

小学校における学級崩壊の状況分析と教育方法の改善及び対応

緒方 宏明

Analysis of the Situation of Class Disruptions in Elementary Schools and Improvement of Educational Methods and Responses

OGATA Hiroaki

「学級や授業がうまく機能しない状況」を「学級崩壊」としてマスメディア等によって放送されたのは1990年代後半である。その後教育問題として取り上げられるようになり、特に教師の指導力不足あるいは問題行動を引き起こす児童の増加などが課題であるとされ、「学級崩壊」という言葉は一般的に認知されるようになった。本論文は小学校における学級がうまく機能していない状況（以下、学級崩壊）について、筆者が実際に支援に出向いた学校の状況や心理臨床、学校心理学等の見地から崩壊に至る過程やその要因を検討すると共に、教育方法をどのように改善するか、対応をどうすべきかについて検討するものである。

キーワード：学級崩壊、素行症、反抗挑発症、いじめ、教育方法の改善、チーム学校

1. はじめに

筆者は、スクールカウンセラーや自治体の学校支援チームの委員等の位置づけで、学級崩壊やいじめ問題等の支援、いじめ問題の第三者による調査委員会（委員長）等に当たってきた。その中で「学級がうまくいっていない」とか「崩壊している」という話を多く耳にするようになり、実際に担当した「いじめの第三者委員会」等でそうした学級の状況を調査したり、実際に「崩壊している」とする学級への支援に出向いたりしてきた。

「学級崩壊」という言葉は、NHKスペシャル(1998)「広がる学級崩壊」やクローズアップ現代プラス(1998)「学級崩壊 小学校で授業ができない」、そして朝日新聞取材班(1999)が執筆した「学級崩壊」などにより一般的に認知されるようになった。当時の文部省（文部科学省の前身）は、「学級がうまく機能しない状況」としながらも、当時の国立教育研究所（国立教育政策研究所の前身）に研究を委託した（小松，2000）。

最近発達上の特性をもつ子どもが多くなったと言われる。筆者が支援に出向いた学級の多くで1学

級に数名の行動に課題をもつ児童が見られた。学級はざわついた状況のなかで授業が進んでおり、そのような学級のほとんどで担任教師は抑うつ状態に陥り、指導のコントロールを失っていた。また、支援に行く中で、小学校低学年の学級と中学年以上の学級とでは、その様相が異なっていることにも気づく。これには、自己形成（10歳前後に形成されるといわれている）による仲間意識の違いなどが関わっていることが考えられる。

「学級がうまくいっていない」あるいは「学級が崩壊している」とする学級の状況については様々な要因が考えられるが、教師側の問題、児童側の問題、そして双方の問題を抱える学級においては、こうした状況に陥る可能性は高いといえる。

児童側の問題としては、こうした学級の中にADHD、素行症、反抗挑発症などの精神疾患（DSM-5, 2013）と思われる児童の存在が確認できることが多い。ADHDについては、小学校年齢で同定される不注意や多動性および衝動性を症状とする障害であるが、発育の過程で虐待が生じることにより素行症や反抗挑発症、そして問題行動が18歳までに改善されない場合、反社会性パーソナリティ障害へと発展

する可能性も含んでいる。

こうした状況への対応については、学級における指導の方法を改善するだけでなく、個別の対応が必要となり、医療機関への受診、家庭の問題への介入・支援、そして特別支援教育への方向付けなど、総合的な視野で望むことが必要になってくる。

本稿では、「学級がうまくいっていない」あるいは「学級が崩壊している」といわれる状況について、その要因や状況を文献や筆者が経験した支援、いじめの調査等を基にまとめるとともに、その状況下における教育方法をどのように改善し、対応するかを検討することが目的である。

2. 学級崩壊の様相

前述したように、学級崩壊の状況は低学年と中学年以上とでは様相が異なっている。一言でいえば、学級の乱れを引き起こす子どもたちが、個人なのか複数人が連携している（つるんでいる）かどうかであると考える。

