

「考え議論する道徳」の実現を目指すアプローチ

—役割演技の活用—

所属コース 教育実践開発コース

氏名 池田悠人

指導教員 檜木暢子 城戸 茂

【概要】

平成 28 年 12 月改定の学習指導要領では道徳が「特別な教科 道徳」とされた。本研究では、「考え議論する道徳」を実現するために効果的な指導方法の一つである役割演技の活用方法について明らかにすることを目的とした。資料「ブランコ乗りとピエロ」「ひきょうだよ」の授業実践を行い、役割演技の有無、役割演技でのやりとりの有無による結果について、児童が授業終末に行う四件法による自己評価の分析、授業終末の感想の SCAT による質的分析を行った。分析の結果から、役割演技を授業実践に取り入れる段階では、役割演技がその資料を用いた実践の指導方法として最適かどうかを考え、また、児童の役割演技という学習方法へのレディネスを把握すること、授業実践時は、役割演技でのやりとりが生まれるようにし、役割演技の内容を基に全体で意見を共有し合う機会を設け、考えを深めたり、多様な考えに触れたりできるようにすることが重要であることが分かった。

キーワード 考え、議論する道徳 役割演技 指導方法

I. はじめに

1. 背景

(1) 道徳の教科化の背景

いじめに起因して、子どもの心身の発達に重大な支障が生じる事案、痛ましい事案が生じており、いじめを早い段階で発見し、その芽を摘み取り、一人でも多くの子どもの救うことが、教育再生に向けて緊急課題となっている。「いじめは絶対に許されない」、「いじめは卑怯な行為である」との意識を日本全体で共有し、子どもを「加害者にも、被害者にも、傍観者にもしない」教育を実現するために道徳の教科化についての検討が進められ、平成 25 年 2 月 26 日教育再生実行会議第一次提言」により、道徳を新たな枠組みにより教科化、効果的な指導方法の明確化などが提言された。続いて、「平成 25 年 12 月 26 日道徳教育の充実に関する懇談会(報告)」により、「心のノート」の内容の見直し、教員の指導力の向上、道徳の教科化に向けた論点整理などが行われた。翌年には、「平成 26 年 10 月 21 日中央教育審議会(答申)」により、道徳の教科化、検定教科書の導入、指導方法の改善、評価の充実などが打ち出され、平成 27 年 3 月に、道徳の時間を「特別な教科 道徳」として位置付け、多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善、検定教科書の導入、一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価を充実することなどを含む内容の小中学校学習指導要領の一部改訂等が行われた。

「平成 28 年 5 月 27 日教育課程部会考える道徳への転換に向けたワーキンググループ資

料4]によると、痛ましいいじめ問題や暴力行為、情報通信技術の発達と子どもの生活の変化、子どもを取り巻く地域や家庭の変化、諸外国に比べたときの自己肯定感や社会参画への意識の低さ、与えられた正解のない社会などのような社会状況の中で、21世紀を子どもたちは生きていくことが述べられている。「平成28年7月29日（第3回）中央教育審議会教育課程部会考える道徳への転換に向けたWG資料2」によると、将来の変化を予測することが困難な時代には、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが重要となり、そのためには、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・能力が求められ、道徳性の育成はより重要になっていることが述べられている。

(2) 道徳教育の課題

「平成28年5月27日教育課程部会考える道徳への転換に向けたワーキンググループ資料4」によると、今までの道徳の時間には、「指導の効果を把握することが困難である」「効果的な指導方法が分からない」「適切な教材の入手が難しい」という3つの課題がある。道徳教育の課題は量的課題と質的課題の2つに分類される。量的課題は、年間35時間単位時間を確実に確保することである。質的課題は、子どもたちが道徳的価値を理解し、これまで以上に深く考えてその自覚を深めるという質的転換である。教育関係者にも道徳教育の理念が十分に理解されておらず、効果的な指導方法が共有されていないこと、地域間、学校間、教師間の差が大きく、道徳教育に関する理解や道徳の時間の指導方法にばらつきが大きい、授業方法が読み物の登場人物の心情を理解するだけなどの型にはまったものになりがちである。学年が上がるにつれて、道徳の時間に関する児童生徒の受け止めがよくない状況にあるなど、様々な課題がある。これらの課題により、道徳の授業の実施状況の受け止めについて、小学校では66%、中学校では75%の教員が、道徳教育を十分に実施できていないと教員が感じている。

