

# 学部学生に対するロールプレイを用いたカウンセリング演習の効果：授業感想カードによる学びのプロセスの検討

田所撰寿（人間文化学部）

## 1. 問題と目的

カウンセラー教育として始まる実践的トレーニングは、日本では「臨床心理士」、米国では「CACREP」（カウンセリングおよび関連する教育プログラム認定協議会）に代表されるプログラムのように、大学院から実践的教育をスタートするのが一般的である（日本臨床心理士資格認定協会, 2013; Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, 2015）。一方で、学部学生時代からのカウンセラー教育の重要性も近年述べられるようになってきている（Pascual-Leone, Andreescu, & Yeryomenko, 2015; Baş, 2016）。Aladağ (2013) は、学部学生教育における重要点として、①カウンセリングの基本的スキルを教えること、②専門家としてのアイデンティティと自己効力感を育てること、③カウンセラー教育に向けての基礎を作ること、④カウンセリングプロセスを理解すること、⑤実習訓練に向けての基礎を作ることなどを挙げている。2015年に成立した公認心理師法により国家資格としての心理職制度が開始された日本では、大学学部4年+大学院2年の合計6年間で基本カリキュラムとなっている（厚生労働省, 2015）。この中で学部の演習科目として定められているのが「心理演習」であり、次のように定められている。「知識及び技能の基本的な水準の修得を目的とし、…中略…具体的な場面を想定した役割演技(ロールプレイング)を行い、かつ、事例検討で取り上げる。…後略…」(厚生労働省, 2018)。こうした現状に鑑み学部学生に対する効果的なカウンセリング演習が求められているが、具体的な演習内容やその効果、体験的演習がどのようなプロセスで進んでいくかについての研究は日本ではほとんどみられない。

カウンセリングを学び始めた初学者の多くが、体験的なカウンセリング演習を学習する方法として最初に行う手法にロールプレイ(RP)がある(Dollarhide, 2007; 田所, 2019)。RPの目的とその効果についてShepard (2002)によれば、RPは実際的なカウンセリングの要素を学ぶ機会として、実習前の基礎的学習のクラスにおいて活用されており、非言語的態度、共感、明確化、直面化といった基本的臨床スキルを学ぶことができるとしている。また、Osborn & Costas (2013)は、RPはマイクロスキル、理論の実践への応用、スキルや自身の確立、一般的なカウンセリングや困難なカウンセリングの練習の機会、安全な環境で建設的なフィードバックを得るための機会として使用されている教授法としている。すなわち、RPは実際のクライアントを対象とした実践的訓練を行っていく前の段階で多く活用されており、学部学生を対象とした体験学習では、とても有力な教育方法の一つであると

考えられる。

カウンセリング初学者は、カウンセラーとして不安を感じているし、カウンセリング内容が自らの経験に基づく対応で行う傾向がある (Paladino, Barrio Minton, & Kern, 2011)。そのような中で求められることは、自己や他者に対する気づきであるとされる。カウンセリング初学者の学習プロセスについて Wagner & Hill (2015) は、「アマチュア援助者の段階」から「カウンセリング学び始めの段階」について次のように説明している。「アマチュア援助者の段階」では、一方で集中的に認知的学習や感情的学習に取り組み、その一方では問題解決やクライアントにアドバイスすることに焦点を当て、アマチュア援助者はこれらの境界でもがくことになる。その後、「アマチュア援助者」からの移行期には、正しいカウンセリングスキルに焦点が移り始める。「カウンセリングを学び始めた学生の段階」では、スーパービジョンにおける直接的解答を好んだり、正しいとすることを求めたりする傾向がある。彼らは彼らにあった専門性やカウンセリングスキルの習得に取り組むときに、熱中する部分と不安になる部分の両方が混在した状態に身を置くことになる。このようにカウンセリングを学び始めた学生は、そのプロセスにおいて自己や他者への気づきと同時に、指導者の絶対的な権威に依存する一方で、自らのスキルの未熟さについて葛藤する経験を重ねると考えられる。

