

「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（4） — アンケートの質的分析による効果測定の試み —

Teaching Practices of Counseling and Group Approach Program  
in “Experience Area of Clinical & Counseling Psychology”（4）  
— An Attempt of Effect Measurements by Qualitative Analysis  
of Descriptions of University Students’ Thoughts —

岩崎 貴雄\*

Takao IWASAKI

三 嶋 朋 子\*

Tomoko MIKAMO

足立 智 昭\*\*

Chiaki ADACHI

### 要 旨

C系・G系の授業における体験学習を通じた学生の問題意識や行動等の変化について、提供されるプログラムから何を学び、自分の目標にどのように取り組んでいったか等を評価することは容易ではない。しかしながら、授業を通じた学生の体験レベルの変化は、自己認識レベルや行動レベルでの変化に拡張する、あるいは、関連があると期待される。そこで、「各学生の体験の受け止め方には質的な変化がある」と仮定した上で、「体験学習を通じた自分自身の問題意識や行動の変化について、学生それぞれが主観的にどのように捉えているか」を図るためのアンケートを採り、「M-GTA」の分析方法に従い、その結果を一連の変化プロセスとして纏めた。

### 【キーワード】

臨床・カウンセリング体験領域、C系・G系、質的分析、M-GTA

### I. 本報告の目的

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終了後と、半期毎のプログラム終了時にアンケートを実施している。本シリーズ報告（1）において示したように、C系・G系の授業実践の進展に伴い、学生の授業に対するニーズは、即効的なものから、より自身の資質に対する眼差しへと内面的なものに変化していると言える。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「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、どのような相互作用を展開しているのかということを確認

\*島根大学教育学部心理・発達臨床講座

\*\*島根大学教育学部附属教育支援センター

認しているわけではない。特に、C系・G系の授業では、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、学生それぞれの体験の受け止め方がどのように変わっていくかという点を重要視するため、その変化の数値化という点でも困難が生ずる。とは言え、C系・G系の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、本シリーズ報告(1)で示した課題意識①(C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)、及び、同④(学生の問題意識や目標達成の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)を念頭に、「C系・G系の体験学習を通して各学生の体験の受け止め方に質的な変化がある」と仮定した上で、自分自身の意識や行動等の変化について、学生それぞれが主観的にどのように捉えているかということの一つのプロセスモデルとして纏めることを目的とする。具体的には、我々の提供する授業プログラムの妥当性を検証するために、学生の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」の概念化を試みた。次に、分析結果から得られたプロセスモデルと、暗黙裡に想定したプロセスモデルとの比較を行った。以下において、その結果について報告する。

## II. 方法

### 1. 研究方法

質的研究法は、まだよく知られていない現象や、体験の特徴を探索的に研究する場合に有効な方法である。本調査・分析の枠組として、質的研究法の一つである「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach: 以下、M-GTAと略記)」(木下、1999、2003)を参考に用いることとした。

今回の調査・分析に用いた「M-GTA」の基となるのは、Glaser et al (1967/1996)の提唱する「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」である。この研究法は、データから帰納的に理論を導く手法として分析手順が明確に定められている。その分析手順を単純化すると、①データの収集、②データを意味内容のまとまりで区切り(切片化・コーディング)、そこから直接得られる解釈内容としての「概念」を生成する、③新たに加えたデータとの比較を通して概念を精緻化する。それと同時に、類似の概念をまとめて「カテゴリー」を生成する、④概念の生成と精緻化の作業を、それ以上にカテゴリーの範囲が変わらない段階(「理論的飽和」)まで繰り返す、⑤精緻化された概念をもって新たな命題を立ち上げる、というプロセスを辿る。この手法の大きな特徴は、データ収集と分析とが並行して行われることである。データからの概念生成を進めつつ、その結果を常に次の調査の方向性へと反映させることで、より多様な概念を抽出する。また新たなデータ収集の際には、既に生成された概念を拡大・洗練することに寄与しそうな新たなサンプルを選択する。この2つの手続きを繰り返すことによって、概念の精緻化を目指すのである。

さらに木下(2003)により改良された「M-GTA」においては、「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」の分析作業途中でデータをバラバラに区切る「切片化」や「コーディング」を行

わない方法が提案されている。木下は、前述のGlaser et al（1996他）の手法を理解しながらも、データの「切片化」によるコンテキストの破壊ではなく、そのコンテキスト全体の流れを読み取ること、さらに、解釈において表現されているコンテキストを理解することの重要性を指摘している（木下、2003）。そして、データに反映される人間の認識、行為、感情、そしてそれらに関係している要因や条件等を丁寧に検討するデータに密着した（grounded）分析方法を工夫している。

このように、「M-GTA」は研究対象の人々の体験に即した形で、彼らが用いている概念やその諸特性について明らかにしていく方法であり、「臨床・カウンセリング体験領域」におけるC系・G系の授業を受講する学生にとっての問題意識や目標等の変化や、その変化プロセスを捉えるという本研究の目的に合致すると判断した。

## 2. 調査方法

### （1）調査対象

島根大学教育学部平成18年度入学生（平成19年度2回生後期・平成20年度3回生前期において、C系・G系の実習を受講した学生他）で、第3クールの177名を対象にアンケート調査を行った。なお、回収できたアンケートの内、白紙や記載漏れ等の分析不能な回答を除く170名（内訳：男性65名、女性105名、年齢の平均：19.74歳）の回答を分析対象とした。

### （2）調査期間

第1回目調査をC系・G系プログラム計10セッション終了時（平成19年12月中旬）、第2回目調査をC系・G系プログラム計20セッション終了時（平成20年7月上旬）に、他の調査と並行する形で実施した。実施した他の測定用具についてはシリーズ報告（2）で示した通りである。

### （3）調査手続

データ収集については、対象となる学生170名を7グループ（1グループ20～30名）に分け、1グループにつき40～50分程度を目安に、集団法によりアンケートへの記述を実施した。アンケートへの記述に際しては、「C系・G系の体験を通しての問題意識と目標の変化」についての語りを得るため、同一個人においても状況次第で体験の捉え方や感じ方が異なるという点に着目し、問題意識や目標設定の他にC系・G系における実習体験の日常生活への汎化の度合いや、他の体験領域との関連を意識する質問を加え、なるべく自由に記述を求めた。このことで、学生がC系・G系授業全体の中でその都度体験される問題意識と目標等についての語りを得ることができると考えた。また回答が全て自由記述となるため、回答においてはできるだけエピソードレベルで詳しく記述してもらうように努めた。アンケートの質問項目については表1に示す。

## 3. 分析

### （1）分析方法

C系・G系プログラム中途、及び、プログラム終了時に実施した2回のアンケート調査の質問項目について、各学生が自由記述で応えた回答を精読後、「M-GTA」の作業プロセスに従って

