

学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究²

— T T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 —

浦野 裕 司¹

小学校において、児童が教師の指導に反発し学級運営や授業が成り立たなくなるような「学級の荒れ」（もしくは「学級崩壊」）と呼ばれる現象が増加傾向にある。本研究は、ひとたび荒れてしまった学級に対してどのような介入が有効なのかを、具体的事例での実践を通して探った。学級の荒れを改善するための介入は、教師へのコンサルテーションとT Tによる支援を中心に行われた。教師の子ども認知や子どもの教師認知に関するアセスメントを行った後、コンサルテーションでは、教師の子ども認知や子どもとの対応の在り方の変容をめざした話し合いが繰り返された。T Tによる支援では、学級に入りこんだ指導補助者が荒れの中心メンバーを中心に関わりを深め、学習活動を支えることによって彼らの授業への参加意欲を高めたり、教師との関係を再構築できるようなはたらきかけを行った。その結果、T Tによる支援をフェードアウトした後も介入前のような荒れた状態は消失するとともに、教師の子ども認知や子どもの教師認知にも変容が見られた。本研究を通じて、教師と子どもの人間関係に焦点を当てた介入によって学級の荒れを改善できることが明らかになった。

キーワード：学級の荒れ（学級崩壊）、教師の子ども認知、子どもの教師認知、コンサルテーション、チームティーチング（T T）

問 題

いわゆる「学級崩壊」という言葉に代表される学級の荒れが、今や特殊な事例とはいえないほどの広がりを見せている（尾木, 1999）。具体的には学級の子どもたちの多くが教師の指導に反抗し、授業が成り立たなくなってしまう現象である。学級の荒れの背景には社会の急激な変化、個性重視の教育への転換、少子化傾向などさまざまな原因を想定することはできる。「キレやすい子」「ムカツキやすい子」が増えてきたと子どもの側に原因を求めたり、教師の指導力不足、家庭の教育力不足等を指摘したりする声も多い。そのいずれかが実際の原因であるのかもしれないが、原因追求に終始したり抽象的なレベルで指導力不足や教育力不足の問題を訴えたところで、解決の方向性を見出すことは難しい。

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付かないことに端を発することが多いのではないか。その食い違いやズレを地

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。食い違いやズレが少なくなれば子どもの願いは教師に伝わりやすくなり、教師の願いもまた、子どもたちに伝わりやすくなるからである。

担任が継続したままで学級の荒れを改善した浦野・松村(1996)、松村・浦野(1998)は、担任として学級の荒れを体験した教師が、学級通信をほぼ毎日発行することで子どもたちとのコミュニケーションを回復し、荒れた状態の改善に成功した事例を示した。学級の荒れの問題に対処するにあたっては、「教師と子どもの人間関係」に注目し、悪循環を起こしている両者の間のコミュニケーションを再構築することが重要な意味をもつと考えられる。

その際に注目すべきことは、子どもから見て教師がどのように見えるかという子どもの教師認知と、教師から見て子どもがどう見えるかという教師の子ども認知である。荒れた状態にある学級では、子どもの教師認知も教師の子ども認知も、実際以上に否定的になりがちで、それが両者の関係の悪循環を促進しているように思われるのである。

子どもによる教師認知に関する研究では、嶋野・笠松・勝倉(1995)が、「受容的な態度を示す教師であると

¹ 東京都国分寺市立第八小学校 fw9135@mb.infoweb.ne.jp

² 本研究の一部は、日本教育心理学会第41回総会(1999)において発表された。

認知したり、それに加えて『厳しく鍛えてくれる』ような態度を示す教師であると認知している児童は、学校への不適応感をあまり高くは感じていない」という結果を示した。また古市・國房(1998)は、学校ぎらい感情と教師の指導態度との関連について「教師の指導態度が受容的なものである場合、学校ぎらい感情は緩和されること」や、教師と児童・生徒の関係が良好な場合は「たとえ要求的なものであってもわずかながら学校ぎらい感情を軽減する方向で作用すること」を明らかにした。両研究から共通して言えることは、子どもにとって教師の受容的な態度は重要な意味をもち、受容的な態度の裏付けがあれば教師の要求的態度は必ずしもマイナスに作用するわけではないということである。

一方、近藤(1995)は「子どもに対する先生の特定の『見方』や『見え方』が先生と子どもの関係を際限なくこじらせていく悪循環をもたらすこともあれば、逆に、2人の関係をどんどん楽しいものに変えていく好循環を生み出すこともある」と述べている。子どもたちの多様な個性を認め伸ばしていくためには、教師が子どもを見る「見方」や「見え方」を偏りのない広いものにしていく必要がある。

「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、教師の指示や命令を強めようと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の関係性の中に存在するのならば、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。

本研究の目的は、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具体的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ざくなった教師だけで対処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うものである。学級の荒れの背景には家庭や地域社会での人間関係の問題も存在するだろうが、本研究では教師と子どもの関係性に焦点を当て、荒れてしまった学級の状態を改善するにあたり学校現場でどのような方法が有効なのか、その具体策を探った。学級で起きる問題を考えるとき、子どもの側の原因、あるいは教師の側の原因を切り離して考えるよりも、両者の相互作用の結果として問題が起きているという生態学的な視点(例えばSwartz & Martin, 1997)が欠かせないと考えたからである。

荒れていた学級でも、学年が上がって担任が替わったことで状況が好転した事例は少なくない(今泉, 1998; 三上, 1999)。しかしながらこれを解決と言ってよいかどうかは若干の疑問が残る。担任交替という手段に頼らずに、気まずい関係にある教師と子どもたちが一日も早くよい関係に戻れるにはどうすればよいか、その手立てを見出すことに大きな意味がある。教師と子どもたちがよりよい人間関係を結ぶことのできる学級の在り方を探ることで、荒れなどとは無縁な、子どもたちが楽しくのびのび過ごせる学級づくりにつながっていくと思われるからである。

