

大規模小学校における組織的チーム援助の構築に関する研究

Building Systematic Team Support in A Large Elementary School

馬場 育実

Ikumi BABA

(福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻生徒
指導・教育相談リーダーコース/ 苅田町立与原小学校)

西山 久子

Hisako NISHIYAMA

(福岡教育大学教職実践講座)

要 約

本研究は、大規模小学校において、児童への学級適応援助について、学級担任が抱え込むことなく、対象児童のニーズに応じた適切な支援を行うための生徒指導体制作りを目的とした。小学校でのチーム援助の必要性は認識されながら、学級担任制や担任外の教職員の少なさから、組織的なチーム援助の実践は困難であったが、少しずつ取組が行われ始めた(香田・西山, 2010)。そこで本研究では、校内の援助資源を組織化した構造図を提案し、児童のニーズの高さに応じて対応できるようチーム援助会議を組み、苦戦する子どもの状態を共通理解・役割分担および協働(山口, 2008)することで、組織的チーム援助の実践を試みた。その結果、対象児として取り上げた3名の援助ニーズのある児童の学校適応については一定の成果がみられた。また、支援に関わった教師からの聞き取りにおいても、効果を認める結果が示された。

キーワード：組織的チーム援助, 生徒指導体制, コーディネーション

問題と目的

近年、子どもの問題行動がメディアで報道されている。吉田(2005)は、子どもの問題行動が規範意識の崩れによるものであるとし、その原因に地域や家庭の教育の質的变化をあげ、そのことにより、子どもの対人関係や社会関係能力が低下したことを述べている。このような子どもの変化に、学級担任が一人で対応することは難しい。経験豊富な教師でも、今までの支援方法では解決できないことが増えてきた。また、何らかの発達障害をもつ児童が学級の中に6.3%いるという調査結果より、うまく対応できないケースの背景に既存の知識だけでは対応できない課題があることは明らかである。解決の難しいケースにうまく対応できない体験は、それ以降の長い教員生活にも大きく影響を及ぼしかねない。加えて、これまでのように児童の不応適行動が表面化してから対応する方法では、多くの教員の自尊感情が低下しかねない。一方児童も学習の機会が奪われることになり、将来社会に適応し、貢献できるようになるための準備が不十分になるおそれがある。

そこで、問題が軽微なうちに解決できるよう、校内で組織的なチーム援助を行う必要があると考える。石隈(1999)は、チーム援助とは、「子どもの学習面、心理・社会面、進路面、健康面における問題状況の解決を複数の専門家(教師、スクールカウンセラー(以下SC)、特別支援教育コーディネーター、保護者等)で行うことである」としている。生徒指導提要(文部科学省, 2010)の中でも、複雑・多様化する児童生徒の問題解決には、学級担任一人ではなく、校内の教職

員や外部の専門家を活用して組織的に対応するというチームによる援助の重要性が示唆されている。実践現場においても、家近・石隈(2003)は、SCと管理職や生徒指導主任、養護教諭などを含むチームで定期的に情報交換を行い、援助につなぐ取組の成果を報告している。この取組では、専門性の異なる職員で相互にコンサルテーションを行うことで問題解決を図ったり、専門性の高いSCによるコンサルテーションで危機的な問題の解決を図ることの有効性を示している。また水野(2011)は、校内の援助サービスのリーダーを含む6名~10名でチームを組んで援助していくことの有効性について述べている。

これらのことから、本研究におけるチーム援助は単に複数の教師で支援を行うのではなく、子どもの実態に合わせて、様々な専門性の異なる校内のスタッフで多面的に援助を行い、内容の重さに応じて校外のスタッフも加えて援助を行うこととする。

しかし、チーム援助の実践に課題もある。淵上(1995)は、学校組織は疎結合システムであると指摘している。つまり、互いに働きかければそれに答えるが普段は各成員の独自性が尊重される組織だということになる。田村(2008)は、教師の被援助志向性に注目し、自尊感情を傷つけられたり、職場の人間関係の構築が不十分であったりすることが助けを求める行動を抑制してしまうという研究成果を示している。一方、牧(2011)は、教員間の連携の阻害要因に、教師の多忙化と当事者の被援助志向に基づく協働文化の欠如、個人主義の教師層の出現をあげている。これらのことから学校組織の中では、教師自らが助けを求めない限り、他の人

は介入しにくい傾向があること、授業準備や学級事務に追われ、日々多忙であること、よほどサポータティブな職場風土でない限り、助けを求めるのを躊躇する傾向があること、さらに個人主義的な教師層の増加ということが教師を取り巻いている。そこで、周囲が気づきチームで援助を行う時には、すでに問題が深刻な状況になっているということが起こる。教師の多忙化と個人主義の教師層の中でも、管理職や同僚教師などが、苦戦している教師に早期に気づき、チームを組んで適応の困難な児童を援助できる体制を作ることは意義がある。

