

# 交流分析をいかした教師の子どもへのかかわり方

研修機関 鳴門教育大学大学院 学校教育研究科  
人間教育専攻 臨床心理士養成コース  
中津 郁子 研究室  
土佐町立土佐町小学校 教諭 宮田 一仁

## 1 はじめに

「平成24年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」によると、不登校児童生徒の割合は小学校0.31%、中学校2.56%であり、平成10年度からこの水準を維持している<sup>1)</sup>。これらの数字は低く見えるが、実数は、それぞれ21,243人、91,836人であり軽視できない。また、前年度からの不登校状態継続数は、小学校から進級ごとに増加し下がることはない。これらのことは、不登校の改善には小学校段階からの予防的支援の必要性を示唆している。この問題への方策の一つとして、文部科学省は、平成7年度からスクールカウンセラー（以下SC）の導入、充実を図ってきた。その結果、SCの存在感や必要性が増した一方で、SCの勤務日の少なさやSCの多くが臨床心理士で校内実践は専門外である点<sup>2)</sup>等、現状での限界と課題が生まれた。従って、このような現状における不登校の予防的支援には、SCだけでなく、教師も主体的に取り組む必要がある。

ところで、小中学校の不登校上位要因<sup>3)</sup>は、「友人関係」「学業不振」「教職員との関係」「入学、転編入学、進級時の不適応」である。これらの要因に対し、教師は予防的支援を行い、成果を上げている取組もあるが、「教職員との関係」については悩んでいる。この点について近藤は、教師が教師特有の価値観を基に子どもに求める要請行動と、その要請行動に適合しない子どもが取る行動様式との不適合を指摘し、両者をマッチングする必要性、有用性を主張している<sup>4)</sup>。しかし、子どもとの関係が築けない原因が自分にもあることを認知していない教師も多い。そこには、原因を認めることへの恐れ、教育業務の多忙感からくる心理的な余裕のなさ、子どもに対し同じ支援を行っても同等の成果が得られない教育の不確実性<sup>5)</sup>等があげられる。よって、教師が子どもとの関係性を改善するための支援には、上述の状況を考慮した上で、教師が理解しやすく、般化可能な簡便化されたものを導入する必要がある。その点において、過去に原因を求めず、「今、ここ」での出来事に焦点を当て、改善を図る交流分析(Transactional Analysis)のアプローチは、個人の内面に迫るものではない点から、教師が理解しやすく、行動化、意識化へつなげやすい。また、その中のオーバーラップ・エゴグラムは、教師にとって自ら改善すべき点があることを認めることへ不安感や抵抗感を軽減するものとなり得るのではないかと考える。新里<sup>6)</sup>は、オーバーラップ・エゴグラムについて、「二人のエゴグラムを上下から重ねて、その関係を見るのがオーバーラップ・エゴグラムである」と述べている。教師と子どもとの関係性の改善を考える時、教師のエゴグラムのみを基にするより両者のオーバーラップ・エゴグラムを用い、視覚的に把握した上で改善を図る方が効果的と考える。そこで本研究では、オーバーラップ・エゴグラムを用い、教師と子どもとの関係性を把握し、改善する方策を探り、両者の関係性がより良好なものになるかを検証する。

## 2 研究の目的

本研究では、「交流分析の理論に沿って、オーバーラップ・エゴグラムを用い、教師と子どもとの関係性について客観的に把握し、それに基付いたコンサルテーションを行えば、教師は関係性への理解を深め、かかわり方を改善し、子どもとの関係性がより円滑になるのではないか」という仮

説を設定し、検証する。

表 1 心理教育研修案

### 3 研究内容

#### (1) 対象

50代女性教諭T1(4年生担任)と4年生男児C1、30代男性教諭T2(6年生担任)と6年生女児C2、20代女性養護教諭T3と6年生女児C3を対象とした。

#### (2) 研究時期・研究内容

時期は、平成26年4月初旬から8月初旬にかけて実施した。内容は、質問紙調査、心理教育、コンサルテーションであった。

#### ア 質問紙調査

教師と児童の関係性を客観的に把握する方法としてエゴグラムを採用した。エゴグラム質問紙には、教師は自己成長エゴグラム<sup>7)</sup>、児童は小児ANエゴグラム<sup>8)</sup>を使用した。

