

子供との信頼関係の充実を図るための教師の自己理解

- 交流分析の活用を通して -

教育相談課 長期研修員 高田 純子

1 主題設定の理由と研究目的

いじめや不登校、学級崩壊等の問題で子供たちへの対応に悩んでいる教師は多いと思われる。そのため、学校では教師各々が目の前にいる子供たちを何とかしようと、自分の思いを語ったり、授業を工夫したりするなどの対策を講じてはいるが、このような取組の意図を子供たちの心に浸透させていくことの難しさを感じる場面は少なくない。その原因について考えるとき、「教師と子供の信頼関係ができていくか」という教育の原点にかかわる問題は避けて通ることができない。子供に対する教師の意図したかかわり方と、そのかかわり方を子供がどう受け止めているかということにずれが生じているとしたら、私たち教師はやはり立ち止まって自己を振り返る必要があるのではないだろうか。

教師自身が、子供からどのように見られているかを知った上で、相手（子供）を変えるよりも自分（教師）に気付き自分を変えることが重要であるという交流分析（注1）の考え方を活用して自己分析をすると、自分の会話の仕方、指導の在り方の特性が明らかになってくる。さらに、自ら変わろうとすることを促すエクササイズを取り入れた研修や協議などを行えば、自分の努力点を自分で見つけ実践していくことにつながると考えた。このように、交流分析の活用によって教師が自己理解を深め、その教師の特性を生かして、個々の子供の特性に応じたコミュニケーションがとれるようになっていけば、子供との信頼関係の充実が図られるであろうと考え、本主題を設定した。

2 研究仮説

教師が、交流分析を活用して自己分析を行い、対話の在り方やかかわり方を工夫していけば、子供との関係を意識した適切なコミュニケーションがとれるようになり、信頼関係の充実が図られる。

3 研究方法

本研究は、在籍校（M小学校）の協力を得て進めた。研究対象は、抽出クラス担任3人と抽出クラス（1、3、5年の各1クラス）の児童109人である。この抽出クラス担任3人は事前調査（児童の教師認知の調査、教師の教育実践の傾向を知る調査、教師の自我状態を把握する調査）により自己分析を行った上で、子供とのかかわりにおいての自己課題を設定し、交流分析を活用して子供との対話の在り方やかかわり方に工夫を施し、事後調査で自己の変容を確認していく。また、この期間に在籍校の全教師18人を対象に、交流分析を用いて自分（教師）の対人行動の特徴を理解することを目的とした校内研修（1回目）及び自分の対人行動の特徴をその場の状況に応じて意識的にコントロールすることを目的とした校内研修（2回目）を行う。

抽出クラス担任の一人であるK担任は、20年近い教職経験のうち低学年を多く担当している教師である。K担任は、昨今子供への対応の難しさを感じる事が多く、日々の教育活動の中で子供との信頼関係を構築していくため、どのようにかかわっていけばよいのかということを経験的な課題ととらえ、改めて自己を見つめる必要性を感じている。なお、担任しているH児（抽出児童）は、入学して間もない1年生の特徴とも言える自己主張が強い面があり、K担任はH児の対応に戸惑うときがあると言う。

本研究報告書においては、K担任とH児を始めとするKクラスでの取組を中心に報告する。

(1) 事前調査による自己分析

ア 児童の教師認知の調査 対象：抽出クラスの児童

「教師の勢力資源測定尺度」(図書文化)(以下勢力資源測定尺度)(注2)

教師に対して児童が認知している親近感や被受容感・正当性・明朗性・熟練性・準拠性を表す「魅力」と罰則性や強制性を表す「罰」の2つの勢力資源(教師が児童に指示や指導をする際、背景となる力)を組み合わせ、各教師のタイプ(教師の魅力優位型・罰優位型・勢力資源メリハリ型・勢力資源喪失型)を知るために実施した。

イ 教師の教育実践の傾向を知る調査 対象：抽出クラス担任の3人

「教師の管理意識尺度」(図書文化)(以下管理意識尺度)(注3)

教師の管理的行動や態度、教育観や価値観、児童観を測るために実施した。(アンケートの各項目ごと「とてもそうである」から「全くそうではない」までを「4・3・2・1」の点数で回答し、満点の40点を得点が高い方から4段階に区切って判断する)

