

学級での援助要請を促す教師の工夫とは

— PAC 分析を中心とした仮説生成的研究 —

津田 真李¹⁾・青木多寿子²⁾
(2014年2月10日受理)

How Classroom Teachers Promote their Students' Ability of Help -seeking in their Chases.

Mari TSUDA, Tazuko AOKI

The ability of help-seeking could be very important to make safe classroom climate and environment in school. The purpose of this study is to examine how classroom teachers promote their students' ability of help-seeking in their classes. Six classroom teachers were interviewed. PAC analysis and KJ analysis were performed with them (two less experienced teachers and four enough experienced teachers). The results revealed: (a) all teachers try to promote help-seeking ability in their class, (b) enough experience teachers have various strategies not only direct supports but also indirect ones. (3) indirect supports of enough experienced teachers include to establish excellent classroom climate and environment. (4) social skill training is not always used so often. However all of them try to support every activities to promote help-seeking ability. We need more studies to prove with other researches if these strategies of classroom teachers are effective to students or not.

Key words: Help-seeking, classroom teacher's support, PAC analysis, making classroom climate and environment

キーワード：援助要請，学級担任の支援，PAC 分析，環境づくり

問題と目的

石隈・小野瀬 (1997) は、中学生の約 3 分の 1 が悩みを抱えているが、誰にも相談しないという現状を報告している。悩みを誰にも打ち明けずに、一人で抱え込むことは、児童生徒にとって健康面への影響、また学校への不適応を誘発することが考えられる。このような現状に対して、学校教育相談の充実や個別指導の実施、教師が“認める、受けとめる”というカウンセリングマインドをもつことなどが要求されている (文部科学省, 2007; 中央教育審議会, 1999)。しかし、学校現場の教師が学級全体に細やかな支援を実施することは困難である。教師からの働きかけによる悩みの解決を目指すだけでなく、児童生徒自身の問題やストレスを解決・軽減する力を支援することが、より重要

ではないだろうか。

自ら問題やストレスを解決・軽減する方略の 1 つとして、援助要請 (Help-Seeking) が挙げられる。援助要請は、DePaulo (1983) により、「個人が問題の解決の必要性があり、もし他者が時間・労力・ある種の資源を費やしてくれるのなら、問題が軽減・解決するようなもので、必要がある個人が他者に直接、援助を要請する行動」と定義されている。日本の多くの研究もこの定義を使用している。この定義で考えるなら、援助要請は、悩みを解決するために、悩みを抱えた個人が直接、他者に働きかける方法であると言える。そこで本研究では、援助要請に焦点を当て、児童生徒の援助要請を促す教師の支援について検討したい。

援助要請に関する研究では、援助要請の促進を目的とし、①援助要請促進・抑制要因について (島田・高木,

1) 高知県香南市立野市東小学校教諭 (平成 24 年度本講座修了生)

2) 広島大学大学院教育学研究科

1994；太田，2005；永井・新井，2007），②援助要請スキルトレーニングについて（本田・永井，2010）等，個人の特質に関する研究が多くなされてきた。永井・新井（2007）は，相談に対するポジティブな面の体験をさせ，ポジティブな結果予期を促進させることが相談行動を促進させるという示唆を得ている。また，本田・永井（2010）の開発したスキルトレーニングでは，トレーニング実施後に援助要請が促進され，1週間後のフォローアップテストでも一定の効果がみられている。このように援助要請の促進に関わる要因はかなり明らかにされている。

その他，援助要請を促す要因は，個人の特質以外だけでなく，環境についての研究もみられる。そこでは，間違ってもいいという安心感のある環境（古谷，2011）や自分を受容してくれる環境（井戸，2011）が援助要請を促すためには必要とされている。

しかし，これら従来の研究では，次の2点の課題があると考える。まず1点目は，従来の研究において相互作用が考慮されていない点である。援助要請は，援助者と援助要請者の両者の相互作用を経て目的を果たす。また，先に示したように，援助要請実行の有無だけではなく，援助要請，援助行動授与後の援助評価が学級適応に影響を与える。この点を考察すると，援助要請を促すためには，相互作用踏をまえた支援が必要ではなからうか。

