

# 学級集団づくりを志向する担任への効果的な支援の 在り方に関する研究

阿部琢郎\*・赤坂真二\*\*

(平成25年9月27日受付；平成25年11月5日受理)

## 要 旨

本研究では、学級集団が機能しづらい状態の学級にアクションリサーチの手法に基づいて介入し、学級集団の機能回復過程におけるエピソード記録・アンケートの分析を通して学級集団と学級担任の変容を明らかにすることで、効果的な学級担任への支援を明らかにしようとした。分析の結果、学級内のルールが児童へ内在化し、学級担任の児童への認識や行動にも変化が見られた。その結果、有効な支援として学級づくりの目的に沿った活動の成功体験と日々の省察が重要であることが示唆された。

## KEY WORDS

学級集団づくり 学級集団の機能回復過程 学級担任チーム支援 省察

## 1 問題と目的

全国連合小学校長会（2006）の調査によると、学級崩壊の状態にある学級は、小学校全体の8.9%にのぼっていると報告されている<sup>(1)</sup>。

河村（2010）は、それらの問題について一部の教師や学級だけの問題ではなく、現場の教師たちは、従来型の理想の学級集団の形成を目指すものの、現代の子どもたちの実態に応じてどのように学級経営を展開すればよいのかという方法論が見出せないまま多くの教師たちが苦戦しているのではないかとしている<sup>(2)</sup>。

筆者は、このような状況の背景には、平井（2001）が指摘しているように、学級の荒れへの対策論が解決を志向したものではなく、「予防されるべき問題」として捉えている傾向があるからではないかと考えている<sup>(3)</sup>。予防が重要であることは言うまでもないが、一方でこのような傾向の偏重は、集団の規律を管理し逸脱行動を発生させないことを重視した、いわゆる管理教育に回帰する可能性を広げてしまうのではないだろうか。むしろ、学級の荒れは起こるべきものとして想定し、学級の回復過程に注目することが重要であると考えらる。

学級の荒れ回復に対する研究として、図工専科の教師を支援し、学級の荒れを改善した浦野（2001）の研究がある<sup>(4)</sup>。浦野は、「①学級の荒れに直面している教師が子どもたちとの関係改善を図るためにどのような支援が有効なのか。②子どもたちとの関係のまズくなつた教師だけで対応するのが困難な場合、他の教師がどのようにその学級に関わればよいのか。」について実際に荒れた状態にある学級事例で実証的に検討を行っている。浦野は、「学級崩壊」とまで呼ばれるような学級の荒れに直面すると、学校では複数の教師による指導体制を組んで「子どもの監視」に入ったり、教師の支持や命令を強めようとしたりする方向へ動いたりしがちである。しかし問題の根が教師と子どもとの関係性の中に存在するならば監視・命令といった対応が、こじれた関係をすぐに修復する結果をもたらすとは言えないだろうとし、学級の荒れという現象は子どもと教師の関係性の中に潜む食い違いやズレに気づかないことに端を発することが多いのではないかと、その食い違いを地道に修正しようとする努力によって改善は可能だと考えられるとしており、コンサルテーションを通じて教師に児童の認識の変化を促すように働きかけると共に、授業場面で問題行動児童と教師を繋ぐ役割を担い、成果を上げている。また、浦野は、教師との関係が改善した背景には、コンサルテーションの過程で、教師自らが子どもを見る視点を変えていくことの重要性を認識したことによって、悪循環が好循環に変わり始めたとしている。これは、学級の荒れを回復していく上で、教師と子どもの信頼関係の再構築が学級の機能回復に重要であることを裏付けるものであるといえる。

さらに、加藤・大久保（2009）は、小学校においても教師が問題行動を起こした生徒にだけ注目することの危険性について検討している<sup>(5)</sup>。また、越（2007）は問題行動を起こさなかつた生徒に注目し働きかけることで、問題行動を起こした生徒が学級から離脱していく可能性について指摘しており<sup>(6)</sup>、坪田ら（2011）は、その研究成果を受け

\*上越市立春日新田小学校 \*\*学校教育学系

て、問題行動児童と問題行動を起こさなかった児童との間に他者受容感を形成していくことによってこれらの問題を克服するという提案を行い成果を上げている<sup>(7)</sup>。つまり、教師は学級を機能させていくために、問題行動児童、問題行動を起こさなかった児童との3者関係の中で信頼関係を築いていくことも必要であると考えられるのである。

このように先行研究からは、学級集団の回復過程においては教師と児童の信頼関係づくりが重要であることが示唆される。

しかし、浦野の事例は毎時間子どもたちと接している学級担任ではない。坪田の事例も新年度となって学級担任交代後の取り組みである。担任してから学級集団が機能しづらくなった学級では、教師はどのように子どもとの信頼関係を築き、学級集団の機能を回復してゆくべきなのだろうか。

本研究においては、学級集団が機能しづらい状態の学級にアクションリサーチの手法に基づいて介入した。エピソード記録・アンケートの分析を通して学級及び担任の変容の過程を明らかにすることで、学級集団の機能回復をするためには担任に対してどのような支援が有効なのかについて検討することを目的とする。

## 2 方法

### 2.1 調査の対象

#### 2.1.1 学級

A市立B小学校2年C組(15名) 学級担任D教諭

学級の状況については、授業や日常生活での活動を展開するのがやや難しい状況があり、学級のルールへの意識の低下が見られた。

#### 2.1.2 担任

D教諭

担任のD教諭は30代前半の女性で、新採用2年目である。講師経験等はなく教職経験は少ない。しかし、勉強熱心であり、多くの教育書を読んだり、セミナーに参加したりしているとのことであった。明朗快活でありアドバイスを受け入れる姿勢をもっている。

### 2.2 フィールドワークを行った時期

2012年6月25日～2012年12月20日(7月21日～8月30日の夏季休業中を除く)

### 2.3 観察方法

Q-Uを2回実施(6月18日・11月21日)