ウ 自我状態を把握する調査

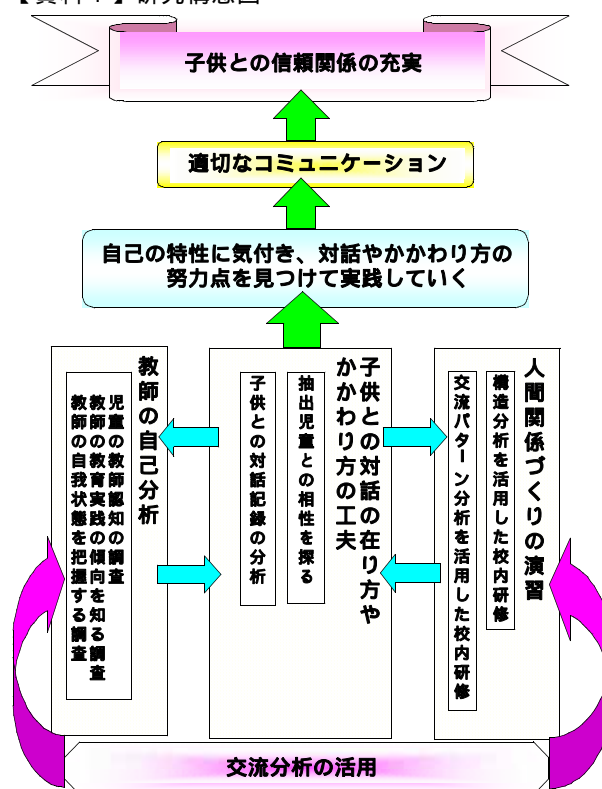
(ア) 「エゴグラム・チェック・リスト」(チーム医療)(以下エゴグラム) 対象：在籍校全教師

各人の5つの自我状態(批判的な親のCP・養育的な親のNP・理性のA・自由な子供のFC・順応した子供のAC)を分類してグラフ化し、それらの心的エネルギーを視覚的に把握した。

(イ) 「OKグラム」(チーム医療) 対象：抽出クラス担任の3人

人が自分自身についてどう感じているか、また他人についてどう感じているかを

【資料1】研究構想図



表す4種類の「基本的構え」(自己受容因子のI、他者受容因子のUが共にプラスの『自他肯定』・IプラスUマイナスの『自己肯定、他者否定』・IマイナスUプラスの『自己否定、他者肯定』・IとU共にマイナスの『自他否定』)を調べるために実施した。(以下プラスは+、マイナスは-で表記)

(2) 交流分析を活用した子供とのかかわり(前期:7月~9月)

ア 抽出クラス担任と抽出児童のエゴグラムから「相性を探る」

イ 対話記録の分析(注4)から見直す対応の在り方(授業時間・給食時間・休み時間) 対象:抽出クラス担任と抽出クラスの児童

(3) 交流分析を活用した校内研修の実施(2回)

ア 構造分析(自我状態の理解)の活用(8月)

イ 交流パターン分析(対人関係におけるコミュニケーションの理解)の活用(10月)

(4) 交流分析を活用した子供とのかかわり(後期:10月~11月)

(5) 事後調査による実践の評価・考察

4 研究内容

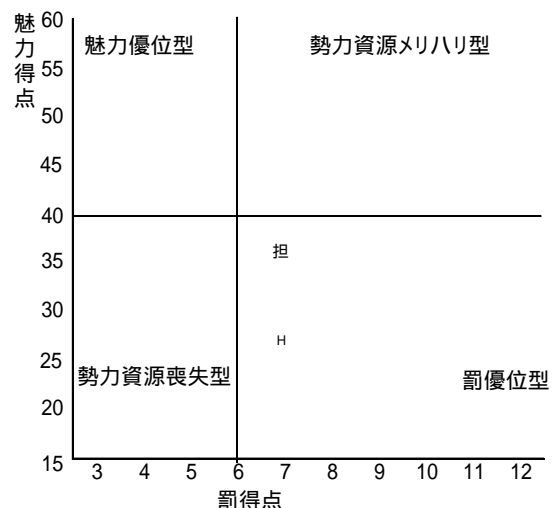
(1) 事前調査による自己分析

ア 児童の教師認知の調査「勢力資源測定尺度」

児童対象に行った教師の勢力資源測定尺度の結果(資料2)から、K担任は、罰得点が高く魅力得点はやや低い罰優位型の領域に位置していることが分かる。児童の教師認知の分布を見ると、魅力優位型(教師のクラスをまとめる力があると、子供は良い人間関係を形成し学校生活意欲が高まる)が36人中の6人(17%)、罰優位型(教師の課題に答えられる子供は学校生活意欲が高まるが、教師の強い指導を受けている子供はストレスや緊張が高まる)は11人(30%)、

勢力資源メリハリ型(教師の指示が適切であるため、子供は教師を信頼しけじめのあるクラスになる)は14人(39%)、勢力資源喪失型(子供の緊張や不安は少ないがクラスのまとまりがなくなる)は6人(14%)と子供の教師認知は様々である(資料3)。H児のK担任のとらえ方は罰優位型に分類

【資料2】Kクラス勢力資源測定尺度の結果(7月)



注) 担は男子(14人)、Hは女子(22人)、各児童の教師に対する魅力得点と罰得点が交差するポイントを示す。担は児童が認知したK担任の平均値、Hは抽出児童の値を表す。
なお、得点はアンケートの各項目ごと「とてもそうである」から「全くそうではない」までを「4・3・2・1」の点数で回答する。

