

【掲載論文】

教師のカウンセリング研修の効果に関する研究

松本 剛 上地安昭

〔要約〕

学校教師のカウンセリング研修プログラムを考案・実施し、その内容と効果の検討を行った。研修は参加者の“体験”を通して“自己への気づき”を深め、人間関係への新しい視点を持つことを目標とするものとし、教師-生徒関係に関する題材を多く取り入れたプログラムとした。参加者への面接や参加した教師に対する生徒の認識の変化をHRTによって検査した結果、研修には一定の成果が示唆された。HRTの要因別では「共感的理解」に向上が顕著であり、「自己一致」ではあまり効果が見いだせなかった。受容・共感と自己一致の統合が今後の課題であり、研修計画の中に技法の修得と共に自己を開示する研修の並立が望まれる。

〔問題〕

1 学校における教師-生徒関係の課題

すべての教師は生徒とかかわり、人間関係を結んでいる。教師は常に生徒とのかかわりをふりかえりつつ、より適切な生徒との関係を構築することが求められている。しかしながら、中等教育における教師-生徒関係の現状は決して好ましいとは言えない。一般に子どもたちは、教師に対し受容・共感的で教え方に優れ、明るい人間像を強く期待しているが、中学・高校と学年が進行するにつれ、そのような期待感が次第に低下する。教師という権威は学年が進むにつれて生徒に批判的に捉えられる。教師の側にはその認識が甘いという調査結果が見られ、学年が高くなるにつれてその傾向が強¹⁾い。この認識上のずれは青年期前期から中期にかけての生徒の特性としてのみ捉えるべきではない。教師自身がその認識を改めて行く必要がある。

上地²⁾は「有能な教師の行動(態度)や性格特徴と専門家としてのカウンセラーに望まれる資質条件との間に、きわめて共通した特徴が認められる。」と述べている。また、Ligon・McDaniel³⁾は「カウンセリング関係は、よい教師にとって不可避的なものである」と述べ、教師のカウンセリング的アプローチの重要性を指摘している。

学校における生徒指導の今日的課題を考える上においても、カウンセリングの重要性は指摘されている。学校教師がカウンセリングの研修を進め、それにより人間関係への資質を高めることは、教師の今日的課題に合致する。

2 教師のカウンセリング研修の必要性

現在、「生徒指導(教育相談を含む)に関する科目」が教員免許取得必修単位として導入されている。教員養成の中での教育相談の重要性

が以前よりも増している現在、教師志望者・学校教師に対するカウンセリング訓練課程の開発研究が求められている。カウンセリング研修が単に生徒指導の担当者だけでなく、すべての教師にとって効果的であり、教師のカウンセリング訓練の効果は教育相談や教師-生徒関係の改善に留まらず、教育活動全般に好ましい影響を及ぼすものであることは Aspy, D. N らの研究によって明らかにされている⁴⁾。一方、多くの感情的負担を伴う対人場面を持つ教師にとって、学校現場におけるさまざまな教師ストレスに対処できる能力は重要である。教師のカウンセリング研修では、自分自身に向き合い、対人関係をふりかえることが求められる。このような経験によって教師ストレスへの耐性の高まりが期待できる。

3 教師のカウンセリング研修の現状

梶瀬⁵⁾(1990)や松永⁶⁾(1990)の研究は、教師がカウンセリング研修に参加することにより、その体験が生徒を代表とする対人関係に良好な関係を及ぼすことを示している。しかしながら、現場での必要性が言われながら、教育現場でのカウンセリングへの取り組みは一部の教師によることが多い。

カウンセリング研修に関する調査・研究として、埼玉県立南教育センターの研究⁷⁾(1989)を見ると、学校教師の「教育相談の技法」に対する関心は極めて高い。また、研修に参加した教師には人間関係づくりに研修での経験を役立て、教育相談の技法を用いている姿勢が読み取れ、研修による効果が見られる。一方、神保ら⁸⁾(1991)は、学校カウンセラー研修講座のプログラム、及びその進め方、具体的な研修方法の実態調査を行っている。それによると、全国的にカウンセリングの研修の必要性が高まっ

