

ロールプレイにおける観察者の学習実態と フィードバックによる学習効果の検討 —教員養成コースの学生を対象に—

糸井真帆¹・石田 弓²

Examination of the learning actual condition of the observers in the role playing
and the learning effect via the use of feedback after the role play:
Investigation for the university teacher training course students

Maho Itoi and Yumi Ishida

The present study investigated the effect of role playing observation on the learning of counseling techniques in terms of understanding the educational content and the feelings of the observers. The learning effect was assessed via the use of feedback after the role play. We divided the university teacher training course students into three groups: a group with feedback (FB group), a group without feedback (non-FB group), and a control group (non-role playing and feedback). We then analyzed the reaction of each group by examining the replies to client utterances, the degree of understanding of the educational content, and the feelings of the observers. The results suggested that observer understanding was promoted by imagining their own replies to the client in the role play, and a strong interest in the role play by the observers was shown during the observation. Moreover, the results suggested that an understanding of the replies generated by the client story was promoted by the feedback in which the points made in the replies were clarified.

Key words: role-playing, counseling skill, observer, feedback

問題と目的

ロールプレイの意義と導入における課題

いじめや不登校など学校で起こる様々な問題への対策の1つとして、教師が生徒の気持ちを受けとめる話の聴き方を身につけることが必要とされている。そのため、学校現場では校内研修が開催

¹ 広島経済大学 学生相談室

² 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

され、大学の教職課程の段階でカウンセリングに関する基礎的な知識や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るなどの取り組みがなされている。こうした授業での学習方法や期間は目的や実施者によって様々であるが、実践的にカウンセリング技法を学ぶ方法の1つとしてロールプレイが用いられている。ここでのロールプレイとは、カウンセラーとクライアント、教師と生徒のように、ある場面を想定してそこで話を聴く人・話をする人の2つの役割を設定し、カウンセリング技法習得を目的として行われる訓練を指す。看護技術演習、福祉関係などの研修場面においてもロールプレイを導入している場合が多い。

しかし、ロールプレイにはいくつか問題点が存在する。山田(2007)は、カウンセリングの学習においては知的・理論的学習とともに体験学習が不可欠であるとし、直接的に役割を体験することに重要な意味があるとしている。しかし、多くの研修・授業は集団で実施されるため、実際に教師役・生徒役を体験できる人(以下、演技者)と体験できない人(以下、観察者)が存在するという問題がある。また、こうした実習・研修へのロールプレイの導入方法、工夫、利点や修正案が出されているにもかかわらず、実証的な研究は少ない。これはロールプレイ自体が様々な要因を含んでおり、実験方法や条件の統制が困難なこと、分野によっては実施手順・内容も大きく変わり、一般化が困難であるなどの課題の影響が指摘されている。

ロールプレイ観察者の学習について

ロールプレイ観察者の学習への参加について、山田(2007)は次のように指摘している。1つ目に、観察者自身が目の前で行われるロールプレイにいかに関与するかが重要となる。演技者の体験を自分のものにすることが重要であり、そのためには「自分だったらどう応答するか」という視点をもつ必要がある。さらに、録音(演技者の応答)を聴く際にも、自分の体験に近づけることが重要となると述べている。2つ目に、その場が互いの意見を出しても良い場であるという雰囲気形成することが重要となる。相互の率直な発言によって、参加者(演技者、観察者)のそれぞれが他の人の体験を理解し合うことが可能になる。この点については、グリーン渡辺(1995)も同様の指摘を行っている。ただし、こうした山田(2007)の指摘は、あくまで学生間の初学者同士、つまり学習レベルの等しい者同士での場合で述べられている。モデルとして経験者や熟練者を用いた場合、初学者・未経験者が「意見を率直に言い合える」雰囲気をどのようにして作るかが課題となる。

一方、観察者の学習に関する研究の1つに石綿(2006)の研究がある。石綿(2006)は、基礎看護技術演習でロールプレイを実施した際に、観察者がロールプレイに対してどのような感情や思いを抱いたのかを質問紙と感想文をもとに検討している。その結果、演習中に生じる反応は肯定的・否定的ともに8割以上で、観察者が不安や緊張をもちながらも学習の必要性やロールプレイの効果について肯定的に評価していると考察している。

観察者は多くの場合、目の前で展開するロールプレイでの教師役・生徒役の応答の様子を観察し、各演技者の感想を聞き、グループ討議に参加することでロールプレイ体験を共有していると考えられるが、その実態については明らかにされていない。また、ロールプレイを取り入れたカウンセリング技法学習のトレーニング法の1つであるマイクロカウンセリング(福原・アイビィ・アイビィ, 2004)において、観察者に該当する「オブザーバー」という役割が設定されているが、ここでのオブ

ザーバーはあくまで演技者の学習のための補助者という役割であり、オブザーバー自身の学習に関しては言及されていない。上述した石綿(2006)の研究でも、観察者がロールプレイを見ることで実際に技法や技術がどの程度身についたか(学習されたのか)という点については明らかにされていない。そこで本研究では、ロールプレイにおける観察者に着目し、ロールプレイの観察でどの程度技法を身につけることが出来るか、その学習実態について明らかにすることを目的とする。

フィードバックの効果に関する研究の流れ

カウンセリング技法学習を目的とするロールプレイでは、学習効果を高めるためフィードバックが導入されることが多く、特にマイクロカウンセリングでは、技法についての説明、モデリング、練習およびフィードバックを含んでいる(玉瀬,1990)。

グリーン渡辺(1995)は、フィードバックが新しい技術の習得に果たす役割について、次のように述べている。ロールプレイを体験した学生から生じる不満の1つの原因として、自分に一体どの程度の知識あるいは技術を身についたのかという疑問が解消されないという点があげられる。その答えを得ることなく放置されると不安が生じてしまうため、この不安を解消することが学習を促進する上で重要であるとしている。こうした問題が指摘されているにもかかわらず、実際にフィードバックが学習者にどのような効果をもたらすのかを明らかにした研究は少ない。そこで本研究では、フィードバックの有無が学習者にどのような効果をもたらすのかについても検討する。

