

学級担任を生かしたチーム対応を促すための支援会議とは：
当事者の声の聴き取りから、指導・支援の合意形成までのプロセス

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉春, 雅子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007267

学級担任を生かしたチーム対応を促すための支援会議とは

—当事者の声の聴き取りから、指導・支援の合意形成までのプロセス—

吉春 雅子

Supporting Meetings to Promote Team Activities that Enhance Homeroom Teacher's Educational Abilities :

From Interviews with Pupils and Teachers Concerned to the Formation of Agreements for Guidance and Support

Masako YOSHIHARU

1. 問題の所在と目的

複雑化・多様化する社会情勢を迎える学校において、教師一人の力に頼らず、組織で対応することの重要性が指摘されている（石隈，1999 など）。そして現在では、組織で対応する、取り組むなどの「チーム対応」「チーム援助」「チーム支援」「連携」「協働」等のさまざまな言葉が使われ、その有効性についても研究者、実践者から指摘されるようになった（家近・石隈，2007 など）。

生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として作成された生徒指導提要（文部科学省，2010）においても、「複雑化・多様化する児童生徒の問題行動等を解決するためには、学級担任が一人で問題を抱え込むのではなく、管理職，生徒指導担当・教育相談担当・学年主任・養護教諭など校内の教職員やスクールカウンセラー（以下 SC）やスクールソーシャルワーカー（以下 SSW）などの外部の専門家等を活用して学校として組織的に対応することが重要である」とチーム対応の重要性を明記している。さらにチーム対応を促す条件を、「教職員間で指導の在り方について共通理解を持つとともにチームとして協働して解決に取り組もうとする教職員間の意識が重要であり、校務分掌の明確化や全校指導体制の確立，研修の実施が欠かせない」とし、大前提として全校指導体制の確立などシステムの構築が必要であるとしている。ここ数年，校内の全校指導体制の確立に向けた取組がなされ，生徒指導主事の役割も明確化された。それに加え，特別支援教育コーディネーターの配置，さらには SC や SSW などの外部人材の学校への導入も行われ，整備されつつある。このように校内の指導体制や校務分掌の明確化が図られ，外部人材・機関とも連携するシステムが構築，整備されつつあるのが現状である。しかし，このような状況においてもうまくいかない現実が報告されている。特に，教師と SC などの外部人材との連携は容易ではなく（西尾，1996），現実にはこのような全校指導体制が機能せず，担任や養護教諭が孤軍奮闘する形で生徒への援助を行っているケースも多いと瀬戸（2004）は指摘する。では，現在整備されつつあるシステムの機能を活性化し，有効にしていくためにはどのような条件が必要なのだろうか。

2. システムを機能させる素地をつくる条件とは —大学院での学びから—

教師は経験や限定された学校文化によって培われた教育観，指導観などの影響を受け指導行動を選択している。そのため，自分の指導行動が合理的であると考えている場合が多いし，自分の指導行動が実は合理的ではないということに気づきにくい。しかも，合理的と考えている以上は行為の変化がのぞめないし，さらには他の教師や外部人材・外部機関からの自分とは異なった指導行動に対しても許容できない。そのような状態ではチーム対応は難しく，協働しようとする姿

