

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 —

春日由美

南九州大学 人間発達学部 子ども教育学科

2016年10月1日受付; 2017年2月1日受理

Effects of Continuous Counseling Training Program for School Teachers — From the Viewpoint of Self-Other Consciousness and Burnout Tendencies —

Yumi Kasuga

*Department of Child Education, Minamikyusyu University,
Miyakonojo, Miyazaki 885-0035, Japan*

Received October 1, 2016; Accepted February 1, 2017

This paper aims to investigate whether teacher's counseling training would work effectively for school teachers to improve self-understanding, self-approval, and personal relation, and reduce their burnout tendency. Through the training consists of lectures and active learning practical works both individual and cooperative, I analyzed 31 teachers out of participants. The analysis is based on three scales, i.e., self-understanding, self-approval, and burnout. As a result, their scores on self-understanding increased. And those who initially had lower scores such as self-acceptance, self-actualization attitude, sense of fulfillment, express and interpersonal positiveness before attending the training also increased. Conversely, those who initially had higher scores on self-closed and distrust of others, sense of evaluate, interpersonal strain before attending the training decreased. And their scores on exhaustion didn't change. On the other hand, those who initially had higher scores on decline in fulfillment before attending the training decreased. In addition, according to the free writing, results showed as follows: change their attitude towards others; change and awareness of their views and behavior; objectivity and psychological stability; self-approval attitude; relation toward others; motivation for working; reconfirmation.

Key words: school teacher, counseling training program, self-other consciousness, active learning.

1. 問題と目的

今日、学校現場では不登校やいじめ、非行や発達障がい等の様々な問題があり、教師にはそれらに適切に対応することが求められている。一方でそれらへの対応は決して容易なことではなく、大野ら(2007)が「いじめや不登校など現在の教育現場は、様々な問題を抱えている。その場に応じて子ども心を一層理解できるように、教師の意識改革や資質能力を向上させるための現職教員の再教育の必要性が叫ばれている」と述べ

ているが、これらの資質能力は個々人の努力だけでは向上させることは困難であり、教師の資質能力を高めるための具体的手立てを検討することが必要であろう。また様々な個性や背景を持つ全ての児童生徒の成長発達を支える上でも、教師には児童生徒を共感的・多面的に理解し、適切に関わるカウンセリング的な力が一層求められている。

このようなカウンセリング的な資質の内容は多岐に渡るが、その中でも重要なものとして「理解」が挙げられる。国立大学協会(2010)は教員に求められる資質能力の一つに共感的理解力を挙げ、鶴養ら(1997)

はカウンセリング・マインドについて、児童生徒の内面に対する教師の理解とそれを深めようとする教師の姿勢であると述べている。更に教育相談やカウンセリングを学ぶ際に、教師自身が自分の体験や感情について開かれていたり見つめることの必要性も指摘されており（鶴養ら 1997, 諸富 2004, 笠井 2015）、児童生徒といった他者への共感的理解力と教師自身の自己理解は、カウンセリング的な資質の中でも重要なものと言えよう。一方で文部科学省（2012）では、これからの教員に求められる資質能力の一つとして、コミュニケーション力を挙げている。児童生徒の抱える諸問題に対応するために学校内外の他者と連携する際にも、あるいは日頃から児童生徒や保護者との信頼関係を築く上でもコミュニケーション力は必要であり、カウンセリング的資質の一つとして重要であると考えられる。また石川ら（2015）はコミュニケーションについて、まず自分自身の性格や行動傾向を客観的に捉えることから始まり、他者とのやり取りの中でさらに自分自身への気づきや他者理解を深め、自分を受容することが必要であると述べている。深い自己肯定感（諸富 2016）とも言われる自己受容は、心理的健康の一指標とも考えられている（春日 2007）。良好なコミュニケーションのためには、他者理解だけでなく、教師自身の自己理解が重要であり、また自己受容といった自己への肯定的感情も必要であると考えられる。

