

ロールプレイングが子ども理解と 子どもの人間関係理解に及ぼす影響

松 藤 光 生

The Effect of Role Playing on Understanding Children and Children's Relationships

Mitsuo Matsufuji

(2017年11月22日受理)

1. 問題と目的

(1) 保育士養成における子ども理解と子どもの人間関係理解

平成29年、9年ぶりに改定された保育所保育指針が厚生労働省より告示された。今回の改定では、章の構成を含め大きな改正が行われており、改定後の第5章「職員の資質向上」は、改定前第7章にあたる部分であるが、その内容がより具体的なものとなっている。保育士不足の今、厚生労働省は、待機児童解消加速化プランの元、保育士の量の確保を進めているが、それと同時に保育士の質の向上も課題（本間；2012）としてあげられ、そういった背景が保育所保育指針においても反映されていると思われる。しかしこの保育士の資の向上は、保育所を含め就職後だけの問題ではなく、養成段階からの指導が重要になってくる。保育士の資質に関して養成段階において重要となる指導は、多様に考えられるが、その一つとして子どもを理解する力が挙げられる。佐藤・相良（2014）は、「子どもの内面を理解する「幼児理解」や「子ども理解」は、保育の根幹といわれ、子ども一人一人の行動の意味を捉え、その理解に基づく適切な援助、保育を目指すために非常に重要であるとされている」と述べている。加えて現在、保育所には、多くの特別な配慮を有する児童が通園している。また保育士は、保育所だけでなく、乳児院・児童養護施設等の代替的養護を行う施設や児童発達支援センター、障害児入所施設等の障害児支援施設への就職もある。そういった際に、多様な特徴を有し、多様な配慮が必要となる子どもたちの支援を考える上では、まずそれぞれの子どもを理解することが重要となる。更に子どもを理解する上では、その子ども個人だけに着目して十分に理解することはでき

ず、子どもを取り巻く環境、特に人間関係を理解することが必要になる。しかし、養成段階においては、知識としての子どもの理解は、指導を行うことが出来ても、実際に沿った理解について指導を行うことは困難であり、その指導方法については、検討を行う必要がある。

(2) 子ども理解、人間関係理解のためのロールプレイング

多様な特徴を示す子ども達やその人間関係を理解することは、困難であるが、一つの方法としてロールプレイングが用いられている。ロールプレイングは、モレノ（Jacob Levy Moreno, 1889～1974）の創始した心理劇で使用された用語であり、自己の感じ方に基づく即興的心理劇での役割演技を指すが、現在では、ソーシャルスキルトレーニングを始め、様々な場面で応用されている。植草（2012）は、保育者の専門性を高めるためにロールプレイングを導入し、学生にとっても現職保育者にとっても、自己理解、他者理解の深化が期待され、効果的であると報告している。また河村ら（2007）も、学生や保育者に対して、「相手の立場に立つ」トレーニングとしてロールプレイングを導入し、その効果を報告している。加えて赤堀（2007）は、学生の人間関係能力の育成のために、他者や自分自身を理解しながら、どのような行動が可能であるのかを考えていくことが出来るという意味において有効であると述べている。

以上のように、学生への指導や保育者への研修としてロールプレイングの実践や有効性の検討は行われているが、その報告や検討は多くなされているとは言えず、実際の実践方法も研究によって多岐に渡っている。またロールプレイングの有効性を示すのであれば、他の方法との比較検討も必要になると思われる。

(3) 本研究の目的

本研究では、保育者養成段階において、子ども理解や子どもの人間関係理解の指導の方法としてのロールプレイングの有効性を検討することを目的とする。その際に、ロールプレイングとの比較として、ディスカッションによる事例検討を取り上げ、事例検討で扱う事例をロールプレイングでも扱うことにより、その効果を比較する。

2. 方 法

(1) 調査対象

A 大学保育士養成課程3学年生21名。

(2) 調査時期

X年6月～7月。「社会的養護B」の4回の授業内にて実施。なお「社会的養護B」は、保育士資格取得のための必修科目「社会的養護A」の発展的な選択科目となっており、社会的養護に関して、より実践的な内容を扱う科目と位置づけられている。

