

# 通常の学級における特別な支援を必要とする 子どもの理解とそのかかわり

和田 真紀子

Makiko WADA

Understanding and Involvement with Children with Special Needs in Mainstream Classes

## 【 要 旨 】

本研究では、教師のかかわりによって生じる子どもが抱く思いや願いに着目し、特別な支援を必要とした青年の振り返りを通して、教師のより適切なかかわりを導き出すとともに、そのあり方を明らかにすることを目的とした。

教師のかかわりについて青年に面接し、青年自身が子どもの頃には気づけなかったことを想起したり、その時の自分の思いを意味づけて語ったりした内容を分析した。その結果、教師は、まずは子どもの思いや願いを受け止め、その上で教師の思いや願いを提示していくことが重要なかかわりのポイントであった。また、教師の指導や叱るというかかわりは、子どもがそれによって「支えてもらっている」と感じることができた時にこそ、肯定的に受け止めることができると分かった。そのためには、教師が日々どのようなまなざしで子どもを見ているのかという教師の主体性の検討の必要性が示唆された。

【キーワード：通常の学級 子ども理解 教師のかかわり】

## I 問題の所在

現在、小学校の通常の学級には、発達障害のある児童や、学習のつまずきや自尊感情が十分に育まれていない等、特別な配慮や支援を必要とする児童が在籍している<sup>1)</sup>。

「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」の結果によると、担任教師から見て、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は 6.5%であるとされている<sup>2)</sup>。島根県においても同様の調査が行われ、学習面や行動面で著しい困難をもっていると担任教師が回答した児童生徒の割合は、小学校においては 8.3%であった<sup>3)</sup>。これらの調査の結果は、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す子どもが、どの学級にも在籍する可能性があるという前提に立った学級経営や学習

指導が必要であることを意味している。実際、同じ診断名がついている子どもでもそれぞれの特性や状況が様でなければならず、診断のあるなしに拘わらず、子どもの求める教育的ニーズは子どもの数だけあると考えられる。

また、特別な支援を必要とする子どもの中には集団生活に適応しづらく、何らかの原因で学級や学年での一斉授業や活動への参加が難しい等の理由で学校に行きたくても行けない状態にある者もいる。「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、何らかの心理的・身体的あるいは社会的要因等の背景により登校しない、あるいはしたくともできない状況にある不登校児童生徒数は平成26年度で12万人を超えており、調査開始の平成3年度以降増え続けている状況にあった<sup>4)</sup>。

このように、通常の学級には様々な子どもたち

が在籍しており、このような子どもへの対応として、的確な実態把握を行い、個々の子どもに合わせた指導や支援が求められている<sup>6)</sup>が、教育の方法として、「与える」、「導く」、「型にはめる」等の方法をそのまま用いたのでは、自発性や自主性を強要するということになりかねず、本来の意味でのそれらを育むことができない<sup>6)</sup>ことにも配慮する必要がある。教育という言葉は、「大人が子どもを教育する」というように、大人が主語で子どもが目的語になる形で用いられることが一般的である。しかし、人格の完成については、「児童生徒が望ましい大人になる」というように、児童生徒自身が主語になる形で行われていく必要がある<sup>7)</sup>。教師には、そのことを考慮しながら、的確な実態把握を行い、個々のニーズに合わせた指導・支援を行うことが求められていると言えよう。

この点に関して岡（2010）は、子どもを対象として操作しようとするのではなく、子どもが自ら動くことができるように育てることが大切であり、そのためには、子どものこころの発達に目を向け、主体性や自尊感情を育てるという視点を持つ必要がある<sup>8)</sup>と述べている。自尊感情については、日本の子どもは諸外国の子どもに比べて低いことが指摘されている<sup>9)</sup>が、それを育むためには、行動の結果を優劣のみで評価するのではなく、失敗しても努力することが大切である等、課題への態度を養いながら成功や成長を実感できる環境を用意し、子どもたちを認め励ますかかわりが求められる<sup>10)</sup>。また、近藤（2010）は、自尊感情は基本的自尊感情と社会的自尊感情によって構成され、現代社会においては、希薄になっている基本的自尊感情（“これで良い”と自分自身を受け入れられる感情）を育む機会を確保することが肝要である<sup>11)</sup>と訴えている。この点について肥後（2011）は、私たちは「何かができる」という Doing（成すこと）の自信に支えられている面があるとした上で、Doing の世界を支えている土台としての Being（存在すること）がしっかりと形成されていることが、教育のめざす主体的で意欲的な Doing を支えるものである<sup>12)</sup>と述べている。

このように、近藤（2010）と肥後（2011）はともに、人間が生きていくために必要なのは、自己の存在への自信と基本的自尊感情であり、そのしっかりとした基盤があって初めて子どものこころが安定し、生活習慣やしつけ、学習等への意欲に

つながるとしている。学校教育においても、この自己の存在への自信と基本的自尊感情を育まなければならないが、これまでの子どもに力をつけようとする教師のかかわりが、結果として学習意欲を低下させ、自信を失った今の子どもたちの姿になったのではないかと顧みる必要があるのではないだろうか。

だからこそ、教師は、子どもの思いや願いに目を向け、子どものこころを育てるという視点でかわっていくことが重要となる。目の前にいる子どもたちは、それぞれが異なる存在であるがゆえに、誰にでも通用するようなマニュアルは存在しない。最終的には、教師一人一人が子どもと向き合いながら適切な支援の方法を探っていくことが求められる。その教師のかかわりのベースには、一体何があるのかについて、本研究において検討していく。

## II 研究の目的と方法

### 1 研究の目的

本研究では、教師のかかわりによって生じる子どもが抱く思いや願いに着目し、その思いや願いを通して教師のより適切なかかわりを導き出すとともに、そのあり方を明らかにすることを目的とする。

### 2 研究方法

#### (1) 調査協力者

調査協力者は、通常の学級に在籍し、他者とのかかわりや集団活動が苦手である、学習内容の理解や活動への集中が困難である、家庭環境に問題がある等によって、特別な支援を必要とした青年である。面接の趣旨説明を行い、同意が得られた17歳から21歳の8名を対象とした（表1）。調査は、2015年8月から12月の間に実施した。

