

教師用RCRTを活用した学級経営支援プログラムの改良 —教師の視点が子ども理解に与える影響に焦点を当てて—

川元 佳子 秋光 恵子

1. 問題と目的

学級の荒れは児童・生徒と教師の関係のもつれに端を発すると指摘されている（近藤,1995）。川元・秋光（2007）および川元・西谷・秋光（2009）は、教師による児童・生徒との関係の見直しを可能にすることを目指して、教師の視点を取り出すことのできる教師用RCRT（近藤,1995）を活用した学級の荒れの未然防止のための学級経営支援プログラムの開発を試みた。このプログラムは、従来の教師用RCRT（近藤,1995）に加えて川元版教師用RCRTも実施し、両者から抽出される教師の児童・生徒に対する無意識的な視点と意識的な視点とを比較することで、教師自身が潜在的な児童・生徒との葛藤を自覚して「気がつく」と学級が荒れ始めていたような状況を回避することを目指すものである。これまでの研究では、この学級経営支援プログラムによって教師が児童・生徒に対する自らの視点やそれらのズレを把握することが、学級の荒れの未然防止に役立つ可能性が示唆されている（川元・西谷・秋光,2009）。

そこで今回は教師用RCRTを活用した学級経営支援プログラムをさらに洗練されたものとするために、担任する学級の状態や経験年数等の具体的な要因が教師の児童・生徒に対する視点や子ども理解にどのような影響を及ぼすのかを分析するものとする。

2. 方法

(1)研究協力者

研究協力者にはプログラムの内容を説明したうえで実施を希望した現職教員の中から、経験年数、性別、学級状態などを考慮し、同じ学校に勤務する若手教員3名とベテラン教員1名に依頼をした。

(2)手続き

①学級状態の測定

各協力者が担任する学級の状態を把握するために学級満足度尺度（Q-U；河村,1998）を1学期末および3学期末に実施した。

②児童に対する教師の視点の抽出

2学期中旬に近藤版および川元版教師用RCRTを実施し、各協力者が担任する学級の児童をどのような視点でみているのかを測定した。

③コンサルテーション

第1回（夏休み中） 1学期末に実施したQ-Uの結果をフィードバックして、協力者自身が学級経営を通して考えていた学級状態と比較し、2学期の学級経営について検討した。

第2回（冬休み中） 2学期中旬に実施した教師用RCRTの結果をフィードバックすると共に2学期の学級状態を振り返り、3学期の学級経営について検討した。

なおコンサルテーションでは、それぞれの教師の学級経営上の工夫や実践知を共有するために、双方の同意のもと、ベテラン教員と若手教員とを組み合わせで行なった。

3. 結果と考察

紙幅の関係から、本レポートでは特に学級経営に苦戦していた若手教員Aの結果について報告する。若手教員Aは経験年数5年（臨時採用1年を含む）の男性である。今年度初めて6年生を担当した。こ

これまでの4年間の学級経営は順調であり、児童との関係も良好であった。しかし今年度は特に学級内の女子との関係がうまくいっておらず、学級経営で困難さを抱えていた。研修中でのQ-Uのフィードバック時にも同じ学年の先生と比較して生徒指導の力がないという悩みを語った。

教師Aの教師用R C R Tからは意識的な視点でも無意識的な視点でも3つの視点が抽出された。これらの視点に対して教師Aは「節度」「和み」「良い性格」などと命名し、そこからは学級の雰囲気や穏やかなものになりたいという担任の思いが感じられた。本来、教師Aはスポーツが得意な行動的で明るい性格であった。それが「勝負強さ」という視点に現れていると思われたが、その視点は無意識的な視点の3番目であった。このことは、学級が落ち着いてほしいという思いからか、教師Aの本来の視点が表には出ていないことを示しているであろう。本来の自分の持ち味を抑えていたことが逆に子どもたちへの距離を大きくしたのではないだろうか。本人の語りの中でも“今年度は子どもたちに気を遣い、丁寧な言葉で指導している”と言っていた。

図1と図2は、教師Aの意識的および無意識的視点を通じた児童の位置づけを示している。図1の横軸（視点1）は「節度があるーない」、縦軸（視点2）は「リーダー性があるーない」であり、図2の横軸（視点1）は「和むー和まない」、縦軸（視点2）は「社会性があるーない」である。そして図1では右半分に、図2では上半分にほとんどの女子が布置されていたことは、教師Aが女子のほんどを『節度があり社会性もある』と認識していることを意味する。このことを指摘したところ教師Aは“11番の児童以外は指導面でも困らない”ということであった。実際11番の児童は、図1では視点2の「リーダー性」の視点において女子の中で一人だけ突出してマイナス側に位置しており、図2でも視点1の「和み」の視点においてマイナス側に位置していた。ところが図2、つまり無意識的には11番の児童は担任自身と非常に近い位置にあった。このことについて指摘された教師A自身は“予想外”“自分と合わない