カウンセリング技法の学習方法に関する先行研究

ロールプレイを取り入れた研修や授業の問題点として、実際の研修や授業場面では複数の技法を一度に説明し、その場で実施する場合が多く、初学者は複数の技法を一度に覚えてそれを使用しなくてはならないという困難さがある。こうした中、玉瀬(1990)は基礎的なカウンセリング技法の習得とマニュアルとモデリングの間にどのような関係があるかを明らかにするため、「感情の反映技法」に着目して実験を行っている。感情の反映技法とは、クライアントによって表現される内容よりも感情に焦点を当てた技法(Baker, 1981)であり、玉瀬(1990)は感情の反映技法には少なくとも2つの段階があると指摘している。1つ目は訓練のより初歩的段階として、表現された感情そのものに焦点を当てる方法である。2つ目は言葉の背景にある感情についてとらえる方法である。玉瀬(1990)は、この1つ目の方法に着目し、マイクロカウンセリングの過程のマニュアルとモデリングの要因について研究を行っている。その結果、マニュアルとモデリングの両方を行った群が最も学習成績が良く、続いてモデリングのみを行った群の成績が良く、マニュアル群と統制群は差がなかったとしている。そこで本研究では、観察者の学習内容の習得をより明確に測定するため、玉瀬(1990)の手法を参考に、感情の反映技法に限定し、ロールプレイの学習効果を促進すると考えられているフィードバックを導入し、感情の反映技法の観察学習にどのような効果をもたらすかを検討することとした。

本研究の目的

本研究では、カウンセリング技法学習を目的としたロールプレイの観察が、技法の学習にどのような効果をもたらすかを明らかにすることを目的として、以下の2点について検討する。1点目に、ロールプレイの観察によって、観察者はどれだけ学習内容を身につけることができるのか、どのよ

うなことを理解しているかを検討する。2 点目に、上記の結果から、フィードバックが感情の反映技法の学習にどのような効果をもたらすかについて検討する。

方法

実験参加者

実験対象者 教員養成コースに所属する大学生 16 名(男性 7 名, 女性 9 名, 平均年齢 20.1 歳)。

実験協力者 臨床心理学を専攻する大学生 4 名(女性 3 名, 男性 1 名)。1 回の実験に 2 名ずつランダムで参加した。実験協力者 2 名のうち, 1 名は実験者(筆者)の補助やロールプレイで生徒役を務め, あらかじめ実験対象者にも実験の補助として参加する旨を説明した。もう 1 名は実験協力者であることを実験対象者に伏せたまま, 実験対象者として実験に参加し, ロールプレイの際には教師役を務めた。なお, 実験協力者は全員, 実験者の設定したロールプレイの場面設定などの情報を確認した上で, 事前に教師役, 生徒役の応答についての訓練を受けた。

実験計画

実験条件 実験対象者は以下の 3 つの実験条件のどれか 1 つにランダムに振り分けられた。ロールプレイ後にフィードバックあり群(以下, FB あり群), ロールプレイ後にフィードバックなし群(以下, FB なし群), ロールプレイとフィードバックのどちらも行わない群(以下, 統制群)。

実験材料・実験刺激

感情の反映技法説明資料 福原(2007)を基に作成した。感情の反映技法の定義, 利点, 感情の反映の 2 つの方法(①直接発言された感情語をそのまま伝え返す方法, ②発言されていない感情をくみ取って言葉で伝え返す方法), それぞれの方法での感情の反映を用いた応答例で構成した。

プレテスト・ポストテスト(音声刺激) 刺激文の作成は玉瀬(1990)を参考に以下の手順で行った。教育相談で取り上げられる主な問題(不登校, いじめ, 学級崩壊)に関する事例や文献, あるいは感情の反映の応答訓練の例題を用いて刺激文を 40 文作成した。このうち 31 文は感情的表現(つらいなどの感情語)を含むものであり, 9 文は直接的な感情的表現を含まないものであった。作成した 40 文を大学院生 3 名(女性 2 名, 男性 1 名)に読み上げさせ, その音声を個別に録音した。大学院生 10 名(女性 7 名, 男性 3 名)に録音した音声を聞かせて「どの程度その感情が表れているか」を「感情が全く現れていない(0 点)」から「感情が非常に強く表れている(5 点)」までの 6 段階で評価させた。評価の最大値は 4.18, 最小値は 1.18, 平均値は 2.86 であった。評価結果に基づいて, プレテスト用刺激文 10 文(評価値 3.45~2.27, 平均値 2.80), およびポストテスト用刺激文 10 文(評価値 3.18~2.36, 平均値 2.81)の計 20 文を選定した(Table 1)。なお, これらの中には感情的表現を含まない文がプレテスト, ポストテストそれぞれに 2 文ずつ含まれていた。

ロールプレイでの相談事例の概要 長期休み以降, 教室に居づらいと保健室への来室回数が増えた生徒と, クラス担任教師との初回の相談場面を想定してロールプレイを行った。相談の経緯は「長期休みを挟み, 学校が始まっていつものメンバーと過ごしていたが, 時々, 他の人が小声で話しながら自分の方を見ているような気がして違和感を感じ始めた。クラスメイトと話をしても前と