そして近年、教育現場の課題として教師のメンタルヘルスの問題が指摘されている。平成26年度の精神疾患による教職員の病気休職者数は5,045人であり、平成19年度以降5,000人前後で推移し続けている（文部科学省 2016）。メンタルヘルスの問題は教師自身だけでなく、曾山ら（2006）が指摘するように児童生徒に直接影響を及ぼす可能性があり、教師が心理的に健康であることはカウンセリング的関わりをする上で重要であろう。更に八並ら（2001）は教師間の人間関係の齟齬から生じるストレスは教師のバーンアウトの強い要因になることを明らかにしているが、文部科学省（2013）では職員間の人間関係が良好であるほど、教諭等におけるストレスの状況が軽減されることが示され、同様に西村ら（2001）は教師のストレス対処において教師間の協力関係が有効であることを指摘している。そして昼田ら（1998）は、生徒の問題行動に対処する自信がある教師ほど自覚的ストレスが低いことを報告しており、教師のメンタルヘルス改善のためにも教師のコミュニケーション能力を含めたカウンセリング的資質向上が有効であろう。

このように今日の教師には、児童生徒の諸問題に適切に対処するために、また教師自身のメンタルヘルスのためにも、児童生徒への共感的理解、他者との良好なコミュニケーション力、教師自身の自己理解や自己への肯定感といったカウンセリング的資質が必要であり、それらは相互に関連し合うと考えられる。

一方で教師のカウンセリング的資質の向上は、未だ個人個人の努力や経験に負うところが大きいことが推察される。またこれまで教師のカウンセリング的資質に関する研修は数多く行われているが、石川ら（2015）が「様々な研修会が行われているが、教員研修の方法

や効果を検討した研究は少ない」とし、榊原ら（2005）も「重要なのは、実施された研修を評価して次に活かすことであるが、教員研修の領域でも事業結果に対する評価は必ずしも明らかではなく、実施したままに留まりがちである」と指摘するように、これまでこれらの資質向上のための研修方法や効果を検討したものは僅かであり、更なる具体的な実施方法や効果に関する研究の蓄積が急務と言えよう。

このような中、教師のカウンセリング的資質に関する研修効果を検討したいいくつかの研究において、グループワークの実施やその有効性が報告されている。例えば石川ら（2015）は教員を対象にグループワークの中で自己理解を深め、他者とのコミュニケーションを考えることをねらいとする研修プログラムを実施している。また榊原（2007）は「参加者が発言しあい、小さな作業を通じて自身の教育観や教員観を見つめ直す研修が有意義と認められる」ことを報告し、曾山ら（2006）は教師が自主的にカウンセリングを学ぶサポートグループの参加者を対象に検討を行い、グループへの参加が自尊感情の向上やバーンアウト軽減に影響することを報告している。そして榊原（2007）は、「受講者が（中略）「変わる」ためには、しかるべき時間が必要」であり、「楽しげでリラックスのできる場におけるワークを含むコミュニケーションを通じてこそ、受講者が変わることを期待できる」と述べている。これらのことからグループワークといったアクティブ・ラーニングを含む研修を、1回だけでなく複数回にわたって行うことで、教師自身の自己意識の変化や、バーンアウト傾向が改善されることが予想される。

そこで本研究では教師を対象に、児童生徒理解の向上に留まらず、教師自身の自己意識や対人関係の改善もねらいとしたカウンセリング的資質に関する研修を行い、研修への参加が教師のカウンセリング的な資質（自己理解、自己への肯定感、対人関係）や職業ストレス（バーンアウト傾向）の軽減につながるかについて検討し、教師のカウンセリング的資質向上のための具体的資料を得ることを目的とする。特に今回は研修方法として、講義だけでなく個人やグループでのワークといったアクティブ・ラーニングの手法を用い、複数回継続して研修を行うこととする。

2. 研修概要と研究方法

1) 研修参加者と研修内容

研修参加者は小・中学校、高等学校および特別支援学校の現職教師である。参加者の募集は教育委員会や各学校を通じ、チラシを配布し行った。チラシに研修効果の調査についてと、調査への協力は自由であることを記載している。

研修は2011年7月から2012年2月まで月1回（平日18時30分から20時までの1時間30分）、計8回行った。研修内容はカウンセリング的関わりにおいて最も重要なものの一つであると考えられる児童生徒や保護者および教師自身の「理解」を中心にし、講義と講義内容に関連するワークから構成した（表1）。ワークは教師

