

「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—

吉川 昌子 岩男 芙美

Introduction of Psychodrama for “Intense Proactive and Interactive Learning” in the Practical Subject of Developmental Clinical Psychology

Shoko Yoshikawa Fumi Iwao

【問題と目的】

平成29年3月に公示された新たな幼稚園教育要領では、保育の場で個別の配慮を有する子どもについて、「一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し」、「他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう」、「適切な対応を図ること」、さらに「保育の展開にあたっては、その子どもの発達の状況や日々の状態によっては、指導計画にとらわれず、柔軟に保育したり、職員の連携体制の中で個別の関わりが十分行えるようにすること」が求められている（文部科学省，2017a）。このように園での集団生活を基盤とする対人交流の活性化や、園内外との連携による個別の発達援助を推進するためには、保育者が子どもとその保護者との関わりを質的に深めるとともに、園内の共通理解、地域の医療・福祉等の資源を活かす働きかけを積極的に行っていくことが必要であろう。また乳幼児期は、子育ての不安や自信のなさ、子どもの発達に関する心配を抱える親も少なくなく、とりわけ家庭内に様々な事情や困難な問題を抱えるケース、さらには障害受容をめぐる課題に直面している保護者への外部機関との連携を視野に入れた相談対応において、当事者の心情に配慮した、きめ細やかな心理的サポートが肝要である。すなわち幼児期の発達援助の中心的担い手となる保育者には、そうした多様な関係構築を図るための主体性と、対人相互交流の際の他者の心情に敏感な応答性を身につけておくことが求められよう。

しかしながら、近年の学生の現状を鑑みると、高校までの受験体制やSNSの普及を背景に、対面的相互交流の機会やコミュニケーションの不足、直接的な対人関係構築の脆弱化が懸念される。そこで保育園をはじめ、福祉施設の対人援助職をめざす学生が、場面や状況によってさまざまに生じる集団内の力動や、その相互作用における個別のニーズを敏感にとらえる視点や対応力を身につけるために、その養成機関において、まずは実際のな

対人相互学習を通して、臨機応変に対応する自発性・創造性豊かな関わりと共に、応答的コミュニケーション力を養う教育内容の導入が重要と考えられる。

ところで幼稚園教育要領と同じく2017年3月31日に公示された新小中学校の学習指導要領においては、文部科学省（2017）の説明資料「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」で、学習指導要領改訂の方向性の1つとして、「どのように学ぶか—主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）—」が重視されている。すなわち、今回の改定ではこれまで用いられていた「アクティブ・ラーニング」の用語が変わって、「『主体的・対話的で深い学び』の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身につけ、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」が明確に示されたことになる。この中で、「主体的な学び」は、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことである。また「対話的学び」では、「子供同志の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考えを手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」ことが期待されている。またもともと「アクティブ・ラーニング」という用語の起源は、2012年8月に中教審（文部科学省）に取りまとめられた「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」に遡り（夏目，2017）、「能動的に学習して育成される認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力」であり、「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」と記されている。またその内

容には「主体的に考える」事が含まれ、学生たちに能動的な学びをもたらす手法を意味している。すなわち大学教育機関においても、一斉教授型とは異なる手法を工夫した体験的学びや協働学習等による「主体的・対話的な深い学び」が求められていると言えよう。

このように体験的な深い学びが求められる中で、自発性・創造性を高める手法として開発された心理劇は、自己理解・他者理解を深める教育方法の1つとして活用され、吉川・岩男(2017)においても、その有効性が示唆されている。心理劇は、J. L. モレノ (J. L. Moreno) により創設された集団精神療法の1つであるが、その中核をなす役割演技(ロール・プレイング)は、様々な場面や関係性を想定した「いま、ここで」の集団場面において、自発性を発揮し、その状況に応じた創造的な役割を演じることである。近年、この役割演技を自閉症児や知的障害児の「コミュニケーションの学習」の手法として全学的に授業に組み入れ、その成果を公表している学校もみられる(熊本大学附属特別支援学校, 2014・2015)。このような直接的な行為による援助技法は、援助者・被援助者の双方向の立場から気づきを高め、個と集団の応答的な関わりを促す学習法として、その有効性のさらなる実証を得ることで、対人相互交流の実践的な教育を必要とする保育者養成機関においても、教育課程への積極的な取り入れが期待される。

そこで本研究は、将来、保育・教育の領域で子どもの発達援助に関わる学生を対象にした心理劇、ロール・プレイングによる対人場面の相互関係体験学習について、「主体的・対話的で深い学び」の観点から、自己と他者、及びその関係性に関する気づきを促進するための教育プ

