

【論文】

心理劇のアセスメント機能を応用したASD児の問題点の特定

長田 洋一¹・稲葉 みどり²¹愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻・²愛知教育大学教育学部

要約

小学校の通級指導教室でASD（自閉症スペクトラム）児に対し、対人関係の向上を目指して「童話を用いた心理劇」を実施している。対象児童が抱える対人関係上の問題の改善にふさわしい主題を持つ童話の劇を2学期から実施するため、1学期は心理劇を行う中で、対象児童がどのような問題点を抱えているか特定していく。対象は、5年A児と4年B児である。まず、5月に両学級担任に対人関係に関する評価をしてもらったところ、両児童とも「人間関係の形成」と「コミュニケーション」の評価が低かったが、その原因を特定することはできなかった。6月から心理劇を開始し、4回実施したところ、A児は「疎通性」と「自発性」に、B児は「疎通性」にそれぞれ困難が見られた。同時に、学級担任から通常学級での生活に関する情報を提供してもらい、心理劇場面に見られた問題点と合わせて総合的に判断したところ、A児は自発性や積極性に欠けること、B児は言語を用いた意思の疎通に困難があることを問題点として特定することができた。そこで、2学期からの劇は、力強さや積極性のある童話を取り上げていくことにした。以上のことから、心理劇によるアセスメントと学級担任による評価や聞き取りなど他のアセスメントと合わせることによって、対象児童に対してより正確なアセスメントができることが明らかになった。

キーワード

心理劇、童話、自閉症スペクトラム、対人関係、アセスメント機能

1. 先行研究

1.1 「童話を用いた心理劇」の導入

これまでに心理劇は、病院や施設において主に青年期以降の障害者に対して治療を目的として行われ、小学生に行われた例は少ない。小学生の発達障害児を対象に心理劇を行った例では、工藤（1996）が特別支援学校で行った「水戸黄門」、都築ら（2009）が合宿で行った「どうぶつ村の仲間たち」、山口ら（2010）が地域療育活動で行った台本のある心理劇など、いずれも筋書きのある劇を展開している。一般的な心理劇は、“台本”“取り決め”なしに場（状況）が進行していく（高原，2009）。しかし、ASD（自閉症スペクトラム）児の中には先の見通しが持てないと緊張したり興奮したりする児童もいるため、小学生のASD児に心理劇を行う際は筋書きが定められていて展開に見通しを持つことができた方が児童は安心して劇に入っていくと思われる。筋書きのある心理劇を実践した中で、都築ら（2009）は取り上げる劇の内容を子どもの発達段階に合わせることを検討課題として挙げた。劇の内容を子どもの発達段階に合わせるのであれば、小学生には

童話がふさわしいと思われる。「童話を用いた心理劇」を小学生に実施した例は見当たらないが、高良・大森ら（1984）は病院で統合失調症患者8名に「童話を用いた心理劇」を試みたところ、6名に自発性の回復や獲得が認められたと報告している。童話は子どもの情操や知性を豊かにするだけでなく、社会性や道徳性の涵養といった面にも影響を及ぼす（浜野，2012）とされているように、「童話を用いた心理劇」を小学生のASD児に実施することによって、彼らにとって必ずしも習得が容易でない社会性や道徳性の形成が促進され、その結果、学級集団内での対人関係を向上させる可能性が考えられる。

1.2 これまで行われてきた心理劇

古川（1994）は失語症者にマン・ツー・マン形式の心理劇を行ったところ、自発的な行為や発話が見られるようになったと報告した。高原・松井（1997）は知的障害者にイメージ力を喚起するウォーミングアップを導入したところ、自発的な行動や感情表出が認められたと報告した。高原（2001）はアスペルガー障害者

に心理劇を施行したところ、日常生活でのストレスを軽減することができたと報告した。松井 (2009) は「あおぞらキャンプ」でADHD児に心理劇を試みたところ、その後のキャンプで楽しめる幅が広がったと報告した。吉川 (2009) は青年期のLD者に対してロール・プレイを行ったところ、課題のテーマがメンバーに明確に意識されたと報告した。

以上のように、これまでに心理劇は多種多様な障害に用いられ、その成果が報告されている。しかし、心理劇を行うことによって対象者がどのような問題を抱えているか明らかになり、問題の特定につながったという報告は見られない。つまり、心理劇の持つアセスメント機能について扱われたり、検証されたりすることはなかったと言ってよいだろう。しかし、滝吉ら (2010) は、心理劇は内面を分析することを中心とし、情動・自己表現の活性化、自己・他者理解の促進をねらいとしていると述べている。滝吉らのように心理劇を行うことによって内面が分析されるのであるなら、心理劇は対象者の問題点を特定するという、言わばアセスメントにも利用できる可能性も考えられる。そこで、本研究では対象者へのアセスメント機能が心理劇にあるかどうか検証する。

なお、上記の心理劇の実践例にロールプレイングも含まれているが、ロールプレイングとは演劇上のもので、役者が台本の元、ある場面を演じる (コルシニ, 1966) とされていて、ロールプレイングと心理劇の違いについて台 (2003) は、両者はほとんど区別しにくいとしている。また、高良 (2013) は、個人に焦点を当てるサイコドラマ、グループの課題に焦点を当てるソシオドラマ、教育・訓練のためのロールプレイングをまとめて「心理劇」と呼んでいると定義づけている。これらのことから、ロールプレイングは心理劇の中に含まれると解釈することができる。本実践では、童話を筋書き通りに演じるという点から内容的にはロールプレイングに近いが、広義に捉えて「心理劇」とした。

2. 研究の目的

小学4年と5年のASD児2名に対して「童話をを用いた心理劇」を4回実施する中で、対象児童がどのような対人関係上の問題点を持っているか特定することにより、心理劇がアセスメント機能を有するかどうか検証する。

3. 研究の方法

第一筆者はH市にあるO小学校とN小学校において通級指導教室を担当している。H市に小学校は7校あるが、通級担当教員は3名である。したがって、3名の通級担当教員は本務校 (自校) 以外に兼務校 (他校) で

も対象児童の指導に当たらねばならないため、曜日と時間を区切って複数の小学校を巡回している。昨年度と今年度の事例は、第一筆者の本務校O小学校で行われた実践である。

3. 1 授業の流れ

1時間の授業の流れは、およそ次のようである。

①役割の確認 (5分)

主役と準主役を児童に割り振り、残りは教師が果たす。

②「おはなしカード」の音読 (5分)

児童と教師が場面ごとに交替読みをし、粗筋を掴む。

③準備 (5分)

被り物や衣装等を身につけ、机・椅子を移動させる。

④劇化 (15分)

各場面の絵を黒板に提示し、筋書き通りに劇を演じる。

⑤シェアリング (10分)

感想を発表させた後、自己評価カードを記入させる。

⑥おわりに (5分)

次回行う劇の題目や配役を決め、片づけをする。

心理劇の基本的な展開は、ウォーミングアップ、劇化、シェアリングの3段階である。本実践では、上記の①から③までがウォーミングアップに相当する。

また、心理劇の構成要素は、主治療者の「監督」、実際に中心的役割として場に登場する「主役」、相手役としての「補助自我」、劇を観ている「観客」、演じられる場としての「舞台」の5つが存在する (高良, 2013)。しかし、「監督」「補助自我」「観客」については柔軟にその機能を取り分けながらすすめていることが多い (三浦, 1993)。本実践では、「主役」は児童、「舞台」は通級指導教室、「監督」と「補助自我」は教師が兼務し、「観客」は省略して劇を展開している。

3. 2 本実践を心理劇として位置づけた理由

工藤 (1996) は「水戸黄門」の劇をストーリーに合わせて子供たちに演じさせたが、心理劇の技法の1つである「役割交代法」を取り入れたこと、及び教師が「補助自我」の役割を演じたことの2つの心理劇的手法を用いたことから、高原 (2009) はこの実践を応用的に行った心理劇の方法と位置付けた。本実践においても1つの童話において児童に交代で主役を演じさせ、また、教師も劇の中に補助自我として入って主役の相手役をしている。一方、高良ら (1984) は「童話をを用いた心理劇」を、筋書きという制限がありながら登場人物をどう演じようとする自由であることから「心理劇の変法」と位置付けた。

