

心理劇の学校教育場面の適用に関する実践的課題

都 築 繁 幸 (愛知教育大学障害児教育講座*)

長 田 洋 一 (愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程)

要約 心理劇は、当初、医療領域で使用されていた支援技法であるが、高原朗子が福祉の場、主に施設で重度な発達障害者を中心に実践を行い、10余年の長期間にわたる心理劇の効果を検証してきた。本稿は、この高原の実践の成果を学校教育場面にどのように活用していくか、という実践的課題を明らかにするためにこれまでの心理劇の実践研究を概括した。その結果、広汎性発達障害の社会性を改善する技法として心理劇が着目され、広汎性発達障害者の行動変容に関する般化の問題と自己理解に関する内面化の双方からの取り組みであるとみなせた。心理劇のねらいとして、1) 表現の場、2) 社会性向上の場、3) 集団療法の場合、4) 情動体験およびその表現の促進、5) 自己や他者への気付きや理解の促進、6) 集団における仲間関係の形成、等が挙げられた。学校教育現場において子どもたちの内面に焦点を当てた取り組みとして心理劇をしていくためには、子どもたちが集団の中で如何に表現を高める機会を提供していくかが重要な検討課題となることを示した。そして、高原が実践した対象者よりも生活年齢が遥かに低く、症状も軽度な場合である学校教育現場において即時的な対処方法や効果を期待して心理劇を導入していくために様々な条件を検討していく必要があることを述べた。

キーワード：発達障害者、心理劇、般化、内面の指導、表現の強化

I. はじめに

心理劇(サイコドラマ)は、ジェイコブ・レヴィ・モレノが1921年にウィーンの自発性劇場で始めた集団精神療法である(高良, 2013)。モレノは1925年に米国に渡り、ニューヨークのビーコンで精神障害者への心理劇を發展させ、自発性理論や役割理論を打ち立てた(高良, 2013)。モレノの業績は、精神医学における言語的方法を用いて、精神分析の「閉じられた」個人療法を超え、「いま・ここで」の行為を主体とする「開かれた」集団療法を展開し、心理劇の基本構想を創った、とされる(三浦, 1993)。

我が国では、1951年に松村康平、外林大作によって心理劇が紹介され(高良, 2013)、1960年代には主に対人関係の維持が難しい統合失調症患者に適用されていた(高原, 2009)。精神科医である迎は、劇の中で対象者を直接的に指導するのではなく、補助自我が劇の中で活動できるように援助していく「間接誘導法」を確立し、慢性の統合失調症患者に適用した(高原, 2009)。精神科病院臨床において心理劇を実践したのは、臨床心理学者である台と精神科医である増野とされる(高良, 2013)。

こうした実践的背景の中で、松村・外林は1956年に心理劇研究会を、台と増野は1975年に日本臨床心理劇協会を發足させた。さまざまな領域において独自の活動が進む中で、松村、迎、台、増野らは、1984年に日本心理劇連合会を設立し、1995年には日本心理劇学会を創立した。同学会の会則には「心理劇とは、サイコドラマ、ロール・プレイング、ソシオドラマ、プレイ

バック・シアター等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である」と定義されている(高良, 2013)。心理劇は、モレノが提唱して以来、考え方・技法や適用対象・範囲が広範になった。

高原は、迎の「間接誘導法」の流れをくみ、1990年代から発達障害者に心理劇を適用し始めた(高原, 1993)。高原らは、発達障害者の世界を理解する手掛かりとして、劇の中で感情を表現することにより発達障害者の感情の浄化やその意味づけを図ろうとし、劇遊びの世界の楽しさを経験させ、人間関係作りや社会的なスキルを学習させるために発達障害者に心理劇を導入した(高原, 1995; 高原, 1998)。その背景には、広汎性発達障害の社会性を改善する技法が1980年代半ばから論議されるようになり、問題行動の軽減を目指す治療教育的アプローチの一つとして心理劇が着目されたことが挙げられる(吉田・高原, 2000)。

このように心理劇は、当初、精神障害者の治療方法として考案されたが、我が国では1990年代から発達障害者にも適用されるようになった。また、心理劇は主に施設や病院で行われていたが、施設外の療育キャンプ等でも自閉性障害者、知的障害者、統合失調症患者らに行われるようになってきた。しかし、心理劇は医療サイドで最初に適用されたこともあって、心理劇を学校教育場面で広範に使用するには至っていないように思われる。

そこで心理劇を学校教育場面で活用しようとした場合にどのような実践的課題が見られるかを検討することとした。まず、学校教育場面以外で実践された心理劇の実践、次に学校教育場面で実践された心理劇の実践を概観し、学校教育場面、特に特別支援学級や通級

* 現 愛知教育大学教育学研究科非常勤講師

指導教室で学ぶ発達障害児を対象に心理劇を実施していく際の諸問題を議論する。

II. 学校教育場面以外で実践された心理劇

ここでは、心理劇の対象者別に実践研究を概観する。

(1) 知的障害者

三浦(1993)は、特殊学級に在籍する小学2年女子に週1回、家庭訪問することにより、1年3か月(57回)にわたって臨床心理劇を展開した。ここで言う臨床心理劇とは、子どもと臨床者の対人関係的、相互媒介的かわりを重視した対人関係の心理療法として位置づけられるものである。臨床心理劇における「架空の人物とのやりとり」を緊張に満ちた生活からの逃避と捉え、空想的・非現実的な体験(「カレンダーの少女との対話」「シャボン玉の子どもたち」等)を積み重ねていった。その結果、混沌とひろがっていた少女の自己・人・物の領域の枠組みが10回目辺りから自己内に位置づき、27回目辺りから現実の人や物の領域が明確になっていった。

