

シナリオ作成を伴ったロールプレイング授業が 批判的思考態度に及ぼす効果[†]

山元有子*¹・向後千春*²

早稲田大学人間科学部*¹・早稲田大学人間科学学術院*²

高校生自身がシナリオを作成するロールプレイングを「家庭総合」の授業に取り入れた。この授業が高校生の批判的思考態度に及ぼす効果を質問紙により調査・検討した。その結果、「論理的思考への自覚」は、授業後に有意に高くなった。また、グループ活動を好まない群の「他者の意見受容」や「知的探求心」が、授業後に高まることが明らかになった。これらの結果は、シナリオ作成を取り入れたロールプレイング形式の授業の有効性を示唆するものである。

キーワード：言語活動、批判的思考態度、ロールプレイング、シナリオ、グループ活動の指向性

1. はじめに

知識・技能の習得を重視する授業から「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランス」を重視する授業への転換が求められている。思考力について、楠見(2011)は、情報化の進展に伴い、情報を読み解く能力である情報リテラシーとそれを支える批判的思考の重要性が高まっているとして、問題を十分検討し熟慮、探求し、証拠に基づいて客観的に判断する態度を批判的思考態度と定義している。

2009年に改訂された新高等学校学習指導要領においては、生徒の思考力・判断力・表現力を育てるために各教科の学習指導に言語活動が位置付けられた(文部科学省 2009)。家庭科における言語活動として、「様々な事象を言葉や概念などを用いて考察する活動、判断が必要な場面を用いて理由や根拠を論述したり、適切な解決方法を探究したりする活動を充実すること」などが示された(文部科学省 2010: 55)。

これらの言語活動を含む学習方法のひとつに、ロー

ルプレイングがある。これは、ある状況設定の中で、登場人物に期待される役割を演じさせることによって、各自の立場や心情を理解させる学習である。ロールプレイングは、ある特定の場面を設定し、その解決策を考える場合には効果的である。

その一方で、ロールプレイングは、表現が苦手な生徒には合わないという短所がある。中村・夫馬(2007)は、中学校の技術・家庭科における「家族と家庭生活」の学習活動にシナリオ作成を取り入れたロールプレイングを実施することで、その短所を回避しようとした。その結果、話し合いにおいて、それぞれの立場から様々な考え方が出された。思いついたままのセリフを自由に言い合う展開のロールプレイングでは、表現することが苦手な生徒は黙ったままでもいることも予想されるが、シナリオ作成においては、学習課題に向かって、ともに学び合えるよさがあることが示唆された。また、ロールプレイングは、生徒に「知識・理解」、「情意」、「意欲」の向上をもたらすことが示唆されている(山本ほか 2008)。しかし、これらの先行研究は、自由記述による授業評価やテスト、シナリオを分析したものであり、問題解決過程における高校生の批判的思考態度について、尺度を用いて検証したものではない。

本研究では、社会的な課題をテーマにしたシナリオ作成を取り入れたロールプレイングを高校生に実施することにより、シナリオ作成を取り入れた授業が批判的思考態度に及ぼす効果について検討する。

2013年3月29日受理

[†] Yuko YAMAMOTO*¹ and Chiharu KOGO*²: The Effect of Role-play Lessons with Scenario-writing on Students' Critical Thinking

*¹ Graduate School of Human Sciences, Waseda University, 2-579-15, Mikajima, Tokorozawa, Saitama, 359-1192 Japan

*² Faculty of Human Science, Waseda University, 2-579-15, Mikajima, Tokorozawa, Saitama, 359-1192 Japan

2. 方 法

2.1. 授業の概要

地方都市にあるX高等学校（全日制、普通科、男女共学）に在籍する高校2年生68名に対して行われた。性別の内訳は、男子47名、女子21名であった。対象となる授業は、2012年5月1日から2012年6月21日にかけて週2時間行われた。X高等学校の「家庭総合」の授業で実施した。ロールプレイングのテーマは、「キャッチセールス」、「デート商法」、「点検商法」の3種類であり、シナリオの前半部分を著者が作成した。ロールプレイングのシナリオの登場人物の名札、シナリオ作成用ワークシート、シナリオの清書用紙、付箋紙、観察用記録用紙も準備した。

