

平成23年度教職大学院派遣研修研究報告書

研修生番号	23K22	氏名	武内 文子
研究主題 —副主題—	コンサルティーマの特性を見据えたコンサルテーション		
所属校	日野市立滝合小学校	派遣先	早稲田大学教職大学院

項目	内容
I 研究の目的	<p>社会環境の変化や若手教員増加に伴い、各校で指導助言等が行われているが、それが相性く機能していないケースもある。その理由としては、助言を自分のこととして受け止められない、もしくは助言内容に関してすでに自分はできていると自認している、具体的な行動についての指導なら実践できるが、機能やプロセスなど目に見えないものについての指導は理解できない、また自己を対象化してリフレクションすることが苦手であるなどが考えられる。そのような従来の指導助言では充分なリフレクションが起こりにくい若手教員に対し、自分が学級や児童をどう見ているのか、また児童が自分や学級をどう見ているのか、というコンサルティーマ自身の内側と児童との相互作用に光をあてるようなエビデンスを提供し、対話を重ねながら納得と気づきを重視したコンサルテーションを行うことで、それが自分自身の内面に目を向けるきっかけとなり、内省的なリフレクションを促すことができるのではないかと考えた。</p>
II 研究の方法	<p>対象の教師やその学級を観察したり、インタビューしたりし、コンサルティーマが見ようとしていない指導上の課題に光を当てられるように、より効果的であると思われるエビデンスの選択を行うためのアセスメントを行った。その結果、今回は「教師用 RCRT (Role Construct Repertory Test)」と「学校環境適応感尺度アセス」を用いて、相互コンサルテーションを行った。対象は以下の2名である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ A教諭 (20代男性・教職歴1年目) : 向上心・自信共に旺盛。自己を対象化してリフレクションすることが苦手。 ・ B教諭 (20代女性・教職歴3年目) : 児童に対する愛情や仕事に対する熱意をもっている。穏やかな半面、意志や感情が相手に伝わりにくいことがある。
III 研究の結果	<p>(1) A教諭について</p> <p>○コンサルテーション内容 : RCRTの結果から、3因子構造となったが、意味的には1因子構造とみることができた。また児童を見る視点が「従順」「真面目」「積極的」「素直」等の特徴を多く挙げていることから、いわゆる優等生的な児童を理想とする傾向があることが読み取れた。仮に3因子構造と捉えたとしても、散布図では、どの子供観でみても常に第3象限に位置する児童が5名固定されていることから、子供観に偏りがあると考えられる。まず、RCRTの結果から因子構造について説明し、それぞれの因子に名前をつける作業を行った。「行動力がある」「担任との関わりやすさ」「明るい性格」と名付け、それをX軸・Y軸に当てはめて散布図を見てみたが、しっくりこない様子だった。そのため、1因子構造に並び替えたグラフを提示し、グラフ名を付ける作業を行った。またRCRTで常に第3象限に位置する児童5名のアセスデータを提示し、これまでの関わりを振り返った。</p> <p>○得られた気づき : ①1因子構造のグラフに意外な様子を示していたが、児童の様子を語っていく中でA教諭から見て「努力家」「前向き」と思われる児童が上位に、その逆の児童が下位に位置し、それがA教諭の重要な子供観となっていることへの気づきがあった。②常に第3象限に位置する児童5名には、休み時間や放課後に取り出し指導をするなど、学習面の支援に重点を置いているということだった。しかしアセスで5名の学校適応感を分析していくと、教師サポートや友人サポート、非侵害的関係の因子得点が低下しており、学習以外の手立ても必要だという気づきが見られた。これらを受けて、今後は教師サポート向上のために、担任の関わりを増やしたり賞賛の声かけをしたりするよう語った。また</p>

友人サポート向上のためには、意図的なグループ編成で児童相互のかかわりを増やし信頼関係を構築させるよう取り組んでいき、その二つを向上させることで非侵害的関係の因子得点の向上につなげていくという三点の具体的な当面の目標を見いだせた。

