

「教育臨床総合研究 8 2009研究」

## 臨床・カウンセリング体験領域におけるC系・G系の授業実践（1） － プログラム・オーガニゼーションと効果測定の検討 －

Teaching Practices of Counseling and Group Approach Program  
in “Experience Area of Clinical & Counseling Psychology”（1）  
－ The Examination of Program Organization and Effect Measurements －

足立 智 昭\*

Chiaki ADACHI

三 嶋 朋 子\*\*

Tomoko MIKAMO

岩 崎 貴 雄\*\*

Takao IWASAKI

### 要 旨

臨床カウンセリング体験領域において、C系・G系のプログラムは現在3クールが終了した。第3クールを実施するにあたって、以下の4課題を掲げて取り組んだ結果を4つのシリーズによって報告する。

- ①C系・G系の授業実践は、知識やスキルの修得と同時に、「体験」を通じた自己理解や他者理解を基盤とした自己成長への取り組みの場とすること。
- ②C系・G系の授業実践における「体験」自体が、日常生活や学生生活、また他の2領域（基礎体験領域・学校体験領域）に汎化し、「体験」の落とし込みが深まること。
- ③2クールまでのプログラムに対する学生の評価を吟味し、学生の問題意識（目標）が増幅するようなエクササイズを多層的に構成するプログラムにすること。
- ④学生の問題意識（目標）の達成度合いや変化を多面的に捉えることができるような測定法やツールを開発すること。

### 【キーワード】

臨床・カウンセリング体験領域、C系・G系、プログラム・オーガニゼーション、効果測定

### I. はじめに

本学部における「1000時間体験学修」の3領域の一つの柱である「臨床・カウンセリング体験領域」は、いじめや不登校、また学級崩壊などの今日における教育的課題についての理解を深め、これらの課題に対応する上で必要となる「教師力」の育成をめざして実施されている。

\*島根大学教育学部附属教育支援センター

\*\*島根大学教育学部心理・発達臨床講座

ここで育成する「教師力」とは、子ども一人一人のこころのニーズを捉え、確かな支えができる力が求められる現場において、心理臨床・カウンセリングの知見・技術等を背景に、相手の気持ちを理解し、相手の気持ちに添った関わりができる技能や態度のことであり、「臨床マインド」と言い換えることができる。この「臨床マインド＝教師力」の育成をめざす本領域においては、2年前期の2つのコア授業科目（『生徒指導・進路指導論』『臨床教育相談論』）で認知学習した臨床・カウンセリングに関する基礎知識をベースに、実際に自分で考えたり、実践してみたりするための体験の場として、『個人（子ども・保護者）に対する支援（Counseling）を想定した実習：以下C系』と、『学級集団形成など集団における支援（Group Approach）を想定した実習：以下G系』の2つの体験学習に繋げている。また同時に、近年その重要性が認識されてきた特別支援を必要とする児童・生徒への援助について、コア授業科目『特別支援教育相談論』による認知学習、個別事例への指導案作成を学生同士の協同作業で行う等の実践的な学習としての『特別支援教育相談実習』を実施している。

## 1. C系・G系の授業目的

「臨床・カウンセリング体験領域」におけるC系・G系の授業実践については、平成17年度から現在（平成20年前期）まで、以下の授業目的を達成すべく、3クールが終了した。

### (1) C系の授業目的

- ①心理テストや描画などを体験することを通して、自身の性格特徴や行動パターンなどの理解を深める（自己理解の深化）。
- ②ロールプレイ体験などから自身のコミュニケーションの特徴について振り返り、より良いコミュニケーションのあり方を検討する（コミュニケーション力の向上）。
- ③上記の体験などをもとに、今後の取り組むべき課題を捉える（自己課題の把握）。

### (2) G系の授業目的

- ①自分に与えられた課題について、他者の意見を受容しながら、自分の意見を主張できる（協力・協働性の醸成）。
- ②メンバーの行動や感情を理解しようとする態度を持ち、その言動の背景を想像して相手の気持ちに近づく（共感・想像力の活性）。
- ③学級集団形成にかかわる知識や技能を習得する（問題解決力・学級経営の習得）。

## 2. 現在の課題意識と研究目的

我々は3クールの授業実践の過程において、「臨床マインド＝教師力」育成の効果をどのように捉えることが可能なのであろうかと問い続け、またそのためにはどのような実効あるプログラムを提供すればよいのかを意識していった結果、第3クール目に以下の4つの課題を確認し、プログラム・オーガニゼーションと効果測定に取り組んだ。

