

ロールプレイを中心とした実習指導に関する一考察

赤 堀 方 哉

【はじめに】

教師や保育士、福祉士、看護師などの多くの対人援助を行う専門職の資格取得には、現場での実習が義務化されており、それらの実習は長期化、多様化する傾向にある。例えば、教員免許状の取得を目指すものは、平成10年からは学校での教育実習に加えて、養護施設や高齢者施設での実習を行う「介護等体験実習」が義務化されている。これらの傾向の意味するところは、専門職としての能力の養成には現場での実習によるところが大きいという認識であろう（藤中,2006、中西ら,2004）。

また、専門職養成の文脈以外でも様々に現場での実習に言及されることがある。教育審議会などでは、いまだ実現には至っていないが、会議のたびに中学生などに奉仕活動を義務化することが議論される。そこには、奉仕活動をきっかけにして規範意識等が高められるという認識がある。教育審議会等の思惑とは一線を画するが、全国にさがけて県内のすべての中学生に職場体験を課しているのが兵庫県と富山県である。この体験は生徒たちの「自分の力を信じてなんとかやっつけていける」という感覚を高めているとされている（玄田他、2004）。

このように現場での体験が重視されているにも関わらず、その事前事後の指導方法は確立しているとは言いがたい。事前指導の不足は直ちに現場への迷惑につながるために、一定の時間を割かれている。しかしその内容は教育実習の場合は、谷らの調査（1999）によると、「実習について」、「学校と教師の仕事について」、「教育問題、教育論」、「実践報告」、「児童・生徒の指導の実践」、「実践的能力の養成」に分類され、現場での体験そのものに焦点をあてるような事前指導がなされていることは少ない。さらに事後指導には割かれる時間も少なく、その内容は反省会や体験発表会、レポートの作成に終始しているようである。そのため、実習体験をふりかえり、自らの中に位置づけ、次の実習へとスムーズに結び付けていくことがうまくいっていない例も散見される（藤中、2006）。

事後指導が不十分になってしまう要因としては、時間の不足がまず挙げられるであろう。教員養成や保育士養成の課程の中で単位化されている事前・事後指導は、多くの場合、大半が事前指導に充てられ、事後指導には時間がほとんど残されていないという問題点がある。しかし、この

ようなシステマ的な問題だけにはとどまらないように思われる。すなわち、「体験のふりかえりは現場でしか出来ない」という素朴すぎる経験主義が存在するように思われるのである。後述するようなふりかえりの方法を模索する中で、幾度となく、「ふりかえりは現場でしかできない」という批判に出会った。この素朴な経験主義は、言うまでもなく、人間存在への誤謬によるものである。人間は感覚器によって得たデータをすべて無秩序に蓄え、状況に応じて無秩序なデータ群の中から必要なデータを取り出すことはできない。(無意識的に) データに重みづけ・意味づけをした上でエピソード化して蓄え、状況とエピソードを参照しながら必要なデータを取り出していくのである。また、外部からのデータ入力によって感情や思考が開始されるとしても、データそのものだけが感情や思考の要因ではない。データに重みづけ・意味づけするという営みこそが、感情や思考なのである。感情社会学では、この過程を事実と予期のギャップに感情が生じると語る(岡原ら、1997)。ここで、予期が二重の重要性を持つことになる。すなわち、感覚器が取得したデータの内、何を記憶に残すべきかの無意識の選択に寄与するという意味において、そして、選択されたデータからどのような感情や思考を生じさせるかを決定させるという意味において。

以上のことを実習指導という文脈におきなおすと、まず、何を見ることが出来て、何を見ることが出来なかった(正確には、見たけれども記憶にとどめることが出来なかった)のか、学生の語りの中から明らかにすることを通して、何を見るべきかを伝えることである。見落としている箇所を指摘することと、見ているけれども十分な意味づけができていない箇所を補強していくことになるだろう。次に、学生たちの内に生じる様々な感情の背景にある予期に介入し認知のゆがみを正していくことである。例えば「むかつく」という学生の感情の表出に対して、「むかつく」理由を学生の内側に探ることによって、自己のあり方を見つめる契機となるであろう。このことは翻って、様々な実習場面で出会う他者の感情表出に対しても、他者の内側に思いを寄せることによって、より共感的な受容を促す。自己の内側への理解と他者の内側への関心は、同時並行的に深められていく。

