

教育相談・生徒指導担当教師への 児童生徒理解促進の一方途 —ロールレタリングの導入を通して—

One Way to Promote Children's and Students' Understanding to Teachers in Charge of Educational
Consultation and Student Guidance
—Introducing Role Lettering—

岡 本 泰 弘 (教養教育部准教授)

Yasuhiro OKAMOTO (Faculty of Liberal Arts and Education, Associate Professor)

〈要旨〉

本研究では、教育相談・生徒指導を担当する教師にロールレタリングを導入し、児童生徒理解を促進する支援の方途を検討した。公立高等学校及び公立中学校、公立小学校の教育相談・生徒指導を担当する教諭を対象に、教員免許更新講習会（教育相談・生徒指導）時に、「心配な児童生徒」をテーマにしたロールレタリングを1往復、計2回実施した。その結果、エゴグラムのA（成人）の自我状態の上昇、ロールレタリング後の内省報告による児童生徒への理解や受容、教師自身の指導・支援上の問題性の発見等、様々な気づきが認められた。以上の結果から、教育相談・生徒指導を担当する教師にロールレタリングを導入することは、児童生徒理解を促進する効果があることが示唆された。

〈キーワード〉

児童生徒理解、ロールレタリング、エゴグラム

1 問題と目的

教師の心無い言動で児童生徒を傷つけたり、体罰やいせつ行為等で処分を受けたりする教師が後を絶たない。このような中、教師の資質能力の向上が問われている。なかでも、教育職員養成審議会第一次答申（現文部科学省、1997）から、不易な教員の資質として求められている「児童生徒理解」は、教育実践の成果を上げるためには必要不可欠なものであり、教師と児童生徒の教育的関係の成立に大きな影響を与えと言っても過言ではない。

生徒指導提要（2010）では、「生徒指導を進めていく上で、その基盤となるのは児童生徒一人一人についての児童生徒理解の深化を図ること」としており、吉田（1985）は、「教師の児童生徒理解は、教師の児童生徒に対する働きかけを左右し、児童生徒の人格形成や学業成績などに大きな影響を及ぼす」（筆者要約）と述べている。一方、蘭（1988）は、「教師の児童生徒に対する働きかけは、教師が彼らをどう見るかといった認知の仕方に大きく規定され」（筆者要約）、松本・谷川（2015）は、「教師が児童生徒理解をする際、教師の捉え方と児童生徒の認識のずれの問題」（筆

者要約）を指摘している。

このように、教師の児童生徒理解は、教育活動の根幹にかかわるものであり、教師の児童生徒理解の認知の仕方により、教師の指導・支援の在り方に影響を及ぼし、健全な児童生徒の成長を図る上で極めて重要なものである。

ロールレタリングとは、ゲシュタルト療法の空椅子の技法（エンブティチュア・テクニック）を応用し、矯正機関から生まれ、医療、福祉、学校教育で用いられている日本発祥の心理技法である。春口（1987）は、「ロールレタリングは、自らが自己と他者の両者の視点に立ち、手紙による往復書簡を重ねることで、相手の立場で自己を見つめ、その気づきから問題解決を促進させる技法である」と述べている。また、春口は、「目の前にいない相手に対し、書面で自分の感情を思いきり訴えたと、心のカタルシス作用が働き、相手の理解と受容を示すようになる」と指摘しており、そのことを繰り返すことで、相手の身になっての自己洞察が深まり、他者理解や他者受容がなされるものと考えられる。さらに、岡本（2002）は、「ロールレタリングは他者のイメージを発見・比較・対決させながら、他者受

容、他者支援、他者尊重とつながる心理技法である」(筆者要約)とし、松岡(2006)は、「自分自身の中での手紙のやり取りで、自分自身の中で相手と対決し、相手を受容することができる自己制御技法」(筆者要約)と述べており、ロールレタリングは、自己の中で人間関係を客観化し、相手への理解を促進する技法であるものと思われる。

以上のことから、ロールレタリングは「他者理解」と「自己理解」を可能とし、児童生徒や保護者等に対する他者意識が高まるとともに、多様な認知の在り方に気づかせ、教師の児童生徒理解を促進する書記的方法の一つといえる。

