

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

赤 堀 方 哉

【1. はじめに】

わが国の年間出生数は、1973年をピークに減少傾向が続き、2005年度には合計特殊出生率が1.25となったことが報告された。長期的に人口を維持するために必要な2.07を大幅に割り込み、2005年度からは日本の総人口は現象に転じた（朝日新聞,2006a）。このような急激な少子化による超高齢化は、日本の社会保障制度の根幹を揺るがす大きな問題である。2004年に発表された年金制度改革（厚生労働省年金局,2004）では、出生率が2007年に1.30台で底を打ち、その後上昇し、2050年には1.39程度になることを前提としての議論であった。しかし、2006年の上半期の出生数は前年同期よりも増加する（朝日新聞,2006b）という明るいニュースもあるものの、2007年度の出生率は1.30に届きそうにもない。このままでは、「厚生年金はモデル世帯で現役世代の手取り収入の50%維持」という試算も下方修正せざるを得ないなど、社会保障の切り下げが進むことが予測される。

少子化を引き起こす要因には、女性の未婚化や晩婚化、結婚観や子育て観の変容、社会経済的要因など多様なものが挙げられている。その中の一つに、若年層の子育てに対する漠然とした不安がある。UFJ総合研究所が行った調査（UFJ総合研究所,2003）では出産前に「子どもを持つことが不安」に感じた母親は35%であり、「子育ては大変、関わりたくない」と感じていた母親も12%いた。このような不安を相談できたり、不安を感じないで子育てが出来る環境の整備が少子化対策として求められているのである。子育て環境の中核を担うのが保育所や幼稚園等の子育て関連施設であり、そこで働く保育者である。保育者の資質や専門性の向上については、中央教育審議会（2004）でも議論され、保護者への養育相談や、障害児保育に関する相談などに応じるものとして提案されている。

しかし、保育者養成校で学ぶ学生の実像は、このような社会の大きな期待に沿うものであるとは必ずしも言えない。保育者を志望する学生の動機の大半は、「子どもが好き」という私的なイメージから生まれたものであることが報告されている（石川,2004、須藤,2003）。また、この傾向は20年前と比べても顕著になっており、逆に「働きがい」などの社会的使命を動機とするものは減少している（伊藤,2001、塩見ら,2000、二階堂ら,2000）。また、学生が保育者の資質として必要と感じているものとしては、「子どもが好き」、「健康である」、「優しさ」、「笑顔」などが挙

げられ(小口,2003、塩見ら,2000)、養成校のカリキュラムへの評価としてはピアノ等の実技系の科目を「役に立った」と感じている(石川,2004)。このような調査結果は、学生が保育者という職業を「子どもが好きで、健康で、明るくて、ちょっと子どもと遊ぶことができれば勤まる仕事」と捉えている様子が伺える。このことは、学生の保育者の資質の自己評価が高いこと(石川,2003、塩見ら2000)と表裏の関係であろう。つまり、保育という職に具体的なイメージを持ってないことが引き起こしていると考えられる。そのため、石川(2003)によると保育効力観がもっとも高いのは入学時であり、実習を終えて卒業直前にもっとも低くなるのである。この乖離は、保育職のイメージを具体的に持つことができないということに加えて、自己の客観的姿を認識することが出来ないということがある。このような自己の客観的姿を認識できず、当為的に自己全能感信じ込むタイプの学生が、1970年代から現れ始め1990年代には珍しくなくなったと言われている(宮台ら,2001)。このような学生たちに対して、自己を客観的に見つめると同時に自己を楽観的に受容できるように援助していくことが大学教育においても求められている(村中ら,2001)。保育職のような対人援助職には、真の意味で自己受容できていることは不可欠である。

さて、保育者養成課程には領域「人間関係」に関わる授業がある。領域「人間関係」とは、幼稚園教育要領と保育所保育指針では表現がややことなるものの、子どもたちの1)自己効力感を育て、2)人間関係の中で生きる喜びを感じさせ、3)人間関係の中で喜びを見出すために必要なまじりの大切さを教えることを目的としている。これらの課題は幼児期の課題であると同時に、保育者養成課程で学ぶ上記のような学生自身の課題でもある。したがって、保育者養成課程における領域「人間関係」の授業は2重の構造を持つ必要がある。すなわち、学生自身の人間関係力を育てるとともに、子どもたちの人間関係に介入し人間関係力を育てる技量を身につけるといふ2つの目的を持たなくてはならない²⁾。

