

# 定量的な技術評価法を導入した カウンセリング教育に関する実践報告

岩佐和典（教育心理学科）

A practice report about a basic education of the counseling technique  
using a quantitative assessment method

Kazunori IWASA (Department of Educational Psychology)

## 抄録

本論文では、カウンセリング・スキルの評価に定量的な方法を導入した、カウンセリングの基礎教育について実践報告した。まず、カウンセリング教育の教育目標ならびにその手法を決定するうえで、あらかじめ検討しておくべき要因として、カウンセリングという術語の定義、教育者の理論的立場やオリエンテーション、教育対象者の属性や目的を挙げた。そのうえで、これらを踏まえたカウンセリング教育の一例を報告した。そのなかで、実践内容を詳述するとともに、定量評価されたスキルを統計的に検討することで、本実践の教育効果についても言及した。

キーワード：カウンセリング教育、カウンセリング・スキル、定量評価、大学教育

## 1. 問題と目的

カウンセリングの定義はそれを主張する者の立場によって様々であるが、より一般的に言えば、援助的意図に基づく言語的コミュニケーションの一形態であると定義できるだろう。さらに、特定の目的や主義に限定しないコミュニケーション・スキルの体系であるとみなす場合もあれば、Rogers<sup>9)10)</sup>によって提唱された来談者中心療法そのものを指す場合もある。こうした例を見ても分かるように、カウンセリングという術語は極めて多義的なものとして運用されているのが現状である。したがって、「カウンセリング教育」という言葉もまた、それがどのような教育であるのか、一意に定まるものではない。コミュニケーション・スキルの体系であるとする立場に立てば、マイクロカウンセリング<sup>5)</sup>などの概念と手法を援用し、実習や演習によって、援助的意図に基づくスキル使用を訓練することになる。一方で、カウンセリングを来談者中心療法と同一視する立場に立てば、個々のカウンセリング・スキルを訓練することもさることながら、共感的態度や自己一致といった、いわゆる治療的人格変化の必要十分条件<sup>10)7)</sup>に関連する高度な訓練が行われることだろう。

その際、両者の教育内容やその手法が大なり小なり異なったものになることは、推測に難くない。

カウンセリング教育や、カウンセリングの訓練に関しては、これまでも様々な手法が提案されてきた。上述のマイクロカウンセリングはその代表格である。マイクロカウンセリングとは、カウンセリングにおいて意図的に使用されるべき様々な技術を行動的に定義し、一つ一つの技術を漸進的に習得していくことによって、望ましいカウンセリングの在り方をシェイピングしていこうとするものである<sup>5)</sup>。また、近年ではカウンセリングの効果に関する研究も盛んに行われており、その中でも特にプロセス研究と呼ばれる一連の研究は、カウンセリングに含まれるどのような要素が効果的であるのかを明らかにすることと共に、そこで得られた知見をカウンセリング教育にフィードバックするという重要な目的を有している<sup>1)</sup>。こうした研究・出版活動だけでなく、カウンセリング・スキルを身に付けるための一般向け研修も盛んに開催されているし、自学自習のためのワークブックも出版されている<sup>2)</sup>。さらに、心理学を専門科目とする大学やその学部においても盛んにカウンセリングの基礎教育が行われており、そこでは担当教員各位が様々な工夫を凝らし、教育にあたっているものと推測される。

このように、カウンセリング教育には様々な手法が存在するし、またそれを行う場も多種多様である。よって、中には極めて有効な教育手法もあれば、その効果に疑問の残るものも存在するだろう。当然のことながら、質の高い教育を標準化することができれば、その教育を受けた者の技術的水準は一定以上に担保されるし、そのことは結果的にカウンセリングを行う職業の社会的信用や地位の向上につながる。そのため、優れたカウンセリング教育の手法を模索し、定式化していくことは、カウンセリング教育に携わる者すべてにとって、極めて重要な課題であると言えるだろう。

しかし、様々な「カウンセリング教育」が存在する中で、そのどれが最も優れたものなのかを決定することは困難である。仮に、カウンセリング教育の手法の違いを独立変数とし、教育効果を従属変数とした効果研究を行ったとしよう。その際、当該研究が何を教育効果とみなすかは、その研究者の理論的立場によるので、結局そこで明らかになるのは、あくまでその理論的立場の文脈における優劣に過ぎない。すなわち、カウンセリングには様々な定義が存在し、その定義によって「カウンセリング」の目的も異なるため、その教育もこれらの多様性と同様かそれ以上の多様性を帯びざるを得ないのである。

この点は、カウンセリング教育を担当する者自身の、臨床心理学的なオリエンテーションにも左右される。参考として、本邦における臨床心理士の主たるオリエンテーションに関する調査結果をTable 1に示した<sup>6)</sup>。この表からは、精神分析や力動的心理療法といった、精神力動論をベースとした心理療法を自身の主要なオリエンテーションであると回答した臨床心理士が最も多く、次いでロジャース派のカウンセリング、そして認知行動療法の順でよく選択されていることが読み取れる。仮に、こうした各自のオリエンテーションに忠実な訓練が実施されたとすれば、新たな世代のカウンセラーが体得する技術には偏りが生