支援中の教師の働きかけと児童の特徴的な様子をフィールドノーツに記録

打合せ、児童及びD教諭へのインタビューをICレコーダー及びメモに記録

### 2.4 学級への介入方法

学級の改善に向けた介入手続き及びリフレクションの設定については表1のように行った。

表1 学級への介入期間と支援の概要

| 介入期間と支援の概要 |        |   | リフレクションの設定 |   |
|------------|--------|---|------------|---|
| 1期         | 夏季休業まで | 筆者が単独で週3回介入。担任を直接的にサポート                   | 支援者と担任     | D教諭, 学年主任F教諭, 筆者, 大学院生Eの4名で, 学年会として週1回実施                |
| 2期         | 夏季休業中  | D教諭と協議し支援プランを作成                           | 支援者間       | 支援日外に上越教育大学にて大学院生, 学部生, アドバイザー(大学教員), 生Eが取組について検討。週1回実施 |
| 3期         | 夏季休業後  | 支援プランに基づき, 筆者と大学院生Eの2名で週3回介入(筆者は11月から週2回) |            |   |

### 2.5 支援プランの概要

以下が、D教諭と夏季休業中に協議して作成した支援プランである。なお、作成に当たっては、赤坂(2011)<sup>(8)</sup>が提案する学級づくりの目的達成のための戦略図を参考に行った。

「目的地」とは理想とする学級の姿で、「現在地」とは学級の実態である。授業や活動をうまく機能させるには、最低限、目的地の設定と現在地の把握が必要であるとされる。そこで、筆者と大学院生Eが支援プランの原案を作成し夏期休業中にD教諭から、理想とする学級の姿（目的地）と学級での児童の様子について提案を行った。具体的手立てについては、筆者と大学院生Eが協議した上で、人間関係やコミュニケーションを高めるためのプログラムを上越教育大学教職大学院の学校支援フィールドワークの成果から北野ら（2011）<sup>9)</sup>が行った学校支援のプログラムと赤坂（前掲書）の人間関係づくりプログラムを参考として、特別活動において人間関係のルールを確立するためのプログラムを「さんさんタイム」（表2）として位置づけることとした。また、日常生活のルール、教師と児童との適切なかかわりについては、日常的な活動を中心に指導していくこととした。



図1 学級づくり戦略シート

表2 「さんさんタイム」実施授業一覧

| 回 | 活動名             | ねらい             | 回  | 活動名           | ねらい             |
|---|-----------------|-----------------|----|---------------|-----------------|
| 1 | ふわふわ言葉・チクチク言葉   | 対人関係に関するルール     | 7  | 「静か」をつくろう     | 集団活動・生活をする際のルール |
| 2 | 言ってもらいたい言葉      | 対人関係に関するルール     | 8  | 話のきき方を考えよう    | 集団活動・生活をする際のルール |
| 3 | つながるきき方         | 対人関係に関するルール     | 9  | 切りかえ名人になろう    | 集団活動・生活をする際のルール |
| 4 | つながる話し方・責めない態度  | 対人関係に関するルール     | 10 | みんなで楽しく活動しよう① | 協力体験            |
| 5 | 協力の敵・味方         | 協力体験            | 11 | みんなで楽しく活動しよう② | 協力体験            |
| 6 | 朝読書の始まりについて考えよう | 集団活動・生活をする際のルール |    |               |                 |

### 3 結果と考察

#### 3.1 分析1 学級と児童の変容

##### 3.1.1 目的

学級及び児童の変容について分析することにより、学級集団づくりの取り組みがどのように効果を上げたのかを検証する。

##### 3.1.2 分析方法

学級及び児童の変容についてQ-U及び児童及びD教諭へのインタビュー記録から変容を把握する。

##### 3.1.3 学級全体の変容

Q-Uの結果を、田中らが開発したjs-STAR2012統計プログラムを用いて分散分析を行った結果、学校生活意欲尺度及び学級満足度尺度で有意な結果は得られなかった（表3、4）。しかし、学級満足度尺度では、被侵害得点の総合得点が30ポイント低下しており、3つの項目で有意または有意傾向であった。また、学校生活意欲尺度では、下位尺度である学級の雰囲気総合得点が11ポイント向上しており、項目ごとに分析を行った結果「あなたのクラスは明るく楽しいですか」の項目で有意な結果が得られた。これらの結果は、直接的に学級の機能回復を示すものではないものの、児童が学級に何らかの変化を感じているものと解釈した。

表3 Q-Uの学級満足度尺度（3項目抜粋）

| 項目                            | 6月   |      | 11月  |      | 分散分析<br>F比        |
|-------------------------------|------|------|------|------|-------------------|
|                               | Mean | S.D. | Mean | S.D. |                   |
| あなたはクラスの人たちからむしされるようなことがありますか | 2.52 | 1.19 | 2.11 | 1.07 | 3.27 <sup>+</sup> |
| 遊びの仲間に入れてもらえないことがありますか        | 2.52 | 1.24 | 2.05 | 1.05 | 4.92 <sup>*</sup> |
| 学校でひとりぼっちでいることがありますか          | 2.23 | 1.26 | 1.58 | 0.91 | 6.37 <sup>*</sup> |

表4 Q-Uの学校生活意欲尺度（1項目抜粋）

| 項目                 | 6月   |      | 11月  |      | 分散分析<br>F比        |
|--------------------|------|------|------|------|-------------------|
|                    | Mean | S.D. | Mean | S.D. |                   |
| あなたのクラスは明るくて楽しいですか | 3.29 | 0.89 | 3.82 | 0.38 | 5.36 <sup>*</sup> |

次に、児童に実施したインタビュー項目の「学級が変わったのはなぜだと思いますか？」に注目した。その結果、学級が変容した理由として、「学級のルール」が守られるようになったことを17人中14人、92%の児童が挙げていることが明らかになった。また、支援プランの達成について、筆者、D教諭、大学院生Eで協議した結果、表5に示す10項目で児童が変容したと考えた。これらのことから、学級内にルールが定着し、学級が機能してきたことが示唆される。では、個々の児童はどのように変容したのだろうか。

