

# 教師間コミュニケーション・連携の基盤としての「聴く力」

## — 学校臨床心理学と臨床発達心理学の接点からの考察 —

栗原輝雄

Listening Ability as a Basis of Communication / Collaboration Between Teachers

Teruo KURIHARA

### 要 旨

「聴く力」は、教師が学校（幼稚園を含む）におけるさまざまな問題や課題（発達・教育支援、集団生活への適応支援、保護者支援等々）に対処していくのに不可欠のものであり、教師の大切な専門性の一つと位置づけられる、という考えに基づき、それを①幼児児童生徒（以下、子どもと称する）とのコミュニケーション、②保護者とのコミュニケーション・連携のそれぞれの場合についてこれまで検討してきた。本研究は、教師間のコミュニケーション・連携の場合の「聴く力」の意義・内容につき、さらに引き続き実施されたものである。

幼稚園、小中学校、高等学校、特別支援学校に勤務する計約240名の教師に協力を求め、筆者が作成した調査票に含まれる11の選択肢の中から、同僚教師の話聴く場合、大切であると思われるものを複数回答によって選択してもらった。最も多くの回答者から選択された項目は「ふだんからの同僚との関係作りを心がける。」（約69%）であった。以下、「共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す。」（約67%）、「一人で抱え込まず、必要なときは、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある。」（約65%）などが続いていた。教師間の日常的な相互信頼関係の構築を背景とした相互支援的かかわりがあってこそ、「話す」「聴く」（コミュニケーション）、「連携する」という行為が安心できる雰囲気の中でなされうるとらえていることを意味しているように受け取れた。こうしたとらえ方は、教職経験年数の長短によらず、共通した傾向が見られた。同僚教師の「聴く力」には技能に関する要因と「関係性」に関する要因の双方が大きくかかわっていることが示唆された。

### I 問題および目的

本報告は、教師が同僚教師の話聴くさい、どのようなことを大切であると考えているかを教師自身への意識調査を通してとらえようとしたものである。子どもや保護者の話を聴くときばかりでなく、教師が同僚教師の話を聴くときにも、「同じものを同じように『ともに眺める関係』<sup>(1)</sup>、「生活感情を豊かに（中略）毎日を過ごし」ていくことにより「心のゆとり」をもつこと<sup>(2)</sup>などは大切なことと思われる。このようなことは共感の力を高め、相手教師の話をより具体的により生き生きと心の中に描き出す一つつまりは「聴く力」を高めていく一ための重要な基盤になると思われる。

本研究においては、「聴く力」を教師の専門性の重要な一つと位置づけている。その理由は以下の3点にある。①幼児児童生徒（以下、子どもと称する）とのコミュニケーションを深化・発展させていく土台として働き、子どもとの相互信頼に基づく情動のかかわりを強める大きな力として働く。<sup>(3)(4)</sup> ②保護者のさまざまな思いにより深く接近することを可能にし、「子どもによってつなぎ合わされた者同士」<sup>(5)</sup>として、保護者との連携を深めながら、子どもの成長・発達をサポートしていく姿勢を強めてくれる。<sup>(6)(7)</sup> ③子どもの教育・発達支援にあたっては、教師同士のコミュニケーション・連携が重要であり、これを成立させ、強化させていくためには、教師同士が互いの考えや感情を「聴く力」が強く求められる。ま

た、この力が、教師間の心理的支援関係やコンサルテーション関係をより実のあるものにしていくと思われる。

学校現場においては、いじめ、被虐待、発達障害などから集団生活にうまく適応できなかったり、不登校や心理的不適応の状態に陥ったりするなど、学校生活への適応に困難や課題を抱えている子どもが近年増加しているといわれている。子どもたちが抱えるこうした困難や課題への対処・支援のためには、何にもまして、教師、保護者など周囲の大人たちが子どもたち自身の「こころ」を「耳を澄ませて」しっかりと聴くことが求められる。<sup>(8) (9)</sup> そして、保護者と教師、教師と教師とのコミュニケーション・連携によって、子どもたちへの心理的教育的支援（環境調整を含めての）を進めていくことが求められる。

