

## Effects and issues of psychodrama in seminar for university students in familiar groups

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2021-01-04<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 村上, 広美<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.14945/00027836">https://doi.org/10.14945/00027836</a>                  |

## 少人数既知集団における心理劇活用の意義と課題 —大学生のゼミ活動における心理劇導入の試み—

Effects and issues of psychodrama in seminar for university students in familiar groups

村上 広美<sup>1</sup>

Hiromi MURAKAMI

（令和2年11月30日受理）

### ABSTRACT

This study examined the effects and issues of psychodrama for university students in familiar groups. The students participated in psychodrama as a seminar. The data from 17 participants with no psychodrama experience were analyzed. As a result, the following four points were understood. 1) Even in familiar groups, the psychodrama deepened self-understanding and understanding of others. This contributes to the development of identity. 2) Warming up helps alleviate the feeling of difficulty. 3) The director's clarification of the scene and role at the stage of drama promoted the spontaneity and creativity of the participants. 4) In psychodrama for familiar groups, it is effective to have a structure in which everyone has the role of "auxiliary ego".

### 1. 問題と目的

心理劇（Psychodrama）はMoreno, J.L.が創始した集団心理療法であり、脚本のない、即興の劇を通じて、個人の行動変容を目指すものである。日本における心理劇は、医療・保健、福祉、教育、矯正など多領域で展開され、対象や目的に応じて、サイコドラマ（個人に焦点を当てて治療的に介入するもの）、ソシオドラマ（グループの課題に焦点を当てて心理教育的に介入するもの）、ロール・プレイング（メンバーの成長のために役割の発展を目指して教育的に介入するもの）など、様々な名称が用いられてきた<sup>1</sup>。本稿においては、心理劇をこれらの用語を包括する概念として捉え、「即興劇的技法やアクションメソッドを用いて行う治療的、教育的集団技法の総称（高良,2013）」として取り扱う。

近年、大学教育においては「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」などの用語に象徴されるように、“体験的な学び”が強調されている。吉川・岩男（2018）は、自発性や創造性が求められる心理劇は、そのセッションや構造そのものが「主体的・対話的で深い学び」に不自と導くことが可能な教育技法であると述べた。実際、大学生を対象とした心理劇については、向社会性の育成（古川・中山,2012）、自己洞察や他者視点の獲得、自分自身の役割

---

<sup>1</sup> 教職大学院系列

の再認識(岩男・古賀,2016)等の教育的効果が報告されている。つまり、心理劇は、青年期の発達課題である、自分らしさとは何か、これからどのように生きていくのかというアイデンティティ形成に有益な体験をもたらすことが期待できる。

一方、授業内で自己開示が必要とされるようなグループ活動を導入する際には、参加学生がすでに知っている間柄の既知集団であること、授業という自発的な参加でない可能性から、特有の困難さがあり、自発性を発揮させる工夫や柔軟な対応が求められる(三浦,2018)。三浦(2018)は、大学生の授業に構成的エンカウンター・グループを導入した事例について、心理劇の要素を取り入れたセッションの魅力度が1番低く、学生が取組に対する難しさを感じ、消化不良のままに終わるなど、心理劇的な要素の取入れには工夫が必要であったことを報告している。安部(2002)は、既知集団には特有のグループ構造があり、このことを考慮に入れてグループ過程を促進することが重要と指摘しており、関係の近い間柄の集団に対する心理劇導入については、集団構造を意識した工夫が必要であると考えられる。

大学生が所属することが想定される集団としては、ゼミ(少人数セミナー)、サークル、アルバイトなどがある。中でも、ゼミは、大学によってその制度やカリキュラム上の位置づけは異なるものの、多くの学生が参加すると考えられる仲間集団(既知集団)の1つである。ゼミ活動は少人数で実施されることが多く、ゼミの受講生同士は他の授業以上に、関係の近い間柄になることが想定される。

以上を踏まえ、本研究の目的は、大学生にとって所属感の強い既知集団の1つである少人数ゼミに心理劇を導入した事例について報告し、少人数既知集団に心理劇を導入することの意義と課題、導入の際の工夫について示すことである。

## 2. 方法

### 1) 講義(ゼミ活動)の概要

A大学B学科<sup>2</sup>にて開講されている「専門基礎演習」は、2年次配当、担当教員の専門領域・テーマの学修を通して、スタディスキルの獲得や、対人コミュニケーションを伸ばすこと等を目的とした選択科目である。「専門基礎演習」は、通年にて開講され、B学科2年次のほぼすべての学生が履修する<sup>3</sup>、2年次のゼミ活動に当たる科目である。履修学生は、お互いを「ゼミ生」として認識しており、週1コマの授業に加え、担当教員の行っているボランティア活動やイベント(スポーツ大会、懇親会)などの授業外の活動も含め、1年間を共に過ごす。本科目の受講生で構成される学生集団は、他と比べて密な関わりが多く、所属感の強い集団といえる。

