

## 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

著者	原田 克巳, 坂口 直子
雑誌名	教育実践研究
巻	34
ページ	65-74
発行年	2008-09-01
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/12032">http://hdl.handle.net/2297/12032</a>

# 小学校におけるシステム・サポートの実践 —不登校<sup>ゼロ</sup>への学校作り—

Practice of System Support for Non-Attendant Students in a Primary School  
—Pursuing the Realization of Schools without School-Refusal Students—

原田 克巳

Katsumi HARADA

坂口 直子\*

Naoko SAKAGUCHI

## 1. はじめに

現在の小学校の現場では様々な教育的ニーズに応えている。それは、学力向上であり、児童の登下校時の安全確保であり、不登校を出さない学校作りである。本来学校では教科指導と生徒指導を行ってきたが、生徒指導は家庭教育において基本的な生活習慣や善悪の判断が育てられているという前提で児童期に必要な指導を行ってきた。各家庭での児童一人一人の心の育ちが確実に初めて、学校が教科指導に力を入れ学力向上をはかることができると考えられてきたからである。

しかし、現状はそうだろうか。不審者情報への対応、交通事故の未然防止、学習規律の徹底、宿題調べ、学校生活への不適應を示す児童への個別対応、保護者の話を聴いての対応と、教師の守備範囲は広がっており、さらには結果において対応が遅くなったり、対応がそのケースにそぐわなかったりすると、保護者からの厳しい批判を受けてしまうという現状がある。こうした現状の中で、教師は保護者対応にかなりのエネルギーを使い、疲れてしまっている。

筆者の一人である坂口はこれまで教育相談担当として、教師が安心して教科指導に関われないだろうかという思いで学校作りに参加してきた。その中で失敗も多かったが、教師集団の協力で不登校を出さないという成果も残すことができた。それは一人の努力ではなく、学校というシステムの中で生徒指導が上手く機能してい

たためだと考えている。そこで、本研究では坂口が教育相談担当として勤務している小学校の生徒指導に関わる全体的取組を、システム・サポートとして整理していくこととしたい。

## 2. 本校の概要

児童数は1,000名近く、学級数30と大規模校である。学校は駅の近くにあり、すぐ側を幹線道路も走っているため、交通量も多い。校区は以前から住んでいる人、駅近くのマンションに住むいわゆる転勤族の人、新興住宅の人、市営住宅の人と新旧入り交じっており、保護者の考え方も様々である。子どもへの接し方も過干渉のタイプ、放任のタイプ、協力的なタイプと3通りあり、このように家庭環境が様々であることが、児童の学校生活に大きな影響を与えている。

教育相談担当の仕事：坂口は教育相談だけでなく、生徒指導主事、特別支援コーディネーターの校務分掌も受け持っている。学級担任制の小学校では情報が学級からなかなか出ないため問題行動が大きくなる悩みを抱えている。また小学生は問題行動そのものやその背景にある気持ちをうまく言語化できないことが多い。そのため、早期に問題を解決に導くためには様々な角度からの情報を積極的に集めることが必要となるが、複数の校務分掌を兼任していることを活かして、そうした情報の集約を行っている。また、授業を持たない加配教諭という立場であ

ることから、活動の内容は、不登校気味の児童の家庭への訪問、お迎え、児童と保護者や教諭の相談、児童への個別指導、地域の人からの苦情対応など、学校内外の問題の受けと実際的対応、また関係者のコーディネートといった多岐に渡ったものとなっている。

### 3. 教育相談の状況

坂口が本校において教育相談担当となり、不登校児を出さないための取組を始めた平成12年度から、毎年20人近い不応児を相談室に受け入れ、不登校になる前に教室復帰をさせてきた。そこで、平成12年度から平成19年度までの不応児、不登校児の実数と、相談室対応ののべ回数、そして主訴の内訳について、以下のTable 1からTable 3にまとめ、若干の説明を加える。

