

派遣者番号	R7K21	氏名	中野達矢
研究主題 —副主題—	学年全体道徳をOJTの場としたT2教員の意識変容プロセス —M-GTA による質的分析		
派遣先大学	東京学芸大学 教職大学院	指導担当者	川合一紀
所属	武蔵野市立第四中学校	所属長	喜連寛武

キーワード：道徳科、質的転換、OJT、ティームティーチング、学年全体道徳、M-GTA

要旨：本研究は、中学校における道徳科の質的転換を目指し、学年全体道徳を協働的な実践的OJTの場として位置付け、そこに参加したT2教員が道徳科に対する指導観を再構成していく意識変容のプロセスを明らかにすることを目的とした。公立中学校において、道徳科を専門とするT1と学年教員全員によるT2体制での実践を行い、収集したインタビューデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析した。その結果、教員が自らの「積み重なる日常の経験値」による不安感を抱えながらも、「専門性に触れる」経験や、外の教員との連帯による「ゆとりある実践の場」をとおして、自らが「T2から学習者になる」ことで生徒と問いを共有し、最終的に道徳科を「教える教科」から「教員と生徒が共に問い続ける学びの場」へと再構築していくプロセスが明らかとなった。これにより、学級解体を伴う学年チームによる集団的な指導体制が、教員の専門性と同僚性を高める有効なOJTとして機能することが示唆された。

## 1. 研究の目的

### 1. 1. 研究の背景

道徳教育の抜本的な充実が求められている。その背景には、深刻ないじめの本質的な問題に向き合う必要性、そして決まった正解のない予測困難な時代を生きるという二つの大きな課題がある。道徳教育には、自らの人生や社会における答えが定まっていない問いを受け止め、多様な他者と議論を重ねて探究し、「納得解」（自分が納得でき周囲の納得も得られる解）を得るための資質・能力を育む大きな役割がある（文部科学省, 2017）。

文部科学省は令和3年度道徳教育実施状況調査において、年間35時間を実施する量的確保は確実に定着しているとする一方、「考え、議論する道徳」への質的転換は課題があるとした。そして、学校種の特性を踏まえ実働する機能的な指導体制の構築や研修の充実が重要であるとした。しかし、既に中学校現場では教科化に伴い、年に一回程度の研修会の実施（文部科学省, 2022）や同じ教材を複数回行うことにより授業力向上が期待されている（文部科学省, 2017a）ローテーション道徳が増加傾向である（浅部, 範, 永田, 2025）。つまり、「考え、議論する道徳」への質的転換を実現するためには、教員が道徳科をどのように捉え、学び直していくのかを支える指導体制と研修の在り方を見直す必要がある。

### 1. 2. 先行研究

坂井（2017）は、教員が道徳科を共に学び合う指導体制として、ティーム・ティーチング（以下、TT）を「学級担任TT型」「専任TT型」「ローテーションTT型」の三つに分類した。佐々木（2022）は、道徳科の質的転換における研修の課題として、教員が「学習者視点」を欠き「教師視点」で授業を捉えている現状を挙げ指摘した。

佐々木（2023）は、坂井（2017）の指導体制の示唆と佐々木（2022）の研修の課題を受け、専任TT型による道徳科のOJTを実践した。その結果、T2が観察者としての立場を得ることで心理的なゆとりが生まれ、生徒と共に考え議論することや、T1の発問に対する生徒の反応を詳細に観察することが可能となり、T2が「学習者視点」を獲得することを明らかにした。またその過程では、道徳科における時間管理への不安や授業構成に対する固定観念、道徳科そのものへの忌避感といった、T2教員が抱えてきた具体的な不安や戸惑いが、協働的实践をとおして前向きな試行や授業への面白みへと捉え直されていくことも明らかにした。一方で、この実践は「1学級2人体制」に留まっており、教員集団全体としての質的転換には課題を残した。また、T2教員が不安や戸惑いをどのように捉え直し、道徳科に対する指導観を再構成していくのかという内的変容のプロセスそのものについては、理論的に十分整理されているとは言い難い。

日本におけるTT研究の先駆者である加藤（1994）は、TTが「1学級2人体制」の枠内に留まることを問題視し、その多様な在り方を提示している。加藤によれば、一つの授業を複数の教員で「計画・準備・実践・反省」という協力のプロセスそのものが、教員一人一人の職能開発に寄与するとされている。また、加藤（2003）は、学級を解体し複数の教員が関わる学年全体道徳について、道徳を一方的に教え込む授業から、教員と生徒が共に考え続ける学びへと転換し得る可能性をもつ実践であると述べている。