しかし、「聴く力」を教師が高めていくことの重要性は、上述のような状況にある子どもへの直接的支援のためだけに限られるのではない。それは、すべての子どもにとってのよりよい学校生活への適応の促進とそのための環境作りという観点からみても必要なことである。この意味で、教師の「聴く力」についての検討は、学校におけるさまざまな問題・課題を、発達の視点と（臨床心理学的知識や技法等によって予防・解決・促進していこうとする）学校臨床心理学の視点とをクロスさせて考察していくべき、大変重要なテーマの一つでもあるといえるであろう。<sup>(10)</sup>

本研究は教師の「聴く力」についての一連の研究のうちの一つである。教師が子どもの話を聴く場合、教師が保護者の話を聴く場合についてはすでに報告した。<sup>(11) (12)</sup> ここでは、教師が同僚教師の話を聴くさい、教師自身が大切であると考え、回答した内容について、全体的傾向、学校種別での比較検討、教職経験年数の長短による比較などの面から考察する。本研究が拠って立つ理論や視点等については、筆者の著書・論文<sup>(5) (11) (12)</sup>に記してあるので、ここでは詳述は割愛したい。

## II 方法

### 1. 調査の方法および手続き

#### (1) 調査票（調査項目）について

教師の「聴く力」を構成する、あるいはそれと関係が深いと思われる内容（項目）を、①子どもの話を聴く場合、②保護者の話を聴く場合、③同僚教師の話を聴く場合のそれぞれについて作成した調査票<sup>(13)</sup>を用いた。このうちの③の部分に含まれる項目は計11項目であり、教示と各項目の内容は以下の通りである。

〈教示〉「職場の同僚の話を聴くときに、どのようなことが大切だとお考えでしょうか。該当する項目の番号を○で囲んでください。（複数回答可）「その他」を選択された場合は、その内容を（ ）に具体的に記してください。」

#### 〈各項目の内容〉

1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す。
2. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なったものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる。
3. 情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる。
4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける。
5. 同僚に相談することは決して恥ずかしいことではないとお互いに考えることができる。
6. 自分自身の心理的安定を普段から心がける。

7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある。
8. 問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように事を進めることができる。
9. 同僚の話の内容や気持ちが理解しにくい場合、わかったつもりにならず、率直に確かめることができる。
10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる。
11. その他（ ）

## (2) 手続き

### 1) 調査協力者

調査の趣旨に賛同してくれたA県内の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に勤務する計 238 名の教員である。内訳は Table. 1 に示したとおりである。

Table. 1 調査協力者の人数と教職経験年数

|        | 10年未満 | 10年以上 20年未満 | 20年以上 | 計    |
|--------|-------|-------------|-------|------|
| 幼稚園    | 17名   | 14名         | 0名    | 31名  |
| 小学校    | 20名   | 31名         | 2名    | 53名  |
| 中学校    | 21名   | 14名         | 17名   | 52名  |
| 高等学校   | 37名   | 3名          | 2名    | 42名  |
| 特別支援学校 | 19名   | 26名         | 15名   | 60名  |
| 計      | 114名  | 88名         | 36名   | 238名 |

- 2) 調査協力依頼文と調査票からなる調査用紙を配布して回答してもらい、その場で、あるいは後日、回収した。
- 3) 調査期間  
2007年7月上旬から同年10月中旬まで。

## 2. 調査結果の整理（集計と分析）方法

調査協力者の現在（調査実施時点）の勤務校種別、教職経験年数別に、選択された項目の度数と比率とを算出し、校種・勤務年数の違いによって「聴く力」として大切であるにとらえられている内容に差があるのかどうかを検討した。これら2つの要因は教師の「聴く力」のとらえ方に関係が深いのではないかと筆者の仮説があったからである。なお、「項目11・その他（ ）」については、支障のない限り、（ ）内に記された自由記述内容を原文を尊重した形で掲げるようにした。

## III 結果

### 1. 回答者全員の回答傾向

Table. 2 に掲げたように、10項目（「11. その他」を除く）のうち、最も選択率の高かったものが68.9%（「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」）で、逆に最も選択率の低かったものが31.1%（「10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる」）であり、選択率には大きな幅のあることが知られる。

