

教員研修会における自己理解促進の効果 —「自己理解に基づくコミュニケーション」研修会の検討—

石 川 須美子、小 野 貴美子、柴 田 雄 企

【要 旨】

本研究では、教員研修会における自己理解の効果について検討を行った。その結果、対象者は研修によって、自己の再確認、視点の広がり、自己受容を経験したことが示された。結果より、グループワークを用いた研修会では、1) 心と体の緊張をほぐし、集団への安心感を高めるウォーミングアップが重要であること、2) 中学校教員に対しては、ストレスマネジメントを充実させるなどの特別な工夫が必要であることが推察された。

【キーワード】

教員研修会・自己理解・自己表明・コミュニケーション

はじめに

近年、学校教育をめぐる問題は複雑多様化している。教科指導では基礎基本の学力定着と向上の問題、生徒指導ではいじめ、不登校、暴力行為等問題行動の問題、学級経営ではいわゆる学級崩壊の問題など、教員が対処すべき課題は多い。これらの課題対処には、担任だけの対応では解決にいたらず、学年全体や学校全体でチームという発想を持って問題解決に取り組まないと解決しない場合も多くなっている。また、スクールカウンセラーとの協働や、事例によっては学校外部の関係機関との連携が必要となることもある。

平成24年8月の中央教育審議会は、これからの教員に求められる資質能力として、1) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、2) 専門職としての高度な知識・技能、3) 総合的な人間力、を答申した。そしてこれらの答申を具現化すべく、様々な研修会が行われている。しかしながら、教員研修の方法や効果を検討した研究は少ない。教員研修の効果を検討したものでは、榊原(2007)による「促進-発見」型の研修が穏やかな雰囲気の中で研修に向かい合える雰囲気を作るのに効果的であることを示した研究や、大野・小柴(2007)による性格の違いや性差によって教員研修の効果が異なることを示した研究などが僅かにある程度である。実際の教員研修における効果検証や参加した教員からの評価がなければ、役立つ研修として成立・発展させていくことは難しいだろう。行われた研修が効果的であったかどうか、実証的に検討し、内容や実施形態についても検討していく必要がある。

ところで、前述した中央審議会の答申において3) 総合的な人間力とは、豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協

働ける力であると説明されており、教員は教職に関する専門性をベースにして、児童生徒だけでなく保護者との信頼関係の構築を行うこと、そして学校以外の地域の人々や専門家との適切な関係を保ちながら、同僚とともに子どもの指導、教育にあたることが求められている。総合的な人間力は他者との双方向のコミュニケーションを通じて達成されるといえよう。黒川ら（2008）は、学校管理職を対象にしたコミュニケーション能力の改善・向上を図る研修モデルの中で、相手の立場に立った考え方や話し方ができると適切に自己主張できることを達成目標としてあげている。他者の思いを受け止め、自分の思いを適切に伝え、コミュニケーションとして成立させるためには、まず自分自身の性格や行動傾向を客観的に捉えることから始まり、他者とのやり取りの中でさらに自分自身への気づきや他者への理解を深め、自分自身を受容することが必要であると考えられる。そこで、筆者らは教員対象にグループワークの中で自己理解を深め、他者とのコミュニケーションを考えることをねらいとする研修プログラムを組んだ。なお、本研究では自己理解を「他者との関係の中で自己や他者の新たな側面に気づき、自己を受容すること」と、操作的に定義する。

本研究ではグループワークにおける自己表現および自己理解について調査を行い、プログラムの有効性について検討することを目的とする。また、参加者の学校種による比較分析を行い、プログラム実施形態についても検討する。

方法

1. 研修会の概要

本調査の対象となった研修会は、A 県教育委員会主催で X 年に実施された「コミュニケーション能力向上研修」である。本研修会の目的は「組織の一員として人間関係づくり及び自己の特性に応じたコミュニケーションの在り方に係る講義・演習や課題解決策を考える研究協議を通して、人格的資質の向上を図る」ことであり、在職 4～6 年目の全校種の教諭を対象にしたものである。

