

特別支援教育に関わる教員へのロール・プレイング研修会の試み

本吉大介

An attempt at a role-playing workshop for special needs education teachers

Daisuke Motoyoshi

(Received September 28, 2018)

1. 問題・目的

1) 新学習指導要領における授業改善と発達の支援

新学習指導要領(2017)においては「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」とし、「特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方(以下「見方・考え方」という)が鍛えられていくことに留意し、児童又は生徒が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に想像したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること」と授業改善の方向性が示されている。また、小学校学習指導要領(2017)においては「児童の発達の支援」の中で、障害のある児童などへの指導において“個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的計画的に行う”とその方針が示されている。2017年度に周知・徹底が図られ、2018年現在ではその実践のために授業の在り方について研究が行われている。

新しい学習指導要領に基づいた教育における方向性や留意点は多く示されているが、本研究においては上に挙げた授業改善及び発達の支援を主旨とし、児童・生徒の思考を促す指導方法及び障害の状態に応じた指導内容・指導方法の検討を現職教員及び教員を目指す学生への研修を通して行った。

2) 特別の教科「道徳」及び「自立活動」に関わる教育内容の改善・充実

学習指導要領(2017)においては道徳の目標を“よ

りよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる”としている。また、“人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、平和で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資することとなるよう特に留意すること”とされ、その内容は表1のように示されている。

自立活動に関する教育内容の充実においては、「健康の保持」の区分に「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」が新設され、「環境の把握」の区分の項目が「感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」、「感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と行動に関すること」のように文言が追加されている。両改訂に共通する点は障害の特性や感覚、認知の特性について自己理解を深めるということと、生活環境や周囲の状況に対して具体的な行動を起こしていくことの2点にある。したがって、知識を有するのみならず、その知識を状況に応じて自発的、創造的に言葉や行動などの具体的な形にできるような力を育てていくことが自立活動において求められると考えられる。

3) 知的障害や自閉スペクトラム症のある児童生徒の障害特性

知的障害の障害特性について、教育学的な観点からは“習得した知識や技能が偏ったり、断片的になりやすかったりすることがある。そのため、習得した知識

や技能が実際の生活には応用されにくい傾向があり、また、抽象的な指導内容よりは、実際の・具体的な内容が習得されやすい傾向がある”とされている（文部科学省，2013）。また、医学的な診断基準（American Psychiatric Association, 2014）では“臨床的評価および個別化、標準化された知能検査によって確かめられる、論理的思考、問題解決、計画、抽象的思考、判断、学校での学習、および経験からの学習など、知的機能の欠陥”が示されている。心理学的にも“知的障害児が示す認知機能と学習スタイルの欠陥には記憶の弱さ、学習速度の遅さ、注意集中の問題、学習したことの般化の難しさ、動機付けの低さ等が含まれる”とその特徴が示されている（Heward, 2007）。このように知的障害については様々な観点からその特徴が記述されているが、学校での学習を社会において発揮する上での重要な要素は応用（般化）の難しさである。また、自閉スペクトラム症は医学的診断基準において“複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥”と“行動、興味、または活動の限定された反復的な様式”が示されている。市川（2010）は“発達障害を抱えていると、自分の気持ちをうまく相手に伝えられず、相手の気持ちを理解することが難しいことが多い。注意されたとしてもその真意がうまく理解できないため、「分かりました」と応えたとしても、同じ間違いを繰り返すことになる”としている。このように、生活への応用やコミュニケーション上の困難がある知的障害や自閉スペクトラム症の児童生徒に対しては、障害特性に配慮した指導方法を検討する必要がある。また、その指導方法を教員が活用できるような研修の在り方についても検討が必要である。

4) 教育におけるロール・プレイングの可能性

ロール・プレイングについて Corsini（1966）は“①演劇上のもの、②社会学上のもの、③偽装的なもの、

④教育的なもの”と4側面から定義を示している。教育的な側面については“自己理解や技能の向上、行動の分析のために、人々の前で、ある人がどう振る舞うのか、振る舞うべきかを示すように、想像上の場面のなかで演じること”としている。加えて、その働きとして“①現実に近い場面設定のなかで、ある人が自発的に行動するのを観察することによって、その人を診断したり、理解したりする、②人がどう行動すべきかを、個人または集団に見せる、③さまざまなドラマティックな場面で、ある人に彼自身を演じてもらうことによって、真実の体験を積ませる、④そして最後は、ある人に、彼自身をロール・プレイングしてもらう”ことを挙げている。これまで、コミュニケーション上の課題にアプローチする方法としてソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）が活用されている。SSTは、社会的スキルについて言語的なオリエンテーションを行うことに加え、場面に応じた適切な行動について考え、実際にロール・プレイングを行い、即自的にフィードバックを得られることがひとつの特徴である。Corsini（1966）の示したロール・プレイングの働きを踏まえると、SSTにおけるロール・プレイングの活用はその目的に合致した効果的な方法であると考えられる。