このような関心に基づく実習指導の先行研究としていくつか挙げられる。藤中(2002)や坂本(2001)は、小グループでの話し合いを通じて、現場体験を自己に内面化・構造化できていく教育実践を報告している。同様に小グループでの話し合いを基盤としながら、岡本(2005)は実習の自己評価をつけるという作業を、吉田ら(2001、2002、2004、2005)は子どもの声を整理し受け止めるという作業を取り入れながら、同様の教育成果を報告している。また、姫野ら(2006)は、実習中の授業のVTRと実習日誌を学生に分析させることを通して、実習生の成長と課題を浮かび上がらせることが出来る反面、学生同士の体験を共有する場がないという課題であるとしている。加藤ら(2002、2003)や永田ら(2001、2002、2003)の一連の研究は、ティーチング・ポートフォリオを実習事後指導に導入することによって、教育課程と実習の結びつきを円滑に

し、また、同じ実習に参加した他の学生の視点を取り入れることが出来たとしている。竹内(2006)は、学生が実習をふりかえったワークシートを元にスキットを作成している。この作業の中で、学生は自らの体験を語り、他者の体験を聞き取る。それをスキットとして構成していく中で、自己や他者の思いに心を寄せながら、課題を明確化し、反省を省察、熟考へと深めていっている。

これらの先行研究から明らかになっていることは、小グループを中心に実習体験について語りあい他者の視点を取り入れることの重要性と、自己の体験を記録などを利用して省察していくことの重要性であろう。このように実習事後指導のプログラムは開発されつつあるが、それは端緒にすぎたばかりである。

本研究の目的は、ロールプレイという手法を実習指導の中心に置くことの可能性について検討することである。本学には「フィールドワーク」という授業がある。これは、学期中の毎週金曜日に、学生は所定の実習先で1日実習を行い、そのふりかえりを次の週の火曜日に180分かけて行うという授業である。この実習とふりかえりの繰り返しを1年間(約30回)行う。このふりかえりをロールプレイを中心に展開した事例を示すことによって、実習指導にロールプレイが寄与する可能性について示す。2週間ないしは4週間の連続した実習の前後に実習指導を行うのが通例である教育実習などと、週に1度実習を行いそのたびにふりかえる「フィールドワーク」とは隔たりが大きい。しかし、1ヶ月程度のスパンではなく1年のスパンで学生の成長を見ることが出来るため、実習や実習指導の効果が分かりやすいという利点はある。また、教育実習等も近年では1回で終わることは少なく、何回かに分けて行うことも多くなってきている。そのため、ここでの本研究の知見は実習指導のあり方を考えるための資料になるであろう。

【ロールプレイの可能性】 (1枚程度)

ロールプレイはモレノによって創始された。彼女は、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したとされる(島谷,2001)。しかし、今日では、赤堀(2007)で整理したように、モレノの意図を超えて様々な場面で様々な用いられている(図1参照)。専門職養成では、学内での授業や学外での実習のすべてを通して、最終的には「IV」の行動様式の獲得を目指している。しかし、ロールプレイを用いるにあたっては、スキルトレーニングのように直接的に「IV」に向かうのではなく、「I」～「III」を経由しながら、すなわち、自己理解や自己変容、他者理解を経由しながら、行動様式の獲得に向かうことが、対人援助の専門職養成としては肝要であることを示した。これを上述した言葉で置き換えるならば、普段は目をむけることの少ない自己や他者の予期に目をむけそれを明確化し、場合によっては自己の予期を変更しながら、行動の様式の獲得にむかうということになる。