本研修会は一日を通して実施され、講義「児童生徒や保護者との信頼関係を築くコミュニケーション」、講義・演習・研究協議「自己理解に基づくコミュニケーション」、研究協議「コミュニケーションの場における自己の課題とその解決に向けて」の 3 つのプログラムから成り立っている。そのうち、「自己理解に基づくコミュニケーション」で実施した研修のプログラムについて、本研究では検討を行う。

なお、「自己理解に基づくコミュニケーション」の研修は、3 会場に分かれて、3 人の講師（筆者ら）により同時進行で同じプログラムを実施した。各会場の参加者は、第 1 会場 38 名、第 2 会場 36 名、第 3 会場 37 名であった（Table 1 参照）。

Table1 グループ構成

	Aグループ	Bグループ	Cグループ
	小野貴美子	石川須美子	柴田雄企
合計数	38名	36名	37名
性別	男性:23名、女性:15名	男性:21名、女性:15名	男性21名、女性:16名
平均年齢	37.00歳	35.50歳	35.00歳
学校種	小:8名、中:11名、高:12名、特支:7名	小:7名、中:9名、高:14名、特支:6名	小:9名、中:11名、高:10名、特支:7名

2. 「自己理解に基づくコミュニケーション」研修のプログラム（Table 2 参照）

Table 1 に示した各会場で実施したプログラムの内容は、全て同じである。本研修は 1 時間

45分間のプログラムである。本研修では、生徒や保護者、および同業種である教員同士でのコミュニケーションについて振り返る作業をとおして、参加者が他者との関係の中で、自己や他者の新たな側面に気づき、自己を受容し、普段の教員としてのコミュニケーションを円滑にすることを目的としている。

プログラムの実施にあたって、自己理解をするためにエゴグラムを活用した。エゴグラムはバーン (Berne, E.) が創始した交流分析の理論に基づいて、弟子のデュセイ (Dusay, J. M.) が開発したものである。質問紙法で、自分の行動を振り返りながら答えることで、5つの自我状態、すなわち、支配的な親 (CP)、養育的な親 (NP)、大人 (A)、自由な子ども (FC)、順応した子ども (AC) の表出状態を自ら得点化して知ることができる。自分の性格特徴や行動パターンに気づくことができ、自己理解を深め、コミュニケーションのパターンを変える手がかりにもなるため、企業等でも使用されている。日本では東大式エゴグラム (TEG) が有名であるが、ここでは教師用に筆者らが改編したものを使用した。

グループワークでは、エゴグラムの結果から多く表出された自我状態ごとにグループ分けし、対子ども、対保護者、対教員との関係づくりについて話し合いを行ってもらった。言うなれば似た者同士が集まり、自分たちのコミュニケーションの取り方について理解を深める話し合いである。似た者同士であれば、発言された内容に共感しやすいであろうし、グループへの安心感が生まれ、自己表現もより促進され、活発な話し合いがなされることを期待した。その結果、自分自身への気づきも多く得られると考えた。話し合った内容はグループごとにまとめ、グループメンバーの特徴について模造紙に表わし、グループごとに参加者全員の前で紹介した。他のグループ発表を聞くことで、改めて自分自身と他者との関係やコミュニケーションの取り方を考えられるようにした。