さらに、これまでの実践を概観したところ、中学校や高校でのチーム援助の取組は多い（例えば瀬戸・石隈，2002；家近・石隈，2003；田村・石隈，2003；八並，2006 など）が、小学校の実践は少ない。中学校は教科担任制であるため、一人の生徒の学校適応を把握するのに、多くの教師が関わる必要性があり、チーム援助を行うための組織的基盤が既にあると言える。しかし、小学校は学級担任1人がクラスの児童の実態を把握していればよく、特になければ情報交換を行う必然性はあまり認識されにくい。また、中学校は時間割上、各教師が空き時間を活用して援助したり、会議をしたりすることが可能であるが、小学校は学級担任が援助サービスのリーダーも兼務することが多いため、会議も放課後の時間を使うしかない。そうした勤務形態も組織的チーム援助の推進の阻害要因と考えられる。また、SCも小学校には毎週定められた時間、配置されるケースはそう多くない。結果的にチーム援助の取組が少ないのは、以上のようなことが背景にあるからではないかと考える。

そこで、本研究では、小学校の特性を踏まえた組織的チーム援助体制をつくり、その有効性を検証する。本研究において、組織的チーム援助とは、問題を抱える児童の早期発見からチーム援助の要請をするまでの過程やチーム援助会議のもち方、援助の仕方などについてルールを決め、それに基づいてチームで援助をしていく仕組みと位置づける。

小学校における効果的な「チーム援助」を目指すにあたり、山口（2008）は、複数の人々が問題解決に向けて能力を発揮する際、チームが効果的に機能するための3つの要素を挙げている。一つ目は、達成すべき目標を明確にし、具体的にどのようにアプローチしていくかメンバー間で共有しておく必要性である。二つ目は、適した能力をもっている人材を的確に配置し、形式的な理由だけでチームメンバーを決めないことである。そして三つ目は、メンバーが互いに協力し困っている人に援助できる環境を整えることである。つまり、共通理解、役割分担、協働の3つに対する配慮がなされると、チーム援助が効果的に行われるといえる。

さらに香田・西山（2010）は、効率化に役立つツールと手続きの流れを準備して、会議に参加することで、

教師の多忙化の解消と情報共有ができるとしている。

また、チーム援助を行うメンバーについて田村・石隈（2003）は、常に固定するのではなく、初めは学級担任と保護者と生徒指導や教育相談の担当者などのコーディネーターが関わるコア援助チームで対処し、それでも解決できなければ校内の他の援助サービスのリーダーを加えたチームへ、さらに校外の関係機関と連携した拡大援助チームへと児童の援助レベルに応じて変化させていくものであると示している。また、先行研究（田村，2009；水野ら，2011 など）では、養護教諭が加わったり、特別支援教育のニーズを抱える児童の事例では特別支援教育コーディネーターや教育相談担当者が関わるが多く取り上げられている。

以上のことから、本研究では、問題を抱えた児童の早期発見のツールとして、質問紙法の学級適応感尺度を用いる。学級担任の気づきや、質問紙を使って実態を把握した後、協議し、学級担任一人では抱えきれないと判断した場合、チーム援助の要請を行う。また援助の前には、必ずチーム援助会議をもつ。チーム援助会議の基本的な構成員は学級担任の他に管理職、教務主任、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、教育相談担当とすることを提案する。

これらの取組から予想される成果として、以下の点があげられる。会議では、学級担任以外の専門性を活かした教師が関わることで、対象児童のアセスメントが多面的になる。会議の中で目標や援助案、役割も決められるので、目標が明確になり、それを共有することで効果的な関わりができると考える。これらの話し合いには、援助シートをツールとして使い、会議の目的の明確化を図り、会議の時間も制限を設けることにより、負担感を軽減する。

方 法

地方の大規模小学校において、援助ニーズの高い児童の事例を取り上げ、先行研究をもとに構想したチーム援助のモデル案を試行し、評価・改善を行い、生徒指導体制の中に組織的なチーム援助を構築する。

研究期間

平成X年4月～平成X年11月

研究対象

九州内のある地方のA町内にある大規模校B小学校の3年生108名を対象とした。A町は企業が多く誘致されており、そこで働く人の入れ替わりにより、B小学校においても転出入が多い。そのため、学校適応が困難となる児童が多い。本研究では、チーム援助活用事例として学級不適応傾向のある3児童を対象とした。

手続き

まず、先行研究を参考にB小学校に適したチーム援助体制を構想し、校長、教頭、教務主任と協議し改善したものを、全職員に校内研修で説明した。そして、第3学年の児童全員の学級適応感の把握のために、アセス(栗原・井上, 2010)を実施した。また、出席状況及び教師の見取りから課題をもつ児童を選び、モデル案(Figure 1)に基づきチーム援助を試行した。モデルケースにあげる3児童は以下の通りである。

