

カウンセリング技法の学習を目的とした

ロールプレイの問題点に関する研究

— 教員を目指す学生を対象に —

糸井真帆* ・ 石田 弓**

Study on the problem of role-playing for learning counseling skill
: research of university students studying to be school teachers

Maho Itoi* Yumi Ishida**

In this study, role-playing was conducted for the purpose of teaching counseling skills to university students enrolled in teacher training courses. In addition, the difficulty perceptions and significance of role playing on the part of students playing the role of the instructor were surveyed (through interviews). As a result, these students came to understand from personal experience the difficulties involved, such as confusion resulting from stress and the inability to skillfully employ knowledge after it is acquired. However, in addition to learning counseling skills, it was also realized that students judged role playing as significant. The learning effect of role playing when repeated twice was also studied. This showed that the intellectual understanding of counseling skills tends to deepen; however, understanding of the counseling skills use tends to decline.

Keyword : role-playing, counseling skill,

問題と目的

近年、学校現場でおこる様々な問題への対応や教育相談場面などにおいて、教員がカウンセリングに対する知識や技法を身につけることが必須事項としてあげられている。それに伴い現場の教員は、学内研修や教育センターでの講座などに参加し、生徒指導、教育相談などの場面での対応について研修を受けている。

安藤 (2007) によれば、昨今では教員の養成や研修においてロールプレイ実習が重視されてきているという。ここでいうロールプレイとは、カウンセリングの基礎的な技法の学習方法の1つであ

* 広島大学大学院教育学研究科 (Graduate School of Education ,Hiroshima University)

** 広島大学大学院教育学研究科附属心理臨床教育研究センター (Training and Research Center for Clinical Psychology ,Graduate School of Education ,Hiroshima University)

り、カウンセラーとクライアント、教員と生徒といったようにある場面と役割を設定し、カウンセリングの技法習得を目的として行われる訓練を指す。本を読んだり講義を受けるなどの知的学習だけでは、実際の面接場面に臨んだ際に全く身動きがとれないため、一定のトレーニングによる体得は必要不可欠である(喜田・内沢, 2006)。ロールプレイによる学習の意義について清水(2004)は、ロールプレイ実習には実際の心理臨場面接と違って、①失敗が許される、②やり直しが許される、③場面や目的に応じた状況設定で、諸技法や諸対応のリハーサルができるなどがあるとしている。しかし、清野(2009)が学校の教員を対象に行った意識調査では、研修でのロールプレイ体験の感想として、「恥ずかしい」、「現実と実際とのギャップがあって嘘くさいと感じてしまう」、「どうしても偽という気持ちが抜けず技法などの研修は白けた気分になる」など、否定的な意見が多く寄せられている。これについては、田畑(1982)が指摘するように、演じる内容が当の本人でないという間接性の問題などが影響していることが考えられる。また、中には「よくわからなかった」、「数回の経験しかないので実感がわからない」という意見も見受けられロールプレイについての正しい認識がない教員も多いという。このことについて清野(2009)は、ロールプレイをすることによって何が得られるのかなど研修を受ける上で最も大切な部分が理解されないまま研修を受けた結果ではないかと述べている。

大学の教職課程においても、「教育職員免許法施行規則の一部を改正する法律」(2000)に基づき、カウンセリングに関する基礎的な知識・技能の習得を目的とした「教育相談」という科目が必修化されている。こうした授業においてもロールプレイによる相談場面の学習が取り入れられている。しかし、ロールプレイにおいて、「何をしているかわからない」、「何がわからないのかわからない」といった漠然とした不明瞭感を大学生も抱いており、また、自分自身が何を学んだのかということが明確にできない不全感を抱いている様子が見受けられる。

こうした教育相談などの授業、あるいは学校での研修会におけるロールプレイは、時間の制約や多数の参加者が同時に行うことから、カウンセラー役とクライアント役としてロールプレイを行う人が限定される場合が多い。また、一定の期間をかけカウンセリングに関する知識を学び、そのうえでロールプレイに取り組む心理臨床場面の訓練とは異なり、教員養成コースの学生、あるいは学校の教員は限られた時間の中でカウンセリングの知識や技法についての説明を受け、その場で技法を用いてロールプレイを行っている。こうした方法によって学習を行った人は、実際どのようなことを学習し、理解しているのか。この点について明らかにすることは、今後の教員、あるいは教員養成コースの大学生が参加するカウンセリング知識・技法に関する研修において、ロールプレイを導入する際の一助となると考えられる。

