

國學院大學・Zoom ハイブリッド開催

提案①『哲学対話を取り入れた道徳授業』

東京都足立区立古千谷小学校教諭 町田晃大先生

2023.9.23 日本道徳教育学会神奈川支部
第38回学習会@国学院大学たまプラーザキャンパス1412教室

哲学対話を取り入れた道徳授業
～これまでとこれからの研究～

足立区立古千谷小学校
町田 晃大

自己紹介

町田 晃大(まちだ あきひろ) 教員10年目

経歴
大学院→2年→日本語教室→4年→2年→3年→4年→5年→5年→6年→4年

宣伝
9月2日日本道徳教育学会(神奈川支部)
『哲学対話を取り入れた道徳授業』

9月29日 日本倫理学会 ワークショップ
『初等・中等教育に対する倫理学の貢献可能性—特別の教科『道徳』の学習指導要領を読み解く』

11月18日 哲学プラクティス連絡会
『当事者性の強い問いの有無により、児童の学びにどのような変化があるのだろうか』
『子どもの問いからはじまる! 哲学対話の道徳授業』
明治図書(共著、11月刊行予定)

2022年2月号
2022年7月号
2023年4月号

○哲学対話には様々な種類がある

2 哲学対話とは?

名称	哲学カフェ	ソクラティック・ダイアログ	子どものための哲学(P4C)	子どものための哲学(p4c)	本質観取
国	フランス	ドイツ	アメリカ	ハワイ	日本?
創始者	マルク・ソーテ	レオナルド・ネルソン	リップマン	ジャクソン	フッサール現象学をもとに、西研、竹田青嗣、苫野一徳が方法化
特徴	決まった方法や進行方針はない。主催者によって多様でよい。教育目的で構想されたわけではない。	政治教育の一環として構想された。厳密な手続きがある。一週間かけて哲学対話することも。答えを出す。(全員の合意がある) 全員の合意がないと先に進めない。	目的は「自分たちが自ら考えられるように」。教室を「探求の共同体」に。しっかりとしたカリキュラムがある。教科書と指導書がある。各学年のプログラムがある。	目的は「自分自身で考える能力を育み、責任をもって能力を使えること」。「知的に安全な場所」と「探求の共同体」。「コミュニティ」と「探求」の振り返りがある。最低週2回はp4cを! P4Cのようなカリキュラムはない。	人間の体験一般に共通するものを明らかにする。参加者で共通解を創る。対話コミュニティ(安全性、尊重する態度)も大切に。P4C、p4cよりも問いはシンプル。
流れ	主催者によって異なる。	1 テーマを決める 2 参加者から経験を問う 3 その経験を問いつながりながら考える	1 M.Lipmanが作成したテキストを読む 2 問いづくり、問い決め 3 対話をする 4 練習問題を行う 5 振り返りする	1 資料を読む(ないこともある) 2 問いづくり、問い決め 3 ルールを確認する 4 対話をする 5 振り返りする	1 問題意識を出す 2 事例を出し合う 3 共通性を抽出する 4 簡明に本質を表す 5 最初の問題意識に答える
文献		堀江剛(2017)『ソクラティック・ダイアログ』大阪大学出版会	・M. Lipman. (1988) <i>Philosophy Goes to School</i> . Temple University Press ・M. Lipman (2003) <i>Thinking in Education</i> (2nd ed.). Cambridge University Press	・Jackson(2001) <i>Gently Socratic Inquiry</i> , Arthur L. Costa (editor), published in <i>Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking</i> (3rd ed.)=中川雅道(訳)(2013)『やさしい哲学探究』『臨床哲学』14巻2号pp.56-74 ・豊田光世(2020)『p4cの授業デザイン』明治図書	・苫野一徳(2017)『はじめての哲学的思考』ちくまプリマー新書 ・岩内章太郎・小川泰治(2022)『哲学対話に『答え』はないのか』『現代生命哲学研究』第11号 pp.57-81

出典:いろいろな文献を参考に発表者作成

- ・哲学対話はリップマンの「P4C」の考え方がもとになっていると言われている。
リップマンの P4C は幼稚園から高校までのカリキュラムがしっかりと理論化され、練習ステップもきちんと考えられている。
- ・哲学対話の実践は数多くあるが、それぞれ目的が違う事を理解しておく必要がある。

○今回提案する哲学対話について

2 哲学対話とは

哲学者の名前や思想を教示するのではなく、「自分自身で考え、それについて他の人と対話して、そしてその対話を通して自分の考えを軌道修正し、最終的に自分の意見を発展させること」 有福美年子・有福孝岳(2003)『子どもとともに哲学する』晃洋書房 p.195

ただ哲学的なテーマについて議論することではなく、他者との議論を通じて自分の考えや信念、常識について批判的かつ反省的に思考していくこと。

河野哲也編(2020)『ゼロからはじめる哲学対話』ひつじ書房 p.32

価値や概念そのものについて考え、児童の考えを広げたり深めたりする授業

○哲学対話と(伝統的な道徳授業)の違い

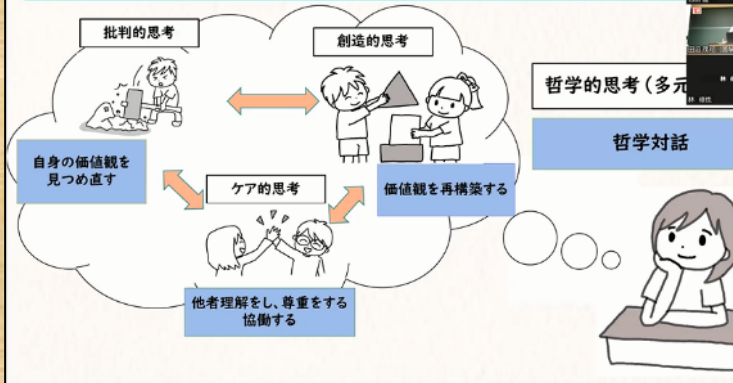
3 道徳科×哲学対話

	哲学対話	(伝統主義的な)道徳授業
共通点	・価値や道徳に関わる主題を扱う。	・物語を読んだ後に話し合うこと。
教材	多様な考えをもつ登場人物の対話を中心。	主人公の心情描写が中心に描かれている。
価値の扱い方	価値は普遍的なものではなく、考えるきっかけ。 価値は批判的・創造的に検討可能。	価値は普遍的なものであり、価値を具体化したものを伝達する。
授業展開	定義づけ、関連付け、理由・根拠を子どもに問う。 ⇒物語から個別性、特殊性を超えて一般化された問題を抽出し、共通する原理原則の探求を行う。	「友情とは何か」「どうすることが親切か」など概念形成を行う発問はされない。 ⇒個別的・状況的な発話に終始し、一般化・共有化の過程がないため他者との議論は開かれない。 (自分の考えを発言する機会がなく、他者から比較されたり、批判される機会がない)
話し合い	ディスカッションが目的。教材はディスカッションの手段。 ⇒ 哲学的思考の能力を獲得することを目標 としている。	教材理解が目的。話し合いはその手段。 ⇒ 道徳的諸価値の理解を目標 としている。

西野真由美(1997)「オーストラリアにおける子どものための哲学教育—思考力を育成する道徳教育のための一考察」『比較教育学研究』第23号 pp.65-80をもとに発表者作成

○道徳科における哲学対話のとらえ方

3 道徳科×哲学対話



3 道徳科×哲学対話

多様な価値観の時に対立がある場合も含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考える姿勢こそが道徳教育で養うべき基本的資質である p.2

様々な問題場面に出会った際に、その状況に応じて自己の生き方を考え、主体的な判断に基づいて道徳的実践を行うためには、道徳的価値の意義及びその大切さの理解が必要になる。p.18

道徳的価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道徳的価値のよさや大切さを概念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することが大切である。p.18

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』

哲学者の名前や思想を教示するのではなく、「自分自身で考え、それについて他の人と対話して、そしてその対話を通して自分の考えを軌道修正し、最終的に自分の意見を発展させること」 有福美年子・有福孝岳(2003)『子どもとともに哲学する』晃洋書房 p.195

道徳科では、既存の価値そのものを普遍的なものとして扱うのではなく、自己と他者との対話を通して価値について考えを広げたり深めたり(哲学する)することによって自身の価値観を**発展させたい!!**

世はまさに、哲学対話時代!

