

困難学級を成功に導く生徒と教員による 教室づくりのプロセス

——中学校教員への半構造化面接の質的検討から——

目白大学人間学部 黒沢 幸子

【要 約】

本研究は、中学校の困難学級が生徒と教員によって“成功した”教室に変容する教室づくりのプロセスを解明することを目的とした。中学校において、生活指導上の困難や不登校・いじめといった問題が生じていた学級と関わり、生徒と教員の力を活かして安心安全な教室づくりに成功した教員計14名に対し半構造化面接を行い、面接の逐語録をM-GTAによって分析し通常学級担任等8名が分析焦点者に含まれた。分析の結果、そのプロセスが可視化された。困難学級の生徒達には、人間関係能力の不足と自信の欠如があり、教員は力による制圧的な指導を手放し、生徒達を細やかに観察し小さなことも褒めていく。生徒達自身に良い状態を作る答えがあると励まし、生徒達を解決の主体とする。また、教員が絶対駄目なものは駄目とルールを示し、人間関係づくりを行うことが、教室での安心安全な関係性を深め、全員が活躍の場を得て輝き認められることにつながっていく。生徒同士の認め合いから自己肯定感も得られ、学校生活が楽しく、生徒と教員の良循環、安心安全で皆が仲の良い教室が実現していくことが見出された。思春期のプライドを守り生かすことの重要性、“解決志向型”の教室づくりの意義が確認され包括的で協働的なスクールカウンセリング活動に示唆を得た。

キーワード：中学校教員、教室づくり、解決志向アプローチ、学校プログラム、M-GTA

問題と目的

1 スクールカウンセリング活動の展開と課題

(1) 協働的で包括的なスクールカウンセリング・モデルへの移行

日本の学校現場において、いじめや不登校は常に課題となっており、長期にわたりその発生数が中学校で顕著であることは諸調査から明らかである（文部科学省，2014）。文部科学省はスクールカウンセラーの中学校への重点的な配置を打ち出し、昨今では中学校全校配置がほぼ達成されている。また、東京都教育委員会では、スクールカウンセラーに中学1年生の生徒全員面接を職務として位置づけるなど、スクールカウンセリング活動が、従来のクリニカルサービス・モデルに留まらず、予防・開発的な活動を視野に入れた学校との協働的な包括的スクール

カウンセリング・モデルに移行していくことが求められている。

このようにスクールカウンセリング活動が、不登校・いじめ等の諸課題について予防・開発的な側面を重視する流れに立つと、学校が安心でき安全が感じられる場として機能し、生徒たちの成長・発達が健やかに促進されていくことがより重要なこととなる。そのためには、教職員によるより良い学級や学年の運営が大きな鍵を握ると考えられる。しかし、学校現場の抱える諸問題状況は複雑化・多様化しており、学級や学年の運営は、経験年数の浅い教員のみならずベテランの教員にとっても必ずしも容易ではない。効果的な学級や学年の運営および課題改善への具体的指標となる方法は見えずらく、教員の疲弊やバーンアウト等、教員のメンタルへ

ルスも近年深刻な問題となっている。

(2) 国内外の学校現場における諸問題と教室づくり

先行研究によれば (Kelly, M. S., Liscio, M. Bluestone-Miller, R. & Shilts, L. 2012 長谷川・生田・日本ブリーフセラピー協会訳2013), 学級環境が児童生徒の社会的, 行動的, 学問的な成果に影響を及ぼすことが明らかになっており (Beaver, Wright, & Maume, 2008), 学級における教員と児童生徒との葛藤が児童生徒の問題行動や教員のストレスを増加させること (Mantzicopoulos, 2005), 教員と児童生徒の信頼関係の質が, 児童生徒の学校適応, 態度に影響を及ぼすこと (Baker, Grant, & Morlock, 2008) も示されている。学級風土がいじめに影響することも示唆され (伊藤, 2007), 学級の凝集性が思春期の子ども達の精神的健康を保つ要因になる (松井, 2003)。学級の雰囲気は教員が影響力を及ぼすことも見出されている (三島・宇野, 2004)。学校現場の諸課題に対して予防・開発的な取り組みを行い, 教員のメンタルヘルスを守り, 児童生徒の学校適応を良好なものとしていくには, 教員やスクールカウンセラーが問題を抱えた児童生徒事例への対応を見出すという従来の方向性に留まらず, 教員と児童生徒の協力関係, 信頼関係といった相互作用の観点から, より良い学級の状態を目指していくことが重要となる。

2. 効果的な学校プログラムの必要性

(1) “問題対処型”の限界と“解決志向型”の進展

いじめの学校プログラムについて, 北欧の Olweus が1983年に開発・実践して以来, その強力な影響を受けこれまで世界各国で多く行われてきたのは, “問題対処型(問題を定義し, 原因を分析し対策法を選択して実践し, 問題の結果を確認し評価する型式)”のプログラム (Olweus, 1993) であった。しかし, それら学校プログラムに関しては, 世界中の主要な介入プロジェクトを評価した結果, 効果要因が不確定であること (Pepler, Smith, & Rigby, 2004) や, いじめ問題対処型の学校プログラムに効果があるという確固たる証拠がないこと (Smith J. D.,

Schneider, Smith P. K. & Ananiadou, 2004) が提示され, 研究者間でもその効果を疑問視する声があがっている (Smith, Cousins & Stewart, 2005; Young, 2009)。

一方で, 新たに評価され始めているのが, “解決志向型(望んでいる未来について話し, すでにできていることに着目し, 個人や環境にある資源や強みを評価して利用し, うまくいっていることをさらに続けることを重視して, より良い状態を協働して作りあげていく, 安全性・目標志向性の高いアプローチ)”の取り組みである。効果的・効率的な成果を重視するブリーフセラピーの中で, 個人臨床にも集団・組織にも有用な画期的なモデルとして世界各国で展開されている解決志向アプローチ (Solution-Focused Approach: 以下SFAと略記) (DeYoung & Berg, 2008) が, 解決志向型の実践のバックボーンとなっている。SFAは, クライアントや対象者に対して肯定的で敬意に満ちた姿勢をもつことでも知られている。1990年代からいじめに限らず学校現場のニーズや諸課題に応じた解決志向型の実践成果が蓄積されており, 学校での効果に関する実証的な研究も体系立てて報告されている (Kim & Franklin, 2009)。このような学校課題に対応する海外の動向からは, 日本でも, 教員と児童生徒がその資源や強みを利用し, 相互の協力関係から, より良い学級の状態をつくっていくような取り組みが開発・検討されることが望まれる。

