

## 原著

スクールカウンセラーによる学級集団づくりに悩む担任教師への支援  
 ——「教師用RCRT」・〈学級雰囲気〉質問紙を用いて——

三島美砂

**A School Counselor's Support for a Teacher in Organizing a Classroom Group : Using the RCRT (Role Construct Repertory Test) for Teachers and a Classroom Atmosphere Questionnaire**

Misa MISHIMA

## SUMMARY

At the request of a homeroom teacher in charge of second graders, a school counselor utilized the RCRT for teachers and the classroom atmosphere questionnaire, administered to the teacher and his/her 33 students respectively, to provide consultation on organizing a classroom group. In this case study, I observed that the teacher's RCRT was effective in giving the teacher positive and different views of the members. I also observed that the advice based on the results of the classroom atmosphere questionnaire was effective in creating "mutual respect among the students" in a classroom atmosphere.

## はじめに

近年、学校現場においては不登校やいじめ、軽度発達障害児の集団適応等の問題が盛んに報告されており、スクールカウンセラー(以下SCとする)の教師に対するコンサルテーション活動が期待されている。しかしながら、これらの問題の背景には学級の荒れ・学級崩壊等、学級の問題が存在する場合もあり、今後、SCにとっては必ずしもなじみ深いとはいえない学級集団についてコンサルテーションを行う力量が求められることになってくるだろう。本研究は、このような問題を受け、

SCがおこなった学級経営や軽度発達障害児の学級適応に悩む担任教師へのコンサルテーションの事例から示唆されたことを示し、SCが行う学級集団づくりに対するコンサルテーションのあり方を模索するものである。

学級の問題で悩む教師に対する支援は、これまでも様々な立場からの実践がおこなわれてきた。例えば、浦野(2001)は、同じ教員という立場で、児童との関係が悪化した同僚教師の指導場面にティームティーチングという体制を組んで教室に入り、指導場面を観察し、コンサルテーションをおこなった。このとき、アセスメントとして「教師用RCRT

(Role Construct Repertory Test)」（近藤、1994、1995）等を実施し、これらにもとづいて助言もおこなっている。このような具体的な教育指導についての助言は、教育に関する専門性をもたないSCにとっては適当な方法とは考えられない。しかしながら、アセスメントに用いられた「教師用RCRT」は、教師の認知的な枠組みを明確にすることができ、教師の内面の自己変革が促進される可能性が考えられる方法である。したがって、個人臨床を得意とするところのSCにとっても扱いやすい方法であるといえよう。

この「教師用RCRT」を採用してSCがコンサルテーションをおこなった事例研究としては、伊藤・三島(2005)の報告が挙げられる。この研究では、SCが学級集団づくりに悩む小学校担任教師に対して「教師用RCRT」を実施し、それに基づいて助言をおこなっている。SCは教師と専門性が異なることより、時には助言することで教師の抵抗が引き起こされる可能性も考えられる。しかし、「教師用RCRT」を用いることで、教師は客観的な情報を受け取ることができ、SCの助言が伝わりやすくなるものと思われる。実際、伊藤・三島(2005)の研究においては、「教師用RCRT」を実施後、担任教師の児童を見る視点が短時間で変容し、児童との関係が改善されている。この報告からも、SCの行うコンサルテーションにおいては、「教師用RCRT」が有効である可能性が高い。

SCがアセスメントを用いてコンサルテーションをおこなった報告としては、この他に伊藤(2003)の実践を挙げることができる。この研究では、コンサルタントであるSCが学級風土質問紙(Classroom Climate Inventory)を用いて学級をアセスメントし、コンサルテーションの場で学級状況の見立てを豊かに伝えている。これにより、担任教師は新たな視点や自己の内的な気づきを促進され、具体的方策の発見を促された。この研究報告から鑑みて、SCの学級集団づくりに対するコンサルテーション過程においては、学級のアセスメント

を実施することが有効に働く可能性が考えられる。そこで、本事例においても、学級をアセスメントすることとし、測定方法として、三島・宇野(2004)が作成した学級雰囲気測定のための質問紙(以下〈学級雰囲気〉とする)を使用することにした。というのは、〈学級雰囲気〉は、これを構成する5つの因子と5つの教師像との関係が報告された質問紙であり、これを採用することで、次のような可能性が出てくるからである。すなわち、アセスメントの結果である現在の学級雰囲気の状態を情報提供した上で、今後目標とする学級雰囲気を形成するためには、どのような教師の指導行動や態度が必要であるかということ、この報告をもとに助言が行いやすくなると考えられるのである。