C児：生活適応感が高いが、昨年から不登校傾向にあり、学校での緊張感が高く、侵害感が高い。

D児：生活満足感が低く、日常生活でも自分勝手な行動をする。

E児：生活満足感が低く、友だち関係でのトラブルから不登校傾向がある。

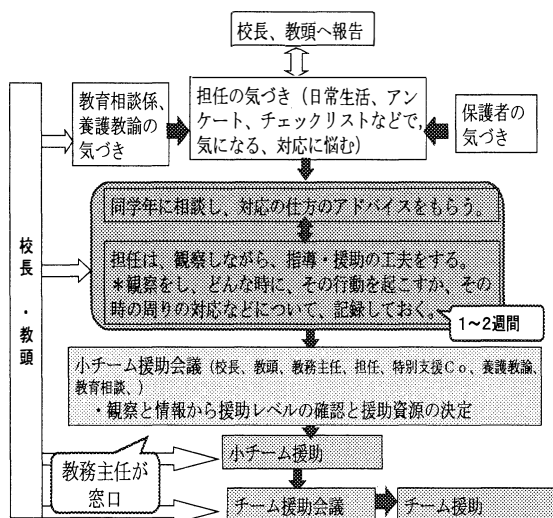


Figure 1 試行版チーム援助構造図

対象児が決まった後、学級担任と第一筆者で援助シート(石隈・田村, 2003)に各児童についての情報を書き込んだ。また、チーム援助会議の実施にあたっては、管理職と協議の上、教務主任をチーム援助におけるコーディネーターに位置づけた。第一筆者は、コーディネーターの補佐の立場をとり、チーム援助会議の進め方についてコーディネーターに提案した。チーム援助会議の進行については、時間を45分以内とし、できるだけ参加者全員が発言できる場を設定した。コーディネーターと補佐で会議の進行における打合せを事前に行った。それにより、チーム援助会議の進行をスムーズに行い、時間的負担感を参加者に与えず、援助案や役割分担の検討に時間をとることのできる話し合いとなることを目指した。

評価方法

チーム援助に参加した教師の意識調査

チーム援助の参加者に質問紙による調査を行った。

①試行版チーム援助として提案した流れ、②チーム援助

助会議の時間設定、③参加者、④会議の資料、⑤協議内容の5つの観点から検討を行った。

対象児童の学級適応感

C児、E児の出席・遅刻日数や、E児の学習中の態度や友だちへの態度については、教師の見取りから検討した。また、栗原・井上(2010)によって開発された学校環境適応感尺度アセスを使用した。アセスは「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」「学習的適応」の6因子30項目で学校適応感をとらえている。これらの結果から総合的に対象児の適応状態をみることにする。

結果

事例の経過から

(1) 第1回目のチーム援助会議とその後(Table 1)

C児については、宿題の遂行に困難があり登校の阻害要因と考えられた。また緊張感が高い傾向が共通理解された。そこで、宿題を忘れた時は宿題が滞らないよう、その日のうちに学級担任が学校でさせることと、C児の状態が気になる時は養護教諭が保健室で様子を見ることを方針として、それぞれの役割分担が確認された。夏休み明けより、母の体調が悪く祖母に面倒を見てもらえるようになり、宿題もほぼ確実に提出されるようになった。不完全でも何らかの努力をするようになり、学校で容易に完成させられるようになった。また、9月前半は無欠席の状態が続いた。1日だけ休み時間に遊びに熱中しすぎて、興奮状態になったが、5分間保健室で過ごして、気持ちを落ち着かせることができ、教室で学習に参加することができた。

D児については、自分勝手な行動が多く、友だちから疎外され始めているということが共通理解された。そこで、努力している姿を学級担任や第一筆者が周囲の児童に伝え、周囲から認められる機会を増やすことが方針として決められた。しかし自分勝手な行動が多く、教師に褒められることに価値観を見いだすこともなかったため、計画を変更する必要性が確認された。

E児については、友だちとの関係がうまくいかず不登校傾向であることが共通理解された。そこで、学級担任と第一筆者で、自信を持たせるため学習面を補助することや、学級担任がD児の友だち関係を広げるための取組をすること、学級担任だけでなく教務主任も保護者との信頼関係づくりを行うという方針と役割分担が決められた。この会議と併行して、学級担任が保護者と話す機会がもてたことで、学級担任との関係ができた。また、学習面では第一筆者が算数の時間に補助を行ったり、学級担任が漢字の宿題を工夫したりすることで、積極的に授業に参加する姿が把握された。友だち関係では、学級担任の取組により少しずつ広がりが見え始め、学校で嫌なことがあると学級担任に相談できるようになってきたことが情報共有された。

以上の結果から、C児とE児は1か月後に2回目のチーム援助会議をすることとなったが、D児のケースは頻繁な情報共有が必要であると考えられたため、しばらくは2週間毎に会議をもつこととなった。

(2) D児の第2回目以降のチーム援助会議 (Table 2) (第三次援助レベルに対応したケース)

第1回目の会議の後、決められた取組ではうまくいかなかった。しかし、D児が特別支援学級で遊ぶために、説明された特別支援学級のルールを理解し守る姿が見られたことと、第一筆者と学習規律を守る約束ができたことが第一筆者より報告された。そこで、授業中のきまりを守るために、学級担任に授業中の態度の判断と報酬(シール)を渡す役割を依頼した。また、報酬には誉め言葉を添えることも付け加えられた。D児は、約束をした日から毎日学習規律を3時間は守り、2週間後には4時間に増やすことができた。しかし、教師に注意された時に横柄な態度をとることは依然観察された。