Table 1 プレテスト・ポストテストで使用した音声刺激

刺激番号	刺激文内容
1	2年生までは楽しかったけど、3年生になって勉強が分からなくなってきて。学校に行ってもすぐ疲れてしまっていて。どうしていいか分からなくて、すごくつらいんです。
2	高校には行きたいと思っています。高校へ行かないと将来困るし。ただ、人付き合いというか、他の人に合わせなければいけないのが面倒くさいんです。自分でやりたいようにやってる方が楽しいので。
3	みんなにじろじろ見られてる気がして怖い。自分でも、特に見てないだろうなとそれとなく分かるけど、どうしても気になって気持ち悪い。どうしていいか分からなくて不安になる。
4	テレビや漫画の話で盛り上がる時はすごく楽しい。ただ、自分にとってつまらない話でも盛り上げないといけないのは面倒くさい。なんでその話が面白いのか分からなくてあきれることもある。
5	先に手をだしたのは相手の方で自分が悪いんじゃない。それなのに周りは自分だけが悪いと思ってる。確かに自分にも問題があったかもしれないけど、なんで自分だけ注意されるのか理解できない。
6	学校で授業を聞いていてもボンとこない。毎日単調で本当につまらない。わがままだと言われても気が乗らないのはどうしようもない。いっそ放っておいてくれた方が楽なのに。
7	1つのことを考え始めると、そこから離れられなくなるんです。こんなことしていちゃだめだと思って、早く忘れないと思うと、逆にそのことばかりが気になって、頭がいっぱいになってしまって眠れない。
8	何を考えても、同じところをぐるぐる回っているようで苦しい。自分でもどうしようもなくなりイライラしている時がある。そんな時は余計に考えがまとまらなくなって、落ち着かない。
9	両親は私のことを一番わかってくれる人達で、話をするとすっきりする。時々、上手く伝わらなくていらだつこともある。でも、私のことを理解しようとしてくれると思うと安心するんです。
10	これまでは周りが言うようにやっていたらなんとかなると思っていました。その方が気楽だし、上手くいっていたから安心してました。でも、最近はそれではどうにもならないことが増えてしんどい。
1	友達からの電話で学校の話が出ると気分が悪くなる。学校を休むようになってからは不安もあって、みんなと距離ができたみたいで寂しい。
2	あの先生はすぐ怒鳴るからうっとうしい。みんなのいる前で大声を出すからこっちはすごく恥ずかしい思いをする。悪いことをしたかもしれないと思っても、怒鳴られると悔しくなって謝れない。
3	特になにもないし、みんなともいつも通り。たまにカチンとくるようなこと言われて、嫌だなと思うことはあるけれど、話すこと自体は楽しいし、そこまですごく困ってるという感じではない。
4	何かすごく面倒くさい感じで。自分として今どうしたらいいのか分からないんですけど。何をしても、何を考えても気が乗らないという感じなんです。考えるのも疲れる。
5	何を考えても、同じところをぐるぐる回っていて、自分でもどうしようもなくなり、イライラしている時があるんです。考えが1つのところから、次へと進んでいくという感じがありません。
6	私は異性の前に出ると緊張して何も言えなくなってしまうんです。声がつまるようで、喋るとどもるのではないかと不安になる。こちらから話したすのもなんだか恥ずかしくてできない。
7	クラスの連中を見ているとなんだか腹が立ってきて、「あつ」と言わせるようなことをしてやるうかと思うことが時々ある。大抵のことは上手くやれる自信があるし、そう考えていると愉快的気分になれる。
8	この頃あんまり眠れません。試験だけじゃなく、これから先どうしたらよいか分からなくなった。これまではなんとなくぼんやりして、やっていたらなんとかなるだろうと思っていただけ。
9	周りの子が話しかけてくれるのは嬉しいけれど、本当は1人で過ごす方が落ち着く。みんなの話すテレビ番組とかを知らないから話に入っていけない。1人でいる方が変に気を遣わないでいいから楽。
10	教室に居ても話が合う人がいないからつまらない。勉強自体は理解できるから問題はないけど、全然面白くない。毎日学校に来て、ただそこに居るだけで何の意味もないしむなしい気がする。

違ってよそよそしく思えて不安を感じ始め、次第に教室に行くのが苦痛になり、保健室に休みに行くようになった。養護教諭と何度か話して『担任の先生に相談してみない?』と言われ、戸惑いもあるが担任にも相談をすることになった」とした。また、相談場所は中学校の保健室で、教師と生

徒以外は誰もいないという場面設定で行った。生徒役に関する設定は、教師役が担当しているクラスの中学2年生の女子生徒とし、生徒の特徴として以下3点を設定した。①成績はクラスで平均ぐらい、②クラスでは本人を含む3名のグループで行動していることが多い、③担任には質問に行くことはあるが、それほどかかわりはない。

フィードバック グリーン渡辺(1995)をもとに、①観察者のコメント、②教師役のコメント、③実験者のコメントの順でフィードバックを行った。

質問紙の構成

第1 質問紙 説明した感情の反映技法に関する「定義」、「利点」、「具体的な使い方(1つ目の方法；相手の発言に直接表現された感情語をそのまま伝え返す方法)」、「具体的な使い方(2つ目の方法；発言の中に表現されていない感情をくみ取って言葉で伝え返す方法)」の4項目がどの程度理解できたかを「理解できた」から「理解できなかった」の4件法で回答を求めた。

第2 質問紙 第1 質問紙と同様の項目について、①今現在の自分自身の理解度について4件法で回答を求めた。さらに、②プレテスト前と比較した理解度の変化について、「変化した」、「変化していない」の2件法で回答を求めた上で、具体的に变化した内容について自由記述で回答を求めた。

第3 質問紙 第2 質問紙と同様の形式。加えて、石綿(2006)で用いられた演習中に生じる反応の「緊張」、「興味」、「不安」、「理解」、「とまどい」、「楽しさ」の6項目のうち、「理解」を除く5項目と、「楽しさ」、「違和感」の2項目の計7項目について「強い」から「弱い」の4件法で回答を求めた。

第4 質問紙 ロールプレイに関する質問で、計3項目であった。①ロールプレイ観察中に注目していた点について自由記述で回答を求めた。②ロールプレイの観察が技法の理解に影響を与えたかどうかについて2件法で回答を求め、「はい」と答えた場合、影響の程度と良い影響か悪い影響かについて6件法で回答を求めた。③ロールプレイ観察中に感じたことなどを自由記述で回答を求めた。

実施状況

観察者となる実験対象者1名、ロールプレイで教師役、あるいは生徒役を務める実験協力者2名、実験者の計4名で実施した。

実験手続き

まず、実験者と生徒役を務める実験協力者の紹介を行い、実験対象者、教師役を務める実験協力者に実験参加同意書と録音同意書への記入を求めた。その後で以下のように教示した。「この実験は教師を目指す人を対象とした教育相談に関する研修を想定した実験です。研修の目的は、生徒の話を上手に聴くための方法を学ぶことです。カウンセラーになるためではなく、教師として相談者の話しを上手く聴くためのノウハウを知ってもらうことが目的です。これから研修会に参加しているつもりでプログラムに取り組んでください」。続けて、実験者が実験手順について資料を用いて説明を行い、次の2点について教示した。1つ目に、プレテスト、ポストテストの際には実験対象者のうち1名は別室に移って実施すること。2つ目に、ロールプレイを行う際はどちらか1名にロールプレイに参加してもらうこと。実験の流れの確認後、感情の反映技法説明資料を配布し、実験者が口頭で説明を行った。感情の反映技法の説明後、第1 質問紙に回答を求めた。第1 質問紙回答後、

