

特別な支援を要する子どもを支える校内委員会の在り方

森岡 和久*・原 広治**

Kazuhiisa MORIOKA, Hiroji HARA

A Study on Intramural Committee to Support Children with Special Needs

ABSTRACT

特別支援教育推進のために設置された校内委員会における課題として指摘されている「支援の検討」について考察したところ、子どもの心の理解とそれへの関わりの面で十分ではないことがうかがえた。そこで、心の動きを捉える「エピソード記述」を活用して協議する校内委員会を提案するとともに、「子どもから見た子ども理解」を大切にしたい実践研究を行った。その結果、子どもを支えるとは、教師が子どもの心に関わり心を育む営みそのものであり、その方法としてはエピソード記述が有効であることが分かった。

【キーワード：校内委員会，子ども理解，支援の検討，エピソード記述】

1. はじめに

(1) 研究の背景

平成19年の特別支援教育制度化から12年が経過し、その間、特別支援教育に関する様々な体制整備が推進されてきた。その一つに発達障害を含む障害のある子どもの実態把握や支援方策の検討などを行うための校内委員会の設置があり、文部科学省（以下、文科省と略記）は「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」（2017）においてその役割を示している。しかしながら、そこでの運営方法や協議内容の具体については各学校に委ねられているのが現状である。

筆者がこれまで経験した校内委員会では、支援を検討する際、子どもの言動の「負」の様相に着目し、その改善のための方法について話し合うことが多かった。しかし、それらを受けて実践するものの、実際には子どもの姿は容易には変容せず、結局のところ関わりに悩み続けることが多かったように思う。そのような体験が重なると、校内委員会の在り方自体にも疑問を感じ、そこでの協議を経ても子どもの変化につながらないのはなぜなのか、支援の検討のどこかに課題があるのではないかと考えるようになった。

そこで本研究では、特別支援教育を推進するために重要な校内委員会に着目し、学校現場の現状や筆者の経験を踏まえ、特別な支援を要する子どもを支えるその委員会の在り方を研究テーマとした。なお、本研究での「特別な支援を要する子ども」とは、2012年文科省調査にならない、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が考える子どもとした。

(2) 校内委員会の現状と課題

文科省の調査（2016）によれば、全国の公立小学校の

100%で校内委員会が設置され、99.5%で実態把握が、97.7%で支援方策の検討が行われていた。一方、課題としては、委員会を開催する時間の確保や、具体的な支援の内容・方法を導き、その結果を検証する支援の検討（横尾他，2009；池田・若松，2017）などが困難であることが挙げられている。これらのことは、校内委員会は設置されているものの、その運用や中身の点で十分ではないことを示しているといえよう。

校内委員会で検討される子ども理解と教師の関わりに関して、仁平・仁平（2006）は、子どもの障害を理解することは子どもが抱える困難に共感することであり、その上で子どもの気持ち、見る世界、感じる世界に大人が歩み寄って行き、それによって初めて子どもに合った対応が生まれ、子どもと信頼関係を築くことができると述べている。このことは、子ども理解とは子どもの特徴の一つである障害を行動レベルで理解することに留まらず、子どもが抱える困難として、つまりは子どもの思いや願いといった心のレベルで捉え、そこに共感することであり、その上で関わることで子どもに合った対応が生まれることを示している。確かに、子どもと関わる際に重要な教師の姿勢や子どもが抱く思いの検討はこれまでの校内委員会においてほとんど行っていなかったことからすれば、この指摘は重要であり、この視点から校内委員会での支援を検討していくことが課題解決の一つとなるのではないかと考えた。

(3) 研究の目的と方法

本研究の目的は、子どもを支える校内委員会の在り方を明らかにすることにあり、次のような方法で研究を進めた。

1) 勤務校のあるA市内の全小学校の実態把握

勤務校のあるA市内全小学校と勤務校教員を対象に、

* 大田市立温泉津小学校

** 島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻

2019年10月31日受付

2020年2月4日受理

校内委員会についての質問紙調査と訪問調査を実施し、校内委員会に関する現状と課題を明らかにした。

2) 子どもの心の理解と教師の関わり（心育て）についての理論的検討

子ども理解と教師の関わりにおいて重要なことは、子どもの心の理解とそれへの関わり（心育て）と考え、その礎となる心を捉えるための方法について検討した。

3) 校内委員会の実施と評価

勤務校において、子どもの心の理解とそれへの関わりに着目した資料を用いた校内委員会を実施し、子どもの心の変容を観るとともに、校内委員会参加者に対する聞き取り調査を行い、子どもを支える校内委員会になったのかどうかについて評価した。

2. 校内委員会についての質問紙調査・聞き取り調査

(1) 質問紙調査

1) 目的と方法

A市内全小学校の校内委員会の状況を把握するため、特別支援教育コーディネーター（以下、特別支援教育COと略記）と勤務校教員を対象に、201x年12月～201x+1年1月の期間に質問紙調査を実施した。質問内容は、201x年4～12月末の各校の校内委員会の状況を振り返ってもらい、①校内委員会の設置の有無と実施状況、②校内委員会の役割、③教師の悩み事・困り事などへの対応先としての校内委員会、④校内委員会の在り方（校内委員会の課題と期待）の4点について回答を求めた。

分析方法としては、まず回答一覧を作成し、一つの質問項目に対して複数の内容が含まれている回答を内容ごとに分割した。そして内容の類似性によって分類し、カテゴリー名を付けた。さらに、そのカテゴリーの中の共通性を見出し、上位カテゴリーに表した。分析にあたっては、勤務校教員と特別支援教育に精通した大学教員により検討した。

2) 結果と考察

A市内16小学校のうち、14校から回答を得た（回収率87.5%）。回答者14名の内訳は男性5名、女性9名であり、年齢は20歳代2名、40歳代5名、50歳代7名であった。また、教職経験年数は5～10年が2名、11～15年が1名、16～20年が2名、20年以上が9名であった。

勤務校においては、12名全員から回答を得た（回収率100%）。うち男性は4名、女性は8名であり、20歳代2名、30歳代2名、40歳代4名、50歳代4名であった。また教職経験年数は、5年未満が1名、5～10年が2名、11～15年が1名、16～20年が3名、20年以上が5名であった。

①校内委員会の設置の有無と実施状況

A市内小学校における校内委員会の設置は100%であり、4回以上実施している学校が7割を超えていた。

②校内委員会の役割

校内委員会においては、対象とする子どもの「実態把握」が全ての学校でなされており、校内委員会の重要な役割であった。また、実態把握の方法をまとめると図1のとおりであった。

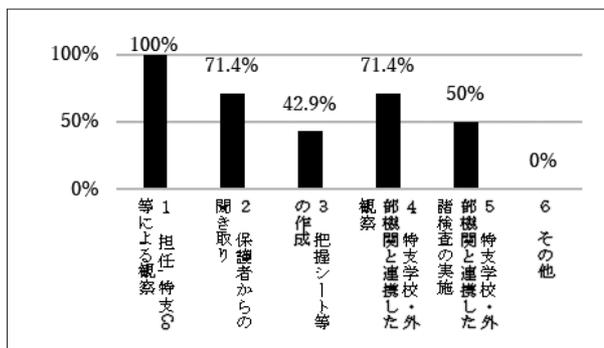


図1 実態把握の方法（複数回答）

③教師の悩み事・困り事などへの対応先としての校内委員会

教師が子どもへの関わりについて悩み、困るときの対応先としては校内の教職員であり（図2～3）、組織としての校内委員会を想起することはなかった。

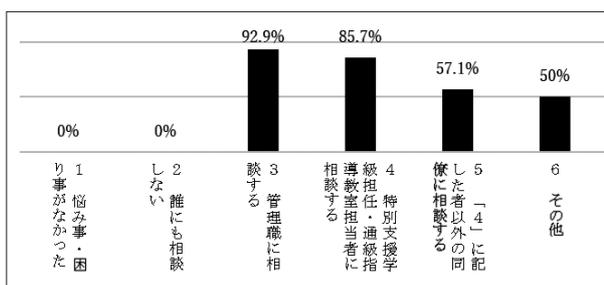


図2 悩み事・困り事などへの対応先（A市）（複数回答）

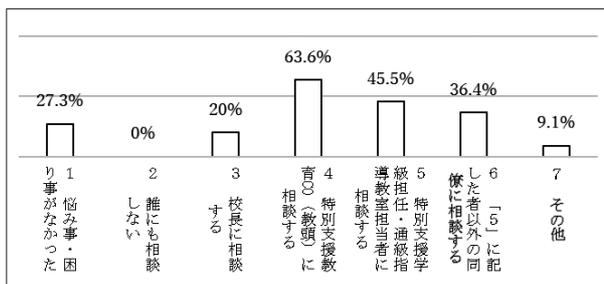


図3 悩み事・困り事などへの対応先（勤務校）（複数回答）

④校内委員会の在り方

校内委員会の在り方として、現在の校内委員会の課題と今後の校内委員会への期待について意見を求めた。それらをまとめると図4～5、表1～2となった。

これらの結果から、A市内小学校において校内委員会の体制整備が進んでいることが分かった。しかし、本調査では、実態把握をする際に校内や保護者からどのような情報を得ているか、支援の検討を行う際にどのような内容が協議の話題になっているかについては明らかにならず課題として残った。そこで、これらの

