

# 保育者養成校におけるグループカウンセリングの効果

原 田 敬 文

The Effects of Group Counseling in Nursery Training School

Takafumi Harada

豊岡短期大学 論集

第 15 号 別 冊

平成 31 年 3 月 31 日 発 行

# 保育者養成校におけるグループカウンセリングの効果

## The Effects of Group Counseling in Nursery Training School

原田 敬文

Takafumi Harada

### はじめに

「キャリア教育」という文言が、文部科学行政関連の審議会報告等で初めて登場したのは、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」<sup>1)</sup> (平成 11 年 12 月) である。キャリア教育の基盤をなすものは、(1)自分の得意分野や性格を知る、(2)将来身をおくことになる産業や職業の動向を知る、(3)自己分析し自問自答した上で意思決定する、(4)職業に就いてからは生涯にわたり自己実現に向けて努力するという一連の論理である<sup>2)</sup> (田中,2009) とあるように、自己理解がキャリア教育の中核とされている。

国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる調査研究報告書『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』<sup>3)</sup> (2002) が提示した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み (例) —職業的 (進路) 発達にかかわる諸能力の育成の視点から—」によると、キャリア教育を通して育成すべき能力は「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の 4 つの能力領域と、それぞれの能力領域において 2 つの能力 (順に「自他の理解能力、コミュニケーション能力」「情報収集・探索能力、職業理解能力」「役割把握・認識能力、計画実行能力」「選択能力、課題解決能力」) を例示したものである。この能力論は、多くの学校関係者の間で「4 領域 8 能力」として、学校におけるキャリア教育の基盤として活用されている。キャリア教育とは、その実施を通じて、青少年一人一人の個性・特性を見極め、将来の進路と日々の教育活動の意義とを結びつけ、社会的自立に向けた力を育てていくものである<sup>4)</sup> (村上,2010) とあるが、社会的自立とは、他者との関係も意味し、コミュニケーション能力の必要性が示唆されている。

瀧・平野・寺沢(2005)は、他者との長時間における相互コミュニケーションや克服的で冒険的な活動を経験することで、子どもは「生きる力」が向上し、大脳活の抑制機能に発達が見られ、子どもの成長に多様な効果を及ぼす<sup>5)</sup>とした。

しかしながら、現在の青少年は、相互コミュニケーションや克服的で冒険的な活動を経験する機会が少なく、コミュニケーションに課題を抱えるものも少なくないと考えられる。学生達は自己肯定感

が乏しく自己と対略することから逃避しがちであり、またある学生達は、内省及び他者との価値観の交流によって自己認識を深めようとするのである<sup>6)</sup>(水原,2006)といったように、人との交流が、自己認識を深めることにもつながるのである。

コミュニケーションの必要性について、伊藤・工藤(2011)<sup>7)</sup>によると、グループワークを用いたキャリア教育の体験によって、様々な知見を得ることができ、かつ、一人では体験できない達成感を味わい、充実した授業になったと各自が感じていることが伺えた、としている。

保育者養成課程においては、教育実習や保育実習など、実際に職業観や倫理観を育てる機会は多くあるものの、キャリア教育に求められる力、コミュニケーション能力や自己理解、役割把握、計画実行能力などを育成するカリキュラムにまで至っていない。これらの能力は、グループカウンセリングを活用した体験学習の手法が有効であると考え、現在、これらを結びつけるカリキュラムが乏しいと考えられる。

そこで、本研究では、保育者養成課程に在籍する学生におけるグループ体験型のカウンセリングプログラムを活用し、キャリア教育で求められる力を習得させ、その効果を明らかにすることとする。

## 方法

**調査対象者** H県内の保育士・教員養成大学 1年生 145名 2年生 115名 合計 260名

**調査時期** 20XX年 11月

**調査手続き** グループカウンセリングプログラム体験活動前と体験1週間後に質問紙を配布し、調査を実施した。

**グループカウンセリングプログラムの実施** グループカウンセリングプログラムとして、プロジェクトアドベンチャーの「ヘリウムフープ」、「魔法のじゅうたん」、「フープリレー」を実施した。

**倫理的配慮** 対象者には、本研究の目的・方法を文書で説明した。調査への協力は自由意志に基づくものであることを伝え、得られたデータは機械的に処理することを伝えた。また、回答内容で不利益が生じないことを説明した。

**「プロジェクトアドベンチャー」** プロジェクトアドベンチャー(project adventure) (以下、PA)とは、1971年にそれまでの野外活動の主であった、OBS(アウトワードバウンドスクール 1941年に英国で生まれた世界的冒険教育機関)を発展したものとして、アメリカで誕生した冒険教育プログラムである。自己の成長に必用な学びを体験活動を通して得ることを目的とした活動である。主として、Ropes Course(グループ内の協力関係を高めるとともに、達成感を味わうことができるよう工夫された障害物コースのこと。ロープやワイヤーで作られている。野外に設置に設置されるときは樹木や丸太を使い、屋内では壁や梁を使ってコースを設置する。)での活動になるが、従来の野外活動等は異なり、ファシリテーターがカウンセリングをベースとしたアクティビティ等を通し、教室や会議

