

## 文化祭の劇づくりの中での生徒の学びの検討 —目標に対する達成度評価を手がかりにして—

### What do students learn in the process of creating a classroom drama activity for a school festival ?

尾之上 高 哉\* 林 原 有 佳\*\* 宇 野 宏 幸\*\*\*  
ONOUÉ Takaya HAYASHIBARA Arika UNO Hiroyuki

文化祭の劇づくりでの生徒の学びを、生徒が自己設定した目標に対して下した達成度評価をもとに検討した。生徒に学んで欲しい技能・態度を6つ選定した上で、生徒に、劇づくり前に1つを自己の目標として選ばせ、劇づくり後には目標達成度を4件尺度で評価させた。目標毎に生徒を群分けして結果をみると、どの群でも、①平均値は目標達成に対して肯定的評価を示し、②約7割以上の生徒は目標達成に対して肯定的評価を行った。また、目標設定時に生徒に回答させた目標に対する自己評価と劇づくり後の達成度評価を、当該目標に対する肯定・否定の評価と見なし各群の平均値の推移をみると、仲間との協力を目標に選んだ群で平均値の有意な増加があった。その他、役割遂行・他者からのフィードバック・仲間との支え合いが目標達成の契機になる、目標達成に対して肯定的評価を行った生徒は劇づくりの中で考えたことや気づいたことを振り返る傾向がある、が示唆された。

What students learned in the process of creating a drama activity for a school festival was examined through self-evaluation of their own goal. Out of six attitudes and skills teachers wanted students to learn, each student chose one as their own goal before the drama creation activity. After the activity, students evaluated their achievement on a four-point scale. For the purpose of analysis, students were grouped according to the goal they had chosen. Every group demonstrated a mean score indicating a positive evaluation of achievement, and more than 70% of students evaluated their achievement positively. Students' self-evaluation at the time of goal-setting, and the post-activity evaluation of their achievement, with both scores interpreted as positive or negative evaluations of their goal, were compared. A statistically significant rise in mean value was found in the group whose goal was "cooperation with peers." Analysis results also suggested that role performance, feedback from others, and peer support provided impetus for goal achievement, and that students who evaluated their achievement positively had a tendency to reflect on the thoughts and insights they had during the drama activity.

キーワード：文化祭，劇づくり，中学生，学び，自己評価

Key words : school festival, drama activity, junior high school students, learning, self evaluation

#### 問題と目的

中学校での行事の1つに文化祭での劇づくりがある。

この劇づくりの特徴は、構成メンバーがそれぞれ役割分担して、普段の自分たちでは行動しないようなサイズの小集団で協同作業を行うという点にある(樽木・石隈2005)。つまり、生徒たちは、劇の上演を成し遂げるために、出演、大道具係、衣装係などの係に分かれ、係内での作業と係同士の連携による作業を同時に進めてゆく。そこでの作業は、生徒が日常的に行動をとともにする2、3人のchum-groupよりも多い小集団での作業となる。樽木・石隈(2005)によれば、劇づくりがもつこの特徴は、全員で同じことを準備するような他の行事にはみられないものであるという。

このような特徴をもつ劇づくりには、生徒の仲間意識や帰属意識を高めるという学校行事全般に期待される機能に加えて、学習の場としての機能も期待されている(樽木・石隈2005)。つまり、生徒が対人関係諸技能を向上させたり、自己理解や自信を深めたりする場としての期待がある。なぜなら、第一に、生徒は日常的でない小集団で協同作業を進めるために、幾つもの課題をクリアしなければならないからである。例えば、仲間と協力する、互いの意見を交換し相互理解を図る、葛藤や不満をコントロールする等の遂行が求められる。第二に、協同作業を進めてゆく過程では、新たな自己に気づき自己理解を深めたり、自分の行動への自信を深めたりする体験が伴うと想定されるからである。

\*兵庫教育大学特別支援教育モデル研究開発室 \*\*米子市立湊山中学校

\*\*\*兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻特別支援教育コーディネーターコース

平成27年7月22日受理

先行研究では、劇づくりの中で、自信、協力、自主性、運営力といった側面での学びが生徒に生じることが実証されている。樽木（1999）は、学年劇を行った中学2年生を対象に、劇づくりの前後で自信得点に上昇がみられるか否かを検討した。結果、有意傾向で自信得点が増加したことを示している。また、樽木・石隈（2006）は、行事場面での活動に対する生徒の認知を協力、自主性、運営の3側面で捉える質問紙を作成し、学級劇づくりの前後に実施した。結果、3側面全ての得点に有意な上昇がみられている。

しかしながら、著者らが知る限り、劇づくりの中での生徒の学びを検討した研究は、この樽木（1999）、樽木・石隈（2006）に限られている。劇づくりを生徒の対人関係諸技能の向上、及び人格形成の場として活用してゆくためには、劇づくりの中での生徒の学びに関する実証的知見を蓄積する必要がある。