(1) 低学年

低学年においては、行動に課題をもつ児童は他の児童へ配慮をすることなく、それぞれが独自に行動し、その行動が他の課題をもつ児童を刺激し、問題となる行動が広がって授業が成り立たない状況をつくっている。こうした状況の背景には、学級を統率できない担任教師の認知・行動的な課題や教師としての経験、そして悪化する学級の状況の中でストレスを受け、精神的に追い込まれながらも担任が一人で背負っている状況がある。低学年の児童には、他の児童と連携して（つるんで）授業の妨害をするような意図的行動は見られない場合が多い。これは高学年との違いであり、自己形成をめぐる発達の関係であると考えられる。

① 自己中心的な行動

小学校低学年の児童は、ピアジェのいう「自己中心性」の段階で、他児童への配慮や同調に基づかない行動を行い、配慮を要する児童それぞれが席を離れたり、教室を出たりするなどの行為により、刺激を受けた児童がまたそれぞれに同様の行動を開始することが多い。複数名が自己中心的に乱れることに

より、担任の統率が効かない状態に陥る。

② 乱れの様相

数名のADHD傾向、あるいは「素行症傾向児」と思われる児童がそれぞれの連携なしに授業とは関係のない行動や立ち歩き、教室からの逃走などを引き起こす状況が見られる。一人の児童による好ましくない行動から始まり、同じ傾向の児童が刺激を受け、好ましくない行動が誘発され、担任が統率できない状態に陥る。乱れの状況が改善に向かっているにもかかわらず、ある児童の家庭において強いストレスを受ける状況（虐待や父母の関係など）が発生した場合、その児童は不安定な状況に陥り、学級の乱れを招く行動を引き起こすことも考えられる。

③ 他児、保護者の状況

このような状態が学年あるいは管理職等に認知されると学校での対応が開始され、学級への支援が始まる。この対応が遅れると他児童がストレスを受け、授業に集中できない状態となり、保護者に伝わり、保護者間での情報共有が進むと、やがて学校へのクレームなどにつながり、学校は保護者の対応にも追われる状況となる。

(2) 中・高学年

小学校中・高学年になると、それまで単独あるいは連鎖的に生じていた学級の乱れは、児童一人一人の単独の問題ではなく、複数名の児童が連携して（つるんで）問題を引き起こし、担任教師との信頼関係の問題へと発展する。これに同調する児童が多くなると学級は崩壊し、コントロールできない担任教師は抑うつ状態に陥ったり、いじめが多発したりするなど深刻な状況へと発展する。学校は複数の教師を配置したり、支援員等による個別指導を行ったりするなどの対応に追われ、状況によっては保護者から担任交代などを求められる場合もある。

① 自己中心性の解消

小学校中学年は自己が確立する時期であり、児童は自分の立場を客観的に理解するとともに、他の児童への配慮ができる発達段階にある。このような時期において、素行の面で課題をもつ中心的存在の児童が高圧的・否定的な指導を受け続けた場合、低学年までは単独で反抗的な態度をとっていたものが、

こうした傾向を持つ他児童、あるいはこうした児童に気を遣い依存する児童が連携する（つるむ）ようになる。

② 乱れの様相

中・高学年における学級の乱れにおいては、「素行症」とはいえないまでも「素行症傾向児童」が見られる。しかも、単独ではなくこうした傾向を持つ複数の児童が連携して（つるんで）乱れを引き起こしている場合が多く見られる。「素行症」とは、生まれながらのADHDの傾向（最近では自閉症スペクトラムとの関係も指摘されている）と、その後の虐待環境での生い立ちが関係するとされ、「反抗挑発症」との併発、そして反社会性パーソナリティ障害へ発展する（18歳以降）とされている（DSM-5, 2013）。「反抗挑発症」については、「素行症」より以前に発症するとした説明もあるが、「反抗」は「高圧的な指導や関わり」に対する反作用であり、学校現場においては素行症あるいはその傾向をもつ児童の乱れた行動に対する「高圧的な指導やかかわり」に対して複数児童が連携して反抗挑発的な行為を引き起こすと考えた方が自然であると考えられる。

このようにして学級は乱れ、機能を失い、学級崩壊の状態に陥っていく。こうした状況の中で担任教師が抑うつ状態に陥り更にコントロールを失うと、子どもたちの中に深刻ないじめが生じることも少なくない。筆者が支援に入った学校の多くで、まず行うのは担任教師との面談であるが、大抵の場合、担任教師のストレスは量り知れず、その状況を校長に報告し、一刻も早く担任教師を心療内科等につなぐように助言してきた。