(2) “解決志向型”の学校プログラム

米国では, 教室でうまく行っていることに取り組み「Working on What Works (以下, WOWWと略記)」(Berg & Shilts, 2004) が, 教室を成功に導くアプローチとして2002年にフロリダの中学校で開発され, シカゴ州の学校を初め広く取り組まれ, 欧米で注目されつつある。WOWWは, 児童生徒だけでなく教員自身の力も引き出し, 児童生徒が皆で見出した教室での目標を, 両者が協働して実現させていくものである。これまでに, 教員の学級を運営するスキルの促進, 教員のバーンアウトの減少, 児童生徒の学習・行動・心理社会に関する側面での成果が, 経験的な知見や事例の検討から示唆され

ている。生徒の無断欠席や遅刻の減少及び教員の学級への肯定的な認知や学級運営への自己効力感の増加についてはその有効性が実証されている (Kelly, Kim, & Franklin, 2008)。教室づくりの取り組みとしてWOWWは有望視され、日本では小学校での成功実践事例が複数報告されており、日本の学校現場に即した展開が見られている (浅原, 2012; 久能, 2012; 大西, 2011)。

一方、生徒達同士のサポートはより良い学級づくりの要因として欠かすことはできない。プログラム化されたピア・サポート活動は欧米で発展し、日本の学校でも広く実践されている (中野・森川, 2009)。このピア・サポート活動の“解決志向型”モデルが、英国で開発された「いじめへのサポートグループ・アプローチ (以下、サポートグループと略記)」(Young, 2001, 2008) である。「サポートグループ」は、いじめの悪者探しをせず、困っている子どもが学校で楽しく過ごせるように仲間たちで考え応援していく取り組みであり、サポートを必要としている子どもが望み納得するメンバーで結成される。サポートグループ会議を実施し、メンバー各々の自発的なサポートグループ活動によって (手紙を書く、好きな遊びに誘う等)、本人が自ら元気になることを支援する方法である (長田・黒沢, 2012)。いじめを子ども達のグループの力で短期間に安全に解決でき、いじめる側や傍観者の行動変容にも有益であり、いじめ予防の役割も担いうる (Young, 2009 黒沢監訳, 2012)。「サポートグループ」は、英国では小学校での実践が推奨されているが、日本では中学校で成功事例が蓄積され (八幡, 2013)、学級の成功や友情の深まり等を促進すると報告されている (八幡・黒沢, 2015)。

学校文化や教育システムの異なる諸外国のプログラムと日本の学校に適した実践が必ずしも一致するとは限らない。また、日本での実践は大半が経験事例の報告に留まり、研究報告自体があまり見当たらない。日本の学級の成功事例に着目し、課題の多い中学校において、安全安心な教室づくりがどのように実践されているかについて、そのプロセスを検討し、日本に有益な教室づくりの道筋に示唆を得ることは意義深いと考える。

3. 目的

本研究では、“成功した”教室づくりを、困難な学級が安心安全で誰もが通いたくなる教室の状態になることと定義し、中学校において、生活指導上の困難や不登校・いじめ等の問題が生じていた学級と関わり、生徒と教員の力を活かして“成功した”教室づくりを経験した教員に対し半構造化面接を行い、良い方向の変化が生起していく要因やプロセスを抽出し可視化することによって、“解決志向型”の教室づくりとの関連や意義を検討し、包括的で協働的なスクールカウンセリング活動や学校支援システムに示唆を得ることを目的とする。

方法

(1) 調査協力者

生徒の力を活かした教室づくりの成功事例経験を口頭発表や書籍等で公表等している中学校の教員等に調査への参加を依頼し、それを起点として、北海道、東北・関東、北陸・東海、関西・中国・四国、九州・沖縄で人数がほぼ均等となり、年齢も各世代を網羅するように、多層的なスノーボールサンプリングを行った。募集には調査参加者募集用紙を用いた。本研究では、“成功した”教室づくりの事例経験者の地域、年齢、立場、SFA研修経験の有無等に一定のヴァリエーションが保たれるように、理論的サンプリングを行った。結果、全国各地方の計14名 (そのうち、養護教諭3名、特別支援学級担当教員2名; 年齢は、20歳代～50歳代) について半構造化面接を行った。

(2) データ収集

2014年7月～9月にかけて、筆者の所属機関に招聘、または調査協力者の在籍学校等の会議室を使用して、調査協力者一人ずつに対し、質的研究経験のあるインタビュアーが中心に質問し、筆者が陪席して質問を補う形で、半構造化面接 (各90分～120分程度) を実施した。面接内容は、調査対象者の同意を得てICレコーダーで録音した。調査対象者には、可能なら当時の資料や学級通信等を準備してもらうことを事前に提案した。同意が得られた資料等は収集し、音声データから逐語録を作成した。

倫理事項 調査協力者には、事前に、研究の目的と方法、プライバシー保護、研究成果の公開等について、口頭と文書によって十分に説明し、同意書への署名を行った。なお本研究は『目白大学人及び動物を対象とする研究に係る倫理審査委員会』の承認を得て実施された。

(3) 分析方法

半構造化面接の逐語録を、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified grounded theory approach: M-GTA) (木下, 2003) を用いて分析を行った。M-GTAはディテールの豊富な質的データの分析に適しており、継続的比較分析によって、データに根ざした (grounded on data) 説明力の高い理論が生成され、分析手順が明確で具体的である (木下, 2003)。M-GTAが説明力に優れるのは、研究者によって意義が明確に確認されている研究テーマによって限定された範囲内で (方法論的限定)、特に、人間の行動の予測、つまり変化と多様性を説明できる点であり、また、実践的な活用のための理論であるとされる (木下, 2007)。M-GTAは、対人援助サービスの実践領域、およびその対人援助過程における相互作用や変容を検討することに適している。本研究では、困難学級が生徒や教員によって成功に導かれていく変容のプロセスを検討することによって、今後の実践の活用にあ資する知見を得たいと考えているため、M-GTAを分析方法として採用した。

(4) リサーチクエスションと質問項目

リサーチクエスションは、「どのように学校や生徒の力を活かしながら教室づくりの実践を

成功に導いていったのか」とし、困難学級を成功に導いた代表的な実践事例を1つ思い浮かべるように教示した後、以下の観点から発問を行いつつ、教室づくりの展開をおおよそ時系列で聞き取りを進め、思い出したことや感じたこと等を想起し語ってもらった。