(3) 調査手続き

社会的養護Bの授業において、特定の事例の支援場面におけるディスカッションとロールプレイによる事例検討を行い、それぞれ実施した後に、子ども理解尺度への記入を実施した。その際、ディスカッションとロールプレイでは、同じ事例の同じ場面を取り上げ実施した。ディスカッションとロールプレイは、それぞれ2回ずつ計4セッション（以下#）実施し、#1でディスカッションを行い、#2では#1と同じ事例のロールプレイを行った。そして#3では、#1と異なる事例のディスカッションを行い、#4では、#3と同じ事例のロールプレイを実施した（図1）。

なお事例検討で扱う事例は、子どもの理解が必要となり、介入が必要なる事例や場면을筆者が架空で設定し、用いた。以下に学生に提示した例として、#1事例1を提示する。それぞれのセッションで取り上げた事例は、

#1事例1と同様の情報量を提示して事例検討を行った。表1に全てのセッションの概要と介入場面について示す。

#1事例1：自閉スペクトラム症児童

氏名：A（年中児）

発達歴：妊娠中、周産期問題なし。乳児期より、視線が合わない、笑わない、人見知りもしないなど見られる。一度泣き始めると、中々治まらない。言葉の遅れも見られ、2歳時、自閉症スペクトラムの診断。発達検査、知能検査は、検査に応じられず。

相談歴：乳児期に子育てサークルに参加するも、すぐに止める。1歳半健診で、言葉の遅れの指摘を受けて、〇〇療育センター受診、2歳時に診断。その後も定期的に療育に参加。集団生活を経験させたい、と年中時より入園。

家庭での状況：母親は、子どもの障害について受け入れつつも、他児とどうしても比較してしまう。乗り物が好きで、乗り物が出るDVDや絵本を見て過ごしていることが多い。ミニカーを渡すと、走らせることはせず、きれいに並べる。こだわりの強さも見られ、着脱衣や外出の準備の順番、物の位置、電気等のスイッチの確認、偏食など見られる。初めての相手、場所は、苦手。同年齢の子どもも苦手。こだわりにより、パニックが生じることも。

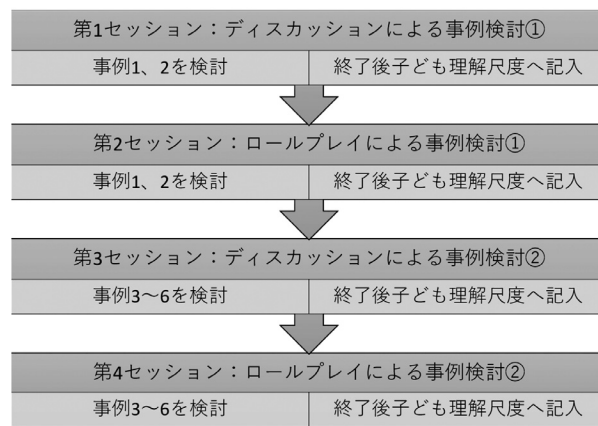


図1. 調査手続きの流れ

表1. 各事例の対象と介入場面

	対象	介入場面
#1	事例1 自閉スペクトラム症年中幼児	他児との物の取り合いによるトラブル場面
#1	事例2 注意欠如多動症年長幼児	片付けをしない対象児への指導場面
#3	事例3 肢体不自由年中幼児	運動会の練習で見学している対象児への介入場面
#3	事例4 被虐待年長幼児（施設入所児）	他児への攻撃的な態度を起こした場面
#3	事例5 被虐待年長幼児（里親委託児）	お遊戯を拒否して癇癪を起こした場面
#3	事例6 児童養護施設入所小学生女児	他児とのトラブルへの介入場面

園での様子：園では基本的に一人で過ごしていることが多い。製作などで、興味を持てば、参加することもあるが、自分なりのこだわりで製作。お気に入りのおもちゃがあり、それを他児が使うとかみついたり、パニックになったり。他児も、Aのことをどう理解して関わったら良いか、分からない様子。

