

# 自己の生き方についての考えを深めさせる道徳の授業の工夫 — 児童の多様な考え方を引き出す役割演技を通して —

廿日市市立津田小学校 高田 智美

## 研究の要約

本研究は、児童に自己の生き方についての考えを深めさせる道徳の授業の工夫として、児童の多様な考え方を引き出す役割演技の有効性を考察したものである。文献研究などから、児童に自己の生き方についての考えを深めさせるためには、道徳的価値を基に、自己を見つめさせ、他者の多様な考え方に触れることで自己を深く見つめさせる指導が必要であり、児童の多様な考え方を引き出すことのできる役割演技が有効であることが分かった。そこで、道徳授業の展開の段階において中心発問後に児童一人一人が自己を見つめることのできるペア役割演技と自己を更に深く見つめることのできる全体役割演技を行った。その結果、児童は道徳的価値について自分のこととして考え、自己を見つめるとともに、他者の多様な考え方に触れ、自己を深く見つめることができた。このことから、本研究は自己の生き方についての考えを深めさせることにおいて有効であるといえる。

**キーワード：自己の生き方についての考え 多様な考え方を引き出す役割演技**

## I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成27年、以下「学習指導要領」とする。）において、道徳科の目標が、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と示された。平成30年度からの道徳科の全面実施に向けて、答えが一つではない道徳的な課題を、一人一人の児童が自分自身の問題として捉え、向き合う「考える道徳」「議論する道徳」へと授業の質的転換を図ることが求められており、その方策として「道徳的行為に関する体験的な学習」等の指導方法を用いることが例示されている。

所属校第2学年児童の「道徳教育改善・充実」総合対策事業に係る児童生徒等の意識調査では、「『道徳の時間』では、自分のことを振り返りながら考えている」と回答した児童は63.6%、「『道徳の時間』では、友達と話し合うなどして、自分の考えを深めたり広げたりしている」と回答した児童は59.0%といずれも6割程度にとどまっている。このことから、道徳授業において、道徳的価値を自分のこととして考え、他者の考えに触れながら、自己の生き方につ

いての考えを深めることが十分にできていないことが分かった。

そこで、本研究においては、道徳授業の展開の段階において、児童に自己の生き方についての考えを深めさせるために、児童の多様な考え方を引き出す役割演技を取り入れることとする。具体的には、中心発問後に児童自らが感じ、考えたことを表出する役割演技にペアで取り組み、中心発問についての自己と他者の考えを交流し合い、自分のこととして考えていく。そして、全体で代表児童による役割演技を行い、お互いの考えを交流する場を設定し、自分の考えをより明確にしていく。これらの取組を通して、自己の生き方についての考えを深めさせていくことができると考える。なお、これらの一連の取組は児童の発達の段階を考慮しながら進めるものとする。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 自己の生き方についての考えを深めさせる道徳の授業について

#### (1) 自己の生き方についての考えを深めさせるには

前述のように「学習指導要領」において、道徳科

の学習は、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と示されている。自己の生き方についての考えを深める学習について、小学校学習指導要領解説特別の教科 道徳編（平成27年、以下「解説」とする。）では、児童が道徳的価値に関わる事象を自分自身の問題として受け止め、他者の多様な考え方や感じ方に触れることで、自己の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめるとともに、これからの生き方の課題を考え、それを自己の生き方として実現していこうとする思いや願いを深めることができるようにすると例示されている。

これらのことから、自己の生き方についての考えを深めた児童の姿とは、自己の生き方として実現していこうとする思いや願いをもっている児童と捉える。この児童の姿に迫るための学習の要素は、道徳的価値の理解を基に、自己を見つめさせ、更に他者の多様な考え方に触れることで、自己を深く見つめさせることであると考えられる。

「解説」では、自己の生き方についての考えを深めさせる要素である自己を見つめるとは、人間としてよりよく生きる上で大切な道徳的価値を自分のこととして考えたり感じたりしながら、考えを深めることとある。また、赤堀博行(2015)は、自己を深く見つめることは、友だちの多様な感じ方や考え方に触れ、自分の感じ方や考え方をより明確にし、自覚を促すことと述べている。

これらを踏まえて、自己の生き方についての考えを深めさせるには、次の2点が重要なことであると考えられる。まず、自己を見つめさせるには、道徳的価値の理解を基に、自分のこととして考えさせること、自己を深く見つめさせるには、道徳的価値の理解を基に、他者の多様な考え方に触れさせ、自分の考え方をより明確にさせることが重要であると捉える。