○哲学対話を取り入れた45分の道徳科授業のデザイン

・哲学対話は、本来2時間くらい長い時間をかけて行うものだが、現実的ではない。道徳科授業で実践していくと右のようなモデルが考えられる。

3 道徳科×哲学対話		町田の実践	
一般的なもの		導入 (価値や教材)	5分
教材を読む	第1時 45分	教材を読む	5分
問いを考える		問いづくり	5~10分
問いを選ぶ	第2時 45分	自分の考えを書く	5分
対話をする		対話をする	15~20分
		自分の考えを書く	5~10分

他の流れもありますが、どれも2時間で行います。詳細は豊田光世(2020)『P4Cの授業デザイン』明治図書 pp.73-74

○提案者の哲学対話実践のあゆみ

(1年目)

経歴
大学院→2年→日本語教室→4年→2年→3年→4年→5年→5年→6年

1年目(5年生)

持ち上がり3年目のクラス。この時はまだ全小方式の「短冊たくさん系」、「価値伝達型」授業もたくさんしていました。

4 町田の哲学対話実践の歴史～1年目(5年生)～

「どうして勉強するんだろ?」
(NHK for school 子育てのQ&Aから勉強、勉強のQ&A?)

「『哲学対話』は道徳ではない!」と自治体や全〇道の強い否定により、残れて哲学対話を行っていた。当時はユニット型にばかり、授業の最後に哲学対話を行うことを行っていた。

・当時ユニット型道徳に取り組み、ユニットの最後の時間に哲学対話を取り入れた実践を行った。

4 町田の哲学対話実践の歴史～1年目(5年生)～

第5時「勉強する曜日や時間、教科が決まっているのはなぜ?」 (教材:前時の板書) (1組)

○勉強する曜日や時間、教科が決まっているのはなぜ?
○勉強する曜日や時間、教科を決めるのは誰?
○勉強する曜日や時間、教科を決めるのはなぜ?
○勉強する曜日や時間、教科を決めるのは誰?

Q: 毎日6時間も勉強するのはつらいなあ。しっかり3時間勉強すればいいんじゃない?
Q: 大人になったら自立することを学区の学校だから、3時間じゃ足りないんじゃない?
Q: もし、学ぶことすべて理解していたら学校に行かなくてもいいのかな?
Q: すべてのことを理解できるわけじゃない。もし理解していても復習しないといけない。
Q: 復習じゃなくて先の勉強をしないといけないのかな?
Q: どうして同じ年齢だからって同じことを勉強するの? 海外には飛び級があるよね。

4 町田の哲学対話実践の歴史～1年目(5年生)～

児童のOPPAシート (A児)

授業前 勉強しないと、大人になったときに大変。 「大人になったときに(自分が)大変」と考えていたが、「人のため」にも勉強する意義を見出している。(価値観の広がり)

- 1時間目 変わらない。
- 2時間目 好きなことばかりやっていると成長しないから、勉強が嫌でもやったほうがよい。
- 3時間目 教育の良さは、人を変えられたり、自由になれるりする。だから勉強は必要。
- 4時間目 勉強しないと、間違えに気づかず、人を傷つけてもそれがダメなことだとわからなくなって、友達がいなくなっちゃうかもしれない。
- 5時間目 最初は自分のことばかり書いていたけれど、人のために勉強したりするから勉強したほうが良い。

授業後 勉強する意味は、自分のためでもあるけど、人のためにも勉強する意味があると思う。

- ・この頃、板書に変化が生まれた。
- ・OPPAシートを使ってユニット型道徳の検証も行った。
- ・4～6年生16名児童によって「哲学クラブ」が発足された。

(2年目)

経歴
大学院→2年→日本語教室→4年→2年→3年→4年→5年→5年→6年

2年目(5年生)

初の学会発表!

・学会で「アプロプリエーション」について発表。

4 町田の哲学対話実践の歴史～2年目(5年生)～

研究の視点～アプロプリエーション①～

- ・社会文化的アプローチを提唱したワーチ (J. V. Wertsch) は、「内化」(internalization) を、①習得 (mastery) (=文化的道具をすらすらと使用するための方法を知る (knowing how))と②専有 (appropriation) に分けている。
- ・ワーチは、「アプロプリエーション」を、「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」と定義している。

J. V. Wertsch (1998) *Mind as action*. Oxford University Press. J. V. Wertsch (1998) 藤原公浩・田島隆光・黒田啓夫・石橋由美・上村優子訳 (2002) 『行為としての心』北大路書房 pp.53-62

4 町田の哲学対話実践の歴史～2年目(5年生)～

誠実とは？(1/2)-教材「誠実インタビュー」-

「誠実な人」ってどんな人?
(google フォームに入力)
→全員の手書き共有 (スプレッドシート)
→インタビューしてきた結果をみて心に残ったことは?

①誠実のよさとは?
②誠実になりたい?
③「信頼」は魅力的? 魅力的じゃない?
④「信頼」は大事だ!
⑤どうしたら信頼されるのか?

学習感想を書く (google フォームに入力)
→全員の手書き共有 (スプレッドシート)

4 町田の哲学対話実践の歴史～2年目(5年生)～

誠実とは？(2/2)-教材「手品師」-

教材を振り返り心に残ったことを話す→聞いてづくり

①問いを出した理由
愛人のため? 自分のため?
②手品師のような誠実な人になりたい?

学習感想を書く (google フォームに入力)
→全員の手書き共有 (スプレッドシート)

・手品師の実践 (2時間扱い)

1時間目

家の人に誠実についてインタビューを行う。
その後「誠実とは何か」クラス全体で話し合う。

2時間目

教材「手品師」を読む。
授業中の児童の会話を文字起こし分析を行った。
哲学対話を通じて児童の変容が見られた。

分析 (A児)

1時間目 (学習前)

誠実な人は**自分の考えが浮かぶ人。正直な人。**

1時間目 (学習後)

誠実な人は**信頼を得られる。信頼されるには、その人に優しくすることや親切にすることだ**と思う。

No.	発言者	発言
		学習前の考え 誠実な人は自分の考えが浮かぶ人。正直な人。
12	教師	誠実の良さって何かなあ
13	B	ついて行きたくなる人。
16	I	誠実だったら、一人ぼっちにならない。
17	B	どうして一人ぼっちだったじゃないと、
18	I	一人ぼっちにならないって言う事は友達がたくさんいるから。
19	J	後は悪口を言われない。
20	教師	誠実にすると信頼が得られるんだ。
35	M	助け合いができるようになる。
36	H	思ったんだけど、「魅力的じゃない」って人もやっぱり信頼はされたいんじゃないの。少しの友達を作るだけでも、信頼されない奴となんか友達になりたくないでしょ。お互いによいところ、信頼できるところがあるから友達になるんじゃないの。
		学習後の考え 誠実な人は信頼を得られる。信頼されるには、その人に優しくすることや親切にすることだと思う。

1時間目では、Aは発言をしていない。

しかし、引用している。(習得?)

引用している。(習得?)

(3年目)

経歴
大学院→2年→日本語教室→4年→2年→3年→4年→5年→5年→6年

3年目(6年生)

4 町田の哲学対話実践の歴史～3年目(6年生)～

持ち上がりの6年生。3年間持ち上がった卒業生が遊びにくる

哲学するのが好きなのはうれいけど…

彼らは自分たちで問いはつくれたけど…

自分たちだけでは問いを広げたり深めたりはできなかったのか?!

また哲学したいな。

先生がいないとできない!