#1事例1 介入場面

自由遊びの場面、Aがお気に入りの車のおもちゃを並べて一人で遊んでいる。それを見ていたBくんが近づいて

B「それ、貸して」

A「・・・」Bの方も見ずにもくもくと並び続ける

B「カーシーてー」

A「？」ちらっとBの方を見る

B「いいよね？じゃあ、これ」とおもちゃを一つ取る

A「ダメ！」とおもちゃを取り返す

B「何で！ずるい。Aちゃんのじゃないでしょ。みんな使わないとダメなんだよ」

A「ダメなんだよ」元の位置に車を並べる

Bは、パッとまた車を取る

A「ダメー——」とBに噛み付く

Bは泣き出してしまい、それに気づいた保育者が近寄る

保育者「どうしたの？」

B「Aちゃんが噛んだ！痛いよ——」

保育者「まあ、Aちゃんが噛んだの。どうして？」

B「貸してっていったのに貸してくれなかった」

保育者「そうなんだね」

B「みんなで、使わないとダメなのに、Aちゃんばかり使ってる」

その間Aは、車を並べ続けており、保育者が話しかけるとパニックになってしまった

①ディスカッション：特定の支援場面における子ども理解や支援の手立てを考えるために、子どもとの関わり場面を架空で設定し、その場面における見立てや方針について学生に意見交換を行わせた。その際には、まず架空の事例の概要と介入場面を提示し、学生一人で介入場面における問題点や改善点を考えさせた後、3～4人の小グループに分かれての意見交換を行い、その後、全体での意見交換を行った。この流れは、#1・#3と共通して実施した。#1、3で異なる点は、扱った事例の数が増え、#1では、2つの事例の検討を行ったが、#3では4つの事例の検討を行った。

②ロールプレイ：ロールプレイは、#2と#4で異なる展開で実施した。異なる展開で実施した理由としては、様々な方法で実施することによりロールプレイでの体験や学びの差を検討すること、#3では#1と比較して、多

くの事例を検討することが出来たため、ロールプレイを行って扱う事例が多くなったことがあげられる。具体的には#2では、まず直前のセッションで取り上げた事例と介入場面を提示し、確認した上で、2～3人のグループに分け、それぞれのグループごとに、まず場面通りの流れのロールプレイを実施した。ロールプレイは、出来る限り全員が子ども役と支援者役を取れるように役割交代を行った上で、2～3回実施した。ロールプレイをした後には、それぞれのグループごとに感想を共有させ、全体での共有を行った。その後、それぞれのグループ毎に、支援者の介入を変える、関わりに工夫をする等、異なる展開になるように指示を出し、再度ロールプレイを実施した。その後、グループ毎に感想を共有した上で、全体で変えた点や工夫した点、結果としてどのような展開になったかの共有を行った。#4では、2～4人のグループに別れた上で、それぞれが異なる事例、場面のロールプレイを実施した。グループ毎に実施、役割交代した上での実施、グループ毎の感想の共有などは、#2と共通しているが、全体での共有は行わず、グループ毎に異なる展開になるようにロールプレイを行った上で、グループ毎に、全体の前で展開を変える前のロールプレイと展開を変えた後のロールプレイを行い、全体での意見交換を行った。

(4) 調査内容

子ども理解尺度：ディスカッションやロールプレイを通して、子どもの理解や支援のあり方が深まったかを問う項目14項目を独自に作成し、①全くそう思わない～⑤とてもそう思うの5件法にて実施した。なお被験者内要因の検討のため、通し番号をつけ、毎回同じ番号への記入を求めた。

3. 結 果

(1) 子ども理解尺度の因子分析結果

子ども理解尺度14項目について、重み付けのない最小二乗法（プロマックス回転）による因子分析を行った。因子負荷量.35を基準に、全ての因子に因子負荷量の低い項目2項目を削除した上で、再度重み付けのない最小二乗法（プロマックス回転）による因子分析を行った結果、解釈可能な3因子が抽出された。それぞれの因子は、因子負荷量の高い項目の内容を中心に、第一因子を「子どもの他者との関係性理解」、第二因子を「子どもへの支援理解」、第三因子を「子どもの気持ち理解」と命名した（表2）。