2点目に，援助要請を促すには，援助者と援助要請者が，特定の人に固定されていないような関係，つまり支え合う関係が必要であるが，この点についても考慮されていない。人が困った状態に陥ったとき，「ある特定の誰か」にとにかく相談すること，それが望ましい援助要請のあり方なのだろうか。児童生徒が人として成長するには，自力で解決するための援助のような，自立的な援助要請行動を培う必要があるのではなからうか。それは特定の人の権威やパワーに「依存する」援助要請ではないだろう。そして，自立的な援助要請行動を培うためには，児童生徒の人間関係に着目し，援助要請が促進される関係性について検討する必要があるのではなからうか。

以上の2点を満たし，また先行研究にある①～③の結果を活かした支援について検討するためには，本研究では支援の場として学級が適当であると考えた。そこで本研究では，検討する援助要請を学級におけるものと限定し，学級担任による支援に着目する。そして，学級での多様な支援方法を明らかにして，それらの背後にある共通性に関する仮説を導き出すことを目的とする。このために，本研究では，教師へのインタビューを通じた質的研究を行うこととした。

その際，本研究では，20代と40代の教師を調査対象に含めることにした。これは，三島・伊藤（2004）は，20代教師が“教師に何でも言える関係”，つまり教師との関係を作るつくことで児童の自己開示を促しているのに対して，40代教師は“認め合える雰囲気”つまり学級の環境づくりを通して児童の自己開示を促していることを報告している。この結果から，学級内で援助要請を促す教師の工夫について多角的な支援を探るには，20代の教師と40代の教師を調査対象にすることが望ましいと考えた。

方 法

参加協力者と調査手続き

2011年の7月～2012年2月に，学校現場に勤務する教師6名を対象に調査をおこなった（Table 1）。

Table 1 参加協力者の詳細

協力者	性別	校種	年齢
A	女	小	40代
B	男	小	40代
C	男	中	40代
D	女	小	40代
E	女	小	20代
F	男	小	20代

うち4名は，大学院設置基準第14条によりA大学大学院への派遣を受けた教師である。学校現場での実践例から，具体的な支援方法を得ること，また6名の参加協力者のデータを考察するにあたり，一貫した客観性のあるデータも必要であった。そこで，質的研究の中でも，参加協力者の視点を踏まえた解釈が可能な内藤（1997）が作成したPAC分析を用いることとした。

調査では，標準的なPACの手順（項目記入，項目間距離評定，クラスター解釈）と方法を用いた。しかし，面接に利用される標準的なPAC分析とは異なり，本研究では調査に用いるため，以下の3点を変更している。

まず，調査内容から教示が確定するのではなく，研究の目的に合わせた教示を提示したこと（Figure 1）。次に記入された項目によるデータの収集だけではなく，項目記入時のインタビュー内容から，筆者が相談行動を促す支援方法だと捉えられた支援を項目として付加することを参加協力者に提案した。そして，参加協力者から了承を得て，データとして採用した。3点目に現職の教師対象としたため，短時間で調査が実施

児童生徒は生活学習場面で様々な課題を経験します。何か困ったことがあった時に誰かと一緒に作業をしたり、誰かに自分の考えを聞いてもらったり、誰かにアドバイスを求めたりということ（＝相談すること）は、より良い結果をうむために、必要なことだと思います。（中略）このような“誰かに相談する”ということは、児童本人が問題を重視していない、自分一人で努力したい、相談する相手がいないなど様々な理由によって回避されることが考えられます。相談が回避されないようにするために、児童一人ひとり、また学級全体の支援・指導が考えられます。実際にどのような支援・指導をおこなうことで、学級で相談が促進されるようになると思われるでしょうか。

Figure 1 面接での教示文

できるように、項目間距離評定においてカードを利用した方法から、7段階の尺度を用いた（「①非常に近い」～「⑦非常に遠い」）調査用紙による評定へと変更した。

得られたデータを6名分の支援クラスターの共通点を検討した後、PAC分析で得られた6名分の支援項目をKJ法によってまとめることで、効果的な援助要請を促すための具体的な支援方法について仮説を導き出すことにした。

結果と考察

(1) PAC 分析の結果

一人当たりの面接時間は、40分から50分であった。PAC分析の個人の結果を以下に示す。その際、参加協力者内で個人の態度構造の確定が見られ、PAC分析の目的が達成されたと感じられるベテラン教員のAとCを中心に示すことにする。以下、クラスター名を< >、支援項目を「」を用いてそれぞれ表記する。

