

エピソード評価を用いた個と集団の関係性の修復に ついての実践的研究

— 学級における対人関係の問題解決 —

渡 邊 真 魚*・林 泰 成**

(令和元年9月6日受付；令和元年12月2日受理)

要 旨

道徳科授業の評価は、授業内における子どもの学びの姿を評価することになっている。しかし、道徳科授業での学びは、日常生活の中での行動に生かされなければ、効果があったとは言えないのではないだろうか。そこで、道徳科の評価方法の一つとして提案されているエピソード評価の対象を授業外の出来事にまで拡張し、それが集団における対人関係の問題解決にも生かせる可能性があることを検討したい。

したがって、本論文の目的は、道徳科授業で行われているエピソード評価を、その授業内での学びの姿だけでなく、学校や学級の中でのエピソードにまで拡張し、その実践的意義を明らかにすることである。

まず、1で問題の所在を明らかにし、本稿の目的を示す。つぎに、2では、道徳科授業実践の計画として、4時間の道徳科授業を実施することを示し、3～6において、各ユニット（各授業）の概要とエピソード、さらに授業後の学校生活エピソードを示す。7において、以上の授業を考察し、結論として、道徳科授業を、学校生活におけるエピソードまで広げてとらえることが、個と集団の関係性の修復に役立つことを示す。

KEY WORDS

エピソード評価 episode assessment 対人関係 interpersonal relationships 道徳授業 moral lesson
モラルスキルトレーニング moral skills training 問題解決 problem solving

1 問題と目的

2018（平成30）年度より小学校において、2019（平成31）年度より中学校において、従来の道徳の時間が、「特別の教科 道徳」（以後、道徳科と略記）として教科化されることになった。この教科化の出発点には、2013（平成25）年に閣議決定により設置された教育再生実行会議での議論がある。この会議は、第1次提言「いじめの問題等への対応について」をまとめ、その中で、五つの提言を示した。その一つめが道徳の教科化であった。道徳の問題は集団の在り方と無縁ではない。しかし、従来の道徳の時間においては、道徳的価値を個人の内面に据え付けるといような形式をとっており、集団の問題も個人の内面にある道徳性の問題へと収斂することになる。だが、いじめの問題への対応ということを考えると、他者とのかかわりということがその問題の中心にあるという点で、個と集団のかかわりを扱わざるをえなくなる。

さて、道徳の教科化にともなっては、教科書の作成、検定、採択の手続きが取られ、また、指導法の多様化などさまざまな変化があった。その中でも、一応の手続きは示されているものの、学校現場で大きな戸惑いが生じ、議論が続いているのが評価の問題である²。

評価に関しては、これまで同様に、「数値などによる評価は行わないものとする」³とされたが、文科省内に設置された道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議から、2016（平成28）年7月22日に、「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」と題する報告書が出され、観点別評価（学習状況を分析的に捉える）にしないこと、大きくくりなまとまりを踏まえた評価とすること、励ます個人内評価として記述式で行うこと⁴などが示された。つまり、数値などによる厳密な評価はせずに、大きくくりなまとまりで評価し、児童生徒が、その評価をとおして、さらに学習を進めようとか、道徳的な行為をしようとか、そうした意欲を持つようなフィードバックを行うことが求められるようになった。そのため、現状では、その評価は、児童生徒の道徳性を測定するのではなく、授業方法を評価するのでもなく、児童生徒の学びの姿を記述するという形がとられるようになっている。

こうした評価方法の一つにエピソード評価がある⁵。

エピソード評価とは、児童生徒の学校生活や社会生活における事実を見取り、その事実をつなぐことで成長をとらえ、エピソードとしてフィードバックすることで児童生徒が成長を実感できる評価方法の一つである。筆者らは、これまで児童生徒の道徳性を育むために、エピソード評価が有効であると考え、実践してきた。

しかし、「特別の教科 道徳」の実施により、これまで同様に、学校教育全体を通して道徳性を育む活動はおこなわれてはいるものの、評価の対象が、道徳科における学習活動に限定されたことにより、教師が記述するエピソード評価は、かなり小さなエピソードでフィードバックせざるをえないこととなった。

学校や学級は、児童生徒にとっては、多くの時間を過ごす生活の場でもある。冒頭にも記したように、今後、道徳科がいじめ対応という一面を期待されていることを考慮すれば、道徳科授業におけるエピソードだけを拾い集めるのでは、道徳教育の評価として十分ではないのではないだろうか。児童生徒を取り巻く生活環境や発達段階の違いにより、個人や学級における課題は大きく違ってくるが、そうした学校や学級における人間関係上の諸問題とその解決に、道徳科授業での学びがどう生かされ、子どもたちの成長にどのようにかかわることができるのかを明らかにする必要がある。そのことを、道徳科授業のエピソードと学校や学級でのエピソードとを関連づけながら、エピソードによって評価し、同時に、その評価を用いて指導することはできないだろうか。

