

教師の教育相談研修における効果研究

自他意識と研修における居場所感の視点から

春日 由美

Effects of Educational Counseling Training Programs for School Teachers
From the Viewpoints of Self-Other Consciousness
and Feelings of Group Identity (Ibashi)

KASUGA Yumi

(Received September 27, 2019)

問題と目的

現在、不登校やいじめ、非行や虐待、発達障がい等、子どもに関わる課題が複雑化・多様化し、「チームとしての学校」の体制を整備することによって、教職員一人一人が、自らの専門性を発揮するとともに、専門スタッフ等の参画を得て、課題の解決に求められる専門性や経験を補い、子供たちの教育活動を充実していく」(文部科学省,2015)ことが期待されている。一方で、子どもに日常的に関わる最も身近な大人は保護者と教師であることに変わりなく、教師には子どもたちが抱える様々な課題に適切に対応する力や、その解決や支援のために保護者や地域、多職種と協働する力が求められている。そのため専門スタッフとの協働はもちろんのこと、教師自身が教育相談の資質を身につけ、高めることは今後も重要である。

また現在教師自身のメンタルヘルスの悪化も教育現場における大きな課題となっている。2017年度の教育職員の精神疾患による病気休職者数は5,077人に上り、2007年度以降5,000人前後で推移している(文部科学省,2018)。金谷(2013)の調査によると、教師が最も強く感じている学校現場のストレスは「業務の量」が最多であったが、続いて多かったのは「児童生徒指導」と「保護者への対応」であり、児童生徒の課題への対応やそれに伴う保護者への関わりへの対応力が十分でないことは、教師にとって大きなストレス要因になると考えられる。また教師のメンタルヘルスの問題について曾山ら(2006)は、「日常的に関わる児童生徒に直接影響を及ぼす可能性が高いだけに、決して見過ごすことのできない重要な問題である」と述べているが、教師が心理的に健康であることは日々の子どもとの関わりの

ために不可欠である。そして昼田ら(1998)は問題行動への教師の対処技能を高め、対処に際して適切な自信を持たせることが、教師のストレス度を下げ、燃えつきを防ぐ手立てとなることを指摘しており、教師の教育相談能力を上げることは児童生徒を支えるだけでなく、教師自身のメンタルヘルスの改善にも有効と言えよう(春日,2017)。

ところで、児童生徒を支えるために教師が身につけるべき教育相談の資質とはどのようなものであろうか。磯邊(2011)は、「子どもに「自己理解」をさせようとする教師が、自らを内省できる存在でなくては説得力を欠くばかりでなく、子どもが自己理解に至る手引きを適切に行うことすら困難である」と述べている。また山内(1999)は、小学校教師を対象に研修を実施し、教師が有効であると考えられる教育援助内容が、心理学理論や発達に関する知識の獲得よりも、教師の自己理解や他者理解を深める研修内容や、教育課題に対する具体的で個別的学校コンサルテーションであったことを報告している。そして栗原ら(2005)は、今日の教育的課題に的確に対応するためには、生徒の実態を的確かつ多面的に「理解」し、知識や理論と照合して「判断」し、その判断に基づいて具体的な「対処」を実行する必要があると指摘している。また国立大学協会(2010)は、養成段階・採用段階に教師に求められる資質能力の一つとして、「児童・生徒に対する共感的理解力」や「教職員・保護者との円滑なコミュニケーションを行う能力」などを挙げ、渡邊(2006)はコミュニケーション能力が教師が身につけなければならない最も重要な資質能力の一つであると述べている。これらのことから、教師の教育相談の資質は、「児童生徒や自分自身を理解する力」および

「他者と良好なコミュニケーションを取る能力」が基本となると考えられる。

そしてこれまで各地で教師の教育相談の資質を向上させるため様々な研修会が行われてきたが、その方法や効果を検討した研究は少ない(石川ら,2015)。そのような中、いくつかの取り組みが報告され、効果についても検討されている。特に効果が報告されている研修方法として、個人やグループでのワークを用いたもの(榎原,2007;石川ら,2015)、ワークや事例検討等を用いて継続的行ったもの(橋本ら,1998;青木ら,2000;池本,2004;川原,2006;春日,2016;2017)といった、講義だけでなく、他者との交流を取り入れたものがある。これらの研修効果として、社会的スキルの向上により自尊心も高まる可能性(橋本ら,1998)や、参加者が自己の再確認や視点の広がり、および自己受容を経験したこと(石川ら,2015)、他者からの被受容感を感じ、孤独感を感じにくくなる等の変化が見られたこと(春日,2016)、自己理解の促進や他者への意識や態度の変化、および自己への肯定的な感情が生じ、他者からの評価を気にせず自分らしく振舞うことにつながったこと(春日,2017)など、自己理解や自己への肯定的感情等の自己意識の変化、また他者への意識や他者とのコミュニケーションにおけるポジティブな変化が報告されている。川瀬(2013)は教師バーンアウトの軽減・予防にグループワークが有効であることを指摘しているが、教育相談の資質向上の研修において個人やグループでのワークを取り入れることは、自己理解の促進や自己への肯定的な感情の向上、人間関係の改善が期待できると考えられる。

