

# 中学生を対象にしたロールレタリングの実践的研究

## －筆記による自己表現について－

高知市立大津中学校 教諭 馬島智津子

### 1 はじめに

中学校における不登校生徒数は依然 10 万人以上で、社会的にも憂慮すべき状況として取り上げられている。その背景の一つとして、中学生の心理的ストレスについて調べた研究の中には、ストレス反応の表出が高い生徒は「学校がつまらない」「学校へ行きたくない」と感じる傾向が強いことが述べられている（三浦・2006）。日頃の生徒の反応から心理的ストレス過程をたどってみると、刺激や出来事を嫌だと判断しネガティブな情動反応が生じて、感情表出しない、あるいは過剰な自己表現をすることで、場合によっては新たなストレスが生じ、ますますストレス反応が大きくなっているように見受けられる場面がある。これらは、言語的主張による「告白欲求」を持ちながらも他者配慮や評価懸念のために自己抑制をし（原野・2001）、自由な自己表現ができずに高いストレス反応に至っているといえるのではないかと。

Pennebaker（1997）は、抑制によって自分を守り苦痛に対処してきた可能性にふれながらも、抑制の負荷が身体に蓄積し、ストレス因として作用するようになり、疾患やストレスに関連する身体的障害と心理的障害が起こる可能性が高まるとして、語りや筆記などで抑制に伴う生理的負荷が低減することを述べている。直接面と向かって言えない思春期のあふれる思いは、筆記により自由に告白することで様々な形に書き綴られ、ストレス反応が軽減されるのではないかとと思われる。

そこで、教科領域の専門性や各人の個性に関わらず、どの教師もが毎日の営みの中で生徒と共に扱っている筆記によって気持ちに形を与え（大竹・2008）、自己理解と他者理解を促し、ストレスの軽減を目指すことはできないかと考え、ロールレタリングという技法に着目した。

### 2 研究の目的

本研究では、中学生を対象に、ロールレタリング（Role Lettering, 以下本文中では RL と略記する）の技法を用いて、自他の立場に立って気持ちを自由に書くという授業を行い、学校教育において筆記による自己表現の有用性と課題を明らかにすることを目的としている。

### 3 研究内容

#### (1) ロールレタリングとは

RL は、1975 年頃に、法務教官である和田が、少年院を出院間際に突然母親から引き受けを拒否された少年に対して、心情安定をはかるため、「少年から母親」「母親の立場に立って母親から自分」宛の往復書簡を書かせたことに端を発している（和田・2008）。ゲシュタルト療法の空椅子の技法にヒントを得て、矯正教育の実践の中で心理技法を参考に着想され、開発されてきた。自分自身が自己と他者の両方の役割を演じて書簡によって交換するため、役割交換書簡法とも呼ばれている。

RL は、意識の奥にある悩みや葛藤などを、対象との往復書簡という方法で「形」にしていく。しかも書き手は、決して投函されることのない用紙の上に自由に文章で表現することで、安全が保たれている。RL では、自分と重要な他者を手紙で結び、対象に自分の内面を投影させ対話を繰り返す過程において、内的葛藤に向き合う機会となり、思考や感情も明確になっていく。自己と他者の立場にたつことによって自他の弁別能力を育て、相互交流を活性化し、過去の経験を「今、ここ」で再体験することを可能にする。

春口（1995）は、RLの7つの作用として、①文章による感情の明確化、②自己カウンセリングの作用、③カタルシス作用、④対決と受容、⑤自己と他者、双方からの視点の獲得、⑥イメージ脱感作、⑦非合理的、不合理的思考への気づき、をあげている。

## (2) 中学生に対するロールレタリングの先行研究

教育分野では、個を対象とした研究と集団を対象とした研究の大きく二つに分けられる。集団を対象としたものでは、教師やスクールカウンセラーなどが実施者となり、小中高校の児童生徒を対象にして、総合、道徳、教科学習などを活用して行われている（小林・2007）。また、児童生徒や保護者や教師を対象とするなど個を対象としたものでは、担任やスクールカウンセラーなど児童生徒と日頃関わりのある者が実施者となり、相談室や保健室などで行っている（目黒・2003など）。身近な他者や自分自身、理想の相談相手へなど、手紙の相手に伝えたいことを書く方法、あるいは、内容（テーマ）に合わせて相手に思ったことを書いた研究などがある（田中ら・2004など）。