ていることを示唆する結果が得られている。また、学校カウンセラーの研修に対する期待は「理論よりも実践」への要望が強いという結果も得られている。

〔目的〕

本研究は、学校教師のカウンセリング研修を具体的に考案し、その内容と効果の検討を行い、それらを統合考察した上で、さらに望ましい研修のありかたを検討する。本研究には具体的に次の2点にわたる目的がある。

1 段階的な気づきの体験過程を持った学校教師のカウンセリング研修を実施し、その研修内容における参加者の気づきの過程を検討することによって、望ましい学校教師のカウンセリング訓練課程を開発するための研究である。

本研究のために実施された研修（『カウンセラー・トレーニング研修会』）は、カウンセリング訓練による参加者の“体験”を通してメンバー個々が“自己への気づき”を深め、人間関係への新しい視点を得ることを目標とするものである。研修内容に教師-生徒関係に関する題材をできるだけ取り入れ、広く対生徒への応用が可能なものとなるよう工夫した。研修のプロセスを明らかにすることにより、研修の有効性を検討し、望ましい学校教師のカウンセリング訓練課程を考察する。

2 カウンセリング研修に参加した学校教師が、生徒との対人関係の変容にその体験がどのように寄与するかを明確にする。

研修の効果は、実際の人間関係場面においてその有効性が試されると思われる。生徒の研修に参加した教師に対する認識がどのように変化

したかをHRTによって検査し、研修の効果を教師-生徒関係の変容の視点から検討する。

〔方法〕

大阪府私立中等高等学校カウンセリング研究会主催の研修（カウンセラートレーニング研修会）は体験学習を中心とした内容を持ち、研修に参加した教師が、実際に生徒や保護者との面接場面に対応するための基本訓練の場となるよう配慮されている。本研修への参加者の気づきの過程と研修内容を研修過程・参加者への面接により検討した。さらに、研修参加者が指導している生徒（学級単位）に対してHRTを実施し、研修の効果を測定した。

〔研修〕

1 カウンセリング研修の内容

1) 期間及び対象

本研究のために実施された研修は、体験学習を中心とした内容を持つものである。研修に参加した教師が、実際に生徒や保護者との面接場面に対応するための基本訓練の場となるよう配慮した。参加者は、これからカウンセリングに関わろうとしている大阪府下の私立高等学校教師である。研修はX年9月から翌年3月の間、隔週土曜日の午後に通いで9回行われた（90分×2セッション×9回）。松本がファシリテータを勤め、15名の参加申し込みがあり、参加者の平均は7.1名である。（参加0回2名、2回5名、6～8回8名）

2) 内容

9回に渡る研修は『プログラム1』、『プログラム2』の2期に大別できる。どちらもロールプレイをその中心に置いているが、プログラム1（第1回～第3回研修）は細かい議論をせず、カウンセラーやクライアントの体験をして

みて、その中で各自が体験したり、感じたことを共有しあう内容である。面接テープを聞いたり、からだほぐしを取り入れたり、インベントリーで自己をチェックしたりと多角的な体験ができるプログラムとした。プログラム2（第4回～第8回）では、各自による実際のロールプレイ（10分）の逐語録をもとに、それぞれがカウンセラーとしてのかかわりを細かく話し合い、再度ロールプレイを行うことで、カウンセラーとしてのかかわりの方法を学び、自らをふりかえる体験ができるプログラムとした。

(1) 面接テープ

第1回および第2回のプログラムの最初に、まず面接テープを聞き、実際に面接を受けている生徒の気持ちになってみたり、面接を進めている教師の心境を感じてみる体験を持った。テープは小泉（監修）「学校カウンセリング講座その1 面接のすすめ方」⁹⁾（カセットテープ）の中の、面接事例を用いた。あまりうまくいっていない事例のテープを聞き、どのような感じがするかを話し合った。この実習はロールプレイへの導入として、また研修への導入としての位置付けを持つもので、『面接テープを生徒・教師それぞれの立場に立って聞く』という経験をする実習である。それぞれのケースを参加者はすべて「好ましくない」面接であると話した。「もっと話しを聞くこと」の必要性を述べるメンバーがほとんどであった。しかし、一方で「自分もこういう対応をしている。」という反省も多く聞かれた。

(2) 研修のねらい

第1回では、研修のねらいを明確にするために、まず教師がカウンセリング研修を受ける意味を明確にし、ロジャーズのクライエント中心療法（3条件）の紹介をした上で、この場における自己開示・フィードバックの意味と重要性

