

<b>Title</b>	サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究(3)抄録
<b>Author(s)</b>	山田, 麻有美
<b>Citation</b>	聖学院大学論叢, 22(2) : 187-206
<b>URL</b>	<a href="http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=1934">http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=1934</a>
<b>Rights</b>	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

〈原著論文〉

## サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究(3)抄録

山 田 麻有美

A Study of the Teaching Methods Using Psychodrama Technique (3)

Mayumi YAMADA

This paper investigates interactive teaching methods using psychodrama techniques which produce an awareness in Japanese adolescents of the complexity of human relationships. It focuses on the features of adolescent relationships and the factors necessary for creating awareness of the importance and depth of human relationships. It finds that, although adolescent Japanese seem to wish to maintain good relationships with others, they are often self-centered and unable to adapt, living only for the moment. However, through these teaching methods, their sense of human relationships can be improved, they may be able to become more sensitive to human relationships, and they should be able to make progress in social development.

---

**Key words:** サイコドラマ, インタラクティブ教授法, 教育相談, カウンセリングマインド

### 1. 問題と目的

教職を目指す現代の若者である学生が、教育相談的態度（カウンセリングマインド）を習得するための、従来の講義型教授法は異なるインタラクティブな教授法として、サイコドラマ技法が用いた教職科目「教育相談（カウンセリングを含む）」の授業が行われた。その授業記録をもとに行われた一連の研究により、サイコドラマ技法が、教職科目「教育相談」の教授法として有効であることは、確かめられてきた<sup>(1)・(2)・(3)・(4)</sup>。これらの研究を通して、インタラクティブな教授法が、受講者である現代の若者に、対人的なかかわりに関する何らかの気づきをもたらすことがわかってきた。

一方、現代の若者の対人的な経験不足はその度合いを増し、他者との深いかかわりを避ける傾向もさらに強くなっている。相手に深くかかわるとき、相手が自分の生活にさまざまな形で影響を及ぼすようになる。欲求のままに時間を過ごすことができなくなる。この相互に影響しあう関係は、

人格的なかかわりの一部なのであり、人格が触れ合う喜びでもあるのだが、現代の若者は他者との深いかかわりを経験する前に、他者に対して自らを閉じてしまう。自分の生活が身近な人々によって影響されることを嫌う。彼らは、飲みたい時に飲みたいものを飲み、食べたい時に食べたいものを食べ、見たい時に見たいものを見、喋りたい時に喋りたいのである。他者とかかわる時、そういう「自由」を、「侵害」される、と考える。他者とかかわらざるを得ない時には、他者とのかかわりが深くないように細心の注意を払い、他者の「自由」を「侵害」せず、他者からも自分の「自由」を「侵害」されずにその時間を過ごそうとする。彼らにとって、他者とのかかわりとは、一種の技術である。他者と一緒にいる時間を、無事にやり過ごす技術である。

彼らにとっての言葉は、そのような技術の一つである。だから彼らは言葉を巧みに使う。早口で、省略した言葉を使う。彼らにとって相手の言葉は、飛んできたボールと同じようなものだ。その飛んできたボールを取り敢えず跳ね返さなくてはならない。相手の言葉に瞬時に応じなければ、「空気が読めないヤツ」とされてしまう。予期せぬ時に不意にかけられた言葉を躲しきれないと、気分が落ち込み、いわゆる「傷ついてしまう」のである。相手から打ち込まれるボールをうまく打ち返すように、相手に言葉を返すことがコミュニケーションだと考えているかのようである。

そのような若者も、省略された言葉の断片を聞き取り、間髪をいれずに応じるには、絶えず緊張してはならないので、他者とのかかわりは、「疲れる」。「疲れ」たくないで、一定の型のかかわり方、すなわちマニュアル化されたかかわり方をするようになる。こうして、若者の対人的経験はますます不足していくことになる。

このような若者の対人関係の型、すなわち、人とかかわり方の基礎は、幼児期に形成されると考えられる。幼児期後期に始まる学校教育の中で、子どもたちは徐々に人と深くかかわらない対人関係の型を形成する。

現代の子どもの多くは幼児期後期から、目覚めている時間の大半を同年齢集団の中で過ごす。欲求のコントロールが不十分で、対人的な経験のほとんどない発達途上の子どもが、同じように欲求のコントロールが不十分で、対人的な経験のほとんどない発達途上の子どもが集まっている場所で、時間を過ごすのである。そこで子どもは、様々な葛藤や欲求不満を数多く経験する。子どもたちは、教師という大人の助けを得て、その葛藤や欲求不満を、社会的に承認されるように表現するしかたを学び、コントロールするようになるのである。

しかるに現代の子どもを集めて教育や保育にあたる多く大人たちが目指しているものは、さまざまな目新しい活動の提供であり、効率のよさであり、子どもが「より速く」、「より多く」、「より正確に」提供された活動をこなせるようにすることのようである。そこでは、一人ひとりの子どもの生得的な資質や発達状況に応じた対人的な経験が提供されるということはない。子どもが集団の中で経験する様々な葛藤や欲求不満、その時に生じる怒りや悲しみ、痛み、苦しみといった感情や思いは、封印されるべきものとされているようである。

例えば、物の取り合いからケンカになり、怒りが収まらない子どもに対して、仲直りすることが求められる。そこでは、仲直りのしかた(手順)に則った言動が求められる。一般的にケンカをする子どもは、社会性の発達が遅れているのだと考えられる傾向があり、子どもがケンカをしないようになることが、幼児期の社会的発達の課題とも思われているようである。ケンカしても、謝って仲直りできる子どもが、「正しく」発達している子どもの姿なのだという。だから、ケンカした双方の子どもが「ごめんなさい」と言い合って、握手が出来る時、大人から褒められるのである。その時、怒りは封印されなければならない。怒りを表現し続けると、わがままな子とか、聞き分けのない子、強情な手に負えない子などとされ、時には叱責の対象とさえなる。