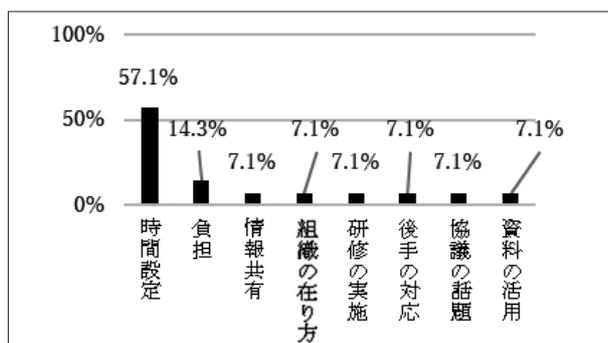


図4 校内委員会の課題 (複数回答)

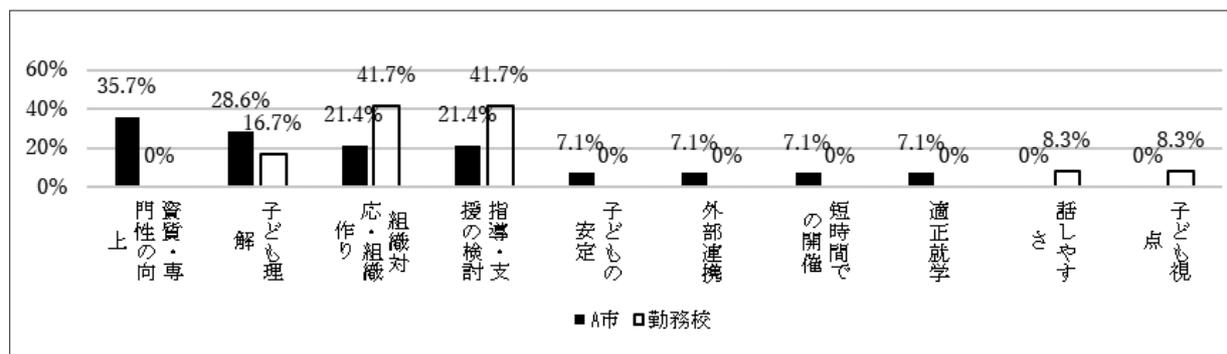


図5 校内委員会に期待すること (複数回答)

表1 校内委員会に期待すること (A市)

(数字：学校数)

分類名	主な記述内容
資質・専門性の向上 (5)	・全教職員が特別支援教育コーディネーターであることの意識を抱く
子ども理解 (4)	・教職員の子ども理解が深まる
組織作り・組織対応 (3)	・教職員が支え、見守り、繋がる ・複数で様々な角度から考え、協力し、共通理解を図りながら進められる
指導・支援の検討 (3)	・具体的な支援ができる検討会議の場となる
子どもの安定 (1)	・学習の促進や行動面の安定につながる
外部連携 (1)	・専門家が参加する
短時間での開催 (1)	・あまり時間をかけることなく、活発な話し合いで支援の方針が決められる会になる
適正就学 (1)	・適正な就学につながる

表2 校内委員会に期待すること (勤務校)

(単位：人)

分類名	主な記述内容
指導・支援の検討 (5)	・指導や支援についての具体的なアドバイスをする ・支援を必要とする子どもが、その困難さに合った適切な支援が受けられる
組織作り・組織対応 (5)	・子どもへの支援体制を確立する
子ども理解 (2)	・保護者や子どもに近い校内委員会である (子ども理解)
話しやすさ (1)	・職員が困っている時に、すぐに相談できる
子ども視点 (1)	・学校・教員の側の対応として、子どもの側に立つて考える

点についてより詳細な状況把握が必要であると考え、聞き取りによる調査を実施することにした。

(2) 聞き取り調査

1) 目的と方法

実態把握をする際に収集している情報と支援の検討を行う際の協議内容について明らかにするため、先の質問紙調査で回答のあった学校の特別支援教育COである14

名を対象に、201x+1年3月に半構造化面接を実施した。

質問内容は、①実態把握をする際に収集している情報、②支援の検討を行う際の協議の内容の2点であった。

その後、面接内容の逐語録を作成し、一つの質問項目に対して複数の内容が含まれている回答を内容ごとに分割した後、内容の類似性によって分類し、カテゴリー名を付けた。さらに、そのカテゴリーの中での共通性を見

出し、上位カテゴリーに表した。分析にあたっては、勤務校教員と特別支援教育に精通した大学教員により検討した。

2) 結果と考察

対象とした14名のうち、12名との調査が実施できた(実施率85.1%)。被調査者12名の内訳は男性4名、女性8名であり、年齢は20歳代2名、40歳代5名、50歳代5名であった。また、教職経験年数は5～10年が2名、11～15年が1名、16～20年が2名、20年以上が7名であった。

結果をまとめたものが、図6及び図7である。

これにより、校内委員会では子どもや保護者に対し、どのように関わるのかといった支援の検討を行っており、そのための情報収集が中心であることが分かった。また、仁平ら(2006)が指摘した子どもの気持ち(心)の理解に関する情報(子どもが抱く困難に共感することによって得られる情報)は少なく、この視点からの支援の検討はほとんどなされていなかった。協議において、子どもの思いにどのように関わるのか、教師の支援が子どもの心にどのような変化をもたらしているのか、教師の支援は子どもの自己肯定感の育ちにつながっているのかといった一歩踏み込んだ議論には及んでいないと考えられた。

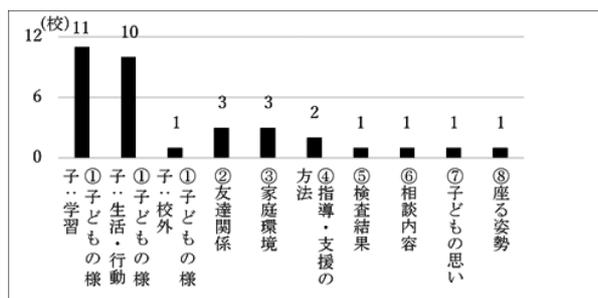


図6 実態把握をする際に収集している情報(複数回答)

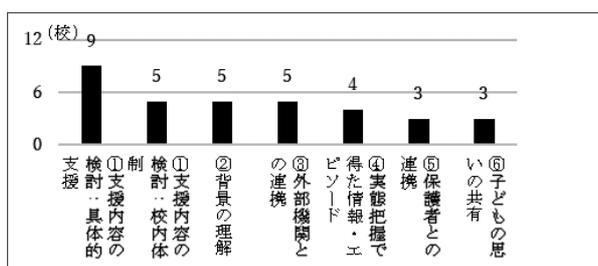


図7 支援の検討を行う際の協議の内容(複数回答)

3. 子どもの心の育ちに着目した校内委員会実施までの検討

(1) 子どもの心の理解と教師の関わり

先述したように、これまで子どもの支援を検討する際、子どもの言動から子どもの状態像を理解し、それらが「負」の状況である場合には「正」の方向に変化させる対応を考えてしまいがちであった。しかし子どもに適した対応をするためには、仁平ら(2006)が示すように、子どもが抱く困難に共感し、そこに歩み寄る関わりをす