そこで、本稿では、道徳科授業で行われているエピソード評価を、その授業内での学びの姿だけでなく、学校や学級の中でのエピソードにまで拡張し、その実践的意義を明らかにする。

2 道徳科授業実践の計画

エピソード評価を行うために、ロールプレイング（以下、RPと表記）を通して、道徳的スキルの獲得を目指すモラルスキルトレーニングによる授業を4時間実施することとした（以降、各授業をユニット1～4と呼ぶことにする）。対象は、小学校5年生の児童14名である。授業者は、学級担任ではなく、筆者の一人渡邊である。校長の職にあるが、エピソードを集めることは可能である。モラルスキルトレーニングを選んだのは、この授業スタイルが、学習指導要領に新たに示された「道徳的行為に関する体験的な学習」に当たり、具体的な行為をとおして道徳的価値を学ぶというやり方を取るのだから、実生活への応用がされやすいと考えたためである。

モラルスキルトレーニングは、道徳的価値を含むスキルトレーニングである⁶。今回は、1時間に2回のRPを行う。その学習過程は、前半で、読み物資料の場面を取り上げて再現のRPを行い、後半では、場面を変えてイメージした結末をRPで解決する。再現する過程では、登場人物の行為がモデルとなり得るし、葛藤場面で共感を体験することができるという利点がある。また、解決を図る過程では、場面を変えることで一般化を図ることができる仕組みである。なお、後半のプレイ場面は、資料のその後を解決したり、同じ内容項目で違う場面を設定したりすることが可能である。

3 ユニット1「藤井駅ホームでのできごと」

この資料は、「小学道徳『ゆたかな心』5」光文書院に掲載の資料である。内容項目は「感謝」である。資料の概要は以下のとおりである。

母との買い物帰りの途中、藤井駅のホームで電車を待っていると、向かい側のホームで重そうな荷物を背負い、体をくの字に曲げたおばあさんが人混みの中をうろうろしている。母と私は、やっとの思いで反対側のホームに行くと、おばあさんに声をかけて、中田駅まで行きたいというおばあさんとともに行動する。何度もお礼を言って降りていくおばあさんを見送りながら、私は、（おばあさんのもとに）行ってよかったと思う。

3. 1 授業の概要とエピソード

展開前半で行った再現のRPの概要とエピソードは次のとおりである。

ペアインタビューでは、「わたし」役と「おばあさん」役になって、資料場面から得られる情報以外に、互いに聞きたいことをインタビューする活動を行った。「わたし」役の児童からは「何歳ですか」、「どこへ行くんですか」、「おじいさんはどうしたんですか」等の質問、「おばあさん」役の児童からは「何年生か」、「名前は」等の質問が出て、互いに想像しながらインタビューし合う姿が見られた。

再現のRPでは、1回目は、「わたし」役に立候補したAさん、「お母さん」役にBさん、「おばあさん」役にCさ

ん、2回目は、「わたし」役にDさん、「お母さん」役にEさん、「おばあさん」役にFさんが名乗り出て、2回とも「わたし」役の児童が「お母さん」役の児童に、「おばあさんが困っているようだから助けに行こう」と声をかけ、「おばあさん」役の児童と3人で電車に乗るプレイが出来た。1回目の演者は、役になりきる難しさに言葉遣いを挙げていたが、困っている人を助けたいという思いがあったことをプレイ後に言葉にしていた。2回目の演者の中で、「お母さん」役（Eさん）にも関わらず、「(娘である)「わたし」がおばあさんを助けたいという気持ちがわかった、(結果)助けられてうれしかった」と発言していた姿が印象的だった。

展開後半で行われた解決のRPの概要とエピソードは以下のとおりである。

メンタルリハーサルでは、新しい場面を解決するために、次の教示文を読み上げた。「5年生に転校生がきました。名前は小川くんです。転校初日、彼の周りにはたくさんの人が集まってきました。しかし1週間もすると、小川くんは一人であることが多くなりました。休み時間のことです。日直さんから次の時間は、理科室に移動するようにと連絡がありました。小川くんはまだ理科室に行ったことがありません。小川くんは、今どんな気持ちでしょう。小川くんに声をかけてあげてください。お話が済んだら目を開けましょう」

解決のRPでは、「日直」役（Gさん）が「次の時間は理科室である」ことを告げると、「クラスメイト」役（Hさん）が移動し始め、「わたし」役（Iさん）が「小川くん」役（Eさん）に「理科室初めてでしょ。一緒に行こう」と声をかける場面が出来上がった。