表5 達成できたと考えられる具体的行為像

|                    |                 |  |
|--------------------|-----------------|--|
| ①朝読書が時間通りに全員始められる。 | ⑤友達の話静静地に聞ける。   | ⑨子ども同士で励ましたり、アドバイスしたりできる。<br>⑩みんなでめあて達成をよろこべる。 |
| ②朝の会が時間通りに始められる。   | ⑥侵害行為が減少する。     |  |
| ③担任の先生の話静静地に聞ける。   | ⑦隣の席を気にかける。     |  |
| ④友達同士で挨拶ができる。      | ⑧ふわふわ言葉で注意しあえる。 |  |

### 3.1.4 個々の児童の変容

Q-Uに特に顕著な変化が見られた児童についてインタビュー記録から個々の児童の変容について検討する。分析する項目については、Q-Uにおけるプロットの変化、学級のルールについてどのように変容したか、他児童との関係、D教諭との関係の変化について記述する。

#### 3.1.4.1 介入当初から、不適切行動が顕著であったG児

G児のQ-Uプロットは非承認群であったが、支援終了前の11月には学級生活満足群に移動していた。児童へのインタビューで「学級で一番変わったのは誰ですか」の問いに17人中14人が「G児」と回答しており、補助質問からG児が学級のルールを意識し、それを他児童が認識していることがわかる。G児自身がD教諭との関係について「叱られるのが減った。」と回答。D教諭自身「叱らなくなった。」としている。D教諭とG児、また学級の児童とG児の関係が適切に変化してきたと考えられる。

#### 3.1.4.2 適切な行動をしていたH児の変容

Q-Uのプロットでは6月時点では侵害行為認知群に位置していたが、11月には学級生活満足群に位置している。H児はインタビューで「友人が増えた」と回答している。Q-Uの友人関係の項目にも変化がみられる。また、インタビューからH児は「ふわふわ言葉とか、切りかえ名人とかやってるから、役に立っている。」として、特別活動で学んだ学級のルールを日常生活でも積極的に使っていたことが示唆される。D教諭はH児について「雰囲気盛り上げてくれるようになった」「ルールの意図を理解するようになった」として雰囲気を作りともに学級を盛り上げてくれるH児との関係を重要と考えていると考えられ関係性が向上しているのではないかと考えられる。以上のように学級全体、問題行動児童、問題行動を起こさなかった児童の一部において適切な変化が見られると考えられた。これらの変容からは、学級内のルールの確立と児童への内在化が学級及び児童への変容をもたらしたと考えられる。

## 3.2 エピソードの分類

### 3.2.1 目的

D教諭の変容を分析するために、集積したエピソードのカテゴリ化を行う。

### 3.2.2 分類方法

D教諭のエピソード及びインタビューをカテゴリ化し、集積した児童やその他のエピソードを再度カテゴリに

沿って分類する。

### 3.2.3 結果

D教諭の変容について学級や児童の変容と合わせて考えるために、集積したエピソードの分類を行った。

エピソードの分類は、坪田ら（前掲書）が教師のはたらきかけと児童の変容を分析するために用いた手法を参考にを行った。坪田ら（前掲書）は教師の指導行動をカテゴリー分類し、カテゴリー内のエピソードから教師の指導に対する意図と児童の変容を関連づけて分析している。しかし、本研究においては、6ヶ月の介入を通して担任であるD教諭自身の指導行動や指導行動を支える理念も変容して行くことが予想される。つまり、同一の指導行動であっても時期が異なれば違う意図を含んでいる場合や一つの指導行動が関連性をもって変化していくことも考えられる。そこで、まず、D教諭が児童に対してどのようなはたらきかけを行ったかのエピソードにタイトルをつけ、それらを集積していくつかの概念にまとめ、大きなカテゴリーを生成した。その後、各カテゴリーのエピソードに関連する児童の様子や時期が近く関連する可能性のあるエピソードなども加えて再度分類し、最終的なカテゴリーとして分類した。

これらを使用して、特徴について分析を行うこととした。集積したエピソード数、カテゴリーは表6、7の通りである。

表6 エピソード数

|        | 6月 | 7月 | 8・9月 | 10月 | 11月 | 12月 | D教諭への<br>インタビュー記録 |
|--------|----|----|------|-----|-----|-----|-------------------|
| 介入日    | 3  | 8  | 13   | 14  | 9   | 6   |                   |
| 観察時数   | 15 | 40 | 60   | 65  | 43  | 33  |                   |
| エピソード数 | 8  | 12 | 15   | 18  | 22  | 9   |                   |

表7 分類されたカテゴリー

| 適切な行動をする児童とのかかわり   |                                 |
|--|---------------------------------|
| エピソードの概念   | 特徴                              |
| 広い視野2 児童とのふれあい1 声かけ1<br>児童に声をかける2 適切な行動を評価する2  | D教諭が適切な行動をする児童とのかかわりづくりに用いた指導法  |
| 不適切な行動をする児童とのかかわり  |                                 |
| エピソードの概念   | 特徴                              |
| フォローしない1 強い指導2 マイナスの声かけ1<br>簡潔な指示1 毅然とした態度6<br>適切な行動に注目する3 不適切行動に注目しない4                            | D教諭が不適切行動をする児童に対して行った指導         |
| 反抗3 注目行動1 不適切行動1 不適切発言1 離席2  | 不適切行動をする児童がD教諭とのかかわりの中で行った不適切行動 |
| 先生との良好な関係1 日常のやりとり1<br>不規則発言の変化1   | 不適切行動をする児童とD教諭との関係改善の様子         |
| 侵害行為2  | 児童間で行われた侵害行為                    |
| 引きずられない4 協力1 友達に声をかける1   | 不適切行動をする児童と適切な行動をする児童との関係の変化    |
| 児童への理解3 相手に合わせた対応1   | D教諭の不適切行動をする児童への認識の変化           |
| 学級にあった授業デザイン   |                                 |
| エピソードの概念   | 特徴                              |
| ペアトークの導入1 不適切な行動をする児童を活かす指導1   | D教諭が用いた指導法                      |
| 学級のルールづくり  |                                 |
| エピソードの概念   | 特徴                              |
| 適切な行動をする児童へのかかわり方の変化2<br>適切な行動をする児童へのかかわり1   | D教諭が学級のルールづくりを通して感じた児童に対する認識の変化 |
| 適切な行動に注目する17 賞賛1 ヨイ出し1 声をかける1<br>担任が率先して取り組む2 児童と評価1 自らルールを守る1<br>授業デザイン1 コンプリメント>注意2 価値を語る1 なげかけ1 | D教諭が学級のルールづくりで用いた指導法            |
| 話の手順2 活動の手順2 授業の指示1 コンプリメントの手順1  | D教諭が指導の際に留意した事柄                 |
| めあてに向かう行動2 朝読書1 話を聞く1 静かをつくる2  | 学級のルールに沿った児童の行動の様子              |
| 児童との関係づくり  |                                 |
| エピソードの概念   | 特徴                              |
| 見方の変化1 発達段階の理解1  | D教諭の児童に対する認識の変化                 |
| 褒めることの重要性2 自己開示1   | D教諭が児童との関係づくりにおいて重要だと感じた指導法     |