勢も生み出しにくい。では、教師がお互いを認めながらも、生徒にとってより良い指導行動を選択していくためにはどのような条件が必要なのであろうか。

そのためには、教師の社会化を促す必要があり、教師の他者理解や自己理解を促進することが重要であると考えられる。情報や指導の在り方を共通理解する過程において、対話による合意のプロセスを大切にすることで、他者理解を促進することができる。さらに、田中（2009）は共通理解だけでなく個性的理解が深い生徒理解のために重要であると指摘する。個性的理解とは、教師が生徒に対して『他の教師がそうではないと言っても、私にはこの子がこう見える、こう理解できる』というような教師個人個人の理解の仕方である。その個性的理解を大事にし、ありのままの自分を責められることなく受け止められる場において、教師同士が対話をする中で自己理解が深まる。そして、この他者理解や自己理解の促進によって自分とは異なった教育観や指導観を受け入れることができ、自らの観を問い直す機会となり、より良い指導・支援への模索へとつながるのであろう。それによって複雑化・多様化する問題行動に対して柔軟且つ適切な対応が可能となり、また、教師の協働の姿勢を生み出し、より強固なチーム対応が促せるのではと考える（図1）。そして、ここで重要なポイントを占めるのが対話である。対話は、ただ対話の場を設定し、対話を行えば他者理解や自己理解が促進するというわけにはいかない。どのような対話が教師の他者理解や自己理解を効果的に促進し、より強固なチーム対応を促すことができるのかを明らかにしていきたい。

そこで本報告書では、支援会議における対話に焦点をあて、どのような対話が教師の学び（自己理解の深まりと他者理解の促進）を起し、協働の姿勢を促すために必要なのかを、実際の支援会議から明らかにし、効果的な支援会議にするための条件を明らかにする。

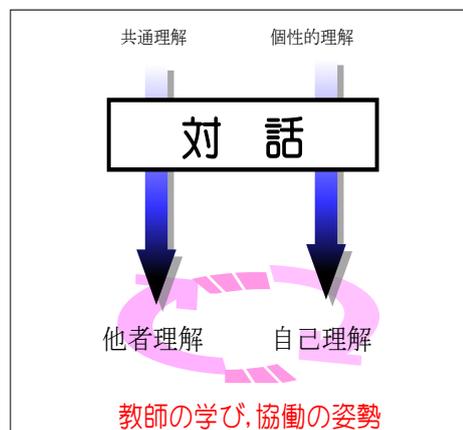


図1 チーム対応を促すための条件

3. 研究の方法

本研究は、A 中学校において外部支援者の一人として B 男（以下 B とする）の事例に関わり、客観的観察者として支援会議に参加し（200X 年 4～11 月、週 2 回、全 25 回）、そこで対話（B に関する）の分析やフィールドノートの振り返りを通して本報告書のねらいに迫ったものである。

4. 支援会議において他者理解を促すために必要な条件とは

(1) 情報や指導の在り方を共通理解する過程において

B に関する情報の共通理解での対話内容	支援会議より
<p>B の担任 C 教諭から支援会議において、授業を抜け出す B の報告があった。この時、中学校卒業後の進路を考え、授業を受けさせることを望む C 教諭は、B が授業に参加していない様子や遅刻が増えてきている事実を伝えることで、現在の B への指導の在り方に対する警鐘を鳴らした。ここには、B の動向を心配し、日々状態が悪化していると捉える C 教諭の思いが伺える。しかし一方で、全ての授業に参加できないのではなく、一部の授業での表れであることを、出ている授業を提示しながら指摘する発言もみられた。また、さまざまな問題行動を抱える B にとって、学校に来ることですく（深夜徘徊、不純異性交遊など）を軽減できること、また、家庭の状況を知ることができ、虐待の事実を掴むチャンスであると考えていることなど、B が学校へ来ることの重要性を指摘する発言もあった。さらに、長いスパンで B の状態を見ると、授業に参加できていなくても、現在のこの状態は良い状態であると指摘する発言もみられた。</p>	

A 中学校の支援会議における B に関する情報の共通理解での対話内容をまとめると前頁のような情報の共通理解がなされた。ここから、B を心配し、状態が悪化していると捉える C 教諭の B 理解とは違う視点や情報から、それぞれの教師の捉え方や情報を重ね絵のようにあわせながら B をみていくことで、B 理解が深まっていることが明らかになった。