そこで本研究では、教員を目指す学生を対象とし、特に教員役(カウンセラー役)となってロールプレイを体験した時にどのような点を困難に感じているのか、どのようなことを実感しているのかを明らかにすることを目的とする。また、ロールプレイを連続して2回行い、そのことが学習者のカウンセリング技法に関する知識や技法の用い方の理解度にどのような影響を与えるかについても考察する。

方法

被験者 教員を目指す大学生 12 名 (男性 4 名, 女性 8 名)。平均年齢は 21.25 歳であった。

実験協力者 心理学を専攻している女子大学生 3 名がロールプレイでの生徒役として参加した。生徒役の抱える問題の詳細などの場面設定は以下のように統一し, 事前に応答についての訓練を行った。被験者と実験協力者の組み合わせは, 事前に面識がないことを確認した上でランダムに組み合わせさせた。

実験期間 2009 年 11 月 24 日から 12 月 18 日。

実験材料 ストップウォッチ, スピーカー, IC レコーダー。カウンセリング技法の説明用資料 (補助資料)。なお, 本研究ではマイクロカウンセリング (福原, 2007) を参考に資料作成, ロールプレイ場面設定を行った。

場面設定 最近になって保健室への登校回数が増えた生徒とクラス担任の教員との初回の相談場面を想定して行った。

(1) **相談の経緯** 保健室に来る回数が増えた女子生徒に対し, 養護教諭の取り計らいで相談の場が設けられ相談場面に至ったものとした。

(2) **相談場所** 中学校の保健室。教員と生徒以外は誰もいない状況で行った。

(3) **教員役** 中学 2 年生のクラスの担任をしている 20 代の教員とした。被験者には自分が教員であると仮定してロールプレイを行うよう指示した。

(4) **生徒役** 教員役が担当しているクラスの中学 2 年生の女子生徒とした。特性としては, ①成績はクラスの平均, ②真面目であまり目立たない生徒, ③クラスの中では数名の女子生徒と仲良くしている, ④担任との普段からの関わりはそれほど多くない, とした。また, 生徒の抱える問題として以下の 3 点を設定した。①クラスの生徒の様子がよそよそしいため教室に居づらい, ②原因がわからず不安に思っており, 最近では学校に来ることもつらいと感じている, ③母親に相談したが, 話を聞いてもらえずどうしていいかわからなくなっている。実験協力者は, この設定にしたがつて生徒役を演じた。なお, 被験者には生徒の特性までを教示した。

手続き 1 回 80 分程度とし, 筆者, 被験者, 生徒役を務める実験協力者の 3 名で行った。

(1) **実験内容の確認** 本実験の技法説明からロールプレイ, フィードバックまでの全体の流れについての説明を行った。その際, 確認事項として, ロールプレイでは被験者に教員役(話を聞く側)として参加すること, 実験協力者が生徒役としてロールプレイに参加することを説明した。

(2) **カウンセリング技法の説明** 筆者はカウンセリング技法の説明と具体的な応答例の書かれた説明資料を被験者と実験協力者に配布し, カウンセリング技法についての説明を口頭で行った。なお, 本研究では基本的傾聴技法のうち, 「かかわり行動」, 「質問技法」, 「最小限のはげまし・いいかえ (反復)」, 「感情の反映」の 4 つの技法を取り上げた。「かかわり行動」は, 相手の話を傾聴する姿勢ことで, 視線の合わせ方, 身体言語, 声の調子, 言語的追跡の 4 つとした。「質問技法」はクライエントが自分の問題について話すことを促したり, 内容を具体的に深めていく技法であり, 「いつ」, 「どのように」といったクライエントの自発的な発言を促す「開かれた質問」と, 「はい」, 「いいえ」

