

学生相談のグループプログラム実践に伴う 困難や課題の探索ならびにその解決方略の検討 —実践者の認識を基にして—

横山 孝行*

Research of the Difficulties and Problems of Practitioners in Group Program Practices and Consideration of the Solution Strategy in Student Counseling

Yokoyama Takayuki*¹

The purpose of this study was to investigate the difficulties and problems that practitioners recognized and to consider future research direction for the improvement quality of group program practices in educational activity of student counseling. The research was carried out on the staffs on 16 student counseling services through interview. Results were found 11 of the difficulties and problems from qualitative analysis. Next analysis, the difficulties and problems was organized from the point of view the multi-axis to comprehensive practice model in student counseling and four occurrence scenes. Four occurrence scenes, when they were involved with students, when they knew, adjusted and evaluated about group programs, when they were involved with other practitioners and faculty members, and when related to the system of student counseling agency. It was considered that the necessary studies for improving the quality of the group program practices is mainly seven. 1) It is to organize the knowledge and behavior of practitioners about how to involve with students at the phase of implementation of programs. 2) It is to investigate the needs of practitioners on the information collection of the group program practice. 3) It is to accumulate the knowledge to adjust the programs. 4) It is to develop reduced scales. 5) It is accumulate ideas for enhancing the practical ability through practice. 6) It is to consider the effective knowledge and behavior for creating a cooperative relationship with other practitioners and faculty members. 7) It is to consider effective outbound content and method for deepen understanding in campus.

問題と目的

現在、学生相談の教育活動として、学生相談特有の授業やワークショップ、セミナー、各種グループ体験・教室等、学生グループを対象にした多様なプログラムが実践されている。本研究では、学生相談におけるこれらのプログラムを総じて「グループプログラム (GP)」と表現する。

近年の GP の取組状況として、2009 年度と 2012 年度の学生相談機関の全国調査結果を比較すると、正課教育 (授業) ならびに正課外プログラムに取り組むまたは携わる機関が漸増している (吉武ら, 2010 ; 早坂ら, 2013)。GP 実践が漸進的に広がっているが、近年、学生や大学コミュニティのニーズに基づいた効果的な実践も学生相談に期待されている (齋藤, 2002 ; 内野, 2005)。今後、さらに GP 実践を発展させるためには、GP に取り組む学生相談機関の量的な増加だけでなく、現代の学生に必要なこと・もの (例えば、特定の知識、態度、スキル、関心および対人ネットワーク等) をより効果的・効率的に獲得させること、つまり実践の質を高めていくことが重要と考える。

そもそも GP 実践とはどのようなものか。GP 実践の捉え方は主に二つあると考える。一方は、GP を実践する学生相談担当者 (以下、実践者) が学生にとって意義のある内容のプログラムを提供する等の「どのようなプログラムを行うか」という側面である。もう一方は、「実践者がどのような必要を感じて企画立案し、何に留意してどのような動き、学生や教職員等の反応から何を感じたか (本山, 2008)」等、実践者の認識や行動の過程として、「いかにプログラムを行うか」という側面がある。これらを別の言葉で表現すれば、前者は“プログラムの中身 (内容や手法等) は何か”ということであり、後者は“どうやってプログラムを運営していくか”ということである。

山川 (2011) によれば、学生相談の GP 実践について公表される際、プログラムの紹介やその意義について論じられることが多いという。これまでの研究の焦点は、いわゆる効果研究として、学生にとって有益な内容や手法の開発が主であったと思われる。つまり、「どのようなプログラムを行うか」という側面のみから質の高い GP 実践を探求し、「いかにプログラムを行うか」はあまり研究の焦点と

* 東京工芸大学学生支援センターカウンセラー
2017年3月8日 受理

2 学生相談のグループプログラム実践に伴う困難や課題の探索ならびにその解決方略の検討—実践者の認識を基にして—

ならなかった。このような研究の現状を心理学の“図と地”という言葉を用いて表現すると、「どのようなプログラムを行うか」が“図”で、「いかにプログラムを行うか」は“地”の関係であったといえるのかもしれない。なお、有益な GP を開発し、その効果を検証してエビデンスを積み重ねる研究は今後も必要である。

