

児童教育を専攻する短期大学生に対する 心理劇を用いたアクティブ・ラーニングの試み

—保育時の対応困難場面に焦点を当てて—

Active Learning with Psycho Drama Method to College Students Majoring in Child Education: Focus on Difficult Childcare Situations

宮里 新之介, 松元 理恵子
Shinnosuke Miyazato, Rieko Matsumoto

鹿児島女子短期大学

本研究では児童教育学を専攻する短期大学生に対して、保育をする際に起こり得る対応困難場面（仮想事例）と学生らが実習で直面した対応困難場面（実体験事例）を取り上げ、それを心理劇の手法を用いて授業の中で展開した。その結果、劇化前に比べて劇化後では学生らの「子どもへの対応困難さ」が低下し、「対応についての視野」が広がり、「事例についての理解」が深まり、「メンバーとの事例理解の共有」がより可能となったという結果が得られた。また、心理劇で賦活された様々な体験の分析を行ったところ、「楽しさ」「相互理解の促進」「自己理解の深まり」「緊張感・苦手意識」「子どもへの対応の理解・視野の広がり」「子どもの行動の理解」「自分の関わり方の反省」「不安・難しさ」「心理劇の有効性」「今後の期待感」「体験した対応困難事例の共有による共感・安心感」「メンバーへの親近感の高まり」の12カテゴリが抽出された。それを踏まえアクティブ・ラーニングとしての心理劇の有用性について考察した。

Keywords : College Students Majoring in Child Education, Difficult Childcare Situation, Psycho Drama, Active Learning

キーワード : 幼児・児童教育を専攻する短期大学生, 保育時の対応困難場面, 心理劇, アクティブ・ラーニング

1. 問題と目的

坪井（2015）は、保育や幼児教育を専攻する短期大学の2年生を対象とした研究において、「保育者としての就職希望者は入学時から10%程度減少」すること、また「15%以上の学生が保育者としての自信をなくしたり、適正に疑問を持っている」ことを指摘している。その上で、必ずしも実習によって自信を失ったり、不適切な指導や子どもが嫌いになったことが保育職につきたくないという原因ではないことを示唆している。

実習で対応に困難さを感じる場面に直面した際に、自信喪失やできなさを経験することがあるが、これは見方を変えたとその時点での自身の課題を明確にできる切っ掛けになり得るし、専門職としてより成長できる契機として重要な体験とも言える。保育士や幼稚園教諭の養成機関の一教員として、筆者は学生が実習で対応困難場面に直面し、それに対応できず自信を失い、自分の適性に悩んだ時に、励ましたり今まさに専門職として成長できる契機にあることを伝えながら、学生が自分自身の課題や対応困難を感じた問題についてどのように捉え直し、理解し、対応したらよいのかということに「主体的、に向き合い、考え、表現す

るのを支える役割が重要と考えている。

対応困難感を学生が乗り越える体験は保育者としての自信を積み重ねることにつながり、今後様々な対応困難な問題に遭遇した時にそれを乗り越えていくためのレジリエンスを育むのではないかと考えられる。

筆者は、これまで児童教育を専攻する短期大学生の実習場面での対応困難感について調査を行い、特に対人関係上の対応困難感について研究してきた（宮里，2017；宮里・片平，2018）。これらの先行研究で、児童教育専攻の学生が実習において抱く対応困難感について、ある程度把握することができたと考えている。

一方、これらの研究を上述のように「学生が自分自身の課題や対応困難を感じた問題についてどのように捉え直し、理解し、対応したらよいのかということに「主体的、に向き合い、考え、表現するのを支える」というところへ繋げていくためには、やはり日々の授業や学生指導でその問題を直接扱う必要があると考える。

以上を踏まえ、本稿では児童教育を専攻する短期大学生を対象に、実習で体験した対応困難場面を取り上げ、その場面の問題に学生が主体的に向き合いどのように理解し対

応したらよいのかということを扱った授業の試みを報告する。

なお本研究においては、授業に参加した学生らに対応困難場面のイメージやそれに直面した際の思いを共有しやすく、また現実に近い体験やそれに伴う感情（心的現実性）を引き出しやすいのではないかとこの点から、対応困難場面を扱う枠組みとして心理劇を用いることとした。

心理劇は自発性や創造性を重視する心理療法や集団療法であり、これまでも教員養成課程におけるアクティブ・ラーニングの取り組みとしての有用性が指摘されている（黒山、2016）。また、中央教育審議会の答申（2012）においてアクティブ・ラーニングへの転換の重要性が指摘されているが、これは学生が「主体的、に考え学ぶ力を重視したものであり、対応困難場面に対して学生が「主体的、に向き合い、考え、表現するのに心理劇は非常に適した方法であると考えられる。

2. 方法

(1) 実施内容の概要

本学の児童教育学科で開講されている授業（「WE LOVE 鹿児島！」）において、筆者らの担当する心理分野を選択し受講した学生19名に対し、3回の授業時間を利用して心理劇を用いたセッションを実施した。

第1セッションでは、メンバー間の親近感を高め、グループ内で安心して自己表現できる雰囲気を作るためにウォーミングアップを中心とした活動を実施した。

第2セッションでは、最初に心理劇の概要を説明し、簡単なウォーミングアップの後に保育場面での仮想事例（以下、仮想事例と記す）の劇化を行った。

第3セッションでは、参加メンバーらがこれまでの実習で体験した保育時の対応困難場面（以下、実体験事例と記す）についてのエピソードをグループでシェアし、そこで出された1事例の劇化を行った。その際、実習園等は明かさず、エピソードに出てくる人物についての情報も個人が特定できない水準でシェアするよう注意を促し、劇化の際にも個人情報等の点に倫理的配慮をしながら実施した。

各セッションでは最後の10分間でアンケートを実施し、本研究におけるデータを収集した。

なお、全3セッションにおいては日本臨床心理劇学会認定「心理劇臨床技能士」有資格者（第一筆者）が監督役割を行った。

(2) アンケート

①第1セッション

ウォーミングアップによる、メンバー間の親近感の高まりや、グループ内で安心して自己表現できる雰囲気が感じ

られたかどうかを見るための尺度（18項目を5件法で回答）と、セッションを通しての感想等を自由記述で求めるアンケートを実施した。

②第2セッション

1回目のセッションで使用したアンケートに加え、仮想事例の劇化前と劇化後における「（事例の）子どもへの対応の困難さ」と「対応についての視野の広がり」を尋ねる質問項目（5件法）について回答を求めた。

③第3セッション

2回目のセッションで使用したアンケートに、実体験事例の劇化前と劇化後における「扱った事例についての理解」と「扱った事例の理解をメンバーと共有できたか」を尋ねる質問項目（5件法）を追加し回答を求めた。

3. 結果

(1) 第1セッション

①第1セッションの展開

第1セッションでは、17名のメンバーが参加した。ウォーミングアップの活動として、表1に示す活動を順次実施した。

「自己紹介」や「他己紹介」では当初全体的に動きの硬さや、やり取りのぎこちなさが見られるメンバーもいたものの、活動が展開するに従って表情が柔らかくなり、「マッピング」での「手の大きさ、順に並ぶ際には、お互いに手をくっつけて大きさを確認するなど、身体接触を伴うやり取りも活発に行われる様子が見られた。