表2. 子ども理解尺度の因子分析結果

第一因子：子どもの他者との関係性理解 ($\alpha = .825$)	因子負荷量		
子どもの他の人への関わり方が理解出来た	.971	-.077	-.098
子どもと他の人との関係性が理解出来た	.750	-.062	.041
子どもと他の人との関係性の見方が変わった	.650	-.110	.008
子どもと周囲への支援のあり方が理解出来た	.518	.212	.212
子どもの他の人の捉え方が理解出来た	.353	.041	.302
第二因子：子どもへの支援理解 ($\alpha = .820$)			
子どもへの支援のあり方が理解出来た	-.050	.867	.022
子どもへの関わり方が理解出来た	.181	.772	-.023
子どもの特徴が理解出来た	-.295	.662	.075
子どもの観察の視点が変わった	-.040	.600	-.014
子どもの捉え方が変わった	.208	.548	-.125
第三因子：子どもの気持ち理解 ($\alpha = .721$)			
子どもの立場に立って考えることが出来た	-.017	-.085	1.052
子どもの気持ちが理解出来た	.039	.207	.463

(2) ディスカッションとロールプレイングによる子ども理解の差の検討

ディスカッションとロールプレイングで、子ども理解に差があるかを検討するため、子ども理解尺度の各因子得点を従属変数、セッション内容（ディスカッション-ロールプレイング）を独立変数とした被験者内要因の t 検定を行った。なお検定は、同様の事例を扱った #1-2 と #3-4 で分けて行った。結果、#1-2 では、「子どもの他者との関係性理解」、「子どもへの支援理解」において有意な差 ($t = 3.82, df = 19, p < .01$; $t = 2.90, df = 19, p < .01$) が、「子どもの気持ち理解」において有意傾向 ($t = 1.98, df = 19, p < .10$) が認められ、ディスカッションを行った場合よりもロールプレイングを行った場合の方が、「子どもの他者との関係性理解」、「子どもへの支援理解」が高く、「子どもの気持ち理解」が高い傾向があるということが示された (図2)。また #3-4 では、「子どもへの支援理解」「子どもの気持ち理解」において有意な差 ($t = 2.85, df = 17, p < .05$; $t = 2.12, df = 17, p < .05$) が認められ、ディスカッションを行った場合よりもロールプレイングを行った場合の方が、「子どもへの支援理解」「子どもの気持ち理解」の各因子得点が高いということが示された (図3)。よって、#1-2 においては、ロールプレイングを行った方が子どもの関係性の理解、支援についての理解、子どもの気持ち理解がより出来ていることが示唆され、#3-4 においては、ロールプレイングを行った方が支援についての理解、子どもの気持ち理解がより出来ていることが示唆された。

(3) 検討した事例数の違いによる子ども理解の差の検討

検討した事例の数によって子ども理解に差があるかを

検討するため、子ども理解尺度の各因子得点を従属変数、ディスカッションにおける事例検討数 (#1; 2 事例- #3; 4 事例) を独立変数とした被験者内要因の t 検定を行った。なお加えてロールプレイングにおける事例検討数 (#2; 2 事例-43; 4 事例) を独立変数とした同様の t 検定も行った。

結果、どちらの分析でも有意な結果が認められディスカッションにおいては、#1よりも#3の方が「子どもの他者との関係性理解」が有意に高い ($t = 2.68, df = 19,$