ることが必要である。

このような心の理解と関わり的重要性について、鯨岡(2013, 2018)は、子どもの思いを理解し、受け止め、子どもの言動ではなくその思いに働きかけることが子どもの心の育ちと子どもに合った対応につながり、心を育てることが子どもの行動変化につながると述べている。また、大人への信頼と自己肯定感という心の中核に必要な心の土台が十分に育っていない心の不安定な子どもが大勢いるとした上で、その要因の一つとして、子どもを行動面から観察し、「できるか、できないか」の視点で評価し、子どもの心の育ちを置き去りにしていることを挙げている(鯨岡, 2013)。この点に関して、特別な支援を要する子どもは、日々の生活や学習において「うまくいかないこと」が多く、それに伴って周りからの制止や叱責も多くなることは想像に難くない。だとすれば、我々教師は、より意識して子どもの心を理解することを通して心を育てる営みを進めていく必要がある。

ところで、人には「〇〇したい」と自己主張する「私」とともに、それを過度に主張すれば周りのみんなとの不協和音が生じてしまうことから、その主張を減じ、周りと折り合いをつけようとする「私」もいる。また、この自己主張と折り合いの2つの心が動く中で、自分の思いや願いが満たされて「面白い、もっとしたい。安心できた、一緒に嬉しい」というプラスの心になったり、満たされずに「面白くない、嫌だ。不安だ、一人ぼっちだ」というマイナスの心になったりもする。教師は、眼前の子どもには相反するそのような2つの心が同時に存在し、葛藤しているという理解と、子どもが見せる姿はそのときの心の表出であり、折々にそのどちらかが大きく膨らみ、時に萎むといった、子どもは動態であるとする理解が必要であろう。しかも、その子どもの心の変化は一瞬のうちに生じることもあることから、子どもを動的に理解しようとする姿勢が求められる。また、知識・技能は一度習得することでその上に積み上げられていくものであるが、心についてはそのようなならず、一度育ったプラスの心もそのまま持続できないで、何かのときに再びマイナスに転じてしまうものであることを考えれば、心への関与は継続的に行う必要もある。

このように考えるとき、教師は子どもに対し、どのように関わればよいのだろうか。これについて鯨岡(2013)は、自己主張の心と折り合いをつけようとする心、あるいはプラスの心とマイナスの心の両方に関わる必要があるとあり、しかもそこには、子どもの存在を認め、思いを受け止める「養護の働き」と、関わり手が願う行動へと子どもの意欲を引き出すように導く「教育の働き」という2つの働きがあることが重要であると述べている。そのように子どもの心に関わって初めて、人の心は育つのである(図8参照。鯨岡(2013)を基に筆者作成)。

以上のことから、子どもの心育てることに着目し、校内委員会に子どもの心の理解と関わりに関する資料を持ち込み、協議することにした。

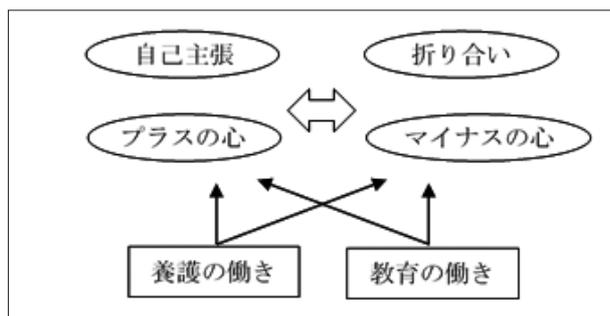


図8 心を育てる働き（鯨岡（2013）を基に筆者作成）

(2) 協議資料としての「エピソード記述」

目には見えない「心」を見ようとする時、どのようにすればよいのだろうか。

これまでの教育現場では、多くの場合、「記録は客観的でなければならない」という主旨の下、教師が黒衣になったまま、「誰が書いても同じように」というスタイルで、書き手の主観を取り除いた記録を書くことが求められてきた。そこでは、起こった出来事をできるだけ客観的に、淡々と時系列に沿ってできるだけ遺漏なく書くことが大切だとされた。それに対して鯨岡（2012）は、子どもと教師の心の動きや気持ちのやり取りも含めて記録する「エピソード記述」を提唱している。

鯨岡（2012）は、エピソードに描く試みが、子どもの心に目を向け、自分自身に目を向ける機会になり、エピソードを描いてみれば、自分がそこにいて、子どものさまざまな思いに気付き、それを受け止め、感じ、考え、悩み、喜ぶ主体であることが前面に出てくると述べている。また、鯨岡（2013）は、目に見えない子どもの心の動きを感じ取ることができるのは当事者だけであり、感じ取った心の動きを第三者に伝えるには、当事者がその体験をエピソードに綴って示す以外に方法がないとも述べている。子どもの心に目を向け、子どもを支える校内委員会の在り方を考えた時、この「エピソード記述」を用いた協議をすることが有効な手段なのではないかと考えた。そこで、「エピソード記述」を資料として活用し、子どもの心の理解を深めるとともに、関わりを検討・評価していく校内委員会を実施していくこととした。

日々、子どもと共に過ごし、関わる中で、自分にとって印象深かったこと、心が揺さぶられたこと、はっとしたこと等、心に残る出来事がある。そうした心に残った出来事を振り返り、そこでの風景が後から思い出せるように、備忘録として数行程度に記録し、残しておくのが「エピソード記録」である。そして、書き溜めたエピソード記録を読み返してみ、その中でも心に残ったエピソード記録を選び、読み手に分かりやすく内容を描き足していくことで「エピソード記述」となる。

このエピソード記述は、〈背景〉〈エピソード〉〈考察〉の3つの部分から構成されている。〈背景〉には、家庭環境や書き手との関係、対人関係など、エピソードを理解する上で必要な登場人物の情報を書く。その上で、その出来事がどのような流れで起こったことなのかを書

いていく。次の〈エピソード〉には、エピソード記録を手がかりに、その出来事を想起しながら描いていく。その出来事の客観的な流れを書きながら、自分が何をそこから感じ取ったか、どんな「あ、そうか体験」をもったのかの肝心な部分を、感じ取った狭義の情動（嬉しい、悲しい、腹が立ったなど）や、広義の情動（ワクワク感、ドキドキ感、がっかり感など）を含めて描き出す。その時に気を付けることは、読み手がそれを読んだ時に、自分が感じたのと同じ感じをもってもらえるように描くということである。そのためには、読み手に伝わる内容となっているのか、何度か読み返し、修正していく必要がある。最後に〈考察〉として、なぜ自分はここで心を動かされたのかを省察する。それは、なぜこれが「あ、そうか体験」を引き起こしたのか、なぜ自分はこの出来事に感動したのか、その「なぜ」を問い、自分にとって大切な「何か」を掘り出すことにつながる。

また、エピソード記述を用いた協議をすることによって、どのような効果があるのだろうか。鯨岡（2016）や岡花他（2010）によれば、書き手の思いと読み手の思いが重ね合わされ、共感や疑問が生まれ、参加者の心を揺さぶることで、振り返りがより確かなものになり、その結果、「関わりの質」を高めることに寄与する、参加者同士の保育観や子ども理解を相互にやりとりする機会は、参加者同士の協働を促す効果をもち、それは「関わりの質」そのものの向上につながる、と述べている。

エピソード記述を用いた協議をすることで、子どもの思いについての議論はもちろん、教師の子どもへの関わりについても議論される。そうした議論の中で参加者の様々な価値観がぶつかり合い、その結果として教育の質が高まることが考えられる。従って、子どもの思いを理解する上でも、教師の関わりを振り返る上でも、エピソード記述を用いた協議を行うことが効果的ではないかと考えた。

4. 校内委員会の実際

(1) 校内委員会の実施

201x+1年4～11月の期間に、勤務校の同一学級の子ども3名を対象としてエピソード記述を作成し、それを資料として活用した校内委員会を6回実施した。なお、本研究の推進並びに発表においては、対象教員および対象児童の保護者の同意が得られている。

対象児は「特別な支援を要する子ども」であるが、本研究における「特別な支援を要する子ども」とは、文科省調査（2012）にならぬ、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が考える子どもとした。観察対象とした子ども3名は、診断を有していない。

実際の校内委員会では、以下のような流れで協議を行った。

- ①描き手がエピソード記述全体を読む
- ②校内委員会メンバーが、
・エピソード記述の感想を言い合う

- ・エピソード記述（背景・エピソード・考察）の分
かりにくい部分（子どもと教師のやりとりや子ども
の思い、教師の思い）について質疑応答する
 - ③エピソード記述の〈考察〉の内容について検討・協
議する
 - ④子どもへの関わりについて、子どもの心を理解し関
わるという視点から協議する
 - ⑤協議から導き出された関わりポイントを確認する
- 協議には校長、教頭（特別支援教育CO）、担任、教務

