

# 「心理演習」を受講した学生の成長 —公認心理師の役割演技を通じて得た気づきと変化

川崎 隆 小野 貴美子

別府大学文学部人間関係学科

## 【要 約】

本研究は、公認心理師養成科目「心理演習」における受講生の成長について検証した。心理演習を受講した大学生 21 名の授業実施前後における主導的自己成長感とポジティブな精神的健康度を測定し最終レポートと併せて分析した結果、成長感の増加がみられた ( $g = 1.17$ )。受講生は心理演習を通じて知識の運用の難しさや公認心理師の専門性について学び、心理演習の協同学習の性質は受講生のパーソナルな成長にも結び付くことが示唆された。

## 【キーワード】

心理演習、ロールプレイ、大学生、成長、精神的健康

## 1. 問題と目的

2017年に公認心理師法が施行され、人々の心の健康の保持増進に寄与することを目的とした我が国初の国家資格である心理専門職、公認心理師が誕生した。公認心理師の業務として、要支援者のアセスメント、要支援者の心理面接、関係者へのコンサルテーション、心の健康に関する地域援助活動があげられ、公認心理師は、心理の専門職として、他の専門職と協働し、支援を必要としている方にとって意味のある関わりをしていくことが求められている。

公認心理師の養成は主として学部から大学院までの6年間の教育をもって行われる。公認心理師の学部における必要な科目は25科目とされており、それらは心理学科目12科目、心理学関連科目3科目、公認心理師業務を理解する科目3科目、主要5分野に対応する5科目の合計23の知識や理解を求める座学中心の科目と、体験的学習である「心理演習」および「心理実習」に大別される(公認心理師養成機関連盟, 2019)。「心理演習」は、ロールプレイや事例検討等の体験学習を通じて公認心理師の専門的役割と技能を学習する点に主眼が置かれているのに対して、「心理実習」は、現場に赴き各施設の関係者や利用者と触れ合い体験学習をする点に主眼を置いている(公認心理師養成機関連盟, 2019)。なお、公認心理師養成の大学院における必要な科目は10科目であり、そのうち体験的な学習としては「心理実践実習」がある。「心理実践実習」では「心理演習」および「心理実習」を基礎として、より実際の学びをするものとして、位置づけられている。

公認心理師が誕生するまで我が国の心理職養成は主に、公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会の認定する「臨床心理士」養成に関わる指定大学院において行われるものであった。臨床心

理士養成のための大学院教育において、ロールプレイは実習に先立つ学びの場として重要視されてきた。

ロールプレイとは、サイコドラマに端を発した訓練法であり、セラピストやクライアントやその周囲の状況を設定し、役割を演じることを通じて、あるいはその役割を観察することを通じて、行う学びである。ロールプレイは、セラピストやクライアントの疑似体験による学びであり、知識を実践に根づかせていくトレーニング方法として有用である。ロールプレイやピアカウンセリング(訓練生同士で行う模擬カウンセリング)等の感情的な状況を含む体験学習が、訓練生の治療的スキル向上に役立つというエビデンスは複数報告されている(例えばRodríguez et al., 2018)。ロールプレイは卒後教育としても活用されており、例えば精神的健康に関わる支援者の、自殺リスクの評価と対処に関する訓練としてロールプレイが有効であったことが報告されている(Gryglewicz et al., 2020)。

我が国においても米国においてもこれまで心理職の教育は大学院から行われるものであったため、心理職の学部教育の重要性が指摘され始めてきたのは近年になってからである。米国においては、心理職の学部生教育を受けることで大学院教育の効果が高まることが示されており、大学院教育を促進させるための学部教育の重要性が唱えられている(Caltabiano et al., 2018; Pascual-Leone et al., 2015)。我が国においては、公認心理師の誕生により心理職の学部教育が始められ、学部教育がなにをどこまですべきなのか明確にして授業を計画していくことが求められている(田所, 2019)。心理演習等の体験学習がエビデンスに基づいて構成されるためには、心理演習において提供された体験学習の実態調査や、体験学習が受講生にとってどのような体験になっているのか、どのような成長につながっているのかといった知見の集約が必要となるだろう。

本研究では、公認心理師を養成するA大学B学科が行った心理演習において、心理演習を受講した学生はどのように成長したのか、変化したのか、量的質的な指標を用いて検討し、考察することを目的とする。本研究は、心理演習に関する初期のエビデンスの一つとなり、多角的に検討された知見は、今後の研究に資するものになると期待される。

## 2. 方法

### (1) フィールド概要

本論文は、九州地方の私立A大学の心理系養成B学科をフィールドとしている。A大学は1950年にC県で最初に創設された私立大学である。B学科は2000年に地域社会の活性化や再生に関わる人材養成を目的として文学部内に開設された。心理、福祉、教育・スポーツのクラス制をとり、社会福祉士、精神保健福祉士、教員の資格取得を目指す学生と臨床心理士資格取得を目指して大学院に進学する学生がともに学んでいる学科である。公認心理師を養成する公認心理師クラスは2020年度より設置されている。

公認心理師クラスは実習を行う3年次より開始するが、このクラスに入るには4つの条件を課した。① 2年次末までの公認心理師となるための必要17科目のうち14科目以上履修していること

