

学級担任への支援の在り方 —学級担任とのやりとりにおけるエピソード記述—

北 洋 輔*・赤 坂 真 二**

(令和5年8月31日受付；令和5年10月31日受理)

要 旨

本研究では、学級担任への支援のあり方に着目し、被支援者である学級担任に支援者がどのような影響を及ぼすか、その具体を明らかにすることを目的とした。そのため、第一筆者と学級担任の関係に変容が見られるまでの過程において、第一筆者が関与のあり方を変えようとしたり、学級担任の反応をもとに反省したりした事例を時間軸の視点で書き綴るエピソード記述による事例の記載方法を援用した。その結果、支援者と被支援者のコミュニケーションには階層性が影響を与えており、「階層性影響期」「階層性調整期」「階層性受容期」というプロセスを経て、両者が互いの階層性を受容できる関係性に変容する可能性が示唆された。さらに、支援においては、手段よりも目的を明確にすることを大切にし、それらについて語り合うようなフォーマルなコミュニケーションが重要である可能性が示唆された。

KEY WORDS

支援, 学級担任, コミュニケーション, エピソード記述

1 問題と目的

1. 1 問題の背景

令和5年度開始時点で、公立小中高校などの教員不足の状況が1年前より「悪化した」と回答した都道府県・政令指定都市教育委員会が29(43%)に上ることが文部科学省の調査で分かった。また、教員不足には①産休・育休取得者数の増加、②特別支援学級数の増加、③病休者数の増加、が主な要因として挙げられており、臨時的任用教員が見込みより増加したことが教員不足の要因として認識されている。中でも特筆すべきは、病休者数の増加で、令和3年度には精神疾患で休職した公立学校の教員が5897人と過去最多を記録したことが判明している(文部科学省, 2023⁽¹⁾)。上地(2005)は、教師の苦悩が増す現状を「教師受難の時代」と述べ、教師のメンタルヘル스에マイナスの影響を及ぼす要因は、年々複雑化の一途を辿っていることを主張している⁽²⁾。

一方で、都丸・庄司(2005)は、教師の悩みはメンタルヘルスを悪化させる一方で、周囲のサポートを得ながら悩みに向きあうことができれば、悩みをもつ教師が認知を変容させ、行動の変容に影響を及ぼす可能性があることを報告している⁽³⁾。また、小学校教師のメンタルヘルスに関連する要因を調査した山口・長谷川(2016)は、教師同士の交流が盛んで、どんなことでも抱え込まずに話し合える信頼関係を築けていることは教師のメンタルヘルスを向上させる要因になると報告している⁽⁴⁾。さらに、中学校教師のメンタルヘルスに関する要因を調査した山口ら(2014)も、チーム援助しやすい環境・体制・システム作りは、教員のチーム援助志向性を高め、バーンアウトを低減させると報告している⁽⁵⁾。つまり、周囲の教職員からのサポートが充実していれば、教師が悩みを抱えやすい現代の教育現場においても、悩みをもつ教師は、自身を変容させる機会を得ることができ、その結果としてメンタルヘルスの向上を実現できる可能性がある。実際に中央教育審議会(2015)も「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」において、メンタルヘルス対策の予防的な取り組みとして、教職員同士の協力関係が重要であることを改めて強調した⁽⁶⁾。かつては学級王国的な教師が多く、限定的な同僚関係しか持とうとしなかった日本の教職員の意識(紅林, 2007⁽⁷⁾)も、多くの学校で「チーム〇〇」と、職員集団を呼称するようになってきている。

これらの背景からも、様々な学校課題を抱える教師にとって、教職員同士のつながりはより一層重要な意味を持つようになったと言えるだろう。

しかしながら赤坂(2021)は、全国の「学級崩壊」の事例を集めたうえで、学級経営に苦悩していた教員に対して「よかれ」と思った支援が裏目に出て、担任を追いつめる、といったケースがあることを指摘している。加えて「荒れを立て直すための支援ができない管理職やコミュニケーション不全を起こしている職員室など、学校経営の間

*柏崎市立半田小学校 **学校教育学系

題」があると主張し、「支援」を目的とした教職員間のコミュニケーションには未だに課題があることを明らかにしている⁽⁸⁾。また、山田(2019)は、学級経営に困難を抱える教師への支援が成果をあげない理由の1つとして、支援者が被支援者に「伝わって当然だ」と考える「一方的なコミュニケーション」があることを挙げており、支援者と被支援者が対等に支援策を構築していくような「対話」の機会が必要であることを主張している⁽⁹⁾。実際に浦野(2001)は、コンサルテーションを中心とした対話的アプローチを被支援者と実施し、児童と教師の人間関係を修復させ、教師の悩みが解消されたことを報告した。但し、支援者と被支援者が互いの強みを発揮していくためには、対等な立場を維持し続けることが重要であると主張している⁽¹⁰⁾。さらに吉川(1999)は、教育現場を「学校長を筆頭とした階層性が厳密に守られている中」と表現し、教育の世界においては、特に支援者がこの階層性を意識して破棄しなければ、援助的な姿勢であっても、支援そのものが「暗黙の強要」となり、余計に被支援者のメンタルヘルスに問題を与えてしまう可能性がある⁽¹¹⁾と指摘している。「教え、教えられる関係」に陥りやすい支援場面という特殊性、職業的階層性のある教職員同士の関係性などを考慮した場合、学級担任へのコミュニケーション方法によっては、生じた問題をさらに複雑にする可能性がある。つまり、実際に支援を行う際には、より良い支援の内容を検討することも重要であるが、誰にどのように伝えるかというコミュニケーションの方法にも着目し、より良い伝え方を思慮しながらコミュニケーションをとることも同じくらい重要であると言えるだろう。しかし先に述べた山田(前掲)や浦野(前掲)の研究では、効果的な支援の方法は提示されているものの、支援者と被支援者のやりとりはほとんど明記されておらず⁽¹²⁾⁽¹³⁾、支援者の何が、どのように被支援者に影響を及ぼしたのか、そのコミュニケーションの実際を明らかにしなければ、学級担任への支援が逆効果になってしまうという事態は改善していかないだろう。