そこで、第3回チーム援助会議では、学習規律を守る取組と自学の取組は学級担任が続け、大人の話を素直に聞くことについては、同学年の教員も協力して実施した。自学ノートはグラフ化され、視覚的に提示されるため、D児は10月末の時点まで取組を続けることができていた。1日3時間学習規律を守る取組は、始めてから3週間後には、報酬がなくてもできるようになった。また、友だちとトラブルはあるものの、その後やさしくする姿も見られるようになった。Figure 2より、生活満足感や向社会的スキルの数値が少し高くなっていた。それに伴い対人的適応感も少し高くなっている (Figure 5)。

(3) C児、E児の第2回目以降のチーム援助会議 (Table 3) (第二次援助レベルに対応したケース)

C児の学習面については、第1回チーム援助会議で決めた取組を続けた結果、宿題をほとんど忘れることがなくなった。また、自主勉強をすることにより、漢字テストでは9割以上正解できるようになった。

Table 1 第1回チーム援助会議の概要及び援助の成果と課題

対象児童	C児【不登校傾向】 小3/男	D児【学級内で孤立傾向】 小3/男	E児【不登校傾向】 小3/女
実態	○昨年から不登校傾向が見られる ○宿題をしないが、していないことが気になって登校できない ○緊張感が高い	○自分勝手な行動が多い ○友だちとの関わり方が難しい ○気に入らないと暴言を吐いたり、暴力をふるったりする	○4月に転入して、友だちとトラブルになり、不登校傾向(遅刻も多い) ○転入前校でも欠席が多い
目標	○しなければならないことをできるようにする ○嫌なことがあったら、担任に伝える回数を増やす ○規則正しい生活リズムを身につける	○待ち時間に自主的に課題に取り組むことができるようにする ○気に入らない時、暴力ではなく、口で伝える。 ○保護者との関係をつくる	○関わることでできる友だちを増やす ○学習面で、自信がもてるようにする ○保護者との関係をつくる
期間	平成X年8月～11月	平成X年8月～11月	平成X年9月～11月
参加者	8名(教頭,教務,教育相談,担任,特支 Co, 同学年,養護教諭,第一筆者) 2回目以降6名(教頭,教務,教育相談,担任,養護教諭,第一筆者)	9名(教頭,教務,教育相談,担任,特支 Co, 同学年,養護教諭,前担任,報告者) 2回目以降7名(校長,教頭,教務,教育相談,担任,学年主任,第一筆者)	7名(教頭,教務,教育相談,担任, 養護教諭,学年主任,第一筆者)
会議で決定した援助方針【担当】	○8月30日(15:00~15:45) ＜学習面＞宿題をきちんとさせ、漢字テストで7割とれるようにする【担任】 ＜対人関係＞落ち込んでいる様子を見たら、さりげなく声をかける【担任】 C児が嫌だったことを伝えてきたら、受け入れる【担任】 ＜健康面・家庭＞調子が悪い時は、保健室で過ごさせる【養護教諭】朝、調子が悪い時は迎えに行く【養護教諭】保護者と信頼関係をつくる。【担任,教務】	○8月30日(16:00~16:45) ＜学習面＞自学ができるノート・プリントを用意し、自主的に取り組むことができたならほめる【担任, 第一筆者】 ＜行動面＞がんばりカードを作り、友だちに嫌なことをしなければ、印をつけるようにする【担任】 よいことをしたらほめる【担任,第一筆者】 ＜家庭＞保護者にD児の良いところも悪いところも伝えていけるよう、信頼関係をつくる。【担任】	○9月9日(16:00~16:45) ＜学習面＞計算・漢字の力をつける【担任,第一筆者】 ＜対人関係＞学級全員で遊ぶ日を作り、友だちに関わる機会をつくる【担任】嫌なことがあったら、伝えることができるようにする【担任】 ＜家庭＞保護者と連絡を定期的にとり、E児について情報交換する【担任】電話連絡があったら、少し保護者の話を聞く【教務】
チーム援助後の成果と課題	○宿題をほとんどしてくれるようになり、全て忘れることがないので、すぐ終わらせ休み時間をとることができるようになった ○友だちから嫌なことをされたら、担任に伝えることができるようになった ▲緊張感はまだとても高い ▲母親が産後すると家庭環境が変わり、生活リズムが崩れるかもしれない	○掃除の時間は、寝めると調子よく活動に取り組むことができる ▲授業中の離席や勝手なおしゃべりが多く、ルールが守れない。 ▲自学の前に、しなければならない課題に取り組むことができない ▲ほめられることに価値を見いだせない ▲自分の意見は伝えることができるが、友だちの意見を聞くことができない	○漢字の宿題を量は少ないがしてくるようになった ○友だちが少し増えた ○体調が悪く欠席の日に連絡し、母親と話す機会をもてた ▲連続欠席の日に毎日連絡をとることが負担になる様子が見えたので、様子を見ながら母親と連絡を取り合うことが必要