そこで、子どもは葛藤や欲求不満から生じた自分の怒りを抑圧することになる。こうして子どもたちは、様々な葛藤や欲求不満から生じる感情や思いを抑圧することのみを経験し、抑圧のしかたを身につけていくことになるのである。

また、子ども間の身体的なケンカは、極力回避させ、お互いに傷つけあうことがないようにきめ細かく配慮がなされる。ケンカを通して同年齢の子どもの心と体が直接触れ合う機会はない。自分の体や力が相手に与える影響を実感する機会ほとんどないのである。現代の子どもたちには、ケンカすることで他者の感情や欲求に気づくという機会がほとんど与えられていないといってもいいだろう。

子どもが、自分の資質に応じて自らの欲求をコントロールし、他者の感情や欲求を感じ取れるようになるための、ケンカに代わるプログラムや時間が用意されているということもない。却って、子ども同士はケンカを通して心身の直接的なかわりを避け、言葉や約束事を媒介にした、感情や実体験のない間接的なかわり方を習得し始めるのである。

感情の交流は、他者とかわる時必ず生じるものである。感情の交流から対人関係は始まる。しかし、「より速く」、「より多く」、「より正確に」課題をこなしていくことを求められる集団にあっては、感情の交流は課題遂行の妨げとなる。それゆえ、現代の子どもたちは長期間にわたって、同一の目標に到達すべく一定の行動を求められる学校という同年齢集団の中で、他者と深くかわらない対人関係の型を徐々に習得していくのである。

このようにして長期間にわたって強化され形成されるこの対人関係の型から抜け出すことは容易ではない。現代の若者は、表面的にはよく適応しているように見える。他者と深くかわらない対人関係の型、つまり他者の感情や欲求には拘わることせず、その場で求められている言葉を交わしあう間接的なかわり方を習得し、使いこなしている。間接的で形式的な言葉のやり取りを、適時に使う技術を身につけ、使っているのである。形式的な言葉のやり取りがコミュニケーションだと勘違いしている若者は、身につけた対人関係の型が利用できる間は、社会的にうまく生きてると自負さえしている。

だが現実には、自らの確かな存在の手ごたえを感じることができず、生きる目標を見いだせない

ものが少なくない。他者との深いかかわりにあこがれながら、傷つくことを恐れて自らの願いを抑圧してしまうものもある。利用し続けてきた対人関係の型が破綻してしまうこともある。そうした若者は、それでも身につけた対人関係の型を捨て去ることはしない。それに代わるものがないからである。

サイコドラマは、対人関係を体験する技法である。現実世界では不可能な、あるいは非常に困難な対人的なかかわりを surplus reality として体験する技法である。この技法を用いて現代の若者は、対人関係の型とは異なった対人的なかかわりを体験することができる。

サイコドラマ技法を用いた教職科目「教育相談（カウンセリングを含む）」の教授過程では、現代の若者が、自らが持つ対人関係の型とは異なった対人的なかかわりを体験する。上に述べたように、この対人的なかかわりの体験が受講した学生に、何らかの対人的な気づきをもたらすことが明らかになってきた。しかしながら、教授過程において、どのような過程でどのような体験が、学生の気づきをもたらす契機となっているのかは不明である。そこで、本研究では、教授過程の初期に行われた授業を取り上げ、この段階での学生の気づきについて分析を行い、現代の若者が対人関係の型から抜け出すサイコドラマ的契機的一端を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究の方法

### 2-1. 研究対象授業

研究の対象とした授業は、S大学2年生以上対象に2009年に開講された「教育相談（カウンセリングを含む）」の第3回の授業である。この科目は、教育相談とカウンセリングの理論と実際に触れながら、サイコドラマ技法を用いて、受講生がカウンセリングマインドを習得できるように計画された半期15回開講の教職科目である。授業の概要については、「表1. 授業計画」参照。

研究対象には、全15回の授業記録の中から、第3回の授業記録を用いた。

研究対象の授業科目「教育相談（カウンセリングを含む）」を受講する学生は、教育相談についての基礎的な知識を持たず、また、そのほとんどがサイコドラマ技法の経験を持ってはいない。そこで、第1回の授業で、教育相談の意義と現状、教育相談とカウンセリングの異同等を概説し、第2回の授業で、サイコドラマ技法への導入を行った。第3回の授業は、実質的には、サイコドラマ技法を用いた最初の授業である。

この実質的に最初の授業で受講生は、現代の若者が得意とする対人関係の型を用いると考えられる。そこで、本研究では、現代の若者の対人関係の型を明らかにするために、第3回の授業を研究対象としたのである。

第3回の授業内容は、次のとおりである。テーマは、「対人関係の練習」であり、受講生がカウンセリングマインドを習得する上で基礎となる対人関係に sensitive になることをねらっている。具

体的なねらいとしては、次の8つを想定している。

- ① 受講生が、授業中に行われる様々な活動に主体的に取り組み、自らの取り組みを振り返ることができるようになる。
- ② 自分の感じていることを相手に伝達することの難しさに気づく
- ③ 自分の感じていることを言葉で表現することの難しさに気づく
- ④ 自分自身に関する何らかの気づきを得る
- ⑤ 対人的なかかわりに関する何らかの気づきを得る
- ⑥ 対人関係の練習の中で生じる自分の肯定的な感情に気づく。
- ⑦ 対人関係の練習の中で生じる自分の否定的な感情に気づく。
- ⑧ 対人関係の練習の中で生じる自分の願望や期待に気づく。