### 3.3 分析2 1期におけるD教諭の変容

#### 3.3.1 目的

1期のD教諭の変容について分析することにより、D教諭に対して行った支援の有効性とD教諭の変容との関係について検討する。

#### 3.3.2 方法

分類したエピソードと学級及び児童の変容と関連付けながら、D教諭が変容した要因の分析を行う。

#### 3.3.3 1期における学級状態

筆者が6月に初めてC組を参観したところ、学級全体としては、発言や記述については平均的な2年生よりも優れていると感じられた。雰囲気が落ち着くと全員が集中して学習に取り組む様子が見られ、協力する様子も見られた。担任が話すとき、7名～8名は適切な行動を自分からできる児童であった。しかし教室の雰囲気を形成するまでの影響力はなく、適切な行動を広めようとするとき否定的な言動を返される状態であり、不規則発言が多くなるとD教諭の制止が効かない状態であった。また、頻繁に不適切行動をする児童が2名おり、その子たちの逸脱行動をきっかけにして、教室の雰囲気が落ち着かなくなっていた。

これらの状態から学級内の人間関係が不安定になっており、学級集団づくりが進んでいないことが伺える。また、話を聞く、発言する際のルールが確立しておらず、児童の行動が何に依って行動していけばよいのかという基準が曖昧か、その基準を守るべき必要がない状況にあると判断した。

#### 3.3.4 適切な行動をする児童とのかかわり

|      |       |   |
|------|-------|---|
| No8  | 6月25日 | (筆者の授業中騒がしくなると) 児童からは「やっぱりD教諭じゃないと・・・」という声が聞かれた。  |
| No18 | 7月9日  | (D教諭は) ちょっかいに対しつ全体を見ている。ルールを守っている児童から「D教諭」と声がかかる。 |

これらのことから、適切な行動をとる児童は全体としてD教諭を信頼している様子がうかがえた。しかし、D教諭は適切な行動をしている児童に対しては注目したいものの、十分に注目することができず、不適切行動をしている児童に注目することが多いために適切な行動をとる児童からの働きかけが起こっていると考えられた。打合せを行った際、D教諭自身も適切な行動をする児童に注目できないのを気にしていた。

#### 3.3.5 不適切な行動をする児童とのかかわり

|     |       |  |
|-----|-------|--|
| No4 | 6月25日 | J児がD教諭の指導を受け入れる部分がありつつ、「おばちゃん」と言い続けている |
| No8 | 6月26日 | G児がD教諭に対して口答えして指示を受け付けなかった。            |

特にG児、J児に対しては、教師との不適切なかかわりが形成され日常化していると考えられた。D教諭の指導行動については、全体が騒がしかった場面で、最終的に騒がしい2名を注意した場面があった。不適切行動をする子どもに対して意識が集中していたのではないかと考えられた。

このように1期においてはD教諭と児童との関係について大きな変容は見られなかった。しかし、D教諭については認識が変容していることが介入後のインタビューから明らかになった。

#### 3.3.6 児童との関係づくり

|        |        |  |
|--------|--------|--|
| インタビュー | 12月20日 | なんか夏ぐらいにやっと、G児に対してあんまり深追いすると良くないっていうのが分かってきたんですね。7月くらいかな？で、深追いしなくなったんです・・・でも、その先が分からんみたいな。結局。深追いしないのは良いけど、「やっぱり良くないことしてるのにな」って思ってた。やっぱり自分は4月から許せなかったから。J児にもできてることを「できてるね」って言うとかね。できてることを褒める。なんかあたりまえのことだったけどなんかやっぱり褒めることって少なかったかなって。 |
|--------|--------|--|

介入前、D教諭は自身の行動規範に反する不適切な行動をするG児やJ児に対して、当初は許せないとしてその問題行動に叱るなどの強い指導で対応していた。しかし、筆者や学習補助員のかかわりを観察したことで、強い指導だけでは不適切行動に対応できないことを学んでいる。そしてさらに、不適切な行動をする児童に対してどのように指導したらよいか、どのように子どもたちに伝えていくべきかを試行錯誤していたと考えられる。

### 3.4 3期のD教諭の変容

#### 3.4.1 目的

3期のD教諭の変容について分析することにより、D教諭に対して行った支援の有効性とD教諭の変容との関係について検討する。

### 3.4.2 方法

分類したエピソードと学級及び児童の変容と関連付けながら、D教諭が変容した要因の分析を行う。

#### 3.4.3 適切な行動をする児童とのかかわり

3期当初、筆者と大学院生Eは支援プランに従い、適切な行動をする児童に注目することをD教諭に提案し観察を行った。その際、結果D教諭が適切な行動をする児童に注目しようとする様子が見られる。また、それによって、適切な行動をする児童の「D教諭に注目されたい」という欲求が満たされ、適切な行動が強化されている様子が伺える。

