

対人援助職養成における心理劇の役割交換技法に関する研究 —保育学生の自己・役割・人間関係に対する気づきを通して—

重橋 のぞみ・岡嶋 一郎¹

Research on Role Reverse Techniques of Psychodrama to Train Professionals for Human Communication
—Through Child Care Pre-service Students Aware of Self, Roles and Human Relations—

Nozomi Jubashi · Ichiro Okajima

【問題と目的】

心理劇は「舞台という安全な世界の中で、被治療者がいろいろな役割をいろいろな状況下で演じることにより、自己実現、自己洞察を可能にするよう、補助自我や監督、観客が携わっていく集団心理療法（増野、1977）」である。舞台の安全性が新しい場面へ対応する自発性を養い、“今ここで”の他者との対応を通して、固定化された役割に束縛されがちな人間が新しい役割を創造することを可能にする。さらに、心理劇は自己と他者の関係理解を深め、今までとは異なる新しい視点や自己の再発見を可能にする心理療法である。

近年、教育・医療・福祉・心理等の様々な対人援助職における専門家養成プログラムに心理劇がとり入れられ、その意義や効果が検討され始めている。このように心理劇が取り入れられる理由の一つは、対人援助職専門家養成には実習や実践が不可欠であるにもかかわらず、いきなり現場実践を行うことが不可能であるという現実的問題が関係している。臨床心理士養成に関して東山(2001)は、ロールプレイなどの模擬的実践を行うなどの研修を通して、臨床実践に必要な面接技法や心理臨床家としての態度を学ぶことが実践に出る前の前段階として求められると述べている。また、人間関係が複雑化する現代、対人援助職につく専門家に対しては「多様な事例に対して柔軟でかつ質の高い対応が可能な人材の育成（岡嶋、2002b）」が求められており、心理劇がこの要請に応え得る可能性を有していることも専門家養成研修に使用される所以と考えられる。

岡嶋(2002b)は心理臨床家養成の一方法として心理劇実習を実践し、心理劇は心理臨床家養成に対して「自己理解・自己成長に関する体験的研修」であり、また「自己の臨床観の自覚や形成に関する体験的研修」であると述べている。児玉・一元(1994)は、HIV/AIDS医療従事者を対象とするカウンセリング研修にロールプレイを

用いて、援助場面における医者および看護職の主要な課題を検討するとともに、ロールプレイによる体験学習の意義を報告している。また、小里・水流(2000)は看護師養成に対して心理劇の効果を検討している。

教師養成においては、武田・古賀(2005)がはじめ、非行、不登校などの問題に対する取り組みに対して、即興劇を用いた授業を実践している。学生達は想像力を働かせ、登場人物の思いを言葉にし、とまどいや苛立ち、怒りを身体で表現し、「多様な視点に気づき、問題を実感として受け止め、心が動かされた」ことを報告している。武田(2005)は「従来の講義形式だけではない参加型の学習方法を教員養成の場に取り入れることは重要な課題」であり、心理劇がその有効な手段の一つになり得ると述べている。

保育士においても保育所保育指針(1999)で述べられているように保育者の役割がより重視されるようになってきている。保育士は講義・実践を通して習得した理論や方法を活用する実践能力とともに、「現場で遭遇する様々な問題状況を多面的かつ多層的に捉え、主体的に問題解決のヒントを探る自発性・創造性に基づいた関係発展的な方向模索の姿勢（孫、1998）」を身につけることが求められており、これらの要請に応じる方法として心理劇の適用が数少ないながらも行われている（松村、1986；浅野、1994）。矢吹(2001)は、子どもと響きあい、楽しみ、共感しあう感受性を育てるために授業に心理劇を導入し、参加した学生が「心理劇を通して、情緒・感情を明確に体験し、気持ちを表現し、ふるまい、言語化し、状況における自己に気づき、自己のふるまい方に変化」が生まれたこと、すなわち心理劇が自己理解を育てることを指摘している。また、前田(1991)は学生の実習後指導に心理劇を用いている。実習は、こどもを前にした一過性のやり直しのきかない体験であり、その体験の中から実習生は様々な課題を持ち帰る。前田(1991)は、これらの具体的状況(課題)に関する洞察を深めるために心理劇的方法を導入した。その結果、心理劇は①保育状況を多角的に把握することを可能にし、②保育状況へ

脚注) 1 長崎純心大学人文学部講師

の適切なかわりを見出し、可逆的な練習を可能とすることを指摘している。

さらに孫(1998)は、心理劇を構成する5要素である監督や補助自我役割も学生に体験させた結果、問題状況を多面的に捉える視点が身についただけではなく、監督・補助自我・演者として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ことを示唆している。

