

コミュニティ支援のために 全校参加型学校支援のMEASURE法と 教育モジュールの効楽安近短モデルの検討を中心に

伊藤武彦 ITO Takehiko

- 1—コミュニティ支援と人間発達支援の4つの方法
- 2—MEASURE法による直接的コミュニティ援助
- 3—教育モジュールによる間接的コミュニティ援助
- 4—おわりに

【要旨】コミュニティ支援の方法としては、直接的コミュニティ介入、直接的クライアント介入、間接的コミュニティ介入、間接的クライアント介入の4つがある。直接的コミュニティ介入の方法としてMEASURE法を紹介し、そのエンパワーメント評価としての有効性を示した。また間接的コミュニティ援助の方法として「効楽安近短」モデルによる偏見予防教育の実例を示し、変容確認法とも対比しつつ検討した。

【キーワード】MEASURE、エンパワーメント、評価、効楽安近短モデル、変容確認法

1—コミュニティ支援と人間発達支援 の4つの方法

コミュニティ支援を考えるときに参考になる理論の一つとして、Lewis, Lewis, Daniels & D'Andrea (2003、伊藤・石原訳, 2006)の「コミュニティ・カウンセリング」の考え方がある。

コミュニティ・カウンセリングについて、Lewis 他 (2003) は、「個人の発達とすべての個人およびコミュニティの幸福を促進する介入方略とサービスを総合的に援助する枠組み」のことであると述べている。これは、今日的なコミュニティ・カウンセリングを定義

しているものといえる。Lewis 他 (2003) によれば、その活動場面は多様であり (学校・大学を含む)、以下のような6つの特徴をもつとする (井上, 2007)。

①コミュニティ・カウンセリングの立場は、個人をその生きる文脈の中でとらえ、社会環境の要因を重視する。環境は悪い影響と善い影響を与えるものである。環境要因をわれわれは軽視・無視して、問題をその個人に内在するものととらえがちである。これを「帰属の基本的過誤」という。帰属の基本的過誤にとらわれることなく環境要因に目を配り、環境を変革することも含めて、問題を解決しようとするのがコミュニティ・カウンセリング

である。

②組織的・個人的な変化を促進するエンパワメントである。エンパワメントとは、力乏しく周辺化されている人々が、自分の人生の中でパワーのダイナミックスに気づき、人生での合理的なコントロールを得てスキルと能力を身に付け、実践を経て、他者の権利を傷つけることなく、コミュニティの他者のエンパワメントとともに達成される一連のプロセスのことである。組織的そして個人的にも変化を促進する活動のことである。

③援助には多様なアプローチがある。伝統的な治療モデルによるカウンセリングだけでは限界がある。より有効で効率的にクライアントの変化をつくり出すには、多様なアプローチが必要である。その中には、個別のカウンセリングや心理療法のほかに、危機介入、関係促進、コンサルテーション、コーディネーション、グループ・ワーク、アドボカシーなどが含まれる。

④多文化に配慮すべきカウンセリングである。伝統的なカウンセリングでは、クライアントの背景にある文化を尊重してこなかった。コミュニティ・カウンセリングでは、異文化間カウンセリング・多文化間カウンセリングの成果を取り入れている。

⑤予防に重点が置かれるカウンセリングである。第一次予防として一般向けの予防教育的活動があり、第二次予防としては、早期発見と早期対応があり、第三次予防としては、障害を持つことでさらなるマイナスを負わないようにするとともに、さらに問題の起こったクライアントの症状の再発防止や問題の悪化を防止する活動がある。コミュニティ・カウンセリングは予防的カウンセリングを強調する。

⑥さまざまな状況に応用可能なカウンセリングである。コミュニティ・カウンセリングは地域精神衛生活動に端を発しているが、そのほかの分野、すなわち学校・家族・産業・大学などでも応用可能なものである。

Lewis 他 (2003) のコミュニティカウンセリングモデルの概念をみると、その構成部分は、表 1 (原著のTable 3-6-1) にあるように以下の 4 分野にカテゴライズされる

- ①直接的コミュニティ・サービス＝予防教育
- ②直接的クライアント・サービス＝アウトリーチとカウンセリング
- ③間接的コミュニティ・サービス＝組織変革と公共政策
- ④間接的クライアント・サービス＝アドボカシーとコンサルテーション

表 1. コミュニティ・カウンセリングモデル

	コミュニティ・サービス	クライアント・サービス
直接的	予防教育	アウトリーチ カウンセリング
間接的	組織変革と公共政策	アドボカシー コンサルテーション

* Lewis他 (2003/2006, p.39) に基づくコミュニティ援助モデル。

これまでの伝統的カウンセリングにとっては、直接的クライアント・サービスに重点が置かれた。もちろん、コミュニティ・カウンセリングも個別カウンセリングを行うのだが、そこではクライアントと周囲の環境との相互関係に着目する。それからまた、アウトリーチを重視する。アウトリーチとは、面接室でカウンセリングをするだけでなく地域に出かけていっておこなう、いわば出前のカウンセリングである。

また、カウンセリングの対象はリスクの高い人々のみならず、ハイリスクに至る前の人々の予防教育（第一次予防）が、直接的コミュニティ・サービスの主要となる。

さらに、間接的なクライアント・サービスでは、アドボカシーとコンサルテーションが中心となる。アドボカシーとは社会的弱者のための代弁であり、コンサルテーションとは専門家に対する介入・援助活動のことである。