上位5位までをあげると、上述のように、最も高率で選ばれたものは「4. ふだんからの同僚との関

Table. 2 勤務校種別

|    | 幼 (n=31)  | 小 (n=53)  | 中 (n=52)  | 高 (n=42)  | 特支 (n=60) | 全体 (n=238) |
|----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 1  | 25 (80.6) | 35 (66.0) | 34 (65.7) | 27 (64.3) | 39 (65.0) | 160 (67.2) |
| 2  | 16 (51.6) | 29 (54.7) | 28 (53.8) | 23 (54.8) | 42 (70.0) | 138 (58.0) |
| 3  | 19 (61.3) | 33 (62.3) | 30 (57.7) | 29 (69.0) | 40 (66.7) | 151 (63.4) |
| 4  | 24 (77.4) | 41 (77.4) | 28 (53.8) | 30 (71.4) | 41 (68.3) | 164 (68.9) |
| 5  | 18 (58.1) | 25 (47.2) | 25 (48.1) | 21 (50.0) | 30 (50.0) | 119 (50.0) |
| 6  | 11 (35.5) | 17 (32.1) | 19 (36.5) | 18 (42.9) | 28 (46.7) | 93 (39.1)  |
| 7  | 25 (77.4) | 37 (69.8) | 38 (73.1) | 25 (59.5) | 31 (51.7) | 155 (65.1) |
| 8  | 16 (51.6) | 22 (41.5) | 20 (38.5) | 18 (42.9) | 33 (55.0) | 109 (45.8) |
| 9  | 14 (45.2) | 18 (34.0) | 31 (59.6) | 14 (33.3) | 21 (35.0) | 98 (41.1)  |
| 10 | 14 (45.2) | 9 (17.0)  | 16 (30.8) | 14 (33.3) | 21 (35.0) | 74 (31.1)  |
| 11 | 0 (0)     | 5 (9.4)   | 2 (3.8)   | 0 (0)     | 1 (1.7)   | 8 (3.4)    |

(注)：( )内の数字は%

係作りを心がける」(68.9%)で、次が、「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」(67.2%)、以下、「7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気为学校全体にある」(65.1%)、「3. 情報を共有できるよう、自分の持っている情報を進んで提供できる」(63.4%)、「2. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても同僚の考え・思いを尊重することができる」(58.0%)となっている。

逆に、選択率が低かったものを順に見てみると、最も低かったものが、前述のように、「10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる」(31.1%)であり、以下、「6. 自分自身の心理的安定を普段から心がける」(39.1%)、「9. 同僚の話の内容や気持ちが理解しにくい場合、わかったつもりにならず、率直に確かめることができる」(41.1%)、「8. 問題によって、関係諸機関と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように、事を進めることができる」(45.8%)となっていた。これらの項目の選択率はいずれも50%未満であった。

「11. その他」について、具体的に記述していた回答者は3.4%で、その内容はTable. 3に掲げたとおりである。

Table. 3 「11.その他」の内容

| 幼稚園    | 特になし   |
|--------|--|
| 小学校    | 「学校の教育方針に合った考え方をしているかを考えながら聴く」(以上1件、10年未満群)<br>「問題等がおきたとき、一番つらくて悩んでいるのは本人であり、何もやっていないわけではないということをおぼれな。また、相手が自分より若い先生でも、決して上からものを言うというようなことをしない。」「自分の考えを押しつけない。」「なるべく職場の人の変化や行動に気づけるよう、アンテナを張っている。」(以上3件、10年～20年未満群)<br>「話しをする相手の同僚が自分より年長者の場合、特に、プライドを傷つけないように心がける。」 |
| 中学校    | 「同僚と話す機会が少ないため、悩んでいる先生がいてもサポートできないのがつらい。」(以上1件10年未満群)<br>「聴く側の心が落ち着いてゆったりしていることが大切。」(以上1件、20年以上群)  |
| 高等学校   | 特になし   |
| 特別支援学校 | 「相手の教師の対応や考え方の異なる場合はお互いに意見を出し合い、受けとめあう。」(以上1件、20年以上群)  |

## 2. 勤務校種別の回答傾向

### (1) 幼稚園教員の場合

Table. 2 に示されているように、「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」(80.6%) が最も多くの回答者によって選択され、以下「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」(77.4%)、「7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある」(77.4%)、「3. 情報を共有できるよう、自分の持っている情報を進んで提供できる」(61.3%)、「5. 同僚に相談することは決して恥ずかしいことではないとお互いに考えることができる」(58.1%) が上位 5 位に入っていた。

一方、選択率の低かった方の項目に目を向けてみると、最も低かったものは「6. 自分自身の心理的安定を普段から心がける」(35.5%) で、「10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる」(45.2%)、「9. 同僚の話の内容や気持ちが理解しにくい場合、わかったつもりにならず、率直に確かめることができる」(45.7%)、などが続いている。(これらの項目の選択率はいずれも 50%未満であった。)

