

## ビデオ映像を活用したグループ指導者トレーニングが 集団の支援に関するスキルに及ぼす影響

土方 圭\*, 堀出知里\*\*

### A Case Study of the Effect of Group Instructors Training by Using of Video Recording on Group Assistance Skill

Kei HIJIKATA, Chisato HORIDE

This research aimed to obtain basic data, through scrutinizing a case study, on if and/or how video recordings in instruction skill training for group instructors affected their group assistance skills.

A training course consisting of on-site instruction, interview, and viewing video-recorded images was planned and implemented. The self-evaluation scores and the interviews indicated the following effects.

- 1) Among the skills for group assistance, particular changes were observed in "task setting" and the "perception of group-individual relationships". Instructors began to set the task in a more participant-oriented manner, with flexible and appropriate responses to the actual situation. As for the perception of group-individual relationships, they became to focus more intensively on individuals in the group, which suggested their perspective of understanding the entire group from the individual events improved (recognition of importance of group-individual interaction).
- 2) As for the video-recorded training and the growth process, viewing the video-recorded images and being interviewed provided objective and multifaceted information. This "narrative" effectively helped link the qualitative and quantitative data expansion (both objective and subjective) that accompanied the growth process with learning, and encouraged "awareness". Allocation of ample time for activities contributed to the overall process, which efficiently facilitated and reinforced introspection on the whole.

The above findings indicated that use of video recording in the training worked effectively to enhance acquisition of the "skill for group assistance" and the perspective for self-evaluation necessary to achieve learning.

---

\* 筑波大学体育センター

\*\* 筑波大学大学院

## 1. はじめに

本学では、「野外運動」として開講されている共通体育の科目において、ASE (Action Socialization Experience: 社会性を育成する実際体験) や PA (Project Adventure: 体験学習・相互尊重・挑戦を基盤とした教育法) など、一般に Group Initiative と呼ばれるグループ活動を実践している。このようなグループ活動を用いた体験教育プログラムは、野外教育の領域で開発されてきた。野外教育の実践においては、安全の確保、社会性の向上や学習者個々への把握向上による教育効果の拡大など、様々な理由からグループ単位での指導を行う機会が多い。体験教育プログラムは野外教育におけるグループ活動の特質を意図的に集約したものであると捉えることができ、また、体験教育の実践的指導法においても、野外教育指導上の技術的特質が集約されていると理解できる。土方<sup>1)</sup>はキャンプ指導場面を研究対象として、「集団の支援に関するスキル」を、ファシリテーション、グループダイナミクス、グループワークの3領域にかかわるスキルとして提示している。これらはキャンプ指導場面のみならず、全ての野外教育指導場面に共通の重要なスキルであり、無論、体験教育プログラムの実践的指導法の中にも集約されるべきものである。指導者にとって、グループを指導する技術の向上、すなわち「集団の支援に関するスキル」トレーニングは必須であろう。

ところで、グループ活動と関係の深い体験教育プログラムは体験学習を基盤としており、その学びの過程において「自己評価」の重要性が指摘されている。この「自己評価」は学びと密接に関連し、例えば井上<sup>2)</sup>は、「子どもたちの学習を規定しているのは、究極のところ、自分自身を振り返るという行為、いわば「自己評価」ではないか」と指摘している。また梶田<sup>3)</sup>は、自己評価の本質的可能性につい

て5つの観点から語っており、その要点は①振り返りの機会提供、②自己認識成立、③意識していなかった自己の側面への気づき、④自己感情への気づき、⑤意欲の生起、という5つの可能性としてまとめられている。

体験教育プログラムを実施する指導者自身の学び・トレーニングについても先述の「自己評価」の重要性は当てはまるであろう。体験教育の実践的指導においては、「自己評価」を重要視する学びの過程に無知な指導者が参加者(学習者)の「自己評価」を促し得る可能性は皆無と考えられる。指導者は、まず自らが体験しなければならぬであろうし、さらに、自己を厳しく見つめ、評価し、実行に移すといった自己評価的指導態度が不可欠といえる。

先の自己評価に関する仮説や筆者の主張と関連して、自己評価の認知心理学的過程に準拠した学習プロセスを応用したビデオ映像によるフィードバック研究の例がある<sup>4)5)6)</sup>。富田<sup>7)</sup>は、幼稚園教諭に対して「ビデオ自己評価法」を実施し、援助スキルの変化について検討した。これは、各人が援助スキルチェック・リストに沿って自己の日常保育場面の録画ビデオを自己評価するというものであり、2週間に1回のセッションを5回実施した結果、教諭の援助スキルの使用頻度が増加したと報告している。このように、ビデオ映像は学習者に客観的な情報を提供し、自己評価に効果的と考えられる。

また、河浦<sup>8)</sup>は学習者自身の「語り」が自己評価に繋がる自己理解を援助するという観点を提示し、「語り」により多重な自己意識が相互に対話することで自己物語が形成され、聞き手の存在によって語り手はこうした内的なやりとりを行う場を得て、対話的環境で自己創生をなすことになる、と述べている。このようなナラティブの自己理解は、学習者の経験により生じた自己意識に対する内的変化を統合し、未来の自分を創生していくプロセス