2. 質の高い多様な指導方法

(1) 役割演技を含む道徳的行為に関する体験的な学習

道徳科における効果的な指導方法の共有がされていなかったことで、「平成28年7月22日道徳教育にかかる評価等の在り方に関する専門家会議」において、道徳科における質の高い多様な指導方法として、3つの指導方法が例示された。それは、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」である。その内の「道徳的行為に関する体験的な学習」は、「役割演技などの体験的な学習により、実際の問題場面について実感を伴って理解することを通して、様々な問題や課題を主体的に解決するために必要な資質・能力を養うことができる指導方法」であり、「問題場面を実際に体験してみることで、また、それに対して自分ならどのような行動をとるかという問題解決のための役割演技を通して、道徳的価値を実現するための資質・能力を養うことができる。」と説明している。筆者は「実感を伴って理解する」ということに興味をもち、「道徳的行為に関する体験的な学習」の中でも「役割演技」を中心にした実践をしたいと考えるようになった。

(2) 「特別の教科 道徳」における役割演技

「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)によると、役割演技は、道徳科に生かす指導方法のひとつであり、「児童に特定の役割を与えて即興的に演技する役割演技の工夫」として説明されている。

東原(1980)は「新道徳教育事典」の中で、道徳における役割演技について、「劇的な表現活動を主体にして、児童・生徒に道徳的価値の理解や道徳的心情を深める指導方法」であり、東原(1980)は「演技的な表現活動を即興的に自由に行うことを通して、道徳的価値を具体的に深め、生活のよりよい在り方を考えさせようとするものである。とりたてて準備するものもいらず、道徳の時間に随所で活用できる利点がある。」としている。また、役割演技の特質として、「道徳的価値の理解が具体的に深まる」「自他の立場を理解するのに効果的である」「道徳的に望ましい行動を選択する力が身につく」の3点を挙げており、さらに、現実の場面では、「児童・生徒に抵抗を与えるような叱責や訓戒などの問題でも、役割演技という表現活動を通すことによって、自然に受け入れさせることも可能である」としている。

東原(1980)は、役割演技の方法として、再現法、構成法、即興法を挙げており、そのうち、即興法は、「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。

筆者は、役割演技の3つの方法のうち、即興法を取り入れた授業実践を実施した。即興的に演技をすることにより、以下の2点が可能になると考えた。1点目は、役割演技中に授業を通して生まれた児童の考えがやりとりに反映され、建前ではなく、本音が語られることである。2点目は、早川(2017)が、「役割演技は『他人から教えられた知識ではなく、自分で直接感じ取ることができる』(小林大作, 1984)ので、「道徳的諸価値」について「実感を持って理解」することを実現する効果が期待される」と指摘しているように、演技をする実際の場面について実感をもって体感しながら考えられることである。

3. 研究の目的

「考え議論する道徳」を実現するために効果的な指導方法の一つである役割演技の活用方法について明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 授業実践計画と対象

表1に示すように連携協力校において、2つの資料で、計7時間の道徳の授業実践を実施した。資料は「はばたこう明日へ」(教育出版)から取り上げた。

授業の対象は、教職大学院の連携協力校である公立小学校の児童である。学年部の教員には、筆者が複数学級で授業を行うことを承諾していただいた。

実践1~3は3学級(A組28名、B組28名、C組28名)、実践4~7は4学級(A組28名、B組28名、C組28名、D組28名)で実施した。

表 1 道徳授業実践計画

実践	授業日と学級	資料名・出典	内容項目
1	10月09日 6年A組	「ブランコ乗りとピエロ」	B-11 相互理解, 寛容
2	10月10日 6年B組		
3	10月11日 6年C組		
4	11月22日 6年A組	「ひきょうだよ」	C-13 公正, 公平, 社会正義
5	11月27日 6年B組		
6	11月29日 6年C組		
7	12月13日 6年D組		

