

学級のをれを未然防止するための多面的支援：小学校でのチームサポート

著者	原田 克巳, 坂口 直子
雑誌名	教育実践研究 = Studies in practical approaches to education
巻	36
号	September, 2010
ページ	75-86
発行年	2010-09-01
URL	http://hdl.handle.net/2297/25822

学級の荒れを未然防止するための多面的支援 —小学校でのチームサポート—

Multiple Support for Prevention of Classroom Disruption — Team Support at Elementary School —

原田 克巳
Katsumi HARADA

坂口 直子*
Naoko SAKAGUCHI

I. 問題と目的

小学校の学級担任は1日子どもたちと生活を共にしている。学習指導だけでなく、友達関係のトラブルの解決などの生活指導にもかかわっている。低学年の子どもたちは自分を保護してくれる学級担任のもとで学習を進め生活領域を拡大していき、社会的に必要なスキルや知識も獲得していく。一方、中学年、高学年になると、子どもたちは同年代の子どもたちと交流をしながら集団学習の楽しさを味わい、知識、技能の習得だけではなく、心理社会的な発達も援助され、自分への自信も深めていく。発達段階に応じて学級担任の関わりは変化するが、どのようなものであれ集団をリードしどの方向へ導くか、学級作りでの学級担任の役割は大きい。

学力や生活力の不十分な子どもたちが高学年になると、学校のリーダーとしての仕事や行事、学習に追われ不応を起すケースがある。この子どもたちの不安や不満が学級集団の中で友達に向けられたり教師に向けられたりすると、学習の妨害、教師への暴言、友達へのいじめと様々な形で問題が現れ、学級の荒れのきっかけになる。最初は一部の児童から始まるが、その学級の荒れに気づかずにいると不登校児童が出始める。そしてその頃には学級において学習が成立できない状態になっていることがある。

中学校を対象とした研究であるが、加藤・大久保(2006)は、荒れている学級では問題行動やそれを起す生徒に対する一般生徒の評価

が、荒れの見られない学級の評価に比べて肯定的であることを明らかにし、問題行動に対する学級の支持的雰囲気は他の生徒の同調や容認を引き起こし、問題行動をエスカレートさせ学級の雰囲気をさらに悪化させるという状況を生むことを示唆している。そして、学級が荒れた場合には教師は問題行動をする生徒ばかりに目を向けるのではなく、まじめにやっている生徒の気持ちや授業を受ける権利を疎かにしていないか、常に確認の必要があると提言している。

また加藤・大久保(2005)は、同じく中学校を対象としてではあるが、荒れている学級と荒れが見られない学級で問題行動を起こさない生徒の教師に対する関係と規範意識を比較したところ、荒れている学級の一般生徒の方が荒れの見られない一般生徒に比べて教師との関係が悪く、教師との関係が悪化すれば規範意識も低下するという結果を示している。

これらの知見からも、学級に荒れが見られ始めた早い時期に、問題行動を起こす児童に対する指導だけでなく、問題行動を起こしていない一般児童に対して荒れを助長させないためのケアや指導が望まれることがうかがえる。

そこで本研究では、小学校において学級の荒れを未然に防止するために取り組んできた中で形となってきた、学級全体に対する教師のチームサポートによる多面的支援の実際を、具体的な対応事例を取り上げて紹介し、その取り組みの有効性について検討を行うことを目的とする。

II. 実践

1 実践校の概要と課題

実践校は児童数が1,000名近く、学級数29と県内一の大規模校である。校区には何代にも渡って住んでいる人、いわゆる転勤族の人、新興住宅地の人、市営住宅に住む人、と様々な家庭状況にある人が生活している。そのため子ども同士の交流は少なく、6年生になっても同じ学級内の子の家の場所を知らないことがある。家の場所だけでなく互いのことが分からないと、小さな集団の中にもり他の集団を牽制する動きが高学年になるほど強くなる。そのため学級担任には学習以前に安心できる学級作りをしなければならないという課題が要請されている。そのため教師は安心できる学級作りを努力をしてきているが、高学年における学級経営の難しさ、友達関係が関連した不適応児童の増加には苦慮している。

その原因の一つに、児童が学級担任の専門性や熟練性を評価して学級担任との良好な関係を結んでいるというより、人間性を含めた学級担任の指導行動を評価して関係を結んでいるということがある。したがって児童と学級担任との信頼関係が難しくなると、授業だけでなく学校生活すべてが機能しなくなり、学級経営が難しくなる事態に陥ってしまうケースがある。

また高学年の時期に学級の困難さから不登校を経験した児童は、基本的な学力や学習方法の習得、人間関係作りの経験など、人生の基礎ともいえる力が蓄積できないだけでなく、自己肯定感や人への信頼が低くなってしまいうため、中学進学後の適応がしにくく、本人のその後の進路にも大きな影を落とすことにもなる。

このような学校状況から、実践校では平成12年度から学級作りのための支援を16例実施してきた。当初は不適応児童を学級へ復帰させる手だてとして支援を行ってきたが(原田・坂口, 2007)、高学年では学級の荒れが出始めると、その支援は不適応児童への個別支援だけで精一杯となり、その結果学級への対応が遅れ、学級