1) Aの事例

Aは、項目23個、クラスター4つという結果になった（Figure 2）。以下、クラスターごとに考察を示す。

①個のコミュニケーション能力 このクラスターは学級の児童の個々のコミュニケーション能力を向上させることを目的とした支援がまとめられている。Aの言う“個人”の“スキル”を高める支援である。具体的な方法として、「日記を書かせる」があげられており、日記により「言葉で自分を高める」「書く、話すといった表現力をつけさせる」ことにつながっていることがわかる。

②個の児童理解、児童を受け入れる このクラスターは、Aの述べた、“個人”に対する“児童理解”のための方法がまとめられている。Aは児童の個々人のスキルを支援するために、児童を理解することが必要と考えていた。具体的な支援方法として、学習面・生活面

の「児童の課題やいいところをみつける」「保護者等との連携」を取って個別に児童理解を図る、「教師との個人的な信頼関係」を築くという個を受け入れる等の支援や工夫が含まれている。このような支援、工夫を通して、担任だけの見立てではなく、児童本人や保護者などからの情報を基に、多面的に個々の児童について理解を深めていることがわかる。

③集団の目指す姿 このクラスターは、教師を含めた学級全体の< 集団づくり >のため、明確なく集団の目指す姿>を決定、共有し、集団を高めるための支援やAの教育観がまとまっている。例えば、問題が発生した場合には「集団での問題解決」ができるような場を設ける、集団で日常的に個人間の「価値観（の違い）を埋めていく」など、具体的な方法が示されているというよりは、教育に対する姿勢のような、一種の教育観のようなものが示されていることがわかる。

④集団づくり このクラスターは、先の< 集団の目指す姿 >に向けて、達成するための具体的な支援方法、教師の工夫がまとまっている。具体的な方法として、「集団のゴールを決定する」、困っている児童に「フローチャートを提示する」、児童と「一緒に（食事を）食べる」などがあり、学級の背景を理解する「集団としての児童理解」を図っていることがわかる。

Aについての考察 全体を通してAが、個人の相談行動を促すために、個性を伸ばす支援だけでなく、学級という“集団”への働きかけや“集団”を意識した支援を重視していることがわかった。

Aは集団を高めることで、相談しやすい環境や人間

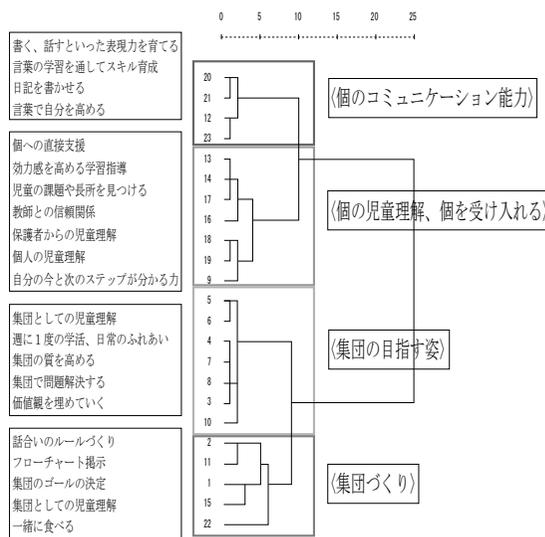


Figure 2 協力者Aのデンドログラム

関係をつくり、また相談するスキルを高めることで、援助要請を促していることが窺える。

2) C の事例

C は、項目 11 個、クラスター 3 つという結果であった (Figure 3)。以下、クラスターごとに考察を示す。

①友人を介した支援 このクラスターは、安心して話せるような学級集団、人間関係を形成し、その関係の中で多様な考え方があることを理解させることを目的とした支援がまとまっている。具体的な方法としては、班長会を中心とした相談経験ができる場を設けたり、道徳の授業を通した自己主張のスキルを高めたりといった支援があげられている。

②担任からの直接的な支援 このクラスターは、教師が生徒に直接働きかける際の支援がまとまっている。具体的な方法として、直接声掛けをする、1対1の面接をおこなう、個人用のノートを利用してコミュニケーションを図るといった方法をとっていることがわかる。