主任、大学院指導教員、筆者が参加し、1回の協議に約
1時間費やした。協議では、エピソードへの素朴な疑問
や質問から始まり、エピソード記述における考察や、新
たな考察の視点、関連するエピソードが提供され、子ども
理解と教師の関わりについての考察を深めていった。

資料として用いたエピソード記述の要旨をまとめたもの
が表3であり、その中から第二、三、五、六回校内委
員会の協議で用いたエピソード記述の一部、協議から得
られた関わりポイント、及び協議後に行った再考察（改
めて考えてみると）を示すと表4～7のようになる。

表3 校内委員会で資料として用いたエピソード記述の要旨

(5 月 1 回)	<p>タイトル：「もっと、褒めて！」 音読で指名された A 児は読めなかった上、何の反応もしなかったため、担任が「飛ばす。」と言う。その後 A 児は国語辞典で言葉の意味を意欲的に調べ、担任は笑顔でその様子を見ていた。 子どもの言動に対して、担任の思いを短い言葉や表情で A 児に返していたが、「子どもの思いをまずは受け止めて、その上で教師の思い・願いを返す」関わりを大切にすると良いのではないか。</p>
(6 月 1 回)	<p>タイトル：「無言のやり取り」 音読の途中、姿勢が崩れた B 児に担任が無言で近づくと、それに気づいた B 児は苦しいし、姿勢を正した。 担任が近づいてきたことに気付いた B 児は、「そうだったあ」と姿勢が崩れていることに気づいて姿勢を正した。そんな B 児に対して、担任は表情だけで「それでいいんだよ」という思いを返していたが、B 児が自ら姿勢を正そうとした思いを認め、価値付ける言葉かけを返すことで、より分かりやすく伝わっていくのではないか。</p>
(7 月 3 回)	<p>タイトル：「かけちゃった」 水槽の水で遊んでいた B 児が、C 児が作成していた新聞に水をかけてしまった。B 児は悪いことをしてしまったと感じているのだが、どうしても謝罪に行くことができない。しかし、担任が B 児の思いを受け止めたことで、授業後に自ら謝罪に行くことができた。 不安な思いを抱いているだろう B 児は謝罪したのだが、C 児のもとへ行っての謝罪ではなかったため、きちんと謝罪するよう求められる。「許してもらえないのではないのか」という不安があり、「謝りに行きたい」「でも行けない」と葛藤していたと考えられるが、担任が B 児の思いを受け止めたことで、B 児は自分の気持ちを分かってもらえていると思え、それが安心や落ち着きにつながり、授業後に自ら謝罪に行くことができたのではないか。</p>
(9 月 4 回)	<p>タイトル：「ちゃんと履かなくちゃ」 授業中 B 児が挙手するが、上履きをきちんと履いていないことを理由に、指名されなかった。しばらくして再び挙手し、指名されると、自ら上履きを履き直した。その後日、指名され発表を始めたが、B 児自らに上履きをきちんと履くことを気付かせる担任の関わりにより、B 児は自ら上履きを履き直した。 何度指導しても上履きをきちんと履くことができない B 児であるが、分かっているけどできない B 児の思いを受け止め、「今はできなくてもいつかはできるようになる」という思いで子どもに関わる姿勢が大切ではないか。</p>
(10 月 5 回)	<p>タイトル：「なんで!？」 体育の授業に、C 児はふざけた雰囲気に参加していた。そんな中、B 児が「C 児に押された」と担任に訴えた。それ以前にも複数の子どもからの C 児への訴えがあったため、授業を見学させ、授業後、担任は C 児と話をした。授業態度が悪かったことは認めたものの、B 児の訴えに対しては「そんなに強く押していない」と納得がいかない様子だったことから、その後、B 児も含めた 3 人で話をした。すると B 児との間で折り合うことができた。 担任は B 児の訴えに納得のいかない C 児の思いを受け止め、B 児も含め、3 人で話をする場を設けた。初めは「そんなに強く押していない」と主張していた C 児であったが、3 人で話をする中で、C 児は「強く押していない」という自分の思いと「強く押してきた」という B 児の思いに対し、「自分は B さんではないから痛さは分からない。B さんが痛いと言うなら痛かったのだろう」と自ら折り合いを付け、謝罪した。「納得できない」思いと「でも B 児が言うならそうなのかもしれない」思いのどちらも教師が受け止め、認めることが、次への行動へとつなげるポイントだったのではないか。</p>
(11 月 6 回)	<p>タイトル：「やってみようかな…」 A 児は分からない課題があると、どうすることもできず動きが止まることがある。この日の算数でも問題の解き方が分からず動きが止まったが、筆者が A 児の気持ちを代弁した上で学習のヒントを出す声かけをすると、A 児はすぐに課題に取り掛かった。 このエピソードでは、A 児の「やり方が分からない」思いを受け止めた上で、「こうしてみたら？」と教師の思い・願いを返す関わりをした。A 児の思いを受け止める関わりをしたことで、A 児は自分の思いを分かってもらえたと思え、安心できたのだろう。そして、思いを受け止めた後で「こうやってみたら？」と促したことで「やってみようかな」と心が動き、結果として教師が願う方向へ動き出したのではないだろうか。</p>

表4 エピソード記述例

<p>エピソード② タイトル：「無言のやり取り」 201x+1.6.14 授業観察者</p> <p>〈背景〉 B児はじっとしていることが難しく、頻繁に手悪さをしたり座っていても姿勢が崩れたりしがちなところがある。</p> <p>2校時は国語の授業で、この日は物語文「走れ」の音読から始まった。この日は○読みをすること、読む順番は日直から横の席の人に替わっていくことをX先生が2度繰り返して説明し、音読がスタートした。B児は普段から音読を特に嫌がるような姿を見せることはなく、この日もいつもと同じようにすぐに音読を始めた。</p>	<p>つ近づいて行き、楽しみながらB児とのやり取りをしているように思えた。普段は言葉を使って、学級の他の子どもにも分かるように指導されることが多いが、今回は、直接言われなくてもX先生の「姿勢を正してほしい」という思いに気付いたB児は、気分を害することなく、すっと姿勢を正し、すぐに授業に戻ることができたようだった。</p>
<p>〈エピソード〉 日直から音読がスタートした。B児は教科書を両手で持ち、背筋を伸ばして、友達が読むのに合わせ、文章を目で追っている。しかし、その姿勢は長続きせず、時間が経つにつれ、次第に崩れ出した。お尻が前にずれだし、足を伸ばしているため、つま先は机からはみ出し始めた。それでもB児の視線は教科書にあり、友達が読む文章を一生懸命追っていた。</p>	<p>じっとしていることが難しく、注意されることが多いというB児の状況を理解した上で、X先生のように、そうした子どもにどのように関わると良いか考え、実践する余裕を持ち、直接的指導ではない関わりをすることも、こうした状況の子どもにとっては必要な教師の関わりなのではないかと考えさせられる場面だった。また、姿勢が崩れていることを本人に気付かせるように関わったことで、指導されて直すのではなく、自分で気づいて直すことにもつながった。</p>
<p>B児の姿勢に気付いたX先生は、無言でB児の机の前に近づき、伸ばした足の前に、B児に対して横向きに立った。そして、B児に、自分の姿勢が崩れていることを気付かせようとしたのか、横歩きで少しずつB児に近づいて行った。X先生の動きに気付いたB児は、X先生と顔を見合わせた。その瞬間、B児は自分の姿勢が悪かったことに気づいたようで、2人でニコッと笑い（B児はちょっと恥ずかしそうに）、すぐに姿勢を正した。X先生はB児の姿勢が崩れた時、普段はある程度見逃し、よほどひどい姿勢になった時に声をかけていたが、今日はいつより早く、それも無言で近づき、笑顔で2人だけのやり取りをしていることを、私は驚いて見ていた。</p>	<p>X先生とB児の無言のやり取りを、X先生とは別の人が同じようにしたからといて、同じような結果になるとは限らない。そこには、日頃からの「受け止めて返す」といった心のやり取りの積み重ねがあったのではないだろうか。</p>
<p>しかし、しばらくすると、その良くなっていた姿勢がまた崩れ始めた。すると、また同じようにX先生はB児の机の前に無言で近づき、横向きに立つと、足を引っ込めるようにと、先ほどと同じように横歩きで徐々に机に近づいていった。それに気づいたB児は、また笑顔でX先生と顔を見合わせ、姿勢を正した。</p>	<p>〈関わりのポイント〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・直接的ではない指導も交えながら、子どもに関わっていくことが必要 ・こちらの思いを（表情や態度だけでなく）具体的な言葉で返していくと、子どもにとって分かりやすい
<p>〈考察〉 X先生は日頃から、B児が手悪さをしたり姿勢が崩れたりした時に、本人や周囲の子どもにとって危険な場合に対しては注意するが、それ以外の場合に対してはあまり注意をしないなど、見逃す部分は見逃しながら、タイミングを見ながら、時には厳しく、時には穏やかに、B児に声をかけていた。しかし今回は、直接声をかけるのではなく、横歩きで少しず</p>	<p>〈改めて考えてみると（筆者）〉 このエピソードは、担任が日頃から子どもの実態を捉え、それに応じた関わりをしていることから生まれたのだろう。注意されることが多いB児は、クラス全体に分かるように個別に注意されることを嫌がる場所がある。そんなB児に対して、「この子は、直接注意するよりも、自分で気づかせるように関わった方が注意を素直に受け入れやすい」と捉えていた担任は、実際にそうした関わりをしたことで、B児はすぐに姿勢を正すことができたのではないだろうか。</p> <p>考察にも書いたように、担任との良い関係が築けていなければ、たとえ先生が近づいて来たとしても、姿勢を自ら正そうとしないと考えられる。苦笑いしながらもすぐに姿勢を正すことができたのは、担任が自分の所に近づいてきた思いが分かったとともに、担任への信頼感がそうさせたのではないだろうか。人は同じことを言われたとしても、「自分が信頼する人が言うならやってみるか」と思えるものではないかと考える。B児も、信頼する担任から言われたからこそ、良い姿勢でいることを意識でき、言葉がなくても自分の姿勢が崩れていることに気づき、さっと姿勢を正すことができたのだと考えられる。ただ、その時に、関わり手である教師が表情だけで</p>