では新たな不適応児童を出さないことに囚われるという消極的な対応に留まることもあった。この課題を踏まえて支援を重ねる中で、学級担任や教育相談担当教諭が個別の支援を行うだけの対応ではなく、学校全体がチームとなり学級全体への支援を行う対応が有効であることが明らかとなってきた。

2 教育相談システムにおけるチームサポートの位置づけ

実践校における学校生活不適応を起こしている児童の問題は3つに分類される。不登校、発達障害、学級の荒れの問題である。不登校等の個人の問題についてはシステムサポート(原田・坂口, 2007)で、発達障害については校内委員会で対応をしてきた。学校生活不適応を起こしている児童を早期発見し、教室復帰に向けた取組みをそれぞれの児童の状態に応じて実施してきた。

チームで関わるのは長期化が予想される場合であるが、学級の中の問題は短時間に悪化することから、悪化した場合は問題が学級全体に広がることから、学級の荒れが危惧されるときにはチームサポートを前提として取組んでいる。不登校児童を教室復帰させるために学級担任を支援してきたシステムサポートでもチームサポートを実施したケースもあったが、学級の荒れの問題はチームで期間を決めて集中して実施することで効果を上げることができる。

これら3つの取組みを図式化するとFigure 1のように示される。

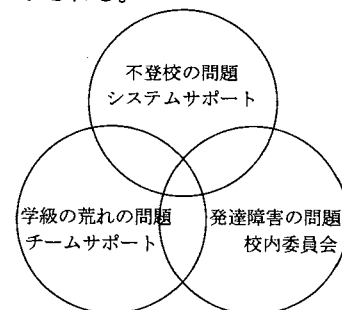


Figure 1 実践校における児童支援の枠組み

どの場合も学級担任の他、校長、教頭、学年主任、教育相談担当教諭が関わるが、不登校の場合は養護教諭、発達障害の場合は特別支援コーディネーター、学級の荒れの問題では生徒指導主事が加わり協議する体制を取っている。

3 学級の荒れへの対応

学級の荒れの問題も小さなサインの段階で対応すると回復も早いことがこれまで取り組んできたケースから明らかとなり、早期発見、状況の正確なアセスメント、対応策の検討、決定された対応策の実行という流れを持って、かつ同時にチームによって学級全体に対して行われるのが有効であると分かってきた。またこうした一連の作業をスムーズに行えるようにするためには全教職員に共有される認識が必要であり、平成20年度と21年度は年間を通して計画的な教職員研修を行った。

1) 早期発見

阿部(2003)は、危機的な状態の学級をより客観的に的確に把握し、アセスメントできるようにするために、「授業へのレディネス」「授業のルール」「教師と子ども」「子ども同士のリレーション」「教師の指導・援助」「学習環境」「サポートシステム」の6つの観点で33項目のチェックポイントを挙げている。実践校においてはこのチェックポイントを参考にし、3つの観点からなる10項目を早期発見のサインとして用いている(Table 1)。

そしてこれらのサインの中から3つ以上の状況が学級に見られる場合は、早急に複数の教師が授業を参観し、チーム会議を開き、対応策について検討を行うこととしている。

また4月の学級開きの前には、学級作りの研修会を開催し全教師がこれらの早期発見のサインを共有するを行い、同時に学年毎のワークショップを開催し居心地の良い学級作りへのイメージを高めるためキーワードを決め、その年度の学級作りの合い言葉にしている。

Table 1 早期発見のサイン

授業の様子	
1	私語が多く、手紙が回り出す
2	友達の失敗や欠点を冷やかす
3	教師の指示に従わず反応する子どもがいる
4	教師の指示に対して反応が鈍く、やる気のない雰囲気がある
5	注意のため授業が度々中断する
6	教師の注意をひくため、悪ふざけが多くなる
学習環境	
7	黒板にいたずら書きがされている
8	掲示物にいたずら書きがされている
9	教室内にゴミが散らばっている
児童の様子	
10	教室には入れなかったり飛び出したりする児童が出てくる

2) 学級の問題のアセスメント

チーム会議においては学級の問題をアセスメントすることを重視している。アセスメントにはhyper-QUもしくはQ-Uの結果を資料とし、客観的な情報を元にチームメンバー全員で児童の心情や問題の背景を検討する。また、学級担任、専科の教諭、養護教諭からの情報を集約し、緊急度を把握することもこの段階における大切な作業である。

5月にhyper-QUを実施し、7月と11月にQ-Uを実施することで、学級の状態や個別対応を必要としている児童の情報を全教職員で共有している。そしてこのように定期的にhyper-QU(Q-U)を実施することによって、問題がどの程度改善されたのかを読みとることも行っている。また、hyper-QU(Q-U)の結果を十分に読み取るために、hyper-QU(Q-U)を用いた学級経営の事例検討の方法であるK-13法の手続きを用いた研修会も行っている。

3) 対応策の検討と実施

対応策には大きく分けて個への対応と学級への対応があり、チーム会議ではこの二つの対応

の具体的内容を決定する。そして、決定された対応策を順次もしくは同時進行で実行することによって事態の改善を図る。

個への対応としては、学級の荒れによって心的被害を受けた児童を相談室や保健室で一時的に受け容れて、安心感・安全感の回復を得ると同時に、学習を妨害する児童に対しては個別の指導を校長や学年主任などが行い、問題となる態度や行動について自覚と反省を促す。

