

アドラー心理学による オープン・フォーラムの養護教諭研修への適用の試み

柴 山 謙 二*・入 江 真 之**

A Tentative Research on the Application of "Open Forum"
by Adlerian Psychology to Training Workshops for Yogo Teachers

Kenji SHIBAYAMA and Masayuki IRIE

Abstract

This is a tentative research on the application of "open forum" by Adlerian psychology to the training workshops for yogo teachers. The purpose of yogo teacher education by Adlerian Psychology was to develop and deepen social interests of teachers, and to learn psychological techniques for mental health in their schools.

The processes of two short-time training workshops for 18 or 14 yogo teachers were programmed and one of the authors participated in those workshops as a group leader. The programs of those training workshops were mainly constructed by two exercises as follows; (1) Relaxing game for introduction, (2) discussion on the treatments of the cases with encouragements in the open forums.

The descriptions of participants' impressions proved that this training program by using a relaxing game and an open forum was useful for enriching treatments of yogo teachers.

Key Word : yogo teacher, Adlerian Psychology, social interest, encouragement, open forum

はじめに

昨今の児童生徒の中には、学校や家庭での人間関係、心身への過敏さ、学業の不振や進路の迷いなど複雑な心理的課題を抱えて保健室を訪れ、養護教諭に相談をするものが多くなっている。

養護教諭の職務は学校教育法二十八条に「養護教諭は児童の養護をつかさどる」と規定されているだけであるが、小倉(1987)は、養護教諭の職務は①学校救急看護の機能、②集団の健康管理の機能、③教育保健における独自の機能(保健指導)、④人間形成の教育機能の4つの機能を総合したものであることを示した。上述した児童生徒の実態から、人間形成の教育機能を重視する養護教諭が増え、児童たちの発達段階における心身の変化に応じて、児童生徒への保健指導やヘルス・カウンセリングに取り組む人たちがとても多くなった。

養護教諭による保健指導やカウンセリングの実践

は「健康教室」「健」「月刊生徒指導」などの教育雑誌に多数報告されている。彼女らの実践の特質として、①日常の対応ぶりを生徒に直接観察されている、②身体症状の訴えだからこそ生徒の心に入り易い、③取り扱わねばならない課題は多様で複雑で微妙である、④突然の来談が多い、⑤対応できる時間を確保しにくい、⑥柔軟で幅広い考え方による心理教育が有効である事が多い、⑦担任らとの連携による対応が効果的である、⑧友人との相談で解決していくことが多い、⑨発達の過程にあり自然治癒の力が大きいなどが挙げられるであろう。従って、このような養護教諭の実践の特質を活かした支援のあり方を検討する必要があると思われる。

そして、養護教諭による児童生徒の心理的な課題への支援は、生徒指導や教育相談とも重なるし、学級経営ともオーバーラップするものであり、従って、養護教諭が他の教職員と十分に連携し、教職員が全体的かつ有機的に関わることが求められるのである。

ここで一例として不登校児童生徒への支援を取り上げる。一丸ら(2000)は、西日本と中国四国の養護教諭111名を対象に、養護教諭が不登校児童生徒

* 心理科

** 医療法人香椎療養所

にどのように関与しているのかについて質問紙で調査をした。支援終了事例で印象に残っている不登校児童生徒394名の様子は、1位は情緒不安（登校の意志はあるが身体の不調や漠然とした不安を訴えて登校できない）42.1%，2位は無気力19.8%，3位は意図的登校拒否15.5%であった。また、不登校のきっかけとしては、1位は学校起因（友人関係、教師関係、学業不振、入学・転編入学など）52.2%，2位は家庭起因（親子関係、家庭内不和、家庭生活環境の変化）28.9%，3位は本人（不安・緊張、病気）17.9%であった。そして、支援としては学校内で指導に工夫したことが最も効果があり（51.1%），次いで、家庭への働きかけ（29.1%），地域専門機関への連携（19.8%）であった。その支援に効果のあった学校の措置の1位は、「保健室等特別室の場所に登校させ指導したこと」で、次いで「家庭訪問を行い、学業・生活面の相談にのった」「登校を促すために電話をしたり迎えに行ったりした」「保護者協力を求め家族関係・家庭生活を改善した」「不登校を研修会や事例検討会で共通理解したこと」「友人関係を改善するための指導をしたこと」「すべての教師が当該児への触れ合いを多くした」であった。

この結果は何を意味しているのだろうか。不登校に陥る児童生徒本人の要因はあるにせよ、不登校に陥ったきっかけも回復への転機も支援も学校関係の要因が大きい事例が多いということである。つまり、「養護教諭を含めて教師や児童生徒が不登校児童生徒にうまく関わり、学校内の保健室や別室に居場所を与え、それぞれが触れ合いを多くし、効果的な働きかけをして信頼関係を形成し、対象者の適応を支援することが功を奏した」と言えよう。

