

小学校 生活指導・生徒指導

不登校を生まない教師と児童及び児童相互の良好な人間関係づくりに関する研究
ーコンサルテーションを生かしたチーム援助を通してー

教育相談課 研究員 上村 正信

要 旨

不登校の未然防止に向け、教師と児童及び児童相互の良好な人間関係を構築することを目指し児童の学校生活に関する意識と児童に対する教師の配慮を把握し、学年チームによるコンサルテーションで決定した心理教育的援助サービスを実施したことにより、学級内の教師と児童との信頼関係及び児童相互の人間関係の向上が認められた。また、学年チームによる支援体制は、不登校未然防止に向けた取組への共通理解が図られ、良好な人間関係構築の一助となった。

キーワード：心理教育的援助サービス チーム援助 コンサルテーション Q-U

I 主題設定の理由

文部科学省の学校基本調査によると、1985年以降、「学校嫌い（現在の不登校）」が増加の一途をたどり、平成20年度の調査では、小・中学校における不登校児童生徒数が全国で126,805人にまで増加している。そのような状況の中、文部省（現文部科学省）は、1991年度に不登校のとらえ方を「本人の生活が主な原因」とする考えから、「学校生活にも要因があり、どの児童生徒にも起こりうる」と転換した。これは学校の制度的問題（カリキュラムの編成や教育計画等）と、教育を実践している教師の指導行動や対応行動の問題など、学校教育の在り方を問い直す必要性を示唆したものであると考えられる。

また、同調査によると不登校のきっかけは、「いじめ」と「いじめを除く友人関係」の児童相互の対人関係によるものが21.4%とされ、「学業の不振」と「教師との関係をめぐる問題」の教師側で改善できる問題が11.9%というデータが挙げられている。原因の1位であり41.2%を占める「その他本人に関わる問題」についても、教師と児童もしくは児童相互の対人関係や、学業に関する問題が隠れた要因となっていることが考えられる。

他には、森田（2003）による不登校経験者からの実態調査報告によると、不登校になったきっかけは「友人関係をめぐる問題」が45%、「学業の不振」が28%、「教師との関係をめぐる問題」が21%であったというデータがある。また河村（2010）によると、中・高校生は、教師の魅力を「人間的魅力（人のよさ）」と「教師役割の魅力（授業のうまさ）」に分けてとらえられるのに対して、小学生は、精神発達の幼く「人間的魅力」と「教師役割の魅力」を分けて識別できないため、どんなに教え方がうまく熱心でも、親しみや明るさ、悩みを受け入れてくれる対応や雰囲気がないと教師に魅力を感じず、授業にものってこないと述べている。

以上のような状況から、不登校予防のキーワードを、「人間関係づくり・授業改善」ととらえ、「児童の人間関係や学校生活、授業に関する意識を客観的に把握し、担任教師の意識との間にズレがないのかを調査すること」「児童のニーズに寄り添った4種類（道具的・情動的・評価的・情緒的）の心理教育的援助サービスを学校生活の中心となる授業場面において意識的に取り入れていくこと」「担任教師制をとっている小学校において、担任教師が一人で抱え込んだり、独りよがりになったりせずに、様々な視点から児童の現状を把握し、児童にとって必要な援助を進められるよう、コンサルテーションを生かしたチームでの援助を進めていくこと」の3点を柱に据え、不登校の未然防止プログラムについて検証を進めていきたい。

II 研究目標

不登校の未然防止に向け、教師と児童及び児童相互の良好な人間関係を構築するためには、児童の学校生活に関する意識と児童に対する教師の配慮を把握し、実態に応じた心理教育的援助サービスを取り入れるこ

とが有効であることを実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究仮説

小学校において、児童の学校生活に関する意識と児童に対する教師の配慮を把握し、コンサルテーションを生かしたチーム援助を進めていくことによって、教師と児童及び児童相互に良好な人間関係が構築され、不登校の未然防止につながるであろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 研究における基本的な考え方