さらに、都丸・庄司(前掲)によれば、悩みをもつ教職員が変容や成長する際には、その教職員が対処法略、つまり生徒への接し方や指導の行動を変容させていたと明らかにしている⁽¹⁴⁾。このことから、被支援者の対処法略の認知の変容があった事例について、そのコミュニケーションの実際に着目し、具体について検討をしていくことで、学級担任へのより良いコミュニケーションの在り方が明らかになってくるのではなかろうか。

以上のことから、本研究では、実際に第一筆者が学級担任への支援を行った事例の中で、学級担任が指導行動を変えた⁽¹⁵⁾と捉えられる事例をもとに、そのコミュニケーションの実際を明らかにし、何が、どう影響を与えたのかを明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

2.1 研究方法の検討

良かれと思って行った支援が逆効果を招くなど、ある状況によって成功した支援も、状況が変わればうまくいかないことがある。それは、うまくいった事例の記録が行動記述に徹したものが多く、実践記録の中に実践者の姿が抜け落ち、そのときに何を感じ、どう考え、どういう意味付けをしてその行動をとったのか、実践者の主観を中心とした記述がなされていないからだ⁽¹⁶⁾と鯨岡(2005)は指摘している。そして支援の中での詳細について、支援者の主観をもとに、そのやりとりを明示しながら書き綴り、読者に同様の体験をさせることを目指す方法として、鯨岡(2005)はエピソード記述の有効性を主張している⁽¹⁶⁾。

エピソード記述とは、実践者が、相手と関わっていく過程で感じた特別な思いや悩み、不安、葛藤等をエピソードとして記述していくものである。そのためエピソード記述は、現場における自己や相手の心の動きがエピソードの核心部分となる(新元ら, 2021⁽¹⁷⁾)。取り上げられるエピソードは、読み手が共通理解に達することができるように表現され、その読み手の理解可能性という意味での一般性、公共性を目指している。またエピソード記述は、他者との関わりの中で描きたいと感じた「エピソード」を中心に、その文脈を読者に理解させるための「背景」と、「エピソード」を取りあげるに至った理由を明確にする「考察」の3部で構成されている(鯨岡, 2016⁽¹⁸⁾)

本研究は、第一筆者と学級担任の関係に変容が見られるまでの過程において、第一筆者が関与のあり方を変えようとしたり、学級担任の反応をもとに反省したりした事例を、時間軸の視点で書き綴るエピソード記述を援用する。そして、それらのエピソードを考察していく中で、第一筆者の行った実践の意味を明確にし、読者との共有を目指すことで学級担任への有効な支援を見出していくための一助とする。

2.2 倫理的配慮

本研究では、当該学校及び学級の特定に関わる情報については倫理的配慮により割愛した。また、関係する教師には、研究の目的、内容を伝え、承諾を得たうえで研究に協力してもらった。

3 事例

3. 1 エピソードの背景

3. 1. 1 第一筆者の背景

第一筆者は30代で、教職経験のある大学院生である。以前、第一筆者が所属していた小学校で、児童の立ち歩きや不規則発言により教師の授業が成り立たなくなる、いわゆる「学級崩壊」と言える状態に陥った学級があった。その際、管理職を中心に第一筆者らも授業参観などを通して支援を行ったが、それらはほとんど成果に結びつかず、時間の経過を待つしかない状態となってしまった。第一筆者はこの時、自身の力量不足を実感するとともに、効果的な支援方法を学ぶ必要があると考え大学院に進学した。進学後は研究者の立場として、数人の学級担任に対して、学級経営について観察したり、助言を行ったりするなどの機会を得た。しかし、それぞれに違う個性をもち、様々な教育観をもつ学級担任を支援することは容易なことではなく、学級経営を支援することの難しさを実感していた。

自分自身の支援の在り方に様々な課題を感じながらも、20XX年8月、A県B市立C中学校からの要請を受けて、研究者の立場として学級経営について支援を開始した。C中学校からは、生徒同士での話し合い活動をもとに自治的集団を目指す「クラス会議」(赤坂, 2014¹⁹⁾)を導入する要望を受け、第一筆者は「クラス会議」を実践したり、手法を伝えたりしながら、学級担任の支援者として主にD教諭と関わることとなった。

D教諭が担任を務める3学年の学級は、男子14名女子13名の計27名である。C中学校の教職員からの説明では、3学年級の生徒は学校の教職員にもほとんど関与しようとせず、学習中の問いかけにはほとんど無反応であるとのことだった。7月中に3学年級の非参与観察を実施したが、授業での教師の問いかけにも反応がなく、学校生活に無気力な様子の生徒が多く見られた。第一筆者の見取りからも、今一度学級集団の凝集性を高める必要があり、学校要望である「クラス会議」は有効な手立てになると考えられた。

