

教育実習の事後指導におけるロールプレイが 及ぼす効果の検討 —サイコドラマ的指導による事例研究—

Effects of Role-play on Follow-up Activities of Students Returning from Teaching-practice: Case Study of the Application of Psychodrama

春日 作太郎

Sakutaro KASUGA

抄録

中学2年生の学級での教育実習生の事後指導においてサイコドラマ的にロールプレイを導入したところ、学生の状況観察力や心理的洞察力や主体的な探索態度の向上が伺われた。これについては、非言語的なコミュニケーションにおいて生じた身体感覚が大きく作用したと考察された。これにより、学生の教育実習の事後指導のみならず、教員養成における教育指導においてサイコドラマ的なロールプレイの導入の有効性が示唆された。

キーワード ロールプレイ、サイコドラマ、心理的洞察力、教育実習、身体感覚

はじめに

今日、学校教育の現場を取り巻く状況は益々複雑化し、その一方では教師の労働環境は厳しさを増している中であって、児童・生徒の問題行動への対処とより良い適応のために、学校や教師は多大な期待と責任を負わされる状況が続いている。この現状に対して、学校現場からも社会全般からも、教員養成機関として他者との連携も踏まえた現場での実践力として主体的な試行錯誤のできる人材の育成が望まれている。

教員養成大学においては教育実習に学生を送ることを念頭に様々な指導上の工夫を行っているが、その中の一つに実習前の学生に対して集団でマイクロコーチング等を行わせ、技術的訓練や問題意識の喚起などの面で実践現場へのより潤滑な導入としている。

これまでのマイクロコーチング等は広義のロールプレイ（役割演技）に含まれるもの

である。臨床心理技法としてのロールプレイには、一般にあるいは個々の外的状況に対して望ましいとされる行動を訓練するための行動訓練的なものと、ことばや理屈を超えた対人的な相互作用をからだを動かし役を演じることによって直接体感し心理的な場についての洞察力を高めさせるサイコドラマ的なものに大別されるが、これまでのマイクロコーチングはそれに付随させる討議も含めて、外的に望ましいまたは必要であるとされる技術や態度あるいは考え方を身につけさせる行動リハーサル的な要素が強いが、教えてもらったことのないことが生じるのが現場であり、自分が育ってきた世界の常識とは違う世界を生きてきている人々の子供と関わるのが実践の現場である。そのような現場で教師として生き抜くためには、基本的な技術や物の考え方を身につけていることが大変大事なことではあるだけでなく、その他にも、初めて経験するような状況のなかで自ら主体的に試行錯誤していく心理的感受性や洞察力を身につけさせる指導が必要であろう。

サイコドラマ (心理劇) は、モレノ (1964) により開発された一種の即興劇であり、ロールプレイ (役割演技) により自分や他者への理解を深めると同時に、対人的な関りを広げて問題の解決や自己の成長や相互扶助に関する効力感を促すものである。言語を介した理知的な理解や操作よりも、実際に立ち回るなかでの身振りや姿勢や目つき声色などの非言語的なコミュニケーションを重要な要素としており、これによって現実の場面に生じ得る偶発的な状況に応じた柔軟な対応能力や創造的な能力の発現・開発や自発性の向上等が望まれる点が、特徴的である。

本研究では、中学校において教育実習を経験してから2週間ほど経過した学生に対して、実習の事後指導として他学生数名とともにサイコドラマ的なロールプレイを行うことで、本人が実習中に気になった場面について再吟味し、状況認識や仮説の設定やそれに基づく試行と検討と修正試行などの訓練とともに、対人的な相互作用における心理的感受性および洞察力や試行錯誤の能力が高まることを期待して指導に当たった事例を紹介し検討する。

I 目的

教育実習を終えた学生の事後指導におけるサイコドラマ的ロールプレイが学生の対人的相互作用における感受性および主体的試行錯誤と心理的洞察の力の向上に及ぼす効果を検討する。

II 方法

1. 指導対象者

Q, 21歳、公立大学3年生、女子

P, 22歳、公立大学4年生、女子

他男子3名、女子5名

2. 現象把握の方法

1 EXP 体験課程尺度

「体験課程とその評定：EXP スケール評定マニュアル作成の試み」（池見ら 1986）に基づき文章を評定するように応用して用いた。

元来 EXP スケールは、言語的なカウンセリングにおいて交わされた会話について録音したものを評定するものである。発言の内容はもちろん来談者によって全く異なる問題や感情が語られるが、その発言が外的な事柄がその時生じている内的体験とどの程度関わって吟味されたかに注目することによって、7つのレベルに評定するものである。その各レベル内容を要約すると、①「外的な事柄や事物を客観的あるいは他人事のように語るのみ」②「自分に何らかの心理的な意味を持ったであろうと伺わせるような事柄を客観的に説明する」③「自分が遭遇した事柄に対する驚いたとか面白かったなどの、単純で大雑把な感情に触れる」④「自分自身に目を向けて自分が体験した感情や感覚について語る」⑤「自分が体験した感情や感覚についてどうしてだろうとか〇〇だろう等と自己存在に対する問い直しや探索」⑥「⑤の結果としての自分の存在と結びついた気付き」⑦「⑥をバネとした他の場面での体験や過去の体験とも結びついたより総合的な自己存在への理解」といったものである。

もちろんこれには評定に当たってのマニュアルが重要な意味を持ち、評定の練習や複数での独立の評定が望ましいものとなる。また、体験課程理論を打ち立てたジェンドリンの研究グループでは、知的に認知されたり言語化される以前の微妙な身体感覚を「フェルトセンス」と呼び極めて重視しているが、その点についてはこの評定項目には明記されていない。

そこで、本報告では、このスケールを文章を評定する順位尺度として使い、「自分への期待」「自分の体験と対応させた思考・吟味」「身体感覚の記述」「身体感覚に基づく試行錯誤」「身体感覚の延長上の他者発見」などの分類項目を補足的に付加して用いた。評定不能のものは、「不明」とした。

2 振り返りアンケート

事前指導における模擬授業の体験と本実践研究において実施されたロールプレイでの体験について、「指導について全体として印象に残っていること」「どんな事に気づきましたか」「派生して関連付けられたり考えが広まったことはありますか」「自分自身の体験と結びついたことはありますか」「今後どう活かされそうですか」の項目に自由記述で回答させるものである。EXP 体験課程尺度および補足尺度による評定と回答の分類を行うことで学生の内的体験を推定することに用いた。