(1) 心理教育的援助サービスについて

ア 三段階の心理教育的援助サービス

子どもに対する援助を、「不登校」「いじめ」などの問題で分類するのではなく、子どもが求める援助の程度に応じて、「すべての子ども」の援助ニーズに応じる一次的援助サービス、「一部の子ども」の援助ニーズに応じる二次的援助サービス、「特定の子ども」の援助ニーズに応じる三次的援助サービスの三段階で整理している。

イ 授業中に教師が行う4種類のサポート

一次的援助サービスとして、授業の中ですべての子どもに対して行われるサポートは、教師が児童に「何を」提供するかという教師の行動で、以下の4種類のサポートに分類される。

【道具的サポート】

児童に対する具体的で実際的な援助のことである。道具的なサポートをすることにより、児童は「やってみよう」「頑張ってみよう」「自分でもできるかも」「これならわかる」などと感じ取り、授業に取り組む姿勢が意欲的・積極的になると考えられる。

【情動的サポート】

児童の学習場面などで必要とする情報を提供することである。児童の知りたい情報をきちんと正確に把握し、必要に応じて提供することが学習意欲を高めると考えられる。教師は、何度も同じつまづきを繰り返している児童、学習が不十分な児童、助言を求めてくる児童に対して、必要とする情報を提供することは大切である。教師が授業中に情報提供を意図的に行うことで、一人一人の学習に深まりが期待できる。

【評価的サポート】

学習者の学習という行動が行われた際、その結果について正しい行動が行われたかどうか、教師の側からフィードバックすることである。行動のどこが優れているのか、どこに間違いがあるのかなどについて、教師が児童に知らせることによって、児童はそれを手がかりとして自分自身で行動を修正したり発展させたりできるようになる。

【情緒的サポート】

教師が味方として側にいることで、児童を安心させ勇気づけることである。それは、児童が伸び伸びと積極的に活動することにつながる。

(2) チーム援助について

石隈(2003)によると、「チーム援助」とは複数の援助者が、共通の目標をもって、役割分担しながら子どもの援助にあたることを指す。

ある子どもに対して、一緒に援助を行う人たちの集まりを「援助チーム」と言う。子どもは複数の援助者とかかわりながら成長していく。子どもは成長の過程で起こる様々な問題状況に、自分の力で対処しながら、必要に応じて援助者の力を活用していく。周りにいる援助者は、それぞれの立場から、それぞれの力を活用して子どもたちにかかわり、自然に援助している。

しかし、子どもが苦戦していて援助ニーズが大きいときは、①援助者一人のもっている情報だけでは十分ではない、②援助者一人で行える援助には限りがある、③共通理解、共通方針のもとで対処していかない場合、子どもをさらに混乱させる危険性がある、という三つの理由から、自然の援助に任せずに意識的に「チーム援助」を調整する必要がある。

「チーム援助」というと通常、学習面、心理・社会面、進路面、健康面における問題状況で特別の配慮

や援助を必要とする二次的援助サービスまたは、三次的援助サービスを必要とする子どものために、タイムリーに学内の教職員で構成されるチームとしてとらえられる。しかし、本研究では、「不登校の未然防止」に向けた積極的な援助チームを学年担任で結成し、チーム援助の考え方を取り入れていく。

(3) コンサルテーションについて

石隈 (1999) によるとコンサルテーションとは、異なる専門性をもつ複数の者が、援助の対象 (例：子ども) の問題状況について検討し、よりよい援助の在り方について話し合う「作戦会議」の場である。援助の対象へのかかわりについて、自らの専門性に基づいて援助する者を「コンサルタント」、援助を受けられる者を「コンサルティ」と呼ぶ。

コンサルテーションが求められるのは、コンサルティに職業上あるいは役割上の課題の遂行において問題状況や危機状況が生じたときである。コンサルテーションを通して、コンサルティの不安の減少、知識・技能の獲得、状況の客観的な理解の促進などが図られる。つまり、コンサルテーションは、コンサルティの子どもへのかかわりにおける問題解決とコンサルティの援助能力の向上という二つの目的をもつ。

