

研究プロジェクト成果報告書

研究課題 「道徳的実践力を効果的に育成できる教師の指導力向上に関する研究
～役割演技の監督としての授業者養成プログラムの開発を中心に～」

研究期間 平成 26 年度～平成 27 年度

研究代表者 上越教育大学 学校教育学系 教授 早川裕隆

研究組織

< 研究分担者 >

林 泰成 学校教育学系 教授

< 研究協力者 >

菅原 友和	上越教育大学教職大学院院生
熊倉 理恵	上越教育大学教職大学院院生
土田 健太郎	上越教育大学教職大学院院生
高橋 歩	上越教育大学教職大学院院生

1. 問題の所在と研究の目的

文部科学省は、平成 27 年 3 月、小学校及び中学校、並びに特別支援学校小学部・中学部の学習指導要領を一部改正する告示及び移行措置に関わる告示を行った。これによって、小学校（及び特別支援学校小学部）においては、平成 30 年度から、中学校（及び特別支援学校中学部）においては平成 31 年度から、道徳の時間は特別の教科である道徳（以下、道徳科）として教育課程に位置づけられることとなった。このことは、改めて、小・中学校全ての教員は、道徳授業を「適切に実施することができる能力を備えることが求められ」¹⁾ ていると言える。しかし、今まで道徳の時間が十分に行われていたとは思われず、教師の意識や指導能力の個人差が大きい^{*} ため、多くの学校で、道徳授業に関する様々な混乱が生じることが予測される。その際、課題の一つとして、指導力の向上があげられることは、間違いない。

一方、道徳授業において、「児童（生徒）の発達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取り入れるなど、指導方法を工夫すること」²⁾（（ ）は中学校）が求められている。この、「道徳的行為に関する体験的な学習」として、役割演技による学習が期待されている³⁾。

しかし、今まで、道徳授業における役割演技は必ずしもその効果を上げてきたとは言えない。これについて、時田（1981）は、『役割演技』は学校教育全般に取り入れられ、常時実施されているわけでは「ないため「異質」であり、道徳授業における役割演技について「読み物資料や視聴覚教材を利用したりする指導と同じレベルで、心理劇的手法である『役割演技』を考えることはできない」と指摘している。だが、実際は、「役割演技」という言葉から、『他人の前で演劇を演ずること』という、いわゆる演技という言葉そのものの意味」から演劇指導と誤解されていると言える⁴⁾。

この「心理劇的手法」である役割演技における監督としての授業者には、図 1⁵⁾ に示したような役割が必要であり、それを身に付けるためには、「監督役の教師は、十分な演者体験を積み、監督の役割についても、熟練した監督指導を受けることが必要です」（時田、1992）⁶⁾ といわれている。だが、各学校に監督指導ができる教員がいるわけではないことから、むしろ、役割演技の監督としての授業者養成プログラムを確立し、その実施プロセスにおいて、役割演技に対して抱いていた演劇指導のイメージから、それとは違う、その意義や方法などを、演者体験や授業者体験を持ちながら正しく理解し、適切な監督役割を果たしていけるようにしていくことが現実的であると考え、そのようなプログラム開発が喫緊の課題と言える。

そこで、本研究では、役割演技の監督としての授業者養成プログラムの開発のための基礎研究として、役割演技による道徳授業の授業者としての監督の研修の過程における監督の役割の理解の様相について明らかにしながら、研修の有効性について検証することにより、プログラムの在り方やその内容について、考察することを目的とする。

※ 例えば、教育再生実行会議 2013 「いじめの問題等への対応について（第一次提言）」p.1-2 や、東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部 第 1 プロジェクト 2012 「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査 ―道徳の時間への取組を中心として―」を参照してほしい

①演出者役割	1. 観客の中から主役・相手役（補助自我）の選出を行い、役割の設定をする
	2. 場面設定，状況設定をする
	3. セッションのスタート，中断をする
②分析者役割	1. 演者が何を感じたのか，思ったのかについて解釈，見立てのための質問を演者に行う
	2. 観客から情報を得て，解釈をするための質問を観客に行う
	3. 監督が理解したことの伝達，確認，訂正を行う
③発達援助者 役割	1. 明らかになったことを演者や観客にフィードバックして，ロール・プレイングを通してわかったことを参加者が自分のものとして受け取れるようにする
	2. 演者や観客を受容，承認したり，共感的に話を聞いたりするような癒しを行う
④授業者役割	1. 演者が互いにどんなことを経験したか，観客が何を経験したかや感じたかについて明らかにするための話合いの司会を行う
	2. 演じる意欲，見る意欲を向上させ，参加者がロール・プレイングに集中できるように促す
	3. 質問に対して受け答え，話を聞いているときの繰り返しや相づち，不明な場合の聞き返しを行う
	4. 時間配分やその時間の目的などを考えて進行したり，終了の判断，連絡，次回の予告等を行う。

【図 1. 道徳授業における役割演技の監督の役割】

2. 平成26年度の研究から

図1を元に作成した図2の質問用紙を用いて、①免許状更新講習受講者、②校内研修受講者Ⅰ、③校内研修受講者Ⅱについて調査を行った。

(1) 調査対象者と調査時期(いずれも指導者は研究代表者)

①免許状更新講習受講者…平成26年8月

- ・上越と佐渡で開催した免許状更新講習「道徳の指導法 ―役割演技を道徳授業に―」受講者
- ・佐渡会場と上越会場の受講者…37名
- ・2会場とも、同様の内容(図3参照)…うち、役割演技による道徳授業の模擬授業を2授業分体験

②校内研修受講者Ⅰ…平成27年1月

- ・小学校…13名
- ・児童を対象に展開した役割演技による道徳授業を参観
- ・その後、放課後に役割演技に関する講義を受けた後、受講者が子ども役として参加する、役割演技による道徳授業の模擬授業を1授業分体験

③校内研修受講者Ⅱ…平成27年1月

- ・小学校2校、中学校1校…計25名
- ・役割演技に関する講義を受けた後、役割演技による道徳授業の模擬授業を1授業分体験

※なお、校内研修Ⅱ受講者は校内研修受講者Ⅰと違い、児童・生徒を対象に展開する役割演技による道徳授業の参観はない。

(2) 結果の概要

概要について、以下に示す。

①免許状更新講習と校内研修(授業参観無し)における、男女による効果の違いについて

男女(男性23名、女性37名)の違いによって、各役割演技の監督役割に関する理解などの効果の違いがあるのかどうかを分析した。分散分析の結果、性別×時期の交互作用が有意傾向であった($F_{(1, 58)} = 3.11, p < .10$) (図4参照)。また、項目間に有意差が見られた($F_{(11, 638)} = 3.60, p < .01$)。そこで、男女別に時期の単純主効果を検定した結果、男性($F_{(1, 58)} = 26.87, p < .01$)、女性($F_{(1, 58)} = 7.24, p < .05$)ともに、事前から事後にかけて、得点が有意に上昇していた。したがって、講習や研修の効果は男女ともに認められるといえる。

