

## 第3章 授業妨害・拒否への対応

本研究では、多くの学校の協力を得て授業妨害・拒否についての対応事例を収集し分析した。本章ではその中から代表的な事例を選び、(1)低学年における対応、(2)教師と子どもとの信頼関係の改善、(3)授業改善、(4)保護者との連携・協力の各視点から対応策を示す。

### 1 小学校低学年における授業妨害・拒否への対応

#### (1) 低学年の子どもの心理と行動

授業妨害・拒否の現状と課題を考えるに当たり、最近小学校低学年の実態が話題になったり、更には幼稚園、保育所段階に、既にその芽があるのではないかと論議されたりすることが多い。教室から飛び出したり、授業中に立ち歩いたり騒いだりするなど、高学年の子どもたちの現象と見た目は似ている。しかし、小学校低学年の場合は、学級が集団としてのまとまりが不十分な段階で起きている現象であるから、同じに考えない方がよいのではないとも言われている。

そこで、低学年の子どもたちが、どんな思いで学校生活を送っているか、友達や教師にどんな思いをもっているか、更にどんな時にイライラし、その時に子どもたちはどのような対処をしているのか、その実態を探った。以下の調査結果は、A小学校1年(41名)、2年(65名)の全員を対象に、個別面接により聞き取り調査を行った結果である。(P.51参照)

#### ① 1割の子どもたちが、小学校入学後に戸惑いや不安を感じている

小学校と幼稚園や保育所などとの教育環境の違いが、授業妨害・拒否の問題と関連があるのではないかと、話題になることが多い。そのため、今回個別面接調査において、子どもたちに「小学校入学後に心配だったり困ったり、不安を感じたことはどんなことだったか」を尋ねた。

その結果、約1割の子どもたちが、「知らない人がたくさんいて、ドキドキして緊張した」「先生に怒られるのではないかとすごく心配だった」「小学校って、何をすればよいか不安だった」など、小学校生活を始めるに当たっての緊張感や心配、不安感などを訴えていた。

#### ② 7割の子どもたちがイライラ感を経験し、小2の方がその傾向が顕著である

小学校3年生以上の子どもたちには質問紙調査でイライラ感をとらえたが、低学年の子どもたちにはイライラ感を個別に説明し、そういうことが「よくある」「時々ある」「ない」の3段階で質問した。その結果、「よくある」「時々ある」を合わせると7割の子どもたちがイライラした経験をもっており、その傾向は小学校2年生に顕著であった。

#### ③ 子どもたちは、学校生活における友達関係においてイライラ感を多く感じている

イライラした経験をもっている子どもたちが、どのような場面でイライラ感を感じているのかを表1に示す。

表1 場面によるイライラ感の割合(複数回数)

	学校生活	家庭生活	その他	延べ人数合計
小 1	22名 (71.0%)	6名 (19.3%)	3名 (9.7%)	31名 (100%)
小 2	43名 (81.1%)	8名 (15.1%)	2名 (3.8%)	53名 (100%)
合計	65名 (77.4%)	14名 (16.7%)	5名 (5.9%)	84名 (100%)

多くの子どもたちが、イライラする経験を学校生活の中で感じている。しかも、ほとんどの子どもたちが、友達との関係の中で、イライラ感を経験している。具体的には、「けんかするつもりがないのにA君がぶってくる時」「友達が、言うことを聞いてくれない時」「友達が、一緒に遊ぶ約束をしたのに、違う友達と遊んでうそをつく時」「友達に、自慢をされた時」など、その内容は多岐にわたっていた。

④ 友達関係においてイライラ感を抱いた時に、「ほどほどの対処」をしている子どもが多いが、「抑制的な対処」にも留意する必要がある

表2 友達関係におけるイライラ感の対処の仕方

	抑制	ほどほど	攻撃	不明	合計
小 1	4名 (20.0%)	14名 (70.0%)	1名 (5.0%)	1名 (5.0%)	20名 (100%)
小 2	9名 (22.0%)	27名 (65.9%)	3名 (7.3%)	2名 (4.8%)	41名 (100%)
合計	13名 (21.3%)	41名 (67.2%)	4名 (6.6%)	3名 (4.9%)	61名 (100%)

表2より、友達関係でイライラした時の対処の仕方としては、7割の子どもたちが、自分の気持ちや思いを相手に伝えたり教師に言うなど、「ほどほどの対処」をしている。

なお、上述したように今回、学校でイライラした経験を尋ねると、ほとんどの子どもたちが友達関係の中でのことを語り、教師との関係を挙げた子どもは皆無に近かった。そこで、子どもが現実の場面を想起しやすいように、具体的な場面を絵に示し、自分ならどう対処するか尋ねた。具体的には、「友達とドッジボールをしていて、自分はズルをしていないのに、皆に『ズルした』と責められてイライラした」場面と、「授業中に騒がしかった時、自分はきちんと先生の話聞いていたのに、先生から叱られてイライラした」場面である。

その結果、どちらの場面でも、上述の友達関係でイライラした時の対処の仕方の結果と同様に、「ほどほどの対処」の回答が多かった。しかし、一方で「抑制的な対処」に注目した時、教師との関係を尋ねた授業場面よりも、友達との関係を尋ねたドッジボール場面で「しょうがないと思う」「ごめんねとあやまる」などの「抑制的な対処」の回答が多かった。

今回、小学校低学年の子どもたちにも、小学校3年生以上と同様に、学級内の子どもたちの人間関係を把握するために、普段よく遊ぶ友達をあげてもらい、子どもたちの人間関係図を作成した。その結果、小学校1年生の段階で、既に相互選択関係で結ばれたグループが形成されており、凝集度も小学校3年生以上に比べて特に低くはなかった。このような人間関係の中で、友達との関係に気を遣い、その中でイライラすることも多く、しかもその気持ちをきちんと発散できずにストレスを抱えながら学校生活を過ごしている子どもたちがいることが分かった。指導に当たっては、この点にも留意することが求められる。

小学校低学年の授業妨害・拒否の対応を考える場合は、学校に対する意識や学級内の人間関係に目を向けることはもちろん、子どもの発達や、家庭でのしつけの在り方などについても視野に入れる必要がある。

以下に述べる事例は、1年生の発達を踏まえて授業妨害・拒否の改善に取り組み、子どもたちの人間関係を広げていった実践である。

## (2) 子どもの発達を踏まえた授業改善や集団作りへの取り組み

A教諭は数年ぶりに1年生30名の担任になった。これまでも1学年の担任を2回経験している生活指導の経験豊かなベテラン教諭である。

入学式では、短時間の式にもかかわらず話が聞けず、じっとしてられない子どもが多く見られた。翌日からの授業中に見せる子どもたちの姿も様々であった。椅子にじっと座ってられない、黙って教室から出て行く、興味や関心のないことになるとう席を立ち教室をフラフラする、急に思いついたように動きまわるなどである。A担任は、始めが肝心であると思い、厳しく指導を繰り返していたが一向に効果が上がらなかった。しかし、これらの姿も4月をめどに落ち着くであろうと考えていた。ところが、5月の連休が明けても改善は見られなかった。そのうち授業中けんかが始まるなど、衝動的な行為や気持ちがイライラした子どもが目立ち始めた。A担任はこれまで経験した子どもとの違いを実感し、学年部会で報告をし、1年生の授業の在り方について見直しを提案した。

### ① 問題の所在

#### ア 子どもが変わっていることに対応した指導ができなかった

A担任は、学年部会でこれまでの1年生との違いを報告した。同学年の担任も同じように感じていた。そこでA担任はこれまでの1年生の指導について「日ごろから感じていることを出し合い1年生の授業の在り方を見直してみよう」と提案した。各担任から次のような問題点や課題が出された。