③ 他児童の心理

こうした素行症あるいは素行症傾向の児童が存在し、数人がつるんでいるような場合、他の児童は、事あるごとに教師に代わり注意しようとする。しかし、「注意しても聞かない」「いじめられたくない」などにより傍観したり、もともと精神的に不安定な児童が更にストレスを抱えて不登校になったりといった状況に陥ることが多い。以前から特定の学級で不登校児童が多いことが指摘されてきたが、こうした学級の状況があったと考えられる。また、鈴木（2018）の「教室内カースト」やNHK「いじめをノックアウト”スクールカースト”って・・・」の番組

（2020）で紹介された「スクールカースト」については、「1軍、2軍、3軍」あるいは「上、下、中間層」など、学級集団の中で自然にできあがる階層がいじめを引き起こす要因として紹介されている。こうした状況は多くの学級で見られると考えるが、問題は「1軍」あるいは「上」のグループの行動特性にあるのではないかと考える。これらのグループが公式的リーダー（選ばれた学級長など）を支えるタイプや、非公式的リーダー（ボスのタイプ）で担任教師や公式的リーダーとの信頼関係を損ねている場合（緒方・鈴木, 1997）、グループのリーダーが素行症傾向であったり、素行症傾向の児童が複数含まれたりする場合に、学級担任への挑発的な反抗（反抗挑発症）やいじめに発展する可能性は高いと考える。

3. 学級崩壊の要因

学級が崩壊する要因については、これまで児童側の問題を中心に考えてきたが、教師側の問題も含め、①発達の課題をもつ子どもたち、②学級経営の未熟さ、③教師に学級を統率できない特性や精神疾患がある場合、④①～③が重複する場合の4点について検討する。

(1) 発達の課題をもつ子どもたち

学級の崩壊に関わる児童に素行症（DSM-5, 2013）という発達の問題を抱える児童の存在がある。筆者は1998年からスクールカウンセラーを続けているが、保護者の面談で、児童のADHDの傾向や家庭での虐待が絡むケースが多く確認されており、教育現場の研修や教員免許更新講習等でDSM-5を基に「ADHD、虐待、素行症、教師による高圧的指導、反抗挑発症、担任教師の抑うつ、学級崩壊、反社会性パーソナリティ障害」という流れを指摘してきた。

こうした流れを辿ることは精神医学の分野で「DBDマーチ」破壊的行動障害（Disruptive Behavior Disorders）として以前から指摘されてきた（齊藤・原田, 1999）。また、児童の特徴として、「傷つきにくい」「ストレスが低い」「抑うつ傾向が低い」などの共通点があることが、筆者が開発に取り組んでいる「こころの問診票」（2020）でも確認されている。

「破壊的行動障害」とまではいかなくとも、こうした事例があることを前提に子どもたちを見守り、高圧的・否定的な指導をとらぬよう、かかわりを考えていかねばならない。

(2) 学級経営の未熟さ

筆者がかかわった学級崩壊の事例で、特に経験の浅い教師が担任の場合「信頼関係が築けない状況での高圧的な指導」といった共通した対応が見られ、素行症傾向と思われる児童の反抗を招いて学級崩壊に至っている。学級によっては、もともと信頼関係を築きやすい学級もあるが、(1)に挙げたような児童が存在する学級においては児童を統率する技術が要求され、経験の浅い教師には苦戦を強いられることになる。と考える。

こうした状況の中で、また、児童による学級の様々な仕事の分担・協同が組織的に行われず、学級の問題として児童が解決していくような民主的な組織づくりができない状況に陥っていることが推測される。田中・奥田(2020)は、指導困難学級において「否定的なかかわり」「消極的なかわり」「自由度の極端な制限」「不十分な学習指導」を共通するカテゴリとして挙げている。

(3) 教師に学級を統率できない特性や精神疾患がある場合

大人の発達障害、例えば自閉スペクトラム症を有する場合、DSM-5(2013)では「社会的コミュニケーションおよび対人相互反応における持続的な欠陥」「行動、興味、または活動の限定された反復的な様式」が診断基準となっている。ベテラン教師にもかかわらず、こうした特性を持つ場合、児童との適切な応答ができないまま高圧的・否定的な指導や一方的な伝達により、児童との信頼関係の構築が困難となる場合が考えられる。また、比較的強いADHDの傾向を持ち、衝動的な対応にブレーキがかからない場合、高圧的な指導により、挑発的な反抗を招く恐れがある。