ログラムとして、その有効性を検討することを目的とする。

【方 法】

1. 対象：2017年度後期 保育士資格選択必修科目「発達臨床心理学」演習の受講者。本学児童幼児教育学科3年生。初回受講者は28名、2回目以降は履修登録者12名。それらの対象者は、3年前期に附属園で幼稚園実習、その後10日間の正規外部保育所実習を体験している。
2. 調査内容：演習の第1回で、生涯発達における各発達段階の発達課題の概略を講義した。続いて受講者には、後期が始まる前の夏季休暇中に実施された保育所の正規実習体験を踏まえて、保育の場の自己と他者及びその関係性に関する心理劇実施前の意識を確認するために、以下3項目の文章に続ける形で、自分の考えを200字以内の自由記述で示すように求めた。

- ① 保育の場で、発達につまずきのみられる子どもは…
- ② 発達につまずきのある子どもをもつ保護者の支援にあたっては…
- ③ 発達につまずきがある子どもと保護者に対して、保護者・教育者になった時の私は、…

第2回から第4回においては、Table 1に示すように心理劇の手法を用いて、乳児期(第2回)、幼児期(第3回・第4回)の発達課題に関するテーマを取り扱っ

Table 1 演習「発達臨床心理学」の1回から4回までのテーマと内容

| | テーマ | ねらいと内容 |
|-------------|-------------------------------------|--|
| # 1 9/14 | 生涯発達における発達課題 | 各発達段階の発達課題とそのつまずきの理解 |
| # 2 9/21 | 心理劇体験1 乳児期 - 赤ちゃんのいる家族 - | 家族構成員のそれぞれの役割取得体験からの乳児を育てる保護者・きょうだい児の心理的理解 |
| # 3 9/28 | 心理劇体験2 幼児期① - 保育実習で印象に残っている子ども - | 保育実習で印象に残っている子ども ①よく泣いている子 ②日によって乱暴になる子 劇化により、子どもの視点から支援を考える |
| # 4 10/5 | 心理劇体験3 幼児期② - 保護者との連携 - | 発達につまずきが考えられる子を専門機関につなぐための保護者面談の場面 母親・父親・クラス担任・園長の役割をローテーションで演じ、それぞれの立場になって障害受容に関わる配慮を考える |

*話し合いにあたっては、実習中のエピソードであるため、個人名・保育所名などの個人情報の守秘義務に配慮した

た。心理劇の体験後、受講者全員で振り返りとなる感想を共有した。また毎回の演習の最後に感想シートへの記入を求めた。

【結果と考察】

第1回目に実施した3つの問いからなる自由記述の分析には、フリーソフトウェア「KH Coder」を用いた。Table 2から4は、3つの問いに対するそれぞれの頻出語で、それぞれの問いに対する自由記述の中で、出現回数が3回以上のものを示している。またFig. 1からFig. 3は、それぞれ出現回数3回以上の語彙の共起ネットワークである。さらにFig. 4は、3つの問いの自由記述を統合し、問1から問3を変数とした共起ネットワークである。それぞれ共起関係が強いほど太い線で、また出現数の多い語ほど大きい円で描いている。

1. 「保育の場で、発達につまずきのみられる子どもは」

出現回数が3回以上の語彙のうち、最も多いものから順に「子ども」「思う」「保育」「子」「発達」「考える」「必要」「自分」「大切」「見る」である（Table 2）。また「個人-差」,「自身-関係-人間」「支援-必要-感じる」,「支援-それぞれ」,「先生-クラス」,「難しい-遊び-様々-援助」,「場面-個別-比べる」,「ペース-合わせる」の語彙間に共起関係の強さが見られる（Fig. 1）。これらの語彙は、実習で実際に支援を必要とする子どもを見かけた経験や、2年生までに講義科目「障がい児保育学」の知識をもとに述べられたと考えられる文章から抽出されたものである。これらを見ると、どの問いにも共通する言葉が多く、いくばくかの体験とこれまでに受講して得た知識をもとに、よく言われている障害のある子どもの、一般的な特徴がそのまま述べられている感がある。

2. 「つまずきのある子どもを持つ保護者の支援」

出現回数の多いものの順に「保護」「子ども」「考える」「保育」「大切」「様子」「必要」「不安」「伝える」が上位10番目までを占めている。また強い共起関係は、「信頼-関係-大切」,「家庭-様子-園」,「発達-思う-不安」,「保護(者)-大切-相談」に見られる。（Fig. 2）ここでも、1の「こども」に対するのと同じように、その保護者支援には、「信頼関係が大事である」や「子どもの様子を伝える」などの基本的な事柄が多く述べられており、障害のある子どもを持つ保護者に関する支援の一般的な在り方を、知識として身につけていることが伺える。

3. 「保育者・教育者になったときの私」

出現回数の多いものの順に「子ども」「保護(者)」「思う」「考える」「保育」「発達」「子」「支援」「伝える」「様子」であり、これらは、2の「保護者の支援」とほぼ類似する語彙である。また共起関係については、「支援-気持ち-寄り添う」,「連携-関係-施設」,「観察-良い」,「成長-少し-感じる」,「考える-保護(者)」「考える-子ども」「考える-思う」が強くなっている。（Fig. 3）