このようなことより、本研究では、SCが教師を対象におこなった学級集団づくりに対するコンサルテーションの事例を提示し、次の2点を検討していく。すなわち、1点目は「教師用RCRT」を実施することにより教師の内面(この場合認知的枠組み)が明確にされ適切な助言がおこなわれ教師の内面の変容が促進されたかどうかという点、次に、〈学級雰囲気〉を実施することにより教師への適切な助言が行われ、先の「教師用RCRT」の効果やSCから行われた他の助言の効果と相まって、学級雰囲気を良い方向に変化させることができたかという点である。

## 事 例

本事例は、筆者がSCとして赴任しているA小学校から依頼を受け、教師Bに対してコンサルテーションを行ったものである。なお、以下、教師Bから直接聴き取った言葉を『 』で示すことにする。

### 1. 事例の概要

X年7月下旬、A小学校(1学年2学級という比較的小規模な学校)から、2学年の担任教師B(女性・教員歴15年)に対して、学級集団づくり、学級集団内における軽度発達障害児への支援方法

についてのコンサルテーションを行うことを依頼された。8月下旬に、教師Bから学級や児童の様子を聴き取り、教師Bに対して「教師用RCRT」を実施した。また、2学期に入った9月上旬にB学級の児童(33人)に対して〈学級雰囲気〉を実施し、これらの結果に基づきコンサルテーションをおこなった。その後、X+1年1月上旬、3月下旬に教師Bから学級や児童の様子を聴き取った。さらに、3月下旬、教師Bに対して「教師用RCRT」、B学級の児童に対して〈学級雰囲気〉を実施した。

## 2. 「教師用RCRT」・〈学級雰囲気〉について

「教師用RCRT」の手続は以下のとおりである。

- (1) 学級の児童の名前を思い出した順に書き出す。
- (2) 2人組の子どもたちの組み合わせを12組選出す。
- (3) 12組の子どもたちの組み合わせごとに、両者の違いなどを表す言葉を書き出し、12の「ものさし」を作成する。
- (4) 12の「ものさし」で学級のすべての子どもたちを評定する。
- (5) 因子分析によって12の「ものさし」をいくつかのまとまりに集約する。
- (6) 抽出された因子に基づき「子どもの認知図」を作成する。
- (7) 教師が、クラスの子どもと形成している人間関係を捉え直して、今後の学級集団づくりに活かしていく。

また、〈学級雰囲気〉は、教師が理想とする望ましい状態が明示された学級雰囲気を捉える質問紙で、「認め合い(7項目)(児童同士が認め合え、尊重し合える雰囲気)」、「規律(4項目)」、「意欲(4項目)」、「楽しさ(3項目)」、「反抗(2項目)」から構成されている。4段階(よく当てはまる、少し当てはまる、あまり当てはまらない、全然当てはまらない)で回答させ、「認め合い」、「規律」、「意欲」、「楽しさ」は得点の高いほうが望ましく、「反抗」は得点の低いほうが望ましい状態を示すように作成されている。

## 3. 1学期の学級と教師B(教師Bからの聴き取り)

男子の中に、感情を抑制することが難しい、注意散漫である、学習が苦手である、場の雰囲気を読めないなどの状態を示す児童がおり(5名、うち軽度の発達障害と診断されている児童が1名)、問題行動が頻発していた。具体的には、授業中、指示を聞けない、席を離れる、勝手に教室を出て行く、突然友達に乱暴をする、友達の嫌がることを止めない、授業に関係ないことを大声でしゃべる、窓から身をのりだすなど危険なことをする等であった。担任である教師Bは、このような行動が見られたときは、叱ることで「先生は怖い」という思いをもたせ、教室の規律を保っていたが、児童を『押さえつけている』といった感がぬぐえず、1学期は、本意ではないという思いで教育指導が続いたということであった。

## 4. 1学期の教師の子どもを見る視点

X年8月下旬に、「教師用RCRT」を実施した。各児童に対する評定値について因子分析(主因子法・バリマックス回転)をおこない、固有値の減衰状況と回転後の解釈可能性について検討した結果、2因子解を採用し、負荷量.50以上を示したものを因子の解釈に用いた(TABLE 1)。この結果についてSCから教師Bに説明をし、なぜこのような視点をもつに至ったかということ等について討論した。