方 法

対 象

(1)対象となる学級

A区立B小学校の6年C組。児童数31名(女子16名,男子15名)。5年時1学期途中から担任教師(30代・女性)との関係が悪化し、多数の子どもたちによる教師への反抗や暴言、暴力などが激しくなり授業が成立しにくい荒れた状態になった。2学期後半から、校長、教頭、空き時間の教師などが交替で授業に入り建て直しを図ったが、担任教師と子どもたちとの関係は思うように改善できなかった。結局5年時の担任は持ち上がり、6年時に新たな教師(30代・男性)が担任となった。その結果、担任教師のもとでの荒れは目立たなくなったが、新たに専科の授業時間の荒れが激しくなった。特に新任の図工の教師(以下、教師D:本研究の対象者)への反抗的態度がひどく、授業中大声で私語をする、教師への暴言や暴力(「クソババア」「うるせえ」「あっちいけよ」などと頻繁に言う、体当たりする、蹴る、等)が多い、授業からエスケープする子どもがいる等、何らかの対応が緊急に必要な状態だった。この状況は4月の第1回目の授業から見られ、徐々にエスカレートしていった。荒れの中心となっていたのは5～6名の男子であるが、他の男子も多くがそれに同調する状態だった。

担任のもとでは5年時ほどの荒れた状態を示していないので、いわゆる「学級」という枠組みから離れた事例ではある。しかし、増加傾向にある荒れの典型的な状態を示していたことや、週2時間という限定された時間の中でじっくり調査・観察できること。「TTによる指導体制を組んで学級改善の手助けをしたい」という申し出を校長及び教師Dが快く受け入れてくれたこと等の理由から本研究の対象とした。

(2)対象となる教師

教師Dは、20代後半の女性。意欲的に教材研究や研

修に取り組み、明朗活発である。明らかな荒れの状態を示しているのは6年C組のみで、彼女が指導する他の学級の授業では極端な荒れは見られなかった。

日ごろから授業の様子などについて職員室でオープンに話し、周囲のアドバイスを柔軟に受け止める姿勢をもっている。

関係改善に向けた介入手続き

(1)教師と子どもの関係についての実態調査

教師と子どもの関係について客観的なデータを得るために、教師と子ども双方に質問紙調査を実施した。得られた結果は、教師と子どもの人間関係を改善するための資料とするとともに、人間関係にどのように変化があったか、あるいは、はたらきかけが有効であったかどうか確かめるための手がかりにする。

<子どもから見た教師> 子どもたちは教師の指導態度や授業をどのように感じているか

子どもに対して実施した調査は、子どもが認知した教師の指導態度と図工享受感(図工の授業をどれくらい楽しいと感じているか)を測定するための質問紙調査である。

子どもの認知した教師の指導態度の測定に関しては、嶋野(1989)のAD指導類型測定尺度(以下、AD尺度)を、図工専科用に一部を削除・改編(たとえば「給食の時間に、みんなと話すかどうか」等の担任教師ならではの項目を削除、「ノートを読んだ時、返事を書いてくれるか」等、図工では性質の異なる項目は「作品をていねいにみってくれるかどうか」に変更)して使用した。AD尺度は、教師の指導態度を「受容的(Acceptance)指導態度」と「要求的(Demand)指導態度」の2つに分け、子どもがそれぞれをどのように認知しているか測定する尺度である。教師がどのような態度を心がけているのかその意図とは別に、子どもたちがその指導態度をどう認知しているかを知ること、教師と子どもの関係性を見ようとするとき重要な視点となる。観察だけではとらえにくい関係性を明らかにするという意味では、客観的な資料として有効である。特に本研究では記名式で調査を実施したので、だれがどのように感じているかが分かり、関係性の改善を図る必要のある子どもを同定するために有効なデータが得られた。このような調査を記名式で実施するとデータに歪みが出る恐れもあるが、個別のデータが得られることのメリットの方が大きいと考え、あえて記名式で実施した。

図工享受感の測定は、古市(1994)の「学校享受感尺度」を、図工の授業用に改編した質問紙によって行った。この質問紙によって子どもが感じている図工の授業の楽しさがどのように変化するかを測定し、教師と

の関係との間にどのような関連があるかを調べることにした。

AD尺度も図工享受感も「あてはまらない/あまりあてはまらない/どちらともいえない/ややあてはまる/あてはまる」の5件法で記入させた。なおこの2つの調査は、図工の授業に指導補助者(以下、T2)が導入される前(6月10日)とその半年後の2回、担任のもとで研究者が記入方法を説明して実施した(質問項目はTABLE 1)。

TABLE 1 子どもへの調査の質問項目

図工の先生について * AD尺度	
①	先生は、れいぎ正しくするように言う。
②	先生は、あなたがじょうずにできるとほめてくれる。
③	先生は、授業中にさわいだりすると注意する。
④	先生は、あなたが授業を休むと心配してくれる。
⑤	先生は、ふざけるとしかる。
⑥	先生は、あなたたちがうれしいときには、いっしょになって喜んでくれる。
⑦	先生は、授業中には話をよく聞くように言う。
⑧	先生は、あなたがなやんだりこまったりしたとき、相談しやすい。
⑨	先生は、忘れ物をしないように言う。
⑩	先生は、あなたの作品をていねいに見てくれる。
⑪	先生は、あなたたちのやりたいことを、よく聞いてくれる。
⑫	先生は、身の回りを整理・整とんするように言う。
図工の授業について * 図工享受感	
①	わたしは図工室へ行くのが楽しみだ。
②	図工の時間は楽しくて、2時間があつという間にすぎてしまう。
③	図工の時間は楽しいので、少しくらい体の調子が悪くても図工室に行きたい。
④	図工の時間は楽しいことがたくさんある。
⑤	図工室に行くのがいやなので、授業が終わったらすぐに教室に帰りたい。
⑥	図工がなければその日はつまらないと思う。
⑦	木曜日の夜、また明日、図工があるかと思うと気が重くなる。
⑧	図工の時間は楽しいので、もっと図工の時間がたくさんあつたらよいのと思う。
⑨	図工の時間は、いやなことばかりある。
⑩	わたしは図工が好きだ。

なお、教師の自己認知と子どもの教師認知の一致(またはズレ)について見るために、これらの調査項目については、教師自身にも同じ項目で「子どもたちは、あなたの指導態度をどのように感じていると思うか」という観点から自己評定してもらった。

<教師から見た子ども> 教師は子どもたちをどのような視点でとらえているか

教師が子どもをどのような視点でとらえているか、またその視点の中で子どもたちの位置を調べるために、教師用RCRT・新版(近藤ほか, 1988; 近藤, 1995)を教師Dに実施してもらった。教師用RCRTではまず、教師にクラス児童全員の名前を思い出した順に書き出