以上のことから、本実践は心理劇的方法、あるいは心理劇の変法として位置付ける。

3.3 1年次(平成27年度)の実践

昨年度は、小学3年生のASD児2名に対し、通級指導教室において「童話を用いた心理劇」を5か月間に12回実施した。実施した童話は、児童が希望した6話(あかずきんちゃん、ふしぎなすいか、かさこじぞう、にげ出したパンケーキ、おむすびころりん、浦島太郎)を取り上げ、劇化した。心理劇実施期間をはさんで事前と事後で、「対人関係評価シート」を学級担任に渡し、評価をしてもらった。その結果、「自分自身に関すること」においては両児童とも効果が認められたが、「他の人との関わり」「集団や社会との関わり」「人間関係の形成」「コミュニケーション」においては必ずしも効果が認められたと言うことはできなかった。その原因は、取り上げた童話6話はすべて児童が希望した童話であったため、童話の持つ主題と児童が持つ対人関係上の問題点とが必ずしも一致していなかったからではないかと考察した。

3.4 2年次の変更点

そこで、2年次は授業者の意図的、積極的な働きかけをしていくことにした。つまり、対象児童が抱える問題点を特定し、その改善に向けてふさわしい主題を持つ童話を授業者が選定した上で、問題の改善を目指して劇を行うことにした。すなわち、1学期は昨年度同様に児童が希望する童話を取り上げ、心理劇を実施するが、2学期からは児童が持つ問題点の改善に向け、ふさわしい主題を持つ童話を授業者が選定した上で心理劇を実践していく。そのため、1学期に4回心理劇を実施する中で、授業者は対象児童が抱える問題点を特定しなくてはならない。

3.5 対象児童の問題点の特定方法

対象児童の改善すべき問題点の特定方法は、次の(1)から(4)までの4段階である。

(1) 学級担任による「対人関係」に関する評価

道徳の学習指導要領より3領域(自分自身に関すること、他の人との関わり、集団や社会との関わり)を抽出し、自立活動の学習指導要領より2領域(人間関係の形成、コミュニケーション)を抽出して5領域から成る「対人関係評価シート」を作成した。評定はいずれも5段階である。心理劇を開始する以前の5月に評価シートを学級担任に渡し、対象児童の評価をもらった。その結果を分析し、どの領域が弱いか検討する。

なお、自立活動の学習指導要領は全学年共通であるが、道徳の学習指導要領は低、中、高学年別であるため、5年生のA児と4年生のB児とでは評価シートが異なる。

(2) 授業者による心理劇場面の分析

心理劇場面の分析方法は、全場面をVTR録画したのを見て「共感性」「疎通性」「自発性」「場からはみ出し」の4つの視点から行う。「共感性」「疎通性」「自発性」においては、必要な場面だが表れなかった時に-を記し、その頻度を累計した。「場からはみ出し」はその行為が現れた頻度を累計した。

高原(1993)は「共感性」「疎通性」「自発性」「場からはみ出し」の4つの視点を表1のように定義づけ、自閉性障害者に対する心理劇場面を分析した。本研究でも高原(1993)の定義に従った。

表1 高原(1993)による定義づけ

視点	定義
共感性	他人の思考や、意思、感情などをあたかも自分がそうであるかのように正確に感じ取れる程度
疎通性	感情的交流のことであり、意思が通じること
自発性	他から教示されたり、影響されたりするのではなく、内的な原因、力によって思考、行為がなされること
場からはみ出し	劇中に起こった現実の行為や言動及び、場面の雰囲気を乱すような不適切な行為

なお、授業者が行った分析結果に客観性を担保させるため、VTR録画したものと授業者による分析結果を第三者に渡し、行動の属性(疎通性、自発性など)が適当か否かをチェックしてもらった。第1チェック者(通級担当教員)に4回通してチェックしてもらったところ、授業者との一致率は98%であり、第2チェック者(養護学校経験教員)に3回目のみチェックしてもらったところ、一致率は91%であった。いずれも高い一致率であったため、授業者による分析結果をそのまま載せた。

(3) 授業者による評価と児童による自己評価

毎時間、「自己表出」「受容・共有」「関わり」「働きかけに対する反応」の4項目について授業者による評価と児童による自己評価を行う。評価段階は、「適応・柔軟」「自己完結的」「萌芽」「過小」の4段階であり、「適応・柔軟」が最も高く、「過小」が最も低い評価である。授業者による評価と児童による自己評価を同じ項目で行い、両者の評価結果に差があるかどうか見ていく。この4項目の評価方法は高原(1999)の「心理劇における自発性のカテゴリー」の中の「他者との関係」を用いた。ただ、児童用の自己評価シートは、高原(1999)の用語を児童が理解できるような用語に置き変えた。

なお、授業者による評価結果は客観性を担保するため、第三者によるチェックを依頼した。第1チェック者(通

級担当教員)に4回通してチェックしてもらったところ、授業者との一致率は97%であり、第2チェック者(養護学校経験教員)に3回目のみチェックしてもらったところ、一致率は100%であった。いずれも高い一致率であったので授業者による評価をそのまま載せた。

(4) 通常学級における行動の特徴

心理劇を開始した6月から毎月1度、通常学級における対象児童の生活の様子を学級担任に定期的に尋ね、行動の特徴を把握した。

以上、(1)～(4)に述べた分析方法と評価方法を一覧に示すと表2のようになる。

表2 分析方法・評価方法一覧

	実施者	事前	実施期間中
(1)対人関係評価シート	担任	○	
(2)心理劇場面の分析	授業者		○○○○
(3)他者との関係4項目の評価(受容・共有など)	授業者		○○○○
	児童		○○○○
(4)通常学級での特徴	担任		○ ○

(5) 分析のポイント

(1)と(4)は心理劇以外の方法によるアセスメントであり、(2)と(3)は心理劇によるアセスメントである。したがって、(1)(4)と(2)(3)の共通点や相違点について詳しく見ていく。

3.6 対象児童の実態

対象児童2名の成育歴や実態を述べる。2名とも知的な遅れを伴うASD児である。

(1) A児(5年女子)について

①診断名 自閉症スペクトラム(3歳9カ月の時)

②WISC-IIIの結果(9歳時)

言語性IQ80, 動作性IQ76, 全検査IQ76

(言語理解83, 知覚統合79, 注意記憶71, 処理速度80)

③行動の特徴

幼稚園では年中時は自分のイメージの世界での遊びを楽しんでいたが、年長時は友だちに積極的に関わっていくようになった。小学校に入学すると同時に情緒障害特別支援学級に籍を置く。低学年では自己主張が激しく、目立つことをやっていたが、人から干渉されるとパニックが起きた。中学年ではマイペースで相手の気持ちを推察することが苦手であることから級友とよくトラブルになった。5年生からスクールアシスタント付きで通常学級に籍を置くと同時に、通級による指導を受け始める。

④社会的相互交渉の障害(ウィング,1998)タイプ

上記の行動の特徴から、積極・奇異群のASDであ

ることが推察された。

(2) B児(4年男子)について

①診断名 自閉症スペクトラム(3歳7カ月の時)

②WISC-IVの結果(9歳時)

全検査IQ62(言語理解68, 知覚統合67, ワーキングメモリー73, 処理速度67)

③行動の特徴

保育園では、情緒が不安定になると友だちを押すなど攻撃的になった。小学校入学と同時に情緒障害特別支援学級に籍を置き、低学年では自分の思いを伝えたく、よく話をしたが、自分の世界に浸り、一方的に同じ話を繰り返し、会話にならなかった。3年生の時に通常学級へ転級することを保護者が希望してきたため、4年生からスクールアシスタント付きで通常学級に籍を置くと同時に、通級による指導を受け始める。