## 2-2. 研究の手続き

### 2-2-1. 研究対象の授業の実施

2008年10月に、教職科目「教育相談（カウンセリングを含む）」を受講する32名（内欠席1名）に対して、表1の計画に従い、授業を行った。授業の記録は、授業終了後に授業計画に加筆する方法で行った。

### 2-2-2. 研究材料の収集

研究の材料には、授業計画と授業記録、および授業終了時に受講生が記入する授業記録票に記載された内容を用いた。

授業記録票の目的は第1に、受講生が自らの授業への取り組み振り返り、学んだ内容を短くまとめることで、学びの定着を図ることである。第2の目的は、授業担当者が、受講生がその回の授業のねらいをどの程度達成できたかを把握することである。これにより、授業担当者は次回の授業の計画を修正することができる。

授業記録票への記入は、授業終了時、次の4項目について、受講生が記録票に短く記入するようにした。

- ① 当該授業を受講しての自己評価
- ② 当該授業内容の中で、受講生が自ら取り組んだと考えること
- ③ 当該授業の中で、受講生が学んだと思うこと
- ④ 感想

表1 授業計画

授業回	テーマ	目標と活動
1回	講義の概略と進め方 ・教育相談とカウンセリング ・教育相談の意義 ・教育相談の現状	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	対人関係の練習(1) ・仲間を意識する ・心の中のソシオメトリー ・実際のソシオメトリー	目的は他者に対する感性を再確認すること。他者に対する気持ちの上での近さと遠さを実感する活動を通して、自らの人とのかわり方に注意を向けるようになること。
3回	対人関係の練習(2) ・仲間を感じる ・体の動きを通して感じあう	「感じたことを言語化し、相手に伝える」という作業を通して、感性を養い、表現し、伝達し、フィードバックを得ることで、対人的な関係を構築する
4回	対人関係の練習(3) ・仲間と気持ちが通じる ・同じ音を聴き、同じ写真を見る ・感情・感覚の共有 ・感じたことを分かち合う	同じ材料から感じるものが、異なることに気づき、相互の感情や感覚を話し合うことで、「共感する」ということを体験的に知る
5回	コミュニケーションの練習(1) ・言葉の伝わり方を意識する	コミュニケーションは、「伝えたい」あるいは「伝えられたい」という対人的な興味関心から始まることを体験的に知り、各々が自分の「伝えたい」あるいは「伝えられたい」という思いに気づくようになる。
6回	コミュニケーションの練習(2) ・伝えたいことと伝わること	「伝えたいこと」を表現する言葉と、表現された相手の言葉から「伝わる」ものにずれがあることに気づく
7回	コミュニケーションの練習(3) ・心が通じる話し方・聴き方	話を聞き、そこで感じたことを言語化し、相手に伝えたり、伝えられたりする活動を通して、自らの感情や思いと、相手の「伝えたい」感情や思いを聞き取ることとの違いを明確にできるようになる
8回	傾聴と共感	・傾聴と共感を体験する ・情動体験を意識化するというは自分の感情を言語化することであり、自分の心の動きを客観化することであることに気づき、相互の心の動きを理解しあえるようになる。
9回	学級場面での傾聴と共感(1) ・特定場面での教師—幼児・児童関係	サイコドラマ技法を用いて、教室場面・保育場面を再現し、その活動を通して、教員として必要な傾聴と共感の態度とはどのようなものかに気づくようになる。
10回	学級場面での傾聴と共感(2) ・気持ちが通じる教師—幼児・児童関係	サイコドラマ技法を用いて、教室場面・保育場面を再現し、その活動を通して教師と子どもが相互にそれぞれの感情や思いを伝えあい、伝わりあう関係とはどのようなものなのかに気づく
11回	学級場面のコミュニケーション(1) ・教室場面での問題	サイコドラマ技法を用いて、学級内で生じる葛藤場面を再現し、言語化されない双方の感情や思いに気づく
12回	学級場面のコミュニケーション(2) ・教室場面での問題の解決	サイコドラマ技法を用いて、学級内で生じる様々な葛藤場面を再現し、教員として、子どもたちの言語化されない感情や思いに気づく

13回	相談場面の対人関係 ・相談場面の教師—幼児・児童関係	サイコドラマ技法を用いて、教師—幼児・児童間に生じる葛藤場面を再現し、教師として傾聴と共感の重要性に気づく
14回	相談場面のコミュニケーション ・気持ちが通じる相談場面の教師— 幼児・児童関係	サイコドラマ技法を用いて、教師による相談場面を再現し、子どもが持つ様々な課題を自らの力で解決していくために必要なカウンセリングマインドを持った教師のかかわりを体験的に知る
15回	試験	自らのカウンセリングマインドの習得状況を踏まえ、教育相談の重要性についての考えをまとめる

### 3. 結果と整理

#### 3-1. 授業記録

##### ① warm-up

サイコドラマの warm-up 技法を用い、受講生が心身をリラックスさせ、授業への意欲を高めた。

##### ②内容(1)

①で最も warm-up された2名に、クラス内の心理的な対人間の距離を表現させた。そこには、2名がそれぞれ日ごろ感じているクラス内のソシオメトリーが、クラス全員で視覚的に確認できる形で表現された。

