東海大学課程資格教育センター論集
第18号
DOI: 10.18995/24348872.18.33

〈研究ノート〉

こころのエネルギーを補給する教員の対応

―教職課程の学生の教員体験分析―

青山（開田）有希・小湊 真衣

1．問題意識と目的

近年学校現場は，不登校・いじめ・体罰などの多様な問題を抱えている．例えば，不登校について，本山（2011）は，不登校児童生徒の10％程度を適応指導教室が対応していると述べている．また，開田（2017）では，不登校の子どもが適応指導教室に通うことで，子どものこころに，エネルギーが補給されたことが指摘されている．同様に，植村・岸澤（2008）においても，適応指導教室が生徒のパワーレス状態を克服しエンパワーするプロセスを支援し，結果として，エンパワメントさせる機能をもつと指摘されている．このように，子どもの抱える問題については，教員等の大人が子どものこころをエンパワーしたり，エネルギー補給を行ったりする視点が必要である．

子どものこころを捉える視点の一つとして，菅野（2007）は「こころの土台」作りの重要性を指摘している．菅野（2007）では，「こころの土台」とは，例えば，穏やかな気持ちで人と関わったり，意欲的に学習や部活動に取り組んだりするために必要な子どもの行動を支えている基盤であり，これは「こころのエネルギー（精神的充足）」と「社会生活の技術（社会適応力）」の2つから構成されており，「こころのエネルギー（精神的充足）」とは「元気の素」や「やる気の素」であるとしている．

菅野・綿井・加藤（2012）では，子どもにやる気を出すよう伝えても，実際に子どもからやる気を引き出すことはなかなかできない現状があることを指摘している．さらには，学業不振や無気力等の問題の背後には，子どもからやる気を吸い取ってしまうような働きかけがあったり，子どもがいくら勉強を頑張ろうと自分自身で思っていても家庭の中でけんかや不安なことがあれば，そのことが気になり，勉強どころではなくなってしまったりする現状が少なくないことを指摘している．それらを踏まえ，子どもがやる気をもつ原動力として，①子ども自身が安心できること，②楽しい体験，③認められる体験から構成される心のエネルギー（精神的充足）の必要性を述べている．また，菅野・綿井・加藤（2012）は，子どもにわかりやすく伝えるために，心のエネルギー（精神的充足）とは，子ども自身がやる気をもつ原動力となるものであり，「元気の素」「やる気の素」であると定義している．

「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給と近似の概念としてはエンパワメントがあげられる．巴山・星（2003）によると，エンパワメントとは，「人々が他者との相互作用を通して、自ら最適な状況を主体的に選びとり、その成果に基づくさらなる力量を獲得していくプロセスと定義」されている． エンパワメントされるに至る一つの働きかけとして「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給があるといえる．例えば，学校に行きたくないと子どもが教師に伝えた場合，教師が子どもに「あなたは，どうしたい？可能な範囲でいいから教えて．」と子ども個人の主張を支援することもエンパワメントの一つの働きかけであり，また「今の正直な気持ちを話してくれてありがとう」と子どもの気持ちを認め，そのことに労いの意を伝え，「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給を行うことで子どもは，エンパワメントされた状態になる．

支援という視点から検討した小高（2010）では，マズローの欲求階層における①生理的欲求②安全・安定の

欲求③所属・愛情の欲求④承認・尊重の欲求⑤自己実現の欲求を捉えた時に，カウンセラーは③④⑤に関する仕事を行っているとの見解が示されている．菅野（2008）では，こころのエネルギー（精神的充足）「親や先生から守られ，見守られ，愛され，大事にされること」や「よい面を認められ，ほめられた時」に補給されると指摘されている．菅野（2008）の指摘内容から，マズローの述べる所属・愛情の欲求や承認・尊重の欲求を人が求めているときの働きかけの一つの方法として，カウンセラーに限らず，保護者や教師が「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給を行うことは，具体的な働きかけの一つの方法と理解することができる．

また，菅野（1995）は，我が国の教育で，「やる気」や「意欲」という言葉が多々使われているにもかかわらず，子どもの「やる気」や「意欲」を引き出す具体的な働きかけ方法について開拓されていない現状を指摘している．その働きかけの具体的な方法として，「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給の重要性を述べている．つまり，先にも述べた通り，子どもがエンパワメントされるために，「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけが重要である．その際に，巴山・星（2003）のエンパワメントの定義にある「他者との相互作用」が重要であるといえる．つまり，「こころのエネルギー（精神的充足）」は，「親や先生から守られ，見守られ，愛され，大事にされること」や「よい面を認められ，ほめられた時」に補給されるということは，そこに他者の存在や他者からのフィードバックがあると理解できる．学校教育においては教師の関わり，友達との関わり，家庭においては保護者の関わりから，子どもは「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給され，その結果エンパワメントされる．

