

# 小学校高学年における彩色影絵劇を用いた いじめ予防の取り組み

—傍観者への問い掛けで終わる授業—

三津村 正和 清水 由朗

## 1 はじめに

2019年2月19日、日本のいじめ裁判史上、画期的な判決（大津地裁判決、一審）が出された。2011年10月11日に滋賀県大津市内の中学校に通う男子生徒（当時、中学2年生）が自死で亡くなったのは、同級生から受けたいじめが原因であるとして、被害生徒の遺族が元同級生3人と保護者らを相手取り、約3,850万円の損害賠償を求めた訴訟に対するものである。西岡繁靖裁判長は、「元同級生2人の暴行は孤立感、無価値感、無力感、絶望感を男子生徒に抱かせた」として、いじめ行為と自殺との間の相当因果関係を認め、元同級生2人に3,758万円の支払いを命じた。原告として出廷した被害生徒の父親は判決後の記者会見に臨み、提訴からの7年に及ぶ法定闘争を振り返っては、「まさかこのような判決が勝ち取れるとは思わなかった」と涙で声を震わせながらインタビューに応じた（「教育新聞」2019年2月20日付）。その後、2020年2月27日の控訴審判決（大阪高裁）において、佐村浩之裁判長は一審判決と同様にいじめと自殺の因果関係を認めたものの、一審判決を変更し、過失相殺を理由に約400万円への賠償減額とした（「日本経済新聞」2020年2月27日付）。それを不服とした被害生徒の両親は、最高裁へ上告している（「毎日新聞」2020年3月13日付）。

2013年6月28日公布、同年9月28日に施行された「いじめ防止対策推進法」（平成25年法律第71号）は、上述のいじめ自死事件が契機となり、超党派による議員立法として制定をみたことは周知の通りである。同法は計6章35条の条文を有し、国・地方公共団体・学校等に対し、それぞれの立場において基本方針の策定を図りながら、いじめの防止・早期発見・対処のための具体的な対策を講ずるように、詳細な責務を課している。しかしながら、同法が施行された以降も、いじめの被害により児童生徒が自死に追い込まれる事件は後を絶たない。また、学校におけるいじめの認知件数も右肩上がりに増加し続け、文部科学省（2021）による最新の調査（令和元年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」）では、前年比6万8,563件増の過去最多となる61万2,496件を記録するに至っている。

2018年には東京都八王子市内の中学校において、いじめの重大事件が発生した。被

害女子生徒（当時、中学2年生）は、同年8月28日にJR中央線西八王子駅で列車に接触し、自死を図った。一命は取り止めたものの回復に至らず、同年9月10日に亡くなった。その後、八王子市教育委員会は第三者委員会（「八王子市教育委員会いじめ問題対策委員会調査部会」）を設置し、事件の概要を調査した。同調査部会が翌年8月5日に公表した「調査報告書」では、いじめの事実は認めたものの、いじめと自殺との因果関係は否定した（「東京新聞」2019年8月31日付）。遺族はその内容に不服を申し立て、八王子市は2020年8月12日に「いじめ問題調査委員会」を開き、再調査を開始している（「東京新聞」2020年8月13日付）。

文部科学省（当時、文部省）が全国的ないじめの実態調査に着手した1985年以降に起こったいじめ自死事件は、中学校においてその被害が集中している。これは、中学校に進学する以前の小学校（高学年）の段階において、来るべき環境の変化を見越しながら、いじめ予防・対応への意識を着実に醸成しておくことの重要性を示唆している。また、2006年を境に顕著となるいじめの低年齢化をみても、小学校におけるいじめ予防の取り組みは、益々その必然性の度合いを増している。但し、それは従来のいじめ予防授業に散見されるような読み物教材を通して被害者の内面の苦痛を読み取らせることに偏重し（早川、2017）、「いじめはダメ」「いじめはやめよう」という教師の発言をもって授業を締め括るような在り方を肯定するものではない。「何故いじめは許されないのか」「（いじめはどの学級でも起こり得るとの前提のもと、）いじめが起こったらどのように行動すべきなのか」「いじめを起こさない学級を作るには、私たちに何が求められるのか」といった問いを児童自らが探求し、いじめ予防を志向する学級文化の共創に向けての課題や行動を議論するような授業を指す。本稿は、筆者らがこうした問題意識のもとに着想し、設計・開発を行った「いじめ予防授業」の実践をまとめ、その授業の効果を児童の振り返りの記述から分析し、また本稿の主題となる演劇の潜在的な可能性とともに考察を加えることを目的とする。

## 2 いじめ予防授業の先行実践

### （1）いじめを題材として扱う授業

いじめを題材として扱う授業は、道徳や特別活動の領域等において多種多様な実践がなされてきた。小学校では2020年度の学習指導要領の改定に伴い道徳が教科化され、いじめ問題へのより一層の対応が求められている。それは教科書の構成にも一定の変化をもたらし、例えば、東京書籍『新しい道徳』（高学年用表記）では、いじめを題材として扱う「直接的教材」（第一教材）といじめに直接には触れないものの「いじめをしない、許さない心」の育成を図る「間接的教材」（第二教材）という二種の教材の在り方を提案し、全学年に配列している（東京書籍、2021）。このように、いじめ問題の取り扱いをより明示的に示す動向は、その他各教科書出版会社（以下、全

て高学年用表記。学校図書『かがやけみらい 小学校道徳』、光村図書『道徳 きみがいちばんひかるとき』、日本文教出版『小学道徳 生きる力』、光文書院『小学道徳 ゆたかな心』、廣済堂あかつき『小学生の道徳』にも同様に見られる。教育出版(2021)『小学道徳 はばたこう明日へ』は、内容の特色として「いじめをしない、許さない」を重点テーマの第一に掲げ、更に「いじめをなくす」「生命を尊重する」「情報モラルを考える」を下位項目に位置付け、学年を跨いだ系統的な展開を目指している。学研教育みらい(2021)『新・みんなの道徳』は、「いじめを生まない力を引き出[す]」ことを目標に据え、「いじめ防止につながる教材群」と題し、各学年の価値項目との関連を示した教材の提供を行っている。

上述のような「特別の教科 道徳」における取り扱いとは異なり、教科の枠に捉われないいじめを題材とする提案授業は、弁護士、NPO法人、国内の研究者、国外の著作物の邦訳等を通して発信がなされている。主なものを表1にまとめた。なお、「ホール・スクール・アプローチ」と称される学校全体での取り組みを想定した「いじめ予防(防止)プログラム」は除外し、いじめを直接的に題材として取り扱う授業実践集につき一覧にまとめた。国外におけるいじめ予防の取り組みは、ホール・スクール・アプローチが主流であり、その代表的なものにはOlweusいじめ防止プログラム(解説は、三津村、2015を参照)やKivaプログラム等がある。

## (2) いじめ予防授業の先行実践

下記の表1をテーマごとに類別すると、弁護士による授業(①~③)、研究者による授業(④~⑦)、民間団体(NPO)による授業(⑧)、国外の著作物の邦訳(⑨~⑪)、道徳科を基盤とした授業(⑫~⑳)となる。平尾(2009)はいじめ防止対策推進法の施行以前より、弁護士によるいじめ予防授業を提供した草分け的な存在である。梅野他(2001)と新福(2018)は、いじめ裁判の判例を用いた授業実践の設計・開発を行っている。研究者による授業としては、広島大学の栗原(2013)、千葉大学の藤川(2018)のものが挙げられる。武田(2009)は、1998年7月27日にいじめを苦に自死で亡くなった小森香澄さん(当時、高校1年生)の両親が2003年に創設したジェントルハートプロジェクトの理事(当時)を務め、講演・執筆活動等を通していじめ対策の在り方を検討している。グレイ(2009)、グリーン(2014)は、授業という形式ではないものの、学校教育の様々な場面での応用が見込まれる一連の活動を紹介している。

本稿とも関連のある演劇を使ったいじめ予防授業は、道徳授業における役割演技(ロールプレイ)が想起されるが、本稿が述べる演劇はそれとは一線を画すものである。役割演技は、時にいじめに介入することを前提とした設定のもとに演技が求められたり、登場人物への十分な思慮がもたらされないまま演技に入ったりしたりすることがあるため、筆者らが目指すリアルな没入感の獲得や想像力・創造力の相乗的な育成といった点においては、効果が十分ではないという認識にある。役割演技とは異な

り、観客が即興的に劇に参加する様式の演劇を用いたいじめ予防授業では、劇団プレイバックーズ (<http://www.playback-az.com/>) の活動があり、「アクティブ・ラーニング 見て見ぬふりをしない演劇によるいじめ防止授業」を小学校において実践している。