他方、定金(2016)はカウンセリングに関する継続研修の効果を指摘している。曾山ら(2006)は研修ではないが教師の自主的なカウンセリングを学び合うサポートグループの効果について検討し、サポートグループへの参加は参加者の自尊心の向上やバーンアウト傾向の軽減に影響があったことを報告している。また小川ら(2010)は、教員へのカウンセリングの研修において、理解度を高めるためには複数回授業で詳しく述べ

ることが重要であったと述べている。これらのことから、教師の教育相談の研修においては、1回限りでなく、継続研修の中で同様の内容を複数回繰り返すことで理解度が高まり、またグループワークを用いた継続的な研修を行うこと自体、サポートグループ的な効果が生じ、自己意識や対人関係のポジティブな変化が期待できるのではないかと考えられる。

以上のことから本研究では、教師を対象とした教育相談の資質向上の研修を実施し、その効果を検討することを目的とする。研修内容は、教師自身の自己理解、児童生徒や保護者理解といった「理解」を中心とし、個人やグループでのワークを取り入れる。また1回限りの研修ではなく、継続研修を行う。これらの研修の前後で、参加者の自他への理解が深まるか、自己意識や対人関係への意識に変化が見られるかについて検討する。また互いに支え合うといったサポートグループの効果が生まれるかについて研修の場における居場所感の視点から検討する。そして筆者はこれまで同様の研修を行っている(春日,2016;2017)が、その中で、年度ごとのメンバーの質的違いや、同じ年度の参加者でも毎回の研修後のアンケートへの記述から、参加者がもともと教育相談に興味関心が高い方や、教育相談において自己の課題を感じている方など、質的にいくつかのタイプに分かれる印象があった。また春日(2018)が行った教育相談困難感の調査では、研究協力者を自他意識の違いでタイプ別に分けて検討した結果、タイプにより教育相談困難感に違いが見られた。そこで本研究では、参加者をいくつかのタイプに分類した場合の研修効果についても検討する。

方法

研修参加者と研修方法

研修参加者は小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の現職教員である。研修はA県教育研修センター(以下、「センター」とする。)の協力を得て行い、センターを通じてチラシの配布、参加申し込みを行った。チラシに研修効果の調査を行うことと、調査への協力は自由であることを記載した。

表1 研修内容

| 回 | 講義内容 | ワーク |
|---|--|--|
| 1 | オリエンテーション、理解の大切さ、教師の自己理解・自己開示・自己受容の大切さ | ①流れ星(グループでシェアリング) ②20 答法とそれを用いた自己紹介(ペアで実施) |
| 2 | 教師の自己受容・他者受容、非言語的コミュニケーション、共感的理解 | ①私が私を好きなのは(グループでシェアリング) ②こころの天気(ペアでシェアリング) |
| 3 | 2つのこころ、こころの整理法、本当の共感的理解 | ①こころの整理(グループでシェアリング) ②架空事例を用いた共感的理解(グループでシェアリング) |
| 4 | 関わりにおける自分、カウンセラーの面談・電話のコツ(理解と関わり) | ①がんばっているね!私(グループでシェアリング) ②アサーティブチェックリスト |
| 5 | 関わりにおける自分、共感的理解 | ①グループで自己紹介(時間がある時にやりたいこと、やっていること) ②架空事例を用いた共感的理解(グループでシェアリング) |
| 6 | カウンセリング的視点からの多面的ケース理解 | ①こころの天気(グループでシェアリング) ②架空事例を用いた多面的ケース理解(グループでシェアリング) |
| 7 | 架空事例による多面的なケース検討、まとめ | ①架空事例を用いたジェノグラム・エコマップの作成(グループでシェアリング) |