このようにエンパワメントや「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給では，「他者との相互作用」が重要視されている．一方，アドラーは，他者から承認を求めることを否定的に捉えている（岸見・古賀，2013）．アドラーの考え方とエンパワメントや「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給の考え方を比較すると，前者は，賞罰教育の影響により，ほめてもらいたいという目的から適切な行動をとる，ほめてくれる人がいなければ不適切な行動をとるというライフスタイルが確立される等を理由に，他者から承認を求めることを否定的に捉えている．後者は「他者との相互作用」により「力量を獲得していく」，つまりパワーレスの状態からいかにしてパワーを身につけていくか，その一つの働きかけの方法として，「親や先生から守られ，見守られ，愛され，大事にされること」や「よい面を認められ，ほめられた時」に「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されるという見解から，他者の存在や他者からのフィードバックを肯定的に捉えている．それに加え，菅野（2008）では，子どもが大人になった時に，自分で自分を元気づけ，励ますし，自立的に歩む人間になるために，自分で「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する方法，例えば，自分のよさを認めたりほめたりすること等を教える必要性を述べている．つまり，ほめる・ほめないという他者から承認されるか否かという視点ではなく，他者の存在やフィードバックをきっかけに，そこから，学ぶことで，自分の気づいていないよさやありのままの自分への自己理解やフィードバックを行い，自分で自分自身を肯定・承認できる方法を身に着けることを重視している．

「こころの土台」の2つ目の構成要素である「社会生活の技術（社会適応力）」とは，菅野・綿井・加藤（2012）によると，「自分の気持ちをしっかり伝える，時には我慢したり順番を待ったりできる，今自分が何をすべき状況なのかを正しく判断する，問題が生じたときに自分なりに解決する，友だちや先生とそれなりに親しく関わる，思いやりの心をもつ」などのことである．

菅野・綿井・加藤（2012）は，子どもの「こころの土台」を構成している「こころのエネルギー（精神的充足）」と「社会生活の技術（社会適応力）」の状態を保護者や教員が数値やグラフで把握することで，子どもへの具体的な対応・働きかけができ，子どもは，十分な「こころのエネルギー（精神的充足）」と適切な「社会生活の技術（社会適応力）」を身につけることで，自己発揮できるという考えのもと，この2つを測定するために，「精神的充足・社会適応力」評価尺度（以下，KJQ―M）を作成した．

KJQ－M では，3特性からなる「こころのエネルギー（精神的充足）」と6特性からなる「社会生活の技術（社会適応力）」を測る．具体的には，「こころのエネルギー（精神的充足）」の3特性は，①安心感②楽しい体験③認められる体験，「社会生活の技術（社会適応力）」の6特性は，①自分の気持ちを伝える技術②自分をコントロールする技術③状況を正しく判断する技術④問題を解決する技術⑤人とうまくやっていく技術⑥人を思いやる技

術から構成されている．

不登校等の未然防止のために文部科学省（2003）では，「児童生徒が不登校とならない，魅力あるよりよい学校づくりのための一般的取組」として，①新学習指導要領のねらいの実現②開かれた学校づくり③きめ細かい教科指導の実施④学ぶ意欲を育む指導の充実⑤安心して通うことができる学校の実現⑥児童生徒の発達段階に応じたきめ細かい配慮の6点をあげている．これらは，KJQ-M における「こころのエネルギー（精神的充足）」の3特性，①安心感②楽しい体験③認められる体験が大きく関連すると推察される．不登校等のない魅力ある学校作りには，教員による守られた環境のもとで，これらの3特性が満たされること，つまり，教員が子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことは重要であるといえる．

KJQ-M については，学校現場への教育的検討は多々行われている．例えば，綿井・猪熊・加藤・桂川・中村・菅野（2012）や綿井・菅野・桂川・加藤・増田・中村・原口（2013）は，KJQ-M の測定結果から作成した二次元布置図は学級集団の現状を反映しており学級経営に生かすことができる可能性を示唆している．また綿井・菅野・増田・藤井・山田・加藤・桂川（2014）は，KJQ-M によって集められた子どもの回答を統計的に処理することに加え，子どもの回答を子どもの「声」として受け取り，子どもを理解する材料にできる可能性を指摘した．そのほか山田・菅野・藤井・桂川（2015）は，KJQ-M の結果が子どもの放課後の過ごし方とも関連していることを指摘している．このように KJQ-M の有用性は様々な研究結果によって示唆されているが，KJQ-M を用いて行われたこれらの調査はいずれも中・高校生を対象にしたものであり，大学生を対象とした KJQ-M の視点を活かした研究は行われていない．また、KJQ-M の3特性や6特性を用いた「精神的充足・社会適応力」に関する教員の働きかけに関する研究などもほとんど行われていない．これはおそらく KJQ-M の対象が小・中・高校生を対象とした尺度であるためだと考えられる．子どもを対象とした教育的検討はもちろん必要ではあるが，学校教育を成立させるためには，教員側の検討も欠かせない．両者があってこそ学校教育が成り立つといえる．そのことをふまえれば，「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給することができる教員についての検討は必要であろう．また「こころのエネルギー（精神的充足）」と「社会生活の技術（社会適応力）」で構成される特性は，3特性，6特性の他にもあるのか等、構成要素や内容に関するさらなる検討も必要であろう．