道徳においては、指導上の配慮事項として“児童の発達の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適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。その際、それらの活動を通じて学んだ内容の意義などについて考えることができるようにすること。また、特別活動等における多様な実践活動や体験活動も道徳科の授業に生かすようにすること”とある。ロール・プレイングはウォーミングアップ・劇化・シェアリングによって構成されているが、本構造の運用についての実践知は授業の展開においても有用である。ウォーミングアップの段階で授業の主題となる身近な問題に

表1 道徳の内容 小学校学習指導要領（2017）をもとに作成

A	主として自分自身に関すること
	[善悪の判断, 自律, 自由と責任] [正直, 誠実] [節度, 節制] [個性の伸長] [希望と勇氣, 努力と強い意志] [真理の探究]
B	主として人との関わりに関すること
	[親切, 思いやり] [感謝] [礼儀] [友情, 信頼] [相互理解, 寛容]
C	主として集団や社会との関わりに関すること
	[規則の尊重] [公正, 公平, 社会正義] [勤労, 公共の精神] [家族愛, 家庭生活の充実] [よりよい学校生活, 集団生活の充実] [伝統や文化の尊重, 国や郷土を愛する態度] [国際理解, 国際親善]
D	主として生命や自然, 崇高なものとの関わりに関すること
	[生命の尊さ] [自然愛護] [感動, 畏敬の念] [よりよく生きる喜び]

ついてイメージアップを図ると同時に、アイスブレイクを行うことができ、劇化の段階では問題解決的な場面や道徳的行為に関する場面を設定し、余剰現実 (Surplus reality) (Moreno, 1966) の中での思考、行為化、情動体験ができ、さらにシェアリングにおいて思考を深めディレクターや他の参加者と意見交換をすることができる。以上のことから、道徳においても効果的であると考えられ、汎用性の高い方法としてロール・プレイングの技法について修得することの意義は深い。

5) 本研究の目的

以上の経緯を踏まえ、①主体的・対話的で深い学びを実現するための方法、②障害特性に応じるための方法、③特別支援教育の自立活動における方法としてのロール・プレイングを修得することを目的とした研修会を企画・実践した。本研究では各回のプログラムについて報告するとともに、その成果と課題を踏まえ、教育における効果的なロール・プレイング活用に向けた研修プログラムの在り方について考察する。

2. 研修会の概要

1) 参加者の概要

本研修会は、特別支援学校教諭1種免許状を取得するためにA大学の専攻科に所属する学生14名(内、現職教員7名)を主な対象として実施した。現職教員の内訳は、小学校教員3名、中学校教員2名、特別支援学校教員2名である。

2) 各セッションの目的と内容

各セッションの目的・内容の概要は表2の通りである。学校における教科、自立活動、道徳、特別活動におけるロール・プレイングの活用をねらいとして構成した。

3) セッションの経過

1. 心理劇概説 (5要素, 3層) と特別活動「集団のルール作り」

ウォーミングアップとして非言語コミュニケーションでも可能なマッピングから始め、言葉でコミュニケーションをとりたいというモチベーションを高めた。

初回であり、参加者間の交流を促す目的で、輪になって名前を呼んでボールをパスする遊びから始める。1つのボールを投げて渡すところから始め、慣れてきたところでボールを熱々の焼き芋や毬栗、贈り物に見立てて渡すように展開。さらにボールを2個に増やす、傘をもって集団の輪の中を移動して渡すアクションを加え、輪の中で2個のボールと1本の傘が渡される状況にした。すると、傘をもって移動している人にボールが当たりそうになって怖がる、受け取る準備ができていない人のところにボールが飛んでいく、1人の人に2個のボールが集まるといった状況が生じ始めた。ここで、その状況について感想を尋ねると「私はこの遊びは楽しい」という感想と「私はこの状況は苦手です。ちょっと外から見ていてもいいですか?」という感想が出た。楽しめている参加者が大半である一方、状況を楽しめていない参加者が2名いることが明らか

