

「教育臨床総合研究 特別号」

臨床・カウンセリング体験領域におけるC系G系授業実践の歩みと検証

Steps and Inspection of Counseling and Group Approach Program
in “Experience Area of Clinical & Counseling Psychology”

足立 智 昭*
Chiaki ADACHI

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8クールが終了した。カウンセリング・マインド育成の目的を達成するために、C系G系のプログラムをより学生に+とって有益なものになるように構成し続けた過程を報告した。その中で創出された独自のプログラムを紹介しながら、プログラムの有効性を量的・質的分析によって検証した。また、プログラム・オーガニゼーションを省察していく際に、フリーライダー問題が重要であることを認識した。

〔キーワード〕 C系G系、プログラム・オーガニゼーション、フリーライダー、プレイシアター

I はじめに

1. 臨床・カウンセリング体験領域の概要

臨床・カウンセリング体験領域では、2年前期の2つのコア授業科目『生徒指導論・進路指導論』『臨床教育相談論』（計60時間）において認知的学習した「臨床・カウンセリング」に関する基礎知識（受容・共感・自己理解・他者理解など）をベースにして、実際に自分で考えた実践してみたりするための「体験の場」として『C（カウンセリング）系・G（グループ・アプローチ）系』の体験学習（計40時間）に繋げている。ここで育成する「教師力」を我々は「カウンセリング・マインド」と呼称しているが、本学部が掲げる「10の教師力」のうち、「リーダーシップ・協力」「コミュニケーション」（階層1における対人関係力）および「探求力」（階層1における自己深化力）に連関する。「カウンセリング・マインド」とは、相手の気持ちを理解し、その気持ちにそったかわりができる技能や態度のことで、教育現場での喫緊の課題であるいじめや不登校、学級崩壊に対応する為の基礎力として位置づけている。また、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、2年後期に

* 島根大学教育学部附属教育支援センター

コア授業科目『特別支援教育相談論』（30時間）によって基本的な認知的学習を経たのち、個別事例への指導案作成を学生同士が協同作業で行うなどの実践的な学習『特別支援教育相談実習』（20時間）を実施してきた。

平成25年度入学生より、コア授業科目を初等系と中等系に分けて、図1のように実施時期なども変更した。

	1年前期	2年前期	2年後期	3年前期	3年後期	時間数
コア授業科目	特別支援教育基礎 30時間	教育相談の理論と実際 (初等)30時間 生徒指導論 進路指導論 (中等)30時間	生徒指導論 進路指導論 (初等)30時間 教育相談の理論と実際 (中等)30時間	LD・ADHD・アスペルガー症候群などの発達障がいのある子どもの理解や支援技術、学級経営、保護者相談などについて体験的に学んでいきます。		90時間
体験活動		グループアプローチやカウンセリングの基礎を実践的に学びます。	C系 (20時間)	G系 (20時間)	特別支援教育相談実習 (20時間)	60時間
			G系 (20時間)	C系 (20時間)	特別支援教育相談実習 (20時間)	
合計	30時間	30時間	50時間	20時間	20時間	150時間

2. C系G系の授業目的と内容

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25年度前期）まで、以下の授業目的（表1）を達成すべく、8クールが終了した。

表1 C系G系の内容と授業目的

通称名	正式な講義名	内容	授業目的
C系	生徒指導・進路指導・保護者支援の臨床技術	個人に対する相談（Counseling系）を行う上で必要となる知識・技能の習得を目指す体験学習	①自己理解の深化 ②コミュニケーションの向上 ③自己課題の把握
G系	子ども理解・学級集団形成の技術	まとまりのある学級集団作りなど、集団に対する支援（Group approach系）を行う上で必要となる知識・技能の習得を目指す体験学習	①協力・協同の醸成 ②共感・想像力の活性 ③問題解決力・学級経営の習得

(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・協同の醸成）。
- 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）。

(3) プログラム内容

C系G系はそれぞれ10回のシリーズ構成となっており、現在、表2および表3の課題内容を専任教員1名ならびに嘱託講師2名の人員で、学生を7つのグループ（1グループ20～30人）に分けて実施している。

3. 特別講義

10週までC系G系の体験学習はスモールグループによって実施されるが、11週から15週は、特別講義として外部講師による集合教育を行い、これまで29名の外部講師を招聘し、50回の回数を重ねてきた（平成25年度前期まで）。

特別講義における講師陣は、いずれも教育分野に密接にかかわる高度の知識や経験を備えた方々であり、児童相談所や県立教育センター、松江市教育委員会青少年相談室等の専門機関において臨床活動を行っている先生方や、教育現場の最前線で子どもたちと向き合っておられる現職の先生方である。いじめ・不登校・非行・児童虐待・心の悩みを抱える生徒へのケア等、現在の教育的課題に対する先進的な取り組みについて学ぶことのできる講義内容となっている。ちなみに、学生へのインパクトが強かった最近の講義演題を掲げると、「教師と児童・生徒の絆を深める効果的なコミュニケーションの基礎と活用」「児童・生徒同士の絆を深めるピア・サポートプログラムの基礎と活用」「教員2年目の現状～大学4年間は貯金をすべし!!～」 「東日本大震災後の学校現場の実情とその支援について～スクールカウンセラーの立場から～」などである。平成21年度後期からは、DVDに記録保存し、学生にとって利用可能なアーカイブとしている。

表2 C系の実習概要

回	表題&目的&キーワード	概 要
1	<p>【オリエンテーション C系G系共通】 体験学習の目的を確認し、自己評定や描画を通して「自分とはいったいどのような人なのか？」について振り返ってみる。 【経験、体験、自己理解】</p>	<p>C系G系で学ぶことの概要、受講上の留意点や心構えを知る。「セルフチェックリスト」の説明と実施。樹木画について説明を受けて描く。</p>
2	<p>【自分とのコミュニケーション】 実験的視点を持って自らの心身相関を体験し、自らをよりよい状態へ変化させる手法を学ぶ。 【心身相関、セルフコントロール】</p>	<p>コミュニケーションの種類について知識を得る。自己内コミュニケーションの一つとして、身体の軸を感じて立つ、呼吸法、心の整理法等を体験する。ペアでシェアリングし他者との感じ方の違いを確認することで客観的な自己理解を深める。</p>
3	<p>【コミュニケーションスキル1 自分の聴き方の持ち味】 コミュニケーションにおける「聴くこと」に焦点をあて、聴くときの留意点や自分の聴き方の特徴について検討を試みる。 【傾聴、同調、能力】</p>	<p>誰かに話を聞いてもらって嬉しかった体験を思い出し、そのときはどんなふうに聞いてもらったのかを記入する。次に最近嬉しかったことなどテーマに沿った話題をペアの相手に5分間話し、相手の聴き方の良かったところを相手にフィードバックする。次にペアを変えて、最近困っていることをテーマに同様のワークをする。</p>
4	<p>【コミュニケーションスキル2 プチどん話とリソース】 苦しかった頃のことを語ることで自己の問題解決能力に気づく。他者の話を聴き、相手のリソースを考え、伝えることで、リソースについて理解を深める。 【リソース、どん底、質問】</p>	<p>問題解決とリソースの関係を説明した上で人生曲線を書く。3人組を作り、一人が自己のどん底体験とそこからの立ち直りについてもう一人に話し、別な一人はオブザーバーとして話し手のリソースを探る。その後、話し手にどんなリソースがあるのかを聴き手とオブザーバーができるだけ多く伝える。</p>
5	<p>【コミュニケーションスキル3 リフレミネング】 出来事、振る舞い、体験、観念などを一つの枠から別の枠に移してみることで、新しい学びと振る舞いを、以前よりも広い範囲から選択する機会を獲得する。 【見方の転換、二重記述、多面性】</p>	<p>ワークシートに日頃から欠点や短所と感じている自分の性格や行動を、その特徴が良く表れている場面と共に書き出し、ペアの相手に語る。聴き手はリフレミネング辞書を参考にするなどして、話し手の語る欠点や短所を別な言葉に言い換えてみる。またその性格や行動はどんな恩恵を誰にもたらしているのかについて話し合う。</p>
6	<p>【心と付き合う こころの天気描画法】 こころの天気の描画を通して、自己の心の様子を表現する。グループでのシェアリングを通して他者の心を理解し、また自分の心に対する新たな視点を得る。 【自己表現、伝え返し、フォーカシング】</p>	<p>心を的確に表現することで心が肯定的に変化していくというフォーカシングの概念を学び、心の簡易な表現法である「こころの天気描画法」を実践する。さらに3～4人のグループで作品を鑑賞し合い、他者に心模様を理解されることを体験する。この時、鑑賞のポイントとして「そのままの伝え返し」と「感想の伝え返し」についてあらかじめ学び、実生活で他者の心に触れる安全な方法について知る。また小学生の描いたこころの天気を鑑賞し、子ども理解のポイントや、この描画法による学級のトラブル解決事例を学ぶ。</p>
7	<p>【怒りのマネジメント1 自分自身の怒りのパターン】 人間の感情の一つである「怒り」に焦点を当て、その特徴とコントロールのあり方について理解を深める。 【感情コントロール、表面化】</p>	<p>花びら学習で「怒り」感情についてのイメージをふくらませた後、自分自身が経験した「怒り」体験について振り返り、ワークシートに記入する。小グループにわかれ、自身の「怒り」体験についてシェアし、怒りの表現の仕方とその効果や、危険性について話し合う。</p>
8	<p>【怒りのマネジメント2 シナリオ・ロールプレイ】 「怒り」や「不満」といったネガティブ感情が発生した学級場面の状態をシナリオ・ロールプレイによって体感する。どのような対応がネガティブ感情を受容することに繋がるかを検討する。 【役割、不満の受容、身体感覚】</p>	<p>シナリオ・ロールプレイによって、学級現場にいる子どもたちがどのような気持ちになっているのかを実感する。「怒りをコントロールしにくい」の言動が、クラスの子どものどのような相互作用によって発動するのかを体験する。自分自身にネガティブな感情が向けられた際に、どのようにそれを受け止めるかを検討する。</p>
9	<p>【子ども理解 実際の学校現場から「いじめ事例】 学校現場での問題行動の事例を聴き、児童生徒の子ども理解のあり方を考える。これまでの自分自身の子どもへの関わり方を振り返り、今後の実習・基礎体験活動に活かす。 【自尊感情、共感、認める】</p>	<p>学校で起こった子どもの問題行動について事例を聴き、質疑応答する。次いでその対応について検討する。</p>
10	<p>【全体振り返り】 【課題意識、達成度、体験の留め金】</p>	<p>振り返りアンケート、行動チェック目録などの実施</p>