高原(1995)は、精神薄弱者更生施設の子どもの精神遅滞者6名(21～45歳, IQ36～55, 男3名, 女3名)と自閉性障害者7名(21～32歳, IQ36～62, 男7名)を対象に、週1回(1時間)、6カ月間にわたって合計20回の心理劇を試みた。ウォーミングアップ中心の開始期では精神遅滞者主導であったが、抽象的な劇化を試みた13回目辺りから自閉性障害者の方がより自然に動いたり、メンバーを気遣ったりする場面が見られ、対象者どうしの相互作用が次第に増加した。しかし、精神遅滞者は表面的な人との関わりは持てるが一定の線を超えると戸惑ったり不機嫌になったりした。対象者13名中、11名に改善が見られ、過去や未来について、また自分の気持ちを語るようになった、とする。高原は、自発性や想像性は自閉性障害者にとって苦手な面であるが、心理劇によって自閉性障害者の自発性や想像性が促進されたと考察している。

塚越(1996)は、中学校特殊学級に在籍する精神発達遅滞児5名(1年3名, 3年2名, IQ35～69, 男3名, 女2名)を対象に、週1回、100分程度を7回にわたって教育委員会療育プログラムの一部として心理劇を行った。ここでは、スタッフ5名(ディレクター1名, 補助自我4名)が関与し、「友人宅を訪ねる」、「お店屋さん」、「レストラン」などの題目で心理劇を行った。その結果、2名は場面を自分で判断したり、他者の動きに合わせて自分も動いたりするなどの変化を示し、残り3名は大きな変化が見られなかった。3名に変化が見られなかったのは、認知能力が低いことや参加回数が少ないことによるものであり、7回の実施回数では不十分であったとする。

高原・松井(1997a)は、精神薄弱者入所施設の19

～47歳の精神遅滞者6名(IQ36～55, 男3名, 女3名)と19～34歳の自閉性障害者8名(IQ31～62, 男8名)を対象に、イメージ力を喚起するウォーミングアップ(「チューインガム」や「おもちゃ」になる)の導入を毎月、2週につき1回(約1時間)の割合で3回行った。精神遅滞者は2回目以降他者との関わりや言葉かけがあっても自分なりの表現を続けられたが、自閉性障害者は3回目に指示的な関わり方をすると自発的な動きが無くなり模倣に終わった。このことから精神遅滞者は自発的な行動や感情表出が認められたが、自閉性障害者は補助自我の介入如何によっては自発性を低下させる可能性もあるとしている。

野並・小原ら(2000)は、知的発達の全般的な遅れと場面理解が断片的である小学4年男子を対象に、セラピスト2人(監督, 補助自我)が大学附属施設の相談室において1回につき1時間の心理劇を約1年間、8回行った。小学4年男子が自ら提案する事柄をテーマとして取り上げ、「ビデオカメラマン」(ビデオカメラマンとそれを手伝う人たちが飛行機に乗って取材旅行に行く)、「遊園地」(みんなで従業員になる)、「お化け屋敷」(学校のお楽しみ会の催し)などを行った。初期の頃は、「わからなさ」が露呈する不安から周辺にいてその場をしのぎようとしていたが、終盤になって新たな解決策を作り出そうとする主体的、積極的な努力が示されるようになったとする。

(2) 自閉症スペクトラム症(ASD)者

土屋(1991)は、毎月1～2回、病院で外来の統合失調症患者に対して行っている心理劇に自閉症・軽度知的障害の男性(25歳)を父親と一緒に26回(1年9カ月)参加させた。3回目の「喫茶店で恋人連れの部下にばったり出くわした部長の役」を演じた頃から、「劇は劇であり、現実とは違う」ことを認識し、7回目の「友達の家遊びに行き、そこをかまくらに入って遊んだ」頃から、「役を役として演じる」ことができるようになり、12回目の「プロ野球」(本人希望)を演じた辺りから「演じることを楽しむ」ことができるようになった。このことから心理劇が年長自閉症者のリハビリテーションの1つの方法になりうるのではないかとする。

高原(1993)は、精神薄弱者更生施設に入所している3名を対象に施設内の作業指導室で5～6回(4カ月間)の心理劇を行った。2名(20歳IQ61, 28歳IQ測定不能)は、4～5回目の「2人で好きな所へ行く劇」や「小学校1年生の劇」を演じた辺りから、スタッフの適切な働きかけによって「場からはみ出し行動」(不適切な行動)が適切な自発的行動へと変化していった。他の1名(19歳IQ58)はもともと「場からはみ出し行動」は少なかったが、自発的行動の増加もあまり見られなかった。このことから通常は不

適切な言動としてみなされることが心理劇の場では自発的な行為として変わり得るとしている。

高原（1998）は、2泊3日の林間学校を通して5名の自閉性障害児・者に心理劇を試みた。対象者の年齢は12～26歳であり、IQは38～123であった。初日は「過去」、2日目は「現在」、3日目は「未来」をテーマに心理劇を実践し、自我を強めることに力点を置いた。初日は小さい頃の思い出の中で楽しかったことが語られ、2日目は現在の楽しいこととして「友達と高速のPAでうどんを食べる」や「家族とのドライブ旅行」を劇で表現し、3日目は将来の理想として「自動車工場で働く」等を劇化した。高原は、自閉性障害者は楽しかった思い出や現在の楽しいこと、将来の理想などを多く表現する傾向にあり、辛いことを劇にすることは抵抗や防衛が働いているとする。

高原（2000）は、思春期を迎えたアスペルガー障害の男子（VIQ123, PIQ118, FIQ122）に4年（12歳から15歳まで）にわたって心理劇を20回、行った。その内訳は、年1回の2泊3日の林間学校で4年間行い、月2回の療育グループで2年間行った。心理劇を開始した当初（12歳）は、他者とのやりとりが困難であったために抵抗が強く拒否的であったが、7回目（14歳）の時には、「ターミネーター」になり敵を倒していく役を演じるようになった。自己実現することの意味を理解してからは積極的に心理劇に参加し、自分のイメージの世界を語り、12回目には「学校」、17回目には「三顧の礼」などを劇で表現するようになった。高原は、他者とコミュニケーションを取ることに困難を持っているアスペルガー障害児に心理劇を適用した場合、心理劇が彼らの社会不適応を改善していく可能性があるとした。

