

## ロール・プレイングを活かした物語作りの意味Ⅱ

— 自分の力で事態を変革する教員（保育者）の育成を目指して —

久保 隼人<sup>[1]</sup> 植草学園大学発達教育学部  
 植草 一世<sup>[2]</sup> 植草学園大学発達教育学部  
 安藤 則夫<sup>[3]</sup> 植草学園大学発達教育学部  
 馬場 彩果<sup>[4]</sup> 植草学園大学発達教育学部

教員（保育者）養成における専門性を高めるためにロール・プレイング（以下、R・Pと示す）の活用についてこれまで検証が行われてきた。しかし教員養成の授業で使うためには授業時間の保障や動きを伴う空間の確保などの課題が残っていた。そのため、通常の授業でR・Pを十分に活用できるように、これまで絵本を活用して物語作りをするR・P（以下、物語作りR・Pと示す）を考案し検証を重ねてきた。今回の研究では仲間や友人に関わる物語作りR・Pの効果を検証するため、活動を行った。その結果、親子関係のテーマ設定時と同様に、対等な関係性においても他者の心情に気づき、心理的役割の取得が得られた。さらに親子関係における課題とは異なり、肯定的な解決姿勢が見られた。困難な事態を変革する力の養成についてはまだ十分ではないが、その能力の養成の可能性が認められた。物語作りR・Pは基礎的な効果があることが確かめられた。

キーワード：教員（保育者）養成，ロール・プレイング，物語作り，絵本，問題解決

### 1. はじめに

本研究者は、教員（保育者）養成の学生（以下、学生と示す）の専門性を高めることを目的に、ロール・プレイング（以下、R・Pと示す）活用の授業（以下、授業と示す）を行ってきた。学生が教師としての役割を取れるようになるためには、教師としての社会的役割を取りながらも、人として感性豊かに子どもと向き合えるという心理的役割の向上が大切である。教師役割の宿命ともいえる子どもへの知識の伝達は、とかく一方的な関係を作りやすい。しかし、本来の教師役割は、「教師と子ども一人ひとりとは違う考えをもっており、お互いに違う考

えの中から人間関係の意味を発見する活動である」と西村<sup>1)</sup>が述べている。そのため特に教師となる者は、子どもの気持ちや心情を見つめ、子ども自身の立場に立てることが重要であると述べている。このような能力を養成するには、R・Pが有効であると言われている。

しかし、場の設定などのさまざまな条件や参加者のトレーニングが必要であることから、授業のなかでのR・Pの活用が困難であった。そこで本研究（植草ら）は、物語作りによる簡易R・Pの開発に取り組んできた。先行研究の物語作りR・Pの検証では、最初に途中まで視聴する絵本の内容が、場面の設定に相当するという考えに至った<sup>2)3)</sup>。母子の『ぞ

[1] 著者連絡先：久保 隼人

[2] 植草 一世

[3] 安藤 則夫

[4] 馬場 彩果

うのパオ』<sup>2)</sup>、父娘の『うさぎのピュア』<sup>3)</sup>を使用した。今までの内容は親子関係をテーマにしたものであった。そこで本研究では、今までとは違い、仲間や友人に関わる内容を扱った小学校1年生の教科書にある『はしのうえのおおかみ』<sup>4)</sup>を取り上げる。

## 2. R・Pについて

### 2.1 R・Pの定義と期待される学習効果

R・Pは、心理劇的集団療法の1つの技法であるが、その利用範囲は広く心理劇に匹敵する意味を持っている。日常生活における役割行動は周りの人の期待や習慣に束縛され、個人の自発性は失われやすい。R・Pは、こうした束縛をなくし、心の奥底から生まれる心情を基に役割を演ずることによって人間関係を新しく見直していこうとするもので、心理療法、習慣の改善、教育などで利用される<sup>5)</sup>。

教員に求められる資質能力について、平成23年1月の文部科学省の中央教育審議会<sup>6)</sup>の資質能力向上特別部会では、高度な専門性と社会性、実践的指導力、コミュニケーション力、チームで対応する力、一斉指導のみならず、創造的・協同的な学び、コミュニケーション型の学びに対応できる力、としている。これらの力を有することは将来教員になる上で、教職生活をより円滑にスタート出来るようになることが期待されるものである。

このような方向性を踏まえて本研究者はこれまで、実践的指導力、コミュニケーション力などの教員に必要とされる能力を高めるために「保育者の専門性を高めるロール・プレイング活用」<sup>7)</sup>を進めてきた。教科「教職実践演習」等の具体的な授業内容に取り入れることをイメージして、様々な場面を想定した役割演技(R・P)や事例研究を行ってきた。また、現場教員との意見交換を通じて、学生が教職の意義や教員の役割、教務内容、子どもに対する責任等を理解できるように実践してきた。