【資料3】勢力資源測定尺度の結果

型名	7月
魅力優位型	17%
罰優位型	30%
勢力資源メリハリ型	39%
勢力資源喪失型	14%

注) 各型の数値は、クラスの人数に対する割合を表す。

される。個々のアンケート項目に着目すると、「教師の熟練性について」は4点と高い数値を示しているが、「親近感や被受容感・明朗性について」は2点と低い数値であった。

イ 教師の教育実践の傾向を知る調査「管理意識尺度」

K担任の管理意識尺度は33点であった。管理意識が強く、それが具体的な管理的行動につながったり、教師の話す言葉の端々や態度・雰囲気とその意識が現れてきたりするタイプに属する。アンケートの項目においては、「管理的行動や態度について」が4点と高い数値を示していた。K担任はこの結果を、教師としての立場を強く意識して子供に接する自分の姿勢の現れを示すものであると受け止めていた。

ウ 自我状態を把握する調査「エゴグラム・チェック・リスト」と「OKグラム」

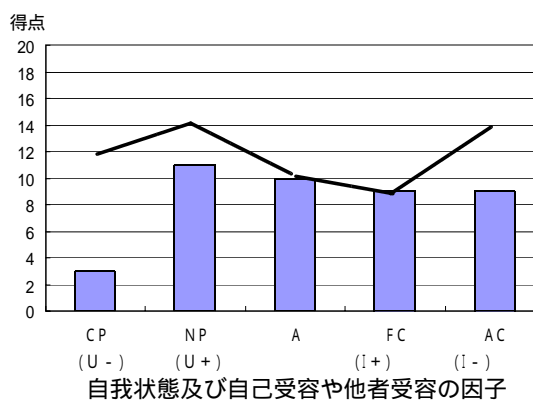
K担任のエゴグラムは、東京大学医学部診療内科TEG研究会編『新版TEG解説とエゴグラム・パターン』（金子書房）（以下TEG）によると、「おふくろさんタイプ・N型」に属する（資料4）。このタイプは、協調性が高く、現実的な能力もあるので、周囲から頼りにされるが自分が楽しむことは少ないと言う。このタイプにしてはややCPが高いようである。

一方、職業人としての自分ではなく、本来の自分についてどう感じているか、また、他人とどのようなかわりをしているかという

「基本的な構え」を調査するOKグラムでは、「自他肯定型」に属している。関連項目を重ねて表示してみると、OKグラムでは、U-が低くエゴグラムのCPとの差は9点と大きい。同様に、NPに比べてU+は3点、ACに比べてI-は5点低い。これは、本来の自分と教師としての自分との自己の不一致（注5）を示すものと考えられる。

この結果についてK担任と協議したところ、本来の自分と教師としての自分とのずれがあり、かなりストレスを感じているとのことであった。子供たちの前に出ると、教師として「～ねばならない」という態度で接している自分が分かるとともに、時としてこのような自分に息苦しさを感ずることがあると言う。協議を通して、このような姿勢が管理意識を高め、子供たちから必要以上に秩序を重んじる教師と見られているということが確認できたようである。そこで、K担任はCPやACを下げるのは自分を急に変えることになるため、むしろFCを上げることによって相対的にCPやA

【資料4】K担任のエゴグラムとOKグラム



注) 折れ線はエゴグラムで自我状態の数値を示し、棒はOKグラムで自己受容因子(I)、他者受容因子(U)の数値を示す。
なお、IとUの因子は自我状態と関連させて(U-はCP、U+はNP、I+はFC、I-はACとそれぞれ関連が強い)同一グラフ上に表示し、基本的構えを測る。

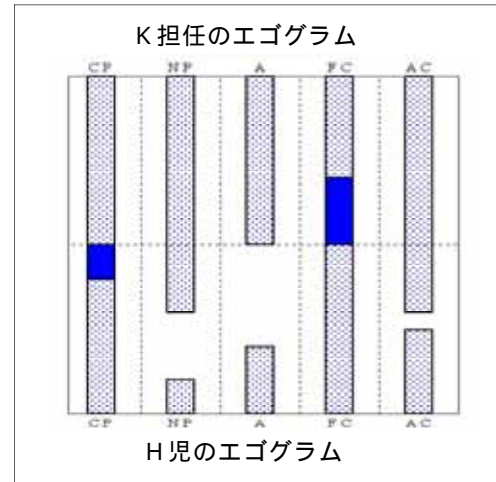
Cを緩和するという努力目標を考えた。そのために、日常生活においてユーモアや冗談を交えて子供に接したり、休み時間に子供と遊ぶ機会を増やしたりという取組を意識して行うことにした。

(2) 交流分析を活用した子供とのかかわり（前期7月～9月）

ア 抽出クラス担任と抽出児童のエゴグラムから「相性を探る」

H児のエゴグラムに、K担任のエゴグラムを上側を起点にして描き、今西一仁「言動観察によってエゴグラムを描く」(『月刊学校教育相談』7月号, ほんの森出版, 2005年)を参考に「相性を探る」を作成した。このことによって、K担任がH児とどのようにかかわっていけばよいのかという、かかわり方のヒントを得ることにつながると考えたからである。なお、H児のエゴグラムは1年生であることを考慮し、K担任と学年主任、筆者の3人で、H児の言動観察を基に作成した。その際、「エゴグラム・チェック・リスト」(チーム医療)を参考にした。