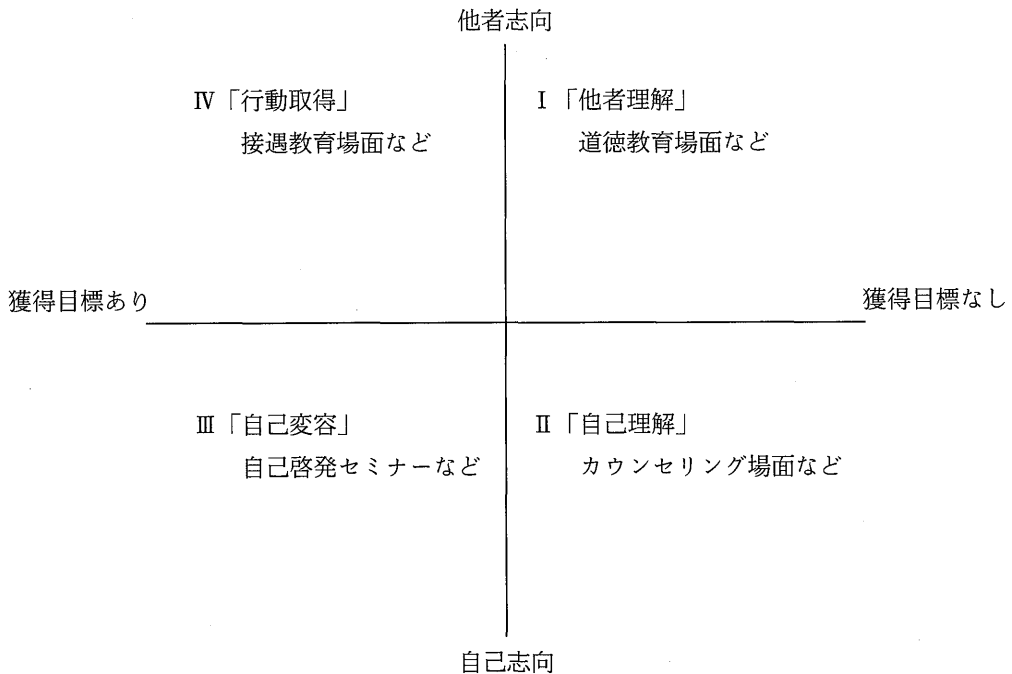


図1. ロールプレイの利用法の分類 (赤堀、2007)

ところで、グループメンバーの一人が現場で体験したことをロールプレイとしてしようとする
と、いくつかの困難に出会う。1つ目の困難は「事実の再現に関わる困難」である。事例を提供
する者は、その事例をグループのメンバーと共に再現できるように説明するための言語能力が必
要であるし、逆にメンバーは説明される事例を自らの頭の中でとりあえずは展開してみる想像力
が必要である。2つ目の困難は「感情の再現に関わる困難」である。事例を演じることは、他者
になってみて他者の感情を追体験することである。いったん「私」という枠組みを外して感じる
柔軟性が必要である。ロールプレイの事例として取り上げられるのは、多くの場合、学生にとっ
て困難であった事例である。どのように行動すればよいのかわからず行動できなかった事例や、
とりあえず行動はしたものの自己の行動に自信のもてない事例、また他者がなぜそのような行動
したのかが理解できない事例などである。これらの問題を解消し、新たな行動様式の取得を目指
すのであるが、その新たな行動様式はマニュアルとして登場人物（自分を含めて）の外部から与
えられるのではない。相手の行動の背後にある感情の追体験を利用しながら、その場面では、ど
のような行動の可能性があったのかを検討し、可能であった行動をとった場合、どのような別の
事態が生じたのかを検討していくのである。

このようにロールプレイを中心に授業を展開しようすると、いくつかの困難に不可避的に出
会うことになる。そして、言語能力や想像力が低い学生の集団である場合、この困難はより大き

なものになる。しかし、このような困難に出会うことを承知して、一つ一つ困難と向かい合っていくことによって、自己の内の予期とはどのようなものであったのか、すなわち、「私」とはどのようなものであったのかを知り、他者の内の予期とはどのようなものであるのかに関心を払えるように、すなわち、他者の思いに共感的に寄り添えるようになることが目指される。これらのことを通して、他者や社会にあわせて新しい行動様式を取得すると同時に、状況の変容を目指しての新しい行動様式を取得することが可能になっていく。