室内の屋内でも学びを提供する体験学験の一手法である。

### 測定尺度の構成

(1) **体験学習尺度** 原田 (2007) の体験学習尺度<sup>8)</sup>を用いた。「協力理解」、「開示拒否」、「失敗回避」、「目標設定」の4因子構造である。それぞれの項目に対して、「全然あてはまらない…1」～「かなりあてはまる…5」までの5件法で求めた。

**表1 体験学習尺度の質問項目**

<p><b>〈協力理解〉</b>                      友達と協力し合いますか                      友達と一緒に喜び合うことができる                      他の人の気持ちを理解しようと努力する方だ                      一つの課題に対し、友達と協力することができる                      物事を結果を気にせず楽しむことができる                      物事をさまざまな角度から捉えようとする                      友達の一言で自信を持つことがある</p>
<p><b>〈開示拒否〉</b>                      周りの友達に自分(の心や本当の気持ち)を隠すことがある                      友達の一言で自信をなくすことがある                      自分だけで行動するのは不安なので友達と一緒に行動することが多い                      自分だけが物事を理解したときうれしく思う</p>
<p><b>〈失敗回避〉</b>                      物事をはじめからあきらめることがある                      自分の失敗を人の責任にする                      困っている人を見たとき他人事だと思ふ</p>
<p><b>〈目標設定〉</b>                      最後まで物事をやりとげる                      自分一人でやってみたいと思い、失敗を気にせず行動する方だ                      物事をチャレンジするとき、目標を立ててから行動する</p>

(2) **学校生活適応感尺度** 内藤ら(1986)の学校生活適応感尺度<sup>9)</sup>を用いた。高校生を対象に作られた尺度であり、「学習意欲」、「友人関係」、「教師関係」、「規則態度」、「特別活動」の6因子構造である。それぞれの項目に対して、「全然あてはまらない…1」～「かなりあてはまる…5」までの5件法で求めた。また、各質問項目の文言は、高校生を対象に書かれているものであり、文言を書き換える必要があった。この点に関しては、現役の大学教員2名、修士課程在学中の学生1名、専門学校教

員 1 名により、質問内容に差異がないように配慮したうえで、文言の一部を変更した。今回は、1, 2 年制を対象としたプログラムであったため、「進路意識」の因子は削除した。

## **表2 学校生活適応感尺度の質問項目**

### **〈学習意欲〉**

- 私は、勉強に積極的である
- 私は、勉強の目的を持って、毎日コツコツと努力している
- 私は、家庭学習を、毎日時間を決めてやっている
- 私は、ある程度勉強が出来る方だ
- 私は、授業をよく理解している
- 私は、勉強が楽しいと思う

### **〈友人関係〉**

- 私は、性格的に明るい方である
- 私は、ユーモアのある人間である
- 私は、明るく、楽しい友人関係を持っている
- 私は、人当たりがよく、社交的な方である
- 私は、多くの友人をこの学校に持っている
- 私は、悩みを聞いてくれたり、何でも話せる友人を、この学校で持っている

### **〈教師関係〉**

- 私には、この学校で何でも相談できる先生がいる
- 私は、この学校の先生と話す機会をもちようとしている
- 私には、まるで友達のように親しみを感じる先生が、この学校にいる
- 私は、この学校の先生と気軽に話せる
- 私は、この学校の先生を信頼している
- 私は、先生によく質問をする

### **〈規則への態度〉**

- 私は、あまり意識しなくても、規則を守れる方だ
- 私は、学校の規則を真面目に守っている
- 私は、規則を守らなければならないという自覚を持っている
- 私は、規則に対して不満がない
- 私は、学校の規則があるのはあたりまえだと思う
- 私は、この学校の先生に対して素直である

### **〈特活への態度〉**

- 私は、クラブや学校行事等に積極的に、一生懸命取り組んでいる
- 私は、クラブや学校行事に楽しさを感じる
- 私は、学校行事に自主的に参加している
- 私は、好きなクラブに所属し、その活動に充実感を持っている
- 私は、クラブや学校行事には、みんなと協力してやっている
- 私は、クラブや学校行事を怠げないで真面目にやっている