だけで答えられる「閉ざされた質問」とした。「最小限のはげまし」はクライアントが話しをすることを促す技法で、うなずくといった動作による非言語によるはげましと、「ええ」といった言語によるはげましとした。「いいかえ(反復)」はクライアントが話の中で用いた言葉を伝え返す技法とした。「感情の反映」はクライアントのその根底にある自分の気持ちに向き合うことを手助けする技法で、クライアントの用いた感情を表す語句をそのまま言葉で返す方法と、発言として明確に示されてはいないが、表情や動作などにこめられている感情を適切な言葉でかえす方法とした。

(3)技法の理解度の確認(1回目) 全てのカウンセリング技法の説明が終わった後、ここまで説明した各技法の内容に関して被験者がどのくらい理解できたかを自己評価させるため質問紙への回答を求めた。

(4)ロールプレイへの導入 次に、筆者はロールプレイでの場面、役割、状況の設定について説明し、ロールプレイを行う上での以下の3つの注意点を教示した。①ロールプレイを行う際はなるべく説明を受けた技法を用いながら話を聞くようにすること。②ロールプレイは約7分間行い、時間内に問題を解決する必要はなく、筆者の合図で途中でも会話を止めること。③このロールプレイは演技の良し悪しを評価するわけではないこと。

(5)ロールプレイとフィードバック(1回目) ロールプレイに関する説明と確認の後、資料を回収し、1回目のロールプレイを行った。座席配置は学校の保健室という場面設定を考慮して机を挟んだ状態での対面方式で行った。1回のロールプレイ時間は約7分間とし、1回目のロールプレイが終了した後、すぐに録音した音声を再生してフィードバックを行った。この時、被験者には「応答の中で自分がどのような技法を使って(あるいは使えて)いるか」に注目して聞くよう教示した。音声の確認後、筆者は質問技法(閉ざされた質問、開かれた質問)、最小限のはげまし、いいかえ(反復)、感情の反映の4つの使用について被験者に質問し、振り返りを行った。さらに、生徒役の実験協力者から、被験者の応答や話しを聞く姿勢など気づいたことの報告を行うよう指示した。なお、フィードバックでは、筆者は被験者からの質問がない限り、被験者あるいは実験協力者の発言を反復するだけとし、明確な指示や指摘は行わなかった。

(6)ロールプレイとフィードバック(2回目) 1回目のロールプレイについてのフィードバックを行った後、2回目のロールプレイを行った。この時、1回目のフィードバックでの内省や生徒役からのコメントを意識して行うこと、ロールプレイの場面設定は1回目と同じ内容で行うことを被験者に教示した。2回目のロールプレイも約7分間で行った。2回目のロールプレイ終了後、1回目と同様に録音音声によるフィードバックを行った。この時、「1回目と比べて、応答の中で自分がどのような技法を使って(あるいは使えて)いるか」に注目して音声を聞くように教示した。音声の確認後、1回目と同様に4つの技法の使用状況について被験者に質問し、振り返りを行った。また、生徒役の実験協力者から被験者の応答、話しを聞く姿勢などについて気づいたことを報告するよう指示した。

(7)技法の理解度の確認(2回目) 2回目のフィードバック終了後、被験者の各カウンセリング技法についての理解度を確認するため、質問紙への回答を求めた。なお、ここで使用した質問紙はロールプレイ前に実施した理解度の確認で用いた質問紙と同じ形式のものであった。

(8)ロールプレイに関する質問紙への回答 実験の最後に、ロールプレイに関する質問紙を被験者に配布し、回答を求めた。

質問紙の構成

(1)カウンセリング技法の理解度 ①技法の意図・効果, ②技法の具体的な使用方法の2点について、説明した技法(かかわり行動, 閉ざされた質問, 開かれた質問, 最小限のはげまし, いいかえ, 感情の反映)ごとにどのくらい理解できたと思うかを質問した。どちらも、「理解できた」から「理解できなかった」までの4件法で回答を求めた。

(2) ロールプレイに関する質問

①フェイス項目: 回答者の学年と性別について回答を求めた。

②ロールプレイ中に困難に感じた事: ロールプレイを行っている際、困難に感じたことについて「当てはまる」から「当てはまらない」までの5件法で回答を求めた。質問項目は、清野(2009)の調査における教員のロールプレイ体験後の感想、および喜田・内沢(2006)の心理学専攻の学生を対象とした研究におけるセラピスト役の主観的な行き詰まり感についての半構造化面接の回答内容から生成されたカテゴリーを参考に10項目を作成した。