このように教師や保育士養成研修として心理劇が効果的であることは指摘されているが、心理劇を導入した結果としての効果研究であることが多く、心理劇におけるどのような技法をどのように活用することがより保育実践力を高めることを可能とするのかという検討はなされていない。しかし、今後より柔軟で質の高い対応ができる対人援助職専門家を育てるためには、単に心理劇の効果だけを述べるだけではなく、より具体的な技法や心理劇の活用について検討する必要があるだろう。そこで本研究では、心理劇を授業に導入する際に適用しやすく、また自己理解および他者理解を促すことに効果がある心理劇の一技法“役割交換”に注目し、対人援助職(本研究では保育士・幼稚園教諭)養成に対する“役割交換”活用の意義について検討することを目的とする。

役割交換は、二者が自分の立場を離れて互いに対演者の立場を演じることである。Corcini(2004)は、役割交換は被治療者が他の人がその人を見るように自分自身を見るのに役立ち、また他の人に感情移入する可能性も与え、相手の立場になって自分自身をみいだすことを可能とすると述べている。このように役割交換は「体験者に社会的現実を気づかせるのに手っ取り早くて効果的な方法(Corcini, 2004)」である。先述した保育士養成のための心理劇適用研究においても役割交換は取り入れられ、役割交換を重ねることによる見え方の変化や状況を変える可能性が示唆されている(松村, 1986; 前田, 1991)。しかし、詳細な考察は行われていない。

心理学の授業の中で大学生を対象に心理劇を行い、役割交換が参加学生に与える影響を検討した研究がある(岡嶋・針塚・武藤, 2002a)。その結果、役割交換を重ねることすなわち役割交換の回数だけが参加者の心的体験に影響を与えるのではなく、役割交換した後から演じる役割が自分にとってより近く親和的な役割であるか、あるいは自分にとって親和性が乏しい役割であるかによって心的体験が異なることが示された。このように“役割交換”は参加者に常に同様の体験を与えるわけではない。このことから、対人援助職養成のために心理劇の適用を検討する上で“役割交換”が与える影響を詳細に検討する必要があると考えられる。

【方 法】

対象者 福岡市内の私立4年制大学において開講された「保育内容(人間関係)」を受講した、保育士・幼稚園教諭養成課程の2年生44名(男性5名、女性39名)である。対象者は調査段階では実習経験を行っておらず、また心理劇体験はいずれも初めてであった。

授業期間と時間 2001年4月~2002年1月の期間に1回90分の授業の中で、前期に2回、後期に1回、心理劇を用いた授業を行った。対象者は今まで心理劇を体験したことがなく、数回しか心理劇を導入できないという条件から、じっくりとドラマを作り展開することは難しいと考えられた。また、多人数に対して一斉に同様な体験を提示する必要があるため、初心者でも取り組みやすかつ多人数にも適用できることを考慮して、3人一組のロールプレイを行った。なお授業内容を反映し、第1回と第2回は「親子」、後期授業の第3回は「保育者と子どもとの関わり」をテーマとした。本調査で分析の対象とするのは第1回である。

授業の目的 平成12年に改正された幼稚園教育要領では、「幼稚園教育要領の5領域の1つ「人間関係」は、人的環境に関わる側面であり、人とかかわる力を育むことに主眼がおかれている。その目標は、「他の人々と親しみ、支えあって生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う」ことにある。この目標を達成するためには、関わる教師(保育士)のあり方が重要になる。幼稚園教育要領、保育指針ともに保育士(教師)の役割が重要視されており、子どもと響きあい、楽しみ、共感しあう豊かな感性、愛情を持って一人一人の子どもに関わることが目指されている。このような力を保育士(教師)が有するためには、「今、ここの状況に展開する関係性」についての感受性を磨くことが必要性である。すなわち関係において相手をとらえ、いま、ここの状況における自分の関わり方に気づき、自分も相手も共に育つように新しい関係をつくることのできる力が必要であり、これらの力をつけることをねらいとして授業の中で心理劇を取り入れた。

手続き(授業の方法)

いずれの回も講師である筆者が監督を行った。第1回は集団に対する安心感を得、また心身ともにウォーミングアップできるように1相のウォーミングアップを十分に施行した後に、3名からなる小集団を作り、グループごとにロールプレイを展開した。3名の中から母親役割、子ども役割、観客役割を参加者同士で決めさせた。具体的には「食事の準備ができて遊びをやめない子どもとその子どもに関わる母親」である。子どもは3歳児(授業の中で各年齢児の人間関係の特徴については講義を行っている)とし、母親が「ご飯ができたよ」と子どもに声をかけるが子どもは遊びに夢中になっており、すぐに母親の声かけに応じないという点を共通認識とした。

母親役割の対象者は自由に様々な形で子どもに関わり、場面展開を試みた。また子ども役割の対象者は母親の関わりによる気持ちの変化に合わせ、自発的に役割をとった。観客役割は2者のやりとりに影響が出ない位置に座り、2者のやりとりを観察した。