表3 Gの実習概要

回	表題&目的&キーワード	概 要
1	<p>【自分発見のためのエゴグラム C系G系共通】 心理検査の使用法を理解し、自分の性格特徴や行動パターンを知る手がかりとする。 【自己理解, 行動予測, 心理テスト】</p>	<p>エゴグラムを実施し、その結果を通して自己の性格傾向を確認する。エゴグラムに表れる様々なパターンを知り、自己と比較する。</p>
2	<p>【偏愛マップ】 偏愛マップを作成することで肯定的な自己理解をする。偏愛マップを媒介とすることでコミュニケーションが活性化するという体験をする。 【共通性, 媒介物, 質問】</p>	<p>事前に課題として偏愛マップ（偏愛するものをA4紙にマップ状に記入）を作成。授業ではペアを作ってお互いのマップを見ながら7分程度会話する。ペアを数回変えてこれを繰り返す。自分自身を再発見しながら、ほぼ初対面の他者と楽しくコミュニケーションする方法について体験的に学ぶ。</p>
3	<p>【クリエイティブ・インスピレーション絵画 (CIPS)】 ノンバーバルやバーバルなコミュニケーションの中で、即興的にお互いにとって意味あるものを協同で作成していくことから達成感を体験する。 【協同, 即興, 創造, 創作】</p>	<p>4人グループを作る。A4白紙にインスピレーションのままにスクイグルする。時計回りに用紙を送り、次の人がやはりインスピレーションでスクイグルを書き加えていくという方法で全員が線を書き加え、絵を完成させる。次に完成した4つの絵を使って紙芝居を作り発表する。</p>
4	<p>【印象ゲーム】 集団形成初期の段階において、楽なスタンスでコミュニケーションを図る体験を味わう。自分が他者からどのような印象で見られているのかを知る。印象とは違う他者の本当の姿を知ること、印象とは何かということを考えてみる。 【思い込み, 先入観, ステレオタイプ, 印象形成】</p>	<p>グループメンバーが好みそうな色や食べ物など数項目について第一印象を頼りに理由を添えてシートに記入。その後、実際はどうかを本人に明かしてもらい、自分がどのような印象を持たれるのか、人に対してどのような印象を持ちやすいのかに気づく。また私たちがいかに先入観に縛られてしまっているかに気づく。</p>
5	<p>【10 Wishes List】 自己の願望を可視化することによって自己理解を深める。またシェアリングによって他者理解しつつ、同世代の願望に共感し合い、親近感を深める。 【意識化, 目的化, 協同】</p>	<p>ワークシートに自己の願望を10以上書き出し、4人組のメンバーに開示する。グループで質問やコメントをしながらメンバーの願望を理解していく。他者の願望を聞くうちに新たな願望が芽生えてくることもある。次に最も実現したい願望を「No.1wish」として定め、その達成方法、達成時期などを個人作業で考え、再びグループでシェアし、「No.1wish」が達成できるようにアドバイスや励ましを与える。</p>
6	<p>【アクションメソッド フリーズフレーム&動画】 全身を使って主体的に表現する。一人の願望実現にチーム全体で協力することで、他者の思いを大切に体験をする。想像力や感性を高め、表現を楽しむ。 【他者尊重, 即興, 自発性】</p>	<p>5～6人のグループで各メンバーの行ってみたい場所や立ち会いたい場面を、自分を除く他のメンバーが身体を使って表現し、写真またはビデオに収める。</p>
7	<p>【コンセンサス学習 わらじ物語】 話し合いによって互いの違いを尊重しながら多数決によらないコンセンサス（集団による合意）を得る。自己主張しつつも他者の意見にも耳を傾ける力や、話し合いの場を調整する力を身につける。 【価値観, 包括力, 創造性】</p>	<p>わらじ作りの浪人の物語に登場する6人について、その好感度を個人的価値観に基づきシートに記入する。続いて4～5人のグループで話し合い、全員が納得する順位を決定する。その際、どんな価値基準がその順位に反映されているのかを明確にする。</p>
8	<p>【グループでの表現活動 プレイシアター1】 グループで一つのテーマに関する問題意識を表明し、傾聴する。シナリオの核となるコンセンサスを得る。協力してシナリオを作っていくことでチームへの帰属意識を高める。 【問題意識の共有, 企画構成力, アイディア, チームワーク】</p>	<p>5～6人のグループを作る。初回はグループで設定したテーマについて、各自の問題意識を集約してシナリオのコンセプトを決め、そこから約5分の演劇シナリオを作る。配役も決めていく。</p>
9	<p>【グループでの表現活動 プレイシアター2】 限られた時間と全員の真剣さが暗黙の必要性となって、各自の待機能力が引き出されるという体験をする。チーム力を一段と高める。恥ずかしさを超えて表現する。 【暗黙の必要性, 即興性, 表現活動】</p>	<p>第2回目。シナリオを完成させ、演技練習し、5分間の本番に臨む。他グループの発表を鑑賞し、「ベストシナリオ賞」、「ベスト演技賞」、「ベストおもしろかったで賞」を投票によって決める。</p>
10	<p>【全体振り返り】 【課題意識, 達成度, 体験の留め金】</p>	<p>振り返りアンケート、行動チェック目録などの実施</p>

II プログラム・オーガニゼーション

1. 体験学習の「体験」の意味と学びの方向性

体験学習をベースとしたC系G系のプログラムを構成する際に最も重要となる視点は、学生の「体験」が「経験」といった内的リソースとして位置づけられるようになるかどうかということである。この「体験の経験化」について、森有正（1966）は繰り返し省察している。その端的な説明を「ひかりとノートルダム」から以下に引用する。

「経験というものは、体験ということとは全然ちがう、という意味のことを前に書いたが、その根本のところは、経験というものが、感想のようなものが集積して、ある何だか漠然とした判ったような感じが出て来るというようなことではなく、ある根本的な《発見》があって、それに伴って、ものを見る目そのものが変化し、また見たものの意味が全く新しくなり、全体のペルスペクティブが明晰になってくることなのだ、と思う。したがってそれは、経験が深まるにつれて、あるいは進展するにつれて、その人の行動そのものの枢軸が変化する、ということをももちろん意味している。その場合大切なことが二つあって、一つは、この発見、あるいは視ることの深化更新が、あくまで内発的なものであって、自分というものを外から強制する性質のものではなく、むしろ逆にそこから自分というものが把握され、あるいは定義される、ということ、と同時に、それはあくまで自分でありながら、経験そのものは自分を含めた《もの》の本当の姿に一步近づくということ、更に換言すれば、言葉の深い意味で《客観的》になることであると思う。」

つまり、「体験の経験化」のプロセスは、「①発見」⇒「②視点の転換」⇒「③構成化」⇒「④行動変容」に連なり、その要件に①内発的動機づけ（Deci,E.L. 1975）と②自己覚知（自分自身を知る）が欠かせないということである。教育現場で体験学習の重要性が叫ばれて久しいが、必ずしも「体験すれば学べる」というわけではなく、体験しただけでは自分のものにはならないので、学びとしては不十分である。体験の意味を振り返り、その意味を自分の中で構造化したり再構築したりすることで、「腑に落ちる」とか「わかる」といった状態に昇華され、経験として「身につく」のである（上田，2009）。

授業として提示したものを体験はしているけれども、おのおの学生にとって、それらがすべからく「体験の経験化」に繋がるわけではない。そこには幾つかの問題と障壁を内包しているが、主要な点は次の二点である。

一つは、内発的動機づけが学生の主体性に負うところが大きいことに因る。授業の課題に対して、「主体的に関わろう！」「自発的に取り組もう！」と声高に鼓舞しても、「主体的に関わるとこんなにあるよ」と近視眼的ベネフィットを提示しても、無意味である（足立・岩崎，2010）。たとえそれで学生が主体的になったとしても、Be Free Paradox（自主的・自発的・主体的であることは命令できない）に絡めとられているだけで、授業の枠組みが外れてしまえば、その主体性が発揮されるということは担保されているわけではない。この問題に「自らの意思で」という前提を如何に設定した課題で授業を構成するかという視点で、プログラム・オーガニゼーションに取り組んでいった過程が、C系G系の「歩み」そのものである。複数人数で関わり、協同が主体の体験学習の授業場面において、内発的動機づけの不十分さは、表面的にはいわゆる「フリーライダー（社会的手抜き）」^(註1)といった形で表現される（森，2011）。

もう一つは、「①発見」⇒「②視点の転換」⇒③「構成化」⇒④「行動変容」の「体験の経験化」のプロセスに伴う「内省」についてである。自分の積んだ体験を「振り返る」こと、つまり「内省」することが重要なのだが、内省を第一人称内で行うことはかなり困難なことである。授業の最後に10分程度振り返りの時間をとってレポートすることを常としているが、C系G系の授業の最初のころ（2年後期）の感想レポートは、「楽しかった」「驚いた」などの感覚レベルの感想となることが多い。そこには「体験の経験化」のプロセスの「①発見」はあっても、「②視点の転換」以降には進展しているとは言えない。その場限りの体験で後に残らない。もちろんプロセスには時間経過が必要なこともあるが、内省を促すきっかけになる他者との対話が授業内外で不足している可能性が高い。誰も体験直後いきなり一人称内で内省を促されても困惑する。それより、他者に自分の体験を語り、他者が自身の体験を語るのを聴くという行為を通したほうが、人は自分を見つめ直すこと（自己覚知）ができるのではないかと思うが、時間的制約を念頭に置かねばならない。

2. 学びのための必要要因

(1) 楽しさと学び

ノーベル物理学賞を受賞した京都産業大教授の益川敏英氏が、ある講演の中で「私たちが学ぶのは、より多くの自由を獲得するためだ」と話したことがあった。さらに続けて「study (学ぶ) の語源には楽しみという意味がある。本来知ることは楽しいこと、ぜひ楽しみ方を探って欲しい」と学生に呼びかけた。

C系G系は体験学習を基本的な授業スタイルとしているので、知識を獲得するための認知的学習主体の「勉強」ではない。「勉強」は、「しいて（強）つとめる（勉）」という文字で構成されているように、「無理（に）」とか「無理をする（させる）」という意味合いを含むが、そこには「学ぶ」という意味はまったく含まれていない。「学ぶ」(study) の語源は、ラテン語の *studium* であり、「熱意」や「情熱」を意味する。「学び」(study) とは、もともと没頭するほどのめり込めるものをひたすら追求する「楽しい行為」に他ならない。C系G系の授業実践において、studyの楽しさや悦びが体験でき、味わうことができるように学習環境やプログラムを整えることが、我々にとって最重要課題である。

(2) 驚きと学び

アインシュタインは“Never lose a holy curiosity.”（聖なる好奇心を失うな）と後継の学者たちに箴言を残したが、知的好奇心の出発点は常に「聖なる」好奇心であり、知的好奇心が原型となって内発的動機づけを形成してくる。内発的動機づけが、「内発的」という命名から個人の内部にある能力のようなものとして考えられがちだが、学習心理学や発達心理学における多くの研究から、個人と環境の相互作用によって喚起されることも分かってきた。外的要因としての環境に「わくわくどきどき」するような刺激と、既存の認知構造が一瞬で再構成されるような「a-ha体験」を引き起こす刺激があれば、学習は促進するのである。最もシンプルに述べれば、「学びは驚きの中にある」のである。その刺激をC系G系の課題の中に設定していかねばならない。

(3) 表現・創造と学び

C系G系の課題を学生が実践した後の感想に「面白かった」「吃驚した」という記述があれば、学びとしては一定の経験を刻んでいることになろうが、実際の授業の中での議論や作業が無難な形で予定調和のように進んでいくことがままある。表現されているものはある、ただ、面白みに欠ける時間が流れ過ぎる。インプロビゼーション（即興）が課題の中にはない場合には、表現されたものの中に創造がないのである。創造性が必要とされる場面というのは、一般論や原理や原則を機械的にあてはめれば済むのではなく、どうしたらいいかわからない状態や、その場で即興的に活動と省察を同時進行させるような課題に現れやすい。そこには当然、「楽しさ」と「驚き」も併存している。

