

教育実習科目におけるプロセスレコード導入の試み ー模擬カウンセリングにおける活用ー

椿 田 貴 史

1. 教職科目「教育相談」における実践的訓練とプロセスレコード導入の契機

1.1 教職科目「教育相談」における実践的訓練

筆者は本学において「教育相談*1」を担当している。その講義概要は、以下の通りである。

「生徒たちの発達段階に応じた相談や思春期・青年期特有の心の問題に対し、心理学的な側面から理解することが、教師に求められている。本講義においては、こうしたニーズに応えるための必要最低限の知識と情報を提示する。さらに、事例その他を通じて、教育現場におけるカウンセリングの実際に触れ、教育相談に関する理解を深める。」

講義は、前半に「カウンセリングの流れ」を扱い、後半は「思春期特有の心の病と学習・発達障害」を扱っている。さらに、中盤あたりから、一コマの講義を前半後半に分割し、カウンセリング実習を導入している。講義で得られた知識を実践に活かすためにカウンセリングを体験し、その体験を振り返っておくことには、一定の意義があると考えからである。筆者はこれまで、読売新聞の「人生案内」の相談内容を学生に提示し、その相談にどのように答えるかを各自書かせてきた。この訓練の利点は、学生が机上で（相手の存在その他に不安を感じることなく）相談内容についてじっくりと考えることができること、さらに、他学生の答えと自分の答えを比較検討できることなどにある。

しかし、学生の教育実習簿やその他の報告によれば、実習中に学生たちが生徒から相談を受けることは決してまれではない。よって、このような場面を想定した実践的訓練は焦眉の課題であり、上述のような紙面上のみで完結してしまう訓練では準備不足となる。そこで、学生同士がカウンセラー役とクライアント役を交互に体験する「模擬カウンセリング」や教育実習場面を想定したロール・プレイなどを授業に導入している。

1.2 プロセスレコード導入の契機

こうした実践的訓練でもっとも難しいのが、学習者の学びを記録することである。紙面上で行える「人生案内」の訓練であれば、学生は自分のノートに他人の考えや自分の答えを書き込むことが可能である。学生が自己の学習を改めて振り返ることは容易であるし、教員側でも確認は可能である。しかし、模擬カウンセリングやロール・プレイなどでは、こうした学びの記録をリアルタイムでは行えない。また、このような実践的訓練の記録は後からの想起、考察にその本質がある。すなわち後から体験したことを振り返り、そこでの相互作用や自分の中に生

*1 科目名は平成18年度までは「カウンセリング」という科目名であった。

じた感情や考え、さらには、発言や行動の根拠を学生自身が考察することである。これは容易な作業ではないし、さらにそのような記録を基に考察をすれば、何らかの補助的ツールが必要である。そこで筆者は、平成 18 年度の講義より、看護教育において活用されている「プロセスレコード」を導入した。看護教育で用いられている物を”流用”することにいささか気が引けなくもないが、専門外の間人だからこそ許される自由な探求心で導入した。なお、教員養成においてプロセスレコードを用いることの可能性については、信州大学の山口和美および山口恒夫(2004a; 2004b)によって既に研究的な取り組みがなされているので、総論は山口らの研究紀要を参照されたい。

プロセスレコードは、Peplau, H. (1952) によって考案された患者と看護師との相互作用を記録し、振り返るための記録様式である。看護の視点や理論に基づいて、いくつかのフォーマットがある (表 1 ~ 3)。

表 1. Peplau のフォーマット (坂本, 1987 を参照した)

①患者の言動	②看護婦の言動	③看護婦の考察	④指導者による助言

表 2. Orland* によるフォーマット

Perception of or about the client	Thoughts and/or feelings about perception	What nurse said and/or did to, with, or for the client

表 3. Walsh(2002) が提唱したフォーマット

Student's questions feelings, comments, etc.	Narrative content of interview/contact/meeting	Supervisor's comments

*2 <http://www.uri.edu/nursing/schmieding/orlando/uses/uses.htm> を参照した。

基本的には患者の様子、看護者の働きかけや発言、それに対する患者の反応、さらにそれに対する看護者の反応をスクリプトのように書き起こすものである。表3のWalsh(2002)においては、クライアントのエンパワーメントという看護の視点から患者との相互作用を捉える包括的モデル(structured process recording)に基づき、上記の書き込み欄だけではなく、アセスメント、患者との関係、処遇に関連したチェックリストを付している(省略した)。総じて、プロセスレコードの勘所は、相互作用のlogicalかつcognitiveな分析的観点と、それに関連したemotional, affectiveなどの語に代表される心情、情緒、感情的な観点を整理することにあるとされている(たとえば、Wilson, 1980)。