そこで，本研究では2点の目的のもと検討を行う．まず 1 つは，教職を志す学生が，どのような教員の対応・言葉・働きかけにこころのエネルギー（精神的充足）を補給されたと感じたかを明らかにすることである．分析する視点として，KJQ － M の「こころのエネルギー（精神的充足）」を構成する3特性，①安心感②楽しい体験③認められる体験を基本とするものの新たな試みとしてこの3特性以外にも「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する特性はあるのではないかという視点をもって，分析を行う．2つ目は、教職を志す学生が子どものこころのエネルギー（精神的充足）を補給する教員にはどのような共通点があると考えているかという点を明らかにすることである．

今回、教職を志す学生を調査の対象にした理由は，①彼らは数年前まで KJQ-M が対象とする小・中・高校生であり，最近までそれらの学校生活を体験している，②彼らは教員を志しているため，今まで出会った教員や自分の学校体験を振り返る活動を日々，教育課程における学習で行っているため，子どもの感覚と教員の感覚の両方を兼ねそろえていると考えられたためである．

教員にとって，子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことは重要である．教職を志す学生を対象にすることで，KJQ-M の「こころのエネルギー（精神的充足）」の特性を再検討でき，「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給できる教員の共通点を明らかにできる可能性があると考えられた．

本研究では，これらの考えのもと，①教職を志す学生が，どのような教員の対応・言葉・働きかけに「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じたかを分析し，②教職を志す学生が子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員にはどのような共通点があると考えているかを明らかにし，教職を志す学生が将来「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給できる教員になるために，教職課程でどのような教育内容・支援・実践等を行うべきかという点を提示し，今後の教職課程における教育実践への一助にできればと考える．

2. 方法

2-1　調査協力者

関東圏の私立大学にて教職科目を履修している学生を対象として協力者を募った．調査への賛同が得られた協力者のうち，回答内容に不備があったものを除き，最終的に教職課程履修中の学生50名（男性42名，女性8名，平均年齢19.74歳，SD=0.72）からの協力を得た．

2-2　手続き

2019年6月中旬から同月下旬にかけて，授業中の学習として，ワークシートへの取り組みを行った．授業終了後に，資料としてワークシートの提供について相談を行い，賛同を得られた協力者のワークシートのみ分析対象とした．調査趣旨への賛同が得られた協力者に対しては，以下に記載した質問項目に加え，性別や年齢のほかこれまで所属したクラブや部活等を尋ねた．

2-3　倫理的配慮

本調査では，以下の倫理的配慮を行った . まず回答内容は統計的に処理を行い，回答内容に関して個人が特定されることはないこと，回答済みの質問紙は適切に保管すること，データの入力分析が終了し次第質問紙は適切に処分することを説明した上で，調査への参加不参加は授業における成績とは一切関係なく，協力を希望しなかったからといって学業上の不利益は生じないことを説明した . 加えて，本調査は教職課程に在籍する学生の教員体験について振り返るワークシートでもあるため，学習者としてワークシートに取り組む必要性を伝え，調査協力を希望しない場合は，ワークシートとしてのみ使用する旨を伝えた．

2-4　調査内容

質問項目は以下の7項目である．

Q1：あなたが今までの人生で教員から元気をもらったと感じる言葉・対応を具体的に１つ教えてください．
なければ「ない」とご記入ください．
Q2（Q1で記入された方）：その教員に対してあなたが抱くイメージを教えてください．
Q3：子どもの心に元気を与える教員にはどんな共通点があると思いますか？
Q4：あなたが今までの人生で元気をそがれた，やる気を失ったと感じる教員の言葉・対応を具体的に１つ教えてください．なければ「ない」とご記入ください．
Q5-1（Q４で記入された方）：その教員に対してあなたが抱くイメージを教えてください．
Q5-2もしあなたが教員なら Q４に記載した状況で子どもにどのような言葉・対応をとりますか？なぜそうするかという理由も教えてください．
Q6：あなたはどんな教員をめざしますか？その理由も教えてください．
Q7：あなたが目指す教員像のイメージを教えてください．

なお ,Q2，Q5-1，Q7における教員に対するイメージについては，調査者2名による協議で選定した形容詞対13項目を用いて7件法（「非常に」「かなり」「やや」「どちらともいえない」「やや」「かなり」「非常に」）での回答を求めた．形容詞対の具体的な項目は，「積極的なー消極的な」「親切なー不親切な」「強いー弱い」「好きなー嫌いな」「頼もしいー頼りない」「理性的なー感情的な」「優しいー厳しい」「複雑なー単純な」「感じのよいー感じのわるい」「あついーつめたい」「深いー浅い」「やさしいーこわい」「親しみやすいー親しみにくい」である．