これらの研究は、TTの実践やOJTが教員の学びに一定の効果をもつことを示している。一方で、そうした協働的实践に参加した教員、特にT2教員が、道徳科に対して抱いていた不安や戸惑いをどのように捉え直し、指導観を再構成していくのかという内的な意識変容のプロセスについては、十分に明らかにされていない。

### 1. 3. 研究の目的

本研究の目的は、学年全体道徳という協働的な実践をOJTの場として捉え、そこに参加したT2教員が、どのように道徳科に対する指導観を再構成していくのか、その意識変容のプロセスを明らかにすることである。

## 2. 研究の方法

### 2. 1. 研究デザイン

本研究は、各学年4学級を有する都内公立中学校A校を対象に実施した。実践にあたっては、加藤（1994）のTTの知見を踏まえ、学年教員が協働して一つの道徳授業に関わる「学年全体道徳」を行い、道徳科における実践的OJTの場として位置付けた。

本研究のOJTは、T2教員の道徳科に対する意識変容に焦点を当て、佐々木（2023）の専任TTの知見を参考とした。T1は道徳科を専門とする筆者が担当し、T2は授業を行う当該学年に所属する全教員とした。

分析には、木下（2020）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いる。M-GTAは、人間の行動や相互作用から「説明モデル（理論）」を生成し、それを実践の「羅針盤」として活用することを重視する手法である（木下, 2016）。本研究では、分析テーマを「学年全体道徳に参加したT2教員の道徳科に対する意識変容のプロセス」、分析焦点者を「道徳科に対して苦手意識を抱える教員」として、データに基づく概念生成

および理論化を行った。

## 2. 2. 学年全体道徳の実践

実践期間は2025年9月から11月までに表1に示すとおり、全学年で実施した。

本研究の学年全体道徳では、特別な実践を行うのではなく、T2 教員が日常の授業実践において生かすことができるよう、次の4点に配慮して授業を構成した。①教材を用いること、②T1は発問及び問い返しを行うこと、③話し合い活動を取り入れること、④終末に内省の時間を確保すること、である。ただし、①の教材を用いることに関しては、中学1年生と中学3年生の各1回において、文部科学省(2014)発行『私たちの道徳』の小学校教材を使用した。その理由は、学年全体での話し合い活動には日常の授業以上の時間を要することが予想され、教員による範読に時間を要しない教材文の短い教材が適していると判断したためである。また、加藤(1994)のTTの指導の在り方は、教員に協力し合うことを強く要請する。そのため、学年全体道徳の実践にあたっては、加藤(1994)の知見を生かし、教員の協力し合えるように教員の役割や学習環境に留意した(表2)。なお、誌面の都合上、本稿では第1学年で実施した学習指導案のみを表3に掲載する。

表1 実践の概要

学年	生徒数	教員数	実施回数
1年	153名	7名	1回
2年	158名	7名	1回
3年	160名	7名	2回

表2 加藤(1994)のTTの知見と本研究における実践

加藤(1994)	本研究の実践
学級を解体すること	一つの多目的スペースに4学級の生徒を集め、学年教員全員が関与する学年全体道徳を実施した。
個の学習活動に応じるため「動く」を取り入れること	選択対話の時間を取り入れた。選択対話の時間とは、問いに対して個人で考えるか、友達と考えるかを生徒自身が選択する時間であり、生徒は対話の相手や場所を自由に移動しながら活動した。
広い学習空間が必要なこと	学習スペースとして、学年生徒約160名が収容可能な多目的スペースを使用した。また、選択対話の時間においては、生徒が自由に活動できるよう、付近の廊下や空き教室も活用した。
TTの4点の段階(第一)指導計画を立てること	T1が教材を選定し、学年教員とともに授業の数日前に30分間の教材分析及び打ち合わせを行った。この際、高宮(2020)の価値分析シートを活用し、①教材の読解、②学習指導要領に基づく価値分析、③発問づくりの各段階を協働で行った。あわせて、授業における役割分担についても確認した。
TTの4点の段階(第二)準備まで一緒に行うこと	学年全体道徳に向けて、学年教員は、範読練習、教室環境の整備、板書計画の作成、ICT活用に向けた準備などを分担して行った。
TTの4点の段階(第三)授業を組んで行うこと	授業全体はT1が主導し、T2教員は、佐々木(2023)の専任TTにおけるT2教員の役割と同様に、2つの視点をもって授業に参加した。具体的には、授業者として生徒に対する問い返しや対話に関与する視点と、観察者としてT1の発問や問い返しに対する生徒の反応を捉える視点である。また、観察の視点を記録するため、見学シートを用いて記録を行った。
TTの4点の段階(第四)反省評価を一緒に行うこと	授業後には、見学シートを用いたリフレクションタイムを約15分間設定した。本研究では、T2教員が自身の気づきや考えを豊かに語ることを重視し、リフレクションタイムにはT1は参加しなかった。その後、見学シートを回収し、T1はT2教員の記述内容を把握した。

