

## 研究 3

### 第 4 章

#### S G Eにおける教師同僚性の効果

##### 第 1 節 目的

研究 2 では、教師ストレスにおける教師同僚性の効果について明らかにしてきた。研究 3 では、第 1 は S G E のエクササイズが教師同僚性を高めることができるかを事後の感想より明らかにする。第 2 に S G E のエクササイズが教師同僚性を高め、高められた同僚性は持続するかを検討する。第 3 に S G E における教師ストレスの影響について検討する。

##### 第 2 節 方法

**実験計画** S G E の前後を独立変数・1 ヶ月後を教師同僚性得点を従属変数とした、被験者内 1 要因計画。

**参加者** A 県の小中学校教諭（25 名）を対象にした。

**時期** 平成 23 年 10 月 6 日 午後 2 時 50 分～4 時 30 分

**手続き** すべての参加者は実験に先立ち事前に教師用ストレス尺度（田中・杉江・勝倉，2003 年）を用いてストレスについてアンケートに回答を求めた。その後、教師同僚性尺度（自作，2011）を用いてエクササイズ実施直後の教師同僚性と 1 ヶ月後の教師同僚性及び同僚性に関わる教師ストレスについて回答を求めた。S G E 終了後、感想記入を求めた。S G E が教師同僚性にどう影響したのか対応のある一元配置の分散分析を試みた。

##### 第 3 節 結果

###### 1 エクササイズ終了後の感想

「サイコロトーク」や「絵地図を作ろう」のエクササイズ終了後の感想では次のようなことが記述されていた。

- ・学校でも会話の中にもどこか安心感があるとさらに本音で語れるように感じた。
- ・最初は緊張したが、エクササイズが進むにつれて、グループ内の人間関係が和やかにな

っていくことを実感した。

- ・とても楽しい時間だった。今後、自分の授業でも取り入れていきたいと強く思った。
- ・職場が違う先生方も、同じ職場だったような気がするくらい打ち解けられました。
- ・初めてお会いした方と色々話ができて良かった。
- ・人と話をすることがとても気持ちよく、幸せを感じる事が改めてよくわかりました。これから人といっぱい話をしたい。
- ・最初は抵抗がありましたが、和やかに進められて良かったです。
- ・地図作りがとても楽しかった。
- ・とても楽しく参加させて頂きました。皆さん暖かく接して頂いて嬉しかったです。
- ・知らないメンバーとでしたが、楽しくできました。お一人お一人がんばっていらっしゃると思いました。
- ・何か共通なものを作り上げる喜び、本当に大切だなあと思いました。また、自分だけでとか、自分だけがという我を通したり、思ったりしているうちは物事が前進していかないなあと思いました。
- ・協力・助け合って、ということ普段子ども達には言っていたり、見ていたりするけれど、自分と同僚について改めて考えることはなかったので、新たに考えるきっかけになりました。楽しかったです。
- ・普段なら気軽に声をかけることのできない先生方と楽しくお話をすることができ、エンカウンター魔法にかけられた感じがしました。
- ・自分のことを他人に語るのは、少し勇気がいることでしたが、受け入れてもらえる雰囲気があると話せるものだと思いました。また、そのことによってつながりができると感じました。
- ・ああ、そういうものがあるんだなあと初めて知りました。初めて顔を合わせた先生方と楽しく時間を過ごすことができ、幸せな気分になりました。
- ・とても楽しく、一体感を感じました。子ども達ともやっていきたいと思います。
- ・協力して行う事ができ、楽しく取り組みました。
- ・子どもにやらせるけれど、自分はちょつとなあと感じてしまいがちでした。やってみて、初対面の人たちと打ち解けられ、気持ちが楽になるととても不思議な感覚でとてもおもしろかったです。職員研修でできるととてもおもしろいと思います。
- ・ペンネームを使ったことで、〇〇先生と呼ばず、親しみがわきました。「最近のハプニ