これまでのロールレタリングの教師教育に対する先行研究として、梨木(2011)は、教職志望者を対象に教職課程の「教職概論」という授業において、学生にロールレタリングを導入し、教師の立場で学校を見つめる機会を設定し、教職への使命感や責任感、教育的愛情などの気づきを生じさせる効果があることを報告している。三星(2006)は、被援助志向性の低い教師を対象にロールレタリングにおける援助を施し、教師の心理的变化について検討しており、自己の気づきから被援助志向性が上昇するとともに、自尊感情の上昇の効果があることを見いだしている。岡本(2018)は、教師経験3年未満の若手教師を対象に、児童生徒や保護者理解を促進するロールレタリングを3カ月間実施し、教職に対する誇りや児童生徒理解を深めさせ、教職実践力を育成する効果があるとし、岡本(2017)では、教育実習生を対象にロールレタリングを教育実習の事前・時中・事後に各1往復ずつ、ロールレタリング3カ月間実施し、教職志向性やエゴグラムのNP(養護的な親)の自我状態が上昇し、教育実習生の教職志向を高める効果があることを指摘している。

そこで、今後、一層、求められてくる教師の児童生徒理解の必要性和これまでのロールレタリングの研究結果を踏まえ、本研究では「教育相談・生徒指導担当教師を対象として、ロールレタリングを導入することで、児童生徒理解を促進する」という仮説を設定し、心理測定尺度(エゴグラム)とロールレタリング後の内省報告を用いて、児童生徒理解促進の一方途について検討する。

2 方法

2-1 対象

本研究の対象は、A大学免許更新講習会(生徒指導・教育相談)に参加した石川県の公立高等学校及び公立中学校、公立小学校の教育相談及び生徒指導を担当する教諭22名(男性11名、女性11名、 43.96 ± 8.67 歳)とした。校種は、高等学校教諭7名、中学校教諭8名、小学校教諭7名とした。すべての被験者には当研究の趣旨を説明し、同意後試行した。なお、当研究は役割交換書簡法・ロールレタリ

ング学会の倫理委員会の承認を得ている。

2-2 手続き

以下の図1の手続きで実施した。

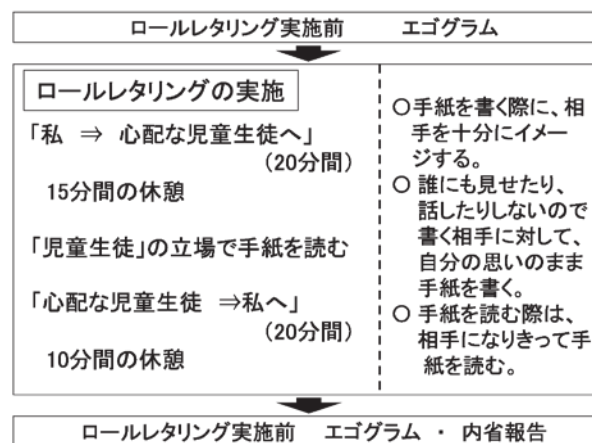


図1 手続き

- ① ロールレタリング実施前にエゴグラムを施行する。
- ② 「心配な児童生徒」をイメージさせる。
- ③ 「心配な児童生徒」に対して、誰にも見せたり、話したりしないので、自分の思いのまま手紙を書く。(20分間)
- ④ 15分間の休憩。
- ⑤ 「心配な児童生徒」の立場になって(なりきって)自分で書いた手紙を読む。
- ⑥ 「心配な児童生徒」の立場で、手紙を書いた自分自身に返信を書く。(20分間)
- ⑦ 10分間の休憩
- ⑧ ロールレタリング実施後にエゴグラムを施行する。
- ⑨ 実施後の内省報告(感想文)を書く。

