

〈実践研究〉

教員を目指す学生のリソースを活性化する試み

蔵岡 智子・疋田 真紀・疋田 忠寛

1. 問題と目的

教員に求められる資質能力には様々なものがある。中央教育審議会は「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」(文部科学省, 2005)において、教員に求められる資質能力について、「教職に対する強い情熱」、「教育の専門家としての確かな力量」、「総合的な人間力」の3つの要素が重要であるとしている。「教職に対する強い情熱」とは、仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感などを指し、「教育の専門家としての確かな力量」とは、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力などを指している。また、「総合的な人間力」とは、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくことを指す。加えて、文部科学省(2006)は中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(答申)において、教員に求められる資質能力について「変化の激しいこれからの社会において、一人一人の子どもたちがそれぞれの可能性を伸ばし、一生を幸福に、かつ有意義に送ることができるようにするためには、一人一人が自らの頭で考え、行動していくことのできる自立した個人として、心豊かに、たくましく生き抜いていく基礎を培うことが重要となる。そのような力を教育を通じて育成する必要性が一段と高まっている」と述べている。教員を目指す学生においてもこれらの資質能力を醸成することは重要であり、教員としての確かな力をつけていくことはもちろんのこと、その歩みの中で個々人が本来持つ力を伸ばし発揮することが望まれる。

一方、学校現場の実情に合わせて機能しやすいカウンセリングモデルとして、ブリーフセラピーが注目されている(栗原, 2015)。ブリーフセラピーは、ミルトン・エリクソン(Erickson, M. H)由来の心理療法で、個人の病理ではなくコミュニケーションと言う切り口によって人々の問題状況を理解し解決の糸口を探るものであり、クライエントの持つ強さやリソースに焦点を当てることが特徴である。より短期間に効率的な援助を探索することからブリーフセラピーと呼ばれている(日本ブリーフサイコセラピー学会編, 2020)。ブリーフセラピーの特徴である人の肯定的側面(強さやリソース)を見出しそれを引き出すという考え方は学校教育にはなじみやすく、例えば生徒指導提要(文部科学省, 2010)においては、生徒指導の目的として「個性の伸長を図ること」が示されている。これは1987年の臨時教育審議会以降、「個性を活かす教育」つまり「一人一人の児童生徒の良さや違いを大切にすること」が推進されてきたことから始まった考え方であり、学校教育に浸透している。ブリーフセラピーを学校教育に応用した具体的な実践例としては、ブリーフセラピーの一派である解決志向アプローチを実践した報告が多い。学級の問題の未然防止として解決志向アプローチを活用した例(岩田, 2015)、学級経営に解決志向アプローチを背景にしたWOWWアプローチや解決志向ピアサポートを実践し一体感ある学級作りがおこなわれたという報告(浅原, 2016)、学校におけるケース会議に活用した報告(佐藤, 2012)などがある。学級担任が学級活動で解決志向アプローチを使用できる研修プログラムの開発の取り組みもある(渡部, 2018)。このような解決志向アプローチについて黒沢(2012)は、子どもたちや学校の持つ力を引き出し、一人ひとりを尊重し肯定しながら、その強みに焦点を当て、望む解決や未来の姿を実現させるものであり、教育相談や学級経営、教職員研修など学校現

場のあらゆる場面に活かすことのできるメソッドであるとしている。伊藤(2017)も解決志向アプローチの基本姿勢について、日本の学校教育相談の基本姿勢である教員が生徒を肯定的にみること、教員が一方的に生徒を指導したり、自分の考えを教えたりするのではなく生徒と一緒に考えること(文部科学省, 1990)と一致していることから、特に学校教育に適したアプローチだと述べている。つまり、関わりにより変化を促す心理療法として代表的なものがブリーフセラピーであり、子どもの個性の伸長を図れるようなコミュニケーション、関わり方が望まれる学校教育に適しているといえるだろう。

ブリーフセラピーにおいて、重要な概念のひとつがリソースである。リソースとは、その人自身が持つ「資質や資源」のことであり、まさしく教員に求められる資質能力にあたる言葉である。リソースを見出し、引き出すことで、新たな変化を人にもたらすとされており(宮田, 2006)、コミュニケーションの相互作用に新たな変化がもたらされることを良循環という(日本ブリーフセラピー協会, 2019)。ブリーフセラピーでは、リソースはそもそもその人自身が持っている力ではあるが本人も気づかず活かされていないことも多いと考えられ、リソースを見出し、利用(ユースティライゼーション)することで、問題が起こらない例外的な良循環になると考えるのである。そこでこれまでリソースを見出す様々な技法が編み出されてきた。具体的には、困難な状況にどのように対処したか(コーピング)を尋ねることでリソースを引き出す、問題が起きそうな時なぜかそうならなかった経験(例外)を尋ね、その例外を引き起こした背景を掘り下げることでリソースを引き出すといった質問技法や、それらを学校で使えるワークシートとして開発したもの(黒沢, 2012)等がある。また、リソースを見出し活性化する方法としてグループワークの力を活用することも提唱されている(Sharry, 2007)。