半構造化面接での質問項目 (観点) は、生徒の力を活かした安全安心な教室づくりについて、(a) 当初の学級状況、(b) 実践の試行錯誤・工夫、(c) 取り組みの実際、(d) 感じた手応え、(e) 学級・生徒達の変化、(f) 振り返って見えてくること、に設定した。

結果と考察

1. 理論生成のプロセス

(1) 分析テーマと分析焦点者

最終的な分析テーマは、中学校普通学級の担任が“困難学級を生徒と教員の力を活かして安心安全で皆が通いたくなるような教室にしていく変容プロセス (教室づくり)”とし、“生徒達と教員および生徒達同士における相互作用”の観点から分析を進めた。

M-GTAでは、分析テーマの他に分析焦点者を設定する。分析焦点者とは、分析テーマによって規定される条件のもとで設定される集合的他者のことであり、その分析に含まれるすべての者を一人の人物とみなして理論を生成する (木下, 2003)。本研究では、一定人数分データがまとめて収集されている場合に、その中で理論的サンプリングにより次の分析データを決めていく形 (木下, 2007) によって分析をすすめた。その結果、中学校普通学級担任 (学年主任

Table 1 分析焦点者の内訳

年代	性別	地域	教職経験 ^{*1}	SFAの学習経験 ^{*2}
40代	男性	東北地方	20～24年	研修会数回
50代	女性	中国地方	30～34年	数年間
20代	女性	関西地方	5～9年	なし
50代	女性	北海道	30～34年	大学院授業
40代	男性	北陸地方	20～24年	研修会数回
40代	男性	北海道	25～29年	大学院授業
50代	男性	中国地方	25～29年	なし
30代	女性	東海地方	5～9年	なし

*1 面接で聴取された事例は2,3年前の事例を含む

*2 SFA学習経験は面接の際に聴取した

含む) 8名が、分析焦点者として含まれた。分析焦点者となった調査協力者をTable 1に示す。

(2) 理論の生成手順

面接逐語録から、分析テーマに関連する具体例を抽出し、類似する具体例を集めて分析ワークシートを作成し、概念名と概念の定義を設定した。類似具体例が抽出される度に、適切な概念と定義を検討し、概念同士の比較検討を継続し、概念の削除、分断、統合を図った。その際、類似比較、対極例の存在を比較検討し、分析ワークシート段階での理論的飽和を探索的に確認した。次に、複数の概念からカテゴリーを作成し、その相互関係から分析結果をまとめ、理論の全体性から理論的飽和をみたうえで、ストーリーラインと結果図を作成した。

2. 概念の生成とカテゴリー化

分析の結果、25の概念と11のカテゴリーが生成された。概念は【 】, カテゴリーは〈 〉で示した。各概念名と定義や具体例、およびカテゴリー名はTable 2に示した。

新たな学級を担当する際、今まで教員をしてきたなかで一番大変と言われるような、荒れた状態でトラブルが頻発し、不登校、いじめ、発達障がい等を抱えた生徒達も多いという具体例から【困難学級との事前情報】が生成された。人との関わりが下手で日々トラブルが起こる【人間関係能力の不足】と、叱られてばかりで褒められ経験がなく自信がない【自信の欠如】の2概念を得た。これら3概念から〈困難を抱える生徒達の現状〉が構成された。

頭ごなしに、ワーって怒っても効果がなく、力で制圧しても駄目で、頭ごなしは通用しないという具体例から〈【制圧的な指導を手放す】〉が生成された。この概念はそのままカテゴリーとして採用された。この対極例として、絶対いじめは許さない、暴力や人を傷つけるようなことは絶対駄目だと、徹底して教室のルールを学級のスタートの時から伝える具体例から【“絶対駄目なものは駄目”を徹底】が生成された。子ども達の間関係づくりやコミュニケーションを意図的に作るために班活動やワーク等をよくやっている【人間関係づくりの機会を提供】、

ワーク等で子ども達をいっぱい関わらせ自己開示につなげ、教員も自己開示をする【相互の自己開示】の2概念を得た。これら3概念は〈安心な関係性の深まり〉にまとめられた。

原因ではなくて、皆が安心して楽しく学校に来れるとしたらどういうクラスだろうとイメージする【学級や自分達の解決像を描く】と、一人一個ずつ書いて自分らで目標を立ててルールを作っていく、前に張り出す【全員で生み出す学級目標】の2概念を得た。これら2概念から〈生徒達の中に良い状態の答えがある〉が構成された。

ずっと心がけてきたのは褒めること、意識してできたこと良かったことをその場で褒める【なにより褒めること】と、ちょっとした小さいこと、他愛のないことを褒める【小さいことを褒める】の2概念を得た。生徒をよく観察して、ちょっとずつ変化しているような細かいことを見て、声がけする具体例から【細やかな観察】が生成された。これら3概念は〈褒めることを主眼にする〉にまとめられた。

生徒を一人の人としてみて、一生懸命やっていることをそれでいいと認め、生徒が認めてもらいたいことを返してあげる【一人の人として認める】が生成された。【なにより褒めること】の対極例として、褒めることも認めることも思春期で恥ずかしがる子が多く、大人への反発もあるため、伝え方を工夫する具体例から【思春期心性を尊重した対応】が生成された。これら2概念から〈思春期のプライドを守り生かす〉が構成された。

友達のきりとした良いところを生徒達に書いてもらい、それを学級通信に載せると、本人達も保護者も必ず見る【全員の輝きを学級通信等で配信】と、課題のある生徒も活躍する場面があると皆から感謝され、その機会が成長につながる【活躍の場や役割が与えられる】の2概念を得た。これら2概念は〈全員が輝き認められる〉にまとめられた。

友達の頑張ったところ、良かったところを書き合うワークや活動を実施する具体例から【生徒同士で良いところ探し】が生成された。友達もできたから自分もやれると意欲が出たり、集団の中で子ども達が活動したり話したりすることで友達から自信や自己肯定感をもらう【仲間

