

# TEM を活用した実践者と研究者による協働的な教材開発の検討

## Study to Develop Teaching Materials Using TEM Through Collaboration Between Educators and Researchers

伊藤 理絵、友永 達也、宮本誠一郎

ITO Rie, TOMONAGA Tatsuya, MIYAMOTO Seiichiro

### 【要旨】

本研究は、研究者である第1著者、研究的実践者である第2著者、実践者である第3著者がそれぞれの視点から、TEM（複線径路等至性モデリング）の概念を活用して教材開発を行った実践報告である。研究者と実践者が協働的に教材・授業開発を行う上では、画一的な指導になるような道德教育プログラムの開発ではなく、子どもたち・教師・教材が織りなすダイナミズムの中で、授業計画の変更や目的の微修正などを即興的に判断することを保障する学習指導案の開発が重要であると考えた（cf. 石井，2020）。本論では、「許せない“ごめんね”」を考え、議論するための教材開発の経緯を振り返り、TEMを活用した実践者と研究者による協働的な教材開発研究方法について検討する。

【キーワード】 TEM 道德教育 実践者と研究者の協働 アクションリサーチ 教材開発

### 1. 問題と目的

平成30年度（2018年度）に小学校から全面的に実施されるようになった「特別の教科 道德」では、「考え、議論する道德」という道德教育の質的転換が強調されている（文部科学省，2017a）。特定の価値観を押し付けるのではなく、答えが一つではない道德的課題について一人一人の子どもが自分自身の問題と捉えて向き合い、多様な価値観について、時に対立がある場合も含めて「考える道德」と「議論する道德」が目指されている。しかし、その教育方法については、現在も模索が続いている。

近年の研究では、人間は非常に幼い時期から道德的直感に基づくと思われる行動や感情の傾向を示し、人間には道德的感覚の進化的な生物学的基盤が備わっていると言われるようになっている（cf. Hamlin et al., 2007; 鹿子木，2023; Tomasello, 2009/2013, 2016/2020）。しかし、たとえ乳児期から利他的な行為を評価する能力をもっていたとしても、論理的思考力が芽生えるには時間がかかるものであり、とりわけ、公平という道德原理である共同体の全員に平等に適用される禁止と要求の理解は難しい（Bloom, 2013/2015）。よって、多様な個性をもった子どもたちが集まる「学校」という場における公的な教育

として、諸価値を考え、議論する教育的意義は大きいものと思われる。

多様な価値観について、時に対立がある場合も含めて考え、議論する道德教育の開発を行うにあたっては、開発を行う者たちもまた、多様な価値観に向き合い、考え、議論する必要がある。本論は、研究者である第 1 著者、研究的実践者である第 2 著者、実践者である第 3 著者がそれぞれの専門的な視点から、教材開発を協働的に行った実践報告である。この過程において、我々は、まさにそれぞれの専門的な立場から生じる疑問に向き合い、考え、議論した。そこで議論になったのが、教育という非可逆的な営みの中でなされる児童と児童、児童と教師の相互作用を含めて教材や指導法の開発を行う必要があるということであった。その議論から第 1 著者が提案した TEM の概念に基づく授業展開について、第 2 著者と第 3 著者と共に実践的に妥当であるか検討し、教材開発を行い、第 3 著者が実践するに至った。

本論では、この一連の流れのうち、考え、議論する道德の授業のための教材開発までの経緯を振り返り、TEM を活用した実践者と研究者による協働的な教材開発の手法を提案する。その上で、実践者と研究者がそれぞれの専門性を深める中で成り立つ実践研究方法の開発への展望を示したい。

## 2. 実践者と研究者による協働的な教材開発に至った経緯

第 1 著者は、幼児教育において育みたい資質・能力と幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（文部科学省、2017b）から小学校教育へと連続性をもった道德教育について研究を行っている（常葉大学研究倫理審査承認番号：研草 22-7）。特に、「許せない“ごめんね”」について考え、議論するという観点から、2022 年からは博報堂教育財団「第 17 回 児童教育実践について研究助成（2 ヶ年）」の助成を受け、「道德性・規範意識の芽生え」と「言葉による伝え合い」を中心に、小学校の道德科における「考え、議論する道德」へと繋がる幼小接続教育として「言葉で伝え合い、考え、議論する」道德教育の開発に取り組んでいた。研究のきっかけとなったのは、年長児の泥団子事例である。COVID-19 流行前に研究協力園から提供された事例で、当時の研究協力児であった Y 児（6 歳 3 か月）が大切にしていた泥団子に Z 児（6 歳 10 か月）がぶつかり、粉々になってしまったというエピソードである（以下、「泥団子エピソード」という）。