TABLE 1 8月に実施した「教師用RCRT」の因子分析結果

	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	共通性
落ち着きがないー落ちついている	.95	.03	.66
なかなか指示に従えないー素早く従える	.94	.13	.90
抑制できないー自分を抑えることができる	.94	.05	.88
無責任ー責任感が強い	.92	.14	.87
自分のことができないー周りの子を助ける	.92	.26	.94
自分勝手ー周りに合わせられる	.91	.08	.44
整理ができないーできる	.91	.06	.88
集中できないー話が聞ける	.90	.28	.93
教師の気持ちを理解してくれないーしてくれる	.88	.31	.92
差別感をもっているー公平でやさしい	.56	.21	.87
消極的主張しないー自己主張し元気	.02	.91	.69
精神的に不安定ー精神的に健康	.25	.83	.90
2乗和	7.97	1.85	
累積寄与率	66.44	81.92	
$\alpha$ 係数	.97	.73	

第Ⅰ因子は、「落ち着きがない－落ちついている」、「抑制できない－自分を抑えることができる」等の項目が高い負荷量を示しており、SCと教師Bが討論した結果、この因子を「注意・抑制」因子と命名した。この因子の項目を見ると、あたかも、AD/HD(注意欠陥・多動性障害)児の特徴を示しているようにも受け取れるが、SCから教師Bに確かめたところ、教師BはAD/HD(注意欠陥・多動性障害)についての詳しい知識をもっているわけではなく、自然に出てきたコンストラクトであるということであった。むしろ、この因子には、「教師の気持ちを理解してくれない－してくれる」という項目も含まれおり、根底に「教師のやってもらいたいことがわかりそのように行動できるかどうか」、教師にとって手がかかる子かどうかといった気持ちが存在すると考えることもできた。これについて教師Bにたずねると、個別指導が必要な児童が多く、一人の教師では手が回らないことが頻繁に発生している。また、突然危険なことをはじめる児童もおり、眼が離せない状況が続いているので疲れている。それで、このような視点が生まれたのではないかとのことであった。したがって、この因子は、教師の精神的、肉体的な重い疲労感から生じたものであることがうかがえた。他にこの因子には、「自分のことができない－周りの子を助ける」という項目も含まれており、これについてたずねると、教師Bは『自分のことだけすればよい良いということではなく、人を助けるところまで頑張れる子どもになってほしい』と述べており、教師Bの教育観が反映された因子ではないかと思われた。

第Ⅱ因子は、「消極的主張しない－自己主張し元気」、「精神的に不安定－精神的に健康」という2項目で構成されており、討論の結果この因子を「精神的安定」と命名した。この学級には前学年で不登校傾向を示しカウンセリングを受けている児童が在籍しており、教師Bは『相当その子が気になって』おりこれがこの因子に反映されたとい

うことであった。

### 5. 2学期初めの学級雰囲気

X年9月上旬(2学期開始直後)に教師Bの教示で〈学級雰囲気〉を実施した。各雰囲気の平均値は、「認め合い」：2.72(SD：.46)、「規律」：2.76(SD：.61)、「意欲」：3.03(SD：.55)、「楽しさ」：3.35(SD：.54)、「反抗」：1.91(SD：.70)であった(Figure 1)。

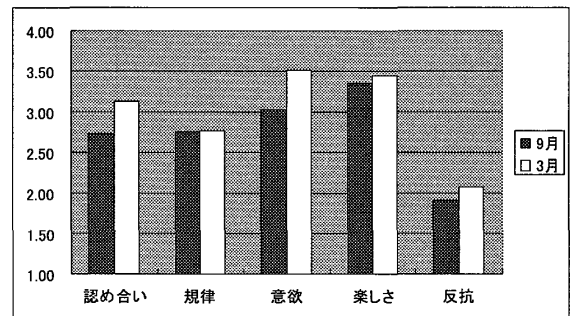


FIGURE 1 9月と3月に実施した〈学級雰囲気〉の平均値

「認め合い」については、教師Bは、『児童どうしが良い部分を認め合い、尊重し合えるような雰囲気を作りたいと願っているが、現在のB学級は、まだそこには至っていない』と述べている。例えば、この時期、女子が授業に集中しない男子をきつく注意すると、された方がカッとなって乱暴し、もめごとに発展する等のトラブルが多発し、児童がお互いに尊重し合うという場面がほとんど見受けられなかった。差別感とまではいかないが、多動傾向を示す5人の男子に対する他児童の評価は低く、先生のいうことを聞かない子、乱暴な子というイメージが出来上がっているようであった。したがって、教師Bは「認め合い」が2.72と相対的に低い得点であったという結果には十分納得ができると述べている。