4. 子ども・保護者(親)・私を統合した共起ネットワーク

「子ども・発達・保育・思う・考える」は3つともに共通して出現頻度が高い。また問1の子と、問2の保護者(親)に共通するのは、「必要・大切」の語彙である。さらに「保護者」と「私」の問いで共起するのは、「保護(者)」「伝える」,「一緒」,「支援」,「様子」「相談」である。（Fig. 4）このように列記されたことばを見ると、いずれも相談援助において、重要な項目ばかりであるものの、その実際的なやりとりの記述については、広がりが見られない。

5. 心理劇体験による気づき（Table 5）

第3回目の演習では、「保育所実習で印象に残っている子ども」の様子を取り上げ、小グループによる話し合いを経て、印象深い子どもの2事例を劇化した。その体験から得られた感想をTable 5に示している。それによると、①の「よく泣いている子」の心理劇体験からは、「本当にすぐ泣く子どもで、どうして泣くのだろうと思っていたので、今回子どもの立場に立って気持ちを考えたり、様々な意見がもらえてよかった」,「その子の心情を感じることができた」,「保育士を演じてみて、一人で考え込まずに」,「深く話しを聞き、演じることで理解が深まった」,「観察者の視点だから見えたことがあり、…。保育者として考えるべきことがたくさん共有できた」等の記載がみられた。

また②の「母に十分甘えられなかった日に行動があれ乱暴な子」についても、「私を実習中に目にした場面をやってみたことで、そのときの保育者の対応として、どういったものがいいか、皆が意見を出して考えてくれたり、実際に自分が子どもになってみることで、その子の心情を感じることができた」との感想が主役を演じた学生に見られた。

第4回の演習では、発達上のつまずきから、保護者に外部療育機関への受診を促す面談場面を、父親・母親・クラス担任・園長・観客の5つの役割から演じ、ローテーションで全員がすべての役割を体験するようにし

Table 2 「保育の場で、発達につまずきのみられる子どもは」の自由記述に出現する語彙

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|------|------|------|------|-----|------|
| 子ども | 43 | 関係 | 5 | ペース | 3 |
| 思う | 32 | 行う | 5 | 一緒 | 3 |
| 保育 | 24 | 行動 | 5 | 急 | 3 |
| 子 | 16 | 他 | 5 | 言葉 | 3 |
| 発達 | 16 | 多い | 5 | 個別 | 3 |
| 考える | 15 | 対応 | 5 | 差 | 3 |
| 必要 | 14 | 難しい | 5 | 姿 | 3 |
| 自分 | 12 | 配慮 | 5 | 子供 | 3 |
| 大切 | 12 | 友達 | 5 | 集団 | 3 |
| 見る | 10 | それぞれ | 4 | 少ない | 3 |
| 援助 | 9 | 会 | 4 | 人間 | 3 |
| 周り | 9 | 苦手 | 4 | 成長 | 3 |
| 感じる | 8 | 個人 | 4 | 遅れ | 3 |
| 支援 | 8 | 合う | 4 | 不安 | 3 |
| クラス | 7 | 場面 | 4 | 分かる | 3 |
| 先生 | 7 | 生活 | 4 | 遊び | 3 |
| 合わせる | 6 | 比べる | 4 | | |
| 自身 | 6 | 様々 | 4 | | |
| 場合 | 6 | 様子 | 4 | | |