また、間接的なコミュニティ・サービスでは組織変革と公共政策の二つがある。クライアントに影響を与える社会環境を変革していくという活動である。

コミュニティ・カウンセリングのモデルは、さまざまなサービスを統合する価値観のセットからなっている。コミュニティ・カウンセラーはクライアントの欠点ではなく長所や本来持っているパワーを強調する。個人の発達にとって社会的な環境が重大な影響を与えることをコミュニティ・カウンセラーは重視する。さらにコミュニティ・カウンセラーは問題に対して反応するだけでなく、予防することを追求する。コミュニティ・カウンセリングの考え方によれば、個人はスキルを得る機会と自助する資源を与えられたとき、最も良い行動をすることができる。

これらの基本的な考え方と関連して、コミュニティ・カウンセラーは多面的なプログラムを作り、個人のカウンセリングを超え、予防教育やハイリスク状況での人々へのアウトリーチ、問題を抱え苦しんでいる人々のためのアドボカシー、そして、公共政策に影響を与える努力を行う。これまでのコミュニティ・カウンセリングの実践は、カウンセラーの役割を広げ、心理学的な健康と多くの人々のウェルネスを促進し、伝統的なカウンセリ

ングの実践家よりも、効率よく援助・支援活動を行ってきたのである（井上, 2007）。

この2×2の行列モデルを参考に、これまでの経過をふまえ筆者は次のようなモデルを考えてみた（表2）。

表2. 著者の構想するコミュニティ援助モデル

	コミュニティ介入	クライアント介入
直接的 問題解決	MEASURE法	トランセンド法 アウトリーチ
間接的 エンパ ワメント	効楽安近短モデル	トランセンドワーク ショップ 啓蒙的ウェブサイト

MEASURE法とは、全校参加型の1年間を単位とした支援モデルである。学校コミュニティ全体が協力して、関係者の連合と協働による、学力向上・進路指導・心理社会的発達などの問題解決を目指すプログラムを立案し、実施し、評価し、表3に示される形式で報告する一連の過程を手続化した実践的理論である（Stone & Dahir, 2007）。

2——MEASURE法による直接的 コミュニティ援助

MEASURE法は、全校参加型の学校コミュニティ支援モデルである（Stone & Dahir, 2007）。伊藤（2007b）は、学校コミュニティへの、コミュニティ・カウンセリング（Lewis他 2003）的アプローチの優れた方法として、Stone & Dahir（2007）によって提案され、全米で普及しつつあり、日本でも応用が期待されるMEASURE法についてエンパワーメント評価を進める際の10の特徴（Wandersman他 2004）と10の原則の関係からMEASURE法を吟味した。そしてMEASURE法が優れたエンパワー

メント評価の方法であることを、以下のように明らかにした。なおエンパワーメント評価については、伊藤（2007b）の他に、米村（2007）の紹介論文がある。

①質的・量的の両方の方法論を用いる。

MEASUREは、数値目標とその結果の評価が中心である。しかし、それだけでなく、エピソード的記述も最終報告書に取り入れている。

②個人にも、組織にも、コミュニティにも、社会や文化にも適用可能であるが、通常、プログラムに焦点をあてる。

MEASUREは、学校という組織の年間プログラムとして活用される。

③エンパワーメント評価は、人々の自助を助け、プログラムの改善を行うという、はっきりとした価値志向性をもっている。

MEASUREは、生徒の学業発達、キャリア発達、心理社会的発達を促進するという、は

表3. メモリアル高校におけるMEASUREの成功 (Stone & Dahir, 伊藤・石原 (訳), 2007, p.88)

<p>校長：John Copeland 在籍生徒数：1175名 スクールカウンセラー：Eveleen Garcia, Jeanine De Genaro, Veronica Sutton</p>													
<p>校長のコメント カウンセラーたちは、留年率を下げるのにリーダーシップをとってくれた。私はいつも、カウンセラーが生徒たちの生活に違いをもたらしてくれると信じていたが、これは、彼らが生徒の学業上の成功に関わることがどれほど重要かを数字で示すことができる適切なやり方であった。</p> <p>重要なデータの要素 留年率の減少は、生徒たちの意欲・士気を増進し、さらに学業達成を促すことによって、学校全体の風土を改善できる。</p> <p>システム改革 留年率を減少させるために職員と協働する機会が増えた。 生徒たちは、学業上の成功に責任を持つことを学んだ。 子どもの学業達成における親たちの参加が可能になり、促進された。 ビジネスパートナーたちは、指導（メンタリング）と実生活上のサクセスストーリーを通して生徒たちの支援システムを広げていった。</p> <p>関わった関係者たち スクールカウンセラー：ガイダンスレッスン、親へのアウトリーチ、学業向上計画を含む多様な介入を実施した。 管理職：計画のためになされた努力を一貫して支え、リーダーシップをとり続けた。 教師たち：生徒の伸び悩みに関してカウンセラーとの情報交換を構築した。 親たち：改善に利用できる資源となった。 生徒たち：特別支援プログラムほか、利用可能な指導サービスに参加した。 高等教育：出席に関する問題で親と生徒たちを支援する出席職員を提供した。 ビジネスパートナー：意欲を起こさせる演説者、専門的発達のための報奨、奨学金を提供した。</p>	<p>結果</p> <p>学年レベルの留年率2004年と2005年</p> <table border="1"> <caption>学年レベルの留年率2004年と2005年</caption> <thead> <tr> <th>学年</th> <th>2004年</th> <th>2005年</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6年生</td> <td>6</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>7年生</td> <td>13</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>8年生</td> <td>16</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table> <p>データの蔭で 留年しかけて特別支援教育プログラムの対象となっていたある生徒は、他のさらに特別支援教育プログラムの対象となっていた生徒に、あきらめるのではなく、特別支援教育プログラムの利点を活かし教師に話して、個別に支援してもらおう頼むほうが良い、と勧められた。先に留年していた生徒は、進級のために熱心に勉強し、朝と放課後の個人指導セッションに出席した。</p> <p>注：MEASUREのステップ6「教育」には、許可を得たうえで、カリフォルニア州教育局とロサンゼルス郡教育委員会によるStudent Personnel Accountability Report Cardが用いられている。</p>	学年	2004年	2005年	6年生	6	8	7年生	13	6	8年生	16	8
学年	2004年	2005年											
6年生	6	8											
7年生	13	6											
8年生	16	8											