「他者からのイメージ」では、柔軟にイメージする力を其々発揮し、他者の背中に書いてあるイメージを見て歩きながら「わかる!」「ウケる!」等と共感をしながら楽しむ様子が見られた。また、最後に自分のイメージが書かれた紙を背中から取り、自分が他者からどのようにイメージされたかという点についての感想を自発的に近くにいるメンバーと述べ合うなどの様子も見られた。

大分打ち解けてきたところで、身体接触を伴う活動の「ロイヤルマッサージ」で、相手を労ったり、相手に要求を出したりといった活動を行った。この頃には強い緊張を示すメンバーがいない状況にあったと推察されたので、最後に簡単な役割取得・役割演技を行うこととした。

テーマに「親に何かをねだる姉妹」という、誰もが経験したことがありそうな場面を設定し、4～5人グループを作り、姉役、妹役、親役等を各グループで決め、それぞれのグループで演じてもらった。メンバーによって自発性の程度に差は多少あったが、どのグループにおいても各自が何らかの役割を取り、演じることが出来ていた。

表1. 第1セッションで実施したウォーミングアップ

活動名	活動内容
自己紹介	フリーウォークで部屋の中を歩きまわり、ディレクター（筆者）が手を叩いたところで2人ペアを作り自己紹介。自己紹介の際には「好きな食べ物」等のお題を紹介しあう。
他己紹介	円形に座り、先程自己紹介し合った相手を皆に紹介する。紹介された人はまた次の人を紹介する。
マッピング	「朝起きた時間」「誕生日」「手の大きさ」「行ってみたい時代」等のお題に沿って一列に並ぶ。
他者からのイメージ	各自背中に白紙を貼り、ペンを持ってフリーウォークで部屋内を歩きまわる。ディレクター（筆者）が手を叩いたところでペアになる。そこで、相手を「色に例えると?」「動物に例えると?」「前世は何?」といったお題を出し、浮かんだ相手のイメージを相手の背中の紙に書く。再びフリーウォークをする際には他者の背中に貼られている紙を見ながら歩く。自分の背中に貼られている紙は最後に見ることができる。
ロイヤルマッサージ	2人ペアを作り、一人が王様、もう一人が家来になる。家来は王様の肩や手をマッサージしながら力加減についての要望を訊いたり、王様に労いの言葉をかけたりしながら王様の気分が良くなるように働きかける。90秒経過したら王様と家来の役割を交代する。

その後、一言ずつ感想を述べてもらい（シェアリング）、アンケートの記入を行った。

②第1セッションにおけるアンケートの分析

メンバー間の親近感や安心して自己表現できる雰囲気が感じられているかどうかを見る尺度（5件法18項目）のデータを因子分析（主因子法、プロマックス回転）したところ、2因子が抽出された。プロマックス回転後の因子パターンを表2に示す。

表2. 因子構造結果

	親近感	グループへの愛着感
他の人との距離が近づいた気がする	1	-0.112
自分のことを知ってもらえた気がする	0.849	0.07
他の人ともっと話したいと思う	0.848	0.054
打ち解けられた感じになる	0.823	0.092
他の人が意識してくれていると感じた	0.766	0.107
他の人との壁がなくなった気持ちになる	0.753	0.174
場にとけ込んだ感じがする	0.687	0.243
他の人と仲良くなれた気がする	0.634	0.332
みんなと一緒にいるような気分になる	0.59	0.31
他の人と気持ちが通じ合った気がする	0.502	0.352
次回もこのグループがいい	-0.1	0.991
このグループが好きだ	0.08	0.888
このグループに愛着がある	0.037	0.884
このグループはチームワークが良いと思う	0.073	0.838
このグループでいると楽しい気持ちになる	0.236	0.688
この場の居心地がよかった	0.278	0.681
リラックスした気分だ	0.21	0.665
緊張感がほぐれた気がする	0.335	0.557

第1因子はメンバーとの心理的距離の近さや相互理解の深まりについて尋ねる10項目から構成されていたため、「親近感」因子とした。この因子は $\alpha = .97$ と高い内的整合性が認められた。

第2因子はグループに対する愛着や居心地の良さについて尋ねる8項目から構成されていたため、「グループへの愛着感」因子とした。この因子は $\alpha = .97$ と高い内的整合性が認められた。

次に、各因子の得点及び標準偏差を算出した。その結果、

「親近感」得点（満点は50点で得点が高いほど親近感が高いことを意味する）は平均点が39点（標準偏差6.7）、「グループへの愛着感」得点（満点は40点で得点が高いほどグループへの愛着感が高いことを意味する）は平均点が30点（標準偏差5.4）であった。それぞれを図1及び図2に示す。

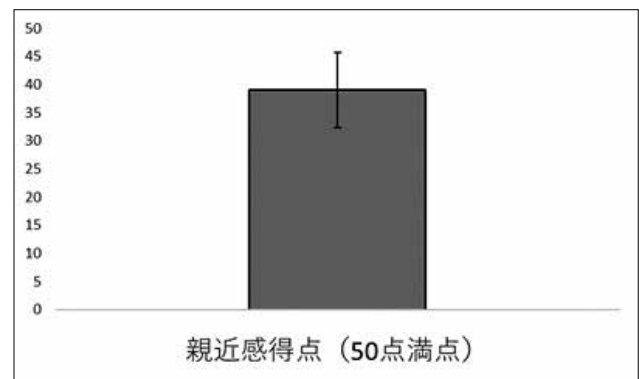


図1. 第1セッションの親近感得点の平均と標準偏差

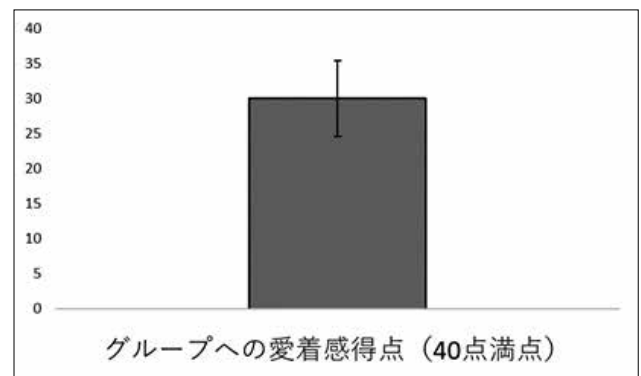


図2. 第1セッションのグループへの愛着感得点の平均と標準偏差

また、第1セッションのアンケートの感想として記述された内容を、KJ法におけるグループ分けの手法を用いて記述された内容のカテゴリを抽出した。その結果、「楽しさ」「メンバーへの親近感の高まり」「相互理解の促進」「自己理解の深まり」「緊張感・苦手意識」「今後の期待感」の6カテゴリが抽出された。各カテゴリの記述内容例と記述

