

「教育臨床総合研究9 2010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(5)

- プログラム提供による意識的行動変化と無意識的自己イメージ変化との関係 —  
 — アンケートデータの数量化の試み(課題を持つことと試行することの意味) —

## Teaching Practices of Counseling and Group Approach Program in “Experience Area of Clinical &amp; Counseling Psychology” (5)

- On The Relationship between Changes of Conscious Behavior and Variations of Unconscious Self Image Affected by Counseling and Group Approach Program —  
 — An Attempt of Quantifying Descriptions of University Students' Thoughts; The Meaning of Being Aware of One's Own Challenge Issues and Addressing Them —

足立 智昭\* 岩崎 貴雄\*\*  
 Chiaki ADACHI Takao IWASAKI

## 要旨

臨床・カウンセリング体験領域におけるC系G系の教育効果測定のために、意識的行動レベルの変化に対して臨床カウンセリングマインド行動チェック目録を開発した。また、無意識的自己イメージの変化の測定にバウムテストを用いた。各々の測定尺度がいかなる関係にあるかを検討した上で、C系G系の授業実践において重要視しているインストラクション(課題を持つことと試行すること)の達成度合いと、意識的行動変化及び無意識的自己イメージ変化との関係を確認した。

【キーワード】 臨床・カウンセリング体験領域、C系G系、課題意識保持、試行実践度

## I. はじめに

## 1. これまでの報告から

平成16年度より新たな教師教育カリキュラム「1000時間体験学修」がスタートして、その一領域である臨床・カウンセリング体験領域のプログラムも今年度で6クール目を迎えている。初期の取り組み過程において、「臨床カウンセリングマインド=教師力」の育成を目的に形成されている、体験学習を基軸にした『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

\*鳥根大学教育学部附属教育支援センター

\*\*鳥根大学教育学部心理・発達臨床講座

定した実習：以下G系』のプログラムの立脚点を、以下の4つの課題意識に集約させた。

- 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。
- ② C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。
- ③ 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。

特に、課題意識④を実施するにあたって、3つの評価視点を定め、検討してきた（足立、岩崎、三嶋、2009）。

評価視点その1は、体験学習での「体験レベル」の変化が、学生の意識している「行動レベル」での変化に関係しているかどうかを検討することにある。測定用具として「臨床カウンセリングマインド行動チェック目録」を新たに作成し実施した結果、プログラム提供前後では、学生自身が認識している対人・対グループ行動が、「自己表現・自己尊重」「他者配慮」「漸進的積極性」「受容・傾聴」「課題意識」の全ての領域で有意に上昇方向へ変化していた。

評価視点その2は、体験学習での「体験レベル」の変化が、学生の意識していない「自己イメージ」の全体的変化に関係しているかどうかを検討することにある。測定用具として、比較的意識操作が働きにくく抵抗感の少ない「バウムテスト」を用いた。結果としては、プログラム提供前後で、「成熟度」が有意に上昇方向へ変化していた。

評価視点その3は、学生から見た授業評価である。課題意識②で述べたプログラムの体験学習が実践に「汎化」しているかどうかを検討するために、学生の授業に対するアンケートデータの質的分析を行った。その結果、「授業を実践の場に活かすプロセス」モデルの構築が可能となり、プログラムの妥当性が確認できた。

## 2. 本報告の目的

昨年度の「教育臨床総合研究vol.8」におけるシリーズ報告（1）～（4）を上項で簡単にまとめたが、今回の報告ではさらに分析を重ね、以下の2点について検討する。

### 目的① 各測定尺度の関係

シリーズ報告（2）で報告した、臨床カウンセリングマインドの「意識的行動レベル」を測定している行動チェック目録の下位尺度（5因子：自己表現・自己尊重、他者配慮、漸進的積極性、受容・傾聴、課題意識）と、同シリーズ報告（3）で検討した「無意識的自己イメージ」を測定しているバウムテストの下位尺度（3因子：エネルギー感、成熟度、コントロール感）との関係を明らかにする。

### 目的② インストラクションの影響

「臨床カウンセリングマインド」5因子の合計得点は、プログラム受講前後において、全て

の学生の得点が上昇しており、C系G系のプログラムによる効果が確認されているが、同時に性別、C系G系先行別、班別、主専攻別といった属性差は認められない(シリーズ報告(2)を参照)。しかし、「臨床カウンセリングマインド」の学びの上昇度の高低に個人差があるのは、まぎれもない講師の臨床実感でもある。

そこで、その個人差が全プログラムを通じて一貫して伝えているインストラクションへの応答と関係あるのではないかと想定した。

C系G系において継続的に強調している2つのインストラクション(1.課題意識を持つこと、2. C系G系の体験を他の領域や日常生活に落とし込むこと)の達成度合いを測るため、シリーズ報告(4)で報告した「授業を実践の場に活かすプロセス」の作成基盤とした学生の自由記述によるアンケート回答(質的データ)を数値化する。そして、C系G系のプログラム受講前と受講後において、インストラクションの達成度合いと、目的①であげた学生の臨床カウンセリングマインドの「意識的行動レベル」及び「無意識的自己イメージ」の変化との関係について検討する。

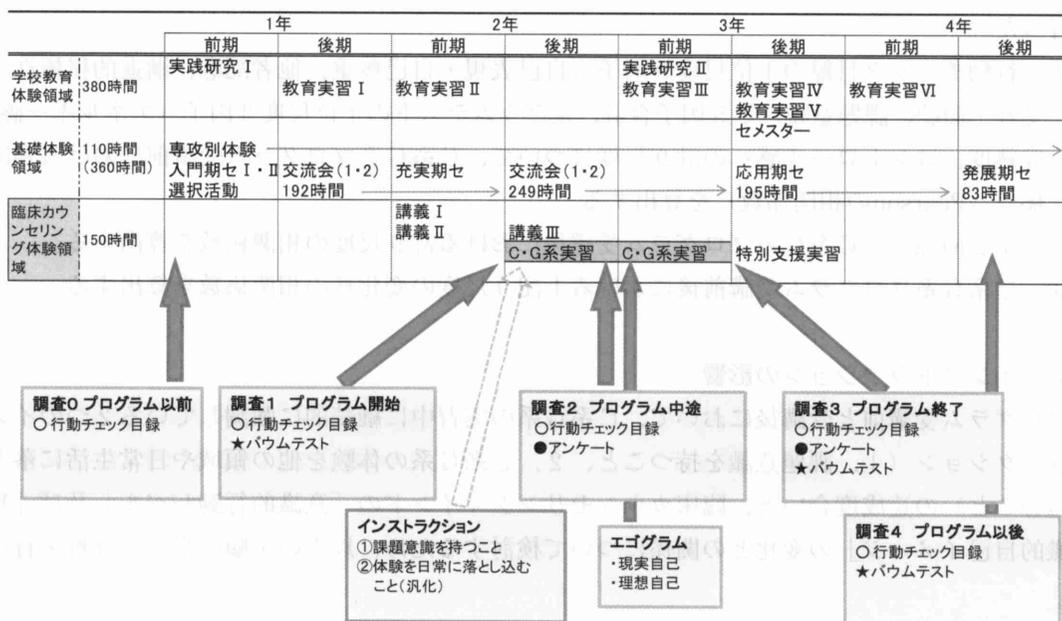
## II. 方法

### 1. 調査全体の手順

#### (1) 調査対象と調査時期

調査は、鳥根大学教育学部平成18年度入学生(平成19年度2年生後期・平成20年度3年生前期においてC系G系の実習を受講した学生他)の177名(男性71名、女性106名)を対象に、第1回目調査をC系G系プログラム開始のオリエンテーション時(平成19年10月上旬)、第2回目調査をプログラム10セッション終了時(平成19年12月)、第3回目調査をプログラム計20セッション終了時(平成20年7月上旬)に行った。以上の合計3回の調査は、いずれも20~30名のグループによる集団法により実施した。

図1 臨床カウンセリング体験領域における介入調査



## (2) 測定用具

3回の調査に使用した3つの測定用具と実施時期を表1および図1に示す。行動チェック目録は、第1回目調査をC系G系プログラム開始のオリエンテーション時、第2回目調査をプログラム10セッション終了時、第3回目調査をプログラム計20セッション終了時に行った。バウムテストは、第1回目調査をプログラム開始のオリエンテーション時、第2回目調査をプログラム計20セッション終了時に行った。アンケート調査は、第1回目調査をプログラム10セッション終了時、第2回目調査をプログラム計20セッション終了時に行った。