っきりした価値試行的な目標を持つプログラムとその評価であり、当該年度とその後のプログラムの改善が目指されている。

④自己評価と反省の形式：当事者も含めプログラム参加者は自身で評価をおこなうことが基本である。外的評価者はコーチや付加的ファシリテータとして振る舞うことがある。

MEASUREは、改善活動に参画したスクールカウンセラーが中心になり、基本的に内的評価者すなわち関係者やプログラム参加者が評価をおこなう。

⑤エンパワーメント評価は、必然的に、個人作業でなく協働活動である。

MEASUREは、スクールカウンセラーが協働でおこなう計画 - 実施 - 評価の方法である。

⑥エンパワーするのは評価者でなく参加者自身である。

MEASUREは、生徒という当事者だけでなく、ステークホルダー（関係者）が連合して生徒のための活動とその評価を行う。

⑦エンパワーメント評価は、エンパワーメントと自己決定を導く環境を創り出す。

MEASUREは、生徒のエンパワーメントのための環境作りでもあるといえる。

⑧プロセスは、基本的に民主的である。問題を全コミュニティに公開する参加型であることが求められる。

MEASUREには、利害関係者であるステークホルダーの連合が不可欠であり、その本質は、民主的・公開的である。

⑨社会的文脈の変革と移行をもたらすためのものである。

MEASUREは、学校の風土全体の改革につながるプログラムである。

⑩プログラムの価値の査定assessmentは、伝統的評価にあるように評価の終点ではなく、

プログラム改善の途上のプロセスである。

MEASUREは、その評価それ自体が目的ではなく、計画 - 実施 - 評価というサイクルをつくる。

次に、ワンダーズマン(Wandersman他, 2004)のエンパワーメント評価には10原則にそってMEASUREの適合性を見てみたところ以下のような整合性がみられた。

①プログラムの質に影響を与えることを目標とする

MEASUREは、それ自体がプログラムであり、その評価を目標としている。

②評価のパワーと責任は関係者に存する

MEASUREは、ステークホルダーの活動を自分たちが決定し、自分たちの手で改善を行ったあとの評価である。

③評価基準を遵守する。

MEASUREは、具体的な数値目標をたてて、その目標に沿った評価法である。

④評価の神秘性を取り除く

MEASUREは、数値目標を立て、データに基づく評価を行っている。

⑤プログラムの関係者との協働を強調する

MEASUREでは、利害関係者連合を作り、協働で目標を達成させる計画 - 実施 - 評価のシステムである。

⑥評価を実施しその結果を有効に用いる能力を関係者に身につけさせる

MEASUREは、評価を実施し、その結果を有効に用いるために、結果の書式は簡素で分かりやすくしてある。その結果報告書は、次年度の実施計画をつくる際に参考になるものである。

⑦持続的な質の向上の精神で結果を利用す

る

MEASUREは、関係者全体の挙動を反映しており、年度ごとの教育の質の向上を目指している。

⑧プログラム開発のどの段階でも有効である

MEASUREは、関係者の役割と協働について、年度途中で軌道修正が可能な評価プログラムである。

⑨プログラムのプラン化に影響する

MEASUREは、次年度のプログラム作成に利用される。

⑩プログラムスタッフ間の自己評価を制度化する

MEASUREは、利害関係者の連合により、プログラムスタッフの間での自己評価のシステムでもあるといえる。

さらに、Fetterman (2005a,b) の10原則にMEASUREが適合することが以下のように確かめられた。

(1) 改善 improvement

MEASUREの目的はミッションに基づく要素の分析により具体化され、関係者連合によりプログラムを作り、各関係者の任務を明らかにし、その結果を客観的に評価し、次年度のプログラムの改善につなげるという手続きを取る。年間プログラムの改善と参加者の介入を改善するための手続きとして、MEASUREは有効なプログラムのエンパワーメント評価法であるといえる。

(2) 主人公感覚 community ownership

プログラムへの参加者である利害関係者とMEASUREの介入対象の当事者である、MEASUREという具体的手続きと関係者の役

割と責任の明確化と分担により、学校コミュニティ当事者にとって、主人公感覚を促進するものである。また、介入の対象者である生徒たちが、学力の改善などにより、学校コミュニティの主人公であるという感覚がMEASUREによる介入により促進されるのである。

(3) 当事者感覚 inclusion (または関係者感覚)

プログラムの各関係者(ステークホルダー)がプログラムへ主体的に参加しているという感覚はMEASUREの介入の特徴である。MEASUREの特徴は、その介入ステップの中核に「関係者連合」をおき、プログラムの利害関係者の役割を一覧表にすることにより、すべての関係者がプログラムに主体的に参加し協働しているという自覚を促す、優れた方法である。このような、当事者感覚の形成は、回り道に見えて、学校をコミュニティとして、コミュニティ感覚を促す効果を持つ。学校心理学における特別チームのやり方との併用により効果が増すであろう。

(4) 民主的参加感覚 democratic participation

参加者の平等な権利を持つことを重視する「民主的参加感覚」の観点からすると、MEASUREの特徴は、「関係者連合」の築き方と介入課題の共有の仕方が問題となるであろう。関係者連合を築く段階での、自由で平等な人間関係が、成否の鍵となるであろう。