2.2. 調査

授業の第1段階として、消費生活に関する講義を実施した後、批判的思考態度尺度の調査を行った。批判的思考態度尺度質問紙は、平山・楠見（2004）の批判的思考態度尺度を参考に著者が高校生向けに提示文の表現を変えた33項目を使用した。回答方法は5件法とし、それぞれ1点から5点の得点化をした。同時にフ

ェイス項目の中で、グループ活動の好みについても調査した。「好きではない、あまり好きではない、どちらでもない、やや好き、とても好き」の5件法で回答してもらい、1点から5点に得点化した。

第2段階では、筆者が準備した「キャッチセールス」、「デート商法」、「点検商法」の3種類のシナリオのうち1種類を各班に配布した。1グループの人数は4人から5人とし、男女混合になるように編成したが、男子の多いクラスでは、男子のみのグループもできた。初めに、生徒は個人で、「配布されたシナリオを読み、登場人物やあらすじについて理解を深める」、「インターネットを利用して、それぞれの悪徳商法に関する調べ学習を行う」、「提示されたシナリオのその後の展開を考える」活動を行った。その後、グループごとに集まり、個人で考えたシナリオに基づき、グループでシナリオ作成に取り組んだ。登場人物ごとに色を変えた付箋紙に考えたセリフを書かせ、シナリオ作成用のワークシートにその付箋紙を貼りながらシナリオの流れを考えさせ、完成させた。

第3段階では、まず、グループ内で役割を交替しながらロールプレイングを実施した。その後、クラス全

表1 批判的思考態度尺度の因子分析結果

(最尤法, プロマックス回転, ※は、逆転項目で、データは反転済み)

質問項目	因子				
	1	2	3	4	5
1. 建設的な提案をすることができる。	.997	.123	-.219	-.195	.116
2. 何か複雑な問題を考えると、混乱してしまう。(※)	.579	-.208	.177	.338	-.030
3. 誰もが納得できるような説明をすることができる。	.535	.412	-.014	.037	-.120
4. 道筋を立てて物事を考える。	.496	-.231	.210	.069	-.014
5. 公平な見方をするので、私は仲間から判断を任される。	.136	.688	.106	.060	-.225
6. いろいろな考えの人と接して多くのことを学びたい。	-.078	.581	.046	.046	.335
7. わからないことがあると質問したくなる。	-.130	.563	.177	-.059	.088
8. 自分とは異なる考えの人と議論するのは面白い。	.010	.530	-.095	.107	.132
9. 注意深く物事を調べることができる。	-.023	-.014	.819	-.029	-.014
10. 何かの問題に取り組む時は、しっかりと集中することができる。	.042	.098	.631	.018	.048
11. 判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる。	-.123	.249	.474	-.041	-.027
12. どんな話題に対しても、もっと知りたいと思う。	.176	-.065	.414	-.212	.336
13. 意見が合わない人の話には耳をかたむけない。(※)	-.032	.026	-.151	.961	.142
14. 物事を見るときに自分の立場からしか見ない。(※)	.062	.254	.116	.462	-.046
15. 生涯にわたり新しいことを学びつづけたと思う。	-.006	.064	-.046	.110	.747
16. 役に立つかわからないことでも、できる限り多くのことを学びたい。	.051	.005	.184	.066	.516
負荷量の平方和	2.361	2.571	2.567	1.502	1.844
寄与率 (52.561)	22.730	11.969	8.058	6.297	3.506
内的整合性の検討: クロンバックのα係数	.748	.727	.714	.626	.621
因子間相関					
1 論理的思考への自覚	—				
2 他者との学び志向	.194	—			
3 根拠の重視	.366	.317	—		
4 他者の意見受容	.181	.067	.156	—	
5 知的探求心	-.167	.367	.295	-.006	—

体でもロールプレイングを実施し、他グループの演技を観察することを通して、悪徳商法の問題点を考えさせ、記録用紙にまとめさせた。授業終了後、再び批判的思考態度尺度の調査を行った。