「規律」も2.76と相対的に低い得点であったが、これについて、教師Bにたずねると、B学級全体としては授業によく集中できており、規律は保たれているが、教師がルールを守らない数人の男子を学級全員の前で叱ることが頻繁にあり、この印象が強烈であったのか、「B学級は規律がない」と受け取ってしまった児童が多かったのではない

かと述べている。また、SCは、同学年の教師からも、B学級全体としてはルール等がしっかり守られているという声を聞いている。したがって、この学級は規律ある雰囲気であったのだが、それが得点には反映されなかったものと考えられる。

「意欲」と「楽しさ」は、それぞれ3.03、3.35と相対的に高い得点であった。教師BによるとB学級は女子が意欲的で明るい児童が多いことより、この結果には納得できると述べている。

「反抗」は、1.91と低い値を示している。教師BはB学級の雰囲気を『幼すぎてルールを守らない子どもは数人いる』としているが、『反抗するような子はおらず、雰囲気としては大変素直』だと述べている。したがって、教師の感じ方とアセスメント結果が一致しており、この学級は反抗的でない素直な雰囲気であったと考えられる。

## 6. コンサルテーション

①「教師用RCRT」の結果について、SCから教師Bに説明した後、以下のようにコンサルテーションをおこなった。

第I因子「注意・抑制」・第II因子「精神的安定」における教師の評価が低かった児童については、今後、様子をよく観察し、児童の長所や頑張っている場面を見つけて誉める等の配慮が必要であることを伝えた。しかし、教師Bによると、第I因子「注意・抑制」において低い評価であった多動傾向を示す5人の男子は、今後も褒める場面が少なく叱ることが多くなる可能性が高いとのことであった。しかしながら、この児童たちにとっては、低学年のうちに達成感を味わい、褒められ、自尊感情を高めておくことが是非とも必要であると思われた。そのためには、第I因子「注意・抑制」の背景に存在する教師の精神的・肉体的な疲労感を取り除き、教育指導にゆとりをもたせ、児童を見る視点をポジティブに変容させることが重要であると考えられた。そこで、SCは、教師Bに、学級の窮状を学校全体に訴え、他の教師に支援を求め、

自らの負担を軽減していく必要があることを伝えた。また、SCの方からも、職員の全体研修の場で応援体制を充実させる必要性を訴えた。

②SCから教師Bに〈学級雰囲気〉の結果について説明し、以下のようにコンサルテーションを進めていった。先にも述べたように、教師Bは児童に対して『自分のことだけでなく、友達を助け、みんなのために頑張る子どもになってほしい』という教育観をもっており、さらに、『どの子どもも教室で活躍する場面』をもち、その結果、『お互いに認め合い、尊重し合える関係』を作りたいと望んでいる。すなわち、児童がお互いに良い所を認め合え、尊重し合え、自分の存在意義を感じる学級雰囲気を望んでいるということであった。このようなことを踏まえて、学級集団づくりへの助言は、児童がお互いに認め合うことができる雰囲気である「認め合い」を学級にどう形成していくかを中心に行うことにした。三島・宇野(2004)は〈学級雰囲気〉の「認め合い」に大きな影響を与える教師とは、自信をもって信念や思い等を示し、一貫性をもって指導する教師、感情に流されず客観的に物事を見ることができ、公平な教師であると報告している。この研究結果については、全職員を対象とした職員研修の場において、情報提供という形で詳しく説明した。学級集団づくりは教師の専門性やパーソナリティーに深く関わる部分であるので、教師個人に直接情報提供や助言を行うと、自分の指導力や人格を批判されたと受け取られ、誤解が生じる可能性がある。そこで、コンサルテーションの安全性を保障するため、職員研修の場を利用し研究成果を報告するという間接的な方法をとったのである。