#### (1) 不応児・不登校児の実数および不応児に対する相談室対応ののべ回数

Table 1に不応児および不登校児の実数と、不応児については相談室対応ののべ回数を年度別に示した。相談室対応については、相談室で1時間でも対応したならば1回としてカウントした。なお1日滞在しても1回である。

平成12年度からの不登校児を出さないという目標での取組によって、不登校の児童数は抑えられている。しかしながら、不応を示す児童の数は毎年増えている。

#### (2) 不応児の主訴

Table 2に不応児の主訴の内訳を年度ごとに示した。

母子分離不安は低学年の児童に多く見られる。

このような児童は親子登校をしながら学校生活に慣れていく過程で落ち着きを取り戻していく。中には親子登校が3ヶ月続き、相談室で親子を預かるケースもあったが、教室復帰後は不応を起こしていない。

神経症(うつ)の欄には、神経性頻尿、拒食症、うつ病の問題を呈した児童の数を示している。中には「死にたい」と訴えるなど緊急性のあるケースもあった。その際は医療機関と連携することで登校を続けることができた。

こうした問題の表れには人間関係が大きな要因としてあり、その人間関係のあり方は学級作りとも深く関わっている。特に高学年では女子がグループ化することが多いため、その集団圧力によって精神的に追いつめられるケースが多い。このような場合、個別対応とともに学級の居場所作りができないと復帰が難しい。

家庭の問題として示したのは、本人の問題というよりも保護者の養育の力が足りず欠席になるケースである。例えば、家庭内の不安定な様子を感じて家から離れられないケースや、両親の言い争いを聞いて母が家を出るのではないかと心配に思うケース、また、ネグレクトにより衣服だけでなく持ち物からも異臭がして友達から嫌がられ、登校を渋るケース、生活時間が不規則で朝起きれず親子で寝ていて欠席が続くケース、などである。これらのケースによっては、児童相談所と連絡を取りながら保護者への指導を続けていくことで、学校復帰を促すものもある。

発達障害の児童は集団での学習になかなか参加できないので、教室外の居場所として相談室で預かるケースが多い。保護者との相談の上、

Table 1 不応児・不登校児の実数の年次変化

	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度
不応児童数	14	17	7	11	18	26	12	29
のべ対応回数	72	101	52	159	376	225	231	81
不登校児童数	3	1	0	0	0	0	1	2

Table 2 不適応児の主訴別実数の年次変化

	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度
母子分離不安	4	2	3	0	4	2	1	1
神経症(うつ)	1	2	0	1	2	3	1	0
人間関係	5	9	2	5	5	8	6	18
家庭の問題	4	3	2	1	2	5	3	3
発達障害	0	1	1	4	5	8	1	7

Table 3 保護者からの相談の主訴別件数の年次変化

	12年度	13年度	14年度	15年度	16年度	17年度	18年度	19年度
発達障害	5	3	11	12	7	9	7	10
登校しぶり	14	11	4	12	16	16	14	24
人間関係	1	0	2	6	6	4	16	13
家庭の問題	0	0	0	0	0	2	2	3
生徒指導上の問題	0	0	0	4	2	2	1	5
実数合計	20	14	17	34	31	33	40	55
のべ相談回数	47	33	41	73	70	98	82	122

個別学習も実施している。また、専門機関とも連携し、児童に合った支援のあり方を相談している。

### (3) 保護者からの相談

Table 3に保護者からの相談件数を主訴別に整理した。

「学校へ行きたくない」「お腹が痛い」という訴えが児童の不適応に気づききっかけになることが多い。しかしその背後の理由は様々である。

例えば低学年の登校しぶりのケースでは、安心できる環境(人と場所)を校内に作ることで教室に復帰できることが多い。入学時、新たな場面に出会い、その環境に適応するのに困難さを示す児童は少なくない。入学時はそれまでの家庭生活での児童の育ちがよく見える時期であるが、小学校という環境にスムーズに適応させて行くには、そうした児童一人一人の様子を丁寧にうかがい、教師が児童と環境の間に立って調整役を担うことが欠かせない。そのためにも保護者からの情報は貴重であり、また保護者の