3. 指導技法

本研究における事後指導においては、わが国におけるサイコドラマの先駆者である台利夫の『ロールプレイ』（1986）の方法にのっとり、福山清蔵のロールプレイング研究会での進行方法と竹内敏晴のレッスンを応用的に用いて、大学生の教育実習指導に適用する様に修正して用いた。今回行ったのは、おおよそ次の様な内容であった。

1 実習を経験した学生が実際に教育実習で出会った場面について、本人の認識してい

る状況を本人主導（監督）で他の学生達とともに役割を交代しながら数回繰り返して再現した。各人は、割り振られたそれぞれの立場で特定の行動を取るだけでなく、「観客」としてロールプレイを観察することも行った。

- 2 それらの体験に基づき、事例提供者の記憶の確認やその場でどのような心理的な相互作用が働いていたと感じたか疑問も交えて各人が発表し、それを討議することで幾つかの仮説や可能性を導き出す。
- 3 導き出された心理的相互作用の仮説や可能性の一つについて、それが事実だと仮定して同じ場面を演じてみて、現実の状況やその時の事例提供者が実際の現場で感じていたことと適合するか検討する。
- 4 さらに提起された疑問や可能性について、別の想定を基に演じてみる。その際、心理劇で用いられる補助自我やダブル（同じ役を同時に2人で演じてそれぞれが自分の感じたことを言語化したり行動化したりする）等の技法を導入した。これにより、場面の即興的な展開を試みた。
- 5 精神的な力動あるいは心理的な相互作用の観点から検討を加え、新たな可能性について場面を構成して試みに演じ展開させる。この中で生じてきた心理的な現象から、当時の現象や状況や事例提供者が感じていたことを照合し検討する。
- 6 総合的な気付けや洞察について、相互に発表し討議する。
※1～6を通して指導者は、各討議の最後で自分の印象を述べたり提案を行ったり、演ずる際に適宜フィードバックを行ったり指示を出す事で、学生たちの場面へのより深い観察を導くよう努めた。
- 7 ロールプレイの終了後、帰宅してからなるべく早いうちにアンケートを記入するよう伝えて、1週間後に提出を求めた。

4. 手順

1 事前調査

ロールプレイ実施1週間前に、教育実習の事前指導での模擬授業における体験についてアンケートの記入と1週間後の提出を求めた。

2 口頭での報告と共有化

1と同日に、ロールプレイ実施と同じメンバー構成の集団場面で、教育実習を終えた学生数名から口頭で実習体験の感想と一番印象に残った場面を発表させ集団で共有化を図った。

3 ロールプレイの実施

上記3.の通り実施した。提供された場面によって1時間から1.5時間を要した。

4 事後調査と共有化

ロールプレイ実施の1週間後に再び同じメンバー構成で集合し持ち寄ったアンケートを基に各人の体験した感情や気付けや結びついて思い返された体験などが交換された。

その後、アンケートに追加記述する者も居たが制限せずに提出させ解散した。

5 分析

学生たちの提出したアンケートに基づき各質問項目毎の記述を分類し、EXP 体験過程尺度による評定を行った。

Ⅲ結果

1. ロールプレイの経過

紙面に限りがある中で、全てのロールプレイについて、全てのことを記述することは不可能であるので、ここでは1人の4年生の女子が中学校で教育実習を経験した際の体験をもとにロールプレイを行った事例を紹介する。

1 Pが提供した場面のロールプレイ

Pは4年生の女子で副免許の取得のために出身地方の中学校で実習を行い、2週間ほど前に帰ってきた。

ロールプレイを行う1週間前に、ロールプレイに参加したメンバーと同じメンバー構成の場で行ったオリエンテーションに引き続き実習での全体的印象を尋ねられると、「ハラハラ・ドキドキの連続で毎日余裕無く過ごし緊張から胃が痛くなったが、中学生は小学生と違った可愛さがあって懐かしくもありよい体験だった」といった内容が語られた。さらに具体的場面を尋ねられると、一人の女子生徒の幾つかの問題行動場面が語られた。それは、およそ以下の様なものであった。

このPが話題に上げた一人の女子生徒は、X子、14歳、女子、身体や知能についての特に目立った障害や遅れはみとめられない、日本以外の文化の影響下で育った経験も無い生徒である。

Pの報告によると、「何より目立つのは授業の内外を通して担任教師への反抗的態度と級友への悪口憎言であり、級友に対しては乱暴に押しついたり引っぱたり物を乱暴に渡したり等の行動が見られたそうである。

さらにPによると、担任教師は『Xはコンプレックスの塊だ』と疎ましそうに語るそうで、持て余しているような印象を受けたということだった。学級の生徒たちの殆どが良い印象を持っておらず、何人かの生徒はあからさまに嫌悪感を表していたとのこと。

P自身Xの様子について驚いたが、始めは、反抗期の中学生にありがちなわざと乱暴な口の聞き方をして粹がっているのではと、あまり深刻には捉えていなかった。しかし、担任のXについての『コンプレックスの塊』などの語り方を聞くに連れて、もう少し注意深くXを見るようになり印象が変わっていった。

どうもXは知能が低いわけでも感受性が欠落しているようでもなさそうであり、級友たちに乱暴な接触をしたり汚い言葉づかいする事で学級全体の雰囲気を悪くすることが日常茶飯事となり、それが周囲の人々を不快にするだけでなく、自分にとって不利に働くことが判っているようだと思われた。しかし、分かっているにもかかわらず、そういうやり方でしか人に係われないのだと、思えてきた。それが、Pにとって他人事ではなく感じられ、

今も気掛かりなままである。」とのことであった。

説明を一同で聞いたあと、実際に幾つかの短い乱暴な言葉を吐く場面や乱暴に他の生徒に接触する場面を、Pが記憶を辿りながらできるだけ具体的に正確に、皆の前でどういう前後関係でどういう場所でどういう立ち位置でどの様な目の動きや表情や身振りや声でどのような汚い言葉を吐いたり乱暴な行為をしたのかやって見せた。それに続いて、何人かがPの演出指導の下に代わる代わる演じるのをPが観察し確認した。

その中には、Xが関わった相手である同じ学級の女子生徒の名前を仮にハナコとすると、「ハナコ!!!」「ハナコ!!!」「ハナコ!!!」とハナコの袖を乱暴に引っ張りながらわめくように繰り返し呼ぶ場面があった。

これにより、P自身が、生々しくその場の状況を感じられてきたり、さっき言ったことは少し違って本当はこうであったかもしれないということが出てきた。他の学生たちからも、演じたり見ていたりした感想や心境についての疑問や仮説が出された。

