

小学校における学級崩壊

— 小学校教員への半構造化面接から —

立元真¹・境泉洋²・尾之上高哉²

Class Collapse in the Elementary School

— From a Semi-structured Interview with an Elementary School Teacher —

Shin TATSUMOTO, Motohiro SAKAI, and Takaya ONOUE

要旨

小学校における学級崩壊の理解と対処の方向性を見出すことを目的として事例を収集した。A市内の小学校に勤務経験がある22名の小学校教諭を対象に個別に半構造化面接による調査を行った。担任教員のスキル、レジリエンス、児童の特性、学校内外の支援に関するあらかじめ設定された大枠の質問および、児童の特性を示した絵図を示しながらインタビューを行った。

「反抗・挑戦タイプ」や「多動・暴走タイプ」の児童が引き金となり、教員が注意を奪われている状況に際して、「日和見タイプ」の児童が荒れを促進する方向で参入して大きな集団となり、收拾が困難になっていく一定のパターンが見出された。児童の特性を早く見出し、特性をカバーしたり活かしたりする開発的な支援を行う、教師・学校のスキルやシステムの必要性が考察された。今後、QUやアセス等また児童の教室適応の教師評定などの客観指標との比較により、発生のリスク要因を整理し、問題事態を予防するための指標と具体策を見出していきたい。

授業が行われている筈の教室の中で児童たちが勝手に動き回っている。学級担任の教員が、着席するように、あるいは静粛にするように伝える指示の声は、教室後ろの掲示板に向けて発せられているように見える。少し強めに制御をしようと発した教員の言葉が気に入らなかったのか、一部の児童が教員にくっつく。教員が授業を指導計画どおりにまわそうとするが、それに同調できる児童は少ない。生じている騒動に乗じて好き勝手な行動を始める児童、逆にこの事態を不快に感じ、逃げ出したいのに逃げ出せず困惑して委縮しているような児童がみられる。このような事態が度々生じ、恒常化してくると、主導権を掌握するために、何人か児童が担任の教員に挑戦的な態度をとる事態が増える。児童の側の言い分を妄信する保護者が担任教員に批判的な目を向け始める。また、例えば、習熟度別に学級を分割して行う授業での習熟

¹ 宮崎大学大学院 教育学研究科 ² 宮崎大学 教育学部

が早い筈の集団をみている教員が教室内の混乱を放置している。以上は、本研究に先立って小学校の荒れた状態をいくつか視察した際に、示し合わせたように共通してみられた状況である。

このような状況は、児童たちの知的な発達にとっても社会的な発達にとっても良い筈がない。まず、授業が成立しない。そのため、学校の間における児童の学びが大幅に制限される。また、児童たちは、学級の混乱に対しての慌てた対処として生じる高圧的あるいは極端に消極的な対応としての不適切な大人の姿を目の当たりにし、悪い手本に晒されることになる。

さらに、このような事態は、教員にとってももちろん良くない。学校での活動の中核をなす授業や児童への指導が順調に進められないのであるから、強いストレスが日々長期間にわたって継続することになり、心や身体の健康に影響を及ぼしてくる。この強力なストレス因から教員を解放できないと、教職人生そのものにまで影響が及ぶ事態も生じうる。昨今、教職の過酷さが度々指摘されているが、こうした事態の予防や早期の解決が見込めないと、次世代の国民の育成を障害する大きな問題に発展しかねない。

文部科学省は、いわゆる“学級崩壊”について、「『学級経営の充実に関する調査研究』（中間まとめ）の概要」（文部科学省,1999）の中で10種類のケースを想定している。すなわち、①就学前教育との連携・協力が不足している事例、②特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもがいる事例、③必要な養育を家庭で受けていない子どもがいる事例、④授業の内容と方法に不満を持つ子どもがいる事例、⑤いじめなどの問題行動への適切な対応が遅れた事例、⑥校長のリーダーシップや校内の連携・協力が確立していない事例、⑦教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例、⑧学校と家庭などとの対話が不十分で信頼関係が築けず対応が遅れた事例、⑨校内での研究や実践の成果が学校全体で生かされなかった事例、⑩家庭のしつけや学校の対応に問題があった事例、である。多種類の問題事態の要因を整理し、その要因を一つひとつ潰していくことも一つの戦略として考えられるが、他方で、まず典型的な荒れの状態を把握し、崩壊の事態を改善していく方略を一つ確立し、それを、様々な事例の特性に合わせてアレンジしていくという方向性も考えられる。本研究は、まず、現実的かつ典型に近い学級崩壊の発生の事例を収集し、それが一部のパターンに限定されうることを覚悟の上で、予防や対処の方針を見出すことを目的とする。

本報告に始まる一連の研究は、特性がある児童や学級全体の児童を導く開発的視点、学級崩壊に至っていない学級のデータも含めて考察する予防的視点をもって進めていく。本報告は、その初期段階として、学級崩壊に至った事例を半構造化面接によって収集し方向性を見出すことを目的として行った。

