

通常の学級における特別な支援を必要とする児童への 教師のかかわり

曾田 博美

Hiromi SOTA

Teacher Involvement with Children Needing Special Support in Regular Classes

【要旨】

小学校の通常の学級における教師の実践をエピソード記述として集積し、教師と子どもの間に生じ、子どもの行動変容につながる教師のかかわりとは何かについて明らかにしていくことを目的とする。そして、それぞれのエピソード記述から教師の重要なかかわり（臨床知）を明らかにし、4つに分類・整理した。

教師のかかわりに関して重要なことは、教師が子どもの思いや気持ち、願いに目を向け、子どもの心に寄り添い、付き合おうとすることであることが導かれた。さらには、子どもがその姿を変えていく、つまりは成長していくためには、子どもの「できないこと」を否定しないで、子どもの「あるがまま」を認める教師のまなざしにあることが再認識された。

【キーワード：通常の学級 教師のかかわり エピソード記述 養護の働き】

I 研究の背景と目的

1 背景

(1) 現状から

平成19年の特別支援教育制度の開始に伴い、通常の学級においても特別支援教育の推進が明確に位置づけられ、具体的な取り組みが求められた。平成24年に文部科学省が行った調査では、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」と担任教員が回答した児童生徒の割合は6.5%という結果であり、平成14年の同様の調査結果である6.3%と同程度を示していた。また、平成24年に行われた調査では、「通常の学級の担任教員が教室内での個別の配慮・支援を行うこと」について、「児童生徒の実態把握は行っているものの、指導方法については、教員が十分に理解できていない可能性がある」と考察している。

このような状況の中、特別支援教育を踏まえた通常の学級の経営や授業づくりについての研究が進められている。また、学校現場でも、研修に参加したり、書籍や手引きなどを活用したりすることを通して発達障がい等の理解を深め、特別な支

援が必要であると考えられる子どもへの、集団の中でのよりよい指導・支援の方法を身につけようとしている教師は多い。

さらに、発達障がいの子どもの理解し、支援するための出版物においては、障がいごとに、あるいはトラブルの場面ごとに、子どもに対する教師のよい対応やよくない対応がパターン化されて並べられているものが多い。そこに挙げられている事例は、教育現場でよく見られる光景であり、今すぐにでも使えるという手軽さと分かりやすさがある。子どもの行動に悩んでいた教師にとってそれらの情報を活用することは、子ども理解を深める機会ともなるであろう。しかし同時に、一見して便利なマニュアルには見落としは避けられない危うさを含んでいることを、筆者は経験から痛感している。それは、子どもの示す行動が同じように見えても、一人一人の子どもの背景は異なり、その内側にある子どもの思いもまた千差万別であるということや、その子どもにかかわる教師もまた一様ではないということを見逃してはならないということである。結果的に、そのマニュアルを

通して子どもの支援について理解したつもりでも、実際やってみると上手くいかないことの方が実は多いのではないかと感じている。

(2) 現状を踏まえて

河野(2013)は、通常の学級に在籍する発達障がいのある児童への担任教師のかかわりとその影響要因についての研究を行っている。その中では、担任教師が本人の特徴を理解して学習に活かすことで、本人はだんだん落ち着き、学力が伸びて達成感を得るということを明らかにしている。この研究では、教師のかかわりが子どもにどのような影響を及ぼすのか、担任教師のかかわりと子どもの行動変容との関係を捉えることの重要性が示唆されているといえよう。

そのような中、筆者の勤務する学校で、発達障がいの診断を受けている子どもや、これまでの学級担任が対応に苦慮していたような子どもでも、ある教師が学級担任になるとその子どもの「気になる行動」が一見なくなったかのように見え、本人も学級も安定するという状況に出会った。他の学校でもそのような教師がいることは知っていたが、そのような状況が素朴に不思議に思えた。その教師の授業を時々観察しても、その教師との日頃の協議においても、特別支援教育を推進するため一般的に重要だと言われている方法論を駆使して教育活動を行っているようには見えなかった。

それでは、なぜに子どもや学級が落ち着くのか。この教師の子どもとのかかわりの中には、通常の学級においてこれまで数々の提案がなされている特別支援教育に係るマニュアルに沿った指導・支援とは別の視点があるのではないかと考えた。

以上のことから、学校現場では特別な支援を必要とする子どもへの具体的な支援の方法を模索していくことに加え、教師と子どものかかわりの中で何が起きているのかということを見つめ直していく必要があると考えた。

2 目的

そこで、小学校の通常の学級に在籍する、特別な支援を必要とする子どもへの教師のかかわりについて、実践例を、「やったこと」や「言ったこと」といった目に見え、耳に聞こえる内容だけでなくエピソード記述として集積し、適切な教師のかかわりについて考察していく。また、そこで得られた教師の重要なかかわりを取り入れた授業実践を行い、その重要性を確かめていく。

