

カウンセリング指導員養成研修プログラムの開発(1)

小川 亮・下田 芳幸・石津 憲一郎

The Development of the Training Programs for Teachers as Counseling Leaders (1).

Ryo OGAWA, Yoshiyuki SHIMODA and Kenichiro ISHIZU

本研究では、富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センターにおける臨床心理学に関する現職研修プログラムの内容と効果を検討し、富山県のカウンセリング指導員養成事業の成果の向上に資すると共に、研修生に効果的な教育訓練プログラムを提供することを目的とした。研究1において、カウンセリング指導員として求められている知識内容の明確化を行い、学習するべき用語として最重要語185、重要語212を選定した。研究2では、4ヶ月間の研修の結果を通して、研修生の知識の状態の変化を、研修プログラムの内容と関連づけて明らかにした。研究結果から、効果的な研修のためには、研修であつかう内容の明確化ならびに簡便化と計画的な研修プログラムの実施が必要であることが示された。

キーワード：教師教育 臨床心理学 カウンセリング指導員 研修プログラム 教育評価

Keywords : Teacher Education, Clinical Psychology, School Counseling Leader, Teacher Training Program, Evaluation of Education.

1. 研究の経緯

富山大学人間発達科学部では、富山県との連携協議に基づき、県から派遣される現職教員に対して6ヶ月の研修を行ってきた。現在、年間で6名の小中高の教員が、富山県のカウンセリング指導員養成事業の一環として、研修に参加している。この研修は、平成18年度から始まり、研修生は臨床心理に関する大学の学部ならびに大学院の授業に参加したり、大学ならびに外部の研修会に参加したりするほか、人間発達科学研究実践総合センター（以下、「実践総合センター」と略記する）の教員による特別講義を受けることで、臨床心理学を中心にしながら、教師教育や情報技術に関する知見を広め、教師としての資質を向上させる機会が与えられている。このような研修について、研修生からの評価はおおむね好意的であったが、問題点も指摘されてきた。

平成20年10月から平成21年3月にかけての時期に、平成20年度後期の研修生3名と実践総合センターの教員である下田と小川による研修制度の問題点に関する検討会を数回開き、研修に関する問題点を整理した。その結果、①研修に参加することが決定してから研修が始まるまでの間、研修においてどのような学習が必要なのか分からなくて不安である。②事前に研修期間中の研修の様子が分かると学習の心構えができて良い。③研修生の学習プログラムが管理されておらず、どのような情報が研修生

に提供されていて、どのような情報が不足しているのかが明確でない。④研修生の学習の管理が不十分で、研修の成果が客観的に評価されていない、などの点が指摘された。

このような問題点を改善するために、平成21年3月中旬から、実践総合センターの教員のプロジェクトチームを作り、以下のような目標を持って研究を行った。(1) どのような内容の学習をすることがカウンセリング指導員として求められているのかを明らかにする。(2) 研修生はどのような知識を持っており、どのような知識を必要としてくのかを明らかにする。(3) 研修プログラムの中心をしめる学部と大学院の授業において、研修生が必要としている知識は、どの程度説明されているのかを明らかにする。

以下、上記の3つの目標を2つの研究（研究1、研究2）に分けて実践的に研究した結果を記述する。

2. 研究1

研究1では、6ヶ月研修の研修生が学習するべき臨床心理学に関する内容を検討した。

2-1. 方法

<被験者>実践総合センターの心理学教員3名

<材料>学校において教師がカウンセリング指導員とし

て活動するために必要な臨床心理学ならびに心理学に関する知識を明確にするために、大学院入試問題分析チーム（編）「臨床心理士・指定大学院合格のために心理学キーワード辞典」で取り上げられているキーワード（心理学用語）579個の中から、研修生が学習すべき内容を抽出した。

<手続き>記名式の調査用紙を作成し、被験者に配布し、各自のペースで記入してもらった。調査用紙は、579個のキーワードが2段組みで50音順に縦に並べられており、各キーワードに対して、3（必須）、2（重要）、1（できれば）、0（不要）の4段階で評定を求めるものであった。

