

道徳の時間における「深い学び」についての一考察

ーロールプレイを用いた「アクティブラーニング型授業」に着目してー

松岡 敬興

Study on Deep Learning in Moral Class:
Focusing on Active Learning Class Using Role Play

MATSUOKA Yoshiki
(Received December 20, 2019)

キーワード：深い学び、アクティブラーニング型授業、ロールプレイ

はじめに

道徳の時間における「深い学び」とは、何を意味しているのか。筆者は、各小中学校での研修会において、こうした問いを指導者からよく耳にする。指導者が授業実践を振り返るとき、到達目標である「深い学び」を具体的にイメージできていなければ、それらを評価することは困難である。子どもたちを「深い学び」へと誘ううえで、学びの態様（指導者と子供たちとのかかわり方を含む）について、見える化を図り具体的な状況を指し示すことが求められる。

本学年度(2019)より中学校においても、特別の教科道徳が完全施行となり、教科書に沿いながら、「考える道徳」、「議論する道徳」への取組が進められている。ただ真に子どもたち一人一人が、「深い学び」へと邁進できているのだろうか。筆者は現状について、まだまだ授業改善の途上にあたり、問題があると受け止めている。そこで、このことを解決する手だてとして、「アクティブラーニング型授業」が効果的であると考えた。

指導者の願いである、子どもたちが「深い学び」に向かおうとする姿勢を実現するには、彼らが自分事として考え、教材を通して道徳的価値に気づき、それがなぜ大切なのかについて再考するプロセスを大切にしたい。このとき異なる仲間の意見に耳を傾け、自らの意見と比較することで、共通点、相違点や新たな視点を見極め、その理由を探り、改めて自分の意見を再構築することが肝要である。

本研究では、道徳の時間を通じた「深い学び」に着目し、「アクティブラーニング型授業」の展開を構想し、その授業実践で用いたワークシートへの記述内容、授業後において実施したアンケートに基づき、授業の分析・検討を加える。また、子どもの自尊感情に係わる心理的変容効果については、「自尊感情測定尺度[4段階]（東京都版）」を用いる。

そして得られた各種データを分析した結果、「アクティブラーニング型授業」を展開することにより、子どもたちが主体的に考え、対話を行い、自己内対話を重ねつつ、自らの考えを再考しようとする傾向を見いだせた。道徳の時間では、子どもたち一人一人の考えが尊重され、同時に仲間の意見に接することで、なぜ考えが異なるのか、その一方で逆に同意なのか、多面的・多角的に思考の流れを確認しながら自己決定へと向かうことで、自らの思考が高度化へと繋がることが分かった。

1. 道徳の時間における「深い学び」とは

1-1 主体的、対話的で「深い学び」の意味

中央教育審議会答申(2016)によると、「主体的な学び」については、学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返っ

て繋げることを求めている。また「対話的学び」では、子ども同士の協働、教職員や地域の人の対話、先哲の考え方を手がかりに考えること等を通じ、自己の考え方を広げ深めることを求めている。さらに「深い学び」においては、各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考え方を形成し表したり、思いをもとに構想・創造したりすることに向かうことを要求している。

このことを道徳の時間に当てはめて考えると、「深い学び」の段階では、内容項目に係わる道徳的価値について、その必然性の理由に迫ろうとする場面に相当する。子どもたち一人一人が、中心発問に対して自ら考え、仲間の異なる意見に接し、共通点や相違点、そして新しい視点に着目し、それらを比較検討し議論することを通して、改めて自分の考えを再構築するプロセスの最終段階が「深い学び」としてのクライマックスにあたると思う。

また、溝上(2014)では、「主体的、対話的で深い学び」に相当する「アクティブラーニング」について、一方的な知識伝達型の講義を聴くという受動的学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的学習を指し、書く、話す、発表するなどの活動への関与と、そこに生じる認知的プロセスの外化を伴うと定義している。ここでいう認知的プロセスとは、知覚・記憶・言語・思考（論理的、批判的、創造的思考、推論、判断、意思決定、問題解決など）といった心的表象としての情報処理プロセスを意味する。