これらはリソースに焦点を当てることでそれを活性化させる方策であり、リソースを活性化させることで、すでに自分の中にある資質能力が解決へつながっていることを気づき、課題に主体的に関与しやすくなり、行動変容につながりやすいと考えられる。市川(2004)は子どもの問題行動ばかりに目が行ってしまいがちな学校現場にブリーフセラピーを応用することによって、子どもの自信、自尊心、努力する力、乗り越えていく意欲などを目指すとしている。教員を目指す学生においてもこれまで気づくことのなかった自分のリソースが活性化されることは、教職課程における学びや成長のみならず個々人の生活やキャリア形成においても意義があるといえる。

ここまで見てきたように、ブリーフセラピーの中でも重要な概念であるリソースを活性化することにより、自分の中にある資質能力が成長へつながることを実感し、良循環を生むのではないかと考えられる。以上を踏まえ、本研究では、教員を目指す学生を対象にブリーフセラピーを応用したワークを実施し、リソースの活性化にどのように影響しているかを探索的に検討する。

2. 方法

2-1 対象者と実施時期

教職科目を履修し教員を目指す学生を対象に希望者を募り、2022年5月に1回100分、計2回のワークを実施した。33名(男子12名、女子21名)の応募があり、計2回のワークを受講した24名(男子9名、女子15名、平均年齢19.1歳、 $SD = 1.0$)を対象とした。

2-2 ワークの構成

リソースを活性化する技法には、先に述べたように様々なものがあるが、今回は、リソースが言葉とイラストで描かれたカードを使用して、リソースへ意識を向け活性化することを目的としたワークを実施した。カードは、ストレングス・ワークと呼ばれるオーストラリアで家族療法を提供しているセントルークス社により開発されたワークで使用されるものを日本版に改定したものを使用した。ストレングス(強み)とは本稿におけるリソースを指すと捉えてよいだろう。ストレングス・ワークにおいてはカードを選び、そのカードについて感じたことや思いをグループで共有してもらう。48枚のカードには、ストレングスを表す言葉とイラストが描かれており、「親しみやすさ」「人生を楽しむ」「友達・仲間・家族がいる」「行動力がある」といった言葉が暖かい色調で動物のイラストと共に描かれている。普段、私たちは自分のストレングスを無意識のうちに使っており、普段はあまり

意識しないため、カードを選ぶことを通じて、自分のストレングスを探し、思い出し、問題解決の方法を考えやすくなるとされている(ストレングス・カード・コム, 2013)。

今回はストレングス・ワークを参考にしながら、1回100分、計2回のワークを考案し実施した。ワークは1週間の間隔をおいて実施し、初対面の参加者も多かったためワークの冒頭でアイスブレイクを実施した。第1回目のワークでは、3,4人のグループを作り、「最近、自分なりに乗り越えた出来事」について振り返り、どのように対処してきたか個人で考えてもらう。その後、順番にグループ内でその体験を発表し、その際対処に役立った自分のリソースとしてカードを1枚選び、理由と共にメンバーに発表する。発表を聞いていたメンバーからも発表者のリソースとしてカードを1枚ずつ選んでもらい、その理由とともに発表者に手渡ししてもらう。メンバーは発表者のリソースを探るためその出来事について自由に質問をすることができる。発表者は自分の選んだカード、メンバーから選んでもらったカードを並べて眺め、感想を述べてもらう。例えば、発表者が「最近、自分なりに乗り越えた出来事」として「課題の締め切りがいくつも重なったが計画を立てて乗り切った」と発表したとする。この出来事から発表者は「計画性どおり実行できる」というカードを選び、理由とともに発表する。発表を聞いていたメンバーは「バイトはどうしたのか?」「睡眠が減って大丈夫だったのか?」など自由に質問をしながら、発表者のリソースを探り、「気持ちをさりかえる」「自分の意見を伝える」「融通がきく」などカードを選び理由と共に発表者に手渡し、といった具合である。最後にリソースを活かしてできそうなことを考えてもらったうえで、ホームワークとして今日のワークを思い出したり、カードを見直したりして1週間過ごしてみるよう伝える。カードを忘れないようメモをしたり写真に撮ってもらうなど工夫した。第2回目のワークでは、この1週間の間ワークやカードについて考えたり気づいたことをまとめ発表してもらう。ワークの概要を表1、表2に示す。

表1 第1回ワークの内容

時間	概要	
20分	導入	全体の流れの説明 アンケート記入 (pre) アイスブレイク
15分	個人ワーク	最近、「自分なりに乗り越えた出来事」について振り返り、どのように対処してきたかをワークシートにまとめる。
45分	グループワーク	3,4人のグループを作り、発表順・司会者を決める。 順番に個人ワークを発表し、自分が使用したリソースをカードから1枚選ぶ。メンバーも発表を聞いて感じた発表者のリソースを1つ選び、それぞれ理由を添えて発表者に渡す。全員が順番に発表する。
10分	個人ワーク ホームワーク	カードを活かしてできそうなことは何か考える。 今日のワークを思い出したり、4枚のカードを見直したりして1週間過ごしてみるよう伝える。
10分	個人ワーク	ワークを通して感じたこと、気づいたことをまとめる (自由記述)

表2 第2回ワークの内容

時間	概要	
20分	導入	第1回の内容を振り返る アイスブレイク
20分	個人ワーク	前回のカードを思い出す この1週間、ワークやカードのことについて考えたり、気づいたことをまとめる。
45分	グループワーク	前回と同じグループを作り、発表順・司会者を決める。 順番に個人ワークを発表し、感想を述べあう。
15分	個人ワーク	アンケート記入 (post) ワークを受けて感じたこと、気づいたことをまとめる (自由記述)