2-5　分析

本研究では①教職を志す学生が，どのような教員の対応・言葉・働きかけに「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じたかを明らかにし，かつ3特性以外の項目も検討することで心のエネルギーの新たな構成要素を呈す，②教職を志す学生が子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員にはどのような共通点があると考えているかという点を明らかにするという目的に鑑み，Q1および Q3の回答の分析を行った．

Q1については，川喜田（1970）の KJ 法を用いて分析した . 具体的には，得られた回答を , 質問紙 KJQ のここ

ろのエネルギーを構成する3要素，①安心感②楽しい体験③認められる体験の枠組みのどの要素に位置づけられるか分析するとともに，3要素以外の新たな項目については KJ 法で分析した．

Q3については，得られた回答を KH Coder に入力して分析した．KH Coder は，テキスト型（文章型）データを分析するためのフリーソフトである（樋口，2014）．本研究では，得られた自由記述のデータから語を自動抽出し，語と語の結びつきを探る共起ネットワークを作成した．共起ネットワークは，抽出語またはコードを用いて，出現パターンの似通ったものを線で結んだものである．

なお，KH Coder には，原則として学生の記述内容を原文のまま入力したが，文意が変わらない範囲でいくつかの前処理を行った．

具体的には，「子供」「生徒」⇒「子ども」，「その子」⇒「その子ども」，「事」⇒「こと」，「教師」⇒「先生」，「第一優先」⇒「第一」，「くみ取って」⇒「汲み取って」，「寄りそって」⇒「寄り添って」，「よりそえる」「よりそう」⇒「寄り添える」「寄り添う」，「やってる」⇒「やっている」，「なにより」⇒「何より」，「余ゆう」⇒「余裕」，「1人1人」「ひとりひとり」「一人ひとり」⇒「一人一人」，「あつい」⇒「熱い」，「みている」「みれてる」⇒「見ている」「見れてる」，「見てる」⇒「見ている」，「取る」⇒「とる」，「やさしい」「易しい」⇒「優しい」，「良い」⇒「よい」，「きびしい」⇒「厳しい」，「たもっている」⇒「保っている」，「為」⇒「ため」，「なにか」⇒「何か」，「とか」⇒「など」，「かかわって」⇒「関わって」，「時に」⇒「時には」，と変換して入力を行った．その他省略されたであろう言葉を（ ）で補足した．具体的には，「（気持ちを）読むことができる」「（気持ちを）考えることができる」と補足して入力した．

3. 結果

Q1については，部活の教員からの対応や言葉がほとんどであった．担任等という記載は一部にとどまった．得られた回答を KJQ-M の3要素に分類し，分類できないものについて，KJ 法を用い分析した．分析の結果得られたカテゴリーを【 】，具体例を「 」で示す（Table.1）．

Table．1：教職を志す学生が「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じた教員の対応・言葉・働きかけの分類

カテゴリー	具体例
①安心感	「大丈夫．ちょっとずつ話していけばいいよ」
②楽しい体験	
③認められる体験	「応援しとるけがんばれ」・「お前がひっぱってくれ」・「毎日部活一生懸命やっているな」・（テストが）前回の点数より上がっていて，「よく頑張ったね」・「やっぱりすごいな」・「お前の稽古が一番いい」・何気なく「そうじ上手だね」・「ちゃんと練習してるのわかっているし，そのうち結果がついてくるから頑張れ」・ストロングポイントを教えてくれた・自分のエピソードを母校の後輩に話してくれた・「お前の動きよかったぞ．これからも続けろ」・センターの日本史で９割超え「おめでとう．よく俺を超えてくれた」・「優しいね」・「勉強も部活もしっかり頑張っている」・「努力できる奴は必ず成功する．がんばれ」・自分の頑張りを校長先生などと共有してくれた・「発表がうまい」・「あんたならできる」・「お前ならできるレベルだ」と問題集を渡された・「お前成長したな」・「そういう工夫は大事だね．これからも大切にしな」・「頑張って」と声をかけられ握手をした・「１番まじめに授業をうけて，１番努力してた，将来一緒に働けるのを楽しみにしてる」・「おまえは部活内で一番信用できる」
④【背中を押してくれる対応・言葉かけ】	「今自分が １ 番やりたいことをやればいい」・先生になりたいと言ったら「絶対なれる」