Table 2 D児についての第2, 3回チーム援助会議の概要とチーム援助の成果と課題

	第2回目 9月21日 16:00~16:45	第3回目 10月12日 16:00~16:40
目標	○待ち時間に自分で課題に取り組む ○きまりを守る ○保護者と信頼関係を作る	○待ち時間に自分で課題に取り組む ○きまりを守る ○保護者と信頼関係を作る ○教師の話を素直に聞くことができる
参加者	8名(校長, 教頭, 教務, 教育相談, 養護教諭, 担任, 学年主任, 第一筆者)	8名(校長, 教頭, 教務, 教育相談, 養護教諭, 担任, 学年主任, 第一筆者)
会議で決定した援助方針【担当】	○課題が早く終わったら, 別課題を与え, できたらシールを渡す【担任】 ○授業中のルールを約束をD児とし, それを守るようにする【第一筆者, 担任】 ○D児のよい行動を他の児童, 保護者に知らせる【担任】	○課題が早く終わったら, 別課題を与え, できたらシールを渡す【担任】 ○約束をD児とし, それを守るようにする【担任】 ○D児のよい行動を他の児童や保護者に知らせる【担任】 ○教師の話を素直に聞くことができるようにする【関わりのある教師】
チーム援助後の成果と課題 ○成果 ▲課題	○自学ノートにたくさん学習をするようになり, それが視覚的に分かるように掲示しているので, やる気を見せている ○授業中離席したり, 勝手にしゃべったりしないという, 学習規律を毎日守った ○友だちに嫌な思いをさせたら, その人に2倍やさしくし, 帰りの会で友だちから報告される ▲教師の様子を見て, 行動するところがあり, 注意されていても横柄な態度をとる	○自学ノートにたくさん学習をすることを継続できている ○1日3時間学習規律を守る約束が, シールなしでもできるようになった ○友だちに嫌な思いをさせたら, その人に2倍やさしくするという約束を守っている ○関わりのある教師に注意されると, 素直に聞くことができるようになってきた ▲外部の講師が来て学習をする時, ふざける

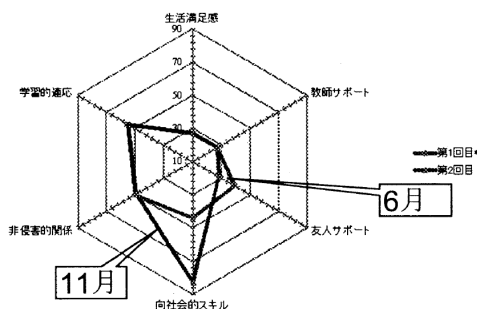


Figure 2 D児のアセスの結果(6月, 11月)

Figure 3 から, C児の学習的適応や教師・友人サポートは変わらないが, 非侵害的関係と生活満足感はやや高くなっている。健康面では, C児は欠席することもあるが, 原因が熱や喘息, 親子喧嘩であり, 学校のことを原因に引き出すことがなくなった。しかし, C児は自分が精神的ストレスを抱えると, 発熱や嘔吐などの身体症状を出すため, 病気で欠席の時も気をつけて見ていく必要がある。また, C児が欠席する理由は何であれ, 母親は休み癖がつくのではないかと心配したり, C児が甘えてきても受け入れることができず, それがかえって欠席につながることもあるため, 家庭の影響をC児が受けやすいことが予想された。そのため, 継続的に家庭と連携していくことも欠かせない。

E児は, 第一筆者が算数の時間に補助に入ったり, 学級担任が学習面で支援を続けたりしたことにより, 学習に対して少し自信がでてきた。また, 学級担任がクラスで「みんなで遊ぶ日」を設定し, 継続していたり, 嫌なことがあったと報告があれば, 帰りまでに解決したりすることで, E児の友だち関係がさらに広が

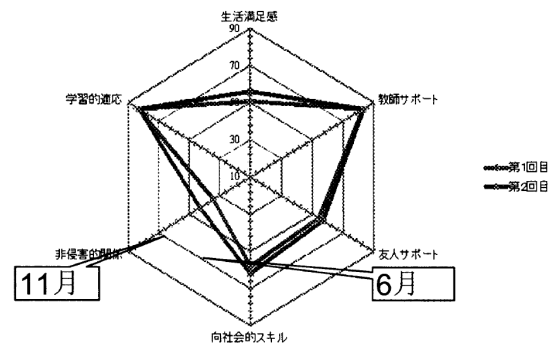


Figure 3 C児のアセスの結果(6月, 11月)

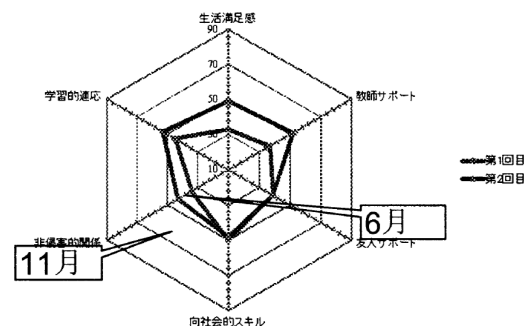


Figure 4 E児のアセスの結果(6月, 11月)