### 2) 対象

X年度、X+1年度の「専門基礎演習」の受講生17名(X年度9名、X+1年度8名)。17名全員が心理劇は未経験であった。学生の多くは社会福祉に関する国家資格取得を目指す、一般就職等を目指す学生もいる。各年度とも、大学に配慮申請をしている学生<sup>4</sup>数名を含んでいた。

### 3) 心理劇導入の方法

対象授業科目のシラバス内に「自分自身のコミュニケーションの取り方や考え方のクセ、ゼミメンバーの特性等について理解し、自身の進路について考えるきっかけとすること」を目的として心理劇を実施することを記載した。また、後期の初回講義時に、講義シラバスをもとに、講義内で心理劇を実施する旨を説明した。

心理劇は各年度、後期授業の1コマ(90分)にて実施し、心理劇実施の前週には、心理劇の

基礎的な知識に関する 30 分ほどのミニ講義を実施した。場所は、10 名前後が十分に動き回れる広さのある講義室であり、心理劇実施の回には机や不要な椅子等を撤去した。心理劇を導入するにあたり、受講学生に以下の点について説明し、参加の意向を確認した。

- ・授業の 1 コマではあるが、参加は強制ではない。参加したくないと思ったら、途中でグループを抜ける、見学するなどの対応をとることができる。
- ・心理劇中は感じたこと、考えたことについて自由に発言してよい。ただし、人を傷つけたら、否定するような言動はしない。
- ・心理劇中に見聞きした内容について、本人の許可なく他の場面で話したりしない。
- ・心理劇への参加の有無や劇中の言動の内容が成績評価に影響することはない。

行った心理劇のテーマと参加者の概要を表 1 に示す。受講学生には、講義終了後、ポートフォリオにて感想レポートの提出を求めた。

表 1. 心理劇と参加者の概要

| 年度  | 導入回          | 参加者                     | ウォーミングアップ   | 劇化のテーマ (構造 <sup>5</sup> )  |
|-----|--------------|-------------------------|---|--|
| X   | 後期<br>第 10 回 | 9 名 (男子 4 名,<br>女子 5 名) | マッピング<br>マネーじゃんけん<br>ロール・プレイング*<br>(* 3 人ずつの小グループで実施) | 子どもの頃の遊び<br>・小学校のクラスでトランプ<br>(全体劇・観客あり)<br>・祖父宅近くで探検<br>(主役劇・観客なし) |
| X+1 | 後期<br>第 11 回 | 8 名 (男子 5 名,<br>女子 3 名) | マッピング<br>マネーじゃんけん                                     | 20 年後の同窓会<br>(全体劇・観客なし)  |

#### 4) 倫理的配慮

対象授業科目の受講学生に、研究の目的・方法・データの取り扱い、研究への同意の有無が成績等に影響することはないことについて説明し、心理劇で行った内容と提出されたレポートの使用について、書面による同意を得た。

#### 5) 分析対象

同意の得られた学生 17 名分のレポートの内容から、心理劇に関する記述及び、心理劇導入の目的に合致する記述を抜き出し、使用した。

### 3. 結果

#### 1) 心理劇の展開と学生の様子

心理劇は、X 年度、X+1 年度共に、ウォーミングアップ、劇化、シェアリングの 3 層から展開した。以下に、各年度の心理劇の展開と、具体的な学生の様子について示す。

##### <X 年度の心理劇の様子>

##### (1) ウォーミングアップ (約 45 分)

マッピング、マネーじゃんけんでは、学生がお互いに積極的に声をかけ合い、笑い声をあげながら、表情よくやりとりをする様子が見られた。ロール・プレイングでは、学生を 3 名ずつのグループに分け、店員、買い物をする人 (客①)、買い物をする人の付添人 (客②) の役を設定した。付添人の役割を決める際には、「父母、兄弟、友人など、買い物をする人のサポートをする人」にするよう教示した。ロール・プレイングを開始すると、客役の学生が店員役の学生に値引き交渉をする様子や、買う物をなかなか決められない兄役 (客①) の学生に、「こっちの方がいいよ」と妹役 (客②) の学生が助言する様子が見られた。ロール・プレイング後に感想

を尋ねると、「しっかり者の妹がいて助かった（客①）」「お兄ちゃんは優柔不断なところがあるから（客②）」などがあげられた。

## （２）劇化「子どもの頃の遊び」（約30分）～シェアリング（約10分）

学生を2グループに分け、各自がイメージした子どもの頃の遊びについて紹介し合った上で、劇化するエピソードをグループ毎に選んでもらった。各グループで選出されたエピソードについて、筆者がディレクターとなり、全体で劇化した。