協力も必要となる。両親の離婚など家庭内の問題を抱えている児童が学校不適応というかたちでサインを送ってくるケースもある。学校の様子からだけではなく、家庭の様子も含めて支援の見通しは立てなければならない。そうした意味で保護者面接は非常に重要であり、保護者との丁寧な連携が大切である。

相談内容によっては教育相談担当との面接で終えることなく、面接への担任の参加、保護者による学習の参観、専門機関との連携といった対応をとるケースもある。しかしながらいずれにしろ、不適応状況が現れた早い段階で保護者相談を設定することにより、余裕を持って様々な試みが可能となり、保護者との信頼関係を築くことができ、そして結果として短期間で問題を解決することができるようになる。

学年懇談会への参加・地域との連携：保護者に対するアプローチは面接だけではない。思春期に入る高学年児童たちへの保護者の対応について懇談会で話しをしたり、地域の子育て講座に参加したりと、多くの保護者とふれあい、家

庭教育についてともに考える機会を大切にしている。こうした取組の積み重ねによって、家庭での関わりについて保護者からの良好な協力を得られる下地作りがなされていると考えている。

#### 4. 早期発見のための校内システム

学校生活不適應を起こす児童を早期に発見するために、本校では幾つかの取組を実践している。情報を集中させることはその第一歩である。

Figure 1に、どのような立場の者からどのような情報を拾い上げるかを例示した。この情報収集、集約活動は「毎日、学校内のどこでも」行われる活動である。子どもたちと関わるすべての人からのちょっとした情報が集められることによって、子どもの様子が総合的に把握され、不適應の早期発見につながっている。

以下に早期発見につながる具体的な取組について、主となる3点を紹介する。

#### (1) 少人数担当教師が学習の中からつまづきそうな児童を早期に発見する

集められる情報の中でも少人数担当教師（専科）からの情報が不適應児童の早期発見に有効である。本校の少人数担当教師は3年生から6年生の全クラスに配置されているが、少人数担当教師から気になる児童として情報が入ってくる児童たちは、学級の中で学習規律が身に付いていない児童、学力が不足している児童、発達障害の児童、家庭的に問題を抱えている児童たちであることが多い。

高学年の学級の状態が悪くなるときには、必ずといってよいほど、学力が不足している児童が大きな影響を与えているケースが多い。3、4年生の学力を補充できる時期に個別対応する、担任以外の教師との信頼関係を作る、保護者と相談しながら育てていく、などの早期対応が望まれるが、少人数担当教師からの情報を得ることで、必要な対応が早期に実行できるきっかけとなっている。以下に具体事例を一つ挙げる。