Table 2 カテゴリー名と概念名, 定義および具体例

カテゴリー名	概念名	定義	記述の具体例
困難学級との事前情報		人間関係のトラブルや荒れ、不登校、いじめ、発達障がい等、さまざまな生徒達を抱えた困難な学級という事前情報や評判	「どの先生から見ても、ばらばらな学級だわって言われるひどい学級だった」「荒れて、非行の生徒たちは何も響かない」「今まで教師してきた中で、一番申し送りの難ある」「不登校とか、いじめとか、アスペルガー症候群の子もクラスに入りました」「廊下走りまくってこの学年はどうしたんだって」「そのときの2年生は学校の中で一番大変」
困難を抱える生徒達の現状	人間関係能力の不足	人間関係のトラブルが多く、人との関わり方が下手であり、人から信用された経験が生徒達に不足していること	「言葉遣いが荒く、人間関係のトラブルとか、そういうことがうまくできない子どもが、特に最近多くなっている」「そういう子たちの共通点として、やっぱり人から信用されたことがない」「人との関わり方っていうのが非常に下手くそ」
	自信の欠如	生徒達は褒められた経験が少なく、叱られるばかりで、自分に自信がないこと	「この子たちって、自信がないな」「今の学校の子たち、さらにやと思うんですけど、褒められ経験がほんまにないですよ」「叱られてばっかだった子たち」「褒められた経験が、圧倒的に少ないと思う」「問題行動が多かったので、叱られる場面が多分多かった」
	制圧的な指導を手放す	厳しく感情的に怒り、力で制圧する指導は今の生徒には通用せず、効果が薄いことに気づき、生徒が納得のいく指導に変化すること	「若いときは怒ってましたよ、ガンガンと。そうやって、子どもの自尊心傷つけた」「腹立って感情的に叱っていたけれども右上がりにはよくなるない」「フツツって怒っても、効果ない」「中学校の先生は、力で制圧するというのがあったんだけど、それだけでは駄目だなと。居場所を作ってやったり、心を開かせて安心できる場所を作ってあげることが大事」「頭ごなしってことが昔はあったかもしれない」
	“絶対駄目なものは駄目”を徹底	教員が学級に対して、いじめや暴力は絶対許さない、駄目なものは駄目といったルールを最初に徹底して伝えること	「所信表明のとき、絶対いじめは許さない」と言った。「一番最初暴力あかん」ってずっと思ってた。絶対暴力は駄目」「駄目なことは駄目だと言いましょ」「しっかりと学級のルールとか秩序を指導して組織する」「枠をやっばり、作らなきゃいけないと思うので。ここから先、絶対許さんよ、教員の責任として」「伝えたのはいいことはいいいし、いかにいいかかん」
安心な関係性の深まり	人間関係作りの機会を提供	生徒達のコミュニケーションを促進し、意図的に班活動やワーク、エクササイズを取り入れ、人間関係作りを行うこと	「子ども達との人間関係づくりのために話し合い活動を多く入れる」「子ども達のコミュニケーションは、意図的に作ってあげないといけない。子ども達が、話をしていいる中で、友達から自信をもらったりする」「人間関係は、自然には作れない時代なんだって、意図的にやらなきゃいけないって分かってたから、構成的グループエンカウンターとか」「ワークをよくやりました。早い段階から、皆で輪っかになって」
	相互の自己開示	教員も生徒達も自己開示をすることで、相互に安心できる関係性を作ること	「子どもの関係をいっぱい関わらせて、自分の中をちょっと出すような、自己開示できることを心掛けた」「私も向こうも初対面なので、まずは自己開示、私がしてあげないと子どもたちも不安」「皆で“なんでもバスケ”考えようって自己開示になる」「“すごろくトーク”語る子には自己開示。聞く子達は相互理解」
	学級や自分達の解決像を描く	原因ではなくて、この学級や自分達がどうなったらいいか、生徒達がより良い解決や望む未来の姿を描くこと	「原因じゃなくて、どうしたらこの学校が良くなるかっていうことをまず考える」「皆が安心して楽しく学校に来られるとしたら、どういうクラスだろうってイメージさせて、皆が書いて」「今ロードマップ書くから、じゃあ、君らはどう変化していくのっていうこと」「こっちが意図的に決めるんじゃなくて、どうやったら、班が良くなるかっていうような班長会」
生徒達の中によい状態の答えがある	全員で生み出す学級目標	生徒達一人一人全員に学級や班の目標を考えてもらい、生徒達とともに集約して、学級の憲法やルールを作り、書いて張り出し共有すること	「大きな憲法を皆で作って、絶対入れたいのを、1人1個ずつ書いて」「○五箇条って、自分らで目標を立てて、このクラスにどういうルールを決めようかって」「注意するような目標はやめようって。クラスの状況を皆で発表して、困ってることにに対して呼び掛けるのにどういいういい方がいいかあって考えて、最初にできたのがおもしろかった。「ストップTTS」って目標(Talking.Sleeping.Standing)、それを前に貼って」「自分がどんなことができたかを考え、次こうしたいから自分はどうやろうと、そこにつなげていた。学級目標が個人的なものができた。子どもたちの意見。全部紙に書いて」
	なにより褒めること	教師が率先して、とにかく生徒の良いところに注目して褒めること	「私たちが自身が、子どもたちの良かったところを見てないんじゃないかなと。まず私たちが始めましょうと名簿を用意して」「ずっと3年間そうだけ、心掛けてきたのは、褒めることです」「意識して褒めるようにはしています。子どもたちが、頑張っている姿は、その場で褒めます」「褒められた経験が必要だと思うんです。これだけでできるじゃない、やれたじゃない、そういう経験を子どもにしたらどうかと思う。次の自信につなげるために」「褒めてあげたんだと思います。いいこはいいい」
褒めることを主眼にする	小さいことを褒める	教員が生徒の、大きな成功ではなく、小さなこと、当たり前なことに注目して褒めること	「ちょっとしたことで“ありがとう”“すごいね”“よかったね”“ようできたやん”とかを、とにかくすぐ言います」「小さいことっていえば、小さいことですよ。そういうこと褒めますね」「いいところを見つけないかと思う。なぜって、そうしないと、浮かばれない生徒居るよね。小さいところでも見つけたい」「何から褒めてたんですかね。でも、本当に全然他愛もないこと過ぎて覚えてないくらい。物落ちたら拾ってあげたこととか。本当なんでもない」
	細やかな観察	生徒を普段から細やかによく観察して、小さな良い変化を見逃さないこと	「よく観察して、フィードバックをよくする、見ているよって」「(生徒をよく)見てますね、教科以外のことで、結構いろんな目配りしているんで」「他の教員に言われたときは、細かいことを見て、それに多分声掛けてますよって」「(挨拶ができないって。)でもちょっとずつその変化が起きてる。目を見るようになってきたとか、ちょっとうなずくようになってきたとか。だから、何か挨拶しようというアクションやれる」
	一人の人として認める	教師が生徒を一人の人としてきちんと認め、受け入れること	「1人の人として見るようにはしています。一生懸命やっていることをそれでいいんだって」「その子が認めてもらいたいことをちゃんと返してあげる。絶対皆は担任と先生とかに…見てほしい」「子どもの受容ですよ」「先生方とのコミュニケーションの中から、いろんな話をして、“こんなこともできるよ”って言う」
思春期のプライドを守り生かす	思春期心性を尊重した対応	同世代からの評価に敏感な思春期心性に配慮して、個別に話すなど、生徒達一人一人を尊重した対応を工夫すること	「褒めること、認めることなんかも、…思春期で恥ずかしかったりするから、常に言うチャンスを狙っている。1人のときは絶対逃さない」「思春期なので、大人に対する反発もあるし、…1人の人間として見てあげないと駄目」「子どもとしゃべるとき丁寧な言葉を使う。もちろんフランクなしゃべり方もする」「全体の中で1人を叱ることはいいいし、子ども効果ない。後で個別取り出し。子どもが納得できる」「生徒を職員室に呼ばない。怒るときも話聞かときも1対1、その子のプライドを傷つけない」「いいことも言うの、今恥ずかしがる子が多いので、素晴らしい意見を…」「異変”って言う。〇さんに“異変”が起きてますって」

