

大学院でカウンセリングを学んだ教師の指導態度と アイデンティティ観の変容

—A教育大学の修了生への調査より—

葛西 真記子*, 春木 幸恵**

(平成18年6月14日受付, 平成18年12月5日受理)

本研究は、教師が大学院でカウンセリングを学ぶことにより、児童生徒に対する指導態度がいかに変容するか、アイデンティティ観の観点から明らかにすることを目的とした。A教育大学大学院でカウンセリングを学んだ現職教員160名に質問紙による調査を行った。その結果、大学院でカウンセリングを学んだほとんどの教師のアイデンティティ観は教師としての自分とカウンセラーとしての自分という二つのアイデンティティ観を持つようになったと感じており、また、性別・年齢・校種などの属性に関係なく、大学院でカウンセリングを学ぶことは、教師の指導態度をより教育相談的なものに変容させる効果があったと感じているという結果となった。

キーワード：職業的アイデンティティ, 心理臨床教育, 教育相談, 指導態度, 大学院研修

The Impact of Learning Counseling at a Graduate School on Teachers' Attitude and Identity

KASAI Makiko*, HARUKI Sachie**

The purpose of this study was to investigate the impact of learning counseling psychology at a graduate school on the teachers' attitude and identity. The results from 160 school teachers who completed a Master's program in counseling psychology program showed that 1) the counseling program had an impact on their identity changes and 2) the change was from two separate identities to an integrated identity as a teacher and a counselor. The results also showed that the scores on the School Counseling Attitude Scale had significantly increased irrespective of the teachers' types. The strongest impact on the teachers' attitude and identity changes was formed by their experiences in practicing clinical cases and by the individual supervision of the teachers.

Key Words : Vocational identity, Counselor education, School Guidance and Counseling, Teacher's attitude,
Graduate school training

* 鳴門教育大学 (Naruto University of Education)

** 徳島県立小松島中学校 (Komatsushima Junior High School, Tokushima)

1. はじめに

近年、上地 (2001)⁽¹⁾ が「子どもの『心を失う危機』の時代」と指摘しているように、子どもの心の問題が複雑化・深刻化してきており、教師はその対応に日々追われている。文部科学省は、これに対応するための専門家としてのスクールカウンセラーを学校外部から導入している。しかし、中央教育審議会答申 (1998)⁽²⁾ では、スクールカウンセラーの配置が進められても子どもたちの身近にいる教師がカウンセリング・マインドを持って対応することの重要性が指摘され、このことは多くの教師に認識され、教師を対象とした自主研修あるいは行政研修等様々な研修が行われている。しかしカウンセリング・マインドは、教師が共通して持ちやすい指導行動・態度としてこれまで、河村・國分 (1996)⁽³⁾ が指摘してきた「管理的傾向の強いピリフ」とは異なるものである。そして河村・田上 (1998a) も、「このような教師の傾向は、文部科学省が通達などで教師に指導している『教育相談的な児童生徒理解と対応のありかた』とは、正反対の内容である。」⁽⁴⁾ と懸念を表している。教師文化の中ではカウンセリング・マインドは身につけにくく、教師の管理的な指導態度を支持的・共感的なものに変容させる試みとして、河村・田上 (1998b)⁽⁵⁾ はピリフ修正を目的とした介入プログラムを小学校教師に実施し、教師の指導行動・態度のあり方に受容的・援助的な方向性を与えたと報告している。

しかし同時に、手塚 (1997) は「教師が学校という場で教育相談の専門性を闇雲に深めることは、ある心の専門性を深めることにはなるが、ともすると教師としてのアイデンティティを揺るがし学校教育の教育力を見失う危険性を秘めている。」⁽⁶⁾ と教師がカウンセリングを学ぶことにより、教師としてのあり方に揺らぎや葛藤が生じると指摘している。ここでいうアイデンティティとは職業アイデンティティであり、社会的に教師であると自己定義すると同時に自分自身の中に教師であることを感覚として引き受けるものである。羽田 (1999)⁽⁷⁾ はカウンセリングの研修を受けたことによりカウンセラーとしての側面が強調され、教師としての自分自身の捉え方をなくしてしまう危険性もあることを指摘している。しかしこのような自分自身の捉え方をアイデンティティ観の変容として考えるならば、それには葛藤が伴うものであり、林・大日方 (1999)⁽⁸⁾ の教師カウンセラーの成長過程の調査結果からも揺らぎや葛藤が不可欠であることが示されている。そして松本 (2001)⁽⁹⁾ は教師としてのアイデンティティ観の変容にカウンセリング研修が役に立つと述べている。

そこで本研究では、上述したような管理的傾向のピリフをもちやすいとされる教師が、短期あるいは学校内の研修ではなく、2年間という長期にわたり現場を離れ、

大学院でカウンセリングを学ぶことにより、児童生徒に対する指導態度が入学前と比べ、教師自身がその変容をどのように意識しているか、すなわち教師への大学院でのカウンセリング研修・教育の効果を明らかにすること、指導態度の変容と教師としての自分自身の捉え方(本研究ではこれを「アイデンティティ観」とした)の変容の関係を明らかにすることを目的とした。

2. 対象と方法

(1) 対象

A教育大学大学院臨床心理学及び教育相談に関するコースの修了生(現職教員のみ)319名を対象とした。191名の回答が得られ、そのうち分析可能であった160名の回答を本調査の分析に用いた(回収率59.9%、有効回答率50.2%)。

本対象大学院コースは、平成2年より心理相談室での大学院生の実習を行っており、平成12年度より臨床心理士の1種指定大学院となっている。大学院生は、修士課程1年の間に臨床心理学、カウンセリング心理学関連の授業・演習等を履修し、修士課程1年次後期あるいは、2年次より実際の心理相談(ケース)を担当することとなる。心理相談では、心理的な問題で悩んでいる幼児・児童・成人及びその家族に対し遊戯療法やカウンセリング等の臨床心理的なサービスを提供する。そして、臨床心理士によるケースの継続的指導(スーパービジョン)を受け、月に3回実施されている相談事例の検討会(ケースカンファレンス)での事例発表と参加が義務づけられている。修了までに大学院生は、平均して3~5事例を担当する。