表3 中学一年生学年全体道徳 指導案

主題名：「責任を伴う『本当の自由』とは何か」 内容項目：A1「善悪の判断, 自律, 自由と責任」	
教材名：「うばわれた自由」『私たちの道徳5・6年』	
	学習活動(○発問◎中心的な発問) T2の視点▽授業者 ▲観察者
導入	1 主題を簡単に捉える。(5分) ○ みんなの自由のイメージは?
展開	2 教材「うばわれた自由」を読んで話し合う。 教材を読み聞く時間(5分) Classroomで全体意見共有の時間(7分) ○ この話の問題点はどこだろう?
	▽考えが浮かばない生徒へ、思考を促す言葉かけ 「なんでも大丈夫だよ」 「それいいね」

	Classroomに投稿→全体で共有 <b>選択対話の時間 (7分)</b> ◎ 二人は、自由について、どのように考えているのだろうか。また、その考え方に重なる部分はあるのだろうか。(ベン図を使用する) <b>全体で意見を共有して深める時間 (6分)</b> ○ どんな考えがありましたか? <b>全体で議論する時間 (10分)</b> ○ ジェラールはだまって何を考えていたのだろうか。 問い返し ○ 自己責任であれば何をしてもいいのだろうか? ○ 我をとおすことはダメなことなのだろうか?	▽対話に参加 「どうしてそう思うの?」「ほかにはないかな」 ▽個人で考えるを選択した生徒との対話 「どう考えてるの?」 ▽多様な意見に触れることを促す。 「理由を聞いてみた?」「違う意見の人はいた?」 ▲T1の問いかけに対する反応や評価 T2 (板書) ▲T1の問いかけに対する反応や評価 ▽小グループでの対話に参加 「どうしてそう思うの?」「ほかの考えはあるかな?」
終末	<b>3 主題についての自己の考えを問い直す。</b> <b>内省の時間 (10分)</b>	

## 2. 3. M-GTAによる分析

### (1) 分析テーマと分析焦点者の設定

分析テーマ：学年全体道徳に参加した T2 教員の道徳科に対する意識の変容のプロセス

分析焦点者：道徳科に対して不安や戸惑いを抱える教員

分析テーマとは分析目的のことである。また、分析焦点者とは分析上の視点であり、生成された理論は、分析焦点者と同じ特徴をもつ第三者に適応可能である。

### (2) 半構造化インタビュー調査の実施

本研究では、調査対象者を道徳科に苦手意識をもつ教員 10 名とし、半構造化インタビューにて調査を実施した。インタビューは、調査対象者の同意を得た上で、個室において 1 対 1 の半構造化面接形式で実施し、1 人あたりの所要時間は約 40 分であった。記録には IC レコーダーを用い、得られた音声データを文字起こしして逐語録を作成し、質的研究の分析データとして扱った。

### (3) 概念の生成

概念とは、データから生成され分析結果として報告する理論を構成する最小単位のことである (木下, 2020)。概念の生成は分析ワークシート上で行った (表 4)。まず、筆者は分析焦点者の視点から分析テーマに関連する箇所を逐語録から探しながら読み込み、具体例を抽出した。次に、その意味を解釈して定義を設定し、分析ワークシートに書き込んだ。以後の分析では類似例を検討し、新たな意味が認められた場合には新たな概念を生成した。これを対象者 10 名分のデータに対して行った。

表 4 分析ワークシート (著者が誌面の関係でデータの意味を保持したまま編集した)

