

18	豊田	豊松小学校	シミズ トシキ
			氏名 清水 駿希
分科会番号	特	分科会名	「特別の教科 道徳」 特別分科会

研究主題 自分事として道徳的価値を捉え、よりよく生きようとする子の育成
— 2年 役割演技を活用した道徳科の授業実践を中心として —

研究要項

1 主題設定の理由

本校は小規模校で全校児童が顔見知りであり、よい人間関係を築いている。しかし、自分の思いを発言し、自分と違う意見と出会いながら新しい価値観に触れたり、理解したりすることを苦手とする傾向がある。そこで、道徳科の授業において表現活動（役割演技）を適切に道徳科の授業に取り入れ、のびのびと自分の考えを表現したり（←役割演技）、自分と違った意見に出会いながら自分の考えを深めたり（←中断法、役割演技の後の話し合い）することが大切だと考えた。

本校の現職教育では、道徳教育の推進を重点の1つに置いている。4月当初に教師間で役割演技について話し合った際、「役割演技について正直よくわかっていない」「役割演技をあまり道徳科の授業に取り入れたことがない」など、自分の正直な思いや現状を素直に打ち明けることができた。中でも、「役割演技と動作化の違いがよくわからない」という声が多かったため、研究授業や要請訪問を行い、協議会等の研修を通して役割演技に対する理解を深めていくこととした。

研究の対象として、2年生に焦点を当てた。本校の2年生は、明るく個性豊かで、行事や日常活動においても協力して活動しようとする姿が見られる。一方で、自己中心的な面もあり、親切さや思いやりに欠ける行動をとることもある。そこで、1年生の道徳科の時間に「はしの上のおおかみ」や「かぼちゃのつる」で役割演技を行った反省をもとに、児童同士が役割を演じたり、役割演技後に演者と観衆の児童が話し合ったりすることで、道徳的価値の理解を深めていきたいと考えた。

以上のことから本研究では、教師間で役割演技に関する理解を深めつつ、道徳科の授業実践を行うこととした。そして、役割演技の活用を通して、児童が主体的に自分事として道徳的価値を深め、自分や相手を大切にし、よりよく生きようとする態度の育成にどのような効果があるかを2年生の授業実践で検証していく。

2 研究内容

（1）めざす子ども像

「自分事として道徳的価値を捉え、よりよく生きようとする子の育成」

（2）研究の仮説と手立て

仮説1 教師が役割演技についての見識を深め、職員全員で共通理解を図ることで、児童が主体的に道徳的価値の理解を深める授業を推進することができるだろう。

手立て① 役割演技についての見識を深める

動作化と役割演技の違いを明確に理解し、授業の中で積極的に活用する。児童の反応や困りごとについては現職教育の場で共有し、授業改善につなげる。必要に応じてシミュレーション授業を行い、互いに見合ったり、指導者から助言を受けたりしながら、役割演技に対する理解をさらに深める。

手立て② ローテーション道徳で役割演技を行う

役割演技への共通理解を図った上で、自学級だけでなく他学級でも道徳科の授業を行う。担任とは異なる視点や問いかけ、語り方に触れることで、児童の思考を広げ、多面的・多角的に考える力を育成する。

仮説２ 役割演技を効果的な場面で取り入れることで、多面的・多角的な見方・考え方ができるようになり、よりよく生きようとする児童が育つであろう。

手立て③ ウォーミングアップを工夫し、役割演技を効果的に位置付ける

役割演技のウォーミングアップを授業の序盤に行い、題材の場面や状況を把握できるようにする。授業のねらいに迫るために、効果的な場面で役割演技を活用し、児童がのびのびとした言葉や動作で即興的に演じながら、実感を伴って登場人物に自我関与できるようにする。