次に、その視覚化されたソシオメトリーを確認した時に各自が感じたことや考えたことを単語で表現するように求め、2分間の考える時間の後、全員に発表させた。

##### ③内容(2)

2列で向い合いに並ばせ、向かい合った2名を1組とし、片手で握手する・両手をつなぎ合わせる・背中を合わせるといった活動を行い、感じたことや考えたことを単語で表現するように求め、2分間の考える時間の後、組ごとに伝え合うようにさせた。その後2回、相手を変えてこの一連の活動を替えて行った。

##### ④内容(3)

新たなペアで、布（ひも）を引き合うという活動を行い、感じたことや考えたことを単語で表現するように求め、2分間の考える時間の後、その単語をもとにして、感じたことや考えたことを伝え合うようにさせた。

##### ⑤内容(4)

この時間の活動についての解説を行った。すなわち、人と人とが視覚的あるいは身体的に接触すると、そのことによって感情が生じること、また、生じる感情の種類や強度は、個々人で異なること、さらに、人と人との関係は、各々の身体に備わっている感覚器（視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味



覚)を通して相手から受ける刺激が元になっていることを、新生児の人とのかかわりを例に解説した。

⑥内容(5)

2-2-2. で述べた授業記録票の各項目への記載を求めた。

### 3-2. 記録票の整理

#### 3-2-1. 「自己評価」の結果

自己評価の方法は、5段階評価(「5」が最高点)で、授業終了時に、自らの取り組みを、独立に、自主的に評価させた。

自己評価点は、受講生ごとの一覧表、評価点の分布、平均値等の表にまとめた。表2. 自己評価点、表3. 自己評価点の分布、表4. 自己評価点の平均値等に示した通りである。

自己評価は、5段階評価であるが、自分の授業に対する総合評価として、1および2の評価を与えた受講生はいなかった。3の評価が7名、4の評価が12名、5の評価が12名で(平均値は4.16)、77%が4あるいは5の自己評価をしていることが分かった。

表2 自己評価点

	自己評価		自己評価
1	3	17	5
2	5	18	4
3	5	19	3
4	5	20	5
5	4	21	4
6	4	22	5
7	4	23	3
8	4	24	4
9	5	25	3
10	5	26	5
11	3	27	3
12	5	28	4
13	4	29	5
14	3	30	4
15	5	31	4
16	4		

表3 自己評価点の分布

自己評価	頻度	
1	0	0%
2	0	0%
3	7	23%
4	12	38.5%
5	12	38.5%

表4 自己評価点の平均値等

平均値	4.16129
標準偏差	0.77875
中央値	4

## 3-2-2. 「取り組んだこと」の結果

「取り組んだこと」は、授業の中で受講生が自ら取り組んだことを記述する欄である。ここに記載された内容は、類似した記述をまとめて次の7項目に分類した。

大多数の記述は、同一人の中に複数の項目が含まれており、記述項目数は最大が8項目であり、最小が1項目であった。

- ① 授業中に行われた活動のみの記述
- ② 授業中に自らが主体的に取り組んだ活動についての記述
- ③ 指示されて行った活動についての記述
- ④ 授業中に他者が行っていた活動についての記述
- ⑤ 授業中の自らの活動に対する内省的な記述
- ⑥ 感想を記述したもの
- ⑦ 単語のみ記載したもの

なお、上記⑤及び⑥は、「感想」欄に記述すべき内容である。また、上述⑦は、自らの活動を説明的に記述していない。

結果は、表5. 「取り組んだこと」分類項目と頻度、表6. 「取り組んだこと」平均出現頻度等、表7. 記述分類項目数に示した通りである。

記述内容では、授業中に行われた活動に関する記述が最も多く、記述内容全体の59%であった。以下、自らが主体的に取り組んだ活動に関する記述が15%、単語のみを記載したものが12%、指示されて行った活動の記述が8%などであった。ここから、授業に対する主体的な取り組みは少ないことが分かった。

表5 「取り組んだこと」分類項目と頻度

「取り組んだこと」記述の分類

分類項目	頻度	
1 活動の記述	73	59%
2 主体的行動の記述	19	15%
3 受動的行動の記述	8	7%
4 傍観的な記述	1	1%
5 内省的記述	3	2%
6 感想	4	3%
7 項目のみの記述	15	12%
合計	123	100%

表6 「取り組んだこと」平均出現頻度等

平均値	3.967742
標準偏差	1.923259
最頻値	4
中央値	4

表7 記述分類項目数

被検者	自己評価	「取り組んだこと」 記述項目数	「学んだと思うこと」 記述項目数	「感想」 記述項目数	記述項目数 合計
1	3	8	4	4	16
2	5	7	2	2	11
3	5	6	2	4	12
4	5	6	2	1	9
5	4	5	7	6	18
6	4	5	2	3	10
7	4	5	3	2	10
8	4	5	2	4	11
9	5	5	2	4	11
10	5	5	2	3	10
11	3	4	2	1	7
12	5	4	2	2	8
13	4	4	2	3	9
14	3	3	3	4	10
15	5	3	1	2	6
16	4	3	3	0	6
17	5	3	4	3	10
18	4	3	1	4	8
19	3	3	1	1	5
20	5	3	1	1	5
21	4	3	2	3	8
22	5	3	1	2	6
23	3	3	3	4	10
24	4	2	2	5	9
25	3	2	2	3	7
26	5	2	2	3	7
27	3	2	2	2	6
28	4	1	3	3	7
29	5	1	1	2	4
30	4	1	2	3	6
31	4	1	2	2	5

## 3-2-3. 「学んだと思うこと」の結果

「学んだと思うこと」は、受講生が、第3回の授業時間の中で講義を聞き、活動し、感じ、考えたことを振り返り、自分なりに「学べた」と思う内容を記述する欄である。ここに記載された内容は、類似した記述をまとめて次の9項目に分類した。

