基礎的なカウンセリング技法の習得を 促進するモデリングと言語

河越 隼人 杉若 弘子 同志社大学

Facilitating the acquisition of basic counseling skills by modeling and language

Hayato Kawagoshi and Hiroko Sugiwaka (*Doshisha University*)

This study investigated the effect of verbalizing a model's performance for the acquisition of counseling skills. Paraphrasing, a counseling skill used in microcounseling, was used as an index of the acquisition of counseling skills. Undergraduate students ($N = 56$) were randomly assigned to one of the following groups: self-verbalization group ($n = 18$), experimenter-verbalization group ($n = 21$), and non-verbalization control group ($n = 17$). Pretests, posttests, and follow-up tests (one week later) were used to examine paraphrasing scores. Modeling was practiced after the pretest. From the pretest to the posttest, all three groups showed a performance gain, although the self-verbalization group showed a greater performance gain than the other two groups. From the posttest to the follow-up test, the control group showed a performance loss, while the performance of the other two groups remained at the same level. These findings suggest that verbalization of a model's performance in microcounseling improves the acquisition and the maintenance of the counseling skills.

Key words: microcounseling, modeling, verbalization, paraphrasing, counseling skills.

The Japanese Journal of Psychology
2011, Vol. 82, No. 5, pp. 473-479

カウンセリング技法の習得には、系統立ったプログラムが有効であり（玉瀬，2008），その代表例がマイクロカウンセリング（Ivey, 1971）である。マイクロカウンセリングの特徴は、観察による学習を強調した社会的学習理論を背景とし、習得すべき課題を細かなステップに区切って練習するマイクロティーチングの発想を取り入れた点にある。マイクロカウンセリングでは、複数で構成されるカウンセリング技法のうち、一度に一つの技法だけを標的として、“解説，モデリング，練習，フィードバック”という手順で段階的なトレーニングが実施される。このような手続きを用いることで、個々の技法がどのような意味を持つのかを混同することなく体系的に学ぶことができ、一つひとつの技法を確実に習得することが可能となる。

マイクロカウンセリングで標的となる技法は、あらゆる心理臨床行動のメタモデルであり、そこで扱われ

る技法は学派を問わない基本的傾聴技法である（福原・アイビイ・アイビイ，2004；玉瀬，2008）。Lang & Van der Molen（2004）は、傾聴を重視する七つの基本技法（最小限の励まし、質問、いいかえ、感情の反映、具体化、要約、状況の明確化）と、クライエントに積極的にかかわるための五つの上級技法（的確な共感、直面化、肯定的意味づけ、自己例、指示）を定義し、これらは全てカウンセラーに必要な技法であると述べている。

マイクロカウンセリングの効果を実証した研究も多く存在する。Baker & Daniels（1989）は、81の研究を対象とするメタ分析を実施し、マイクロカウンセリングは訓練法としての効果が高く、専門家だけでなく、大学生から一般成人まで多様な対象者に傾聴技法を身に付けさせることに有効であることを示した。また、Van der Molen, Smit, Hommes, & Lang（1995）は、オランダで実施された19の研究を対象とするメタ分析を行い、マイクロカウンセリングは、技法ならびに技法に関連する知識の習得に有効であることを示した。さらに、Daniels（2003）は450もの研究を展望する中で、カウンセリング技法の教授法の中でもマ

Correspondence concerning this article should be sent to: Hayato Kawagoshi, Graduate School of Psychology, Doshisha University, Karasuma, Imadegawa, Kamigyo-ku, Kyoto 602-8580, Japan (e-mail: ekj1001@mail2.doshisha.ac.jp)

マイクロカウンセリングは最も取り入れやすくかつ有効な方法であり、その訓練を受けた者はクライアントの満足度を高め、多くの会話を引き出し、信頼関係を深めるといった有益な援助が行えることを明らかにしている。

このように、マイクロカウンセリングによるカウンセリング技法習得の効果は数多くの研究で示されてきたものの、さらなる発展を目指した研究は数少ない。Daniels (2003) は、マイクロカウンセリングをさらに効果的で洗練された訓練法へと改良していくためには、その構成要素を個別にとりあげ、複雑なプロセスの一つひとつを解明していく必要があると述べている。