② 2年次末のGrade Point Average (GPA)が2.0以上 ③ 2年次末の総単位数が70以上 ④ 「公認心理師の職責」授業で課せられる小論文に合格すること、である。

### (2) B学科における心理演習

心理演習は公認心理師となるための必須科目であり、厚生労働省と文部科学省から示され含まれる事項は以下の通りである。

①知識及び技能の基本的な水準の修得を目的とし、次の（ア）から（オ）までに掲げる事項について、具体的な場面を想定した役割演技（以下、ロールプレイ）を行い、かつ、事例検討で取り上げる。

（ア）心理に関する支援を要する者等に関する以下の知識及び技能の修得

- （１）コミュニケーション
- （２）心理検査
- （３）心理面接
- （４）地域支援 等

（イ）心理に関する支援を要する者等の理解とニーズの把握及び支援計画の作成

（ウ）心理に関する支援を要する者等の現実生活を視野に入れたチームアプローチ

（エ）多職種連携及び地域連携

（オ）公認心理師としての職業倫理及び法的義務への理解

B学科における心理演習では心理学に関する知識及び技能の基本的な水準の修得を目的とした授業を行うこととした。加えて、多くの学生にとっては実習の経験が初めてである。本学に入学する学生の中には他者との人間関係を築くことに苦手意識をもつ学生や自己肯定感の低い者が少なからずおり、初めての実習で十分な成果が得られない学生がいるであろうことが想像された。さらに、学生は公認心理師クラスに所属していても、卒業後は大学院に進学する者、福祉施設等に就職する者、一般企業に就職する者とそれぞれで自分に合った選択をしていくと思われる。大学での授業がキャリア発達支援の側面があることを考えれば、自己理解を促す内容も必要である。そこで心理演習におけるロールプレイでは、心理劇の技法を用いたワークを取り入れ、自己理解促進と実習に向けてのエンパワメントに重点をおいた内容にした。授業は、第一著者と第二著者が担当した。

心理演習の授業は、3年次前期に2コマ続きで設定した。ロールプレイは内容ややり方によっては侵襲的になる危険をはらんでいる。学生が安心して演技を行うことができる雰囲気作り、取り扱う内容の吟味と十分なシェアリングが必要である。安全でゆったりとした時間的余裕を確保するために、2コマ続きの構成とした。

実施状況について、15回のうち6回は対面、9回はオンラインで行った。オンラインのビデオ会議ツールとしてZoomを使用した。オンラインのロールプレイ時は、全員への説明を一斉に行い、グループでの活動はブレイクアウトルームを使い、ロールプレイの内容によって3人から7人のグループを作った。9回目と10回目の心理劇の技法を使ったワークは3つのグループに分け、それぞれに心理劇経験者である実習担当教員と大学院生が監督として入った。それ以外のセッションでは、第一著者・第二著者はグループに入らずグループ間を巡回して活動の様子を観察した。対面授業はカーペット敷きの、靴を脱いで上がる教室（心理実験室）で行った。可動式机と椅子が置かれ、窓から海も見え、自由度の高い教室でありリラックスしやすい空間であった。

心理演習の具体的な実施内容を表1に示す。なお、第8回の実習準備は本来、心理実習の枠で行うものであるが、当地での新型コロナウイルス感染が深刻になる前にと実習受け入れが急に決まり実習までの時間的余裕がなかったため、心理演習の枠内で例外的に行ったものである。

表1 心理演習 実施内容

回	授業形態	タイトル	内容 *は役割演技
1	オンライン	オリエンテーション	オリエンテーション アンケート実施
2	オンライン	コミュニケーション	対人援助やコミュニケーションについて講義 *話し手と聞き手、オブザーバー役になり、うなずき、表情、姿勢や視線を意識し、コミュニケーションを行う
3	オンライン	自己理解を進める	*価値のワーク：自分の価値に気づく *交互スキイグル：今の自分の状態やパーソナリティについて考察する
4	オンライン	検査導入	*検査者役、クライアント役、オブザーバー役になり、認知症検査導入場面のロールプレイ
5	オンライン	認知症検査	*検査者役、クライアント役、オブザーバー役になり MMSE のロールプレイ
6	対面	反射と明確化	*セラピスト役、クライアント役、オブザーバー役で模擬カウンセリングを行う。各グループで録画をし、シェアリング
7	オンライン	反射と明確化	*第6回の続き
8	オンライン	教育領域の実習準備	別府市総合教育センター実習のための下調べと発表
9	オンライン	自己理解①	*心理劇的技法を用いたワーク（紙面マンガ）
10	オンライン	自己理解②	*心理劇的技法を用いたワーク（マジックショップ）
11	対面	心理教育①	大学初年次生にむけて「大学生」・「大学生活」・「心の健康」等をキーワードとし、心理教育を計画
12	対面	心理教育②	班ごとに準備を継続
13	対面	心理教育③	クラス内で心理教育のリハーサル
14	対面	心理教育④	*大学初年次生に向けて心理教育の実践体験
15	対面	不登校児童との遊びを考える 全体の振り返り、アンケート	*班ごとに不登校児童との遊びを考え、発表 授業全体の振り返り アンケート実施