研修は2016年6月～11月、2017年1月～2月の月1回（土曜日午前10時30分～12時の1時間30分）、センターにて計7回行った。研修内容は、児童生徒や保護者および教員自身の「理解」を中心とし、毎回教師の自己理解や他者理解の促進、他者との交流、自己開示、他者から受け止められる体験に繋がるようなワークを取り入れた（表1）。様々な他者との交流を体験できるように、座席は毎回くじ引きで決めた。更に参加者の実感や要望を把握し、その次の回の改善に繋げるため、毎回講義終了時に講義に関するアンケートを行った。そして毎回研修の初めに、前回のアンケートのうちいくつかを紹介した。

調査方法と研究協力者

調査は研修前と研修後の2回行った。1回目の調査は研修参加予定者に対し、第1回研修前に郵送で研究に関する説明文（研究目的、方法、データの匿名化と保管方法、データの匿名での公表、研究協力は自由意識であり、随時協力を辞退・撤回しても不利益を被らないことを記載）と質問紙を送付した。研究に協力する場合は、質問紙に回答の上、第1回の研修に持参していただくようにした。2回目の調査は、第7回研修終了時に研究について口頭で説明を行い、1回目の調査時と同様の研究に関する説明文と質問紙、および返信用封筒を配布し、協力する場合は後日郵送で返送してもらった。2回の調査共に回答した方のデータのみを分析するため、質問紙には個人を照合するID番号を記載した。研究は筆者が研修実施時に所属していた大学の倫理委員会の審査および承認を得て行った。研修に5回以上参加し、研修前と研修後の両方の調査に研究した方のうち、データの欠損がない男性5名、女性24名、計29名（平均年齢41.66（ $SD=9.39$ ）歳）を分析対象とした。勤務校は小学校11名、中学校2名、高等学校12名、特別支援学校4名であった。

調査内容

1回目の調査には以下の①～⑥を用い、2回目の調査には②～⑥を用いた。

- ①フェイスシート：性別、年齢、校種について尋ねた。
- ②自己理解：宮沢（1987）が作成した「自己受容性測定スケール」の下位尺度の一つ。宮沢（1987）は自己理解を自己受容性の一つとして定義している。自己の諸側面をあるがままに受け入れようとし、自己に冷静な目を向け、自分のことがよく分かっていると認識する8項目からなる（4件法）。
- ③被受容感：杉山ら（2006）が作成した被受容感・被拒絶感尺度の下位尺度の一つ。杉山ら（2006）は他

者からの受容的対応について「他者からの理解、承認、尊重」「自分への肯定的な関心（愛情やあたたかさ）」としており、それらを表す他者を限定しない8項目からなる（5件法）。

- ④他者理解尺度：青木（2011）が作成した他者理解尺度4下位尺度のうち、本研究では3尺度を用いた。「現状の他者理解度」は現状の他者理解に対する評価や把握している事柄についての4項目、「他者理解欲求」は他者に対して知りたい、好きである、関心があるという欲求表現の4項目、「他者受容度」はありのままの他者を受け入れることに関する表現の4項目からなる（7件法）。
- ⑤自己肯定意識尺度：平石（1993）が作成した自己肯定性次元の個人差を對自己領域（3下位尺度）と對他者領域（3下位尺度）から測定する尺度。對自己領域「自己受容」は自分の個性を尊重し、受け入れている意識的側面の4項目、「自己実現的態度」は意欲を持って取り組むべき課題に取り組む動機的側面の7項目、「充実感」は生活を楽しいと感じ、好きなことをできていると感じる感情的側面の8項目からなる。對他者領域「自己閉鎖性・人間不信」は人に対して距離を感じ、孤立感を感じる感情的側面の8項目、「自己表明・対人的積極性」は他者との関係も大切にすることがありのままの自分も表現できる対人行動的側面の7項目、「被評価意識・対人緊張」は他者から自分への評価を気にし、それに合わせようとしている評価意識的側面の7項目からなる（5件法）。
- ⑥「居場所」の心理機能測定尺度：杉本ら（2006）が作成した「居場所」の心理機能測定尺度6下位尺度のうち、本研究では2尺度を用いた。「被受容感」はその場所に自分を受け入れてくれる他者がいることを表す7項目からなる。「精神的安定」は無理をしない本当の自分でいられる状態、それによって引き起こされる良い精神状態を表す10項目からなる。杉本ら（2006）では、具体的な居場所を記述させ、その居場所にいる時について尋ねている。本研究では研修に在る時について回答するよう教示した（4件法）。

結果

研修前後の比較

研修の効果を検討するために、②～⑤の各下位尺度得点について研修前後の平均値を用いて、対応のある t 検定を行った（表2）。その結果、⑤自己肯定意識尺度對自己領域「自己受容」は研修前より研修後の得点が5%水準で有意に高くなり、⑤自己肯定意識尺度對他者領域「被評価意識・対人緊張」は研修前より研修後の得点が5%水準で有意に低くなった。

