

# すべての生徒の人間関係づくりを深めるための支援

## —中学校通常の学級における特別支援の在り方—

北野 真也

Shinya KITANO

Support for Building Interpersonal Relationships of All Students

—Special Support for All Students in Regular Junior High School Classes—

### 【 要 旨 】

発達障がいのある生徒への支援と同時に彼らの周りの生徒への支援や配慮をどう行っていくのかを考え、これまで実践されてきた具体的な関わりをまとめるとともに、その視点や具体的な支援方法を入れた「支援表」を作成した。しかし、その表では生徒の生き生きとした活動や思い、また教師の思いも表しにくいことから、「エピソード記述」としてまとめ、教師や生徒といった関わり手と受け手の双方の心の動きや言動を考察していった。そして、「支援表」や「エピソード記述」をまとめることから見えてきた、支援の必要な生徒も含めた学級づくり、人間関係づくりを考察した。

【キーワード：通常の学級 発達障がい 支援表 エピソード記述 教育臨床知】

## I 研究の目的・背景

### 1 研究の目的

本研究では、中学校の通常の学級に在籍する発達障がいの生徒への支援と同時に、彼らの周りの生徒への支援や配慮をどう行っていくのかを考え、これまで実践されてきた具体的な関わりをまとめていく。あわせて、教師の関わりの具体をエピソードとしてまとめ、教師や生徒といった関わり手と受け手の双方の心の動きや言動を考察していく。この研究により、学校現場で支援の必要な生徒も含めた学級づくり、人間関係づくりに生かせるよう、今後、たくさん事例によってより多く検証され、より研究が深まることを期待したい。

### 2 背景

#### (1) 現状から

平成24年度に文部科学省が行った調査では、通常の学級において発達障がいの可能性のある児童生徒は6.5%程度であるという結果であった<sup>1)</sup>。このよ

うな状況にあって、支援の必要な生徒たちをどう支えるかについては、特別支援教育を推進していく中で、実践・研究が続けられている。

これまでの「発達障がいを理解する（支援する）」出版物においては、各障がい別に、あるいはトラブル場面ごとにどのように対処していくのか、あるいは、そうならないようにするためにはどうしていくのかを、発達障がいのある本人への支援を中心にまとめられてきた。また、寺田・竹澤・落合（2011）によると、通常の学級の教師は、特別支援教育に関する一般的な情報を経済性・普及性に優れていることと体系的に知ることができるため、「ガイドブック」を利用しようとする傾向があるという報告から分かるように<sup>2)</sup>、各県・市町村単位で支援のための「ガイドブック」が作成されている。

#### (2) アンケートから

特別支援教育について、教師がどのように意識しているのかを調査するため、米子市のM中学校にア

ンケートを実施した（実施日：2013年8月21日）。このアンケートでは、実際に教師側が、特別な支援が必要な生徒をどう把握し何を悩んでいるのか、何を必要としているのかを知ることを目的とした。

そのアンケートでは、教師の約60%からの回答があった。まずは、各学級の中に、平均1人か2人の個別の教育支援計画・指導計画がつけられている生徒がいた。（男子は1.3人、女子は0.4人、全体では、1.8人。）また、個別の教育支援計画・指導計画はつけられていないが、発達障がいと教師が考える生徒の数は、男子がクラスの中で1.1人、女子が0.3人、全体では1.4人であった。特別な支援が必要な生徒の障がい特性についての質問には、ADHD（約38%）、自閉症（31%）、LD（25%）の回答であった。

また、特別支援教育について教師の「困っていること」としては、「支援の必要な生徒の支援方法」が31%、「支援の必要な生徒と他の生徒同士の人間関係づくり」が27%、「授業づくり」が16%、「支援の必要な生徒の保護者への理解」が16%、「障がい特性の理解」「クラス全体の保護者への障がい特性理解」が4%であった（複数選択回答）。さらに、「他の生徒とのつながり・人間関係を深めるために必要なものは何か」の質問には、「支援の必要な生徒の理解」が28%、「担任としての意識づけ（言葉かけ）」が20%、「教員同士の情報交換」が16%であった。この結果から、現場の教師は「支援の必要な生徒の支援方法」と「支援の必要な生徒と他の生徒同士の人間関係づくり」をどのようにしたらいいかを知りたいと思っていると考えられた。そして、発達障がいの生徒との人間関係を深めるために必要とされていることは、「生徒の理解」と「担当教師としての意識づけ」、そして「情報交換」であった。

以上のことから、学校現場では支援の必要な生徒の支援に加え、周りとの人間関係をつくっていききたいと教師は強く願っており、支援の方法を模索しているといえるのではないだろうか。

### (3) 現状からみえる課題は

教育現場の教師は、どうすれば発達障がいのある生徒と周りの生徒の互いの関係が深まり、よりよい関係が作り出せるのかについて知りたいと考えているが、研究はまだ進んでいない状況にある。近年、一般的な支援についてまとめられている「ガイドブック」が作成されているが、実際の現場での教師はあまりうまく使えていない状況であるのではないかと思う。それは、個別の支援のことには詳しく触れ

てあるが、周りの生徒との関係づくりを含めながら、その生徒全体への支援をどのように行うのかが書かれていないからであろう。また、そこには支援する（関わる）側である教師の人間性や価値観が反映されていないことが挙げられよう。