④社会的相互交渉の障害(ウィング,1998)タイプ

上記の行動の特徴から、積極・奇異群のASDであることが推察された。

なお、両児童とも授業者とは昨年度まで接点がなく、今年度になって通級指導教室で初めて顔を合わせた。

4. 実践と結果

4.1 1学期に実施した心理劇

1学期に2話4回の「童話を用いた心理劇」を行った。A児の希望により「浦島太郎」を、B児の希望により「桃太郎」を取り上げた。実施した題目、実施日、役割をまとめたのが表3である。

表3 1学期の実施日・題目・役割分担

題目	実施日	A児の役	B児の役	教師の役
	6/6	オリエンテーリング(次回から行う心理劇の説明および他児が行ったビデオ鑑賞)		
浦島太郎	6/20	浦島太郎	亀、鯛、平目など	子ども、おとひめさま等
	6/30	亀、鯛、平目など	浦島太郎	子ども、おとひめさま等
桃太郎	7/4	桃太郎	おじいさん、犬など	おばあさん、さる、鬼
	7/14	おばあさん、犬など	桃太郎	おじいさん、さる、鬼

4.2 学級担任による対人関係の評価

(1) A児の評価について

各領域の平均は、「自分自身に関すること5項目」2.6、「他の人との関わり5項目」2.0、「集団や社会との関わり5項目」2.2(以上、道徳)、「人間関係の形成4項目」1.0、「コミュニケーション5項目」2.0(以上、自立活動)であった。これらの結果より、道徳の3領域においては平均がいずれも2.0以上であったが、自

立活動の2領域はどちらも2.0以下であったことより、道徳より自立活動に困難があり、特に「人間関係の形成」は4項目すべて評価が1であったことより学級担任は大きな問題として捉えていることがわかった。

以上のことをグラフに表すと、図1、図2になる。

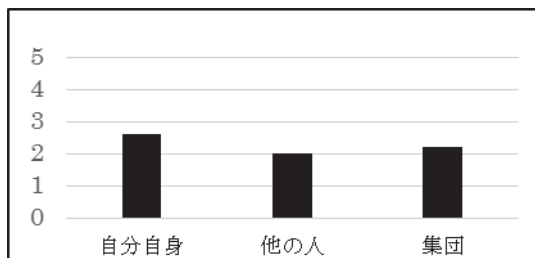


図1 A児の対人関係の評価 (道徳より)

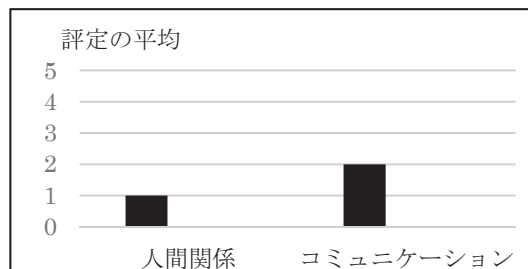


図2 A児の対人関係の評価 (自立活動より)

「人間関係の形成」の評価が他と比べて低かった原因は、過去の学級担任が記した指導記録より、自己主張が強いことや相手の気持ちを察することが苦手であることなどが推測されたが、授業者は5月の時点では、まだA児の指導に携わっていなかったため、原因を特定することはできなかった。

(2) B児の評価について

各領域の平均は、「自分自身に関すること5項目」3.6、「他の人との関わり4項目」2.5、「集団や社会との関わり3項目」3.3 (以上、道徳)、「人間関係の形成4項目」1.8、「コミュニケーション5項目」1.6 (以上、自立活動)であった。道徳の3領域は中央値(3.0)以上か、それに近い数値であったが、自立活動の2領域は中央値から大きく隔たっていた。これらのことから、B児もA児と同様に自立活動に困難があることが示唆された。

以上のことをグラフに表すと、図3、図4になる。

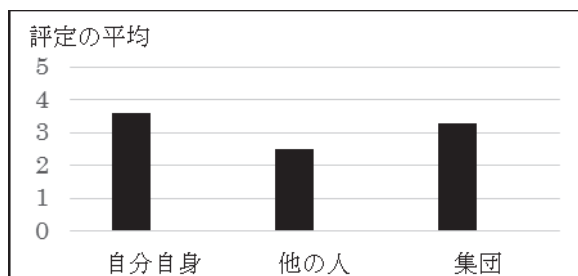


図3 B児の対人関係の評価 (道徳より)

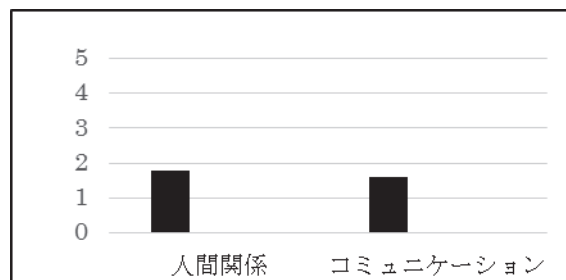


図4 B児の対人関係の評価 (自立活動より)

「人間関係の形成」と「コミュニケーション」の評価が他より低かった原因は、過去の指導記録より、攻撃的な態度を取ることや一方的に話をするなどが推測されたが、A児同様、原因を特定することはできなかった。

4.3 授業者による心理劇場面の分析

(1) A児の変化について

1学期に行った4回の授業の中で見られた問題点および授業者の所見を巻末の資料1に載せる。

資料1より、4回の授業を「共感性-」「疎通性-」「自発性-」「場からはみ出し」の4つの視点から分析すると、どの視点も毎回4度以下であったことより、それほど問題は多くなかったと言える。視点別に見ていくと、「共感性-」は3回目までは見られなかったが、4回目に2度見られた。「疎通性-」は初回に4度見られたが、その後は減少傾向にある。「自発性-」は2回目から見られ3回目に2度、4回目に1度見られた。「場からはみ出し」は4回とも皆無であった。4回を通算すると、「疎通性-」7度、「自発性-」4度、「共感性-」2度、「場からはみ出し」皆無であった。これらのことより、「人間関係の形成」の困難さは、「疎通性-」や「自発性-」の頻度が多かったことと関連があると思われる。

以上の結果をグラフに示すと図5になる。

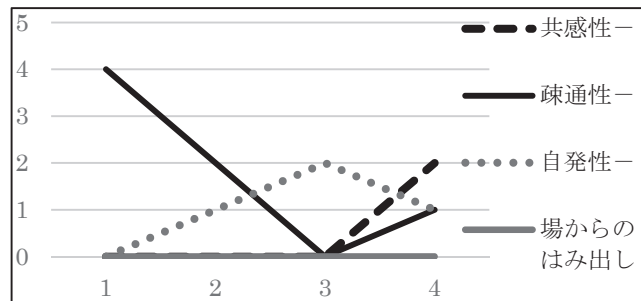


図5 A児の問題場面

(2) B児の変化について

4回の授業に見られた問題点および授業者の所見を巻末の資料2に載せる。

A児と同様に、資料2より「共感性-」「疎通性-」「自発性-」「場からはみ出し」を分析すると、問題

場面はA児よりはるかに多かった。視点別に見ていくと、「共感性-」「自発性-」「場からはみ出し」の頻度は1時間に3度以内であったが、「疎通性-」は毎時間4度以上見られ、他の3つの視点に比べて多かった。4回を通算すると、「疎通性-」26度、「自発性-」8度、「共感性-」5度、「場からはみ出し」2度であった。このことより、「人間関係の形成」と「コミュニケーション」の困難さは、「疎通性-」の頻度が多いことと関連があると思われた。

