



# 学級運営等の改善を図るための指導事例集

—「学級がうまく機能しない状況」の予防・解消のために—

平成14年3月

埼玉県教育委員会



## 「学級運営等の改善を図るための指導事例集」発行にあたって

「児童が勝手な行動をして教師の指示に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない」という「学級がうまく機能しない状況」（いわゆる「学級崩壊」）が大きな問題として取り上げられてから、久しくなります。

本県でも、平成11年度より調査（各年度11月30日現在）を行ってまいりましたが、平成11年度「21学級」、平成12年度「51学級」、平成13年度「70学級」と該当学級数が年々増加しており、憂慮すべき状況にあると言わざるを得ません。

県教育委員会では、これまで、生徒指導アドバイザーによる指導・助言、教師用指導資料の発行、学級運営等の改善のための非常勤講師の配置等に努めてきたところですが、平成13年度は、特に、学識経験者を含めた「学級運営等の改善を図るための研究協議会」を設け、原因の分析や対応策について検討してまいりました。その協議会の提言等も踏まえて作成したのが、この指導事例集です。

事例は、主に、非常勤講師を配置した学校からの報告書の一部をもとにしましたが、プライバシーなどに配慮し、問題の本質を損なわない程度に、簡略化したり、一部を変更したりして記述してあります。また、事例選定にあたっては、今後の参考になると思われるもの、取組に特色があるものを取り上げました。内容は、予防的な取組の例、解消に向けての取組例、状況が好転した例、変化しなかった例など様々となっておりますが、いずれの例からも示唆が得られるものと思います。

「学級がうまく機能しない状況」は、社会環境の変化などによる、学校、家庭、地域社会、児童自身、それぞれの要因が複雑に絡み合い、複合して問題状況を生み出しており、どの地域、どのクラスにも起こり得ると指摘されています。

ぜひ、担任として自分ならどうするか、あるいは、自校ではどう取り組むかという問題意識をもってお読みいただき、学級運営等の改善にお役立ていただければ幸いです。

最後になりましたが、事例集作成にあたり、貴重な御提言をお寄せいただきました国立教育政策研究所・高等教育研究部長 小松郁夫様、南部教育事務所学校カウンセラー（臨床心理士）半田 茂様（お二人には、「学級運営等の改善のための研究協議会」にも御協力いただきました）に、心より御礼申し上げます。

平成14年3月

埼玉県教育局指導部生徒指導室長 新井孝次

# 目 次

「学級運営等の改善を図るための指導事例集」発行にあたって

I	学級がうまく機能しない状況への理解と対応 ～「学級経営」の視点から～ -----	1
II	学級運営等の改善を図るための対応策 (臨床心理の観点からの一考察) -----	11
III	事 例	
	事 例 1 1年生 特別な教育的配慮や支援を要する児童への対応 -----	14
	事 例 2 2年生 学校の支援体制の確立と保護者の協力 -----	15
	事 例 3 2年生 連携を中心とした多様な取組 -----	16
	事 例 4 3年生 児童も含めた全校での支援体制 -----	17
	事 例 5 3年生 非常勤講師の豊かな教職経験を生かしたアドバイス ----	18
	事 例 6 4年生 カウンセラーの助言を受けての対応 -----	19
	事 例 7 4年生 校内支援チームと非常勤講師配置時間帯の工夫 -----	20
	事 例 8 5年生 学年が一体となった取組 -----	21
	事 例 9 6年生 早期の適切な危機管理の必要性 -----	22
	事 例 10 6年生 男子グループの問題行動への対応 -----	23
	事 例 11 その他の事例 -----	24
IV	参考資料	
	「学級がうまく機能しない状況」への対応について (通知) -----	25
	「学級がうまく機能しない状況」に関する調査結果の概要 -----	28
	「学級がうまく機能しない状況」チェックリスト -----	30

# I 学級がうまく機能しない状況への理解と対応 ～ 「学級経営」の視点から ～

国立教育政策研究所・高等教育研究部長 小松 郁夫

## 1 学校・学級システムの新しい展開が求められている

教育改革をめぐる論議がますます真剣に、かつ、具体性を持って検討されている。特に学級を舞台としたさまざまな教育方法の改善や新しい学級づくり、さらには、学校と家庭や地域との新しいつながりなどが学校現場からだけでなく、教育行政の支援のあり方などを含んで、活発に検討され、いろいろな試みが全国で展開されるようになってきた。

「今の教育で何が問題だと思いますか？」と言うマスコミからの問いに、教育行政の最高責任者である初代の文部科学大臣は、以下のように所信を述べたとされる。

家庭教育が不十分、教師の指導力が不十分であるがゆえの学級崩壊現象というのが一つあると思う。なかなか即効薬は難しいかもしれないが、何とか食い止める努力をしたい。（町村 信孝・文部科学相＜当時＞へのインタビューから）

いわゆる「学級崩壊」と称される学校教育の病理現象は、教師の側によって意図的に組織された「学級」という集団の単位を問題の場として派生しているものである。いうまでもなく、学級は学校教育の原点の場、具体的場面であることの確認をまずしておかなければならない。その上で、「学級経営 — 学年・教科経営 — 学校経営」のシステムの再構築を検討しなければならないであろう。

新しい社会状況で子どもと学校が変わりつつあると理解しなければならないと思う。問題として検討されるべきは、「柔軟性」をなくした学校システムと授業の関連性であり、さらには、学校の設置や運営、在り方そのものを「現代化」する必要も出てくるのではなかろうか。

「学級」は子どもたちにとっての生活の場であり、学習の場である。そこでは、多様な学校生活の場を用意し、個性や能力に応じた学習の場を構築する責任が学校側に求められることとなろう。今、教育・学習環境が大きく変容している。

まず 第一に、知識の総合化や複合化が進展していることが指摘されている。この点は、高度な学問研究のレベルにとどまるのではなく、小学生に期待される新しい知識や考え方の学習にも現れてきたのである。既存の教科の知識の寄せ集めでは、変化の激しい、複雑化した社会が求める「生きる力」としては、一面的で、不十分となりつつあるように思う。

さらには、第二の変容として、教育・学習環境の多様化や多元化が進展しつつあることがあげられる。情報化の進展がその代表的な事例であるが、学習そのものが継続的で、発展的、あるいは永続的であるという理解がその基底にあることこそ、その本質を示している。生涯学習社会の到来が本格的に小学生の学びをも変容させつつある

と考えなければならないのではないか。

そして第三には、学校だけが「学習の場」ではないという、学校にとっては、根源的な視点の転換が重要な意味を持っている。私たちをとり巻く、情報や人間関係のウェブ（網の目）現象が拡大しつつあるということであろう。情報化と国際化などの激しい社会の変容は、「学校」というものの地位を相対化し、公教育における目的意識の希薄化と目標の不確定性をますます促進する動きとなって、教育問題の深刻化を我々に突きつけている。さらには、公立学校の姿も国内外ともに多様化してきたと言われている。学校という教育形態そのものを再考するべき時が来たのかもしれない。

## 2 「学級経営」調査研究から見えてきたもの

私が研究総括責任者を務めた「学級経営研究会」（代表：国立教育研究所長 吉田茂（当時））では、それまでの国立教育研究所（現在の国立教育政策研究所）などでの研究の蓄積を踏まえながら、平成11年2月、文部省（現在、文部科学省）から研究委嘱を受け、いわゆる「学級崩壊」といわれている現象の実態について全国各地で校長や教頭、そのほかの教職員、保護者、教育委員会関係者などから聞き取りを実施した。そして、平成11年9月に調査の「中間まとめ」を、平成12年5月に最終報告書を公表した。

現在、両方の報告書の全文を国立教育政策研究所のホームページ(<http://www.nier.go.jp>)の中で、刊行物の一つとして公開している。なお、同研究会は教育経営研究部（当時）に所属する研究者を中心とした研究所員、研究所以外の研究者（研究の専門分野は、教育学、心理学、医学などである）、教育行政担当者、学校現場の関係者などを構成メンバーとしている。また、研究会のメンバーには、意識的に小学生の親でもある人たちを願ひし、その比率は半数近くを占めている。

## 3 「学級がうまく機能しない状況」とは

学級経営研究会では「学級」を1年間という「時間」と、教室という「場」において作り上げられるものと捉えた。そのため、既存の強固なものが壊れるという意味合いが強い「学級崩壊」という言葉は使わずに、「学級がうまく機能しない状況」という表現を使い、問題状況の構造的な分析や理解に努めた。マスコミが好んで使用することまで「批判」や意見を差し挟む余裕はないが、巷間言われているように、当初使われたのが教職員集団の中からであるとしたら、まずその認識が問題視されねばならない。私たちの基本的な研究スタンスと異なるからである。研究会の考えをまずはっきりと示しておきたい。

「学級」は、種々の要因によって集まった多様な子どもと教師との間で作り上げていくものである。その過程では、さまざまな葛藤や摩擦が生じやすい。しかしそうした問題状況は、「あってはならないもの」ではなく、集団を形成・発展させる過程では、むしろ自然な成り行きであると私たちは考えた。

このような観点からみると、「学級経営」は、新しい生活集団・学習集団として設けられた学級という場において、さまざまな葛藤や摩擦を経験しながらも、その学級に

固有の秩序をつくり上げていく、息の長い取組である。すなわち、「場」や「空間」という視点と1年間という「時間」が重要な考察の基本概念となり、視点となる。

以上の観点から、学級経営研究会では、「学級がうまく機能しない状況」を次のように定義した。

「学級がうまく機能しない状況」とは

子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状況が一定期間継続し、学級担任による通常の手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合。

#### 4 調査データの概要

約1年半の調査をふまえ、同研究会では調査事例の分析と考察を行い、平成11年9月に中間報告書を、12年5月に最終報告書を公表している。調査データから考察した概要は、以下の通りであった。

