

Title	サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究 : 『教育相談(カウンセリングを含む)』の教授記録をもとに
Author(s)	山田, 麻有美
Citation	聖学院大学論叢,21(3) : 43-62
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=918
Rights	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究

—『教育相談（カウンセリングを含む）』の教授記録をもとに—

山 田 麻有美

A study of teaching processes using psychodramatic techniques-
based on records of the teaching processes of “Educational Counseling”

Mayumi YAMADA

This is a pilot study of the teaching processes for “Educational Counseling”, one of the required subjects in the course for teacher training. The purpose of this paper is to consider how psychodrama techniques, as interactive methods for teaching, work in teaching processes. All teaching processes were recorded by VTR and students were required to write their comments for each session. Their comments were used for analyzing the teaching processes in this study.

The findings are as follows: 1) through these teaching processes students experienced new interpersonal relationships and became aware of their rigid points of view; 2) psychodramatic techniques are effective in helping young students to experience new interpersonal relationships.

Key words: teaching processes, psychodramatic techniques, educational counseling, auxiliary-ego, interactive methods

1. 問題と目的

1.1. 「教育相談（カウンセリングを含む）」

「教育相談（カウンセリングを含む）」は、教育職員免許法第5条別表2に、教員養成課程において開講するように定められている「教職に関する科目」に係る科目である。教育職員免許法施行細則においては、第6条備考6に、「幼稚園教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあつては、幼児理解の理論及び方法並びに教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法を含むものとし、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあつては、生徒指導の理論及び方法、教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法並びに進路指導の理論及び方法を含むものとする」と規定されている。

1.1.1. 児童・生徒の問題行動の多様化

教育相談とは、主に児童・生徒の適応障害や非社会的・反社会的な行動などの教育上の問題について、その予防や回復を目的にして、本人・両親（保護者）・担任教師に適切な助言を与える個別指導であるとされてきた。現在、さまざまな教育上の問題の発生を未然に防ぎ、日常の教育活動を円滑に行うために、教師一人一人が教育相談の態度で児童・生徒に接することが重要と考えられるようになってきた。この教育相談の態度がカウンセリングマインドという言葉で表現されている。

この考え方に至るまでには、多くの児童・生徒がさまざまな苦しみを味わい、また多くの教師が彼らをその苦しみや悩みから救い出そうともがいてきた歴史がある。

日本では、1940年代後半に教育相談という考え方が導入されて以来、学校内で教師が行う教育活動を円滑にすること目的に行われる活動で、児童・生徒の行動が教育目標に応じたものとなるよう指導を行うものと考えられてきた。これには、学習相談や進路相談、生活相談などの活動が含まれる。

この時期に学校で問題とされていたのは、家庭の貧困が元にあると考えられる学業不振や怠学、あるいは、児童・生徒間の身体的攻撃を主とした喧嘩や遊びの中での怪我などが主なものであった。したがって、教育相談は、学業不振や非行などの問題への対応や、悩みや家庭生活の問題などに対する相談活動であった。これらの活動は、生活指導やガイダンスなどの学校内で教師が行う活動と重複する部分が多く、教育相談と生活指導、ガイダンスの間の活動上の区分は明確ではなかった。1960年代に入り、小中学校では「学校恐怖症」と名付けられた不登校児童・生徒の出現や、教師に対して暴力をふるったり学校の施設設備を破壊したりする児童・生徒の出現が、学校での問題となってきた。

「学校恐怖症」の児童・生徒は、学習意欲も登校意欲を十分にもっていた。しかるに、登校時になると頭痛や腹痛、発熱、嘔吐、下痢などの身体症状が現れたり、足がすくんで家の玄関を出ることができなくなったり、登校途中で動悸や冷や汗が出るなどの身体症状が現れたりするなどの神経症様の症状が出現するために、最終的には登校を断念せざるを得なくなるのである。その症状は、数か月から数年続いたため、学業不振となり、さらに登校できない状況が長引くことになる。

当時の小中学校は、このような神経症様の症状を示す児童・生徒の困難な状況を解決するすべを持っていなかった。各地の教育研究所の教育相談室では、その対応に追われた。また、多くの大学では教育心理学系の研究者たちが、この問題の解決方法を探る研究を行った。このような中で、各地の教育相談室で行われる教育相談に、カウンセリングが取り入れられることとなった。

また、学校内で暴力をふるう生徒（「校内暴力」）の続出に対しては、個別の生徒指導が行われ、そのような生徒を他の生徒から隔離する方法が多くとられていた。このような生徒の行動の背景には、成績不良や教師からの叱責などの学校における何らかの失敗経験やその他の心理的な問題があったが、多くの場合、学校でのそれらの問題行動が教育相談の対象とされることはなかった。

1970年代に入ると、「学校恐怖症」のような、明らかな神経症様の症状は示さないが「怠学」ともいえない「登校拒否（1990年までは年間欠席数50日以上「学校嫌い」、それ以降は年間欠席数30日以上「不登校」と呼ばれる）」の児童・生徒が増加し始めた。また同時に児童・生徒間の「いじめ」も問題となってきた。その後「登校拒否」は増加し続け、義務教育終了後に進学も就職もせず家庭内にとどまり、社会とのつながりをほとんど持たないいわゆる“ひきこもり”となる者も増加していった。また、「いじめ」は徐々に表面化しにくい陰湿なものへと変化し、いじめを苦にして自殺する児童・生徒が現れ始め、教育現場の大きな問題となっていった。

さらに、1990年代になると、児童・生徒の中に、授業中に私語を止めない、あるいは立ち歩く、教師に対して反抗するなどの行動がみられるようになり、「授業崩壊」ないし「学級崩壊」といわれる事態が出現するようになった。

このような事態に対して様々な調査研究が行われ、提言がなされてきたが、「不登校」や「いじめ」という問題は解決されているとはいえない。 (表1. 図1ⁱ 及び図2. 表2ⁱⁱ) また、文部科学省では、平成11年に、「学級崩壊」に関する調査研究が行われ、学級がうまく機能しない状況にある150事例について詳細な検討がなされ、問題の受け止め方の視点 (①状況をまずは受け止めること, ②「困難さ」と丁寧に向き合うこと, ③子ども観の捉え直し, ④信頼関係づくりとコミュニケーションの充実, ⑤教育と福祉, 医療など境界を超える協力・連携, ⑥考え試みる習慣と知恵の伝承) と、今後の取り組みのポイント (①早期の実態把握と早期対応, ②子どもの実態を踏まえた魅力ある学級づくり, ③TTなどの協力的な指導体制の確立と校内組織の活用, ④保護者などとの緊密な連携と一体的な取り組み, ⑤教育委員会や関係機関との積極的な連携) とを提示している。その報告の中では、多様な現実の中にあることを踏まえると、すべての学級に当てはまる、「こうすれば必ず良くなる」というような対処法はないことも述べられている。