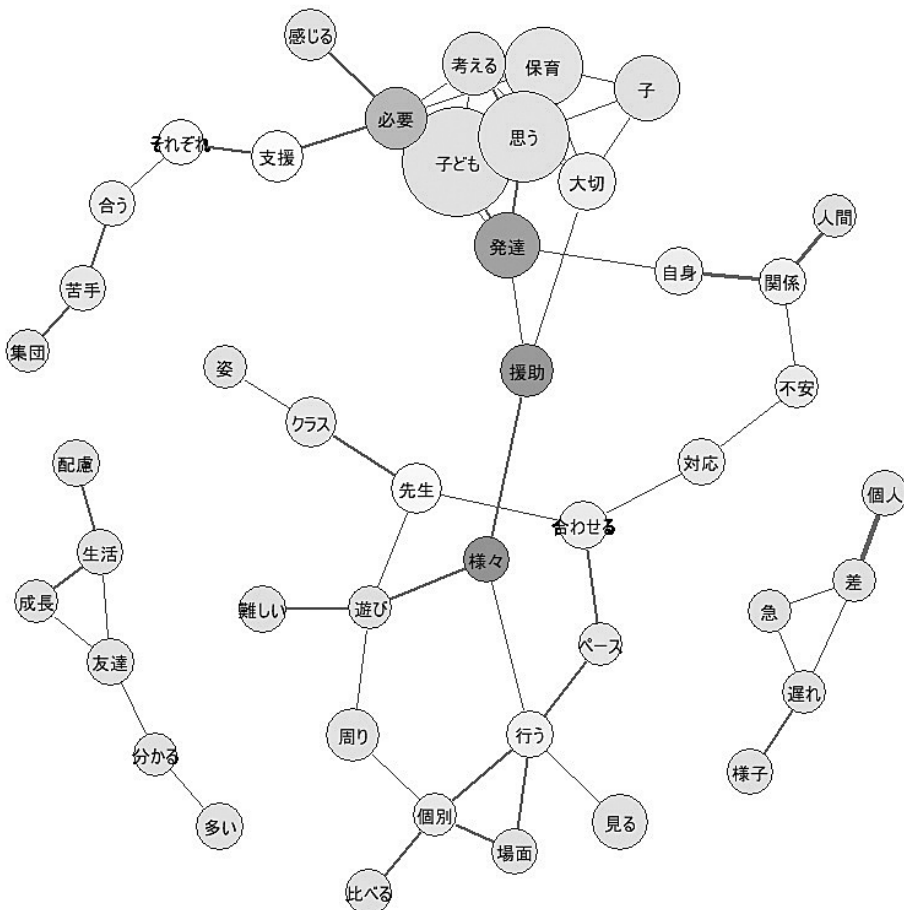


Fig. 1 「つまずきのある子ども」についての共起ネットワーク

Table 3 「発達につまずきのある子どもをもつ保護者の支援にあたっては」の自由記述に出現する語彙

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-----|------|-------|------|-----|------|
| 保護 | 58 | 成長 | 7 | 意思 | 3 |
| 子ども | 52 | 聞く | 7 | 援助 | 3 |
| 思う | 29 | 抱える | 7 | 感じる | 3 |
| 考える | 25 | 信頼 | 6 | 見る | 3 |
| 保育 | 23 | 悩み | 6 | 見守る | 3 |
| 大切 | 21 | 理解 | 6 | 考え | 3 |
| 様子 | 21 | 共に | 5 | 行動 | 3 |
| 必要 | 17 | 共有 | 5 | 作る | 3 |
| 不安 | 16 | 自分 | 5 | 子供 | 3 |
| 伝える | 15 | 悩む | 5 | 思い | 3 |
| 発達 | 13 | 良い | 5 | 実習 | 3 |
| 支援 | 12 | 環境 | 4 | 受ける | 3 |
| 一緒 | 11 | 寄り添う | 4 | 受容 | 3 |
| 園 | 11 | 持つ | 4 | 少し | 3 |
| 家庭 | 10 | 時間 | 4 | 状況 | 3 |
| 相談 | 9 | 取り除く | 4 | 他 | 3 |
| 関係 | 8 | 受け止める | 4 | 大事 | 3 |
| 気持ち | 8 | 情報 | 4 | 知る | 3 |
| | | 築く | 4 | 保育園 | 3 |
| | | | | 話 | 3 |