各測定用具による調査時間は、行動チェック目録が10分程度、アンケートが40～50分程度、バウムテストはPDI (Post Drawing Inquiry) を含めて20～30分程度である(各測定用具、及び調査手続の詳細は、シリーズ報告(2)～(4)を参照、及び全体介入については前頁図1参照)。

回収したデータの内、記載漏れ等の分析不能な回答を除き、行動チェック目録、バウムテスト、及びアンケート調査の全データが揃っている150名(男性55名・女性95名)のデータを分析の対象とした。

表1 調査に使用した測定用具

第1回目	プログラム開始	行動チェック目録	バウムテスト	
第2回目	プログラム中途	行動チェック目録		アンケート調査
第3回目	プログラム終了	行動チェック目録	バウムテスト	アンケート調査

## 2. 分析方法

### (1) 各測定尺度の関係

シリーズ報告(2)より臨床カウンセリングマインドの「意識的行動レベル」を測定している行動チェック目録の下位尺度と、同シリーズ報告(3)で検討した「無意識的自己イメージ」を測定しているバウムテストの下位尺度との関係を明らかにするため、以下の手順により分析を行った。

- ① 行動チェック目録の下位尺度5因子(自己表現・自己尊重、他者配慮、漸進的積極性、受容・傾聴、課題意識)と5因子合計、及びバウムテストの下位尺度3因子(エネルギー感、成熟度、コントロール感)の計9尺度について、C系G系プログラム受講前における相関係数(Pearsonの相関係数)を算出する。
- ② ①と同様に、C系G系プログラム受講後における計9尺度の相関係数を算出する。
- ③ C系G系プログラム受講前後における上記9尺度の変化量の相関係数を算出する。

### (2) インストラクションの影響

プログラム受講前と受講後において、C系G系の実習中に継続的に強調している2つのインストラクション(1. 課題意識を持つこと、2. C系G系の体験を他の領域や日常生活に落とし込むこと)の達成度合いと、臨床カウンセリングマインドの「意識的行動レベル」及び「無意識的自己イメージ」の変化との関係について検討するため、以下の手順に従って分析を行った。

① アンケート調査の質問としてあげた以下の2項目に対する学生の自由記述回答(他の質問項目は、シリーズ報告(4)を参照)について、「課題意識保持」の程度、及び「試行実践」の程度を3段階で評定(低・中・高)できるような操作的定義を作成する(表2、表3)。

【#2:課題・問題・目標意識】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:実感・実践】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実感したり、実践したりしたエピソードを述べて下さい。

② ①で作成した操作的定義に従い、学生の自由記述内容を分類し、評定・数値化を行う。数値化においては、プログラムを受講した全学生の自由記述回答について講師2名がそれぞれに評定を行い、その一致を確認した。評定が異なる場合には、合議による再評定を行う。再評定不一致の場合は、より低群に合わせた評定を採用する(操作的定義と具体例については資料1、資料2を参照)。

③ ①であげた2つの質問項目(#2・#3)について、②で数値化した「3段階の評定」を、「プログラム受講中間-プログラム受講終了時」によってクロス集計にまとめ、2項目の質問に対応する9つのカテゴリーに分類する。その内、プログラム中間-終了の両方とも評定の低い「低群(1-1)」、両方とも評定の高い「高群(3-3)」と、「中群(2-2)」の3群を分析対象とする。

④ 課題意識保持の3群(低群、中群、高群)について、(1)であげた行動チェック目録の下位尺度、及び、バウムテストの下位尺度のプログラム受講前後の変化を見るため、2要因の反復のある分散分析を行う。

⑤ 試行実践の3群について、④と同様に2要因の反復のある分散分析を行う。

表2. 操作的定義による分類(#2課題意識保持の程度)

#2 課題・問題・目標意識		
定義	記述内容	評定(数値化)
実感・願望の記述	C系G系の授業内の気づき、感想、振り返り等の記述がある。	低(1)
	C系G系の学習内容に関する記述はあるが、学習理解の羅列に終始している。	
	日常(学業)生活の出来事の記述はあるが、感想・実感として記述されており、課題・問題・目標に関する記述が見られない。	
	希望や願望のみを記述しているもの。	
	無記入(他項目には記入している)	
課題のみの記述	課題の記述があるが、その根拠が記述されていない(箇条書きを含む)。	中(2)
	課題の記述があるが、その内容がC系G系の実習における課題に限定されている(実習内目標として、過去形による記述)。	
	課題の記述はあるが、その内容は具体的ではない。	
具体的課題の記述	日常(学業)生活における具体的な課題の記述があり、課題に至る理由を述べている。	高(3)
	具体的な課題の記述があり、C系G系の実習内容と結びつけて記述している。	

表 3. 操作的定義による分類（# 3 試行実践の程度）

# 3 試行・実践		
定義	記述内容	評定 (数値化)
実感・願望の記述	C系G系の授業内の気づき、感想、振り返り等の記述がある。	低 (1)
	C系G系の学習内容に関する記述はあるが、学習理解の羅列に終始している。	
	日常 (学業) 生活の出来事の記述はあるが、感想・実感として記述されており、試行・実践に関する記述が見られない。	
	希望や願望のみを記述しているもの。 無記入 (他項目には記入している)	
実行のみの記述	実践 (試行) の記述があるが、その根拠が記述されていない (箇条書きを含む)。	中 (2)
	実践 (試行) の記述があるが、その内容がC系G系の実習における実践に限定されている (実習内実践)。	
	具体的な実践 (試行) の記述はあるが、記述内容において、実践 (試行) に伴う自分自身の意識 (変化) レベル、あるいは観察レベルに留まっているもの。	
具体的実践の記述	日常 (学業) 生活における具体的な実践 (試行) の記述があり、さらにその結果や効果の実感についても述べている。	高 (3)
	C系G系の学習知見の具体的実践 (試行) と、その結果・変化についての関連が記述されている。	

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 目的①について：各測定尺度の関係

臨床カウンセリングマインドの「意識的行動レベル」を測定している行動チェック目録の下位尺度と、「無意識的自己イメージ」を測定しているバウムテストの下位尺度との関係を明らかにするため、行動チェック目録の下位尺度5因子と5因子合計、及びバウムテストの下位尺度3因子の計9尺度について、C系G系プログラム受講前、受講後、及び受講前後における計9尺度の変化量の相関係数 (Pearsonの相関係数) を算出した。その結果を表4～6に示す。

表 4 各尺度の相関関係 (プログラム受講前)

	成熟・前	コン・前	自己1	他者1	積極1	受容1	課題1	合計1	Mean	SD
エネ・前	0.04	0.27 ***	0.10	0.17 *	0.11	0.07	0.09	0.17 *	4.18	0.79
成熟・前	-	0.05	-0.02	-0.02	-0.21 **	0.00	0.10	-0.05	3.79	0.90
コン・前		-	-0.10	0.09	-0.08	0.14	0.03	0.02	4.29	0.73
自己1			-	0.48 ***	0.33 ***	0.08	0.33 ***	0.70 ***	3.56	0.58
他者1				-	0.23 **	0.22 **	0.29 ***	0.66 ***	3.49	0.50
積極1					-	0.27 ***	0.18 *	0.66 ***	3.40	0.66
受容1						-	0.21 **	0.53 ***	3.73	0.52
課題1							-	0.64 ***	3.24	0.62
合計1								-	17.43	1.85

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$     \*\*\*  $p < .001$

表5 各尺度の相関関係(プログラム受講後)

	成熟・後	コン・後	自己3	他者3	積極3	受容3	課題3	合計3	Mean	SD
エネ・後	0.05	0.12	0.19 *	0.13	0.17 *	0.11	0.16	0.23 **	4.29	0.75
成熟・後	-	0.14	0.04	0.05	-0.11	-0.02	0.07	0.01	3.93	0.75
コン・後		-	-0.08	-0.03	-0.03	0.10	0.03	-0.01	4.25	0.79
自己3			-	0.50 ***	0.35 ***	0.08	0.32 ***	0.65 ***	3.88	0.51
他者3				-	0.43 ***	0.25 **	0.37 ***	0.73 ***	3.83	0.46
積極3					-	0.41 ***	0.25 **	0.74 ***	3.54	0.62
受容3						-	0.33 ***	0.60 ***	3.88	0.47
課題3							-	0.68 ***	3.48	0.57
合計3								-	18.61	1.79