といえよう。

学習者自身による「語り」には、受動的且つ客観的であったビデオ映像からの情報獲得に加え、個々が安全な対話的空間において能動的且つ主体的に「自己理解」をすすめ、さらに「自己評価」全般をフォローアップする可能性を期待できる。

以上の、「自己評価」および「自己理解」に関するいくつかの論考が示す実践上の示唆を受けて、「集団の支援に関するスキル」獲得については、ビデオ映像による「自己評価」、学習者の「語り」による「自己理解」といった観点が有効と思われる。

以上より、本研究ではグループ指導者に対するビデオ映像を活用した指導スキルトレーニングが「集団の支援に関するスキル」に及ぼす影響について実践事例を検討し、基礎資料を得ることを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 グループ指導者と参加者

グループ指導者は、教員養成系大学卒業後、体育系大学大学院に進学・在籍し、青少年を対象としたキャンプの運営および直接的なグループ指導歴（7年、年平均50日）や、各種講習会等における成人へのグループ指導歴（5年、年平均10日）を持つ27歳の女性であった。

参加者は、体育系大学の大学生、大学院生ら7名であった。

### 2.2 トレーニング

#### 2.2.1 プログラミング

トレーニングプログラムを計画・実施するにあたり、①直接体験としての実際のA.S.E.指導経験（以下OJT：on the job training）、②ビデオ映像による指導場面のフィードバック、③A.S.E.指導に関するインタビューをトレーニング構成要素とした。また、①②③の各構成要素をどのような配列にするかは重要であり<sup>9)</sup>津村<sup>10)</sup>の体験学習の4つのステップを

参考に①②③の各構成要素を配列した。

#### 2.2.2 トレーニング実施計画

トレーニングプログラムは2003年11月9日、11月10日、11月12日、11月13日の、のべ4日間に渡って実施した。トレーニング実施計画の詳細を表1に示した。

表1 トレーニング実施の計画

実施日		実施内容
11/9	session1	OJT 自己/他者評価 インタビュ―
11/10		VTR 視聴 インタビュ―
11/12	session2	OJT 自己/他者評価 インタビュ―
11/13		VTR 視聴 インタビュ―

### 2.3 評価データの収集方法

#### 2.3.1 「集団の支援に関するスキル」

土方が提示したキャンプカウンセラーソフトスキル構成要素（以下；CCSSC）を評価する項目群のうち「集団の支援に関するスキル」の項目群を本研究用に一部修正した質問紙（62項目・7件法）を作成し、グループ指導者による評価（自己評価）、参加者による評価（他者評価）をグループ指導終了直後に求め、データを収集した。

#### 2.3.2 インタビューによる発話内容

筆者とグループ指導者の間でインタビューを実施し、インタビューの場に筆者の一人が陪席して発話内容をデータとして記録した。

##### a. グループ指導直後

OJT 1回目、OJT 2回目共にグループ指導終了直後に約1間の半構造化インタビューを行った。質問内容は実際の指導について、集団の支援に関するスキルの認知状況、課題遂行状況、参加者の様子といったもので、前述の尺度項目に対応する形で進められた。OJT 2回目直後のインタビューでは前回との相違点などにも焦点をあてた。

## b. ビデオ映像視聴後

OJT 1 回目、OJT 2 回目共にビデオ映像視聴後、約 1 時間の半構造化インタビューを行った。内容には視聴前との相違点など、映像による影響を付け加えた。OJT 2 回目後のビデオ映像視聴後インタビューでは、前回との相違点などにも焦点をあてた。

## 2.4 トレーニング事例の分析方法

以下に実践事例データを検討する際の分析方法及び観点について述べる。

### 2.4.1 「集団の支援に関するスキル」

CCSSC のうち「集団の支援に関するスキル」に関する項目（一部修正）の自己評価得点と他者評価得点のトレーニング前後における変化という観点から、さらにインタビューによる発話内容の変化という観点から、ビデオ映像トレーニングが野外教育指導者の「集団の支援に関するスキル」に及ぼす影響について検討する。

### 2.4.2 グループ指導者の成長プロセス

ビデオ映像トレーニングでのインタビュー発話内容のうち、特に「集団の支援に関するスキル」に関する認知的な発話内容の変化を、

ビデオ映像トレーニングでの野外教育指導者の「成長プロセス」過程として記述した。この「成長プロセス」は、本研究の目的である「トレーニング基礎資料の獲得」に基づき、追試験やトレーニング実施のための「個人差」に考慮した観点といえる。この「成長プロセス」については、体験学習のプロセスを参考に整理・分析し、その特徴を検討した。

## 3. 結果

### 3.1 「集団の支援に関するスキル」の得点変化

#### 3.1.1 自己評定

グループ指導者の自己評価の項目得点について、1 回目と 2 回目の得点の差が 2 ポイント以上の項目を選定した。得点が増加した項目は 9 項目、減少した項目は 6 項目であった。得点が増加した項目のうち、課題設定に関連する内容 3 項目（番号 37, 53, 61）、個人に関連する内容が 5 項目（番号 13, 17, 22, 50, 51）であった。（表 2）。