表1 不登校児童生徒数（30日以上欠席者）

区分	小学校			中学校			計		
	(A)全児童数(人)	(B)不登校児童数(人) カッコ内(B/A×100)(%)	不登校児童数の増▲減率(%)	(A)全生徒数(人)	(B)不登校生徒数(人) カッコ内(B/A×100)(%)	不登校生徒数の増▲減率(%)	(A)全児童生徒数(人)	(B)不登校児童生徒数の合計(人) カッコ内(B/A×100)(%)	不登校児童生徒数の増▲減率(%)
3年度	9,157,429	12,645(0.14)	-	5,188,314	54,172(1.04)	-	14,345,743	66,817(0.47)	-
4年度	8,947,226	13,710(0.15)	8.4	5,036,840	58,421(1.16)	7.8	13,984,066	72,131(0.52)	8.0
5年度	8,768,881	14,769(0.17)	7.7	4,850,137	60,039(1.24)	2.8	13,619,018	74,808(0.55)	3.7
6年度	8,582,871	15,786(0.18)	6.9	4,681,166	61,663(1.32)	2.7	13,264,037	77,449(0.58)	3.5
7年度	8,370,246	16,569(0.20)	5.0	4,570,390	65,022(1.42)	5.4	12,940,636	81,591(0.63)	5.3
8年度	8,105,629	19,498(0.24)	17.7	4,527,400	74,853(1.65)	15.1	12,633,029	94,351(0.75)	15.6
9年度	7,855,387	20,765(0.26)	6.5	4,481,480	84,701(1.89)	13.2	12,336,867	105,466(0.85)	11.8
10年度	7,663,533	26,017(0.34)	25.3	4,380,604	101,675(2.32)	20.0	12,044,137	127,692(1.06)	21.1
11年度	7,500,317	26,047(0.35)	0.1	4,243,762	104,180(2.45)	2.5	11,744,079	130,227(1.11)	2.0
12年度	7,366,079	26,373(0.36)	1.3	4,103,717	107,913(2.63)	3.6	11,469,796	134,286(1.17)	3.1
13年度	7,296,920	26,511(0.36)	0.5	3,991,911	112,211(2.81)	4.0	11,288,831	138,722(1.23)	3.3
14年度	7,239,327	25,869(0.36)	-2.4	3,862,849	105,383(2.73)	-5.1	11,102,176	131,252(1.18)	-5.4
15年度	7,226,910	24,086(0.33)	-6.9	3,748,319	102,126(2.72)	-3.1	10,975,229	126,212(1.15)	-3.8

(注) 調査対象：国・公・私立小・中学校

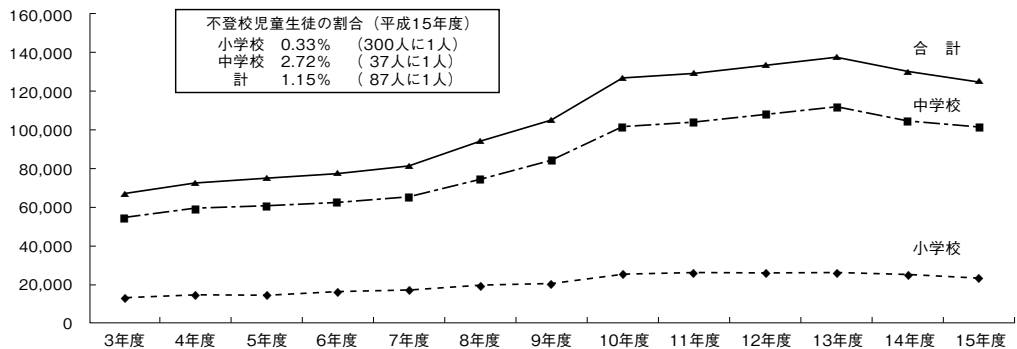


図1 不登校児童生徒数の推移

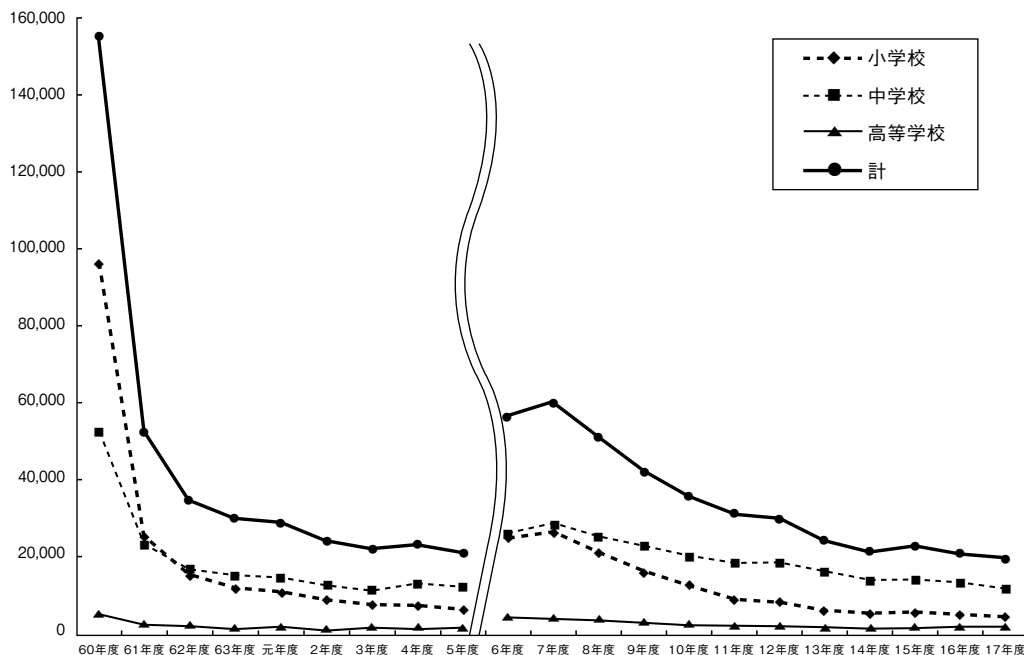


図2 いじめの発生件数の推移

表2 いじめ発生件数

	60年度	61年度	62年度	63年度	元年度	2年度	3年度	4年度	5年度	6年度	7年度
小学校	96,457	26,306	15,727	12,122	11,350	9,035	7,718	7,300	6,390	25,295	26,614
中学校	52,891	23,690	16,796	15,452	15,215	13,121	11,922	13,632	12,817	26,828	29,069
高等学校	5,718	2,614	2,544	2,212	2,523	2,152	2,422	2,326	2,391	4,253	4,184
計	155,066	52,610	35,067	29,786	29,088	24,308	22,062	23,258	21,598	56,601	60,096

