

中学校教師を対象にした対人関係トレーニングの試み*

吉田道雄**

Development of Human Relations Training for Teachers in Junior High School

Michio YOSHIDA

あらゆる組織や集団は人から構成されている。その中で、人と人との関わり方は重要な役割を担っている。いわゆる対人関係を抜きにしては、組織や集団の存在は考えられない。良好な対人関係の実現は、組織や集団メンバーにとって基本的なスキルなのである。このことは、組織としての学校にも当てはまる。教師は専門とする教科内容について、十分な情報を持っているはずである。しかし、それは基本的な要件にすぎない。それに加えて、児童・生徒との対人関係を向上させる力も、教師に欠かせない条件である。「学級崩壊」と呼ばれる現象が報告されている。その原因が、単に教師の教科に関する知識不足にあるとは考えにくい。そこには、教師の対人関係スキルの問題が影響していると思われる。教師の対人関係は、子どもたちに対するだけではない。教師同士や保護者との関係においても、対人関係スキルは重要な役割を果たしている。

こうした中で、教師の対人関係スキルやリーダーシップ向上を求める期待が高まってきた。ここで、対人関係スキルとリーダーシップという2つの用語は同義として扱うとにする。リーダーシップは、集団における「他者に対する影響過程」と定義される。集団活動の中で、影響を及ぼしているメンバーは時々刻々と替わっていく。したがって、リーダーシップは流動的な現象である。これは、われわれが日常生活で使用する意味合いと違っている。リーダーシップといえば、地位や職位と結びつけて考えられているからである。ところで、リーダーシップを「他者に対する影響過程」と捉えれば、それは「対人関係スキル」と同義と考えることもできる。あえて区別するなら、「対人関係スキル」の中に、「リーダーシッ

プ」が含まれる。こうした視点から、われわれは、教師を対象にした対人関係トレーニングを開発し、その実践を行ってきた(吉田1994, 1998)。

本研究では、中学校教師を対象に企画・実践された対人関係トレーニングのプロセスと、それが教師に与えた影響を分析する。われわれは、企業人や看護婦等を対象にしたトレーニングについてはかなりの実績を持っている。また、一般社会人が参加する公開講座「リーダーシップ・トレーニング」も開講10年を迎えた。こうした状況の中で、教師の参加するものは、きわめて少ない。たしかに、経験年数ごとの研修や講演会への参加などの機会はある。その際に、自分たちのリーダーシップを振り返ることもあるだろう。しかしながら、そうした場では、児童・生徒の生の声を取り入れるといった、迫力ある試みはなされていない。それでは、学校教育が直面している厳しい問題を解決することは難しいのではないか。ここで、われわれが開発したトレーニングが、多くの問題を克服できると主張しているのではない。場当たりのトレーニングでは、問題が解決するはずはないのである。しかし、それまでになかった新しい方法の導入が、教育の活性化に役立つのではないか。これが、われわれの提案である。人間の行動や態度は、なかなか変わらない。教師以外を対象にしたトレーニングでも、100%の効果を達成したものは皆無に違いない。科学的なデータはないが、われわれは30%をトレーニング効果の目安として使っている。それは、「参加者の30%が成功する」か、「参加者全員が30%程度変わる」という意味合いを持っている。

こうした中で、われわれは熊本県内X町において、中学校教師のリーダーシップ・トレーニングを実施した(吉田, 1998)。これは、中学校3校の生徒指導担当者を中心に行われたものである。その結果、一定の成果が得られたことが報告されている。その

* 本研究の一部は、日本グループ・ダイナミックス学会第49回大会(2001年 熊本大学)で発表した。

** 熊本大学教育学部附属教育実践総合センター

後の1999年に、Q町の教育委員会による研修事業が行われることになった。その中で、われわれに対して、同町の中学校教師を対象にしたトレーニングの依頼が行われた。これに対して、X町での経験も踏まえた、対人関係トレーニングを実施することにしたのである。

方 法

トレーニングの対象 熊本県Q町教育委員会による生徒指導（カウンセリング等）研修事業を受けて実施校となった町立Q中学校教師22名～26名。後に詳述するように、トレーニングは合計4回行われたが、参加者数は教師の都合で変動した。

トレーニングの期間 1999年9月～11月にかけて、4回のトレーニングを実施した。

トレーニングのスケジュール ここで、各トレーニング・コースの具体的な内容をまとめておこう。

第1回目：基礎研修 7月21日 9:00～12:00

(23名参加)

9:00 あいさつとオリエンテーション

情報提供：リーダーシップは風土を変える

10:00 グループ・ワーク

「自分を知らせる、他人を知る」

11:30 行動調査の解説

リーダーシップの解説とウォーミングアップを行った。グループ・ワーク「自分を知らせる、他人を知る」がウォーミングアップに当たる。ここでは、自分に関する3つのテーマについて情報交換をする。そこで、自己表現や他者の意見の聴き方のノウハウを学ぶ。こうした手続きの中で、参加者たちはコミュニケーション技術を身につけていく。最後に、生徒へ調査を実施することを説明する。その調査では、生徒一人一人が、担任教師に「して欲しいこと」「して欲しくないこと」を1項目ずつカードに記入することになっていた。基礎研修の目的の一つは、教師にこの調査の意義を理解してもらうことであった。