(5) 社会正義 social justice

エンパワーメントとは、ある特定の社会問題、不正義を正すためのものである。したがってエンパワーメント評価は社会正義に沿うものでなければならない。この点で、全ての生徒を対象にして、中退・退学を減らす試みは、人種や経済格差に注意を払いながら、生徒たちの学習権を成就させるという、社会正義のプログラムであり、エンパワーメント評

価とって良いであろう。

(6) コミュニティの知識 community knowledge
エンパワーメントのプログラムに参加している当事者は、自分たちのコミュニティについて知っている必要がある。MEASUREという評価法は、プログラムの介入課題を共有するために、まずミッションと諸要素とを確認し、分析してその学校(＝コミュニティ)の固有の課題を明確化する。そのうえで、各関係者の役割を全体の中でとらえることを重視している。また成果を1枚のシートに明文化することにより、コミュニティの改善成果の知識が明瞭に共有化するという、優れたエンパワーメント評価の方法である。

(7) エビデンスに基づくこと evidence-based strategies

介入プログラムを発展させ、説得的に説明するには、実証的証拠に基づく評価が必要である。MEASUREによる介入の結果の表現は、まさに、数値による改善の成果を明示するものであり、証拠に基づくエンパワーメント評価法であるといえる。

(8) 力量作り capacity building

エンパワーメント評価において最もはっきりした指標の1つである力量作りにおいては、利害関係者の自分たちのスキルや知識を高めることが、MEASUREによる介入により実現される。プログラムの過程と結果だけでなく、コミュニティのメンバーが「関係者連合」全体として、どれだけその能力を高めるかを評価する必要がある。これは、MEASUREによる評価法の課題である。すなわち数値目標達成と学校コミュニティ全体の力量向上との関係を明確化する必要がある。

(9) 組織的学習 organizational learning

エンパワーメント評価はコミュニティのメ

ンバー(ステークホルダー)が学習主体になることを促進し、その中には、組織的な学習活動のプログラムも含まれている。この点では、MEASURE自体は新しく提案された、コミュニティ全体を視野に入れた改善プログラムであるので、そのための学習活動が必要なのは言うまでもないだろう。

(10) アカウンタビリティ(説明責任性) accountability

Stone & Dahir (2007) の原題にもあるように、MEASUREのそもそもの目的は学校カウンセラーのコミュニティ的活動のアカウントビリティの具体的成就のためのものである。とくに「教育」にあたる最後の段階での評価シートは、当事者や学校コミュニティを超えて、対外的なアカウントビリティにとって有用なのである。しかし、それだけでなく、学校内の関係者連合の有効性を確認し、対内的なアカウントビリティにとっても重要なのである。

以上のように、伊藤(2007b)の考察により、MEASURE法が直接的コミュニティ援助の研究と実践を橋渡しする方法(Wandersman他, 2007)として有効であることが示された。

3——教育モジュールによる間接的 コミュニティ援助

マイノリティ、たとえば精神障害者とその家族や関係者(ステークホルダー)の幸福度と生活の質を高めるためには、当事者への直接的な治療的アプローチに加え、偏見やステイグマを低減する直接的・間接的なコミュニティ的アプローチが必要である(Lewis 他 2003、伊藤・石原訳, 2006)。

差別とは、人間の可能性を奪い、人権をおとしめる構造的暴力（ガルトゥング、1991）であり、「行動」レベルの問題である。スティグマとは、マイノリティ当事者や家族が社会生活や人間関係の中で直面する苦しさや恥の感覚を伴う関係性の問題であり（Goffman, 1963/1987）、ヴィゴツキーのいう精神間機能に該当するものとして位置づけられる。偏見とは、社会心理学でいう「態度」であり、ヴィゴツキーのいう精神内機能である。

予防的なコミュニティ的アプローチを実施するためには、あらかじめ対象となる人々の偏見の度合いと構造を知る必要がある。全ての人々を対象とする一次予防教育のためには、日本人一般が抱いている偏見の度合いと構造をふまえることが重要である。個々の分野についての社会的弱者やマイノリティについての研究はあるものの、偏見対象の領域を超越した偏見の度合いや構造を問題にしている知見は数少ない。

伊藤（1997, 1998）は、1990年代に留学生に対するホスト側である日本社会にとって偏見と差別を除去することの重要性を指摘した。近年、伊藤（2007）は、偏見とスティグマを低減するための教育の意義について、統合失調症・性犯罪被害者・従軍慰安婦・HIVエイズ患者・性的マイノリティなどを対象とした一般人の偏見を測定し、その実態を明らかにすると共に、偏見を低減するための教育モジュールとしていくつかの条件を満たす教材作成に取り組んでいる。

教育効果について

研究に当たっては、参加者のコンピテンス（能力）の向上に効果があるかを評価する。

教材を提示し、教育を行ったあとで、その教育的効果が証拠に基づいて明らかにならない。そのためには、最低限、事前事後テスト（反復デザイン）間の違いがあることと、さらには、追跡テストをおこない効果の保持が行われているかどうかを比較しなければならない。そのための3つの比較テストを行う必要がある。効果については、3つの領域における効果が考えられる。それは、教育参加者のコンピテンスが高まったかがカギとなる。Lewis 他（2006）は、多文化カウンセリングをおこなうコンピテンスの3つの領域を提起している。その3領域は、対自分的なもの、対象である当事者に対してのもの、対象である当事者と主体である自分との関係に関するもの、の3つが考えられる。第一の領域は、知識の領域である。予防教育では正確な知識の獲得が課題となる。知識はより肯定的な態度につながる（飯田・伊藤・井上, 2007、小平・伊藤, 2008）。また、たとえば、伊藤順一郎（2005）は、9つの統合失調症についての質問を行っているが、それは、同時に統合失調症で苦しむ当事者に接したときの態度やスキルの形成を促すものとなっている。第2の領域は、気づきと態度の領域である。「偏見」は「ある集団とそのメンバーに対する正当化できない否定的な態度」である（伊藤, 1998）。態度には、(A) 感情成分：例：好き－嫌い、(B) 行動傾向成分：例：近づきたい－避けたい、(C) 認知成分：例：普通－異常、などの3要素がある。これらは分かちがたく結びついているけれども、教育により低減させることが可能である（伊藤, 1997, 1998）。第3の領域はスキルの領域であるが、一般の人々を予防教育をもふくんだ活用が考えられる教育モジュールの要件