③他の先生からの支援 このクラスターは、担任以外に生徒が関係をもつ教師と相談できる場を積極的に設定したり、相談相手として担任以外の教師の存在を伝えたりと、生徒と教師を繋ぐ支援である。C は、生徒と教師の関係が多様となる中学校の特徴を生かし、教科や部活動での関わりのある教師、また養護教諭といった様々な教師との繋がりを大切にしていた。さらに、内向的な子には養護教諭、外向的な子には部活動など生徒の活躍できる場に関係している教師というように関係をつなげる教師を生徒のタイプに合わせているとも語った。このような生徒に対して関係を広げる支援の背景には、C 自身が他の教師と連携を取ることで、生徒理解を図っているという意図があった。

C についての考察 C は、ある固定された関係以外の多様な人間関係の中で、生徒が相互に相談できるような人間関係を目指している。そのために、班活動や道徳の授業において人間関係づくりを実践している。

C も、A 同様に、学級内で気軽に相談できるように、相互に交流する機会を設けている。これにより、生徒は相談の成功体験を積む機会、自分が思っていることを表現する機会に恵まれ、ちょっとした相談が問題の解決に繋がるという、相談に対するポジティブな認知を培うきっかけを作っていると考えられる。このような C の支援は、結果として援助要請行動の抑制要因とされるスティグマへの懸念、呼応性への心配、援助への否定的認知、相談スキル不足など (水野, 2007) を軽減させる支援となっているように思える。

3) 全員の結果と考察

6 名の PAC 分析の結果を Table 2 に示す。参加協力

者の結果の共通性を検討した。その結果、①～③の共通性が見いだせる。それは、①援助要請の促進に関わるコミュニケーション・スキル向上 (全参加協力者のクラスター 20 個中 7 個)、②援助要請を促すような児童生徒の人間関係づくり (20 個中 16 個)、③援助要請行動の抑制要因 (スティグマへの懸念等; 水野, 2007) を軽減させるような、援助に対する肯定的な意識を持たせる取り組み (20 個中 11 個)、である。つまり、学級内で援助要請を促す教師の働きかけは、これらの 3 つの要因に集約できるのではなからうか。調べて見ると、具体的な方法は参加協力者により様々であったが、どの参加協力者も 3 要因への支援のうち 2 要因以上への支援をおこなっている。このことも、この 3 つに集約できると考える根拠となっている。

次に、相互作用との関連について全体の数を数えてみた。すると、児童生徒間もしくは児童生徒と教師間の相互作用を踏まえている支援クラスターが 20 個中 10 個みられた。また、各個人別にみてもと相互作用を踏まえた支援は、6 名の参加協力者のクラスターの中に 1 つ以上見られる。つまり、本研究の調査に協力してくれた学級担任は、スキル・トレーニングに代表されるような、児童生徒に個人特性としてのスキルの獲得を目指す支援を行っているだけではないことが窺える。むしろ、相互作用を考慮し、どのような関係に対しても援助要請できる力を目指して、援助要請につながるスキルだけでなく、援助要請に対する肯定的な認知を培い、支援のきっかけを作る人間関係へ働きかけていることが示唆された。

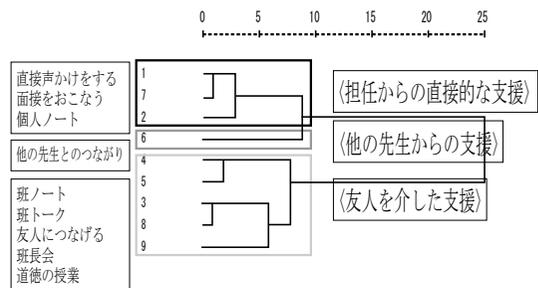


Figure 3 協力者Cのデンドログラム

(2) KJ法による結果と考察

PAC 分析により、援助要請を促すために、共通してみられる支援の方針を得ることができた。しかし、PAC 分析は、各参加協力者の個人内の分類が中心であり、個人を超えた共通性は引き出しにくいと考える。そこで、全参加協力者の PAC 分析の連想項目について KJ 法によりまとめることにした¹。