	8年度	9年度	10年度	11年度	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度	17年度
小学校	21,733	16,294	12,858	9,462	9,114	6,206	5,659	6,051	5,551	5,087
中学校	25,862	23,234	20,801	19,383	19,371	16,635	14,562	15,159	13,915	12,794
高等学校	3,771	3,103	2,576	2,391	2,327	2,119	1,906	2,070	2,121	2,191
計	51,544	42,790	36,396	31,359	30,918	25,037	22,205	23,351	21,671	20,143

(注1) 平成6年度からは調査方法を改めたため、それ以前との単純な比較はできない。

(注2) 平成6年度以降の計には、特殊教育諸学校の発生件数も含む。

1.1.2. 教員の資質向上の必要性

上記のように児童・生徒の問題行動が多様化し、その解決法も一様ではない状況に、対応することのできる教員とは、どのような資質が要求されているのだろうか。

平成8年に始まる教育職員養成審議会では、教員養成課程のカリキュラム改善の方向として、教員自身が基礎的なカウンセリングの能力とカウンセリングマインドを持つことの必要性が指摘され

た。教育相談係や生徒指導担当などの教員だけでなく、すべての教員が基礎的なカウンセリングの能力とカウンセリングマインドを持つ必要があるとの主張である。カウンセリング的手法が児童・生徒への有効な接し方になりうるとの考え方である。

また、同審議会では現有の若い教員の多様な体験の不足が、いじめ等の問題の背景の一つになっていると指摘している。特に学校以外の場で異年齢の子どもに接する機会が少ないことが、教員として児童・生徒に接する際の力量不足となって表れている、というのである。さらに、児童・生徒の心身の発達に応じた教育を行うためには、教員が教科に関する知識をもつだけでは不十分で、さまざまな感情を持っているのは児童・生徒や保護者に対応できるカウンセリングマインドを養成する必要性も指摘している。

このような議論を踏まえて1997年に出された教育職員養成審議会第1次答申には、教員養成カリキュラムの改善の中、教職課程の内容の改善の具体的改善方策の一つとして、「教育相談（カウンセリングを含む。）」にかかる内容の充実が盛り込まれた。

教員の資質として、教員養成課程に学ぶ学生にカウンセリングマインドを習得させる必要性が指摘される一方、現代の大学生の生活体験不足や対人関係形成力の低さが指摘されて久しい。教員養成課程に属する大学生の生活体験不足や対人関係形成力の低さも一般学生と異なるところがない。自らの内面に目を向けることをせず、外面的にはよく適応しているようにふるまい、心の内と外との不整合を併せ持ち、そのバランスをとることに全力を挙げるとというのが、現代青年の心理的特徴であるという指摘もあるⁱⁱⁱ。

教育者としての使命感や人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力を持ち、さらに高い人格・識見を持ち、自ら考え自ら培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことのできる新たな時代の教員を養成するにあたり、現代青年の心理的特徴や、生活経験の不足、対人関係能力の低さは、克服すべき課題である。

1.2. サイコドラマ技法

1.2.1. 集団心理療法としてのサイコドラマ

サイコドラマは、Moreno, J. L. によって創始された集団心理療法である。当初は、『即興劇場』という名で社会の底辺で生活する人々の生活改善を目的に行われた活動であった。

この集団心理療法の草分け的技法であるサイコドラマは、Moreno がアメリカ合衆国に移住した後にその理論と技法を発展させたものである。

具体的には、ディレクターと呼ばれる治療者とグループのメンバー（クライアント）とが協力して行うグループ全体の活動（即興的ドラマ）を通して、メンバー一人一人が自らの心理的問題を解決していくというものである。セッション行われる時、導入過程（ウォーミングアップという）で

最もウォームアップされ、自らの人生の一コマを提供しようとする人（主役という）のドラマを、メンバーの協力を得ながら演じ出す（アクション）。メンバーは、主役のドラマに登場する役を演じる（補助自我）か、ドラマを見る役割（観客）かのどちらかになる。メンバー全員が主役のドラマにかかわることで、自分自身のもつ問題に目を向け、その解決への手掛かりを得ていくのである。サイコドラマは、ディレクターの配慮のもとで、参加者全員がそれぞれの仕方セッションに参加し、洞察へと向かう集団心理療法なのである。

1.2.2. 教育の方法としてのサイコドラマ

このように、サイコドラマは、様々な葛藤の解決や症状の改善、危機的介入などを目的とするかわりであるが、サイコドラマは参加者に、①情動の解放、②認知的洞察、③対人関係のフィードバック、④新たな行動の学習などをもたらす。これらを参加者にもたらすのは、そこに「テレ」が生じるためと考えられる。

心理療法は、治療者と被治療者とが、主に言語的ないしは、非言語的方法で意思の疎通を図り相互にかかわり合う過程で、被治療者の心的不調状態を解消しようとする治療的接近法と考えられる。一般に、人と人が真摯に向き合い、相互にかかわり合うとき、そこに「何か」が生じる。心理療法の過程で、治療者と非治療者とが真摯に向かうときは、「何か」が生じる。この心理療法においても日常的にも生じる「何か」をサイコドラマでは「テレ」という。サイコドラマでは、このテレの働きによって、参加者は情動の解放を経験し、洞察を得、自らの対人関係を客観的に見直し、新たな行動様式を身につけることが可能となるのである。

この人と人が真摯にかかわるときに生じるテレのゆえに、サイコドラマは、単に集団心理療法という枠内にとどまらない。多様な対人的な場面にこのサイコドラマの技法を適用することができる。