### ①小学校のクラスでトランプ

小学校の休み時間に、クラスメイトとトランプをして遊ぶ場面を劇化した。ババ抜きをする場面では、最後に残った小学生役の学生2名がカードのかけ引きをする様子を、クラスメイト役と観客の学生が共に見守った。シェアリングでは、「懐かしくなった（演者）」「楽しかった（演者）」「自分も一緒にトランプしている気分になった（観客）」「見ていて自分の小学校の時を思い出した（観客）」などの感想があげられた。

### ②祖父宅近くで探検

祖父宅近くで、兄弟で探検して迷子になった思い出の場面を劇化した。学生は、主役（姉役）、弟役、祖父役を演じたほか、近所の老夫婦や生垣のブロック塀など、何らかの役割をとって、全員が劇に参加した。姉弟が祖父や近所の人に見つからないように隠れながら探検をする場面では、姉弟役の学生が「しーっ」と指を立てながら、忍び足で生垣の間を通ったり、近所の老夫婦の庭を走り抜けたりと、生き生きとした表情をみせていた。姉弟が迷子になり、弟が泣き出してしまう場面では、姉役の学生が弟役の学生にやさしく声をかけ、祖父に見つけてもらった際には、姉弟共にほっとした表情をみせた。シェアリングでは、「当時は気づかなかったけど、たくさんの人に見守られていたんだと思った（姉役）」「迷子になったときは不安だったけど、お姉ちゃんが優しくてほっとした（弟役）」「子どもを心配する親の気持ちが少しだけわかった（祖父役）」「兄弟のやりとりが見ていて微笑ましかった（生垣役）」などの感想があげられた。

### <X+1年度の心理劇の様子>

#### （１）ウォーミングアップ（約45分）

マッピングでは、ディレクター（筆者）が声をかけるまで誰も動こうとせず、お互いの出方をうかがうような様子が見られた。ディレクターの促しを受けて会話が始めると表情が柔らかくなり、マネーじゃんけんでは、大きな歓声や笑い声があがる場面もあった。

#### （２）劇化「20年後の同窓会」（約30分）～シェアリング（約10分）

ウォーミングアップの様子より、参加学生の緊張感が感じ取れたため、主役や観客を設けず、全員で1つの場面を劇化することとした。

まず、全員に20年後の自分をイメージしてもらった。20年後の自分のイメージについては、自分が実際に抱いている夢や将来像とは違った架空の設定でも良いこと、理想がすべて叶った設定で良いことを教示した。その後、ゼミの同窓会で20年ぶりに集まった場面を劇化した。

劇化では、全員で乾杯をした後、教員役（筆者）がそれぞれの近況を尋ねる形で展開した。学生は、20年後の自分の役として表情よく語ったり、小さな声で恥ずかしそうに話したりと、各々対応した。後半になると、自分の近況を話す学生の話聞いた他の学生が「この前新聞記事で見たよ」「先週も一緒に遊んだもんね」など、自発的にコメントをする様子も見られた。シェアリングでは、「最初は恥ずかしかったけど、楽しかった」「〇〇くんはその仕事向いてると思うから、頑張ってほしい」「本当にこんな風に集まったらいい」などの感想があげられた。

## 2) レポート内容の分析

### (1) 自分や他者への気づきに関する記述

本科目における心理劇導入の目的が達成されているかについて検討するため、対象となったレポート内容に、「自分自身についての気づき」「他者の気持ち・周囲に対する気づき」の2点に言及があるかどうかについて調べた。結果、10名/17名(58.8%; X年度5名, X+1年度5名)の学生が「自分自身についての気づき」もしくは「他者の気持ち・周囲に対する気づき」のいずれかについて記述していた。分類結果と記述例を表2に示す。

表2. 自分や他者への気づきに関する記述

| カテゴリ名            | 分類結果  | 記述例   |
|------------------|---|---|
| 自分自身についての気づき     | 8名/17名<br>(47.1%)<br>X : 3/9名<br>(33.3%)<br>X+1 : 5/8名<br>(62.5%) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分がどのくらい周りに目を向けているのかがわかった</li> <li>・自分自身について知ることができた</li> <li>・心理劇をしてみて、1人だと自分としっかり向き合うことができるが、複数人いると、本当の自分を出すのが苦手だと思った</li> <li>・自分の役割が明確になれば、自信を持って取り組むことができるということに気づくことができた</li> <li>・戸惑いながらも自分なりの答えを見出すことができ、実際に具体的な言葉や行動に移せたことは自信につながった</li> </ul> |
| 他者の気持ち・周囲に対する気づき | 7名/17名<br>(41.2%)<br>X : 5/9名<br>(55.6%)<br>X+1 : 2/8名<br>(25.0%) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・きっと心配して探してくれたんだと思った(中略)成長してからだと叱られた背景を劇を通してわかるかもしれない</li> <li>・劇を通して、友達の考えであったり、当時はこんな風に思っていたんだらうなということがわかった</li> <li>・年下になるという気持ちがわかり、今後弟に対する接し方を変えていこうと思った</li> <li>・周りの支えがあって今の自分がいるんだと再認識した</li> </ul>  |