講師はグループの話し合いの様子や進行状況を巡回しながら観察をし、発表の際のまとめ方や表現の仕方の特徴を捉え、まとめの際に肯定的フィードバックを行った。

Table2 「コミュニケーション能力向上研修」のプログラム

時間	内容	詳細
10分	概要説明	研修会の目的を伝える エゴグラムの概要説明
20分	エゴグラムの実施	エゴグラムの実施 エゴグラムの解釈を説明 エゴグラムの結果から、最も得点が高い自我状態ごとにグループを作る (1グループは5～6人程度) 下記のテーマに沿って各グループでワークを行う
30分	グループワーク	・関係づくりで得意なところ(対子ども、保護者、対教員) ・関係づくりで苦手なところ(対子ども、保護者、対教員) ・関係づくりをすすめるために、自分に必要なサポート(対子ども、保護者、対教員) グループワークで理解できた自分たちの特徴を模造紙にまとめる
35分	グループ発表	模造紙を用いて、各グループメンバーの特徴について紹介する
10分	まとめ	グループ発表へのコメント・まとめ

3. 調査対象者

上記の研修会に参加した全 111 名（男性 65 名、女性 46 名）に調査を実施した。そのうち、回答に不備があったものを除いた 105 名を分析の対象とした。有効回答の内訳は、男性 61 名、女性 44 名、平均年齢 36.68 歳（SD5.33）であった。

4. 調査手続き

X 年に実施した「自己理解に基づくコミュニケーション」の研修会終了後に調査を実施した。調査方法は質問紙による一斉調査である。所要時間は 5 分程度であった。なお、本調査は本研修会の主催者である A 県教育センターの許可のもと実施した。

5. 調査内容

1) フェイスシート

年齢・性別とともに、教員歴や現在勤務している学校種の確認を行っている。

2) 研修会での自己表現に関する測度

研修中に適切に表現することができたかを測定するために、自己肯定意識尺度（平石，1990）の一部を抜粋して使用した。自己肯定意識尺度（平石，1990）は対自己領域と対他者領域の 2 つの側面から自己肯定感を捉えている。対自己領域の下位成分は＜自己受容＞因子、＜自己実現的態度＞因子、＜充実感＞因子から成り、対他者領域の下位成分は＜自己の閉鎖性・人間不信＞因子、＜自己表明・対人的積極性＞因子、＜被評価意識・対人緊張＞因子から成り立っている。本調査では、研修中の自己表現に関連すると思われる＜自己表明・対人的積極性＞因子（7 項目）と＜被評価意識・対人緊張＞因子（7 項目）を抜粋して用いた。

自己肯定意識尺度（平石，1990）は普段の自己の在り方を問うために、教示文が「現在の自分にとってどのくらいあてはまるかを考え、最も適していると思われるところに○を付けてください」とあり、質問項目の語は現在形（「～できる」「～している」）になっている。本研究では研修中の態度を捉えるために、「この研修中の自分を振り返り、最も適していると思われるところに○を付けてください」と教示文を変更し、質問項目の語尾は過去形（「～できた」「～した」）にした。

回答は 5 件法で求めた（あてはまらない(1)、どちらかといえばあてはまらない(2)、どちらともいえない(3)、どちらかといえばあてはまる(4)、あてはまる(5)）。

3) 研修会での自己理解に関する測度

研修における自己理解の効果を測定するために、役割演技体験尺度（岡嶋ら，2002）と自己肯定意識尺度（平石，1990）の一部を抜粋して使用した。

役割演技体験尺度（岡嶋，2002）は役割演技後の体験を測定することが可能であり、＜自己再確認＞因子、＜視点の広がり＞因子、＜没入感＞因子からなっている。本調査では研修会での自己への気づきを測定するため、＜自己再確認＞因子（8 項目）、＜視点の広がり＞因子（9 項目）を抜粋して使用した。

さらに、上述した自己肯定意識尺度（平石，1990）のうち、研修会での自己受容を測定するために＜自己受容＞因子（4 項目）を抜粋して用いた。

回答は 5 件法で求めた（全くそうではない(1)、どちらかと言えばそうではない(2)、どちらとも言えない(3)、どちらかといえばそう思う(4)、とてもそう思う(5)）。