#### 3.1.2 他者評定

他者評定の項目得点について Wilcoxon の符号付順位検定を行った。1 回目と比較して

表 2 自己評定項目の得点

番号	項目内容（得点の上がった項目）	差
13	私は参加者個々がグループに与えたよい影響を見つけようとする	2
17	私はグループの参加者全員と積極的に接した	2
22	私は参加者の発言を促す	2
37	私はグループ目標と個々の活動目標との関係を考慮していた	2
43	私は指示の最後に必ずキーポイントを示していた	3
50	私は参加者のレベルにあった具体例をたくさん挙げる	2
51	私は参加者の反応に応じて話の内容に変化をつける	2
53	私はこれから先の活動、生活に今の活動はどんな風に使えるかを提案していた	2
61	私は体験を日常生活へフィードバックできるような心がけていた	2
番号	項目内容（得点の下がった項目）	差
16	私はグループの参加者の名前・ニックネームを正確に呼んでいた	2
20	私は参加者同士の会話が弾みだしたら自分の関わりをおさえる	2
21	私はグループに向かって1人が発言していたときは参加者すべてに耳を傾けさせる	2
32	私はグループ内の秘密を必ず守る	2
34	私は活動への参加決定は参加者の意志を尊重する	2
35	私は積極的に参加者の自立を促す	2

表3 他者評定項目の得点

番号	項目内容 (得点の上がった項目)	z値	
6	指導者は参加者個々に注意を払っていた	-2.22	**
20	指導者は参加者同士の会話が弾みだしたら自分の関わりをおさえていた	-1.86	*
21	指導者はグループに向かって人が発言していたときは参加者すべてに耳を傾けさせていた	-2.24	**
22	指導者は参加者の発言を促した	-2.06	**
23	指導者は目立たない参加者が参加できるような機会を自然に作り出した	-1.67	*
33	指導者は性別の問題など倫理への配慮を実践していた	-2.23	**
60	指導者の参加者への接し方の基本は支援者としてであった	-1.89	*
番号	項目内容 (得点の下がった項目)		
10	指導者はグループの課題については最終的に達成できるように工夫していた	-2.06	**
16	指導者はグループの参加者の名前・ニックネームを正確に呼んでいた	-2.23	**
27	指導者は時には単純に参加者となって参加者との活動を楽しんだ	-2.00	**

\*\* p<0.05 \* p<0.1

2回目の得点が増加した項目は7項目、減少した項目は3項目であった。個人とグループとの関係に関連する3項目(番号6, 21, 23)、援助者としての役割に関連する3項目(番号20, 22, 60)、その他1項目において得点の増加が見られた。(表3)。

### 3.2 インタビューの発話から理解されるグループ指導者の「成長プロセス」

トレーニング中、計4回計画されたインタビューにおいてグループ指導者が語った内容のうち、集団の支援に関するスキルに関連すると筆者が判断したエピソードを、インタビューの記録から抜粋して示した。以下、〈〉は筆者の発話、「」はグループ指導者の発話である。なお、語りの意味のまとまりごとに冒頭に#と番号とインタビュー時期(OJT1直後, OJT1 VTR後, OJT2直後, OJT2 VTR後)を付した。

#### 1) グループの課題設定について

#1 (OJT1直後) : 〈意図に対して、できた?〉  
 「できた。ねらったことは、意見が出る環境。思っていることを相手に伝えること。ひとりひとりの感情を受け止めること。互いの感情が読みとれること。こういうのが、お互いにいい仕事をしていくのにつながってほしいと。そういう環境を自分たちでつくってほしいというのがあった。」(グループ指導者は「くものす」で自ら行った設定(網の目の大きさ、

高さ)が適切だったのかどうか、実は判断に苦しんでいたのだということを語った。)「ドン、と構えて落ちて着いてはいらなかった。

(参加者に)無理じゃん、って思わせる設定だったかも、という心配が最初があった」〈参加者から、無理じゃん、みたいな発言があった?〉「ちょっと厳しくない?、みたいなのは何人か。設定に責任転嫁された感じがした」  
 #2 (OJT1直後) : 「最後は成功してほしいな、っていうこと。エゴかな。1回(網に)当たるとやり直すっていうのは、自分が伝えたいことにとってマイナス。厳密にすることはマイナス、と思っていた。」

#3 (OJT1 VTR後) : 「(くものすの)設定は、よかった。すごい良かったと思う。でも、やってるときの自分の心を見ると、自分の中で自信がなかった。(アクティビティを)やっている中で、設定のこと(設定が適切かどうか)を考える時間が多かった。(アクティビティを)やっているときには)設定に対して余裕がない、自信がない自分がいた。でも設定は良かった。だから、設定に対する一つの自信にはなった。」

#4 (OJT1 VTR後) : 「やっぱり、昨日3回まで(ならロープに触れてもやり直しにしない)って言ったのが、どうだったかなあと考えてしまった。ビデオを見ていて、3回って言ったのは、参加者の集中力の限界というのもあったかなあ、と。3回、という前に、

みんな何回も同じミスをしていた。ミスが続いていることが、彼らにとってストレスだった。でも、それは自分が（アクティビティの中で）求めているストレスとは違った。でも、回数を3回って決めるのではなくて、回数を相手に言わせるとか、いろいろなやり方があったと思う。向こうに判断をゆだねる、という点で。全然ゆだねてもよかった。」