## 結果

**体験学習尺度の各下位尺度得点の変化** グループカウンセリングの実習前・後の体験学習尺度・学校生活適応感尺度の分析結果を表 1 に示す。体験学習尺度の各下位尺度得点を従属変数にした統制群・実験群(2)×実験前・実験後(2)の2要因の分散分析の結果、「協力理解」「開示拒否」「目標設定」の得点については、統制群・実験群、実験前・実験後の主効果、及び有意な交互作用は見られなかった。「失敗回避」得点の得点を従属変数にした統制群・実験群(2)×実験前・実験後(2)の2要因の分散分析の結果、実験前・実験後の主効果が有意( $F(1, 253)=15.88, p<.001$ )であり、実験後の方が有意に得点が高かった。一方、統制群・実験群の主効果、及び有意な交互作用は見られなかった。

**学校生活適応感尺度の各下位尺度得点の変化** 学校生活適応感尺度の各下位尺度得点を従属変数にした統制群・実験群(2)×実験前・実験後(2)の2要因分散分析の結果、「学習意欲」得点では、実験前後の主効果が有意( $F(1, 253)=126.89, p<.001$ )、統制群・実験群の主効果が有意( $F(1, 253)=12.89, p<.001$ )であり、また交互作用も有意( $F(1, 253)=97.90, p<.001$ )であった。「友人関係」得点では、実験前・後の主効果が有意( $F(1, 253)=10.44, p<.01$ )であり、有意な交互作用( $F(1, 253)=7.50, p<.01$ )があった。統制群・実験群の主効果は見られなかった。「教師関係」得点については、実験前・後の主効果が有意( $F(1, 253)=20.70, p<.001$ )であり、有意な交互作用( $F(1, 253)=6.62, p<.05$ )があった。統制群・実験群の主効果は見られなかった。「規則への態度」得点では、有意な主効果及び交互作用は見られなかった。「特活への態度」得点では、実験前・後の主効果が有意( $F(1, 253)=4.88, p<.05$ )であり、有意な交互作用( $F(1, 253)=4.57, p<.05$ )があった。統制群・実験群の主効果は見られなかった。

表3 実験群統制群, 体験前後の分散分析

	統制群		実験群		統制群・実験群 主効果	実験前・後 主効果	交互作用
	体験前 (N=119) 平均	体験後 (N=119) 平均	体験前 (N=135) 平均	体験後 (N=135) 平均			
<b>体験学習尺度</b>							
協理解	3.68 (0.62)	3.70 (0.63)	3.67 (0.62)	3.68 (0.61)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
開示拒否	3.53 (0.88)	3.52 (0.86)	3.47 (0.92)	3.49 (0.92)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
失敗回避	2.63 (0.91)	2.48 (0.76)	2.65 (0.69)	2.46 (0.69)	<i>n.s.</i>	15.88***	<i>n.s.</i>
目標設定	3.41 (0.87)	3.41 (0.86)	3.35 (0.86)	3.33 (0.85)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
<b>学校生活適応感尺度</b>							
学習意欲	3.39 (0.58)	3.42 (0.62)	3.42 (0.59)	3.88 (0.60)	12.89***	126.89***	97.90***
友人関係	3.65 (0.59)	3.66 (0.59)	3.66 (0.61)	3.80 (0.56)	<i>n.s.</i>	10.44**	7.50**
教師関係	3.35 (0.67)	3.40 (0.67)	3.39 (0.67)	3.56 (0.61)	<i>n.s.</i>	20.70***	6.62*
規則への態度	3.47 (0.71)	3.48 (0.72)	3.53 (0.70)	3.61 (0.65)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
特活への態度	3.22 (0.68)	3.22 (0.70)	3.23 (0.67)	3.31 (0.62)	<i>n.s.</i>	4.88*	4.57*

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ 

### 考察

本研究の目的は、保育者養成課程に在籍する学生におけるグループ体験型のカウンセリングプログラムを活用し、キャリア教育で求められる力を習得させ、その効果を明らかにすることであった。

キャリア教育を通して育成すべき能力は先述の通り「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4つの能力領域と、それぞれの能力領域において2つの能力(順に「自他の理解能力、コミュニケーション能力」「情報収集・探索能力、職業理解能力」「役割把握・認識能力、計画実行能力」「選択能力、課題解決能力」)である。

今回の研究においては、体験学習尺度については、「失敗回避」因子において、実験前・実験後の

主効果は有意な差が見られたものの、交互作用には有意な差が見られなかった。これは、学生は、グループカウンセリングプログラム実施の有無に関係なく、日常の人間関係や学習活動の中でも、失敗を見つめ、自分の見つめ直しができ、物事の失敗を回避しようとする傾向が減少したと考えられる。

今回の研究においては、「協力理解」、「開示拒否」、「目標設定」因子では、有意な差が見られなかった。これは、今回のグループカウンセリングプログラムが、体験が重視され、振り返りや自己評価へつながることが不十分だったことが要因であったと考えられる。