### (3) データ

2020年前期（2020/4/16-2020/8/5）にA大学B学科で行われた心理演習を受講した大学生21名における下記指標を本研究のデータとして使用した。①、②、④は第1回の授業開始時および第15回の授業終了時にウェブアンケートを実施した。③は第15回に課題として提示した。

①Personal Growth Initiative Scale-II（PGIS-II：徳吉・岩崎, 2014）

PGIS-IIとは、16項目からなる6件法の自記入式チェックシートであり、カウンセリングや教育における主導的な自己成長の指標としての活用が推奨されている。主導的な自己成長（Personal Growth Initiative）は、「積極的な行動」・「変化への準備」・「資源の活用」・「計画性」の4領域で構成されている。徳吉・岩崎（2014）は、1因子モデルの活用が可能であると述べており、本研究ではPGIS-IIの合計点を、主導的な自己成長を測定する指標として用いた。なお、こ

ここでいう主導的な自己成長とは、「自分の人生をよりよいものにしたいという意図の下に、自ら率先して自己成長をなしとげようとする認知的な側面・行動的な側面を含む概念」をさす（徳吉・岩崎, 2014, p178）。

②日本語版 Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS : 菅沼ら, 2016)

WEMWBSとは、14項目からなる5件法の自記入式チェックシートである。ポジティブな精神的健康状態を「快樂主義的側面」と「幸福主義的側面」の2側面から測定する尺度である。

③授業最終回の感想レポート（以下、最終レポート）

「『心理演習』全体を通じて、得た学び、気づきを1000字程度にまとめて提出してください。」

④性別をきいたフェイスシート

#### (4) 分析方法

PGIS-IIおよびWEMWBSに関して、対応のある平均値の差の検定（対応のあるt検定）を行った。記述統計の算出および対応のあるt検定にはHAD ver16（清水, 2016）を使用した。効果量gとその信頼区間の算出にはRStudio ver1.3を使用した。

最終レポートに関して、テキストデータを「計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析を行う方法（樋口, 2014）」である計量テキスト分析を用いて分析を行った。分析にはKH coder（樋口, 2014）を用いた。本研究では、心理演習を通じて受講生がどのような体験をしたかを検討するために、最終レポート全体の特徴を把握することを目的とし、データ全体の頻出語分析、頻出語の共起ネットワーク分析を行った。

#### (5) 倫理的配慮

本研究は、別府大学・別府大学短期大学部研究倫理審査委員会の承認を得て行った（2020-7「心理演習を通じた学生の成長に関する研究」）。受講生にはデータの利用について口頭で説明し、書面で同意を得た。得られたデータは匿名性が保たれるよう分析段階において個人が特定できる内容を削除して行った。

### 3. 結果

#### (1) PGIS-IIおよびWEMWBS

授業実施前後のPGIS-IIおよび授業実施前後のWEMWBSの記述統計量、Spearmanの順位相関係数を表2に示した。

表2 記述統計量と相関係数

	1	2	3	4	<i>M (SD)</i>
1. prePGIS- II					60.14 (11.17)
2. postPGIS- II	.640 **				68.43 (11.87)
3. preWEMWBS	.024	.329			46.71 (9.39)
4. postWEMWBS	.235	.605 **	.829 **		46.90 (10.57)

\*\*  $p < .01$

授業実施前 PGIS- II と授業実施後 PGIS- II ( $r = .640$ )、授業実施前 WEMWBS と授業実施後 WEMWBS ( $r = .829$ )、授業実施後 PGIS- II と授業実施後 WEMWBS ( $r = .605$ ) に有意な正の相関がみられた。

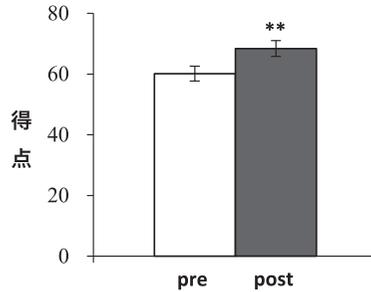


図1 PGISの変化 (\*\* $p < .01$ , vs 実施前) ※エラーバーは標準誤差

授業実施前と授業実施後のPGIS-II 平均値に対して、対応のあるt検定を行った結果、授業実施後のPGIS-II ( $M = 68.43$ ,  $SD = 11.87$ ) が、授業実施前のPGIS-II ( $M = 60.14$ ,  $SD = 11.17$ ) よりも有意に高かった ( $t(20) = 4.27$ ,  $p < .01$ ,  $g = 1.17$  (95% CI [0.70, 1.90]) (図1)。

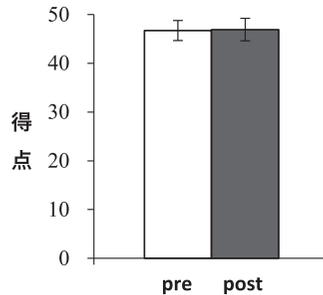


図2 WEMWBSの変化 ※エラーバーは標準誤差

授業実施前と授業実施後のWEMWBS平均値に対して、対応のあるt検定を行った結果、授業実施後のWEMWBS ( $M = 46.91$ ,  $SD = 10.57$ ) と、授業実施前のWEMWBS ( $M = 46.71$ ,  $SD = 9.39$ ) の間に有意な差はみられなかった ( $t(20) = 0.13$ ,  $p = .893$ ,  $g = 0.04$  (95% CI [0.02, 0.06]) (図2)。