以上の結果をグラフに示すと図6になる。

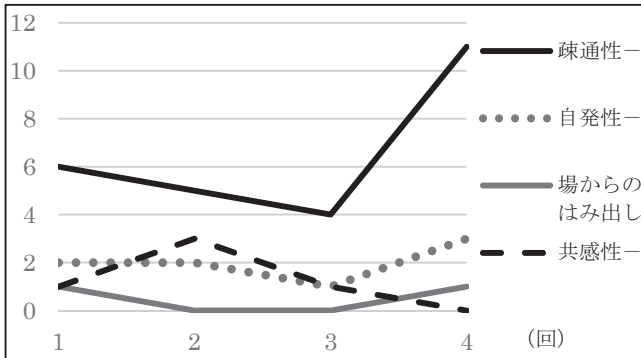


図6 B児の問題場面

4.4 授業者による評価と児童による自己評価

(1) A児の評価について

「自己表出」「受容・共有」「関わり」「働きかけに対する反応」の4項目において、毎時間授業の終わりに「児童による自己評価」を行わせ、その後、「授業者による心理劇場面の分析」を終えた後に「授業者による評価」を行った。評価の度数は全部で16度(4項目×4時間)であった。その中で、授業者と児童が同じ評価であったのは10度であり、一致率は63%であった。一致しなかった6度においても一段階だけの違いであった。両者の評価をグラフに表したのが巻末の資料3である。「授業者による評価」と「児童による自己評価」は共通点が多いことより、心理劇場面において授業者が感じたA児の問題点は、A児自身も一定程度自覚していると考えられた。

(2) B児の評価について

A児と同様に「授業者による評価」と「児童による自己評価」を行った。全16度の評価の中で、授業者と児童が同じ評価であったのは1度のみであり、他の15度はすべて「授業者による評価」より「児童による自己評価」の方が高かった。その中の5度は両者の違いが2段階であり、差が大きかった。両者の評価をグラフに表したのが巻末の資料4である。「授業者による評価」より「児童による自己評価」の方が高かったことより、B児は自己を過大評価する傾向があることが示唆された。このことより、心理劇場面において授業者が感じたB児に関する問題点をB児自身は自覚して

いないとも考えられた。

4.5 通常学級における行動の特徴

(1) A児の特徴

A児の学級担任は、通常学級での様子について、6月の時は「まだ、クラスに慣れていないため、引っ込み思案になり、恥ずかしくて自分から級友に話しかけていくことができない。他の子に用がある時は、教師に付き添いを求めてくる。」と語った。7月の時は「相変わらず自信がなく、1人で行動に移せない。英語の授業で、多くの子と接する場面においても自分からは他の子に近づいていくことができず、1人ぼつんとしている。1名だけ親近感を持っている級友がいて、その子のいるグループに時々入ることがあるが、人の話を聞いて話をするのではなく、自分の話したいことを一方的に話す。」と語った。

これらのことから、必要な時でも級友に自分から話しかけていけないことを問題点として挙げるができる。このことは、「人間関係の形成」が低い評価であったこと、及び、「疎通性-」「自発性-」の頻度が多かったことと一致する。これらのことより、A児は自発性や積極性に欠けることが原因で、級友と人間関係を形成することに困難があると思われた。

(2) B児の特徴

B児の学級担任は、通常学級での様子について、6月の時は「1人でいることが多いので、教師を介してなるべく級友と会話をさせるようにしているが、思いつくまま話してしまい、人の気持ちやその場の様子を読み取ることが難しい。また、何事もやってもらって当たり前という態度がしばしばみられる。」と語った。7月の時は「細かな作業が苦手であるが、困難な状況に陥っても他者に助けを求めず、自力で解決しようと無理をするので泣けてきてしまう。」と語った。6月の学級担任の言葉より、人の気持ちやその場の状況を推察することが困難であり、また感謝の気持ちがないことが問題点として挙げられる。7月の学級担任の言葉より、困った時に他者に援助を求めることができないことが問題点として挙げられる。これらのことは、「人間関係の形成」と「コミュニケーション」が低い評価であり、また「疎通性-」の頻度が多かったこととも関連があると思われる。つまり、言語を使って他者と意思の疎通を図ったり、要求を出したりすることができないことが一番の問題点であると特定した。学級担任が「やってもらって当たり前という態度」と感じたのは、B児が他者から何かをしてもらった時に「ありがとう」のお礼の言葉を言わないため、そのように感じられたと推察される。

4. 6 特定した問題点が心理劇に表れた場面

(1) A児の特徴

A児は通常学級において他者への自発性や積極性に欠けるという問題点を呈したが、心理劇においても同様の問題点が表れた場面が2つある。1つ目は、第2回「浦島太郎」の時の亀役であり、2つ目は、第4回「桃太郎」の時のおばあさん役(図7)である。この2つの場面では通常学級と同様に、必要な場面で人を呼ぶことができなかった。この場面を詳しく述べたのが表4であり、授業者による授業分析においてはいずれも「自発性-」と記した箇所である。

表4 自発性や積極性に欠けた心理劇場面

<p>第2回「浦島太郎」で亀役の時 いじめっ子が棒で叩いてきた場面で、「痛いからやめて」とか「誰か、助けて」という反応を表す言葉を発せず、ただ黙って耐えているだけであった。</p>
<p>第4回「桃太郎」でおばあさん役の時 川で洗濯をしていて大きな桃が流れて来た場面で、「何か動いている」と言ったが、一向におじいさんを呼んで援助を求める気配がしなかった。そのため、おじいさん(教師)の方から「おばあさん、今、何か言いましたか?」と問いかけることによって、2人で桃を家まで運んでいく展開につながった。</p>



図7 第4回「桃太郎」の冒頭場面

A児は「授業者による心理劇場面の分析」では「疎通性-」が7度であり、「自発性-」の4度を上回っていたが、学級担任が感じた通常学級における問題点は「自発性-」に属する内容であった。

(2) B児の特徴

B児は、学級担任からの情報により、通常学級において言語を使って他者と意思の疎通を図ることに困難があることがわかったが、4回行った心理劇においても「疎通性-」が26度とたいへん多く見られた。その中で言語に関する箇所を取り上げてみると表5になる。ここに示した問題場面を後にカテゴリー化するため、各問題場面に①から⑯の通し番号を付した。

次に、①から⑯の「疎通性-」の場面を似た種類ごとにまとめると6つのカテゴリーに分類することができた。カテゴリー化した結果は表6の通りである。

表5 言語による意思の疎通が欠けた心理劇場面

第1回	<p>「浦島太郎」で亀役の時 ①乙姫が「浦島さんを送ってってください」と依頼しても、返事をしなかった。</p>
第2回	<p>「浦島太郎」で主役の時 ②乙姫が出迎いの挨拶をしても、無言であった。 ③乙姫に寝室へ案内されても、お礼を言わなかった。 ④亀に地上へ送り届けてもらっても、お礼を言わなかった。 ⑤親切な村人が「私の家に泊めてあげる」と言ってくれたが、感謝の言葉がなかった(図8)。</p>
第3回	<p>「桃太郎」でおじいさん役の時 ⑥おばあさんが呼んだり、話しかけたりしても、返事や言葉がなかった。 ⑦成長した桃太郎が焚き木を取って来てくれたが、感謝の言葉がなかった。</p>
第4回	<p>「桃太郎」で主役の時 ⑧おじいさんから「大きくなったね」と言われても、返事がなかった。 ⑨おじいさんから焚き木を取りに行くことを依頼されても、返事をしなかった。 ⑩おばあさんからキビ団子をもらっても、お礼の言葉を言わなかった。 ⑪おじいさんが「元気だね」と言って見送ったが、返事をしなかった。 ⑫犬がキビ団子をもらったお礼を言ったが、無言であった。 ⑬猿が「家来になります」と言っても、無言であった。 ⑭猿が「船を用意しておいたので、これに乗って今からみんなで鬼ヶ島に行きましょう」と提案したが、無言であった。 ⑮鬼が「お前は誰だ」と問いかけてきても、無言であった。 ⑯鬼が降参し、命乞いをしても、無言であった。</p>



図8 第2回「浦島太郎」の最後の場面

表6 問題場面の分類表

	カテゴリー	場面
1	相手が挨拶やお礼を言っても無反応	②⑫
2	相手の依頼や申し出に返事をしない	①⑨⑯⑬⑭
3	お礼の言葉を必要な場面で言わない	③④⑤⑦⑩
4	相手が言葉がけや問いかけをしてきても、応答しない	⑥⑧⑪⑮

以上のように、4つのカテゴリーに分類したところ、「相手の依頼や申し出に返事をしない」と「お礼の言葉を必要な場面で言わない」ことが多いことがわかった。この2つの問題点を学級担任が指摘した問題