- ①C系・G系の授業実践は、知識やスキルの修得と同時に、「体験」を通じた自己理解や他者理解を基盤とした自己成長への取り組みの場とすること。
- ②C系・G系の授業実践における「体験」自体が、日常生活や学生生活、また他の2領域（基礎体験領域・学校体験領域）に汎化し、「体験」の落とし込みが深まること。

③2クールまでのプログラムに対する学生の評価を吟味し、学生の問題意識（目標）が増幅するようなエクササイズを多層的に構成するプログラムにすること。

④学生の問題意識（目標）の達成度合いや変化を多面的に捉えることができるような測定法やツールを開発すること。

今回のシリーズ報告では、①～④の課題意識に基づき検討した途中経過の知見を提示することを目的とした。まず授業実践（1）では、課題意識③に従ってこれまでのC系・G系のプログラムを再構成していった検討過程を報告する。次に授業実践（2）では、課題意識④に従って、学生自身が意識している行動の変化を測定するために、行動チェック目録を作成・実施し、プログラムの有効性を検証する。そして授業実践（3）では、課題意識④に従って、学生自身が意図していない自己イメージの全体的変化を測定するために、描画法を用いてプログラムの有効性を検証する。最後に授業実践（4）では、課題意識①および④に従って、プログラム自体の妥当性を検証するために、学生の授業に対するアンケートをもとに質的分析を試みる。

## II. プログラム・オーガニゼーションの検討

### 1. 「体験」を通じた自己理解と自己成長

2年後期から約1年にわたるC系・G系の授業では、毎回のエクササイズ実習後と半期終了時にプログラムについてのアンケートを実施している。エクササイズ実習初期の振り返りアンケートや前半期終了時の中間アンケートを見ると、C系・G系の実習に対するニーズには「学校現場の様子（いじめ・不登校への対応等）を知りたい」、「エンカウンターノウハウを知りたい」といった状況への知的理解やスキル獲得が挙がる。しかし、実習が進むにつれ、後半期終了時の全体アンケートでは、「実習によって自分自身について全然わかっていないことがわかった。生徒を理解する前にまず自分を知ることからだ」という、自己理解の必要性を認める記述が多くなってくるとともに、自身のコミュニケーションパターンや対人場面での受動性・非自発性や内省の程度の気づきに関する記述も増え、自己成長を求めていると推察できる。換言すれば、C系・G系の授業実践の進展とともに、学生の授業に対するニーズが即効的なものから、自身の資質に対する眼差しへとより内面的なものに変化していると言えよう。

しかし、このような学生のニーズの質的な変化が、「授業という場」からの「実践の場（日常生活の場から教育実習といった学校現場まで）」へと、どのような相互影響を展開しているのかということを確認しているわけではない。授業がどのようなプロセスを経て実践に活かされているのかを明確にしておかなければ、単に「体験」の場や「知識獲得」の場を提供したに過ぎない。ゆえに我々が提供している授業プログラムの妥当性を検証するために、まずアンケートデータから「授業を実践の場に活かすプロセス」の概念化を試み、次にその概念化と暗黙裡に想定しているプロセスモデルとの比較を今回のシリーズ報告（4）で提示する。

### 2. 「体験」の汎化

振り返りアンケートを精読すると、上述したように「体験」を通じた自己理解と自己成長に言及する学生が多いことが分かる。他方、実習担当の講師の視点から学生の体験を見た場合に、

実習やエクササイズをそつなくこなし、感想レポートは一般論的な差し障りのない記述が多くを占め、優等生的である、との印象を持ってしまうこともままある。つまり、「体験」がルーティンワーク化し、その場限りのものになっている可能性を否定できない。「体験」をそのようにしないためには、小川ほか（2007）が体験学修過程で指摘しているように、「体験」の「概念化（経験化）」と学び（体験の意味）の協働的構成が「体験学習」のプログラムに内包される必要がある。つまり、「体験」と実習目的を結び合わせ、「体験」で感じ得たものを日常生活の中で再発見したり、試行してみたり、他の「体験」との関係づけを意識していくことが、「体験を流さない」視点である、と都度明示していかなければならない。具体的には、毎回のエクササイズ体験後の感想レポートに「エクササイズ他領域での活用可能性」を問い、常に体験の視点が将来に向かうようにした。また、エクササイズの目的をキーワード化して提示し、キーワードと体験が連結（アンカーリング）するように工夫した上で、各実習目的が関連していることを示した。そして、全体ふりかえりのアンケートでは、これまでの自身の体験のエピソードがどのように実習目的と関連しているかを直接質問する項目を加えた。