### 2.2 R・Pにおける役割(ロール・role)と役割ごとの関係性

このような先行研究をする中で、R・Pは子どもの理解が深まるだけでなく、学生自身が多様な役割を獲得し、自分自身を客観的にとらえるためのト

レーニングとなる可能性を秘めていることが分かった<sup>8)</sup>。R・Pは、多様な立場の者が同じ土俵で演じ語り合うことを通じて、自分と向かい合い、また相手の立場に立つことも出来る。このことから教育・保育の基本的な心構えを養うために有効であると考えられる。

日常生活の人間関係では、他人との関係の中で様々な「役割」が生じる。その中に社会的役割と心理的役割がある。社会的役割とは社会的要請に従って作り上げられる役割である。心理的役割は、心から見た役割のことである。人間関係の問題は、心理的役割に起因して起こることが多い。そこでR・Pでは、舞台上で現れる心理的役割を取り上げ確認する。これは舞台上で演じた後の演者から「演じた感想」という形で述べられることもあるが、多くの場合はそれを見ていた観客によって発見される。R・Pを行うことで日常の意識されない心理的役割を再発見し、よりよい役割と関係ができることがR・Pの大きな教育的効果であると言える。

このR・Pで学習者に大切なのは社会的役割から解放された「自発性」である。従って、教師に求められるものは、学習者の「自発性」を引き出すことである。特に教育の場で行われるR・Pは、学生の自発的・創造的な展開を基本とした役割学習とならなければならない。外林<sup>9)</sup>は「社会的に成熟することは社会的役割を習得し学習することである」と述べている。R・Pは課せられた社会的役割を一旦外し、心理的役割を高める自発的行為であり、そのことを通じて新たな社会的役割を創造していく活動である。

### 2.3 教育の場で行われる従来のR・Pの課題

実際に教室で行うR・Pは、教室の一部に舞台を設定する。舞台では、架空の状況のもとに、参加者が役割を演じる。R・Pを担当する教師(授業担当教員)が監督役を行い、生徒や学生の感想を聞きながら進行役をつとめる。スタートに際しては参加者の中から演者(主役)を選び、主役は自分の自由な発想で役割を演じる。それに加えて、相手をする演者(補助自我)と、またそれを観て共感してくれる見守り役(観客)が存在し、これらの役割は主役に協力する。

R・Pの舞台では、学習課題をテーマにすることもある。例えば、教師をめざす学生であれば、学生が教師役を行い、補助自我が子ども役を行うなどして役割を体験する。そして役割交換することで演者は多様な役割を経験し、参加者全員でどのように見えたのかを含めて感想を述べる。

しかし、上記のR・Pを教育の場で行う場合、授業の枠で行う上では時間や空間の制限があり、本来役割を演じるなかで、より役に入り込むために自由な身体表現（ジェスチャーなどのやり取り）が可能であることが求められる。また、活動が十分に機能するよう事前に知識理解と訓練が必要であり、受講人数によってR・Pを行う条件が求められるため、活用にはいくらか困難さを伴う。

### 3. 先行研究「ロール・プレイングを活かした物語作りの意味」と「学生による役割演技とお話し作りI—総合的な能力を高めるためのロール・プレイングのお話し作りの試みから—」から本研究へ

従来のR・Pをより簡易的に、かつ従来に近い効果を得られるような活動を開発するため、これまで物語作りR・Pの検証に取り組んできた。

先行研究「ロール・プレイングを活かした物語作りの意味」<sup>2)</sup>はR・Pと同じように相手の感じ方や思いなどを理解し自分の生き方を創造的に作っていく活動になったと考えられる。物語作りR・Pは従来のR・Pのように随時確認をするよりも、物語を作る過程で許し合いが行われ、舞台上で演じるのと違い時間がかかる作業となるが、その分、穏やかにゆっくりと、振り返りと役割創造を行うことが出来る。授業という形式では、より実行可能な方法かと思われる。また、物語作りという形式はその場に居合わせない場合でも、お話（作品）を後で読むことによって、演者の思いを感じ、考えることが出来る。

R・Pでは、参加した学生自身が多様な役割（role）を獲得し、自分自身を客観的にとらえるための直接的なトレーニングとなる。参加者の目の前で展開されるので感情の交流が直接的に行われ、共有された強い感覚を持ちやすい。それは刺激的な体験となりえる。

一方、「学生による役割演技とお話し作りI—総

合的な能力を高めるためのロール・プレイングのお話し作りの試みから—」<sup>3)</sup>では、お話し作りをすることが、相手の立場を理解しながら、対人関係を調節する力の養成に役だったという結論に至った。その意味で教育的効果があったと考えられたが、学生達は、自分の力で事態を変革していく力が乏しいという弱さを持ち、特に親子関係での関係性改善が困難であることが示された。作られる話の中の関係性によってはこれまでの経験からの課題や制約は根深く、肯定的な解決姿勢や手段を導き出すことが容易ではないのかもしれない。お話し作りの関係性の中で、様々な事態を変革していく力をいかに養成していくかが、これからの課題である。