泥団子エピソードを時系列に沿って要約すると、次の通りである。Y 児は、Z 児の謝罪を受け入れられず、卒園式の練習に身が入らない。気持ちが収まらず、担任の先生と園長先生に話を聞いてもらいたいとやってきた。園長先生は Y 児の話を聞き、Z 児がどう思っているか聞いてみようかと提案し、園長先生・Y 児・Z 児の 3 人で話し合うことになった。Y 児の主張は、Z 児が大切な泥団子であることを“知っていて”“わざと”壊した、一方、Z 児の主張は、Y 児が大切にしていた泥団子とは知らず、ぶつかったのも故意ではないというものであった。園長先生は、2 人の事情をひたすら聴くことに徹した。

後の振り返りで、園長先生が、「「ごめんね」で終わらせたくなかった。話している中で、Y 児の気持ちも分かるが、許せないと思われる Z 児の気持ちも分かり、だんだん Z 児のことを許してやってよ、という気持ちにもなってきた。白黒ではなく、グレーを提示した。」と仰っていたのが印象的であった。一つの結論が出て解決して話し合いが終了するというものではなかったが、その後、Y 児は担任の先生に「スッキリした」と言っていたという。

謝罪には、道具的謝罪と真の謝罪（誠実な謝罪）がある。道具的謝罪とは、悪いと思っていなくても謝ることであり、真の謝罪は、責任を受容し、罪悪感を認識した上で謝ることである。幼児期における親密性の高い相手に対する道具的謝罪と真の謝罪の理解の発達について、中川・山崎（2004）は、4歳児は道具的謝罪を、6歳児は真の謝罪を用いるとしている。ただし、真の謝罪をした加害者を被害者が許容しなかった時に「謝ったんだからいいじゃん」「許してくれないと先生に言うよ」という発言もあることから、許容という観点も考慮した謝罪行動を検討する必要があるとも指摘している。

泥団子エピソードのY児は、当時、第1著者が行っていた嘲笑理解に関する実験で（実験手続きの詳細は、伊藤（2020a）を参照のこと）、「ごめんね」と言うことで仲直りできることは知っていた。しかし、自分が大事にしていた泥団子にZ児がぶつかって粉々になったとき、Z児が「ごめんね」と言っても許すことができなかった。Y児は、受け入れられない「ごめんね」があるという現実との葛藤（ジレンマ）を経験していた。第1著者は、このエピソードを分析する中で、道徳教育においては、「ごめんねーいいよ」という謝罪と許容の規範を道具的に適用することを促すのではなく、謝罪と許容の規範は分かっている「いいよ」と言えない状況で、何を伝え合うかが重要であり、そのような議論を促す保育者・教育者の関わりもまた重要であるという立場で研究を行っていたのである。

何をどのように「考え、議論する」のか、その鍵は知識での理解と実際に行動に移すかどうかの葛藤という、知識（頭での理解）と感情（心の中の思い）のズレの語り合いにあるのではないかと模索している中で、2022年9月に行われた博報堂教育財団による「第16回児童教育実践についての研究助成研究成果発表会」に参加した。そこで、小学校教諭である第2著者が「質問力育成カリキュラム」の開発－幼小を貫いて育む学習者の質問行動－をテーマに、ジレンマ課題を研究手法として用いた研究を発表していたのである。ポスター発表で意見交換をし、互いの関心が類似していたこと、第1著者が実践の場を探していたこともあり、当時4年生担任だった第2著者が、1年生担任の第3著者を紹介した。そこから話し合いが進み、第1著者の研究を基礎として、第2著者が研究と実践を繋ぐ研究的実践者として、第3著者が実際の授業を行う実践者として、第1著者の研究課題である「言葉で伝え合い、考え、議論する」道徳教育の開発：受け入れられない「ごめんね」を伝え合う」を実践に応用するために協働して検討することになった。

### 3. 泥団子エピソードに基づく教材作成に至った経緯：考え、議論するための教材の選定

2022年12月21日、小学校での授業実践に関する第1回オンライン打ち合わせを行った。第1著者が、研究の目的について説明し、道徳教育では、何を「考え、議論する」のかが問題であること、知識（頭での理解）と感情（心の中の思い）のズレを語り合い、自分の思いとそれぞれの立場の思いを考え、議論する上では、互いに納得するまで話し合う教育環境が必要であることを伝えた。その上で、幼児教育は教科教育ではなく、日常生活で生じる偶然性を教材にしやすい一方で、小学校教育には時間割と教科書があるため、限られた授業時間で考え、議論するための教材選定を検討課題として挙げた。