表2 各回のテーマと内容

回	テーマ	目的・内容
1	心理劇概説 特別活動「集団のルール作り」	心理劇の5要素, 3層, 様々な領域での活用について概説。名前を呼んでボールなどを渡す遊びを展開・発展させながら集団のルールについて考える。
2	役割・補助自我・余剰現実を体験 「親子関係での相談」	親子関係の相談場面で話の聞き方の多様性, 役割イメージの表出, 余剰現実での思考や情動体験をする。補助自我について説明し, 補助自我を配置した状況で親子の相談場面を展開。
3	自立活動 「相手の気持ちを考えた表現」	誕生日に別々の人から同じ贈り物をもらった場面。思っても言わない方がいいこと, 自分の気持ちに折り合いをつける考え方, その具体的な表現について考える。
4	教科 「身体づくりと働き」	身体づくりと働きを体験的に学ぶ。心臓づくりを教室内の物を使って表現。働きについては参加者が心臓と血液になり, 動きながら理解する。葛藤場面での脳の働きとそのづくりを表現。
5	道徳・特別活動 「部屋を片付けよう」	誰も見ていないところでも勇気をもって正しいことをやり抜く心を育てる道徳の授業。物の立場に立ち, 大切にされていない気持ちや片づけてくれた感謝の気持ちを表現し, 片付ける人を動機づける。
6	自立活動 「人との距離感と公共交通機関での振る舞い」ディレクター体験	研修会参加者の中から1名がディレクターとなる。学校の自立活動で展開している人間関係の形成やコミュニケーションに関わる授業を展開。電車やバスのような具体的場面での人との距離感について考える。

になった。「このメンバーではどういう風に進めていきましようか？」とディレクターから発問した。参加者の話し合いの流れでは“全体としてどういうルールを作るか”という話し合いであったため、ディレクターから「〇〇さんの場合には△△というような個別のルールはどうでしょう？」と伝え、個々への配慮について考えた。話し合いの結果、「外で見たい」という参加者は輪の外から眺め、「速くて怖い」という参加者に対しては、準備ができていることを確認してから渡すというルールを決めて再開した。

しばらく離れて見学した参加者に対し、ディレクターから参加の可能性について尋ねると「自分のところに来る物が特定の1つであれば対応ができます」という意思表示があり、再度参加することが可能となった。

シェアリングでは、「今回の場合には意思表示ができたから良かったが、自分に何が必要か意思表示の難しい子どもの場合にはどうすべきか」という質問があがった。『子どもの場合には先生の側からどのように工夫したらよいかを提案して体験させ、そこで子ども自身がどのように感じるかを確認することで子ども自身の気づきを促すことができる可能性がある』と応答した。まとめとして、簡単な遊びであるが、展開の仕方によってクラスのルール作りにつながったり、クラス内で気を付けたいコミュニケーションに気づけたり、個々の気持ちの理解にもつながる可能性があるとした。

2. 役割、補助自我、余剰現実を体験する「親子関係での相談」

対面での相談場面であり緊張が高まりやすいこと、子どもの役割を演じるため退行促進的な雰囲気することを目的としウォーミングアップは身体を動かすアイスブレイクとして進化じゃんけんとなんでもバスケットを行った。

ロール・プレイングの場面では、親子関係での相談を設定した。子ども役の参加者が、同じ悩みを異なる3名（親役割）に対して相談する。同じ悩みに対する応答の違いから、相談を受ける側の多様性を体験的に知れるよう展開した。真正面から真剣に考える親、深刻に受けとめずに笑い話にして雰囲気を和らげる親、実現可能性が見込めない子どもの夢（高校を辞めてアメリカに行きたい）に対して強く反対する親など、個々の参加者に内在する様々な親役割のイメージが表現され、シェアリングにて共有された。真剣に聞いてもらえることの安心感や日頃の親としての自分自身の在り方についても振り返る機会になったと感想があった。

続いて、補助自我の役割について説明し、親子の相

談場面に補助自我（ダブル）を置いた。補助自我を置くことによって相談場面が異なる展開になり、日常とは異なるコミュニケーションを体験できることを理解した。

実際に親になっていない学生も親の役割イメージもっていること（役割イメージ）、非現実の相談であっても感情的に言いたくなること（余剰現実での体験）、補助自我の存在によって考え方や発言、それに続く体験が日常とは異なってくることについてシェアリングにて共有した。参加者からは「補助自我がどんな人かでかなり展開が変わるので、すごく重要な役割ですね」と感想があった。