図3図4は、授業実施前後のPGIS- II および授業実施前後のWEMWBSの、個々の変動を示したものである。最も増加した例、最も減少した例を実線で示してある。

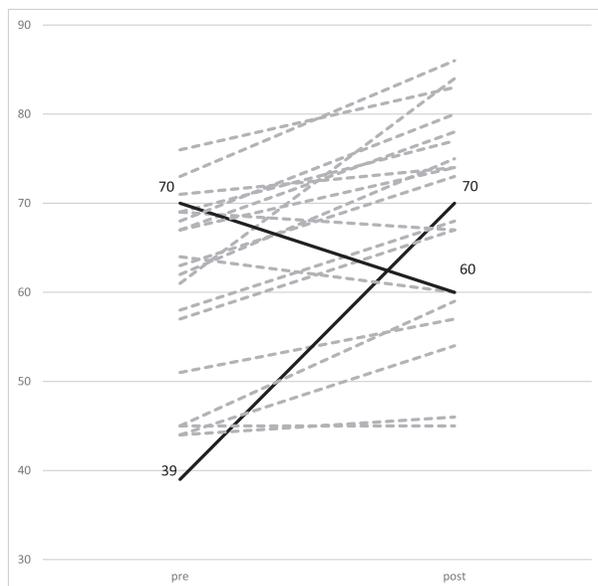


図3 個別のPGIS-II変化

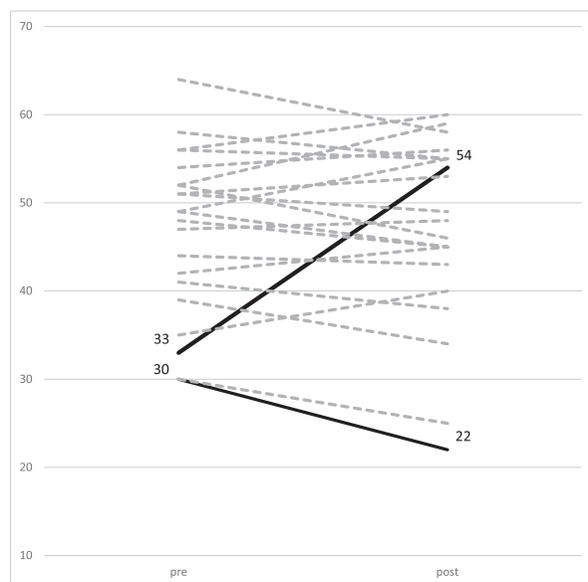


図4 個別のWEMWBS変化

PGIS-IIに関して、増加は21名中17名であり、最も増加した例では31点の変動（39，70）がみられた。維持は21名中1名、低下は21名中3名であり、最も低下した例では10点の変動（70，60）がみられた。

WEMWBSに関して、増加は21名中9名であり、最も増加した例では21点の変動（33，54）がみられた。低下は21名中12名であり、最も低下した例では8点の変動（30，22）がみられた。

(2) 最終レポート

調査協力者 21 名の最終レポート(文章数 366, 総抽出語数 4872, 異なり語数 1123, 出現回数 4.34 ± 13.86) に関して、kh coder を用いた計量テキスト分析を行った。なお、「心理士」・「心理師」・「心理職」・「公認心理師」は「公認心理師」に統一し、「心理演習」・「心理教育」・「心理検査」・「心理面接」・「公認心理師」は強制抽出語として設定した。

表3は、最終レポートにおける頻出語のうち、出現回数25以上の24語の出現回数まとめたものである。出現回数が最も多かった語が「自分」で113回、次いで「人」が63回、「思う」が62回であった。なお、「クライアント」の出現回数が43であるのに対して、「公認心理師」は25回、同義の意味として使用されている「セラピスト」の使用回数が13回であり、「公認心理師」と「セラピスト」を合算した出現回数は38回であった。

表3 最終レポートの頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	113	発表	35
人	63	意見	33
思う	62	ロールプレイ	32
感じる	59	行う	31
考える	52	体験	29
話	45	大切	27
クライアント	43	知る	27
聞く	40	公認心理師	25
話す	39	実際	25
学ぶ	36	心理演習	25
相手	36	心理教育	25
授業	35	理解	25

25回以上出現した語24種類のうち、各最終レポートを集計単位とし、Jaccard係数が大きい順に60の共起関係をedgeとして描画する共起ネットワーク分析を行った(図5)。