本研究の目的は、領域「人間関係」の指導法としてロールプレイが有効であることを示すことを通して、保育者養成校における領域「人間関係」の指導法を探求することである。まず、次節において様々な保育記録をもとにした研究を検討することによって、領域「人間関係」を保育現場で指導する際に必要な資質を抽出する。その後、ロールプレイが使われている状況を概観した上で、それらの資質の大部分がロールプレイによって養うことが出来ることを示す。

【2. 保育記録に見る人間関係】

「子どもの心を理解できる」というキャッチフレーズはよく耳にする。しかし、我々は子どもの心を直接的にわかることはできない。そのために、子どもたちの発信する様々な情報を収集し、なんとか子どもの心に近似しようと努めるのである。情報を収集するためには漠然と“見る”では有益な情報を効率的に収集することは難しい。何をどのように見るのかという視点を確立する必要があるのである。

領域「人間関係」の指導においては、まず見なくてはならないのは、子ども同士の仲間関係であり、その関係の中での個々の子どものふるまいであろう。大森ら（2000）はYという4歳児に注目し、友達との関係の中での彼の行動を分析している。それによると、Yは「ちょっと貸して」と言うが早いか他者のものを手にとって自分の好きなように使い、とられたほうが驚くような自己中心的な子どもである。このような子どもはみんなに疎んぜられるように思われるが、事实は多くの子どもが彼の後をついてまわるように他児のあこがれの対象となっている。しかしYは、自転車に乗ったかと思うと、積み木をし、すぐに砂場に行くなど落ち着いて遊ぶことが出来ない。このような様子を観察しながら、Yと一緒に楽しんでくれる友達がいないから自分の遊びが充実していないのであろうと、子どもの心を理解している。畠山ら（2003）は友達とうまく関わることでできない特定の子どもを観察することを通して、複数の子どもが平行して一人遊びをする中から、徐々に共同遊びへと発展してくる様子から、一人遊びに人間関係の構築という観点からも意味を見出している。また三谷（2004）は障害を持つ子どもと日本語を話すことの出来ない子どもとの関わりの中に、言葉を越えたコミュニケーションを見出し、その関わりが両者の居心地のよい場になっていること、そして別の健常児との関わりの中では言葉を話せるという基準が逆に障害になってコミュニケーションから阻害されてしまっている様子を見出している。

これらの研究に共通するのは、子どもへの丁寧なまなざしである。成田（2000）も指摘するように、一人一人の気持ちを大切にということは理解できていても、実際の保育の現場では、一人一人の内面の世界を洞察することなく、表面的な子どもの要求に併せて反応してしまうことも多いようである。一方、子どもは満足しているにもかかわらず大人にとっての合理性で子どもの仲間関係に介入してしまうこともある。子どもは言語能力が不十分なため、自分の心の状態を言葉で表現することは困難であるだけでなく、子ども自身も自分の心の状態を理解できていないこともよくある。そのため、子どもの表面的な欲求に応えるだけでなく、子どもが表出している様々な情報を収集し、子ども自身が把握している思いを超えて子どものより深い思いに近似していこうとする姿勢が求められているのである。

次に、このように情報収集し、より深い地点で子どもの理解を試みることと並行してなされるべきことについて論じていく。それは、子どもを短期的もしくは長期的にどこに着地させるかを“考える”ということである。上で取り上げた大森ら（2000）の報告では、保育者は半年以上の時間をかけて、Yの友達がYに振り回されず自分らしく振る舞えるように援助することを通して、Yにも一緒に遊ぶことのできる気の合う友達を見つけることを促している。野尻（2000）は自分の望む相手とうまく繋がることのできない2人の子どもの繋がるためのストラテジーを分析しながら、その落差を埋める働きかけを模索している。松井（2001）では子どもたちの相互作用のきっかけをつくるストラテジーの年齢的变化を追いつながら、それを促す保育者の働きかけについて検討している。