2. 授業の概要

(1) ブランコ乗りとピエロ

この資料は、自分だけがスターであるという思いから相手のことが許せず敵対関係であったピエロとサムが、お互いに相手を認め、理解し合っていくという話である。

主題は「広い心をもって」とし、道徳の内容項目を「B- (11)相互理解, 寛容」と設定した。授業のねらいは、「ピエロが、自分勝手だと思っていたサムの自分とは異なる考えを理解することを通じて、自分とは異なる意見も尊重し、よりよい人間関係を形成していこうとする態度を育てる」とした。

まず、実践1, 3では役割演技ありの実践、実践2では役割演技なしの実践を行った。全ての実践において、発問の内容は同様にした。

表2に示すように、資料「ブランコ乗りとピエロ」を用いて、以下のような授業構成で3回の実践を行った。

表 2 「ブランコ乗りとピエロ」 授業構成

展開	実践1	実践2	実践3
基本発問	時間を過ぎて演技を続けるサムに対して、ピエロはどのような気持ちだったでしょう。		
中心発問	ピエロの心からサムを憎む気持ちが消えてしまったのは、どうしてでしょう。		
役割演技	役割演技あり サムに対するピエロの言葉に続く会話を二人になりきって想像しよう。	役割演技なし	役割演技あり サムに対するピエロの言葉に続く会話を二人になりきって想像しよう。
感想	このお話からどのようなことを考えましたか。		

(2) ひきょうだよ

この資料は、たかひろさんがいじめを受けているのを知っていながらも、何もすることができずにいたぼくは、たかひろさんが転校することになり、何もできなかったことを謝りに行ったとき、たかひろさんに「ひきょうだよ。」と言われ、ぼくはその言葉について考えるというお話である。

主題は「いじめをなくすには」とし、道徳の内容項目を「C-(13)公正, 公平, 社会正義」とした。授業のねらいは「「ぼく」の心情について考え役割演技することを通して、実感をもって価値を理解し、人間の尊厳を守るという社会正義を支えようとする態度を養う。」とした。

4回の授業実践全てで役割演技を行った。実践6では、教職大学院の実習の一環で、他の実習校の大学院生や大学院教授が参観し、研究協議を行った。そこで出た改善案を基に、発問を精選して実践7を行った。

表3に示すように、資料「ひきょうだよ」を用いて、以下のような授業構成で3回の実践を行った。

表3 「ひきょうだよ」 授業構成

展開	実践4	実践5	実践6	実践7
事前読み	あり			
基本発問	「ひきょうだよ」といったときのたかひろさんは、どのような気持ちだったでしょう。			たかひろさんの言葉を聞いた「ぼく」は、どのような気持ちになったでしょう。
	たかひろさんの言葉を聞いた「ぼく」は、どのような気持ちになったでしょう。			
	たかひろさんを助けられなかった「ぼく」に対してどう思いますか。			
	ゆみさんが大事にしていたことは何だったのだろう。			
中心発問	たかひろさんがいじめられているのを見たとき、「ぼく」はどうすべきだったでしょう。			
役割演技	「ぼく」になって、その場面で役割演技をしてみよう。 (ぼく役：児童のみ)	「ぼく」になって、その場面で役割演技をしてみよう。 (ぼく役：児童 ゆうすけ役：授業者)		
感想	このお話からどのようなことを考えましたか。			

3. 分析方法

本研究では、以下の内容に沿って分析する。

○児童が授業終末に行う四件法による自己評価の分析

授業終末に「自己を見つめる」「多面的・多角的に考える」「自己の生き方についての考

えを深める」の3点について、児童の自己評価を四件法により実施し各実践、学年全体の傾向を分析する。

○授業後の感想のSCATによる質的分析

ワークシートの「このお話からどのようなことを考えましたか」という問いに対する児童の記述を、Steps for Coding And Theorization(SCAT)を用いて、4ステップのコーディングを行い、抽出されたテーマ・構成概念をカテゴリ化する。