表1. 研修内容

回	講義内容	ワーク
1	オリエンテーション, 自己理解と自己開示の大切さ	① 20 答法とそれを用いた自己紹介 (ペアで実施) ② エゴグラム
2	非言語的コミュニケーション, 聴くことの大切さ, 共感的聴き方, カウンセリングの理解, 自己受容と他者受容	① 5 つの聴き方 (ペアで実施) ② あなたを助けてくれる人たち ③ してもらったこと・してあげたこと
3	自分の心を理解することの大切さ, 共感的理解, フォーカシング	① ころの天気 (グループでシェアリング) ② 架空事例を用いた共感的理解 (グループでシェアリング)
4	フォーカシング, カウンセラーの面談・電話のコツ (理解と関わり)	① ころの整理 (グループでシェアリング)
5	共感的理解・関わりにおける自分, カウンセラーの面談・電話のコツ (信頼関係と対応)	① 私が私を好きなのは (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)
6	カウンセリング的視点からの多面的ケース理解	① がんばっているね! 私 (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	ケース理解の視点 (人や状況の整理, 関わる各々の気持ちの理解, 見通しを立てる・実行・修正)	① 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3つの視点からのケース理解 (グループでシェアリング)
8	1 回から7 回のまとめ, 修了式	① 20 答法とそれを用いた自己紹介 (ペアで実施) (注1)

の自己理解や他者理解の促進, および他者との交流や他者から受け止められる体験にも繋がることを目的とし, 個人やペアでのワークや, 個人のワークをもとにしたグループでのシェアリングを行った. また様々な相手と交流することができるように, 毎回席はランダムになるようにくじ引きとした. そして講師側からの一方的な研修になることを避けるため, 毎回講義終了後にアンケートを行い, 参加者の感想等を把握するようにした. アンケートに書かれた質問や感想に対して, 次の回の始めにコメントや紹介をしている.

2) 研究協力者と調査方法

研究協力者は, 第1回研修前と第8回研修後の計2回の質問紙調査に協力された方31名(男性3名, 女性28名)である. 年代は20代3名, 30代8名, 40代15名, 50代5名で, 学校種は小学校15名, 中学校13名, 高等学校2名, 特別支援学校1名であった.

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と質問紙を送付し行った. 研究に協力する場合は質問紙に回答の上, 第1回の研修時に持参してもらい, 第1回の研修時に再度口頭で説明を行った上で回収した. 2回目の調査は, 第8回研修終了時に研究について口頭で説明を行い, 研究説明文の書かれた文書と質問紙と返信用封筒を配布し, 協力する場合は後日郵便で返送してもらった. 2回の調査とも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ためのID番号を記載した. 2回の調査に協力した方には報告書を渡している.

3) 調査内容

(1) 自己理解: 宮沢 (1987) により作成された「自己受容性測定スケール」の下位尺度の1つ (注2). 宮沢 (1987) は, 自己理解を自己受容性の一側面として

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, 自分のことがよくわかっていると自己認識している8項目からなる (4件法).

(2) 自己肯定意識尺度: 平石 (1993) により作成された, 自己肯定性次元の個人差を対自己領域 (3下位尺度) と対他者領域 (3下位尺度) に分けて測定する尺度で, 心理的健康の自己意識について対自己と対他者の側面から検討するものである (注3). 対自己領域「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6項目からなる. 対他者領域「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).

(3) バーンアウト尺度: 田尾ら (1996) が Maslach & Jackson (1981) による MBI (Maslach Burnout Inventory) を翻訳・修正したものを, 伊藤 (2000) が教師のバーンアウトを測定する目的で「患者」を「児童生徒」に修正して用いた尺度. 同僚や生徒など対人面や仕事での消耗感の項目からなる「消耗感」11項目と, 仕事での達成感についての項目からなる「達成感の後退」6項目の2下位尺度からなる (3件法).

(4) 研修に関する自由記述: 「研修を受ける前 (第1回目の前) と, 研修を修了した後 (第8回目の後) で, ご自身に変化はあったでしょうか? 自由にお書きください.」 「研修を受ける前 (第1回目の前) と, 研修を

修了した後（第8回目後）で、ご自身の仕事に関する意識や態度、行動に変化はあったでしょうか？自由にお書きください。」の2項目とした。

3. 結果と考察

1) 尺度による検討

受講前後で変化が見られるか、また受講前の違いにより変化に違いがあるかについて検討するため、受講前の平均値をもとに得点の低い低群と高い高群に分け、t検定により平均値の差を検討した（表2）。欠損値のあるものは分析ごとに除外した。

「自己理解」では低群・高群共に受講後の得点が有意に高くなった。今回の研修では教師自身が自己理解をしておくことの大切さを伝え、また自己を振り返るワークもたびたび取り入れた。そのため受講前の自己理解の程度に関わらず、参加者は以前よりも自分について理解するようになったのではないかと考えられ、このようなワークを取り入れた継続研修は、自己理解の促進に効果があると考えられる。