表1 日本で発刊されている主な「いじめ予防授業」実践集

	著者名	発行	著書名	出版社
①	平尾潔	2009	いじめでだれかが死ぬ前に 弁護士のいじめ予防授業	岩崎書店
②	第二東京弁護士会他(編)	2017	小学生のための弁護士によるいじめ予防授業	清水書院
③	真下麻里子	2019	弁護士秘伝! 教師もできるいじめ予防授業	教育開発研究所
④	梅野正信他(編)	2001	実践いじめ授業—主要事件「判決文」を徹底活用	エイデル研究所
⑤	新福悦郎	2018	いじめ問題関係判決書の教材開発といじめ授業	専修大学出版局
⑥	栗原慎二	2013	いじめ防止6時間プログラム いじめ加害者を出さない指導	ほんの森出版
⑦	藤川大祐他	2018	「いじめ」について考え、議論する教材シリーズ 私たちの選択肢 ( <a href="http://stopit.jp/workshop">http://stopit.jp/workshop</a> )	(左記HP参照)
⑧	武田さち子	2009	子どもと学ぶいじめ・暴力克服プログラム—想像力・共感力・コミュニケーション力を育てるワーク	合同出版
⑨	キャロル・グレイ	2009	いじめに立ち向かうワークブック—考え方とどうすべきかを学ぶ小学校低学年用	クリエイツかもがわ
⑩	キャロル・グレイ	2009	いじめに立ち向かうワークブック—考え方とどうすべきかを学ぶ小学校高学年・中学生以上用	クリエイツかもがわ
⑪	スーザン・E・グリーン	2014	子どもの「こころ」を親子で考えるワークブック(2) いじめは、やめて!	福村出版
⑫	大江浩光	2000	21世紀型授業づくり(4) 「いじめ」の授業—道徳自作資料集	明治図書出版
⑬	内海俊行	2003	21世紀型授業づくり(79) 「いじめ撲滅」の授業	明治図書出版
⑭	貝塚茂樹(監)	2018	シリーズ道徳と「いじめ」(1) 考えよう・話しあおう! いじめはなぜおこるのか?	ミネルヴァ書房
⑮	貝塚茂樹(監)	2018	シリーズ道徳と「いじめ」(2) 調べよう・ふり返ろう! これもいじめ・あれもいじめ	ミネルヴァ書房
⑯	貝塚茂樹(監)	2018	シリーズ道徳と「いじめ」(3) しっかり取り組もう! 「モラル・コンパス」をもつ	ミネルヴァ書房
⑰	安達昇他	2019	小学校低学年～中学生向け「いのち」と「いじめ」を考える授業プラン50—いのちの大切さを学ぶ道徳・学級活動教材集—	小学館
⑱	松下一代	2017	道徳で問題解決力を鍛える! 中学生のための「いじめ防止プログラム」ICT教材&授業プラン	明治図書出版
⑲	やまざきひろし	2018	答えのない道徳の問題 どう解く?	ポプラ社
⑳	藤川大祐(監)	2017	考えよう話そう道徳! みんなで道トーク! (1) 学校編	河出書房新社

### 3 方法

#### (1) 本授業実践の概要

本授業は、2017年度に東京都下にある公立小学校第6学年において、中学校への進学を前にいじめ予防意識を高めることを目的として計3回（45分授業×3）実施されたものである。本授業の設計・開発にあつては、第一筆者が所属する教職大学院、第二筆者が所属する教育学部、実施校の三者協働プロジェクトとして稼働した。教職大学院からは第一筆者及び第一筆者が開講する科目「子どもの人権を保障する学校文化の形成」を履修中の学生（計10名）、教育学部からは第二筆者及び第二筆者のゼミ生計6名、実施校からは管理職者（校長、副校長）及び第6学年担任3名の計5名が参画し、総勢23名が関与した。教職大学院側は第一筆者を中心に劇脚本の制作及び授業構成の考案にあたり、教育学部側は第二筆者の指導のもと彩色影絵の制作に従事した。実施校とは、いじめ予防授業の在り方、内容構成、授業方法、脚本の手直し等につき、本授業の実施以前に入念な事前協議を行った。

本授業は、次の日時において、第6学年1～3組で実施された。第1時は12月1日（金）2～4校時に「いじめとは何か？」をテーマとして、第2時は12月8日（金）2～4校時に彩色影絵劇の学級全体への提示を、第3時は12月15日（金）2～4校時に児童らによる劇（の続き）のグループ制作を行った。また年が明け3学期に入り、児童らからの要望により、各クラスにおいてそれぞれのグループが制作した彩色影絵劇を学級全体で発表する回があり、それは各クラスの学級担任によって主導された。

#### (2) データ収集と解析過程

本授業には、第6学年の児童ら計84名（一クラス28名）が参加した。各回の最後に、授業への感想を問う「学びの振り返り」シート（A5サイズ）への記述を促し、また計3回の全てが終了した後には、本「いじめ予防授業」全体での学びを振り返る総括的な記述を求めた。本稿では、Mitsumura（2012）が「参加型演劇（特に、フォーラム・シアター）の潜在可能性」として示した3つの視点を分析カテゴリーとして採用し、まずは児童らの記述データを演繹的に整理した。その後、それぞれの項目ごとにIn-Vivoコード（Saldaña, 2012）を用いた質的解析を行った。なお、本稿の公表にあたっては、実施校の校長より承諾を得た後、「創価大学 人を対象とする研究倫理委員会」への研究倫理審査申請を行い、同委員会より承認を受けた。

### 4 授業設計

#### (1) 授業設計上の工夫

本「いじめ予防授業」の設計過程において、大学側—実施校側は以下のような前提



条件を共通認識として確認した。

第一に、授業者は「いじめはよくない」「いじめはだめだ」「いじめをなくす」といった言葉を使わないということである。児童らは既に「いじめはよくない」という言葉に幾度も遭遇しており、表立っていじめという行為を肯定する者はいないだろう。それにも関わらず、「いじめはだめだ」ということをただ知識として伝達することはいじめ解決への方途が期待できようか。もちろんそれを怠ってよいということではない。いじめが許されざる行為であることを小学校全学年において、年間を通して、繰り返し訴えることは不可欠な作業である。しかし、高学年に進むにつれ、大人から子どもへのメッセージという従来の図式を、「自分向きの問い」（例えば、「自分たちは、いじめをどう考えているのか」「どうしたいのか」）に変換し、児童らがいじめについて「自分たちの言葉」で思考し、表現する授業の在り方を模索したいと考えた。

第二に、「芸術（美）」の中で考えさせるということである。これは、第一筆者の専門とする演劇、第二筆者の美術、実施校校長の図画工作をみても、三者は早くから芸術を取り入れた授業の構想を描いていた。芸術的な表現や芸術から生まれる「美」の思考が、人を死に追いやるほどの凶暴性を持ついじめという心の暴力に立ち向かう術になることを願ったのである。また、従来のいじめ予防授業では生まれることなかった新しい発想とそこから派生する効果を芸術の中に期待した。

第三に、思考の芽生えを期待するということである。上述のように、本授業は「いじめはだめだ」ということを再確認する授業を目指してはいない。むしろ「いじめをどうしたいのか」という答えのないオープンエンドな問いに児童らが向き合い、それを考え、議論することを通して、いじめに対する新しい思考の芽生えを期待したのである。また、本作は参加型演劇の形態を取るため、児童らが劇を制作する場面がある。その制作過程においては、教師が望むような思考の表出を軽減するために、児童らと比較的年齢の近い第二筆者のゼミ生（いずれも教職志望の学部生）を各グループに一人ずつ配置し、話し合いの途上に「それって本当に出来るのかな？」等と逐次「ストップ」を掛けて再考を促す役回りを務めさせ、児童らから等身大の表現を引き出すことを狙った。

## （2）脚本制作上の工夫

本彩色影絵劇（題名『雨降りの教室で』）は計2幕7場からなり、4場以外は第一筆者が執筆した。4場での被害者のモノローグの場面は、第一筆者が開講する教職大学院科目「子どもの人権を保障する学校文化の形成」の2017年度履修者によって基本路線が執筆され、第一筆者がそれに修正を加えた。以下に、劇の脚本を列記する（表2）。なお、第一幕の題名の一部を空欄にし、児童が考えられるようにした。