<p>全員の輝きを学級通信等で配信</p>	<p>本人の輝いているところを全員分学級通信等に記載して、学級全体に、また親にも配信すること</p>	<p>「(友達の輝き)を最後にまとめて、学期に1回、「ライクレター」を作り、これを本人とお家の方向けに、配る」「皆から、1週間に1回ずつ箱の中に名前が入っていて、引いて、その子に対するいいところを書いた分をはがきに全部書いて、家に送れば、親は見ます。「今週のスター」って送って」「友達のきりりとした姿、書いてごらん。学級通信で掲載するから」</p>
<p>全員の輝き認められる</p>	<p>活躍の場や役割を与えられる</p>	<p>「素行がよくなかった生徒も、指揮者をやって、クラスが賞をもらったとか。そういう機会が与えられることが、すごくいい」「活躍の場が与えられると、成長につながる」「勉強と関係ない人がいい推理を働かせたり、活躍する場面が皆にあった。体育祭、勉強でできなくてスポーツ得意で、すごい感謝されたり」「子どもたちが、メンバーの中に騒がしい子も入れたほうがいいって。「そのチームに入ること自分で覚悟はずや」って言う」</p>
<p>生徒同士で良いところ探し</p>	<p>生徒達がお互いに良いところを見つけられるように働きかけたり、良いところを探すワークを実施すること</p>	<p>「友達の輝き探し」っていうのを始めて、嬉しかったこと、ありがとうと思ったこと、友達が頑張ったことを書いてねって」「すごいねカード」っていうのを渡して、頑張った人の名前と、どこが良かったかを書こうって。担任の先生にお願いして、3クラス、それを張る。子どもたちの目って、その子なりの良さを目をやって、書いてくれる。「友達のいいこと探し自体にきつと喜びを見出してる。経験重ねていく中で、本当目立たない子をピックアップしてくれる」</p>
<p>生徒達同士の認め合い</p>	<p>仲間集団で、友人と話したり一緒に活動するなかで、自分もがんばろうと思えたり自己肯定感が生じること</p>	<p>「問題を抱えている子ども達も、集団の中で、周りに合わせて頑張ろうという意欲が出てきている」「友達と話をしたり、活動をしていると、自己肯定感が出てくる、頑張らなきゃという気持ちになる」「子ども達が話している中で、友達から自信をもらったたりすることがある」「誰々さんもできたから、僕もやれるみたいな(自信になる)ことがある」「お互いは何気なくやっていると、今日〇君がこうしてくれたみたいな、実は感謝されていることが、橋渡しで、人間関係を促進する」</p>
<p>友達を認める</p>	<p>友達同士でお互いの個性を認め、折り合ったり許したりできるようになり、いじめが生じないようにすること</p>	<p>「認められることが当たり前になっていくので、周りの友達のことも認めてあげられる」「できることはできるっていう認めが、自然に皆の中にある。支援の子違じめをしない」「この人はもうこれでいいんだっていう、皆、伸び伸び自分を出して」「集団、周りが受け入れ寛容になっていて、特徴のある子でも浮かずに折り合ってやってくれる」「子ども達が子ども達を許す。声かけが優しくなる、それが安心感につながる」「あの子ってユニークだよっていう段階で止まっている。いじめの対象にはない」</p>
<p>生徒達が解決の主体</p>	<p>生徒達は一々教えられなくとも、どうすればいいか本当はわかっている、生徒の中に答えがあると気づきと信頼すること</p>	<p>「こうなってほしいっていうのを説き伏せなくたって、皆の中にそれはある」「何がいい何がいかんかのラインは、大体の生徒は分かっている」「一番解決する力を持っているのは、先生じゃなくて生徒だから、そこに力を借りるのが一番いい」「自分のやりたいことをしてあげたいらしい、言われたいことを言っておけるといこと、本当は子どもも十分分かっている」「どうしたらいいだろうと思って、皆の力を借りるしかない」と</p>
<p>自己決定の尊重</p>	<p>教員が言うのではなく、生徒達の自主性を尊重して任せ、生徒達が自分で決めて行動すること</p>	<p>「何でも自分で決めるっていう意識。先生が決めて、こうしましょうではない」「自分で決めたことはやらざるを得ない」「教員は助言者くらいで、何でも自分で計画をさせていった。…子どもに自己決定をさせていた」「子どもができることは、もう全部子どもにさせる。子どもが自主的に活動するほうが成長する」「どうやってやる、決めていいぞ…本当に丸投げじゃないですけど、任せるわけですよ」</p>
<p>楽しくやる</p>	<p>生徒達も教員も楽しんで活動すること</p>	<p>「注意ばっかりしてるのが嫌だったら皆に楽しさを与えたい。楽しさを与える集団として何かをしようと、楽しんでやりました」「まず子どもたちが楽しんでやる。自分も混じってしまえば自分も楽しい」「何やっているのよっていう顔じゃなくて、楽しんでくれる、一緒になって。皆、そういうことが楽しいということが分かる」「間違ってもいいから楽しくやっちゃえみたいな雰囲気」</p>
<p>教員が成果を実感する</p>	<p>生徒達の変化によって成果が実感され、教員に余裕が出て職場が楽しくなること</p>	<p>「学校始って以来の黄金期。先生達に余裕が出た。生徒指導に追われた学校が、子ども達も変わってきた」「職員室の中が明るく、先生同士の仲が良くなって、楽しい状態で、職場に行くのが苦痛では全くない」「(子ども達は)仲いい。嫌な人って居ると思うけど、折り合いをつけて関係性を築ける。先生が授業行くのが楽しみ、癒される」「その辺の変化、褒めることと、いいところを見つけることが、学級に子どもたちに、こんな変化をもたらすんだ」「原動力は、子どもたちに落ちてる…1年かけて、全部結果が出る」</p>
<p>誰もが通いたくなる教室</p>	<p>生徒が力を発揮し、教師が余裕のあるよい対応を行うことが、相乗効果となって良循環が生まれていくこと</p>	<p>「先生達の心の余裕は、相乗効果。子ども達が良くなって、時間的に余裕ができ、それが子ども達に伝わって、子ども達の中にも余裕が生まれ、笑顔が生まれて、いい循環」「子どもを中心に据え、失敗しそうならフォロー。自分がやっているとって、楽しんでやり始めるとコロコロといく」「子ども達が(教員や周囲に)してあげて喜ばれることで自分も楽しめることをやることが。見てて嬉しい」「いいね、皆、明るく発表もするし、楽しいねって、他の先生方が言う。子ども達は嬉しいうから、またそうっちゃう。いい循環」</p>
<p>安心安全な教室</p>	<p>学級や学校が落ちつき、生徒が満たされ、安心で安全な子ども達が楽しく通いたくなる教室になっていること</p>	<p>「難しい子のけ者になってなかったし、皆クラスの大事な1人という感じで、いじめがあったときも、なぜか解決」「どうやって皆を気持ちよく、学校良くなるだろうか、皆が楽しくなるかばっかり見ているから、いじめには行かないいい同調」「学年の子ども達は…排除しないので、安心してその場所に居られる」「教室に来たらほっとして、友達の顔見たらほっとして、嫌な授業でも頑張っていく。例えば空母。学級がそういう場」「子ども同士が本当に仲がいい。子ども同士が日々、何か話をするのが楽しい」</p>