「自己肯定意識尺度」対自己領域「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」では、いずれも低群において受講後の得点が有意に高くなった。「自己受容」に関しては、研修では今の自分をそのまま認めたり、自分の心を大切にすることについて、講義やワークで繰り返し扱った。そのため受講前に自己受容の程度が低かっ

た参加者においても自己受容の程度が高くなったことが考えられる。また今回の研修では、毎回自分の話や自分が表現したものについて他者に聴いてもらうワークを行っている。他者からの受容は自己受容に関連することが報告されており（高井 2000, 木下 2012）、研修において他者から実際に受け止められる経験を繰り返すことで、特にそれまで自己受容の程度が低かった参加者ほど研修後に改善が見られた可能性が考えられる。「自己実現的傾向」に関しては、参加者は自主的に勤務後に研修に参加された方たちであり、仕事においてより良くなりたいという意識が本来高いことが推測される。そのためそれまで十分に仕事への自己実現的な気持ちを意識していなかった参加者が、研修を受ける中で自分の仕事への意識を振り返ることになり、仕事への意欲を意識化しやすくなったことが考えられる。また「充実感」に関しては、それまで仕事における充実感を感じていなかった参加者ほど、研修を受けることで児童生徒や保護者を理解しやすくなり、その結果として関わりやすくなったことで充実感も感じやすくなったことが推測される。また同じ教師という職業の参加者同士がワークを通じて交流し、刺激し合うことで、自分の仕事への自己実現的な気持ちや充実感を感じる事が促進された可能性も考えられる。

「自己肯定意識尺度」対他者領域「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」では高群の受講後の得点が有意に低くなり、「自己表明・対人的積極性」では低群の受講後の得点が有意に高くなった。今回の研修

表2. 各尺度の得点範囲と受講前と受講後の平均値 (SD) の比較

尺度 (得点範囲)	群 (N)	受講前 (SD)	受講後 (SD)	t 値
自己理解 (0-32)	低群 (13)	20.31 (0.85)	22.77 (1.42)	-5.89 ***
	高群 (18)	24.61 (2.55)	26.05 (3.40)	-2.26 *
自己肯定意識尺度：対自己領域				
自己受容 (0-20)	低群 (17)	11.65 (2.18)	15.00 (1.70)	-8.98 ***
	高群 (14)	16.79 (1.72)	17.29 (1.38)	-1.24
自己実現的態度 (0-35)	低群 (16)	18.88 (2.90)	23.69 (4.39)	-4.87 ***
	高群 (15)	27.00 (2.45)	27.27 (4.37)	-0.37
充実感 (0-40)	低群 (16)	18.75 (4.19)	25.13 (6.02)	-3.89 ***
	高群 (14)	30.07 (3.71)	30.50 (3.96)	-0.37
自己肯定意識尺度：対他者領域				
自己閉鎖性・人間不信 (0-40)	低群 (14)	13.21 (3.17)	12.93 (3.54)	-0.39
	高群 (16)	21.63 (4.79)	19.06 (5.43)	2.28 *
自己表明・対人的積極性 (0-35)	低群 (14)	16.36 (2.79)	19.57 (3.41)	-2.98 *
	高群 (17)	24.12 (2.64)	25.29 (4.81)	-1.39
被評価意識・対人緊張 (0-35)	低群 (16)	14.94 (2.93)	15.88 (4.70)	-0.81
	高群 (15)	25.00 (4.14)	22.20 (5.32)	2.78 *
バーンアウト尺度				
消耗感 (0-33)	低群 (14)	15.36 (1.86)	15.79 (2.19)	-1.00
	高群 (17)	20.71 (2.94)	20.00 (4.46)	0.70
達成感の後退 (0-18)	低群 (13)	11.54 (0.66)	11.08 (1.75)	0.92
	高群 (17)	13.65 (0.70)	12.88 (1.17)	2.34 *

***p < .001, **p < .01, *p < .05

ではペアやグループでのワークを毎回行った。そのため受講前に自己表明をしなかったり、他者に対して閉鎖的であったり、他者からの評価を気にする参加者も、実際に他者に自己開示を行い、他者から受け入れられる経験を積むことで、他者との関係の中での自分への自信や積極性、そして人に対する安心感を持つことに繋がったり、他者に対して過度に緊張することが減ったことが考えられる。