## (3) 質問紙の作成

### ア ストレスに関する質問紙

RL実施前に、現在感じているストレスとそのストレスに関する認知、ストレスを感じた際の対処の傾向を把握するために自由記述による回答欄を設け、三浦・坂野・上里（1998）による「中学生用ストレスコーピング尺度」を元に25項目による質問紙を4件法にて作成した。

### イ 今の気持ちに関する質問紙

筆者は、中学生が自分の感情を明確な形容詞などで表現するより、「いらいら」「うきうき」「めろめろ」などのオノマトペで、断定しきれないフェジーな状態や感情を表していることがあることに注目し、RLの実施前後の気持ちの変化を見るために①すっきり度、②いらいら度、③ゆったり度、④ムカムカ度、⑤うきうき度、⑥モヤモヤ度、⑦いじいじ度、⑧ザワザワ度、⑨しんみり度、⑩ぼんやり度の10項目を選択し、4件法で回答を求めた。またRL前後の気持ちを、自由に記述する欄も設けた。

### ウ ロールレタリングを終えての質問紙

書きやすかったテーマ、書きにくかったテーマ、次に書きたいテーマ、往復のペース、RLをやってみての感想などを自由記述で記入するものとした。

### エ ロールレタリングの追跡調査及び授業評価の質問紙

授業評価に関する15項目について5件法で回答を求めた。また、今後の授業改善のために、よかった点、RLを終えての変化や気づきなどを自由記述で記入するものとした。

## (4) 授業実践

### ア 対象

X県Y市Z中学校にて行った。2年生の1学級を実施群とし、残りの2学級を統制群とした。調査当日欠席した生徒や、回答に空欄のあった生徒12名については、分析から除外した。そのため、RL実施群は32名が25名に、統制群は62名が56名になった。

### イ 実施期間

2010年6月1日～2010年7月13日は、7回の授業を実施した。なお、9月13日に授業評価の質問紙を実施した。

### ウ 方法

#### (ア) 手紙のテーマ

手紙の対象となる人物や条件として、「先生へ」「家族へ」「自分へ」という3つのテーマを設定した。実施順は、現実生活から徐々に自己の内省を深めるねらいから「先生へ」「家族へ」「自分へ」の順とした。

(イ) 書く内容や形式

手紙を見ないままでは、生徒がどのような気持ちで何を表現したのかがわからないので、筆者が手紙を見ることを前提に RL を実施した。RL の書き具合が成績や評価に関係ないこと、形式や内容、書く量は自由であることを伝えた。自分の空間を守って自由に安心して表現できるように、「互いに見せたり

り話したりせず、自分の思いにフィットした言葉を探してどんどん書いてみよう」と教示した。

(ウ) 書く回数や期間、および時間

往復回数については、学校行事や授業計画との関係を考慮し、3 往復（各テーマ 1 往復ずつ）と設定した。往復期間は、授業時間の都合で、「先生へ」では往信の翌日に復信を行い、「家族へ」「自分へ」では 1 週間後に復信を書いた。書く時間については、書くことに抵抗のある生徒に嫌悪感を持たせない配慮から約 20 分と設定した。

(エ) 配付・回収・保管

往では、罫線の書かれた手紙用紙と各質問紙をクリアファイルに入れ配付した。一人一人の表現を守るために、書かれたプリントは中身が見えないようにファイルに入れて回収し、次の授業まで保管した。復では、往信を再読できるようにファイルに入れて返し、復信用手紙と質問紙を同封した。

(オ) 留意点

教師が筆記を覗きこまないことで評価懸念を起ささせず落ち着いて書けるように、机間巡視は控え温かく見守るようにした。書けなくても考えていることがあることを心に留め、叱るのではなく「書けない理由をよかったら教えてくれないか」とたずねるような対応を心がけた。

(5) 結果と考察（以下、生徒の感想を〈 〉で表記する。）

ア 授業の実際

1 往復目の授業では、初めてでどう書いていいかわからない、書くことが浮かばない、相手を決められないなど、悩む様子が見られた。中には、不満などネガティブ感情を書き連ねたものの、どうせ書くなら気持ちよく書きたいからと全てを書き直した生徒もいた。相手へのネガティブ感情や葛藤が未だ大きすぎたことや、攻撃的な表記をすること自体が自分自身へ跳ね返って傷つくことに気づいたように見受けられた。相手をどのくらい客観視し、表記できる状況にあるのかによっても、対象の選び方が変わると思われる。また、往信で不満や攻撃的な要求を書いたものの、復信で返事が書けなかった生徒がいた。役割交換によって相手の身になってみると、否定的な感情は素直に受容できないことを体験し、アンビバレンスやジレンマが生じたものと考えられる。