本研究では、これまであまり焦点が当てられなかった「いかにプログラムを行うか」という側面からの検討も、GP 実践の質向上のために有益であると考え。教育心理学において、生徒が授業から何を学び取るかを決定づける主要因のひとつは、教師の授業意図や生徒との関わり方等であるといわれている（丸野，2005）。GP 実践も一般的な授業も、グループを対象としたアプローチとして共通であるとみた場合、GP 実践においても実践者の考えた事や動き方が取組の成果に影響を及ぼす可能性がないとはいえない。そのため、GP 実践の質向上を探求する際、実践者の認識や行動に焦点を当てることも必要であると考え。また、実践者の認識や行動の観点から、GP の計画・実施・評価の過程について検討を積み重ねることで、「プログラムマネジメント（安田，2010）」に関する知見を見出すことができると推測する。そのような知見は、「プログラムを企画・立案することが不得手な日本の心理援助（齋藤，2008）」において有益な情報となり、GP 実践の質向上のみならず量的増加にも貢献すると考える。

学生相談担当者の認識を扱った先行研究では、学生相談活動全体に係る困難や課題を明らかにしてきた（内野・森田，2012；坂本，2014）。しかし、GP 実践に特化した研究は見当たらない。「いかにプログラムを行うか」という側面の質向上に向けた足がかりとなる研究として、本研究は、

実践者が GP 実践を通して認識した困難や課題に着目する。理由は、実践者が取り組みの中でどのようなことに困り、何を課題として感じているか等の問題点を把握すれば、それらの問題への解決を検討することができ、結果的に「いかにプログラムを行うか」という側面の質を高めることに寄与すると考えたからである。

本研究は、第一の目的として、実践者の認識を尋ねた横山（2015）のデータを再分析し、GP 実践に伴う困難や課題を探索的に明らかにする。そして、その困難や課題の特徴から、それらを解決するような研究の方向性について考察することを第二の目的とした。

用語の定義

本研究における GP 実践は、「学生相談担当者が教育活動の一環として、当該大学に所属する学生を対象に、グループを活用したプログラムを計画・実施・評価する過程（横山，2015）」と定義する。また、本研究では、フリースペース等の自然発生的な学生グループへの介入は含めず、学生相談担当者が GP の計画に携わり、学生達を集めて実施するという介入を対象とした。

方法

（1）調査協力者の属性と GP 実践の形態

横山（2015）の調査協力者 18 名に対して、2015 年 7 月にデータの再分析による研究成果公表の許可について個別に依頼し、承諾を得た 16 名を本研究の調査対象とした（表 1）。16 名の学生相談歴の平均は 11.4 年（標準偏差=7.4，範囲：3 年～32 年）、当該 GP を実践した勤務校における所属年数の平均は 9.6 年（標準偏差=7.4，範囲：3 年～32

表 1 調査協力者の属性

	性別	学生相談歴	所属年数※	職位	雇用形態	1 週間の勤務日数
1	女性	16-20 年	16-20 年	職員	非正規	5.5 日
2	男性	11-15 年	6-10 年	職員	正規	5 日
3	女性	31-35 年	31-35 年	職員	正規	5.5 日
4	男性	6-10 年	1-5 年	職員	非正規	4 日
5	女性	1-5 年	1-5 年	職員	非正規	2 日
6	女性	11-15 年	11-15 年	職員	正規	5 日
7	男性	6-10 年	1-5 年	職員	非正規	4 日
8	男性	6-10 年	1-5 年	職員	非正規	5.5 日
9	女性	6-10 年	1-5 年	職員	非正規	3 日
10	男性	11-15 年	11-15 年	職員	非正規	5.5 日
11	女性	6-10 年	6-10 年	教員	正規	5 日
12	男性	1-5 年	1-5 年	職員	非正規	5 日
13	女性	11-15 年	11-15 年	教員	正規	5.5 日
14	男性	1-5 年	1-5 年	職員	非正規	5 日
15	女性	11-15 年	6-10 年	職員	正規	5 日
16	女性	21-25 年	11-15 年	職員	正規	5 日

※当該 GP を実践した勤務校における所属年数

年)、1週間あたりの勤務日数の平均は4.7日(標準偏差=1.1, 範囲: 2日~5.5日)であった。

16名から32個のGPが語られた。GP実践の形態における正課性(正課授業—正課外プログラム)、志向性(GPの目的)、単独・協働性(学生相談機関単独実践—学内他部署/他大学との協働実践)、対象性(全学生対象のGP—特定の属性や役割の学生対象のGP)の各個数を表2に示した。

(2) 調査手続きと分析方法

2013年3月から9月にかけて、半構造化面接法を用いてGP実践における認識や行動を尋ねるインタビュー調査を個別に行った。語られた内容は調査協力者の承諾を得てICレコーダーに録音した。インタビューの中で調査協力者全員に「当該GPに取り組む中で困ったことや課題に感じることは何か?」と尋ねており、本研究ではその設問への回答を分析対象とした。