(2) B 教諭について

○コンサルテーション内容：RCRT では、「嘘をつく」という形容詞を抜いた場合にのみ 3 因子構造、それ以外はどのパターンでも 1 因子構造であるという結果となった。アセス結果では、RCRT で挙げた相性が合わない児童 4 名の教師サポート得点が低い傾向があった。さらに RCRT では第 1 象限に位置する児童でもアセスでは教師サポートや非侵害的関係の因子得点が低い児童が数名おり、B 教諭と児童の側からの学級認知にギャップがあるということが読み取れた。まずは RCRT を提示し、3 因子に名前を付ける作業を行った後、1 因子構造のグラフを提示し、同じく名前を付ける作業を行った。それぞれの結果から、1 因子構造と 3 因子構造とを比較し、より現実の自分と符合するものを検討した結果、B 教諭は 3 因子構造を選択した。その過程で児童や自分自身について語っていく中で、いくつかの気付きが得られ、自分自身を顧みることができた。その後、相性が合わない児童 C 児のアセスデータを含める B 教諭と児童との間で学級内の人間関係の認知にギャップのある児童 1 2 名のアセスデータを提示し、個別に検討していった。その中から数名の結果を以下に示す。

○得られた気付き：①RCRT では、それぞれの因子に「落ち着いている」「自立している」「誠実である」という因子名を付けた。それをもとに散布図をみると B 教諭自身、非常に納得できる散布図になっていたようで、改めてこの 3 因子が自身の子供観であるということに気付いた。②「現実の自分」が「落ち着いているが自立していない」ことを示す第 2 象限に位置しており、自分自身を振り返り、仕事面以外においても思い当たることがあったようで、自己の解決できない問題の原因がそこにあることを改めて再認識させられた様子だった。この自身への気付きは、想定していた以上のものであり、より B 教諭の内省が深まったと考えられる。③アセスでは、RCRT で相性が合わないとした C 児の教師サポート得点が低下しており、具体的設問から分析すると、「担任にもっと自分との関わりをもってほしい、よいところは認めてほしい」ということが分かった。それを受け B 教諭は、「C 児は自分で設定する合格ラインが甘く、例えば整理整頓にしても C 児はこれで合格と思い私に見せに来るが、私はまだまだできていないと叱っていた。しかし、今度からはまず一旦ほめてから、さらにもっとよくするためにもう一度見直すような声かけをするよう、指導方法を変えてみる。」という意識の変容が見られた。また B 教諭は、C 児の方も B 教諭のこを受け入れていないのではないかと感じていたが、「もっとよく自分を見てほしいと思っているなんてかわいいですね。」と愛情を示す言葉も発せられた。さらに C 児に限らず、「他の児童に対しても、何事もできて当然という意識が強く、ほめることが少なかったのかもしれない。」とこれまでの自分の指導を反省し、今後の指導の転換を試みたいと語った。④アセス結果から、仲が良いと思っていた D 児・E 児・F 児の友人サポート得点がそれぞれ低下しており、具体的設問から分析すると三人とも「仲の良い友達はいるが信頼して本音を話せる友達がいらない」ということが分かった。表面上は常に一緒に過ごし、仲が良さそうにしていたため、B 教諭にとっては見過ごしていた点であり、実際は思いがすれ違っていることに気付き、児童の内面をもう少し知る必要があるということ語った。⑤第 1 象限に位置する G 児は、非侵害的関係の得点が低く、具体的設問から分析すると、仲間はずれや無視を経験していることが分かった。B 教諭自身は、友達との喧嘩はあるが、仲間はずれ等の侵害行為については認識しておらず、「安心していただけにかかわりが薄くなっていたが、もっと気にかけてあげるべきだった」と反省の態度がうかがえた。

IV 考察

今回の実践を通して、A 教諭・B 教諭ともに自分と児童との相互作用に関するエビデンスを用いた相互コンサルテーションにより、自分なりの普段の児童観察や感触だけでは捉えきれなかった自分と児童との相互関係に直面化することによって、新たなリフレクションが起こったという意味で、一定の効果があったと言える。特に B 教諭においては、具体的かつ内省的なリフレクションが起こり、認知・情動の変化がもたらされ、今後の行動の変容も期待できるようなものであったため、より効果的であったと考えられる。一方 A 教諭においては、多少認知の変容が見られたというところにとどまっており、リフレクションを促すまでには至らなかった。そのため今回の自身と児童との相互関係に関するエビデンスや相互コンサルテーションでも、A 教諭には有効とはいえなかった。従って、A 教諭にとって有効なコンサルテーションの在り方とはどういったものなのかということが課題として残った。

今後このような認知的な変容は可能だが、情動的な働きかけや変容が弱いコンサルティーンには、情動的な働きかけに関するエビデンスを用いること等が考えられる。またコンサルタントの A 教諭への語りかけ、対話の仕方等、コンサルテーションの進め方自体にもより一層の工夫を凝らす必要も考えられる。