このことは、体験的な活動を取り入れるだけでは、教育効果を得ることが十分ではなく、その後の振り返りや自己評価などが重要になることを示していると考えられる。特に、保育者を目指す学生にとっては、卒業後の保育現場においては、こどもたちの日々の成長を記録し、次の保育へとつなげる必要がある。そのためには、保育への評価、子どもの理解と評価が重要になってくる。この評価の視点を養う点において、保育者養成校のカリキュラムにおいて、継続的なグループカウンセリングの手法を活用した授業の展開が必要だといえる。そのためには、授業担当教員が、カウンセリングマインドを持ち、授業にあたることを望まれる。

学校生活適応感尺度においては、「学習意欲」、「友人関係」、「教師関係」、「特活への態度」で、グループカウンセリングプログラムの体験が効果的であることが示された。グループカウンセリングプログラム体験は、学生の学習意欲を高め、友人や教師との関係を向上させることが読み取れた。

将来、保育者や幼児教育の指導者になる学生にとって、コミュニケーション能力を高めることは、自身の日々の生活だけでなく、将来の保育者としての資質向上にもつながると考えられる。

今回のグループカウンセリングプログラム体験では、「規則への態度」には、効果が見られなかった。これは、今回のグループカウンセリングプログラムは、お互いの意見を尊重しあい、自由に発言できる環境を目指したため、お互いの活動にあまり制約を加えなかったからだと考えられる。

しかし、「学習意欲」や、「特活への態度」が向上していることと合わせて考えると、規則や教員からの指導に従う形でなくても、自ら積極的に活動に取り組めるようになったことが示唆された。

今回のグループカウンセリングプログラム体験の研究では、グループカウンセリング体験が、学校生活適応に十分な効果をあげることに繋がった。今後の研究課題として、これらの効果を保育者・幼児教育者としての視点から、こども理解につなげるには、どのような要素が必要なのかについて、指導する教員の資質、プログラムの内容、学生の資質などの点から検証を続けたい。

## 引用文献

- 1) 中央教育審議会. (1999). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申). 文部科学省.
- 2) 田中宣秀. (2009). キャリア教育の基盤をなすものとは何か:学校から社会への移行を目指す真

の職業指導・キャリア教育の方策を探る. *インターンシップ研究年報*, **12**, 39-49.

- 3) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター. (2002). 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告書).
- 4) 村上純一. (2010). 中教審「接続答申」における「キャリア教育」の意味. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, **50**, 316-323.
- 5) 瀧直也・平野吉直・寺沢宏次. (2005). キャンプが子ども的大脑活動と「生きる力」に及ぼす影響. *国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要*, **5**, 45-55.
- 6) 水原克敏. (2006). 自己形成を基盤とするキャリア教育カリキュラム:東北大学「自分ゼミ」の授業を通して. *教育學研究*, **73**(4), 444-456.
- 7) 伊藤嘉奈子, 工藤吉猛. (2011). 女子中学生のグループワークを用いたキャリア教育に関する一考察-コラージュとキャリアマトリックスを用いて-. *鎌倉女子大学紀要*, **18**, 61-69.
- 8) 原田敬文. (2007). プロジェクトアドベンチャー体験が学校生活適応に及ぼす効果. *聖徳大学大学院論文集*.
- 9) 内藤勇次・浅川潔司・高瀬克義・古川雅文・小泉令三. (1987). 高校生用学校環境適応感尺度形成の試み. *兵庫教育大学研究紀要(第1分冊)*, **7**, 135-146.

### 参考文献

- 石嶋宏規, 橋川真彦. (2003). 中学生の高校進学動機が教育的進路成熟に及ぼす影響. *宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要*, **26**, 229-240.
- 神谷哲司. (2009). 保育者養成系短期大学生の保育者効力感の縦断的变化-実習時期と就職活動を通じた進路選択過程に着目して-. *キャリア教育研究*, **28**, 9-17.
- 経済産業省. (2009). *キャリア教育ガイドブック:学校と企業・地域をつなぐキャリア教育コーディネート*. 学事出版.
- Kenneth B. Hoyt (原著), 仙崎 武・三村 隆男・藤田 晃之・下村 英雄 (翻訳). (2005). *キャリア教育—歴史と未来*. 雇用問題研究会.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター. (2010). *キャリア教育のススメ:小学校・中学校・高等学校における系統的なキャリア教育の推進のために*.
- 岡田 努. (1999). 現代大学生の認知された友人関係と自己意識の関連について. *教育心理学研究*, **47**, 432-439.
- 仙崎 武・藤田晃之・三村隆男・鹿嶋研之助・池場望・下村英雄. (2008). *キャリア教育の系譜と展開*. 社団法人雇用問題研究会.
- 下村英雄. (2009). *キャリア教育の心理学:大人は,子どもと若者に何を伝えたいのか*. 東海教育研

究会.