自分の思いを返すのでは、はっきりと相手に伝わりにくい。それを具体的な言葉で返していくことが、子どもにとっても分かりやすいし、姿勢を正していこうと自ら思うことにつながるのではないだろうか。

こちらの思いと相手の思いが通じ合ったと感じることができた時、私は嬉しく思う。このエピソードは、まさに、担任の「姿勢を正してほしい」という思いと、B児の「姿勢を良くしなくてはい」という思いが通じ合った瞬間だったに違いない。気持ちのやり取りができるということは、担任もB児も、お互いが相手の気持ちを分かろうとしているからである。コミュニケーションの成立には、こうした相手の気持ちを考えながらやり取りしていくことが必要と言える。

表5 エピソード記述例

エピソード③ タイトル：「かけちゃった」

201x+1.7.11 担任

〈背景〉

B児は競争心が強く、負けること、失敗することへの抵抗が大きい。さらに、気持ちが落ち着いていない場合や相手や周囲から謝罪を求められた場合、素直に謝れないことが多い。

このエピソードは、1時間目が終わった後の10分休憩の、教室での出来事である。

〈エピソード〉

休憩に入るとすぐに水槽に近づき、網でドジョウをかまいた。するとすぐに「Bさんが水かけたー。」と大きな声がし、一人の子が私の所へ慌てた様子で走って来て、「BさんがCさんの新聞に水をかけました。」と言った。私は（やっぱり水がかかったか）と思うと同時に、「かけました。」という言葉が気になった。C児がこだわって作っていた新聞だったため、ショックで俯いて涙をこらえているように見えた。B児は少し離れてその様子を見ている。B児は（どうしたらいいんだろう。ひどいことをしてしまった）と不安な気持ちでいっぱいなのではないかと思えた。

2時間目が始まる時間になり、心配してC児の周りにいた子も自分の席に着き始めた。B児も自分の席に歩き始めると、ずっと黙っていたC児が何も言わずに去るB児に「ちゃんと謝ってよ。」と強い口調で言った。するとB児は席に座ったままC児の方に体を向けて「ごめんね。」と小さく言った。普段のB児は謝罪を求められても相手の怒りを買うような口調で謝ることが多いので私は驚いた。心の中が不安と申し訳なさでいっぱいなのだろうと思った。そこへA児が「ちゃんと謝らんと。」と怒ったように言うと、今度は強い口調で「謝ったし。」と言いつ返した。違う問題に発展しそうだと感じた私は、「そばに行ってもう一回ちゃんと謝ったら？」と声

をかけた。2度声をかけてもB児は下を向いたまま反応しなかったため、そばに行き視線を合わせて話をすることにした。

私が「Bさんがわざと水をかけたなんて思っていないよ。でも友達に嫌なことしたらきちんと謝らないといけないよね。」と言うが、B児は相変わらず反応しない。さらに「さっきみんなの輪から離れて立っているのを見て、どうしよう！ ひどいことしてしまった！ と思っているんじゃないかなと思ったよ。」と言うと、B児は頷き、「でも許してもらえない。」と涙を浮かべて言った。そこで「許してもらえないかもしれないと思って怖いのかな？ でも悪いという気持ちがあるなら、まずは気持ちをこめて謝らないといけないよ。きちんと謝ってから『僕に直せる所があったら直すよ。』と言うのはどう？」

一人で直せないなら先生も手伝うよ。どうする？」と言うと、B児は「うん。」と言ひ、立ち上がろうとした。しかし、周りが別の話題で盛り上がっていることに気付いたB児は、いったん挙げたお尻を下げた。「どうしたの？」と尋ねると、「今は無理。」と応え、「やめるの？」と聞くと、無言で頷いた。理由が分からなかったが、促しても無駄な気がしたので、「そうか、じゃあ授業するよ。」と言って、授業を始めた。

授業中は何事もなかったように落ち着いていた。いつもなら、問題が起こった後は、イライラした気持ちを分かりやすく態度に出すので、不思議に思った。

授業後すぐに私の前を通りながら、「謝ってこよう。」と小さな声で言って、C児の所に行った。きまり悪そうに笑顔を作って「ごめんね。」とB児が言うと、C児は「気を付けてね。それから今度はすぐに謝ってよ！ いい？」と半分真剣に、半分笑いながら言うと、B児も安心したのか、笑って反応を返し、何度も謝っていた。その様子を見ていた私は、2人に近付き「Bさん、謝れてよかったね。」「Cさん、（新聞を）こだわって作っていたからショックだったね。汚れてしまった所、直そうか。」と声をかけた。3人で確認したが、たいしたことはなかった。その後、2人は一緒に外に遊びに行った。

〈考察〉

素直に謝ることが苦手なB児が、どうして自分から動けたのか。また授業中も心が穏やかだったのか。私はこれまで問題が起こった時の対応として、具体的にその時の状況を確認し、なぜそうなったのかについて理由を聞くことが多い。しかし今回は理由を聞くよりも「先生は、今B児は〇〇な気持ちなんじゃないかなと思っているけど…」のように、相手の気持ちを言葉にして伝えるという対応をとった。それは、問題が起こった後の様子を見ていて、失敗してしまったことへの罪悪感や友達や先生に怒られるこ

とへの不安感を心の中に抱えているように感じたからだ。B児に自分の気持ちを自分の言葉で振り返らせる必要も感じなかったし、気持ちを代弁しても正直に反応するのではないかと思ったからだと思う。B児は自分の気持ちを理解してもらっていると感じたため、安心し、落ち着いて振り返ることができたのではないかと思う。

〈関わりのポイント〉

- ・教師は子どもの思いを分かろうとし、そこでつかんだ子どもの思いを教師自らの言葉で返すことで、子どもにとってみれば、自分の思いを分かってもらえたと思え、それが子どもの落ち着きにつながる
- ・子どもの思いを受け止め、尊重し、かつ教師の思いを伝えることで、結果として教師が願う姿を子ども自ら現してくる
- ・誰もがどこかに不安を感じながら過ごしていることも意識しておく