第2回目：フォロー研修(I) 9月16日

14:30～16:30 (22名参加)

14:30 オリエンテーション

14:50 生徒のカード開封

キー行動10枚の選択

15:15 グループによるカード分類

15:15 質問項目作成

行動2項目選択後、自己決定

はじめに、夏休み中の過ごし方などを話題にしながらウォーム・アップを図った。その後、生徒の回答カードを開封した。調査の手続きについては、1回目の研修で調整が終わっていた。教師各人が生徒から「して欲しい」と「して欲しくないこと」を出してもらっているのである。ただし、回答の任意性を高めるために、次のようなステップで進めることを確認していた。

①個々の生徒にトレーニング責任者（熊本大学吉田道雄）の名前で、依頼文をつける。

②生徒たちは、「して欲しい」「して欲しくない」ことを、カードに1項目ずつ書く。このカードは、後の分類に活用できるよう、いわゆるKJカードを用いた。

③記入が終わったカードは、生徒たちが集め、所定の封筒に入れる。

こうした手続きによって、回答者の匿名性も保証できることになる。厳密には、担任教師であるから、筆跡を見れば、生徒の特定は可能である。しかし、今回は教師が自ら学ぶための研修である。生徒の回答を詮索すること自身が、こうした目的にそぐわない。そうした点を強調して、教師の方は納得できたと思われる。これに対して、生徒たちの中には匿名性について不安を持った者もいたかもしれない。この点については十分な資料を持っていない。しかし、出された項目を見る限りでは、率直で現実的な意見が出されていた。このことから、当初の目的は達成できたと評価していいだろう。さらに匿名性を高めるには、いったん集められたカードを、第三者が転記するといったことも考えられる。

カードは生徒が2枚ずつ記入している。このため、一人の教師が手にするカードは、70枚前後になる。これらをすべて分析の対象にするには時間が十分でない。また、この中には、重複したものもある。そこで、まず内容的に同じものを整理する作業を進めた。その後で、各人が重要だと判断する10項目を選択するよう依頼した。

こうして選択されたカードを5人～6人のグループに分かれて分類・整理を進めた。さまざまなカードを前に、ときには「こんなこと書いて」といった不満の声も聞こえた。また、苦笑する場面も見られた。全体としては、和やかな雰囲気の中で作業が進められていった。

フォロー研修のまとめは、生徒に対する質問項目作りである。分析が終わった生徒からの声をもとに、自分が10月の研修まで実践する行動を選択する。そして、その行動について生徒たちから評価を受ける項目を作るのである。ここでは、「〇〇先生は、授業を時間通りに始められますか」といった、具体的な表現の項目が作成されていった。分析の結果を基に、メンバー間での情報交換も行われた。そうした手続きを踏まえて、最終的に2つの実践行動目標を決定するよう求めた。ここでも、それらの行動を実践することをメンバーの前で宣言した。いわゆる自己決定を経て、研修を終えた。

第3回目：フォロー研修(Ⅱ) 10月15日

14:00~16:30 (26名参加)

- 14:00 1ヶ月の振り返り
生徒の回答予測
情報交換
- 14:50 データ・フィードバック
- 15:10 集計結果分析
- 15:25 情報交換
- 16:05 講義：リーダーシップ演技論，コミュニケーションとリーダーシップ
- 16:30 目標設定カード（2枚）

このフォロー研修(Ⅱ)は、全体の流れの中で、最も重要なものである。前回の研修で決定した行動目標の実践度が生徒の目を通して評価されるからである。研修に先立つ10日ほど前に、教師たちは生徒が回答する調査を実施した。それは、教師が作成した2項目の質問と、回答に当たっての説明文から構成されていた。説明文には、「〇〇先生はがんばっておられます」というタイトルが付けられている。文面には、①担任の先生が、生徒たちと良い関係を作るための勉強をしていること、②その中で2つの行動を実行すると決めたこと、③その行動について評価して欲しいことなどが書かれていた。生徒の回答は封筒にまとめられ、ここでも匿名性が保たれるよう配慮した。

研修のスタートで、1ヶ月の行動について振り返り、意思決定した2つの行動の実践度について自己評価を行った。この回答は、研修の中で生徒たちの評価と合わせて検討されることになる。ここで、教師たちに、生徒の回答結果についても予測してもらった。これも、実際の結果をフィードバックされたときに重要な情報になる。

そして、いよいよ生徒の回答結果のフィードバックである。フィードバックといっても、実際は参加者が自分で生徒たちの回答が入った封筒を開けるのである。このときの雰囲気は文章では表現しづらいものがある。全体としては、不安な気分がただよっている。自分の行動を生徒に評価されるのだから、当然のことである。それだけに、トレーニングを進めていく立場からは、できるだけ淡々と、与えられた仕事を進めるような状況を作ることが、重要になる。結果を目の当たりにして、ほっとする者もいれば、ショックを受ける者もいる。そうした状況の中で、参加者たちは与えられたデータをもとに、自分のリーダーシップについて分析を行うのである。データは生徒たちからのものである。その迫力は何者にも代えがたい。こうして、参加者たちのほとんどが、自分の行動を振り返り、問題があると認識した行動については、あらためて行動改善の意欲を高めるのである。