そこで本研究では、米子市作成の「まなびの支援ガイドブック」（2010）に示されている支援の方法について<sup>3)</sup>、書き方を工夫・改良し、見えない・書かれていない、いわば行間の部分についても詳しく表したいと考える。また、「支援表」だけでは難しい関わりや具体的な場面をエピソード記述としてまとめ、その記述から生徒や教師の人間性や価値観の表れた教育臨床知を導こうと試みた。

## II 研究方法

### 1 支援表の検討

#### ～関わる側の「手立て」を広げて～

#### (1) 目的

支援の必要な生徒への支援の方法を、障がい特性によって分けるのではなく、中学生活における場面やケースごとに分け、さらに周りの生徒への支援を「配慮」というひと言ではなくより具体的に示していく。抽象的すぎず、そこにある支援者の思い、生徒の思いを読み取れるようにし、より現実的に応用して使えるものに改良する。

#### (2) 方法

米子市の「まなびの支援ガイドブック」には、支援の必要な生徒と周りの生徒をつなげるための「全体に対する支援」が記載されているが、さらに発展させて、表にまとめた。特に、中学校の生活の中で起きるトラブルの場面を設定し、その背景にある支援の必要な生徒の困難さを示した。支援方法や全体に向けての支援のあり方は、原（2010）<sup>4)</sup>、原・笹森（2008）<sup>5)</sup>、上野（2011）<sup>6)</sup>を参考にして作成した。さらに、一般的に「配慮が必要」としか示されていない部分を、「周りの生徒の不安・不満」、「周りの生徒への支援」、「保護者への支援」に分け、より具体的にまとめようと試みた。さらに、通常の学級における発達障がいの生徒の支援を行ってきた教師により修正を加えてもらい作成した。

#### (3) 結果と考察

「支援表（支援の具体的方法）①」では支援の必要がある生徒が、中学校生活でトラブルが起きやすい行事を中心とした場面やケースをあげて、その支援方法を示した。（表1）

表1 支援の具体的方法（支援の必要な子と周りの子との関係）①（一部を掲載）

場面 ケース	トラブル（予想）	本人に対する支援	全体に対する支援（つなげる支援）	周りの不安・不満（気持ち）	周りへの支援	保護者への支援
入学式	<p>困難さ（本人の気持ち）</p> <p>・会場に入りにくい。</p> <p>・落ち着いて座っていることができない。</p> <p>・途中で、声を出してしまう。</p> <p>・音がいつもと違い（大きな音響、椅子の音、人の動く音など）で不安である。</p>	<p>本人に対する支援</p> <p>一般的な方法</p> <p>○安心して参加できるようにする。</p> <p>・会場の整備</p> <p>・見通しを持たせるルール</p> <p>・めあての確認</p> <p>・座る場所の配慮</p> <p>○できるなら、前日に登校してもらい、担任が出会い、座る位置、流れを知ってもらう。（中学校：生徒の練習が終わって教員によるチェック、最終練習が行われている時など）</p> <p>カード等を持たせ、流れがみえるようにしていく。</p> <p>○事前のリハーサルで不安な面をチェックしていき、改善できることがあれば改善する。</p>	<p>全体に対する支援（つなげる支援）</p> <p>全体に向けて、どんな支援・指導をしていくか。</p> <p>○簡単な流れを説明する事によって、一人一人が見通しを持てるようにする。</p> <p>○認め合う場を設定する。</p> <p>○全体に対して、良かったという評価を示す。</p>	<p>周りの不安・不満（気持ち）</p> <p>「本人」「周りの友達」「先生」に対して</p> <p>○落ち着きのない行動があった場合、どうしたらいいか分からない。</p> <p>○嫌な気持ちになる。</p> <p>○どのように声かけをしていいか分からない。</p> <p>○注意してもいいのかと思う。</p>	<p>周りへの支援</p> <p>不安・不満をどのようになくしていくのか。</p> <p>○何かあったら、先生が対処するという安心感を持たせる。</p> <p>○関わられる子どもに頼み、終わった後も感謝の気持ちを伝える。</p> <p>○全体に、みんなが安心して参加できて良かったと感謝し、全員をほめる。（教師が、喜ぶ。）</p> <p>○こういう時は、こうしてもいい、こうすればいいという方法の確認をする。</p>	<p>保護者への支援</p> <p>保護者（全員）の不安、知らない事に対してどうするか。</p> <p>○式の様子、特に子どもたちのすばらしい態度を通信等で伝える。</p> <p>○できれば、式後、保護者全体に伝える。</p> <p>○トラブルがあっても、対応した周りの子、流されなかった子どもたちの行動に感謝し、保護者へ伝える。</p> <p>○その子がいても上手に対応できたことの周知を行う。</p> <p>○周囲の子と上手に取り組めたことの連絡をする。（直接会う・電話等）</p>