してもらったり、特徴的な子どもを抽出してもらったりする。そして教師の認知空間の中で対照をなしている子どもの組み合わせ(ペア)を作り、これらの子どもたちを特徴付ける教師の言葉を手がかりに、教師がその学級の中で子どもをとらえる認知的枠組を明らかにしようとするものである。具体的には、教師が「①思い出しやすい子どもと思い出しにくい子どものペア(4対)」、「②似ていると感じる子どものペア(2対)」、「③自分とウマが合わない子とウマが合う子のペア(4対)」、「④わかりにくい子とわかりやすい子のペア(2対)」の計12対のペアを選定してもらい、②については「2人に見られる共通する特徴」、①、③、④については「一方の子には見られるが他方の子には見られない重要な特徴」を形容詞で表わしてもらうことで認知的枠組を明らかにする。さらにその枠組に添って学級の全児童を5段階評定してもらい、因子分析によって枠組の要約を行うことで「教師の子どもを見る視点」を浮き彫りにするという方法である。実施に当たっては、子どもたちと離れている期間の方がその日に起こった出来事に影響を受けにくいと考え、夏休み中の8月3日と冬休み中の1月4日に実施した。

扱うデータ数が少ないことから、信頼性や妥当性には若干の問題がある。そこで、因子分析結果を教師Dにフィードバックし、抽出された因子が現在の教師Dの「子どもを見る視点」を的確に表わしているかどうかについて話し合いを持った。8月の因子分析結果について教師Dからは、「子どもをこんな風に見ていたんですね。硬さというか狭さというか、そういうのがよくわかります。」という率直な感想が得られた。また1月の結果については、「自分で意識して変わろうとしてきた結果が出ているみたいですね。」とのことだった。

(2) T Tによる指導体制の導入

「子どもも教師も変わるためのきっかけ」をつくり、人間関係の悪循環を改善することをめざして、教師Dと指導補助者T2(=筆者:教職歴16年の小学校教諭・学校心理士、コンサルタントとしての役割も同時に果たす)の複数教師による指導体制(TTによる指導体制)を組んだ。1学期は6月12日から5回(2単位時間×5=10単位時間)、2学期は11回(22単位時間)である。T2は学習活動の支援をしながら、観察も行った。監視的な雰囲気をもたらす可能性があるので、T2はその場で記録をとることは避け、支援者に徹しているように子どもたちに感じてもらえるよう心がけた。また、注意や叱責は極力控えるようにした。T2がこの事例に関わる中で心がけようとした支援の内容は、次のような点である。

①子どもへの支援

調査や教師Dからの聞き取りで明らかになった「荒れの中心となっている子どもたち」を中心に、図工の授業に集中できるように以下の支援を重点的に行った。

- ・少しでもよい作品が完成するよう、助言したり手伝ったりする。
- ・よい作品が完成したり、制作の途中で作品のよさが感じられたら、それを教師Dに見せるよう子どもに指示する、というような「子どもたちと教師Dとのよい関わり」の場面を意図的に作る。

②教師への支援

- ・材料の配布や片付けなどについて可能な限り補助し、教師Dが子どもたちに直接かかわれる時間を増やす。
- ・教師のはたらきかけや子どもの様子などについて観察して気付いたよい変化をできるだけ伝え、関係改善への意欲を高める。

(3)教師とのコンサルテーション

T2が授業に参加して子どもや教師への支援を行うことと並行して、教師Dとのコンサルテーションを随時実施した。調査データや観察データをもとに、子どもとのかかわり方について話し合うが、次の授業で留意する点についての打ち合わせが主な内容である。

コンサルタント自身がT2として授業に加わったことや、コンサルテーションがコンサルタントからの要請や提案という内容になりがちだったことなどから、コンサルテーション本来の意味とは異なる話し合いだった点は否めない。ただ、「対等な関係でありお互いの提案を尊重すること」や「コンサルタントが提案した内容でも受け入れられないものがあれば無理をしないでよいこと」などを意識し、それを教師Dに伝えるように心がけた。特に図工の教科特性を生かした授業の展開については、教師Dからの改善提案と具体的な支援に関する指示を随時受け入れることにより、「相互のコンサルテーション」(石隈,1999)になるようにした。さらにT2による支援をフェードアウトする時期と方法については、教師Dの判断を仰ぎながら慎重に対応した。教師Dと子どもたちとの関わり方については主にT2から、作品作りに関する指導の在り方やどの児童にどのような支援をすればよいか等については主に教師Dから、というように相互に情報を交換し合うことで、両者の専門性を生かせるようにしたのである。

コンサルテーションはできるだけ多くの回数を行ったかったが、教師Dは研修による出張や展覧会に向けての教材準備などで多忙を極めていたため、多くの時間を取ることで負担を増すことは避けようと考えた。

そこで、観察して気付いたことや「学級の荒れ」への対処の仕方などについて「コンサルテーション資料」としてまとめたものを毎週渡し、話し合いでは不十分な内容について補うことにした。

介入過程

(1)子どもから見た教師に関する調査結果とその活用

介入前にプリテストとして行った子どもへの調査結果(6月10日実施)を表わしたものがFIGURE 1である。FIGURE 1のデータや教師Dが感じている子どもの印象に、TTによる指導体制を組んでからの観察による情報も加味して、T2として集中的に支援する必要のある子どもを教師Dとの話し合いの中で同定した。その結果、児童番号2, 5, 6, 9, 13の5人に対し集中的にT2が支援し、その5人が図工の授業を楽しんでいると感じられ、教師とのよいつながりを促すことができるようなはたらきかけを行うことにした。(以下、グラフ等との対応を容易にするため、5人を、児童2・児童5・児童6・児童9・児童13と記述する)

この5人は、教師Dへの反抗的態度が激しく、5年時にも「学級の荒れ」の中心的立場にあった子どもたちである。特に児童5, 13の2人は、毎時間の授業で暴言や反抗的態度の口火を切ったり、他の子どもに反抗的態度を促したりしていた。児童2, 6, 9は、その2人の顔色をうかがいながら反抗していたきらいがある。児童5を除き、関心や意欲、技能等に関し、図工の授業を楽しめる子どもたちとはいえない状況にあり、中でも児童9は図工に対して強い苦手意識を持っていて、授業を成立させないようにすることで苦手な図工から回避しようとしているように感じられた。しかし一人一人の子どもと個別に話してみると、ちょっ

としたことでイライラ感をつのらせたり、たえず人の目を気にしているような点は感じられるものの、素直で子どもらしい面も多く備えており、さまざまな要因が重なって荒れているのであって「好きで荒れているわけではない」ということが実感できた。