筆者らのスクール・カウンセラーの体験からすれば、学校内の精神保健システムの中核的推進者は養護教諭であり、その養護教諭が他の教職員といかに有効な連携をすることができるかが鍵となると考えている。しかし、この連携が有効に機能すればいいが、実態上は様々な要因が絡んで、連携が有効に機能しない場合も多い。

そこで養護教諭が職務を十全に機能できるよう臨床心理学の観点から支援するためには、まず養護教諭の側の要因を検討する必要がある。その要因としては、①現在の保健室には心理的課題を抱えた児童生徒が多数来室することによって養護教諭に人間形成の教育機能が求められ、就業時間内に過度の役割要請がなされ、秘密保持も求められるゆえに、心身の疲労をきたしやすいこと、次いで、②学校の中の唯一の「児童の心身面の専門家」と見られ、自分が

中心にやっていかなければならないという過度の責任感を持ちやすいこと、さらに、③他の教職員の連携の中で児童生徒への支援に当たって意見の相違がある場合には、連携そのものがストレスになること、④同僚教師の精神保健の支援も求められ、その秘密も保持せねばならないこと、⑤一人だけの業務であるので職場での自分自身のソーシャル・サポート・システムを働かせにくいことなどが挙げられよう。

なかでも、大谷（2001）が養護教諭について「授業であれば、周囲からも『やっている』ことは認められ、授業者も直接手応えを感じさせられるものであろう。しかし『養護』の仕事は、その職務の特色から言って、なかなか他者からは評価されにくい特徴を持つ。…子ども自身も養護教諭にその成果を伝えることは少ない」と述べているが、⑥自分の存在理由や自己評価を職務の中でなかなか見だしにくいことは大きい要因だと考えられよう。それゆえ養護教諭が自分自身の存在を認め、自己評価を高める機会を提供することが養護教諭の支援に必要なだと筆者らは考えるのである。

このような過酷な条件の中で、養護教諭は学校精神保健の諸問題に対応するスキルを身につけるため、様々な研修を受けている。不登校などの心の健康に関する現代的課題の深刻化に対処するために、養護教諭の精神保健活動の研修が多くなっている。

養護教諭の現職研修として、各県の教育庁では保護指導に関する専門的な知識・技能に関する研修会が開催されている。平成9年度からは、新規採用養護教諭の研修の日数を9日から27日に大幅に拡充するとともに、新たに、経験年数が5年及び10年（又は20年）の養護教諭を対象に研修を実施し、養護教諭の資質の向上に努めている現状である（全国養護教諭連絡協議会、2003）。

全国養護教諭連絡協議会によると、「養護教諭が行う保健学習」の主旨は「全国の養護教諭の資質の向上を図るとともに、児童生徒の生涯を展望した学校保健の充実・発展に寄与する」ことであり、研修内容は「児童生徒の健康に関する今日的な課題や養護教諭の職務に関わる最新の情報ならびに必要な事項を研修する」とこととされ、日々の保健活動に加え、新たなスキルを身につける必要にも迫られている。

筆者らは、以上のような現状を踏まえ、養護教諭の研修として、「支持的で協力的な雰囲気の中で、養護教諭がお互いの労をねぎらうことのできる場でありながら、現場の必要に応じた精神保健活動のスキルを身につけることができる研修」を実施する必要があると考えた。

柴山(1991, 1993, 1994a, 1995a, 1995b, 1996, 1998, 2000)は、一般の教師による児童生徒への相談活動の力量(心理教育力)の向上を図るべく、アルフレッド・アドラーの創始した個人心理学(以下、アドラー心理学と記述する)の理論と技法に基づいて効率的なプログラムを作成し、それらを教師教育に適用し成果を得てきた。そして、教師が自らの共同体感覚を開発しかつ児童生徒の共同体感覚を開発する方法を体験学習するためには、受講者が研修に積極的に参加する「参加型研修」が適し、グループ・ワークを使ってプログラムを構成する方法が有効であることを示した。

柴山(1996)によると、アドラー心理学は、「人は他者と交流して集団に所属し、価値を認められ、個性を発揮し、居場所を得て、成長したいとの動機を持つ、自己選択・自己決断・自己責任をなす存在であるとみなし、人間の第一欲求であり、所属を究極の目標として人は様々な行動をする」と捉え、精神的健康を育むには「共同体感覚」(自己受容感、他者信頼感、集団への所属感と貢献感)を開発する必要があるとしている。また、「アドラー心理学の教育概念や方法は教育の本質であり、多くの教師に受け入れられやすく、カウンセリングにも共通する概念であるので、共通認識を作りやすい」と述べている。それゆえ、アドラー心理学に基づいたグループ・ワークは、養護教諭の精神保健活動の研修にも適用が可能であると考ええる。

アドラー心理学に基づいたグループ・ワークを使って参加者が積極的に参加する「参加型研修」を養護教諭の精神保健活動の研修に採用し、その方式で養護教諭自身の共同体感覚が開発され、養護教諭が自分自身の存在を認め、自己評価を高める機会を得れば、より一層養護教諭の精神的健康を向上することとなり、ひいては児童生徒と良い人間関係が結べ、より質の高い精神保健活動をなすことが期待できよう。