(4) 挑戦と学び

ACミランに移籍の決まったサッカーの本田圭佑選手が、ある試合後にチームメイトや自身のプレイに不甲斐なさを感じて激怒していた。納得がいかなかったのである。暫くして、「納得できないというこの感情があるということは、自分はまだ成長することができるということだ」とネガティブ感情を引きずらずに、それを受け止めてリフレインしていた。さらに「自分の中に不安があるということは挑戦の可能性があるということだ」と述べていた。この発言は、フロー理論の提唱者であるCsikszentmihalyi, M. (1997) のフローモデル（今村浩明・浅田希洋志編, 2003）を連想させる。「フローは知覚された挑戦と能力が行為者の平均的水準を超える時に体験される。それらが平均的水準より低いと無関心が体験される」としたフローモデルの八分図は、「退屈」と「無関心」「不安」などの心理的状态と「挑戦／能力」との関係図式を明示しており、フリーライダーの行動表現が十分に説明できる。フロー体験は、人をその活動へ方向づけることに繋がり、長期的にはフロー体験に関連する能力の発達を促進させることが検証されているので、「挑戦」に向かうための必要なグループ環境を設定していくことが望まれる。

3. 深化（進化）するプログラムの再検討

(1) フリーライダー問題の前提

グループ・アプローチの先駆者でもあり先導者である村山（2006, 2008, 2009）は、エンカウンターグループを実施する際に、ここ15～17年前ごろから参加者側の特徴条件として新たな課題にぶつかったとしており、我々も同様のことをフリーライダー問題として検討していた。村山の指摘する課題を我々の観点から以下のように捉え直してみる。

1) 必修であること

それまでやっていた村山の非構成エンカウンターグループは自発的参加者によって実施されており、様々な技法的関わりが開発されてきた。我々もC系G系の授業において、その手法を大いに参考にしてきたが、必修授業であるC系G系を必ずしも学生全員が積極的に受講しているわけではないので、当然参加態度に大きく影響する内発的動機づけの程度や学習へのレディネスには大いにばらつきがある。また、教員志望ではない学生のモチベーション保持にも工夫が必要であり、プロセス展開を参加者の自発性に任せてファシリテイトするような従来の手法をそのままあてはめて実施することには困難を伴う。さらには、朝1コマ目の履修であることの潜在的な不満感も見逃せない。

2) 対人不安・グループ嫌い現象の増加

自己内葛藤をグループに表明していく中で、グループ力動の療法的要因 (Yalom, I. D. 1989) によって、「自分らしさの肯定」「メンバー相互の繋がり」「個人の尊重」などを体験していくことがエンカウンターグループの機序であるが、これまでの学生の集団体験が「集団に合わせられる体験」「自分を表現できない体験」として残存している場合には、大グループの中で隠れられる安心感があればグループにいても問題ないが、小グループになると途端に対人不安が惹起してしまったり、意に沿わない自己表現を求められたりするのではないかといったネガティブなグループイメージを持ってしまったりしている。どうもこのような心性を持った学生が増加しているというのが村山の指摘するところであり、我々も同感である。その対応にあたって村山は、「初期不安の緩和」「心理的安心感の醸成」の工夫を提示しているが、後述する我々のプログラム・オーガニゼーションもフリーライダー対応として軸を同じくする。

(2) プログラム・オーガニゼーションの歩み

C系G系の授業目的を達成するためには、「体験の経験化」のプロセスを経る必要があることを先述した。それには、学生にとって、学びの必要要因の「楽しさ」「驚き」「表現・創造」「挑戦」を内包した役に立つプログラムを構成し続けることが我々の責務であり、その結果が①フリーライダー対応、②内省の促し、に直結するものと考えている。

平成17年度から平成25年度前期までの8タールのプログラムの構成に関して検討していた時期を図2のように三期に分けてみた。第1期の模索期と第2期の焦点化の時期については、足立他 (2009 a) が報告したので簡略して述べる。

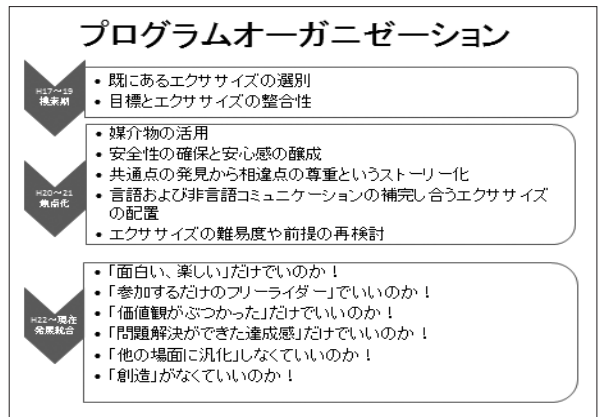


図2 プログラム・オーガニゼーションの歩み

1) 模索期 (平成17年から平成19年)

C系G系の授業が立ち上がったばかりの時期で、授業目的と学生にとっての有益度の擦り合わせに注力した時期である。課題として提示したものは、既存の体系化された体験学習プログラムからの抜粋や個々の講師の得意な内容をパッケージ化したもので構成されており、学生の反応を見ながら毎回構成し直して行く手探りの状態であった。

2) 焦点化期 (平成20年から平成21年)

学びのための必要要因としての「楽しみ」と「驚き」を、どの授業内容にも盛り込むように構成し、学生が小グループに居続けられることを最優先とした。その後、「表現・創造」「挑戦」に繋がっていくことを目指し、以下の観点から検討しプログラム構成していった。セッションごとの連続性のイメージは図3を念頭に置いている。

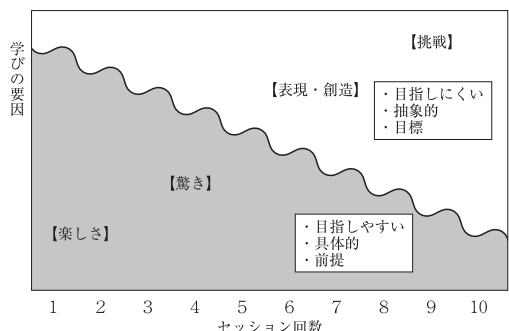


図3 学びの要因とセッション回数

- ① 媒介物の活用
- ② 安全性の確保と安心感の醸成
- ③ 共通点の発見から相違点の尊重というストーリー化
- ④ 言語および非言語コミュニケーションの補完し合うエクササイズ的配置
- ⑤ エクササイズの難易度や前提の再検討

3) 発展統合期（平成22年から現在）

プログラム・オーガニゼーションの検討を重ねて行った結果、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カウンセリング・マインドが育成されることを確認した（足立・岩崎・三嶋，2009b）。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（三嶋・足立・岩崎，2009）。そして、足立他（2010）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。その結論として、①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。②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。

ただ依然として、課題意識を持ちにくく、色々と試してみようという意欲の低いフリーライダー問題は残っている。そこで、C系G系の授業実践における我々の問題意識として、以下のキャッチフレーズを共有して、プログラム内容や授業への関わりを深化（進化）させていこうと臨んだ。

- ・「面白い、楽しい」だけでいいのか！
- ・「参加するだけのフリーライダー」でいいのか！
- ・「価値観がぶつかった」だけでいいのか！
- ・「問題解決ができた達成感」だけでいいのか！
- ・「他の場面に汎化」しなくていいのか！
- ・「創造」がなくていいのか！

（3）深化（進化）の例示

上記のキャッチフレーズを意識していくことで、そこそこ練化されている授業の現状に満足することなく、さらに工夫を加えて行った演習・課題を幾つか例示する。

1) コミュニケーションスキルにおける積極的傾聴

従来の傾聴トレーニングを認知的学習で提供してもあまり学生にとって有益ではないので、必然的に体験学習の必要性が了解されるわけであるが、体験学習した結果、確実に自分は傾聴できているという体験がなされなければならない。「傾聴の大切さは分かったが難しい」という体験では、自身の傾聴スキルを汎化できない。

傾聴の体験学習において、「傾聴のスキルは教えてもらわないとできないといった欠如態発想」が教員の側にあって、プログラムを段階的スキル練習で構成すると上手いいかない。そこで、「誰でも既に傾聴しているといった有能感発想」に基づいたプログラムを構成する必要がある。

ある。重要な他者に話を聴いてもらって嬉しかった体験は誰しもあるものである。この体験を自身の傾聴のためのリソースとして活用できるようにプログラムを構成し、無意識的な我々のコミュニケーション行動の中にミラーニューロンの機能によって同調行動が発現している事実を伝えることで、学生の有能感を高めていく工夫が必要となる。

さらに、傾聴姿勢が自然にとれている生活場面は我々にとって既知の部分であり、その場面設定を行うことで学生の聴く姿勢が必然的に傾聴になっていることを確認していくと、有能感はさらに高まる。そのための場面設定はいろいろあるが、どん底体験もその一つである。どん底体験は、最もその人らしさの滲み出た強みが発揮される状況であり、リソースの宝庫である。どん底から這い上がってきたサバイバルの話を受講する学生は、話し手の学生が問題解決や問題解消をしてきた人であることを認識するので、意図せずとも自然に相手へ、リスペクトの気持ちが湧き、傾聴姿勢が保たれる。そこから、「相手のリソースは何か」といった視点を持つことで、傾聴姿勢が発動することを実感してもらう。この手法であれば、傾聴姿勢の汎化は達成されやすい。

2) 価値観の提示からコンセンサスと創造へ

問題解決学習は、効果的に協同していくことを目的とした体験学習であり、グループのメンバーが必ずコミットしないと解決に結びつきにくくなる構造から成り、問題解決自体が楽しく面白いので、フリーライダーが発生しにくい。しかし、問題解決の達成が眼目になってしまうと、「できた／できない」レベルでの振り返りに堕ちてしまうこともよくある。また、コンセンサス課題には、正解がある課題と正解のない課題があるが、正解のある場合の課題では解答を見た瞬間に「あんまり言わなかったけど自分の方が合っていた／自分が間違った意見を主張してしまった」と解答の正解・不正解に意識が引張られてしまい、話し合いによって互いの違いを尊重しながらコンセンサスを得る意味が薄れてしまう場合がある。

そこで、難易度の高い正解のない課題として「わらじ物語」という、自分と他者の価値観の違いを明らかにしながら、価値観の基礎となる「軸」の共有をどのようにしたら図れるのかという課題を我々は実施している。「物語」に登場する人物に対する個人の好き嫌いが、その個人の価値観の根底をなしているのだが、学生は自分の好き嫌いを小グループで語り合いながら、互いに価値観の表明をして、自己理解と他者理解を深めている。

しかし、自身の好き嫌いの価値観の首尾一貫性を具体的事象から抽象度を高めるといったチャクアップの作業をしないと、他者との価値観の接合点が見出しにくい。そうすると、お互いに価値観を出し合っただけで、「色々な意見が聞けて良かった」といった表層的な達成感で終わってしまったり、にっちもさっちもいなくなってコンセンサスできなくなってしまったりする。そこでさらなる工夫としては、「わらじ物語」がラフ・ドラフトになっているからこそ生まれる物語の空白を埋める各自の「妄想」をお互いに提示した後、その「妄想」は登場人物のそれぞれの立場から見た場合に、いずれも「真実」となりうることを合意する。いわゆる「羅生門的現実」^(註2)(高井, 2009)として、各人の「妄想」を物語に挿入してメンバー全員で「新・わらじ物語」を創作・創造する過程でコンセンサスを得ていくというプロセスから達成感とともに自己理解と他者理解をより深化させるのである。しかも、この過程は実に楽しい。

3) 「楽しさ」「驚き」「表現・創造」「挑戦」の全てを含んだ「クリエイティブ・インスピレーション絵画 (CIPS)」課題の創出

ノンバーバル課題である「共同絵画」の当初の目的は、ノンバーバルなコミュニケーションを用いながら、他者のふるまい等から相手の思いを汲み取ったり、他者に配慮しながらも自身の表現を楽しんだりすることであり、「楽しさ」「表現」レベルに留まったものであった。

この共同絵画を「ノンバーバル／バーバル」「抽象／具象」「創作」「即興」「挑戦」の要素を盛り込んで、「クリエイティブ・インスピレーション絵画with Story」として進化させた。手法は表3で概要を述べた。