を示し、他人と話し合うときの自分の対人パターンを知る実習を行った。この説明によって今回の研修会が体験中心であり、自己への気づきと実際の面接へのトレーニングの場であることを示した。実習では、各自の対人関係の傾向について検討し、話し合った。「他人と話し合いをするときの自分の検討表」は、「効果的コミュニケーションの5つの要素」としてあげられる「自己概念・傾聴・明確な表現・感情の取り扱い・自己開示」についてチェックするものである。作成後、2～3人のグループに分かれて話し合い、その後、全員で再度話し合った。研修参加者が互いに自己の結果を話し、他者と比較することにより、自分自身の対人関係の傾向を明確化した。また、自分が自分に持っている印象との開きを再認識し、反省する参加者も見られた。

(3) TA

第2回では、TA理論に基づく実習の体験課程を取り入れた。

① エゴグラム（TEG（東大式エゴグラム）を利用した教師-生徒関係の気づきの実習）

TEGを実施し、メンバー各人が自らのエゴグラムを評価することによって、自分のエゴグラムのパターンに気づき、自分自身や対人パターンを考えた。また、TEGとともに、TEGを元に作成した生徒との関係の場に限定したエゴグラム（TEG（教師用）と命名）も実施し、2つを比べることによって、教師の生徒への対応の特殊性に気づき、両者の間に生じる差をどう考えるかを話し合った。まずTEGを実施し、5つの自我状態を説明し、各自のプロフィールについて簡単に述べ合った後、TEG（教師用）を実施して、TEGとTEG（教師用）の比較を行い、2～3人でバズ討議した後、結果を全員で話し合った。

② やりとり分析とロールプレイ

やりとり分析を説明した後、10の短い会話のトランザクションについて対話の構造を考え、そのときの二人の感じを味わうことで、教師と生徒のかかわりを知る糸口とした。続いて、やりとり分析を用いたロールプレイによって、自分のかかわりのパターンを知り、今までと異なるかかわりを試行してみる実習を行った。椅子を6脚用意し3脚ずつを平行に並べる。その3脚をそれぞれ〔P〕・〔A〕・〔C〕の席とし、席を移りながら、その自我状態でのロールを取る。カウンセリングを意識せずに、教師の側がいろいろなかかわりを試み、生徒の側は席を動かさなくなったら動くという設定をした。メンバーにとって、臨機応変に自我状態を変化させて生徒とかかわることは大変なことのようで、なかなか席を変れない人が多かったが、異なったかかわりによって生徒の返答が変わることを理解できたようであった。

(4) からだほぐし

第3回および第4回の研修にからだほぐしとからだへの気づきのプログラムを取り入れた。第3回研修では、2人一組になってリラクゼーションを行った。両者が互いに相手に“触れ、触れられる”ことがどのような経験であったかを話し合った。次に、肩の力を抜くプラクティスを行った。同様に体験を話し合う。教師は生徒の思いを先走りしてアドバイスをしがちである。生徒が求めることを感じるには、自分自身を感じることを、力を抜くことが大切であることをこの実習は伝えている。第4回では対人距離をとってみることで接触と親しみについて更に考えた。実習の最初に二人の間で最もじっくりする距離をとり、前述のプラクティスの後再び距離をとってみると、最初よりも近付くペアがほとんどであった。前回同様、それぞれ感想を

述べ合った。この実習は、からだところのしなやかさには関係があることを知り、その体験から想像される自己イメージを明確にする実習である。メンバーは、自分の意志を越えた緊張がからだにあることや他者に合わせようとする自分に気づいたようである。

(5) 気づきの体験

ゲシュタルト療法の技法を用いた気づきの体験を第3回に行った。

① 言いかえの実習

2人で1組を作り、自分自身のことに関して「私は・・・できません」という文を3つ作る。相手は黙ってその文を聞く。それぞれ相手に伝えてから、次に今の文章を「私は・・・しません」と置き換えて相手に伝えてみる。同様に「人間というものは・・・」という文を「私は・・・」という文に言いかえる実習も行った。その文をひとつひとつ言う時にどのような経験をするかを気づく時間をとる。この実習によって、メンバーは自己の意志とかかわる経験を行った。