##### (1) 学級がうまく機能しない状況にあるとした件数：150学級

###### (ア) 学級担任の性別

女性102名          男性48名

###### (イ) 学級担任の年齢（名）

20歳代	30歳代	40歳代	50歳代
24	31	67	28

###### (ウ) 学年別（学級）

1年	2年	3年	4年	5年	6年
17	14	21	21	43	34

###### (エ) 類型別……ケース1～10（後述）

##### (2) 調査結果の概要

- 学級がうまく機能しない状態は、調査結果から見るかぎり、担任の性別、学年、学級規模との特定の相関はみられなかった。
- 学級経営の困難な状況は「教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例」が約7割ともっとも多く、次に多かったのが「授業の内容と方法に不満をもつ子どもがいる事例」である。

しかしこのことは、誤解されているように、教師の責任が7割という責任論の数値化を意味しない。問題には複数の要因が考えられ、教師の指導力をその一因（かなり重要な要因）と判断した事例が約7割あったという意味である。

分析方法は、各事例を複数の要因（平均約3点）をもつものとして分析し、その中で要因が共通したものが何件あったかを数え上げたのである。したがって、ある問題状況の原因の「7割」が「教師の指導力不足」などと認識したわけでもなく、残りの3割の事例に対し、教師が全く無関係であり、責任がないということもありえないであろう。

- むしろ重要なのは、他の教師をしても問題状況の克服が非常に困難であった事例が3割ほどあった点である。こうした困難状況への対応には、校長のリーダーシップや校内の連携・協力の確立、家庭や地域及び関係機関との連携・協力、早期対応などが重要という調査結果が得られた。

### (3) 10のケース及び類似ケースの考察から導き出された対応策

事例の考察にあたっては、問題状況の要因が類似しているものを10の類型に分類し、それぞれのケースについて以下のような対応策を「仮説的に」提示した。しかしすべての事例が、類型のタイトルが示す単一の要因から起こるのではなく、複数の要因が絡み合って引き起こされている点に留意する必要がある。このように、「学級がうまく機能しない状況」に対処するには、複合的に絡み合っている要因の一つ一つを分析・考察していくことが重要なのである。

#### <ケース1> 就学前教育との連携・協力が不足している事例（20学級）

- ▶ 子どもの実態に即した学級づくりを進めること
- ▶ 就学前教育との連携・協力を進め、情報を交換すること

#### <ケース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（37学級）

- ▶ 教育的配慮が必要かどうかの的確な判断をすること
- ▶ 息の長い取組のための体制づくりをすること
- ▶ 一人ひとりの子どもの「違い」を生かす学級づくりをすること

#### <ケース3> 必要な養育を家庭で受けていない子どもがいる事例（30学級）

- ▶ 子どもの教育環境を的確に把握し、関係機関との間に連携・協力関係を築くこと
- ▶ 子どもとの間の信頼関係を築くこと

#### <ケース4> 授業の内容と方法に不満を持つ子どもがいる事例（96学級）

- ▶ 授業方法の柔軟な選択を行うこと
- ▶ そのため校内研修等の充実やTT、体験的な活動など多様な工夫を行うこと
- ▶ 授業時間以外の言葉かけの工夫も大切であること

#### <ケース5> いじめなどの問題行動への適切な対応が遅れた事例（51学級）

- ▶ いじめに対しては子どもの心理の理解に努め、早期の適切な対応をすること
- ▶ 根本的な問題を探り当て、組織的に対応すること

#### <ケース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（51学級）

- ▶ 教員の異動直後は校務分掌などで経営的配慮をすること
- ▶ 問題状況に対しては、校長はリーダーシップを発揮して、職員の間で相談し



やすい雰囲気づくりを進めること

＜ケース7＞ 教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例（104学級）

- ▶ 学級間の情報交換などによって、問題状況に関する共通理解を図ること
- ▶ 学級担任の指導力を高めるための適正な校内人事に配慮すること

＜ケース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（47学級）

- ▶ 学校の説明責任を果たすこと
- ▶ 保護者との対話や情報交換を工夫するなど、一体となって問題解決に取り組むこと
- ▶ 地域や教育委員会等との連携を推進すること

＜ケース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（24学級）

- ▶ 校内の組織体制の充実を図ること
- ▶ TTなど教授・学習組織の工夫を行い、それを校内で学び合うこと

＜ケース10＞ 家庭のしつけや学校の対応に問題があった事例（26学級）

- ▶ 保護者の子育て状況を把握し適切に対応すること
- ▶ 学校と地域の協力関係づくりを進めること
- ▶ 早期の対応や柔軟な学校運営に努めること

（4）「学級経営が困難な状況」からの回復過程に学ぶ6つの視点

- ① 状況をまずは受け止めること
- ② 「困難さ」と丁寧に向き合うこと
- ③ 子ども観の捉え直し
- ④ 信頼関係づくりとコミュニケーションの充実
- ⑤ 境界を越える連携・協力
- ⑥ 考え試みる習慣と知恵の伝承

5 調査データから得られた知見

（1）調査の基本的姿勢

本調査では、小学校の事例について限定して調査をし、考察を進めた。しかし、学校システムとしてこの問題の本質を考察する場合は、中学校や高等学校にも共通した、学習や生活集団としての「学級」の意義や課題について論じ、調査をする必要がある。学校生活において、どのような集団を形成し、その中でどのように自己形成を図るのかなどは、学校教育論として、非常に興味深い示唆が得られるものと思う。

小学校に研究対象を限定した場合でも、「クラス替え」といわれる方式の実態はどうなっているのか、そのことが子どもたちにどのような影響を与えているのか、担任教師が学年進行に伴って、どのように交代しているのか、その時の基本的な考え方は何かなど、今後調査研究を進めなければならない課題は山積している。各研究

者個人としても、あるいは行政や学校においても、調査研究は今回でもって終結するのではなく、今後継続的に粘り強く進める必要があることを指摘しておきたい。

また、学級を舞台とした深刻な問題状況は「解決」したからといって、それで一件落着きというような簡単な問題ではない。力で押さえた学級経営で“平穩に”推移したからといって、その評価は必ずしも高くはない。私は、学級を子どもと教師が「協働する場」「ともに創造していく学びの空間」と捉えている。

あるいは、人間集団である「学級」を機械論的な視点で見つめるべきではないと考えている。学級が「表現」しているさまざまな状況は、「部品」を取り替えればすむ問題ではない。したがって、早急な「解決策」を求められても、「こうすればこうなる」といった類の安直な「特効薬」を提示することはできない。「ここが悪いからここを修理すれば良くなる」とか「ここを押せば機械は動く」といったようなマニュアル操作で事態が快方に向かうということも単純には言えない。

報告書で学級経営に「柔軟性を欠いている」と指摘したのは、目前にいる子どもの様子を凝視しないで、子どもへの思いこみで学級経営を進めたり、教え込み型の授業を進めたりするような、創意工夫のない教師がいたからである。

よくあることともいえるが、われわれの調査報告書の内容を真剣に受けとめてほしい教師が分析した内容に無関心である一方、日頃からすぐれた授業実践や学級経営を進めている教師が真摯に受けとめてくださり、「教師の責任が7割という指摘はけしからん」とお怒りになるのは、なんとも致し方がない状況である。

## (2) 学級は「複雑系」の特徴をもつ

報告書作成にあたって私は、学級の動的な把握、構造的な把握に主眼をおいた。研究手法としては、統計的な分析ではなく、いわゆる「エスノグラフィック」な調査を心がけた。十分に長期間の観察を踏まえて、という余裕はなかったが、時間の経過と状況の推移を読みとれるように、できるだけ詳しく状況を描写するように工夫した。また、考察の視点としては「複雑系」の視点で子どもと学級の間を考察した。

すなわち、いわゆる「学級崩壊」は、個々の子どもの行動という「要素」が、複雑に、しかも相互に関係しあって、それらの「要素」とは別の全く新しい状況が生み出されているものという認識を重視した。「創発」と呼ばれるこのような状況は、まさにそうした個々の子どもの「理解を超えた」行動などによってもたらされる状況である。

したがって、問題状況の把握に関し、一人ひとりの子どもをしっかりと理解すれば「学級経営の困難な状況」は打開できる、という認識では不十分である。一人ひとりを見ている時には「普通の子ども」である者が、学級集団という全体の中に入ると、小さな変化が全体として大きな異変をもたらすからである。その意味では、単純にスクール・カウンセラーを増員すれば、子どもたちの悩みを受け止められ、問題状況は解決するというようには言えないように思っている。カウンセリングでは、個々の子どもの悩みや問題は個人のレベルで相当に解決することも可能であろうが、

いわゆる「学級崩壊」的な状況とは、各個人の問題をも含みつつ、学級集団内でのさまざまなダイナミズムに潜んでいる課題の表出ではないかと理解されるからである。

同様の指摘は、TT（ティーム・ティーチング）の効用についての指摘にも当てはまる。TTを活用すれば、状況によっては優れた成果を挙げることも可能であるが、学級とそこに存在する子どもや教師のあり様や生き様のようなものは、個々の要素（組織を成り立たせている単位）に対する理解を超えたところで形成されるものと考えられる。

したがって、問題状況の把握に関して、一人一人の子どもをしっかりと理解すれば、「学級経営の困難な状況」は打開できる、という認識では不十分である。それはちょうど、問題行動を起こした子どもに対し、「普通の子ども」である者が、学級という全体集団の中に入ると、小さな変化が全体として大きな異変をもたらすという、「バタフライ理論」そのものに類似しているからである。

一人の子どもは、学校では学年や学級の一員として振る舞うであろうし、またそうした自己規定を不断に意識させられている。しかし、いったん家庭に帰れば、特定の保護者のもとで生活をするし、いろいろな人間関係の中で生きていかなければならない。それぞれ多面的な役割期待の中で行動を積み重ねているのである。「普通の子ども」が、学級という全体に組み込まれたときに、一人とは違う行動や振る舞いをしてしまうものである、という認識を教師や大人は持たなければならない。