さらに、不要物を持ってくる B に対しては以下のような対話が支援会議においてなされた。

学校で禁止されている不要物(携帯やゲームカードなど)をもって来る B 4月27日(水) 支援会議より

担 1: 今日のようにカードを持ってきたり、抛り所を求めているのかな…自分の気に入っている物を持ってきたり、安心感をもって自分自身を感じ取っているように見受けられる。

担 2: 学級経営上、クラスの生徒にあの子がいなくて話さないとか…。(B に対して)こういう対応(不要物に対しては見守るという指導)をするけどそこは承認して欲しいと…。そこは必要ですよ。決まりは決まりと思っている生徒も多い。B が不要物を持ってきているところを見ると『ダメでしょう先生』と、きつと思っている。

他 3: 彼が今訴えているのは、担任の先生とか他の先生がみている時は、友達も自分を相手にしてくれるが、先生が見ていないと友達が自分を無視して、自分のことを変だと思っている。不要物をわかるようにもっているの、友達からもそれは不要物だと言われる、当然それも彼の耳に入っている。今日もカードを持っているから、みんなが分からないように袋に入れたら?と提案したが、みんなにはもうどうみられても良いからと言って、そのまま持っていた。

C 教諭は、B の状況が見えてくることで、不要物を持ってくる B の気持ちを推測しながらの発言となっている(担 1)。しかし一方で、C 教諭の担 2 の発言から、不要物を持ってきてはいけないと学級全体へ指導をする担任の立場と B の状況を考えるとそれができない担任としての立場の葛藤が伝わってくる。そして、この担任の情報だけでは、B に対して『規則を守ることができない生徒』という認識を強く周りの教師に与える可能性が高い。それに対し、B の声を聴き、学級の生徒に対する思い(他 3)を伝えることで、傍若無人な B 像は打ち崩される。そして教師の「不要物に対して B に直接的指導をする」「学級の生徒に B を特別な存在として周知させる指導をする」以外の指導方針「学級の生徒と B の関係性を改善する指導をする」が見出されることとなる。

(2) <考察>情報の共通理解から他者理解へ

B と保護者の情報の共通理解の過程を比較しながら、支援会議における他者理解を促すための条件を考察する。B 理解では、教師の見方 1 や教師の見方 2 のように、さまざまな見方や視点、情報を取り入れることで、B 理解への深まりがみられた。一方、B の保護者理解では、教師の見方 2 は成立せず、そこへの気付きも促されないまま保護者理解が図られた(図 2)。

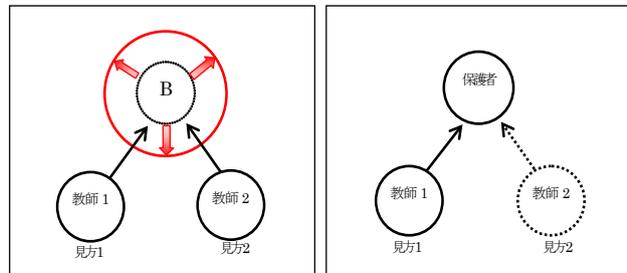


図 2 情報の共通理解の過程での B と保護者の比較

多様な見方や情報が物事を捉える上でより深い理解を生み出し、そしてこの多面的な理解こそが指導・支援を生み出すときに必要である。この教師の問題の見方を変えたり、視点を増やしたりしていくことで、複雑化・多様化する問題行動に対応していけると考えるため、この他者視点取得を促進する対話、つまり教師 1 と教師 2 の見方に気付き、教師 1 が教師 2 の視点で B をみ