### 3. プログラム構成

「臨床・カウンセリング体験領域」は、知的理解・知識習得が中心のコア授業と体験学習を中心とした体験活動プログラムから構成されているが、そのうち、個別カウンセリングの理論や技法を体験するC系と、エンカウンターなどのグループ・アプローチの理論や技法を体験するG系についてのプログラムを今回検討した。第1から3クールまでのエクササイズの種類数を表1で示した。エクササイズ数の推移をみると、各講師がさまざまな授業実践の中で試行錯誤し、実効あるエクササイズを模索している経過が読み取れるであろう。

表1 各クールにおけるエクササイズ数

	第1クール	第2クール	第3クール
C系	13	20	11
G系	21	24	16

#### (1) 第1クールの視点

平成17年度の第1クールは、各エクササイズが授業として適合性のあるものかどうかを5人の講師の視点から、①教育効果、②学生の関心の度合い（ノリよさ）、③講師の手ごたえなどから判断してきた。

#### (2) 第2クールの視点

第2クール目からは、第1クールの講師の視点のほかに、学生のプログラムに対する評価も加えた。具体的には、①学生にとって印象に残ったエクササイズを挙げてもらい、その理由を問うた。さらに、②実習を通してどのような課題や問題意識、自分なりの目標が持て、③それをどの程度達成できたか、をアンケートによって確認していった。

#### (3) 第3クールの視点

第3クールは、第1の講師の視点、第2の学生の視点をともに踏まえた上で、エクササイズ

の難易度やエクササイズ間の関連性を鑑みて、エクササイズのストーリー化や重層化を図った。手順としては、①各エクササイズの狙いの洗い出し、②その狙いに沿って各エクササイズのグルーピングを行い、③各エクササイズの特徴をより先鋭化させるために狙いをキーワード化していった（表2）。④以上の手順によって狙いに特徴づけられたエクササイズを精選し、プログラムを再構成していった。その時に重視した視点を以下に述べる。

表2 エクササイズの狙いのキーワード化

C系		G系	
3クール	キーワード	3クール	キーワード
オリエンテーション	いま・ここ	オリエンテーション	いま・ここ
自分発見のためのエゴグラム	自己理解 理想自己 心理テスト	自分発見のためのエゴグラム	自己理解 理想自己 心理テスト
自分とのコミュニケーション (心身・身心相関)	心身相関 体験 実験的視点	偏愛マップ	共通性 媒介物 質問
コミュニケーション技術1 自分の聴き方の持ち味	持ち味 同調 能力	印象ゲーム	先入観・思い込み ステレオタイプ 印象形成
コミュニケーション技術2 プチどん話とリソース	リソース どん底 質問	「私」の研修のねらい	目的の明確化 自己理解 他者理解
コミュニケーション技術3 リフレイミング	リフレイミング 多面的 柔軟性	選択を迫られての自己発見	自己開示 「らしさ」 選択・決定
絵を味わおう1 水のある風景	自分らしさ ノンバーバル・コミュニ ケーション	大切なものランキング	価値観 明確化 再発見
絵を味わおう2 火のある風景	イメージ表現 ポジティブ・フィードバック 自己理解	10 wish list	意識化・目的化 協同 やる気
怒りのマネジメント	怒り 感情コントロール 表面化・内在化	問題解決学習 バンガロー殺人事件	論理的思考 役割分担 チームワーク
子ども理解 実際の学校現場から	子ども理解 自尊感情 認める・褒める・叱る	ブレイン・ストーミング ウソをつく背景の気持ち	想像力 分類化 焦点化
全体振り返り アンケート	課題意識 目標設定 達成度	コンセンサス学習 サバイバル	協調性 少数意見 論理的説明
		コンセンサス学習 わらじ物語	価値観 尊重 包括力
		マッピングコミュニケーション いじめソリューション	思考の交差 創造性 成果物重視
		共同絵画	創造性・協調性 ノンバーバルコ ミュニケーション
		グループ・コラージュ	協調性 ノンバーバル コミュニケーション
		全体ふりかえり	課題意識 目標設定 達成度