そこで、筆者らはアドラー心理学に基づいたオープン・フォーラム方式を使って養護教諭同士が触れ合いを深め、お互いを理解し合い、支持的で協力的な雰囲気の中で事例を検討し、養護教諭がお互いの労をねぎらうことのできる場でありながら、現場の必要に応じた精神保健活動のスキルを身につけることができる研修プログラムを作成し、養護教諭のための精神保健の研修に適用することとした。本稿では、その研修プログラムを紹介し、その有用性を検証することとする。

研修会の概要

研修会の実施方式

本稿で報告する研修会は、A市精神保健福祉センター主催の「平成13年度、14年度 教育と精神保健講習 小学生部会」である。主催者であるA市精神保健福祉センターの研修目的は、「現場で抱えている事例の検討を通じて、養護教諭に学校精神保健についての対処スキルを身につける」であった。参加者募集の段階で「教育現場での精神保健についての疑問、保護者とのつきあい方で困る時、悩みを相談できる同僚や先輩がいれば幸いだが、悩みを一人で抱え込まざるをえない方もおられる。そんな方々が集まって悩みを共有しながら助言者の指導を受ける会である」との主催者の主旨が伝えられており、養護教諭の精神保健の向上も目的に含まれていた。

対象はA市内の小学校の養護教諭であり、生徒の精神保健について比較的熱心に活動している先生方であった。

筆者らは、研修会の進め方として「アドラー心理学に基づくグループ・ワーク」(以下AGWと略記する；柴山, 2000)の方式を採用した。目標として、①養護教諭自身の共同体感覚の開発を目指す、②参加者が建設的やりとりのあるセッションを共有することで、同じ職業観を持つ者同士が共感的に理解できる場を作る、③保健室にやって来る児童への勇気づけの技法をモデリングしながら習得するという3つを掲げた。

筆者らがこのAGWを研修の中に組み込んだ理由は、この種の研修会は講師が事例を聴き、それについてのアドバイスのものを一方的に参加者に話すという方式が多く、何らかの知識を持って帰ることができるが、参加者自身の「共同体感覚」を開発することは、ほとんど無理であるからである。つまり学校精神保健についての知識を身につけながら、自己受容が進み他者への貢献感が持てるためには、AGWを組み込むことが必要だと考えたのである。

加えて「オープン・フォーラム」の方式を組み込んだが、これはアドラー派家族カウンセリングの「オープン・フォーラム・カウンセリング」を基にして、それを研修用に改変したものである。オープン・カウンセリングでは、多数の参加者の前で、クライアントはカウンセリングを受ける。クライアントの心理的課題の分析が終わり、問題解決に向けてどのように対処するかを模索する段階で、カウンセラーが参加者に対してクライアントがこれまで取っていた対処行動とは異なる代替案を尋ね、幾つかの代替案を取り上げ、クライアントに実行できるもの

を選んでもらう方式である。参加者はクライアントとほとんど同じ経験を持っていて、その経験から学んだ対処スキルを公開の場で提案する。クライアントは幅広く代替案を考えることができ選ぶことができる。同時に、クライアントが参加者との一体感を覚え、強く支持されていることを実感でき、建設的に生きることを勇気づけられる方式でもある。その基本理念とは「人は教育的な経験を通して学習することができる」（クリステンセン、2000）ことであり、参加者は互いが持っている対処スキルを見て、聴いて、共有し、学習していけるのである。

柴山（1998）は「アドラー心理学では、人は楽しさや喜びの感情を使用して、人と結びつくことが知られている。…参加者が互いに心を通い合わせて、互いのよさや特質を認め合い、学び合うことができる」としているが、決められた時間の中で効果的な学習ができるには、このような「アドラー心理学によるグループ・エクササイズ+オープン・フォーラム」といった相互学習の形態が効果的であると考えた。

以上のようなグループ学習を進める中で望まれるリーダーの姿勢としては、①グループの中で相互尊敬・相互信頼・相互理解・目標の一致・相互協力の雰囲気を作ることができる、②参加者の主張・表現を活性化するように働きかけることができる、③参加者の緊張感をその場で肌で感じて、それを解きほぐすための対応ができることが挙げられる。

研修会の参加者

研修会は「教育と精神保健講習 小学生部会」（平成13、14年度）であり、A市の「あいれふ」でおこなわれた。平成13年度は、大規模の会議室の片隅に会場を設置し、平成14年度は、参加者の規模に合った会議室を使用した。

参加者は平成13年度が18名（小学校養護教諭17名、小学校教諭1名）、平成14年度が14名（幼稚園教諭2名、小学校養護教諭8名、中学校養護教諭1名、小学校教諭1名、養護学校教諭2名）であった。なお、平成13年度と14年度で参加者の構成が違うのは、平成13年度は、同時時間帯に他の部会（幼稚園・中学校）が開かれていたので、掛け持ちできなかったが、14年度は各部会が別々の日に開催されたので、掛け持ちが可能であったからである。