表3. 第1セッションで抽出されたカテゴリ

カテゴリ	記述内容例	記述人数
楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・他己紹介や色、動物、前世など自分の持つイメージを伝える楽しさを知ることができました。 ・ゲーム感覚だったので楽しく活動ができた。速さが速くなく、ゆっくりした感じだったので落ち着いてできた。 ・クラスがバラバラでも、たくさんコミュニケーションをとる機会を設けていただいたので、とても楽しい時間を過ごせました。 ・今回の授業で初めてロールプレイという活動をして、新鮮で楽しかったです。 	12
メンバーへの親和性の高まり	<ul style="list-style-type: none"> ・色々なことが知れて楽しかったし、もっと仲良くなりたいなと思いました。 ・顔は知っていても、話したことがない人がほとんどだったので、名前や好きな食べ物などしれて相手も自分のことを知ってくれて嬉しかったです。 ・初めて会う人が多い中、こんなにすぐ打ち解けられるとは思わなかった。また話をしてみたい人にも気軽に声を掛けられる雰囲気があり良かった。 ・話をするきっかけがあることで初対面の人でも仲良くなれるのだと感じました。 	9
相互理解の促進	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の授業を通して、自己紹介をしたり他のクラスの友達と話したりする時間があることで、今まで知らなかったことを知れたり、同じクラスの友達のことも改めて知ることができたりすると思った。 ・マッピングなどを通して、相手のことを少しでしたが知ることができたと思います。自分のことも知ってもらえたのかなと思います。 ・私のイメージも知ることができて、知ってもらえた気もする。 	6
自己理解の深まり	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思っていたことと違ったり、その思いを他者と共有することで楽しく自分の新しい一面を知ることができました。 ・自分の意外な面を知ることができた。 ・他人からのイメージもそんな風にみられていたんだと面白かった。 	7
緊張感・苦手意識	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は話しかけるのが緊張したり、相手がどう思うか探り探りだった。 ・沢山の人と関わる機会に早く慣れて、コミュニケーション能力を高めたいと思いました。 	4
今後の期待感	<ul style="list-style-type: none"> ・このような機会を大切に多くの学びが得られたらいいなと思いました。 	3

人数を表3に示す。

心理劇について資料を基に説明し、表4に示すウォーミングアップを行った後に仮想事例の劇化を行った。

(2) 第2セッション

①第2セッションの展開

第2セッションでは18名のメンバーが参加した。最初に

仮想事例を用いたのは、まだ心理劇の経験がほとんどないメンバーが役割を演じながら、それぞれの登場人物の体験をしっかりと味わえるかどうか筆者に見通せないところ

表4. 第2セッションで行った活動

ウォーミングアップ	活動内容
ウィンクキラーゲーム	オニ役（ウィンクキラー）を監督が一人決め、他参加者には明かさずにオニ役のみに知らせる。その後参加者全員が室内をフリーウォークする。オニ役は視線が合った参加者に対し、周りに気付かれないようにウィンクをする。ウィンクされた参加者はその後5歩歩いたところで「やられたー！」と声を発し、ゲームから抜ける。残った参加者がオニ役を当てられるまで上記のやり取りを繰り返す。
なんでもバスケット	フルーツバスケットの要領で、参加者が円になって椅子に座り、その真ん中にいるオニ役が何かしらのお題（朝ご飯を食べた人 等）を言う。該当者は椅子から立ち上がり、他の椅子に移動しなければならない。椅子に座り損ねた人が次のオニ役となる。
劇化（仮想事例）	
気に入らないことがあると物にあたる子ども	気に入らないことがあると物を投げるA君。「投げちゃだめよ」と言い聞かせてもエスカレート。今日もお絵描きの最中、突然クレヨンに壁に投げた。
園の絵本にいたずら書きをしてしまった子ども	絵本が大好きなB君。ある日、園の絵本にいたずら書きをしてしまった。

があったため、今回は各劇に簡単なセリフを予めつけられた台本を示し、まずはその通りに演じることを求めた。仮想事例は、保育の言葉かけ研究会（2012）の事例を参考に筆者が若干の変更を加え、「気に入らない事があると物にあたる子ども」の事例と「園の絵本にいたずら書きをしてしまった子ども」の2事例を取り上げた。

演者の選定にあたっては、「自分がこの劇で何らかの役を演じて良いかどうかを点数で表すと？」というテーマでマッピングを行い、特に点数が高かった6名（1つの劇に3名ずつ）に演者を依頼した。また、問題を起こす子どもの役割を演じるメンバーにのみ、何故その問題行動をしたのかという子どもなりの理由を伝えた。

以下、それぞれの劇の展開を記述する。

気に入らない事があると物にあたる子ども

登場人物等：A ちゃん、保育士、クレヨン

<Take.1>

監督（筆者）：（ナレーション）気に入らないことがあると物を投げる A 君。「投げちゃだめよ」と言い聞かせても聞かない。今日もお絵描きの最中、突然クレヨンを壁に投げた。

A：（クレヨン役のメンバーを壁に投げる）

クレヨン：（壁に当たって床に落ちる）

保育士：クレヨンが痛がっているよ

A：…（他のクレヨンを壁に投げる）

保育士：もうやめようね。

一通り演じた後、演者らにどんな気持ちがあったかを確認すると、A ちゃん役から「保育士が最初に言ったのが、クレヨンが痛がっているよって言葉で、それ聞いたときに『そっちな！』と思った」ということが述べられた。保育士役は「上手く対応できている感じがしない」と話し、A ちゃんが何故クレヨンを投げたのかを確認したい、ということで話がまとまったため以下のように展開した。

<Take.2>

監督：（同じナレーション）

A：（クレヨン役のメンバーを壁に投げる）

クレヨン：（壁に当たって床に落ちる）

保育士：どうしたの？何かあった？

A：…上手くできなくて嫌だった。

保育士：上手くできなくて嫌だったね。

A：うん。

保育士：そうだね。でもね、クレヨンは皆の物だし、クレヨンも痛がっているかも。

A：うん…

保育士：嫌な時は先生に言ってね。

その後、演者らに先程の展開と比べてどんな風な違いがあるかを確認すると、A ちゃん役からは「気持ちを訊いてもらえて良かった。その後の先生の言葉がすんなり聞ける感じがした」と述べた。また、保育士役も「そういう気持ちだったんだなって分かった」との感想が述べられた。

園の絵本に悪戯書きをしてしまった子ども

登場人物等：B 君、保育士、絵本

<Take.1>

監督：（ナレーション）絵本が大好きな B 君。ある日園の絵本にいたずら書きをしてしまった。

保育士：絵本にいたずら書きなんてダメじゃない！

B：…ごめんなさい。

保育士：皆の絵本にいたずら書きはいけないよ。物を大切にしないとね。

B：うん…

一通り演じた後に、演者らに感想を訊くと、B 君役からは「理解してもらえていない感じがした」と述べた。B 君がいたずら書きをしていた絵本を監督が観客のメンバーに見せ、B 君がどういうつもりで絵本にいたずら書きをしたと思うかを観客らに話し合ってもらったところ、観客から「本にネコをいじめている人の横に何かのキャラクターを描いている。猫を助けるために描いたのではないか」といった意見が出され、その後以下のように展開した。