原則として、コンサルテーションはコンサルティの自発的な申し込みで開始するものである。つまり、学校現場においては、コンサルティである担任教師が、子どもの指導・援助について問題を抱え、その解決が困難になったとき、コンサルタントへ相談を持ちかけることから始まる。

しかし、本研究では、児童に対する指導・援助に向けての作戦会議を積極的に設けて実践していくことが、不登校を生まない学級づくりに効果的であると考え、研究を進めていく。

2 心理教育的援助サービスの実践

A小学校4年B組40名を研究対象として実践した。

(1) 事前調査

ア 「Q-U」による実態調査 (図1・2参照)

【一般的特徴】

- ・凝集性の少ない拡散型である。児童それぞれの学級に対する感情が違っている可能性がある。

【アセスメント】

- ・過半数の児童が学級生活に満足している。
- ・特に男子に、非侵害得点の高い児童がみられる。
- ・特に女子に、承認得点が低い児童が見られる。
- ・15, 4, 10, 12, 25, 39については、学校生活の意欲が低くなっている。

【コンサルテーション】

- ・教師が適切なリーダーシップをとり、方向性を示唆する。
- ・褒める視点を決め、児童の価値観を方向づけ、ルール作りをする。
- ・授業や係活動で必然的なグループを作り、人間関係の幅を広げる。その中で互いの認め合い活動等を仕組み、前進的な雰囲気全体に波及していく。
- ・問題行動をもつ児童に関しても、その児童が入りやすいグループの中で、簡単に達成できる活動をさせ、グループ内でプラスの評価をもらえるように仕組んでいくことが必要である。
- ・33・12・15・38の児童に対しては、個別のサポートが望まれる。
- ・10の児童に対しては、意欲の低さとQ-Uの位置にズレがあるため、個別に面談などを行い、その原因を押さえておく必要があると思われる。

イ 「授業中の教師のサポートに関する意識調査」 (栃木県総合教育センター 2007) による実態調査

本研究においては、栃木県総合教育センターの「子どもと共につくるよりよい授業を目指してー授業評価と授業研究会の新しい展開ー」にある授業評価シートの中から、授業中における「道具的」「情動的」「評価的」「情緒的」の4種類のサポートに関する項目を32項目抜き出し、教師用と児童用の質問紙を作成した。それらの質問について4件法で回答してもらい、児童のニーズと教師と児童の意識のズレについて、等分散を仮定した2標本によるt検定によって調査した。

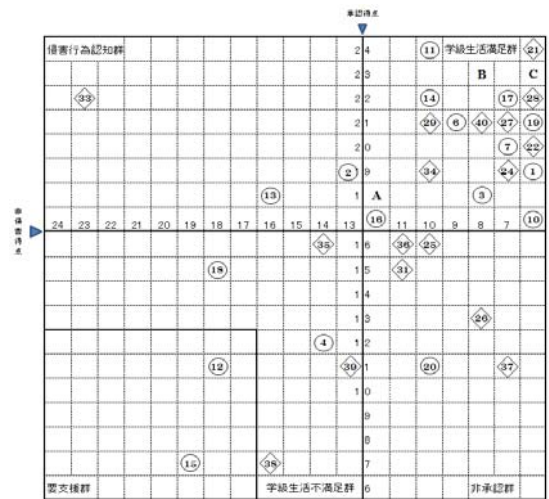


図1 学級満足度プロット図 (事前)

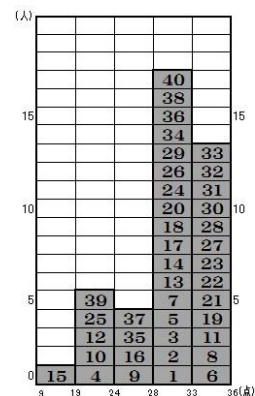


図2 学校生活意欲総合点 (事前)

その結果、質問した 32 項目すべての項目において、児童の平均点が高く有意な差も認められず、学級全体に対し学級担任が配慮すべき意識のズレはないということが明らかになった。