4人組でそれぞれに各自のインスピレーションをスクイグルして交差させるのであるが、最初に描いた自身のスクイグルに他の3人のインスピレーションが加わった絵画が、裏返しのまま自分の元に返って来て、それを一斉に表にして確認した際に学生から「うわー」という歓声上がる。自身のちょっとした身体感覚や浮かんだイメージが、他者によって増幅され、意味付けされ、芸術化されることで、内的感覚の外在化がより一層他者のシナジーを通じて、「見える形」になって再登場するからこそ、驚嘆が生じるのである。

グループで各自の創作をふり返るプロセスは、バーバル・コミュニケーションによって行われるが、笑いが絶えない。「自分はこういった意味を感じてこう描いた」「このままだと大変そうだったから溢れださないように枠を描いた」「楽しくなって欲しかったのでこれを足した」など各自が相手に対する配慮を言語化している。

そして、4人で協同して一人ひとりの絵画に対してタイトルをつけるのであるが、抽象度の高い交差したスクイグルに具体的な意味が付与されることで、より1枚の絵画の共有度が増すようである。

さらにこの4枚の絵画を使って、即興で一つのストーリーを創作して全員の前で披露する課題は、4人の凝集性を高めていく。1枚1枚の絵画はそれぞれストーリーの1ピースなのだが、4枚を関連づけていく作業は、元々それを意図して描いていないので予定不調和な作業となる。4人は困惑の中から短時間で紙芝居を完成させる目的に、全員が参画せざるを得ない。ただ、この創造の過程は殊の外、メンバーの一瞬のひらめきで方向性を見出すことが多く、方向性が定まると各自のアイデアが湧き続けるので楽しく集中できる。

G系の初期に行うプログラムであるので、まだよく知らない仲間の前で紙芝居を演じるのは、不安の高い学生によっては大いなる「挑戦」となる。しかし、他のメンバーの支えと自分が1ピースを担っている役割意識から、その「挑戦」は実施され達成感が得られていく場面がよく観察される。

Ⅲ プログラムの検証

1. 初期の変化測定方法

実習初期のアンケートなどから見ると、学生の臨床・カウンセリング体験領域の体験学習に対するニーズの一つに「学校現場での状況を知りたい (いじめ・不登校などの対応)」や「エンカウンターグループの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げられる。体験学習が進むにつれ、終盤のアンケートでは、「体験学習を通して自分自身につ

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いく。同様に、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、内省など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。さらに我々も、学生が確実に変化・成長していると実感している。

しかしだからと言って、提供しているプログラムから学生が何を学びとり、自身の目標にどのように取り組んでいったのかを短兵急に評価することは困難である。特に臨床・カウンセリング体験領域では授業目的で述べたように、スキルや知識の獲得を第一義的な目標においてはならず、「体験」の受け止め方がどのように質的に変わっていくかを重要視しているため、変化の数量化は難しい。

そこで、体験レベルでの変化は自己認識（自己イメージ）レベルや行動レベルでの変化に拡張ないしは関連すると仮定したうえで、学生が自身の行動を主観的にどのようにとらえているかを測定することによって変化の数値化を試みた（足立・岩崎・三嶋，2009b）。また、学生の主観的行動レベルの変化のみならず、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、自己イメージの全体的変化を総括的に捉えようと考えた（三嶋・足立・岩崎，2009）。さらに、学生自身の意識・目標行動等の質的变化を半期ごとに実施している「振り返りレポート」を修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（木下，2003/2007）を参考にして、変化プロセスを概念化した（岩崎・足立・三嶋，2009）。

2. 時系的变化の指標

上述した変化測定のうち、行動チェック目録による学生の意識的行動の時系的变化を2006年入学生（以下E06生）と2010年入学生（以下E10生）によって確認してみたい。

行動チェック目録の作成過程と下位尺度の信頼性等の検討の詳細は、足立他（2009b）を参照して頂きたいが、尺度については再掲する。表4に示した5つの下位尺度（全35項目）は、9項目の＜自己表現・自己尊重＞尺度、9項目の＜他者配慮＞尺度、6項目の＜漸進的積極性＞尺度、7項目の＜受容・傾聴＞尺度、4項目の＜課題意識＞尺度から構成され、項目得点（1～5）を加算平均して算出した（最大値5～最小値1）。下位尺度の得点は、その因子の傾向の高さを示している。なお、5つの尺度の合計を＜5因子合計＞得点とした（最大値25～最小値5）。

調査時期は、C系G系実施前の2年後期10月初旬を＜#1開始＞、C系G系の10セッションが終了した2年後期12月中旬を＜#2中途＞、C系G系の20セッション全てが終了した3年前期7月初旬を＜#3終了＞、さらに学校教育実習Ⅳ・Ⅴ・Ⅵが終了した4年9月末の発展期セミナー時を＜#4発展＞とした。

表4 行動チェック目録因子命名

第1因子：自己表現・自己尊重	：自分の意見や考えを大切に主体的に自己主張する行動がとれる
第2因子：他者配慮	：場の状況や自分の立場・役割，相手との関係性を考慮した行動がとれる
第3因子：漸進的積極性	：他者へ積極的に関与しようとする行動とともに，無理のない範囲で対応できるほどよい行動がとれる
第4因子：受容・傾聴	：異なる意見にも耳を傾け，違う価値観や世界に興味を持って関われる
第5因子：課題意識	：自分なりの課題意識を持って授業に臨み，学んだことを活かそうとする

E06生は#1～#3までの全データが揃っている158名が分析対象であり，3時期の変化を表5，図4，図5に示した。結果として，以下のことが言えよう。

表5 E06生 各尺度得点の平均値と対応のある場合の平均値の差の検定結果

因子名	#1開始		#2中途		#3終了		有意確率		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	#1-2	#2-3	#1-3
自己表現	3.57	0.57	3.82	0.56	3.88	0.50	**	n.s.	**
他者配慮	3.48	0.50	3.69	0.45	3.82	0.45	**	**	**
積極性	3.39	0.66	3.53	0.64	3.54	0.61	**	n.s.	**
受容傾聴	3.73	0.52	3.83	0.48	3.88	0.47	*	n.s.	**
課題意識	3.25	0.62	3.53	0.61	3.49	0.56	**	n.s.	**
5因子合計	17.41	1.85	18.39	1.95	18.60	1.76	**	n.s.	**

注) ** P<.01 * P<.05

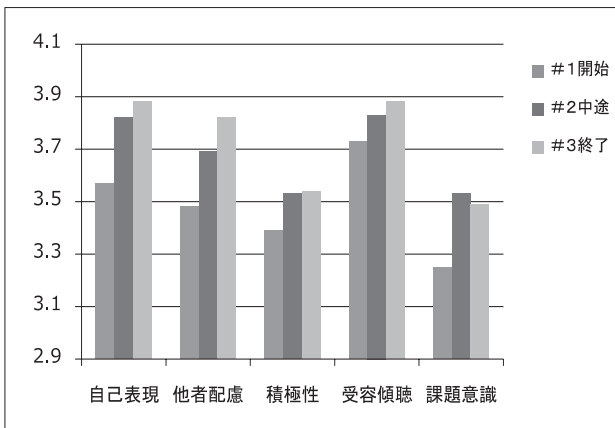


図4 E06生 受講経過における各下位尺度得点の変化

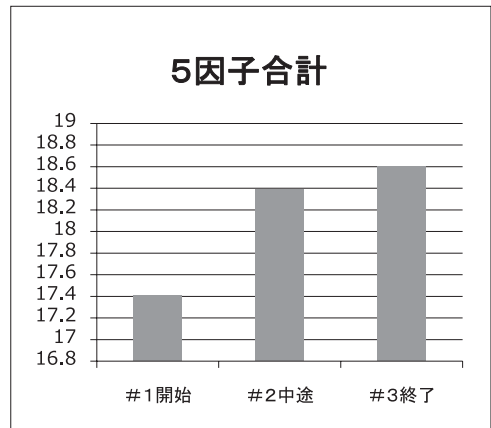


図5 E06生 受講経過における合計得点の変化

- ① いずれの下位尺度も受講前と受講後では，1%水準で有意な得点上昇が認められるので，受講者自身が認知する行動レベルでの変化があったと思われる。
- ② <自己表現・自己尊重>尺度は，ベースライン得点が2番目に高く，半期受講で得点上昇が認められるが，その後半期は得点を維持したままである。
- ③ <他者配慮>尺度は，半期ごとに得点上昇が認められることから，継続的なプログラム実施の効果が予測される。

- ④ <漸進的積極性>尺度および<課題意識尺度>は、もともとベースライン得点は低く、半期の受講で得点上昇が認められるも、その後は横ばいである。
- ⑤ <受容・傾聴>尺度は、ベースライン得点が他の尺度と比べ最も高く、半期ごとの受講によって確実に得点上昇しているが、伸び率はそれほどでもない。
- ⑥ 以上から、プログラムの継続提供が最も効果的に働くのは、場の状況や自分の立場・役割、相手との関係性を考慮した行動がとれるようになること（他者配慮）である。

E10生は、4年9月末の発展期セミナーまで追跡調査したので、欠損値によるデータ減少をできるだけ避けるために、有効データは全てを使用した。その結果、平均値および標準偏差の度数は162～156人、対応のある場合の平均値の差の検定では、自由度は150～143となった。4時期の変化を表6、図6、図7に示した。E06生の結果の比較も加味すると、以下のことが考えられる。

表6 E10生 各尺度得点の平均値と対応のある場合の平均値の差の検定結果

因子名	# 1 開始		# 2 中途		# 3 終了		# 4 発展		有意確率			
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	# 1-2	# 2-3	# 1-3	# 3-4
自己表現	3.53	0.61	3.75	0.61	3.77	0.62	3.74	0.60	**	n.s.	**	n.s.
他者配慮	3.54	0.50	3.66	0.51	3.72	0.59	3.84	0.50	**	*	**	**
積極性	3.38	0.71	3.41	0.70	3.49	0.72	3.57	0.76	n.s.	n.s.	n.s.	*
受容傾聴	3.80	0.51	3.78	0.56	3.88	0.62	4.01	0.55	n.s.	**	**	**
課題意識	3.26	0.65	3.45	0.66	3.37	0.74	3.57	0.65	**	n.s.	**	**
5 因子合計	17.48	2.09	18.04	2.21	18.22	2.35	18.74	2.28	**	*	**	

注) ** P<.01 *P<.05

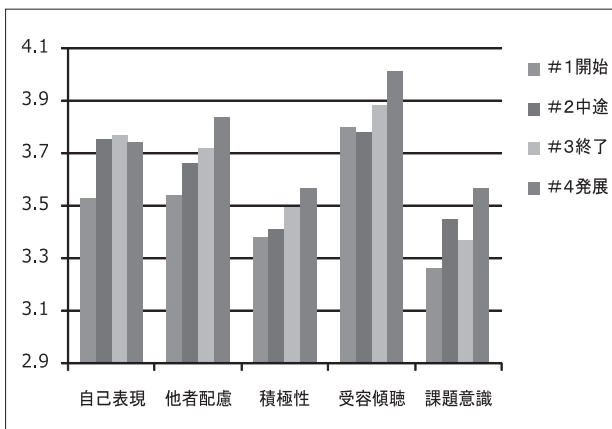


図6 E10生 受講経過における各下位尺度得点の変化

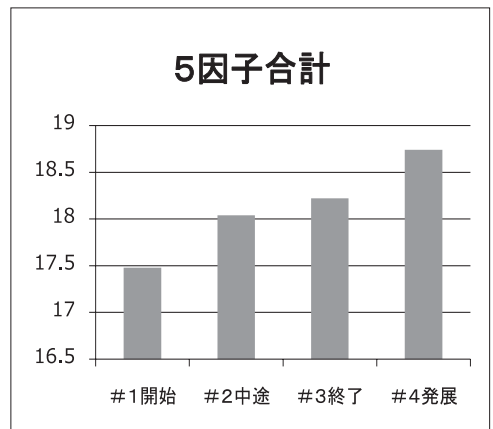


図7 E10生 受講経過における合計得点の変化

- ⑦ 受講前と受講後（# 1 - 3）で<漸進的積極性>尺度のみが統計的有意差は出ていないが、有意確率（両側）P=0.064であり、また5因子合計も1%水準で上昇していることから、受講前後で受講者自身が認知する行動レベルでの変化があったと思われる。
- ⑧ E06生とE10生の（# 1 - 2）（# 2 - 3）（# 1 - 3）をともに尺度の上昇傾向を比較