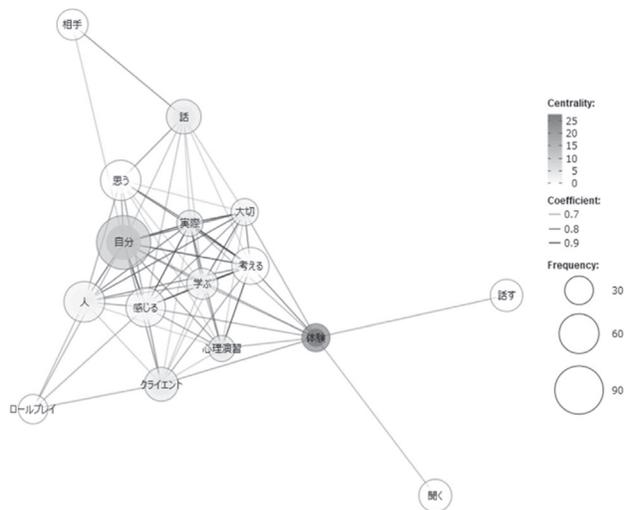


図5 共起ネットワーク図

図5では媒介中心性の高い順に色が濃く示されており、分析結果から「体験」や「自分」が媒介中心性の役割を担うノードとして示されていることがわかる。

「体験」という語が実際にどのように用いられていたか、以下に具体例を示す。斜字体は最終レポートからの抜粋を表し、「no」は匿名化された受講生に付した数字を表している。

心理演習を通して対人援助における姿勢とあり方について学びました。実際にセラピスト役、クライアント役、オブザーバーを体験するロールプレイを通して相手への話し方、接し方、気をつけなければいけないことなど沢山学べました。(no3, 女性)

心理演習の講義では、認知症検査や反射や明確化などのカウンセリング演習、自己理解についての学びや、心理教育の体験、不登校の子ども達への遊びの提案など、公認心理師として将来仕事とする上で必要となる様々な知識の習得について、実際に体験しながら学ぶことが出来た為、非常に分かりやすく充実した半年間を送ることが出来た。(no10, 女性)

全15回の授業のなかで得た一番大きな気づきは、知識として知っていることと実際に体験することとのギャップの大きさであった。(中略)実践の際に現れる「うまくできなさ」が、私が心理演習を通じて感じ、考えたことであった。(no20, 男性)

上記no3やno10の記述から、受講生がセラピストやクライアントのロールプレイを通じて実際の学びをしていたと考えられる。no20の記述から、体験が、座学で得た知識と知識の運用のギャップをあきらかにしていたことが推察される。

自分の考えを表現することへの抵抗感が少なくなり、自ら案や意見を出すこともできるようになった。否定されず、まずは受け入れてもらえること、そして共有した考えについて深く考えてもらえることは、とてもありがたいことだと感じた。同時に、この体験は非常に有意義なものだと感じた。まずは受け止め、問題について共に考えることの大切さを、私は身を以て学んだ。(no1, 女性)

上記no1の記述は体験がもたらした集団力動的効果について触れている。体験を通じて他者に理解される感覚、考えが深化する感覚を得ていたと推察される。

心理演習では、自分の表現の仕方や不得意なものなど、自分自身について気づくことが多くあった。ロールプレイを通して、実際に様々な状況を体験することによって、自分の感情の変化や自分の適応性について向き合うことができたと感じた。また、相手の立場に立って考えることが多く、壁にぶつかることもあったが、何よりも今まで気づかなかった自分に出会い、成長できた気がしたので良い時間を過ごせたなと感じた。(no15, 女性)

第三回で行なったスクイグルでは、下手な絵を描かないか心配しながら描いていたので、みんながユニークな発想で線を使って絵を描いていたのに対し、私は誰でも書きそうな無難な絵を描いていました。その時に提出した課題では、私は人の目を気にしてし

まうから、そうなのではないかと考察していたけれど、もともとそういう気質が自分にはあるとわかっていました。しかし、それを他人と一緒に作業をして、考えたり共有したりなどはしたことがなかったので、そうやって他人と自身の内面を共有することが、自身の内面を受容するのに大切になってくるのだなと考えました。(no4, 女性)

no15やno4の記述は自己理解について触れられている。ロールプレイや他者との体験の共有を通じて、自己理解の促進が起きていたと考えられる。

## 4. 考察

### (1) 心理演習を通じた主導的な成長

本研究では、心理演習受講生に様々なロールプレイや体験学習を通じて成長がみられたか、授業の実施前と実施後に主導的な自己成長の指標であるPGIS-IIを用いて測定し、その変化を検討した。分析の結果、心理演習実施前から実施後にかけてPGIS-IIは有意に増加していたことが示された。PGIS-IIの測定する主導的な自己成長とは、自分の人生をよりよいものにするために率先して自己成長しようとする当人の認知的行動的側面を扱う概念である(徳吉・岩崎, 2014)。心理演習を通じて受講生は、公認心理師として成長しようと思い、準備・計画をし、行動を行い、成長していったのだと考えられる。

2-2で述べたように、A大学で行った心理演習では、公認心理師となるために必要とされるコミュニケーション(第2回)、心理検査(第4, 5回)、心理面接(第6, 7回)、地域支援(第11, 12, 13, 14)等をロールプレイを通じて体験学習すると同時に、自己理解やエンパワメントの促進(第3, 9, 10回)されるよう授業を構成し行われた。