そこで、本研究は、前回の課題である「教員（保育者）養成における自分の力で事態を変革する力」の育成を目指して、仲間関係や友人関係などの比較的取り組みやすい関係性の題材からR・Pを活かしたお話し作りの意味を考察する。

これまで検証されていない仲間関係のような流動性の高い関係性で検証を行うことで、物語作りR・Pの効果により広い知見を得ることができ、教育現場で求められているコミュニケーション能力養成に更なる汎用性を生むことが期待される。

### 4. 研究の目的

大学生が、小学校1年生の道徳の教科書にある「はしのうえのおおかみ」の話の途中まで傾聴後、物語作りR・Pを行って中断した話を完成させる。その活動についてのアンケートを行い、どのような教育的効果があるのかを検証する。今回は登場人物を友人関係や仲間関係に近い題材にすることで、問題解決に取り組む姿勢に変化が現れるか検証し、さらに事態を変革していく力が養成されたかについても確認する。この結果から物語作りR・Pが、教員・保育者養成に活用できるかを考察し、本格的なR・Pの前段階となりうるかを検証する。

### 5. 方法

#### 5.1 調査日

平成27年6月18日（木）

## 5.2 調査対象

U大学 授業科目「絵本・児童画演習」  
受講者：27名（男子10名，女子17名）

## 5.3 場所・時間

U大学の多目的演習室 I。  
時間は，11：00～11：45の45分間。

## 5.4 調査の手続き

①研究対象の学生に「はしのうえのおおかみ」を途中まで聞かせる。ストーリーは次の通りである。『一本橋がありました。うさぎがまんなかで渡ってきたときです。「こらこら」とおおかみがうさぎをにらみつけました。「もどれもどれ」おおかみに怒鳴られて，うさぎは後ろへ戻って行きました。「えへん，えへん」おおかみはこのいじわるが，とてもおもしろくなりました。きつねが渡ってきても「こらこら，もどれもどれ」たぬきが渡ってきても「こらこら，もどれもどれ」。おおかみは，「こらこら……」といいかけて，口をおさえました。くまが立っていたのです。』以降について物語作りを行った。

②ストーリーを共通理解した学生が3人グループを作り，「おおかみ」「くま」「補助と聞き取り」の3役を決め，①で中断した物語の続きを「おおかみ」「くま」で会話することで物語作りを行う。「聞き取り」は，お話を聞き取る。その際，ルールとして「事故」や「死亡」等，無理にお話を終わらせないことを共通理解とした。これは，より建設的な物語作りができることを狙ったものである。

③物語作りを完成後，【アンケート調査】を実施。

## 5.5 アンケート調査の方法

アンケート調査は，マークシート及び自由筆記方式の質問紙によるデータ収集。マークシートは，質問事項に対し「そうである」「どちらかといとそうである」「どちらかというとならない」「そうでない」の4件法で行った。

## 5.6 調査項目

物語作りと感想：項目M1～M9は4件法の選択項目，項目J1～J3は自由筆記で回答を求めた。

調査項目については以下の目的で調査を行った。

M1とM2は，物語作りR・Pの保育者養成における適正について。M3，M4およびM8は，心理的な役割取得について。M6とM7は「はしのうえのおおかみ」の題材適正について。M5とM9は事態を変革する力の養成について。J1とJ2は，仲間関係の設定における物語作りR・Pの検証について。J3は各回答を質的に検証するための項目とした。

また，自由筆記による回答J1からJ3は，複数人で検証し有効回答数を確認した。

## 5.7 回収とデータ処理

その場で本研究者が回収。アンケート調査のマークシートの回答は普通紙マークシートソフト「正一郎2」で集計した。感想等自由筆記は，共同研究者でカテゴリーを作ってまとめた。