概念名	道徳科がつかめない
定義	道徳科の実践をとおして意義が実感できないこと
具体例	B: すごく根幹的な部分ですけど、道徳って本当に意味あるのかみたいな疑問があります C: そうは思わない気持ちも出てきてしまっていて、その部分で取り返しをしようとする、自分の中で芯が定まらない状態になってしまって難しいなっていうのがありました。 G: 道徳は答えが結構決まってる、教員もやってて辛いです。 H: なんかあの話の、なんかその聞き方の展開っていうんですかね、あのええと、その話の流れとして、まあこういうふうにもっていくんだなっていうのはわかるんですけど、なんかそのもっていく方が強引じゃね? J: その意見の受け止め方も難しいなって思ってなんかその正解はないと言いつつ (….) もちろん、それが正しいとは絶対言わないですけど、言ってくれたのを、どういうリアクションで受け止めてたらいいいのかなって、そこも難しい。
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手ごたえを感じない経験の積み重ねによるものか?</li> <li>・指導書への疑問も含む。→ やりにくさを感じるか頼りにするしかない状況。</li> <li>・道徳科への不安感の根底にあり、道徳科への意識として根深い。</li> </ul>

### (4) 概念比較からカテゴリーの生成

カテゴリーとは、概念の相互比較をとおして形成される、複数の概念のまとまりである (木下, 2020)。本研究では、分析ワークシート上で具体例の類似性および対極性を比較しながら概念の再検討を行い、継続的な分析によってカテゴリーを生成した。カテゴリー・サブカテゴリー・概念を表 5 に示す。

### (5) 結果図・ストーリーラインの作成

以上の分析を結果図とストーリーラインにまとめた。木下 (2020) によれば、結果図とは、プロセスの全体像

を視覚的に1枚の図にまとめたものである。また、ストーリーラインとは結果図を簡潔に文章化したものである。

表5 カテゴリー (C)・サブカテゴリー (SC)・概念・定義・概念を支持する具体例の一覧

C	SC	概念名		定義			
		具体例 (著者が誌面の関係でデータの意味を保持したまま編集した)					
専門性に 触れる	終わり なき問 いの尊 さ	教材と価値分析で軸づくり	教材と価値を分析することで価値観を広げ授業の軸を形成すること				
		C: 事前に自分が思ってた気になるところっていうのが、「外の先生方とは全然違うんだな」っていうのがあって					
		広げ深める問い返し	問い返しによって学習者が主体的に思考を広げ深めていくこと				
		B: 先生が進めるんじゃないくて、対話しながら子供となんか、授業一緒につくっていつのにかっていうのを見て					
		種まきの感覚	道徳科は即効性のあるものではなく生徒の心を耕していると実感すること				
ゆとりある 実践の場	道徳科 が生み 出す連 帯	分からないから語り合える	道徳科の専門科ではないからこそ「分からない」で教員同士がつながる実感を得ること				
		A: 専門家じゃないからこそいろいろ話が出るから面白いし、総合とか学活と違い道徳って学年全体でやりやすいかも					
		ねらいの共有による安心感	外の教員と道徳のねらいを共有することで安心感を得ること				
		H: 目的が明確になってもっている人がいて、ねらいが分かっている共有ができている状態であれば					
		役割を認識	道徳科において教員は教える立場ではなくファシリテーターとして伴走する存在である認識すること				
	T2から 学習 者にな る	G: 教員のリアクションの仕方というか、広げ方というか、そういうのはもっと勉強したいと思いました					
		問われて気付く難しさ	授業への参加をとおして道徳科の難しさを改めて実感すること				
		B: 子供から「よりよく生きるって何ですか」と聞かれて考えてしまっ、それを子供に求めることの難しさとか					
		生徒に共感	学習者がどのように授業を受けているのかを思考すること				
		H: 子供たちがどう思ってるんだらうなっていうところをちゃんと聞きたいなって思ったところかなと思います					
		そんなこと考えるんだ	普段と異なる客観的な視点で授業を見ることができること				
		B: なかなか普通のいっばいっばいだと気付かないことが。ささいなことにも目を向けられる感じがします					
		生徒と対話の始まり	主体的に生徒と対話を始めること				
		H: 普段なかなか発言の出なかった子に話を聞いてみると、書くよりも出てくるから面白かったなって思いました					
		積み重なる 日常の経験 値	経験を 頼りに 教える	大学で習ったこと	教職課程や学生時代の道徳のイメージを頼りに授業をつくること		
D: 大学のときに道徳の授業で、いろんな立場から意見を聞き視点をもつことが、深く考える上で大事だと学んで							
人生経験の伝達	教員の人生経験や価値観が授業に大きく影響していること						
良い授 業がし たい	G: 今の学級の課題に適した方向にもっていきがちなので。だから、答えのありきに結構導いちゃってる						
	試行錯誤		活動を中心とした実践が生徒の実態に合わなかったと実感すること				
	E: なんか考えて自分で書いてみようっていう時間を取るじゃないですか。自分で考えた後みんなで発表とか						
	多様な意見を認める		学習者の意見を否定せずできるだけ受け止めようとする				
	I: まあ生徒、基本生徒に意見を出させるとか、そういうような感じで道徳には取り組んできた感じはしますね						
不安感	自分事にさせたい		教材の内容を自分事で考えさせたいこと				
	A: こういうことを学ばせたいっていうものと、それを自分に置き換えて実生活の中で似たような事例とか						
	手ごたえの波		生徒の反応や教材の違いが道徳科の手ごたえに影響すること				
	J: 想定してなかった答えにどう反応するかっていうか、そこからどう広げるかっていうのも難しいなって						
	表面的意見に留まる		思考を深めようとしても生徒の考えが表面的に留まってしまうこと				
	F: 子供は答えを求めたがる。大人の顔色をうかがって、これ言っておけば正解だよなって答えを言うってくる						
	道徳科がつかめない		道徳科の実践をとおしてその意義を実感できないこと				
後回しの道徳	B: すごく根幹的な部分ですけど、道徳って本当に意味あるのかみたいな疑念が自分の中にはあります						
	後回しの道徳		指導体制の都合により道徳科の準備が後回しとなり 実践しながら授業をつくること。				
	E: 道徳だけなら、いろいろやってみたい思いがありますね。本当に時間がない。そこに時間がかけられない						
	指導体制への違和感	学びのない形骸化した指導体制に停滞感を感じていること					
	J: ずっとローテーション体制で、年間で教材4点だけで(…) もっといろいろな教材で勉強した方がいいのかなって						
教員と生徒 が共に問い 続ける学び の場	教員と生徒が共に問い続ける学びの場		教員と生徒が問いを共有し互いに深め合うこと				
	F: そうした中で矛盾点を突かれて、「そういうふうになんか言ってくれる人がいるんだ。」それってすごく生徒にとっては深められる勉強						