各参加者は、5段階の選択肢で得られた回答を見ながら、1・2（その行動が発揮していないという意味で否定的な反応）、3（中間反応）、4・5（発揮しているという肯定的な反応）に分類し、そうした結果が得られた理由と今後の対策について分析を進めていった。その結果についてメンバー間で情報交換を行ってから、前回と同様に2つの行動目標を設定した。やはり、その目標をメンバーの前で宣言してから研修を終えた。

第4回目：スタート・アップ研修 11月30日

14:00~16:30 (26名参加)

- 14:00 1ヶ月の振り返り
情報交換
- 14:15 講義：目標設定の条件
- 15:00 生徒の回答予測
- 15:20 データ集計
自己分析
- 15:45 講義：リーダーシップ発揮のポイント
- 16:30 まとめ：今後に向けて

最後の研修は、スタート・アップと呼んでいる。研修としては終わりであるが、対人関係の改善は、ここからスタートするという意味合いを込めているのである。振り返りとそれについての情報交換は、形式的にはフォロー研修(Ⅱ)と変わらない。ここで、実行できる目標設置の条件なども情報として提供した。その後の生徒の回答予測やデータの開封、

集計は、これまでと同じ手続きである。教師たちが生徒の評価を受けるのは2回目である。そして、一連の手続きも類似したものであることから、回答の入った封筒を開ける際の緊張感も少なくなったように思われた。ただし、データを受け止めようという真剣な姿勢は、前回と変わらない。これまでは、第三者がサポートをしてきたが、今後は自分たちで対人関係の力を身につけていく必要がある。まさに「自立」の意味で「スタート・アップ」と名付けたことも解説しながら、4ヶ月、4回にわたる研修全体のスケジュールを終えた。

行動目標の自己評価 3回目と4回目の研修では、それぞれ前回の研修で決定した行動目標の実践度について振り返りを行った。そこでは、2つの行動目標の実践度を評価する。評価に当たっては、「5. 非常にうまく実行できた」から、「3. だいたい実行できた」を経て「1. ほとんど実行できなかった」までの5段階の選択肢を用いた。

行動目標の生徒評価 研修の1週間程度前に、生徒による評価を行った。「〇〇先生は、みんなの期待に応えるために勉強しています」と題した調査票を準備した。調査票の冒頭で、「Q 中学校の先生方は、皆さんたちが期待するような先生になるために勉強会を始めました。〇〇先生もその一人です」と状況を説明する。そして、調査の趣旨と回答方法を記すと共に、教師の目標行動についての質問とそれを評価する5段階の選択肢を提示した。

結果と考察

行動目標の評価と生徒による評価

本研究では、教師の自己評価及び生徒の評価のうち、10月15日に実施した、フォロー研修(Ⅱ)の結果について分析を行う。参加した教師のうち13名分について2つの評価が対応づけられた。これは、さまざまな事情から、すべての研修を通じて参加できる教師数が制限されたことが挙げられる。

ここでは、最初に行動目標の教師の自己評価とその理由を挙げる。これは、生徒のデータを見る前の分析である。そして、生徒からの評価結果を、その内容に応じて3つに分類する。行動に対する「肯定的な反応」、「中間的な反応」、「否定的な反応」である。「肯定的」とは、5段階尺度で5あるいは4と回答したもの、「中間的」は3、「否定的」は、1か2を選択した生徒とした。それぞれを、「プラス反

応」「中間反応」「マイナス反応」と呼ぶ。この反応の分布についても、教師たちの分析が行われた。そこで、これらのデータをもとに、13名の結果について、詳細に検討を行う。はじめに、教師の行動目標を挙げ、それについての自己評価と生徒評価を提示する。生徒の評価については、「プラス反応」「中間反応」「マイナス反応」に分類し、それらの平均値と、自己評価・生徒評価のズレもあわせて分析の対象にする。ここでは、生徒の結果を見る前に行った自己評価における分析を「事前分析」、フィードバック後のものを「事後分析」と呼ぶ。また、A～Mまでの記号は個々の教師を指している。各人が2つの行動目標を設定したことから、分析も2ずつ挙げられる。

A 1. 授業を楽しそうにする

自己評価 3 生徒評価 プラス 20 中間 12
マイナス 5 平均 3.7 ズレ -0.7

事前分析：毎時間、自分でも顔が陰しくなっているのが分かる。

事後分析：授業開始のあいさつを笑顔でするように心がけたが、注意するときなど大声になることがあった。

全体としてはプラス反応が多く、生徒は肯定的に評価している。「ときどき楽しそうに授業をされている」の中間反応が32.4%である。教師としては、この回答はやや否定的なニュアンスも含んだものとして捉える方が、行動改善にとっては意味がある。また、マイナス反応をした生徒が13.5%いる。A教師は、「注意する際に、つい大声になる」ことを自覚しているが、こうしたことが、一部の生徒に影響し、マイナス反応をもたらしたのだろう。あくまで平均値との差ではあるが、自己評価と生徒の評価のズレはややマイナスである。

A 2. 分かりやすい授業をする

自己評価 2 生徒評価 プラス 7 中間 23
マイナス 6 平均 3.1 ズレ -1.1

事前分析：授業の準備がなかなかできなかった。

事後分析：自分の勉強不足が分かる。

中間反応が64.9%を占める。「ときどき」という表現が示すように、さらに教師の努力が求められる。これについては、教師自身も「勉強不足」を認めている。そうしたこともあって、自己評価も2と低く、