3. 結 果

3.1. 批判的思考態度尺度の因子分析

授業前後の調査回答数はそれぞれ68名で、その内訳は男子47名、女子21名であった。授業前の68名の質問紙について、G-P分析とI-T相関による項目分析を行った結果、不適切な4項目を除外した29項目が残った。これらの項目に対し、最尤法、プロマックス回転により、因子分析を行った。固有値の順は、4.12、2.34、1.62、1.42、1.02となり、スクリープロットと因子の解釈の可能性から5因子が妥当であると判断した。さらに因子負荷量が.40未満の項目であった質問項目を除外して因子分析を行った結果を表1に示した。第1因子は、「論理的思考への自覚 ($\alpha=.748$)」、第2因子は「他者との学び志向 ($\alpha=.727$)」、第3因子は「根拠の重視 ($\alpha=.714$)」、第4因子は「他者の意見受容 ($\alpha=.626$)」、第5因子は「知的探求心 ($\alpha=.621$)」と命名した。分散の説明率は累積で52.561%であった。

3.2. グループ活動の好みと下位尺度得点

因子分析により抽出された因子の各項目の合計を項

目数で除したものを下位尺度得点とし、68名分の下位尺度得点を算出した。

グループ活動の好みによる授業前後の各下位尺度得点の変化を検討した。グループ活動の好みは、「とても好き、やや好き」を好む群、「どちらでもない」を中立群、「あまり好きではない、好きではない」を好まない群とした。グループ活動を好む群 ($n=41$) と好まない群 ($n=9$) を対象に授業前後の下位尺度得点とグループ活動の好みの2要因混合計画の分散分析を行った。その結果、「論理的思考への自覚」については、グループ活動の好みの主効果 ($F(1,48)=4.52, p<.05$) と授業前後の主効果 ($F(1,48)=5.73, p<.05$) に有意差がみられたが、交互作用 ($F(1,48)=.24, n.s.$) は有意ではなかった (図1)。「他者との学び志向」については、グループ活動の好みの主効果 ($F(1,48)=4.36, p<.05$) に有意差がみられた (図2)。また、「他者の意見受容」については、グループ活動の好みの主効果 ($F(1,48)=3.28, p<.10$) と授業前後の主効果 ($F(1,48)=3.64, p<.10$) に有意傾向がみられ、交互作用 ($F(1,99)=12.78, p<.01$) には有意差がみられた (図3)。また、グループの好みによる単純主効果については、授業前で有意差がみられた ($F(1,48)=10.24, p<.01$)。授業前後の単純主効果については、グループ活動を好まない群に有意差がみられ、授業後に「他者の意見受容」が有意に高くなっ

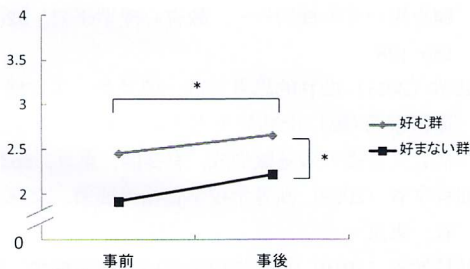


図1 論理的思考への自覚 (* $p<.05$)

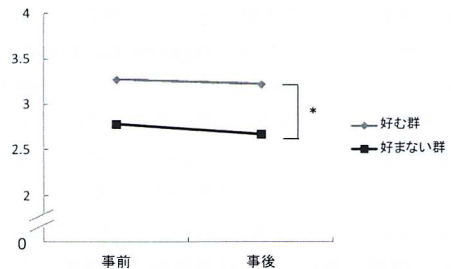


図2 他者との学び志向 (* $p<.05$)

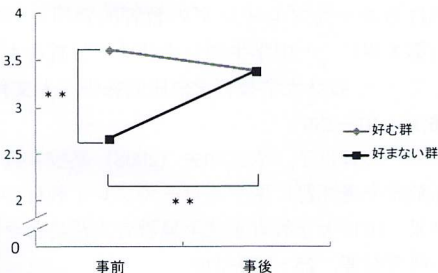


図3 他者の意見受容 (** $p<.01$)

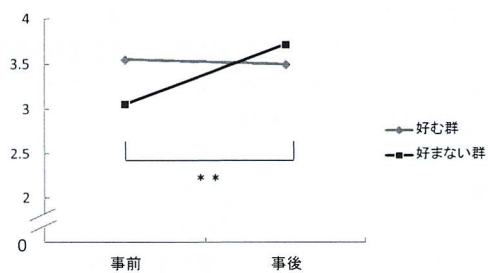


図4 知的探求心 (** $p<.01$)