さて、学生が効果的にプロセスレコードを活用するためには、3つのRを経なければならない。それは、Recall(想起)、Writing(書くこと)、Reflection(考察・反省)である。前二者は、相互作用において顕在的に現れた内容に焦点があてられるが、最後のreflectionは、相互作用において潜在的な要素(感情、抵抗など)に焦点があてられると言われている(Urbanowski & Dwyer, 1988; Neuman, 1997)。

Neuman(1997)はこの書式を、学生がプロフェッショナルに成長するのを助ける強力なツールであるとし、Walsh(2002)はプロセスレコードにはデメリットがいくつかある(たとえば、時間がかかること、不正確な情報に基づいて、教育や患者への介入がなされる危険性、学生の不安を助長すること、半ば計画的な焦点づけによって記録がなされること)ものの、医療・社会福祉教育においては、これに代わるような教育的ツールはほとんど無いとしている。実際、北米を中心とした社会福祉教育においては、プロセスレコードは主要な教育ツールであり続けている(Graybeal & Ruff, 1995; Neuman, 1997)。

以下、筆者が導入時に使用したフォーマットと模擬カウンセリング時に使用したフォーマットを紹介する。

2. 模擬カウンセリングにおけるプロセスレコードの活用事例

2.1 導入時のプロセスレコード

まずは、フォーマットにかかわらず、学生にプロセスレコードの概要を知ってもらうことから始める必要があった。ここで、ボトムアップ式に、相互作用を記録することの重要性を説明し、実際に適用する、という正統的な導入方法も考えられたが、今回は、まず相互作用の記録を体験させることにした。具体的には、映画『私は鬱依存症の女』の一場面を学生に見せ、そこでなされる会話を以下のようなプロセスレコードに記述する課題を与えた。

選択した場面は、主人公が友達と大学のカフェテリアで向かい合って話をする場面である。この場面は、学習者である大学生に身近な状況である上、主人公の心の中でのつぶやきがナレーションとして差し挟まれるため、実際のプロセスレコードを用いるための先行オーガナイザーとしては、ふさわしい素材であると考えられる(資料1)。

既に述べたように、プロセスレコードのフォーマットにはいくつかのタイプがあるが、この課題で用いたものは、映画を鑑賞しながら書き込みができるように、変則的なフォーマットを用いている。また、実際のプロセスレコードを記述する作業においては、記録の中に番号を振り、後から読み返しやすいような工夫をするのが一般的らしい。しかし、コミュニケーションにおける非可逆性という制約と、後からの振り返りの作業(想起と記録、考察の作業)を制約

する時間的構造は必ずしも一致していない、という筆者の個人的見解から、番号については、学生に指示せず、自由に書いてもらうことにした。また、北米の研究者の論文では、会話を一つの欄にまとめて書いている例が散見される(上の Walsh のものはそうである)。今回のような探索的試みでは、制約は少ない方が良くと考え、学生には記録上の工夫を求めた。

さて、この課題から明らかになったことは、一定時間(時間にして、1分弱)の相互作用を記憶して記録するということが、学生には非常に難易度の高い課題として受け止められた、ということである。実際、一度場面を視聴しただけでは、一言も書くことができない学生がほとんどであった。実際の臨床場面では、巻き戻しなどできないはずだが、この導入時の作業ではプロセスレコードがどのように用いられるかを知ることが目的なので、DVDを何度も巻き戻して、学生に会話の全記録をとらせた^{*3}。

学生に書かせる練習をして明らかになったことは、彼らが登場人物のノンバーバル・コミュニケーションについてあまり記述していないこと、さらに、主人公ではない相手の心の動きについて、あまり詳しく書いていないという問題である。よって、授業では、登場人物の心の動きや感情状態についての発言を学生に促し、いくつかの仮説を立てさせて、議論をした。他者の心の状態について意見交換をすることができたのは、非常に有益であった。また、記録したもとのから、登場人物の内的状態理解や相互作用に関する考察が促されることなどを指摘し、プロセスレコード活用の意義について説明をした。