### (2) 心理劇を行って感じた困難感に関する記述

既知集団への心理劇導入の課題(限界)について検討するため、対象となったレポート内容に、心理劇を行って感じた戸惑いや抵抗感などの困難感に関する言及があるかどうかについて調べた。結果、9名/17名(52.3%; X年度4名, X+1年度5名)の学生が、なんらかの困難感について記述していた。代表的な例を表3に示す。

表3. 心理劇を行って感じた困難感に関する記述 (※他カテゴリと重複してカウント)

| カテゴリ名   | 分類結果              | 記述例  |
|---------|-------------------|--|
| 恥ずかしさ   | 4名/17名<br>(23.5%) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・心理劇と聞いて緊張や恥ずかしさがあった(※)</li> <li>・人前で何かすることに照れてしまった</li> <li>・現実に近い感じでやったので、妙に気恥ずかしさがあった</li> <li>・(設定や役割が)曖昧だと恥ずかしさが大きく、どうしたらいいかわからないかもしれない</li> </ul> |
| 緊張      | 2名/17名<br>(11.8%) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・心理劇と聞いて緊張や恥ずかしさがあった(※)</li> <li>・緊張しながらも楽しかった</li> </ul>   |
| 抵抗感     | 3名/17名<br>(17.6%) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・心理劇では、自分が感じていることを素直に出せなかった</li> <li>・最初は、表現することに抵抗があった</li> <li>・自分は劇が好きじゃなかった</li> </ul>  |
| 難しさ・戸惑い | 3名/17名<br>(17.6%) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・他人になりきって何かしらを行うといったことは、自分には少し難しかった</li> <li>・事前準備ができずとっさの判断を求められる心理劇には、戸惑いがあった</li> </ul>  |

### (3) 心理劇構造やディレクターの展開に関する記述

既知集団への心理劇導入時の工夫について検討するため、対象となったレポート内容に、心理劇構造やディレクターの展開に関する言及を抜き出し、カテゴリーに集約した。集約したカテゴリーの内容と、各カテゴリーにおける代表的な内容を、表4に示す。

表4. 心理劇構造やディレクターの展開に関する記述

| カテゴリー名       | 記述例   |
|--------------|---|
| 既知集団の安心感     | ・顔見知り同士で行ったためか、緊張も少なくできた  |
| ウォーミングアップの効果 | ・ウォーミングアップで緊張を解いて、笑顔が浮かぶくらい馴染んでから本題に入るのは、自分を解放しやすくする<br>・ウォーミングアップがあったことによって、すんなりと心理劇に入ることができた  |
| 心理劇構造        | ・必ずコミュニケーションをとらないといけないので、交流の場では良いなと思った<br>・会話形式なので、やっていくうちに自分の思っている言葉がすんなりと出た<br>・与えられた役になりきって想像して表現することで相手の思い出やその時の感情に寄り添うことができたような気持ちになった<br>・劇化は相手の気持ちになって考えることもできるなと思った<br>・「あの時はこう思っていた」「周りから見たらこうなんだ」という視点の変化を受け取りやすい<br>・自由に表現することは普段の生活ではなかなかできないことで、新鮮で面白いなと感じた<br>・題材が違うものをどんどん行ってみても、いろいろな感情が出てくるのではないかと思った<br>・心理劇は本音や考えを聞き出すいい方法だと実感した |
| ディレクターの展開    | ・あえて本人達の自由に任せる所と、介入して空気を変える所の見極め、時間配分、必ず何か役を持たせて役無しにしないことへの配慮<br>・設定を細かく決めることで、自分が何の役割なのか認識し、その人物になりきることでさらに現実に近い劇化ができた   |

### (4) テキストマイニングによる分析

対象となったレポート内容について、より客観的な指標と照らして検討するため、フリーソフトウェア「KH Coder」を用いた計量テキスト分析を行った。複合語として頻出していたワード（心理劇、ウォーミングアップ、劇化）を強制抽出語として設定し、前処理を実施した。その結果、総抽出語数は2406語、異なり語数は536語であった。助詞や助動詞など、どのような文章にも現れる一般的な語を除外し、分析に使用する語としては904語（異なり語数399語）が抽出された。以上の手続きを経て抽出された語彙のうち、出現回数が3回以上の語を分析対象とした（強制抽出した複合語を含む）。抽出された語彙を表5、共起ネットワーク図を図1に示す。抽出された語彙と共起ネットワークから、主に以下の3点に注目した。