ング」や「職員会のこと」など、普段話さないようなことを話せて、なんだか嬉しい気持ちになりました。

- ・全く面識のない方々とでしたが、最後の方は楽しんで過ごすことができました。ありがとうございました。
- ・「絵地図を描こう」はキーワードを元に関連したものから、相談しながら進めて楽しかったし、できあがる喜びも共有できてとてもよいと思います。
- ・新しい体験でおもしろかったです。まだ、なかなか自分を出してない自分、もりあげようとがんばっている自分が見えました。
- ・「相手」を意識するようになった。自分と同じ、違うと差異はわかってはいたけれど、もっと心を許して話したいと思ったり、話を聞いてみたくなった。
- ・初めてあった方との緊張した雰囲気の中でも、短時間で心を開いて仲良くなることができました。学級経営（学級づくり）にもすぐに使える良い勉強をさせてもらいました。
- ・何かストレスを発散できたように思います。何につけても、信頼感は自分たちから導いていくものであるなあ、と感じます。何かアクティブな行動を生み出すためにトレーニング（エクササイズ）も有効なものであると感じました。
- ・実感はないのですが、何かしら影響はあったのだと思います。最後の地図作りはとても楽しかったです。
- ・大変有効であったと感じました。学校でも会話の中にも、どこか安心感があるとさらに本音で語れるように思いました。

## 2.SGEのエクササイズが教師同僚性を高め、高められた同僚性は持続するか。

SGEのエクササイズが教師同僚性下位尺度「コミュニケーション」「授業」「自己開示性」「積極的発言・独自性」にあたる影響について検討するため、SGEの前後・1ヶ月後を独立変数とし、教師同僚性下位尺度の得点平均値を従属変数として反復測定による1要因の分散分析を行った。その結果、SGEが「コミュニケーション」得点 ( $F(2,15)=19.06, p<.001$ )、「授業」得点 ( $F(2,15)=12.21, p<.001$ )、「自己開示性」得点 ( $F(2,15)=4.51, p<.05$ ) 得点、「積極的発言・独自性」得点 ( $F(2,15)=5.65, p<.01$ ) において要因の効果が有意であり、いずれもSGE実施直後の方が実施前に比べて得点が高かった (Table13)。教師同僚性「コミュニケーション」得点は、SGE実施直後と1ヶ月後では、1ヶ月後が有意に低かった。教師同僚性「授業」得点は、SGE実施直後と1ヶ月後では、1ヶ月後が有意に低かった。

**Table 13** SGEが教師同僚性にあたえる影響 1 要因分散分析 (反復測定) 結果

	SGE実施 (N=18)			分散分析	
	事前(1)	直後(2)	1ヶ月後(3)	主効果	多重比較
				F 値	
コミュニケーション	39.00(3.01)	43.00(3.36)	38.17(4.09)	19.06***	1<2,2>3
授業	13.61(1.72)	16.39(2.52)	13.06(3.00)	12.21***	1<2,2>3
自己開示性	14.33(1.82)	16.00(1.85)	14.78(2.39)	4.51*	1<2
積極的発言・独自性	8.72(1.02)	9.78(1.22)	9.06(1.06)	5.65**	1<2

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

### 3. SGEにおける教師ストレスの影響

SGEにおける教師ストレスの影響について検討するため、SGE実施前と1ヶ月後に同様の質問紙により回答を求めた。SGEがふれあいやコミュニケーションに関わる教師ストレス下位尺度（「職員との関係」、「児童生徒との関係」、「保護者からの評価」、「個別指導」）に影響を及ぼすであろうか。SGEの前後・1ヶ月後を独立変数とし、教師ストレス下位尺度得点の平均を従属変数とした、1要因の分散分析（反復測定）を行った（Table14）。その結果、SGEの要因について教師ストレス下位尺度（期間にできるだけ左右されず、人とのふれあいに関係していると思われる「職員との関係」得点（ $F(1,17)=6.20, p<.01$ ）、「児童生徒との関係」得点（ $F(1,17)=6.19, p<.05$ ）、「保護者からの評価」得点（ $F(1,17)=5.20, p<.05$ ）、「個別指導」得点（ $F(1,17)=19.34, p<.001$ ））に与える影響において要因の効果が有意であり、いずれもSGE実施1ヶ月後の方がSGE実施前に比べ低かった。