【資料5】相性を探る



注) ■ は重複部分

資料5に示すとおり「相性を探る」エゴグラムではCPとFCが重なっている。杉田峰康「教育臨床における交流分析の活用」(『交流分析研究』, 日本交流分析学会, 2000年)によると、この重なりは「喧嘩しながらも壊れない関係」(注6)を示すものである。CPが重なっているため互いに批判や非難をし合ってよくけんかするが、FCも重なっているため二人とも一緒に楽しむ方法を知っていると考えられる。K担任はH児が反抗的な言動をとることがあっても意識下ではかかわりを求めているということを理解し、FCを生かしてかかわっていくことを確認した。またH児の低いNPに対しては、教師側のNPを生かして、子供たちが教師を取り囲んで雑談するとき、真っ先にH児に声を掛けたり、肩を抱いたりしながら話を聞くという、個人的関心を示した肯定的ストローク(その人の存在や価値を認めるための働きかけ)を日常の教育活動の中で与えていくことにした。

イ 対話記録の分析から見直す対応の在り方

前述の調査結果からK担任は自己理解を深め、自己課題を設定し、具体的な取組を行った。この取組はH児のみならず、クラス全体の子供たちに対しても行われた。筆者は交流パターン分析を活用し、K担任が、日常子供にどんな対応の仕方をしているのか、また子供はK担任にどのようなかかわり方をしているのかについて、自我状態から取り交わす言葉を分析した。その分析を見ながらK担任が対人関係の在り方をその場の状況に応じて適切にコントロールすることができるよう、継続的に話合いの機会をもった。

具体的には7月から11月の期間中、授業時間、給食時間、休み時間において、約5分間のK担任とH児を始めとするクラスの子供たちとの対話を記録したデータの中から、K担任の発した言葉が、どの自我状態から送り出されたのか分類し、その出現率を求めた。授業時間については録音テープの記録を、給食時間や休み時間についてはK担任自身が記録した逐語録を1週間ごと収集し、分類した結果を加算して出現率を表示した。調査については、7月から9月の取組を前期、10月から11月の取組を後期としてまとめ比較することにした。なお、発信した自我状態と相手が刺激された自我状態の分類には、広房子「交流パターン分析によるコミュニケーション訓練法とその効果」(『交流分析研究』, 日本交流分析学会, 1989年)を参考にした。

【資料6】K担任の交流パターンにおける自我状態の出現率 前期(7月~9月)

送り手側の自我状態	出現率	メッセージの発信の例
C P	39%	「しっかりあいさつしなきゃだめだよ。」 「そんな言い方をしてはいけないよ。」 「どうして先生の言うことが聞けないの。」
N P	33%	「残念だったけど負けちゃったね。」 「上手だね。先生にも作り方を教えてね。」 「大丈夫だよ。だれでも失敗することはあるからね。」
A	20%	「どうしてけんかになったのかな？」 「大切に使わなかったから壊れちゃったんだね。」 「明日の遠足は晴れると思うよ。」
F C	5%	「どう、先生に見せて。すごいじゃない。」 「いいよ。気にしないでどんどんやっちゃえ。」 「いいなあ。先生もそれほしいなあ。」
A C	3%	「困るんだよなあ。いつもこうなっちゃうんだよね。」 「先生と一緒にやってあげられないけどいいかなあ。」 「わかった。みんなが一番いい方法でやるしかないね。」

注) 前期の授業、給食、休み時間から採取したメッセージ数の内訳: 授業時間216件(39%)、給食時間132件(24%)、休み時間204件(37%)、合計552件。表内のパーセンテージは、総メッセージ数に対する各々の自我状態の出現率を示している。

資料6は、K担任の前期の交流パターンにおける自我状態の出現率である。C Pの出現率が39%と高い。このC Pから発信されたメッセージは子供のA Cを刺激すると考えられるパターンが多いため、子供からすると一方的に批判されている言動と受け取る場合が多いようである。

資料7は、C Pから発信されたメッセージの具体例である。K担任が、H児が耳が痛いとストロークを求めてかかわってきたにもかかわらず、友人の介入によりH児が反発したことに對して指導をしているという場面である。この対話記録の検証により、K担任は、子供の求めているストロークに適切な対応ができなかったケースが日常の学校生活の中で調査記録以外にもあると振り返っていた。一方、前述のC Pの出現率に続きN Pの出現率も33%と高いので、K担任はこの自我状態を生かして言葉だけで

【資料7】K担任とH児の対話記録例(7月)

耳が痛いと訴えてきたH児に対して友達が中耳炎ではないかと心配した後の対話

H児 (友達に対して) あっち行ってよ。関係ないじゃん。
K担任 Hさん、そんな言い方ないんじゃない。(C P)
H児 だっていやな言い方なんだもん。
K担任 いくらいやでもそんな言い方したらダメだよ。(C P)
H児 だっていやな言い方なんだもん。
K担任 いやだったら、そんな言い方しないでって言えばいんだよ。(C P)
H児 だっていやな言い方なんだもん。
K担任 友達にあやまらなきゃだめだよ。(C P)
H児 ……
K担任 今、言えないなら、後でちゃんと言うんだよ。(C P)