② 生徒になる

4分間生徒になりきって話してみる体験を持つ実習である。この実習は、生徒の言うことを黙って聴くという単純なことが、時として教師にとっては必要であり、大切なことであるということを経験するものである。また生徒になる体験によって、生徒には言いたいこと、話したいことがあるということに気づくメンバーが多く見られた。

(6) 面接ロールプレイ

第4回に面接場面のロールプレイ(10分間)を行い、研修参加者各自でそれをテープに録音した。ロールプレイでは初回面接の初めの10分間ということ以外は特にシナリオを設定せず、どのような役割をとるかは演技者に任せた。ただし、できるだけ傾聴することなどの留意点は

明確にした。

第5回～第8回では、それぞれのテープを逐語録に起こした面接記録とそのテープを用い、カウンセラーとしてのかかわりをふりかえり、それをもとに再度ロールプレイを重ねて、自己への気づきを進め、カウンセラーのかかわりを考えた。面接の技法なども付け加えて紹介し、ロールプレイの場でそれぞれのカウンセラーがどの技法を用いたか、どの技法を用いればよりカウンセリングを促進できるかなどを実際に即して考えた。さらに、これらの反省の下に再度ロールプレイをその場で試み気づきの定着を図った。

(7) 全体のふりかえり

最終回(第9回)では、この研修会によって各自がどのような体験をしたかを、話し合い・文章完成法によりふりかえった。また、アンケートへの記入を依頼した。

2 研修内容の検討

1) 今回の研修におけるロールプレイの役割

今回の研修会は、毎回ロールプレイを行うに当たっての段階を経たプログラムが組まれた。今回の研修会は「カウンセリングを体験してみる」ことを第一の目的としている。ロールプレイはその中核をなすものとして位置付けられ、表1の様に段階を経て実施された。

研修会では感受性訓練とも言うべき第1回～第3回のプログラム1で、ロールプレイの体験を徐々に深めていくプログラム内容を意識した。この段階を踏んだ後、「面接のロールプレイ」「再度のロールプレイ」により自己へのかかわりを深める内容を持った。最初の第三者的に面接を見、話し合う実習から、自らの生徒面接をふりかえり、よりカウンセリング技法を用いたかかわりを持つロールプレイへと、研修の進

表1 研修会におけるロールプレイ

研修	研修内容	段階	実施
面接テープ	生徒の気持ちになって面接のテープを聞き、聴き手のありかたを考える。	当事者の気持ちになる。 面接のイメージを持つ。	1回 2回
やりとり分析	自己のかかわりのパターンを知り、新しいかかわりを試す。	かかわりをふりかえる。 日常を考える視点を持つ	2回
生徒になってみる	生徒の気持ちになってみて、聴くこと・聴いてもらうことを経験する。	クライアントになってみる 聴くことの大切さを知る	3回
面接のロールプレイ	実際の面接場面を想定した模擬面接でカウンセラーを経験する。	カウンセラーになってみる。	4回
再度のロールプレイ	模擬面接のかかわりを振り返った上で、再度カウンセラーを経験する。	かかわりを反省し、再度カウンセリングを試みる	5回 ～ 8回

行につれてスムーズに内的自己へのかかわりが深められるよう配慮した。最初の「面接テープ」では、教師主導型の面接に否定的だったほとんどの参加者が、実際にロールプレイをしてみると相手を取って面接を進めていた。第三者的にかかわるだけでは、そこでの気づきは本当に体得したことにはならない。ロールプレイの積み重ねの中で自己への気づきを行動化するヒントが得られ、指針が表れるのである。

2) 研修による参加者の「気づき」

今回の研修では、第1回～第3回のプログラム1における各回の研修内容にも毎回段階を持たせ、自己への気づきが深まるよう配慮した。プログラムは、一般的・日常的な生徒とのかかわりを考えることから出発し、研修の進行につれてよりカウンセリング技法を増す過程を踏んでおり、継続して参加した参加者が徐々に内的な自己へのかかわりを増すよう配慮している。自己への気づきの積み重ねは多角的な人間関係を生み、真の解りあえる人間関係の構築につながる。本研修は、講演会のような知識の注入型の研修とは異なり、各エクササイズの遂行によりメンバーが互いの交流を深め、他者を受け入