学級への対応としては、学習方法を変える、学習の形を変える、学習環境を変える、分かりやすい授業を工夫する、学級の間関係の調整を行う、などがとられる。また、学級会で児童たちと話し合いを持ち、どういう学級を作り上げていくかについて明示的な再契約を結ぶ作業を行う。そして望ましい学級の姿については、道徳の授業において規範意識を育てる学習を行うことによって、また構成的グループエンカウンターの実施を通して他者尊重の意識を育てる体験を得させることによって、児童に具体的に伝えている。

4) 学校組織へのコンサルテーション

①安心できる学級のイメージを共有する

学級担任制の小学校では学校研究が教職員の共通理解を深める大切な場である。そのため、年間計画に基づいて研究主題に近づくための話し合いを行っている。その中でも大切にしている考えは「一人一人が安心できる学級作り」をすることである。

この学級作りの実現のために、平成20年度より「学級作りのための研修会」を教育相談担当教諭が主体となり、企画し実施した。

平成21年度は4月、5月、8月の計3回実施している。

4月は「教育力のある学習集団を作るためのワークショップ」と題し、学級開きの時期は児童も教師も緊張している時期であり、児童一人ひとりとの信頼関係を作るため、日常の会話や日記などで児童一人ひとりの良さを認めるよ

う、また分かりやすい学習を心がけることを教職員で共有した。また、構成的グループエンカウンターの実施を行った。

5月は「hyper-QUの結果をもとに」と題し、学級の様子に気づく方法についての研修を行い、K-13法のワークショップも行った。

8月は「気になる保護者への関わり方」と題し、保護者と協同して行う学級作りについてのワークショップを行った。

②配慮を要する児童や保護者への対応力を高める

「学級作りのための研修会」の実施に加えて、配慮を要する児童やその保護者への対応力を高めることを目的として、平成20年度より「対応力向上講座」を教職員会で実施し、様々なテーマを順次取り上げて計14回行った (Table 2)。

この講座の実施によって、教育相談担当教諭が学級担任から相談を受けたとき、学級の様子に気になる点や問題意識が教育相談担当教諭と学級担任とで共有されているため、児童生徒が発するSOSサインへの気づきが早く、素早い対応を実施することを可能とした。

Table 2 対応力向上講座の内容

1	ズック隠しがあったら
2	突然、興奮する子がでたら
3	家では本当に良い子なんです
4	うそをつく子
5	発達障害を疑ったら
6	いじめ発見のために
7	サインを発している学級に出会ったら
8	合い言葉は短く、わかりやすく
9	保護者への初期対応
10	「高学年の学級作り」5年生の実践より
11	女子がグループ化する学級
12	不登校を考える
13	不登校対応チャート
14	チームサポート

Ⅲ. 対応事例

ここでは、上述した早期発見、状況の正確なアセスメント、対応策の検討、決定された対応策の実行という流れを持った取組みをチームサポートによって学級全体に実施し、効果を上げた具体的対応事例を紹介する。

1 事例の概要

対象児童は5年X組のAさん。前年度より学級の間人関係だけでなく学習中の暴言で授業が中断するなど影響を与えており、前担任が学級作りに苦労していた。そのため5年生となった学年当初から、Aさんも含めてX組の一人一人が居心地の良い学級になるための取組みを検討し、必要に応じて具体策を実行していくことが必要と考えられた。そこで、X組の児童からのSOSを早期に察知すること、学級の問題をアセスメントし対応策を検討すること、そして対応策を具体的に実行することの一連の流れを念頭に置き、新学期をスタートした。

また同時に、教師がチームとなって支援を行えるようにするために、下地作りとしての校内研修も重ねることを計画し実行した。

2 SOSの察知

5月にhyper-QUを実施し、学級の状態の把握を行った。5月時点でのhyper-QUの「居心地のよいクラスにするためのアンケート」の集計結果はFigure 2に示すとおりである。

X組は男子18人、女子19人の計37人の学級である。その内、23人(62.2%)が学級生活満足群であり、多くの児童が学校生活に満足しており、学級内で大きなトラブルが起こるようなことはない。しかし、学級生活不満足群に5人(13.5%)の児童がおり、全体の分布としてばらつきも大きいことから、意欲のある子とない子に大きく別れていることが伺える。