⑤【やる気を引き出してくれる対応・言葉かけ】	「まだ涙を流すのは早い．踏ん張ってみせろ」・「応援している」・「目が見えなくても心身ともに強くなることができる」・「お前は上に向かっている最中だ．この調子で頑張ろう」・震災で全国大会がなくなった時に「大会はなくなったが，長い目でみればこれが 1 つの試練でこの逆境を乗り越えてバスケを頑張って」・「あと何点取ればあがる」・「きつい時こそがんばれ．何事も粘り強く戦えばこれからの人生の大きな糧になる」
⑥【気にかけてくれた対応・言葉かけ】	試合をみにきてくれた・「全力でサポートする」・緊張している時に，自分との思い出をきさくに話してくれた・「箱根（駅伝）走る姿を楽しみしているからな．テレビでみてるぞ」・自分の指導をしてくれる他の先生に「ご迷惑おかけします．よろしくお願いします」と言ってくれていた・問題児だったけど，特別扱いするでもなく，一生徒として，でも他の子より手厚く指導してくれた
⑦【新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ】	負けて（い）るのに「ここからは楽しく試合しよう」・「お前は部活も勉強も頑張ってて，あいつらの面倒をみるのが大変なのが凄くよくわかる．だけど一人で考えすぎないで俺とか他の頼れるやつに相談していいんだぞ」・自分のミスで負けた時に「失敗は成功のもとだから今のうちに失敗するという経験を積める方が将来的にも役立つ」・「とにかく動いて，行動を起こしてみる」・「一人で抱え込みすぎるの良くないし，周りに頼ってもいいんやぞ？全部背負ったらあかんで」・自分の受験生時代の話と「そこそこの大学でも俺は俺の人生に大満足だ！」と話してくれた
⑧【頼りにされる体験】	「あんたが来なくなったら女子陸上部は終わりだと思ってるから」・「今はゆっくり休んで早く復帰できるようにしろ．チームにお前がいないと話にならないから」
⑨【成長を喜んでくれた体験】	先生も喜んでくれた・成績があがったことを喜んでくれた

カテゴリーとしては「安心感」などのほか「楽しい体験」「頼りにされる体験」など，体験に関するもの，「背中を押してくれる対応・言葉かけ」「新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ」など，対応や言葉かけに関するものが見出された．具体例として多く挙げられたのは「認められる体験」で，部活に関することで教員から「認められる体験」が多かった．なお，KJQ-M における3特性の1つである「楽しい体験」は，抽出されなかった．そのため，具体例のところに斜線を引いた．

Q3の自由記述の回答数は全部で47文であった．前処理を実行した後の文章数47文，総抽出語数731語，一般的な語を除外し分析に使用された最終的な語数は303語である．複合語として抽出されたものは「子ども一人一人・一人一人・積極的・第一・！！・１割・９割・各子ども・基本的・共通点・行動力・子ども達・子ども目線・自己中心・自分本位・信頼関係・性格．人・声かけ・責任感・先生自身」の20であった．抽出された20の複合語のうち、「子ども一人一人」「！！」「各子ども」「性格．人」以外の言葉は強制抽出する語の設定を入れて、再度前処理の実行を行った．出現回数が2以上の頻出語を Table.2に示す．（　）内の数字は出現回数である．

Table.2　頻出語リスト

子ども（30）	見る（9）	人（8）
先生（7）	気持ち（6）	優しい（6）
寄り添う（5）	厳しい（5）	時には（5）
理解（5）	考える（4）	思う（4）
自分（3）	親しむ（3）	性格（3）
明るい（3）	話しかける（3）	コミュニケーション（2）

関わる （2）	共感 （2）	結果 （2）
元気 （2）	個人 （2）	個性 （2）
広い （2）	行動 （2）	心 （2）
親身 （2）	積極 （2）	接する （2）
熱い （2）	熱意 （2）	目線 （2）
話 （2）		

Table.2に示すように、最も出現回数が多かった単語は「子ども（名詞）」の30回で、2番目に出現回数が多い単語は「見る（動詞）」であった．出現回数が6回以上の単語では，名詞（「子ども」「人」「先生」「気持ち」）が多く，動詞と形容詞は，「見る」「優しい」の一つずつであった．