2 往復目では、やり方を把握したこともあってか、取りかかりが早かった。楽しそうな表情、真剣な表情、困惑している様子、イライラしている姿などが見受けられ、手紙相手の家族を浮かべる表情は様々であった。相手の選択に迷ったり、空想が広がり過ぎて、筆記に至らなかった例もあった。イラストや詩なども見られ、非言語的表現についての検討も必要だと思われる。

表1: 授業の流れ

1時	オリエンテーション	映像を使って 授業者の自己紹介 ストレスとストレスサーについて ロールレタリングについて 『ストレスに関する質問紙』	
2時	「先生へ」往	往の時 手順説明	復の時 手順説明
3時	「先生へ」復	↓ 『今の気持ちに関する質問紙』	↓ RLの往を読む
4時	「家族へ」往	↓ RLの往を書く	↓ RLの復を読む
5時	「家族へ」復	↓ ファイル提出	↓ 『今の気持ちに関する質問紙』
6時	「自分へ」往		↓ ファイル提出
7時	「自分へ」復	手順説明→ファイル配布→RLの往を読む→RLの復を書く→『今の気持ちに関する質問紙』→『ストレスに関する質問紙』→『RLを終えての質問紙』→提出	
8時	質問紙	実施クラスにて『授業評価の質問紙』	

3 往復目では、緊張感、困惑、不安が減少した反面、高温多湿の時期も相まって集中力の低下が見受けられた。生徒の発達段階や現状の課題、コンディションなども見ながら、マンネリにならないように授業設定をしていくことが大切だと思われる。

## イ RL の内容

「先生へ」の RL では、担任や顧問など幼保小中の先生や習い事の先生を対象として、思い出や現在の決意、希望や願いなどと共に、要求などを頼むだけではなく、自分の弱さと向き合う葛藤なども書かれた。「家族へ」では、両親、祖父母、きょうだい、ペットなどを対象として、感謝や相手への気遣いなどポジティブな感情と、不満や攻撃などネガティブな感情の吐き出しが見られた。「自分へ」では、過去の自分、裏の自分、もう 1 人の自分を選んだ生徒が 1 人ずつで、その他は未来への自分を対象としていた。自分のアイデンティティを模索する表現が見られた。

## ウ ストレスに関する質問紙

因子分析の結果、ストレスコーピング尺度 25 項目から、「積極的対処」「サポート希求」「消極的認知対処」の 3 因子が得られた。実施群と統制群、RL の前後で、分

表2: RL実施前後の中学生へのストレスコーピング尺度得点の平均値とSD

	実施群(N=25)		統制群(N=56)	
	Pre	Post	Pre	Post
中学生への積極的対処	2.70 (0.74)	2.37 (0.79)	2.46 (0.81)	2.42 (0.94)
サポート希求	2.33 (0.57)	2.09 (0.77)	2.11 (0.74)	2.04 (0.84)
消極的認知対処	2.35 (0.46)	2.18 (0.67)	2.35 (0.71)	2.29 (0.91)

散分析を行ったところ、有意な交互作用は見られなかった（表 2）。

これは、浮かべたストレスや各自の認知の違いから、書くことで感情が明確化されすっきりする場合もあれば、葛藤が生まれる場合などもあり、感情の変化はあり得ても、1 度の筆記のみでは、認知や行動の変容にまで影響が及ぶことは難しかったことが予想される。しかし、RL 後の質問紙において、ストレスを感じた際に「書く」ことを選択したことがある生徒がクラスの約半数の 16 名いたことから、筆記そのものがストレス対処として機能する可能性があると考えられる。特に、女子には親和性が高く、生活日誌に様々な気持ちが書かれることがあることから、担任が共に扱うことができる筆記の機会の中に、ストレス軽減の可能性が考えられる。

クラスター分析により、実施学年のストレス対処の傾向を見たところ、第 1 群は積極的対処が高い傾向、第 2 群は消極的認知対処が高い傾向、第 3 群はどれも低い傾向が見受けられた（図 1）。各群とも、人に助けを求める「サポート希求」の低い傾向からは、イライラや怒りのストレス反応を出さなくてもすむよう敢えてサポートを求めてないことや、学習面の苦戦から「あきらめ」傾向の消極的認知対処になっている可能性も考えられ、日常生活とストレス対処の関連を捉えていくことが重要だと思われる。