上記のような視点に立ちながら、ロールプレイを中心とした実習指導の展開を次章では示す。

【ロールプレイを中心とした授業展開】

1. 事実の再現に関わる困難

ロールプレイを行うためには、取り上げたい場面をメンバーに提案し、その場面をメンバーに伝え、共有する必要がある。そのためには、まず実習体験を語るというところから始めるほかない。この語るという部分に一つ目の困難が存在する。

実習から帰ってきた次の授業で、「実習体験を3分間で語る」という課題を与える。すると受講生の多くは、「朝9時に出勤して、まず、掃除をして、それから…、12時に昼食と休憩、そして…、17時に実習が終了しました」というようなスケジュールを中心とした語りに終始し、そのためせいぜい1分程度の時間しか語れず、3分間を語りきることができないという現実直面した。これは実習体験がスケジュール以上の語るべき内容を持たないのではなく、何を語るべきなのかを了解していないということと、「私」を語り始めることに恐怖感があるのではないかと考えた。そして、「実習体験を3分間で語る」という課題と並行して、「傾聴のトレーニング」と「語りを豊かにする問いを発する」という課題を与えた。

傾聴のトレーニングは本来おうむ返しなどの技法を用いながら相手の話をより正確に理解するためのトレーニングである。しかしここでは、よく聴くことだけでなく、よく聴きその発言を受容しているというメッセージを話者に伝え返すことを目的としている。これによって、語りを受容されると信頼できる“場”づくりを行い、それによって発言することの恐怖を少しでも取り除くことを目的としているのである。「語りを豊かにする問い」は、聴く側があなたから何を聞きたいのかを問いの形で話者に与えることによって、語り手が何を、どのように語ればよかったのかを明確にしていくことである。今は外在化している問いを、将来的に内在化し問われる前に語れるようになることを目指している。

このような3つの課題を並行して行い、1ヶ月くらい続けると、効果的な問いとその問いに応えた自分の語りが見えるようになってくる。

<事例1：「そういえば…」>

児童養護施設で実習を行っているTが一通り1日の実習の流れを発表すると、「児童養護施設

設の子どもと“ふつう”家庭の子どもとはどんな風に違うんですか？」と問いが投げかけられる。この問いを受けてTは黙ってしまう。しばらくして、ゆっくりと語り出す。「なんかぁ、施設の子はぁ、言葉遣いが悪かったりするような気がする。例えばね、ちょっと気に入らんことがあるやん。そしたら、『死ね!』とか言ってくるんよぉ。“ふつう”はそんなこと言うのかなぁ。……」。

児童養護施設という存在をほとんど了解していない学生からのもしかしたら興味本位かもしれない問いを受けて、ゆっくりとその施設で実習しながら感じた違和感を言葉にし始める。問いに補助線を引いてもらいながら、受容的な“場”に支えながら、「私」を語り始める恐怖を超えて、このとき初めて自分の外側にあるスケジュールの語りから、自分の感じていたことを言葉に置きなおしていくという自分の語りへと変化しているのである。

<事例2：「実は…」>

児童養護施設で実習しているKは、いつも目を輝かせながら元気に発表する。でも今日の発表はなぜかいつもの覇気がないまま終わってしまった。

「実習中で一番つらかったことは何ですか?」。この問いにKは目にいっぱい涙をためながらしばらくの沈黙。そして、「実は……、施設の先生にタオルを投げつけられました。あなたみたいな人が関わると子どもがかわいそうって言われました」、「何があったの? どうして、子どもがかわいそうなの?」、「わかりません、……」。

Kの身体の変化を見て取った学生からの質問によって、実習先では未解決のままになっていた問題が教室で明らかになってくる。Kはタオルを投げつけられた驚きと悲しみに支配されており、事態を分析し、自分のどのような行動が問題視されたのかに向けて思考を始めることができていない。しかし、問いをきっかけにして、語ることによって自分の悲しみを外在化する。そして、聴き手に、なぜそのような事態になったのかを語り始める。語るつもりがなかった、語ってはいけないと思っていたことを、問いに促されながら語り始めることによって、自分の中に秘めようとしていたその事例が問題であって、問題として切り取ってもよいのだということが認識される。この段階に至って、問題場面をロールプレイとして構成することによって、その場面の登場人物（自分も含めて）の思いに思いをめぐらせながら、問題解決の糸口を探ることができるようになるのである。