表2 各尺度の得点範囲と研修前後での平均値 (SD) の比較

| 尺度 (得点範囲) | 研修前 | 研修後 | t 値 |
|----------------------------|-------------|-------------|--------|
| ②自己受容性測定スケール「自己理解」(8-32) | 24.55(3.51) | 25.28(3.32) | -1.19 |
| ③被受容感・被拒絶感尺度「被受容感」(8-40) | 31.14(4.47) | 31.79(3.29) | -1.01 |
| ④他者理解尺度「現状の他者理解度」(4-28) | 17.41(2.97) | 17.93(2.76) | -1.06 |
| 「他者理解欲求」(4-28) | 20.38(4.18) | 20.52(3.47) | -0.23 |
| 「他者受容度」(4-28) | 21.76(2.65) | 21.14(2.57) | 1.82 |
| ⑤自己肯定意識尺度對自己領域「自己受容」(4-20) | 15.59(2.38) | 16.21(2.16) | -2.20* |
| 「自己実現的態度」(7-35) | 25.21(4.51) | 26.00(4.20) | -1.19 |
| 「充実感」(8-40) | 29.07(5.54) | 29.69(6.05) | -0.93 |
| 対他者領域「自己閉鎖性・人間不信」(8-40) | 18.00(5.18) | 18.38(5.05) | -0.64 |
| 「自己表明・対人的積極性」(7-35) | 22.14(4.04) | 22.93(3.68) | -1.68 |
| 「被評価意識・対人緊張」(7-35) | 20.14(3.81) | 18.69(4.23) | 2.48* |

* $p < .05$

タイプ分けによる研修前後の比較

次に、自己意識・他者意識の違いによる研修前後の差を検討した。まず、自己意識・他者意識の違いによる個人差を抽出するため、②～⑤の各下位尺度の尺度得点をz得点に変換し、クラスター分析(Ward法, ユークリッド平方距離)を行い、自己意識・他者意識パターンを抽出した。クラスター数と解釈可能性から4クラスターによる分類を採用した。そのうち1クラスターは1名のみであったため、以後の分析からは除き、3クラスターとした。3クラスターの②～⑤の下位尺度得点(z得点)のパターンを図1に示す。第1クラスター(n =

11)は、他のクラスターよりも自己理解, 被受容感, 現状の他者理解度, 他者理解欲求, 他者受容度が高く, 逆に自己閉鎖性・人間不信は低く, 自己にも他者にも開かれ, 他者を受け入れる程度も高い群であり, 「開放・他者受容群」とした。第2クラスター(n = 7)は, 他のクラスターよりも他者受容度や被評価意識・対人緊張が低く, 自己表明・対人的積極性は高い群であり, 「他者拒否・対人積極群」とした。第3クラスター(n = 10)は, 他のクラスターよりも自己理解, 被受容感, 自己実現的態度, 充実感, 自己表明・対人的積極性, 自他への理解度が低く, 逆に自己閉鎖性・人間不信, 被評価意識・対人緊張が高いといった, 自己についての受容感や充

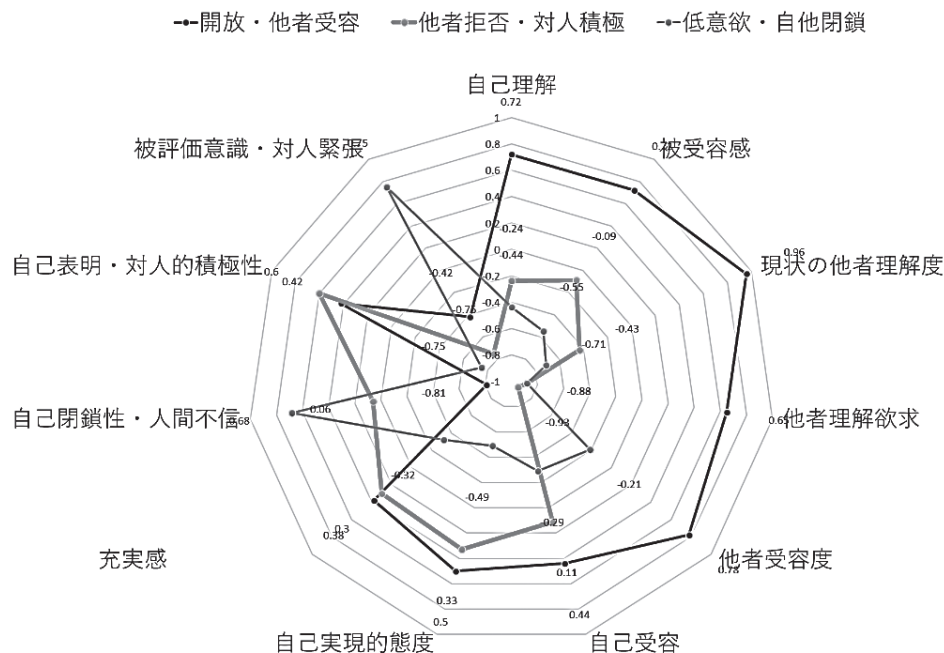


図1 クラスター分析による各下位尺度得点 (z 得点)