そこで本研究では、劇づくりの中での生徒の学びを、生徒が自己設定した目標に対して下した達成度評価を手がかりに検討する。具体的には、生徒に学んで欲しい技能・態度を教師間で6つ選定した上で、生徒に、劇づくり前にその中の1つを自己の目標として選ばせる、劇づくり後に目標の達成度を4件尺度と自由記述の2種の方法で評価させる、という手続きで測定を行い生徒の学びを検討する。先行研究とは異なる方法を用いた理由は、目標設定、及び目標に対する自己評価は生徒の主體的な学習を支える機能を有しているため、それらを取り入れて劇づくりを実施し調査を行うことで、研究対象校の教育的ニーズ「生徒には、単に行事の一環として劇づくりに取り組むのではなく、自分なりの学びの目標を持って取り組み、劇づくりを通して進歩して欲しい」に応えることができると考えたからである（目標設定には努力する方向を明確にし行動を動機づける機能があり（Locke & Latham 1990）、自己評価には自分で行動を強化したり罰したりする機能や（Cooper et al. 1987）、自身の進歩について認識し動機づけや自己効力を強める機能がある（Bandura 1986））。

本研究の目的は、4件尺度による達成度評価を指標として、6項目の技能・態度を生徒が劇づくりの中で学び得るのかを検討することである。4件尺度による達成度評価が自由記述による達成度評価と整合していることを確認した上で、6つの目標毎に生徒を群分けし、群間で、達成度評価の平均値と目標達成に対して肯定的評価を行った人数（割合）が異なるかを検討した。また、本研究では、生徒に目標を選ばせる前に、各目標についての理解を促す目的から、各目標に対する自己評価を4件尺度で行わせた。この自己評価と劇づくり後の達成度評価は、測定している内容が異なるものの、どちらも目標に対して肯定と否定の2ポイントずつからなる尺度で評価して

いる点は共通していた。そこで、事前と事後の評価を当該目標に対する高低・否定の評価と見なした場合、各群の評価の平均値が、劇づくり前後でどう変化しているかについても検討した。

この他、本研究では、劇づくりに関する実践上の示唆を得るために、以下の2点に関する分析を行った。その第1点は、当該目標についての学びの過程に関する分析である。自由記述による達成度評価の中には、少数ではあったが、目標達成の契機、未達成の理由に言及した記述があった。これらの記述は、当該目標についての学びの過程を示唆するものであるため、それらを分析することは、生徒の学びの支援を考えていく上で私たちに有益な情報を与えると考える。第2点は、劇づくりの中で自分の目標を達成できたか否かによって、自身の経験の振り返りを行うか否かが異なるか、の検討である。自由記述による達成度評価の中には、劇づくりの中での気づきや今後の抱負を示す、いわゆる自身の経験を熟慮する「振り返り」（Bolton 2010）を示す記述があった。振り返りは、自己を成長させる上で重要な認知活動である。先行研究では、失敗経験の振り返りは、成功経験の振り返りを通して得られる心理的安心感を基盤として生起、促進されることが示されている（Ellis et al., 2006）。この知見を踏まえると、劇づくりの中で自己の目標を達成できた生徒ほど振り返りを示す記述を行う可能性を推測できる。そこで、4件尺度による達成度評価によって、振り返りを示す記述の有無に違いがあるかを検討した。

## 用語の定義

**4件尺度による達成度評価** 自己設定した目標に対する達成度を、肯定的評価を示す2ポイント（4. 大変よくできた, 3. よくできた）と、否定的評価を示す2ポイント（2. やや不十分, 1. 不十分）からなる4ポイントの尺度で測定した結果のことを言う。

**目標達成に対する肯定的評価** 4件尺度による達成度評価において、4 或いは3の回答を目標達成に対する肯定的評価、2 或いは1の回答を目標達成に対する否定的評価と定義する。群の平均値を問題にする場合は、松崎（2008）の分析法を参考に、平均値が2.5以上だった場合を肯定的評価、2.5未満だった場合を否定的評価と定義する（松崎（2008）は、尺度の中間点を堺に肯定と否定に区分し分析を行っている）。なお、目標設定時に測定した当該目標に対する自己評価についても、群の平均値を問題にする場合は、平均値が2.5以上を肯定的評価、2.5未満を否定的評価と定義し検討を行う。

## 方法

### 1. 調査対象者

A 県内の公立中学校の全生徒124名（1年生1学級、

2年生2学級、3年生2学級)を対象に、2013年度に調査を実施した。目標設定、達成度評価に記入漏れがあった生徒を除いた104名を分析対象とした。

## 2. 測定

### 2.1. 目標の自己設定

目標設定は、生徒に、教師間の協議で定められた6つの目標の中から1つを選ばせる形で行った。このような方法を用いたのは、①6つの目標の中から1つを選ばせる形をとることで、全生徒が劇づくりの中での目標として適切な目標を自己設定できる、②目標を1つに絞ることで、自己設定した目標を劇づくり期間を通して意識することに繋がる、と考えたからである。