2-2. 結果と考察

(1) 各教員の評価

3名の教員による、各用語の重要度に関する評定値の分布を表1に示した。教員によって必須と考える用語の数に大きな差があったことが分かる。ここでは、3名の教員の評定値の平均（重要度）をもって、各用語の重要度を示す指標と考えることにした。

(2) 用語の重要度

579の用語を平均評定値によって並べ替えた結果、表2のような分布を示した。3名の教員の平均評定値は1.4であり、標準偏差は0.78であった。表2から階級5と6の185の用語を、研修生が学習すべき最重要語とした。また階級3と4の212語を重要語とした。階級1と2の182語は関連語とした。どのような用語が最重要語に分類されたのかを示すために185の最重要語を表3に示した。研究2では、最重要語と重要語の計397語を研究対象とすることにした。397語は6ヶ月の研修の必須項目とするには数が多いが、今回は初回の研究と言うこともあり、視野を広く取り、絞り込まないことにした。

表1. 各教員の評定値の分布

評価	教員1	教員2	教員3	合計
3	48	64	213	325
2	118	206	175	499
1	224	204	33	461
0	189	105	158	452

表2. 各用語の重要度評価の分布

階級	分類	上限	下限	用語数
6	最重要	3.0	2.5	48
5		2.5	2.0	137
4	重要	2.0	1.5	72
3		1.5	1.0	140
2	関連	1.0	0.5	92
1		0.5	0.0	90

表3. 最重要語と判断された用語一覧

評定	用語
2.5以上	アスペルガー症候群, いじめ, カウンセリングの諸技法, 学習障害, 強化, 共感的理解, 広汎性発達障害, 自己効力感, 思春期, 自尊心, 児童虐待, 自閉症 (自閉性障害), ソーシャル・サポート, 注意欠陥・多動性障害, 適応と不適応, 内発的動機づけ, 発達課題, 発達障害, 不登校, 遊戯療法, 来談者中心療法, 基本的かわり技法, 基本的傾聴技法, コンサルテーション, 自己一致, 自己開示, アイデンティティ拡散, アタッチメント, エリクソン, E.H., 外発的動機づけ, 学習性無力感, 緘黙, 吃音, 行動療法, 交流分析, シェイピング, 自己開示とフィードバック, 消去, ストレス, 精神障害の分類, 青年期の不適応, ソリューション・フォーカスト・アプローチ, 認知療法, パーソナリティ, パーソナリティ検査, 非言語的コミュニケーション, ブリーフセラピー, 臨床心理学
2.0以上	エンパワーメント, 気づき, 行為障害, コミュニティ心理学, 児童期の不適応, 条件づけ, ストレス免疫療法, 知力ハンディキャップ (精神遅滞), 統合失調症, トークンエコノミー法, 無条件の肯定的受容 (配慮/関心), ラポール, インテーク面接, エゴグラム, エンカウンター・グループ, 感情転移 (転移), 器質性の精神障害, 逆転移, ギャングエイジ, 強迫神経症 (強迫性障害), 恐怖症, 系統的脱感作, 合理情動療法 (論理療法), 交流パターン分析, 自我, 自我機能, 自己愛, 自己意識, 社会化, 社会的スキル訓練, 生涯発達心理学, 自律訓練法, 事例研究法, 神経症, 心身症, 心的外傷後ストレス障害, 精神遅滞 (知力ハンディキャップ), 精神分裂病 (統合失調症), 退行, D S M, テスト・バッテリー, テスト法, 統計的有意差, 人間性心理学, 認知行動療法, 箱庭療法, ピア・カウンセリング, ピグマリオン効果, ビッグ・ファイブ, 防衛規制, ホメオスタシス, 無意識, 面接法, 抑圧, 劣等感, ロジャーズ, C.R., 論理療法, イド, ウォルヴィ, J., 気分障害, 芸術療法, 向社会的行動, システム論, 視線恐怖, 実証主義, 社会的促進, 集団療法, タイプA/B/C行動パターン, 地域援助, 知性化, チック, 転換性障害, 日本の心理療法, 認知と心理療法, 汎適応症候群, 不安階層表, フラストレーション, フラストレーション耐性, モラトリアム, 欲求の階層説, リフレミング, アイゼンク, H.J., アフォーダンス, 依存症, SCT, S D法, エリス, A., 横断的研究, 解離性障害, 家族療法, クロンバック α 係数, ゲシュタルト療法, 交互作用, 合理化, こころの理論, コンピテンス, コンプレックス, 作業検査法, 参加観察法, シェマ (スキーマ), ジェンダー, 実験アプローチ, 実験計画法, 質問紙法, 社会構成主義, 社会的学習, 従属変数, 神経性食欲不振症, 神経性大食症, スーパービジョン, 精神分析, 摂食障害, ソシオメトリー, 対象関係論, 対人恐怖症, 単一事例実験, 超自我, t検定, 適性処遇交互作用, 転移, 同一視, 独立変数, ナラティブ・セラピー, ナラティブ分析, バイオフィードバック, バウムテスト, パニック障害, 一般化, PFスタディ, フォーカシング, フロイド, S., ボウルヴィ, J.M., マイクロカウンセリング, ミネソタ式多面人格目録, 燃え尽き症候群, モデリング療法, Y-G性格検査