#5 (OJT1 VTR 後)：「映像をみて、3回と言ったときの印象はどうでしたか」「言ったとき、参加者がどういう反応をしたのか見たかった。本番（アクティビティをやっているとき）では、言ったことによって（参加者の）モチベーションが上がったように感じた。でも、ビデオを見たら、（その場面では）ものすごい沈黙が続いていた。でも、あのときあの場では、そういう雰囲気があった。（3回のことを）言った後、ビデオではみんな静かだった。時間が止まったような感じがあった。ビデオを見て、よくわからなくなった。」

2) グループと個人についての関係／援助者（ファシリテーター）としての指導者

2-1) 「深める」ことについての省察

#6 (OJT1 直後)：「ふりかえりは、うまくできなかった。（参加者本人としては）プラスレーションを感じている人はいなかったし。アイデアを出していない人もいたし。でも、彼らにとってそれが問題であるとするれば、それは振り返りのなかで出てくるはず。それが出てこないということは、彼らにとって問題ではないということ。でも、気になった。でも、そんなに気になってはいない。でも、わからん、今ここで（そういう感じが心の中で盛り上がっている）かも知れん。」

#7 (OJT1 直後)：「これは私の反省なんだけど、振り返りで深められない」<それはいつも？>「いつも。深め方がわからない」<深めるというのはどういうこと>「わからない。彼らの中では深まっているかもしれないけれど、でも、それを手応えとして感じられない。深

めるというのはいったい何なのか、イメージもできていない。どこに向かえばいいのか」

<深める、というのは、気になる言葉ではあるよね><なぜ、深められていないと感ずるのですか>「そう思うということは、もっと深められると思っているから。」

#8 (OJT1 VTR 後)：「もっと具体的な場面で話をすすめていかなければならないと思った。（アクティビティ中の）具体的な場面を自分の中にインプットしていかないと。彼らが忘れていることを私が投げかけてあげないと。」<昨日言っていた、出てこないということとは彼らにとって問題がない、というのと違った気づき>「（問題として）出てくるためには、（彼らの中で）相当引っかかってないと。それが出てこないということは、アクティビティにそれだけのパワーがなかった、とも思える。」

#9 (OJT2 直後)：「ふりかえりは、ひとりひとりの感情につこみたいと思っていた。具体的なことで、深められたと思う。でも、参加者から、この場（ASEの場）ではできるけど、日常生活の場ではできない、という大きな話になったとき、戸惑ってしまった。それをどのように終わらせようか、と。そこまで持っていけたのはいいけど、自分はこのASEのファシリテーターとしてどのように終わらせたらいいのか、と。」

#10 (OJT2 直後)：<でも、ふりかえりで深まったという感覚をあなた自身が持っているということ>「うーん、ちょっとわからない。私の中で、深まる、というのは個人の内省力だと思っている。ひとりひとりにフォーカスし、振ることで、あのときはこういうふうに思っていて、みたいにアウトプットはされたけど、それで深まっているかどうかという判断は、自分にはできない。こちらがこういうことを聞いたから応えているだけで、それで深まっているかどうかはちょっと。ふりかえりの中で、そういう（個人が自分について考

える) きっかけは多く与えられたと思うけれど、深まったかどうかはわかりません。」

#11 (OJT 2 VTR 後) <爆弾処理班の後のふりかえりはビデオをみてどう思いましたか>  
「やっぱり入れて良かったと思う。全体をトータルでみたとき、あれを入れたことは良かった。ふりかえりは、ここだ、と思ったところで入れないともったいない。そういうところで入れると、その後の流れは全然違うのではないかと思った。」<ここだ、というときはどういうときですか>「今回、ここだ、と思ったのは、誰かがフラストレーションを感じているような状況。そこで、なんとなく問題としてあったことを、はっきりと問題として見せる。」

2-2) 現場では見えなかったことが見える  
#12 (OJT 1 VTR 後): 「くものすのとき、始まったとき前に院生がいて、後ろに学群生がいて。そのとき後ろで A がアイデアを出していたんだけど、そのときは気付いていなかった。もしそこでそういうところに気付いていたら、振り返りのときとか違ったかも」

#13 (OJT 1 VTR 後): <どうでしたか>「見て思ったことがいっぱいあったなあ。」<具体的には>「一つは、アクティビティとアクティビティのつなぎ方。」「ビデオを見て、もうすこし自然に流したいと思った。こういうのって、パッケージされたプログラムだから必然性がないし、自然に流れるというのがどういふことかわからない。どうしても、はい、できました、次は、というふうになってしまう。」

#14 (OJT 2 直後)「自分の予想では、爆弾処理班はもっとアイスブレイキング的なもの。エレクトリックフェンスで問題浮上、トローリーで一体感、というふうに(流れを)設定していたんだけど、実際は爆弾処理班で問題が浮上し、後の二つのアクティビティでトーンが上がっていった。結果的にはよかったのだが、読んでいた流れと違うところでこうなってしまう、しっかり読めていなかったとい