発達障害ではなくても、教師が児童への対応を含め、何らかのストレス等で抑うつ状態に陥っている場合、児童に笑顔や前向きな安定した対応ができないなど、児童との信頼関係を損ねる場合が考えられ、児童の指導に大きく影響することが考えられる。

(4) (1)～(3)のいくつかあるいは全てが重複する場合

つまり、学級に指導しにくい特性を持つ児童が数人いる、しかも担任教師は若くて経験不足である、児童とコミュニケーションをとるのが苦手である、その結果、児童や保護者対応でストレスとなり抑うつ状況に陥る教師も多く見られるようになっている。

4. 学級崩壊が進行する過程

これまで、学級崩壊の状況やその要因について述べてきたが、ここでは、学級崩壊に至る過程について、筆者のSCでの経験や崩壊学級等への支援、いじめの支援・調査等がかかわった学級(特に中学年以上)についていくつかの段階や場面に分けてまとめてみたい。

(1) 統率が利かなくなる段階

4月当初の始業式で担任発表があり、新担任での学級がスタートする。学級の児童は前学年の状況を踏まえてクラス分けをしてあるが、指導のしにくい児童を複数同じ学級にするしかなかったり、単学級でクラス分けができない場合であったりすることがある。また、前学年では、ベテラン教師等の指導により特性が目立たなかった児童の中に、潜在的な課題を有する児童が複数含まれることも考えられる。

こうしたクラスに経験の浅い担任、あるいは元々学級経営が上手とは言えない担任が配置された場合、児童とのコミュニケーションがかみ合わず、学級は次第に統率出来なくなり乱れていく。

(2) 授業が崩壊する段階

授業中の授業とは関係のない行動や立ち歩き、教室からの飛び出し、逃走などが起こり、常態化してくると、一人の担任教師では手に負えなくなる。その結果、学年部や管理職が対応を迫られるようになる。

① 高圧的・否定的な指導

このような状況に陥ると、その行動に対し高圧的・否定的な対応をしがちになるが、素行症傾向の児童は、それにまして火に油を注ぐように行動がエスカレートし、担任教師に対して反抗を引き起こしてい

く。

② 児童の挑発的反抗

年齢に応じて、単独で教師に反抗したり（特に低学年）、数人が連携して（つるんで）挑発的に反抗を繰り返したりするようになる（特に中高学年）。つまり、DSM-5（2013）に記載されている「反抗挑発症」の特性を引き出してしまふことが考えられる。DSM-5（2013）もそうであるが、一般的に、反抗挑発症から素行症が併発するように記されたものが多いが、素行の悪さに対して高圧的・否定的な指導があり、それに反抗するようになるといった流れが学級崩壊という視点からは自然だと考える。

③ 担任教師の抑うつ

このような状況の中で、担任教師のストレスは大きくなり、抑うつ状態に陥るのが一般的である。この状態に学年部や管理職が早く気づきサポート体制を構築すると共に、担任教師を休ませ、心療内科へつなぐなどの対応が必要となる。対応が遅れると、担任教師は二度と教壇に立てなくなるなどの恐れがある。

④ 学級の崩壊

児童が連携しながら挑発的に反抗するようになり、学級担任が抑うつ状態になると、学級は指導のコントロールを失い崩壊状態に陥る。授業中にもかかわらず児童同士の私語は自由に行われ、立ち歩いたり教室を出たりすることも頻繁に行われるようになる。この状態を認知した学年主任や管理職は、補助の教員を配置したり、問題の児童を別室で自習させたりするなどの、対処療法的な対応をとる。ここで担任を交代させる或いは年度途中でクラス替えをするなど、学級の状態を根本的に変える対応を行うかどうかは状況によって異なる。年度途中でクラス替えをすることは、他のクラス（崩壊していない）の児童や保護者の了解を得にくいために選択肢とはなり難いし、学級担任が交代したとしても、同じ教室の雰囲気、同じクラスのメンバーが崩壊状態のイメージを共有しており、そのイメージを一掃し回復を目指すのは困難である。