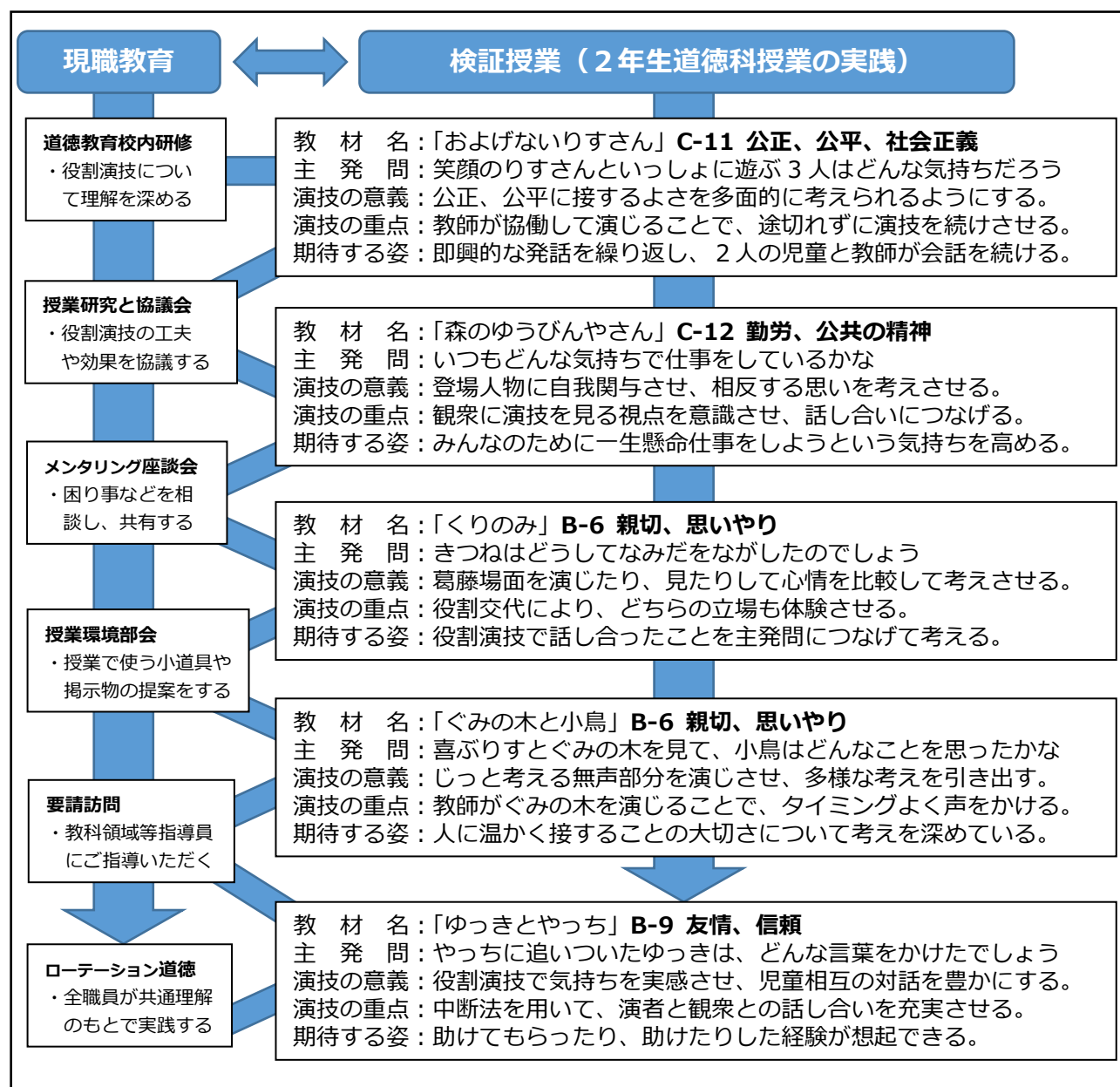
手立て④ 役割演技の仕方を工夫する

葛藤場面で生じる二つの自我を推定し、それぞれを演じさせることで、登場人物の心情をより明確に捉えて考えられるようにする。また、役割交代をすることで相手の立場を体験できるようにする。

手立て⑤ 中断法を用いて話し合いを充実させる

ねらいとする道徳的価値に関わる問題に応じて、演技を中断し、演技者と観衆の児童との話し合いを深める。観衆の児童には、「よく見て、よく聴いて、よく考えて」という視点で演技を見るように伝え、話し合いで多様な感じ方、考え方にふれ、道徳的価値における他者理解を深める。