本調査では、大学院修了が1年前の者から18年前の者まですべてをその対象としたので、その間にコースの担当教員や講義・演習等に多少の変化があったと思われる。しかし、コースの主となる教員の移動はなく、コースの基本的な姿勢の変化はあまりなかったと考え、全体をその対象とした。

(2) 調査時期

2003年3月から4月に発送と回収。

(3) 方法

郵送法による無記名の質問紙調査を行った。質問紙は以下の3構成からなっていた。

1) 「フェイスシート」

対象者となる教師の属性を知るために以下の6つの項目について回答を求めた。

- ① 性別(男, 女)
- ② 年齢(20~29歳, 30~39歳, 40~49歳, 50歳以上)
- ③ 校種(小学校, 中学校, 高等学校, 盲・ろう・養護学校, その他)
- ④ 教職経験年数

- ⑤ 大学院修了年度
- ⑥ 大学院在学時の心理相談実習（ケース）とスーパーバイズ経験の有無

2) 「教育相談的態度尺度」

教育相談的指導態度の変容を測定するために、東條・前田（1993）⁽¹⁰⁾の「教育相談アンケート」（5件法35項目）を使用した。この質問紙は、教育相談研修の受講により、その効果として教師の指導態度がいかに変容し、維持されているかを検討するため、5つの視点（Ⅰ子どもの問題行動に対する関わり方、Ⅱ教師と子どもの人間関係、Ⅲ学習指導と教育相談、Ⅳ保護者との関わり、Ⅴ教育相談に対する関心）に基づいて作成されたものである。査定の対象は、学校において児童生徒あるいは保護者との間に、望ましい対人関係を形成するための基本的態度（「教育相談的態度」）である。この質問紙では調査項目に対する応答に対し、5段階で回答を求め、その結果を教育相談的態度の程度によって、1点～5点で得点化されるものである。各視点における得点の α 係数は、Ⅰでは0.76、Ⅱで0.81、Ⅲで0.67、Ⅳで0.72、Ⅴで0.82とすべての視点である程度高い内的整合性を有していると判断される。また、全体得点に関しても、 $\alpha = 0.83$ と充分高い信頼性を示す値を得ている。

査定の対象、質問項目の視点が妥当であり、信頼性が確認されていることから、この質問紙を本研究に使用するため、現職教員28名を対象に予備調査を実施した。予備調査で得られたデータに天井・フロア効果の検討を行い、26項目からなる尺度を「教育相談的態度尺度」として用いることとした。それぞれの質問項目に対し、A教育大学大学院に入学する前と現在とについて、回想法によりどのような状態で児童生徒あるいは保護者に接しているかについて、①「まったくあてはまらない」、②「あまりあてはまらない」、③「どちらともいえない」、④「ややあてはまる」、⑤「非常によくあてはまる」という5件法で回答を求めた。

3) 「アイデンティティ観の分類」

教師としての自分、カウンセラーとして自分をどのように持って児童生徒と対応しているかについて、現在在学中の現職教員に対してインタビューを試みた結果、視覚的に図で説明しようとした者が多数おり、これをもとに分類図を作成することにした。また予備調査で得られたデータをもとに分類のタイプや数を検討し、その結果大学院でカウンセリングを学ぶ前と現在との違いを、それぞれの自分をアイデンティティ観として、8つのタイプを作成した（Fig. 1）。そして、それぞれのアイデンティティについての具体的な説明表記を示したものを本調査で用いることとした。この8つのタイプの中から入学前と現在とで、自分の考え方の変化に最もよくあてはまるものをそれぞれ選んでもらった。教示は「教師としての

アイデンティティとカウンセラーとしてのアイデンティティをそれぞれどのように持たれていますか。カウンセリングを学ぶ前と現在とで最もよくあてはまるものを選んでください。」とし、本研究でのそれぞれのアイデンティティの定義として、「教師アイデンティティ：教育の専門的な知識・技術を基盤とし個と集団を尊重し、児童を指導評価していこうとする自己のあり方」、「カウンセラーアイデンティティ：心理臨床の専門的な知識・技術を基盤とし個人を尊重し、児童生徒を受容していこうとする自己のあり方」を説明として示した。

3. 結果と考察

(1) 対象の属性

「教育相談的態度尺度」の有効回答者160名のフェイスシートによる属性をTable 1に示した。本対象大学院コースは全体的には女性の方が多いが、現職教員は7割以上が男性であった。年齢は、修了からの年数が6年以上の者が6割であり、それが40代の多さにつながっていると思われる。校種は小学校が5割近くあり、教育相談やカ

Table 1 教師の属性

	人数	%
1 性別		
男性	122	76.3
女性	38	23.7
2 年齢		
20代	0	0
30代	18	11.3
40代	108	67.5
50代	34	21.2
3 校種		
小学校	77	48.1
中学校	47	29.4
高等学校	24	15.0
盲・ろう・養護学校	1	0.6
その他	11	6.9
4 教職経験年数		
1～13年	12	7.5
14～26年	123	76.9
27～39年	25	15.6
5 修了からの年数		
1～5年	62	38.8
6～10年	39	24.4
11～15年	42	26.3
16～20年	17	10.6
6 ケース経験		
経験あり	51	31.9
経験なし	109	68.1

ウンセリングへの関心の高さを反映しているのかもしれない。大学院在学中の相談ケース経験者は3割であったが、臨床心理士の資格を目差す者が中心となってケースを担当していたからであろう。

(2) 「教育相談的態度尺度」

入学前の尺度について、天井ーフロア効果の検討とG-P分析を実施し、2つの質問項目を削除した。次に因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行い、3因子を抽出した。負荷量の小さい項目については削除し、3因子14項目を抽出した（Table 2）。