大多数の記述は、同一人の中に複数の項目が含まれており、記述項目数は最大が7項目であり、最小が1項目であった。

- ① 自分の感じていることを人に伝えることの難しさについての記述
- ② 自分の感じていることを言語で表現することの難しさについての記述
- ③ 自分自身に対する何らかの気づきを記述したもの
- ④ 人とかかわりに関する何らかの気づきを記述したもの
- ⑤ 用語の意味を記述したもの
- ⑥ 講義から得た知識を記録したもの
- ⑦ 単語のみ記載したもの
- ⑧ 感想を記述したもの
- ⑨ 記述内容の意味が不明なもの

なお、上記⑧は、「感想」の欄に記述すべき内容である。また、上記⑦及び⑨は、「学んだと思うこと」を記述している内容とはいえない。

結果は、表7. 記述分類項目数および表8. 「学んだと思うこと」記述分類に示した通りである。

最も記述が多かった項目は、人とかかわりに関する何らかの気づきを記述したもの27.1%で、講義から得た知識を記録したもの25.7%、自分自身に対する何らかの気づきを記述したもの22.9%と続き、これら3項目で全体の70%以上を占めている。自分の感じていることを人に伝えることの

表8 「学んだと思うこと」記述の分類

分類項目	頻度	
1 自分の感じていることを人に伝えることの難しさ	3	4.3%
2 言語で表現する難しさ	3	4.3%
3 自分に対する気づき	16	22.9%
4 人とかかわりに関する気づき	19	27.1%
5 用語の意味	3	4.3%
6 知識を得たことに関する記述	18	25.7%
7 項目のみ	2	2.9%
8 感想	1	1.4%
9 意味不明	5	7.1%
合計	70	100.0%

難しさや自分の感じていることを言語で表現することの難しさなどの項目に関する記述は少ない。

### 3-2-4. 「感想」の結果

「感想」は、第3回の授業を、講義だけでなく、自らの授業中の活動や他の受講生とのかかわりを含めて授業全体を振り返った時に、自分の心が動かされた、と思うことについて記述する欄である。ここに記載された内容は、類似した記述をまとめ、次の9項目に分類した。

大多数の記述は、同一人の中に複数の項目が含まれており、記述項目数は最大が6項目であり、最小が0項目であった。

- ① 肯定的な感情の表現がなされているもの
- ② 否定的な感情の表現がなされているもの
- ③ 授業の中で理解した内容についての記述
- ④ 自らの願望を記述したもの
- ⑤ 何らかの期待を記述したもの
- ⑥ 体験した事実についての記述
- ⑦ 一般的な事実についての記述
- ⑧ 自らの身体感覚についての記述
- ⑨ 自らの取り組みについての内省

結果は、表7. 記述分類項目数および表9. 「感想」分類項目と頻度および表10. 主な「感想」記述内容の組み合わせに示した通りである。

記述の多かった項目は、体験した事実についての記述27.9%と、否定的な感情の表現がなされているもの26.7%であった。次いで、授業の中で理解した内容についての記述16.3%、肯定的な感情の表現がなされているもの14.0%となっており、これら4項目で全体の約80%を占めている。

表9 「感想」記述の分類

分類項目	頻度	
1 肯定的な感情	12	14.0%
2 否定的な感情	23	26.7%
3 理解	14	16.3%
4 願望	5	5.8%
5 期待	1	1.2%
6 体験した事実	24	27.9%
7 一般的事実	1	1.2%
8 感覚	2	2.3%
9 内省	4	4.7%
	86	100.0%

表10 主な「感想」記述内容の組み合わせ

記述の組合せ	頻度
体験した事実+肯定的な感情の記述	5
体験した事実+否定な感情の記述	7
体験した事実+肯定的な感情+否定的な感情	4
体験した事実+理解した内容	3

### 3-3. 記述内容の整理

#### 3-3-1. 記述内容の評価

記録票に記載された内容は、授業の具体的なねらいに沿って、それぞれ次の観点から評価を行った。

第1に、「取り組んだこと」の記載内容に、具体的なねらいの、「①受講生が、授業中に行われる様々な活動に主体的に取り組み、自らの取り組みを振り返ることができる」が満足されると考えられるものだけに1点を与えた。

第2に、「学んだと思うこと」の記載内容に、具体的なねらいの、「②自分の感じていることを相手に伝達することの難しさに気づく」が満足されると考えられるものに1点、「③自分の感じていることを言葉で表現することの難しさに気づく」が満足されると考えられるものに1点、「④自分自身に関する何らかの気づきを得る」が満足されると考えられるものに1点、「⑤対人的なかかわりに関する何らかの気づきを得る」が満足されると考えられるものに1点、をそれぞれ与えることとした。得点を与えるべき記述が複数ある場合は、それぞれに加点した。

第3に、「感想」の記事債内容に、具体的なねらいの、「⑥対人関係の練習の中で生じる自分の肯定的な感情に気づく」が満足されると考えられるものに1点、「⑦対人関係の練習の中で生じる自分の否定的な感情に気づく」が満足されると考えられるものに1点、「⑧対人関係の練習の中で生じる自分の願望や期待に気づく」が満足されると考えられるものに1点、をそれぞれ与えることとした。得点を与えるべき記述が複数ある場合は、それぞれに加点した。