自分たちじゃおしゃべりになっちゃう。

先生がいっぱい質問してくれたから考えられた。

- ・もと哲学クラブだった卒業生が小学校を尋ねに来る。小学校の時にやっていた哲学対話がなかなか中学校ではできないという話を聞き、教師がいなくても哲学対話ができる子どもたちを育てたいという思いが生まれる。



研究の視点～「深さ」～

- 必ずと言ってよいほど、「深い」を使う現場。
- しかし、そこでの「深さ」が共通されていない。
- したがって、そこで語られる「深さ」が何を指しているのか明確にする必要がある。
- 哲学対話や道徳科では、何を「深い」と言っているのだろうか。

- ・この年の学会発表では「道徳における『深さ』とは何か?」について提案した。様々な道徳専門家の先生の文献から「深さ」についてその考えを整理すると以下のように分類することができた。

「深さ」とは…

- ・哲学対話における深さ…①問いや概念の洗練 ②無知の気づき ③探究と推論
- ・道徳科における深さ …①無知の気づき ②深い価値理解 内容項目どうしの関連 ③価値観の発展 ④A 多面的・多角的な見方 B 道徳的価値の理解を自分自身との関わりで考えている

- ・石井英真先生の「知の構造」を道徳科で置き換えてみると以下のようなとらえ方ができる。

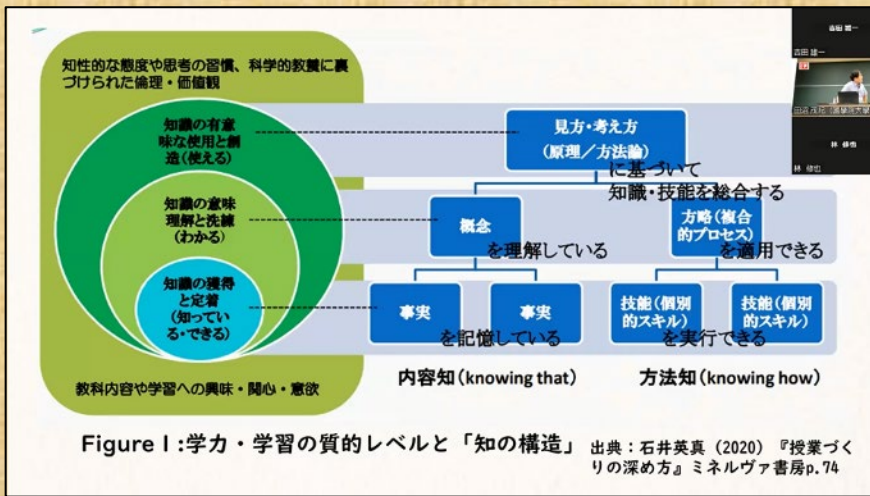


Figure 1: 学力・学習の質的レベルと「知の構造」 出典：石井英真 (2020) 『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房p.74

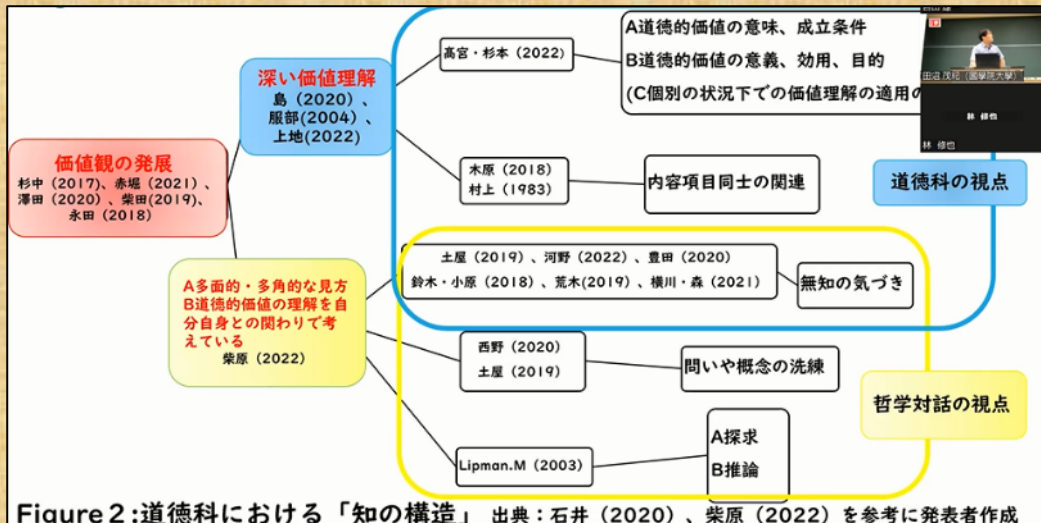


Figure 2: 道徳科における「知の構造」 出典：石井 (2020)、柴原 (2022) を参考に発表者作成

○実際の授業(教材「鬼の銀蔵」)より

研究の方法

期間：2022年10月20日
 対象：小学校6年生1クラス(28名)
 方法：音声言語を記録したものを逐語録にし、対話活動および児童の記録を内容知と方法知の深まりの視点で分析を行った。

ねらい	「良心」(善悪)に関する問いについて対話する活動を通して、自身の行為について善悪の判断を的確に行い、責任ある行動をとっていこうとする道徳的態度を養う。
教材	鬼の銀蔵(『新・みんなの道徳6年』学研)
問い	人には天使と悪魔がいるのか?

人には天使と悪魔がいるのか?

【導入】
 【展開】
 (自分の考えを書いた後から)
 T:では、問いについて「いいな」と思うものを書いてください。
 C:人には善悪の心があるから、天使と悪魔はいる。
 C:天使と悪魔がいるから悩む。
 C:天使がいないと思えばいいことばかりしてる気がする。だからいる。
 C:だから、人によって大きさが違う。
 C:それはいいと思う。天使と悪魔ってアニメの話じゃない。
 C:さっき私が言った善悪の善が天使、悪が悪魔っていう意味で、人間にはそういう心があるよねっていう話で、でもそれが見えないから、天使とか悪魔って名前つけて擬人化したの。だから、いるないっていう話はどうでもない。
 C:いるないっていうか、出てきちゃう。
 C:じゃあ、天使が大きい方がいいな。
 T:天使はどうしたら大きくなるんだろね。
 C:話戻っちゃうんですけど、いるのかもしれないけど、私にはないかもって。だって、悩むときに、善とか悪とかで考えない。
 T:もうちょっと詳しく。
 C:わたしは何がするときに損得で考える。

T:なるほどね。2組はよく「損得」が問いになることが多いよね。
 C:うん。
 C:前も損得の問いだった。
 C:損得多いな。
 C:2組は損得でしか行動できないのか。
 T:先生も損得で考えちゃうけど。特に今回の話なんて借金返さなくていいんだから、先生だったらその返さなくてよくなったお金でなにしようかって考えちゃうよ。でさ、村人は損をするのにどうしてお金返したんだろね。
 C:銀蔵がかわいそうだから。
 C:返さない自分が悪者みたいになるから。
 C:つまり、こどもも損得、返さない自分が損するから。
 C:えっ、返しても損するじゃん。
 C:もしかしら、銀蔵がこのまま餓死しちゃうかもしれないけど、そしたら自分のせいだし、かわいそうだし、申し訳ないし、責められたくないっていうたかさんの気持ち。
 T:つまり、両方とか罪悪感ってことかな。
 C:べつに損得で考えてもいいんじゃないかなって思いました。だって、それは自分に対しての優しさ、つまり天使だから。
 C:それで、自分だけじゃなくて、相手の損得も考える時に天使と悪魔が出るのかなって思いました。
 C:話戻っちゃうんですけど、天使って大きければ大きいほどいいのよ。
 T:いいね。大きければ大きいほど天使って良いと思うけどな。みんなどうですか。
 C:というか、天使がいたら犯罪が起きないんじゃないですか、でも実際は起きているから天使なんていないのかなって。
 C:それは、悪魔が勝っちゃった人でしょ。
 C:犯罪者には悪魔しかいないのかな。
 C:でも犯罪者だって、例えば自分の子どもには優しいと思うし、友達には優しいと思う。天使なところもあると思う。
 C:わかる。友達とか家族には天使だけど、知らない人には天使になれない。