結果として生徒の方が高い評価をしている。これは、教師が「控え目」の評価をしているということである。われわれは、こうした態度を評価する文化的な伝統がある。しかし、教師が授業を仕事とするプロである。この前提に立てば、はじめから自己評価が「2. あまり分かりやすい授業をしていない」というのは問題だといえる。リーダーシップ研究は、自己評価と他者評価にはズレが生まれやすいことを明らかにしている。したがって、こうした結果が出ること自身は、一般的な傾向である。ただ、教師としては自己評価が高くなるような気持ちで仕事に取り組んでもらいたい。

B1. 厳しくすべきときには厳しくする

自己評価 3 生徒評価 プラス 4 中間 28
マイナス 6 平均 3.0 ズレ 0.0

事前分析：子どもたちの様子をしっかりと見ていない点があった。

事後分析：生徒の行動について見落としている面があり、適切な指導ができていない点があった。

リーダーシップ行動の中で、「厳しさ」を発揮することはとりわけ難しい。こうした目標を立てたこと自身、「厳しく」接することに困難さを自覚していたと思われる。生徒には、「ある程度は」努力していると認知されている。その点では、本人が懸念するほどの結果ではない。ズレも数値としてはゼロである。

B2. 分かりやすく板書するように工夫する

自己評価 2 生徒評価 プラス 7 中間 20
マイナス 10 平均 2.8 ズレ -0.8

事前分析：1ヶ月間あまり変わらなかった。

事後分析：授業が変わらなかった。

自己評価が2点と低く、生徒の回答も2点台である。マイナス反応も27%あり、教師自身が認めるように、板書には課題が残されているようだ。その解決策として、本人は「教材の工夫」を挙げている。したがって、改善策は明確に意識されている。それが実践できるかどうかが生徒の評価を決めることになる。

C1. 授業の開始時間を守る

自己評価 3 生徒評価 プラス 9 中間 18

マイナス 6 平均 2.9 ズレ 0.1

事前分析：以前より時間を意識するようになった。

事後分析：できたりできなかつたりで、自分の行動が曖昧だった。

時間を以前より意識するようになったという心の変化は認められる。ただし、自己評価自身が3であり、まだ十分に確信を持てるまでにはいたっていない。それが反映してか、生徒たちも、はっきりとした行動の変化としては認知していないようである。その間の事情が、教師の事後分析に現れている。まだまだ、「できたりできなかつたり」と、徹底していない状況が伺われる。ただ、回答の持つ微妙さも興味深い。なぜなら、授業開始時間についていえば、まったく同じ条件であるにも拘わらず、「時間を守る」という生徒もいれば、「守らない」と答える者もいる。こうした生徒の反応の違いが、どのような原因で起こるのかを明らかにすることも重要である。

C2. 生徒一人一人の話をよく聞く

自己評価 3 生徒評価 プラス 7 中間 18
マイナス 8 平均 2.9 ズレ 0.1

事前分析：できるだけ多くの生徒と話すように努めたが、全員と話はできなかった。

事後分析：特定の生徒たちと話がちになったかもしれない。

ここでも、決めたことを実行するという意識の高まりは見られる。ただし、時間の制約もあって、すべての生徒との会話は達成できなかった。教師自身は「特定」の生徒とのコミュニケーションに偏ったことを反省している。それは事実ではあるとしても、絶対的な時間の長さだけに注意を奪われると、対人関係の本質を見失うことになる。会話の内容や聴くときの態度といった要素が、時間以上に重要な影響を及ぼす可能性も軽視できない。

D1. すぐに怒らないようにする

自己評価 2 生徒評価 プラス 15 中間 7
マイナス 11 平均 3.0 ズレ -1.0

事前分析：怒らないことが優しいのかに疑問を持ち、必要なときには怒るべきだと考えた。そのため、細かなことまで注意したり怒ってしまった。

事後分析：特定の生徒だけ怒っているからこう

した結果になったのではないか。

「厳しさ」がリーダーシップの重要な要素であることは否定できない。したがって、「必要なときは怒るべきだ」という姿勢そのものは問題ない。すでに見たように、「厳しく」できないことを嘆いている教師がいるのである。ただし、ここで「怒る」ことの持っている意味が、生徒と共有できているか。その点が重要なのである。教師側としては、理由があつて厳しく対処しているつもりである。頭の中では、怒らなければならないなくなった物語が成立しているのである。しかし、その物語が生徒に通じているのだろうか。この点を明確にしておくことが必要である。それを欠いていると、ただ「訳もなく怒られる」と受け止められる。これでは、むしろ関係が壊れてしまう。教育実習生事後指導の際に見られる、興味深い事実がある。それは、実習後の子どもたちから、「もっと叱って欲しかった」「厳しくてもよかった」といった声が出ることである。こうした反応を見て、教育実習生たちは意外だといった表情をする。彼らとしては、「優しい先生」「近づきやすい先生」を意識し、「厳しさ」を控えがちだったのである。これとは別の事情もある。表面的には、「優しさ」を出す方が、「厳しさ」を強調するよりもはるかに容易である。それは、そのまま「厳しくする」「怒る」ことが難しいことを意味している。教師Dの場合、この項目を設定したのは、生徒たちから「すぐに怒る」という声が出たからである。そのときの、子どもたちは、「必要なとき」に「すぐ」怒る」と考えたはずはない。教師としては、この点を十分に受け止めないと、自分の行動を合理化していると誤解される。