全員一斉にロールプレイを開始し、全体の状況をみて監督が終了を告げた。役割終了直後、対象者はそれぞれ「役割演技体験尺度(岡嶋, 2002a)」に自身の体験を記入した。その後、役割交換を親子間で行い、再度同様の場面においてロールプレイを行い、再び「役割演技体験尺度」に役割交換後の役割体験について回答した。役割交換は母親役割を先行して行った対象者(以下:母役先行群)が2回目では子ども役割を取り、子ども役割を先行して行った対象者(以下:子役先行群)は2回目に母親役割を行った。観客役割は、1回目も2回目も継続して観客役割であった。

2回のロールプレイ終了後、グループ毎に体験を話し合い、最後に全体でシェアリングを行った。シェアリング終了後、心理劇を通した気づきについてアンケート(自由記述:授業を通して気づいた子どもの気持ち・親の気

持ち・人間関係)を実施した。

なお、本研究では1つの役割をターゲット役割とし、その役割理解の変化をみることで役割交換の効果を検討する。そのために、本研究では母親役割をターゲット役割とし、役割演技体験尺度の相手理解の項目は母親役割について質問した。

質問紙 役割交換が演者にいかなる心理的変容を生じうるかについて検討するため、岡嶋(2002a)の「役割演技体験尺度」を用いた(表1)。この質問紙は役割後の3つの体験「視点の広がり」「自己の再認識」「即興劇への没入感」の測定が可能である。なお、項目6、10、12、15の文章は表1に示す通り、○○という表記が用いられており、他者理解のターゲット役割を設定できるようになっている。本研究では母親をターゲットとしたため、質問紙の○○の箇所には“親”という言葉を用いた(例:項目6「親がどうしてこんな動きをとるのかがわかった」)。

表1 役割演技体験尺度の質問項目と因子名

項目番号	質問項目	因子名
3	自分の新たな側面を見出すことができた。	自己の再認識
5	過去や現在や未来の自分のあり方について振り返った。	
8	「自分はこんな人間だ」ということが見えた。	
14	自分の日常生活や過去を振り返った。	
16	自分のなかにある多くの感情に気づいた。	
17	自分の利点や欠点をあらためて気づいた。	
19	今までの自分を反省するような気持ちになった。	
24	今度同じ状況になったときに今までと違う振る舞いが考えられそうだ。	視点の広がり
4	それぞれの立場によって思うことが違うものと思った。	
6	○○がどうしてこんな動きをとるのかがわかった。	
10	「実際の○○にもこんな感情があるのかな」と感じた。	
12	○○について理解が深まった気がする。	
15	○○に対する印象が変わる気がしてきた。	
18	視点の広がりが感じられた。	
21	発想の転換が感じられた。	
22	いろいろな人の立場からものをみることができる感じがする。	即興劇への没入感
23	問題や登場人物に対する捉え方が変わった。	
1	役割や場面に感情移入できた。	
7	我を忘れて演技や観劇に没頭した。	
11	自分なりに真剣に取り組んだ気がする。	
13	積極的に演じたり観たりすることができた。	
20	劇の展開にあわせながら演じたり観たりすることができた。	

注)その他の項目に、「項目2:からだを自由に動かしていた」「項目9:自分の中で登場人物の気持ちが残っている」が含まれる。

回答は「とてもそう思う(5)~全くそうではない(1)」の5件法である。

表2 先行役割群と経験の違いによる各指標の平均値(標準偏差)

		自己の再認識		視点の広がり		即興劇への没入感	
		1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
観客群	N=15	2.62 (0.68)	3.07 (0.82)	3.42 (0.68)	3.74 (0.61)	3.57 (0.54)	3.97 (0.43)
母役先行群 (母→子)	N=14	3.19 (0.67)	3.27 (0.87)	3.56 (0.59)	3.27 (0.87)	3.9 (0.53)	4.17 (0.44)
子役先行群 (子→母)	N=15	3.24 (0.6)	3.84 (0.77)	3.46 (0.49)	3.84 (0.77)	3.92 (0.59)	4.12 (0.68)

【結 果】

結果 1 役割演技体験尺度の分析

先行役割と経験（役割交換）によって自他理解に差があるかどうかについて役割演技体験尺度を用い分析を行った。以下は3つの指標（自己の再認識、視点の広がり、即興劇への没入感）それぞれについて、3（先行役割：観客群・母役先行群・子役先行群）×2（経験：1回目・2回目）の2要因の分散分析（混合計画）を行った結果である。

先行役割（観客群・母役先行群・子役先行群）と経験（1回目・2回目）に対する3つの従属変数（自己の再認識、視点の広がり、即興劇への没入感）の平均得点とSDを表2に示す。