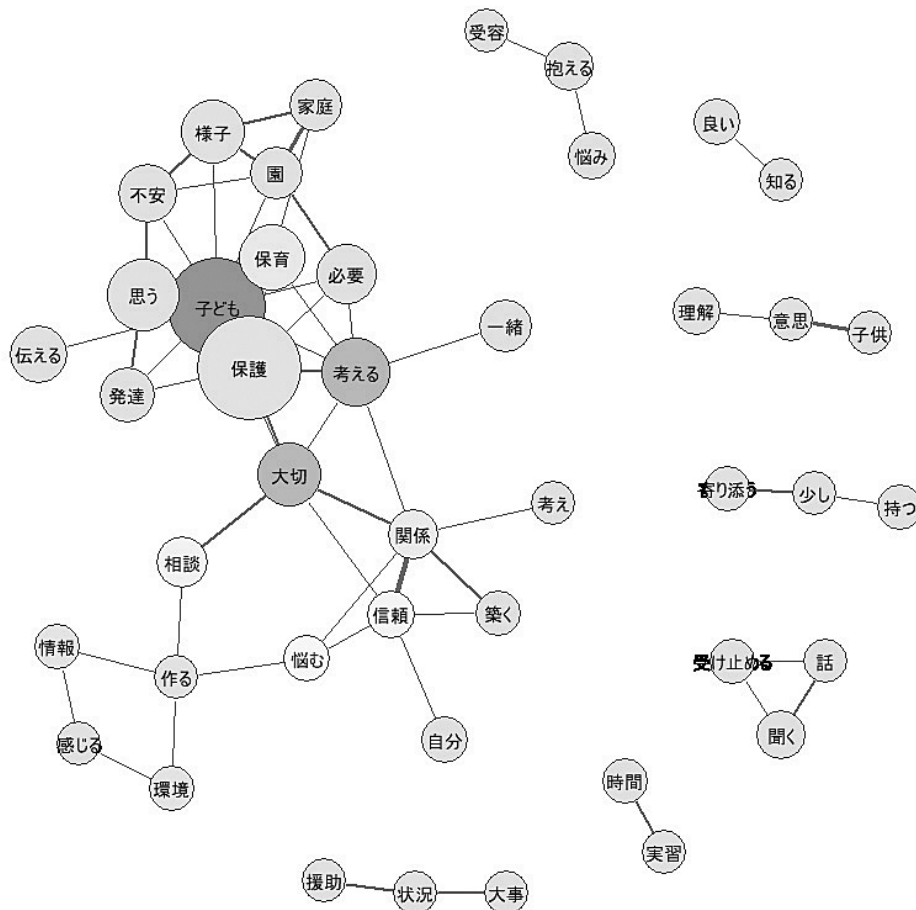


Fig. 2 「つまずきのある子どもを持つ親」についての共起ネットワーク

Table 4 「発達につまずきがある子どもと保護者に対して、保護者・教育者になった時の私は」の自由記述に出現する語彙

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-----|------|------|------|-----|------|
| 子ども | 44 | 関わる | 6 | クラス | 3 |
| 保護 | 42 | 気持ち | 6 | ペース | 3 |
| 思う | 33 | 共有 | 6 | 意向 | 3 |
| 考える | 21 | 相談 | 6 | 感じる | 3 |
| 保育 | 18 | 園 | 5 | 観察 | 3 |
| 発達 | 15 | 寄り添う | 5 | 気付く | 3 |
| 子 | 14 | 見る | 5 | 教育 | 3 |
| 支援 | 13 | 合わせる | 5 | 行動 | 3 |
| 伝える | 12 | 今 | 5 | 施設 | 3 |
| 様子 | 9 | 理解 | 5 | 取る | 3 |
| 不安 | 8 | 話 | 5 | 少し | 3 |
| 一緒 | 7 | それぞれ | 4 | 他 | 3 |
| 援助 | 7 | 関係 | 4 | 連携 | 3 |
| 行う | 7 | 自分 | 4 | | |
| 成長 | 7 | 情報 | 4 | | |
| 大切 | 7 | 知る | 4 | | |
| 必要 | 7 | 悩み | 4 | | |
| 聞く | 7 | 目 | 4 | | |
| | | 良い | 4 | | |