2.2 模擬カウンセリングの方法

模擬カウンセリングとは、学生が二人一組となり、カウンセラー役とクライアント役を交互に体験して実際のカウンセリングを行う練習である。クライアント役は模擬カウンセリングで持ち出しても問題のない自身の相談事をあらかじめ準備し、実際にカウンセラー役の学生へ相談する。カウンセラー役の学生は、講義で学んだカウンセリングの方法に基づき、カウンセリングをリードする。カウンセリングの基礎理論としては、ロジャース的な聴取の技法(傾聴、受容、共感)を授業で既に取り上げた。また、カウンセリングという営みが、カウンセラーの一方的な助言やガイダンスのみから構成されているのではなく、カウンセラー側もクライアントから言語・非言語の様々なメッセージや影響を受ける相互的な関係の場であることも学生には伝えている。こうした基本的な事項を学んだ上で、模擬カウンセリングが導入された。

以下、模擬カウンセリングの概要を説明する。

*3 ここで、記録の正確さと振り返り効果との微妙なバランスが問題となる。1分程度のやりとりを視聴し、隙間だらけであれば、不完全な考察しかできないのは当然である。たとえば、「やあ、こんにちは」だけ思い出せて、あとは「じゃあね」しか記憶に残っていないようであれば、振り返るにしてもコンテンツとしてあまりにも貧弱であり、箸にも棒にもかからないだろう。その一方で、当該場面を巻き戻して何度も見てしまうと、自分の中でもっとも印象的な場面や断片がかえってぼやけてしまう。多少の抜け落ちている部分やぼやけている部分があるからこそ、印象的な部分が記憶の海から浮き上がる島のように、明確化することができる。そして、なぜ、その場面が自分の心に残っているのか、こだわりを持って考察することで、抜け落ちた部分も芋づる式に再構成される。このような想起におけるダイナミックなプロセスこそ、プロセスレコードを書くことのおもしろさであると考えられる。

- ・時間と場所

ペアとなった学生同士で都合の良い時間と場所を決める。授業中に皆の前で行うような心理劇風の設定も考えたが、たとえ少人数クラスでも、学生側の緊張が高いため、断念することにした*4。

- ・カウンセリングをする時間

特に設定はしていないが、プロのカウンセラーでも45分～1時間なので、長くても30分程度に収まるようにと指示した。

- ・相談内容についての注意事項

相手に負担になるような深刻な相談は避けるよう指示した。この点は非常に重要だと思われる。その一方で、相談を受ける学生は、相手の相談を笑い飛ばすようなふざけた態度をとらないよう、十分な注意を与えた。

- ・記録とプロセスレコードに関して

カウンセリング場面は後からプロセスレコードとして”起こす”ように指示する計画でいたが、前述のように、後から思い出してまったく書けないことも十分想定されたため、任意で録音を許した*5。どの部分をプロセスレコードとして起こすかは、各自が焦点を当ててみたい箇所でもよい、とした。その際、「書くことを通じて、自分が迷ったり、不安になった場面について考えたり、教員その他から何らかのアドバイスを求めることができる」などの効果が期待できる箇所であるのが、通常の用いられ方である、と説明した*6。

2.3 模擬カウンセリングを通じた学びとプロセスレコードの概要

本研究では、教職科目の「教育相談」におけるプロセスレコードを、相互作用への気づきと現場では得られなかった理解を促す教材と位置づけている。そして個々の学生の到達度を模擬カウンセリングのレポートと完成されたプロセスレコードから読み取ることにした。レポートでは、模擬カウンセリングと気になる箇所のプロセスレコードの作成を通じて、学んだこと、気になった点などを書くよう求め、付録として、プロセスレコードの提出を求めた。なお、実証的な根拠は全くないが、記録を書く際には、パソコンの使用を禁じた。手書きによって、言葉の持つ重みや軽さを実感すること、自分の気持ちを確認する時間を少しでも長くすることで、学生の洞察を促すという配慮である*7。表4は、掲載の承諾を得た学生のレポートとプロセスレコードの概要である。