また、「支援表（支援の具体的方法）②」では、より細かく生活の中でのトラブルのようになってしまう行動や特性をあげ、支援方法を示した。（表2）

表2 支援の具体的方法（支援の必要な子と周りの子との関係）②（一部を掲載）

場面 ケース	トラブル（予想）	本人に対する支援	全体に対する支援（つなげる支援）	周りの不安・不満	周りへの支援	保護者への支援
本人の特性 起こる場面	<p>困難さ（本人の気持ち）</p>	<p>本人に対する支援</p> <p>一般的な方法</p>	<p>全体に対する支援（つなげる支援）</p> <p>全体に向けて、どんな支援・指導をしていくか。</p>	<p>周りの不安・不満</p> <p>「本人」「周りの友達」「先生」に対して</p>	<p>周りへの支援</p> <p>不安・不満をどのようになくしていくのか。</p>	<p>保護者への支援</p> <p>保護者（全員）の不安、知らない事に対してどうするか。</p>
<p>会話が かみあ わな い。</p> <p>授業</p> <p>部活動</p> <p>休憩</p>	<p>・怒って、どこかに行ってしまう。</p> <p>・聞かれた事にきちんと答えたのに、どうして分かってもらえないの。腹立たしい。</p>	<p>○相手の言っていた事を、きちんと伝える。</p> <p>○何に腹立たしく感じたのかを聞いた上で、相手の気持ちを伝える。</p>	<p>○してほしい事は、誰にでも分かりやすく言葉にするようにする。</p> <p>○より具体的な言葉で示すようにする。</p> <p>○日頃から、以上の事に気をつけていく。</p>	<p>○ちゃんと言ったはずなのに、どうして分かってもらえないのだろう。</p> <p>○一人で怒って、何を考えているのだろう。</p> <p>○わがままな人だなあ。</p>	<p>○伝わりにくい言い方であったが、わざと知らん顔したわけではないと伝える。</p> <p>○伝わり方、伝え方も様々という事を伝え、一生懸命伝えようとし、不満を持った子どもに関わりをつけようとした気持ちに感謝する。</p> <p>○可能であれば、特性について伝える。</p>	<p>○誰とだって、うまく意思が伝わらない事もあるし、伝えようとしてトラブルになる事もあるが、伝えようとした子どもたちの行動や関わりを評価し、通信などで伝える。</p> <p>○トラブルになった子の保護者にも関わりの面で評価し、不安な気持ちの伝え先を伝えたり保護者の気持ちをしっかり受け止めようとする。</p>

<p>興味がないとか、曖昧なことはわかりにくい。</p> <p>休憩</p> <p>部活動</p>	<p>・話しかけたら、無視された</p> <p>・あいまいな質問なので、何を言われているのか分からない。</p>	<p>○一つずつ、具体的に聞くようにする。</p> <p>○選択肢を用いて答えやすいようにする。</p> <p>○好きな事から話題を広げていく。</p> <p>○相手に謝らせるといった事よりも、周りのいい関わりを増やしていく。</p>	<p>○本人にとって、みんなにとって聞き取りやすい、静かで落ち着いた学級をつくる。</p> <p>○コミュニケーションのツールを言語だけでなく視覚的なものも取り入れて表示していく。</p>	<p>○無視されて、嫌な気持ち。</p> <p>○どうしたら、伝わるのだろう。</p> <p>○もう、これから話さない方がいいのかも。</p>	<p>○不満をしっかり聞く。</p> <p>○関わりをもとうとしたことを、プラスに評価していく。(すごいな。ありがとうね等)</p> <p>○接し方、話し方を増やすことは大切だから、色々な方法を学ぶ事も必要だと伝える。</p> <p>○関わろうとするからトラブルになるのであり、関わったおかげだとほめる。</p> <p>○どう関わると、トラブルにならずにすむか学ばせる。</p>	<p>○無視された生徒の親が心配されているなら、事情を説明。</p> <p>○本人と良い関わりをしている生徒の出来事を、通信にのせる。</p>
---------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

「トラブル」については、予想される内容と本人の困難さや困り感を示した。関わる者にとっては、この気持ちを理解することがまずは大事なことである。また、本人の気持ちにできる限り寄り添えるように配慮した。「本人に対する支援」については、文献等で示された一般的な支援方法を示した。ここでも、あくまでも一般的な方法であって、様々な状況によって違うこともあり得ることを念頭にし、マニュアル化しないように関わり手が考えることができる部分を残した。「全体につなげる支援」は、支援の必要な生徒も彼らの周りの生徒も全体として、どのように支援や指導していくかを示した。特にこの部分は、ユニバーサルデザインの考え方に基づく授業づくりや活動づくりとも重なる。そして、様々な文献やガイドブックでは「配慮すること」としか書かれずあまり詳しく示されなかった部分を、「周りの生徒の不安・不満」、「周り生徒への支援」、「保護者への支援」の3つの項目に分類した。「周りの生徒の不安・不満」には、トラブルが起こった時に周りの生徒がどんな不安・不満を感じてしまうのかを示した。「周り生徒への支援」には、その不安に対して教師としてどのような支援を行っていくべきかを示した。なるべく不安や不満を取り除いていくために教師として行う行動を、より具体的に示した。「保護者への支援」には、支援の必要な生徒の保護者や周りの生徒の保護者には、不安や不満があると予想されるが、その不安や不満を取り除くだけでなく、事前に不安が生じないようにするための方法を示した。支援の必要な生徒の保護者にはかなりの個人差があるため、個別の対応が中心になってしまうので、どちらかと言えば「周りの保護者へどう伝えていくか」を中心にまと

めていくようにした。

「支援表（支援の具体的方法）」の利用の仕方は、各クラスに発達障がいのある生徒や発達障がいと思われる生徒がいた場合、どのような場面でどのように配慮したらいいかを事前知っておくために「支援表（支援の具体的方法）」を確認していくことから始める。また、周りの生徒に対して具体的にどんなことを配慮していくかについて、いくつかの方法を「支援表（支援の具体的方法）」に示したので、生徒の指導や支援に行き詰まった時などに利用できることを考える。そして、エピソード記述と関連させて生徒の思いや教師の思いとともに、どんな場面でどんな方法が有効なのかを検討しながら支援の表を見ていくと、教師自身の支援の在り方を振り返ることができる。