役割演技の監督の役割に関する印象調査

この調査は、今後の講習の内容の改善に関する資料とするもので、評価の資料としたり、書いた方を特定することはいたしませんので、それぞれの項目の、講習前後の印象についてあてはまるところに○をつけてください（知らなかったか意識したことがなかった項目には、／をつけてください）。

【回答する前に】

- あなたは（男性・女性）
- 校種は（小学校・中学校・幼稚園・特別支援学校＜小・中・高＞・その他）
- 年齢は（31～35歳・36～40歳・41～45歳・46～50歳・51～55歳・56歳以上）

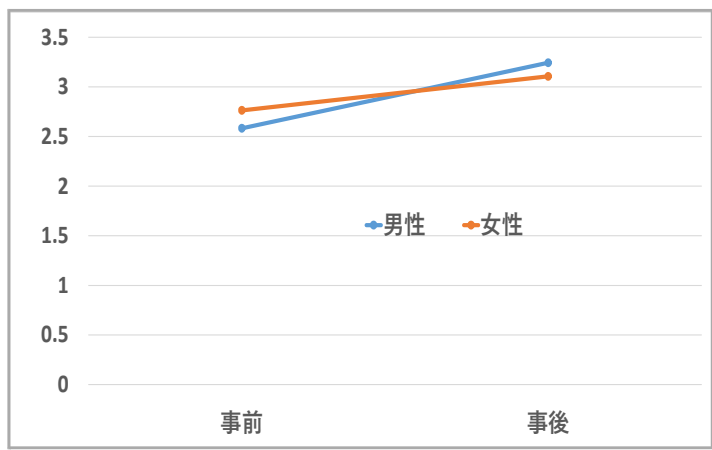
		易しい	やや易しい	やや難しい	難しい
1. 観客の中から主役・相手役（補助自我）の選出を行い、役割の設定をする。	事前				
	事後				
2. 場面設定、状況設定をする。	事前				
	事後				
3. セッションのスタート、中断をする。	事前				
	事後				
4. 演者が何を感じたのか、思ったのかについて解釈、見立てのための質問を演者に行う。	事前				
	事後				
5. 観客から情報を得て、解釈するための質問を観客に行う。	事前				
	事後				
6. 監督が理解したことの伝達、確認、訂正を行う。	事前				
	事後				
7. 明らかになったことを演者や観客にフィードバックして、役割演技を通してわかったことを参加者が自分のものとして受け取れるようにする。	事前				
	事後				
8. 演者や観客を受容、承認したり、共感的に話を聞いたりするような癒やしを行う。	事前				
	事後				
9. 演者が互いにどんなことを経験したか、観客が何を経験したかや感じたかについて明らかにするための話し合いの司会を行う。	事前				
	事後				
10. 演じる意欲、見る意欲を向上させ、参加者が役割演技に集中できるように促す。	事前				
	事後				
11. 質問に対して受け答え、話を聞いているときの繰り返しや相づち、不明な場合の聞き返しを行う。	事前				
	事後				
12. 時間配分やその時間の目的などを考えて進行したり、終了の判断等を行う。	事前				
	事後				

【図2. 質問用紙（免許状更新講習用）】

※易しい（5点）～難しい（2点）、／は1点の5件法

No.	講習 時間数	講習以外 時間数	開始時間	～	終了時間	担当教員	内容
1		0:20	8:50	～	9:10	早川裕隆	受付
2		0:05	9:10	～	9:15	早川裕隆	オリエンテーション
3	1:10		9:15	～	10:25	早川裕隆	講習内容（講義：学習指導要領の理解と教科化）
4		0:10	10:25	～	10:35	—	休憩
5	0:50		10:35	～	11:25	早川裕隆	講習内容（講義「役割演技の魅力とは ー子どもたちの実態からー」）
6		0:10	11:25	～	11:35	—	休憩
7	1:00		11:35	～	12:35		講習内容（講義／演習「演者や観客を育てる ーワーミング・アップを中心にー」）
8		1:00	12:35	～	13:35	—	休憩
9	1:10		13:35	～	14:45		講習内容（演習：授業の実際①）
10		0:10	14:45	～	14:55	—	休憩
11	1:10		14:55	～	16:05		講習内容（演習：授業の実際②）
12		0:10	16:05	～	16:15	—	休憩
13	0:40		16:15	～	16:55		修了認定試験
14		0:05	16:55	～	17:00		事後アンケート調査
合計	6:00	2:10					

【図3．平成26年度免許状更新講習の内容】



【図4 性別×時期】

②免許状更新講習及び校内研修会(授業参観無し)における、年齢による効果の違いについて

30歳代(10名)、40歳代(18名)、50歳代(9名)の3つの群に分けて、項目や時期の違いがあるかどうかを分析した。分散分析の結果、項目間に有意差が($F_{(11, 374)} = 2.73, p<.05$)、また、時期に有意差が($F_{(1, 34)} = 15.43, p<.01$)認められたが、年齢間に効果の差は認められなかった($F_{(2, 34)} = 2.42$)。従って、講習や研修の効果は、年齢の別なく期待できることが示唆された。

③講習や研修の形態による、効果の違いについて

講習1：免許更新講習(役割演技による道徳授業の参観無し、2回の役割演技による道徳の模擬授業を講習内で経験)…37名

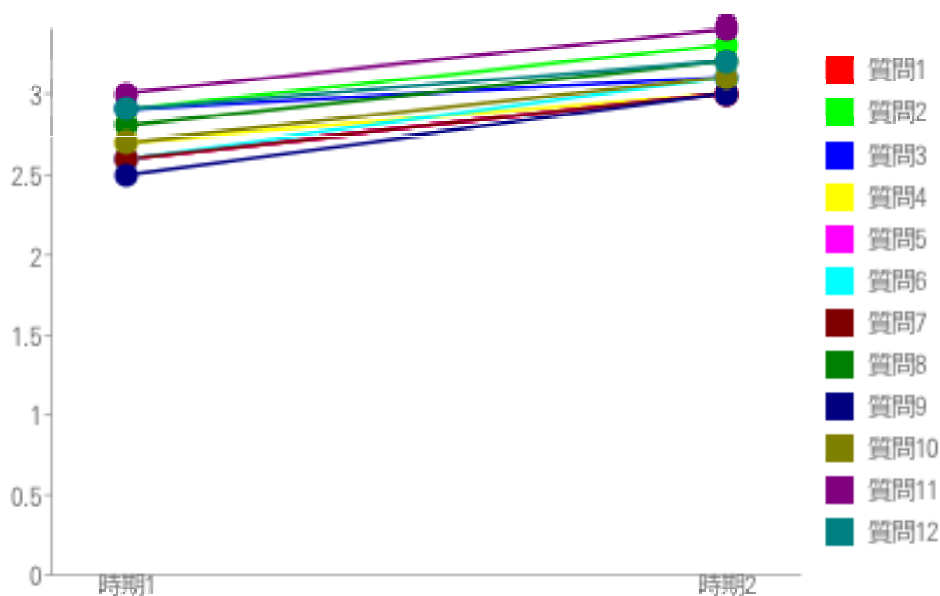
講習2：校内研修Ⅰ(役割演技による道徳授業の参観有り、1回の役割演技による道徳の模擬授業を研修内で経験)…13名