日本においては、初学者に対するカウンセリング演習の実証的研究は少なく、輸入された手法だけでなく、日本の文化や日本人の特質にあったトレーニングの手法の開発が求められている。特に学部学生に対しては、大学院への実践的な学びに向けての演習が求められている。そこで本研究では日本の学部学生に対する RP の学習効果について、探索的に検討することを目的とし、体験学習することの感想を質的に分析し、その意味や学習プロセスについての検討を行った。

## 2. 方法

### (1)対象

北関東の大学学部における演習授業履修者 12 名(女性 7 名, 男性 5 名)を対象とした。対象者の平均年齢は 21.6 歳 ( $SD=1.08$ ) であり、学年別は 2 年 2 名、3 年 7 名、4 年 3 名であった。

### (2)対象としたデータ

20XX 年度後期(9 月～翌年 1 月)。オリエンテーションや解説、まとめの時間を除き RP を行った 11 回分の感想文をおよび授業終了後課題レポート (①「カウンセリングを行う上で重要だと思うもの」、②「講義で学ぶカウンセリングと演習で学ぶカウンセリングの違い」) を分析の対象とした。

### (3)授業で扱った内容

各授業における演習内容について Table 1 に示す。3 人組 RP では、カウンセラー(Co) 役、クライアント(CI)役、観察者に分かれて行った。グループで行う場合は Co 役と CI 役

Table 1 各回における演習内容

#1	二人組による会話体験※専門的な聴き方の体験
#2	三人組による RP※信頼関係
#3	三人組による RP※気持ちに焦点
#4	三人組による RP※RP 終了時の CIによる評価
#5	教員によるデモンストレーション
#6	三人組による RP※評価について
#7	三人組による RP※傾聴について
#8~#9	2グループに分かれての全体 RP(Tr:院生)
#10~#11	全体 RP(Tr:教員)

※ RP:ロールプレイ, CI:クライアント, Tr:トレーナー

以外は全員観察者として演習に参加した。RPの長さは#2~#7は5分、#8~#11は15分であった。CI役を行うにあたって、架空の事例であること、精神疾患といった問題ではなく進路選択など意思決定にかかわる相談内容を作るように求めた。授業においては大学院生(修士課程)2名がアシスタント役として毎回参加した。大学院生の役割としては、グループディスカッションのファシリテーター役、RPの振り返りを行う際の司会役、CI役などを担った。授業では最後に全体で感想の共有が行われ、質疑応答および教員からのコメントがなされた。

#### (4)分析方法

テキストマイニングの手法を用いて、授業感想文および設問について回答をカテゴリー化した。そして、そのカテゴリーを学びのプロセスとして組み立て、カウンセリングを学習するプロセスについての検討を行った。

#### (5)倫理的配慮

本研究は、作新学院大学研究倫理審査委員会の承認を受けている。研究協力者に対し、本調査の目的や分析方法をあらかじめ口頭および文書によって説明し、研究協力同意書へ署名をもって同意を得た。

### 3. 結果と考察

#### (1) 学びのプロセス(Figure 1)

<専門的に聴くことを体験>#1

#1では専門的に聴くことを体験する演習を行った。日常のコミュニケーションとは違い、「聴く」ことに集中することを体験し、「話を聞くことの難しさ」、「人によって聞く態度への感じ方が違う」、「聞く態度のあり方により、話す内容も変化してくる」といった感

想が挙げられ、専門的に聴くことがいかに重要であるかと同時に非常に難しいものであるという体験がなされた。

#### <3人組による RP>#2~#4

この段階では Co 役、CI 役、観察者の 3 役をそれぞれ体験していった。初学者にとっては RP 自体が初めての体験であり、加えて実際にカウンセリングを行うことの難しさを体験している。それぞれの役の重要性については、「Co 役の難しさ」(#2)、「観察者役の重要性の認識」(#2)、「観察者をやることの意味や重要性を実感」(#3)、「CI 役の重要性の実感(院生によるリアリティのある CI)」(#3)といった感想が挙げられていた。回を重ねるごとにその感想もより深いものとなっていき、Co としての役割を理解していくことになる。