**教師による目標の選定** 劇づくり開始前に、管理職教員と総合学習担当教員が、劇づくりの中で生徒が学び得る技能・態度について協議し目標を選定した。協議の結果、次の6つ、つまり、①自己理解：自分の長所や短所を理解する、②行動への自信：自分の行動や発言に自信を持つ、③仲間との協力：みんなと力を合わせて取り組む、④自己主張：して欲しい事やして欲しくない事を相手にうまく伝える、⑤不快感情の制御：怒りや悲しみ、不安、イライラをうまくコントロールする、⑥怒りの抑制：腹が立っても人のせいにしてたり人を攻撃したりしない、が目標として選定された。なお、⑥怒りの抑制は、⑤不快感情の制御の中に含まれる怒りの感情に焦点をあてた目標である。近年、自分の怒りをコントロールするアンガーマネジメントの重要性が示されていることを踏まえて(文部科学省 2011)、一般的な不快感情とは別に怒りの感情に焦点化した目標を用意した。

**生徒による目標の設定** 劇づくり開始2日前の学級活動の時間に目標を設定する時間を設けた。はじめに、学級担任が、先述した6つの技能・態度を養うことが劇づくりの目標であること、今回の劇づくりでは6つの中から1つを自己の目標として活動に取り組むことを説明した。それを基に、生徒に、次に記す2つの手順を経て目標を設定させた。まず、各目標を理解し自分に適したものを選ぶように、各目標について現時点の評価を行わせた。具体的には、各目標を肯定形で述べ立てた文章を提示し、それに対する評価を、肯定的評価を示す2ポイント(4. そう思う, 3. どちらかと言えばそう思う)と、否定的評価を示す2ポイント(2. どちらかと言えばそう思わない, 1. そう思わない)からなる4ポイントの尺度で評価させた(例えば、自己理解では「自分の長所や短所を理解している」という文章を提示)。各目標についての自己評価をさせた後、自分の目標を1つ選ばせて、それを配布したシートに記入させた。

### 2.2. 目標に対する達成度評価

4件尺度による評価と自由記述による評価を行わせた。4件尺度は、目標達成に対して肯定的評価を示す2ポイ

ント(4. 大変よくできた, 3. よくできた)と、否定的評価を示す2ポイント(2. やや不十分, 1. 不十分)で構成し、生徒に1つを選ばせた(教示は、「事前を選んだ目標について、どの程度達成できましたか」とした)。自由記述では、達成度を自由に記述させた(教示は、「事前を選んだ目標について、成長・改善・変化があったかを自由に書き記して下さい」とした)。

## 3. 手続き

劇づくりを開始する2日前に目標の自己設定を行い、10月17日から10月30日までの10日間は劇づくり、10月31日には文化祭での劇発表を行った。目標に対する達成度評価は、劇発表翌日の学級活動の時間に行った。

劇は、学級毎にキャスト、大道具係、衣装係などの係を作り、各生徒が自分の役割を持ち活動する学級劇を行った。5学級に共通したテーマはなく、学級毎に劇の脚本や役割分担を相談し決めた。活動は、総合的な学習の時間(24時間)と放課後の時間に教室や家庭科室等の特別教室で行なった。教師は、生徒からの援助要請があった時や緊急の時には介入したが、基本的には生徒の自主性に任せた。実質活動時間はどの係でも20時間以上費やされた。

## 4. 自由記述による達成度評価の整理法

生徒が記した自由記述は、記述を1文単位に分解し、それぞれを表1に示すカテゴリに分類した。第1著者を含む2名の評定者間の一致率は94.1%だった。不一致の箇所は協議し決定した。分類カテゴリ(表1)は、次の2つの基準、(a)生徒が記した記述全てをいずれかのカテゴリに分類できる、(b)1つの記述が複数のカテゴリに分類可能でない、を満たすまで、①第1著者が暫定的に作成する、②他の評定者が分類する、③(a)(b)を満たさない記述があった場合はカテゴリの定義や記述の解釈を確認し修正する、を繰り返して作成した。

分類カテゴリ(表1)の作成過程を説明する。まず、目標達成と目標の未達成を示す記述を抽出するために、目標達成と未達成というカテゴリを設定した。次に、この2つのカテゴリをもとに記述をみると、これらには分類できない記述、つまり、劇づくりの中で考えたことや気づいたことについての記述と、今後の抱負についての記述があった。そこで、前者の記述を分類するカテゴリとして気づきを、後者の記述を分類するカテゴリとして抱負を設けた。また、問いに対応しない記述を分類するカテゴリとしてその他を設定した。