「小川くん」役（Eさん）は、「(理科室の場所を)教えてもらえてうれしそうだった」とイメージしたが、RP後は「(場所が)どこかわからないときに、声をかけてもらえたから、ほっとしたし、うれしかった」とワークシートで振り返り、「クラスメイト」役（Hさん）は、黙って席を立てて教室後方のドアに行ったものの、「声をかけて教えてあげたかった」と発言する姿があった。おそらく、イメージでは「小川くん、『理科室はこっちだよ』と言いました」と記入していることから「わたし」役に遠慮して言えなかった気持ちを発言したと考えられる。

3. 2 授業後の学校生活エピソード

1時間目の授業を行った日の帰りの会で、Fさんが「RPがとても勉強になった」と発言していたとの情報をZ先生から聞く。本日の授業でも、初めて行うRPに積極的に参加していたFさんらしい発言である。授業者が教室を出るとき、「ありがとうございました」と言ってドアを開けてくれたDさんの仕草が心に残った。

4 ユニット2「約束」

「小学道徳『ゆたかな心』5」光文書院に掲載の資料である。内容項目は「親切、思いやり」である。資料の概要は以下のとおりである。

日曜日、結衣（ゆい）と図書館に行く約束をしていた陽菜（ひな）は、時間になっても来なかった結衣に対し、おもしろくない気持ちからネット上の掲示板に結衣の悪口を書き込んでしまう。翌日にはうわさが広まり、いたたまれない気持ちの結衣は、陽菜と一言も口を聞かないまま、下校してしまう。帰宅後、陽菜は、母親から昨日、結衣の祖母が意識不明で倒れたため緊急手術をすることになり、結衣が連絡できなかったいきさつを聞いて和解するが、陽菜が書き込んだ掲示板を見たみんなの誤解は、残ってしまう。

4. 1 授業の概要とエピソード

展開前半の再現のRPの概要とエピソードは以下のとおりである。

ペアインタビューでは、「ひな」役と「ゆい」役になって、互いに言えなかったことや知らなかったことを聴き合う時間をとり、次に行う再現のRPのリハーサルになるよう配慮した。

再現のRPは4回行い、以下のような場面が出来上がった。

- ・ 1回目：「ゆい」役のIさんが、「ひな」役のJさんに、教室で声をかけようとするが、互いにもじもじして終わる場面。
- ・ 2回目：「ゆい」役のFさんが、「ひな」役のKさんに、教室で声をかける。「昨日はごめんね」というFさんの声を遮って「言い訳しないで」というKさんに、Fさんは、「昨日はね。事情があったの」と言えた場面。
- ・ 3回目：「ゆい」役のDさんが、「ひな」役のHさんに、教室で声をかける。もじもじしながら「昨日はごめんね。」と言うDさんに、Hさんは、「話まとまってから言ってくれる？」と言われて何も言えなくなる場面。
- ・ 4回目：「ゆい」役のAさんが、「ひな」役のEさんに、教室で声をかける。「昨日はごめんね。」というAさん

に向かって「言い訳しないで」というEさんに、Aさんは「でもね。昨日はおばあちゃんが倒れて、連絡できなかったの。だからごめんね」と言えたが、Eさんは何も答えなかった場面。

2回目のプレイでは、「ひな」役のKさんは、プレイ後「何回話を聞いてと言いに来ても許さないと考えていたけど、(ゆいの話)を聞いてしまった」と振り返っていた。また、4回目のプレイでは、Aさんは「ひなちゃんにちゃんと謝らなくちゃ。あと掲示板のこと(誤解を解くこと)もちゃんと言って欲しい」と言いながらも、実際のプレイでは、誤解を解いてほしいことは言えずに終わり、一方、Eさんは「ゆいとは絶対話をしないとあったけど、おばあちゃんのことを聞いたらやばいと思って言葉がでなかった」と記述していた。

なお、観客役として4回のプレイを観ていたNさんは「ひなが長い時間待って怒っているのもわかったし、ゆいの「ごめん」って謝れない気持ちもわかった」と記述していた。

展開後半の解決のRPの概要とエピソードは以下のとおりである。

メンタルリハーサルで使用した教示文は、解釈する場面を読み上げ、各自プレイを想起する。使用した教示文は、次のとおりである。

「ありがとうございます。みんなの誤解は、必ずわたしがとくからね」ひなは、ゆいにそう言ったものの、どう誤解を解いたらいいのか、わかりません。ひなは、その夜、なかなか眠れませんでした。次の日の朝、学校につくと、クラスメイトの知子さんと小春さんは、すでに登校していて、教室で楽しそうにおしゃべりしています。ひなさんは、今どんな気持ちでしょう。ひなさんに声をかけてあげてください。お話が済んだら目を開けましょう」

解決のRPでは、「ひな」役のIさんが「おはよう」と言いながら教室に入ると、談笑している「ともし」役のCさんと「こはる」役のBさんに近づいて「おはよう。ゆいのことなんやけど、前ね、書き込みしたけれど、おばあちゃんが倒れて大変だったらしい。だから。違うから」と言うと、CさんとBさんは顔を見合わせてうなずきながら「わかった」と答えた場面が出来上がった。