加えて「深い学び」にあたるアプローチとして、(1)これまで持っていた知識や経験に考えを関連づけること、(2)パターンや重要な原理を探ること、(3)根拠を持ち、それに結論を関連づけること、(4)論理や議論を注意深く、批判的に検討すること、(5)学びながら成長していることを自覚的に理解すること、(6)コース別に積極的に関心を持つこと、を取りあげ整理している。これらを実現する具体的な活動として、振り返ること、離れた問題に適用すること、仮説を立てること、原理と関連づけること、身近な問題に適用すること、説明すること、論じること、関連づけること、などがあげられる。その際には、中心となる考えを理解すること、記述すること、言い換えること、文章を理解すること、認めること、記憶すること、などの総合的な認知的プロセスが機能する。

同様に道徳の時間に当てはめると、主に(1)これまでもっていた知識や経験に関連づけること、(3)根拠を持ち、それに結論を関連づけること、(4)論理や議論を注意深く、批判的に検討することを、「深い学び」へと誘ううえで参考になる。展開の段階では、「考える道徳」、「議論する道徳」の視点から(3)と(4)が、終末の段階では、「ふりかえり」の視点から(1)を意識した指導が効果的であると思う。内容項目に示されている道徳的価値が、なぜ大切であるのか、子どもたちが当事者意識を持ちながら考えることで、決して理想に溺れることなく自らの弱さと向き合う葛藤が繰り広げられる。指導者は、その子どもたちの本音と向き合う活動を、個人に留めておくのではなく、仲間と共有し自らの成長の一助へと繋げることができるのも道徳の時間ならではのよさである。

さらに松下(2015)では、「深い学び」について、習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学びであると定義している。そして「深い学び」へのアプローチとして、概念を自分で理解することとし、概念を既存の知識や経験に関連づけること、共通のパターンや根底にある原理を探ること、証拠をチェックし結論と関連づけること、論理と議論を周到かつ批判的に吟味すること、を指摘している。

1-2 「深い学び」から見た道徳の時間の課題とその原因

道徳の時間において子どもたちを「深い学び」へと誘ううえで、彼らに対して主体的な学びが展開できる環境を整備することが大切である。学びの対象は子どもたちであることを念頭に置き、学習指導案を作成することが求められる。指導者からは、導入、展開、終末の何れの段階も重要な役割を担っており、時間配分に苦慮しているとの声をよく耳にする。加えて教材の範読も時間を要すことから、時間の調整に気をとられ、つい指導者中心の授業展開になり、子どもたちが思考のリズムを保てないまま、授業が進められていることが危惧される。「考える道徳」、「議論する道徳」の実現をめざすには、子どもたちが当事者意識を持って、中心発問と向き合い、自分なりに考え尽くすことが前提条件になる。子どもたち一人一人が、主人公の立場に身を置いて考えたり、自分ならばどのような判断を下すのかなど、発問に対する意見とその理由を明らかにしたうえで、仲間との意見交換に入ることで教育効果が期待できる。

また、子どもたちが学びを深めるうえで、例えばグループワークで進められていたとして、いかに参画意識をもって臨んでいるのかが問われる。彼らのモチベーションを高めるうえで、指導者が彼らをしっかりと把握・理解できているのか、そして彼らの発言を丁寧に拾い、的確に返せているのか、自己肯定感を抱きながら授業に参画できるのか否かはこうした対応に依拠する。参観の際に、指導者からの発問に対して、子どもから意に沿わない発言が戻されたとき、スルーしている光景を目にすることがある。確かに指導者の立場からすると、問いの意図からズレた発言は、指導者にとっては困難な状況をもたらしかねない。その場面で立ち止まり時間を要することはもちろん、当該授業そのものの指導計画の変更が余儀なくされることさえ予想される。このとき、指導者から全ての子どもたちに対して同じ問いを出していることから、なぜそのような考えに至ったのか、丁寧に問い返すゆとりを求めたい。