## **(2) 発達段階を踏まえた自己の生き方についての考えを深めさせる視点**

「解説」では、道徳科における指導の基本方針の一つとして、児童には、年齢相応の発達の段階があるとともに、個人差も大きいことに留意し、一人一人の考え方や感じ方を大切に授業の展開を工夫することにより、児童が現在の自分の在り方やこれからの生き方を積極的に考えられるようにすると示してある。また、鈴木由美子ら(2014)は、教師の役割は、道徳性の発達を念頭におきながら、目の前にいる様々な子供たちの考えを導いていくことにある

と述べている。

そこで、本研究では、自己の生き方についての考えを深める上で重要な自分と他者の視点に着目し、この二つの視点で整理されている社会的視点取得能力の発達段階を参考に研究を進めることとする。

日本道徳性心理学会(1992)によると、セルマンは、社会的視点取得能力の発達段階として、〔段階0〕は未分化で自己中心的な役割取得（約3～6歳）、〔段階1〕は分化と主観的な役割取得（約5～9歳）、〔段階2〕は自己内省的／二人称と二者相互の役割取得（約7～12歳）、〔段階3〕は三人称と相互的役割取得（約10～15歳）、〔段階4〕は広範囲の習慣的・象徴的役割取得（約12歳～大人）の5段階であると述べている。

鈴木ら(2014)は、このセルマンの社会的視点取得理論に基づいて、道徳的思考の発達を自己中心思考、他者思考、自他相互思考、第三者的思考、社会的思考の5カテゴリーに整理している。

以上の鈴木ら(2014)が述べている考えを基に、小学校段階に当たる自己中心思考、他者思考、自他相互思考、第三者的思考の四つのカテゴリーを基に自己の生き方についての考えを深めさせていく視点における発達の特徴等を次頁表1に示す。

本研究では、第2学年を対象とする研究授業を行うため、自己中心思考、他者思考に重点を置いて研究していくこととする。

## **2 児童の多様な考え方を引き出す役割演技**

### **(1) 児童の多様な考え方を引き出す意義**

永田繁雄(2016)は、自己を見つめるとは、これまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせながら、自分との関わりで更に考え深めることであると述べている。

「解説」では、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うためには、児童が多様な感じ方や考え方に接することが大切であり、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考えることが求められるとある。

これらのことから、児童が主に自己中心思考及び他者思考の多様な考え方に接し、多様な考え方を引き出すことは、児童が自分の考えを深めるために意義があると考えられる。なお、本研究では、一単位時間を通して、児童が他者思考をもてるようになることを目指していく。

### **(2) 児童の多様な考え方を引き出すには**

表1 自己の生き方についての考えを深めさせることに係る子供の道徳的思考の発達的特徴と指導のポイント<sup>(1)</sup>

| 学年  | カテゴリー            | 子供の思考の特徴  | 子供の姿   | 道徳指導のポイント<br>(☆交流において児童に意識させたい観点)  |
|---|------------------|---|--|--|
| 低<br>学<br>年<br><br><br>中<br>学<br>年<br><br><br>高<br>学<br>年 | 自己中心思考           | ・他者の思考や感情が自分と異なることに気付く。   | ・物事を自分中心に見る。<br>・自分の考えが分かる。<br>・相手の考えが自分と違うことが分かる。<br>・自分にとって利益になることがよいことと考える。   | ・自分の感情や思いをしっかり表出させる。<br>・相手との違いを分からせる。<br>・どんなときによい気持ちになり、どんな時に嫌な気持ちになるのか感じさせる。<br>・体験を通して気持ちよさを実感させる。<br>☆共通, 相違                      |
|   | 他者思考             | ・他者の視点に立ち、その視点から自分の考えや感情を考えることができる。   | ・相手の立場に立って相手の考えが分かる。<br>・相手の立場に立って考えることがよいことだと考える。<br>・相手の立場から自分の行動を考える。   | ・相手の話をしっかり聞く態度を育てる。<br>・相手に共感できるようにさせる。<br>・相手の立場に立って考えさせる。<br>・クラスをよくしていきたいという意識をもたせる。<br>☆共感, 相違, 納得                                 |
|   | 自他相互思考<br>第三者的思考 | ・自己と他者の考えを関係付けることができる。<br>・自己と他者の考えを客観的に見ることができ、第三者の視点から、自己と他者の思考を調整することができる。 | ・自分にとっても相手にとってもよい考えは何かについて考える。<br>・どちらを選んでよいか分からない悩みや葛藤がある。<br>・相手との関係がうまくいくようにしようとする。<br>・自他の考えが異なるときには、人間関係に配慮しながら価値観に基づいて考える。 | ・二項対立の授業を仕組む。<br>・葛藤や悩みに共感させる。<br>・葛藤や悩みを解決するよう考えさせる。<br>・いじめや社会問題について考えさせる。<br>・懂れる人から生き方を学ばせる。<br>・世界に関心を向け、生き方を学ばせる。<br>☆対立, 共感, 修正 |