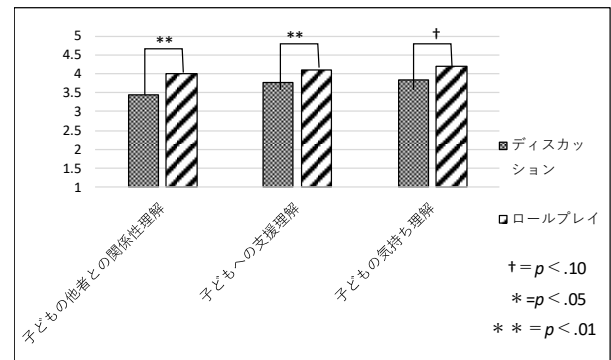


図2. #1-2における子ども理解の差

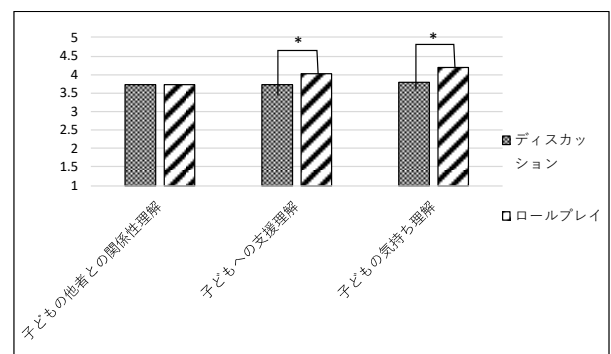


図3. #3-4における子ども理解の差

$p < .05$) という結果が、ロールプレイにおいては、#4 よりも #2の方が「子どもの他者との関係性理解」が有意に高い ($t = 2.16, df = 17, p < .05$) という結果が得られた (図4、5)。よってディスカッションにおいては、#1; 2事例よりも #3; 4事例の方がより子どもの他者との関係性理解が出来ていること、ロールプレイにおいては、#4; 4事例よりも #2; 2事例の方がより子どもの他者との関係性理解が出来ていることが示された。

4. 考 察

(1) 子ども理解尺度の因子分析結果について

子ども理解尺度の因子分析を行った結果、解釈可能な3因子が抽出されたが、分析において2つの項目が削除された。削除された項目は、「子どもの気持ちを想像するのは難しかった」「子どもへの対応を考えるのは難しかった」の2項目であり、その他の項目が変化や可否を問う項目であったのに対し、これら2項目は、難易度を問う項目であったことが削除される原因になったと思われる。そもそも学生にとって、子どもの気持ちを想像することや子どもへの対応を考えることが難しいことは当然であり、ディスカッションであってもロールプレイであってもそれは変わらなかったことが推察される。各セッション実施後の学生の感想でも、「子どもの気持ちを理解するのは難しかった」という感想が多く聞かれており、学生の子ども理解について検討する際には、そういった点について配慮しておくことが必要になると思われた。具体的には、今回も子どもの情報や検討する場面は、具体的に想像をし易いように提示を行うようにしていたが、やはりより具体的な想像をするためには、映像の資料等で実際の子どもの姿を見せることなどを検討する必要があると思われた。

(2) ディスカッションとロールプレイによる子ども理解の差の検討について

分析の結果、ディスカッションを行うよりも、ロールプレイを行った方が、子どもの気持ち理解や支援や関わり方についての理解が促されることが示された。ディスカッションを行うだけでなく、実際にその子どもの立場に立って演じることや例え相手が子ども役をとっている大人であっても支援者として関わることにより、より深い子どもの理解や関わりについての理解が促されたと思われる。実際、学生の感想としても、「子どもの役をやってみて初めて気付いた」「ディスカッションをしているだけでは、分からないことがあった」などといった感想が出てきており、実際に場面を演じることにより、

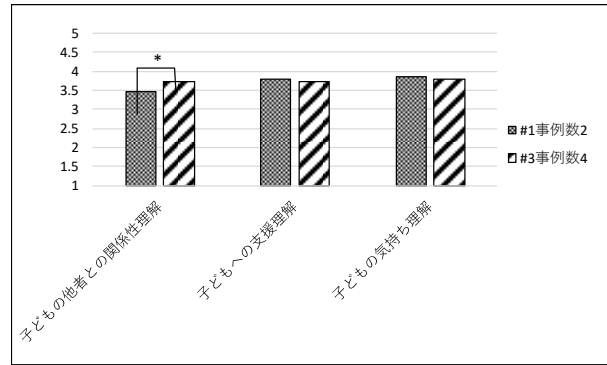


図4. #1-3における子ども理解の差

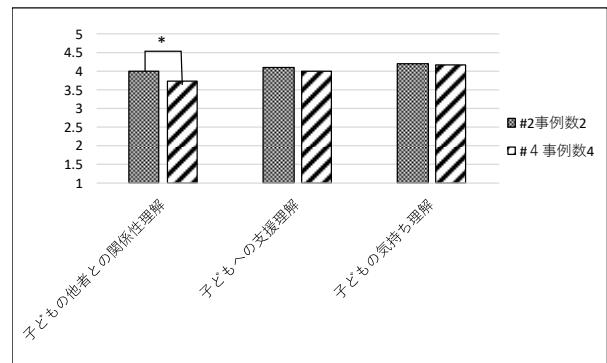


図5. #2-4における子ども理解の差

新たな気付きや理解が得られることが示された。植草ら (2012) の研究においても、ロールプレイをすることにより、自己理解や他者理解が促されることが示されており、本研究でも同様の結果が得られていると考えられるが、それは、子どもの実態について知り、考え、意見交換をする以上に、自分が実際に演じる中で体験することにより促される可能性が考えられた。