因子名については、第1因子は、授業の進め方や問題行動への児童の指導の仕方が教育相談的であるという項目が多く「学習・問題行動に対する教育相談的指導」因子、第2因子は、教育相談やカウンセリングへの興味や関心に関する項目が多く「教育相談への興味」因子、第3因子は、児童生徒への関わりや見方が教育相談的であるという項目が多く「教育相談的なかかわりの実践」因子と命名した。各因子の項目得点を合計したものをそれぞれの下位尺度得点、3つの下位尺度得点を合計したものを「教育相談的態度尺度」得点とした。

尺度の信頼性を確認するために、クロンバックの α 係数を算出した。その結果、下位尺度の「学習・問題行動

に対する教育相談的指導」では $\alpha=0.72$ 、「教育相談への興味」では $\alpha=0.73$ 、「教育相談的なかかわりの実践」では $\alpha=0.64$ 、全項目では $\alpha=0.72$ の値を得、ある程度の信頼性が確認できた。

(3) 回想による入学前の実態

対象者のA教育大学大学院入学前の基本的属性による「教育相談的態度」に違いがあるかを検討するために対象者の属性（性、年代、校種、教職経験年数、修了からの年数、在学時のケース経験）別に入学前の「教育相談的態度尺度」及び各下位尺度の平均得点の差の検定（t検定、1要因による分散分析）を実施した。

その結果、「教育相談的態度尺度」全体及び下位尺度「学習・問題行動に対する教育相談的指導」「教育相談への興味」について、いずれの属性においても有意差は認められなかった。下位尺度「教育相談的なかかわりの実践」では、校種別において有意差が認められ（ $F(2,69)=5.00, p<.01$ ）、Tukey法による多重比較（5%水準）を行った結果、小学校群が高等学校群より有意に高いことが判明した。小学校教師は高等学校教師と比較して、児童生徒・保護者に対してより教育相談的態度で関わっていたと認識していることが認められた。しかし、他の属性において有意差は認められず、「教育相談的態度」において入学