以下①～⑧の順に分析を行った。また、分析のまとめ方について図1に示す。

- ① 本研究の分析テーマである「授業を実践の場に活かすプロセス」を意識しながら、データの関連箇所について着目し、それを一つの具体例とし、かつ他の類似具体例をも説明できると考えられる「概念」を生成する。
- ② 「概念」を作る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例などを記入する。
- ③ データ分析を進める中で新たな「概念」が生成される場合には、分析ワークシート（詳細は後述の「(2) 分析の過程」②、及び、表2を参照）を個々の概念ごとに作成する。
- ④ 同時並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していき、具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効ではないと判断する。
- ⑤ 生成した「概念」の完成度は、類似例の確認だけではなく、対極例についての比較の観点からデータを見ていくことにより、解釈が恣意的に偏るのを防ぐ。
- ⑥ 生成した「概念」と「概念」の関係を個々の「概念」ごとに検討し、関係図にする。
- ⑦ 複数の「概念」の関係からなる「カテゴリー」を生成し、分析結果をまとめ、その「概念」を簡潔に文章化し、さらに結果図を作成した。
- ⑧ その結果図と、当初暗黙裡に想定していた「体験の変化プロセス」との比較検討を試みた。

表1. アンケート質問項目

1	このC系G系の実習において、あなたはどのような実習が有益でしたか？3つ選んで下さい。また、その理由について具体的なエピソードを添えて述べて下さい。
2	C系G系の実習を通して、どのような課題・問題意識、自分なりの目標を持つことができましたか？
3	C系G系の実習を体験して新たに得られた視点や態度を、日常生活・学業生活や基礎体験領域での活動の中で実感したり、実践したりしたエピソードを述べて下さい。
4	これまで学んだC系G系の「授業全般」を、後輩へのメッセージとして紹介するとしたならば、どのような言葉を送りますか？
5	C系G系以外の1000時間体験学修の実践の中で、困ったり、苦労したり、難しいと感じたりして、対応に苦慮したことを教えてください。
6	先の質問（#5）の「困った」体験を解決していくにあたって、C系G系においてどのような実習が導入されると、あなたにとって役立つと思いますか？
7	その他、気づいたことがあれば自由にお書き下さい。

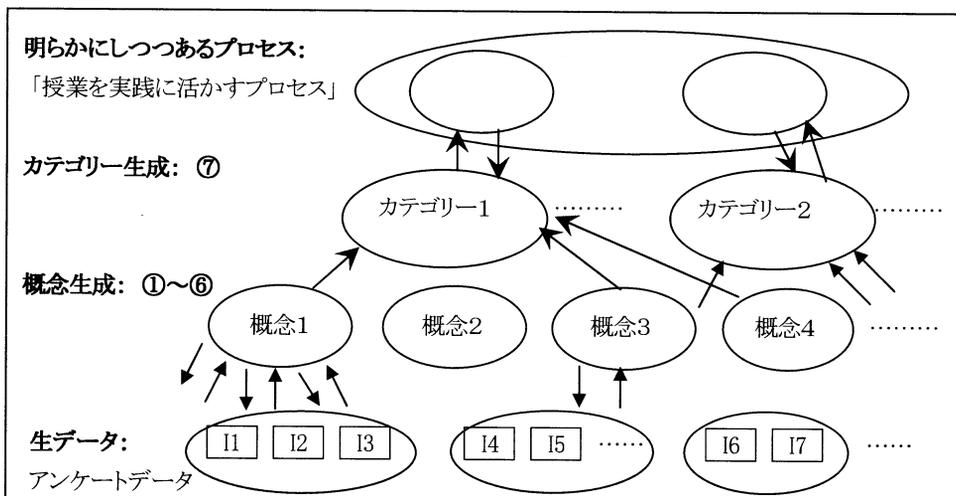


図1. 分析のまとめ方 (木下、2003を参考)

## (2) 分析の過程

① 概念の生成：上記(1)①で示した通り、分析は概念を生成することから始めた。「(C系・G系の)授業を実践の場に活かすプロセス」を想定し、C系・G系の授業を体験する学生の意識変化やその変化プロセスがどのように形成されているのかという点に注目し、全ての記述内容を部分ごとに解釈し、概念を生成した。また、各概念にはその意味内容を的確に表現するような短い言葉をつけた。その際、前後の文脈に注意し、例えば「自分を見つめる」という記述であっても、それがどのような文脈において記述された回答かによって、生成された概念は異なることもある。すなわち、「友達や自分と改めて向き合う場として自分を見つめる」という記述は【自分自身の見つめ直し】という概念に含め、『自分』を見つめ直すこと…(中略)…それらをしっかりと認識することで自分の行動への原動力となり…(後略)」という記述は【実践への原動力としての見つめ直し】という概念に含めた。

② 概念生成の提示：1つの概念生成過程を例示する。自由記述の中で、ある学生は「自分に抵抗があるように、他人にもその人なりに抵抗を持つことがあると思う。相手に合った距離のとり方で、これからたくさんの人と付き合っていきたいと思った」と記述した。また別の学生は「子どもとの接し方で『友達』という感覚で子どもに思われることがあるので、『大人』として上手く接することが今の課題だ」。また、「老人ホームに行った時に、年上の方とどのように接するか、どのような話をしたら良いか、年代に合わせどのような話題を切り出すか困った」とも記述している。

これらの記述は、学生が自分と相手との関係の中で感じる「心理的距離感」として述べられたものだと考えられた。他方、別の学生は、「子どもと会話する時の距離のとり方や、椅子に座る位置、どの程度子どもと会話をあわせたら良いのか等、一人一人の子どもの状態に合わせて対応の仕方を考えるのが難しい」といった物理的距離に関することに言及している。

こうした記述から、体験学習において学生が自分と相手との関係の中で感じる「距離感」という視点に注目し、様々な体験の中で主に心理的「距離感」を意識することで葛藤や苦勞を抱えているものと解釈し、他の類似例を検討する中で、定義：「相手との関わりにおいて適度な距離感について苦勞・葛藤・困難を抱えているもの」概念：【関わりにおける相手との適度な距離感】という概念を生成した。

上述の分析方法手順(1)の②及び③に示した通り、個々の概念生成においては、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例、理論的メモを記入した(以下に表2として例示する)。他の概念についても同様の手順で解釈を行い、最終的に20の概念を生成した。

③ カテゴリーの生成：次に、内容が類似する概念をデータに基づいてまとめ、〈カテゴリー〉を生成した。各カテゴリーについても、その意味内容を表現する短い言葉をつけた。一つの概念でありながら、内容的に他のカテゴリーにも属す方が「学生の問題意識と目標の変化プロセス」を理解する上で有効であると判断したものについては、同一概念として複数のカテゴリーに含めた。