吉田・高原（2000）は、広汎性発達障害児を対象に心理劇体験を試みた。養護学校に在学する女兒（心理劇開始時13歳、精神年齢3歳4カ月）に2泊3日のキャンプで心理劇を3年間行った。1年目は監督に発言を求められると癇癪をおこし、退室してしまった。2年目は「イヤ！」と連呼し、心理劇には参加できなかったが、部屋から出ていこうとはしなかった。3年目は「観覧車に乗ってアイスクリームを食べた」と自発的に話したエピソードを劇化したところ、他者と交わるという行為が示された。吉田らは、3年間の変化の理由として、本人の成長、愛着欲求を受け止めてくれるトレーナーの存在、対象者を肯定的に受け止めるトレーナーの見方の変化を挙げ、関わる側が何かを感じ取りながら関わる間主観性の概念を用いることの有効性を論じている。

高原（2001a）は、高機能自閉症者（VIQ71, PIQ101, FIQ82）を対象に、17歳から26歳までの10年にわたり心理劇を行った。劇は、知的障害入所施設で10年間に約200回、8年目より林間キャンプで9回

行われた。第1期（2年2ヶ月間、場所は施設）では、当初は心理劇を理解できなかったが、2年目の時に「タマネギの芽がこわい」で主役を取るようになった。第2期（2年9ヶ月間、場所は施設）では、「僕と指導員」、「B君嫌い」というように、こだわりが物から人へと変化していった。第3期（3年1ヶ月間）では、「S園を出たい」、「ニューハーフ」（場所は別荘）のように劇のテーマが本人の関心に沿うものになってきた。第4期（2年間）では、「切手なしの手紙」（場所は施設）、「失恋」（場所は別荘）のように劇の内容がさらに具体的なものになっていった。高原は、その変化の過程の中で、対象者が自分自身の問題を劇のテーマに選ぶようになっていき、自分の辛い感情を表現することで辛い状況を乗り越えようとするようになったとし、心理劇は自己の意思の表明、自己決定に向けた援助になるとした。

高原（2001b）は、アスペルガー症候群の青年を対象に心理劇を試みた。「良い人でいなければならない」という気持ちが強すぎて、他者に自分の本心を出すことができない19歳のアスペルガー障害男性に、施設通所6か月目から施設で10回の心理劇を行った。8回目までは複数の対象者がいる場で心理劇を行ったが、自分の良い面だけを見せようとし、十分な効果が得られなかった。9回目の「S先生の眼鏡が気になる」と10回目「うるせーって言わないでください」は、個人的な問題に関わる内容であり、友達に知られたくないと思われたことから本人以外は監督と補助自我だけで劇化した。その結果、それまで口にできなかった不満や不安な気持ちを表現できるようになり、日常生活でのストレスを軽減できたとする。

高原（2002）は、施設入所者3名（知的障害を伴う自閉性男性）を対象に施設の療育訓練室と療育キャンプの会場で10年間にわたって心理劇を行った実践事例をもとに自閉症者に対する心理劇の効果を検討している。ある事例（劇の開始が20歳）では、2回目の「チューリップ」や3回目の「学校」で演じることに興味を持ち、積極的であったが、他者の劇には興味を示さなかった。41回目（7年目）に「Cが自分のことを大嫌いと言うのがイヤ」と訴えたことを劇化したところ、感情的な問題点が解消され、表情が穏やかになった。48回目でも「自分の後ろからわあーと来た」と訴えたことを劇化したところ、本人は本人役の補助自我の演技を真剣に見ることによって自分の気持ちを再認識した。83回目の時、劇の前に「高校の修学旅行は沖繩に行って楽しかった」と言っていたが、実際にはいじめられていたため、ずっと教師と2人で行動していた。そこで修学旅行を劇化し、友だちといっしょの楽しい修学旅行を再現したところ、心が癒され、劇後に「友だちだからさー」、「～君はいい人だ」などと言い、他者との交流の増加につながった。この事例のIQ

(WISC-R)は1991年が61であったが、2001年は66になった。別の事例(劇の開始が19歳)では、独り言で動物の名前を羅列するので8回目(20歳)に「動物園」として劇化したところ、他の参加者に動物の役を割り当て、自分は主役として動物園を巡るという非現実を現実的に演じ、願望が体験できて満足そうだった。第2期では「C君嫌い」の当事者であったが、拒否することもなく本人役を演じた。第3期では、紅組に入ることによりこだわりを持っていたため、100回目に行った「運動会」で自分の意に反して白組に入れられた場面を劇化したところ、劇の途中で「どっちでもいい」と言い、気持ちを整理することができ、劇後にこだわりが薄くなった。自発的な動きは第1期が9%、第2期が22%であるのに対し、第3期は68%に増した。IQ(WISC-R)は1991年の測定不能に対し、2001年は61になった。これらのことから高原は、社会性・対人性が改善され、IQが上昇したのは10年間にわたって継続的に心理劇を行ったことが一因を担っているとす

森田(2003)は、知的障害者更生施設で2週間に1回(約1時間)、5～10名の入所者を対象に心理劇を継続的に行った。自閉性障害者3名(23～26歳、IQ47～62、数年の心理劇経験あり)が自分自身をどのように振り返るかという点から「花火」の劇を行ったビデオ映像を用いて劇の内容や自己に関する質問を行った。その結果、2名から上手にできた具体的な場面を問う質問に回答が得られた。他の1名は劇のテーマも答えることができなかった。ステレオタイプの「楽しかった」という感想を得ることができた半面、上手くできなかった場面は3名とも回答が得られなかった。森田は参加者の失敗体験が少なくなるように配慮したために参加者が安心して体験できたとする。

高原(2004)は、アスペルガー障害の21歳男性(劇の開始が17歳)が「母親へのイライラ」として「母親が自分の言うことを聞いてくれない」と訴えたことを劇化して心理劇を行った。2度目の劇で役割交代法(対象者に本人とは違う役割を演じてもらい、補助自我が対象者を演じる方法)を用いたところ、本人に母親役をさせたことによって母親の本心を理解することができ、シェアリングの時に突然「お母さん、大好きです」と言い、母親への思いがあふれ出た。アスペルガー障害の19歳男子大学生(劇の開始が12歳)には、「高速バスで旅行」の劇で態度の悪い客を演じ、警官が来るとパトカーを奪い逃走するという社会的に許されないことをファンタジーの世界で体験させたところ、普段はできないことができて満足そうだった。このことから日常生活では注意せざるを得ないようなことでも心理劇の場ではファンタジーの世界として許し、のびのびと表現させるべきであるとする。法律に関心があるアスペルガー障害の男子高校生(5年前か