#### ①心理劇での体験を通じた感想の多くが自分に関する言及と関連している

抽出された語彙のうち「思う」「自分」が他の語彙に比べても多く出現していた。共起ネットワークを見ると、「自分」と「思う」が重なり合うように配置され、「心理劇」との関連が強い形をとっており、心理劇を通じた感想の多くが「自分」に関する言及と関連していたことがわかる。

表 5. 心理劇実施後のレポートに出現する語彙

| 抽出語  | 出現回数 | 抽出語       | 出現回数 | 抽出語   | 出現回数 |
|------|------|-----------|------|-------|------|
| 思う   | 32   | 少し        | 5    | 現実    | 3    |
| 自分   | 27   | 想像        | 5    | 思い出   | 3    |
| 心理劇  | 17   | 遊び        | 5    | 思い出す  | 3    |
| 楽しい  | 9    | マネー       | 4    | 出る    | 3    |
| 感じる  | 8    | ロールプレイ    | 4    | 初めて   | 3    |
| 劇化   | 8    | 過去        | 4    | 状況    | 3    |
| 劇    | 7    | 緊張        | 4    | 素直    | 3    |
| 好き   | 7    | 今回        | 4    | 他人    | 3    |
| 実際   | 7    | 相手        | 4    | 恥ずかしい | 3    |
| 気持ち  | 6    | 当時        | 4    | 抵抗    | 3    |
| 言葉   | 6    | 表現        | 4    | 冬     | 3    |
| 子ども  | 6    | 役         | 4    | 買い物   | 3    |
| 人    | 6    | ウォーミングアップ | 3    | 必ず    | 3    |
| 体験   | 6    | マッピング     | 3    | 聞く    | 3    |
| 懐かしい | 5    | メンバー      | 3    | 変える   | 3    |
| 考える  | 5    | 感情        | 3    | 友達    | 3    |
| 最初   | 5    | 近い        | 3    |       |      |
| 周り   | 5    | 苦手        | 3    |       |      |