表2. 分析ワークシート例

概念名 : 【 <b>関わりにおける相手との適度な距離感</b> 】	
定義 : 相手との関わりにおいて適度な距離感について苦勞・葛藤を抱いているもの	
ヴァリエーション	1 自分に抵抗があるように、他人にもその人なりに抵抗を持つこと等(深入りして欲しくない等)があると思う。相手に合った距離のとり方で、これからたくさんの人と付き合っていきたいと思った。
	2 子どもの接し方で「友達」という感覚で子どもに思われることがあるので、「大人」として上手く接することが今の課題です。
	3 老人ホームに行った時、年上の方とどのように接するか、どんな話をしたら良いか、年代に合わせてどのような話題を切り出すか等で困った。
	4 子どもと会話する時の距離のとり方や、椅子に座る位置を考えたり、どの程度子どもと会話を合わせたら良いのか等、一人一人の子どもの状態に合わせて対応の仕方考えるのが難しい。
	5 子どもに話しかけたいけど、練習中にはその子達の世界があるから、あまり関わらず見ているだけの方が良いのか等、色々な場面で葛藤する。
他 (省略)	
【理論的メモ】 ① 自分と相手との関係に間にある距離感は、1対1、1対ペア、1対複数、集団の中でのポジション等、自分と相手との心理的距離感を挙げている場合が圧倒的に多い。② 相手に接する上で物理的距離(椅子の位置等)として意識されることもある。③ この距離感から生じる葛藤や苦勞は、相手との関わりにおいてどのような影響があるのか。④ 「適度な距離感」とは、相手との関係でどのような心理的狀態になっていることを指すのか。⑤ 相手との「距離が変わる」あるいは「～が変わった」要因・背景にはどのようなことが考えられるのか。	

### III. 結果と考察

分析の結果、「授業を実践の場に活かすプロセス」として、M-GTA分析結果図(図2)に示す通り、5つのカテゴリーと20の概念が生成された。以下では、まず各カテゴリーを構成する複数の概念、及び、その概念と概念の関連について説明する。その後、分析結果の全体像に触れた上で、当初想定したプロセスと比較検討を試みる。なお、カテゴリー名については〈 〉内に、概念名については【 】内に示すこととする。

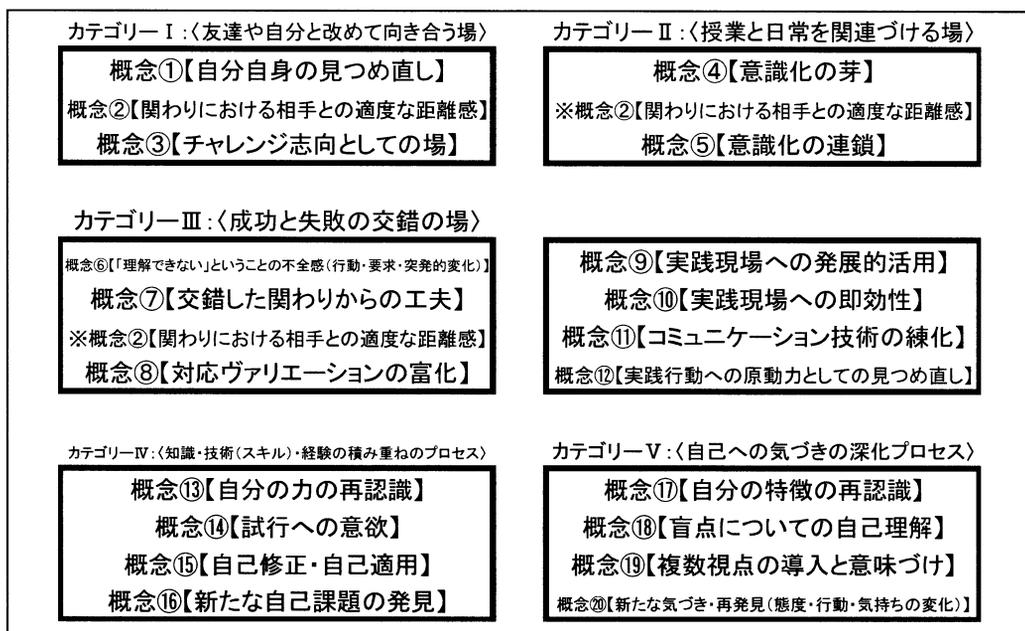


図2. M-GTA分析結果図

※は同一概念を示す。

## 1. 各カテゴリーと概念

## (1) カテゴリーⅠ：〈友達や自分と改めて向き合う場〉

生成したカテゴリー	カテゴリーⅠ： 〈友達や自分と改めて向き合う場〉		
生成した概念	概念名	定義	具体例
1	【自分自身の見つめ直し】	既に分かっていた自分自身の性格・行動の再認識、体験学習を通して徐々に分かってきた自分自身の性格・行動の理解	「授業全体を通して、自己の見つめ直しができた。自分の改善すべき点、自分の持ち味（長所）を新たに発見した。」「グループで話し合いをする時、中心になって話を展開したりまとめたりできないことをずっと意識していた。」
2	【関わりにおける相手との適度な距離感】	相手との関わり（関係）において適度な（物理的・心理的）距離感について苦勞・葛藤を抱えているもの	「自分に抵抗があるように、他人にもその人なりに抵抗を持つことがあると思う。相手に合った距離のとり方で付き合っていきたいと思った。」「子どもに話しかけたいが、練習中にはあまり関わらず見ているだけの方が良いのか等色々な場面で葛藤する。」
3	【チャレンジ志向としての場】	考える、見つける、表現するといった、意識しながらの試行・練習として授業に取り組もうとする姿勢、志向性、漸進的積極性を持ったもの	「苦手な人とも関わってみることにした。少しでも人を受け入れるよう努力している。」「C・G系で「考えてみよう」「見つけてみよう」という時は、自分や他者について新しい発見がたくさんあった。」

図3. カテゴリーⅠ：構成概念・定義・具体例の一覧

このカテゴリーには、C系・G系の各授業の場において学生の体験する内容を示す3つの概念が含まれている。提示される授業の中で、そのテーマに沿った【自分自身の見つめ直し】が行われることは、既知として理解している自身の性格・行動の再認識だけでなく、体験学習を通して徐々に気づく自己理解であることも示唆されている。また体験学習においては、考える・見つける・表現するといった意識しながらの取り組みが必要となる。受講する学生にとっての授業の場は、自分自身の考えや行動を試す絶好の機会でもあり、まさに各自の【チャレンジ志向の場】であると言える。さらに、授業では主にグループワークが用いられるため、自分一人での活動とは異なり、相手（他者）との関わりややりとりが必要となる。その際、相手（ここでは主に同じ大学生としての他者）の存在は、自己への気づきや見つめ直しを促進する存在であると同時に、一方では体験学習として関わらざるを得ない相手、言わば、その【相手との関わりにおける心理的距離感】等、自己の葛藤や苦悩を抱え込まれる存在としての危険性をも孕んでいることが示唆されている。