II 研究の方法

1 目的

小学校の通常の学級における教師の実践をエピソード記述として集積し、教師と子どものかかわりをより具体的に捉える。教師のかかわりを単純にマニュアル化することが目的ではなく、一人一人の教師が、エピソードを読むことによって、自分の実践を振り返り、今後の実践に活かすことができるようにしていきたいと考える。さらに、集積したエピソード記述を活用した協議を行い、事例のもつ意味をさらに広げ「臨床知」を導き出し、より多くの実践場面で活かせるようにしていく。

2 方法

(1) エピソード記述とは

これまで教育現場では、多くの場合、できるだけ教師の主観は取り除き、客観的な事実を描くことが求められ、そこのあるはずの教師自身の思いや願いを切り捨てることによって、客観性を保とうとしてきた。そして、教師と子どものかかわりの実際から気持ちのやり取りもそぎ落として、教師と子どものかかわりを行動と行動の関係と捉えてきた。それに対して、現象をありのままに捉えようとする記録の方法として鯨岡(2005)のエピソード記述がある。この方法では、子どものみならず教師も主体であると捉え、教師が子どもに向ける思いや願いを取り上げている。

このエピソード記述を用いることによって、教師と子どものかかわりにおける心の動きを描き出し、教師と子どもとの間に生じ、子どもの行動変容につながるものは何かについて明らかにしていきたい。

次に、エピソード記述の詳細について述べる。関与観察及び実践の過程で、関与観察主体及び実践主体に心揺さぶられる出来事が生じると、一つの意識体験が「図」となって浮上し、その出来事がエピソードとして綴られる。そして、意識体験を他の読み手が理解できるように書き直す作業(〈背景〉〈エピソード〉〈考察〉)がエピソード記述である。エピソード記述の実際には、まず〈背景〉において、登場人物の背景やこれまでの関係、その出来事が起こる前後関係などが描かれる。次に、主体が心揺さぶられた局面を中心に、その出来事のあらましが分かるように〈エピソード〉が描かれる。さらに、一つの意識体験が「図」となったのはなぜか、意識体験をいわば対象として眺

めながら、その意味を多面的、多角的、多元的に捉えようとするメタ観察が〈考察〉として示される。主体にとってどのような意味をもつかを問い始め、そこに主体のメタ意味が浮き彫りになり、一つの認識を導き出していくものである。

本研究ではさらに、エピソード記述を活用した協議（以下、「エピソード協議」という。）を行うことによって、その考察の妥当性を確かめると共に、さらに考察を深めていくこととする。また、エピソード協議における教師同士の語り合いが、教師の実践にどのように生かされていくのかという視点において、エピソード記述を取り入れた授業研究のあり方について示唆が得られることを期待している。

（2）方法の実際

① 事例対象について

事例研究は、教職 20 年以上のベテラン教師の A 教諭と B 教諭を事例対象とする。なお、A 教諭の学級には、特別な支援が必要だと考えられる D 児がいる。D 児は、これまでの担任が対応を苦慮してきた子どもである。A 教諭の D 児へのかかわりに重点を置いて、22 のエピソード記述を集積し、そのうちの 15 を本論文に活用した。

また、実践研究では、教職数年の若手教師の C 教諭を対象とし、4 つのエピソード記述を得た。

② エピソード記述の作成について

本研究でのエピソード記述の構成は、〈背景〉、〈エピソード〉、〈考察〉の他に〈改めて考えてみると〉、〈かかわりのポイント〉を入れ込んでいる。〈背景〉、〈エピソード〉、〈考察〉は、授業観察後、間を空けず書き記したものである。そして、授業観察後の考察をさらに時間をかけ深めた考察を〈改めて考えてみると〉として付け加えた。さらに、エピソード記述の最後には、そのエピソードから導き出された教師の重要なかかわりを「臨床知」である〈かかわりのポイント〉としてエピソード記述の最後に挙げた。そして、エピソード協議が行われたエピソードには、協議において話し合われたことの中でエピソードと直接関わる内容について、〈協議の様子〉を示した。協議内容について教師のかかわり全般に関わる内容は、その他のエピソードの〈考察〉及び〈改めて考えてみると〉、第 4 章の総合考察に含めることとした。

③ エピソード協議について

授業観察によって得られたエピソードについ

て協議を 2 回行った。協議には筆者、A 教諭、B 教諭、C 教諭を含め、20 歳代～50 歳代の教員、9 人の教員が参加した。協議では、エピソードへの素朴な感想や質問から始まり、エピソード記述における筆者の考察が妥当なものかどうか確認し合うこと、さらに新たな考察の視点を加えることで、A 教諭及び B 教諭、C 教諭のかかわりについての考察を深めていった。

3 結果と考察

それぞれのエピソードを〈かかわりのポイント〉によって、「誘うように押す」「気持ちを受け止め、見守る」「つながりながら待つ」「気持ちを返す」の 4 つに分類・整理した（表 1）。ここでは、「つながりながら待つ」「気持ちを受け止め、見守る」「誘うように押す」の中から一つずつエピソード記述を挙げる。なお、エピソード①とエピソード②は筆者が記したものであり、エピソード③は実践者である C 教諭自身が記したものである。