\*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$  \*\*\*  $p<.001$ 

表6 各尺度の相関関係(プログラム受講前後の変化量)

	差・成熟	差・コン	差・自己	差・他者	差・積極	差・受容	差・課題	差・合計	Mean	SD
差・エネ	-0.03	0.10	0.07	0.09	0.07	0.13	0.05	0.12	0.10	0.83
差・成熟	-	-0.19 *	-0.02	0.01	-0.07	0.02	0.01	-0.02	0.14	0.80
差・コン		-	0.04	0.10	-0.09	0.01	-0.02	0.00	-0.04	0.76
差・自己			-	0.41 ***	0.44 ***	0.30 ***	0.31 ***	0.73 ***	0.32	0.48
差・他者				-	0.33 ***	0.38 ***	0.30 ***	0.70 ***	0.33	0.45
差・積極					-	0.29 ***	0.21 **	0.68 ***	0.14	0.52
差・受容						-	0.26 ***	0.63 ***	0.15	0.41
差・課題							-	0.64 ***	0.23	0.55
差・合計								-	1.18	1.63

\*  $p<.05$  \*\*  $p<.01$  \*\*\*  $p<.001$ 

## (1) 意識レベルの相互相関の上昇

臨床カウンセリングマインドの意識的行動レベルにおいては、「自己表現・自己尊重」尺度と「受容・傾聴」尺度がプログラム受講前とプログラム受講後で無相関である以外は、他のすべての意識的行動レベルの尺度間には有意な正の相関がある。また、受講前後の各尺度の変化量に関して言えば、全ての尺度間で有意な正の相関がある。

つまり、プログラム提供によって意識的行動レベルでの臨床カウンセリングマインドは総体として相互に関係しながら増加すると言える。

## (2) 意識レベルの変化方向と無意識レベルの変化方向の無関係性

「無意識的自己イメージ」の変化量と「意識的行動レベルとしての臨床カウンセリングマインド」の変化量は、無相関である。例えば、意識的行動レベルで「臨床カウンセリングマインド」が増加傾向になったからといって、無意識的自己イメージの「エネルギー感」や「成熟度」、「コントロール感」が増加傾向に変化するとは限らない。

つまり、プログラム提供によって影響を受けるであろう学生の意識的な行動レベルの変化方向と無意識的自己イメージの変化方向は直接的に関連していない。

## (3) 無意識的自己イメージの変化方向(一時的なコントロール低下)

プログラム受講前には、無意識的自己イメージとしての「エネルギー感」と「コントロール

感」は正の相関 ( $r = .27, p < .001$ ) にあるが、プログラム受講後には「エネルギー感」と「コントロール感」は無相関 ( $r = .12, n.s.$ ) となる。

例えば、プログラム受講前に「しっかりした、堂々とした、力強い、勢いのある、のびのびとした、いきいきとした、豊かな、大きい、充実した、安定した、開放的な、明るい」バウムを描く学生は、「整った、まとまりのある、穏やかな、なめらかな、バランスの良い」バウムを描く学生であるが、プログラム受講後は関係がない。これは、学生がエネルギーを試行的に興味対象に投入することによって、一時的に自己統制が緩む体験を経験している可能性がある。

同時に、プログラム受講前後では、無意識的自己イメージの「成熟度」の変化量と「コントロール感」の変化量に負の相関 ( $r = -.19, p < .05$ ) があることから、「複雑で、細かく、現実的な」バウムになるにつれて、「まとまりがなく、激しく、バランスの悪さ」が現れるバウムになるので、体験の積み重ねが、これまでの枠組みを一時的に組み替えなければならない揺らぎとして、「コントロール感」の低下に相互影響しているのかもしれない。

#### (4) エネルギーの方向性が他者配慮から自己表現・自己尊重、積極性へと変化

プログラム受講前には、無意識的自己イメージとしての「エネルギー感」と、意識的行動としての「他者配慮」( $r = .17, p < .05$ )、「臨床カウンセリングマインド (合計)」( $r = .17, p < .05$ ) が正の相関にある。

プログラム受講前に「しっかりした、堂々とした、力強い、勢いのある、のびのびとした、いきいきとした、豊かな、大きい、充実した、安定した、開放的な、明るい」バウムを描く学生は、「話す内容だけでなく、非言語的な部分 (声の調子、大きさ、表情など) も大切にしている」「相手を和ますための話題提供を心がけている」「グループでは発言しやすい雰囲気を作ろうとしている」等といった「他者配慮」が強く認められる。また同時にその逆でもある。

そして、プログラム受講後には、無意識的自己イメージとしての「エネルギー感」と、意識的行動としての「自己表現・自己尊重」( $r = .19, p < .05$ )、「漸進的積極性」( $r = .17, p < .05$ )、「臨床マインド (合計)」( $r = .23, p < .01$ ) が正の相関にある。

プログラム受講後に「しっかりした、堂々とした、力強い、勢いのある、のびのびとした、いきいきとした、豊かな、大きい、充実した、安定した、開放的な、明るい」バウムを描く学生は、「自分の意見をできるだけ伝えようとしている」「自分なりの意見を持つようとしている」「必要な時は自分の意見を主張しようとしている」「自分自身を大切にしている」等といった「自己表現・自己尊重」や、「初対面の人とでも会話できる」「苦手な人にも自分から話しかけてみる」「グループに初め抵抗感があっても徐々に溶け込むことができる」等といった「漸進的積極性」が強く認められる。

つまり、プログラム受講前に無意識的自己イメージの「エネルギー感」が高い学生は、無意識的自己イメージの「コントロール感」も高く (上述 3)、意識的行動レベルとして「臨床カウンセリングマインド」の中で「他者配慮」が強く認められるが、プログラム受講後には無意識的自己イメージの「コントロール感」との相関はなくなり (上述 3)、意識的行動変化レベルとして「臨床カウンセリングマインド」の中で「自己表現・自己尊重」と「漸進的積極性」が強く認められるようになる。

これは、学生自身の自他への関わりのエネルギーの方向性が変化していることを示していると考えられる。学生のプログラム当初に有していたエネルギーのポテンシャルは、他者配慮といった形で「他者」に向けられている。しかし、「他者配慮」の項目を今一度見ると、「話す内容だけでなく、非言語的な部分も大切にしている」「相手を和ませるための話題提供を心がけている」「グループで自分は何をすればよいか考えながら行動している」等のように、内実は他者に受け入れられる「自己」の行動にエネルギーが向けられている。それが、プログラム受講後には、「自分自身を大切に、自分なりの意見を持ち、必要な時は自分の意見をできるだけ伝えようとしている」といった「自身の在り方」を立脚点にして、「初対面の人とでも会話ようとし、苦手な人にも自分から話しかけてみ、グループに初め抵抗感があっても徐々に溶け込むようにしよう」とする「他者関与」へエネルギーが向けられている。単純化すれば、疎外を避ける保全的な自己イメージから、主体を立てて試行的に他者にかかわろうとする自己イメージへの変化と言っているのかもしれない。

### (5) 成熟の2方向性

プログラム受講前には、無意識的自己イメージの「成熟度」と意識的行動の「漸進的積極性」は負の相関 ( $r = -.21, p < .01$ ) にあるが、プログラム受講後は無相関 ( $r = -.11, n.s.$ ) となる。プログラム受講前に「幼稚で、イラスト的な、平面的な、単純な、非現実的な、未熟な、荒い」バウムを描く学生は、「初対面の人とでも会話できる、苦手な人にも自分から話しかけてみる、グループに初め抵抗感があっても徐々に溶け込むことができる」等といった「漸進的積極性」が強く認められた。

またその逆で「幼稚でない、写実的な、立体的な、複雑な、現実的な、成熟した、細かい」バウムを描く学生は、「初対面の人とは会話がしにくく、苦手な人には自分から話しかけてみない、グループに初め抵抗感があると溶け込むことが難しい」等といった「消極的対人関与」が強く認められた。しかし、プログラム受講後は無関係となる。

この結果は、成熟度が増すにつれて、無邪気で楽天的な他者関与から他者の反応を慎重に見ていこうとする変化途上の学生像と、成熟度が増すにつれて、自己保全的な様子見から他者関与へ一歩踏み出そうとする学生像の、2群の存在を仮定すると理解しやすい。