しかし、Q-Uにおいて要支援群に属している児童のうち1名が情緒的サポートに対して強く不満をもち、学級生活不満足群に属している児童のうちの2名が、道具的サポートに対して強く不満をもち、もちていることも明らかになった。

ウ 「教師信頼感尺度」(広島大学心理学研究, 2008)による実態調査

本研究においては、広島大学心理学研究第8号内にある「中学生の教師信頼感・友人信頼感と学校適応感の関連」の中の教師信頼感尺度を、一部(質問番号9・18・21・24)小学生向けの文言に書き直して用いた。実施方法としては、教師が質問を読み上げ、言葉の意味について教示し、「安心感」「不信(逆転項目)」「教師役割遂行評価」の3つの下位尺度からなる全30項目について4件法で回答させた。

集計の結果、「不信(逆転項目)」に関する質問の「13 先生は自分の機嫌で態度が変わると思う」と「17 たとえ間違っているときでも、先生は自分の間違いを認めないと思う」の2項目について、平均点は低かったものの標準偏差が1以上を示し、「安心感」に関する質問の「6 将来のことがわからないときは、先生に相談してみようという気になる。」については、平均点が2点台と低い上に、標準偏差が1以上を示した。

また、全体を表す数値からは見て取れないが、特定の児童数名が、多くの項目において、低い評価を示しており、その児童のほとんどがQ-Uで学級生活不満足群または要支援群にいる児童であることが明らかになった。

(2) チーム援助の実施

ア 実施時期

平成22年8月3日～平成22年10月1日

イ コンサルテーションの実施

(ア) コンサルテーション実施の際の留意点

- ・会議のはじめに今回の目的と内容を明らかにする。
- ・話題が「目指す子ども像及び今週の目標の確認→情報収集(振り返り)→援助案の検討→具体的な援助の決定」に流れるようにする。
- ・時間に限りがあるので、検討事項が複数出された際には、優先順位をつける。
- ・構成員の話合いへの参加を促す。
- ・構成員の意見を批判したり評価したりしない。

(イ) アセスメント(実態調査)より当初のサポートを決定する際の視点

- ・「Q-U学級満足度尺度」のプロットに大きなばらつきが見られた。
- ・「授業中の教師のサポートに関する意識調査」から、研究対象学級の児童のほとんどは担任のサポートに対して満足している。
- ・「授業中の教師のサポートに関する意識調査」では、特定の児童が低い評価をつけており、その児童は、Q-Uで学級生活不満足群もしくは要支援群に属している児童である。
- ・「教師信頼感尺度」から、研究対象学級児童のほとんどは担任を信頼している。
- ・「教師信頼感尺度」では、特定の児童が低い評価をつけており、その児童の大半はQ-Uで学級生活不満足群もしくは要支援群に属している児童である。
- ・Q-U、「授業中の教師のサポートに関する意識調査」、「教師信頼感尺度」より、二次的援助サービス対象児童として取り上げることが望ましい児童として、男子の4・12・15、女子の33・38・39の6名が挙げられる。

以上の調査結果から、児童相互の信頼関係づくりに重点を置いた一次的援助サービスと、担任教師との信頼関係づくりが必要とされる一部の児童を対象にした二次的援助サービスが必要であると仮定し、心理教育的援助サービスを実施していくこととした。

(ウ) コンサルテーションの実施日及び主に話し合われた内容

回	主に話し合われた内容
第1回 8/3(火)	①研究概要の説明 ②学級児童の実態調査の結果の確認(アセスメント)