分析方法は次の手順で行った。まずは逐語録を作成し、繰り返し精読した。次に、語られた内容の中で1つの意味のまとまりがある発言(コード)を抽出した。その際、1つのGP実践において複数のコードがあると判断した場合は、コード同士を統合することはせず、複数のコードのまま抽出した。類似したコードを1つの概念としてまとめた。そして、GPの計画・実施・評価という一連の過程において、各段階に伴う困難や課題を明確にするために、生成された概念を横山(2015)の「学生相談のGPにおける包括的な実践モデル(包括モデル)」のカテゴリのどれかに分類した。なお、本分析において、コード—概念—カテゴリ間の関連性を継続的に検討した。

なお、生成された概念を概観した際、4つの場面において困難や課題が生じていた。GP実践に伴う困難や課題の

理解を深めるために、概念を包括モデルと4つの場面から多軸的に整理した。具体的な結果は後述する。

(3) 学生相談のGPにおける包括的な実践モデル

包括モデルは、GPの正課性、志向性、単独・協働性、対象性が異なっても、教育活動としてのGP実践に共通にみられる実践者の認識や行動をモデル化したものである(横山, 2015)。包括モデルは5個のカテゴリグループ、23個のカテゴリ、85個の概念から構成され、95%信頼区間の上側限界を利用した捕獲率は90.85%であり、一定の理論的飽和状態が確認されている。以下、本文では横山(2015)の包括モデルに準じて、カテゴリグループ名を《 》、カテゴリ名を『 』で示す。

包括モデルのストーリーラインについてカテゴリグループを基に説明すると、「実践者は他の学生相談活動や自己研鑽活動から行った《日常的準備》に基づいて、GPを《学生目線で計画》し、《臨機応変な実施》を行った後に、取組について《多面的な評価》を行い、次のGPの計画・実施につなげていく。また、GPの計画・実施・評価の一連の過程も《日常的準備》を促進する。さらに、個別相談中の学生等に対してはGPと《連動した個別援助》が展開される」となる。

結 果

(1) 包括モデルからみた困難や課題

GP実践に伴う困難や課題について35個のコードが抽出され、11個の概念が示された。包括モデルの各カテゴリグループに分類された概念の個数は《日常的準備》に4個、《学生目線で計画》に2個、《臨機応変な実施》に2個、《多面的な評価》に3個、《連動した個別援助》に0個であった(表3)。以下、各カテゴリグループ場面における

表2 GPの形態

正課性	正課教育: 7個	
	正課外教育: 25個	
志向性	関係作り ^{*1} : 10個	関係作りと能力習得: 4個
	能力習得 ^{*2} : 10個	能力習得と自己・人間理解: 2個
	自己・人間理解 ^{*3} : 3個	関係作りと自己・人間理解: 3個
単独・協働性	学生相談機関単独実施: 15個	
	学内他部署の教職員と協働: 14個	
	他大学や外部専門家と協働: 3個	
対象性	全学生対象: 15個	
	特定の属性や役割の学生対象: 16個	
	全学生から特定の学年の学生に対象変更: 1個	