C:話戻っちゃうんですけど、大きければ大きいほど天使って良いと思うけどな。でも実際は起きているから天使なんていないのかなって。
 C:話戻っちゃうんですけど、いるのかもしれないけど、私にはないかもって。だって、悩むときに、善とか悪とかで考えない。
 T:もうちょっと詳しく。
 C:わたしは何がするときに損得で考える。

C:話戻っちゃうんですけど、大きければ大きいほど天使って良いと思うけどな。でも実際は起きているから天使なんていないのかなって。
 C:話戻っちゃうんですけど、いるのかもしれないけど、私にはないかもって。だって、悩むときに、善とか悪とかで考えない。
 T:もうちょっと詳しく。
 C:わたしは何がするときに損得で考える。

・「人には天使と悪魔がいるのか?」という問いをもとにした哲学対話の授業を行った。

(児童の話合いでは…)

悪魔はいるわけではない、善悪を擬人化しているという「悪魔の存在の有無」についての議論。

損得で考えてみてはどうか?自分だけではなく、相手の損得も考えてみることもかもしれないという視点。

犯罪者の心の中にも天使はいる。しかし悪魔が勝ったことによって罪を犯してしまったのかもという意見。

・このようなやり取りは先ほど紹介した「知の構造」で分析すると次のように分類できる。

人には天使と悪魔がいるのか?

損得で考えるのは悪いことではない判断をするときに相手の損得を考る。(道徳的価値の意味、概念の洗えをもとに強化や応用を行う。)

問いの流線
 C:べつに損得で考えてもいいんじゃないかなって思いました。だって、それは自分に対しての優しさ、つまり天使だから。
 C:それで、自分だけじゃなくて、相手の損得も考える時に天使と悪魔が出るのかなって思いました。

反例
 C:話戻っちゃうんですけど、天使って大きければ大きいほどいいのよ。
 T:いいね。大きければ大きいほど天使って良いと思うけどな。みんなどうですか。
 C:というか、天使がいたら犯罪が起きないんじゃないですか、でも実際は起きているから天使なんていないのかなって。

問いの流線
 C:それは、悪魔が勝っちゃった人でしょ。
 C:犯罪者には悪魔しかいないのかな。
 C:でも犯罪者だって、例えば自分の子どもには優しいと思うし、友達には優しいと思う。天使なところもあると思う。
 C:わかる。友達とか家族には天使だけど、知らない人には天使になれない。

犯罪者は常に悪ではない。身近な人には優しいのではないかな。どんな人にも善悪の心がある。(道徳的価値の意味、概念の洗線。人の考えをもとに強化や応用を行う。道徳的価値の理解を自分自身との関わりで考えている。)

・また、分析をしていくことで子どもの変容も見取ることができた。

人には天使と悪魔がいるのか?

個人の変化

学習前
 いない人にはいないと思う。人間全員に天使がいるなら犯罪なんか起きないと思う。

学習後
 天使と悪魔は人間全員にいると思う。天使が出るか悪魔が出るかは、状況や育った環境とかその人自身で変わる。だから悪魔を少なくするためには、自分のことも相手のことも気遣ってあげないとだめだと思った。その状況次第で何が悪魔か天使かが変わらと思う。

B児

相手のことを考えることが善悪の判断をするときには大切。また、善悪はその時の状況によって変わる(人の考えをもとに強化や応用を行う。道徳的価値の意味の理解。個別の状況下での価値理解の適用の是非。道徳的価値の理解を自分自身との関わりで考えている。)

○哲学対話の成果と調査結果

・2年間の哲学対話をしてきて「児童は何を学んだか」調査の結果は以下の通りである。

成果

- 哲学対話を取り入れた道徳授業の効果を「深さ」の観点で分析を行った。
- その結果、児童は、他者と自身と対話をしながら、「原理」（内容知）や「方法」（方法知）を深めていった。
- 児童の対話および思考から「深さ」が散見された。
- 哲学対話のよさは、児童の思考についていきながら、考えを深めていくことである。

調査方法

対象：6年生80名（2年間毎週哲学対話の授業を受けた児童）
時期：2023年3月

【質問内容】

1. 道徳はどれくらい好きですか？(4件法)
2. 1の理由は何ですか。
3. 道徳の授業で学んだことや身についたことはなんですか。
4. 授業を受けるときに大事なことはなんですか？
5. 「よい問い」とは何ですか？
6. 考えが「広がる」「深まる」とはどういうことですか？
7. タブレットを使って学習するのはどうでしたか？
8. 思い出に残る道徳授業を書きましょう。
9. 自由意見（何を書いても怒りません）

2 理由 好き派①

分類	記述
①意見が変わる楽しさ	自分の意見がかわることがあって、たのしいから
②考えること自体が楽しい	考えることが楽しいから。
③答えが一つでない楽しさ	正解がなく自由に発言できる
④多様な考えを聞ける楽しさ	答えがない中、自分なりの考えを考えるのが楽しいから。
	友達の見方で自分では考えつかなかったことがあるほど〜となるから
	友達がどういふ意見であるかどうか、話し合いの内容が結構変わるから。想像ができていいのがいい。
	友達とたくさん話せるし、色々な意見を聞くことができるから。お友達の意見が面白いから。色々な意見がでていっばい考えられるから。
	自分の意見を発表できないけど、色々な意見が聞けるから。一つのことに対して、自分の考えも持ちそしてみんなどういふ考えを持っているのが唯一分かる授業が道徳だから。

2 理由 好き派②

分類	記述
⑤考えを深める楽しさ	考えを深めたり、反論し合うことが好きだから 考えを深めると興味が高くなるから
	他の人の考えを聞いて自分の意見をどんどん深めたりするのが楽しかった。 深めると考えが広がっていくから。 みんなそれぞれの意見を持って一つの問いに対して疑問を持って意見を発表しててそして、その色々な意見を楽しめるし、深められるしそういうのが楽しいから。
⑥協力して考える楽しさ	友達と考えるのが好きだし、先生が書く黒板はわかりやすいから。 友達と意見を考えるのが面白いから、考えるのが別に嫌ではないから
⑦特別感のある楽しさ	他の先生は町田先生のようなやり方でやってくれないから 問いを自分で考えることは他にあまりないから
	他のクラスにない感じの道徳で楽しいから黒板も他のクラスとちょっと違う感じになってるから。 他の先生は町田先生のような道徳の授業をやってくれないから。

2 理由 嫌い派

分類	記述
①対話が苦手	対話するのがあまり好きではないから。 話し合うのが苦手。
②発表するのが苦手	意見を発表するのが嫌い。 自分の意見を発表するのが好きではない。
③対話についていけない	難しいことを考えていて何を言っているかわからなかったから 話についていけないから。
④考えることが苦手	まず、考えるのが嫌だから。
⑤考えを深めるのが苦手	考えを深めることがきらいだから 考えを深めることがあまり好きではないから。

一つの意見にたくさんの疑問などが出てきた時。話し合いがいつもよりできた時。

一つの問いからもう一つの問いを作れた時。「広がる深まる」は、いろんな立場からの意見が出てきて、最終的にみんなが、その考えについて考えることができることだと思う。

3 道徳の授業で学んだことや身についたこと

大きな分類	分類	記述
批判的思考	批判力	考えに考えをぶつける 反論する力 人の意見に疑問を持つ力
	問い返し	質問するのがうまくなった 質問できるようになった 5年生のときは、問いを作るのが難しかったけど、道徳の授業を学んで問いを自分たちで作れるようになった。
	問いづくり	問いを作って深めること みんな協力して問いを作れるようになったこと 問いがどんどん作ることが増えていったこと。
	問いづくりのスピード	問いが作りがはやくなった。 問いを早めに作れたこと。 問いがスラスラ出てきた。