## 2 エピソード記述の活用

### ～関わる側の「思い」を浮き彫りに～

#### (1) エピソード記述について

エピソード記述を活用した臨床研究は、現在、保育・教育・看護・介護現場で数多く実施されるようになってきている。これまでの事例研究における資料は、できるだけ実践者の主観をいれず、できる限り客観的な事実を描くことが要求され、それでもって検討されてきた。しかし、そこには本来あるべき教師の思いや意図が表れていない。それに対して、現象をありありと捉えようとする記録の方法論として鯨岡（2005）のエピソード記述法がある<sup>7)</sup>。この方法は、実践者の活動を捉えなおすとともに、そこにある支援者側の思い、生徒の思いや受け取りなどが読み取ることができ、抽象的すぎない、受け手の教師が考える部分を残したものを作成するのに適し

ていると考える。

このエピソード記述によって、生徒の言動を教師が自ら考え、経験に重ね合わせながら深慮することで事象に柔軟に対応し、しっかりと子どもたちと向き合うよりよい支援を見つめることができるようになる。

## (2) 目的

発達障がいのある生徒への支援と同時に、彼らの周りの生徒への配慮をどう行ってきたかをより具体的に捉えたい。また、そこで教師の思い、保護者の思い、支援の必要な生徒の思い、周りの生徒の思いなどに関連させながら、どのような支援をどういった視点で行うのか、行おうとするのか、行えばどう変化するのかを教育現場における多くの臨床事例から判断できるようにしたい。そして、教育的関わりを単純にマニュアル化やパターン化で捉え、関わるのではなく、大切な教育の営みとしていきたい。

また、書き手である教師の主観や価値観にゆだねながら、読み手である教師が想像できるよう、事例だけでなく事例についての見方や考え方を示し、話し合いをして「教育臨床知」を導き出し、より多くの場面で生かせるようにしていく。

## (3) 方法

米子市の中学校の11校の中から、8校の30歳代～50歳代の教師に、それぞれ1～2つのエピソード記述を書いてもらうよう依頼した。13名より貴重なエピソード記述が提供された。

エピソード記述の書き方については、「対象となる発達障がいの生徒・発達障がいの可能性のある生徒の状況（どんな生徒だったか）」と「教師との関係」「エピソードの内容」を示した。また、すべてのエピソードの【考察】や【考察の検証】には、支援の必要な生徒とその周りにいる生徒との人間関係を深めるための考察を入れた。つまり、発達障がいのある生徒と彼らの周りにいる生徒の人間関係をいかにして深めていくかを、教師がどう考え実践していったのか、あるいは実践しようと思っていたのかを明らかにすることにより、支援の在り方を導き出したと考えた。

## (4) 結果と考察

### エピソード①「やっていないと言い張る生徒」

#### 【背景】

Aくんが中学1年の時、部活動（運動部）に入部する。Aくんは真面目で、学習にも意欲的に取り組

む。人間関係づくりは少し苦手である。小学校時代、友達に対して「キレる」事があって、トラブルもあったらしい。言われた事には、真摯に答えようとする。私は部活動の顧問であった。ある日、Bくんの母親から「部活動からの帰り道、Aくんの自転車と接触して、けがをし、自転車も壊れてしまった事を知っているか。」と苦情の電話があった。Aくん、Bくんに事情を聞いた。Bくんは、「急に自転車の横を通られ、接触したがAくんはそのまま行ってしまった。けがをして、自転車も壊れてしまった。」と言った。Aくんは、「その事実は知らないと言った。」その後Aくんに何回聞いても、「知らない。」だった。私は、Aくんがうそをついていると、ずっと思っていた。Bくんの自転車は壊れ、同じような時間帯に2人とも同じコースを通過して帰宅していたからだ。

#### 【エピソード】

Aくんに問い詰めると、「先生は、だまされている。小学校時代から、いつもそうだった。みんなで、ぼくをだましてくる。」「小学校の時の先生も、みんなを信じてぼくを信じなかった。みんなにだまされている。」と強く、きっぱりと答えた。このとき、Aくんは、ずっとこうやって誰も信じられなくて、みんなから、からかわれてきたのだと思った。Aくんに「本当の事は、私には分からなくなってきた。でも、Aくんも自分のしたことと、他人が言っていることが違うという事に、不安を感じてない?」「もしかしたら、知らない自分がいるような感覚を感じた事はない?」「それって、しんどいよね。」と聞いた。しばらく黙っていたが、Aくんは素直な表情で小さく頷いた。「どうしたら、いい?」と聞くと、「分からない。」と答えた。「もし、このことを相談できるような機会があったら、そこに行く気はある?」と聞くと、「うん。」と答えた。

#### 【考察】

真面目で心優しいBくんだったので、Aくんが嘘をついていると思っていた。Bくんも、Bくんの周りの子も、Bくんの保護者も私と同じ考えだったと思う。だから、Aくんは「みんなは自分を信じてくれない、うそばかりつかれている」と思って、人を信じないようになって、気持ちが爆発したと思った。私は、Aくんの「うそはついていない。」という言葉の意味をきちんと捉える事ができなかった。Bくんたちのような周りの子への対応にも困っていたと思う。Aくんの「していない。うそではない。」と