*4 同じ場面のプロセスレコードをクラスで完成させるような講義も興味深いと思われる。

*5 録音媒体は、今後の参考のため、提出を求めた。

*6 この点については、上山みゆき氏および嶋崎和代氏にいくつかの基礎的資料を提供していただいた。謹んで感謝したい。

*7 この点は、今後考察が必要である。学生によっては、キーボードによって入力するほうが、より本人の気持ちにフィットした言葉が探せるかもしれない。

表 4

学生	学生のレポートに書かれた学びの内容(「」は引用。その他は筆者による要約)	学生のプロレコの状態と筆者の所感 (clはクライアント役をした際のプロセスレコード/coはカウンセラー役のプロセスレコード)
1	緊張から早口になったので、落ち着いて相手の話を聞き、クライアントを問題解決にまで導く必要がある。	(cl)clとしてcoに対して抱いた不安をテーマとしている。coによる助言によって、自分の問題解決の糸口が見いだせた最後の場面であるが、coが「よろしいですか」と念を押す場面では「ちょっと念を押すすぎではないかと・・・」などと率直に記述している。学びとの整合性にやや欠ける面があるものの、プロレコの書き方・利用方法としては非常に良いと思われる(資料2-1)。
2	co役を体験する前はclの話を聞くことが大切だ、という認識でいたが、実際に体験すると、「話の内容を掘り下げること忘れ、アドバイスもできていなかった」。よって、「これからは客観的な見方をできるようにしたい」。	(co)「バイト先の後輩が仕事をしない、どうすれば良いか」という主訴のcl。場面で生じた5秒ほどの沈黙について、「アドバイスをどうすれば良いか考えている。そのために沈黙ができてしまった。」とそのときの状況を振り返っている。同じこと(clへのアドバイス)を何度か繰り返している点に違和感があるらしく、「結局しどろもどろな状態であった」と最後に書いている。この学生の場合、学びの内容とプロレコの場面に整合性はあるが、反省するだけで自己洞察に深まりがないまま考察が終わってしまっている印象がある(資料2-2)。
3	co役をしている時に、聞き役であることを意識したつもりだが、なかなかうまくいわずに、話す場面が多かった。そこからきちんと役割をこなせていないのでは、と不安と焦りが生じ、その感情がclに伝わり、「この人に相談して大丈夫かな」と思わせてしまう。よって、coは精神的に安定していなければならないし、相手にとって鏡とならねばならない、と感じた。	(co)「自分の意見がなかなか言えない」という主訴のcl。一通りclが相談内容を伝えた後からプロレコが開始されているが、この学生は会話の中の「空白」に焦点を当てている。プロレコの中で、「無理に空白の時間を埋めようとしなくても良かったのかなと思いました。」「もっと空白の時間が多くてもいいのかなあ」「自分がいっぱい喋ってしまって、逆に自分の考えを聞いてもらうカウンセリングみたいになってしまった」という相反する思いをきちんと書いている。初心のカウンセラーがしばしば直面するジレンマを浮き彫りにしており、意義深い学習ができたと思われる(資料2-3)。
4	プロセスレコードを書くことを通じて、相手の気持ちをもう一度考え直すことができた。clが何をカウンセリングに望んでいるのかに応じて対応する必要があることを学んだ。clは「カウンセラーの言葉、行動、表情を注意しながら見ている」と思われるので、良いカウンセラーになるためには、共感して話を聴き、その場の空気を読んで信頼される人でなければならないと思った。	(co)clの内的状態の理解が仮説として提示されており、他の学生には見られない洞察の深さが感じられる。相談内容が明確化されていない状態から、「clは頭の中がいっぱいでも本当に言いたいことがうまくまとめられていない。思ったことをただ単に口に出している様子」と事後的に考察し、「共感、同情してほしかったのかな・・・?」と結んでいる。媒体による繰り返しの聴取が可能であったが、こうした言葉と気持ちとの乖離について考察をする機会ができたので、書いた意義はあったと思われる(資料2-4)。

受講生は29名だが、本研究への協力を得られた4名の学生のプロセスレコードを上に見た。その他の学生についても、おおむね、プロセスレコードを書く意義はあったと判断できた。しかし、中には、プロセスレコードを書く意義を全く誤解しているケースが散見された。たと