<事例3：「そこはまったく記憶にありません」>

託児所で実習を行っているSがロールプレイの題材を提供する。お昼寝の時間に、お昼寝を出来ない子を小さな部屋でSが一人でみている。

職員A：「この子をお願いします」

S：「はい」

職員B：「この子も起きてしまったので、こっちでお願いね」

このようなやり取りが続き、いつの間にか一人で5人の子どもを見なくてはいけなくなってしまった。この状態に対して、Sは自分の能力を超えた子どもを任せられ混乱したということに加え、小さな部屋に取り残されて職員さんたちに見捨てられたように感じたと言った。

観客であった学生たちが、Sの気持ちを追体験しようといくつかの質問を行う。その中に、この部屋がどんな部屋であって、どんなモノがあったのかという質問があった。その質問を受けて、Sが部屋の構造について説明を始める。

S：「6畳くらいの部屋で、こっちに〇〇があって、そこにはストーブがあって……」

学生：「そのストーブはついていたの？」

S：「寒かったけど、勝手にストーブをつけていいのか分からなかったの、つけませんでした。あ、でも、いつの間にかついた」

学生：「それは、誰がつけてくれたの？」

S：「そこはまったく記憶にありません」

この「記憶にありません」は覚えていないということではない。その場面を見れていないということだ。それをあえて「記憶にない」という語で語っているのは、自分の目の前でそれがなされ、自分が見ていないはずがないということをS自身が分かっているからである。ロールプレイを構成しようとする、自分が得ている情報をメンバーと共有しなくてはならない。メンバーに伝えようと、自分の見たものを語ろうとすると、語りの残余の部分として見ていない部分が逆照射される。それによって、自分が見ることが出来なかった部分を見ることが出来るのだ。もちろん語ることによってこのような効果は期待できるのであるが、ロールプレイとして身体を使って表現しようとする、他者の目を通して自分が見過ぎていたものがより顕になるのである。Sは自分の見落としていたストーブをつけてくれた存在に気がつくことにより、自分が見捨てられているように感じたのは誤解であったと思いついた。

2. 感情の再現に関する困難（2枚程度）

<事例4：「私はBさんでないでBさんの気持ちなんてわかりません」>

児童養護施設で実習をしているTが、自分がどうしていいかわからなかった場面をロールプレイの題材として提供する。

T：「Aさん（施設利用者）、お風呂に行きますよ。お風呂には帽子はいらないから、ここに置いていきましょうね」

すると、Aさんは突然、帽子を床に投げつける。それを見た施設の職員のBさんが、「何してるの」と激しく叱責して、無理やり風呂場に引きずって行ってしまった。

この場面で職員のBさんを演じた学生Iは「どうして、そんなに怒ったの？」と問うと、

I: 「そんなのわかりません」

教師: 「もちろん、Bさんが本当はどうしてそんなに怒ったのかは分からないんだけど、いったんBさんになってみて、怒ったときの気持ちを感じられないかなあ」

このようにヒントをだして、もう一度同じロールプレイを行ってみた後に、同じ質問をしてみると、

I: 「私ならこの場面では絶対にあんなふうには怒らないし、私はBさんでないのでBさんの気持ちなんてわかりません」^{注1)}

ロールプレイを行うことの目的のひとつに、他者を内側から理解するということが挙げられる。しかし、いったん自分の考えや感情をわきにおいて、自分とは違う誰かになって感じてみるのには大きな困難が伴う。「私」であることに拘束されているIには、この瞬間、Bは自分にとって理解不可能な異邦人に映っている。ここに共感の成立する余地はない。これはIにとってBが共感不可能であるということだけを意味しない。過度に「私」であることに拘束されているIは、初めから共感可能である存在とだけ共感でき、共感不可能と思える存在とは共感することを拒否している。Bを自分の所属する共同体の外部に置くことにより、自分の所属する共同体の中だけで安心を手に入れようとするカッティングアウトの作業を無意識に行っているのだ。これは柄谷(1992、1994)が共同体の内部でのコミュニケーションが自己対話でしかなく、共同体の外部とのコミュニケーションにおいて初めて「他者」と出会い、コミュニケーションの成立には「命がけの飛躍」が必要となってくるとしたことと重なってくる。つまり、Iが「命がけの飛躍」が必要なコミュニケーションや共感を拒否することは、そもそも自分と共感できる人しか共感しないということに等しい。この他者との共感志向性の低さは、ロールズの正義論をひくまでもなく、この社会の安定性の基盤を切り崩していく。