教材の一つの例として、第1著者の伊藤（2020b）において、小学1年生の道徳の教科書で取り上げられる『二わのことり』（久保喬・作）を教材に、表情と感情のズレに焦点を当てて考え、議論する道

徳授業の検討をしたことを紹介した。『二わのことり』の指導のねらい（内容項目）は、「B主として人との関わりに関すること：友情，信頼」とされ、現代的な課題等との関わりとして、いじめ問題を挙げている指導書もある（cf. 伊藤，2020b）。

第2著者と第3著者からは、子どもたちが互いに納得するまで話し合うことを重視する授業であることを考えたときに、『二わのことり』を教材として用いることは、現在の子どもの実態が踏まえられていないとの意見が出された。『二わのことり』には、「差別」「友達」「友情」「貧困」など様々な要因が含まれている。そのため、物語の中の場面設定が児童の日常生活と乖離していること、物語の問題場面と設定されている指導のねらい（内容項目）とがつながりにくく、教材として適切ではないという意見だった。また、これまでの児童が積み重ねてきた経験と乖離がある教材よりも、考え議論する道徳教育を展開する上では、子どもたちが身近に起きる問題であると自覚できる教材が良いという意見も出された。

小学校では常に教科書に基づく授業を考えねばならないと思っていた第1著者だったが、そのような意見が現職の教員である第2著者と第3著者から出されたことは、「許せない“ごめんね”を伝え合う」という本研究の原点に立ち返る機会となった。そこで、本研究のきっかけとなった「泥団子エピソード」を第2著者と第3著者に紹介した。当時、第2著者と第3著者はともに勤務校で生徒指導の校務分掌を担当する教員であった。生徒指導という観点から子どもの育ちについて考えていた二人は、「与えられたままりを従順に守れるようになることだけが子どもの育ちととらえられてはいけない」という思いを強くもっていた。「泥団子エピソード」は、泥団子作りは幼児期に経験している子どもが多く、児童にとって議論する内容を焦点化しやすい内容である。また、「謝罪されたら許さなければならない」という規範を突き崩し、子どもたちの中で謝るという行為への認識を再構築させることができる可能性を有していることから、道徳の授業の中で扱う教材としての適切性が見出された。よって、教材化について更に検討するため、「泥団子エピソード」の園長先生・Y児・Z児の会話を第1著者が文字起こしした発話データ（匿名化し協力園の確認を経た全文）を第2著者と第3著者と共有し、授業展開の構想を行うことになった。

2022年12月28日の第2回オンライン打ち合わせでは、第1著者が既に作成していた「泥団子エピソード」を4コマに分けてイラストにした図版を教材として用いることになった。「泥団子エピソード」の発話データに基づいて、読み物教材に改変し、2023年1月26日に小学1年生への授業実践を行うことになった。第2著者と第3著者からは、子どもたちが経験する日常のリアルな世界を教室で再現したいこと、第1著者からは、生態学的妥当性(ecological validity)の高い研究にしたいことが語られた。

この打ち合わせでは、第2著者から、「教育効果の測定の研究でよく見られるような実験群と統制群で比較するような研究にならなくても、先生は大丈夫なのですか？」という心配をされた。厳密な実証研究であれば、その手法は妥当かもしれない。しかし、第1著者にとって、諸価値を議論する道徳教育の教材・授業開発を行う方法として、最初から実験群と統制群を設けて教育効果を測定する授業開発は適切でないように思われた。そもそも、保育者・教育者の専門性は、保育・教育実践におけるダイナミック・プロセスの中で発現する「身体的・状況的専門性」（古賀，2019，2023）が発揮されることで、子



子どもと教師、子ども同士の議論が活発化し、多様性を語り合う時間が保障されるのではないか。それはまた、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018）における指導計画の考え方にもあるように、指導計画はあらかじめ考えた仮説であることに留意し、明確な方向性はもちながらも、子どもの発想や活動の展開の仕方を大切にしながら、柔軟に具体的な指導を行うものであることから、幼小接続教育としての道徳教育を考える上でも、重要な視点であると思われる。