方法

調査対象者 小学校の教諭として2校以上勤め、A市内に勤務経験のある者22名を調査の対象とした。面接時間は約20分から約80分の範囲であった。

調査内容 面接は個別に行った。担任教員のスキル、レジリエンス、児童の特性、学校内外の支援に関するあらかじめ設定された大枠の質問および、児童の特性を示した図判(Fig.1.参照)を示しながらインタビューを行った。図判には、「反抗・挑戦タイプ」、「多動・暴走タイプ」、「日和見タイプ」、「不安・抑うつタイプ」の児童の状態像を示し、そのようなタイプの児童が学級の中に存在していたか否かを問うた。授業などの学校内の活動中に、大きな声で主張したりは

やし立てたりする、先生の指示に逆らう、泣きわめいたり暴れたりするなどの激しい行動を見せることが多い児童を「反抗・挑戦タイプ」、じっとしていられなかったり、授業とは関係ない刺激に気を取られて、先生の指示を聞いていなかったり忘れてしまったりすることが多く、興奮しすぎての失敗が多い「多動・衝動タイプ」、普段は特段困った行動をするわけではないが、教員が主導権を奪われる事態が頻発する中で、「反抗・挑戦タイプ」、「多動・暴走タイプ」の子どもたちに同調して大勢力を形成し教室活動を障害する「日和見タイプ」、さらに、不安が強い傾向があるが、落ち着きがなくなったり暴れ出したり暴言をはいたりするのではなく、自分を責めたり、ストレスをため込んだりして身体の症状として表出することが多く、長期にわたる欠席になることもある「不安・抑うつタイプ」の児童の状態像を説明し、学級崩壊が生じた学級にそれぞれのタイプの児童が存在したか否かを問うた。4つのタイプの状態像は、自閉スペクトラム症や注意欠如多動症などの診断名がつく児童の状態像と重なる面もあるが、医療上の診断による分類とは関係なく、教室の中の適応的でない行動が多い児童のタイプ分けに基づく分類として示した。

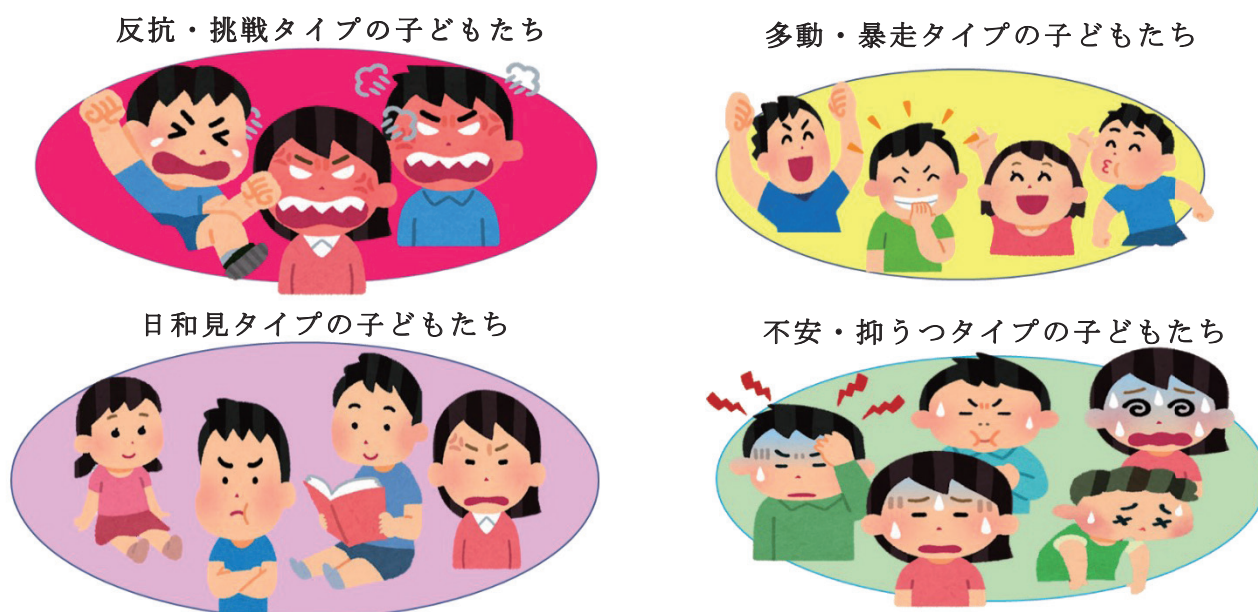


Fig. 1. 聞き取り調査において示された児童のタイプ分けの図版

結果と考察

22名の調査対象者の面談により30事例の学級崩壊の事例が得られた。面接の中であらかじめ設定されていた質問項目に対する回答をTable 1に示す。

まず、学級崩壊の事態を担任教員として経験した被験者は2名であった。他方で、参加した調査対象者すべてが、学級崩壊の事態が小学校内で発生する事態を同僚として経験していた。「学級崩壊」という言葉の定義自体のあいまいさもあり、問題事態の程度の深刻さにも差異があるものとは考えられるが、この事態が小学校教育の現場の中で決して珍しいものではないこ