講習3：校内研修Ⅱ(役割演技による道徳授業の参観無し、1回の役割演技による道徳の模擬授業を研修で経験)…25名

分散分析の結果、項目間に有意差が($F_{(11, 792)} = 5.01, p<.01$)、また、時期に有意差が($F_{(1, 72)} = 16.25, p<.01$)認められたが、講習の形態による違いは、認められなかった($F_{(2, 72)} = 0.02$)。従って、講習や研修の形態の別なく、その効果が期待できることが示唆された。

④質問項目間の違いについて

③の分散分析の結果について、グラフで表す。



【図5 項目毎の変化の様子】

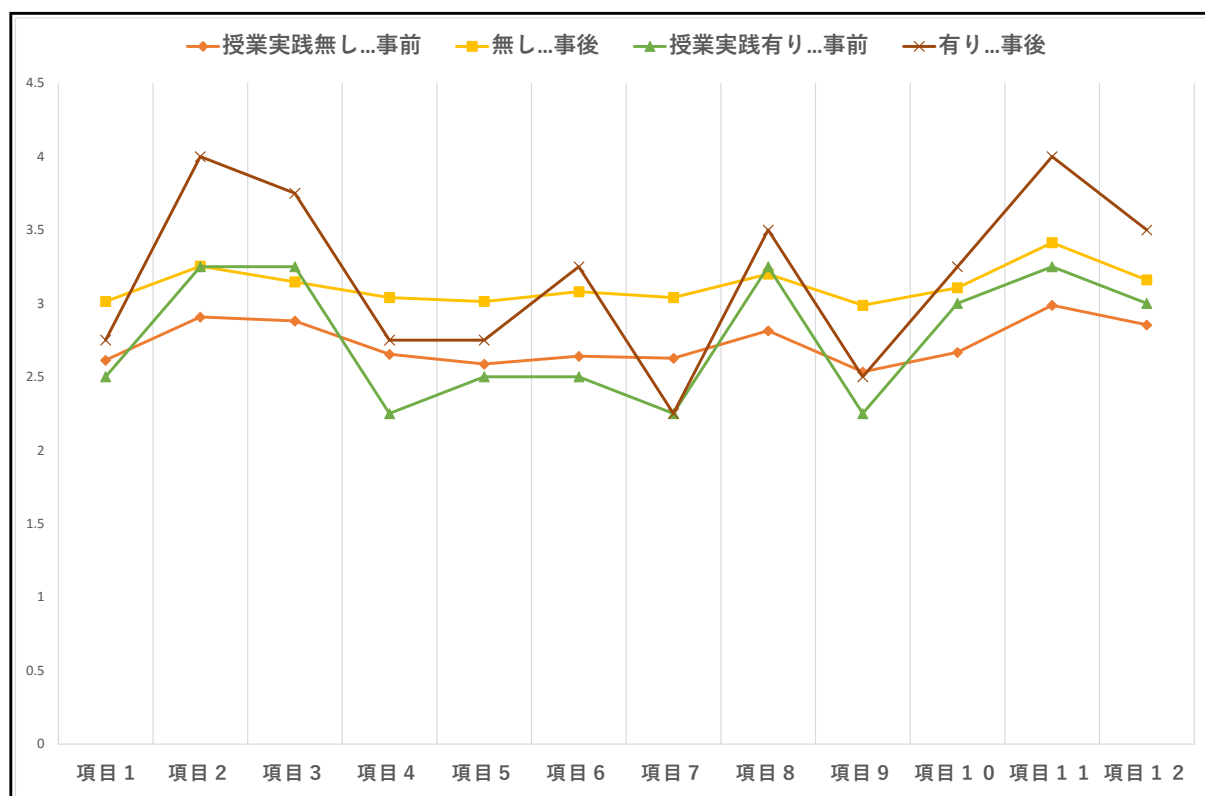
項目間に有意差が見られたことから、演者選定、解釈や演じられた後の話し合いの内容やその方法について、特に困難を抱えていると考えられた。

⑤③の受講者(計75名)と、受講者が役割演技の授業者を行う研修会(計4名)との効果の違いについて

分散分析の結果、受講者の授業実施の有無×項目の交互作用が有意であった ($F_{(11, 847)} = 2.18, p<.05$)。また、時期にも有意差がみられた ($F_{(1, 77)} = 5.91, p<.05$)。そこで、講習の内容別に項目の単純主効果を検定した結果、授業者を行う研修会においてのみ、項目に有意差が認められた ($F = 7.45, p<.01$)。そこで、LSD 法を用いた多重比較を行った ($MSe = 0.5087, p<.05$)。それをみると、主に、以下のような、高い項目と低い項目が示唆された。

- ・演者の選定が、場面設定やセッションの開始、中断の指示より難しい。
- ・相づちをうちながら、話し合いの進行を行うなど、授業者役割は易しい。
- ・(観客への) 解釈やフィードバックなど、分析者役割や発達援助者役割が難しい。

このように、ここでも、演出者役割の演者の選定や、分析者役割や発達援助者役割としての、演じられた後の話し合いの内容の在り方の判断が難しいと感じていることがわかる。反面、注目させたり、話し合いでの共感や授業の進行は易しいと感じていると言えるであろう。



【図 6 項目毎の効果の様子】

⑥主な感想について（免許状更新講習の受講者から…いくつかを抜粋。文中の（ ）は筆者）

役割演技の手法を用いることで、演者は本気で考え、本当に受け入れられているあたたかさや雰囲気を体感できた。それを構成する教師の発問が重要だと思う。

色々な場面が想像できたり、相手の気持ちになったりすることかできた。（演者として演じた後に）さらに突っ込まれた質問で、より深い心の真理まで探ろうとする気持ちや、観客からの感想に、そういう考えもあるんだなあと新しい発見もあった。