教育の場ではすでに、道徳教育や家庭科教育の方法として用いられ、その有効性が示されている。また、サイコドラマの役割を演じるという方法だけをとり出した役割演技という形で、心理療法の養成や社員教育などに用いられてもいる。

1.3. サイコドラマ技法の教職科目『教育相談（カウンセリングを含む）』への適用の試み

1.3.1. 教員の資質としてのカウンセリングマインド

カウンセリングマインドは、1980年頃から教育や福祉に関連のある場面で用いられるようになり、その後、一般社会にも知られるようになった和製英語である。カウンセリングを行う人の基本的な姿勢や態度を指し、教師が学校で児童・生徒の教育指導に当たる際の重要な考え方や態度を言い表す言葉とされる。具体的には、①教師自身が役割としてではなく生地の人間として子どもに接すること、②教師の基準からでなく共感的に子どもを理解すること、③無条件に子どもの行動を積極的

に受け入れようとする態度と考えられ、「子どもを自己成長力、自然治癒力、自己決定力を持った存在として認め、全面的に信頼してかかわることの必要性を強調した言葉」とされる。^{iv}そこで、カウンセリングマインドは、子どもの潜在的な力に信頼して子どもにかかわる能力であり、対人関係の能力、ということができるだろう。

一方学校では、上に述べたとおり、いじめや不登校、学級崩壊などの問題が多発し、精神的な面や学力、生活の面などで多様な生徒が増加し続けている。それらに対する指導は、一人一人の生徒の問題に応じた指導でなければならない。そのような指導は、カウンセリングの専門家が行うのではなく、カウンセリングマインドをもった教員が行うとよいと考えられた。そこで、教員の資質としてのカウンセリングマインドの習得が、教員養成課程の学生に求められるようになり、「教育相談（カウンセリングを含む）」を履修した学生が順次教員となっているのであるが、未だに、問題の解決には至っていない。

もちろん、このカウンセリングマインドという言葉の広まりが、本来、技能や知識の伝達のある学校における教師・児童・生徒関係を変質させているという指摘もある。また、問題発生の一因と考えられる学生や若い教員の生活経験不足にも改善は見られない。

このようなことから、教育の場に生じている多様な問題に応じた指導を行いうる資質とは、対人関係能力であると考えられる。カウンセリングマインドとは、多様な姿を見せる児童生徒と良好な関係を築く能力と言い換えることもできるだろう。この対人関係能力の習得が教員を目指す者に重要なのである。

1.3.2. カウンセリングマインドの教授法としてのサイコドラマ

教員の資質として重要な対人関係能力は、単に知識を得るだけで習得することはできない。狭い範囲の日常的な友達との心地よい付き合いに終始する現代青年には、まずその心地よさから抜け出し、日常とは異なる対人関係を体験することから始める必要がある。従来型の講義中心の教授法では、学生に新たな対人関係の体験を提供することはできない。

サイコドラマは、インタラクティブな活動である。Morenoはサイコドラマについて、「すべてのセッションはグループに参加する人の共同作業であり分かち合う活動である」^vと述べているが、この協同作業の中で、主役のドラマを展開するのに欠くことのできない役割が、補助自我である。補助自我は、ディレクターの指示によって主役が求める役割を演じる。補助自我は、それまで自分の慣れ親しんできたやり方とは異なる役割を演じる。この補助自我役割を演じる人は、日常的なものとは全く異なる対人関係を体験するのである。また補助自我を演じることは、日常的に体験することのない多様な役割を体験するでもある。

以上のことから、サイコドラマは、教員の資質としてのカウンセリングマインドすなわち対人関係能力を高め、生活経験の不足を補う方法ということができるだろう。すなわち、サイコドラマは

カウンセリングマインドの教授法として最適の方法といえることができるだろう。

1.4. 本研究の目的

上述の問題から、教育現場の要請に応える教員養成をめざすためには、新しい教授過程の探究が必要と考える。

本研究は、サイコドラマ技法を取り入れたインタラクティブな教授法を用いた「教育相談（カウンセリングを含む）」を実施し、その教授過程の検討を目的とする。

2. 方 法

2.1. 教授過程資料の収集

① 研究対象教授過程

S 大学教職科目「教育相談（カウンセリングを含む。）」

② 対象者

S 大学 2 年生 37 名

③ 資料(1)

全13回の教授内容は、授業終了後の記録を用いた。

④ 資料(2)

学生の感想（11回分）は、授業終了直前に書かれたものを用いた。

⑤ 収集期間：2007年9月－2008年1月

なお、第1回目の授業の際、授業研究の概要を説明し協力を要請したところ、a. 授業記録を取ることに、b. 授業の感想を資料として用いることの2点について、学生の了解を得ることができた。

2.2. 資料の整理

① 教授過程は、毎回、映像と文字により記録された。映像記録は文字化を図ったが、音声記録が不鮮明であったため、研究資料から外した。

② 学生の感想は、データベース化された。

2.3. 結果の整理

2.3.1. 研究対象資料の選択

本研究の資料として用いた授業記録は、上記記録の中で、サイコドラマ技法を用いたものから、学生の感想を手掛かりに抽出した。抽出の手順は次の通り。

- ① 全授業13回のうち感想文のそろった11回分の資料を検討の対象とした。
- ② 各人ごとに、平均文字数を算出した。
- ③ 全感想文資料の平均文字数と最頻値、中央値、標準偏差を算出した。
- ④ ③で得られた標準偏差を元に、文字数の多い群（文量多）、文字数が平均的な群（文量中）、文字数が少ない群（文量少）とし、それぞれの資料を抽出した。（資料1．参照。）

2.3.2. 授業に用いられたサイコドラマ技法

- a. ウォーミングアップ
- b. イメージの表現
- c. 役割交代

2.3.3. 授業の概要

研究対象となった教授過程の授業概要は、資料2．に示した通りである。

3. 資料の分析

3.3.1. 3群の文量の比較

上記2.3.1. で得られた資料について、文（センテンス）の量の比較を行ったところ、文量多>文量中>文量少の傾向が見られた。（資料3．参照）

文量多群は、すべての授業の感想文の長さと同量が、他の2群を上回った。また、文量中群は、ほぼ全回で感想文の長さと同量が、文量少群を上回った。

3.3.2. 感想内容の比較

抽出された3群の資料の記述内容を次の3つの視点で分類を行った。それぞれの視点はさらに、2ないし3つの視点から分類を行った。

- ① 事実に関する記述
 - a. 授業内容について、状況に関する記述
 - b. 授業中の自分以外の学生の行動に関する記述
 - c. 自分の行動に関する記述
- ② 授業内容から啓発された思考に関する記述
 - a. 教師の視点からの思考
 - b. 現在の自分の視点からの思考
 - c. 教職への意欲の表明