学級全体の平均値について、「どちらともいえない」を示す得点3をはさみ、3より小さい値をマイナス、3より大きい値をプラスの得点として読み替えると、子どもが認知した図工享受感 2.85 ($SD=1.174$)でほぼ中間。教師の受容的態度 2.49 ($SD=1.114$)で、ややマイナス。教師の要求的態度 3.43 ($SD=0.850$)で、ややプラスである。明確な特徴は、子どもが認知している教師の受容的態度と要求的態度のバランスの悪さである。特に、教師への反抗的態度の顕著な児童(集中的な支援の対象である児童番号2, 5, 6, 9, 13の5人)は、6月の時点で教師Dを「いろいろうさく要求するけれど、あまり僕たちのことを受け止めてはくれない教師」と認知している傾向にあった、ということになる。実際、クラスが騒がしく、教師Dとしては大声をあげざるを得ない状況だった。

なお、6月の時点での教師Dによる自己評定値は受容が2.5、要求的態度は3.4と、子どもの認知したものと非常に近いものだった。

介入開始当初のコンサルテーションではこのようなデータに基づき、子どもが認知する教師Dの要求的態度を減らし、受容的態度を増やしていこうという方針が導き出された。特に荒れの中心である児童2, 5, 6, 9, 13の5人への教師の関わり方について工夫が必要であることを確認した。同時に、彼ら5人の図工享受感の低さにも注目し、図工の授業を楽しめるようT2が支援することも大切であると判断した。図工享

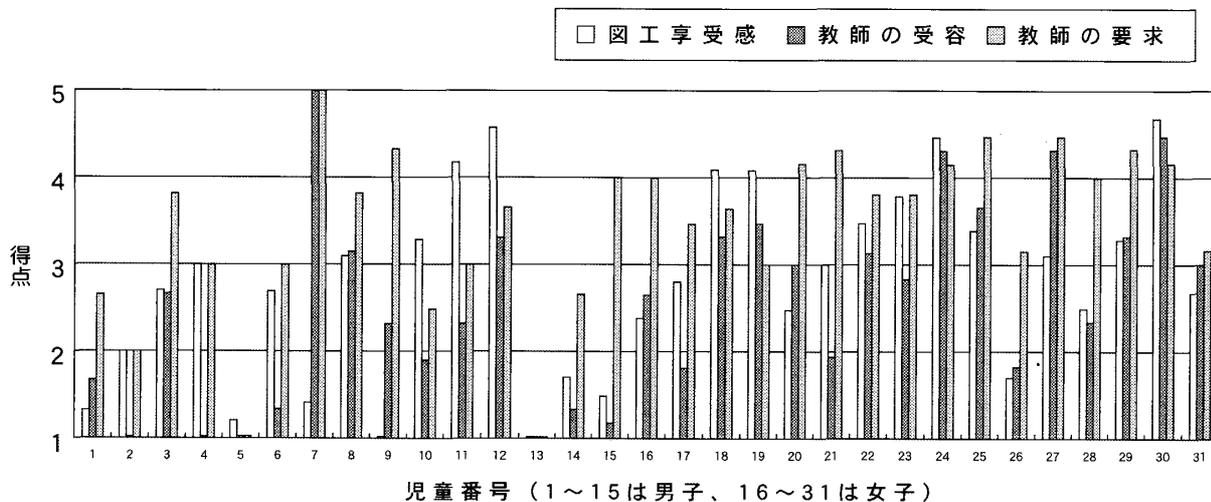


FIGURE 1 図工享受感と子どもが認知した教師の指導態度

受感と教師の受容的態度との相関係数は0.721 ($P < .01$)、図工享受感と教師の要求的態度の相関係数は0.440 ($P < .05$) だった。したがって、図工享受感が高まれば子どもが認知する教師の受容的態度も高まるであろうことが予測でき、教師Dが受容的態度を高める努力をする一方で、子どもたちが図工を楽しく感じられるような支援も行うことにより、教師Dと子どもたちとの関係改善の可能性を広げようとしたわけである。³

(2) 教師から見た子どもに関する調査結果とその活用

子どもから見た教師と同様、教師が子どもをどのように見ているかは、教師と子どもの人間関係を改善するにあたり注目したい点である。教師の子どもを見る視点を明らかにするために、夏休み中に教師用 RCRT を実施した。得られたデータについて因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行い、固有値1以上を基準として固有値の推移状況を調べ、因子分析後の解釈可能性も考慮した結果、教師Dが子どもを見る視点として3つの因子が抽出された(TABLE 2)。その結果、因子1を「教師との関係」、因子2を「自己表現」、因子3を「外見の穏やかさ」と命名した。TTによる指導体制を組んで間もない8月の時点では、これら3つの因子が教師Dの子どもを見る重要な視点になっていた。

TABLE 2 教師用 RCRT の因子分析結果(バリマックス回転後)(夏休み実施のプリテスト)

項目	F1	F2	F3	h ²
理解しやすい	0.85	0.12	0.13	0.75
教師が話しやすい	0.82	-0.10	0.27	0.75
教師に好意的	0.79	-0.02	0.39	0.78
教師に話しかける	0.75	0.28	-0.06	0.65
教師に従順	0.66	-0.25	0.55	0.81
はっきり意思表示	0.65	0.40	-0.34	0.69
声大きい	0.03	0.94	-0.06	0.88
活発	0.03	0.92	-0.10	0.86
目立つ	-0.06	0.90	-0.16	0.83
自己主張できる	0.24	0.71	-0.07	0.56
一見よい子風	0.02	-0.13	0.68	0.48
穏やかな目つき	0.39	-0.05	0.60	0.51
固有値	3.66	3.37	1.53	
寄与率(%)	30.50	28.05	12.78	
累積寄与率(%)	30.50	58.55	71.33	

これら3つの因子の中で特徴的なのは因子1である。教師である自分との関係がよいか悪いか、子どもたちを見る視点として大きな位置を占めていたのでは、授業の中で子どもたちのよさを引き出すような方向性

³ 図工享受感・教師の指導態度に関する児童全体の平均値や相関係数を求めるに当たって、意味を理解できず質問紙に解答したと考えられる児童1名のデータは削除した。(12月の再調査の結果も同様。)