### (2) 小学校教員の場合

最も高率で選ばれたのは「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」で、4 人中 3 人以上の回答者 (77.4%) によって選ばれていた。以下、「7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある」(69.8%)、「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」(66.0%)、「3. 情報を共有できるよう、自分の持っている情報を進んで提供できる」(62.3%)、「2. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる」(54.7%) が続き、これらが上位 5 位までに入っていた。

一方、選択率の低かった項目に目を向けてみると(「11. その他」を除く)、「10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる」(17.0%) が群を抜いて低く、以下、「6. 自分自身の心理的安定を普段から心がける」(32.1%)、「9. 同僚の話の内容や気持ちが理解しにくい場合、わかったつもりにならず、率直に確かめることができる」(34.0%)、「8. 問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように、事を進めることができる」(41.5%)、「5. 同僚に相談することは決して恥ずかしいことではないとお互いに考えることができる」(47.2%) の順に選択率が低く、いずれも 50%以下となっていた。

### (3) 中学校教員の場合

選択率の最も高かった項目は「7. 一人で抱え込まずに、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある」(73.1%) で、以下、「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」(65.7%)、「9. 同僚の話の内容や気持ちが、理解しにくい場合、わかったつもりにならず、率直に確かめることができる」(59.6%)、「3. 情報を共有できるよう、自分の持っている情報を進んで提供できる」(57.7%)、「2. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる」(53.8%)、「4. ふだんから同僚との関係作りを心がける」(53.8%) が上位 5 位にランクされている。

反対に、選択率の低かった項目に目を向けると、最も低かったのは「10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる」(30.8%) で、以下、「6. 自分自身の心理的安定を普段から心がける」(36.5%)、「8. 問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように事を進めることができる」(38.5%) などが続いている。

### (4) 高等学校教員の場合

最も選択率の高かった項目は「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」(71.4%) であった。

以下、「3. 情報を共有できるよう、自分の持っている情報を進んで提供できる」(69.0%)、「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」(64.3%)、「7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気为学校全体にある」(59.5%)、「2. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる」(54.8%)の4項目がこれに続いていた。

他方、選択率が低かった項目に目を向けてみると、「9. 同僚の話の内容や気持ちが理解しにくい場合、わかったつもりにならず、率直に確かめることができる」(33.3%)と、「10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる」(33.3%)が最も低く、「6. 自分自身の心理的安定を普段から心がける」(42.9%)、「8. 問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要があるとき、そのように、事を進めることができる」(42.9%)がそれらに続いていた。

#### (5) 特別支援学校教員の場合

最も多くの回答者によって選択された項目は「2. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる」(70.0%)であった。以下、「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」(68.3%)、「3. 情報を共有できるよう、自分の持っている情報を進んで提供できる」(66.7%)、「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」(65.0%)、「8. 問題によって、関係機関等と連絡・連携して解決を図る必要がある場合は、そのように、事を進めることができる」(55.0%)などが続いていた。

他方、選択率の低かった項目に目を転じてみると「9. 同僚の話の内容や気持ちが理解しにくい場合、わかったつもりにならず、率直に確かめることができる」(35.0%)と「10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる」(35.0%)の選択率が最も低く、「6. 自分自身の心理的安定を普段から心がける」(46.9%)がこれらに続いている。

### 3. 教職経験年数別にみた結果

経験年数別にまとめた回答結果は Table. 4 に示したとおりである。

Table. 4 教職経験年数別

|    | 10年未満 (n=114) | 10年-19年 (n=88) | 20年以上 (n=36) |
|----|---------------|----------------|--------------|
| 1  | 71 (62.2)     | 63 (71.6)      | 26 (72.2)    |
| 2  | 61 (53.5)     | 60 (68.2)      | 23 (63.9)    |
| 3  | 66 (57.9)     | 60 (68.2)      | 25 (69.4)    |
| 4  | 76 (66.7)     | 64 (72.7)      | 24 (66.7)    |
| 5  | 48 (43.2)     | 39 (44.3)      | 22 (61.1)    |
| 6  | 47 (41.2)     | 29 (33.0)      | 17 (47.2)    |
| 7  | 69 (60.5)     | 58 (65.9)      | 28 (77.8)    |
| 8  | 49 (43.0)     | 39 (44.3)      | 21 (58.3)    |
| 9  | 41 (36.0)     | 38 (43.2)      | 19 (52.8)    |
| 10 | 32 (28.1)     | 26 (29.5)      | 16 (44.4)    |
| 11 | 2 (1.6)       | 3 (3.4)        | 3 (8.3)      |