Ⅲ. 結果

1. 授業後の児童による自己評価

表4にワークシートにおける本時の自己評価に関する質問項目を示した。ワークシートにおける児童の本時の自己評価の基準を表5のように設定した。表6に実践1～7の自己評価の結果の各実践の平均点を示した。

表4 ワークシートにおける自己評価に関する質問項目

①	自分自身のことを振り返って考えることができた
②	登場人物の立場に立って考えることができた
③	友達の意見を聞いて、自分とは違う考えに気づくことがあった
④	これからの生活に生かせそうなことがあった
⑤	自分なりに考えを深めることができた

表5 自己評価の基準

1 全くそう思わない
2 あまりそう思わない
3 少しそう思う
4 とてもそう思う

表6 自己評価の平均（点）

	実践1	実践2	実践3	実践4	実践5	実践6	実践7
①	3.07	3.29	3.18	3.67	3.59	3.39	3.52
②	3.36	3.39	3.39	3.52	3.44	3.50	3.52
③	3.39	3.61	3.29	3.48	3.63	3.39	3.44
④	3.43	3.61	3.36	3.70	3.67	3.71	3.67
⑤	3.36	3.57	3.36	3.59	3.67	3.61	3.78

表7に実践1～3の役割演技ありとなしの実践の自己評価の結果の平均値を示した。役割演技をした場合としなかった場合の平均値の差は0.3以下であった。

表7 役割演技ありとなしの実践の自己評価の平均(点)

	役割演技あり	役割演技なし
①	3.13	3.29
②	3.38	3.39
③	3.34	3.61
④	3.40	3.61
⑤	3.36	3.57
平均	3.32	3.49

表8に実践4～7の役割演技でのやりとりありとなしの実践の自己評価の結果の平均値を示した。やりとりありとなしの平均値の差は0.2以下であった。

表8 役割演技でのやりとりありとなしの実践の自己評価の平均(点)

	やりとりなし	やりとりあり
①	3.67	3.53
②	3.52	3.49
③	3.48	3.49
④	3.70	3.68
⑤	3.59	3.69
平均	3.59	3.56

2. 実践4から実践7までのワークシートの記述のSCATによる質的分析

表9から表12は、各実践について、SCATの手法を用い、児童の記述のテーマ・構成概念を抽出し、カテゴリ分類し、具体例を紹介した。

表9 実践4のワークシートにおける児童の記述内容のテーマ・構成概念と記述数

カテゴリ	テーマ・構成概念	具体例
道徳的価値の実現	道徳的価値の実現の意志(9)	・いじめられている人がいたり, からかわれている人がいたら注意したい
	いじめを止める勇氣(13)	・勇氣を出して注意することがいい ・いじめを止めるのは勇氣がいること
	道徳的価値を実現した者への尊敬(5)	・ゆみさんはゆうすけさんたちを注意して, とても勇氣があってすごいと思った
	道徳的価値の実現の困難さ(8)	・いじめてる人を注意するのは難しいけど
	道徳的行為の重要性	・「だめ」ということは難しいことだけど, とても大事なことだ
立場にふさわしい姿や行動	友達としての行動(4)	・その友達と相談に乗ってあげたい ・大切なときにきちんと声が出せるようになりたい
	友達のあるべき姿(3)	・友達が困っていたら, 声をかけるべき ・一言注意できるのが本当の友達だ
	人間のあるべき姿	・同じ人間として, いじめられている子を守るというのは当たり前のこと
	被害者のとるべき行動	・いじめられている人は嫌な気持ちになるけど, 勇氣を出していつてみたらいい
	友達としての使命感	・笑っていても, 本当はいやだと思っているから, 人にやさしくしないといけない
それぞれの立場の心情やその理解	被害者の心情理解(3)	・いじめられている人がたとえ笑顔だとしても本心は傷ついている
	傍観者への共感(2)	・ぼくがたかひろさんがいじめられているときは, なかなか注意できない気持ちが分かりました
	傍観者であり続けるつらさ	・注意しないとその本人は傷ついていく
いじめやいじめに関わる者の否定	いじめの否定(3)	・いじめはなにがあっても絶対にダメ
	傍観者の否定	・大切な一人の友達だから見て見ぬふりをせず
被害者になる恐怖(3)	・注意する勇氣が出ないことだってある	
いじめの想起(3)	・もしも友達が同じようなことになっていると	
過去の振り返り(3)	・私も勇氣を出して言えないことがあったので	
いじめが無くならない要因(2)	・嫌なことをしている人を止めないといじめにつながるということが分かりました	
献身性	・たとえ自分もいじめられてしまうと思っても	
道徳的課題	・たかひろさんもぼくもいけないところがあったと思います。たとえばたかひろさんはだれにも相談せずにおわったし, ぼくはいじめをとめられなかったこと	