ら劇参加)には、本人の要望をもとに「盗難車」をテーマに劇を行った。泥棒が盗んだ車で人(本人)をはねて逃走し、はねられた人(本人)が車の持ち主に管理責任を問う場面で「持ち主が悪い」と発言した。役割交代法で「車の持ち主」の役を演じたところ「僕が悪い」とマニュアル通りのことを言ったが、シェアリングの場で他者が「かわいそう」と発言し、「自分は悪くない」という自分の本当の気持ちに気づくことができた。これらのことから高原は、アスペルガー障害者は一般的に思われている以上に豊かな心的状態にあり、それが心理劇の場で表現できることが重要であるとする。

池田(2007)は、高機能広汎性発達障害の青年、成人の社会適応力を高めるための地域福祉活動である「青年学級」において月1回、約10名に心理劇を行った。アスペルガー障害の男性は、当初劇に参加することを拒否し、「お腹が痛い」と言って出ていこうとしたこともあった。その場で寝転んだ時には他の参加者にも寝転がるよう呼びかけた。4回目の時に、夢で見た「エイリアンと海兵隊との戦闘場面」を、5回目の時に三国志の「三顧の礼の場面」を本人以外は全てスタッフで劇化し、リアル感を出した。池田は、劇の内容に日常生活の中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する。

都築ら(2009)は、広汎性発達障害児を対象に1泊2日の合宿で心理劇を行った。心理劇を合宿に取り入れた理由は、子どもたちが劇の世界に入り込み、役の気持ちを考えることができ、他者への気づきや気持ちの理解に繋がっていくと想定したことによる。技法はファンタジーの心理劇を採用し、「どうぶつ村の仲間たち」の題で台本を用意し、小2から小6までの22名を縦割り形で4つのグループに分けて行った。振り返りシート、ビデオ記録、子どもの様子の記録から、「劇の効果や影響が見られた群」と「子どもの性格や特徴、当時の様子が劇に影響した群」に特徴づけられた。「劇の効果や影響が見られた群」では対象児に求める要素を劇の内容や役割に組み込むことで楽しく取り組むことができ、「子どもの性格や特徴、当時の様子が劇に影響した群」では子どもたちの本来の姿が劇の練習の中で見る事ができた。

黒川(2010)は、通園施設で言語指導を受けている5～6歳の軽度発達障害幼児の7名(ASDが6名、場面緘黙が1名:男子が6名、女子が1名)を対象に、幼児が発表した絵日記をもとに、8か月間、46セッション(1セッション15分、1日3セッション)にわたって劇化した。劇のテーマは、「バッタを捕まえた」、「風船遊び」、「トランポリン」などである。7名の中から参加回数が多かった3名を抽出して分析した。対人関係に問題を持つアスペルガー障害のA児は前半

では劇への参加を渋り、否定的な感想を言っていたが、44回目の「キーホルダーを作った」の辺りから肯定的な意見が見られ、苦手な仲間とも遊べるようになった。行動面で問題を持つ高機能自閉症のB児は前半では自分がやりたい、自分が言いたいという気持ちが押さえられなかったが、34回目の「ウルトラマンの映画」の辺りから周りの動きを見ながら演じられるようになった。言語面に問題を持つ高機能広汎性発達障害のC児は前半では集団への参加に対して拒否的な態度が見られたが、34回目から生き生きと自分の経験を話すようになった。黒川は、このように3名は劇の経験を重ね、コミュニケーションの力を育てていったとし、問題の軽減につなげていくには長期に渡って支援しなければならないとした。

山口・都築(2010)は、高機能広汎性発達障害児を対象に心理劇を試みた。地域療育活動の一環として通常の学級に在籍する小学4年生の9名に月1回、約1時間(説明10分、役決め及び練習25分、発表20分、劇振り返りシート記入5分)の心理劇を年間で6回行った。劇の台本や紙芝居の物語を作り変えた台本をあらかじめ制作し、その台本を見ながら2班に分けて劇を演じさせた。ローナウィングの社会的相互交渉の障害の分類によって子どもたちを受動群・孤立群と積極・奇異群に分けて分析したところ、受動群・孤立群が多い班は表現力に乏しかったが、積極・奇異群が多い班は活発でまとまりのある劇を演じた。このことから高機能広汎性発達障害児の受動群・孤立群と積極・奇異群で心理劇のパフォーマンスに違いが見られたとする。

高原(2012b)は、発達障害者の心理劇の事例を報告している。9歳高機能自閉症の女児では、最初の劇場面でゲームに負けた瞬間ゲーム盤をひっくり返してしまったために、もう一度同じ場面を行い、「負けても大丈夫だよ」という母親役の助言を受けたところ、ゲームに負けても「仕方ないわね」と対処することができた。21歳アスペルガー症候群の男性(大学生)では、一泊二日のワークショップで古事記のエピソードを丁寧に語り、それを参加者が劇化したところ、補助自我や仲間感謝を述べた。これらの事例より、心理劇の場は、現実での対人関係と心理劇の場での心理的現実による対人関係という二重の対人関係を体験でき、発達障害児・者の自己理解・他者理解を深めるために有効であるとした。

中村(2012)は、デイサービスに通う小学1～6年生の広汎性発達障害児の男児5名に心理劇を行った。「気持ちの理解」を目標に、「ある一日の心理劇」をテーマに取り上げた。「うれしい」、「寂しい」、「怒っている」、「楽しい」と書かれたくじを引き、対象児とスタッフのペアでそこに書かれた情動を表現させ、他児のペアの行為を見てどのような情動を表現したか