実験協力者の2名は別室に移動し、実験者と実験対象者でプレテストを実施した。プレテスト実施の際、以下のように教示した。「今から悩みを抱えている生徒たちの声をお聞かせします。あなたは教師としてその生徒の話を聞いていると仮定して応答してください。その際、話をしている生徒の気持ちをよくふまえて応答してください。なお、相談は1つが20秒程度の長さで10件あり、それぞれは別の相談になっています」。プレテスト終了後、第2質問紙への回答を求めた。第2質問紙回答後、実験協力者2名が実験室に戻った後でロールプレイの導入を行った。初めにロールプレイの生徒役の特性、相談場面などの設定について資料を配布し、実験者が口頭で説明を行った。内容確認後、実験者の方から実験協力者を教師役に指名し、実験対象者に観察者としてロールプレイに参加するよう教示した。この時、観察者にはロールプレイ観察中に気づいたことを自由に記録できるようA4の白紙を手渡した。さらに、ロールプレイ実施に関して全体に対して以下の3点を教示した。まず、ロールプレイは5分間であり、その間に問題を解決しようとする必要はないこと。次に、教師役の人は感情の反映技法を用いてなるべく生徒役の人の気持ちをふまえて応答すること。最後に演技の良し悪しを評価するのではないこと。なお、FBあり群では、ロールプレイ後に実験対象者、教師役、実験者の順でロールプレイの良かったところと感想を述べてもらうことを教示した。FBなし群では、フィードバックに関する教示は行わなかった。ロールプレイ、フィードバック終了後、第3質問紙に回答を求めた。第3質問紙回答後、実験協力者の2名はポストテスト実施のためという名目で別室に移動し、実験者と実験対象者でプレテストと同様の手順、教示でポストテストを実施した。ポストテスト終了後、第4質問紙への回答を求めた。統制群では、第2質問紙回答後にポストテストを行い、第4質問紙への回答を実施して実験を終了した。

結果

感情の反映技法の習得状況と理解度

1) プレテスト・ポストテストへの応答

感情が表出されている言葉をとらえて返すという感情の反映頻度得点を実験者が計測した。まずFBあり群6名、FBなし群6名、統制群4名の計16名のプレテスト、ポストテストの刺激文に対する応答の録音記録をもとに逐語記録を作成した。逐語記録の中で、実験対象者が音声刺激への応答に際して、刺激文に含まれる感情が表出されている言葉を再び忠実にクライアントに返した時に得点が与えられた。なお、感情が表出されている言葉はプレテスト、ポストテストで使用した刺激文の中にあらかじめ1文につき3つ選定されていた。それらを各1点とし、各テストで合計24点満点とした。次の文はその一例を示したものである。「2年生までは楽しかったけど、3年生になって勉強が分からなくなってきて。学校に行ってもすぐ疲れてしまってしんどくって。どうしていいか分からなくて、すごくつらいんです」(プレテスト刺激文 No.1)。下線の部分を含む応答は、正しい感情の反映としてそれぞれ得点を与えられた。各群でプレテストとポストテストでの頻度得点を計測した結果、FBあり群では、プレテストにおける感情の反映頻度得点の平均点は7.00(標準偏差3.90)、ポストテストにおける平均点は9.17(標準偏差3.19)であった。FBなし群では、プレテストにおける

Table 2 各群における感情の反映頻度得点の変化パターンとその人数

群	感情の反映頻度の変化			N
	増加	変化なし	減少	
FBあり群	3	3	0	6
FBなし群	3	0	3	6
統制群	3	0	1	4

感情の反映頻度得点の平均得点は 5.50(標準偏差 2.59)、ポストテストにおける平均得点は 7.33(標準偏差 4.89)であった。統制群では、プレテストにおける感情の反映頻度得点の平均得点は 6.75(標準偏差 2.06)、ポストテストにおける平均得点は 9.25(標準偏差 5.06)であり、どの群も感情の反映頻度得点の平均得点がプレテストよりも、ポストテストの方が高くなっていた。

次に、各群におけるプレテストとポストテストでの感情の反映頻度得点の変化パターンごとに分類を行った(Table 2)。FB あり群では、感情の反映頻度得点が増加した人が 3 名(FB あり群 1, 3, 5)、変化しなかった人が 3 名(FB あり群 2, 4, 6)で減少した人はいなかった。FB なし群では、感情の反映頻度得点が増加した人が 3 名(FB なし群 1, 5, 6)、減少した人が 3 名(FB なし群 2, 3, 4)であった。統制群では、感情の反映頻度得点が増加した人が 3 名(統制群 2, 3, 4)、減少した人が 1 名(統制群 1)であった。3 群を比較すると、FB あり群と FB なし群、FB あり群と統制群で感情の反映頻度得点の変化パターンに違いがみられた。

次に、実験対象者 16 名それぞれのプレテスト、ポストテストへの応答特徴について分析を行った。分析方法は、刺激文に対する応答を 1 つの内容ごとに分割し、それぞれの応答特徴を記述した。具体的な例を以下に示した。「①今までわりと周りに頼って、で、それで上手く生きてこれて、でも最近それが上手いかなくなってきた。②ま、それが成長ということだと思わなければならない。③慣れるまではつらいと思います」(FB あり群 1、プレテスト刺激文 No.10 への応答)。この結果をもとに、Table 2 で分類した各群の感情の反映頻度得点の変化パターンごとに応答の特徴をまとめ、プレテスト、ポストテスト間での応答の変化の特徴を分析した。

まず、FB あり群で、感情の反映頻度得点が増加した 3 名は、プレテストでは、例示した感情語(「つらい」)の多用、「同意」(「分かるよ」など)、刺激文の単語を用いているが、感情が表出されている言葉を用いた応答が少ないなどの特徴がみられた。しかし、ポストテストでは、刺激文の言葉や単語を用いた応答や、感情が表出されている言葉を用いた応答が増加し、その他の応答が減少した。一方、FB あり群で、感情の反映頻度得点に変化がなかった 3 名は、プレテストでは、例示した感情語の多用、感情が表出されている言葉を用いた応答、「提案」(「～するといいいんじゃないかな」)などがみられたが、ポストテストでは、刺激文の言葉や単語を用いた応答、感情を推察する応答の増加、「提案」の減少などの変化がみられた。