第1回 8/3 (火)	③問題状況の明確化と目標の仮設定 ④児童のニーズに寄り添った援助サービスの検討 ◇当初の一次的援助サービスの決定 ◇当初の二次的援助サービス対象児童の決定 ※二次的援助サービスの対象にすることが望ましい児童は6名いるが、担任の負担を考え、特に担任教師が必要と考える2名から始めることにした。
第2回 8/30 (月)	①研究への取組方，研究記録の残し方の確認 ②実施する一次的援助サービスの内容の確認 ③実施する二次的援助サービスの内容の決定 ④特別な配慮を要する児童（特に「怒り行動」に対して）への対応についての確認
第3回 9/3 (金)	①1週間の取組の様子の振り返り ②次週の取組についての話し合い ③構成的グループエンカウンターを紹介
第4回 9/10 (金)	①1週間の取組の様子の振り返り ②次週の取組についての話し合い ③ソーシャルスキルトレーニングを紹介
第5回 9/17 (金)	①1週間の取組の様子の振り返り ②次週の取組についての話し合い ◇二次的援助サービス対象児童1名追加
第6回 9/24 (金)	①1週間の取組の様子の振り返り ②次週の取組についての話し合い
第7回 10/1 (金)	①取組のまとめ（教師の感想は後述）

3 結果と考察

(1) 研究対象学級の「Q-U」の結果

図3は、Q-U学級満足度尺度の事後調査のプロット図である。1名が要支援群に属しているものの、その他のほとんどが満足群に属しており、満足群準型を示している。

表1は、Q-U学級満足度尺度の事前調査と事後調査のプロット状況（割合）の変化を示したものである。満足群が59%から82%へと増加し、非承認群が15%から5%へ、学級生活不満足群が18%から5%へと減少している。侵害行為認知群は共に8%で変化がなかった。

表2は、Q-U学級満足度尺度・学級生活意欲尺度の事前調査と事後調査の平均点の変化を示したものである。承認得点（両側検定： $t(40) = -3.06, p < .01$ ）、被侵害得点（両側検定： $t(40) = 2.71, p < .01$ ）、学校生活意欲総合点（両側検定： $t(40) = -3.34, p < .01$ ）の3領域すべてにおいて平均点に1%水準で有意差が認められた。

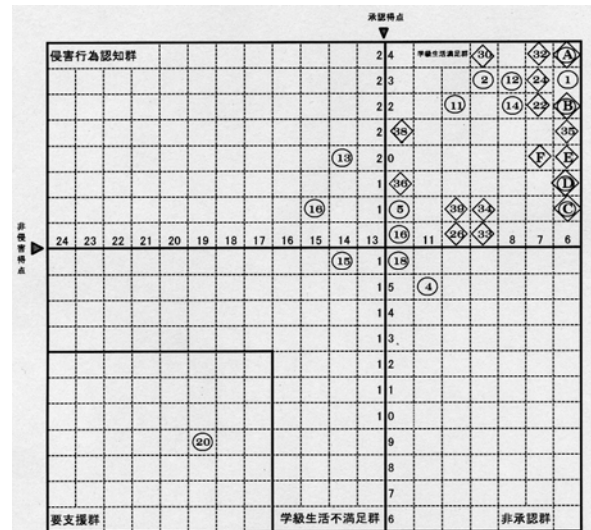


図3 学級満足度プロット図（事後）

表1 学級満足度グラフ プロット状況（割合）の変化（%）

	全国平均	事前	事後
学級生活満足群	37	59	82
侵害行為認知群	17	8	8
非承認群	21	15	5
学級生活不満足群	25	18	5

表2 学級満足度・学校生活意欲 平均点の変化

下位尺度	人数	事前 平均(SD)	事後 平均(SD)	t値
承認得点	40	17.90(4.59)	19.88(3.08)	-3.06**
被侵害得点	40	10.35(4.24)	8.75(3.18)	2.71**
学校生活意欲総合点	40	29.65(4.85)	31.82(3.43)	-3.34**

表3は、学校生活意欲総合点の分布人数の事前調査と事後調査の変化を示したものである。低意欲群に属していた3名は中意欲群に、中意欲群に属していた16名のうち3名が高意欲群にそれぞれ移行している。

表3 学校生活意欲総合点の分布人数の比較 (人)