「Co が相手の話を聞こうとしないと、CI は嫌な気持ちになる」(#3)、「話しやすい雰囲気や信頼関係を作ることが難しい」(#2)、「相談の内容よりも、その場の CI に焦点を当てることが信頼関係につながる」(#4)といった感想が挙げられ、カウンセリングにおける RP の効果について体験を通して学び始める。また、「CI 役からのフィードバックにより、Co 役は今までよりもうまくできたと思えた」(#4)など、学生それぞれがフィードバックを受けることで自分について振り返るような体験をしている。

#### <教員による RP のデモンストレーション>(#5)

ある程度 RP を体験したところで、教員が行う 15 分間の RP デモンストレーションを観察し、振り返りにおいて参加者全員が RP に対する質問や感想を述べる機会を設けた。質問としては「どうしてそのような言葉が出てきたのか」といった Co 役に対する質問や、「この場面では CI は何を考えていたのか」といったカウンセリングプロセス全体の振り返りが行われた。「カウンセリングのやり方にはマニュアルはなく、CI に合わせて行っていく」、「教員の RP を観察し振り返ることで、Co としてどのようなことを考えながらカウンセリングを進めているのか、プロセスが理解できた」といった感想が挙げられた。教員の RP を観察し振り返りを行うことにより、カウンセリングに絶対的に正しいやり方があるわけではなく、その場その場に応じながら臨機応変に対応していくことを実感したようであった。

#### <3人組による RP>(#6~#7)

教員による RP を観察したことにより、その後自らの実際的なカウンセリングを考え始めるようになる。この時期の学生の気持ちは「チャレンジ」と「難しさの実感」の二つに分かれる。「チャレンジ」の感想としては、「前回話しやすさを意識しすぎたため、今回はフィードバックを考えてやろうと思って臨んだ」(#7)、「材料として内容に関する質問から投げかけて探ろうと思ったが…」(#6)、「アドバイスや自分の思いは CI に言わないという目標は達成できたと思うので、次回は落ち着いて CI と向き合えるようにしたいと」(#7)、といった具体的な目標などを学生各自が考えるようになる。一方で、