(3) 保護者からのクレーム

この状況は保護者にも認知され、教師の指導力、学級経営のあり方への不信や不満へと発展し、担任教師あるいは管理職は保護者対応に追われるようになる。こうした中に、問題を引き起こしている児童の保護者とその他の児童の保護者の立場は、いじめ問題のように加害側・被害側とまではいかないまでも、温度差が生じる。

① 問題を引き起こしている児童の保護者

こうした状況の中で問題の中心となっている児童の保護者は、「我が子への高圧的な指導が問題である」「担任教師への指導力に問題があるのではないか」「担任が違えば自分の子が今のように乱れるはずはない」などと学級担任や管理職に訴えるようになる。

② その他の保護者

その他の保護者は、落ち着いた学習ができないことへの不満が募り、「該当児童の排除」「問題行動への指導の強化」「担任教師の指導力不足の不満」「学級へのサポート体制が不十分であること」などを学級担任や管理職に訴えるであろう。

(4) いじめの発生

学級崩壊の中で起こるいじめにおいては、学級担任が指導のコントロールを失っていることや、問題行動が表面に出過ぎるあまり、いじめが深刻化することに気づかないなどの問題が生じることもある。いじめが発生して問題化すると、被害側、加害側、学校側（緒方，2015）という立場が生じ、学級は崩壊したまま深刻ないじめへの対応に迫られることになる。

(5) 学校経営の機能不全

このようにして、児童の学級における問題行動から、教師の高圧的・否定的指導、児童による挑発的な反抗、担任教師の抑うつ、保護者からのクレーム、そしていじめの発生といった流れの中で、学級経営そのものが機能しなくなり、全て「管理職対応」という状態に陥り学級経営にも大きな影響が生じ機能不全状態に陥っていく。

5. 対応と教育方法の改善

学級崩壊という状況に対し、これをどう改善するかは、これまで述べたように非常に困難であるといえぬ。前述したように、児童は学級崩壊の状況をイメージとして共有しているからである。家族心理学では、家族に問題が生じている場合、システムの質的、基本的変化が要請され、形態維持的な変化「第一次変化」(学校に行かない子を行かせる)ではなく、新たな関わりや動きを作るような形態発生的な変化「第二次変化」が求められると指摘されている(平木, 1996)。学級も家族システムと同じように考えるならば、「第二次変化」をもたらす対応が必要であるといえる。学級崩壊において「二次的变化」としての究極の対応は「クラス替え」であろうが、前述したように他のクラスやその保護者の同意が得られないなど、年度途中での「クラス替え」が無理ならば、「クラス替え」に近い結果が期待できる対応を検討するしかない。

ここでは、学級崩壊解消のために改善しなければならない事項を洗い出し、それぞれの事項について、あるべき対応の方法をこれまでの内容を前提にまとめてみたい。

(1) 高圧的・否定的な対応の改善

低学年であれ中学年以上であれ、高圧的・否定的な指導を受けると反抗するのが子どもの心理であろう。特に素行症などの傾向を持つ児童が存在するならば、なおさらのことである。児童との信頼関係を取り戻すためには、一刻も早く取り組むべき事項だと考える。この改善を進めるには、単に教師集団があるべき指導を行わなくなり、問題行動を更に誘発し悪化させることがないように留意した上で、これまでの指導(高圧的・否定的な)への「謝罪」と、お互いの信頼関係構築とよりよい学級にするための約束を「宣言」して切り替える(改善する)ことが必要であると考えられる。

(2) 児童の理解

これまで述べてきたように、児童には様々な問題を有する可能性があること(ADHDや虐待、素行症、反抗挑発症、反社会性パーソナリティ障害の流れやDBDマーチの問題等)を理解し、前提にした上での対応が重要である。その際、児童一人一人の発達特

性、生い立ち、家庭の状況、母子関係、交友関係等を支援する立場として、心理教育的にアセスメント(児童の理解)を進めることが重要である。そして、こうした問題だけでなく、児童を認め褒める機会を逃さないためにも、それぞれの児童が持つ良さ(個性)をより深く理解しておく必要がある。

(3) 教育方法(授業の改善等)に関する対応

ここでは、児童の学校生活の中心である授業について考えたい。授業については、これまでにいわれてきた授業のユニバーサルデザインや子ども主体の授業、主体的な授業展開、ICT活用等主体的・対話的で深い学びの基本を再確認するなどして、児童自らが取り組む、わかりやすく楽しい授業を目指すことである。