## 5.8 倫理的配慮

個人情報には十分配慮し，個人が特定できるデータは載せていない。得られた記録は本研究以外には用いない。

## 6. 結果

### 6.1 項目M1～M9の4件法の結果

アンケートのうち4件法での回答結果は次のとおりであった。回答の結果を表1に示す。

M1：自分が思いついたストーリーとなった。

そうである，ややそうである（16名，59.2%）

そうでない，ややそうでない（11名，40.7%）

M2：自分の満足いく展開となった。

そうである，ややそうである（20名，74.0%）

そうでない，ややそうでない（7名，25.9%）

M3：「くま」に出会う前の「おおかみ」は，弱い者いじめを楽しんでいた。

そうである，ややそうである（25名，92.5%）

そうでない，ややそうでない（2名，7.4%）

M4：お話作り後の「おおかみ」は，心境の変化があった。

そうである，ややそうである（22名，81.5%）

そうでない，ややそうでない（5名，18.5%）

表1 選択項目M1～M9の結果【人数(%)】

	そうである	どちらかという そうである	どちらかという そうでない	そうでない
M1. 自分の思いついたストーリーとなった。	5 (18.5%)	11 (40.7%)	6 (22.2%)	5 (18.5%)
	16 (52.9%)		11 (40.7%)	
M2. 自分の満足のいく展開となった。	8 (29.6%)	12 (44.4%)	3 (11.1%)	4 (14.8%)
	20 (74.0%)		7 (25.9%)	
M3. 「くま」に出会う前の「おおかみ」は、弱い者いじめを楽しんでいた。	13 (48.1%)	12 (44.4%)	2 (7.4%)	0 (0.0%)
	25 (92.5%)		2 (7.4%)	
M4. お話作り後の「おおかみ」は、心境の変化があった。	14 (51.9%)	8 (29.6%)	2 (7.4%)	3 (11.1%)
	22 (81.5%)		5 (18.5%)	
M5. 「おおかみ」は、「くま」のやさしさを理解した。	9 (33.3%)	5 (18.5%)	9 (33.3%)	4 (14.8%)
	14 (51.8%)		13 (48.1%)	
M6. あなたの心の中には「おおかみ」みたいな心情がありますか。	4 (14.8%)	9 (33.3%)	7 (25.9%)	7 (25.9%)
	13 (48.1%)		14 (51.8%)	
M7. あなたの心の中には「くま」みたいな心情がありますか。	5 (18.5%)	17 (63.0%)	3 (11.1%)	2 (7.4%)
	22 (81.5%)		5 (18.5%)	
M8. お話作りの過程で、普段とは違う役割を取ることができた。	6 (22.2%)	18 (66.7%)	2 (7.4%)	1 (3.7%)
	24 (88.9%)		3 (11.1%)	
M9. このお話作りは、現実の人間関係と結びつけて考えられる。	6 (22.2%)	14 (51.9%)	5 (18.5%)	2 (7.4%)
	20 (74.1%)		7 (25.9%)	

M5:「おおかみ」は、「くま」のやさしさを理解した。

そうである, ややそうである (14名, 51.8%)

そうでない, ややそうでない (13名, 48.1%)

M6: あなたの心の中には「おおかみ」みたいな心情がありますか。

そうである, ややそうである (13名, 48.1%)

そうでない, ややそうでない (14名, 51.8%)

M7: あなたの心の中には「くま」みたいな心情がありますか。

そうである, ややそうである (22名, 81.5%)

そうでない, ややそうでない (5名, 18.5%)

M8: お話作りの過程で、普段とは違う役割を取ることができた。

そうである, ややそうである (24名, 88.9%)

そうでない, ややそうでない (3名, 11.1%)

M9: このお話作りは、現実の人間関係と結びつけて考えられる。

そうである, ややそうである (20名, 74.1%)

そうでない, ややそうでない (7名, 25.9%)

## 6.2 項目J1～J3は自由筆記

アンケートのうち、自由記述での回答項目の結果は次のとおりであった。

J1:「はしのおおかみ」の続きのお話作りではどのようなストーリーになりましたか?

本項目は、記述内容に問題がないことから27名全てを有効回答と見なした。記述は【肯定的・協調的な展開】【対立・利己的な展開】の二つに分類され、【肯定的・協調的な展開】は18名(66.7%)、【対立・利己的な展開】は9名(33.3%)であった。

### 【肯定的・協調的な展開】の例

「熊の優しさに感動して、自分の行いを反省し、熊と一緒に橋を作ることにした。小さい動物みんなが行き来できるよう橋を作った。」「橋をもう一本作り、小型動物用と中型、大型動物用に分けられるようになった。」「もう一本の橋(幅広い)と一緒に作った。」「協力して大きな橋を作り、そのうち、うさぎ、たぬき、きつねが来て、みんなで大きな橋を

作った。これからみんなで仲のいい森にしようが  
んばるストーリー。」

「熊が新しい橋を作ろうと提案し、新しい橋をつ  
くっておしまい。」熊がみんな仲良くなるための仲  
介に立つ。どうすればいいかを考えた。「悪いこと  
をしたおおかみは反省し、みんなを渡らせてあげよ  
うとしたとき嵐がきて、熊が一本を抑えている間  
に、おおかみが皆をかかえて橋を渡るストーリー。」  
「今後のために橋をみんなと一緒に作って仲良しに  
なった。」仲直りをして友達になり、おおかみの家  
で、みんなでパーティをする。みんなで一緒に橋を  
渡って帰る。」