3. 1. 2 研究協力者の背景

D教諭は、第一筆者よりも年上の男性で、前任校では学年主任などを経験しており、生徒や職員と常に冗談を交えながら話をする、気さくで非常に明るい性格の教師であると見受けられた。また、3年生の荒れの要因については「大人への不信感が積み重なった過去の影響ではないか」と考えており、小学校から学級崩壊を繰り返した経緯が影響を及ぼしている可能性があることと見立てていた。D教諭と第一筆者は、6月にC中学校で実施された、学級の実態を調査するアンケートの結果をもとに、20XX年8月に打ち合わせを行った。アンケートの結果で示された「生徒と教師の関係性」については、D教諭は「成果が出た」と表現した。春先から8月にかけて、D教諭は自身の明るい性格を生かし、生徒たちに積極的に関わってきたのだという。その結果、教師との関係に僅かながら変化があったことを笑顔で語った。さらに、中学3年生という発達段階を考慮し、自身の教育観や価値観を生徒に押しつけるような場面を作らないことを心がけ、実態が思わしくない状況であっても、生徒たちを責めず、見守る学級経営を行ってきたことを語った。そこには、あくまで自身の教育観を強く信じて学級経営を行おうという、D教諭の強い意思も感じた。一方で、教師の問いかけに反応しないことや、大勢の前で一人ひとりが話せない実態については課題意識を持っており、これらを改善したいという強い願いも持っていた。そのような中で、クラス会議を実施するという学校要望については「3年生が今さら新しいことなんてできない」「私の色に染めようというか、まとめようと思っていないので」と語り、クラス会議を新しく始めることには消極的な姿勢を見せた。

3. 2 エピソード1：垣間見えた抵抗感

20XX年8月31日、C中での支援が始まり、第一筆者はD教諭に挨拶をするため職員室へ向かった。これまでD教諭とは2度打ち合わせを行っていたが、支援の実施については納得していない様子を見せ続けていた。そのため、いち早くD教諭と信頼関係を築こうと、学級経営や授業の補助をしようと考えていた。第一筆者は職員室で仕事をしているD教諭に「おはようございます。本日から教室で参観をさせていただきます。よろしくお願いたします。」と笑顔で話しかけた。しかし、D教諭はすぐに返事をしなかった。そしてわずかな間を空けたあと、首を傾けながら「あれ、えーっと、先生(第一筆者)は何のために参観されるんでしょうか」と笑顔なく答えた。予期しなかった反応に驚きを感じた第一筆者は、まず自身の立場を示すために「いや、先生を観察するというよりは、子どもたちの観察を行い、先生が見つけられなかった良いところを発信するためのお手伝いができたらいいと考えています」と、あくまでD教諭に指導的な介入をしないことを表明した。D教諭は「なるほど。あくまでも子どもたちの良いところ見つけ、といった感じですね」と、第一筆者を疑うような様相で答えたのだった。

3. 2. 1 考察

D教諭は、そもそも学校の要望である「クラス会議の実施」に対して消極的な態度を示していた。それにも関わら

ず、第一筆者はクラス会議を推し進めることを思い描いたままD教諭の学級に入ろうとしていた。第一筆者がD教諭の反応を予期できなかったのは、D教諭の抱えるストレスや抵抗感について何も考えず、配慮する方針さえ決めていなかったからだろう。しかし、D教諭も第一筆者の戸惑いや驚きを悟って気遣ったのか、直接的な表現で授業参観を拒むことはなく、条件を付けるような形で受け入れてくれたと考えられる。

3. 3 エピソード2：良いこと見つけで得た関係性

第一筆者はエピソード1でのD教諭とのやり取りの後、生徒の良いところを見つけるために授業参観を行った。2時間目まで学習が進んだところで、生徒の約半分の「良いところ」を第一筆者なりに見つけることができた。そこで、第一筆者はD教諭に「私が見つけた良いところを子どもたちに伝えられますか？」と提案した。D教諭は一瞬止まり、何かを考える様子を見せた。しばらくすると「いいですよ。でも、せっかくなので終礼時に先生から付箋を直接渡してください」と応えた。そこには笑顔もなく、特に喜びを感じているようには見えなかった。

その後、6時間目には「道徳」の時間で、担任のD教諭が授業を行うことになっていた。第一筆者はほとんどの授業で寝ていた生徒3名について、どうしても良いところが見つけれず「道徳ならばチャンスがあるかもしれない」と考え、必死にその生徒たちを観察していた。授業の後半、生徒たちが10分ほどふりかえりを記述するタイミングがあったが、その時教壇から離れたD教諭は第一筆者のもとに歩み寄り「観察してますね」と笑顔で話しかけてきた。苦戦する第一筆者をからかうような口調でもあったが、これまでになく警戒心の解かれたようなD教諭の表情からは、第一筆者を激励する意味も込められているように感じた。「3人どうしても見つからないんですよ」と小声で素直に伝えると、第一筆者のノートを覗き込み「すごいですね」と、ここまでの第一筆者の成果を認めるような言葉を返した。これまで、D教諭との間には心理的距離の遠さのようなものを感じていた第一筆者であったが、このときは気楽に言葉を交わし合うことができているような気がした。