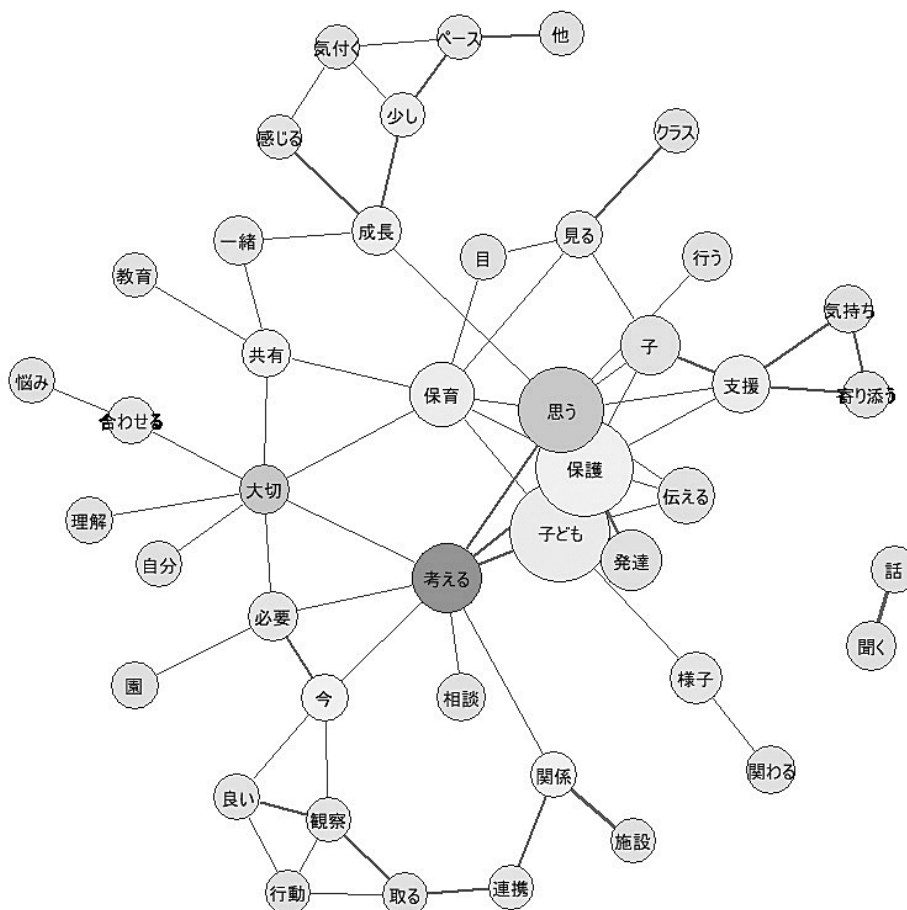


Fig. 3 「保育者・教育者になったときの私」についての共起ネットワーク

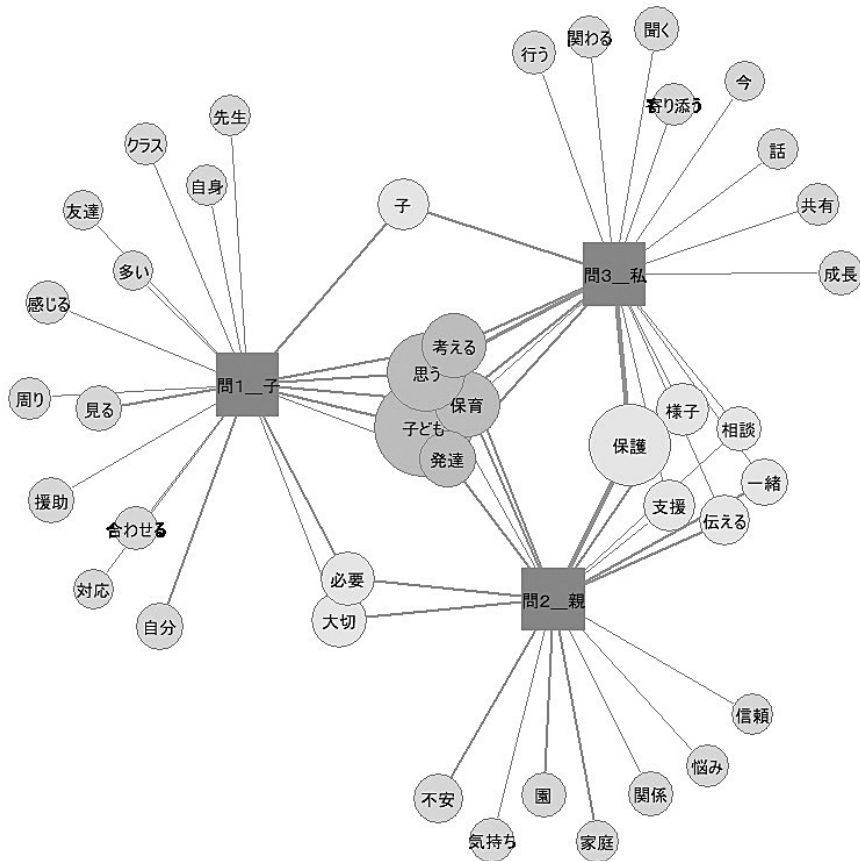


Fig. 4 「つまずきのある子どもと親，保育者・教育者としての私」に関連することばの共起ネットワーク

Table 5 心理劇体験による感想

| 心理劇のテーマ | 参加者の感想からの抜粋 |
|---------------|--|
| 保育実習で気になった子ども | <ul style="list-style-type: none"> ・本当にすぐ泣く子どもで、どうして泣くのだろうと思っていたので、今回子どもの立場に立って気持ちを考えたり、様々な意見がもらえてよかった。(よく泣く子どもの役) ・私が実習中に目にした場面をやってみたことで、そのときの保育者の対応として、どういったものがあるのか、皆が意見を出してくれたり、実際に自分が子どもになってみることで、その子の心情を感じることができた。(母に十分甘えられなかった日に行動がある子どもの役) ・保育士を演じてみて、一人で考えこまずに、(他の)保育士に相談し、皆で子どもが毎日、心地よく過ごせる方法を見つけるべきだと思った。(保育士役) ・一人の子について深く話を聞き、感じることで理解を深め、それぞれの立場から考えたこと、観察者の視点だから見えたことがあり、取るべき対応や保育者として考えるべきことがたくさん共有できた。 |
| 保護者面談 | <ul style="list-style-type: none"> ・5つの役(父・母・クラス担任・園長・観客)をやってみて、それぞれの立場から思うことがあるなと感じた。園の職員側をやった時は、保護者が抱える不安をどう受け止め、さらにどう子どもの姿を、保護者を傷つけることなく伝え、必要があれば、施設を紹介するのに、伝える順序や内容に配慮が必要と感じた。 ・保育士役で、保護者から悩みを相談され、予想していなかったことを聞かれたときにどのようにアドバイスをすればいいのか難しかった。知識をもっと増やさないといけないと思った。 ・保護者の役では、自分の子どもの悩みを話して、何かアドバイスをしてくれる方が嬉しいけど、自分の悩みを相談しただけで気持ちが楽になると思ったので、悩んでいる保護者に気づいてあげることも大切だと思った。 ・グループ内で(役を)ローテーションする度に、気になる子の特徴を変えていったことで、子どもの特徴に合わせた支援として、どういうものがあるか、それぞれが考えながら、行うことができたのがよかった。 ・保育者の立場で、子どもを支援する機関を紹介する際に…信頼を失ってしまう可能性もあるため、本当に慎重に話を進めていかないといけないと感じた。保護者と保育者の間で子ども理解に温度差が感じられた場合があった。その際に保護者が傷つかないように説明するのはとても難しいと思った。保護者と一緒に子どもの援助が進められるよう、しっかり考えていきたい。 ・急に保護者に相談にのってもらいたいと言われたとき、子どもの園での様子をしっかりと伝えるためには、日頃から一人一人に向き合い、寄り添う必要があると思った。(保育者・園長役) ・保育者が園での様子をしっかりと伝えてくれると、子どもを大事に思っているのは、保育者も(同じ)なんだと安心した。(保護者役) ・自分の子どもに対する不安がある中で、担任から言われたら安心する言葉や、逆に不安になる言葉があることに気づいた。(保護者役) ・保護者役をしてみても、担任の先生からことばかけで、安心する気持ちになった。こうやって言われたら嬉しい、安心することばに気づけた。保護者の方は、やはりデリケートだから、伝えるニュアンス・表現に気をつけたい。 |