自己の再認識 2要因の分散分析を行った結果、先行役割の主効果が有意であり（ $F(2,41) = 3.36, p < .05$ ）、下位検定の結果（Ryan法）、観客群と子役先行群に有意差があり観客群より子役先行群の得点が高かった（ $t(41) = 2.63, p < .05$ ）。また、経験の主効果も有意であり（ $F(1,41) = 23.49, p < .05$ ）、下位検定の結果（Ryan法）、1回目と2回目に有意差があり1回目より2回目の得点が高かった（ $t(41) = 4.85, p < .05$ ）。さらに、先行役割と経験に有意な交互作用がみられ（ $F(2,41) = 3.96, p < .05$ ）、単純主効果の検定を行った。その結果、2回目の施行において先行役割の単純主効果が有意であり（ $F(2,82) = 3.92, p < .05$ ）、多重比較の結果から観客群と子役先行群に有意差があり観客群より子役先行群の得点が高かった（ $t(82) = 2.73, p < .05$ ）。また、観客群と子役先行群においてそれぞれ経験の単純主効果が有意であった（観客群： $F(1,41) = 11.19, p < .05$ 、子役先行群： $F(1,41) = 19.86, p < .05$ ）。観客群においても子役先行群においても、1回目よりも2回目の方が「自己の再認識得点」が高くなることがわかった。しかし、母役先行群では1回目と2回目は有意ではなかった。

先行役割（観客群・母役先行群・子役先行群）の経験に対する「自己の再認識得点」の結果を図1に示す。

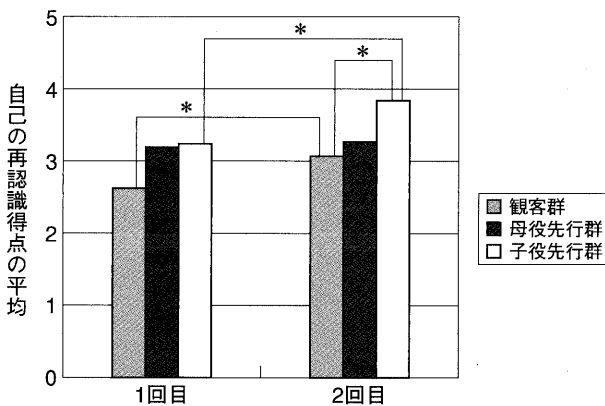


図1 先行役割条件と経験における自己の再認識得点の比較

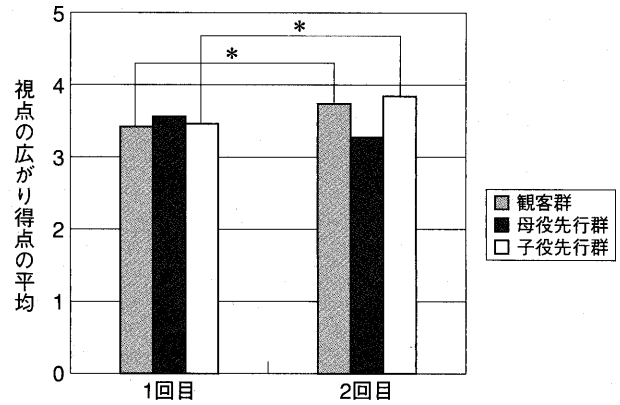


図2 先行役割条件と経験における視点の広がり比較

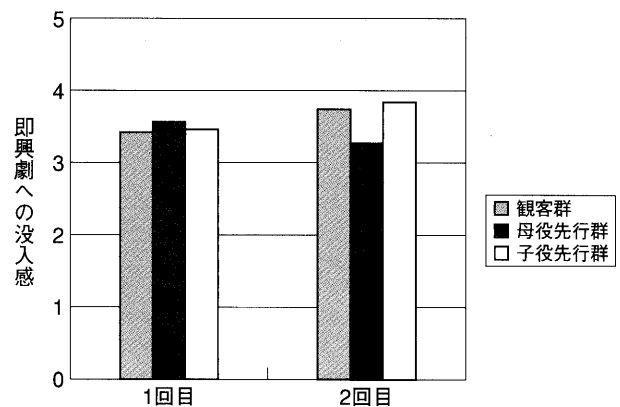


図3 先行役割条件と経験における劇への没入感比較

視点の広がり 2要因の分散分析を行った結果、先行役割と経験に有意な交互作用がみられ（ $F(2,41) = 6.02, p < .05$ ）、単純主効果の検定を行った。その結果、観客群において経験の単純主効果が有意であり（ $F(1,41) = 4.479, p < .05$ ）、観客群において1回目よりも2回目の方が「視点の広がり得点」が高くなることがわかった。また、子役先行群において経験の単純主効果が有意であり（ $F(1,41) = 6.14, p < .05$ ）、1回目よりも2回目の方が「視点の広がり得点」が高くなることがわかった。なお、母役先行群においては経験の単純主効果は有意ではなかった。