これを黙って聞いていた指導者から、Xがハナコの腕を名前を呼びつづねながら乱暴に引っ張る場面を、再度再現してみることが提案された。ごく短いやり取りであるが、指導者により、さらに実際に日常ではやらないほど誇張して名前を呼びながら引っ張るということを試しにやってみることとなった。

指導者の観察に基づくフィードバックにより、いくら激しく引っ張っても、引っ張る方向はXの立っている方向ではなく斜め横の方向であったことが指摘された。指導者からやって見せられながら「これは、どう見える？」と聞かれ一同は、はてと考えるが答えるも者はいなかった。更に、「そう。ハテナ? だよ。分からないよね。」「では、今度は、スローモーションでやって、引っ張られた人は3回引っばられたらゆっくり引っ張られた方向に動いていってみて」と指導者が演出した。やってみると引っ張られた人は、斜め横に引き退けられるように動かされた。「どうも、どうしたいのか分からないような触れ方になっているので、引っ張られた相手は、さっきの君達のようにハテナになってしまう。」「試しにこういうことしてみたら、どうだろう。2人組んで1人が後ろを向いていて、それをもう1人が自分のお腹の中心の方に向けて引き寄せるということをして見て。まず、自分の足の裏にしっかり体重を感じて息を通して立って見て、自分の土台をはっきりさせてからだよ。」と指示した。ぎこちないながらも交代しつつ何回か試行した後に、各組で話し合わせてから、さらに、「今度は、後ろ向いている相手の肩に手を掛けて自分のほうに真っ直ぐ向かうように振り向かせてみて。」と指示が出た。どうも上手くいかない者も居るなかで、お互いに自然に振り向いてニッコリしながらお互いの手を打ち合わせている組が居たので、皆でその組が行うのを見せてもらった。指導者から、「どうも、上手くいかない組では、こっちを向かせようとすると、相手に手を延ばすそばから自分の腰が引けちゃって槌るようになったり、胸を強張らせて驚づかみになったり、自分の中心ではなく斜め下に引き下ろすようになっちゃったりするね。けど、この組ではとても動きの方向がはっきりしてて分かりやすいよね。まず、振り向かせる人の重心が足の裏にしっかり乗っていて、自分の『私はココ』というのが手を延ばしても無くならないよね。だから、働きかけられた人は分かりやすいので、スッと動く。」と指摘された。

続けて、指導者が学生を後ろ向きに立たせて、上手く行かない例と自然に振り向ける

例を再現してやって見せた上で、「皆、もう一度やってみて。」と促した。

すると学生たちはお互いに「〇〇されてる感じがするんだ。もう少しこうしてみて」等互いにフィードバックしながら試行を繰り返し、さらに違う人と組み替えを交えつつ試行するうちに、振り返って握手する者や歓声を挙げて喜ぶものも出始めた。

次に指導者は、「今、引き寄せたり、振り向かせた時のからだの感覚を大事にして、今度は少し離れたところから、ことばを掛けて振り向かせてみて。『来て』でも『こっち見て』でもいい。」と指示をした。

どうも感じが掴めない者も居るなかで、指導者は自分に注目させ、喉に息を詰まらせながらどなるように『来て』や『こっち向いて!』と必死にわめく例や、口を殆ど動かさずに肩を垂れて顎からことばがこぼれ落ちるように咳く例と、自分自身が重心を足の裏に感じながらゆったり立ち声を張らずに口をはっきり開けて息を相手に届けるように呼びかける例を、学生を後ろ向きに立たせてやって見せた上で、再度学生たちに試行させた。やはり学生同士で「どうもさっぱり自分に言われている感じがしない」『なにか後ろのほうでテレビの音がしてるみたい』などとフィードバックし合いながら進められ、さきほどよりも「アレアレ、どうなっちゃってんだろう」と戸惑い気味ではあったが、中には、2～3歳児が母親の裾を引っ張っておねだりするような関わり方で工夫をする者も出てお互い笑い出す組もあった。

ややあってから、指導者から「みんな、なかなか微妙で難しいよね。」「どうも、このXも、自分の方に来てほしいとか自分のほうを真っ直ぐに振り向かせるということは、どうしたらいいのかわからないみたいだね。」ということばが出た。

自分自身なかなか真っ直ぐ自分の方に相手を振り向かせることに苦労しながらやると何とか相手が振り向いてくれるということを体験してホッとしてるところに、予期せぬことばを掛けられて一同は一瞬沈黙した。その中で、Pだけは即座に反応し言葉を詰まらせ目に涙を滲ませた。一同は、言葉を発せず一瞬にして、Xの置かれている辛さとPの引きずってきた絶望とを同時に感じ取り、息を詰まらせたり目を拭いたりする者も含めてPの周りにたたずんだ。Pがこの日話し始めた最後の方で「他人ごとではなく感じられ、～」という言葉の意味が一瞬にして理解された瞬間のように指導者には感じられた。

暫くの静寂のあと、Xのことを語る者や、Pのことを語る者や、自分にも底通する苦しみがあったことを語る者があり、Pも自分に先程どの様なことが生じたのか語ることができた。誰も相槌も打たずに、お互いに真っ直ぐに相手の語る姿にからだ全体で耳を澄まし真剣に聞き、お互いの有りのままの姿が共有されたように感じられた。

そこで、つぼイメージ法フォーカシングを応用し、各人の自分のなかに居る「放って置かれている幼いこども」をイメージの中で、手を引いてイスか座布団に座らさせる演習を行い、その体験を絵に描き休憩とした。最後は全員で「山のお寺の鐘が鳴る」を歌って手をつないで歩き、解散した。

2 参加者Qの記述

Qは3年生の女子で2カ月ほど前に小学校での教育実習をすませてきている。Qが、XとPのロールプレイを行った一週間後に書いてきたアンケートには、次のような記載

があった。

「Xが『ハナコ!!!』と呼びながらハナコの袖を乱暴に引っ張るシーンを再現しているとき、再現している私自身、相手が自分の方に気持ちを向けてくれるだろうという期待が全く持てなかった。本当に、ただひたすらグイグイ引っ張っているだけというか、引っ張るという行為がメインで『ハナコ』と呼びかけることはオマケにしかすぎないようにさえ感じられた。

でも同時に私は、この子は大好きな友達を必死になって自分の傍らに置いておこうとしているのだろうか...とも想像した。それは、今思い返してみると、どこかで私自身の中の思い当たるような感情を呼び起こしたのだと思う。そうであったかも知れないけど、あの場ではそれが、私にちょっとXが近くなった様を感じさせた。