① 集中できる教室の環境に

子どもたちが落ち着いた状況で授業をスタートできることが重要であり、初めからざわつくような状態では改善は見込めない。教室の設営、児童の人数、行動に特性のある児童の数、その支援を行う支援員の数など、問題行動を誘発する刺激になりかねない要因を可能な限り少なくすることである。

筆者は、支援する学級で、問題行動を引き起こしがちな児童があまりにも多かったため、偶然空いていた隣の教室を活用し、可能であればクラスを2分割して授業ができないかを提案したことがある。例えば問題行動を起こしがちな児童が6名から3名になるだけでも学級はまとめやすいし、30人のクラスが15名になればかなり授業はしやすいはずである。また、「クラス替え」まではいかないまでも、これまで共有していた学級のイメージとは多少違う雰囲気になることも期待できる。この対応には、空き教室や同じ授業を平行して行うため、対応できる教師も必要となる。

② 認め褒めること

素行症傾向の児童が悪い方向に反応(挑発的な反抗)するのは、高圧的・否定的な指導であることは繰り返し述べてきた。授業においても高圧的・否定的な対応をすれば反抗をまねく特性であることを前提に、高圧的・否定的な指導のない授業をめざし、可能な限り認め積極的に褒める機会をつくることが重要である。

③ ルールの回復

学級がうまくいっていない状況とは、学級のルールが守れていない、あるいはルール自体がないか学習訓練が機能していない状況ともいえ、これをどう立て直すかが大きな課題である。立て直せたかどうかは、ルールのある学級をどの程度取り戻したかが、学級崩壊がどれだけ改善したかの目安ともなる。高圧的・否定的にルールを押しつけるのではなく、①～②を実践しながら児童一人一人との信頼関係を確立し、協力する児童を味方につけながら話し合い、ルールのある学級を取り戻していく必要がある。

④ 授業の改善

こういった学級では授業の流れが単調であったり、解説的・注入的で常に一斉であるような方法「直接教授」（教授内容を直接注入する）に陥ってしまい、問題解決的で探求的な展開「間接教授」（探究活動に取り組みながら教授内容を学ぶ）のような子ども主体の能動的・主体的な授業がなされていない場合が多い。崩壊した学級の担任教師を支援する際には、こうした授業改善の視点も重要である。

(4) 児童や保護者への個別の支援

明らかに行動特性をもつ児童に対する支援については、(1)～(3)の対応だけでは根本的な解決にはならない。児童が発達上の特性をもつ場合は、うまく改善できても問題は潜伏し、中学校等で再発する可能性がある。こうした児童への支援については、心理（SC）や医療機関との連携や不安定な家庭への介入、そして学校における特別支援教育への方向付け等も検討すべきである。

① SCや医療機関との連携

児童の行動特性が明らかに学校での指導の範囲を超えていると判断される場合、積極的に学校のSC等に相談を行い、医療機関につなぐための対応をとることも必要となる。医療機関での適切な治療により改善した例も多く、こうしたアクションを起こすだけでも、「行動を改善しなければならない」とする本人や保護者の適切な自覚にも繋がると考える。

② 家庭への介入と支援

問題を起こしがちな児童の家庭では、不安定な状況に陥っている場合が多く確認される。前述したよ

うに、素行症、反抗挑発症と虐待との関係があったり、愛着形成の問題に母親の不安定な要因があったりするなど、その状況は持続され、学校での子どもの問題行動の要因となっていることも考えられる。担任教師が家族に介入することは難しいが、SCやSSWは、こうした状況にも対応できるように配置されていることを前提に連携することが求められる。

ア 母親の安定を図ること

児童期は母親の影響が強く、特に愛着形成に課題のある児童は、母親が不安定になるとその影響を受けて不調に陥るケースがよく見られる。筆者がこれまでSCの活動等で関わった中には、a 夫婦の不仲あるいは離婚、b 経済的問題（貧困）、c 育児の大変さ（兄弟が多い）、d 仕事の過剰、e 母親の精神疾患、f 子どもの問題（非行・不登校）、g 親の介護、f その他、といった問題が複数生じて、母親がつらい状況に陥ったことで子どもの状況が悪くなる（暴れる、引きこもるなど）ケースを何度も経験した。したがって、児童を学校の中だけで理解するのではなく、家庭の状況を含めて理解し保護者（特に母親）の支援も検討しなければならない。