1-3 「深い学び」へと誘う「アクティブラーニング型授業」

子どもたちが主役になれる授業の実現、そのためには彼らに思考や発言を通じた学びの主導権が保障されなければならない。指導者はファシリテーターとして、いかに子どもたち同士、指導者と子どもたちとのやりとりを円滑かつ深化させる支援者に徹することが求められる。そこで溝上(2018)の「アクティブラーニング型授業」を道徳の授業にも当てはめることで、子どもたちに自分自身で考える時間、仲間と議論する時間、自らの考えを再構築する時間、を十分に確保することができる。

「アクティブラーニング型授業」では、「個人→協働→個人」の流れで活動が進められる。まず子どもたち一人一人が自分自身で考える時間が十分に保障される。また自分とは異なる考えに接する場として、「協働」の時間が設けられている。具体的な活動例として、四人一組のグループワークがあげられる。このとき必ず四人が互いに顔を見合わせながら活動を進めることが、教育効果を大きく左右するとしている。同時に、グループワークの形態をとらずとも、指導者が子どもたち一人一人の意見を把握したうえで、授業を進めることが効果的な場合があることにも言及している。筆者が取り組んだロールプレイを用いた授業は、後者に該当する。

授業を構成するうえで、指導者は、子どもたち一人一人を見据え、学びに参画できる環境を「アクティブラーニング型授業」を用いて作る必要がある。本時でねらいとする道徳的価値がなぜ大切であるのかについて、教材を生かした中心発問を考え、全ての子どもたちの反応を予想し対応についてシミュレーションをすること、ここが重要な準備にあたる。また、子どもたちの議論が、曖昧な話し合いに終わらせないために、必ず意見を支える理由について確かめ合うことを意識しながら指導にあたりたい。議論の場は、合意形成をめざすものではなく、子ども間で意見の共通点、相違点、新しい視点などに着目しつつ、自らの考えを再構成することを大切することが肝要である。この活動が引いては、ふりかえりの場面で、自らの考えを再構成しブラッシュアップする際の成否に影響する。

そこで本稿では、筆者が2018年5月、A県の公立B中学校の第1学年を対象に、「アクティブラーニング型授業」としてロールプレイを用いた実践に着目し、分析・検討を加える。

2. ロールプレイを生かした「深い学び」の創造

2-1 ロールプレイによる「深い学び」の授業づくり

ロールプレイを「深い学び」の場面で生かすうえで、子どもたちの代表者が演者となり、それを周りの観衆の子どもたちが見て、自分ごととして受け止め、議論を深める流れに注目した。これまで取り組んできたロールプレイとの違いは、観衆が、代表者の演技を見て、自分の考えと共通する点、相違点、新たな視点に着目し、それぞれの理由を聞く所にある。子どもたちが、複数の異なる演者の表現を見て、それらを照合し、自分の考えを再考することに重点を置いた。「アクティブラーニング型授業」で取り組むからこそ、自分の考えを見据え、代表者の表現内容について議論を重ねることを通して、思考の幅を広げることができる。そして判断の際には、自分からの視点に留まることなく、多面的・多角的な思考のもと、自らが置かれた立ち位置を認識しながら結論を導き出すことになる。

教材は、月刊PHP『父への手紙、母への手紙』に掲載の大谷泰志氏の「監督がくれたメダル」を一部改編した。内容を要約すると、主人公の大谷氏の友人であるY氏は、夏の甲子園大会予選でメンバーから外れる。彼は春の大会では、レギュラーであり、かなりのショックを受け、練習に顔を出さなくなった。そこでM監

督から大谷氏に、電話でY氏を呼び出すように依頼された。大谷氏が、電話をかけるかどうか電話機を前にして迷っている場面で話を終え、教材をA4用紙一枚程度に短くした。子どもたちが葛藤を繰り広げる山場は、大谷氏が電話をかけるのかどうかを判断する場面とその理由である。教材ではY氏を太田氏に置き換えている。