表2 劇の構成

構成	場面	要旨
第一幕 みなみの (みなみの)	1場 昼下がりの公園	みなみはめいっぱいお洒落をして、あいとさやかが来るのを昼下がりの公園で待っている。しかし、時間になっても二人は現れない。やがて雨が降り始め、みなみは二人がもう現れないことを悟り、公園に立ち尽くす。みなみの頬を伝う涙は雨に混ざって見えなくなっていた。
	2場 登校時の下駄箱	翌朝の下駄箱、みなみは思いがけずあいに出くわす。みなみは不安を掻き消し、あいに歩み寄る。「昨日なんかあった。ごめんね、先に帰っちゃった。」あいは気まぐすずに「ごめん、後で話そ。」と足早に立ち去る。
	3場 20分休みのトイレ	※次章に原文を掲載
	4場 校庭の樹の下	※次章に原文を掲載
第二幕 あいの葛藤	5場 修学旅行先のホテル、廊下	※次章に原文を掲載
	6場 授業中の教室	修学旅行を終えた週明けの月曜日。旅の思い出を振り返るワークの時間。みなみは教室の窓から空を眺めている。教師が近づく。「あらっ、みなみちゃん。何も書いてないじゃない。書くこと沢山あるでしょうに。」みなみはただにこりと笑い返した。
	7場 放課後の教室、黒板の前	※次章に原文を掲載

登場人物は、みなみ(被害者役)、あい(傍観者役)、さやか(加害者役)、教師A(6場のみ)である。本作は7場までを彩色影絵劇として学級全体に提示し、その後は、参加型演劇の形態に沿って、児童らがグループごとに劇の続きを同じく彩色影絵で表現することになる。児童は7場までは「観る人」であるが、新たにな書き起こす8場では「演じる人」となる。脚本の制作にあたっては、以下のような工夫を加えた。

第一に、実際のいじめ事件をモチーフとして「リアリティ」を描こうとしたことである。本作品は、第一筆者が過去の研究において直接に出会ったいじめ被害者の声、またいじめ被害により自死を余儀なくされた無数の子どもらの聞かれることのなかった声に耳を傾け、創作したものである。特に2005年に北海道滝川市で起こったいじめ自死事件が執筆の動機となっている。被害者である松木友音さん(当事、小学6年生)は同年9月9日の早朝、教室の教卓の上に7通の手紙(遺書)を残し、自死を図った。意識不明のまま入院し、翌2006年1月6日に享年12歳で亡くなった(不登校新聞、2021)。本いじめ自死事件は、第1章で述べた「大津市いじめ自死事件」に先立って、和解調書の記述ではあるが、いじめと自死との因果関係、即ち「自殺の予見可能性」を認めた希少な裁判例となった。第一筆者は2017年に友音さんの書いた直筆の遺書の写しを見る機会を得た。その時の胸の締め付けられるような悲しみの後に覚えたいじめという行為に対する怒りが本作品を手掛ける契機となった。

第二に、第一幕と第二幕で主人公を入れ替えることにより、被害者と傍観者の心情の対比を描こうとしたことである。一方では被害者の内面の苦痛を、他方では傍観者の葛藤を描くことで、児童の中に被害者と傍観者の感情の交差が生起することを期待し、また児童に「見方(人間の見方・考え方)を変える」経験をさせたいとも願った。

いじめの被害者が内面の苦痛を第三者に訴えることは容易なことではない。さすれば、いじめ解決の鍵は傍観者を筆頭とする第三者にこそある。とりわけ被害者と一定の人間関係にある傍観者は、被害者、加害者、大人という異なる層の相手に影響を行使し得る存在でもあり、傍観者の動態いかんでいじめの進行が中断もし、また加速もする。時に「傍観者も加害者である」といった指導を耳にすることがあるが、傍観者の論理や葛藤を頭ごなしに否定するのではなく、また強制的に傍観者の変容を求めるのではなく、傍観者の漸進的なエンパワメントを鼓舞し、支援できるような働き掛けを模索した。

第三に、参加型演劇の一形態であるフォーラムシアターの手法（詳しくは、三津村・関田、2014を参照）を用いることにより、傍観者への問い掛け（あいの「わたしはどうしたいの？」と自問自答する場面）で終幕するようにして、児童らを劇に招き入れる技巧を凝らしたことである。なお、フォーラムシアターはブラジルの演劇家アウグスト・ボアールが『被抑圧者の演劇』（1984年）等の中で展開した演劇の形態であり、ボアールはそれを「変革へのリハーサル」として位置づけている。本影絵劇の最終場面となる7場は、商業演劇が望むハッピーエンドや問題の解消をもって終幕を迎えるものではない。むしろビターエンド、即ち観客にもどかしさや困惑を感じさせたり、変化や介入への意欲を沸き立たせたりしながら劇が帰結するよう脚本上の工夫が施されている。その劇の続きとなる8場を児童らが即興的に演じることをもって、閉幕へと向かう。本実践では、登場人物のシルエット像をペープサートの要領で手に持ちながら、彩色影絵として描かれた背景画の上で操り、会話を生成する。7場までの脚本はある意味で、この新しい8場の創作を触発する「起爆剤」としての役割を果たしているともいえよう。それだけに7場までの感情移入や没入感の度合いが重要となる。

### （3）影絵制作上の工夫

彩色影絵劇（題名「雨降りの教室で」）計2幕7場の制作にあたり、美術を専門としない教育学部の学生が、どのように影絵制作に取り組んだのか見ていく。

#### ①影絵劇とした理由

第一筆者の専門とする参加型演劇の手法を軸に検討するにあたり、第二筆者がこれまで見てきた表現芸術の手法の中で、動かない絵に生命を吹き込むアニメーション的な表現に自己を投入する方法を模索した。初歩的な絵を動かしてモノの動きを実感できる技法としては、影絵や紙芝居がある。この中で特に「影絵」の歴史は古く、例えばインドネシアのジャワ島やバリ島に存在してきた影絵芝居「ワヤン（Wayang Kulit）」は有名である。ワヤンに使用される影絵人形ワヤン・クリは、手足に棒がつけられ、白いスクリーンの裏から人間がこれを操作し、ガムラン音楽に合わせて動かす仕組みである。



自分の手を動かすことに合わせて登場人物が動く仕組みは、キー操作など媒体の力学によらず、ダイレクトに感情が伝達できる。ICTの活用による効果的な授業が推進される中で、ある意味「原始的」ともいえる手法はかえって児童の興味をそそり、自己を物語の中に投入する効果があるのではないかと考えたためである。各個人が物語を「わがこと化」するためには、少人数で囲んでの小さな影絵劇を実演できる仕組みが効果的であろう。そのため画面のサイズをA4とし、背景は透明なOHPシートに作図することとした。A4サイズのLEDライトボックスを準備する。3～4名のグループにより、この上で物語をつくりあげていく。即ち背景画のOHPシート上で、影絵劇が展開できる。各個人が棒につけられた登場人物の影絵人形を動かすことにより、影絵劇のキャストになりきる仕組みである。また必要に応じて、書画カメラを準備すれば、クラス全体でも共有可能になる。次に、この影絵劇を絵本としてアーカイブするため、ポータブルな冊子にまとめられるよう各場面をクリアポケットに封入し、リングファイルに綴じ込むこととした。

## ②彩色影絵劇のイメージ生成

影絵劇の背景や登場人物を制作したのは、美術を専門としない教育学部の美術演習履修生6名である。美術を専門としない学生であっても、共同制作の手法を効果的に取り入れることで、ある一定の表現レベルまで到達できることはこれまでの絵本の共同制作により実証的に研究してきた（清水、2017）。

彼らにとって影絵は初めての経験であり、またすべての作業が手探りにあるため、全5回のディスカッションを経て、制作の方向性を絞り込んだ。その中で浮かび上がったのが、「リアリティとファンタジー」をどのように融合させていくのか? というテーマである。絵画表現に、「スーパーリアリズム」という表現形態、作風がある。これは視覚的に見たままの客観性を画面に置き換えたもので、現在ではゲームなどデジタル空間において見慣れている表現である。まず、彩色影絵劇の内容はあくまで「いじめ」に関する内容であり、主体としての臨場が求められることから、物語は一種のスーパーリアリズムであるといえる。即ち自己投入を考えると、切なさや、やるせなさを想起させることもあるだろう。娯楽超大作といわれる映画のようにハッピーエンドが約束されたストーリーでは、現実ではない空間にリアリティを持たせることも重要ではあるが、影絵そのものがリアルすぎることで、今ここにある現実の説明が過多になり、児童が物語に関わることの積極性が後ろ向きになることがあるかもしれない。

学生たちは制作にあたって、第一筆者からのプレゼンテーションを聞き、その中で、第一幕から始まるストーリーには情景描写が豊富になされていることに気付いた。そこで、物語のリアリティに対して、影絵（机の形・色等）の面で一種のファンタジーを演出する必要があると考えた。それは季節感のある豊かな色彩にも反映されるはずである。これはとりもなおさず、色鮮やかな情景に、児童が自己を投入しやす

いのではないかと考えたためである。即ち、第一印象で「美しい」「きれい」という感覚を想起できるような工夫を心掛けていくこととした。また登場人物は黒であるので、そのシルエットと明度彩度に差をつけて、主体と背景に強いコントラストを演出することとした。この取り組みにより、ファンタジー的要素の空間における物語のリアリティ追求を狙いとしたのである。