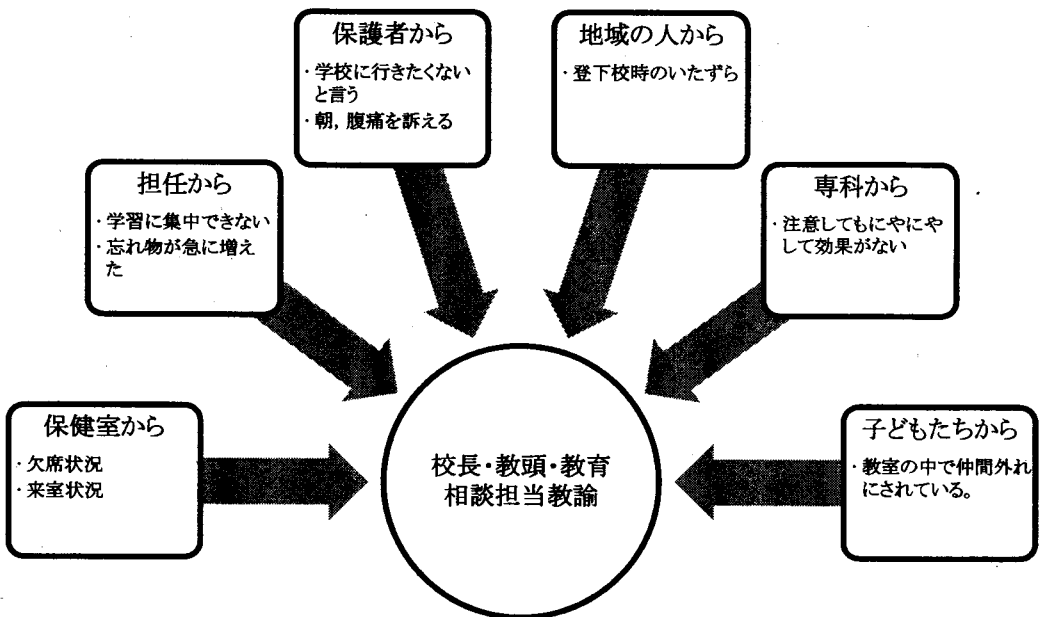


Figure 1 情報の集中化システム

### 事例1：繰り返り下がり、九九ができないAさん

- ① 3年生。繰り返り下がり、九九ができず学習中立ち歩きをして周りの児童の学習を妨害する。体や声が大きく、Aさんの言動で他児の学習に影響を受けやすい。Aさんが許されるならばくも…という児童も出始めている。
- ② 教育相談担当がAさんの担任と話し合い、少人数の時間に個別で指導を行うことにする。
- ③ Aさんはズックも履かず、忘れたときは周りの子から勝手に借りるなどルール無視の状態であった。そこで教育相談担当はAさんが立ち歩こうとしたときはそれをやめさせる、学習の妨害となることをしようとしたときはそれをやめさせる、などの約束をAさんとする。
- ④ 継続的な観察から、基礎的な計算力がないこと、教師の指示が聞き取れず動く、約束を守るなどの生活習慣に慣れていない、ことなどが明らかとなり、気長な対応が必要だと分かってきた。
- ⑤ そこで、学習に不安がないようにAさんと関わると、他の児童も落ち着いてきた。3年生であれば個別対応で学習の達成感も実感できることが分かり、教育相談担当との信頼関係もできてきた。

このように、早期に発見できたことでAさんによる学習への妨害は減ってきている。Aさんのこれまでの家庭環境、Aさん自身の能力など抱える問題は多いが、集団で学習するときのルールやマナーの大切さを3、4年生の時期に体験させることはとても大切だと分かった。

### (2) QU調査で不適応児の早期発見と学級の状態を知る

毎年、5月と11月にQU法で学級の間関係の調査をしている。学級生活不満足群の中の要支援群、侵略行為認知群、非承認群に入った児

童がいれば、担任と話し合いを持つことにしている。特に「学校に行きたくないと思うことがありますか?」「クラスの人から暴力を受けていますか?」の2項目の得点が高い児童には個別に声かけをするようお願いしている。これは、これらの項目により、担任が気づかないところでいじめ被害に遭っている可能性があることが心配されるからである。

教師の目は完全ではない。小学校の学級担任制では生活をともにしていると児童のすべてを知っているような思いを抱くことがあるが、客観的なデータ、複数の教師からの情報も児童の現在の問題や学級の本当の姿を知る一助となる。

### (3) 学級の壁を低くする工夫

これまで小学校では教師の授業を構成する力(授業力)がその教師の評価につながるという思いがあった。そのため、授業が上手くできない、学習規律が作れない、保護者とのトラブルに対応できない、などの学級の情報を出すことは、その教師の力量を問われることになるため、できるだけ学級内で対応したいという風潮がある。こうした教師の思いが、児童や学級の問題を深刻化させたり、特に高学年で学級が機能しない状態に陥ってしまわせたりすることの背景に一因としてある。