3 道徳の授業で学んだことや身についたこと

大きな分類	分類	記述
ケア的思考	交流する力	考えを交流することができた。 考えを交流することができ、話し合いがよくなった。 周りや話し合うときに積極的に話し合う力 相手に自分の意見をしっかりと伝えることができるようになったこと まわりと話し合うときに、積極的に話す力
	思いやり	相手の気持ちを考えられる 人の気持ちを考えること 人の意見を認めること
	発言力	自分の意見を言うようになったこと。 発言ができるようになった
	聞く力	他の人の意見をよく聞くことができるようになった。 よい問いをつくるために人の意見について深く考える力

3 道徳の授業で学んだことや身についたこと

大きな分類	分類	記述
創造的思考	考えを深めること	考えを深めていくこと。 一つの問いでたくさんの意見が出ること 自分で考えを深められる。 特定のものについて深く考えること 一つの考えを色々な見方で広げること。 様々な視点からみる力
	考えを広げること	自分とは違う見方がたくさんあると気づいた 様々な意見を見て視野を広げることができた 考えはいっぱいあることに気づいた。 考えは1つじゃないこと。 人の意見について考え、その意見を取り入れる力。 話し合いでどういふふうに話せば考えが深まるかとかいろんな見方で色々な意見を持つことができるようになった。
自分の考えをもつこと	自分なりの答えを考えること。 一つの問題に対して、みんなの意見を考え、自分は最終的にどうするか考えられるようになった。 自分の意見を持つ力 相手の意見を聞いて考える力も強くなったし	

大きな分類	分類	記述
その他	探究心	身近なところの疑問を見つける力。 いろんなことに疑問をもったこと
	自信	自信がちょっとついた 同調圧力に負けない
	人間性	人について知った。 人間性

6 考えが「広がる」「深まる」とは？

分類	記述
話がつながること	話が繋がること 広がるとは考えをみんなが繋いで行ってたくさん考えを出して意見から他の意見が出たときに感じると思う
共感できた時	共感すること
考えが変わること	悪い考えが良い考えになったり、考えが反対になるとき 良い意見が「これはこうなんじゃないか」と悪い意見に変わったりを繰り返していくこと。
納得解を得た時	誰かの意見を聞いて「なるほど」と思ったり「それは違うのでは」と思い自分の考えを持ったとき 私の「広がる」「深まる」とは自分だけの意見から人の意見も自分の心に残る言葉などと思います 自分の意見と相手の意見を比べて同じところ、違うところを見つけた時。それに納得した時。 他の意見に納得できたとき

6 考えが「広がる」「深まる」とは？

分類	記述
問いに対してさまざまな考えがでること	様々な意見が出てそれに賛成や反対の意見も言うこと。 一つの意見に対して色とりどりの意見が出てその意見に対しても意見を述べてきたこと。 その問いに対する意見がたくさん出ること。 自分にはない意見がいっぱい出たこと。 「広がる」は、1つの問いからなん個もの考えがたくさん出てきたこと 問いに対して色々な視点から見て色々な意見が出てくること。 1つの考えに疑問とか違う考えが出てくることだとも思う。
考えが発展した時	一つのことから色々な意見が出てくること。より具体的な考えが出る。自分の始めの考えとは違う形の考えになっているときに感じる。 深まるは、色々な人の意見と自分の意見の違いを知って自分の意見を増やすこと。 最終的に自分がどう思っているかみんなが意見を言って話し合いがいつもよりよくなったとき 一つの考えから別の考えになること。 最初の考えから別の考えになること。 自分の考えが新しく深かんだり、他の人の考えなど繋がったりすること

6 考えが「広がる」「深まる」とは？

分類	記述
問いから問いが生まれる時	問いからさらに問いができたとき。 考えからまた問いがきたりしたとき 広がる→色々なものについてかんがえる 深まる→出した意見について疑問を出して疑問を考えたり、さらに詳しくする たくさん意見が生まれてそこから新しいまた意見や共通点があったりそうすることで話がスムーズになったり色々な問いがまた生まれまたそこから意見が生まれる。 これが考えが「広がる」や「深まる」だと思ふ。 一つの問いからもう一つの問いを作れた時。
話が前進すること	広がる、深まるとは一つの問いから何個の問いも出てきて話が続くこと。 相手が言った意見に対して同意や反対が出て話が進むこと。 その意見から他の意見(賛同や否定)が出て、話が続いた時。 話が進むこと。みんなが話したり、その意見に対して反論すること 色々な意見を話さずじやなくて一つの問いに対してどんどん考えていく。 一人ひとりの考えをどんどんだし、更に問いがたくさん出てくる。一つの問いに対して、深く奥深くまで、考える。

6 考えが「広がる」「深まる」とは？

分類	記述
反論が出た時	意見が別れたりして反論が出たりしたとき いくつかの意見に分かれて反論の意見が出たら 深まるとは一つの意見に対して反論などが出て話し合いがしやすくなること。 相手の意見に質問したり反対したりすること。 黒板にたくさん考えが書かれているとき
黒板の量	その間についてよく考えられたこと。黒板が学で埋め尽くされた時。 みんなの意見が黒板いっぱいになるくらいに話し合えることと色々な考えが黒板にいろいろあることか最初の考えているような考えの人達が出てくることかなって思う。 黒板が学で埋まると、広がったり、深まったりしてきたとおもった。 黒板に考えがたくさん出されている時
授業後にも考えてしまう	どんどん新しい考えが出てきて授業におさまりきれないほどその後も考えちゃうたくさん考えられるのが「広がる」「深まる」という。 授業が終わっても絶え間なく手が繋がっている時
授業の長さ	いつもよりちょっと長くかんじたりするときに深まるとか広がって感じた。 授業が長いなと思ったとき

- 「友達や考えや問いを聞き、思わず考えてしまう」(批判的)、「意見が変わることが楽しい」、「もしかしたらこうなんじゃないか」(創造的)、「一緒につくっていくのが楽しい」(ケア的)という意見は、まさに哲学対話の魅力。
- 教師が「考えさせる」授業と児童生徒自らが「考える」授業という視点から、「自分たちが考えたいことが考えられる」という児童の意見について私たちは哲学的思考を働かせる必要がある。
- 哲学対話の魅力は、児童同士が敬意をもって他者の意見に耳を傾けることができること。
- 実は多様な立場である友達の存在に気づき、他者の考えにより自身の考えが発展する経験を重ねると児童たちは自然と相手に敬意をもって話を聴く児童が増える。
- また自他の使う「言葉」に対しても注意深く、こだわりをもって言葉を使うようになるのも哲学対話の魅力です。

○今後の実践していきたい研究

- ・パッケージユニットの効果検証
→テーマに合う教材選びは？別々にやった場合はどのように結果が変わるか。
- ・Most (モラルスキルトレーニング) を通して実感を伴う授業の可能性
→モラルスキルトレーニング向けの教材は？他にもあるのではないか。
- ・当事者性をベースとした道徳科授業
→今一番力を入れている分野である。哲学対話は抽象的であるため自分事になりにくい。
当事者性、直面する困難に向き合う自分事としての道徳科授業を実践できないか。
- ・「自己の生き方を考える」道徳授業
→「自己の生き方」に関する先行研究はなかなかないので、実践を重ねて研究を進めたい。
- ・哲学対話を広げる実践研究
→哲学対話は内容を分類できるのではないか？その際、児童の思考の流れを考えて進めるファシリテート力も。
- ・内容項目の研究・分析 キーワード化
→様々な書籍から価値の分析、学年による系統性なども常に整理している。

【質疑応答】

(参会者 質問①)

公教育として哲学対話を取り入れていくことは、現時点ではむしろかしいのではとないかと感じた。理由として哲学対話による「抽象的な思考」を必要としていない子もいるので、まずは「自分自身の生き方」を見つめていくような授業が大切ではないかとも感じる。また哲学対話を通して学習したことが子どもの実践とどのようにつながっていくかを教えていただけるとありがたい。

(提案者 回答①)

一つ目の質問に関して、確かに全ての子が哲学的対話に積極的になれるわけではない。勿論対話に乗っかれないう子もいる。しかし一人ひとりが「考えること」に意味があり、活動を強制しているものではないと捉えている。テーマに対してその子が自分なりに考えていくことが大切ではないかと思う。