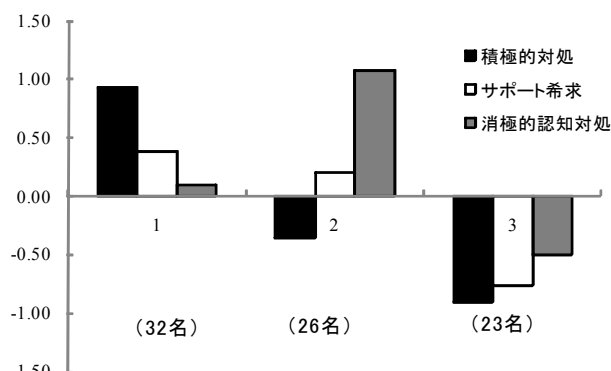


図1: ストレスコーピング尺度のクラスター分析

## エ 今の気持ちに関する質問紙

因子分析の結果、うきうき度、すっきり度、ぼんやり度による「ポジティブ感情」因子と、ムカムカ度、いらいら度、モヤモヤ度による「ネガティブ感情」因子の 2 つが得られた。t 検定の

結果、RLの前後でポジティブ感情に変化はなかったものの、「先生へ」と「自分へ」のネガティブ感情が有意に減り、「家族へ」のネガティブ感情が有意に増えた(表3)。

表3: RL実施前後の感情得点の平均値とSDおよびt検定の結果(N=25)

		Pre		Post		t†
		平均	SD	平均	SD	
ポジティブ	先生	1.87	0.71	2.05	0.79	-1.20
	家族	1.80	0.67	1.89	0.74	-0.54
	自分	1.84	0.55	1.80	0.62	0.34
ネガティブ	先生	2.43	0.87	1.99	0.82	3.28
	家族	1.95	0.89	2.37	0.85	-2.05
	自分	2.20	0.87	1.99	0.88	1.71

†  $p < .1$ , \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

「先生へ」と「自分

へ」のRL後にネガティブ感情が有意に減ったことについては、岡本(2006)が示唆するように、他者に対して抑えてきた感情を相手の眼にふれず、相手からの反論もなく思い切りRLにて訴えることで気持ちが楽になると同時に、「カタルシス作用」が働いてストレス反応が下降したことが考えられる。「家族へ」のRL後にネガティブ感情が有意に増えたことについては、日頃の家族との関係性によってRLに表現する場面が異なることが考えられる。浮かべた場面に葛藤が想起されることや、書くことにより手紙の相手との間の感情が明確化し、自分と違う考えとの対決があったことなども関係していたのではないかと予想される。

竹下(2001)は、少年院でのRLの実践における少年の抵抗について、①過去のことをふりかえりたくない、②親を悪く思いたくない、③親のせいにしたくない、④相手の気持ちになりたくない、⑤自分を変えようと思えない、⑥自分の本心と向き合えない、をあげ、自己の問題と向き合うために、内省することに対する抵抗の処理が不可欠だと述べている。

今後、授業者は選んだ相手と生徒たちの関係性や抵抗に着目する必要性を心得ておくことが大切だと思われる。また、今回一つのテーマに対して1往復の実施だったが、問題性と向き合うためには、同じ相手に対して往復を繰り返し、変化に着目することも、今後の検討課題である。

#### オ ロールレタリングを終えての質問紙

[書きやすかったテーマ]は、多い方から「自分へ」17人、「家族へ」10人、「先生へ」3人の順であった。「先生」「家族」は身近な存在であるが、誰を選ぶかによって双方の関係性が影響し、ポジティブ、ネガティブ両方の感情に分かれた。「自分」については、自分のことは自分がよくわかっているという側面とよく分からないという側面を持っており、自分自身をどう捉えて意識しているのかが、大きな要因であることがうかがわれた。[次に書きたいテーマ]は、「友だちへ」11人、「自分へ」9人、「家族へ」1人、いとこや未来に会う人などその他が各1人の順であった。

[往復する期間]については、「翌週」17人、「翌日」5人、その他3~4日や1ヵ月などが各1人という結果で、覚えていられる時期と、忘れてしまう時期の頃合いとして、本当の手紙のように少し間をあけて書く方が、書きやすいことがうかがわれた。