を発表させた。その結果、情動表出、情動理解ともに個人間で差が見られ、心理劇の中で行為化による情動の活性化を目指していく必要があるとした。

中原・伊藤ら(2013)は、大学1年男性を対象に、2泊3日の合宿で心理劇を行った。初回は、仲間とともにいる研修合宿の居場所を自分自身を見つめ直す「自己の再構築の場」として位置づけ、2回目は仲間やスタッフとの相互関係やソーシャルスキルトレーニング体験プログラム「カッコいい大人って?」を通して「自己-他者の相互性」を体感させた。これまで受身的で否定的な他者との関係しか築けなかったが、他者を意識したうえでの肯定的な自己を再構築するきっかけができたとする。

(3) LD及びLD周辺児・者

吉川(2009)は、コミュニケーションや対人関係を円滑にする力をつけてほしいという親の会からの依頼を受け、青年期のLD及びその周辺児・者の男女8～9名に対して月1度のロール・プレイングの学習プログラム(導入、ドラマ、終わりの会)を福祉施設で1年間行った。取り上げたテーマは「場に合わせた声の大きさ」、「小さな子を注意する時」等であり、あらかじめ保護者から提出された近況レポートを基に選定した。その結果、課題となるテーマがメンバーに明確に意識されたことでスキルが身に着いたとする。

(4) ADHD者

都築ら(2006)は、ADHDの疑いがあり、情緒障害学級に在籍している男子2名(小学5年と6年)に心理劇を試みた。5年生は他者や周りの状況を観察できる状態であり、6年生は他者に気持ちを伝える状態である。大学の治療教育室で週1回(1時間)5か月間にわたって、心理劇的な要素を取り入れた活動を行った。活動内容は、「大きな布を使って遊ぼう」(感覚運動、想像力育成)、「僕たちの名探偵」(想像の世界)、「クリスマス会での劇発表」(舞台で自己表現)などである。その結果、5年生は3回目からあらゆる人物になりきることができたが、6年生は誰かになりきることができず自分の立場で演技を行っていた。このことよりADHD児が心理劇を円滑に行うためには「他者への気づき」が重要ではないかとする。

松井(2009)は、「おおぞらキャンプ」と称する活動の中でADHD児に心理劇を試みた。このキャンプは広汎性発達障害児者の適応能力を伸ばすことを目的に年に1度夏に2泊3日で行われ、15～20人が参加している。ある中学1年の男子(小学生の時より参加)は前日登山をしなかったが、最終日にキャンプの思い出を劇化する時、動物になって山登りをする場面で犬になった補助自我の誘いを受けていっしょに犬になってみんなに追いつき頂上まで登り、「楽しかった」

と感想を述べた。この事例では、本当は登山したかったができず、一年後のキャンプでは目的地まで登山した。ADHD児が、その場ではできなくても、その後のキャンプで楽しめる幅が広がり、定期的でなく年1回でも心理劇を体験することによって発達障害児に効果がもたらされることがあるとする。

(5) 統合失調症者

高良・大森ら(1984)は、19～33歳(平均年齢26.4歳)の入院中の男女8名の統合失調症患者に81回の心理劇を行った。この実践の39回目から不定期に心理劇の変法として童話をういた心理劇を計16回、行った。ある26歳の男性は童話が導入される前までは何を言っていないかわからない状態が続いたが、童話が導入されてからは安全が保障されている中で安心して即興的な世界を表現することができ、劇の中で「強い男性像」の取り入れを実現させ、その後、養護施設の用務員として働くようになった。8名のうち、「改善」は2名、「やや改善」は4名、「不変」は2名であった。

滝沢(1992)は、精神科病院の30～49歳(平均年齢38.4歳)の統合失調症患者9名に週1回、90分の心理劇を10回行った。まず、ウォームアップで体操、ゲームを行い、次にイメージアップで「楽しかった思い出」などを思い浮かべ、そしてその中から劇を取り上げるというパターンを第1回から最終回まで行った。第4回には昔話を取り上げ、「一寸法師」と「花咲じじい」を行ったが、うまくドラマにならなかったため、現代的な場面に戻した。第5回からは昔話を取り上げることはなく、「対人関係で困った体験」、「人に対する親切」、「理想の家庭」、「別れ」などのイメージアップの中からドラマのテーマを選んだ。滝沢は、昔話ではストーリーにとらわれ、即興性が失われてしまうために、ある程度日常生活と結びつくテーマの方が入りやすいとする。

高良(2013)は、精神科病院に入院中の男女10名の統合失調症患者に週1回(90分)の心理劇を11か月間(43回)行った。無為、自閉を主症状とする29歳男性は華やかだった高校時代を振り返って、「誰かを誘う」、「友とどこかへ」、「宇宙特急999に乗って」、「ハイキング」を劇に取り入れた。指導的役割を取ることで自発性を回復することができ、院外作業(弁当工場)で働くことになった。

(6) 失語症者

古川(1994)は、聴覚的理解は良好だが、発話意欲が低下している入院中の75歳の失語症女性に表出能力を高めるためにマン・ツー・マン形式による心理劇を娯楽室にて2年間に32回(1回40分)行った。6回目の「キノコ狩り」からパターン化した応答に変化が見られ、18回目の「友人と食事に出かける」から感覚へ

の自発的な言及が見られ、28回目の「耳をつまむ」から危機場面での自発的な行為・発話が見られるようになった。古川は、マン・ツー・マン形式の心理劇はコミュニケーションや自己表現を高める場を提供できるが、日常の般化は難しく、集団形式への移行やチームアプローチづくりの検討が必要であるとする。

Ⅲ. 学校教育場面で実践された心理劇

特別支援学級や通級指導教室において定量的かつ定性的な調査方法に基づいて心理劇を実践した報告は見当たらないが、特別支援学校における実践例には以下のものがある。

高原(1999)は、自発性を高める心理劇的な働きかけをダウン症児と自閉症児に試みた。養護学校中学部1年の7名(IQ21～29の自閉症児3名、IQ27～55のダウン症児・精神遅滞児4名)に帰りの会(約30分)で教育実習生がウォーミングアップ段階(みんなでダンス、ジェスチャーゲーム、シェアリング)を10回、2週間にわたって行った。自閉症児は、ダウン症児がダンスで自分自身を表現し、ジェスチャーゲームで自発性を発動する様子を見ることにより、4～7回目以降に変化が見られ、自発性が高まっていった。高原は、心理劇の場が自分自身を表現しやすい場となり、仲間意識を高める上で有効であるとした。