マイクロカウンセリングの中でも特に鍵となるプロセスがモデリングである (Daniels, 2003)。玉瀬 (1990, 2008) は、マイクロカウンセリングがきわめて効果的な訓練プログラムである一因は、モデリングを巧みに用いる点にあり、マイクロカウンセリングの基礎研究にはモデリングの下位過程に立ち入る必要性があると述べている。また、坂野 (1986) は、モデリングに関する基礎的な研究を重ね、観察者によるモデルの遂行内容の言語化が、獲得した情報を内的表象に置き換える保持過程にかかわることで学習が促進されることを示した。

そこで河越 (2009) は、より応用的な課題であるマイクロカウンセリングのモデリングにおいても、観察者によるモデルの遂行内容の言語化がカウンセリング技法の習得を促進する要因になると考え、これを取り入れた実験を行った。河越 (2009) では、基礎的なカウンセリング技法の一つであるいいかえ技法を標的として、聴覚によるモデリングを実施し、モデルの遂行内容を観察者が言語化する条件、実験者が言語化する条件、言語化しない条件を比較したところ、いいかえ技法の習得度は観察者言語化条件、実験者言語化条件、言語化しない条件の順で高く、マイクロカウンセリングにおいてもモデルの遂行内容の言語化が効果的であることが明らかとなった。

本研究では、河越 (2009) によって得られた研究成果をさらに追究する。河越 (2009) では、モデルが実演した課題と実験参加者に提示した課題の難度が同程度であり、訓練用に内容が整理されていた。つまり、モデリングで習得した技法を、提示された課題に適用することはさほど困難でなかったと考えられる。しかし、実際の相談場面で遭遇するクライアントは混乱状態にあることも多く、時系列に沿わない話が展開されたり、話題そのものも複雑であることがほとんどである。モデリングによって獲得された技法が実際場面で適用可能であることを確認するためには、より難度の高い課題を提示した場面でのパフォーマンスを検討する必要がある。

さらに本研究では、いいかえ技法習得の目安となる得点化にも改良を加える。河越 (2009) では、提示した刺激文を 5 分割し、実験参加者の応答内容に、その部分を適切にいいかえたものが含まれていれば得点を与えるという評定法を採用していた。しかし、この方法では刺激文全体の内容をまとめた応答をすれば高得点が与えられることになる。これは、マイクロカウンセリングで扱われる要約技法の要素を含んでいる。福原他 (2004) は、いいかえ技法と要約技法には類似した点もあるとしているが、技法としては区別している。より厳密な基準に沿った評定を行い、いいかえ技法の習得度をより正確に捉える必要がある。

そこで本研究では、いいかえ技法のモデリングにモデルの遂行内容の言語化を取り入れた上で、モデルが実演する課題よりも難度の高い課題を実験参加者に提示し、モデリングで習得した技法がより難度の高い課題に应用可能であることを検討する。また、技法の習得度評定には、いいかえ技法の習得をより反映した基準を取り入れることとする。

方 法

実験参加者

実験に参加したのは大学生 56 名 (男性 19 名、女性 37 名) であり、平均年齢は 19.23 歳 ($SD=1.51$) であった。心理学関連の講義時に参加を募り、募集対象にはカウンセリング技法の習得に関する実験であること、参加することで傾聴技法の一つを習得できるであろうこと、謝礼が支払われることを伝えた。それらに同意した者のみが実験に参加した。実験参加者は全員が社会学専攻の学部生であり、カウンセリング技法に関する訓練を受けたことはなかった。実験参加者を無作為に、自己言語化群 (18 名)、実験者言語化群 (21 名)、統制群 (17 名) に割り当てた。

課 題

実験参加者への課題は、クライアントの発言として録音した内容にいいかえ技法を用いて応答することであった。いいかえ技法は、カウンセラーがクライアントの話の内容を簡潔に整理し伝え返すものである。単にクライアントの話を繰り返すのではなく、メッセージの中の事実内容に焦点を当て、カウンセラー自身の言葉を用いたいいかえである (福原他, 2004; 玉瀬, 2008)。