<Take.2>

監督：（同じナレーション）

保育士：B 君、何描いているの？

B：猫、助ける。

保育士：猫がいじめられているから助けようとして描いたの？

B：うん。

保育士：やさしいね。でも、絵本は皆の物だね？

B：うん…

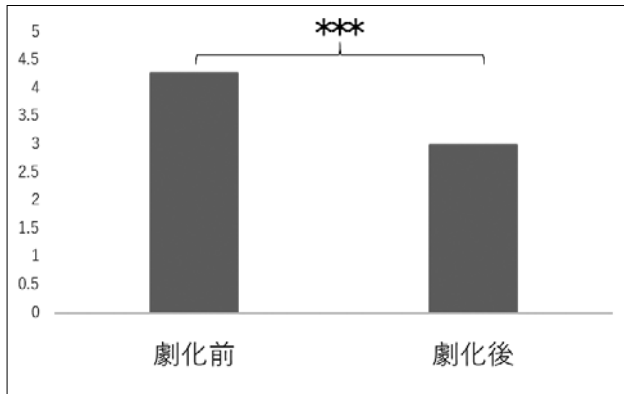
保育士：描いたりするのは良いのかな？

B：ううん。

その後、演者らに先程の展開と比べてどう感じたかを尋ねると、B 君役からは「いったん認める言葉があったから、分かってもらえている感じだった」と述べた。保育士役は「子どもの意図を確認するのは大事だと思った」と述べた。

表5. 子どもへの対応の困難さ(仮想事例)

	平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差
劇化前	4.29	17	.686	.166
劇化後	3.00	17	1.225	.297

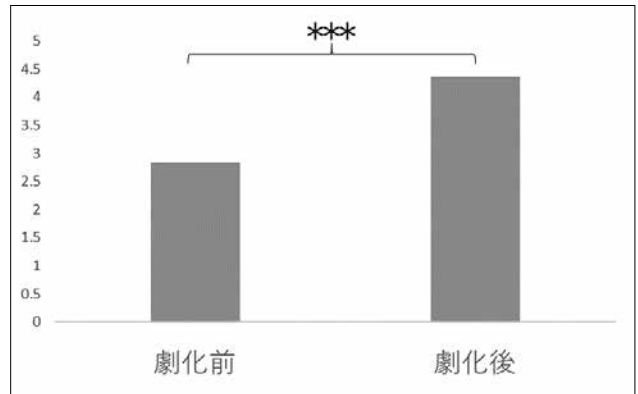


***p<.001 **p<.01 *p<.05

図3. 子どもへの対応の困難さ(仮想事例)の平均値の差

表6. 対応についての視野の広がり(仮想事例)

	平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差
劇化前	2.82	17	.951	.231
劇化後	4.35	17	.702	.170



***p<.001 **p<.01 *p<.05

図4. 対応についての視野の広がり(仮想事例)の平均値の差

②第2セッションにおけるアンケートの分析

第2セッションのアンケートでは、「(事例の)子どもへの対応の困難さ」と「対応についての視野の広がり」について、仮想事例の劇化前と劇化後でどの程度感じたかを1点(全く感じなかった)～5点(強く感じた)で評価を求めた。そして、それぞれについて劇化前と劇化後の平均値について比較するため対応のあるt検定を行った。

「子どもへの対応の困難さ(仮想事例)」では、0.1%水準で有意差($t(16)=4.83$, $p<.001$)がみられ、劇化前よりも劇化後の方が子どもへの対応の困難さが低いという結果が得られた(表5及び図3に示す)。

「対応についての視野の広がり(仮想事例)」では、0.1%水準で有意差($t(16)=4.75$, $p<.001$)がみられ、劇化前よりも劇化後の方が対応についての視野の広がりが高いという結果が得られた(表6及び図4に示す)。

また、第2セッションのアンケートの感想として記述された内容を、KJ法におけるグループ分けの手法を用いて記述された内容のカテゴリを抽出した。その結果、「子どもへの対応の理解・視野の広がり」「子どもの行動の理解」「自分の関わり方の反省」「不安・難しさ」「心理劇の有用性」「今後の期待感」の6カテゴリが抽出された。各カテゴリの記述内容例と記述人数を表7に示す。

(3) 第3セッション

①第3セッションの展開

第3セッションでは18名のメンバーが参加した。表8に示すウォーミングアップを行った後、3グループに分かれ、グループ内でこれまでの実習でメンバーそれぞれが体

験した対応困難場面を1つずつ紹介してもらった。その後、筆者(以後、監督と記す)が1事例を選んで劇化を行った。

劇化した実体験事例は「物を他児に貸さず独占する子ども」の事例を取り上げた。ここでは、第2セッションのように簡単な台本を用意したりすることはせず、そのエピソードを提供してくれたメンバーに事例の子どもの状況や場面の様子を尋ねながら舞台を作っていく、即興的に劇化を行った。

エピソードを提供してくれたメンバー(以後、主役と記す)は、自分役(実習生の役)を他のメンバーに取ってもらい、自分はその時の様子を客観的に見たいということであつたので、メンバーの中からもう一人の自分を選んでもらい、ダブル(二重自我法)を用いながら劇を進めた。その他の登場人物等についても、主役に選んでもらった。演者以外のメンバーは全員観客役をとってもらった。

参加者全員がどういう場所で、どんな子どもや保育士がいて、どんなトラブルが起きたのかのイメージを共有しやすいように、主役に説明してもらいながら監督が舞台を設定した。また、演者全員がどんな発言をどんな口調で言ったのか、どんな順番でやり取りが行われたのか等を主役から演者にロールリバー(役割交換法)を用いて伝えてもらい、演者らがどう演じたら良いかイメージできたところで劇化した。

以下、劇の展開を記述する。

物を他児に貸さず独占する子ども

登場人物等：Cちゃん、実習生(主役・ダブル)、保育士、

表7. 第2セッションで抽出されたカテゴリ

カテゴリ	記述内容例	記述人数
子どもへの対応の理解・視野の広がり	<ul style="list-style-type: none"> ・ その場面だけを見て、大人の目線だけで叱ったり止めさせてはいけないなと思いました。子どもの行動には何か理由や満たしたい欲求があることを頭において、言葉かけをしたいと思いました。 ・ クレヨンや絵本だけの気持ちになるだけでなく、なぜそのようなことをするのかと子どもの心理面から理解していくことで子どもも嫌な気持ちにならず、お互いに納得することができるのだと思いました。絵本の中の内容も見えていくことが大切だと感じました。 ・ 子どもの気持ちに寄り添う大切さと、子どもの行動には何かしらの理由があり、それに保育者が気づくことの必要性をととも感じました。 ・ 事例があり、演者がいて感想を聞き、言葉かけや対応について話し合いをすることなどを通して、みなさん様々な視点を持っており、自分の視野を広げることにつながったと思います。 	16
子どもの行動の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子ども達の行動には一つ一つ意味があって、何の意味もなくものを投げたり、絵本に落書きしたりする子どもはあまりいないと思いました。 ・ 日常の中でありがちな場面で、イライラの発散方法を知らないモノを投げてしまったり、友達に暴力をしてしまうのかなと思いました。 ・ 子どもの行動にはいろいろな意図があるなと感じました。 	6
心理劇の有用性	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子ども役を演じてみて、気持ちを聞いてくれると心が温かくなり、先生が話を聞いてくれている。と感じ、しない方が良い行動をことを言われても全然苦に感じず、ずっと話が頭に入ってきました。 ・ 実際に行うことで、その子どもの立場に立って気持ちを考えることができ、行動の背景を考えやすくなることが分かりました。 ・ 劇を見ている観客も最初の対応の仕方ですらどうしたら良かったのかをグループで話し合う時間を設けていたので、みんなの意見も聞くことができて楽しかったです。 	4
自分の関わり方の反省	<ul style="list-style-type: none"> ・ 強く印象に残ったこととして子ども役をされた方が、「そっちか」と言ったことです。自分も何か子ども達に言った場合に実際に子どもも「そっちか」と思っていて、その思いがより強く行動に現れる結果になっていたのではないかなと思いました。 ・ 保育者はどうしても表面をみてしまいがちだと思い、マイナスに捉えてしまうことが多いと思った。 	3
不安・難しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実際の保育の場面で同じようなことがあった時に幼児の気持ちにちゃんと寄り添えるか不安になりました。 	3
今後の期待感	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今後子どもに関わっていく時に実際におこなってみたいです。 	3