また、関係教師の情報から、教師の指示は行き渡るが、教師がいないときの集団は目的を持たず、児童間の関わりが少ないことも分かった。

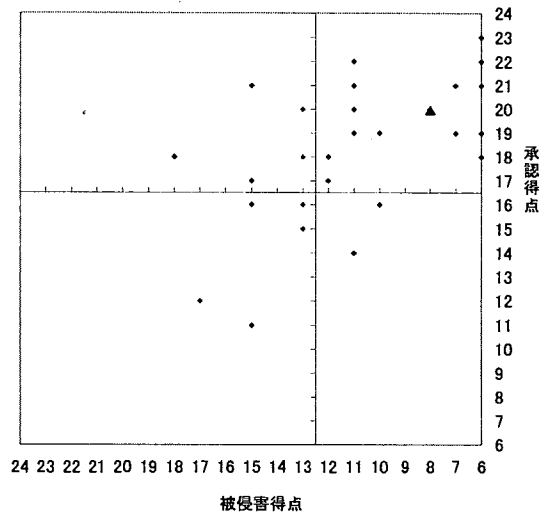


Figure 2 5月におけるX組の状況

その原因の一つにAさんの存在が考えられた。Aさん自身は学級生活満足群に属しており、得点は高い(承認得点20点、被侵害得点8点、図中▲印)。これはAさん自身が自分の好きなように学級で振る舞っていられることの表れと受け取られた。このAさんの振る舞いの中には暴言や勝手な行動も含まれており、そうした行動の被害を受けている児童が学級内に複数いること、これらの児童が被害を受けないようにとAさんに遠慮しながら発言や行動をしていることが読みとれた。学級内のルールは教師に頼る状況であり、そのために教師には児童間の関わり合いの少ないクラス集団として目に映る状態となっていたと理解された。

またhyper-QUの「日常の行動をふり返るアンケート」の結果からは、Aさんは「配慮のスキル」はあるが、「かかわりのスキル」は低いということが理解された。関わり方としてのスキルの低さがAさんを起点とする学級状況の問題の背景としてあることが伺えた。

3 アセスメントと対応策の検討

Aさん自身は友達との関わりや学習への取組みについては満足している。学級活動も積極的だと捉えている。一方、学級担任から見たAさ

んは、学習には自信がないが、友達への声かけは気軽にするため、周りにはいつも友達がいる状態である。しかし、相手の気持ちを傷つける言い方をしたり、プロレス技と称して自分の力を誇示したりして学級内のボスの存在をアピールしているようにも見える。相手との関わりには必ず上下関係があり、相手の行動によって卑屈になったり、威圧的になったりする。この背景には家庭での父との関わりがあり、父から暴言、暴力を受けて成長したことの影響が伺える。

5月頃、5年X組の女子3人が不適応を訴えてきた。その内の二人は欠席が続く状態で、一人は教室に入れないという状態であった。詳しく様子を聞いていくと「Aさんが怖い」「Aさんのまわりの男子が怖い」という思いが共通していた。3人の女子児童は皆Aさんから直接暴力を受けたのではないが、他の児童が暴力を受けたのを見ていたり、休み時間や担任のいない時間に遊びという名目で技をかけているのを見ていたりしていた。そしてそうした行動に注意をするとAさんの仲間の男子から「うるさい」「死ね」と言われたり、遊びの形を取って物を取られたりするなどの被害を受けていたことが明らかとなった。また、Aさんの仲間と思われている男子5人についても、日頃からAさんの暴言、暴力を受けており、Aさんと同じ行動をとることで自分たちへの攻撃を避けているのであろうと理解された。

そのため複数の教師が授業参観を行ったり、情報を集めたりした。そして、この段階では担任の授業での暴言は少ないものの、提出物が出ない、活動をさぼるなどSOSと読み取れる行動が複数の教師の目によって指摘された。

こうしたAさんの姿と学級状態の把握から、X組の様子は、Aさんの対人関係スキルの低さによる言動によって他児が被害を受ける中で、被害を最小限に留めようとする児童たちの防衛的対処が生まれ、児童間では消極的な関係性しか生じず、そのためAさんの問題となる行動が抑制されることなく現れ、学級状況が硬直して

いる、と理解された。

そこで6月初旬に、校長、教頭、学級担任、教育相談担当教諭が集まり、チームサポート会議を開催した。

Aさん自身は、自らの自由な振る舞いが許容されていたためにはあるが、学級に対しての満足感を得ていることから、対応としてはAさんの満足感を大切に、できることを認めていくことによって自己効力感や自己肯定感が損なわれることのないよう配慮することも大切であると理解され、加えてAさん以外の児童を育て、互いに不快に感じる行動や関わりに対してはストップが言える学級にしていくことが目標となると確認された。学級の中で不適応児童は出始めていたが、授業の形は崩れておらず学習は成立していたため、この目標の下に以下の3点の学級経営方針と、3点の対応策を決定した。

【方針】

- a) 承認感の低い児童が活躍できる場、認められる機会を授業や学級活動、学級生活に意識して取り入れる。できたことを認め、その子の良さを言葉にして児童に伝えていく。
- b) 道徳の授業を用い、児童同士の人間関係作りのために構成的グループエンカウンターを実施する。その際児童が相互に自然な関わりができるようにプログラムを配慮する。
- c) 運動会、音楽集会、縄跳び大会等の行事で学級がまとまりを持てるような取組みをしていく。

【対応策】

- a) 道徳の授業において、いじめをよしとしない規範意識を獲得させるための学習を行う。
- b) Aさんに対して個別学習を実施する。
- c) 学級に対して全員が安心できる学級作りをするための再契約を行う。

4 対応策の実行

- 1) 具体策1—道徳の授業を通しての学級作り
「いじめは悪いことだ」という規範意識を学級全体に持たせることを意図して、6月に道徳

の授業を実施した。テーマは「友達を傷つける誘いを受けたら？（いじめをなくすために）」とし、「正しいことが言える仲間を増やそう。学校中の先生全員が応援するよ」をキーワードとして実行した。