れ、自己を開示する中で気づきを深めていく過程を持っており、参加者から「実感として得るものがあった」という感想が得られた。また、第5回以降の面接過程の検討では、「自己を客観的に捉える場になった」という感想が多く聞かれた。

3) アンケート調査

研修終了後、参加者全員にアンケート調査を依頼し、8人から回答を得た。

アンケート結果を見ると「生徒との関係を考えたい」「実習・実技・体験に対する期待」が参加者の参加動機であり、参加者はプログラムを「予想以上によかった」という印象を持つ傾向があった。本研修のたりない部分は「回数、時間」で、月2回の通い研修である本研修は充分満足できる時間的余裕をもてなかったようである。研修の影響は友人・生徒・保護者に対してはあまり変化はないようである。ただ、参加者には今後前向きに今回の体験を生かしていくという意識が高いようである。研修プログラムでは、後半の『プログラム2』（後述）に対する評価が高い。

3 研修内容のまとめ

本研修は、『プログラム1』と『プログラム2』の2期に大別される。ロールプレイを段階的に体験するエクササイズを中心にプログラムが進み、参加者相互の自己開示・フィードバックによって自己への気づきを深めるプロセスを持つ。『プログラム1』（内容(1)～(5)）は日常的な生徒とのかかわりをふりかえる内容とし、『プログラム2』（内容(6)～(7)）でカウンセリング技法を紹介して、面接場面にカウンセリングを生かせるようにした（表2参照）。

プログラムは、最初の第三者的に面接を見、話し合う実習から、自らの生徒面接をふりかえ

この結果、今回のカウンセリング研修に参加した教師は参加しなかった教師に比べ、相対的に生徒に対する無条件尊重の姿勢がやや増していることが示唆される。

2) 生徒に対する共感的理解

表4 「生徒に対する共感的理解」の得点（標準偏差）

	研修前	研修後
参加者	19.40 (4.12)	20.76 (4.65)
非参加者	20.90 (4.10)	18.84 (4.94)

参加者 N=80 非参加者 N=80

表4の結果を下にして二要因の分散分析を実施した結果、『クラス間×時期』の交互作用について有意差 ($F(1, 160)=7.93, p<.01$) が認められた。また、交互作用に有意差が見られたので下位検定として単純主効果の検定を行った。9月の研修参加者と非参加者の得点では非参加者の方が得点が高く、有意差 ($F(1, 160)=8.73, p<.01$) が認められ、2月の両者では逆に研修参加者が高く、有意差 ($F(1, 160)=14.24, p<.01$) が認められた。これより、今回のカウンセリング研修に参加した教師は、生徒に対する共感的理解の姿勢も増していることが示唆される。

3) 生徒に対する教師の自己一致

表5 「生徒に対する自己一致」の得点（標準偏差）

	研修前	研修後
参加者	19.70 (2.96)	22.20 (3.11)
非参加者	19.57 (3.08)	19.45 (3.02)

参加者 N=80 非参加者 N=80

表5の結果を下にして二要因の分散分析を実施した結果、主効果『クラス間』について有意傾向 ($F(1, 160)=3.31, p<.10$) が認めら

れた。(1)(2)同様、2月の結果では、非参加者の得点が9月に比べてやや低下しているのに対して、研修参加者の得点は逆に増加している。クラス間の有意傾向をさらに議論するために、さらにAについて単純主効果の検定を行ったところ、研修前は両者には有意差が認められず ($F(1, 160)=0.13, n.s.$)、研修後に有意差 ($F(1, 160)=4.84, p<.05$) が認められた。しかし、両者の差は他の要因に比べると小さい。

4) 平均値

表6の結果を下にして二要因の分散分析を実施した。主効果のうち『クラス間』に有意差 ($F(1, 160)=5.19, p<.05$) が生じた。又、『クラス間×調査時期』にも有意差 ($F(1, 160)=57.20, p<.05$) が生じた。交互作用に有意差が見られたので下位検定として単純主効果の検定を行った。

表6 「HRT得点平均」の得点（標準偏差）

	研修前	研修後
参加者	20. (2.86)	21.15 (3.12)
非参加者	20.56 (2.80)	19.76 (3.37)