これらの研究で示されていることは、子どもの“いま”の課題をある程度長いスパンの中に位置づけ、発達段階を考慮に入れながら、どこに導いていけばよいのかという目標を持っていることである。これらのことを要約するならば、子どもを“見る”ことを通して、子どもの“いま”に関する仮説を設定し、その上で何ヶ月後かの着地点にむけて介入を行っていくということである。

最後に保育者の持つべき介入の技法について検討する。子どもの言語能力に限界があるため、一方的な説諭はそれほど大きな効果を持たない。そのために、子どもがわかる形で示す“演じる”という行為が必要になってくる。塩路ら（2004）は、「ぼく」、「わたし」、「おれ」という一人称を使い分けることによって子どもとの深い関係性を築いているベテラン保育者の姿を描き出している。それによると、「ぼく」は自分の不安や喜びなど感じたこと、驚いたことなどを素直に語るときに用い、「わたし」は共通の話題で子どもと一緒に思考したりするときに用いる。「おれ」は子どもの心性に接近するためのキャラクターであり、子どもを受け止めるときに用いる。つまり、子どものよさに感動した私的な「ぼく」から公的な「わたし」へと変わるのだ。保育者が「わたし」として語りだすと、子どもたちは自分にとって大切なことが語られることを認識し、語りかけに集中して耳を傾ける。また、保育者の「おれ」という力強い受け止めによって、子どもたちは自分の心を立て直していくとしている。塚崎ら（2004）では、保育者が自らの身体を子どもの安全基地として用いることによって、子どもたちは他の子どもと積極的に関わることができるようになるとしている。身体を安全基地とするために、同時に多数の子どもからスキンシップを求められる場合にも、身体が繋がっていなくても保育者と繋がっていると子どもが実感できるように振舞っている。そして、このような保育者とのスキンシップが時間が経つにつれ、子どもたち同士のスキンシップの方法へと波及してくるのである。三宅ら（2001）は保育者の子どもへの誘因的な“ことばかけ”に注目し、“ことばかけ”を保育構成の段階では幅広い解釈ができるように配慮すること、幼児の実態や経験などに接近したものであること、幼児の思考に完全なものは求めずゆったりと余裕をもって行うことが、幼児とのコミュニケーションの生成を促すことを示した。

これらの研究で描き出されている保育者に共通することは、保育の現場においては「素のわたし」ではなく、「保育者としてのわたし」として現場にいることである。これは当然のことなのであるが、「保育者としてのわたし」として自覚的に振舞うということは、保育者を演じることに他ならない。もちろん、これらの研究で取り上げられているようなベテラン保育者の場合は、多くの場面では無意識的に選択した行為が、保育者としての行為であったのであろう。本研究で検討するのは、保育者養成校という保育者の“たまご”への関わりである。このことからすると、意識的に保育者として振る舞い、そのための“技”の幅を広げるような関わり方が求められるのである。

現場に出て、そこでの起こっている様々な出来事の情報収集し、その情報を自分の持っている知識と結びつけながら仮説を構成し、その仮説に基づいて演技的に振舞ってみる(図1)。これが、特に領域「人間関係」の援助・指導を中心においた子どもと関わり方であった。しかしこのような関わり方は、子どもの人間関係能力を鍛えるためだけの関わり方ではない。津村ら(1992)は、「ある現状について、そこに起こっている事柄についてデータを集め、整理(指摘)し、分析(診断)して、あるべき状態を考え(仮説化)、それに向かって計画を立て、行動してゆく」という図2に示すような体験学習のステップを提示し、この体験学習のステップを意識的に進めていくことによって、生涯にわたる個人の成長が可能になるとしている。ここにおいて、学習者の人間関係能力を育てていくことと、子どもの人間関係能力を育てる力を育てていくこととは、大部分で一致するのである。

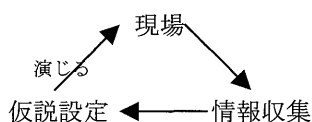


図1.領域「人間関係」の援助・指導モデル

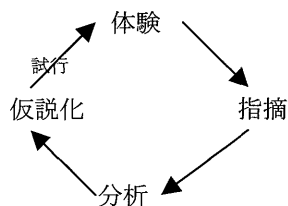


図2.体験学習の循環過程(津村,1992より作成)