私は、Xと同じやり方はしないが、好きな友人が他の子と楽しそうにしているときに、なんとかして自分の方にその子の注意を引きつけたいな、戻ってきてほしいなと、今でも思うことがよくある。だから、Xの行動をそれほど嫌悪する感じにはならなかった。確かに乱暴だし、周りの迷惑なのはよく理解はできる。でも、私はXのことを愛おしくも思ったし、今もそれは変わらず私の中にある。不器用なやり方、悪者になるしか自分の存在を表現できなくても、自分をみんなの中に入れて、人と関わる存在でありたいと言っているような気がして、そう思と、自分にも通ずるものを感じて、微笑ましくも、切なくもなった。

最後のほうで、私が教育実習に行った小学校で担当した4年生のクラスの女の子AとXが繋がった。全然やることは似ていないが『自己顕示の仕方、人への関わり方が不器用』という意味で似ているな、と思い起こされ結びついた。

Aは実習が始まって直ぐの数日間は、私の方に寄ってきて思い切り抱きしめたり抱き上げようとしてくれたりするだけで、何も話さないで向こうへ行ってしまう子だったが、私が沢山話しかけていくうちに少しづつ話もしてくれるようになった。でも、クラスの他の女の子達との関係は上手く行かない感じであった。

Aがよくくっついて歩いているBが居るが、Bの方はCと居るほうが楽しい様でよくつるんでいる。Cはわりと何でもできるハキハキしたリーダータイプの子で、かたや勉強も運動も苦手でお友達関係でもパツとしたところのないAはCのことが気に入らないらしく、以前にCのものを隠したり盗ったりしていた時期もあったと担任から聞いていた。

XとAは全くタイプの違う児童だが、XのことやAのことを考えると、真っ直ぐに先生や周りの友達に関わっていける子ばかりではないことが改めてよく分かる。乱暴だったり、引っ込み思案だったり、不器用だったりして、周りから見ると『えっ!』と思うような他者への関わり方をする子はどこにでも居る。私自身も、どっちかというところと真っ直ぐには人に関わっていけない子だったと思うから、なおのこと、そのような子供たちが気になってしまう。だがそれを差し引いても、ロールプレイでXに成ってみたり、それをきっかけにAのことを思い出したりすると、子供は誰でも周りに関わっていきたい、自分の感じていること考えていること、存在を相手に伝えたいという願いを持っているのだと思う。それは、どんな子供でも一緒だと、私は思う。

この振り返りのアンケートを書くことで、自分の中でそれが確認できたから、もし次

に『自己顕示の仕方、人への関わり方が不器用』な子供に出会う時が来たら、今考えたことを思い出して、付き合っていきたい。』

3 事例提供者Pの記述

Pがロールプレイの1週間後に書いてきたアンケートには次のような記述が見られた。

「(略)、先生が見ていて『自分のほうじゃなくて脇のほうへ引っ張ってるよね。』って言ったとき、実際に実習中に目撃して感じた『何をしたいのかわからない違和感』がリアルに蘇った。それを再体験した途端に涙が湧いてきた。」何か自分のなかが揺さぶられるような、とても悲しい感じ。「その後、他にも悲しくなった人が居たり、Xみたいなことはしなかったけど共通する悲しみが自分の幼いころにあった人が話してくれて、私だけに特別にではなく、皆でそれぞれの悲しさやどうにもならない辛さをXと繋がることで共有していたように感じて、本当に静かで温かく信頼できる感じを味わいました。」

「私も、Xと似たように相手を敵対視するような感じで対応するしかない時期があって、案の定、最後は自己嫌悪・自己否定にうちひしがれていた。Xはとてももったいないことをしている。Xに、『そうしていると自分が惨めになる』とか、『自分を開いていけば相手も受け入れてくれることもある』とか、言葉で言うと嘘臭いような上から目線の様な話し方しかできなくても、何かXに伝えられることがあったのではないかと思う。でも、私は、そうしなかった。余裕が無かったし、係わらないようにした。情けない。」

としながら、一方では次のような記述もみられた。「1度だけ、2人きりの時に『ねえ、私の目を見て』とゆっくり時間をかけたことがあった。『なんだよ、うぜーな、また説教かよ。なんだよう！』とまくし立てるXを見ると、自分はこんな風に人と向かい合うのはとても怖いということが、ドキドキとした拍動とともによく分かった。それを誤魔化すことにエネルギーを使うのじゃなくて、いつの間にか、ゼミで1年半やって来たように自分なりに息を深めてお尻に体重を感じながらXの方をまっすぐ向いていた。そしたら、その顔に向かって深い呼吸でユックリと『最近、何が楽しい?』『友達と何しているの?』と切り出した。質問の内容は無意味な質問だったかもしれないが、始めは当惑した顔をしていたXがだんだん落ちついて少し恥ずかしそうに話す顔を見ていたら、何と表現していいかわからないけどとても素敵に見えてきた。『この顔を級友も先生も観たことがあるのだろうか?無いなら、皆もXも、とても勿体ないよなあ』とか思った。」

「一見すると、『教師に一々楯突く扱いづらい生徒』『言動や精神に問題のある生徒』『根性が歪んでる』とレッテルを貼られて、級友だけでなく教師からも煙たがれる子。集合写真ではわざとしかめ面で下品なポーズをとって写っている。これが全部彼女の気持ちの有りのままなのだろう。自分にも幼いときにそして今も胸の奥に感じることをあるチクチクしたものを忘れないようにしていきたい。嫌なだけの無用の長物ではないかも知れない。」

アンケート記入の約1か月後の年末に、『今年1年を振り返ると何かターニングポイントみたいなことがありましたか?』と聞かれたとき、今年有った色々なビックイベ

ントを幾つか思いめぐらせてみたが、やっぱり中学校の教育実習のことが決定的に1番だ。Xと出会ったことが、Xという生きている姿と出会ったことが、私には大きな衝撃であった。事後指導の時に流せた涙と、Xの悲しさとともに皆それぞれの辛い思い出を共有できる信頼感はずっと残っている。ここら辺の自分の中のこまやかな感じられる部分をうやむやにしないで生きていきたい。これまで適当に流すことばかりが習い性になっているので難しいと思うが、でも忘れないで居たい。」と書いている。