何れの判断をしたとしても、正当な道徳的価値の裏づけがあるように設定した。電話をする場合には、「責任」、「強い意志」、「思いやり」、「感謝」、「友情」、「信頼」、「相互理解」、「寛容」、「集団生活の充実」などが予想される。一方、電話をしない場合には、「思いやり」、「感謝」、「信頼」、「相互理解」、「寛容」などが想定できる。電話をする、しないという行為の判断を支持するものが、こうした内容項目にあたる道徳的価値である。そこで指導者は、教育効果を高めるうえで、判断の理由に焦点を当てながら、子どもたち同士の議論を深めるべく、ファシリテート役を全うしなければならない。

繰り返すが、判断の場面では、子どもたち一人一人が自分で考える時間を十分にとり、それを踏まえたロールプレイを複数の代表者がペアで取り組む。観衆である子どもたちは、演者の表現を見て、自分のイメージとの比較・検討を進める。共通点、相違点、新たな視点などに着目し、自分では気づけない表現に触れることで、改めて考え直しブラッシュアップを図る。ロールプレイの表現内容については、ファシリテーターと演者間でのふりかえりに留まるのではなく、観衆と演者との間での質疑応答などを中心とする議論を大切にする。表現内容の根拠について、演者も観衆も同じ土俵に立って熟考することを重視する。最後にふりかえりの場面では、演者による様々なロールプレイを思い出し、自分のイメージとの比較・検討を丁寧に言い、再考しながら整理する。その際、これまでの経験や自らの思いを重ね合わせながら思考を巡らせるよう、指導者は、子どもたち一人一人の記述によるアウトプットを見とることに専念することが求められる。

開発した授業の時間配分は概ね、導入（3分）、展開（35分）〔範読（5分）、個人での思考（5分）、協働による議論（25分）〕、終末（12分）〔ふりかえり、数名の発表〕とする。ロールプレイの場面では、代表者による演技は2組～3組を充てる。演技に係るふりかえり及び議論の時間について、子どもたちの気づきを生かしながら丁寧に進めることで、彼らが抱えているイメージについて、多面的・多角的に見つめ直すプロセスに力点を置く。「アクティブラーニング型授業」では、自分と異なる考えに接し、より多くの視点を照合し、自分の考えとすり合わせながら再構築する所に特徴が見られ、ロールプレイはその一つのツールとして効果的な役割を担っている。

2-2 ロールプレイを活用した授業実践とその考察

筆者は授業を進めるうえで、子どもたちに考える時間を十分に確保した。「アクティブラーニング型授業」では、一人一人が理由づけに基づく判断に取り組むことで、協働による学び、その後の個人によるふりかえりにおいて教育効果をもたらされる。グループを編成した学びの有無に拘わらず、個人の考えが理由づけをもってなされていれば、仲間の意見との照合や議論を通して、自分だけによる思考では辿り着けない考えを再構成できる。

ロールプレイの場面では、子供たち一人一人のイメージと、実際の演者による表現との共通点、相違点、新たな視点について、比較検討することで自らの考えをより鮮明にすることができた。表現の「なぜ」を追究することで、自分の考え方との違いに着目した思考を促すことができる。もしもその考えが斬新的なものであれば、当然判断の内容を左右することに繋がる。本授業において、2組の演者にロールプレイに参加してもらった。ロールプレイでは、電話をかけるという設定にしており、太田君に電話をかける演者が、どのようにありたいと願っているのか、演者と観衆とのやりとりが注目される。

これまでの道徳の時間におけるロールプレイの活用との大きな差異は、演者による表現の意図について、子どもたち同士で議論する所である。演技の出来栄を追求するのではなく、なぜそのようなロールプレイを表出したのか、その根拠を認知し合い、互いに共通理解することで、道徳的価値が浮き彫りになる。敢えてロールプレイ後のふりかえりの時間を十分にすることで、子供たち一人ひとりが自分のイメージと演者の思いとの照合を図り、不明な点については相互間で確認し議論することができた。