3. 3. 1 考察

第一筆者が「生徒の良さ」に着目して授業参観を行い、付箋を配ることにしたのは、D教諭に対して「あなたの力になりたい」という思いを、まずははっきり示すことが重要だと考えたからであった。それはエピソード1において、D教諭と第一筆者の間に信頼関係がないと強く感じたからである。第一筆者はとにかくD教諭からの信頼を得ようとモチベーションを高めて付箋を書いていた。一方で、D教諭は第一筆者の存在も学級経営の何かに役に立つ材料になると考え、「せっかくなら大人への不信感を払拭する機会に」と判断したのではないだろうか。また、その提案の後に、態度が若干柔和したように見えたのは、第一筆者が学校からの要望を一旦脇に置き、D教諭が懸念していることが起こらないと判断し、安心感を抱いたからだと推察された。

3. 4 エピソード3：D教諭のニーズ

エピソード2での雑談中、気軽に話すD教諭の様子から、学級の変容に向けた何らかの手立てを提案できるのではないかと直感した。そこで第一筆者は「生徒たちには、まず人の意見に盛り上がり、自然に反応してしまうようなゲームとか、エンカウンターみたいなものが必要だと思うんですよ」と「構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter: 以下 SGE; 明里ら, 2012⁽²⁰⁾)」を提案した。SGEの提案は実態を観察したうえで述べたことでもあったため、第一筆者も否定を恐れずに提案することができた。D教諭も「なるほど。エンカウンターかあ。学級開きのころはやりましたね。なんか、良いところ見つけて、みんなで回すみたいなのはしましたよ」と以前実施した内容について話し始めた。さらに「昔は本を沢山もっていたけど、もう必要ないと思って捨てちゃったんだよなあ」と、自身が知っている実践の数も多くなく、実践する自信はなさそうに話をした。そこでD教諭は、何かひらめいたかのように、近くにあった時間割表を取りに行き、第一筆者に見せながら「明日の「総合」の時間…やることないですよ。」とこちらの顔を窺いながら訴えてきた。D教諭によると、新型コロナウイルス感染症の影響で総合のカリキュラムが実施できず、新たなカリキュラムもまだ作成されていない状況であった。第一筆者もこの機会を逃してはいけないと考え「もし、お嫌でなければ、私、この時間にエンカウンターみたいなものをしていいですか？」と提案した。するとD教諭も「お！いいですか!？」と嬉しそうに笑顔で答えた。急展開の話に驚いた第一筆者も「いや、でも導入の10分くらいいいですよ!」と、慌てて伝えたが「いや、先生の自己紹介がてら50分間全部でいいですよ!」と、D教諭は第一筆者の実践をこれまでになく積極的に受け入れたのだった。

3. 4. 1 考察

これまでD教諭は、クラス会議に関わる第一筆者の提案には、常に消極的な姿勢を示してきた。一方で様々な発言からも、決して今の学級の状態が良いと考えていたわけではなく、何らかの手立てを実施する必要があるとは感じていたようだった。SGEは第一筆者からの提案であったが、D教諭は以前に実施したと発言したことからも、SGEが3

年生の実態に有効な手立てであると考えていたと思われる。つまり、これまでは学校からの要望を通すことに重点を置いていた第一筆者が、ここでは生徒の実態やD教諭が考える荒れの要因に寄り添って、今までとは異なる方向性で提案をしたのであった。そうした第一筆者の態度の変化があり、クラス会議ではない手立ての提案に、D教諭も受け入れやすく感じたのではないだろうか。

3. 5 エピソード4：食い違ったコンサルテーション

9月1日には予定通りSGEを実施し、9月2日にはコンサルテーションの場を設け、次週の支援内容について打ち合わせを行った。はじめはSGEでの生徒の自由記述をもとに、生徒の実態について改めて確認し合った。コンサルテーションのあり方については、エピソード3において、D教諭が第一筆者にSGE実践を求めたことから、D教諭は第一筆者の実践を求めているのではないかと考えていた。そこで「先生的に、来週からやっていきたいことなどございましたら」と第一筆者は問いかけたのだが、そんな第一筆者の狙いを躲すように「ないなあ。あ、今の切れますか。トリミングできますか？（録音から消せるかというD教諭の冗談）」と、曖昧な返答をした。D教諭が冗談混じりに言ったので、その真意がはっきり理解できなかった第一筆者は「別に、実態を一個一個変えていこうとかじゃなくていいので、先生が思っていられっしやることで結構です」と、改めて尋ね直してみた。すると、D教諭はしばらく間を空け「来週？そんなこと考えたことないなあ。あんまり」と同じように曖昧に返答したのであった。D教諭からの要望を待っていた第一筆者も、曖昧な返答が続くことに不安を感じ「じゃあ、この機会をチャンスに」とさらに問いかけた。すると、ようやくD教諭は「えーっと、特にね、部活もなくなったので、なにもない週なんですよ、彼らにとってはねえ…」と話しはじめた。そして「E先生（他の学級担任）は毎日の目標を立てて、今日これでいくぞとか、やっていると思うんですけど…結構しんどいかな（自分の発言に笑う）」と、第一筆者の提案した支援内容について、笑いを混ぜながら自分の意見を述べ始めた。この時、支援内容の意図や手立ての有用性について解説したい気持ちもあったが、ようやくD教諭が本心で話しはじめたように感じていた第一筆者は、このまま傾聴することに徹することにした。そしてD教諭は最終的に「昨日やっていただいたような、ゲーム感覚で。裏にはいろいろな意図があるんだけど、彼らにとってはエンカウンター的なものとか、ゲームの延長の中に関わる場面があったみたいな自然なしくみであれば、のせてできるかなって思いますね。」と、SGE実践を継続して欲しいと語った。D教諭自身がSGEを改めて必要としたことは成果であると感じつつも、いつまでも「クラス会議」実践が見えないことや、話題が右往左往するD教諭とのコミュニケーションに不安を感じた第一筆者は、支援を継続することに強い懸念を抱くようになっていた。