③ロールプレイ体験に対する評価:

(a)技法学習の上で役立ったか 技法を学ぶ上でロールプレイは役立ったと思うかどうかを「はい」、「いいえ」で回答を求めた。

(b)ロールプレイに対する感情 1回目, 2回目のそれぞれについて、「ほとんどプラス感情だった」から「ほとんどマイナス感情だった」の5件法で回答を求めた。なお、ここでいうプラス感情とは、「面白かった」、「達成感があった」、「自信がついた」、「やってよかった」などとした。また、マイナス感情とは、「つまらなかった」、「しんどかった」、「いらいらした」などとした。

④実験全体への感想: 実験全体を通して思ったこと, 感想, 困ったことなどを自由記述で回答を求めた。

結果

1.ロールプレイ中に困難に感じたこと

ロールプレイ中に困難に感じたことについて、質問項目への評価を「当てはまる・まあまあ当てはまる」、「どちらともいえない」、「当てはまらない・あまり当てはまらない」の3つにまとめ、それぞれの回答人数を集計した(Table 1)。

Table 1 ロールプレイ中に困難に感じたこと (N=12)

質問項目	評価		
	当てはまる まあまあ当てはまる	どちらとも いえない	当てはまらない あまり当てはまらない
(1) 緊張してうなづくのに精一杯だった	7	2	3
(2) 自分の意見を言いたくなかった	7	0	5
(3) どんな技法があったか忘れてしまうことがあった	8	2	2
(4) 話された内容のどこに集中していいかが分からなかった	6	2	4
(5) 答えるタイミングが分からなかった	5	0	7
(6) 今、言われた言葉がなんだったのかを見失ってしまった	4	0	8
(7) きちんと相手の話を聴けているのか不安になった	3	1	8
(8) やっていることが嘘っぽいと感じた	2	4	6
(9) 今やっていることの目的が分からなくなった	4	0	8
(10) ロールプレイをやるのが恥ずかしかった	1	4	7

(1)緊張してうなづくのに精一杯であった、(2)自分の意見を言いたくなかった、(3)どんな技法があったか忘れてしまうことがあった、(4)話されている内容のどこに集中してよいか分からなかった、の4項目については、「当てはまる・まあまあ当てはまる」と答える人が全体の約5割を占めていた。(3)については、8名と他の項目より回答者数が多かった。逆に、(5)答えるタイミングが分からなかった、(6)今、言われた言葉がなんだったのかを見失ってしまった、(7)きちんと相手の話を聴けているのか不安になった、(8)やっていることが嘘っぽいと感じた、(9)今やっていることの目的が分からなくなった、(10)ロールプレイをやるのが恥ずかしかったの6項目については、「あまり当てはまらない・当てはまらない」と答える人が全体の約5割を占めていた。質問項目(1)、(3)、(4)、(7)、(8)、(10)については、「どちらともいえない」という回答がみられ、特に(8)、(10)については他の質問に比べ回答者が多かった。

次に、実験全体の感想を単一の意味内容を持つような切片にした上で、ロールプレイを体験して困難に感じたことについて述べているものを抜き出した。その中で類似した記述をまとめたところ、6つの内容に分類された(Table 2)。

分類された内容は、①どんな技法があったか、どのように使えばよいかなどの「技法の使用」、②原因を探ってすぐに解決へと導こうとしたり、自分の意見を言いたくなるなどの「助言・指導」、③相手の話を聞く、話を引き出すのが難しいなどの「傾聴」、④既に知ってしまった情報があるためやりにくいなどの「内容の繰りかえし」、⑤生徒役の抱える問題を聴いてつらくなったり、役が今まで経験したことのないものでありどうすればいいか悩むといった「役割・設定」、⑥実際の場面では今回のようにはいかないなどの「現実とのギャップ」の6分野であった。