材 料

テスト用刺激 モデリングの前後と追跡テスト時に実験参加者のいいかえ技法の習得度を測定するために使用した。クライアントの発言として作成した「日常の出来事」に関する刺激文を IC レコーダーに録音し

て用いた。テスト用刺激の構成を統一するために、文字数は150字—170字とし、その内容には、背景となる状況、その状況で生じた出来事、その結果を含むものとした。さらに、本研究では話題の時系列を乱すことによって課題の難度を高め、モデリングによって習得されたいいかえ技法の応用可能性を検討した。本研究では、河越（2009）で用いた6パターンの刺激を改変し、それぞれに対応した難度の高い6パターンの刺激を作成した。課題の難易度を確かめるため、河越（2009）で使用した6パターンの刺激と、本研究で新たに作成した6パターンの刺激について、いいかえ技法に関する説明と訓練を受けた大学生6名による難易度評定を実施した。評定者は刺激に対していいかえ技法を用いて応答した後、課題の難易度を7件法（1：いいかえが容易，7：いいかえが困難）で評定した。その結果、河越（2009）で用いた6パターンの刺激の評定平均値は、刺激A=2.17，B=2.50，C=2.67，D=2.33，E=2.33，F=2.17であり、本研究で作成した6パターンの刺激の評定平均値は、刺激A'=3.17，B'=3.67，C'=4.17，D'=3.83，E'=3.67，F'=3.33であった。河越（2009）の刺激と本研究で作成した刺激の評定平均値の間に差があるかを調べるために、AとA'，BとB'，CとC'，DとD'，EとE'，FとF'のそれぞれ対応した組み合わせにウィルコクソンの符号付順位検定を行ったところ、全てに有意差があり（ $p<.05$ ），本研究で作成した刺激はより難度が高いことが分かった。さらに、本研究で作成した6パターンの刺激の難度に差がないかを調べるためにフリードマン検定を行ったところ、有意差はなく（ $\chi^2(5)=3.26, ns$ ），難度は等質であることが示された。新たに作成した刺激6パターンを、前テスト、後テスト、追跡テストのそれぞれで2パターンずつ使用した。次にその一例を示す。

“最近、これからは早起きしようと思える出来事があったんです。それっていうのも、久しぶりに友達と会って、話が弾んですごく楽しかったんです。その友達っていうのは、中学校を卒業してから全然会うことのなかった人なんですけど、電車でばったり会って。珍しく早起きして学校に向かったのは、早く起きるのが面倒で、遅刻が多くなってたからなんですけどね。”

モデリング用刺激 “日常の出来事” の刺激と、それに対するモデルの応答をICレコーダーに録音して用いた。マイクロカウンセリングの訓練ではビデオモデルもしくはオーディオモデルを用いるが（玉瀬・田中，1988），本研究ではオーディオモデルを採用した。その理由は、ビデオモデルに含まれる非言語行動（姿勢や身振り）を排除し、いいかえ技法の主たる要素である言語行動への注目を高めるためである。また、本研究では、モデリングで習得した技法がより難度の高い課題に応用可能であるかを検討するため、モデリン

グ用刺激は、河越（2009）が使用した難度の低い刺激を基に作成した。モデリング用刺激は2パターン用意した。次にその一例を示す。

まず、日常の出来事の刺激を提示した。“今朝、母と喧嘩をしてしまったんです。起きるのが遅いって軽く注意されたんですが、それに腹が立ってしまって、つい言い返してしまったんです。よく考えてみると、別に怒るようなことでもなかったんですけどね。母には酷いことを言ってしまったなと反省しています。”

次に、モデルの応答を提示した。“些細なことでお母さんと喧嘩してしまったけれども、今は酷いことを言ってしまったと反省されているんですね。”