区分	事前	事後
低意欲群 (22点未満)	3	0
中意欲群 (22~30点)	16	16
高意欲群 (31点以上)	21	24

図4は、二次的援助サービス対象児童の事前調査と事後調査との学級満足度のプロット状況の変化を表した図である。3名とも、承認得点が高まり、被侵害得点が低くなっている。A男(15)は要支援群から学級生活不満足群へB子(16)は学級生活不満足群から学級生活満足群へ、C男(12)は要支援群から学級生活満足群へ、プロット位置が変化している。

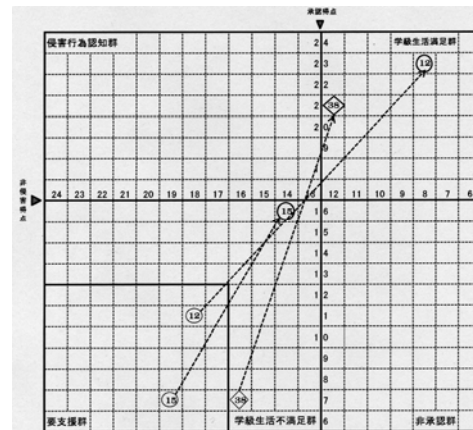


図4 二次的援助サービス対象児童学級満足度の変化の様子

(2) 研究対象学級の「教師信頼感尺度」の結果

表4は、教師信頼感尺度の事前調査と事後調査の平均点の比較である。「安心感」「不信」「役割遂行評価」の3項目すべてにおいて高まりはみられたものの、平均点に有意差は認められなかった。しかし、質問項目ごとに比較(表5)してみると、事前調査時に最も平均点が低かった質問項目である「6 将来のことがわからないときは先生に相談してみようという気になる」については1%水準で有意差(両側検定: $t(40) = -3.61$, $p < .01$)が認められた。

表4 教師信頼感尺度 平均点の比較

項目	人数	事前 平均(SD)	事後 平均(SD)	t値
安心感	40	39.06(3.56)	40.47(4.88)	-1.35
不信	40	13.94(4.16)	13.28(5.22)	0.64
役割遂行評価	40	34.58(2.32)	34.64(2.29)	-0.10

表5 教師信頼感尺度 平均点の比較 (下位項目抜粋)

項目	人数	事前 平均(SD)	事後 平均(SD)	t値
6 将来のことがわからないときは、先生に相談してみようという気になる	40	2.19(1.00)	3.17(1.02)	-3.61**
13 先生は自分の機嫌で態度が変わると思う	40	1.77(1.06)	1.47(0.84)	1.40
17 たとえ間違っているときでも、先生は自分の間違いを認めないと思う	40	1.50(1.05)	1.25(0.64)	0.74

(** $p < .01$)

(3) コンサルテーションを生かしたチーム援助に参加した教師の感想(抜粋)

ア 一次的援助サービスについて

- グループ活動を意識することで、人とかかわりが増え、助け合い、認め合う場面が増えた。
- 全体への情報の伝達→隣の児童との確認→児童の情報把握状態の確認→個別支援という流れで情報伝達を行うことは、児童相互の信頼関係や教師と児童の信頼関係を高めるために有効だった他、児童の学習に向かう際の不安を取り除くことができ、学習効果もあったように思う。
- 個人の小さな頑張りを認めるだけでなく、その支えとなった学級全体を認めることで、学級内の雰囲気非常によく変わった。
- 相互評価を繰り返すことによって互いの良が見え、感想を書かせたときには分け隔てなく学級全員の名前があがるようになった。
- 特に情緒的サポートと評価的サポートが子どもの情緒的な安定につながった気がする。児童相互、教師と児童の信頼関係づくりに大いに効果があった。

イ 二次的援助サービスについて

- 担任として配慮が必要な子がいることを頭の片隅に置き、気にかけてやっていたものの日常的にはやり過ごすことが多かった。今回のようにシートに記録していくことは、意識して児童を観察するようになると同時に、接していく指針が明確になるのでよいと感じた。
- 乱暴な言動を起こしやすい児童に対して、意識して支援することにより、その児童の言動が安定し、それが学級の良い雰囲気づくりにつながった。
- 毎日会話をすることが、対象児童について知らなかった情報を得る良い機会となり、児童理解をする上でとてもよい機会となった。