としては、この領域は、コストのかかることが予想されるので深く扱わない。とはいえ、コミュニケーション・スキルの育成などに特化した、短時間で活用可能な教育モジュールの作成も、今後の課題なのかもしれない。

なお、「障害」が科学的理解になっていない問題を「知識」の領域で解決する課題と、「障害者」が生活的概念（ヴィゴツキー, 1962）になっていない問題を態度（気づき）の領域で解決する2つの課題が「行楽安近短」モデルには問われている。望ましい「態度」「気づき」の形成とは、当事者に対する、科学的に正確で、対人的に肯定的で、コミュニティ的に連帯的な、新しい生活的概念を（再）構築するということである。

偏見予防のための大学生を対象とした 偏見の構造の教育実験的研究の例

精神障害者や性同一性障害者やHIVエイズ感染者や性犯罪被害者などのマイノリティに対する、日本人の偏見の構造を調べ、それぞれのマイノリティグループに対しての偏見の差異と共通性を明らかにする事を射程に置きながら、(1)統合失調症の正しい理解と偏見克服、(2)HIVエイズに対する誤った知識の是正と当事者に対する偏見の低減、(3)性同一性障害（MTFとFTM）についての正しい知識の普及と偏見の低減、(4)性犯罪被害者に対するレイプ神話の克服、における4つの領域での目的として、各々について教育実験を行いその成果をプレテスト・ポストテスト・追跡テストの比較により、効果を明らかにし、教材の改善を図る。また、これと付随して、偏見の一般的構造と4つの領域固有性との関係を明らかにする基礎資料を得る。

小平・伊藤・松上（2007）ではビデオ視聴

による統合失調症の人へ偏見低減のための15分程度の教育モジュールによる教育の効果と、統合失調症の人々への社会的距離と悪いイメージの変化を見るために「統合失調症に対する態度尺度：AMD尺度」（北岡, 2001）を用いて、患者談話を中心とした内容のビデオと医師説明の内容を中心としたビデオを見せ、効果の違いを検討した。この研究では、大学生を対象として、日常生活で人々が見る機会の多いテレビの教育番組を編集したビデオを視聴させる実験により、質問紙を用いて統合失調症という病気の人に対する大学生の態度の変化を測定し、教育的効果を明らかにした。被験者は大学生82名（男子48名、女子34名）で、これを、「患者談話」ビデオ視聴条件40名（男子23名、女子17名）、と「医師説明」ビデオ視聴条件42名（男子25名、女子17名）の刺激の異なる2条件に無作為に配分した。本実験のための刺激としてNHKの教育番組から次のような約15分の2つのビデオを編集し作製した。①精神科医が統合失調症について一般的な知識を講義形式で話しているもの。②当事者（統合失調症）が素顔で出演し病む体験を語っているものにビデオ①の一部を加えたもの。まず、ビデオ視聴前に全員の被験者に1回目の質問紙を実施した。それから、被験者を2つに配分し、2条件ともビデオ①②のどちらかを視聴させた後、2回目の質問紙を実施した。質問紙は北岡（2001）が作成した「精神障害に対する態度（Attitudes toward Mental Disorder:AMD）測定尺度」を事前・事後のテストで用いた。この質問紙は、下位尺度として社会的距離尺度10項目とイメージ尺度10項目からなるものである。

限られた時間でのビデオ視聴でも統合失調症当事者に対する偏見に改善が見られた実験

結果は、当事者の地域での受け入れ体制を高めるための介入として有効であることが示唆された。その際に、病気そのものの理解だけではなく病気を持つ人の理解が重要である。患者談話群にのみイメージ尺度（知覚された危険性：Phelan & Link, 2004）での偏見低減効果が認められたことから、教育モジュールとしてのビデオ媒体をとおしてではあれ接触仮説が意味を持つ有効なものであることが示された。

さらに、小平・伊藤・松上・井上（2007）では、統合失調症の人についてのビデオ視聴による偏見低減の効果を再度検討した。ここでは、AMD尺度にくわえ、新しくSDSJ社会的距離尺度（牧田, 2006）によっても患者談話ビデオの効果と医師説明ビデオの効果の検討を行った。小平・伊藤・松上（2007）の実験計画にSDSJ社会的距離尺度を従属変数として加えた。被験者は別の大学の大学生67名（男子31名、女子36名）で、これを、「患者談話」条件33名（男子16名、女子17名）、と「医師説明」条件34名（男子15名、女子19名）の刺激の異なる2条件に無作為に配分した。手続きは前回の実験と同じである。今回はAMD尺度に加え、牧田（2006）が作成した5項目からなる「統合失調症に対する社会的距離尺度（The Japanese language version of Social Distance Scale: SDSJ）」を事前・事後のテストで用いた。この質問紙は、5項目からなるものである。2007年6月の授業内で実施した。