また、平成13年度より14年度の方が参加者が減じているのは、平成13年度は同日の午前に全体講演会（生徒の精神保健についての一般的理解）があり、午後に事例検討会という形式をとっていた。しかし14年度は全体講演会は別の日に開かれたので、午前

に他の部会に参加した人が引き続き午後も残って事例検討会に参加するというのは難しかったのではないかと主催者側から意見をもらった。したがって、平成14年度の参加者は事例検討会のためだけに集まった人たちであるので、児童の精神保健の対処スキルを身につけたいという動機づけが高かったように思われる。

筆者の一人がグループ・ワークを行うリーダーとして、センター職員の臨床心理士がコ・リーダーとして参加した。

事前におこなったこと

事前のニードの確認

A市精神保健福祉センターの協力を得て、①現場で困っていること、②講師に聞いてみたいこと、③興味を持っている話題についてアンケートを事前に行った。

- ① 現場で困っていることとして、「不登校の児童が増えている。不登校で児童とコンタクトがとれない。自分の嫌なことはやらない、友人とのトラブルへの耐性がない児童が最近目立つ。家庭との連携が取りにくい場合、援助的関わり効果が期待できない。保護者と学校のあいだに挟まれ、苦しんでいる児童がいるが、養護教諭としてはどのような立場でかわればいいのか。精神的に弱い児童が多く、少しのことで傷つきやすい。もっとたくましくなって欲しいが、気持ちを受け入れてあげることしか時間的に難しい」が挙がっていた。
- ② 講師に聞いてみたいこととしては、「周囲にいつ頃、どのような協力を求めればいいのか。登校を渋る生徒に登校刺激を与えてはいけないと言われるが、母子分離ができていないと思われる事例でもそうなのか。コミュニケーションがなかなかとれない、心を開かない児童が増えているが、その原因と学校での支援の仕方を知りたい。切れる児童にどう向き合っていくか。思春期のこころとその背景。様々な事例の支援の成功例や失敗例の実際を聞いてみたい」が挙がっていた。

主催者との打ち合わせ

主催者側のA市精神保健福祉センターの臨床心理士と当日のシュミレーションを事前におこなった。それは当日予想される参加者の反応を頭に浮かべるイメージ・トレーニングであった。この事前打ち合わせによって、コ・リーダーに講師の意図を知ってもらい、その意図が参加者の雰囲気とずれている時があれば、その反応をコ・リーダーが見つけ、その

場でリーダーにフィードバックして欲しいと伝達した。

事例提供者との打ち合わせ

事例提供者は、どうしても日頃の思いが先行しがちで、事実関係よりも自身の主観的感情に流されやすいと考え、「研修会の進め方」という枠組みを打ち合わせで提示しておき、その枠組みの中で事実関係や主観的感情を語ってもらうことが必要と思われた。また、この会では、参加者の発言は建設的で肯定的なものに限定すると事前に伝えることで、慣れない事例検討会での批判されることへの恐れを軽減できると考えた。

研修会の流れとその目的・意図

講師の紹介と会の進め方、主旨の説明

一般的な講義形式の事例検討でなく、オープン・フォーラム方式（全員参加型の研修会）ということで参加者の同意を得て進める必要があった。イメージ的には「野原でのランチで、お弁当を各自持ち寄り、そのおかずを交換して和気藹々と過ごす」ことであり、自分たちで事例についてのよいアイデアを持ち寄って、それを交換していくこととした。

ウォーミング・アップ：椅子取りゲームと握手

事例検討はお互いの日頃の主観的感情が噴出してくるので、雰囲気为重くなりがちである。また、ほとんどの参加者が事例検討会に参加した経験のない方であり、身体の緊張を解放してもらった方が、事例検討に活発な議論ができるのではないかと考えた。そして握手をしてお互いの体に触れ合うことで、親近感を増すことも意図し、動いて行くことで、参加者が内側に入っていけるし、動きによる一体感を感じることができると考えた。

事例検討についてのルールの伝達

参加者をコメンター、オブザーバーに振り分けた（平成14年度はコメンターのみ）。

そして、事例検討を進める際のルールについて、①事例についてポジティブで良い所（事例のよさ、児童のよさ、保護者のよさ、先生のよさ）を探すこと、②自分の事例は話さないこと、③事例に出てくる児が嬉しいと思える話し合いにすること、という提示をおこなった。

①のルール設定の目的は、解決志向ブリーフセラピーの一技法であるソリューション・ビルディングを目指すものであった。柴山（1998）は「クライアントの生活は全てが全て、不健康で非建設的な生活ではない。部分的であれ、必ず健康的で建設的な行動をとっているものである。…既に達成できている健康的で建設的な側面を、クライアント自身が適正に評価できるように、かつ目標を社会的に有益な方