えば、正確さを追求し、心の動きや後からの考察が貧弱なものや、自己のカウンセリングの内容に対する賞賛などが中心で、相手の気持ちに対する考察という視点が欠けているものなどである。〈後から気づいたこと（考察／分析など）〉で、自分（co 役）の介入に対して「すごい、こんなアドバイスができるとは、すごいと思う。これなら、毎日でもカウンセラーになれる。あとは心のケアだ！」（一部改）と記述しているような学生である。プロセスレコードの提出によって、講義や実際の模擬実践の観察だけからは得られないような、学習者の内面に教員が触れることができる、というメリットに気づかされるレコードである。遠藤ら（1999）は、精神看護実習に参加した学生たちのコミュニケーション方略をプロセスレコードから調査し、彼らが〈調査的態度〉〈直接的質問〉によって、「患者を問い詰めていく」ようなコミュニケーションに陥っていることを見出している。また、則包ら（2002）は、カウンセリング場面の発言の分析に用いられる RCCCS(Relation Communication Coding Control System) を用いて学生のプロセスレコードを分析している。今回は、intercoder reliability を確保できない関係で、同様の調査はできていないが、筆者の所感では、学生の態度や発言傾向を客観的な指標から分析した上で、学生へフィードバックすることが大切だと思われる。プロセスレコードに対するフィードバックや検討を通じた学生とのコミュニケーションについては、看護学の分野でも主題として研究されている（たとえば小泉・長屋・稲垣, 2003; Heron, 2006）メタ認知やクリティカルシンキングなどがキーワードとなるとと思われる。教員による介入の視点やコメントの方法論については、今後さらに研究的に取り組みたい。

3. プロセスレコードの効果と今後の課題

今後は、プロセスレコードに対する教員のフィードバックによって、学生がどのように、何を学ぶか、という実際の教育的成果を測定する必要がある。大学内で教育的効果が認められたとしても、実際の教育実習において有益に機能しなければ、意味がない。本学の学生の特性を見極めつつ、実習先で役に立つツールにまで完成させる必要がある。そのためには、プロセスレコードを媒介とした教員と学生の相互作用が、実習期間中にいかに可能か、という時間的な問題や、このような大学教員側の介入が学生の教育実習における学習活動にどのような影響を及ぼすか、という点をも考慮しなければならない。

今回、初めて学生が書いたプロセスレコードを読んだが、彼らがあまりにも上手く書いていることに、少々拍子抜けした。媒体に記録していた学生が多かったという事情もあるだろうが、このような記録が成績評価とリンクするという印象が学生にあったためかもしれない。書くということが目的になってしまい、本来の目的である、現場での相互作用への気づきがないがしろにされた感が否めない。現場では顕在的にはならない（言語化されない）が、確かにそこにあった身体感覚、こうした次元は、英語では gut-level feeling^{**}（gut=腸や内蔵）である。このような次元について、学生に思いを至らしめることに、プロセスレコードを活用する意味があると思われる。坂江ら（1998）は、看護短期大学3年生の精神看護実習のプロセスレコードを検討するなかで、学生による学習の自己評価を分析している。それによると、学生たちは「相互作用」に関する学びをプロセスレコードの教育効果と結びつける傾向が強く、「自己洞察」に

^{**} プロセスレコードに関する英語圏の論文では、この言葉が多用されている。

については、学生の学びの実感が薄いことを報告している。

その一方で、加藤（2005）は、学生のプロセスレコードを用いたカンファレンスにおいて、心理療法士を参加させ、学生に自己理解に関する学びを促すことに成功している。加藤によると、心理療法士のカンファレンスでの介入によって学生が臨床において感じた「不安」などが表出され、その感情表出の過程を客観的に検討できたことが学習を促したと分析している。筆者にとって示唆することろ大である。荻（1999）らは、プロセスレコード演習が、学生にどのような効果をもたらしているのかを検討する中で、プロセスレコードに取り組む際に学生が感じる、「嫌だなと思った」「自分が批判されると思い抵抗があった」「自分が否定されそうで抵抗があった」「自分自身の気持ちをさらけ出すのは恥ずかしかった」などの率直な思いを記載している。カンファレンスに学生のカウンセリング的な要素が入り込むことには違和感を覚えなくてもないが、学生がプロセスレコードを通じて自分の感情に触れ、自己の限界や弱さに直面することをポジティブに評価する empowerment は必要であろうし、学生がプロセスレコードを作成するたびに、無気力感を覚えるようでは、かえって逆効果となるだろう。よって、学生に自己や他者の心の動き、さらには非言語的次元についての気づきを促すことができるような、書式上の工夫が求められるだろう。今後の課題としたい。

資料 1. 導入において使用したプロセスレコード

プロセスレコード			
学生氏名			
記入年月日		年	月 日
場面の情報	元ルームメイトに自分の状態を伝えるために、大学のカフェで同席する		
テーマ:「心病気」を持っている、ということ伝えることと、受け入れることの難しさ。素直に反応するべきかどうかなど。			
登場人物Aの言動	Bの反応、心の動き	Bの言動	Aの反応、心の動き
①「ハイ」 ④「ルビー、お願いだから話を聞いて」 (中略)	②何で来たの? ⑤いったいどういうつもりかしら? 会いたくないわ…。 (中略)	③「ハイ」(うっとうしそうに) ⑥「悪いけど何も話聞きたくないの」(どぎつく) (中略)	⑦そういうと思ったわ (中略)