結果

1. 教員研修会による自己理解の効果検討

研修終了後に実施した自己理解に関する結果は Table 3 のとおりである。自己理解に関する全ての因子（＜自己の再確認＞因子、＜視点の広がり＞因子、＜自己受容＞因子）の平均値は 3.5 以上であり（「1. 全くそうではない」－「5. とてもそう思う」）、本研修は自己理解に対する効果があったと思われる。

さらに、自己理解に関する尺度の各因子（＜自己の再確認＞因子、＜視点の広がり＞因子、＜自己受容＞因子）の平均値の比較を行うために分散分析を行った。その結果、全ての因子間に有意差が認められた ($F=(1.51, 157.92)=44.92, p<.001$)。Tukey 法を用いた多重比較によると、＜自己の再確認＞因子の得点が最も低く、次に＜視点の広がり＞因子の得点、最も高かったのが＜自己受容＞因子得点であった。

Table3 グループワーク後の自己理解各因子の比較

	自己の再確認	視点の広がり	自己受容	F値	群間差
得点	3.506 (.787)	3.817 (.665)	4.078 (.589)	44.920	再確認<視点<自己受容 ***

注:*** $p<.001$ ()は標準偏差

2. 学校種別における自己理解の効果

研修会の参加者を、現在所属している学校種別に分類した。なお、特別支援学校に所属する教員は所属学部に合わせて各学校種に振り分けた（小学部：小学校、中学部：中学校、高等部：高等学校）。研修終了後に実施した自己理解における学校種別の比較は Table 4 のとおりである。中学校教員群の＜自己の再確認＞因子の平均得点が 3.1 であるが、それ以外の平均得点は全て 3.5 以上（「1. 全くそうではない」－「5. とてもそう思う」）であった。本研修は自己理解を促進する効果があったと考えられる。

さらに、学校種を独立変数、研修会終了後の自己理解を従属変数として、一要因の分散分析を行った。その結果、1)＜自己の再認識＞因子に有意差が認められ、Tukey 法を用いた多重比較によると中学校教員よりも小学校教員、高等学校教員の方が有意に得点は高かった ($F=(2,102)=5.857, p<.01$)。さらに、＜視点の広がり＞因子に有意差が認められ、Tukey 法を用いた多重比較によると中学校教員よりも小学校教員の方が有意に得点は高かった ($F=(2,102)=3.864, p<.05$)。＜自己受容＞因子に関しては有意差が認められなかった。

Table4 自己理解における学校種の比較

	小学校	中学校	高等学校	F値	群間差
自己の再確認	3.815 (.548)	3.174 (.883)	3.588 (.743)	5.847	中<小,高 **
視点の広がり	4.031 (.574)	3.599 (.722)	3.864 (.632)	3.479	中<小 *
自己受容	4.154 (.582)	3.964 (.582)	4.125 (.652)	1.006	

注：* $p<.05$ ** $p<.01$ ()は標準偏差

3. 研修中の自己表現の在り方と自己理解の相関

研修中の自己表現の在り方と自己理解の関連を確認するために、自己表現の尺度と自己理解の尺度の各因子について相関分析を行った (Table 5 参照)。その結果、自己表現尺度の < 自己表明 > 因子と自己理解尺度のすべての因子 (< 自己再確認 > 因子 ($r=.304, p<.01$)、< 視点の広がり > 因子 ($r=.293, p<.01$)、< 自己受容 > 因子 ($r=.312, p<.01$)) に有意な正の相関が認められた。その一方で、自己表現尺度の < 被評価意識 > 因子と自己理解尺度のすべての因子に有意な相関は認められなかった。

Table5 自己表現と体験尺度の相関係数

	自己表明	被評価意識	自己の再確認	視点の広がり	自己受容	M	SD
自己表明		-.168	.304**	.293**	.312**	23.810	4.137
被評価意識			.101	.027	-.175	14.533	4.250
自己の再確認				.836**	.441**	28.029	6.298
視点の広がり					.490**	34.352	5.990
自己受容						16.314	2.359