しかし、その後こういった適切な行動に注目するというエピソードは散見されるものの、9月末から10月にかけて次第に減少していく。理由として、2点が考えられる。1点目は、D教諭と筆者及び大学院生Eの認識のズレである。D教諭が行っていた「適切な行動をする児童に注目する」という指導行動は、支援プランで行っていた教師と児童との適切なかかわりをつくるための取組であり、指導内容や注目している事象は日常生活のルールづくりである。しかし、筆者は日常活動の中で「さんさんタイム」で学んだルールを児童が活用できるよう学級全体を観察し人間関係のルールを主にフィードバックしていた。また、大学院生Eは不適切な行動をする児童に対して対応していた。さらにリフレクションにおける多くの話題が不適切行動をする児童の侵害行為をどうするかであった。

このように、支援プランを個々に役割分担して同時展開し、さらにそれに対する振り返りや共有を行っていなかったために、D教諭が最も関心をもち試行錯誤していた適切な行動に注目するという取組に筆者や大学院生Eの目が向けられていなかったのではないだろうか。D教諭の指導行動の効果をフィードバックしていなかった状態では、効果を実感できず、続けていくための手応えをもちにくかったのではないかと考えられる。2点目はD教諭の授業時間外で関わる精神的余裕のなさである。D教諭はリフレクションの中で、繰り返し時間について語っている。通常業務に加えて不適切行動への対応を迫られ時間のない中でこれらの対応をしてきたD教諭にとってさらに褒める、認めるという行動を取り入れるにはかなりハードルが高かったのではないか。

#### 3.4.4 学級のルールづくり

上記のような問題を受けて、10月初旬、支援者間のリフレクションにおいて、「さんさんタイム」における活動にも生活のルールを取り入れ、支援プランを同時展開するのではなく、一つに集中して行った方がよいのではないかと提案がなされた。そこで、大学院生Eを中心に「さんさんタイム」のプログラム変更を行い、生活のルール作成の取組を行った。

##### 3.4.4.1 朝読書に関するルールの作成

大学院生Eが授業を行った「読書タイムの始まりについて考えよう」では、朝の読書タイムについてどのような状態かを振り返る時間を設定した。そしてその行動を続けるとどうなるかを考えさせることで、自分たちの行動を改善する意欲を高める働きかけを行った。また、大学院生Eは、その後どのようなルールや行動が必要かを児童から吸い上げ、意見を時系列にまとめた掲示物に表した(図2)。この掲示物作成が、教室でルールを運用するシステムを作るきっかけであったと考えられる。授業後、リフレクションで、筆者と大学院生EがD教諭に対して提示の仕方等について打合せを行った。その結果、毎朝黒板に掲示すること、ルールを朝読書後に確認し児童に対してコンプリメントを行うことを確認した。また、コンプリメントの方法を大学院生Eが示し、時系列に行っていくことと、できなかったときの対応についても合わせて確認を行った。その結果以下のようなエピソードが確認された。

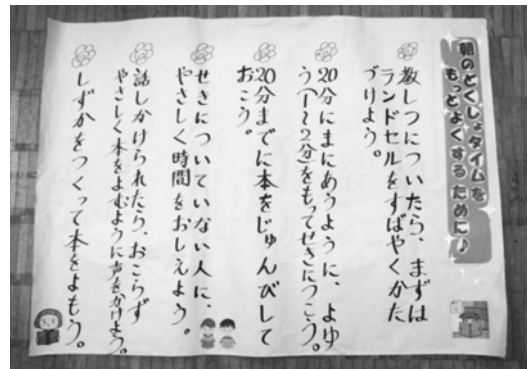


図2 読書タイムのルール

|      |        |  |
|------|--------|--|
| No46 | 10月25日 | 読書タイムについて児童の様子を9月当初と比較すると、大きく変化したところがあった。児童が静かに読書することが当たり前に見えるように見受けられる。9月当初は学級全体で考えると、静かとは言えない状態であった。15分間静かに読書をしている児童のほうがすくないように感じる日も多々あった。しかし、現在は、静かに読書することがルールとしてしっかりと児童に落ちており、しゃべりかけられても上手に注意することができるようになってきた。また、集中力が続かずにしゃべり出してしまう児童も、回りの静かな様子を感じ、小声でしゃべっている様子は、当初に比べかなり成長してきたように感じた。読書タイムの始まりに関しては、かなり良くなってきたが、まだ課題は残っている。D教諭と院生の役割分担をしっかりと行い支援に取り組んでいきたい。 |
|------|--------|--|

##### 3.4.4.2 話を静かに聞くルールの定着について

授業での聞き方についての理解をより深めるために、さんさんタイムでの取組を行った。授業の終末には、朝読書と同様に学級で話を聞く際のルールを児童から意見を集め、掲示物を作成した(図3)。その後、掲示物を常に見える

ところに掲示し、日常指導場面で児童が話を聞く際に、それを使って聞き方の確認を行った。日常指導は筆者や大学院生Eが行うこともあったが、基本的に担任であるD教諭が行った。支援計画で述べたように日常場面において指導する際には不適切行動に注目せず、適切な行動に注目して評価するように提案し、実施した。

すると、適切な行動をすることができる児童はルールに従った直後に担任からの賞賛を受けることができ、行動が強化された。しかし、不適切行動を起こす児童に対しては、注目しないことで逆に担任や院生の注目を得ようとしたり、その場の雰囲気で行動している中間派の児童に対して働きかけたりする場面が多くあった。その際に院生が個別支援すると結果的に不適切行動に多く注目を与えることになり、ルールを守る児童がいるにもかかわらず学級全体としてルールを守る雰囲気にならないことがあった。

赤坂(2011)は、「個別支援」と「集団指導」のバランスを欠くことが学級の荒れを招くことを指摘している<sup>(10)</sup>。そこで私たちは、赤坂の考えに依拠し、担任や院生に対する行動から児童を下図の3つの支援レベル(A, B, Cゾーン)に分け、担任と院生で協働してどのようなバランスでどのような指導を行ったらよいかを検討した。