Q3の「子どもの心に元気を与える教員にはどんな共通点があると思いますか？」という質問に対する回答を分析した共起ネットワークを Fig.1に示す．

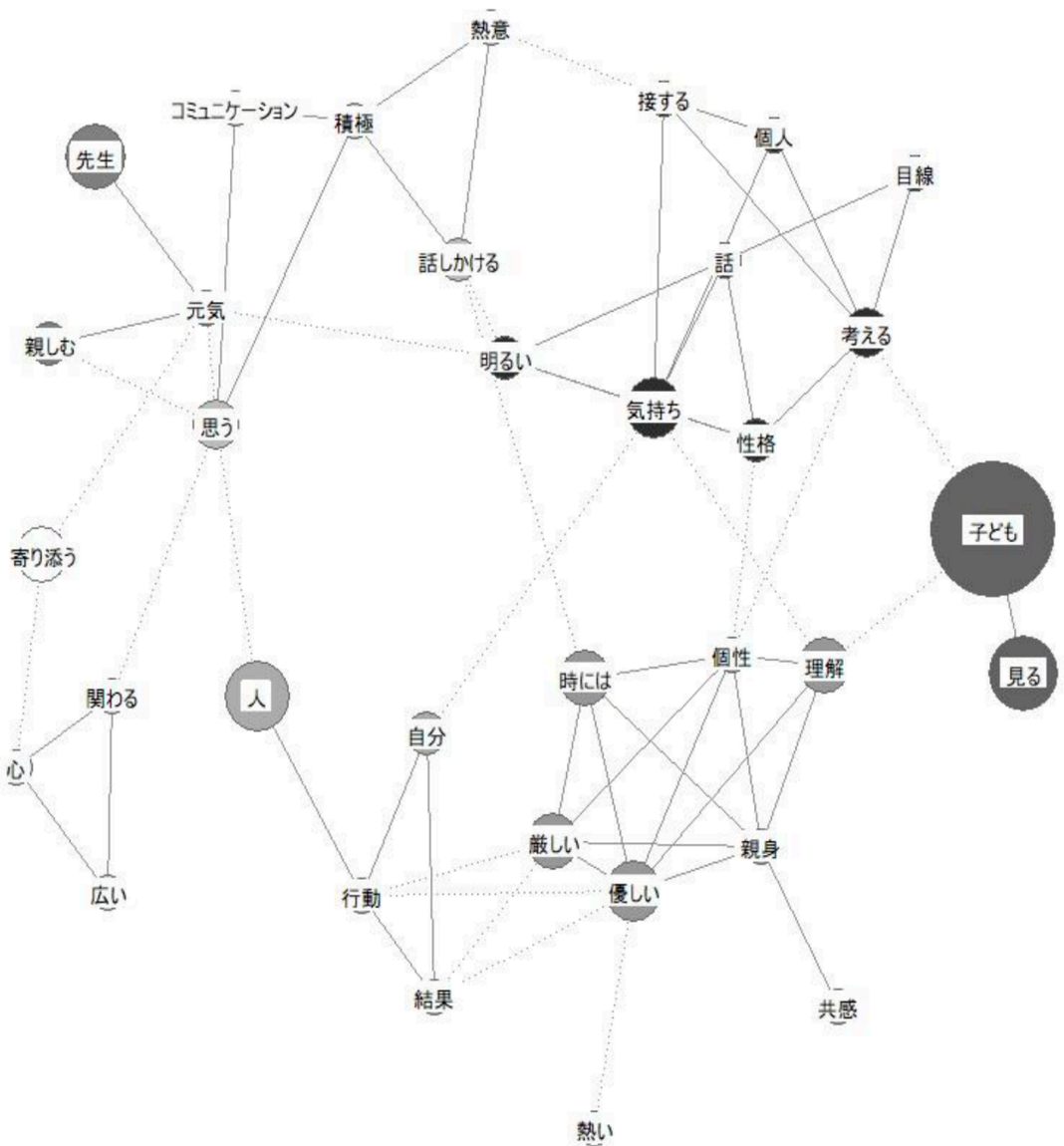

Fig. 1　学生が考える子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員の共通点の共起ネットワーク

共起ネットワークは強い共起関係ほど線分は太い．出現数の多い語ほど大きい円で描画される．円の位置や近

さは共起性とは無関係である．Fig.1の結果から，最も出現数の多い語彙は「子ども」であり，「見る」と強い共起関係にあることが明らかになった．そして，「時には」「厳しい」「優しい」「個性」「親身」「共感」「理解」という語彙，「性格」「個人」「目線」「考える」「明るい」「接する」「気持ち」「話」という語彙，「元気」「熱意」「積極」「コミュニケーション」「話しかける」「先生」「親しむ」という語彙，「広い」「心」「関わる」という語彙，「自分」「行動」「結果」「人」という語彙が一定の結束性を持ったものとして抽出された．

これらの結果から、教職を志す学生は，子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員とは，①「子ども」をよく「見る」ことができ，その際に，②「時には」「厳しい」対応，「時には」「優しい」対応を行いながら，子どもの「個性」を「親身」になり，「共感」しながら，捉えて「理解」する，③「個人」の「性格」を捉え，子どもの「目線」で「考え」，子どもの「気持ち」や「話」を「明るい」表情で「接する」こと，④「先生」自身が「元気」があり，「熱意」を持って，「積極」的に「話しかける」「親しむ」等の「コミュニケーション」を図る，⑤「広い」「心」で子どもに「関わる」こと，⑥「自分」から「行動」し「結果」をだす「人」であると考えていることが伺えた．

4．考察

本研究では，2つの目的のもと，調査を行った．1点目は，教職を志す学生が，どのような教員の対応・言葉・働きかけに「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じたかを KJQ-M の視点から明らかにすることである．2点目は，教職を志す学生が子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員にはどのような共通点があると考えているかという点を明らかにすることである．これらの目的のもと，教職を志す学生にアンケートを実施し，検討を行った結果，以下の5点の知見が得られた．

①教職を志す学生が「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されたと感じた教員の対応・言葉・働きかけのエピソードに KJQ － M の3特性の「安心感」「認められる体験」が抽出された．