「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）（平成28年）においては、道徳教育の質的転換のためには、質の高い多様な指導方法の確立が求められており、その一つである道徳的行為に関する体験的な学習として役割演技等の指導方法が例示されている。また、「解説」では、道徳科の指導は、児童が道徳的価値に関わる感じ方や考え方を交流し合うことで自己を見つめ、自己の生き方についての考えを深める学習を行うとある。

江橋照雄（1996）は、役割演技は、子供たちに、演技を通して、自己を見つめ、自己に問いかける機会をもたらし、外面に表れている自己と、内なる自己との対話を可能にし、自己認識を助けると述べている。なぜなら、級友たちの前で、自分を特定の役割に投入し、自発的、即興的に演技することによって、自然と自己を見つめ、自己に問いかげざるを得なくなるからであると述べている。さらに、自他双方の立場から、直面している事態の状況や背景等を見たり、考えたりして相手の立場や考え方を理解し、認識することができ、自分の立場や相手の立場を理解して、自他の認識を深める方法だと述べている。

これらの江橋（1996）が挙げている役割演技の効果と本研究で定義付けた自己の生き方についての考えを深めさせる要素との関連を、表2に示す。

表2 本研究で定義付けた自己の生き方についての考えを深めさせる要素と役割演技の効果<sup>(2)</sup>

| 要素          | 効果   | キーワード                 |
|-------------|--|-----------------------|
| 道徳的価値の理解    | 道徳的価値を体得する。  | 道徳的価値の体得              |
| 自己を見つめさせる   | 創造的な道徳的態度を形成し、自発的な道徳実践を促す。   | 創造的<br>自発的            |
|             | 生起している事態を立体的に把握させ、価値の主體的自覚を図る。   | 価値の主體的自覚              |
|             | 子供の興味・関心に応ずることができ、学習意欲を喚起する。<br>劇的表現によって堅苦しさや押し付けがましさが軽減され、素直に自己を振り返ることができる。 | 学習意欲の喚起<br>素直な自己の振り返り |
| 自己を深く見つめさせる | 自他の認識を深め、相手の立場に立った道徳的行為を促す。  | 自他認識                  |
|             | 心理的浄化作用を促進し、安定した学級集団を形成して、集団の道徳的水準を高める。                                      | 安定した学級集団形成            |
|             | 集団の協調性が高められる。  | 協調性                   |

赤堀（2015）は、役割演技後の話合いで道徳的価値の理解を図ること等は、道徳の時間の有効な指導方法であると述べている。

また、永田（2016）は、道徳的価値の理解を深めていく話合いとして、発問を受け、①自分の考えをもつ、②友だちの考えを聞いたり、自分の考えを伝え

たりする、③自分の考えと似ている考えに触れたり別の考えに気付かされたりする、④改めて自分の考えと向き合う、という流れを述べている。

これらのことから、児童の多様な考えを引き出すには、児童が道徳的価値に関わる自他の考え方を交流し自他の感じ方、考え方の違いを認識し、改めて自分の考えと向き合いながら、道徳的価値に対する理解を深めることのできる交流を含めた役割演技に取り組むことが有効であると考ええる。

### (3) 本研究で提唱する児童の多様な考え方を引き出す役割演技

本研究は、児童の多様な考え方を引き出す役割演技の取組を通して、自己の生き方についての考えを深めさせる道徳の授業の工夫を追究しようとするものであり、研究の構想を、図1に示す。