Table 1. 面接調査において得られた情報の集計

あらかじめ設定された質問項目	該当あり	該当なし
反抗・挑戦タイプの児童の存在	29	1
多動・暴走タイプの児童の存在	28	2
日和見タイプの児童の存在	24	6
以前の学年の担任に力でコントロールするタイプの先生がいた	18	6(不明 6)
援助要請を発していた	14	6(不明 10)
他のクラスで同時に「機能しない事態」が発生していた	6	8(不明 16)
管理職，特別支援コーディネーター，生徒指導主事からの支援があった	28	2

“不明”は、聞き取り調査の時点で、当該の事例の担任教員との接触が少なかったり、観察できなかったため明確な回答を避けたものを指す。

とを示しているものと考えられる。

反抗・挑戦タイプの児童について問うた質問に対しては、1つの事例を除いて、30事例中29事例において存在した。通常、学校の中で授業が行われている場合には、教員が児童たちに対して説明を行ったり、児童たちへの発問を行って思考を促したり、活動を指示したり、フィードバックを示したりするなど、主導権を握り指揮をとりながら授業を展開していく。この際に、教員に対して反抗して指示に従わなかったり、教員を責め立てたり挑発したり他児を扇動するといった挑戦的な行動をとる児童が存在することが、学級崩壊の事態に高い確率で随伴することが示された。反抗・挑戦的な児童による反抗や挑発が度々生じると、それが教員の授業の展開を妨げとなり、また、感情的な反応を誘発し、授業や日常の指導のリズムを乱す材料となりうることは想像に難くない。

多動・暴走タイプの児童の存在についても、30事例中28事例と、高い割合で存在したことが示された。多動・暴走タイプの児童は、必ずしも授業などの教員の活動を妨害しようとする意図はなくても、興奮したり油断したりすると自制が緩み、教室を立ち歩いたり、過剰に騒ぎ立てたりしてしまう。また、このタイプの児童は、日頃からちょっとしたトラブルを引き起こすことが多いため叱責される頻度も高く、そのため、ネガティブな自尊感情をもっていたり、教員をはじめとした周囲の大人の言葉に注意を向けず聞き流すことが習慣化してしまっていることもある。このような児童の、不注意や興奮、あるいは、ネガティブな自尊感情からとってしまう授業や教室活動の障りとなる行動が、学級崩壊の事態の引き金となることも考えられる上、また、上記の反抗・挑戦タイプの児童が作ったきっかけに乗じて興奮を高め、教室内の授業不従順行動を高めたり拡大したりしてしまう事態が考えられる。

日和見タイプの児童の存在もまた30事例中24事例と、高い頻度で報告された。日和見タイプの児童は、普段は目立った教室不適応行動をとらず、授業についていくのが難しかったり日常的になんらかの不満を抱えていたりするものの、通常は自制して教室内で適応的に過ごしている。ところが、上記の反抗・挑戦タイプの児童や多動・暴走タイプの児童が、授業や教室活

動が停止したり荒れたりしてしまうきっかけを作ることが度々生じると、それに乗じて、授業を妨害する方向へ、あるいは、愉快で日常の憂さを晴らせる方向へと行動をシフトさせてしまう。日頃、面白く思っていない場面から逃避することができるからであろう。少人数の反抗・挑戦タイプや多動・暴走タイプの児童たちに、この日和見タイプの児童たちが加わり大人数の勢力になってしまう。こうなると、不適切な行動を身につけてしまった子ども達への指導に多大なエネルギーを費やす事態となり、トラブルが多発するようになるため、担任教員の指導力が分散し精度がおちてしまう。長期化した荒れの状態の中で教員が心を病み体調を崩して休職するような事態も生じている。またこのような事態では、教員の側が、問題行動への指導だけでなく、日常の授業のための準備にも手が回せなくなる上に、落ち着かない心理状況の中で指導上のミスも増えてしまう。こうなると、不満をつのらせる児童たちがさらに増え、日和見タイプの児童が増加するとともに、教室の中の不適切な行動が増加するという悪循環が生じる。悪循環の発生因や回り始めた悪循環を察知し素早く対処することが、学級崩壊の事態を予防し、あるいは早期に正常化させることにつながるだろう。