授業は学級担任に教育相談担当教諭がTTとして加わり、ゲストティチャーとして校長が参加した。

授業はまず「いじめを受けている友達があります。その友達を『また、いじめよう』とZさんから誘われたら、どうする？」と児童に尋ね、その後「やってみる」「いやだけどZさんが怖いからやってみる」「逃げる」「やめてと言う」「いじめられている友達を助ける」の5つの考えの中から、自分の考えに合うものに自分のネームを貼るという活動をさせた。その後担任からは「X組をいじめのない学級にしたい」という願い、校長からは「いじめは絶対に許さない」という強いメッセージを伝えた。

このように児童たちの考えを揺さぶり思考を深める場を作り、さらにグループで話し合いを持たせ、もう一度5つの考えのいずれかに自分のネームを貼り、最後に振り返りのワークシートにどのように感じたかをそれぞれが記入するという作業を行った。

なお、ネームを貼るという形での発言方法を探ったのは、遠慮して本当の気持ちが出せないことや発言が一部の児童に限られることを避けるためであり、児童一人ひとりの考えを出させ、学級全体で共有することを狙ったためである。

児童たちの当初の反応は、当事者でなければ「やってみる」という考えに大半がネームを貼るといったものであった。4月以来「いじめは許さない」と児童に対して話してきた担任としては残念な結果であったが、3人の教師が再考を促し、グループで話し合いを持たせた後の反応は、教師が期待する反応へと変容した（Table 3）。

3人の教師が共通して伝えた事柄は、①正しいことを言える、正しいことができる仲間を増やそう、②頑張る人を校長、学級担任、教育相

談担当教諭だけでなく、学校中の教師が応援するよ、③「進んでやるべきことをして考えを持ち、明るく仲が良いクラス」という学級目標に近づこう、という3点であった。

3つの事柄を話すときに教師が大切にしたのは、題材として挙げたZさん自身を否定しないこと、Zさんのした行為が良くないときは教師全員で叱るがZさんが頑張ったときは認めていくよということ、児童全員に対して伝えるということであった。つまり、Aさんにとっても学級のみならず自分にとっても是々非々で良いこと悪いことは何かを自分で考え正しいことを実行することが大切であるということ、伝えることを強く意識したメッセージを投げかけることであった。

Table 3 X組の児童たちの意見

	前	後
やってみる	5	0
いやだけどZが怖いからやってみる	15	0
逃げる	7	0
やめてと言う	10	35
いじめられている友達を助ける	0	2

（注）数字は人数

その結果、Aさん自身の思いも変わった。最後の振り返りのワークシートにAさんが書いたのは、「今まで友達の嫌なことを話していたから、今度から言わないようにしよう。けんかをして嫌なことを言っていたから、もう言いたくないです。」というものであった。

当初「やってみる」と答えた5人の内の一人であったAであるが、振り返りの文章は丁寧な文字で書かれており、一生懸命書いたことが伝わってくる文章であった。自分では人を傷つけているという意識の薄いAさんであるが、具体的な場面を通して考えさせることによって、「いじめはしない」という規範意識を持たせることができた。

さらにこの授業で教師がX組の児童に約束し

たAさんへの対応の仕方はその後もX組で守られ、学級の中でAさんの頑張りを認める取組みを行った。学習においては認められることが少ないAさんであったが、後片付けや給食などで自分もヒーローになれることが分かると、AさんもX組が居心地の良い場所となっていった。

なお道徳の授業は、Aさんの所属する5年生では全学級を対象に年間計7回行った。学級内の人間関係を安定させることを目的として「友達を知るために」「話す人が良い気持ちになる聞き方」「君はどっちがうれしいタイプ?」「友達の心にすてきな結晶を作ろう」の4テーマ、規範意識を高めることを目的として「いじめをなくすために」「失敗したとき」の2テーマ、そして上級生としての関わり方を考えることを目的として「どんな上級生になりたい?」の1テーマである。

2) 具体策2-Aさんの個別指導(7月上旬2週間)

Aさんの学力は学級の中でも低く、学習内容の理解が難しい。読み、書き、計算の力は個別指導をすれば課題を達成できるが、集中時間が短く、学習内容がなかなか定着しない。また家庭での学習習慣がないため、学校での補充学習が欠かせない。Aさん自身は自分の能力の低さを自覚しており、放課後の個別指導の時間は与えられた課題を真面目にこなしている。できることをしようとする姿も見られる。

また、授業に思いつきで参加するのは授業内容の理解の困難さに由来しているものと考えられ、他児の学習を妨害する形で授業に参加するのはAさん自身が自分の学力が低いことを気にしているからであろうと考えられた。また教師への暴言も、学習上の困難さから不快感や不満を覚えたとき、それらの気持ちを軽減し、学習状況から回避しようとする行動であると理解された。高学年になり自分が学級の中でも学習についていけないことも感じはじめているからこそ現れる行動であると考えられた。

そこで、学習成果を上げて学習への抵抗感を軽減すること、自己効力感を高めることを一つの目標とし、同時に不満の解消として生じている他児への学習妨害行為と教師への暴言をなくすことをもう一つの目標として、以下の事柄を実行した。

- a) 校長室での個別学習
- b) 学級における学習への個別支援
- c) 家庭学習への支援
- d) ルール遵守の徹底
- e) 相手を傷つける言動の禁止

校長室での個別学習は、Aさんの所属する学級の時間割に合わせて、分数、少数の計算練習(算数)、漢字練習(国語)、県名や日本の地図作り(社会)などのドリルや作業学習を校長が実施した。校長の都合がつかないときには他の教師が付き添い学習支援を行った。