[RL後の感想]からは、〈予想に反して楽しかった、すっきりした、いらいらしなくなった、プラスに考えた、がんばろうという気になった〉など前向きに気分が転導したり、〈自分のためになることや、やらなくてはいけないことが見つかりそう〉という自身の未来への予感など、ポジティブな変化が18人見られた。反対に、10人が〈めんどくさい、難しい、だるい、言葉が見つからない、気持ちを表せない、相手に渡すわけじゃないのでやりにくい〉などと述べた。筆記による表現への親和性や抵抗感、個人の文章表現力の影響も考慮して実施する必要がある。〈先生のつぶやきや返信がほしい〉という要望を出した者が1人だがいたことから、関わり合いの意義を指摘しており、表現をどう扱うのかという授業者のスタンスが影響すると考えられた。

#### カ ロールレタリングの追跡調査及び授業評価の質問紙

[この授業でよかった点]からは、RLが、素直に、自由に、普段人を書けないことを表現でき

る場となり、自分の気持ちを深く内省することで新しいことやいろいろな考えがあることに気づき、ストレス発散に至ったことがうかがえた。[RLをやってみての変化や気づき]からは、気持ちが楽になったり落ち着いたり、すっきりしたりストレスが減るなど、ポジティブな変化が見受けられた。[授業後のRL実施状況]では、1人だけが自主的に実施していた。[筆記に費やす時間]については、筆記時間の不足に言及している生徒が2名おり、じっくり書きたい生徒にとっては短かったものと思われる。しかし、ほとんどの生徒が15～20分で実施したことからは、50分という授業時間にとらわれることなく、朝や帰りの会、昼休み、放課後などに、RLを柔軟に導入できる可能性が考えられる。

## キ RLの有用性と課題

### (ア) 生徒が表現をする場

生徒のRLからは、自他を見つめ、自分の欠点を受け入れ、自己を開示していることが見受けられる。ポジティブな表現もネガティブな表現も、非主張的になるのではなく、RL上主張的に表現することで、〈言いたいことを書いたら、ゆったり度もやや多く、気持ちが楽になった気がする〉や〈最初よりすっきりして、冷静になれた気がする〉〈自分の気持ちを素直に書けた〉などの感想も出されて、ネガティブ感情の減少に影響を与えたのではないと思われる。Pennebakerは、否定的な考えが浮かぶことが悪いのではなく、抑え込もうとすることで考えを更に激化させ、抑うつ気分が一層強まり危険だとして、禁じられたり受け入れることのできない考えに苦しんでいるなら、その考えそのものについて考えるようにしようと述べている。〈ふだん言えないことが言えた〉〈RLする前より、した後の方が気分がよかった〉などの感想が見られたことから、抑制せずに思考や感情を表現する場としての存在意義は大きいと思われる。

### (イ) 授業者が表現から受け取る場

ネガティブな表現の中には、否定的なイメージを手紙の相手に投影した生徒の不安や不満の裏返しとしての甘え(土居・1971)があるように思われる。直接面と向かって言えない変形した甘えを筆記することは、相手が本当に受けてくれるのかを試す役割となっているのではないだろうか。甘える側の気持ちをわかって受け入れてくれる相手があって成り立つ関係(村瀬・1998)であることを意識して、甘えのサインを出している生徒の状況や、手紙相手との関係性に目を向け、表現の裏に隠れた家族や友人関係、独りぼっち感(山下・2008)、信頼感などを、日常生活の情報とすり合わせて捉えていくことが必要である。

また、ポジティブな表現の中に、周囲の期待に応えるための応答が含まれる場合がある。ストレスの質問紙で、親の期待をストレスサーとしてあげていた生徒がおり、一見ポジティブに見受けられる表現の中に、自分のための応答なのか誰かの期待に応えるための応答なのか、どのような感情が含まれているのかに気をつけていくことが大切だと思われる。