矢野(2009)は、教師1名が小学部低学年3名に週1回の心理劇をプレイルームで10か月間にわたり、29回実施した。1回が30～50分であり、ウォーミングアップ(気持ち発表、ゲーム)、劇化(子どもの発案を取り上げる)、シェアリング(気持ち発表、役割解除)という流れで、「プール」、「表情真似ゲーム」などを行った。感情をうまく表現することができない自閉症の2年の女兒が5か月過ぎた頃から「楽しい」を表現でき、7か月目に日常生活場面でも言葉で表せなかった「怒っています」を伝えられるようになったとする。

工藤(2009)は、IQ20～50の小学部6年の3名(ダウン症2名、知的障害1名)に教師2名で、「帰りの会」の時間(1回15分、週5回)に「水戸黄門」の心理劇を約2か月半、行った。教師は「助さん」と「悪代官」に固定し、子どもは順番で「水戸黄門」、「悪代官の手下」、「悪代官から無理難題を押しつけられる役」を行った。開始して1か月後から日常生活の中で変化が見られ、言いたいことが言い合えるようになり、劇に取り組んだことで3人の人間関係が対等になってきたとする。

IV. 心理劇に関する討議

(1) 施設・病院・学校等で発達障害者に行った心理劇

1) 心理劇の構成

心理劇は、当初、精神障害者の治療方法として考案された。病院で統合失調症患者に行われた心理劇は社会復帰という大きな目標に向けて、そのリハビリテーションの一つとして行われた。しかし、高原らの精力的な実践は、自閉性障害者、知的障害者に適用可能性をもたらした。高原（2007）は、心理劇を実施する具体的な目的を、1）表現の場、2）社会性向上の場、3）集団療法の場を挙げている。滝吉ら（2010）は発達障害者に心理劇を適用する意義として、1）情動体験およびその表現の促進、2）自己や他者への気付きや理解の促進、3）集団における仲間関係の形成を挙げている。

心理劇を構成するのは、「監督」（劇の進行係）、「主役」（劇の主な登場人物）、「補助自我」（主役の相手役を演じ、監督を補佐する）、「舞台」（心理劇が演じられる舞台）、「観客」（劇の観客であり、時には舞台に参加したり、主役の応援者になる）の五つである（高原、2009）。しかし、「監督」、「補助自我」、「観客」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）。

心理劇は、「ウォーミングアップ」、「劇化」、「シェアリング」の三つの時間的流れに区切られる。「ウォーミングアップ」は、参加者が劇を始めるための心理的身体的準備性を高めるものであり、ゲームをしたり、集団で体を動かしたり、言葉遊びや指遊びなどを行う。「劇化」は、テーマに基づき監督が誘導し、主役や補助自我によって演じられる。「シェアリング」は、参加者が気持ちを共有することであり、とりわけ主役に対して共感の気持ちや支持を表明する（高原、2009）。

2) 心理劇の対象者

今回、取り上げた報告事例は、比較的、重度である場合が多い。高原は主に自閉性障害者に心理劇を実施しているが、報告事例の多くはIQが66以下であることから、大半が知的障害を伴った自閉性障害者である。また、事例の多くが施設入所者であることから、自立した社会生活を送ることが困難な自閉性障害者であることが推察される。高原以外の事例においても入院中の統合失調症や失語症の患者であったり、特別支援学校の児童生徒であったことから、これまで行われてきた心理劇の対象者の症状は重度であると言える。

3) 心理劇の効果

重度な症状である対象者に働きかけて、その行動変容を見ようとする場合、その効果をどのレベルで考え

るかによって議論は異なる。

① 実施期間

高原（2007）は、「心理劇を開始して半年や1年はただ無表情に参加していることも多く、効果が表れるまで時間がかかる」とする。高原（2001a）は、1人の対象者に10年間継続して心理劇を行っており、高原（2002）の10年間の心理劇の実践報告はいずれにおいても10年間の中の後半に効果が高まったとしている。森田（2003）の3名の対象者はいずれも数年間、心理劇を経験している。高原（2004）では、4年から8年にわたって心理劇に参加している。このように長年にわたって心理劇に参加している。

② 対象者に効果が表れ始める時期

高原（1993）の事例では、5～6回の中で4～5回目辺りから対象者3名中2名に自発的な行動が表れ始めた。高原（1995）では、20回の中で13回目辺りから自閉性障害者の活発な動きや他者への思いやりが表れた。高原（1999）では、10回のウォーミングアップの中で4～7回目以降に自閉症児に変化が見られ、自発性が高まったとする。矢野（2009）では、10か月間行ったが、自閉症児が5か月過ぎ頃から「楽しい」を、7か月目に「怒っています」を伝えられるようになった。黒川（2010）では、46回行った中でA児は44回目頃から肯定的な意見が見られ、B児は34回目頃から周りの動きを見ながら演じられるようになり、C児は34回目頃から生き生きと自分の経験を話すようになった。このように心理劇を一定期間継続して実施した過程において対象者に効果が示され始めたのは後半からが多い傾向にある。

吉田・高原（2000）では、3年目の参加の時に初めて「観覧車」の劇ができた。松井（2009）では小学生の時から参加していた中学1年の事例を報告している。中原・伊藤ら（2013）では、2度目の参加の時に「自己—他者の相互性」を体感することができた。このように初めての参加ではなく、過去にキャンプ経験があったり、心理劇に関して何らかの体験をしている者に効果が示されている。

こうした傾向は、塚越（1996）が「7回のプログラムの回数では不十分であった」、黒川（2010）が「8か月間続けたが、問題の軽減につながるためには長期に渡って支援しなければならない」と指摘していることから伺える。高原（2012a）は「心理劇は長いスパンの変化を見る技法と言える」と述べているが、多くの事例を概括すれば、対象者の症状が重いために、心理劇を開始してから効果が表れるまでに相当の回数および期間が必要であると言える。

高原（2007）は、「心理劇を開始して半年や1年はただ無表情に参加していることも多い」と述べているが、その原因は、不慣れなため、劇の中で何を言っているか、どのように動いているか、等がわからないの