以上の2つの実験をまとめると次のようになる。

(1) 本実験のような15分前後のビデオ視聴でも偏見低減に効果があることが示された。教育モジュールだけで単独視聴させることの意味があることが明らかになった。(2) 社会

的距離の短縮よりも当事者の悪いイメージの改善に特に効果があった。それは特に患者談話ビデオの視聴、すなわち当事者の語りを聴くことの効果であった。これは教材内容にかかわる示唆を与えてくれた。(3) 患者談話ビデオを視聴した群にのみイメージ尺度での偏見低減効果が認められたことから、ビデオ媒体をとおしてではあれ接触仮説が意味を持つ有効なものであることが示された。この点は、当事者参加型教育（森川他, 2006）でも指摘されている。(4) 今回の実験方法およびその結果から、具体的な教育方法や教材の開発のためには、効果があり（効）、内容が楽しく（楽）、誰でも実施でき（安）、教材の入手が容易（近）で、時間がかからない（短）、という5点の要件を満たすような教材開発の必要性を示唆するものである。

教育モジュールの5条件：効楽安近短

精神障害者や性同一性障害者やHIVエイズ感染者や性犯罪被害者などのマイノリティに対する、日本人の偏見の構造を調べ、それぞれのマイノリティグループに対しての偏見の差異と共通性を明らかにする事を目的として、教育実験を行い、偏見の構造と領域固有性をあきらかにする基礎資料を得る。予防教育としては一次的予防を念頭に置き、①効果的で、②楽しく学習でき、③短時間で実施でき、④低費用でコストパフォーマンスが高く、⑤特殊技能を必要としない実施の簡便さ、の5条件を満たすような教育教材あるいは教育モジュールとして開発する。このような教材は、単独でも利用が可能であるし、より大きいプログラムの構成部分または部品として活用可能なスペックを持つ。その性能とは、「効楽安近短」という5条件に集約される。これか

らも、実験的に教育を実施し、その効果を事前事後テストなどで測定し、有効性を今後も検証していきたい。そのために本論では、効楽安近短の条件についての方法論的検討を以下に行っていきたい。

(1) 効楽安近短の「効」
(効果性：effective results)

これは、すでにのべた、「知識」「気づき」「スキル」の3分野の内、「知識」「気づき」を主なターゲットとしている。そして、その効果を測定するためには、ランダム配置の被験者群による事前事後テスト法を2つの実験では採用した。Ritterfeld & Jin (2006) は、追跡テストも1週間後に実施している。事後テストが直後の変化を測るものであるとしたら、追跡テストは影響(インパクト)を測定するものである。いずれにしろ、事前事後追跡テストに用いる項目内容には測定したいものを測っているかどうかの「妥当性」、頼っているかどうかの「信頼性」がある。これはすべての証拠に基づくプログラム評価に求められるテストの2条件であり、「効楽安近短」の「効」を測定する中核をなすものである。これにくわえ、実施する際に被験者・実験者の負担を軽減するための「安近短」性の3条件も必要であるFeasibility(実現可能性)を最低限満たす以上に、被験者がうんざりするほどの複雑さや長時間を要するものであれば、テストの妥当性や信頼性にもマイナスである。

またテスト自体が楽しい内容であれば、妥当性と信頼性を高めるであろう。さらに、それ自身に教育効果があれば教育的プログラムの実践と研究にとっては理想的であろう。

この点について、白井(1992 a)の「変容確認法」が着目される。変容確認法は「変容法」と「確認法」との2つの方法の統一である。

白井は「変容法」について次のように説明している。

青年が自己形成の主体であると考えれば、条件をAからBに変化させることによって、単純に青年がaからbへと変化するものとは考えにくい。むしろ、aという状態の中に、bではないがbの萌芽にあたるようなb'のようなものがあり、それがaという状態を克服していくものと考えられる。そこで、青年の中に、次の発達段階への移行を予想するような発達の契機を発見し、当該の発達の状態との対立関係を明確化して矛盾関係に転化すれば、発達が促されるのではないかと考えられる。実際の発達は現実の生活過程のなかで短期的あるいは長期的に実現されるものであるから、ここではその志向を読みとるだけであろう。そこで、青年の自己変容を促すような契機に働きかけることによって、心理機能の自己運動を人為的に作り出し、その発達への志向の分析から、心理機能の因果関係を探ろうとする技法を、変容法と名づける。ここでは、発達とは、変容の仕方にあるのではないかと、いう思いもある。

白井の研究の主要な関心は、青年の発達の变化であり、その変化を動的に見ると言うことが変容法の眼目であるようだ。発達には、人格の全体性、人間同士の相互依存性、環境との相互浸透性、そして生成発展消滅過程があるので、そのような変化をそのままに読み取ると言うことであろう。

また、白井は「確認法」について次のよう

に提案している。

これまでの科学としての心理学は、個人の意識や意思と無関係に働いている客観的な心理学的法則を明らかにしようとしてきた。たとえば、研究の目的や尺度の測定内容は、しばしば被験者には内緒にされた。青年の意識や行動に変化がみられても、それが当該の条件の変化によって生じたものかどうかは、条件統制法によって客観的に証明されなければならない、その理由を本人に直接聞くことはなかった、しかし、「行動が変わった」ととらえるのか「行動を変えた」ととらえるのかは、青年が行動の主体とみなす立場からは重大な問題である。そこで、本人の意識や意思と関係づけながら研究を進める技法を確認法と名づける。つまり、調査の結果を被験者にフィードバックして、被験者の意見を求めながら、調査結果の解釈をする方法である。もちろん、被験者が理由を述べられなかったり、それが真の理由ではなかったりすることがあるから被験者との相互交渉を通して主体としての青年に迫ろうとする方法が確認法であるといえる。