3. 自立活動「相手の気持ちを考えた表現」

コミュニケーションの仕方が変わる背景にはどのような気持ちの動きがあるのか考えることを目的とし、ウォーミングアップではトランプステータスゲーム（山から引いたカードの数字がステータスの高低を表す。自分の数字はわからないが相手の数字をみて関係性を判断し、会話をするゲーム）を行った。敬語の使用について考える中で、相手に配慮した言い方、素直・率直な言い方、それぞれの背景にある思いを考えた。

誕生日に母と祖母から同じもの（グローブ）をもらい、どのように対応するかを考える場面を設定。初めに、望ましくないと考えられる対応（例：「同じ物もらったしらんわ」、「何か他の物ちょうだい」）について共有した。その後、各参加者が応答を考え、プレゼントをもらう役を演じる。「こっちは練習で使って、こっちは試合で使うよ」、「弟と一緒に使ってキャッチボールするよ」、両者にそれぞれ感謝を伝えてプレゼントが同じであったことを気づかせないようにする（1つは隠しておいて古くなったら交換する）などの有効活用の方向性が多かった。また、「みんなが僕の好きなものを知っていてくれて嬉しい」という物への想いではなく気持ちに応答する方向性も演じられた。

シェアリングでは、「2個もあってどうしよう？」と困惑した気持ちや「使い道を一緒に考えたい」という気持ちを素直に表現することもあり得るのではないかという問いかけもあった。「応答は様々に考えられ、素直に気持ちを表現することが必ずしも否定的な対応ではない」という意見もあり、家族のあり方や関係性によっても違うことが話し合われた。別の観点からの感想では、「これまで1対1で双方の気持ちを確認するという形式を経験してきたが、観客がいて客観的に見ていたり、少し距離のあるところで考えながら見たり、自分自身の日常と重ねてみることも大切だと気づいた」と観客の重要性についての気づきも述べられた。

4. 教科「身体づくりと働き」

中学2年生理科の「心臓のづくり」をテーマに、心臓の構造、血液の循環についてロール・プレイングを行った。初めに、心臓の構造を室内の椅子やパーテーションなどを使って表現。その中で赤い服を着た人(動脈血)と青い服を着た人(静脈血)が移動することによって血液の循環について理解した。循環器のロール・プレイングを行う中で、血液役の参加者が「狭くて通りにくい」と発言した。そこで、複数種類の心疾患(先天性心疾患、心筋症、不整脈)を説明し、ロール・プレイングを行うことで理解を深めた。

続いて、精神分析的観点からの心の構造と脳機能局在論を関連させ、ある場面において各々の脳の部位がどのように働いているかを擬人化して理解を促した。1人の参加者が椅子に座り、視覚野、嗅覚野、大脳辺縁系、前頭葉の役割を置いた。食べ物が目の前にくると視覚野役と嗅覚野役が「食べ物だ」「おいしそうなおい」と言い、その後大脳辺縁系役が「食べよう」と言う。すると、前頭葉役が「昨日も食べた。カロリーオーバーになる」と言って抑制をかける、というように擬人化した。さらに、強い飢えと渇きにある人が墓前にささげられたお茶とお菓子を目の前にした場面を展開した。先程の役割に加えて、超自我役を加えた。超自我役は「ダメだよ！悪いことが起こるよ！」と繰り返し言うが、飢えと渇きのある人は墓前に手を合わせて「いただきます」と言ってお茶とお菓子を手にした。

シェアリングでは「映画のインサイド・ヘッドのようだった」、「国語の羅生門と重なった」と感想があり、国語科においてもロール・プレイングの活用可能性があることが共有された。

5. 道徳・特別活動「部屋を片付けよう」

誰も見ていないところでも勇気をもって正しいことをやり抜く心を育てることを目的とし、1人であっても物との対話をしながら片付けをして達成感を体験できるロール・プレイングを行った。

部屋の中には、折れ曲がったセラピーマット、無造作に置かれた段ボール、レジャーシート、机の上に使った後にそのままになっているはさみやペン、机の下におかれているバランスボール、壊れて放置されているパイプ椅子などがある。片付ける役割の1名は一旦退室して待機した。その他の参加者に対して、物の気持ちを代弁すること、横にいただけではなく姿を真似したり、表情をつくったりするように伝えた。併せて、片付けが進められていく過程では、応援したり、お礼の言葉や喜びの気持ちを表現して、1人でも努力する意欲が高まったり、達成感が持てるよう支援すること