【対立・利己的な展開】の例

「おおかみが熊に食べられることを何とかして回  
避する。」熊とおおかみが手を組み、後ろからくる  
動物たちを食べてしまう物語。」熊とおおかみが手  
を組んで橋を独占し、他の動物をエサにしようと企  
む。「熊がお腹を減らして、おおかみを食べようと  
した。」力持ちになりたいという気持ちになる（オ  
オカミ）。うさぎの肉を毎日3キロ食べれば強くな  
れる（くま）。神様に聞きに行く（おおかみ&くま）。  
うさぎ肉を毎日食べたら強くなる（神様）。二人で  
うさぎをつかまえに行く。」

J2:「あなたは「おおかみ」「くま」「聞き取り」  
「その他（具体的に）」のどの役目で、どうい  
うやりとりをしましたか？」

演じた役割の回答では、無回答の1名を除く26名  
を有効回答とみなした。くまの役は9名（34.6%）、  
おおかみ役は8名（30.8%）、聞き役は7名（26.9%）、  
その他（小動物・神様）は2名（7.7%）であった。

具体的なやりとりについては上記のうち、対象と  
なる記述のある17名を有効回答とした。項目は【協  
力・協調】【対立・利己的】の二つに分類され、【協  
力・協調】は13名（76.5%）、【対立・利己的】は4  
名（23.5%）であった。

【協力・協調】の例

「〇〇してくれと熊に頼んだ。」木を倒して木を  
運んだ。「おおかみ役で、熊のように大きくなり、  
優しくなりたいと相談をした。」熊役になり、「任  
せなさい」「今のうちに」と仲間を助けた。「熊さ  
んを認める言葉が多かった。」熊役になり、おおか

みに自分がしたように弱い動物を助けてあげるとい  
いと促す。「おおかみ役では、弱い者いじめを楽し  
んでいるだけでなく、大きな動物への恐れを感じ  
ながら協力するやりとりをした」「熊役で、どうし  
て通らせてくれないのかをおおかみに聞いた。」

【対立・利己的】の例

「神様にどうすれば力持ちになれるか聞いた。」  
「いじわるな自己中心的な考えを持っていると思っ  
たので、そういう考え方を意識した。」「おおかみに  
そそのかされ、悪の道へ進む。」

J3:「お話作りの感想を書いてください。あな  
た自身が普段と違う役割をとっていたとしたら、  
どのようなことですか？心情的な変化があ  
りましたか？」

本項目について、1名のみ回答の抽象度が高いた  
め（よかったという感想のみ）、無効回答とした。  
それ以外の26名は記述内容に問題ないことから有効  
回答とみなした。

感想および心的変化では、【展開について】【心  
情変化・理解】【その他】の三つに分類された。【展  
開について】は11名（42.3%）、【心情変化・理解】は  
12名（46.2%）、【その他】は3名（11.5%）であ  
った。

【展開について】の例

展開については、楽しかった・よかったと肯定的  
な感想を述べた学生は7名、難しいと消極的な感想  
を述べた学生は4名であった。

「自由に展開していくやり取りがおもしろい。」  
「楽しいストーリーが作れてよかった。」「自分の思  
い描いていた以上のお話になった。一人で作るより  
も楽しかった。」「人と話をすすめていくと、自分と  
は違うストーリーを考えている人がいるので話が思  
いつかなかった展開になるのだなと感じた。」「自分  
が思っているオチに向かわず、新しい終わり方がで  
けるのでおもしろかった。」

「その場の雰囲気で作りに上げていくのでテンポが  
難しい。引き出しがないと焦ってしまう。」「意外と  
難しく感じた。」「周りに合わせながら、場を盛り上  
げるのは難しかった。役になりきって発言しなけれ  
ば、楽しくない。どこに持っていきたいのかを明確  
にして、色んな人を巻き込んで、そこでもっていく

のは難しい。」「元々あるストーリーから話を作り出すことが、難しく感じた。違う役割を取れば、どういった構成にするか話を作ることが、より難しいと思った。」

#### 【心情変化・理解】の例

心情変化・理解では、話を進めていく中でポジティブな心的変化を感じることができた学生は11名、ストーリー上ネガティブな流れを感じた学生は1名であった。

「普段は、おおかみのように弱い者いじめをしないので新鮮な気持ちだった。」「新しいことを提案するということがなかなかしないので、新鮮な気持ちになった。」「とてもいい気分になれた。心の中では、熊のようでありたいと思うが、おおかみのような心の中も多少あると思った。」「基本におおかみの心情の変化や、友達の良さに気づき、弱い者いじめはしてはいけないということを、知ることができたと思った。」「表情などから、目の前にいる人を話の中の登場人物の心情を理解しやすいと思った。」「目の前の相手と一緒にいかにしたいという気持ち、その人のために何ができるかという気持ちになった。」「熊の良い行動を見て、自分の行動を改めるおおかみのような心情の変化は、人にも大切なことであると感じた。」「話の中では、自分が最近あった出来事がとっさに出たりしていた。弱者の気持ちがわかった。」「熊の優しさを知り、おおかみのいじわるな心が消えた気がした。」