以下、図1は「電話をするのかしないか、その判断と理由づけ」を整理したものである。「電話をする」が19名、「電話をしない」が4名、残り1名は「どちらにも該当する」の回答を得た。「電話をする」の判断の理由に着目すると、自分と相手の関係性の中において出来ることを中心に、可能性、希望的観測及び願いや期待を含めて寄り添う姿勢がひしひしと見てとれる。つまり自分自身にとっての判断に留まるのではなく、

相手のことを慮る内容が、多面的・多角的な思考のもとで記されている。一方、「電話をしない」は少数ではあるが、太田君の気持ちが痛いほど共感できるからこそ、電話をかけない方がよいとの判断に至っている。何れの判断についても、その理由を突き詰めると、自分と他者との関係性において、自分はどうあることが望ましいと考えるのか、自らの経験をふりかえり照合させながら、個人として判断を下していることが読みとれる。

表 1 判断内容とその理由づけ

	Tel	自由記述
c1	y	太田君は「わかった」と言ったのに、なぜ来なかったのか不思議に思う。
c2	y	自分もつらいけれど、太田君もつらいので、お互いに励まし合い、頑張り合いたいと感じた。
c3	y	1回電話してその電話で、電話だったら伝わらないこともあるから、家に行って言い分を聞く。電話が来たら相手をする。
c4	y	何もしなければ太田君は来ないけど、もし自分が電話することによって気持ちが変わるかもしれないから、何もしないよりは電話をして太田君の気持ちに寄り添ってあげる方がいい。
c5	y	僕もベンチ入りできていないけど、陰の仕事を頑張っていることを知らせたいから。
c6	y	3年生ということで今年は最後です。この3年間頑張ってきた野球なのでショックを受けるのは分かるけど、今までやってきたからこそ最後まで一緒に頑張りたいからです。
c7	y	太田君はベンチに入れなくてショックで来なくなったので、まずはチームに貢献したいという気持ちにさせて、少しずつ陰の仕事を慣れてもらって立ち直って欲しい。
c8	y	今、太田君がどういう思いなのか知って、太田君の気持ちをちゃんと理解してあげたい。
c9	y	電話をかけなかったら太田君がやっぱり必要ないんだなと思うから。自分だったら誰かに電話をかけてもらう方が嬉しい。
c10	y	人がショックを受けているのに慰めてやりたい。
c11	y	一人で悩んでいるときに、自分の気持ちを聞いてもらった方が、自分は楽だと思うから電話をかけようと考えた。(けど迷っています。)
c12	y	誰だって電話をしてもらえたら嬉しいし、太田はすごくショックで練習に来ないから、嫌なことや辛いことを聞いたらちょっと太田が楽になると思った。
c13	y	太田君は春までベンチに入り、主人公は外野ノックとお互い辛いと思うけど、一緒に逃げ出さず頑張りたいたいと思うから。
c14	n	自分が悲しかったことを言われると、嫌な気持ちになるから。
c15	n	太田君に一度電話をかけても、練習には来ていなかった。おそらく太田君は電話ではまあ少し強気な面を見せていたけれど、まだ気持ちの整理ができていないと思う。
c16	yn	太田君はほっておいて欲しいと思っていると思う。一人にして欲しいのだと思う。辛いとき頼って欲しい。どんな反応をされるのか分からない。
c17	y	自分よりもショックは大きかったのだろうけど、ここであきらめないで、また努力をした方が、自分自身のためになると思ったから。
c18	y	試合を見に来なかったのは、ショックがまだあり悩んでいるということだから、その悩みごとをもっと知るために電話をかけて悩みごとの悩みを聞いてあげた方がいいと思った。
c19	n	春のときはベンチにいたけど、夏に出れなかったというショックは大きいと思うし、電話だけじゃ切り替えできないし、みんなに心配をかけているという気持ちになってしまうと思うからです。太田君も人に言われるよりは、自分なり気持ちがあると思います。
c20	y	何回も電話をかけていたら、いつか気持ちが変わるかもしれない。太田を励ましたい。もっと話したい(同じような感じだから)。
c21	y	太田君が練習に出て来ない理由は、私と似ているから、電話をして励ますことができるからです。
c22	y	もしもう一度かけて分かったと太田が言うかもしれないから。
c23	n	ベンチから外されてとてもショックを受けて、とても落ち込んでいるから、話す気にはなれないと思う。
c24	y	太田君には、これからも練習に来て欲しいから、何か辛いことがあったなら聞いてあげたいから。