D2. 子どもたちの話に耳を傾ける

自己評価 3 生徒評価 プラス 15 中間 10

マイナス 8 平均 3.4 ズレ -0.4

事前分析：記入なし。

事後分析：努力不足。

もう一つの目標である「すぐに怒らないようにする」の方にエネルギーが集中したためか、「事前分析」は無記入で、「事後」も「努力不足」にとどまっている。とくに、マイナス反応の8名に「努力不足」を感じたのだろう。しかし、人間の行うコミュニケーションが完璧であることは不可能である。その点では、こうした結果をもとに、マイナス反応をした生

徒たちにどう関わっていくかがポイントになる。「問題を発見したら、その解決に努力する先生」。こうしたイメージが、生徒たちに望ましい効果を与える。期待した結果が出なかったことを気にするよりも、それを充実していく挑戦的な気持ちや行動が重要なのである。

E1. 大きな声を出さない

自己評価 3 生徒評価 プラス 29 中間 5

マイナス 1 平均 4.3 ズレ -1.3

事前分析：子どもの大声に対抗するように、つられてしまった。

事後分析：大声を出す場面にいた子どもが少なかったのか、回答者の選択に偏りがあつたか。

Eは、図書室で仕事をしており、他の教師とは状況が異なっている。その回答から推測すると、特定の生徒に対しては、かなり「大声」を出しているようだ。相手が大声でくれば、ついそれに対応した声になってしまう。ここで、大人としての姿勢が維持できれば、生徒との対人関係がまた別の展開をする。図書室に来る子どもたちから、回答者を選んでいる。そのため、本人が言うように結果に偏りが生じた可能性はある。しかし、実態は自分が意識しているほど、大声を出しているのではないのかもしれない。大声かどうかの評価は、主観的判断によるところが大きい。

E2. 話しやすい雰囲気を作る

自己評価 2 生徒評価 プラス 29 中間 5

マイナス 1 平均 3.6 ズレ -1.6

事前分析：仕事が忙しく、本を読んでいたわたしに、子どもが話しかけにくかつたのではないか。

事後分析：子どもと話していることが多く、仕事をしていないと思われているかもしれない。

これも、図書室における仕事の特性が出ている。全体として、「話しやすい雰囲気を作っている」との評価は、そのまま受け取っていいだろう。生徒の回答傾向から推測すると、自己評価が低過ぎる。仕事の性質を考えれば、さらに自信を持っていいのではないか。

F1. 話をするとき、うまくまとめる

自己評価 3 生徒評価 プラス 17 中間 12
マイナス 8 平均 3.3 ズレ -0.3

事前分析：意識・努力はしたが、生徒指導のことになると、つい長くなった。

事後分析：まだまだ十分評価してくれていない者がいる。メモにするなどの準備がある。

教師 F は、研修の際にも同僚教師から、「話がくどくて長い」と冷やかされていた。それだけに、強く意識して努力もしたという。したがって結果としては、マイナス反応が少ないという形で、それが評価されている。メモを準備するという対策も具体的に、望ましい結果が期待できる。

F2. 行事をするときに燃える

自己評価 4 生徒評価 プラス 35 中間 1
マイナス 1 平均 4.5 ズレ -0.5

事前分析：合唱祭に向けた放課後の練習はうまくいった。

事後分析：空回りしないように、事前に個別に声をかけ一緒にやろうという気持ちを高めた。

自己評価 4 をさらに上回る生徒たちの評価を得ている。本人の満足度も高まったと思われる。「燃える」ということばは、やや具体性に欠けるが、教師の熱意が伝わったのだろう。個々人に声をかけるといった行動は、素朴ではあるが対人関係を強化する確実な方法である。

G1. 毎朝、明るくあいさつする

自己評価 4 生徒評価 プラス 29 中間 5
マイナス 0 平均 4.5 ズレ -0.5

事前分析：教室に入るときや廊下で、元気な声であいさつした。

事後分析：あいさつに抵抗はないので、積極的にあいさつした。

あいさつという基本的な行動で成功した事例である。あいさつそのものは、それまでもしていただろう。ここでのポイントは、それを生徒たちに気づくところまで顕在化させたことにある。対人関係改善のために、教師がなすべきことは多い。その中には、直ちに実行することが困難なものもある。そ

れらにこだわって、行動が変わらないのでは、対人関係の改善は期待できない。まずは、実行できることから始める。これが基本的な原則である（吉田、1989）。その結果として、関係に小さな変化が起こる。そのわずかな動きが、さらに関係を大きく変える起爆剤になるのである。できることであれば、当然のことながら、生徒から高い評価が得られる。それが教師の気持ちを安定させ、さらに新しい行動への動機づけになっていく。

G2. 数学を分かりやすく教える

自己評価 2 生徒評価 プラス 28 中間 6
マイナス 0 平均 4.3 ズレ -2.3

事前分析：努力したが、個別指導ができず、分からないままの生徒も少なくない。

事後分析：どんな場面でも、質問には必ず答えるようにした。教え合い学習も進めたい。

ここで収集したデータで最もズレが大きい事例である。教師自身が自分の行動の効果に自信を持っていなかった。しかし、実際に生徒の声は、かなりの高得点であった。マイナス評価をした者はいない。教師 G は、「努力は報われる」ことを実感しただろう。そのことが、「教え合い学習」の展開という次のステップへの意欲も高めている。こうした、望ましい循環が、さらに対人関係の改善へとつながっていくのである。