話し合いの結果、画一的な指導になるようなプログラム開発はしないこと、授業前の指導計画作成過程・授業実践中の子どもと教師との相互作用・授業後の振り返りと改善も含めて泥団子エピソード教材を用いた授業デザイン研究（Design-based Research）を目指すことになった。

典型的な学習指導案は、授業時間を導入・展開・終末の3つの段階に区切り、学習活動や発問を含む指導上の留意点、予想される児童の姿、評価の留意点等で構成される傾向がある（cf. 水戸部・吉田（編），2017；高木ら（編），2015）。しかし実際の授業は、石井（2020）が「授業の芸術性」として指摘するように「子どもたち、教師、教材が織りなす授業のダイナミズムの中で、教師は、子どもたちの個性的な反応を受け止め、それに合わせて技術を組み合わせたり新たに創造したり、思い切って当初の計画を変更したり、授業の目標自体を微調整したり設定し直したりと、即興的に判断する」（p. 7）。典型的な学習指導案の構成は、複線的で不確実的な授業展開を共有するのが難しく、研究者と実践者が教材と授業展開を検討するにあたり、それぞれが描く授業の芸術性を共有しにくいように思われた。特に、研究者と実践者が協働的に教材・授業開発を行う上では、実際に教材を用いて授業を行う実践者にとって、子どもたち・教師・教材が織りなすダイナミズムの中で、計画の変更や目的の微修正などを即興的に判断することを保障する学習指導案であることが重要である。よって、第1著者の提案により、教師が子どもとの授業の中で生じるダイナミズムへの対応を支援する学習指導案のあり方を検討することにした。

#### 4. TEM を活用した教材開発へ

##### 4.1 研究者による TEM の概念を用いた授業展開の提案

2023年1月10日の第3回オンライン打ち合わせでは、授業において多様な価値観について、議論する環境を保障することが大前提とした上で、正解を呈示する教師ではなく、許せない「ごめんね」について子どもたちが考え、議論する仲介者としての教育者として関わるができるよう、子どもの発言に教師が柔軟に対応可能な学習指導案として、TEM の概念を活用した教材開発について第1著者から提案が出された。

子どもと教師のダイナミズムの保障は、それぞれの内的世界の多様性を保障することでもあると考える。「内的多様性」について、バルクソン（1889/2001）は、意識の諸状態の多様性において数を形成する「区別ある多様性」と、それとは異なる「質的多様性」の存在を指摘した。これらの多様性を理解するためには、一方では量的で他方では質的であるような二つの考え方があるということを認めることが必要である。実践者と研究者が協働的に教材開発を行い、授業展開を検討するにあたっては、教育効果を量的に捉えることから始めるのではなく、質的多様性に重きを置く研究方法を開発する必要があると考えた。

そこで、非可逆的な時間の流れを記述できる TEM に注目した。TEM（複線径路等至性モデリング）とは、TEA（複線径路等至性アプローチ）の中心であり、時間経過とともにある人間の文化化の過程を記述する手法である（cf. 安田, 2019）。TEM の最小単位の一つには「非可逆的時間」があり、当事者の経験に即した時間の流れを重視しており、人の行動や選択は、後戻りできない時間の持続の中で実現することを含意している。よって、第1著者により、TEM 図を想定した45分の授業時間の流れについて、泥団子教材を用いた「言葉で伝え合い、考え、議論する道徳教育」の目標の設定と授業デザインの原則を踏まえて第2著者と第3著者に説明した。

本研究では、TEM 図に含まれる基本概念及び基本構成例を参照し（cf. サトウ・安田, 2023; 安田, 2019）、時期区分、必須通過点（OPP）、分岐点（BFP）、等至点（EFP）、両極化した等至点（P-EFP）に着目した。TEM 図における「時期区分」は、径路を区分するような画期的な出来事（画期点）を想定しているが、画期点は必須ではないという観点から、TEM 図の基本概念として取り上げられてはいない（上川, 2023）。しかし、第2著者と第3著者との前回の打ち合わせにおいて、45分間の授業を物語理解（15分）－ディスカッション（15分）－発表・自分の考えをまとめる時間（15分）という3区分を想定したため、15分単位の時期区分（導入・展開①・展開②）を設定することにした。