このようなIの言動はIだけに特有のものではない。ロールプレイを実施していく中で、毎週違う学生から同じような反応が見られた。しかし、回を重ねるごとに、やや違う反応も見られるようになってきた。

<事例5: 「思わず食べてしまった」>

保育所で実習を行っているTが提供するの、食事の時間なのに子ども(CとD)が二人で話に夢中になっており、全く食事がすすんでいないし、そこに介入しようとした実習生の言葉も聞いてもらえず、どうしていいのかわからなかったという場面である。子ども役の学生(MとN)がおしゃべりしている場面に、実習生役の学生が次々にチャレンジする。そーっと後から近付いて声をかけてみる学生、思いつき怖そうに「ご飯食べなさい」と叱ってみる学生、「何の話をしているの」と二人の会話に入っていこうとする学生など。しかし、誰もが二人に相手にされずに、すずすと退散してくる。

最後のチャレンジャーKは、二人の前に座ってプリンを食べ始める。MとNは会話をしながら

らも少しプリンが気になっている様子。しばらくして、学生KがMに

「M君、プリン食べる？」

「食べる、食べる！」

「じゃあ、ご飯を食べてしまおうね」

そこで、Mがご飯を食べ始め、それにつられたNもご飯を食べ始める。

ロールプレイが終わった後で、Mに「どうしてご飯を食べたの？」という観客の学生からの問いに、Mは「思わず食べてしまった」。

もちろんKが食べているプリンは本物のプリンではない。でも、そのプリンを食べる姿にMは心を動かされ、実習生など無視してやろうと試みていた子どもは、Kとの会話の中に自然と取り込まれ、思わず食べてしまっている。ここで思わず食べてしまったのは誰だったのだろうか。もちろん、外から見るととても子どもには見えない学生のMだ。そして、プリンが大好きなものMである。しかし、思わず食べてしまったのは学生Mの中にいる子どもCなのではないだろうか。実際のCが実習生の同様の戦略に取り込まれて、食事を始めるかはどうかはわからない。それでも、学生Mにとっては子どもCがそのようなものとして、Mの内側から理解され、Mの内側でCが生き始めている。このときに、学生Mは子どもCに共感しているのであり、同様に学生Nは子どもDに共感しているのである。

そして、ロールプレイのその場面において、学生M、Nであると同時にその内側に住む子どもC、Dにも動かされているMやNと向かい合いながら、Kをはじめとする学生たちはその場で実習生の取り得た行動の可能性を検討している。赤堀（2007）でも述べたように、他者理解を経由しながら、つまり子どもC、Dと重なる学生M、Nからのフィードバックを受けながら、新たな行動様式の獲得に至ることになるのである。

【まとめ】

本研究は、実習の事後指導に関わる先行研究を概観したうえで、ロールプレイを用いた実習事後指導の可能性を検討してきた。その結果、次のようなことが明らかになった。ロールプレイを実習事後指導に用いることによって、他者と共感する力を高め、他者理解を通して新たな行動様式を獲得することができるということがわかった。しかし、そのような効果的にロールプレイを用いるためには、まず、学生の語りを鍛え、問題状況を的確に共有することができるように指導していくことが必要である。その上で、ロールプレイが単に外部から与えられるスキル習得のための練習の場なのではなく、他者を感じるということがより重要であることを粘り強く指導していくことが必要であろう。

本研究は、本学の「フィールドワーク」という週に1日実習を行い、そのふりかえりを毎週行うという特殊な授業を題材として、ロールプレイの可能性を検討してきた。ここに本研究の重大