H1. 生徒の話を最後まで聞く

自己評価 4 生徒評価 プラス 2 中間 15
マイナス 17 平均 2.6 ズレ 1.4

事前分析：「話を聞く」態度に気をつけていると、生徒から話しかけてくれる機会が増えた。

事後分析：日常的には機会が少なかったと思う。

自己評価と生徒評価に大きなズレがある。自己評価は 4 と、自分の行動に自信を持っていたことが伺われる。これに対して、プラスの評価をした生徒が 2 名しかいない。この事実は、教師 H には大きな衝撃を与えたものと思われる。事前には、「話を聞く」ことで、生徒から話しかけられることが増えたと回答している。しかし、結果としてはマイナスの回答が最も多かった。そのため、事後には「日常的に話す機会が少なかった」と分析せざるを得なくなって

いる。対人関係については、こうした認識の違いが出てくることは、とくに例外的なことではない。事実を真摯に受け入れ、問題点を解消するために、具体的な行動を取ること、こうした対応が着実に進められれば、対人関係は確実に改善していくのである。

H2. なるべく怒らないように努力する

自己評価 5 生徒評価 プラス 3 中間 18
マイナス 13 平均 2.8 ズレ 2.2

事前分析：怒らないようにしてから、クラスの雰囲気が変わった。

事後分析：生徒の意見が辛口、関心も低い。

さらに高い自己評価5を与えてみたが、生徒の評価は相対的に低いものであった。事前分析では、「怒らないようにしてから、クラスの雰囲気が変わった」とまで考えていた。その点では、この結果を、直ちには理解できなかったことが伺われる。最終的には、「生徒の意見が辛口」「生徒の関心が低い」と解釈せざるを得なかった。まさに、生徒自身の評価に疑義を差し挟んでいる。しかし、プラス反応は3名のみで、一方でマイナスが13名にも達している。この結果を単に生徒の評価の辛さに帰することはできない。やはり、自分自身の行動を振り返って、改善すべき方策を求めべきだろう。その際には、こうした結果が出たことを生徒にオープンにすることも考えられる。それによって、問題が共有化される。そして、自分としては目標達成に努力したことを伝えるのである。クラスの雰囲気がよくなったと考えていたことも強調する。その後に、そうした努力がどうして通じなかったかについても、率直に話してみてはどうだろうか。そうした働きかけは生徒との人間関係を改善する大きな契機になるはずである。

I1. 終わりのチャイムを守る

自己評価 5 生徒評価 プラス 15 中間 14
マイナス 2 平均 3.6 ズレ 1.4

事前分析：日頃からできているので、苦勞しなくてもできる。

事後分析：チャイムは守っているが、話が冗長になって長く感じるのかもしれない。

基本的に実行できていることを徹底する内容の目標である。このため、実践にも特別のエネルギーを使う必要がなかった。すでにできていることを目標

にするのは、積極的姿勢とはいえない。しかし、今回の場合は、生徒たちからの「期待・要望」の中にこの行動も含まれていた。したがって、一部の生徒には実行できていると認知されていなかったことになる。それが、最終的には、マイナス反応が2名になっている。この点で、教師Iの試みは成功したと考えられる。いずれにしても、「実行できることを確実に実践する」ことが、対人関係改善のキーワードである。「チャイムは守っているが、話が冗長になって長く感じるのかもしれない」と反省もしている。マイナス反応の回答者を意識したものと思われる。実際の行動ではなく、他の行動との関係で、生徒たちは教師を評価することもある。この分析を見ると、教師Iは、それに気づいている。こうした「気づき」も、行動改善の力になるのである。

I2. 生徒の話をじっくり聞く

自己評価 2 生徒評価 プラス 9 中間 11
マイナス 11 平均 2.8 ズレ -0.8

事前分析：つい忘れてしまい、とくに力を入れなかった。

事後分析：こちらから一方的に話すことが多い。副担任で話すチャンスが少ない。知っている生徒と、そうでない子に差がある。

「忘れた」「力を抜いた」として、自己評価は2にしている。生徒からの回答もマイナス反応が35.5%と多くなっている。これは、本人も予想した結果ではある。事後分析でも、副担任であることを、原因の一つとして挙げている。このあたりになると、やや「言い訳」的なニュアンスが出てくる。行動目標の設定に当たっては、実践を妨げる要因も考慮しておくことがポイントなのである(吉田, 1989)。また、「忘れる」ことへの対策も考える必要がある。それは、こうした研修の効果を高めるために決定的に重要である。どのような目標を立てても、現実の場で、それを「忘れ」ては意味がない。

J1. 眠くならない授業をする

自己評価 3 生徒評価 プラス 21 中間 12
マイナス 2 平均 3.9 ズレ -0.9

事前分析：パズルやクイズを用意するなど工夫したが、毎時間とはいかなかった。

事後分析：子どもが自分の授業になれてきたところで、タイミングがよかった。子ど

もにとって受け止めやすい内容だった。

さまざまな工夫を授業に導入している。「毎時間」はできないという条件がついて、自己評価は3である。これに対して生徒の60%がプラス反応で、マイナス反応は5.7%である。新しい試みをすれば、相手もそれに対応してくることが明確にされた事例である。教師も、自己評価を高め設定するくらいの自信を示してもよかったのではないか。事後分析でも、「授業になれてきた」「タイミングがよかった」など、消極的な見方をしている。