記述内容の評価結果は、「表 11. 記述内容の加点と評価・自己評価・評価のずれ」に示した通りである。

加点の合計が最も多いものは8点、最も少ないものは0点で、また、加点の平均は3点であった。受講生ごとに、加点された項目数が記述内容に含まれる全項目数の中に占める割合を求めたところ、最も割合の高いものは66.7%で、最も低いものは0%であった。また、記述内容の項目数のうち60%以上が加点項目であった受講生は4名、また50%～59%の者が6名、40%～49%の者が4名、30%～39%の者が5名、20%～29%の者が6名、10%～19%の者が4名、0%の者が2名であった。

記述内容に対する加点の平均値と標準偏差をもとに、5段階評価を行った。評価が5となったものは、2名、4が6名、3が16名、2が5名、1が2名であった。

#### 3-3-2. 記述内容の評価と自己評価

記述内容の評価と自己評価の比較を行った。結果は、「表 11. 記述内容の加点と評価・自己評価・評価のずれ」および「表 12. 評価と自己評価の平均」に示した通りである。

評価のずれの範囲は、-3～+1であった。負のずれが最も大きかった者は4名であり、正のずれのあった者は4名であった。記述内容の評価と自己評価とが一致した者は21名(19.4%)、記述

表 11 記述内容の加点と評価・自己評価・評価のずれ

被検者	加点合計	評価	自己評価	評価のずれ	加点/合計%
4	1	2	5	-3	11.1%
12	1	2	5	-3	12.5%
16	0	1	4	-3	0.0%
31	0	1	4	-3	0.0%
2	3	3	5	-2	27.3%
3	3	3	5	-2	25.0%
6	3	2	4	-2	30.0%
10	3	3	5	-2	30.0%
15	4	3	5	-2	66.7%
17	2	3	5	-2	20.0%
20	3	3	5	-2	60.0%
22	4	3	5	-2	66.7%
26	3	3	5	-2	42.9%
29	2	3	5	-2	50.0%
7	3	3	4	-1	30.0%
8	3	3	4	-1	27.3%
11	1	2	3	-1	14.3%
13	5	3	4	-1	55.6%
19	1	2	3	-1	20.0%
21	3	3	4	-1	37.5%
28	2	3	4	-1	28.6%
1	2	3	3	0	12.5%
9	5	5	5	0	45.5%
18	4	4	4	0	50.0%
24	4	4	4	0	44.4%
27	2	3	3	0	33.3%
30	4	4	4	0	66.7%
5	8	5	4	1	44.4%
14	5	4	3	1	50.0%
23	5	4	3	1	50.0%
25	4	4	3	1	57.1%

表 12 評価と自己評価の平均値

自己評価	評価平均	ずれ平均
3	3.14	0.14
4	3	- 1
5	3	- 2

内容の評価が自己評価を下回った者が 21 名 (67.7%), 上回った者が 4 名 (12.9%) であった。

## 4. 考 察

### 4-1. 「自己評価」について

本研究の対象となった第 3 回の授業では、受講生全員が、5 段階評価で 3 点以上という自己評価をしていた。受講生全員がこの授業に関しては、「合格」としていたということである。

このような自己評価に至った理由について考察すると、次のようなことがいえるだろう。

第 1 に、受講生の授業に対する意欲の高さがその理由の一つと考えられる。すなわち、教職科目を受講する者の大半は、教員免許状取得を目的に入学しており、将来教員となることを目指している。教職に関する科目全般に対する意欲も高い。この意欲の高さや教職志向の強さが、「合格」以外の評価を自分に与えることをためらわせたと考えることができるだろう。

第 2 に、受講生の授業に対する自我関与の高さが反映されているとも考えられる。本研究対象の授業は、サイコドラマ技法を用いたインタラクティブな教授法で行われるため、授業中に受講生が身体的にも精神的にも活動することが多い。従来講義型の授業に慣れ親しんできた受講生にとっては、より自我関与が高く感じられるのは当然である。そこでこの自我関与の高さが、自己評価の高さに反映された、と考えることができる。また、研究対象となった授業が、全 15 回のうちの第 3 回で、受講生がまだ緊張感を失っていない時期であったことも、自我関与の高さに影響を及ぼしていたかもしれない。

一方、従来と異なる教授形態であることが、受講生の自我関与を高めていたとしても、実際の教授過程においては、受講生全員の積極的な課題活動への参加が見られたということにはなかった。却って、これまでに経験したことのないサイコドラマ技法を用いた warming-up やグループ作り、課題活動などへの参加を求められる教授形態に戸惑ってなかなか参加しない者や頑なに消極的あるいは傍観的な態度をとる受講生もごく少数ながら見られた。

また、受講生の授業内容とは無関係な言動が時折見られた。サイコドラマ技法を用いた教授形態が、受講生をリラックスさせたため、授業とは無関係な会話（私語）も多くみられ、教授者が注意を促さなくてはならない場面もしばしば生じた。



このような実際の教授過程を振り返って、自らを総合的に評価しようとするれば、受講生全員が自らを「合格」とする事態は生じないだろう。受講生全員が自らを「合格」とし、しかも2/3以上の者が自らに最高の評価（5段階評価で「5」）を与えることはないであろう。

自己評価は、何らかの外的な仕組みを用いて、自己の行動を客観的にとらえようとする試みである。本授業における受講生の自己評価は、客観的な根拠のある「評価」ではなく、主観的で願望充足的な「評価」、と言わざるをえない。

このことは、状況や求められている内容から自分を評価するという客観的な見方、すなわち自身を他者の視点から見るという作業が困難になっている現代の若者の姿の一端と考えることができる。あるいは、他者と深くかかわらず、他者の行動に同調することで他者と表面的に良好な関係を保とうとする現代の若者の対人関係の型が表れていると考えることもできよう。