「バーンアウト尺度」では「消耗感」は受講前後で有意な得点の変化は見られなかった。このことから今回の研修への参加のみでは仕事への消耗感の改善にはつながらないことが考えられる。「消耗感」は同僚や児童生徒との対人面のストレス、心身の疲労、仕事の負担感などの項目からなる。職場における消耗感の改善のためには、現実の職場環境の改善も必要であることが推測される。一方で「達成感の後退」は高群の受講後の得点が有意に低くなった。このことから受講前に仕事への達成感が感じられなかった方ほど、研修によって教師という仕事の重要性を再認識し、仕事へのやりがいを感じるようになったり、ワークの中で日々児童生徒と向き合う教師としての自分を認められるようになり、達成感を感じるようになった可能性が考えられる。

2) 自由記述による検討

自由記述は2項目であったが、記述された内容が2項目に重なっていたため、2項目に書かれたものを合わせて、内容から筆者が分類し、その後心理学専門の大学教員1名に分類の妥当性やカテゴリー名について検討してもらい、その後再度筆者が分類とカテゴリー名を検討した。その結果、「他者への態度の変化」「内面や態度の変化・気づき」「客観視・心理的安定」「自己への肯定的な態度」「他者との繋がり」「仕事への意欲」「再確認」「その他」の8つに分類された(注4)。「その他」を除くカテゴリーの代表的な記述の抜粋を表3に示す。

「他者への態度の変化」に分類した記述から、子どもや保護者、同僚といった他者との関わりにおいて、客観的な視点を持ち、冷静に、多面的・共感的に理解しようとした参加者がいたと考えられる。研修では児童生徒や保護者に対する多面的・共感的理解について、ワークも交えながら研修の多くの回で扱った。そのためこのような変化が促進されたことが考えられる。

「内面や態度の変化・気づき」に分類した記述から、自分に対する考え方や態度が変化したり、他者に対する自分について改めて気づくことができた参加者がいたと考えられる。研修では自己理解の重要性についてワークを行いながら度々触れたため自分を繰り返し見つめることに繋がったり、研修を受けることが単に知識を得るという体験に留まらず日頃の自分の児童生徒との関わりを重ね合わせて考える機会になったことが考えられる。「客観視・心理的安定」に分類した記述から、自分自身を客観的に見るができるようになり心理的余裕や安定が生まれ、他者との関わりでも余裕が生まれた参加者がいたと考えられる。研修ではフォーカシングという技法を用いて自分の気持ちについて客観的に距離を置きながら、しかしじっくり見つめるといったワークを複数回行った。また多面的な視点から

の理解についてのワークを行った。そのため自分自身を客観的に見る姿勢が身についたため心理的安定や余裕が生まれたり、自分以外に対して距離を置き冷静に見ることもできるようになったのではないかと考えられる。「自己への肯定的な態度」に分類した記述から、自分への肯定感や前向きさ、ありのままの自分を受け容れる態度や自信が生じた参加者がいたと考えられる。研修では教師自身が自己を認めることの大切さを度々伝え、関連するワークを行った。そのため自分自身を認めるといった自己受容が促進され、心理的に安定し、前向きな気持ちや今の自分に対する自信が感じられやすくなったことが考えられる。「他者との繋がり」に分類した記述から、幸せな気持ちや感謝などの気持ちを感じたり、他者との繋がりや、他者からの学びがあったと感じた参加者がいたと考えられる。研修ではワークにおいて自己を表現し、それを他者から受け止められる機会がほぼ毎回あったため、安心感や他者からの支えを感じやすくなったのではないかと考えられる。また同じ教師同士だからこそ、自分だけではないとほっとしたり、ヒントや参考を得られたという感覚を持つことができたのではないかと考えられる。そして榊原(2007)が教員の研修講師として、「参加者の緊張を解き、ゆったりとした気持ちで課題に迎えるように、研修の場が楽しそうで期待が持てそうな雰囲気づくりを心がけた」と述べているが、参加者が安心感を感じたり、互いに支えを感じられるためには、講師の雰囲気づくりも重要であろう。「仕事への意欲」に分類した記述から、仕事に関する意欲や向上心を感じる参加者がいたと考えられる。本研修は仕事の後に自主的に参加するものであり、もともと参加者は意欲が高いことが推測される。そのためカウンセリング的資質についての理解が深まることで、自信が高まり、より仕事への意欲も高まったことが考えられる。「再確認」に分類した記述から、研修がこれまでの自分の実践を振り返る機会になったと感じる参加者がいたと考えられる。今回のような研修を受けることは決して新しい知識を得るだけではなく、日々の実践を確認することにもなり、現在の自分を認めることにつながるという意味もあるのではないかと考えられる。