また、「複雑系」の見方には、「カオスの縁」ということがある。「カオス」とは、報告書の中でも一部使用したが、「混沌」という意味であり、学級集団では、一方には安定や規制の状態、他方に混乱や混沌の状態があるという認識を持つことが必要である。それゆえ、学級においては、たえずその「縁」において生成と破壊、創造と崩壊などの過程が行き来する。学級経営は、こうした集団や組織の特性を十分自覚し、集団なるが故のダイナミズムを活用して、安定と混乱、規制と放任などの動態的な状況を螺旋的に推移するよう企画、整備、調整する活動を行うべきであろう。

中間報告書および最終報告書では、こうした考察の基本的な視点についてはとくにふれていない。あくまで小松個人の視点として調査の中から獲得し得たものである。

また、子どもの状況に対する理解を深めると同時に、集団あるいは全体としての学級を捉え、そこにおける子どもたちの動静を、「ホリスティック」（全体的）に把握する手法を私たちは開発する必要があると感じた。この点に関しても今後の検証が必要であろう。

## 6 学級経営の充実から学校の改善を

学級経営の充実を基礎に置く学校改善では、「自分の学校や自分の学級と学年の状況」を踏まえた改善でなければ意味がない。すなわち、具体性のある状況認識と適時性と合目的性、状況適応性などの、「柔軟な学校経営」が強く求められるものである。調査の過程で次第に明らかとなったのは、目の前にいる子どもの姿を見ずに、過去の「成

功した」経験に依存し、新鮮な視点で子どもと接しようとしなない教師の姿である。

また、問題をより深刻化しているのは、保護者からの要望や要請をきちんと受け止められずに、体面ばかりを気にし、事なかれ主義で「紛争処理」に当たろうとする校長の姿である。そうした校長の場合、問題状況を早期に発見し、自らも積極的に指導力を発揮しようとはせず、「学級経営」は担任教師の仕事である、と言って全校で協力して問題に対処しようとしなないことが多いようである。

学校がますます小規模化し、1学年が単学級で構成されている小学校が少なくない現状では、学級そのものの見方を大胆に見直すこと、複数学年でのいろいろな教育活動を工夫すること、子ども同士の学び合いを学校の活動の中に取り入れ、あるいはそうした活動の意義を教職員集団が深く認識しあうことなどが求められよう。

学級は、学校生活での基礎となる集団の単位であり、それなりの合理性のある規模で構成されている。今後は、活動の状況に合わせた柔軟なグルーピングを考え、学びの組織化を多面的に用意すること、学級を単位とし、時には学年や学校全体をも「場所」とする人間関係の「網の目」(ウェブ)的な相互交流を構築することなどが重要な教育的配慮ではないかと考えている。

## 7 今「学校と教師は？」の視点でとらえ直す

平成12年度に入り、私は新しい研究グループを組織し、全国の公立小学校の学校・学級経営に関する総合的な把握を試みることにした。この研究は、科学研究費補助金の交付を得て、新しい発想と研究組織で進められている。3カ年の研究計画なので、最終年度を待たないと全体的な輪郭ははっきりとしないが、中間的な第一次調査から得られた知見は概要は以下の通りである。今後、より詳細な分析を進め、学校・学級経営に関する実態分析を深めたいと考えている。

この調査は、全国5%の公立小学校を無作為抽出し、日本の小学校における学校経営と学級経営の実態状況を把握するために企画されたものである。

\* 全国5%の小学校を調査して<精緻な分析は未完成>

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| ① | 604の小学校、534人の校長、6614人の教員調査 |
| ② | 勤務時間：10～10時間半・・・27.2%      |
|   | 9～9時間半・・・23.8%             |
|   | 自宅での仕事：60～90分・・・36.9%      |
|   | 120～150分・・・19.3%           |
| ③ | 不登校の子どもがいる学校・・・44.5%       |
|   | 管理職に報告されたいじめ・・・34.2%       |

## (1) 現代日本の学級システム

現在、平均的な公立小学校の姿は、以下の通りである。

- ①「児童総数」＝300.6名      ②「学級数」＝10.5学級
- ③「特別な学級（75条学級）」＝0.9学級      ④「1学級あたり児童数」＝27.8名
- ⑤「教員数」＝16.5名      ⑥「1か月以上の休職教員数」＝0.22名
- ⑦「教員の勤務時間」＝9時間42分      ⑧「同持ち時間数」＝26.2単位時間
- ⑨「同自宅持ち帰り仕事時間」＝1時間17分
- ⑩「不登校者数（2月末まで）」＝1.09名（児童1,000名あたり3.6名）
- ⑪「いじめの発生件数（同）」＝0.81件（同4.3件）

学級編成にあたっては、可能な限り特定の学級に「指導の困難さ」が集中しないように、学級編成がなされている。「子どもとの相性を考慮に入れている」（63.3%）。学級担任を長くとも2年以内に交替しているようである。「同じ学年ばかり担当させないようにしている」（84.6%）学校が大半を占めている。

上記の傾向は、いわゆる「学級崩壊」状況への対応策のありようにも投影されている。最も多いのは、「学級担任に口頭でアドバイスした」で4分の3を占めている。以下、「他の一般教員が加わりTTを実施した」（46.1%）、「保護者への説明会を実施した」（35.5%）。

他方、「学級担任を交代させた」（9.2%）はきわめて低い。しかも、「他の学級の運営にはなるべく口出ししないようにしている」という方針を重んずる学級担任の構えは、こうした学級システムの基本的特徴を内側から支えているといつてよい。

## (2) いわゆる「学級崩壊」の見え方

- ・いわゆる「学級崩壊」の認識率

校長・・・26.0%、教員・・・32.4%が「あった」と回答している。

- ・発生学級数の回答でも校長は教員よりも少なく見積もっている。教員調査のリードには「同僚の支援が必要だと思われる」という限定が付されているにもかかわらず、1割近い開きがみられた。また、発生学級数の回答にも0.22学級の差がある。
- ・経過（回復過程）については、校長の場合「回復率」（「著しく好転した」＋「やや好転した」）・・・85.1%、教員・・・54.0%にとどまり、「変わらなかった」が、27.0%
- ・「学級崩壊」の継続期間は、校長・・・最も長い「ほぼ1年間ずっと」がわずか18.4%  
教員・・・34.1%

## (3) いわゆる「学級崩壊」生成のダイナミクス

- ①「学級の児童数」という制度的条件

- ・少なくとも発生に関する限り、学級規模の大小を問わず、〈学級崩壊〉が起こっていることがわかる。したがって、「学級規模」が〈学級崩壊〉の認識率を左右する重要な条件であるとみなすことはできない。

- ・もっと質的な条件が〈学級崩壊〉の認識率と結びついている可能性がある。たとえば、「教員の多忙感」（「教員をやめたくなるくらい忙しいと感じたことがある」）が一定程度学校に充満するようになると〈学級崩壊〉の認識率は高くなる（ただし、因果的というよりは循環的関連とみるべきであろう）。
- ② 発生条件としての「教員同士の関係性」
  - ・「率直に言いたいことを言いにくい雰囲気がある」「『仕事は仕事、余暇は余暇』と割り切る教員が多い」は高い発生率、「心から尊敬できる教員が多い」場合は発生率が低い。
- ③ 子どもたちの生育環境と地域の「空気」
  - ・子育て環境に恵まれ、地域の連帯感も強く、学校とも支援的なつながりがみられる地域の小学校は、〈学級崩壊〉の認識率はそうでない場合よりも有意に低くなるのである。

## 8 新しい学級経営の創造に向けて視点の転換が必要

今、私たちを取り巻いているさまざまな教育問題は、どれ一つをとっても、解決策の発見が容易なものはない。一つ一つを丁寧に紐解き、それと根気よく向き合うことから始めるしかない。

学級がうまく機能しない状況は、残念ながら、どの学校、どの学級、どんな教師でも起こりうることである。望ましいことではないが、さまざまな難問や課題を抱えて私たちが生きている以上、それを直視し、「ピンチな状況からチャンスの芽を発見し、真剣に問題と格闘する」しか、当面の光は見えてこないものかもしれないのである。

子どもたち自身も、大人たちのために「いい子」を演じることが「つらさを増すことにもなる」という状況の中で、自然に心や行動に「新しい荒れ」を生むことにもなっているのであろう。

現代を生きる子どもたちは、「自分だけを見て欲しい」という子ども像と「大人の目から逃れたい」という子ども像の二律背反的な状況の中で、もがき苦しんでいるのかもしれない。

「子どもの視点」で学校・学級を見直すこと、すなわち、子どもの「自己回復力」を信頼し、大人と子どもの共同作業として、学校や学級を再興することを求めていると思う。

子どもの生活スタイルの変容、他者と向き合えない子ども、あるいは、「関係性」を楽しめない子ども、「自己肯定感」を持たない子どもなど、さまざまな悩める姿をさらしている彼らとともに、新しい成長の契機をつかむための努力や工夫だけは、断念することなく持続的に続けるようにしたいものである。

## Ⅱ 学級運営等の改善を図るための対応策（臨床心理の観点からの一考察）

埼玉県教育局南部教育事務所学校カウンセラー 半田 茂（臨床心理士）

### 1 早期発見・早期介入の重要性

いわゆる「学級崩壊」（以下、学級崩壊という）への対策としては、

- (1) 事態として本格化した学級崩壊の解決を図る
- (2) 学級崩壊をできるだけ初期の段階で発見し、介入する
- (3) そもそも学級崩壊が起こらないような、児童・生徒・教員の人間関係づくりを図る

の三つの段階があります。このうち（1）と（3）に関しては、『学級再生』（小林正幸、講談社現代新書）などに詳述されています。ここでは、主に（2）の部分について論じます。

『教師用指導資料No. 37』（埼玉県教育委員会 平成12年3月）に「学級がうまく機能しない予兆を感じたときは、一人で悩まず学年会等に報告・相談する」とあり、要はこれがきちんと行なわれればよいのですが、実際にはどうでしょうか。