(3) 研究構想図



(4) 抽出児童について

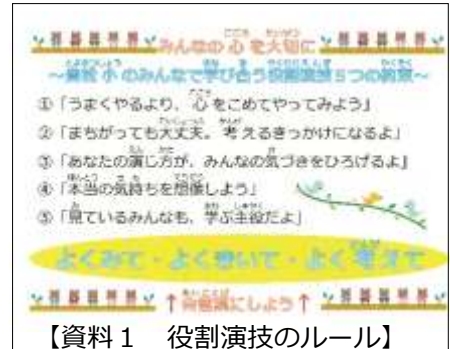
	児童の実態	目指す児童の姿
児童 A	道徳科の授業が好きで、学習に対して楽しさを感じている。一方で、「なぜそう思ったのか」といった問いかけに対して、自分の考えを言語化することを苦手としている。また、役割演技の場面ではやや消極的で、演者に自ら手を挙げる姿は見られない。	役割演技の仕方を示したり、ウォーミングアップとして動作化を取り入れたりすることで、役割演技への不安をやわらげ、のびのびと登場人物の気持ちを表現できるようにする。そして、自ずと「なぜそう思ったのか」も表現できる姿を期待したい。
児童 B	道徳科の授業は、あまり好きではない。授業中での発言は多く、積極的に手を挙げる姿勢もあるが、その発言内容には自己中心的な傾向があり、友達の意見に耳を傾けたり、他者の考えを踏まえて自分の考えを深めたりすることが苦手である。	役割演技を見る視点「よく見て、よく聴いて、よく考えて」を合言葉のように定着させることで、友達の表現活動を踏まえて、自分の考えを発言できる姿を目指す。観衆としての児童 B の発言を基に、役割演技後の話し合いを充実するようにしたい。

3 研究の実際

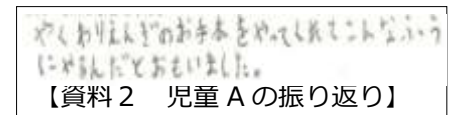
(1) 役割演技についての見識を深める（手立て①）

道徳教育の推進を図るにあたり、4月に道徳科授業のオリエンテーションを行った。教師間で役割演技に対して考えていることを出し合い、その活用の意義について話し合った。

劇化や動作化を役割演技と捉えていた教師に対しても、即興的に演じることこそが役割演技では重要であり、児童が自分の体験に基づいて言葉や動きを表現することで、より実感を伴って登場人物に自我関与できることを共通理解できた。教師の構えとして、「どんな演技も、肯定的に受け止め、理解し、認める」雰囲気づくり、学級経営の大切さを共有し、道徳的価値の追究に向けて、常に演者に寄り添い、演者の支援に徹し、児童への称賛に努めようと確認した。そして、教師だけでなく、児童も役割演技の必要性を感じて授業に取り組むようにしたいことから、「役割演技のルール」を教室に掲示することにした（資料1）。



【資料1 役割演技のルール】



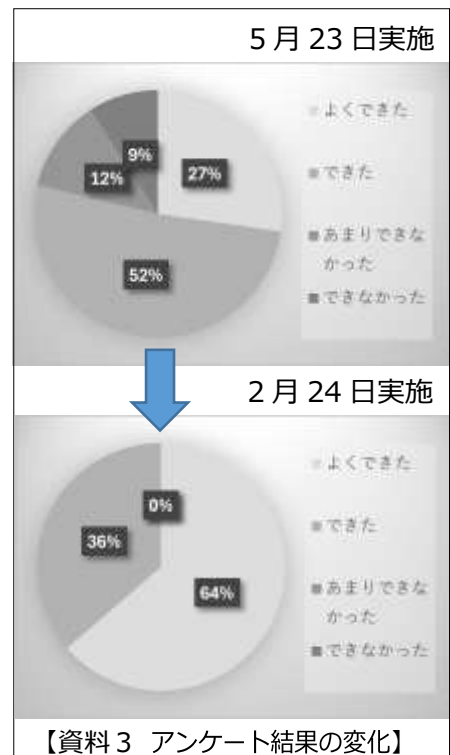
【資料2 児童Aの振り返り】

実際に役割演技を取り入れると、児童が登場人物になりきることは難しい様子だった。教材文にある会話文に似た発言はできるものの、自由な発想でのびのびと台詞を言う段階には至らなかった。そこで、代表児童を手本として真似させることが難しいならば、教師がまず「こうしてほしい」という姿を手本で示そうという意見にまとまった。教師同士で、シミュレーションを行い、そのうえで2年生の道徳科の授業で実践してみた。役割演技に消極的な児童Aの振り返りから、役割演技への理解が深まり、安心して役割演技に臨めるようになった様子が見えた（資料2）。教師同士が役割演技について研鑽を積み、共通理解のもとで指導にあたる姿勢が、役割演技を取り入れた道徳科授業のスタートラインに児童を立たせることにつながった。