(ア) 子どもたちに席に座っていなければいけないという意識や集団の意識が薄い。

(イ) さ細なことに傷つく、キレるなど今の子どもの実態を教師は把握していない。

(ウ) 1年生の指導の在り方の問い直しがなされていなかった。

#### イ 子どもの内面を知る努力がなされていなかった

教師は、子どもの問題行動を、表面的そして否定的にとらえがちである。なぜ、そのような言動をとるのか、その言動の意味するものは何かなどをとらえる教師の力量が求められる。

### ② 学校の対応

各担任から出された問題点や課題から、次のような対応策を考えた。

#### ア 幼稚園等との連携を図り、低学年の子どもの発達の特性をとらえる

小学校低学年の子どもの発達の特性は、幼児期の発達の特性と共通する点が多い。この時期の子どもの教育に当たっては、幼児期の発達の特性を十分に理解して、幼稚園、保育所との情報交換の場を設け、発達の実情に即応した指導を行うことが大切である。

【幼児期の主な発達の特性】○好奇心が強く、よく動きまわり、片時もじっとしていない。○大人への依存を基盤としつつ自立に向かう。○他律的で大人の規範に従う。○具体的なものを手掛かりにして、自分自身のイメージを形成し、それに基づいて物事を受け止めている。等

#### イ 低学年の子どもの発達の現状を踏まえ、授業方法の改善と集団作りを行う

「先生、見て」と小学校低学年の子どもは自分を認めてほしい欲求が強い。自分も認められているんだという実感を味わわせることを基盤とし、次の事項を共通理解した。

- (ア) 一人一人個性が違うだけでなく発達にも差があることを考慮して指導する。
- (イ) 集中力の持続時間が短いことを考慮して、授業に集中させるためにゲーム的な活動を取り入れたり、視覚に訴えたり、動きを入れたりする。
- (ウ) 学年の担任が協力し合い、学級、学年の子どもたち一人一人に声かけを心がけるとともに、学年部会で子どもの実態を報告し合うようにする。
- (エ) 集団のきまりについての指導は、学年で共通理解を図るとともに、場面をとらえて子どもとともに考えながら理解できるようにする。
- (オ) 一人一人のよさを紹介し合ったり、子どもからの意見を取り上げたりしながら、仲間意識をはぐくみ、自分の学級という意識を育てる。

#### ウ 低学年の子ども発達を踏まえた授業改善を図る

- (ア) 45分間の授業時間の工夫を図る。

旧態依然として教師から教え込もうとする授業では子どもが学習意欲も沸かず、内容の理解もできにくい。じっと座ってられないという子どもの特性、一人一人の実態の違いを十分踏まえて、各学級の実態や教科の特性に応じた授業の展開を工夫していく必要がある。

A担任も、学年会で話し合った後のある日の国語の時間に、児童の集中力がなくなってきたころ、「お話を聞く時はどうするのかな」と言い、目と耳で聞く指導をしたり、授業中、トイレに席を立つ子どもには「忍者のようにして静かに行きなさい」と言い、そっと行くことを促している。このような指導の中では同調する子どもはだれもいなかった。

- (イ) 体験的・活動的な授業の工夫を図り、活動の欲求を充足させる。

低学年の子どもは活動欲求が強い傾向がある。その欲求を充足させるために、授業に入る前に気持ちがひとつになる歌を歌ったり、簡単なゲームをしたり、また、授業の中においても作業や見学・観察する場面を多くしたり、グループ活動を取り入れたりして、様々な学習活動の工夫を図る必要がある。

#### エ 小学校の集団生活への適応指導を、従来以上に丁寧に行う

子どもたちへの面接調査では、1割の子どもが入学後に戸惑いや不安を感じ、7割の子どもがイライラ感を感じていた。また、基本的な生活習慣が身に付いていない子どもや、集団生活のルールを守れない子どもも存在する。入学後の適応指導では、これらのことを踏まえ、指導のステップを更に細かくする、個別に指導するなど、従来以上に細かい配慮が必要となっている。この事例では、具体的な場面で体験を通して学校のきまりなどについて指導し、人とのかかわり方を身に付けるよう指導を繰り返していくことにした。

#### この事例のポイント

小学校低学年の子どもたちの指導は、幼児期の発達の特性を踏まえ、幼稚園等と連携して、子どもの実態を十分把握し、その変化に対応した丁寧な指導を心がける。

## 2 教師と子どもとの信頼関係の改善

### (1) 教師と子どもとの信頼関係と授業妨害・拒否

今回、調査を行った学校の中には、最終的には教師と子どもとの関係を見直し、立て直すことで、学級が改善されていったところもあった。ここでは、教師と子どもとの信頼関係に焦点を当て、子どもたちの調査結果について検討する。

#### ① 教師との関係は概ね良好であるが、6割の子どもが教師にムカついたことがある

質問紙調査の結果、表3より「先生はわたしのことを理解してくれる」「先生が話しかけてくれる」「先生にほめられるとうれしい」などの教師との関係を表すほとんどの項目に対して、8割から9割の子どもたちが「よくある」または「時々ある」と回答していた。このことから多くの子どもたちは教師との関係を良好にとらえていると言える。しかし反面、教師に対して「ムカつく」ことがある子どもが6割を占めている。このことは第2章における子どものイライラ感につながる結果であり、教師がこれにどうかかわっていくかが重要になってくる。

表3 「教師との関係」の回答結果

項目	よくある	時々ある	ない
先生はわたしのことを理解してくれる	36.5%	55.1%	8.4%
先生はとてもおもしろいと思う	49.1%	36.1%	14.8%
先生が話しかけてくれる	25.3%	61.1%	13.6%
先生にムカつく（腹が立つ）	37.0%	26.0%	37.0%
先生の言うことには「なるほど」と思う	39.5%	51.3%	9.2%
先生にほめられるとうれしい	54.4%	33.1%	12.5%

#### ② 学級のモラル（士気）得点は、教師に対する肯定度と深い関係がある

教師との関係（表3に示した6項目）について、質問紙調査における他の項目との関連を見たところ、学級のモラル（士気）との間に高い相関があった。教師の在り方が学級作りに大きく影響することを確認する結果と言えよう。次いで、個々の子どもの心性としてのイライラ感、自己肯定感との相関も高かった。子どもたちのイライラ感を高めるのも低めるのも教師のかかわり方いかんであり、同様に子どもたちが自己肯定感を身に付けるのにも教師のかかわり方が重要であると言える。教師の存在は、学級全体にも子ども一人一人にも多大な影響があることを今一度確認しなければならない。

#### ③ 子どもたちは、教師との情緒的なつながりをうれしいと感じている

A小学校1年～6年の全学年の子どもたちに、担任の先生がしてくれたことでうれしかったことについて調査した。1、2年には個別面接調査を、3年～6年には自由記述の質問紙調査を行った結果、過半数の子どもたちが以下のような回答をしている。

表4はその内容をまとめ、特に回答数が多かったものを示したものである（複数回答）が、全体で最も多かったのは、「ほめてくれたこと」22%、「勉強を教えてくれたこと」21%であった。次に多かったのは、「遊んでくれたこと」「相談にのってくれ、助けてくれたこと」の17%であった。勉強に関しては、「分からないところをやさしく教えてくれたこと」や「できないことがあったときに、できるまで待っていてくれたこと」など、個別に見てもらったことをう

れしく感じる者が半数であった。このことから、教師が子どもとじかに触れ合うような情緒的つながりをうれしいと感じていると言える。

また、学年別に見ると、「ほめてくれたこと」は低・中学年に、「相談にのってくれ、助けてくれたこと」は高学年に多かった。発達段階から考えると、低学年では認められたり受け入れてもらったりすることをうれしいと感じているのに対し、高学年になると子どもの要望に対しきちんと対応してもらえたことをうれしいと感じるようになっており、教師との関係の変容が見られる。また、「遊んでくれたこと」をうれしいと感じる子どもが、高学年にも多かったことは注目すべきである。