「何かあったら報告するように」といっても、その報告をするかしないかの判断が、各教員の自由意志に委ねられている限り、早期発見・早期介入には限界があります。

一つには、何かあっても報告しようとしめない教員側の問題、もう一つは、たとえ報告したくても報告しにくい状況が考えられます。

教員側の問題としては、「担任は、児童・生徒・クラスのすべての問題を独力で解決すべきである」という価値観があります。

報告したくても報告しにくい状況としては、「報告・相談することは自分の能力不足を暴露するようなものではないか」「報告・相談することによって、管理職や同僚から非難・叱責されるのではないか」という危惧があります。

したがって、これらの障壁を打破するために、報告する側には「相談すること、援助を求めることは決して自分個人の能力不足を証明するものでも、恥ずかしいことでもない」という考えがあることが必要であり、報告を受ける側には「相談や援助を求めてきた人を決して非難・叱責しない」という姿勢があることが必要です。前者については「システム論」の考え方が、後者については「エンパワメント」という考え方が有効です。

### 2 システム論から見た学級崩壊

「システム論」といっても、ここでいうシステム論は、主として家族療法でいうところのものです。

システム論では、「閉ざされたシステムの中で悪循環が固定化すると、そのシステムの成員だけでは解決ができない」と考えます。すなわち、

家族内でのやりとりは固定化する傾向にあるが、ヘイリィはこの固定化状況を

「コミュニケーションの連鎖」と呼んだ。……〈コミュニケーションの連鎖〉は、自分たちだけで解消することはほとんど不可能である。……したがって、ここでのいきづまりの解消は、外からのインパクトが加わることでしか望めない。

あるいは、

連鎖は、システムの中に食い込み、システムの存続に貢献しているホメオスタティックな機制なので、内部からそれを中断することは不可能である。したがって不毛な連鎖を破るためには、外部からの介入(たとえばセラピスト)が必要とされる。(文献 1)

という考え方です。この考え方からすると、問題の原因を一個人に帰することは無意味ですし、問題の解決を一個人に任せることは無効です。

「学級崩壊の解決には、担任の交代が最も効果的であった」といいます。たとえば A 先生のクラスで学級崩壊が起こり、担任が B 先生に交代したことで解決したとします。そうすると、A 先生に何らかの問題があり、それが原因でクラスが学級崩壊に至った、という解釈になりそうです。実際にそういうケースがないとはいいません。

しかし、システム論的に見ると、担任の交代でクラスのシステムそのものが変化し、それにより解決が可能になった、という見方ができます。TT が有効であったともいわれますが、これも、担任個人の能力が不足していて、それを TT で補うことによる効果というよりは、学級という閉ざされたシステムの中に、TT という外部からのインパクトが加わることによる効果と理解できます(ちなみに、TT で入ったサブ・ティーチャーがシステムの連鎖・悪循環に取り込まれてしまうと、サブ・ティーチャーもシステムの一部と化してしまいますので、そうならないようにすることが必要です〔文献 1〕)。

学級であれ、学校であれ、家庭であれ、会社であれ、閉ざされたシステムの中で固定化した問題を、他の力を借りずに独力で解決しようとするのは、自分で自分の身体を持ち上げようとするに等しい、ということを理解していただきたいと思います。さらに、システムそのものが閉鎖的になることなく、常に開放的なものであるようにしたいものです。

### 3 「エンパワメント」について

「エンパワメント」を、中井久夫は「有力化」と訳しています(文献 2)。一般的にあって、受容・共感・励ましなどは相手を有力化することにつながるでしょうし、非難・叱責・批判は(たとえそれがいかに正当な内容のものであっても)相手を無力化することにつながるでしょう。小西聖子は、

日本の社会全体が人を有力化することが苦手である。いじめにあった子ども、レイプの被害をうけた女性、そういう人たちに、私たちが最初にやることはお説教である。これは残り少ないパワーをさらにうばうこと以外の何ものでもない。パワーを与えることなくして、被害からの回復はありえないのに。(文献 2)と述べていますが、報告・相談することでパワーをもらえた、という体験があれば、



報告・相談をためらうことはないでしょう。反対に、報告・相談することでパワーを奪われた、という体験しかなかったら、誰も報告・相談したいとは思わないでしょう。

和田秀樹が

現代ほどリーダーたちに共感能力が求められている時代はないのかもしれない。

(文献3)

と述べるように、とりわけ管理職の立場の方々の共感的な姿勢、「学校全体の問題」とする受け止め方が望まれます。

#### 4 具体的な対策

上記のことを大前提として、具体的な対策としては、次のようなものが考えられます。

定期的に、それもできるだけ頻繁に、すべての教員がクラスの様子を全員に報告し合い、互いに検討し合う場を設けることです。「何かあったときに」「問題を抱えた教員だけが」という形では、どうしても抵抗が生じます。それよりも、「何もなくても」「すべての教員が」というように、あたかも定期健康診断のように全員に義務づければ、抵抗はかなり軽減できます。そのような報告・検討が、定期的に、しかも共感的・受容的な雰囲気の中で行なわれれば、学級崩壊に限らず、さまざまな問題の早期発見・早期介入につながると思います。

閉ざされた空間の中で行われる仕事という点では、授業と心理療法には共通するものがあります。精神科医のロバート・ウェルダーは、

仲間の仕事と比較することができるという利点を持たず、また監督されることもない人間の仕事には、常に墮落の危険がつきまとう。(文献4)

と述べて、スーパーヴィジョンやケース・カンファレンスの重要性を強調していますが、学校現場にも、そのようなスーパーヴァイズやケース検討の機会が定着することが望まれます。

#### 引用文献

- 1 佐藤悦子『家族療法』 金剛出版
- 2 ジュディス・L・ハーマン『心的外傷と回復』 中井久夫訳、小西聖子解説、みすず書房
- 3 和田秀樹『自己愛の構造』 講談社選書メチエ
- 4 カール・メニンガー『精神分析技法論』 小此木啓吾・岩崎徹也訳、岩崎学術出版社

### Ⅲ 事 例

#### 事例 1 1 年生 特別な教育的配慮や支援を要する児童への対応

##### 【学級の状況】

1 年生。A 児は、就学時健康診断において、受け答えも、じっと座っていることもできないために、検査に参加することが困難であった。幼稚園から様子を聞いたところ、他の園児と一緒に活動できないため、専門の担当者を一名つけていたということであった。ベテランで、児童一人一人の特性を把握し、きめ細かな指導を行う B 教諭が担任となった。

新学期が始まったが、A 児は耐性もなく、気に入らないと大声を発して動き回ったり、他の児童に暴力を振るったりする。担任がそちらにかかると、他の児童が A 児の真似をして動き出したり、しゃべり出したりするため、混乱し、学級として機能しない状況が見られ始めた。

力量のある担任ではあったが、低学年でもあり、少し目が離れると、他の児童が勝手な行動を始める。管理職等が T T として入る他、空き時間の教員による協力体制をとったが、時間的な制約があった。

##### 【その後の経過】

学校は、非常勤講師を要請。A 児がパニックに陥った時の対応をはじめ、他の児童への授業中の個別指導が可能な状態になる。担任も、本来の力量を発揮し、クラスは安定した状況となった。しかし、A 児の状況そのものが改善された訳ではなく、非常勤講師の配置終了後の対応が課題となっている。

##### 【この事例におけるポイント】

動きまわったり、注意を集中することに困難のある児童の行動から、他の児童が落ち着きをなくし、学級がうまく機能しない状況に陥った例も多く報告されている。

医療機関をはじめとする関係機関や保護者との連携を図っているものの、苦慮しているケースも見られる。

その児童の置かれている状況をしっかりと把握し、心の居場所づくりに努めるためにも、「学習障害（LD）児等の指導に関する調査研究」（県立南教育センター 研究報告書 第 266 号 平成 11 年 3 月発行）や、「学習障害（LD）を理解するために」（教師のための指導資料 埼玉県教育委員会 平成 13 年 3 月発行）等も参照されたい。

（「学習障害（LD）を理解するために」から抜粋）

##### 【LDではないかと診断された子どもへの配慮事項】

- ・ 成就感をもたせる（成功したことが見える工夫をする。）
- ・ 自信をもたせる（友達からもよいところを認められる機会を設定する。）
- ・ 援助の仕方を工夫する（学習の手順を声に出して確認するように促す。）
- ・ ほかに子どもたちの理解を促す（必要に応じて、友達の援助や協力が得られるよう工夫する。）

※援助体制のつくり方、学習障害の理解と支援などの問い合わせは県立総合教育センター特別支援教育室で受け付けています。御相談ください。（電話：048-874-3400）

## 事例2 2年生 学校の支援体制の確立と保護者の協力

### 【学級の状況】

2年生。進級時に学級編成替えのなかったクラスである。1年生の時から、10名程の児童に基本的な生活習慣の未定着が見られたことに加え、2年生になってからの担任の指導力の問題もあった。

担任は、経験年数は15年を超えるものの、児童を掌握する力が弱かった。また、授業にも工夫がなく、児童にとって魅力のないものであった。

児童は、1対1では、話も聞けて素直な姿を示すが、集団に入ると、自分勝手な言動が目立ち、集団行動がとれない。すぐに「いやだ。」「嫌いだ。」「面倒だ。」「やりたくない。」と言い出す。授業中の私語、出歩き等がおさまらず、1学期半ばより「学級がうまく機能しない状況」に陥った。

### 【その後の経過】

学校は、管理職、教務主任、学年主任、生徒指導主任、教育相談主任、担任からなる対策会議を定期的に関き対応策を検討することにした。同時に、全教職員にも協力を呼びかけて、学校全体で支援する体制を整えた。特に、学力保障の視点から、いくつかの教科に、非常勤講師の他、管理職や担任外の教員がTTとして入った。

対策会議では、対応策として、臨時保護者会の開催があげられた。「もう少し、様子を見てからではどうか。」との意見もあったが、結果的には、臨時保護者会の開催が大きな成果をあげることに繋がった。