③学級集団内における軽度の発達障害児童に対する支援方法について次のような情報提供をした。すなわち、良い行動をとった場合その場ですぐに認めることや、目標を小さく区切り達成感を味わうことが有効であるという情報である。さ

らに、この方法は、発達障害児童のみならず、他児童についても効果的である可能性が高いことも伝えた。このときに留意した点は、支援方法の原則の部分の情報提供という形で伝え、具体的な指導方法や手立てには触れないようにしたということである。というのは、教師Bは教員歴15年の教師で、十分な教育実践経験と高い指導力を有していると考えられ、具体的な指導の方法等を専門外のSCの方から提供する必要性がないと考えたからである。

7. 2・3学期の学級と教師B(教師Bからの聴き取り)

2学期に入り、教師Bの負担を軽減するため学校側よりいくつかの協力体制がとられることとなった。まず、軽度発達障害児童(1名)に対しては2名の障害児学級担任がそれぞれ国語と算数の教科を個別指導することが決定した。また、B学級の算数の時間に教師1名が教室に入り複数指導体制がとられることとなった。こういったことが効果を発揮したためか、児童の問題行動が徐々に減り、2学期中旬頃から学級が落ち着いてきたという。

また、数人の教師がB学級の児童と何らかの形で触れ合う時間ができたので、教師Bはこれらの教師とB学級の児童の状態を共通の話題として語り合えることができるようになった。このことで教師Bは気持ちが楽になり、なおかつ、それぞれ

の教師の児童をみる視点を学ぶこともできたということであった。

8. 2・3学期の教師Bによる学級指導等(教師Bからの聴き取り)

2学期に入り、教師Bは、次のような手立てをとった。まず、どの児童にも学級の係の仕事を与え、係が形骸化しないため仕事の手順をはっきりさせ、細かいところまで徹底して教えるという指導を、2・3学期の間一貫して続けた。これにより、どの児童も(例えば、注意散漫で指示に従えない、身の回りのことができ難い、作業が遅いなどの児童でも)係の仕事がしっかりでき、学級にとって役に立っていることが実感できるようになっていった。さらに、児童どうしががんばっている姿を見ることで、お互いに尊重し合え、その存在を認め合えるようになっていったという。

また、教師Bは、全員の児童にそれぞれが必要な小さい目標を立て、カード化し、目標が達成されたときは他の児童がそれを評価し、教師Bがシールを貼るという指導を続けた。

9. 3学期末の教師の子どもを見る視点

X + 1年3月下旬に、「教師用RCRT」を実施した。各児童に対する評定値について因子分析(主因子法・バリマックス回転)をおこない、固有値の減衰状況と回転後の解釈可能性について検討した。その結果、2つの因子にまたがり負荷量

高い項目もあったが、解釈の可能性を優先して、3因子解を採用し、負荷量.60以上を示したものを因子の解釈に用いた(TABLE 2)。この結果について教師Bに説明をし、なぜこのような視点をもつに至ったかということ等について討論した。

第I因子には、「落ちついて集中ができるー注

TABLE 2 3月に実施した「教師用RCRT」の因子分析結果

	第I因子	第II因子	第III因子	共通性
落ちついて集中ができるー注意散漫・落ちつきがない	.89	.36	-.12	.93
まじめーちゃらんぼらん	.88	.38	-.17	.94
責任感ありー無責任	.83	.45	.01	.88
友達の世話ができるー身のまわりのことができない	.82	.50	.04	.92
正義感が強いー正義感が弱い	.81	.46	.01	.87
やさしい(共感性あり)ー共感性が弱い	.80	.08	.14	.66
きちっとできるー整理整頓ができない	.74	.57	-.11	.88
意欲的ー無気力	.66	.59	.30	.87
リーダーシップがあるーリーダーになれない	.48	.79	.22	.90
学力が高いー学力が低い	.20	.63	-.06	.44
自己表現ができるー自己表現ができない	-.18	-.09	.81	.69
天真爛漫であるー一人の目を気にする	.40	.50	.69	.90
2乗和	5.65	2.88	1.35	
累積寄与率	47.06	71.04	82.3	
α係数	.97	.73	.61	