表4 担任の先生がしてくれたことで、うれしかったこと

	低学年		中学年		高学年		全体	
	名	%	名	%	名	%	名	%
ほめてくれたこと	22名	28.6%	21名	23.6%	11名	13.4%	54名	21.8%
勉強を教えてくれたこと	17名	22.0%	23名	25.8%	13名	15.9%	53名	21.4%
遊んでくれたこと	12名	15.6%	14名	15.8%	17名	20.7%	43名	17.3%
相談にのってくれ、助けてくれたこと	9名	11.7%	14名	15.8%	19名	23.2%	42名	16.9%
やさしくしてくれたこと	10名	13.0%	3名	3.4%	6名	7.3%	19名	7.7%
おもしろくしてくれたこと	4名	5.2%	1名	1.1%	2名	2.4%	7名	2.8%

#### ④ 子どもたちは、教師に「勉強」と同様に「遊び」も期待している

表5は、③同様に担任の先生にしてほしいと思うことをまとめた（複数回答）ものであるが、全体で最も多かったのは、「勉強を教えてほしい」「遊んでほしい」が、各々15%であった。③の結果と合わせてみても、子どもたちは教師に、勉強を教えてもらうだけでなく、遊びを中心とした情緒的なつながりを求めていると言えよう。

「遊んでほしい」の具体的な内容としては、「暇なときは一緒に遊んでほしい」「いつも仕事が忙しそうだけど、一緒に遊びたい」などであり、この回答は、子どもたちが教師とのかかわりを求めながらも遠慮している様子がうかがわれる。子どもと遊ぶことに対する教師の姿勢を、再度考え直す必要がある。また、少数回答のため表には載せなかったが、次に「厳しくしてほしい」「明るい先生になってほしい」「楽しい授業にしてほしい」といった回答が続いており、子どもたちは、楽しく、そしてけじめと規律のある学級を教師に期待している。

表5 担任の先生にしてほしいと思うこと

	低学年		中学年		高学年		全体	
	名	%	名	%	名	%	名	%
勉強を教えてほしい	13名	28.3%	5名	7.8%	11名	13.7%	29名	15.3%
遊んでほしい	10名	21.7%	11名	17.2%	7名	8.7%	28名	14.7%
相談にのってほしい、助けてほしい	1名	2.2%	10名	15.6%	6名	7.5%	17名	9.0%
体育などを増やしてほしい	2名	4.3%	10名	15.6%	4名	5.0%	16名	8.4%
やさしくしてほしい	7名	15.2%	1名	1.6%	7名	8.7%	15名	7.9%

以下に示す事例は、教師が自らの指導に対する姿勢を改め、子どもとの信頼関係の回復を図った事例である。

## (2) 担任の柔軟性に欠ける学級経営に対する子どもの不満への対応

B教諭は5年生から持ち上がって引き続き6年生の担任となった。B担任は生活指導に熱心で保護者からも信頼されていた。そんな中、5年の2学期にやや問題をかかえたC子を含め4人の転入があった。その時は私語が多かったり騒々しかったものの、担任が注意をすれば収まる状況であり特別な問題を感じなかった。

しかし、6年生になってから学年主任の耳に、クラスの役員から「教師の考えや意見を押しつける」「授業が分かりにくい」「女子の仲良し集団に厳しい」など苦情の声が入り始めた。主任はこのことを受け、児童理解の基本的な考えや対応や高学年女子の心理の特性への理解等についてB担任に助言した。そして、今後は情報を出し合いながら連携して子どもをみていくよう提案した。

前後して校長からも指導を受けるが、B担任はまだ言われる意味合いについて理解できないでいた。そんな矢先、女子の交換日記の問題を学級会で取り上げ、担任が一方的に禁止にした。これを機に、女子を中心に反発が巻き起こり1学期の半ばまでに女子の小グループが学級内に複数生まれ、集団によるトラブルが起き始めた。

このトラブルが起きた時期と一致するように、授業中に隣同士でおしゃべりをしたり、あげくは教師の注意を無視したり、音楽の授業は女子を中心に歌をうたわないなど授業が成立しない状況が見られるようになった。

### ① 問題の所在

#### ア 担任の考えを子どもに押しつける指導が多かった

5年の2学期に転入が続き、教室内に落ち着きがなくなりかけたとき、その子どもたちの言動に対して、担任として細かな観察や子どもとのかかわりが少なかった。特に女子の心理の特性や集団内における意識の在り方などについての理解が弱く、問題を軽く受け止めていた。

学習指導においては、子どもの学習の意欲ができるように授業を工夫したり、子どもの反応を的確に把握し、授業に生かそうとしたりしていなかった。

学級経営においても授業の進め方についても、一方的に教師の考えを押しついたりしがちで、子どもの考えや意見が受け入れてもらいにくい状況があった。

#### イ 高学年女子の心理や行動に対する理解が不十分であった

高学年の女子は、情緒が不安定になりがちであったり、親密な仲間同士で小グループを作り、他のグループと対抗したりするなど、思春期に多くみられる特性が顕著になる時期であることを理解することが大切である。この事例のように、傷つきやすいと同時に、時に激しやすくもある不安定なこの時期の女子の心理に的確に対応するためには、表面上の行動だけで判断することは適切ではない。担任の決めつけ、思い込み、聞こうとしない等の姿勢では、集団の形成過程や集団同士のかかわり等についての実態把握ができず、かえって女子の反発をかってしまうことさえある。

## ② 学校の対応

### ア 担任をはじめ多くの教師によって児童理解を深める

担任は、子ども同士のつながりや友人関係などに注目し、子どもとの接点の場面を授業や遊びを中心に多様に設定して理解に努めた。

子どもたちは担任からの働きかけに対して簡単に心を開くには至らなかったものの、折りをみての声かけや子どもとともに歩む姿に、2学期の終わりごろには女子のグループの一部がぼつりぼつりと話をするようになっていった。その時期と合わせるように、少しずつながら女子のグループ同士のつながりや人間関係が見え始めてきた。

その後、職員会議で、複数の教師の目で子どもと接することが、子どものよさや個性を認めることにつながるとの話し合いがされ、同僚や養護教諭の協力を得て、学校全体で取り組むことになった。時間の経過とともに、C子のグループを中心に女子の実態が複数の教師から情報として出され、「決めつけや思いこみが多い」「女子の気持ちを担任が分かってくれない」「グループ同士の関係を悪く受け止めている」という不満がうっ積していることが明らかになった。

### イ 女子の言い分を聞き、全員で納得のいくまで話し合う

1月に行われる音楽会に向けてのメンバーに、トランペットの担当として学級からC子とD子、E子が決まった。このような経過になったのは、担任と音楽担当教諭、養護教諭の連携にあった。音楽担当教諭は、C子がトランペットに幼いころから興味をもっており、音楽サークルで活躍していたことを知っていた。音楽担当教諭の働きかけに対して当初、仲間の言動が気になって消極的だったC子に、養護教諭が「友達がほめてたよ」「いい音してるよ」と声をかけたり、保健室で良き相談相手になったりした。また、養護教諭が中心になり、高学年女子の心理の特性を具体的な場面で共通理解をして教師のかかわり方を見直した。

担任は学級会を行い、女子の言い分を十分に聞いて全員で納得いくまで話し合った。その中で担任は、女子の気持ちの理解に不十分な点があったことを率直に認め、女子からも自分たちの行動に対する反省が出された。その後、女子に明るさをもどり練習にも力が入り始めた。これを機にグループによるトラブルが少なくなり、学級に帰属感が芽生えだした。互いに相手のよさを認め合う雰囲気生まれ卒業式の声が聞かれるころ、やっと学級に落ち着きもどってきた。