### 3. 研究の成果

本章では、まず結果図とストーリーラインから分析結果の概要を説明する。次に、M-GTA が人間の行動や相互作用から理論を生成し、それを実践の「羅針盤」として活用することを重要とすることから、学年全体道徳をOJTとして応用する際に、道徳科を専門とする教員が何に留意したらよいのか、説明する。

#### 3. 1. 結果図

プロセスの全体像を図1に示す。中央部分に、道徳科に対する再構成された意識である【教員と生徒が共に問い続ける学びの場】とその再構成に影響を与えた【積み重なる日常の経験値】【専門性に触れる】【ゆとりある実践の場】の 카테고리의関係性を配置した。その周囲に、カテゴリを構成するサブカテゴリと概念同士の影響を配置した。

### 3. 2. ストーリーライン

ストーリーラインでは、まずカテゴリのみを用いて簡潔に文章化したものを表6に示す。次にデータからの抜粋を示しながら（【カテゴリ】、《サブカテゴリ》、〈概念〉、“対象者の語り”）プロセスの詳細を説明する。

表6 ストーリーライン

分析テーマ「学年全体道徳に参加した T2 教員の道徳科に対する意識の変容のプロセス」は、分析焦点者の【積み重なる日常の経験値】に、道徳科を専門とする教員との協働作業を含む【専門性に触れる】経験と、外の教員との連帯によって可能となる【ゆとりある実践の場】での経験が重なり合うことで、道徳科に対する捉えを「教える教科」から【教員と生徒が共に問い続ける学びの場】へと再構成していくプロセスである。

分析焦点者の道徳科に対する意識形成において大きな比重を占めているのが【積み重なる日常の経験値】である。分析焦点者は、教職課程や自身の人生経験を拠り所として《経験を頼りに教える》授業を構想し、《良い授業がしたい》という思いのもとで〈試行錯誤〉を重ねていく。しかし、実際の授業では〈手ごたえの波〉が〈道徳科のつかめなさ〉を助長させ、道徳科の実践に対する《不安感》として蓄積されていく。《良い授業がしたい》という前向きな思いと、拭いきれない《不安感》は、道徳科を“時間があればしっかりやりたい”“学ばなければならない”と捉える理想と現実に挟まれた相互関係の中で共存し、道徳科に対する確信をもちきれない意識として【積み重なる日常の経験値】を形成していく。