## 2. 目的②について：インストラクションの影響

アンケート調査に対する学生の自由記述回答について、「課題意識保持」の程度、「試行実践」の程度を3段階（低・中・高）で評定できるような操作的定義を作成し、その操作的定義に従い評定・数値化を行い、「プログラム受講中間-プログラム受講終了時」のクロス集計（表7、表8）に纏めた。

独立性の検定を行ったところ、「課題意識保持」の9カテゴリーでは、 $\chi^2 = 37.548$ （有意確率 = .000 N = 150）、「試行実践」の9カテゴリーでは、 $\chi^2 = 18.962$ （有意確率 = .001 N = 150）となり、いずれも各カテゴリーの傾向には違いがあると言える。

よってその後の検討には、プログラム中間-終了の両方とも評定の低い「低群（1-1）」、両方とも評定の高い「高群（3-3）」と、「中群（2-2）」の3群を分析対象とした。

表7 課題意識保持のクロス集計

		課題・中間			
		低群	中群	高群	合計
課題・終了	低群	14	14	4	32
	中群	14	43	14	71
	高群	2	17	28	47
合計		30	74	46	150

表8 試行実践のクロス集計

		実践・中間			
		低群	中群	高群	合計
実践・終了	低群	15	16	0	31
	中群	23	57	18	98
	高群	1	13	7	21
合計		39	86	25	150

課題意識保持の3群（低群・中群・高群）、及び試行実践の3群（同左）について、行動チェック目録の下位尺度5因子、及びバウムテストの下位尺度3因子のプログラム受講前後の変化を見るため、2要因の反復のある分散分析を行った。

その結果は、課題・実践の群別における各尺度の変化として、表9・図2・図3に纏めた。

表9 課題・実践の群別における各尺度の変化

		pre		post			F値
		Mean	SD	Mean	SD		
課題・自己表現	低群	3.44	0.76	3.84	0.71	被験者内要因	35.735 ***
	中群	3.59	0.63	3.85	0.44	交互作用	0.911 n.s.
	高群	3.44	0.56	3.83	0.49	被験者間要因	0.289 n.s.
課題・他者配慮	低群	3.37	0.70	3.68	0.65	被験者内要因	44.954 ***
	中群	3.53	0.46	3.79	0.42	交互作用	1.669 n.s.
	高群	3.47	0.56	3.91	0.51	被験者間要因	0.630 n.s.
課題・積極性	低群	3.32	0.56	3.32	0.63	被験者内要因	2.751 n.s.
	中群	3.48	0.75	3.48	0.64	交互作用	3.327 *
	高群	3.22	0.70	3.54	0.62	被験者間要因	0.419 n.s.
課題・受容傾聴	低群	3.55	0.58	3.80	0.71	被験者内要因	14.068 ***
	中群	3.70	0.53	3.82	0.50	交互作用	0.538 n.s.
	高群	3.90	0.50	4.09	0.42	被験者間要因	2.736 !
課題・課題意識	低群	2.77	0.78	3.04	0.40	被験者内要因	11.264 ***
	中群	3.33	0.59	3.44	0.52	交互作用	1.204 n.s.
	高群	3.24	0.54	3.57	0.50	被験者間要因	6.273 **
課題・5因子合計	低群	16.44	1.46	17.67	1.99	被験者内要因	40.754 ***
	中群	17.62	2.00	18.38	1.65	交互作用	2.871 !
	高群	17.27	2.05	18.95	1.85	被験者間要因	2.043 n.s.
課題・エネルギー感	低群	3.99	0.83	3.81	0.76	被験者内要因	0.184 n.s.
	中群	4.22	0.89	4.30	0.76	交互作用	1.104 n.s.
	高群	4.12	0.69	4.34	0.63	被験者間要因	1.658 n.s.
課題・成熟度	低群	3.76	1.00	4.07	0.68	被験者内要因	2.278 n.s.
	中群	3.87	0.93	3.92	0.76	交互作用	0.530 n.s.
	高群	3.85	0.83	3.94	0.76	被験者間要因	0.006 n.s.
課題・コントロール感	低群	4.20	0.64	4.62	0.63	被験者内要因	0.058 n.s.
	中群	4.13	0.77	4.13	0.92	交互作用	3.801 *
	高群	4.44	0.64	4.10	0.79	被験者間要因	1.067 n.s.
実践・自己表現	低群	3.64	0.59	3.96	0.48	被験者内要因	17.249 ***
	中群	3.65	0.56	3.93	0.44	交互作用	0.057 n.s.
	高群	3.37	0.61	3.68	0.73	被験者間要因	1.021 n.s.
実践・他者配慮	低群	3.59	0.38	3.75	0.37	被験者内要因	12.683 ***
	中群	3.43	0.51	3.81	0.52	交互作用	1.417 n.s.
	高群	3.71	0.41	3.97	0.32	被験者間要因	0.865 n.s.
実践・積極性	低群	3.34	0.51	3.54	0.64	被験者内要因	3.002 !
	中群	3.44	0.74	3.59	0.68	交互作用	0.093 n.s.
	高群	3.40	0.46	3.50	0.50	被験者間要因	0.095 n.s.
実践・受容傾聴	低群	3.69	0.57	3.78	0.66	被験者内要因	4.964 *
	中群	3.80	0.52	3.91	0.44	交互作用	0.349 n.s.
	高群	3.84	0.36	4.08	0.28	被験者間要因	0.703 n.s.
実践・課題意識	低群	3.35	0.52	3.42	0.43	被験者内要因	4.298 *
	中群	3.30	0.59	3.54	0.54	交互作用	0.604 n.s.
	高群	3.14	0.35	3.39	0.52	被験者間要因	0.353 n.s.
実践・5因子合計	低群	17.61	1.54	18.46	1.68	被験者内要因	15.588 ***
	中群	17.62	1.99	18.79	1.90	交互作用	0.215 n.s.
	高群	17.46	1.21	18.63	1.12	被験者間要因	0.079 n.s.
実践・エネルギー感	低群	3.98	0.84	4.15	0.60	被験者内要因	0.634 n.s.
	中群	4.18	0.88	4.31	0.71	交互作用	0.066 n.s.
	高群	4.29	0.74	4.31	0.50	被験者間要因	0.520 n.s.
実践・成熟度	低群	3.76	0.89	3.96	0.73	被験者内要因	3.720 !
	中群	3.88	1.03	3.93	0.76	交互作用	1.051 n.s.
	高群	3.27	0.60	3.79	0.90	被験者間要因	0.718 n.s.
実践・コントロール感	低群	4.25	0.74	4.33	1.04	被験者内要因	1.728 n.s.
	中群	4.19	0.68	4.30	0.78	交互作用	3.383 *
	高群	4.49	0.67	3.84	0.47	被験者間要因	0.091 n.s.