経験別と先行役割（観客群・母役先行群・子役先行群）における「視点の広がり得点」の平均を図2に示す。

即興劇への没入感 2要因の分散分析を行った結果、経験の主効果が有意であり（ $F(1,41) = 14.33, p < .05$ ）、下位検定の結果（Ryan法）、1回目より2回目の得点が高かった（ $t(41) = 3.79, p < .05$ ）。

経験別と先行役割（観客群・母役先行群・子役先行群）における「即興劇への没入感得点」の平均を図3に示す。

結果 2 心理劇後の感想の分析

参加した学生が役割交換を通してどのような気づきを得たかを明らかにするために、補助資料として授業終了時のアンケート（自由記述）をまとめた。アンケートは、授業を通して「親に対して」「子に対して」「人間関係に対して」どのような気づきを得たかを自由に記述したものである。感想をKJ法により分類して資料の整理とした。観客役割の感想は表3-1、母役先行群の感想は表3-2、子役先行群の感想は表3-3である。なお、一人の自由記述に複数の視点がある場合は、別々のカテゴリーにてカウントした。

親に対する気づき 親に対する気づきを分類した結果、3群に共通する分類は、①親が子に関わることの難しさへの気づき、②親の大変さへの共感、③具体的関わり方への気づきであった。

①は、「子どもの気持ちをうまく導くことは難しい」と素直に子どもに関わることの難しさが表現されている。

②は、「お母さんのストレスがたまるのがわかる」と実感を伴った親への共感が書かれている。③には、「どうしたら子どもが食べてくれるかばかり考えるのではなく、子どもの気持ちになって子どもは今どうしたいのかをくみとってあげることが先ではないかと思った。時には一緒に遊んだり、怒ったり、駆け引きするバランスが大切だと思う」と具体的関わり方の視点が記述されている。

なお、群による感想の違いもあり、観客役割では自己理解（演じることを通して気づいた自分自身の特徴）に関する記述は無かったが、演者役割（子先行、母先行）では自己理解に関する記述があった。

子に対する気づき 子に対する気づきを分類した結果、3群に共通する分類は、①子の気持ち理解、②子への関わり方に対する工夫であった。①は「子は親がどのように関わるのかを見ている。親にかまってもらいたい気持ち。指摘されるほど「いや」といいたくなる。遊びに熱中しそれしかみえていない。」など、多面的に子どもの気持ちを捉える感想であった。②は、「頭ごなしにいわ

表3-1 観客役割後の感想—親・子・人間関係への気づき—

	項目	数	逐語例
親の気持ち	難しさ	6	子どもの気持ちをうまく導くことは難しい。どうしたらいう事をきいてくれるのか。
	親への共感	5	きついだろうな。お母さんのストレスがたまるのがわかる。いらいらするだろうな。必死になるお母さんの気持ちもわかる。
	関わり方	7	子どもの興味をひきつけたり、優しく接したりとその場ごとに親は関わりを考えていると思った。いろいろ関わり方があることを知った。
子の気持ち	気持ち	11	意地はる気持ち。母親にかまってほしい気持ち。途中でやめたくない気持ち。夢中になるとやめられない気持ち。わざとお母さんとこまらせた気持ち。
	関わり方	3	否定するだけではなく認めると近づいてくるが、その認める部分が多くなるとだめになると思う。親の接し方だけで気持ちが変わる。
人間関係	親子関係の難しさ	7	子どもに相手を思いやる気持ちを身につかせなければならないが、無理矢理がいいわけでもなく、子どもに好き勝手させるのもいけないので難しい。
	親子関係の大切さ	3	このような対話を重ねて親子関係が深まっていく。これを乗り越えていくのがいい親子コミュニケーションだと思った。子どもは親が声をかけてくれることによってたとえ注意でもうれしく思う。
	大人の関わり方	3	自分の感情をコントロールしながら人と接しないといけないと思った。親と子のこうした思いが一致することは少ないと思うから、親がうまく子どもの気持ちをわかってあげることが大切だと思った。