前述したように、学校の教職員が家庭に介入することが難しい場合は、学校に配置されているSCやSSWにつなぎ、母親のカウンセリングによりストレスの軽減を図ったり、相談機関を紹介したりするなどの対応により、精神面を支えながら様々な問題の解決について、子どもの健全な成長発達を前提にしながら改善を進めることが可能になると考える。

イ 医療機関へのつなぎ

実際に医療機関の受診が必要な場合には、保護者との連携が必要不可欠である。SCの経験に基づいた医療機関の紹介と医療機関受診後の検査結果や診断の情報共有、そしてこの情報に基づいた家庭や学校のサポート体制をどのようにつくるかなど、学校、SC、家庭が連携しながら進める必要がある。場合によっては、児童と共に保護者に治療を促すことも考えなければならない。

③ 特別支援教育の検討と受け入れ

学校での状況や医師の診断に基づき、本人に特別な支援が必要であると判断されるとき、次の学年や進学において特別支援学級や通級、特別支援学校就学等の検討をしなければならない。その際、保護者には今の子どもの状況と特別な支援によって得られ

るメリットなどを効果的に伝えて、子どものより健全な成長を前提にしながら受け入れを促し、あるべき方向を学校のチーム力を生かしながら検討する必要がある。

(5) 保護者の協力

学級が崩壊状態にあるとき、学校のあらゆる組織を通じて（チーム学校として）対応に当たることが重要であることはこれまでに述べてきた。学級崩壊により学校が非常事態である場合、保護者組織の支援を得ることも有効である。状況に応じて学校全体のPTA、学年PTA、学級PTAの組織に働きかけ、状況の説明会、懇談会などを通して、保護者にもできる支援を検討してもらうことである。保護者間の情報共有に基づき、可能な保護者による交代での授業参観（見守り隊）などが考えられる。子どもたちは親の前では問題行動を引き起こしにくい。保護者同士が結束して子どもたちを見守り、問題行動を起こさず、良好な状況を維持する点では有効な対応であると考えている。

(6) 立ち直った学級

残念ながら筆者の経験では、年度内に完全に立ち直った学級はない。しかし、以上のような対応を通して少しずつ改善が進み、何とか次年度まで持ち堪えたり、その対応が次年度の準備（同学年で学級崩壊を引き起こさない）に繋がった学級は多い。年度内に完全な回復が困難であるのは、前述（4）（2）（4）したように、学級崩壊のイメージが共有されているからであると考えている。

年度が変わって立ち直る学級は、学年が上がりクラスが変わり担任や教室も変わるにより、児童が共有していた崩壊時のイメージが一掃されることが大きいと考える。ただ、学級経営、授業実践が適切に行われなければ、次年度も同じ結果を迎える可能性が高い。

単学級の学年においてクラス替えができなくても立ち直った学級がある。4年時に崩壊し、5年時に立ち直った事例であるが、その大きな要因は、①4年時にある程度の対応を行い準備ができていたこと、②当学年に合った担任が配置されたこと、③崩壊時に学校全体で支援に当たっており、新担任も児童一人一人の実態を確実に共有していたこと、ではないかと考える。3点だけを挙げたが、それ以外に

もこの学級ではこれまで述べた改善すべきさまざまな取組がなされ、改善の準備が進んでいたことや、特にこの学級の新担任は、前年度6年生を担当しており、しっかりとした学級経営で全校児童をまとめ、その6年生の学級には当時4年生（崩壊していた学級）の兄姉も複数いて、どのような学級経営になるか、子どもたちには事前にイメージができていたことから学級崩壊のイメージを一掃できたのではないかと考える。

ある学校では、学級崩壊が解消したのが1学期始業式の担任発表の瞬間であったという話を聞いたことがある。ただらと体育館に集合し、乱れていた学級の列も担任が発表された途端にまっすぐな列になり、始業式が終わると緊張感のある列を組んで教室に向かい、そのまま学級崩壊は卒業まで再発しなかったと聞いている。