った。Figure 4 より, 向社会的スキル以外はどれも数値が高くなったことがわかる。それに伴い, 対人的適応感は少し高くなり, 学習的適応感も高くなっていた(Figure 5)。E児は体調不良で欠席することはあるが, 遅刻しても登校する姿が見られ, 最近是不登校の傾向は見られない。ただ, 兄が不登校傾向になっているので, 母親が落ち着かず, その影響をE児が受けることが考えられるので, 母親との関係作りを引き続き行う

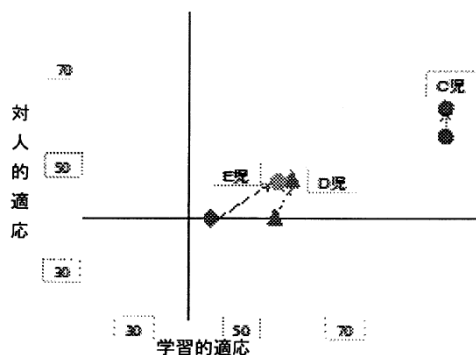


Figure5 C,D,E 児の生活適応感の結果(6月,11月)

必要がある。

チーム援助に参加した教師の意識調査から

チーム援助後、援助会議に参加した教師に質問紙調

査を行った (Table 4)。チーム援助会議に参加することの負担感や抵抗感については、学級事務ができないことや、行事などが重なると放課後だけでは時間の確保が難しくなるなど負担感があるという意見と、問題解決につながるので負担感はないという意見に分かれていた。しかし、援助シートなどのツールを準備したり、会議の中で援助案や役割分担まで話し合ったりすることには、ほとんどの教師が意義を見出していた。また、会議に参加して立場の違う教師の意見を聞いたり、話し合ったりすることについても有効であると感じている教師が多かった。

そして、チーム援助に参加したほとんどの教師は、チーム援助の定義を「会議の中で対象児の情報を共有し、援助案や役割分担を話し合って関わること」であるとしていたことから、チーム援助の概念が理解されていることが確認された。

Table 3 C児とE児についての第2回チーム援助会議の概要とチーム援助の成果と課題

対象児童	C児	E児
目標	<ul style="list-style-type: none"> ○しなければならないことができるようにする ○嫌なことがあったら、担任に伝える回数を増やす ○規則正しい生活リズムを身につける 	<ul style="list-style-type: none"> ○関わることのできる友だちを増やす ○学習面で、自信がもてるようにする ○保護者との関係をつくる
期日	平成X年10月12日	平成X年10月12日
参加者	6名(教頭,教務,教育相談,担任,養護教諭,第一筆者)	7名(教頭,教務,教育相談,担任,養護教諭,学年主任,第一筆者)
第2回 チーム 援助会議 決定した 援助方針 【担当】	平成X年9月22日15:50~16:15 <学習面>宿題をきちんとさせ、漢字テストで7割とれるようにする【担任】 <対人関係>落ち込んでいる様子を見たら、さりげなく声をかけC児が嫌なことを伝えてきたら、受け入れる【担任】 <健康面・家庭>調子が悪い時は、保健室で過ごす。朝、ぐずったら迎えに行く【養護教諭】保護者と信頼関係をつくる【担任、教務】	平成X年10月12日16:25~16:50 <学習面>計算・漢字の力をつける【担任、担任外】 <対人関係>学級みんなで遊ぶ日を作り、友だちに関わる機会をつくる【担任】嫌なことがあったら、伝えることができるようにする【担任】 <家庭>保護者と連絡を定期的にとり、E児について情報交換する【担任】保護者から電話連絡があったら、少し保護者の話を聞くようにする。【教務】
チーム 援助後の 成果と 課題 ○成果 ▲課題	○宿題をほとんどしてくる(自主勉も) ○漢字のテストで9割以上とれるようになった ○友だちから嫌なことをされたら、担任に伝えることができる ○C児が欠席したことがあったが、以前のように学校に原因があると言わなくなった ▲日頃一緒にいない人が来ると緊張感が高くなる ▲母親と喧嘩することで学校に来れなくなる。母は子どもを甘えさせられない	○漢字の宿題を1回は書いてくるようになった ○女子の友だちが一人増えた ○嫌なことがあったら、言えるようになったので、その都度解決することができるようになった ▲母の不安定さによって影響を受ける心配がある
第3回 チーム 援助会議 決定した 援助方針 【担当】	平成X年11月18日 <学習面>宿題を忘れたら学校できちんとさせる【担任】 <対人関係>落ち込んでいる様子や興奮した様子に気をつける 人の前に出る機会をつくり、緊張感が軽減できるようにする【担任】 <健康面・家庭>調子が悪い時は、保健室で過ごす 朝、ぐずったら迎えに行く【養護教諭】保護者と信頼関係をつくる【担任、教務】	