J2. 怒らなければならないときに、きちんと怒る
自己評価 2 生徒評価 プラス 12 中間 18
マイナス 5 平均 3.5 ズレ -1.5

事前分析：自分ではぎやかな授業を好んでいるが、子どもの中にはうるさいと思う者もいるだろう。

事後分析：あまりはつきり怒らなかつた。自分が遅れることもあり、始まりがピシッと決まらない。

自己評価は2、事前分析も「うるさいと思う者もいるだろう」と腰が引けている。すべての生徒に同等の影響を与えることは困難である。しかし、それにしても自己評価の2では消極的過ぎる。このタイプの教師は、「優しさ」優先型で生徒に対応している場合が多い。したがって、「怒る」ことに難しさを感じている。これについては、「怒り方」を工夫することも考えられる。一般には、「怒る」＝「大声」といった図式が成立しやすい。しかし、あまりのことに、「怒る」のを忘れて、「驚いてしまう」こともある。そう考えると、「怒る」＝「驚く」という関係もあり得ることが分かる。大声で怒ることに難しさを感じるのであれば、「驚く」ことで「怒り」を表現してもいいのではないか。

K1. 字をきれいに書く

自己評価 3 生徒評価 プラス 1 中間 16
マイナス 18 平均 2.4 ズレ 0.6

事前分析：努力はしたが、どうしても雑になった。

事後分析：いつも考えていないと地が出てしまう。自分で強く意識しなかつた。

教師が美しい字を書けば、それだけでもプラスの効果がある。しかし、「字」は個人差が大きく、すぐには上達しない。これには普段に努力を続ける必要がある。したがって、1ヶ月で変化が現れることは期待できない。生徒の回答結果も、厳しい現実をはつきりと伝えている。ただ、その結果を見て、改善の気持ちまで放棄する訳にはいかないだろう。ここで、重要なことは、生徒たちに「ていねい書くよう努力している」姿が見えることである。生徒たちは、われわれ以上に現実的な思考をするものだ。教師の字が急に美しくなることは期待していないだろう。先生は、求めればがんばってくれる」。こうした評価が定着すれば、文字の美しさは将来の課題として残されてもいいのである。

K2. 約束を守る

自己評価 4 生徒評価 プラス 5 中間 17
マイナス 13 平均 2.7 ズレ 1.3

事前分析：記入なし。

事後分析：やっているつもりだった。自分と生徒が求めているものに差があった。

約束の内容が明確にされていないが、教師としては、4という高い自己評価をした。ところが、生徒の反応は、中間やマイナス反応が多くなっている。日常的な決めごとなどで、生徒といろいろな約束をしているのだろう。ここでも、教師本人の「つもり」とのギャップが見られる。教師と生徒の期待するものについての違いも指摘している。そうだとすれば、「約束」そのものが成立していなかつた可能性もある。

L1. たくさんの生徒と話す

自己評価 3 生徒評価 プラス 21 中間 10
マイナス 7 平均 3.6 ズレ -0.6

事前分析：できるだけ自分から動き、みんなの顔をよく見た。

事後分析：自分から入っていき、心配な子どもにも話しかけた。

「たくさんの生徒」がキーワードになった。全体の結果は、プラス反応が55.3%、マイナス反応18.4%である。所期の目的は達成されたといつていいだろう。事前分析でも、「自分が動いた」ことを強調している。また、「心配な子どもに声を」かけるといった個別的な対応もしている。このような「努力」

は、生徒たちの目にも見えるものである。

L2. みんなが発表しやすい雰囲気を作る

自己評価 2 生徒評価 プラス 7 中間 15
マイナス 16 平均 2.7 ズレ -0.7

事前分析：つい自分がしゃべることが多かった。

事後分析：こちらがしゃべることが多く、結果として発表時間を作らなかった。

話すことでは成果を上げた教師Lであるが、この目標については、自己評価2と消極的である。これに対応するように、生徒からの評価もマイナス反応が16名と低くなっている。その理由に、自分自身が話してしまったことを挙げている。生徒の方も、「発表時間」という目に見えるものに対する評価を求められ、それが多くはなかったと感じたのだろう。この目標は十分に達成されなかったものの、今後の改善は期待することができる。

M1. 帰りの会に遅れない

自己評価 4 生徒評価 プラス 26 中間 4
マイナス 1 平均 4.1 ズレ -0.1

事前分析：1ヶ月の期限付きということもあって、生徒も関心を示した。それに応えようという気持ちがわいた。

事後分析：意図的に走るといった行動もした。遅れたときは、その理由を説明した。

生徒たちに自分の行動目標を表明した例である。自己評価・生徒評価ともに高くなっている。1ヶ月の期限付きと割り切っていたことも、実践の力になったようである。目標達成までに長い期間を設定すると、ややもすると挫折してしまう。「1ヶ月しかない」といった、ある種の居直り的な気持ちだが、かえって成功をもたらすことになる。また、遅れそうなどときには、「意図的」に走った。ここでは、生徒に見える形で演技をしている。リーダーシップは行動であり、ある種の演技である。こうした演技が対人関係の改善を実現するのである。さらに、うまくいかなかった際の対応も評価できる。すべてが思い通りにならないことは当然である。そのことは、相手の生徒たちにも分かっている。そこで、失敗したときには、理由をはっきりさせる。そのことで、相