2-3 手続き

リソースの活性化を測定するために以下の2つの質問紙を第1回実施前(pre)及び第2回実施後(post)に実施した。また、自由記述を第1回実施後及び第2回実施後にそれぞれ記入してもらい分析対象とした。手続きの流れを図1に示す。

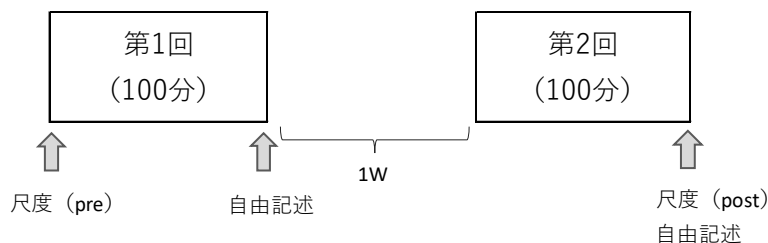


図1 手続き

(1) 自己効力質問表

リソースの活性化を測定するために日本語版一般自己効力質問表(Ito et al., 2005)を用いた。この尺度は Jerusalem, M., & Schwarzer, R.(1992)によって開発された尺度について妥当性・信頼性が確認された日本語版である。「私は、一生懸命がんばれば、困難な問題でもいつも解決することができる」「目的を見失わず、ゴールを達成することは私にとって難しいことではない」「問題に直面しても、いつもいくつかの解決先を見つけることができる」等の設問を含む1因子計10項目から構成されている。

(2) 信頼感尺度

リソースの活性化を測定するため信頼感尺度(天貝, 1995)を用いた。この尺度は、「自分への信頼」「他人への信頼」「不信」の3因子からなる質問紙であり、内「自分への信頼」「他人への信頼」の2因子計14項目を使用した。「自分への信頼」因子は「私は、自分自身を、ある程度は信頼できる」「私は自分の人生に対し、何とかやっていけそうな気がする」等の設問を含み、「他人への信頼」因子は「これまでに会ったほとんどの人は私によくしてくれた」「一般的に、人間は信頼できるものだと思う」等の設問を含む。

(3) 自由記述

第1回(100分)、第2回(100分)の各ワーク実施後に「ワークを受けて感じたこと、気づいたこと等、具体的に書いてください」と教示し、自由に記述してもらった。分析に当たっては、アンケートの自由記述欄などの比較的小規模なデータに適している質的分析法である SCAT(Step for Coding and Theorization)を使用した(大谷, 2007)。SCAT とは、言語データをセグメント化(切片化)した上で、①データの中の注目すべき語句、②それを言い換えるためのデータ外の語句、③それを説明するための語句、④そこから浮き上がるテーマ・構成概念、といった順番でコードを考案する4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法である。本研究においては、SCATを用いた福士・名郷(2011)の分析を参考に、セグメント化したテキストデータをグループ化した上で言い換え、概念化し、ストーリーラインにつなげていく方法を採用した。これは福士・名郷(2011)同様に、得られた自由記述のテキストが短いものが比較的多かったためである。この改変の理由について福士・名郷(2011)は、データが小さすぎると文脈がわかりにくく言い換えが困難であること、回答数が多いと全体の共通項を見出しにくいこと、一貫性のあるテーマ・構成概念を紡ぐのが難しかったことを挙げている。この改変によってデータを切片化して作業することで、小さなデータであっても文脈を読み取ることができるなどの利点があり、自由記述欄の質的分析に応用可能な手法であるとしている。また、大谷(2007)は、小規模なデータから確定的で一般化可能な理論を得ることはほぼ不可能であると考えべきであるから、SCAT を小規模データに適用するときは、主に対象についての記述的な理解を得ることを目的とすべきであるとしており、ストーリー・ラインから理論記述を行う手続きについては、得られたデータが小規模であることから省略した。

2-4 倫理的配慮

質問紙の結果及び自由記述については研究に利用することを明示したうえで、参加者を募集した。ワーク前には、個人情報の取り扱いには細心の注意を払うこと、期間中はいつでも辞退できること等を明記した研究参加に関する説明書を口頭及び書面にて提示し、同意書を文書にて提出してもらった。質問紙及び自由記述については、無記名で記入してもらった。なお、研究実施前に筆頭著者が所属する機関の倫理委員会から承認を得た(東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会・承認番号: 22003)。

3. 結果と考察

3-1 自己効力感尺度・信頼性尺度

ワーク実施前(pre)とワーク実施後(post)における平均値は、自己効力感ではpre25.00($SD = 4.50$)、post27.74($SD = 5.98$)、信頼感(自分への信頼)ではpre23.00($SD = 5.89$)、post25.04($SD = 6.65$)、信頼感(他人への信頼)ではpre33.08($SD = 7.57$)、post35.17($SD = 9.00$)であった。各変数の平均値および標準偏差を表3に示す。

平均値の変化について、ワーク実施前(pre)とワーク実施後(post)の効果量(*Cohen's d*)の算出を行った(表4)。*Cohen's d*は、*d*値が.30未満が効果量が小さいことを意味し、.30以上.80未満が効果量中程度、.80以上が効果量が大きいことが報告されている(Cohen, 1988; Daniel, 1998; McLean&Ernest, 1998)。その結果、自己効力感($d = 0.52$)と信頼感(自分への信頼) ($d = 0.33$)においては中程度の効果量が認められた。信頼感(他人への信頼)においては $d = 0.25$ と小程度の効果量が認められた。