(7) まとめ

担任の高圧的・否定的等のかかわりのイメージ、乱れた級友や教室のイメージ、人間関係のイメージなどが一掃されることにより新しい環境での再出発ができれば、学級崩壊は解消されると考える。こうした状況を作るにはクラス替えを実施するのが最も有効であるが、年度途中でのクラス替えは前述したように困難である。年度内の対応としては、これに近い状態を作る対応を行い、よりよい状態で次年度に引き継ぐことである。

また、次年度のクラス替えで学級崩壊が解消したとしても、(1)～(5)に挙げた取組なしには根本的な改善とはならず、問題は潜伏し、中学校等で再発することも考えられる。こうした一時的な解消で満足することなく、チーム学校をしっかりと機能させ、地道に改善を図ることが重要である。

6. おわりに

本論文では、学級や授業がうまく機能しない状況をいわゆる学級崩壊の状況として、小学校の低学年、中・高学年の状況を、これまでの文献や筆者の経験（学校崩壊等の支援）を基に分析し、改善のための教育方法のあり方、対応のあり方を検討してきた。

学級崩壊が発生すると、授業が成立しないという学習の問題だけでなく、問題行動を引き起こす児童

の健全な成長・発達が損なわれ、深刻ないじめの発生による悲惨な影響、そして担任教師等の教職人生にも大きな影響(休職や退職)を及ぼすこともある。児童一人一人、そして担任教師を学級崩壊の犠牲にしないためにも、「クラス替え」や「担任交代」などによる表面的な改善のみを目指すだけではなく、教育方法の根本的な見直しや、家庭を安定させるための専門家による介入、医療機関との連携、そして特別支援教育への方向付けなど、「チーム学校」を効果的に機能させながら、そこに関わる児童一人一人、それぞれの家庭、そして教師にも目を向け、適切なあるべき対応が執られるべきであると考えられる。

児童一人一人やその家庭、教師の問題が学級崩壊の表面的な解消により潜伏してしまうことなく、児童一人一人の将来、教師としての成長も含めて適切な改善の方向に向かわせることができれば幸いである。

引用文献

アメリカ精神医学会 高橋三郎他訳 2014 DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル日本精神神経学会監修, 医学書院 (Amerikan Psychiatric Association 2013 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition)

朝日新聞取材班1999「学級崩壊」. 朝日新聞社

藤川大佑 2021 NHK for School いじめをノックアウト2 いじめのない教室を目指して(2). NHK出版.

平木典子 1996 家族カウンセリング入門—家族臨床援助—.

安田生命社会事業団.

金子保 2001「学級崩壊・授業困難はこうして乗り越える」. 小学館.

小松郁夫 2000 学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼連携による魅力ある学校づくり—. 国立教育研究所, 広報第124号.

NHK 1998 NHKスペシャル「広がる学級崩壊」. NHKテレビ放送.

NHK 1998 クローズアップ現代プラス「学級崩壊 小学校で授業ができない」NHKテレビ放送.

向山洋一編著 1999 『学級崩壊からの生還』. 扶桑社.

宮川充司 2016 DSM-5による素行障害と反社会性パーソナリティ障害—自閉症スペクトラム障害との併存例の鑑定を巡る—. 相山女学園大学教育学部紀要, 9, 63-75.

緒方宏明 2015 教育(保育)現場における危機対応のあり方—いじめ問題等への対応について—. 尚綱大学短期大学部紀要次世代育成研究・児やらい, 12, 23-35.

緒方宏明 2019 こころの問診票の活用—内容および特徴と活用の意義、方法について—. 九州ルーテル学院大学紀要論文VISIO, 49号

緒方宏明・鈴木康平 1997 教師と児童・生徒の信頼関係—教師の指導性が公式・非公式的リーダー, 非公式的集団の特性に及ぼす影響—熊本音楽短期大学紀要, 21, 29-44.

緒方宏明・山崎沙奈江 2020 こころの問診票の実践と分析—児童生徒の登校意欲に及ぼす様々な心理要因—. 九州ルーテル学院大学紀要論文VISIO, 49号

鈴木翔 2018 教室内カースト. 光文社新書.

齊藤万比古・原田謙 1999 反抗挑戦性障害 精神科治療学, 14, 02, 153-159.

田中・奥住 2020 小学校・指導困難学級の学級経営から見た教師論に関する一考察—学習指導と生徒指導を中心とした子ども理解のために—. 東京学芸大学紀要, 71: 315-323.