

# 保育者養成の今日的課題 (5)

～ 少子化傾向を中心として～

## 心理劇の活用 その2

前田 あけみ

### 五、実習後指導としての心理劇

現在、筆者が保育者養成法として活用している心理劇には、主に次のようなものがある。

Aー保育の課題場面の解決法を見出すためのもので、実際の保育状況を再現する心理劇

Bー保育者としての資質を高めるための心理劇で監督が設定するワークショップ（対人関係的感受性や対人関係的技术、保育技術を監督の設定した活動の中で習得する心理劇、ごっこ遊びの楽しさを知り、ごっこ遊びの演出力を獲得するためのファンタジーの心理劇）などである。

本稿では、Aの特に実習後指導としての実践例を通して、心理劇の活用法とその効果、特に「保育者自身の対人関係的感受性を高め、対人関係的技术を培う」ことについて述べる。

実習は、子どもを前にして、一過性のやり直しのきかない体験であり、その体験から学生は、様々な課題を持

ち帰る。その多くは、「あの保育状況で、どのように振る舞うことが、状況の発展をもたらし、子どもの発達援助となりえたのか」と言うものである。この具体的な状況における具体的な行為に関する洞察を深めるために筆者は、実習後指導として心理劇の活用を試みている。

平成二年度の指導対象となったのは、主として富山大学教育学部幼稚園教員養成課程三年生二四名である。実習園別に三グループに分かれ、それぞれ二時間半の心理劇ワークショップを行った。本稿では、O幼稚園のワークショップを取り上げる。参加者 学年九名、(O幼稚園の実習生六名、他四年生三名/内記録一名) 監督：筆者、場所(舞台)：幼稚園課程演習室三六m

およその過程は、次のようなものである。

I、ウォーミング・アップ 技法「九〇年私の成長」  
「九一年私の成長」

II、アクション a、保育課題の出し合い・主演者の選出 b、主演者Fの課題の究明 c、主演者Nの課題

の究明

III、終結 a、感想を述べる b、監督によるまとめ

c、感想を書く

ここでは、IIの主演者Nの課題の究明過程およびNの変容過程を中心に述べる。再現された劇は、五歳児クラス保育状況で、この段階のワークショップは、約四十分間。

△Nの課題内容▽

場面i 少し離れた場所で、カズが泣いている。傍らで、クロダが立って見ている。カズに近づき、「どうしたの?」と尋ねると「クロダ君がぶった」と言う。クロダに「クロダ君ぶったの?」と尋ねるが、一言も言わない。

場面ii 集まりの時間に一日のことを話し合っている時に「カズ君をクロダ君が泣かしました」という発言があったので、実習生N(主演者)が、「ちょっとクロダ君立って。みんなこう言っているけど、どうしたの?」と尋ねると、大粒の涙を出して無言のまま。「もう、やらないって約束できる?」と尋ねても、頷

きもしない。「じゃ座って」と言つてその場は、終える。

このよう場面で、自分としてはどのようにふるまつたらよかつたのか、今でもわからないというのが、主演者（プロタゴニスト）の出した課題内容であつた。まず、初めは、このような課題状況が、言葉で語られる。次に、心理劇では、このような課題状況を劇場面に仕立てていく。この劇（行為）化は、主演者の内的世界の具象化であり、内的世界が、今ここで外界に空間的・行為的に現わされることによつて、課題状況に内在してしまつてゐる自己に対して、ある種の距離化をはかることになる。またそれは、監督や参加者にとっては、状況やその構成要素を全体的に、つまり、言葉と行為において、時間と空間において把握することを可能にする。そして、その課題（葛藤）を主演者とともに、今ここで新しく、通時的に共時的に取り扱うことを可能とするものである。保育者養成においては、学生の課題としてゐる状況（実習先での出来事）には、直接かかわっていない教官

（筆者）が今ここで再現される状況において、学生の指導（課題解決へむけての援助）が可能となる。

まず、その場面に出てくる登場人物が明らかになされ、役割付与される。（役割付与されたメンバーを心理劇では、主演者の課題と一緒に劇をしながら究明してくれる人ということ）で「補助自我」と呼ぶ。補助自我には、ダブルと対演者がある）そして、それぞれの子どもが、どんな風に振る舞うかを、主演者は、言葉で説明するのはなく、実際に演じて補助自我に知らせる。これは、「役割交換」と呼ばれる心理劇技法で、この技法を通して対演者の直接知らない態度の表演を示したり、正すことができ。さらには、主演者に相互関係を対演者の側から体験することを可能にし、対演者自身としての行為に自分自身をさらしてみることを可能にし、鏡に映すように自分の姿をみることを可能とするものである。保育においては、子どもの行為を内側からなぞることによつて、子どもの心のありように迫ることができ、また子どもに保育者がどのように見えているかを理解する手助け