※1 「学内の人・部署との関係作り」の略

※2 「特定の能力やスキル、知識の習得」の略

※3 「自己や人間への理解・興味の深化」の略

表3 「包括モデル（横山，2015）のカテゴリグループとカテゴリ」と「本分析で生成された概念とコード」

包括モデル（横山，2015）		本分析で生成された概念	コード例 〔コード数〕
カテゴリグループ	カテゴリ		
日常的準備	自身のシーズをみかく	①GP 実践に関する情報不足	他の大学で何をしているかはわかるが、細かな情報やプログラムの何が良かったのかを知りたい／（学生相談で）キャリア支援をやっている例を、私の見つけ方が下手ということもあるんですけど、あんまりなかった [2]
		②他の実践者の学習の必要性	（学生相談の）職員がグループを体験することが必要です。（中略）「学生相談室で今後グループ（の実践）をやっていきましょうね」というのが、全員の意見としてあるんだったら、やっぱりそういう研修に行くことが大事ななって [2]
	活動体制を育てる	③教職員の GP 実践に対する理解の乏しさ	教職員からは「（参加人数が）それしか参加していないの？」という反応。ある程度、否定的でも認められるようにやっていく。[3]
		④GP 実践を支える学内基盤の整備が途上	お金がある部署じゃないので予算的な葛藤が生じる／活動内容は（学生相談機関の）規程に定められているはずですけど規程のほうが追いついていない [6]
学生目線で計画	対象学生に合った内容・方法を設計する	⑤学生目線で内容を考える難しさ	大学の特徴が違うため、前任校の大学と同じように（プログラムを）やっていいか葛藤は少しありました（中略）まずは率直に参加した学生に「どうして欲しい？」とか聞いたりしながら微調整をしていった／学生の感想の中に「何やってんだか意味不明」て言われて（中略）ワークの前に「こういうふうにごちゃごちゃとやってみて」というヒントを入れながら実際にしてもらいようにした（中略）なかなか思うようにはいってない[4]
	適切な日時・場所を設定する	⑥教職員に負担をかけないやり方を模索	打ち合わせやプログラムはこちらから先生の研究室に向いて行った。（中略）うちの大学の先生方は忙しい。だから先生の負担がかからないようなやり方が大変だった。[2]
臨機応変な実施	参加学生に柔軟に関わる	⑦個別相談時とは異なる関わり方に葛藤	こんなにはっきりものを言っちゃって良いのかなとか。あんまり（個別）相談の時は断定はしないんだけど、（プログラムの中では）断定的に言わないと学生に伝わらない部分もあるので [3]
		⑧参加学生の不確実性による即興的な判断に困惑	当日にならないと何人来るかかわからない／（参加学生が）神経症圏の人、発達障害圏の人に二分している（中略）ワークをどのへんに照準を合わせてやるか迷う [5]
多面的な評価	GP の意義と課題を検討する	⑨時間のかからない効果測定の模索	効果測定をやってみたくはいいけど、（プログラムの中で）アンケートをやるたびに結構時間を使ってしまうので勿体無い（中略）効果的な効果測定があったら教えて欲しい [1]
	実施を維持・発展させる	⑩他部署との協働的な GP 実践に継続的に関与できない	（依頼された授業の 1 コマについて）先生方にフィードバックしないと途切れてしまう。（中略）実施をコンスタントにしたいが、結局、去年 1 回だけやって終わってしまった [2]
		⑪他の活動との兼ね合いから GP 実践を発展させることに葛藤	宣伝しても良いんだけど、あんまりやってしまうと新しいクライアントの対応が追いつかない／今は「コミュニケーションが苦手」と思う学生の参加がほとんど（中略）もう少しいろんな層の人に参加してもらおうようにするのか、それとも別でするのか考えるが時間がない [5]

11 個の困難や課題を横山(2015)のカテゴリを用いて示す。本分析で生成された概念は【 】で示し、①～⑪の番号を付与した。なお、本文および表中の対象学生とは実施しようとしている GP の対象となる学生達の人物像で、参加学生とは実際に GP へ参加した学生達を指す。

1) 《日常的準備》

『自身のシーズをみかく』において、【①GP 実践に関する情報不足】と【②他の実践者の学習の必要性】が示された。【①】は他大学の GP 実践について調べるが情報が乏しいこと、【②】は他の実践者が GP についてさらに学習

を要することを意味する。

『学内の活動体制を育てる』において、【③教職員の GP 実践に対する理解の乏しさ】と【④GP 実践を支える学内基盤の整備が途上】が示された。【③】は GP 実践に対して周囲の教職員からの理解が十分に得られていないこと、【④】は学生相談機関の予算・人手不足や教育活動に関する規程の未制定等であることを意味する。

2) 《学生目線で計画》

『対象学生に合った内容・方法を設計する』において、【⑤学生目線で内容を考える難しさ】が示された。これは、

前任校等でのプログラムを現在の所属大学の学生にそのまま行うことに葛藤し、大学の違いを考慮して適当な内容となるように手探りながらアレンジしていることや、参加学生の感想等から学生が当該 GP の意義を認識できるように内容を試行錯誤していることを意味する。

『適切な日時・場所を設定する』において、【⑥教職員に負担をかけないやり方を模索】が示された。これは、他部署との協働実践において、教職員に負担がかかり過ぎないように場所や時間を考えて動くことが大変であったことを意味する。

3) 《臨機応変な実施》

『参加学生に柔軟に関わる』において、【⑦個別相談時とは異なる関わり方に葛藤】と【⑧参加学生の不確実性による即興的な判断に困惑】が示された。【⑦】は、参加学生にとって有益な取組となるためには、個別相談場面とは異なる関わり方が求められることに葛藤することを意味する。【⑧】は実施当日になって始めて正確な参加人数を把握したり、多様なタイプの学生が集ったことを知ったりする等から、計画していたプログラム内容を実際の人数・タイプ等に応じてその場でどのように微調整するか判断に困惑することを意味する。