次に、FB なし群で、感情の反映頻度得点が増加した 3 名は、プレテストでは、例示した感情語の多用、「提案」や「自己開示」(「自分も～だ」)などがみられたが、ポストテストでは、例示した感情語の使用がやや減少し、感情が表出されている言葉を用いた応答、「提案」や「自己開示」、「質問」

(「どういうこと?」)が増加していた。一方、FB なし群で、感情の反映頻度得点が減少した3名は、プレテストでは、例示した感情語の多用、刺激文の言葉や単語を用いた応答、刺激文の内容を言い換えた応答などがみられた。しかし、ポストテストでは、例示した感情語の多用、刺激文の単語の反復、刺激文にはない感情を推察するような応答、「同意」などの増加がみられた。

統制群で、反映頻度得点が増加した3名は、プレテストでは、「大変」という言葉の多用、「提案」や「同意」などがみられたが、ポストテストでは、感情が表出されている言葉を用いた応答、刺激文の内容の言い換え、刺激文にはない感情を推察するような応答の増加、「質問」や「注意」(「～してはダメ」)などの応答がみられた。

2) 感情の反映技法の理解度の変化

FB あり群6名、FB なし群6名のデータに基づいて分析を行った。第1～3質問紙での感情の反映技法の「定義」、「利点」、「具体的な使い方(1つ目の方法)」、「具体的な使い方(2つ目の方法)」の4項目に対する理解度の評価結果を、質問項目ごとに集計した。まず、口頭説明を聞いた段階での理解度について群ごとに計測した(Table 3)。FB あり群、FB なし群とも4項目すべてにおいて「理解できた」あるいは「まあまあ理解できた」と回答し、「理解できた」と回答する人の方が多かった。また、「定義」では、FB なし群の全員が「理解できた」と回答し、「具体的な使い方(1つ目)」では、両群の6名全員が「理解できた」と回答した。

次に、それぞれの質問項目におけるプレテスト後、ロールプレイ後の評価段階の変化パターンについて分析した(Table 4)。「定義」では、両群とも口頭説明後からロールプレイ後まで「理解できた」と回答し、ほとんど理解度に変化がなかった。「利点」では、FB あり群とFB なし群でパターンに違いがみられた。FB あり群は、「理解できた」から評価が変化しなかった人が3名、ロールプレイ後に「まあまあ理解できた」から「理解できた」に変化した人が3名であった。FB なし群は、実験対象者ごとに理解度の変化が異なっており、ばらつきがみられた。ロールプレイ後まで「理解できた」と評価が変化しなかったのは2名であった。ロールプレイ後に「まあまあ理解できた」あるいは「あまり理解できなかった」と評価が下がった人は2名、ロールプレイ後に評価段階が上がった人は2名であった。「具体的な使い方(1つ目)」では、ロールプレイ後まで「理解できた」と回答した人がFB あり群は4名、FB なし群は5名で、両群ともほとんどの人が理解度に変化がなかった。「具体的な使い方(2つ目)」では、FB あり群とFB なし群でパターンに違いがみられた。FB あり群は、実験対象者ごとに理解度の変化が異なっており、ばらつきがみられた。ロールプレイ後まで「理解できた」と回答した人は2名、ロールプレイ後に「まあまあ理解できた」と評価が下がった人が2名であった。また、ロールプレイ後も「まあまあ理解できた」と評価が変化しなかった人が1名、ロールプレイ後に評価段階が上がった人が1名であった。FB なし群はロールプレイ後まで「理解できた」から変化しなかった人が4名、ロールプレイ後に「まあまあ理解できた」から「理解できた」に変化した人が2名であった。

さらに、第2～3質問紙でのプレテスト前の段階、あるいはロールプレイ前の段階とロールプレイ後を比較して感情の反映技法の理解度にどのような変化があったかについての自由記述の内容を、回答のあったデータを質問項目ごとに集計し、変化パターンごとにまとめた。

Table 3 口頭説明段階での感情の反映技法の理解度

質問項目	理解度の評価段階	FBあり群	FBなし群
「定義」	理解できた	5	6
	まあまあ理解できた	1	0
「利点」	理解できた	4	5
	まあまあ理解できた	2	1
「具体的な使い方（1つ目）」	理解できた	6	6
	まあまあ理解できた	0	0
「具体的な使い方（2つ目）」	理解できた	5	5
	まあまあ理解できた	1	1

Table 4 感情の反映技法に関する理解度の変化

質問項目	理解度の評価段階		FBあり群	FBなし群
	プレテスト後	ロールプレイ後		
「定義」	理解できた	理解できた	4	5
		まあまあ理解できた	1	0
	まあまあ理解できた	まあまあ理解できた	1	1
「利点」		理解できた	3	2
	理解できた	まあまあ理解できた	0	1
		あまり理解できなかった	0	1
	まあまあ理解できた	理解できた	3	1
	あまり理解できなかった	まあまあ理解できた	0	1
「具体的な使い方(1つ目)」	理解できた	理解できた	4	5
		まあまあ理解できた	1	0
	まあまあ理解できた	理解できた	0	1
「具体的な使い方(2つ目)」		まあまあ理解できた	1	0
	理解できた	理解できた	2	4
		まあまあ理解できた	2	0
	まあまあ理解できた	理解できた	0	2
	あまり理解できなかった	まあまあ理解できた	1	0
	まあまあ理解できた	1	0	

「定義」では、両群ともに記述がなかった。

「利点」では、ロールプレイ後まで理解度の評価が変化しなかった人では、FBあり群でロールプレイ観察に関する肯定的な記述がみられた(例：ロールプレイで実際に使われているのを見て、生徒役がジレンマに気づいてもらったという安心感があっただろうと思った)。プレテスト後に理解度の評価が下がり、ロールプレイ後に評価が上がった人は、プレテスト後は自分の応答に関する不安や疑問がみられ(例：こちらの質問に対する答えがないので相手が次にどんな反応をみせるのか分からなくなったから)、ロールプレイ後は、生徒役の反応からの気づきなどの記述がみられた(例：生徒役が話しやすそうだったので効果ありそうと思った)。一方、FBなし群の理解度の評価が下がった人では、ロールプレイ観察時の気づきから生じた疑問がみられた(例：「理解されている」という安心感が得られたかどうかちょっと分かりにくい)。