〈改めて考えてみると（担任）〉

素直に謝ることが苦手なB児が、なぜ自分から謝りに動けたのか、また授業中も穏やかだったのか改めて考えると、私がB児の気持ちを受け止め、B児の思いを言葉にして返したことで、「先生に分かってもらっている」という安心感を持たせることにつながったからなのではないかと思った。普段から、怒られる場面の多いB児なので、怒られることへの嫌悪感や不安感、さらには人よりも強い。だからこそ、私が「わざとではないことや、とても反省していることは分かっている」と伝えることで、素直に自分の行いの悪かったところを自分で省みることができたのではないかと思う。また、教師の気持ちを押し付けて無理に謝りに行かせなかったことで、B児は自分の気持ちを受け止めてもらっているとより感じたのではないかと思う。これらのことから、B児は、心を乱すことなく素直に自分からきちんと謝罪しようと行動することができたのだ。私はトラブルが起こった時に、状況や理由を聞いて筋を通すことにウエイトを置いた指導が多かったが、過ちをした子どもの気持ちを受け止め返したり、時には信じて待ったりすることで、こちらが期待する行動を子どもが自ら進んで行うことにつながったのだと実感した。

最後に協議の中で、参加者から「すぐに謝罪されなかったC児の気持ちはどうだったのだろう」という意見が出た。私は、B児の気持ちに寄り添おうとするばかりで、C児への配慮が少なかったように思う。確かに、C児は「すぐに謝って。」と求めているし、B児の謝罪後にも「今度からはすぐに謝ってね。」と伝えている。C児に対して、「Bさんが謝れるまで待っていてくれてありがとう。おかげでBさん、きちんと謝れたよ。」と私から声をかけるべきだった。そうすることで、C児の気持ちも受け止めることにつながるし、またC児のB児への理解にもつな

がるのではないかと思った。

〈改めて考えてみると（筆者）〉

悪いことをしたのだから謝罪しないといけない。その思いがあっても「相手はどう思っているだろうか」「許してくれるだろうか」といった不安もあり、謝罪するには勇気のいることである。エピソードでのこの時のB児の姿には、その不安な様子がはっきりと表れていた。しかし普段のB児は、友達が怒って文句を言ったとしても、逆に相手を怒らせるような言動をしてしまうことがある。そんなB児を、担任は、相手を怒らせてしまうのは見せかけで、実は罪悪感や不安感をもっているだろうと捉えていたと思えた。これは、担任が子どもの思いを捉えようと日頃から意識して関わっているからこそ分かることができる捉えだといえる。

謝罪に行けず、不安を抱いたまま授業が始まったと思われるB児が、その後の授業では穏やかに過ごしている。なぜ穏やかだったのかと考えると、担任がB児のそばに行き、視線を合わせて1対1の状況を作り、落ち着いた口調でB児の思いを代弁したことで、担任に自分の不安な思いを分かってもらえているということが分かり、さらにC児への謝罪の件も「今は無理。」という自分の思いを尊重してもらえ、自分を大事に思ってもらっていることがB児に伝わったからではないだろうか。

子どもの思いを分かろうとして、その思いを受け止める。こちらの思いを無理強いせず、子どもの思いを尊重し、信じて待つ。これらはどれも、目の前の子どもを大切に思っている教師の関わりである。こうした教師の丁寧な関わりによって教師の思いは子どもに伝わり、それが教師への信頼感や子どもの自己肯定感を育んでいく。そして、自分の思いをしっかり受け止めてもらったB児には、落ち着きもたらされ、担任の「謝った方がいいんじゃない？」という背中を押す言葉に対して、授業後に自ら謝罪に行くことにつながったと考えられた。

表6 エピソード記述例

エピソード⑤	タイトル：「なんで!？」
	201x+1.10.9 担任
	〈背景〉
	C児はプライドが高い一面もあるが、勉強や運動ができることもあって周囲からも一目置かれた存在である。中でも、A児、D児、E児の3人は、C児のことを尊敬し慕っている。C児は人に対して厳しい面があり、間違ったことをしていると許せないところがある。しかしその反面、自分自身は集団のルールを軽く考え、勝手な判断で行動したり周りを巻き込んでふざけてしまったりすることがある。
	この時期の体育では、授業の前半で鉄棒、後半に跳び箱の学習をしている。この学習に対して、〇年

生の誰もが楽しそうに活発に取り組んでいた。

〈エピソード〉

この日で4回目の学習ということで、子どもはほとんど指示がなくても学習の流れを理解し、用具の準備や準備運動をすることができるようになっていた。この日もいつものように鉄棒の前に全員が集合し、毎回行っているドリル（とびあがり⇒つばめ⇒ふとんほし⇒…）をしようとしていた。C児も仲の良いA児やD児と一緒に同じ列に並んで順番を待っていた。私の太鼓の合図でドリルが進んでいった。C児はA児と順番を待っている間、前の人を見ずに楽しげにひそひそとおしゃべりをしていた。私は、「授業とは関係のない話だろうな」と見ていた。

A児がドリルをする番になった。授業に集中できていないままで、とびあがり⇒つばめと進んでいく中、声を出して笑いながらやっていた。「緩んだ空気はけがを招く」と思い、A児を私の近くまで呼び、「ふざけてやるとけがをしたりさせたりするので、真剣にするよう」に指導した。A児は、シュンとなって小さい声で「はい。」と返事をしたあと、列に戻った。戻った後は、しばらく誰も話さず並んでいた。

次にC児の番が来た。さっきA児が注意されたことで、その様子を見ていたC児は真面目な雰囲気で行き組んでいた。しかし、C児は頭の回転が速く機転が利くため、怒られると分かるとうすぐに態度を変えるところがある。そのため私は、「今は真面目にしているが、反省した行動ではないため、おそらくまたおふざけモードになるだろう」と思い、「注意して彼を見ておこう」という気持ちになっていた。C児の番が終わり、C児は列の後ろに並び直すと、A児に笑顔で声をかけていた。声をかけられたA児も笑顔になり、嬉しそうにおしゃべりしだした。私はその様子を見て、さっき指導したのに全く変わっていないと少し心配になった。

ドリルが終わり、全体への指示を出した後、学習カードをもとに個人で取り組みたい技に挑戦する時間になった。私が別の列の指導に入っていると、C児のいる列のF児から「ちょっとー、Aくんたち笑わせんでー。」という少し笑ったような感じの音が聞こえた。私は「またA児たちか」と思った。F児や笑わせていた人たち一人ひとりから事情を聞いている間、クラス全体の動きが見えなくなってしまうのが怖かったため、少し離れた所からF児に、「笑わせたと思う人と、（なぜ笑わせたのか）列から離れて話をしなさい。」と声をかけた。すると、F児はA児とC児に声をかけ、2人を鉄棒の後ろの方に連れて行き、話をし始めた。D児とE児も何が起こったのか、話の内容が気になるようで、たまに口をはさむような声をした。2～3分で話が終わり、F児が報告に来た。A児だけが、鉄棒をしている時に後

ろから変な顔をしたり声をかけたりして笑わせた、ということだった。その結果に「おかしいな」と思った私は、F児に「Cくんは関係なかったの？最初、『Aくんたち』って言ったよね？」と聞いたが、「Aさんだけ。」と答えた。列に並んでいる様子を見ていた私は、「C児も直接ではなくても関わっているだろう」と思ったが、授業を早く進めたいという気持ちがあり、F児の話からA児を呼び、F児の話の内容を確認した後、同じ注意を2回も、しかも1回目の注意からほとんど間もないうちにしたということで、鉄棒は見学をしておくように指導した。見学するように言われ、下を向いて体育座りをしているA児を横目に、C児は鉄棒の技に楽しそうに取り組んでいた。

鉄棒を終えて、跳び箱に移ろうと思った時、今度はG児から「Cさんが変なことを言って笑わせてきます。」と訴えがあった。「またか」と思ったが、もう鉄棒を終えて跳び箱に移動しようと思った時だったので、「それで、けがしたりはしなかった？」と聞くだけで、全体に跳び箱に移動するように指示をした。

跳び箱のウォーミングアップが終わると、7段と5段に分かれて練習を始めた。C児も7段の列に並び、練習をしていた。体育の授業もあと5分だったので、そろそろ終わろうと思った時に、B児が、「Cくんが、やろうと思ったら後ろから背中をどーんと押してきました。」と怒りながら言いに来た。「またC児か」と思った。もう片付けに入ろうかという時間でもあったので、B児の訴えを詳しくは聞かず、C児を呼んだ。C児に「この授業中、Cくんへの訴えが多いよ。みんながどんな風に勉強しているか、残りの時間、横から見ときなさい。」と落ち着いた口調で伝えた。自分のしたことが分かっていたのか、反省したように静かに壁際に行き、下を向いて座っていた。