Table 2 ロールプレイを体験して困難に感じたこと

内容	記述
①技法の使用	<ul style="list-style-type: none"> 閉ざされた質問を多用してしまうところがあった。 ロールプレイをしている間中(開始前からも)、どんな技法があったか思い出そうと必死だった。 技法をいかに使うか常に頭を使っていた気がする。
②助言・指導	<ul style="list-style-type: none"> 引き出した情報を元に、何が原因でどう対処したらいいかということに先を考えてしまいがちだった。 すぐ助言や、改善案を言ってしまいそうになった。
③傾聴	<ul style="list-style-type: none"> 上手く話を引き出してあげるにはどうしたらいいのが難しかった。 しっかり相手の情報を引き出すことが大切だなと思った。 話を聴くというのがすごく難しいと感じた。
④内容の繰り返し	<ul style="list-style-type: none"> 2回目のロールプレイでは話しの筋が分かっていたので、知らないかと仮定するのが難しく感じた。 1回目は生徒役の人のことを十分に分からないままロールプレイを行ったのに対し、2回目は少しその生徒のことについて知ってしまったにもかかわらず、知らないという設定でロールプレイを行っていたので、少しやりにくい感じがかった。 話を自分が知っている事の方へもっていこうとしており、そういう状態でのロールプレイをしてもあまり意味がなかった。
⑤役割・設定	<ul style="list-style-type: none"> つらい話を聴いていると自分までつらくなってしまった。 ロールプレイで生徒の気持ちを反復しているうちに、自分もつらい気持ちになってきて、それが不思議だなと思った。 設定が教師と生徒ということで、今まで自分が経験したことのない役割でのロールプレイだったので、何を言ってあげればよいかというのにすごく頭を使った。
⑥現実とのギャップ	<ul style="list-style-type: none"> 今回は慣れている人が相手だったのでよかったが、実際はこの質問に対してこうは返さないだろうというところがたくさんあった。 自分が実際に技法を意識して使うのが初めてだったこともあり、今回のように相談者のほうであらかじめ何を話すか決めていたので会話が成立しているように感じた。 本当の中学生を相手にしていたら何も聴き出せなかったように思う。

2.ロールプレイ体験を通じて実感したこと

実験全体への感想の中からロールプレイ体験に関する記述を抜き出し、内容ごとにまとめた結果、大きく2つに分類された(Table 3)。

分類された内容は、①ロールプレイをすることで何かしら気づくことや身に付いたことがあったなどの「ロールプレイを体験することの意義」と、教員になり、実際にこうした問題に直面した場合について考えるきっかけになったなどの「今後への繋がり」の2つであった。また、全体の傾向として「勉強になった」など肯定的な評価が多かった。

Table 3 ロールプレイ体験で実感したこと

内容	記述
①ロールプレイを体験することの意義	<ul style="list-style-type: none"> 勉強になった。 知識だけあっても駄目だなと感じた。 ととてもためになるもので、実際にやってみることで自分の苦手なことやくせがわかった。 何かしら技術が身に付いて少し自信が持てた気がする。 ロールプレイを行ったことは本当に役に立つと思った。
②今後への繋がり	<ul style="list-style-type: none"> 調査ではあったが、現場でも使えるロールプレイ、知識で勉強になった。 実際に教育現場に立って同じように質問された時、どうしたらいいのかという問題提起にもなり、とてもためになった。 今回のロールプレイはこれから教師として生きていく上でとても参考になる良い経験だったと思った。 教員として本経験を活かしていきたい。

3. ロールプレイ体験に対する評価

「ロールプレイは技法を学習する上で役立ったと思うか」という質問については12名全員が「はい」と回答した。

次に、ロールプレイ体験に対する評価について、評価段階ごとに回答人数を集計した(Table 4)。1回目は「どちらかといえばマイナス感情」と回答した人が多かった。2回目になると、「どちらかといえばマイナス感情」、あるいは「ほとんどマイナス感情」と回答する人はいなかった。また、「ほとんどプラス感情」、「どちらかといえばプラス感情」、「五分五分」の回答者数が4名であった。

Table 4 ロールプレイ体験に対する評価

	評価				
	ほとんどプラス感情	どちらかといえばプラス感情	五分五分	どちらかといえばマイナス感情	ほとんどマイナス感情
1回目	2	3	2	5	0
2回目	4	4	4	0	0