**Table 14** SGEが教師ストレスに与える影響 1 要因分散分析 (反復測定) 結果

	SGE実施 (N=18)		分散分析
	事前(1)	1ヶ月後(2)	主効果 F 値
職員との関係	20.22 (4.87)	17.72 (5.19)	6.20**
児童生徒との関係	16.56 (3.24)	14.94 (3.00)	6.19*
保護者からの評価	12.56 (2.55)	11.06 (3.65)	5.20*
個別指導	13.89 (3.07)	10.28 (3.30)	19.34***

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

## 第4節 考察

研究3の目的は、第1はSGEのエクサイズが教師同僚性を高めることができるかを事後の感想より明らかにする。第2にSGEのエクサイズが教師同僚性を高め、高められた同僚性は持続するかを検討する。第3にSGEにおける教師ストレスの影響について検討することであった。

### 1. SGEのエクサイズが教師同僚性を高めることができるか（事後の感想から）

SGEは心のふれあい体験を深めて、自他理解を図っていく方法である（國分，1992）。このことは、感想の端々に見えてくる。ふれあい体験では、「同じ職場だったような気がするくらい打ち解けられました」「普段話さないようなことを話せて、なんだか嬉しい」「人と話をすることがとても気持ちよく、幸せを感じる」「受け入れてもらえる雰囲気があると話せる」と感じる事であり、ふれあい体験が深まれば相手との「一体感」を感じ、「気持ちが楽になり」「とても不思議な感覚」になっていく人もいることが確認された。このことは、國分（1992）が「安心感があるとさらに本音で語れる」ようなりレーションの形成に役立つとして示唆している。

自他理解は、自分自身や他人に気づき理解していくことである（國分，1992）。感想でも「信頼感自分たちから導いていくもの」「なかなか自分を出してない自分、もりあげようとがんばっている自分が見えました」「相手を意識するようになった」のように、気づきが生まれ、理解が深まっていく記述が見られた。さらに、「心を許して話したいと思ったり、話を聞いてみたくなった」のように、もっと話をしたいという意欲につながった教師もいた。

実施したエクサイズは2つであったが、感想より、ふれあい体験や自他発見がみられたと考えられる。教師同僚性の定義でもある、「一人ひとりの自立性を大切にしつつ、相互に共感的に理解し合い、助け合い、専門家として育ち連帯し、対等にコミュニケーションを重ねられる力」に影響を及ぼした可能性が推測される。

### 2. SGEのエクサイズが教師同僚性を高め、高められた同僚性は1ヶ月後も持続するか

SGEのエクサイズが教師同僚性を高め、高められた同僚性は1ヶ月後も持続するかを検討した結果、SGE実施直後の教師同僚性「コミュニケーション」、「授業」、「自己開示性」、「積極的発言・独自性」に効果的であるということが認められた。しかし、持続性までは確認できず、一ヶ月後の影響は低かった。

今回のSGEは林ら（1999）が行っている，ショートエクササイズであり，すきま時間を利用して学校で実施できるものである。本来のSGEの宿泊形式ではなかったため，持続性が見られなかった可能性があると考えられる。しかし，ショートエクササイズであっても，実施直後では，実施前より，教師同僚性の尺度得点の平均値が上昇していたので，直後の効果は認められると考えられる。

### **3. SGEにおける教師ストレスの影響**

SGEにおける教師ストレスの影響について検討した結果，SGE実施前とSGE実施1ヶ月後において，SGEが教師ストレス下位尺度（「職員との関係」，「児童生徒との関係」，「保護者からの評価」，「個別指導」）に及ぼす影響はSGE1ヶ月後の方が低かった。SGEが直接ストレスを低減する効果があったかどうか（実際にストレスが少なかったことも要因にはなるであろうが），明らかになったは言い切れないが，教師ストレス下位尺度はSGEの影響を受けている可能性が考えられる。