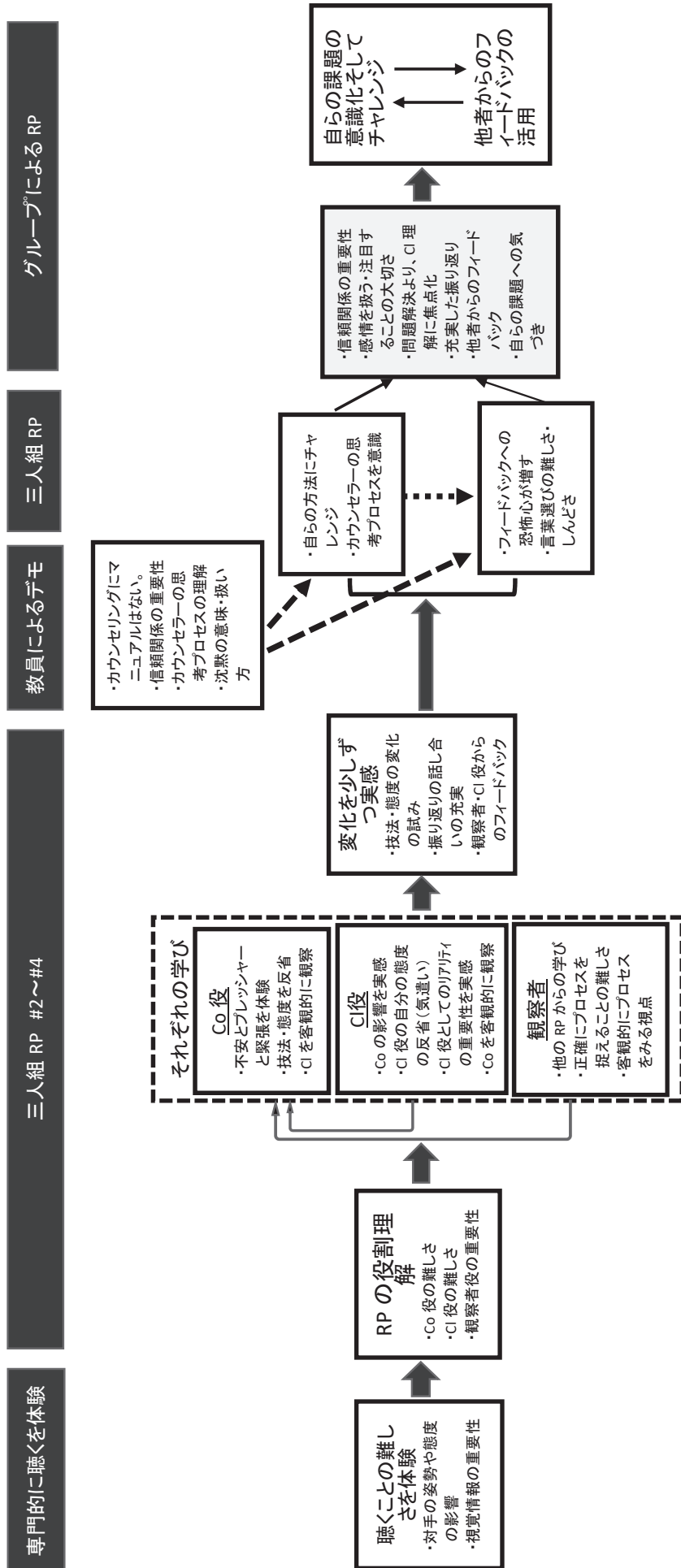


Figure 1 受講生の学びのプロセス



「フィードバックや気にかけるような言葉を行った方がいいのかを考えるうちに、カウンセリング中に頭の中が真っ白になってしまったので、危なかった」(#7)、「Co として CI にフィードバックする際の恐怖心が増し、言葉選びがしんどくなった」(#6)、「今の状況を知るための質問と、その時の感情を正しく知るための質問のバランスが難しいと感じた」(#7)、とより実践的に RP ができるようになった反面、その難しさを感じるようになってくる。

＜グループによる RP＞(#8~#11)

3人組 RP では学生同士互いにフィードバックすることにより RP の振り返りを行うが、グループになるとトレーナー(Tr)により振り返りが進められることになる。これには Tr による評価も付け加えられるようになる。また観察者が増えるため、さまざまな視点からのフィードバックが行われ、より多角的な視点での RP の振り返りが行われる。「CI の行動観察と流れをつかみながら判断することが、今後の課題となった」(#8)、「CI と信頼関係を作っていこうと心がけたが、まだできなかった」(#9)、「言葉を特に注意して扱わないと CI を傷つけてしまうことがある。言葉やフレーズを注意して扱うことが重要である」(#8)、「自分の思ったことや感じたことについて、自分の考えとして相手にぶつけるのではなく、相手の内容を正確に捉えることが大切になる」(#10)、「この RP を自分がやるのだと考えると、不安がとても大きい」(#10)、「Co は人間なので、CI が言っていることを聞き逃したり、間違えたりすることがあるが、そういったときに信頼関係がないと、CI はもう一度カウンセリングを受けないかもしれない。だからこそ信頼関係を結ぶということが重要なのだと、また感じることができた」(#11)、などの感想がみられた。多角的なフィードバックに加えて Tr からのフィードバックもあり、CI との信頼関係を結ぶことへより関心が向かい、問題解決的な考えが減っていった。また多くの学生が観察者を担当しながらも Co 役としての自分を考えることができおり、「自分だったらどうできるのか?」という視点で考えることができるようになってきている。これらは自分の課題への気づきであり、この気づきを通して新たな課題へのチャレンジを行おうとしていくプロセスが見えてくる。

## (2) 授業全体を通しての感想

### ① 「カウンセリングを行う上で重要だと思うもの」

回答の多くが Co と CI の関係性に言及していた。カウンセリングとは Co と CI の信頼関係が基盤となって進んでいくといった意見が多くみられた。「共感的傾聴、もう少しこの Co に話を聞いてもらいたいと思ってもらうこと」、「信頼関係が無ければカウンセリングは上手くいくわけもないし、逆に CI を傷つけてしまう可能性すらある」、「CI との間をしっかり信頼関係が築けなければ、カウンセリングを続けて CI の抱える問題が改善していくどころか、逆に CI を不安にさせたり傷つけてしまったりすることにつながると思う」といった感想が多く、授業開始時とは異なり CI に対して Co 自身の意見を押し付けることは CI