Table 4 チーム援助参加者によるチーム援助後の成果と課題

参加することの負担感・抵抗感について	<p>全くなし；管理職1名,担任外1名,少ししかない；担任外2名,特支Co,担任1名,どちらでもない；管理職1名,担任3名</p> <p>○問題解決につながるので抵抗はない。</p> <p>●メンバーが集まる時間を作るのが難しい。</p> <p>●会議のため,学級事務ができない。</p> <p>●ケースが増えたり,行事が増えると放課後の少ない時間での会議が難しい。</p>
対象児の見方の変化について	<p>とても変わった；管理職1名,担任外2名,担任1名,大体変わった；管理職1名,担任外1名,担任2名,どちらでもなし；担任1名,特支Co</p> <p>○対象児との関わり方が変わった。</p> <p>○普段関わりのない子に意識して関わるようになった。</p> <p>○担任の知らない所での児童の様子を知ることができた。</p> <p>○良さを認め,よさを強化する視点に立った関わり方が分かった。</p> <p>●担任からの情報提供が主なので,見方はあまり変わらない。</p>
会議に参加した色々な先生の意見について	<p>とても役に立った；管理職2名,担任外2名,特支Co,担任3名,大体役に立った；担任外1名,担任1名</p> <p>○自分だけでは見えなかった対象児の姿を多面的に知ることができた。</p> <p>○自分とは違う意見を聞くことができた。</p> <p>○その子にあった対応がいろいろあることを知ることができる。</p>
援助シートを使うことについて	<p>とても有効；管理職2名,担任外2名,特支Co,大体有効；担任外1名,特支Co,担任2名,どちらでもない；担任外1名</p> <p>○記録をすることで,共有することができるし,次の対応につながる。</p> <p>○経過がわかり,その後どんな援助ができるか分かりやすい。</p> <p>○シートを見て,細かく援助できる。</p> <p>●経過が一目で分かるようなシートがあるといい。</p>
援助会議で,目標や援助案,役割分担まで話し合うことについて	<p>とても有効；管理職2名,担任外1名,大体有効；担任外2名,担任3名,どちらでもない；特支Co,担任1名</p> <p>○援助案を考えていたので,焦点を絞って児童の変化を見ることができた。</p> <p>○具体的な支援にすぐ取り組むことができる。</p> <p>○それぞれの立場から,関わるができる。</p> <p>○短時間で話し合いが効率よく行われる。</p> <p>●分担といっても,担任の役割が多いので,負担になることもある。</p>

考 察

これまでの不適応児童の支援においては,児童の抱える問題が大きくなった時に,時間の空いている職員が関わる形がとられていた。関わる人には,それぞれに児童の情報がおおまかに伝えられ,介入がなされていた。そのことを,チーム援助と捉えている教員がほとんどであった。このことは,研修で組織的チーム援助の説明を受けた教師であっても,質問紙調査で担任以外が関わることを「チーム援助」とであると答えている人が8割(26人/32人)であったことから分かる。しかし,それでは各自の情報が有効に共有されず適切な支援を教師が総力をあげて行うことができない。

そこで,チーム援助会議を組み込んだ組織的チーム援助を研究対象とした学校に所属する不適応傾向のある児童に対して試行した。その結果,組織的チーム援助に参加した教職員は,「チーム援助とは,話し合いで対象児の情報を共有し,各自が自他の役割を理解し援助を行うこと」と意識することができており,実際に参加した教師にとっては,その意義が明確に理解されている表れであると言える。

また,チーム援助会議で,立場の違う教師の意見を聞くことにより,自分の知らない対象児のよさを知ったり,見方が変わったりすると感じていることから,児童のアセスメントが多面的になることが示された。さらに,対応の仕方を参加者で考え,役割分担して関わることは有効と回答している教員がほとんどであることから,小学校でもチーム援助会議を行って援助する協働体制をとることは可能であると考え。一方で,

時間制限をしてチーム援助会議を行ったが,負担感や抵抗感の軽減に大きくは影響を与えなかった。これは,放課後しか会議の時間を設定できないことが原因と考え。しかし,成果を認めている教師の多くが負担感を感じていないことから,チーム援助会議の利点がもっと明確にされることによって,負担感は認知されにくくなると考えられる。

その他にも,校内研修で提案した内容への意見として,組織的チーム援助会議の参加者に学年主任も入れるのが好ましいという意見が若年教員からあげられた。若年教員にとっては,学年主任に参加してもらうことが,不安を少なくすることにつながると考えられる。一方,特別支援教育コーディネーターは特別支援学級の担任と兼務して忙しいため,発達障害が疑われる場合の会議への参加が望まれていることが分かった。

児童の学級への適応感については,事例にあげた3児童とも,支援後の方が適応感が高くなっていた。C児については,学習面や健康面で援助案どおりに学級担任や養護教諭が支援することにより,本人の確実な取り組みを支えることができた結果だと考える。D児については,約束を守ることや嫌な思いをさせた友だちに対して配慮する必要があることが共通理解され,学級担任とその他の教師がそのことを意識して支援した結果,向社会的スキルが高くなり生活適応感に影響を与えたと考える。E児についても,学級担任やその他の教師が学習面の援助を行ったり,学級担任が友だち関係を改善したりするようサポートをした結果だと