2～3分後に授業を終えて片付けになった。ほとんどの物が片付いた頃、C児の方を見ると、仲の良い数人が周りを囲い、下を向いているC児に心配した様子で声をかけていた。C児は泣いているように見えた。周りの友達が話しているのを聞いていると、「Cさんは、そんな力いっぱいどーんと押しはいいなかった。」と言っていた。私は、「C児は、B児が私に言ったことで自分が怒られたと思っているな」と思い、他の子を教室に帰し、2人で話をした。

C児は、「ぼくは、そんなに力いっぱい押ししていない。トントンってしたくらいです。それも、Bくんが、前の人がOKの合図を出しているのに、なかなかやらなくて、『もう行っていいよ。』って言うけど、何回も前の人に『良い？』って聞くから、『もう良いって。』って押したんです。でもそんなに強くは押ししていません。」と自分の正当性を主張するように強い口調で言った。私は「Cさんに横からみ

んなの様子を見とくように言ったのは、Bさんのことだけではないんだよ。鉄棒でもDさんから訴えがあったし、Fさんの時もAさんだけ怒られたけれど、君も一緒にふざけた雰囲気を作っていたでしょ。先生、見てたよ。」と言った。するとC児は見られていたことに気づいていなかったのか、鉄棒のことを言うと、とても素直に「はい。」と返事をした。続けて私は「Aくんが怒られて、見学させられた時、どう思った？」と聞くと、「ほくも同じことしていたのに、悪くなってしまいました。」と静かに答えた。さらに「じゃあ、今の先生の話聞いて、見学させられたことはどう思ってる？」と聞くと、「Aくんと同じだから、仕方ないと思う。」と納得したような表情で答えた。ただB児の訴えについては納得していないようなので、「見学したことには納得なんだね？ でも、Bさんの言ったことには納得できないんだね。」と聞くと、「はい。」と力強く答えた。そこで私が「Bくんとのは、少し話が変わるから、教室で3人で話そうよ。」と言うと、C児は静かに立って、私と教室に戻った。

その数日後、教室で走り回っているA児を見つけ、走り回らないように注意しようとする、C児が自分から私に近づいて来て、「先生、ほくがAさんを追いかけていました…。」と自分から謝りに来た。「Cさんも一緒にやってたんだな。正直に言いに来たことは、素敵だね！でも、教室で、走ってはダメだよ。」と言うと、ハニカミそうになる顔をこらえながら、真面目な顔で、「はい。」と答えた。「この前の話が少しでも残っているのかな」と思った。

〈考察〉

C児は、(ずる)賢い面も持っている。そのため、一緒にふざけていても今回のように他児だけ注意されることは今までもよくあった。今回もA児が一度注意されたことで、C児には直接言わなくても大丈夫だろうという思いと、器械運動系のことをやっているのなるべくクラス全体から目を離したくないという気持ちから、じっくり話すことをしなかった。このエピソードから、やはり「聞くこと、伝えること」が大切だと思った。この時の授業中の対応のように、子どもの話を聞かず、一方的に注意をして反省を促しても、子どもの中には「怒られた」という気持ちしか生まれず、自分の行動を省みようとする気持ちは生まれない。子どもの気持ちを聞き、教師の考えや思いを言葉で返していくことで、子どもは自分の気持ちが伝わっていることが分かり、初めて自分で自分の行動を省みようという気持ちになれるのだらうと思った。そして、その気持ちが自分で伸びていこうという気持ちにつながっていくのだと思った。

〈関わりのポイント〉

・納得できる思い、納得できない思いのどちらの子

どもの思いも教師が受け止め、認めることが、次への正の行動へとつながる

〈改めて考えてみると (担任)〉

この協議をする前までは、子どもの思いを聞いた、言葉で教師の思いを伝えたりすることは大切なことであると分かっているつもりだが、特に今回の事例のように体育の場面などでは、他の子どもに危険を及ぼすことにもなりかねないため、難しいだろうという思いももっていた。しかし、今回の協議の中で、数日後のC児の行動を引き出したのは、エピソードに書かれている部分ではなく、教室での関わりだったのではないかという意見をいただいた。私自身は、体育の中での話とは少しズレるため、関係ないように感じていたが、教室でC児とB児のやり取りを聞いた後、C児に「自分の気持ちを言うだけではなくて、相手の気持ちをきちんと受け止めて、譲るところは譲ったことはとても立派だったよ。先生は感心したよ。」とC児の態度を褒め、私の気持ちを伝えた。このことが、C児に満足感を与え、体育館での出来事も心に残り、数日後の行動につながっているのではないかということだった。改めて考えると、教室で話し合う時間を設けなければ、C児の心は話を聞いてもらったが体育で怒られた気持ちの方が多く残っていたように思う。そうなれば、数日後に自分から謝罪するという行動はなかったかもしれない。だから、教室で話し合い、C児の心の部分を認めたことが、よりよい行動をしようという気持ちを高めるきっかけになったかもしれないと思えた。もちろん、C児は賢い子どもであるため、打算的な考えもあったかもしれないが、子どもの性格や背景なども考慮しながら、(時には、あえて打算的な部分が見えても騙されてあげながら)子どもの内面の部分の良いところも伝えることで、子どもは自らよりよくなるという気持ちが高まっていくのだらうと思った。

〈改めて考えてみると (筆者)〉

C児は学級内で他の子どもに大きな影響力を持っている上、大人の様子を見てどう行動すると良いかを考えて過ごしている節がある。自分自身の損得勘定で生きているといえそうなのかもしれないが、彼の心中を考えると、何か満たされないものがあるのだと思う。C児の場合、家庭の状況も考慮に入れる必要があるが、学校は学校として、彼のためにできることをしっかりと行っていく必要がある。

C児は体育の授業後の担任との話の時点では、怒られたことは仕方ないと思いつつも、B児の訴えについては納得していない状況だった。そこで教室に帰って3人で話をするようになったのだが、ここでB児の訴えに対してC児は、相手の思いと自分の思いに折り合いをつけている。これは、これまでのC児の、自分の主張を押し通そうとする姿から考える

と、とても驚くべき姿である。このようにできたのも、担任とC児の2人で話をした時に、C児の言い分をしっかりと聞き、納得できないその思いをも担任がしっかりと受け止めたからであろう。

人間は、周囲の人とともに過ごしている。自分の思いを主張し過ぎると周囲との関係がこじれるし、周囲の思いを受け入れてばかりいると自分らしく生きてはいけない。先生に間を取り持ってもらいながら、自分の思いと周囲の思いの間で折り合いを自分でつけられるようになることが、心の育ちにつながっていくのだと考えた。

表7 エピソード記述例

エピソード⑥ タイトル：「やってみようかな…」

201x+1.10.30 授業観察者

〈背景〉

2学期から、二人のいところが転入してきたため、A児のクラスに、いとこの一人が新しい仲間として加わった。当初はいとこの様子を心配している姿が見られたが、いとこもすでに新しい学校生活に慣れ、今はそれぞれが学校生活を楽しんでいるようである。

A児は課題や問題に対して、自分が分かる時にはとても前向きに取り組むことができる。しかし、以前のA児は、それが自分ではできない課題・問題になると、固まってしまうことがたびたびあった。A児から友達や教師に聞くこともなく、ただ黙って固まっていた。そんな様子に気付いた教師が声をかけたり支援したりしても、教師の声が耳に入っていないということはないのだろうが、なかなか学習課題に取り組もうとせず、ただ時間だけが過ぎていくという状況だった。これは、そんな今までとは違うA児の姿を見せた時のエピソードである。

〈エピソード〉

1校時の算数。「計算のきまり」の学習である。授業の前半で分配法則について学習した後、分配法則を用いた計算の練習問題を個々に解くように担任から指示があった。2学期に入り、学習への取り掛かりが早くなっていたA児は、この日もすぐに教科書に書かれている練習問題をノートに書き写し始めた。

しかし、問題を書き写したところでA児の手が止まった。A児のすぐそばで学習の様子を観察していた私は「どうしたのだろう？」と彼をしばらく見ていたが、いっこうに手が動く気配がない。その表情を見ると無表情で、動きが止まっているようだった。「これは、解き方が分からないんだろうな」と思った私は、A児の机の前で彼の表情や様子が分かるようにしゃがみ、交換法則 $(\bigcirc + \triangle) \times \square = \bigcirc \times \square + \triangle \times \square$ が書かれている箇所を指差しながら、「これ、ごちゃごちゃしてて分からんもんね。(問