Table 1. 本邦における臨床心理士の主たるオリエンテーション (n=273)

オリエンテーション	被選択率			総計
	第一	第二	第三	
精神分析	14.1%	12.7%	8.0%	34.8%
新フロイト派	1.4%	5.4%	2.2%	9.1%
ユング心理学	9.1%	8.3%	8.7%	26.1%
アドラー心理学	1.1%	0.4%	1.4%	2.9%
力動的心理療法	23.9%	16.3%	9.1%	49.3%
ロジャース派	17.4%	13.0%	12.0%	42.4%
行動療法	3.3%	4.3%	4.7%	12.3%
認知行動療法	12.7%	18.5%	14.9%	46.0%
論理療法	0.0%	1.4%	1.4%	2.9%
森田療法	0.4%	0.0%	1.1%	1.4%
内観療法	0.0%	0.4%	0.7%	1.1%
人間性心理学	4.7%	4.0%	5.8%	14.5%
家族療法	4.3%	0.4%	0.7%	5.4%
解決焦点・ブリーフセラピー	1.4%	1.1%	0.7%	3.3%
折衷統合	1.8%	0.4%	0.0%	2.2%
その他	4.3%	1.1%	1.1%	6.5%

じ、結果的に「臨床心理士」という職種の最低限度の専門性がどこにあるのか明確でなくなるだろう。よって、少なくとも基礎的な教育や訓練の段階においては、教育者のオリエンテーションに拠らない、より一般的で汎用性のある技術を習得できるような教育が望ましいのではないだろうか。そのことが、カウンセラーの「最低品質保証」につながるものと考えられる。

さらに、カウンセリング教育を受ける者の属性も、その教育内容に影響をおよぼす。たとえば、臨床心理士資格を取得し、既に実践にあたっているメンタルヘルス専門家を対象としたカウンセリング教育と、一般企業の人事部社員が一般的な研修として受けるカウンセリング教育とでは、その内容も大きく異なることだろう。言うまでもなく、それは、カウンセリング教育を受ける目的が両者で大きく異なるからである。目的が異なるのは、必要とする技術の内容やレベルが異なるからであり、それらを十把一絡げに教育するというのでは、教育者側に工夫が不足していると言わざるを得ないだろう。むしろ、受け手の先行知識やニーズ等に対応した教育を行うことが、その効果を十分に高めるものと推測できる。つまり、カウンセリング教育を行う者は、受け手の属性やニーズ、意欲等を勘案し、最適な教育内容と教育手法を導き出す必要に迫られるのである。

ここまで述べてきたように、カウンセリング教育の内容や手法を決定するうえでは、対象者の属性や学習目的、そして教育者が採用するカウンセリングの定義と、その背景となる理論的立場など、考慮すべき変数が多い。特に教育の対象者に関して、近年では臨床心理士などの心理学的援助の専門家だけでなく、看護師や教師、さらには薬局薬剤師といった

職種においても、カウンセリング的な態度や、カウンセリング・スキルの習得が推奨されるようになってきている<sup>4) 11) 13)</sup>。そして、これらの職業に関する基礎教育を担うもののひとつとして、大学教育が存在する。大学教育においては、特定の資格取得を目指す均一な集団を対象とする場合もあれば、様々なニーズを持つメンバーを含む不均一な集団を対象とする場合もある。特に後者の場合は、カウンセリングに対する学習目的や学習意欲が幅広く分布するため、教育の目的とその手法をどのように定めるか、慎重に検討したうえで決定する必要がある。

また、教育効果をどのように評価するかも重要な問題である。カウンセリング教育においては、カウンセリングの逐語記録を題材とした印象批評的な指導が行われることも少なくないように思われる。カウンセリングは断片的な会話の総和でなく、全体的な流れそのものであるとも捉えられるため、こうした方法にも教育的な意味を見出すことはできる。しかし、カウンセリングを職能として十全に行うためには、意図的な技術の使用が必要になることは言うまでもない。そのためには、各種の技術を概念的に理解し、その技術を具体的に記述し、それを身体的に表現する手法を体得し、そして自身ないし他者による実践を技術論的に評価する枠組みを習得しておく必要があるのではないかと。実際こうした点は、マイクロカウンセリング<sup>5)</sup>や動機づけ面接法<sup>3)</sup>といった援助的コミュニケーションの体系に関する教育でも重視される。特に動機づけ面接法のトレーニングにおいては、カウンセラーの発話を技術論的な観点から評価・分類し、それを集計することによって教育効果を定量的に評価するのだという。カウンセリング・スキルを定量的に評価することができれば、何をどこまでできるようになり、何がまだできていないかを、明確に記述することが可能になるだろう。