点と照合してみると、「お礼の言葉を必要な場面で言わない」ことは、学級担任が感じた「やってもらって当たり前という態度」と共通している。「相手の依頼や申し出に返事をしない」ことは、相手の話を聞いていないことが考えられる。なぜなら、B児は自分が喋りたいことだけを一方的に話す特徴が見られるからである。つまり、相手の話が耳に入っていないことから学級担任は「人の気持ちを読み取ることが難しい」と感じたのではなかろうか。

5. 実践から導き出された目標

以上述べた結果より、2学期からの心理劇での目標を、A児に対しては「必要な場面で自ら人に援助を求めることができる」と設定した。なぜなら、心理劇場面において、必要な時に人に援助を求めて、他者から手助けしてもらい体験ができれば、人に対する信頼感を持つことができ、結果的に通常学級においても級友に話しかけていくようになるであろうと予想したからである。B児においては「返事をする、お礼を言う、問いに答える」に設定した。B児は心理劇場面において相手と関わる時に、相手の働きかけに対して言語による応答をすること、特に「ありがとう」が言えるようになることを目標とする。心理劇場面において必要な時に「ありがとう」を言うことができるようになり、それが通常学級でも般化されれば、級友との人間関係も今より数段よくなると予想した。

以上のA児、B児に対する目標を達成するのにふさわしい童話として、積極性や力強さを主題にした童話を2学期からの心理劇では取り入れていくことにした。題目は、「一寸法師」「三匹の子豚」「さるかにがっせん」「力太郎」「金太郎」等を実施していく予定である。対象児童には「2学期からは元気が出る劇をしていきます」と伝えた。このような童話を劇化し、演じることにより、対象児童が抱える問題点に改善が見られるか検証していく。問題点の改善のための手段としては、まずVTR録画を有効に活用していく。1学期の時も前回に行った心理劇のVTR録画を約5分間見せていたが、教師は特に内容においては言及せず、ただ前回の劇をフィードバックするに過ぎなかった。しかし、2学期からは教師が問題と感じた場面を1か所か2か所だけに焦点を絞って提示し、どのようにすればよいか児童に考えさせていく。1学期に行った「桃太郎」で例えると、桃太郎がおばあさんからキビ団子をもらった時に無言であった場面で録画を止め、「この時に何か言葉を言うとしたら、どんな言葉がいいと思いますか？」と質問し、児童に考えさせる。答を教師が一方的に教えるのではなく、児童自身に考えさせることに意義がある。「授業者による評価」と「児童による自己評

価」との対比の結果、A児は授業者が問題と感じた場面を自分でもある程度自覚していると思われるので、なぜその場面が問題であるかを考えさせることよりも、その場面でどのような振る舞いをしたらよいか適切な方法を考えさせていく。B児は、授業者が問題と感じた場面を自分では問題と捉えていない可能性があるため、その場面がなぜ問題であるか理由を考えさせ、問題として認識させていく。

1年次は12回の劇を実施した中で主に第8回以降の終盤に効果が表れたことから、「童話を用いた心理劇」は効果が表れるためには回数を重ねる必要があることが示唆された。したがって、今年度は昨年度より実施回数を増やし、全体を通して20回前後実施していく予定である。

6. 考察

高原(2007)は心理劇施行の目的として、表現、社会性向上、集団療法の3点を挙げているように、これまでに発表された心理劇の実践論文では、ほとんどが劇を行うことによって得られた効果について述べられている。その一方で、日常生活の様子が心理劇に反映したという報告も見られる。高原(2001)は、高機能自閉症者に200回の心理劇を行う中で、対象者がその変化の過程の中で自分自身の問題を劇のテーマに選ぶようになっていったと報告している。都築ら(2009)は、集団心理劇を行う中で、「役へのこだわりが見られた群」では子どもの性格や特徴、その時の様子が劇に影響したと報告している。池田(2007)は、アスペルガー障害者が劇化したファンタジーの世界は日常生活で周囲から疎外されていることへの不全感や有能感を得たいという願いが投影されていたと報告している。このように、心理劇の中で対象者の日常生活におけるその時の状態や願いが表れるのであれば、心理劇にはアセスメント機能もあり、そこから対象者の問題点を特定することができるのではないかとこの観点から本研究に取り組んだ。その結果、これまで述べてきたようにA児とB児の問題点をそれぞれ特定することができた。そこで、A児とB児の事例から心理劇にはどのようなアセスメント機能があるか考察していく。

今回行ったアセスメントで重要なことは、心理劇場面における特徴と在籍学級における特徴とを照合し、対象児童の問題点を特定したことである。つまり、心理劇場面に見られた問題点と対象児童の生活の基盤である通常学級で見られた問題点を照らし合わせ、現在改善を必要としていることは何であるのか、問題点を総合的に判断していった。

まずA児の問題点が特定されるまでの経緯をふり返る。

心理劇を開始する前に通常学級における「対人関係に関する評価」を学級担任にしてもらったところ、「人間関係の形成」に困難があることが判明した。しかし、その原因については、過去の学級担任の指導記録から推測すると自己主張が強いため、あるいは相手の気持ちを察することができないためなどが考えられたが、授業者はこの時点ではまだA児の指導に携わっていなかったため、原因を特定するまでには至らなかった。そこで、通常学級の対人関係の困難さが心理劇にも表れると仮定し、1学期に4回の心理劇を通級指導教室で行った。その結果を分析したところ、「疎通性-」が7度、「自発性-」が4度と比較的多かったことより、疎通性や自発性が関与している可能性が強まった。もし、自己主張が強いためであったなら、劇の流れに合わない自己中心的な言動が見られたであろうから、「場からはみ出し」が何度か表出されたと思われるが、1度も見られなかった。また、相手の気持ちを察することができないためであったなら、「共感性-」の頻度が2度だけでなく、もっと多かったと思われる。これらのことから、自己主張が強いことや相手の気持ちを察することができないことが直接の原因ではないことが示唆された。そこで、疎通性と自発性の両者が原因であることが推測されたが、疎通性の欠如が自発性の欠如につながっているのか、自発性の欠如が疎通性の欠如につながっているのか、どちらが根本的な原因であるかについてはこの時点でまだ不明であった。そこで、学級担任から伺った通常学級での様子と照合したところ、「必要な時でも、自分から級友に話しかけていけないこと」を学級担任は最も問題視していると思われるため、自発性の欠如こそが現在のA児にとって最も改善すべき問題点であると特定することができた。

次に、B児の経緯をふり返る。

まず、学級担任にしてもらった「対人関係に関する評価」では、「人間関係の形成」と「コミュニケーション」に困難があることが判明した。その原因については、過去の指導記録から推測すると、級友に対する攻撃的な態度や一方的に話をして相手の話を聞かないことなどが考えられた。次に、1学期に4回の心理劇を行い、授業分析をしたところ、「疎通性-」が圧倒的に多かったことより、その原因は他者との感情的な交流がなく、意思が通い合わないことにあることが示唆された。攻撃的な態度が原因であるなら、劇場面においても乱暴な態度が現れるであろうが、そのような態度は1度も見られなかった。相手の話を聞かないことは疎通性の欠如に関与している可能性があると思われた。そこで、劇場面に表れた「疎通性-」の中で言語に関するものだけを取り上げてまとめてみたところ、「返事をしない」と「お礼を言わない」が多かった。

このことを学級担任から提供された通常学級での様子と照合したところ、聞くことと話すことの両方に困難があることがわかり、現在のB児にとっては言語を用いた他者との交流ができないことが最も改善すべき問題点であると特定することができた。