最終レポートの使用語のうち動詞「行う」・「知る」や名詞「クライアント」・「公認心理師」が頻出語として挙げられた。また、共起ネットワーク図では「体験」が媒介中心性の高い語として示されており、これらの結果から、受講生にとってクライアントやセラピストの役割をとって、心理検査や心理面接等の公認心理師業務を体験したことが学びとして根づいていると推察される。これは最終レポートの元の文章をみると確からしさが増すだろう。例えば、no3の女性は「実際にセラピスト役、クライアント役、オブザーバーを体験するロールプレイを通して相手への話し方、接し方、気をつけなければいけないことなど沢山学べました」と述べている。また、no20の男性は「実践の際に現れる「うまくできなさ」が、私が心理演習を通じて感じ、考えたことであった」と述べている。体験は、知識の獲得と知識の運用は異なるという気付きにつながったという面でも重要であると考えられる。臨床心理学の実践においては、これまで積み重ねてきた学びを運用できるようにならなければならないと、そのための訓練は大学院教育や卒業教育で繰り返し行われる。公認心理師法43条においては公認心理師の資質向上の責務について述べられており、学びを続け、実践の技術を高める訓練は生涯続くものであると考えられている。その重要性について体験をもって認識し、一步を踏み出す場になったという点において、心理演習の意義は深い。

心理演習を通じて公認心理師の役割を体験したことは、目標像の明確化という点からも意義をみだせる。心理職の役割は言語化しがたくしばしば不明瞭であるともみなされていることが指摘されている(富岡他, 2013)。心理職を目指す学生が、その役割を体験したことは、公認心理師像を鮮明にし、鮮明になった将来像は、学生の成長感を促すような認知的変容を起こし、明確化した目標にむけて行動しようとする意志を生んだと推察される。

加えて、no15の女性が「心理演習では、自分の表現の仕方や不得意なものなど、自分自身について気づくことが多くあった」と述べたように、心理演習を通じて自己理解が促進されたと推察される記述があった。Corey & Corey (1998/2004) は、心理療法の本質は自己理解であり、自己理解を深めることによって、クライアントが心理療法において体験することを体験することができる」と述べている (Correy & Correy, 1998/2004, p139-140)。さらに、心理援助はセラピスト自身を用いて支援するものであり、したがって自己理解の深化は、訓練において必要不可欠なものである。B学科の心理演習は自己理解の促進を重要視し、自己理解のための心理劇等を授業にとり入れてきたが、狙いに即し、受講生の自己理解は促進され、この観点からも成長につながったとも考察される。

個別のPGIS-IIの変動に関して、増加は17名にみられた。一方で、21名中3名のPGIS-IIは授業実施後に低下していたことにも留意が必要である。心理演習の受講生は一人一人が将来公認心理師になることを多かれ少なかれ望んでいるのであり、成長したいと思い、成長しようと行動し、成長したと実感するそのいずれにおいても、一人でもその成長感に低下がみられてはならない。本研究では、低下の理由を個別に検討することはできないが、学生を支えるシステムとして例えば、心理演習の期間中に個別の面談を実施する方法が考えられる。個別の面談の実施、ひとりひとりに面接の担当を設定する「個人担当制」は、精神科デイケアや集団療法等でしばしば用いられる有用な仕組みである (中野, 2016)。心理演習も、一つのグループ活動の場であり、グループ形成初期や各ロールプレイ前後には相当の不安が生じるものと予想される。各受講生の担当教員を事前に取り決め、個人担当制を通じて学生の成長感や授業に対する思いを聴く機会を設定するサポートは有用であると考えられる。

## (2) ポジティブな精神的健康状態の変化

本研究ではポジティブな精神的健康状態を示す尺度である WEMWBS に関して、授業実施前後で差はみられなかった。また、WEMWBS の個別の変動から、最も増加した受講生が 21 点 (33, 54) であることや、21 名中 12 名は授業実施後に低下していることが示された。

菅沼ら (2016) の、インターネット調査会社が保有する大学生 600 名 (平均年齢 21.15 歳 ( $SD = 1.51$ )) を対象とした調査において、WEMWBS は、平均値 41.63 ( $SD = 9.54$ ) という数値が報告されている。本研究においては、授業実施後 WEMWBS ( $M = 46.91$ ,  $SD = 10.57$ )、授業実施前の WEMWBS ( $M = 46.71$ ,  $SD = 9.39$ )、であり、したがって、受講生の多くは高いポジティブな精神的健康状態から変動せずに高いままであった、あるいはやや低下したものの高い水準のままであったというように解釈できる。

A 大学 B 学科の精神的健康度について調べた川崎 (2020) の調査では、B 学科の健康度が他大学と比較して高い水準にないことが報告されており、本研究の WEMWBS に関する結果は、精神的健康度の高い学生が受講生として選抜された、あるいは公認心理師クラスに所属したことによって精神的健康度が高まったと解釈できる。