2-3 効果の測定

① エゴグラム

杉田・中村(1984)が作成したエゴグラムチェックリストを使用した。CP(批判的な親)、NP(養育的な親)、A(成人)、FC(自由な子供)、AC(順応した子供)の得点がそれぞれ高いほど、その自我状態が強いとした。各下位尺度の得点可能範囲は、0点~20点であり、CP(批判的な親)得点が高いほど信念に従って行動する自我状態、NP(養育的な親)得点が高いほど思いやりをもって世話をする優しい自我状態、A(成人)得点が高いほど事実に基づいてものごとを判断しようとする合理的な自我状態、FC(自由な子供)得点が高いほど自分の欲求のままに自然の感情をそのまま表す自我状態、AC(順応した子供)得点が高いほど自分の気持ちを抑えて相手に順応する自我状態がそれぞれ強いとした。杉田(1992)は、エゴグラムにおいて、

対人態度の面でどの程度の成熟度に達しているか示すことができるとしており、教師の児童生徒理解として、対人関係を測定する尺度とした。

なお、現在、学校教育現場では、チーム学校として組織的に対応することが求められており、本研究では、チームとしての集団の特徴をつかむことができるピークエゴグラムと集団に欠けている心の働きがわかるボトムエゴグラムから集団の変容を捉えることにした。

② ロールレタリング後の内省報告

エゴグラムの得点の変化量が大きかった教師と小さかった教師を抽出し、ロールレタリング後の内省報告により教師の児童生徒理解を総合的に測定した。

3 結果

3-1 エゴグラムのCP, NP, A, FC, ACの得点変化

① ロールレタリング実施前後のエゴグラムの変容

表1はロールレタリングの実施によって、エゴグラムのCP(批判的な親)、NP(養育的な親)、A(成人)、FC(自由な子)、AC(順応した子)の自我状態の得点がどのように変容したか、実施前と実施後とで、対応のある平均値の差の検定を行った結果である。

A(成人)の自我状態の得点について有意差が見られた($t=2.75$, $df=21$, $p<.05$)。なお、CP(批判的な親)、NP(養育的な親)、FC(自由な子)、AC(順応した子)の自我状態の得点については有意差がなかった。

② ピークエゴグラムの変容

図2は、実施前と実施後のピークエゴグラムの結果である。実施前はNP(養育的な親)の自我状態の割合が63.6%と最も高く、実施後も68.2%と最も高い数値を示した。同様に、A(成人)の自我状態は、実施前の割合18.2%から実施後は27.3%と上昇し、CP(批判的な親)の自我状態に

ついても4.6%上昇した。一方、FC(自由な子)の自我状態は、実施前の割合9.1%から実施後は4.6%と下降し、AC(順応した子)の自我状態も、実施前の割合22.7%から実施後は18.2%と下降した。

③ ボトムエゴグラムの変容

図3は、実施前と実施後のボトムエゴグラムの結果である。実施前はAC(順応した子)の自我状態の割合が36.4%と最も高く、実施後も45.5%と最も高い数値を示した。同様に、FC(自由な子)の自我状態は、実施前の割合27.3%から実施後は36.4%と上昇した。一方、CP(批判的な親)の自我状態は、実施前の割合31.8%から実施後27.3%と下降した。同様に、A(成人)の自我状態の割合も9.1%から実施後は4.6%とそれぞれ下降した。NP(養育的な親)の自我状態の割合は変容がなかった。

3-2 ロールレタリング後の内省報告

ロールレタリング実施前後のエゴグラムの変容で有意差が認められたものは、A(成人)の自我状態であった。そのA(成人)の自我状態の得点の変化量が実施前と実施後で最大で3点上昇した教師が1人いた。その教師を抽出教師Aとした。一方、最小は-1点下降した教師が2人いた。そのうち1人を抽出教師Bとした。

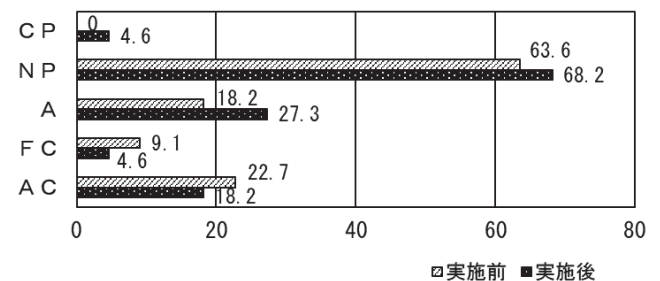


図2 ロールレタリング実施前後のピークエゴグラムの結果(%)

