

小学校教師の児童に対する視点と学級状態の相互関連性について

石井 真理 秋光 恵子 川元 佳子

1 研究目的

教育実践とは教師から児童への一方的な働きかけではなく、両者の相互作用を通じた営みであろう。したがって、児童が学級に適応しやすい環境づくりを行うためには、教師は自身がどのような視点から児童を見ているか、児童や学級はどのような状態なのかを意識しながら学級経営をすることが不可欠であると考えられる。

教師自身が児童を理解する時の視点にはくせ（特徴）があると指摘されているが、それを意識することは容易ではない。しかし、その視点が自身の独特なものであることに気づかなければ、児童理解における決めつけや思い込みにつながる事が考えられる。教師自身の児童に対する視点は、学級担任の場合、学年や学級が変わっても同じ傾向が見られるのかもしれない。あるいは、その時々々の学級の状態に影響を受けて変化している可能性もある。そのような自分の視点を知るためには、一年間を通して継続的にデータを収集する必要があるだろう。

そこで本研究では、一年間を通して教師の児童に対する無意識な視点を教師用 RCRT (近藤,1994)を用いて測定すると同時に、学級および児童の適応状態についても継続的に測定する。それらをフィードバックすることにより、教師が自身の視点の特徴を理解したうえで指導の振り返りを行い、児童が適応しやすい環境を作るような学級経営を考える機会を提供する。また、教師の学級経営と学級状態との継続的な相互関連性（相互作用）を明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

(1)調査対象者

A 教師, 40 歳代女性(経験年数 21 年)。3 学級で構成された学年団の最年長。

兵庫県 B 市立 C 小学校の 2 年生 D 組(児童数 29 名)。

(2)調査内容及び時期

①学級及び児童の適応状態

A 教師が担任する 2 年生 D 組の状態を把握するために、学校環境適応感尺度(アセス; 栗原・井上,2010)を実施した。実施時期は 2014 年 5 月, 7 月, 12 月, 2015 年 3 月の計 4 回である。

②児童に対する教師の視点の抽出

教師用 RCRT(近藤,1994)を実施し、対象者が担任する学級の児童をどのような視点で見ているのかを測定した。実施時期は 2014 年 6 月, 8 月, 12 月, 2015 年 3 月の計 4 回である。

(3)コンサルテーション

年間を通して 5 回のコンサルテーションを実施した。5 回のうち最初の 2 回は 1 学期中(年度初め, 1 学期半ば)に、残りの 3 回は長期休暇中に実施された。すべてのコンサルテーショ

ンにおいて、学校心理学を専門とする大学教員と管理職の小学校教員がコンサルタントを務めた。第1回(年度初め4月)のコンサルテーションではA教師の学級経営方針が確認され、第2回以降では、教師用 RCRT とアセスの結果の解釈に基づいた学級経営の振り返りとその後の方針の検討が行われた。

3 結果と考察

(1)コンサルテーションの概要

①第1回コンサルテーション(4月12日)

A教師によるとこの学級は、特別支援学級に在籍する児童が学年に6名おり、3学級それぞれに2名ずつ交流に入っていた。また、前年度からの引き継ぎにより、友だちとのかかわりや感情のコントロールに課題をもつ児童、学習時には個別の支援が欠かせない児童が在籍していることが明らかとなっていた。A教師の4月からの児童観察により、うまく自分の気持ちを伝えられず癩癩をおこし泣き叫ぶ児童、友だちの好意が伝わりにくく否定的に捉える児童、遅刻が多いため家庭との連絡が欠かせない児童など、様々な個別の課題をもつ児童が見られた。そこでA教師は、年度初めの学級経営方針として『自己主張ができ、人とのつながりを大切にする学級』を目標に掲げ、学級・学習指導を開始した。

②第2回コンサルテーション(7月5日)