#### ③影絵として参考にした映像作品

制作者である学生6名にとっては、基礎知識がない中でイメージを生成することは難しい。そのため、この影絵劇制作にあたり、イメージの生成ができそうな現代アニメーション作品を鑑賞することから始めることとした。第二筆者は、この表現の参考に供するため、最も適した鑑賞のためのアニメーション作品として、ミッシェル・オスロ (Michel Ocelot) 監督の『キリクと魔女 (Kirikou et la sorcière)』(1998年作)、『夜のとばりの物語 (Les contes de la nuit)』(2011年作) の2作品を提示した。これらの作品は、先端技術を駆使したアニメーションであるが、登場人物はいずれも影絵のシルエットで表されている。それにもかかわらず、脳裏に焼き付くような強烈な印象を残すのは、色鮮やかな背景の移り変わりであり、黒シルエットの登場人物に色彩鮮やかなイメージを与えているように感じられたためである。またこれらのアニメーションの動きは、横方向にスクロールしていく、いわば影絵的な表現になっている。この2作品を鑑賞して、主体である黒シルエットの登場人物と、色彩豊かな背景の関係性、横方向への動きなど、作画のイメージを生成していった。

#### ④登場人物のイメージ生成

彩色影絵の表現で一番難問であるのが、登場人物のシルエット描写である。彩色影絵の登場人物は、被害者、加害者、傍観者の3種類がある。これらの特徴を外見的に捉えて表現するには、制作者個人としてのイメージはどうしてもステレオタイプ化しやすいため、ブレインストーミングによる登場人物のシルエット描写とした。その際、留意すべき点として、1) 年齢設定と人物のプロポーション、2) 正面(背面)、側面のイメージ同化、3) 量産可能なシルエットの3点の工夫が挙げられる。これらに留意しながら、いくつかのシルエットを提案し(写真1左)、そこから形を絞り込んでいった(写真1)。ブレインストーミングによりまとめられた登場人物の性質とその表現をまとめると下記ようになる(表3)。

#### ⑤背景の構成要素と色彩

背景の表現については、OHPシートに作図し、彩色した(写真2参照)。OHPシートは透明度が高いため、構成要素は黒のシルエットで描き、別のシートに彩色したイメージレイヤーとしてその基底背景とする。また公園に雨が降るような転換場面では、雨を描いたレイヤーを背景に重ねて表現することが可能である。構成要素については、学校現場の写真等を参考にしたが、その場に臨場することを考えて描写した。例えば、授業中の教室の場面(6場)では、後ろの座席に座る傍観者あいの視点を考

表3 登場人物の性質

登場人物	周囲の環境	性質	特徴
Aみなみ (被害者)	家族の愛情を受けて育つ、勉強が得意	もの静か、自己表現をしない	長い髪(ストレートより少し外ハネ)、スカート長め
Bさやか (加害者)	家庭環境があまり良くない(母親の愛情を受けていない)、裕福だが、普段家に誰もいない	自己中心的、うわさ好き、スポーツマン、おしゃれ(自信のなさの埋め合わせ)、取り巻きがいる	ポニーテール、仁王立ち、スカート短め(被害者との対比)
Cあい (傍観者)	普通な家庭環境(特筆すべきものはない)	周囲の意見に流されやすい、自己愛がある、一人にならないように賢く生きる、「言われたから」するタイプ、自分の手は汚したくない	肩につくくらいの子、半袖短パン



写真1 登場人物のシルエット描写

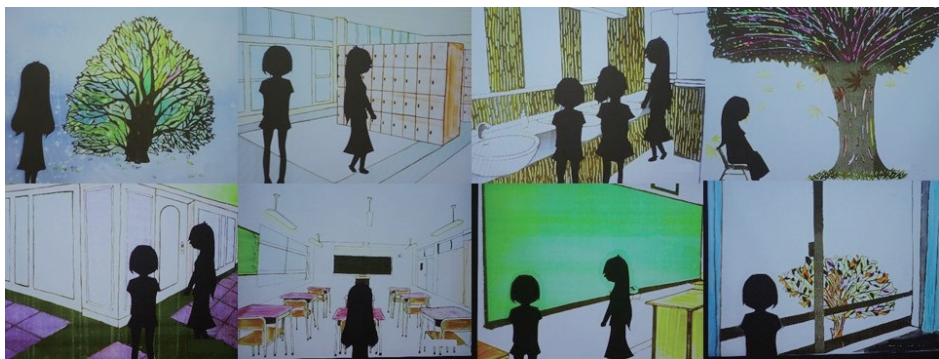


写真2 背景の構成要素と色彩(上段1→4場、下段5→7.1、7.2場)

慮した。具体的には写真2(後段左から2番目)の通りである。なお、背景の描画材については、発色が良質で透明度が高いデザイン用の油性マーカーを使用した。

#### ⑥制作者の授業参加と美術教育

これらの作画を担当した学生は、「影絵という“生きた教材”をもとに、児童がその問題に対して主体的に考える授業」に参画できることに意義を見出していた。このような取り組みは、周辺教科としての位置づけにある美術や図画工作科の持つ潜在的な可能性を探る機会でもあった。美術や図画工作は、カリキュラムマネジメントの視点から、例えば国語であれば、物語や詩を基に絵や立体で表すことが可能であり、ま

た理科でいえば、風やゴムの力を学ぶ際に実際に実際に工作で表現することも可能である。このように他教科との学びをつなぐハブとしての役割が期待されると考えている。今回の研究授業でいえば、総合的な学習の時間、特別活動との連携であろう。今後、美術や図画工作科の授業が単独ではなく他教科との有機的な連携のもとに構想されるのであれば、ユネスコスクールやESDの中で大きな位置付けを担うことも考えられる。

最後に、学生たちは公開授業の折、グループ学習のトークリーダーとして、それぞれの児童のグループに参加できたことに感謝していたことを付け加えたい

## 5. 授業実践

### (1) いじめとは何か (第1時)

本「いじめ予防授業」は、45分間授業を週1回の計3回の実施となった。第1時はまず、授業を進行する教職大学院生及び各グループ（1クラスあたり4人1組の計7グループ）にサポート役として参加する教育学部生と児童らとの交流の意も含め、フラフープを使ったチームビルディングゲームとして広く活用される「ヘリウムリング」を行った。次に、グループ活動としてプロジェクトアドベンチャー日本の「しるらないカード」(<https://www.pajapan.com/>)を使って、一人ひとり自分が考えるいじめを表現した。「しるらないカード」は100枚に上る抽象的なタッチで描かれた線画で、人によってそこに多様なメタファーを読み解くことができる。それを媒介することで、自分の考えや感情の表現を活発にする効果がある。最後に、グループごとにA2サイズの白画用紙に表を作成し、いじめとけんかの違いについて意見を交換した。

### (2) 彩色影絵劇の提示と「心の色塗り」(第2時)

第2時は、彩色影絵劇を上演するところから始まった。劇の提示はLEDライトボックスの上に彩色背景が描かれたOHPフィルムをセットし、オーバーヘッドプロジェクター（OHP）で画像を読み取る。そのOHPを教室備え付けのプロジェクターに接続し、黒板の伸縮式ホワイトボードに投射する要領で行った（写真3）。声優は教職大学院生2名が務め、影絵の操作（背景画面の入れ替えと登場人物の動作）は2名の教育学部生が担当した。シルエット像はペープサートのように棒使いができるように加工し、大学生がそれを操り、登場人物に動きをつけた。影絵劇の提示におよそ30分を要し、その後、4場（校庭の樹の下）のみなみ、7場（放課後の教室）のあいの「心の色」を考え、ワークシート上にあるそれぞれのハートマークに色鉛筆（24色）を使って着色し、理由も添えた。この活動は、長崎（2016）の「気持ちを直接問わない授業展開」から着想を得ている。多くの文学作品において、時に色は言葉となり、情景が登場人物の心情と交差することがあるように、本彩色影絵劇では色は大きな意

味合いを持つ。本作では、登場人物の表情はモノクロのシルエットであるが故に窺い知ることはできない。それがより一層、彩色影絵の背景とのコントラストを引き立たせ、被害者や傍観者の内面世界を探索するにあたって、児童らの想像力を掻き立てることに役立つようである。

以下では、第一幕、第二幕からそれぞれ2場の脚本を紹介する（紙幅の都合上、一部文字数を削減し加工した）。文中のMはモノローグ、Nはナレーションを指す。なお、第2時終了後には全編にルビを振った脚本を各クラスに一冊ずつ配布し、児童らがいつでも読めるようにした。