表1 ロールレタリング実施前後のエゴグラムのCP, NP, A, FC, ACのt検定の結果

	Mean	SD	t値	(df)	
CP (批判的な親)					
(実施前)	10.80	3.56			
(実施後)	11.08	2.86	0.56	(21)	n.s.
NP (養育的な親)					
(実施前)	15.80	2.77			
(実施後)	15.52	2.67	1.57	(21)	n.s.
A (成人)					
(実施前)	12.84	2.24			
(実施後)	13.32	2.38	2.75 *	(21)	
FC (自由な子)					
(実施前)	10.84	3.76			
(実施後)	11.36	3.60	1.16	(21)	n.s.
AC (順応した子)					
(実施前)	10.88	5.02			
(実施後)	10.68	4.79	0.41	(21)	n.s.

($n=22$) ただし、* : $<.05$

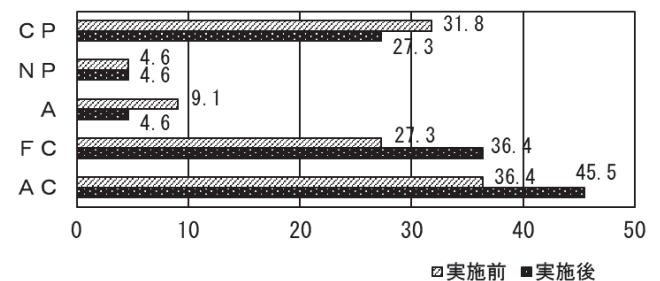


図3 ロールレタリング実施前後のボトムエゴグラムの結果(%)

表2 抽出教師Aのロールレタリング後の内省報告

ロールレタリングで自分自身を俯瞰してとらえることで、冷静に生徒に対応できるということがわかった。相手に成りきるといことは、想像以上に難しかった。しかし、ロールレタリング後はこれまでの生徒に対する指導や、自分の考えや在り方など、様々なことに気づかされた。今回、生徒について行ったが、保護者対応についても十分活用できると感じた。

表3 抽出教師Bのロールレタリング後の内省報告

ロールレタリングでは、普段、子どもに向かって言えなかなことなどを思う存分に書いた。その子になったつもりで読んだが、とてもショックだった。先生だけは「わかってきているだろう」ときつと彼は思うだろう。この手法は子どもにも指導者にとっても、とても役立つものではないかと考える。現場に帰ったら、ぜひ、他の教師にも勧めたいと思った。

表4 抽出教師Bのロールレタリング後の内省報告

ロールレタリングを体験してみて、確かに効果のようなものを感じるが、自分の触れたくないテーマについてはかなりしんどい感じがした。書き出す前に時間がかかり、書くのに抵抗があった。文章で書き表すことで、自分の思いや考えが明らかになる反面、それを相手の立場になって読んで、自分に問うことは、タフな作業だと思った。

表5 抽出教師Dのロールレタリング後の内省報告

これまで生徒指導部会等では、本人の外側部分からの対応ばかりを考えていたことに気づいた。このロールレタリングで内面を捉えていくことで、本人の困り感な何かを考える上で有効であり、1回だけでなく、何回か行えば子ども理解が深まっていくのではないだろうか。

表2は、抽出教師Aのロールレタリング後の内省報告である。抽出教師Aは、ロールレタリングで自分自身を客観視することで、生徒に対して冷静に対応できることや、これまでの自分の指導の在り方など、様々な気づきを得たことやロールレタリングを保護者対応に応用できることも述べていた。

表3は、抽出教師Bのロールレタリング後の内省報告である。抽出教師Bは、ロールレタリングにより、相手からの反論もなく、自分の思いを吐き出し、相手の身になってそれを読むことで、相手理解を示すとともに、ロールレタリングの有効性についても述べていた。また、現場教師へのロールレタリングの積極的な実施についても触れていた。