3. 研究2

研究2では、研修の内容と研修の成果との関係を検討した。

3-1. 方法

[被験者]

平成21年前期の実践総合センターの研修生4名(男性2名, 女性2名)ならびに大学教員3名。

[時期] 平成21年4月から7月まで

[調査]

- (1) 知識調査(研修生用): 記名式の調査用紙を作成した。調査用紙は、研究1で最重要ならびに重要と判断された397個の用語が2段階組みで印刷されていた。単語は研究1で明らかになった重要度順に縦に並べられていた。各用語に対して、3(説明できる), 2(意味が分かる), 1(知っている・聞いたことがある), 0(知らなかった)の4段階で評定を求めるものであった。
- (2) 授業内容調査(大学教員用): 授業中にどの用語をどれくらい説明したかを尋ねる記名式の調査用紙を作成した。調査用紙は、知識調査と同様の397個の用語が、こちらは縦に並べられて印刷されていた。単語は研究1で明らかになった重要度順に縦に並べられていた。各用語に対して、3(詳しく説明した), 2(授業中に触れた), 1(授業中には触れず教科書等の資料に記述されていた), 0(なし)の4段階で評定を求めるものであった。どの授業で説明したかについても回答を求めた。

[研修内容]

- (1) 学習目標: カウンセラー指導員として必要な心理学ならびに臨床心理学に関する知識を学習する。
- (2) 研修内容
以下の(a)~(d)のような内容の研修プログラムを実施した。

表4. 研修プログラムに含まれた授業・講義の概要

番号	授業名
1	生涯発達心理学 胎児期から老年期の各段階で直面する心理的困難と心理的援助方法の基本を学ぶ(ライフステージ, 発達課題, 心理的援助)
2	健康心理学 健康心理学のトピック解説を通して、心身の健康とは何か、各自が考えるきっかけを提供する(ストレス, ソーシャルサポート, 漸進性筋弛緩法, 自律訓練法, 認知療法)

