

小学校における劇を用いたVLFプログラムの実践

Introduction of "Play" into the Voices of Love and Freedom program in Elementary School

小林朋子*・熊谷奈保美**・渡辺弥生***

Tomoko KOBAYASHI, Naomi KUMAGAI, Yayoi WATANABE

1. はじめに

構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなどの心理教育的プログラムが道徳などの時間に行われ、数多くの書籍や研究論文などが報告されている(石川・小林, 1998; 國分, 1992; 吉沢, 2004; 佐藤・相川, 2005)。その中で、渡辺(2001)は思いやりを育むプログラムとしてハーバード大学のSelman, R.L.が開発したVLFプログラムを日本に紹介している。Selmanは、相手の気持ちを推測し理解する能力として「役割取得能力」をあげ、これが対人間に生じた葛藤の解決や、高いレベルの道徳的判断を行う前提になるとしている。この役割取得能力は、自分と他者の違いを意識すること、他者の感情や思考などの心の内側を推測すること、それに基づいて自分の役割行動を決定すること、といった一連の過程を指す。基本的な読み書き、そして表現することを通して、役割取得能力といった対人関係に関する能力の向上を意図した総合的な人格形成プログラムがVLFプログラムである。

渡辺(2001)はVLFの目標を、①自己の視点を表現すること、②他者の視点に立って考えること、③自己と他者の違いを認識すること、④自己の感情をコントロールすること、⑤自己と他者の葛藤を解決すること、⑥適切な問題解決行動を遂行すること、としている。VLFプログラムは、対人葛藤場面を扱った教材ならその素材は問わないとされているが、世界中の文化と言語に根ざした物語を通して(主に絵本)展開されていることが多い。日本でも多くの実践が試みられるようになってきており、幼稚園(渡辺, 2000; 渡辺・鳥羽, 2005)、小学校(渡辺・小野間・安富・吉永・高橋, 1999; 小野間・森, 2002; 渡辺・坂田, 2003; 渡辺, 2004a)などの現場における実践とその効果が報告されている。

本研究では、このVLFプログラムを小学校5年生を主な対象者とし、より子どもたちにリアルな感情体験を通して対人葛藤場面の対処方法を考えさせることを狙い、「劇」を使った授業を行った。本報告では、授業の展開や様子などを示し、「劇」を使ったVLFプログラムの授業展開について考察したいと考えた。

*静岡大学教育学部附属教育実践総合センター・**筑波大学大学院教育研究科・

***法政大学文学部

II. 方法

1. 子どもに関するアセスメント

授業は5年生を主な対象者としてアセスメントを行い、それに基づいて授業内容を構成した。しかし、他の学年からも授業への参加希望がでていたため、3, 4, 5, 6年生を対象として授業を行った。

(1) 担任教師へのインタビュー

指導案作成に際して、担任教師に子どもたちの普段の様子や気になる児童の様子について確認した。クラスの子どもたちは普段は仲良くしているが、些細なことがきっかけで相手の気持ちを考えないことばを使い、友達同士でけんかをするのがあった。クラスの数人の児童が特に対人関係において相手の気持ちを考えずに行動し、「自分が、自分が」という自己中心的な見方をしていることが述べられた。また、2, 3人ではあるがロールプレイなどで配慮を必要とする児童がいることがわかったため、授業時のペアについては担任教師に日常生活を見て配慮を必要とする児童が自分の意見を話しやすい児童とペアを組ませてもらえるようお願いした。

(2) 児童用社会的スキル尺度

石川・小林(1998)を基に渡辺(2004b)が簡略化した尺度を用いた。この尺度は25項目からなり、対象児童にはそれぞれの項目について「ぜんぜんしない」から「いつもそう」の4件法で評価してもらった。これを授業1週間前(PRE)と授業終了後(POST)に実施した。

2. 授業のねらい

アセスメントを通して、本授業ではSelman, R.L.が示している役割取得能力の発達段階と担任教師の観察から、5年生ではあるがまだ他者の内面を推測する力が未熟であることから、二人称相応的役割取得能力を目的とした(Tabel 1)。そのため、教材には「私」と「あなた」の視点が両方取れるような二人称の葛藤場面を用い、以下の2点を具体的な授業目標とした。