表 10 実践 5 のワークシートにおける児童の記述内容のテーマ・構成概念と回答数

カテゴリ	テーマ・構成概念	具体例
道徳的価値の実現	道徳的価値の実現の意志(10)	・気づいたら友達とか関係なしにすぐに助けよう ・勇気をだして注意ができる人になりたい
	いじめを止める 勇気(9)	・たかひろさんがゆうすけさんにいじめられているときに勇気を出して
	道徳的価値を実現した者への尊敬(2)	・ゆみさんが注意しているところはすごい ・ゆみさんのようにいいたい
	道徳的価値の実現の困難さ(2)	・大丈夫とか友達だからといういじめもあって、暴くのは難しく複雑
	道徳的行為の重要性	・勇気をもっていうことも大事
	道徳的価値の実現の方法理解	・たかひろさんがゆうすけさんにいじめられているときに勇気を出していじめをやめることをすればいいということが分かった
立場にふさわしい姿や行動	友達としての行動(6)	・「いかん」と思ったらさっさと止めてどうしてもだめだったら先生を呼ぶ
	人間のあるべき姿	・同じ人間なので普通にしたいです
それぞれの立場の心情やその理解	傍観者への共感	・友達がいけないことをしてたり、悪口を言ったりしていたとき、いけないのは分かっているけれど、うまく言えず、もやもやした気持ちになるので
	友達としての使命感(2)	・勇気を出して注意して、助けてあげないといけない ・覚悟を決めて注意しないといけない
	加害者の意識	・いじめをしていても、相手の気持ちに気付かない人がいるんだ
いじめやいじめに関わる者の否定	いじめの否定(3)	・いじめはあってはいけないけれど ・いじめは本当にダメなので
	傍観者の否定	・見て見ぬふりをせず
いじめの想起(14)		・もし、誰かがこのような場面に出会ったとき
心情と行動の一致		・本当に心で助けようと思っても、自分が動かなかったらこいつ口だけかよみたいに思われてしまう
傍観者との同化		・私が「ぼく」のような立場だったら
いじめに対する問題意識		・この話からいじめの深刻さを感じました
いじめに対する自己の姿勢		・リーダーシップをとっている人はいるけれど、自分は全然気にしていないので、これを続けたい
被害者になる恐怖と道徳的価値の実現の意志の葛藤		「勇気がない」「助けたい」2つとも分かります