「具体的な使い方(1 つ目)」では、ロールプレイ後まで「理解できた」から評価が変化しなかった人では、プレテストを体験したことでの気づきに関する記述が多くみられた(例：実際にしてみたら相手の気持ちを自分も反復して言うのは難しかった)。

「具体的な使い方(2 つ目)」では、口頭説明後からロールプレイ後まで理解度の評価が「理解できた」から変化しなかった人では、ロールプレイ観察での気づきのみられた(例：教師役のロールプレイをみて、より具体的な用法が分かった)。また、FB あり群でロールプレイ後に評価が下がった人では、ロールプレイ観察時に生じた疑問に関する記述のみられた(例：教師役があまり使っていないようだったのでよく分からなくなった)が、FB なし群では変化に関する記述はみられなかった。

3) ロールプレイの観察が技法の理解に与えた影響の評価

第4 質問紙の④ロールプレイの観察が技法の理解に影響を与えたかどうかについての回答で、無記入のものを除いたFB あり群4 名、FB なし群5 名のデータを分析対象とした。群ごとにロールプレイが技法の理解に影響を与えたかについて、影響の大きさ、影響の種類の評価結果を集計した。FB あり群は、3 名が「影響を与えたかどうか」に「はい」と回答し、影響の大きさは「やや大きい」が2 名、「やや小さい」が1 名であった。影響の種類は「良い」と回答する傾向にあった。FB なし群は、4 名が「影響を与えたかどうか」に「はい」と回答し、影響の大きさは「やや大きい」が2 名、「大きい」が2 名であった。影響の種類は「良い」と回答する傾向にあった。

さらに、ロールプレイ観察中に感じたこと、考えたことについて自由記述で回答を求めた。感情の反映技法の理解に影響を与えたかという質問に「はい」と回答したFB あり群3 名、FB なし群4 名と、「いいえ」と回答したFB あり群1 名、FB なし群1 名の記述をそれぞれまとめた(Table 5)。

感情の反映技法の理解に影響があったかどうかについて「はい」と回答した計7 名の記述内容を、類似したカテゴリごとに分類した。FB あり群では、「ロールプレイの難しさ」、「教師役からの学び」の2 つに分類された。また、FB なし群では「自分への置き換え」、「現場とのギャップ」、「教師役からの学び」、「応答以外の気づき」、「技法の気づき」の5 つに分類された。また、感情の反映技法の理解に影響があったかについて「いいえ」と回答した計2 名の記述内容を群ごとにまとめた。FB あり群では「会話の違和感」、「自分への置き換え」、FB なし群では「ロールプレイの課題」、「観察者役割の課題」、「会話の違和感」に分類された。

ロールプレイ観察中に生じる感情や観察の視点

1) ロールプレイ観察中に生じる感情

ロールプレイ観察中に生じる反応の各項目については「弱い」、「やや弱い」、「やや強い」、「強い」の4 件法で回答を求めたが、「弱い」と「やや弱い」の2 つの選択肢と、「やや強い」と「強い」の2 つの選択肢の回答者の人数をそれぞれ合計して集計を行った。FB あり群、FB なし群の各6 名、計12 名のデータを群ごとにまとめた(Table 6)。「緊張」は、両群ともほとんどの人が「弱い・やや弱い」と回答した。「興味」は、両群の全員が「やや強い・強い」と回答した。「不安」は、FB あり群では「弱い・やや弱い」に回答した人が4 名、「やや強い・強い」と回答した人が2 名であった。FB なし群ではほとんどの人が「弱い・やや弱い」と回答した。「とまどい」は、FB あり群は全員が「弱い・やや弱い」と回答したが、FB なし群は評価が分かれており、両群で違いがみられた。「楽

Table 5 ロールプレイ観察中に感じたこと、考えたこと

群	カテゴリー	記述内容	
理解への影響あり	FBあり群	ロールプレイの難しさ	生身の人間相手は大変だろうと思った。
		教師役からの学び	聴き手が上手だと思った。
			落ち着いた感じがあった。
	FBなし群		感情の反映の2つ目の方法を活用していた。
		自分への置き換え	自分が無理に話を広げたり繋げたりしなくても、聴き手が反映しただけでも話し手は話したいと思っているように自然に話せていたし、自分もやってみようと思った。
			自分も真似てみようと思う反面、上手くできるのか不安になった。
			自分だったらどのような言葉かけをして生徒の気持ちに寄り添えるかを考えていた。
		現場とのギャップ	学校現場だと考えた時、解決策までもっていかなければならないのではと思ってしまった。
		教師役からの学び	教師役の人が上手だった。 相談の流れがスムーズだった。
		応答以外の気づき	感情の反映だけでなく、話を聴くときにうなずくのも、話す側が話しやすい環境にはなると思った。
技法の気づき	教師の問いかけ(感情の反映)に対して生徒が「はい」と答えることで生徒の中での気持ちの整理にも通じると思った。		
理解への影響なし	FBあり群	会話の違和感	感情の反映だけを行ったら、同じことを何回も繰り返しているように感じてやりにくそうだった。
		自分への置き換え	感情の反映だけではもどかしく、解決策を言ってしまうようになると思った。
	FBなし群	ロールプレイの課題	教師役の声が小さくて聞きづらい。
		観察者役割の課題	傍観しているのはなんとなく気まずい。
		会話の違和感	教師のオウム返しに違和感があった。

Table 6 ロールプレイ観察中に伴う感情に関する項目への各評価段階の人数分布

群	評価段階	緊張	興味	不安	とまどい	楽しさ	難しさ	違和感
FBあり群	弱い							
	やや弱い	5	0	4	6	1	2	4
	やや強い							
	強い	1	6	2	0	5	4	2
FBなし群	弱い							
	やや弱い	5	0	5	3	6	0	4
	やや強い							
	強い	1	6	1	3	0	6	2