③ 授業内容に触発された感情に関する記述

- a. 肯定的感情
- b. 否定的感情

3.3.3. 感想内容の比較

本研究の分析には、これらの視点から分類された各群の資料のうち、①事実にに関する記述、②思考に関する記述、③感情に関する記述のみを対象とする。

整理された資料は、資料4.～資料6. に示すとおりである。

事実にに関する記述は、文量多群で、他の2群より多くみられる。特に授業開始後間もない時期と終了近い時期の記述の増加が文量多群で見られる。文量中群でも同様の傾向がみられるとあってよいだろう。文量少群では授業の進行に伴い、わずかではあるが減少傾向がみられる。

思考に関する記述は、文量多群で他の2群より多くみられる。特に授業進行の中盤から終盤にかけて、思考に関する記述の分量が増加している。文量中群は、各回ごとに増減が見られるが、全体としては横ばい状態を示す。文量少群では、授業中盤に思考に関する記述の減少がみられるものの後半には増加に転じている。

感情に関する記述は、各群とも、授業の進行とは無関係に増減を繰り返している。文量多群では、1回、2回、4回、5回、6回、9回で、感情に関する記述が多くなっており、3回、8回、10回、11回では少なくなっている。文量中群では、1回、5回で感情に関する記述が多く、4回、6回、7回、8回、9回で少なく、6回以降は文量少群の感情に関する記述よりも少なくなっている。文量少群では、1回から9回までは感情に関する記述が少ないまま推移しているが、10回と13回では増加がみられる。

なお、分析に用いた資料の概要は、資料7. 及び8. に示すとおりである。

4. 考 察

4.1. 文量に関する考察

サイコドラマ技法を取り入れたインタラクティブな教授法の場合、学生は知的に、また情緒的に、身体的に揺さぶりをかけられる。大多数の学生は、幼児期を除いてそのような経験をする機会に恵まれなかっただろう。

具体的には、毎回何らかの行動を伴う課題が出され、他の学生と協同してその課題に取り組むことが求められる。このような状況の中で、学生は知的に啓発され、情緒的には様々な感情の揺れを経験し、身体的には文字通り体を動かすことになる。

この教授法による授業の第1回目に、学生は新鮮な驚きと困惑とを経験する。授業の進行に伴い、

学生はそれぞれの仕方では、授業への態度を決めていく。ある者は授業で出される課題に消極的な仕方に取り組むようになり、できる限り活動を避けようとする。また別の者は、気分の高揚と沈滞とを繰り返す。さらに、当初は警戒的な態度で授業に臨んでいた者が徐々に動き始める。学生は様々な仕方では、新しい教授法に慣れていくのである。

新しい教授法への学生の慣れは、学生の感想文の文量に表れると考えられる。すなわち、新しい経験は、興味や関心を引き出し、情緒や知的好奇心に触発されるので、感想の文量が多くなるのである。しかし、授業の進行に伴い、新しい授業についての経験が増加し、自分なりの授業への対応方策を見出すと、知的好奇心や情緒的な揺れは減少し、感想の文量も減少する。これらのことは、資料3に示されている3群の全文量比較において、文量の多少とは別に、授業中盤での文量の減少傾向に表れているといえるだろう。

また、3群とも授業後半には、文量の増加傾向がみられるが、これには、二通りの解釈が可能であろう。まず第一に、授業内容の理解が進んだことで、授業に対する取り組み方にポジティブな変化が見られたと考えることができる。第二に、授業の終了が間近になり、作業の心理メカニズムである初頭努力に対置される終了前努力の表れと考えることができる。この資料だけでは、どちらの解釈が妥当であるかの判断はしがたい。

4.2. 感想内容の分類に基づいた考察

授業内容の事実に関する記述は、文量多群では、全文量に見られた傾向が認められる。それに対して、文量中群ではその傾向は弱い。文量少群では、反対に減少傾向が認められる。このことは、文量多群とほかの2群とで、授業に対する取り組み方になんらかの差異があることを予想させる。その差異が何によるものであるかは明らかではない。

授業内容からの思考を示す記述について、文量多群では授業進行に伴い、増加傾向が見られ、授業終了間近になって減少傾向となっている。文量中群では、多少の増減はあるものの、思考を示す記述はほぼ一定とみてよいだろう。文量少群では文量多群とは反対に、授業進行に伴い文量の減少がみられ、授業終了間近になって増加傾向に転じている。これら三様の傾向は、各群の授業に対する取り組みになんらかの差異があることを示すものと考えられるだろう。

感情に関する記述は、文量多群と文量中群とが文量の著しい変動を見せている。文量少群は、感情の表出が全般では少ないまま推移しているが、後半に入り、増加がみられる。そしてその増加傾向は、他の3群と同様の傾向である。これらのことから、学生は授業内容によって何らかの情緒が触発されている、ということが出来る。

インタラクティブな課題に取り組むとき、仲間とのかかわりは避けられない。そのかかわりは、表面的なかかわりで終わるものから、より深いかかわりを求められるものまで、課題の性質によって変化する。人とかかわりは、それがどのようなものであっても、かかわりを持つ人双方の感情

を引き出す。それゆえ、感情に関する記述の文量の増減が著しいのは、学生が教授過程で提供される課題に主体的に取り組んでいることを示すものといえるだろう。

4.3. まとめ

集団心理療法であるサイコドラマは、参加者に傍観者であることを許さない。参加者は必ず何らかの仕方、他の参加者とのかわりを持つ。主役と呼ばれるそのセッションに自分の課題を提供する人だけでなく、主役のドラマを展開するために、主役の求める役割を演じる補助自我になる参加者は、重要な存在である。