(注)：( )内の数字は%

#### (1) 各項目の選択率にかんするグループ間の比較

「10年未満群」「10年以上20年未満群」「20年以上群」のそれぞれにおいて、同僚教師の話を聴くときに大切であるとして選ばれた上位5項目までを、まず、見てみる。

① 「10年未満群」においては、「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」「1. 共に問題解

決に取り組もうとしている姿勢を示す」「7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気为学校全体にある」「3. 情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる」「2. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる」の順であった。

② 「10年以上20年未満群」においては、「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」「2. 課題・問題への同僚の対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる」「3. 情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる」「7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気为学校全体にある」の順であった。

③ 「20年以上群」においては「7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある」「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」「3. 情報を共有できるよう、自分のもっている情報を進んで提供できる」「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」「2. 課題・問題への対応の仕方が自分とは異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる」の順であった。

群によって順位に差はあるものの、上位5位までに選ばれた項目はいずれの群においても共通していることがわかる。これらの項目は、同僚教師に話を聴くさい、経験年数の長短を超えて、教師の目には大切なものである、と受け止められていることを示していると思われる。(ただし、項目の選択率は、統計的に見て、三群間で有意な差があるとは言えなかった。項目1：x自乗=2.41,  $p < .30$ /項目2：x自乗=5.12,  $p < .10$ /項目3：x自乗=3.14,  $p < .30$ /項目4：x自乗=0.97,  $p < .70$ /項目7：x自乗=3.68,  $p < .20$ )

## (2) 各項目の選択率についての三群間での個別比較

(1)で示した5項目を除くその他の項目について三群間での選択率を相互に比較してみたところ、いずれの項目においても統計的有意差は認められなかった。なお、三群間での各項目の選択率を比較して気付かれることとして、以下のことをあげることができる。それは、どの群においても共通に最も選択率の低かった項目は「10. 同僚の話が途中で滞ったとき、じっくり待つことができる」であり、しかもこの項目の選択率は勤務年数が低くなるにつれて低下していく(逆に言えば、勤務経験年数が長くなるにつれて高くなっていく)傾向が見られる、ということである。しかしこの傾向は統計的には有意ではなかった。(x自乗=3.53,  $p < .20$ )

## IV 考 察

### 1. 調査結果について

#### (1) 回答者全体・校種別の回答傾向に関して

職場の同僚の話をお聴くときに、回答者全体が、大切な事柄として選択していた項目のうち、最も選択率の高かったものは「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」であった。このことは、教師間の日常的な相互信頼関係、オープンに語り合える開かれた関係があってこそ、「話す」「聴く」の関係が、安心できる雰囲気の中でなされるということの意味しているように考えられる。特に、「話す」側の教師に視点を当ててみれば容易に了解されるであろう。子どもの指導や支援に行き詰まりを感じていたり、保護者との関係で、あるいは自分自身の内面生活等に関わることで悩んでいたときに、こうしたことを安心して話す(聴いてもらえる)ことができる雰囲気(素地)が同僚教師との間に作られていないと、土台困難なこととなってしまうことは想像に難くない。その意味で、回答者は自分

の立場を「話す側」・「聴く側」双方において考えた上での回答だったといえないだろうか。確かに、「聴く」時の前提条件として大切なことは、教師対教師の関係においてのみならず、すべての場合において、「話し手」自身が安心して「自分」を語れる人間関係が「聴き手」との間に築かれていることが大切である。<sup>(14)~(16)</sup>

上述の項目のほか、上位5位までに入った項目（「Ⅲ 結果」参照）は、いずれも、学校それ自体が信頼関係に支えられ、手を携えあって、同じ目標の達成を目指しているもの同士の集まりであるという認識が、教師が他の同僚に自身の抱えている問題や課題をオープンにできやすく（自己開示しやすく）なり、また、他方、こうした問題や課題、自己開示を同じ地平に立って「聴く」という姿勢が生まれやすくなるということを示しているのではなかろうか。学校のコミュニケーション・連携力、支援力といったものを考えるさいに示唆的であると思われる。