- ① 人はそれぞれ違う存在であり、考えがたまたま合うこともあれば合わないことがあることに気づかせる。
- ② 性格や考え方の違いから自分のよさも出てくるのであり、違うからこそ互いに自分の気持ちを伝え合って相手を理解することが大事なことを理解させる。

Table 1 役割取得能力の発達段階(渡辺, 2001)

<p>レベル0：自己中心的役割取得(3～5歳) 自分と他者の視点を区別することがむずかしい。同時に、他者の身体的特性を心理面と区別することがむずかしい。</p> <p>レベル1：主観的役割取得(6～7歳) 自分の視点と他者の視点を区別して理解するが同時に関連づけることがむずかしい。また、他者の意図と行動を区別して考えられるようになり、行動が故意であったかどうかを考慮するようになる。ただし、「笑っていれば嬉しい」といった表面的な行動から感情を予測しがちである。</p> <p>レベル2：二人称相応的役割取得(8～11歳) 他者の視点から自分の思考や行動について内省できる。また、他者もそうする</p>
--

ことができることを理解する。外からみえる自分と自分だけが知る現実の自分という2つが存在することを理解できるようになる。したがって、人と人とがかかわるときに他者の内省を正しく理解することの限界を認識できるようになる。

レベル3：三人称的役割取得（12から14歳）

自分と他者の視点以外、第三者の視点をとることができるようになる。したがって、自分と他者の視点や相互作用を第三者の立場から互いに調整し考慮できるようになる。

レベル4：一般化された他者としての役割取得（15～18歳）

多様な視点が存在する状況で自分自身の視点を理解する。人の心の無意識の世界を理解し、主観的な視点をとらえるようになり、「言わなくても明らかな」といった深いところで共有される意味を認識する。

3. 教材の内容

(1) 教材の概要

本授業では、子どもたちがより現実的に、かつ意欲的に取り組めるようにするため、劇を活用した。この劇は大学生5名程度が出演して展開することができるものであり、二人称相応の役割取得を促すことを目的とし授業者によって作成されたオリジナルストーリーであった。また、劇は途中で中断し、パートナーインタビューやロールプレイを組み込めるようになっており、劇の中に子どもを役者として組み入れて演じさせることができるように構成されていた。

(2) 教材の内容

本授業で使用した教材は、『怪獣のしっぽ』というオリジナルストーリーであった。この物語は、全6場面から構成されており、途中2度の中断を入れてパートナーインタビューとロールプレイを組み込んであった。主人公は性格が対照的な2人の男の子であり、スポーツが大好きでとても活発な男の子「セイちゃん」と、本が大好きでのんびり屋さんの男の子「ヤスくん」である。この物語は2人のやり取りを主軸に進み、小学校高学年の児童で想定される友達同士における葛藤場面を扱っていた。

劇のおおまかな流れは、場面1「朝の風景」では主人公であるヤスちゃんとセイちゃんが一緒に登校している場面を、そして場面2では「昼休みの風景」、場面3では「図工の時間」が取り上げられ、セイちゃんとヤスくんそれぞれの特徴や2人の関係性が子どもたちにでもわかりやすく説明されていた。場面4の「帰りの会の後」では、セイちゃんはクラスの他の友人たちと先に帰ってしまいヤスくんは一人置いてきぼりにされてしまう。一人、教室で帰りの支度をしていたところ、図工の時間にセイちゃんが一生懸命作っていた怪獣のしっぽがとれて教室の床に落ちているのを見つける。授業ではここでパートナーインタビューを入れ、ペアで話し合わせた。

パートナーインタビュー後、劇の続きを見せた。場面5「しっぽの修理」では、ヤスくんは考えた末、お父さんからもらった特別なのりを使い、怪獣のしっぽを直すことにしたのだが、ちょうどそこに忘れ物を取りにセイちゃんが教室に戻ってきて、その場面を目撃する。そしてセイちゃんはヤスくんが怪獣を壊したのではないかと誤解し問い詰める。授業では、ここでロールプレイを入れていた。最後の場面6「話し合い」では、2人は初めて自分の気持ちや考