臨時保護者会では、担任への苦情もあったが、保護者から、自主的な協力の申し出が得られ、スケジュールを組んでの支援が開始されたのである。保護者間での情報の伝達もスムーズにいき、問題行動を起こす児童の親も関心を寄せた。家での姿と、集団の中に入った時の姿とのギャップに驚いた様子も見られた。また、次第に、担任を責めるだけでなく、我が子をしっかりとしつける必要があるという認識をもつ保護者が増えていった。

クラスは完全に落ち着いたとは言えないが、校内支援体制の確立、保護者の協力体制は、学校にとって、今後の対応への大きな示唆となったようである。

### 【この事例におけるポイント】

#### 1 対策会議の定期的な開催と対応策の検討（学校全体としての取組）

この学校では「初めてのケースであったが、年々指導の難しい児童が増えている。学校全体で取り組む必要性を強く認識した。」と語っている。学級の問題について、日ごろから情報交換できる雰囲気醸成や場の確保が重要である。

#### 2 保護者による協力

早い時期での協力要請が、保護者の理解につながった面が見られる。保護者からは、朝自習時の読み聞かせや、授業中の支援などの協力が得られた。共に行動する中で、保護者の意識が変容していった点にも学ぶことが大きい事例である。

### 事例3 連携を中心とした多様な取組

#### 【学級の状況】

2年生、2学級。学級編成替えなしで進級したが、1年生当時より、両学級ともに全体に落ち着きがなく、学級内外が雑然として、授業が成立しにくい状況であった。2年生になって、多少の自覚は見られるようになってきたものの、衝動的な行動が目立つ2名を含む6名の多動傾向の児童の授業中の教室抜け出しやルール無視により、学級の安定が著しく阻害されるなど、一斉指導の手に余る状況が見られた。

2学級とも、2年生になり担任が替わり、経験豊かな教員が担任した。児童の実態を踏まえ、丁寧な指導を行ったが、多動傾向の児童の対応に疲労感を深めていた。

#### 【その後の経過】

非常勤講師が配置され、一斉指導の支援、多動傾向の児童6名への算数におけるグループ指導、給食・清掃指導の支援に当たる。次第に6名の児童の学習に意欲と持続力が見られるようになり、6名もこの時間を楽しみにするようになった。

特に衝動的な行動が目立った2名についても、グループ学習により満足感が醸成された結果か、感情のコントロールが効かなくなることが少なくなってきた。両学級とも、次第に、集団生活上の規律が育ち、安定した学習時間が確保されるようになってきた。

学校では、年度当初に、配慮を要する児童の実態と指導の手だてについて校内研修を開いたのに続き、教育相談の専門家を講師に招いて教育相談事例研修会を開催し、児童理解の在り方と教育相談の在り方について、全教職員の研修を深めた。

また、2名の児童の保護者については、市雇用の臨床心理士のカウンセリングが軌道に乗り出し、母親の悩みを受け止め、励ましながらの相談活動と、児童へのきめ細かな指導が同時並行で進められることとなった。

2学期には、2年生PTA保護者を中心とした学校ボランティアのお話会が本格的にスタートし、学年行事として定例化した。保護者の熱意とアイデアが子ども達の興味関心をひき、回を重ねるごとに、児童の聞く姿勢や態度にも変化が見られた。

その他、地元高校生との交流授業、遠足時の保護者ボランティアによる支援など、多様な取組を通じ、3学期には、両クラスとも完全に回復と言える状況となった。

#### 【この事例におけるポイント】

##### 1 グループ学習

「学級がうまく機能しない状況」への対応として、一教室内でのTTによる授業が多く見られる中、この事例においては、算数時における別室でのグループ学習が大きな効果を上げている。児童の状況に応じ、的確な対応をするためにも、多様な手法が必要であると思われる。

##### 2 多様な取組

事例研修会や、臨床心理士による保護者へのカウンセリング、学校ボランティアの協力、地元高校生との交流授業など、多様な取組が児童の成長と学級の状況の回復につながっている。要因が複雑に絡み合い、複合して生み出された状況に対して、多くの関係者が連携を図り、多面的に取り組んだことが効果をあげたと考えられる。

## 事例4 3年生 児童も含めた全校での支援体制

### 【学級の状況】

3年生。個性的な児童が多い。担任は、この年度、他地域より転任してきた教員であった。1学期までは、何とか指導ができていたが、運動会終了後より、男子児童を中心に、休み時間と授業時間のけじめがなくなり、言葉による強い指導を伴わないと、授業の用意等ができなくなってきた。

運動会の練習のため、2学期はじめからの変則日課で、学校生活のリズムを取り戻せなかったこと、また、運動会が終了したことによって、当面の生活の目標を失ったことも、一因と考えられる。

さらに、授業中に席を離れたり、おしゃべりをする児童が増えて、学級全体が学習意欲や集中力を欠き、教師の指導が入らない状況になった。同時に、児童間の暴力、男女間のトラブルが急速に増えていった。

### 【その後の経過】

学校は、この3年生のクラスの問題に、全校をあげて対処しようとした。例えば、全教職員が、該当学級の児童のよい行いやがんばりを見つけたときは、心から褒め、担任に知らせる。担任は、それを学級全員の前で紹介し、認め、励ます。また、5、6年生がグループを作って該当学級を訪問し、紙芝居や本の読み聞かせなどを行った。

この他、管理職や空き時間の教員による支援体制もとったが、ややもすると他の校務への支障がみられがちとなった。学校は、非常勤講師の配置申請を行う。

必死になって対応していた担任に、非常勤講師や他の教員も加わっての指導が続けられた。改善が見られることについては、大いに賞賛し、存在感を認める。休み時間には、担任が積極的に児童を遊びに誘った。

次第に、休み時間に担任と遊ぶ児童が増え、男女間のトラブルや暴力が減ってきた。また、授業中にも積極的に挙手するようになり、落ち着いて授業ができるようになった。

### 【この事例におけるポイント】

#### 1 転任したばかりの教員への配慮

本県の調査結果を見ると、転任1年目の担任のクラスで発生するケースも多い。異動により赴任した地域の実態、児童の環境等をよく理解しておらず、また、児童や保護者との間に信頼関係が育っていないため、危機的状況に陥る場合である。前任者からの十分な引継や、周囲の助言などの配慮が欠かせない。

#### 2 児童も参加しての支援体制

児童も参加した支援体制は、珍しいケースであるが、参考となると思われる。多様な人間関係を体験し、社会性を身につけるという観点から、学年を越えたグループでの活動を取り入れている学校も多いが、積極的に進める必要がある。



## 事例5 3年生 非常勤講師の豊かな教職経験を生かしたアドバイス

### 【学級の状況】

3年生。1学期はじめ、管理職は、「落ち着きのない児童が多い。」と担任から報告を受けた。管理職が教室を参観すると、確かにその傾向があり、個に応じた指導についてアドバイスをを行った。

しかし、次第に教室内がいつも雑然としているようになるとともに、児童の忘れ物、物隠しや集金類の紛失、いじめ等が顕著になり、授業中も、隣同士のおしゃべり、立ち歩きが増え、授業も遅れがちとなった。

保護者からは、学校に、「授業が成立していない。」「学習が遅れてしまう。何とかしてほしい。」等、苦情、要望が寄せられるようになった。

保護者の訴えによると、担任の児童への指示が不明確であったり、児童との会話が教師からの一方通行になりがちなど、担任と児童との心のふれあいが少ないことにも問題があるということであった。

### 【その後の経過】

1学期半ばより「学級運営等の改善のための非常勤講師」が配置されることとなった。非常勤講師は、自身のかつての教職経験を生かし、担任にアドバイスをを行い、二人三脚の取組が始まった。取組例をあげる。

- ①児童と話し合う場を設定し、「みんなで変わろう」をテーマに、「他人のいやがることをしない」「他人の話を静かに聞く」「勉強と遊びのけじめをつける」の三点をみんなの約束として決定し、指導にあたった。
- ②授業評価カードを作成し、「おしゃべりをしない」など、10項目を毎日、自己評価させるとともに、家庭からの一言の記入を依頼した。努力は、大いに称賛する。
- ③学級だよりを発行し、毎日の学級の様子を家庭に知らせた。
- ④国語の授業では、非常勤講師が主担当になり、書く活動を多く取り入れるとともに、活動のテンポや切り換えを工夫して、児童を引きつけた。
- ⑤問題が起こった時は、すぐに児童の話を十分に聞き、解決するようにした。
- ⑥行事に向かって、一人一人の目当てをもたせるとともに、学級だよりを通じ、保護者とともに、児童を支える体制づくりを行った。

児童は次第に落ち着きを取り戻し、まだ教職経験の浅い担任も非常勤講師から学ぶことが多く、少しずつ自信が芽生えてきた。

### 【この事例におけるポイント】

「学級運営等の改善を図るための研究協議会」（発行にあたって 参照）で、いわゆる「学級崩壊」が発生しやすい教員のタイプが話題となった。例をあげると、

- ①自分の考えをはっきり伝えられない。
- ②児童の話がしっかりきけない。
- ③自分の考えに固執する。違う意見や変わった場面に柔軟に対応できない。
- ④表情が乏しい。喜怒哀楽を表に出さない。

教員自身が豊かな感受性や社会性を身につける研修も重要であるとの提言もあった。

## 事例6 4年生 カウンセラーの助言を受けての対応

### 【学級の状況】

4年生。クラスには、特別な教育的配慮や支援を要する3名の児童がいた。力量のあるベテランが担任になる。同時に、予防的配置として非常勤講師を要請した。3人の児童の状況は次のようであった。

A子：基本的な生活習慣が不足し、集団行動がとれない。授業中に教室を出て行ってしまったり、教師に暴言をあげたりする。背景には、保護者の養育能力の欠如、愛情不足がある。