手に納得してもらおうのである。もちろん、それが「言い訳」と取られては意味がない。また、失敗はあり得るとしても、繰り返されるようでは、生徒からの信頼は得られなくなる。

M2. 話を短くする

自己評価 3 生徒評価 プラス 17 中間 11
マイナス 3 平均 3.6 ズレ -0.6

事前分析：1日1回は、決めたことを生徒の前で反復した。

事後分析：自分自身、要点を整理して話した。「話は短く」ということばを生徒に何度も話した。

自己評価3よりも生徒の評価が高くなっている。上記の「帰りの会に遅れない」ほどではないが、「見えやすい」行動である。それを1日1回、生徒の前で表明した点が特徴である。事前・事後分析を問わず、この点が強調されている。こうした働きかけが、目標達成に貢献していることは疑いない。Lewinを嚆矢とする集団決定の研究でも、自己決定の重要性が確認されている。自分の決めた目標を「宣言」することの効果認められた事例である。

研修に対する参加者の評価

これまで、研修参加者たちが設定した行動目標の実践度とその評価について分析した。最後に、研修に対する参加者の自由記述を取り上げておこう(表1)。ここでは、分析対象になった教師以外の回答も含まれている。生徒との対人関係改善に成果を上げた者もいれば、そうでない者もいる。したがって内容もさまざまである。しかし、研修そのものに対しては、一定の評価をしていることが伺われる。生徒からの結果にはショックを受けても、自分の行動を変えていこうという意欲の高まりが見られる。これまでも、教師たちは、授業研究会などで互いに評価する機会は持ってきた。しかし、児童・生徒からの評価になると、それらを敬遠する傾向もあった。今日、学校における問題を解決するためには、教師自身の意識と行動の変革が求められている。そうした時代環境の中で、児童・生徒の視点に立った研修が積極的な役割を果たすことが期待される。

表1 研修参加者の研修に対する自由記述（抜粋）

1. 結果をドキドキしながら開けた。
生徒たちは、自分の努力を認めてくれていたが、まだまだ十分ではない。
2. いつも研修を楽しみにしていた。子どもたちが、自分のことをどう認識しているか分かった。
3. 教師がリーダーシップを発揮することの大切さを感じる。
4. 自分がぼんやり考えてやってきたことがすっきりまとなり、自信が持てた。
5. 初心を忘れて努力を怠っている気持ちを一掃できた。
6. 自分と生徒の思いの違いがあり過ぎた。自分を見つめさせられた。
7. 話だけでなく、グループで考えるので、時間が早く過ぎた。
楽しくもあり、シビアでもあり勉強になった。
8. 生徒は、わたしの自己評価よりずっと高い評価をしてくれた。
いつも、「十分に力をつけてやれない」と申し訳なく思っている。
9. まともに、振り返りができないほどショックを受けた。反省している。
10. はじめはショックを受けたが、「よしっ！」の気持ちで再チャレンジしたい。
11. 教師も「役者」であることがよく分かった。
すぐには変われないと思うが、少しずつやってみたい。
12. はじめは、生徒の結果を見て「ムカッ」とした。
しかし、研修を受けるうちに、泥臭くがんばってみようと思うようになった。
13. 生徒の意見は、予想以上によかった。毎日の努力がよかったかと思う。
全教職員が進めるともって価値がある。
14. かなりショックなものもあったが、子どもたちが正直に書いてくれた。
おかげで、子どもたちに近づけた気がする。
15. 子どもたちは、些細なことまでよく見ていることが分かった。自分の姿が見えた。
16. 生徒から見た自分を客観的に知ることができた。
生徒たちが感じるプラスやマイナスの面が分かった。
17. 自分と生徒の思いにあまりの差があった。
研修を通して、自分を見つめさせられた。
18. リーダーシップ＝演技という発想は納得できた。
演技することが恥ずかしかったり、生徒たちを騙すことにならないかと考えたこともあった。これから、教室という舞台で名女優になろうと思う。
19. 楽しい雰囲気の中で、研修を受けられた。
教師がリーダーシップをとり、学級をうまく運営していくことの大切さを感じる。
20. リーダーシップ発揮のむずかしさを実感した。
気を引き締めるいい機会になった。

引用文献

吉田道雄 (1989). リーダーシップトレーニングにおける自己決定の分析：自己決定の内容とその実践結果について。熊本大学教育学部紀要（人文科学），38, 295-302.

吉田道雄 (1993). 職場における行動目標設定の条件：実行できる目標の立て方。看護部門，第6巻3号，日本総研，89-96.

吉田道雄 (1994). 教育におけるリーダーシップ・トレーニング。公開シンポジウム：学校適応とグループ・ダイナミックス，日本グループ・ダイナミックス学会第42回大会発表論文集，4-5.

吉田道雄 (1998). 中学校教師を対象にしたリーダーシップ・トレーニング。日本グループ・ダイナミックス学会第46回大会発表論文集，86-87.