意散漫・落ちつきがない」、「まじめ-ちゃらんぽらん」、「やさしい(共感性あり)-共感性が弱い」等の項目が高い負荷量を示していた。一見するとこの因子の項目内容は8月下旬にとった「教師用RCRT」の第I因子「注意・抑制」因子とよく似ているようであるが、「やさしい(共感性あり)-共感性が弱い」という項目が含まれているところが異なっている点である。ここで教師Bに「共感性が弱い」と表現している部分について詳しく聴いてみると、単にやさしくないということではなく、相手の気持ちを察する能力が低い特性的なことを指しているとのことであった。こういった点を考慮して、教師Bと討論の結果、この因子を「注意・共感性」因子と命名した。ところで、前回の「教師用RCRT」の過程において、教師Bから最初に出てきた言葉は、ネガティブなもの(例：なかなか指示に従えない等)がほとんどで、後にポジティブな言葉を対にしていった経緯がある。これに対して、3月下旬の「教師用RCRT」の過程では、ポジティブな言葉(例：まじめ、責任感あり等)が最初に出ており、その後ネガティブな言葉を対にしていった。したがって、この時期の教師Bはポジティブな視点で学級の児童を見つめるようになってきているということができよう。

第II因子は、「リーダーシップがある-リーダーになれない」、「学力が高い-学力が低い」の2項目で構成されており、教師Bと討論の結果、この因子を「リーダーシップ」と命名した。2学期以降、女子のリーダーが育ち、彼女らの活躍で『学級がまとまった』ということであった。このようなリーダーの出現が、この視点につながったのであろう。

第III因子は、「自己表現ができる-自己表現ができない」、「天真爛漫である-人の目を気にする」の2項目で構成されていた。そこで、教師Bと討論の結果、この因子を「無邪気さ」と名づけた。教師Bは、多動傾向を示し手がかかる児童に対しても、この時期、彼らの天真爛漫な姿をみると

『とても可愛い』と感じるようになっていたという。このような教師Bの気持ちが「無邪気さ」という視点につながったと思えるとのことであった。

### 10. 3学期末の学級雰囲気

X+1年3月下旬、再度担任教師の教示で〈学級雰囲気〉を実施した。各雰囲気の平均値は、「認め合い」：3.13(SD：.49)、「規律」：2.78(SD：.68)、「意欲」：3.52(SD：.43)、「楽しさ」：3.44(SD：.66)、「反抗」：2.08(SD：.76)であった(Figure 1)。t検定の結果、9月と3月の「認め合い」(両側検定： $t(32)=3.78$ ,  $p<.001$ )、「意欲」(両側検定： $t(32)=4.43$ ,  $p<.001$ )、「反抗」(両側検定： $t(32)=6.00$ ,  $p<.001$ )のそれぞれの平均の差は有意であった。

教師Bは、「認め合い」の得点が上昇したことに関しては、十分に納得できると述べている。『以前は、多動傾向が見られる男子に対して、子どもたちの評価は低かった』が、3学期になると、『そういった雰囲気』は見られず、『その子の頑張っているところを認める雰囲気』に変化していったという。また、2学期初期によく見られた女子と数人の男子のトラブルもほとんど見られなくなっていたということであった。また、教師Bは、「意欲」の得点が上がったことについては、女子のリーダーが育ち、学級全体が意欲的になったと感じ、「反抗」の得点が上がったことについては、反抗的というより教師と児童の距離が小さくなったと感じており、どちらの得点も納得できる結果であると述べている。

## 考 察

### 1. 「教師用RCRT」を実施したコンサルテーションの効果

8月下旬と学期末の「教師用RCRT」の結果の違いは、因子数の増加および因子内容の変化したことの2点である。このことより、教師Bの内面の変容は促進されたと考えることができるだろう。ここでは、SCの助言が適切であり、それが教師B