ところで、今回の調査で、「10. 同僚の話が滞ったとき、じっくり待つことができる」の選択率が最も低かった。（回答者全体：31.3%）そして、この傾向は、校種の違いを超えて共通していた。（校種を加味してみると、幼稚園：45.2%～小学校：17.0%と相当な開きがある。）これについてはどのように受けとめたらよいであろうか。ここでは、次の2点を考えられる背景としてあげておくことにしたい。

- ① カウンセリング場面（関係）であれば、話し手の「話が途中で滞ったとき」というのは、たとえば、「沈黙」や「言いよどみ」、「言いかえ」その他のかたちで、クライアントが自分の心の中の状態をすぐには言語化しにくい状況にあることを示していると考えられる。これは、話し手が自身の心の中にさまざまな問題を抱えてはいるものの、未整理な状態であるために言語化するところまでには至っていない状態にあるということを示すものであったり、カウンセラーに対する信頼関係がまだ十分に築かれていない状態であるために、話すべきか否かをためらっているということであったり、カウンセラーの「聴く力」が不足しているために対話の通路がふさがれてしまっていたりするというようなことなどがその背景にある場合も少なくないと思われる。その意味で、「話が途中で滞ったとき」ということは、臨床心理面接において大きなテーマとなりうることである。<sup>(17)</sup>しかし、今回の調査協力者においては、教師間コミュニケーションの場合について、必ずしもそこまでは突っ込んだ解釈がなされていなかったのかもしれない。
- ② 話し手の「話が途中で滞ったとき」、聴き手が「じっくり待つ」姿勢そのものは、それとして重要なことではあるが、学校現場においては、今、目の前に生じている問題・課題への直接的対応が急がれるということも実際的な姿としてあり、コミュニケーションの次元がこちらの方によりウェイトをかけられてしまうのもやむを得ない現実の姿かもしれない。こうした結果として、この「項目10」のようにじっくり時間をかけてコミュニケーションを深めていくような種類の項目の選択率が最も低い状態になったということでもあるかもしれない。しかし、詳細な検討は今後の課題であろう。

## (2) 教職経験年数別に見た考察

どの経験年数群においても、上位5位にランクされた項目は共通していた。（Table. 5）「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」「2. 課題・問題への同僚の対応のしかたが自分と異なるものであっても、同僚の考え・思いを尊重することができる」「3. 情報を共有できよう、自分の持っている情報を進んで提供できる」「4. ふだんからの同僚との関係作りを心がける」「7. 一人で抱え込まず、必要なときには、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある」がそれである。しかし、これらの項目の選択順序は群によって若干異るところもあった。

「10年未満群」においては「4. 普段からの同僚との関係作りを心がける」が最も高く、次が「1.

共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」「7. 一人で抱え込まず、必要なときには学校全体で対応する雰囲気为学校全体にある」等の順になっている。このことから察せられることは、まだ経験年数のそれほど長くない教師にとっては、教師間あるいは学校全体のなかに相互に手を差し伸べあう空気を肌で感じられる関係の中に自分がおかれていると実感できてこそ、「話す」「聴く」のコミュニケーション関係が深まるというとらえ方をしているように読み取れる。

「10年以上20年未満群」の、いわば「中堅層」の教師たちにもこうした一面は伺えるように思われる。ただ、この「中堅層」の教師群において注目されるのは、教職経験歴がある程度長くなってくると、それぞれに自分の考えや対処の仕方ができてくるので、それはそれとして尊重しながらコミュニケーション関係を深めていこうという姿勢が見られるということであろう。

「20年以上群」のいわば「ベテラン層」教師群においては、「7. 一人で抱え込まず、必要なときに、学校全体で対応する雰囲気が学校全体にある」が第一位であった。このことは、これまでの長い教職経験の中で、学校そのもの（教師集団そのもの）が一人ひとりの教師にとって安全で安心できる環境であってこそ、同僚教師と「腹を割って」話ができる。そして、このことがさまざまな問題や課題に対応できる最も大きな力になるという「経験則」のようなものが背後に働いているのではないかと推察される。一人で問題や課題を抱え込んでしまったら、自身のストレスへの対処という新たな課題をも発生させることになりかねず、そうなったなら、当初の問題・課題への対処はさらに困難度を増すということを知っているのではないか。後輩教師がそのような辛い体験を味わうことのないような、「話す」「聴く」のコミュニケーション関係の基盤を作っておきたいという気持ちが強く示されていると受けとめられる。次世代に大切なものを残しておきたいという思い（「生殖性 (generativity)」<sup>(18)</sup>とエリクソンが名づけたものに相当する心理）がそこには表わされているように思われる。