表1 調査協力者のプロフィール

	性別	年齢	特徴
A	男性	20	集団での活動が苦手で、通級指導を受けていた
B	男性	21	行動面で支援が必要だった
C	男性	20	行動面・学習面での支援が必要で、通級指導を受けていた
D	男性	21	他者とのかかわりに困難さがあり、不登校になった
E	男性	20	他者とのかかわりに困難さがあり、不登校になった
F	女性	18	友達とけんかをして、学校へ行きにくい時期があった
G	女性	17	他者とのかかわりに困難さがあった
H	男性	20	家庭環境に問題があり、支援を受けていた

#### (2) データ収集の手続き

データの収集方法として、青年への半構造化面接を実施し、インタビューアは筆者が務めた。面

接時間は44分から1時間22分で、1人あたりの平均時間は約61分、延べ491分であった。調査開始時に、再度本研究の目的を説明し、配慮事項について口頭で説明後、調査協力者の許可を得てICレコーダーで面接内容を録音した。

なお、8名の調査協力者のうち1名については、小学校時代にかかわりのあった教員が同席しての面接となった。また、6名についても半構造化面接を実施するにあたり、趣旨説明では高校時代の担任に同席してもらうことができた。主な質問内容は、①これまで出会ってきた先生とのかかわりでここに残っていること、②その時感じたこと、③そのかかわり(場面)を振り返ってみての思い、④先生にしてほしかったこと、⑤理想の教師像についての5点であった。

### (3) 分析方法

データは、教師の子どもの理解やかかわりの手がかりとなる特徴を見出すため、当時子どもであった青年の思いや願いに着目し、分析した。

まず、8名の面接内容の逐語録を作成した。調査協力者から得られた面接の逐語録全てが教師のかかわりと子どもの思いに関連しているわけではないため、関連する逐語録をピックアップした。次に、教師のかかわりとそこから感じられた子どもの思いが述べられている部分ごとに区切ったものにラベルを付け、カードに転記した。そして、教師のかかわりによって生じる子どもの思いの類似性によって分類していった。分類した内容を再度読み返し、共通する子どもの思いをカテゴリー名とした。さらに、そのカテゴリーの中での共通性を見出し、サブカテゴリーに表した。

調査対象者5名の語りを最初に分析した。3名については、面接の時期が10月以降であったため、面接の都度データに入れていった。

分析にあたってはカテゴリーの妥当性を検討するために、特別支援教育に精通した大学教授と、調査協力者に関係があり高校で特別支援教育を担当する教諭の2名の協力を得た。

## Ⅲ 結果と分析

教師のかかわりによって生じる子どもの思いや願いは、その類似性によって分析・分類し、教師のかかわりを肯定的に受け止め【支えてもらっている】と感じる時と、否定的に受け止め【支えてもらっていない】と感じる時の2つに大別できた。

さらに、【支えてもらっている】では、[気持ちを受け止めてもらえる]、[自分のことを考えて指導してくれる]、[熱心にかかわってくれる]、[居場所をつくってくれる]の4つのカテゴリーと10のサブカテゴリーに分類できた(表2)。逆に【支えてもらっていない】では、[教師の思いが優先されている]、[教師との距離を感じる]、[教師に不信感を抱く]の3つのカテゴリーと10のサブカテゴリーに分類された(表3)。ここでは、各カテゴリーの中から1つずつ面接データを引用しながら述べる。

表2 教師のかかわりによって生じる子どもの思い 肯定的【支えてもらっている】

カテゴリー	サブカテゴリー	子どもの思い	教師のかかわり(方法)	
気持ちを受け止めてもらえる	◆気持ちを聞いてもらえる	・聞いてもらった感じ	話し合い	
		・自分だけ聞いてくれた	要望の確認	
		・何でも話を聞いてくれる	話を聞く	
		・先生だけは受け入れられた	気持ちを聞く	
		・心配してくれた	意志の確認、相談にのる	
		◆気持ちに付き合ってくれる	・一番こころが落ち着く	気持ちを受け止める
		・自分が何かつめるようになった	存在を認める	
		・言いにくいことも言える	連絡・メール・家庭訪問	
		・気にかけてくれる	きっかけづくり、提案	
		・この先生なら大丈夫	学習支援	
・大目に見てくれる	手伝う			
◆教師に親近感がある	◆教師に親近感がある	・行きやすい	共感する	
		・子どもと向き合っている	活動を広げる	
◆自信をつけてくれる	◆自信をつけてくれる	・気にかけてくれる	声をかける、一緒に作業する	
		・こころが満たされた感じ	「頑張てね」、話をする	
		・やったぶんだけ褒めてくれる	褒める	
◆居心地がよい・安心感がある	◆居心地がよい・安心感がある	・得意なことを理解している	学習支援	
		・何も言わなくても安心できる	積極的に話しかける	
		・自分のことを考えてくれる	迎える	
		・何でも話せる、安心感	話を聞く、一緒に過ごす	
自分のことを考えて指導してくれる	◆自分のいけないことを指導してくれる	・ちゃんと叱ってくれた	叱る	
		・厳しいけど愛がある	できていないことをさせる	
熱心に	◆熱心である	・人として大切なものに反していると怒る	怒る	
		・何やってんだ、すごい先生	学級づくりへの熱意	
居場所を	◆周囲と自分をつなげてくれる	・すぐよかった	電話、家庭訪問	
		・自分の存在を周囲へ伝えてくれる	クラスの仲間を怒る	
◆周囲と自分をつなげてくれる	◆周囲と自分をつなげてくれる	・思いを知ろうと努力してくれる	話し合い	
		・友達が増えた	話しかける	