## 1) 媒介物の活用

特にまだよく知らない者同士の対他コミュニケーションでは、相手との心理的・物理的距離の取り方に配慮を要する。相手とのコミュニケーションを促進し、かつ自身の安心感を確保するために、コミュニケーション・ツールとして媒介物を活用するように工夫する。例えば、G系初期のプログラムに配置してある斎藤（2004）考案の「偏愛マップ」を島大バージョンに改良したエクササイズは、自己紹介の名刺代わりの道具として「自分がハンパでなく好きなもの（人）やハマってきたもの、長く続けていることやこだわりのあるもの」をA4用紙に自由記載し、その「偏愛マップ」を使って自分自身の「ウリ（個性）」を他者に伝えていくエクササイズをしている。よく知らない人との2人組での会話は緊張するものであるが、2人の間に媒介物として「偏愛マップ」が存在するだけで、緊張感は大いに減少する。

## 2) 安全性の確保と安心感の醸成

媒介物の活用もこの目的のためのものであった。他にも、課題となる核のエクササイズを実施する前に、ウォーミングアップのアイス・ブレイキングワークをしたりするなどのエクササイズの全体構成を検討する（八巻，2001，吉沢2001）。また、プログラム初期・展開期・統合期といったグループ発達の展開を考慮して、エクササイズを実施する場合の組みわけには顔見知り状態のペアから導入するように配慮しつつ、組みわけの人数を2人から4人、8人へと増やしていく。さらに、安全な自己開示が保障されるためには、楽しいコミュニケーション体験が創出されやすいエクササイズを選定することが大前提となる。

## 3) 共通点の発見から相違点の尊重へといったストーリー化

エクササイズ自体が楽しいことは大前提であるが、楽しいだけでは「体験」が流れてしまう恐れが強い。「体験」が自身への「発問」を呼び、その「発問」をさらに「検証」していこうという志向性が刺激されるエクササイズが望まれる。単独のエクササイズですべてのプロセスを循環することは困難かもしれないので、全体のプログラム構成で発問のプロセスを遂行しようと考えた。そこで、G系のプログラムでは、グループ発達や凝集性の形成などの観点から、共通性・類似性・接近といったグループ初期のテーマから始め、解決・達成、相違の受容と議論、そして共同・統合へといったグループ中終期のテーマへ繋がる様なエクササイズのストーリー化を考慮する。また、そのようなエクササイズの特徴や狙いが、「体験」⇒「発問」⇒「検証」⇒「さらなる体験」のプロセスと合致しているかという点も、今回のシリーズ報告で実証せねばならない。

## 4) 言語および非言語コミュニケーションが補完し合うエクササイズの配置

コミュニケーションにおける言語情報の果たす役割は、重要不可欠であることには間違いはないが、言語情報に伴う表情や態度、音声の大きさやピッチ・音調などの非言語情報によって、言語情報は大きく規定されている。また、言語情報をもたらされた文脈（関係性）によっても言語情報の意味が変化することが多い。つまり、コミュニケーション・スキルの向上という授業目的から、言語および非言語の補完関係を十分に意識できるエクササイズをプログラムに盛り込む必要がある。

## 5) エクササイズの難易度や前提の再検討

G系の中核的なエクササイズは、ブレイン・ストーミング⇒カテゴリー化⇒マッピング（関

連付け）⇒集団選択決定といったグループ作業のプロセスをとることが多い。作業手法を順次ブレイン・ストーミングからKJ法、マッピング・コミュニケーション（斎藤2002）へと難易度を上げながら、具象・抽象の往還と意志決定を繰り返し実施していくように配置する。

「臨床マインド＝教師力」に関するC系の教育目標に「積極的傾聴」がある。確かに臨床マインドにおいて「人の話を聴く＝傾聴」は必須である。しかし、傾聴の重要性を知的レベルで認識するのと行動レベルでの傾聴スキルの獲得するのでは、大きな違いがあるという前提で行われた従来の教授法が、必ずしも効果的であったとは言い難い。というのも「聴くことの大切さは分かったが、傾聴は難しい」といった多くの感想は、傾聴スキルの困難さが強調されて学生に印象付けられるのであり、そこからでは傾聴スキル獲得へのモチベーションは上がらない。

今回のC系のコミュニケーション・スキルのエクササイズでは、傾聴に関する教授法の前提を「傾聴スキルは教えてもらってトレーニングを積み重ねないとできないといった欠か態発想」から「我々は誰でもすでに傾聴しているといった有能感発想」に置換し、教授法の着目点を学生のすでに獲得している聴き方の持ち味に焦点化して、学生の傾聴に関する豊潤なりソースを確認していくことから出発する。