いう気持ちに気づけなかったのだと思った。中学生になり、Aくんも今の自分の意識と、行動との矛盾に気づきはじめたAくんの心の辛さを何とかできないだろうか、他の機関につなげていけばAくんの辛さも少しはなくなるのではないかと思った。また、Bくんたち周りの生徒の不安を解消する方策もあるのではないかと思った。Bくんに対してAくんの思いを伝えようと心がけたが、Bくんの今までのAくんに対する不満があり、Aくんの特性についての理解には至らず、2人の関係は深まらなかった。しかし、トラブルを少なくすることによって、いずれBくんにAくんのことが理解できる日がくると信じて、私からはAくんの気持ちをBくんに伝えていこうと思った。そして、両方の保護者と懇談しようと家庭訪問を行ったり、できるかぎり顔を合わせるようになってきたが、お互いの保護者同士も関係が深まるまでには至らなかった。しかし、Bくんの保護者からの不満の声は出なかったため、いずれ保護者同士も分かりあえる時がくると信じたい。

## エピソード② 「暴言を吐く生徒と、周りの生徒」

### 【背景】

Kくんは、何でもないことでよく怒り始め、暴言を吐いた。私は、Kくんを1年、2年と担任した。入学当日から、私の話を聞こうとせず、かたくなに読書を続けた。それでも聞かせようとするとうるせい。死ぬ。」といった暴言を吐き、最後まで指示をきこうとはしなかった。授業中いねむりをする事が多く、注意されると逆上して、同じような暴言を、厳しい教師に対しては小声で、そうでない教師に対しては面と向かって吐いた。2年次にADHD傾向の診断が出た。

### 【エピソード】

体育祭の応援合戦をクラスで考えていたが、Kくんは、いつものように本を読みながら、ぶつぶつ文句を言っていた。周りの友達も声をかけるのをあきらめてしまい、Kくんを排除するような言動を始めた。そこで私は「Kくん、今は本を読みたいんですね。今日は(思いきって)家に帰ってもいいですよ。」と声をかけたところ、おだやかに「すみません。こうしながら考えているので、帰れません。」と答へ、本を読むのをやめた。

### 【考察】

いつもの状況から考えると冷静さを失ったKくん

が暴言を吐き始めるパターン場面だったが、私は思いきって声をかけた。Kくんには気持ちの波があり、おだやかなときには、他の生徒よりずっと礼儀正しく対応できる一面もこれまで見られていた。この場合も「帰いなさい」と言われたのではなく、一旦「読書をしている状態を認めてもらえた」という印象が彼の対応を変えたものと思われる。不適当な言動への注意ではなく彼のしている行動を肯定した上で声かけが有効に働いたのであろう。

### 【考察の検証】

生徒に対して「こうしなくてはならない」と思うことが多いが、Kくんの気持ちに寄り添ってみると、「本を読みたい。」という気持ちが分かってきた。しかし、読んで良いですよとは言えない。気持ちを受け入れ、いけない部分をきちんと指摘した事で、Kくんの気持ちは楽になったのではないかと思う。

また、Kくんに「今日は(思いきって)…」という部分に、この教師の思いがみえた。そしてどうして声をかけたのかと教師のその時の気持ちを考えていくともっと大事な部分が見えてくると思う。さらに、教師が諦めなかったところを詳しく表すとさらにエピソードは膨らむと思う。あるいは、Kくんは、注目されたいと思っていたのかもしれない。それが暴言やずっと読書をしている行動につながっていると思う。しかし、素直に受け取れない。その時、教師の「本を読みたいんですね。」という言葉が心地いい注目だと思ったのではないか。あるいは、その教師との関係にあったのかもしれないし、タイミングだったかもしれない。そう考えると誰に言われるかが重要であったかもしれない。

周りの生徒と支援の必要な生徒との関係を深めるためにこの教師は、どの生徒もまるごとしっかり受け止めてきたと思う。この先生なら受け止めてもらえるという安心感の中で暮らせば、友達同士の関係もよくなっていくと感じた。また、いけないことはいけないと言うことにより、周りの生徒も教師に対して信頼ができるようになったと思う。

### 【話し合いから確認できたこと】

○なかなか教師側の指導が入りにくい場合でも、見放さず、何とかしたいではなく、どうしてだろうという思いを持っていけば、周りの生徒も見放さず同じ同級生として関わり学ぼうとする。

○注意する場合でも、生徒の思いに寄り添って考え、気持ちに寄り添った言葉を伝えると、生徒にとっては素直に受け取りやすくなる。

### エピソード③ 「なまけものだと言われてきた生徒」

#### 【背景】

Wくんは、小学校からの引き継ぎは「なまけもの」の一言だった。万事にボーっとした感じで、かたづけや整頓は全くできなかった。家庭への配布文書等は全くと言ってよいほど渡っていなかった。教師の指示はほとんど入っていなかったし、発音が不明瞭であった。朗らかな性格で周りの生徒とは楽しく接することができていたが、感想文などの文章表現がほとんどできなかった。

兄は、Wくんと良く似ていたようだ。父もWくんとよく似た感じで人が良く、おっとりした感じであり、母は明るくて楽しそうな感じであった。

私は、Wくんの学年の主任であり、英語を担当し、部活動顧問としても対応した。あまりWくんのことを理解できていなくて叱ったことが多かった。

Wくんは練習に集中できず遊びがちであった。ある時、教師の目の前で遊んでいたので大きな声で注意したが、全く反応しなかった。この場面で、「この生徒は名前を呼んでから話さないで自分のことだと思えない」ことに気が付き、以後、名前を呼んで注意をひきつけてから話すようにした。このころは、けっこう豪快に叱っていた。英語の授業では、板書を写すことができず（アルファベットの形がうまく視写できなかった）、立ち歩きなどはなかったが、ほとんど学習活動が成立していなかった。英語の音読では読めない単語をあいまいな発音でごまかしていた。口頭で支援的な方法を伝えていたが、Wくんは何もできなかった。