になる。

実際の保育状況においては、多くの人間関係が、同時に重層的に展開しており、複雑であったり、煩雑であったりする。このような状況を一つ一つ区切り可逆的な展開の可能な心理劇状況において、場面じたてにする。プロセスは、状況に対する「見え」の成立を成立させ、煩雑な保育状況を関係構造的に把握することを可能にする。

劇Ⅰ その後、場面が演じられた。

劇Ⅰ後のNの感想「カズちゃんが泣いていたので、クロダ君は普段から活発な子で、結構パンチとかする子なので、きっとしたのだろうと思った。『何かしたの』とわりと責めていたのかなあと思えてきました。」

このように、保育状況を、実習の時は自分の立場でのみ捉らえているが、心理劇で場面の再現を通して、主演者は、自己に対してある種の距離化がはかれて、そして自分自身との新しい出会いに導かれている。

劇Ⅱ 役割交代して、保育状況を子どもの立場から再体

験する。主演者は、クロダの役を補助自我（対演者）

クロダの役は、主演者（保育者の役）をなぞる。

劇Ⅱ後のNの感想「何か責められているような感じで、

泣いた子の方は、先生に受け止めてもらっているから、強い感じがして、意地になり、よけい話をしたくないという思いです。集まりの時も自分の気持ちは、誰もわかってくれないと言う風に考えてしまいました。」

このように役割交代を通してその子の立場で、保育状況を、そして、保育者と子どもの相互関係を体験すると、他人の状況への洞察を発展させ、人との共接感情の受容力を高めることが可能となる。

劇Ⅲ 次に、他の補助自我による保育状況の再現と新しい行為の模索が行われる。

監督：では、この場面で自分だったらこうするとか、他

の振る舞い方の可能性が見える人という誘いかけに四年生が、学生Nとは違う振る舞い方を提示した。監督は、主演者Nにクロダの役割を付与し、四年生が、それまでの実習生の役割を取った。

場面 i 四年生は、まず、クロダの横にしゃがみこんで、一緒にカズを見ながら、優しくクロダに「カズ君泣いてしまったね」と言った後、カズにむかって「カズ君だいじょうぶ」と尋ねる。

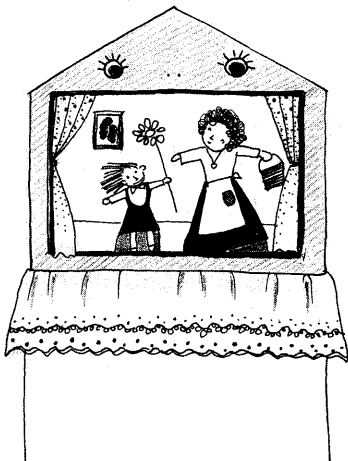
場面 ii 四年生はまずクロダを横に寄せて、「今日カズ君泣かしたみたいだけど、クロダ君にも、何か訳あったんじゃないの」と話し、黙っていると「きつとそうだよな。誰か訳知っている人いないかな」と振る舞った。

その後、どうしてそのように振る舞ったかを尋ねたところ、「ぶつたとしても、それだけの強い思いがあったのだし、それに、相手が泣いてしまって困っているのはクロダ君だろうから」という意見が出された。

劇Ⅲ後のNの感想「私が、先生の時とは、違います。先

生が私をわかってくれる、認めてくれる気がします。先生が来て、近くにいて一緒に見てくれることにより、強く感じ、頑固になっている自分を何か和らげてくれて、自分の気持ち、が素直に言えるなと思いました。」

モレノは、想像の世界が具現化する時、生まれる補充の現実を「余剰現実」と呼んだ。余剰現実とは、過去・現在・未来の出来事の他の諸次元であり、参加者の想像力に働きかけて、新しい自発的な着想や心理劇的状况を創出するのを促進する。



劇Ⅳ 模索した行為による行動実践 この行動実践では、課題状況において試みられる新しい行動の有効性に関してのフィードバックをある程度の満足が伴うよう、つまり、現実の生活において試してみようと動機が成立するように配慮される。

主演者Nは、実習生に戻り、四年生に学びつつ、新しいかわりを試してみる。

場面ⅰ クロダの横に座り、見る行為を共有し、カズに「大丈夫？どうしたの？」と尋ねる。(クロダは何か言うかもしれない、言わないかもしれない)もし、クロダがすまなさそうにしていたならば「クロダ君は、カズ君にすまなかったと言う顔しているように先生には、見えるけどな」と言う。