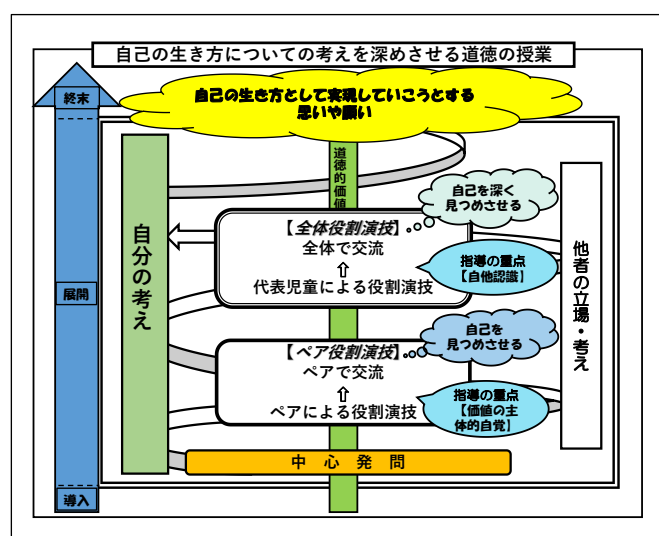


図1 自己の生き方についての考えを深めさせる道徳の授業の研究構想図

展開の段階は、中心発問後、ペア役割演技、全体役割演技の流れで進めていく。詳しくは、次に説明する。

#### ア ペア役割演技

ここでは、ねらいとする道徳的価値に迫るための中心発問後に、ペアによる役割演技を行う。ペアによる役割演技では、それぞれの児童が、相反する立場に立つ二つの役割を交代して演ずる役割交代の方法を取り入れる。江橋（1996）は、役割交代をすると、相手の立場や気持ちを深く理解し、自己を客観的に見つめることができると述べている。ペアによる役割演技は、前頁表2に示す役割演技の効果の中の道徳的価値を自分のこととして考えていく「価値の主体的自覚」に重点を置いた指導を行う。そして、

ペアによる役割演技で表出した中心発問に対する自分の考えをペアで交流させる。その際には、児童に意識させたい観点（共通、相違）で、自分の考えとの比較を行わせ、児童に改めて自分の考えと向き合わせる。これらのことから、ペア役割演技を通して、児童一人一人が、道徳的価値について自分のこととして考え、自己を見つめることができると考える。

#### イ 全体役割演技

ここでは、ペア役割演技の後、自己の考えを更に深めるために全体役割演技に取り組ませる。まず、ペア役割演技を通してもった考えを全体で確認した後、代表児童による役割演技を行う。そして、演技を行った児童とそれを見ていた児童のねらいとする道徳的価値に関わる感じ方、考え方を中心に、交流する。江橋（1996）は、低学年は演技が断片的になりやすいので、教師がつなぎ、まとまりをつけていく必要があると述べている。そこで、第2学年を対象として行う本研究の研究授業では、代表児童と教師による役割演技を行うこととする。

代表児童による役割演技では、進行の過程において、一時中断し、演者同士が話し合いを行ったり、見ていた児童から意見を求めたり、教師が助言したりする中断法を取り入れる。赤堀（2015）は、中断法により、道徳的価値のよさや実現の困難さ、道徳的価値の多様さなど、道徳的価値の理解を深めることが促されると述べている。全体での役割演技では、前頁表2における役割演技の効果の中の「自己認識」に重点を置き、他者の多様な考え方に触れ、自他の立場を理解させるように指導する。

これらのことから、全体役割演技を通して、児童は、他者理解を深めるとともに、他者の多様な考え方に触れることで、自分の考え方をより明確にし、自己を深く見つめることができると考える。

そして、ペア及び全体役割演技を通して考えたことや分かったことを文章化する中で、自己の生き方として実現していこうとする思いや願いをもたせていく。

## Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

### 1 研究の仮説

道徳授業の展開の段階において、児童の多様な考え方を引き出すために、中心発問後に、ペア役割演技及び全体役割演技を取り入れ、他者の多様な考え方に触れさせれば、児童に自己の生き方についての考えを深めさせることができるであろう。

## 2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表3に示す。

表3 検証の視点と方法

| 検証の視点  | 検証の方法   |
|--|---|
| 道徳授業の展開の段階において、中心発問後に、ペア役割演技及び全体役割演技に取り組むことは、児童に自己の生き方についての考えを深めさせるには、有効であったか。 | ①道徳的価値の理解を基に、自分のこととして考え、自己を見つめることができたか。<br>②道徳的価値の理解を基に、他者の多様な考え方に触れ、自分の考え方を明確にし、自己を深く見つめることができたか。<br>③自己の生き方として実現していこうとする思いや願いがもてたか。 |
|  | ・事前・事後アンケート<br>・ワークシート<br>・授業記録<br>・自己評価<br>・事前・事後アンケート<br>・ワークシート  |

## IV 研究授業について

### 1 研究授業の内容

- 期 間 平成28年12月8日～平成28年12月15日
- 対 象 所属校第2学年（1学級22人）

### 2 研究授業の概要

本研究で行った授業の概要を表4に示す。

## V 研究授業の分析と考察

本研究は、道徳授業の展開の段階において、中心発問後にペア役割演技及び全体役割演技に取り組むことは、児童に自己の生き方についての考えを深めさせるには、有効であったかについて、次の3点の分析・考察を行う。