表4は、抽出教師Cのロールレタリング後の内省報告で

ある。抽出教師Cは、ロールレタリングについて効果は感じているものの、自分が触れたくないテーマには抵抗を感じることを率直に述べていた。

表5は、抽出教師Dのロールレタリング後の内省報告である。抽出教師Dは、ロールレタリングの実施により、生徒への内面的なアプローチの必要性に気づき、ロールレタリングを複数回、行うことで生徒理解が深まるのではないかと述べていた。

4 考察

本研究では、公立高等学校及び公立中学校、公立小学校の教育相談、生徒指導を担当する教諭を対象に、ロールレタリングを導入することで、児童生徒理解促進の一方途を究明することを目的とした。その効果検証をエゴグラムとロールレタリング後の内省報告を用いて行った。

エゴグラムについては、A(成人)の自己状態の自己状態が有意に上昇した。A(成人)の自己状態は、事実に基づいて物事を客観的に判断し、論理的に人と交流していく自己状態である。春口(1995)は、ロールレタリングの臨床的仮説として、ロールレタリングを実施することで、自分の中に相手の眼をもち、その眼で自他を見直し、人間関係を客観視することができるようになる」と述べている。本研究においても、「心配な児童生徒」をテーマにロールレタリングを実施することで、児童生徒を指導・支援する立場である教師が心配な児童生徒の立場に身を置き、その立場で自分自身の指導の在り方を見つめなおすことで、客観的な自我が高まったものと考えられる。また、本研究では、チーム学校として、組織的生徒指導や教育相談の視点から、教師集団の特徴を捉えるピークエゴグラムとボトムエゴグラムから検討を行った。

ピークエゴグラムは、その集団のメンバーのエゴグラムの中で一番高い箇所がその人の最も表しやすい自己状態とし、集団の特徴をつかむことができる。ロールレタリングを実施した教師集団は、実施前からNP(養育的な親)の自己状態が最も高く、実施後もさらに上昇した。同時に、A(成人)の自己状態も高まっており、このことから、ロールレタリングを実施した教師集団は、他者に対して、寛容的な態度で、親身になって世話をしたり、保護したりする特徴がさらに強まり、その上で、事実に基づき物事を論理的に判断しようとする教師集団になっていったものと考えられる。

一方、ボトムエゴグラムは、その集団のメンバーのエゴグラムの中で一番低い箇所がその人の最も表しにくい自己状態とし、集団に欠けている心の働きがわかり、どこを高めたらよいか方針を立てることができるものである。実施前からAC(順応した子)の自己状態が最も高く、次の

で、FC(自由な子)、の自我状態の得点が高かった。いずれも実施後も9.1%と同じ割合で上昇していた。このことは、自分を抑えて相手の期待に添おうとすることや自然の感情をそのまま表すことに欠けている集団であることがわかる。児童生徒を指導・支援する立場にある教師集団としての自我状態の特徴と考えられるが、AC(順応した子)の自我状態が最も高いことから、児童生徒の期待に添う指導・支援も考えていく必要があるように思われる。

ロールレタリング後の内省報告では、エゴグラムのA(成人)の自我状態の変化量が最も大きかった抽出教師Aは、ロールレタリングで、教師自身と生徒の両者の視点から客観的に捉えることで、冷静に指導・支援できるという気づきや、ロールレタリングを保護者理解への活用にも意欲を示しており、ロールレタリングにより、人間関係を客観化し、相手理解を促進させる効果を感じているものと考えられる。同様に、変化量が最も大きかった抽出教師Bは相手に対して自分の思いを存分にさらけ出すことにより、カタルシス作用が働き、相手への理解と受容につながったものと思われる。

エゴグラムのA(成人)の自我状態の変化量が最も小さかった抽出教師Bは、ロールレタリングという心理技法の効果は感じているものの、ロールレタリングのテーマを自分自身が容易に受け容れることができないものであったため、抵抗を感じて、相手の立場に立つことができなかったものと考えられる。本来、ロールレタリングは、抽出教師Bが感じたように、相手からの否定的感情を素直に受容できない体験をし、アンビバレンスやジレンマから自己による対決がなされ、相手への洞察が深まり他者受容がなされるものである。今回のロールレタリングは一往復のみの実施であったため、抽出教師Bは、自己内対決から他者受容というロールレタリングによる自己の問題性への気づきや対決からの解決を得られずに、対決以前の抵抗段階で終わったものと思われる。直面したくない姿について、双方の立場から攻防し合うことで、課題が焦点化され、ロールレタリングを重ねることで、自己の気づきが深まり(春口, 1995)、抽出教師Bにおいても、ロールレタリングの