Table 2 PAC 分析の結果

協 力 者 数	項目	クラスター名
A	23	<A-1個のコミュニケーション能力>, <A-2個の児童理解、個を受け入れる>, <A-3目指す集団の姿>, <A-4集団づくり>
B	14	<B-1教師がモデルを示す>, <B-2場づくりにおける日常的手段>, <B-3特定場面・特定の子どもに対する支援・指導>
C	9	<C-1担任からの直接的な支援>, <C-2友人を介した支援>, <C-3他の教生からの支援>
D	12	<D-1子どものネットワークづくり>, <D-2子どもの安心の獲得のための手立て>, <D-3児童理解>, <D-4教師の役割への子どもたちの理解>
E	10	<E-1環境づくり>, <E-2プラスの評価をする>, <E-3コミュニケーションスキルの向上>, <E-4先生の子どもへの対応の仕方>
F	11	<F-1児童同士の関係づくり>, <F-2児童と教師の関係づくり>, <F-3関係づくりのための補助的取組>

その際の手続きは、次のとおりである。

まず、言葉や項目の内容が一致している項目をまとめ、全 78 項目を 55 個のカテゴリーにまとめた。次に、面接の文字データを用い、項目に含まれている意味を踏まえ、類似しているカテゴリーをまとめ、55 個のカテゴリーから 33 個のカテゴリーを抽出した。そして、それぞれのカテゴリー間の類似性を踏まえて、最終的に 8 個の支援の目的、支援の方針に関するカテゴリーが得られた。その結果が Table 3 である。

全参加協力者に共通してみられるカテゴリーを概観してみる。全参加協力者に共通して実施されている支援カテゴリーは、「カテゴリー 1 コミュニケーションに関わるスキルを高める支援」と「カテゴリー 6 解決方法を得られるような支援」である。カテゴリー 1 は「道徳の授業で、自分の気持ちを言わせる…」、「訊き方の指導」や「話しかけ方を指導する」といったスキルに関する支援であり、PAC 分析の結果 1)-①と重複している。これらは、生活場面、学習場面の両場面から指導可能である。言葉に関する教育が²、今回の相談に関する調査において 6 名の教師から現れたということは、教師は相談行動に関してスキルが必要であり、児童生徒に対して指導の必要性を感じていることが窺えた。

カテゴリー 6 は、教師が問題や悩みを抱えていると感じた児童生徒に対して直接「声かけをする」や「面接」をすることでアドバイスをしたり、そのような児童生徒の友人に働きかけて「友達からアプローチ」したりする。この支援により、悩みを抱えていると考えられる児童生徒が誰かに相談するきっかけをつかめたり、解決の方法を見つけられたりできる。このような

教師が直接、生徒に援助要請を促す支援も全参加協力者がおこなっている。

ところで本研究では、相談は相互作用を踏まえた行動であるという立場に立っている。この分類の結果は本研究の参加協力者が述べるコミュニケーションに関するスキルとは、スキル・トレーニングに見られるような、単に「話す」、「伝える」という個人特性的なスキルのみではなく、人と人をつなぐことに関わるスキルも含まれていることを示唆している。つまり、PAC 分析の「2)C の事例」の結果と同様に、現場の教師は、相談、という刺激語に対して、単なる個人特性的なスキル獲得ではなく、ある場合には教師が直接声をかける、ある場合には他の児童生徒を通して間接的に関わる等、相談者と相談相手の相互作用を踏まえた支援を連想し、実践していることが示唆された。

以上のことから、援助要請を促すために、教師は、①児童生徒のコミュニケーションに関わるスキルを高め、②悩みを抱えている児童生徒の問題が解決するように働きかけるという 2 つの支援をおこなっていることが窺えた。

総合考察

以上の協力者個人内の分類による PAC 分析と筆者による KJ 法による結果を合わせて援助要請を促すための支援の方針を考察すると、本研究より、次の仮説がえられた。まず、PAC 分析より、(a) 援助要請に関わる 3 要因(「コミュニケーションに関わるスキル」、「人間関係」、「援助要請に対する肯定的な認知」)への支援をおこなうこと、また、KJ 法より、(b) 相互作

用を重視した支援, さらに (c) 困難を抱える児童生徒への働きかけをおこなうことで援助要請を促すという3つの仮説である。

この仮説は, 教育現場での学級担任の支援は, 援助要請の先行研究で示されてきた, ①援助要請促進・抑制要因についての研究や, ②援助要請のスキル・トレーニングのような, 「個人の特質」への直接的な支援だけでなく, 相談には直結しない, 言葉を豊にする学習指導や学級のルール作りの支援も必要であるということが示唆される。これは三島・伊藤 (2004) が述べる, 環境づくりを中心とした指導と合致している部分があると考えられる。学校教育現場で, 教師により援助要請を促すためには, 学習支援やスキル支援のような「個人の特質」だけでなく, 互いの相互作用を促す支援を行ったり, 学級や学校のルール作りの支援など, 児童生徒の環境作りに関わる支援も重要になってくるのではなかろうか。