「以前の学年の担任に力でコントロールするタイプの先生がいた」という回答も30事例中に18事例あり、決して少なくない。大きな声や厳しい叱責の声、また、罰の多用等で学級の児童たちを指導する教員の学級では、多くの場合、一見、教室の問題行動が少なく整然としているようにみられ、指導力が高い教員であると評されることがある。しかし、一部の児童による仲間の児童に対する高圧的な関わりや残酷な関わりが、担任教員の模倣として発生したり、担任教員の目の届かないところで不適切な行動が巧妙に隠されて継続的に発生していたりする。このタイプの教員と児童の相互作用のパターンは、Pattersonが示した、親子間のCoercive Theory(Patterson,1982)に類似している。「反抗・挑戦的なタイプの児童」は、そもそもが、よほど丁寧な指導を行わない限り一度覚えた不適切な行動パターンを変容することが困難であり、知能が相対的に高い児童程、その場だけを巧妙に取り繕うことを覚えてしまう。また、それほど知能が高くないこのタイプの児童や、油断したり興奮しすぎたりするたびに不適切な行動をとってしまう「多動・暴走タイプ」の児童は、たびたび厳しく叱責されたり罰を受けたりするなかで、ネガティブな自尊感情を形成するとともに、支配される側から逃れるために他の児童に対しての支配的な関わりの仕方を身につけてしまう。そうして、年度が替わって、高圧的でない指導方針をもつ教員に担任が交代した際に、籬が外れたように不適切な行動が噴出し、これが、学級崩壊の事態のきっかけとなる。教員の指導のありかたには、多少の個人差はあって当然である。小学校の6年間、あるいはその後の学校教育の過程で濃密に接する大人の個性差は、まっとうな大人の標本としての役割を果たす教員との間での社会性に係る学びを幅広く般化させる働きを持つ。しかし、児童の不適応行動の発生を拡大させるような個性差は、むしろ、学校システムの落ち度であろう。令和4年に改訂された新たな生徒指導提要(文部科学省,2022)は、二軸三類四層の階層的な生徒指導モデルを著し、その基盤の部分に、すべての児童・生徒に、適応的な資質・能力を高めていく発達支持的生徒指導を据えている。児童たちを取り締まって制御するのではなく、発達を促す方向での指導の方向性のもとで、指導するスキルを共有する学校システムの改革が求められよう。

学級崩壊の事態に陥っていた教員が『援助要請を発していた』という回答が、30事例中14事例、そして、「管理職、特別支援コーディネーター、生徒指導主事からの支援があった」事例が30事例中28事例あったことに関して、チームとしての学校の在り方を問いたい。担任

教員が、学級崩壊の事態を自覚した段階で、援助を要請できたのか、他の教員が察して管理職や特別支援コーディネーター・生徒指導主事が支援する体制が整えられたのかはともかく、28事例には支援が入っている。他方で、わずか2例ではあるが、「管理職や特別支援コーディネーター・生徒指導主事が支援」していたとの判断がない事例があったことは、本来あってはならない事態である。さらに、1つの学校において、「他のクラスで同時に機能しない事態」が発生していたと認識された事例が6例あったことは見逃すことはできない。大規模な小学校においては、学級数が多いだけに複数同時発生が生じる可能性は考えられる。しかし、1学年に1クラス規模の学校でも複数同時発生が生じた事例もある。単に学校経営上の問題をを超えて、地域住民の支援を取り込んだ問題解決、教育委員会を介して専門機関のコンサルを得ての問題解決を柔軟に取り入れる対応が必要だろう。

大半の教員が学級担任を担当する小学校において、学級崩壊の事態は、学校全体の問題としてとらえて動かなければ、負担が偏り次の問題事態を引き起こしかねない。そもそも、こういった事態は、発生してからはじめて対応に動く「困難課題対応」の学校経営ではなく、また、早期に事態を察知し、あるいは、察知前に「課題予防的」に学校全体を動かしていくことが必要である。昨今、大量採用時代の世代の退職や教職に就く人材の不足あるいは働き方改革の波の到来等、決してポジティブな未来が展望できる状況ではないが、こういう時代だからこそ、個々の教員、また教員集団としての学校の発達を支える知恵が積極的に模索されるべき時代なのかもしれない。

Table 2. 面接調査において述べられた内容

【担任教員のスキル】

発達障害やそれに類する特性もつ子どもに気づくスキル：不十分だった。/不十分な部分があった。/[スキルを]持っていたけど、足りなかった。

足りなかったスキル：客観的に観察するスキル。/特性に応じて指導を組み立てるスキル。/児童一人ひとりに教員の意図を伝えるスキル。/イライラから立ちなおさせるスキル。

発達障害やそれに類する特性をもつ子どもを支援するスキル：一通りの知識は持っているつもりだった。/不十分だった。

行動を教えるスキル：ふつう。/子どもの個々の課題，集団の課題を見据えることができなかった。/お手本。

叱るスキル：激しくは叱らないが、不機嫌さを伝えてしまっていた。/きちんと言葉で叱るようにしていた。/叱る前に、不甲斐なさに悲しくなった。/感情的にならないように叱る。

児童に注目を与え関係性を構築するスキル：席を，センターの2列目になるようにした。

【児童】

反抗・挑戦的な児童：2～3人。/女兒が含まれる場合もあった。/教員の指示に従わない。/担任教員が他児に注意したり叱ったりしているところに介入し、教員にくっつかかる。/全く担任教員の指示を受け入れない。/叱ろうとしたが、他児に攪乱されて目的を達成できなかった。/喧嘩を止めクールダウンを行ったが時間がかかった。/強化子からの隔離ができていなかった。/保護者に事態を伝えたが、担任の指導がなっていないと言われた。/保護者にすみませんと言われたが、それだけだった。/保護者の仕事が忙しいとのことでやり取りができなかった。/保護者が難しく怖い感じで拒否し、連携がとれなかった。