のより良い内面の変容に効果的に働いたかどうかという点について検討してみる。

まず、1学期の第I因子「注意・抑制」の背景に、教師Bの肉体的、精神的な疲れが存在することがうかがわれ、SCは教師Bに対して、他の教師の支援を求める必要があることを助言し、SC自身も職員研修の場で他職員にその必要性を伝えた。この結果、2学期より支援体制が充実し、教師Bに精神的なゆとりが生まれ、手がかかる児童であっても『とても可愛い』と感じるようになってきたという。そして、それが学年末の「教師用RCRT」における第Ⅲ因子「無邪気さ」に反映し、因子数の増加につながったものと考えられる。また、教師Bによると、2学期から支援に携わった複数の教師とB学級の児童のことを共通の話題として語れるようになり、他の教師の子どもを見る視点を学べたということで、このことが、3学期末のポジティブな視点につながっていったものと思われる。したがって、「教師用RCRT」を実施することで、教師Bは自分の内面を客観的に受け入れることができ、SCも教師Bの精神的・肉体的な重い疲労をうかがい知ることができたといえ、これにより、学校側に教師B、SCの両方から支援体制の必要性を訴えることができた。そして、これが効果を発揮して、教師の内面の変容を促していったものと考えられよう。

## 2. 〈学級雰囲気〉を実施したコンサルテーションの効果

学年末の〈学級雰囲気〉を、9月上旬の〈学級雰囲気〉と比べ、特徴的であったのは、「認め合い」、「意欲」、「反抗」の得点が高くなっていたことである。ここでは、このことに対してSCのコンサルテーションが有効に働いたかどうかという点について考察していく。

学級集団づくりについてのコンサルテーションは、主に「認め合い」を形成することを目標にし、三島・宇野(2004)の研究を職員研修の場において、情報提供という形で詳しく説明した。すなわち、

その内容とは、「認め合い」に大きな影響を与える教師とは、自信をもって自分の信念や思い等を示し、一貫性のある指導する教師であるということである。

これを受けて教師Bは、係活動をきちんとこなせるように係の仕事をできるまで徹底的に教えるという指導を行った。この指導は、『自分のことだけではなく、友達を助け、みんなのために頑張ってもらいたい』という教師の思いを、具体的な指導行動をとおして一貫して示していったものであるといえよう。すなわち教師Bは、SCから得た研究の知見を、小学2年生の幼い児童に適した方法に形を変えて実践していったといえ、教師のこの指導行動が、B学級の「認め合い」の醸成につながったものと思われる。したがって、情報提供という形でおこなったSCのコンサルテーションは有効であったと考えられよう。

また、SCは、軽度発達障害児童への支援方法についての助言もしたが、これを受けて、教師Bは、個別の目標をカード化して小ステップで評価をする指導を行った。この指導によって、B学級の児童は、どの子ども自分の目標に向かって頑張っているということを理解することができ、「認め合い」の醸成につながっていったと考えられる。

「意欲」の得点が伸びたことについては、小さなステップで評価をしてもらえることにより、児童の意欲が引き出されていったのではないかと思われる。

さらに、「認め合い」、「意欲」が醸成され、教師の児童を見る視点もポジティブに変容したことより、教師Bは叱ることが少なくなり、児童と教師の距離が近づいたことが「反抗」の得点を上げたと考えられる。すなわち、反抗的な雰囲気というよりは、教師に自由にもものが言えるのびのびとした雰囲気が醸成されていると考察される。

このようなことから、SCの行ったコンサルテーションはB学級の良い学級雰囲気づくりに対して



効果的であったと考えられる。

## ま と め

本研究は、事例を報告したものなので、得られた知見を一般化することは慎重に行わなければならない。しかしながら、本事例を検討したことで、「教師用RCRT」、〈学級雰囲気〉を用いて行うコンサルテーションの効果が示され、今後求められるであろうSCの学級集団への支援活動に活かされるべき示唆が得られたものと思われる。

## 文 献

- 伊藤重矢子：スクールカウンセリングにおける学級風土アセスメントの利用、心理臨床学研究、21, 179-190, 2003.
- 伊藤崇達・三島美砂：教師の学級集団経営を支援する―「教師用RCRTを用いて」―、日本教育工学会論文誌、29 (Suppl.), 93-96, 2005.
- 近藤邦夫：教師と子どもの関係づくり―学校の臨床心理学―、東京大学出版, 1994.
- 近藤邦夫：子どもと教師のもつれ、岩波書店, 1995.
- 三島美砂・宇野宏幸：学級雰囲気に及ぼす教師の影響力、教育心理学研究、52, 414-425, 2004.
- 浦野裕司：学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究―TTによる指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善―、教育心理学研究、49, 112-122, 2001.

## 付 記

本論文は、日本心理臨床学会第24回大会(2005)において発表したものに加筆、修正を加えたものである。本研究にご協力いただきました学校関係者の皆様に深く感謝いたします。