表3 教師のかかわりによって生じる子どもの思い 否定的【支えてもらっていない】

カテゴリー	サブカテゴリー	子どもの思い	教師のかかわり(方法)	
教師の思いが優先されている	◆聞いてもらえない	・聞いてもらえない	怒る	
		・上辺だけ、適当に流される	話を聞く	
		◆怒ってくる	・怒られている理由が分からない	怒る
		・なんかちよつとずれている	怒る	
◆できないことを求めてくる	◆できないことを求めてくる	・ぐだぐだ言う教師	整理整頓・持ち物の指導	
		・勉強が分からない	提出物の確認	
		◆考えを否定される	・自分の思っている答えが正解	授業
教師との距離を感じる	◆自分から言えない	・何言っても伝わらない感じ	カウンセリング	
		◆自分から言えない	・分からないことを口でできなかった	授業
◆距離がある	◆距離がある	・なんやねんこいつ	名前を間違える	
		・素の自分が出ない		
		・教師に頼ろうとしていなかった		
		・その教師がいるだけでダメ	「いつまで」と面談で聞く	
教師に不信感を抱く	◆大切にされていない	・メッセージを書いてほしかった	手紙のメッセージなし	
		◆教師が嫌い	・会いたくない	母親への対応
◆面倒くさい	◆面倒くさい	・見て見ぬふり		
		◆面倒くさい	・いつものバージョン	頭のいい子を最後に指名する
		◆威圧感がある	・学校に行くのが怖かった	話し合い

## 1 【支えてもらっている】

[気持ちを受け止めてもらえる]

<気持ちに付き合ってくれる>

僕が1年生の時、(全校集会に行かず教室にいたところに)2年の担任の先生が呼びに来てくれて、遊びで(そばにあった)丸い消しゴムと四角い消しゴムを使って、四角い消しゴムを立てて丸い消しゴムを転がして、倒れたら「集会に行こっか」って(先生が言って)、きっかけづくりをしてきていた。結局(消しゴムが)倒れて集会に行くきっかけができた。集会には行く時もあったけど、ほとんど(行ってない)。気分が乗らない時とかあって、先生に言われても行かなくて。「並びなさい」と言われても、ずっと(教室に)残った。その先生は、扱いが上手でした。僕みたいな子の扱いが上手で、その気にさせる。きっかけづくりが上手でした。担任でなかったけど、たまに学校で会うと、「おはよう」とか「元気」とか声をかけてくれた。1・2年生の時は、困ったことはあったと思うけど、困っているという意識はなかった。

集会等で教室から違う場所へ移動する時に気分が乗らず、集団行動が難しいところがあり、「並びなさい」という言葉がけでは、集会に行く気分にはならない。そのような時、教師がたまたま近くにあって消しゴムを使ってゲームのようなやり取りをしてくれたことで気分が変わり、集会に向かうことができている。気分が乗らない子どものところに教師がかかわっている。何が何でも集会に参加させるというスタンスではなく、まずは、集会に行けない、行きたくないという子どもの気持ちに付き合おうとするところから、かわりをもととしている。そのような教師側のこころのゆとりや遊び心が、子どもにかかわる時の態度として表れているように思えた。担任ではない他の学年の教師の声かけを青年になっても覚えており、「その気にさせる」、「きっかけづくりが上手」だととらえていた。毎日かわりのある担任ではなく、たまにかかわりのある他学年の教師の声かけだから動けたということもあろうが、教師が子どもの気持ちに付き合うことで、子どもと教師の気持ちがつながるからこそ、子どもは教師の声かけを受け入れることができたと考えられる。

[自分のことを考えて指導してくれる]

<自分のいけないことを指導してくれる>

中学年の頃からできないことから逃げ始めて。工作とかそういうものですかね。小3小4の時の先生も厳しい人で、その人も愛があるっていうか、気にかけてくださった方で、僕、よく居残りとか言われるとやるのが嫌だったんで、すぐ逃げたいんですよ。その人につかまると、もう永遠にできるまでやらされるとか、ひたすらやらされた記憶はあったんですけど。でも今思うとその先生、別に嫌いじゃないし、別に苦しくもなかったんですけど。何かあったんですかね。一緒にやってくれなかったけど、でも、たぶんそういうタイプの人嫌いなんですけど、その先生は別にそんなに嫌いじゃなかったというか、感じ取れたものがあったのか、よく分からないけど。他にも、「給食を全部食べろ」って言われて、掃除が終わるまで食べさせられて、そういう先生だったんですけど、なぜかそんなに嫌いじゃないというか、あまり悪い印象じゃない。たぶん、その先生は、整理整頓ができないことや鉛筆が揃わないことに関して厳しく言われるようなことはなかったけど、自分が授業中やらないといけないことをやっていないと、きちんとやりなさいだったと思うんですよ。やっていないことを自分でも分かっていたんで、そこはやるしかないのかなっていう区切りができた

んですかね。「やりなさい!まだ残っているでしょ」って言われていましたけど。

小学校の中学年の頃から自分にとって嫌なことやできないことがあると、そこから逃げるようになったと語っているが、それは、できない自分を突きつけられているかのような状況に耐えられなかったのではないかと思えた。中学年の担任は、放課後勉強をさせたり、給食を完食させたりする等の厳しい一面もあり、子どもにとっては苦手なタイプであるが、悪い印象として残っていない。「感じ取れたものがあったのか、よく分からないけど」と語っているが、「愛がある、気にかけてくださった」の発言から、厳しさの中にある子どもへの愛情や、本当に自分のことを思っていて言っているのだということを感じていると言えよう。また、自分にとって嫌な居残りを要求されるが、課題をやっていないという事実を自分でも分かっているから、やるしかないという区切りがこころの中でできている。嫌なことから逃げるだけでなく、身辺整理等の面でできていないところもあるが、担任は、できていないことの全てを要求するのではなく、その内容を選んでいく。そして、そこには、これだけは取り組んでほしいという担任の願いの濃淡が垣間見える。学級全体に一律に何かをさせようとするのではなく、その子どもの状態や状況を考えながら、大切な内容に絞り込み、かつ子どもが取り組めそうなところでの指導であるからこそ、苦手な居残りを受け入れられたのではないだろうか。

[熱心にかかわってくれる]