<p>⑧「本当にどうかしてたと思う。私、心の病気なの。きっとあなたも皆も気がつかないだろうけど。…平気そうに見えても、ある日突然気持ちが抑えられなくなるの」</p> <p>⑪「わざとよ」</p> <p>⑫「私のは重症」</p> <p>(以下略)</p>	<p>⑨まあ、なんてこと。なんて言うべきかしら…?</p> <p>⑬私何も知らなかったわ。でも、ちょっと信じられない</p> <p>(以下略)</p>	<p>⑩「でもそんな風には見えなかったわ。楽しそうだったし。」</p> <p>⑪「誰だってそうじゃない」</p> <p>⑭「あなたもつらかったのね」</p> <p>(以下略)</p>	<p>⑮理解してほしいだけなのに、なぜわかってくれないの？月並みな台詞が腹立たしい…。</p> <p>(以下略)</p>
--	---	---	--

模擬カウンセリングにおいて用いたプロセスレコード

資料 2-1 書き手はクライアント役

主訴：			
CI の言動	私の反応、心の動き	私の言動	後から気がついたこと（考察・分析など）
②空気読めない？イヤ、空気読めてる。	いきなり何を言っているんだろう。自分では空気読めてないと思っているのに。	①このまま空気読めない方がいいんでしょうか。 ③あっ！実は空気読めてる。	①～③私は空気が読めない事を解決するために相談しているのに、カウンセラーから「空気読めてる。」と言い切られた時は、正直、私の思いが通じているのか不安になった。

<p>④その一、重い空気の中で、自分が言わないとどうしようもない時は、そのまま何も話さずに平行線のままじゃなくて、自分が話す事で話が発展していくわけですから、空気読めているんです。</p>	<p>確かに自分が考えている程、空気が読めてないワケでもないと感じた。実際に、その場の空気を和ますために、一役かっている場面も多々あると自分でも思う。</p>	<p>⑤はあ、分かりました。</p>	<p>④～⑤カウンセラーの意見を聞いて、自分自身すごく気にしすぎていた事に気付かされた。具体例を挙げて話してくれたので、十分、空気を読めているんだと理解できた。</p>
<p>⑥分かりますか。</p>	<p>④の説明のおかげで、少し自分に自信がついた。相談も解決した思う。</p>	<p>⑦はい。</p>	<p>⑥～⑨この時点ではまだ、5割程度しか納得していなかったのが、カウンセラーもそれに気づき、「よろしいですか」と念を押してきたのだと思う。</p>
<p>⑧よろしいですか。</p>	<p>ちょっと念を押すすぎではないかと・・・</p>	<p>⑨ありがとうございました。</p>	

資料 2-2 書き手はカウンセラー役

<p>クライアントの情報</p>			
<p>主訴：バイト先の後輩が仕事をしない。どうすれば良いか。</p>			
<p>CIの言動</p>	<p>私の反応、心の動き</p>	<p>私の言動</p>	<p>後から気がついたこと(考察・分析など)</p>
<p>仕事をしないので指示を出しても、きこうにやるだけで、どうすればいいか？</p> <p>聞かないですね。こっちも注意を何度しても無理だと思っているのか最近注意することもなくなってきています。</p> <p>そうですね。もう半年になりますけど、ほとんどできない状態ですね。</p>	<p>もっと具体的に話を聞いてみよう。</p> <p>意欲もないし、注意してもダメならもうその子がバイトにいてもいなくても同じような状況だな。半年もたっているからこのままズルズルいってしまうままだ。だったら・・・</p>	<p>そーですか。それは注意しても聞かないのですか？</p> <p>ではほとんど仕事を覚えてない状態ですと・・・</p> <p>そーですか。(5秒ほど沈黙)</p> <p>彼には・・・何とか危機感がないと思います。やはり今</p>	<p>しどろもどろになっていて、あまり状況を追究する事ができていなかった。他に、バイトの雰囲気等、今から考えてみると、もっとCIから聞くべきことが多い。</p> <p>アドバイスをどうすれば良いか考えている。そのために沈黙ができてしまった。</p>