う感じがある。イメージとしては、エレクトリックフェンスが前回のくものすのような(意味をもつアクティビティ)ものと思っていたが、爆弾処理班の中で問題が出てきて、そのあとで振り返ったことによってはっきりアウトプットとして(問題点)が出てきて、それがエレクトリックフェンスで解消された。(自分がイメージしていた流れとは違うが)最初に思っていた意図というものは達成されていたと思う。」

#15 (OJT 2 VTR 後) <どうでしたか>「思ったのは、活動のインストラクションをもうすこししっかりしたほうがいいということ。アクティビティの途中で私が何かを言うことがないようにしたい。」<途中で何か言うと、グループに何か影響しますか>「止まっちゃう。(参加者の)内面的なプロセスは止まってないかも知れないけど、(私が何か言うとき)私に注目する瞬間に何かしら止まる。それはできればないほうがいい。」

2-4) ファシリテーターの「枠」と責任への言及

#16 (OJT 2 VTR 後)「結局、ファシリテーターができる範囲、責任を負える範囲でしかできないと思う。自分がコントロールできたり、理解できたりする範囲でしか扱えない。もし、そこから出てしまうことがあったら、私はどうしたらいいかわからない。今回のこの話(話される内容が、ASE 場面の話を越えて一般的な話に及んだこと)は、私の範囲を超えてしまっている。それが、自分の枠の中にあって、自分の枠の中でまだまだ余裕があったらまた違ったと思う。でも、できなかった。自分の限界を出してしまったのだと思う。」

#17 (OJT 2 VTR 後): <それでは、逆に参加者が参加者自身の「枠」を越えていくことについてどう考えますか>「今回は、私自身の枠を越えてしまったが、指導者は参加者の枠を抜けていく存在だと思う。難しいところです。でも、無責任かもしれないけど、そいう

うこと（自分がファシリテーターとして責任のとれる枠の範囲に気付いているべきであること）を知っていれば、（ファシリテーターとして）大きなミスはしないと思う。自分はそういう責任のある立場であり、日常を離れて参加者の心を動かしているのだということを自覚することが大切かと。」

3) トレーニングの意味についての言及：ファシリテーターとしての自己の課題の明確化 #18(OJT 2直後)「今回は、途中でフィードバックが入ったことによって自分の目標が明確になった。ビデオを見て、自分がもっとよくしたいと思う部分が明確になった。」<今回やってみてどうでしたか>「気になる部分を、うまくいったかどうかは別として、自分の中で意識できた。これまでは、気になるだけで終わっていて、こうしようとかそういうのはなかった。今回は(フィードバックによって)次はこうしてみようとか、具体的なことまで出てきた。これまでの実践では、そういうことを、ここまで深くやったことはない。」「もしかすると、ビデオを見るというフィードバックよりも、話を聞いてもらうというのが良かったかも知れない。私が9割しゃべっていて、頷いて聞いてくれる人がいるというのがいいのかも知れない。これが自分にとって一番の、このフィードバックが持つ意味だったかも知れない。」<ビデオがなかったらどうですか>「ないよりあったほうがいいけど、ビデオよりもこの(インタビューの)時間のほうが、私自身が深まっているように感じる。私は、ビデオと自分は結構一致している。一致してない人にとっては、ビデオを見るのはいいかもしれない。」<セッション1のビデオとセッション2のビデオをふりかえて、ビデオを見るということについて何かあれば>「1回目は新鮮だったし、セッション2があるというのもあったから、よく見ていたと思う。2回目は、見るポイントを絞って見た。気になるところを、集中して見た。」「自分を教材

にして、自分で学ぶ、と言う感じ。でも、どこかで、自分から自分で学ぶということの限界を感じている。自分の欠点がわかってきた今、もっといいファシリテーターってどんななのか、見えていない。」

#### 4. 考 察

##### 4.1 ビデオ映像トレーニングの「集団の支援に関するスキル」への影響

###### 4.1.1 グループの課題設定について

グループ指導者は、session1 OJT 直後インタビューで「ドン、と構えて落ち着いてはいられなかった。(参加者に)無理じゃん、と思わせる設定だったかも(#1)」と自らの課題設定に対する不適切感を語った。この不適切感は指導中の彼女に常に不安を抱かせ、指導者自身による設定変更(ルール変更)へと流れていった。当初の「ねらいは達成できた(#1)」との発話は、この変更点に話題が及ぶと、「最後は成功して欲しいな、ということ。エゴかな。(#2)」へと変化した。指導者の既成の枠に適合するような恣意的な指導をしているかもしれない、という「気づき」といえるであろう。続く session1 映像視聴後インタビューでは、この「気づき」が「設定の変更についても参加者に委ねて良かったのでは? (#3)」という参加者を中心に据える認識に発展していった。一方彼女は「本番では(設定の変更を)言ったことにより参加者のモチベーションが上がったように感じた。でも、ビデオを見たらものすごい沈黙が続いていた。ビデオを見たらわからなくなった。(#5)」と語り、ビデオ映像から参加者のモチベーションが実際は低下していたようにも感じられ、彼女自身の課題設定変更について、指導者主導になりすぎたかもしれないという内省の深まりを促したと推察される。

さらに、session2 OJT 直後インタビューでは、「結果的には良かったのだが、読んでいた流れと違うところでこう(ふりかえり実施と)