こうした状況の中で、道徳科を専門とする教員との協働作業を含む【専門性に触れる】経験は、〈教材と価値分析で軸づくり〉や〈広げ深める問い返し〉の意図を専門的視点から捉え直す過程をとおして、道徳科の価値を《終わりなき問いの尊さ》に見出していく。

さらに、この経験は、外の教員との連帯によって可能となる【ゆとりある実践の場】での経験と重なり合うことで、その理解を一層深めていく。授業を一人で背負うのではなく、ねらいや問いを共有し、〈分からないから語り合える〉関係性としての《道徳科が生み出す連帯》は、分析焦点者に心理的な安心感をもたらす。

その中で分析焦点者は、T2 として主体的に生徒と関わる〈生徒との対話の始まり〉の実践をとおして、“よりよく生きるとは何ですか”と逆に問われたり、〈そんなこと考えるんだ〉という生徒の姿に気付いたりするなど、生徒がどのように問いと向き合っているのかを捉え直し、問いを共有する《T2 から学習者になる》経験をしていく。

その結果、分析焦点者は、道徳科に対し「教える教科」として捉えるのではなく、【教員と生徒が共に問い続ける学びの場】として再構成していくようになる。この再構成は、単なる指導技術の獲得ではなく、【専門性に触れる】ことによる見通しの獲得と、【ゆとりある実践の場】による安心感と実感が相互に作用し、それまでに形成されてきた【積み重なる日常の経験値】と重なり合うことで、道徳科の実践を支持していく意識の変容である。

### 3. 3. 道徳科を専門とする教員が分析焦点者に学年全体道徳でOJTをする際の留意点

#### (1) 協働で〈教材と価値分析で軸づくり〉を行うこと

道徳科を専門とする教員が OJT を行う際には、助言や指導を一方的に与えるのではなく、協働による〈教材と価値分析で軸づくり〉をとおした授業づくりから関わるのが重要である。こうした協働作業は、分析焦点者の【積み重なる日常の経験値】と結び付くことで、道徳科に対する意識の再構成を促していた。〈教材と価値分析で軸づくり〉の具体例として、分析焦点者は“一つの教材にもいろいろな見方がある”ことを実感しており、これは道徳科の理解の軸が《終わりなき問いの尊さ》として形成されていく過程を示している。一方で、協働による授業づくりは時間を要し、日常的な準備の負担感から〈後回しの道徳〉への傾向を強める可能性も内包している。したがって、道徳科を専門とする教員には、協働が過度な負担とならず機能するよう、教材分析の視点や議論の焦点をあらかじめ整理するなど、授業づくりの枠組みを整える役割を果たすことが求められる。

#### (2) 複数の教員で《不安感》を共有すること

分析焦点者が抱えてきた《不安感》は、個人の力量不足に起因するものではなく、道徳科の実践において多くの教員が共有する経験であった。本研究において、【積み重なる日常の経験値】に含まれる概念の具体例には、「外の教員との協力」に関する語りは確認されておらず、分析焦点者の《不安感》は、主として孤立した実践の