## (2) カテゴリーⅡ：〈授業と日常を関連づける場〉

生成したカテゴリー	カテゴリーⅡ： 授業と日常を関連づける場		
生成した概念	概念名	定義	具体例
4	【意識化の芽】	日常生活の中で、C系・G系実習内容との共通・類似点についての観察（気づき）等、意識的な関連づけの芽生え	「グループ活動をしていく中で、話し合いにおける役割を意識するようになった。」「バイトで後輩も多くなり、教えるという立場になった。相手に教える時、如何に相手のことを考えながらできるか、意識し始めた。」
5	【意識化の連鎖】	授業と日常の関連づけの意識化について、より一層強化され、意識的に実践（取り入れ）してみようとする態度や気持ちについても実感を持っていること	「この子はどんなことを考えているのか、どうしてこういう行動をするのかということを含んでより考えるようになった。」「自分の聴き方の持ち味」という授業を受け、聴き方を見直した。」
※2	【関わりにおける相手との適度な距離感】	同一概念	

図4. カテゴリーⅡ：構成概念・定義・具体例の一覧

このカテゴリーでは3つの概念が含まれている。C系・G系で体験した実習内容と、日常生活等における共通点・類似点への観察や気づきを通し、それらを関連づける【意識化の芽】生えがあり、さらに、その意識化が一層強化され、C系・G系で体験した内容について意識的に日常生活の中に取り入れようとする態度や気持ちが積み重なるという【意識化の連鎖】が行われていることが示唆されている。また、日常生活等においては当然のことながら他者の存在があるので、カテゴリーⅠにも含まれた【関わりにおける相手との適度な距離感】という概念を同一概念として本カテゴリーに含めた。

(3) カテゴリーⅢ：〈成功と失敗の交錯の場〉

生成したカテゴリー	カテゴリーⅢ： 〈成功と失敗の交錯の場〉		
生成した概念	概念名	定義	具体例
6	【「理解できない」ということの不全感(行動・要求・突発的な変化)】	実際の体験・実践の中で、関わった相手の行動(パターン)、要求、突然の変化等が理解できないために上手く対応できない経験を持ち、不全感を抱いているもの	「女の子が突然泣き出した時に、なぜ泣き出したのか未だに分らないし、どう言葉がけをしたら良いか分からなくて困った。」「子どもの表情と態度、表情と言葉の表現するものが食い違っている時、子どもの本当の気持ちを理解できず対応に困った。」
7	【交錯した関わりからの工夫】	実際の体験・実践の中で、試行錯誤の中から産み出した独自の工夫(関わりのタイミングやコツ等)について意識して実践しているもの	「教育実習時、担当クラスにおとなしく実習生に關心を示さない子がいた。図工の時間、屋上で絵を描きたいという彼について行ったが黙々と絵を描いていた。授業(児童)観察よりこの子との関係を作りたいと思い、観察記録を置き彼の横に行き一緒に並んで絵を描いた。絵という媒介物を通して私の方に關心を示すアクションを起こしてくれた。2人でその空間を共有できた気がした。」「小学校実習で子どもの話を聴く時に、自分の聴き方を意識するようになった。授業で『こんな聞き方が話しやすかった』という方法をやってみてみた。」
8	【対応ヴァリエーションの富化】	C系・G系実習内容として得た知識・スキルを実際の体験・実践で試行し、その効果や、自分の対応ヴァリエーションが増加(富化)したと実感しているもの	「コミュニケーション技術で学んだ経験は、そのままたの1000時間体験やグループ活動で活かしている。」「バイトで販売をしているが、自分の持ち味を探す時に言われた『積極的に相手の話を聴く態度』を心がけて行ったところ、それまでもより精度の高いヒアリングができた。」「模擬授業の計画を立てる時に、2人でマッピング・コミュニケーションを使った。マッピングにより、たくさんのアイデアを出すこと、話をスムーズに進めていくことができた。」「教師としてのヴァリエーションが増え、これからももっと調べてみたいと思った。」
※2	【関わりにおける相手との適度な距離感】	同一概念	

図5. カテゴリーⅢ：構成概念・定義・具体例の一覧

このカテゴリーでは、上記(2)で示した〈授業と日常の関連づけ〉を、単に意識レベルではなく、基礎体験・学校教育体験等の他の領域における現場や、日常生活等の行動レベルで実践に移す中で体験される内容を示す4つの概念が含まれている。

関わりにおける相手の行動や要求、突然の変化等が理解できず、なかなか上手く対応できないという【「理解できない」ということの不全感】は、自分自身の無力感や無能感、自己否定感にも繋がりがかねない。しかしながら、そうした自分自身の「困った体験」の中においても試行錯誤を繰り返し、独自の関わり方や【交錯した関わりからの工夫】を生み出したり、実践現場でC系・G系で得た知識・スキルを試行したりして、その効果を実感したり、自分自身のものとして使えるといった実感を得たりしていることを意味する【対応ヴァリエーションの富化】が示唆されている。また本カテゴリーにおいても、カテゴリーⅠ及びⅡに含まれた【関わりにおける相手との適度な距離感】を同一概念として含めている。

(4) カテゴリーに含まれない4つの概念

生成したカテゴリー	ノンカテゴリー：		
生成した概念	概念名	定義	具体例
9	【実践現場への発展的活用】	C系・G系の体験実習を通して得た知識・技術(スキル)を実践現場でどのように活かすかということに意識を向けているもの	「自分達(大学生)だけでなく、子どもたち(特に小学生)に実践する場合に、どのように工夫したら良いかということについて考えたい。」「自分なりの目標は、教師になった時にこの実習をどう活かしていけるかということだと思う。子どもたちにとっても、このような活動はどれも意味があるものだと思う。私達の体験をそのまま伝えるのではなく自分なりにアレンジを加えて実践したい。」
10	【実践現場への即効性】	実際の実践現場における具体的な関わりを想定して、現場で求められるニーズに応えようという意識を持つこと	「実際に現場の先生の話を聞く。養護学校の先生の話。実際の現場での子どもたちとの関わりについて例をたくさん聞きたい。」「実際にボラ先や学校現場で起こりそうな諸問題を想定して、グループで話し合いながら解決策を考える。」「過去に多かった『困った体験』を取り上げ、どのようにしたら良いか皆で考えたり、指導してもらえると役立つと思う。」
11	【コミュニケーション技術の練化】	話す・聴くという言葉を介したコミュニケーションに留まらず、言葉を介さないコミュニケーション等、実践現場での自分自身のコミュニケーション技術について高めていくことに課題意識を持っているもの	「小学生を相手に話を聴くことの技術が最近活かされているように思う。」「自己主張と自己抑制が少し上手になったのではないかと思う。自分の思っていることをきちんと相手に伝え、時に相手の主張を汲み取り、自分を出しすぎないということを学んだ。」「言葉を使わないコミュニケーションもできることが分かった。子どもたちと接する時に、言葉を使わないと気持ちが伝わらないと思っていたが、表情等でも伝えられることができた。」
12	【実践行動への原動力としての見つけ直し】	現在の自分自身について見つけ直すことの重要性に気づいており、自分自身を見つめ直すことの意味を、今後の自分の行動の原動力として捉えているもの	「自分を良く知ること、改めて今の自分の状態が分かり、誰かと話すことで、今まで分らなかった自分の一面も見つけられると思う。」「まず自分を知ることが重要。自身の好み・考え・特徴を知らないと、自分のコミュニケーションの取り方も分らないように思う。」「『自分』を見つめ直すことが非常に大きい。自分の行動への原動力となり、自己理解の大切なステップだった。」