! \* \*\* \*\*\*  
 p<.1 p<.05 p<.01 p<.001

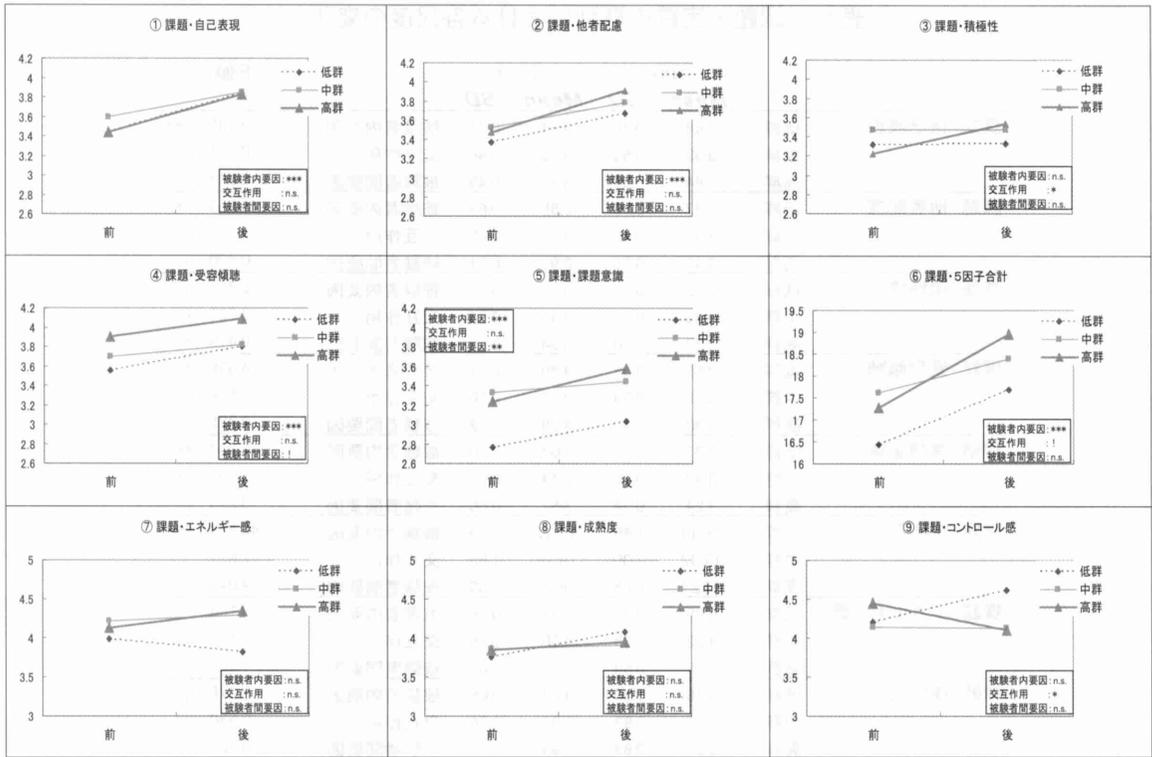


図2 課題意識保持

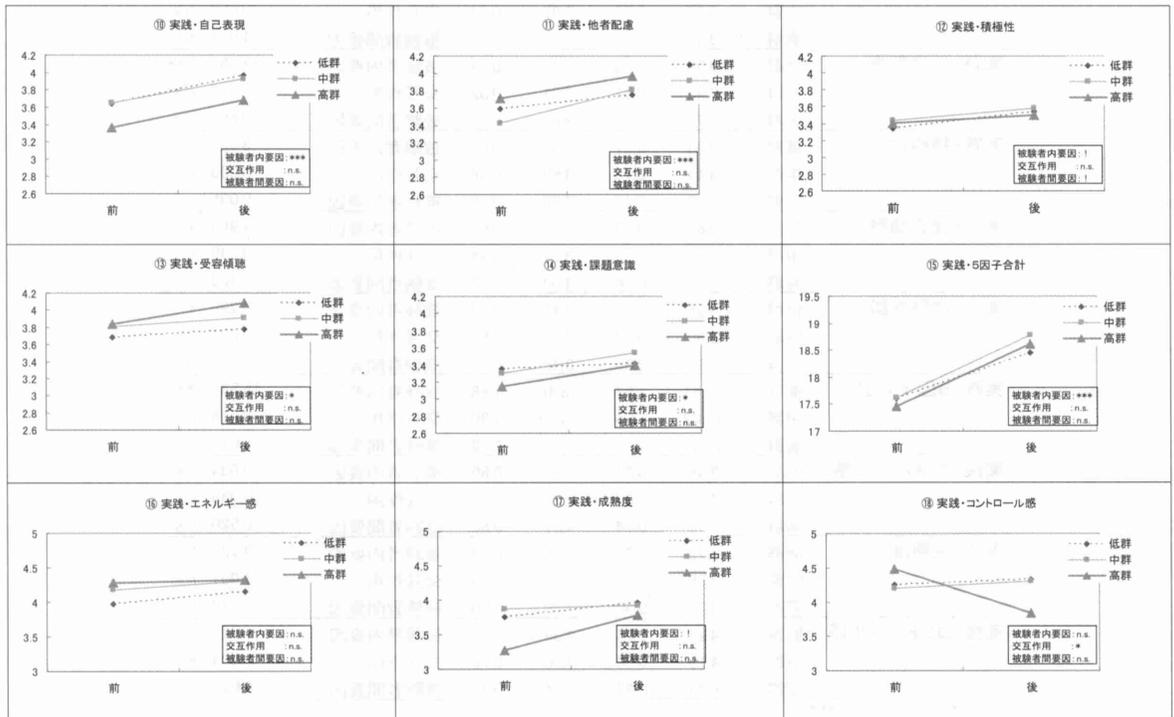


図3 試行実践度

## (1) 課題意識保持の群分けの妥当性

課題意識保持の3群において、プログラム受講前後で「課題意識」得点は上昇しているが(被験者内要因  $p < .001$ )、いずれも中群・高群は、低群よりも課題意識が高い(被験者間要因  $p < .01$ )ことから(図2・⑤)、課題意識保持の群分けについての妥当性が確認された。

## (2) 課題意識保持の高群の特徴

臨床カウンセリングマインド5因子合計では、課題意識保持の3群で交互作用傾向があり(図2・⑥)、中でも「漸進的積極性」において有意な交互作用として認められた( $F(2,81) = 3.33, p = .041 < .05$ )。つまり、高群は他群と比較して、プログラム受講後に「初対面のひとでも会話できる、苦手な人にも自分から話しかけてみる、グループに初め抵抗感があっても徐々に溶け込むことができる」等といった「漸進的積極性」が高まるといえる(図2・③)。また、「相手の異なる意見でも最後まで耳を傾けるようにしている、相手の話しを受容的に聴こうとしている、自分と違う価値観や世界に興味を持てる」等といった「受容傾聴」において、高群は他群と比較してプログラム受講前後ともに得点が高い(図2・④)。

さらに、無意識的自己イメージの「コントロール感」においては、課題意識保持の3群で有意な交互作用が認められ( $F(2,81) = 3.80, p = .026 < .05$ )、高群はプログラム受講後に「コントロール感」が低下したのに対して、低群はプログラム受講後に「コントロール感」が上昇している(図2・⑨)。

以上のことから、課題意識保持高群の学生は、プログラム受講時より課題意識が高く受容的に他者の意見に耳を傾ける傾向が高いため、他者の価値観や世界観に興味を持って自身のものの見方や考え方の視点を広げていく行動をとるであろうことが推測される。そのことは、苦手な他者環境にあっても自身のペースで和合する可能性を持ち、さらには自身と異なる価値観をも理解して取り入れようとする志向性を有していると言えよう。だからこそ、自身の信念や価値観の枠組みと異なる信念や価値観とのインターフェースに際して、一時的な揺らぎや困難さを感じる人が多いのであろう。その揺らぎや困難さが、バウムの「コントロール感」の低下に現れている。

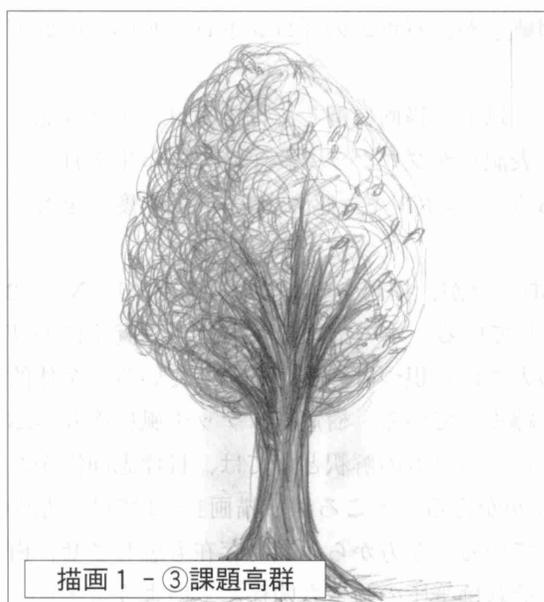
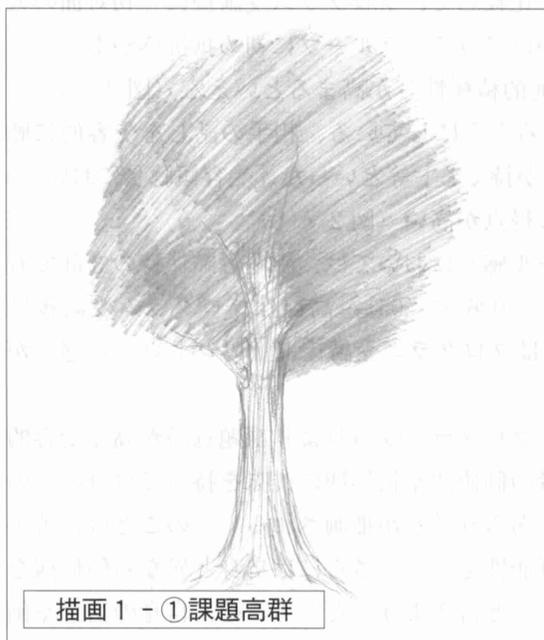
実際に課題意識保持高群のバウムを見てみよう。以下、描画に関しては1枚目(①と表記)がプログラム受講前の2年生10月、2枚目(②と表記)がプログラム終了時の3年生7月、3枚目(③と表記)は4年生12月時点でのものである。「エネルギー感」をE、「成熟度」をN、「コントロール感」をCと略す。