「優しい熊から悪い熊になってしまう話で、最初はむりがあるかと思ったが、よく考えれば、こういうことは、現代にもよくあることであり、悪い話は耳に入れず、心をもつべきだと思った。」「人としてしてはいけないと思いながらも、その誘惑に負けて悪事を始めてしまうこと、ダメだと思っていつつもゆるる心情を体験できたのは刺激的だった。」

#### 【その他】の例

「特にない」「自分の今の状況が影響した(お腹がすいていたから食べようとした)」

## 7. 考察

以下より、項目Mの回答について、そうである・どちらかといえばそうであるの回答を+と示す。

### 7.1 「はしのうえのおおかみ」の題材適性の検証

「はしのうえのおおかみ」では、心優しくまと利己的でいじわるなおおかみが登場する。これは人の心の中にある光の部分と闇の部分を象徴するものである。

今回の物語作りR・Pで登場するおおかみとくまについて、自分の心の中にそうした心情があるかどうかの回答では、おおかみの場合のM6の回答(+ : 48.1%)と、くまの場合のM7の回答(+ : 81.5%)とで学生はくまのような心の優しい心情をもっていると回答している。大部分の学生は心の悪の部分よりも善の部分の割合を多く持ち合わせていると回答している。心優しい善の部分を中心に多く持ち合わせている状態は保育者を目指す者としてとても望ましい姿である。しかし、おおかみのような悪の心情を持ち合わせているという回答が半数いることも重要であると考えられる。保育者は現場において、多種多様な保護者や子どもを支援していく職業である。時には利己的な心情を多く持ち合わせた人を支援しなければならない。そうした多種多様な人を支えるには、自身が多種多様な価値観を受け入れる度量が必要であり、そのためには、そういった価値観の理解が必要となってくる。そのためには相反する価値観を少なからず自身の内にも認識し理解できるかどうか、他者理解に大きな違いを生む。多様な価値観の共感信頼関係の構築に大きく影響するからである。人の心の善の部分だけでなく、利己的な悪の部分がある程度役割取得から認識できる本題材は、保育者の専門性の養成において適性を示す題材であると言えるだろう。

### 7.2 物語作りR・Pを行うことでの役割取得

R・Pの基本的な効果として、役割を演じることでその役の心情の変化を認識することが求められる。今回の物語作りR・PにおいてもM3の回答(+ : 92.5%)および、M4の回答(+ : 81.5%)、M8の回答(+ : 81.5%)から、役を演じることでの役割取得の効果が確認された。

さらにJ3の記述回答からも、普段と違う役割を演じたことで「新鮮な気持ち」であったという内容や、「心情の変化や気づき」「弱者の気持ちがわかった」という内容の回答が見られたことから、役割を

演じることで、日常の自己の価値観から離れ、多様な心情の認識や変化を感じている様子が確認された。以上のことから、今回の物語作りR・PにおいてもR・Pの心理的役割を取得する効果はあると言えるだろう。

しかし、少数の学生からはこうした心理的役割を取得することに困難さが見受けられた。こうした学生のJ3の回答には「その場の雰囲気やテンポに合わせる事が難しい」「周りに合わせながら、場を盛り上げるのは難しい」「どういった構成にするか話を作ることが、より難しい」というような、心理的役割の取得よりも同じ参加者への気遣いが多かったことや、話の構成をどうすればよいかというストーリーの展開自体に意識が向いており、本来のR・Pの役割での心情変化へと認識への着目が弱かった。また「役になりきって発言しなければ、楽しくない。」という回答が見られたことから、役を演じることに集中し、その心情の変化を感じることができなかった学生もいた。役を取ることの重要性は参加した学生からも述べられており、意識すべき点として、活動の前には説明が必要であることが考えられる。

### 7.3 仲間関係設定における物語作りR・Pの検証

植草らは<sup>3)</sup>、物語作りR・Pにおいて父子関係の設定から学生の解決姿勢を考察した。その際、自主的な解決および第三者を含めた肯定的な解決を示した割合は33名の被験者全体の2割程度であった。しかし、今回の仲間や友人に近い関係性での物語作りR・Pでは、J1の回答より約66.7%の学生が肯定的・協調的な展開であったと回答しており、比較的高い割合を示した。さらにJ2の回答では、記述のあった学生の76.5%は協力・協調的なやりとりをしていたと回答していた。これらのことから仲間や友人に近い関係性において、学生はより自発的に協調的な姿勢を示しながら課題に向かうことが示唆される。

親子関係などの場合、これまでの体験から親子の関係性の改善に、困難さを感じている学生がいると考えられる。親と子の関係性では、様々な判断や選択の権限の比重が異なり、親の担う役割や権限が大きい傾向があることが考えられる。こうしたパワーバランスから、現実世界では子どもの立場である学