#### イ 心理教育

本研究を進めるにあたり、研究協力教諭がエゴグラムの知識を持つことが必要である。そこで、「エゴグラムが表す自我状態の特性を知る」「自分のエゴグラムをつくることができる」「エゴグラムが表す自我状態の特性を利用して、子どもへのかかわり方を考えよう」と関心を持つ<sup>9)</sup>の三点をねらいとして表1に示すような心理教育研修を研究協力校の校内研究の時間に設定し、実施した。

#### ウ コンサルテーション

質問紙調査及び心理教育実施後、毎週、研究協力教諭を対象に実施した。初回は、質問紙調査の結果をフィードバックし、関係性を改善したい児童の決定を、2回目以降は、決定した対象児童へのかかわり方について交流記録表(表2)を基に振り返り、関係性がどう変容したかを確認すると共に、今後のかかわり方を考えることをねらいとし、全7回実施した。その手順は表3に示す。

#### エ 分析方法

本研究では、教師と児童との関係性の変容を検証するために①交流記録表による交流方法の変容②オーバーラップ・エゴグラムの事前・事後の変容③コンサルテーション中に研究協力教諭が対象児童について語る内容の変容、の三側面から分析を行った。このうち③の検証は、IBM SPSS statistics version21(以下SPSS)と樋口<sup>9)</sup>が開発した計量テキスト分析システムKH Coder Ver.2 .Beta.31d(以下KH Coder)を用いた。KH Coderでは、「頻出語リストの作成・分析」「コーディングルール作成」「コーディングされたデータの「適合度検定」を行った。またSPSSでは、KH Coderで作成した頻出語について「階層的クラスター分析」を行い、コーディン

研修活動	研修形態	留意点
1 研修の目的を知る。	一斉	
2 ☆いくつを行う。 ・ シェアリングをする。	班	・ 1班、最大6人とする。 ・ 座る座席を縦にして、記入用紙をスライドさせ、本人に記入用紙の内容が分からないようにする。 ・ 自分の捉え方と周りの人の捉え方が違うことに気付かせたい。その際、新しく所属した教員に感想を聞くようにする。
3 つもりの自分と傍目の自分を知る。	一斉	・ 「つもりの自分と傍目の自分」を提示し、自己一致している部分、していない部分を説明する。 ・ 家族や友達でも同じ結果になるか考えさせ、相手によって自身に対する捉え方が違うことに気付かせたい。
4 エゴグラムの実施方法を聞き、自分のエゴグラムをつくる。	一斉	・ エゴグラムを紹介し、実施方法を説明する。 ・ なるべく「はい」か「いいえ」で答えるように促す。
5 自分のエゴグラムを見て、捉え方の特徴に気付く。 ・ 自我特性を知る。 ・ エゴグラムの見方を知る。	一斉	・ 5つの自我特性及びエゴグラムの見方について説明する。 ・ エゴグラムについての感想を聞き、自分の知らなかった一面を視覚的に把握できる利点に気づくようにする。
6 エゴグラムを基に、相手との関係性を考える。 ・ ロールプレイを行う	班	・ オーバーラップ・エゴグラムを提示し、グラフが重なる場合、重ならない場合について説明する。 ・ 6人1組で1人を児童役、あとの5人を教師役にする。 ・ 6人で割り切れない場合は、児童役や観察者になってもらう。 ・ 朝、教師が挨拶をしたのに児童が挨拶しなかった設定で行う。 ・ 児童役には教師役への説明を聞かないように少し離れた所に移動させ、その場で挨拶をしない理由について考えるようにさせる。 ・ 5人の教師役には5つの自我状態に応じた応答をするように説明する。その際、態度面も含め、それぞれの自我状態に応じた応答例を示す。 ・ ロールプレイ終了後、児童役にとの応答例が快く感じたか感想を聞く。
7 研修を振り返る。		

表 2 交流記録表

日時	①どんな場面で(どんな時に)②どんなことがあった	その時、①どのような態度や表情で②どのような行動や言葉を取った	自我状態				
			CP	NP	A	FC	AC
例 ○月○日	朝、教室であった時、挨拶したが返事がなかった	笑顔でその子を見て「おはよう」と挨拶をもう一度した					