はなかなか生まれてこないはずである。このことは、1学期、教師Dと子どもたちとの関係がいかにもずい状態にあったかを如実に表わしている。

教師Dが因子1のような視点をもったのは、子どもたちの実態からいたしかたないことであろう。しかし、これが子どもを見る視点として重要なものであり続ける限り子どもたちとの関係改善は難しいと考え、コンサルテーションで「図工の教科特性が生きるような目で、子どもたちを見ていく姿勢が必要ではないか」ということを伝えた。

(3) 授業場面での支援とコンサルテーション

上述のように、調査結果を活用して子どもたちや教師Dへのはたらきかけの方向性が見出された。次に、子どもたちや教師Dに対して行われた支援について、その概略を記す。

① TTによる指導体制を通じた授業場面での支援 <教師Dと子どもたちをつなげる支援>

子どもと教師Dがよい関わりをもてる場面を、「荒れ」を引き起こしている5人を中心に意図的に作るようにした。例えば、T2として個別に支援しながらも、肝心なところは「D先生に聞いてきなさい。」という指示を出すことで、教師Dと子どもたちの関わりを深めるよう心がけた。また、作品がいい感じに仕上がってきた時などには、「これ、いいねえ。D先生に見せてごらん。」と指示したりした。「見せねえよ」などと抵抗を示すこともあったが、そのような場合は教師Dに「D先生、〇〇君がいいのを作ったので見てください」と声をかけ、肯定的な評価の言葉をかけてもらうようにした。その後、よい状態の時にはT2は教室を出て、TTによる指導体制を解消しても教師Dと子どもたちとの人間関係が良好に保たれるようにした(Figure 2)。

<子どもたちの図工への関心・意欲を高める支援>

子どもたちが図工の授業に集中し、少しでも図工が楽しくなるようにするために、荒れの中心となっていた児童2, 5, 6, 9, 13へ直接的な支援を行った。具体的には、彼らの近くの座席に座り教師Dの話を聞こうとするモデルを演じたり、作品作りに関するアドバイスをしたりした。荒れがちな子どもの監視役としてではなく、彼らにとって「居てくれると助かる存在」になるよう心がけた。

② コンサルテーションの内容

子どもたちと教師Dとの関係改善のためのコンサルテーションは、昼休みや放課後など、教師Dの時間の許す範囲で随時行われた。コンサルタントからは毎回

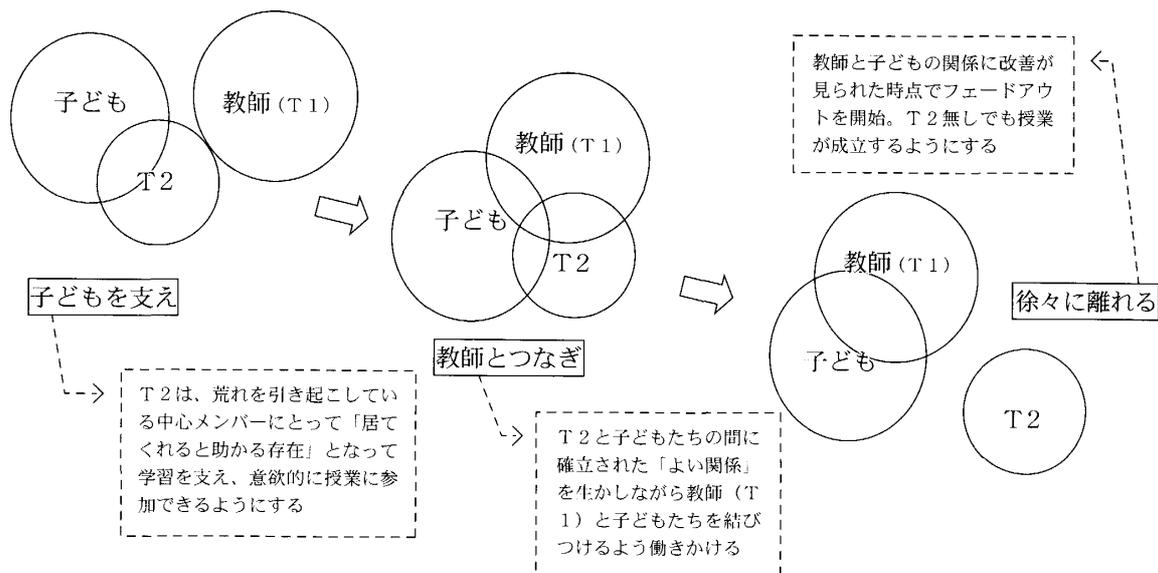


FIGURE 2 TTによる支援の中で指導補助者(T2)が果たした役割

の授業についての観察結果を伝え、次の授業でどのような配慮をしていくかについて共同でアイデアを出し合ったり、子どもたちへの対応について共通理解するようにした。子どもたちとの関わり方については主としてコンサルタントから、 \times 工の教科特性を生かした学習内容の工夫や製作活動への具体的支援内容などについてはコンサルティエーから、というように連携しながら「相互のコンサルテーション」が進められた。

コンサルテーションで話し合われた内容を概観するため、すべての介入終了後、筆者がKJ法(川喜多,1996)によって整理した。コンサルテーション記録をもとに、話し合われた事項ひとつにつき1枚の元データカードを作成し(全データ計84枚)そのカードを、意味するところの類似性に基づき集約し図解化した(FIGURE 3)。コンサルテーションでは、すでに述べたような調査結果の報告や授業中に観察された子どもたちの変容についての意見交換を行ったり、次週の授業でどのような点を工夫するかについてアイデアを出し合ったりした。例えば、調査結果からは「広い視野で子どもを見るようにすること」、「受容的な態度を増やすよう心がけること」等の重要性が確認された。特に教師Dは、荒れた状態を引き起こしていた中心メンバー5人に対して、子どもとの関係の善し悪しにこだわらず作品のよい面に目を向けてほめたり、反抗的な態度も軽く受け止めたりかわしたりするようにした。

結 果

T2による観察からは、2学期になり教師Dと子ど

もたちとの人間関係に明らかな改善が見られた。1学期に頻繁に繰り返されたような教師へのあからさまな反抗的態度はほとんど消失し、教師Dとごく自然な関わり方ができるようになっていった。具体的には、次のような様子が観察された。

始めのうちは「これ、いいわねえ」などとほめても、子どもたちからは「うるせえ、あっち行けよ」などという反応が返ってきたが、そのような言動を受け流しながらどんどん温かい言葉をかけていくうちに5人は素直に教師Dの言葉を受け入れるようになっていった。1学期は5人とも教師Dのことを「○○」と名前を呼び捨てにしていたが、11月になると「○○先生」と呼ぶようになった。このような変化が見られるようになったためTTによる指導体制をフェードアウトしていった。