以上の議論を踏まえ、本論文では、就実大学教育学部教育心理学科にて開講されている、『カウンセリング演習Ⅱ』に関する実践報告を行う。この報告を通じて、カウンセリング初学者に対するカウンセリング基礎教育の在り方について考察することを目的とする。

## II. 実践報告

### 1. 実践の方法

#### 1) 科目履修者

本論文で報告するのは、2013年後期に就実大学にて実施された『カウンセリング演習Ⅱ』の内容であり、当該科目の履修者は28名であった。受講者は全て2回生であり、性別は全て女性であった。本科目の主な受講者は、将来的に臨床心理士資格の取得を目指す者、養護教諭一種免許状の取得を目指す者、そのいずれでもないがカウンセリングについて関心を持つ者に大別されていた。

#### 2) 演習の方法

演習時間中に、各種カウンセリングスキルの概念的理解を促す講義と演習を行ったうえで、学生同士の模擬面接をホームワーク（HW）として課し、逐語記録の作成を求め、そ

の内容について演習時間内にグループディスカッションするよう求めた。グループは第1回目の演習時にくじ引きによって決定し、最終回までグループメンバーの変更は行わなかった。なお、1グループに含まれるメンバーは概ね4名から5名であった。模擬面接は全4回実施され、各回とも時間は10分間で、面接のテーマは「ほんのちいさな悩み事」であった。受講者はカウンセラー役として、各自が任意に選択したクライアント役の「ほんのちいさな悩み事」を聴くよう求めた。その際、毎回の模擬面接で取り組む課題を自身で決定し、その達成評価と、目標の再設定を行うよう求めた。面接の内容はすべて録音するよう指示し、録音内容に忠実な逐語記録を作成するよう求めた。目標の設定に際しては、逐語記録を用いた定量的評価が行えるような形式での設定を求めた。スキルの定量的評価は受講者各自が行った。これを可能にするために、各種のカウンセリング・スキルについて概念的に理解できるよう教示・演習し、映像教材や模擬的な逐語記録を用いた評価の練習を行った。逐語記録は毎回演習担当者に提出され、演習担当者によるスキル評価と、個別のコメントを添えて受講者へ返却された。スキルの定量評価は、数値だけでなく、グラフによって視覚化するよう求めた。特に、全4回の面接での推移が目視できるよう、その変化をグラフ化するためのフォーマットを配布し、それに沿って作図させた。

### 3) 演習の教育目標

多様なニーズを持つ初学者集団を対象とするため、特定のオリエンテーションや業務内容によらない、基礎的なカウンセリング・スキルの習得を目指すこととした。そのなかでも、特にコミュニケーションの基礎となる質問法の習得を最優先課題とした。質問法については、閉じられた質問と開かれた質問の2分法を基本とした。この2分法は、可能な回答の形式によって質問の種類を定義するものである。すなわち、閉じられた質問とは、問われた者が「はい／いいえ」で答えられる質問形式であり、開かれた質問とは、問われた者が「はい／いいえ」で答えられない質問形式である。たとえば、同じく「本日の天気」について尋ねるとして、閉じられた質問では「今日は晴れていますか?」「今日の天気は良いですか?」等と質問するのに対して、開かれた質問では「今日はどんな天気ですか?」「今日の天気についてどう感じますか?」等と質問する。閉じられた質問は情報を特定するうえで重要な役割を果たすが、回答が「はい／いいえ」の形式になるため、閉じられた質問が多くなればなるほど、クライアントの発話量は少なくなると考えられる。カウンセリングにおいては、クライアント本人の関与が欠かせないことは言うまでもなく、必要な状況でクライアントの発話を促すことが可能になるよう、開かれた質問を体得しておくことが重要だと考えた。よって、「開かれた質問の割合(OQ率)の向上」を受講者全員に共通する目標として定め、その達成を求めた。

さらに、基本的な傾聴技法<sup>8)</sup>とされる、明確化、言い換え、要約、感情の反射に関する演習を漸進的に実施し、一つ一つのスキルを体得できるように演習を進めた。明確化とは、クライアントの発話に含まれる曖昧な内容について具体化することを求める質問であり、本演習では特に、クライアント役による直前の発言に即した質問を明確化と定義した。言

言い換えとは、クライアントによる発話の意識であり、可能な限り内容を変えず、言い方だけを変化させる方法である。要約とは、クライアントによってなされた、ある程度長い発話や、特定のテーマに関する会話全体をまとめる方法である。言い換えと要約の厳密な区別はときに困難であるため、本演習では、直前になされたクライアントの発言を別の言い方にしたものを言い換え、直前の発言よりも更に前の発言をふくめてまとめたものを要約と定義した。感情の反射とは、クライアントの発言に含まれる感情的なニュアンスや、発話時にクライアントが体験している感情を、言語的・非言語的情報の観察を元にして、言語的に指摘する方法である。