表3-2 母役先行条件後の感想—親・子・人間関係への気づき—

	項目	数	逐語例
親の気持ち	難しさ	5	すごく難しい。怒ってもだめだと思ふ。
	親への共感	6	その時々への対応がとても難しいと思うが、その対応が子どもに与える影響は大きい。毎日子どもの相手をしている親の大変さがわかった。ノイローゼになる人の気持ちがあわかった。
	関わり方	4	ゆったり構えておくことが大切。一方的に言う対応や怒った言い方、子どもの気持ちをくすぐる言い方などいろいろあると思った。
	自己理解	3	自分の思っていることだけを考へていると自然に怒るだけになってしまう。実際に親をしてみると感情的になってしまう。
子の気持ち	気持ち	8	子は親がどのように関わるのかを見ている。親にかまってもらいたい気持ち。指摘されるほど「いや」といいたくなる。遊びに熱中しそれしかみえていない。
	関わり方	4	怒られてばかりいると反発心ばかりが生まれた。ちょっとしたきっかけで気持ちがかわると思う。
	自己理解	3	わがままもほどほどにしなないといけないと思った。昔の自分が思い出された。親の大変さなんて考えず、ただただ欲望を貫き通していた。
人間関係	親子関係の難しさ	7	怒れば簡単だけれど互いにいやな気持ちになるし、そうしないと子どもは聞いてくれないし、すごく難しいと思った。とても難しい関係だと強く思った。
	親子関係の大切さ	4	親も子もきちんと互いの気持ちを話すことが大切だと思った。わがままをいっただけでそれを抑える親がいて、邪魔だなあと感じるけれどこれが大事。大変だけれど気持ちを察してあげられる親の存在は必要。大人は子どもの言い分をきくだけではなく、子どもの態度によって周りがどのように感じるのかを伝えてあげることが必要だと思ふ。親は少し落ち着いて感情的にならずに子どもに接することが大切だと思った。
	大人の関わり方	3	

表3-3 子役先行条件後の感想—親・子・人間関係への気づき—

項目	数	逐語例
親の気持ち	難しさ	4 親は難しいと思った。子どもの立場になり、どうやったら遊びをやめるかを考えるのが難しかった。
	親への共感	6 子どもが言うことを聞いてくれないととても困るし、子どもに喜んでもらうために一生懸命努力していることに気づいた。親はつくづく大変だと思った。
	関わり方	5 時には一緒に遊んだり、怒ったり、駆け引きするバランスが大切だと思う。子どものわがままに感情的にならずに気を長くもってしつけをすることが大切。
	自己理解	2 子どもが素直に言うことを聞いてくれるかを考えた時、親を演じるとどうにか言うことをきかせようという強い気持ちになってしまうことに気づいた。わがままを厳しく切り捨てていくのも優しさがあるからなんだと少し思った。
子の気持ち	気持ち	10 駄々をこねたくて泣いているときもある。自分のしたいことをしたいときにやっている。注意されるとやりたくなるし、放つとされると寂しくなる。親の気をひこうという気持ちがある。
	関わり方	4 頭ごなしにいわれるより、一緒に遊んだりするほうが納得して次の行動にうつれる。「お母さんもたべないよ。でもおなかすいたなー」などの感情が伝わったらそこでやっとな相手の気持ちに気づくと思う。
	自己理解	自分が子どもだった頃を思い出した。
人間関係	親子関係の難しさ	4 心をくみとるのは難しい。親子でもお互いの気持ちは全てはわからないし、どううまくやっていけるかずっと考えていかなければならない。
	親子関係の大切さ	4 親子間のやりとりも大切な人間関係の一つで、子どもは成長する。親子の関係には叱ることも大事だが、子どもの発達にはその後のケアが最も重要。
	大人の関わり方	3 親は子を理解し、子どもが納得できるように導いてやらなければならない。どんな親子関係が正しいかわからないが、自分をしっかり持ち子どもに流されないことは大事。厳しさはお互いに苦しいけれど合間に優しさがみえたら、何倍も親子関係はよくなる。親の冷静な態度が大事だと思う。

れるより、一緒に遊んだりするほうが納得して次の行動にうつれる。「お母さんもたべないよ。でもおなかすいたなー」などの感情が伝わったらそこでやっとな相手の気持ちに気づくと思う。」など、具体的関わり方の工夫が述べられている。

なお、ここでも群による違いがあり、演者（子先行、母先行）は自身の子どもの頃の様子を思い出すが、自己を再認識する記述がみられたが、観客役割ではこれらの記述はなかった。

人間関係に対する気づき 人間関係に対する気づきを分類した結果、3群に共通して①親子関係の難しさに関する気づき、②親子関係の大切さに関する気づき、③大人の関わり方に関する気づきがあった。

①は、「怒れば簡単だけど互いにいやな気持ちになるし、そうしないと子どもは聞いてくれないし、すごく難しいと思った。」と親子関係の難しさを指摘しながらも、②では「このような対話を重ねて親子関係が深まっていく。これを乗り越えていくのがいい親子コミュニケーションだと思った。」とその大切さが指摘されている。③では、「大人は子どもの言い分をきくだけでなく、子どもの態度によって周りがどのようにかんじるのかを伝えてあげることも必要だと思う。親は少し落ち着いて感情的にならずに子どもに接することが大切だと思った。」と親と子の両方の視点を交えた大人としての関わり方に対する気づきが捉えられていた。