生は、積極的な改善について不全感を抱くことが無意識にもあるのかもしれない。しかし、そうした根深い関係性が比較のない仲間や友人のような流動性の高い関係性では、判断や選択の権限の比重は定まっておらず、積極的に取り組める余地があり、自発的に課題解決に取り組むことが可能となることが考えられる。他者の心情に気づき、そうした気づきから肯定的な課題解決へと向かう学びを得る手段として、仲間や友人に近い関係性での物語作りR・Pは有効であると言えるだろう。

### 7.4 事態を変革していく力の養成について

事態を変革していく力の養成には、肯定的な気づきや学びの重要性を十分に理解し、実践で般化する状態に至ることが求められる。これまでの考察から、本題材において学生が課題解決に対して肯定的な姿勢や気づきを得ることが示されてきた。しかし、M5のおおかみの優しさ理解についての設問では、48.1%が否定的な回答をしていた。つまり、課題解決について協調的なやりとりを示す一方で、心情としては建前として協調的な姿勢を示したことが考えられる。事態を変革するには、心情変化に対する気づきや理解があり、そうした気づきからの学びが行動の変化へと派生して、はじめて確かな変革を築く力と成り得ると考える。建前としての行動は実生活でも十分あることであり、そうした心理的な役割を演じることで気づきも価値はあるが、事態を変革していく力には、改善へと向かうための本質的な理解に至ることがまず重要であると考えられる。よって、今回の結果からは、本活動は事態を変革するための気づきを得る可能性はあるが、十分な理解をもたらすまでは至っていないことが考えられる。事態を変革する力の養成にはまだ不十分である。しかし、事態を変革する力の基礎となる気づきを得る可能性があることから、そうした力の養成の土台になる可能性はあると考えられる。渡辺、佐藤、稲浦、石桁<sup>10)</sup>によれば、問題解決の5つのステージとして、①問題意識を持つ、②問題発見・問題定式化、③複数の解決案・最適な案の確定、④解決案を実施し完了するまで、⑤効果の確認と評価があるとしている。物語作りR・Pは心理的な役割取得で②の達成が可能となり、役割取得で得られた気づきの考察



で③が達成されると考えられる。つまり、物語作り R・Pのやりとりからの気づきをいかに考察できるような活動を設定するかが重要であると言えるだろう。そして、その学びをいかに実践へと移していくかが非常に重要である。

またM9の回答では、74.1%の学生が物語作り R・Pが現実の人間関係に結びつく可能性があるとしていることから、得られた気づきを現実社会にも般化していく可能性は大いにある。ただし、気づきが実生活で活かされて、はじめて力の養成が示されることから、まだまだ今後の検証が必要である。

### 7.5 物語 R・Pの保育者養成における適性

保育者を養成する手段としての物語作り R・Pは学生にとっても受け入れやすく、また学びがあることが重要であると考えられる。M1の回答で、ストーリーが思いついた通りになったと答えた学生のうちこの活動の面白さに言及したすべての学生が、J3の回答において「おもしろい」「楽しい」と回答していた。またM1の回答で思い通りにいかなかった学生12名のうち9名(75.0%)も「おもしろい」「楽しい」と回答しており、展開自体の善し悪しに関わらず物語作り R・P自体に意欲を覗かせる様子が見られた。さらにM2の回答でストーリーに満足いかなかった学生7名のうち4名(57.1%)も、活動について面白いと回答があり、心情体験に「刺激的」「自分になにができるか」と肯定的な気づきを示す回答が見られた。

以上のことから、物語作り R・Pは学生が親しみやすく受け入れやすい活動であると言えるだろう。学生にとって親しみやすく意欲を示しやすい活動を通して、専門性を高めていくことができる物語作り R・Pは、保育者養成において価値ある手段であることが示唆される。

しかし、M1において思い通りにいかなかったと回答した残りの3名、およびM2のストーリーに満足のいかなかったと回答した残りの3名については「展開が難しい」「オチをどうすればいいか」「ねらいがわからない」と活動の前提の理解が不十分であったことによる困難さや、「特にない」などといった回答が見られた。このことから、より多くの学生が十分に効果を得られるようにするためには、