表4 研究授業の概要

|                |    | 研究授業1（12月8日）   | 研究授業2（12月12日）  | 研究授業3（12月15日）  |
|----------------|----|--|--|--|
| 主題名<br>内容項目    |    | ともだちとなかよく<br>【B10 友情、信頼】   | あいさつでみんないい気持ち<br>【B9 礼儀】   | 助け合えるといいね<br>【B10 友情、信頼】   |
| ねらい            |    | 友だちのりすを仲間外れにしてしまったが、りすの気持ちを考え、一緒に遊びに行こうと声をかけることのできたかめの気持ちを考えることを通して、友だちの大切さを考え、誰とも仲良く生活していこうとする心情を育てる。   | 「あいさつじま」から旅に出たけいたの気持ちの変化を考えることを通して、挨拶のよさや大切さに気づき、だれとでも明るく接していこうとする心情を育てる。  | ドングリをひとり占めして食べたのに、友だちからくりのみを一つ分けしてもらったという優しさに触れた主人公が涙を流した時の気持ちを考えることを通して、友だちと助け合っていこうとする心情を育てる。  |
| 資料名<br>【出典】    |    | およげないりすさん<br>【「わたしたちの道徳 小学校一・二年」文部科学省】   | たびに出て<br>【「わたしたちの道徳 小学校一・二年」文部科学省】   | くりのみ<br>【「生きる力」大阪書籍】   |
| 主な学習の流れ（◎中心発問） | 導入 | 1 友だちと遊んだ経験を話し合う。<br>○友だちと一緒にいて楽しいのはどんな時ですか。   | 1 自分が普段しているあいさつについて振り返る。<br>○いつも元気に挨拶ができていますか。   | 1 冬の森で生きる動物について話し合う。<br>○冬の森で生きる動物についてどんなことを思いましたか。  |
|                | 展開 | 2 資料「およげないりすさん」を聞き、話し合う。<br>○島について、滑り台やブランコで遊んでいるとき、「かめさん」は、どんな気持ちだったでしょう。<br>3 中心発問を聞く。<br>◎「りすさん」を背中に乗せて島に行った「かめさん」はどんな気持ちでしょう。<br>ペア役割演技<br>4 「かめ」が「りす」を背中にのせて島に行った場面をペアで役割演技する。<br>5 ペアで自分の考えを交流する。<br>全体役割演技<br>6 「かめ」が「りす」を背中にのせて島に行った場面を代表者が役割演技する。<br>7 全体でお互いの考えを交流する。<br>8 今日の学習を振り返り、考える。 | 2 資料「たびに出て」を聞き、話し合う。<br>○「あいさつのないしま」で返事をしてもらえない「けいた」は、どのような気持ちでしょう。<br>3 中心発問を聞く。<br>◎明るく大きな声で、あいさつをするるとどんな気持ちになるのでしょうか。<br>ペア役割演技<br>4 「けいた」と「さる子」があいさつをする場面をペアで役割演技する。<br>5 ペアで自分の考えを交流する。<br>全体役割演技<br>6 「けいた」と「さる子」があいさつをする場面を代表者が役割演技をする。<br>7 全体でお互いの考えを交流する。<br>8 今日の学習を振り返り、考える。 | 2 資料「くりのみ」を聞き、話し合う。<br>○「うさぎさん」に「何にも見つかりませんでした。」といったのはなぜでしょうか。<br>3 中心発問を聞く。<br>◎「うさぎさん」からもらったくりのみを見ているうちに、なみだが落ちてきた「きつねさん」はどんな気持ちなののでしょうか。<br>ペア役割演技<br>4 「きつね」が「うさぎ」からくりのみをもらって涙を落とす場面をペアで役割演技する。<br>5 ペアで自分の考えを交流する。<br>全体役割演技<br>6 「きつね」が「うさぎ」からくりのみをもらって涙を落とす場面を代表者が役割演技する。<br>7 全体でお互いの考えを交流する。<br>8 今日の学習を振り返り、考える。 |
|                | 終末 | 9 教師の説話を聞く。  | 9 教師の説話を聞く。  | 9 教師の説話を聞く。  |