中には、往信で不満や要求を書き連ねたものの、復信で返事が書けなかった生徒がいた。役割交換によって相手の身になって考え、これを受容する段になると、相手からの否定的な感情は素直に受容できないことを体験し、ここにアンビバレンスやジレンマが生じ(春口・2007)、RLの作用でもある対決の場を経験したものと考えられる。「自己の非論理的・不合理な思考への気づき」があったのかもしれないが、今回は一つのテーマにつき1往復だけの実施で、考えを深める前に自分の出した不満に対するあきらめや怒りを抱えたままになって終わっている場合も考えられる。書けないことが悪いのではなく、書けなかったことの意味を一緒に考えていけるように声をかけたり、自他の訴えや語りかけの往復を繰り返すなど、気づきを深められる取り組みも考える必要があると思われる。

書くということは、それぞれの事柄について詳細に考え込むことになり、そのことで現実世界について考えたり、対処したりするための非常に有益なスキルを獲得し、認知や行動の変化

として表れるきっかけになることがあると思われる。授業者は、筆記によって言語化された意識レベルの表現だけでなく、言語化される前や言語化されなかった部分を感じながら、主体的な表現を受け取る姿勢が大事だと思われる。筆記という方法が効果的に働く時や場や状態を見極めるためにも、日頃からの信頼関係を築いていくことが大切だと思われる。

#### 4 まとめ

RLは、自由に表現を行い、自他の立場に立って気持ちを整理することで、ネガティブ感情の変化に影響を与え、自己理解、他者理解が促されることが示唆された。手紙の内容からは、生徒がどのような社会的つながりの中で、どのような認知で表出や抑制をしているのかを推し量るヒントになると思われ、RLは生徒理解の一助になると思われる。

今後のRLの実施に関しては、手紙のテーマとして「友だち」や「身の周りの物へ」や「時間へ」など、様々なバリエーションが考えられる。キャリア教育や道德教育にも、場面設定をしながらRLの活用が考えられる。対面して話すことに抵抗のある場合に、話さずに実施できることから、不登校や別室登校など個別支援の必要な生徒に対しても実施することもできると思われる。また、生徒だけではなく、教師や保護者などにも実施が可能だと思われる。今後も、自己表現の機会としての可能性を研究していきたいと考える。

#### 引用文献

- 土居健郎 1971 「甘え」の構造 弘文堂
- 原野義一 2001 ロールレタリングにおける告白機能と守秘機能の統合 ロールレタリング研究, 2, 15-26.
- 春口徳雄 1995 ロールレタリング(役割交換技法)の理論と実際 チーム医療
- 春口徳雄 2007 ロールレタリング(役割交換書簡法) 現代のエスプリ(至文堂), 482, 30-42.
- 小林剛 2007 ロールレタリング研究:その広がりと発展 ロールレタリング研究, 7, 1-20.
- 目黒信子 2003 学校臨床におけるロールレタリング導入に関する研究-気づきを深める書簡相手の決定をめぐって- ロールレタリング研究, 3, 9-22
- 三浦正江・坂野雄二・上里一郎 1998 中学生が学校ストレスナーに対して行うコーピングパターンとストレス反応の関連 ヒューマンサイエンスリサーチ VOL.7, 177-189.
- 三浦正江 2006 中学校におけるストレスチェックリストの活用の効果の検討:不登校の予防といった視点から 教育心理学研究, 54, 124-134.
- 村瀬嘉代子 1998 心理療法のかんどころ:傷ついた人々の傍らにあって 金剛出版
- 岡本泰弘 2006 生徒のメンタルヘルスを促進するロールレタリング:中学校学級経営への導入を通して ロールレタリング研究, 6, 43-52.
- 岡本泰弘 2007 実践“ロールレタリング” 北大路書房
- 大竹直子 2008 とじこみ式自己表現ワークシート2 図書文化
- Pennebaker, J. W. 1997 Opening up: The Healing of Expressing Emotions. The Guilford Press. 余語真夫(訳) 2000 オープニングアップ:秘密の告白と心身の健康 北大路書房
- 杉田峰康 2007 ロールレタリング技法とゲシュタルト療法 現代のエスプリ(至文堂), 482, 43-51.
- 竹下三隆 2001 少年院におけるロールレタリングの実践的技法の考察 ロールレタリング研究, 1, 39-48.
- 田中修二・松岡洋一 2004 教師の言葉に傷つく生徒のRLの研究 ロールレタリング研究, 4, 7-16
- 和田英隆 2008 ロールレタリング(役割交換書簡法)の原点 ロールレタリング研究, 8, 1-12.
- 山下一夫 2008 教育支援を推進する教育心理臨床家に求められること 現代のエスプリ別冊:教育心理臨床パラダイム 至文堂 pp. 83-89