本科目では、これらのカウンセリング・スキルを概念的に理解し、それを方法として体得することを教育目標とした。ただし、共通目標としたOQ率向上とは異なり、これらのカウンセリング・スキルについては、各受講者が自身のスキルレベルや意欲を元に、任意で目標とするよう指示した。そのため、これらのスキルを明示的な目標としなかった受講者も複数存在していた。また、こうした目標に加えて、カウンセリング・スキルの定量的評価法を習得することによって、この演習を通して何を体得し、何が今後の課題となるのかを、明確に言語化できるようになることを第2の目標とした。カウンセリングを技術体系であると定義すれば、どのスキルが利用可能なのか自分自身で理解できている必要があるし、更なる研鑽を積む場合にも、訓練のターゲットとなるスキルを定められる方がその効果も高まるであろうと考えたため、この点を重視した。

#### 4) 演習の内容

本科目は全15回の半期開講科目であった。各回の主な演習内容をTable 2に示した。以下、各回の内容を詳述する。

##### (1) 第1回

本科目における演習の進め方や、グループ分け、各自のモチベーションやスキルレベルに関する申告、成績評価法の説明を含むガイダンスを行った。そのうえで、望ましいカウンセラーの姿をイメージするためのワークを行った。このワークは、人に話したくない秘密を1つ思い浮かべ、それをどのような相手には話したくないかを考えたうえで、では、それをどのような相手になら話せるかを考えるというものであった。これは、原井宏明氏による動機づけ面接法の初級WSで筆者が体験したものであり、受講者自身がカウンセリングの必要条件を発想するのに有効であると考えた。HWでは、第2回で目標設定を行う旨知らせたうえで、自身がこの演習で取り組みたい目標を考えてくるよう指示した。

##### (2) 第2回

目標設定の方法について学んだうえで、実際に本科目における目標を、各受講者が個別に設定した。その際、定量評価可能で具体的な、行動的目標を設定できるよう、死人テストと具体性テストについて講義と演習を行った。これらは、行動分析学における「行動」の定義方法であり<sup>3)</sup>、行動的な目標設定を行ううえで有効な思考法であると考えた。死人テストとは、「死人にもできることは行動ではない」という前提をもとに、この前提をクリ

Table 2. 全15回の演習内容とホームワーク

回数	演習の概要	ホームワーク
第1回	ガイダンス	達成目標の検討
第2回	目標設定	10分間面接第1回
第3回	質問法	逐語記録の作成
第4回	質問法	質問の集計
第5回	質問法	10分間面接第2回
第6回	明確化	質問・明確化の集計
第7回	言い換え・要約	言い換えと要約の集計
第8回	目標の評価と再設定	10分間面接第3回
第9回	感情の反射	スキルの集計
第10回	感情の反射	感情的談話の作成
第11回	感情の反射	感情の反射の集計
第12回	目標の評価と再設定	10分間面接第4回
第13回	スキルの統合	スキルの集計
第14回	スキルの統合	10分間面接全4回の総括
第15回	目標の達成評価	レポート作成

アできる形式で行動を記述する思考法である。具体性テストとは、それを明確で具体的な形式で例示でき、当該の行動を観察すれば、すぐにそれと分かるような形式で行動を記述するための思考法である。これらの2テストをパスする表現にすることで、定量評価が可能な目標を設定できると考えた。これらの理解を確かめたうえで、Figure 1に示したワークシートを用いて目標設定を行うよう指示した。このワークシートでは、最終的に達成したい目標を大目標とし、その達成へと近づくための小目標を複数設定するよう求めた。これはスモールステップの原則に基づいた目標設定であり、小目標には特に達成可能と思われるものを設定していくよう助言した。そして、10分間面接の前後や、毎回の演習後などに、適宜この目標を改訂していくよう指示した。そして、第1回目の10分間面接をHWとして課した。

### (3) 第3回

ホームワークの実施状況を確認した後、逐語記録の作成をHWとして課した。演習においては、まず質問法に関する講義を行った。特に、開かれた質問と閉じられた質問の区別や、各質問の特性、開かれた質問の重要性を解説した。

### (4) 第4回

HWで作成した逐語記録を持参させ、気づいたことや感想についてグループディスカッションをするよう求めた。その後、開かれた質問と閉じられた質問の区別を演習し、達成度を小テストによって評価した。さらに、質問法の概念的理解を確認したうえで、作成し

図



Figure 1. 目標設定のワークシート

た逐語記録に含まれる開かれた質問と閉じられた質問を集計し、OQ率（OQ数／全質問数）を求めるよう指示した。加えて、OQ率の推移による面接の変化を捉えるために、カウンセラー役の発話率（Co発話率：カウンセラーの発話量／全発話量）を算出させた。なお発話量は、発話の文字数と定義した。