※ y は「はい」、n は「いいえ」、n=24

次に「ロールプレイを通した気づき」に係る自由記述について、図2の結果を得た。真に相手のことを慮ることの大切を理解できているという前提に立ち、それを具現化することの難しさ、子どもたち一人一人が、「分かっているけど出来ない自分」の実体に気づき迫ることができている。人はこうありたいと願っていたとしても、それが実現できない葛藤との闘いが日常生活の場にあるのかもしれない。人間としての弱さや醜さに向き合う道徳の時間として、ロールプレイが一役を担うことができた。

あくまでロールプレイは、解決のためのテクニックを学ぶ場ではないし、手だてに迫るものでもない。場面設定にある具体的な状況に身を置き、即興で演じることにより、子どもたちがより臨場感をもって自分自身と向き合い、自己内対話を深化させるための効果的なツールとして活用できる。演者も観衆も、ロールプレイという体験の学びの場に身を置き、そこから感じ得たことや新たな気づきを互いに共有し、議論し合えるところに、アクティブラーニングの観点からも効果的な手立ての一つとして活用できる。

子どもたちには発達段階の差異が見られ、自分本位の捉え方から、行為の波及効果を見据え相手の思いを斟酌できるレベルまで、幅広く考えが集積している。「考える道徳」、「議論する道徳」を推進するうえで、発達段階の異なる子どもたち同士が、同一課題に取り組み、考え出された内容をすり合わせる場として、道徳の時間では協働しながら議論できる場が保障されている。展開段階において、ロールプレイを演じるペアの数を制限し、議論の時間を十分に確保したねらいは、発達段階の異なる子ども同士が議論することで、一段高いレベルの考え方に接することができるからである。子どもたちは、自分だけでは気づきえない考え方に、議論の場を通して気づき、考えを再構築するプロセスを介して、一段高い考え方ができることを可能にする。

表2 ロールプレイを通した気づき

生徒	自由記述
c1	自分では、こんなに人の前で話せるんだと思いました。
c2	自分がその人の立場や気持ちになると、その人たちのことがよく分ったり、いろんな意見ができるんだなと思いました。
c3	みんなが積極的だったから、私も積極的にいこうと思った。
c4	人によっては励まし方や捉え方が違うということです。電話をかける側は、人によって心配したり、励ましたりの仕方は違いました。電話を受ける側は、「うん。頑張ってみる。」と言う人、「俺の気持ちは分かんないだろ。」と言う人もいたので、捉え方も違うと思いました。
c5	他の人の気持ちを理解する大変さが分かった。
c6	自分のことだけではなく、相手の気持ちをちゃんと考えて発言していた。
c7	ロールプレイをすることで、他の人の意見がよく分ったり、演じる人の反応がそれぞれ違ったりしていたことです。
c8	友達ももし本当にそういう立場であったとき、どういう言動、行動をすればいいのが分かった。
c9	勇気を出して発表したけど、自分自身が主人公になって、少し考えが変わった。思いやりは大事。
c10	人の気持ちを考えながら活動した。
c11	人それぞれの考えがあること。
c12	励ます人は、友たちを大切にしているから、落ち込んでいても電話をかけることができるんだなと思いました。
c13	一人一人の考え方が全然違うということ。やっぱり、自分の意見を持つことは、大切なことだと思いました。
c14	男子はすんなり「頑張るよ。」などの返事をしていたが、女子の時に「いや、お前には俺の気持ちは分からないよ。」と言っていた時に、こんな反応もあるんだと思いました。
c15	相手の気持ちを考えながら行動に移すということ。それは今まであまり人の気持ちを考えたことがないので、これからは考えて行動したい。
c16	仲間の考えていること。
c17	相手のことを必死に理解しようとしていたりしたこと。
c18	ショックで悩んでいる太田君の気持ちが、励ましている主人公の言葉でどんどん明るい気持ちになって、そこで新しい友情みたいなのが生まれるのがすごいと思った。
c19	相手にどんな言葉をかけるかで、相手の気持ちが変わるんだなということ。
c20	励ましている電話も、誰かは「いや」、「かけて欲しくない」と思っていること。
c21	人それぞれに気持ちが違って、四人ともそれぞれの演技をしていたのが、私にとっての新しい発見です。
c22	仲間の思いやりで、気持ちが変わることが分かった。
c23	野球の話聞いて思った感想は、一人一人違う思いをもっていること。
c24	電話をする方は少し緊張するし、難しいかもしれないけれど、電話をされる方はうれしい。