手続き

実験は個別に、前テスト、モデリング、後テスト、追跡テストの順で実施した。

前テスト モデリング前に実験参加者がどの程度適切な応答ができるかを測定した。教示は以下の通りである。“人はうまく話を聴いてもらえると、自分のことを理解してくれる人がいると感じ、安心できるものです。また、聴き手が上手に伝えてあげることによって、話し手は自分を今まで以上に明確に捉えることができるようになります。そこであなたには、応え方についての練習をしていただきます。このレコーダーの中に、最近の出来事について話をしてくれる人たちの発言内容が入っています。これから、その人たちの声をお聴かせしますので、あなたはカウンセラーになったつもりで、その人に応答してあげてください。”教示の後、テスト用刺激の1パターン目を再生し、再生が終わると同時に実験参加者に応答を求め、これを録音した。2パターン目も同様の手続きで行った。

モデリング 言語化条件ごとに処遇が異なった。

自己言語化群には次の教示を与えた。“ここにカウンセラー役の反応として良い例を示したモデルの応答を録音してあります。このモデルの応答を聴いて頂いた後に、あなたに、モデルのカウンセラー役がどのようなことに気をつけて応答していたかをお尋ねします。ですので、モデルの応答をよく聴いておいて下さい。先ほど聴いて頂いたような日常会話の後にモデルのカウンセラーが応答しています。”教示の後、モデリング用刺激の1パターン目を再生した。再生が終了すると、実験者が“モデルのカウンセラー役はどのように応答していましたか。”と質問し、実験参加者にモデルの応答方法の要点を言語化するように求め、これを録音した。2パターン目も同様の手続きで行った。

実験者言語化群には次の教示を与えた。“ここにカウンセラー役の反応として良い例を示したモデルの応答を録音してあります。このモデルの応答を聴いて頂いた後に、モデルのカウンセラー役がどのようなこと

に気をつけて応答していたかをお伝えします。ですので、モデルの応答をよく聴いておいて下さい。先ほど聴いて頂いたような日常会話の後にモデルのカウンセラーが応答しています。”教示の後、モデリング用刺激の 1 パターン目を再生した。再生終了後に“モデルのカウンセラー役は、話の内容や意味を変えてしまわずに、自分自身の言葉を交えて簡潔にいいかえています。”とモデルの応答方法の要点を実験者が言語化して伝えた。その後 2 パターン目を再生し、再生終了後に“モデルのカウンセラー役は、クライアントの伝えたいことの本質を捉え、重要なキーワードは残していいかえています。”と伝えた。

統制群には次の教示を与えた。“ここにカウンセラー役の反応として良い例を示したモデルがあります。今からお聴かせしますので、モデルのカウンセラー役がどのように応答していたかを、よく聴いておいて下さい。先ほど聴いて頂いたような日常会話の後にモデルのカウンセラーが応答しています。”教示の後、モデリング用刺激の 1 パターン目と 2 パターン目を再生した。

後テスト モデリングの効果を確認した。教示は以下の通りである。“それでは、もう一度最近の出来事についての話をお聴かせしますので、カウンセラーになったつもりで応答してあげて下さい。”教示の後、テスト用刺激の 1 パターン目を再生し、再生が終わると同時に実験参加者に応答を求め、これを録音した。2 パターン目も同様の手続きで行った。

追跡テスト 1 週間後に追跡テストを実施した。教示は以下の通りである。“前回して頂いたように、最近の出来事についての話をお聴かせしますので、カウンセラーになったつもりで応答してあげて下さい。”教示の後、テスト用刺激の 1 パターン目を再生し、再生が終わると同時に実験参加者に応答を求め、これを録音した。2 パターン目も同様の手続きで行った。

得点化の方法

いいかえ技法を特徴づけるポイントは次の五つである(福原他, 2004; 玉瀬, 2008)。(a)話の事実内容を変えない, (b)カウンセラーが自分自身の言葉を交えて的確に表現する, (c)クライアントの使用した重要なキーワードは残す, (d)クライアントの伝えたいことの本質を捉えている, (e)あくまでもいいかえであり, カウンセラー自身の意見を含まない。実験参加者の応答内容に上記の特徴が一つ含まれるごとに 1 点を加点し, 1 応答につき最大 5 点を与えた。実験参加者には各テスト 2 回の応答を求めたので, 前テスト, 後テスト, 追跡テストのそれぞれで 0—10 点の範囲で得点が与えられることになる。実験参加者の応答内容の得点化は, 実験者ならびにいいかえ技法の説明と訓練を受けた大学生 2 名の計 3 名で行った。