2. 評定結果

1 アンケートの記述

(1) 模擬授業についての記述

模擬授業についてのアンケート記述は表1の左側の欄に示したとおりである。

(2) ロールプレイについての記述

ロールプレイについてのアンケート記述は、項目aに対しての大量の記述があったり別紙に記入してあったため、どのようなタイプの記述があったか例を表1の右側の欄に示した。ここに紹介したPとXのロールプレイ以外のロールプレイについても含まれている。

(3) EXP 体験過程尺度

EXP 体験過程尺度による模擬授業とロールプレイについての各質問項目の記述に対する評定結果は、それぞれの欄の右に数値で示したとおりである。

表1 アンケートの記述とEXP 評定値

模擬授業	EXP	ロールプレイ	EXP
a 準備できなかった あっけなかった 大勢の前で緊張 教案を書けず困惑 教案書き直し苦労	2 3	(大量の記述があり要約して幾つかのタイプを例示) ○○のロールプレイが○○な感じで残っている。/ ○○の具体的な場面での感情とそれを感じたこと で、自分の中に生じたこと。自分のあり方への気付 き。/プレーをやり遂げた構成員への肯定的感情。	3 4 6
b 準備は早くするべき 板書は大事だ ハッキリ話すの大変 教材研究は大変そう 小道具作り面白い	2 3	問題の子供が本当は自分のことをもっと振り向いて 欲しくて友人を仕切ってたんだ。そのお兄ちゃんの 辛さ (Xとは別事例でのロールプレイについて) / 状況も家族構成もやったことも違うけど私にも似たよ うな気持ちを幼い時に持っていたし、私も寂しかった んだと気づいた。/他のメンバーの切なさとお優しさ。	4 6
c 進路を考えよう 教育実習に対する不安 就職活動どうするか バイトを休めるか 生活リズムを朝型に	2 3	自分も似たようなものを持っている。自分の抱えて るもの。こんな風に人のことを見られる自分が居た んだ。/自分の実習で出会った生徒の心情理解/問 題の子の置かれている変えられない状況と心境を思 うと、思春期に異性とどうなるのか心配。(別事例) /体験したことを忘れずに歩んでいきたい。	4 7
d (無記入) 体育会の会議 塾のバイト 指導案の実例集入手 人前で話す練習必要	2 3	色んなものを抱えていると思って子供を見て行 こう。(別事例) /自分の感受性大事にしていきたい。 /自分も含めて素直に人に自分を開くことができず に変な事してしまう時だってあることを忘れずに人 と関わりたい。	?

- a 全体として印象に残ること b 気づいたこと
c 派生して考えたこと (項目3と4を合わせ) d 今後どう活かそうか

以上 全体として、模擬授業については記述が少なく項目によっては無記入が多く見られたが、それに対してロールプレイについては圧倒的に記述が多く、用紙の裏面やレポート用紙を追加して記述する者も見られた。さらに、ロールプレイについてはaの全体として印象に残ることとは他の項目で記述が重複する者が多く、「記入しづらかった」との感想を得た。

2 アンケートの記述に対するEXP 体験過程尺度および補足尺度による分類

- (1) Qの記述の中で7つのレベルと補足項目ごとに分類されたものがあるか、表2に示す通りであった。
- (2) Pの記述の中で7つのレベルと補足項目ごとに分類されたものがあるか、表2に示す通りであった。

表2 EXP 体験過程尺度および補足尺度による分類

レベル要約	Q	P
①「外的な事柄や物事を客観的にあるいは他人事のように語るのみ」		
②「自分に何らかの心理的な意味を持ったであろうと伺わせるような事柄を客観的に説明する」	○	○
③「自分が遭遇した事柄に対する驚いたとか面白かったなどの、単純で大雑把な感情に触れる」	○	○
④「自分自身に目を向けて自分が体験した感情や感覚について具体的に語る」	○	○
⑤「自分が体験した感情や感覚についてどうしてだろうかとか○○だろうか等と自己存在に対する問い直しや探索」	○ △	○
⑥「⑤の結果としての自分の存在と結びついた気付き」	不明	○
⑦「⑥をバネとした他の場面での体験や過去の体験とも結びついたより総合的な自己存在への理解」		△
補1「身体感覚の記述」	○	○
補2「身体感覚に基づく試行錯誤」	○	○
補3「身体感覚の延長上の他者発見」	不明	○
補4「自分への期待」	△	○
補5「自分の体験と対応させた思考・吟味」	○	○
補6「自己投影とその場での現象の区別」	○	○

○：記述あり、△：不完全ながらあり、不明：どちらとも評定できないものあり、空：無し

Ⅳ考察

1. 体験課程レベルから伺われる学習への自我関与度

1 表1 模擬授業についての記述

学生たちが模擬授業を体験した時期や内容は学生によって多少異なっても共通して数カ月前であり、それ以降に教育実習その他の体験を挟んでいる。また、受講者数はじめ受講環境もロールプレイのそれと比べて大きく異なっている。

当然、このように条件の著しく異なる模擬授業とロールプレイについての記述を比較して優劣を論じられるものではない。

表1の模擬授業についての欄は、単に、ロールプレイとは異なる条件の下で行われた模擬授業についてはこのようであったという参考として併記したものである。

その限りにおいてはあるが、模擬授業についてのこの時点での記述は、空欄や数文字だけの記述が殆どで、より一般論や表面的な内容のものや物理的な内容のものが多い傾向にあり、自己の内的な体験に関連するものや個々の人物の心理的な側面に関わるものや主体的な吟味をうかがわせる記述は見られなかった。

これは、まず、何カ月前の事であるため忘れてしまったという要因が働いていると考えられる。

また、大人数で時間に限りのあるなかで行ったものであるため印象が薄かったという

要因も考えられる。

そういった要因を含めて、数カ月後にはこのような結果となっていると思われる。即ち、模擬授業での体験は、少なくとも数カ月後に持続するほどには、個人の体験として内在化していないことが伺われる。

当然 EXP レベルも 2 か、せいぜい「たいへんだった」「おもしろい」「あせった」「やばい！」等のレベル 3 であった。

2 表 1 ロールプレイについての記述

アンケートは、忘却の要因が予想された模擬授業を数カ月前に体験した学生にとって答えやすいように配慮して、同じ系統に属する内容について多角的に質問するように構成されていた。しかし、ロールプレイ終了後に同じアンケートの記述を求めたところ、「一番初めの質問に答えて記述した後に次の質問を見ると、また同じことを書くことになって、答えづらかった。」等の感想がよせられた。これをみると、これは、ロールプレイを終えたばかりの学生にとっては、重複した質問群であり、自由に記述する上で大変記入しづらいものであったといえる。