効果について直観的に感じており、複数回、ロールレタリングを実施していくことで、ロールレタリングの臨床的仮説に迫っていくものと考えられる。一方、抽出教師Dについては、ロールレタリングにより内面による児童生徒理解の必要性に気づくとともに、ロールレタリングの回数を重ねることでその効果がさらに表れるのではないかと示唆していた。

以上のことから、本研究では、教育相談・生徒指導担当教師にロールレタリングという心理技法を導入することで、エゴグラムのA(成人)の自我状態の上昇、ロールレタリング後の内省報告による様々な気づきから教育相談・生徒指導担当教師に対する児童生徒理解の促進効果があることが示唆された。

なお、本研究の課題として、2点挙げることにする。第1に、今回は1往復のみのロールレタリングの実施であったため、先述したように、相手と自己との立場からの自己内対決による気づきが浅かったものとする。ロールレタリングは1回の実施で洞察を得るものもあるが、回を重ねることで、他者や自己の気づきが深まっていく心理技法でもある。今後は、ロールレタリングを長期に複数回にわたり実施し、教師の児童生徒理解促進の効果を検討していきたい。第2に、本研究では、A大学免許更新講習会(生徒指導・教育相談)に参加した教諭22名を対象とし、全員にロールレタリングを実施したため、統制群が設定できなかった。よって、教師の変容がロールレタリング実施によるものなのか、免許更新講習会の講義の影響等も踏まえ、今後は統制群との比較検討していく必要がある。

最後に、本研究はピークエゴグラム及びボトムエゴグラムから教師集団の変容について検討を行ったが、文部科学省(2015)は、これからの学校が教育課程の改革を実現し、複雑化・多様化した課題を解決していくために、「チーム学校」という新しい学校の組織の在り方を求めている。よって、今後は教師のみならず、チームを構成するスタッフにもロールレタリングを導入し、望ましいチームの在り方について研究を進めていきたい。

引用文献

- 蘭 千尋 1988 教師の目と児童生徒の目 教師が変われば子どもも変わる 浜名外喜男 北大路書房
春口徳雄 1987 ロールレタリングの臨床からの観察 杉田峰康(監)・春口徳雄(編) ロールレタリング入門 創元社
春口徳雄 1995 ロールレタリングの理論的基盤 杉田峰康(監)・春口徳雄(編) ロールレタリングの理論と実際 チーム医療

- 松本剛・谷川理恵 2015 中学校における包括的児童生徒支援のための学校教育相談活動モデルの検討 兵庫教育大学学校教育研究, 28, 81-88
松岡洋一 2006 子どもの心を育むロールレタリング ロールレタリング研究, 6, 1-12
三星喬史 2006 教師の自己肯定感を高めるロールレタリングの一試論 ロールレタリング研究, 6, 63-72
文部省 1997 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会 第一次答申

- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2015 チームとしての学校の在り方と今後の改善策について 中央教育審議会答申第185号
- 梨木昭平 2011 教職志望者に対するロールレタリングの試み ロールレタリング研究, 11, 41-53
- 岡本泰弘 2002 他者との関りを深めていく生徒を育てる援助の一方途—ロールレタリングを中心とした役割交換の工夫を通して— ロールレタリング研究, 2, 71-80
- 岡本泰弘 2017 教職志向を高める教育実習支援の一方途—教育実習生にロールレタリングを導入して— 日本学校心理士会年報, 10, 104-112
- 岡本泰弘 2018 教職実践力を育成する支援の一方途—若手教師にロールレタリングを導入して— 役割交換書簡法・ロールレタリング研究, 1, 27-39
- 杉田峰康 1992 エゴグラム 桂戴作・杉田峰康・白井幸子 交流分析入門 チーム医療
- 吉田寿夫 1985 児童生徒の理解 学校教育の社会学 小川一夫（編）北大路書房