(5) 第5回

HWで算出したOQ率をグループメンバーで共有し、その感想や考察に関するグループディスカッションをするよう指示した。その後、質問法の反復練習を行った。反復練習は「謎の方言当てゲーム」という形式で実施した。これは、日本の某地方に特有の単語について、それに関する質問を行うことによって情報を収集し、最終的にそれがどのような意味の単語なのかを当てる、というものである。実際の演習においては、2人1組のペアを作り、1人が質問者、もう1人が回答者となって「謎の方言当てゲーム」を繰り返し行なった。役割は毎回交代させ、その都度回答者だけに単語の意味を知らせた。その際、「それはどのような意味ですか？」というような直接的な質問は禁じた。これは、目的がゲームでの成功でなく、あくまで質問の練習であることを強調するための工夫であった。

「謎の方言当てゲーム」は、1回3分、2回1セットとして、計5セット行った。1セット目は何も意識せず、通常の会話のつもりで実施させた。2セット目では開かれた質問を最低3回行うことを目標とさせ、回答者には、質問者が開かれた質問を何回するかを数えておくよう指示した。セット終了後、目標の達成状況をフィードバックさせた。3セット目では、事実関係を尋ねる質問と、思考や感情といった体験的事柄を尋ねる質問とを区別して教示し、その使い分けを行うよう指示した。具体的には、開かれた質問の回数を4回に増やし、体験的事柄を2回尋ねるよう求めた。これについても、回答者に集計とフィードバックを求めた。4セット目では、質問への回答に対して更に質問を行う方法を明確化と定義し、



その方法を映像教材によって例示したうえで、2回の明確化を行うよう求めた。同時に、開かれた質問を5回、体験的事柄を尋ねる質問を3回に増やすよう求めた。これまでと同様、回答者に集計とフィードバックを求めた。第5セットでは、ここまで実施した方法を全て使用し、提示する謎の方言について5分間会話し続けることを求めた。ここでは、その意味を当てるという課題を撤廃し、純粋にスキルの適用に集中するよう教示した。以上の手続きによって、開かれた質問を中心とした質問法をシェイピングすることが可能であると考えた。この演習を終えた後、第2回目の10分間面接を実施し、その逐語記録の作成を課題として課した。その際、第1回目の面接よりもOQ率を向上させるという目標を、全員に共通の目標とした。

#### (6) 第6回

まずHWで実施した第2回の10分間面接に関する感想や目標の評価について、グループディスカッションするよう求めた。次いで、明確化の概念と方法を、映像教材による例示と講義によって学習させた。さらに、2人一組のペアを作り、当日の体調に関する模擬面接を2分間行った。そのなかで、少なくとも2回の明確化をするよう教示した。話し手には集計とフィードバックを求めた。HWでは、第2回目の逐語記録について、開かれた質問と閉じられた質問を集計するとともに、明確化を集計するよう求めた。そして第1回目と第2回目でOQ率がどのように推移したかをグラフ化し、パフォーマンスの変化を評価させた。その内容を所定の書式にまとめ、小レポートを作成するよう求めた。

#### (7) 第7回

HWでの集計結果に関してグループディスカッションを行うよう求めた。その後、言い換えと要約の概念と方法について、映像教材や逐語記録による例示と、講義を行った。そのうえで、会話形式のワークシートを用いて言い換えの演習を行った。ワークシートの例をFigure 2に示した。次に、同じペアで、前日の睡眠状況を3分間聴取し、その内容を要約するワークを行った。HWでは、第2回目の逐語記録について、言い換えと要約を集計するよう求めた。

### ダイアログ・シート

いつも失敗ばかりしていて 怒られっぱなしなんです。 もう上司の顔もまともに見れなくて.....

Figure 2. 言い換えのワークシート

(8) 第8回

ここまでの成果を総括し、第3回目の10分間面接で取り組む目標について検討した。まず個々人で目標を検討し、その後、グループディスカッションでそれを発表するとともに、グループメンバーからの意見を取り入れ、最終的な目標を設定するよう求めた。HWとして、第3回目の10分間面接の実施と、逐語記録の作成を求めた。その際、OQ率の向上以外に、最低でも1つ個人的な目標を設定するよう教示した。

(9) 第9回

まず第3回目の10分面接について、感想と目標の達成状況についてグループディスカッションをするよう求めた。その後、感情の反射について概説し、感情に関する基礎的な講義を行った。特に、怒り、恐怖、悲しみ、喜びといった基本的な感情の性質やその機能について解説し、その聴取や観察のポイントを説明した。HWとしては、第3回目の逐語記録について、質問、明確化、言い換え、要約の集計と、OQ率の推移のグラフ化を求めた。

(10) 第10回

まずHWでの集計結果についてグループディスカッションするよう求めた。次いで、特定の感情を表現した短いセリフを多数掲載した資料を配布し、各セリフで表現された感情を特定する練習を実施した。そのうえで、Figure 2と同様のワークシートを用いて、感情の反射を練習させた。HWとして、特定の感情を表現したセリフ（感情的談話）を5つ作成してくるよう求めた。