その結果、第 1 問に対する記述だけで回答欄の枠外や用紙裏面や別紙を添付して量の多い自由な記述を提出した者が、10 人中 7 人見られた。

そこで、評定に当たっては、第 1 問に関する記述の内容から、その他の質問項目に対する内容を抽出して分類し、評定を行ったものが表 1 のロールプレイに関する記載である。

これを、あえて、各項目毎に分析したところ、表 1 の右端にあるようなロールプレイに参加した 10 人の記述はレベル 3、4 に達するものであった。すなわち P と X についてのロールプレイで出現した事象について個人的に感じたことやそういう事を感じる自分自身に目を向けた内的体験が語られている。更に、レベル 5、6 に相当する記述もみられ、ロールプレイで出現した事象と自分が内的な体験をしてきた事に関連付けて吟味した結果として自己存在についての気付けが述べられている。そして、中には、レベル 6 を踏まえてこれからどう人と関わって生きたいといった、単なる一般論や綺麗ごとではない記述が見られた。これは、不明瞭ながらレベル 7 が生じていた結果ではないかと伺わせるものである。

以上からすると、ロールプレイに参加した学生において、その個人としての体験と結びついた現象理解を促進し、学習内容に対する自我関与度を向上する上で有効であったと考えられる。

3 人と関わる事への自己効力感

ロールプレイ後のアンケートの「今後に活かす」の質問に対して回答を無記入にする者は一人も見られず、多様な記述が見られ、いずれもこれから人と関わっていく上での自己効力感の向上が伺われる。

この点においても今回の指導は有効であったことを示唆する。

2. 個人の体験

表 2 では、Q と P の個人の記述の中にどの体験過程レベルに相当するものがあっ

たかが示されている。これを見ると、両者ともレベル4までは相当する記述が見られることから、上述したように、この2人においても、PとXのロールプレイで出現した事象に対して自分がからだで感じたことや感情といった内的体験に目を向けた観察や吟味が進められ、自我関与が深まったと考えられる。

Pにおいては、ハッキリとレベル6, 7と分類できる記述とともに、レベル7が生じているのではないかと推測される記述も見られた。それに対して、Qにおいては、レベル5と分類される記述であるか微妙なものが見られるに止まった。

この違いから、一般的な法則性を論じるには無理がある。個人差の要因やあるいは、同じ学生でもたまたまこの時はこういう記述であったが別のロールプレイのときは異なる結果かもしれないというサンプリングエラーの可能性もあるからである。従って、一つの可能性にすぎないが、4年生のPは3年生のQに対して1年間長くゼミでの体験的な演習を経験してきておりこの時期から卒業研究のためゼミ仲間と協力して自主グループワークを運営しはじめていた経験による差が生じている可能性もある。

以下、一人一人の記述についてその個人にとっての意味を考察する。

1 Qの記述

(1) 自分への期待

アンケートの最後に、「もし次に『自己顕示の仕方、人への関わり方が不器用』な子供に出会う時が来たら、今考えたことを思い出して付き合っていきたい。」とあり、自分自身何の歪みもない完璧な存在ではないが、この歪みを持ったこの自分で人と出会っていききたいという、自分が自分自身を直視しつつ期待を持っていることを表していることが伺える。

(2) 自分の体験と対応させた思考

Qの記述には、第4段落「Xと同じやり方はしないが～」ではレベル5を伺わせる自分が持っている友人を引きとどめておきたい感情や人に自分を素直に開いていけない傾向について触れている。第5段落で自分が教育実習で出会ったAとの間で体験した感覚が呼び起こされてXとの対比をしている。第7段落は、まさにこの発展である。

この事は、PとXに関するロールプレイで生じた体験から自分自身が体験してきた他の体験や自分の存在と関係付けながら吟味することが生じていると考えられる。

この事は、学習内容を単なる一般論や表面的な技法としてではなく、自分が生きてきた体験の中に位置づけようとしていると言えよう。

(3) 自己投影とその場での現象との区別

対人的な場面での、他者理解や相互作用の理解において、いちばん厄介なことの一つは、自分の未解決なこころのわだかまりを不自然なまま相手に覆いかぶせて、実際の相手や現象とは違う自分の感情でものを見てしまうことである。これは、いかなる熟練のカウンセラーでも、「卒業」できる問題ではない。従って、教師をはじめ対人援助の立場にあっては、今自分が感じていることは、今ここで相手や場に生じていることなのか、それともそれをきっかけに自分の内的なものが浮上してきているものなのかを、絶えず

疑い確かめるための具体的方略を持っていることが、肝要となる。

Qは、第3段落で、「どこかで自分の中に思い当たるような感情を呼び起こしたのだと思う。そうであったとしてもあの場では、」という記述があり、第4段落にも「私は、Xと同じやり方をしないが、」とある。

このことは、自分に生じてきた内的な体験が、自分の外的存在である相手や場から伝わってきたそのものなのか、それに触発されて浮上してきたそれ以前から存在する自分の内的問題なのかを、少なくとも疑い距離を置いて観察しようとする態度が推定される。また、ハッキリと、これはXのことではなく、自分の事として区別していることも認められる。

これは上述(2)の「自分の体験と対応させた思考」が生じるときに、ともすると生じがちな自分の内的問題と目の現象との混同や混乱を排する上で、これから対人的な現場で働く学生たちにとって極めて重要な学習である。

(4) 身体感覚の記述

以前より社会心理学の研究により実証されるとおり、人間のコミュニケーションはほとんどの部分が非言語的な反応に依拠するところが大変大きいことが明らかになっており、近年のミラーニューロン等の大脳生理学における実験研究で明らかになった「実際に他者に向かい体感することによって情動感染が生じる」という知見は発達心理学の臨床研究からも裏付けられてきている。自分の思いの投影や理屈に縛られる危険を排し、状況に応じて臨機応変に適合する対応を取る上で、身体感覚は重要な現象理解と行動の指針となる。このことは、ジェンドリンに始まる体験過程の心理学者の論を待たない。

Qの記述には、第1段落「ただひたすらグイグイ引っ張っているだけというか、引っ張るという行為がメインで『ハナコ』と呼びかけることはオマケにしかすぎないようにさえ感じられた。」という明瞭な記述をはじめ、ロールプレイの場面で生じた身体感覚を前提とすると考えられる記述が幾つか見られる。そこから、「相手が自分の方に気持ちを向けてくれるだろうという期待が全く持てなかった」等という認識が生じていると考えられる。この事は、上述の自己投影の排除や現実的な他者理解につながるものと考えられる。