教師Dの自己報告では、学級の状態を0～10点で評定すると、4月、5月は「0点どころかマイナス」、10月には6点、最終的には8点(卒業時)まで上昇していることがわかった。客観的にどのような変化があったのか、子どもから見た教師と教師から見た子どものデータを概観し、両者の関係がどのように改善されていったのか見てみよう。

(1)子どもから見た教師

11月13日からT2が少しずつ授業から抜けるようにし、12月2日は完全に教師Dのみで授業を行った。子ども同士のけんかなど多少のハプニングはあったが、教師と子どもの対立のような問題はなかった。この授業の直後(12月4日)に、6月と同じ内容の質問紙を子

コンサルテーションで何が話し合われたか (KJ法図解)

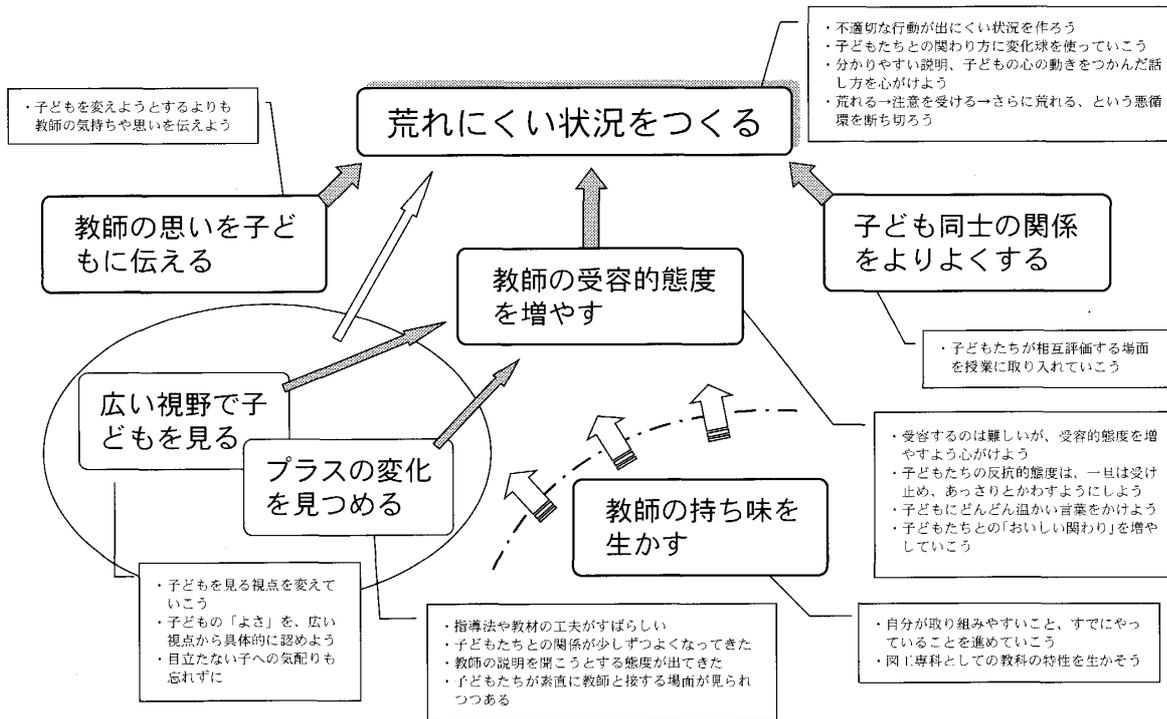


FIGURE 3 コンサルテーションで何が話されたか (KJ法図解)

子どもたちに実施し、その結果を比較してみた (FIGURE 4)。各調査項目の平均値は t 検定の結果有意な差は見られなかったものの、「子どもたちが感じる図工の楽しさ (図工享受感)」で 2.85 から 3.04 (SD=0.887) へ、「子どもが認知した教師の受容的指導態度」では 2.49 から 2.62 (SD=1.249) へと、わずかながら上昇していることがわかった。反対に「子どもが認知した教師の要求的態度」の平均値は 3.43 から 3.09 (SD=0.524) へと大きく下降しており、t 検定の結果、有意な差が見られた ($t=1.878, P<.05$)。

最も注目すべき点は、教師の要求的態度と受容的態度の値がかなり近付いたということである。受容的態度の上昇はわずかであったが、受容と要求それぞれの態度のバランスの悪さがある程度は解消できたと言えよう。6 月には子どもたちに「要求的態度が高く受容的態度が低い」と認知されていたのが、半年後には要求的態度が減少し、子どもたちにとって少なくとも「それほど要求的ではない」という方向に認知が変わったことになる。

個別のデータの中では特に、教師への反抗において中心的な役割を果たしていた児童 5 と児童 13 に共通した変化が見られた。両者とも 6 月には、受容・要求の双方とも最低値の 1 だったが、12 月には受容・要求と

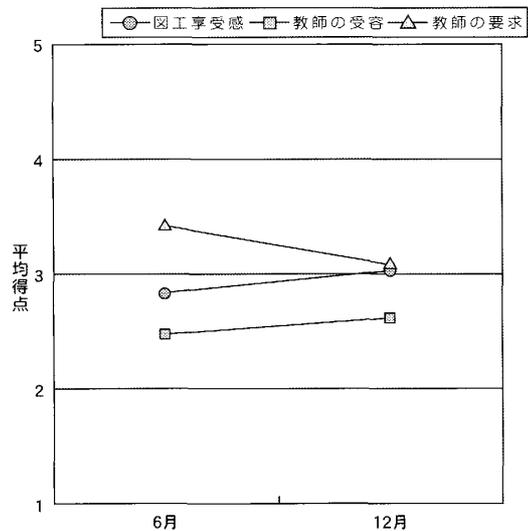


FIGURE 4 図工享受感と子どもが認知した教師の指導態度の変化

もに 3 を示した。介入前には、5 人の中でも特に児童 5、13 の 2 人が変われば学級全体の雰囲気も変わると考えていたが、介入の過程でこの 2 人に大きな変化が見られ、学級全体の落ち着きも生まれた。