興奮・暴走しがちな児童：3～4人。主に男児。/授業中，授業外を問わず教員の指示に従わず勝手な行動をし，扇動する。/勝手に席を移動し，教室外に出る。/叱ろうとしたが，他児に攪乱された。/子どもにより対応が変動した。/注意し続けた。/廊下等で場を離しクールダウンさせた。/教頭同席で保護者面談。/診察を勧められたが，行っていない。/学校の対応に不満で転校した。

日和見的な児童：3～6人。男児も女児も。/同調して教室活動を行わない。教員の指示に従わない。当番の仕事をしない。

不安・抑うつ状態の児童：2～3人。女児が多いが男児の例もあった。

諦めたように傍観している児童：2～10人。/わからない。/大部分の女児。/困っていた。授業をしてほしがっていた。

調査対象者の自由な発言のまとめ (Table 2 参照) からは，特性のある児童の存在をうまく把握できず，「反抗・挑戦タイプ」や「多動・暴走タイプ」の児童を制御しきれない状況が多く報告された。おそらく，調査対象者の教員たちが捉えている指導上のスキルが，事態を適切に抑え込むためには充分ではなかった状況がうかがえた。そして，「反抗・挑戦タイプ」や「多動・暴走タイプ」の児童が引き金となり，教員が注意を奪われている状況に際して，「日和見タイプ」の児童が荒れを促進する方向で参入して大きな集団となり，収拾が困難になっていく一定のパターンが見出された。また，その陰で，不安や抑うつの状態を示す児童や，困っていたり，授業が正常に行われないことに落胆している児童の存在もうかがえた。学級が荒れている間は，多くの場合，児童の反抗や暴走といった状態への対応に手いっぱいとなり，不安や抑うつあるいは落胆の状態にある児童への対処に取り組みにくい状況となり，おそらく，事実上後回しにせざるを得ない状態となる。学級崩壊の事態が発生する以前の段階，あるいはごく早期の段階で，兆候を発見し学校ぐるみで対処を開始することが必要である。そのために，まず何よりも，学級崩壊の兆候を見出す知見が必要となる。

そして，兆候がみられる前に，あるいは兆候がみられ始めたらすぐに，「反抗・挑戦タイプ」や「多動・暴走タイプ」の児童への支援がうまく機能しているかをチェックする。「反抗・挑戦タイプ」や「多動・暴走タイプ」の児童は決して悪者にはいけない。学級崩壊が発生していない日常の指導の中で，あるいはなんらかの兆候が生じ始めたごく早期の段階で，「反抗・挑戦タイプ」や「多動・暴走タイプ」の児童への支援がうまく機能しているかをチェックすることから始めたい。「反抗・挑戦タイプ」の児童は，自らが抱いた行動のイメージと異なる指示を受け，それを強く求められた際に柔軟に対応することができず，強固に抵抗する。柔軟さを発揮できるような支援が必要である。もともと，発想が豊かで周囲の児童からも関心を持たれることが多いため，こういった児童が，一旦，適切な行動を習得し，また，それを適応的な方向で般化させることができるならば，優秀なリーダーに育つ可能性がある。「多動・暴走タイプ」の児童は，度々自己制御上のミスを犯して叱られることが多いものの，そもそもが人懐っこく朗らかで対人的なやりとりに意欲が高い。そのため，うまく適応できている時には，学級を明るく前向きな方に引っ張るムードメーカーになりうる。「反抗・挑戦タイプ」や「多動・暴走タイプ」の児童を，リーダーやムードメーカーとして活躍できるように導くのか，教室のデストロイヤーにしてしまうのかで大きな違いがでてくる。早期の児童の個性の見立てや，学年移行時の担任間の連携が，鍵になるだろう。

本研究を介してまとめた、小学校における学級崩壊の標本に基づく事態の解釈と、それに基づく予防や早期の対処の方向性をまとめパンフレット化した内容を APPENDIX として本論の末尾に示す。

いわゆる学級崩壊は、本研究で示したパターンだけに限られるものではおそくない。しかし、本報告の調査対象となった地域・時期において、おそらく、もっとも典型的な学級崩壊のパターンであったことは間違いないだろう。また、このパターンは、全国のどこでも発生する可能性を秘めたものであり、このパターンを前提とした初期対応や予兆評価の在り方は一定の効果をもたらすものと考えられる。実際、我々が、中学校において複数の学級崩壊が発生した事態への対処を支援してきた事例では、生徒たちの臨床発達的な分析(立元,2023)、及び、教員集団への学校規模での教職スキル研修(立元,2023;立元・岩崎・東迫,2024)で、学級の荒れに取り組んだ効果を示している。また、学校規模のポジティブ行動支援を導入することによって短期間での回復を図った事例もある。これらの中学校での学級崩壊への対処事例の中では、生徒たちの特性による分類に応じた対処戦略とともに、教員による生徒の教室適応行動の評価やQUやアセスのような生徒の学校適応についての自己報告の評価を、事態の改善の指標として示してきた。逆に言うと、学校における学級崩壊の状態やあるいは予兆が、教師評定の児童や生徒の教室適応行動の評価や、児童や生徒の学級への適応感の評価の数値として示される可能性が高いといえよう。今後、学級崩壊の予兆や早期の状態を察知し、早期の的確な介入によって事態の早期収拾を図る研究が期待される。