すると、＜自己表現・自己尊重＞尺度、＜他者配慮＞尺度、＜課題意識＞尺度は、同様の上昇傾向を示している。つまり、＜自己表現・自己尊重＞尺度と＜課題意識＞尺度は半期で数値が上昇するが、その後の伸びしろは少ない。また、＜他者配慮＞尺度は継続的な得点上昇をしている。

- ⑨ しかし、E10生の#4の数値を見ると、＜自己表現・自己尊重＞尺度を除き、他の尺度と5因子合計は引き続き上昇する。＜課題意識＞尺度は伸びしろを回復しさらに上昇しているし、＜受容・傾聴＞尺度も同様であり、＜他者配慮＞尺度も③で指摘したように継続的に上昇している。また、継続的な上昇がしにくかった＜漸進的積極性＞尺度も#1からみれば、徐々に上昇している。
- ⑩ 以上より、プログラムを比較的短期間でも受講することで、自分の意見や考えを大切に主体的に自己主張する行動がとれるようになる＜自己表現・自己尊重＞。そして、プログラムを積み重ねることで、場の状況や自分の立場・役割、相手との関係性を考慮した行動がとれるようになり＜他者配慮＞、異なる意見にも耳を傾け、違う価値観や世界に興味を持って関われる＜受容・傾聴＞。その上、その傾向はプログラム終了後も多領域な場面で汎化していると思われる。一方、プログラム受講期間中は継続的な行動・態度傾向の上昇が確認できない＜漸進的積極性＞や＜課題意識＞は、3年生秋以降の積極的な関与が余儀なく求められる教育実習や学外のコミュニティーに参画する基礎体験活動などの経験を積む中で顕在化していく要因のようであり、C系G系のようなホモジーニアスな小グループでのラボラトリー体験では、潜在的な効果に留まるのかもしれない。

3. 深化（進化）した統合型プログラムの一例～プレイシアターの試み～

(1) 本項の目的

Be Free Paradoxを克服し、フリーライダー問題を乗り越えるために、先述のようなプログラム・オーガニゼーションを重ねてきた結果、内発的動機づけの希薄な状況下でも、賞罰を使うことなく（そもそもC系G系は時間認定であり成績評価はない）、「やらされ感」を低減できる方法として、G系では一連の授業の最後に「プレイシアター」という独自の演劇課題を与えることにした（表3）。演劇課題を与えることで学生の内に特定の学習項目に対する必要性を作り出すのである。またこの課題の遂行によって、学生の原初的かつ暗在的必要性（愛、性、成長、美、家族、仲間など）を満たされるものが用意されるべきである。学生は原初的かつ暗在的必要性から積極的にこの課題に取り組み、その過程で目的の学習（暗在的必要性の顕在化）がなされていく（土江・足立、2011）。

本項では、教員養成カリキュラムにおいてG系授業、特に「プレイシアター」を導入することによって、プログラム・オーガニゼーションでの問題意識が、達成できているかを確認し、プログラムにおけるプレイシアターの意味を検討したい（足立・土江・荒川、2013）。

(2) プレイシアターの概要

授業の最初にテキスト（島根大学教育学部附属教育支援センター編、2010）を使って、課題のやり方とそれまでのG系授業で培った能力（自己表現力・他者理解力・協調力・課題推進力など）をフル活用することで、さらに高めたい知識・能力（協力の大切さ・皆でやることの楽

しさ・課題意識の大切さ・自己表現の大切さ・時間の有効利用の大切さなど)について解説する。また課題に取り組んでいる最中は、目的の能力を学生たちが使おうと努力しているかどうかにかんじて教員は注意を配る。

「プレイシアター」では6人程度のグループを作り、最初に「学生生活」、「教育」、「命」、「家族」、「仕事」、「その他」の中から取り組むべきテーマを話し合っ決めて決める。そして決めたテーマに関する各々の問題意識を一人5分ずつ語り、他のメンバーは批判せず共感的に聴く。次にシナリオの核となるコンセプトについて話し合うが、全員が納得できるようにコンセンサスを得ることが教員から注意喚起される。この指摘は、その後のシナリオ作成や演技に対する積極性を維持し、フリーライダー問題を克服する上で肝要である。

第2週はシナリオ作成の続きと演技練習しながらのシナリオの修正、そして本番である。本番発表後に、ベストシナリオ賞、ベスト演技賞、ベストおもしろかったDe賞を投票によって選定することが初めに伝えられる。

(3) 質的分析方法

1) 質的分析方法その1

- ① 期間と対象：H22年度後期～H25年度前期教育学部2～3年生（E09生・E10生・E11生）381名。
- ② G系終了時の振り返りアンケート（有益なセッション・自身の変化・課題意識）の内容を分析データとし、修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（木下，2003/2007）を参考にして、評定者2名により「変化・獲得項目」をデータから抽出し、定義を求め、C系G系における目標カテゴリーとの関係を記述して再定義した後、各アンケートの記述を度数としてカウントした（表7，図8）。

2) 質的分析方法その2

- ① 期間と対象：H23年度後期～H25年前期度教育学部2～3年生（E10生・E11生）302名。
- ② プレイシアター終了時の感想レポート（チームがまとまった要因：チーム要因，個人としてチームに貢献した点：個人要因，プレイシアターで得られたもの：獲得要因）の内容を分析データとし、修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（木下，2003/2007）を参考にして、評定者2名により要因のカテゴリー化を行い（表8，資料1），各レポートの記述を度数としてカウントした（図9）。

(4) 結果と考察

1) G系における目標カテゴリー

アンケートの＜自身の言動（意識・思考・行動など）において、どのような変化があったか＞の質問には、「初対面の人と話すことへの抵抗感の減少」、「他者に対するバイアスの減少」、「自己表現する力の向上」、「他者の発言の意図を理解する力の向上」、「自分の意見に対する自信の向上」、「他者を肯定し、自己を肯定する力の向上」、「自発性の向上」、「協調性の向上」、「自己発見」に関連する記述がみられ、学生たちはG系で目指した能力が向上した実感を得たり、それらの能力を向上させる必要性を感じたりしたと言える。それらの記述は、25項目に分類できた。さらにその25項目をC系G系の授業目的（表1）に関連するものとして8つの授業目標カテゴリーに再定義しなおし（表7）、アンケートの記述からその記述回数を目標獲得強

度として図8に示した（獲得強度2は、アンケートにそのカテゴリーの記述が2つあったということになる）。

表7 G系の8つの目標カテゴリーの定義

目標カテゴリー	定 義
積 極 性	自ら話しかけ、質問し、関係を築こうとする。グループでは目的達成の促進者となる。
自 己 表 現	自己の素直な気持ち、考え、やりたいことなどを他者に対してためらわずに表現できる。
自 己 認 知	自己の価値観、目標、心の動き等を他者との比較や自己観察によって客観視できる。
自 己 受 容	自己を肯定的に客観視でき、自己に対する信頼感がある。心が安定し、意欲がある。
他 者 受 容 グループ受容	他者やグループに対し思いやりがあり、よく話を聴く。自己の価値観に固執せず、心が広い。
他 者 認 知	印象に囚われることなく、相手の思いや価値観を理解し、友好的な関係を築こうとする。
グループ認知	グループの目的を理解し、その達成のために協調したり自ら役割を取ろうとする。
コミュニケーションスキル	自己の意見の論拠が明確であり、伝え方も工夫できる。またグループがまとまるように調整できる。

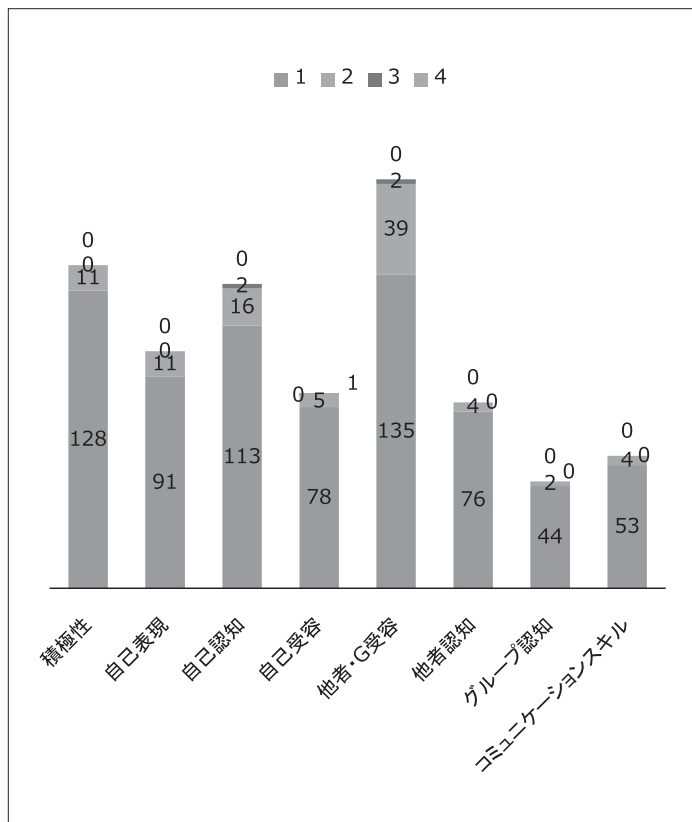


図8 各カテゴリーの獲得強度別出現数

各カテゴリーの獲得強度別出現数のグラフを見ると、〈他者・グループ受容〉〈積極性〉〈自己受容〉などのカテゴリーが高くなっている。相手やグループのことを「我が事」のような感覚で捉えられるようになったり、人間関係において積極的になれたり、自分をより信頼できるようになったと感じる者が多かったと言える。その他のカテゴリーにおいても向上を感じたという記述は多く見られ、全体的に人間関係力が高まったことを示している。また、多くの学生がメンバーの話の聴くことの大切さ、自分をもっと表現しないとグループがうまく機能しないことを感じている。

G系授業において学生たちは、毎回メンバーと関わり合いながらその回の課題をこなさなければならない。この構造が否応なしに学生たちの人間関係力を高めていくことになる。もちろん越えられないハードルを与えられれば、人はやる気を失ってしまうが、G系ではスモールステップでハードルを高めていき、またそのスモールステップを超えるための手順を解説しながら進めている。最終的に全員でシナリオを考えて演劇発表する「プレイシアター」までたどり着く。

2) プレイシアターの課題における獲得要因

プレイシアターを楽しみながら完成度の高い充実した演劇にするために、チームが纏まっていく要因として、〈他者尊重をベースとした雰囲気形成〉とともに〈課題達成・目標設定〉の度数がE10生・E11生ともに高い。さらに〈積極性・コミットメント〉も重要であることから、プレイシアターは『目的達成型コンセンサス学習』の意味合いが強いと言えよう（図9）。