表3 クラスターごとの研修前後での比較

| 尺度 | クラスター | 研修前中央値 (四分位範囲) | 研修後中央値 (四分位範囲) | |
|----------------------|-------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| ②自己受容性測定スケール「自己理解」 | 開放・他者受容 | 26 (25.00-29.00) | 25 (24.00-27.00)* | |
| | 他者拒否・対人積極 | 24 (23.00-25.00) | 24 (22.00-29.00) | |
| | 低意欲・自他閉鎖 | 23 (19.00-25.00) | 24 (22.00-31.25)* | |
| ③被受容感・被拒絶感尺度「被受容感」 | 開放・他者受容 | 34 (33.00-38.00) | 33 (30.00-34.00)* | |
| | 他者拒否・対人積極 | 32 (28.00-34.00) | 31 (29.00-34.00) | |
| | 低意欲・自他閉鎖 | 27.5 (25.50-32.50) | 31.5 (29.75-32.25)* | |
| ④他者理解尺度「現状の他者理解度」 | 開放・他者受容 | 20 (19.00-21.00) | 20 (18.00-22.00) | |
| | 他者拒否・対人積極 | 17 (16.00-17.00) | 17 (14.00-21.00) | |
| | 低意欲・自他閉鎖 | 15.5 (13.00-17.50) | 16.5 (14.75-20.00) | |
| | 「他者理解欲求」 | 開放・他者受容 | 23 (21.00-23.00) | 23 (20.00-24.00) |
| | | 他者拒否・対人積極 | 17 (15.00-18.00) | 18 (16.00-19.00) |
| | | 低意欲・自他閉鎖 | 19 (17.00-21.75) | 20 (17.25-23.25) |
| | 「他者受容度」 | 開放・他者受容 | 23 (22.00-26.00) | 23 (21.00-24.00) |
| | | 他者拒否・対人積極 | 20 (18.00-21.00) | 20 (17.00-21.00) |
| | | 低意欲・自他閉鎖 | 21 (19.75-22.25) | 21 (19.00-23.25) |
| ⑤自己肯定意識尺度対自己領域「自己受容」 | 開放・他者受容 | 16 (16.00-18.00) | 16 (16.00-18.00) | |
| | 他者拒否・対人積極 | 16 (15.00-18.00) | 17 (16.00-18.00) | |
| | 低意欲・自他閉鎖 | 15 (13.75-16.25) | 16.5 (15.75-17.25)* | |
| | 「自己実現的態度」 | 開放・他者受容 | 27 (24.00-29.00) | 28 (24.00-31.00) |
| | | 他者拒否・対人積極 | 26 (26.00-30.00) | 25 (22.00-31.00) |
| | | 低意欲・自他閉鎖 | 23 (20.50-26.25) | 24.5 (22.75-28) |
| | 「充実感」 | 開放・他者受容 | 32 (30.00-35.00) | 34 (26.00-36.00) |
| | | 他者拒否・対人積極 | 31 (27.00-34.00) | 29 (27.00-34.00) |
| | | 低意欲・自他閉鎖 | 27.5 (25.00-31.25) | 30 (25.75-32.50) |
| | 対他者領域「自己閉鎖性・人間不信」 | 開放・他者受容 | 13 (10.00-17.00) | 18 (10.00-19.00) |
| | | 他者拒否・対人積極 | 18 (15.00-22.00) | 20 (14.00-22.00) |
| | | 低意欲・自他閉鎖 | 21.5 (18.75-23.00) | 18 (16.75-25.00) |
| | 「自己表明・対人的積極性」 | 開放・他者受容 | 24 (21.00-28.00) | 24 (22.00-28.00) |
| | | 他者拒否・対人積極 | 25 (24.00-25.00) | 25 (23.00-27.00) |
| | | 低意欲・自他閉鎖 | 19 (15.75-21.50) | 20.5 (19.00-23.00) |
| 「被評価意識・対人緊張」 | 開放・他者受容 | 19 (17.00-20.00) | 18 (16.00-21.00) | |
| | 他者拒否・対人積極 | 18 (14.00-19.00) | 14 (11.00-19.00) | |
| | 低意欲・自他閉鎖 | 21.5 (21.00-26.25) | 20.5 (17.75-22.75)* | |