描画1-①は、 $E = 3.8$   $N = 5.4$   $C = 5.0$  であったが、描画1-②では、 $E = 3.6$   $N = 5.2$

$C = 3.9 \downarrow$  となり、「コントロール感」が低下している。木の描画1-①は、真直ぐにのびた木が特徴的であり、地面の記述はないが根元の太さから根づきの良さを示している。全体的に上方定位であるが、用紙の枠内にバランスよく纏まっている。樹冠をスケッチ風に塗りつぶすことによって枝ぶりの先端処理をカバーしている。バウムの解釈としては、目標志向性があり、自我の安定度も高く、調和した精神状態がうかがえる。ところが、描画1-②では、左からの圧力を得て幹が右に傾きつつ、上方を指向している。左方からの風の存在も感じさせ、樹冠内部の枝ぶりが①よりは明確に描かれている。それは筆圧の強さも関係していよう。また、

圧力に対する根づきの強さを示すかのように①では描かれなかった地面が描かれている。さらに、幹に傷跡もある。バウムの解釈としては、社会への興味関心を示し、それとの関わりを指向していると思われるが、同時に困難さや不安を客観的な観察力で押さえている。ゆえに、自身の安定性を再構成しようと、自己内省を強めているのであろう。

つまり、外界との関わりを強く持とうとする結果、一時的に内的な不均衡を招き、それが「コントロール感」の低下として表れているが、「一時的」と強調しているのは、卒業前の描画1-③では、安定感を取り戻しているからである。より筆圧が強くなり、樹幹の先端処理も上手く、高いエネルギー水準を保っている。

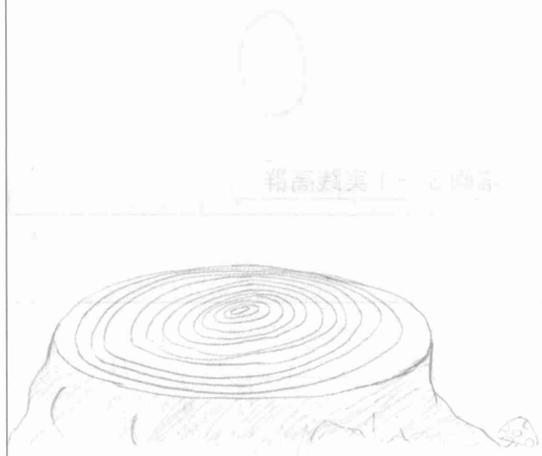


逆に課題意識保持低群のバウムを描画2に掲げる。描画2-①は、 $E=4.5$   $N=5.2$   $C=4.3$ であったが、描画2-②では、 $E=3.1\downarrow$   $N=4.9$   $C=5.5\uparrow$ となり、「エネルギー感」の低下と「コントロール感」の上昇を示している。この学生のバウムのテーマは「新芽」である。①では、横書使用で用紙いっぱいには幹の一部を描いている。注目すべきは、右側の枝が立体交差した中央部に「新芽」がある。また、②では文字通り植木鉢に入った双葉の「新芽」である。また③のPDIで「この木に必要なものは何ですか？」との問いに「新芽」と答えている。課題意識保持低群は、外界に向かうエネルギーとしての「漸進的積極性」が上昇しない。このことは描画2-①で、幹の一部だけの描写となり、外界への意識野が狭くなっていることからもうかがえる。エネルギーが向かうのは「自己」であり、それも「新生」「再生」されるべき「自己」となっており、そのために環境からの保護や支持を強く求める、時にはある枠組みに強烈にコミットメントして自身を保つ必要性があるのかもしれない。その枠組みにコミットメントしている限りは、「コントロール感」を保持できる。ただ、その枠組みから離れる際(例えば卒業)には、大樹の根元や切り株から萌え出る「新芽」である藁(ひこばえ)を再び希求しなければならなかったのであろう。

描画2-②課題低群



描画2-③課題低群

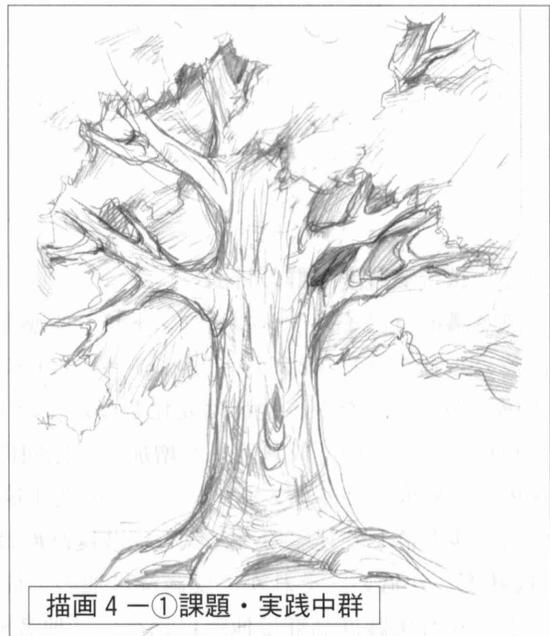
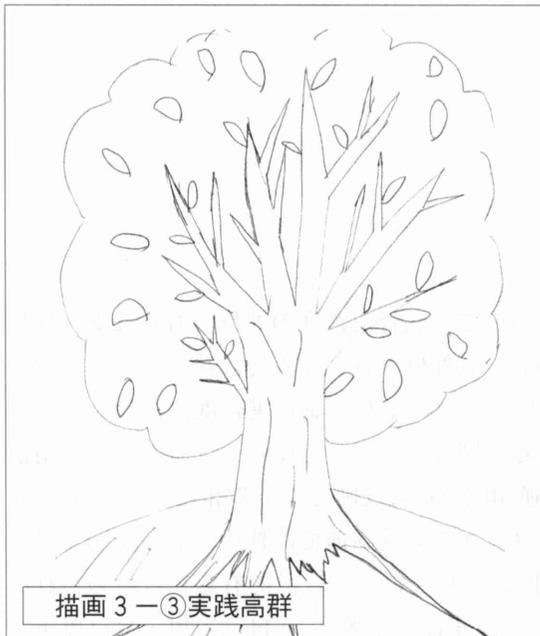
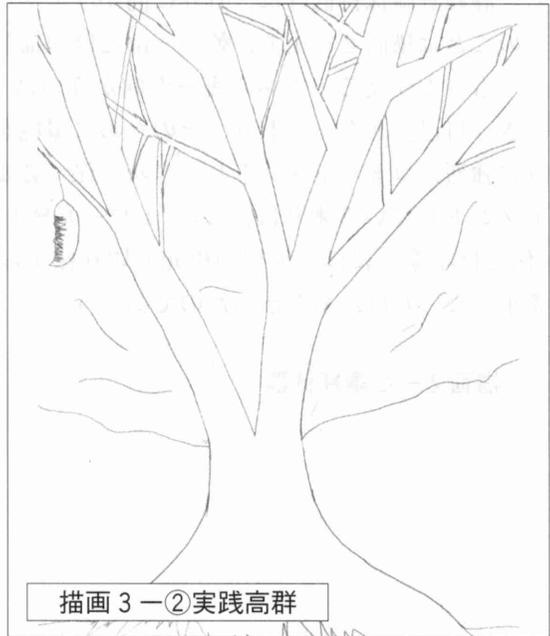
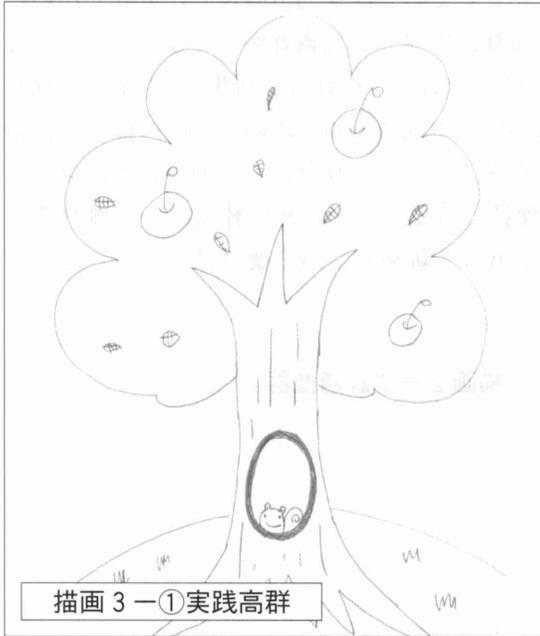