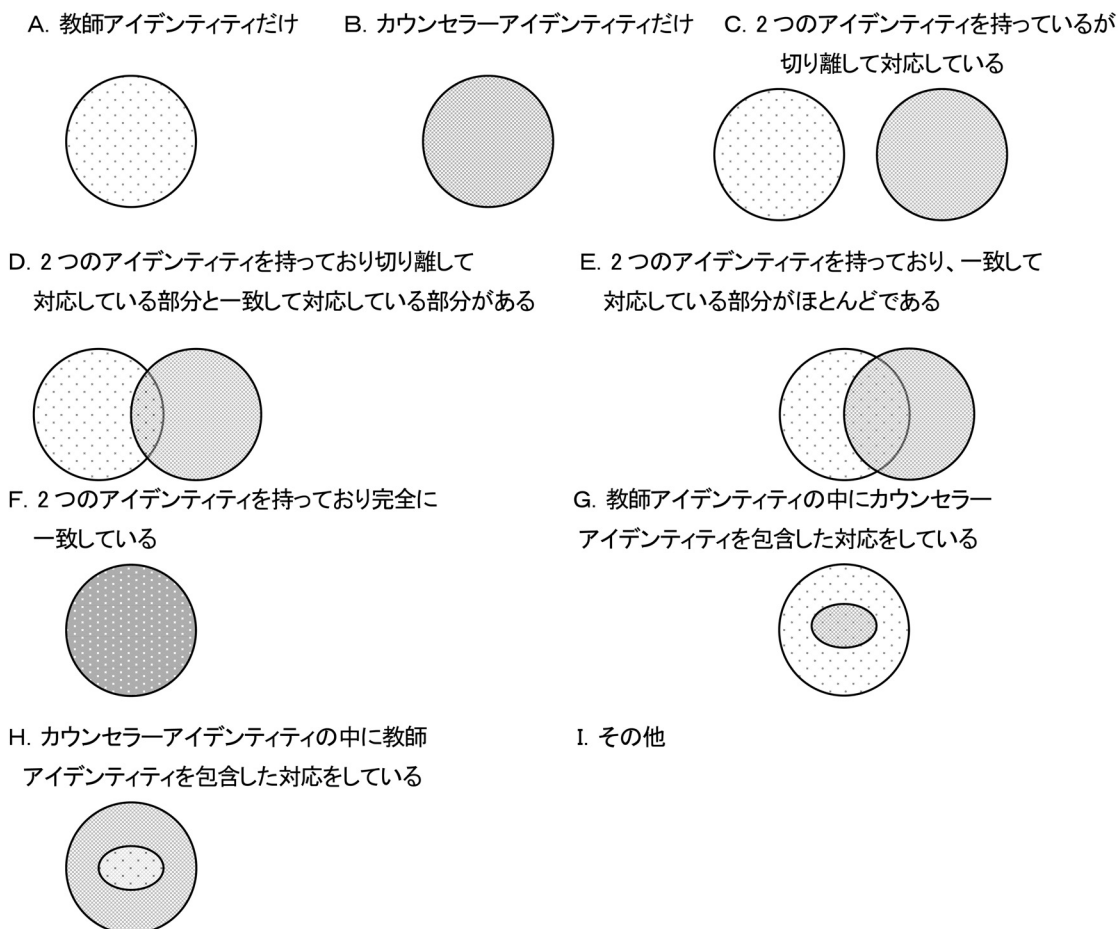


Fig. 1 アイデンティティ観分類図

Table 2 「教育相談的態度尺度」についての質問項目の因子分析結果

教育相談的態度尺度	(N=160)			
	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
【第1因子】 学習・問題行動に対する教育相談的指導				
18 授業が円滑に進むような発言をしそうな児童生徒を中心に指名しがちになる(R)	.71	-.04	.10	.52
4 意図した方向に授業がすすまないとき、強引に子どもの意見をまとめてしまうことが多い(R)	.67	.06	.03	.45
7 何度か問題行動の繰り返された児童生徒の指導を行うときは、以前の問題を持ち出して叱ってしまう(R)	.63	.00	.08	.40
8 個別指導を行うとき、他の児童やその子の兄弟姉妹と比較して叱ったり小言を言ったりすることがある(R)	.59	.15	.04	.37
2 指名した児童生徒が沈黙していると、つい発言を促したり、誘導したりしてしまうことが多い(R)	.53	.09	.07	.30
30 自分の思ったとおりに授業が進まないと、イライラすることがある(R)	.47	.00	-.05	.23
【第2因子】 教育相談への興味				
9 市販されている教育相談関係の書籍などを買い、知識の幅を広げていきたいと考えている	.05	.77	.11	.61
20 カウンセリングや教育相談に関する研修会にはできるだけ参加してみたいと思う	.10	.67	.09	.47
5 新聞や雑誌などに教育相談関係の記事が掲載されている場合には注意して目を通すようにしている	.07	.59	.03	.35
【第3因子】 教育相談的な関わりの実践				
19 テストの答案を見て、自分の指導について反省し、検討してみることがある	.05	-.02	.67	.45
24 保護者会(懇親会)などでは特に問題のない子に関しても、家庭での様子など積極的に聴くようにしている	.12	.02	.54	.30
3 担任している学級や関係のある学級のいわゆる問題児を指導するとき、その子の長所に注目しそれを伸ばすようにしている	.22	.09	.52	.32
12 児童生徒の提出物には、できる限り朱筆を入れたり、コメントを加えるようにしている	-.06	.06	.45	.21
29 児童生徒の問題行動は、教師の教育相談的態度で変わるものだと思う	-.10	.27	.41	.25
固有値	2.28	1.52	1.42	
寄与率(%)	16.32	10.85	10.17	37.33
α 係数	.72	.73	.64	

(R)は逆転項目

前の態度として認識されていたものは、ほぼ等質であったようである。

また、修了からの年数に幅があるので、修了年度による違いを検討するために現在の「教育相談的態度」の比較を行ったが、有意差は認められなかった。

(4) 指導態度の変容の認識

対象者全体の入学前と現在の「教育相談的態度尺度」及び下位尺度の平均得点を比較した結果、すべての尺度において現在の得点が入学前の得点より有意に高かった(Table 3)。本結果より、現職教師が大学院でカウンセリ

ングを学ぶことにより、学習指導・問題行動に対する指導場面や児童生徒・保護者との関わり場面で教育相談的な指導態度が強くなり、教育相談に関する関心も高くなったことにより、全体としてより教育相談的な指導態度に変容したと教師自身が感じていると言える。つまり、大学院でのカリキュラムが現職教師の指導態度の変容に有効に働き、入学前に比べると児童生徒や保護者に対する指導態度がより教育相談的なものに変容したと認識していたことが明らかとなった。

次に属性ごとに「教育相談的態度尺度」得点及び各下

Table 3 全体の「教育相談的態度尺度」の得点（入学前－現在） df=159

	入学前 (N=160)		現在 (N=160)		t 値	判定
	平均	SD	平均	SD		
教育相談的態度尺度	46.90	6.03	53.43	5.85	-13.39	***
【下位尺度】						
学習・問題行動に対する指導	18.61	4.06	21.66	3.49	-11.60	***
教育相談に関する関心	9.89	2.37	11.86	2.25	-8.89	***
児童生徒・保護者との関わり	18.40	2.59	19.91	2.57	-9.56	***

***p<.001, SD standard deviation

位尺度得点に対する、群×回想段階（入学前，現在）を要因とする分散分析を行った。その際、各カテゴリーの人数は無作為抽出により同数にしてから検定を実施した。その結果、すべての属性で交互作用は認められなかった。各要因の主効果については（Table 4～Table 9）、すべての属性で調査段階の主効果が認められ、現在の得点が入学前より有意に高かった（ $p<.001$ ）。本結果から、性別・年齢・校種・教育相談経験年数・修了後年数に関わりなく、大学院でカウンセリングを学ぶことは、実際の学校場面で児童生徒に対しての指導態度がより教育相談的なものに変化したと教師が感じていることが明確となった。大学院でのケース経験については、群の主効果が、「教育相談的態度尺度」全体と下位尺度「教育相談への興味」で、ケース経験あり群がケース経験なし群より有意に高かった（ $p<.05$ ）。つまり、大学院在学時にケースを担当した教師は、しなかった教師と比べ、著しい指導態度の変容がみられ、教育相談に関する関心を強く持つようになったことが明確となった。A教育大学大学院でケースを担当する院生は、先に述べたように3～5事例のカウンセリングを担当し、臨床心理士によるケースの継続的スーパービジョンを受け、ケースカンファレンスで事例発表を行う。このような大学院でのシステムが有効に働き、ケース経験ありの教師の指導態度がより教育相談的なものに変容したと認識していると考えられる。

下位尺度では、群の主効果が、性別において下位尺度「教育相談への興味」で、女性が男性より有意に高かった（ $p<.01$ ）。國分（1990）⁽¹⁾は、「生徒指導」を「現実原則・父性原理」、「教育相談」を「快楽原則・母性原理」ととらえているように、カウンセリング・マインドは受容・共感をベースとした母性的イメージと適合しやすいと考えられる。本結果は、「女性性」として社会から求められている特性がカウンセリングと親和性があり、女性教師は教育相談を志向しやすくなることを示唆するものと考えられる。