ここで本授業後に実施した「ロールプレイに係るアンケート」の結果は、以下の図3の通りである。質問紙は5件法（5:そう思う、4:ややそう思う、3:どちらとも言えない、2:ややそう思わない、1:そう思わない）で作成し、調査結果に5段階の数値を宛てがいその平均値を算出した。

表3 ロールプレイに係るアンケート

No	問い	平均値
1	今まで気づかなかった仲間の考えを知ることができた。	4.5
2	思いやりについて自分自身の考え（何を大切にしているか）をもつことができた。	4.5
3	今日のロールプレイを楽しく行うことができた。	4.7
4	自信のある態度でロールプレイに参加することができた。	3.6
5	心を開いてみんなと接することができた。	4.2
6	仲間の目を見て会話できた。	4.1
7	仲間の話を真剣に聞くことができた。	5.0

n=24

全体的に高い数値であることから、子どもたちにとってロールプレイを用いた授業が、自分のことはもとより他者とのかかわりについて、具体的な演技を見ること、自分のイメージと演者の表現内容との比較検討により、自分なりのあり方の再構築に繋げることができたと受け止めている。自己理解と同時に他者理解を推し進めようとする子どもたち、発達段階に差異はあるものの、相手の思いに接近し寄り添おうとする姿勢を見とることができた。

アクティブラーニングの視点に立つと、問6の目を合わせて話し合うこと、いわゆる話合う際の環境づくりについては、おおむねできていたと考える。ただ、グループ活動が苦手な子どもがいることも事実であることから、指導者がファシリテーターとして、こうした子どもたちが心地よく活動に参画できるための工夫が必要である。問7については、学級担任の学級経営の賜物であると考え。道徳の時間の成否は、何よりも学級経営にかかっている。自由闊達に発言できる環境づくりは、担任を中心に日常の授業の積みあげにかかっており、その恩恵のもとで筆者は授業を展開したと受け止めている。

さらに、授業の前後で、「自尊感情測定尺度（東京都版）」を実施し、その結果は、以下の図4の通りである。質問紙は4件法（4:とてもあてはまる、3:だいたいあてはまる、2:あまりあてはまらない、1:まったくあてはまらない）で作成し、調査結果に4段階の数値を宛てがいその平均値を算出した。

表4 自尊感情測定尺度（東京都版）

No	問い	事前	事後
1	人の意見を素直に聞くことができる。	3.4	3.4
2	私は人のために力を尽くしたい。	3.4	3.5
3	私はほかの人の気持ちになることができる。	3.2	3.3
4	私は自分という存在を大切に思える。	3.2	3.3
5	私には自分のことを理解してくれる人がいる。	3.6	3.6
6	私は自分の長所も短所もよくわかっている。	3.0	3.3
7	人に迷惑がかからないよう、一度決めたことには責任を持って取り組む。	3.2	3.3
8	自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している。	3.6	3.7
9	私は自分のことは自分で決めたいと思う。	3.5	3.5
10	私には自分のことを必要としてくれる人がいる。	3.3	3.3
11	私は自分の個性を大事にしたい。	3.6	3.4