したがって、問題を抱える児童が悪いのではなく、その子は適切な対応を必要としている児童であり、教師の力量が不足しているのではなく、そのケースに講じた手だてが合っていないと考えることが必要である。児童も教師もどちらも困った状況にいることには変わりはない。教師が孤立し自分を責めるのではなく、早めに問題に対応していくために学級の壁を低くし、他の教師の目によって小さなサインを見逃がさないことが大切である。

### 5. 早期対応のための校内システム

学級や児童の様子を聞いただけでは、担任と教育相談担当の信頼関係は作れない。担任が

困っていることを担任ができる方法で、そして自らの力で答えを出す過程につきあっていくことが必要である。

学校内の困りごとは多岐に渡るが、教育相談担当としてできることは限られている。本校では以下の3つの方法で早期対応を実践している。事例を挙げながら紹介したい。

### (1) 相談活動はいつでも、どこでも ～担任へのコンサルテーション～

気になる児童の言動を目にしたときや保護者の苦情を受けたときが相談の始まりである。

朝出会ったとき、放課後に職員室で、階段の途中で、と相談活動はいつでもどこでも実践可能である。1回の相談で良い結果が出るときもあるが、何回か継続が必要となるときもある。

以下に具体的な相談活動の取組を3つ挙げる。事例2は安心できる人作り、事例3は安心できる場所作り、事例4は対象児童に合った学習方法を提供することによる支援の事例である。

#### 事例2：くやしい思いをまず受け止める

① 主訴：4年生男子Bさん。やりたくない学習には参加しないなど勝手な行動が目立つ。コミュニケーション障害が疑われるが専門的な相談までには至らない。友達とのトラブルで相手を傷つける事件が起こったが謝ることを拒んでいる。

② 対応：状況を理解する力はあるが、相手を傷つけても謝らないためこれまでもトラブルが起きている。そこで今回は担任によって、Bさんのつらかった思い、くやしかった思いをまず聴いて受け止めてもらった。そしてその後、「それでも友達を傷つけてはいけません」という強いメッセージを伝えてもらった。

③ その後：いつもは謝ることを拒み逃げ回っていたが、嫌だった思いを担任が十分に聴いてあげたことによって気持ちが落ち着き、相手の児童へ自分から謝りに行った。

#### 事例3：段ボールハウスで落ち着く

① 主訴：1年生男子Cさん。アスペルガー症候群の疑いで専門機関に通っている。入学当初より学習に参加できず立ち歩く。語彙は豊富だが、相手や状況を見て動いていない。学習のルールを教えることが課題と考えられた。

② 対応：1年の支援講師との信頼関係を作ってもらったが、時間割に沿って決められたことをすることに抵抗があった。入学当初は学校生活に慣れることを目標としてもらい、Cさんのクールダウンできる場所を教室の隣に作ってもらった。1メートル四方の段ボールハウスだが、そこに机・いす・本を置いてもらった。

③ その後：4月から6月は段ボールハウスで落ち着くことで学校生活を続けることができた。7月には段ボールハウスは不要になり、教室での活動ができるようになった。

#### 事例4：学習方法を個別指導に切り替える

① 主訴：5年生男子Dさん。保護者より「学校に行きたくないと言っている」「勉強が分からないと言っている」との相談があった。保護者からの情報と授業の観察からの情報から、教師の指示が分からない、友達にも聞けない、など教室での困った状況が分かってきた。

② 対応：算数の時間(週4時間)を個別指導に切り替え、別室で指導した。学習への意欲はあるので丁寧に指示を伝え、練習の時間を保障することで学年相当の内容を理解できるようになった。