また、校種別において下位尺度「教育相談的かわりの実践」で、有意差が認められた（ $p<.01$ ）。そこでTukey

法による多重比較（5%水準）を行った結果、小学校群が高等学校群より有意に高いことが判明した。これは入学前と同様の結果であり、2年間の研修によってこの意識の差は変化しなかったということである。小学校では学級担任が全教科を教えることが多いのに対し、高等学校では専門性が高く教科担任制をとっていることが多いこと、また小学校では高等学校と比べ対象児童生徒の年齢が低いこと等にみられるように、小学校教師・高等学校教師それぞれをとりまく環境が異なることから生じたものと考えられる。この環境の差により、小学校教師の方がより児童生徒・保護者と親密な関係を作りやすく、より教育相談的な態度で関わっていると考えられる。また、大学院での研修の間も目標としていた指導態度やカウンセリング対象も異なり、その差には変化が見られなかったのであろう。

性別・校種別・ケース経験別以外の属性においては、群の主効果は認められなかった。

(5) アイデンティティ観タイプの変容

1) タイプ別人数

入学前と現在とについて、教師としての自分とカウンセラーとしての自分をそれぞれどのように認識して、児童生徒・保護者に対応しているかを比較するため、8つのタイプ図の中からもっとも当てはまるものを選んでもらった。それぞれのタイプ別の人数を入学前と現在別にFig. 2に示した。

まず、入学前のアイデンティティについてであるが、大学院に入学する前からC, D, Gといった教師とカウンセラー両方のアイデンティティをなんらかの形で持っていたと回答した者が半数以上いた。これは校内で教育相談担当であったり、教育相談センターなどに勤務経験があったり、あるいは個人的にカウンセリングに興味があり、カウンセリングの実践を行っていた者であると考えられる。特に現職教員で臨床心理士を目指す者はカウンセリングへの興味関心が高く、様々な経験をすでに持っている者であることが多い。

次に、回答のあった147名のうち128名（87%）の教師

Table 4 性別群における「教育相談的態度尺度」の分散分析結果 (F)

	男性群 N=38		女性群 N=38		群 段階		多重比較
	入学前	現在	入学前	現在	df=1/74	df=1/74	
教育相談的態度尺度	46.76	52.44	47.92	54.53	2.24	73.20***	
	5.90	5.75	5.61	5.38			
【下位尺度】							
学習・問題行動に対する指導	18.71	21.68	18.37	21.53	0.1	59.90***	
	4.00	3.28	3.92	3.68			
教育相談に関する関心	9.53	11.08	10.55	12.34	7.20**	24.25***	女性>男性
	2.52	2.63	2.27	2.03			
児童生徒・保護者との関わり	18.53	19.71	19	20.66	1.6	35.60***	
	2.51	2.65	2.86	2.56			

下段は標準偏差 **p<.01, ***p<.001

Table 5 年代別群における「教育相談的態度尺度」の分散分析結果 (F)

	30代 N=18		40代 N=18		50代 N=18		群 段階	
	入学前	現在	入学前	現在	入学前	現在	df=2/51	df=1/51
教育相談的態度尺度	50.22	55.11	47.00	53.78	46.39	53.06	1.60	54.57***
	5.17	5.31	6.14	6.99	6.03	6.23		
【下位尺度】								
学習・問題行動に対する指導	20.00	22.50	18.89	21.94	18.78	22.39	0.30	60.40***
	4.35	4.18	3.64	3.94	3.64	2.45		
教育相談に関する関心	12.11	12.17	9.39	11.61	10.22	11.50	1.23	23.88***
	2.39	2.28	2.48	2.73	1.63	2.57		
児童生徒・保護者との関わり	19.28	20.44	18.72	20.22	17.39	19.17	2.34	21.13***
	2.35	2.09	2.65	3.00	2.35	2.84		

下段は標準偏差 ***p<.001

Table 6 校種別群における「教育相談的態度尺度」の分散分析結果 (F)

	小学校 N=24		中学校 N=24		高等学校 N=24		群 段階		多重比較
	入学前	現在	入学前	現在	入学前	現在	df=2/69	df=1/69	
教育相談的態度尺度	47.95	53.21	46.42	53.17	45.29	50.29	2.31	67.28***	
	5.95	5.97	5.36	5.30	5.17	5.09			
【下位尺度】									
学習・問題行動に対する指導	18.75	20.46	18.75	21.42	17.83	20.54	1.38	62.27***	
	3.53	3.12	3.79	2.34	3.70	3.23			
教育相談に関する関心	10.25	12.33	9.54	11.33	10.71	11.50	1.36	19.98***	
	2.44	2.39	2.43	2.71	2.31	2.02			
児童生徒・保護者との関わり	18.96	20.42	18.13	19.42	16.75	18.25	6.26**	29.42*** 小学校>高等学校	
	2.96	2.28	2.40	2.75	1.85	2.11			

下段は標準偏差 **p<.01, ***p<.001

としての自分のアイデンティティ観が入学前のもものと変換し、変化しなかったのは19名(13%)であった。また、この結果で注目したいのは、①入学前は40名(27%)いたA(教師としての自分だけ)で対応している教師が現在は全くなくなり、そのうち14名はDに、14名はGに、6名はEにそれぞれ変化したこと、②また入学前は24名(16%)いたC(2つの側面の自分を持っているが切り離して対応している)が現在は5名(3%)と著しく減少しており、残りの13名はDに、6名はGに変化したこと、③さらに入学前は49名(33%)いたD(2つの側面の自分

を持っており切り離して対応している部分と一致して対応している部分がある)は変化しなかった者が9名、14名はEに、17名はGに、6名はHに変化していた一方で、他からDに変化してきた者が40名いたことの3点が挙げられる。これらの結果から、教師が大学院でカウンセリングを学ぶことにより、教師としての自分とカウンセラーとしての自分の2つのアイデンティティ観を持つようになり、さらにこの2つのアイデンティティ観は切り離されるのではなく、一致(統合)の型へと変容したと自分では認識しているという結果となった。つまり、単に二

Table 7 教職経験年数別群における「教育相談的態度尺度」の分散分析結果 (F)