から認められて自己肯定感」と、周りから認められることで友達のことでも認められ、この人はこれでいいと優しくなれる【友達を認める】の2概念が生成された。これら3概念から〈生徒達同士の認め合い〉が構成された。

何がいかいけなひのかのラインを生徒はわかっており、一番解決する力を生徒は持っている具体例から【生徒はすでにわかっている】、何でも自分達で決めて自主的に活動させる具体例から【自己決定の尊重】の2概念が生成された。これら2概念は〈生徒達が解決の主体〉にまとめられた。子ども達が楽しんでやる、一緒になって教員も楽しい具体例から〈【楽しくやる】〉が生成され、この概念はそのままカテゴリーとして採用された。

先生達に余裕が出て、生徒指導に追われることがなく、子ども達が変わってきた、学級に変化がもたらされた【教員が成果を実感する】と、先生達の心の余裕や楽しさが子ども達に伝わり、子ども達も嬉しく笑顔になり、いい循環が生じる【生徒と教員の良循環】の2概念が生成された。皆が学級の大事な一人として友達を排除することがなく、生徒達の仲がよく楽しい学級となり、いじめにつながらない具体例から【安心安全な教室】が生成された。これら3概念から〈誰もが通いたくなる教室〉が構成された。

3. ストーリーライン

当初、担任となる際、荒れてトラブルが多く、不登校、いじめ、発達障がい等、さまざまな生徒達を抱えて大変な【困難学級との事前情報】が入り、実際に、教室では、生徒達の【人間関係能力の不足】や【自信の欠如】が目立ち、褒められ経験のほとんどない〈困難を抱える生徒達の現状〉を目の当たりにする。このような今の生徒に対して頭ごなしに怒っても通用しないどころか、生徒も納得せず効果が薄いことに気づかされ、担任は中学校では当たり前の【制圧的な指導を手放す】。力の指導は行わないが、いじめや暴力等、人を傷つけるようなことは許さない、【“絶対駄目なものは駄目”を徹底】し教室のルールを最初からはっきりと伝え、その枠のなかで、意図的に生徒達のコミュニケーションを促進する班活動やワーク、エクササイズ

等、【人間関係づくりの機会を提供】する。教員も生徒達も【相互の自己開示】が促進され、教室に〈安心な関係性の深まり〉が生じる。

教員から教室の理想や目標を一方向的に押しつけることをせず、生徒達が教室や皆がどうなったらいいのか【学級や自分達の解決像を描く】ように問いかけ、一人一人が考え皆で集約して【全員で生み出す学級目標】を作り、それを書いて教室に張り出し共有する。個性的な素晴らしい目標ができ、〈生徒達の中に良い状態の答えがある〉ことを教員は実感する。

また、自信のない生徒達が多い現実の中、生徒達の良いところに注目し【なにより褒めること】を心がけるが、それには常日頃から生徒のわずかな変化の兆しにも気づくような【細やかな観察】を行い、他愛のないような【小さいことを褒める】ことが大切になる。教員は自らの教育活動を〈褒めることを主眼にする〉ことで生徒達を認めていく。しかし、褒めるにしても、認めるにしても、【一人の人として認める】姿勢を忘れてはならず、恥ずかしさや大人への反発等のある【思春期心性を尊重した対応】として、皆の前ではなく個別に話をする等、〈思春期のプライドを守り生かす〉ことが不可欠である。それにより生徒達は抵抗なく教員から理解され認められたと感じられる。【全員の輝きを学級通信等で配信】すれば、生徒同士にも保護者にもうまく伝わり、【活躍の場や役割が与えられる】ことで生徒達〈全員が輝き認められる〉経験が増えていく。さらに、【生徒同士で良いところ探し】のワーク等を実施し、【仲間から認められて自己肯定感】が高まり、自然に【友達を認める】ことができるようになる。教員や大人から褒められ認められることから、〈生徒達同士の認め合い〉が大きく発展する。

教員は、一々教えなくとも、どうすればいいか【生徒はすでにわかっている】と感じ、生徒達を信頼して【自己決定の尊重】がなされる。それにより、〈生徒達が解決の主体〉となり、自主性や責任ある言動が伸長する。生徒達はユーモアや〈【楽しくやる】〉ことが大好きで、教員も一緒に楽しむことで、生徒達も教員も学校が楽しいと感じられる。