ではないかと考えられる。針塚 (1996) の「防衛的な態度」が影響していると考えれば、防衛的な態度が緩和され、劇場面で恥ずかしさを乗り越えて自分らしく演じられるようになるのに半年から1年くらいの歳月を要すると考えられる。

4) 童話を用いた心理劇

高良・大森ら (1984) は、心理劇における童話の特質として、空想性 (日常の倫理や時間・場所を超越する)、安全性 (話の筋や結末がわかっている)、普遍性 (長い間語り継がれている)、主題性 (課題達成的要素となるモチーフが存在する) の4点を挙げている。そして、童話を集団という場への影響体として位置づけ、童話を導入することで課題解決的な役割体験も無理なく現実化できると考え、童話を用いた心理劇を統合失調症患者に適用した。この高良らの実践は、童話を用いた心理劇を16回続けることができたが、滝沢 (1992) では劇化できずに1回で終了している。これは、対象者の年齢に起因していることが考えられる。高良の対象者の平均年齢は26.4歳であったが、滝沢のそれは38.4歳である。童話を用いた心理劇が年齢に影響をうけるかどうかは今後の検討課題である。

童話はその中に出てくる登場人物の一人になりきることによって、その役がたとえ悪役であっても自分の人格とは別であることを本人も周囲も認識しているので、役になり切って表現ができる安全性が保障されていると考えられる。高良 (2013) は、童話の持つ安全性として「結末がどうなるかあらかじめ理解しているという点において保護的である」とする。童話では既成の筋書にしたがって演じることもでき、童話の筋にとらわれることなく自由に演じることも許されるためにメンバーは安心して「架空の世界」で遊ぶことが可能となる (高良・大森ら, 1984)。

(2) 心理劇の学校教育場面への適用

心理劇は主に施設や病院、キャンプなどで自閉性障害者、知的障害者、統合失調症患者らに行われてきた。これらの事例をもとに、学校教育場面において、特に特別支援学級や通級指導教室で発達障害児を対象に心理劇を行っていく際の実践的課題を議論する。

1) ソーシャルスキルトレーニングと心理劇

従来において広汎性発達障害児に対する社会性の指導は、主に自立活動の時間にソーシャルスキルトレーニング (SST) として行われてきた。これらの取り組みは、「自己理解のひとつの側面となる言動や振る舞いなどの外面的側面へのアプローチ」と位置付けられる (滝吉ら, 2010)。すなわち、特別支援学級や通級指導教室において問題行動を軽減することを指導目標とし、対象児が通常の学級に戻った時に通級指導教

室等で身につけたスキルが生かされることを期待して行われてきた。しかし、Raoら (2008) は、「SSTは頻繁に用いられるが、SSTの有効性を支持する実証的証拠は最少なものである」とする。谷 (2013) は「訓練された場面では習得されるが、訓練場面以外では用いられにくく、自発的な使用も見られにくい」と指摘し、滝吉ら (2010) も「SSTは、外面的な社会的な言動の変化は可能であるが、一般化の難しさが存在する。SSTは、本人の内面的変化、すなわち、スキルの獲得により本人自身が自己に対する理解をどう変化させるかという点には注目していない」と述べている。

広汎性発達障害児の行動を変容するために外面的側面へのアプローチだけでなく、内面に焦点を当てた取り組みをしていく必要があるとするならば、内面に焦点を当てた取り組みとして心理劇を挙げることができるか否かが課題となる。滝吉ら (2010) は、「心理劇は過去の体験や背景に遡り、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」と述べているが、心理劇が広汎性発達障害児の内面的な成長を促すことができるかどうかを実証していく必要がある。

2) 心理劇の成立人数

高原 (2007) が、「原則として対象者だけでなく治療者も複数の人数が必要となる」と述べているように、心理劇では複数のスタッフが必要となる。しかし、特別支援学級や通級指導教室において授業を行うのは、担当教員1名のみの場合が多い。また、現行制度の下では、通級指導教室で複数の子どもたちが活動するのは稀である。

中村 (2014) は、通級指導教室において担当教師1名が7名の子どもたちと一緒に指導した実践を報告している。そこでは、7名の子どもたちは教師が演じる劇を観た後に意見を述べるに留まっており、実際に演技することはなかった。4年から6年のADHDやASDの7名の子どもが直面している課題を取り上げ、寸劇形式によって教師が扮する赤君を登場させ、悪い見本を演じた後に子どもたちにどこが間違っているのか、どのようにすればよいかなどを問うことによって行動の修正を図った。子どもたちが実際の演技をしなかった理由として、子どもたちの数が多かったことが考えられる。教室でそれぞれの子どもたちに役を与えて劇を演じさせるには、対象児はあまり多くない方が望ましいかもしれないが、その一方、子ども1人と教師1人の2名では劇として成立させることは難しいと考えられる。たとえ、成立したとしても、登場人物は子どもと教師の2名だけであるために子どもたち同士が関わったり、会話をしたりする場面はみられず、劇の中で子どもたち相互の関わりを持たせるためには、複数の子どもたちが必要となる。心理劇を通級指導教

室で展開していくには、集団指導をも許容する通級指導教室の指導形態を容認していくことが必要である。通級指導教室は、原則的には1対1の指導形態をとることとされていることから通級指導教室の制度設計に関する問題が生ずる。

V. おわりに

高原が、それまで医療領域で使用されていた支援技法を福祉の場で活用し、その成果を示してきたことは特筆される。高原の事例は主に施設で行われ、10年もの長期間にわたって心理劇を実施し、成果を上げてきた。この高原の実践の成果を如何に学校教育現場に活用していくかが課題である。本稿では、このような課題意識の下に心理劇の実践研究を概括した。

広汎性発達障害の社会性を改善する技法として心理劇が着目された(吉田・高原, 2000)。これは、広汎性発達障害児の行動変容に関する般化の問題と自己理解に関する内面化の双方からの取り組みであるとみなせる。