表8. 第3セッションで行った活動

ウォーミングアップ	活動内容
仲間探しゲーム	「犬派か猫派か?」「どの季節が好きか?」といったお題でグループになり、何故そのグループが良いのかを紹介し合う。
進化じゃんけん	フリーウォークで他者とじゃんけんをする。最初は全員「赤ちゃん」の段階からスタートし、1勝するごとに「赤ちゃん」から「子ども」、「成人」、「老人」と1段階ずつ進化できる。負けると1つ前の段階に戻らないといけない。自分と同じ進化段階の人としかじゃんけんできない。老人の段階でじゃんけん勝利するとあがり。
劇化（実体験事例）	
物を他児に貸さず独占する子ども	ぬいぐるみを独占するCちゃん。他児らが貸してと言っても貸してくれない。それを見た実習生はどう対応するか。

ぬいぐるみ、Dちゃん、Eちゃん

C: いや、

D: …じゃあ後で貸して。(D、立ち去る)

E: (Cに近寄ってきて) それ(ぬいぐるみ)貸してよ。

<Take.1>

C: (教室に一人でぬいぐるみで遊んでいる。実習生はそれを傍から見ている。)

C: いや!

実習生: どうしたの?

D: (Cに近寄ってきて) ねえ、それ(ぬいぐるみ)貸して。

C: … (黙っている)

E: Cちゃんが貸してくれない。
 実習生: 何で貸してあげないの?
 C: Fちゃんと(一緒に)遊ぶから。
 実習生: Fちゃん今日来ないよ?…じゃあ〇時まで遊んだら貸してあげよう?
 C: いや。
 E: … (E, 立ち去る)
 (暫くして, DとEが再びぬいぐるみを借りにくるが, Cは貸そうとしない。そこに保育者が介入)
 保育士: Cちゃん! 貸してあげなさい!
 C: …
 実習生: … (困った表情)

一通り演じた後に、演者らに感想を訊くと、Cちゃん役は「Fちゃんと遊びたいから貸したくなかった気持ちだった」とのことが話された。主役は「実際こんな感じでした。どう対応したら良いかなというのも分からなくて困ったし、今日はFちゃん来ないのに、その後もどうしてFちゃんと遊ぶからって言ったのかなと思った」とのことが話された。

その後、観客を2グループに分け、自分だったらどう対応したか、どうCちゃんの気持ちを理解したら良いかということを話し合ってもらい、それぞれ簡単に発表を求めた。観客からは、`Cちゃんの気持ちをもう少し共感的に聴いていくとCちゃんの気持ちが聴けたのかもしれない、といったことが共通して述べられた。主役もそのような展開にしたいとのことであったため、ダブルから主役に役割を戻し、再度劇化を行った。

<Take.2>

C: (教室内に一人ぬいぐるみで遊んでいる。実習生はそれを傍から見ている。)
 D: (Cに近寄ってきて) ねえ、それ(ぬいぐるみ)貸して。
 C: いや。
 D: じゃあ後で貸して。(去っていく)
 E: (Cに近寄ってきて) それ(ぬいぐるみ)貸してよ。
 C: いや!
 実習生: どうしたの?
 C: … (黙っている)
 E: Cちゃんが貸してくれない。
 実習生: 何で貸してあげないの?
 C: Fちゃんと(一緒に)遊ぶから。
 実習生: Fちゃんと遊びたいんだね?
 C: うん。
 実習生: じゃあEちゃんには後で貸してあげて。
 E: (立ち去る)

実習生: Fちゃんと仲良いんだね。Fちゃんと遊ぶの楽しいの?
 C: うん。
 実習生: そっかー。いいね。でもさ、今日Fちゃんお休みなんだってよ。
 C: うーん…
 実習生: 遊びたかったね。また次一緒に遊べるといいね。
 C: うん。

ここで監督が場面を切り、主役に感想を訊くと、「Fちゃんと遊びたいからぬいぐるみを他の子に貸したくなくて、Fちゃんが来ないっていうことを聞いて、頭ではわかってもすぐに気持ちを切り替えられない感じとか、他に遊ぶ子がいないけどぬいぐるみと一緒にいたら少し寂しくなくていられるのかなとか、やっぱりFちゃんとぬいぐるみで遊びたいと感じているのかなとか…そういうことなのかなと思いました」と、Take.1の感想では述べられなかった気づきが話された。

劇を終える際には役割介助として演者らの掌に今まで取っていた役割をイメージしてもらい、部屋の中の自分の置きたい場所に置いてから戻ってきて座るように伝えた。役割介助後、シェアリングを行った際、保育士役割を取ったメンバーからは、「普段の自分では言わないような言葉かけや対応をしたためモヤモヤした」といった感想も述べられた。シェアリング後、アンケートに回答してもらった後に終了した。

②第3セッションにおけるアンケートの分析

第3セッションのアンケートでは、「(事例の)子どもへの対応の困難さ(実体験事例)」、「対応についての視野の広がり(実体験事例)」、「事例についての理解(実体験事例)」、「メンバーとの事例理解の共有(実体験事例)」の項目を設定した。実体験事例の劇化前と劇化後で、上記の4項目をそれぞれの程度感じたかを1点(全く感じなかった)～5点(強く感じた)で評価を求めた。そして、それぞれについて劇化前と劇化後の平均値について比較するため対応のあるt検定を行った。

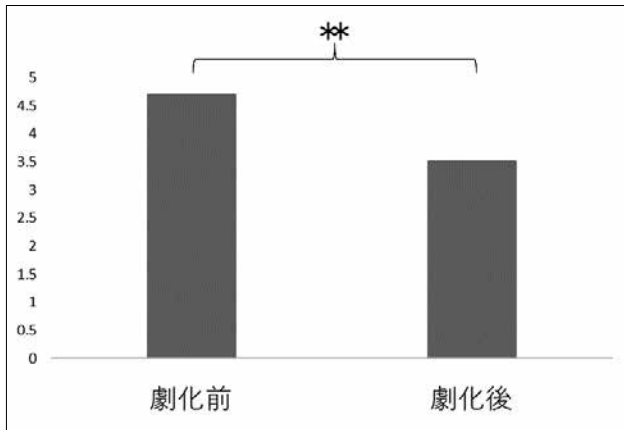
「子どもへの対応の困難さ(実体験事例)」では、1%水準で有意差($t(15)=4.28, p<.01$)がみられ、劇化前よりも劇化後の方が子どもへの対応の困難さが低いという結果が得られた(表9及び図5に示す)。