4. ロールプレイ体験がカウンセリング技法の理解度に与える影響

「各カウンセリング技法の意図・効果に関する理解度」に対する回答を変化のパターンごとに分類し、その人数を集計した(Table 5)。

Table 5 「各カウンセリング技法の意図・効果に関する理解度」の変化パターンごとの人数

理解度の評価段階			かかわり行動	閉ざされた質問	開かれた質問	最小限のはげまし・いいかえ(反復)	感情の反映
ロールプレイ前	ロールプレイ後						
理解度変化なし	理解できた → 理解できた	→ 理解できた	9	9	10	8	6
	まあまあ理解できた → まあまあ理解できた	→ まあまあ理解できた	1	0	0	1	0
理解度上昇	まあまあ理解できた → 理解できた	→ 理解できた	2	2	2	2	5
理解度低下	理解できた → あまり理解できなかった	→ あまり理解できなかった	0	1	0	1	0
	まあまあ理解できた → あまり理解できなかった	→ あまり理解できなかった	0	0	0	0	1

「かかわり行動」、「閉ざされた質問」、「開かれた質問」、「最小限のはげまし・いいかえ(反復)」は、ほとんどの人がロールプレイ前から「理解できた」と回答しており、ロールプレイ後も理解度に変化はなかった。「感情の反映」については、ロールプレイ前から「理解できた」と回答した人が6名、ロールプレイ前は「まあまあ理解できた」と回答し、ロールプレイ後に「理解できた」と回答した人が5名みられた。事前にカウンセリング技法について知識があった人についてみると、「かかわり行動」、「閉ざされた質問」、「開かれた質問」、「最小限のはげまし・いいかえ(反復)」において、「理解できた」から変化がない人が5名、「感情の反映」は4名と、ロールプレイ前から「理解できた」人がほとんどであった。「閉ざされた質問」と「最小限のはげまし・いいかえ(反復)」、「感情の反映」については、ロールプレイ前は「理解できた」と回答していたが、ロールプレイ後に「あまり理解できなかった」と回答した人がみられた。

次に、「各カウンセリング技法の具体的な使い方に関する理解度」についての回答を、変化のパタ

ーンごとに分類した(Table 6)。

Table 6 「各カウンセリング技法の具体的な用い方に関する理解度」の変化パターンごとの人数

理解度の評価段階			かかわり 行動	閉ざされ た質問	開かれ た質問	最小限の はげまし いいかえ (反復)	感情の反映
理解度変化 なし	理解できた	→ 理解できた	5	4	2	3	1
	まあまあ理解できた	→ まあまあ理解できた	1	1	2	0	1
理解度上昇	まあまあ理解できた	→ 理解できた	5	3	0	4	3
	あまり理解できなかった	→ 理解できた	0	1	1	1	0
理解度低下	あまり理解できなかった	→ まあまあ理解できた	1	0	0	0	1
	理解できた	→ まあまあ理解できた	0	1	5	2	5
	理解できた	→ あまり理解できなかった	0	1	1	1	1
	まあまあ理解できた	→ あまり理解できなかった	0	1	1	1	0

「かかわり行動」は、ロールプレイ前後で理解度に変化がない人が6名、ロールプレイ後に理解度が上昇した人が6名で、理解度が低下した人はいなかった。「閉ざされた質問」は、ロールプレイ前後で理解度が変化しなかった人が5名、上昇した人が4名、低下した人が3名で、人数間に大きな差はなかった。「最小限のはげまし・いいかえ(反復)」も、理解度が変化しなかった人が3名、理解度が上昇した人が5名、理解度が低下した人が4名と大きな差は見られなかった。「開かれた質問」では、「理解できた」という回答からロールプレイ後に理解度の段階が低下した人が7名いた。そのうち5名は、「理解できた」から「まあまあ理解できた」と回答が変化していた。また、ロールプレイ前の段階で「理解できた」と回答した人は8名であった。「感情の反映」は、「理解できた」という回答からロールプレイ後に理解度が低下した人が6名みられた。そのうち5名は「理解できた」から「まあまあ理解できた」と回答が変化していた。また、ロールプレイ前の段階で「理解できた」と回答した人は7名であった。