教師用 RCRT の最初の手続きである子どもリストの作成では、友だちとトラブルが多い、遅刻をする、教師のそばによく来る児童が想起順の上位に上がっていた。因子分析からは4つの視点が抽出され、A教師は『人間関係苦勞する』『子どもらしい』『きちんとしている』『許せない』と命名された。視点のうち3つは感情の表出や人間関係についての視点であり、児童が表出している行動に注目していたと考えられた。これらのことから、A教師はまだ児童一人一人を把握するには至っていないことが確認された。なお、A教師が生成したコンストラクト(児童を表現した言葉)には、ネガティブな表現は見られなかった。

5月中旬に実施したアセスからは、生活満足感において適応的である児童が90%を超え、概ね楽しく学級生活を送っていることが窺えた。しかし、その一方で、「学習のやり方が分からない」「友だちから無視、意地悪をされている」と感じている児童も数名みられた。そこでA教師は1学期末に向けて、学級のルール作りを念頭におきながらも、個々の児童についても観察を継続し、理解に努めていくことを確認した。

③第3回コンサルテーション(8月6日)

教師用 RCRT から4つの視点が抽出され、『自己表出(表現)』『基本的な生活・学習規律』『人間関係』と命名された。生成されたコンストラクトの中に「けじめがない」「乱雑」「いいかげん」「厳格」などが出現し、前回に比べて子どもに対する視点が管理的であり、厳しくなっていることがコンサルテーションで明らかとなった。これは、A教師が、1学期は学級のルール作りを確立する重要な時期であると考えていたと同時に、学年をまとめる立場でもあったため、担任する学級経営においても特に「規律」を重視した結果であると考えられた。1回目の測定においても「時間を守る-マイペース」「きっちり-ルーズ」というコンストラクトが抽出されており、A教師が「1学期は子どもたちをきちんとしつ

なければならない」「他の学級担任のお手本にならないなければならない」といった責任(プレッシャー)を感じながら学級経営を行っていたことが窺えたが、1学期の後半になって、児童への視点がいつそう厳しくなっていたことが分かった。

7月中旬に実施したアセスでは、1回目よりも「教師サポート」の適応群の割合が上がり90%となった。「友人サポート」においては要支援群が見られなかった。RCRTの結果では、対象者は厳しい視点で児童を見ていたにもかかわらず、児童の生活満足度では大きな変化は見られなかった。これは、児童が新しい学級や担任のやり方に少しずつ慣れてきた結果であろう。しかし、「学習的適応」については、2年生になり学習が難しいと感じる児童の割合が増えてきていることが課題として挙げられた。

これらの振り返りの中で、A教師は「自分らしいあり方」よりも「教師としてのあり方」や「～ねばならない」の比重が大きくなっていることを理解し、指導のやりにくさや窮屈さを感じ、自信をなくしかけていることなどに気づいた。そして2学期に向けて、管理的になりすぎず、児童をもっとゆったりと柔らかく見つめる視点を意識した学級経営を行うことを確認した。

④第4回コンサルテーション(12月27日)

教師用RCRTからは、4つの視点が抽出され、『自己表現』『喜怒哀楽はっきり』『こだわり強い』『てきぱき行動派』と命名された。「おとなしい-人なつっこい」「ユニーク-クール」「泣き虫-がまん強い」などのコンストラクトが見られ、1学期末のような子どもに対する厳格な視点はなくなっていた。A教師からは、第3回コンサルテーション以降はそれまでは無意識だった自身の視点の特徴を意識するようになったことで、1学期末にみられた子どもに対する窮屈な枠組みが自身の中で緩み、広がった枠組みの中を児童が自由に行き来していることが感じられるということが報告された。

学級の中では1名の児童に3学期より通級教室で指導を行うことが決定するという変化があった。この児童の12月中旬に実施したアセスでは、「学習的適応」よりも「非侵害的関係」での適応度が低くなっていた。「学習的適応」と「非侵害的関係」は相互に強い相関をもっている(栗原・井上,2010)ため、「学習的適応」が低いことを「勉強ができない」と一面的に考えるのではなく、学習に集中できない要因が学級内におけるいじめやからかい、否定的な友人関係から生じていないかも観察しながら支援を行うことにした。