* $p < .05$

実感も低く、他者に対して閉じている群であり、「低意欲・自他閉鎖群」とした。

クラスターごとの研修効果を検討するために、研修前後の②～⑤の各下位尺度得点の変化を、ウィルコクソンの符号付順位検定を用いて検討した(表3)。その結果「開放・他者受容群」では、研修前より研修後の得点有意に低くなったのは、②自己受容性測定スケール

「自己理解」($Z = -2.11, p < .05$)と③被受容感・被拒絶感尺度「被受容感」($Z = -2.54, p < .05$)であった。また「低意欲・自他閉鎖群」では、②自己受容性測定スケール「自己理解」($Z = -2.32, p < .05$)、④他者理解尺度「被受容感」($Z = -2.51, p < .05$)、⑤自己肯定意識尺度対自己領域「自己受容」($Z = -2.05, p < .05$)は研修前より研修後の得点有意に高くなり、

表4 「居場所」の心理機能測定尺度の各項目の平均値 (SD)

| 項目内容 | 平均 (SD) |
|--------------------|------------|
| ⑥「居場所」の心理機能測定尺度 | |
| 「被受容感」 | |
| 自分を本当に理解してくれる人がいる。 | 2.79(0.62) |
| 悩みを聞いてくれる人がいる。 | 2.86(0.71) |
| 人と一緒にいられる。 | 2.83(0.71) |
| ひとりじゃない。 | 3.10(0.67) |
| 自分はそのメンバーである。 | 3.03(0.57) |
| 自分は大切にされている。 | 2.93(0.60) |
| 人のために何かができる。 | 2.97(0.57) |
| 「精神的安定」 | |
| 満足する。 | 3.21(0.49) |
| 無理をしないでいられる。 | 2.76(0.69) |
| 本当の自分でいられる。 | 2.59(0.73) |
| 幸せ。 | 2.86(0.69) |
| おもしろい。 | 3.24(0.51) |
| 素直になれる。 | 2.86(0.58) |
| 楽しい。 | 3.03(0.42) |
| 自分らしくいられる。 | 2.86(0.64) |
| 誰にもじゃまされない。 | 3.00(0.60) |
| 安心する。 | 3.03(0.57) |

⑤自己肯定意識尺度対他者領域「被評価意識・対人緊張」は研修前より研修後の得点が有意に低くなった ($Z = -2.20, p < .05$)。

研修の場の居場所感

次に⑥を用いて、研修の場が居場所として他者からの受容を感じられる場になったか、精神的に安定していられる場になったかについて検討した。⑥は本研究では「居場所」の心理機能測定尺度(杉本ら,2006)のうち2下位尺度を用いたが、今回は詳細に検討するため下位尺度の項目ごとに平均値を算出した(表4)。その結果、平均値が3.00以上の項目(得点範囲は1~4)は、「ひとりじゃない」「自分はそのメンバーである」「満足する」「おもしろい」「楽しい」「誰にもじゃまされない」「安心する」(3.00~3.24)であり、一方、最も得点が低い項目は「本当の自分でいられる」(2.59)であった。

考察

参加者全体の変化

参加者全体では、研修前よりも自己受容の程度が高くなり、逆に他者からの評価を気にしたり、他者に対して緊張することが少なくなったと考えられる。研修では自分を見つめたり、自分の考えや表現を他者から受け止

められるというワークを繰り返し行った。このような体験の積み重ねが、参加者の自己受容を促進し、対人緊張を和らげたことが考えられる。また春日(2018)では、他者に閉鎖的であったり、対人的に積極的でない態度、あるいは人からの評価を気にするという態度が、教育相談という場面でも児童生徒への関わりへの困難感につながる事が報告されている。今回のような研修参加により自己受容が促進され、他者との交流への負担感が軽減することは、教育相談に対する困難感の軽減に繋がる可能性が考えられる。