注: * $p<.05$ ** $p<.01$

おわりに

1. 「自己理解に基づくコミュニケーション」研修会における自己理解の効果

本研究では、自己理解を「他者との関係の中で自己の新たな側面に気づき、自己を受容すること」と包括的に捉え、教員を対象とした「自己理解に基づくコミュニケーション」研修会における自己理解の効果を確認した。その結果、自身に対する気づきや理解の深まりを示す < 自己の再確認 > 因子、自己や他者の新たな側面への気づきを示す < 視点の広がり > 因子、自身の受容を示す < 自己受容 > 因子のすべてにおいて、3.5 以上の得点が示された。このことから、本研修会は参加した教員の自己理解を促進させる効果があると示唆された。また、本研修会で実施したプログラムでは、< 自己の再確認 > よりも < 視点の広がり > についての効果が得られること、さらに、< 自己受容 > の効果が最も得られやすいことが示された。

< 自己の再確認 > や < 視点の広がり > については、“エゴグラムの実施”と“似ている性格同士で自己理解を深めるグループワーク”“自分とは異なる性格である他者を理解するためのグループ発表”、という本研修会で実施したプログラムの構成自体の効果が大きいと考えられる。

本研修会では、参加者が自分の強みと弱みを理解し、自分自身の活かし方、自分自身にとってサポートが必要な状況を知り、それぞれが万能的な教員になるのではなく、お互いを認めあい、支えあい、活かしあう気持ちを高めることに主眼を置いている。そこで筆者ら研修会講師は、研修会全般でこの目的を意図的に伝えるよう努めた。特に、最後のグループ別発表の際にはそれぞれの発表について、上記の主眼に合わせた意味づけを明確にフィードバックするよう努めた。このような講師の態度が、参加者の自己受容を促進させる要因となったと考えられる。

以上のことから、自己理解を促すことを目的とした教員研修会では、本研修会で実施したようなプログラムが効果的であることが示された。また、プログラムの構成以上に、講師が研修会に参加している教員の性格やコミュニケーションの特徴に良し悪しの評価を行うのではなく、それぞれの性格やコミュニケーションの特徴を尊重し、認め合う姿勢を意識的に伝えていくことが重要であると考えられる。

2. 学校種別における自己理解の効果

本研修会における自己理解促進の効果を学校種別に比較した結果、小・高等学校に比べて中学校の教員は＜自己の再確認＞が生じにくいこと、小学校教員に比べて中学校教員は＜視点の広がり＞が生じにくいことが明らかとなった。

2013年3月に文部科学省から発表された「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」において、精神疾患により休職をしている教員は、特に中学校（0.66%）、特別支援学校（0.68%）の割合が高いことが示されている。そこで、中学校教員は小学校・高等学校の教員よりもストレスを抱えやすく、抑うつ的な状態に陥りやすいと考えられる。トルマン（2007）は抑うつ状態にある人は検証可能で観察可能なデータに基づくというよりも、柔軟性に乏しく、絶対的な何かを信じていると述べ、抑うつ状態にある人は柔軟な思考をすることが困難であることを指摘している。これらのことから、中学校教員は小学校や高等学校の教員よりもストレスフルな状態に陥りやすく、思考の柔軟性が求められるようなく自己の再発見＞や自己や他者を柔軟に理解するための＜視点の広がり＞などが促進されにくくなったと考えられる。

先に挙げた「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」（文部科学省，2013）では、職場でのコミュニケーションが良好であるほど、教職員のストレス状況は軽減されると述べられている。精神疾患による病気休職者数が依然として高水準である教育現場の課題を考えると、教員が自己理解を深め、教職員同士の円滑なコミュニケーションを促進することが求められる。そこで、中学校教員を対象にした研修では、集団への安心感を高めるウォーミングアップを充実させることや、ストレスマネジメントなどを合わせて実施する工夫を行い、中学校教員の自己理解にもとづくコミュニケーション力を促進させることが重要であると思われる。