## 5. 生徒が自己設定した目標別の人数

各目標を選んだ人数は、行動への自信が35名、自己主張が22名、不快感情の制御が20名、仲間との協力が12名、怒りの抑制が9名、自己理解が6名だった。

## 6. データ分析法

6つの技能・態度についての学び まず、4件尺度に



よる達成度評価によって、自由記述における目標達成と未達成の記述の人数比率が異なるかを Fisher の正確確率を用いて多重検定した。次に、目標毎に生徒を群分けし、群間で達成度評価の平均値が異なるか、さらには、事前と事後の評価の平均値がどのように推移しているかを検討するために、群間（6水準）×時期（2水準）の二要因混合分散分析を行った。

**目標達成の契機と未達成の理由** 目標達成の契機と未達成の理由を示す記述を、各目標に対応づけて整理分析した。同種の契機や理由が複数の目標間にみられた場合は、群間で記述人数の比率が異なるかを Fisher の正確確率を用いて多重検定した。

**達成度で振り返り記述の有無がどうか** 4件尺度による達成度評価によって、気づきと抱負を記した人数の比率が異なるかを Fisher の正確確率を用いて多重検定した。

## 結果

### 1. 6つの技能・態度についての学び

#### 1.1. 4件尺度による達成度評価の有効性

4件尺度による達成度評価において肯定的評価を行った2群と、否定的評価を行った2群の間に、記述の比率

に有意差が認められた（図1）。つまり、肯定的評価の2群では目標達成の記述の比率が高かったが、否定的評価の2群では未達成の記述の比率が高かった。なお、人数でみると全生徒104名中96名（92.3%）は、4件尺度評価が自由記述評価と整合していた（図1）。

#### 1.2. 6つの群間で評価が異なるか

**事前の自己評価** 群間の平均値に有意差が認められた（ $F(5,98)=4.26, p<.01$ ）。Holm法で多重比較した結果、仲間との協力群の平均値が、行動への自信群、怒りの制御群、自己主張群の平均値よりも、5%水準で有意に低かった（図2）。事前の自己評価が否定的評価を示していたのは、仲間との協力群のみだった（表2）。

**事後の達成度評価** 群間の平均値に有意差はなかった（ $F(5,98)=0.75$ 、図2）。6群の平均値はいずれも目標達成に対して肯定的評価を示しており、範囲は2.7~3.3だった（表2）。群毎に、目標達成に対して肯定的評価を行った人数が占める割合をみると、どの群でも約70%以上の生徒は肯定的評価を行っていた（表2）。特に、仲間との協力群では全員が肯定的評価を行っていた。

**目標に対する事前と事後の評価の変化** 仲間との協力群では、劇づくり前後で平均値が有意に増加していた

表1. 生徒が記した自由記述を分析するための分類カテゴリ

カテゴリ	定義	例
目標達成	目標を達成できたことを示す記述	・自分の短所や長所がよくわかり、最後の方は短所もだいぶん直って、こんなふうになりたいが達成できた。 ・自分が「してほしいこと」や「してほしくないこと」を自分の口で言うことができてよかった。
未達成	目標を達成できなかったことを示す記述	・あまり自信を持って行動したりできなかった。 ・して欲しいことや、やめて欲しいことをあまり上手く伝えられなかった。
気づき	活動を通して考えたことや気づいたことを示す記述	・皆と協力することで、自分以外の人の意見を聞き新しい発見につながるし、自分以外の人のことを知ることもできて楽しいと思った。 ・言いたい事全部言う事が大事じゃなくてちゃんと我慢する事も大事ってわかった。
抱負	今後の抱負を示す記述	・これからそのことを反省して改善し成長していきたい。 ・これからも、自分の思うことをしっかり少しずつ言えるようになりたい。
その他	問いに対応しない記述	・改善は試合の時に全然緊張しなくなったことで、悪くなったのが部活の練習で試合をしているときにイライラすることが増えた。

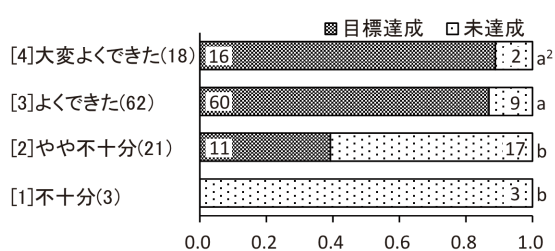


図1. 自由記述での目標達成と未達成の記述人数の比率<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 達成度別に生徒を群分けして示した。系列内数字は記述人数。

<sup>2</sup> 系列右添字は、Fisherの正確確率を用いた多重検定（Benjamini & Hochberg法による有意水準調整）の結果で、異なる英文字間には有意差がある（[4][2]、[3][2]、[3][1]間は1%、[4][1]間は5%）。