このサイコドラマで補助自我と呼ばれる参加者には、重要な機能があることを Moreno は指摘している。すなわち、主役の世界を描くのに必要な役割を演じる機能と、主役の世界を描くのに必要な役割を演じる機能の3つの機能 (function) である。即ち、主役の世界を描くのに必要な役割を演じる機能、の3つである。^{vi} また、Blatner は、補助自我について、次のように述べている。即ち、主役と監督の傍にいて、主役の人生に関係する誰かになったり、主役の「別の部分」になったりする人であり、補助自我のうちで、とくに、主役の夢やなんとも言えない感覚、あるいは主役が言葉に出していない感情を演じたりする場合をダブルとよぶ、としている。^{vii}

実際にサイコドラマが展開される場では、補助自我は、主役によって指名され、役割を与えられ、その役割を演じることになる。ドラマが展開される過程で、監督は主役のドラマの背景になっている感覚や感情の流れを察知し、補助自我に指示を与える。補助自我が監督の指示の意図を理解し、指示通りに演じることで、主役の問題が明確になり、主役の問題解決だけでなくグループ全体を夫々の洞察につながっていく。補助自我は、サイコドラマにおいて重要な働きをしているのである。

この働きは、監督と観客に、主役の感覚や感情をわかりやすく伝える働きであり、主役のドラマをより深いレベルへ導く働きである。補助自我は、監督と主役を結ぶサイコドラマ的コミュニケーションの担い手ということができよう。

インタラクティブな教授法においては、授業者が提供する課題に取り組む学生は、補助自我の働きを経験するということができる。

この補助自我の働きは、対人関係能力が低下しているといわれる学生に、新たな人とのかわりを経験させるのである。また、マスコミに取り上げられるような児童生徒の問題行動をテレビのワイド・ショー的に理解しがちな学生に、補助自我の経験は、洞察をもった理解へと導くものと期待される。

上記の考察を踏まえ、このようなサイコドラマ技法を用いたインタラクティブな教授法が、現代青年になんらかの揺さぶりをかけ、より深い児童生徒理解へのきっかけとなりうる可能性が示されたといえるだろう。

今後は、インタラクティブな教授法で行われた授業過程をさらに分析することで、サイコドラマ

サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究

技法が、教職科目「教育相談（カウンセリングを含む）」がめざすカウンセリングマインドの習得と対人関係能力の解発とに有効な方法であることを確かめていきたい。

資料1.

	1回	2回	3回	4回	7回	8回	9回	10回	11回	12回	13回
平均値	231.00	262.81	267.16	231.11	224.31	238.86	276.08	281.93	260.68	260.73	283.10
最頻値	255	264	-	261	246	206	359	321	237	235	277
中央値	214	265	251	242	235	224	256	280	241	239	277

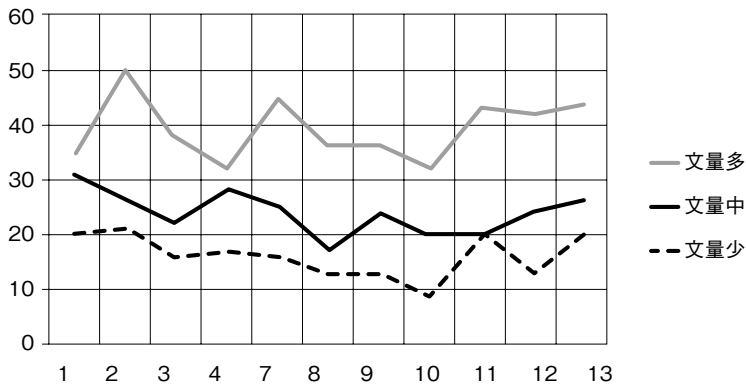
資料2. 授業記録

回	月日	テーマ	授業内容
1回	9/27	教育相談とカウンセリング (概観)	教師が学校で行う教育相談は、心理相談のいわゆるカウンセリングというより、児童・生徒の言葉にならない心の声に耳を傾ける態度であり、技能であることに、学生が気づくこと
2回	10/6	傾聴練習(1) ・仲間作り ・話したことの無い人と話す ・できるだけ多くの人と話をする	話をしたことの無い人と話してみることで、自分の話し方の特徴や、相手の話を聞くことの難しさに学生自身が気づく
3回	10/12	傾聴練習(2) ・グループ作り ・グループの設定 ・話をする・話を聞く	相手の言葉の奥にある相手の気持ちを受け取れるように、学生自らが工夫をしつつ相手の話を聞く練習
4回	10/19	傾聴練習(3) ・グループで話し合う ・相手の声に耳を傾ける ・グループごとに演じる学年を設定する ・子どもたちに話をする	名前を呼ばれずに呼びかけられる時、相手の思いを聞こうと心がけることで、自分が呼ばれているかどうかを感じ取ることができるという体験をする。また、子どもたちに挨拶をする教育実習生を演じる。
5回	10/25	傾聴練習(4) ・グループで話し合う ・グループごとに演じる学年と場面とを設定する	話し合いの中での、互いの言葉を聴き、相手の気持ちを聞き取っていく練習。子ども同士のかかわりの中で起こっている心の動きを感じ取る練習。
6回	11/8	傾聴練習(5) 設定した年齢の子どもになって、グループで自由に遊ぶ	入試のため、実施できず
7回	11/15	日常の教育相談(1) 教師としての子どもとのかかわり (設定した年齢の子どもの場面(遊び・授業・主活動・給食時・登下校など)を再現する)	小・中学生のクラスを設定して、教師役割を練習する。
8回	11/22	日常の教育相談(2) 教師としての子どもとのかかわり (設定した年齢の子どもの場面(遊び・授業・主活動・給食時・登下校など)を再現する)	まず、設定場面を確認する。教師役割以外の全員が生徒となる。

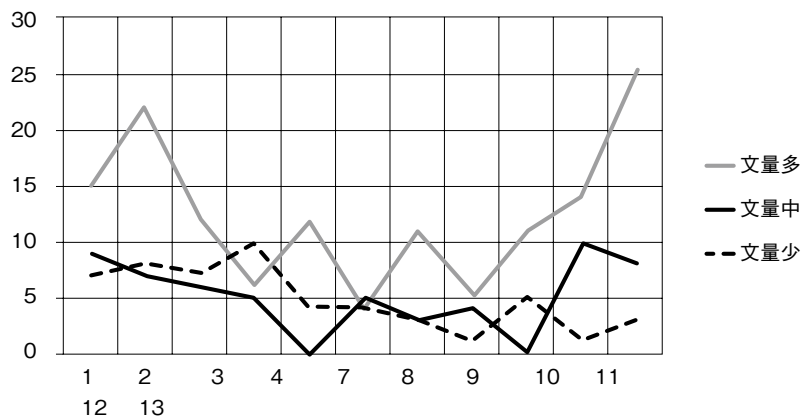
サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究