グルールを作成する際の手がかりに用いた。

### (3) 問題の同定と介入

コンサルテーションを行う上で、研究協力教諭と対象児童との関係にどのような課題があり、その課題に対し、どのような介入を行うか決定するため、研究協力教諭を対象にオーバーラップ・エゴグラムと交流記録表を用いてアセスメントを行った。アセスメントの視点は、研究協力教諭と対象児童それぞれのエゴグラムパターンの特徴(本稿は省略)、オーバーラップ・エゴグラムからの交流の特徴、交流記録表を用いた交流の様子

の三点であった。T1とC1のオーバーラップ・エゴグラム(図1)を見ると、「NP」での重なりが最も大きいことが明らかとなった。オーバーラップ・エゴグラムの見方として、新里は、二人の自我状態が重なり合うということは両者が同じ価値観で考え行動でき、二つの自我状態で関係が持てれば、一応関係は維持できるとしている<sup>10)</sup>。また柴崎は、「重なり合うところの部分が大きければ大きいほど、そのエゴ(自我状態)を使った交流が行われやすいのです」と述べている<sup>11)</sup>。このことから両者の交流は、「NP」での交流が多いこと、また「NP」と「AC」の重なりはそれほど大きくないため、交流の接点は多くないことが予想された。そこで初回のコンサルテーションを行うまでの1週間において、どのような交流を行っているか交流記録表を用いてベースラインを測定した結果、T1は「NP」「CP」でほとんど交流していることが明らかとなった。この中で、「NP」での交流はオーバーラップ・エゴグラムの結果と合致したものの、重なりのなかった「CP」での交流も多くされていた。このことについて、T1がC1のその時々

に起こす行動に目が行き、それに対して対応を図った結果であることが推察された。そこで、今後の交流方法として「A」の交流を増やすことで、C1にとって周囲とのかかわりを冷静に見つめることができること、またT1にとってもC1の状況を踏まえた上で交流することで、今までの「NP」や「CP」での交流がC1の状況に沿ったものになると考え、提案をした所、T1も了承したため「A」での交流改善を試みることとなった。

T2とC2のオーバーラップ・エゴグラム(図2)を見ると、「FC」の重なりが一番大きいものの「A」の重なりとそれほど差がないことから、両者は「FC」と「A」で主に交流していることがうかがえた。また、領域の重なりは大きくない点から、両者の交流の接点は少ないことが予想された。そこで、交流記録表を基に1週間の交流内容を見た所、ほとんどにおいて、C2の気持ちに焦点を当てた交流というよりも不快な場を明るくするように切り替えるといった気持ちが強く、

表3 コンサルテーションの手順

セッション数	手順	内容
#1	1	現在、研究協力者自身が気になっている児童がいるか否か確認する。
	2	オーバーラップ・エゴグラムの結果を提示し、研究協力教諭と児童との関係性について説明する。 ① 自我状態の特性(CP NP A FC AC)について心理教育研修資料を用いて説明する。 ② 教師と子どものオーバーラップ・エゴグラム結果一覧表を見せ、自我状態が重なりあっている所に交流の接点があることを説明する。
	3	オーバーラップ・エゴグラムの結果を踏まえ、研究協力教諭が気になる児童を決定し、その理由をきく。その際、気になる児童が複数いる場合は1名に絞る。
	4	交流記録表(表2-7)を渡し、調査対象の児童との交流を1週間記録してもらうことを確認する。
#2	1	調査対象の児童について自由に話してもらう。
	2	調査対象の児童との交流について交流記録表を基に振り返り、研究協力教諭がどの自我状態で主に交流していたか確認する。その時、「〇〇した時の気持ちと考えたら、どの自我状態に近いですか?」と研究実施者の質問に答えながら、一つ一つの自我状態を確認し、記入する。
	3	記入した交流記録表の結果を見て、対象児童との交流についての感想をきく。
	4	研究実施者は、研究協力教諭の感想と交流記録表の結果を踏まえ、オーバーラップ・エゴグラムの結果と照らし合わせて改善点を提供する。
	5	研究協力教諭は、研究実施者の提供を基に、主にどの自我状態からの交流を促進するか決定する。
	6	どの自我状態からの交流を促進するか決定したら、研究実施者は「自我状態改善シート」(表2)を提示する。研究協力者は実現可能な所に線を引き、その中で一番実現可能と思う項目を決定し、1週間取り組むことを確認する。
#3以降	1	調査対象の児童について自由に話してもらう。
	2	調査対象の児童との交流について交流記録表を基に振り返り、研究協力教諭がどの自我状態で主に交流していたか確認する。研究協力教諭が記載に慣れれば、自力で記載するように促す。
	3	記入し、明らかになった交流記録の結果を見て、対象児童との交流についての感想をきく。
	4	研究実施者は、研究協力教諭の感想と交流記録表を基に自我状態改善シートで決定した項目について変更がないか確認し、変更がある場合は、変更した項目を基に1週間取り組むことを確認する。