#### 【エピソード】

あるときWくんの友人のDくん（広汎性発達障害の疑いの生徒）が、「中学校の先生はいいなあ。Wくんの面倒を良く見てくれるなあ。小学校の時は給食の時、ちょっとでもしゃべったら怒られていたのになあ。」と言っていた。Wくんはユーモアもあり、支援側になる女性の言うことも良く聞くので、面倒見の良い女生徒はあまり抵抗なくWくんの「指導」をし始めた。教員よりも厳しい指導となったが結構うまくいった。Wくんの隣になった女生徒は、学期末懇談で大変ほめられるので結構楽しいようである。

#### 【考察】

私は、「中学校の先生はいいなあ。」という言葉聞いて、一人のうまくいかない生徒を適切に支援していくことは、周りの生徒が「教師の姿勢」見抜くのだということ学んだ。そのことが、周りの生徒にうまく広がっていったと思う。教師・生徒ともに、Wくんを支援する中で学年の他の生徒にも支援する雰囲気生まれた。また、Wくんへの支援方法を他の生徒にも適応できるようになった。そして、生徒の行動を「良い-悪い」ではなく「適切-不適切」という視点で見えるようになった。しかし、はたしてWくんへの支援は適切だったのか、Wくんが支援されることに甘えてしまって本来もっと早く自立できたことを先延ばししてしまったのではないかと思う。Wくんは進学して高校生活に適応できているようである。結果オーライではないが、彼のおかげで授業のユニバーサルデザイン化を考えることや、生徒同士の支援を構築する工夫をすることができた、と思うと何ともおもしろい？生徒であったと思う。

#### 【考察の検証】

エピソードから、この教師の「Wくんの隣になった女生徒は、学期末懇談で大変ほめられるので結構楽しいようである。」という視点がおもしろいと感じた。支援の必要な生徒もだが、周りの生徒もさせられているのではなく、することが楽しいと思わせるような支援を行うことが大切であると思った。

この教師の授業を参観した。教師同士ですべての学級の様子を知っていて、担任が行おうとしている支援などが全体に伝わっていたので、素晴らしいと思った。例えば、担任が自分の学級の支援する関係を表に示し、（例えば、aくんはbさんが支援するといった関係図）その関係をもとに、教科担当の教員が授業を構成しておられた。学級の個人がどのように教員側からみて、支援をしようとしているかが明確にされていて、支援がスムーズにいつていると感じた。また、ある生徒が多動気味で集中できなくなるので、ずっと教室の一番前の席にしていた。ある時、周りの生徒から「先生、頑張っているのだから、たまには後ろの方の席にしてあげては。」と言われ、生徒の意見を取り入れ（本人の希望も聞き）教室の後方の席にしたそう。そして、関わりをもっていた生徒には、親の前で教師側が感謝の気持ちを伝えている。しっかりと周りへの評価を行っていくのも重要だと感じた。

支援の必要な生徒と周りの生徒との人間関係を深めるために、この教師は支援の必要な生徒の特性をうまく評価して、周りの生徒とつながれるようにしておられた。どんな生徒でも見捨てないという一貫した指導方針をもたれ、それを常に生徒へ伝えられていた。そして、支援の必要な生徒と相性のいい生徒との関係をうまく評価されながら、それを全体へ広げてつながりを深めようとされていた。

#### 【話し合いで確認できたこと】

- 場にそぐわない行動をしてしまった場合には、～したらいけないという指導ではなく、この場面には不適切な行動であると伝えることが、本人にとっても、周りの生徒にとっても大切である。
- 担任と教科担当で、支援の方針を確認し合えば、生徒同士の人間関係もよくなっていく。
- 学校、学級、教科といった支援がうまくいくと、(みんなで関わっていくと)特に重要な進路に関する話は、保護者の理解を得やすい。
- 支援を行い、一番成長するのは教師自身である。その時は、「しんどいけど、楽しい。」と感じる。
- 支援の必要な生徒に関わっている生徒の気持ちをしっかり受け止め、嫌な気持ちで行っていないか、教師は支援の事を評価しているか、どこでほめたりするのかをしっかりと考えないといけない。
- どんな事があっても、見捨てない教師であり続けることが大事である。

#### エピソード④ 「友だちや教師との関係が悪い生徒」

##### 【背景】

中学校3年生のYくんは、母親と妹の3人暮らし。5歳の時に地域から虐待で児相に通告される。6歳の時にADHDと診断された。小学校時代からトラブルが多く、中学校入学の時から、他の生徒は本生徒に対し嫌気を感じており、トラブル回避のため関わり合いを避けていた。特に女子からは人気がなかった。中学校1年生の時には毎日のようにトラブルがあり、指導を行う際に本生徒は、うそをつく、謝罪ができない、反省がないといったことが続いた。「トラブル発生→Yくんと被害者からの事情聴取→双方の話の食い違い→Yくんの保護者はYくんの話をすべて容認→被害者の保護者は納得できない→ただしYくんをよく知る家庭の場合は渋々納得→話が曖昧のまま終わる→後日新たな事件の発生」のサイクルがくり返されてきた。私は授業の担当ではなく