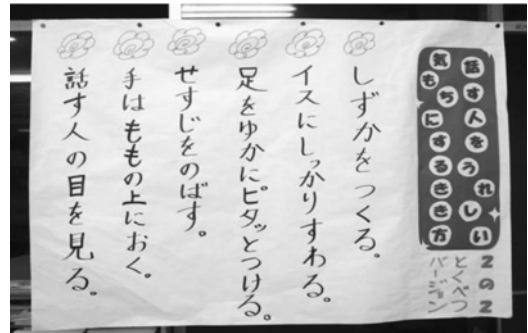


図3 話の聞き方のルール

- |   |
|---|
| Aゾーン：集団指導をすれば、すぐにひとりで行動できる児童              |
| Bゾーン：集団指導のなかで、ちょっと個別の声かけなどをすれば、うまく行動できる児童 |
| Cゾーン：集団で活動するときに事前指導や活動中の個別支援が、常に必要な児童     |

最初に提案したのは、適切な行動を取る児童に対して賞賛する方法であった。

例えば、「○号車さん、話のきき方がいいですね」「みんな話を聞く姿勢がいいですね」などの評価を適宜行うといった方法で実施した。しかし、支援学級では、この方法は不適切行動をする児童の影響もあり、変容が起こる児童もいれば、起こらない児童もあり、効果が不安定であった。また、観察では多くの場合適切な行動をとる児童はそれを賞賛と受け止めるものの、それらの行動が拡大していかない。つまり、他児童はそれらに意味を見出していないと考えられる。また、不適切行動をする児童はどのように教師の指導行動が行われていくのを見ており、ルールを守っていく雰囲気にはなりにくかった。次に、D教諭と筆者はAゾーン・Bゾーンの児童の適切な行動に注目し全体評価中心の指導を行い、大学院生EはCゾーンの児童の適切な行動を中心に評価するよう提案した。

この方法では、日常生活場面でCゾーンの児童に変容が見られた。しかし、授業場面になると、エピソードのようにCゾーンの児童の不適切行動により、Bの児童が同調し、学級が落ち着かない状況になることがあった。そこで、日常場面や授業場面での児童行動について、どのような時に適切な行動が強化され、どのようなときに不適切な行動が広がっていくかについてリフレクションで検討継続して行っていた。10月12日アドバイザーが訪問し、授業参観を行った際、以下のような指摘があり、リフレクションで検討を行った。

|      |        |   |
|------|--------|---|
| No39 | 10月12日 | ○個別評価による児童の変容<br>水曜日にアドバイザーから授業を参観の際に児童への個別のコンプリメントが少ないという指摘があった。早速、大学院生Eが適切に行動している児童の名前と行動がわかるようなコンプリメントの仕方を重点的におこなったところ、他の児童もその適切な行動をしようと行動を変える姿が顕著に見られた。今までは全体にコンプリメントをしていた。しかし、適切に行動できている児童全てが名前を呼ばれ評価されることで、Aゾーン・Bゾーンの児童に自分もできることを評価されたいという気持ちやできたという満足感を与えることができ、行動が強化されたのではないかと。 |
|------|--------|---|

この指摘をもとに、全体評価中心の指導方法から、個別評価中心の方法へ変更し、適切な行動を評価していくこととした。

個別評価を行うことで児童が行動するメカニズムについては、例えば、まずルールを確認するとAゾーンの児童が適切な行動をとる。そこで個別評価を始めるとAゾーンの児童によってルールを守っている状態が可視化され、行動モデルができる。それがきっかけとなってBの児童が適切な行動を試み、そこをさらに個別に評価していくことで、中間派の特性をもつBゾーンの児童が連鎖的に適切な行動をとり、学級の雰囲気を形成していた。このような状況になるとCゾーンの児童は、学級全体の雰囲気に従い適切な行動を増加させていた。さらにCの児童のそうした適切な行動を評価し、全体へフィードバックしたことで、Aゾーン・Bゾーン・Cゾーンの児童の行動が相互に影響し合いながら適切な行動に変わっていったと考えられる。個別評価の手法の導入によってD教諭の指導行動にも変化が見られた。



|      |       |  |
|------|-------|--|
| No60 | 11月9日 | D教諭が児童に個別評価しながら声をかけていくと、2名（G児、J児）をのぞいて着席していき、静かに読書に取り組むことができていた。個別評価が始まると進んで着席する子が先週から増えてきている。学級のシステムが少しずつ変わりつつあるのではないかと推察される。 |
|------|-------|--|

以下のエピソードから、D教諭が個別評価を継続して行っていたことで、次第にD教諭自身も個別評価のスキルが向上し、さらにそれと同時に学級にシステムが構築されていっていることが推察される。

|      |        |   |
|------|--------|---|
| No65 | 11月16日 | 水曜日と木曜日のD教諭のコンプリメントが不適切行動の指摘よりも多くなっていた。特にA・Bに対してのコンプリメントの量が多い。児童の表情を観察すると、院生のコンプリメントに比べてD教諭がコンプリメントした時の方が児童の表情が明るく、波及効果が大きかった。学年会で朝の会の様子と授業場面をビデオで確認した。その際に、現象とその理由を説明した。また、D教諭がコンプリメントした場面としなかった場面を比較した。それによってD教諭の中で意識が変化したのではないかと推察される。 |
| No66 | 11月20日 | 国語の授業では、D教諭の児童へのコンプリメントが大変効果的に行われていた。先週の学年会で話しあわれた、「児童への指示→児童の活動→評価」が意識された授業だった。D教諭も個別に評価を入れ始めた時の児童の大きな変化を感じておられ、ビデオを見てその様子を客観的にみたことで、より「児童への指示→児童の活動→評価（コンプリメント）」を続けていこうという意識をもたれたと話されていた。   |

リフレクションでは、D教諭が行っている個別評価に関してビデオ視聴を行い、意見交換をする時間を設定して、指導行動をD教諭にフィードバックしたことで、より効果を実感することができたのではないかと考えられる。

これ以降のエピソードにもD教諭が個別評価を積極的に行っている場面が見られる。

|      |       |  |
|------|-------|--|
| No77 | 12月6日 | D教諭の児童へのコンプリメントが増えてきた。先週は国語の時間に、指示→活動→評価の流れがよく見られたが今週は他教科においても意識した取組がなされていた。適切な行動のモデルがわかることで児童の中に適切な行動が広がってく様子が観察することができた。 |
|------|-------|--|