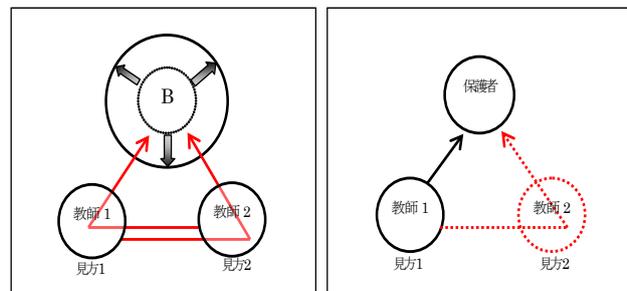


図 3 支援会議での他者理解を促す対話とは

ていくこと（図3赤線）ができる対話が支援会議において重要だと考える。さらに、保護者理解の時のように教師2の見方がもともと成立していない場合には、そこを促すような対話が必要であり、一方的な見方や視点になっていることに気づくような対話が必要だと考える（図3）。

このように支援会議において多様性を大事にしながら、他者理解を促進するための対話が重要であり、その対話を効率よく引き起こすための条件としては、支援会議全体を俯瞰してみながら見方や視点の偏りを言語化し、他者理解を促すような対話ができる人の存在が重要であるということが明らかになった。つまり、司会者の重要性を指摘することができるということである。

(3) <考察> 指導の在り方の共通理解から他者理解へ

さらに、Bの実践を通した振り返りと支援会議の対話から、指導の在り方の共通理解の過程において他者理解を促進するための条件が明らかになった。指導の在り方の共通理解から他者理解を促進するためには、まず、Bの指導・支援に関わる教師のそれぞれの思いや指導の意図、目的を表明する場が必要であり、それを周りの教師が理解することが大切である。そのため、情報の共通理解同様、当事者の指導の意図や目的、思いを言語化するなどの他者理解を促進するような対話ができる人の存在が重要である。

5. 支援会議において自己理解、自己省察を促すために必要な条件とは

(1) 吐露する機会が保障される支援会議

A中学校の支援会議において、C教諭がBの対応の苦悩を直接的表現で吐露する場面が多々みられた。何がC教諭の吐露を促進していたのであろうか。そのヒントとなるのが、C教諭の発言の直後のその他の教師の対話である。C教諭の発言に対し受容的に対話をする教師の姿勢があった。つまり、あるがままのBへの捉え方を、さらにはBへの指導の在り方のいらだちや憤りをありのまま語るC教諭に対して、それを受け止めてくれる対話があり、それによってC教諭はさらに安心して苦悩や担任としての思いを表明することができるようになっていったのである。

(2) 個性的理解から自己理解・自己省察へ

しかし、それを吐露するだけでは次への発展は望めない。永遠と続くただの生徒批判や対応批判になりかねない。では、そこから自己理解や自己省察につながる対話とは如何なるものか。C教諭がBの問題行動に対して許せない思いを抱きながらも、Bの声の聴き取りから、対話を通して、自己の指導の在り方を振り返り、更なる指導の選択肢を見つけるまでの過程を振り返る。

ことの起こりは、テストの時であった。テスト中にマンガを読んでいたBに対しC教諭が指導をした所、Bは帰宅してしまった。その結果、C教諭とBとの関係は悪化していたのである。テスト中にマンガを読むBの行為に対して憤りを感じているC教諭と筆者との対話から自己省察を起こすヒントが明らかになった。それが次頁の「筆者と担任との対話から」の内容である。テスト中にマンガを読む行為に対してC教諭の考える教師としてのスタンスは、その行為は許されざる行為であり、Bのこれからを考えても指導をすることで、その問題行動を改善させることであった。しかし、その中でC教諭のBの声の聴き取りから（担1）、C教諭の文脈に沿いながら対話を進めることで、気づきが深まっている。つまり、C教諭のBの声の聴き取り「何もすることない」という発言とテストに向けない今のBの状態をリンクさせながら対話をすることで（筆2）、その後の支援会議でのC教諭の言動に変化がみられた（担3）。

筆者と担任との対話から

6月17日(金)実践記録より -1校時-

担 1: そう、それで、それはダメだろうって…、指導したんだよね。そしたら、何か叫んでいたな。で、その後、「もう帰る」とかなんとか叫んで帰ってしまって…。そうだな。でも、叫んでいたな「何もすることない」とかなんとか…。でも、それって(テスト中にマンガを読む行為は)なしでしょ。