向で実現できるように援助することが重要となる」としているが、教師が事例を見る時、どうしてもその事例の心理的問題点に着目して、不健康なものを健康に、非建設的なものを建設的にするために、どのやり方を取るかというダイナミックで直接的な改善方法を志向しがちである。そのやり方をいったん横に置いて、事例の中から、今できている少しでも建設的なことや、その事例に見られる少しの資質や、困難な状況で何とかやっている努力に目を向けてみる。つまり、アドラー心理学の「人はマイナスからプラスの位置への成長しようという動機を持つ」という視点を持つておく。そのような取り組み・努力・解決・達成に思いを馳せ、できていることを少しずつ積み重ねていくことで、事例に関わっている教師に認知変化が起こればと考えられる。つまり、「クライアントの長所に目を向けることで、クライアントを審判したり、非難しなくなり、クライアントがどうやって困難を切り抜けてきたかを見るようになる」（ディヤング、1998）という視点が参加者に身に付くことを期待したからである。

また②は、数多くの参加者が自分の関わってきた多くの事例について言及してしまうのではなく、代表として出た一つの事例を掘り下げていくことによって、小学校の保健室で出会う児童の精神保健の共通原理を抽出するというやり方を狙ったものである。事例の個別性の中から洗練して出されたものが、実際に使えるものとして残ると考えたからである。

そして③は、アドラー派心理学の中心技法である「勇気づけ」を事例を検討していく中で身につけることを目指したものである。その勇気づけとは、児童生徒に受容的・共感的・支持的に接しながら、生徒がこれまで何とかやってきた努力やその過程を評価し、その評価をアイ・メッセージで伝えることであり、その児の存在と潜在力を少しでも実現できるよう働きかけることに意味があると考えた。

事例検討とディスカッション

事例の守秘義務の観点からレジュメの提出ができないので、事例の概要については用意したホワイトボードにコ・リーダーが随時記述していく方式を取る。そして、参加者にもメモをお願いする。この形式は下を向いてレジュメにずっと目を通すのではなく、自分の頭の中に情報を入れ、自分なりのイメージを浮かべる能動的構えが求められる。参加者には負担と思われるが、他者に貢献してもらう姿勢を身につけてもらう狙いもあったので、この方式をとった。

また、リーダーは参加者のイメージアップのために、事例の中の人的資源を示すネットワーク図を描

き、それを提示しながら、大まかな見立てや解決像を明示していくことにした。事例に出てくる児童のソーシャル・ネットワークを描くことで、養護教諭はネットワークをコーディネートしていく役割を担うという意識づけの目的もあった。

ここで、リーダーは事例提供者の発言を他の参加者に対して分かり易く要約し、かつその要約の正誤について参加者と「共観的妥当性確認」(consensual validation)を行い、その場で相互理解が進むことを意図して検討を進めることに力を割くことにした。というのも、リーダーが事例提供者や参加者との合意ができないうちに、先に進むことは相互信頼をもとにした協力関係成立の妨げになるからである。今回、リーダーがその共観的妥当性確認を十分なしえていない場合、コ・リーダーが随時リーダーに伝えることを話合っていた。

参加者への感謝の気持ちを伝達。参加者同士最低5人と握手して解散

お互い笑顔でねぎらい合うことで、今回だけでなく、お互いがそれ以後の継続的な人的資源となることを期待した。その人的資源の確保(ソーシャル・サポート・システム)こそ、養護教諭のメンタルヘルスに重要だと考えた。

研修の実際(計120分)

講師の紹介と会の進め方、主旨の説明(10分)

参加者が集合した後、開催に際しての主催者側の挨拶、講師(リーダー)とコ・リーダーの紹介があった。講師が参加者に対してこの研修会に参加していただいたことへのねぎらいを述べ、事例提供をしてくださる先生へ感謝の言葉を伝えた。

そして、今回のやり方である「オープン・フォーラム方式」の説明を行い、その意義として「よりよいアイデアとスキルを共有し、互いの知恵を分かち合い、皆で学び合いたいからであること」を伝えた。そのために、発言するときには、まず「どうしたい」と結論から述べ、「と言うのは、こういう理由・意義があるからです」と伝達を工夫することを告げた。これは簡明な発言の方が参加者は理解し納得しやすいと考えたからであった。

この段階で、普通の事例検討であろうと予想していた参加者は、これから何が起こるのか分からない不安と何かしらの期待感が表情に現れていた。この時、参加者から疑問や不安(「自分は養護教諭ではないが参加できる内容なのか」「ちゃんとしたコメントができるかどうか」)が率直に出た。それは、コ・リーダーがその雰囲気を知り、説明不足の部分リーダーに質問したことがきっかけであった。

この応答によって、参加者がコ・リーダーをモデルとして「ああ、小さいことでも聞いていいんだ」と思うことができたようであった。さらに、コ・リーダーの助けによって、リーダーは相互学習の意味と、皆で助け合って知恵を出していくことの必要性をもう一度丁寧に伝達し、研修会の進め方について共観的妥当性確認を取り付けることができた。

ウォーミングアップ：椅子取りゲームと握手(10分)