Table 1
Means and standard deviations of the paraphrasing scores for each group

Group		Pre-test	Post-test	Followup-test
Self-verbalization (<i>n</i> = 18)	<i>M</i>	1.11	7.61	7.17
	<i>SD</i>	1.24	1.83	2.59
Experimenter-verbalization (<i>n</i> = 21)	<i>M</i>	0.76	5.95	6.14
	<i>SD</i>	0.87	2.44	3.29
Control (<i>n</i> = 17)	<i>M</i>	0.53	5.94	4.12
	<i>SD</i>	0.78	3.04	2.49

自己言語化群には、モデルの応答方法の要点を言語化することを求めた。その言語化内容が適切なものであったのかを判断するために、上記と同様の 3 名で評定を行った。言語化内容がいいかえ技法の五つの特徴に準ずるものであれば“適切”, そうでないものは“不適切”, その両方を含んでいれば“混合”となるように評定を行った。モデルは 2 パターン提示したので、モデルの遂行内容を言語化する機会は 2 度あったが、その 2 度の内容をまとめて一つの評定結果を与えた。

結 果

応答内容を得点化した 3 名の一致率を調べるために κ 係数を算出した。実験者と評定者 A の間では $\kappa = .74$, 実験者と評定者 B の間では $\kappa = .73$, 評定者 A と評定者 B の間では $\kappa = .70$ であり, 評定者間の得点は実質的に一致していたことが分かった。評定者間で配点にずれがあった対象については 3 者で合議の上, 得点を決定した。分析には合議決定した得点を採用した。Table 1 に群ごとのいいかえ得点の平均値と標準偏差を示す。

前テストにおける各群のいいかえ得点が等質であったかを調べるために、言語化条件を独立変数、前テストのいいかえ得点を従属変数とする分散分析を行ったところ、主効果は有意でなかった ($F(2, 53) = 1.49, ns$)。この結果から、前テストにおける 3 群のいいかえ得点は等質であることが分かった。

続いて、モデリング時の言語化方法の違いによって各群のいいかえ得点がどのように変化したかを検討するために 3 (言語化条件: 自己言語化, 実験者言語化, 統制) $\times$ 3 (テスト時期: 前, 後, 追跡) の分散分析を行った。その結果、言語化条件の主効果 ($F(2, 53) = 6.47, p < .01$) とテスト時期の主効果 ($F(2, 106) = 115.51, p < .01$) が有意であり、言語化条件 $\times$ テスト時期の交互作用 ($F(4, 106) = 2.11, p < .10$) が有意傾向であった。

言語化条件 $\times$ テスト時期の交互作用について、単純主効果検定を行ったところ、言語化条件の単純主効果

は、後テスト ($F(2, 159) = 3.20, p < .05$) と追跡テスト ($F(2, 159) = 8.33, p < .01$) で有意であり、テスト時期の単純主効果は、自己言語化群 ($F(2, 106) = 52.47, p < .01$)、実験者言語化群 ($F(2, 106) = 37.09, p < .01$)、統制群 ($F(2, 106) = 30.17, p < .01$) のいずれにおいても有意であった。そこで、Ryan 法による下位検定を行った。テスト時期別にみて、まず後テストでは、自己言語化群と実験者言語化群 ($t(159) = 2.23, p < .05$)、自己言語化群と統制群 ($t(159) = 2.14, p < .05$) の間に有意差があり、自己言語化群は他の 2 群よりもいいかえ得点が高いことが分かった。追跡テストでは、自己言語化群と統制群 ($t(159) = 3.90, p < .05$)、実験者言語化群と統制群 ($t(159) = 2.68, p < .05$) の間に有意差があり、自己言語化群と実験者言語化群のいいかえ得点が、統制群よりも高いことが分かった。言語化条件別にみて、まず自己言語化群では、前テストと後テスト ($t(106) = 9.04, p < .05$)、前テストと追跡テスト ($t(106) = 8.42, p < .05$) の間に有意差があり、後テストと追跡テストのいいかえ得点が、前テストより高いことが分かった。実験者言語化群では、前テストと後テスト ($t(106) = 7.77, p < .05$)、前テストと追跡テスト ($t(106) = 8.08, p < .05$) の間に有意差があり、後テストと追跡テストのいいかえ得点が、前テストより高いことが分かった。統制群では、前テストと後テスト ($t(106) = 7.31, p < .05$)、前テストと追跡テスト ($t(106) = 4.85, p < .05$)、後テストと追跡テスト ($t(106) = 2.46, p < .05$) の間に有意差があり、後テスト、追跡テスト、前テストの順でいいかえ得点が高いことが分かった。なお、前テストから後テストへの得点の変化を個別に確認したところ、全ての実験参加者において得点が上昇していた。