(2) ローテーション道徳で役割演技を行う（手立て②）

年間2回を予定した1回目のローテーション道徳を5月に行った。教師にとっては、これまで学んできた役割演技の指導法を他の学級で試す機会になること。児童にとっては、担任とは異なる教師による授業によって、日頃の授業とは違う問い返しや視点から新鮮な刺激を得ることをねらいとした。また、児童が普段の授業で担任に見せる表情とは異なる反応や発言を引き出すことで、道徳的価値についての理解をより深めることができたと考えた。

ローテーション道徳実施後の児童の振り返り用紙には、「役割演技をしたことで、気持ちを考えることができたか」という問いを設けた。5月の回答では、十分に理解できていない児童も見られたが、年度末になると全校児童が「よくできた」「できた」と答えていた（資料3）。このことから、役割演技について教師が研鑽を積み、指導法への理解を深めた結果、自信をもって授業の中



に役割演技を取り入れることができるようになったといえる。

さらに、ローテーション道徳を行うことで、役割演技が教師の共通理解の基で適切に活用されているかを確かめる機会にもなった。加えて、複数の教師が児童の発言や思考の様子を見取することで、児童がより多面的・多角的に道徳的価値について考えられるようになったと感じた。

（３）ウォーミングアップを工夫し、役割演技を効果的に位置付ける（手立て③）

ウォーミングアップは児童が自分事として役割演技を行うための雰囲気づくりであり、児童の緊張をほぐしたり、演じる立場それぞれの役割を理解したりするのに大変有効だと考える。

「ぐみの木と小鳥」の授業では、ぐみの実を採りに自然に集まる小鳥たちになりきって羽ばたいたり、さえずりを行ったりすることで、緊張がほぐれ、自然と役割演技に移行することができた。また、「森のゆうびん屋さん」の授業では、「今からくまになりきって、二つの考え（①雪の中で働くのはつらい②やぎ爺さんに郵便を届けて笑顔になってほしい）を基本にして、さらに考えてみましょう」と教師が投げかけ、北風のBGMを流した。そして「みんなは今、くまと同じように雪の中、山道を歩いています」と、自席でくまが歩く真似をさせ、「どんなことを考えていますか」と投げかけた。児童のつぶやきが口々に聞こえ、くまの気持ちになりきっていると確信した後、役割演技の条件設定を行った結果、児童が役割演技に安心して取り組む姿が見られた。

しかし、役割演技はあくまで目標を達成するための手立てであり、役割演技自体を道徳科授業の目標とするのではない。そのことを念頭に「この授業では基本発問に役割演技を取り入れよう」「この授業では主発問に取り入れた方がねらいに迫れるのではないか」と教材研究し、役割演技を効果的に授業に位置付けた。

「くりのみ」の授業実践では、主発問の前の基本発問に役割演技を取り入れた。主人公のきつねの心の葛藤に十分共感した後、主発問で「涙を流すきつねの気持ち」を話し合った。資料４下線部①②の児童Aの発言から、基本発問での役割演技が、主発問での発言に十分生きていることがわかる。これによって、本実践における役割演技の位置付けは、効果的だったと考える。

（４）役割演技の仕方を工夫する（手立て④）

葛藤場面での役割演技は、迷ったり戸惑ったりする場面で二つの感情を推定し、それぞれを演じることであり、登場人物の心情をより明確に捉えることができる。また、役割交代は、役割演技を行った児童が、お互いの役割を交代して、自分と異なった立場や感じ方、考え方などに関わる認識を深めるようにするものである。道徳的価値の多面的・多角的な理解につなげることを期待し、この二つを効果的に役割演技に取り入れた。

「くりのみ」の授業実践では、「どうでしたか？（くりの実は見つかりましたか？）」といったうさぎの一言に、自分で見つけたどんぐりのことが頭をよぎりながらもごまかそうとしているきつねの気持ちを明確にしていくために、「（そのまま黙って）教えないでおこう」というきつねと、「（くりの実を見つけたことを）教えよう」というきつねの心のやり取りを役割演技を通して考えさせるようにした。