<p>そーですか。じゃー店長に言ってみて、その後変わらなかったらクビにすると・・・・。</p> <p>わかりました。アドバイスどーもありがとうございました。</p>	<p>厳しいようだけど、そうしないと変わらないと思うのでそうして下さい。</p>	<p>のバイトを続けていくのであれば、あなたのようにいずれ新人に仕事を教える立場になります。しかし今のままではそれもできません。彼の今の状況を確認させる為にも、一度上の人に、この事を伝えて、「このまま続けていくならちゃんと仕事を覚えなさい、そーでなければクビにする」と彼にハッキリと伝えるべきです。</p> <p>そーですね、それからの彼の行動が問われるので、まず、彼に伝えてからですね。</p>	<p>こちら辺で私は一度言ったことを何度も言っている。結局終わるまでしどろもどろな状態であった。</p>
--	--	--	--

資料 2-3 書き手はカウンセラー役

クライアントの情報			
主訴：自分の意見がなかなか言えない			
CI の言動	私の反応、心の動き	私の言動	後から気がついたこと（考察・分析など）
<p>①自分の意見が言えないということを話す</p> <p>③そうなんです。</p> <p>⑥例えば友達といる時でも、一般的なことしか言えなくて、自分が出せないんです。</p> <p>⑨うん、そうなの。</p>	<p>④・・・あれ！？ 終わり！？ とりあえず何か話さなきゃ。</p> <p>⑦まあそんなときもあるか。それで？</p> <p>⑩・・・あれ！？</p>	<p>②そうなんだあ。</p> <p>⑤具体的に、例えばどういうときにそう感じるの？</p> <p>⑧そうなんだあ。</p> <p>⑪他にはどういようと</p>	<p>無理に空白の時間を埋めようとしなくても良かったのかなと思いました。相手の言葉に対し「そうなんだあ」で返すと会話が止まってしまう。</p>

<p>⑫あー、例えば人から相談されてもあんまり当たり障りのないことしか言えないし・・・</p> <p>⑮グループで集まって何かするときでも、心では思っても、どうしても自分の意見が言えなくて・・・</p> <p>⑱うーん何でって・・・自分の意見言って間違ったら怖いから。</p>	<p>また！？続きはないの？</p> <p>⑬なんだ、やっぱりあるじゃん。</p> <p>⑯そっか～。自分は結構グループとか気にしないから難しいなあ。女の子だと周り気にしやすいのかな。</p> <p>⑲怖い？自分の意見だから間違いとかないの。よくわからなあ。ってそんなこと言ってる場合じゃないか。どうやって言えばいいんだろう。</p> <p>⑳これでいいのかなあ。伝わるかなあ。</p> <p>㉑自分が喋り過ぎかなあ。相手を引き出してあげなきゃいけないのに、自分ばっかな気がする。でも何か話さなきゃ言わなくなるし。もっと空白の時間が多くてもいいのかなあ。</p>	<p>きにそう感じたりするの？</p> <p>⑭うん、それで？</p> <p>⑰どうしても言わないの？自分の意見ならまだしも、ちゃんと意見もっているじゃない。</p> <p>⑳そうなんだ。でも自分の意見を言って、それに対して誰かが反論したり、違うこと言っても、それもその人が自分の意見を言っただけで、誰が正しいとかはないと思うよ。</p> <p>㉒それに、やっぱりこれから社会に出ると自分の意見を言わなきゃいけないし、そのためにも今から練習だと思って、思いきって言ってみた方がいいんじゃないかな。</p>	<p>自分とは性格も性別も違う人だと理解できないことも多い。しかし、最初から「色んな人がいる」と頭に入れて接するべきだった。</p> <p>言うことを整理する前に口に出したので、もっと頭で考えてきちんと分かりやすいように伝えた方が良かったのかも。</p> <p>自分がいっぱい喋ってしまって、逆に自分の考えを聞いてもらうカウンセリングみたいになってしまった。</p>
--	---	--	---

資料 2-4 書き手はカウンセラー役

クライアントの情報			
主訴：			
CI の言動	私の反応、心の動き	私の言動	後から気がついたこと (考察・分析など)
①友だちがさ・・・ ③ドタキャンされた人・・・	どうしたんやろう・・・？ (心配) 何で突然？ どんなドタキャン	②ん？	★一人でかかえこむのが嫌だったから誰かに話したかったのかもしれない。 ★直後その友達に言え