(5) 身体感覚に基づく試行錯誤

このロールプレイではひたすら色々な引っ張り方を2人組でためていき、結果「1. ロールプレイの経過」にあるハイタッチをしていた1人であるのだが、Qの場合はそれについての直接的記述よりも、そこから派生した気づきが述べられている。第5段落以降で、ロールプレイによるXに対する気づきやそれによって喚起された自分自身の友人関係における感覚と、自分の実習にかかわったAとの場面で得た感覚とが底通するものとして結びついている。

(6) 身体感覚の延長上の他者の発見

第3段落の後半に「不器用なやり方、悪者になるしか自分の存在を表現できなくても、自分を皆の中に入れてたい、人と関わる存在でありたいと言っているような気がして」と

あるには、その前触れられている相手から伝わってくる「ただひたすらグイグイ～さえ感じられた」という身体感覚の延長上に立ち現れた他社が自分のことを振り向いてくれることなど期待できないXの姿であり、現実の場のなかに動く無意識の精神力動を受けた結果と言えよう。これは、上述(2)がある程度意識化されたレベルの洞察であるのに対し、これはより無意識に近い「体感覚」によるものである。

2 Pの記述

(1) 自分への期待

アンケートの最後に、「自分にも幼いときにそして今も胸の奥に感じることのあるチクチクしたものを忘れないようにしていきたい。」とあり、1カ月後の記述に「こちら辺の(自分の中のコマやかな感じられる)部分をうやむやにしないで生きていきたい。これまで適当に流すことばかりが習性になっているので難しいとは思いますが、でも忘れないで居たい。」とあり、やはり素直になれない不完全な自分を直視しつつそれでも自分の中に存在する感受性を信じて人と出会っていききたいという自己肯定感を産み、自分が「これを頼りにしたらやっていけるかもしれない」という自己効力感を形成したと考えられる。

(2) 自分の体験と対応させた思考

Pの記述には、第1段落「何か自分の中が揺さぶられるような、」や「私も、Xと似たような～」で始まる第2段落全体をはじめ幾つもの、ロールプレイで生じた体験から自分自身が体験してきた他の体験や自分の存在と関係付けながら吟味する記述が見られる。

また、第3段落末尾2行はXとのやりとりで生じた身体感覚から生じた洞察と考えられる。それが、第4段落でXの他の側面への理解につながっている。

この事は、Qと同様にPにおいても、学習内容が単なる一般論や表面的な技法としてではなく、自分が生きてきた体験の中に位置づけられようとしていると言えよう。

(3) 自己投影とその場での現象との区別

上述したように、対人的な現場では、今自分が感じていることは、今ここで現存する相手や場に生じていることなのか、それともそれをきっかけに自分の内的なものが浮上してきているものなのかを、絶えず疑い確かめるための具体的方略を持てるような訓練は、これから対人的な現場で働く学生たちにとって極めて重要な学習である。

Pは、第2段落で、「Xと似たように」という記述や『違和感』が再体験され自分の中が揺さぶられた」という主旨の記述があり、自分に生じてきた内的な体験が、自分の外の相手や場から伝わってきたものそのものなのか、それに触発されて浮上してきた自分の内的な未処理な問題なのかを吟味したり明確に区別できていることを伺わせる。これは、上述(2)「自分の体験と対応させた思考」が生じるときに、ともすると生じがちな自分の問題と目の前の現象との混同や混乱を排する上で、大変重要な能力である。

(4) 身体感覚の記述

Pの記述には、第2段落に体験過程尺度ならレベル4に分類されそうであるが上述の「違和感」や「皆でそれぞれの悲しさやどうにもならない辛さを、Xと繋がることで共有していたような感じ」「本当に静かで温かく信頼できる感じ」「揺さぶられるような」「胸の奥のチクチクしたもの」とあることなどをはじめ、随所に身体感覚の記述が見られる。

また「皆でそれぞれ～」「本当に静かで～感じ」は、ここに言語化されていない身体感覚の延長上にうかびあがった他メンバーの姿とも言えよう。やはり、この事は、上述の自己投影の排除や現実的な他者理解と対応につながるものと考えられる。

(5) 身体感覚に基づく試行錯誤と「身体感覚の延長上の他者の発見

第3段落に「こんな風に人と向かい合うのはとても怖いということが、ドキドキとした拍動とともによく分かった。」「いつのまにか、～、自分なりに息を深めてお尻に体重を感じながらXの方を真っ直ぐ向いていた。そしてその顔に向かって深い呼吸でユックリと～」とあるのは、正しく身体感覚に基づく試行錯誤である。

これがその後、「始めは当惑した顔をしていたXがだんだん落ち着いて少し恥ずかしそうに話す顔を見ていたら、～とても素敵に見えた。～勿体ないよなあ。」と記述されたようなXの姿の発見へと繋がっている。これには、(4)で述べた身体感覚が下地となっていることがうかがわれる。

また、第1段落「実際に実習中に目撃して感じた『何をしたいのかわからない異和感』がリアルに～涙が湧いてきた」とあるのは、生々しく再体験された身体感覚「異和感」の延長上に立ち表れたXの姿があって、それが自分の幼いころから抱えてきた悲しみを強烈にゆさぶったと考えられる。

3. 効果をもたらした要因

1 サイコドラマ的であるということ

日本におけるサイコドラマの先駆者の一人である台利夫は『臨床心理学大系9巻』（金子書房1989）の第3章「サイコドラマ（心理劇）」の中で次のように述べている。

「サイコドラマはモレノが開発した即興劇で集団心理療法やエンカウンターグループとして活用されてきた。そのねらいは、ある参加者の提示した心理的問題に対して役割演技によって自己や他人への理解を進め、社会的関りを広げて解釈を促すところにある。ある場面での役割演技は単に言葉のやりとりのみではなく、身振りや位置や物などとの関りとともに総合的に行われる。その結果、臨機の場面に適した対応の仕方、慣習的・伝統的な文化遺産の活性化、パーソナリティーの自由な発見、新しい環境づくりが果たされる。これはまた自発性の多様な現象である。」

これを基に、本研究の実践が効果を導いた要因について考察する。

(1) 主体性・自主性・自発性

「Ⅲ結果1ロールプレイの経過」にあるとおり、2人組で相手を振り返らせるために幼児になってみたり「そうされると〇〇されてる感じになるんだ。もう少しこういう風

にやってみて」やあるいは幼児になって振り向かせる等の行動に見られるように、学生たちは提案された演習に沿ってごく自然に創意工夫を交えており、発展させたりもしているのが、見て取れる。そして、ハイタッチや笑い声にみられるように、この活動を自ら楽しんでいたことが分かる。