D教諭は個別評価を教科の時間に行う際に最も頻度が多く、安定して効果が現れるのは国語のスピーチの時間であった。

スピーチの前後で個別評価を含めた話の聞き方の指示がほぼ確立され、落ち着いた授業の雰囲気を作り出していた。

また、D教諭は上記のように違った評価の方法についても手応えを感じていると推察され、さらに以下のようなエピソードも見られた。

|      |        |   |
|------|--------|---|
| No72 | 11月29日 | 朝読書の時間のルールが定着してくると、朝読書が始まる5分前に自席で本を準備する児童がでてきた。それを担任や院生が全体へ可視化すると、周りの児童も早く準備して座ろうとする姿がみられた。また、翌日からは、何も言わなくても準備して座っている児童がおり、適切な行動が広がっていった。そうして作り出された読書をする雰囲気の中で、9月であれば聞こえる声でしゃべっていたCの児童も本を静かに読むことができるようになってきた。 |
|------|--------|---|

D教諭は個別評価を行う中で、一つの個別評価という技術から発展し、学級のルールを運用することについての力量も高めていったのではないだろうか。これが、学級のルールが11月後半から12月にかけて定着していった大きな要因の一つであろうと考える。

#### 3.4.4.3 不適切な行動をする児童への対応

3期当初、1期に見られた不適切な行動をする児童とのかかわりが継続していた。しかし、3期は筆者、大学院生E、D教諭の3名になったこともあり、他の児童に対しての侵害行為や、「さんさんタイム」で指導した事項については、強い指導を行うことがあった。

しかし、強い指導を行っても、以下のような不適切行動が反抗という形で強化され、減少しなかった。

しかし、エピソードを時系列に並べていくと、次第に不適切行動が減少していく。またD教諭側にも、「問題点をずばり指摘する。」「正当に悪いことは悪いと言う」といった強い指導から、「簡潔な指示」や「相手に合わせた対応」、「引きずられない」といったエピソードが出現していき、D教諭の不適切な行動をする児童への対応に変化が見られた。エピソードの出現時期に注目すると、新たなカテゴリーのエピソードが現れたのは、11月後半であり、前節で述べた個別評価を取り入れてからルールが定着していく時期と重なっていた。D教諭は、個別評価を行っていく中で、不適切な行動をする児童とのかかわりが変化していったのではないかと考えられた。

そこで、学級のルールづくりにカテゴライズされたエピソードから不適切な行動をする児童またCの児童に関するエピソードについて検討した。すると、何点かのエピソードに普段不適切な行動をしがちな児童の行動が変化していることが示されている。例えば下記のエピソードでは、授業の中で教師の指示やルールを他の児童を通して感じ、行動している様子が見えてくる。

|      |        |   |
|------|--------|---|
| No63 | 11月14日 | 授業観察では、D教諭が行う①指示→②活動→③評価の流れが意識された授業作りがなされており、A・Bの児童の動きも大きく変わったように感じた。また、それに伴い、Cの児童の動きも良くなり、学級全体のシステムがかわり始めていくのが分かった。ほんの少し指導の仕方を変えただけでこれだけ児童の反応が違うということを目の当たりにし、担任の与える影響の強さを改めて感じた日となった。 |
|------|--------|---|

学級のルールを背景として、教師が全体に指導する中で不適切な行動をする児童との関係が変化していったのではないだろうか。

では、具体的にD教諭の行動と不適切行動をする児童との関係がどのように変化したのかのエピソードを記す。

#### 3.4.4.4 簡潔な指示

|      |        |  |
|------|--------|--|
| No75 | 11月30日 | D教諭のCゾーンの児童に対する接し方が、以前と比べて変わってきた。指示は事務的だが、毅然とした態度。感情を動かされている部分もあるとは言われたが、観察者の視点で見ていると指示が端的になり、短くなってきている。また、端的に指示した後はすぐに全体に目を配っている。 |
|------|--------|--|

以前は「不適切行動に注目しない」として、不適切な行動については取り合わないか、強い指導であったが、感情を動かされず、より簡潔で端的な指示に変化してきていることが分かる。

#### 3.4.4.5 引きずられない

|      |        |   |
|------|--------|---|
| No83 | 12月19日 | J児とかが言う「おい！じじい！とかいうのはかまってほしいからだから。「それは・・・」ってこっちも笑顔で対応できるし。G児の、「あっちいけ」という憎しみこもった言い方もなくなったし。他の子たち・・・冗談ではあるけど、冗談で言ったものに関してはこっちも「ああ～、よくないなあ～。」「聞いてて良くないなあ～。」とか言う。言い直すか、違う言葉にする・・・やめるとか。 |
|------|--------|---|

D教諭や筆者、大学院生Eや他の児童に対してJ児がよく様々な不適切発言を行っていた。しかし、D教諭は、次第にそれはJ児がかまってほしいからで、それに引きずられず、余裕を持って対応しようとしているのが分かる。

#### 3.4.4.6 相手に合わせた対応

|      |        |  |
|------|--------|--|
| No96 | 12月18日 | G児がテスト直しに黙々と取り組んでいる。その一方で、授業中に床に突っ伏してヒーターにあたったり、友達に対して侵害行為をしたりする場面がみられる。D教諭は最初にテスト直しの価値や意味を語るが、テストはG児にとって苦手なものの上位である。しかし、その価値にA・Bの児童は賛同している。それが原因なのか、G児は隣の席のM児との関係が良好であるため、M児にテストを見せてもらいながらテスト直しをしている。 |
|------|--------|--|

当時G児は取り組むべきことには取り組むことができるようになってきていた。この場面ではD教諭がG児の行動を理解し、指導可能な範囲を探りながら指導している成果だと考えられる。