次に、自己言語化群 18 名の言語化内容の分析結果を示す。言語化内容を評定した 3 名の一致率を調べるために κ 係数を算出したところ、実験者と評定者 A の間では $\kappa = .88$ 、実験者と評定者 B の間では $\kappa = .88$ 、評定者 A と評定者 B の間では $\kappa = .77$ であり、評定は実質的に一致していたことが分かった。評定にずれがあった対象については 3 者で合議決定した。評定の結果、モデルの応答方法の要点を適切に言語化した者 (適切群) は 12 名、適切な内容と不適切な内容を混合して言語化した者 (混合群) は 6 名であり、不適切な内容だけを言語化した者は存在しなかった。各テストにおける適切群と混合群のいいかえ得点の平均値を算出したところ、適切群は前テスト = 1.00 ($SD = 1.41$)、後テスト = 7.75 ($SD = 1.82$)、追跡テスト = 7.58 ($SD = 2.54$) であり、混合群は前テスト = 1.33 ($SD = 1.03$)、後テスト = 7.33 ($SD = 2.16$)、追跡テスト = 7.58 ($SD = 2.94$) であった。各テストにおける両群のいいかえ得点の差を検討するためにウィルコクソンの順位和検定を行ったところ、前テスト ($Z = 1.05, ns$)、後

テスト ($Z = 0.38, ns$)、追跡テスト ($Z = 1.05, ns$) のいずれにおいても有意差はなかった。

考 察

本研究で得られた結果を、マイクロカウンセリングにおける聴覚モデリングの効果、習得した技法の応用可能性、モデリングにおける言語化の役割の順に考察する。

まず、聴覚モデリングの効果について考察する。言語化条件にかかわらず、聴覚モデリングを経験した全ての群のいいかえ得点が前テストから後テストにかけて上昇していた。また、実験参加者のデータを個別に検討しても全員の得点が上昇していた。本研究では、聴覚モデリングをしない条件を設定していないが、関連研究 (玉瀬, 1990) の結果も踏まえ、いいかえ技法の習得には聴覚モデリングが一定の効果をもつものとみて良いだろう。玉瀬 (1990) は、マイクロカウンセリングで扱われる技法の一つである感情の反映を標的にして、聴覚刺激を用いたモデリング群とモデリングなしの統制群の習得度を比較している。その結果、統制群は技法を習得せず、モデリング群は技法を習得していた。いいかえ技法と感情の反映は、クライアントの相談内容を適切な言葉で伝え返す技法としてまとめられる (玉瀬, 2008)。いいかえ技法は事実内容に、感情の反映は感情に焦点を当てるといった違いはあるものの、技法としての共通点は多い。課題に対する慣れによる得点の上昇という点については、さらなる確認を要するものの、いいかえ技法や感情の反映といった基礎的なカウンセリング技法の習得には、聴覚モデリングが効果的なようである。