③ その後：個別学習を通して教育相談担当との信頼関係ができ、児童の抱えている問題も見えてきたので、保護者の了解のもと心理アセスメントを実施した。その結果、他の児童に比べて理解することに時間がかかること、コミュニケーションに支援が必要なことなども分かってきた。教室での担任の

声かけを増やし、自信が持てる場面を作ることなどを行った結果、学校生活への改善が見られた。

## (2) 校内支援チームで対応

教育相談担当一人で対応できないときはチームを作っている。校長以下そのケースに必要なメンバーが集まって、現在の状況、対応策、見直しについて共通理解をすることが大切である。事例5、6は学級の機能が落ちてきたため、学習規律だけでなく学習成果にも影響が出てきた事例である。

### 事例5：授業を実践してみせる

- ① 主訴：4年生学級。若い講師が担任。学習中子どもたちが指示に従わない。廊下子どもたちが出る。教師への反抗的な言動が出てくる。実践経験が少ないことで担任自身の不安が保護者に伝わったのか、保護者会で対応を求められるようになった。
- ② 対応：初任の教師は授業時数も少なく、指導教員もついているが、講師の教員にはそうした配慮がなされることがなく、厳しい環境でのスタートを切らざるを得ない。さらに、保護者の要求も高く「若い先生だから」と温かい目でみてあげるのではなく、学級経営や学力についても要求は高い。そのため学校としても保護者の要求に応えなければという思いが強い。そこで、校長、教頭、教務主任、教育相談担当が1ヶ月間、国語、理科、体育、社会の学習を单元ごと引き受けることとした。
- ③ その後：学年始めの大切な時期に集中して支援したことで、学級の児童も担任も保護者も落ち着いた。

### 事例6：学年でサポートする

- ① 主訴：5年生学級。経験年数豊かな教師が担任。5月頃より一部の男子の自己中心的な言動が目立つ。「うぜえ」「消えろ」など

の言葉が教師や一部の児童に向けられトラブルが増える。それに加えて学習の進度が遅れる。6、7月には「教室では学習できない」という児童が保健室や相談室に来るようになる。保護者会でも学級の立て直しをしてほしいという要求が出てくる。

- ② 対応：サポートチームを作る。メンバーは校長、教頭、教務主任、教育相談担当、学年の教師で、数回検討を行った。検討の結果出した基本的方針はTable4のとおりである。
- ③ その後：この担任は教員経験も豊富であり、児童を掌握する力を持っていた。だからこそ、学級をチームに任せることで子どもたちが自分を信頼しなくなるのではという心配をしていた。しかし、関わりした後、学級のルールを守ること、学習を進めることの大切さは児童に伝わり、学級の荒れは目立たなくなった。学校の職員みんなで関わることで学級の状態が安定した。

Table4 基本的な方針

学力 保障 学級へ	・話し合い学習からプリント学習へ切り替える
	・座席をコの字型から前向きへ切り替える
	・T・Tで複数の教師が入る体制へ切り替える
人間 関係 作り 学級へ	・相手を傷つける言動はストップさせる
	・遊びの形を取ったいじめは許さないという対応を学校全体で行う
	・日記を通して担任と児童の信頼関係を作る
個別 対応	・自己中心的な思いであっても児童の思いを聴く(前担任)
	・心理的に被害を受けた児童は一時避難させる

田村(2004)は、「子どもは、教室で教師にみせる顔、家庭で親にみせる顔、相談室でスクールカウンセラーの前でみせる顔などいくつもの顔をもっている。どれも子どもの真実の姿である。子どもが乗り越えられない問題をもつ



てしまった時、その子どもにあった援助を行うためには、子どもと接する教師、保護者、スクールカウンセラーなどが話し合い、子どもの姿の違いをトータルに理解する必要がある。そこに、連携すること、すなわちチーム援助の必要性がある。」と述べている。本人、保護者、担任を基本としながら、必要に応じて援助チームの大きさを変え、子どもを多面的に理解できるよう、臨機応変に対応することが大切である。