を傷つけることにつながりかねないと感じるようになる。

RPを通してカウンセリングを体験的に学ぶことにより、カウンセリングにとって重要なこととして、座学や知識だけでは補いきれないものを学生は経験していることが明らかになった。

#### ② 「講義で学ぶカウンセリングと演習で学ぶカウンセリングの違い」

心理学の学習として学生は、基礎的な科目を中心に学びを進めてくる。そして、この授業ではじめて「カウンセリング」という実践を学ぶことになる。それまでカウンセリングに対して抱いていた偏見やステレオタイプから、実際に専門職としてのCoの役割を体験することになる。この体験的な学びが演習授業の大きな特徴の一つである。参加者の感想としては、「講義では学べない緊張感や雰囲気、CIに対しての言葉の選び方など、想像だけでは分からないことや身につかないことを、頭と体で学ぶことができる」、「講義スタイルの学習で学んだ知識として理解していたCoとしての基本的な態度を、実践で使うことが出来る自分の技術・技能として変換し習得するための学習方法」、「具体的に大きく異なる点は、『その場の雰囲気』を感じることが出来ることである」など、カウンセリング実践に、よりその雰囲気や実際に体験できることが大きいと考えられる。

さらに大きな特徴としては、RPではCo役としての態度に対してCI役や観察者、時にはTrからフィードバックがあることである。「Coの動きをCIとしてみることで、何が良くて何が悪いのかがより明確に発見することが出来る」、「第三者としてみているときには、こんなふうにはやればいいのかと理解はできても、それを実践できない」、「役とはいえ、なりきることでCoが実際にその場でどんな対応を取っているのかをみることができ、時には反面教師として自分にいかすことができる」といった感想が挙げられていた。このフィードバックは自らへの気づきにつながったり、Coとしての課題につながる。他者からのフィードバックは決して心地の良いものばかりではないが、それがカウンセリング演習としての意義を高めていると思われる。

## 4. 総合考察

### (1) カウンセリングの学びのプロセス

今回の調査結果により、各授業において学生がどのようなことを考え、どのようなことを感じていたのかをトレースすることで、カウンセリング初学者である学部学生の学びのプロセスが見えてきた(Figure 1)。

Ockerman & Adams (2018) によれば、初学者の学びのプロセスとして、①二元的思考の段階、②多元的思考の段階、③相対的思考の段階があるとする。すなわち初学者はまずカウンセラーの態度として「正しいやり方」か「間違っただけのやり方」、または「適切なやり方」か「不適切なやり方」といった二元的思考の段階にいる。この段階の学生にとって教員などの指導者は、唯一正しい答えを持っている、従うべき人であると考えられる傾向が強い。

い。次の段階では、このクライアントにはさまざまな対応方法があるということを知り、「多元的思考の段階」に入る。この段階の学生は、ストレスと恐怖に特徴づけられる。この段階で、学生は絶対的、普遍的な真実がないという悲しさを示し、それゆえ、不確実性が一時的なものであると信じて、どのオプションが正しいかとその正解を教員に求める傾向がある。このプロセスは「相対的思考の段階」で終結する。この段階は、分析、比較、および証拠に基づき答えを見出すことに特徴づけられる。したがって、学生の学習は、より自己決定的なものになる。批判的な反省と自己吟味を通して、学生はいくつかの対応が他の対応よりも妥当であることを理解するようになる。