なく身体的ストローク（頭をなでたり、肩を抱いたりしながら話を聞く）も使って接していくという対応の見直しを図っていた。

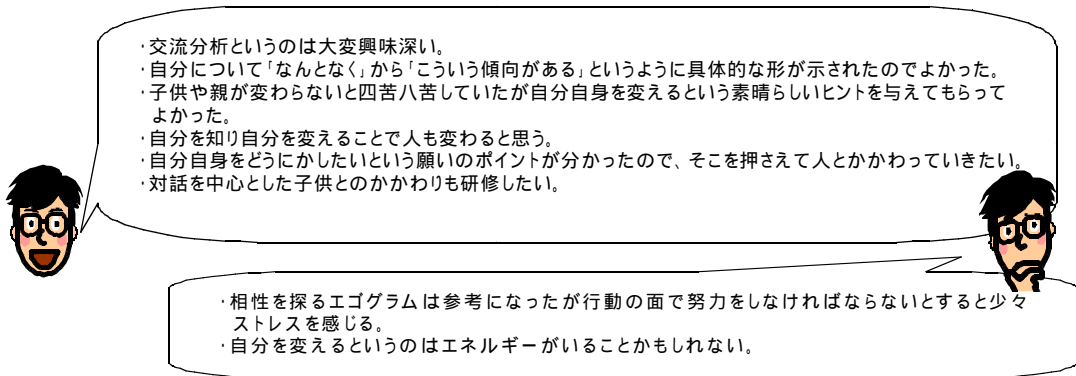
（3）交流分析を活用した校内研修の実施

ア 構造分析の活用（1回目：8月）

在籍校の全教師を対象に交流分析を用いた人間関係づくりの校内研修の1回目として、自分（教師）の「基本的構え」と「エゴグラム」を知り、自分の自我状態と対人行動の特徴を理解することを目的とした演習を行った。

エクササイズを3つ設定し、「自分の基本的構えを知る」、「エゴグラムを作成する」、「自我状態を知り自分の特徴を理解する」「かわりが難しいと思われる子供との相性を探る」という流れで行い、最後に、教師一人一人が対人関係における課題（低かった自我状態を上げるための課題）を確認した。シェアリングの場面では、K担任を始めとした抽出クラス担任の自己の体験を語る積極的な姿勢が見られた。研修後の感想では、交流分析を肯定的にとらえた内容が多く、「対話を中心にした子供とのかかわりも研修したい」という交流パターン分析につながる感想も見られた。一方、「行動の面で努力をすることはストレスを感じる」や「自分を変えるというのはエネルギーがいる」という交流分析の活用を推進していく上においての問題点が挙げられた（資料8）。

【資料8】校内研修後の感想（1回目：8月）



イ 交流パターン分析の活用（2回目：10月）

人間関係づくりの校内研修の2回目として、自分の対人行動の特徴をその場の状況に応じて意識的にコントロールすることを目的とした演習を行った。また、この研修では、実際の対応に役立つと考えたロールプレイングを行うことで、1回目の研修の感想で挙げられた課題を解決することも期待した。

3つの交流パターン（予想どおりの反応が返ってくる平行交流・予想外の反応が返ってくる交差交流・本音と建前の複雑な裏面交流）を知り、この交流パターンをコミュニケーションへ生かす方法を理解する。そして、交流パターン分析を用いてロールプレイングを行うという流れで実施した。なお、活動過程のロールプレイングのシナリオは、前述の対話記録の中から、K担任が対応が難しかったと振り返っていた場面を事例として取り上げた（資料9）。

【資料9】校内研修活動案

校内研修2回目「交流パターン分析 - 教師と子供との関係性を理解する」		
場面	リーダー(監督)の指示	留意点
交流パターン分析を用いたロールプレイング	<ul style="list-style-type: none"> 学校生活で経験することが多い場面でのロールプレイングを行う。 ロールプレイング <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> 教師に対してAさんが足が痛いと訴えてきた。それを聞いていたCさんがそのくらい大したことないと言ってきた。その後の教師とAさんの対話。 </div>	<ul style="list-style-type: none"> 2～3人のグループを作りプレイヤーと観察者をロールする。 場面について全員に説明する 教師役の教師の対応によって子供役の教師は交流パターンを考えていく。
シェアリング	再現から解決のロールプレイングを行うことができたかシェアリングを行う。	
交流パターン分析を用いたロールプレイング	ロールプレイング <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> Bさんは5年生の女子で、ふだんあまり目立たない子である。Bさんは、連休中に家族旅行に行ってきたようで、休み明けに、小さな包み紙を持って教師のところに来た。その後の対話。 </div>	<ul style="list-style-type: none"> 自分が相手よりも高みに立ち一方的に見下ろすことを避けるために、「今、ここにおいて、相手との関係をどうすれば適当か」といったその場の状況に応じて判断する意識をもつようにする。
シェアリング	再現から解決のロールプレイングを行うことができたかシェアリングを行う。	<ul style="list-style-type: none"> 対人関係の在り方を、意識的にコントロールするように目標を立てる。

【資料10】校内研修後の感想(2回目:10月)