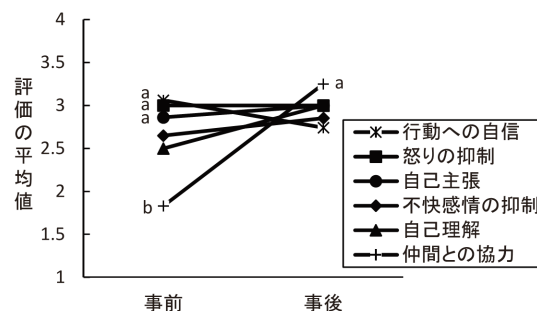


図2. 目標に対する事前と事後の評価の変化<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 目標に対する事前の自己評価と事後の達成度評価を当該目標に対する肯定・否定の評価と見なし、群間（6水準）×時期（2水準）の二要因混合分散分析を行った。異なる英文字間には有意差がある。

( $F(1,98)=19.34, p<.01$ , 図2)。他の群では、平均値の有意な増減は確認されなかった。

## 2. 目標達成の契機と未達成の理由

### 2.1 目標達成の契機

目標達成を記述した87名の中に、その契機を記した者が25名おり、この25名が記した契機は、次の3種類、つまり、役割遂行、他者からのフィードバック、仲間との支え合いに分けることができた(第1著者を含む2名の評定者間の一致率は100%)。図3には目標と契機を対応づけた図を、表3には生徒の記述を示した。以下では、3種の契機の特徴をそれぞれ記す。

**役割遂行** 仲間との協力群の4名、行動への自信群の10名、自己主張群の5名、不快感情の制御群の2名がこの記述を行った(図3)。どの群でも、自分の役割を遂行する過程で目標達成できたとの記述がみられた(表3)。群間で役割遂行を記述した人数比率に違いがあるかを調べるために、記述が確認されなかった2群も含めた全6群を対象として、Fisherの正確確率を用いた多重検定を行ったが、有意差は確認されなかった(図4,  $P=.18$ )。

**他者からのフィードバック** 行動への自信群の3名がこの記述を行った(図3)。その内容は、自分の言動に対する仲間からの評価や、教師からの激励が自信を深める契機になったというものだった(表3)。

**仲間との支え合い** 不快感情の制御群の2名がこの記述を行った(図3)。いずれも、仲間との支え合いが不

安・ストレスの低減に繋がったという内容だった(表3)。

### 2.2 目標未達成の理由

未達成の理由を記した者は3名いた(第1著者を含む2名の評定者間の一致率は100%)。3名はいずれも行動への自信群の生徒で、「自分の発言が本当じゃなかったらどうしようか不安で自信を持てなかった(1年, 男子)」, 「注意する場面があったけど言えないことが少しあった(3年, 女子)」, 「大勢やみんなの前ではあまり意見が言えなかった(2年, 男子)」, と記していた(図3)。

### 3. 達成度で振り返り記述の有無がどうか

「気づき」の記述では、4件尺度で目標達成に対して肯定的評価を行った2群と、やや不十分と否定的に評価した群の間に、記述の有無の人数比率に有意差があった(図5)。つまり、肯定的評価の2群では記述有りの比率が高かったが、やや不十分群では記述無しの比率が高かった。一方、「抱負」の記述では、[4]大変よくできた群と[3]よくできた群の間にのみ有意差があった。

## 考察

本研究では、文化祭の劇づくりの中での生徒の学びを、生徒が自己設定した目標に対して下した達成度評価を手がかりに検討した。目標毎に生徒を群分けして達成度評価結果をみると、どの群でも、①平均値は目標達成に対して肯定的評価を示し、②約7割以上の生徒は目標達成

表2. 事前の自己評価及び、事後の達成度評価の結果(名)<sup>1</sup>

目標群	事前の自己評価平均値	事後の達成度評価				平均値
		4.大変よくできた	3.よくできた	2.やや不十分	1.不十分	
行動への自信(35)	3.1 (.58)	3 (8.6%)	21 (60.0%)	10 (28.6%)	1 (2.9%)	2.7 (.65)
怒りの制御(9)	3.0 (.94)	1 (11.1%)	7 (77.8%)	1 (11.1%)	0	3.0 (.47)
自己主張(22)	2.9 (.69)	6 (27.3%)	10 (45.5%)	6 (27.3%)	0	3.0 (.74)
不快感情の制御(20)	2.7 (.73)	4 (20.0%)	11 (55.0%)	3 (15.0%)	2 (10.0%)	2.9 (.85)
自己理解(6)	2.5 (.96)	1 (16.7%)	4 (66.7%)	1 (16.7%)	0	3.0 (.58)
仲間との協力(12)	1.8 (.99)	3 (25.0%)	9 (75.0%)	0	0	3.3 (.43)