一定の配慮と指導が活動の前に必要であることが考えられる。

### 8. まとめ

今回の物語作り R・Pも本来の R・Pと同様に心理的役割の取得が可能であり、そこから自身では気づきにくい多様な心情を体験することが可能であった。また仲間や友人に近い関係性での物語作り R・Pは、人間関係の課題解決について肯定的な姿勢を示しやすいことから、現実の人間関係に活かすことのできる気づきや学びを得ることができると言える。しかし、そのためには課題解決について事前に一定の条件提示(死による解決はしない)が必要であることも考えられる。また、活動の参加には事前に何に焦点をあてて参加するかなど簡易的な指導が必要である。学生の自由記述の回答から、心理的な役割の取得ではなく、物語をどう終わらせるかといった、予想しない展開に対する不安に注視していた学生には、期待する効果は得られにくかった。しかし、孫<sup>11)</sup>は、「予想とは異なる展開にたびたび遭遇し対応する中で、全体的な流れの見通しは持ちながらも、参加者の予期せぬ動きを予測し対応する柔軟性が育つ」と述べている。本活動を始める前に、展開ではなく、心理的な役割の取得に注視することを促すような説明だけではなく、予想しない展開を体験することの意味についても学生に示すことで、より良い参加が可能になることが考えられる。心理的な役割の取得をより深めるための簡易的な指導は具体的にどのような設定であるべきかについて今後更なる検証が必要である。

本研究では事態を変革する力の養成について十分な実証は得られなかったが、しかし、物語作り R・Pが心理的な役割の取得が可能であることから、前述した活動前の簡易的な指導によっては、そうした力の育成に十分可能性を残すものである。

今回の物語作り R・Pで得られた気づきや学びは、あくまで仲間や友人に近い関係性である。多様な関係性、特に親子関係などの関係性においても学びや気づきが派生していくためにはどうすればよいか、そのためにはどのような取り組みが必要であるかを検証することが今後の課題である。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、多大なご協力を得たU大学の学生、そしてU大学の諸先生方に、心から感謝いたします。

## 文献

- 1) 西村正司. 学校教育におけるロール・プレイング. 臨床心理学～特集 心理臨床におけるロール・プレイング～. 金剛出版. 2010; 57.
- 2) 植草一世, 安藤則夫, 馬場彩果. ロール・プレイングを活かした物語作りの意味—教員(保育者)養成における専門性を高めるために—. 植草学園大学紀要. 2015; 7: 47-57.
- 3) 馬場彩果, 植草一世, 安藤則夫. 学生による役割演技とお話し作りⅠ—他者理解と自己の変化— 日本保育学会第68回大会発表要旨集. 2015
- 4) 真仁田昭, 新井邦二郎. 1ねんせいのどうとく. 文溪堂; 2009: 48-51.
- 5) 外林大作編. 誠信心理学辞典. 誠信書房; 1971: 467.
- 6) 文部科学省中央審議会. 資質能力向上特別部会. 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議経過報告). 2011.
- 7) 植草一世, 大木みわ, 木下勝世, 鈴木朱美, 石川明子, 平野有佳子, 伊藤鉄夫, 時田学. 保育者の専門性を高めるロール・プレイング活用—その意義と研修成果— 植草学園大学研究紀要. 2012; 4: 27-36.
- 8) 重橋のぞみ, 岡嶋一郎. 対人援助職養成における心理劇の役割交換法に関する研究—保育学生の自己・役割・人間関係に対する気づきを通して—. 福岡女学院大学大学院紀要. 2006; 3: 39-46.
- 9) 外林大作 監修. 千葉ロール・プレイング研究会著. 教育現場におけるロール・プレイングの手引き. 誠信書房. 1981.
- 10) 渡辺寛二, 佐藤妙子, 稲浦綾, 石桁正士. 問題解決能力の育成をめざした授業における学生の能力育成に関する自己評価. 教育情報研究. 2004; 20: 2: 15-26.
- 11) 孫京蘭. 保育者養成につながる心理劇の意味 日本保育学会大会研究論文集. 1998; 51: 816-817.

## The Significance of Student Story-Making in group based on Role-Playing II: With the Aim of Enhancing Student Problem-Solving Skills

Hayato KUBO <sup>[1]</sup>	Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University
Kazuyo UEKUSA <sup>[2]</sup>	Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University
Norio ANDO <sup>[1]</sup>	Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University
Ayaka BABA <sup>[2]</sup>	Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University

Role-playing (RP) is said to be effective for the purpose of enhancing the expertise of students in teacher training for early childhood education. However, it is difficult to introduce RP in a teacher training class in the original way. Therefore in order to fully take advantage of RP in a class, we have modified it. We call the modified RP Story Making RP (SMRP). In this study, we confirmed the effect of SMRP with a theme of peer relationships on the acquisition of problem solving abilities. Compared to previous SMRPs with themes of child-parent relationship, students were able to gain awareness of the feelings of peers in the same way. As to their problem solving abilities, they seemed to experience more positive feelings compared to the previous SMRPs. Students became able to take their roles more actively in SMRP with the theme of peer relationship than in SMRP with the theme of child-parent relationships which might contain the heavier tasks. The result showed the potential effectiveness of SMRP with a theme of peer relationships for teacher training.

**Keywords:** Teacher training for Early Childhood Education, Role Playing, Making stories, Picture book, Problem solving

---

[1] Hayato KUBO

[2] Kazuyo UEKUSA

[3] Norio ANDO

[4] Ayaka BABA