えを適切に相手に伝えて誤解を解き仲直りする、という流れになっていた。

4. 授業の概要

(1) 日時

本授業は2005年2月に千葉県内にあるF小学校にて、5,6時間目を通した70分の授業時間で行われた。

(2) 授業者

授業は大学教員1名がメインの授業者（以下、MTと略す）となり、サブとして入った大学生6名が劇を行ったり子どもたちのパートナーインタビューやロールプレイの中に入って支援した。

(3) 対象児童

本授業を受けた児童は、6年生5名（男児3名、女児2名）、5年生14名（男児7名、女児7名）、4年生8名（男児6名、女児2名）、そして3年生13名（男児5名、女児7名）であった。

5. 授業の流れ

本授業は結びつき、話し合い、実践、表現の4つのステップから構成された。

(1) 「結びつき」

一般的な授業過程の「導入」にあたる部分は、VLFプログラムにおいては授業者と子どもとの信頼関係を深めさらに話しやすい雰囲気を作るために行われる。また、教師は自分の話を他者に話すと言うソーシャルスキルのモデルでもある。本授業では、MT自身の小学生の時に体験した友達との関係で嫌な思いをした体験談を主語と目的語をはっきりさせて子どもたちに話をした。その後、「先生と同じような体験をした子はいらるかな?」と問い、子どもたちに同じような体験について発表してもらった。

(2) 「話し合い」

「展開」にあたる部分では、「怪獣のしっぽ」を上演した。そして、場面4の後に劇を中断し、子どもたちは2人組みになってパートナーインタビューを行った。パートナーインタビューでは、以下の2点について二人で話し合ってもらい、出



Fig. 1 パートナーインタビューで用いたワークシート

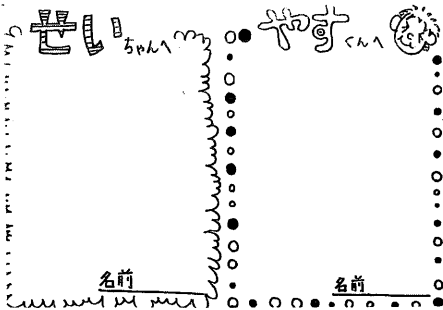


Fig. 2-1 3, 4年生で用いた手紙のシート

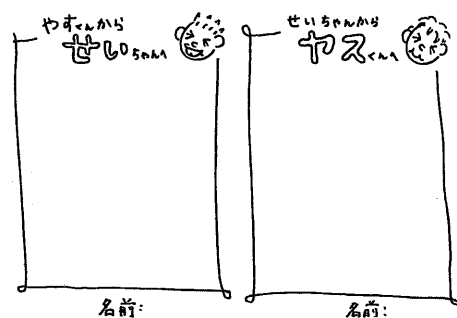


Fig. 2-2 5, 6年生で用いた手紙のシート
中央で（切り離して使用）

てきた意見をワークシートに記入させた

- (A) セイちゃんが一生懸命作った怪獣のしっぽが落ちていたのを見たヤスクんはどうしたと思うか
- (B) なぜそうしたのか

(3) 「実践」

その後、パートナーインタビューで出た意見を発表し合い、劇の続きである場面5に入った。場面5の後、再度、劇を中断し、子どもたちにこの物語の続きをパートナーとロールプレイをすることを求めた。ここでは、対人葛藤場面を設定し、自分と他者の気持ちを双方推測しながら具体的な問題解決行動を意識させることが意図された。ペアごとのロールプレイ後、何組かの子どもたちが前に出てきて自分達が考えた物語の続きを、実際に劇中に組み入れてみんなの前で発表し、それを見ていた子どもたちにロールプレイを見て気づいたことを発表させた。そして、最後にこの物語の結末を上演した。

(4) 「表現」

最後のまとめにあたる「表現」では、子どもたちは所定のワークシートを用いて手紙を書いてもらった。用いたワークシートの内容は学年によって異なり、3年生及び4年生は、セイちゃん、ヤスクんにそれぞれに向けて自分が感じたことや考えたことを書き、5年生及び6年生は自分自身がセイちゃんかヤスクんどちらかの場に立ち、相手に向けて手紙を書くという課題であった (Fig. 2-1, 2)。