【考察】

自己の再認識 結果から、経験の主効果が有意であり1回目よりも役割交換を行った2回目において、自己発見・自己理解が進むことが明らかになった。役割交換に

よる体験の違いを検討した岡嶋（2002a）は、「自己の再認識はターゲット役割か否かに関わらず、演じる行為をする「演者」となることで多く得られる体験である」と指摘しており、本研究の結果は先行研究と一致する。心理劇を授業に用いた矢吹（2001）は、保育者に必要な資質の一つに“今この状況に働く関係を認識すること”をあげ、この認識のためには「自分がふるまうことによって何らかの関係に影響を与えていること、自分のあり方が関係を操作していることに気づくこと、自分のあり方がどのように相手に伝わり、どのような展開が生ずるか」という関係の中での自己理解ができることが重要だと述べている。心理劇において役割をとることを通して、自分に気づき、自分を見つめ、新しい自分を発見することは従来から示唆されているが、結果からは役割交換を行うことによって、より自己認識が高まることが示された。自己認識は、保育士（教師）に限らず対人援助職専門家に求められる資質であり、心理劇における役割交換を用いた技法の有効性が示唆される。

ところで、交互作用の結果（図1）より、観客や子役先行群は1回目より2回目自己の再認識得点が高くなるが、母役先行群だけ1回目と2回目に差がなく自己の再認識に変化がなかった。子役先行群は自己の再認識得点が高くなる2回目に母親役割を担っている。一方、母役先行群は1回目に母親役割を行い自己の再認識が高まるものの、2回目の子役制ではそれ以上自己理解がすすまなかったといえる。このことより、学生にとって自分により近い存在であり想像が可能な子ども役割よりも、未経験で今まで担ったことがない母親役割を後から行った方が自己理解・自己発見が進む可能性が示唆される。心理劇が新しい場面へ対応する“今ここで”のやりとりの中で自発性・創造性・自己洞察が進むものだとすると、

いつもとは異なる新しい役割を、役割交換を用いて体験することで自己の再認識が進むと考えられる。

これより自己の再認識に焦点づけた心理劇を展開する場合、どのような役割を設定するかが重要になる。子どもに関わる専門職だから“子ども役割”だけを研修するという狭い役割設定を行うのではなく、多様な心理劇体験を通して新しい自分を発見していくことが大切になると考えられる。

観客役割は、子役先行群よりも得点が低いが母役先行群とは差がなく、また1回目よりも2回目で自己の再認識得点が高くなることが示されている。これより、演者ほど自己理解が進まなくとも、役割交換が行われる場面を観ることを通して、一定の自己理解が進むことが示唆された。

視点の広がり 結果より、子役先行群は1回目より2回目の得点が高いが、母役先行群は1回目と2回目で差がないことが示された。これは、岡嶋(2002a)の研究と一致する結果である。岡嶋(2002a)は2度目にターゲット役割を担う役割交換条件(本研究では子役先行群)において1回目よりも2度目に“視点の広がり”がよくなるのは、「ターゲットとなる役割を演じることによって初めて、演者がターゲットの視点をも取り入れた、新たな視点を獲得できる」からであり、これは従来のロール・プレイングによる臨床研究や態度変容研究における結果を支持すると述べている。本研究結果も、先行研究の結果を指示するものである。

観客も1回目より2回目で視点が広がることが示された。観客も演者も役割演技を目の前にしながら新たな視点を形成していることが示唆される。保育者養成に心理劇を導入した孫(1998)は、観客としてかかわることの意味を「見守る・待つという行為は、集団と個の変化を常に注視し、状況を多角的に観察する立場にたつということを意味する。保育につなげて考えると、保育者が子どもへの援助のタイミングを的確にとらえて対応するスキルが養われる」と述べている。ここからも、観客の可能性が示唆される。

近年、保育士(教師)は子どもを育む力だけではなく、子育て支援すなわち親(特に母親)支援ができる力も求められるようになってきた。このことは親理解の視点を得ることの必要性を示している。そのためには心理劇を用いた研修の中で子ども役割だけではなく、親役割を積極的に取り入れることの必要性を示している。

即興劇への没入感 どの役割においても1回目比べ2回目において劇に対する没入感が高まる。これは回を重ねることで劇への没入感が高まることを示している。

心理劇未経験の学生に心理劇を導入する場合の難しさの一つに、人前で役割を演じることに對する恥じらいや照れがある。このようなことが生じないためにウォーミングアップを行うのであるが、ウォーミングアップが十分にできていない場合、茶番のようなドラマが展開され

る。または表面的なやりとりだけが行われ、自発性・創造性が発現されず、また自他理解も進まない。結果の通り、役割交換によって劇への没入感が高まったことから、今回の心理劇が第1回目であるにも関わらず、参加した学生それぞれが真剣に取り組んだことを示している。このように導入第1回から没入感を高めることができた背景には、導入までに9回の授業を行っており、学生同士また教員(監督)と学生との関係が形成されていたことも影響しているであろう。