プレイ後のワークシート(記述)では、「ひな」役のIさんは、イメージどおりのプレイが出来たと振り返り、「こはる」役のCさんは、イメージでは「声をかけて支えてあげた」ものの、プレイでは「(うわさを)広めた人にあの話違うからと言われたら、どうしていいのかわからない」と答えていた。Cさんは、授業全体を通じて「すぐに友達を責めずに話を聞いてあげる」ことの大切さに言及していた。

4. 2 授業後の学校生活エピソード

数日後、学級担任からの情報で、校内委員会が設置した箱に、悪口が書かれたメモ用紙が投書されたとの報告を受ける。とりあえず、学級全体へ指導を行ったが、「なぜ、このメモ用紙は投書されたのか」の聞き取りの段階で、名乗り出るものはいなかった。

このことが学級で話題になったことで、Fさんが2時間目の休み時間とお昼休み時間に、2回にわたり、校長室に「この件で担任を変えないでほしい」と嘆願に来た。

後日、開かれた学級懇談会の席上で、担任から本事案が保護者に情報提供されると、「家の子かも知れない」と思った保護者が、各家庭でわが子に事情を確認し始めた。すると、その日のうちにAさんの母親が本人を連れて来校し、担任に謝罪したことで一見落ち着となった。

謝罪の席上、担任はAさんに対し、本当のことが言えずに、苦しかった胸の内に共感するとともに、このいたずらが大人に対してだったこと、学級の仲間に対してのものでなかったことに救いを感じていたこと等を話すと、許されたAさんは、母親と共に涙していたとの報告を受けた。

担任は、これまでの学校生活で名乗り出なかった案件(紛失した児童の紅白帽をAさんが一番にみつけた件、4年生になるまでの生徒指導のいくつかの件等)を想起しながら対応していたので、今回の謝罪(本当のことを話す勇氣、過ちを認める心、謝罪はどのようにするのか等)には、大きな意義を実感していたようだった。

5 ユニット3 「セルフジャッジ」

「小学道徳『ゆたかな心』5」光文書院に掲載の資料である。内容項目は「善悪の判断、自律、自由と責任」である。

資料の概要は以下の通りである。

昼休みの校庭で審判なしのセルフジャッジでサッカーをすることになった僕は、高志君と同じチームになったことで、朝から昼休みが待ち遠しかった。ゲームが始まると、最初はお互いにルール守っていたが、次第にボールがわず

かにラインを出ても、だれも何も言わなくなってしまう。しまいには、誰かが「ずるいぞ」と言っても「セルフジャッジなんだからいいんだよ」という騒ぎになって、お互いやりたい放題になったゲームは、おもしろくなくなっていく。

5. 1 授業の概要とエピソード

展開前半の再現のRPは次のとおりである。

再現のRPは、「ぼく（同調役）」、「高志くん（反則役）」、「Aチームの人」・「Bチームの人々」（3人）、「健二くん（係）」の計7人で行った。プレイ後のそれぞれの気持ちは以下のとおりである。

- ・「ぼく（同調）」役のIさん：「反則するとつまらなくなっちゃうんだ」
- ・「高志（反則）」役のKさん：「ゴールを決めたときはうれしかったけど、どちらもルールを破り始めたらつまらなかった」
- ・「Aチーム」②役のFさん：「ルールを破るのはいけないと思いました」
- ・「Bチーム」①役のGさん：「Aチームが反則をしたからやりたくない気持ちになった」
- ・「Bチーム」②役のLさん：「反則と言っても言うことを聞かないと嫌な気持ちになる」
- ・「Bチーム」③役のBさん：「反則だなんてずるい……。もうやめよう……」
- ・「健二（係）」役のHさん：「これからはきまりと審判をちゃんと決めてからやろう」

展開後半の解決のRPは次のとおりである。

メンタルリハーサルでは、資料場面が解決していないことを受けて、次のような場面を設定した。「その日、帰りの会でレクリエーション係の健二くんからこんな発言があった。『今日のお昼休みに、みんなでサッカーをしました。ちっとも楽しくなかったという声が聞かれました。次回のレクリエーションのためにも、みんなの意見を聞かせてください。』健二君は、今どんな気持ちでしょう。健二くんに声をかけてあげてください。お話が済んだら目を開きましょう。」

帰りの会の場面からプレイを始めると、「高志（反則）」役のKさんが一番に手を挙げて発言し、続いて解決のRPでの「健二くん」役のCさん、再現で観客役のJさん、再現でAチーム役のFさん、再現でBチーム役のBさんが発言し、セルフジャッジではゲームが楽しくない理由を述べるプレイが出来上がった。