### この事例のポイント

教師は日常的に子どもとかかわりを持ち、信頼のパイプを築きながら、決して決めつけや思い込み等はしない。複数の教師の目で多様な視点をもってかかわり、受け止めながら個々の特性を引き出し、学級への帰属感を実感させることが重要である。

また、子どもとの信頼関係を回復するためには、まず教師自身が自己を開き、互いの思いを率直に語り合い理解を深める場を設定することが大切である。



### 3 授業妨害・拒否をする子どもの学習意欲を高める授業改善

#### (1) 授業への不満を解消するための授業改善

授業中に立ち歩き、私語などをする子どもたちは、授業そのものに魅力を感じる事が少ないために授業からの離脱行動をとることが多い。その原因として考えられることは、授業に対する基本的なきまりの確立、教師の授業の構想力、指導方法、子どもの基礎的な学力の定着、指導体制・学習形態などの問題である。

これらの問題に向き合い、子ども一人一人が「よく分かって、楽しい授業」を構築していくことが、授業妨害・拒否の問題を解決をしていく一つの方策である。

#### ① 授業に対する基本的なきまりを確立する

授業中の立ち歩きや私語が生じるのは、教師がそれまでに授業に対する基本的なきまりの指導をおろそかにしてきたことが、要因のひとつにあげられる。

チャイムがなったら自分の席に座ること、教師や友達の話は最後までしっかり聞くことなど授業に対する基本的なきまりを、担任した時からきちんと繰り返し指導していくことが重要である。指導する際には、授業に対する基本的なきまりがなぜ大事であり必要であるかを、具体的に分かりやすく説明することが求められる。教師からの一方的な押しつけではなく、授業場面に応じた臨機応変な指導が大切である。

#### ② 学級の中に学び合い、認め合う雰囲気を作り出す

授業妨害・拒否を起こす子どもに限らず子ども一人一人は、「先生や友達に認められ、注目されたい」という意識をもっている。子どもたちが学習に満足するためには、授業において、子ども同士が学び合い、認め合う場面を意図的に設定することが求められる。

このような場面において、子どもが友達のよさを見つけ、互いにそれを伝え合うことによって、子どもたちは自己肯定感を高め、学習への安心感と自信をもっていく。教師の役割としては、子どもたちが学び合い、認め合うことに共感的理解を示していくことにより、子ども一人一人の自己存在感や自己有用感を高めていくことが重要である。

#### ③ 学習指導の方法を子どもの実態に応じて柔軟に変える

授業妨害・拒否の事例の中には、経験をもとにした固定的、画一的な教師の学習指導に、子どもが不満をもって離脱行動にはいる場合がある。

教師は、授業中の子どもの様子、学習意欲等をよく見極め、学習指導の方法を柔軟に変える必要がある。子どもの学習への動機付け、刺激を促し、興味・関心を高めるような指導方法の工夫をすることによって、子ども一人一人に学習への意欲を喚起していくことが重要である。

そのためには、教師同士での教材研究、指導法の研修等を行い、互いに授業を見合ったり指導法を伝え合ったりするなどの雰囲気を学校全体で作り上げていくことが望まれる。

#### ④ 身体を動かす活動等を積極的に取り入れた授業を構想する

子どもたちは、席に座って学習することよりも身体を動かし全身を使った学習を好む。特に集中して取り組むことが苦手な子どもにとっては、身体を使って様々な感覚を働かせながら行う学習の方が興味・関心を呼び起こす上では効果的である。

学習のめあてや方法をはっきりもたせた上で、個人やグループで作ったり調べたりする活動

を意図的・計画的に一単位時間の中に積極的に取り入れる工夫をしてみることが、子どもをやる気にさせることにつながる。その際に大切なことは、教師は子どもを信じ子ども自身に任せるという意識をもつこと、子ども一人一人をよく観察し活動の良さを認め、ほめることである。

#### ⑤ 学習形態を工夫する

授業に集中することが苦手な子どもは、一斉指導だけではすぐ飽きてしまうことが多い。一時間の中で学習形態に変化があることによって、子どもたちの学習に対する集中の度合いが違ってくる。

学習形態には、一斉指導による学習、個別学習、小集団による学習（グループ学習）など様々な考えられる。一時間の授業の中にこれらの形態を適切に組み合わせて学習に変化をもたせることが、子どもの学習意欲を持続させるとともに、仲間意識、学級への帰属意識を醸成することにつながる。

#### ⑥ 複数の教師で指導するなど、授業の指導体制を工夫する

授業中に離脱行動にはしる子どもたちには、基礎的な学力が身に付いていないために、授業の内容が分からずつまらなさを感じている場合が多い。このような子どもたちは、内面では「もっと分かるようになりたい」「分からないことを教えてほしい」という願いをもっている。

一人一人の子どもに対してきめ細かく指導し、基礎的な学力をしっかりと身に付けるためには担任一人で指導するという考え方だけでなく、複数の教師で指導する方法も効果的である。子どもにとっては、分からなかったり困ったりするときに、すぐに質問や相談ができる教師がそばにいて、安心して学習に取り組むことができる。

学年合同授業や学年交換授業、T T、専科授業の工夫など様々な方法が考えられるが、大切なことは、複数の教師で指導することによって、一人一人の子どもに寄り添い、学習への意欲を喚起させながら、学力の定着を図っていくことである。

#### ⑦ 授業を楽しむ姿勢で臨む

授業を子どもとともに作り上げていく姿勢が教師には必要である。教師の意図だけを一方的に教えるのではなく、子どものつぶやき、発言などを取り入れ、また、子どもの発想や考えを生かしながら授業の流れを柔軟に変えていくことが、子どもの学習に対する意欲を喚起することにつながる。

そのためには、十分な教材研究や指導法の工夫などが必要であるが、子どもの声をゆったりと受け止め、子どもとともに授業を楽しむくらいの気持ちが欲しい。

これまでの、自分の指導の在り方を振り返り、しっかりとした指導観をもちながらも、子ども一人一人を生かすために、精神的なゆとりをもって授業に臨むことが大切である。

授業改善のための視点には様々なあるが、以下に述べる事例は、教師中心の指導法からの転換を改善の視点として取り組んだものである。

## (2) 教師中心の授業からの転換を目指した担任の努力

4月に異動してきたF教諭は4年生の担任になった。F担任は、年度当初から子どもたちの授業中の私語に悩んでいた。

5月の半ば、社会科の授業中にF担任はいつものように作業用のプリントを配り、内容の説明をしながら板書をしていた。その間にG男が席を離れて周りの子どもにちょっかいを出し、騒がしくなった。F担任が振り向いてG男に席に戻るよう注意すると、「いやだ」と言って他児のプリントに落書きして逃げ回った。そのうちH男もG男に同調して立ち歩きはじめた。

学級全体が騒々しくなったため、F担任は「静かにしなさい。席につきなさい」と大声で感情的に怒鳴ってしまった。一瞬学級は静かになり、G男もH男も渋々席についた。

放課後、F担任はG男とH男を教室に残して話す機会をもった。「今日はどうしてあんなことをしたの」とF担任が尋ねると、G男は黙っていたが、最後に、「ちっとも分らない」とぼつりと言った。更に、H男がおどおどした様子で「いつも手を挙げる子しか当てないし……」と言った。

子どもの正直な声に、F担任は大きな衝撃を受け、悩みは次第に深刻になっていった。

その後、G男やH男に同調し、授業中に平気で立ち歩いたり勝手なことをしたりする子どもが増えてきて、F担任の注意は子どもに届かなくなった。

### ① 問題の所在

#### ア 担任は、プリント中心の固定的な授業を行っていた

F担任は、学年会で学級の様子や自分の悩みを語った。その際、学年主任から「お互いに授業をオープンにして、問題点や対応策をみんなで検討しよう」という提案がなされた。

F担任はそれを了承し、早速翌日の授業を学年の教師や校長、教頭に参観してもらった。放課後の学年会では、F担任の授業について真剣に話し合われたが、そのなかで指導の方法に関して次のような意見が出された。