### (3) 試行実践度高群の特徴

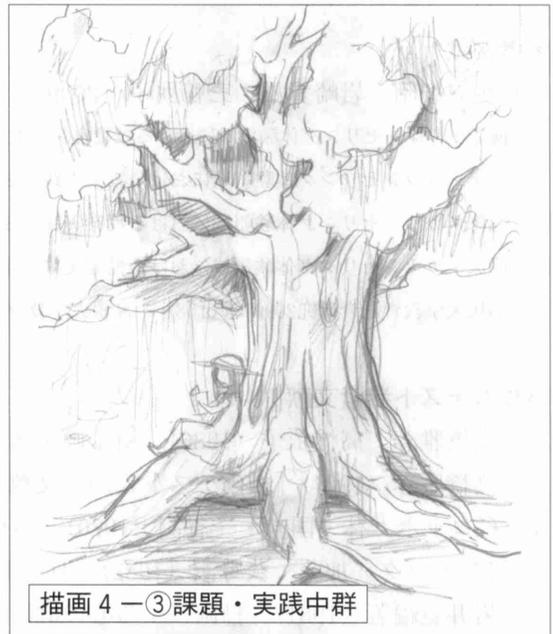
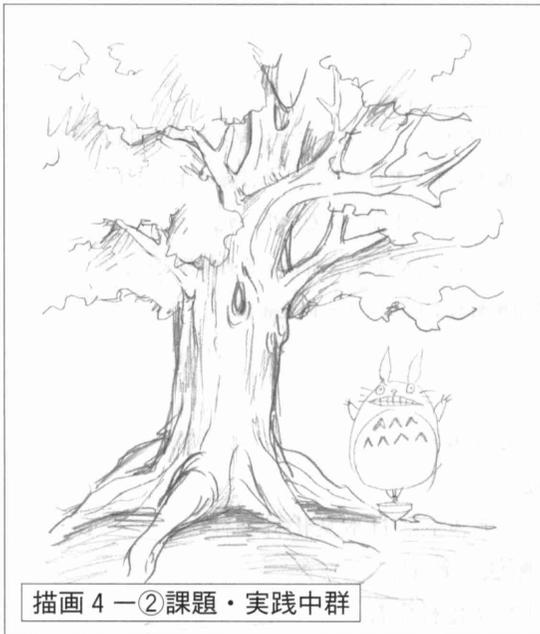
無意識的自己イメージの「コントロール感」において、試行実践度の3群で有意な交互作用が認められた( $F(2,76) = 3.38, p = .039 < .05$ )。高群はプログラム受講後に「コントロール感」が低下したが、他群は変化しなかった(図3・⑱)。また、試行実践度高群は、無意識的自己イメージの「成熟度」が増加する傾向にある(図3・⑰)ことから、プログラム受講前後の「成熟度」と「コントロール感」の変化量の逆相関を最も反映している群だと考えられる。

もう少し詳しく述べると、試行実践度高群は、プログラム受講前では他の2群と比べて最も「成熟度」が低い。それが、受講後に他の2群と同レベルとなる。統計的有意差は認められないが、試行実践度高群は他群に比べて「他者配慮」の度合いは強く、「自己表現・自己尊重」

の度合いは低いように見える（図3・⑩、図3・⑪）。つまり、目的①の結果でも述べたように、自信と関係してくるかもしれないが、未成熟で自信のなさが疎外を避けて他者調和保全的な自己イメージとなっていたところから、試行実践を繰り返すことによって、主体を立てて他者に関わろうとする自己イメージの変化の過程で、課題意識保持高群の場合よりも強く一時的に「コントロール感」を低下させてしまうと思われる。試行実践高群は成熟のために試行を重ね、保持していた自己像を描き変える作業をしているとも言えよう。



試行実践度高群のバウムの変化を描画3で示す。描画3-①は、 $E=5.4$   $N=3.0$   $C=5.4$ であったが、描画3-②では、 $E=4.4$   $N=4.0\uparrow$   $C=3.2\downarrow$ となり、「成熟度」の上昇と「コントロール感」の低下を示している。描画3-①は、雲状の樹冠やうろの中の小動物、冠部の中の浮遊する実など、夢見的で依存状態への憧憬や未成熟性を表現しているが、描画3-②では、青年期前期に特徴的な樹冠の三方切断となり、根元も広く、樹幹からの枝ぶりが多様に分化していく。その結果、「コントロール感」が低下している。バウムの解釈としては、単純な依存欲求の発現というよりも、自身の欲求や願望を多方面に展開していこうとするプロセスを示していると思われる。ただ、まだそれはプロセスの途中であることを、樹幹や樹冠内部の枝の空白が示している。そのプロセスが展開していくと、描画3-③で示されるように、根元の急激な広がりが地面に根をはる力強さや鋭さに変化し、樹冠の広がりも用紙内にコントロールされ、また空白も葉っぱで被われるようになってきた。③のPDIの「葉っぱをもっと細かく書けたらいいと思う」といった記述からも、成熟成長の過程の中で自身が身につけていくべき「何か」を志向していることがうかがえる。



最後に、比較参考のため課題意識保持・試行実践度がいずれも中群である描画4を示す。描画4-①は $E=5.2$   $N=5.4$   $C=4.0$ 、描画4-②では、 $E=5.3$   $N=5.1$   $C=4.1$ とほとんど変化はない。描画4-③も画才の高さを保持したまま大きな変化はない。

#### IV. まとめ

昨年度の報告では、多数の数量データをマス・レベルで解析し、C系G系のプログラム提供によって、意識的行動レベルでの臨床カウンセリングマインドが育成されることを確認した。さらに、無意識的レベルでの自己イメージの成熟度が高まることも確認できた。今回の報告では、授業の体験学習から自分自身の課題意識を持つことと、実際に授業で獲得していった知識

や視点や行動を他の生活場面で汎化していくことが、どのような教育効果をもたらすかを検討していった。

結論の一つ目は、課題意識を持つ学生は、もともと受容傾聴行動が高く、徐々に他者環境への接近を深めていく傾向があるも、その過程で一時的に自己コントロール感覚が揺らぐ体験をしているであろうと推測されたことである。結論の二つ目は、獲得体験を他領域で試行しようとする意欲の高い学生もまた、チャレンジの反作用から一時的に自己コントロール感覚の揺らぐ体験しつつも、成熟度が増していくことが示されたことである。

今後は、事例性・個別性を高めた視点を持つことで、学生が示すフィードバックデータをより適切に事後指導に活かせるようにしたい。

## 謝辞

本紀要にバウムテスト描画の掲載を快く許諾いただいた学生諸子には衷心より感謝いたします。

## 参考文献

### 1) 足立智昭、岩崎貴雄、三嶋朋子 (2009)

「臨床・カウンセリング体験領域における授業実践 (1) - プログラム・オーガニゼーションと効果測定の見直し -」

「臨床・カウンセリング体験領域における授業実践 (2) - 臨床マインド行動チェック目録の作成と実施 -」

「臨床・カウンセリング体験領域における授業実践 (3) - バウムテストからみた学生の変化 -」

「臨床・カウンセリング体験領域における授業実践 (4) - アンケートの質的分析による効果測定の見直し -」

『島根大学教育総合研究2009 Vol.08』 島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要

## バウムテスト参考文献

### 2) 高橋雅春、高橋依子 (1986) 「樹木画テスト」 文教書院

### 3) 高橋雅春 (1974) 「描画テスト入門」 文教書院

### 4) C.コッホ／林・国吉・一谷訳 (1970) 「バウム・テスト」 日本文化科学社

### 5) J.N.バック／加藤・萩野訳 (1982) 「H T P 診断法」 新曜社

### 6) 岩井寛編著 (1981) 「描画による心の診断」 日本文化科学社

### 7) R.コッホ、林、国吉、一谷編 (1980) 「バウム・テスト事例解釈法」 日本文化科学社

### 8) D.ドゥ・カステイラ／阿部訳 (2002) 「バウムテスト活用マニュアル」 金剛出版

資料1 操作的定義と具体的記述内容例(課題意識保持)