### (3) 道徳・学級活動の授業をT・Tで行う ～学年で心の育ちを保障する～

相手を思いやる人間関係作りや学習規律を中心としたルールを守ることの大切さは、担任と児童との交流を中心として育っていくものである。学習の中で、生活の場面など学校生活のあらゆる場面で低学年は教えながら実践させ、高学年では考えさせる場面を設定し実践を積み重ねていくことが基本である。その基本をふまえ、教育相談担当が学年会に参加しながら、T・Tの授業を計画し実践している (Table 5)。

道徳・学級活動をT・Tとして実際に児童と関わる良い点は二つあると考えている。

- ① 学年の教師が同じ思いで子どもを育てることができる。
- ② ゲスト・ティーチャーとしてロールプレイを実践することで、同じ指導をどの学級でも実践できる。

Table 5 T・Tによる取組

1年	道徳 「ライオンの学校」	規則の尊重
2年	道徳 「ありがとう」	思いやり
5年	道徳 「水からの伝言」	友達の良いさを知る学級活動 「ピア・サポート」適切な話し方・聞き方
6年	道徳 「よいとこ四面鏡」	自分の良さに気づく学級活動 「自分ってどんな人？」 自分を知る

## 6. 成果

これまでの8年間に渡る不登校児を出さないための取組を振り返ると、多くの取組の中から

特に効果的な取組が何であるかが、浮かび上がってきた。それらを以下に成果としてまとめる。

### (1) 早期発見は3、4年生までに

少人数担当教師からの情報をもとに、学力補充や学習規律の獲得への取組を行うことは中学年までが大切である。学力の保障は3、4年生の基礎的な力がないと高学年の学習内容の理解は難しい。発達障害をかかえている児童、家庭環境に問題のある児童など原因は様々でも、思春期に入る前に問題を発見し手だてをうつことで、不適応の状態を軽くし、支援を短い期間で終えることができる。

### (2) 校内でのケースに合った対応チーム作りと作戦会議

相談の中心は児童、保護者、担任になるが、ケースによって様々な形を取ることが適切であると分かった。校長、教頭、養護教諭、専科など、必要な人的資源を臨機応変に活用することが有効である。

### (3) 校外にサポートチーム作りをする

サポートチームを組む場合は、①不適応が長期化する場合、②学級作りに関わる場合、③非行など問題が複数の学級にまたがる場合、④事故などの危機的状況の場合、が考えられる。これまでの外部とのサポートチームの形はそれぞれ次のようになる。

不適応が長期化する例：長期化するケースは児童、保護者への関わりを続けても状況が変わらない場合である。そのときは発達障害や本人の抱えている問題が考えられる。保護者の不安も大きくなることもあるため、外部の専門機関と連携しながら対応策を相談している (相談センター、医療機関、福祉機関、大学など)。保護者へは専門機関と学校が連携しながら児童の支援を継続することを伝え、協力関係を構築し、維持している。

学級作りをサポートする例：いじめの対応で、いじめ被害者の個別対応で関わってきても学級の問題が解決しないと教室復帰は難しいケースは、学級作りをサポートする。学校内のチームメンバーは校長、教頭、教務、教育相談担当、学年の教師である。さらに、相談センターへ対応を相談し、適切な学級作りについてアドバイスを受けている。

非行の例：小学生ではお金に関わるケースがほとんどである。家からの持ち出し、万引きの事件では警察や児童相談所と連携し相談、対応にあたる。複数の児童で行動を起こすことが多いため、関係する学級も複数となる。そのため関係する学級の担任と事実を確認しあい、情報の共有化と方針の一元化を行って、保護者や児童への対応を行っている。

事故による危機的状況の例：本校では数年前死亡事故という危機的状況を体験した。そのときは校長、教頭のもとに指示系統が明確であること、外部からのカウンセリングを早期に受け入れることで乗りきることができた。その際、緊急対応として以下の手だてが講じられた。