タイプの違いによる変化の違い

参加者を研修前の自己意識・他者意識の違いにより3群(「開放・他者受容群」「他者拒否・対人積極群」「低意欲・自他閉鎖群」)に分けて研修前後の変化を検討したところ、3群の中で最も適応がよかったと考えられる「開放・他者受容群」において、自己理解の程度や、他者から受容されている感覚(被受容感)が低くなった。「開放・他者受容群」の「自己理解」の中央値は、研修前は26(四分位範囲:25.00-29.00)で研修後は25(四分位範囲:24.00-27.00)である。同様の研究を行った春日(2016)では、参加者全体において「自己理解」の研修前の下位尺度の平均値は24.15で研修後は25.15であった。このことから「開放・他者受容群」は、「自分は自分のことを分かっている」という意識が研修前から高かったが、研修により改めて自分を見つめなおすことで、「自分でも自分のことを全て分かっているわけではない」と再認識し、自己理解が低くなったことも考えられる。また「開放・他者受容群」の「被受容感」の中央値は、研修前は34(四分位範囲:33.00-38.00)で研修後は33(四分位範囲:30.00-34.00)であり、春日(2016)では参加者全体の「被受容感」の下位尺度の平均値は、研修前は30.58で研修後は32.47であった。このことから、「開放・他者受容群」では研修前は「自分はとても他者から受け入れられている」と感じていたが、研修により他者との交流を繰り返すことで、研修後には「自分も受け入れられることもあれば、受け入れられないこともある」など、適度な被受容感に変化した可能性も考えられる。

そして今回、研修前に最も自己や他者に対する適応感が低かったと考えられる「低意欲・自他閉鎖群」において、複数の側面でポジティブな変化が見られた。つまり、研修前に比べ研修後は、自分について理解しているという実感が強くなり、自分をより受け入れられるようになり、また他者からも自分を受け入れられていると感じる程度も高くなったことが示された。さらに他者からの評価を気にしたり、他者に対して緊張することも軽減され

ていた。これらのことから、他の群に比べて研修前は自分に対しても他者に対しても開かれておらず充実感も低かった参加者が、研修において自分を見つめ、他者との交流を繰り返し、実際に他者から受け入れられる体験を積み重ねることで、研修前よりも自己理解が進み、自分を受け入れられるようになり、他者に対しても安心して接することができるようになっていったことが考えられる。

研修の場における居場所感

研修における居場所感について検討した結果から、参加者はある程度、自分もメンバーの一員であるという感覚（「ひとりじゃない」「自分はそこのメンバーである」）や、研修の場は自分が安心していられる場（「誰にもじゃまされない」「安心する」）であると感じていると考えられた。つまり、今回の研修が単に研修を受けて帰るという知識を得るだけの場ではなく、参加者にとって他者との繋がりを感じ、自分が受け入れられていると感じられる場であったのではないかと考えられる。一方で、7回の研修では「本当の自分でいられる」と十分に感じるほどには至らなかったことが考えられる。

まとめ

今回の検討の結果、参加者全体では今回の研修受講により自分を受け入れやすくなり、対人緊張が和らいだことが考えられた。一方で今回の研修では自己や他者への理解をテーマとしたが、参加者全体では自己理解・他者理解が促進されたとは言えなかった。

他方、タイプ別での検討では異なる変化が見られ、特に研修前に適応が良くないと考えられる群ほど改善する可能性が示唆された。このように研修前の参加者のタイプにより、研修において異なる体験が生じている可能性が示唆されたといえる。そして今回の結果から、特に研修前に適応が良くないタイプほど、ワークを取り入れた継続研修によりポジティブな効果が生じやすい可能性が考えられる。

また今回タイプ別の検討において、「他者拒否・対人積極群」では変化が見られなかった。この群は他の群より他者を受け入れておらず、一方で自己表明・対人積極性は高い群である。このような場合、自分自身では不適応感は抱きにくい可能性があるが、他者を拒否しているため、児童生徒や保護者の支援に支障が生じたり、他者との連携がうまくいかない可能性も推測される。そのため、このようなタイプの教師が自分自身を見つめたり、他者の視点に立つことは重要と考えられる。今回、このタイプでは自己理解も他者理解も変化が見られなかったが、今後このようなタイプの参加者に自己理解や他者理

解を促す方策についても検討する必要があるだろう。

そして今回サポートグループ的效果が生じるかについて居場所感から検討した結果、参加者は研修に参加することで他者とのつながりや安心感は感じていたと考えられる。しかし今回は、参加者が研修の場や他の参加者や講師に対してどのように感じていたかについて詳細には検討できていない。そのため今後インタビュー調査などによる質的データをもとに、継続研修の場が参加者にとってどのように体験されているのか、そして研修の場がサポートグループ的側面を有するのか、またサポートグループとして機能している場合は何が有効に働くのか等について詳細に検討していく必要がある。