二つ目の質問に関しては、道徳的価値の意味や意義を自分の中で理解していくことで実践につながっていくのではないかと考えている。普段生きていく中で起こる道徳的問題と直面した時、子どもたちが色々な側面から考えたり、説明したり力、解決したりする力が必要である。哲学対話はその力を身につける上で最適ではないかと感じている。

(参会者 質問②)

意味や意義を理解することは従来の「道徳的価値の理解」でも達成できるのではないかと思うが、哲学対話で行うことのよさなどがあれば教えていただきたい。

(提案者 回答②)

従来の「先生がつくった授業」「先生が決めた授業」ではなく「子どもが決めた」考え方、興味のある思考、話題で授業をつくることに意味があると感じている。その意味で哲学対話の方が達成できるのではと感じている。

(参会者 質問③ 先程の回答から提案者と参会者への質問)

今話を聞いて感じたのだが、二人は児童のどういう状態を「自己の生き方を考える」と捉えているか。

(参会者 回答③)

自身の研究していることの中で、「自己理解」がある。自身のよさや弱さを見つめる、成長を見つける、課題や目標を見つけるということを大切にしている。これらの事は学習指導要領でも示されている。今、自分は「このような状態である」と自己認識し、そこから「こうありたい」と複数時間の道徳の授業を通して「目指す自分像」が見つければ「自己の生き方を考えている」と捉えることができる。

(提案者 回答③)

哲学対話をするということは、自分の価値観をもとに言葉を発しているということである。すなわち「自己の生き方を考え、表出していること」だと捉えられる。子どもたちが自己の生き方をより「自分事」にしていけるように当事者性について今後も研究していきたいと考えている。

(質問者 質問④)

哲学対話を道徳科授業で大切にしていることが伝わってくる。しかし哲学対話には欠点や弱さもあるように感じた。それを補うためにモラルスキルトレーニングや、当事者意識をもたせる展開を工夫によって補っていくという印象を受けたのだがその解釈で合っているか。

(提案者 回答④)

その解釈で合っている。哲学対話の指導者によってやり方も少しずつ異なる。自己理解も大切な要素だが、自分は哲学対話のなかでもとりわけ「批判的思考」を大切にしている。対話の中で「こっちの方が〇〇じゃないかな？」と自分のことを語る子がいる時に、学習が深まっていると感じる。そのため当事者意識をもたせる研究をもっと深くしたいと感じている。

(参会者 感想⑤)

先程、当事者意識というお話があったが、提案に合ったように発話の記録から効果を検証するのではなく、授業後の発言されていない言葉や行動から効果を検証する必要があるのではないかと感じた。授業中に出てくる発言は、現時点で子どもたちが「既に自分の頭の中にあること」について話しているのではないかと感じる。子どもが本当に自己を見つめている時は、授業後など自分の変容について自己内で対話してからはじめて言葉や行動として出てくるのではないかと感じた。

(参会者 質問⑥-1)

子どもに「問い」を作らせると、教科書や年間計画と内容がずれる時があると思うがそういう時はどうしているか。

(参会者 質問⑥-2)

提案にあった石井英真先生の「知の構造」は「知育」を育てる教科における理論だから道徳科の授業では適応が難しい部分があるような気がした、
また道徳性を評価する先行研究は今のところ見られない。この哲学対話を通して、「道徳の授業として道徳性が育った」ということをどのように説明できるか今の提案者のお考えを聞きたい。

(参会者 先程の⑥-2質問に対する感想)

「道徳性を評価する先行研究は今のところ見られない」というお話があったが、もしそうであるならば誰しものが「これをもって道徳授業」と断言することは難しいのではないか。

(提案者 回答⑥)

質問⑥-1に対して回答

指導書は見なくてもよいと感じている。内容項目をしっかりと見つめていれば、子どもは指導書以上の答えを出していく。教科書や指導書から離れた場合、全てズレたと捉える必要はないのではないかと感じている。

質問⑥-2に対して回答

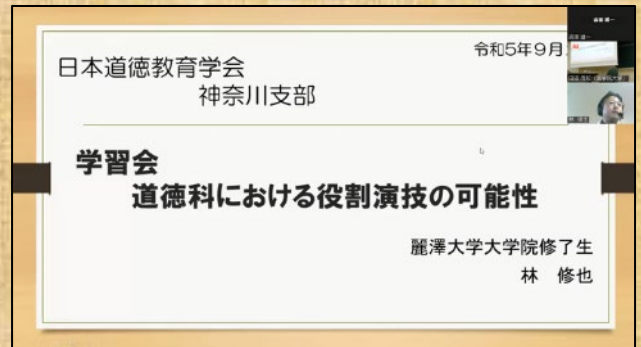
自分は道徳性を今回「知の構造」で捉えた。授業分析も価値理解をもとに検証したので、道徳科授業として成立するのではないかと考えている。

提案②『道徳科における役割演技の可能性』

麗澤大学大学院修了生 林修也先生

〇はじめに

- ・道徳科授業において役割演技はどれくらい活用されているか？
- ・現状としてあまり活用されていない。
- ・授業実践の約7パーセント。月刊誌などでもあまり掲載数がない。
- ・授業実践としては35時間中2.45時間くらいと考えられる。



役割演技の実際

過去10年間の月刊『道徳教育』（明治図書出版）
※2009年1月～2020年2月号
（全掲載数に対する役割演技等の掲載数の割合）

授業実践の約7%

役割演技や動作化などの実践が報告されていない

参考：磯部一雄・杉中康平『「動き」のある道徳授業の作り方』東洋館出版社2020

役割演技の実際

過去10年間の月刊『道徳教育』（明治図書出版）
※2009年1月～2020年2月号
（全掲載数に対する役割演技等の掲載数の割合）

授業実践の約7%

役割演技や動作化などの実践が報告されていない

授業実践の約7% ÷ 2.45回

参考：磯部一雄・杉中康平『「動き」のある道徳授業の作り方』東洋館出版社2020

〇役割演技と動作化の授業実践や論説の調査

- ・道徳が教科化された平成30年～昨年令和4年12月まで論説は5年のうち4回と実践報告は少ない。
- ・役割演技はその魅力があまり理解されていない。
- ・今回の研究の目的として、道徳科における役割演技を理論的に検証していくことで、実践が広く行われるようになればと考えている。

役割演技の実際

道徳の教科化以降の
月刊『道徳教育』（明治図書出版）
平成30年4月～令和4年12月

役割演技や動作化の授業実践や論説を調査

役割演技の実際

背景紙記載「取り上げた教材」の中で、

役割演技や動作化等の取扱い 8.13%

取り上げた教材以外 5.57%

役割演技の実際

小中学校別で分析

小学校 79.3% 中学校 20.7%

役割演技や動作化等の取扱い

小学校 6.76% 中学校 1.37%
(8.13%を小中学校別で)

論説
約5年間 4回

研究の目的

役割演技が道徳性の育成につながる効果的な指導法の一つであることを理論的に検証

するとともに、
道徳科の授業における役割演技の普及や正しい理解に基づく実践が広く行われるようにすること

〇学習指導要領における役割演技のとらえ

学習指導要領の中にも「道徳的行為に関する体験的な学習など適切に取り入れること」が記されている。

道徳的行為に関する体験的な学習の現状

児童の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、**道徳的行為に関する体験的な学習等**を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。

参考：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 道徳編』

道徳的行為に関する体験的な学習の現状

読み物教材等を活用した場合には、**その教材に登場する人物等の言動を即興的に演技して考える役割演技など疑似体験的な表現活動を取り入れた学習も考えられる。**

参考：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 道徳編』

道徳的行為に関する体験的な学習の現状

役割演技などの体験的な学習を通して、実際の問題場面を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。問題場面を実際に体験してみること、また、それに対して自分ならどういう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。