はじめに、児童Aに「教えない」きつねの役を、児童Cに「教える」役を意図的に指名し、役割演技をさせた。児童Aは、児童Cの言葉を受けて、「だけど」や「でも」という接続詞を使って、即興的に演技しながら、「教えない」きつねの心情について、表現していった（資料５波線部）。下線部①から



＜ウォーミングアップの様子＞

T：（主発問）涙を流すきつねはどんな気持ちだったでしょう。

児童A：自分（きつね）も教えるか教えないかすごく迷ったから、うさぎも迷ったと思うんだけど、僕にしてくれるんていい友達だなあ①と思ったと思います。

T：どうして、きつねも教えるか教えないかすごく迷っていたって思ったの？

児童A：だって、Cさんと演技したとき、きつねになって教えるか教えないかすごく迷ったから、うさぎさんと一緒にの気持ちじゃないか②と思ったからです。

T：なるほど。Aさんはそう言ってるけど、みんなはどう？

児童B：迷ったけど、そっちの気持ちが勝ったんだと思います。

T：そっちの気持ちって？

児童B：きつねにくりをあげたい気持ち。

児童D：みんなも困っているから、くりの実を分けてあげたい気持ち。

【資料４ 授業記録】



＜役割演技を行う児童A＞

相手（うさぎ）のことより自分のことを考えているきつねの気持ちに自我関与していることがうかがえる。次に、役割交代をして児童 A は「教える」きつねの役を演じた。資料 6 下線部②や③の発言からは、自分のことばかり考えているきつねとは違い、相手（うさぎ）を意識していることがよくわかる。

役割交代をした後、児童 A に「やってみてどうだった？」と尋ねると、「自分が（実を）見つけたんだから教えなくてもいいと思ったけど、Cさんのを聞いて、うさぎやみんなのことも考えなきゃいけないなと思った」と答え、「教えるか教えないか、すっごく困った」と続けた。結果的に、きつねは見つけたくりの実のことをうさぎに教えなかったが、心の中ではとても葛藤していたことを役割演技を通して実感を伴って考えることができていた。

授業の終末の振り返り（資料 7）には、下線部①②のように「教える」「教えない」両方のきつねの立場について記述しており、役割交代で各々の立場を体験したことが効果的だったことがうかがえる。また、下線部④の「私も迷ったら」という記述から葛藤場面で役割交代したことが、主発問できつねの流した涙について下線部③のように考える根拠となっていることがわかる。このことから、役割演技の位置付けは、効果的だったといえる。

（5）中断法を用いて話し合いを充実させる（手立て⑤）

役割演技では、演者だけでなく、観衆の役割が大切だと考える。言葉や表面的な動きだけでなく、演者の内面や心情を想像できるよう、演技を見る 3 つの視点（よく見て・よく聴いて・よく考えて）を大切に、観衆の姿勢を育て、話し合いが深まる工夫をしてきた。

「ゆっきとやっち」の授業実践では、日頃から友達に優しい声かけをしている児童 A と教材文を読んだ後、「僕だったら（やっちを）置いて行くな」と呟いた児童 D を意図的に指名し、主発問の前の基本発問で、役割演技を行った。そして、友達を置いて行こうかどうしようか、迷いながらも助け合おうとする心情に迫れるよう、演技を中断して、演者と観衆の児童とで話し合った。はじめに、児童 A がやっち役（お腹が痛くなる役）を、児童 D がゆっき役（「大丈夫？」と声をかける役）をした。児童 A は、児童 D の言葉を受けて「最後でいい」や「後でいつか治るから」（資料 8 下線部①②）と理由を付け加えながら、即興的にやっちの心情について考え、表現した。演技を中断した話し合いでは、児童 D の「心配しながらもやっちを置いて行こうか迷う気持ち」（下線部③）を教師の助言を基に学級全員で共有し（下線部④）、その後の話し合いにつなげていった。次に、役割を交代し、児童 A がゆっき役を、児童 D がやっち役をした。児童 A は、児童 D の言葉を受けて「心配で」や「ルールを守ったとしても」（下線部⑤⑥）と理由も添えて、即興的にゆっきの心情を表現した。下線部⑦から、児童 A がゆっきの置かれた状況を自分事として捉え、ゆっきの気持ちを自分の言葉で表現していることがわかる。