エピソード①

「今は言うとおりににはできないけど」

5 月 30 日 1 時間目：算数

〈背景〉

A 先生は、日ごろから姿勢を正して話を聞くことを繰り返し指導している。この時間でも、A 先生が話し始める前に、全員が姿勢を正すことができるまで待っているところである。D さんは、普段の授業ではなかなかノートを開かないこともあるが、算数の授業が好きなのか、みんなと同じペースでノートを開き日にちを書き入れるなど自分から進んでやることも多い。

〈エピソード〉

A 先生の「かけた子、手を置いてごらん。」という呼びかけに反応して、学級みんなは姿勢を整えた。だいたいの子ができたところで、A 先生はまだ手を動かしている D さんに「D さん、まだかい。待ってるよ。」とさりげない様子で声をかけた。D さんは「まだです。まだ線を引いて・・・」と作業しながら答えた。A 先生は D さんの手元を見つめ、D さんが作業を切り上げるのを待っていた。

すると、D さんの方から「結構時間がかかるので・・・」と言ったものの、急いでいるような様子はなかった。これを見守って待っている姿勢をとっていた A 先生だったが、真剣な表情になり、「き

みの時間がかかったぶんが、次の10分休憩に食い込むけどいい。」と問いかける。他の子が「嫌です。」と声を上げたので、「そうだよね。」とA先生も同調しながら、なおもDさんが手を止めるのを待つように見つめていた。それでもやはりDさんは板書を写し続けていたので、見切りをつけたようにA先生は、「進めるから、ついてきてね。」とDさんにだけ声をかけて授業を再開した。

板書を写し終えたDさんは、A先生の発問によく反応し授業に参加していた。A先生はその後、この授業の中でDさんと密にかかわることはなかったが、さりげなくDさんの頭に触れたり、Dさんのノートを覗き込んだりしていつもの様子でDさんとかかわっていた。

〈考察〉

他の教科では、好んでノートを取らないDさんであるが、この時間は自分でノートを開き板書されたことを何度も確認しながら集中した様子で書いていた。この姿から、Dさんの算数の授業へのやる気が伝わってくるようだった。A先生もそんなDさんの前向きな気持ちを感じていたからこそ、無理に手を止めさせることはしないで、「待ってるよ」と声をかけ、Dさんの思いに寄り添うように書き終わるのを待とうとしていたのだと思えた。このA先生の「待ってるよ」という言葉についてさらに考えていくと、この言葉は果たしてDさんだけに投げかけられた言葉なのだろうかという疑問が湧いてきた。学級みんなは大方ノートを書き終わっている状態で、A先生がDさんを待つということは、Dさん以外の子どもたちは待たされるということになる。そう考えると、「待ってるよ」の主体はA先生だけでなく、周りの子どもも含まれているのではないだろうか。「私(A先生)は頑張っているDさんを待つから、みんなも一緒に待ってあげて欲しい」という周りの子へのメッセージとも受け取れた。

一方Dさんに対しては、「先生だけでなくみんなも待っているから少し急いで欲しい」という思いを伝えたかったのではないだろうか。しかし、DさんにはそのA先生の思いが伝わらなかったのか、Dさん自身分かってはいても急ぐことはできなかったのか、同じ調子でノートを書き続けた。

〈改めて考えてみると〉

これまで担任した学級に、ノートを書いたり、物の出し入れをしたりなど授業の中で様々な活動がスムーズにできないことから、学級全体の流れについていけなくなってしまうOくんがいた。Oくんに対しては、みんなと「同じようにできること」が必要だと考え、私は学級全体を進めながらも、Oくんがもっと頑張れるように励ましたり、活動がスムーズになるように細かな声かけをしたりしていた。Oくんの気持ちも大事にしたいと思いつつも、こちらが思うようにOくんが動かないと、よりOくんとのかかわりを優先してしまい、学級全体の動きが停滞してしまうこともあった。「どうしてやってくれないのか」「やってくれないと全体も進められない」と私が、苛立ちや焦りのような感情さえ抱くこともあった。ついOくんへの口調が強くなってしまったり、そんな時のOくんの困ったような表情を見ると、胸が締め付けられるようなこともあった。そして、私自身がOくんのための支援だと思ってやっていることが、時にOくんを追い詰めているのではないかと、自分のやっていることに対して自問自答を繰り返していた。

A先生のかかわりとこれまでの自分のかかわりと重ね合わせてみると、私の中で「待つ」ということの違いが浮き彫りになってきた。協議の発言から考えてみても、A先生の「待つ」の中には、「あなたのことを見ているよ」というメッセージが含まれていて、子どもからすると「早く」と急かされている印象はないのと思う。「見ているよ」と教師の温かいまなざしを受けた子どもは、結果として「やる気が出る」という姿に変わっていくのではないかと思う。

子どもに早く進むことを促しながら「待つ」の中には、今の子どもの姿を認めるということが少ないのではないだろうか。たとえ待たずに進めたとしても、その子を気かけながらかかわりを継続し、子どもとの気持ちがつながっていることが「待つ」時には大切だと考える。