表 8 プレイシアター実践での重要点と獲得要因の定義

要因	カテゴリー	定義
チーム要因	リーダーシップ	シナリオ案を提出したり、作成過程を推進するためにリーダーシップをとるキーパーソンがいる。
	役割分担・役割意識	演劇での役割設定や、作成プロセス時における役割分担を、自身やメンバーの持ち味や個性を活かし、各自の得意領域が発揮できるようにする。
	他者尊重をベースとした雰囲気形成	受容・共感・傾聴・コンプリメントなどの他者尊重をベースとした相互交流が活発であり、話し易い雰囲気の中で活動する。
	協同による全員参加の楽しさ	全員参加のグループ意識が醸成され、フリーライダーにはなりにくい。一人ひとりが、このチームに参加している一員であると感じられ、楽しさを分かち合う。
	積極性・コミットメント	一人ひとりが積極的に作成プロセスに関与し、人任せにしない。問題が発生した時にはお互いにカバーしようと努力する。演劇では、恥じらいを克服して演技する。
	課題達成・目標設定	課題達成に向けて目標設定を推進したタスクグループである。テーマの共有しシナリオを纏める過程で凝集性が高まり、演劇の内容やテーマを深めようとするハイクオリティ志向がある。
	時間制限	時間的制約の中で、協力せざるを得ない状況にある。
	他グループからの刺激	他グループの作業ベースや活動方法や存在が刺激となる。
	周到な事前準備	ハイクオリティを求め、時間外でも作業の役割分担したり、課題の練り直しをする。
個人要因	リーダーシップ	課題達成を推進するためにグループを引っ張っていくタスク機能を担う。テーマやシナリオの案を提示したり、目標や基準を設定したりする。また、案をさらに練り、集約してまとめ、意見の一致を確認する。
	メンバーシップ	メンバー間のコミュニケーションを活発にしたり、居心地のよいグループの雰囲気を維持するメンテナンス機能を担う。意見の調整役やムードメーカー、話し合いの逸脱を防ぐスロッパー、アイデアのサポーターなどの役割を果たす。
	役割意識	ヒア＆ナウで自分がやるべきことを意識し専心して、自身の持ち味を活かす。
	積極性（詳細化）	積極的に発言したり、作業に主体的に関わる。また、演劇の時は恥ずかしさを克服する。（事前準備なども含む）
	創造性	メッセージテーマを深め、クオリティの高い演劇になるように努める。
獲得要因	自己表現	人前でメッセージを伝えることの大切さや表現することの楽しさを感じる。自己開示をして、伝える気持ちを持ち、他者へ問いかけることの重要さに気づく。個性を活かす。
	苦手意識へのチャレンジ	グループ活動ではフリーライダーにならず、演劇では恥ずかしさを克服してやりきり、自身の殻を破る。
	内省力	グループへの関わり方や自分のあり様、テーマに関する考えなどが深まり、さらなる問題意識の獲得する。
	他者配慮／理解・モデリング	他者への配慮や他者理解を通じて他者から学び、モデリングしよとする。また他のグループから刺激を受け学びを深める。
	臨機応変な突破力	唱喩の状況で臨機応変にアドリブで乗り切る。
	協力・協同の大切さや楽しさ	皆が協力し合って、仲間とひとつのものをまとめあげ作り上げることで得られる一体感や楽しさを感じる。
	グループ意識	グループを成立させる個人の意識を確認し、メンバーへの信頼感をもとに積極的に自身の役割をとり、グループによる創造性を高める。
	課題達成	グループが纏まるためには、目的を明確にして、課題や目標を設定することが重要であると認識し、達成感を感じる。
	時間制限	有限の時間の中で課題を達成するためには、協力・協同が不可欠であり、時間的制約があるからこそ、達成への意識が高まることを実感する。
事前準備	課題に対するモチベーションが高まり、ハイクオリティな達成水準を求める。	

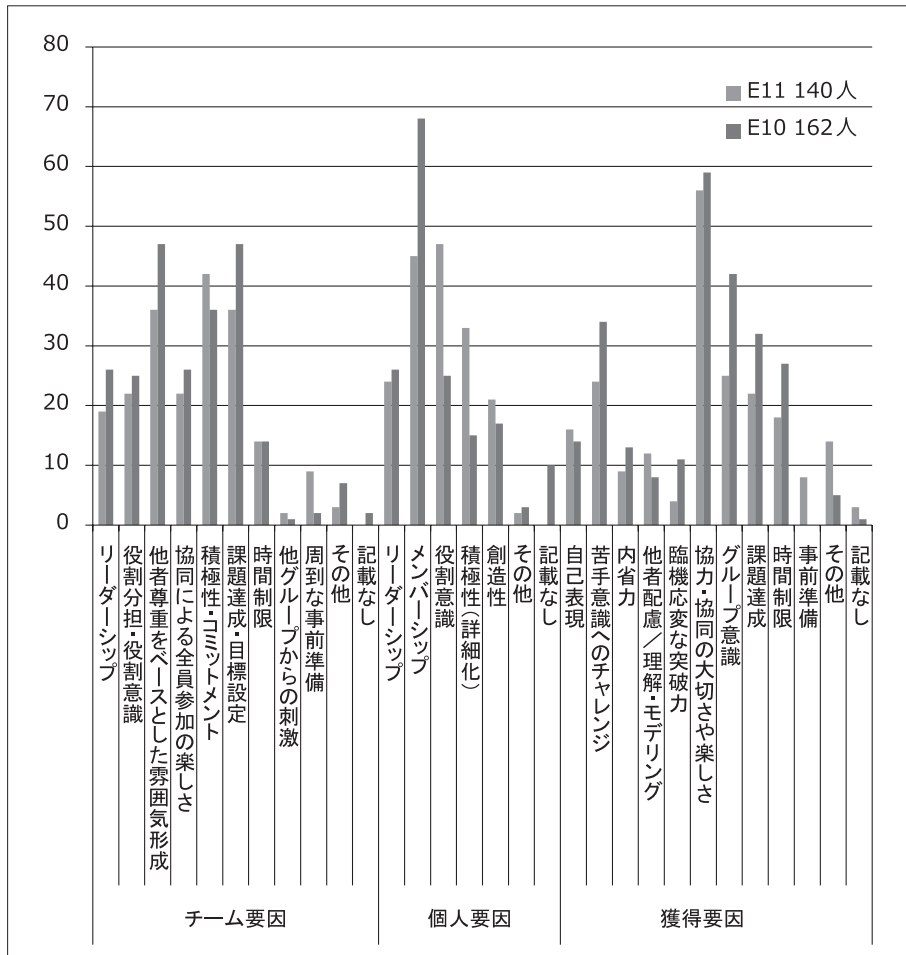


図9 各要因の出現度数

演劇という課題を劇のテーマに各自がコミットメントしていく過程で、各自の＜メンバーシップ＞や＜役割意識＞を活性化させ、＜協力・協同の大切さや楽しさ＞を感じながら＜グループ意識＞を高めている。そして、これまでのG系の経験を通じて、＜自己表現＞が促されており、またメンバーから受け止められているという安心感（＜他者尊重＞）から思い切った演技につながったとも言える（＜苦手意識へのチャレンジ＞）。プレイシアターは全ての授業目標カテゴリーの力を総動員しなければならない課題であるが、これに対して「人前で話したり演じることは不安でしよがなかつた。でもこれを機会に恥ずかしさや照れくさは忘れて、がんばってみようと思った」、「積極的になれている自分に驚いた」などの記述があるように、短い時間で集中して取り組むことで大きく人を成長させる効果があるようだ（＜時間制限＞＜課題達成＞）。

人の能力は、活用する機会があれば発達し、その機会がなければ未発達のまま「待機能力」として留まると考えられる。G系のそれぞれの授業は課題を通してグループ活動に必要な様々な待機能力が発達するよう構成されている。しかし活用の機会が与えられても、一方できめ細かい指導がなければ、うまく能力を発達させられない学生もでてくる。その状況を辛く感じる過去の経験があったり、機会を生かしたりするのに十分な発達が得られていないなどの理由が

あるだろう。教員はそうした学生に寄り添い、手取り足取り学習を手助けする必要がある。また、学生が能力不足から行き詰まりそうな作業を細分化して、細かく指示を与える作業手順のマニュアルは重要である。プレシアターにおけるコンセプト作成などは細分化して指示しなければ、全員が納得するものに仕上げることは難しいだろう。

教員養成課程の学生がこのような体験を持つことは、将来教壇に立った折、同じように子どもを導きたいという動機付けになるのではないだろうか。

3) 待機能力を活用せざるを得ない状況としてのプレシアターと、その指導の留意点

人に備わる様々な能力は、筋力と同様、若いうちに活用する機会があれば能力として開花し、その機会がなければ待機能力として留まり、次第に退化する。例えば「学習能力」は待機能力の一つである。たまたま学習が好きな人は、学習機会も増えるが、むしろ嫌いな人は学習機会を積極的に避けようとするので、この待機能力は待機能力のまま留まる。

もし本人にとってよほど興味深い課題が与えられるか、あるいは生きていく上でどうしてもやり遂げなければならない課題が与えられ、それを達成するためにどうしても学習せざるを得ないような状況があるとき、この待機能力は最も効率的に鍛えられるようになる。いくら周りの人間が「学習は大事である」と声高に迫っても、内発的動機づけが希薄なままでは、本人の中に切羽詰まった必要性が生じない限り、待機能力は活性化しにくい。逆に本人の中に反発を招いて“不活性要因”を強化しかねない。

G系で求められる〈自己表現・協力・リーダーシップ〉などの学習項目も待機能力である。プレシアターの実習は、これらの待機能力を活用せざるを得ない状況が作り出されることをねらいとしている。しかしそのような状況はあっても、指導がうまくなされなければ、状況の辛さのみが感じられてしまい、似たような状況を避けるフリーライダーのパターンが身につけてしまいかねない。厳しい状況を与えるのであれば、教員は手取り足取り学習を手助けする必要がある。そのような指導を受けた者は、仲間が厳しい状況に陥ったときに、手取り足取りその仲間の学習を手助けすることができる存在になる可能性が高い。

もちろん厳しい状況そのものはその人が乗り越えなければならないが、乗り越え方については最低限の指導や援助がなされるべきである。一番困っているところを絞り込んで、短く要点を伝えることが重要であるが、その際は口だけではなく、手取り足取りの指導となる。

プレシアターの実習では先述したように、チームで定めたテーマについての自分の問題意識を表明する場面がある。あまり〈自己表現〉が得意でない人にとっては避けたい場面と感じられるであろう。5分間、自分の思いを語らなくてはならないが、とても長く苦しい時間である。自己表現を苦手とする人は、〈自己表現〉という具体的な体感が掴めていない。それは〈協力〉にしても〈リーダーシップ〉にしても同様である。苦手ということは具体的な体感が希薄ということである。元もと得意な人は成長のどこかの過程で、その体感を掴んだのであろうが、しかし人間は得意だったはずのことができなくなってしまうという事態に陥ることもある。何となく掴んでいた体感は、アンカーリングされていないと何かの拍子で消えてしまうこともあるので、苦手な人であれ、得意な人であれ、体感を具体的に掴む、あるいは掴み直す練習方法を知っておく必要がある。練習によってのみ具体的な体感が定まると言える。