(11) 第11回

まず2人一組になり、HWで作成した感情的談話を用いて、自分が考えてきた談話を口頭で相手に伝え、伝えられた者がその感情を短時間で特定する演習を、談話3つ分実施した。残りの2つについては、感情を特定するだけでなく、実際に感情の反射をするよう求めた。さらに、同じペアで、「今一番気になっていること」について5分間の模擬面接を行い、そのなかで2回感情の反射を行うよう求めた。話し手には集計とフィードバックを求めた。ホームワークでは、第3回目の逐語記録について、感情の反射を集計するよう求めた。

(12) 第12回

ここまでの演習内容と目標の達成状況を整理し、第4回目の10分間面接で取り組む目標を再設定させた。HWでは、第4回目の10分間面接を課し、逐語記録の作成を求めた。加えて、OQ率の推移と、個人的目標の達成状況の評価をするよう指示した。

(13) 第13回

HWに関する感想や目標の達成状況についてグループディスカッションするよう求めた。その後、明確化、言い換え、要約、感情の反射の概念を確認し、Figure 2と同様のワークシートを用いて、各スキルの使い分けを演習した。そのうえで、2人一組を作り、「ここまでのカウンセリング演習IIについて」というテーマで5分間の模擬面接を実施した。その際、ここまでの演習や模擬面接を踏まえ、自身が取り組みたいスキルを同定させるとともに、それを話し手に対して宣言させた。話し手にはその集計とフィードバックを求めた。

HWでは、第4回目の逐語記録について、ここまで扱った全てのカウンセリング・スキルを集計するよう求めた。

(14) 第14回

HWでの集計結果に関する感想や考察についてグループディスカッションするよう求めた。その後、カウンセリング・スキルの統合を促すために、「ヒーローインタビュー」と題したグループワークを行った。このグループワークでは、毎回ヒーロー役を設定し、ヒーローには「これまでの人生で、自分が輝いた瞬間」について話すよう求めた。そして、聞き手は複数で担当し、質問法や言い換え等のスキルを駆使した「積極的傾聴者」、積極的傾聴者が聴取し終わった後でさらに質問を加える「明確化質問者」、明確化質問者が聴取し終わった後で全体をまとめる「要約者」、全体を観察しフィードバックする「観察者」に各1名を割り当てた。積極的傾聴者と明確化質問者には、質問だけでなく、言い換えや感情の反射といったカウンセリング・スキルを実行するよう求めた。こうした役割分担によって、重要なスキルを分割して練習することができるうえ、実際の会話の中で各種のスキルを練習できるものと考えた。このワークを、役割を交代しながら3度繰り返した。HWでは、第1回目から第4回目までを総括し、OQ率向上という共通の目標と、個人的目標の達成状況を定量的に評価するよう求めた。

(15) 第15回

HWでの総括をもとに、目標の達成状況を評価した。その内容をグループディスカッションした後、この演習で取り扱ったスキルや個人的目標について、「できるようになったこと」「ややできるようになったこと」「さらなる向上を要するもの」のいずれかに分類し、本演習の成果と今後の課題を言語化するよう求めた。最終のレポートでは、10分間面接全4回のカウンセリング・スキルを全て集計し、OQ率の推移、各スキルの推移を定量的に評価するよう求めた。

## 2. 実践の結果と考察

以上の演習を通じて、受講者のカウンセリング・スキルがどのように変化していったか、最終レポートで報告されたスキルの定量的評価を元にまとめる。その際、レポートの研究利用に同意した15名のみをまとめる対象とする。

まず、全4回におけるOQ率とCo発話量の推移をTable 3とFigure 3, 4に示した。これらを見ると、OQ率については回を経るごとに増加していることが分かる。この点を定量的

Table 3. 10分面接全4回のOQ率とCo発話率

		1回目	2回目	3回目	4回目	全体
OQ率	平均	33.64	40.10	44.19	52.93	44.41
	SD	19.53	17.47	15.83	12.77	19.22
Co発話率	平均	33.73	35.37	36.32	37.47	37.72
	SD	13.94	13.29	10.24	12.65	12.36