参加者 N=80 非参加者 N=80

9月の研修参加者と非参加者の得点では、検定の結果差を認めることができなかつたのに対して、2月の両者では研修参加者に有意である。2月の結果では、非参加者の得点が9月に比べて低下しているのに対して、研修参加者の得点は逆にやや増加し、9月とは逆に参加者の得点が非参加者のそれを上回っている。これらより、カウンセリング研修に参加した教師の生徒に対する関わり方が、研修に参加しなかった教師のそれに比べてより受容的・共感的に変容したことが示唆され、今回のカウンセリング研修が、教師-生徒間関係を好転させる一因となる研修であったことが推測される。

(結果)

参加者2人と非参加者2人の研修前後における得点の増減を比較すると、参加者が共に全要因で得点の向上が見られるのに対して、非参加者ではほとんどで逆にやや減少する傾向が見られた。研修参加者が非研修参加者よりも生徒との人間関係に良好な変化が示されたことは、研修の一定の成果を表すものであると言えよう。ただ、研修参加者においてもその得点の増加に有意差が見られる項目は少なく、むしろ非参加者の得点の減少との間で差が顕著であった。

参加者Aと参加者Bの結果を比較すると、研修歴が長い参加者Bの方が参加者Aの得点上昇を上回っている。また、参加者Bは研修前後ともすべての要因において他を上回った。この結果はカウンセリング研修への継続的な参加が生徒との人間関係をより向上させることを示唆しているものと思われる。

最も顕著であった「生徒に対する共感的理解」の要因における成果は、教師が生徒を人として認め、接していく上で最も基本的かつ重要な事項であると思われる。同様に「生徒に対する無条件尊重」の要因においても研修の効果がやや示唆された。「生徒に対する教師の自己一致」の要因においては、明確な差を認めるのに充分ではなかった。

〔考察〕

本研修プログラムについて、その内容と効果の検討の結果を考察する。

〔1〕 研修内容における参加者の気づきの過程の検討および望ましい学校教師のカウンセリング訓練課程の考察。

参加者は、感じ、言語化する体験を積み重ねるうちに、多忙な教育現場で見失いがちな自ら

の教師-生徒関係や自分自身をふりかえる機会を得たようであった。本研修は、知識の注入型の研修とは異なり、各エクササイズの遂行によりメンバーが互いの交流を深め、他者を受け入れ、自己開示する中で気づきを深めていく過程を持っている。また、プログラムは、一般的・日常的な生徒とのかかわりを考えることから出発し、研修の進行につれてよりカウンセリング技法を増す過程を踏んでおり、継続して参加した参加者が徐々に内的な自己へのかかわりを増すよう配慮した。

本研修参加者の自らへの気づきは、研修の進行と共に深まりを増したと思われる。参加者にとっては、後半は自分に向き合うことが多くなり、“しんどく”、“苦しい”こともあったようだが、同時に自らに対する新しい気づきが得られる場となったのである。自らへの気づきの広まりや深まりは自己一致につながり、本当に相手を受け容れることにつながる。本研修において参加者が得た気づきは、今後の対人関係の変容への基礎になるものと期待される。

「気づき」を自らのものとするには「体験」が欠かせない。本研修会では体験学習の割合は8割程度であったが、参加者はその配分を「適切であった」と評価している。(ただし、理論学習の時間を最小限に留めた背景には、参加者の研究講演会への参加の前提がある。理論的な学習は「気づき」や「体験」を裏付けるものでもあり、軽視すべきではない。)

研修中に各参加者が得た「自分自身への気づき」は「教師としての気づき」につながる。自分自身への把握が、より適切な教師としての役割遂行にも役立つと思われる。感受性の開発やプロセスを見る目を養うための「自己開示」や「自己を客観的に捉える」機会を多くした本研修の訓練課程は、学校教師の研修課題として有

用であると思われる。

〔 2 〕 研修に参加した学校教師の生徒との対人関係の変容および関係変容結果による研修内容の再検討について。

本研修に参加した教師に対する生徒の認識がどのように変化したかをHRTによって検査し、研修の効果を教師－生徒関係の変容の視点から検討した。

参加者と非参加者の研修前後における得点の増減を比較すると、参加者が全要因で得点の向上が見られるのに対して、非参加者ではほとんどの要因で逆にやや減少する傾向が見られた。研修参加者が非研修参加者よりも生徒との人間関係に良好な変化が示されたことは、研修の一定の成果を表すものであると言えよう。また、研修歴が長い参加者は得点上昇が大きく、カウンセリング研修への継続的な参加が生徒との人間関係をより向上させることを示唆することも示された。