4) 《多面的な評価》

『GP の意義と課題を検討する』において、【⑨時間のか

からない効果測定の模索】が示された。具体的には、当該 GP の成果を探究したいが、実施中に学生のアンケート回答時間を長くとることが惜しいため、効率的な評価方法を模索していることを意味する。

『実施を維持・発展させる』において、【⑩他部署との協働的な GP 実践に継続的に関与できない】、【⑪他の活動との兼ね合いから GP 実践を発展させることに葛藤】が示された。【⑩】は教職員との協働実践において継続的に取り組みに関与したいが、先方の意向などから難しい場合があることを意味する。【⑪】は学内ニーズや参加学生の観察等から GP 数を増やしたり、当該 GP の対象学生を広げたりする必要性を感じるが、他の学生相談活動の時間確保の点から葛藤することを意味する。

(2) 包括モデルと生起場面からみた困難や課題

生成された 11 個の概念を概観すると、GP 実践に伴う困難や課題は 4 つの場面で生じていた。すなわち、「学生と関わる場面【⑦】」「GP を把握・調整・評価する場面【①⑤⑧⑨】」「他の実践者や教職員と関わる場面【②③⑥⑩】」「学生相談体制に関連する場面【④⑪】」である。そこで、GP 実践に伴う困難や課題の特徴についてより理解を深めるために、11 個の概念を包括モデルの 4 つの段階（日常的準備・計画・実施・評価）と上記の 4 つの場面から多軸的に捉えて整理した（表 4）。

表 4 実践の段階と生起場面からみた困難や課題

		生起場面			
		学生と関わる場面	GP を把握・調整・評価する場面	他の実践者や教職員と関わる場面	学生相談体制に関連する場面
カテゴリーグループ	日常的準備段階		①GP 実践に関する情報不足	②他の実践者の学習の必要性 ③教職員の GP 実践に対する理解の乏しさ	④GP 実践を支える学内基盤の整備が途上
	学生目線で計画する段階		⑤学生目線で内容を考える難しさ	⑥教職員に負担をかけないやり方を模索	
	臨機応変な実施をする段階	⑦個別相談時とは異なる関わり方に葛藤	⑧参加学生の不確実性による即興的な判断に困惑		
	多面的に評価する段階		⑨時間のかからない効果測定の模索	⑩他部署との協働的な GP 実践に継続的に関与できない	⑪他の活動との兼ね合いから GP 実践を発展させることに葛藤

考察

以下、各生起場面における困難や課題について検討し、解決に向けた研究の方向性について考察する。

(1) 学生と関わる場面の困難や課題

《臨機応変な実施》をする段階には【⑦個別相談時とは異なる関わり方に葛藤】が分類された。具体的には、調査協力者は参加学生にとって有益な GP となるためには、個別相談時とは異なり、断定的な伝え方など特異な関わり方が必要な場面があることが語られた。このような困難が生じる要因は何か。

学生相談は学生一人ひとりのニーズに応じて個別相談を中心とした丁寧なコミュニケーションによってなされるといわれている（日本学生支援機構，2007）。つまり、面接の中で各学生の思いや考え等を丁寧に汲み取りながら、その学生に必要な支援を行う。GP を実施する際はどうか。横山（2015）の包括モデルによれば、実践者は個々の参加学生の様相の把握に努めようとしていることを示している。ただし、包括モデルでは実践者は参加学生一人ひとりを見る視点だけではなく、小集団や会場全体の様相も把握しようとしていることを明らかにしている。つまり、GP 実施時は個別・小集団・全体の観点から参加学生達を理解しようと努め、その理解を基に働きかける。そのため、学生集団を対象とする GP 実施時は、一対一の個別相談時とは異なる関わり方が求められると考えられる。