## 1 道徳的価値の理解を基に、自分のこととして考え、自己を見つめることができたか

### (1) 事前・事後アンケートの結果から

自分のこととして考え、自己を見つめることができたかという質問項目に係る結果を次の図2に示す。

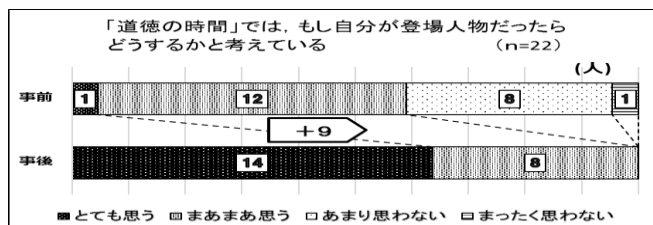


図2 自分のこととして考え、自己を見つめることができたかという質問項目に係る結果

「『道徳の時間』では、もし自分が登場人物だったらどうするかを考えている。」という質問に対して、肯定的な評価をした児童は9名増加し、ほとんどの児童が道徳的価値について自分のこととして考えることができたことが分かる。

### (2) 授業記録から

道徳授業の展開の段階において、中心発問を行い、その後ペア役割演技に取り組ませた。研究授業後の自己評価の「登場人物の気持ちになって自分の考えがもてましたか。」という項目において研究授業1から研究授業2において変容の見られた児童（以下児童④とする。）の中心発問に対するワークシートの記述を表5に示す。

表5 「登場人物の気持ちになって自分の考えがもてましたか。」という質問に対する児童④の自己評価の結果と中心発問に対するワークシートの記述

|                   | 研究授業1                     | 研究授業2   |
|-------------------|---------------------------|---|
| 自己評価              | あまりあてはまらない                | あてはまる   |
| 中心発問に対するワークシートの記述 | りすさんをせ中にのせて、りすさんうれしがっていた。 | あいさつをしたら気持ちがいいし友だちになれるからあいさつをしたらいいとおもいます。 <u>あいさつをしたらとてもいいことがあるからしたほうがいい。</u> |

自分の気持ちを表現することに消極的な傾向のある児童④は、研究授業1では、自分を特定の役割に投入することが十分にできず、登場人物の気持ちを読み取るだけの記述になっていた。しかし、研究授業1を通して授業の見通しをもつことができ、役割

演技をすることに慣れてきた研究授業2では、主体的に役割演技をし、自分のこととして考えた記述となっている。ペア役割演技をすることで、児童自身が登場人物だったらどうするかという視点で自分のこととして受け止め、考えたと捉える。

さらに、各研究授業において、ペア役割演技後の一部の児童の発言を自己中心思考と他者思考に分けて表6に示す。

表6 ペア役割演技後の児童の発言

|        | 研究授業1                                     | 研究授業2                          | 研究授業3   |
|--------|---|--------------------------------|---|
| 自己中心思考 | 「ぼくいいことしたな。」                              | 「あいさつをしたら、気持ちがいい。」             | 「おなかいっぱいだからくりが食べられない。」                          |
| 他者思考   | 「りすさんがわらうとうれしくて、みんなもわらうよ。りすさんをつれてきてよかった。」 | 「あいさつをしたら心がゆたかになって、みんなが元気になる。」 | 「きつねさんはうそをついていっぱい食べたのに、うさぎさんはくれたからうれしかったんだと思う。」 |

児童一人一人がペア役割演技をしたことで、道徳的価値を自分のこととして感じるとともに、自分のことだけではなく、相手を意識した考えをもち、考えを深めていったと考える。

これらのことから、中心発問後にペア役割演技を行ったことで、多くの児童は、道徳的価値の理解を基に、自分のこととして考え、自己を見つめることができたといえる。

## 2 道徳的価値の理解を基に、他者の多様な考え方に触れ、自分の考え方を明確にし、自己を深く見つめることができたか

### (1) 授業記録と児童のワークシートの記述から

道徳授業の展開の段階における授業記録とワークシートの記述から、道徳的価値について、他者の多様な考え方に触れ、自分の考え方を明確にし、自己を深く見つめることができたかを検証した。3頁表1を基に、役割演技後の児童の発言内容を分類したものを次頁表7に示す。

各研究授業において、自己中心思考の発言はあるものの、他者思考の考えが多数出されている。これらのことから、児童は、役割演技後に他者思考の視点における多様な考え方に触れたことが分かる。