ウ チーム援助について

- ・コンサルタントや学年スタッフが集まって話し合いを進めることによって、客観的にサポートや効果的な手だてを考えることができた。
- ・話し合いで決めたことを学年スタッフが全員知っているため、特に二次的援助サービス対象児童の教室外での行動観察を複数の目で行うことができた。
- ・コンサルテーションが行われる日以外にも、何気なく援助サービスについて話し合う機会が増えた。
- ・自分の学級の話ではなかったが、他のクラスの様子や様々な手だてを聞くことができ、自分の学級の授業や学級経営に役立てることができてよかった。

(4) 考察

ア 研究対象学級における「Q-U」の結果より

学級全体の事前・事後調査の平均点の比較から、承認得点、被侵害得点、学校生活意欲総合点の全てにおいて有意差が認められた。また、二次的援助サービス対象児童のプロット状況に要支援群から学級生活満足群へ移行するなどの良い変化が見られた。これは、コンサルテーションで決定した児童相互の関係性を高めることに重点をおいた一次的援助サービスと、教師との信頼関係づくりが必要とされる一部の児童を対象にした二次的援助サービスを並行して実施した効果によるものと考えられる。

二次的援助サービス対象児童が在籍する学級全体に対し、教師が意識的に、道具的サポートとして、児童がかかわり合えるような学習形態で学習する場を積極的に設け、情動的サポートとして、児童が学習を進めるにあたり不安にならないような情報提供・情報確認を行い、評価的サポートとして、学習の過程や成果を認め、情動的サポートとして、その全過程で児童に安心感や承認感を与えるような表情や態度を示し続けた。これらのサポートによって、教師と児童、児童相互の関係性が高まり、承認得点が向上すると共に、学習にも成就感や達成感を感じられるようになり学校生活意欲総合点が向上したと考えられる。併せて、情動的サポートとして行ってきた教師の親和的な姿が児童のモデルとなり、他者を受容する態度が児童に育ち、全体的な被侵害感の低下にもつながったと考えられる。

二次的援助サービス対象児童においては、短時間ではあるが、毎日個別に会話をする時間を設け、対象児童と会話の中で教師、児童共に自己開示することができ、安心感や信頼感につながったと考えられる。併せて、会話の中で児童を承認する機会を積極的に設けたことによって承認感が高まり、それが他の児童を受容しようとする態度にもつながったと考えられる。

イ 研究対象学級「教師信頼感尺度」の結果より

平均点に有意差は認められなかったが、安心感・不信・役割遂行評価のどの項目においても結果は向上しており、事前調査で唯一、評価の平均点が2点台であった安心感に関する質問項目である「6 将来のことがわからないときは、先生に相談してみようという気になる」の平均点が1%水準で有意に向上している。これは、一次的援助サービスにおける継続的な情動的サポートと、二次的援助サービス対象児童への個別対応によって、児童の教師に対する安心感が増したためであると考えられる。

ウ コンサルテーションに参加した教師の感想より

同じ環境や状況にある学年担当の教師が集まって、不安や悩みを共有しながら、その対処法について客観的に話し合うことは、コンサルティである担任教師が客観的に予防的な立場に立った援助を考える足場となり、教師と児童、児童相互の信頼関係を高めるために効果的な影響を及ぼしたと考えられる。

学年チームでのコンサルテーションを実施する時間を定期的に確保することは難しかったが、学年スタッフが担任教師の抱えている学級経営上の問題点や、配慮を要する児童に関しての情報を共有する機会をもつことが、日常生活でその部分について注目するきっかけとなり、コンサルテーションが行われる日以外にも話題として取り上げられていたことが教師らの感想から明らかになっている。週に一度の話し合いが、日常的に児童理解を深めることにつながり、担任教師が一人で悩みを抱えることのない、適切な援助を実施するための環境づくりにつながったと考えられる。