- ・「高志（反則）」役のKさん：「えっと、審判がいなくて、反則とかしてしまったので、次からはセルフジャッジとかではなくて、審判がいる、ルールとかがちゃんとある楽しいゲームをやった方がいいと思います」
- ・再現で観客役のJさん：「今度サッカーをするときには、セルフジャッジじゃなくて、審判をつけてやった方がいいと思います。ルールを守らないとつまらないからルールを守って遊んだ方が楽しいと思います」
- ・再現でAチーム役のFさん：「これからはセルフジャッジじゃなくて、ちゃんと審判のいる楽しいゲームにしたいと思います。理由は、さっきのお昼休みにセルフジャッジをやったときに、何かみんなルールを破ったりして、サッカーがつまらなくなっちゃったから、何か全部のやるゲームもセルフジャッジじゃなくて、ちゃんと審判がいる楽しいゲームがいいと思います」
- ・再現でBチーム役のBさん：「今日の昼休みのサッカーでは、Aチームが反則してBチームは全然おもしろくなさそうだったので、次のゲームはセルフジャッジじゃなくて、審判をつけた方がいいと思います」

本時では、再現のRPで「高志（反則）」役のKさんが、解決のRPで一番に挙手をして発言した意図を聞いてみると、「さっきのプレイ（再現のRP）で反則し、みんなに迷惑をかけてしまった。だから一番に発言（解決のRP）しないといけないと思って手を挙げた」と述べる姿が印象的だった。

なお、解決のRPでプレイした児童の振り返りシートは以下のとおりである。

- ・「高志（反則）」役のKさん：「セルフジャッジみたいに自分たちで審判するときは、まず、ルールを破らないというのを約束してからの方がいいと思う。ルールを破ると、相手も破り始めて、最後にはどちらもつまらなくなってしまうからやめた方がいいと思う」
- ・再現で観客役のJさん：「ゲームをして遊ぶときは、ルールを守って遊ぼうと思ったし、ルールを破って遊ぶと友達も嫌な気分になってしまおうと思いました」
- ・再現でAチーム役のFさん：「やっぱりルールを破ったりしてはいけないと思いました。人が嫌だと言っているのにやるのは、嫌だと考えさせられました」
- ・再現でBチーム役のBさん：「僕は、反則をしていて周りのことを考えなければいけないのかなと思った。Aチームは楽しかったかも知れないけど、Bチームは反則をされていたからもうやりたくなくなって『やめた!』と言ったと思う」

- ・解決のRPでの健二くん役のCさん：「きまりは楽しむため、嫌な想いをさせないためにあることに気づいた。反則したらされた方が嫌になる」

5. 2 授業後の学校生活エピソード

再び、Aさんのエピソードが浮上する。Aさんは、Oさん（6年男子）に対して、本人が不快に思う口の利き方をしたとのこと。そのため、Oさん（6年男子）から担任に「やめさせてほしい。」との申し入れがあった。担任がAさんに、Oさん（6年男子）の気持ちを伝えると、AさんもOさん（6年男子）との気まずい状況を認識しており、解決に窮していたことが判明した。この間、Aさんは、Dさんには何度か相談していたとのこと。

担任が、RPを通して問題の解決を提案すると、本人が承諾したので、担任を6年男子に見立てて、謝罪する場面を演じた。何度かRPを行ったが、学校生活でなかなか実行できないAさんに対して、「今週中に伝えてみたら」と促しながら報告を待ったところ。数日後、「Oさん（6年男子）にごめんねと言えた」と報告に来たAさんに、担任が「今、どんな気持ちか」と尋ねると、「『ごめんなさい。』言えてよかった」と言いながらすっきりした様子だったとの報告を受けた。

6 ユニット4「思い切って言ってみたら・・・」

「小学道徳『ゆたかな心』5」光文書院に掲載の資料である。内容項目は「よりよい学校生活、集団生活の充実」である。資料の概要は次のとおりである。

ブランコに乗りたくても言えずに困っている低学年の子を見て、Aさんは、思い切って、ブランコを独占するクラスの友達に「低学年の子にも、ブランコを貸してあげようよ」と言ってみた。すると「そうだよ。みんな待っているよ」とか「順番のルールを、みんなで作ったらどうかなあ」というクラスメイトが現れて、同じことを考えている人の存在に気づく。

6. 1 授業の概要とエピソード

展開前半の再現のRPは次のとおりである。

前時の「セルフジャッジ」の後、担任から「審判役は誰がやるのか。審判はやりたくない、サッカーがしたい、だからセルフジャッジにしたはずなのに、元に戻すことができるのだろうか」との問いを受けて、再現のRPの場面として取り上げることにした。まず、教科書の「思い切って言ってみたら・・・」の場面を整理し、思い切って言ってみたらどうなるだろうか、次の場面で解決してみようということになった。教示文は以下のとおりである。