「生徒に対する共感的理解」の要因における参加者の向上は顕著であった。「生徒に対する無条件尊重」にも参加者にやや向上の傾向が見られた。これらは、教師が生徒を人として認め、接していく上で最も基本的かつ重要な成果が本研修で見られた結果であると思われる。ただし、「生徒に対する教師の自己一致」の要因においては、参加者－非参加者間に明確な差を認めるのに充分ではなかった。この結果は『教師』というペルソナをつけながら、生徒の前で自己一致することの難しさを示していると思われる。しかしながら、教師が自己一致することは、生徒との対人距離を縮める上においても、教師自身の精神安定上においても重要である。今後、教師の自己一致へのサポートの必要性和そのカウンセリングが果たす役割の大きさが問われよ

う。研修会・エンカウンターグループなどでは、自己開示や他者からのフィードバックによって、自分らしさが少しずつ発見され、自己一致の割合が増していく。そのような経験が、生徒とのより人間らしい関係を築く上で大きな力となると思われる。今回の研修会をスタートとして、メンバーが今後更に研修を積むことが望まれよう。

〔 本研究の問題点と今後の発展的課題 〕

1 研修過程

本研修では、『プログラム1』と『プログラム2』の間に具体的な応答訓練を導入せず、いきなり個々のかかわりを検証するという研修過程を踏んだ。個々の気づきはそれなりに認められたが、カウンセリング訓練の研修としてはやや複雑なものとなる傾向も見られた。系統的かつ具体的な応答訓練の導入の検討を行い、多角的なロールプレイの積み重ねが得られるよう訓練課程を再検討し、研修会をより充実したものとしていく必要がある。

参加者の気づきを大切にする研修を目指した本研修であったが、参加者の主体的な自己との出会いのためにファシリテータの果たすべき役割は大きい。本研修では限られた時間内に一つの事例についてのまとめを行うためにファシリテータの主導性がやや強くなりすぎた場面が見られた。これが、参加者の「しんどさ」につながった可能性は大きい。「受容・共感」はファシリテータ自らが実践すべきである。ファシリテータの技法の向上も含め、グループの中でのファシリテータの成長が問われるところであろう。

2 通い研修と参加者の定着

本研修は7ヵ月に及ぶ通い研修であったため、

全回参加したメンバーはなく、途中で抜けるメンバーもありプログラムの意向を十分に達成できない部分も多かった。土曜日の実施は学校行事によって参加しにくいことも多かったと思われる。研修後のアンケート結果を見ても、本研修のたりない部分は「回数、時間」であるという指摘がある。集中的に行う研修に比べ、月2回の通い研修である本研修は充分満足できる時間的余裕をもてなかったようである。

本研修は、体験学習を中心とした内容を持っており、『プログラム1』と『プログラム2』の2期に大別されたが、『プログラム2』に入ってからメンバーの欠席が目立った。研修の後半では具体的な面接のふりかえりを研修内容の中心としたが、その実施に当っては10分間の面接テープの逐語録の作成を依頼した。逐語録はその作成の過程から研修でのふりかえりに至るまで多くの自らへの気づきが得られるものであるが、同時にその作成に要する時間も多大である。多忙な日常の合間に逐語録を作成することが負担になり、作成できない後ろめたさによって後半のプログラムに参加しなくなったメンバーもいた。逐語録を参加者全員に要求するのは実際には難しかったのかもしれない。希望するメンバーのみ逐語録を用いるようにし、逐語録作成を義務づけない方法も考えられるであろう。また、ビデオ・テープを使用すれば、逐語以外に着目する視点を増やすこともできそうであり、内容を工夫することで深まりを維持できるかもしれない。

途中で抜けるメンバーの存在により、本研修は集中的に実施するワークショップほどのプログラムの継続性や参加者間のかかわりの深まりを持っていないものに終わった。メンバーの定着という課題をどう克服するかは今後の課題である。すべての研修プログラムへの参加を望むにはや