【3. ロールプレイの可能性】

本節においては、前節において示された諸能力を育てることにロールプレイという手法が寄与できることを示す。

Morenoによって創始されたロールプレイは、日常生活の様々な課題を即興劇という形で設定し演じることによって、自己、他者、及び両者の関係、関係を取り巻く状況に対する理解を深め、新たな関係性の発展を目指すものであるとされる(島谷,165)。しかし、今日においてはモレノの意図を超えて様々な場面で様々な用いられており、その分野を超えて、より広い視野からロールプレイを位置づけなおそうという動きもある。1997年に行われた日本心理劇学会でのシンポジウム(吉川ら,1998)では、幼児教育場面、道徳教育場面、劇の演出場面、精神医療場面でのそ

それぞれのロールプレイの可能性について論じられている。2002年に行われた応用心理学会のシンポジウム（小野ら,2002）では、自己の内面の問題を見つめようとする（モレノに忠実という意味で）正統的な利用例と、障害児にソーシャルスキルを獲得させるための利用例、企業内研修での接遇教育として利用例が紹介され論じられている。

これらの多様な利用法を整理するために、2つの軸を用意する。1つ目は、「獲得目標の有無」という軸である。接遇教育やソーシャルスキルの獲得などにロールプレイが用いられる場合は、あらかじめ“望ましい”行動が設定されており、その行動を自分のものとして獲得するための効果的な方法としてロールプレイが用いられている。一方、正統派のロールプレイではそのようなものは設定されていない。2つ目の「自己志向－他者志向」の軸である。自己志向とは、自分でも気づいていない自分の思いや自分で抑圧している思いを、自分で演じたり、他者が演じるのを見ることによって気づいていくというカウンセリングや精神医療の技法などとして用いられる場合であり、他者志向とは道徳教育などのように他者の気持ちを理解することに重点をおいて用いられる場合である。この2つの軸によって様々なロールプレイは図3のように整理される。

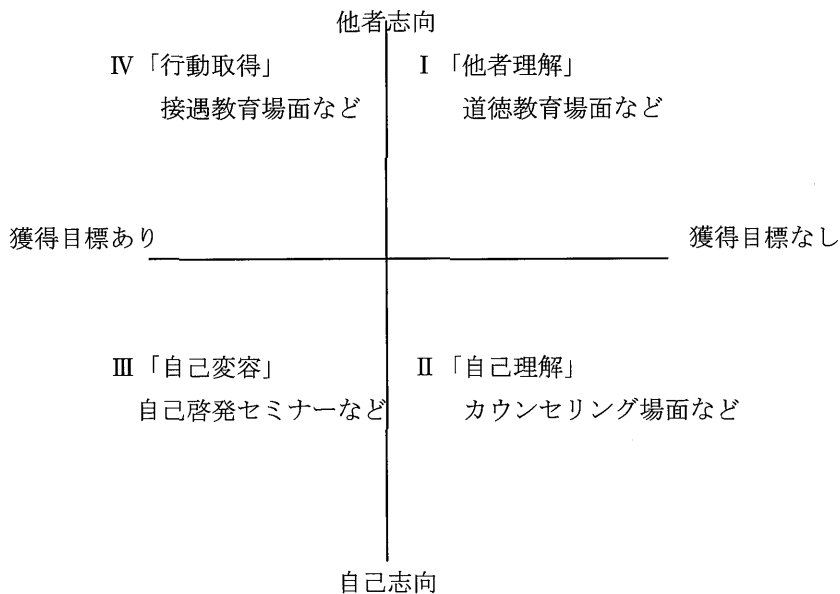


図3.ロールプレイの利用法の分類

図3を用いて、保育者養成におけるロールプレイの可能性を検討していくのであるが、保育者養成課程においてロールプレイを用いた実践報告はほとんどなく^{※2)}、保育者役と子ども役に分かれて模擬保育を行う事例がいくつか報告されているくらいである。尾崎（1998）は、遊びの計画案を立て、それを学生同士で行ってみるといって「遊びのシュミレーション」を保育課程総論の中で行い、その教育効果として、「子どもの発達や興味・関心についての理解」、「保育者の言葉か