〈かかわりのポイント〉

- 時には授業の流れを止めて子どもを待ち、もう待てないというタイミングで授業を進める
- 授業は進めても、その子を気かけながらかかわりを続ける

エピソード②「さあ、やるぞ」

11月21日1時間目：国語

〈背景〉

Gさんは、B先生が担任している学級の子で、とても人懐っこい性格で、B先生にもよく話しかけている子である。

この日の国語の内容は既習漢字の復習であった。授業の前半に、学級のみんなで漢字の書き順を確認し、その後、それぞれが漢字ドリルを見ながらノートに練習をするという活動が設定されていた。Gさんはノートに漢字を書くとき、「1、2・・・」とつづきながら書き順を確認するようにゆっくりと書いていた。しかし、Gさんのノートを見ると、漢字の上の部分を大きく書きすぎて下の部分がマスにおさまりにくかったり、部首とつくりが離れすぎていたりしていた。Gさんにとって、字形の整った字を書くことは難しいのかなと感じた。集中した様子で漢字練習を終えたGさんは、B先生の所へノートを持って行った。

〈エピソード〉

B先生は、じっくりとGさんの字を見て、1ページずつ大きな丸をつけた。そして、Gさんの書いた「野」を指差し、「これ、田と土を別々に書いたでしょう。これはね・・・」といつもの穏やかな口調で、Gさんに正しい書き方を教えた。すると、Gさんは「え～本当？」と、驚いた表情を浮かべた。B先生は、「びっくりしたでしょう。ドリルを見て書いてごらん。」とノートを手渡した。Gさんはニコニコしながら自分の席に戻り、B先生に言われたとおりドリルを開いて書き順を確認しながら、ノートの空いているマスに数個「野」を書いた。

そして、Gさんが再びB先生にノートを見せに行くと、B先生は勢いよく「そう！」と言って、Gさんが正しく書いた「野」に丸をつけた。最後にB先生は、始めにGさんが間違っていた「野」にも丸をつけてノートをGさんに返すと、Gさんも嬉しげな表情で受け取った。

〈考察〉

B先生はGさんに対して、「野」については正しく書くように指導したが、その他の形が整っていない字については書き直しをさせなかった。私は、書き直しをさせなかったB先生の思いがどうしても知りたくなり、授業後にB先生に尋ねた。B先生からは、「Gさんのような子にとって、こ

の時間だけで整った字が書けるようになるということは難しいと思っているので、書いた字が読める程度ならいいかなと思っている」こと、「マスの中に字が入らなかった4月と比べて成長している部分があればよいと思っている」こと、「どの子にもこのような対応をしているわけではなく、書き直しをさせる子ももちろんいる」ことを聞いた。確かにGさんの様子を近くで見ていると、決して怠けて雑に書いているようには見えず、Gさんなりに頑張りを感じた。また、エピソードの後半で、Gさんが自分の覚え間違いに対して「え～本当？」と反応したことにも驚いたが、そのGさんのあっけらかんとした反応を「びっくりしたでしょう。」と返すB先生の言葉にさらに驚いた。B先生からは、Gさんとのやりとりを楽しむようなところが感じられた。私の目には軽妙にも映るB先生とのやりとりによって、Gさんはニコニコと嬉しそうな表情を浮かべ、さらなるやる気をもって学習に向かっているように見えた。

〈改めて考えてみると〉

Gさんのように字を書くことに難しさのある子どもに対しては、「この子にとって、難しいことかもしれないが、それでも何とかして正しく書かせたい」という思いをもち、教師はつい、たくさん書き直しを求めてしまう。もし、この時間にGさんに正しい字形で書かせようとするならば、Gさんは延々と書き直しをしなければならぬことになるのであろう。B先生は、Gさんの苦手さをわかっていて、整った字を書けるようになって欲しいと思う一方で、この時間のGさんの頑張りをしっかりと見つめていた。結果として、B先生は読める範囲の字であればよしとし、覚え間違いをしている字については正しい字をGさんに教えていた。そこには「今」書けなくても、「いずれ」書けるようになることを願うB先生の思いがあったのではないだろうか。「今、ここ」がゴールなのではなく、もう少し先にゴールを設定するというのではないだろうか。

教師が子どもの思いにはそれほど目を向けず、「頑張ること」ばかりを求め「させよう」とすると、頑張ることができない子どもたちは、やる気や自信を失ってしまうのではないだろうか。一方、子どものできない今に寄り添おうとする教師のかかわりによって、子どもはいつの間にか自分から頑張ろうとする、心のエネルギーを

蓄えていくのではないだろうか。子どもの「行く先」を見つめながら「今」を受け止めていきたいと考えた。

〈かかわりのポイント〉

○その子なりの頑張りを感じ取り、「今できるようになること」だけを強く求めない

エピソード③ (C教諭によるエピソード記述)

「もしかして、さくらんぼ計算苦手？」

11月25日2時間目：算数

〈背景〉

算数では、繰り下がりのひき算に取り組んでいる。Jさんは計算が得意で、手や足の指を巧みに動かしながら、答えを出していく。しかし、さくらんぼ計算になると、問題を見た瞬間「僕分らんもん。」と最初から諦めてしまうことも少なくない。この日も、式をたてて答えを出すことはできたが(指を使って)、さくらんぼ計算を使って考える時間になると落ち着かない様子であった。