課題・問題・目標意識(#2)

分類	定義と記述内容	具体例(No)と記述内容
1	定義: 実感・願望の記述	
	・C系G系の授業内の気づき、感想、振り返り等の記述がある。	142 C系では、自分の体験等について話したり、聴いたりする場面がたくさんあった。その中で、自分の、または相手の「感情」を自然な形で引き出すことが大切ではないかなと思いました。
	・C系G系の学習内容に関する記述はあるが、学習理解の羅列に終始している。	13 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います。自分の思っていることを相手にきちんと伝え、時には相手の主張を汲み取り、自分を出し過ぎないということを学びました。 62 コンセンサスはとても難しかった。多数決で決めていくのも大変だけど、コンセンサスの方が適している場合もある。
	・日常(学業)生活の出来事の記述はあるが、感想・実感として記述されており、課題・問題・目標に関する記述が見られない。	10 最近、私は自分についてよく考えています。この「私」で、子どもは私のことを好きになってくれるのだろうか、この「私」で教師になって良いのか、考えます。…(後略)。
	・希望や願望のみを記述しているもの。	4 …(前略)…教師になったら、もっと色々な実習を調べて子どもたちに提供できたらいいと思った。 18 これから新たな経験をしていく中で、どんどん知らない自分を発見していきたい。
	・無記入(他項目には記入)など	省略
2	定義: 課題のみの記述	
	・課題の記述があるが、その根拠が記述されていない(箇条書きを含む)。	16 他者・自分理解をどのように行うかということを目標にしていきたい。自分を見つめ直すということ、他者を理解するためには、どのようにすれば良いのか、どのように働きかけると良いのか、ということを常に意識を持っておきたい。
	・課題の記述はあるが、その内容がC系G系の実習における課題に限定されている(実習内目標): 過去形の記述	11 グループワーク中心となって行われたため、自分が話し出さなくても他の人から出るので話自体は進みやすいものだった。私は話し合いの中で自分の意見を主張することが得意ではないので、そのことを意識しながら参加することができた。 8 グループ学習の中では、いかに主体的に動けるかを意識して課題に挑みました。C系では、自分と向き合うことに焦点をおいて、今の自分を振り返ることを目標としました。
	・課題の記述はあるが、その内容は具体的ではない。	21 あまり話をしない人や、価値観の異なる人との会話の中で、色々な意見を聴くことができた。課題としては、その意見の中から、もっと多くのことを学び、考えていくようにしたい。 145 自分が教師になるかはまだ分からないが、もしクラスを持ち学級経営をすることになったら、生徒間のコミュニケーションをより良い方法で取らせることができるように、G系で習ったことを実践できるようにと、目標を持って取り組むことができた。
3	定義: 具体的課題の記述	
	・日常(学業)生活における具体的な課題の記述があり、課題に至る理由を述べている。	1 多面的な見方、柔軟な見方ができないというのが、これからの課題であると思いました。人の嫌な部分が見えたら、そこだけに注目してしまったり、逆に良いところを見たら良い人だなと思ってしまうところがあるので、そういうのはこれから壁になってしまうのではと考えたからです。 38 人の話をしっかり聴くことです。どうしても自分の言いたいことがあると、それを主張したがる点があることを再確認しました。主張し過ぎると、他の人が述べるチャンス、自分が聴くチャンスを奪ってしまうことになるので、その点を直す必要があると思いました。
	・具体的な課題の記述があり、C系G系の実習内容と結び付けて記述している。	12 実習を通して、自分の考えをしっかりと持って、それを相手に伝えることの大切さを知ることができた。自分はこういう考えを持っていると頭の中で思っている、それを言葉にするのは難しかった。だから、これからは思っていることを相手に伝えることができるように、言葉にできるようにしたいと思った。 72 G系ということで、グループやペアで話すことが多かったが、その中で感じたことは、相手の意見に耳を傾けること、自分の意見を論理的に言うことが大切だということである。もともと話し合いの場において発言することが苦手で、相手の話を相づちを打ちながら聞いていることが多い。これからは、自分の考えを言葉にするようにすることが大きな目標・課題である。

資料2 操作的定義と具体的記述内容例（試行実践度）

実践（#3）

分類	定義と記述内容	具体例（No）と記述内容
1	定義：実感・願望の記述	
	・C系G系の授業内の気づき、感想、振り返り等の記述がある。	83 人の見目で人を判断してしまうことが多々あったけど、印象ゲーム等を通して、先入観と実際は違うのだということが分かり、第一印象だけで人を判断しないようにしようという気持ちになった。
	・C系G系の学習内容に関する記述はあるが、学習理解の羅列に終始している。	46 相手のダメな部分をストレートに言うのではなく、リフレーミングして相手に伝えることにより、相手の気分を害することなく相手の欠点を伝えることができると感じた。
	・日常（学業）生活の出来事の記述はあるが、感想・実感として記述されており、実践に関する記述が見られない。	73 まだ実際に日常生活で試したことがなく、あったとすれば、…（中略）…人と話していて、人によって価値観はやはり違うということを感じ取ったくらいだと思う。
	・希望や願望のみを記述しているもの。	128 私自身、話をするのが好きなので、人の話を「聴く」ということが今までできていなかったように思う。相手を受容すること、その本当の意味を知ることができたので、日常生活で活かせるようにしたいと思った。
・無記入（他項目には記入）など	省略	
2	定義：実行のみの記述	
	・実践（試行）の記述があるが、その根拠が記述されていない（箇条書きを含む）。	70 ボラの企画を話し合う時、多数決では決めない。お互いの意見を聞いて吟味することにした。 114 苦手意識を持っていた人に対するイメージを変えることができた。実際話してみたら、面白い人だったことを発見した。
	・実践（試行）の記述はあるが、その内容がC系G系の実習における実践に限定されている（実習内実践）	84 傾聴ということは、そのままグループワークなどに生きています。人に自分の意見を伝えることが得意ではない人の気持ち、意見が知りたい時、傾聴すると言う意識でその人の話を引き出すようにしています。 24 意見が違う人でも受け入れることができるようになった。今まで、違う意見の人はどうしても避けてしまいがちだったが、実習を通して、色々な人の話を聞いて、その人特有の考えがあることを理解できるようになった。
	・具体的な実践（試行）の記述はあるが、記述内容において、実践（試行）に伴う自分自身の意識（変化）レベル、あるいは、観察レベルに留まっているもの。	77 実習などでユニークな言動をする子どもに対して、どんな捉え方をし、返してあげればいいのか、真剣に考えるようになった。また、マイナスなことでも、うまく考えてプラス的なものに置き換えられないか、という姿勢に立てるようになった。 151 傾聴することや、同調など。ボラで子どもたちをサポートする時に、子どもたちがネガティブな発言をした時に、それをなるべくポジティブな方向へ導くような言葉かけをするように意識しました。
3	定義：具体的実践の記述	
	・日常（学業）生活における具体的実践の記述があり、さらに、その結果や効果の実感についても記述している。	98 バイト先の塾で、生徒にテストの反省をしてもらった時、以前は書けなければ書けないでそのままにしていたが、この実習で何度も感想や振り返りを書いているうちに、その重要性に気づき、生徒にもしっかり反省してもらおうようにした。すると、生徒から自分のテスト勉強の改善点について初めて気づくことができたという声を貰った。 145 G系で学習したマッピングは時々使っている。友達とT・Tで指導案を作成する時に、最初に用いて、とても効果的だった。どのような内容を授業に取り込みたいか、何が大切かなど、紙に書くことで自然と見えてきた。今後も活用していきたいと思った。
	C系G系の学習知見の具体的実践（試行）と、その結果・変化についての関連が記述されている。	12 リフレーミングの技術を使ったかは分からないが、友人から相談を受けた時、「こうも言えるのでは？」と伝えたこと。そして、ずっと話をして終わった時に、相談して良かったと言ってもらった。 38 コミュニケーション技術でやった「自分の聴き方の持ち味」で積極的に相手の話を聴こうと心がけた。質問する、似たような話題をするということ、ボラで実践しました。質問すると、相手の子どもは興味を持ってきているのかな、と思うみたいで、とてもうれしそうに顔で話してくれました。 56 同じ研究室で話し合いをすることが多く、その場ではいつもコンセンサスが使われていると思った。小さいことでもみんなが納得できる方法を考えるので、すぐく時間がかかるし、なかなか進まないこともあるが、とても良い体験が出来ていると思う。