次に、習得した技法の応用可能性について考察する。本研究では、実験参加者に提示した課題はモデルが実演した課題よりも難度が高いものであった。全ての群で、モデリング後のいいかえ得点が上昇していたという結果から、モデリングの際に難度の低い課題を用いていいかえ技法を習得しても、その技法をより複雑な課題に応用可能であることが分かった。つまり、訓練を受ける者は、トレーニング段階で難度の低い話題を用いていたとしても、混乱状態にあるクライアントが話すような複雑な話題にもその技法を応用できるであろうことが示唆された。

最後に、モデリングにおける言語化の役割について考察する。後テストにおいて、自己言語化群の習得度の上昇が最も顕著であり、実験者言語化群と統制群の間には差がなかった。モデリングの下位過程の一つである保持過程では、観察で得られた情報をイメージと言語という二つの表象機能を用いて保持する。特に、モデリング成立の著しい速さとモデリング刺激の長期的な保持に対しては言語表象の働きが大きい (Bandura, 1986; 坂野, 1986)。言語表象の働きとは、

観察で得られた情報を言語に置き換える、つまり情報を符号化して保持するというものである。坂野 (1986) は、モデリングにおける言語化の効果を検討し、それは保持過程の言語表象にかかわり、モデリング課題の解決に通用するルールを抽出し、その長期的な保持を容易にするとしている。後テストにおいて、自己言語化群の得点の上昇が著しかったのは、モデルの遂行内容を言語化することで、保持過程の言語表象が促進されたためであると考えられる。つまり、言語化によって、モデルが示したパフォーマンスに含まれる本質的なルールの抽出と保持が高まったものであろう。

ただし、後テストにおいて、モデルの遂行内容を言語化するという意味では同一であった実験者言語化群の得点は統制群と差がみられず、自己言語化群よりも低かった。実験者言語化群には、実験者によって言語化されたモデルの遂行内容が伝えられた。このため、実験参加者が自らモデルの遂行内容を言語化するわけではないが、言語表象が刺激され、モデリングの成立が促進される可能性を有していた。そうならなかった理由の説明として、記憶研究の領域が参考になる。Pressley, McDaniel, Turnure, Wood, & Ahmad (1987) は、ターゲット語の記銘を促進するための情報を、実験参加者自身に生成させる条件と、実験者が情報を提供する条件を比較し、前者の記憶再生率が高いという結果を得ている。Pressley らは、実験参加者が自己生成した情報は、実験者によって提示された情報よりも実験参加者の知識構造に一致しているため、記憶が促進されたと考えている。後テストにおいて、実験者言語化群の得点が自己言語化群より低かったのは、実験者によって言語化された情報では実験参加者の知識構造に一致しなかったためと考えられる。

モデリングの効果維持については、自己言語化群と実験者言語化群は後テストから追跡テストにかけて得点の変化はなかったが、統制群のみ後テストから追跡テストにかけて得点の減少がみられた。この結果は、自己言語化群と実験者言語化群はモデリングによる学習が行われてから 1 週間後でも習得内容をそのまま維持しているが、統制群に関しては 1 週間後の遂行において習得内容が定着していないことを示す。Daniels (2003) は、マイクロカウンセリングによって習得した技法を保持するには練習とそれを使用することが必要であり、技法を使用しなければ時間の経過とともに有効性を失うとしている。しかし、本研究の結果から、モデルの遂行内容を言語に置き換えた自己言語化群と実験者言語化群が得点を維持しており、観察のみであった統制群の得点が減少していることを踏まえると、習得した技法の維持にはモデリングにおける言語化が有効だといえる。つまり、マイクロカウンセリングにおいて、習得した技法を練習によってさらに高め

ることが重要なことはいうまでもないが、モデリングによる技法習得の段階にモデル遂行の言語化を取り入れ、保持を高めることも効果的といえる。

自己言語化群はモデルの応答方法の要点を言語化した。適切に言語化した者 (適切群) と適切な内容と不適切な内容を混合して言語化した者 (混合群) のいかえ得点に差はなかった。坂野 (1986) は、弁別課題のモデリングにおいて、モデルの遂行内容を適切に言語化した者は不適切に言語化した者よりも学習成績が良いことを見出している。不適切な言語化はモデルから誤ったルールを抽出するということであり、そのルールは後の適切な再生の手がかりとして機能しない。本研究の結果において、不適切な内容のみを言語化した者はおらず、適切群と混合群の得点に差がなかったのは、混合群が不適切なルールだけではなく適切なルールも抽出していたため、再生の手がかりを持っていたからであろう。