〈エピソード〉

文章問題を読み終わった後、「何算で求められそうか？その理由は？」と問いかけたときに、Jさんはいつも通り元気よく手を挙げていた。Jさんをあてると、はっきりとした声で、「“たべる”という言葉があるからひき算です。」と答えた。

その後、普段の授業と同じように、式をたて、数図ブロックを使いながら答えを出していった。そして、ブロックで操作したことをさくらんぼ計算で考える時間がきた。穴埋めプリントになっていて□に数字を入れていくのだが、Jさんのプリントはどの□も間違った数字が入っていた。私が近づくと、「分かった！分かった！」と連発したり、「どうせ僕分らんもん」とつぶやいたり、落ち着かない様子であった。

私はいつも通りJさんの横にそっと座り、最初の□から確認していこうと思った。しかし、今日は時間にも余裕があったので、「もしかして、さくらんぼ計算苦手？」と優しく聞いてみた。するとJさんは急に涙目になり、「うん・・・」と答えた。私は「教えてくれてありがとう。じゃあ、いっしょに、ゆっくり考えていこうね。」と返すと、普段よりもおとなしい様子で「うん」と答えた。

〈C教諭による考察〉

さくらんぼ計算に限らず、思考の時間になるとJさんは落ち着きがなくなることが多い。最初の

頃は、適当に数を入れて無理矢理終わらせようとすることが多かった。しかし最近では、「考えてもどうせ僕分らんもん」とすぐに諦めてしまうことが多い。

この日も、諦めモードになりかけていた。この日は「もしかして、さくらんぼ計算苦手？」と問いかけることで、私自身の中でも、「何とかしてこの時間内に正しい答えを分からせないといけない」という思いを軽減させることに繋がったように思う。そして、Jさんの涙を見て、こんなにもさくらんぼ計算を負担に感じていたのだなと気付くことができた。同時に、分からせてあげたいという思いが、Jさんにとっての負担になっていたのではないかと思った。

Jさん自身も、自分がさくらんぼ計算が苦手であることを告白したことで、何とかして正解の答えを書かないといけないのだという思いが軽減したのではないかと思う。そして、自分のペースでゆっくり考えてもいいのだという安心感に繋がったのではないかと思う。

教師が、授業の中で、子どもたちに正しい考え方や答えを導いてほしいという思いをもつことは少なくないと思う。しかし、その思いが強くなると結果的に子どもを苦しめてしまうこともあることが分かった。子どもたちそれぞれ分かる早さは違うからこそ(すぐに分かる子もいれば、分かりづらい子もいる)、その子のペースを大切にするとともに、どこまで分かってどこにつまずいているのか教師がしっかりと把握してかかわっていくことが大切であると思った。

〈筆者の考察〉

C先生の「もしかして、さくらんぼ計算苦手？」という言葉からは、Jさんに正しい答えに導く前に、分からなくて困っているJさんの気持ちをまずは受け止めたいというC先生の思いを感じる。分からなくて途中で諦めてしまうJさんに、「分からないことは分からないと言ってもいいよ」というC先生の思いが伝わり、Jさんがこれまで抱えてきた「どうせ自分ではできない」という諦めや自信のなさといった不安から一転して、「先生が分かってくれた」という安心感を抱くことにつながったように思う。

さらに、JさんがC先生に初めて涙を見せたことで、C先生は自分本位だったかかわりに気づき、Jさんの気持ちに寄り添ったかかわりをした

いと、C先生自身の思いを変化させていった。C先生の「一緒に、ゆっくり考えていこうね。」という言葉によって、Jさんは安心感で満たされた上に、「じゃあ、やってみよう」という気持ちが引き出されたと考えられる。一方、Jさんの「分かった！分かった！」という言葉からは、適当に書いた答えを直さないといけないと思いつつも、この課題については「もう終わりにしたい」と思っているようにも感じられる。つまり、Jさんは、自分の書いた答えが間違っていることは分かっているけれども、その課題を始めからやり直すことはしたくないという気持ちもあったのではないだろうか。

C先生は、分からなく困っているというJさんの気持ちに寄り添うことはあったが、とりあえずやることはやったという、Jさんの現状を認めるというかかわりはなかった。子どもの気持ちに付き合うということになれば、分からないなりに何とか課題に向かおうとしているJさんの姿を認めるということが必要になってくるのではないか。例えば、「全部書いているね。」というような言葉で、Jさんが終わったとしたことを教師が確認して評価していくということが考えられる。

〈改めて考えてみると〉

私はこれまで、子どもが「困っている」とか「不安を抱いている」というような子どもが大人（教師）の励ましや見守りが必要であると感じた時は、ごく自然に子どもの傍で寄り添おうとしていたように思う。しかし、理解の難しい子との1対1での学習において、優しく丁寧に教えようとはするものの、その子が課題に向かおうとする姿そのものを認めるという視点には欠けていたのではないかと気づいた。