表3 各変数の記述統計量

		平均値	標準偏差	最小値	最大値
自己効力感	pre	25.00	4.50	18	37
	post	27.74	5.98	6	36
信頼感(自分への信頼)	pre	23.00	5.89	11	48
	post	25.04	6.65	15	40
信頼感(他人への信頼)	pre	33.08	7.57	6	36
	post	35.17	9.00	8	48

表4 pre・postの効果量の結果

	<i>Cohen's d</i>
自己効力感	0.52
信頼感(自分への信頼)	0.33
信頼感(他人への信頼)	0.25

以上の結果からサンプル数が小さく慎重な解釈が必要ではあるが、ワーク実施によりリソースの活性化に一定の効果があったといえるだろう。中程度の効果がみられた自己効力感と信頼感(自分への信頼)については、解決志向アプローチのカウンセリング・グループを修了した学生が統制群の学生よりも自尊心が有意に高く、適切な対処行動を身につけていたとするの結果とも一致する(LaFontain&Garner, 1996)。ワークでは、解決努力への有効な対処について手がかりを得るために使用されるコーピング・クエスチョンを使用した。具体的には、「最近、自分なりに乗り越えた出来事」についてどのような工夫や努力をしたか考え、役に立つリソースを見つけメンバーからもフィードバックを受けた。これによりコーピングに焦点が当たり、メンバーからの肯定的フィードバックは発表者をコンプリメント(ブリーフセラピーにおいて「認めらい称賛すること」を指す)することになり、自分は困難な問題でも解決できる、問題に直面してもいくつかの解決先を見つけることができる、といった自己効

力感が向上したと考えられる。平野(2019)は、日本での実践においては、自己の肯定的側面を評価するようなプログラムをスムーズに導入することが難しい場合があると述べ、肯定的な自己評価を積極的に行うことが必ずしも適応的であるとはいえず、むしろ抵抗を示す場合もあるとしている。背景として、アジアの国々では文化的特徴から相互依存的自己観を持ちやすく、自己を他者よりもネガティブにとらえやすいことや(Markus&Kitayma, 1991)、社会不安症に関連する認知的要素として説明される Fear of positive evaluation(公の場で好ましく評価されることにまつわる恐怖)(前田ら, 2015)を挙げている。加えて、相互作用の文脈によっては文化的に深く根付いている「謙遜」が必要となる心理的コストも想定できる。このように肯定的側面を評価されることには一定の拒否感が想定されるが、本ワークにおいては、すでに自分なりに乗り越えた出来事とコーピングに焦点を当てたワークであったため、メンバーから肯定的な評価を受け取る「居心地の悪さ」が軽減される文脈になるとともに自己の肯定的変化に気づきやすかったのではないだろうか。

3-2 自由記述

得られたテキストデータは①第1回実施後については83個、②第2回目実施後については65個だった。テキストデータはグループ化したうえでSCATによる分析を行った。

(1) 第1回目実施後の自由記述

テキストデータは7個にグループ化され、それぞれ「自分のリソースに気づく」「自分のリソースに驚き・納得」「褒められたうれしさ」「グループ体験」「メンバーのリソースに気づく」「抽象的な取り組み」「具体的な取り組み」と語句の言い換えを行った。次に、グループをさらにいくつかのまとまりにして概念化する作業を行った。「自分のリソースに気づく」「自分のリソースに驚き・納得」「褒められたうれしさ」については、自分のリソースに意識が向き驚きといった意外性も含んでいるものの前向きな気持ちが表現されており【自分のリソースに関するポジティブな感情】と概念化した。「グループ体験」「メンバーのリソースに気づく」については、グループワークでのメンバーとの相互作用そのものにポジティブな感情を抱いており、メンバーのリソースに対して意識化されさらにリソースを発掘したいといった気持ちが表現されているため【グループやメンバーに関するポジティブな感情】と概念化した。「抽象的な取り組み」「具体的な取り組み」については、ワークを受けてみて今度どのような取り組みをするかについて述べられており、【未来志向的な取り組み】と概念化した。表5に「第1回実施後の自由記述のSCATによる分析」を示す。

【自分のリソースに関するポジティブな感情】については、上述のようにコーピング・クエスチョンを使用したことで肯定的評価を受ける負担感が少なく、さらに他者からのコンプリメントにより自身のリソースや肯定的変化に気づきやすくなり、自分の意外なリソースを発見した喜びをポジティブに受け取ることが可能だったのではないだろうか。高崎(2013)は、褒められた際の反応パターンは個人が出生してからの経験の積み重ねにより定着していき、褒めについてのスキーマや態度が形成されるのではないかとしている。確かに、これまで数多く経験してきたよくありがちな褒められ体験には一定のスキーマや態度が形成されているかもしれない。しかし、ブリーフセラピーでは相談者が自ら解決する力をすでに兼ね備えており、気付かないその力を引き出すだけだと考える。そのため「そのような乗り越え体験にはこのようなリソースを使ったのではないか？」というような質問になる。コーピングの背景にあるリソースを指摘されること、つまりコンプリメント(認め労い称賛)される、という体験はよくある褒められ体験とは異なる変化球のようなもので、スキーマや態度、または文化的謙遜が入り込む余地が少ないのかもしれない。【グループやメンバーに関するポジティブな感情】については、グループワークが効果的な介入であることについては一般的なコンセンサスがあり(Sharry, 2007)、今回もグループの相互作用が良循環を描いたと思われる。このようなポジティブなグループ体験をベースにしながら、メンバーのリソースに関心が増し、さらに他のリソースを発見し伝えてあげたいといった積極的な思いを抱いたようだ。また、ワーク冒頭で行ったアイスブレイクを楽しむ様子が観察されたことが印象深い。本研究の実施時期は2020年に発生した新型コロナウイルスの感染拡大が2年以上続き、大学内での対人接触が減少している時期に行われた。対面授業が再開していた時期だったとはいえ、貴重な交流となったことが背景にあると思われる。教職科目履修者という共通点はあるものの日頃は接点の少ない他学年と交流したり、同学年であっても雑談さえも限定的な時