今回の調査の対象となった感想文には、「二元的思考」の傾向が強く見られた。カウンセラースキルを中心にして、カウンセラーの態度に「正しい」または「間違っている」という視点で考え、自分は間違ってしまったという感想が少なくなかった。その中でカウンセラー役、クライアント役、観察者のそれぞれの役割からカウンセラーとしての態度を学ぶべく体験していく。このようなプロセスの中で、少しずつ自己の変化を感じるようになる。悪戦苦闘する経験を経て、教員のデモンストレーションの観察者を体験する。ただ見学するというのではなく、振り返り時に自ら質問や感想を述べるといった時間を持ったことに意義があると考えられる。このように1セッションのカウンセリングに、学生自らが主体的に参加することによって現実的なカウンセリングを体験することができたのではないと思われる。このような経験を通じて「カウンセラーの思考プロセスの理解」や「カウンセリングにマニュアルはない」といった「多元的思考の段階」の兆しが見えてくる。このクライアントにはひとつの対応が正しいというわけではなく、いくつか対応する方法があるように考えようになり、自らの方法にチャレンジするようになると考えられる。このチャレンジは確信があって行っているわけではなく、当然振り返り時のフィードバックへの恐怖心が増していくという流れになる。結果としてチャレンジすることが怖い、カウンセラーとしてどのような言葉を選択すればいいのかわからないという経験することになる。こうしたプロセスの中で自らの課題に気づき、この課題を達成するべく新たなチャレンジが行われるようになり、このチャレンジの結果を他者からのフィードバックによって検討するようになる。今回は最終段階である「相対的思考の段階」としての感想は見られなかったが、こうした RP を繰り返すことによって学びのプロセスが進んでいくと想定される。

## (2) 学びのプロセスを踏まえカウンセリング演習の授業に求められるもの

第一に、カウンセラー役、クライアント役、観察者を試行錯誤しながら体験していくことである。多くの研究が示すように、初学者は教員が行うことが「唯一正しいやり方」と考えてしまう傾向があるためである(Wagner & Hill, 2015; Ockerman & Adams, 2018)。いわゆる「正しいやり方」というものを最初に提示することはあまり望ましくなく、RP のやり方



の説明を受けた後は、それぞれ試行錯誤しながら役割を体験していくことが望ましいと考えられる。なぜなら試行錯誤することにより自らの感覚によりカウンセリングというものを体感することになるからである。こうした体験が、カウンセリング初学者が成長していくためには必要である。

第二に、マイクロスキル等のカウンセリングスキルの教育である。学生自身もカウンセリングスキルを学び、RPの中でそれを使用することを試みる。RPの中で使ってみて、振り返りで実際にその意味を確認していくことになる。Pascual-Leone, Andreescu, & Yeryomenko, (2015) は、大学生に対する9週間のトレーニングにより、カウンセリング同盟やカウンセリング自己効力感が促進されたことを報告している。今回の結果では、最初は要約・フィードバック・感情の反映といったカウンセリング技法や行動に焦点が当てられていたが、RPを繰り返し行っていくことで、技法の感想は減り、クライアントをどうしたら理解できるのか、気持ちや感情に焦点があてられた感想が多くなった。最終的にはカウンセリング効果の共通要因である「信頼関係の構築」に関心が寄せられていった。入り口としてカウンセリングスキルは重要であると考えられる。しかしその後もスキルにこだわりすぎると学生の学びは進まず、スキルから出発してその意味することを理解し実感することにより学びが促進すると考えられる。

最後に、学生の学びにとって重要なことの一つはRP後の振り返りである。振り返りでは、表面化されないそれぞれの役割がRP中に考えたこと、感じたことが話し合われた。回数が進むごとに振り返りの内容が充実していき、互いのために正直にフィードバックし合い、とても学びが多くなっていった。一般的に初学者である学生は自分をネガティブに評価する。しかしながらトレーナーがポジティブなフィードバックを行うことは、カウンセリングを行うことへの不安を減らし、カウンセリングコンピテンシーを上げることになる(Aladağ, 2013)。今回グループでのRPでは、院生または教員がトレーナーとして参加しており、なるべくポジティブなフィードバックを心がけた。このような取り組みがグループ全体としての振り返りが充実していった要因であると考えられる。