なってしまう、しっかり読めていなかったという感じがある(#14)」と語るが、その後「しかし、最初に思っていた意図は達成されたと思う(#14)」とも語っており、彼女自身の課題設定への不適切感は解消されたようであった。

最後の session2 映像視聴後インタビューでは、session2 OJT 直後インタビューでの予定通りにいかなかった課題設定、すなわち予定外の振り返りについて、「やっぱり入れて良かったと思う。全体をトータルで見たとき、あれをいれたことは良かった。振り返りを、ここだと思ったところで入れないもったいない。そういうところに入れると、その後の流れは全然違うのではないかと思った(#11)」といったような柔軟な対応の必要性や有効性についての気づきが見られた。このように、ビデオ映像トレーニングが進む中で、彼女の発話内容は参加者中心、その場に即した課題設定など柔軟な対応への認識に収束していった。星野<sup>11)</sup>が言う「状況に応じて、柔軟に行動できること、勇気と決断」「参加者の変化に応じて、自分が作っている既成の枠にとらわれず、柔軟に行動する」という体験学習におけるファシリテーターの姿勢と共通したものが感じられた。自己評定得点の課題設定に関連する3項目(番号37, 53, 61)において得点の増加が見られたことによっても裏付けられる。

#### 4.1.2 グループと個人の関係

session1 OJT 直後インタビューでは、「かれらにとってそれが問題であるとすれば、それは振り返りの中で出てくるはず。それが出てこないということは、かれらにとっては問題ではないということ。(#6)」続いて「これは私の反省なんだけど、振り返りで深められない(#7)」とも語り、「深める」ことについての解釈が彼女自身の中で未整理のようであった。おそらく session1 OJT では、個人、グループの中で起こっているプロセスに対し

て彼女自身が十分に意識を向けることができず、グループの指導、特に体験への意味づけについての視点が整理されていない状態であったのだと理解できる。

続く session1 映像視聴後インタビューでは、ビデオ映像視聴による発見があり、「そのとき後ろで A がアイディアを出していたんだけど、そのときは気づいていなかった。もしそこでそういうところに気づいていたら、振り返りの時とか違ったかも(#12)」と語った。個人、グループを注意深く観察することにより、グループ指導に必要な「いま、ここ」<sup>12)</sup>での指導における分析の重要性、補助的情報を収集できるということへの「気づき」と考えられる。

さらに session2 OJT 直後インタビューでは、「私の中で、深まる(深める)、というのは個人の内省力だと思っている(#10)」「振り返りの中で(個人が自分について考える)きっかけは与えられたと思う。(#10)」といった、参加者の内的プロセスにフォーカスするという認識が生まれた。

中村<sup>13)</sup>は非構成的グループ・アプローチにおけるファシリテーターの6つの視点のなかで「メンバー一人ひとりのプロセスをとらえること：見る、聞く、感じる」をあげている。グループを指導していく上で、個人とグループの交互作用は非常に重要な要素と考えられ、個人へのフォーカスは不可欠と思われる。

ここではビデオ映像トレーニング過程において、指導者の視点がグループの中の個人へより強くフォーカスされ、個々の出来事からグループ全体をとらえるという視点が認知されていったと思われる。これらは自己評定得点の個人に関連する5項目(番号13, 17, 22, 50, 51)における得点の増加によっても裏付けられている。個人とグループの交互作用の重要性についての「気づき」と言えるであろう。

### 4.1.3 援助者（ファシリテーター）としての指導者

星野<sup>13)</sup>はファシリテーターを援助促進者と定義し、その役割を人やグループを促進することと説明した。さらに注意点として、気づくのは自身であって、ファシリテーターが気づかせるのではないとしている。

session1 OJT 直後インタビューでは、「かれらにとってそれが問題であるとすれば、それは振り返りの中で出てくるはず。それが出てこないということは、かれらにとっては問題ではないということ（#6）」と語る様子から、彼女自身が参加者の気づきを促進する立場である援助者（ファシリテーター）としてよりも、グループにとって客観的存在でありすぎたのではないかという印象を受けた。しかし、session1映像視聴後インタビューでは、「ビデオをみて、もう少し自然に流したいと思った。（#13）」と自らの指導が「連続性」に欠けるものであったことに気づき、ここから彼女自身の援助者の役割への認識に変化が生じたようであった。「具体的な場面を自分（指導者）の中に具体的にインプットしていかないと。彼らが忘れていることを私が投げかけてあげないと（#8）」と語り、参加者に気づきの視点を与える役割の認識が感じられた。これは、OJT 直後インタビューで浮かび上がった自身への疑念が、ビデオ映像を客観的に見ることで、さらにはインタビューで語り直したことの効果と思われ、指導の流れの不自然さや、個人への視点の欠如、さらには指導者の役割といったことへの「気づき」が起こったものと考えられる。続く session2 OJT 直後インタビューでは、「ふりかえりは一人一人の感情につこみたいと思っていた（#9）」「具体的なことで深められたと思う（#9）」と語り、session1での「気づき」を行動に生かそうと試みようかといったことが察せられた。しかし、参加者の発話内容が ASE 活動から日常生活の行動にまで拡大（転移）したときに「ど