3	認知行動療法 認知行動療法の基本モデルの理解。心理療法における実証的態度を身につける(論理療法, 認知療法, カウンセリング)
4	教育相談 教育現場で教師が使えるカウンセリングの考え方と技法, 外部機関との連携について学ぶ(学校カウンセリング, 虐待, 発達障害)
5	学校カウンセリング特論(院) 学校カウンセリングについて学ぶ(サイコ・エデュケーション, 心理学的アセスメント, 心理療法, カウンセリング, ロールプレイ)
6	カウンセリング カウンセリングの歴史と現状について学び, カウンセリングの理論を幅広く概観する(精神分析, 学習理論, 自己理論, ゲシュタルト療法, 論理療法)
7	ゼミナール(臨床心理) 卒業論文へ向けた実証研究の在り方への指導。先行研究を読み研究の方法論を学ぶ(心理学研究法, 実証研究, 心理的健康)
8	教育研究計画法(院) 教育研究で必要となる研究計画を, 得られたデータに対する統計的処理の方法とともに学ぶ(尺度, 測定, 検定, 仮説検証, 相関)
9	特別講義(表現療法) 自分の内面を絵や箱庭などの非言語的な手段で表現することを通して自己理解や他者との相互交流を体験する(描画法, 箱庭療法)
10	特別講義(情報技術) 教師に必要な情報技術, 情報教育や総合の時間に必要な知識と技術について学ぶ(ICT, インターネット, メール, Blog, TV会議)

- (a) 富山大学人間発達科学部ならびに大学院教育研究科の授業への参加
- (b) 教育実践センターの特別講義への受講
- (c) 関連図書や資料等の自己学習
- (d) 外部の研修プログラムへの参加
関連する学部科目や大学院の科目と, 教育実践センターの特別講義について, 表4に示した。

(3) 学習環境

研修生の学習環境として、実践総合センター2階の教育実践研究室内に各人に机と椅子が用意され、大学のLANを利用してインターネットに接続することが可能な情報環境が提供された。各自のパソコンを持ち込むことで、自由に情報検索したり、作成した文書を印刷したり、必要な情報をスキャナーで取り込んだりすることが

可能であった。研修生用のファイルサーバやメーリングリストも用意され、研修生同士の情報交換や、実践総合センターの教員との通信に利用することができた。大学の図書館や、学部の施設等も自由に利用できる状況であった。

[手続き]

- (1)事前調査：4月上旬に、被験者に対して知識調査を実施した。被験者に配布し、各自のペースで記入してもらった。
- (2)研修：研修生がプログラムに参加し、学部や大学院の授業の参加すると共に、実践総合センターの特別講義に参加した。学習はこれらの講義への参加と、各自のテーマに沿った自己学習が中心であった。
- (3)事後調査：7月下旬に、事前調査と同一の調査を行った。また、授業者を対象にした授業内容調査を実施した。どちらの調査も記名式で、調査用紙を配布して、各自のペースで記入させた。
- (4)授業内容調査：研修プログラムを実施した後で、担当教員3名に、397の用語を授業中に取り上げたかどうか質問紙で尋ねた。

3-2. 結果

3-2-1. 事前調査（4月段階）

(1) 研修生による用語理解の自己評価

研修生毎に評価の度数をまとめたのが表5である。評価3の「説明できる」用語は4名合計で36であり、全体の2.3%であった。評価0の「知らなかった」用語は999(62.9%)であった。用語に理解については、研修生間に個人差が認められたが、よく知らない用語（評価0と評価1とを加えた数）が半数以上を占める点は、どの研修生にも共通する状況であった。

表5. 4月における各研修生の評価の分布

評価	研修生1	研修生2	研修生3	研修生4	合計	割合
3	30	3	2	1	36	2.3%
2	35	24	38	126	223	14.0%
1	99	81	57	93	330	20.8%
0	233	289	300	177	999	62.9%

表6. 4月の最重要語に対する研修生の評価の分布

評価	研修生1	研修生2	研修生3	研修生4	合計	割合
3	17	3	2	1	23	3.1%
2	24	21	30	74	149	20.1%
1	57	43	28	56	184	24.9%
0	87	118	125	54	384	51.9%