それでは、これまで実践者は参加学生とどのように関わってきたか。先行研究において、実践者は GP を実施する際に自身をファシリテーター（桐山，2008）、リーダー（横山・河野，2011）、トレーナー（中島・鈴木・丸山，2015）等と表現してきた。様々な表現が用いられる理由は、GP の目的や内容、背景となる理論等の違いによって、GP の実施者の認識や行動が異なるためであると思われる。ただし、別の見方をすれば、GP を実施する際の認識や行動が整理されていないと捉えることもできる。そのため、実践者は個別相談時と GP 実施時の関わり方の違いに困惑して葛藤を持ってしまうことも考えられる。様々な GP を尊重することは重要であるが、参加学生と直接関わる際の実施者の認識や行動を体系的に整理していくことは、「いかにプログラムを行うか」という側面の質向上に寄与できるのではないか。例えば、「GP 実施時と個別相談時」「GP の目的別」「GP の内容別」等における実践者の認識や行動について、共通点・類似点・相違点等の観点から検討をしていくことが有用であると考えられる。

(2) GP を把握・調整・評価する場面の困難や課題

《日常的準備》の段階には【①GP 実践に関する情報不足】が分類された。GP を計画する際、他大学の取組等が参考になると思われる。しかし、調査協力者の語りから、様々な GP を把握する際に必要な情報が十分に得られてい

ない可能性が見出された。

このような情報不足は、学生相談界でどのように充実した情報共有を行えば良いか、という問題として捉えられる。学生相談界で互いに意味のある情報共有となるために、まずは実践者を対象に「他大学の GP 実践についてどのような情報を知りたいか」等のニーズ調査を行うことが有効であると考えられる。多くの者が求めている情報の観点を明らかにし、その観点に基づいて各実践者が可能な範囲で情報公開していけば、GP 実践について充実した情報共有ができるのではないかと考えられる。また、GP 実践の全体像を整理する意味で、定期的に GP の内容等について展望する研究も有益であると考えられる。

《学生目線で計画》する段階において【⑤学生目線で内容を考える難しさ】が、《臨機応変な実施》をする段階では【⑧参加学生の不確実性による即興的な判断に困惑】が分類された。調査協力者は過去に実践した GP や計画した内容であっても、対象学生や参加学生の特徴や実態等に依じた取組となるように手探りながら内容を調整していた。このような調整は、学生にとってより有益な取組となるような「学生中心の GP 実践（横山，2015）」を展開する態度の表れであると考えられる。しかし、内容のどこをどう調整すれば有益な GP となるのか、最初から明確な答えがあるわけではないだろう。そのため、試行錯誤にならざるをえないところに難しさがあると推察される。調査協力者のように参加学生の体験や意見に向き合いながら、学生にとってより有益な GP となるように試行錯誤を続けることが必要なかもしれない。

実践者が試行錯誤し続ける際に、GP の内容等の調整についての知見が役立つと考えられる。例えば、「他大学の先行実践の内容をアレンジして行う際に、どのような理由でいかに変えたのか」「さらに効果を高めるために、今年度は前年度の内容のどこをどう改良したか」「当日の会場を観察していく中で、どのような判断の基に計画した内容を少しだけ変えたのか」等の調整について、その結果や成果の観点から検討を行うことで、調整に関する有効な知見を見出すことができるのではないかと考えられる。そのような知見の蓄積は、多くの実践者にとって有益な示唆を与えると考えられる。

《多面的に評価》する段階には【⑨時間のかからない効果測定の方法】が分類された。当該 GP の効果を検証する際、実施時間を短縮してまで参加学生からデータを得ることにジレンマを感じている様相が語られた。これは、効率的なデータ収集が課題になっていると捉えられる。

教育現場において、心理学的構成概念をアウトカムまたは説明変数、中間変数として測定することが必要と考えられる場面が多いにもかかわらず、実践的場面の諸事情により妥当性や信頼性が担保された尺度等を用いることが困難な場面が多いことが指摘されている（星野・安田，2015）。例えば、何十項目もある心理尺度を複数回（事前・事後・フォローアップ等）、参加学生に回答してもらうことは多くの時間がかかり、学生の負担も増えるため、現実的に難しいことが容易に想像できる。教育現場における効率的な

測定方法について、星野・安田(2015)は近年盛んになっている実証的な経済学的研究の手法を紹介している。それは、既存尺度と相関が高いことが確認されている3項目程度の短縮尺度の利用である。あらかじめ妥当性・信頼性を確認した数項目を利用することで、参加学生アンケート回答時間を短くし、GPの実施時間の削減を防ぐことができるだろう。今後は、例えば自己理解、コミュニケーションおよびストレス対処等の学生相談のGP実践で比較的多く扱われるテーマ(横山, 2010)の短縮尺度の開発が有益ではないか。また、他大学ではあまり行われていないような独自のGPであっても、既存の心理尺度を参考に数項目の指標等の開発も有用であると考えられる。