B男：多動。カッとすると相手の顔をひっかいたり、殴ったりする。

C男：興味の有無により取り組む態度の差が極端。友達と協力することが苦手。

### 【その後の経過】

学校は、学校カウンセラーの指導・助言を受けながら、全教職員による声かけ、個別指導に取り組んだ。ここでは、特に非常勤講師の3人への対応の概要を取り上げる。

#### ○A子に対して

スキンシップを多くした結果、講師を受け入れようとする態度が見られる。保健室にいたことが多く、迎えに行くのが当たり前のような状況になってしまった。そこで、担任、養護教諭と連携を図り、声をかけ、教室で待つようにする。やがて、自分から戻るようになった。他の教員に暴言をあげせるが、謝らない。共通理解をもとに、「いけないことはいけない」と毅然とした態度でA子に接する。A子は、やがてその教員に謝罪の手紙を届けた。叱った時は、スキンシップを増やす。必ず約束を決めてから、一緒に学習したり、遊んだりする。次第に、友達にも謝れることが多くなった。

#### ○B男に対して

暴言を吐くので、少し距離をおき、必要とするのを待つ。声をかけてきた時だけ、支援する。少しずつ、一緒に遊ぶことを多くし、不安を取り除く。授業中、一緒に活動しようとすることも多くなる。できた時は、心から褒める。A子同様、親の愛情不足が感じられる。目を見ながら、手をとって注意し、その後は、スキンシップを多くする。少しずつ、自信が芽生えるのが感じられた。

#### ○C男に対して

一緒に活動しようとしても拒否するので、やる気になるまで待つ。少しずつ側にいること、声かけを多くする。指示したことができた時は大いに褒める。次第に褒めるとうれしそうな表情を見せるようになった。

### 【この事例におけるポイント】

予防段階での担任と非常勤講師による指導のため、余裕をもって対応できた事例であるが、学校カウンセラーの指導・助言に基づく3人への対応は、どの児童への指導においても、参考になると思われる。

事例にあるような児童の場合、その日の感情に大きく左右される傾向もあり、焦らず、息の長い取組が必要である。

## 事例7 4年生 校内支援チームと非常勤講師配置時間帯の工夫

### 【学級の状況】

4年生。1学期半ばより男子児童数名の荒れが目立つようになった。授業中、大声で教師を揶揄し、授業を妨害、他の児童の背中を泣きだすまでたたいたりするA、教師の指示に詭弁を弄して反抗するB、体育の授業の邪魔をし、自らは授業に参加しないCなどである。

併せて、不特定児童間の嫌がらせ、けんか、いじめ、上履かくし等が多発し、やがて、学級がうまく機能しない状況に陥った。

要因として、該当児童の、自己を律する力の未成熟とともに、規律正しい学級経営に努めようとするあまり、熱意とはいえ厳しく注意、指導をする担任への反発があったようである。

### 【その後の経過】

学校は、管理職、教務主任、生徒指導主任、学年職員による会議を開催し、原因の分析、今後の対応策を協議。チーム支援会議として、以降も継続して開催することを確認するとともに、保護者の無用の混乱を回避するため、PTA学年役員とも対応を協議した。

対応策の一つとして非常勤講師の要請を決定し、該当学級児童には、「複数教員による指導の研究を行うためである」ことを伝え、協力を呼びかけた。

非常勤講師とのTTが開始された。警戒心を抱いたためか、授業妨害や出歩きはみられなかったものの、授業の内容に集中しているとは言えない状況であった。

しかし、作業や自力解決の時間の確保、積極的な個別指導と称賛を取り入れたTTの授業が積み重なるにつれ、教室内の雰囲気にも柔らかさが感じられるようになってきた。授業以外の指導にも考慮し、非常勤講師の勤務時間を、午前中の3時間から、「第4校時～昼食・清掃～第5校時」と変更したことも効果があったようである。

児童を認めることを第一義にした非常勤講師であったが、一度だけ、厳しく児童を叱ったことがある。3名の児童が、非常勤講師を試そうと、意図的に授業ルールを無視しようとした場面であり、以後、3名は、きちんと指示に従うようになった。

チーム支援会議、TTの導入は、担任には、大きな支えとなったようである。

### 【この事例におけるポイント】

#### 1 校内支援チーム

校内支援チームは、該当学級の児童に対しての面接相談も行った。担任の熱心な指導への反発も、その面接相談及び会議での分析、検討から次第に判明してきたことである。担任は、「自分一人では、気づかない点も指摘してもらえた。心強かった。」と述べている。

#### 2 非常勤講師の配置時間帯の工夫

非常勤講師の配置時間は、1日、3時間であるため、どの時間帯が有効か、各校の実情に応じて検討する必要がある。この事例は、児童の状況を見ながら、途中で、時間帯を変更したものであるが、より効果をあげている。



## 事例8 5年生 学年が一体となった取組

### 【学級の状況】

5年生、3学級からなる。4年生の時、一クラスが「学級がうまく機能しない状況」に陥り、新たな学級編成を行った。各クラスに、前年度の状況から、心理的な不安をもつ児童がいる。また、学年全体に、互いにかかわり合いながら成長しようという意識が薄く、基本的な生活習慣や基礎学力も身に付いていない児童が多く見られる。

学校は、指導力、情熱、信頼度等を考えて、担任を決定。同時に、予防的配置として、非常勤講師を要請した。学年として目指したのは、「5年生としての自覚、規律のある学年・学級集団の形成」「一人一人の基礎学力及び学習意欲の向上」である。非常勤講師は、毎日、3学級に一時間ずつ、TTとして授業に入り、学習の遅れを取り戻すことに力を入れるとともに、他人とのかかわり方について支援することとした。

### 【その後の経過】

当初、TTの授業を進める上で、担任と講師の打ち合わせの時間がとれないことが悩みであったが、慣れるに従い、短時間での意思疎通が可能になってくる。

児童がじっくり取り組む時間を確保するとともに、講師が学習に遅れが見られる児童を中心に丁寧な個別指導を重ねていった。自分の課題が見つけれないで困っている児童には、会話をしながらヒントを与える。

次第に、「わかったよ。」と素直に喜びを表現する児童、「ここが分からない。」と自分から聞きにくる児童が増えてきた。また、「自分で決めた」「自分にもできた」という満足感も感じられるようになってきた。

特に、無気力、多動が目立っていたAに、学年と講師が一丸となって指導している熱意が伝わり、日に日に表情が明るくなっていったのは、印象的であった。

時には、講師が得意な教科で、主担当として授業を進めたが、若手教員の啓発にもつながることとなった。他人とのかかわりの指導についても、学年の教員全体が、じっくり児童の話の聞くとともに、個と集団のかかわりについてアドバイスや指導を行い、児童は、悩みや不安を受け止めてくれる先生達として信頼感を増した。

12週にわたる講師の配置であったが、学年の教員と一体となった指導は、昨年の状況による不安を払拭した。この経験は、学年の教員にとっても大きな自信となったばかりでなく、他学年においてもTTの時間を増やす等、変容が見られた。

### 【この事例におけるポイント】

#### 1 学年の教員間の協力体制、熱意

前学年の状況を踏まえた的確な学年目標の設定、学年の3名の教員及び非常勤講師のチームワーク、熱心な取組が学年児童の信頼につながっている。児童を真正面から受け止めようとした姿勢にも、学ぶべき点が多い事例である。

#### 2 基礎学力の向上

平成13年11月の県教育委員会による「教育関係意識調査」では、約57%の児童生徒が、学校の先生に期待することとして「授業の改善」を上げ、「わかる授業」を望んでいる。「基礎学力の向上が児童生徒の荒れを防ぐ」との指摘もある。

## 事例9 6年生 早期の適切な危機管理の必要性

### 【学級の状況】

6年生。児童へのいじめ問題についての取組の中から、担任に対する「えこひいき」発言が出てきた。児童と保護者の話し合いや説得により、いじめ問題は終息に向かったが、その過程で、担任への反発が強まり、授業の円滑な実施が困難となった。

反発している児童の中心はAであるが、周囲に5, 6名の同調者がいた。担任を茶化す、奇声をあげる、物を投げる、備品を破壊する、注意をする児童には、攻撃的な言葉をもって黙らせるなどの行為が続き、クラスの雰囲気も冷えたものとなった。

担任は、6年生になってからの受け持ちである。一人一人を大切にし、思いやりのある学級を目指してきた。しかし、その優しさに、児童が甘えて、わがままを言っている様子も感じられた。

### 【その後の経過】

学校は、この学級担任への支援策として、校内の教員によるTT体制を組んだ。授業規律の回復について一定の役割は果たしたとは言える。しかし、児童の心の中に入り、一人一人の児童のよい所を認め、自ら学習や生活を立て直していく活動にまで結びつけることには限界を感じたため、非常勤講師の配置を要請することになった。

配置された非常勤講師は長い教員経験があり、教育相談を含む指導力に優れていた。担任と協力しあうことによって、クラスは次第に落ち着きを取り戻し始めた。

学校は、このケースを振り返って、次のように述べている。

「問題が大きくなるまで学級を外に開かなかったこと、学年内での担任同士の連携がスムーズに図れなかったこと、生徒指導を含め、学校全体で早急かつ有効な支援策が取れなかったこと、また、混乱した学級の状態の中で、担任が自らの責任を感じるあまり、問題を抱え込みすぎていることなど、多様な課題が見えてきた。

学級編成も、従来の隔年実施にとらわれず、柔軟に対応したい。日ごろからの自由な授業参観など保護者との連携が大切であることや、TT支援についても、単に時間数を確保するのみではなく、教員を限定し、児童とのつながりを深めることが有効であることなども強く感じた。課題を十分反省し、今後に生かしたい。」

### 【この事例におけるポイント】

学校があげた課題は、学級経営、学年経営、学校経営を点検する際の重要な項目であると思われる。また、この事例については、「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」(文部省委嘱「学級経営の充実に関する調査研究」最終報告書 学級経営研究会 平成12年3月)20頁、「いじめなどの問題行動への適切な対応が遅れた事例」の【考察】が参考となる。ぜひ、参照いただきたい。