	1～13群 N=12		14～26群 N=12		27～39群 N=12		群 段階	
	入学前	現在	入学前	現在	入学前	現在	df=2/33	df=1/33
教育相談的態度尺度	47.33	54.08	46.67	52.92	45.58	50.67	0.79	57.14***
	6.20	6.63	6.02	3.17	5.50	5.69		
【下位尺度】								
学習・問題行動に対する指導	18.92	22.08	18.58	20.92	17.58	20.28	0.62	57.14***
	5.07	4.94	4.03	2.81	3.31	2.71		
教育相談に関する関心	10.67	12.25	9.92	12.25	10.25	11.50	0.31	32.08***
	2.84	2.53	1.56	1.48	1.42	2.07		
児童生徒・保護者との関わり	17.75	19.75	18.17	19.75	17.75	19.08	0.17	21.33***
	3.31	2.83	2.24	1.14	2.26	2.75		

下段は標準偏差 ***p<.001

Table 8 修了年数別群における「教育相談的態度尺度」の分散分析結果 (F)

	1～5群 N=17		6～10群 N=17		11～15群 N=17		16～20群 N=17		群 段階	
	入学前	現在	入学前	現在	入学前	現在	入学前	現在	df=3/64	df=1/64
教育相談的態度尺度	48.35	54.35	45.06	53.71	48.29	54.35	45.94	52.47	1.11	89.47***
	4.64	4.37	6.65	5.29	5.30	5.56	6.14	5.71		
【下位尺度】										
学習・問題行動に対する指導	18.53	21.41	17.29	21.00	19.47	22.00	17.88	21.06	0.70	64.04***
	4.29	4.39	3.04	3.64	4.19	3.72	3.79	2.61		
教育相談に関する関心	11.18	12.35	9.59	12.35	10.71	12.24	10.18	11.41	1.16	30.52***
	2.04	1.69	2.90	2.00	1.57	2.48	1.81	2.15		
児童生徒・保護者との関わり	18.64	20.59	18.18	20.35	18.12	20.12	17.88	20.00	0.29	67.04***
	2.50	1.70	2.77	1.93	2.50	2.42	2.74	2.89		

下段は標準偏差 ***p<.001

Table 9 ケース経験別群における「教育相談的態度尺度」の分散分析結果 (F)

	経験あり N=51		経験なし N=51		群 段階		多重比較
	入学前	現在	入学前	現在	df=1/100	df=1/100	
教育相談的態度尺度	48.04	55.41	47.2	52.71	4.89*	149.91***	経験あり>経験なし
	6.57	6.13	5.33	5.65			
【下位尺度】							
学習・問題行動に対する指導	18.94	22.35	18.94	21.61	2.51	94.35***	
	4.75	3.82	2.95	2.76			
教育相談に関する関心	10.41	12.71	9.78	11.39	4.93*	72.06***	経験あり>経験なし
	2.28	1.7	2.17	2.97			
児童生徒・保護者との関わり	18.69	20.35	18.47	19.71	0.78	64.64***	
	2.33	2.53	2.61	1.29			

下段は標準偏差 *p<.05, ***p<.001

つの考え方や態度を別々に身につけるようになったというのではなく、二つのアイデンティティが自己の内部で安定した形で、落ち着いて受けとめられるようになったということだと思われる。

2) タイプ別「教育相談的態度尺度」得点の比較

入学前の各教師のタイプが教育相談的態度にどのように関連しているのかを見るために、入学前のタイプ別の「教育相談的態度尺度」得点とその下位尺度得点に対する、群 (A群, C群, D群, E群, G群) ×回想段階 (入学前,

現在) を要因とする 5 × 2 の分散分析を行った。ただし、B, F, H, Iタイプは10名以下の回答であったため分析には用いなかった。その結果、すべての尺度で交互作用は認められなかった。次に、各要因の主効果は、回想段階の主効果が「教育相談的態度尺度」及びすべての下位尺度で有意であった (Table 10)。また、すべての尺度で現在の得点が入学前と比べ有意に高いことが認められた。タイプ別の「教育相談的態度尺度」の得点変化を見ると、A群の教師の得点上昇が最も高かった。これは、

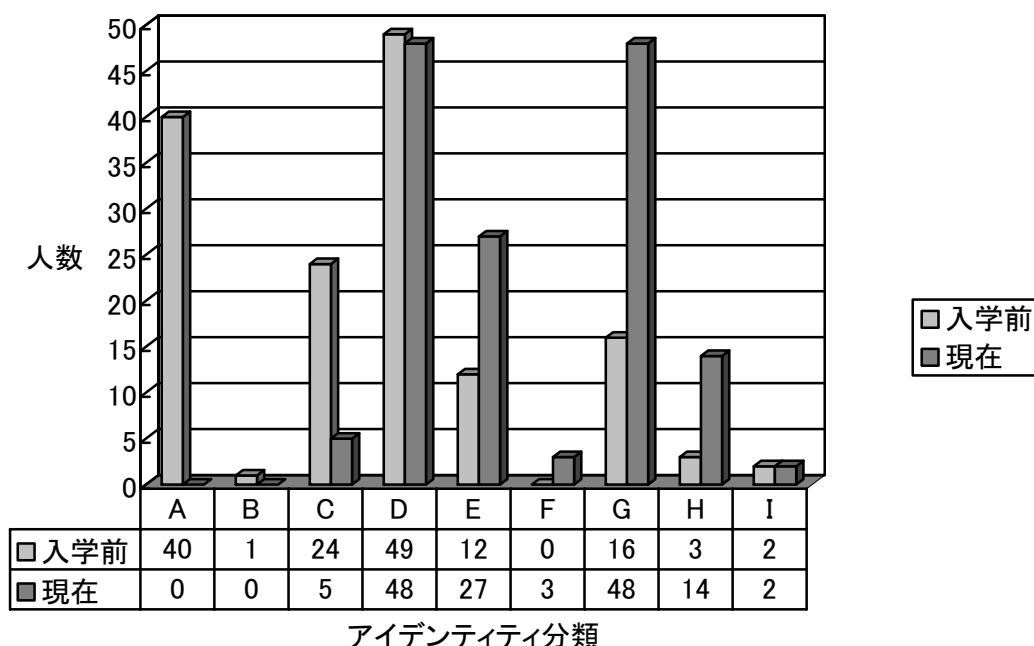


Fig. 2 アイデンティティ別人数の変容

Table 10 アイデンティティ別群における「教育相談的態度尺度」の分散分析結果 (F)