表5 第1回実施後の自由記述のSCATによる分析

語句の言い換え	代表的なテキストデータ
〈概念化〉【自分のリソースに関するポジティブな感情】	
自分のリソースに気づく	自分が持っているよさに気づくことができた。
	自分にはこんな要素もあるのかと気づくことができた。
	自分が頑張っていることや自分の持っている良さなど多くのことに気づけて良かった。
	自分を改めて知ることによって自信を持つこともでき、とても満実した時間を過ごすことができた。
	気づかなくなった自分の一面を知ることが出来た。
自分のリソースに驚き・納得	周囲は必ずしも否定的な評価だけでなく、肯定的な評価もちゃんとあることが知れた。
	自分では気づかなかったプラスの面に気づくことができ、驚きや納得があった。
	自分の思っている自分と他の人が見ている自分、また思い描いている自分は全く違い新しい感覚を覚えた。
	主観的に見た時には気づかないような私自身の特性といったものが客観的にみられ、指摘されたとき少し驚きがあった。
	周囲からは自分が考えていなかったことを見えてもらっていることに少し驚いたが、半面そう評価されてうれしかった。
	自分自身では欠点と捉えていた物事も、見方を変えれば長所と捉えることもできるのかもしれないと感じた。
褒められたうれしさ	自分のイメージとは反対のカードが選ばれたとき、素直にうれしと感じたことに少し驚いた。
	他人から褒めてもらえたことがとてもうれしかった。このカードの魅力だと思った。
	自分では気づけなかった見ていなかった面からいいものや強さがあるとと言われて、素直にうれしと感じた。
	自分が気づけなかった良さを教えてもらえてうれしかったし、温かくなった。
	自分は頑張っているのだと誇らしくなった。
	メンバーからいい所を探してもらえて新たな発見になった共に、気持ちも少し明るくなった。
〈概念化〉【グループやメンバーに関するポジティブな感情】	
グループ体験	意見交換をされていて同じことでも考えが違って面白かった。
	あまり話したことなかったメンバーと身近な事柄について話すことができて楽しかった。
	(メンバーの) 経験に人のこととは思えぬほど心を打たれた。
	意外と自分の意見をさらっと伝えることができたし、友達のいいところを見つけて伝えることで喜んでもらうことができ、意見を述べるのがこんなにも楽しんだと感じることができた。
	1年生の方と同じグループだったのでサークルの話や授業の話で盛り上がったのが心に残った。今の1年生と自分たちが1年生の頃の違いが大きかった。余談がとても楽しかった。
	褒められたら会話がはずみ、次の話につながるサイクルが心理的によいと思った。
メンバーのリソースに気づく	メンバーの長所をみつけることによって、もっと関わりたいと思い、コミュニケーションの向上につながると実感した。
	人の話を聞き、その人のメリット、強みを見つことが意外にも容易だったことに気づき、今後の生活においても人のメリットや強みをみつけられるようになりたいと感じた。
	メンバーの話を聞いているとたくさんあげたいカードがあって選びきれないくらいだった。それくらいいい所を持っているし自分では気づけていないよさがあると知ってもらいたいなと思った。
	人のよいところを見つめて、それを伝えるということは想像以上にその人の助けになるのではないかと感じた。
	1つだけカードを選ばないといけないというのが非常に難しかった。質問をすることで見えてくる長所や発表態度から見える長所など他にも教えてあげたいことがたくさんあった。
〈概念化〉【未来志向的な取り組み】	
抽象的な取り組み	これからは前向きに物事に取り組むようにしようと思った。
	今まで聞かなかった肯定的なこともこれからは取り入れてより良いものにできるようにしたいと思った。
	自分を大切にしたいなと思った。
	これからの今回の授業を活かしていきたいと思いました。
	班の人も頑張っているから自分も頑張ろうと思いました。
	人生は考え方によってはもっと楽しくなるのではないかとワクワクした。
	なんとなく過ごしていた日々も今日の活動で少し見る目が変わりそうな気がしてなんだかうれしくなった。
具体的な取り組み	これからの1週間過ごしてみることも楽しみに感じています。
	3年生になり講義を聞く気がゆるんでいたのに講義に対しても情熱をむけられるよう勉強面も頑張ろうと思った。
	これからも人のいい所を探せるよう、そしてこれからは自分のいいところも探せるよう挑戦していきたい。
	ワークを受けて自分の長所も他人の長所ももっとたくさん見つけていこうと思った。
	友達もあまりいないので増やしていけるよう頑張っていきたい。
ストーリー・ライン	今回のカードの中に「リーダーシップがある」というカードがあった。高校までは少しはあったと思うが、大学に入ってからはその力はあまりなくなってきたので、何かの委員会に入って力をつけようと思う。
	教員を目指す学生を対象にリソースを活性化することを目的としたワークを実施したところ、第1回目終了時では、自分のリソースに気づく、自分のリソースに驚き・納得、褒められたうれしさといった自分のリソースに関するポジティブな感情が生じていた。また、グループやメンバーに関するポジティブな感情も抱いており、グループ活動を主体としたワークで体験したことそのものやメンバーのリソースをもっと見つけてみたいといった前向きな気持ちが生じた。これらを受けて、抽象的または具体的な未来志向的な取り組みが述べられていた。