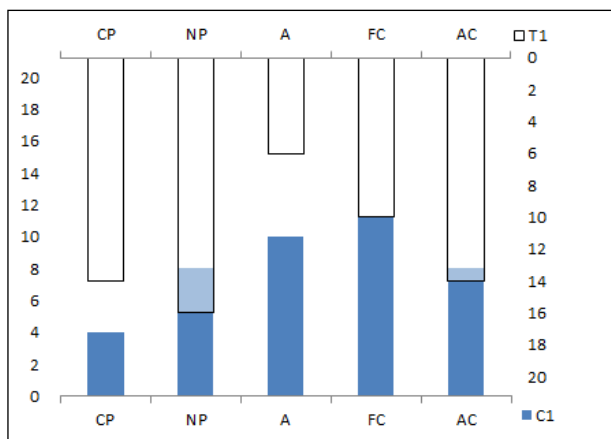


図1 T1とC1のオーバーラップ・エゴグラム

の重なりが重なりのなかった「CP」での交流も多くされていた。このことについて、T1がC1のその時々

に起こす行動に目が行き、それに対して対応を図った結果であることが推察された。そこで、今後の交流方法として「A」の交流を増やすことで、C1にとって周囲とのかかわりを冷静に見つめることができること、またT1にとってもC1の状況を踏まえた上で交流することで、今までの「NP」や「CP」での交流がC1の状況に沿ったものになると考え、提案をした所、T1も了承したため「A」での交流改善を試みることとなった。

「FC」から出されたものであることが明らかとなった。コンサルテーションでT2の語った内容からは、C2に対し「FC」で交流しているものの、それが本当にC2の気持ちに沿ったものなのか否かは定かではない様子が語られた。そこで、今後の交流方法としてT2の高い「A」で状況を判断しながら状況に応じて「NP」での交流を増やすことで、両者の関係性を良好なものにする方向性を提案した所、T2も了承し、「NP」での交流を増やすことをねらいとして取り組むこととなった。

T3とC3のオーバーラップ・エゴグラム(図3)を見ると、「CP」を除く全ての自我状態で重なりがあった。その中でも特に、「NP」「FC」の重なりが大きい点から、この二つの自我状態で主に交流していることが考えられた。しかし、交流記録表から1週間の交流を見ると、T3は養護教諭であるため、C3との交流回数が少ないことが明らかとなった。T3のエピソードからは、C3と委員会で交流した場面が多く語られており、委員会活動でポスター作成の時、「自由に書いてごらん」と指示を出した所、何をやってよいか分からず、なかなか作業を進めることができなかったこと、そしてそのようなC3の様子についてT3はなぜなのか分からないことについて語られた。T3はこの点について、「他の児童と同じようにボールを投げるのに返ってこない」といった表現を用いて違和感を覚えていた。そこには、C3が作業が進められない時にどのように感じているのかを確かめるような場面が少なかったことが推察された。そこで、この点についてエゴグラムパターンを基に説明すると、T3は、今まで「A」での交流が少なかったこと、今後「A」の部分を高めた気持ちはあることが述べられたため、これらの関係を更に良好なものに改善するために今後の交流方法として、「A」の部分を意識し、状況を判断しながら今までの「NP」や「FC」の交流をより良好なものへ改善することを確認した。

#### (4) 結果及び考察

##### ア 交流記録表による交流方法の変容

研究協力教諭が改善を試みた自我状態の交流割合を図4から6に示す。なお、交流割合は、週ごとに交流記録表に記載された「改善を試みた自我状態での交流数」を「全交流数」で割ったもので求めた。