3. 5. 1 考察

第一筆者はD教諭との信頼関係を構築し、将来的にクラス会議の導入につなげていきたいと考えていた。しかし「とにかく実践を重ねて信頼関係を築きたい」という思いが強すぎたせいか、第一筆者はD教諭が支援を要望していないにも関わらず、質問を繰り返すことで、クラス会議を実践する場やタイミングを見つけ出そうとするようなコンサルテーションをしてしまった。「背景」でも示したように、D教諭には、新たな実践を加えて実態を変えていくことよりも、生徒たち一人ひとりを見守りながら成長を支えたいという学級経営のビジョンがあった。しかし、第一筆者にも「学校の要望を叶える」という立場があり、いつまでも考えが混じり合わないままの状態に陥っていた。今回のコンサルテーションでの「SGEの継続」というゴールは、クラス会議を実施できないと考えていたD教諭と、何かをしなればとと考えていた第一筆者との妥協案ようになってしまったと考えられる。

3. 6 エピソード5：葛藤に寄り添えていなかった支援

C中学校の1、2年生では、クラス会議が当初の計画通り実施される方向に進んでいた。そのため9月6日には、全職員を対象に改めて支援の方向性について確認する研修会を行う予定であった。しかし第一筆者とD教諭の間では、支援内容がSGEと決まり、第一筆者は研修内容がD教諭の持つ不信感をより強めるのではないかと考えていた。そこで第一筆者は、第二筆者に、D教諭とのコミュニケーションに不安を感じていることを打ち明け、今後の方向性を確認した。そして第二筆者からの助言を受け、第一筆者はD教諭には学校支援を無理に通さず、要望があったときだけ支援するだけの関わり方に変えることにした。しかし、D教諭はコンサルテーションの中で学級に対する困り感や、不安感を吐露していたこともあり、そのストレスに寄り添っていく必要はあるのではないかと考えた。

第二筆者との対話後、既に部活のため不在であったD教諭のデスクに、第一筆者の思いを書いた付箋を貼った。そこには「今回の研修ではクラス会議の話を中心に行いますが、D教諭の学級では先日話したようにエンカウンター中心の支援を行います。今回の研修内容は先生の思いと正反対になっているとは思いますが、全部無視して聴いていただいて結構です。3年生は3年生でやれることをやりましょう」と書き、第一筆者なりにD教諭に寄り添う姿勢を示

した。

D教諭は翌週の朝「先生（第一筆者）にはバレバレだなあ。すべてお見通しですね」と、第一筆者に笑顔で語りかけた。D教諭にはどの程度第一筆者の意思が伝わったかはわからなかったが、その表情にはこれまでには見られなかった安心感があつたような気がした。

3. 6. 1 考察

常に明るく振る舞うD教諭であったが、一筋縄ではいかない学級の実態には少なくともストレスを感じていたようだった。それにも関わらず、さらにストレスをかけるような第一筆者の行動は、支援と呼ぶには相応しいものではなかった。今思えば、この日まで第一筆者は「どうして提案を受け入れてくれないのか」という批判的な目をD教諭に向ける思いが強く、「D教諭を何とか援助しよう」という支援の思いとはだんだん程遠いものになっていたように思う。しかし、ここでの教授の助言は、第一筆者をもう1度支援の本質に立ち返らせるきっかけになった。D教諭がどんな手立てを施したとしても、その判断を応援し支えること、それこそが支援の本質であったはずである。そのことをここで理解できた第一筆者は、これまでの自身の行動について謝罪の意味も込めて付箋を書いた。この内容がどのようにD教諭に伝わったかを考察することは想像の域を越えないが、D教諭が「バレバレだなあ」と表現したことからも、第一筆者がD教諭に働きかけたことは、決して間違つた方向に働いていなかったのではないかと考えられる。

3. 7 エピソード6：「いや、クラス会議やってみましょう。」

9月6日、予定通り「クラス会議研修」を行った。D教諭は研修を聞き流すような素振りも見せず、時折頷きながら真剣に第一筆者の話を聞いていた。第一筆者はその姿がうれしくもあり、不思議にも感じていた。研修の後半はD教諭との対話予定であったため、第一筆者はすぐにD教諭のところへ向かい「研修ではいろいろ説明しましたが、3年生は3年生でやりましょう！」と、自身の研修内容を否定するように話しかけた。しかし、予期せぬことに「いや、クラス会議やってみましょう」と、D教諭は即座に明言した。

その後、D教諭との話し合いがスムーズに進み、SGEをベースにしながらかラス会議の形を体験させていくことに決まった。その後も「小グループでできませんかね」「円になる場面はなくてもできますか」など、クラス会議を自分なりの実践にして、なんとか実践しようとするD教諭の姿が見られた。

2日後の9月8日、すぐさまクラス会議は実施された。結果的には、これまで積極的に話を進めていた1、2年生よりも先に実施したのである。そして、D教諭の希望通り、少人数制での話し合いを中心とした円にならない会議となった。クラス会議実践については、D教諭の要望もあり、第一筆者が中心となって実践した。