役割演技を行うことで、予想以上に深く思いやりや感情などを実感することができた。また、同じ演技を見ているはずなのに、色々な解釈が生まれてくる、あるいは引き出されてくることも驚きだった。～（中略）～役割演技としてどの場面を設定するか、また、どのような発問をしていくか。観客や演者にこちらがねらっていることをどう考えさせ、どのように引き出していくのかなどの問題に気づいた。

観客を育てるという発想は今までなかったので、しっかり意識したい。役割演技ではどうしても「お面をつけて台詞を言って満足」になってしまい、道徳的实践力を育てるところまでいけない気がしていた。監督の技量を上げ、心に響く授業づくりに努めたい。私の道徳に対する「ヤル気」も引き出してくださりありがとうございました。

役割演技というと低学年向けというイメージがあったが、今回、それは間違いだったと思った。よい観客を作ることの視点が、今まで私になかった。普段からの積み重ねーこれは学級経営とも言えるーを大切にしていきたいと思った。

役割演技の演習では、思わず資料の人物に共感し、涙してしまいそうところもあった。自分の学級をイメージしたとき、演者を作ることがその授業を決めてしまうので、慎重によく見て作らなくてはならないと怖い気持ちにさえなった。

道徳に対してこれまで持っていた自分のイメージが根幹から崩れるほど、衝撃的な体験となった。つまり、（道徳性は道徳）授業以外の場面、日常生活などで体験する出来事を通じてこそ身につくものであり、指導の対象とすること自体、無理があると理解していた。しかし、今回初めて、早川先生の実際に授業を受けることで、身体や行動ではなく「感情が体験する」という感覚を得ることができた。演者は演技を通して、観客は演者の演技に自分を重ね知識としてではなく、感情の動きを体験する。この体験感情が糧となり、生活の中で変化が生まれ、より豊かな心が育まれていく。道徳の時間と道徳教育の関係性、サイクルの中で、子ども達は他者を知り、自分を知り、

希望を持つ。現代の学校教育において核となるのは言うまでもないと考える。

役割演技の学習と聞くと演者の言葉が満足できないとき、どうフォローしていくか、この題材では効果があるのか等不安な点が多く見え、実施に手をこまねいたところがあった。しかし、本日の講習で、基本的な講義の他に、実際の授業を想定した演習をしてくださったおかげで、楽しさや安心感を得ることができた。

役割演技について、今まで（自分が）行ってきたものは間違っていたのではないかと、動作化の授業であったのではないかと感じた。それゆえ、（今まで）SST との違いをはっきりと説明できなかったのではないかと思われる。

役割演技は本当に、目と耳と心でよく視聴する必要があると感じた。即興的に演じるので、（役割演技の監督としての授業者は）その時の心の動きを見落とさないように発問する必要がある、監督としての役割は難しいと感じた。

日頃から道徳的価値を実感的に捉えさせたいと、役割演技を授業に取り入れるようにしてきたが、本講座を受けて、自身のやってきたことは、動作化に近いということを感じた。だから、演者はそれなりに実際に動いたり話したりすることで、気持ちを考えることはできるのだが、観客はただ見ているだけとなってしまうがちになっていた。これでは、道徳的価値を深めるような話し合いができない。～（中略）～さらに、教師の監督としての役割が重要であることが、実際の演習を通して分かったし、分析者の役割も大切である。

（これまで）先生のお話を聞いたり書かれた物を読ませていただいてもなかなかイメージがもてず、やはり今回のチャンスを利用して、身を置いてみるのが最もよいと考え受講させていただいた次第です。～（中略）～最大の収穫は、「役割演技」によって道徳的価値の自覚が深まるということをも身をもって知ったことです。演者でなく観客の立場では他人事になるのではという浅はかだった考えを、本日壊していただきました。もう一つは、早川先生のコーディネートの方を学ばせていただいたことです。監督としての役割は私たち授業者にその心構えとともに授業の具体を示してくださいました。先生という「鏡」によって自分の授業の仕方を問い直す機会になりました。

演じている人の言葉や表情態度をよく見てよく聴くことで、自分なりに一生懸命考えている自分に出会えた。「きつねのでんわボックス」の授業では、先生が一人一人に聞いていくときに、最初に自分が考えたことが、何人もの人とのやりとりで、自分

の考えが深化していくことに気づいた。難しいなあと思ったのは、(監督としての) 先生が一人一人の発言を整理して確認したり、問い直したりしていくことである。～(中略)～役割演技を用いての道徳の時間での発言は、決してたてまえ発言にはならないことが、体験を通して学ぶことができた。

(監督の役割が) 心理(療法)的な(効果をもたらす)役割を果たすことは、涙ながらにお話しをされる方々何人もおられたことで、まさしくその通りだと思いました。

自分が今までやっていた道徳の時間の役割演技とは別物であり、自分がいかに勉強不足だったか、また、道徳の時間に「行為の指導」をしてしまっていたか反省しています。早川先生の授業で「道徳的価値の自覚」ということが、心が揺さぶられることなのだと身をもって実感しました。先生のおっしゃる「即興的」のよさも、演者の内面的な言葉が出てくるからこそ臨場感があり、生きた言葉としてその場にいる人たちをふるわせるのだと思いました。この授業をしていくにあたって、教材の選定や子供達の発言をどう引き出していくか、どうまとめていくかといった点で自分にできるだろうか…と不安に思うところがいっぱいです。

(前略)～いざ自分が道徳の時間でやってみるとなると、子どもがうまく言葉に表現できない部分をどうくみ取って切り返したり発問したりすることや、子どもの発言を聞きながら、誰を演者にするか決定するところが難しいなと思いました。

今日の2つの役割演技を見て、その絵本の物語にどんどん引き込まれ、共感している自分がいた。～(中略)～また、演者の受け答えを見ながらその演者の気持ち、喜びや切なさなどを手に取るように感じることもできた。

私は役割演技をスキルトレーニングのようなものととらえ、認識の誤りに反省するばかりです。「役割演技」の効果に感動しました。

「きつねのでんわボックス」を体験させていただき、これならば求める答えが先読みできる、白々しい気持ちになるということは無いと思いました。

本講座での役割演技の演習は、自分自身が他者と感情を共有したり、他者の発言によって感情を揺さぶられたりという体験ができ「価値の内面化」とか「自己理解の深

め」ということを、言葉のレベルを超え、まさに体で実感することかできた。思いや感情を共有できる心地よさを味わうことができた。

自分が観客になったことで、観客も演者と同じように演者の問題を自分の問題としてしっかり捉えることかできることが分かった。演者を選出するのは難しいかと思うが、それは日々の学級経営力が問われることであり、道徳教育が教育活動全体を通じて行うべきだと言われているように、児童一人一人を教育活動全てを通して理解していきたいと考えた。