た。心理劇には3つの層があり、第1層は、イメージを高めながら集団の中で、抵抗自分を表現できる雰囲気を作る「ウォーミングアップ」である。続いて第2層は、その日のテーマを決めて具体的に劇を行う「劇化」、第3層は感想を伝え、体験を分かち合う「シェアリング」である。そのシェアリングにあたる、毎回の劇化体験後の本研究における「ふりかえり」の感想では、「それぞれの役割をやってみて、それぞれの立場から思うことがあるなと感じた。園の職員側をやった時は、保護者が抱える不安をどう受け止め、さらにどう子どもの姿を、保護者を傷つけることなく伝え、必要があれば、施設を紹介するのに、伝える順序や内容に配慮が必要と感じた。」「保護者役をしてみても、担任の先生からのことばかけで、安心する気持ちになった。こうやって言われたら嬉しい、安心するということばに気づけた」、**「グループ内で、(役を)ローテーションする度に、気になる子どもの特徴を変えていったことで、子どもの特徴に合わせた支援として、どういうものがあるか、それぞれ考えながら」**、「保護者と保育者の間で、子ども理解に温度差が感じられた」、**「保育者・園長役を演じて、「日頃から一人一人に向き合い、寄り添う必要があると思った」等の感想**

が得られている。

6. 心理劇技法による「主体的・対話的深い学び」

上述の感想は、いずれも実習で気になっていた子どもの様子を劇化してみることで、様々な視点(立場)から、子どもや保護者の気持ち、またそれに寄り添った保育者の対応のあり方を捉えなおし、それらを実際の動きや働きかけを通して、他の学生と共有し振り返る中から得られた気づきである。また面談場面では、対象となる子どもの役を、様々に変えてみるという学生からの自発的な工夫があり、心理劇の体験がまさに主体的な学びのプロセスとなっていたものと考えられる。こうした体験の深まりを導いているのは、「自発性・創造性」を高めるための心理劇技法の特性によるところが大きいと考えられる。Fig. 5は、心理劇の構成要素と、「主体的・対話的で深い学び」の関連を示すものである。その中の「心理劇の5要素」に示されるように、基本的な心理劇には、監督(セッションを進行する人)、演者(劇を演じる人)、観客(見る人)がいて、演者の中に、その劇のテーマの中心となる「主役」、さらには、「補助自我」と呼ばれる、主役がテーマにそった役割を演じやすいように補助する