子どもの未熟な部分については、大人である教師が教えるということは大切にしなければならない。教育課程が定められている学校現場ではなおさら教えるということが増えてくる。しかし、育つ過程にいる子どもたちがその時に精一杯考えたことが、結果として間違いだったとしても、その結果ではなく、その考えた過程について評価を返していくことは、子どもと教師のつながりを深め、子どもの意欲を高めることになるのだと考える。

〈かかわりのポイント〉

- 子どもの間違いを指摘する前に、その子なりに考えたことへの評価を返す

表1 エピソード記述、エピソード協議から浮き彫りとなった〈かかわりのポイント〉

	かかわりのポイント
誘うように押す	○子どもの気になる行動に注目してかかわるのではなく、「やろう」と子どもの気持ちが動いた時に誘いかける
	○「できないことを」を切り口にするのではなく、「今できていること」の上に「今できそうなこと」を提案する
	○子どものよくない行動については、行為について指摘するだけで、子どもを否定はしない
	○子どもの気持ちを振り向かせるような言葉で誘う
	○一度に多くのことは求めず、一つの「これだけは」を譲らず伝えていく
	○その子にだけ分かるように伝える
	○子どもの間違いを指摘する前に、その子なりに考えたことへの評価を返す
気持ちを受け止め、見守る	○無反応の裏にある子どもの気持ちに目を向け、教師の思いを押しつけない
	○子どもの「やりたくない」気持ちを否定はせず、子どもの気持ちを無理に変えようとするしない
	○周りの子に向けて言うことによって、その子自身の気づきを促す
	○子どもの気持ちの逃げ場を取り上げず、子どもを追い詰めない
つながりながら待つ	○時には授業の流れを止めて子どもを待ち、もう待てないというタイミングで授業を進める
	○授業は進めても、その子を気にかけながらかかわりを続ける
	○子どもに見返りを求めないかかわりを積み上げ、子どもとのつながりを深めていく
	○多くの受け止めの合間に、教師の意図を伝えていく
教師の気持ちを返す	○子どもが投げかける些細な遊びにも付き合い、子どもの心を満たす
	○子どもの「甘え」に応え、時には甘えさせる
	○子どもの行動に先入観を持たず、子どものありのままを見つめ、認める

Ⅲ 総合考察

1 A教諭のかかわりの結果としてのDさんの姿の変容（成長の姿）

A教諭の授業観察を始めるとすぐに、Dさんの行動が目にとまった。Dさんは整理整頓が苦手で、机には授業に使わないものまでが乱雑に置かれていた。また、授業への集中が続かず、授業とは関係のないことをしていることも多かった。過去には教師の叱責の対象になることもあったというDさんは、4月当初はイライラをためているような刺々しい目つきをしており、人を寄せ付けない雰囲気を感じた。A教諭は、Dさんのことを特別扱いはしないものの、Dさんが「どんな時に怒るのか、どんな時に気分を害するのか」とDさんのことを理解しようとしていた。そして5月の終わりには、「Dさんは最近優しくなった。」と学級の子どもが発言するまでにDさんの周りへの言動が変わってきた。その頃のDさんは、A教諭の働きかけにも嫌ではない様子で応えるようになっており、A教諭以外の教諭による授業においても、落ち着いて参加していた。さらに、2学期になると、Dさんが自分から笑顔でA教諭に話しかける姿も多く見られるようになった。そして、観察者である筆者にも、親しげに声をかけてくれるようになった。A教諭のかかわりによって、気持ちが安定してきたDさんは、4月には見向きもしなかったノートへの取り組みも丁寧になり、A教諭を驚かせている。

これらのことから、A教諭のかかわりがDさんを変えたと言える。これまでの担任との間には見られなかった変化を遂げているからである。Dさんに対して特別なことなどしていないとA教諭は言う。しかし、A教諭は常にDさんのことを気にかけて、時には傍についてDさんの気持ちに付き合いながら、声をかけていた。A教諭は、押したり引いたりしながら、しかしいつも肯定的なまなざしでDさんを見つめていた。そのようなかかわりの積み重ねによって、DさんはA教諭への信頼感や安心感を深めていったのであろう。授業観察も終わりを迎えた11月頃になると、A教諭が視線を向けただけで、「ああ、そうか」とDさんは自分の行動をよいものに変えようとしたり、「分かっているけど、今は変えられない」という自分の気持ちを伝えたりするようになってきていた。

このようなA教諭の子どもへのかかわりは、A

教諭にとっては、それは当たり前の、無意識に行っている事であるために、特別な事としては捉えてはいない。しかし、今の教育現場では、この当たり前の事が見過ごされてしまっているのではないだろうか。筆者の周りを見ても、教師が子どもを大事に思い、子どもの気持ちに寄り添うことは、当然の事であり、むしろ前提とされている。ゆえに、教師が子どもをどのように思っているかというような、教師の思いや気持ちについて振り返るような評価はあまりされていない。