III. 結果

1. 授業の子どもの様子に関して

授業中の子どもの様子は、比較的集中してMTの話及び「怪獣のしっぽ」の劇を見ていた (Fig. 3)。さらにパートナーインタビューやロールプレイの場面では、積極的に楽しみながら活動している様子が伺えた (Fig. 4, 5)。その中でもとりわけ4年生の男子が活発であり、ロールプレイの場面では自ら立ち上がり、パートナーとやり取りをしていた。自分達が考えたものをみんなの前で発表する際も、積極的に挙手をして発表している様子が観察された (Fig. 6)。

しかし、授業では基本的にペアでの活動だったが、隣のペアとの距離が近かったために隣が気になってしまいなかなか話が進まないペアや、特に高学年女兒において2人組ではなく4～6人の集団になって話しあうところも見られた。

2. ワークシートの記述に関して

パートナーインタビュー時のワークシートに書かれた記述を見ると、①の「どうしたと思うか」に対して「くつつける」「なおす」という回答が多く、その他「知らせる」「そのままにしておく」という回答があり、3・4・5年生には少数ながらも「こわす」「捨てる」というネガティブなものもあった。

②の「その理由」については、3年生はヤスクんの「やさしい」「いい人」という特性 (34%) や、セイちゃんとヤスクんの関係性「仲良しだから」というもの (25%) を踏まえて答えていた。しかし、4年生の回答ではそのような客観的事実に加え、「ヤスクんは～と思っ

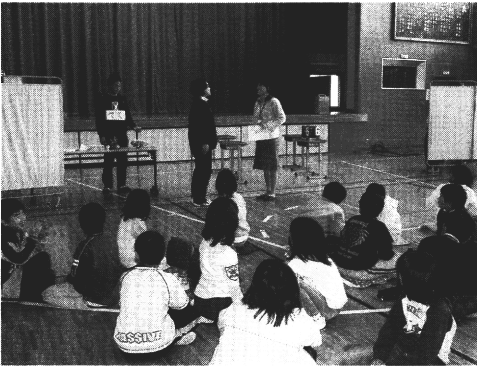


Fig. 3 授業風景

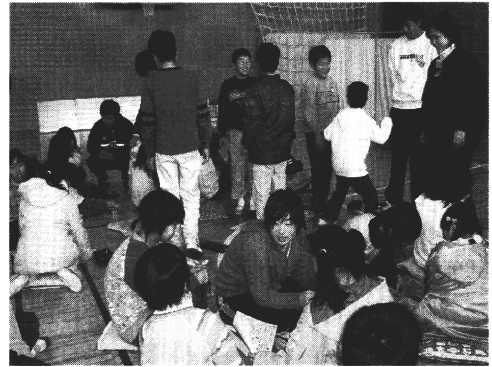


Fig. 4 パートナーインタビュー場面

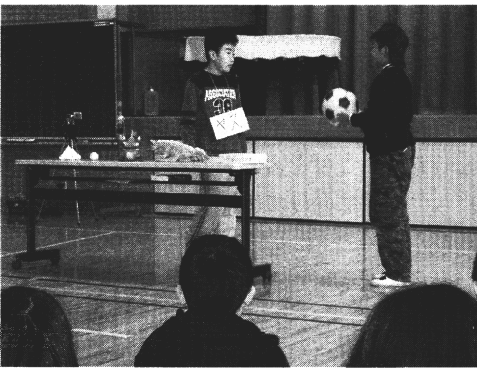


Fig. 5 ロールプレイ風景



Fig. 6 手紙の発表場面

たから」というようなヤスくん気持ちを答えるような記述が見られた(40%)。さらに5年生では48%、6年生では62%とその割合が増していた。

最後のお手紙では、3年生ではほとんどの子どもが自分からセイちゃん、ヤスくんそれぞれに対してメッセージが書けており、内容についてはほとんどが劇の内容に絡んだものであり、主人公2人に対して「えらい」「優しい」「よかったね」などのポジティブなメッセージが多かった。その他、セイちゃんに対しては「ヤスくんをもっと信じてあげてもよかった」「思いやりがあると思った。」「今よりもっといい友達になれると思う」などがあり、ヤスくんに対しては「疑われてかわいそう」、「空飛ぶお城がかわいい」、「これからも仲よくしてあげてね」などがあつた。しかし、3名ほど課題とは違うことを答えていた子どもがいた。うち2人は自分がセイちゃん、ヤスくんそれぞれの視点に立ち相手に向けて一言コメントしているようであつた。残りの一人は、自分自身が感じたこととセイちゃん、ヤスくんの視点が混ざってしまった。