- ・子どもたちは教師の対応をよく見えています。教師がどのように自分たちを守ってくれるのかを見ているのです。…はっきりとした対応がなされなければ、子どもたちの心に「教師不信」や「学校不信」が芽生えてしまいます。いったんそういう意識が根付いてしまうと…
- ・(いじめの問題に対し) 生徒指導部が中心になって子どもの日常生活を調査した上で、問題点や改善策を検討するなどして、成果を上げている学校も少なくありません。

## 事例10 6年生 男子グループの問題行動への対応

### 【学級の状況】

6年生。男子児童3名は、普段から他の児童とのトラブルが多かったが、特に、2学期に入ってからは、担任に対する態度も挑発的になってきた。担任の指導を全く聞き入れず、注意されると教室を出ていったり、暴れたり、他の児童にも乱暴するようになり、授業が成立しないことが多くなった。

担任の精神的な疲労も激しく、クラスの児童にも無力感が広がっていった。隣のクラスの担任や、管理職が授業中についたりもしたが、当初は、おさまったかに見えたものの、再び、勝手な行動が目立つようになる。

該当児童の保護者に来校願い、管理職、担任との話し合いを重ねたが、特に、中心となる児童Aの保護者は、我が子の話だけを信用し、担任、学校を責めるばかりで、全く協力を得ることができない状況であった。

### 【その後の経過】

配置された非常勤講師は、3名の児童との人間関係を作ろうと接触を試みたが、3名は反抗的な態度を示し、乱暴な言葉を返すなど、心を開こうとはしなかった。

休み時間に、他の児童へ乱暴を働くことも見られ、担任と協力して、注意深く3名の行動を見守っていくことにしたのだが、その中で、その後の対応へのヒントをつかむことになった。

グループ内で、A以外の2名が交互にグループからはずされるという行為が見られたのである。Aを除くB、Cに個別に話しかける機会を増やしていったところ、2名は、必ずしも本心で行動しているのではないということが、少しずつ分かってきた。

そこで、B、Cに対する説得を始めるとともに、問題行動が見られた場合には、必ず、担任を含めた複数の教員で、個別に指導することにしたところ、3名は、それぞれが、距離を置きはじめると同時に、表情も明るくなり、授業妨害等の行為や他の児童への暴力行為も少なくなり、学級も落ち着きを取り戻し始めた。

Aの保護者に、依然、理解と協力を得られていないことが、今後の課題である。学校は、児童相談所等、外部機関との連携も考えている。

### 【この事例におけるポイント】

#### 1 児童のきめ細かな観察と理解

好転のきっかけは、3名のかかわり方に関する発見であった。きめ細かな働きかけによって、行動の背景にあるものをつかむことの重要性を示唆している。問題行動が自分の悩みや不安に気付いてほしいという児童からのサインであることも多い。

#### 2 複数教員による対応

高学年の場合、グループの問題行動により「学級がうまく機能しない状況」に陥るケースが多々見られる。この事例では、非常勤講師の配置により、担任の精神的負担が軽減したことや休み時間等にも目が届くようになったことの効果も大きい。複数教員による3名への指導が回復につながった点にも着目する必要がある。

## 事例 1 1 その他の事例

1年生。基本的な生活習慣の定着していない児童が多く、チャイムが鳴っても、席に着けず、授業が成立しない状況であった。

担任は、休み時間に、できるだけ児童と接し話を聞くように努めた。また、帰りの会に「今日のヒーロー」を発表。授業や清掃時にも積極的な称賛と励ましを多くする。地道な取組であるが、次第に、児童の学級への所属感が芽生え始めた。

2年生。授業中に動きまわったりするA児の行動の影響で他の児童も落ち着かず、保護者から学校への批判が強まった。

学校は、市教委と協議し、午前中は市費による非常勤講師、午後は県教委による非常勤講師の配置を要請し、担任のサポート体制をとった。これにより保護者の被害者意識も薄れ、学校に対する態度も「批判から協力へ」と変化し、学校・保護者・関係機関との連携も円滑に進むようになった。

3年生。担任は、熱心に指導にあたっているが、多くの児童が担任に不満をもつようになってしまった。原因は、担任が教室から抜け出してしまうA児の指導に追われて授業が中断されてしまうためと思われたが、児童の中には、自分も甘えたい、自分にも気づいてほしいという意識があったようである。

担任は、意図的に一人一人への声かけを多くし、全児童との交換日記を開始した。児童は、徐々にA児の行動や教師に理解を示し、学級は落ち着きを取り戻した。

4年生。新しい担任への期待が高かったが、大声での厳しい指導が続き、児童が萎縮し始め、少しずつ担任から離れていった。1学期半ばに保護者からの抗議が続き、そのころから指導が甘くなるにつれて、反発する児童も目立ち、クラスが落ち着かなくなってしまう。

逆に、児童によい先生と思われたいあまり、年度当初の指導が甘くなり、学級がうまく機能しない状況に陥ったクラスの例も報告されている。

5年生後半より2名の児童の問題傾向が顕著となる。同じ少年スポーツチームに所属する数名が同調。教師の目の届かないところでのいじめや暴力から、やがて、教師への反抗、授業中の勝手な出歩きや物の投げ合い、けんか等、授業が成立しなくなった。2名については、家庭の協力に期待できる状況ではなかった。

学校の懸命な取組により、少し落ち着きは見せたものの、問題を起こす児童が完全に変容したわけではなく、喫煙等、問題行動を繰り返し、やがて卒業していった。学校は、2名の状況にもう少し早い段階で対応できていればと、当手を振り返っている。

## IV 参考資料

教指第5544号  
平成13年3月1日

各市町村教育委員会教育長  
各公立小学校長  
各教育事務所長 } 様

埼玉県教育委員会教育長

### 「学級がうまく機能しない状況」への対応について（通知）

このことについては、かねてから御配意いただいているところでありますが、平成12年度の「学級がうまく機能しない状況」に関する調査において、該当学級が昨年度に比べて増加しており、極めて憂慮すべき事態と受け止めております。

ついては、この問題の予防及び解決を図るため、別添「『学級がうまく機能しない状況』への対応」に留意し、改めて格段の御指導をお願いします。

<別添>

#### 「学級がうまく機能しない状況」への対応

「いわゆる学級崩壊」は、どの学校においても発生し得ると想定できる。発生の原因は、社会環境の変化などによる学校、家庭、地域社会それぞれの要因が複雑に絡み合い、複合している。その予防及び解決を図るためには、管理職を中心に、学校全体で共通理解を図り、早期発見・早期解決へ向けた組織的対応ができる体制を確立する必要がある。また、一人一人の教師が、抱え込み意識をすて学級を開き合うとともに、今までの児童観や指導法を見直し、児童の変化に対応できる指導力を身に付ける必要がある。

#### 学校としての対応

##### 1 指導体制の整備・充実について

- (1) 生徒指導部会を充実し、各学年・学級に問題が生じた場合は早期のうちに状況を把握し、教職員の共通理解のもとに全校で該当学級への支援ができる体制を確立する。
- (2) 学年主任を中心に、学年集会や合同授業、学年教師間の公開授業を多くするなど、学年内の指導体制の充実を図る。
- (3) 互いに授業を公開したり、ティームティーチングなど複数の教員による指導や担任以外の教員による授業の時間を多くするなど開かれた学級づくりを推進する。



- (4) 適材適所の人員配置を一層配慮するとともに、担任が一人で問題を抱え込まず、互いに悩みや疑問を出し合える学校・学年運営を推進する。
- (5) 教科指導、学級経営、生徒指導、教育相談についての校内研修の充実を図る。

## 2 指導方法の改善について

### (1) 教科等の授業における指導方法の改善について

- ア グループ別学習やティームティーチングを導入し、きめ細かな指導と評価を行うなど、個に応じた指導を積極的に展開する。
- イ 体験的な学習や問題解決的な学習を取り入れ、児童が主体的に活動し達成感を感じられる場を設定する。
- ウ 教育相談的な手法の活用を図り、児童の発言を共感的に理解しながらじっくりと受け止め、発問を工夫し、児童が自ら考え選択決定することを援助する。

### (2) 学級経営の方法の改善について

- ア 学級経営案を学年教師が協力して作成し、実施にあたっては、相互に補完し合い、児童の活動状況を多様な視点から評価する。
- イ 一人一人の児童が主人公となる場を設定する。
- ウ 児童との話し合いを重視してルールを定めるとともに、行為の善悪は毅然として指導する。

## 3 児童への対応について

### (1) 教育相談部会を充実するとともに、学校カウンセリング研修会への参加や教育相談的な手法についての校内研修会の開催により、一人一人の教師がカウンセリングマインドを身に付ける。

### (2) 児童に対する接し方の改善について

- ア 目の前の行為だけに注目せず、家庭状況や人間関係等を含め、一人一人の児童をきめ細やかに理解する。
- イ 日常の声かけや日記指導等をとおして、児童のよさを認め励まし、信頼関係を醸成する。
- ウ 児童の人格や可能性は十分に尊重しながらも、行為の善悪は毅然として指導する。

### (3) 特別な教育的配慮や支援を要する児童への対応について

- ア 家庭訪問等を通じて保護者との連携を深め、児童の置かれている状況をしっかりと把握し、心の居場所づくりに努める。
- イ 状況に応じ、学校全体での支援体制を取るとともに関係機関と連携する。

## 4 児童の自己を律する力や基本的な生活習慣の育成について

- (1) 全教職員の共通理解のもとに、学年の発達段階に応じて目標を定め、基本的な生活習慣の育成等について学校として系統的かつ一貫した指導を行う。
- (2) あいさつや清掃、履き物そろえ等の日常的で具体的な活動を大切にして取組の徹底を図る。
- (3) 学校での実践を積極的に広報し、学校、家庭、地域が一体となった取組を進める。

## 5 保護者との連携について

- (1) 開かれた学校運営を推進し、校内の情報を保護者に積極的に知らせるように努め、学校教育への理解を図る。
- (2) 授業や学校行事など参観の機会を増やすとともに、授業補助者や社会人講師としての協力を要請する。
- (3) 保護者からの悩みや疑問をいつでも受ける姿勢を示し、その場を用意する。
- (4) 問題の兆候が現れまたは問題が発生したときは、臨時の学級懇談会や授業の公開を行うなどして、保護者に協力を要請し、連携を密にした指導を推進する。