### (3) 「その他」の内容について

「その他」の内容 (Table. 3) には、回答者の独自の考え方が示されていて興味深いのと同時に、学校現場で実際に仕事をしている人の声として大変教えられるところが多い。「問題がおきたとき、一番辛く悩んでいるのは本人であり、何もやっていないというわけではないということを忘れない。」「決して上からものを言うということをしてしない。」「自分の考えを押し付けない。」「プライドを傷つけないように心がける。」などを大切なこととする態度（相手を思いやる態度）は、教師集団におけるコミュニケーション・連携にとどまるばかりでなく、すべての人間関係において大変重要なことであるとの指摘として受けとめておきたい。コミュニケーション関係の中で、「プライドを傷つけ」られると、人の心の扉が一瞬のうちに幾重にも閉ざされてしまうことのあることは、心理臨床（面接）の現場におけるクライアントの声からも、われわれ自身の個人的体験からも知られるところである。話し手の「プライドを傷つけない」ためには、聴き手は自身の考え方を最初から正しいとして、それにむやみに固執したり、あるいは説得的な態度で対応することを厳に慎まなければならないであろう。逆の面から考察すれば、聴き手が、話し手の心のありように気を配りつつ、「落ちついてゆったり」した態度で話し手の話を聴けるようになるために、聴き手自身の心理的安定に心がけることも大切になってくるということを示唆していると考えられる。

## 2. 総合的考察

### (1) 子どもの成長・発達と学習活動を支える教師間コミュニケーション・連携

学校も一つの社会である。さまざまな個性や特性や背景等を有する多くの子どもたちが集団生活を行い、さまざまな関係、交流、活動が展開される。もちろん、学校であるから、そこにはこうした子どもたちと教師とのかかわりは当然のことながらさまざまなかたちで繰り広げられる。そして、さらに学校

では、保護者も大きな位置を占め、養育者の立場から教師と深いかかわりを持つ。

学校の大きな課題の一つとして、子どもたち一人ひとりのすこやかな成長・発達と学習活動を支援する環境作り（環境調整）が挙げられる。<sup>(19)</sup> これは教師に対して求められる具体的な役割の一つでもある。しかし、このためには、学校につながる教師間の確かなコミュニケーション・連携は欠かすことができない。教師対子ども、教師対保護者とのよい関係作りは、一人ひとりの子どもの特性に応じた指導・支援を目指す学校運営にとってきわめて重要な事柄であり、ましてや、学校や家庭で子どもが問題や課題（いじめ、不登校、虐待、事件や災害等）に直面したり、発達障害等により対人関係や行動・学習上の困難等を抱えていたりするようなことがあった場合、それらのことに対する解決のための支援には、当然のことながら教師間のコミュニケーション・連携の質が大きく関わってくるものと思われる。この点についての考察は、発達の視点と学校臨床心理学の視点をクロスさせながら、今後とも正面から取り組むべきテーマの一つとして重要な意味を持っていると思われる。<sup>(20) (21)</sup>

## (2) 「支えあう関係」こそ教師間コミュニケーション・連携の最大の基盤

教師間コミュニケーション・連携にとっては、教師相互が「聴く力」やコミュニケーション能力をより一層高めていくことが大切である。本報告は、「聴く力」について教師がどのような事柄を大切なこととして受け止めているかについて、質問紙法によって得た回答結果を分析したものであった。

すでに示したとおり、教師が同僚教師の話を聴くときに大切であると考えている項目の中で、重視されていたのは「4. 普段からの同僚との関係作りを心がける」と「1. 共に問題解決に取り組もうとしている姿勢を示す」ことであった。これらは、同僚教師が問題や課題に直面したとき、よい関係作りに支えられた協力関係によって、共に考え、共に解決の道を探っていくこと、つまり、「共に取る」というスタンスを大切にしていることを示していると考えられる。「支え合う関係」こそ教師間コミュニケーション・連携の最大の基盤となることがここでも示唆されているように思われる。<sup>(22)</sup>