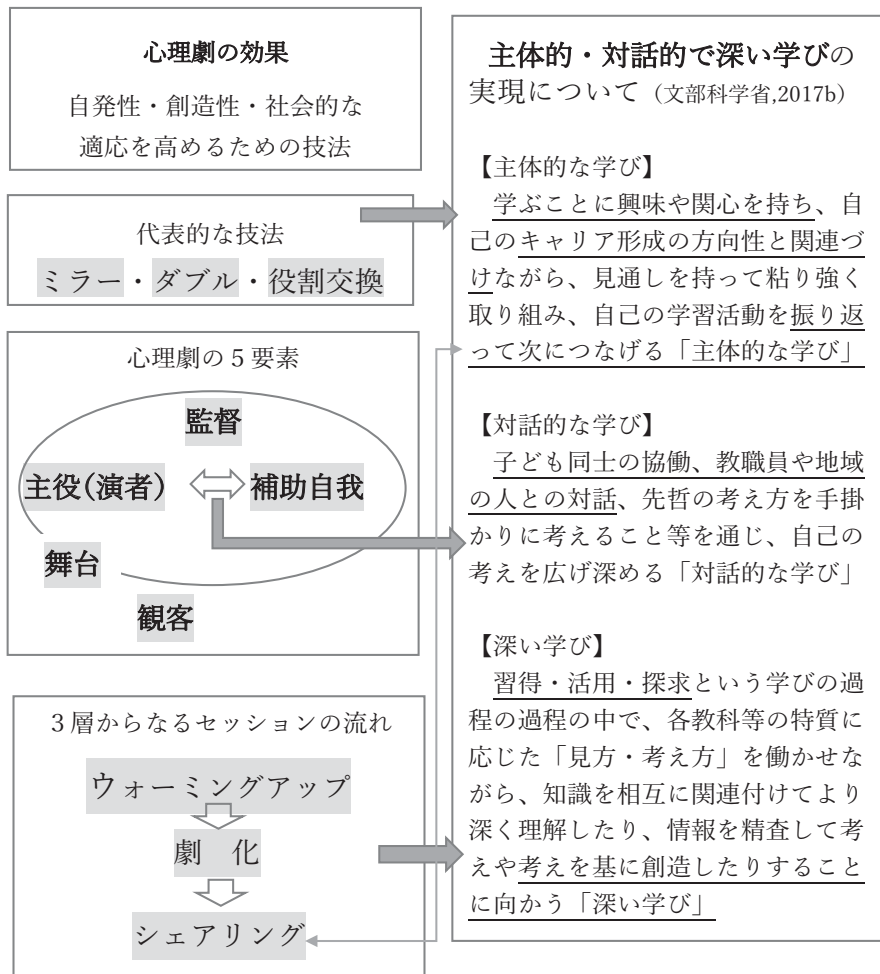


Fig. 5 心理劇と「主体的・対話的で学び」との関係

役割の演者がいる。主役は補助自我との対話により、自らのテーマに向かいあう場面もみられる。また主役の気持ちや行動を補助自我が変わって演じるミラー・ダブル・役割交換などの技法は、主役が自らの在り方を客観視する機会にもなる。そうした役割演技をもとに劇化では、情緒的な体験を伴った演者同志、演者と観客役割の間で対人相互交流が展開される。またその後には、劇化による実際的な行動とそれに伴う感覚を伴った気づきについて、その体験を分かち合うシェアリング（感想・振り返りによる気づきの共有）が設定されている。

本研究では実習中の様子を思い出し、グループのメンバーに語ることで、まずある程度の状況や子どもの様子を頭の中に描き、相互に共有する機会を設けていた。さらにその後の劇化により、演技や観劇を通じて動作や視覚も働かせることで、より豊かな情緒や記憶が活性化されている。また、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、一緒に演じるというプロセスは、他のメンバーと情動的にも体験を共有することになるので、より自己の気づきを高め、他者（子ども・保護者・保育者）の心情を理解する機会となっていたものと推察される。また保護者面談でのローテーションは、役割交換の手法で客観的な視点から、それぞれの立場の違いによる自己・他者の理解を深める機会になっていたと考えられる。さらに実習中には、気になりながら、思いつかなかった子どもへの対応についても、劇を通して、他のメンバーと共に深く考え、考察する学びの機会となっていたものと思われる。以上のことから、心理劇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」に自ずと導くことが可能な教育技法として認められよう。

【今後の課題】

上述のように、心理劇は「主体的・対話的で深い学び」を保障する教育の技法として、大学の教育課程において、さらに積極的に取り入れられることが期待される。しかしながら、さらなる発展的活用をめざすには、心理劇の効果的な実践に見合う参加者数との兼ね合いがあり、ある程度の受講者数の調整も必要となるが、その一方で、学びの質を落とさずに、多数の受講者に適応できるテーマの選定やセッションの工夫を検討することも必要と考えられる。

引用文献

熊本大学教育学部附属特別支援学校(2014)「コミュニケーション能力を育むための教育課程の在り方」～障がいの特性と実態に応じた指内容と方法の探求～ 平成27年2月 研究

協議会資料

熊本大学教育学部附属特別支援学校(2015)「コミュニケーション能力を育むための教育課程の在り方」～児童生徒の特性や実態に応じた指内容と方法の探求～ 平成28年2月 第29回研究発表会資料

文部科学省(2012)新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申) 平成24年8月28日中央教育審議会

文部科学省(2017a)幼稚園教育要領 平成29年3月31日告示

文部科学省(2017b)新しい学習指導要領の考え方-中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ 平成29年度小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)における文部科学省説明資料

夏目 凜(2017)2020年、次期学習指導要領～消えた「アクティブ・ラーニング」

Education Tomorrow <https://edutmrrw.jp/> (2017-04-10)

吉川 昌子・岩男美美(2017)障害児保育に求められる当事者視点を培う - 「発達臨床心理学」の取り組み - 中村学園大学 教職教育研究 第1巻第1号 平成28年度 中村学園教職教育研究会抄録集 27-30.