考察

本研究は、以下の2点を目的として行った。①ロールプレイで教員役を演じた大学生がどのような点に困難を感じるのか、どのようなことを実感しているのかを明らかにすること、②ロールプレイを2回連続して行うことで、カウンセリング技法に関する知識や技法の用い方の理解度にどのような影響を与えるかについて検討すること。

1. ロールプレイ中に困難に感じたこと

ロールプレイで教員役を演じている時には、次のような困難が生じていたことが明らかになった。まず、本研究で困難だと一番多く回答されていた直前の学習知識の定着にかかわる問題である。「どんな技法があったか忘れてしまう」、「ロールプレイをしている間(開始前からも)、どのような技法があったか思い出そうと必死だった」など、直前に説明された内容についてその場で思い起こしながら適切な技法を選択して使用しなくてはならないことで混乱が生じていたことが示唆された。

2つ目は、緊張による混乱である。これは、1対1で向き合い、普段とは異なった聴き方をしなけ

ればならないという、特殊な状況下におかれることによって生じていると考えられる。

3つ目は、自分の意見を言いたくなったり、「引き出した情報を元に何が原因でどう対処したらよいかということをお先に考えてしまいがちだった。」など、いわゆる教員としての助言・指導的な立場からの視点が応答に影響し、技法を使用して応答するのが困難になるということである。これは、教員が指導を行う立場である、という被験者の持つイメージが影響したのではないかと考えられる。

4つ目は、話されている内容のどこに集中してよいか分からないということであった。このことについて、喜田・内沢 (2006)は、心理学系コースに通う大学生を対象に行った、ロールプレイにおける初学者の行き詰まりに関する調査の中で、クライアントの問題が多い際、どこに焦点をおけばいいかという【焦点づけ】は、「より高次の水準と思われる行き詰まり感である」と述べており、「これを解決するためには、第1に技法を習得することが挙げられる」としている。つまり、カウンセリング技法が定着していないために、こうした問題が起こったものと考えられる。

5つ目は、同じ内容、設定でロールプレイを行ったことで、既に知っている情報があるためにやりにくいということであった。本研究では、ロールプレイを行う際に2回とも同じ場面設定・内容を繰り返すという方法で行った。つまり、1回目で知った情報があるにもかかわらず、1回目で得た情報をまだ知らない状態、という設定で2回目を実施したため混乱が生じてしまったと考えられる。

6つ目は、現実とのギャップを感じてしまうことであった。これは、清野 (2009)の研究における、教員のロールプレイ体験後の感想の中にもロールプレイの中での応答と現実の相談場面での応答には差があるという同様の意見がだされており、さらにその結果「やっていることが嘘っぽい」という評価につながっていた。教員を目指す学生にとっても、「本当の中学生を相手にしていたら何も聴き出せなかったように思う」というように、ロールプレイでの応答と現実の相談場面とは異なっているという捉え方は同じであった。しかし、「やっていることが嘘っぽいなと感じた」という質問項目に対しては、ほとんど「あまり当てはまらない、当てはまらない」と回答する傾向があった。これは、学校現場で働く教員は実際に相談場面を経験したことが影響しているのではないかと考えられる。

2.ロールプレイ体験を通じて実感したこと

ロールプレイを体験して知識だけでは実際には使えないこと、自分自身の苦手なことやくせに気づく、今後、自分自身が教員となったときにどうすべきかを考える上できっかけになったなど、困難さを感じながらもロールプレイの意義について実感していることが分かった。

3.ロールプレイ体験に対する評価

被験者全員が、ロールプレイは「カウンセリング技法を学習する上で役立った」と回答していたことから、ロールプレイを体験することは技法を学習する上で意義があると思われる。また、1回目のロールプレイの段階ではマイナス感情を抱く人がみられたが、2回目のロールプレイ後には、マイナス感情を抱いたと回答した人がいなかったことから、ロールプレイを2回連続して行うことで体験に対する評価が肯定的に変化する傾向があると考えられる。これは、本実験ではロールプレイを2回とも同じ内容で繰り返して実施したことによって、1回目ではできなかったこと、分らなかったことを、2回目で挑戦することが可能だったためではないかと考えられる。