さらに、本研修会では多学校種の教員同士のコミュニケーションを図るために、全ての学校種を混合させて研修会を実施しているが、学校種別に研修会を実施することも今後検討していく必要があると思われる。

3. 研修中の自己表現の在り方と自己理解の関連について

研修中の自己表現の在り方と研修後の自己理解について相関分析を行った。その結果、他者を尊重しながらも素直に自分を表現することを示す＜自己表明＞因子と自己理解の全ての因子（＜自己の再確認＞因子、＜視点の広がり＞因子、＜自己受容＞因子）に有意な正の相関が認められた。その一方で、他者からの評価を気にして自己表現が困難になることを示す＜被評価意識＞因子と自己理解のすべての因子において有意な相関は認められなかった。

沢崎（2006）は青年期の女子を対象とした研究ではあるが、アサーションと自己受容に有意な正の相関があることを明らかにしている。アサーションとは「お互いを大切にしながら、それでも素直にコミュニケーションすること」（平木，2007）である。本研究で用いた＜自己表明＞因子の項目は「相手に気を配りながらも自分の言いたいことがいうことができた」「人前でもありのままの自分を出せた」などの項目から構成されており、アサーションに近い概念と捉えることができる。そこで、グループワークを中心とする教員研修会においては、参加者たちがアサーティブな自己表現ができることによって、より自己理解が促進されると考えられる。

柴橋（2001）は高校生の友人関係における自己表明を支える重要な心理的要因として、友人が受け止めてくれるという安心感と自分の気持ちや考えを表すことは大切なことだと思ふ気持ちを挙げている。そこで、教員研修会においても、お互いの意見や気持ちを表現すること自体が大切であるということを確認に伝え、さらに相互の考えや気持ちを尊重しあえる雰囲気のある集団を形成することで、参加者のアサーティブな自己表現によるコミュニケーションが行われ、自己理

解がより促進されると考えられる。

謝辞

本調査を実施することを快く承諾してくださいました大分県教育センター衛藤展一先生、調査に協力してくださいました研修会参加者の皆様に、心より感謝申し上げます。

文献

- アントン・トルマン 坂野雄二（監訳）（2007）うつ病－アセスメントと治療法の組み立て方
金子書房
- 大野雄子・小柴考子（2007）現職教員が教育臨床研修で得られる効果の性格別比較 千葉敬愛短期大学紀要 29, pp.49-57.
- 岡嶋一郎・針塚進・武藤のぞみ（2002）心理劇の「役割交代」の視点からみたロール・プレイングの効果について 日本心理学会 66 回大会 発表論文集, p.247
- 黒川マキ・林徳治（2008）校長・教頭等学校管理職を対象としたコミュニケーション能力の開発を図る研修プログラムの総括評価 日本教育情報学会第 24 回年会 発表論文集, pp.94-97.
- 榊原禎宏（2007）教員研修において受講者の感情に働きかける試み 教育実践学研究 12, pp.60-69.
- 沢崎達夫（2006）青年期女子におけるアサーションと攻撃性および自己受容との関係 目白大学心理学研究, 2, pp.1-12.
- 柴橋祐子（2001）高校生の友人関係における自己表明尺度の作成および自己表明を支える心理的要因の検討 日本教育心理学会総会発表論文集（43）, p. 41
- 平石賢二（1990）青年期における自己入来の発達に関する研究（Ⅰ）－自己肯定性次元と自己安定性次元の検討 名古屋大学教育学部紀要－教育心理学科, 37, pp.217-234.
- 平木典子（2007）図解 自分の気持ちをきちんと＜伝える＞技術－人間関係がラクになる自己カウンセリングのすすめ－, PHP 研究所
- 文部科学省（2012）職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）中央教育審議会（2012年8月28日）
- 文部科学省（2013）教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）教職員のメンタルヘルス対策検討会議（2013年3月29日）