けや手だての方法」について学べた学生が実施前よりも増えたことを報告している。これは図3の「I」や「IV」にあたるであろう。

保育者養成ではロールプレイを用いた実践報告は低調であるのに対して、看護師養成ではそのような実践報告が多くあり、しかも近年その数は増えてきている²³⁾。このような実践報告が多数なされる背景には、2000年に人間関係能力育成を強調した看護師養成課程のカリキュラムの改変があるが、その根本には看護学生のコミュニケーション不全という問題がある²⁴⁾。

原田ら(2004)は臨地実習で困った場面をロールプレイで再現することを通して、コミュニケーションへの理解が深まったことを報告している。それによると、会話が続けている状態をコミュニケーションが取れているとして“よい”ものと評価してたのであるが、沈黙も患者にとって大切な時間であることや表面的な会話だけでなく相手の内面を支えるような会話が大切であることなどを学ぶことができたとしている。これを図3にあてはめて考えると、「I」(「沈黙にも意味がある」などの相手の気持ちの理解)が「IV」(コミュニケーションの方法の理解)の深化を促している。塚原ら(2005)は臨地実習前の学生に看護師と患者に分かれてのロールプレイを用いた授業を行い、話を聴く技術の習得と、自分と他者の共通性を自覚するとともに全く違う側面を持っていることを感じたとしている。そして、そのことを通して、自分と他者の関係をどのように作りあげ、相互作用のなかから他者の抱える問題をどう探り出し、解決へ向けてどうかかわりを持てばいいのかという問いを深めたとされている。これは、「IV」の学び(話を聴く技術)と並行して、「I」(相手の気持ちを知る)から「II」(相手と共通する自分、異なる自分)を経由して、「III」(どのような私であればいいのか)、「IV」(どのように関わっていけばいいのか)と問いを深めている。このとき獲得目標となる行動は存在するのであるが、その目標は企業内研修などで行われる接遇教育とは異なり、自分とは切り離されておりその形を学習すれば足りるようなものではない。自分の中から立ち上がってきた目標であり、それを身につけることが自分にとって必然である目標なのである。保美(2005)では、看護師の職場研修の中でロールプレイを行うことによって、自分が患者を恐れ言動が慎重になっていたことに気づき、患者の反応は自分のよそよそしい態度への指摘であったと推察している。そして患者に対して関心を示すというのはどのような行為であるのかと考えている。これは「II」(自分の気持ちに気づく)から「I」(相手の気持ちを知る)を経由して「IV」(関心を寄せるとは)へと移行していつている。

このように「IV」の行動様式の獲得だけを目標にせずとも、自己や具体的な他者についての思いを深めていくことを経由して、行動様式の獲得に至ることが分かる。安価な労働力を得るために画一的な行動様式を学習させるには、詳細なマニュアルを作りそこに人を当てはめていくことが有効であろう(Ritzer,1993)。しかし、ヒューマン・サービスの専門家の育成のためには、行動様式の獲得を直接的な目標にせず、自己と具体的な他者の理解を経由して行動様式の獲得に至るという過程がより重要である。なぜならば、ヒューマン・サービスの現場においては、典型的

な場面はあるとしても、同一の場面というのは存在せず、多様な他者に対して、その相手と場面に応じた即時でありながら柔軟な対話^{註5)}が求められているのである^{註6)}。そのためには、目の前の相手の行動に“促される私”が不可欠であり、“促される”ためには相手の行動を受け止め、その内側から理解^{註7)}することが必要なのである。

ロールプレイが前節で述べた図1とどのように関わるのかを検討する。自分が問題視しているある場面を想定してロールプレイを行おうとすると、その場面を共に演じてくれるメンバーに対して説明を行わなくてはならない。その際に、登場人物のそれぞれの立ち位置からそれぞれの発言や表情、行動などを正確に伝えなくてはならない。伝えようとする、伝えることのできる部分と伝えることのできない部分が露わになる。これはその場面にいた自分が、何を見ることができていて、何を見ることができていなかったのかという気づき、もしくは、何に囚われていて、何を見落としてきたのかという気づきである。この気づきから、情報収集能力の精度を高めていくことができる。同様のことは、再現されたロールプレイ場面をみる“観客”の側にも当てはまる。その再現場面の中で何を見なくてはいけなかったのかを、ここには教員が立ち会っているために、指摘することができる。特に学生たちの気づきにくい身体の動きなどの非言語情報の情報収集の仕方などを伝えるのには有効である。