以上のように、まず学級担任が行った「対人関係に関する評価」の結果から、通常学級の中で「人間関係の形成」あるいは「コミュニケーション」に困難があるという状態像が判明した。しかし、その原因については過去の指導記録から予測はできても、授業者が通常学級での生活場面を見ていないため、特定することはできなかった。次に、1学期に心理劇を4回行い、その中で問題点の原因を探ったところ、A児は予測とは異なる原因が特定され、B児は予測の一部が関連している原因が特定された。最後に、心理劇によって特定された原因を学級担任から提供された情報と照合したところ、問題点およびその原因の確定につながり、その改善に向けて2学期からの目標を立てることができた。このように、対象児童の問題点を特定するために、「学級担任による評価」「心理劇によるアセスメント」「学級担任からの情報」という3段階のアセスメントプロセスを踏んだ。その中で、心理劇の果たした1つ目の役割は、問題点の原因を過去の指導記録から推察したが、その推察が正しいかどうかを検証したことである。2つ目の役割は、心理劇によって得られた検証結果を学級担任からの情報と照合することにより、対象児童の問題点を最終的に確定したことである。このように、心理劇は第1アセスメントの検証および最終アセスメントへのつなぎの役割を果たした。心理劇によるアセスメントを行わず、「学級担任による評価」および「学級担任からの情報」だけで問題点やその原因を特定することも可能である。しかし、その場合、授業者は対象児童の問題点を自分自身の目で確かめることなく、学級担任からの評価や情報だけから問題点を特定することになる。授業者が自分自身の目で確かめることなく問題点を特定した場合と心理劇を行うことによって自分自身の目で確かめた上で問題点を特定した場合とでは、以後の改善に向けての取り組み方において大きな違いが出てくると思われる。授業者自身の目で確かめた上で問題点を特定したことによって、2学期からの劇では改善に向けてどのような童話を選んだらよいか、また、授業者がどのように対象児童の支援に当たったらよいかなど具体的な支援のビジョンを持つことができた。ところが、心理劇によるアセスメントを行わないで問題点を特定した場合、過去の指導記録からその原因をA児は自己主張が強いこと、B児は攻撃性があることと誤認して捉えていたかもしれない。その場合、対象児童の実態とかけ離れたところ

に目標が置かれていたことが考えられる。

以上のように、心理劇場面におけるアセスメントの意義は、対象児童の改善すべき問題点を正確に特定することと、授業者自身の目で問題点を確認することによって適切な支援方針を打ち立てることにあると思われる。

なお、A児の場合、「授業者による心理劇場面の分析」では「疎通性-」が最も多かったが、学級担任が感じた問題点と照合した結果、疎通性よりも自発性の方が喫緊の課題であると判断した。心理劇場面の分析と学級担任による観察との間に違いが出た理由は、心理劇場面の分析は各視点の頻度による分析、つまり、量を分析していて質については分析していなかった。一方、学級担任からの情報では量より質の方にウエイトが置かれていると言ってもよいであろう。したがって、改善すべき点を1つだけ特定するためには、問題場面の頻度だけでなく、その内容や程度も考慮に入れ、多角的、総合的に判断していかねばならないことがわかった。

本研究は、対象者の日常生活の状態が心理劇に表れるという仮定のもとで、問題点を特定するためにアセスメントとして心理劇を行った。今回は問題点を特定することが目的であったので、どちらかと言うと、対象児童が持つマイナスの面に関するアセスメントであった。しかし、心理劇の中に対象者の願いが投影された(池田, 2007; 高原, 1998)という報告も見られることから、対象児童が抱いている夢や希望が心理劇の中に表れてくることもあると考えられる。そこで、今後は対象児童が抱く夢や希望を発見するなどプラスの面に関するアセスメントにも心理劇を応用していきたい。

謝 辞

本実践を推進するにあたり、協力してくださった2名の対象児童とその学級担任、並びに授業分析のチェックをしてくださった2名の教諭に心からお礼申し上げます。また、昨年度まで主指導教授として熱心にご指導してくださった都築繁幸先生、及び本原稿について有益なご助言をいただいた3名の査読者にも深く感謝申し上げます。

引用文献

- Corsini, R. J. (1966) *Roleplaying in Psychotherapy: A Manual*, Aldine. N.Y. (金子賢訳: 心理療法に生かすロールプレイング・マニュアル. 金子書房, 2004)
- 古川卓 (1994) マン・ツー・マン形式の心理劇;ある高齢の失語症女性への適用事例から, 心理劇研究 17, 1-8.

- 浜野兼一 (2012) 童話に映し出される道徳観について—グリム童話『ヘンゼルとグレーテル』の場合—. 上田女子短期大学児童文化研究所所報 34, 49-53.
- 池田顕吾 (2007) 心理劇治療の実際 (1) —方法(実践)—. 高原朗子編著 発達障害のための心理劇—想から現に—第3章 九州大学出版会, 43-67.
- 工藤雅道 (1996) 精神遅滞養護学校での心理劇—劇指導への心理劇的手法の導入について—. 心理劇研究 19 (2), 21-24.
- 松井達矢 (2009) あおぞらキャンプでのあるADHD児に対する心理劇. 高原朗子編著 軽度発達障害のための心理劇—情操を育む支援法—第4章3節 九州大学出版会, 97-102.
- 三浦幸子 (1993) 子どもの臨床心理劇. 武藤安子編著 発達臨床—人間関係の領野から. 第3部第6章 建帛社, 109-137.
- 高原朗子 (1993) 自閉性障害者に対する心理劇治療の試み. 心理劇研究 16, 1-7.
- 高原朗子・松井達矢 (1997) 知的障害者に対する心理劇—イメージを喚起するウォーミングアップを導入して—. 心理劇研究 21 (1), 16-26.
- 高原朗子 (1999) 知的障害児の自発性を高める心理劇的働きかけ—ダウン症と自閉症児に対する適用—. 心理劇研究 23 (1), 22-31.
- 高原朗子 (2001) あるアスペルガー症候群の青年に対する心理劇—「ねばならない」の世界から「ゆっくりのんびり」の世界へ—. 臨床心理学. 1(6), 789-800.
- 高原朗子編著 (2007) 発達障害のための心理劇—想から現に—. 九州大学出版会, 137-156.
- 高原朗子編著 (2009) 軽度発達障害のための心理劇—情操を育む支援法—. 九州大学出版会, 3-22.
- 高良聖・大森健一・入江茂・高江州義英 (1984) 童話を用いた心理劇の試み—分裂病者への集団精神療法として—. 季刊 精神療法. 10. (1), 49-57.
- 高良聖 (2013) サイコドラマの技法—基礎・理論・実践—, 岩崎学術出版社, 112-124.
- 滝吉美知佳・田中真理 (2010) 自己理解の視点からみた広汎性発達障害者の集団療法に関する先行研究の動向と課題. 東北大学大学院教育学研究科研究年報 58, 189-212.
- 都築繁幸・山口歩美・渡邊桃子他 (2009) 広汎性発達障害児の集団心理劇の試み—1泊2日の合宿を通して—. 障害者教育・福祉学研究 5 (愛知教育大学障害児教育講座), 77-83.
- 台利夫 (2003) ロールプレイング新訂, 日本文化科学社, 8-12.
- ウィング, L. (1998) 久保紘章・佐々木正美・清水康夫監訳 自閉スペクトル—親と専門家のためのガイ

ドブッカー. 東京書籍 (原著 1996), 6-125.

山口歩美・都築繁幸 (2010) 高機能広汎性発達障害児
に対する心理劇の試み (2). 障害者教育・福祉学研
究 6 (愛知教育大学障害児教育講座), 47-62.

吉川昌子 (2009) LD及び周辺児・者親の会によるソ
ーシャル・スキル学習グループでの実践. 高原朗子
編著 軽度発達障害のための心理劇—情操を育む支

援—第3章5節 九州大学出版会, 68-74.