プログラム構成に関する以上の検討を重ねた上で、第3クールは表3に示したプログラムを実施することとした。しかし、表3のプログラムは固定的なものではなく、受講する学生の目標行動の達成度合いやグループ発達の直面している課題等に応じて、エクササイズの入替えや変更・修正を適宜講師間で検討していった。

表3 臨床・カウンセリング体験領域実習内容一例（C・G系）

C 系		G 系	
回	講 義 題 目	回	講 義 題 目
1	オリエンテーション	1	オリエンテーション
2	自分とのコミュニケーション（心身・身心相関）	2	偏愛マップ
3	コミュニケーション技術1 自分の聴き方の持ち味	3	印象ゲーム
4	コミュニケーション技術2 プチどん話とリソース	4	10ウィッシュリスト
5	怒りのマネジメント	5	問題解決学習 バンガロー殺人事件
6	絵を味わおう1 火のある風景	6	ブレインストーミング ウソをつく背景の気持ち
7	コミュニケーション技術3 リフレイミング	7	コンセンサス学習1 サバイバル
8	絵を味わおう2 水のある風景	8	コンセンサス学習2 わらじ物語
9	子ども理解 実際の教育現場から	9	マッピング・コミュニケーション
10	全体振り返り	10	全体振り返り

### Ⅲ. 目標や変化の多面的効果測定の見直し

#### 1. 目標や変化の測定の困難性

各学生がC系・G系で提供しているプログラムから何を学び、自身の目標にどのように取り

組んでいったかを評価することは簡単ではない。特にC系・G系では授業目的でも述べたように、知識やスキルの獲得そのものを第一義的な目標においておらず、「体験」の受け止め方がどのように質的に変わっていくかという点を重要視しているため、その変化の数値化には困難が生ずる。

また、その変化がどのレベルで起こっているかも検討せねばならない。検討の視点としては、例えば以下のものが考えられる。

- ①個人内の変化に着目するのか、学習集団の小グループの発達変化に着目するのかという、ミクロ・マクロの視点。
- ②個人内変化を捉えるとして、個人の認知・行動・態度・価値観・アイデンティティなどの個人内レベルの視点。
- ③学生自身の質的变化を学生自身が評価主体となる場合に、操作の問題が関係するので意識的变化を捉えるのか、無意識的变化を捉えるのかといった視点。
- ④学生の質的变化を講師が評価主体となる場合に、評価基準の妥当性をいかに担保するかという視点。
- ⑤プログラムそのものが、学生にとって有益なものになっているかという妥当性の問題も重要であり、換言すれば提供されたプログラムがどのようなプロセスを経て、実践の場に活かされているかという検証の視点。

## 2. 3つの評価視点

そこで今回は、C系・G系といった体験学習が影響したであろう「体験レベル」での変化が、自己認識（自己イメージ）レベルや行動レベルでの変化に拡張、あるいは関連すると仮定したうえで、3つの評価視点を定めた。

1つめの評価視点は、学生自身が意識している行動の変化を測定することにある。態度や価値観は比較的安定性の高いレベルのものであり、「体験レベル」の変化が関連しているとしても微細な変化を直接に測定することは容易ではない。そこで、評価主体が最も意識的に変化を捉えられるものとして、「行動」をターゲットにした。

2つの評価視点は、学生自身が意図していない自己イメージの全体的変化を測定しようと思う。評価主体が学生となる場合の恣意性の問題を先に述べたが、比較的意識操作の働きにくい非言語的な心理テスト（描画法）を用いることによってその問題を解決したい。

3つめの評価視点は、学生から見た授業の評価である。プログラム自体が何らかの効果を学生に与えていたとしても、本来授業目標にしている「臨床マインド＝教師力」の育成にプログラムがどのようなプロセスを形成しているかを評価していかなければならないだろう。これはアウトプット分析ではなく、目標に至るプロセスが妥当であるかどうかを、学生による授業分析から検証するという視点である。

## 参考文献

- 1) 小川 巖ほか(2007) 基礎体験領域における課題省察とカリキュラム構成試案。「島根大学教育臨床総合研究」Vol.06, pp25-30

- 2) 斎藤孝（2004）偏愛マップ. NTT出版
- 3) 八巻寛治（2001）構成的グループエンカウンター ミニエクササイズ56選 小学校版. 明治図書
- 4) 吉澤克彦編著（2001）構成的グループエンカウンター ミニエクササイズ50選 中学校版. 明治図書
- 5) 斎藤孝（2002）会議革命. PHP研究所