次に、演じられた学生には困難と感じられた場面を打開するための方法を考えなくてはならない。相手側を演じた“役者”の感じたことを知ることや、その場面を見ていた“観客”の感じたことを知ることを通して、どうすれば良かったのかを考え、仮説を立ててみるのである。この仮説はどのように行動すれば良かったのかという平板な仮説ではなく、その場面において、相手はどのように感じていたのか、また、何を望んでいたのか、そしてその思いに直接的に答えるべきなのか否かというようなことも含んだ重層的な仮説である。これは「I」（他者理解）や「II」（自己理解）を通して、「IV」（行動取得）に至る過程と重なるのである。

そしてこれらの仮説に基づいて演じてみるのである。普段の自分ならばとらないような行動を、現場ではない教室という“安全地帯”で試しにやってみることが大切である。この試しにやってみることによって、自分の行動が他者にどのような影響を及ぼすのかを理解し、行動の幅を広げていく（赤堀,2003）。

【4. おわりに】

本研究では保育者というヒューマン・サービスの専門家を養成する課程において、子どもの人間関係能力を育成する力を養成すると同時に、学生自身の人間関係能力をどのように育成していくのかということを議論してきた。その結果、この2つの育成目標は異なるものではなく、大部分で一致していることが分かった。その上で、これらを育成していくために、ロールプレイという手法が有効であることを示した。但し、ロールプレイによって直接的にマニュアルに従った行

動を押し付けるのではなく、対面する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できるという意味において有効なのである。なぜならば、ロールプレイを構成するためには、相手や場面をしっかりと観察することが必要であり、その場面を演じてみることによって相手の心情を内面から考え自分の行動を計画することができるからである。そして、教室という現場から離れた場所で、その行動を試してみることによって行動の幅を広げていくことができるからである。

本研究では、先行研究を検討を中心に、ロールプレイを中心とした領域「人間関係」の授業の可能性についての理論的枠組みを提示してきた。しかし、具体的な授業展開やその教育効果については提示することができなかった。今後、実践事例の検討を行うことを課題として研究を締めくくる。

【5. 注】

- 注1) このような目的の2重化はそれほど珍しいことではない。領域「人間関係」の指導においては、学生自身の人間関係力を育てるという第1の目的について語られたことはほとんどないが、例えば領域「表現」における音楽の指導においては、子どもたちの音楽表現を援助する能力の養成と学生自身の鍵盤力などの音楽力の養成が同時に行われ、ときには後者に指導の重きが置かれていることさえある。
- 注2) 少なくとも『保育学研究』及び『保育者養成研究』の中に、ロールプレイやロールプレイングをタイトルに含む論文は皆無である。
- 注3) 畑ら（2006）によると、ロールプレイを用いた看護教育の報告は1983～1999年の間に106件あり、2000～2003年には157件と1.5倍に増加している。
- 注4) もちろん、看護学生が一般の学生に比べて人間関係能力が低いということではない。谷口ら（2002）によるとソーシャルスキルを測るKISS-18の得点は、同年代のそれよりも高いのであるが、以前に比べて下がってきており、職務の遂行に支障をきたすだろうという問題意識がそこにはある。
- 注5) ここでいう対話とは言葉が交わされることだけではなく、両者の行動が相互に影響を与えあって成立する関係のことである。
- 注6) もちろん、マクドナルドに代表されるようなマニュアルによって管理された職場もヒューマン・サービスであることには違いないが、そこには柔軟な対応が欠けている。こちらがどのような言葉を発し行動しようともマニュアルによって処理され、注5のような意味での対話が成立していない。
- 注7) Meinel（1960）によると、優れたコーチは選手の動きを「なかから」知覚し、共感的に一緒に「跳び」、「走り」、ともに「動いている」と述べている。

【6. 引用・参考文献】

- 赤堀方哉（2003）「ボランティア体験学習の教育効果(2)」、『論集』36、pp.11-19.
- 朝日新聞（2006a）「底見えぬ少子化 衝撃」、6/2朝刊.
- 朝日新聞（2006b）「出生数 6年ぶり増」、8/22朝刊.
- 中央教育審議会答申（2004）「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」（答申）