<真面目に取り組んでくれる>

前の学校でけんかした子が、私のことを転校先の人に言っつ たんですよ。それがばあつて広まって、「あだつたんだね、こうだつたんだね」みたいに周りに言われて。「大変だつたね」って言ってくれる子もおつたんですけど、そうじゃなくて、うわ(そんなことがあつたの)って思う人もいないじゃないですか、そっちの方が多くて、それで行けなくなつたんですけど、その時の先生がすごくよかつたです。真面目に取り組んでくれて。もともと優しい人だつたんですけど、男性で。毎日電話かけてくれて、たまに家に来てくれて何かあつたか聞いてくれて。先生は、私の思いを知ろうとしてくれる努力があつた。それから1回学校行つたんですけど、また行けなくなつて、そこらへんあんまり記憶ないんですけど、また転校したんですよ、私。

転校前の学校で友だちとけんかをしたことが、転校先の人たちに伝わっていた。そのことで気持ちを分かってくれる同級生もいたが、多くが穿つた見方をしてくるので、学校に行きにくくなっている。転校ということで大きなストレスがあり、慣れない学校生活や人間関係の中、大部分の同級生から偏つた見方をされ、とても複雑な気持ちで学校生活を送っていたことが分かる。その時の教



師のことを、「真面目に取り組んでくれてよかった」と語っている。毎日電話をかけたり、時々家庭訪問をしたりというかわりが、学校に行ってみようという気持ちや行動につながっている。教師が子どもの行動のよくない面を指摘したり、集団の中に入れようとしたりするのではなく、教師から滲み出る温かさや優しさ、真面目にかかわる姿が、子どもの支えになっていたと考える。

[居場所をつくってくれる]

<自分の存在を周囲へ伝えてくれる>

友だち曰く、後で聞いたんですけど、卒業式の練習の時に、準備してたやつが僕がどうせ来ないだろうって言って、椅子を省いたらしいんですよ。そしたらそれを先生がすごく怒ったというのを聞きました。やっぱり嬉しかったですね。気づかってくれてるんだなって。

卒業式の練習に参加していない子どもの存在を、教師は学級の子どもたちにしっかりと伝えている。子どもたちは、学校を長らく休んでいるし、その場に姿がないから卒業式も来ないだろうと椅子を省いたと考えられるが、その場にいなくても学級の一員であることや、学校を休んでいても今ここにいるみんなと同じように大事に思っていることを子どもたちに届け、一人を大事にしないことに対して教師は叱るという態度で示している。そして、その時の教師の思いやかかわりを友だちから聞くことによって、自分も学級の一人であることを自覚するとともに、教師が自分を大事にしてくれていることについて感動し、感謝の念を抱いていることがうかがえる。

## 2 【支えてもらっていない】

[教師の思いが優先されている]

<怒ってくる>

学校で鬼ごっこして、何でか知らんけどめちゃくちゃ怒られた。怒られることは自分が悪いなって分かってたんですけど、ちょっとしたことで物を忘れた時に怒られる時と同じように怒る。忘れた時でもすごく怒ってくる。僕の苦い思い出ですけど、小学校で一番嫌だったのが、ものすごい怖い先生がいて、箸を給食の時間に忘れると校長室に行って「箸を忘れたのでスプーンを貸してくださいって言いにくいといけなくて、その時に先生がめちゃくちゃ怒ってくるんですよ。名札忘れた人とかは、保健室前に来なさいみたいな、怒るところそこ？みたいな感じで、なんかちょっとずれてる感じがするんですよ。人間としての本当に大事なことにに対してではなく、社会一般とかルールとかっていう面で怒っていたのがその先生。何が悪いのか悪いのがごっちゃになるような感じでした。

怒るところが「ずれている感じがする」のは、鬼ごっこは校内ではしない、名札は必ず身につける、学校では当たり前のことであると教師が思っていることが、子どもには伝わっていないからである。鬼ごっこの場所や名札を付ける意味について、子どもが理解できるような指導が必要であると考え。そして、教師自身もそれらの学校のきまりについて、どのような意味があるのか、子

どもが理解できるにはどのように伝えればいいのか、伝わらないのはなぜかについて考えてみる必要があると考える。教師が多面的に考えることによって、子どもが受け止めやすくなり、子どもが自ら考えたり、教師からの指摘を受け入れられたりするのではないだろうか。校舎内で鬼ごっこをしないことも忘れ物をしないことも大事なことであるが、子どもにその意図が伝わっていないと怒られたということだけが残ってしまう。また、日常生活の中には、臨機応変に対応しなければならない時も多々あり、きまりだから守るという押し付けの指導では、支援の必要な子どもたちにとっては、いいこと悪いことの判断が難しくなり、青年の言うように「何が悪いのか悪いのかがごっちゃになる」のではないだろうか。子どもは、教師の怒る場面を通して、自分のことを思ってくれているのか、またはそうでないのかを感じ、教師の人柄を感じとってしまう。

[教師との距離を感じる]

<自分から言えない>

とりえず、勉強の課題をやるのがすごく困っていた。(先生は) 助けてはくれたけど。宿題は小学生の時は、まあまあしていった。してなかったこともありましたが。(勉強が) 分からんとは口にはできなかった。(声をかけてくれるのは) 嬉しいです。(中略) 全然勉強分からなくて、授業がどんどん進んでいくし、ついていけなくて。周りがわり算とかしてても全然分からなくて、文章問題とか意味が分からなくて、何言ってるの？ どういうこと？ みたいな。僕的には速度を遅くしてほしかった。クラスを分けてほしかった。分かるスピードによって、ゆっくりに合わせるコースとかあってほしかった。

分からないことを自分から言うことができなかつたというのは、課題が難しいため自分で分からないところが分からなかったり、分からないということが恥ずかしかったり、いろいろな思いであったと考えられるが、自分から分からないと言葉にすることができなかった状態であったようだ。教師に声をかけてもらうのは嬉しいと思っているので、学習課題が難しく分からない場合には声をかけることも必要であるが、それと同時に、子どもが自分から「分からない」「困っている」という気持ちを言えない状況について、教師自身が考える必要があろう。子どもが自分から言えない状況というのは、分からないという自分を教師が受け止めてくれるのだろうか、分からない自分にかかわってくれるのだろうかという、自分と教師との関係で不安に思っていることもあると考えられる。子どもが自ら困っていると言える雰囲気や、子どもにとって心理的に近い教師という関係を築いていることで、子どもの困りに気づき、「速度を