- (ア) 授業が、〈プリントの配布、その説明、作業、まとめ〉といったいつも同じパターンの繰り返しである。
- (イ) 教師の話す時間が長すぎる。また、話す内容は一方的な指示や注意が多い。
- (ウ) 発問が具体性に欠け、何を聞かれているのか子どもには分かりにくい。
- (エ) 一問一答式の授業で、手を挙げる子どもがほとんど固定している。手を挙げていない子どもの中にも話を真剣に聞いている子どもはいた。しかし、教師の目がそこまでは行き届いていなかった。

#### イ 担任は、一人一人の子どもの声や様子の見取りが不十分であった

更に、このような担任の指導によって起こりうる問題についても話し合われた。

- (ア) 1時間の学習のねらいが子どもたちに理解されていないため、今何を学習しているか、また、何をすればよいか分からない子どもが学習に飽きてしまう。
- (イ) 説明や発問が分かりにくいいため、次第に子どもは「聞く」ことをあきらめたり、

嫌気がさしたりして、私語や手遊び、勝手なことを始めたりする。

- (ウ) 手を挙げる子どもだけが活躍し、それ以外の子どもの意欲を促す手だてが講じられていないため、大半の子どもは置き去りにされているように感じてしまう。
- (エ) 子ども一人一人が主体的に取り組む活動があまり工夫されていないため、子どもは受け身で授業に臨むようになってしまう。
- (オ) 作業プリントはワンパターンで変化や工夫がないため、子どもは学習に魅力を感じなくなったり、作業を終えた子どもの私語や立ち歩きにつながったりする。

## ② 学校の対応

学年ではこの事態を重く受け止めるとともに、他の担任も自分の問題として受け止め、学年が歩調を合わせて、子どもにとって魅力ある授業作りに取り組んだ。

### ア 学年で教材研究をして、子どもが興味をもつような教材・教具を工夫する

学年で教材研究を行ったため、教材に対する理解が深まり指導法についても様々なアイデアが出され、互いに刺激し合う雰囲気が生じた。さらに授業で使うプリントについても、子ども一人一人が選択できるよう複数のプリントを用意できるようになった。

### イ 学習のめあてや方法をはっきりさせ、子ども一人一人の活動の時間を多く設ける

授業の導入を工夫して子どもの興味や関心を喚起させながら、学習のめあてや方法を明確に示すことにより、子どもは何をどう進めたらよいか分かってきた。更に、「説明や発問は分かりやすく、手短かに」を合言葉にしてF担任も努力したところ、子どもの学習活動の時間が増えて、G男からも「面白いね」という声上がるようになった。

### ウ 授業の中で子ども同士が学び合ったり、発言が認められる場面を設定する

学習に対して自信を失い、授業の中で自己表現のできなかったG男やH男に対しても、「君はどう思う？」などと問いかけるようにし、自分なりの考えを述べたら、学級内でその考えのよい点を生かして発展させるように展開した。それらを繰り返していくうちに、次第にみんなと一緒に学ぶことでしか味わえない充実感を感じるようになってきた。

### エ 学級の壁を取り除き、学年全体で合同授業を実施する

算数の計算の習熟を図る段階の指導において、図書室を利用して学年の合同授業を試みた。「分からない時や困った時は、どの先生に聞いてもいいよ」と子どもたちに伝えた後、学習を始めた。G男やH男は行き詰まるたびに、そばにいる教師に質問しながら、自分の課題に取り組んでいた。授業終了後、G男がF担任に「他の勉強も今日みたいにやろうよ」と催促するなど、多くの子どもが満足感を得たようだった。

## この事例のポイント

教員が互いに日常の授業を見合う中で、指導上の問題点やそこから派生する課題等の把握に努めるなど、改善に向けて学年体制での多様な取り組みを工夫し、具体的な実践を積み重ねていくことが重要である。

## 4 保護者との連携・協力による対応

### (1) 保護者との連携・協力を図る上での課題

子どもたちから、「先生は細かいことを言い過ぎる」という言葉を聞くことがある。保護者からも同様の声を聞くことがある。一方、教師や学校の側からは、「子どもたちに規範意識が希薄である、基本的生活習慣が身に付いていない」との訴えを聞くが増えている。

授業妨害・拒否の背景には、規範についての考え方や基本的生活習慣に関する意識の「ズレ」が深くかかわっているのではないかと考えられる。そこで、子ども、教師、保護者のそれぞれの規範についてのとらえ方を把握することを目的として、調査を行った（P.54参照）。

#### ① 学校におけるきまりの指導について、子ども・教師・保護者の意識にズレがある

「きまりの指導が必要か」を、「あいさつや言葉遣い」「時間を守ることや遅刻」「静かに話を聞く」「係や当番など仕事に対する態度」「忘れ物」「きまりを守る」の6項目で質問した。全体に「指導が必要である」との回答が多いが、各項目の平均点を教師、子ども、保護者ごとに集計し比較すると、教師、保護者に比べて子どもの必要感は低い（図1）。また、同じ6項目で「学校の指導が厳しいか」を尋ね、平均を三者で比較したところ、子どもは教師、保護者よりも「厳しい」と回答している（図2）。

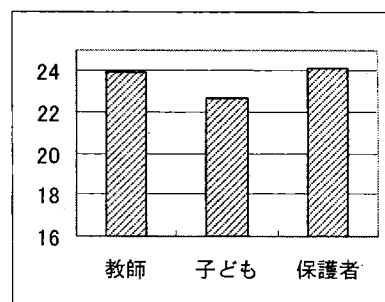
さらに、教師と保護者との意識の違いを把握するために、各項目ごとに両者の平均値の有意差検定を行ったところ、「きまりの指導が必要か」の6項目のうち、「きまりを守る」の項目のみ有意差が見られ、保護者の平均値が高かった。一方、「学校の指導が厳しいと思うか」は、すべての項目で有意差が見られ、保護者の平均値が教師の平均値を上回った。また、同じ項目について「家庭で教えるべきか」を尋ねた結果は、6項目のうち5項目で、保護者の平均値が教師を上回った。

（注）質問紙の各項目について、「とても必要（とても厳しい）」から「全然必要ない（厳しくない）」までの5肢選択で回答を求め、各5点から1点で合計して、その平均値を算出した（P.57参照）。

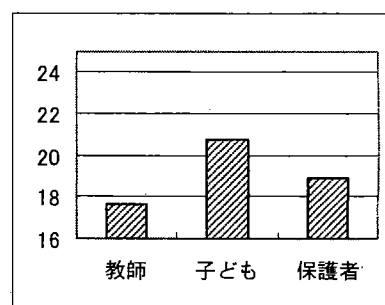
さらに、きまりの指導の「必要感」と「指導の厳しさに対する意識」が、具体的な指導と深くかかわっているのではないかと考え、この二つの観点から、教師、保護者の考え方を整理した。その結果、図3のように、教師はきまりの指導について、保護者と比べて「指導は必要であり、厳しくない」ととらえている者が多い。また、保護者は、教師に比べて「指導は必要であり、厳しい」ととらえる者が多い。