「その日の帰りの会で、レクリエーション係の健二くんは、手を挙げてみんなに提案しました。『今日のお昼休みに、みんなでサッカーをしました。が、「ちっとも楽しくなかった」という声が聞かれました。次回のレクリエーションのためにも、みんなの意見を聞かせてください』健二くんの発言を聞いて、帰りの会では、次々とみんなが手を挙げて、「これからは、審判を決めてサッカーをしよう」とか「審判の指示を守ってサッカーをしよう」という発言が出て、なんとなく学級がまとまった雰囲気になりました。健二くんは、少し困ってしまいました。審判を引き受ける人がいないからセルフジャッジになったのに、どうやって審判を決めるかまでは、話題にならなかったからです。健二くんは、今、どんな気持ちでしょう。健二くんに声をかけてあげてください。お話が済んだら目を開けましょう」

1回目のRP

- ・「わたし」役のBさん：「少し考えてみたんだけど、審判はやっぱ必要で、そのときの当番さんや順番とか決めてやった方がいいと思うよね」
- ・「健二くん（係）」役のIさん：「審判は（必要だよ）」
- ・「わたし」役のBさん：「明日、行ってみる？」

2回目のRP

- ・「わたし」役のKさん：「この前、セルフジャッジやって、審判がほしいと、みなさん言っていました。審判を誰がやるのか決めていなかったの、順番を決めて・・・決めたいのですが、みなさんどうですか」
- プレイ後の振り返りでは、観客役の児童から「やっぱりみんなの前で言うのは緊張するから頑張って言ったのかな」（Aさん）、「みんなの前で話すときは、思い切って話すから、みんなに納得するように一生懸命言ってくれたんだ」（Cさん）の発言があった。

展開後半の解決のRPは以下のとおりである。

メンタルリハーサルでは、次の場面を解決するため、教示文を読み上げた。「川井くんは、社会科の調べ学習のために借りていた図書館の本にうっかり蛍光ペンでシミをつけてしまいました。キャップを閉めずにほうっておいたので、本の真ん中に大きなシミをつけてしまったのです。インクは、後ろのページまでくっきりにじんできています。返却の前日、川井くんは広瀬くんから『あの本返したら次貸してね』と声をかけられました。川井くんは今、どんな気持ちでしょう。川井くんに声をかけてあげてください。お話が済んだら目をあけてくださいね」

1回目のR Pの概要は次のとおりである。

- ・「広瀬くん」役のCさん：「川井くん。その本、今度読みたいから、貸して」
- ・「川井くん」役のFさん：「あの、これ、前、間違えて、本に、大きなシミをつけちゃったんだよ」
- ・「広瀬くん」役のCさん：「僕は大丈夫だよ。だから、ちゃんと謝ったほうがいいんじゃない？」
- ・「川井くん」役のFさん：「わかったよ。じゃ、謝ってくるから、もうちょっとだけ、待ってて」

2回目のR Pの概要は次のとおりである。

- ・「広瀬くん」役のNさん：「今から図書館に行って謝って来た方がいいんじゃない。二人で行く？」
- ・「川井くん」役のMさん：「うん」（二人で図書館の先生のところに行く。）
- ・「川井くん」役のMさん：「あの、これ、図書館の本に・・・（泣きながら）すみませんでした」

担任を図書館の先生に見立ててプレイした2回目に、「川井くん」役のMさんが、図書室で本にしみをつけてしまったことの報告をする最中に泣き出すというプレイになった。MさんとNさんのリハーサルのイメージとR Pの実際および本時で学んだことは、以下の通りである。

まず、「川井くん」役のMさんの振り返りシートは、次のようにまとめられる（「」内がMさんの文章）。

メンタルリハーサルのイメージでは、「本に大きなしみができたから図書館の人に謝りに行ったほうがいいのか迷った」が、実際の解決のR Pでは、「イメージどおりに出来た。すごく緊張した」と記した。また、本時を終えて、「相手に伝わるように、納得できるように、詳しくしゃべるように、私もなりたいたい」と記入していた。

つぎに、「広瀬くん」役のNさんの振り返りシートは、次のようにまとめられる（「」内がNさんの文章）。

メンタルリハーサルのイメージでは、「気にしないから大丈夫だよ！（声をかける）」が、実際の解決のR Pでは、「一緒に図書館に行こう！」というプレイを創った。また、本時を終えて、「R Pでイメージしていなかったことを発言できたので、学校生活でも生かしていきたい」を記入していた。

これらのプレイから、演者を希望した二人が、R Pで即興的に演じながら、相手との関わりを通して、どのように振る舞うかを考えることが問題を解決することにつながる。改めて、自分自身の課題発見や今後の実践意欲につながる機会を得ていることが見て取れた。