遅くしてほしかった」という子どもの願いにふれることができる考える。

【教師に不信感を抱く】

＜教師が嫌い＞

お母さんにも上から目線ですごいい言うんですよ。私が学校に行けない時に、それでも行ってたんですけど、車で行ってたんですよ。(そうしたら、先生から)「お子様かわいいのは分かりますが、自分で来る努力をさせてください」(と言われて。)学校行けない時とかは、「甘やかさないでくださいね」みたいな(ことを言われて)。「かわいいのは分かりますけど、行かないと何も始まらない」とかって言い始めて。ダメでしたね。その先生。絶対会いたくないです。あんな先生、おるんかなくて思う。

学校に行けない状態であっても学校のきまりを伝える教師。学校に行きにくい時期に、本人がどのような思いで登校しているのかを想像することや「よく来たね」という言葉をかけることもなく、母親に対して学校側からの要求をしている。教師のかかわりは、母親が甘やかしているからこういう状況になるのだと言わんばかりの対応に受け取ることができる。そして、子どもは、母親にそのようなことを言う教師に嫌悪感を抱いている。教師のこのような言動は、ただ単に社会一般のルールを当てはめてきただけで、子どもや保護者に対しての思いを感じることができない状況にある。そうせざるを得ない子どもや保護者を分かっていくところから、かかわっていく必要があったのではないかと考える。

### 3 理想の教師像

青年が語った理想の教師像とは、内面にかかわってくれる教師、提案や叱ることによって進むべき道を示してくれる教師であった。そこには、教師が子どもの言動の中にある思いを理解しようしたり、子どもが信頼を寄せることのできる人間性であったりすることが求められていた。また、子どもに求められる教師の姿とは、【支えてもらっている】と感じる教師像と一致している。それは、青年がこれまで出会ってきた教師とのかかわりを振り返り、嬉しかったかかわりや、今の自分の支えになっているかかわりを、子どもが理想とする教師像として語っていたからであると考えられる。

理想の教師像を語る中で、現在専門学校に通っている青年が、ボランティア体験を通して、教師と子どもの姿を見て感じたことを語ってくれる場面があった。

この前、子どものサマースクールっていうのに通級指導教室を利用している子どもたちが来て、そんな時に出会ったんです。その子もなかなか感情がコントロールできなくて、ちょっと興奮しちゃうとあがっちゃう子でした。その先生は、冷たいというか、そっけない印象が残ったんですけど、どうしてもその先生は、(その子が)あがったり、何かやっちゃったりすると、すごい冷たい目でその子を見ていたんですよ。緊張して大きい声出して、

あがっちゃうと(先生のその子を見る目が)すごい冷たいなあ僕は思ったんですよ。その人を見て。目というか感覚ですね。俺の。この人冷たっと思いました。俺だったら、あがってもちゃんと話とかするんですけど、その先生はブスとした表情してて、だから冷たいと思って、1日中その子が気になってしょうがなくて、たまに声かけてあげたりして。案の定、子どもたちが帰ってその先生の言った一言が、「その子は落ち着きがなく、午前中は落ち着いていたのに、昼になったら落ち着かなくなった」とか言って、今後はどういう言葉かけをしたら落ち着くかどうかとか永遠にしゃべっていて、俺からしたら先生の方がおかしな話。そういう冷たい態度の方が子どもは一番嫌で苦しいのに、落ち着けて言っても無理なんですよ。それなのにそんな冷たい態度をとる先生を俺どうしても許せなくて。騒いでいてもまあいいわみたいな大目に見てくれたり、困っている時はちょっとずつ「こうやってやってみたら」とか少しずつ教えてくれたりとか、たまには愚痴とかを聞いてくれて、「そうだな」とか、だから受け止めてくれる先生がいいです。その先生が、「その子の付き合い方が分らなかったです」って言われた瞬間に、あなたは本当に教師かって思いましたね。ちゃんと向き合ってたんですね。その子が騒いでいたり、人と違うことをしたりすることが勘にさわるといふか、直さなければいけないというのが嫌だったんですよね。本当のところを見てない人だった。騒いでも何してもいいから、その子に寄り添うといふか、何があってもその子から目を離さないといふか。同じ目線ですね。だから叩いてきても何しても、その叩くことは俺が嫌だって叩いているわけじゃないで、遊びたくてやっているんで、リアクションしてあげたりとか、「これやって」って言ったらやってあげたりとか、そういうことが寄り添ってことかな。どうしても危ないことは注意するしかないんですけど。その子がバット持って振り回している時に、その先生はバットを取り上げたんですけど(その子は)どうしても嫌で、また返してもらっていたんですけど。(俺が)ボール持っていたんで「投げるのはダメだから俺が転がすから、それ打ちな」って言ったら楽しくできました。だから、すぐ何かいけないことがあったからこれを止めようとか、それは中止とか、そういうのは嫌だと思って。もっと工夫するとか。だから上から見ちゃダメなんです。よく同じ目線とか言うけど、どこかに教師なんだ保育士なんだっていう感情があると思うんですよ。同じ目線って言うても。そうじゃなくて同じ目線っていうのは、本当に同い年だと思えるくらい、ちょっと極端ですけど、そのくらい思ってた付き合わない、向き合わない、その子に対してよりよいサポートはできないと思う。逆に中途半端になると思います。中途半端に同じ目線でやろうと思っても、それはできないと思う。子どもも見ていますからね。

今まで特別な支援を受けてきた青年が、支援の必要な子どもと教師とのかかわりを傍で見て、子どもの気持ちが自分のことのように分かるからこそ、その気持ちを大事にしない教師に対する嫌悪感のようなものを抱いている。子どもが大きな声を出すのは緊張しているからと青年は理解している。その子が青年を叩いてきた場面でも、叩くのは遊んでほしいサインだと理解してリアクションを返したり、楽しく遊べるように工夫したりしている。だから、その様子をさえない表情で見ている教師の冷たさや、子どものことを落ち着きがない、どうやったら落ち着くのかという視点でしか見ることのできない教師に対して、もっとできることがあるのという思いでいる。子どもに行動の変容を求める前に、そのような教師の態度にこそ、子どもは一番苦しんでいることに教師が気付く必要がある。