「必須通過点（OPP）」は、必ず通るポイントである。授業においては「発問」を必須通過点として、必ず授業で教師が児童に問う発問を必須通過点（OPP）とした。「分岐点（BFP）」は、意思や葛藤や迷いを含む個別多様な歩みであり、径路を複数に分かつポイントである。授業において生じる可能性のある分岐点（BFP）として、児童が走ったことを非難することに焦点を当てた議論に流れる可能性を予想した（例：「走らなかったら、ぶつかることもなかった」「走るのが悪い」）。授業を展開する中で、この分岐点が生じた際には、教師が議論の方向性の修正を図ることとした。そのため、「泥団子エピソード」のY児が泥団子に込めた思いを理解できるよう配慮することを指導上の留意点とし、登場人物が泥団子を毎日大事に大事にしていたこと、自分ではうまく作れなかったけれど、大好きなお友だちが作ってくれて、とても嬉しかったこと、毎日大事に磨いてつるつるピカピカにしたことが伝わるような授業展開を求めた。

「等至点（EFP）」は、研究目的に基づき、ある行動や選択を焦点化するポイントである。本授業の目的は、「許せない“ごめんね”」について考え、議論することで、謝罪と許容の規範を道具的に適用することを正しいとするのではなく、謝罪と許容の規範は分かっている「いいよ」と言えない状況で、どうするかを考えることにある。よって、登場人物それぞれの思いの理解・共感からどうしたら良いか考えること、答えは一つではないが、大切な泥団子、つまり、唯一無二の泥団子であったことを理解した上で、さらにはそのことは命を大切することにも繋がっていくという見通しをもって授業が終結されることを「等至点（EFP）」とした。「両極化した等至点（P-EFP）」は、等至点の対概念であり、等至点と価値的に背反するものであるため、両極化した等至点に至る可能性のある分岐点（ルール違反への安易な焦点化）を想定した上で、ルール違反や登場人物の思いを汲まないことに終始した解決策の提案（例：廊下を走ってはいけない、また作れば良い）とならないことを求めた。また、教材作成の際には、登場人物の名前は、授業を行うクラスの児童と重ならないよう伝えた。

## 4.2 研究者・研究的実践者・実践者による授業展開の検討

4.1 の第 1 著者による TEM 図を想定した授業展開の提案について、第 2 著者と第 3 著者で話し合いを行い、第 3 著者によるストーリー作成と授業展開案について、改善を行っていった。第 3 著者からは、児童が心情理解で終わらず、その場に自分がいたらどうするかを授業では考えさせたいという思いが語られた。第 1 著者からは、その場合、発問で「あなたがそばにいたら、何をしてあげたいですか」のように「あげる」を用いることで、教師が何かをすることを求めていることを示唆してしまう恐れがあるため、「あげる」のような教師の価値観を反映したり、教師が一つの価値に方向付けたりするような表現は避けてほしい旨を伝えた。この点について、国語科が専門でもある第 2 著者が、第 1 著者と第 3 著者との調整役となって改善を進めた。

泥団子教材のストーリー及び授業展開の改善は、実際に授業を実践する第 3 著者が中心となって進めた（最終的な泥団子教材のストーリーおよび授業展開案については、資料 1～2 を参照のこと）。発問 1 「泥団子が壊れてだまっている、こうた君はどんな気持ちだろう。」について考え、議論することで、子どもたちが唯一無二の泥団子であることを理解した上で、発問 2 に展開できるようにした。

発問 2 では、「してあげる」を用いてしまうと、子どもたちに対して「何かしなければならぬ」と行動を強要することにつながる恐れがあること、「何もしない」等の選択肢も含めて、子どもたち一人一人の感性から導かれる判断や行動を引き出したいと考え、発問を検討した。また、第三者として何かを「してあげる」立場は、泥団子が壊れたこうた君よりも保育者・教育者よりの目線に立ってしまう恐れがあるとも考え、よりこうた君の立場に寄り添う発問になるようにした。最終的に、発問 2 は、「もしあなたがこの時、こうた君のそばにいたらどうしますか。」とした。

「もしあなたがこの時、こうた君のそばにいたら」という発問は、「もし自分がその場にいたら」という仮定である。「もし自分がその場にいたら」と仮定することで、両極化した等至点（P-EFP）に向かう恐れのある分岐点（BFP）が生じないようにした。つまり、「走ってはいけない」「人のものを壊してはいけない」「悪いことをしたら謝らなくてはいけない」など、テンプレート化されたルールやきまりから短絡的に導かれる問題行動への対処を確認するだけの学習に終始しないことを目指し、その手立てを考えた。授業では、児童が復元不可能な泥団子に向き合い、唯一無二の泥団子が壊れたこうた君の気持ちに寄り添い、解決が困難な事象にどう対処するかを大切にしたい。そのため、児童自身も心の揺れを感じながら、一人ひとりが自分事として行動を考えることができるよう配慮して、「もし、自分がその場にいたら～」という発問を行うことにした。