「対応についての視野の広がり(実体験事例)」では、0.1%水準で有意差($t(15)=6.21, p<.001$)がみられ、劇化前よりも劇化後の方が対応についての視野の広がりが高いという結果が得られた(表10及び図6に示す)。

「事例についての理解(実体験事例)」では、1%水準で

表9. 子どもへの対応の困難さ（実体験事例）

	平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差
劇化前	4.69	16	.479	.120
劇化後	3.50	16	1.155	.289

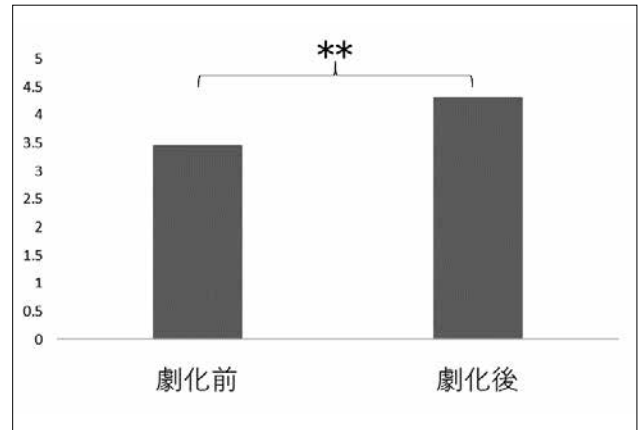


***p<.001 **p<.01 *p<.05

図5. 子どもへの対応の困難さ（実体験事例）の平均値の差

表11. 事例についての理解（実体験事例）

	平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差
劇化前	3.44	16	.892	.223
劇化後	4.31	16	.793	.198

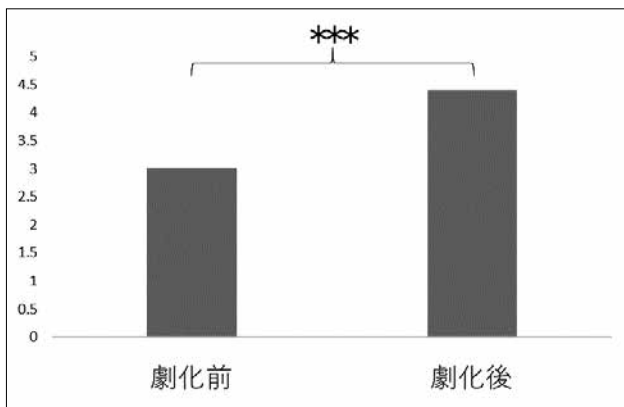


***p<.001 **p<.01 *p<.05

図7. 事例についての理解（実体験事例）の平均値の差

表10. 対応についての視野の広がり（実体験事例）

	平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差
劇化前	3.00	16	.894	.224
劇化後	4.38	16	.719	.180

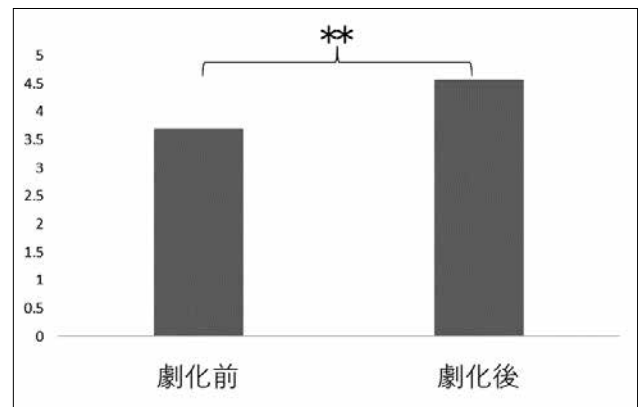


***p<.001 **p<.01 *p<.05

図6. 対応についての視野の広がり（実体験事例）の平均値の差

表12. メンバーとの事例理解の共有（実体験事例）

	平均値	度数	標準偏差	平均値の標準誤差
劇化前	3.69	16	.873	.218
劇化後	4.56	16	.727	.182



***p<.001 **p<.01 *p<.05

図8. メンバーとの事例理解の共有（実体験事例）の平均値の差

有意差 ($t(15)=3.66, p<.01$) がみられ、劇化前よりも劇化後の方が事例についての理解が高いという結果が得られた（表11及び図7に示す）。

「メンバーとの事例理解の共有（実体験事例）」では、1%水準で有意差 ($t(15)=3.96, p<.01$) がみられ、劇化前よりも劇化後の方がメンバーとの事例理解の共有が高いという結果が得られた（表12及び図8に示す）。

また、第3セッションのアンケートの感想として記述された内容を、KJ法におけるグループ分けの手法を用いて記述された内容のカテゴリを抽出した。その結果、「子ど

もへの対応の理解・視野の広がり」「子どもの行動の理解」「自分の関わり方の反省」「不安・難しさ」「心理劇の有用性」「今後の期待感」「体験した対応困難事例の共有による共感・安心感」「メンバーへの親近感の高まり」の8カテゴリが抽出された。各カテゴリの記述内容例と記述人数を表13に示す。

表13. 第3セッションで抽出されたカテゴリ

カテゴリ	記述内容例	記述人数
子どもへの対応の理解・視野の広がり	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの気持ちに共感するのとしめないのでは、子どものその後の行動や気持ちが全く違うとわかったので、将来働き始めた時にまず子どもの気持ちに寄り添うことのできる言葉かけをしていこうと思いました。 ・子どもと関わる中で、まずは子どもの気持ち、想いを受け止め、共感することの大切さを改めて感じました。講義の中で「子ども同士のトラブルでは特に共感が大切」とあり、印象に残りました。 ・どのように関わったらよいか皆で話し合うことで、声掛けの引き出しも増え、現場でも活かせると感じました。 	11
心理劇の有用性	<ul style="list-style-type: none"> ・1つの事例を劇にし、その時の状況を細かく再現することで、子どもの気持ちを考え、共感することの大切さが分かったり、保育者の対応としてどのような声掛けをすることが適切なのかをグループで話し合い、意見を出し合うことで声掛けの仕方を変えたり、違うぬいぐるみで遊んでもらうなど色々な方向性があるということを感じました。 ・劇化して行った場面は、実際に自分自身も体験し、対応に困った場面でもありました。劇化して客観的に見ることで、対応や言葉かけなど、このようにしたら良いのではないかとより考えやすかったように感じます。 ・劇化の前は難しいなと感じていたが、様々な立場の役を見たり、その気持ちを一つずつ整理していくことで、色々な考えや思いが自然と浮かんできた感じがした。 ・実習の際に困ったことのある場面で、実際に劇にすることで全員でイメージを共有することで様々な対応の仕方を知ることができた。 	11
子どもの行動の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・Aちゃんはぬいぐるみを持っておくことでそのお友達と仲良くできる、そのお友達しかまだ一緒に遊べないのではないかと思います。お休みだとわかっているけど、ぬいぐるみを離さないのは、一人ぼっちになりたくないとか、先生も構って欲しいとか、私にはわからないけどAちゃんの中で思うことがあったと思う。 	5
体験した対応困難事例の共有による共感・安心感	<ul style="list-style-type: none"> ・実習中の子ども達との関わりで難しかったことを共有することで、実習中みんな悩んだんだと少し安心した自分もいたり、様々な意見に触れたりすることが出来たと思います。 	5
今後の期待感	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなから様々な意見を聞き、実際に保育の現場では難しいと思うけれど、頭のどこかで思い出し、生かしていけたらいいと思いました。 	4
不安・難しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いて客観的に見ると、色々に対応策が出てくるが、いざその場に立つと落ち着いて対応できるかどうかと考えると難しいなと思ったし、不安になると思った。 	2
自分の関わり方の反省	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の実習での行動を振り返ってみて、子どもの気持ちに寄り添った声掛けができていなかったことに気づきました。 	1
メンバーへの親和性の高まり	<ul style="list-style-type: none"> ・ウォーミングアップでは、皆とじゃんけんする中で楽しく関わることができ、授業を受けるたび、関係が深まっていく感じがしてとても嬉しいです。 	1