まずリーダーから、「よい研修にするには、身体と心のリラックスが必要です。リラックスしましょう」と伝えた後、背伸びを二回、参加者全員でおこなう。その後、よりリラックスした雰囲気を作るため、「椅子取りゲーム」を施行した。そのルール説明では①リーダーが「ハイ」と言って手を叩いたら動く、②3つ数える内に自分の椅子以外の椅子に移動する、③他の椅子に移動した後、両隣の人と「よろしく」と言いながら挨拶する、④それを3回おこなうが、後の2回は参加者から号令係を募ると伝え、同意を得た。リーダーが「大胆に動いてください。動く途中に人にぶつかってもいいですから」と言うと、参加者の表情も少し緩む。加えて「ハイ」と言わずに手を叩くと、少し椅子から立とうとする参加者が何人かおり、「まだ、ハイって言ってはいません。ハイって言ってから動くのでしたよね」と伝え、そう言えばという感じで立った人に笑みが見られ、その周りにも笑いが漏れた。

この椅子取りゲームを3回続けた後、「皆さん、いかがですか?少しは肩の力も抜けたでしょうか?この段階で一人6人の方と握手しているのですよ」と伝える段になると、場の雰囲気も柔らかくなった印象を持った。そして「ありがとうございます、助かります」と動いてくれた参加者に感謝の言葉を述べる段になると、緊張感も薄れていた。

事例検討についてのルールの伝達(5分)

事例検討は、全員でイスとテーブルを持ち、会場を設営した。テーブルをロの字形にし、そのテーブルに事例提供者とコメンターが着き、その後ろに他の参加者が取り巻くようにした。2つの事例を通して、参加者が全員コメンターとなるように役割を交代した。

ルールを伝達したが、特に②について「皆さんは学校で数多くの事例をこなされていますので、この場で皆さんの事例の話が出てしまうと、二時間の研修の枠に収まるのは無理ですね…。2、3日かかったらかもしれないので」と伝え、場に笑いが漏れ、よりリラックスした雰囲気になった。

事例検討とディスカッション(90分)

各コメンターから、「事例のいいところ」「対応についてのアイデア」などの意見が活発に出された。コ・リーダーがそれらの意見をホワイトボードにく見立て>とく具体的アプローチ>に分けて記述したので、コメンターはそれを見つつ整理しながら発言していた。

H13年度では、自分の意見や日頃からの養護教諭のきつさを語るコメンターが比較的多く見られたが、「寂しさを抱えている児にとって、養護教諭との関わりの中で児童は支えになっただろう」「手を煩わせる生徒が一人でもいれば、保健室の業務はこなせないが、提供者はそれの中でよくやっている」というねぎらいの発言、「養護教諭がもっと管理職に相談し、協力を求めているかどうか」などの具体的アイデアが出ていた。

H14年度では、事例のよさ、先生の対応のよさ、家族のよさ、児童のよさについて万遍なく意見が出てきた。特に、養護教諭の人柄に関しての発言で事例提供者の労がねぎらわれた。そして、事例の児の良い点も多く出され、特に「問題は出ているかもしれないが、その中で母親を思う優しさがある」という発言には、参加者皆同意していた。中には母子関係の分析に長けた先生もいて、その分析に参加者が「なるほど!」と納得する空気が生まれ、多くの知恵が共有されていた。

最後に、コメンターの意見が出きった所で、講師がそれらの意見を集約し発言した。講師は「いい事例だと思います」と頷きながら、まず事例提供者に感謝を伝えた。そして「私がその中で大切だなと思ったのは…」と出てきた意見をまとめた形で、3つにナンバリングし発言した。「どの事例についても、問題はあるかもしれないが、行動の背後には、その児、その親なりの善意がある」「委員会活動が児にとって認められる場となるよう、役割を与え、貢献感を持たせることが大切である」「養護教諭一人で児を抱えることは大変であり、教職員全体で支える体制を作ることが必要である」ということを強調した。

参加者同士で最低5人と握手して解散(5分)

参加者に「皆さんのご協力のおかげで大変いい事例検討になったと思います」と感謝の言葉を伝え、「じゃあ、お互いをねぎらい、またこれからもよろしくという意味を込めて、握手して別れましょう。周りの人、最低5人と握手してみてください」と伝え、いい雰囲気のまま研修会を終了した。

参加者および主催者の感想

参加者の感想(H13年度)

1) 研修会の進め方について (1)肯定的感想: 心がリラックスしてお互いの意見が聞けた。ゲームで少しメンバーの中に笑顔が生まれ、各々参加型の形式で実り多い研修会となった。時間配分はだいたいスムーズにいった。今までになく全員参加型のよい研修だった。参加型で抵抗があったが、おかげで一生懸命考えることができた。初めての方法での分科会参加で、受け身でなく、一緒に参加できた。(2)否定的感想: 事前の説明が長く、事例研究の始まりが遅くなった分、終了時間が延びた。事例検討に入るまで30分以上かかったため時間をもったいなかった。少人数で全員参加形式のやり方はよかったけど、二例をこなすには二時間では少なすぎる。