このように、生徒達が楽しんで主体的に取り

組むといった大きな変化から【教員が成果を実感する】ことになり、生徒達と信頼関係が深まり、心の余裕と笑顔の相乗効果、【生徒と教員の良循環】が生じ、皆が仲良くいじめ等も生じ得ない【安心安全な教室】が成立し、〈誰もが通いたくなる教室〉が実現していく。

このストーリーラインは、“安心安全な誰もが通いたくなる教室への変容プロセス（中学校）”と命名され、結果図としてFigure 1のように示された。

総合考察

(1) “成功した”教室づくりへの“解決志向型”の意義と包括的な視点

本研究で解明され可視化された、安全安心な

〈誰もが通いたくなる教室〉への変容プロセスにおいて、〈生徒達の中によい状態の答えがある〉〈褒めることを主眼にする〉〈生徒達が解決の主体〉という流れが見出された。SFAでは「すべてのクライアントはリソースをもっており、自身の解決の専門家である」という前提をもち、そのため、どうなったらいいかの解決像を本人に問い、そこから機能する目標づくりを行う。また、“コンプリメント”（褒める、労う、肯定的な評価を伝える）が重要な役割を果たす（DeYoung & Berg, 2008）。これらSFAの特徴が本研究で見出されたプロセスと重なる。

【学級や自分達の解決像を描く】【全員で生み出す学級目標】は、SFAの上記要因を反映している。また、【小さいことを褒める】は、SFA

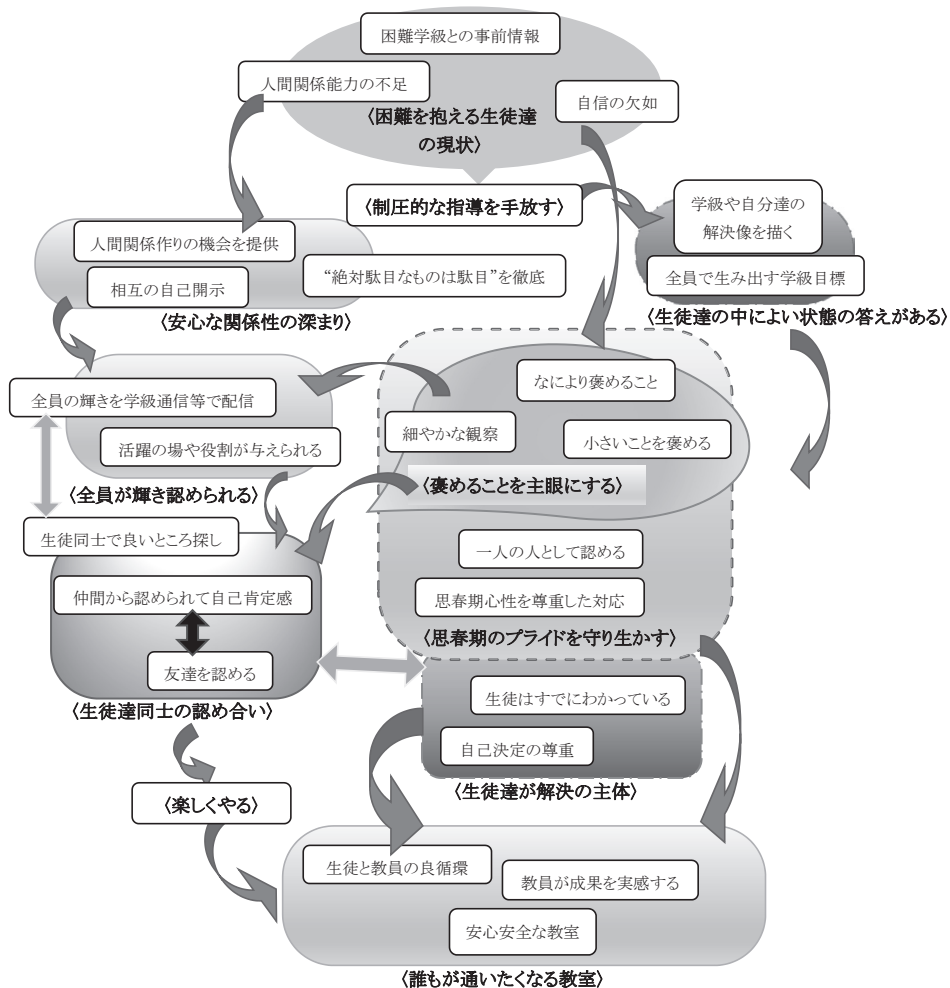


Figure 1 安心安全な誰もが通いたくなる教室への変容プロセス（中学）

の中核的観点である“例外”(問題が起こらないですんだ、少しでも良いとき)に注目することと重なり、そこでは【細やかな観察】が欠かせない。これは、【生徒同士で良いところ探し】としても行われ、【全員の輝きを学級通信で配信】することにより、さらに保護者にも伝える工夫がなされている。こうして生徒達の安心や自信が増し、〈楽しくやること〉ができ(森, 2015)、これらが友人や教員等との良い循環の原動力となっていることが窺える。このような日本の学校に根ざした“解決志向型”の要因を包括的で協働的なスクールカウンセリング・モデルに取り入れていくことの意義は大きいだろう。

一方、【絶対駄目なものは駄目】を徹底することは〈安心な関係性の深まり〉に不可欠であり、このことはSFAでは言及されない。また、【人間関係作りの機会を提供】し【相互の自己開示】を促進する手法は、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニング等、またカウンセリングの姿勢として扱われてきたものである。“解決志向型”を狭義に捉えず、その利点を活かしつつ上記要因等を踏まえた包括的なモデルを志向することが、日本の中学校で役立つものとなる。

(2) 中学生の思春期心性へのフィット

中学校の“成功した”教室づくりの実現には、〈思春期のプライドを守り生かす〉ことが貢献していた。褒めるにしても、指導するにしても、個別に取り出して行う等、生徒を【一人の人として認める】実践の重要性が示唆された。これらは、“問題対処型”やWOWW等の“解決志向型”の両者の学校プログラムにおいて、今まで十分に言及されてこなかった要因であり、日本の中学校の“成功した”教室づくりに焦点を当てた本研究から見出された有用な知見であるといえよう。さらに大人から認められるだけではなく、〈生徒同士の認め合い〉が大きな意義をもつことも示された。心理的自立に向けて仲間から認められることは日本の中学生において重要であり、それいかんがいじめの要因とも関連する(保坂, 2010)。“解決志向型”である「サポートグループ」は、いじめの悪者探しをせず誰も責められず、互いに認め合い、友達のために