表6 第2回実施後の自由記述のSCATによる分析

語句の言い換え	代表的なテキストデータ
〈概念化〉【自分のリソースへの焦点化】	
一週間の行動とカードの 照らし合わせ	(一週間の自分の行動とカードの照らし合わせた感想) ※個人情報を含む具体的記述のため省略
言語化・意識化による効果	今回のワークを受けて、自分の今まで無意識で考えていたことだったり、行動していたことだったりを意識することができた。 客観的にみられた自分の長所を意識しながら生活することで自分を見直すきっかけとなった。 一度こうやって言葉にしてよいところを言ってもらうと、ふっとしたときに思い出して、それが自分を後押ししてくれることがあ ワークで選んだカードを意識しながら一週間過ごしたが、少し前向きな気持ちになれた気がする。 ワークを受けて私が感じたことは、自分の短所ばかりに目を向けるより長所に目を向けた方がいつも前向きにすることができる。 自分は本当はもっといろいろなことができるのではないかと自分の良いところ、伸びしろを見つけないかと思った。
未知のリソースへの期待	1つの自分の行動についても多角的にみることでそれ以外にも様々な良い点があるのではないかと考えられるようになった。 自分の強みを認識し、日頃から活用していくことで別の力が育つことができるのではないかと考えた。 これからも私の3つのカードという武器は使えるし、使い方を変えればもっと違った他の武器も手に入れることができると感じた。 ワークやカードのことについて考えて行動していくと、その長所だけでなく、思わがけず自身の良いところがみえてくることに驚い た。
リソースの活性化	「自分にはこんないいところがあるんだからそれを活かしていこう」と思えて勉強や人間関係などにおいても一歩を踏み出すことが できた。 これをもって自己分析にも活かしていきたいし、他の人からみた自分を知ることもしてみたい。 人それぞれ違った良いところがあるのだと気づき、無理に理想の人物像になる必要もないのかなと思った。 最初のカードで褒められた時、気恥ずかしかったのが今では素直に受け入れられるように感じる。
〈概念化〉【グループワークによる効果】	
グループ体験	お互い話せば話すほど新しい気づきに出会うことができたことがうれしい。 みんなの話を聞いているのが楽しいと思った。振り返りを聞く中で共通の興味や知人、趣味のことで出てくると親近感がわいてもっ と話を掘り下げたくなった。 グループワークでは互いに成長を少なからず感じる場面に出会えたこと嬉しい話を聞くことができた。 グループワークで他の長所を持った人と自分とは違う価値観だったり、考え方が似ているところだったりを知ることができてよかつ 前回より今回の方が会話が続き、時間の経過がとても早く感じた。 1回目の時は自分について話すことが苦手だったり、うまく話すことができなかったり、自信がなかったりした班の様子だった。し かし、今日のストレングスワークでは自分について自信をもってすらすらと話せていたような気がした。
グループ体験による効果	自分の強みを知り、人に認めてもらうことで自信がつき、人の良い所を見えるようになった。 人と話すことによって、相手の良さをみつけ自分もよくなりたいたい新たな発見や価値観を知ることができると思う。 何か褒められるというだけで自分に自信がつき、よい気持ちになった。 自分ではマイナスに捉えてしまうことでも他人からプラスの言葉で言われると自分自身への評価が変わるのだと実感した。 1回目のワークで班のメンバーから自分の長所を言われて、その長所を意識して一週間過ごしてみると、自分の良い所をさらにのぼ そうと何事にも頑張ることができた。 自分で自分のよさを見つけることなどは難しいが、相手や他の人から言われることによって自信にもつながり、いつもしている行動 力もよりよく行動できるように変わることができると思った。 今まで客観的に自信を評価してもらう機会があまりなく、今回のワークの取り組みはとても新鮮なモノだった。自分が考えてこな かった角度の答えがあったりして自分でも知らない自分のことを知るいいきっかけになったのではないかなと思う。
メンバーの様子	(メンバーの)意見を聞いて2人ともいろいろな物事に積極的に取り組んでおりすごいなと思った。 グループメンバーの話を聞いて、普段何気ない生活でも自分の長所について考える出来事がたくさんあることを知った。 普段の何気なくしている行動や意識している行動、それぞれから見えるその人の武器はたくさんあるのだと分かった。 みないろいろなことにチャレンジして、難しいことも乗り越えて最後はやってよかったとおもえるような一週間を過ごしてよかったと 他の方は意識して生活をして自分の長所を増やしたいや時々思い出してカードの言葉について考えて生活してみたりとカードをとて も活用できていたのなるほどと思う場面もあった。
ストーリー・ライン	教員を目指す学生を対象にリソースを活性化することを目的としたワークを実施したところ、第2回目終了時では、まず第1回目の ワークからの一週間の生活の様子を具体的に振り返り、提示されたカードと照らし合わせたり、カードを言葉にしても伝えてもらっ たことや意識して過ごすなど自分のリソースへの焦点化が生じていた。自分自身が持っているだろう未知のリソースに期待を寄せた り、リソースが意識化されることで活性化している様子がみられた。また、第1回終了時と同様にグループ体験そのものについての ポジティブな反応やその効果、メンバーの様子から刺激を受けるなどグループワークの効果に関する反応もみられた。