- ・マスコミ対応（教頭）
- ・保護者対応（教頭）、学校便り、PTAへの説明
- ・児童対応（教育相談担当、養護教諭）
- ・学級へのカウンセリング（相談センター）
- ・担任へのカウンセリング（相談センター）

これら全ての指揮を校長が実施し、状況が落ち着いた段階で未然防止のための安全教育、安全管理ができる学校作りを実施した。この体験によって、危機的状況に遭ったときの被害を最小限にするための対応は、常に用意しておく必要のあるものであるとの教訓を得た。

#### (4) どの学校にもサポートチームを作ろう

これまでの教師には教科指導と生徒指導の力量が要求されてきた。特に学級作りは担任が自分の経験と情熱で実践しながら作りあげてきた。学級経営の上手さは個人のものであり、なか

か広めていくことは難しいとされてきた。「技を盗め」「現場で鍛えろ」などの言い方で時間をかけて作り上げていくものであった。それは小学校が学級担任制であり、一人の教師が1日児童と向き合いながら学校生活を送っていることとも関係が深い。学級の状態が悪くなくても他の教師からの介入は助言にとどまり、積極的な介入には難しさもかかえていた。

しかし、最近、外部評価や児童の授業評価など学校では結果をすぐ求められる厳しい状況になってきている。経験のあるなしにかかわらず、学級経営においても対応をすぐに求められている。児童の経験の少なさと保護者の要求の高さもこの問題を複雑にしている。そこで、教師が安心して授業作りに専念できるためには、学校の中でサポートチームが必要だと考えている。困った状況に出会ったときにサポートしてくれるシステムが学校の中に位置し機能していることこそ、今後必要ではないだろうか。

中野（2004）は、一部の単位制高校などに配置されている教育カウンセラーを例に挙げ、教科指導に精通していながらガイダンス活動に専念できる常勤の教員が校内にいれば、その教員によって他の教職員とのコラボレーション（協力）とチーミング（チーム作り）が格段に容易になると指摘している。本校における教育相談担当のあり方は、中野（2004）が指摘しているようなあり方であると言える。教育相談担当は相談活動を決して一人だけの作業に終始しないようにすることが大切である。教職員をつなぎ合わせ、教職員一人一人の限界を超えることのできるチームを作り上げることが大切であり、サポート・システムを校内に作り上げる担い手として寄与することが必要であろう。

#### 7. 今後の課題

高学年の子どもたちへの関わり方が難しいという担任の話を聞く機会が多い。そこで、子どもたちの様子について話し合いの場を持った。その中から見えてきたのは、自分に自信がなく、

周りに気を遣い、大人に対しては攻撃的な子どもたちの姿だった。これまで教師が高学年に対して抱いていたイメージとは大きく異なった子どもたちの姿が浮かんできたにもかかわらず、高学年としての課題や学習内容は従来と変わらないものが児童には求められている。児童の不安や不満は、学級内の友達や教師に向けられ、学級での共同作業が上手くいかない状態や、内と外を分けるような寛容さに欠けるグループ化という状態として現れてくるのではないかと考えられる。

こうした高学年児童に対する支援を考えたとき、学習の中で一人一人が認められ、自分なりの達成感が持てるような取組を増やしていくとともに、年間を通した計画的な学級作りを行うことや豊かな体験（総合的学習）を充実化させることも、今後学校として取組んでいかなければならない課題であると思われる。

## 8. 引用文献

- 中野良顯 (2004) : システム・サポート 日本教育カウンセラー協会 (編) 教育カウンセラー標準テキスト・上級編 図書文化社 pp119-124.
- 田村節子 (2004) : チーム援助の技法 石隈利紀・緒方明子・玉瀬耕治・永松裕希 (編) 学校心理士による心理教育的援助サービス 北大路書房 pp137-150.