を伝えた。

準備ができた後、片付ける役割の参加者が入室する。ディレクターから「近づいて話しかけてみましょう」と伝えた。近づいていくとそれぞれの物の気持ちが代弁された。机の下のバランスボールの役は肩身が狭そうに座っている。気持ちを尋ねると「机の下で、一人で寂しい」と言うので、バランスボールを他の遊具の近くに置いた。無造作に置かれたレジャーシートは不満そうな顔をして横になっている。話しかけると「折りたたんでまとめて置いてほしい」と言うので、言われた通りに片付けた。壊れて放置されている椅子は「ずっと私は忘れられている。新しい椅子に取り換えてほしい」と訴えるので、「新しい椅子に交換してもらえようようお願いしておきますね」と返事をしていった。

シェアリングでは「これからは家での片付けでもお皿が笑ってくれている気がするのではないかと思います」と片付ける役割の参加者が笑いながら感想を述べた。その他には、「知的障害や自閉スペクトラム症の子どもが物の気持ちを想像して言葉にできるかが課題になる」という障害特性に関わる言及があった。まとめとして、「物の立場に立って考えてみることも、物を大切にしようという気持ちを育むことにつながる。難しい場合にはディレクター(教師)の側が気持ちを代弁して想像力のサポートをすることもある」とした。併せて、展開によっては孤独感を感じる可能性があるため、応援の仕方や感謝や喜びの表現については十分に準備をする必要があること、物の立場から片付ける役割の人にフィードバックをする時間を充実させる必要があることを課題としてあげた。

6. 自立活動「人との距離感と公共交通機関での振る舞い」 ※参加者のディレクター体験

生徒指導上の問題に対する予防的な指導を自立活動の観点から取り組んでおり、特に人との距離感について考え、日常生活における振る舞いに応用できるような取り組みを実践している事例がある。参加者より「軽度の知的障害がある生徒へのロール・プレイングは効果の実感があった」と語られた。そこで、学校で取り組んでいるロール・プレイングを再現する形式でのディレクター体験を設定した。

図1の状況1のように、空席の多い車内で隣に座ることの違和感をもっていない事例があると語られた。そこで、初めに列車の座席について考える場面を設定した。「乗車してこの状況(状況1)だったら、あなたはどこに座りますか?」と発問し、それぞれの参加者ならどうするかを表現させ、理由を尋ねた。同様の形式で状況2、3を行った。状況1では左端の回答が

多く、状況2では左端もしくは左端の席の手摺につかまるとい回答が多かった。状況3では座る人が男性である場合には前に人がいないところで吊り革につかまって立つ回答が多く、女性の場合には空いている席に座る回答もあった。理由を尋ねると「隣に座ってもよさそうな雰囲気の人隣に座った」、「座っている人の正面に立つのは抵抗があるから人のいないところに立った」という回答があった。

次に、人との距離感をより実感するため、状況4で実験的に左端から徐々に人が近づき、どここの距離感で「これ以上近づいてほしくない」と感じるか(パーソナルスペース)を挙手で示した。参加者全員が挙手の役をとり、ホワイトボードに記録をとって個人差や性差があることを可視化した。

状況1							○
状況2			○		○		○
状況3	○		○		○		○
状況4							○

○：人が座っている席

図1 想定した列車内の座席状況

続いて、バスの乗車場面を設定した。図2の状況においてどこに座るかを各参加者が表現した。なお、先に座っている人は中学生という想定である。

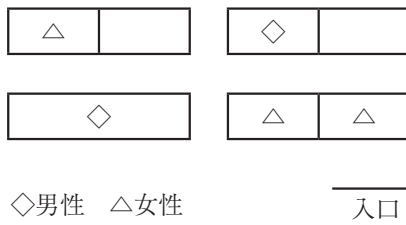


図2 想定したバスの座席状況

奥の女子生徒の隣を選択する人、奥の男子生徒に断ってから隣に座る人、1人で2席を使っている男子生徒に隣を空けるように促す人、トラブルは避けたいと考えて乗車口付近の棒につかまって立つ人など様々な判断が表現された。理由を尋ねると、安全上の理由で座るようにした、声をかけて座ってもいいと言われたから座った、騒がしい中学生には近寄らない方がいい、そもそもバスで座ろうという考えがないなどの返答があった。

ディレクターは意見を板書し、整理・記憶の補助を行った。最後に、体験や意見を踏まえ、正しい振る舞いと、不適切な振る舞いについて実際にロール・プレイングによって確認した。正しい振る舞いでは「座っ

てもいいですか?」と尋ね、許可を得てから座っており、不適切な振る舞いでは何も言わずに座る、座っている人の目の前で正面を向いて立つなど、具体的な行動レベルで確認できた。