3

○20分休み、トイレ  
 みなみ みなみ、トイレの鏡に向かい手を洗い続ける。その鏡に映る顔は不安に覆われている。さやかとあい、近づく。二人に気づいたみなみ、慌ててその不安の顔をかき消す。

みなみ (精一杯の明るい声で。) あっ、あいちゃん。さやかちゃん。  
 あい、さやかの後ろで俯き加減にいる。さやか、みなみの方へ躊躇うことなく歩み寄る。

さやか うちら女子、今日からあんたを、はぶることにしたから。  
 みなみ じゃ、どうして？ わたし、何かした？  
 さやか あんた、まだ分かってないの？  
 みなみ わっ、分からない。教えて。何かしたならあやまるから、ねっ。  
 さやか なんて、はぶられるのかも、分からないの？ そういとも、ムカツクんだよ。うちらには、うちのルールがあんだよ。ルールも守れないくせに、先生の前だけいい子ぶってんじゃねえよ。

みなみ ごめん。あやるから。許して、ねっ。  
 さやか 被害者ぶんなよ。うぜーんだよ。もういいって言ってんだろ。あい、行こ。あい、さやかの後ろに隠れたまま、みなみの方を見ることもできず体の向きを変える。

みなみ 待って、お願い。行かないで。(すがるような声で。) ごめんなさい。あやまるから、あやるから。ねっ。  
 みなみ みなみ、目に涙を一杯に溜めながら前のめりに跪いては、トイレの床に手をつく。

さやか きったね、こいつ。まじ？ あい、行くよ。  
 さやか さやか、勝ち誇ったような顔でみなみを見下ろし、向きを変え、その場を立ち去る。あい、その後ろを無言のまま続く。あい、みなみの様子を窺おうとうとするも、項垂れたみなみの顔は前髪に隠れている。あい、再びさやかの背を追う。

N みなみは、起き上がることもせず、ただ両手を固く握り締めていた。その拳のうちの手の平についた爪の後は、いつまでも消えることがないようだった。

4

○昼休み、校庭の樹の下  
 N それから、2週間が経った。あの日以来、クラスみんなは、まるでそこにみなみがいなかったかのように振る舞っている。背中から聞こえてくるのは「ウザい」や「キモイ」の声。教室で息を吸う度に、みなみの心はまるで鋭い刃物で突き刺されたかのような激しい痛みを覚える。やがて、その痛みは繰り返される毎日の中で、みなみの顔から表情さえも奪っていった。“どこにも居場所がないさ。” “誰とも繋がっていない寂しさ。” 今では、校庭の裏にある櫻の樹の下だけが、みなみにとって唯一残された場所だ。いつしか休み時間の度に、ここにやって来るようになっていた。樹の下に立ちふと見上げると、そこには扇型に広がった枝に茂る、黄金色に染まる葉の隙間から青空が広がっていた。その豊かさに吸い込まれるような感覚を覚えながら、みなみは静かに目を閉じた。



M みなみ もう、あの教室にわたしの居場所なんてない。どうして、みんなは、わたしのことを見ようともしないの？みんな、そんなにわたしのことが嫌い？どうして…？わたし、そんなに悪いことしたのかな。お母さん、ごめんね。こんな私でごめんね。学校って本当は楽しいところだよ。私が間違ってるの？どうしてこんなにも心が痛むの…。消えてしまいたい。消えていなくなりたい。消えていなくなったら、この痛みも消えるのかな。でも、わたしがいなくなっても、きっと誰も悲しまないだろうな。それとも、みんな、さやかちゃんが怖くて、言うことを聞いてるだけなのかな。もしかしたら、さやかちゃんがいなくていいところだと、誰か話しかけてくれるのかな。でも、本当にわたしが悪いことしちゃったのかもしれないし…。分からないよ。お母さん、こんな私でごめんね。もっと良い子に育ってほしかったよね。いじめられてる私なんて恥ずかしいよね？こんな私いらないよね？教室に戻るのが怖い。もう駄目。誰か助けて…。

みなみ、両手で胸をきつく押さえながら、ベンチにうずくまる。

N 3学期になればきっと良くなる、そんな何の根拠もない淡い期待を抱きながら、みなみは5時間目のチャイムの音が鳴るのを聞いた。

5

○修学旅行先のホテル、部屋の前の廊下

N (前略) みなみは、誰もいなくなった大浴場を後にした。まだ少し濡れた髪をタオルで乾かしながら部屋へと戻る。部屋の前に立ち、呼吸を整え、ドアノブに手を差し掛けた。手の中でドアノブが空回りするのを感じた。鍵が掛かっていた。

みなみ 開けて、お願い。  
中から微かな笑い声が聞こえる。みなみ、ドアを叩くこともできずにいる。

みなみ (消え入りそうな細い声で) お願いだから、開けて。  
あい、後ろからやって来る。みなみ、あいの胸元に置いた視線を徐々に挙げる。

みなみ (聞き取れるかどうかの声で) どうして…。  
あい、とっさにドアを叩く。

あい わたし、あい。早く入れて。  
ドアが開く。部屋の中は先ほどとは打って変わって、静まり返っている。  
あい、みなみのほうを振り返ることなく、素早く中に入る。鍵の掛かる音。中からは、またあの笑い声が聞こえ始める。みなみ、その場にゆっくりと崩れ落ちる。

みなみ どうして…。どうして…。

N 廊下に敷かれた濃い紅色の絨毯に、みなみの涙が吸い込まれていく。みなみは、大浴場へと繋がる廊下を引き返し、同じ廊下を何度も何度も行ったり来たりしては歩き続けた。その時間はいつまでもいつまでも終わることなく続くように感じられた。みなみはすでに感情を無くすことを覚えていた。しかし、目の前に続く長い廊下の先に目をやった時、今まで覆い隠してきた感情が一気に溢れ出し、このいじめは決してなくならないのだと改めて思い知った。

7

○放課後、教室

N その日の放課後。下校時間ぎりぎりまで、職員室で先生の手伝いをしていたあいは、帰り支度を整えるために教室へと戻った。夕日の差し込む教室には、一人黒板に向かって何かを書いているみなみがいた。あいを見るや、みなみは教室を飛び出そうとする。みなみに気を取られながらも、あいは視線を黒板へと移した。そして、黒板の中央にある小さな文字に目を向けた時、あいはあの「言葉では言い表せない感情」を再び突き付けられたようで、教室を出ていこうとするみなみに久しく発することのなかった彼女の名前を声に出した。

あい (小さな声で) みなみちゃん…。

N みなみは、その言葉に振り返ることもなく、俯いたまま立ち止まった。しかし、あいは何をどう言えばいいのか、見当もつかずにいる。あいにはその「感情」がいったい何であってどこから来たのか、まだ分からずにいるのだ。しかも、決して一つではない複雑にもつれ合った感情でもあり、それらの感情のぶつかり合いがあいを戸惑わせ、次の言葉を阻んだ。二人の間に沈黙が流れ、やがてみなみは静かに教室を去っていった。

(場面転換)

N あいは、ふと窓をみやった。教室の窓から見える向こうの空には、冬には珍しく朱に染まった積乱雲が天まで届くかのようにそびえていた。あいは心の中で自問自答する。

M あい わたしは、どうしたいの？

N 少し開いた窓の隙間から風に乗って届く雨雲の匂いを感じながら、あいはその葛藤への答えを懸命に絞り出そうするのだった。

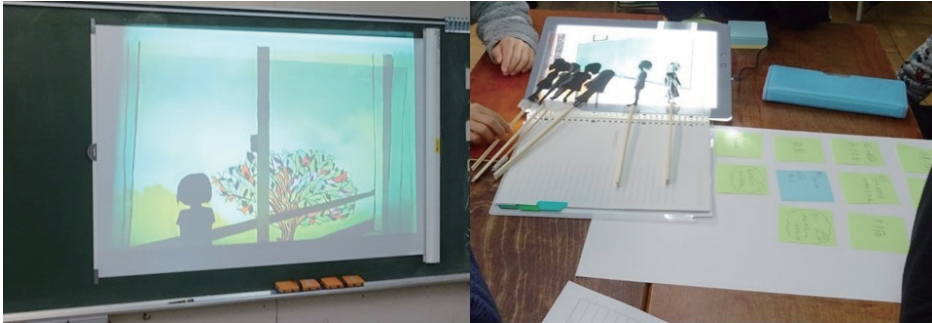


写真3

写真4

### (3) 児童らによる劇の制作 (第3時)

第3時は、彩色影絵劇の提示より一週間が経過していたこともあり、冒頭、劇の内容をクラス全体で振り返った。その後、各グループにLEDライトボックスと「彩色影絵劇キット」(計8枚の彩色影絵の場面背景画と各登場人物の前向き・横向きのシルエットをペープサート状にして棒使いができるようにしたもの)を配布した(写真4)。第1時から引き続き教育学部生が各グループにサポート役として参加しながら、劇(新しい場面となる8場)の制作が始まった。まずは、登場させる人物とプロットを大まかに話し合い、該当する人物のシルエット像のペープサートをLEDライトボックスの上で動かしながら、即興的に会話をつけていった。最終的には、A4縦書きの専用紙に脚本を下書きしたところで授業が終わった。