しき」は、FBあり群はほとんどの人が「やや強い・強い」と回答したが、FBなし群では全員が「弱い・やや弱い」と回答し、両群で違いがみられた。「難しさ」は、FBあり群は「弱い・やや弱い」と回答した人が2名で「やや強い・強い」と回答した人は4名であったが、FBなし群は全員が「やや強い・強い」と回答し、両群に差がみられた。「違和感」は、両群ともほとんどの人が「弱い・や

や弱い」と回答した。

次に、それぞれの項目をどのような部分に感じたかについての自由記述を評価段階ごとに集計した。「緊張」では、「弱い・やや弱い」と回答した人は両群とも、ロールプレイに参加せず観察する立場になったことについて記述し、「やや強い・強い」と回答した人は、「後でフィードバックがあると言われたから(FBあり群)」と自分の役割に関する記述がみられた。「興味」では、「生徒役がどのように回答するのか(FBあり群)」や「会話がどのように成り立っていくのか気になった(FBなし群)」など、ロールプレイ参加者の応答に関する記述が多くみられた。「不安」では、「弱い・やや弱い」と回答した人は、両群とも直接ロールプレイに参加していなかったことに関する記述が多くみられた。「やや強い・強い」と回答した人は、「上手にやっていたので自分にできるか心配になった」と自分とロールプレイ参加者の応答の比較に関する記述がみられた。「とまどい」では、「弱い・やや弱い」と回答した人は両群とも、「自分がやるのではないから」と直接ロールプレイに参加しないことに関する記述がみられた。FBなし群で「やや強い・強い」と回答した人は、ロールプレイを演じる人への遠慮、技法への疑問に関する記述がみられた。「楽しさ」では、FBあり群では「やや強い・強い」と回答した人は、「自分だったらどうなるだろうかと興味をもっていた」と自分の応答との違いへの興味に関する記述が多くみられた。FBなし群では、ロールプレイを体験していないことに関する記述がみられた。「難しさ」では、両群とも「やや強い・強い」と回答した人では、「自分にできるか疑問をもった」など、自分がロールプレイに参加した場合を想定した記述がみられた。「違和感」では、両群とも生徒役・教師役の演技に関する記述が多くみられた。

2) ロールプレイ観察中の視点や気づき

ロールプレイ観察の際に注目した部分に関して自由記述で回答を求め、記述された内容を群ごとに集計した。FBあり群では、「感情語をひろっているかどうか」など、教師役の人の感情の反映技法の用い方に関する記述が多くみられた。FBなし群では、「生徒が話す具体的な状況と気持ち、それに対して先生がどのような言葉を用いて応答しているかに注目していた」など、教師役の人の感情の反映技法の用い方と、それに対する生徒の反応に関する記述が多くみられた。

考察

観察者の感情の反映技法の学習状況

FBあり群、FBなし群、統制群の各実験条件にかかわらず、すべての群でプレテストからポストテストの感情の反映頻度得点に上昇傾向がみられた。統制群では、FBあり群やFBなし群とは異なり、プレテストとポストテストの間で作業を実施していないため、この感情の反映頻度得点の上昇は、課題の繰り返しによる慣れの影響によるものと考えられる。

次に、FBあり群、FBなし群のプレテスト、ポストテストでの感情の反映頻度得点の変化特徴をみると、FBあり群では頻度得点が増加した人と変化がなかった人に分かれたが、FBなし群では頻度得点が増加した人と減少した人に分かれ、両群に差がみられた。まず、FBあり群では、プレテストの段階の応答と比較すると、ポストテストでは刺激文の状況や内容を言い換えずにそのまま用い

たり、感情が表出されている言葉を用いた応答が増加する傾向がみられた。また、プレテストでは相談内容に対して「提案」し、教示の際に例示した「つらい」という感情語で感情の反映を行っていたが、ポストテストでは「提案」が消失し、刺激文にある感情語を用いた応答への変化がみられた。これらの応答特徴の変化については、①ロールプレイを観察したことの効果、②フィードバックによる効果の2つが考えられる。FBなし群では、プレテストの段階の応答と比較すると、ポストテストでは感情が表出されている言葉を用いた応答の増加や、刺激文の内容を言い換えずに用いた応答が増加する傾向がみられた。その一方で、ポストテスト段階でも、刺激文にある感情語ではなく例示した「つらい」という感情語への置き換えや、自分の体験を語る「自己開示」などの応答がみられた。さらに、統制群では、プレテスト前の段階の応答と比較すると、感情が表出されている言葉を用いた応答もみられたが、「つらい」や「しんどい」などの感情語が多く用いられ、「提案」、「質問」などの応答が増えるなどの変化がみられた。これらの変化から、以下の2点が考えられる。まず、ロールプレイの観察を行ったFBあり群とFBなし群、ロールプレイの観察を行わなかった統制群の応答特徴の変化を比較すると、ロールプレイの観察を行った群の方が刺激文に含まれる感情語への着目が高くなっていた。このことから、ロールプレイの観察によって応答の見本が得られ、「忠実に相手から話された言葉を用いて応答する」という感情の反映技法の基本的な部分の学習が促進されたと考えられる。次に、フィードバックを行ったFBあり群と、フィードバックを行わなかったFBなし群を比較すると、フィードバックを行った群の方が、「提案」など自分の考えの提示が消失し、刺激文に含まれる感情語や内容に着目した応答が増加した。このことから、フィードバックを受けることで、話された内容のどこに着目して応答すればよいかの視点が明確になり、相手の話に沿って応答する姿勢の学習が促されたと考えられる。

観察者の感情の反映技法の理解度の変化

感情の反映技法の「定義」、「利点」、「具体的な使い方(1つ目)」、「具体的な用い方(2つ目)」の4つの学習内容の理解に対する実験対象者の自己評価では、次のようなことが示唆された。

まず、すべての内容に関して口頭説明の段階で「理解した」、「まあまあ理解した」と回答していることから、知識的理解という点では、感情の反映がどのようなものかを理解するのは、初学者にとっても容易であると考えられる。