図6. ノンカテゴリー：各概念・定義・具体例の一覧

ここでは、カテゴリーとして含まれなかった4つの概念について触れる。C系・G系の授業は大学生同士の関わりが前提となる。毎回の授業における体験学習を通して得た知識や技術

（スキル）を、上記（3）カテゴリーⅢで示す現場等での実践においてどのように活かすか、実践現場の対象者に合わせてどのようにアレンジを加えるか等、【実践現場への発展的活用】に対して、また自分自身の【コミュニケーション技術の練化】について課題意識を向けている。こうした背景には、自分自身が、あるいは同じような境遇に立った友達が困ったと思う体験や、同じく実際に現場で活躍されている方の困った体験、あるいは工夫している点等の話を聞きたい、さらに授業の中で具体的事例について対応を検討する機会を持ちたい等、授業と現場を関連づけ、【実践現場への即戦力】として臨機応変な対応を身につけたいという意識が示唆された。そして、今一度、自分自身について【実践行動への原動力としての見つめ直し】をしてみることが重要であるとの気づきに繋げている。

（5）カテゴリーⅣ：知識・技術（スキル）・経験の積み重ねプロセス

生成したカテゴリー	カテゴリーⅣ： （知識・技術（スキル）・経験の積み重ねのプロセス）	定義	具体例
13【自分の力の再認識】	現在の自分自身の得意・不得意な面の明確化、及び、自分自身が既に持っていた知識・技術（スキル）の再認識		「人の話は聴けるのだが、自分の考えを変えるという事ができないと感じた。」「日常生活で何気なく過ごしていても、『ストレスの発散の仕方』等、色々やっていたことがある。」 「グループワークを通して自分の得意・不得意な役をはっきりさせることができた。」
14【試行への意欲】	体験実習を通して身につけてきた知識・技術（スキル）について、試行への意欲を持っているもの、また、自分自身の知識・技術（スキル）についての広がりや厚みを実感しているもの		「心身相関の授業後、部活で利用した。前から知らなくてもある程度行っていたが、授業後ではさらに意識が高まった。」「G系の実習を通してグループ活動の楽しさを知り、不安に感じることが少なくなった。楽しく活動ができるよう、自ら何かをしていけるようになった」と思った。自分の役割を見つめようとした。」
15【自己修正・自己適用】	体験実習を通して身につけてきた知識・技術（スキル）を自分自身の日常生活等に積極的に取り入れているもの（自己適用）、また、これまでの自分自身の行動パターン等と照らし合わせ、改善しようとして意識しているもの（自己修正）		「怒りの発散方法を知った。今までは一気に爆発というパターンだったが、はけ口を見つけて少しずつ発散できるようになった。」「傾聴を意識して会話することが多くなった。喋りすぎてもう癖があるので、傾聴を意識することで、上手く相手の話を聴きながら会話できるようになった。」
16【新たな自己課題の発見】	理想の自己像を意識し、現在の体験実習や現場での活動において自分自身の新たな目標を掲げたり、課題を設定したりしているもの		「初めて話す人にも自分から積極的に話しかけ相手のことを知ろうとし、自分を相手に知ってもらおうという課題設定をした。」「一人の人間として大切なことが学べた。口では簡単に言えるが実際に行動に移すと、本当にできるかどうか分からないことにどうすれば対処できるか、今後の課題。『なりたいたい自分になる』ために、理想を求めていきたいと感じた。」

図7. カテゴリーⅣ：構成概念・定義・具体例の一覧

このカテゴリーでは4つの概念が含まれた。C系・G系の授業を通して、自分自身の得意な面・不得意な面に関して、また自分自身の知識・技術（スキル）について等、現在の【自分の力の再認識】する。さらに、C系・G系の体験学習を通して身につけてきたそれらを日常生活で【試行への意欲】を持って実践したり、これまでの自分自身の行動パターンを【自己修正・自己適用】する体験・経験を重ねることによって、自分の理想とも言える【新たな自己課題の発見】したり、新たな自己課題を設定したりしていることが示唆された。同時に、このカテゴリーにおける4つの概念の関係は、「知識・技術（スキル）・経験の積み重ね」という、カテゴリー内における一連のプロセスを形成すると考えられた。

（6）カテゴリーⅤ：自己への気づきの深化プロセス

上記（5）のカテゴリーにおいては、知識・技術（スキル）・経験の積み重ねという一連のプロセスを形成していたが、本カテゴリーでも、同様に4つの概念による「自己への気づきの深化」プロセスとして、4つの概念について一連の関係づけが可能であると考えられた。

C系・G系の授業を通して、自分自身の性格・行動特徴に関して、またこれまで自分自身が気づけなかった一面、言わば【盲点への自己理解】等、現在の【自分の特徴の再認識】する。さらに、C系・G系の体験学習を通して【複数の視点を導入と意味づけ】をしたり、これまで