児童らが制作した劇の主なプロットとしては、傍観者を主人公として、a) 被害者に寄り添う、b) 被害者に大人への相談を持ち掛ける、c) 被害者の救済に乗り出す、d) 加害者に制止を求める、e) 加害者になりいじめの標的を(さやかに)変える、f) 仲裁も空しく被害者が不登校になる、g) 加害者がいじめを益々エスカレートさせる、h) 被害者が自殺未遂に追い込まれる等のものが挙げられた。これらは7場の最後の台詞であるあい(傍観者役)の「わたしはどうしたいの?」の続きとして考えられたものである。当初より授業者は、「今を生きる子どものリアル」に耳を傾けたいと願っていたこともあり、児童らがどのような結末を描いても、それを否定するようなことはしないと決めていた。従って、被害者が確実に救済されることが前提となっているような想定内の幕切れではない脚本が生まれたことは、制作側の意図が少なからず伝わっていたことを意味しよう。例えば、加害行為がエスカレートした結果、被害者が不登校になったり、自殺未遂に追い込まれたりするシーンを描いた脚本があったが、それらは被害者への仲裁がなされなければ起こり得る過酷な現実に対する児童らの表現と解釈することができよう。以下に、児童らが考えた脚本を幾つか紹介する。

<p style="text-align: center;">8 (いじめがエスカレートした後、傍観者もターゲットに)</p> <p>さやか あんたがいるとめざわりなんだよ。          みなみ ごねんなさい、ごめんなさい。          さやか 水できれいに洗ったら消えるかな、汚れ。          N あいはあぜんとした。みなみのはだしてぼうぜんと立ちつくしている。みなみの下駄箱は空っぽ。さやかにかくされてしまったのだろうか。          さやか あい、ちょうど良いところに来たね。これからみなみのこときれいに洗ってあげるの。あいもいっしょにやらない。          あい さやかちゃん、あのさあ、みなみをいじめるのもうやめようよ。          さやか え？          あい 人を傷つけるのは人として良くないよ。          さやか なに、あんたみなみに同情すんの？いいよ、じゃあ、あんたのこともはぶくから。</p>
<p style="text-align: center;">8 (被害者が不登校に)</p> <p>あい ごめんね、許してもらわなくてもいいけど、本当はみなみちゃんのことをいじめたくなかったの。          みなみ じゃあ、何で見ていただけなの。          あい それは、さやかちゃんがこわかったから。          みなみ それで、あいちゃんは何がしたいの？          あい 私のことも、できればわかってほしい。そして、みなみちゃんの力になりたい。          みなみ、無言のまま帰る。          N みなみは次の日から不登校になる。卒業式の日もみなみは来なかった。あいはそのまま中学へ進学した。あいは今でも後悔している。みなみはどうなったのだろうか。あの時、自分が勇気を出して行動していたら、きっとみなみは辛い思いをしなくてすんだのかもしれない。</p>
<p style="text-align: center;">8 (被害者への謝罪)</p> <p>あい み、みなみちゃん。          みなみ、足をとめる。          あい みなみちゃんに、言いたいことがあるんだ。          みなみ、急いで帰ろうとする。          あい まって。私の事なんてゆるさなくていいから、これだけはきいて。今まで本当にごめん。ごめんてゆるされるなんて思っていないよ。みなみちゃんが感じた苦しさはきっと私には分からないくらいつらかったよね。          みなみ あいちゃん、もうやめて。もういいんだ。でも、ひとつきいていい？私のかいけなかったの？私のどこがきらいなの？          あい 本当はクラスみんなも、みなみちゃんをきらってなんかいないよ。          みなみ うそだ。だってホテルで私をろうかにおきざりにして、みんなで笑っていたじゃない。          あい それはちがうよ。笑ってない子だってたくさんいたよ。みなみちゃんは知らないと思うけど、そのあと、笑ってない子たちはトイレにとじこめられたんだよ。          みなみ えっ、それって本当？          あい うん。          みなみ じゃあ、このいじめはさやかを止めれば終わるの？          あい きっと。だからクラスみんなも私たちに協力してくれるよ。</p>

## 6. 児童らの学びと考察

3週間に亘って行われた「いじめ予防授業」を終え、児童らは授業の感想（「感じたこと、思ったこと」）を総括的に自由記述する「学びの振り返り」活動へ取り組んだ。それらの記述データを改めて逐語化し、Mitsumura (2012) が「参加型演劇（特に、フォーラムシアター）の潜在可能性」として示した3つの視点（「リアリティ・チェック」「追体験」「変革へのリハーサル」）を分析カテゴリーとして、まずは演繹的に整理した。その後、それぞれの項目ごとにIn-Vivoコード (Saldaña, 2012) を用いて原文の解析を行い（表4参照）、演劇の潜在可能性とともに考察を加えた。なお、In-

Vivoコードに【隅付き括弧】を、児童らの記述からの引用（原文ママ）に下線を引いた。

### （1）リアリティ・チェック

第一に、児童らが本「いじめ予防授業」を通して学んだことの一つに、いじめを身近な場所でおきている【他人事じゃない】現実（リアリティ）として改めて確認したことが挙げられる。特に、【いじめは相手をじさつまでおいこむ】ことがあり、時に第三者が介入しなければ死に至ることもあるという切迫した現実を再認識する契機となったようである。SNS世代の第6学年児童ともなれば、日頃より多くのニュースに触れ、繰り返される子どものいじめ苦による自死に心を痛める者もいるだろう。ただ、児童らにとっていじめが自分たちを取り巻く世界のリアルだという感覚はあったとしても、それによって自分と関わりのある人の命が突如として奪われることもあるという感覚は、まだ現実味のないどこか遠くの世界の出来事としてしか抱いてはいなかったのだろう。しかし、本授業での経験を通して、いじめに対する感覚がよりびんかんになったことで、自分の言葉や行為が時にどれほどの力を有し、それが相手を深く傷つけ、死に迫りやることさえあるという認識に更新されたのではないか。

また本授業は、「わたしは【いじめを】どうしたいの【か】」という答えのないオープンエンドな問いに児童らを向き合わせた。その結果、【いじめはなくなる】ものと悲観して答える児童もいた。この悲観はどこからくるものなのだろうか。過去の経験に由来するのか。それとも、「正義の御旗」を振り翳して居直る加害者、その加害者を煽る聴衆や同調する傍観者の存在、コミュ力が高い者が持つ嘸される空気感の中での自信の喪失、「スクールカースト」がもたらす何かが変わることへの不安や恐れ、いじめの事実を一向に認めようとしない学校、ニュースで垂れ流される大人の暴力や差別等によって、現代の子どもらが感じざるを得ない無力感の投影なのか。こうした子どもらの悲観や無力感に私たち大人はどう向き合うのか。また、真摯に向き合えるだけの恥ずかしくない自分はあるのか。いじめ問題は、子どもの世界だけの問題ではない。大人の問題でもある。

### （2）追体験

第二に、児童らは観る／演じるという2つの演劇体験を通して、みなみ（被害者）とあい（傍観者）両方の心の気持ち、またいじめている側といじめられている側の（中略）【両側の気持ち】からいじめを考えることができた。本作では、第一幕と第二幕で主人公を入れ替え、被害者と傍観者の交錯する内面世界を描いた。また、そこには二人に影響を及ぼす加害者の存在が一貫してあった。児童らの記述の中に、「（被害者の）心のきずは一生なおらない」「（傍観者の）心の中は色々な感情が混ざり合っている」「（加害者の）あともどりできない苦しさ」といった微細な表現が見られことは、

それぞれの当事者視点に立っていじめを捉えようとしていたことが窺える。こうした複眼的な思考でいじめを考察する試みは、いじめの構造を理解する上で重要である。いじめは被害者—加害者間の二項対立関係の中で被害の度合いが増していくというよりは、加害行為を「積極的 [に] 是認」することでいじめを扇動する聴衆の存在、また「消極的 [な] 黙認」を通して加害者あるいは加害行為に寛容な環境に同調する傍観者の存在（森田、2010）が作用し合い、加害行為をエスカレートさせる。つまり、いじめは加害行為とそれが許容される空間があって成立し、進展するのである（竹川、2006）。いじめを構造的に俯瞰する学習の体験は、自身のふとした立ち回りや言動の結果が他者あるいは環境に及ぼす役割を、客観的また予見的に考える機会となる。それは、いじめ行為を主導する加害者や加害行為に導かれる聴衆、またそれに従属する傍観者の役割を担う子どもらに、一旦立ち止まって自らの行為を熟考、省察する習性を与えることに繋がるのではないか。