(前略)～役割演技を取り入れることで、より発問の工夫と演者選定が重要になることも感じた。今まで中学生が役割演技をするか不安な面も持っていたが、ダイレクトに心に響くことを実感できた。

以上のように、道徳授業での役割演技に関する研修会で模擬授業体験を入れることは、研修の回数や時間数に関係なく、「役割演技」の文字から来る演劇的なイメージを払拭し、即興的な役割演技のよさや「動作化」との違いを実感的に理解すると共に、演者だけでなく観客におこる理解や心の揺れ、演者と観客との関係などについて実感的な理解を促すと考えられる。

一方、演じられた後の話し合いにおける監督の「解釈」や「問い」、フィードバックの大切さについて実感的に理解することかできた。だからこそ、授業者としての自分に置き換えたとき、調査に表れた演出者役割の演者の選定や、分析者役割や発達援助者役割としての在り方や内容が課題として迫るものの、明確な解決の方策を獲得するまでには至らず、難しさとしての、漠然とした不安をおぼえるという様相が見えてくる。

したがって、模擬授業で学習者としての理解を促すと共に、その後、意図的・計画的に、授業者としての監督体験に関する演習を研修に取り入れ、具体的、体験的に課題を明確にし、その克服に向けた取組をすることが必要ではないかと考えた。

3. 平成27年度の研究から…(研究27-1)

図1を元に作成した図2の質問用紙を用いて、①免許状更新講習受講者、②研究会研修会(①と同じ内容)について調査を行った。なお、講座の内容は、平成26年度と同様、模擬授業を2つ入れたが、さらに、受講者が監督としての授業者を研究者と一緒に行う内容を1授業分(図7の演習3)、模擬授業の内容としてプラスした。

(1) 調査対象者と調査時期

①免許状更新講習受講者…平成27年7月、8月

- ・上越と長岡で開催した免許状更新講習「道徳の指導法 ―役割演技を道徳授業に―」受講者(上越…35名、長岡36名)

No.	講習 時間数	講習以外 時間数	開 始 時間	～	終了時 間	担当教員氏 名	内容	備考
1		0:20	8:50	～	9:10	早川裕隆	受付	
2		0:05	9:10	～	9:15	早川裕隆	オリエンテーション	
3	0:45		9:15	～	10:00	早川裕隆	教科化の理解とその準備	
4		0:10	10:00	～	10:10	—	休憩	
5	1:00		10:10	～	11:10	早川裕隆	役割演技の魅力とW-up	
6		0:10	11:10	～	11:20	—	休憩	
7	1:10		11:20	～	12:30		演習 1（授業の実際 I－①）	
8		1:00	12:30	～	13:30	—	休憩	
9	1:10		13:30	～	14:40		演習 2（授業の実際 I－②）	
10		0:10	14:40	～	14:50	—	休憩	
11	1:15		14:50	～	16:05		演習 3（授業の実際 II）	
12		0:10	16:05	～	16:15	—	休憩	
13	0:40		16:15	～	16:55		修了認定試験	
14		0:05	16:55	～	17:00		事後アンケート調査	
合計	6:00	2:10						

【図 7 平成 27 年度免許状更新講習の内容】

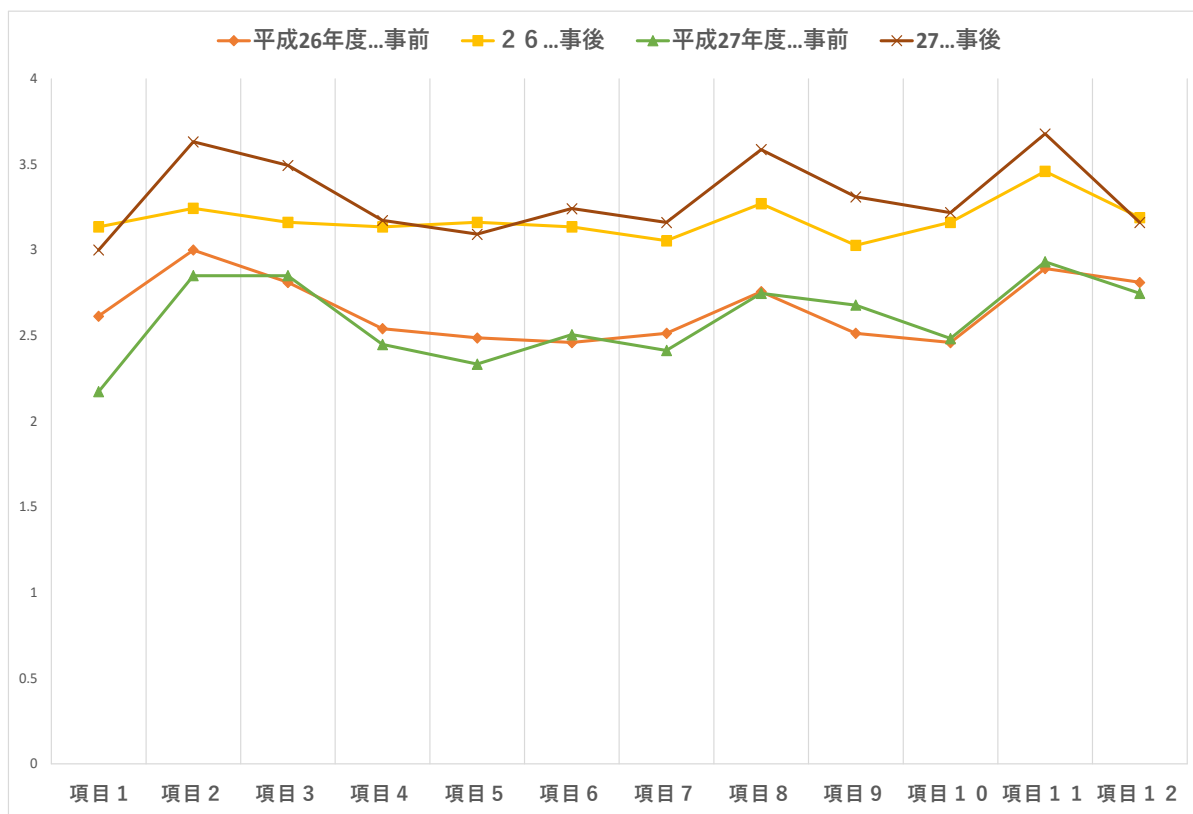
②研究会研修会（長野県安曇野）…平成 27 年 7 月 参加者… 16 名

(2) 結果の概要

①平成26年度の免許更新講習受講者(37名)との効果の違いについて

平成 26 年度の免許更新講習受講者（37 名）と研究 27-1 の対象者について、各役割演技の監督役割に関する理解などの効果の違いがあるのかどうかを分析した。分散分析の結果、年度別×項目間の交互作用と、項目間×時期の交互作用に有意差が認められた（それぞれ、 $F_{(11, 1342)} = 2.12, p < .05$, $F_{(11, 1342)} = 2.36, p < .05$ ）。そこで、項目別に年度の単純主効果を検定した結果、項目 1 に年度の有意差が認められた（ $F = 6.24, p < .05$ ）。また、項目 9 において有意傾向が認められた（ $F = 3.14, p < .10$ ）。さらに、年度別に項目間の単純主効果を検定した結果、それぞれの年度に、有意差が認められた（26 年度： $F=3.89, p < .01$, 27 年度： $F=10.30, p < .01$ ）。そこで、LSD 法を用いた多重比較を行った（ $MSe = 0.5123, p < .05$ ）。