はり集中的な実施が望ましいということになる。

3 研修効果の測定

今回、研修効果の測定のためにHRTを用いた。しかし、高校生に対する検査としては、HRTの質問項目がすべて適切であるとは言いつれない。HRT自身の質問項目の各要因への分類や質問内容の再検討も必要であると思われる。このことはHRTを更に適切なテストとしていくためにも大切な視点である。

効果の測定のために条件を統一することは困難を極めた。統制群を依頼する際、条件を揃えることはさらに困難であった。その結果、2クラス80名ずつの実施というやや少なめのサンプル数に留まった。統計的価値を考えると更に多くの実施が望まれるところである。

4 今後への提言

本研究のために実施された研修の効果は「共感的理解」に顕著であり、「自己一致」ではあまり効果が見いだせなかった。「受容・共感」と「自己一致」との両立は困難なことである。特に、カウンセリング研修の初期段階においては、まず「受容・共感」の態度をとることが強調されるあまり、無理に相手に合わせて、「自己一致」できなくなる傾向が参加者に見られる。「受容・共感」と「自己一致」の統合がなければ、本当にカウンセリング研修の効果があったとはみなせない。ある程度長期的な研修計画を持って、カウンセリング技法の修得とともに自己を開示する研修を並立していくことが望まれる。本研修ではカウンセリング技法を紹介しながら、自己への気づきを深めることを目指した。参加者はそれぞれ自分に対する気づきを得たが、十分に自己を開示するまでには至っていない。

十分な時間を得るためには、合宿など集中的に研修を行う方が有効であろう。理想的には合宿を複数回開催し、その間に逐語録などを作成しつつ自己をふりかえるようにしていけば深まりが期待できる研修になるだろう。内容的には本研修は教師としての参加者のありかたを問うものが多く、より自分らしい部分を見いだすとい

うよりも、教師としてのペルソナの部分にかかわることが多くなった。今回の参加者は、今後より深い自己とかわる機会を持つことが自己一致を進める上で必要になると思われる。例えば、エンカウンターグループなどによる自分に向き合う体験を平行して行うことなどが有効であろう。

〔文献〕

- 1) 前田嘉明・岸田元美：1986, 「教師の心理(1)」, 177-207, 有斐閣。
- 2) 上地安昭：1990, 「学校教師のカウンセリング基本訓練」, 16-18, 北大路書房。
- 3) Mary G. Ligon and Sarah W. McDaniel：1970 (小林純一・渡辺三枝子訳), 「カウンセラーとしての教師」, 109, 実務教育出版。
- 4) Rogers, C. R. [ed.]：1974 (畠瀬稔監訳, 金沢カウンセラーグループ訳), 「エデュケーション」, 16-25, 関西カウンセリングセンター。
- 5) 畠瀬稔：1990, 「エンカウンター・グループと心理的成長」, 第8・9章, 創元社。
- 6) 松永博幸：1990, 教師と生徒との人間関係に関する研究, 兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士論文。
- 7) 埼玉県立南教育センター：1989, 学校教育相談の実態とそのあり方に関する調査研究。
- 8) 明治学院大学文学部心理学科 (神保信一・渡辺三枝子)：学校カウンセラー研修プログラムの分析研究, 1991。
- 9) 小泉英二 (監修)：1980, 学校カウンセリング講座その1面接のすすめ方 (カセットテープ), 日本・精神技術研究所。
- 10) 岡山県教育センター：1987, 授業における人間関係促進に関する研究, 研究紀要123号。

A Study about the Educational Effects of the Counseling Training Program for Teachers

Tsuyoshi MATSUMOTO

Yasuaki UECHI

The Counseling Training Program for Teachers has been developed and has been putting into practice. This program was planned to intensify their awareness and to have new stand-points of teacher-student relation from their experiences, so this program has many themes concerned with the relationship between teacher and student. The effects of this program were checked by participant's interviews and HRT (Human Relation Test) carried out twice, before and after the counseling training. These tests showed that this program was effective in improving relationship between teacher and student. Especially, their empathy was remarkably changed for the better, however, their congruence remained basically unchanged. The problem to be solved is how to integrate acceptance, empathy and congruence. Further, this training program should have two more processes, one is to be skilled in this program, and the other is to promote participant's self-disclosure.