謝辞

今回の研修実施に伴い、参加いただいた先生方、研修にご協力いただいた宮崎県教育研修センターの先生方、そして毎回の研修実施に際し多大なご支援をいただいた阿部泰宏先生に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 青木万理（2011）他者理解尺度の作成と活用実践．鎌倉女子大学紀要，18，39-51.
- 青木真理・中野明德・昼田源四郎・水野晴夫（2000）教育実践総合センター「教育相談」研修講座について第3報．福島大学教育実践研究紀要，38，111-118.
- 橋本宗和・夏野良司（1998）教師のカウンセリング研修におけるPsychoeducationの導入と意義．日本教育心理学会総会発表論文集，40，377.
- 平石賢二（1993）青年期における自己意識の発達に関する研究（Ⅱ）—重要な他者からの評価との関連—．名古屋大学教育学部紀要教育心理学科，40，99-125.
- 昼田源四郎・鈴木庸裕・水谷由克（1998）教育相談・学校カウンセリングに関する教師ニーズ調査（第4報）—教師の援助行動と教師支援のあり方—．福島大学教育実践研究紀要，34，81-86.
- 池本しおり（2004）教師間のピア・サポートを目指した校内研修．ピア・サポート研究，1，25-38.
- 石川須美子・小野貴美子・柴田雄企（2015）教員研修会における自己理解促進の効果—「自己理解に基づくコミュニケーション」研修会の検討—．別府大学大学院紀要，17，29-36.
- 磯邊聡（2011）教師が自己理解を深めるということ—自分自身のアセスメント．児童心理臨時増刊，942，142-147.
- 金谷直美（2013）教師をとりまく環境とメンタルヘルスとの関連—学校現場で自分を大切にしながら、働

- き続けるために一. 島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集, 4, 21-30.
- 春日由美 (2016) 教師の教育相談的資質向上研修における効果研究. 南九州大学人間発達研究, 6, 63-70.
- 春日由美 (2017) 教師のカウンセリング継続研修における効果研究—自他意識・バーンアウト傾向の視点から—. 南九州大学研究報告, 47 (B), 1-8.
- 春日由美 (2018) 教師の教育相談に関する困難感および自他意識との関連に関する一研究. 南九州大学人間発達研究, 8, 57-65.
- 川原誠司 (2006) 現職教員を対象とした教育臨床講座の実践報告. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 29, 49-60.
- 川瀬隆千 (2013) 教師バーンアウトの要因と予防. 宮崎公立大学人文学部紀要, 20 (1), 223-232.
- 栗原慎二・神山貴弥・利田亨次・林田正彦・本田千恵・戸野香 (2005) 現職教員の生徒指導・教育相談の力量形成のための研修プログラムに関する研究. 学校教育実践学研究, 13-24.
- 宮沢秀次 (1987) 青年期の自己受容性の研究. 青年心理学研究, 1, 2-16.
- 文部科学省 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について. (答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2019年2月13日取得).
- 文部科学省 (2017) : 平成29年度公立学校教職員の人事行政状況調査について (概要)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm (2019年2月13日取得).
- 小川亮・下田芳幸・石津憲一郎 (2010) カウンセリング指導員養成研修プログラムの開発 (1). 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 4, 25-30.
- 定金浩一 (2016) カウンセリング研修による教員の資質向上に関する研究. 関西教育学会年報, 40, 46-50.
- 榎原禎宏 (2007) 教員研修において受講者の感情に働きかける試み. 教育実践学研究 (山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要), 12, 60-69.
- 曾山和彦・本間恵美子 (2006) 教師のメンタルヘルスに及ぼすサポートグループの参加の効果～自尊感情, バーンアウトの視点から～. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 28, 111-118.
- 杉本希映・庄司一子 (2006) 「居場所」心理的機能の構造とその発達の变化. 教育心理学研究, 54, 289-299.
- 杉山崇・坂本真士 (2006) 抑うつと対人関係要因の研究: 被受容感・被拒絶感尺度の作成と抑うつの自己認知過程の検討. 健康心理学研究, 19 (2), 1-10.
- 上野和久 (2015) 教師に求められるカウンセリングスキル. 小野田正則・藤川信夫 (監修) 大前玲子 (編) 体験型ワークで学ぶ教育相談 大阪大学出版社 pp11-27.
- 内田利広・井上篤史 (2007) 教員の生徒指導に関わる意識と実態調査—児童生徒の抱えている解決困難な課題をできるだけ早期に克服するために—. 京都教育大学紀要, 110, 75-92.
- 渡邊誠一 (2006) 教員に求められる資質能力に関する一考察. 山形大学教職・教育実践研究, 1, 23-26.
- 山内久美 (1999) 教師の教職における自己有能感と教師ストレスの関係 より実践的な学校コンサルテーションを行うために. 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 126.