これらから、保護者は教師と同程度にきまりの指導が必要だと考えているが、教師よりも学校のきまりの指導は厳しいと感じていることが分かった。

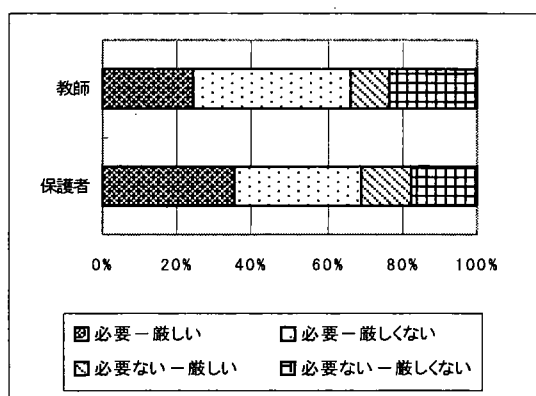
〈図1〉「きまりの指導が必要か」  
6項目平均点合計の比較



〈図2〉「きまりの指導が厳しいか」  
6項目平均点合計の比較



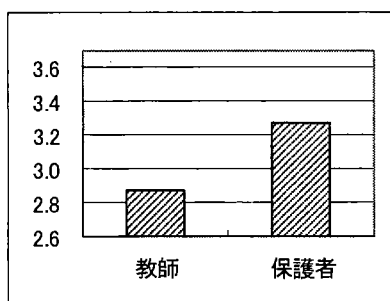
〈図3〉 指導の必要性と厳しさについての考え方



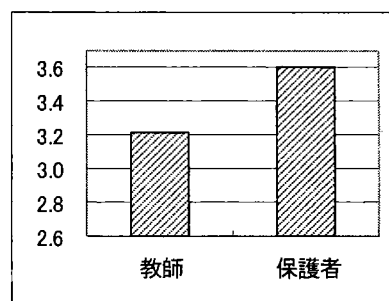
② 基本的な生活習慣の定着について、教師、保護者の見方にズレがある

まじりの指導の基盤となる、基本的な生活習慣の定着の度合いについて、「おはようのあいさつをする」「出かけるときに家族に行き先を言う」「近所の人にあいさつする」など、家庭での生活について16項目、地域での生活6項目で質問した。各項目の教師と保護者の平均値を比較したところ、多くの項目で保護者の平均値が上回っていた（図4，5）。保護者の方が、基本的な生活習慣が定着していると評価していると考えられる。

〈図4〉 「おはようのあいさつをする」  
平均値の比較



〈図5〉 「出かけるときに家族に行き先を言う」  
平均値の比較



子どもの基本的な生活習慣の定着についての保護者と教師の評価は異なるが、今回の結果にみるように教師が子どもを厳しくみる一方で、保護者がよい評価をしているということは、子どもにとって学校が窮屈なものとして感じられるであろうことが推察される。授業妨害・拒否は、学校・教師と子どもとの間に起きる事象であるが、その背景として教師、保護者の考え方のズレが、より問題を複雑にし、解決を困難にしていることが考えられる。

次項では、これまで述べてきた教師と保護者の考え方のズレないしは不一致が授業妨害・拒否の問題の背景にあったが、それを克服して問題の解決に当たった事例をあげて、この問題についての教師と保護者の連携・協力の在り方を、具体的に述べることにしたい。

## (2) きまりの強い指導をする教師、それに依存的な保護者、双方の

### 子どもの見方を変える取り組み

6年生を担当することになったI教諭は、受け持った子どもの生活態度に愕然とした。それは、4月早々から、朝会や児童集会で集合・整列に時間がかかる、授業中の私語がなかなかやまない、注意しても素直に従わない、といった学級の状況に直面したからである。そして、5年生の時の担任が子どもに対して放任型の指導方針をとったためにこのような状況が生まれたのではないかと推測した。

I担任は、これまで学級のきまり等は徹底して守らせる方針で学級経営を行い、それなりに成功してきた経験をもっていた。そこで、きまりを守ることに厳しく指導するとともに、ルール違反をした場合は時間をかけて説諭するように心がけた。この方針を保護者にも伝えて理解を求めると、5年生の時の学級の状態を心配していた保護者はI担任のこうした指導に期待の言葉を寄せた。すべての保護者がこのような指導の在り方に納得していたわけではなかったが、なかには、家庭で叱るべきこともI担任の指導に頼って、学校任せにしようとする保護者もいた。

これらの指導により一時は学級の騒がしさも沈静化したように見えたが、1ヶ月も経つとそれまで以上に子どもの反発が激しくなった。担任が出張すれば学級は大騒ぎの状態になり、他の教師も手のつけようがなくなった。

#### ① 問題の所在

##### ア 教師が子どもにきまりなどを強引に押しつけていた

前述の調査結果から明らかなように、教師・保護者と子どもの間には学校のきまりの指導の程度や必要性についての意識に「ズレ」がある。にもかかわらず、学校生活において教師が自らの判断規準を強引に子どもに押しつけることは、両者の関係を悪くするばかりでなく、子どもの自発性や自主性の形成を妨げることにもなる。

この事例のように、子どもとの合意を得ようとして、教師の考えを一方的に押しつける指導が、学級の荒れを生み出すことがある。加えて、担任が、自らの指導法は保護者の支持を受けていると勘違いし、家庭の願いを取り違えていたことも学級の荒れを大きくする原因の一つとなっている。

このような指導のもとでは、子どもは教師の顔色をうかがいながら行動するようになり、一時的には問題行動が解消して落ち着いたように見える。しかし、問題は潜在化し、より増幅した形で表出する危険がある。

##### イ 家庭の責任を回避し、教師に依存的な保護者の姿勢が問題を助長していた

この事例に限らず、家庭の生活習慣やきまりの指導がおざなりになっていることで、学級がその分まで担おうとして苦しんでいる事態は数多くみられる。教師の、「学校ではしつこくまで指導しきれない」という声は年毎に大きくなっている。事例では、学校や教師に一方的に依存しようとする保護者の存在が、解決に向けての困難をもたらす原因の一つとなっている。

## ② 学校と保護者の対応

### ア 危機感が高まった保護者が解決へ向けて声を上げる

この事例の後、これまでのI担任の指導方針に疑問を感じながらも、事態を静観していた一部の保護者の間から、何かできることはないかという声が起こった。その中に、地域の子ども会の世話をしている保護者から、子どもたちが地域で活動している様子をI担任や他の多くの保護者に見てもらおう機会を作ったらどうかという提案があった。

このように、学校や教師の指導に対して一方的に依存したり批判したりすることを避け学校と家庭・保護者の連携を深める中で子どもを育てたいと願う保護者が声を上げていくことで、解決の糸口となることがある。

### イ 保護者の提案を受け入れた教師の姿勢が地域との連携を生む

その後、申し出に応じてI担任や学級の保護者が休日に何度か参観に訪れた。児童館や子ども会、スポーツクラブ等で見る子どもの様子は、I担任の学級で見られる姿とは異なり、高学年として自発的に規律ある態度で活動しているものだった。地域の関係する団体や機関の、子どもの自主性や主体性を大切にしたい接し方は、I担任や保護者が子どもの見方や対応の仕方にとらえ直すよい機会となった。I担任が保護者の声に応じて、地域の児童館等の指導法を参考にしようとしたことが、地域との連携を生むことにつながった。

### ウ 教師と保護者が育てたい子ども像を一緒に考える機会を設ける

この事例では、その後、教師と保護者の様々な連携が図られるようになった。I担任は保護者に対して学級経営方針を明確に示して、どのような子どもに育ててほしいのかを一緒に考える機会をもった。このような子どもに育ててほしいという願いを共有化することで、学校と家庭のそれぞれの役割分担が明確になった。

そして、この事例に見られるように、学校での過度の競争や行き過ぎた指導が、子どもから学校の楽しさを奪っていると思えた場合は、教師に対して率直に思いを伝えていくことも大切なことである。

### この事例のポイント

- 1 子どもが社会や学校のきまりを守って行動できるようになるために、教師と保護者と地域とが一体となって、子どもの自立性をはぐくむように連携する。
- 2 危機感をもった保護者が一方的に教師批判を展開するのではなく、地域での子どもの活動の様子を教師に見てもらおうなどして、教師自らが指導観や児童理解の方法を振り返る機会をもてるように配慮する。
- 3 事態を収拾するに当たっては、保護者同士が対立するのではなく、共に問題を考えることで結びつきを深めるようにすることが重要である。