参考：『「特別の教科道徳」の指導方法・評価等について（報告）』2016

○今回の研究の要点とレイモンド氏の主張

道徳的行為に関する体験的な学習の現状

道徳科の授業における学習指導の多様な展開の一つである、即興的に演技する役割演技、動きや言葉を模倣して理解を深める動作化に着目し、

道徳性の諸様相との関係について考察

※本論説における道徳性の諸様相については、『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』より、**道徳的判断力、心情、実践意欲と態度と定義**

道徳性の諸様相と役割演技

レイモンドのロールプレイングの構造

ロールプレイングのもつ独特の価値は、主に三つの特質、すなわち、

同時性、自発性、真実性

に基づいている

参考：レイモンドJ.コルシニ著 金子 賢 監訳
『心理療法に生かすロールプレイング・マニュアル』2004金子書房

- ・即興的に演技する役割演技と道徳性の所様相の関連を考察する。
- ・心理学者として名高いレイモンド J.コルシニ氏は心理療法の一環として役割演技を取り入れていた。レイモンド氏は役割演技について「同時性」「自発性」「真実性」の3つの要素が基になっていると述べている。

①同時性「いくつかの出来事が同時に発生すること」

②自発性「新たな状況への自然で、迅速な、強制されない、自分の内から生まれる行動」

③真実性「ロールプレイングの中の主観的な現実性」と定義している

道徳性の諸様相と役割演技

いくつかの出来事が同時に発生することについて

「私たちが何かをするときはいつも、経験のすべての次元は同時に、ある一定の範囲で複雑に入り組んでいます。その行為が、緊急時のものだったり、個人にとって大変つらいものですと、それぞれの要素は強調されることになる」と主張し「現実生活の行動では、同時に行動し、感じ、考えている」

道徳性の諸様相と役割演技

自発的な思考、創造的な思考について

「複雑な行動をしているときの人間は、自分がいま行動していることとの関係において、『こんなときは、次に何が起こるだろう。』と考えます。この思考は自発的なもので、ある意味においては、創造的でもあります。（中略）人間の自発的な反応が、適切なものであれば、自分の創意によるものを習得したことになるのです。人は、反応する過程において学習していきます。」

道徳性の諸様相と役割演技

ロールプレイングも現実の生活のなかで行なっているのと似通ったことをしていることから

「心理的には、現実的な経験になりえる」

「ロールプレイングは、現実そのものになることは不可能とはいえ、人生で最も現実的なひとときになる」

○レイモンドの「思考」「感情」「行動」の同時性

道徳性の諸様相と役割演技

「ロールプレイングにおいては、**思考、感情、行動の三つの要素が同時に発生するばかりでなく、相互作用の結果、三つの要素がより充実したレベルまで高まり、強調され、押し上げられる**のです。全体は部分の和よりも大きくなり、思考、感情、行動の同時性は、全体的包括を創造する」

道徳性の諸様相と役割演技

道徳科の授業における役割演技

レイモンドの主張
「**思考、感情、行動の三つの要素が同時に発生するばかりでなく、相互作用の結果、三つの要素がより充実したレベルまで高まり、強調され、押し上げられる**」

↓

道徳性の育成に資する効果的で体験的な学習につながる

- ・「思考」「感情」「行動」の3つの要素は相互に高められる。
- ・また3つの要素は以下のようにとらえられている。

道徳性の諸様相と役割演技

レイモンドの三つの要素
(思考・感情・行動)

【思考について】
「『あなたが困っている原因は何だと思いますか』などという指示的な面接場面では、**思考、類推、分析、問題解決**といったことが起こりますが、この場合は**知的内容が主**となる。」

道徳性の諸様相と役割演技

レイモンドの三つの要素
(思考・感情・行動)

【感情について】
「『あなたは、～のとき、困ってしまうのですね』という、非指示的な面接場面においては、**同情、共感、やさしさ、おもしろい**、といったことが生じます。そこでは、**情緒的な要素が支配的**となる」

道徳性の諸様相と役割演技

レイモンドの三つの要素
(思考・感情・行動)

【行動について】
「『紙に絵の具で塗ってみませんか。』という描画療法的のような活動的療法においては、患者は活動に打ち込むことになって、**行動が主**となる」

○早川裕隆教授の役割演技のとらえ

道徳性の諸様相と役割演技

道徳科の授業における役割演技

上越教育大学 早川 裕隆 教授

「役割演技を用いる前に中心発問での話し合いで、道徳的諸価値の意味を十分深め、その後に役割演技を用いることで、その深まった理解を基に即興的に役割が演じられ、体験的な行為を通して、自分事としてより具体的に、実感的な理解を深める効果が期待される。」

参考：早川裕隆 編著『体験的な学習「役割演技」でつくる道徳教育』2017明治図書

道徳性の諸様相と役割演技

道徳科の授業における役割演技

「具体的に創造した新たな役割で、行為としてその理解を表現し、明確化した」ことについて、
「頭で理解した認知を、相手との関係の中で示し、さらに、即興的に再構築していった結果と考えられる。」

- ・今回の研究で前述のレイモンド氏と併せて参考にしたのが、上越教育大学 早川裕隆教授の主張である。
- ・中心発問で道徳的諸価値について話し合い、そこから役割演技を行う事でより実感的な理解を深めることができると述べている。
- ・早川教授は役割演技によって以下のような循環が発生すると考えている。

道徳性の諸様相と役割演技

道徳科の授業における役割演技

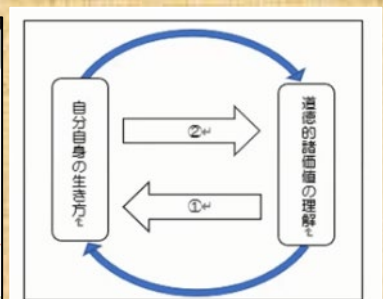
「道徳的諸価値の理解が再構築された結果として表現された役割の意味を吟味することによって、さらに、道徳的諸価値の理解が深まるという『循環』が生じていると考えられるのではないだろうか。」

道徳性の諸様相と役割演技

「役割演技における『道徳的諸価値の理解を基に』の解釈
道徳的諸価値の理解が深まる

自分の生き方を考える

『道徳的諸価値の理解』と『自分自身の生き方』のどちらが先であっても、循環するように深まり、広がっていくと考えられる。」



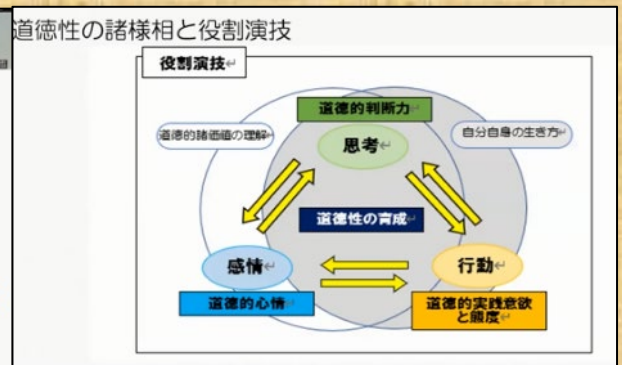
○提案者の考察

道徳性の諸様相と役割演技

道徳科の授業における役割演技

レイモンドの三つの要素
思考、感情、行動から道徳性の育成と役割演技の関係

早川の主張
道徳的諸価値の理解と自分自身の生き方が『循環』するように深まり、広がっていくこと



- ・提案者はこのレイモンド氏、早川教授の二人考え方を踏まえ「思考」「感情」「行動」を「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的実践意欲と態度」ととらえ、これらを循環させなることで道徳性が育成されると考えた。
- ・提案者は三つの要素について次のように整理している。

道徳性の諸様相と役割演技

道徳的心情

児童生徒が道徳科の授業における役割演技では、道徳的行為の動機となる、同情、共感、やさしさ、おもいやりなどを即興的に行っている。

道徳性の諸様相と役割演技

道徳的判断力

児童生徒が道徳科の授業における役割演技では、自身の善悪の判断に従って、即興的にどのように対処すべきか思考し判断を経てから行っている。

道徳性の諸様相と役割演技

道徳的実践意欲と態度

児童生徒が道徳科の授業における役割演技では、道徳的価値を実現しようとする意志が行動を通して現れるだけでなく、真実性の理論から心理的にも、現実的な経験となり、道徳的行為への身構えにもつながる。