付記 本研究は令和2年度 宮崎市地域貢献学術助成を得て行った。

引用文献

- 文部科学省(1999) いわゆる「学級崩壊」について～『学級経営の充実に関する調査研究』(中間まとめ)の概要～ https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2015/08/25/1222198_014.pdf
- Patterson, G.R. (1982) Coercive Family Process. Eugene, Ore.: Castalia Press.
- 立元真(2023) 中学校における学級がうまく機能しない事態に対処した1事例—臨床発達的な分析と教師の教職スキル研修を中心とした試行—宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要 31, 1-11.
- 立元真, 岩崎香恵, 東迫健一(2024) 中学校での教職スキル研修が生徒の学級適応感に及ぼした効果—学級がうまく機能しない事態への対処を試みた事例—宮崎大学教育協働開発センター研究紀要 32, -.

(2024年5月14日受理)

APPENDIX



穏やかな学級経営と 子どもたちの未来のために



宮崎大学 大学院教育学研究科 生徒指導・教育相談研究室
宮崎大学 教育学部 心理学研究室

1. まず最初にできること

「学級がうまくいかない状態」になって、児童たちに大声を張り上げる前にできることがあります。

まず、学級の中の子どもたちのサブグループの生態に目を向けましょう。一人ひとりの児童をよく観察して導いていく方向性を考えていくことはとても大切なことです。その一方で、職務の多様化・複雑化のために、この大切な作業が間に合わない事態が生じています。

いったん子どもたちの姿をサブグループごとにとらえ、おおまかな作戦を立てるところからスタートすると、少しだけ余裕を持って学級経営の改善をスタートすることができます。先生方に余裕ができれば、教科指導の準備や保護者対応、若手の先生への指導など様々な活動もうまく廻していくための時間とエネルギーを割くことができます。もちろん、個別指導や集団指導を組み合わせ、学級経営をさらに改善していくことが可能になります。

まずは、引継がれた情報や子どもたちの観察をもとに、子どもたちのサブグループごとにおおまかな対処の方向性を定めましょう。

ここでは、6つのタイプのサブグループを提案します。それぞれに分類しながら、対処法を考えていきましょう。



2. サブグループの特徴と対処

反抗・挑戦タイプの子どもたち



特徴 このタイプの子どもたちは、大きな声で主張したりはやし立てたりする、先生の指示に逆らう、泣きわめいたり暴れたりするなどの激しい行動を見せることがあります。こういった激しい行動の背景には、環境の変化に適応したり、周囲が作った取り決めやイメージに自分を合わせていくことが圧倒的に苦手だったりする特徴があります。この苦手な“切り替え”や“適応”を求められる時に強い不安や緊張を感じ、それらから逃れるために、あらんかぎりの力で抵抗を示すのです。周りの取り決めに従い

にくい特徴は、たまに回ってくるお当番などの活動を遂行できない行動としてあらわれることもあります。

ことがあります。このような場合に、「学級がうまくいかない状況」が生じるきっかけを作ってしまうことがあります。

このタイプの子どもたちの中には、アスペルガーの障害、高機能自閉症などの、自閉症スペクトラム系の診断名を貰っている子どもが時々います。でも、診断名の有無と、このような行動傾向が一致するわけではありません。人間は追いつめられていたり、極端に不安や恐怖をあおられる状況下や、不適切な養育環境下などでは、自分を守るための激しい行動パターンを身につけてしまうことがあるのです。

対処 激しい行動が生じている時のために、興奮を冷ます手立てを用意しておきましょう。興奮の度合いに応じて、空き教室や相談室等の他の教室、教室の周囲、教室内の他の児童にとばっちり及びにくい場所等を想定し、興奮を冷まさせるクールダウンの技法を用意しておきましょう。また、学校内で、緊急に支援を呼べる手はずを用意しておき、子どもの激しい抵抗やパニックによって主導権を奪われて授業が中断してしまう時間をできるだけ減らしましょう。授業が中断される時間や回数が多くなると、「学級がうまくいかない状況」が恒常化しやすくなってしまいます。

このタイプの子どもたちが苦手とするのは、“不安”と“強制”です。学校の生活の中で、“変化”を全くなくしてしまうことは困難です。“変化”が予想される時には、あらかじめ事前に話しておく、そしてその際には、絵や写真、動画等を活用して、聴覚以外からの感覚からも情報を入れるようにすると納得してくれやすくなることがあります。