の自分自身の視野を拡げることによって、自分自身の態度・気持ちの変化について【新たな気づき・再発見】を持っていることが示唆された。

生成したカテゴリー		カテゴリーV： 〈自己への気づきの深化プロセス〉	
生じた概念	概念名	定義	具体例
17	【自分の特徴の再認識】	現在の自分自身の性格・行動特徴の明確化、及び、既に分かっていた自分自身の性格・行動特徴などの再認識	「エゴグラムで出た通りの性格だと再認識した。」「自分はこういうことに抵抗を感じているのだということを改めて感じた。」「自分の考えは間違っていないと確認できた。」
18	【盲点についての自己理解】	体験実習の中で、他者との関わりを通して気づく、自分自身が知らなかった一面(盲点)への理解	「実習を通して、私の性格や考え方が徐々に自分自身で理解でき始めたと思う。」「自分について知っている部分と知らない部分があり、知らなかった部分では、自分は怒りを感じやすいタイプの人間であることが分かった。」「実習のパートナーに『笑顔で話を聴いてくれるのが嬉しい』と言われ、気づかなかった自身の良い部分を発見できた。」
19	【複数視点の導入と意味づけ】	自分自身が物事をみる視点に気づいており、さらに他者を通しての視点等、複数の視点を取り入れようと意識しているもの、また、その行動に積極的な意味づけを行っているもの	「自分の固定された考え方に留まるのはいけないと思ったし、もったいないと思った。グループワークを通して様々な考え方や主張に出会い、とても刺激を受けた。」「実習を通して、物事をいくつかの視点で捉えることができるようになった。他者を通しての視点で捉えることもできているように思う。」
20	【新たな気づき・再発見(態度・行動・気持ちの変化)】	体験実習や実践現場での活動を通して、自分自身の態度、行動、気持ちの変化等について新たな気づきを持っているもの	「子ども理解において、自分の体験したことを話してコミュニケーションを取ることが非常にやりやすくなった。」「街中で子どもに会った時『かわいいな』と思って見ていただけだったが、自分から話しかけられるようになった。」「G系実習を通して他者理解について学んだ。日常でも他者の考え方を少しずつ聴けるようになった。今までは自分の意見は曲げない方だったので、自分の中の価値観が少し変わった様に思う。」

図8. カテゴリーV：構成概念・定義・具体例の一覧

## 2. 結果の全体像

体験学習を通じた学生の意識変化のあり方は、まず臨床・カウンセリング体験領域におけるC系・G系の授業の場を、カテゴリーI：〈友達や自分と改めて向き合う場〉として捉えることから始まる。すなわち、授業場面において自分自身、あるいは友達と向き合う体験を通し、【自分自身の見つめ直し】をしたり、【関わりにおける相手との適度な距離感】を意識したりする。また授業場面においては、考える・見つける・表現するといった、自分自身の考えや行動を意識しながらの取り組みを必要とされるため、受講する学生にとって授業場面そのものが【チャレンジ志向としての場】として捉えられていることが示唆された。

こうした一つ一つの授業において意識された内容は、カテゴリーII：〈授業と日常を関連づける場〉へと繋がっていく。すなわち、日常生活と授業内容との共通・類似についての観察(気づき)や関連づけ等を示す【意識化の芽】と、それらがさらに繋がりを強め・深める【意識化の連鎖】によって特徴づけられる。また日常場面や授業場面における他者の存在は、その相手によって変動しながらも【関わりにおける相手との適度な距離感】を常に意識していることが示唆された。

C系・G系の授業内容を実践する場としては、基礎体験領域や学校体験領域、あるいは日常における様々な場面が挙げられる。その実践の場については、カテゴリーIII：〈成功と失敗の交錯の場〉として捉えられる。実際に関わる相手のことが【「理解できない」という不全感】や、【関わりにおける相手との適度な距離感】を意識するあまりに苦労や葛藤を抱くことも少なくはない。しかしながら、そうした苦労や葛藤と正面から向き合い、独自で試行錯誤を繰り返し、【交錯した関わりからの工夫】を考え、関わりが上手くいった場合に自分自身の【対応ヴァリエーションの富化】を実感している。

そして、C系・G系の授業をどのようにしたら実践現場に活かすことができるかという【実践現場への発展的活用】への意識と共に、現場で求められる具体的なニーズに応えようとするため、【実践現場への即効性】を持った知識や技術(スキル)の獲得や、さらに自分自身の【コミュニケーション技術の練化】することが必要であるという課題意識へと繋がっている。

また、C系・G系の授業場面における自分自身の見つけ直しとは別に、自己の見つけ直しの重要性に気づき、その意味を今後の【実践行動への原動力としての見つけ直し】として捉えていることが示唆されている。

上記の3つのカテゴリーとそこから派生した4つの概念の流れに並行する形で、個人によっては、カテゴリーⅣ、及びⅤ、という2つのプロセスが同時に意識されていることが示唆された。カテゴリーⅣ：〈知識・技術(スキル)・経験の積み重ねプロセス〉においては、自分の得意な面・不得意な面等、現在の【自分の力の再確認】し、日常生活等における実践への【試行への意欲】を持ち、現場での実践の中で【自己修正・自己適用】をしながら【新たな自己課題の発見】する、という一連のプロセスを辿ることが示唆された。

また、カテゴリーⅤ：〈自己への気づきの深化プロセス〉においても、性格や行動特徴等に代表される【自分の特徴の再認識】と共に、他者を通じて自分自身の【盲点についての自己理解】を深め、さらに【複数視点の導入と意味づけ】を行い、【新たな気づき(態度・行動・気持ちの変化)】を得る、という一連のプロセスを辿っている。

### 3. 分析結果と想定した「学生の意識変化プロセス」との比較

#### (1) 想定した学生の意識変化プロセス

①提示 ⇒ ②理解 ⇒ ③実践 ⇒ ④課題 という四段階のプロセスを設定した。この一連のプロセスは、①から④という右側への時間軸に沿って移行するものであると考えられた。以下では、これら想定したプロセスについて説明を加える。

①提示：毎回のC系・Gの授業においては、主に1つのテーマについてグループワークを中心とした体験学習を行う。そこでは、担当教員による提示(教授・教示)と、グループワークを行う学生同士の体験を通じた気づきや学びの共有が授業内で繰り返されることとなる。当然のことながら、受講する各学生においては、そのテーマについての経験や認知の度合いに個人差がある。つまり、C系・G系の授業場面とは、提示された内容について、既に経験している・知っている・気づいている学生と、未経験・未知・気づいていない学生が混在する場であると言える。C系・G系の授業において、各学生の体験を通じた変化のスタートラインを引く意味でも、プロセスの第一段階として、まずは①「提示」を位置づけた。

②理解：C系・G系の授業においては、受講生に毎回授業終了時の感想レポート提出が義務付けられている。そのレポートに書かれた内容からは、上記①「提示」において述べたように、授業で提示される内容と、各学生の過去の経験や認知等の重なり度合いにおける個人差が見られる場合がある。しかしながら、C系・G系の授業という体験学習の場において、ある一つのテーマについて未体験・未知の学生にとっては新しい気づきや発見・理解の仕方があり、一方では、そのテーマについて体験済・既知の学生にとっても、過去の経験と比較・照合することで改めて気づく内容・再発見・理解の仕方があることが示唆されている。

さらには、授業で「提示」された内容についての受講生の理解の仕方については、決して授業内のみで行われるという限定的なものではないと考えられる。むしろ、授業内の理解の仕方は表層的なものであるかもしれないし、授業外の日常生活や、基礎体験・学校教育体験領域等の自分自身の実際の体験と関連づけられた時に初めて気づく、あるいは自分のものとして理解