(3) 検討した事例数の違いによる子ども理解の差の検討について

分析の結果、子どもの他者との関係性の理解においてのみ差が認められ、ディスカッションを行う際には、検討した事例が多い方が関係性の理解が促され、ロールプレイを行う際には、検討した事例が少ない方が関係性の理解が促されることが示された。ディスカッションに関しては、より多くの事例を扱う中で、様々な子どもの事例について知り、考えることにより、多様な関係性の理解に繋がったことが影響していると思われる。一方のロールプレイに関しては、検討した事例が少なかった方がより理解が促されることになっているが、これは、#2のロールプレイでは、全ての学生が同じ場面のロールプレイを行った上で、意見交換を行ったことが影響しているのではないと思われる。#4のロールプレイでは、他の学生とは違う場面のロールプレイをしていた

ため、その場面については、それぞれのグループで考えた理解や介入の方法しか考えられなかったが、#2では、それぞれのグループから意見を出すことにより、他の視点を持ち視野を広げることに繋がり、それが結果として、子ども本人だけでなくその周囲との関わりについてより深い理解を得ることに繋がったのではないかと思われる。

また本研究では、#1-2と#3-4は、連続して行われ、どちらもディスカッションを行った後にロールプレイを行ったため、単純な回数の効果があることも考えられたが、分析の結果を見ると、差が認められたのは、「子どもの他者との関係性」だけであり、またロールプレイにおいては、理解が低くなっているため、単純な回数の効果によって理解が促されることが考えにくい。むしろ前述したように、ディスカッションにおいては、より多くの多様な事例を検討すること、ロールプレイにおいては、一つの一つの事例を丁寧に検討し、様々な意見を出しあって視野を広げることが、より深い学びに繋がること示唆された。

5. まとめと今後の課題

本研究の結果、考察より、ロールプレイングを行うことにより、子どもについてディスカッションを行う以上に、学生の子ども理解をより促されることが示された。しかし考察で述べたように、子どもの人間関係理解については、一つの事例を取り上げてロールプレイングをすることが重要である可能性が示されており、ロールプレイングを実施する上での方法について検討が必要であることが示された。ロールプレイングでの体験に関しては、自分が演じる体験だけでなく、演じる他者を見る体験や演じたことに関してのシェアリングや意見交換も含まれる。子どもの人間関係までの理解を学生に得られるようにするためには、ただロールプレイをするだけでなく、その展開やその中で体験についてより詳細な検討が必要であると考えられた。

また本研究では、調査対象として、まだ実際に子どもと関わった経験の少ない3年生を対象としていた。そのため、子どもや保育者について想像することが難しかったことも考えられる。ロールプレイングの効果や影響を検討する上では、今後は、実習を終えた学生や現職の保育者を対象として、同様の研究を行う必要があると考えられた。

引用文献

赤堀方哉（2007）保育者養成校における領域「人間関係」の

指導法としてのロールプレイの可能性、梅光学院大学論集、40、27-37

本間英治（2012）保育の質に関する保育士の意識の実態－A市内における保育士へのアンケート調査を通して－、保育学研究、50(2)、102-111

河村陽子・原陽一郎・山田真理子（2007）保育者養成におけるロールプレイ法の試み、九州大谷研究紀要、33、246-227

厚生労働省（2017）保育所保育指針

佐藤有香・相良順子（2014）保育者における幼児理解の視点、こども教育宝仙大学紀要、5、29-36

植草一世・大木みわ・木下勝世・鈴木朱美・石川明子・平野有佳子・伊藤鉄夫・時田学（2012）保育者の専門性を高めるロール・プレイング活用－その意義と研修成果－、植草学園大学研究紀要、4、27-36