2-2 で示したように、公認心理師クラスは、受講生に人数制限があり、希望者は開講前年度に志願し、レポートをもって選抜される。さらに公認心理師クラスは大学入学後初めて形成される心理に関する専門のクラスである。これらの構造的特徴、集団形成期の特徴は、公認心理師クラスという集団の、成員である受講生のポジティブな精神的健康に寄与したと考えられる。同様にこれらの特徴は自己肯定感を強め、集団の凝集性を高めただろう。高い集団の凝集性は、個人の内的世界の開示を促し、個人の内的世界を他者と共有し受容される体験が集団療法において一つの重要な治療的要因となる (Yalom & Leszcz, 2005, p56)。ポジティブな感情という切り口か

らは、授業を通じての変化を捉えることができなかったが、公認心理師クラスにおける凝集性の程度や自己肯定感の変化を捉えることで、心理演習がもたらすさらなる効果を検討することができると推察される。

### (3) 学び合いの観点からみる心理演習のもたらす意義

心理演習がもたらす効果についてさらに協同学習の観点から考察を加える。

心理演習は集団で行う協同学習、アクティブラーニングの一種である。学び合いによる学習方法である協同学習の本質として、「促進的インタラクション」と「個人と集団の責任」が強調されている (Barkley et al., 2005, p8)。協同学習において、学生は、積極的に相互交流し、自身の成長と同時にメンバーの成長にも責任をもつこととなる。Light (2006) は、大学生に対する大規模な面接調査を通じて、大学生が大学生活において、学習仲間とのインタラクティブな関係をもつことに満足感や成長感等を感じていたことを示している。医療系の学校においても、学生同士が教え合う peer teaching は学生の満足度が高く、有用であると指摘されている (Benè & Bergus, 2014; Mills et al., 2014)。

大学生の成長を考えると、例えば心理演習では公認心理師のロールプレイを通じて認められる成長は、より専門職としてクライアント・その関係者・コミュニティを見立て、支援する力がつくという専門職的成長の観点から考える場合が主になるだろう。一方で、大学院教育におけるロールプレイ等の体験学習が、パーソナルな成長と専門家としての成長に寄与しうることを示した知見がある (Ronning & Bjørkly, 2019)。大学生においても、心理演習を通じて、専門家として成長したと同時に、協同学習を通じて大学生として、パーソナルな面でも成長したとも考えられる。2012年の文部科学省の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」では、現代の大学教育における、学生の社会的能力を高めることを目的とした全人的教育（批判的合理的な思考力、他者と協調する社会的能力、創造力と構想力、困難に対して的確に判断するための教養や知識等に関する教育）の必要性が唱えられている (文部科学省, 2012)。心理演習がどのような形で協同学習を進め、それがどのような影響を受講生に与えたかについて、数値や文章から示したことも本研究の意義の一つであるといえる。さらに、全人的教育が狙う思考力や他者と協調する力は、公認心理師がその業務をする上で、基本と考えられる「多職種連携」にとっても必要なものである。心理演習のもつ協同学習的成長、効果は、大学生のパーソナルな成長に寄与すると同時に、専門職的成長にも寄与しうるものと考えられる。

### (4) 限界と今後の展望

本研究の限界および今後の展望として4点挙げる。

1点目は、調査者が教員であり、協力者が学生であるという点に起因する期待効果である。授業実施前と授業実施後にアンケートをとることから、協力者は調査者がどのような結果を期待しているか予測しやすく、回答は影響を受けていることが考えられる。また、最終レポートは評価の対象でもあるために、バイアスが起きている可能性も考えられる。分析においても、調査者の期待がインプリットに影響を受けている可能性がありうる。

2点目は、実施前後の4か月の間に、時間による多様な要因が交絡するため、変化の要因が心理演習の効果以外にも考えられてしまう点が挙げられる。受講生は、時間的経過の中で、他の授業、課外活動、対人交流などを経て成長を繰り返しているのであり、それらと心理演習の効果をわけて検討することができないのは本研究の限界として考えられる。

3点目として、心理演習が行うロールプレイ等がもたらす効果と心理演習の元に形成された集団によってもたらされた効果の判別ができない点が挙げられる。仮に後者の効果のみであった場合は、必ずしもロールプレイ等をしなくてもよかったということになり、集団による効果をさしひいた上でもロールプレイ等に成長に寄与する効果があることを示し、心理演習で行ったどういった取り組みがどういった点に寄与したのかを精査することが今後の研究に期待される点である。

4点目として、オンライン授業導入の影響の検討をしていない点が挙げられる。本研究で扱った心理演習は、新型コロナウイルスが流行した時期にあり、感染拡大予防の観点からオンラインで授業をしたり、対面で授業をする際でもマスクをしたり対人距離を保つ等の措置がとられ、通常行われるはずの心理演習とは異なる形式がとられた。オンラインによる対人交流がもつ効果は対面でやる場合と比較して異なることが考えられるが、本研究の趣旨とは逸れるために扱わなかった。しかし、オンライン心理演習がもつ独自の効果が示せれば、感染拡大予防でオンライン心理演習が継続した際の有用な知見となりうるし、新型コロナウイルスが終息した後にも、オンラインを取り入れた演習を組み込むことが可能になるだろう。