話し合いでは、自分の考えをしっかりともちながらも、3 つの視点（波線部）を生かして演者の様子を見たり、自分と違う友達の意見を聞いたりすることで、自分の考えを深めてほしいという願いから、観衆である児童 B を意図的に指名した。はじめ、児童 A の演技を見て、「やっちが優しい」（下線部⑧）と言っていた児童 B が、児童 C の意見を聞いたことで、多様な感じ方や考え方に触れ、「ゆっきが優しい」「どちらも優しい」（下線部⑨⑩⑪）に変容していった。授業の終末の振り返り（資料 9）からも、話し合いによって児童 B に新たな気づきが生まれたことは、下線部①からも明確である。また、下線部②のように、「なりたい自分」に思いを馳せている様子もわかり、「ゆっきとやっち」の授業実践において中断法を取り入れたことは効果的だったと考える。

T：きつねさん、何で困っているの？

児童 A：いっぱいどんぐりを見つけたし、隠した方がいいと思うよ。

児童 C：だけど、うさぎさんはお腹空いているかもしれないよ。

児童 A：だけど、たくさん集めたり取れない方がいいよ。

児童 C：だけど、ひとりじめしたらうさぎさんがお腹空いちゃうよ。

児童 A：でも、取られちゃったら僕がお腹空いちゃうかもしれないよ。①

【資料 5 授業記録】

T：きつねさん、何で困っているの？

児童 C：ひとりじめしたら、残しておいてまた明日食べられるよ。

児童 A：ひとりじめはよくないから分けた方がいいと思う。②

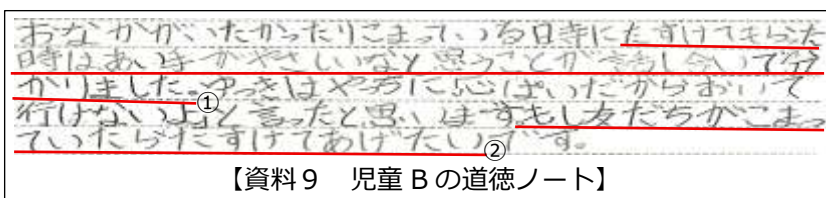
児童 C：だけど、うさぎさんと食べたらすぐ無くなっちゃうし、見つけられなくなるかもしれないよ。

児童 A：すぐ無くなっちゃうかもしれないけど、うさぎさんと食べたらおいしいよ。③

【資料 6 授業記録】

教えるきつねさんと教えないきつねの気持ちがある
うさぎさんはお腹空いた。きつねさんどうきつねは①
またうさぎさんにも聞いて、きつねさんは自分のことを
考えています。きつねさんうさぎさん分けたらうさ
ぎさんやちゅうきつねさん分けたらうさぎさん分けたら
うさぎさん分けたらうさぎさん分けたらうさぎさん分けたら②
きつねさん分けたらうさぎさん分けたらうさぎさん分けたら③
きつねさん分けたらうさぎさん分けたらうさぎさん分けたら④

【資料 7 児童 A の道徳ノート】



4 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果(仮説1について)

教師が現職研修を通して、動作化、劇化、役割演技についてしっかりと理解を深めたことにより、道徳科の授業にどれをどう活用すると効果的か教材研究を進めることができた。「劇化に挑戦したら、子どもが真剣に考えるようになってきた」と話していた教師が、シミュレーション授業の場で、「この動作化は、BGMを流すと子どもをもっと物語に引き込めそう」などと話すようになり、教師の意識が「とりあえずやってみよう→こんな活用の仕方もあるのか→こういう風にやってみよう」へと変わっていった。よって、手立て1は有効であったといえる。

また、2年生の授業を積極的に公開し、協議を繰り返してきたことで、教師はローテーション道徳で役割演技を取り入れることに躊躇することがなかった。高学年は、照れや恥ずかしさがあって難しいかと思われたが、担任ではないアプローチにより、登場人物に自我関与しながら役割演技を行い、その後の話し合いを深めることができた。このことから、現在低学年の児童が高学年になったとき、役割演技を通して主体的に道徳的価値について話し合う姿が想像でき、手立て2は有効であったといえる。

(2) 研究の成果(仮説2について)