青年は、大目に見てくれたり、困っている時には少しずつ教えてくれたり、たまには愚痴等を聞いてくれたりするような、子どもの気持ちを受け止めてくれる教師がいいと語っている。また、子どもと同じ目線でかかわってくれる教師や、教師

であるとか指導者であるとか関係なく、教師が子どもと同じ年であると思うくらい子どもの気持ちになって付き合わないよりよいサポートはできないと語っている。「子どもも見ていますからね」の言葉の意味するものは、子どもは、目の前の教師がどのように自分を見ているのか、教師の思いを感じているということである。教師の思いは、子どもに伝わっているのである。教師のかかわりを通して教師の願いとは裏腹に、全く別のネガティブな思いを子どもに抱かせている現状を、教師は真摯に振り返ることが必要であろう。

#### IV 総合考察とまとめ

通常の学級に在籍し、特別な支援を必要とした青年に、教師とのかかわりについて面接を実施し、そこで語られた青年の思いを分析していった。調査協力者は青年であり、自身が子どもの頃には気付かなかったことや、教師のかかわりによって生じた自分の思いを意味づけした内容を面接で語ってくれ、「子ども理解とかかわり」には、教師が、まずは子どもの思いや願いを受け止め、その上で教師の思いや願いを提示していくことが重要なポイントとして挙げられる。また、教師の指導や叱るというかかわりも子どもの成長にとって重要であり、そのような行為を通して、子どもが【支えてもらっている】と感じることができた時にこそ、肯定的に受け止めることができる。そして、教師が日々、どのようなまなざしで子どもを見ているのか、子どもの思いや願い、感情といった目には見えないものに付き合い、かかわろうとする教師の主体性の検討の必要性が示唆された。

青年たちが思い出して語ってくれた光景には、常に自らのこころの揺れがあった。そのこころの揺れに肯定的にも否定的にも教師のかかわりが影響していた。8人が個々にそれぞれの課題をもち、その課題に向き合いながら現在に至っており、青年になった今も、高校や専門学校、社会で、教師や周囲の人に支えられながら生活を送っている。支えられていることについて言えば、何も彼らだけでなく、筆者を含めた誰もが、他者から何らかの支えを受けながら毎日を過ごしていると言える。彼らとの面接を通して素直にそう思えた。そして、その彼らから得た「理解とかかわり」における大切な事柄は、次のようにまとめることができた。

#### 1 日々のかかわりの重要性

「勉強の課題をするのに困っていた」、「分からないことが口にできなかった」という自分自身を振り返ったものや、「僕みたいな子の扱いが上手で、その気にさせる」、「先生は私の思いを知ろうとしてくれる努力があった」というような語りは、子どもの時に思うのではなく、青年となった今だからこそ教師のかかわりを意味づけている。「勉強の課題をするのに困っていた」青年は、小学校低学年の頃の自分を「困ったことはあったと思うけど、困っているという意識はなかった」と語っており、だからこそ「ゆっくりに合わせる（学習の）コースをつくってほしかった」という願いも出てくる。通級指導を受けていた青年も、教師が自分の気持ちを気にかけ、気持ちに付き合ってくれた喜びを経験しているからこそ、サマースクールでの支援の必要な子どもの気持ちを受け止め、自らかかわっていた。教師のかかわりを肯定的にとらえているものや、理想の教師像として挙げられた「内面にかかわりながら進むべき道を示してくれる教師」というのは、これまでの教師からのかかわりの積み重ねの中で生じた思いや願いである。その時は気付かなかったけれど、青年になった今だから言葉にできることや、言動に含まれていた意味が結び付けて考えられることが語りの中に散りばめられていた。

また、「この先生だけは受け入れられた」、「この先生なら大丈夫」という青年の語りからは、子どもが相談したい、頼りたいと思った時に、教師が安心できる存在であるかを子どもに問われ、子どもの側の判断で決まっていることも分かった。困ったことや心配なことのある特別な時のかかわりも大事であるが、日々の何気ないかかわりが重要であると考ええる。

#### 2 まずは、子どもの思いや願いを受け止める

青年への面接から、自分が教師から【支えてもらっている】と感じられることで、安心できたり、他者を受け入れたり、自信がもてたり、次への意欲につながったりしていることが分かった。教育現場において、子どもの思いを支える、子どもの思いを受け止めることの重要性に異を唱える者はいないであろう。しかし、その当たり前のこととして思われていることが、教育現場で実際にはなされていない現状があり、教師の思い、ルールや決まりが優先されることによって、子どもの思い



や願いが受け止められず、現在の子どもたちの姿につながっていることが多いのではないだろうか。

鯨岡(2011)は、大人が子どもに対して抱く思いとその対応によって、子どもは自分への肯定的なイメージや否定的なイメージを抱くようになることから、「育てる」営みの最重要課題は、子どもの心の中にいかに肯定的な大人イメージや自己イメージがかたちづくられるかである<sup>13)</sup>と述べている。また、大人の子どもの思いを受け止める、認める、支えること等を総称して「養護の働き」と呼び、子どもに信頼感や自己肯定感といったところを育てる上で「養護の働き」は欠かせない<sup>14)</sup>としている。子どもの行為ではなく、気持ちを受け止め大事に思う大人や教育者のこころの動きが子どもの中で反転して、子どもが自ら自分は大事であると思えるこころの動きにつながっていると言える。

青年が語った、集会へ行く気分にならなかった時の気持ち、できないことから逃げていた時の気持ち、登校できない時の気持ちを、教師が受け止めることによって、子どもは自分の気持ち(困難)を教師に分かってもらえたという実感が湧き、自分の困難を自分で引き受け、自分で克服していこうとする力を引き出すことにつながっていた。つまり、教師や周りの支援者が子どもの気持ちを受け止めることで、子どもが一步を踏み出す力を後押ししているととらえられる。登校できない時の不安な気持ちや辛い気持ちに寄り添ってもらった青年も、担任にあるがままを受け止めてもらうかわりをたくさん積み重ねてもらったことでこころが満たされたことに気付き、次へ進んでいこうとする力、自分の困難さを乗り越えていこうとする力を引き出してもらっていた。そのような教師のかかわりの効果や成果といったものは、すぐには表れるものではなく、時間が経って分かるものであろうが、受け止めてもらえたことによるエネルギーは、わが身に沈殿していたことであろう。