自主的に行動することを任されるため、思春期のプライドが守られ生徒達が解決の主体となって活躍できる。このような点から「サポートグループ」は日本の中学生に適するといえるだろう。

(3) 本研究の今後の課題

今後は、本研究で今回分析焦点者に含まれなかった養護教諭や特別支援教育担当教員の語りに焦点を当てた分析を行い、中学校での包括的な支援システムにさらに示唆を得ること、また小学校についても同様に“成功した”教室づくりの要因とプロセスを解明していくことが求められる。加えてカウンセラー対象の知見も望まれる。本研究の課題としては、結果的に教職経験年数が10年代のサンプルが含まれなかったこと、M-GTAでは理論的飽和化については相対的な側面があり、それが限定された範囲に留まることが挙げられる。

【引用文献】

- 浅原 雅恵 (2012). 学級経営における WOWW アプローチ 児童心理, 945, 65-70.
- Baker, J., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School psychology quarterly*, 23(1), 3-15.
- Beaver, K., Wright, J. P., & Maume, M. O. (2008). The effort of school classroom characteristics on low self-control: A multilevel analysis. *Journal of Criminal Justice*, 36(2), 175-181.
- Berg, I.K., & Shilts, L. (2004). *Classroom Solution: WOWW Approach*. BFTC Press (ソリューション・ワーカーズ (訳) (2005). 教室での解決——うまくいっていることを見つけよう!——)
- DeYoung, P., & Berg, I.K. (2008). *Interviewing for Solutions* (3rd ed.). Thomson Brooks/Cole. (桐田 弘江・玉真 慎子・住谷 祐子(訳) (2008). 解決のための面接技法 第三版 金剛出版)
- 保坂 亨 (2010). いま、思春期を問い直す——グレイゾーンにたつ子どもたち—— 東京大学出版会
- 伊藤 亜矢子 (2007). いじめの予防——いじめを生む学級風土とピア・サポート—— 臨床心理

- 学, 7(4), 483-487.
- Kelly, M. S., Kim, J. S., & Franklin C. (2008). *Solution-focused brief therapy in schools: A view of research and practice*. New York: Oxford University Press.
- Kelly, M. S., Liscio, M., Bluestone-Miller, R., & Shilts, L. (2012). Making classrooms more solution-focused for teachers and students: The WOWW teacher coaching intervention. In: Franklin, C., Trepper, T. S., McCollum, E. E., & Gingerrich, W.J. (Eds.). (2012). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford University Press. (長谷川啓三・生田倫子・日本ブリーフセラピー協会(訳)(2013). 解決志向ブリーフセラピーハンドブック——エビデンスに基づく研究と実践—— 金剛出版)
- Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464-470.
- 木下 康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実際——質的研究への誘い—— 弘文堂
- 木下 康仁 (2007). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析方法 富山大学看護学会誌, 6(2), 1-10.
- 久能 弘道 (2012). WOWWプログラム——学校教育実践に生かす解決構築アプローチ——, 児童心理 945, 123-129.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationship between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442.
- 松井 仁 (2003). 思春期における精神的健康と学級環境 京都教育大学紀要, 102, 13-21.
- 三島 美砂・宇野 宏幸 (2004). 学級雰囲気及ぼす教員の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 文部科学省 (2014). 平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について
- 森 俊夫 (2015). ブリーフセラピーの極意 ほんの森出版
- 長田 清・黒沢 幸子 (2012). いじめへのサポートグループ・アプローチ 児童心理, 945, 112-117.
- 中野 武房・森川 澄男 (2009). ピア・サポート現代のエスプリ, 525.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. NY: Blackwell.
- 大西 恵子 (2011). 学級に前向きなルールを定着させる 会沢 信彦, 赤坂 真二(編). チャートでわかるカウンセリング・テクニクで高める「教員力」第1巻: 学級づくりと授業に活かすカウンセリング ぎょうせい, pp.48-51.
- Pepler, D. J., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. In Smith, P. K. Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). *Bullying in Schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Smith, J. D., Cousins, J. B., & Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in Schools: Ingredients of effective programmes, *Canadian Journal of Education*, 28, 4, 739-762.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: synthesis of evaluation research, *School Psychology Review*, 33, 4, 547-560.
- 八幡 睦美 (2013). いじめへのサポートグループ・アプローチによる不登校事例への支援 学校教育相談研究, 23, 18-25.
- 八幡 睦美・黒沢 幸子 (2015). サポートグループ・アプローチ 完全マニュアル——解決志向アプローチ+ピア・サポートでいじめ・不登校を解決!—— ほんの森出版
- Young, S. (2001). Solution focused anti-bullying. In Ajmal, Y., & Rees, I., (Eds.). *Solutions in Schools: Creative applications of solution focused brief thinking with young people and adults*. London: BT Press.
- Young, S. (2008). Solutions for bullying in primary schools. In De Jong, P., & Berg, I. K. (Eds.). *Interviewing for Solutions (3rd ed.)*.
- Young, S. (2009). *Solution-Focused School: Anti-Bullying and Beyond*. U.K.: BT Press. (黒沢 幸子(監訳) (2012). 学校で活かすいじめへの解決志向プログラム 金子書房)

謝辞：貴重な学校実践の経験を語ってくださったインタビュー協力者の先生方に深く感謝申し上げます。

注記：本研究は、文部科学省科研費（基盤研究B）26285157の助成を受けて行われた。

—2015年9.23.受稿, 2015年12.9.受理—

A process of leading a problematic classroom toward a successful state by students and teachers

—Through qualitative considerations of semi-structured interviews
with junior high school teachers—

Sachiko Kurosawa Mejiro University, Faculty of Human Sciences

Mejiro Journal of Psychology, 2016 vol.12

【Abstract】

This research aimed to elucidate a process of a successful case of leading a problematic junior high school classroom toward a successful state by collaboration of students and teachers. Semi-structured interviews were conducted with total of 14 teachers who had been involved with classrooms which were suffering such problems as daily life guidance, truancy, and bullying, and the literal records of interview with 8 focus participants by M-GTA were conducted after that. The process was visualized as a result of the analysis. It revealed the importance of teachers' compliments to students, teachers' respect to their independence and reciprocal approval between students. The importance of protecting and utilizing pubescent pride and the significance of classroom making of "the solution focused type" were also confirmed. Useful suggestions for comprehensive and cooperative school counseling practice were obtained.

keywords : junior high school teacher, classroom making, Solution-Focused Approach, School program, M-GTA