T1が改善を試みた自我状態の交流は「A」の交流であった。コンサルテーション実施前から実施後にかけて交流割合(図4)を見ると、実施前は0%であったが、2週目(25%)、3週目(33%)、4週目(43%)と増加した。しかし、5週目に再び0%となり、その後、6週目には13%と増加した。T2が改善を試みた自我状態の交流は「NP」の交流であった。コンサルテーシ

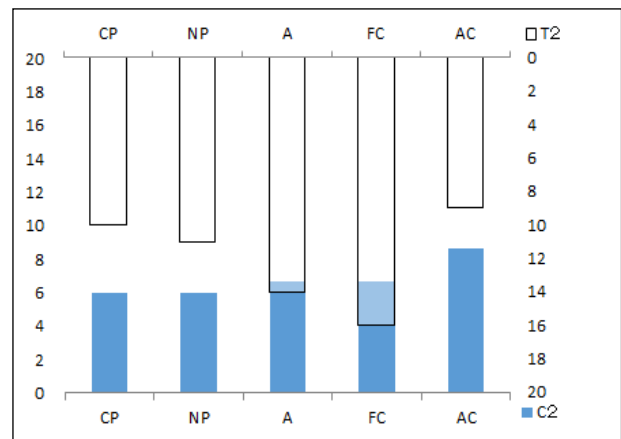


図2 T2とC2のオーバーラップ・エゴグラム

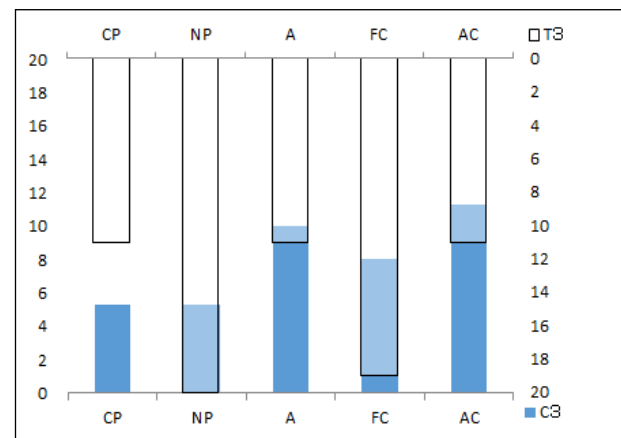


図3 T3とC3のオーバーラップ・エゴグラム

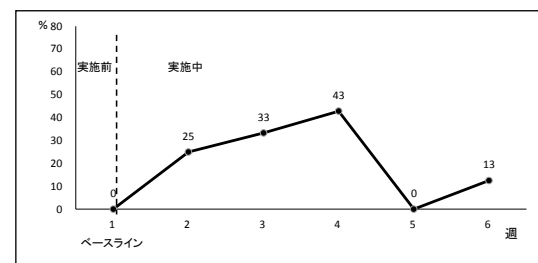


図4 「A」の交流割合の推移(T1)

ン実施前から実施後にかけて交流割合を見ると、実施前は14%であったものが、2週目(50%)、3週目(40%)、4週目(40%)、5週目(50%)、6週目(75%)と増加し、全週において「NP」での交流が増加した。T3が改善を試みた自我状態の交流は「A」の交流であった。コンサルテーション実施前から実施後にかけて交流割合を見ると、実施前は50%であったが、2週目(0%)に減少し、3週目(33%)、4週目(57%)と増加したものの再び5週目には0%と減少した。

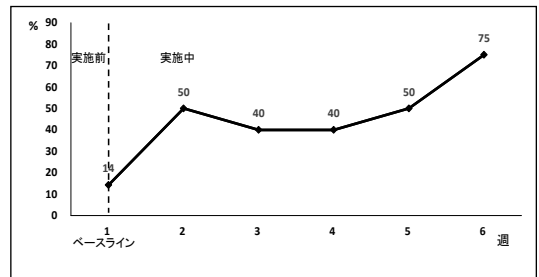


図5 「NP」の交流割合の推移 (T2)

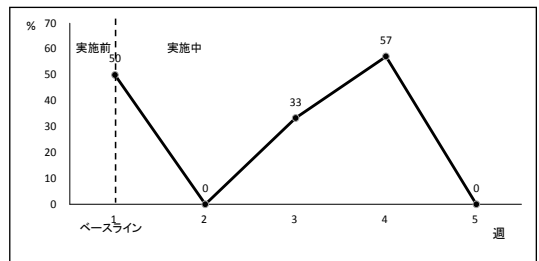


図6 「A」の交流割合の推移 (T3)