場面ⅱ 発表があり、Nはクロダに「何か訳あったんじゃない」と尋ねてから、みんなに「先生が見た時には、カズ君が泣いていて、クロダ君が何かすまなさそうに見ているところだったんだけど、その前のこ

と誰か知らないかな。」

監督：クロダ君の役をした人はどんな感じがしましたか。

クロダ役の補助自我：初めの時より安心して先生に素直な気持ちになれるように思います。

劇Ⅳ後のNの感想 「実習中の喧嘩の場面に会うたびにいやだなあ、どうしようと言う気持ちでいっぱいでした。余裕が全然なく、ただ時間が経つのを待っていて、子どもの気持ちを受け入れようとはしていませんでした。事実を知ることによって、子どもの気持ちを知ろうとしていたのが悔やまれます。事実よりも先によくその場面を見ていて、子どもの気持ちを受け止めなければならぬと思いました。保育者の接し方一つでこんなに違うものだと言身に染みて思いました。」

## 六、総合的考察

① 心理劇は、保育状況を多角的に(相互主体的に)

把握することを可能とする。例えば、クロダの役をとった補助自我は「思い返してみると、泣いてる子の方にはかり気を取られて、そちらへ先にどうしたか聞いてしまったことがほとんどだった。劇で、自分で泣かせてしまった立場に立ち、初めてこちらの子の気持ちを知ることができたように思う、もし、本当にこのような状況になったら、不安で後で泣きたくなるのも当然だと思っただ」と感想を述べている。

② 心理劇は、保育状況への適切なかわり、すなわち「臨床保育技術」の発見を可能にし練習を可能にする。この心理劇では、次のような臨床保育技術が発見された。

a、表面的な行為（例えば、ぶつ・泣く）ばかりでなく、その行為にあらわれている子どもの心、内的世界のあるありようを探り、受け止めることが重要である。

b、集団対一人になると、集団の圧力により子どもは、自己主張しにくくなるか、また、その圧力に打ち勝つだけの強い動きになる。この時、一人のサポートを心

がける。この場合の中立というのは、どちらにも加担しないと言うことではなく、一人をサポートすることではないか。なぜなら、一人は集団に押され自己主張ができなくなっているので、両方が自己主張できるように援助することが、本質的な中立ということではないか。

c、保育者は、援助するために、まず、事実の推移や原因を探ろうとする。ところが、それは子どもの立場からは、保育者が相対して、何か迫ってくるような体験として成立しやすく、特にこのような状況では、まるで責められているように感じる。援助するために知るのではなく、それは、関係の成立があつて初めて見えてくるものであり、子どもが保育者に語りたくなる関係そのものの成立がまず重要である。そして、その関係は、質問形式の言葉の遣り取りでは成立しにくい。まず、横にいて、同じ方向を見るなど、さりげなく傍で行為を共有すること、そして見えてくる（感じられてくる）子どもの心のありようを保育者が素直に言葉に表してみることによって、成立しやすくなる。

## 七、対人関係に関する養成課題

子どもの人とかかわる力は、どのような人間関係体験によって育つのだろうか。呑み込んだり、支配したり、突き放す人間関係では、人とかかわる力は育ちにくい。相手も自分も一人の人間として存在を大切にされ、相互にかかわり合い、育ち学び合う関係が基盤となって子どもも保育者も人とかかわる力が育って行く。そのような人間関係体験が疎外されないように、特に人間関係の希薄化が叫ばれる今日、保育者は配慮せねばならないであろう。そのためには、まず、「保育者自身の対人関係的感受性を高め、今ここで展開する（課題）状況において、自分をその状況の中に入れこんだ相互関係の中で（課題を）捉え直し、さらに、実際その（課題を解決しうる）人間関係が発展するような対人関係的技術を身につけること」が重要であると思われる。特に自己主張の能力さえも発達途上の幼児にかかわる保育者において

は、これは重要な課題であると言える。

その意味で心理劇は、一つの人間学的思想および理論を提供し、さらに養成のための具体的な方法を示してくれる。それは、思惟や省察と言った抽象的で形而上学的神秘に包まれてしまう方法ではなく、軟化の準拠の要因として用いると、それらに比較して、方法論上の利点がある、具体的な方法である。

### 参考文献

前田あけみ「保育者養成における心理劇の活用に関する研究（第一報）」富山大学教育実践センター紀要第6号一九九〇年

前田あけみ「保育者養成と心理劇Ⅱ——実習後指導としての活用——」日本保育学会第四四会大会研究論文集一九九一年

同日本保育学会自主シンポジウム「人とかかわり育てるもの」

（富山大学教育学部）