シェアリングにおいては、「適切な許可の取り方」、「声をかけても座れない場合」など深めて学習できる場面が多くあるとの意見が挙がり、単元として継続する必要性が共有された。

Ⅲ. 考察

1. 展開したロール・プレイングの特色と成果

本研修会で展開したロール・プレイングは具体的な知識や行動の獲得だけを目的としたものではなく、提示された場面について考える、言動について振り返る、日常ではない役割について考える、自己を見つめ直す、他者や物の立場で考え・気持ちを表現するなどの場面をディレクターが意図的に設定した。各プログラムの中で場面への没頭や感情移入を経験した参加者は、ロール・プレイングの効果的な活用は思考や対話を促す(思わず考え込む、表現したい気持ちが高まる)ことに気付くことができたと考えられる。

2点目の特色は、学校教員を対象とした研修会であったことから、学校教育における各教科・領域を意識して展開したことである。学校では学習指導要領や個別の指導計画に基づいて授業が展開される。そのため、「学校の授業で展開できそう」というイメージとモチベーションが湧くことが重要である。したがって、想定した教科・領域を示した上でロール・プレイングを展開した。実際に取り組んだテーマや展開が日頃関わっている子どもたちの課題と合致する場合にはとりわけその活用の可能性が感じられたと考えられる。

2. ディレクターの展開力を高める研修に向けて

本研修会においては、1名の参加者がディレクターを体験した。ロール・プレイングの展開を考案する中で、構成要素、思考や情動体験を促す仕掛け(場面設定や補助自我の活用、効果的な質問、フィードバックなど)についてより詳しく知りたいという意見があった。現職教員を対象とした研修の場合には、ロール・プレイングでの体験に関するシェアリングに加え、ロール・プレイングの構成や展開の工夫に関するシェアリングも必要であった。したがって、時間を配分し、観点を切り替えながらシェアリングを進めていくことが効果的であると考えられる。

3. ティーム・ティーチングに関わるディレクターと補助自我の連携体験

特別支援学校ではチーム・ティーチングによって指導を行うことが多いが、チーム・ティーチングは心理劇におけるディレクターと補助自我の連携と重なる側面がある。補助自我はディレクターの意図を把握しながら、ロール・プレイングの展開を中で演者としてリードする。この構造は、学校の授業においてグループ全体をリードするメインティーチャーと、個々の子どもを支援するサブティーチャーの構造と類似している。本研修会においては、補助自我の役割を説明し、親子関係の相談場面においてダブル（もう一人の自分役）を設定し、その存在の意味を体験するに留まった。特別支援学校における効果的なチーム・ティーチングの在り方は教員研修においても度々話題にあがるテーマである。したがって、研修プログラムにおいては補助自我の役割や効果的な働きについても焦点化する必要があると考えられる。

IV. 今後の課題

本研究においては、現職の教員を主な参加者としたロール・プレイングの研修会を試行し、プログラムについて報告するとともに、その特色や成果、課題について考察した。

今後の課題は、各教科・領域や単元を想定したロール・プレイングの内容をより多彩にするとともに、演者体験、補助自我体験、ディレクター体験、ディレクターと補助自我の連携体験のように焦点を絞ったプログラムを配置できるよう検討することである。また、

研修効果の検証について、ロール・プレイングやシェアリングにおける発言、フィードバックシートを分析対象とし、テキストマイニングの手法を用いながら各プログラムの特徴や、研修参加者の継時的な学びの変化についても検討していきたい。

V. 引用文献

- American Psychiatric Association (2014) Diagnostic and statistical manual of mental disorders Fifth edition, DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル, 高橋三郎・大野裕監訳, 医学書院
- Corsini, R.J. (1966) Roleplaying in Psychotherapy: A Manual. Aldine. N.Y. (金子賢監訳: 心理療法に生かすロールプレイング・マニュアル, 金子書房, 2004)
- 市川宏伸 (2010) 発達障害者の生きにくさについて－医療の立場から－, ノーマライゼーション, 30 (8), 14-19
- 文部科学省 (2013) 教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- Moreno, J.L. (1966) Psychiatry of the Twentieth Century: Function of the Universalia: Time, Space, Reality and Cosmos. Group Psychotherapy, 19. (Reprinted in Psychodrama, Vol.3)
- William L. Heward (2007) 特別支援教育－特別なニーズをもつ子どもたちのために, 中野良顕・小野次朗・榎原洋一監訳, 明石書店