表 11 実践 6 のワークシートにおける児童の記述内容のテーマ・構成概念と回答数

カテゴリ	テーマ・構成概念	具体例
道徳的価値の実現	道徳的価値の実現の意志(10)	・いけないことを見かけたときは注意できるようにしたい
	いじめを止める勇氣(9)	・少し勇氣を出してみようかなという気持ちがあった
	道徳的価値を実現した者への尊敬(3)	・ゆみさんのように思ったことをはっきり言える人になりたい
	道徳的価値の実現の困難さ(2)	・人と面と向かって注意することを難しいと思っている人もいるかもしれないけど ・勇氣を出すって難しいけど
立場にふさわしい姿や行動	友達としての行動(9)	・何も行動せず、ただ見てるだけにならないように、ちゃんと注意したり、一緒に手伝ってあげたり声をかけてあげたら
	傍観者のあるべき姿(2)	・ぼくはゆみさんが言う前から「ごめんね」といったほうがいい
	友達のあるべき姿(2)	・本当の友達なら注意することが大事
	人間のあるべき姿(2)	・相手の嫌がることをしない、嫌がることをしている人を止めるのは当たり前
	被害者のとるべき行動	・自分のためにも心配してくれている友達のためにも自分が思っていることをはっきり言う
それぞれの立場の心情やその理解	被害者の心情理解(3)	・いじめをされている人が一番悲しいと思う
	傍観者への共感(2)	・何かされると思って勇氣が出なかったのも分かる ・見ている人も悲しい怖い気持ちになる
	友達としての心情	・勇氣を出して言うと、相手に伝わるし、自分もいいことしたので気持ちいいと思いました
いじめやいじめに関わる者の否定	いじめの否定(6)	・このお話をきいて、やっぱりいじめはよくない
	傍観者の否定(2)	・何もしないのはよくない ・怖いから逃げるのではなくて
被害者になる恐怖(3)	・私は実際にこのようなことが起こったら言うのは勇氣がいるし、怖い	
いじめの想起(10)	・実際にこのようなことが起こったら	
過去の振り返り(4)	・今まではいけないと思うことを見つけたとき、怖くて注意することができなかった	
傍観者との同化	・私も、このお話だと「ぼく」の立場で後から後悔すると思いました	

表 12 実践 7 のワークシートにおける児童の記述内容のテーマ・構成概念と回答数

カテゴリ	テーマ・構成概念	具体例
道徳的価値の実現	道徳的価値の実現の意志(9)	・自分が気づいたら自分からしっかり注意したい
	いじめを止める 勇気(8)	・勇気って大切だな ・勇気を出して「いじめはダメだよ」という
	道徳的価値を実現した者への尊敬	・ゆみさんみたいに勇気を出していえるようになりたい
	道徳的価値の実現の困難さ(4)	・私は自分がされたら、断り切れないと思った
立場にふさわしい姿や行動	友達としての行動(11)	・いろんな人のことを考えて口に出したり行動する ・数人で一緒に注意する
	傍観者のあるべき姿(3)	・後から後悔しないように今止めるべき ・自分さえよければいいんじゃないくて、他のことももっと考えないといけない
	友達のあるべき姿(2)	・クラスの一員として、友達を勇気をだして注意するべき
	被害者のとるべき行動	・自分もそういうときは本音をいいたい
	友達としての使命感(2)	・ちゃんと止めてあげないといけない
それぞれの立場の心情やその理解	被害者の心情理解(4)	・たかひろくんも本音が言えてないんじゃないか
	友達としての心情	・相手が助かったらうれしい
いじめやいじめに関わる者の否定	いじめの否定(4)	・この話から、やっぱりいじめはダメだと思う
	傍観者の否定(5)	・見て見ぬふりをしたら、いじている人とほぼ同じことをしている
	加害者の否定	・いじている人たちも自分がいじていることに気付いていない
いじめの想起(8)		・今はクラスにいじめはなく、平和だけれどもいざ、いじめられている人がいたら