中で蓄積されてきたものと解釈できる。一方で、本研究では、学年チームによる実践の中で、＜分からないから語り合える＞

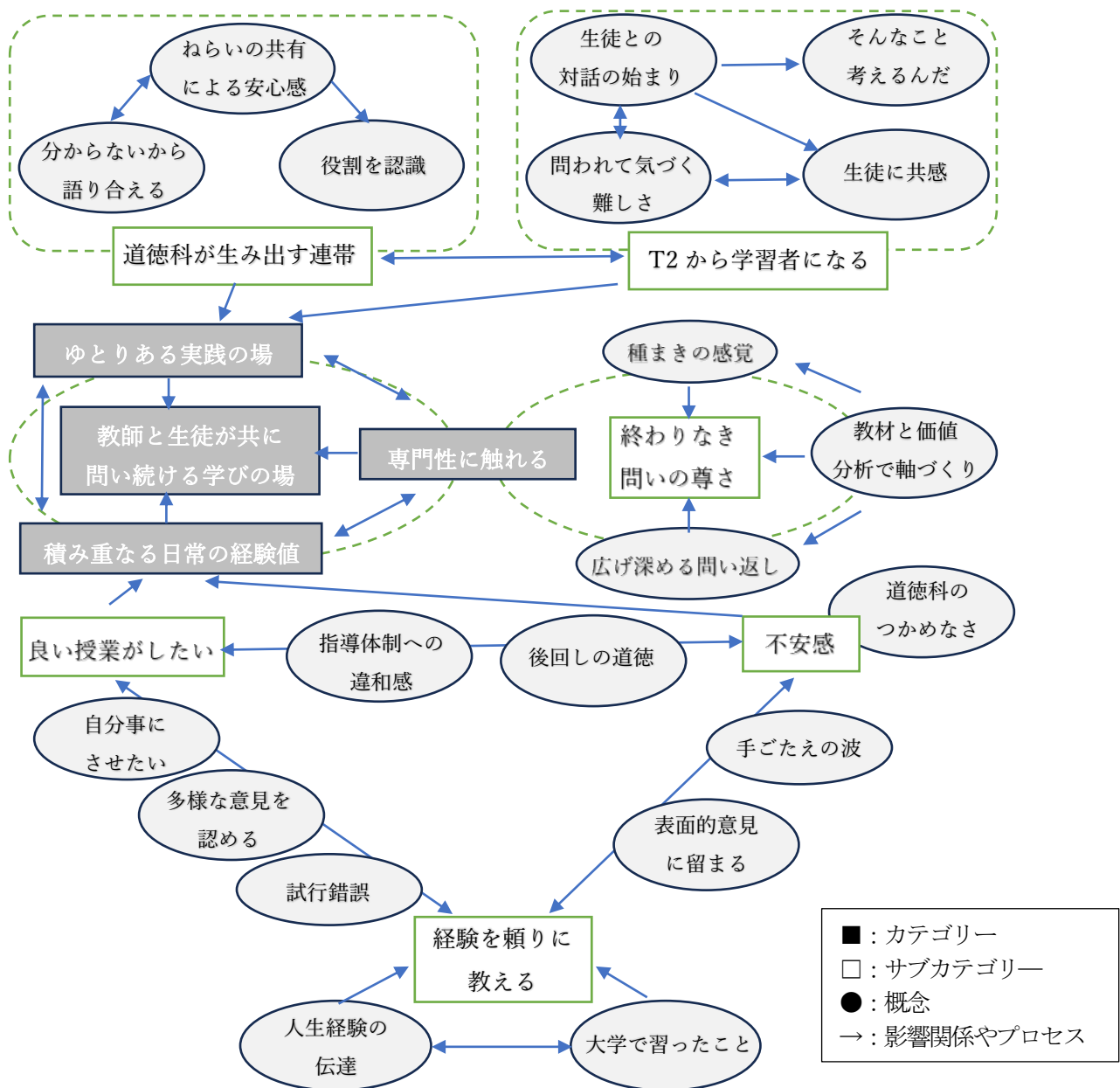


図1 結果図

語り合える＞という安心感が共有され、TTの4つのステップをとおした関わりの積み重ねによって、《道徳科が生み出す連帯》が徐々に形成されていた。この連帯は、あらかじめ設定されたものではなく、実践と対話をとおして生成された関係性であった。したがって、道徳科を専門とする教員は、個々の教員に不安の克服や解消を求めるのではなく、学年チームでの対話と協働の過程を意図的に支えることが求められる。

(3) T2教員に、観察者にとどまらない【ゆとりある実践の場】を確保すること

T2教員を単なる補助者や観察者として位置付けるだけでは、道徳科に対する意識の変容は生じにくい。本研究で確認された【ゆとりある実践の場】を支持する具体例には、“普段は余裕がなくてできなかった”“ねらいが明確にあった”“T1がいるから”といった語りがあり、これらは【専門性に触れる】経験と学年チームの存在に支えられながら、生徒と主体的に関われる場として【ゆとりある実践の場】が成立していたことを示している。こうした【ゆとりある実践の場】において、T2教員は、生徒がどのように問いと向き合っているのかを捉え直し、《T2から学習者になる》経験をしていく。この経験こそが、道徳科を「教える教科」から、【教員と生徒が共に問い続ける学びの場】として再構成する契機となっていた。したがって、道徳科を専門とする教員には、T2教員に単なる観察の機会を与えるだけでなく、心理的な安心感を伴う実践の場を意図的に確保することが求められる。