この結果から、講習を受講することによって、授業者としての監督役割の経験を講座に含んでも含まなくても、模擬授業等によって、全項目の理解度が有意に増すが、受講者が実際に授業を行うと、監督役割のうち、演者選出の課題がより明らかになること、逆に、演じた後の話し合いについては、イメージを持ちやすくなる傾向があることが明らかになった。



【図 8 項目毎の効果の様子】

4. 平成27年度の研究から…(研究27-2)

そこで、個別に役割演技による授業経験を複数時間持つことにより（図 9 参照）、その理解について、どのような変化が現れるかについて調査し、監督養成のプログラムに必要なメニューについて明らかにすることとした。なお、この研究については、現在学会誌に論文発表する予定であるため、概要のみ説明する。

- ①「演出者役割」と「授業者役割」については、授業を重ねると、有意な理解の向上がみられる。
- ②「分析者役割」の理解については、参観だけよりも、授業を実施した方が、有意に理解が深まる。
- ③「発達援助者役割」については、他の役割よりも有意な効果が表れづらく、対象者も、さらなる研修の積み重ねを望んでいた。

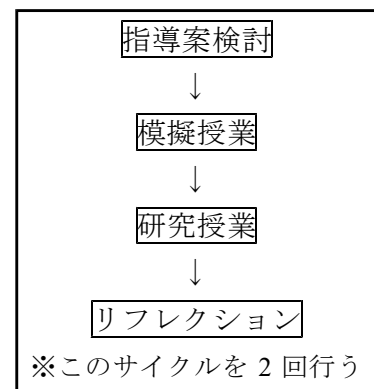
①の「授業者役割」については、45 分という限られた授業時間の中で、どのように時間配分をしながら、役割演技の部分の十分に確保できるかに、焦点化された。教師は普段から、道徳に限らず他の教科等においても、時間配分を意識しながら授業構成を行っているため、個々の発問の目的や発問間の関連を明確に理解するようにすることで、役割演技を行う時間の確保の工夫は、さほど困難なことではなかった。その際、他の教師

が行う役割演技による道徳授業と、自身が実施した役割演技の授業を比べることは、有効に機能したと考えられる。

また、演出者役割については、最初に戸惑う事項の一つであった。「役割演技では、演者の選出が授業成立のキーポイントになると感じました。相手役割に注目することなど、具体的に方策を知ることができました。」「決められたものをやるというイメージから、『自由にやりたい!!』と思わせるものになりました。」「演者をどう選んでいくかについてコツをお話しいただいて、高い壁がずいぶん低くなり、『できるかも』と思えるようになりました。」「役割演技を行うに当たっては、監督は何気ない観客への質問にも、意図を持って演者の選定をしようとしていることが分かり、単に希望者に役を割り振ったり、順番にしたりしては、真に道徳的価値を子どもが自覚するような授業になるのは難しいと言うことが分かりました。」「発問を考えると、視点を変えては混乱すると悩んでいましたが、確かに補助自我に寄り添う子どもがいることも学びました。」といった感想に見られるように、まず、役割演技は演劇指導では無いことを理解した。次に、子どもたちが資料の登場人物のどの立場で考えているかを明確にしながら、主役にとっての適切な相手役割が演じられる児童を見つけることが肝要である事を知らただけで、「壁」が低くなったと感じられる。そのため、役割演技の監督の養成として、演者選定の仕方について具体的に理解できるようにすることが肝要と考える。

②については、「模擬授業を受けているとき『言わされている感』がなく、素直に自分の言葉で語ることができたのは、授業者がそうした話しやすい環境を作って下さっていたからなのだと、自分の課題が見つかりました。」「観客に、『どのように見えたか』演者に『どんな気持ちだったのか』ということをつね深く掘り下げて考えていくことの大切さがよく分かりました。」といった感想からも分かるように、「教える」のではなく、何が起きているのか、子どもと一緒に「探究する」ことがその役割なのだと気づき、具体的に、観客や演者に聞く聞き方について経験することで、イメージできるようになると考えられる。監督は、「演者は何て言っていた?」「どんな表情に見えた?」と観客に聞くことから始めながら、子ども達の状況的理解の内容を明確にしようとする方法を、経験的に理解した結果と言えるであろう。

③については、②をさらに深め、広げていく必要がある。「監督は、ただ『ねらい』『発問』『児童の姿』を漠然と考えて進めるのではなく、細かい児童の発言、表情から色々なことを判断したり、どんなことをねらい、具体的にどんな姿を期待し、そのためにどう発問するのか、どう授業を展開するのかを準備しなくてはいけないのだと改めて感じた。しかし、大切なのは、準備したシナリオ通りにいこくのではなく、その時の子どもの様子をどう見取り、次につなげて生かすのかということだとも知った。」「とにかく児童に質問し、全てを受け入れる。中心発問に向けて見取りを含めて場面に引き込むことがポイントだと思いました。」「発言を共感的に受け止め、



【図9 研修デザイン】

曖昧なところは確認，言い返し，整理していくことの重要性を強く感じ，半分カウンセリングについての研修を受けたように感じています。『秋の稲穂ですよ』との言葉が一番印象に残っています。」

このように、「発達援助者役割」には，そもそも子どもの理解に共感するとはどういうことなのか，分かるとは何か，曖昧なことを明確にするとはどうすることかなど，学びそのものに関する内容が含まれている。時田（1981）⁴⁾は「カウンセリングの本質を知らないものが，カウンセラーの役割を果たすことができないのと同様，心理劇についての理解のないものは，ロール・プレイングを実施することはできません。」と述べている。役割演技による道徳授業の監督の具体について学んでいくと，単なる演劇指導と違う役割演技の「本質」が見えてくるが，同時に，ある程度の「技法」に関する理論を理解することが必要になると考えられる。調査対象者が，授業経験を重ねれば重ねるほど，さらなる研修時間を欲したのは，まさに，本質が見えたことによって初めて生じる，適切な技法に関する欲求と言えよう。