※ 24項目の質問の内、11項目を抜粋した平均値、n=27

本アンケート調査による大きな変移は見られなかった。自尊感情に係わる問いに対して、回答値は高い平均値を示している。ロールプレイを授業に組み入れる場合、子どもたちが安心して自己開示できる学級の雰囲気求められるが、当該学級に関しては既に良好なコンディションにあったといえる。自己理解はもとより他者理解に努めようとする子どもたちであるからこそ、ロールプレイによる表現内容について「なぜ」を

素直に出し合うことができたのではないだろうか。コミュニケーションは、相互間の信頼関係があつてこそ、深化させることができる。筆者は、ロールプレイをファシリテートしながら、子どもたちの実態に助けられ、深い学びへと誘う試みができたと考える。

おわりに

道徳の時間において、子どもたちが主体的に取り組める授業デザインとして、「アクティブラーニング型授業」があげられる。指導者は、「個→協働→個」の学習の流れの中で、子どもたち一人一人が自分事として考える場面、仲間と協働し新たな考えとの出会い議論する場面、改めて自分の考えを再構築する場面をそれぞれ設け、時間を十分に確保し、彼らの思考の流れを汲み取りながら進める。導入、展開、終末の授業の流れに当てはめてみると、「考える道徳」、「議論する道徳」を充実させるには、協働する場面に時間を配し、グループワークなどの手法を組み入れることで、子どもたちの思考の活性化を支援できる。

また道徳の時間は、自己内対話の時間とも考えられる。「ふりかえり」の場面においては、これまでの自らの経験をレビューしながら、人間理解にあたる自らの弱さや醜さと対峙し、それを受け入れつつも道徳的価値への理解を深化できれば、当然「深い学び」がもたらされる。本実践では、「協働」の場面においてロールプレイの活用を試みたが、子どもたちが当事者意識を持って考え、仲間の表現について議論を重ね、最後は自分自身で考え直すことが効果的であることが分かった。ただし、アンケート調査結果が示すように、自己肯定感の高い学級での実践であることから、今後は、こうした実践を継続することにより、「アクティブラーニング型授業」による授業デザインの有効性の実証に取り組む。加えて授業実践の映像記録に基づき、荒木(1987)の「生徒と教師の行動パターンを手がかりとする、S-T授業分析」を行い、詳細な分析を加える。本実践を通して、子どもたちが主体的に取り組む道徳の時間を創造するうえで、「アクティブラーニング型授業」による構成を活用することで、彼らの思考を活性化し「深い学び」へと誘う一つの手だてとして応用できると考える。

参考文献

- 荒木紀幸(1988)：『道徳教育はこうすればおもしろい』，北大路書房，pp. 83-85.
- 江橋照雄(1996)：『役割演技ハンドブック』，明治図書出版，pp. 8-11.
- 早川裕隆(2017)：『体験的な学習「役割演技」でつくる道徳授業』，明治図書出版
- 金子賢(1992)：『ロールプレイング入門』，学事出版
- 小林和雄(2019)：『真正の深い学びへの誘い』，晃洋書房，pp. 49-53.
- 松下佳代(2015)：『ディーブ・アクティブラーニング』，勁草書房
- 溝上慎一(2014)：『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』，東信堂，p. 14.
- 溝上慎一(2018)：『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』，東信堂，pp. 40-45.
- 文部科学省(2018)：『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』，文部科学省
- 文部科学省(2018)：『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』，文部科学省
- 大谷泰志(1996)：「監督がくれたメダル」，『月間PHP「生きる」作品集 父への手紙、母への手紙』，PHP研究所，pp. 27-31.
- 澤井陽介(2017)：『授業の見方「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』，東洋館出版社，pp. 31-34.
- 澤田浩一(2016)：「道徳教育とアクティブラーニング」，『アクティブ・ラーニングを考える』，東洋館出版社，pp. 206-209.
- 田村学(2018)：『深い学び』，東洋館出版社，pp. 224-227.