このことは、ロールプレイを行動リハーサル的に行う場合のように望ましい答えや行動が学習者の外的に用意されているものではなく、演じながら各人が自分の身体感覚をたよりにした模索をするものである点が大きく影響しているだろう。ここではそれを楽しんで行っている姿が見られる。

(2) 現実に適合する行動の模索

ロールプレイを進める中で、「あれ、もしかしたら〇〇ってかんじるのかなあ・・・」ということに発してそうと仮定するとどう関わるかということが頻繁に行われたわけであるが、まさに非言語的身体感覚を頼りにその場で臨機に適合する行動の模索が行われたことになる。これによって、主体的な試行錯誤が促進されたと考えられる。

(3) 身体感覚による言語を超えた理解

台も、単なる「言葉のやりとりのみでなく」として、「身振りや～～総合的に行われる。」としており、これは、まさに非言語的なコミュニケーションを重視していることであり、具体的には、現場で生じる身体感覚によるものである。

上述したように、学生たちは頻繁に身体感覚についての記述、あるいはそれに裏付けられた発言や記述が多く見られ、それを基に投影ではない現実的な関り方を試行錯誤して行った。

いっしょの場を共有している者同士の情動感染は、近年のミラーニューロン等の神経生理学的研究とそれを支持する発達臨床の知見から、実証的に裏付けられる現象である。これについて竹内敏晴は「相対する場合に限らず、ある姿勢、ある行為をする人を見つめていると、そのからだの動きがずっと私のからだに移ってくる。まさに、共生態としか言いようのない共鳴現象である。」(竹内2009)と述べている。これは、上記の実証研究から確認された「情動感染が相手を観察する際の身体感覚によって引き起こされる」ということを、実践の中で把握したものである。

また、「分身ロボット」開発で有名な吉藤(2017)も、電話とちがい手振り頭の動き目のまたたきなどの「動作」によりある人の「身替り」が目の前にいるように親近感を持ってコミュニケーションを画れることを指摘している。これには前提として分身ロボットが以前から見知った人との間での身体感覚の蓄積があって、その人が操作するロボットの動きと結びつくことがあると考えられる。

2 なるみる

Qの記述の第7段落中程に見られるように、ロールプレイの中では、頻繁に役割の交代が行われ、Pが認識したとおりのXやPやハナコあるいはロールプレイの進展の中で想定されたXやPやハナコに「なるみる」うちに、だんだん真剣に取り組むようになってゆき「〇〇になってこの場を生きてみる」ということが行われた。このことが、現実

のロールプレイの場の中で生じている心理的な相互作用の中で自由に試行錯誤を可能にしたことが伺われる。

ところで、このロールプレイの場面にはPが関わった相手であるXは参加しておらず、一同は彼女の振る舞いや発言を見聞きしていない。彼らが直接見聞きするのは、Pの言動である。

つまり、他のメンバーが見たのは、Pが体験したXの姿であり、実習の現場でPが見て肌を感じたXの生き様とそれによって生じたPの内的体験である。しかし、その非言語的でとっさに生じた反応は意識されないことが多く、Pの無意識のなかにしまわれる。それが、ロールプレイで演じることによって生き生きとした身体感覚としてのP自身が呼び覚ますことができ、主体的な再認識や吟味あるいは自己投影との峻別を可能にする。それと同時に、他の学生にとってもこれを観察することにより情動感染が生じPが自覚していないものも含めた理解に繋がったと考えられる。

さらに、役割交代により、他の学生がまだ意識していないことも含めて演じている姿を見ることでPの方も情動感染が生じて理解が進むという、相互作用が生じたことが推測される。

このような相互作用の中で、Pは、自分の中に突き動かされるものを感じることで、自分がこれまでに生きてきた中で蓄えてきた葛藤に気づくと同時に、自分と分離することで他者としてのXの姿を発見したと考えられる。自分とは異なる他者としてのXのありのままの姿である。

3 体験の振り返り

上述のQの記述にもあったが、「この振り返りアンケートを書くことで、自分の中でそれが確認できたから、もし次に～な子供に出会う時が来たら忘れないようにしたい。」とあるように、即興的で身体的な意識を介さなかった非言語的な体験をそのまま忘却させずに、次の試行錯誤の糧として活用できるようにするには、一度は意識化させることに意味があるだろう。その上で、各人の内的体験について問うアンケートは有効であったと考えられる。

おわりに

以上、紙面の都合上個人にとっての意味については、一つのロールプレイに関する2人のものしか検討できなかったが、学習内容への自我関与、自己効力感、投影的混同の峻別、身体感覚への感受性と他者理解などの点で効果がうかがわれ、教育実習の事後指導においてサイコドラマ的ロールプレイを導入することの有効性が示唆された。

今日の、学校教育の現場やそれを取り巻く社会環境を考えると、これまで以上に、教員養成機関においては、学習内容を各学生が個人的体験として内在化させ、より主体的に現象を吟味し試行錯誤を続けられる心理的感受性や洞察力を学生のうちに涵養させることが求められるだろう。

その際、今回用いた身体感覚を重視したサイコドラマ的ロールプレイ等の演劇的手法

は、実習の事後指導のみならず、広い範囲活用の可能性が検討されることが望まれる。

文献

- 台 利夫 1986 『ロールプレイ』 日本文化科学社
- 台 利夫 1989 『ロールプレイ (心理劇)』 臨床心理学大系 9巻 第3章 金子書房
- 池見 陽 2006 『EXP スケール 体験過程尺度作成のころみ』 人間性心理学研究 4 日本人間性心理学会
- リゾラティ, G. シニガリア C. 2009 『ミラーニューロン』 柴田裕之 訳 紀伊国屋書店
- 久保 隆 2006 『ソマティック・サイコセラピー』
- 竹内敏晴 1983 『こどものからだとことば』 晶文社
- 竹内敏晴 1989 『からだ・演劇・教育』 岩波新書
- 竹内敏晴 2009 『「出会う」ということ』 藤原書店
- 田嶋誠一 1987 『つぼイメージ療法』 創元社
- 福山清蔵 1987 『こども理解の研究』 教友社
- 吉藤健太郎 2017 『「孤独」は消せる』 サンマーク出版
- 渡辺貴裕 2019 『小学校の模擬授業とリフレクションで学ぶ授業作りの考え方』 くろしお出版

Received:December 04, 2019

Accepted:December 10, 2019