4. 考察

(1) 3セッションの各展開とアンケートのデータ分析から見たもの

①第1セッションについて

本研究の対象となった学生達は同じ学科に在籍しているとはいえ、在籍クラスもバラバラであり、ほとんど馴染みのない顔ぶれの中でのスタートであった。また、参加メンバーはこれまで一度も心理劇を体験したことがなく、全3回の授業の中で筆者の目的である「対応困難場面における問題を学生が主体的に向き合い、考え、表現する」展開にもっていかれるかどうかということが懸念された。

そこでまず第1セッションにおいては、メンバー同士が

お互いのことを相互に理解を深め、親近感が持てることやこの場への安心感を持てることを最も重要なねらいとしてウォーミングアップを中心とした活動を展開した。これは、メンバーに対する親近感や、場への安心感がなければ、メンバーに対して実習での対応困難感についてのエピソードを話したり、それを題材とした劇化場面で役割をのびのびと演じ、その時の心理的な動きを十分に感じたりすることが上手いかず、目的を達せられないと考えたためであった。

ウォーミングアップに用いた活動も、最初は侵襲性が低く初対面同士でも取り組みやすい「自己紹介」や「他己紹介」から始めた。その後、「マッピング」の前半では「同

じ月に生まれた」「誕生日が同じ」といったような自分との類似点や共通点のある人を意識化させたり、手の大きさといった身体接触を自然に取れるようなお題を出したり、行ってみたい時代といったファンタジー要素のあるお題でそれぞれのユニークなキャラクターを引き出し、親近感がより増すように段階的に展開した。

上記のような活動の中で、メンバー同士の表情が和らぎ、自然とお互いに話しかけあう等の打ち解けた様子が見られたところで、「他者からのイメージ」でお題に沿ってペアになった相手を自由にイメージし、相手に対してそれを表現する（相手に自分のアイディアを出す）といった要素のある活動を行い、お互いにそれを楽しめるよう促した。

最後のウォーミングアップ活動では、大分打ち解けたメンバーに対して、お互いにこの日の活動を労うということで、ロイヤルマッサージを実施した。ロイヤルマッサージは身体的な接触を伴いながら、相手に対して簡単な要求（力をもうちょっと強くして 等）を自然な形でできるため、落ち着いた雰囲気の中で親近感を高められるのではないかという意図があった。

活動の最後に、グループの中でどれくらい役割を演じられるかを見る意味も兼ねて、4～5人のグループで「親に何かをねだる姉妹」という現実的によくありそうなテーマで簡単なロールプレイを行ったが、そこでも各グループとも和やかな雰囲気できり組んでいる様子が見られたため、第2回のセッションで保育における対応困難場面の劇化が行えそうな手ごたえを得られた。

概ね上記の意図は功を奏したと考えられ、第1セッションの終わりにとったアンケートにおける親近感得点の平均は39点（50点満点）、グループへの愛着感得点は30点（40点満点）であった。

また、アンケートの自由記述部分では、「楽しさ」について記述していたメンバーが全17名中の12名と多く、「メンバーへの親近感の高まり」が9名、「自己理解の深まり」が7名、「相互理解の促進」が6名と、第1セッションで最も重要なねらいとしていたことについての記述が学生から自発的に上がっていた点からも概ねねらいは達成されていたのではないかと推察された。

一方で、「緊張感・苦手意識」について記述した者も4名おり、第2セッションにおいてもその点に配慮する必要性がうかがわれた。

②第2セッションについて

第2セッションでは、メンバーの前で役割を演じ、ありありとその時の思いや考えをグループ内で話し合える雰囲気をつくることをねらいとして活動を展開した。

授業の後半において保育での対応困難場面についての劇化を予定していたため、第1セッションに比べてウォーミングアップに使える時間が限られていた。そこで、ウォーミングアップの組み立てを工夫する必要がある。

岡嶋ら（2001）は「話し合い重視のウォーミングアップ」、「身体活動重視のウォーミングアップ」、「動作法によるウォーミングアップ」といった活動様式の違うウォーミングアップによって、「親和性・心的高揚」、「劇への動機づけ」、「リラックス感」にどのような影響がもたらされるのかを検討している。そこでは、「身体活動重視のウォーミングアップ」は他のウォーミングアップ様式に比べて親和性や心的高揚感、劇への動機づけと関係の強いことが示され、「言葉に限らず身体をも伴う参加者間の相互作用が重要」と示唆している。また、特に「親和性」や「劇への動機づけ」について与える影響が他様式のウォーミングアップとの効果の違いがみられたことを報告している。

そこで、第2セッションのウォーミングアップでは、身体活動重視のウォーミングアップである「ウイंकキラー」と「なんでもバスケット」を実施した。どちらの活動もメンバーらは特に問題なく楽しんで行えている様子であったので、劇化に移った。

第2セッションでの劇化では、あえて参加メンバーらが実習で体験した対応困難場面を扱わず、監督が用意した仮想事例を用いて劇化を行った。そうした理由としては2点あった。1点は、心理劇を本格的に体験するのが初めてのメンバーらにとって、即興的に役割を演じることを求められた時に緊張感や照れ、恥ずかしさなどからそれぞれの登場人物の体験に没入しにくさを持つのではないかという点が懸念され、まずは簡単な台本がある方が構えずに演じやすいのではないかと考えた。また2点目として、この心理劇のセッションでは保育における対応困難な場面を一人で抱えずにメンバー全員で抱え、皆で一緒に考える場という意識を各メンバーに体験的に持たせるセッションがあった方が、第3セッションで個人的に体験した実習での対応困難場面を扱うにあたって安心してエピソードを出しやすくなるのではないかと考えた。