9回	11/29	日常の教育相談(3) 教師としての子どもとのかかわり (設定した年齢の子どもの場面(遊び・授業・主活動・給食時・登下校など)を再現する)	児童・生徒に、意図を伝える基本は、教師が一人ひとりに内容を確実に伝えようとし、伝わったかどうかを確認することである。教師役の学生が、教師としての自分を体験する。
10回	12/ 6	クラスの教育相談(1) 子どものところに耳を傾ける	教師が児童・生徒との教育相談的關係を構築するに、日常場面における相互の心の結びつきが大切である。教師役の学生が、教師として生徒に向き合う体験を通して、カウンセリングマインドの大切さに気づくようにするのが、ねらいである。
11回	12/13	クラスの教育相談(2) 子どものところに耳を傾ける	教師が、児童・生徒の行動で問題と感ずる行動を挙げ、その問題行動を再現する。
12回	12/20	クラスの教育相談(3) 子どものところに耳を傾ける	行動に問題があると思われる児童・生徒に話を聞く場面を通して、子どもとの心の交流は快い経験であることを感ずる
13回	1/10	個別の教育相談(1) カウンセリングの人間関係	一対一の教育相談場面をえんじてみる。場面は、二人の子どもの行動を記載したプリントを配布し、設定した。
14回	1/17	個別の教育相談(2) カウンセリングの人間関係	1対1の教育相談場面から、話を聞く態度について考える。①成績の振るわない子ども②遅刻をする子
15回	1/24	試験	

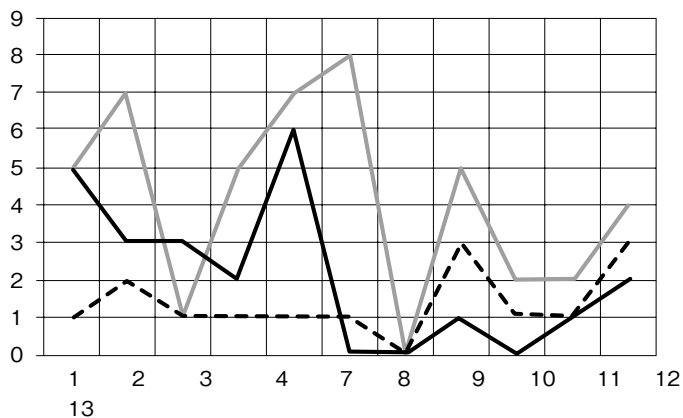
資料3. 3群の全文量比較



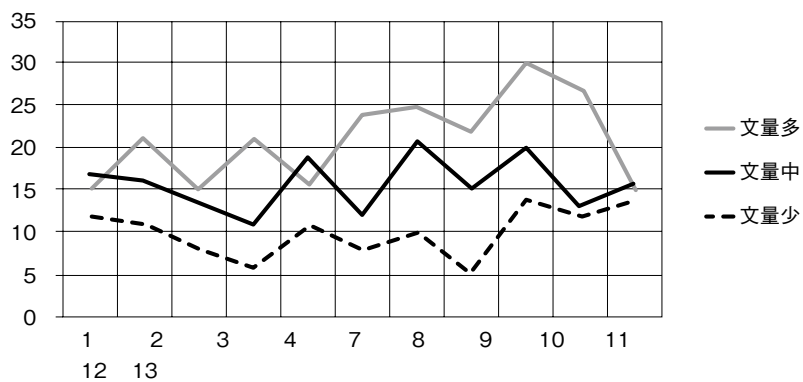
資料4. 3群の文量（事実）推移



資料5. 3群の文量（感情）推移



資料6. 3群の文量（考えたこと）推移



サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究

資料7.

群名	対象者	文字数	全平均文字数
文 量 多	IU	339	356.60
	JS	332	375.00
	SN	346	342.55
	MAM	361	345.00
文 量 中	KT	287	249.09
	MH	241	251.10
	MIM	280	254.73
	TY	274	257.64
文 量 少	UI	123	151.10
	NO	237	187.80
	YK	204	182.20
	KS	156	171.89

資料8.

群名	対象者	
文 量 多	IU	<p>子どものおこす問題行動は、子どもは問題と誤ってしているのだろうか。それが問題かどうかを判断しているのは私たち教師の立場にある者だ。問題のない行動に「ふつう」という意見が出た。「ふつう」とは一体どこからどこのことを言うのだろうか。誰が判断するのだろうか。とても難しい。私たちは、目立つものを見る。しかし、1クラスに何人もいれば目立たない子もいる。その子は決して問題行動をしているわけではない。けれど、教師が見落とすことで、その子はどれだけさみしい思いをしているか考えた。考えたら、自分(=教師)の行動の責任を強く感じた。いくら問題行動をする子どもにもよい所はある。それを、私一人の分別で問題があると決めつけていいものなのか。その子のよい所をひきだす力が私たちには求められると思った。</p>
	JS	<p>まず、皆で問題行動をした。本当に何も考えず、昼休み気分で行動した。先生という存在を無視した行動だった。次に、グループで3つの行動について、挙げてみた時に、問題のない行動と良い行動のわけ方が難しいという話になった。良いということの中にあたりまえのものがあったり、きちんとした区別はできないと感じた。先生の中で、目立つ目立たない子がいるといていた。3つの行動の中にもこの2つに分けられると思った。そして、この中で存在がなくなってしまう子がでてきてしまう。それをしてしまう前に、先生がうまくその子の良い所見つけて、たててあげることが大切だと、思った。先生は、きちんと一人一人のことを常に見ること、そして、アピールさせてあげるようサポートすることが大切なのだ、学んだ。</p>
	SN	<p>前回の授業から思っていたことだが、やはり何を問題行動と取るかは人によって違うので、これが悪い、これが良いと分けるのは難しいと思った。今回5人が前に出て発表していた時、左の二人と真ん中の人には注目したが、右の人には全く意識が向かなかった。正確には右から2番目の人は僅かに意識したが一番右は、意識しなかったというのが正しい。彼らに注目したのは、彼らが何かしらの行動を取っていたからだ。悪戯をうながす者、実行する者、説明する者、手伝う者、見守る者。良い意味でも悪い意味でも何かしら行動している者には目が向かう。それを考えると問題行動を起こしている者や「良い」行動をしている者にも目が向かうということだ。それ故に、私個人としては何もしていない者＝「普通」である者こそ見落としがちになってしまうと思った。</p>