4. まとめと課題

今回尺度を用いた検討では、このような継続研修では、自己理解が促進されることが示された。また自己意識や対人関係への意識および仕事への達成感、受講前に十分でなかった方ほど受講によって向上・改善されることが考えられた。一方で仕事における消耗感はこのような継続研修では改善は困難である可能性も示唆された。また自由記述による検討では、教師自身や他者への意識や態度の変化、心理的な安定や自己への肯定的感情、他者と繋がっている感覚や仕事への意欲等が生じることが示された。そして自由記述から、このような変化をもたらす要因として、特に自己や対人関係に対して距離を置いて客観的に見るという姿勢が生まれるような研修内容にすることが、心理的安定

表3. 研修前後での変化に関する自由記述の抜粋

<p>他者への態度の変化</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちに指導をする際に、一度冷静になって第三者的な（客観的な）考え方で一度頭の中で整理してから指導するように心がけるようになった。 生徒や同僚と接する時、各々に事情があるのだから（だろう）と一歩引いたかたちで接せられるようになったかなと感じます。 目の前の生徒に対して、広い視野で見つめられるようになり、生徒の声に耳を傾け、肯定的に見るようになったと思います。 今はひと呼吸おいて（一歩考えて）接したり、その子がどのようなことで困っているのか、問題をかかえているのか考えたりできるようになった。 子どもや保護者がどうしてそう言うのか、どうしてそんな行動をするのか、背景を以前よりよく知ろう、よく考えようとするようになった。 また、相手の立場に立つ（私がこのこだったらではなく、この子の立場だったら私はどう考えるか）ということが少しずつではあるがわかってきた。 子どもたちや保護者と関わる際に、状況やその他の環境も視野に入れながら対応することができるようになってきた気がする。
<p>内面や態度の変化・気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分自身も仕事とプライベートの切り替えが少しできるようになったと感じています。 自己開示（自分のこと悩み等）を他人に話すのはとても嫌でしたが、相手を受け入れるためにも自分を自分が受け入れるためにも、大切なことがわかり、努めて話しをするようになりました。 「自分が大切」であると、改めて感じました。まずは自分を知る、自分と向き合うことが大切だと感じました。 私は言いすぎたり、怒りすぎたり、指導しすぎたりしていたのかな？と思うようになりました。もちろん正しいことを伝えることは大切なのですが、強制しようとしていたと思います。 他の人の話を聞く時、結果を求める。求める方向に自分自身強くこだわっていたような気がして反省させられ、そのことに気づけたことが、自分自身の大きな変化だったと思います。 生徒の思いや歩みを私自身のものさしで測っていることに改めて気づかされました。 忙しすぎて、自分がどういう心の状況にあるのか、見失っていた毎日で、出来事の結果のみが人生のパロメーターみたいにしていました。自分が見えないと、その自分を通して見ている相手が見えるはずがないと、改めてわかりました。
<p>客観視・心理的安定</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の感情を客観的に捉えられるようになった。 自分自身を客観的にみることができるようになったと思う。そうすることで、気持ちにゆとりがなくなったときでも、まあいいかと割り切れることが多くなり、気分のうき沈みがなくなった。 生徒とのかかわりのなかで感情が乱されることがなくなった。 イライラしたり、あせったり、自分で自分を追い込んだりしていたと思います。この研修で、そんな自分を見つめる目が育ったように思います。 気持ちが楽に持てるようになった気がします。自分の良い所も悪い所も客観的に少しは見れるようになったと同時に人とのかかわりも広い気持ちで考えられるようになった。 仕事に悩み苦しんでいる時にこの研修会を知り申し込みました。自分を知る、他者を知ることの大切さ、客観的に見ることの大切さを知り、仕事が楽になりました。仕事に関して楽（客観的に）みることができるようになり、肩の荷が下りたように思いました。 以前は気分によって子どもへの接し方がかわっていたように思う。しかし今は自分自身の気持ちの安定がはかれるようになったことで、気分が左右されなくなった。自分を中心に物事を考えないこと？が仕事中心にできてきたように思う。そのおかげで深く考えすぎないようになり、気持ちが楽になってきている。
<p>自己への肯定的な態度</p> <ul style="list-style-type: none"> 研修を受ける前は、いろいろな面で、心が不安定になることがありました。研修を受けさせていただくたびに、少しずつ、自分の心の持ち方、今していることへの肯定感、前向きに考えていこうとする気持ちがでてきたように感じます。 仕事については、できなかったこと、うまくいかなかったことを、いつまでも考え、後悔ばかりしていましたが、今はプラスに考えていこうという前向きな気持ちが大きくなり積極的にと考えています。 フォーカシングを学習したことによって、自分の心の状態をありのまま受け止め受け入れ、認めることができるようになったと感じています。 自分自身の変化は、研修を受け学び、実行していることに自信をもつことができた。 前向きに考えられるようになったと思う。
<p>他者との繋がりに</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分、家族、まわりの人々、大切にしたいと…。何といても研修を受けた日は幸せな気持ちになりました。 子どものためにと思って参加した研修でしたが、いつの間にか自分のために参加していたような気がします。ほっとできる時間、元気になることができる時間でした。先生の優しい話し方や表情に癒され、多くの方に支えられていることに改めて気づき感謝することができました。 先生のお話、他のお話をお話を聞いて、同じように疑問を持ち、悩んでいらっしゃる方がいることを知り、変ですが、ほっとした自分がありました。 他の方との話し合いで、自分が1つのことを見て考える時、偏った見方をしていることに気づき、他の角度からの見方の大切さ、他の角度から見るためのヒントをいっぱいもらったように思います。 他の先生方の苦労や考え方も知り、参考になりました。
<p>仕事への意欲</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の仕事に対する気持ちがさらに前向き、意欲的になってきたと思う。行きづまり感が少し解消できた気持ちになった。 これから「相手を尊重する」とことや「多面的な理解をする」ことを念頭に置きながら、子どもたちに接していきたいです。そして子どものこころが落ち着き、少しでも元気になってくれたらうれしいです。 まだまだ自分自身勉強不足だと思うことが多い。もっと仕事に対して専門性を高めていかないといけないと思った。そのためにも今回の研修会や他の講話など積極的に参加し、残りの教職生活を充実したものにしたと思う。 「横においておく」「相手を知るにはまず自分を知る」「フォーカシング」など、これからの教員生活の中で、ぜひチャレンジしてみたいと思いました。
<p>再確認</p> <ul style="list-style-type: none"> 日ごろから考えて実行していたカウンセリング的な行動・考え方を確認できたと感じた。 今までやってきたことの意味を振り返る機会になりました。 今までの学級経営を振り返るよい機会となりました。