つまり、「確認法」とは、質問紙では一律に確認できない内容を、対話によりていねいに聞き取っていく面接調査法の一つであるようだ。

白井は、変容確認法の提案にあたり、「質問紙調査法の1技法としての変容確認法の提案はまだ仮説的である。今後、(1) 実際にデータを収集する作業の蓄積を通じて、(2) これまでの青年心理学の研究手法の提案とも関

連づけることによって、具体的な技法として深めていきたい、本技法の目的は、実証的研究と実践的研究を橋渡しすることであり、また、社会的あるいはある内的条件のもとでの主体の意味付与機能を解明できるかが課題だと考えている。」と述べている。

白井の方法は、「効楽安近短」の条件に適合するだろうか？「効」の条件は満たせそうである。その方法はていねいに、変化を変化のままに聞き取ろうとする方法である。また、青年の自己成長を確認するという意味では、意義のある方法である。しかし、「楽安近短」の条件はどうであろうか。面接内容の深刻さ、面接調査の質問者としての熟達と一人あたりの面接時間などを考慮することが必要である。変容確認法を実施して（白井, 1992, 2001 ab, 2006）どのような研究者としての変容が見られたかも含め、このあたりの問題は、白井利明氏本人に直接確認し、「変容確認法」による調査を今後行っていきたいものである。

森川他（2006）は、「当事者参加型授業」において、知識、技術、感情、価値観の4要素を、看護教育の学習成果の分野を定式化している。筆者の「気づき」が「感情」と「価値観」の2要素に分解されている。このような教育目標からの教育効果の検討も今後の課題である。

(2) 効楽安近短の「楽」（娯楽性：amusing contents/ entertainment）

「楽」には、①快適な心身の状態を引き起こす情動としての楽しさと、②意欲を引き出す原動力になるものとしての楽しさの2側面があるだろう。映画を使った精神障害者偏見低減教育が行われているのは、長時間であるのにもかかわらず、実施効果が見られたのは、

そのエンターテインメント性にあるだろう。

(3) 効楽安近短の「安」(経済性: simple and nonexpensive preparation)

「安」条件の内包として、①安心して視聴させられる侵襲性のない内容、②価格が安い、③安易につかえる、の3つが当面考えられる。

安心して視聴させられる侵襲性のない内容という条件については、視聴前に説明が必要であるとか、視聴後にデブリーフィングが必須であるとかという面倒さが無いことである。

価格が安い、という条件は決定的に重要である。教育やプログラムを実施する際に、どのくらいの金銭的リソースを前提とするのか、は重要問題である。また、実施者の専門性が必要、あるいは実施のための訓練のコストがかからないといったことも「安」条件にとって重要である。

安易につかえる、とは高価な機械が必要でない、複雑な操作の技術が必要でない、著作権を持った人の許可が必要でない、倫理的配慮の敷居が低い、などということである。

「当事者参加型授業」(森川他, 2006)では、様々な当事者・関係者・学生への配慮が必要であり、コスト面でも「安」の条件を満たすことはないだろう。

(4) 効楽安近短の「近」(入手可能性: easy access to materials)

「近」とは、アクセス可能性のことである。現在のプロジェクトでは録画番組の切り取り活用を考えている。これは著作権の問題がある。実験教育的なレベルで地道におこなっている限りでは、黙認であろうが、番組制作者の著作権の問題などをクリアすることが将来的に必要であろう。

自分たちで教材を製作することも考えられる。北風(2008)はデートレイプを中心に、

レイプについての、パワーポイントによる教材作成を行い、教育実験を実施して、事前事後テストの変化を測定し、効果を上げたことを確認している。この場合は自主制作なので「近」条件をクリアしている。自主制作の教材の効果性、娯楽性、経済性の問題が今後の課題である。

(5) 効楽安近短の「短」(短時間性: short time)

現在の所、約10分から最長20分程度の教材の作成を目指す。これは、教育のモジュール(部品、構成要素)として、活用されやすさを考えているためである。将来は、小中高の学校教育への適応可能性を追究する。

映画は学校教育でも活用されている。しかし、決定的な問題がある。それは時間がかかりすぎるということである。途中を省略して部分的に見せると芸術性を損なう問題と著作権を侵害するという問題が現れる。映画の教育効果は重要である。しかし、効楽安近短の条件の「短」と矛盾するという問題がある。

また、森川他(2006)が実践している当事者参加型の授業では、「効楽」の点では素晴らしい実績を挙げているが、「安近短」というわけにはいかない。アカウントビリティを高めるためには、資源コストをおさえ、誰でも実施可能な方法であるという条件を満たすことが有利である。より大きなプロジェクトの部品として利用可能にもなる。