これらの学習課題はAさんが達成感を感じられる課題を用意し、達成時にはしっかりと褒めることによって自己効力感を覚えられるよう配慮した。

また学級における個別支援では、朝自習の時間に学級担任や教育相談担当教諭がAさんに付き添い、集中して課題に取り組めるよう、また分からないときには支援ができるよう配慮した。

家庭学習への支援としては、宿題の実行を学級担任と教育相談担当教諭が毎日点検し、宿題の直しをするところまで確認した。Aさんがきちんと宿題をしてくるためには、連絡帳に宿題や予定を書き込むことがAさんと教師両者にとって約束を確認する大切な約束状のようなものとなるため、連絡帳も毎日欠かさず付けることの支援も行った。

校長室における個別学習の時間においては、Aさんは校長と、ルール遵守の徹底と相手を傷つける言動の禁止の二つの約束を毎日話し合った。Aさんは「X組に戻りたい」「友達と一緒に居たい」という願いを強く持っていたので、戻るためにはどうすればよいかをくり返し話し

合った。

これら二つの約束の遵守については、集団活動場面となる係活動や委員会活動、清掃活動に必ず教師の誰かが付き添い、Aさんが真面目に活動に取り組むことを見届けるようにし、他児への加害行為が起らないようにも支援した。

3) 具体策3－変化の確認

第2回目のアセスメントとしてQ-Uの実施を7月に行った。7月の結果はFigure 3に示すとおりである。

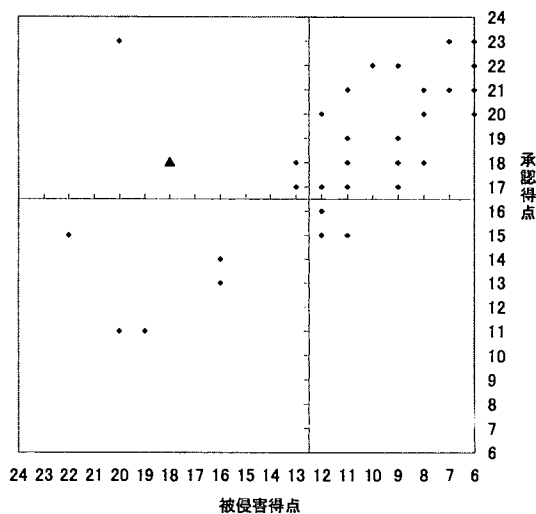


Figure 3 7月におけるX組の状況

5月においてAさんは承認得点20点、被害者得点8点で学級生活満足群に属していた。一方7月におけるAさんの得点は承認得点18点、被害者得点18点となり、侵害行為認知群へと移行していた(図中▲印)。Aさんは個別指導を受けていた時期なので、学校で一人だと孤立感を訴えている。

6月に不適応を訴えた女子3名、暴力や暴言を受けていた男子5名は学級生活不満足群や被害者行為認知群にいて変化はまだ認められなかった。5月に比べて学級の状態は好転しなかったが、個別指導の期間を終えた後学級に戻ったAさんは友達への暴言は少なくなり、教

師の注意も素直に受けるというように変化が見られた。

4) 具体策4－学級の再契約(10月)

後期を迎え(実践校は2学期制)、学級の目標を再度話し合う機会を持った。学級の状態を点数で計り、再度目標をはっきりさせるということが狙いであった。班で問題点と対応策をブレインストーミング方式で話し合い、その後、あらかじめ学級担任と教育相談担当教諭とで話し合って作成していたチェック項目(Table 4)を示し、これらについて各班で自己採点をした。

1項目につき10点として換算したところ、各班の出した点数を平均した学級得点は100点満点中62点であった。次にどの項目が低かったのかを学級全体で話し合ったところ、発表が少ない、無駄なおしゃべりが多い、困っていても助けられないなどの学級の状態が浮かび上がってきた。

そこで、「X組ステップアップ作戦－目指せ80点－」と題して、ブレインストーミング方式で何をしたらよりよい学級になるかのアイデアを出し合った。出されたアイデアは、「全員一日一回発表しよう」「決まりを守れたらゲームをしよう」「プラスパワー年表をためたら、お楽しみ会をしよう」「困っている人がいたらすぐ助けよう」「5年生なので罰を決めるより目標に向かって努力しよう」というものであり、いずれも前向きな取り組みであった。

Table 4 チェック項目

1	学習用具を持ってくる
2	宿題をしてくる
3	発表を頑張る
4	先生への言葉遣い
5	学习中、無駄なおしゃべりはしない
6	挨拶ができています
7	きちんとした服装ができる
8	係の仕事をしている
9	困っている人を助ける
10	時間を守る