シェアリングでは、1回目に研修した相手(子供)を変えるよりも自分(教師)に気づき自分を変えることが重要という交流分析の考え方を意識して、子供たちに接するよう心掛けてきたという感想が多く出された。

・対人関係の在り方を自分が意識的にコントロールすることの大切さが分かった。
 ・相手(子供)に期待することが多く自分が変わるといふ姿勢が足りなかったと反省している。
 ・子供の表面的な言動のみでなく、その奥にある気持ちにも目を向けていきたい。
 ・肯定的ストロークは数多く続けたい。それにはやはり訓練が必要である。

またK担任は、自分の事例を参考にしたロールプレイングの先生役の対応の仕方が大変参考になったと振り返っていた。さらに1回目の研修で交流分析の活用上の問題点を挙げていた教師は、肯定的ストロークを数多く与えるところから取り組むという具体的な自己の課題を設定していた。2回の校内研修を通して、交流分析を日常の教育活動に生かそうという在籍校の教師の姿勢を感じることができた(資料10)。

(4) 交流分析を活用した子供とのかかわり(後期10月～11月)

対話記録の分析から見直す対応の在り方

K担任の交流パターンにおける自我状態の出現率を前期(資料6)、後期(資料11)で比較すると、前期で39%と一番高かったCPが、後期では25%に減少した。CPからのメッセージについては、前期では子供のACを刺激していると思われる言動が多かったが、後期は子供のAやFCを刺激していると思われる言動が多い。また、FCは5%から26%と大幅に増加し、後期では出現率が一番高くなっている。これはK担任がFCを高めようと意識して、休み時間にも積極的に子供たちにかかわり、ユーモアや冗談を交えた会話をしたり一緒に遊んだりした結果だと思われる。NPが33%から20%に減少

したのは、NPの自我状態が減少したというより、FCに分類したメッセージの中にNPの要素が含まれていると考えることもできる。

【資料11】K担任の交流パターンにおける自我状態の出現率 後期（10月～11月）

送り手側の自我状態	出現率 (前期出現率)	メッセージの発信の例
CP	25% (39%)	「よく頑張って最後まで走った！」 「この頑張りカードを使って練習するんだよ。」 「そういうわがママを言うよだよ。」
NP	20% (33%)	「転んだところ大丈夫だった？」 「ちゃんが喜んでくれるような誕生日にしたいね。」 「君が怒ったのも無理はないね。」
A	24% (20%)	「ちょっと落ち着いてみんなで考えてみようよ。」 「今の話をもっと丁寧に説明するとね・・・。」 「先生が ちゃんのお家へ電話をすればいいんだね。」
FC	26% (5%)	「その字は『へ』じゃなくて『え』。『へ』じゃおしりからブツになっちゃうよ。」 「おもしろそうだね。先生も仲間に入れて。」 「う～ん。どうしようかなあ。これは先生の秘密なんだよね。」(笑)
AC	5% (3%)	「先生がせっかく作ったのに・・・大変だったんだよ・・・。」(笑) 「みんなの都合を聞いているとなかなか予定が立たないね。」 「仕方がないね。やるだけやったからもういいよ。」

注) 後期の授業、給食、休み時間から採取したメッセージ数の内訳：授業時間145件(30%)、給食時間135件(28%)、休み時間203件(42%)、合計483件。表内のパーセンテージは、総メッセージ数に対する各々の自我状態の出現率を示している。

後期の対話記録例からは、H児の期待感を共に楽しんでいるK担任の様子うかがえる(資料12)。K担任は、対話記録の分析から対応を見直すことを通し、「教師が肯定的ストロークを用いて子供たちとかわると、子供の表面的な言動に対して送る不必要なCPのメッセージが少なくなる」と振り返っていた。

【資料12】K担任とH児の対話記録例(11月)

絵画コンクールの受賞をまだ知らないH児がその結果を心配してK担任に語り掛けてきたときの対話

H児 先生、あれどうなった?
K担任 あれって何?(笑)(FC)
H児 あれだってば。
K担任 うん?(笑)(FC)
H児 あの絵。
K担任 ああHちゃんの絵ね。上手だったもんね。(NP)
H児 (笑)
K担任 今、審査員が一生懸命選んでいるよ。(A)
H児 ふうん。
K担任 Hちゃんの絵、きっと選ばれるよ。先生の勤当たるんだよ。(FC)
H児 ふうん。
K担任 楽しみに待ってようね。(NP)
H児 うん。(笑)

(5) 事後調査による実践の評価・考察

ア 児童の教師認知の調査「勢力資源測定尺度」

資料13は事後調査の結果である。事前調査(資料2)と比較すると、魅力優位型と勢力資源メリハリ型の割合が増加し、罰優位型と勢力資源喪失型の割合が減少した(資料14)。このため、事前調査では児童が認知したK担任の平均値は罰優位型に属していたが、事後調査では勢力資源メリハリ型に移動している。また、児童の教師に対する魅力得点は男女とも上がっている。H児の値は、罰得点が3点上がり、魅力得点が8点上がった。得点の推移を項目別に見ると、「教師の正当性について」が2点から3点、「教師の明朗性について」が2点から4点と変化した。これは、「相性を探る」調査の「喧嘩しながらも壊れない関係」という結果と同様の傾向であり、H児がK担