## 第5章 総合的考察

本研究の目的は、第1は、同僚との関係を明らかにするために、小中学校教師を対象にした予備調査を行うことであった。第2は、「教師同僚性尺度」を作成し、小中学校において、「教師同僚性」の程度を明らかにすることであった。第3は、小中学校において教師ストレスと教師同僚性との関連を検討することであった。第4は、SGEにおける教師同僚性や教師ストレスの影響について検討した、の4点である。

### 教師の悩みや疲れ・ストレス

本研究の一つ目は、研究1（予備調査）において、同僚との関係を明らかにするために、小中学校教師を対象にした予備調査を行うことであった。その結果、多忙感や保護者との関係が明らかになった。多忙感の内容としては、生徒指導や土日の部活動、事務処理、報告書等の雑務が多く、授業に直接関わる教材研究に時間が取れない現状が示唆された。多忙感・保護者との関係・生徒指導や保護者対応に追われ、教師自身にゆとりがなくなっている状態があるものと推測される。これは、秦（1992）が指摘している教師という職業そのものが有する特有の教育ストレスと通じるものがあった。保護者との関係の中で、保護者の協力が得られない現状は筆者が教師をやってきた経験からすると、市場原理が学校に導入され始め、学校選択制（文科省、1997）「説明責任」が言われていた時期と重なるのと推測された。

同僚との関係については、スクールカウンセラー・相談員・学習習慣形成・介助員・生活習慣形成等のいろいろな職種の教職員が学校現場に入ってきていることから、ますます教職員の間関係や連携の難しさに拍車がかかるであろう事が予想された。

教師が悩みや疲れ・ストレスを抱えている時は、同僚の教師と話をしたり、同僚同士で協力し、励まし合って、コミュニケーションを取っていることも分かった。一人で問題を抱え込まず、同僚同士で情報交換をしながら、支え合っていくことが大切ではないかと考えられた。「一人ひとりの自立性を大切にしつつ、相互に共感的に理解し合い、助け合い、専門家として育ち連携し、対等にコミュニケーションを重ねられる力」が求められていると考えられた。

調査結果から、秋田ら（2004）の同僚性尺度を参考に「教師同僚性尺度（自作）」を作成した。

## 教師同僚性尺度の作成

研究 2（本調査）においては、教師同僚性尺度の因子構造を明らかにすること。教師同僚性尺度（自作）の信頼性と妥当性を明らかにすること。また、教師同僚性と教師ストレスとの関連を検討することであった。

本研究の 2 つ目の目的は、教師同僚性尺度の因子構造を明らかにすることである。そこで、教師同僚性尺度（自作）を主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。4 因子構造（コミュニケーション、授業、自己開示性、積極的発言・独自性）を得た。内的整合性を検討し、十分な信頼性が確認された。内的整合性の  $\alpha$  係数は分析に耐えられる範囲であると判断された。教師同僚性尺度の妥当性を検討するために、教師同僚性 4 因子間の相関係数、および教師同僚性 4 因子「コミュニケーション」「授業」「自己開示性」「積極的発言・独自性」と同僚性 4 変数「授業の探求」「一般的話題」「学級経営・行事」「私生活」の相関係数を算出した。教師同僚性尺度の相関行列においてすべての因子間において正の相関が見いだされた。教師同僚性尺度と同僚性尺度は正の相関が明らかになった。

教師同僚性尺度（自作）は妥当性があると考えられた。

第 1 因子にコミュニケーション因子が抽出されたことは、教師の同僚性で重視している「コミュニケーションを重ねられる力」につながるものと考えられた。

## 小中学校において教師ストレスと教師同僚性との関連

本研究の目的 3 つ目は、小中学校において教師同僚性と教師ストレスとの関連を検討することであった。教師用ストレス下位尺度間の得点平均値を小学校教師、中学校教師に分け、それぞれ教師ストレスが高い群（高群）と教師ストレスが低い群（低群）に分けた。教師ストレスを独立変数とし、教師同僚性を従属変数として 2 要因の分散分析を行った。中学校ストレスの低群の教師同僚性「授業」得点平均の差は小学校に比べて低いことが確認された。中学校ストレス低群の教師同僚性「自己開示性」得点平均の差は小学校に比べ低いことが確認された。小学校教師は、ストレス高低に関係なく、「自己開示性」得点の平均の差はないという結果が得られた。