筆 2: そうですね、それで B はそのまま帰ってしまったんですか。先生、大変でしたね。でも、B 叫んでいたんですか…。へえ「何もすることない」かぁ。でも B、きっと何もできないんでしょうね、テスト。やれることもなかったかもしれませんね…。少しでも、テストに向かう気持ち、B も持てるといいですよ…。でも、勉強に向いていないですよ…。今は…向けないか…。

支援会議での担任の発言から

6月17日(金)支援会議より

担 3: ○月○日の件ですが、テスト初日。たまたま自分が相談室のテスト監督だった。B がタオルかぶっていて、様子が変だからみたら、マンガの本を読んでいた。で、「それはまずいよ」「それはだめだ」といって指導をしたが、「あ〜っ」って、わかったよという風だけで、やめない。それで取り上げた。その時間が終わった後だったかな、「帰るって」言い出した。その時に、発した言葉を思い出すと『やることないじゃん。』という。結局、B がテストを受ける気があるのか(自分が)確認しなかった、最初に。でも、自分としては、テストを受けるからにはというその線引きをした。

(3) <考察> 個性的理解から自己省察・自己理解へ

A 中学校の実践から教師の自己省察を起すヒントが明らかになった。C 教諭との対話では、B の声の聴き取りから、C 教諭が気づきにくかった見方を織り交ぜて対話を行うことで、自らの指導の在り方を振り返ることができた。つまり教師は、子どもの声や子どもの姿で語り、その教師の文脈に沿って対話を進めていくこと、さらには、気づきにくかった見方に気づくことで、自己省察が深まるということが明らかになった。そして、そのような対話をするためには、まずは教師の個性的理解、担任がどのように考え、どのように感じているのかというありのままの担任の思いが表明されることが重要である。つまり、吐露を責められずに受け入れてもらえる環境を整えていくことの重要性を指摘することができるということである。

6. 効果的な支援会議にするために必要な条件とは

(1) 運営の工夫

A 中学校の支援会議は、実質 45 分～50 分の時間で行われる。ある日の支援会議での対話の分析から、1 回の支援会議をより効果的な支援会議にするための条件について考察していく。

支援会議でのそれぞれの教師の発言を、『実態』『原因』『対策(指導・支援)』の3つ、さらには『実態』を「事実」と「解釈」、『原因』を「学校内に原因(学校、教師の指導・支援が問題である)」と「学校外に原因(保護者、家庭、本人の特性に問題がある)」の2つに分類した。そして、『対策』を「これから対策(合意された指導・支援)」と「対策のヒント(指導・支援につながる情報)」と「対策の批判(指導・支援への批判)」の3つに分類した。一人の教師の発言ごとに意味を解釈できる単位に切片化し、分類をした。例えば、最初の発言は担任の発言であるが、B の問題行動に関する事実、自らの指導の在り方への省察、本人の特性や家庭の問題などが含まれていたため、「事実」、「学校内に原因」、「学校外に原因」にそれぞれ分類した(図4)。

分析された結果についてみていく。まず、「事実と解釈」では、B について実際に起こった出来事やそれについての解釈が会議全体に及んでなされていたことがわかる。これは B 理解への深まりへとつながるが、時間が限られている支援会議