研究授業1の事前アンケートと全体役割演技での発言とワークシートの記述において、自己中心思考から他者思考へと変容の見られた児童を次頁図3に

表7 役割演技後の児童の発言内容の分類

| カテゴリー  | 段階 | 研究授業1                           | 研究授業2                                   | 研究授業3   |
|--------|----|---------------------------------|---|---|
| 自己中心思考 | A  |                                 |   | おなかいっぱい食べられないからいた。                              |
|        | B  | ぼくいいことしたな。                      | いい気持ち。                                  |   |
| 他者思考   | A  | りすさん、きのうはごめんね。                  | あいさつがないとイライラをずっともっていないといけない。            | 友だちだったのに、うそなんかついてわかったなと思ったから、なきました。             |
|        | B  | やさしくできたからよかった。                  | あいさつをして会話がつなげてよかったからうれしい。               | きつねさんはうそをついていっぱい食べたのに、うさぎさんはくれたからうれしかったんだと思います。 |
|        | C  | りすさんの心をきずけたから、こんどからはなかなはずれにしない。 | あいさつをしたなら、心がゆたかなるしみんな元気になるからあいさつした方がいい。 | うさぎさんがどんぐりをくれて、ありがたかったし、自分がどんぐりをかくさなくて分ければよかった。 |

| カテゴリー  | 段階 | 事前アンケート | 全体役割演技での発言 | ワークシート |
|--------|----|---------|------------|--------|
| 自己中心思考 | A  | ③④      |            |        |
|        | B  | ②       | ③④         |        |
| 他者思考   | A  |         |            | ④      |
|        | B  |         | ②          | ③      |
|        | C  |         |            | ②      |

図3 研究授業1の事前アンケートと全体役割演技での発言とワークシートの記述において変容の見られた児童

示す。

研究授業1は、内容項目【B10 友情、信頼】で、資料の登場人物の気持ちを考えさせる中心発問だったため、役割演技をしたことにより、相手の立場に立った考えを多くもつことができたと考える。その具体例として、自己中心思考Bから他者思考Cに変容した児童（以下、児童⑥とする。）の発言及び記述を次に示す。

事前アンケートでは、児童⑥の記述には、他者の存在に言及しているものの、自分が遊ぶ楽しさのみ

（事前アンケート）友だちがいて楽しいのは、いっしょにあそんだとき。〔自己中心思考B〕  
（全体役割演技での発言）やさしくできたからよかった。〔他者思考B〕  
（全体役割演技後のワークシート）やさしいことをしてあげたからうれしい。お友だちの気持ちをわかってあげたらいよいよ。友だちとあそんだらとても楽しいよ。友だちがいないいたら「だいじょうぶ」と言うといいよ。〔他者思考C〕

#### 研究授業1における児童⑥の発言及び記述

を述べており、自己中心思考Bとなっている。しかし、全体役割演技での発言では、他者にやさしくできたことよさに気付いた他者思考Bとなっている。さらに、全体役割演技後に記述したワークシートでは、他者の気持ちを理解した上で、自分のこれからとっていきたい行動も考えることができた他者思考Cの記述となっている。これは、中断法等により、異なる立場で気持ちを考えたことで、自他の認識を深め、自己中心思考から他者思考への変容につながったと考える。

研究授業2は、内容項目【B9 礼儀】で、道徳的価値のよさについて考えさせる中心発問だったため、自分が感じたことを素直に述べた自己中心思考の発言が多かったと考える。しかし、ワークシートでは、全員が他者思考の記述となっていた。発言とワークシートの記述を比較し、自己中心思考から他者思考へ変容した児童について次に示す。

○あいさつをしたら気持ちがいい。〔自己中心思考B〕  
→あいさつをしたら気持ちがいいし、友だちになれるからあいさつをしたらいいと思います。〔他者思考B〕  
○うれしい気持ちです。〔自己中心思考B〕→みんなにあいさつをするとこんなにお友だちがふえるんだ。〔他者思考A〕  
○会話をたくさんつなげるから楽しい。〔自己中心思考B〕→あいさつすると会話もたくさんできるし、ゆうじょうもふかまるからしたほうがいい。〔他者思考B〕

#### 研究授業2における自己中心思考から他者思考へ変容した一部の児童の発言とワークシートの記述

全体役割演技では、あいさつをしてもらえない時や元気に挨拶をした時などの場面を意図的に設定した。このことにより、他者の多様な考え方に触れ、自分以外の立場や考え方を認識し、自分の立場や相手の立場を理解して考えをもったことで、自己中心思考から他者思考への変容につながったと考える。