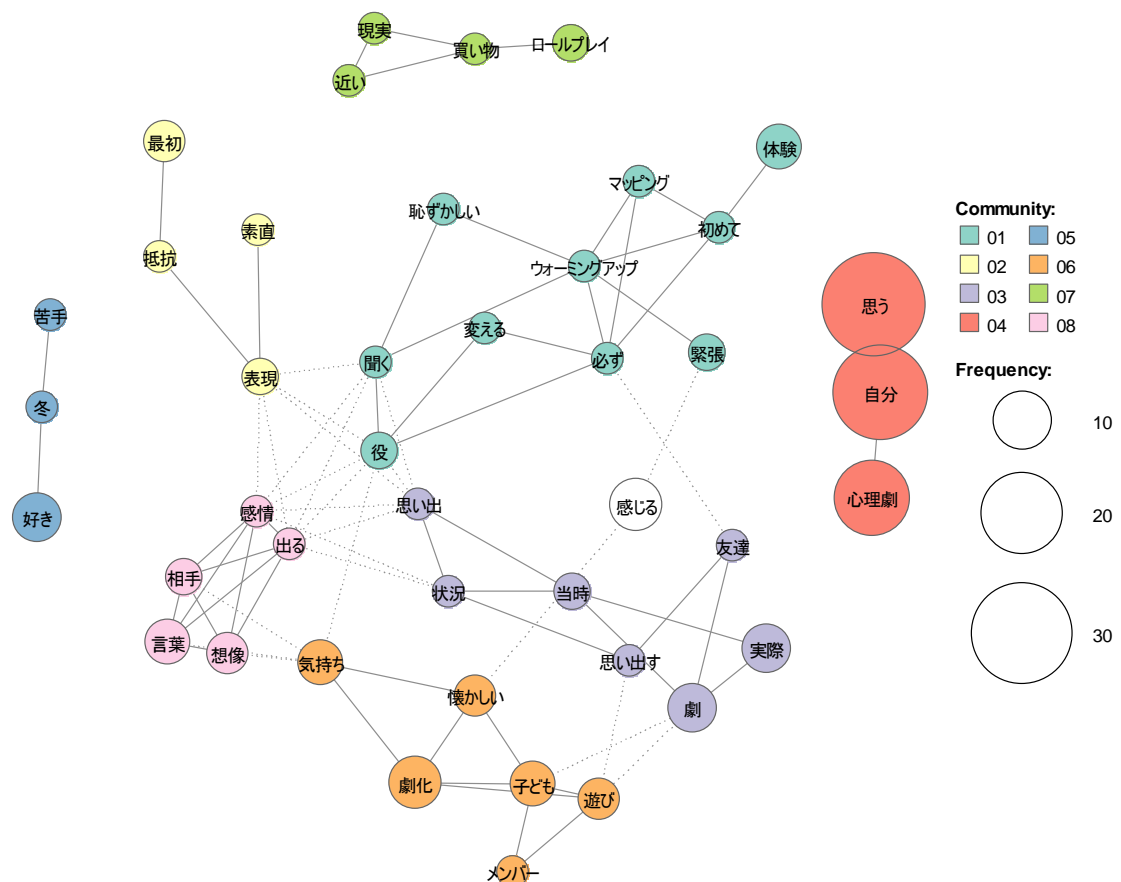


図 1. 心理劇実施後のレポートに出現する語彙の共起ネットワーク



## ②ウォーミングアップが困難感の緩和に関連している

心理劇を行う困難感に関する記述に着目すると、出現回数が3回以上の語彙においては、「緊張」「苦手」「恥ずかしい」「抵抗」が見受けられた。共起ネットワークをみると、「緊張」「恥ずかしい」については、「ウォーミングアップ」との関連が、「抵抗」については、「表現」「最初」との関連が見られた。このことから、学生は、人前で「表現」をすることに抵抗を感じやすいこと、ウォーミングアップを十分に行うことが、参加者の「緊張」や「恥ずかしさ」、「抵抗」感の緩和に役立つことが推察された。

## ③劇化が情緒的な体験の促進に関連している

共起ネットワークをみると、「劇化」と「気持ち」「懐かしい」「子ども」との関連がみられた。また、「劇化」と関連する「気持ち」は、さらに「想像」を通して「言葉」「相手」「感情」「出る」などの語彙と関連していた。このことから、「劇化」が「懐かしさ」などのリアルな「気持ち」の体験を促し、自分や「相手」の気持ちや「感情」を「想像」し、「言葉」にすることと関連していると推察された。

## 4. 考察

### 1) 少人数既知集団に心理劇を導入する意義

本稿においては、大学生にとって、日常的にかかわる機会の多い既知集団であるゼミ活動に心理劇を導入し、学生の体験内容について分析した。

まず、少人数既知集団への心理劇導入の効果について検討する。本事例における心理劇実施の目的は「自分自身のコミュニケーションの取り方や考え方のクセ、ゼミメンバーの特性等について理解し、自身の進路について考えるきっかけとすること」であった。レポート内容を見ると、半数以上の学生が自分自身や相手の気持ち・周囲に対する気づきを示しており、目的に対して一定の効果は認められたと考える。テキストマイニングによる分析を見ると、「自分」や「相手」に対する「思い」や、「気持ち」「感情」は、「心理劇」や「劇化」と関連しており、このような学生の気づきには、心理劇における役割演技の体験が影響していたことが推察された。

安部(1984)は、青年期の既知集団の問題点として、①グループ体験への動機づけの多様さ、②既知集団として共有されている「みんな意識(お互いを知っているつもりでできあがっている仲間意識)」と「擬仲間関係(言いたいことはあるものの、日常の人間関係を配慮して、言いたいことを言えていない仲間関係)」、③日常生活を通しての否定的側面に敏感であること、の3点をあげた。つまり、大学生の既知集団においては、お互いを気遣い合うことで、自分の内面を開示することができにくくなるなど、真の意味で情緒を共有することが難しい場合があると想定される。本事例の対象学生は、「ゼミ生」という大学の中でも日常的にかかわる機会の多い関係性にあり、安部(1984)の示す既知集団の問題点を色濃く反映していた。しかしながら、心理劇実施後の学生のレポート内容からは、「会話形式なので、やっていくうちに自分の思っている言葉がすんなりと出た」「自由に表現することは普段の生活ではなかなかできないことで、新鮮で面白い」と、他の学生の前でも自己表現できたことを肯定的に捉える内容が報告されていた。また、心理劇中の学生同士のやりとりをみても、ウォーミングアップの段階から楽しさや気持ちの盛り上がりを共有し、劇場面や劇展開を協力して作り上げ、シェアリングを通して互いの役割演技への肯定的なフィードバックを交わすなど、学生が情緒的交流を行う場面が頻繁に生じていた。吉川・岩男(2018)は、大学生の授業に心理劇を導入した事例について考察