#### 4. 研究のまとめと課題

本研究は、学年全体道徳という協働的な実践を OJT の場として捉え、そこに参加した T2 教員が、どのように道徳科に対する指導観を再構成していくのか、その意識変容のプロセスを明らかにするため、M-GTA による質的分析を行った。

その結果、教員が道徳科を「教える教科」として捉える意識から、【教員と生徒が共に問い続ける学びの場】として再構成していく意識変容のプロセスが明らかとなった。また、道徳科の実践をとおして、教員が学習者の視点を獲得するとともに、道徳科だからこそ生まれる連帯感を実感し、孤立した指導体制から学年チームによる集団的な指導体制へと意識を転換していくプロセスも確認された。

本研究の新規性は、道徳科における TT を扱った OJT の先行研究の多くが、一つの学級に 2 人の教員が関わる実践を対象としてきたのに対し、加藤 (1994) の TT に関する知見を踏まえ、学級解体を行い、学年チームによる学年全体道徳という大規模な実践を対象とした点にある。さらに、M-GTA による分析をとおして理論を生成し、学年全体道徳を実践する応用者に対して、理論に基づく留意点を示した点にも意義がある。

一方で、本研究の課題として、生成された理論を用いた実践的活用の検証にまではいたっていない点が挙げられる。今後は、生成された理論を踏まえた授業改善の検証をとおして、その妥当性を検討していく必要がある。

#### 5. 成果の活用法

本研究の成果は、加速する教員の働き方改革を単なる業務削減にとどめるのではなく、道徳科の質的転換に資する OJT として活用することができる。すなわち、時間や業務量の削減を目的とする改革の中にあっても、授業の質や教員の学びを犠牲にするのではなく、むしろ教員の専門性と同僚性を高める取組として本研究の成果を位置付ける点に、その意義がある。

#### 6. 参考文献

- 浅部航太, 範蘭心, 永田繁雄 (2025) 「国立教員養成大学の学生が過去の道徳授業から受ける印象：2013 年調査との比較を通して」『東京学芸大学論叢』第 4 集, pp. 71-81。
- 加藤一雄 (2003) 「もうひとつの道徳教育研究：戦後道徳教育の再生と 500 人を越える学年道徳の試み」『神奈川大学心理教育研究論集』巻 22, pp. 62-72。
- 加藤幸次 (1994) 『ティーム・ティーチングを生かす先生』株式会社図書文化社。
- 木下康仁 (2016) 「M-GTA の基本特性と分析方法—質的研究の可能性を確認する—」『順天堂大学医療看護学部医療看護研究』第 13 巻 1 号, pp. 1-11。
- 木下康仁 (2020) 『定本 M-GTA : 実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院。
- 坂井親治 (2017) 『どうとくひろば NO. 18 「ローテーション道徳授業」のすすめ』日本文教出版, pp. 2-5。
- 佐々木篤史 (2022) 「学習者に「なってみる」ことで深める校内研修を」『道徳と教育』第 67 巻 341 号, pp. 123-126。
- 佐々木篤史 (2023) 「道徳科授業力向上に向けての教員研修のあり方についての考察 2 ～ 2 パターンのローテーション TT 道徳の比較から～」『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』第 27 号, pp. 89-96。
- 高宮正貴 (2020) 『価値観を広げる道徳授業づくり教材の価値分析で発問力を高める』北大路書房。
- 文部科学省 (2017a) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説「特別の教科道徳編」』。
- 文部科学省 (2017b) 「道徳教育の抜本的充実に向けて」文部科学省初等中等教育局教育課程課。  
[https://doutoku.mext.go.jp/pdf/h29\\_block\\_training\\_materials.pdf](https://doutoku.mext.go.jp/pdf/h29_block_training_materials.pdf) (最終閲覧日：2026 年 1 月 5 日)。
- 文部科学省 (2022) 「令和 3 年度道徳教育実施状況調査報告書」(令和 4 年 3 月 (2022 年))。  
[https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt\\_kyoiku01-000022136\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220427-mxt_kyoiku01-000022136_02.pdf) (最終閲覧日：2026 年 1 月 5 日)。
- 文部科学省 (2014) 『私たちの道徳 小学校五・六年』文部科学省。