#### (2) 事前・事後のアンケート結果から

他者の多様な考え方に触れ、自分の考え方を明確にし、自己を深く見つめることができたかという質問項目に係る結果を次頁図4に示す。



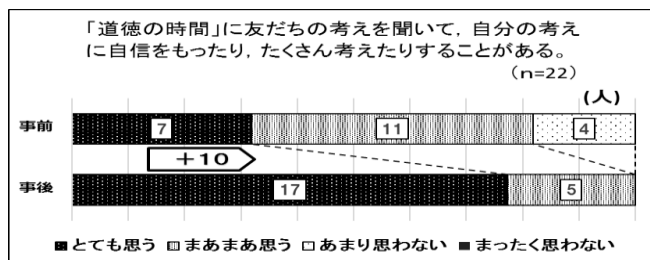


図4 他者の多様な考え方に触れ、自分の考え方を明確にし、自己を深く見つめることができたかという質問項目に係る結果

事後アンケートにおいては、「『道徳の時間』に友だちの考えを聞いて、自分の考えに自信をもったり、たくさん考えたりすることがある。」という質問に対し、全員が肯定的な回答を示し、「とても思う。」と回答した児童が10人増加した。

これらのことから、全体役割演技を行ったことで、児童は、道徳的価値について、他者の多様な考え方に触れ、自分の考え方を明確にし、自己を深く見つめることができたといえる。

### 3 自己の生き方として実現していこうとする思いや願いがもてたか。

児童が、自己の生き方として実現していこうとする思いや願いがもてたかという質問項目に係る結果を図5に示す。

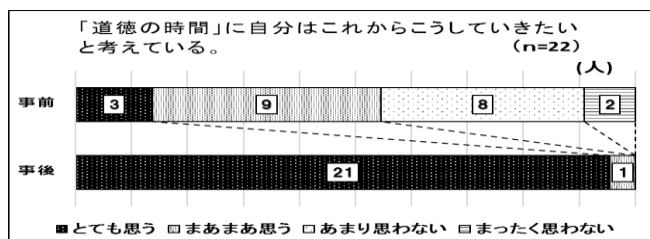


図5 自己の生き方として実現していこうとする思いや願いがもてたかという質問項目に係る結果

事後アンケートでは、「『道徳の時間』に自分はこれからこうしていきたいと考えている」という質問に対し、全員が肯定的な回答を示している。各研究授業において、役割演技をすることで自分のこととして考えた登場人物に、「これからの自分」について伝えるという視点で振り返りを記入させたことで、自己の生き方として実現していこうとする思いや願いをもつことができた児童が増えたと考える。

さらに、各研究授業における全体役割演技後のワークシートでの振り返りの記述を次に示す。児童全員が、ねらいとする道徳的価値について、これからこうしていきたいという思いや願いを記述しており、

(研究授業1) なかまはずれはダメゼったと思ったから、こんどからほかの人もよしてあげる。  
 (研究授業2) これから知らない人にもちゃんとあいさつをしたいと思います。そうしたらみんながにこにこになってくれるからです。  
 (研究授業3) 友だちを大切に人がこまっているときにたすけてあげたいです。大切にしていきたいと思います。

#### 各研究授業における一部の児童の振り返りの記述

授業において、自己の生き方として実現していこうとする思いや願いをもったと考える。

以上の結果から、道徳授業の展開の段階において、中心発問後にペア役割演技及び全体役割演技に取り組むことは、児童に自己の生き方についての考えを深めさせることに有効であったといえる。

## VI 研究のまとめ

### 1 研究の成果

道徳授業の展開の段階において、児童の多様な考え方を引き出すために、中心発問後に、ペア役割演技及び全体役割演技を取り入れ、他者の多様な考え方に触れさせれば、児童に自己の生き方についての考えを深めさせることができることが分かった。

### 2 研究の課題

- 研究授業で扱った内容項目以外の授業においても、自己の生き方についての考えを深めさせることのできる役割演技を取り入れ、効果を検証していきたい。
- 道徳授業の展開の段階だけではなく、導入又は終末の段階において、自己の生き方についての考えを深める有効な役割演技の在り方を工夫していく必要がある。

#### 【注】

- (1) 鈴木由美子・宮里智恵 (2014)：『やさしい道徳授業のつくり方』 溪水社pp. 41-44に詳しい。
- (2) 江橋照雄 (1996)：『子どもが生き生きと取り組む 役割演技ハンドブック』 明治図書出版p. 57に詳しい。

#### 【参考文献】

- 文部科学省 (平成27年)：『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』  
 文部科学省 (平成27年)：『小学校学習指導要領』  
 永田繁雄 (2016)：『新学習指導要領の展開』 明治図書出版  
 赤堀博行 (2015)：『道徳授業で大切なこと』 東洋館出版  
 鈴木由美子・宮里智恵 (2014)：前掲書  
 日本道徳性心理学会 (1992)：『道徳性心理学—道徳教育のための心理学—』 北大路書房  
 江橋照雄 (1996)：前掲書  
 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (平成28年)：『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告)』