この環境作りに関わる支援は, 具体的には Table 2 に示されている。たとえば, 学級内に明確な規律があること (「4月に教師と児童の立ち位置を教える」), 児童生徒のコミュニケーションの場がより多く確保されてこと (「班トーク」), 教師と児童生徒の間, また児童生徒同士の間信頼関係があること (「支持的風土づくり」) 等が, 権威に「依存」する援助要請ではなく, 相互に支え合う学級であることがうかがえる。このような環境づくり, 人間関係づくりは, 近藤 (1968) が悩みに関する指導としてあげている心の通路と心の広場を作る支援であるとも考えられる。本研究の Table 3 は, それらについて, 具体的にどんな支援がそれに相当するのか, その一端を示しているのではなかろうか。

今後の課題

本研究では, 相談行動を促すために, 各参加協力者のクラスターから支援方針, また項目からは具体的方法が得られた。しかし, 今回の調査だけでは, 結果を一般化することは難しいだろう。今後, 本研究で得られた知見を一般化するために量的調査をおこなうこと, またこれらの支援が実際に児童生徒の相談行動を促しているかを明らかにしていく必要があるだろう。

引用文献

DePaulo, C. M. (1983). Perspectives on help-seeking. In DePaulo, C. M., Nadler A, & Fisher, J. D. (Eds.), *New Direction in Helping. Volum 2 Help-seeking*. New York :

Academic Press. pp. 3-12.

本田真大・新井邦二郎 (2010). 適応に寄与する援助要請行動を促進する介入方法の開発 (1) —プログラムの作成と大学院生を対象とした効果研究— 日本行動療法学会第36回大会発表論文集, 160-161.

古谷勇作 (2011). クラスで心を閉ざす子にどうかかわるか 児童心理, 11, 73-77.

井戸ゆかり (2011). 被援助性はどうか発達するか—全面的な甘え・依存から適切な「被援助性」の形成へ 児童心理, 16, 12-17.

石隈利紀・小野瀬雅人 (1997). スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究—子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査より— 文部省科学研究費補助金 (基盤研究 <c><2>) 研究成果報告書 (課題番号 06610095).

近藤勝 (1968). 悩みの指導の実際 加藤隆勝 (編) 生徒指導問題双書 2 青年期の悩み 明治図書出版株式会社 pp.167-200.

三島美砂・伊藤崇達 (2004). 「学級雰囲気」と児童の「学習・生活面での成長」・「自己開示」との関係 日本心理学会総会発表論文集, 46, 176.

文部科学省 (2007). 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる教育相談の充実について— 2007年7月.

<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308.htm> (2012年9月2日)

水野治久 (2007). 中学生が援助を求める時の意識・態度に応じた援助サービスシステムの開発 平成16年度～平成18年度科学研究費補助金 (基盤研究 C(1)) 研究成果報告書課題番号 (16530423).

永井智・新井邦二郎 (2007). 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 2007, 55, 197-207.

内藤哲夫 (1997). PAC 分析実施法入門 [改訂版]: 「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版.

太田仁 (2005). たすけを求める心と行動 援助要請の心理学 金子書房.

島田泉・高木修 (1994). 援助要請を促進する要因の研究 I—状況認知要因と個人特性の効果について— 社会心理学研究, 10(1), 35-43.

中央教育審議会 (1999). 『新しい時代を拓く心を育てるために』 一次世代を育てる心を失う危機 中央教育審議会「幼児期からの心の教育のあり方について」答申.