考える。また、C児やE児の保護者から連絡を受けた時は、教務主任が連絡の取り次ぎをするだけでなく、少し話をする事で、保護者とつながろうとする取組をしたことも影響があると考え。こうしたことは、対象児の抱える課題をチームで共通理解したことによって、可能になったと言える。

以上のことから、小学校でも、組織的チーム援助体制を作り、様々な立場の教師が、援助会議で対象児の情報から援助案、役割分担まで話し合った上で関わることは、効果があると言える。本取り組みによって得られた各教員からの示唆をもとに構造図を改訂した（Figure 6）。チーム援助に関わるメンバーは、会議の時間調整のしやすさも配慮し、ケースごとに固定したメンバーとして、管理職と養護教諭、学年主任、教育相談担当、学級担任とする。ただ、発達障害の疑いが考えられる場合は特別支援教育コーディネーターに、援助レベルによってはSC、SSWに参加を依頼するなど、状況により追加メンバーは流動的にする。また、児童のアセスメントツールとしてアセス（栗原・井上，2010）を実施したが、抵抗感の強い教師もいる。そこで、毎週の学年会を活用することも手立てとして付加することとした。各クラスの気になる児童について毎週の学年会で取り上げ、話し合った対応で取り組みをしても改善が見られない状態が1～2週間続くようであれば、生徒指導部会の定例会で報告を行ったり、チーム援助会議の要請を行う。今後の課題としては、援助シートで経過や欠席・遅刻状況も分かるように改善することと、援助会議の時間を確保するために年間計画の中にチーム援助会議を位置づけることなどを工夫

することと、援助会議の時間を確保するために年間計画の中にチーム援助会議を位置づけることなどを工夫することが必要である。さらに、若年教員がチーム援助に関わる場合、提案したチーム援助の介入だけではうまくいかなかった。そこで、チーム援助の要請までの過程を簡略化し、すべての教職員に分かるような援助の流れにすることで、明快な生徒指導体制を提案する必要がある。

参考・引用文献

- 淵上克義 1995 学校が変わる心理学 ナカニシヤ出版
 家近早苗・石隈利紀 2003 中学校における援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究—A中学校の実践を通して 教育心理学研究 51,230-238
 石隈利紀 1999 「学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的サース」 誠心書房
 石隈利紀・田村節子 2003 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門-学校心理学・実践編 図書文化
 香田陽子・西山久子 2010 小学校におけるチーム援助についての実践研究—チーム会議の運用と援助ツールの活用を通して 教育実践研究 18,167-174
 栗原慎二・井上弥 2010 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版
 牧 郁子 2011 学校の雰囲気と教師の協働—チーム援助の土台として 児童心理学臨時増刊2月号 927 金子書房
 文部科学省 2010 生徒指導提要
 瀬戸美奈子・石隈利紀 2002 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究 教育心理学研究 50, 204-214
 田村節子・石隈利紀 2007 保護者はクライアントから子どもの援助のパートナーへとどのように変容するか—母親の手記の質的分析— 教育心理学研究 55, 438-450
 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて 教育心理学研究 51, 328-338
 田村修一 2008 教師の被援助志向性に関する心理学的研究 風間書房
 八並光俊 2006 応用実践期におけるチーム援助研究の動向と課題—チーム援助の社会的ニーズと生徒指導の関連から— 教育心理学年報 45, 125-133
 山口裕幸 2008 チームワークの心理学—よりよい集団づくりをめざして サイエンス社
 吉田俊和 2005 規範意識の”崩れ”の背景 CS研レポート55 啓林館

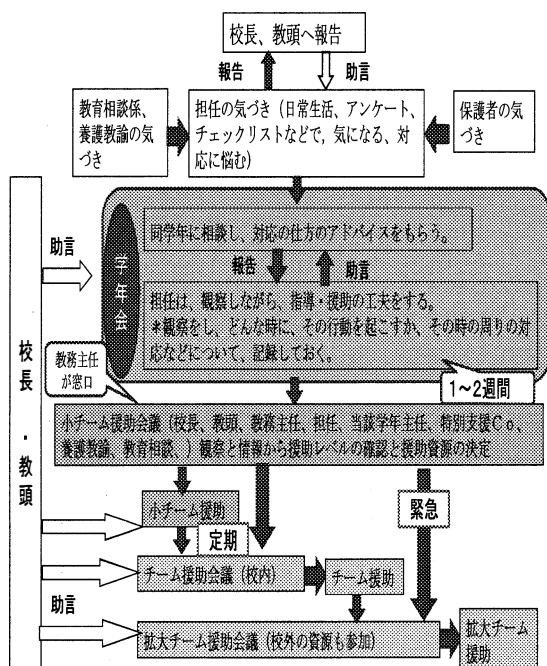


Figure 6 改訂版組織的チーム援助構造図