5. 考察

研究27-2において，対象教員であるA教諭は，「ないた赤おに」を読み物資料にした模擬授業において，「赤鬼を指名したときに，（筆者に）この人は青鬼だと言われたのですが，でも，大事なものをなくしたのは赤鬼だし，『かけがえのない』とこの時点で思っているのは，裏を返せば青鬼かもしれないけれど，～（中略）～，（赤鬼の気持ちを聞く発問での答えなので）あの時点であの発言が私は，青鬼の立場に立っての発言だと思ってないし，～（中略）～何が青鬼なのかな，どういう発問したら青鬼が見つけられて，どういう返しが返ってきたら青鬼に（指名）するのかっていうのが，まだやっぱり全然見えてないです。」（（ ）は筆者による）と語った。そこで，道徳授業では，資料の主人公に沿って発問を構成するけれど，そうであっても，子どもは，登場人物の誰かに共感しながら思考しているので，必ずしも主人公の気持ちだけを考えているのではないこと。そうすると，主人公の気持ちを聞いても，関係性の中から，主人公の相手に共感する発言をすることがあること。したがって，授業者である監督は，一人一人の子ども達が，登場人物のどの立場で考えているのか，誰に自分自身を重ねているのかを明確にすることが肝要であること。例えばそれは，A教諭が語っている場面では，「かけがえのない」と思っている主体は誰なのかを確かめることで，主人公が主人公を演じられる「適切な相手役割」である青鬼が見いだせることを説明した。この後A教諭は「そう，『かけがえのない』は言っていましたね。確か，（筆者があげた）キーワードに入っていた言葉ですよ。～（中略）～これはそう，（登場人物の誰の思いなのか）もっと突っ込めばよかったなって。大事なキーワードだったので。『かけがえのない』とか，普通の友だちじゃなくて，すごい大事なやつなんだってことを語っている子が出てきたら，そこを突っ込んでいって，聞いていけば良いのかな。」と理解した。

この後，実際に子どもたちと授業をした際，A教諭は旅に出てしまった青鬼の手紙を見て泣いているときの赤鬼の気持ちを問う発問に対して，「大事な友だちなのに…なんで行っちゃったんだよ…」と発言した児童に，次のような確認をしている。そのときの

応答を記述する。

A：大事な友だちなのに、その友だちからどういう気持ちで青鬼は離れていったんだと思う？赤鬼から。

c：赤鬼にできた人間の友だちが青鬼に、僕のせい、青鬼のせいで無くなってしまうことを自分でおそれ、赤鬼をかばって自分がいなくなれば、人間がずっと赤鬼の友だちになってくれるかな。

この後 A 教諭は迷うこと無くこの児童を青鬼に指名し、青鬼を探しに行きたいと発言した児童の演じる赤鬼と、再会の場面を演じるようにした。赤鬼は、必死に青鬼を探した後青鬼に再開すると、一緒に帰ろうと何度も説得するが、青鬼は、「それでは君がせっかく仲良くなった人間と友だちでいられなくなるから。僕はいいから。」と、固辞して、人間のいる村に赤鬼一人だけを返そうとする。何度かそのやりとりを繰り返すうちに、赤鬼は、意を決したように、「僕は君が一番大事なんだ。人間とも一緒にいたいけど、人間よりも、君と一緒にいて欲しいんだ。人間に『青鬼はいい鬼だ』って言うけど、分かってもらえなくても、青鬼くんと一緒にいたいんだ。」と懇願した。すると、青鬼は、「わかった。ありがとう。」と言って、赤鬼と一緒に村に帰ることを決心することができた。

授業後に A 教諭は、

「赤鬼として今回指名した子は、青鬼のことを一番友だちだと思っている子どもに指名しましたし、青鬼の子は、自分をちょっと犠牲にしようというか、自分をちょっと引いて赤鬼のことを考えて発言した子にかかる（指名する）というふうに決めてこうなったんです。」と演者を指名した根拠を示した。さらに、

「(事前に) 色々な(先生) 方から意見をいただいて、こういう発言をした子を赤鬼にしよう、青鬼にしようとする程度筋が出たので選定することができた。そのどういう発言をした子を演者に選ぼうかなっていうところをまず決めるところがポイントだと思う。」(() は筆者) と述べている。赤鬼にとっての青鬼のように、適切な相手役について、心理劇では「補助自我 (auxiliary ego)」とよび、「監督の演出によるドラマの場面構成と展開に主役の必要とする役割を引き受けて、主役とともに舞台上で演じる人」と定義され、「主役は自分の内的世界についてはそれほど明確に気づいていないものなので、補助自我はその理解と洞察に向けて援助し、ときには、主役の気づいていない感情にまで触れながら主役の自己表出を助ける」⁷⁾ 役割を持つと説明される。このように考えると、道徳の役割演技における補助自我、すなわち、主役の適切な相手役は誰でも演じられるものではない。したがって、役割演技による道徳授業の監督養成プログラムの内容として、早い段階で、補助自我の指名に関する理解と意識をもつことは、役割演技の理解や適切な監督役割の遂行にとって、肝要と言えよう。

また、別の教師からは、次のような言葉が聞かれた。

「しゃべっているのが好きな子は前で(演者として)自由にしゃべってればいいんですけど黙っているいる子たち(観客)も、何か頭の中では考えていて、それを(演じられた後の話し合いで)見る(解釈する)ことで、『私はそうは思わないよね』とか、

『でもここは一緒だ』とか、そういう風にも学習できるんだなっていうのが、そうですね、改めて分かったところ。演者だけじゃなく見ている方も、考えられるんだなっていうのが、役割演技を新しく（実施）して、やっぱり一番自分が感じた部分です。」

「道德って、考えなきゃだめだなって。教え込むだけじゃダメだなって。いろんな指導しなきゃいけないことがあるんだけど、教え込むだけじゃなくて、そこ気づかせるようにやっぱ考えさせなきゃダメだろうな、というのが、一番思いました。役割演技をやって、ああ考えさせられるなって思いました。」

一方で、次のようにも語っている。

「分析者とか援助というのは、自分の主観が客観と同一であるかどうかという不安もありますし、あとは演者の思っていることを活用した道德授業みて、判断するんだけど、演者の子どもは本当にそう思っているかっていう、確認・確証が持てないので、自信がなくて、それを観客にフィードバックできなかったということがあります。」

だが、このことに関して、次のような自分なりの手応えや方策も、同時に感じ取っている。

「（観客が）こう見えたっていうの（観客の発言）を（演者が自分の演じたことを振り返る前に）ヒントとしてもらっておくと、演者は（自分が演じた意味を）やっぱり答えやすいんだなあって。何かそういう風に、『あっ、そうか、そう見えたんだな。よかった。』って。じゃ、それプラス、（監督である授業者が）何か付け足してしゃべれば（監督としての解釈やフィードバックとして）良いかなって思ったので、やっぱり観客に先に（考えを聞くように）振った方がやりやすいだろうなあって。はい。実感しました。」経験を通した得られた実感的理解である。（（ ）は筆者）