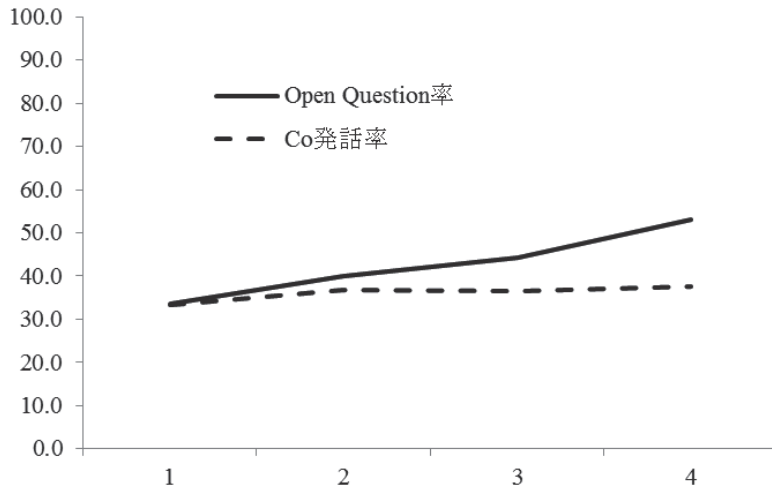


Figure 3. OQ 率と Co 発話量の平均値の推移

に検証すべく、全4回の模擬面接を被験者内要因とし、OQ率を従属変数とした反復測定分散分析を行った。なお、分析にはHAD version 12.22<sup>12)</sup>を用いた。

分析の結果、被験者内要因の効果が有意だった ( $F(3, 42) = 4.279, p = .010$ )。Holm法による多重比較の結果、第4回目のOQ率が第1回目のOQ率より有意に高いことが示された ( $t(14) = 3.893, p = .010$ )。このことは、演習を通じて受講者の開かれた質問スキルが向上したことを示す結果であると言えよう。原井<sup>3)</sup>によると、動機づけ面接法の初学者が達成すべきOQ率の基準は50%であるという。本科目の受講者によるOQ率は、第1回目の時点で33.64%であったが、全15回の演習を経て、この基準に達することができた。本科目の受講者はすべて大学2年生であり、動機づけ面接法初学者のレベルにこの段階で到達できたことは、本科目の教育効果と、受講者の自己研鑽の成果を示すものだと考えて良いだろう。このように、スキルの定量評価を続けることによって、事後的にその推移を検証することが可能となる。

さらに、開かれた質問が増加することによって、クライアントの発言が増えるため、相対的にCo発話率が減少するという前提を検証するために、全4回のOQ率とCo発話率を1つのデータセットにまとめ、両者の相関関係を検討した。その結果、有意な相関は認められなかった ( $r = .068, p = .606$ )。このことは事前の予測と反しており、開かれた質問が増加したとしても、必ずしもクライアントの発話量が増加するわけではないことを示している。これに関連して、受講者の最終レポートにおいて、第1回目比べて、第4回目の方が会話に困ること無く進められたが、言い換えや要約といったスキルを活用することによって、結果的にCo発話率が高くなったとの考察が散見された。また、そもそもCo発話率は33-37%程度で推移しており、これは全体の6割以上はクライアントが話していることを意味する。Co発話量に関する明確な基準は、著者の知る限り明らかでないため、その高低を定量的に判断することは難しいが、少なくとも、カウンセラーよりもクライアントの方が

多く話す面接は実現されていたようである。しかしながら、質問法を重視する際に前提とした命題が支持されなかったことは、本科目のデザインを再考する必要性を示している。たとえば、質問法による面接の変化を捉える指標を、クライアント役による面接の質の評価等に置き換えることや、質問法を重視するという方針自体を再考することなどが、今後の検討課題となるだろう。

次に、明確化、言い換え、感情の反射、要約の集計結果をTable 4とFigure 4に示した。これらを見ると、全てのスキルが初回から漸進的に増加していることが分かる。言い換える頻度については第4回目で微減しているが、他のスキル使用が増加したことによる、相対的な減少であろう。また、比較的多くの発話量を要する要約が増加していることは、前述のCo発話量に関する受講者の考察と一致するものであると言えよう。各スキルの頻度についての評価基準は明らかでないが、少なくとも、演習で取り扱ったものを順次実践に移すことはできていたようである。

上記のような技術的向上が認められるものの、それが、本科目における技術的な演習や、定量的評価による方法の理解、目標設定と達成評価といった要素によるものと言い切るこ

Table 4. 各カウンセリング・スキルの集計結果

		1回目	2回目	3回目	4回目	全体
言い換え	平均	2.93	2.47	4.33	3.80	3.38
	SD	4.59	2.70	3.56	2.01	3.35
要約	平均	.20	.27	.73	1.40	.65
	SD	.56	.46	.88	.74	.82
明確化	平均	2.13	2.73	3.73	3.80	3.10
	SD	2.64	3.31	2.34	3.95	3.12
感情の反射	平均	1.80	1.27	1.67	2.13	1.71
	SD	1.82	1.28	1.68	1.60	1.60