②教職を志す学生が「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されたと感じた教員の対応・言葉・働きかけのエピソードに KJQ － M の3特性のひとつである「楽しい体験」は抽出されなかった．

③3特性以外の新たな項目として，6点見出された．

(1) 学生の背中を押してくれる対応・言葉かけ
(2) 学生のやる気を引き出してくれる対応・言葉かけ
(3) 学生に対して気にかけてくれた対応・言葉かけ
(4) 学生に新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ
(5) 教師に頼りにされる体験
(6) 生徒の成長を教師に喜んでもらう体験

④教職を志す学生は，子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員の共通点として，「子ども」をよく「見る」ことができると考えていることがうかがえた．

⑤「子ども」をよく「見る」教員の具体例やポイントとして，以下の5点が見出された．

(1)「時には」「厳しい」対応，「時には」「優しい」対応を行いながら，子どもの「個性」を「親身」になり，「共感」しながら，捉えて「理解」すること
(2)「個人」の「性格」を捉え，子どもの「目線」で「考え」，子どもの「気持ち」や「話」を「明るい」表情で「接する」こと
(3)「先生」自身が「元気」があり，「熱意」を持って，「積極」的に「話しかける」「親しむ」等の「コミュニケーション」を図る
(4)「広い」「心」で子どもに「関わる」こと
(5)「自分」から「行動」し「結果」をだす「人」と考えていること

1,2点目に関して，教職を志す学生が「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されたと感じた教員の対

応・言葉・働きかけのエピソードに KJQ － M の3特性①安心感③認められる体験は抽出されたものの，②楽しい体験は抽出されなかった．これについては，教職を志す学生は，教職を志しているだけに，運動会や合唱コンクール等の楽しい体験そのものよりも①安心感③認められる体験という教員との関係性を重視しているために，抽出されなかった可能性が考えられる．

3点目に関して，教職を志す学生は自身が子ども時代に出会った教員とのポジティブなエピソードがあったからこそ，教職を志した背景が伺えた．それゆえ，教員との関係性を重視しており，KJQ － M の3特性以外の項目で「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給されたと感じていることが伺える．

6点の新たな項目は，教職を志す学生が子ども時代の体験の振り返りから抽出されたものであり，子ども側からの視点である．しかし，それらを教員の視点から捉えると，「(1) 背中を押してくれる対応・言葉かけ (2) やる気を引き出してくれる対応・言葉かけ (3) 気にかけてくれた対応・言葉かけ」は，教員が自身の「こころのエネルギー（精神的充足）」を子どもに与えること，「(4) 新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ」は，教員が子どもに新たな示唆を与えること，「(5) 頼りにされる体験」は，教員が子どもを頼りにすること，「(6) 成長を喜んでくれた体験」は，教員自身が自分の感情である喜びを表現することであるといえる．

4点目に関して，教職を志す学生は，子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員の共通点は，子どもをよく見ることであると考えていることが明らかになった．学生がこのように考えた背景として，自分達が今まで出会った教員に，よく見てもらった体験があったことが推察された．

5点目の子どもをよく見る教員の具体例やポイントについては，子どもの立場にたち対応を時と場合により使い分けられること，教員自身が笑顔で元気で自分から行動できる人であること，コミュニケーションを積極的に図ることができることがあげられていた．これらの内容は非常に具体的であることから，その背景として，自分達が今まで出会った教員との体験を具体的にモデリングしている可能性が推察された．

先述した通り，菅野（2008）では，他者に加え，自分で自分に「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する重要性を指摘している．他者からのフィードバックを含めた「こころのエネルギー（精神的充足）」の補給が行われることで，子どもの自分への気づきや自己肯定感が高まり，そのことにより子ども自身が自分へのフィードバックを行うことで「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給でき，それが自己承認につながるといえる．

子どもがそのような「自分のことを俯瞰してみる」メタ認知を含めた成長をとげるために，学校教育においては教師が安心感・認められる体験に加え，(1) 背中を押してくれる対応・言葉かけ (2) やる気を引き出してくれる対応・言葉かけ (3) 気にかけてくれた対応・言葉かけ (4) 新たな視点・気づきをくれた対応・言葉かけ (5) 頼りにされる体験 (6) 成長を喜んでくれた体験を意識しながら，子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことの重要性が本研究から示唆された．これらの働きかけにより，子どもが自分の持っている力等に気づきを得たり学んだりすることで，卒業後も，自分から自分への「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことができ，自己肯定感を高め，自己承認することにつながると推察される．

5．提言

本研究では，現在大学生であり，かつ教職を志す学生を対象に KJQ － M における「こころのエネルギー（精神的充足）」について，自身の体験を振り返り，かつ，子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員にどのような共通点があると考えているかという点を検討した．

本研究を通し，教職を志す学生が現場で「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給できる教員になるために，教職課程における望ましい教育内容・支援・実践について述べる．

1点目は，学生自身が，「こころのエネルギー（精神的充足）」が補給されたと感じた教員の対応・言葉・働きかけを振り返り，KJQ-M の3特性や本研究で得られた6点の項目に分類したり，そのほかの項目を検討したりすることで，「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する教員の具体的なあり方を，検討することができる．これらの検討は実際に教育実習に行く前などに行うことで，教育実習における子どもへの対応の仕方への一つの

指針になることが推察される.