心理劇には、「ミラー」という技法がある。「主役に、他人が主役自身を見るように自分を見ることを可能に」し、「主役の自己認知と主役が自分を他者に伝えていることとの食い違いを明確にすることをたすける」もので、「人々がどのように自分を体験しているかという現実を、主役に気づかせるのに有効である」⁸⁾と言われる。心理劇では、監督は、指名した観客に、今、主役が演じたことをそのまま演じさせ、主役には、その場面を観客として見させることで、主役が演じた役割の現実を客観的に気づかせるようにすることが一般的に行われている。道德授業の役割演技では、主役に、主役が演じた役割を他者が再現するところを見せて主役に発見させる代わりに、観客が、主役が何をし、それはどう見えたかを指摘することで、「ミラー」の役割を果たしていると考えられる。そのため、分析者や発達援助者としての監督の力量を向上させるためには、プログラムの内容として、演じられた後の話し合いで観客がミラーの役割を果たせるよう、その手順や方法を明確に示すことが有効であり、観客の発見や指摘を深めることを繰り返すことで、やがて役割演技の監督は、分析者や発達援助者の役割を果たせるようになると思う。

ところで、役割演技による道德の授業を受けた児童は、役割演技に関して、次のような印象を語ったことを、報告する。

「友だちが役割演技をしていると、とても登場人物の気持ちが考えやすいと思いました。あと、登場人物が何でこんな感じになっているのかや、どうしてこんなことをしたのか、とってもわかりやすく伝わりました。それに、自分だったらどうするかというこ

とが思いつきやすくなりました。」

「私は演技することは恥ずかしくてやらなかったけれど、見ることも好きなので楽しい授業だと思いました。皆の考え方が違っていて、私はこう思ったけどね『〇〇さんはこういう考えだ。』ということをはるのでも楽しかったです。私も是非見るだけではなく、演技をしてみたいです。」

「今までのように、文章を読んで考えるよりも役割演技をして、登場人物の気持ちになって考えた方がいいし、何を伝えようとしている話なのか、どこに注目して見るといいのか、大事なことは何か（といった明確になったテーマ）を考えやすくなったし、役割演技のある道徳は楽しい。」（ ）は筆者）

このように、授業者が意識していないところで、授業者は、子どもたちの思考を支援する援助者役割や、テーマを明確にしたり、子どもたちの発見を共有することで、発達援助者役割を果たしているとも考えられる。

このように考えると、役割演技による道徳授業の監督としての授業者の力量を養成するプログラムには、内容や順番性として、

- ①適切な相手役割である補助自我を選定する方法を具体的に示し、
- ②演じられた後の話し合いの手順や内容を明示すること。

ここまでの、ある程度適切な役割演技の監督役割の遂行と、授業者としての自信や満足が得られるようになるので、次に、

- ③具体的な授業の記録から、援助者や発達支援者の役割を果たした部分を確認しながら、その役割の具体を明確にイメージできるようにすることが有効ではないかと考える。
- なお、その際大切なこととして、今回の対象者が語った、次の言葉を記しておきたい。
- 「私たちの授業実施が一回だけだと、やっぱり深まらないと思った。やっぱり、1 回目の失敗なり経験を元に、もう 1 つまた違う題材をやると力になるというのは感じました。回数が何回か、できれば、2 ヶ月くらいのスパンでプログラムを作った方が、役割演技の技能が身につくやすい。」

今後、上述の①や②の「ノウハウ」の内容や提示の仕方を明確にし、監督養成のプログラムを策定しながら、さらにその効果について検証していきたいと考える次第である。

6. 謝辞

本研究にご協力いただきました、品田やよい校長先生、内山寿彦先生、新保綾子先生をはじめとする上越市立清里小学校の先生方、猪又英一校長先生、湯浅信子先生、大島達也先生、丸山恵理先生をはじめとする妙高市立妙高高原北小学校の先生方、脇田尚武校長先生をはじめとする愛知県一宮市立小信中島小学校の先生方、長谷正子校長先生、北川沙織先生をはじめとする名古屋市立平針北小学校の先生方、武樋正之校長先生（当時）をはじめとする上越市立清里中学校の先生方、長野県安曇野市教育会道徳実技講習会受講の先生方、長野県総合教育センター研修講座受講の先生方、そして、免許状更新講習（平成 26 年度、27 年度「道徳の指導法（役割演技を道徳授業に）」）受講の先生方など、多くの先生方や児童の皆さんに、深謝申し上げます。

7. 引用・参考文献

- 1) 道德教育の充実に関する懇談会 2013 今後の道德教育の改善・充実方策について
(報告) ～新しい時代を、人としてよりよく生きる力を育てるために～ p. 10
- 2) 文部科学省 2015 (一部改正) 小学校学習指導要領 p.97 , 中学校学習指導要領
p.103
- 3) 文部科学省 2015 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編 p.92, 中学校学
習指導要領解説 特別の教科 道德編 p.95-96
他にも, 例えば, 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(第7回)配布
資料1 2015 別紙1 p.5 では, 「質の高い多様な指導方法」の例として, 1) の
p.11-12 では, 「道德の時間において、『道德的実践力』をより効果的に育成し, 将来
の『道德的実践』につなげていくための手段」として例示されている。
- 4) 時田光人 1981 ロール・プレイングの実施方法(外林大作 監修 ロール・プレ
イングの手引き) 誠信書房 p.17-18, 20
- 5) 北川沙織, 茂木博介, 早川裕隆 2013 人間関係づくりの基盤となる道德の時間の創
造とその支援～役割演技による道德の時間の指導力向上に向けて～ 道德教育実践学研
究第7号 上越教育大学道德教育研究室(未公刊) p.43
- 6) 時田光人 教育心理劇による学生相談の実際 1992 ーロール・プレイングの効果
ー 千葉大学保健管理センター p.24
- 7) 高良 聖 2013 サイコドラマの技法 ー基礎・理論・実践ー 岩崎学術出版社
p.39-40
- 8) Elaine Eller Goldman, Delcy Schram Morrison 1984 PSYCHODRAMA experience and
process(高良 聖 監訳 2003 サイコドラマ ーその体験と過程 金剛出版 p.36-37
心理療法としての心理劇の参考文献として, この他に, Enhancing Life &
Relationships:A Role Training Manual 1992 G.Max.Clayton(中込ひろみ, 松本 功 訳
2013 ロールトレーニング・トレーニング・マニュアル ーのびやかに生きるー 二
瓶社があげられる