### （3）「変革へのリハーサル」

第三に、児童らは本「いじめ予防授業」における演劇体験を通じた学びは、【これから [の] 未来でとてもためになること】として受け止めた。いじめ自死に繋がる深刻ないじめの多い中学校に進学する前の6年生のうちにいじめについて考えられたのでよかったという感想を抱いている。本授業での劇作りを、「ただやればいいとは思ってはいなく」という言葉にあるように、その場限りの一過性の思考、表現として終わらせることなく、「学んだことを忘れないでこれから過ごしていこう」「このことをいつまでも心にとどめ大切にしたい」と持続可能なものにしようとした表現があったことは、フォーラムシアターが志向する意識変革の芽生えが少なからず達成されたことを意味しよう。

本作の最後の台詞となる「わたしはどうしたいの？」というあいにも迫られた決断に対し、上述（1）のように悲観的な反応をする児童がいる一方、【いじめを止めたい】「いじめがあったらこうかいないようにしたい」「（いじめに直面した際、）負けないで立ち向かっていきたい」といった変革を渴望する表現が幾つも確認された。と同時に児童らは、【いじめ [を止めるに] は勇気が必要】で、勇気がないと [被害者を] 助けられないとの不安も吐露している。その勇気とは、児童らが制作した8場にあったような、傍観者として加害者に制止を求める際に必要となる勇気かもしれない。また、相手（※被害者）が悲しんでいる時やおちこんでいるとき相手をはげましたり、大じょうぶと一言言う勇気であるかもしれない。さらには、いじめを発見した際、だれかに相談したり（中略）大人に相談したりする勇気を指すのだろうか。このように、将来自らが直面し得るいじめの想定場面に対して【様々な可能性】を探っておくことは、いじめの解決や被害者の救済に繋がる行動を後押しする「勇気の発露」の予行練習ともなろう。Brown & Gillespie（1997）は、「Aristotelesが語るように、勇気といっ



た美德は、それを表現することのできる日常的な出会いの中で強化される（第一筆者訳）」(p.117)として、フォーラムシアターを代表とするポアール演劇が「道徳的勇氣」の涵養に寄与する可能性があることを指摘している。まさに、児童らは劇への関与を通して、内なる勇氣との出会い、またその探求を少なからず経験したのではないか。

参加型演劇は、疑似的空間における「判断力・思考力・表現力」の表出、深化を可能にする体験活動である。では、そこで生じた学びや気づきは、どこまで现实生活に波及し得るものなのか。ポアール演劇を実践するHoward（2004）は「変革を志向するならば、第三者がいつかは成し遂げてくれるだろうと願うのではなくして、自らその問題と積極的に関わり、それへの解決策を探求していかなければならない（第一筆者訳）」(p.220)として、演劇表現行為を通じた「解決策[の]探求」が社会変革に連動する可能性を説いた。演劇は、「あたま」の中だけで思考を巡らし、解決策を模索する認知領域に限定した学びを超え、「からだ」「こころ」といった身体、非認知領域をも含めた全人的な学びを実現しようとする試みであり、それは因習的な知識偏重の学びの態様とは異なり、现实生活への応用を期待し得る新たな学びのかたちの提示となろう。

表4 児童の学び（「学びの振り返り」より）

【In-Vivo コード】	原文ママ（抜き書き）
分析カテゴリー（1）リアリティ・チェック	
【他人事 じゃない】	自分たちから遠くで起きているのではなく、身近な場所で起きているかもしれないなど色々な事を感じました。 ぼくは、いじめは他人事じゃないと思いました。なぜかというと本当に自殺してしまうかもしれないからです。 「いじめ」という言葉をニュースとかで「いじめ」をあまり知らないときは「そうなんだ」しか思わなかったけど、今は「いじめ」という言葉にびんかんになって、（後略）。
【いじめは 相手をじさ つまでおい こむ】	いじている人は自殺してしまうとは思っていないけど、本当に自殺してしまう人がいるので絶対にいじめはしたくないし、してほしくないと思いました。 ぼくは、いじめは他人事じゃないと思いました。なぜかというと本当に自殺してしまうかもしれないからです。 いじめは相手をじさつまでおいこむことがあります。
【いじめは なくなる ない】	話をつくる時、ちょっとは難しいかもしれないけど、簡単だろう。と思った。でも、やってみたら、本当にさやかがあやまってくれるか、本当にみんなが協力してくれるかを考えるのが難しかった。どうやって解決するかわからないこそ、いじめはなくなるのだと思う。 私は、いじめがなくなることは、ぜったいにないと思います。どんなに1人1人がなくそう思う気持ちをもっていてもだれか1人がその気持ちをもってないとぜったいになくなることはないと思います。
分析カテゴリー（2）追体験	
	いじめる人、いじめられる人、みてみぬふりをする人の気持ちすべてよくわかりました。 大学生達の上手な、かげえを見て、みなみとあい両方の心の気持ちを考えることができてよかったです。

【両側の気持ち】	いじめている側といじめられている側の心情をよみとることができたので良かった。かけ絵がとてもわかりやすく、 <u>両側の気持ち</u> がかけ絵でわかりやすく表されていた。
	私が、みなみちゃんの立場だったらとか、あいちゃんの立場だったら、などいろいろな立場についてかんがえる、いいきかいになりました。
	心のきずは一生なおらない いじめはいじめている人は、きおくにのこらないけど、いじめられている人は、きおくにのこりすぎて、つらい、体のきずは、いつかなおるけど、心のきずは一生なおらない。
	あいさん（※傍観者）の立場になって 僕は、大学生の人たちと、いじめについて話して、色々な事を学びました。影絵の話では、みなみさんが、さやかさんたちにいじめられていて、この時のあいさんの心の中は色々な感情が混ざり合っていて、どのようにすれば、いじめがなくなるかあいさんの立場になって班の皆で考えました。
いじめている理由	いじめている人のいじめている理由をくわしくすることでいじめがどのようなものなのかよく分かりました。
	いじめる人の立場は、あととどりでできない苦しさもあると気づきました。
	いじめた人は、どんな気持ちで、いじめていたのかというのを自分で考えることができました。
【周りにいる人も傷つく】	全員きずつく＝いじめと分かりました。いじめは、いろいろなものをこわし、きずつける、まほうのようです。私はぜったいそのままほうを使いません。
	いじめというのは、たくさんの人をかなしませ、人生をかえてしまうと考えました。
	いじめられて心が傷つくのは、いじめられている人だけでなく、周りにいる人も傷つくことに気づくことがこの授業によってできました。
分析カテゴリー（3）「変革へのリハーサル」	
【これから【の】未来でとてもためになること】	このいじめの発表は、みんな一人一人の思いがなければきっとできていなかったと思います。みんないっしょうけんめいれんしゅうをして、ただやればいいとは思ってはいなく、この学びはぼく達にとってこれから未来でとてもためになることだからだと思います。
	私たちはこれから中学生になるので環境も変わり、いじめが起こるかもしれないので6年生のうちにいじめについて考えられたのでよかったです。
	僕はこのことをいつまでも心にとどめ大切にしたいです。
	この学んだことを忘れないでこれから過ごしていこうと思いました。
【いじめを止めたい】	生まれ持った大切な命だから、かけがえない命だから、大事にしないといけない。なのに、さやかみたいに誰かをいじめる人がいる。そんな人にならないようにしたいし、そんな人を見かけたら、正直にいじめを止めたい。
	いじめはこの何時間かですりいじめは絶対にやってはダメという気持ちが高まりました。（中略）いじめがあったらこうかいのないようにしたいです。
	これから中学へ上がってきつとにたけいけんをしたいと思います。その時あいと同じ気持ちになるかもしれないけど、その時は負けなくて立ち向かっていきたいと思っています。
【いじめ「を止めるに」は勇気が必要】	いじめは勇気が必要で勇気がないと助けられないし、先生などに報告できないから勇気がすごく必要だと思いました。いじめについて学んで色々なことを知って、いじめはぜったいにおこしてはいけないことを学びました。
	皆で考えていても、いじめをとめることは、すごく勇気が入り、難しい事だと思いました。もしだれかがいじめられていたら、ゆうきを出して、すこしでもいじめがなくなるようにしたいです。
	将来自分がいじめるがわにならないように、いじめを見たら少し勇気は必要だけれど、だれかに相談したりして、もし、いじめられるがわになったら、天人に相談したりすれば、いじめはかいけつできるんだなーと思いました。
	これまで3週間話を聞いて、いじめはお母さんなどに言うゆうきがひつようでそんなに言えないことがわかりました。
【様々な可能性】	いじめの解決策は人によって変わると思う。影絵の物語の続きを考えると、様々な可能性が見えてきて、とても難しかった。
	いじめられた時いじめている時の心情や、かいけつ方法などが知れたり、考えられたので、はじめとおわりのいじめへの考え方が大きくかわった。