5 成果

1) Aさんの変化

5年生となった当初はX組の男子の中では威圧的な言動で影響力が大きかったAさんであったが、5年生の終わり頃には学習態度も落ち着き暴言や暴力もほとんど見られなくなった。Aさんは4年生までにも何度も似たような個別指導を受けてきているが、これまでは短時間の指導の後教室に戻されており、その度に学習妨害を繰り返していた。そこで高学年となる5年生においては、チームサポート会議で打合せを行い、Aさんの行動の変化を2週間確認するまで教室には戻さないという約束をしたが、校長室での2週間はこれまでにAさんが経験したことのない時間であったと思われる。校長室の中でのAさんと校長の関わりは学習を続けるだけでなく、Aさんの思いを話し、学級のルールを守る大切さを理解する時間となった。自分に関心を持ち、話を聴いてくれる大人と関わったことで自分を変えるきっかけとなったのであろうと考えられる。

11月に行ったQ-Uの結果 (Figure 4) を見ると、Aさんは承認得点20点、被侵害得点9点であり、5月時点とほぼ変わらない得点で学級生活満足群に戻っていた (図中▲印)。しかし5

月の時点とは異なり、この時期は暴言や暴力はほとんど見られなくなっている。本人及び他児童に対して様々に行った取組みを通して規範意識と社会的スキルを獲得し、なおかつ自己効力感や自己肯定感を損ねることなく、これまでとは違った自己表現の仕方でも、学級で適応的にいられるようになっていくことが把握された。

2) X組の変化

Aさんが7月ごろから落ち着き出すと、X組の男子が学習中真面目に学習に取り組むようになった。学級担任だけでなく、校長、教頭、養護教諭、教育相談担当教諭、学年の教師がX組のために学習にTTで参加することもあったが、その結果X組の他の児童も正しい言動が支持され、暴言、暴力から自分たちは守られていると実感できたようであった。11月に行ったQ-Uの結果からも人間関係の安定とやる気が上昇していることが見て取れる。

2月には道徳の時間に「友達の心に素敵な結晶を作ろう」というテーマで、互いの良いところを見つけあう学習を実施した。

Figure 5はその授業でAさんに寄せられた友達のコメントである。

Figure 5 Aさんに寄せられたコメント

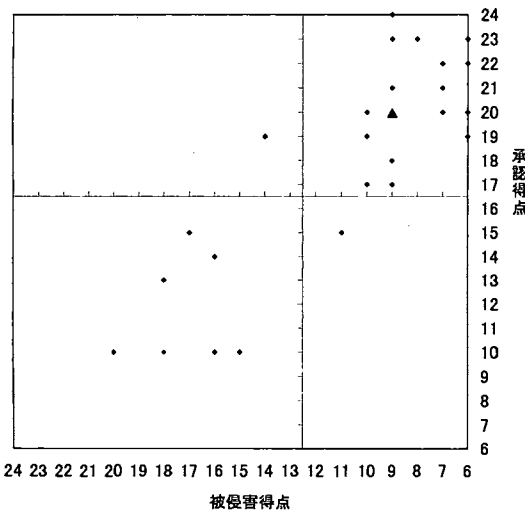
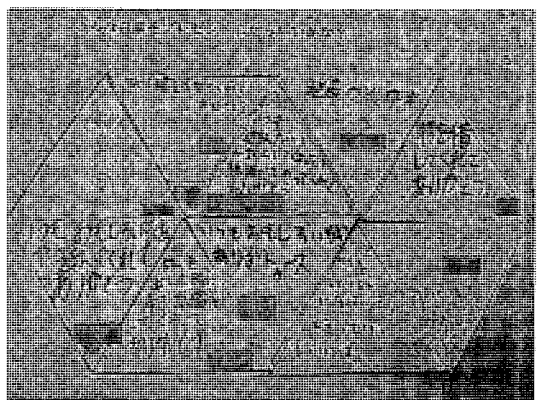


Figure 4 11月におけるX組の状況



これを見ると、AさんもX組の一員としての居場所を作ることができていることがうかがえる。「発表がんばってるね」「いつもおもしろい

話をしてくれてありがとう」等のAさんを認める文を読みながらAさんの表情が明るく嬉しそうであったのが印象的であった。

IV. 考察

小学校では学級の荒れが始まると、荒れは加速され、授業だけでなく学校生活全てに及ぶことがある。しかし学級担任が交代した後は学級に大きな変化が見られることがあることを考えると、適切な変化をもたらせば荒れからの立ち直りも早いと言える。この経験からチームサポートは短期間に集中して実施することが望ましいと考えられ、本事例においても短期間に集中して実施することの有効性が確認されたと言えるであろう。

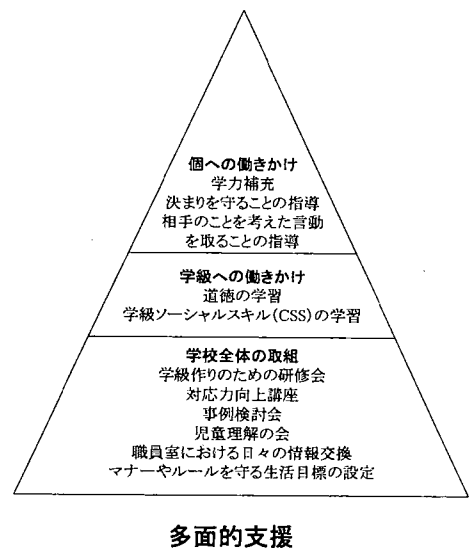
また学級の荒れの問題に対応する際、学級担任だけでなく、関係教員がチームとなって援助すること、また問題行動を起こす児童に対する指導だけでなく、問題行動を起こしていない一般児童に対して荒れを助長させないためのケアや指導を行うことが問題の改善に大きな効果をもたらすということも、本事例から明らかとなった。