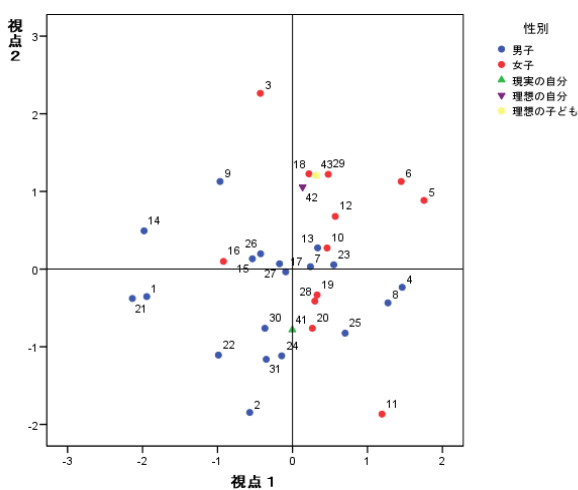


図1 A先生の意識的視点での子ども認知図

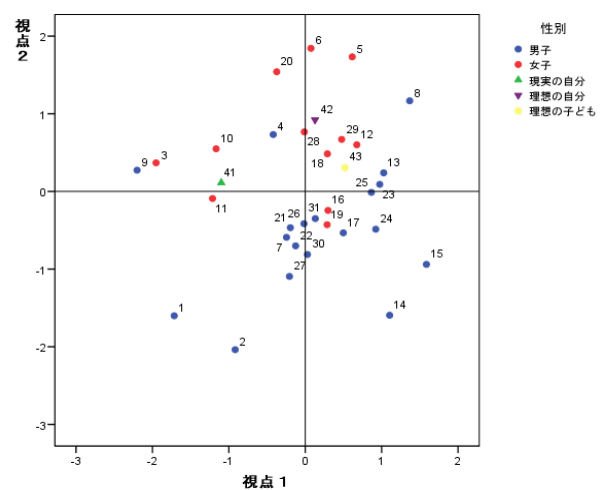


図2 A先生の無意識的視点での子ども認知図

表1 意識視点と無意識視点の名前

	意識的視点	無意識的視点
視点1	節度	和み
視点2	リーダー	社会性
視点3	良い性格	勝負強さ

いと感じている”と述べた。ベテラン教員が“教師であっても個人としては好き嫌いがあるのは普通ではないか”と言うと、教師Aは“「嫌い」という言葉を使わないでほしい”と強く否定した。ベテラン教員の観察では、11番はむしろリーダー的な資質を持っている児童であるということであった。中学年の時から友達関係で問題を起こすことはあったが、女子の中心的な存在であった。しかし6年生で担任になった教師Aに対しては、注意されると「言っていることのわけがわからない。」と周りの友達や養護教諭に訴えることが多かった。2学期には授業中に大きな声で私語をするなど反抗的な行動が目立つようになってきた。これらのことから考えると、教師Aは、実は自分自身と似通った側面を持つ11番の児童に対する否定的な感情を受け止めることができず、また11番の児童が発揮するリーダー性を自分自身に対する反発と感じ、学級経営の困難さの原因と捉えていると思われる。図1および図2からは、多くの男子児童がマイナスの要素を持っていると認識していることが読み取れるにも関わらず、教師A自身はそのことにこれまで気付いておらず、それを指摘してもなお11番の児童に対する指導の難しさを訴え続けていたことも、非常に印象的であった。

教師Aによると、3学期末になっても学級の状態は良い方向に向いていないとのことであった。表2のQ-Uの結果でも学校生活不満足群の割合が増えていた。被承認群が減少しているが、逆に侵害行為認知群が増加している。クラスの児童に仲間外れにされているという女子の保護者からの訴えもあり、引き続き学級経営に苦戦していた。3月末、担任と児童の関係が改善されたとは言えないが、卒業式は混乱なく無事に終わった。今年度の学級では結果が出せなかったことを残念に感じているということであり、来年度は今回の経験を生かして頑張りたいと語った。

表2 Q-Uの変化

群名	1学期末	3学期末
学校生活満足群	38.7%	31.8%
被承認群	43.4%	13.6%
侵害行為認知群	3.0%	31.8%
学校生活不満足群	12.9%	22.8%