期であったこともあり互いに交流を楽しんでいた。そして、【自分のリソースに関するポジティブな感情】および【グループやメンバーに対するポジティブな感情】が【未来志向的な取り組み】へとつながったようである。前向きな気持ちになったことで今後どのような事に取り組みたいのか思いを巡らせたのではないだろうか。さらに【未来志向的な取り組み】が次に述べる第2回が実施されるまでの1週間の中でよりリソースを意識化させたようだ。

(2) 第2回実施後の自由記述

テキストデータは7個にグループ化され、それぞれ「一週間の行動とカードの照らし合わせ」「言語化・意識化による効果」「未知のリソースへの期待」「リソースの活性化」「グループ体験」「グループによる効果」「メンバーの様子」と語句の言い換えを行った。次に、グループをさらにいくつかのまとまりにして概念化する作業を行った。「一週間の行動とカードの照らし合わせ」「言語化・意識化による効果」「未知のリソースへの期待」「リソースの活性化」については、第2回ワークまでの1週間の中で自分の持つリソースについて吟味しつつ、未知のリソースについても思いをめぐらせており【自分のリソースへの焦点化】と概念化した。「グループ体験」「グループによる効果」「メンバーの様子」については、第1回と同様にグループワークでのメンバーとの相互作用を楽しみながらその効果を実感している様子から【グループワークによる効果】と概念化した。表6に「第2回実施後の自由記述のSCATによる分析」を示す。

【自分のリソースへの焦点化】については、第1回ワークの【未来志向的な取り組み】からつながる概念化といえる。第1回ワークで自分で言葉にして発表したこと、メンバーからリソースを指摘され意識化されたことを受けて自分のリソースに関心が高まり活性化したと思われる。一週間の生活の様子を具体的に振り返りながらリソースと照らし合わせたメンバーも多かった。実際にリソースが生活の中で見出されたことによって、まだ意識化されていないリソースがまだたくさんあるのではないかといった期待も高まっている。これは自分自身のコピーングへの自信を表しており、「予期せぬ出来事に遭遇しても、私は効率よく対処できる自信がある」といった項目を含む自己効力感に中程度の効果がみられたという結果とも一致するといえよう。【グループワークによる効果】については、第1回と同様にワーク冒頭のアイスブレイクでグループを楽しみながら、1週間経過した自分の様子を報告しあう相互作用の効果が促進されたようだ。代表的なテキストデータをみると、「自分の強みを知り、人に認めてもらうことで自信がつき、人の良いところがみえるようになった。」「～長所を意識して一週間すごしてみると、自分の良い所をさらにのぼせようと何事にも頑張ることができた。」といった記述から、中程度の効果量がみられた自己効力感、信頼感(自分への信頼)とも一致していると考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究では、教員を目指す学生を対象にブリーフセラピーを応用したワークを実施し、リソースの活性化にどのように影響しているかを探索的に検討した。結果として、ワークの実施がリソースの活性化に小程度から中程度の効果が認められた。自由記述からも同様の結果が読み取れるとともに、グループによる相互作用がリソースの活性化を促進していることが示唆された。

ブリーフセラピーはバイトソン(Bateson, G.)のシステム論に基づいており、今回のワークをシステムの変化という視点からも捉えることができる。システムとは、複数の諸要素が集まって一つの働きを産むまとまりで、人間システムではシステムを構成する要素は個々の人間であり、個々の人間の相互作用によって結ばれ関係を作る。ある目的を持ったコミュニケーションが存在するところにシステムがあり、システムはコミュニケーションによる相互作用によって結びつき、ある性質の関係を作る(日本ブリーフセラピー協会編, 2019)。このように捉えると、今回のワークではリソースに着目し意識化されることで、システムに新しい変化が起こり良循環が拡張した様子がみて取れる。グループワークを通して良好なシステムの土台ができていたことも背景にあるだろう。さらに、今回のワークでは自由記述の分析からグループによる効果が示唆された。Sarry(2007)は、解決志向アプローチの原理をグループワークに適用することで、そこに生じる相乗効果的な可能性について検討を行った。そ

の中で、グループワークの治療的要因として、グループ・サポート、グループで学ぶこと、グループの楽観主義、他者を援助する機会、グループ・エンパワメントを挙げている。今回のワークは治療的なグループでないものの、自由記述の分析では、【グループやメンバーに関するポジティブな感情】(第1回実施後)、【グループワークによる効果】(第2回実施後)にこれらの要因が読み取れる。Sarry(2007)が指摘するように一人よりもメンバーとともに取り組むことを心強く感じており(グループ・サポート)、グループでの学びは上下関係の中で行われる教訓的なものとは違った相互の学びにつながっていた。また、メンバー相互が様子を観察し合うことで自分でもできそうだと、といった生活の中での変化に楽観的になることもできたようだ。特に、Sarry(2007)はグループワークにおいて他者を援助するための機会は、グループに対して価値があり意味深い貢献をするチャンスをメンバーに与えるとしており、援助するという行為は、援助されたということと同等の価値を持つものである、とも述べている。援助するという行為を強く意識し、それが自らの意欲へつながる様子も分析から見て取れ、教員に求められる資質能力につながる体験であったといえよう。