さらには、対象学級や二次的援助サービス対象児童へのコンサルテーションが、他の学級もしくは他の児童への間接的な援助となっている可能性があることも、教師の感想から考えられる。

V 研究のまとめ

小学校において、児童の学校生活に関する意識と児童に対する教師の配慮を把握し、コンサルテーションを生かしたチーム援助を進めていくことによって、教師と児童及び児童相互の良好な人間関係が構築され、

不登校の未然防止につながるかどうかを検証した。

その結果、コンサルテーションで決定した児童の実態に応じた一次的援助サービスと二次的援助サービスを並行して実施することによって、学級内の教師と児童及び児童相互の人間関係に深まりが認められた。

また、学年チームによるコンサルテーションを進めることによって、客観的な振り返りや立案を行うことができるだけでなく、学年全体で心理教育的援助サービスについての共通理解を図ることができ、人間関係構築の一助となった。

以上のことから、コンサルテーションを生かしたチーム援助を実施することが、教師と児童及び児童相互の良好な人間関係構築には有効であると考えられる。

VI 本研究による課題

- 1 本研究では、Q-Uの結果を基に特定の一年級を対象学級とし、学年スタッフはその援助者としてコンサルテーションに参加していたが、学年全学級を対象とし、一貫性のある援助サービスを進めていけるようなコンサルテーションを行った方がより効果的であると思われる。
- 2 今回は、児童一人一人の教師に対する信頼度の変化と学級満足度や学校生活意欲の変化との相関関係について検証できなかった。
- 3 「コンサルテーション」や「チーム援助」について、今回は参加教師の感想による考察を行ったが、尺度を活用し、得点比較等でその効果や教師の満足度などについて検証を進めることが必要である。
- 4 今回の研究で最終的な到達目標としている「不登校の未然防止」に、今回の研究が繋がっているかどうかについては、追跡調査が必要である。

<引用文献>

- 文部科学省 2009 『平成20年度 学校基本調査報告』
- 森田洋司 2003 『不登校—その後 不登校経験者が語る心理と行動の追跡』, p. 52, 教育開発研究所
- 石隈利紀・田村節子 2003 『石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門』, p. 12, p. 29, 図書文化
- 福沢周亮・石隈利紀・小野瀬雅人 2004 『学校心理学ハンドブック「学校の力」の発見』, p. 25, 日本学校心理学会
- 石隈利紀 1999 『学校心理学』, p. 261, 誠信書房

<引用URL>

- 茨城県教育研修センター 2000 「児童生徒の自己実現を援助する学校教育相談の在り方」
<http://www.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/037/index.htm>(2010. 6. 7)
- 栃木県総合教育センター 2007 「子どもと共につくるよりよい授業を目指して—授業評価と授業研究会の新しい展開—」
<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/jyugyohyoka/jyugyohyoka-h18-all.pdf>
(2010. 6. 10)
- 前田健一・佐久間愛恵・新見直子 2008 「中学生の教師信頼感・友人信頼感と学校適応感の関連」
広島大学心理学研究 第8号
http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/AA11616129/HPR_8_53.pdf(2010. 6. 22)

<参考文献>

- 河村茂雄編 2000 『Q-U学級満足尺度による 学級経営コンサルテーション・ガイド』 図書文化
- 河村茂雄 2010 『日本の学級集団と学級経営』 図書文化
- 河村茂雄・藤村一夫 2004 『授業スキル 学級集団に応じる授業の構成と展開小学校編』 図書文化
- 森俊夫・黒沢幸子 2002 『解決志向ブリーフセラピー』 ほんの森出版
- 森山浩平 2006 『教師と児童との関係性の向上を図るコンサルテーションの在り方に関する研究』
青森県総合学校教育センター
- 諸富祥彦編 2004 『学級経営と授業で使えるカウンセリング』 ぎょうせい
- 山口豊一編 2005 『学校心理学が変える新しい生徒指導』 学事出版