(2) 最重要語に対する評価

最重要語185語に対する研修生の評価を検討したのが表6である。表5の379語の分布と、全体的な傾向に大きな差はないことが分かる。評価0（知らなかった）の割合が全体では62.9%であったものが51.9%に減少していることから、研修生が研修前に最重要語を見聞きする場面が多かったと推測される。表5の合計度数と表6の合計度数から、重要語の度数(13, 74, 146, 615)を計算し最重要語の度数(23, 149, 184, 384)とカイ2乗検定で比較したところ、 $\chi^2 = 78.81, df=3, p<0.001$ という結果を得た。重要語と最重要語とは4月段階での研修生の知識の理解度（の比率）が異なっていることが分かった。残差分析の結果、評価0の用語については最重要語における比率が重要語における比率より少なく、評価3～1の用語の比率が多くなっていることが示された。

3-2-2. 事前事後の知識調査の比較

(1) 研修生による事後評価（7月）

7月末における研修生の評価をまとめたのが表7である。評価3の「説明できる」用語は4名合計で307であり、全体の19.3%であった。評価0の「知らなかった」用語は359で22.6%であった。表5と比較して、評価0が大幅に減少し、評価3が増加していることが分かる。

4月段階と7月段階の評価度数を研修生毎に比較し、カイ2乗検定で回答の分布に差があるかどうかを検討したところ、カイ2乗値は、それぞれ、88.3, 135.84, 287.50, 276.27（いずれも自由度は3）となり、すべて0.1%水準で有意であった。

4名の評価を合わせた全体については、 $\chi^2 = 705.44, df=3, p<0.001$ となり、4月と7月で分布に有意な差があり、残差分析の結果、7月のほうが4月に比べて評価3や2が増加して、評価0が減少していることが示された。

(2) 研修生毎の事前事後比較

4月と7月の被験者の評価度数を比較するため、表5と表7を整理した結果を表8に示した。

表7. 7月における各研修生の評価の分布

評価	研修生1	研修生2	研修生3	研修生4	合計	割合
3	99	41	80	87	307	19.3%
2	84	78	157	210	529	33.3%
1	85	144	66	98	393	24.7%
0	129	134	94	2	359	22.6%

表 8. 評価者毎に 4 月と 7 月の評価度数の比較

評価者	月	評価 3	評価 2	評価 1	評価 0
1	4 月	30	35	99	233
	7 月	99	84	85	129
2	4 月	3	24	81	289
	7 月	41	78	144	134
3	4 月	2	38	57	300
	7 月	80	157	144	94
4	4 月	1	126	93	177
	7 月	87	210	98	2
全体	4 月	36	223	330	999
	7 月	370	529	393	359

これらの結果から、4ヶ月間の研修の成果によって、学習すべき知識が増加していることが示された。しかし、知らない用語も2割以上に上っており、研修前の学習、研修プログラムの改善、ならびに研修後のフォローアップの重要性が示されたと言える。

3-2-3. 授業内容の分析

(1) 授業中の説明の程度と用語の重要度

表4で取り上げた10の授業について、授業者3名を対象に、最重要語と重要語の計379語に対して、授業中にどれくらい説明したかを回答してもらった。その結果を整理して、授業中の用語の説明の程度(説明度)を、評定4「2つ以上の授業の中で詳しく説明があった」、評定3「授業中に詳しい説明があった」、評定2「2つ以上の授業の中で触れた」、評定1「授業中に触れた」、評定0「授業中に説明なし」の5段階に分類評価した。この授業説明度と、用語の重要度(最重要、重要)の2つの要因の関係を表9に示した。表9から、最重要の用語でも、授業中にまったく触れられなかった用語が62個あったことが示された。これは最重要語の33.5%にあたる。重要語については67.5%が触れられていなかった。5×2のカイ2乗検定を行ったところ、 $\chi^2=58.28$, $df=4$, $p<0.001$ となり、用語の重要性によって、授業中に説明される程度に差があることが示された。

表 9. 用語の重要度と授業中の説明度の関係

説明度	4	3	2	1	0	合計
最重要	26	51	12	34	62	185
重要	2	28	10	29	143	212
合計	28	79	22	63	205	397