## 5. 結論

心理演習は、公認心理師養成における学部教育の中で体験学習の一つとして位置づけられる。本研究は、A大学B学科で行われた心理演習において、受講生はどのように成長したのか、量的質的な指標を用いて検討することを目的とした。2020年前期に心理演習を受講した大学生21名を対象とし、授業実施前後に主導的な自己成長感およびポジティブな精神的健康度を測定し、授業最終回のレポートと併せて分析した。分析の結果、実施後に主導的な自己成長感の増加がみられた ( $g = 1.17$ )。ポジティブな精神的健康度に関しては有意な変化がみられなかった ( $g = 0.04$ )。最終レポートでは、「クライアント」や「公認心理師」が頻出語として表れ、「体験」や「自分」が媒介中心性の役割を担うノードとして示された。受講生は、クライアントや公認心理師のロールプレイを通じて、知識の運用の難しさや公認心理師の専門性について学び、また、心理演習のもつ協同学習の性質は受講生のパーソナルな成長にも結び付くことが示唆された。

### ・謝辞

本研究に協力してくださった公認心理師クラス受講生の皆様に感謝申し上げます。新型コロナウイルスの流行に伴い、急な予定変更等ままならないことも多々ありましたが、心理演習が皆様にとって良い体験であったことを願うと同時に、皆様の今後の大学生活、公認心理師へ至るプロセスがより充実したものになることを願っています。

### ・COI

本論文に開示すべき COI はない。

### 文献

- Barkley, E. F., Major, C. H., & Cross, K. P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty, 2nd Edition*. California: Jossey-Bass.
- Benè, K. L., & Bergus, G. (2014). When learners become teachers: a review of peer teaching in medical student education. *Family Medicine, 46*(10), 783-787.

- Caltabiano, M., Errington, E., Ireland, L., Sorin, R., & Nickson, A. (2018). The Potential of Role-Play in Undergraduate Psychology Training. *Asian Journal of University Education, 14(1)*, 1-13.
- Corey, M. S., & Corey, G. (1998). *BECOMING A HELPER, 3rd Ed.* California: Brooks/Cole Publishing co. (コーリイ, M., S., & コーリイ, G. 下山晴彦 (監訳) (2004) .心理援助の専門職として働くために—臨床心理士・カウンセラー・PSW の実践テキスト— 金剛出版)
- Gryglewicz, K., Monahan, M. M., Chen, J. I., Bozzay, M., Bender, A., Gleason, L. L., Witmeier, M., & Karver, M. S. (2020). Examining the effects of role play practice in enhancing clinical skills to assess and manage suicide risk. *Journal of Mental Health, 29(5)*, 549-557.
- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— ナカニシヤ出版
- 川崎隆 (2020). 大学生の精神的健康と発達障害傾向、学業成績との関連 日本学生相談学会第38回大会発表論文集, 48.
- 公認心理師養成機関連盟 (2019). 公認心理師心理演習の手引き 2019年版.
- Light, L. (2006). Strengthening Colleges and Universities: The Harvard Assessment Seminars. Forum for the Future of Higher Education. (<http://forum.mit.edu/articles/strengthening-colleges-and-universities-the-harvard-assessment-seminars/>) <2021/1/15閲覧>
- Mills, J. K., Dalleywater, W. J., & Tischler, V. (2014). An assessment of student satisfaction with peer teaching of clinical communication skills. *BMC Medical Education, 14*, 217.
- 文部科学省 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (答申) 中央教育審議会第82回総会 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)) <2021/1/15 閲覧>
- 中野英子 (2016). Q41 スタッフの担当制について教えてください 日本デイケア学会 (編) 新・精神科デイケア Q&A (pp.192-195) 中央法規
- Pascual-Leone, A., Andreescu, C. A., & Yeryomenko, N. (2015). Training novice psychotherapists: Comparing undergraduate. *Counselling & Psychotherapy Research, 15(2)*, 137-146.
- Rodríguez, J. R., López, A. B., Escolano, A. F., García-Grau, E., García, C. S., Fort, G. B., Lluch, T., & Pros, M. A. (2018). Peer counselling versus role-playing: Two training methods of therapeutic skills in clinical psychology. *Psicothema, 30(1)*, 21-26.
- Rønning, S. B., Bjørkly, S. (2019). The use of clinical role-play and reflection in learning therapeutic communication skills in mental health education: an integrative review. *Advances in Medical Education and Practice, 18(10)*, 415-425.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 菅沼慎一郎・平野真理・中野美奈・下山晴彦 (2016). 日本語版 Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) の作成と信頼性・妥当性の検討—hedonic/eudaimonic を包括した状態指標— 臨床心理学, 16(2), 471-475.
- 田所撰寿 (2019). 学部学生に対するロールプレイを用いたカウンセリング演習の効果: 授業感想カードによる学びのプロセスの検討 作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部教職実

- 実践センター研究紀要, 7, 23-32.
- 富岡直・満田大・中嶋義文 (2013). 多職種協働のために精神科リエゾンチームの心理職に求められること 総合病院精神医学, 25(1), 33-40.
- 徳吉陽河・岩崎祥一 (2014). 自己成長主導性尺度 (PGIS- II) 日本語版の開発と心理的測定 心理学研究, 85(2), 178-187.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy 5th ed.* New York: Basic Books.