鯨岡（2013）は、広く子どもを育てる大人の営みを「養護の働き」と「教育の働き」の二面からなるものと捉え、義務教育の場においてなされる子どもを育てる営みにも、「養護の働き」が欠かせないと主張している。「子どもの存在を喜ぶ」「子どもの存在を肯定する」「子どもの思いを受け止める」「子どもを優しく包む」「子どもの行為を肯定的に映し返す」といった重要な大人（保護者や保育者や教師）の対応を、「養護の働き」と呼び、それが子どもを「育てる」という働きの一方の柱である（鯨岡，2013）。他方、「育てる」働きの一方の柱になるのが、子どもの「なる」に向かう気持ち（大人に「なる」ことに向かう気持ち）を見定めて、大人から見た願わしい行動に「誘う」「導く」「促す」「教える」、あるいは好ましくない行動を「制止する」「禁止する」という、重要な大人の側から子どもの側に振り向けられるさまざまな働きかけで、これらを包括して、「教育の働き」と呼ぶ（鯨岡，2013）。子どもの気になる行動を抑えることや、子どもができるようになることにばかりに目を向けていると、子どもの思いや願いを分かろうとする教師の心の動きが弱まっていく。すると、もともと教師の中にあっただけの子どもを大事に思う気持ちが自覚されにくくなり、子どもが大事と思えなくなってしまうことで、子どもを行動という外側でしか見られなくなってしまうという、悪循環に陥ってしまうと考えられる。

これまで考察を深めてきた二人の教諭のかかわりは、「養護の働き」そのものであると考える。子どもの気持ちをないがしろにする、つまり教師が子どもの内面を見つめる「養護の働き」を弱め、「教育の働き」ばかりを強めてしまうと、支援が強制になりかねない。大切なのは、「教育の働き」と「養護の働き」の両者を有し、そのバランスあるかかわりを実践していくことである。

2 子どもとかかわる上で大切なこと

学校現場において、対応に苦慮する子どもが増えたという声が高まる中で、発達障がいなど特別な支援を必要とする子どもへの支援には、何か新しいことを取り入れないといけないのではないかと、筆者自身焦りを感じていた。また、子どもにとってのニーズは、「できないことができるようになること」だと捉え、教師はできるだけ早く子どもにできるようにさせることが必要であり、そのために「いつ」「どのような」支援を行えばよいかについての答えを追い求めていた。そして子どもへの支援が上手くいかないのは、発達障がいについて筆者が十分に理解していないからだと考え、障がい特性に沿った支援の方法を試してきた。

しかし、筆者がこれまで子どものためだと思って積極的に働きかけてきたこと、支援だと思っていたことの多くは、相手の思いや状況、背景には無頓着に、教師自身が考えている+（プラス）の評価の枠組みに子どもを入れようとする働きかけであったことに気づいた。また、子どもには、「自分らしくあること」よりも「聞き分けのいい子どもになること」を強いていたようにさえ思われた。このような筆者の支援に対する考えは、実は誤った方向に向かっていてのではないだろうか。

また、筆者は子どもの気になる言動を目にすると、どこまで子どもの言動を容認し、どこから禁止や制止するのかの間で気持ちが揺れ動いていた。いつも「これでよいのか」と自分が下した判断の正しさを確かめたくなり、自信が持てずにいたのだと思う。筆者が感じていた自分の実践への行き詰まりは、自分が正しい判断をすることばかりにこだわる余り、自分の心ばかりを覗き込もうとし、結果として子どもが見えなくなってしまうということなのではないだろうか。すなわちそれは、自分の思いを優先させたかかわりである。

鯨岡(2002)は、「子どものこうしたい、ああしたいという思いを〈育てる者〉が受け止め、受け入れることを通してこそ、子どもが自分を押し出してゆけるのだから、そこには〈育てる者〉の思いをぶつける能動性よりは、むしろ子どもの思いを受け止め、受け入れてゆくある種の受動性が重要になる」と述べている。

教師が子どもに対し「できるようにしたい」と過剰な期待を持ってかかると、つい子どものできないことに目が向けられてしまう。そして、で

きないことを指摘され続けてしまう子どもは、自己否定の感情ばかりを持ってしまい、「こうしたい、ああしたい」という思いを抱くことができなくなってしまっているのではないだろうか。教師が、子どもの心の動きに寄り添い、付き合う中で、子どもの「今ならできそう」というタイミングを捉えて誘う働きかけが適切な支援ではないかと考える。だとすれば、どのようにしたら、子どもの「できないこと」ばかりに目を向けずに、子どもの心の動きに寄り添い、付き合うことができるようになるのだろうか。

教師という職業に就いてからのこの十数年、筆者の子どもにむけるまなざしは変化してきている。それは、教師としての経験を積み重ねてきたことによるものも大きい。家庭において親としての経験を得たことも大きいのではないかと考えている。子育てでは、子どもを親である自分の思い通りにさせようとしなくて、子どもを自分とは違う一人の人として尊重することを大切にしてきた。子どもの姿に「できる」「できない」と一喜一憂するのではなく、たとえ今できないこともその内できるようになるだろうと、長い目で子どもの変化を見守るようになった。鯨岡は、〈育てる者〉が子どもの負の状態を抱えることについて、「原因を取り除いて問題を解決する」というそれまでの合理的思考中心の態度を棚上げし、子どもの今の気持ちを受け止め、子どもに寄り添い、つきあひながら、子どもと共にあり続ける人間的な強さを新たに持てるようになること」と述べている。このことから、子育てにおいて心理的に熟すことの大切さを改めて感じた。しかし、教師としての自分にはそれがそのまま反映されず、子どもの気になる行動を前にすると、「何とかしたい」という思いと、「しばらく待とう」という思いとの折り合いをつけることができなかった。自分の中に一致させられない価値観を持っていた葛藤が、そもそもの行き詰まりであったと言える。筆者には、教師としての自分と親である自分とをすり合わせていくことが必要であり、そしてそのことが、子どもを一個の主体として受け止め、子どものペースに合わせることができ、子どもの負の状態を抱えられるようになる(鯨岡,2002)という〈育てる者〉の成熟につながると考える。