(2) 授業中の説明度と学習の関係

授業中の説明度と被験者の用語の理解の自己評定の関係を見るために、7月時点での自己評価(4段階)の平

均値と標準偏差を、説明度別に示したのが表10である。これをグラフで表したのが図1である。

平均値の差を分散分析で検討したところ、 $F = 11.96$, $df = 4/392$, $p<0.001$ となり、授業中に説明された度合いによって用語の理解の評定に差が生じることが示された。Tukey法による多重比較の結果、授業中に複数回にわたって詳しく説明を受けた用語(説明度4)は、1回だけ詳しく説明を受けた用語(説明度3)や1回だけ触れられた用語(説明度1)、まったく説明を受けなかった用語(説明度0)よりも有意に理解されている度合いが高いことが示された。これに対して、授業中に2回以上触れられた用語(説明度2)の理解にはばらつきがあり、説明度2の用語は、他の4つの群と、いずれも有意差が認められなかった。説明度0の用語は、説明度2以外の3つの群と有意差があり、評価が最も低かった。これらのことから、説明度2以外において、授業中に用語が説明される頻度が上昇することで、学習者の理解の評定が上昇することが分かった。ただし、理解度を高めるためには、複数回授業で詳しく述べることが重要であることが示された。

説明度2の用語の理解度のばらつきについては、授業中に詳しい説明がなくても、複数回提示されることで、授業中に理解できたり、学習者が調べるきっかけになったりする可能性が高まり、その結果、自主的に学習が成立する用語とそうでない用語のばらつきが生じた可能性がある。

一方で、図2のaに示した授業中の用語の説明度と4月段階の理解度の組み合わせのモザイク図(それぞれの

表 10. 授業中の用語の説明度と学習者の用語理解による7月時点での自己評定への影響

説明度	数	平均	標準偏差
4	28	2.2	0.14
3	79	1.6	0.09
2	22	1.7	0.16
1	63	1.7	0.10
0	205	1.3	0.05

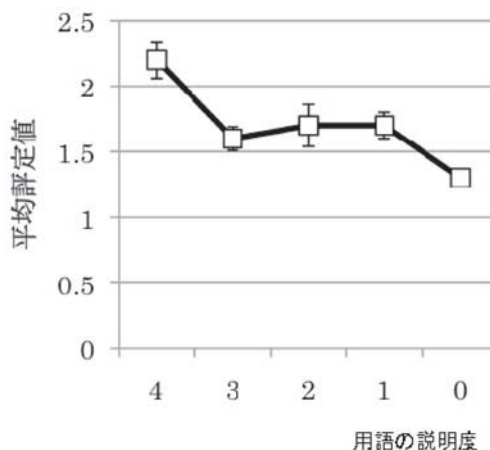


図 1. 説明度が用語の理解評定に及ぼす影響

指標の度数の割合を幅で表現した度数分割図)を見ると、説明度2の用語は、もともと知らなかった(4月の理解度0)人数の比が、説明度4の用語について低いことが分かった。これは、説明度2の用語は事前に理解している割合が高いことを示している。

また、図2のbに示したのは、授業中の説明度と7月の理解度のモザイク図である。説明度2の用語の理解度は、他の説明度に属する用語と同じように上昇している(理解度3や2が増える)ことが分かるが、説明度4の用語に対する理解度の充実には及ばない。

これらのことから、説明度2の用語の中には、2つ以上の異なる下位集団が混在している可能性が示唆される。授業中の説明の割合に対する授業者の評価方法の改善や、より詳細な用語の特性記述の必要性が示唆されたと考える。