4年生では、セイちゃんに対しての手紙は怪獣のしっぽが直つたこと、優しい友達を持ったこと、ヤスくんと仲良くなれたこと、最後に謝れたことなどをあげ「よかったね」というものが多かつた。また、少数ではあるがセイちゃんに対してのアドバイスを書いている子どもや、「友達を信じようと思った」という子どももいた。ヤスくんに対しては、セイちゃんの怪獣を直せたこと、セイちゃんが自分を信じてくれたこと、自分の気持ちをいえたこと、セイちゃん

に喜んでもらえたこと等をあげ「よかったね」というものが多かった。また、「気を強くしたほうがいい」という意見もあった。4年生の特徴として、セイちゃんやヤスくんに対しての自分が知りたいと思った点を問う内容が多く見られた。

5,6年生では、主人公のどちらかになって手紙を書く内容であった。セイちゃんの立場に立ちヤスくんに向けて書いた子どもの手紙の内容は、はじめに「～してごめん」または「～してくれてありがとう」という内容から始まり、「今度～しようね」や「これからよろしく」という流れで書かれていた。また一方で、ヤスくんの立場に立ちセイちゃんに向けて書いた手紙は、セイちゃんの立場に立った場合とは異なり、「～してごめんね」で始まるものもあれば、「～してくれてありがとう」、「セイちゃんの～な所がうらやましい(憧れ)です」等と始めるものもあり、含まれている内容は似通っていたものの、手紙の流れに統一性は見られなかった。内容については、多くが自分のした行為について謝り、そうしてしまった理由も付け加えているもの、これから自分がどうしたいのかというものが多かった。

3. 児童用社会的スキル尺度の推移

項目ごとの得点をすべて足し尺度得点とした後、SPSSver.12にて学年と性差を独立変数として分散分析を行った。しかし、授業による有意な差は認められなかった。

IV. 考察

1. 授業を通しての児童理解

本授業は1回70分程度の授業時間だったため、社会的スキルの得点などに有意な変化は認められなかった。短時間の授業では効果が見られず、年間もしくは学期単位における継続的な授業展開が必要であることが示されたといえる。社会的スキルの向上が見られた報告では、多くの場合、数回にわたって行われており(渡辺・坂田, 2003; 渡辺, 2000, etc)、社会的スキルの向上および定着を図るためには授業を重ねる必要があることが示されたと言える。

しかし、1回の授業ではあったがワークシートやロールプレイなどを通して、子どもたちが対人葛藤場面においてどのように相手の気持ちをとらえるか、さらにその場面をどのように対処しようとするかといった、子ども一人ひとりの具体的な役割取得能力や対人交渉方略について知ることができた。渡辺(2001)は、役割取得能力と対人交渉方略の発達段階を示し、これらの能力が思いやりの気持ちや、気持ちを行動で示せることにつながるとしている。そのため、授業を通してこれらの基本的な能力のレベルがどの程度子どもたちに備わっているのか、さらに対人交渉方略であれば他者変容指向なのか自己変容指向なのかを理解しておくことは日常の生徒指導においても非常に有効である。つまり、授業で子どもの対人関係における「クセ」を理解しておくことで、現実の対人葛藤場面(例えば、友達同士のケンカなど)においてどのように教師が関わることで子どもの見方を広げることができるか、行動のバリエーションを広げることができるか、そうした具体的な指針となるだろう。こうしたVLFプログラムの授業を通して、より子どもの対人関係の力を理解しやすくなり、継続的な授業や日常生活を通して子どもの力を高めていくことが可能になると考えられる。