### (3) 強く自分を主張する保護者と教師との間で深まった溝を修復した取り組み

6年生に持ち上がったJ担任は、それまで幼いと思っていた男子の集団の変化に気が付いた。一部のグループに遠出をする、夜遊びをするなど行動範囲が拡大し、問題行動につながりかねない状況が見られるようになった。

担任は、子どもたちに「家庭での約束事がどうなっているか」と確かめる一方、保護者会でこのことを伝えたところ、当該の子どもの保護者が、「こうした子どもの行動は自立の表れ、先生は規制のし過ぎではないか」と反発した。この保護者会をきっかけに、子どもたちの行動は、一層拡大していった。

二学期になると、状況は悪化し、全く担任の指導に従わなくなり、校内で教師への反抗を示す落書きが発見された。このことで、落書きをした子どもの保護者との話し合いを行った。しかし、「そう書かれる先生の方に原因がある」と強い反発をする保護者がおり、担任は沈黙してしまった。この後、学級の秩序の乱れは一層深刻になり、中心になっている子どもの保護者に協力を求めても、逆に指導力不足として厳しく批判され、学級の荒れを助長する結果になってしまった。

#### ① 問題の所在

##### ア 「自立」の意味を取り違えていた

思春期の入り口にある子どもは、自我の芽生えとともに自己主張を始める。これは、子どもの発達として自然なことである。社会性を育てながら、自立に向けて子どもの指導を進めていくことが必要である。この事例では、一部の保護者が「子どもが自分たちで決めたことをすることが自立であり、成長である」として、子どもの発達を踏まえて、子どもたちの生活の範囲を広げていく指導を理解していないところに、問題が生じた。規範や基本的な生活習慣の定着について、教師と保護者の双方が理解し合って子どもの指導に当たる必要がある。

##### イ 集団生活に必要なきまりを守る意識が育っていなかった

きまりは、学校内での集団生活を秩序あるものにするために必要である。前述の調査において「子どもたちがきまりを守っている」の項目で、保護者と教師、子どもとの意識のずれが大きかった。保護者は、自分の子どもはきまりをほぼ守っていると考えているが、教師、子どもは、保護者ほどは守っていないととらえている。この意識の差が、保護者が自分の子どもの非を認められずに、学校に対して反発する事態につながっている。

##### ウ 一部の主張が全体の雰囲気に影響を与えていた

保護者会は、学校と家庭の双方の理解の場として、十分に機能することが必要である。しかし、教師があるいは一部の保護者が強く意見を主張し、大多数の参加者は内心では納得していないにもかかわらず、その場を過ごしてしまう場合がある。このことは、対立や無関心を助長し、子どもの学校生活に影響を及ぼす。

## ② 学校と保護者の対応

### ア 児童理解の講演会を開く

この事例では、担任の責任を問うばかりの保護者のグループに対して、グループ外の保護者から「卒業式までに荒れを何とかしよう」という声があがった。そこで保護者と教師が共催で児童理解の講演会を開催することになった。この講演会をきっかけに、子どもの行動が自立によるものか、幼いわがままなのかを判断して指導していくことの重要性を学ぶことができた。また、子どもの健全な成長を期して、学校と家庭が協力して指導していくとする機運が生まれた。

### イ 保護者同士の関係作りを進める

講演会や保護者会といった場だけではなく、「簡単に作れるおやつ作り」の講習会や子どもの本の読書の会といった交流の機会を設けることによって、保護者同士の親睦が図られた。はじめ、子どもの教育方針をめぐる学校に批判的な保護者とそうでない保護者との対立が見られた学級であったが、こうした機会を通して、保護者同士の理解が深まり、一人一人が自分の子どもを客観的に見つめることができるようになっていった。また、教師は、安心できる雰囲気の中で学級の子どものよさを具体的に伝えていった。どの保護者も子どものよさに改めて気付くとともに、自分の子どもを多面的に評価できるようになった。このような活動を通して、保護者同士に連帯感も生まれた。

### ウ 保護者が、子どもたちの関係の調整役になる

この事例の学校では一部の子どもたちが、自分勝手な行動をしていたが、保護者が、様々な用件で交互に学校を訪問し、その際にどの子どもたちにも声をかけ、励ましていく活動を続けた。こうした積極的な関心を向けられたことで、子ども同士の中にも、互いを認める態度が育っていった。

### ----- この事例のポイント -----

- 1 教師、保護者が、自立の意味を正しく理解して成長を支援していく。
- 2 学校と保護者は、子どもの自主性を重んじて指導する必要があるが、集団生活のきまりに反する言動については、厳しく指導する。
- 3 子どもの規範意識を育成する上で、学校と保護者に意識の「ズレ」がある場合は、十分話し合いをもつ努力が必要である。合意が得にくい場合もあるが、時間をかけて学校と保護者が共に指導の在り方を検討することが重要である。
- 4 学校では集団生活の中で自他を尊重し合う関係を、家庭は家族としての役割の自覚と愛情に根ざした人間関係を、それぞれ基盤にしている。規範意識の育成に当たっては、それぞれが違いを認識して、協力し継続的な指導をしていく。
- 5 子どもの問題は、特定の子どもや家庭の問題とせず、学級・学校全体の問題として、考え合う姿勢をもつことが大切である。

## 5 授業妨害・拒否への対応の基本

授業妨害・拒否への対応については、教師の指導の在り方、子どもと教師との関係、学級集団の在り方、学校の指導体制、保護者との連携・協力の在り方などの課題がある。

これらの課題を解決するために、本研究では、収集した事例をもとに授業妨害・拒否の対応の基本を次のように整理した。

### (1) 教師の指導の在り方について

- ① 担任一人だけで対応するのではなく、学年の教師や校長、教頭に状況を報告し、相談する。
- ② 子どもの気持ちを受容するとともにけじめのある指導を行う。
- ③ 「分かる授業」「興味・関心もてる授業」等魅力ある授業を目指して全力を尽くす。
- ④ 授業の中に、学び合い、認め合う場を意図的に設け、子どもの満足感や存在感を味わわせる。

### (2) 子どもと教師との関係について

- ① 子どもと遊んだり、個別に話したりする時間を確実にとる。
- ② 意図的、積極的に子どもの中に入り、受容的な態度で接し、良いところを見付けほめる。
- ③ 教師自身が、良いこと悪いことについてけじめのある言動の手本を示す。

### (3) 学級集団の在り方について

- ① 学級の目指す方向について改めて子どもとともに考え、一致点を見いだす。
- ② 学級における基本的なきまりについて子どもと話し合っ確認する。
- ③ 不安定な子どもたちの心理をしっかり受け止め、その気持ちを踏まえた指導を行う。
- ④ 具体的な活動を通して、学級のよさに気付かせ、学習意欲や学級のまとまりを高める。

### (4) 学校の指導体制について

- ① 校長は、問題解決のための方針を示し、組織的に対応するためのリーダーシップを発揮する。
- ② 問題への対応策を全員で考え、共同して対応に当たる。

### (5) 保護者との連携・協力について

- ① 保護者と話し合う場を設け、現状を報告し、解決策を提案して協力を得る。
- ② 子どもの育て方、しつけの在り方に悩む保護者については、学校、担任から働きかけて、ともに考え対応策を見いだす。