2点目は，本研究の概要・結果をふまえ，教職課程での学習への主体的な参加の意味合い等を教職課程の学生に講義初回のオリエンテーション等で伝える．具体的には，教員にとって，子どもの「こころのエネルギー（精神的充足）」を補給する働きかけを行うことの重要性を伝え，「教職課程の学生は，子どもの『こころのエネルギー（精神的充足）』を補給できる教員は，子どもをよく見る教員と考えていた．具体例として，子どもの立場にたち対応を時と場合により使い分けられること，教員自身が笑顔で元気で自分から行動できる人であること，コミュニケーションを積極的に図ることができることがあげられていた．これらを踏まえると，教職課程での講義におけるグループワークなどで相手の立場に立ち，積極的に元気に笑顔で他者とコミュニケーションを図ることが子どもの『こころのエネルギー（精神的充足）』を補給できる教員になることにつながる可能性がある」と伝える.

本研究の結果と，今学生である自分達との関連性を伝えることで，教職課程の講義に対する学生の主体的な参加意欲を高められる可能性が推察される.

6. 課題

本研究の課題としては、まず調査が一つの大学のみで行われており，かつ対象が教職課程の学生と限定されていて，サンプル数も少なかったことが挙げられる．また，性差による違いを検討したかったものの協力者の女性の数が非常に少なかったため，男女差での違いについて検討を行えなかった．今後は協力者の性別のバランスを考え，調査を行い，男性教師が女性学生に接する場合，女性教師が男性学生に接する場合への考察を行う必要がある．それゆえ，今後は他の大学の学生や教職課程以外の学生も対象にし，さらなる検討を行うことが必要である．そして、提言内容が適切であったか等を含め，提言内容を実行した教育実践における影響や学生に及ぼす効果に関する追跡研究も必要であると考えられる.

引用文献

樋口紘一（2014）. 社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－ ナカニシヤ出版 .
開田有希（2018）. スクールカウンセラーと適応指導教室が連携した事例からみた不登校支援のあり方～カウンセリングの視点から～秋草学園短期大学紀要 ,34,239－254.
菅野純（1995）教師のためのカウンセリングゼミナール　実務教育出版 .
菅野純（2007）教師のためのカウンセリング実践講座　金子書房 .
菅野純（2008）不登校　予防と支援 Q&A　明治図書.
菅野純・綿井雅康・加藤陽子（2012）.KJQ マトリックスガイドブック　よりよい学級・クラス経営のための実践サポート集　実務教育出版.
川喜田二郎（1970）. 続・発想法　KJ 法の展開と応用　中央公論新社 .
岸見一郎・古賀史健（2016）嫌われる勇気―自己啓発の源流「アドラーの教え」ダイヤモンド社 .
小高 良友 (2010). マズローの欲求階層説と臨床社会学 東海学院大学紀要 ,4, 53-59.
文部科学省（2003）不登校への対応の在り方について .
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/021.htm（2019.8.13）
本山敬祐（2011）. 日本におけるフリースクール・教育支援センター（適応指導教室）の設置運営状況　東北大学大学院教育学研究科研究年報，60 (1)，15-34.
巴山玉蓮・星 旦一（2003）エンパワーメントに関する理論と論点　総合都市研究，81，5-18.
植村勝彦・岸澤正樹（2008）. 適応指導教室が不登校生徒に対してもつ機能の現状と期待　愛知淑徳大学論集　コミュニケーション学部・コミュニケーション研究科編 ,8,109－124.
綿井 雅康 , 猪熊 大史 , 加藤 陽子 , 桂川 泰典 , 中村 有 , 菅野 純 (2012) 精神的充足・社会的適応力」評価尺度の学級経営への活用 (4) : 二次元布置図の類型化の再検討 日本教育心理学会第54回総会発表論文集182.
綿井 雅康 , 菅野 純 , 桂川 泰典 , 加藤 陽子 , 増田 みちよ , 中村 有 , 原口 和博 (2013)「精神的充足・社会的適応力」評価尺度を学級経営に活用する 日本教育心理学会第55回総会発表論文集 108-109.
綿井 雅康・菅野 純・増田 みちよ・藤井 靖・山田 達人・加藤 陽子・桂川 泰典 (2014) 生徒指導における「精神的充足・社会的適応力」評価尺度 (KJQ) の発展的活用 日本教育心理学会第56回総会24-25.

山田 達人・菅野 純・藤井 靖・桂川 泰典（2015）「精神的充足・社会的適応力」評価尺度 (KJQ) と放課後の過ごし方との関連―男子校に通う高校生の事例を比較して― 日本教育心理学会第57回総会437.