<sup>1</sup> 目標毎に生徒を群分けし示した。群名後ろの括弧内は人数。平均値横の括弧内は標準偏差。

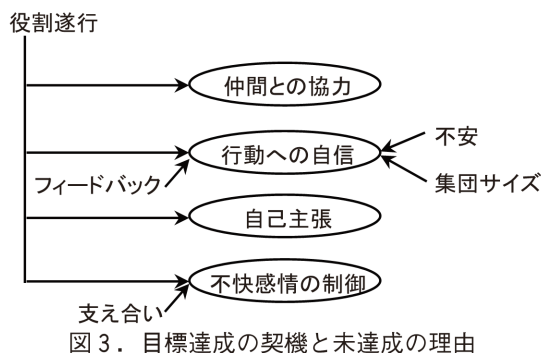


図3. 目標達成の契機と未達成の理由

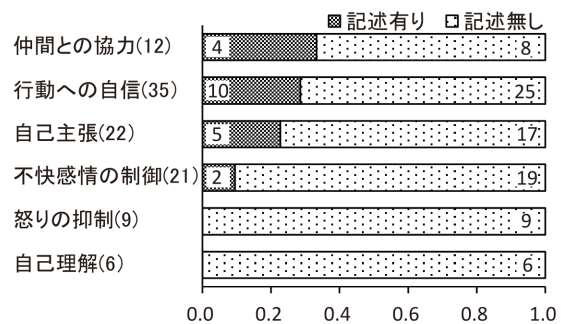


図4. 目標達成の契機として役割遂行を記述した人数比率<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 群間で記述人数の比率に有意差はなかった。

に対して肯定的評価を行っていた。この結果は、目標として選定した6つの技能・態度（行動への自信・自己主張・不快感情の制御・仲間との協力・怒りの抑制・自己理解）を学ぶ機会が劇づくりの中にあり、それらを実際に生徒が学んでいたことを示している。6つの技能・態度のうち、行動への自信と仲間との協力は、それらに近い概念が樽木（1999）、樽木・石隈（2006）でも検討されている。本研究の結果は、劇づくりの中で自信や協力といった側面での学びが生じるという彼らの知見を支持している。

これに加えて、本研究では、目標設定時に生徒に回答させた目標についての自己評価と劇づくり後の達成度評価を、当該目標に対する肯定・否定の評価と見なしその変化を分析した結果、仲間との協力を目標に選んだ群においてのみ平均値の有意な増加が確認された。仲間との協力群の平均値は、事前の評価では6群間で唯一目標に対して否定的評価を示していたが、事後の達成度評価では6群間で最も高い値となっていた。この結果は、劇づくりの過程では、仲間と協力することの重要性やその意味を学ぶ過程が出現し易いことを示唆する結果として解釈できるかもしれない。この点に関しては、時得・小町谷（2009）でも同様の結果が得られている。彼らは、授業でミュージカル制作に取り組んだ中学生がその活動の価値をどう評価していたかを分析し、その主たる結果として、生徒の7割が「1つの作品をつくっていく中で、仲間の大切さ、協力することの素晴らしさを学べた」と

評価したと報告している。劇とミュージカルという制作対象の違いはあるものの、彼らの研究も、生徒たちが1つの目標に向かって共に活動を進めていく過程では、仲間との協力に関する学びが生起し易いことを示唆していると言える。

また本研究では、生徒が記した目標達成の契機を分析したところ、役割遂行が、仲間との協力・行動への自信・自己主張・不快感情の制御を学ぶ契機になっていたことが示された（図3）。怒りの抑制群と自己理解群では役

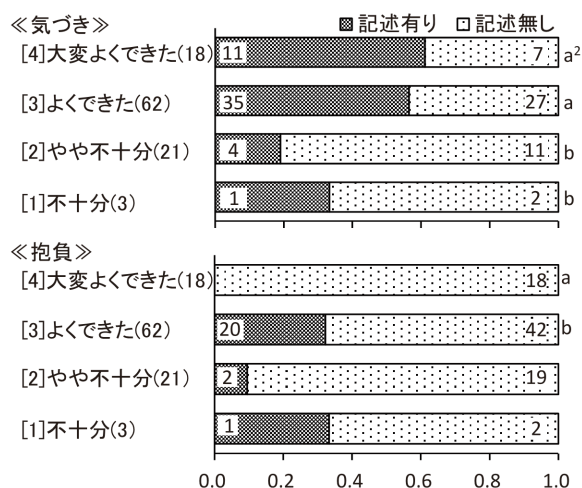


図5. 振り返りを示す記述(気づき・抱負)を行った人数比率

<sup>1</sup> 達成度別に生徒を群分けし示した。系列内数字は記述人数。

<sup>2</sup> 系列右添字は、Fisherの正確確率を用いた多重検定（Benjamini & Hochberg法による有意水準調整）の結果で、異なる英文字間に有意差がある。