3. 7. 1 考察

D教諭はこの日、クラス会議の実施に対して、これまでにないような積極的な姿を見せ、話し合いもスムーズに進んだ。これまで、何をやってもうまくいかないことが多く感じていたが、第一筆者はそれでもD教諭に何度も話しかけ、たくさんの接点を持つように意識した。半ば強引な形になってしまったが、SGE実践も重ねることができた。また、SGEの実践をすると、第一筆者はほとんどの生徒に無視をされてしまっていた。しかしそれは、D教諭やその他の教師の授業でも同様のことが起きていることであり、その時に初めてD教諭の苦労を少し理解できたような気がした。そして次第に、うまくいかないことへの苦しみやストレスを互いに分かち合うことができるようになった。そんな第一筆者の姿を見て、D教諭は「(生徒への) かかわり方が同じ匂いですね」と話してくれたこともあった。第一筆者のここまでの支援内容は、肯定できる面ばかりではない。しかし、SGEを中心にするという着地点が見つかったことも含めて、ここまでのプロセスは無駄ではなかったと感じられた。

3. 8 帰結

その後、第一筆者とD教諭の間には協力関係が形成され、9月の終盤までにはD教諭とともにTT（ティーム・ティーチング）で「SGEの流れをくんだ「クラス会議」」を2度実施した。また学校行事でも、度々「クラス会議」の形を利用し、生徒たちは話し合う力を伸ばし、学級集団としてもまとまりが見られるようになってきた。その後はD教諭と第一筆者との間で話し合い、支援の内容はSGEなどの直接的な介入から「学級通信」や「行事後のフィードバック」などを通して、生徒たちの活躍を間接的に価値付ける方向へと変えていった。中には第一筆者に対して反抗的な態度をとる生徒もいたが、D教諭はそんな中でも第一筆者に教室に来ることを求め続け、第一筆者が教室で生徒たちに関わり続けることを望んだ。生徒の反応と、D教諭の要望とのギャップに第一筆者は苦しさを感じながらも、D教諭との対話を重ね、朝や帰りの会だけ生徒に直接語る時間を設けることとした。11月末にはC中学校全体で学級の実態を調査するアンケートが実施され、6月に比べて学級にまとまりが見られ、温かい雰囲気醸成されたことが示された。この頃には、生徒たちはD教諭の話や冗談に対して思わず笑ってしまうことや、D教諭を茶化するような反

応を見せたりするようにもなり、無反応で無視するような姿はあまり見られなくなった。これまで第一筆者に挨拶をすることのなかった生徒たちも、第一筆者が遠くにいても「こんにちは」と大きな声で挨拶してくれるようになり、多くの教職員が変容を評価していた。

4 総合考察

本研究を通して、学級担任への支援についてのエピソード記述から得られた知見について記述する。

エピソード1では、第一筆者の授業参観の意向に対して懸念を示すD教諭と、その態度に不安になる第一筆者の姿が示された。D教諭にとっては、第一筆者の存在が心理的にもストレスであったと解釈された。エピソード2では、D教諭は第一筆者の「良いところみつけ」を受け入れ、苦戦する第一筆者に気さくに話しかける姿が示された。D教諭は、筆者が自分の思いを一旦脇に置いたことで、手立てが強要されず安心したと解釈された。エピソード3では、これまで筆者の提示する支援内容について同意しなかったD教諭が、SGEという提案に同意する姿が示された。第一筆者が学校から要望された手立てを提示せず、生徒の実態に合わせた考えた手立てを提示したため、D教諭も安心して受け入れたと解釈された。エピソード4では、初めてのコンサルテーションで、D教諭にうまくコミュニケーションがとれず、最終的に半ば強引にSGEの支援を約束し合う姿が示された。第一筆者の立場と、D教諭の立場は混じり合うことのない状態に陥っており、コミュニケーションがうまくいかなかったのではないかと解釈された。エピソード5では、助言を受けた第一筆者がD教諭への接し方を改め、D教諭にその決意を伝える姿が示された。学校からの要望に対するこだわりを捨てた第一筆者の行動が、D教諭に安心感を与えたと解釈された。エピソード6では、学校からの要望に基づいた支援内容にD教諭が初めて同意し、両者の意見が合意形成される姿が示された。これまでの実践や対話を通して、D教諭は第一筆者と協働することも受け入れられるようになり、手立てを承諾した可能性があると解釈された。

以上のエピソードで得られた知見をもとに、第一筆者とD教諭の関係性の変容に影響を及ぼしたプロセスについて検討する。

4. 1 支援における階層性

第一筆者は学校からの要望を受けた立場として、クラス会議を実施したいという思いがあり、D教諭は、学級担任の立場として子どもたちを見守りたいという思いがあった。しかし、こうした互いの立場の違いがコミュニケーションに影響を及ぼし、お互いに様々な場面でストレスを与え合うような結果となっていた。このような、立場の違いによるすれ違いを、特に互いの階層性の違いに着目しながら考察を進めていく。

吉川（前掲）は、学校長を筆頭とした「階層性が厳密に守られている教育の世界」では個々の教職員の等質性は確保されておらず、結果的に支援者が協働的な姿勢を持って関わったとしても、階層性が見られる限り指導的な姿勢と捉えられてしまう可能性があるとしている⁽²¹⁾。本研究においては、第一筆者ははじめ「学校の要望」という、かなり階層性の高いところからの要望を背景に支援を行っていた。D教諭にとっては「第一筆者の考え」は「学校の考え」と感じられ、第一筆者の授業参観もコンサルテーションも、D教諭にとっては吉川（前掲）の言うような「指導的な姿勢」となっていた可能性も否めない。このように、支援における互いの階層性の差異が、コミュニケーションに支障をきたす時期を、吉川（前掲）に依拠して「階層性影響期」と名づける⁽²²⁾。