や余裕を持った他者との関わりにつながる事が推測されるため、フォーカシング等のワークを用いてそのような姿勢を身に着けることは有意義であると考えられる。また石川ら（2015）は「教員研修会においても、お互いの意見や気持ちを表明すること自体が大切であるということ」を明確に伝え、更に相互の考えや気持ちを尊重しあえる雰囲気のある集団を形成することで、参加者のアサーティブな自己表現によるコミュニケーションが行われ、自己理解がより促進されると考えられる」と指摘しているが、尺度や自由記述の検討から、今回のようなアクティブ・ラーニングの手法を用いたカウンセリング的資質に関する継続研修は、自己理解や他者からの受容を感じることを促進し、自己や対人関係への意識および態度の変化をもたらす、心理的安定にもつながることが示されたと言えよう。

今回の対象者は31名であり、対照群も設定していない。今後更に対象者を増やしたり対照群を設定し、検討を重ねることが必要であろう。また今後対象者を増やすことで、年齢や経験年数等の違い、学校種の違いによる検討の可能性も考えられる。そして今回用いた「自己受容性測定スケール」「自己肯定意識尺度」は青年期を対象に作成された尺度である。これまでの自己意識や対人関係に関する意識を測定する尺度は青年期までを対象としたものが圧倒的に多い。しかし成人期以降について十分に検討を重ねるためには、今後は成人期以降も対象とした尺度の開発が増えることが必要であろう。