脚注

¹ インタビュー時に出てきた連想項目は、それぞれ短い言葉にまとめられているが、各研究参加協力者は、その言葉をまとめる際、その背景について述べている。そこで、本研究での分類では、連想項目を記入した時とクラスター解釈時のインタビューを参考に

して、教師が意図する内容を考慮したカテゴリー分類を試みた。

² 特に調査を実施した A 県では、教育活動全体を通じて確かな学力と豊かな心の基盤を身につけさせるために、ことばの教育がなされており、それが影響していると考えられる。

Table 3 KJ法による結果

カテゴリー名	具体的な項目
1 コミュニケーションに関わるスキルを高める	A-1. 個のコミュニケーション能力 B-6. ペア・グループ学習を取り入れる, B-10. スキル育成, C-4. 班ノート, C-6. 道徳の授業で、自分の考えを言わせる訓練、多様な考え方を知る, C-9. 班トーク, D-4. 日記, E-3. コミュニケーションをとれる場を多く設定する, E-4. 班活動・グループ学習をする, E-7. 注意する側の言葉づかい, E-10. 聞き方の指導, E-9. 話しかけ方を指導する, F-2. 学級全体で遊ぶ時間を作る (男女、男子同士、女子同士), F-4. 黒板にメッセージを書くことで意思表示させる, F-7. ペアトーク活用
2 気持ちを伝えることについての認知をポジティブなものに変容させる	A-8. 1人ひとりの価値観や個人差を埋める, B-4. うまくいった事例を提示する, B-8. “一人”を認めることで、違うアイデアを取り入れられるように, C-4. 班ノート, C-6. 道徳の授業で自分の考えを言わせる訓練、多様な考え方を知る, C-9. 班トーク, D-10. 回避がいいことではないことを伝える, E-8. いい人をほめる
3 児童生徒同士の関係性を作る	A-3. 人間関係づくり, B-12. 支持的風土づくり, D-6. グループ活動において自由にさせない, D-11. 子供同士が人間関係を作りやすい状態を作り出す, D-12. 学級外にも枠を広げる, E-5. 班や席決めの時の配慮, F-2. 学級全体で遊ぶ時間を作る (男女、男子同士、女子同士), F-11. 学校全体での取り組み
4 教師との関係性を作る	A-6. 週に1度の学級活動や日常のふれあい, A-16. 先生自身と個人的な信頼関係を築く, A-22. 一緒に食べる, B-3. 担任以外の教員へも頼れることを伝える, C-8. 他の先生の存在を伝える, D-2. 教師が児童と話す時1対1の場面を作る, D-7. 教師と子どもとの関係づくりを大切に D-8. 4月に教師と児童の立ち位置を教える, E-2. 一対一で対応する, F-1. 休憩時間などで子供たちと遊ぶ, F-3. 雑談を大事にする, F-8. 児童の相談にしっかり対応する, F-10. 他の先生に頼む, F-11. 1日に全員と話すようにする
5 児童理解を図る	A-5. 集団としての児童理解, A-17. 児童の課題また良いところを見つける, A-18. 保護者・家庭環境・成育歴・習い事などの面から児童理解, A-19. 児童個人個人の児童理解, D-9. 保護者との連携, F-3. 雑談を大事にする, F-9. 保護者との連携
6 解決のための方法を 得られるような支援	A-9. カウンセリングの技法, A-11. 問題解決の方法が書かれてあるフローチャートの掲示物, A-13. 個への支援を行う, A-15. 児童が見通しをもてるようにさせる, B-3. 担任以外の教員へも頼れることを伝える, B-4. うまくいった事例を提示する, B-5. ブックトラックを作ることによって主体的な調べ学習、共同的な学習を図る, B-7. ○○ノートを使って他の子へと繋ぐ, B-8. “一人”を認めることで、違うアイデアを取り入れられるように, B-9. 裏で根回しをする, B-13. 教師が鏡となる, C-1. 声かけ, C-4. 班ノート, C-5. 個人ノート, C-7. 面接, C-8. 他の先生の存在を伝える, C-9. 班トーク, D-1. 教師が児童の問題を感知する, D-2. 教師が児童と話す時1対1の場面を作る, D-3. 友達からアプローチする, D-8. 4月に教師と児童の立ち位置を教える, D-12. 学級外にも枠を広げる, E-2. 一対一で対応する, E-8. いい人をほめる, F-10. 他の先生に頼む, F-8. 児童の相談にしっかり対応する, F-11. 学校全体での取り組み
7 学習指導に対する支援	A-14. できた・楽しいを味わえる学習指導, D-5. 学習課題は学習することによって解決させる, F-6. 授業中にわからない子を集合させる
8 集団を高めるために学級の ルールを作る	A-1. 集団としてのゴール決定, A-4. 集団の質を高める, A-7. 集団での問題解決, B-1. 学級づくりのシステム化, F-5. 4月の約束