この結果、T1及びT2は改善を試みた自我状態の交流割合は増加傾向を示したものの、T3は示さなかった。その要因として交流回数の少なさが考えられる。T3は養護教諭という職種上、対象児童と常に一緒にいる環境ではないため、交流回数がT1やT2に比べ少なくなり、今回のような結果となったと考えられる。その一方で、T1とT2の交流割合には変容が見られた。このことは、オーバーラップ・エゴグラムを基に改善したい自我状態を意識すると、交流割合が増加することを示している。しかし、両者共、交流割合の推移は、開始と共に増加するが、その後減少し、再び増加するといったばらつきを示した。Barlow & Hersenは、ばらつきのパターンの一つとして周期性があることを示している<sup>12)</sup>点から、本研究でもこのような周期性のパターンを繰り返しながら交流割合は推移していくことも考えられる。しかし、これについては、より多くの対象者について交流割合の推移を測定し、検証する必要がある。

### イ オーバーラップ・エゴグラムの比較

T1のエゴグラム得点は実施前と比べ、「A(6→12)」「NP(16→18)」「FC(10→12)」と3領域で増加し、全体得点も増加した(60→70)。各領域の重なりは3領域から4領域となった(図7)。T2のエゴグラム得点は実施前と比べ、「CP(10→15)」「NP(11→18)」「A(14→17)」「AC(9→10)」と4領域で増加し、全体得点も増加した(60→74)。また、領域の重なりは、「A」「FC」だったが「CP」「NP」も増え、4領域になった(図8)。T3のエゴグラム得点は、実施前と比べて、「CP(11→13)」「NP(20→19)」「A(11→13)」「FC(19→16)」「AC(11→13)」と3領域で増加し2領域が減少したが、全体得点は増加した(72→74)。各領域の重なりは、4領域から5領域となった(図9)。

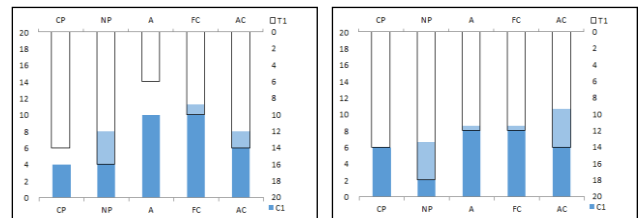


図7 T1とC1のオーバーラップ・エゴグラム(左事前 右事後)

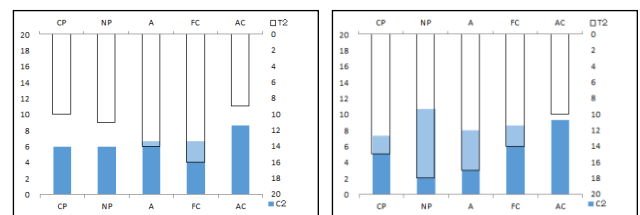


図8 T2とC2のオーバーラップ・エゴグラム(左事前 右事後)

3名のエゴグラムパターンは実施前に比べて変容し、特に改善を試みた自我状態が増加した。交流回数は各教諭において均等ではないが、オーバーラップ・エゴグラムを基に改善する自我状態を決定し、交流を継続することでエゴグラムパターンの変容が確認された。また、エゴグラムを用いた関係性改善の目安として、「NP」「A」「FC」の自我状態で交流する必要がある<sup>13)</sup>。



3名のオーバーラップ・エゴグラムは実施前、3領域について重なっていなかったが、実施後は全てに重なった点から、対象児童との関係性が改善したと考える。

## ウ コンサルテーション中に研究協力教諭が対象児童について語る印象の変容

各教諭が対象児童に抱く印象の変容を見るために、コンサルテーションで語られた内容の分析を行った。分析にあたり、対象児童の印象を表現していると判断される形容詞と形容動詞を抽出し、階層的クラスター分析を行った。その結果、T1は6、T2とT3は9クラスターに分類されたため、各クラスターに対し、適合度検定を行った所、T1は3、T2は8、T3は7クラスターに出現数の差異が認められた( $p < .05$ )。