<p>⑤待ち合わせの時間になっても来やんから先に行ったん</p>	<p>ン？（びっくりする） へえ・・・そんな事があったのか。けっこう待ったんかな？そんなに嫌な思いをしたんかな？</p>	<p>④何があったん？</p>	<p>ないから私に聞いてほしかったんだろうな。</p>
<p>⑦メールで返事だけでも来るの期待しとったのにさ</p>	<p>当たり前のことやよな。自分の場合なら絶対連絡する（共感）。clに慰めの言葉でもかけたほうがいいんかな・・・（相手の立場の気持ちを考える）</p>	<p>⑥うん、うん</p>	<p>★どういうふうにアドバイスするのがベストなんだろう？わからなかったから、とりあえず、同情しているようだった。</p>
<p>⑪でも友達やからさ・・・</p>	<p>友だち思いなのかなあ～？でも他に何か言いたいコトがあるんかな。（少し心配する）（背景を考える）</p>	<p>⑧大変やったな。</p>	<p>★もっとアドバイスをすべきだったかも。ただ聞いてあいづちして終わったような気がする。それともclにとってはただ聞いてもらえる人がほしかっただけかもしれない。</p>
<p>⑬どういう風に伝えればいいんかな</p>	<p>何か言いたそう。でも言っている意味がわからない。（少し混乱する）とりあえず質問してみようか、</p>	<p>⑫そやな</p>	<p>clは、 ★頭の中がいっぱいで本当に言いたいことがうまくまとめられていない。思ったことをただ単に口に出している様子。</p>
<p>⑮だから伝えるって何やろな・・・？友だちなんやでこういうことは分かってほしい気がするなあ、そんな事ない？</p>	<p>そういうことかあ。確かにclの言う通りかもな（納得する）。clはちょっと半ギレのよう・・・。</p>	<p>⑭伝えるって？</p>	<p>★共感、同情してほしかったのかな・・・？</p>

参考文献

- 遠藤太・高野美智子(1999) 精神科実習における学生の態度と発言の傾向—プロセスレコードの分析を通して—。
日本看護学会論文集 看護教育, 29, 71-73.
- England, M. (2005) Analysis of nurse conversation: methodology of the process recording. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12, 661-671.
- Graybeal, C.T., & Ruff, E. (1995) Process recording: It's more than you think. *Journal of Social Work Education*, 31, 169-181.
- Heron, G. (2006) Critical Thinking in Social Care and Social Work: Searching Student Assignments for the Evidence. *Social Work Education*, 25(3), 209-224.
- 加藤知可子 (2005) 精神看護実習での心理療法士参加によるカンファレンスの導入に関する検討—プロセスレコードを活用して—。 *日本看護学会論文集 看護教育*, 36, 188-190.
- 小泉由美・長屋由美子・稲垣美智子 (2003) 臨地実習における学生のクリティカルシンキングを促す教師の意図および働きかけ。 *日本看護学会論文集 看護教育*, 34, 118-120.
- Neuman, K. (1997) Process recordings: fine-tuning an old instrument. *Journal of Social Work Education*, 37, 237-244.
- 則包和也・白石裕子 (2002) R C C C S の分析による看護学生のコミュニケーションパターンの検討。 *日本看護学会論文集 看護教育*, 33, 117-119.
- 荻あや子・笹山洋子・森下裕子 (1999) 看護学生がとらえる‘コミュニケーション’の実態と変化(2); プロセスレコードの演習を通して。 *神奈川県立看護教育大学校紀要*, 22, 85-90.
- 坂江千寿子, 西岡和代, 桑名行雄 (1997) 精神看護学実習におけるプロセスレコードの教育効果—学びの内容と学びに影響する要因の分析—。 *日本看護学会論文集 看護教育*, 28, 50-53.
- 阪本恵子 (1987) 看護実践に活かすプロセスレコード。東京, 廣川書店。
- Urbanowski, M. & Dwyer, M. (1988) Learning through Field Instruction: A Guide for Teachers and Students. Milwaukee, WI, Family Service America.
- 山口和美・山口恒夫 (2004a) 教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード—看護教育および看護理論との関連から—。 *信州大学教育学部紀要*, 112, 133-144.
- 山口恒夫・山口和美 (2004b) 「体験」と「^{リフレクション}省察」の統合を目指す「臨床経験」—「プロセスレコード」を用いた「臨床経験」の研究の基本的視点—。 *信州大学教育学部紀要*, 112, 121-131
- Walsh, T. C. (2002) Structured process recording: a comprehensive model that incorporates the strength perspective. *Journal of Social Work Education*, 21, 21-34.
- Wilson, S. J. (1980) *Recording: Guidelines for social workers*. New York: Free Press.