## V 今後の課題

今後に残された諸課題のうち、早急に検討が必要と思われることを挙げておく。

1. 子どもへの発達・教育支援のためには教師間のコミュニケーション・連携が不可欠であるが、この点についてさらに詳細に検討するためには、(質問紙法による研究を継続して進めていくとすれば)本調査結果、特に、「その他」の自由記述内容を踏まえたかたちで、調査項目について再吟味することが求められる。もちろん、質問紙法以外の方法による検討も求められる。
2. 今回報告した結果は、教師の専門性としての「聴く力」についての一連の調査のうち、同僚教師の話を聴くときに教師は何を大切なことと考えているかについての部分であった。教師の「聴く力」については、対子ども・対保護者・対同僚教師のそれぞれの場合を一体的に捉えて検討する必要がある。このような視点で見たとき、具体的な課題として次の3点が浮かび上がってくる。
  - (1) 子どもの側に視点をおいて、子どもたちは教師が自分たちの話を聴くさい、どのような聴き方をしてほしいと望んでいるか。この点について子どもの側から回答してもらい、その結果を、教師側からの回答結果とつぎ合わせることで、より子どもの立場に立った教師の「聴く力」とはどのようなものであるか、ということがはっきり見えてくるように思われる。
  - (2) 保護者の側に視点を当て、教師がどのような聴き方をしたときに保護者は「聴いてもらった」という感じになるか。この点について保護者自身の考えを提示してもらうことである。これを教師自身のとらえ方と比較検討することで、保護者の側に立ったより豊かな聴き方とはどのようなものであるかを明らかにすることにつながっていくものと思われる。

- (3) 「聴く力」の構造化（どのような次元・要素から成り立ち、特にどのようなことが最も重要な意味を持つと考えられるか等の分析）ということについても併せて今後の検討が必要である。そのためには、さらに多くの調査協力者を得て、統計的な処理法の活用も図るなどしながら検討していくことが求められると思われる。

## （謝 辞）

本研究を進めるにあたり、公務ご繁忙のところ、研究の趣旨をご理解くださり、快く調査にご協力くださった多数の先生方お一人おひとりに、心から感謝を申し上げます。

## 文 献

- (1) 半田一朗「同じものを同じように『ともに眺める関係』」月刊学校教育相談 2007年5月号 Pp. 26-29
- (2) 富岡澄夫「あせらず、考えを押しつけず、気持ちを聴こう」月刊学校教育相談 2007年5月号 Pp. 34-37
- (3) (1)に同じ。
- (4) (2)に同じ。
- (5) 栗原輝雄『特別支援教育臨床をどうすすめていくか—学校臨床心理学の新たな課題—』ナカニシヤ出版 2007年
- (6) 栗原輝雄「幼児児童生徒とのコミュニケーションおよび教育（保育）・発達支援の基盤としての教師の「聴く力」について—教師を対象とした「聴く力」についての調査から—」三重大学教育学部研究紀要第59巻（教育科学）2008年 Pp. 217-231
- (7) (5)に同じ。p. 41
- (8) 佐治守夫・岡村達也・保坂享『カウンセリングを学ぶ—理論・体験・実習—』東京大学出版会 1999年 Pp. 14
- (9) (1)に同じ。
- (10) 氏原寛他共編『心理臨床大事典（改訂版）』培風館 2004年 Pp. 1167-1170
- (11) (6)に同じ。
- (12) 栗原輝雄「保護者とのコミュニケーション・連携の基盤としての「聴く力」に関する幼稚園教員・保育士の意識—特別支援保育臨床の課題と今後のあり方への示唆を中心に—」三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要第28号 2008年 Pp. 39-45
- (13) (6)に同じ。
- (14) 森田ゆり『エンパワメントと人権—こころの力のみなもとへ—』解放出版社 1998年
- (15) 氏原寛・村山正治共編『ロジャーズ再考—カウンセリングの原点を探る—』培風館 2000年
- (16) J. ボウルビー（二木武監訳）『母と子のアタッチメント—心の安全基地—』医歯薬出版 1993年
- (17) Stewart, J. C. “Counseling Parents of Exceptional Children (2nd. ed.)” Bell & Howell Company 1986 Pp. 90-91
- (18) R. I. エヴァンズ（岡堂哲雄・中園正身訳）『エリクソンは語る—アイデンティティの心理学—』新曜社 1993年 P. 63
- (19) (5)に同じ。
- (20) (5)に同じ。
- (21) 麻生武・浜田寿美男編『よくわかる臨床発達心理学』ミネルヴァ書房 2005年
- (22) (5)に同じ。