た ($F(1,48)=15.03, p<.01$). さらに「知的探求心」については、授業前後の主効果 ($F(1,48)=3.99, p<.10$) に有意傾向がみられ、交互作用も有意差 ($F(1,99)=5.35, p<.05$) がみられた。授業前後による単純主効果については、グループ活動を好まない群に有意差がみられ、授業後の「知的探求心」が有意に高くなった ($F(1,48)=9.29, p<.01$) (図4)。「根拠の重視」の下位尺度得点は、グループ活動を好む群は、事前3.29点、事後3.26点、好まない群は、事前3.03点、事後3.08点であった。グループ活動の好みの主効果 ($F(1,48)=.86, n.s.$) と授業前後の主効果 ($F(1,48)=.02, n.s.$) に有意差はみられず、交互作用 ($F(1,48)=.12, n.s.$) も有意でなかった。

4. 考 察

「論理的思考への自覚」は、授業後に有意に高くなった。シナリオ作成は、登場人物が抱える背景や人柄をもとに問題解決につながるようなあらすじを定め、それに対応したセリフをグループで考えていく活動である。そのため、問題を解決するためのすじみちを立てて考えたり、グループ内のメンバーに自分の意見を理解してもらうためにわかりやすく発言したりする機会が増える。そのことが「論理的思考への自覚」の向上につながったのではないかと推察される。

「他者との学び志向」は、グループ活動を好む群が好まない群より有意に高かった。グループ活動を好む生徒は、他者とともに活動することを肯定的にとらえている。そのため、他者との対話や活動に積極的に参加したことが推察される。一方で、グループ活動を好まず、「他者との学び志向」が低い生徒であっても、授業活動には参加し、変化したという可能性がある。これについては、このあと「他者の意見受容」と「知的探求心」における交互作用についての考察で言及する。

また、「根拠の重視」は、授業前後の主効果はみられなかった。シナリオ作成においては、業者側、消費者側という二者の立場を考え、登場人物のセリフを考える作業が行われる。しかし、セリフを考えることが中心となり、ディベートのように肯定、否定側の両方の立場から、根拠を基に思考を深めていく作業が少なかつたためではないかと推察される。

「他者の意見受容」と「知的探求心」は、グループ活動を好まない群が、授業後に有意に高くなった。秋田(2012)は、グループ学習のメリットのひとつとして、「やりとりをすることで、学びあう仲間の中への参加動機が高められ、同じ課題にむけて意見や活動を共

有することによって、グループ意識が高まる」ことを述べている。シナリオ作成過程においては、解決方法やセリフを検討するための意見交換が行われ、生徒は多様な思考に触れ、意見を共有する機会が増える。これらの活動を体験することにより、グループ活動を好まない群のグループ意識や「他者の意見受容」と「知的探求心」の両方が相互作用的に向上したのではないかと推察される。

5. 結 論

高校生自身がシナリオを作成するロールプレイングを「家庭総合」の授業に取り入れた。この授業が高校生の批判的思考態度に及ぼす効果を質問紙により調査・検討した。その結果、「論理的思考への自覚」は、授業後に有意に高くなった。また、グループ活動を好まない群の「他者の意見受容」や「知的探求心」が、授業後に高まることが明らかになった。これらの結果は、シナリオ作成を取り入れたロールプレイング形式の授業の有効性を示唆するものである。

参 考 文 献

- 秋田喜代美(2012) 学びの心理学 授業をデザインする。左右社、東京、pp.142-147
- 平山るみ、楠見孝(2004) 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす効果——証拠評価と結論生成課題を用いての検討——。教育心理学研究, 52(2): 186-198
- 楠見孝(2011) 批判的思考とは。楠見孝、子安増生、道田泰司(編) 批判的思考力を育む——学力と社会人基礎力の基盤形成、有斐閣、東京、pp.2-24
- 文部科学省(2009) 高等学校学習指導要領。文部科学省、東京
- 文部科学省(2010) 高等学校学習指導要領解説 家庭編。開隆堂出版、東京
- 中村純子、夫馬佳代子(2007) 中学校技術・家庭科におけるロールプレイングの教育的効用について(第1報)——中学生のシナリオの分析をもとにして——。岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 56(1): 105-130
- 山本圭郎、山野京子、入江和夫(2008) 高校家庭科の高齢者介護問題に関するロールプレイ教材の学習効果。山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 25: 229-240

(Received March 29, 2013)