	A群 N=12		C群 N=12		D群 N=12		E群 N=12		G群 N=12		群	段階	多重比較
	入学前	現在	入学前	現在	入学前	現在	入学前	現在	入学前	現在			
教育相談的態度尺度	45.75	55.08	43.33	50.75	49.92	54.08	51.50	55.00	47.92	55.67	2.32	64.17***	
	8.86	7.04	4.64	4.18	5.45	4.40	6.92	8.38	6.39	3.89			
【下位尺度】													
学習・問題行動に対する指導	17.83	21.83	15.66	19.41	20.75	22.75	20.33	22.75	19.67	22.92	2.67 *	45.24***	D, E>C
	6.25	4.49	3.55	4.56	3.11	2.14	4.33	4.63	3.89	2.94			
教育相談に関する関心	9.17	12.17	9.33	11.25	11.17	12.25	11.75	12.33	9.83	12.25	1.65	29.40***	
	2.82	2.04	2.87	2.92	1.90	1.91	2.05	2.15	2.59	1.71			
児童生徒・保護者との関わり	18.75	21.08	18.33	20.08	18.00	19.08	19.42	19.92	18.42	20.50	0.65	36.75***	
	3.17	2.64	2.90	2.31	2.09	1.98	2.19	3.00	2.47	1.44			

下段は標準偏差 *p<.05, ***p<.001

教師としての自分だけを持って入学した教師の指導態度の変容が最も大きかったことを示している。入学前に教師としての自分だけで対応していた教師は現在全員の考え方が変容し、指導態度も著しく変容したという本研究の結果から、教師の指導態度の変容はその背景となる自分自身のアイデンティティ観の変容が大きな要因となることを示唆するものと考えられる。

次に群の主効果は、下位尺度「学習・問題行動に対する教育相談的指導」において有意な差が認められた (p<.05)。そこでTukey法による多重比較 (5%水準) を行った結果、D群とE群がそれぞれC群より有意に高いことが判明した。教師とカウンセラーの2側面の自分を一致させて児童生徒に対応している教師は、2側面を切り離して対応している教師より、学習・問題行動に対する指導においてより教育相談的な対応を入学前も現在もしていることが明らかとなった。

4. 全体的考察

本研究の結果から、教師が大学院でカウンセリングを学ぶことにより、教師としての自分とカウンセラーとしての自分という2つ側面を持つようになり、その2側面は切り離されるのではなく、統合の形へと変化したと感じているということが明らかとなった。また、指導態度もより教育相談的なものに変容し、その変容は修了後経過している年数とは関係ないことが明らかとなった。岩永ら (1995) は、A教育大学大学院について、大学院新設の理由として「2年間という長期にわたり、教育について体系的に学習・研究活動を行う中で、現職教員としてのアイデンティティを振り返り、その変容をはかること、特に教員としての力量形成を図ることが社会的に必要とされたから。」⁽¹²⁾ と大学院教育が現職教員の力量形成の場だけでなく、アイデンティティ変容の場とも成りうると述べている。本研究でも大学院で学んだほとんどの

教師のアイデンティティ観が変容したと感じているという結果が得られ、大学院教育が教師のアイデンティティ観の変容をもたらすことが明らかとなった。河村（2000）は、「教師の指導行動・態度を変容させるためには、その背景にある教師の教育観や価値観・児童観を変容させることが根本的な変容につながる。」⁽¹³⁾と述べている。本結果と考え合わせると、教師が大学院でカウンセリングを学ぶことにより、根本となる自分自身の考え方が変容し、さらに教育観や価値観・児童観が変容し、結果的に教師の児童生徒に対する指導態度がより教育相談的なものに変容したと考察する。現職教員が学校現場を離れ大学院教育を受けることは、管理的な教師特有の文化を持つ教師社会の場から離れ、新たに自由で学究的な雰囲気の中で教育学を学び、従来の教師文化の枠を問い直すという機会を得ることにつながっているのではないだろうか。本研究の結果を考えると、教師が大学院教育を受けたことでアイデンティティ観が変容したと短絡的にとらえるのではなく、大学院教育に加え教師文化に影響を受けてきた現職教員が2年間学校現場を離れることによって、教師特有の価値観・教育観・児童観を問い直すことができ、アイデンティティ観を変容させることができたのではないかと推測する。

また本研究では、教師が心理相談実習（ケース経験）をすることにより、実際の学校場面で児童生徒に対してより教育相談的な指導態度になっていたと感じていることが明らかとなった。手塚（1997）は、カウンセリングや心理療法に魅力を感じて臨床体験を希望する教師が増えてきたことに対し、「教育相談技術の向上もさながら、ケースを持つことの意味は、1対1から見える子どもの内的世界に触れた経験知が1対集団の学校の世界に生かされるためのきっかけの場となることが多い」⁽⁶⁾と述べ、教師がケースを持ち個の内面理解を深めることは、実際の学校場面で集団を理解する時に生かされるととらえている。しかし、もう一方では「学級経営のうまい教師でもケースを持った後の感想や事例研究会の話し合いでは、学校場面で見えない子どもの姿が見えることによって、学校場面で見えていたはずの子ども像に不安を感じはじめ、しきりに反省したり、戸惑ったりして教師としてのアイデンティティが揺るがされることになる。」⁽⁶⁾と教師が闇雲にケースを持つことに対し危惧を表している。このように教師がカウンセラーとして個と直面するとき、今まで身につけてきた教師としてのスキルや経験知が通じないことに戸惑いや不安を覚え、教師としての自分とカウンセラーとしての自分との間に葛藤が生じ、どっちつかずの不安定なアイデンティティとなると推測される。林・大日方（1999）は、教師カウンセラーの成長の様相とその成長を促進する諸要因について検討を行い、「スーパーバイザーが、教師側に生じる悩み・不安・葛藤・ジ