(3) 他の実践者や教職員と関わる場面の困難や課題

《日常的準備》の段階には【②他の実践者の学習の必要性】と【③教職員のGP実践に対する理解の乏しさ】が分類された。実践者の理論的オリエンテーションや援助アプローチの関心は様々であると推測される。また、教職員の大学教育や学生相談に対する考え方も一様ではないだろう。様々な考えや関心を持つ者達と一緒に仕事をする現状において、調査協力者はGPに取り組む上で、他の実践者がさらにGPの学習を深めることと、教職員と共通理解を深めることに課題があると認識していたのかもしれない。また、《学生目線で計画》する段階では【⑥教職員に負担をかけないやり方を模索】が、《多面的に評価》する段階では【⑩他部署との協働的なGP実践に継続的に関与できない】が分類された。他部署と協働する際、相手に必要以上の負担をかけないことは重要と考えられるが、調査協力者は先方の都合等に応じて配慮して動くことが大変であったと認識していた。また、実践者が望んでも、状況に応じて継続的に協働実践できるとは限らないジレンマが語られた。

近年、複数人によるGP実践を通して、運営上の問題を話し合うことで学生を支援する上での知見を深める助けとなったり、実践者間の連帯感を高めたり、部署間の相互理解・相互承認を深められたことが報告されている(森田・岡本, 2006; 山村・石黒・山下, 2012)。これらの研究から、複数人によるGP実践は実践者にとってOn the Job Trainingとして学習の機会となったり、他の実践者や教職員との協力関係を深めたりする可能性がある。しかし、実践者の学習という観点からの研究はほとんどない。今後は、取組の中で互いに実践力を高める機会となるために行った工夫を蓄積することが有用であると考えられる。また、これまでは学生相談活動全般(宇留田, 2003)やケースの連携(坂本, 2013)に関する効果的な協働方略が検討されてきたが、GP実践に特化した研究は少ない。他の実践者や教職員等の関係者と協力関係を作るために効果的な実践者の認識・行動等を検討することも、「いかにプログラムを行うか」という側面の質向上に寄与すると考える。具体的には、関係者と共通理解の形成、相互の負担軽減および持

続的な協働実践となるように、どのような判断や動き方等が有用であるかという研究である。

(4) 学生相談体制に関連する場面の困難や課題

《日常的準備》の段階には【④GP実践を支える学内基盤の整備が途上】が、《多面的に評価》する段階には【⑪他の活動との兼ね合いからGP実践を発展させることに葛藤】が分類された。【⑪】は【④】の影響を受けて生起すると考えられる。すなわち、学生や学内に必要な取組をさらに発展させていきたいが、実践者は有限な予算・人手・時間等との間で葛藤すると推察される。そのため、学生相談体制の充実が【④】と【⑪】を根本的に解決させると考えられる。

しかし、学生相談体制は、瞬時に充実したものになることにはないと思われ、現実的には教職員に学生相談活動について理解を深めてもらいながら、漸進的に構築されていくものと思われる。GP実践を継続・発展させる上でも、教職員からの理解は必要不可欠であると考えられる。また、学生相談活動の説明責任(日本学生相談学会, 2013)の観点から、実践者はGP実践に携わる教職員だけでなく、直接的には関与しない教職員に対しても、必要に応じて当該のGPの内容や意義を説明できることが求められるだろう。今後は、実践の体制に関連する場面の困難や課題に限らず、【③教職員のGP実践に対する理解の乏しさ】への解決も含めて、学内でGP実践の理解を深めてもらうような効果的な発信内容・方法について検討する研究が有益であると考えられる。

(5) 本研究の限界と今後の課題

本研究は16名の実践者を対象とした調査であり、GP実践に伴う困難や課題を網羅的に明らかにしたとは言い難い。「いかにプログラムを行うか」という側面の質向上を目指して、今後も実践者が認識した困難や課題を収集し、解決に向けた検討を要する。

また、本研究の調査協力者の所属年数の平均は9.6年、1週間あたりの勤務日数の平均は4.7日であった。本研究は比較的「キャンパスに長くいる者/いつもいる者」を対象に調査を行ったと捉えられる。しかし、現在は短期雇用や非常勤等の時間が限られた立場の学生相談担当者が多いといわれている(早坂, 2009)。そのため、今後は「キャンパスに長くいられない者/いつもはいない者」に焦点を当てて、GP実践において認識した困難・課題を明らかにしていくことも有益であると考えられる。