な限界がある。すなわち、既存の教育実習や保育実習等が10日間程度の連続した実習を行った後に、事後指導を行うのとは大きな隔たりがある。そのため、安易に実習指導全般へと一般化することはできない。しかし、実習の多様化、長期化の中で、複数回の実習をこなすことが当たり前になっていく昨今では、本研究の限界を踏まえた上で、適用できる範囲は広がるのではないかと思われる。今後、本研究の知見を様々な実習への適用可能性を検討することを今後の課題として本研究を締めくくる。

【注】

注1) もちろん、著者はBの行動を肯定するものではない。それでもなお、Bの行動の背後にある感情や思考を理解しようと試みる必要があると考えているのである。

付記) 本研究で取り上げた事例は、実習施設と学生が特定できないように、論旨を変えない範囲で、若干の修正を加えている。

謝辞) 本研究で取り上げた授業の展開及び本研究の執筆にあたっては、本学講師の吉島豊録先生に多大な助言と協力を頂いたことをここに記し、感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

- 赤堀方哉 (2007) 「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」、論集、40、pp.27-37.
- 玄田有史・曲沼恵美 (2004) 『ニート』、幻冬舎.
- 姫野完治・渡部淑子 (2006) 「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」、秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要、28、pp.165-176.
- 藤中隆久 (2006) 「教育実習の事前事後指導に関する考察」、熊本大学教育実践研究、22、pp.119-125.
- 柄谷行人 (1992) 『探求Ⅰ』、講談社.
- 柄谷行人 (1994) 『探求Ⅱ』、講談社.
- 加藤久恵・永田智子・濱中裕明 (2002) 「教員養成プログラムにおけるティーチング・ポートフォリオの活用に関する研究」、日本教科教育学会第28回全国大会発表論文集、pp.143-146.
- 加藤久恵・永田智子 (2003) 「教員養成プログラムにおけるティーチング・ポートフォリオの検討」、兵庫教育大学研究紀要、23(3)、pp.1-6.
- 永田智子 (2002) 「ティーチング・ポートフォリオ実践研究の動向と課題」、日本教育工学会第18回全国大会要旨集、pp.309-310.
- 永田智子・加藤久恵 (2003) 「教員養成プログラムにおけるティーチング・ポートフォリオの検討」、学校教育学研究、15、pp.137-145.
- 中西利恵・大森雅人 (2004) 「保育実習における事前・事後指導のあり方」、湊川短期大学紀要、39、pp.47-53.
- 岡原正幸ら (1997) 『感情の社会学』、世界思想社.
- 岡本雅子 (2005) 「保育実習事前事後指導に関する一考察」、関西教育学会紀要、29、pp.56-60.

- 坂本真一（2001）「保育実習の事後指導に関する一考察」、青森中央短期大学研究紀要、17、pp.107-112.
- 島谷まき子（2001）「子どもが生きるカウンセリング技法(10)心理劇・ロールプレイング--即興劇で役割を演じる行為がもたらす気づき」、児童心理、55(12)、165～154,
- 谷冬彦・所澤潤・古屋健（1999）「教育実習の事前・事後指導の内容、方法等に関する全国調査」、群馬大学教育実践研究、16、pp.341-370.
- 竹内元（2006）「教員養成教育における「反省」の概念の検討」、宮崎大学教育文化学部付属教育実践センター研究紀要、12、pp.171-184.
- 吉田道雄・吉山尚裕（2001）「グループワークを用いた教育実習事後指導プログラムの開発」、熊本大学教育実践研究、18、pp.7-14.
- 吉田道雄・吉山尚裕（2002）「グループワークによる教育実習事後指導プログラムの開発」、熊本大学教育実践研究、19、pp.133-143.
- 吉田道雄（2004）「教育実習事後指導に対する参加者の評価(1)」、熊本大学教育実践研究、21、pp.103-112.
- 吉田道雄（2004）「教育実習事後指導に対する参加者の評価(2)」、熊本大学教育学部紀要、53、pp.65-74.
- 吉田道雄（2005）「教育実習事後指導に対する参加者の評価(3)」、熊本大学教育実践研究、22、pp.91-99.