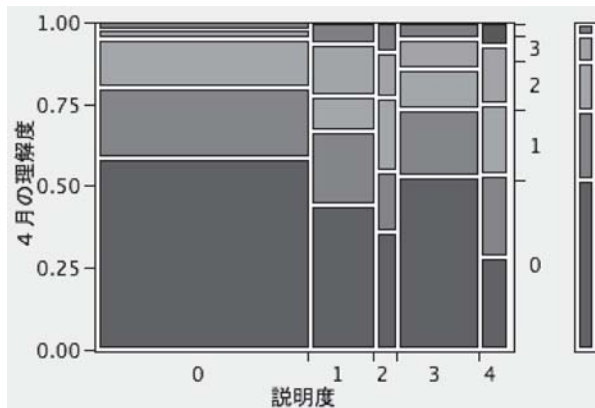


図2 a. 授業中の用語の説明度と4月の理解度の関係

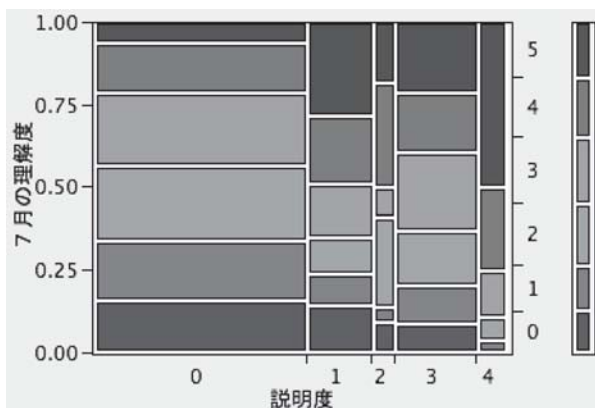


図2 b. 授業中の用語の説明度と7月の理解度の関係

4. 考察

4-1. 研修プログラムで学習する内容について

本研究では、「心理学キーワード辞典」という臨床心理学の専門家・カウンセラーを目指す学習者のための知識を紹介している図書に記述されている用語を手がかりに、研修に参加した教員が、教育現場においてカウンセリング指導員として生徒児童の問題を解決する仕事をすすんで、必要となる知識内容について検討を行った。研

究1において最重要語185語、重要語212語として分類した用語の選定は、最重要語として分類された用語の中でも、重要度評定のより高い用語の方が、事前の理解度が高かったことから、一定の妥当性をもった分類であると考えられる。今後は、研修生が学習すべき知識の内容について、用語の数を絞り込んで厳選したり、優先順位をより細かく設定して用語を小さな塊に分類することで、学習を容易にしたり、学習を支援するWeb教材を開発するなどして、研修中のみならず研修前や研修後の学習を支援できる体制を整えることが必要である。このような対応によって、これまで問題として指摘されてきた、研修生の事前の不安や事前学習の問題に答えることができる。同時に、研修後のフォローアップの問題にも対応できる。

4-2. 研修プログラムの内容について

研修プログラムに参加した4名の研修生は、いずれも知識の理解が充実し、研修が学習に有効に働いたことを示していた。しかし、研修プログラムの内容については、これまでの研修の方法をそのまま引き継いでおり、学習すべき知識内容として今回取り上げた397語を十分にカバーしていないことが示された。また、授業中に重要な用語が説明される頻度も重要な要素であることが明らかとなった。これらのことから、用語の数の絞り込みと、より細かい重要度の設定に合わせて、授業内容を複数の授業者間で調整すること、重要な概念を学習するための特別講義を検討することなどの対応が必要であると考えられる。

謝辞

本研究の実施に際して、平成20年度後期の研修生の安庸貢・米田直子・川瀬貴子の3名の先生方には、研修の改善に関する検討会に参加していただきました。また、平成21年度前期の研修生の柞野卓司・松下良策・奥澤雅恵・藤岡智江の4名の先生方には、事前事後の2回にわたり調査に協力していただきました。高林ひとみ・松下京子・井波恭子・井林優子の4名の先生方には、データの収集に協力していただきました。ここに感謝の意を表します。

文献リスト

大学院入試問題分析チーム(編)2002 心理学キーワード辞典 オクムラ書房
青木紀久代・神宮英夫(編)2009 徹底図解 心理学 新星出版社

(2009年8月31日受付)

(2009年11月6日受理)