するのかもしれない。このように、C系・G系の授業で得た知識や技術（スキル）について、過去の経験や日常生活、他の領域における活動の中での経験と照合したり、自分自身の考えや行動について意識したりすること等も、授業で提示されたテーマについての理解を深めるものと考えられた。これらのことから、プロセスの第二段階として、②「理解」を位置づけた。

③実践：②で示した「理解」が思考レベルであるのに対して、次の段階においては、具体的な行動レベルでの動きが見られると予想された。よって、プロセスの第三段階として、③「実践」を位置づけ、日常生活や他の領域の活動において、C系・G系の授業内容を意識的に取り入れたり、授業内で体験した知識や技術（スキル）等を参照しながら、実際に話す・聞く等の相手との具体的な関わりの段階を想定した。この関わりにおいては、相手との関わりがスムーズに上手くいく場合もあれば、授業とは異なり実際にはなかなか上手くいかないという経験を持つかもしれない。それでも、授業の内容を取り入れようと努め、相手によって方法を変えたり、上手くいった方法を応用・活用しようとする繰り返しのうちに、自分自身の経験の拡大があると考えられた。

④課題：最後の段階としては、④「課題」を位置づけた。ただし、プロセスにおけるこの段階は、上述の①②③という段階を経て初めて辿り着くプロセスではないと考えられた。それは①で述べた、学生の経験や認知の度合いについての個人差、また②で述べた、理解の仕方や理解の度合いについての個人差、さらに③で述べた、意識的に実践しようという意識の度合い等における個人差等、単純ではない複数の事項が関連し合っているからである。ある学生は、授業の中でふと気づいたことが自分自身の「課題」であるかもしれないし、別の学生は、日常生活の中で気づいた事柄が、新たな問題意識として授業と関連づけられるかもしれない。また別の学生は、具体的な実践活動の中で改めて自己課題を形成し、その課題克服のために繰り返し実践を続けるかもしれないからである。

## （2）分析結果の全体像と想定した学生の意識変化プロセスとの比較

C系・G系の授業場面における体験のあり方を示したカテゴリーⅠ：〈友達や自分と改めて向き合う場〉は、まさに想定した学生の意識変化プロセスの、C系・G系で実施する一つ一つの授業の「提示」に対応するものであると考えられた。カテゴリーⅡ：〈日常と関連づける場〉においては、このカテゴリーを構成する概念は、C系・G系の授業場面における内容の理解であると同時に、日常生活や他の体験領域での気づきや理解を示唆する体験のあり方であるため、想定したプロセスの「理解」に対応する。さらに、カテゴリーⅢ：〈成功と失敗の交錯の場〉は、まさに想定した意識変化プロセスにおける「実践」と対応するものである。また、カテゴリーでは括っていないが、【実践現場への発展的活用】、【実践現場への即効性】、【コミュニケーション技術の練化】、【実践行動への原動力としての見つめ直し】の4つの概念は、想定したプロセスにおいて「課題」に相当すると考えられた。

また、カテゴリーⅣ：〈知識・技術（スキル）・経験の積み重ねプロセス〉、及び、カテゴリーⅤ：〈自己への気づきの深化プロセス〉の2つのカテゴリーについては、想定したプロセスを単にシンプルな直線的連動ではなく、より立体的・多層的に捉える必要があることを示唆していると思われた。上記（1）④「課題」で述べたように、カテゴリーⅣ、及びⅤは、授業

を実践に活かすプロセスとして、独立した軸を持ち、立体的・多層的な広がりを持つ方向性を示唆するものとなった。

#### 4. 授業を実践場に活かすプロセス

「M-GTA」による分析の結果から生成した5つのカテゴリー、及び20の概念と、当初想定した学生の意識変化プロセスの関連について、「授業を実践の場に活かすプロセス」（図9）を作成した。なお、カテゴリーについては□内に、概念については【 】内に示した。また、カテゴリーIV、及びVについては、そのプロセスの方向性を矢印（⇒）で、当初想定した四段階のプロセスについては破線で示している。