特別な支援を必要とする子どもにとって、教師との人間関係(信頼関係)をつくり上げていくことが求められていることが、青年の語りから分かる。石隈(1999)は、子どもを一人の人間として尊重し、子どもの内面から理解することは、子どもとの関わりの出発点である<sup>15)</sup>と言う。このことは、全ての子どもにとっても言えることであるとともに、先に述べたことと重複するが、出来事や

心配事が起こった時からではなく、日頃のかかわりを通して営まれることであり、その結果、両者の間に教育的関係や人間関係がつけられていき、良好な信頼関係ができていくのだと考える。子どもが支えてもらっている、安心して生活できると感じられる基盤には、教師が子どもの思いを受け止めることの積み重ねがあると言えよう。

### 3 その上で、教師の思いや願いを提案する

教師のかかわりについて、同じ行為であるのに肯定的に受け止めている場合と、否定的に受け止めている場合があった。

担任と子どもとの人間関係は、どちらも自分から選択できない、まさに「出会いの人間関係」<sup>16)</sup>であるので、その出会いを教え教えられる教育的関係や、信じる信じられる人間的関係にまで高めていく必要がある。なぜならば、子どもは人間として共感できない教師が行う指導は、なかなか受け入れようとしにくいからである。青年の語りからは、同じ「叱る」という教師の行為を、子どもが【支えてもらっている】と感じている教師と【支えてもらっていない】と感じる教師が行うでは、その受け止めが異なっていた。教師に【支えてもらっている】と感じていると、叱られても、「ちゃんと叱ってくれた」、「厳しいけど愛がある」、「人として大切なものに反していると怒る」というように、自分が叱られる意味が分かり、教師の思いも受け入れていた。それに反し、【支えてもらっていない】と感じている教師だと、「怒られている理由が分からない」、「人間として本当に大事なことに對してではなく、社会一般のルールで怒っていた」というように、教師を受け入れることができなかつた。【支えてもらっていない】に含まれる青年の語りには、子どもと教師の間にそのような関係が築かれていないことが分かる。河合(1992)は、ともかく規則を守らせようとし、余裕のない「戦い」を繰り返しているなかで、少し身を引いて、「規則とは何か」等ということを考え直してみることに意味がある<sup>17)</sup>と述べており、教師が多面的な視野をもつことの意義を述べている。子どもは教師自身にどのようなまなざしで自分のことを見ているのかを突きつけており、「聞いてもらえない」、「求めてくる」、「否定される」ような教師からの一方通行的なかわりであると子どもがとらえてしまうと、結果的に支えてもらえなかつたという思いが残っていることが分かる。



子どもと同じように、教師にも子どもに対しての思いや願いがあるわけだが、まずは子どもの思いを受け止め、子どもの今の状態や気持ちを理解した上でかかわっていかなければ、教師の考えの押し付けになってしまう。子どもを理解する時には、多面的、包括的に理解し、子どもの全体像をとらえる必要があるが、「部分的・断片的なケアだけでなく、こころを交わしながら子どもと関わり、つきあっていくこと」<sup>18)</sup>が重要である。教師は自らの子ども理解やかかわりが、表出されている子どもの言動の沈静化に終始し、子どものこころへの向き合いが疎かになり、教師の思いや願いが優先して子どもに伝えられている状況はないのかについて省察していく必要があるだろう。なぜなら、子どもは大人の理解やかかわりによって受け止めたものをこころに蓄積していくと考えるからである。つまり、「大人が理解することによって、子どもは次の段階へと心理的発展をする」<sup>19)</sup>のである。すなわち子ども理解のためには、まず子どものこころの動きを、表現された行動を通して、いかに読み取るかという課題が教師に課せられると考える。この読みとりで、子どもが模索していることに行き当たり、「子どもは大人から理解されたという実感を得て、次の生活に向かって進んでいく」<sup>20)</sup>のである。

この点に関して、鯨岡（2011）は、子どもは、「養護の働き」によって受け止めてもらった喜びを梃子に、自分の内部に前向きの気持ちが動き始め、その時大人はその前向きの気持ちがさらにはっきりしたものになるように、誘い、導き、教え、伝え、禁止や制止を示し、時に叱る対応である「教育の働き」が必要である<sup>21)</sup>と述べている。

このように考えると、教師が指導するという行為一つにしても、子どもの側から見れば、相手が【支えてもらっている】と感じる教師なのか、【支えてもらっていない】と感じる教師なのかによって、その受け止めに変化が生じるのも当然である。

「学習が全く分からなかった」と語った青年の勉強する意欲がないかのように見えてしまうその姿には、できるようにになりたい、分かるようにになりたい、ゆっくり教えてほしいという願いがあった。また、筆者の経験では、「うざい」、「きもい」と筆者に向かってきていた子どもが、学年が変わり担任が変わったとたん、頻繁に筆者の学級に入ってきたり、筆者の担任する子どもたちにちょっ

かいをかけたりすることがあった。その子どもの行為が意味するものは、明らかに自分にかかわってもらいたい、先生に認められたい、自分を理解してほしいという欲求の表れであった。このように、一見やる気がないように見えたり、かかわりを避けているかのように見えたりする子どもの姿の中に、人とかかわりたい、つながりたいという思いがある。そのような態度をとり暴言を吐きつつも、自分に向き合ってくれる他者を求め、探っていたと考えられる。何をしても何を言っても受け止めてもらえるという期待を、子どもはどこかで教師に対してもっているのではないだろうか。