本研究で得られた結果から、次のことが示唆される。マイクロカウンセリングによる訓練を受けた者は、難度の低い課題を用いて技法を習得しても、実践で遭遇するであろうより複雑な話題にもその技法が応用可能である。さらに、マイクロカウンセリングにおけるモデリングでは、観察者自身によるモデルの遂行内容の言語化が技法の習得と保持の両者を促進する。また、他者による言語化でも、単にモデル対象にさらされるよりは技法の保持が高まる。これは、訓練を受ける者自身がモデルの遂行内容を言語化できない際に、有効な手段となり得る。これらの知見は、マイクロカウンセリングにおけるモデリングに、モデルの遂行内容を言語化する過程を取り入れる重要性を示唆している。

今後の研究では、自己言語化群と実験者言語化群を組み合わせる実験を行うことで、どのような効果が得られるかを検討することが有意義である。実際のマイクロカウンセリングによる指導場面では、訓練手順の一つである解説にて指導者が被訓練者にモデルの要点を伝えるが、これは本研究での実験者言語化と対応している。実際の指導場面でのモデルの遂行内容の言語化は指導者によって行われることが一般的であり、被訓練者の言語化を訓練に取り入れるということは、両者による言語化が行われることになる。実際のマイクロカウンセリングのモデリングにモデルの遂行内容の言語化を導入するためにも、上記の点を検討していく必要がある。

引用文献

- Baker, S. B., & Daniels, T. G. (1989). Integrating research on the microcounseling program: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 213-

- 222.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Daniels, T. (2003). A review of research on microcounseling: 1967-present. In A. E. Ivey & M. B. Ivey (Eds.), *Intentional interviewing and counseling: Your interactive resource* (CD-ROM). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- 福原 真知子・アレン, E. アイビー・メアリ, B. アイビー (2004). マイクロカウンセリングの理論と実践 風間書房
(Fukuhara, M., Ivey, A. E., & Ivey, M. B.)
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling: Innovation in interviewing training*. Springfield, IL: Thomas.
- 河越 隼人 (2009). カウンセリング技法習得に及ぼすモデリングの言語化の効果 カウンセリング研究, **42**, 278-286.
(Kawagoshi, H. (2009). Effect of verbalization in modeling on the acquisition of a counseling skill. *Japanese Journal of Counseling Science*, **42**, 278-286.)
- Lang, G., & Van der Molen, H. T. (2004). *Psychological communication. A basis for the helping process*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Pressley, M., McDaniel, M. A., Turnure, J. E., Wood, E., & Ahmad, M. (1987). Generation and precision of elaboration: Effects of intentional and incidental learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **13**, 291-300.
- 坂野 雄二 (1986). モデリングと言語——認知的行動変容の基礎と臨床—— 岩崎学術出版社
(Sakano, Y.)
- 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.
(Tamase, K. (1990). Effects of manual and modeling on the acquisition of a basic counseling skill. *Japanese Journal of Counseling Science*, **23**, 1-8.)
- 玉瀬 耕治 (2008). カウンセリングの技法を学ぶ 有斐閣
(Tamase, K.)
- 玉瀬 耕治・田中 寛二 (1988). マイクロカウンセリングに関する研究 奈良教育大学教育研究所紀要, **24**, 53-66.
(Tamase, K., & Tanaka, K. (1988). A literature review and a study on microcounseling. *Bulletin of Nara University of Education*, **24**, 53-66.)
- Van der Molen, H. T., Smit, G. N., Hommes, M. A., & Lang, G. (1995). Two decades of cumulative microtraining in The Netherlands: An overview. *Educational Research and Evaluation*, **1**, 347-378.

—— 2011. 3. 11 受稿, 2011. 5. 7 受理 ——