する中で、劇の場面をグループの他のメンバーに協力してもらいながら作り、一緒に演じるプロセスは、他のメンバーと情動的にも体験を共有することとなり、自己の気づきを高め、他者の心情を理解する機会となったことを述べている。本事例のように、関係性の近い既知集団においても、心理劇という枠組みが与えられることによって、普段の生活ではできにくい自己表現や情緒的交流が促されることが確認された。

さらに、学生のレポート内容をみると、「自分自身について知ることができた」「周りの支えがあって今の自分があるんだと再認識した」「自信につながった」(表 2) など、学生が心理劇での体験を通して、自分や他者に対する考察を深め、自分に対する自信、安心感等を得ていることが推察された。Sullivan (1953/1990) は、親密な友人との間で、自分の内面を開示し、同意や共感をし合う情緒的な関係を持つことで、自分自身の価値を確認することが、その後の精神的健康を左右する重要な要因となると述べた。「ゼミ生」という日常的にもかかわる機会の多い既知集団(仲間関係)において、情緒を伴うやりとりを体験し、自分に対する自信や安心感を得られたことは、学生の精神的健康を支える上で重要な体験を提供できたという点で、意義があったと考える。

## 2) 少人数既知集団に心理劇を導入する際の課題と工夫点

本事例においては、心理劇の導入に対し、半数以上の学生が何らかの困難感を示していた。これには、先に述べた安部(1984)の示す既知集団の問題点に加え、心理劇の要素の取り入れにかかわる課題(三浦,2018)の双方の影響が考えられる。

心理劇においては、セッションの始めにウォーミングアップの段階があり、ウォーミングアップを通して緊張感や不安感を取り除き、メンバー間の親和性や集団の相互作用を高める。本事例においては、対象学生全員が心理劇未経験者であったこと、1 コマのみの実施であったことから、ウォーミングアップの時間を十分にとった上で、劇化の段階に移行した。その結果、ウォーミングアップが、参加者の「緊張」や「恥ずかしさ」、「抵抗」感の緩和に効果的であったことが示唆された。高良(2013)は、「その後のドラマの進行がスムーズにいくか否かはこのウォーミングアップ次第であると言っても過言ではない」と述べている。既知集団での心理劇の実施に際しても、「擬仲間関係」に代表されるような既知集団であるがゆえの課題を十分に認識した上で、ウォーミングアップを通して自己表現しやすい状態を作り、参加者の困難感を緩和することが、その後の体験を豊かにするのに役立つものと推察された。

劇化の段階に関しては、「人前で何かすることに照れてしまった」「表現することに抵抗があった」「現実に近い感じでやったので、妙に気恥ずかしさがあった」など、「演じる」ことに対する気恥ずかしさや、抵抗感が見受けられた。通常、心理劇では、劇のテーマの中心となる主役を設定し、主役を中心に、演者、観客などの役割を設定して展開する。しかし、本事例においては、学生たちの困難感への配慮から、明確な主役を設定せずに劇を展開する「全体劇」や、観客を設定せず、全員が何かしらの役割をとって劇に参加する「観客なし」の構造で劇を展開した。X年度の劇化①(全体劇・観客あり)では、主役を明確に設定しないことで、「自分も一緒にトランプしている気分になった(観客)」と、観客の学生もクラスメイトの一員であるかのような一体感を感じ、「見ていて自分の小学校の時を思い出した(観客)」と演者同様の気持ちの動きを体験していた。また、X年度の劇化②(主役劇・観客なし)では、全員が役割をとって劇に参加することで、主役の思い出のエピソードを全員で作りに上げる過程を体験し、X+1年度の劇化(全体劇・観客なし)では、各々が主役的な体験をしながらも、双方の体験を助け合

う様子が見られた。心理劇においては、劇のテーマの中心となる「主役」のほかに、主役がテーマに沿った役割を演じやすいように補助する「補助自我」と呼ばれる演者<sup>6</sup>の存在があり、「補助自我は主役の内的世界の理解と洞察に向けて援助し、時には主役の気づいていない感情にまで触れながら主役の自己表出を助ける（高良,2013）」役割が期待される。本事例においては、X年度の劇化①における観客や劇化②における主役以外の演者が、この補助自我の役割にあたり、X+1年度の劇化においては、すべての学生が主役と補助自我としての演者役割を同時に担う構造となっていた。お互いに助け合いながら場面を作る中で、相互に補助自我役割を担うことは、情緒的に体験を共有することにつながる。心理劇は「必ずコミュニケーションをとらないといけないので、交流の場ではよい」との記述から推察されるように、学生は既知集団においてコミュニケーションをとる機会を求めているにもかかわらず、かかわりの深めにくさを抱いている可能性がある。ディレクターは、学生の「必ず何か役を持たせて役無しにしないこと」への配慮についての言及や「(設定や役割が)曖昧だと恥ずかしさが大きく、どうしたらいいかわからないかもしれない」との学生の心情に配慮し、①観客にも役割を付与するなどして全員が何らかの役割をとるような場面・役割を設定することや、②場合によってはあえて明確な主役を作らないなどの劇構造を用いること、③場面や役割を具体的に、明確に提示することによって、学生が心理劇の枠組みに乗りやすい状況を作る必要がある。