表3. 目標達成の契機を示した記述

#### ①役割遂行を契機とする目標達成

##### 「行動への自信」グループ(10名)

- ・文化祭で音響をしたけど、私がいなくてあの曲は絶対使われていなかったと思えるようになった(1年女子)。
- ・劇でキャストとして出たので台詞を覚えて大きな声でしゃべれるのでとても発言することに自信を持てるようになった(2年女子)。

##### 「自己主張」グループ(5名)

- ・前までは少ししか「してほしいこと」などは言えなかったけど、照明の仕事をして「してほしいこと」を言うこともあったけど「したい」と言えるようになったことに変化があったと思った。「してほしい」ということも言えるように少しずつなった(1年男子)。
- ・大道具を作る時、やめてほしいことや今してほしいことがしっかり言えました(3年女子)。

##### 「仲間との協力」グループ(4名)

- ・大道具で絵を描いたり色を塗ったりするのをみんなで力を合わせて取り組むことができた(1年男子)。
- ・僕は照明だったけど、役割を決めた後、すごく時間が余ったので大道具などの手伝いを自分から進んでできました(2年男子)。

##### 「不快感情の制御」グループ(2名)

- ・劇本番で緊張が凄かったけど思い切り演じて自信をつけることで不安を消せるという事を学びました(3年女子)。
- ・音響で行動が自分勝手な人を注意しても聞いてくれない時、泣かないようにがんばりました(3年女子)。

#### ②他者からのフィードバックを契機とする目標達成(「行動への自信」グループ(3名))

- ・私は大道具で「～したらもっとよくなりそう」って言ったら、良いかもって言ってくれた人がいて、少し自信が持てました(3年女子)。
- ・前半は全然自分の行動や発言に自信が持てず、クラスの皆にも迷惑をかけていたかもしれないけど、後半になって放課後練習後にA先生から「そんなんでいいんか？自分は満足しているか？」と言われてそこから自分に自信を持っていったと思う(1年男子)。

#### ③仲間との支え合いを契機とする目標達成(「不快感情の制御」グループ(2名))

- ・みんなで支え合うことができストレスなどはあまり起こらず良くなったと思います(3年男子)。
- ・不安はありました。けれど、キャストの人たちがいてその不安を薄れさせることができたし、人にぶつけることもなく笑顔で文化祭の期間を過ごせて成長できたんじゃないかと思います(2年男子)。



割遂行の記述が確認されなかったが、統計的検定の結果は、全6群間で役割遂行を記述した人数の比率に差がないことを示した(図4)。従って、この2群では標本サイズが小さかったために記述が確認されなかった可能性も推測できる。劇づくりにおける役割の機能を社会心理学的視点から考えると、学級の生徒1人1人に期待される行動を全生徒で理解、共有するという点を挙げることができる(黒川・吉田 2006)。自他の行動についての期待が明確に共有された状況下で1つの目標を目指すからこそ、役割を遂行したら「自信が持てる」、役割遂行の過程で「仲間と協力できる」「言うべきことを言える」「不快な感情を制御できる」といったことが可能になり、それがそれぞれの学びに繋がったのかもしれない。なお、他者からのフィードバックが行動への自信に繋がる、仲間との支え合いが不快感情の制御(殊に不安・ストレスの低減)に繋がるという結果(図3)は、先行研究の知見と整合するものとして解釈できる。つまり、先行研究では、言語による評価のフィードバックが自信の向上に繋がるという知見(樽木 1992)、中学生において仲間から得られるサポートがストレスの緩衝要因になるという知見(廣岡・森田 2002)が得られている。

一方で、不安といった個人内要因や、集団サイズといった環境要因が「行動への自信」の側面での学びを妨げる一因となることも示された(図3)。日常的でないサイズの小集団で活動することは劇づくりに固有の特徴であり、それ故、個人内での葛藤も生じ易いことを踏まえると、これらの要因を完全に排除することは難しいかもしれない。しかしながら、目標達成の契機の結果の中では、他者からのフィードバックが行動への自信を深める契機となること、さらには、仲間との支え合いが不安・ストレスを低減する契機となることが示された。これを踏まえると、教師が、①生徒同士で互いの言動に評価のフィードバックを返し合えるよう働きかける、②生徒同士で互いに支え合える関係を築けるよう働きかけることによって、「不安や集団サイズが原因で自分の行動に自信が持てない」という生徒の問題の改善が可能になることも推測できる。