⑤第5回コンサルテーション(3月28日)

教師用RCRTからは、3つの視点が抽出され、『人とつながることができる(人間関係)』『感受性豊か・こだわり持つ』『てきぱき』と命名された。2学期末に続き否定的なコンストラクトはなく、「きれい好き-おおらか」などのどちらが肯定的かはっきりしないコンストラクトも生成された。A教師によると、これまでの4回のコンサルテーションを通して視点が変化することを実感し、視点の見直しから指導をふり返るということを日常的に行うようになり、その際には否定的な見方をしないことを心がけたということであり、そのような視点の変化が教師用RCRTにも反映されたと考えられる。

3学期末に実施したアセスでは、「生活満足感」、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」において適応的な児童が80%を上回る結果となった。これは、A教師が

『自己主張ができ、人とのつながりを大切にする』という学級経営方針で1年間、児童に働きかけ続けた成果ともいえる。その一方、コンサルテーションの中で、A教師はおおむね学習に対して理解していると捉えていた児童が、アセスでは学習への適応度が低くなっていることも明らかとなった。テストなどの結果だけでなく、学習の様子を観察したり、児童が学習に対して不安を感じていることについて、個別面談したりするなどの手立てが今後必要となることを確認した。

(2) 全体的考察

1年間を通して4回実施した教師用RCRTでは、「人間関係」と「自己表現」という2つの視点が繰り返し抽出された。A教師の年度当初に掲げた学級経営方針が『自己主張ができ、人とのつながりを大切にする学級』であったことを考えると、A教師は自身の方針に基づき、一貫した視点で児童を見ていたと言えよう。一方、この2つの視点は、A教師が過去に他学年を担当した際にも見られた因子であったことから、A教師の子どもを見る視点の特徴であるといえるかもしれない。つまり、A教師自身の特徴的な視点が学級経営方針に影響を及ぼしていたとも考えられる。このことを明らかにするためには、今後さらに継続的な検討を行うことが必要であろう。

またコンサルテーションを通して、自身の学級経営のみならず学年経営を行う立場となったことが、A教師の学級経営に影響を及ぼしていたことも明らかとなった。A教師は学年を意識して学級経営をすることで「規律」を重視しすぎた結果、児童に対する視点が厳格となり、否定的な評価をしていた。A教師自身も、1学期末にはそのような学級経営にやりにくさを感じていたが、第3回のコンサルテーションにおいてそのことを率直に話し合い、自身の視点や2学期の学級経営について検討を行った結果、子どもに対して「できる-できない」といった厳格、画一的に見ていた視点や、表面に現れた子どもの行動に注目していたことに気づき、視点の見直しを行うことができた。教師用RCRTで視点の測定をすることにより、視点の特徴を知るだけでなく、同じ学級の子どもと接していても、教師の視点は変化する可能性があることが示唆されたと言えよう。

1年間を通して実施したアセスでは、1回目の測定において、「学習的適応」と「非侵害的關係」の2因子について、不適応観を感じている児童が数名いたため、学級全体及び該当児童に対して丁寧な児童観察を継続することを第2回のコンサルテーションで確認した。1学期末から2学期にかけて、児童との個別面談や保護者との教育相談を積極的に行い、児童の学習や友人関係に対する不安を明らかにすることで家庭との連携につなげることもできた。学年末に、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」の3因子において適応的な児童が多かったことは、アセスの結果を自分一人で読みとるのではなく、コンサルテーションで話し合った結果、客観的に支援方策を考えることが次の具体的な手立てとなり、児童へのよりの確な支援につながったと考える。

引用文献

- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
栗原慎二・井上弥 (2010). アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版