次に、ロールプレイの観察が技法の理解に与えた影響を明らかにするため、評価段階ごとの変化パターンの分析を行った結果、以下の点が示唆された。感情の反映技法の「定義」は、口頭説明段階で理解することができ、ロールプレイ後も変化しない。感情の反映技法の「利点」では、FBあり群においては、ロールプレイ後にロールプレイの観察に関する肯定的な記述や、「利点」に関する肯定的な記述がみられた。また、プレテストで生じた疑問や混乱がロールプレイ後に生徒役の反応を観察することで解消できており、ロールプレイが「利点」の学習の促進につながっていると考えられる。一方、FBなし群では、FBあり群と異なり、「利点」の理解に関して群の中でばらつきがみられた。プレテスト段階で難しさや「利点」に関する疑問が生じているが、ロールプレイ後はそれらの疑問に関してロールプレイの中から気づきが得られていた。ただし、中には「理解されている」という安心感を本当に得られるのかという疑問がロールプレイの中で生じ、それが解消されないまま

まとなっているケースもみられた。このFBあり群とFBなし群の記述から、ロールプレイの観察がプレテスト段階で生じた「利点」に関する疑問や技法の難しさを解消するのに効果を発揮していることが考えられる。「具体的な使い方(1つ目)」では、FBあり群、FBなし群とも最初の段階からほとんどの人が「理解できた」と回答していた。そのため、ロールプレイ後の変化に関する記述はほとんどなく、多くの人はプレテスト後に実際に体験することで「具体的な使い方(1つ目)」の難しさに関する気づきがみられたが、ロールプレイ後には特に変化がなかった。「具体的な使い方(2つ目)」では、FBあり群ではプレテストの体験から感情の反映技法の「具体的な使い方(2つ目)」の示唆を得た人が少数おり、ロールプレイ後の影響についてはFBなし群と異なる結果となった。FBあり群ではプレテストの段階で、感情の反映技法を用いることの難しさに気づいた人はロールプレイ後に気づきが得られた人と、得られなかった人に分かれており、またロールプレイ後に2つ目の使い方について混乱が生じていることが分かった。以上のことから、ロールプレイ中のいつ、どの場面で感情の反映技法の2つ目の方法が用いられ、どのように効果が表れるかについての気づきを促すことが必要であると考えられる。本実験では、ロールプレイ後のフィードバックの際に2つ目の方法に関しても言及しているが、ロールプレイの中では感情の反映の1つ目の方法が主に使われており、2つ目の方法がどう影響したのかについて観察者が自分に近づけて捉えることが困難であったと考えられる。

ロールプレイの観察が技法の理解に与えた影響の評価

ロールプレイの観察が技法の理解に影響を与えたかについて、両群の約半数の人が、ロールプレイが感情の反映技法の理解に影響を与えたと回答し、その影響は大きく、また効果的であると認識されていることが分かった。自由記述からは、両群とも観察者がロールプレイでのやり取りを自分に引きつけて考えていること、特に教師役の応答と自分自身が参加した立場での応答の分析が、感情の反映技法の理解に効果的であることが示された。

ロールプレイ観察中に生じる感情

ロールプレイ観察中に生じる感情について以下のことが示唆された。本実験は、少人数でのロールプレイであったことから、従来の研究でいわれる「緊張」による影響は少なかったと考えられる。また、両群とも直接ロールプレイに参加せず、距離を置いた場所での観察という立場が影響していた。しかし、FBあり群では、フィードバックに関する言及があり、自分が何かの役割を果たさなくてはいけないという点から「緊張」が生じる可能性も示唆された。「興味」の項目からは、直接体験と距離があっても、ロールプレイ参加者の応答に対する期待、意識が高いことが示された。「不安」も「緊張」と同様に、観察者の立場であることが影響しており、両群ともに差はみられなかった。一方で、「とまどい」、「楽しさ」は、群間で差がみられた。要因としては、FBあり群ではロールプレイ後に観察した内容についてフィードバックを行うため、応答への関心が高まり、自分自身との置き換えが行われたためと考えられる。「難しさ」は、自分がロールプレイで教師役割を演じることを想定した際に同じようにロールプレイが行えるかという点で生じており、「違和感」では日常の会話とロールプレイという特殊な会話状況に対して生じていたことが示された。

ロールプレイ観察中の視点や気づき

ロールプレイ観察の際に注目した部分については、FBあり群では、教師役の人の感情の反映技法の用い方に着目しており、FBなし群は教師役の人の感情の反映技法の用い方と、それに対する生徒の反応の両方に着目していることが分かった。2群の視点の違いについては、FBあり群ではフィードバックとして「ロールプレイの良かったところを述べあう」という教示により、教師役の応答への注目度が上がったためと考えられる。このことから、フィードバックがロールプレイ観察者に対して、学習させたい内容(例：本研究では技法の用い方)に着目させ、気づきを促す事が可能であり、一方では着目する面を限定させてしまう可能性があることが示唆された。

今後の課題

今後の課題としては、次の点があげられる。まず、フィードバックによる効果検討の指標の問題があげられる。本実験ではプレテスト、ポストテストの応答、ならびに各質問紙への回答について群ごとに比較したが、より明確にフィードバックによる効果を見るための指標が必要と考えられる。また、実験対象者の属性やデータ数の問題があげられる。本実験では対象を教員養成コースの学生に限定して実施したが、より偏りのないデータを得るために、より多くのサンプルを得る必要があると考えられる。

引用文献

- Baker, S. B. (1981). *Basic attending and responding skills for human service heloers*. Unpublished manuscript. Pennsylvania State University.
- 福原真知子・アレン・E・アイビィ・メアリ・B・アイビィ (2004). *マイクロカウンセリングの理論と実践* 風間書房
- 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
- Gabriel, J. A. (1982). Using role play as a trainings and supervisory tool. *Child Welfare*, Vol.61, 6, 383-387.
- グリーン渡辺律子 (1995). *ロールプレイと三段階フィードバックの組み合わせによる社会福祉援助面接技術教育の試み：アメリカのMSWプログラムの事例を通じて* 日本社会福祉実践理論学会研究紀要, 3, 47-65.
- 石綿啓子 (2006). *基礎看護技術演習にロールプレイングを実施した場合の観察者としての反応と学び* 高崎健康福祉大学紀要, 5, 83-92.
- 玉瀬耕治 (1990). *基礎的なカウンセリング技法の習得に及ぼすマニュアルとモデリングの効果* カウンセリング研究, 23, 1-8.
- 山田俊介 (2007). *カウンセリングの基礎学習としてのロールプレイに関する一考察* 香川大学教育実践総合研究所, 14, 71-79.