要約

本研究の目的は、教師のカウンセリング的資質向上研修が参加者の自己理解・自己肯定感・対人関係の改善・向上やバーンアウト傾向の軽減につながるかについて検討することである。研修は講義と、個人やグループでのワークといったアクティブ・ラーニングの手法を用い、8回の継続研修とした。分析対象は現職教員31名である。自己理解、自己肯定感、バーンアウト傾向を測定する3つの尺度により検討を行った。その結果、「自己理解」では参加者の受講後の得点が高くなった。「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」「自己表明・対人的積極性」では受講前得点が低い参加者において受講後の得点が高くなった。また「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」では受講前に得点の高い参加者において受講後の得点が低くなった。そして仕事における「消耗感」の変化は見られなかった。一方で「達成感の後退」は受講前に得点の高い参加者において受講後の得点が低くなった。自由記述による検討の結果、研修受講によって「他者への態度の変化」「内面や態度の変化・気づき」「客観視・心理的安定」「自己への肯定的な態度」「他者との繋がり」「仕事への意欲」「再確認」などが生じることが示された。

謝辞

調査に御協力いただいた皆様に感謝いたします。また論文作成にあたり御協力いただいた南九州大学人間発達学部早川純子先生、五十嵐亮先生に深謝いたします。

引用文献

- 1) 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関連— 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科 **40**: 99-125.
- 2) 昼田源四郎・鈴木康裕・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.
- 3) 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.
- 4) 伊藤美奈子（2000）教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 教育心理学研究 **48**: 12-20.
- 5) 笠井孝久（2015）教育相談に対して教師が直面する困難 千葉大学教育学部研究紀要 **63**: 187-197.
- 6) 春日由美（2007）女性の自己受容と父娘関係に関する一研究 健康支援 **9**（1）: 1-9.
- 7) 木下千春（2012）青年期における自己受容と対人的関係について. 追手門学院大学心理学論集 **20**: 25-33.
- 8) 国立大学協会（2010）教員の資質向上に関する意見把握について（回答） 社団法人国立大学協会.
- 9) Maslach,C., and Jackson,S.E.（1981）The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour* **2**: 99-113.
- 10) 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.
- 11) 文部科学省（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）中央教育審議会.
- 12) 文部科学省（2013）教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ） 教職員のメンタルヘルス対策検討会議.
- 13) 文部科学省（2016）平成26年度公立学校教職員の人事行政状況調査について（概要）.
- 14) 諸富祥彦（2004）教師だからできるカウンセリング「教師が使えるカウンセリング」諸富祥彦編代表、水野治久・大竹直子編者 pp1-9ぎょうせい.

- 15) 諸富祥彦 (2016) 自己肯定感と自己受容 臨床精神医学 **45** (7): 869-875.
- 16) 西村馨・小谷英文・井上直子・西川昌弘・石黒裕美子・中川剛太・能幸夫 (2001) 教師の対人ストレス対処方略に関する臨床心理学的研究 (4) — 児童・生徒との関係におけるストレスと対処方略の類型化の試み — 国際基督教大学学報 I-A 教育研究 **43**: 69-79.
- 17) 大野雄子・小柴孝子 (2007) 現職教員が教育臨床研修で得られる効果の性格別比較 千葉敬愛短期大学紀要 **29**: 49-57.
- 18) 榊原禎宏・大和真希子・小林新吾 (2005) 自己省察を促す楽しい教員研修の方法 — 「与えられる」から「ともに作り出す」研修に関する追試 — 教育実践学研究 **10**: 71-85.
- 19) 榊原禎宏 (2007) 教員研修において受講者の感情に働きかける試み 山梨大学教育学部附属実践研究指導センター研究紀要 **12**: 60-69.
- 20) 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.
- 21) 高井範子 (2000) 自己受容と生き方態度に関する検討. 自己心理学研究 **1**: 57-71.
- 22) 田尾雅夫・久保真人 (1996) 「バーンアウトの理論と実際」誠信書房.
- 23) 鶴養美昭, 鶴養啓子 (1997) 「学校と臨床心理士」ミネルヴァ書房.
- 24) 八並光俊, 新井肇 (2001) 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究 カウンセリング研究 **34**: 249-260.

注 記

- 1) 8回目は1回目を書いた20答法を各自に配布し, 1回目と8回目を書いたものを比較してもらった.
- 2) ・3) 「自己受容性測定スケール」「自己肯定意識尺度」ともに青年期を対象に作成された尺度であるが, 今回は成人期の対象者について各尺度の内容に関して検討するため使用した.
- 4) 「その他」に分類したものは直接研修とは関連のない個人的な内容や, 感想等が書かれており, 分類することが困難であった.