高原(2007)は、ASD者に心理劇を適用する留意点の一つに「対象者への理解と信頼関係を築いた上で適用することが必要である」としているが、対象者との信頼関係、すなわち教師と子どもたちとの信頼関係は、心理劇に限らず、すべての教育活動を行う上で必要なことである。学校教育場面においては、子どもたちによっては心を許した教師の前でしかありのままの自分を表現しない子もいるであろう。通級指導教室に通っている発達障害児の中には、集団の中で過ごすことが苦しくなるとトイレに閉じこもる子ども、自分が興味を持っているハ虫類や昆虫を捕まえて持ち込んでくる子ども、普段はしゃべらないが一旦話し出すと堰を切ったようにしゃべり続ける子どもなど様々な状態を示す子どもたちがいる。針塚(1996)は、大学学部の授業で心理劇実習を4回行った後に学生にレポートを書かせたところ、「周囲で見ているというのがどうしても気になった」、「皆の前で自分をさらけ出すようで恥ずかしかった」、「失敗したり、恥をかくことが怖くて仕方がなかった」等と書かれていたことから防衛的な態度が強いと劇の場で演じるという現実的な行為が困難になってしまうとする。子どもたちの内面に焦点を当てた取り組みとして心理劇を行っていくには、子どもたちに集団の中で如何に表現を高める機会を提供していくかが検討課題となる。

高原(2012a)は、対象者の症状が重いために心理劇を開始してから効果が表れるまでに相当の時間が必要であるとしている。通常、学校教育現場においては、一人の担当者が一人の子どもに10余年にわたって支援していく機会は与えられていない。高原が実践した対象者よりも生活年齢が遥かに低く、症状も軽度な

場合である学校教育現場において即時的な対処方法や効果を期待して心理劇を導入していくには、更に様々な条件を検討していく必要がある。

文献

- 1) 針塚進(1996) 心理劇の構造的現実性と体験的現実性－初心者の体験報告を通して 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門) 41(1), 71-80.
- 2) 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.
- 3) 池田顕吾(2007) 心理劇治療の実際(1) 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.
- 4) 工藤雅道(2009) 特別支援学校での実践(2) 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3章3節 九州大学出版会 56-61.
- 5) 黒川祐美子(2010) 軽度発達障害のある幼児に対する心理劇 心理劇 15, 37-46.
- 6) 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.
- 7) 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.
- 8) 森田理香(2003) 自閉症者の心理劇場面のフィードバックにおける自己認知 心理劇研究 27(1), 17-23.
- 9) 中原竜治・伊藤弓恵・田中亜矢巳・樋野友希・松田典子・宮本秀一・木谷秀勝(2013) 青年期の高機能広汎性発達障害者の「自己理解」研修合宿に関する一考察(2)－研修合宿における心理臨床的効果についての検討 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 35, 79-88.
- 10) 中村真樹(2012) 広汎性発達障害児への心理劇－情動表出と情動理解の促進に向けた集団指導療法－ 長崎純心大学純心人文研究 18, 65-74.
- 11) 中村敏秀(2014) コミュニケーション相談所, コミュニケーションの格言－通常の学級担任との連携した指導について－ LD ADHD & ASD 2014年4月号, 26-29.
- 12) 野並美雪・小原敏郎・武藤安子(2000) 発達臨床における心理劇の展開－対人関係様式と認知様式の統合的变化 心理劇 5(1), 51-64.
- 13) Rao PA, Beidel DC & Murray MJ (2008) Social skill interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review

- and recommendations. Journal of autism and developmental disorders 38 (2); 353-361.
- 14) 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.
 - 15) 高原朗子 (1995) 自閉性障害者に対する心理劇-感情表出の促進を目指して- 心理劇研究 19(1), 1-8.
 - 16) 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.
 - 17) 高原朗子 (1998) 自閉性障害児・者に対する心理劇-2泊3日の林間学校を通して- 心理劇研究 21(2), 1-12.
 - 18) 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.
 - 19) 高原朗子 (2000) 思春期を迎えたアスペルガー障害児に対する心理劇 心理劇 5, 39-50.
 - 20) 高原朗子 (2001a) 青年期の高機能自閉症者に対する心理劇 心理臨床学研究, 19(3), 254-265.
 - 21) 高原朗子 (2001b) 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.
 - 22) 高原朗子 (2002) 青年期の自閉症者に対する心理劇の効果-10年間の実践の検討- 特殊教育学研究 40(4), 363-374.
 - 23) 高原朗子 (2004) 高機能広汎性発達障害者に対する心理劇-アスペルガー症候群への適用を中心に- アスペハート 6, 4-9.
 - 24) 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 35-42, 137-156.
 - 25) 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.
 - 26) 高原朗子編著 (2012a) 発達障害児の生涯支援-社会への架け橋「心理劇」- 九州大学出版会 77-78.
 - 27) 高原朗子 (2012b) 心理劇の場における対人関係の二重構造~発達障害児・者の自己理解・他者理解の深まりを求めて~ 心理劇研究 35(1・2), 1-7.
 - 28) 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- 精神療法 10(1), 49-57.
 - 29) 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 112-133.
 - 30) 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.
 - 31) 滝沢広忠 (1992) 精神分裂病者に対する心理劇療法 札幌学院大学人文学会紀要 51, 17-37.
 - 32) 谷晋二 (2013) 自閉症スペクトラム障害の支援技法の総括と今後. 精神療法 39(3), 364-369.
 - 33) 塚越克也 (1996) 精神発達遅滞児に対する発達援助法としての心理劇の試み 心理劇研究 19(2), 8-14.
 - 34) 土屋直子 (1991) 自閉症患者への心理劇の適用 熊本心理劇研究 8, 2-18.
 - 35) 都築繁幸・野呂尚子・原田知代 (2006) ADHDの疑いのある子どもたちに対する心理劇の試み 障害者教育・福祉学研究 4, 40-50.
 - 36) 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, 77-83.
 - 37) 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, 47-62.
 - 38) 矢野裕子 (2009) 特別支援学校での実践 (1) 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3章2節 九州大学出版会 52-56.
 - 39) 吉田さおり・高原朗子 (2000) ある広汎性発達障害児の心理体験に関する一考察 心理劇研究 24(1), 31-41.
 - 40) 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-情操を育む支援法- 第3章5節 九州大学出版会 68-74.