本研究は、実践的な取り組みとして探索的に実施しておりサンプル数も少なく十分な統計的検討ができていない。グループワークのもつ効果についても数量的・質的にもさらなる検討が必要である。また、今回のワーク中には、コンプリメントやリフレーミングなどのブリーフセラピーの技法が観察されており、整理が必要である。今回はワークを2回実施したが、半年から年単位で継続実施するなどして、グループ内に生起する良循環を質的に掘り下げることにしても検討の余地があるだろう。

引用文献

- 天貝由美子(1995)高校生の自我同一性に及ぼす信頼感の影響, 教育心理学研究, 43, 364-371
- 浅原雅恵(2016)学級経営に生かす解決志向アプローチ, ブリーフサイコセラピー研究, 25, 1-2, 12-18
- Cohen, J.(1988)Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences. Lawrence Erlbaum: New Jersey
- Daniel, L. G.(1998)Statistical significance testing: A historical overview of misuse and misinterpretation with implications for the editorial policies of educational journals. *Research in the schools*, 5, 23-32.
- 福土元春・名郷直樹(2011)指導医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない—指導医講習会における指導医ニーズ調査から—, 医学教育, 42(2), 65-73
- 平野真理(2019)他者をほめること・他者からほめられることを通した自己の肯定的評価—日本人女子大学生に効果的なレジリエンス教育にむけて—, 東京家政大学研究紀要, 59, 61-70
- 市川千秋(2004)学校心理学入門シリーズ1 ブリーフ学校カウンセリング—解決焦点化アプローチ, ナカニシヤ出版
- Ito, K., Schwarzer, R. &Jerusalem, M.(2005)日本語版一般自己効力質問表 <https://userpage.fu-berlin.de/~health/japan.htm>(2022年8月29日最終アクセス)
- 伊藤拓(2017)ソリューション・フォーカスト・ブリーフセラピーの質問の用い方のポイント—熟練したセラピストへの面接調査による質的検討—, 教育心理学研究, 65, 37-51
- 岩田将英(2015)心理学de学級経営 ポジティブ学級に変える! 解決志向アプローチ入門, 中央美版
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R.(1992)Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer(Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*, pp.195-213
- 栗原慎二(2015)ブリーフカウンセリング 日本学校教育相談学会(編)研修テキスト <https://jascg.info/%e5%90%84%e7%a8%ae%e8%b3%87%e6%96%99/%e7%a0%94%e4%bf%ae%e3%83%86%e3%82%ad%e3%82%b9%e3%83%88/>(2022年8月29日最終アクセス)
- 黒沢幸子(2012)ワークシートでブリーフセラピー—学校ですぐ使える解決志向&外在化の発想と技法—, ほんの森出版
- LaFontain, R. M., &Garner, N, E(1996)Solution-Focused Counseling Groups: A Key for School Counselors, *School Counselor*, 42, 256-267
- 前田香・関口真有・堀内聡・坂野雄二(2015)Fear of Positive Evalition Scale 日本語版の信頼性と妥当性の検討, 不安症研究, 6, 113-120
- Markus, h. R., &Kitayama, S.(1991)Culture and the self:Impalication for cognition, emotion, and motivation. *Psycholi-*

gical review, 98, 224

McLean, J. E., & Ernest, J. M. (1998) The role of statistical significance testing in educational research. *Research in the schools*, 5, 15-22

日本ブリーフサイコセラピー学会編(2020)ブリーフセラピー入門—柔軟で効果的なアプローチに向けて—, 遠見書房

日本ブリーフセラピー協会編(2019)Interactional Mind VII特集:ブリーフセラピーテキスト&ワーク改訂版, 北樹出版

大谷 尚(2007)4 ステップコーディングによる質的データ分析手法SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—, 名古屋大学大学院教育

宮田敬一編(2006)軽度発達障害へのブリーフセラピー—効果的な特別支援教育の構築のために—, 金剛出版

文部科学省(1990)学校における教育相談の考え方・進め方—中学校・高等学校編—, 生徒指導資料第21集・生徒指導研究資料第15集

文部科学省(2005)中央教育審議会 新しい時代の義務教育を想像する(答申)

文部科学省(2006)中央教育審議会 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)

文部科学省(2010)生徒指導提要

Sharry, J.(2007)Solution-Focused Groupwork ジョン・シャリー, 袴田俊一・三田英二(監訳)(2009)解決志向グループワーク, 晃洋書房

佐藤節子(2012)学校における効果的なケース会議の在り方について—「ホワイトボード教育相談」の試み, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 23-30

ストレンクス・カードとは(2013)有限会社ストレンクスカード・コム

高崎文子(2013)はめの効果研究のモデルについての一考察, 熊本大学教育学部紀要, 62, 129-135

渡部昌平(2018)教育相談にブリーフカウンセリングとリフレクティングチームを導入する効果, 教育カウンセリング研究, 9, 1, 53-56

教員を目指す学生のリソースを活性化する試み

[Practical Research]

Attempts to Activate Resources for Students who Want to Become Teachers

Tomoko Kuraoka Maki Hikita Tadahiro Hikita