有意差は認められなかったが、教師同僚性「コミュニケーション」では小学校教師はストレスが低いほどコミュニケーションは多くされており、中学校教師はその反対であることが確認された。教師同僚性「積極的発言・独自性」においては小学校教師は変化が見られなかったが、中学校教師はストレスが高いほど低くなっていた。中学校教師は、

ストレスが高ければ、積極的な発言も余りみられなくなり、独自性も発揮されにくい可能性が示唆された。

以上のことから、教師のストレスは、校種（小学校・中学校）で違いがあるということについて、中学校ストレス低群の教師同僚性「授業」得点平均の差は、小学校に比べて低いこと、中学校ストレス低群の教師同僚性「自己開示性」得点平均の差は小学校に比べ低いこと、など部分的に支持された。

### **S G Eにおける教師同僚性や教師ストレスの影響**

本研究の目的4つ目は、S G Eにおける教師同僚性や教師ストレスの影響について検討することであった。ここでは教師向けのエンカウンターを考えた。実際に教師向けの2つのエクササイズ（サイコロトークン・絵地図を描こう）を通してS G Eを行った。いずれもねらいは自他理解・自己開示であった。絵地図のエクササイズには「協力すること」が追加されている。時間は45分×2エクササイズであった。

S G Eのエクササイズが教師同僚性を高め、高められた同僚性は1ヶ月後も持続するかについて検討するため、小中学校教師を対象にしたS G Eの実施前と実施後・1ヶ月後を独立変数とし、教師同僚性下位尺度間の得点平均値を従属変数として反復測定による一元配置の分散分析を行った。その結果、S G Eが教師同僚性下位尺度の「コミュニケーション」「授業」「自己開示性」「積極的発言・独自性」において、S G E実施前よりもS G E実施後の方が有意に高かった。

S G Eによってもたらされる教師同僚性の変化は、S G E実施直後において高いということが確認された。

最後に、S G Eにおける教師ストレスの影響について検討した。

小中学校教師に対してS G Eを実施した。S G E実施前と実施1ヶ月後を独立変数とし、教師ストレス下位尺度得点の平均値を従属変数とした、1要因の分散分析（反復測定）を行った。その結果、S G E実施前の教師用ストレス下位尺度（「職員との関係」、「児童生徒との関係」、「保護者からの評価」、「個別指導」）得点の平均値の方がS G E実施1ヶ月後に比べて有意に高かった。教師ストレス（ここでは4つの下位尺度）に及ぼす効果は、S G E実施前の方がS G E実施1ヶ月後に比べて高いということが確認された。

本研究は、教師の悩みについて明らかにした。小中学校教師のための「教師同僚性尺度」を作成した。教師同僚性と教師ストレスとの関連を検討した。教師同僚性や教師ストレスが構成的グループエンカウンター（S G E）によって変化するかどうかについて

検討した。

現職教師である筆者は、うつ傾向になり休職する教師や途中で退職する教師を現場で多く見てきた。教師がより明るく元気に仕事に励めるようになるにはどうしたらよいか、ストレスを低減させ、教師同僚性を高めていくためにはどうしたらよいか、構成的グループエンカウンターがその一助になると考えられる。時間的な制約もある中、今後は教師向けにSGEをどう行っていったら良いか、さらに具体的な教師同僚性の高め方についても検討していきたい。

多忙感・保護者との関係・次々と打ち出される教育改革・同僚との関係をどう解決していったら良いのであろうか。生徒指導や保護者対応に追われ、教師自身にゆとりがなくなってきた状態をどうしていったらよいのだろうか。学校現場で疲弊している教師たちをどうサポートしていったら良いのであろうか。教師のメンタルヘルスの問題（高木・田中，2003）と教師同僚性の関連についても今後の課題にしたいと考える。