実践 4 から実践 7 までに抽出されたテーマ・構成概念に関する記述数について表 13 に示した。

表 13 実践 4 から実践 7 のテーマ・構成概念に関する記述数

カテゴリ	テーマ・構成概念	実践 7	実践 8	実践 9	実践 10
道徳的価値の実現	道徳的価値の実現の意志	9	10	10	9
	いじめを止める勇氣	13	9	9	8
	道徳的価値を実現した者への尊敬	5	2	3	1
	道徳的価値の実現の困難さ	8	2	2	4
	道徳的行為の重要性	1	1	0	0
	道徳的価値の実現の方法理解	0	1	0	0
立場にふさわしい姿や行動	友達としての行動	4	6	9	11
	傍観者のあるべき姿	0	0	2	3
	友達のあるべき姿	3	0	2	2
	被害者のとるべき行動	1	0	1	1
	友達としての使命感	1	2	0	2
	人間のあるべき姿	1	0	2	0
それぞれの立場の心情やその理解	被害者の心情理解	3	0	3	4
	傍観者への共感	2	1	2	0
	傍観者であり続けるつらさ	1	0	0	0
	加害者の意識	0	1	0	0
	友達としての心情	0	0	0	1
いじめやいじめに関わる者の否定	いじめの否定	3	3	6	4
	傍観者の否定	1	1	2	5
	加害者の否定	0	0	0	1
その他	いじめの想起	3	14	10	8
	被害者になる恐怖	3	0	3	3
	過去の振り返り	2	0	4	0
	加害者の擁護	0	0	0	5
	献身性	1	0	0	1
	いじめが無くならない要因	2	0	0	0
	傍観者との同化	0	1	1	0
	道徳的課題	1	0	0	0
	心情と行動の一致	0	1	0	1
	いじめに対する問題意識	0	1	0	0
	いじめに対する自己の姿勢	0	1	0	0
	被害者になる恐怖と道徳的価値の実現の意志の葛藤	0	1	0	0

実践 4 から実践 7 までに抽出されたテーマ・構成概念に関する記述数について一部抜粋

して表 14 に示した。

表 14 実践 4 から実践 7 のテーマ・構成概念に関する記述数の一部抜粋

	やりとりなし	やりとりあり
道徳的価値の実現の意志	9.00	9.67
いじめを止める勇気	13.00	8.67
道徳的価値の実現の困難さ	8.00	2.67
友達としての行動	4.00	8.67
いじめの想起	3.00	10.67
テーマ・構成概念数	21	29

IV. 考察

1. 児童の自己評価アンケートの分析

(1) 役割演技の有無による結果の比較

役割演技なしの実践の方が自己評価の数値が高い理由として、以下の2点が考えられる。1点目は、学年の児童にとって役割演技が道徳科の指導方法として、「なじみのないものであった」ということである。学年担当教員らは、「恥ずかしがって抵抗を感じさせてしまうなどの理由から、高学年にはなじまないものであると感じるため行ってこなかった」と言っていた。まず役割演技について、そのよさを感じさせたり、方法を十分理解させたりすることなく活動したことで、役割演技ありの実践の自己評価の数値が低くなったことが考えられる。

2点目は、役割演技後に考えを共有する時間を設けなかったことである。表7の質問項目③は、役割演技ありよりも役割演技なしの数値が高くなっている。これは、役割演技を行った学級の児童が「友達の意見を聞いて、自分とは違う考えに気付くことができた」と感じられていないことを意味している。役割演技後に、演技者に感想をきいたり、役割演技の内容を基に全体に考えさせる発問をしたりせずに、授業を終えたことによると考えられる。

改善案として、以下の2点が考えられる。1点目は、児童の役割演技に対するレディネスを十分に把握した上で役割演技を取り入れることが考えられる。なじみがなく、役割演技に抵抗を感じる事が予想されるならば、ペアワークなどの小規模の活動から取り入れていくことが考えられる。2点目は、役割演技後に全体で考えを共有する機会を設けることである。演技者の児童に演じてみて感じたことや考えたことを訊ねたり、見ていた児童に対して本時の道徳的価値に関する考えの質を高められるような発問をしたりするなどが考えられる。

(2) 役割演技でのやりとりの有無による結果の比較

役割演技でのやりとりの有無による結果について、質問項目⑤「自分なりに考えを深めることができた」について、やりとりのある実践の方が、自己評価が高くなっている。や

りとりのある役割演技により、一方的に自分の考えを発表するだけでなく、役割演技の場面をより現実的にイメージし、相手の反応を基にしたやりとりの応酬を体験したり、見聞きしたりすることで、道徳的価値についての考えがより深まったのではないだろうか。

2. 実践4から実践7までのワークシートの記述のSCATによる質的分析

やりとりありの方が、「いじめを止める勇気」「道徳的価値の実現の困難さ」に関するカテゴリは記述が少なく、「友達としての行動」「いじめの想起」に関するカテゴリでは、記述が多かった。