4——おわりに

このあと、トランセンド法による直接的クライアント介入、さらには、間接的クライアント援助としての介入構想が続くべきなのであるけれども、今回は、直接的コミュニティ

問題解決援助としてエンパワーメント評価としてのMEASURE法を検討し、また、間接的エンパワーメントとしての教育モジュールの効

果を近短モデルを検討するにとどまった。

なお本研究の一部は、伊藤（2007ab）として発表された。

《文献》

- Fetterman, D. M. (2005a). Empowerment Evaluation Principles in Practice: Assessing Levels of Commitment. In D.M. Fetterman & A.Wandersman(Ed). *Empowerment evaluation principles in practice.* (pp. 42-72). New York, NY, US: Guilford Press.
- Fetterman, D. M. (2005b). Empowerment Evaluation: From the Digital Divide to Academic Distress. In D.M. Fetterman & A.Wandersman(Ed). *Empowerment evaluation principles in practice.* (pp. 92-122). New York, NY, US: Guilford Press.
- ガルトゥング, J. (1991)『構造的暴力と平和』中央大学出版部。
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity.* Prentice-Hall. (石黒毅訳、1987『スティグマの社会学——烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房)
- 井上孝代 (2007)「コミュニティカウンセリング」『コミュニティ心理学ハンドブック』東京大学出版会、pp. 236-244。
- 伊藤順一郎 (2005)『統合失調症——正しい理解と治療法』講談社。
- 伊藤武彦 (1997)「偏見と差別の心理と留学生への対応」、井上孝代 (編)『留学生の発達援助——不適應の実態と対応』(第5章)、多賀出版、pp. 95-107。
- 伊藤武彦 (1998)「偏見とカウンセリング」、井上孝代 (編)『現代のエスプリ』377、pp. 59-67。
- 伊藤武彦 (2007a)「統合失調症に対する偏見・差別・スティグマを転換し、QOLを高めるためのエンパワーメント教育」、『心理科学研究会秋の研究集会 平和心理学分科会報告』2007年12月1日、みやじま杜の宿 (『心科研ニュース』38(3)、pp.5-6。2008に要約あり)。
- 伊藤武彦 (2007b)「エンパワーメント評価——コミュニティのための参加型評価」、井上孝代 (編著)『マクロ・カウンセリング実践シリーズ エンパワーメントカウンセリング』川島書店、pp. 245-262。
- 北風菜穂子 (2008)「日本の大学生のレイブ神話受容態度と変容に関する臨床心理学的研究」明治学院大学大学院修士論文 (未公開)。
- 北岡 (東口) 和代 (2001)「精神障害者への態度に及ぼす接触体験の効果」『精神障害とりハビリテーション』5 (2)、pp. 142-147。
- 小平朋江・伊藤武彦 (2008)「『ベテルの家』のビデオ視聴による統合失調症の人への偏見低減のための教育の効果」(未発表)。
- 小平朋江・伊藤武彦・松上伸丈 (2007)「ビデオ視聴による統合失調症の人へ偏見低減のための教育の効果——AMD尺度による患者談話条件と医師説明条件との効果の違い」、『日本教育心理学会第49回総会発表論文集』353。
- 小平朋江・伊藤武彦・松上伸丈・井上孝代 (2007)「統合失調症の人についてのビデオ視聴による偏見低減の効果——AMD尺度とSDSJ社会的距離尺度による患者談話条件と医師説明条件との比較」、『日本応用心理学会第74回大会発表論文集』59。
- Lewis, J. A. Lewis, M. D., Daniels, J. A., & D'Andrea, M. J. (2003). *Community counseling: Empowerment strategies for a diverse society (3rd ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. 井上孝代 (監修) 伊藤武彦・石原静子 (訳) (2006)『コミュニティカウンセリング』ブレーン出版。
- 飯田敏晴・伊藤武彦・井上孝代 (2007)「日本の大学生におけるHIV感染症者・AIDS患者に対する知識と態度」(投稿中)。
- 牧田潔 (2006)「統合失調症に対する社会的距離尺度 (SDSJ) の作成と信頼性の検討」、『日社精医誌』14、pp. 231-241。
- 森川三郎・仲沢富枝・伏見正江・望月勲・林滋子 (2006)「看護基礎教育における当事者参加の授業——全学的に取り組んで」、『看護教育』47(6)、pp. 466-470。

- Phelan, J. C., & Link, B. G. (2004). Fear of people with mental illnesses: The role of personal and impersonal contact and exposure to threat or harm. *Journal of Health and Social Behavior*, 45, 68-80.
- Ritterfeld, U., & Jin, S-A. (2006). Addressing media stigma for people experiencing mental illness using an entertainment-education strategy. *Journal of Health Psychology*, 11, 247-267.
- 白井利明 (1992) 「青年心理学研究技法としての変容確認法の提案」、『日本心理学会第56回大会発表論文集』43。
- 白井利明 (2001a) 「青年の進路選択に及ぼす回想的効果——変容確認法の開発に関する研究(I)」、『大阪教育大学紀要IV 教育科学』49(2)、pp. 133-157。
- 白井利明 (2001b) 「青年の自己変容に及ぼす調査活動と結果のフィードバックの効果——変容確認法の開発に関する研究(II)」、『大阪教育大学紀要V 教科教育』50(1)、pp. 125-150。
- 白井利明 (2006) 「現代青年のコミュニケーションからみた友人関係の特徴——変容確認法の開発に関する研究(III)」、『大阪教育大学紀要IV 教育科学』54(2)、pp. 151-171。
- Stone, C. B., & Dahir, C. A. (2007). *School counselor accountability: A MEASURE of student success (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- (井上孝代 (監訳) 伊藤武彦・石原静子 (訳) 2007 『スクールカウンセリングの新しいパラダイム: MEASURE 法による全校参加型支援』 風間書房)
- ヴェイゴツキー, L. S. 柴田義松 (訳) (1962) 『思考と言語』 明治図書。
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Blachman, M., Dunville, R., & Saul, J. (2007). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, (In press.).
- Wandersman, A., Keener, D. C., Snell-Johns, J., Miller, R. L., Flaspohler, P., Livet-Dye, M., Mendez, J., Behrens, T., Bolson, B., & Robinson, L. (2004). Empowerment evaluation: Principles and action. In Jason, Leonard A., Keys, Christopher B., Suarez-Balcazar, Yolanda, Taylor, Renee R., Davis, Margaret I. (Eds). *Participatory community research: Theories and methods in action*, (pp. 139-156). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- 米村まろか (2007) 「学校評価におけるエンパワメント評価の可能性」、『愛知産業大学紀要』15、pp. 49-56。