各実践の授業記録からもわかるように、演技に対して消極的だった児童Aが、のびのびと表現できるようになった。これは、ウォーミングアップの工夫を重ねたことで、学級全体の雰囲気が役割演技への学びに向かう雰囲気となり、児童A自身の緊張もほぐれ、学習への意欲が高まったからだと考える。また、道徳科の授業全体を見通して役割演技を位置付け、葛藤場面を取り入れたり役割交代をしたりと工夫することで、児童が自分事として道徳的価値を捉え、理解を深めることにつながった。よって、手立て3と4は有効であったといえる。

また、中断法を用いることで、演者の即興的な表現や観衆の多面的・多角的な見方や考え方を生み、児童が自分事として道徳的価値を捉え、理解を深める話し合いにつながった。これについては、児童Aのこれからの自分の生き方に関する「もし～したら」という記述や、児童Bの変容する姿からも明確である。特に、3つの視点を基にした観衆の発言が、話し合いを活性化させていた。よって、手立て5は有効であったといえる。

(3) 今後の課題について

実践を通して、授業の時間配分、役割演技後の話し合いでの教師の助言や授業のねらいに迫る切り返し、児童の発言の取り上げ方に課題が残った。授業記録を分析し、役割演技の効果を一層高める道徳科の授業のさらなる充実に向けて、今後も研究を続けていく。

児童D：やっち大丈夫？
 児童A：ちょっとお腹痛いんだよね。
 児童D：心配だけ先行こうかな。
 児童A：先に抜かしていいよ。最後でいいから。
 児童D：だけど、心配だなあ。
 児童A：後でいつか治るから②先行っていいよ。
 児童D：じゃあ先に行っちゃうよ。
 T：はい、それではここで一度、止めてみましょう。では、今演技をした人に聞いてみます。Aさんはどんな感想をもちましたか？
 児童A：Dさんの心配してくれてる気持ちは、うれしいなと思いました。でも、置いて行かれたのでどうしようと思いました。
 T：なるほど。どうしようのところを詳しく教えて。
 児童A：一人でゴールまで行けるかな？って気持ち。
 T：不安になったんだね。次、Dさんはどんな感想をもちましたか？
 児童D：お腹が痛そうだったけど、遅くなっちゃうからどうしようかなと迷いました。③
 T：なるほど。「どうしよう」っていうのは、演じてみて、置いて行くかどうか迷った気持ちもあつた④とどうだったね。見ていた人はどうですか？
 ～ 省略 ～
 T：では、役割を交代しましょう。
 児童A：やっちどうしたの？
 児童D：お腹が痛くて。先行って。
 児童A：心配だから⑤置いて行けない。
 児童D：でも、レースのルールだから先行っていいよ。
 児童A：ルールを守っても⑥友達を置いて行くなんてありえない。⑦
 T：はい、それではここで一度、止めてみましょう。では、今演技をした人に聞いてみます。Aさん(ゆっき役)は、どんな感想をもちましたか？
 児童A：Dさんに先行ってって言われたけど、絶対置いて行けないと思いました。
 T：友達を置いて行くなんてありえないって言ってたね。どうして？
 児童A：早くゴールするのがルールだし、1番になるチャンスなのはわかるけど、友達を置いて行けない。
 T：なるほどね。次に、Dさん(ゆっき役)はどんな感想をもちましたか？
 児童D：いつも遅いゆっきが1番になるチャンスだから「先に行つて」と言いました。
 T：なるほど。ゆっきはいつも遅いもんね。チャンスだよ。見ていた人はどうですか？
 児童B：ほくは「よく聴いて」で、やっちがゆっきに「先に行つていいよ」って言うたから、やっちは優しい⑧など思いました。
 児童C：「よく見て」で、ゆっきがやっちを心配しているところがいいなと思いました。
 T：心配していると、どんなことがいいの。
 児童C：ゆっきは優しいからいいと思います。
 児童B：ほくは「よく考えて」で、競争で、みんな先に行つたのに、やっちに声をかけたゆっきは、優しい⑨と思いました。
 T：詳しく教えて。
 児童B：ゆっきは(お腹の痛い)やっちを置いて行きたい気持ちもあつたと思うんだけど、でも、やっちのことは友達だから心配で、置いて行かかったんだと思います。⑩
 T：最初、Bさんは「やっちは優しい」って言ってたと思うんだけど、「ゆっきは優しい」ってこと？
 児童B：どっちもかな？どっちも優しい。やっば、どっちも。⑪
 T：ゆっきも、やっちも優しいってこと？みんなはどう思う？
 【資料8 授業記録】