任を「厳しいけれど楽しい教師」と認知したためだと思われる。

K担任は、「以前は本来の自分と教師としての自分とのずれから生じるストレスのため、子供一人一人の特性に応じた指導をする十分な心のゆとりがもてなかったが、この取組を通して自己理解が深まり、それがH児のみならずクラス全員の子供たちに対してもFCを意識して接したり、肯定的ストロークを与えたりすることにつながり、結果として教師の魅力得点が上がったのではないかと振り返っていた。

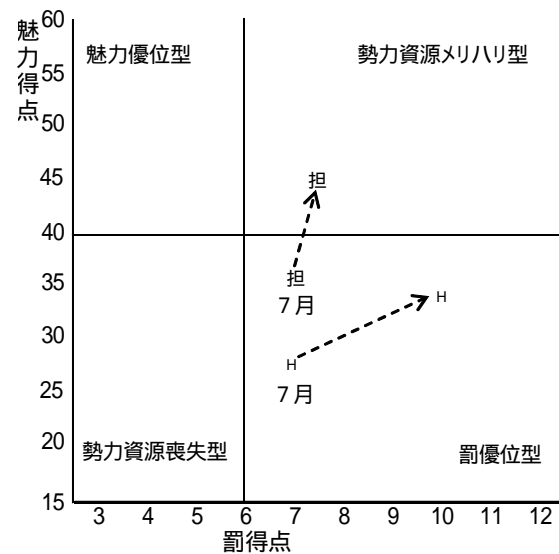
イ 教師の教育実践の傾向を知る 調査「管理意識尺度」

事後調査として行ったK担任の管理意識尺度は33点から29点に下がった。項目別には、「教師の管理的行動や態度について」と「教育観や価値観について」が4点から3点へ変化した。これは、単に子供に対しての「～させねばならない」や教師としての「～ねばならない」という強い意識が下がったことを裏付ける結果ということではなく、K担任が対話記録の分析から対応を見直す際に振り返っていたように、FCが上がったことにより子供の表面的な言動に対して送る不必要なCPのメッセージが少なくなったことを表している。

ウ 自我状態を把握する調査「エゴグラム・チェック・リスト」

事前調査のエゴグラム（点線）と事後調査のエゴグラム（太線）を比較すると、CPとACは下がり、AとFCが上がったという変化が見られた（資料15）。TEGの分類によると、知的で冷静な判断力があり、周囲への思いやりがあり、遊び心があるため人生をエンジョイできる自他肯定型の「コンピュータ・タイプ - A優位型」に属する。Aが上がったのは、K担任が、自分と子供たちを客観的に見られるようになったため、結果として子供に対して落ち着いて対応したことにつながったからだと考えられる。また、FCを上げようとしたり、不必要なCPを少なくしようとしたりする意識も、Aの作用によるものであると思われる。FCが上がった理由については、交

【資料13】Kクラス勢力資源測定尺度の結果（11月）



注) は男子(14人)、 は女子(22人)、各児童の教師に対する魅力得点と罰得点が交差するポイントを示す。担は児童が認知したK担任の平均値、Hは抽出児童の値を表す。
なお、得点はアンケートの各項目ごと「とてもそうである」から「全くそうではない」までを「4・3・2・1」の点数で回答する。

【資料14】勢力資源測定尺度の結果の比較

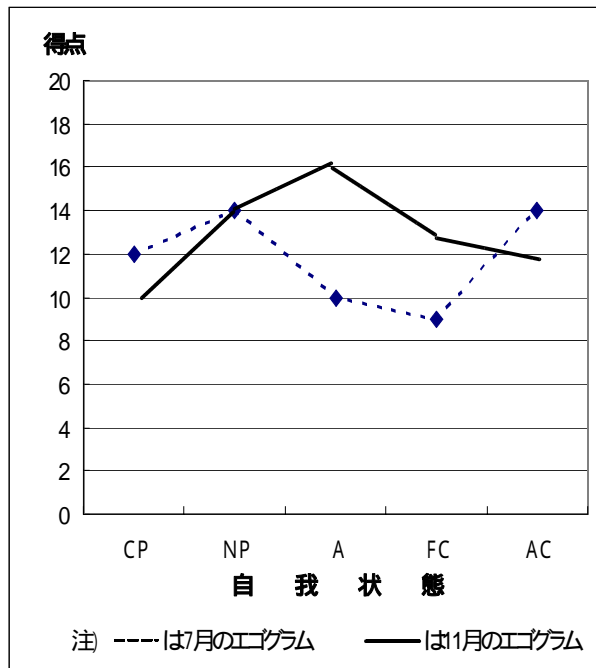
型名	7月	11月
魅力優位型	17%	28%
罰優位型	30%	17%
勢力資源メリハリ型	39%	44%
勢力資源喪失型	14%	11%

注) 数値はクラスの数に対する割合を表す。

流分析を活用した子供とのかかわりの部分で述べているように、K担任が本来の豊かな感受性をありのままに表現することを意識し、思考に柔軟性をもたせるよう心掛けた行為が結果となって現れたと言える。