授業の中で心理劇を導入することに難しさはあるが、十分にウォーミングアップを行い、またメンバー間の関係作りを工夫することで、数回の施行であっても集中して場面に注意を向けることは可能になると考えられる。**心理劇を通じた具体的気づき** アンケートの自由記述からも心理劇を通して参加者が様々な気づきを得ていることが示された。親理解では、「食事場面」という設定された場面における親の気持ちや関わり方に関する理解だけではなく、日常生活場面における育児の大変さに共感する感想が多く述べられていた。子ども理解では、親理解のように日常生活にまで広げた感想はみられなかったが、子どもの気持ちを汲み取り創造性を働かせて具体的関わりを記述する感想がいくつもあった。

人間関係の理解では、親子関係の難しさのみに視点が向くのではなく、その難しさがあるからこそ“親子関係が大切である”という視点が示されている。このように一対一の理解ではなく一対多の多面的な視点から関係を捉えられることは、非常に意義あることだと考えられる。

なお、演者と観客の感想には違いがあり、自己理解に関する感想は演者では述べられているが、観客ではない。表3-2における子の気持ちへの気づきにおける自己理解は「わがままもほどほどにしないといけないと思った。昔の自分が思い出された」と自分自身を振り返る発言が記述されている。この自己理解は役割演技体験尺度では“自己の再認識”にあたる。質問紙の結果(図1)で述べたように、観客は役割交換が行われる場面を観ることによって一定の自己理解が進むと考えられる。しかし、演者と同様の自己理解ではないことを自由記述の結果は示している。

以上より、心理劇は対人援助職専門家の養成に有効な方法であるが、特に参加者の体験から離れた多様な役割を役割交換により体験することで、自己の再認識が進むことが示された。また、相手を理解する視点の広がり、ターゲットとなる役割を演じて始めて得られるため、どの役割をターゲットとするかを考慮する必要があることがわかった。近年の子育て支援の必要性からは、教師(保育士)養成のための研修において母親役割の役割交換を行うことは不可欠といえる。また、観客も一定の自他理解を得られることが示された。

今後の課題 本研究で検討したことは、理解する役割(ターゲット)を親とした場合の結果である。さらに実

践について検討するためには、ターゲットを子どもにした場合、また保育士と子どもとの役割交換についても検討する必要がある。さらに、前田（1991）が取り組んでいるように、実習後指導における心理劇の効果についても検討する必要がある。

【引用文献】

- 浅野恵美子 1994 保育者の資質についての心理劇法による研究 (2):マジックショップからの考察 日本保育学会大会論文集 47巻 608-609頁
- 岡嶋一郎・針塚進・武藤のぞみ 2002 a 心理劇の「役割交代」の視点からみたロール・プレイングの効果について 日本心理学会66回大会 発表論文集 P.247
- 岡嶋一郎 2002 b 心理臨床家養成課程における心理劇実習の意義について—心理劇の五要素に基づく検討— 長崎純心大学心理教育相談センター紀要1巻 39-48頁
- 厚生省児童家庭局 1999 保育所保育指針 児発799号
- 小里国恵・水流恵子 2000 心理劇体験における気づき—看護師養成を目的として— 関係学研究28巻(1) 72-80頁
- 児玉憲一・一円禎紀 1994 ロールプレイを用いた医療従事者対象のHIVカウンセリングの研修経験 心理臨床学研究12巻(3) 253-262頁
- 孫京蘭 1998保育者養成につながる心理劇活動の意味 日本保育学会大会研究論文集 51巻 816-817頁
- 武田富美子・古賀徳子 2005 教職総合演習での「即興劇による教育問題の体験化」—「いじめ」「非行」「不登校」「学級崩壊」を題材にして— 沖縄国際大学人間福祉研究 第4巻(1) 115-124頁
- 東山紘久 2001 臨床心理士に期待される学習課題 2.臨床心理面接技法を中心に 日本臨床心理士資格認定協会(監修) 臨床心理士になるために(第14版) 誠信書房 p-67-73
- 前田あけみ 1991 保育者養成と心理劇Ⅱ:実習後指導としての活用 日本保育学会大会研究論文集 44巻 708-709頁
- 増野肇 1977 心理劇とその世界 金剛出版
- 松村康平・斉藤緑・神蔵幸子 1986 保育者養成の心理劇(1) 日本保育学会大会研究論文集 39巻 362-363頁
- 文部省 1998 幼稚園教育要領 文部省告示第174号
- 矢吹美美子 2001 心理劇状況における自己の体験的把握と自己変容:共に育つ保育者の養成の方法として 大妻女子大学家政系研究紀要37巻 163-179頁
- レイモンド J. コルシニ(監訳)金子賢 2004 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