最終的にD教諭が第一筆者と協同でクラス会議を実践していく様子は、エピソード6や帰結で示した。しかし、このような関係性に変わるきっかけとなったのは、エピソード5における「付箋でのメッセージ」であったと考えられる。エピソード5では、教授からの助言をきっかけに、学校からの要望を一旦脇に置いて考え直した第一筆者は、改めてD教諭の教育観を重視し、支え応援するという立場になることを決意した。そして、その思いをD教諭に伝えたことが関係性の変容に影響した。つまり、第一筆者が自らの立場を捨てるような形をとったことで、はじめてD教諭と協力し合えるような立場になったのではないだろうか。鯨岡（前掲）は、支援される側が拒絶する態度を「表向きの拒む行動」と述べ、支援者はその裏にある「(何かを)したい」という思いに応えることが特に重要であると主張している⁽²³⁾。D教諭がここでようやく自身の思いを話し出したことを考えれば、まさにこのタイミングで効果的な支援がはじまったと考えて良いだろう。このように、支援者が互いの関係性を調整し、階層性の破棄に努め、被支援者との関係性の変容する時期を、吉川（前掲）に依拠して「階層性調整期」と名づける⁽²⁴⁾。

そして本研究においては、先述した「階層性調整期」を迎えたことで、階層性が支障をきたすようなコミュニケーションは見られなくなり、協力体制がスムーズに築かれていったことが示された。このように、互いの階層性を意識することなく、自然と良好なコミュニケーションをとれるようになる時期を、吉川（前掲）に依拠して「階層性受容

期」と名付ける⁽²⁵⁾。

以上のように本研究では、支援者と被支援者のコミュニケーションに与える階層性の影響を取り除くためには、支援者が互いの立場を近づけられるよう「階層性を破棄する」という意識をもって関わっていくことが重要であると示された。(図1)。

図1 支援者と被支援者の階層性変容プロセス

階層性影響期	階層性調整期	階層性受容期
支援における互いの階層性の差異が、コミュニケーションに支障をきたす時期	支援者が互いの関係性を調整し、階層性の破棄に努め、被支援者との関係性が変容する時期	互いの階層性を意識することなく、自然と良好なコミュニケーションをとれるようになる時期

4. 2 階層性を意識したコミュニケーションの在り方

本研究では、学校外からの研究者である第一筆者と、D教諭との間でのエピソードをもとに、学級担任を支援する際の在り方を検討してきた。最後に、本研究における知見をもとに、特にコミュニケーションに問題が見られた「階層性影響期」「階層性調整期」に焦点を当て、現場でのコミュニケーションで生かすための方法について検討し、具体的な提言をする。

(1) 「手段」より「目的」に焦点を当てる

「階層性影響期」において、第一筆者は「どうして提案通りしてくれないのか」という批評の目でD教諭と接してしまっていた。これは第一筆者が学校の要望である「手段」にこだわりすぎたあまり、D教諭の思いや考えなどの「目的」を酌みできない状態となっていた。しかし、エピソード5、6において、第一筆者が自身の間違っただけでなく、D教諭の選択を支援する意識を持ったことをきっかけに互いに協力体制が作られたことが示された。吉川(前掲)は、支援における具体的な対応の提案は「暗黙の強要」になる可能性がある⁽²⁶⁾と指摘している。「階層性影響期」にはD教諭に対して具体的な対応を提案し続けていたため、コミュニケーション全般でプレッシャーをかけるような形となり、コンサルテーションがうまくいかないサイクルに陥っていたと考えられる。

このような状況を生まないためには、支援を行う側が「何をするか」という手法にこだわるのではなく、「どうしたいのか」という目的にこだわり、学級担任ができることやしたいことに焦点を当て、支援することが重要である。特に「階層性影響期」には、この擦り合わせを入念に行い、学級担任がどんな選択をしても応援し続ける姿を見せることで、学級担任から信頼され、階層性の影響を緩和させていけることができると考えられる。

(2) フォーマルなコミュニケーションを大切にす

長谷川(2018)は、現代の職員集団内部を「個別化」「自閉化」されていると述べ、互いに協力し合う文化が希薄になってきていると指摘した⁽²⁷⁾。そして本研究においては、「階層性調整期」に至るまで、コンサルテーションなどのコミュニケーションを通して、互いの教育観などを話し合い、距離感を調整し合ったことが重要であると示された。一方で、雑談などのインフォーマルなコミュニケーションが職場の安心感に影響を及ぼすとされ(永田・赤坂, 2010⁽²⁸⁾)、インフォーマルなコミュニケーションを活発にしていくことの重要性を述べる研究は枚挙に暇がない。しかし本研究のように支援を行う場合においては、雑談のようなインフォーマルなコミュニケーションをいくら繰り返しても、互いに大事にしたい「目的」を定めることはできないだろう。コンサルテーションの雰囲気が一時的に安心感とは程遠いものになったとしても、支援者が学級担任の教育観を熱心に聞き出したり、自身の教育観について勇気をもって語ったりすることも必要だと言えるのではないだろうか。