プレシアターにおける自己表現の練習は、チームの他のメンバーが徹底して耳を傾けるこ

とによってなされる。自己表現の苦手な人は“聴かれる”体験に乏しいため、表現すること自体を抑制するというパターンを身につけている可能性がある。つまりプレイシアターのテーマ決定において、「(1)全員で5分間静かな時間を過ごし、選んだテーマに対する自分の想いを確認します。(2)テーマに対する思いを一人5分ずつ語ります。他のメンバーは決して批判せず、頷きながら傾聴し、ときに共感したり、質問したりしながら、気持ちよく語ってもらえるよう協力します」という実習上の指示そのものが、＜自己表現＞という学習項目修得のための“最低限必要な援助”を“手取り足取り”行っていることになるわけである。

また、＜協力＞や＜リーダーシップ＞については、テーマのコンセプトを練り上げる際に、「テーマに対する全員の想いが集約されていくよう、シナリオの核となるコンセプトをまとめ、記録用紙に記入します。その後のシナリオ作りや演技に対し、真剣に打ち込む気持ちになれるかどうか、この段階が非常に影響します。よく話し合うことで全員が満足できるコンセプトを作ってください。一人一人の気持ちを大事にしてください」という実習上の指示によって“最低限必要な援助”を“手取り足取り”行っていることになる。

このようにあらかじめ行き詰まりそうなところの作業を細分化して、細かく指示を与える作業手順のマニュアルはとても重要といえよう。小グループで短時間の内に演劇のシナリオを作ってそれを演じなければならぬという課題によって作り出された“状況”は、チームワークに関する待機能力を活用せざるを得ない効果があります。しかし課題はあくまで演劇作りと発表であるという前提を教員は守っていなければならない。実はチームワークの勉強のためにやっているのだという裏の目的が、あまり表沙汰になってしまうと、表の目的である演劇づくりへの熱意が冷めてしまいかねない。であるから、教員は課題の結果にこだわりを持ってはいけぬ。本当の目的はそこにはないからである。Be Free Paradoxを克服し、フリーライダー問題を乗り越えるために、ややトリッキーであるが、この二重性が「待機能力活用の必要性を作るプレイシアターの意味」と言えよう。

4. 応用期セミナー時期での「体験の経験化」の質的分析と学生の声

C系G系の授業目的から「体験の経験化」が学びとして必須であることは既に述べたが、プログラムを終了した後の一定時期に、学生がどのような捉え直しをC系G系に対して行っているかを検討する必要もあろう。

「体験の経験化」のプロセスの中で、自分の体験が啓かれる（体験が開く）と、他者との関わりの中で、自身の気づかなかった「盲点」に気づき（自己覚知）、とらわれていた特定の感情や思考や行動に変容が起こるが、プログラム終了後の捉え直しは、大切な「経験」を現在進行形とするための「留め金」の役目を担う。3年後期12月は学校教育実習ⅣおよびⅤが終了した時期であり、応用期セミナーはこれまでの3領域での体験をふり返る節目のセミナーの一つである。このセミナーが「経験」の留め金となって、自分自身の体験が再び蘇ることを可能とし、更なる自分自身の理解を深めることになる場合も多い。また、捉え直しは、再びその後の日常生活や学業、他の体験領域での活動で積極的に活用されることを期待する。パプア・ニューギニアに「知識は筋肉に入るまではうわさにすぎない」という諺があるが、「体験の経験化」が反復して汎化しているかどうかを以下の手順で確認する。

(1) 分析手順

- ① 対象：2012年12月6日の応用期セミナー参加者（E10生）148名。
- ② 分析データ：「基礎体験活動に関するアンケート」の中のC系G系に関する質問「体験活動（教育実習を含む）を行う中で、臨床・カウンセリング体験領域（C系G系）で学んだ視点や考え方が役に立ったと感じた場面やエピソードを書いてください」に対する記述。
- ③ 手順：記載の有無と度数を確認し（図10）、記述内容をKJ法（川喜多，1967）によって分類する，その際複数のカテゴリーがある場合は，複数をカウントした。その後カテゴリーごとの度数を累計し（表9，図11），カテゴリーの代表的な記述を提示する。

(2) 結果

1) 有益と感じなかった学生について

E10生148名のうち，C系G系が役に立ったと認識している学生は，136名（92%）であった（図10）。役に立ったと認識していない学生（8%）の記述としては，「何らかの形で自分の力になっていると思うが，具体的に思いつくことはない」「あまり意識していなかったのでよくわからない。ただ役にたっていることはあると思う」といった意識化のレベルで「留め金」が機能していない場合や，「自分自身の体験では，あまりなかったが，同じ班のメンバーが自主立案授業でC系での活動を行っており，子どもも意欲的に参加していて，よかったと思った」のように自身への活用にはまでは及ばないが，他者の実践がモデリングとして反映している場合が多い（12名中7名）。しかし，「C系G系の意味はいまだによくわかりません」「ほとんどありませんでした」と体験内容が無意味になっている学生も数名存在した。

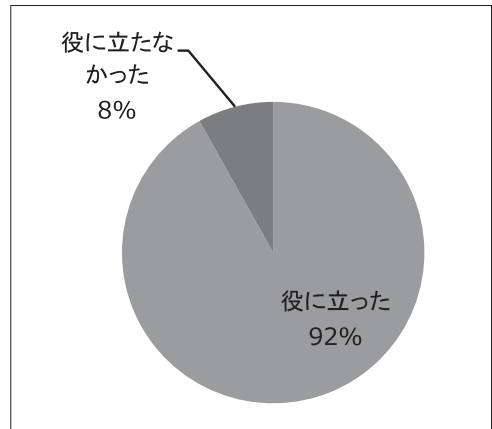


図10 C系G系の有益感 n=148

2) 有益と感じた学生について

C系G系が役に立ったと認識している学生が指摘した有益な点の記述は169項目あった。カテゴリー分類でポイントが高い順で示すと，相手の気持ちを理解し，その気持ちにそったかかわりができる技能や態度である「カウンセリング・マインド」のベースとなる＜受容傾聴＞が28%，授業で提示してきた考え方や手法，関わり技法などをそのまま実践してみた＜技法活用＞が26%，学校現場などで児童生徒と関わる上で参考となった＜観察視点・子ども理解＞が18%，教育実習場面などにおいて学生同士で活動する際に留意した＜協同・他者配慮・コンセンサス＞が14%，プログラムによって自己理解が深まった上で他者との関わりにおいて配慮した＜自己表現・自己尊重・自己省察＞が13%であった（表9，図11）。

表9 応用期時点でのC系G系の有益な点

カテゴリー	度数	具体的項目	度数
観察視点・子ども理解	31		
技法活用	43	偏愛マップ	7
		リフレイミング	18
		こころの天気	7
		プレシアター他	3
		エゴグラム	1
		空欄	7
		協同・他者配慮・コンセンサス	24
自己表現・自己尊重・自己省察	22		
受容傾聴	48		
その他	1		
合計	169		

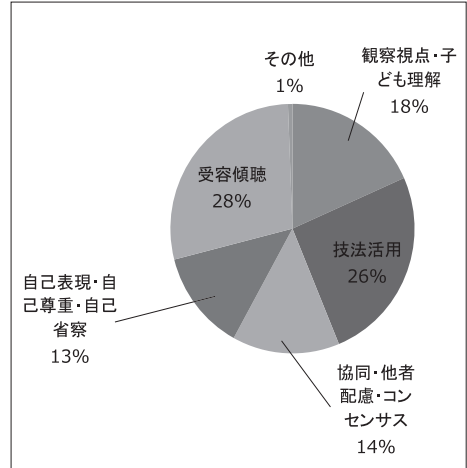


図11 C系G系の有益な点 n=169

3) 各カテゴリーにおける学生の記述

上述の有益と感じたカテゴリー分類を構成した学生の記述の代表的なものを以下に掲げる。

①<受容傾聴>

- ▶「体験活動を行う中で、児童生徒とコミュニケーションをとる際とても役に立ったと思います。児童生徒の現在の様子から、なぜこのような行動を取っているのかという行動の意図を考えても捉えることはできず、児童生徒の立場、目線に立って初めて、現状の様子を考えることができ、また分かることでどのような支援ができるだろうかと考えていくことができることに気づきました。この時、傾聴など臨床・カウンセリング体験領域で学んだ相手を理解する、そのために、相手が自分を引き出せるような話し方、様子はどのようなことが考えられるか等の学びが役に立ったと思います。」
- ▶「勉強で悩んでいる生徒がいて、少しでもその子話を聞こうと適度な距離感を取りつつ寄り添う姿勢で関わりをもった。話を私が受け入れてあげて、その中から気持ちが表れているだろう言葉をオウム返ししてみたり、悩まながら頑張っているその態度を褒めたりできたのはとても役に立ったと感じている。」
- ▶「子どもの話に共感したり、できたことをしっかり褒めたりすることが、子どもから話を引き出す上でとても重要だと感じた。子どもの話をしっかり聞くことで、教師と子ども間の『信頼感』はできてくると思うし、『少し忙しい時でも子どもが話そうとしていたら、その話を聞く』ということが大切だと思った。このような『信頼感』を形成していくことで、子どもたちが『発表しやすい雰囲気』ができてくるので、授業を授業単体で考えず、『子どもと常に関わっていく』という意識で、これからも体験活動などに臨みたいと思った。」

C系G系のプログラムの中で、学生が自身の話の聴き方の持ち味を理解した上で、積極的傾聴の態度で児童生徒に接し、ラポールを構築している様子がうかがえる。

②<技法活用>

リフレイミングといった視点転換の考え方は、自身の内省のあり方を変化させるのに役立ち、他者とのかかわりにおいてマイナスの思い込みを減少するのに活用されている。

▶「他者理解…子どもであれば、その子の心の面を見ようとし、その子のありのままを受け入れようとする姿勢。実習班では、例えば相手の言動に悩まされることもしばしばあったが、それをそのまま受け取るのではなく視点を変え（《もしかしたら〇〇なのかも》というように）することで、嫌な感じはしなくなり、相手を理解しようという気持ちを養うことができた。」

▶「自分のことを見つめ直す時に、C系G系を行う前まではできないことばかりを考えてしまっていてマイナス思考になっていた。しかし、C系G系を受けてからはできないことに対してどうするか前向きに考えることができるようになってきた。こういう変化は実習の時にも実感して本当によかった。」

▶「相手と接する場面で、相手のマイナス面ばかりを見るのではなくプラス面に転換して見て接していくことが活動中でとても役に立った。そうすることで、相手を受け入れようと積極的になれるし、自分自身がとても優しくなれた、と実感することができた。子ども達への声かけや指導の面でも、以前に比べて成長できたと思う。」

また、『こころの天気技法』（土江，2008）や『偏愛マップ』（斉藤，2004）などは、学校教育実習において道徳や学級活動の協同立案や自主立案の授業教材として直接活用したり、初対面の児童生徒との自己紹介のやり取りや不登校の生徒児童とのコミュニケーションの媒介物として活用したりしている。

▶「教育実習では、自主立案が特別活動であったので、臨床カウンセリング体験領域で行った活動を実際にすることができた。また、授業を行う際に、自分が行ってみて感じたことなどを盛り込みながら行うことができてよかった。」

▶「心の天気図を不登校の生徒とやったら、親しみを持ちながら会話ができるようになった。」

実際に学級活動にC系G系で提示した「問題解決学習」の実践応用例を峰崎・中川・足立（2011）が報告している。

③＜観察視点・子ども理解＞

子どもたちに熱意や一生懸命さでもって関わることの本来の大切さとともに、シナリオロールプレイによって実際に子どもを演じてみることや、子どもの問題行動を客観的な分析ではなく、「自分がその子どもだったら」という子ども視点の感情や思考をベースに教師として児童生徒に接する演習などが有益のようである。