## 4.3 児童への事前ワークシートによる授業展開の再検討

発問に対する児童の理解を把握するため、授業実践日の 2 日前（2023 年 1 月 24 日）に、授業実践対象となる 1 年生 2 クラス（68 名、うち男児 36 名）に対し、クラスごとに第 3 著者によるワークシートを実施した。児童には、イラストと記述欄がモノクロ印刷されているプリント「どうとくワークシート あなたならどうしますか？」を配布し、プリントの絵を指し示しながら泥団子教材のストーリーを読み



<ストーリー>

① こうた君たちの学校では、泥団子づくりが大人気です。みんなピカピカの泥団子を作ろうと一生懸命です。こうた君はなかなか、泥団子がうまく作れません。そんな時、泥団子づくりの名人しんたろう君がこうた君にぴかぴかの泥団子を渡して、こう言いました。「僕ね、来週、遠くの学校に引っ越すんだ。だからおわかれにこの泥団子あげるね。こうた君いつもありがとう。」

② こうた君はそれから、しんたろう君からもらった泥団子を大事に大事に持っていました。おうちに持って帰ったり、休み時間に磨いてみたり。クラスのじゅん君たちが鬼ごっこに誘っても「僕、宝物の泥団子を磨くから。」すると、じゅん君たちは、走って鬼ごっこに行ってしまう。が、こうた君は大事に大事に泥団子を磨いていました。ある日、こうた君が大事に泥団子を持っていると「外に出て、鬼ごっこしようよ」じゅん君の声が聞こえます。すぐ、その後でした。

③ ドーン。走ってきたじゅん君が、こうた君にぶつかったのです。

④ グシャ。その拍子に、こうた君の持っていた泥団子が地面に落ちて、バラバラに崩れてしまいました。「あ、ごめん」じゅん君は、とっさに謝りました。けれども、こうた君から返事はありません。こうた君は、そこにずっと立ったままでした。

資料1：泥団子教材のイラストおよびストーリー

上げた（資料1）。読み上げた後に、ワークシートに記載されている発問2「もし、あなたがこうた君のそばにいたら、どうしますか。」について、記述欄に自分の考えを記述するよう求めた。記述時間は、5～7分とした。

記述時間中に児童から質問があった際には、「自分の考えを書きましょう」と促し、現時点でのストーリーと発問に対する児童の考えが回答されるようにした。子どもたちからは、最初に「えー」という声が上がった。問題場面の複雑さを理解した上でその対処を書くように求められたという課題の難しさに対する「えー」なのか、単純に書くことを求められた「えー」なのか、その立場に立つことが難しかった「えー」なのか、子どもたちの「えー」に込められた思いは定かではないが、少なくとも簡単には考えつかないという様子が見て取れた。しかし、自分の考えを書くよう促されると、一生懸命考えている



様子が見られた。

ワークシート記入終了後、第3著者が授業実践前までに児童の記述内容を確認した。事前ワークシートであったため、特に状況の読み込みをしなかったことから、児童が解決までを見通すことが難しく、「だいたいじゃぶ？」という声掛けや、「もう一度泥団子を作る」という記述が多いように思われた。また、「新しく作る」「一緒に作る」など、代替りのものを用意して解決を図る記述も多いように思われた。第3著者は、自身が実践者として授業に臨む上で、児童にとって「もしあなたがこの時、こうた君のそばにいたら」という仮定の上で考えることが難しいと判断した。第三者としての自分の行動ではなく、「〇〇すればいい」といった泥団子を壊されたこうた君や壊したじゅん君の立場で言及する児童もいたことから、授業展開案（資料2）を改善し、実際に自分がその場にいることを想像するための手立てを追加した授業展開改善案を作成した（資料3）。

資料2：泥団子教材を用いた授業展開案

導入	エピソードについて知り、こうた君にとっての泥団子の価値を確認する。 〔発問1〕泥団子が壊れてだまっている、こうた君はどんな気持ちにだろう *じゅん君の背景については、こうた君の思いに付随して捉える。
展開①	黙ってしまっているこうた君に、自分がそばにいたら何をしてあげられるか考える。 〔発問2〕もし、あなたがこの時、こうた君のそばにいたらどうしますか。
展開②	展開①で出てきた意見に対して、児童が考えた意見から議論する。