本研究の成果としては、研修に参加した同じ学校のベテラン教員よるとA先生の頑張りや苦勞が伝わり協力したいという気持ちを持たせたということが挙げられる。また教師Aにとっても、ベテラン教員からの助言は具体的で有益であったとのことであった。コンサルテーションの実施後は、教師Aからベテラン教員への現状報告といった形で、さりげなく助言を求めるような働きかけがみられた。小学校ではいまだに他学級への干渉ができにくい雰囲気がある。そのため学級が荒れ、初めて学年の違う教師が気付くことが多い。その状態ではすでに学級担任の力だけでは改善しない状態になっている。そのため、何もしていなかったかのように見える学級担任に非難が集中することがある。本プログラムを校内研修という形で実施したことで、荒れる状態の前から学級担任はそれを感じていること、それを知った先生たちに担任を支えようとする気持ちが生まれることが分かった。つまり、学級が荒れた場合の協力体制の構築を推進する効果があることが示唆された。

学級状態や経験年数による影響は教師の視点に大きく影響すると考える。A先生は勤務して5年目という若手教員から中堅教員への途中という段階である。教師になり夢中で子どもたちに関わってきた5年が過ぎ、仕事に迷いが出てくる段階でもある。同じ研修を受けた新任の教師Bでは意識的視点と無意識的視点の違いがほとんど見られず、これは以前の研究(川元・秋光,2007)でも同様

であった。教師としての経験を積む中で、子どもたちや保護者、同僚の期待を感じて、また教師としての力量が自分自身でも見えるようになることで、迷いが生じてくるのは当然の道筋であろう。そして、それを乗り越えることが教師としての成長を促すのではないだろうか。教師Aは自分のことを客観的に語ることができ、学級担任としてうまくいかない実態を省みることができていた。新任の教師Bとの比較して、教師として子どもたちへの理解が深いと感じられた。中堅教員への途上で改めて経験した学級経営の難しさを糧にさらに成長していくためには、そのような教師の成長を支えるような支援システムが学校現場に必要であろう。

なお本研究では、前述のように参加した教師Aの学級状態は改善されなかったことから、学級経営支援プログラムの改良という点では不十分であった。学級経営ではウマが合わないと感じる児童についての自分の思いを意識して、その上で客観的な立場でその子どもを評価することが必要である。本研修の目的でも児童・生徒に対する自らの視点と知ることが目的の一つになっている。教師用RCRTを実施することによって、教師Aにとっての「ウマの合わない子ども」を抽出し、教師Aが自分の学級経営を客観視することには寄与したが、コンサルテーションを通して教師Aが自らの視点を作り直すことに至らなかった。これは、報告者に子ども認知図等への理解の深さや担任への言葉のかけ方等、コンサルテーションに必要な力量が不足していたことにも一因があると思われ、大きな反省点である。コンサルテーションを実施する前に、教師用RCRTの解釈やそのフィードバックの方法等の検討といった準備にもっと時間をかける必要があるだろう。また、近藤（1994）によると教師の変容を促すものは、①教師自身が自分自身のかかえる行き詰まりに率直に向き合う過程を援助すること、②行き詰まりがどのような文脈の中で生じているかを理解する手がかりを提供すること、③率直に向き合えるような心理的に安全な場を提供すること、④行き詰まりの打開に役立つような手がかりを提供することであると述べている。今回の研究では教師Aは自分自身の中にある行き詰まりを感じてはいたものの、そこに向き合うための安全な場所や教師Aが効果的と思えるような手がかりを提供できなかったことが、教師Aの変容を促せなかった原因と考えられる。したがって今後はコンサルテーションのみならず、カウンセリングの力も身につけることが必要であろう。このような点が改善できれば、教師用RCRTを活用した研修プログラムは、教師間の協力体制への効果だけでなく、一人の児童に対する評価が教員によって違うことを知ることが可能になり教師自身の児童・生徒の見方を広げることができるというメリットを生かした校内研修（OJT）として実施することも可能であろう。

引用文献

- 川元佳子・秋光恵子 2007 教師用RCRTを用いた児童を見る教師の視点に関する研究—学級の荒れを未然に防ぐために— 日本教育心理学会第49回総会発表論文集,274.
- 川元佳子・西谷京子・秋光恵子 2009 教師用RCRTを活用した学級経営の実践 日本教育心理学会第51回総会発表論文集,650.
- 河村茂雄 1997 いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30,112-120.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
- 近藤邦夫 1995 子供と教師のもつれ 岩波書店