2. 教材としての「劇」

VLFプログラムで一般的な教材として用いられている絵本ではなく、本研究では劇を用いた。絵本とは違う劇の利点および留意点として以下の点が考えられる。

劇は実際に人が登場し役を演じることによって葛藤場面がよりリアルに子どもたちに提示さ

れるため、①登場人物に感情移入しやすくロールプレイなどがより現実的に行える、②集中しにくい子どもも役者の動きを見ることで集中しやすい、といった利点が考えられた。一方で、絵本に比べよりリアルにとらえられることから、かえって感情をゆさぶられやすく興奮しやすい子どもについては補助の教師を側につけるなどの配慮が必要になると思われる。

「劇」という教材は担任教師が一人で行うことが難しいため、特別活動の学校行事の中などで子どもたちが演じる劇として意識的に活用することも一つの手段として考えられるだろう。

3. 異学年集団を対象とした授業について

今回は5年生を主な対象としていたが、学校側の希望によって3年生以上の異学年集団によって行われた。異学年集団による利点としては、高学年の子どもたちのロールプレイを見ることによって低学年の児童にとってのモデリングとしての機能を果たすことができると考えられる。しかし一方で、授業の展開において授業者が配慮をする点もあると思われる。本授業において、4年生が積極的にパートナーインタビューやロールプレイを前に出てきて発表しようとしていた。MTは4年生から前に出て発表させ、次に5,6年生が発表してから3年生に声をかけ発表を促したが、高学年の子どもたちのロールプレイを見た後では気が引けたのか前に出て発表するのを渋ってしまった。発達段階からすると高学年のやりとりは3年生の子どもたちからするととても「大人のやりとり」に見えてしまうことも想像に難くない。異学年集団におけるプログラムの実施にあたっては、授業の展開においても細やかな配慮が必要であろう。

また、教師からの投げかけは子どもたちの役割取得能力の発達段階に合わせて考えられるべき点であるため、3年生から6年生という学年の差は子どもたちのレベルに合わせて教師が投げかける問いの設定が難しく、授業における子ども同士の議論を深めることがとても困難であると思われる。

V. まとめ

今回の実践では、子どもたちの社会的スキルなどに有意な変化は認められなかった。そのため、こうしたプログラムを継続的に実施していくことが必要であろう。また絵本や劇、映像といった様々な教材を子どもの実情に応じて活用できることが示された。今後はこうした教材をもちいた授業を継続して行うことによる効果を検証する必要があるだろう。

引用文献

- 石川芳子・小林正幸 (1998) 小学校における社会的スキル訓練の適用について—小集団による適用効果の検討—, カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 國分康孝 (1992) 構成的グループ・エンカウンター, 誠信書房.
- 小野間正巳・森有希 (2002) VLFを基にした役割取得能力育成道徳授業プログラム, 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 158.
- 佐藤正二・相川充編 (2005) 実践! ソーシャルスキル教育 図書文化
- 渡辺弥生・小野間正巳・安富美奈子・吉永範子・高橋恵理子 (1999) 役割取得能力の向上を意図した道徳教育実践プログラムの開発, 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 188.
- 渡辺弥生 (2000) 幼児の道徳性の発達を意図したVLF教育プログラム, 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 191.
- 渡辺弥生 (2001) VLFプログラムによる思いやり育成プログラム, 図書文化.

- 渡辺弥生・坂田雅則 (2003) 思いやりの心を育てる道徳指導法の工夫-VLF (Voices of Love and Freedom) の有効性の検討一, 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 606.
- 渡辺弥生 (2004a) 社会的スキルおよび共感性を育むプログラムの効果-VLF (Voices of Love and Freedom) の有効性の検討一, 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 393.
- 渡辺弥生 (2004b) 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德プログラム, 法政大学文学部紀要, 50, 87-104.
- 渡辺弥生・鳥羽美紀子 (2005) 思いやりを育む新しい教育実践 (VLFプログラム) の効果, 日本保育学会第56回発表論文集, 582-583.
- 吉沢克彦 (2004) 中学校学級づくり・構成的グループエンカウンター・エクササイズ50選, 明治図書.

謝辞 本授業の実施にあたり大変お世話になりました鴨川市立太海小学校の先生方、さらに井上智香さん、椎名泰之さん、清野大雪さん、土居通孝さん、村上泰大さんに心より御礼申し上げます。