学年所属も違っていたため、本生徒とはあまり関わることがなかった。しかし、関わる教師すべてと保護者および生徒、特に保護者とはうまくいかず、保護者の方は学校への信頼感は全くなかったが、ある事件から私自身が本生徒と保護者、特に保護者に対応することになった。

##### 【エピソード】

この日、生徒はいつもより早く下校し、部活動停止だった。夕方ごろ、陸上の自主練習をしたかったYくんは、陸上競技場に行ったが使用できず学校に帰ってきていた。学校で練習したいと言ってきた。

私は、「これはチャンス」と思い水を飲んで休息しているそばに行き、「がんばるとるなあ。あと何周走るだ？休みの日でも練習するなんて気合い入るとるなあ。」と声をかけたら、普段は無視をするYくんが、いい顔をして答えてくれた。また、帰宅する際に、「がんばれよ。でも熱中症のことがあるから無理はするなよ。」と声かけたら大きくうなずいていた。

##### 【考察】

Yくんに関わってみて、「なぜ、事件を起こすのだろうか。事件を起こせば、自分が不利な状況になり、さらに孤立し教員から事情を聞かれるため、絶対自分が嫌な思いをするということがわからないのだろうか。やっぱり、これは障がいからきているのだろうか。それとも、虐待が影響しているのだろうか。いずれにせよ、この行動がおさまらなければ、さらに事件が起きることは間違いない。どういう方針を立てて、どのような対応策をとっていくことがこれから必要だろうか。どうすれば、Yくんが住みやすい学校生活を送れるか。また、周囲の生徒がYくんを嫌がらないか。どうすれば保護者とうまくやっていけるか。教師の見方を変えるにはどうすればいいか。」と常に考えることになった。たまたま授業を参観すると、座学は落ち着いた状態であり、ハンセン病に関するDVDに身体を乗り出して視聴しメモも取る姿があった。私は、Yくんも悪い奴じゃないのになあという思いが募り、こういった姿を担当以外の教師や生徒たちはほとんど知らず、トラブルが起きたときの嫌な姿のYくんしか知らないのだろうなと思った。

##### 【考察の検証】

このエピソードを読み、率直に次のことを感じた。教師が「これはチャンス」と思った理由は何だろう。マイナスの出会いをしてきた。だからこそ、プラス

の出会いを見つけようとしていたのかもしれない。Yくんは「大きくうなずいた」というのは、相当うれしかったと想像できる。このような状況でもよく学校に来るなあ。こんなYくんの気持ちになれない人もいる。いつも会う人には素直な姿は出さない。でも、この教師にはどうして見せるのだろう。「やっかい」ではすまされない。そうってはいけないが、思うこともある。しかし、それをすまさず、「チャンス」だと思うのは、何があるのか。いいところ悪いところ、まるごとYくんという受け止め方は出来ないだろうか。大事なことは組織や体制ではなく、子どもへのまなざしにあると思われる。このエピソードを書いた教師は、保護者が孤立し問題を複雑にしてしまっただけではYくんの問題解決には全くつながらないので、話しを聞くだけでいいので保護者とのつながり切らないようにしていることがすばらしいと思った。このように複雑になっていると、難しい親だとかやっかいだと感じてしまうが、困っているからこそ、少しでも親に寄り添い、話をつなげていくことが必要だと感じた。

また、小学校から中学校へ変わる中学1年の担任の「まなざし」の重要性を感じる事例だった。おそらく、Yくんはほめられた事がほとんどなかったのではないかとも思う。みんなの前で注意されることはあっても、思いっきりほめて、保護者に家庭訪問をして褒めた事を伝える機会を最初の頃にもっていたなら、ここまでこじれなかったかもしれないと思った。

この教師の授業を参観したとき、ハチが入ってきた。(生徒からの指摘があった)ハチに気をとられる事に対して「ハチも授業に参加してもらおう」と切り返し、ハチ=B e eという単語を出しながら生徒の気持ちを上手につなげていった。指摘した生徒にとってみれば、ちゃんと聞いてもらえたという気持ちでスッキリしたし、周りの生徒も、きちんと受け取ってもらえると感じたと思う。このさりげない行動が、支援の必要な生徒に対してだけではなく、その周りにいる生徒への安心感を与える事となると感じた。

支援の必要な生徒と周りの生徒との人間関係をつくるためにこの教師は、支援の必要な生徒が孤立している状態なので、まずは教師だけでもつながっていくことを目指していた。この生徒の気持ちを受け止め、他の教師や周りの生徒に返すことを通して、

将来的には生徒同士のつながりを深めたいと考えていると思う。

#### 【話し合いで確認できたこと】

- 心の中で、少しでも「やっかい」だと思っているのではないかと、問い直すことが必要である。
- どれだけ大変なことを言ってくる親でも、少しでも良いところをほめ、誰か一人でも寄り添っていくことが大切である。
- 小中連携とって連絡会を開くだけでなく、普段から中学校側から小学校へ出かけることが重要なつながりになる。

#### (5) エピソードの総合考察

提供されたエピソード場面の中で特に多かったのが「部活動」の場面であった。それは勝敗やチームとしてのまとまりを重要視するので、個人の思いがより強く出やすく、ぶつかりも出てくるからだと考える。また、小学校にはない場面ではあり、担任の学級での関わりだけでなく、担任でない教師の支援の在り方が重要であるということが分かった。よって、教師による色々な考え方やとらえ方があるので、支援の一貫性という課題も出てくると思われる。