分析カテゴリー対象外	
【感謝】	かげ絵を班に一冊ずつあるということは、21冊（3組分あわせて）もあるということとはとてもありがたいと思いました。
	影絵の準備に手間がかかったかもしれませんが、本当に感謝します。
	班の皆や大学生の人たちと一緒にいじめについて話し、本当にいい時間を過ごせたと思いました。
	いままでの勉強は、ものすごくいい勉強でした。お兄さん、おねえさんありがとうございました。1番大好きなじゅ業でした！

## 7. 終わりに

### (1) 本研究の課題

本「いじめ予防授業」を体験した児童の心に芽生えた思考は、果たしてどこまで持続可能なものなのであろうか。また、その検証は可能なのか。日本における教育実践研究の課題として、実験群・統制群を敷いての効果検証や中長期的なスパンでの追跡調査に乏しいことが指摘される。前者は倫理上、現在の学校教育では実現が難しい。また後者も小中連携の義務教育学校等での研究実施でない限り、同一対象者から追跡データや経年変化の記録を収集することはできない。持続可能性を測るためには、小中一貫校をリサーチサイトの選択肢に入れ、継時的研究の可能性を探る必要がある。

本研究で行ったデータ解析は、切り取られた文脈における解釈の結果であることを否定するものではない。しかし、質的研究は今という瞬間を生きる対象者の内面世界に広がる過去＝現在＝未来の交差や変容を読み解き、描く試みであり、いうならば過去の因と現在の果、また現在の因と未来の果という連続性とその瞬間に存在することに意味を見出す研究ではなかろうか。本研究ではその点に配慮し、児童らの記述の解析に努めた。

本研究では、一度の授業実践につき影絵劇の読み手や動かし手、またグループ活動のサポート役を含めると総勢8名の学生が関わった。これらの役回りを全て学級担任一人で補うことは物理的に不可能であろう。また、影絵劇の脚本や背景画の制作についても同様である。この懸念は、本実践の終了後にもたれた協議会でも話題に挙がったことでもある。その解決アプローチとして、異学年間交流（上級生が下級生にいじめ予防の出張授業をするなど）、他学年の保護者等を含めた地域人材の活用など、学校や地域に取り組みの輪を広げることの可能性が話し合われた。

### (2) 終わりに

本研究は、「今を生きる子どものリアル」に忠実、また誠実にありたいと考えた。筆者らが求めたのは、大人が望む答えを前提とした思考ではなく、まさに傍観者役であるあいの「わたしはどうしたいの？」という問いから始まる子どもらの等身大の思考である。それにじっくりと耳を傾け、辛抱強く寄り添うことから、いじめ予防の取り組みは始まるのかもしれない。

いじめの解決に万能薬などない。しかし、いじめは人の心が生み出すものである以上、それを解決に導くのも人の心でしかない。「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」というユネスコ憲章の前文が想起される。いじめは、人の尊厳や権利を心の暴力によって蹂躪するという意味において、小さな戦争と譬えられよう。この小さな戦争に立ち向かうには、私たちはいかなる武器を心の内に持たねばならないのか。ある人は「ペンが剣よりも強し」という戯曲の言葉を挙げるかもしれない。また、ある人は喜劇でナチスドイツ率いるヒトラーに對峙しようとしたチャップリンを頭に浮かべるかもしれない。あるいは、ガンジーの非暴力闘争やキング牧師の公民権運動であろうか。筆者らは、その答えを「芸術(美)」の中に見出そうとしている。ハーディング・池田(2013)は「人間的成長を促し、人間性を培うには、どのような教育であっても、そのなかに必ず芸術を含めるべきだ」(p.387)と述べているが、本研究では、芸術を通していじめに立ち向かうことを目指した。

今までどれだけ多くの子どもが、いじめの被害によって命を奪われてきたことか。その度に第三者委員会が発足し、いじめ調査に乗り出すのだが、毎度その様子を見るにつれ、「それでは遅い」という悲憤に堪えない。何ものにも代えることのできない世界に一つだけの命が失われてからでは全てが遅いのである。「いじめ防止対策推進法」第2条の広汎ないじめの定義に則れば、いじめを根絶することは現実的ではないのかもしれない。但し、いじめによって子どもが命を奪われる現実には、必ず変えることができるものと信じる。私たちの学校は、何をさておきこれ以上いじめによる自死の被害を出さないために、今一度、教職員・保護者・地域が「子どもの命を守る」という同じ志に立ち、いじめ予防への取り組みを見直したい。最後に、2018年9月10日に亡くなられた永石陽菜さん(享年13歳)のご冥福を心よりお祈りし、本稿を終える。

#### 参考文献

- 学研教育みらい「新・みんなの道徳」(学研ホームページ, 2021年1月2日アクセス, <https://gakkokyoiku.gakken.co.jp/2020text/doutoku/>)
- 教育出版「小学道徳 はばたこう明日へ」(教育出版ホームページ, 2021年1月2日アクセス, <https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/2020shou/dotoku/index.html>)
- 清水由朗「絵本の共同制作における協働の生成・発達過程の研究～美術を専門としない学生による非言語的で促進的な相互交渉のプロセス～」(『創価大学教育学論集 第68号』創価大学教育学部・教職大学院, 2017年, pp.135-150.)
- 竹川郁雄『いじめ現象の再検討：日常社会規範と集団の視点』法律文化社, 2006年.
- 東京書籍「新しい道徳」(東京書籍ホームページ, 2021年1月2日アクセス, <https://www.tokyo-shoseki.co.jp/textbook/e/11/>)

- 長崎伸仁 『「判断」をうながす文学の授業: 気持ちを直接問わない授業展開』 三省堂, 2016年.
- ハーディング, V.G.・池田大作 『希望の教育 平和の行進—キング博士の夢とともに』 第三文明社, 2012年.
- 早川裕隆 『実験的に理解を深める! 体験的な学習「役割演技」でつくる道徳授業』 明治図書出版, 2017年.
- 不登校新聞 「滝川いじめ自殺裁判和解成立 第三者の調査が必要 (2010年4月15日)」 (不登校新聞ホームページ, 2021年1月2日アクセス, <http://www.futoko.org/news/page0415-657.html>)
- 森田洋司 『いじめとは何か: 教室の問題、社会の問題』 中央公論社, 2010年.
- 三津村正和 「いじめ問題の再考察: アメリカ合衆国のいじめ事例・予防対策を通して」 (藤川大祐編 『いじめと授業』 学事出版, 2015年, pp.58-63.)
- 三津村正和・関田一彦 「協同教育から見たフォーラムシアター」 (『創価大学教育学論集 第65号』 創価大学教育学部・教職大学院, 2014年, pp.111-124.)
- 文部科学省 「令和元年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」 (文部科学省ホームページ, 2021年1月2日アクセス, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/mext\\_00351.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/mext_00351.html))
- Augusto Boal, *Theatre of the Oppressed* (Theatre Communication Group, 1985).
- Kate H. Brown., & Diane Gillespie, “We become brave by doing brave acts: Teaching moral courage through the Theatre of the Oppressed,” *Literature and Medicine* 16(1), Spring 1997, 108-120.
- Leigh A. Howard, “Speaking theatre/doing pedagogy: Re-visiting theatre of the oppressed,” *Communication Education*, 53(3), July 2004, 217-233.
- Johnny Saldaña. *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (Sage Publications Ltd, 2012).
- Masakazu Mitsumura. *Transforming Multicultural Teacher Education through Participatory Theatre: An Arts-based Approach to Ethnographic Action Research* (Arizona State University, 2012).

※謝辞 本研究にご参加頂いた児童・教員の皆様に深く御礼申し上げます。



## **Bullying Prevention Initiative Using Participatory Colored Shadow Theatre in Japanese Elementary School**

**Masakazu MITSUMURA Yoshiro SHIMIZU**

This paper aims to argue the effectiveness of participatory colored shadow theatre aimed at bullying prevention initiative, followed by discussing the inherent possibilities in it. School bullying in Japan has been critical issues for the past thirty five years and anti-bullying legislation was activated in 2013; nevertheless, every year Japanese students commit suicide to escape from severe bullying. To tackle school bullying and stop suicide in children, the authors designed and developed colored shadow theatre, based on the ideas of Forum Theatre in Augusto Boal's *Theatre of the Oppressed* (1985), for students in Japanese elementary school. Their self-reflection papers show that students acquired vicarious learning experiences of a victim, bystander, and perpetrator through performing various roles and examined multiple possibilities to deal with bullying.