#### 4-2. 「取り組んだこと」について

「取り組んだこと」は、授業の中で受講生が自ら取り組んだことを記述する欄であり、結果は、7項目に分類された。そこで明らかになったのは、受講生の受講態度が、主体的であるとは言い難いことであった。

サイコドラマ技法を用いたインタラクティブな教授法により行われた本授業では、従来の講義型の教授法とは異なり、多種多様な活動と課題が与えられる。受講生がそれらの活動や課題に主体的に取り組むことで、教授内容を理解し、目標とする態度を習得することができるのである。

本研究の対象となった教授過程において「取り組んだこと」として、受講生の多くが、行われた多種多様な活動と課題を挙げた。活動に関する記述59%と活動の項目のみ12%、指示された活動に関する記述8%、計80%に及ぶ。それに対して、自らの主体的な取り組みに関する記述は、記述全体の15%と少ない。

このことから、受講生が、従来の講義型教授法に対応する受講態度から、インタラクティブな教授法に対する受講態度への変更ができない様子が見え始める。第1回および、第2回の授業で、本授業が受講生にとって新しい経験となるであろうインタラクティブな教授形態をとることを、講義という言葉を経験を媒介とした方法と、体験を経験を媒介とした方法とで知らせた。本授業は第3回である。教授形態の変化に応じた受講態度が期待されたのであるが、実際には、受講態度を変えることができなかったということが明らかになったのである。それほどまでに、知識伝達型の教授形態に対応する受講態度、すなわち、授業の中で与えられる正しい知識や考え方を記憶するという受講態度を遵守しているということである。

ここでは、状況の変化に柔軟に対応することができるはずの青年の心理的柔軟さは見られない。心理的に硬直化しているということである。

また一方、本来であれば、「感想」欄に記述すべき内容が、「取り組んだこと」欄に記されている

ものが5%見られた。これは、活動したことと感じたこととの区別が曖昧になっているということである。項目を単語のみで記述したのも12%見られた。このような記述は、一方的でメモのような自分のためだけの記述であり、他者ないし読み手を無視した記述の仕方である。

ここには、他者を意識しない、自己中心的な受講生の態度を見ることができただろう。記録票は個人的なものであり、自分のために書くもので、自分がわかりさえすればよい、という態度である。その態度は主観的であり、利他的である。その受講生にとって記録は「授業」の中で指示されたから記述するだけのものであり、他日その記載内容を参照しようというような積極的な自我関与はない、ということである。

このように、「取り組んだこと」の結果からは、心理的な柔軟さを失い、物事に対する利他的で自己中心的な現代の若者の日常的な姿を読み取ることができただろう。

#### 4-3. 「学んだと思うこと」について

「学んだと思うこと」は、受講生が、自分なりに「学べた」と思う内容を記述する欄で、9項目に分類された。

記述数は7項目が最大、1項目が最小で、平均記述項目数は2項目であったが、このことは、1回の授業で、受講生が学んだと思える内容がほぼ2～3項目であることを示すと考えられる。

本授業において何らかの気づきを得たという記述が全体の58.6%であった。このことは、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、カウンセリングマインドの習得に有効な方法であるというこれまでの研究を支持するものである。

その気づきへの言及の中では、人とかかわりに関する気づきに言及している者が最も多い。さらに、言語による伝達の難しさや言語表現の難しさなど、対人関係における困難な課題についての言及もある。

これは、他者との深いかかわりを持たない現代の青年の対人関係の型を反映するものと考えられる。

本授業のねらいは、カウンセリングマインドを習得する上で基礎となる対人関係に sensitive になることであり、そのために教授過程で受講生が行った活動は、① warm-up、②クラス内のソシオメトリーの表現、③身体的なふれあいと感じたことの言語化とその伝達、④物を媒介とした活動から感じたことの言語化とその伝達、という4種類の活動である。

これらの活動は、幼児期から児童期にかけて経験するものである。人とかかわりから感情が生じ、その感情を言語化し交流することによって他者とかかわりを体験する。そのような体験を積み重ねることが、他者と深くかかわりあう対人的に豊かな関係の基となるのである。青年期にある受講生は、当然これまでにこのような経験を積んできているはずである。

しかるに、「学んだこと」として、上記のような気づきに言及するということは、そのような経験

が不足しているということの意味する。つまり、受講生である若者の多くが、これまでに他者との深いかわりを持つという経験をしては来なかったということなのである。サイコドラマ技法を用いたインタラクティブな教授過程の体験を通して、対人関係に sensitive になることができたのである。

しかし一方、講義により得られた知識や用語の意味の記述も約 30% に上っている上、意味不明な記述や別の欄に記述すべき内容の記述など自己中心的な記述も約 10% 見られることは、現代の若者が対人関係の型から抜け出すことは、短時日で可能になるものではないことを示しているといえる。

#### 4-4. 「感想」について

「感想」は、教授過程を通して、自分の心が動かされた、と感じたことについて記述することが求められている欄で、9項目に分類された。

何らかの感情についての記述は、記述項目数全体の約 40% を占めている。自らの願望や期待についての記述は 7% となっている。ほぼ半数が、心が動かされる体験に言及しているということである。このことは、サイコドラマ技法による対人的なかかわりの体験が、受講者である若者の心を動かす体験であったことを示すものといえるだろう。

また、体験した事実から生じた自らの感情について記述した者は、全受講生の 51.6% と半数以上を占めている。多くの受講生が、この教授過程で自分が体験したことが自らの感情が生じるきっかけになったということを表明しているのである。このことは、受講生である若者が、サイコドラマ技法を用いたインタラクティブな教授過程を体験することで、対人関係に sensitive になったということの意味する。