【連絡先 長田 洋一

E-mail : y33128osada@go8.enjoy.ne.jp】

【連絡先 稲葉 みどり

E-mail : mdinaba@aecc.aichi-edu.ac.jp】

資料1 A児に見られた問題点と授業者所見

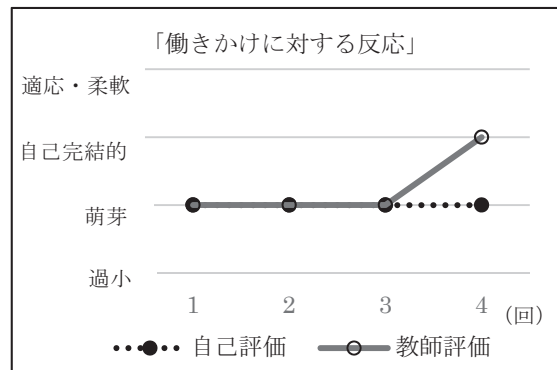
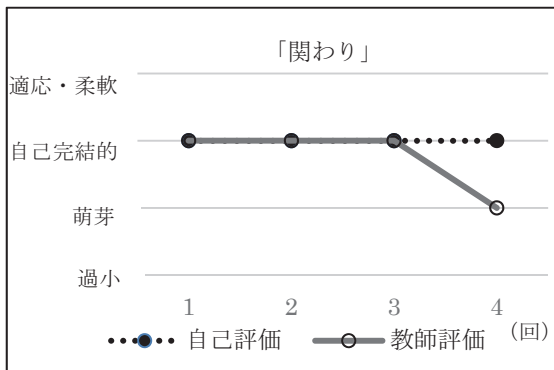
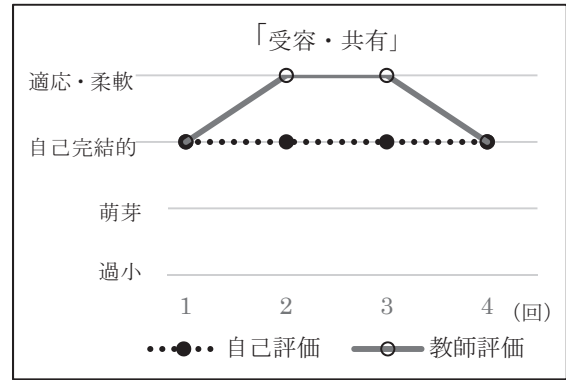
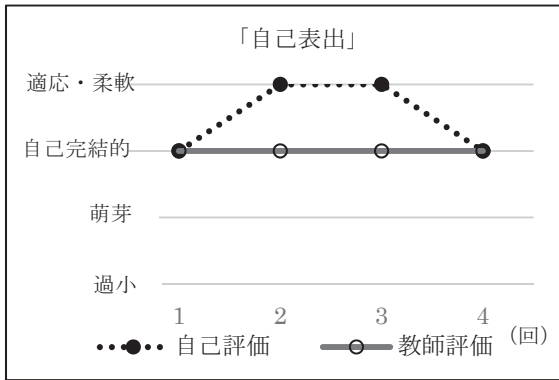
第1回「浦島太郎」で主役の時	視点
<ul style="list-style-type: none"> ・台本読みの時、声が小さく、読みが速かったため聞き取りにくかった。 ・竜宮で乙姫が出迎への挨拶をしたり、亀を助けたお礼を言ったりしても、無言であった。 ・玉手箱を開ける場面で、小声になってセリフが聞き取りにくかった。 ・シェアリングで教師が評価表を読み上げても、ハンカチをいじり、目はプリントから離れていた。 	疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－
授業者所見 重要な場面（玉手箱を開ける時）や音読の場面は、自信がないから、あるいは緊張するからか、小声になってセリフが聞き取りにくかったことより、緊張感に弱いと感じた。	
第2回「浦島太郎」で「亀」「鯛」「平目」「道行く人」役の時	視点
<ul style="list-style-type: none"> ・台本読みの時、声が小さかった。 ・子どもがいじめてきても反応を示さなかった。 ・助けてくれた浦島太郎に感謝の意を表さずに立ち去った。 	疎通性－ 自発性－ 疎通性－
授業者所見 音読の時や感想を言う場面で声が小さくなり、聞き取りにくかった。1人だけで発表することが苦手であるようだ。	
第3回「桃太郎」で主役の時	視点
<ul style="list-style-type: none"> ・桃から出てきた時、泣き声を上げなかった。 ・おじいさんに鬼退治に行く決意を表明する時の声が小さかった。 	自発性－ 自発性－
授業者所見 学級担任が「自信がなくて、1人では行動に移せない」と問題点を指摘していたように、劇場面でも自発性が欠ける場面がしばしば見られた。	
第4回「桃太郎」で「おばあさん」「キジ」「犬」役の時	視点
<ul style="list-style-type: none"> ・桃を見て「何か動いてるぞ」と言ったが、おじいさんと呼ぼうとしなかった。 ・おじいさんが桃太郎に「よろしくね」と言った時、おばあさん役で隣にいても同意せず無言だった。 ・桃太郎から鬼退治の決意を聞いても無言で無表情であった。 ・桃太郎が帰って来た時、おじいさんが感動しても驚きや喜びの表情を示さなかった。 	自発性－ 疎通性－ 共感性－ 共感性－
授業者所見 驚きや喜びの表現が不足していたことから感情の表出、つまり、役の人物が今どのような気持ちであるかを推察することが弱いと思われる。	

資料2 B児に見られた問題点と授業者所見

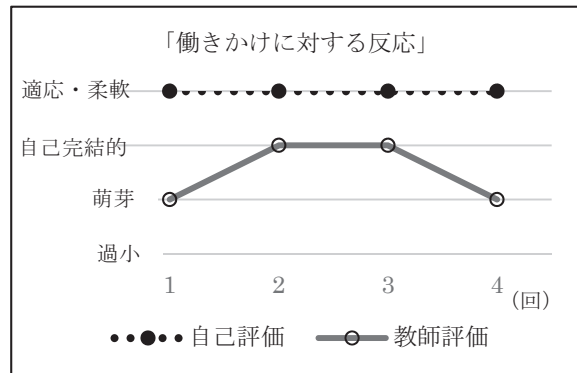
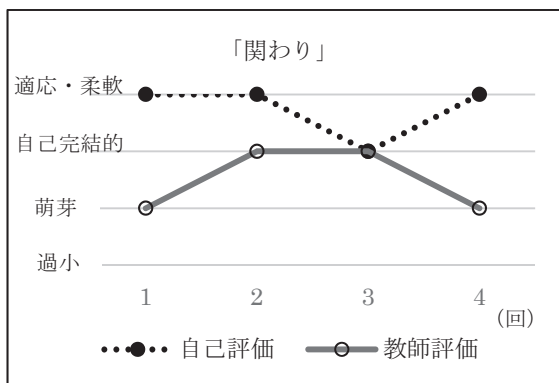
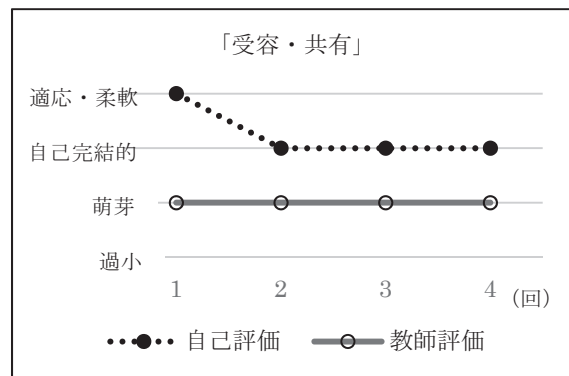
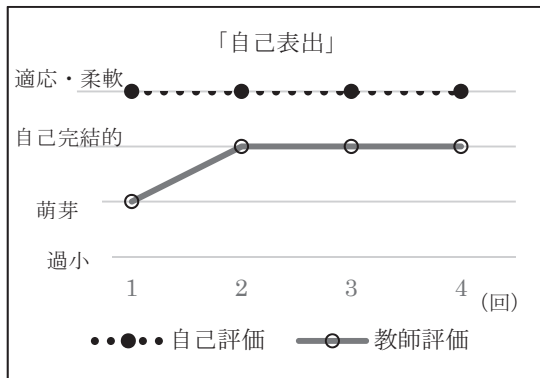
第1回「浦島太郎」で「亀」「鯛」「平目」「道行く人」役の時	視点
<ul style="list-style-type: none"> ・台本読みの時、教師が指名してもどこを読むかわからなかった。 ・子どもがいじめてきた時、無言であり、無反応であった。 ・浦島太郎を竜宮へ連れていく場面で、言葉が出てこなかった。 ・乙姫が浦島太郎に亀を助けたお礼の言葉を言っている時、自分には関係ないという態度であった。 ・ご馳走を差し出す場面で、何と言ってよいかわからなかった。 ・乙姫が「浦島さんを送ってってください」と依頼しても返事をしなかった。 ・浦島太郎を送り届けた後、「さようなら」の言葉が出てこなかった。 ・村人役の時、浦島太郎に話しかけなかった。 ・浦島太郎がおじいさんになった時、驚きの演技や言葉がなかった。 ・浦島太郎と村人が会話をしている場面で、ぴよんぴよん飛び跳ねる。 	疎通性－ 疎通性－ 自発性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 自発性－ 共感性－ 場からはみ出し
授業者所見 その場に応じた言葉が出てこなくて、何を言ってよいかわからなかったため、教師が言うべき内容を示した。浦島太郎にお礼を言い、竜宮に案内する場面や、浦島太郎を再び陸に送り届けた後にどうしたらよいかなど判断ができなかった。これらのことは、話の内容が十分つかめていない、つまり状況判断ができないためなのか、内容はつかめているが、それに伴うセリフをどのように言ったらよいかわからないためなのか、理解の問題なのか言語表出の問題なのか現時点では不明である。これらの問題点の原因を解明し、改善を図っていくことが今後の課題である。	
第2回「浦島太郎」で主役の時	視点
<ul style="list-style-type: none"> ・みんなで歌う場面で、歌おうとしなかった。 ・子どもが立ち去った後、亀を気遣う言葉がなかった。 ・乙姫が出迎への挨拶をしても無言であった。 ・魚たちの踊りに対して反応を示さなかった。 ・乙姫から寝室に案内されても、お礼を言わなかった。 ・亀に地上に送り届けてもらっても、お礼を言わなかった。 ・村人に誰かと尋ねられた時、「100年前にここに住んでいた村人」と答えた。 ・玉手箱を開ける前の困り果てた気持ちを表す言葉や演技がなかった。 ・煙とともにおじいさんになった時、驚きの言葉がなかった。 ・村人の家に泊めてもらうことになったが、感謝の言葉がなかった。 	自発性－ 共感性－ 疎通性－ 共感性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 共感性－ 自発性－ 疎通性－