なお、児童の役割を解除し、現実の学校生活に引き戻すために、拍手でプレイと授業の区切りをつけて、Mさんやクラス全体への配慮に心がけた。

6. 2 授業後の学校生活エピソード

6年生に進級した5月のこと。お昼休みに、4年生と遊んでいたFさんと友だちが、不満げに教室に戻ってきた。4年生と校庭でゲームしながら遊んでいたが、4年生は形勢が不利になると急に「（ゲームには）参加していない」とか「（さっき）やめた」とか言い出すので「ちっともおもしろくない」とのこと。6年生として（5年生で学んだ）セルフジャッジの意味を教えたいので、公式に4年生にゲームの申し入れをしてもよいかとの相談を受けたとのこと。後日、お昼休みに担任立会いのもと、体育館を使って、ゲームする4年生と6年生の姿があった。

その後、進級した6年生の学級通信名が「Beautiful」に決まったとの報告を受ける。学校教育目標で育てている3つの種「よく学ぶ子」「思いやりのある子」「たくましい子」から芽を出し、卒業までにきれいな花を咲かせようという願いの込められた名前になったとのことである。

7 考察

7. 1 道徳科における評価の在り方

道徳科における評価は、現在では、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）でまとめられたことを基本として、道徳科授業の中での子どもの学びの姿を中心に評価すると言われている。しかし、その報告でも、文部科学省から出されている他の文書でも、評価の具体例は示されてはならず、各教育委員会や研究者などが、上記の報告をもとに、具体例を示しているにすぎない。

たとえば、京都市教育委員会では、具体的な評価の記述について、前半では「道徳科の授業でどのような学習活動の様子が見られたか（学習状況の様子）」を書き、後半では、「発言、記述、パフォーマンス等、顕著な姿が見られた教材の学習でどのような思いや考えを持てたのか／深められたのか（成長の様子）」を記し、「前半と後半を合わせて、おおよそ100～150字を目途に簡潔に表現します」と説明したうえで、具体例として「教材の主人公の思いや考えを自分の体験と重ねて、実感として捉えようとしていました。特に「見えた答案」の学習では、主人公が自分の行動を後悔する場面を自分のこととして捉え、「弱い心に負けずに強い心で自分自身に勝てる人が誠実である」と発言するなど、誠実であることの大切さに気付くことができました⁹ほか、いくつかの文例を挙げている。

こうした中にも、授業時のエピソードを挟み込むことはできる。だが、一方で、そうした学びが、日常生活の中で生かされているかどうかを確認する必要があるだろう。そこまで到達してはじめて道徳科授業が有意義であったと言えるのではないだろうか。それが、本論文で主張するところの、学校生活エピソードなのである。

ユニット1では、実際に教室にいる転校生の、ドアを開けてくれた態度から、その授業の実施には大きな意味があったのだらうと思われる。授業の中で、児童の困り感を直接取り上げることができたということであろう。

ユニット2は、過ちを認めるという点で、授業内容と関連が見て取れる。しかし、見方によっては、授業内容とは相当隔たりがあるエピソードのようにも見える。このエピソードに限らず、児童生徒を勇気づける評価につながるエピソードなら、積極的に評価文の中に組み込むことがよいだろう。

ユニット3では、集団における問題の解決がテーマになっている。また、学校生活エピソードは、個人間の問題解決が試みられたと報告されている。授業時の学びがこうした生活経験をとおして般化されていくと言えよう。

ユニット3とユニット4は、つながりながら、子どもたちに規則遵守を強く意識させたことが読み取れる。それぞれのユニットで取り上げている道徳的価値が、「善悪の判断、自律、自由と責任」と「よりよい学校生活、集団生活の充実」であり、「規則の尊重」ではないにもかかわらず、規則遵守を強く意識させたことが、授業後の学校生活エピソードから読み取れる。

学校生活のエピソードに関しては、毎回の授業ごとに、大きな出来事が起こるとは限らない。しかし、そうした視点で一人ひとりの子どもたちの様子を見取ることが、集団生活の中で子どもたちがぶつかる問題の解決につながっていくと言えるのではないか。そして、その繰り返しが、道徳科授業の教材や指導方法を日常生活につなぎ、道徳科における道徳教育を学校の教育活動全体を通じて道徳教育につなぐことになり、道徳性の育成だけでなく、いじめのような問題に関する関係性の修復を実現することになると言えるのではないだろうか。

7. 2 授業評価を中心とした実践研究の在り方

評価に関しても、明確な効果検証は、もちろん、尺度を用いて実証的に行うこともできるし、それで明確になるものならば実証的に研究すべきである。しかし、今回の教科化では、評価は、明確な尺度で測定し子どもにフィードバックすることまでは考えられていない。評価そのものが、観点別ではなく包括的に、また、指導方法とつながるような視点から励ます個人内評価として記述式で行うように、提案されている。さらには、道徳教育の性質上、道徳科授業では、個人の道徳性の学びだけでなく、集団形成や協同問題解決能力¹⁰の育成にもつながるような工夫が求められていると言ってもよいだろう。