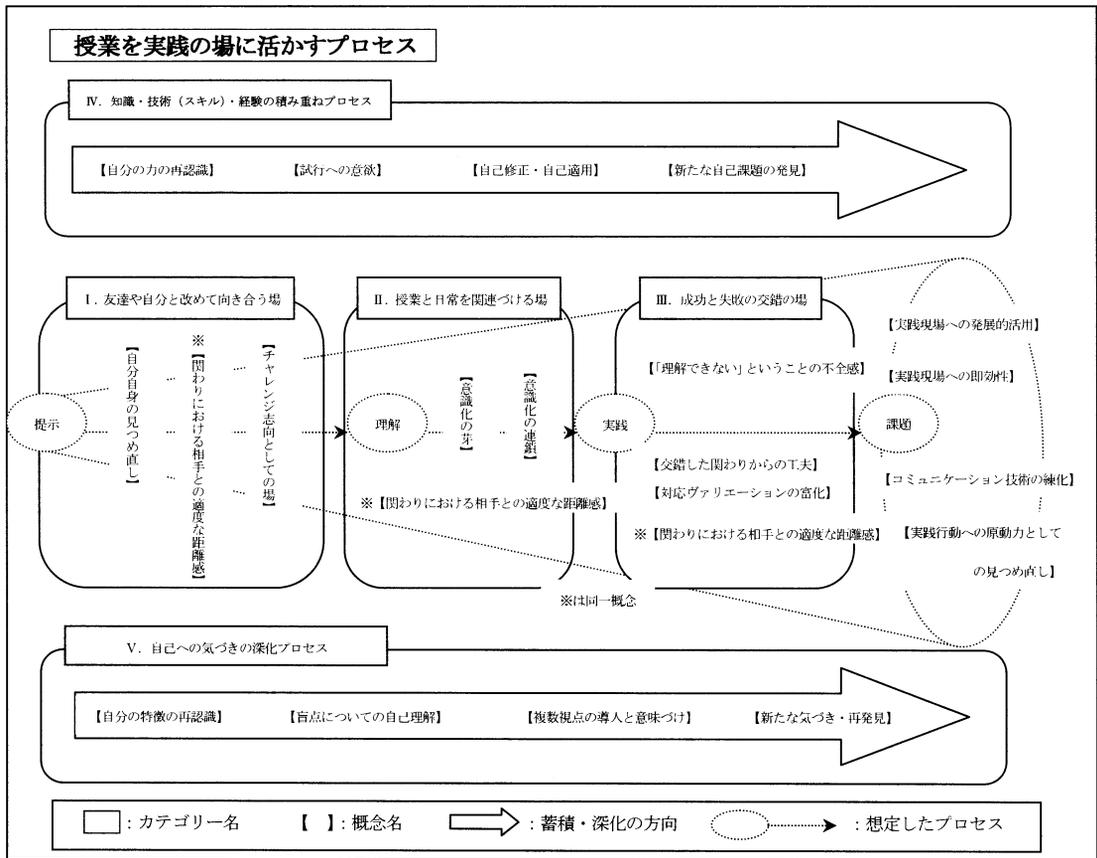


図9. 授業を実践の場に活かすプロセス

各カテゴリー、及び、各概念等の関連については、結果の全体像で示した通りである。C系・G系の一つ一つの授業の「提示」において〈友達や自分と改めて向き合う場〉として捉え、〈授業と日常を関連づける場〉において「理解」を深め、〈成功と失敗の交錯の場〉としての「実践」を重ねながら、「課題」を見出すという、当初想定した体験を通した変化プロセスを支持する形で、カテゴリーIからII、カテゴリーIIからIIIへ移行し、次に4つの概念で示される【実践現場への発展的活用】・【実践現場への即効性】・【コミュニケーション技術の練化】・【実践行動への原動力としての見つめ直し】という課題意識の発現へと、一連のプロセスが示

された。

さらに、この一連のプロセスは直線で示される時間軸に沿った単純な移行ではなく、より立体的・多層的な膨らみを持つ移行であると考えられたため、移行に伴って広がりを持つ円錐のイメージで結果図（図9）に示した。これは当初C系・G系全体を通して辿るプロセスであると考えられたが、C系・G系の各授業で提示される一つ一つの授業において、それぞれの学生が辿る一連のプロセスであると考えた方が、より現実に見合ったプロセスであると考えられた。つまり、C系・G系で提示される計20の授業プログラムの一つ一つについて、個々の学生が円錐で示した一連の「授業を実践の場に活かすプロセス」を一つ一つ積み重ねていくイメージである。

またC系・G系の授業で提示される内容の受けとめ方や、理解の度合い、既に持っている知識・技術・経験等には、当然のことながら、それぞれの学生の個人差がある。カテゴリーⅣ：〈知識・技術（スキル）・経験の積み重ねプロセス〉及び、カテゴリーⅤ：〈自己への気づきの深化プロセス〉については、横方向への矢印で示した時間に沿った変化プロセスであると同時に、カテゴリーⅠ～Ⅲのプロセスの中で、カテゴリーⅣについては上方向に「知識・技術（スキル）・経験を積み重ねる」イメージを、カテゴリーⅤについては下方向に「自己への気づきを深める」イメージを取り入れることで、学生それぞれがC系・G系の体験学習を通じた「蓄積・深化」として、さらに「授業を実践の場に活かすプロセス」の広がりにも影響を与えるものであると考えられた。

#### IV. まとめと今後の課題

##### 1. 方法論的課題

今回の分析方法として用いた「M-GTA」においては、半構造化面接やインタビュー等において調査対象者が語った内容を逐語録として起こしたものを言語的データとして扱うことが多い。その面接においては、対象者の語りを妨げない程度に「インタビューガイド」として複数の質問項目を設けている場合もある。そうした質問項目について、今回は代替的に集団法による自由記述のアンケート調査を採用した。しかしながら、情報の豊かさの点から言えば、今回の方法が必ずしも現実を反映したデータを基に分析しているとは限らない。高橋・楡木（2008）は「女子大学生の成長体験の語りがキャリア発達に及ぼす影響」について、自由記述の質問紙法による集団調査の実施・分析を試みている。そこでは「ナラティブ分析」における操作的定義を参考に、自由記述で得られたデータを「可視化」できるような評定表を作成し、自由記述で語られた内容についての数量化を図った上で、統計的処理を行っている。このように、質問紙法による自由記述の分析について、さらに複数の分析方法から適切な分析方法を検討する必要がある。

今回の試みは、当初想定したC系・G系を受講する学生の「体験による変化プロセス」について、より現実に見合った概念に精緻化する上での第一ステップとしての位置づけであり、今後はよりリッチなデータによって分析することが必要となろう。

## 2. 分析対象者の選定

今回の分析においては、C系・G系を受講するH18年度入学生1学年全ての学生を分析の対象とした。今回のアンケートからは、C系・G系の授業を実践の場で活かしていると実感している学生が多く見られた。しかし反面では、体験を通じた学習に対して肯定的でない感情を抱きながらも、この「1000時間体験学修」が卒業要件となっている以上、妥協の上で参加している学生も少なからずみられた。アンケート調査から、こうした両極にいる学生をサンプルとして抽出し、半構造化面接やインタビュー等を実施することで得たデータを「M-GTA」による分析にかけることは、前者の場合は、よりリッチなデータとして概念の精緻化に寄与するであろうし、後者の場合は、「1000時間体験学修」全体の運営やC系・G系の授業プログラム構成を再検討する上で、重要な示唆を与えるものであると考えられる。

また、既述のように、このC系・G系はH17年度よりスタートしており、その最初の1学年の学生(平成16年度入学生 約170名)が卒業している。卒業後、正式に教職として各都道府県で採用となった卒業生は決して多くはないが、臨時採用の講師として現場に身を置く卒業生を含め、学校現場で活躍する(元)学生に対してのインタビューや半構造化面接を実施し、そのデータに沿った分析を行うことは、C系・G系の授業が「実践の現場で活かされているか」という今回の分析によって示唆されたプロセスの先に想定されるプロセスを検討できるのではないかと考えられた。

## 参考文献

- 1) 『分野別実践編 グラウンデッド・セオリー・アプローチ』 木下康仁 編著 (2005) 弘文堂
- 2) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 一質的研究への誘い』 木下康仁 (2007) 弘文堂
- 3) 『ライブ講義M-GTA 実践的質的研究法 一修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 木下康仁 (2007) 弘文堂
- 4) 『〈語り〉と出会う 質的研究の新たな展開に向けて』 能智正博 編 (2006) ミネルヴァ書房
- 5) 『高齢者の自己語りと自我同一性との関連—語りの構造的整合・一貫性に着目して—』 野村晴夫 (2002) 発達心理学研究 50, 355-366
- 6) 『構造的—一貫性に着目したナラティブ分析: 高齢者の人生転記の語りに基づく方法論的検討』 野村晴夫 (2005) 教育心理学研究 16, 2, 109-121
- 7) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生み出すまで』 戈木クレイグヒル滋子 (2007) 新曜社
- 8) 『女子大学生の成長体験の語りがキャリア発達に及ぼす影響』 高橋 浩、楡木満生 (2008) 産業カウンセリング研究 第11巻 第1号1-12
- 9) 『質的心理学講座①~③』 無藤 隆、麻生 武、やまだようこ、サトウタツヤ、南 博文 編 (2008) 東京大学出版会