資料3：泥団子教材を用いた授業展開改善案

導入	エピソードについて知り、こうた君にとっての泥団子の価値を確認する。 〔発問1〕泥団子が壊れてだまっている、こうた君はどんな気持ちだろう。 *じゅん君の背景については、こうた君の思いに付随して捉える。	1. どろだんごを紹介して、事前ワークシートの話を思い出す。  2. 教師の判読をもう一度聞き、じゅん君のごめんねを受け入れない気持ちについて考える。
展開①	黙ってしまっているこうた君に、自分がそばにいたら何をしてあげられるか考える。 〔発問2〕もし、あなたがこの時、こうた君のそばにいたらどうしますか。	3. 各意見を出し合い、意見を分類する（グルーピング）。
展開②	展開①で出てきた意見に対して、児童が考えた意見から議論する。	4. それぞれの意見の意図や良さについて話し合い議論する。  5. 最後に様々な方法があることを確認し、学習で感じたことを記述する。

手立てとして、泥団子の実物の写真を初めに提示し、児童の泥団子を作ったり遊んだりした経験を想起させることで、教材の場면을想像しやすくした。また、ストーリー読み上げる際は、泥団子教材のカ

ラーのイラストを場面ごとに教室の前方にある電子黒板に投影することにした。スライドを使って場面の様子を想像しながら話を展開し、泥団子が壊れた場面を丁寧に振り返った後、その場に自分もいることを強調して発問することで、「自分がその場にいたらどうするか」と考えやすくなるように支援することにした。

#### 5. 今後の課題と展望：TEM を活用した実践者と研究者による協働的な教材・授業開発に向けて

無藤（2013）は、実践を対象とする研究として、実践者自身によるもの、実践者と研究者の協働によるアクションリサーチによるもの、及び、研究者が実践を観察し分析するものに分け、実践研究の積み上げを工夫する必要があることを指摘した。本論は、実践者と研究者の協働によるアクションリサーチの具体的な方法として、TEM を活用して実践者と研究者が協働的に教材開発に取り組んだ実践報告と位置付けられるだろう。本論で提案した TEM を活用した協働的な教材開発は、第 1 著者が研究者として道徳教育に関する問題意識をもち、第 2 著者が研究的実践者として自身の実践に対する問題意識をもち、第 3 著者が実践者としての専門性を深め、よりよい授業へと変えていくための試行錯誤をしている中で進んでいった。この研究方法は、三者それぞれの課題解決に相互に寄与するだけでなく、日々子どもたちへの教育の質を高め、実践研究の発展にも寄与する可能性を示唆するものである。

本論では、教材開発までの実践報告を行ったが、その後、第 3 著者による授業実践を第 1 著者と第 2 著者が観察し、授業後には実践中の録画データを見ながら振り返りの鼎談を行った。今後、第 3 著者の振り返りの語りを TEM 図にし、泥団子教材を用いた授業の改善を行う予定であり、TEM を活用して実践者と研究者が協働的に教材・授業開発を行う研究へと進行中である。

「研究的実践者」または「実践的研究者」は、実践者と研究者の間に位置づくという意味で、アカデミックな研究者としても、実践者としても“半端”な存在と見なされる可能性がある（cf. 無藤, 2013）。しかし、本研究に至ったのは、第 1 著者が保育者養成教員としての実践的研究者として、第 2 著者が小学校教諭としての研究的実践者として、共に「研究」と「実践」を繋いだ教育の質の向上に努めてきた積み重ねがあるからこそ、互いに共有・共感できる感覚があったからではないかと思われる。そのことが、互いに従来の教育効果を測定する研究手法への疑問を率直に語り合うことに繋がり、第 1 著者が研究者として TEM の概念を活用した学習指導案の提案へと誘われたのではなかろうか。

TEM を活用した協働的な教材・授業開発研究には、実践的研究者・研究的実践者・省察的実践者として、それぞれの専門性が深まり、かつ質の高い教育の実践研究も積み上げられていくという実証研究と現場実践の双方を両立させ、かつ、双方を繋ぐ研究方法となる可能性がある。実証的研究や基礎的研究で見出される量的な多様性と、実践研究で見出される質的な多様性が繋がることで、実践者も研究者も“半端”ではいられなくなることを示唆しているのである。