この他、本研究では、劇づくりの中での目標達成度によって振り返りを示す記述の有無に違いがあるかを分析した結果、「気づき」の記述では、目標達成に対して肯定的評価を行った2群では記述有りの人数比率が高かったが、やや不十分と否定的に評価した群では記述無し的人数比率が高かった。この結果は、目標達成に対して肯定的評価を行った生徒は、やや不十分と否定的に評価した生徒より、劇づくりの中で考えたことや気づいたことを振り返る傾向があることを示唆している。Ellis et al. (2006) が示しているように、自分の目標を達成できた場合には目標達成の内実の振り返りを通して得られる安

心感が基盤となり振り返りを行う程度が相対的に大きくなるが、目標を達成できなかった場合には振り返りを行う程度が相対的に小さくなるのかもしれない。劇づくり後に生徒に自分の経験を振り返らせる活動は中学校ではしばしば行われる。本研究の結果は、特に劇づくりの中で上手く学べなかった生徒や劇づくりの中での自分の経験を否定的に捉えている生徒の場合は、自分の経験を十分に振り返れていない可能性があることを示唆している。生徒に振り返りの活動に臨ませる際には、まずは、全生徒が自分の進歩や成果を自覚できるようにするための手立てを施すことが重要になるかもしれない。

最後に、本研究の限界点と今後の課題を述べる。第1に、本研究では、6つの技能・態度の中から1つを生徒に選ばせて分析を行ったため、6つの群間の標本サイズに偏りがあった。今後の研究では、各群の標本サイズをコントロールした上での検討や、1個人の中で6つの技能・態度についての学びが生起するののかについての検討が必要である。第2に、目標達成の契機と未達成の理由の分析では、少数の記述を分析しているため、本研究の結果を一般化することはできない。今後の研究では、今回得られた結果を踏まえて役割遂行・他者からのフィードバック・仲間との支え合いが学びの契機になったか否かを生徒に回答させる、或いは学びの契機を生徒に自由記述させる等の方法で測定を行い、得られた結果を統計的に検定することが重要である。以上の検討を通して劇づくりの中で生徒が学び得る技能・態度、及び学びの契機に関する知見を精緻化し、劇づくりを生徒の対人関係諸技能の向上、及び人格形成の場として機能させてゆく上でのより良い実践のあり方をデザインしていくことが求められる。

## 謝辞

本研究は、文部科学省特別経費「小・中学校における特別支援教育スーパーバイザー(仮称)育成プログラムの開発」の支援を受け実施された。本研究に協力して頂いた中学校の教職員の皆様と生徒さん、並びに本研究をまとめるにあたり有益なコメントを下さった井口豊先生(生物科学研究所)にお礼申し上げます。

## 引用文献

- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bolton, G. (2010) *Reflective practice: Writing and professional development*. Sage Publications Ltd.
- Cooper, J. O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (1987) *Applied Behavior Analysis*. Ohio: Merrill/Prentice Hall.
- Ellis, S., Mendel, R., & Nir, M. (2006) Learning from

successful and failed experience: The moderating role of kind of after-event review. *Journal of Applied Psychology*, 91 : 669-680.

廣岡秀一・森田千恵子（2002）中学生のストレスとソーシャルサポートに関する研究. 三重大学教育学部研究紀要, 53 : 167-178.

黒川雅幸・吉田俊和（2006）個人－集団間の役割期待遂行度が仲間集団関係満足度に及ぼす影響. 実験社会心理学研究, 45 : 111-121.

Locke, E. A, & Latham, G. P. (1990) *A THEORY OF GOAL SETTING & TASK PERFORMANCE*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

松崎邦守（2008）基礎的知識の定着と自己調整学習力を培うことを目的とした総合的な学習の時間の授業実践とその効果：ポートフォリオを教授ツールとして活用して. 日本教育工学会論文誌, 37 : 193-196.

文部科学省（2011）暴力行為のない学校づくりについて（報告書）文部科学省 2011年7月 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/079/houkou/1310369.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/079/houkou/1310369.htm)>（2014年4月1日）.

樽木靖夫（1992）中学生の自己評価に及ぼす担任教師によるフィードバックの効果. 教育心理学研究, 40 : 130-137.

樽木靖夫（1999）中学校における文化祭活動に対する生徒の自己評価の変容. 日本教育工学会論文誌, 23 : 147-154.

樽木靖夫・石隈利紀（2005）文化祭での学級劇活動における中学生の集団体験及び担任教師の援助介入についての質的検討-集団発展及び分業的協力に焦点をあてて. 学校心理学研究, 5 : 37-48.

樽木靖夫・石隈利紀（2006）文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果－小集団の発展, 分業的協力, 担任教師の援助介入に焦点をあてて－. 教育心理学研究, 54 : 101-111.

時得紀子・小町谷聖（2009）総合表現活動のもたらすもの：上越教育大学附属中学校「表現創造科」の実践から. 上越教育大学研究紀要, 28 : 243-256.