チームサポートは支援に当たる教師や関係者同士の協働の作業になる。支援者はチームとしての気持ちを持ち、目標を共有することが重要である。年間計画の中で学級作りのための研修会や対応力向上講座を実施したことが、チームが組まれた際にチームが即戦力となることに大きく寄与したと考えられる。したがって、予防的対応の成果や、問題が発生したときにスムーズに対応をスタートさせることができるかどうかを左右するのは、教職員の共通認識をどれだけ日頃の取組みの中で育むことができるかという、学校全体としての取組みが重要であると言える。

実践校では日頃から職員室内での教職員間の情報交換が活発に行われ、学年ごとに児童を育てる実践が行われている。また、めざす学級の姿を共通理解するために児童理解の会や事例検

討会などの教師研修も学校全体で実施している。こうした日々の取組みが基礎となり、問題の早期発見や対策の実施において教師間の思い違いが少なく、チームサポートを有効にするような、開かれた雰囲気醸成していると考えられる。つまり、本事例で示された支援が効果的であったのは、その支援が重層的なものであったためと捉えられ、図示するならばFigure 6のように整理されるであろう。

Figure 6 学級の荒れを未然防止するための



また、教師間に開かれた雰囲気を醸成することやチームサポートを有効なものにすることについて教育相談担当教諭の役割を述べるとするならば、田村(2005)は、援助チームを作る際にコーディネーター役を担う者の心がけとして、チームで援助するという意識を強く持つこと、メンバーの中に信頼関係が生まれるように個々に働きかけることを挙げている。実践校において教育相談担当教諭が主導して実施した学級作りのための研修会や対応力向上講座の意図したところは、田村(2005)が述べるこの心がけに重なるものである。

さらに田村(2005)は、コーディネーターの役割として、話し合うタイミングを見極めたり

援助者の持ち味を生かしたりすることや、解決に焦点を当てた話し合いに導き、援助の方向性を同じにすることなどを挙げている。本事例では教育相談担当教諭が関係教師から情報の収集を行い、その情報を基にしてチームサポート会議を開催した。会議においては校長が司会の役割を担い、教育相談担当教諭が情報を整理して示した。このように役割分担をし、多面的な情報を整理し検討することによって、どんなときに問題が起こり、どんなときに問題が解決しているのかを読み取ることができ、支援の方向と対策を決めていくことができた。チームサポート会議において教育相談担当教諭が行ったこともまた、田村（2005）が挙げるコーディネーターの役割として大切な役割に重なるものであったと言えよう。

また実践校において教育相談担当教諭は、常に校内をこまめに巡回し、児童や教師に声をかけ、教師が困っていることに耳を傾け、把握理解されたことは級外の教師にも情報を伝えてきた。このこともまた、全教職員が児童の少しの変化に気づき、互いに相談できる関係となり、全員が同じ取組みを行える、開かれた雰囲気醸成につながっていると考えられる。

学級の荒れを生じさせている児童の様子を見ると、本事例のAさんのように、社会的スキルの適切な獲得が望まれる児童も多い。杉山（2007）は、発達障害児の早期療育の必要性を述べる中で「10歳という年齢は一つの臨界点であり、これまで身についた言語や非言語的なジェスチャーが一生の間の基本となることが知られている」と指摘している。発達障害の有無にかかわらず小学校段階までに形成される行動パターン、対人関係パターンはその後の人間関係のもとになると考えられ、したがって小学校における社会的スキルの獲得のための学習や支援は非常に重要なものであると考えられる。社会的スキルの形成が家庭の中で望めない場合は特に、学校という場でその形成に向けての努力が成されるものであろう。

しかしその努力は学級担任一人で担うことのできるものではなく、また担うべきものでもないものである。学校内には連携できる援助者、支援者が大勢いる。校内の援助資源を活用しながら苦戦している学級担任を学校全体で応援していくことがこれから一層必要になる。そして学級担任を学校全体で応援していくためには、一人ひとりの教職員をつなぎ、開かれた雰囲気醸成すること、教師間の信頼関係を構築することにおいて、教育相談担当教諭の役割は一層重要なものになると言えよう。

引用文献

- 阿部千春（2003）：授業クライシスのアセスメント 國分康孝・國分久子（監修），河村茂雄・大友秀人・藤村一夫（編集） 学級クライシス—育てるカウンセリングによる教室課題対応全書2—，図書文化社，Pp.66-68.
- 原田克巳・坂口直子（2007）：小学校におけるシステムサポートの実践—不登校0（ゼロ）への学校作り—，教育実践研究，34，65-74.
- 加藤弘道・大久保智生（2005）：学校・学級の荒れと教師—生徒関係についての研究—問題行動をしない生徒に注目して，パーソナリティ研究，13（2），278-280.
- 加藤弘道・大久保智生（2006）：〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から—，教育心理学研究，54，34-44.
- 杉山登志郎（2007）：発達障害の子供たち，講談社現代新書，Pp.174.
- 田村節子（2005）：チーム援助で子どもとのかかわりが変わる 石隈利紀・山口豊一・田村節子（編），ほんの森出版，Pp.14-15.