のように終わらせて（まとめて）良いのかわからない（#9）」と語った彼女の様子から、対応への混乱がうかがえた。これは彼女自身が自ら設定した到達点を越えてグループが動き出したとき、それを「逸脱」と感じて混乱してしまったものと理解できる。

最後の session2映像視聴後インタビューでは、「活動インストラクションをしっかりと、途中で私が何かを言うことがないようにしたい（#15）」といった援助者としての役割の認識や、「振り返りはここだ（#11）」といったような現在の状況に柔軟に対応する姿勢がうかがえる。しかし「自分がコントロールできたり、理解できたりする範囲でしか扱えない。もし、そこから出てしまうことがあったら、私はどうしたらいいかわからない（#16）」という気持ちは解消されていないようであった。

### 4.2 ビデオ映像トレーニングと「成長プロセス」の関連(図1)

トレーニング実施への基礎資料の獲得という目的から、個人差を考慮する資料を得るためにも、ビデオ映像トレーニング中のどのような要素が「成長」に影響し、どういった過程を経るのかについて考察する。

津村<sup>9)</sup>は体験学習について、「体験学習とは、学習者の体験をベースにした学習」とし、体験→指摘→分析→仮説化の4ステップを繰り返す。

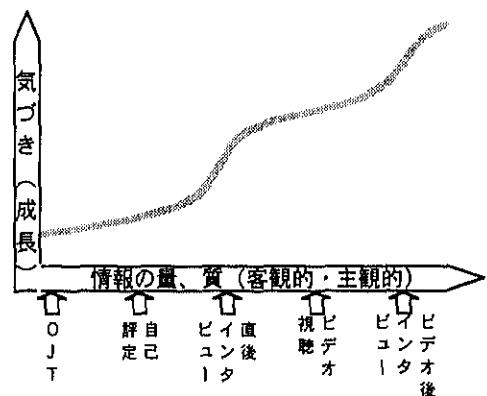


図1 トレーニングと成長の関連イメージ

返すことで学習が深められると述べている。本論では、学習者の成長がどのような学習の過程を経て成長していくのかについて、体験学習のステップを参考に考察を進める。

#### 4.2.1 OJTについて（主に体験のステップ）

この on the job training はビデオ映像トレーニングの全体のプロセスにおいては、体験のステップにあたると思われ、指導者はここから多くの「気づき」、「疑問」を得る。また A.S.E.指導中の、「課題設定に責任がもてなかった」といった恒常的不安を感じさせる内容の発話から、A.S.E.での各指導活動においても短時間に体験学習のサイクル（指摘→分析→仮説化）が指導者内部で起こっていると思われる。

#### 4.2.2 自己評定チェックリストについて（主に指摘→分析→仮説化のステップ）

ここでは自分の基準とチェックリストの基準のすりあわせが行われる。チェックリストは考慮する内容について端的に文章化してあるので、学習者の視点が未熟な場合、その背景に気づかない可能性が考えられる。

#### 4.2.3 直後インタビューについて（主に指摘→分析→仮説化のステップ）

「ビデオよりもインタビューの時間の方が、私自身深まっているように感じる（#18）」というように、肯定的・受容的な雰囲気の中で十分な時間をとったインタビューは指導者の「気づき」を促進するようである。要因として、インタビュアーにより視点として与えられる指導ポイントについて、内省をささえる言語化（ナラティブ的自己理解）が十分に行われ、自己創生が促進されることが考えられる。様々な出来事についての自問自答（すなわち：指摘→分析→仮説化）の繰り返しは、session2のOJTにむかって具体的課題を生み出していく。

#### 4.2.4 ビデオ映像視聴について（主に体験（追体験）のステップ、同時に指摘→分析→仮説化）

session1 OJT 直後インタビューと session2 OJT 間のビデオ視聴による追体験は、客観的、多面的情報を指導者に提供する。「後ろで参加者がアイディアを出していたことに気づかなかった（#12）」や「もしそういうことに気づいていたら振り返りの時違ったかも（#12）」といったように、自ら指摘し内省させる客観的情報を提供していると考えられる。視聴しながら追体験・観察し、考えをまとめるだけの十分な時間・安全な環境が確保されている。この環境下では、視聴中の十分な時間を利用して、指摘→分析→仮説化が行われていると思われる。ここでは観察者としての自分が行為者としての自分について指摘→分析し理解を深める。その後、session2 OJT にむかって仮説すなわち具体的課題を提示していくと思われる。

#### 4.2.5 ビデオ直後インタビューについて（主に指摘→分析→仮説化のステップ）

ビデオ視聴情報がインタビュー時の視点の幅、情報の量・質に貢献していると考えられる。直後インタビュー時の情報に加えて、多くの客観的情報がビデオ映像より提供され、自己創生を促す語りを支えている。さらにインタビュアーのあたえる視点が指摘→分析→仮説化の強化を行い、より具体的な課題が学習者本人から提示される。

#### 4.2.6 session2について（主に仮説化による具体的課題の試行、強化のステップ）

セッションを2回実施したことにより、自らの体験についての分析を仮説化し、明確になった具体的課題を session2のOJT ですぐに試行できた。ビデオ視聴も2回目があるので、「1回目では全体を2回目ではポイントを絞ってみた（#18）」というような見方がなされ