### 3) まとめと今後の課題

以上、本研究においては、少人数既知集団に心理劇を導入する際の意義と課題について考察してきた。少人数既知集団においても、心理劇は学生の自己表現や情緒的交流を促し、アイデンティティ形成の課題に寄与できる教育的手法として有効である。一方で、少人数既知集団に心理劇を導入するには、既知集団であるがゆえの課題や心理劇という表現方法をとることに対しての困難感に配慮する必要があることが示された。その際の心理劇展開の工夫として、①心理劇の導入に際し、十分なウォーミングアップを行うこと、②ディレクターが場面や役割の設定を具体的に、明確に（時には目的に応じディレクティブに）提示すること、③侵襲性の少ない状況の中で、全員が補助自我役割を意識できるような劇構造や展開を意識し、参加者間の情緒的な体験の共有を促すことが、有効であることが示唆された。

なお、心理劇の実施にあたっては、テーマ設定や劇構造、役割など、様々な要素が影響するが、本稿では、データの少なさから、各要素の影響を量的に分析することができなかった。今後実践を重ねることで、テーマや劇構造などの心理劇を構成する各要素の与える影響について、より客観的な分析を進めていくことが期待される。

### 付記

本研究への協力を快諾してくれた学生のみなさんに心より感謝いたします。本稿は、第45回日本臨床心理劇学会大分大会での研究発表に加筆・修正したものです。座長を務めて頂きました中村学園大学吉川昌子先生、九州工業大学菊池悌一郎先生をはじめ、貴重なコメントを頂戴したフロアの皆様に御礼申し上げます。

<sup>1</sup> 各用語の（ ）内記述は、高良（2013）P15より抜粋。

<sup>2</sup> A大学は3学部4学科を有す、在籍学生数2000名程度の地方私立大学。今回対象としたB

学科は、文系学部内に属する、社会福祉学を専攻とする学科である。

<sup>3</sup> 休学等の理由を有する学生を除く。

<sup>4</sup> A 大学では、2016 年 4 月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」に伴い、教職員が障がいのある学生等への適切な教育及び指導を行うための対応要領を制定している。A 大学に所属するすべての学生は、必要に応じて大学に対し就学上の配慮の申請を行うことができる。学生から修学上の配慮の申請が行われた場合、大学は対応要領に定めた手続きに沿って、個別面談での聴き取りや合理的配慮の提供内容検討会議を実施し、大学が提供する合理的配慮の内容を決定している。詳細は、柳（2017）参照。

<sup>5</sup> 心理劇の構造については、主役を明確に設け、主役を中心に場面を展開した劇を主役劇、主役を明確に設けず、舞台上上がった全員が演者として参加した劇を全体劇とした。

<sup>6</sup> 観客が補助自我役割を担う場合もある。

## 参考文献

安部恒久，青年期仲間集団のファシリテーションに関する一考察，心理臨床学研究，1(2)，1984 年，63-72.

安部恒久，既知集団を対象としたエンカウンター・グループのファシリテーショングループの構造とグループ過程に着目して—，心理臨床学研究，20(4)，2002 年，313-323.

古川卓・中山公彦，大学生のグループ体験の特徴について—「適応の心理」受講者の感想文と評定結果から—，第 37 回西日本心理劇学会福岡大会抄録集，2012 年，13.

岩男尚美・古賀聡，大学生を対象としたソシオドラマにおけるピアレビュー・セッションの意味，心理劇研究，39，2016 年，39-50.

三浦文子，既知集団の大学生を対象とした授業での構成的エンカウンター・グループに関する一考察—プログラムとプロセスの視点から—，人間科学研究 文教大学人間科学部，40，2018 年，13-24.

柳智盛編集・橋本建夫監修，学生サポートブック～教員ができるサポート～—入学前・入学期編—，学校法人九州文化学園長崎国際大学・長崎短期大学. 2017 年

Sullivan,H.S., The Interpersonal Theory of Psychiatry, 1953 年；中井久夫他訳，精神医学は対人関係論である，みすず書房，1990 年.

高良聖，サイコドラマの技法—基礎・理論・実践，岩崎学術出版社，2013 年

吉川昌子・岩男英美，「主体的・対話的で深い学び」に活かす心理劇の導入—演習科目「発達臨床心理学」における試み—，中村学園大学発達支援センター研究紀要，9，2018 年，85-93.