▶「ロールプレイで様々な性格の子どものことや子ども達同士の関わり方、気持ちを考えたことが、実習の児童観察を行う上での注目する点という面で役立った。何故子どもが〇〇と発言したのか、〇〇といった行動を取ったのかなども考えやすくなったと思う。」

▶「児童生徒と関わる上で、その子がどんな様子なのか、何を必要としているのかということを考えるようになったことだと思う。臨床・カウンセリングを学ぶ前は、そんなことを考えずに、ただひたすら子どもと関わっていた気がするので、考えることのできるというのは大きな変化だった。」

▶「相手と話しているうちに考え方や価値観の違いを理解することができた。自分の不得意な教科のことをあえて実習生にこの教科嫌いと投げかけてきて、自分のことを理解してもらおうとしていると同時に困っていることをアピールしようとしている。興味をもってもらうと思っているのもわかった。」

▶「子どもの目線で物事を考える考え方がとても役に立った。授業を行ったり、子どもたちと接する中で、わかって使って使った言葉が小学3年生には分からなかったり、発問の意味がわからなかったりということがあった。そのため、発達段階や子どもの実態をよく理解して、同じ目線で考える必要があると感じたから。」

④＜協同・他者配慮・コンセンサス＞

▶「教育実習Ⅳでは実習班の3人で授業を作り上げる協同立案というものがあり、3人で行う中で2人の気持ちを考

えながらも自分の役割を探し、3人で協力して行うこと、そうすることによって得られる達成感などを感じることができた。」

- ▶「人には様々な考え方があり、どれか一つが正しいというわけではないという気持ちをもつことにより、実習の授業反省の際に、他の人の意見を受け入れることができた。」
- ▶「協同立案を考えていく中で煮詰まってしまった時や意見が一致しなかった時は、G系で行った、コンセンサスをよく使っていて役立った。」

⑤＜自己表現・自己尊重・自己省察＞

- ▶「C系G系で行ったコミュニケーションの取り方やフィードバックの仕方など、生徒と関わる中で役に立ったと思う。また、自分には何ができるのかの自己の振り返りの際にも役立ったと思う。」
- ▶「生徒から相談されたこと（音楽的なことで）を返答する時に相手は今、どのような気持ちなのだろうと考えながら返答することができた。またC系G系の授業で自分自身と向き合うように心がけ、自分の性格を分析していたので実習中に上手くいかなかった時の反省点と改善点を考えていく上で、とても参考になった。」
- ▶「自分がどんなことを長所としているのか、またどんなことを短所としているのか、ということを知り、話す時などの工夫などを学習していたので、子ども達の前で早口で話してしまうという短所に気をつけて話すことができた。話を聞くときの態度などを意識して行うことができた。」

IV 再びフリーライダー問題

教育は他者との対話と協同によって成立しており、「10の教師力」の「コミュニケーション力」はその基盤となるものである。また、教育のみならず「人間力」としても「コミュニケーション力」の向上は必須であるのは言うまでもない。

しかし、コミュニケーションの苦手な学生にとっては、C系G系の授業は絶好の練習の場でもあるのだが、ストレスの一時的な増大に耐えがたい場合もあろう。また自分自身の在り様に対峙し自身の内面を見ていかねばならないことに苦痛を感じることもあろう。その結果、授業の欠席という回避行動や出席してもフリーライダーとしての「居方」しかできない場合もあり得る。これまでの我々の関与しながらの観察から以下のタイプのフリーライダーが確認された。

- ① そもそもカウンセリングやグループ・アプローチに興味がない。というよりも、授業で心理的関わりを求められるのを嫌悪しているタイプ。
- ② 人見知りで対人不安があり、あまり知らない人との関わりを避けるタイプ。
- ③ 何らかの理由で会話自体への不安感があるタイプ。
- ④ (様々な情報から)もともと形成されたネガティブな感情があるタイプ。
- ⑤ 基本的な生活習慣や学習へのレディネスが不十分なタイプ。
- ⑥ 所謂いい加減なタイプで、自分の興味が向くことしかやる気を見せず、興味がないことには一切参加しないタイプ。

このようなタイプの学生が如何に安心して授業に参加でき、如何にちょっとした関わりの中から「楽しさ」や「驚き」を感じてリフレインが起り、如何に他者とのコミュニケーションの交換や連鎖が自身にとって有益であるかを体験して欲しいがため、これまでC系G系のプログラム・オーガニゼーション地道に重ねてきた。

学生にとっての課題の価値を高めることや、グループの凝集性を高めること、自身の活動が

他の学生の学びに貢献していることをフィードバックする等の対応が重要であり、様々な工夫を施してきたが、そのような試みを常に検討し続けてきて深化（進化）させてくれたのは、実はフリーライダーの存在のお陰だったということ逆説的であるが銘記しておきたい。

資料1 カテゴリー化のためのワークシート例

カテゴリー名	苦手意識へのチャレンジ
定義	グループ活動ではフリーライダーにならず、演劇では恥ずかしさを克服してやりきり、自身の殻を破る。
バリエーション	G系の授業をする前は人前で何かをするのが苦手だったけど、発表とかをするうちに苦手意識を少なくすることができた
	積極的に関わる姿勢や、恥を捨てて何かをやりとげることの重要性を感じた。
	までは劇をするのが恥ずかしいと思っていたけど、今日はそれよりも「楽しい」と思って演技できた。またこういうのをしてみたいと思いました。
	初めは恥ずかしさも多少合ったが、みんなの前で発表する以上、思いっきりやるしかないと思った。また一生懸命やれば、こっちが伝えたいことは相手側にきちんと伝わるんだなとわかった。
	ときには何も考えずに勢いに任せてやり通すことも大事であること。自分が楽しいなど感じながらやっているときは、恥などの感情を忘れられること。
	人前で自信を持って何かをすること
	人前で自分を出したり目立ったりすることがあまり好きではなく、これまでそのような状況になるのを避けてきたが、今回演技をして、自分の殻を少しは出ることができたように感じた。今後自分がやりたくないことでも、積極的にしていけるように努力していきたい。
	今まではすごく緊張して、人前では恥ずかしさをごまかすためにゴニョゴニョとしていたけど、今回は全く違った。(楽しみながら、本気で取り組めた。)
	逃げずに取り組む姿勢、きちんと自己主張する。
	演技をすることは自分でない自分が前に出るのでとても恥ずかしいけど、今回してみても思った以上に自分は恥かしながらにできたかな。自分の殻を破るのも必要
	ウケると思っていなかったセリフが受けたので吃驚した。恥を捨てることも大切だ。今後模擬授業や実習で人前に立つこともあるので、そのための良い練習になった
何度か表現を繰り返して行けば恥ずかしさを克服できる	
恥ずかしがらずにやると、本当に楽しいと思った	

【謝辞】

本稿を執筆するにあたり、C系G系の授業実践を協同する中で、多くの議論と課題の工夫を積み重ねてきた嘱託講師の土江正司（心身教育研究所）・荒川ゆかり（しまね臨床心理研究所）両氏には、心より深謝申し上げます。

【注】

- 1) もともとは経済学用語であり、サービスに対して、必要な対価を支払わないで便益を享受する者を指していたが、ここでは、授業に参加し時間認定の要件をかるうじて満たしはするが、個人で作業する時より著しく作業量が低下する「自分一人くらい手を抜いても」といった参加態度であったり、その参加態度そのものが他者のパフォーマンスやモチベーションを下げてしまったりする者のことを総称している。
- 2) 1951年にヴェネツィア国際映画祭グランプリを受賞した黒澤明監督作品の「羅生門」は、現実というものの多様性、多犠牲を劇的な状況を使って浮き彫りにした。人間の現実においては、見る者の立場を抜きにした客観的事実ということは想定できず、我々が関与する世界は常に複数の現実が交差していることを表現したことから、「羅生門的現実」という言葉が生まれた。

【参考文献】

- 1) 足立智昭, 岩崎貴雄, 三嶋朋子 (2009a) 「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-」『島根大学教育総合研究2009 Vol.8』 島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要 pp.55～63.
- 2) 足立智昭, 岩崎貴雄, 三嶋朋子 (2009b) 「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-」『島根大学教育総合研究2009 Vol.8』 島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要 pp.65～74.
- 3) 足立智昭, 岩崎貴雄 (2010) 「臨床・カウンセリング体験領域における授業実践 (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) -」『島根大学教育総合研究2010 Vol.9』 島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要 pp.47～66.
- 4) 足立智昭, 土江正司, 荒川ゆかり (2013) 「教員養成カリキュラムにおいて『プレシオター』を導入する意味」日本心理臨床学会第32回大会論文集 P667.
- 5) Csikszentmihalyi, M. (1997) 今村浩明・浅田希洋志編 (2003) 『フロー理論の展開』 世界思想社
- 6) Deci, E. L. (1975) 安藤延男, 石田梅男訳 (1980) 『内発的動機づけ』 誠信書房
- 7) 岩崎貴雄, 足立智昭, 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 (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.8』 島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要 pp.85～99.
- 8) 川喜田二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』 中公新書

- 9) 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 ―質的研究への誘い』弘文堂
- 10) 木下康仁(2007)『ライブ講義M-GTA 実践的質的研究法 ―修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 11) 森有正 (1966)「ひかりとノートルダム」『遙かなノートルダム』(2012所収) 講談社文芸文庫
- 12) 森久美子 (2011)「職場の人間関係と意思決定」田中賢一郎編『産業・組織心理学エッセンシャルズ 改訂三版』ナカニシヤ出版
- 13) 三嶋朋子, 足立智昭, 岩崎貴雄 (2009)「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-」『島根大学教育総合研究2009 Vol.8』島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要 pp.75~83.
- 14) 峰崎貴久, 中川郷里, 足立智昭 (2011)「臨床・カウンセリング体験領域における授業実践 (7) -一人ひとりが活躍できる問題解決学習を活用した学級活動の一例 -」『島根大学教育総合研究2011 Vol.10』島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要 pp.39~52.
- 15) 村山正治 (2006)「エンカウンターグループにおける『非構成・構成』の統合したPCAグループの展開」『人間性心理学研究』24 (1) pp.1~9.
- 16) 村山正治 (2008)「PCAグループの試みと実践を中心に」『人間性心理学研究』26 (1) pp.29~36.
- 17) 村山正治 (2009)「PCAグループの現状と今後の展望」『人間性心理学研究』27 (1・2) pp.81~86.
- 18) 斉藤孝 (2004)『偏愛マップ』NTT出版
- 19) 島根大学教育学部附属教育支援センター編 (2010)『臨床・カウンセリング体験領域 Counseling&Group Approach』改訂版3版 明和印刷
- 20) 高井俊次 (2009)「ことばが人に届くとき―≪知の問い直し≫としての≪語り≫」金井壽宏・森岡正芳 他編『語りと騙りの間―羅生門的現実と人間のレスポンスビリティ―(対応・呼応・責任)』ナカニシヤ出版
- 21) 土江正司, 足立智昭 (2011)「臨床・カウンセリング体験領域における授業実践 (6) -学習者の暗在的必要性を活用した教育の試み-」『島根大学教育総合研究2011 Vol.10』島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要 pp.25~38.
- 22) 土江正司 (2008)『こころの天気を感じてごらん -子どもと親と先生に贈るフォーカシングと「甘え」の本-, 第2部「甘え論」』コスモス・ライブラリー
- 23) 上田信行 (2009)『プレイフル・シンキング 仕事を楽しくする思考法』宣伝会議
- 24) Yalom, I.D. (1989) 川室優訳 (1991)『グループサイコセラピー』金剛出版