	MAM	今日話し合った問題行動というのは、一口にいても多様な種類があり、多様な角度からとらえられることがある。前に出て発表していた人も言っていたが、問題行動とはその時に応じて変わってくるので、『これが問題行動だ』と決めつけることは不可能だ。今日の主な本題にあたる“問題行動”“問題のない行動”“よい行動”の3つは、よくよく考えると、すべて教師の評価によって決められてしまっているのではないだろうか、子どもに問題があると評価すれば叱り、よい行動をすれば評価するためにほめる、そして一番見落としてしまいがちといわれる“問題行動のない子”は、ただ認識するだけ。教育相談にかかわらず、子どもと接する中で一番前提においてしまっはいけないのは評価。しかし私達は、無意識のうちに子どもをひょうかという基準の中において、見てはいないだろうか。
	KT	今日、学んだのは、先生の視点の大切さだ。目立つ子だけが善悪でわけられたり、その時どうだから良いというのではなく、その子の普段の生活や、変化も見ながら、その子を知らなければならぬし、何をしたら良い子というわけでもないと思った。また、発表中、自分は、話している人に注意を向けて欲しかったから、自分も向けるようにしていた。でも、そのことで、周囲の目から外れ続けて悪い評価をうけるのではなく、先生という立場にいるならば、メインの子だけでなく、支えている子、サブに周った子が何故そうしているのか、なども、わかるような日常の接し方、目配せ、注意のし方をしないといけないとわかりました。
文 量 中	MH	問題行動・問題のない行動・よい行動について。問題のない行動とよい行動の差がよくわからなかった。どこに線をひくべきが難しい。目立つこと目立たない子。目だつ子には誰でも自然に目がゆくけど目立たない子には目がゆかない。でも目立たない子を見落としたり、だめだから大変。はじっこにいる子や少しおとなしい子。少ししか見てないと気付かないような小さなことに気づいてあげられるようにならなきゃいけない。問題行動は本人が意識してやっていることは少ない。先生の美化意識だけで注意するのはいいのか…。
	MIM	問題行動であるか、問題のない行動か、良い行動かというのは、先生の考え方や視点（目立つかどうか）によって変わってくると思う。子どもにとっても何が問題行動であるかは考え方や周囲の大人によっても変わってくる。また、場面によっても変わるその時だけでは判断できず、長いスパンが必要となる（病気の場合など）どの子に対しても同じように目を向けられるようにすることが大切で、目立つ子だけを見て、その他の子を目おとすことがないようにしていかなければならない。教師は、生徒全体の様子を常に把握し、何が起き、どんな状態であるかを知っていなければならないのだということが分かった。
	TY	今日他のグループが発表していて感じたことがいくつかあった。まず1つ目に端の2人がお互いにちょっとした出し合い、話している人にもちょっとした出しをしていた。だが発表自体に関わってなくても同じグループにいる感じは伝わった。次に話している人のとなりにいた人は何も話していなくても相づちをして、紙をもっているだけで、発表にかかわっている気がした。最後にその紙をもっている子のとなりの子は紙もっていないし、発言もしていなかったのかかわっている気がしなかった。でも同じグループなのだから、一緒にやっていることを思わせるために指導者として言葉かけが必要だと考える。
文 量 少	UI	みんなで話しあって1番むずかしかったのは、問題のない行動だった。問題のある行動は自分のやってきたことを思い出せばよいので簡単だった。先生役で前に出た時、みんな自由にしてうらやましいなあ、と思った。今日のテーマはむづかしくてよく理解できなかった。

NO	<p>今日は「問題のある行動」・「問題のない行動」・「よい行動」について考えました。私は一概に「これは問題行動でこれは問題のない行動だ。」とは言えないと思いました。はたから見て問題行動であったとしてもやっている本人自身はそういったことを問題行動だと思っていないかもしれない。もしくは障害などで自分ではどうしようもない人もいる。「問題行動」と「そうではない行動」と区別することが重要なのではなく、「その人がなぜそういうことをやってしまったのか」考え、対応することが大切だと思います。</p>
YK	<p>問題行動はいけないこと。それは誰にでもわかっていることだろう。その問題行動についてその人自身が何を考えているのかわからないにしても考えてあげなければいけない。1人ひとりの行動であれば私たちもなんとか対応ができるが皆がいっせいに問題をおこせば1対30ぐらなためどうすることもできなくなってしまう。その対応だけしていると誰かしらは見おとしてしまうこともある。そうならないためにもきりかえしや、判断が必要だと思う。</p>
KS	<p>問題行動は、「どのような人にとって」によりかわってくると思いました。例えば、学校の先生は、問題行動と判断することも、私にとっては特に問題とは感じず、問題ではない行動と判断することもあると思いました。よい行動とは、考えを出すのも難しいと思いました。よいと思うことでも実際は、あたりまえなことにもなっているからです。</p>

<引用文献>

- i 文部科学省児童生徒課 平成18年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査より
- ii 文部科学省児童生徒課 平成17年度における児童生徒の問題行動等の状況（概要）
- iii 山田麻有美 青年期の樹木画に関する研究 聖学院大学論叢 第 巻 号 1999
- iv 真仁田昭他編 学校カウンセリング辞典 金子書房 1995
- v Moreno, J. L. The Theatre of Spontaneity, p126 1983
- vi Moreno, J. L. ASGPP ed. Who Shall Survive? First Student Edition, p.55 1993
- vii Blatner, A. Acting-In, p.3-7 1997

<参考文献>

- 1. Blatner, A. "Foundations of psychodrama-History, Theory, & Practice 1988
- 2. Clayton, M. & Carter, P. The Living Spirit of the Psychodramatic Method 2004
- 3. Goldman, E. E. et al. Psychodrama: Experience and Process 1984
- 4. Kellerman, P.F. Focus on Psychodrama: the Therapeutic Aspects of Psychodrama 1992
- 5. Starr, A. Rehearsal for Living: psychodrama 1977
- 6. Yalom, I.D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy 1995