子どもの否定的な言葉や行動場面において、筆者を含め多くの教師は悩みどうしたらよいのか試行錯誤しながら、その子どもを理解しようとする。

津守（1987）は、外にあらわれる行動は、その子ども自身の内的世界を含めた全体の一部であるので、その部分だけをとって命名したり、判断したりすると、その窓を通しての片面的理解に陥る。しかもそこでの命名だけが、その子どもを代表するものとしてひとり歩きしがちであり、子どもの心の中で実際に起こっていることには目を向けずに、そのことばに対する対策だけが議論されることになりかねない。子ども理解はその子と向き合っているときに瞬間的になされる。瞬間的になされるその場合の理解は、「ほとんど無意識のうちに」、「体感によって」行われる。そしてその理解の仕方は身体による応答の中に表現される。子どももまたそれを通して保育者の心を読みとり、子どもとしての応答をすることになる<sup>22)</sup>と述べている。つまり、教師の提案や指導が子どもに有効的に働くのは、教師が子どもを受け止め、多面的に理解しようとしていることや、そのことを日々のかかわりの中で子どもが自然に感じ取り、この人に頼っても大丈夫だという信頼を教師に抱いて初めて、子どもが教師の提案や指導といった教師の願いや要求を受け入れていくのだと考える。

#### 4 その際、教師の主体性が問われる

これまでの教育において、教師は「何を指導するか」、「どのように指導するか」というように、指導内容と指導技法ばかりをクローズアップし、教師の主体としてのありようが問われるということがほとんどなかった<sup>23)</sup>。時代は、特殊教育から特別支援教育へと変わり、子ども一人一人の教育的ニーズに応える教育に転換されている。「応える」

という理念は、子ども一人一人のニーズを把握し、その思いを受け止めることによって初めて可能になる。しかも子どものニーズに通じるその子の「いま、ここ」の思いは、目に見えないもの、一人の教師が自分の身体を通して感じ取ることしかできないものである。ということは、教師はこれまでのように黒衣の位置にとどまっておれず、子どもの前に教師自身が主体として立つことが不可欠の条件になるはずである<sup>24)</sup>。

また、荻野(2012)が、教師は子どもたちにとって大きく影響を及ぼしうる他者であり、子どもたちと好ましい関係をもっている教師は、子どもの自尊感情に影響を与えうる<sup>25)</sup>と述べているように、教師は、子どもの自尊感情を高める上でも重要な影響を与える存在なのである。

このように考えていくと、特別な支援を必要とする子どもたちをどのように理解するのかということや、そのためにはどのような手立てや支援が必要なのかを検討するためには、教師自身がどのような考えをもち、どのような思いで目の前の子どもたちとかかわろうとしているのかが大きく問われているのである。教師がそのことを意識し、子どもとかかわる自分自身はどのような気持ちでその場を過ごしているのかといった自分自身を問うことが、子どもにとって居心地のよい存在になれたり、安心して過ごせる学級をつくったりすることにつながっていくと考える。

## V 今後の課題

青年への面接から、教師の「子ども理解とかかわり」において大事なことは、子どもの行動の改善を図ろう、力をつけようとする前に、目には見えない子ども一人一人のところに教師の目を向け直すことであった。堀川(2003)は、その子どものことをどれだけ理解しようとするのか。その子どもの丸ごとをどんなふうにとらえようとするのか。どんな姿勢で、どんなまなざしをその子どもに向けるのか。私たち自身の感性が、これほど厳しく問われていることはないのではないか<sup>26)</sup>と述べている。その意味からも、今後は、教師という一人の人間として、どのような思いで子どもの前に立っているのかという自己省察のため、目には見えない人と人のところの動きをとらえた実践と、その「生」の場を映し出せる記録のあり方について検討していく必要があると考えている。

## 【謝辞】

本研究を進めるにあたり、ご指導いただいた原広治先生をはじめ、島根大学の関係者の皆様には、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、調査協力してくださった皆様、授業観察を快く引き受けてくださった皆様に心から感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

## <引用文献>

- 1) 若松昭彦・谷中龍三(2013)インクルーシブ教育の基盤となる児童理解に関する一考察—特別な教育的支援を必要とする児童の理解と対応— 特別支援教育実践センター研究紀要 第11号
- 2) 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結果について [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm) 2016/1/10 最終閲覧日
- 3) 島根県(2013)通常の学級に在籍する特別な支援の必要な幼児児童生徒数調査結果
- 4) 文部科学省(2015)平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果について [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/09/1362012.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/1362012.htm) 2016/1/10 最終閲覧日
- 5) 中央教育審議会(2005)特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)
- 6) 文部科学省(2010)生徒指導提要
- 7) 同上
- 8) 岡洋一(2010)子どもの主体性や自尊感情を育てる—子どもを多面的、包括的に理解することから— 和歌山県教育センター学びの丘研究紀要 2010年度
- 9) 古荘純一(2009)日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか 光文社
- 10) 荻野佳代子(2012)小・中・高校生における自己概念の発達Ⅱ—自尊感情育成における他者との関係に焦点をあてて— 神奈川大学心理・教育研究論集 第32号
- 11) 近藤 卓(2010)自尊感情と共有体験の心理学—理論・測定・実践— 金子書房
- 12) 肥後功一(2011)育ち合うことの心理臨床—親と子の心を支える保育実践のために— 同成社
- 13) 鯨岡峻(2011)子どもは育てられて育つ 関係発達の世代間循環を考える 慶應義塾大学出版会
- 14) 同上
- 15) 石隈利紀(1999)学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 16) 岸田元美(1980)人間的接触の学級経営心理学 明治図書
- 17) 河合隼雄(1992)心理療法序説 岩波書店
- 18) 田中千穂子(2009)発達障害の理解と対応 心理臨床の視点から 金子書房
- 19) 津守真(1987)子どもの世界をどうみるか 行為とその意味 NHKブックス
- 20) 同上
- 21) 註13)に同じ
- 22) 註19)に同じ
- 23) 註13)に同じ
- 24) 注13)に同じ
- 25) 註10)に同じ
- 26) 白川緑・堀川いづみ・本田二郎(2003)ぼくのこともっとわかって! アスペルガー症候群 小・中学校の事例と医師からの解説 農山漁村文化協会