授業者所見	
<p>言葉が足りず、お礼を言う場面で言わなかったり、相手がお礼を言った時に返事を返さなかったりしたことが多かった。学級担任によると、このことは通常学級でも見られることであり、その原因は昨年度までの特別支援学級では温室育ちのため、知らず知らずのうちに「やってもらって当たり前」という意識を持つことになったからではないかとのことであった。今後、挨拶や返事のスキルを身につけさせていく必要があるだろう。</p> <p>また、再び村に帰ってきた時、浦島太郎が周囲の状況が全くわからず不安を抱き、混乱した様子を表現することが難しかった。浦島太郎の心境を推察することに困難があったからであろう。このことは、共感性の欠如が原因ではなかろうか。また、「100年前からこの村に住んでいる」と文脈に合わないことも言った。このことからストーリーの理解が不十分であったと思われる。今後は登場人物の心情を理解し、表現できるようにしていきたい。</p>	
第3回「桃太郎」で「おじいさん」「キジ」「犬」役の時	視点
<ul style="list-style-type: none"> ・おばあさんが呼んだり、話しかけたりした時、返事や言葉がなかった。 ・桃太郎が桃から出てきた時、「おーっ」と言ったが、続く言葉がなかった。 ・自分が切った桃を桃太郎がおいしそうに食べても何も言わなかった。 ・桃太郎が焚き木を取って来てくれたが感謝の言葉がなかった。 ・桃太郎が鬼退治に出かける時、手を振ったが言葉をかけなかった。 ・桃太郎が帰った時、おじいさん役でおばあさんの言葉を繰り返すのみで独自の言葉がなかった。 	疎通性－ 共感性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 自発性－
授業者所見	
おじいさん役の時に必要な言葉が出てこなかった場面がいくつか見られた。	
第4回「桃太郎」で主役の時	視点
<ul style="list-style-type: none"> ・桃から出て来た時、泣き声を出さなかった。 ・おじいさんが「大きくなったね」と言った時、うなずいたが返事をしなかった。 ・おじいさんがたきぎ取りを依頼した時、うなずいたが返事をしなかった。 ・鬼退治に行く決意の言葉が出てこなかった。 ・おばあさんからキビ団子をもらった時、お礼の言葉がなかった。 ・おじいさんが「元気でね」と言ったが、返事をしなかった。 ・A児が犬になって四つ足で歩いたら、「ウサギのようだ」と言う。 ・犬がキビ団子をもらったお礼を言っても、無言であった。 ・猿が「家来になります」と言っても、無言であった。 ・猿が「船を用意しておいたので、これで鬼ヶ島に渡りましょう」と言った時、無言であった。 ・猿が「今から鬼のところへみんなで行きましょう」と言っても、無言であった。 ・鬼が「お前は誰だ」と言っても、無言であった。 ・鬼が降参し、命乞いをして、無言であった。 ・犬が「(鬼を) どうしますか」と尋ねた時、直接の答でなく、「じゃあ、帰ろう」と質問の意図とは異なる返答をした。 ・村に帰って来た時、無言であった。 	自発性－ 疎通性－ 疎通性－ 自発性－ 疎通性－ 疎通性－ 場からはみ出し 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 疎通性－ 自発性－
授業者所見	
<p>疎通性－が11回とたいへん多かった。その内容は、聞かれたことに応えなかったり、返事をしなかったりしたことである。つまり、応答が必要な場面で言葉がなかった。今回は主役であり、登場場面が多く、また劇の中心であっただけに、そのような現象が目立ったのかもしれない。つまり、本人にとっては負担が大きかったようだ。それを本人も自覚していたので、劇が始まる前に「緊張する」と言ったのだろう。場や質問に応じた言葉が出るようにするには心理劇だけでは不十分であるようにも思える。何かもらった時には「ありがとうございます」というように、こういった時には、こういった言葉というスキルを身につけるためには、SSTが必要になってくるのかもしれない。心理劇では、その場で立ち止まり、振り返って、スキルを身につけたり強化したりすることができないからである。</p>	

資料3 授業者による評価と児童による自己評価の対比 (A児)



資料4 授業者による評価と児童による自己評価の対比 (B児)



Identification of the Problems of Children with Autism Spectrum Disorder by Applying the Assessment Function of Psychodrama

Yoichi Osada¹, Midori Inaba²

¹*Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Graduate School of Education,
Aichi University of Education & Shizuoka University*

²*Faculty of Education, Aichi University of Education*

Abstract

We conducted psychodrama using children's stories to improve the personal relationships of children with autism spectrum disorder (ASD) in a resource room of an elementary school. We identified two target children's problems in the first semester and performed psychodrama with children's stories with an appropriate subject for the improvement in the personal relationship problems they experienced in the second semester. Two target children were Child A and Child B, studying in the fourth and fifth grades respectively. At first after having two teachers in charge of the class evaluate the children for personal relationships in May, evaluations of "the formation of human relations" and "the communication" were low for both children, but the cause was not identifiable. A psychodrama was started in June, and after conducting it four times, Child A was seen as having difficulty in "understanding characteristics" and "initiative," while Child B was seen as experiencing difficulty in "understanding characteristics." After the two teachers reported the information about the children's classroom activities to the resource room teacher at the same time, and judging it in conjunction with problems seen in the psychodrama scene generally, it was identified that Child A lacked initiative and aggressiveness, and Child B faced difficulty in comprehending language. Therefore, psychodramas from the second semester used powerful children's stories or aggressive children's stories. Based on the results, it became clear that a combination of assessments psychodrama as well as other assessments including an evaluation and the hearing by the teacher in charge provide a more accurate assessment for the target child.

Keywords

Psychodrama, Children's stories, Autism spectrum disorder, Personal relationships, Assessment function