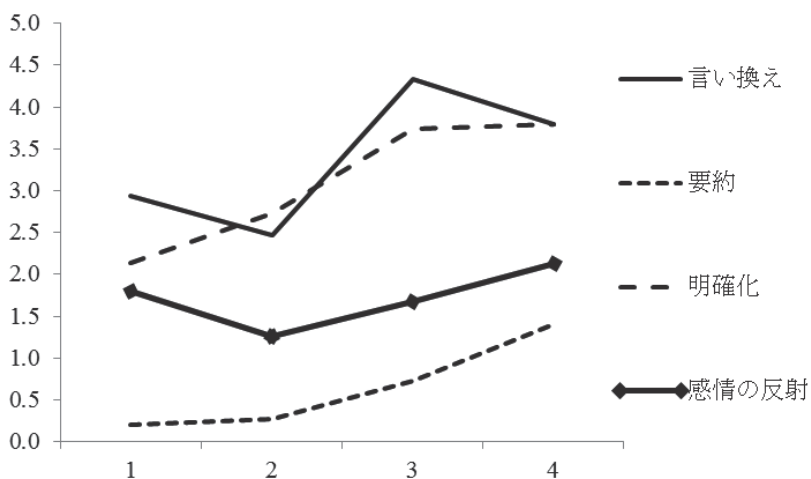


Figure 4. 各カウンセリング・スキルの出現頻度（平均値）の推移

とはできない。この点を明らかにするためには、こうした要素を含まないカウンセリング教育の成果と比較することが必要だからである。すなわち、本科目における成果は、10分間面接の繰り返しによる、単純な練習効果によるものだとも捉えられる。しかしながら、常に最良の教育方法を実践することが求められる大学教育において、敢えて教育効果が劣ると予測される方法を実行することは倫理的に許されない。そのため、介入効果の研究としては極めて拙いデザインではあるが、本報告における評価結果を基準とし、演習内容を改訂したうえで、本基準との比較からその有効性を推定することは可能であろう。

最後に、受講者が「できるようになったこと」を明言できたことの価値について述べる。カウンセリングを技術体系であると考えた立場からは、あれができない、これができないと、できないことを列挙するという態度は必ずしも建設的なものとは考えられない。なぜなら、カウンセリングの実践においては、利用可能なスキルを意図的に行使することが求められるからである。したがって、「これができるようになった」という自己評価が可能になることの方が、むしろ重要ではないだろうか。言い換えれば、進歩のためには、できないことの反省だけでなく、できることを積極的に認めていく姿勢が重要であろうと考えられる。また教育者側も、つついスキルの不備に注目し、叱責や批判に焦点づけた対応をしてしまいがちである。そうしたときにも、スキルの定量評価は、「できるようになったこと」に指導の焦点を合わせることに役立つだろう。カウンセリングに限らず、技術指導には権威性が伴いがちである。権威的な教育は、教育者自身の誤りに寛容である。間違った教育を行っていても、権威がそれを裏付けるからである。定量的・客観的評価は、そうした権威性を乗り越え、よりバランスの良い合理的な技術指導を実現するうえで、極めて重要な要素だと言えるだろう。今後もこうした実践を試行錯誤するとともに、この種の試みが広がっていくことを期待するものである。

## 引用文献

- 1) Cooper, M. (2008). *Essential research findings in counseling and psychotherapy: The facts and friendly*. London: Sage. (清水幹夫・末武康弘(監訳)(2012)エビデンスにもとづくカウンセリング効果の研究－クライアントにとって何が最も役に立つのか－岩崎学術出版社)
- 2) Eagan, J. (1985). *Exercises in helping skills. –A training manual to accompany the skilled helper. 3rd edition.* California: Brooks/Cole Publishing Company. (福井康之・飯田栄(訳)(1992)熟練カウンセラーを目指すカウンセリング・ワークブック 創元社)
- 3) 原井宏明(2012)方法としての動機づけ面接－面接によって人と関わるすべての人のために 岩崎学術出版社.
- 4) 長谷川浩(2004)系統看護学講座基礎分野－人間関係論 医学書院.
- 5) Ivey, A. E. (1983). *Intentional interviewing and counseling. California: Brooks/Cole Publishing Company.* (福原真知子・梶山喜代子・國分久子・楳木満生(訳編)(1985)

マイクロカウンセリング“学ぶ－使う－教える”技法の統合：その理論と実際 川島書店)

- 6) 小川俊樹・岩佐和典・李貞美・今野仁博・大久保智紗（2011）「心理臨床に必要な心理査定教育に関する研究」日本臨床心理士養成大学院協議会研究助成報告書
- 7) 岡村達也・小林孝雄・菅村玄二（2010）カウンセリングのエチュード 遠見書房.
- 8) 大谷彰（2004）カウンセリングテクニック入門 二瓶社.
- 9) Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concept in practice*. Boston: Houghton Mifflin.
- 10) Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- 11) 島ノ江千里・平野和裕・中野行孝・田中恵太郎・藤戸博（2011）患者のヘルスリテラシーの問題意識と薬局薬剤師によるカウセリングの活用との関連性の検討. 医療薬学, 37(1), 1-12.
- 12) 清水裕士・村山綾・大坊郁夫（2006）集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析(1) コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用. 電子情報通信学会技術研究報告, 106(146), 1-6.
- 13) 杉田郁代（2010）感情労働研究概観(1)－対人援助職と教職－. 環太平洋大学研究紀要, 3, 51-56.