#### 3.4.4.7 D教諭と不適切な行動をする児童との関係の変化

上記のようなD教諭の指導の変化に伴って、D教諭と不適切な行動をする児童との関係の変化を示すエピソードも見られる。

|      |        |  |
|------|--------|--|
| No69 | 11月27日 | D教諭とCの子たちの関係が変わってきている。ある子は先生に対して直接ふれあいを求めるようになってきた。侵害的な言動ではなく、直接的で親和的なかわりが増えてきている。 |
| No74 | 11月30日 | Cの児童との応答関係ができてきている。指示されたことに対して、G児は「は～い」と返事をするようになった。                               |

エピソードから、D教諭と不適切な行動をする児童はより親和的な関係に変化したと考えられる。

## 4 全体的考察と今後の課題

### 4.1 全体的考察

#### 4.1.1 学級の回復過程

先行研究で述べた学級集団がその機能を回復していくためには、「教師と児童の信頼関係の構築が学級の機能回復

に重要であること」、「3者関係の中で信頼関係を築いていく必要があること」という浦野・坪田らの主張は、研究結果から学級担任を対象とした本研究においても当てはまると考えられる。しかし、学級担任の「日常的に児童にかかわる」という特性と「一度崩れた信頼関係を回復する」といった条件を考えると、特に児童へのかかわり方について明確な目的をもちながらも、より柔軟に試行錯誤を繰り返して、よりよい形を見つけていくという働きかけが必要であることがエピソードから示唆される。特に学級のルールについてはその傾向が顕著である。

本事例においては、学級全体にかかわる「話す」、「聞く」、「時間を守る」といったルールを担任がどのように運用しているかが信頼関係の構築と大きくかかわっていたことが考えられる。今回の介入においてもルールを設定するだけでなく、ルールをどう運用し活用していくかが課題となっている。1期の取組や3期の前半の取組が成功しなかったのは、学級集団のルールがあいまいであったり、支援者や担任の認識や運用体系があいまいだったりすることに原因があるのではないだろうか。3期後半の変容が顕著であるのには、信頼関係づくりとルールの構築の両方がなされてきたからではないかと考えられる。

担任がこれらの手順や能力を前もって身につけていないと学級になにが適切な行動でなにが適切でないのかが共有されていかず、信頼関係が築きにくくなってしまい回復が難しくなってしまうと考えられる。また、チームでの対応も特に担任が孤立しがちな小学校では、いくら手段のみ伝えても、その成果を実感して担任の認識が変わらなければ、いつまでもルールが運用できず、信頼関係が構築できない。さらに、一度崩れた信頼関係を背景に学級経営を行っている学級担任はなかなかそういった対応ができにくい状態にあると考えられる。これが、現場において多くの学級が一旦荒れると回復が難しくなってしまうメカニズムなのではないかと考える。

#### 4.1.2 学級の荒れ回復過程における支援の在り方

では、学級担任に対してどのような支援を行っていくべきなのだろうか。まず、支援を行う際には、学級が現在どのような状態であり、なにを目指していくのか、目標・ゴール像をもった戦略的な計画を学級担任と協同して作成する必要があると考える。そのためには、支援者に学級集団づくりにおけるより専門的な知識が必要であろう。また、介入に際して支援者は、アドバイスや方法を提示するだけでなく、省察過程により注目し、成功体験を担任と共有しつつ、課題に対して試行錯誤が可能な支援体制を構築することが必要であると考えられる。本事例においても、学級におけるルールの定着や、不適切な行動をする児童との関係については試行錯誤していったことでより効果が上がったことが推察される。

## 4.2 今後の課題

今回行った研究では、実践を通して支援者による提案や介入の部分は明らかになったものの、省察過程においてどのようなやりとりを経て教師の認知が変容したのか、どのような経緯を経ていったのかについては明らかにすることができなかった。ただ、本研究で得られた結果からは、D教諭が認識を変容させ児童との人間関係を改善させたこと、新たな手法を身につけ、それを活用していることが分かる。これは、学級の荒れを回復していくことで、D教諭が学級担任としての幅を広げていったと捉えることもできる。

今後は学級の荒れからの回復過程の支援を教師の成長過程の支援という側面からも検討していく必要があると考えられる。

## 引用・参考文献およびWEBサイト

- (1) 全国連合小学校長会：「学級経営上の諸問題に関する現状と具体的対応策の調査」、2006
- (2) 河村茂雄：「日本の学級集団と学級経営」、図書文化、2010
- (3) 平井秀幸：『「学級崩壊」言説をめぐる一考察—背景・原因及び「三層構造メカニズム」を中心に—、東京大学大学院教育研究科紀要第42巻、2002
- (4) 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」、教育心理学研究、pp.113-122、2001
- (5) 加藤弘通、大久保智生：「小学校高学年における集団的な問題の行動の規定要因—困難学級と通常学級の比較から—」、日本教育心理学会大51回総会発表論文集、2009
- (6) 越良子：「中学生の所属感に基づくアイデンティティーに及ぼす影響」、上越教育大学研究紀要26、pp.357-364、2007
- (7) 坪田吉巨、赤木和重、松浦均：『小学校高学年における学級集団の形成過程—他者受容感を育てる子どもどうしの「支え合い」—』、三重大学教育学部研究紀要、pp.235-256、2011
- (8) 赤坂真二：「スペシャリスト直伝!学級づくり成功の極意」、明治図書、2012
- (9) 北野稔、岡一恵、石井麻美、阿部琢郎：「相手のよさを認め、自分の思いを伝え合う学級を目指して」『平成23年度学校支援プロジェクト報告』、未公刊、pp9-16、2012
- (10) 赤坂真二：「気になる子がいる学級がまとまる方法」、学用書房、2011

# Research on the state of the effective support for the charge which aims at the production of a class group

Takuro ABE\* · Shinji AKASAKA\*\*

## ABSTRACT

In this research, based on the technique of action research, it was going to intervene in the class in the state where a class group was hard to function, and was going to clarify support to an effective class teacher by clarifying a change of a class group and a class teacher through analysis of the episode record and the questionnaire in a class group's functional recovery process. As a result of analysis, the rule in a class internalized to the child and change was looked at by the recognition and action to a class teacher's child. As a result, it was suggested that success experience of activity and the daily reflection which met the purpose of the production of a class as effective support are important.

---

\* Kasugashinden Elementary School

\*\* School Education