役割演技でのやりとりをすることで、役割演技の設定場面で「道徳的価値の実現の困難さ」や「いじめを止める勇気」についてだけ考えるのではなく、より自分事としていじめの問題を捉えるようになり、「もし今からの生活で友達がいやなことをされていたりしたら」のような実際のいじめの場面を想像する「いじめの想起」が増え、具体的な「友達としての行動」に関する記述が増えたのだと考えられる。

また、全体のテーマ・構成概念数については、やりとりありの方が多かった。やりとりをすることで、児童がより多面的多角的に本時で扱う道徳的価値について児童が考えられ、その結果、テーマ・構成概念数が増えたと考えられる。

3. 総合考察

(1) まとめ

「考え議論する道徳」を実現するために効果的な指導方法の一つとされている。この役割演技を授業実践に取り入れる段階では、役割演技がその資料を用いた実践の指導方法として最適かどうかを考え、また、児童の役割演技という学習方法とへのレディネスを把握する必要がある。

授業実践時は、役割演技中に演者同士のやりとりが生まれるようにし、役割演技の内容を基に全体で意見を共有し合う機会を設け、考えを深めたり、多様な考えに触れたりできるようにすることが重要である。そのための工夫として、発問を精選することで役割演技以降の活動の時間を確保すること、内容理解を促進し役割演技の内容を充実させること、机間巡視の際にワークシートの記述内容を把握した上で指名して多様な考えを共有することなどが考えられる。また、いじめの加害者のような、児童には演じさせない方がよい役を演じる場合や、児童の考えに揺さぶりを与えたい場合などは、教師が演者として参加し児童に考えを深められるような切り返しをすることも考えられる。

(2) 今後の課題

今後の実践を行っていく上で、役割演技以降の活動時間の確保が課題である。45分の授業で、①「内容理解の促進」、②「個人で自己を見つめる」、③「中心発問で多様な考えに触れる」、④「役割演技」、⑤「意見の共有」、⑥「感想記入」の一連をすることになる。教材研究を徹底して、教師自身が本時に扱う価値についての確固たる考えをもち、発問を精選することで役割演技以降の活動に時間を確保しつつ、児童の思考を深められるようにしたい。

引用・参考文献

大谷尚(2008). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 一着手し

- やすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学 54 巻 2 号 27-44
- 梶田叡一(2017). 教育フォーラム59 対話的な学びアクティブラーニングの1つのキーポイント 金子書房
- 教育再生実行会議 (2013). 平成 25 年 2 月 26 日教育再生実行会議第一次提言 https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dail1_1.pdf (最終アクセス日 2019 年 2 月 8 日)
- 中央教育審議会 (2014). 平成 26 年 10 月 21 日 道徳に係る教育課程の改善等について http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (答申) (最終アクセス日 2019 年 2 月 8 日)
- 中央教育審議会 (2016). 平成 28 年 7 月 29 日 (第 3 回) 中央教育審議会教育課程部会考える道徳への転換に向けた WG 資料 2 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/078/siry/_icsFiles/afieldfile/2016/09/02/1376802_5.pdf (最終アクセス日 2019 年 2 月 8 日)
- 永田繁雄(2017). 「道徳科」の評価の考え方・進め方 教育開発研究所
- 早川裕隆(2017). 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
- 東原岩男(1980). 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
- 文部科学省 (2013). 平成 25 年 12 月 26 日道徳教育の充実に関する懇談会について 今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)~新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために~ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf (最終アクセス日 2019 年 2 月 8 日)
- 文部科学省 (2016). 平成 28 年 5 月 27 日教育課程部会考える道徳への転換に向けたワーキンググループ資料 4 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/078/siry/_icsFiles/afieldfile/2016/08/05/1375323_4_1.pdf (最終アクセス日 2019 年 2 月 8 日)
- 文部科学省 (2016). 平成 28 年 7 月 22 日道徳教育にかかる評価等の在り方に関する専門家会議 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について(報告) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf (最終アクセス日 2019 年 2 月 8 日)
- 文部科学省 (2018). 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 廣済堂あかつき
- 横山利弘(監). 牧崎幸夫・広岡義之・杉中康平(編)(2015). 楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる ミネルヴァ書房