A教諭もB教諭も子どもの言動を評価的なまなざし(鯨岡, 2002)で見ることにはしない。たと

え子どもが、教師の期待しているようにはできなかったとしても、「できた」という結果だけを重視せず、その過程を認めていた。それがまさに〈育てる者〉の成熟の形であろう。そのような教師による子どもを認めるという受け止めを一つ一つ積み重ねていくことが、子どもの心を動かし、子どもの行動の変容、つまり成長につながるのである。

これまで学校現場では、子どもへの支援が検討される場において、子どもの気になる言動や、それを改善していくための具体的な支援については多くの話し合いがなされてきた。しかし、支援する側の教師のかかわりについて語られる事はあまりなかったのではないだろうか。山本（松江市発達・教育相談支援センター『エスコ』指導主事）は、よりよい支援を支えるものの中には「授業者のアセスメント」があると述べている。そこには、「どれだけ子どもと視線を合わせているか」「目や耳だけでなく手や足を使って伝えようとしているか」「表情と指導が一致しているか」など14のアセスメントの視点が挙げられていた。いずれも授業観察で目にしたA教諭やB教諭のかかわりに共通するものであった。それは、支援される側にある子どもがどう感じるか、どう受け止めるかを前提にした、子どもを中心に置いた支援そのものである。

3 エピソード記述の活用と今後の課題

この研究で初めてエピソード記述を知った。今では、教師の実践を振り返るのに、エピソード記述ほど有効なものはないと考えている。エピソード記述に向かう時には、実践者としての自分が投影され、教師である自分とはどういう人間なのかということ問い続けられた。

本研究の中で、明らかになった臨床知はいずれも特別に目新しいことはなく、むしろ当たり前だと言われていることである。しかし、日々の実践において、教師はどれだけ子どもの思いや気持ち、願いに目を向けてかかわろうとしているのだろうか。エピソード記述を記すことを通して、教師の心のありようがそのまま子どもの姿として映し出されるということを実感した。それはこれまでの授業研究等における主観を取りのぞいた記録の取り方では描くことができないものであり、エピソード記述だからこそ可能になるのである。

また、実践研究では、C教諭にもエピソード記述を記してもらうことができた。C教諭は、「自分

の実践をエピソード記述に書き落とすことによって、これまでの自分の対応について子どもの側に立って考えることができた」という感想を述べていた。さらに事例研究における協議においては、自分の実践と重ね合わせ、自分ならどうしていたかということを考えたり、子どもの気持ちをより深く考えようとしたりしていた。協議を通して、これまでのC教諭にはなかった子どもへのかかわりの視点を自分の中に取り入れようとし、自分の子どもとのかかわりを見つめ直そうとしていた。

岡林他（2010）は、エピソード記述を用いた保育カンファレンスの特性を明らかにし、その意義を検討するという研究を行っている。その中では、カンファレンスの参加者自身がその場面に身を置こうと努めることで二重の保育体験をしていたことを明らかにしている。この研究から、エピソード協議は、参加者の省察を促すことや、専門性の向上において意義があることを示唆している。

今後は、授業研究や生徒指導等においてエピソード記述を活用していくことの有効性を確かめていくことが必要であると考えている。

【謝辞】

本論文の作成にあたりご指導いただいた原広治先生をはじめ、島根大学の皆様には、研修の場として、最善の環境を整えていただきました。また、事例対象学校の皆様には本研究の主旨をご理解いただき、快くご協力いただきました。皆様へ心から感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

〈主な引用・参考文献〉

- 岡林 祈一郎他（2010）『「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスに関する研究』広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要，38
- 河野由里（2013）『通常の学級における発達障害のある児童への担任教師の関わりとその影響』東海学校保健研究，37（1）
- 鯨岡 峻（2002）『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ—関係発達の視点から—』日本放送出版協会
- 鯨岡 峻（2012, 2013）『自己肯定感を育む保育実践』保育通信，No.691～703
- 鯨岡 峻（2013）『なぜエピソード記述なのか「接面」の心理学のために』ミネルヴァ書房
- 田中康雄（2011）『発達支援のむこうとこちら』日本評論社
- 津守 真（1987）『子どもの世界をどうみるか—行為とその意味—』日本放送出版協会
- 文部科学省（2012）『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査』
- 山本勉（2014）『島根大学大学院 コーディネート研究Ⅱ授業資料』