○検証結果と今後の課題について

道徳性の諸様相と役割演技

役割演技を取り入れることは
道徳性の育成に資する体験的な学習である
とともに
道徳性の育成に効果的で優れた指導法の一つ
であると結論付ける。

本研究の課題と今後の展望

役割演技など疑似体験的な表現活動については、
これまで多くの研究者や教員により授業実践が行
われていることから、その授業実践と理論の結び
付きについて検証が必要

- ・理論的な検証を通して、役割演技は道徳性の育成に大きな効果があるといえる。
- ・今後の課題として、授業実践と理論の結びつきの検証が必要である。
- ・ただの活動ではなく、理論的に効果を検証していくことでより魅力的な実践となると考える。
- ・役割演技の扱いを間違えると、負の現実経験となってしまうので注意が必要である。
特にいじめの役割演技などは、注意や配慮が必要である。正しい理解をもとにした実践が必要である。

【質疑応答】

(参会者 質問①-1)

高学年の教科書では人物教材が多くなってくる。人物教材で役割演技を行うためには、歴史的背景の読み取りが必要だと感じる。役割演技が向いている教材がある一方で、教材、内容項目、児童の発達段階によっては役割演技が難しいものはあるのではないかと感じる。

(参会者 質問①-2)

実際に現場で役割演技を行う際、取り入れられにくい現実があるというお話があったが、こういった部分からであれば、授業でも取り入れていけそうなのか教えていただきたい。

(提案者 回答①)

たしかに役割演技が活用しやすい学年というのはあると思う。低学年の役割演技の活用が多いということは調査で分かっている。教材の設定など、やり易い教材やりにくい教材もあると思うが、役割演技が道徳性の育成に効果があることは検証されてきているので、まずは低学年・高学年にこだわることなく挑戦してみただけでありがたい。どうやると取り入れやすくなるかということに関しては、高学年児童は照れてしまう部分もあるので、こちらもまず授業で少しずつ始めてみるのが大切ではないかと感じている。

(参会者 質問②)

Dの「感動畏敬の念」などの教材で役割演技はできるのか。哲学対話も全ての内容項目で取り入れられるわけではないように、役割演技も「向いているもの」「向いていないもの」があるように感じる。

(提案者 回答②)

やり易い教材としてA「主として自分自身に関する事」やB「主として人との関わりに関する事」の視点の教材はやり易いのではないかと感じる。内容項目としては、親切、思いやり、感謝、礼儀、友情、信頼、勇気などは扱いやすいと感じている。

(参会者 質問③)

実践の具体例などがあれば教えていただきたい。

(提案者 回答③)

「はしの上のおおかみ」などは色々な考えが出てくる教材だと感じた。教科書の文章に書かれてない部分も即興的に演技で表現するので、その中で道徳性が育まれるといえる。

(参会者 感想④)

レイモンド、早川氏の理論が今回紹介された。これらは数多くある役割演技のやり方の一つとも捉えられるのでこれから様々な役割演技の方法や理論、それぞれのものに対して検証がさらに深まることを期待している。

(参会者 質問⑤)

そもそも道徳の特別教科化において、「いじめ対応」という視点があった。生徒指導要録を読んでもと、道徳の役割演技についての記載もあるが「いじめの未然防止教育としての道徳科授業や、ホームルーム活動などで、役割演技や体験的な学びの場を設定する」といった趣旨の記述がある。しかし教師がいじめの被害者、加害者の役割を設定するのは危険ではないかと感じている。このことについてはどのように感じるか。

(提案者 回答⑤)

役割演技を行う際、加害者、被害者役を作る時、被害者役の方が心理的負担が大きい。そういう場面を演じる時は教員が被害者役を演じるなどの配慮が必要だと感じている。教師が実際にあった場面を想定して演技を行うことに関しては自分も慎重に扱っていくべきだと感じている。

(参会者 質問⑥)

なぜ役割演技を研究しようと思ったのか。そのきっかけを教えてください。

(提案者 回答⑥)

教科書を読み、教師の指示された発問についてみんなで考えるような授業ではなく、「活動・行動・経験」といった要素を含む役割演技は、これからの道徳科授業を考えていく上で大切だと考えたため。座学の道徳ではなく、活動のある道徳の在り方の一つとして研究してみたいと思ったためである。

(参会者 質問⑦-1)

中・高学年は「みんなの前でやるのは恥ずかしい」といった、役割演技の効果とは別の学級の雰囲気などの「心理的な難しさ」といった問題があるように感じた。このことについて研究されている時なにか感じた部分などはあったか。

(参会者 質問⑦-2)

「役割演技」と「動作化」の違いを教えてください。またその活動として向いているものなどがあれば教えてください。

(提案者 回答⑦)

高学年で着割演技をしていくには事前のウォーミングアップが大切だといえる。いきなり演技するのは難しい。そのため日頃から雰囲気づくりをしていることが大切ではないか。

役割演技と動作化の違いについてだが、自分の中では「動作化は教材に書かれていることをそのままやるイメージ」「役割演技は書かれていない事を即興的に行い、その場で子どもたちが考えるイメージ」がある。

発表の中でも紹介したように、教師の中心発問で道徳的諸価値について考え、そのもとで役割演技を行うことで、より高い効果を期待できると考える。

(参会者 質問⑧)

「行動の自覚化」「メタ認知」などの視点で考えると高学年で意味があると感じた。また話題になった役割演技に向いている教材に関してだが、Dの視点であれば花や虫、月などの「声なき存在」の立場からの演技、Cの視点では、教師に対して児童生徒が集団役としての演技をするというのも面白そうだと感じた。質問としては、低学年でもこの演技を通してメタ的な視点を考えさせるにはどのようなことから始めていけばよいか。またこれからの未来で、バーチャルな活動が増えていく中で、役割演技は今以上に必要だと感じているのだが、そのことについて何か思うことはあるか。

(提案者 回答⑧)

役割演技を低学年から始めるのは良いと思う。初めは動作化を入れながら慣れていくとよいと思う。このような活動を数時間行った後、どんな気持ちだったのかを考えさせるのはよいと感じている。役割演技の未来についてだが、まず思考・感情・行動に基づいて、その時どう感じたかを瞬時に感じるができるよさがあるといえる。体を動かすことにもがあるが、その行動に伴って発せられた言葉も役割演技のかなと思う。

(参会者 質問⑨)

かつて自分も役割演技のために演劇を習いにいった時期があった。教師の真に迫る演技によって学習を深めることも大切な気がする。プレイバックのように専門家が演じた演技を見ることで考える授業というものもあると感じた。

(提案者 回答⑨)

プレイバックは「モデリングの心理学」の視点からみても有効である。自分が演じずとも、人の演技を見ることでもかなりの効果が得られる。

(参会者 質問⑩)

「はしの上のおおかみ」の授業ではどんなことをやったのか。

(提案者回答⑩)

橋を見立てて設定し、おおかみと周りの動物のかけ合いを役割演技したという実践をしたことがある。

(参会者感想⑪)

道徳科授業において、様々な手法があると今回二人の提案者の発表を聞いて感じた。価値理解の「浅い」「深い」はどのように判断するのか、そのベースにあるものは「個」と感じる。統計的な手法、エビデンスベースだけが全てではないし、全ての内容項目を網羅できるような手法というものない。その根底にある「内容構成をどのように考えるか」というカリキュラム論を考えていく必要があると感じる。

.....
☆「哲学対話」「役割演技」道徳科授業と一言にいても、様々な方法や理論があると改めて感じる学習会でした。これからも「道徳科授業の可能性」について、皆さんと一緒に学び深めて行けたらと思います。今回も多くの先生方にご参加いただきありがとうございました。