(2) 教師から見た子ども

8 月に実施した教師用 RCRT を、翌年 1 月に再度実施した結果、教師が子どもを見る視点にも大きな変化

が見られた。因子分析(主因子法,バリマックス回転)を行い,得られたデータについて因子分析(主因子法,バリマックス回転)を行い,前回同様の基準のもとで3つの因子が抽出された(TABLE 3)。因子1を「明るい自己表現」,因子2を「人を大切にしたい関わり」,因子3を「丁寧な作品作り」と命名した。「教師に従順」という項目の因子負荷量が最も高いにもかかわらず因子2をこのように命名したのは,この項目の背景に「6月には暴力や暴言を繰り返し,人を大切にしているとは到底考えられない状態だったのに,半年間で自分の言動に素直に対応してくれるようになったことが何よりもうれしい」という教師Dのコメントが得られたためである。

TABLE 3 教師用 RCRT の因子分析結果(バリマックス回転後)(冬休みに実施のポストテスト)

項目	F1	F2	F3	h ²
明るい	0.87	0.09	-0.02	0.77
自己表現	0.81	0.26	0.19	0.76
静か	-0.71	0.47	-0.10	0.72
笑顔がある	0.79	-0.10	0.27	0.71
図工が楽しい	0.43	0.01	0.08	0.19
教師に関心	0.38	0.05	0.30	0.24
教師に従順	0.12	0.93	0.03	0.87
人を大切に	-0.20	0.81	0.27	0.77
素直	0.32	0.75	0.04	0.67
礼儀正しい	-0.11	0.57	0.32	0.44
丁寧な作品作り	0.15	0.29	0.84	0.80
粘り強い	0.41	0.11	0.57	0.51
固有値	3.23	2.93	1.68	
寄与率(%)	26.69	24.40	13.98	
累積寄与率(%)	26.69	51.10	65.08	

すでに述べたように6月にも3因子が抽出され,教師Dが子どもを見る視点として「教師との関係」がよいか悪いかが重要な位置を占めていた。冬休みに再度行った結果からも,3つの因子が抽出されたが,その内容は異なるものとなっていた。特に,因子3は図工の専科教師としての視点で,このような視点で子どもを見られるようになってきたことから,教師Dと子どもたちとの関係が改善されてきていることが分かる。

12月24日に行った聞き取りでは,半年間を振り返って「よい変化だと思うこと」について,教師Dが次のように話してくれたのが印象的だった。

- ・半年前は,いくら話しかけても子どもから反応が返ってこない状態だったが,子どもたちとある程度のやり取りができるようになった。
- ・子どもたちに,作品への「投げやりさ」がなくなり,ちゃんと作品を作るようになった。作品を完成させようという気持ちが現れている。

(3)教師から見た自分自身

6月に実施した「教師の指導態度を子どもたちがどのように感じていると思うか」についての調査を12月にも実施した。その結果,受容的態度の平均値は2.5から3.0へ,要求的態度は3.4から2.8へと変化していた。教師D自身,自らの受容的態度が増え要求的態度は減ったと感じており,受容的態度と要求的態度がほぼ同じ値に近付いていると認知していたのである。このことは,子どもたちによる教師の指導態度認知の変化と一致した傾向を示すものである。

考 察

「学級の荒れ」の改善に向け,本研究では「子どもの教師認知」や「教師の子ども認知」等に関する調査を実施し,その結果を役立てることにした。さまざまな原因が複雑に絡み合っている問題だけに,どこから切り込み,どのようなはたらきかけを行えばよいのか明らかになることが大切であると考えたからである。

子どもが教師の指導態度をどのように見ているかについて調べる調査(AD尺度)からは,「荒れ」の中で教師Dが「受容的態度」と「要求的態度」のバランスを崩していることがわかった。そして受容的態度を増やしていけるよう支援し,教師D自身努力を重ねてきたわけであるが,子どもが認知した教師の受容的態度の増加はさほど大きくはなかった。しかし要求的態度は明らかな減少を示し,受容と要求のバランスがよくなったため,子どもたちは教師Dを「うるさいことばかり言う先生」とは見なくなったように思われる。これは,TTによる支援やコンサルテーションを通じて,教師Dの対応に変化が生まれ,実際に子どもたちに対して「うるさいことばかり」言わなくなった結果であると言える。

学校で教師が果たさなければならない役割を考えれば,ときに教師が子どもたちに多くの要求をすることがあるのは当然である。大切なのは,子どもに受け入れられるような要求の示し方や,その要求に見合うだけの受容の裏打ちがあるかどうかではないだろうか。要求的態度を示すことが多い教師でも,子どもたちの実態に応じた要求を示したり,日常的に受容を心がけたりすることで,子どもたちが教師の要求に応えようとする姿勢を生み出すことが可能だろう。

倉嶋(1996)は,教師の指導行動についての児童と教師の間の認知差に注目し,「教師の自己評定値が(子どもより)高い学級の方が低い学級に比べて児童の学級適応感が低くなっていた」という結果を見出している。

本研究で教師Dと子どもたちとの関係が改善されたのは、教師D自身の自己認知と子どもの教師認知の間に大きなズレがなかったこととも関連しているのではないかと思われる。教師が自分の指導態度を的確に把握していることの重要性が示唆されよう。

教師用 RCRT によって、明らかになった教師Dの子どもたちを見る視点については、「荒れ」への対応を開始してから2か月後の8月には3つの因子が抽出されたが、そこには教師の子どもたちを見る視点に「荒れ」の実態が色濃く反映されていた。この時点で「教師との関係」がよいか悪いか子どもを見る重要な視点になっていたことは、子どもとの関係の悪循環の結果であるとともに、悪循環を持続させる要因にもなっていたと考えられる。この学級を受け持った当初から「どういふ訳か自分との関係が悪い」子どもたちを前にすれば、悪循環にはまり込んでしまうのも当然の結果と言えるだろう。そこでこの悪循環を断ち切るために、コンサルテーションの中で「もっと図工専科として子どもを見るような姿勢をもったらどうだろうか」と提案した。12月に再度行った調査でも3つの因子が抽出されたが、その内容は6月のものと異なっていた。因子1は自己表現に関する因子だが、「笑顔がある」、「明るい」、「図工が楽しい」というモノサシからなるもので、図工の授業における子どもたちの積極的な姿勢を支えられている。人との関わりに関する因子2は「教師との関係」に限定されておらず、「人を大切にする」というような、より広範囲な関わりに関するものとなった。また因子3は、図工の授業に取り組む姿勢を見る視点で、コンサルテーションで話題にした「図工教師としての特性を生かす」という方向性が出てきたことを示すのではないだろうか。「図工専科として子どもたちを見る姿勢」が因子として浮かび上がったことは、教師の自己変革がなされたことを示すと思われる。もちろん子どもたちの変容が教師の子どもを見る視点にも影響を与えてはいるのだろうが、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も見ることができよう。