そこで、出現数に差異のあったクラスターがどのセッションに最も出現したかに着目すると、T1は「立場の低さと生活の乱れ」は#2と4、「純真さ」は#5、「努力への理解」は#7であり、このうち、「立場の低さと生活の乱れ」は#2でC1の立場の低さに関する内容の語りが多く出現していた。以上の点から、T1が語った内容の推移を考察すると、初期は学校でのC1の立場の低さについての印象が強かったものが、徐々にC1の家庭環境や生活の乱れといった所に視点が移り、それに伴いC1の純真さに気付き、その中で少しずつ努力する姿への理解を示していったと考えることができる(表4)。T2は、「深い信頼感」は#7、「関係性の深さ」は#4、「わがまま」は#5、「不安と安定」は#6、「素直さと幼さ」「楽しさ」は#2、「過剰な繊細さと寂しさ」は#3、「良さ」は#5だった。以上の点からT2が語った内容の推移を見ると、当初、「素直」「幼い」といった印象と共に過剰な繊細さもあるという印象も持っていたが、交流を通して、わがままな部分に気付いたり、C2の気持ちが不安定な場面を見守る中で関係性を深めたりするにつれて、信頼感を持つようになったと読み取ることができる(表5)。T3は、「手応え」「できていない不安」は#7、「難しさ」は#6、「不透明さ」

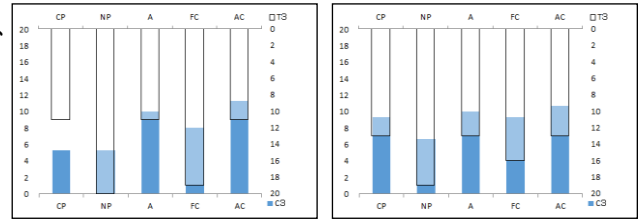


図9 T3とC3のオーバーラップ・エゴグラム(左事前 右事後)

表4 T1における適合度検定の結果

クラスター名	#2	#3	#4	#5	#6	#7	出現数	カイ2乗値	有意水準
立場の低さと生活の乱れ	6	0	12	2	3	4	27	28.342	**
純真さ	0	0	0	7	1	3	11	26.019	**
観察力	2	0	4	0	6	11	23	6.252	n. s.
努力への理解	1	3	0	1	1	17	23	16.746	**
楽しさと安心	3	0	8	3	2	11	27	7.080	n. s.
機嫌	3	0	3	1	1	16	24	8.246	n. s.

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

表5 T2における適合度検定の結果

クラスター名	#2	#3	#4	#5	#6	#7	出現数	カイ2乗値	有意水準
深い信頼感	0	3	4	3	0	14	24	12.146	*
関係性の深さ	0	0	10	4	1	3	18	16.412	*
わがまま	0	1	0	4	0	0	5	13.247	*
不安と安定	1	3	0	3	8	3	18	22.445	**
素直さと幼さ	4	1	1	0	2	0	8	40.325	**
過剰な繊細さと寂しさ	0	6	0	0	0	1	7	28.231	**
好み	0	2	0	0	0	3	5	6.566	n. s.
楽しさ	4	0	0	2	0	1	7	45.006	**
良さ	1	5	2	8	2	0	18	14.575	*

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

表6 T3における適合度検定の結果

クラスター名	#2	#3	#4	#5	#6	#7	出現数	カイ2乗値	有意水準
交流の手応え	0	1	0	0	1	13	15	50.731	**
難しさ	0	0	0	1	5	2	8	22.816	**
不透明さ	0	9	0	2	2	0	13	25.918	**
意外さ	0	0	7	2	1	0	10	22.261	**
再認識	0	2	8	5	3	3	21	10.029	n. s.
親近感と可愛らしさ	15	0	3	2	2	3	25	52.310	**
細かい手立てと安心感	2	3	4	14	1	6	30	12.708	*
励ましと嬉しさ	1	3	4	4	1	6	19	4.006	n. s.
できていない不安	0	1	0	3	0	15	19	51.869	**

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

は#3「意外さ」は#4、「細かい手立てと安心感」は、各セッションに出現しており、普段からT3はC3に対し、細かい手立てを講じることで自身が安心感を得ている面がうかがえ、特に#4でC3の意外な面に気付いたからこそ、それ以降はよりC3の求めているであろう支援を行おうとする意識が強化されたと考える。以上の点からT3が語った内容について経過を辿ると、当初はC3に対し、可愛らしさや親近感を感じている一方で、C3のことがよく分からないという不透明さも感じていたが、C3の意外な面を発見し、それ以降は細かい手立てを行うことで安心感を感じつつも、