5 課題

今後の課題として、大きく3点挙げられる。1点目は、第一筆者の立場である。第一筆者は教職経験のある教員であるものの、C中学校には研究者として出入りしており、同僚の教職員に比べれば、かなり限定的で希薄な関係性であった。本研究においては、両者の階層性の違いに着目されたが、実際と同僚教職員では、さらに複雑な背景が絡む可能性があり、階層性の違いは更に大きな影響を与えられるのではないかと考えられる。今後は階層性に着目し、被支援者の同僚である教員が支援を行った場合の事例検討を進めていく必要がある。

2点目は支援方法についてである。本研究で主に行われた支援は、支援者がコンサルタントとなり、授業者としても直接的な介入に加わりながら進められる、浦野(前掲)の述べる「相互のコンサルテーション」であった⁽²⁹⁾。しか

し、それぞれが学級を持ち、時間的な制限が大きい他の職員が同様の介入を行うことは現実的とは言えないだろう。校内で協力体制を組む場合の、より効率的で効果的な支援方法の開発が望まれる。

3点目は、研究方法についてである。本研究は、あくまで一人の学級担任とのやりとりにおけるプロセスを着目し検討した事例に過ぎず、一事例から一般化することは厳に慎まなければならない。また、実践者と分析者が同一であったことから、今後はより客観的な複数の事例を収集して分析する必要もあるだろう。しかし一方で、本研究においては、エピソード記述という記載方法を採用したことで、第一筆者やD教諭の資源は明確化し、相互作用の「リアリティ」が浮かび上がり、その意味の解釈を行うことで学級担任への支援の一つのあり方を提案することができた。今後は、更に事例の幅を広げ、実践の積み重ねが必要である。また本実践の知見が、様々な批判を誘発するという意味において、後続の実践に対して貢献できる可能性があるとするれば、本研究に一定の成果があったといえるだろう。

引用及び参考文献

- (1) 文部科学省:「令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査について概要」
https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf, 2022 (2023年7月20日 閲覧)
- (2) 上地安昭:『教師カウンセラー』, 金子書房, 2005
- (3) 都丸けい子・庄司一子:『生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究』, 教育心理学研, 第53巻 第4号, pp.467-478, 2005
- (4) 山口豊一・長谷川恵:「小学校のチーム援助体制が共同体感覚及び教師のメンタルヘルスに及ぼす影響」, 応用心理学研究, 第41巻 第3号, pp.281-289, 2016
- (5) 山口豊一・吉田香衣・石川章子:「中学校教師のチーム援助モチベーションに関する研究—インタビューを題材とした質的研究」, 跡見学園女子大学文学部紀要, 第42号, pp.61-73, 2009
- (6) 文部科学省:「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf, 2015 (2022年2月6日 閲覧)
- (7) 紅林伸幸:「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」, 教育学研究, 第74巻 第2号, pp.174-188, 2007
- (8) 赤坂真二:『アドラー心理学で考える学級経営 学級崩壊と荒れに向き合う』, 明治図書, 2021
- (9) 山田洋一:「学級経営に困難を抱える教師の支援 「対話」的支援の提案」, 日本学級経営学会誌, 第1巻, pp.21-24, 2019
- (10) 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, 第49巻 第1号, pp.112-122, 2001
- (11) 吉川悟:『システム論から見た学校臨床』, 金剛出版, 1999
- (12) 前掲(9)
- (13) 前掲(10)
- (14) 前掲(3)
- (15) 鯨岡峻:『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』, 東京大学出版会, 2005
- (16) 前掲(15)
- (17) 前掲(3)
- (18) 新元朗彦・蘭千壽・越良子:「担任教師の学級崩壊克服に向けた変容プロセスの検討—教師と生徒が承認し合う関係の構築を通して—」, 上越教育大学研究紀要, 第41巻 第1号, pp.57-67, 2021
- (19) 赤坂真二:『赤坂版「クラス会議」完全マニュアル—人とつながって生きる子どもを育てる』, ほんの森出版, 2014
- (20) 明里康弘・國分久子・國分康孝:『どの先生もうまくいくエンカウンター20のコツ』, 図書文化社, 2012
- (21) 前掲(11)
- (22) 前掲(11)
- (23) 前掲(15)
- (24) 前掲(11)
- (25) 前掲(11)
- (26) 前掲(11)
- (27) 長谷川裕:「経年比較にみる教員文化の変容と「教師の責任と教職倫理」に関する教員文化論的分析」, 久富義之他編:『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』, 結び, pp.457-478, 勁草書房, 2018
- (28) 永田佳奈子・赤坂真二:「中学校教職員間のインフォーマル・コミュニケーションに関する事例研究—教職員の職場風土認知と被援助志向性に着目して—」, 日本学級経営学会誌, 第3巻, pp.23-33, 2021
- (29) 前掲(10)

How to Support Classroom Teachers: Episodic Descriptions of Interactions with Classroom Teachers

Yosuke KITA* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify the specifics of the influence of the supporter on the supporter, the classroom teacher, by focusing on the way of support to the classroom teacher. For this purpose, the author tried to change the way of involvement in the relationship between the author and the classroom teacher, and reflected on the teacher's reaction in the process of change in the relationship between the author and the classroom teacher, using the method of describing cases by writing episodes from a time axis viewpoint. The results suggest that hierarchy influences the communication between the supporter and the supported, and that through the process of "hierarchical influence phase," "hierarchical adjustment phase," and "hierarchical acceptance phase," both parties may transform into a relationship in which they can accept each other's hierarchical nature. Furthermore, it was suggested that in support, it is important to clarify the objectives rather than the means, and that formal communication such as discussing these objectives is important.

* Handa Elementary School ** School Education