4. ロールプレイ体験がカウンセリング技法の理解度に与える影響

カウンセリング技法の意図・効果の理解度については以下のことが明らかとなった。「かかわり行動」、「閉ざされた質問」、「開かれた質問」、「最小限のはげまし・いいかえ(反復)」は、資料と口頭での説明の段階で十分に意図や効果について理解でき、ロールプレイ後も理解度はほとんど変化しないことが分かった。「感情の反映」については、資料と口頭での説明だけでは完全には理解しきれないが、ロールプレイを体験することで「感情の反映」の意図・効果について理解が深まり、理解度が深まる傾向があることが示され、特にカウンセリング技法について初めて学習する人については、「感情の反映」の意図・効果を理解する上でロールプレイが役立つ傾向があると考えられる。

カウンセリング技法の具体的な使い方の理解度については、以下のことが明らかとなった。「かかわり行動」、「最小限のはげまし・いいかえ(反復)」については、資料と口頭での説明の段階で具体的な使い方についてある程度理解できるが、ロールプレイを体験することでより理解が深まる傾向があると考えられる。「閉ざされた質問」については理解度に大きな変化は見られなかった。「開かれた質問」と「感情の反映」については、ロールプレイを行った結果、ロールプレイ前の段階よりも理解度が下がる傾向があることが分かった。これは、ロールプレイを行う前は使い方について具体例を学習していたため理解できたと回答している人が多かったが、実際に用いることができたかどうかについて自信の無さから評価が下がったのではないかと考えられる。

総合考察

本研究においては、ロールプレイ中に困難に感じたこととして、緊張による混乱、現実とのギャップ、恥ずかしさといった従来ロールプレイの特性として起こりうる問題に加えて、「自分の意見を言いたくなる」など教員という立場による応答への影響、「話されている内容のどこに集中してよいか分からない」、「使用するカウンセリング技法について忘れてしまう」など直前に学習した知識を実際に活用することの難しさなどが明らかとなった。しかし、こうした困難を感じていながらも、知識レベルでの理解と実際の使用とでは差があること、自分自身の苦手なことや、くせについて気づききっかけになったなど、ロールプレイを体験することについての意義について実感しており、多くが肯定的にロールプレイについて捉えていることが分かった。

ロールプレイを2回行うことで、各カウンセリング技法に関する意図・効果についての理解を促進させる傾向があると示唆された。特に各カウンセリング技法の具体的な使い方に関して、「かかわり行動」、「閉ざされた質問」、「最小限のはげまし・いいかえ(反復)」については、理解が促進される傾向があることが示唆された。しかし、「開かれた質問」と「感情の反映」については、理解が下がる傾向があることが示された。

今後の課題点

今後の課題として、①理解度の変化についてロールプレイ前後で同様の質問紙を使用した、体験前の段階で「理解できた」という状態からより理解が深まったのかどうかを確かめるため、ロールプレイ後の質問紙においての選択肢に「より理解できた」というさらに上の評価段階を作る必要

があると考えられる。②2回とも同じ内容でロールプレイを行なったことで、1回目で知った内容の扱いに混乱が生じるなど学習への影響が見られた。そこで、2回行う場合には、相談内容や場面設定を同じ時点からの繰り返して行うのではなく、1回目で話された内容の問題の続きからロールプレイを始める、といった工夫が必要であると考えられる。

引用文献

安藤嘉奈子 (2007). 教育目的を有するロールプレイ実習が人に与える心理的影響について -女子大学生を対象に- 共立女子大学家政学部紀要, **53**, 79-85.

福原真知子 (2007). マイクロカウンセリング技法—事例場面から学ぶ 風間書房.

喜田裕子・内沢沙紀子 (2006). 心理臨床におけるロールプレイ実習の基礎的研究—初学者はどのように行き詰るのか 富山大学人文学部紀要, **45**, 13-29.

清野由美香 (2009). 教員の教育相談力を高めるための教員支援体制のあり方—メンタルヘルスの視点からみた支援を通して 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, **8**, 161-169.

清水幹夫 (2004). クライエント役を設定してのロールプレイ面接 楡木満生・松原達哉(編) 臨床心理基礎実習 培風館 80-97.

田畑 治 (1982). カウンセリング実習入門 新曜社.