難しさも感じてきたと読み取ることができる。それが、最後に手応えと共にできていない不安も感じるといった相反する感情が共存する形になったと考える(表6)。このような結果になった要因として、前述したようにT3の交流回数の少なさが挙げられる。交流回数が少ないことによって、分かりかけてきたという認識を確かにするには至らなかったと考えられる。しかし、両者の関係性が改善されなかったのかと言えば、そうではないと考える。「再認識」クラスターの構成語には、「真っ直ぐ」「照れくさい」といった語があり、「真っ直ぐではないけど、バシッと来たかみみたいな感覚」「やっとう自分のキャッチャーミットに届いたみたいな感覚がありましたね」という表現があることから、T3が交流を重ねた当初に抱いていた不透明さが解消されたことがうかがえる。よって、T3とC3の関係性には、一定の改善はあったと考える。

#### 4 まとめ

前述の「結果及び考察」で得られた知見をまとめると、①交流記録表では、T3以外は改善を試みた自我状態の交流割合が増加した②コンサルテーション実施後のエゴグラムは、改善を試みた自我状態が3名とも上昇した③コンサルテーション実施後のオーバーラップ・エゴグラムは、研究協力教諭と対象児童との自我状態の重なりが増え、交流の接点が増えた④研究協力教諭の対象児童に対する印象が肯定的に変容したの四点であろう。これらの点を勘案すると、本研究の仮説は概ね実証されたと考えることができる。

一方、研究協力教諭の語りの推移を見ると、3名の研究協力教諭共に、#4を境に対象児童に対し、新たな印象を持っていた点は興味深い。このことは、オーバーラップ・エゴグラムを用いた支援を実施すれば、短期間で対象児童との間で新たな関係性を生み出す効果がある可能性を示唆しており、学校現場で用いる上での利便性、即効性の高さを示したと考えることができるのではないかと。つまり、オーバーラップ・エゴグラムによって、目標設定を早く行い、交流を行うことができるため、本結果のように短期間で対象児童との関係性の変化が生まれたと考えることもできる。ただ、この点については、今後対象数を増やし、傾向の有無について更に検証していくべきものだと考える。

#### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省：平成24年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果について，2013，[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/1341728.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1341728.htm) (2014年4月3日取得)
- 2) 岩田美保・大芦治・鎌倉雅彦他3名：現職教員が教育現場で現在直面している問題とスクールカウンセラーに対するニーズに関する調査報告，千葉大学教育学部研究紀要，(57)：103-107，2009
- 3) 同上書1)
- 4) 近藤邦夫：教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学—，49，東京大学出版社，1994
- 5) 石隈利紀：学校心理学とその動向—心理教育的援助サービスの実践と理論の体系をめざして—，心理学評論，47(3)：332-347，2004
- 6) 新里里春：交流分析入門 交流分析療法—エゴグラムを中心に—，151，チーム医療，1992
- 7) 芦原睦：エゴグラム実践マニュアル—自己成長エゴグラム(SGE)と対処行動エゴグラム(CB-E)—，37-38，チーム医療，2006
- 8) 赤坂徹・根津進：エゴグラムの小児科領域における標準化とその応用，心身医学，25(1)：37-44，1985
- 9) 樋口耕一：現代における全国紙の内容分析の有効性—社会意識の探索はどこまで可能か—，行動計量学，38(1)：1-12，2011
- 10) 同上書6)
- 11) 柴崎武宏：自分が変わる・生徒が変わる交流分析—教師のためのカウンセリング技法シリーズ①—61，学事出版，2004
- 12) Barlow, H. D. , Hersen, M. : *Single case experimental designs*. New York : PERGAMON BOOKS LTD, 1940, 高木俊一郎・佐久間徹監訳：『一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用—』，19-25，二弊社，1988
- 13) Dusay, J. M. *Egograms—how I see you and you see me—*, New York, Harper&Rowpublishers, Inc. 1977, 池見西次郎監・新里里春訳：『エゴグラム—ひと目でわかる性格の自己診断—』，18, 265, 創元社，1980