2) 事例検討について (1)肯定的感想: 考える機会を与えてもらった。たくさんの知恵があり、参考になった。事例に対し、一人一人意見を言うようにしたので、緊張したが、一言言えてよかった。講師の提案で、自分のことのように考えることができた。また対処方法も分かり、勉強になった。各学校の取り組み、児童を見る目を教えてもらった。事例を身近に感じることができた。(2)否定的感想: なし

参加者の感想(H14年度)

1) 研修会の進め方について (1)肯定的感想: 和気藹々として楽しかった。とてもよい雰囲気の中でおこなわれて良かった。ロールプレイみたいで、新鮮で良かった。落ち着いて話が聞けた。(2)否定的感想: なし

2) 事例検討について (1)肯定的感想: 口頭で、状況も浮かびやすく、よかった。口頭だと集中して聞けて、メモも自発的に取った。コメンターの話は参考になった。一方的な研究(事例検討)より意味があると思う。コメンターのフォローはあったが、途中、事例の説明がうまくいかなかったのではと思う。養護教諭は学校の母という感じだった。提供者の方のご苦勞がよく分かった。(事例の中で)素晴らしい成果があったのではないかと。(2)否定的感想: コメンターの意見が小学校部会で一番少なく、残念だった。

3) 主催者の感想(H13年度) 「全員参加型の形を取ったことで、通常的事例検討会に比べて、参加者同士のつながりが生じやすかったようである。このことは、アンケートの結果や、終了後にそれぞれの参加者が互いに意見を伝え合っている場面が見られたことなどからも伺えた。こうした『つながり感』は、比較的、単独での業務を担わされている養護教諭にとって、大きな支えとなるもの

のように思われた。

また、こうした方式においては、参加意識を高めるための準備が重要であり、そうした時間が十分に与えられたことが印象的であった。研修会の目的や進め方について同意を得ること、不安を汲むこと、ウォーミングアップを行い自由に意見を出せる雰囲気を作ること、といった進行側の細かな配慮があって初めて、事例検討での活発な意見交換がなされたように思えた。

事例からは、個別生徒への関わりから、身体測定や委員会活動といった全生徒を対象にした関わりまで、養護教諭の業務の多様さを痛感した。教室とは異なる『保健室』という場で、授業中とはまた違った姿を見せる生徒と関わることを考えさせられた。だからこそ、養護教諭が単独で動くのではなく、校内の管理職や担任との連携、また必要時には、外部機関との連携を行いながら、生徒を支援していくことが重要であるように思えた。

そのためにも、今回のような研修会を持つことで、少しでも養護教諭自身のネットワークづくりになれば、と感じた。

考 察

本研究の目的は、アドラー心理学に基づいた「グループ・エクササイズ+オープン・フォーラム」を使った養護教諭のための研修プログラムを紹介し、その有用性を検証することである。研修プログラムが企図としていたことは、参加者同士が触れ合いを深め、お互いを理解し合い、支持的で協力的な雰囲気の中で事例を検討し、養護教諭がお互いの労をねぎらうことのできる場でありながら、現場の必要に応じた精神保健活動のスキルを身につけることであった。

そこで、参加者と主催者の感想文を見ることにする。今回使ったグループ・エクササイズのフルーツバスケットは、学校関係者であれば誰でも知っているゲームであり、身体を動かし笑い触れ合うことができるものであった。特に、隣のイスに座った参加者同士で握手し、参加者の数人が号令をかける役割をとれるようにした。参加者の感想に「ゲームで少しメンバーの中に笑顔が生まれた」「心がリラックスできた」など少ないながらも、筆者らの意図どおりスキンシップと役割遂行が効果的だったことが窺える。グループ・エクササイズの感想が少ないのは、「フルーツバスケットをどう感じたか」という質問事項に記載しなかったからであろう。

グループ・エクササイズとオープン・フォーラムを含めての研修会の進行は総じて肯定的であった。

今回は、「各々参加型の形式で実り多い研修会となった」「今までになく全員参加型のよい研修だった」「参加型で抵抗があったが、おかげで一生懸命考えることができた」「初めての方法での分科会参加で、受け身でなく、一緒に参加できた」「考える機会を与えてもらった」「たくさんの知恵があり、参考になった」「事例に対し、一人一人意見を言うようにしたので、緊張したが、一言言えてよかった」「講師の提案で、自分のことのように考えることができた」「対処方法も分かり、勉強になった」「各学校の取り組み、児童を見る目を教えてもらった」「事例を身近に感じることもできた」などの感想文に見られるように、今回の方式は参加者にインパクトを与えたようである。

通常、この種の事例検討では、数人の参加者が質問と意見表明をしてコメンターがそれなりのコメントをすることが多く、また、主体的に参加できなかったとの感想を持つ参加者が多い。感想文に見るように、オープン・フォーラムで全員参加型とした点が効果的であったと言えよう。今回の研修プログラムの企図するところが実現できたとも言えよう。