- 原田慶子・大高恵美（2004）「学生が実習で困った場面をロールプレイする効果」、『日本看護学会論集』35、pp.202-204.
- 畑吉節未・米谷淳（2006）「共感ロールプレイ」、『看護教育』47(1)、pp.78-83.
- 伊藤わらび（2001）「保育学生の変容と保育者養成の今日の課題－20年間における保育学生の生活実態と意識に関する調査結果を通して」、『保育の研究』18、pp.82-89.
- 石川朝子（2004）「保育者養成校における学生指導のあり方（2）－学生の資質の変化に対応する指導－」、『東海大学短期大学紀要』38、pp.1-6.
- 石川隆行（2003）「保育者を目指す短大生の保育効力観について」、『一宮短期大学研究報告』42、pp.315-322.
- 小口力（2003）「保育士養成カリキュラムにおける課題」、『保育士養成研究』21、pp.75-83.
- 厚生労働省年金局（2004）「平成16年年金改正制度に基づく財政見通し等」.
- 畠山美穂・畠山寛・山崎晃（2003）「仲間とうまく関われない幼児はどのように社会的スキルを学習するのか?」、『保育学研究』41(1)、pp.20-28.
- 松井愛奈（2001）「仲間との相互作用のきっかけにおける転換と一貫性」、『保育学研究』39(2)、pp.59-65.
- Minel, K. (1960) *Bewegungslehre, Volk & Wissen* (金子明友約『マイネル・スポーツ運動学』、大修館書店、1981).
- 三谷大紀（2004）「保育をみる「まなざし」の変容の分析」、『保育学研究』42(2)、pp.45-58.
- 宮台真司・藤井誠二（2001）『「脱社会化」と少年犯罪』、創出版.
- 三宅茂夫・田中亨胤（2001）「保育におけるコミュニケーション生成の改善」、『保育学研究』39(2)、pp.49-58.
- 村中李衣・赤堀方哉（2001）『跳ぶ教室』、教育出版.
- 成田朋子（2000）「幼児の人とかかわる力を育む」、『保育学研究』38(1)、pp.61-68.
- 二階堂邦子他（2000）「四年制保育者養成に関する研究(1)学生がイメージする保育者」、『日本女子体育大学紀要』30、pp.155-164.
- 野尻裕子（2000）「幼児にとって相手と「繋がる」ということの意味」、『保育学研究』38(1)、pp.21-27.
- 小野浩一ほか（2002）「ロールプレイングの理論と実際」、『応用心理学研究』28(1)、pp.47-71.
- 大森洋子・友定恵子（2000）「4歳男児の人間関係の変化と保育者のかかわり」、『保育学研究』38(1)、pp.69-76.
- 尾崎恭子（1998）「保育者養成における授業方法の検討Ⅰ」、『聖和大学論集』26、pp.111-121.
- Ritzer, George (1993) *THE MCDONALDIZATION OF SOCIETY*, Pine Forge Pr (正岡監訳『マクドナルド化する社会』、早稲田出版会、1999).
- 塩路晶子ら（2004）「保育者の中の3つの「わたし」」、『保育学研究』42(1)、pp.12-18.
- 塩見優子ら（2000）「保育学生の学習・生活等の態度と意識に関する調査」、『保育士養成研究』18、pp.1-17.
- 塩谷まき子（2001）「即興劇で演じる行為がもたらす気づき」、『児童心理』55(12)、pp.154-165.
- 須藤らん子（2003）「保育者の資質に関する一考察(1)保育者養成校から見た学生の資質」、『武蔵野短期大学研究紀要』17、pp.21-28.
- 谷口ひろこ・吉野淳一・澤田いずみ（2002）「対人技術に関するロールプレイ演習とその評価」、『精神科看護』29(5)、pp.46-51.
- 塚崎京子・無藤隆（2004）「保育者と子どものスキンシップと料差の人間関係との関連」、『保育学研究』42(1)、pp.42-50.
- 塚崎節子・吉井美穂・坪田恵子（2005）「臨地実習前ロールプレイングで高めるコミュニケーション力」、

『看護展望』30(12)、pp.21-26.

津村俊充・山口真人（1992）『人間関係トレーニング』、ナカニシヤ出版.

UFJ総合研究所（2003）「子育て支援策に関する調査」（厚生労働省委託調査）.

吉川晴海ら（1998）「心理劇の創造」、『心理劇』3(1)、pp.1-18.