また、このタイプの子どもたちは、自分が納得できるルールや習慣を守っていることで、“不安”に対処できることがよくあります。挨拶や授業が始まったら教科書とノートをいったん机の上に乗せて広げることなど、少しずつ望ましい行動を教え習慣化させることができるでしょう。先生によるこの“指導”の循環がうまく回り、少しずつ拡大していくことがうまくいくと、この子どもたちは自尊感情を高め、自ら望ましい行動を選択してくれるようになります。むしろ、他のタイプの子どもたちのお手本にもなれるポテンシャルを秘めているのです。

多動・暴走タイプの子どもたち



特徴 このタイプの子どもたちは、じっとしていられなかったり、授業とは関係ない刺激に気を取られて、先生の指示を聞いていなかったり忘れてしまったりします。

教室の中で、トラブルで授業が中断されてしまったりすると、このタイプの子どもたちは興奮してしまって見さかいかつなくなったり、はやし立てたり勝手に動き回ってしまったりします。また、先生の予想外の行動をしてしまうことで、「学級がうまくいかない状況」のきっかけになってしまうことがあります。注意欠如・多動性症の診断名を貰っている子どもが時々います。年齢が幼いほど、また、学童期では女児よりも男児にこういった行動傾向がよくみられます。

対処 もともとは明らかで楽しい刺激を好む特性がありますから、教室のルールを明確化しておき、それを守れて褒められるようにもって行ってあげると、先頭をきって頑張ってくれます。まれに、日々の失敗を周囲の大人に叱られ続け、自尊感情を低下させてしまっている子どももいます。丁寧に教え導き、成功して誉めて認めてもらえる経験を繰り返すことで、改善していくことができます。

日和見タイプの子どもたち



特徴 「日和見タイプ」の子どもたちは、普段は特段困った行動をするわけではありません。しかし、先生が主導権を奪われてしまうことが頻発していると、先生が十分な授業や子どもたちへの配慮ができなくなってしまうので、子どもたちは、じわじわと授業や教室での活動への

の興味を失ってしまいます。そして、ある時突然に、「教室がうまくいかない状況」のきっかけになってしまった子どもたちに同調して、教室内での大勢力を形成してしまいます。

対処 なんらかのきっかけで先生が主導権を奪われてしまう事態を徹底して回避すること、その中で、**子どもたちが授業や教室活動を楽しめるようリード**することが大切です。授業の魅力、先生への信頼感が、何かあったときにも子どもたちを引きつける力になります。

不安・抑うつタイプの子どもたち



特徴 学級の中には、不安が強い性格特性をもつ児童がいます。そしてこの中には、落ち着きがなくなったり暴れ出したり暴言をはいたりするのではなく、自分を責めたり、ストレスをため込んだりして身体の症状として示したりすることがあります。対人不安や環境の変化への不安から

長期にわたって登校を避けてしまうことになる児童もいます。欠席したりしない限り見逃してしまいがちですから、名簿と照らし合わせて顔を思い浮かべながら児童の日々の様子を確認しましょう。

対処 不安や抑うつは、頑張るだけで治るものではありません。(例えば、先生の指示のような)なんらかの手がかりの後に成功体験をして、「自分はできるんだ!」と確認する経験を重ねること。また、高学年になると、「自分は失敗してしまうに違いない」という偏った強い思い込みを持ってしまいがちですが、偏った思い込みではなく、客観的な物事の捉え方を習慣化する練習で改善できることがよくあります。スクールカウンセラーから改善のためのノウハウを得られます。

傍観タイプの子どもたち



特徴 「傍観タイプ」の児童の多くは、「学級がうまくいかない状況」が生じるきっかけとなるわけでもなく、また、授業や学級活動に動機づけられていないわけではないので、只々、傍観するしかない児童たちです。

対処 授業や学級会活動への動機づけを失わないようにするために、少人数の授業が可能ならば「傍観タイプ」の児童と「日和見タイプ」の児童、「不安抑うつタイプ」、できれば「放棄タイプ」の児童を寄せて保護する形がとれるとよいでしょう。その間に、「反抗・挑戦タイプ」と、「多動・暴走タイプ」の児童たちへの対処を徹底していきましょう。

放棄タイプの子どもたち



特徴 「放棄タイプ」の児童は、さまざまな理由で、授業や学級活動への動機づけを失ってしまっています。「学級がうまくいかない状況」とは直接に関係がないようにも見えますが、「反抗・挑戦タイプ」の児童と共通した特性を持っている場合もあります。

対処 まずは、食事や睡眠、日々の登校状況などを把握し、保護者と協力して安定した生活が送れるよう導きましょう。生活リズムの安定が、情緒の安定につながります。そのもとで、授業や学級活動の中で、褒められ認められる機会を作ってあげましょう。