上記の対応の基本をもとに、授業妨害・拒否の具体的な対応については、以下にその例を示す。

6 授業妨害・拒否への具体的な対応

本資料は、収集した事例等をもとに、まとめたものである。授業妨害・拒否の様子は学年によっても変化してくるので例を示した。

初 期	
態 様 例 ・ 学 級 の 状 態	<p>ア 教師の話に一部の子どもしか興味を示さなくなる。</p> <p>イ 授業中に私語が目立ち、全体に学習意欲の低下が感じられるようになる。</p> <p>ウ 教師の注意や指導を表向きは聞いているが、陰で不満をもちやすくなる。</p> <p>エ 友達のことを陰で冷笑し思いやりがなくなってくる。</p> <p>オ 教室の掲示物をはがしたりし、教室の環境が乱れてくる。</p> <p>カ 係活動等決められた仕事をやらなくなる。</p> <p>キ 特定の子どもの行動がいつも固まって行動し、学級全体としての動きがごこちなくなる。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級のモラル（士気）が低下してくる。</li> <li>・学級の凝集度が低下する。</li> <li>・さ細なことをきっかけとして混乱した状態になることがある。</li> <li>・子どもの中には教師の指導を受け入れる子どももいる。</li> </ul>

中 期	
	<p>ア 教師に話しかけてくる子どもがいなくなる。</p> <p>イ 授業中に立ち歩き、教室にもどらない等、担任の説得に応じず授業が進まなくなる。</p> <p>ウ 教師の指導や注意にあからさまに反抗する者が出はじめ、同調者も多くなる。授業中、私語等で騒然とした雰囲気になる。</p> <p>エ 学級会、帰りの会等で友達同士の悪口が多くなる。</p> <p>オ ごみが落ちていても拾わず、乱雑な教室になる。</p> <p>カ 一部の子どもが友達に仕事を押しつけ、文句を言わせないようになる。</p> <p>キ 学級全体としての行動がとれなくなる。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級としての集団規律が崩れ、モラル（士気）が低い。</li> <li>・意図的な授業妨害・拒否行動がみられる。</li> <li>・学級全体の子どもが学級に対して無気力を感じる人が多い。</li> </ul>

回 復 期	
態 様 例 ・ 学 級 の 状 態	<p>ア 授業妨害・拒否は少なくなるが、担任に対してまだ反抗的態度をとることがある。</p> <p>イ 担任以外の教師の授業では静かにしているが、子どもたちには不満が残っている。</p> <p>ウ 一部の子どもやグループは、担任の注意や指導を受け入れるようになる。</p> <p>エ 中心的な子どもの言動だけが目立つ。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団規律の回復を願うようになり、モラル（士気）が回復してくる。学級の凝集度も高くなる。</li> <li>・授業妨害や反抗的態度は一部の子どもだけに限られる。</li> <li>・授業に対しての意欲が少しずつ出はじめる。</li> </ul>

【具体的な対応例】

校 長 ・ 教 頭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題の把握、情報収集、分析を行う（子ども、担任、学年等からの聴取）。</li> <li>・主な要因を明らかにし、解決のための方針を決定する。</li> <li>・問題の拡大を防止するため、会議を設定し対応策を打ち出す。</li> <li>・組織として対応するため各担当へ指示する。</li> <li>・当該の学年会に参加し、指導を行う。</li> </ul>
学 級 担 任	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校長、教頭に状況を報告し、相談する。</li> <li>・当該の子どもと対話し、不平不満を受け止める。</li> <li>・当該の子ども、保護者とじっくり話し合う。</li> <li>・多くの子どもの声を聞く。</li> <li>・休み時間や放課後に子どもと遊ぶ。</li> <li>・授業を見直し、子どもが集中できる工夫をする。</li> <li>・学年の同僚等に相談し、一人で抱えこまない。</li> <li>・必要に応じて学級保護者会を開催し、保護者の協力を依頼する。</li> </ul>
学 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該学級に入り、必要に応じて子どもを指導する。</li> <li>・学年会で学級経営について十分話し合う。</li> <li>・学年合同授業やTTを実施する。</li> </ul>
学 校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・解決に向けた事例研修会を実施する。</li> <li>・教育相談担当者や養護教諭による相談を実施する。</li> <li>・授業改善に向け、教材研究等で支援する。</li> <li>・保護者会の実施に向け、共通理解を図る。</li> </ul>
保 護 者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもから学級の様子を聞く。</li> <li>・授業を参観し正確に状況をつかむ。</li> <li>・保護者会等で共通の問題として話し合い、協力して問題解決の方策を考える。</li> </ul>
教 育 委 員 会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・正確な情報のもとに支援策を打ち出す。</li> <li>・他の学校の取り組み等の情報を積極的に提供する。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校、学年、学級の対応の基本姿勢を示し、計画的・組織的に具体的な対応を促す。</li> <li>・毎日、子ども、担任の状況を把握し、必要な指示をする。</li> <li>・校長が授業妨害・拒否の中心となっている子どもを指導する。</li> <li>・教頭が学級に入り指導する。</li> <li>・教育委員会に状況を報告し相談する。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業を妨害する行動には毅然とした態度で指導する。</li> <li>・授業改善のために、教材研究や学習指導案作りをとおして授業の方法を見直し、工夫する。</li> <li>・合同授業、TTなどの時は自分の役割分担を自覚し、自信をもって指導する。</li> <li>・班活動やグループ活動に入り話を聞き、共に活動する。</li> <li>・毎日、子どもとの接し方や授業について反省し、校長等に相談し助言を得る。</li> <li>・学級保護者会で状況を報告し、方針を示して協力を依頼する。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・合同授業やTTでの各々の役割を明確にし、子どもに担任のよさや存在感を示すよう授業を工夫する。</li> <li>・授業を妨害する行動については、共同して毅然と臨む。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の教員も当該学級の指導の補助を行う。</li> <li>・学校の方針に基づいて保護者に理解と協力を求める。</li> <li>・当該の子どもや学級に対して全教職員が声かけをする。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校、学級の取り組みを理解し、家庭でできる対応を考える。</li> <li>・PTAなどで保護者同士が協力して学校・担任を支援する。</li> <li>・学校行事等で親子一緒に活動する。</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導主事を派遣して情報を収集し、指導体制、保護者との連携などについて助言する。</li> <li>・校長や担任が考えた対応について検討し、有効な援助を行う。</li> <li>・アドバイザー・スタッフ等による人的援助を行う。</li> </ul>

校 長 ・ 教 頭	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校としての基本方針を崩さず組織的対応を堅持する。</li> <li>・小さな変化でも成果として取り上げ担任や教師を励ます。</li> <li>・校内の教職員、保護者に定期的に状況を報告し、共通理解を図る。</li> <li>・教育委員会に報告、相談する。</li> </ul>
学 級 担 任	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級全体での遊びや活動を工夫し、積極的に子どもの中に入って活動する。</li> <li>・分かる授業、参加型の授業等を工夫する。</li> <li>・子どもとの人間関係作りを意識的に進め、学級集団のモラル（士気）の向上を図る。</li> <li>・学級の改善点や一人一人のよさをほめ、励ます。</li> <li>・担任としての行動を振り返り、次の行動への具体的な指針や見通しをもつ。</li> </ul>
学 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該の子どもへの指導に担任と一緒に当たる。</li> <li>・学年会で改善点を見いだし、担任への励ましを続ける。</li> <li>・授業改善について継続的に助言・援助する。</li> </ul>
学 校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任への援助の在り方について見直し充実を図る。</li> <li>・保護者に対して、学級の改善点について説明し、さらに協力を求める。</li> <li>・当該の子どもや学級に対して全教職員が声かけを続ける。</li> </ul>
保 護 者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校、学年、学級の取り組みを理解し、子どもを励ます。</li> <li>・授業参観に積極的に参加する。</li> <li>・保護者同士の子育てネットワークを強化する。</li> </ul>
教 育 委 員 会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校からの要請に応じ、状況の変化に合った助言・援助を行う。</li> <li>・学校の取り組み等を整理し、予防や早期解決のための資料を作成する。</li> </ul>