次に、エピソード記述を読むだけでなくエピソード記述を書いた教師と話し合った方が、教師や生徒の思いがよく分かり、支援と思いを強く結びつけているのが分かった。さらに授業を参観すれば、そのエピソードがより鮮明に分かっていくと感じた。つまり、エピソード記述を書くだけでも書き手にとっては自分を見つめ直す機会につながるが、それ以上に他者に読んでもらい話し合いを行えば、自分自身や生徒の理解が深まると考える。よって、エピソード記述を行う時は、話し合いや授業を通して他からの視点を入れる方が、生徒への支援も深まることが分かった。

そして、エピソード記述を「教育臨床知」としてまとめると、周りの生徒を含めた学級全体の特別な支援を行う上での教師としての重要なとらえ方や考え方がつかめると考えた。筆者がKJ法を使い分類すると、6つに分類できた。それを「教師の思い・心がけ」、「教師の姿勢・行動」、「教師どうしのつながり」、「保護者とのつながり」、「小・中学校のつながり」、「特別支援の考え方」と名前をつけた。「特別支援の考え方」の項目数(8項目)は他の項目(26項目)の合計数と比べると、少ないことが分かった。つまり、特別な支援の方法やとらえ方というよりも、

今までの教育活動を特別支援教育の視点からもう一度見直していくことが、支援の必要な生徒とその周りにいる生徒の人間関係を深めることにつながっていると考える。

総合的に見ていくと最も大切なことは、このエピソード1つ1つに、それぞれ教師の思いや生徒の思い、保護者の思いが詰まっているということである。そして、その1つ1つを読むことによりその時の状況がはっきりと分かり、読んでいる側も自分のことのように感じていく。それが、明日からの自分の教育活動につながっていくと考える。だからこそ、エピソード記述を書きそこから読み取っていく作業が大切だと考える。

### Ⅲ 総合考察

#### 1 大切なことは何か

まずは、支援を行う生徒だけでなく、彼らの周りにいる生徒に対する支援も同時に考えないといけないと考え、その視点や具体的な支援方法を入れた「支援表」を作成した。しかし、そこには生徒の生き生きとした活動や思いが見えにくく、また教師の思いも見えにくいことから、「支援表」とともにエピソード記述で表現しようとした。

エピソード記述を筆者自身も書き、また他の方の多くのエピソード記述を読んだり、数人でエピソード記述について話し合いを行っていくと次のようなことが分かってきた。読む側になると、それぞれのエピソード記述から教師の思い、心の揺らぎや、生徒のことなどをたくさん知りたくなり、自分ならどうなのかを問われるような気持ちになる。また、書き手がどう思っているのかを確認でき、自ずと自分の指導や支援を振り返ってしまう。そして、多くの人と意見を交わすことによって、もっと知りたくなり、生徒や教師への解釈が広がる。書く側になると、素直な気持ちになりエピソード記述を繰り返し書くと自分を振り返ることができ、それを討議していくと他者（読み手）からの視点を自分（書き手）の中に取り込むことができる。そうすることで、子どもの日々の生活の場面で、大事な言葉かけが自然にできている。

ここで、エピソード記述から得た「教育臨床知」で示されたことや、エピソード記述や「支援表」の中に示されたものをまとめていくと、特別なことは少なく、私たち教師が普段行ってきた「あたりまえ」のことであることがうかがえる。しかし、逆から言

えば、「あたりまえ」のことを見過ごしていたために、教師は日々の教育活動で悩んでいるのではないかと思う。よって、生徒と教師の関係を築き、支援の必要な生徒と彼らの周りにいる生徒の人間関係を深め、生徒同士の人間関係を深めていくためには、今まで行ってきた自分にとっての「あたりまえ」の教育実践活動をもう一度見直し、子どもを中心に、一人一人を大切にすることを考えていくことであると考える。そして、教師として人間としての自分を見つめ直し、様々な視点で子どもの気持ちに気づき、寄り添うことが重要であると言えよう。

#### 2 今後の課題（展望）

エピソード記述は、書き手が自分で行っていく作業であり、その作業こそ支援のための力につながると考える。エピソード記述を書くことにより、教師側がどう変わったのか、エピソード記述の有効性や必要性については今後の研究にゆだねていきたいと思う。また、「支援表（支援の具体的方法）」をさらに使えるものにするための課題もある。

この研究や実践がきっかけになり、支援の必要な生徒だけでなく彼らの周りの生徒に着目した研究が今後とも増え、様々な実践が行われることに期待したい。

#### 【謝辞】

本論文をご指導頂きました原広治先生、島根大学の関係者の皆様、また、研究対象学校の皆様には心から感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

#### （引用・参考文献）

- 1) 『平成24年度特別支援教育に関する調査の結果について』（2015）文部科学省
- 2) 寺田容子・武澤友広・落合俊郎（2011）『通常級の教員への「巡回指導」と「ハンドブック」を併用した特別支援教育の情報提供のあり方』LD研究20（1）121-129
- 3) 『まなびの支援ガイドブック』（2010）米子市教育委員会
- 4) 原 仁（2010）『イラスト版自閉症のともだちを理解する本』合同出版
- 5) 原 仁、笹森洋樹（2008）『イラスト版ADHDのともだちを理解する本』合同出版
- 6) 上野一彦（2011）『イラスト版LDのともだちを理解する本』合同出版
- 7) 鯨岡 峻（2005）『エピソード記述入門』東京大学出版