劇化で扱った「気に入らないことがあると物にあたる子ども」「園の絵本に落書きをしてしまった子ども」でも、劇に対する動機づけの高いメンバーに演者をしてもらったためか、どちらの劇でもそれぞれの演者が役に入り込むことが出来ており、「自分だったらこう対応したい」といった感想や、何故そのような行動を子どもが取ったと思うかという意見が演者のみならず観客からも出され、対応困難場面を全員で抱え、一緒に考えるという体験が促されていたと考えられた。このようなことから、概ねねらいは達成されていたのではないかと推察された。

また、アンケートの量的データを分析したところ、劇化前と劇化後では子どもへの対応の困難さは低まり、対応についての視野が広がったという結果が得られた。

自由記述の分析結果では「子どもへの対応の理解・視野の広がり」「子どもの行動の理解」「自分の関わり方の反省」「不安・難しさ」「心理劇の有効性」「今後の期待感」といった6カテゴリが抽出されたが、特に「子どもへの対応の理解・視野の広がり」について18名の参加メンバー中、16名の学生が記述していた点からも、対応困難事例に対する対応の視野の広がりが促される展開ができたのではないかと考えられた。

③第3セッションについて

第3セッションでは、本稿の冒頭に記したように、学生が自分自身の課題や対応困難を感じた問題についてどのように捉え直し、理解し、対応したらよいのかということに「主体的、に向き合い、考え、表現することができることをねらい」として活動を展開した。

第3セッションでも身体活動重視のウォーミングアップとして「仲間探しゲーム」と「進化じゃんけん」を行った後に劇化に移った。

劇化では、5～6人のグループを3つ作り、メンバー全員にこれまでの実習で体験した対応困難場面を一つ思い出してもらい、それをグループで紹介し合ってもらった。これは、お互いに実習で悩んだエピソードを共有することで、共感的な雰囲気をつくる意図があった。

各グループで話し合った後、どんな内容のものが紹介されたか、各グループで一つ紹介して欲しいと監督から要望し、誰のエピソードを発表するか決めてもらった。3グループから発表されたエピソードは、2つが「物を独占して他児に貸さない」というもの共通していたため、そのうちのエピソードの一つを監督が選び、劇化のテーマとした。

劇の展開としては、対応困難場面をそのまま劇化した際、ぬいぐるみを頑なに貸そうとしなかった幼児について何故頑なに貸そうとしなかったのかわからないという疑問が主役から述べられた。それに対し、観客らからの感想を聴きながら、改めて関わり方を変えた場面を劇化したところ、「Fちゃんと遊びたいからぬいぐるみを他の子に貸したくなくて、Fちゃんが来ないってことを聞いて、頭ではわかってもすぐに気持ちを切り替えられない感じとか、他に遊ぶ子がいないけどぬいぐるみと一緒にいたら少し寂しくなくていられるのかなとか、やっぱりFちゃんとぬいぐるみで遊びたいと感じているのかなとか…そういうことなのかなと思いました」と様々な視点で子どもの言動の背景を推測することができていた。

これはまさに、学生が対応困難場面での子どもの言動の背景にあるものを「主体的、に捉え直し、理解や対応の様々な可能性に考えが至り、それを言葉にして表現できたということであると考えられ、筆者のねらいは達成されたのではないかと推察された。

また、アンケートの量的データを分析したところ、劇化前と劇化後では子どもへの対応の困難さは低まり、対応についての視野が広がり、事例についての理解を深め、それをメンバーと共有できる感覚が高まったという結果が得られた。

自由記述の分析結果では「子どもへの対応の理解・視野の広がり」「子どもの行動の理解」「自分の関わり方の反省」「不安・難しさ」「心理劇の有効性」「今後の期待感」「メンバーへの親近感の高まり」といった第1・第2セッションでも抽出された7カテゴリに加え、「体験した対応困難事例の共有による共感・安心感」が抽出され、このカテゴリについては参加メンバー18人中5人が記述していた。これは、グループ内に共感的な雰囲気を作るために劇化前にお互いに自習で悩んだエピソードを共有する活動を行ったことが功を奏したということなのではないかと考えられた。

(2) 心理劇を用いたアクティブ・ラーニングの有用性

中央教育審議会(2012)はアクティブ・ラーニングについて「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と説明している。

これまで述べてきた心理劇を用いた授業は、まさに教員による一方向的な教育ではなく、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた方法であり、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力等の育成を図り得るものであると考えられる。このことから、心理劇は有用なアクティブ・ラーニングの一方法であると考えられる。

本研究では、心理劇を用いることで賦活された様々な体験について、アンケートの自由記述の内容を分析したところ、「楽しさ」「相互理解の促進」「自己理解の深まり」「緊張感・苦手意識」「子どもへの対応の理解・視野の広がり」「子どもの行動の理解」「自分の関わり方の反省」「不安・難しさ」「心理劇の有効性」「今後の期待感」「体験した対応困難事例の共有による共感・安心感」「メンバーへの親近感の高まり」の12カテゴリが抽出された。

この中でも、特に「心理劇の有用性」についてその記述内容例（表7及び表13）を見ていくと、概ね①場面のイメージがしやすい点、②役割を演じることでその役の立場で感情が動き行動の背景が推察しやすくなる点、③客観的に問題を見れる点、④グループで問題を共有し話し合える点などがそれぞれの言葉で記述されており、これらが心理劇のもつアクティブ・ラーニングの有用性なのではないかと考えられた。

一方で、第2セッション、第3セッションとも「不安・難しさ」についての記述が少数ではあるが見られた。

心理劇は上記のような有用性を持つ一方で、対応困難場面をイメージしやすく、現実に近い体験やそれに伴う感情（心的現実性）を引き出しやすいという点から、対応困難場面を扱う際には「どう理解したら良いかわからない」「どう対応したら良いかわからない」といった「不安・難しさ」も展開の仕方によっては引き出してしまいやすいという側面もあるのではないかと考えられる。心理劇をアクティブ・ラーニングとして実施する際には、その点に十分配慮をして実施する必要がある。

〈謝辞〉

「WE LOVE 鹿児島！」（心理）に参加して下さった19名の児童教育学科2年生に感謝いたします。これまでの学びを活かして、今後ともご活躍下さいますことを心より祈っております。

引用文献

- 中央教育審議会（2012）新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）
- 保育の言葉かけ研究会編（2012）心理カウンセラーが伝授する保育の言葉かけタプー集園児編，pp140-141, pp212-213, 誠文堂新光社.
- 黒山竜太（2016）アクティブ・ラーニングとしての心理劇の検討—教員養成課程における取り組み—，心理劇研究，39，27-37.
- 宮里新之介（2017）児童教育を専攻する短期大学生の実習における困難感の調査研究—保育士との比較を通して—，鹿児島女子短期大学紀要，52，pp145-152.
- 宮里新之介・片平千智（2018）児童教育を専攻する短期大学生の実習における困難感の調査研究（2），鹿児島女子短期大学紀要，54，pp103-109.
- 岡嶋一郎，針塚進，武藤のぞみ（2001）心理劇におけるウォーミングアップ様式とウォーミングアップ体験との関係性について—ウォーミングアップ前後の参加者の状態の変化から—，九州大学心理学研究，2，pp117-124.
- 坪井敏純（2015）幼稚園教育実習の実態とキャリア教育の検討，鹿児島女子短期大学紀要，50，pp67-76.

（2019年11月26日 受理）