## 5. 本研究の限界と今後の課題

### (1) 個々の学生の学びのプロセスに応じたサポート体制

今回は感想文を質的に分析することによって、カウンセリングの学びのプロセスをモデル化した。すべての受講学生が理想的なプロセスを進むわけではなく、個別の教育支援体制が必要となる。大学院生のアシスタントとしての参加は、この点での大きな戦力になると期待できる。例えば、複数人数の大学院生をティーチング・アシスタントとして参加してもらい、1グループ5~6人ぐらいを担当し、個別にサポートしていくといった方法が考えられる。今回は全体で12~13人であり、ある意味グループ指導としては理想的な人数であったと考えられる。しかしこれ以上受講学生が増えるとするならば、人数に応じた学習

方法や教員の人数を検討する必要がある。

## (2) RP の回数と方法

今回の調査では、すべての形式を合わせて RP を 20 回行い、それぞれ何らかの役割で学生が参加した。学びのプロセスを考えるならば、今回程度(RP を 20 回)以上の体験学習をすることが望まれる。また形式としては三人組 RP、中グループ (6~7 人)、大グループ (12~13 人) で行ったが、それぞれのグループの大きさには意味があったと考えられる。RP によるトレーニングは継続的に行っていく必要があるが、受講学生の学びの段階やカウンセリングスキルの習熟度により、トレーニングの方法を変化させる必要があると考えられる。

## 付記

本論文は、日本カウンセリング学会第 51 回大会(2018 年)において発表した内容に加筆修正したものです。

## 引用文献

- Aladağ, M. (2013). Counseling skills pre-practicum training at guidance and counseling undergraduate programs: A qualitative investigation. *educational sciences: Theory & Practice*, **13**, 72-79.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2015). *2016 CACREP Standards*. (<http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2016/06/2016-Standards-with-Glossary-rev-2.2016.pdf> 11/26/2016 取得)
- Dollarhide, C. T., Smith, A. T., & Lemberger, M. E. (2007). Counseling made transparent: Pedagogy for a counseling theories course. *Counselor Education and Supervision*, **46**, 242-253.
- 厚生労働省. (2015). 公認心理師法. (<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000121345.pdf> 2/17/2019 取得)
- 厚生労働省. (2018). 「公認心理師法第 7 条第 1 号及び第 2 号に規定する公認心理師となるために必要な科目の確認について」の一部改正について. (<https://www.mhlw.go.jp/content/000412723.pdf> 2/17/2019 取得)
- 日本臨床心理士資格認定協会. (2013). 大学院指定申請に関する参考資料 (平成 25 年度版) ([http://fjcbcp.or.jp/wp/wp-content/uploads/2014/03/data\\_7.pdf](http://fjcbcp.or.jp/wp/wp-content/uploads/2014/03/data_7.pdf) 2/17/2019 取得)
- Ockerman, M. & Adams, B. (2018). Classroom Engagement and Evidence-Based Teaching Strategies with Adult Learners. Haddock, L. R. & Whitman, J. S. *Preparing the Educator in Counselor Education: A Comprehensive Guide to Building Knowledge and Developing Skills*. Routledge.
- Osborn, D. & Costas, L. (2013). Role-playing in counselor student development. *Journal of Creativity in Mental Health*, **8**, 92-103.
- Paladino, D. A., Barrio Minton, C. A., & Kern, C. W. (2011). Interactive training model: Enhancing beginning counseling student development. *Counselor Education & Supervision*, **50**, 189-206.
- Pascual-Leone, A. C., Andreescu, A. & Yeryomenko, N. (2015). Training novice psychotherapists: Comparing undergraduate and graduate students' outcomes. *Counselling & Psychotherapy Research*, **15**, 137-146.
- Shepard, D. S. (2002). Using screenwriting techniques to create realistic and ethical role plays. *Counselor Education & Supervision*, **42**, 145-158.
- 田所撰寿. (2019). 初学者へのカウンセラー教育に関する研究の展望—日本における実証的研究に向けて—。カウンセリング研究, **51**, 印刷中。
- Wagner, H. H., & Hill, N. R. (2015). Becoming counselors through growth and learning: The entry transition process. *Counselor Education & Supervision*, **54**, 189-202.

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費:16K04374 の助成を受けたものです。