否定的感想として、「事前の説明が長く、事例研究の始まりが遅くなった分、終了時間が延びた」「事例検討に入るまで30分以上かかったので時間ももったいなかった」「少人数で全員参加形式のやり方はよかったけど、二例をこなすには二時間では少なすぎる」は関連する貴重な意見である。その意見には、①グループ・エクササイズの意義を感じていない、②90分間の研修時間では事例は1つの方がよいとの意味が含まれているように考えられる。だとすれば、今後は研修の趣旨を工夫することが課題となるであろう。

①の意見に関しては、養護教諭がグループ・エクササイズを体験学習することの意義を研修の趣旨に明確に盛り込むことである。その目的として、グループ・エクササイズの体験学習は、(ア)一人業務である養護教諭同士がもっと親密になってお互いの精神保健を維持することとなり、(イ)児童生徒の保健委員会活動を活発にする技法を体得することができ、(ウ)教職員の交流を促し親密さを醸し出す技法を体得することができると掲げることが考えられる。そして、グループ・エクササイズの体験学習の時間を50分間は取り、意見交換の仕方などのアサーションをエクササイズとして組み込むことなどが考えられる。

②の意見に関しては、研修時間を今回より短く50分間として、1つの事例を取り扱うことである。オープン・フォーラムを「質問の時間+コメントの

時間+講師のコメントと勇気づけ」の3つで構成することが考えられる。残りの時間を休憩と感想を書いてもらう時間とする。

今回の研修プログラム作成に当たって、筆者らは養護教諭の職務は学校全体の精神保健にとって大変重要であり、その職務の遂行は過酷であるとの問題意識を持っていた。そして、そのような養護教諭を支援するには、「養護教諭自身の共同体感覚が開発され、養護教諭が自分自身の存在を認め、自己評価を高める機会」を提供しようと考えた。今回の研修は幾分なりともその機会になったと考えるが、もっと実質を深める必要があるであろう。そのためには、研修時間を一日取って、「グループ・エクササイズ+オープン・フォーラム+ピア・カウンセリング」の3部構成にすることが考えられる。なかでも、職業人としての成長を目的としたピア・カウンセリングを充実させることで、より一層養護教諭の支援になると思われる。この点も今後の研究課題としての。

文 献

- Christensen, O. C. ed. (1993): Adlerian Family Counseling - A Manual for Counselor, Educator, and Psychotherapist. Educational Media Corporation: Mineapolis. 江口真理子・柴山謙二・山口茂嘉訳 (2000): アドラー 家族カウンセリング。春秋社。
- DeJong P. & Berg I. K. (1998): Interviewing for solution. Wadsworth Publishing. 玉真慎子・住谷祐子監訳 (1998): 解決のための面接技法〜ソリューション・フォーカスト・アプローチの手引き。金剛出版。
- 一丸俊恵・阿部清子・坂田 淳・鈴木美智子 (2000): 健康

- 相談活動に関する養護実習の検討。第47回日本学校保健学会発表原稿集, 362-363.
- 大谷 (2001): わが国における「養護」という言葉の使われ方について。日本養護教諭教育学会誌, 第4巻第1号, 100-109.
- 小倉 学 (1987): 学校保健。光生館。
- 柴山謙二 (1991): アドラーメイッツってなあに? 日本アドラー心理学会誌, アドレリアン, 5 (1), 67-72.
- 柴山謙二 (1993): 保母教育へのアドラー心理学の適用。熊本大学教育学部附属教育実践センター紀要, 熊本大学教育実践研究, 10, 79-87.
- 柴山謙二 (1994a): アドラー心理学による教師教育の試み。熊本大学教育学部附属教育実践センター紀要, 熊本大学教育実践研究, 11, 31-45.
- 柴山謙二 (1994b): 学校経営と養護教諭とスクール・カウンセリング。教育と医学, 42 (10), 34-41.
- 柴山謙二 (1995a): 熊本アドラー心理学研究会のご案内。熊本アドラー心理学研究会編: Adler Mates I. 259-277, ホープエデュケーショナル。
- 柴山謙二 (1995b): 保健室・養護教諭とスクール・カウンセラー。村山正治ら編: スクールカウンセラー その理論と展望, 165-176, ミネルヴァ書房。
- 柴山謙二 (1996): 共に創る喜びのある中学校ーアドラー心理学の適用。高尾利数ら編: 喜びははじめを超える, 225-245, 春秋社。
- 柴山謙二 (1998): アドラー心理学による教師教育の試み (Ⅱ)。熊本大学教育学部附属教育実践センター紀要, 熊本大学教育実践研究, 15, 71-84.
- 柴山謙二 (2000): アドラー心理学による教師教育の試み (Ⅲ)。熊本大学教育学部紀要, 第49号, 人文科学, 43-66.
- 全国養護教諭連絡協議会 (2003): 養護教諭が行う保健学習。http://www.cs-net.ne.jp/yougo/-3k.