## 6 幼稚園・保育所との連携について

幼稚園・保育所との連絡会を開催するとともに、園児を学校行事に招待するなどして連携を強化する。

## 7 市町村教育委員会への支援の要請について

「学級がうまく機能しない状況」の予兆を察知し、または困難な状況が生じた場合は、速やかに市町村教育委員会に報告し、支援を要請する。

### 市町村教育委員会としての対応

- 1 校長会及び学校訪問等を通じて、各学校の実態の把握に努めるとともに、問題の発生に際しては、速やかに学校への指導援助を行う。
- 2 指導資料の提供や指導者を派遣するなど、校内研修会の充実が一層図れるよう支援する。
- 3 学校カウンセリング初級・中級研修会等の拡充を図り、教師がカウンセリングマインドを身に付け、児童の理解並びに児童及び保護者との接し方等について研修できる機会の充実を図る。
- 4 学校支援ボランティアバンクを整備するなど、学校、家庭、地域社会が一体となった地域ぐるみの教育の一層の推進を図る。

## 「学級がうまく機能しない状況」に関する調査結果の概要

### 1 調査内容 「学級がうまく機能しない状況」について

※ 「学級がうまく機能しない状況」とは、通常の学級において、「児童が教室内で勝手な行動をして教師の指示に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状況が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状況に立ち至った場合」をいうものとする。

また、上記の解釈として以下のことを付記する。

- 1 「一定期間継続」とは、おおむね2週間から3週ンを越えて継続した場合をいう。
- 2 「学級担任による通常的手法では問題解決ができない状況」とは、以下のことをいう。
  - (1) 他の学級で通用する手法で学級担任による授業等が成立しない状況。
  - (2) 問題解決のために、複数教員による指導、他の教員による指導、担任の交替、臨時保護者会、臨時の公開授業等が実施された状況。

### 2 調査年度 平成11～13年度（毎年度11月30日を基準日とする）

### 3 調査対象 埼玉県全公立小学校及び埼玉県全市町村教育委員会

### 4 「学級がうまく機能しない状況」に該当した学級数等

	該当学校数	該当学級数	該当市町村教育委員会数
平成13年度	60校 (7.21%)	70学級 (0.56%)	30教育委員会 (33.33%)
平成12年度	41校 (4.91%)	51学級 (0.41%)	27教育委員会 (29.35%)
平成11年度	19校 (2.27%)	21学級 (0.17%)	11教育委員会 (11.96%)

### 5 学校における「学級がうまく機能しない状況」を予防し、学級経営の充実を図るための取組状況

	学校としての取組	平成11年度	平成12年度	平成13年度
(1)	職員会議や校内研修で取り上げた。	374校 44.7%	476校 57.0%	467校 56.1%
(2)	組織的対応ができる体制づくりをした。	710校 84.9%	757校 90.7%	757校 91.0%
(3)	TTや担任以外の教員による授業を多くした。	602校 72.0%	661校 79.2%	661校 79.5%
(4)	学年内の指導体制の充実を図った。	404校 48.3%	506校 60.6%	486校 58.4%
(5)	教育相談体制の一層の充実を図った。	518校 62.0%	621校 74.4%	606校 72.8%
(6)	校内の情報を積極的に家庭に知らせるよう努めた。	675校 80.7%	684校 81.9%	655校 78.8%
(7)	校外指導者や地域の人ボランティアの導入を図った。	454校 54.3%	625校 74.9%	644校 77.4%

### 6 「学級がうまく機能しない状況」に対する市町村教育委員会の対応状況について

実施した対応の方策	予防のため	回復のため
(1) 「学級運営等の改善のための非常勤講師」配置申請	24学級	30学級
(2) 「生徒指導支援員」等を配置	38学級	16学級
(3) 指導主事等が訪問指導	66学級	35学級
(4) 生徒指導アドバイザーが訪問指導	29学級	27学級

※平成12年度よりの調査項目。平成13年度調査結果のみを掲載



7 該当学級の状況（各年度該当学級の集計）

(1) 該当校の学校規模〔通常の学級の学級数〕

	6学級以下	7～12学級	13～18学級	19学級以上
平成13年度	3校(4.23%)	16校(7.77%)	30校(10.0%)	21校(8.17%)
平成12年度	1校(1.49%)	14校(6.60%)	23校(7.85%)	13校(4.94%)
平成11年度	2校(2.86%)	6校(2.90%)	6校(1.97%)	7校(2.76%)

※( )は、学校規模区分ごとの学校数に占める割合

(2) 校区の特性

都市部、駅周辺部、新興住宅地や団地を擁する校区等での発生が多いが、農村部にも発生している。保護者の教育への関心度、協力度についても、高低に関わらず発生している。どのような校区においても起こりうる想定できる。(各年度、同様の傾向)

(3) 該当学級の状況

① 学年（該当学級の学年と学級数）

年度	1年	2年	3年	4年	5年	6年
13	7(0.3%)	8(0.4%)	13(0.6%)	8(0.4%)	14(0.7%)	20(1.0%)
12	9(0.4%)	9(0.4%)	7(0.3%)	6(0.3%)	10(0.5%)	10(0.5%)
11	2(0.1%)	0(0.0%)	3(0.1%)	5(0.2%)	4(0.2%)	7(0.3%)

② 学級の児童数（該当する学級の児童数）

	25人以下	26人～30人	31人～35人	36人以上
平成13年度	8学級(0.70%)	19学級(0.68%)	27学級(0.53%)	16学級(0.47%)
平成12年度	2学級(0.18%)	16学級(0.55%)	19学級(0.38%)	14学級(0.41%)
平成11年度	3学級(0.28%)	5学級(0.17%)	9学級(0.17%)	4学級(0.12%)

※( )は、学級の児童数区分ごとの学級数に占める割合

③ 担任の経験年数 平成14年3月31日現在で記入、以下年齢等同じ。

	1～5年	6～10	11～15	16～20	21～25	26～30	31年～
平成13年度	10人	5人	7人	3人	17人	20人	8人
平成12年度	4人	5人	5人	8人	14人	13人	2人
平成11年度	1人	1人	1人	2人	7人	8人	1人

④ 担任の性別

	男	女
平成13年度	23人(0.46%)	47人(0.43%)
平成12年度	17人(0.34%)	34人(0.32%)
平成11年度	5人(0.10%)	16人(0.15%)

※( )は、男女別の教諭、助教諭の人数に占める割合

⑤ 前年の学級（学年）の状況（前年度における該当学級の状況、学級編成替えを実施した場合は、学年の状況）

	良好	普通	困難
平成13年度	6学級	43学級	14学級
平成12年度	1学級	25学級	16学級
平成11年度	1学級	12学級	6学級

※ 他に1年生7学級あり。

⑥ 学校として取組をした内容 「学級がうまく機能しない状況」を回復するために  
とった学校の取組（複数回答）

記号	学校の取組	平成13年度	平成12年度	平成11年度
ア	チームティーチングなど複数教員による指導の実施	58学級	43学級	20学級
イ	他の教員による授業の実施	43学級	29学級	13学級
ウ	臨時職員会議等の開催	38学級	32学級	9学級
エ	臨時保護者会等の開催	46学級	30学級	11学級
オ	臨時の公開授業の実施	30学級	20学級	10学級
カ	担任の交替	14学級	2学級	1学級
キ	「学級運営のための非常勤講師」の配置を要請	34学級	29学級	—
ク	「生徒指導支援員」等の配置を要請	11学級	4学級	—
ケ	児童相談所・医療機関等関係機関との連携	14学級	16学級	1学級
コ	予兆により市町村教育委員会に指導援助を要請	—	—	5学級
	回復するために市町村教委に指導援助を要請	—	—	6学級

⑦ 発生の要因として考えられる主なもの 「学級がうまく機能しない状況」の発生を  
みた要因として該当するもの。要因が複合している場合は複数選択。

記号	発生の要因として考えられる主なもの	平成13	平成12	平成11
ア	校内の組織的連携や協力体制づくりに改善を要する部分があった	6	10	4
イ	担任の教科等の授業の指導法に改善を要する部分があった	43	33	12
ウ	担任の学級経営の方法に改善を要する部分があった	46	38	14
エ	担任の児童に対する接し方に改善を要する部分があった	54	41	17
オ	特別な教育的配慮や支援を要する児童への対応に困難があった	49	34	16
カ	児童の自己を律する力の未成熟や基本的な生活習慣の不足がみられた	55	43	16
キ	保護者と連携する体制がとれなかった	26	23	5
ク	就学前の児童の状況の把握等、幼稚園等との連携の不足があった	4	9	1
ケ	その他	6	6	1

<数字は学級数>

「学級がうまく機能しない状況」チェックリスト

- ① 授業のチャイムが鳴っても、教室に入っていないグループがある。
- ② 授業が始まっても、教科書やノートを出さない児童が増えてきた。
- ③ 授業中、無断で席を立ったり、おしゃべりをしたりする児童がいる。
- ④ 授業中、落ち着いて話を聞くことができない児童が増えてきた。
- ⑤ 教師の言動に対して、不満や反抗的な態度をとる児童が増えてきた。
- ⑥ 強固な仲良しグループが存在し、グループ同士のトラブルがある。
- ⑦ 暴力行為でけがをする児童、教室内の備品の破損が増えてきた。
- ⑧ 清掃後でも、ゴミが落ちていたり、ゴミ箱内が片づけられていなかったりする。
- ⑨ まじめな気持ちで制作した児童の掲示物・作品が少ない。
- ⑩ 教師の持ち物がなくなったり、いたずらされていたりすることがある。
- ⑪ おとなしい児童の持ち物が隠されたり、いたずらされていたりする。
- ⑫ 清掃活動や当番活動を平気でなまける児童が増えてきた。

(「教師用指導資料No. 37 学級経営の充実をめざして」より)