「学級の荒れ」の中にいる教師や子どもに第三者が関わることは、「荒れ」の改善に即効的な役割を果たす。それまでの膠着化していた関係に第三者が加わることで、システムや認知的枠組に変化を起こすことができるからである。ただし、その関わり方を誤ると、せっかくの努力も一時しのぎになってしまうことがある。第三者が関わっているときは「荒れ」が納まっていて

も、いなくなればもとにもどってしまったり、前にも増して「荒れ」の状態がエスカレートすることすらある。学校全体に及ぶ負担を考えると、校内の教師が第三者としてすべての時間その学級に関わることは難しく、最終的には支援がなくてもよい状態にまでもっていく必要がある。本研究で指導補助者(T2)としての筆者は、「子どもと教師をつなげる」、「子どもの学習活動を支える」、「教師の努力を持続させる」という3つの役割を果たした。荒れている子どもを監視的に押さえつけるのではなく、荒れないですむような状況を生み出そうという意図からである。特に「荒れ」の中心となっていた子どもたちに集中的に関わりながら彼らを支えたり、教師とつなげたりした。結果的には指導補助者としての筆者が完全に授業から抜けた場合でも、以前のように荒れた状態にはならないことが確かめられた。

本研究で行われたのは、コンサルタントも直接的な介入に加わりながら進められる「相互のコンサルテーション」である。これは先輩教師・管理職等による指導的な介入と異なり、関わった者がそれぞれの持ち味を生かしながら援助チームとして機能するところに特徴がある。学校現場での問題が複雑化・困難化する傾向にある中で、コンサルタントとコンサルティーが単に対等な関係にあるだけでなく、それぞれの持つ資源を有機的に組み合わせることには大きな意義があるといえよう。ただ、本研究のように同じ教員の立場で相互のコンサルテーションを進めるにあたっては、いくつかの課題が残されている。

第1に、一般的には指導する立場とされる立場という心理的な壁を拭い去るのが難しい点である。本来、学校においてはそれぞれの教員が対等な立場にあるはずである。しかしながらコンサルタントが先輩教師であるような場合、介入にあたり対等な関係であることを強調したとしても、コンサルティーが「対等な関係である」という意識を持ちにくいのは無理もないことである。結果として、それぞれの持つ資源を有効に組み合わせることが難しくなることが予想される。

第2に、自らも学級を担任する教師がコンサルタントとTTの役割を同時に果たすことは、実際の学校現場では実現しにくいという問題がある。週当たり26時間前後の授業を行いながら他の学級の支援を進めるには自ずから限界がある。校内で起きている問題について教員相互の共通理解を深め、校内の協力体制を組むような姿勢が大切である。

これらの課題解決に向けては、学校心理士の資格を

持つような教員が校内教育相談活動のキーパーソンとなり、組織的な対応を可能にしていくことが必要である。児童・生徒の個人的なレベルを超えた学級経営全般に関わるような問題に関しては、学校で行われている教育活動を熟知し学校心理学に関わる技能を身につけた教員の配置が強く望まれる。

引用文献

- 古市裕一 1994 学校生活の楽しさとその規定要因 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, 169.
- 古市裕一・國房京子 1998 小学生の学校ざらい感情と教師の指導的態度—ストレス理論からの検討— 岡山大学教育学部研究集録, 107, 159—167.
- 今泉 博 1998 崩壊クラスの再建 学陽書房
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 川喜多二郎 1996 川喜多二郎著作集5「KJ法 混沌をして語らしめよ」中央公論社
- 近藤邦夫 1995 子どもと教師のもつれ 岩波書店
- 近藤邦夫・沢崎俊之・斉藤憲司・高田 治 1988 教師—児童関係と児童の適応1)～教師の儀式化の観点から～ 東京大学教育学部紀要, 28, 103—142.
- 倉嶋純子 1996 教師の指導行動に対する教師と児童の認知差と児童の学級適応感の関係 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 311.
- 三上周治 1999 「荒れた学級」をどう“建て直す”か 明治図書
- 松村茂治・浦野裕司 1998 荒れた学級で、担任教師は

学級通信を通して、子どもたちに何を伝えようとしたか 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学 第49集, 111—122.

- 尾木直樹 1999 「学級崩壊」をどうみるか 日本放送出版協会
- 嶋野重行 1989 小学校教師の指導的態度と「問題行動」認知の関連(1) 日本教育心理学会第31回総会発表論文集, 257.
- 嶋野重行・笠松幹夫・勝倉孝治 1995 児童の認知する教師の指導態度, 学校ストレスと学校不適応感に関する研究 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 559.
- Swartz, J.L., & Martin, W.E. Jr. (Eds.) 1997 *Applied ecological psychology for schools within communities : Assessment and intervention*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 浦野裕司・松村茂治 1996 学級担任の教師は、学級通信を通じて何を伝え、子どもたちは、どう変わっていったか 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 315.

付 記

本研究は、平成10年度東京都教員研究生としての研究成果をまとめた研究報告書の一部を、加筆修正したものです。ご指導いただいた東京学芸大学教授松村茂治先生に、心より感謝いたします。

(1999.10.18 受稿, 2000.9.28 受理)

How To Assist Out-Of-Control Classrooms : Team Teaching Guidance and Consultation—A Case Study

YUJI URANO (KOKUBUNJI DAIHATI ELEMENTARY SCHOOL) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2001, 49, 112—122

The number of out-of-control classrooms has been increasing in Japanese elementary schools. Students seem to be rebelling against teachers and class management. As a result, productive lessons cannot be accomplished. The present article reports a detailed experimental case study of a sixth grade elementary school classroom with 31 pupils. To improve this out-of-control classroom, we consulted with the teachers, and were supported by team teaching. After assessment of the students' and teachers' perceptions, the following topics were discussed : (1) how to improve students' perceptions, and (2) how to deal with students in out-of-control classrooms. Once the team teachers' support had been faded out, we found that the out-of-control classroom had improved, as had the perception between teachers and students. The present study demonstrates that an intervention focused on the relations between teachers and students may be able to help to improve out-of-control classrooms.

Key Words : out-of-control classrooms, teachers' perceptions, students' perceptions, consultation, team teacher, 6th grade elementary school class