さらに、本調査時のインタビューの際、「当該GPに取り組む中で困ったことや課題に感じることは何か?」という設問を用いたが、1つの質問文に困難と課題の双方を尋ねている。「困ったこと」は実践に伴う問題そのものであり、「課題に感じること」は実践を維持・発展させるために今後必要なこと等という問題解決的な意味合いも含まれていると考えられる。異なる意味内容を1つの設問で尋ねたことで、調査協力者は回答に戸惑ったかもしれない。

8 学生相談のグループプログラム実践に伴う困難や課題の探索ならびにその解決方略の検討—実践者の認識を基にして—

そのため、今後は困難と課題を分けた設問で尋ねることが必要である。

付 記

本稿は日本学生相談学会第34回大会において発表した内容を加筆・修正したものである。

文 献

早坂浩志 2009 GP事業の動向と学生支援および学生相談への影響. 学生相談研究, 30(2), 148-157

早坂浩志・佐藤純・奥野光・阿部千香子 2013 2012年度学生相談機関に関する調査報告. 学生相談研究, 33(3), 298-320.

星野崇宏・安田節之 2015 教育・臨床実践のための介入効果の解析と評価. 教育心理学年報, 54, 221-226.

桐山雅子 2008 学生相談室が提供するキャンパスの練習機能—スリー・ステップ・アプローチの試み—. 学生相談研究, 28(3), 181-190.

丸野俊一 2005 授業の効果を上げる. 高垣マユミ編著 授業デザインの最前線—理論と実践をつなぐ知のコラボレーション—. 北大路書房, 123-157.

森田裕司・岡本貞雄 2006 新入生対象の講義「キャンパスライフ実践論」の試み—学生生活全体のサポート—. 学生相談研究, 26(3), 185-197.

本山智敬 2008 学生相談に関する近年の研究動向—2006～2007年度の文献レビュー—. 学生相談研究, 29(2), 166-186.

中島道子・鈴木ひみこ・丸山智美 2015 1セッションSSTプログラムの実践とその効果—社会性のつまずきを抱える大学生グループ(発達障害含む)を対象に—. 学生相談研究, 35(3), 230-242.

日本学生支援機構 2007 大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」—.

日本学生相談学会 2013 学生相談機関ガイドライン (Ver1.01).

齋藤憲司 2002 学生相談—最近の動向1999～2001—. 学生相談研究, 23(1), 105-114.

齋藤憲司 2008 青年期のこころの発達と〈関係系〉. 中釜洋子・高田治・齋藤憲司著 心理援助のネットワークづくり—〈関係系〉の心理臨床—. 東京大学出版会, 224-246.

坂本憲治 2013 教職員と「問題を共有できない」困難の克服プロセス—学内連携の対処方略モデルの生成—. 学生相談研究, 34(2), 109-123.

坂本憲治 2014 学生相談カウンセラーの困難に関する探索的研究. 川口短大紀要, (27), 109-122.

宇留田麗 2003 異職種間の協働による学生相談活動を成立させる方略の探索. 学生相談研究, 24(2), 158-171.

内野悌司 2005 2004年度の学生相談界の動向. 学生相談研究, 26(1), 50-61.

内野悌司・森田裕司 2012 全国学生相談機関調査の活用方法. 学生相談研究, 33(2), 164-179.

山川裕樹 2011 辺縁での学生相談機能について—個人面接外・授業外での学生支援—. 成安造形大学紀要, 2, 161-178.

山村総一郎・石黒太・山下倫実 2012 学生支援業務における教育学習支援部門と学生相談部門に関わるスタッフ間での協働イベント活動の試みについての考察. 流通経済大学社会学部論叢, 22(2), 95-115.

安田節之 2010 対人・コミュニティ援助の質を高めるプログラム評価のあり方. コミュニティ心理学研究, 4(1), 7-15.

横山孝行 2010 学生相談の心理教育プログラムに関する文献的研究—ライフスキルの観点から—. 東京工芸大学工学部紀要. 人文・社会編, 33(2), 62-70.

横山孝行 2015 学生相談のグループプログラムにおける包括的な実践モデルの作成. 学生相談研究, 36(1), 12-23.

横山孝行・河野麻美 2011 学生相談におけるライフスキル育成プログラムの試み. 東京工芸大学工学部紀要. 人文・社会編, 34(2), 15-23.

吉武清實・大島啓利・池田忠義・高野明・山中淑江・杉江正・岩田淳子・福盛英明・岡昌之 2010 2009年度学生相談機関に関する調査報告. 学生相談研究, 30(3), 226-271.