ていた。これらは、試行・強化のステップと考えられるが、新たな気づきも当然喚起され、それと同時に体験学習の4つのステップを連続的に経過するシークエンスへと繋がっていくものと理解できる。

ただし「自分を教材にして自分で学ぶ限界も感じた(#18)」という発言もあり、これは新たな可能性に対してモデルを欲している状態と考えられる。これは、今後このトレーニングを改善し洗練していくうえで参考にすべき点である。

4.2.7 トレーニング過程全般について  
ビデオ映像トレーニング過程と成長過程は体験(OJT)と体験の指摘→分析→仮説化(ビデオ視聴中・インタビュー全般にわたる)というステップをsession1, session2を通して2回経過するという、連続性を持つ、シークエンスを意識した構成となっていた。この過程は、内省が非常に効率よく促進、強化されるものであった。ビデオ映像視聴による追体験、インタビューにおける指導のポイントにフォーカスした本人の語り直しの体験により、客観的・多面的な情報による自己創生の強化が行われた。プロセスが進行するにしたがい、情報の量と質(客観的・主観的)が拡大していくことが感じられた。その情報を効果的に学習に結びつけていくためのインタビュー環境、その環境下での語りの効果により、指導への「気づき」が促進されたものと理解できる。また、それぞれの活動には十分な時間が確保されており、その中でも小さな指摘→分析→仮説化というステップが常に行われ成長プロセスに貢献していると理解できる。

以上より、このビデオ映像トレーニングのプロセスは、学習の獲得、また学習獲得のための自己評価の視点獲得に非常に効果的であったものと推察された。

## 5. まとめ

本研究の目的はグループ指導者に対するビ

デオ映像を活用した指導スキルトレーニングが「集団の支援に関するスキル」に及ぼす影響について実践事例を検討し、基礎資料を得ることであった。実際の指導、自己評定調査用紙、インタビュー、ビデオ映像視聴を構成要素としてトレーニングを計画・実施した。評定得点、インタビュー内容より以下のことが示唆された。

1) 集団の支援に関するスキルのうち特に課題設定、グループと個人の関係への認識に変化が生じた。課題設定については参加者中心、その場に即した課題設定など柔軟な対応への認識が見られた。グループと個人の間には、指導者の視点がグループの中の個人へより強くフォーカスされ、個々の出来事からグループ全体をとらえる視点、すなわち個人とグループの交互作用の重要性が認知された。

2) ビデオ映像トレーニングと成長プロセスについては、ビデオ映像視聴、インタビューにより、客観的・多面的な情報が提供される。プロセス進行に伴う情報の量・質(客観的・主観的)の拡大を、学習に結びつける「語り」が効果的に補足し、「気づき」を促進させたと思われる。また活動に確保された十分な時間が、成長プロセス全般に貢献していると推察された。このトレーニング過程においては、内省が非常に効率よく促進、強化されると考えられる。

以上よりビデオ映像トレーニングは「集団の支援に関するスキル」の獲得、学習獲得のための自己評価の視点獲得に有効であると推察された。

## 6. 今後の課題

今後の課題として、1) 事例数を増やしてトレーニングのさらなる検討、2) ナラティブ・アプローチにフォーカスしたトレーニングプログラム開発についての検討、3) 実際の指導者養成カリキュラムでの実施についての検

討などが考えられる。

## 7. 参考文献

- 1) 土方圭：キャンプカウンセラーのソフトスキル評定尺度開発の試み，筑波大学修士論文，2002
- 2) 井上正明：「生きる力」の育成と自己評価の方法，明治図書，1997
- 3) 梶田毅一：真の個性教育とは，国土社，1987
- 4) 富田久枝・田上不二夫：幼稚園教員研修の実態と援助スキル訓練の重要性，日本カウンセリング学会第29回大会発表論文集，124，1996
- 5) 田中由美子・竹田契一：保育者のコミュニケーション・センシティブティの向上に関する実践的研究2—VTRによるフィードバックの効果について—日本保育学会第40回大会発表論文集，360，1987
- 6) 富田久枝：ビデオ自己評価法の効果-幼稚園教員による自由記述の検討—カウンセリング研究，33，3063-314，2000
- 7) 富田久枝・田上不二夫：幼稚園教員の援助スキル変容に及ぼすビデオ自己評価法の効果3，教育心理学研究，47，97-106，1999
- 8) 河浦佐知子：協議的学習へのナラティブ・アプローチ，ファシリテーター・トレーニング（共著），40-43，2003
- 9) 津村俊充：ラボラトリートレーニングを実施するために，人間関係トレーニング（共著），139-143，1992
- 10) 津村俊充：学校教育にラボラトリ・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際，体験学習実践研究，1，1-10，2001
- 11) 星野欣生：ファシリテーターは援助促進者である，ファシリテーター・トレーニング（共著），7-11，2003
- 12) 星野欣生：体験から学ぶということ，人間関係トレーニング（共著），5-10，1992
- 13) 中村和彦：グループ・ファシリテーターの働き，ファシリテーター・トレーニング（共著），111-115，2003