レンマなどの解消・克服・軽減へ導くための援助自体に、カウンセラーとしての訓練の要素が含まれていたのである。（中略）スーパービジョンを受けることで一致した状態になれるといえる。」⁽⁸⁾と述べ、スーパービジョンを受けることが教師カウンセラーに生じる内的葛藤を軽減し、自己成長を促すと指摘している。ケースを持ちカウンセラーとしての見方や考え方を身につけようとする過程の中で、これまで教師として培ってきた経験知や指導態度に裏付けられた自信が崩れ、教師としての自分が揺らぎ、学校現場で2つのビリーフを持つことに葛藤が生じると考えられる。林・大日方が述べているように、この内的葛藤の解消・克服・軽減がスーパービジョンを受けることで図られ、そしてその過程で教師として、またカウンセラーとしての成長がみられると推測する。今回対象となった教師は、ケースを持つためにはスーパービジョンを受けることが義務づけられており、スーパービジョンを受けることで教師としての自分を見失ったり、自信をなくしたりすることなく、学校現場復帰後も教師として児童生徒に対してより教育相談的な指導態度で関わるのができたと考えられる。

現代の多様化・深刻化する様々な児童生徒の問題に対応するためには、教師自身の変容が必要である。そしてその変容のための1つの方法として、大学院での2年間の教育・研修及び、カウンセリングの実習が有効に働くことが本研究の結果から示唆されたといえる。

5. 今後の課題

本研究では、郵送法による質問紙調査であったため回収率が59.9%と低く、その対象に偏りがあった可能性が考えられる。また、質問紙も入学前と現在について同時に回答する形をとっており、現在のほうが入学前より良いはずだというバイアスのかかっている可能性があり、本結果はその点において慎重に扱う必要がある。また、対象者の修了後年数にかなりの幅があり、修了後どのような立場で教育相談やカウンセリングに携わってきたかなども現在の指導態度に影響あると思われる。今回の分析では修了年度による違いはみられなかったもので、全体をまとめて分析を行ったが、今後は在学中から修了後に渡って縦断的な研究をしていくことによって、大学院での2年間のカウンセリング研修の効果をより明確に示すことができると考える。

本研究では、大学院でカウンセリングを学んだ教師の指導態度やアイデンティティ観の変容を明らかにすることを目的としたが、対象者は2年間という長期にわたり学校現場を離れ大学院教育を受けている。大学院教育に加え、教師文化に影響を受けてきた現職教員が2年間学校現場を離れることによって、教師特有の価値観・教育観・児童観を変容させ指導態度やアイデンティティ観の

変容が認められたのではないかと推測される。この推測は学校現場を離れずにカウンセリング研修を受けている現職教員や短期の研修等との比較によって今後明らかにされるべき課題である。

教師が現場を離れ大学院で学ぶ機会は少なく今後も拡大される見込みは少ないのかもしれないが、教師文化から離れ大学院という場でカウンセリングを学ぶことで、これまでの教師生活で得たものをいったん降ろし見つめ直すことができる。それにより教師としての自分とカウンセラーとしての自分が統合され、教育相談的な指導態度である「指導」と「受容」が可能になり現在の様々な児童生徒の問題に対応することができるようになるのだろう。

－引用文献－

- (1) 上地安昭「心の教育としての教育相談」『月刊生徒指導』, 31(2), 60-65, 2001
- (2) 中央教育審議会答申『新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機－』, 1998
- (3) 河村茂雄・國分康孝「小学校における教師特有のピリーフについての調査研究」『カウンセリング研究』, 29, 44-54, 1996
- (4) 河村茂雄・田上不二夫「教師の指導行動・態度の変容への試み(1)－教師特有のピリーフと指導行動・態度との関係－」『カウンセリング研究』, 31(2), 126-132, 1998a
- (5) 河村茂雄・田上不二夫「教師の指導行動・態度の変容への試み(2)－教師のピリーフ介入プログラム効果の検討－」『カウンセリング研究』, 31(3), 270-285, 1998b
- (6) 手塚光善「学校教育にとって教育相談とは何か」『カウンセリング研究』, 30(1), 69-71, 1997
- (7) 羽田紘一「教員研修の問題点と提言」國分康孝編『学校カウンセリング』日本評論社, 133-140, 1999
- (8) 林民和・大日方重利「学校教育相談における教師カウンセラーの成長過程(第2報)－教師カウンセラーの成長過程(専門性の習得)と心理的困難の解消・克服・軽減との関係について－」『大阪教育大学実践学校教育研究』, 3, 129-158, 1999
- (9) 松本剛「教師のためのカウンセリング研修の意味」『月刊生徒指導』, 31(2), 54-59, 2001
- (10) 東條光彦・前田基成「教育相談研修による教師の指導態度の変容とその維持に関する研究」『カウンセリング研究』, 26(1), 45-53, 1993
- (11) 國分康孝「これからの学校カウンセラー－今日的課題－」『児童心理』, 44(13), 9-21, 1990
- (12) 岩永定・田浦桂三・川村肇・芝山明義・益子典文・青木真理・八木成和・齋藤智・角田豊・大西久男

「現職教員の教育観とその変容可能性に関する調査研究－鳴門教育大学大学院の修了生調査を通じて－」

『鳴門教育大学研究紀要』, 10, 63-77, 1995

- (13) 河村茂雄『教師特有のピリーフが児童に与える影響』風間書房, 2000