K担任は、今回の取組が、OKグラムでCPが低かった本来の自分らしさを出しながらかかわることにつながったとし、「教師が自分らしさを出して子供たちと接することは教師自身の心にゆとりが生まれ、教師にとっても子供たちにとっても幸せなことだ」と語っていた。

【資料15】K担任のエゴグラムの比較



5 研究のまとめ

(1) 成果

K担任の取組から「自分を変える」というのは、自分を否定的にとらえ修正していくというのではなく、「本来の自分らしさ」に「なりたい自分」をプラスすることであるととらえることもできる。K担任が「教師が自分らしさを出して子供たちと接することは教師自身の心にゆとりが生まれ、教師にとっても子供たちにとっても幸せなこと」と振り返っていたのは、交流分析をその技法にとられることなく、K担任が自分自身のものとして教育活動に生かせるようになったことの現れと言える。そのことが、子供たちがK担任に対して、厳しいと思う面があっても親しみを感じるようになってきたことにつながり、資料11のような温かみのある対話もてるようになったと考えられる。

また、K担任以外の抽出クラス担任や在籍校のほかの教師からも、自分を変える意識をもつことの重要性とストローク授受訓練の必要性を望む声が聞かれた。

交流分析を積極的に教育活動に取り入れることで、子供との関係を意識した適切なコミュニケーションがとれるようになり、信頼関係の充実を図ることができるようになったと言える。

(2) 課題

ア 対話記録の収集には、抽出クラス担任の逐語録と録音テープを採用したが、発声仕方によって分類する自我状態が微妙に変化する場合があるため、筆者の観察法によって、見取り方の基準を明確にする必要があった。また、対話記録の分類は、前半と後半の比較をする際、より正確なデータを収集するために、授業時間、給食時間、休み時間の割合を一定にそろえる必要がある。

イ 視察研修で訪れた新潟県十日町市立野中小学校や新潟県立柏崎養護学校、新潟医療

福祉専門学校での「ストロークの授受を体感する」というエクササイズや、「エゴグラムを作成して自分に気付き自分の長所を知って自分を好きになるとともに、なりたい自分のエゴグラムを再度作成し、高めていく自我状態を確認する」というエクササイズの授業参観や協議に学ぶところが多かった。教師集団がまず交流分析を体感し、その有効性を十分に理解した上で、子供たちの実態に応じた活用方法を推進していくことが今後の課題である。

ウ 教師と子供の信頼関係の充実を図るための手だてとして交流分析を活用する際、その技法にのみとられることなく、活用する目的を常に意識することが必要である。本当の自分に気付き、なりたい自分を目指して自己変容を図る努力をしている教師(子供)を支え、理解し、共に学んでいく姿勢が最も重要であると考えられる。

注

- 1) 交流分析(トランザクショナル・アナリシス、T Aと略記)はE・バーンによって始められた個人が成長する(自分に気付き自分を変える)ための系統だった心理療法である。その融通性から精神分析の口語版とも言われている。T Aはこの分析を構造分析(親の自我Pと大人の自我Aと子供の自我Cに基づいて自己分析していく方法)、交流パターン分析(自分のやりとりの傾向を理解し、気持ちのよい対人関係を築くのに役立つ)、ゲーム分析(繰り返し人間関係をこじらせる行動のパターンを理解する)、脚本分析(人生の早期において形成されてきた人生の脚本への気付きとそこからの脱却)の順序で行う。桂載作・杉田峰康・白井幸子共著『交流分析入門』, チーム医療, 2004年, 2, 4, 7, 13, 24, 71, 109ページ。
- 2) 3)「教師の勢力資源測定尺度」は学級の児童たちからの声を取り上げて分析する調査、「教師の管理意識尺度」は教師が一人で自分の教育実践の傾向を知ることができる調査であり、ともに「たのしい学校生活を送るためのアンケートQ-U」の中の教師が教育実践を自己分析するための調査である。河村茂雄著『たのしい学校生活を送るためのアンケートQ-U実施・解釈ハンドブック』, 図書文化, 2004年, 36-45ページ。
- 4) 交流パターン分析を活用し、交流の状況を把握したり、望ましくない交流をより望ましい交流へ修正したりすることを目的として、送り出された自我状態を分類する。名古屋市立看護専門学校広房子「交流パターン分析によるコミュニケーション訓練法とその効果」『交流分析研究』, 日本交流分析学会, 1989年, 57-59ページ。
- 5) ロジャースの「自己概念と経験の不一致」の図によって、自己の不一致とは、個人の現実の体験と、その体験を表現する個人の自己像との間に矛盾があると説明されている。杉田峰康著『教育カウンセリングと交流分析』, チーム医療, 1997年, 157ページ。
- 6) エゴグラムを考えたE・バーンの弟子であるJ・デュセイの「相性を探る」分析を基に、杉田峰康氏が作成したもので、NPとFC、CPとFC、AとAC、Aのみがそれぞれ重なる4つのケースについて解説がなされている。杉田峰康「教育臨床における交流分析の活用」『交流分析研究』, 日本交流分析学会, 2000年, 19ページ。