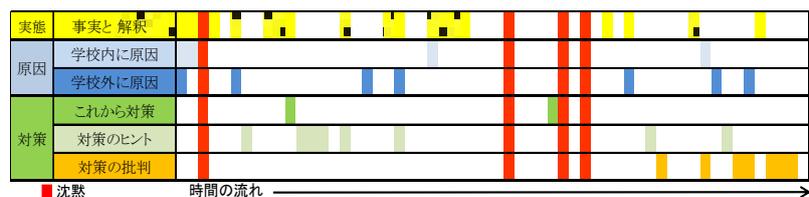


図4 支援会議での発言内容の分析

においては効率的な進行とは言えず、改善が必要である。また、Bの問題行動の原因では、「学校内に原因」とする視点は少なく、保護者や家庭、本人の特性など「学校外に原因」に依拠する発言が多かった。さらに、会議の後半にかけて「学校外に原因」が出ているということは、学校としてできる対策（指導・支援）を話し合う場になっていなかったのではないかと推測される。このような結果から、会議の運営を工夫する必要があることがわかる。次に対策（指導・支援）をみてみると、ほとんど「これから対策」が出ていないことがわかる。また、「対策のヒント」は出ているのだが、具体的な対策にはつながっていないことも明らかになった。さらに、会議の後半では、「対策のヒント」に対して「対策の批判」が続いており、これでは、この支援会議は志気のさがる会議となってしまう。ではなぜこのように対策が出てこなかったり、また、出ても批判されたりする事態となったのであろうか。具体的な発言内容からみていく。

(2) 指導・支援方針を生み出すためには

図5は、支援会議の具体的な発言内容を担任の発言とその他の教師の発言として時系列でまとめたものである。ここからみえてくることは、支援会議の中において、担任の本当の困り感を見極め、それをBの支援課題につなげていく必要があるということである。担任が必要とする対策

（指導・支援）とは違う所で合意がなされたとしても、担任は納得することができず、出された対策に対して行動を起こすことは難しい。さらに、担任が『決められたことだから』ということで、その方針で指導を行った結果、状態が悪化するようなことになれば、さらに担任の納得のいかない結末になるであろう。また、さらに付け加えると、指導・支援を生み出す情報とは如何なるものかを検討していく必要があるということである。

	担任の発言内容	その他の発言内容
時間の流れ ↓	B (相談室で) テスト中、マンガ読む。 担任指導帰宅	Bの指導について ジャージ紛失事件について 相談室でテストを受けることについて
	B 一うまくかわれない 一指導ができない 保護者一うまくかわれない 一進路指導不安 ※いずれは不登校になる心配	ヒント: 保護者家にいる一学校にくる (学校不可) 対策: ジャージ事件は担任悪く言う口実。上手にかわす。 ヒント: B子は否定から入ると聞くことができない 肯定的に聞く「本音」聞ける 給食時のエピソード(教師が折れる) 真剣に向き合う姿みせる 対策: ヒント: 特別扱い
		対策: 相談室でテストを受けることは許容していきましょう。その際、事前に連絡をしましょう。
		進展がない 現状手がない
		学校でできることは? 課題を与えてやっていく ヒント: パソコン好き 絵を描くこと得意 図書室で読書 百マス計算 批判: 人手が足りない 課題をやらせることが難しい 課題ができればこんな風になっていない

図5 支援会議における具体的な発言内容

7. 成果と今後の展望

A 中学校での実践から、現在構築されているシステムの機能を活性化し、有効にしていくためには、教師の他者理解と自己理解を促進させていくことが重要であることを実感することができた。そして、この他者理解や自己理解を促進するためには対話が必要であり、さらに、その対話を促進させるためには、担任の声を聴き取ろうとする受容的な姿勢など担任の吐露を保障する環境を整えていくことが重要であると感じた。支援会議においては、担任の発言を保障するために、担任の発言の順番や発言量を考慮するなど、担任と生徒を軸とした会議の運営を構成する考え方を意識した運営の工夫が必要である。そのためには司会者が重要なポイントとなることがいえる。

また、支援会議において、担任の気持ちを尊重し、担任の力を発揮できるような環境を整えていける役割分担をしていくことも重要である。それによって、担任が支えられている実感を持ち、担任の協働の姿勢を生み出すことができるからである。今後は、学校において教師の他者理解や自己理解を促す関わりをし、チームで子どもの育ちを支えていける環境作りに尽力していきたい。