実践者と研究者による協働的な教材・授業開発は、実践者は実践を、研究者は研究をそれぞれが究めることなしに成り立たない。TEM を活用した協働的な教材・授業開発研究を行うことは、研究者が実践者になることでも、実践者が研究者になることでもなく、研究者は研究者としての研究力を、実践者は実践者としての実践力を、それぞれの専門を更に深め、専門性を高めていくことに他ならない。今後、

TEM を活用した実践者と研究者による協働的な教材・授業開発方法を精緻化していくことを通して、実践者と研究者がそれぞれの専門性を深める中で成り立つ実践研究方法の開発へと発展させていきたいと考えている。

## 謝辞

貴重な事例を提供して下さった学校法人水谷学園くわな幼稚園 (水谷秀史園長) の皆様に感謝いたします。本研究は、公益財団法人博報堂教育財団第 17 回児童教育実践についての研究助成 (助成番号: 2022-012) を受けました。また、本論の一部は、日本笑い学会第 28 回大会にて発表しました (伊藤理絵「嘲笑と故意性の理解—受け入れられない「ごめんね」の事例から—」(JSPS 科研費 18K13185))。

## 文献

- ベルクソン (著)・中村文郎 (訳) (1889/2001) 時間と自由 pp.146-147, 東京: 岩波文庫.
- Bloom, P. (2013) *Just babies: The origins of good and evil*. 竹田円 (訳) (2015) ジャスト・ベイビー—赤ちゃんが教えてくれる善悪の起源 東京: NTT 出版.
- Hamlin, J.K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007) Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, pp. 557-559.
- 石井英真 (2020) 授業づくりの深め方—「よい授業」をデザインするための 5 つのツボ— 京都: ミネルヴァ書房.
- 伊藤理絵 (2020a) 幼児期後期の嘲笑理解の発達: 感情理解・心の理論・道徳性の観点から 笑い学研究, 27, pp. 19-37.
- 伊藤理絵 (2020b) 表情に着目し、感情について考え、議論する道徳教育—「二わのことり」を教材にして— 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要, 53, pp. 1-8.
- 上川多恵子 (2023) TEA の基本概念一覧 pp.5-10. サトウタツヤ・安田裕子 (監修) 上川多恵子・宮下太陽・伊東美智子・小澤伊久美 (編著) カタログ TEA (複線径路等至性アプローチ) —図で響きあう 東京: 新曜社.
- 鹿子木康弘 (2023) 第三者罰感情の発達の起源 感情心理学研究, 30(1), pp.16-22.
- 古賀松香 (2019) 保育者の身体的・状況的専門性と保育実践の質『発達』158 号, pp. 26-31, 京都: ミネルヴァ書房.
- 古賀松香 (2023) 保育者の身体的・状況的専門性: 保育実践のダイナミック・プロセスの中で発現する専門性とは 東京: 萌文書林.
- 久保喬 (1994) 二わのことり『久保喬自選作品集 第三巻』みどりの会, pp. 117-120.
- 水戸部修治・吉田裕久 (編著) (2017) 平成 29 年度版小学校新学習指導要領の展開 国語編 東京: 明治図書.
- 文部科学省 (2017a) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別の教科 道徳編
- 文部科学省 (2017b) 幼稚園教育要領

文部科学省 (2018) *幼稚園教育要領解説* 東京：フレーベル館.

無藤隆 (2013) 実践現場における発達研究の役割：実践的研究者と研究的実践者を目指して *発達心理学研究*, 24(4), pp.407-416.

中川美和・山崎晃 (2004) 対人葛藤場面における幼児の謝罪行動と親密性の関連 *教育心理学研究*, 52(2), pp.159-169.

サトウタツヤ・安田裕子 (監修) 上川多恵子・宮下太陽・伊東美智子・小澤伊久美 (編著) (2023) *カタログ TEA (複線径路等至性アプローチ) - 図で響きあう* 東京：新曜社.

高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春 (編著) (2015) *国語科重要用語事典* 東京：明治図書.

Tomasello, M. (2009) *Why we cooperate*. London: The MIT Press. 橋彌和秀 (訳) (2013) *ヒトはなぜ協力するのか* 東京：勁草書房.

Tomasello, M. (2016) *Natural history of human morality*. London: The MIT Press. 中尾央 (訳) (2020) *道徳の自然誌* 東京：勁草書房.

安田裕子 (2019) *TEA (複線径路等至性アプローチ)* サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (編) *ワードマップ 質的研究法マッピング 特徴をつかみ、活用するために* pp.16-22, 東京：新曜社.