しかし一方では、講義を通して理解した事柄の「感想」欄への記述が 16.3% 見られることは、「心が動く」という感情の体験と、「わかった」という理解の体験との区別がついていない様子を暗示するのと考えられ、このような記述をした受講生の追跡研究が必要なことを示唆している。

#### 4-5. 記述内容の評価と自己評価のずれについて

記述内容の評価は、授業のねらいをもとに、教授者が行ったものである。自己評価は、受講生自身が自らに対して行ったものであるから、受講生の自己理解の一部と考えられる。それ故、記述内容の評価と自己評価とのずれは、客観的な受講生の姿と主観的自己像のずれと考えることができるだろう。

本研究の結果から、記述内容の評価（客観的評価）と自己評価との間に大きなずれがある者が多いことが明らかになった。自己評価が客観的評価を上回っている者は、全体の 67.7% (21名) であり、自己評価が客観的評価を下回っている者は、12.2% (4名) である。客観的評価と自己評価とのずれの大半が、自己評価が記述内容の評価を上回るというものである。そのうちの 12.2% が 5 段

階評価で3点のずれで、32.3%が2点のずれである。全体の半数近く(45.5%)の受講生に大幅な評価のずれがあるのだ。

このことは、受講生には、外界にある何らかの手がかりをもとにして、自らを客観的に見るということをしていない者が多いことを示すものといえるだろう。自己理解に客観性がなく、自己中心的な自己理解になっているのである。

講義の中での自らの取り組みや学びなどを自己評価するためには、何らかの客観的な手がかり、参照すべき基準が必要である。その手がかりや基準は、講義の中で示される言語的な情報や、他の受講生の言動である。それらの客観的な手がかりを参照しなければ、自己評価は難しい。しかし、受講生は、自らを評価する際に、それらの客観的な手がかりを参照せず、主観的に自己評価を行ったということである。

ここに、他者とのかかわりを避け、表面的なかかわりにとどまるという現代の若者の対人関係の型が表れているといえるだろう。現代の若者である受講生にとっては、共に学ぶ仲間が、自らを振り返る時に参照すべき他者にはならないということを示す結果といえよう。

#### 4-6. まとめ

人は乳児期に、他者を参照して、自分の行動を変えることを始める。「いないないばあ」という遊びは、相手の顔が見え隠れすることを楽しむ遊びである、と考えられているが、この遊びを通して、他者の動きや表情に合わせる呼吸あるいは間合いを探っているという面もある。相手が違えば、動きも表情も異なる。乳児はそれぞれ異なる相手の異なる動きや表情に合わせて、「いないないばあ」での顔の出し方を変え、顔を出すときの間合いを変え、声の出し方も変える。つまらなそうに相手をしてくれる人と、楽しんで相手をしてくれる人とは、まったく違った「いないないばあ」を乳児はする。「相手」という社会に合わせることを、乳児期の子どもはすでに始めているのだ。

その後、年齢を重ねていく中で子どもは、周囲の人々の言葉やしぐさ、声の調子などを手掛かりにして、自分のなすべきことを了解していく。社会的参照といわれるメカニズムである。

人は鏡を見て自らの容姿を確認する。写真を見て、顔だけでなく自分の後ろ姿を確認して、自分の全体像をイメージとして心の中に形作る。自分で自分の姿を直接見て確かめることができないからである。他者を見る目で自分自身を見るためには、何らかの外的な仕組みを用いなくてはならないのだ。この客観的に自分を見るための外的な仕組みは、社会的参照といえることができるだろう。

自己理解は、この社会的参照によって自己の行動を客観的にとらえようとする試みである。他者との深いかかわりを築くためには、適切な自己理解を欠くことはできない。現代の若者が自らが閉じこもっている対人関係の型から抜け出すためには、適切な自己理解が欠かせないのである。共に学ぶ仲間を参照し、自らを理解する体験が必要不可欠である。

本研究は、現代の若者の姿を明らかにした。すなわち、自分自身を他者の視点から見るという作

業が困難になっている姿や、他者と深くかかわらず、他者の行動に同調することで他者と表面的に良好な関係を保とうとする姿、心理的な柔軟さを失い、物事に対する利他的で自己中心的な現代の若者の日常的な姿が、本研究により明らかになった。

さらに、現代の若者が対人関係の型から抜け出すことは、短時日で可能になるものではないが、サイコドラマ技法を用いたインタラクティブな教授過程は、このような現代の若者に、心が動くという体験を提供し、他者を参照するという対人関係の新たな型を提供するものである。

本研究は、教授過程の初期に行われた授業を取り上げ、この段階での学生の気づきについて分析を行い、現代の若者が対人関係の型から抜け出すサイコドラマの契機的一端を明らかにすることを目的に行われたが、今後、上述の考察でもふれたように、授業の進行に伴う、「取り組んだこと」や「学んだと思うこと」、「感想」、「自己評価」などの変化を追跡的に検討していくことが課題である。

#### 注

- (1) 山田麻有美 心理劇によるインタラクティブ教授法の研究 国立情報学研究所 民間助成研究成果概要データベース（平成20年度学術振興資金に係る事業の実績報告書）2009
- (2) 山田麻有美 サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究 聖学院大学論叢 第21巻3号 2009
- (3) 山田麻有美 サイコドラマ技法を用いた教授過程の研究(2)―『教育相談(カウンセリングを含む)』の教授記録をもとに 日本教育心理学会第51回大会発表論文集 2009
- (4) 山田麻有美 サイコドラマにおける補助自我の働きとカウンセリングマインド 第21回日本心理劇学会発表論文集 2008