そうであれば、道徳科での学びを実生活での活用につなぐ工夫が求められるのではないか。その工夫が、本稿での実践には組み込まれている。たとえば、解決のRPも、そうした工夫の一つである。

そうしたことを前提に、学校現場でどのような実践研究が可能なのかを検討すると、質的な、臨床的な、事例的な、現象学的な、解釈学的な、社会構築主義的な研究が効果的ではないかと考えられる¹¹。学校やクラスが違えば、同じ学年でも、同じ教材で同じ指導案で実践しても、同じ効果が出るとは限らない。また、同じ事象が異なる形で解釈されることもありうる。だからこそ、事例の積み重ねが求められる。その都度、異なるエピソードを拾いあげながら、そこに通底する規則性が見いだせないか、さらには、さまざまな解釈の中でどれがよりよく事態をとらえることが出来ていると言えるか、というようなことを検討する必要がある。言い換えれば、客観性を主張しにくい教育実践研究において、いかに間主観性を高めるかという工夫を凝らす必要がある。

こうした観点からいえば、本論文はほんの4時間の授業実践を基にしているのみである。類似の実践研究を積み重ねることが、今後、求められると考えられる。

付記：本研究は、JSPS科研費JP16K04749の助成を受けたものです。

注

- ¹ 教育再生実行会議「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」2013年。
- ² 道徳教科化の諸問題については、林泰成「道徳教科化の諸問題と教育哲学の役割」（教育哲学会『教育哲学研究』第112号，2015年所収）を参照。
- ³ 教科化に伴う学習指導要領の改正は，2015（平成27）年3月に平成20年告示小学校学習指導要領および平成20年告示中学校学習指導要領の一部改正という形で行われたが，その後，「第3章 特別の教科 道徳」は，ほぼそのままの形で，平成29年告示の学習指導要領に統合された。平成27年改正版でも，平成29年告示版でも，評価についての規定は同様である。
- ⁴ 道徳教育に係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）」2016年，p.9。
- ⁵ エピソード評価の詳細については，林泰成・渡邊真魚「道徳科の評価方法としてのエピソード評価」（『上越教育大学研究紀要』第36巻第2号，2017年所収）を参照。
- ⁶ モラルスキルトレーニングの詳細については，林泰成『モラルスキルトレーニングスタートブック』明治図書，2013年を参照。
- ⁷ 「観客」という用語は，RPで用いられる用語であり，RPを見ている人々を指す。演者に与えられた役柄ではない。
- ⁸ 京都市教育委員会『特別の教科 道徳 評価について』京都市教育委員会学校指導課，京都市総合教育センター，2018年，p.3。
- ⁹ 同上，p.12。
- ¹⁰ 「協同問題解決能力」は，PISA2015年調査で話題となった概念である。国立教育政策研究所から出された『OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2015 年協同問題解決能力調査－国際結果の概要－』（2017年）では，「協同問題解決能力とは，複数人が，解決に迫るために必要な理解と労力を共有し，解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力である。」と定義されている。この定義では，「個人の能力」とされているが，各人が解決できない問題を複数人の共同作業で解決できるとすれば，その能力は個人を超えているととらえることもできる。道徳性についても，個人の資質能力として語られることが多いが，社会集団が有する規則という一面を持つ以上は，集団形成や人間関係づくりと関連している。
- ¹¹ こうした立場に立つ研究書はたくさんあるが，一例をあげれば，次の書籍が参考となる。小林隆児・西研（編）『人間科学におけるエヴィデンスとは何か』新曜社，2015年。

Repairing the Relationship between Individuals and Groups Using Episode Assessment – Solving Interpersonal Problems in the Classroom –

Mao WATANABE* · Yasunari HAYASHI**

ABSTRACT

The purpose of evaluation in moral classes is to assess the child's learning in the classroom. However, learning morals in the classroom is not effective unless it is used in daily life. Therefore, this research seeks to extend the target of episode assessment, which is proposed as one of evaluation methods in moral classes, to events outside the classroom, to show that what is learned in class can be used to solve interpersonal problems in groups.

Therefore, the purpose of this paper is to extend the episode assessment conducted in moral classes to episodes elsewhere in school and in other classes, and to clarify its significance.

Section 1 clarifies the problem and the purpose of the paper. Section 2 presents four moral classes to be conducted as part of the plan for moral education. Sections 3 to 6 outline an episode in each unit (i.e., each class), and the after-class school life episode is explained. Section 7 considers the above explanation. The final, concluding, section shows that expanding moral class episodes to school life episodes helps to repair relationships between individuals and groups.

* The Joint Graduate School (Ph. D. Program) in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education
** School Education