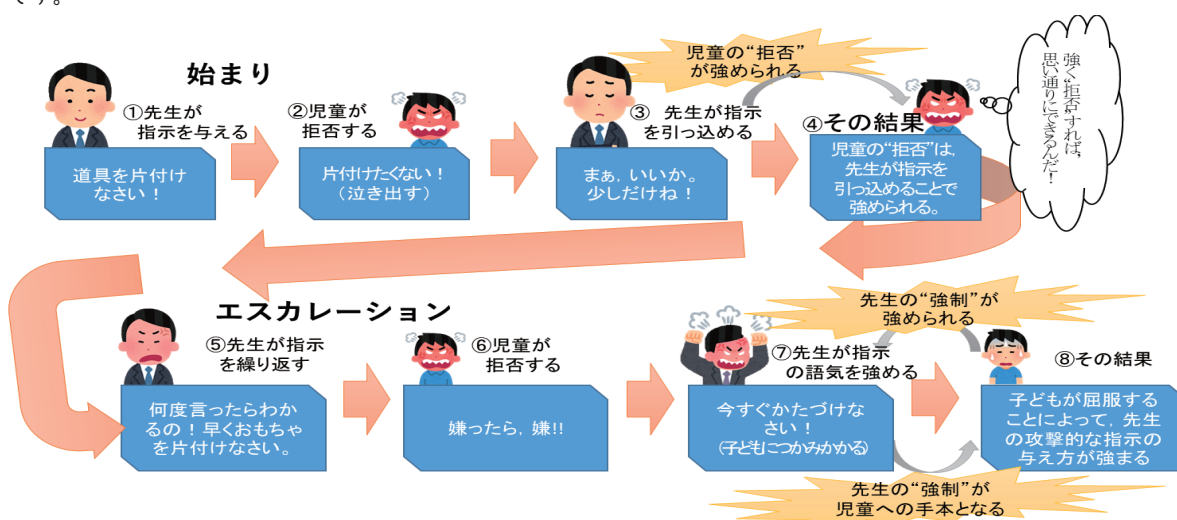
学校では、先生方が「主導権」を把握して、子どもたちを導いていくことが求められます。もっとも、ここでいう「主導権」は、なんでもかんでも児童の活動をすべて支配してしまうことではありません。児童は、学級という小さな社会の中で適応していくことを学んでいきます。その中で、楽団の指揮者に例えられる先生の指揮のもとで、活動に従事したり、自発的な活動を任されたりしながら学びを進めていきます。

「学級がうまくいかない状況」は、「反抗・挑戦タイプ」や「多動・暴走タイプ」の子どもに先生が主導権を奪われ授業が妨害されることが増え、その中で授業や教室活動への動機づけを失いはじめた「日和見タイプ」の子どもが同調し、その結果、児童の大多数が先生の指揮に従えなくなってしまった状態だと言えます。従って、この事態の予防や対

処の方法は、きっかけになってしまいがちな児童たちを適切に導きながら、教室の児童全体を授業や教室活動を楽しめるよう動機づけしていくことです。

学級経営の方向性について

「学級がうまくいかない状況」の始まりは、多くの場合、担任の先生ときっかけになりやすい児童との間の相互作用です。これは、大人と子どもの間の不適切な相互作用の典型である強制理論 (Coercive Theory) のパターンそのものです。



強制パターンのやりとりが繰り返されることによって、児童の先生の指示への抵抗(上図の②～④)が強められ習慣化されてしまいます。また、先生の強引なチカラ技による指導(上図の⑦)が強められ習慣化されてしまいます。つまり、先生が児童の抵抗を強め、児童が先生の強引な指導を強めてしまう悪循環が生じてしまうのです。

このパターンの中での改善のポイントは、図の前半にあります。

一つ目は、きっかけになりやすい特性のある児童(反抗・挑戦タイプ、多動・暴走タイプ)を見出しつつ、児童全体に、明確でわかりやすく教師の意図が伝わる丁寧な指示を出すこと。この際、身振りや絵カード、文字カード、板書等の視覚刺激を併せて用いることが児童たちが従いやすい指示のコツです。

二つ目は、きっかけになりやすい子どもたちに、子どもたちが授業や教室内の活動に適応しやすい具体的な指示を伝えたら、児童たちが切り替えるための時間をとり、場合によっては多少のアシストを加えて、児童たちが褒めてもらえるように導きましょう。これは児童たちの自尊心を高め、様々な問題の防止や、成長につながります。

三つ目は、児童が納得していなかったり不満を感じたりしているクラス独自の習慣やルールがないかチェックしましょう。子どもが納得して楽しめる習慣や守りやすいルールから始めて、子どもたちの規律性を育てていきましょう。



児童たちの経験した、前の学年や、さらにその前の学年の先生との間での“強制パターン”の経験は強い感情体験を伴いますので、クラス替えがあっても担任の先生が代わったり、2～3年の時間があっても再現されることがあります。

児童たちとの間で、信頼関係を作り直し、コミュニケーションを見直していく

地道な活動が、改善のカギです。

「学級がうまくいかない状況」の対極にあるのは、先生と児童の間に、児童理解に基づいた前向きなコミュニケーションと指導がある学級経営です。ここでは、まず、児童をタイプ分けして対処を考える方法を紹介しました。まずは、サブグループに分けて支援の方針を立ててそれを実践しながら、余裕の出てきたところで個々の子どもについての理解をさらに深めていきましょう。