題) 数字をここに当てはめてごらん。」と言った。するとA児は手を動かし始め、「そうそう。」などと言う私と一緒に数字を当てはめながら、ノートに式を書き始めた。そんなA児の姿を見て、私は、「今までは何を言っても固まったままだったのに、変わったなあ」と内心、驚いた。特に表情に変化は見られなかったように感じたが、交換法則を終えた後の計算はスラスラと解いていくことができた。

全2問を解き終え、私が「よし、できた。」と言うのと同時に、勢いよく担任のもとへ行き、丸付けをしてもらった。自分の机に帰って来たA児に「頑張ったねえ。」と言うと、軽く笑みを浮かべ、その表情は穏やかで落ち着いていた。

〈考察〉

以前のA児は、分からない問題があると、こちらが何を言っても反応がなく、動きが止まっている状況だった。こちらが声をかけても支援しても、表情を変えることもなく、言葉で返すこともなく、じっとしているままだった。私は他の子どもの様子を見る必要があることから、そのままA児のもとを離れることが多かった。そんな時、どのように声をかけたり接したりすれば彼に響くのだろうかかと悩むことが多かった。

しかしこの日は、私が声をかけたことをきっかけに、すぐに学習に戻ってくることができた。それは、私を感じたA児の思いを言葉で伝えた内容が、A児の思いと一致したからではないかと思う。それがタイトルとして掲げた「やってみようかな…」という思いにつながったのではないだろうか。

○年生に進級してから、担任は、「子どもの思いを受け止めて、こちら(教師)の思いを返す」ことを日々意識して取り組んできている。こうした日々の積み重ねが、時折授業のサポートに入る筆者が子どもに関わった時にも、子どもの「やってみようかな」といった心を動かすことにつながっているのではないかと感じることもできた。

〈関わりのポイント〉

・教師が子どもの思いを分かろうとすると、教師の声かけも変わる。それにより「やってみようかな…」と子どもの心が動き、結果として教師が願う方向へ動き出す

〈改めて考えてみると(筆者)〉

自分一人ではできない課題・問題があると固まってしまうA児。そのような状況の時に、筆者自身がA児にどのように接していたかと思い返してみると、手が止まっているという状況だけを見て、A児の思いを考えることもなく、「こうしてみたら?」「こうしたらいいんじゃない?」などとこちらの思いを一方向的に伝える声かけをし、その状況を何とかさせようという筆者の思いを相手に強く出していたように思う。そして、こちらの「させたい」思いに反比例

するかのように、子どもの思いは課題・問題からも、筆者からも離れていってしまっていた。それが結果として、どんなに声をかけても反応しないことにつながっていたように思う。

このエピソードでは、まず子どもの思いを想像していくことで、結果として、その思いに添った声をかけることができた。思いを受け止める関わりをしたことで、A児は「やり方が分からないんだ」という思いを筆者に分かってもらえ、安心できたのだろう。受け止めた後、「こういうふうにはやってみたら？」と関わりを、A児は筆者の言葉を聞いて問題を解き始めた。それは今までとは違った反応だった。自分の思いを分かかってもらえているという安心感が、「やってみようかな…」という前向きな思いに心が動いたのではないだろうか。

相手はどんなことを思っているのだろうか。自分を相手の内面に持っていき、感じようとすることで、子どもの思いを感じることができるとは違いない。そうすることで、その思いに寄り添った関わりが生まれる。今回のエピソードは、これまでの校内委員会での協議をもとに筆者自身が実践したものであるが、子どもの思いを大切にしたい関わりを重要さを身をもって感じるようになった。

(2) 校内委員会を通して考えた、子どもの心の変化とそれを支える教師の関わり

エピソード記述や校内委員会での協議から、子どもの心の育ちの変化がつかめるとともに、教師の大切な関わりがみえてきた。

1) 子どもの心の変化

①信頼から生まれる素直さ

6月のエピソード「無言のやり取り」は、姿勢に気を付けて音読をするように担任から学級全体に向けて指導されていたにもかかわらず、音読に夢中になるあまり、姿勢が崩れてしまうB児であるが、担任からの働きかけによりそのことに気づき、自ら姿勢を正すというエピソードであった。

担任からの働きかけに対して、B児は素直に姿勢を直したのだが、それはB児自身が「姿勢を直そう」と思えたからである。しかし、担任が同じ関わりをしたとしても、誰もがB児のように「姿勢を直そう」と思うとは限らない。担任の関わりに対してB児が「姿勢を直そう」と思え、素直に直すことができたのは、担任への信頼や担任のことが好きだという担任へのプラスの思いがあったからだと考える。そして、B児が担任への信頼感を抱くことになったのは、図8にも示したように、担任がB児の存在を認め、大事に思う関わりがB児に伝わり、自分は先生に認められている、大事に思われていると感じているからだろう。

また、B児への担任の関わりが、B児の素直さを引き出したと言えよう。子どもは誰もが素直な心を持っているのだとすれば、姿勢が崩れていることをB児に自ら気

付かせるような担任の関わりが、B児が持っていた素直な心を引き出したと考えられる。

②葛藤から生まれる勇気

たとえば、以前のB児は、いけないことをしたと分かっても素直に謝れず、逆に相手の怒りを買うような謝り方をしてしまうところがあった。エピソード「かけちゃった」でも、「悪いことをしてしまった」「謝罪に行かなければ」と思っているのだが、担任に促されてもその時には謝罪できないでいた。しかし、B児の複雑な思いを担任が受け止め、その思いをB児に言葉で返した上で、無理に謝罪に行かせることはせず授業を始めた。この時のB児には、「謝りに行きたい」「でも謝りに行けない」という葛藤があったと考える。初めは「謝りに行けない」思いが強かったのだが、担任に今の自分の気持ちを理解してもらえたと思え、安心や落ち着きにつながったことで、「謝りに行きたい」というもう一人の自分が強くなり、結果として、自分の気持ちに自分で折り合いを付け、自分から謝りに行くことができたのではないかと考える。

いけないことをしたのだから謝罪するのは当然のことであるが、本人の意志とは無関係に教師が謝罪を無理強いしては、形としては謝罪しても本人の思いが伴っておらず、本当の意味での謝罪とはいえない。そこでは、本人が自らの意志で謝罪に行くといった、自らの行動に変化をもたらす一歩を踏み出せる勇気を育てることが大切であり、そのためには「子どもの思いを受け止めて、その上で教師の願いを返す」関わりが重要であった。

③葛藤から生まれる折り合い

C児は学級内の人間関係で力があり、自分の主張を通そうとするところがある、そういう印象を持っていた。

10月のエピソード「なんで!？」では、体育の授業で、B児を始め複数の同級生による担任への指摘により、C児は授業を見学させられることになった。そのことについて、授業後に担任と話をすると、「自分のしたことがきっかけで授業を見学することになったので、仕方がない」と受け入れた。しかし、B児の主張には納得できないものがあり、その後、B児と担任と3人で話をし、C児が折り合いを付け、B児に謝罪することになった。

このように折り合いを付けるという結末に至ったのは、これまでのC児の姿から考えると、考えにくいものだった。しかし、B児の主張に納得できない部分はあるながらも、自分も自分の主張ばかりしてはいけないのではないかと。そんな葛藤がC児の中に生まれたのだろう。自分の思いとB児の思いとの間で葛藤し、さらにその葛藤を乗り越えて折り合いを付けることができたことは、C児の心の成長を示していると言えよう。こうした成長が見られたのは、担任が、納得できないC児の思いを受け止め、3人で話をする場を設けたことが理由として考えられる。ここでは、納得できていない自分の思いを担任が受け止めてくれているとC児が感じ、それがC児の心に落ち着きや安心をもたらしたと考える。そして、3

人で話をした時に、担任は2人のやり取りの様子を黙って聞いていたのだが、ただ黙っていたのではなく、最後まで2人の話し合いに付き合い、2人のやり取りをしっかり聞いていた。そのことで、自分を大事に思ってもらえているという思いからさらに心が満たされ、それが、C児が自らの意志で折り合いを付けることにつながったのではないかと考えられる。C児の思いを受け止めた丁寧な担任の対応であり、こうした対応がC児の心に葛藤を生み、折り合いを付けることにつながったと言えるのではないだろうか。

④「うまくいかないこと」に関わることで生まれる意欲

このエピソード「やってみようかな…」は、筆者とA児とのやり取り場面をエピソード記述に描いたものである。以前からA児は分からないことがあると、自分から助けを求めることができず、動きが止まってしまうことが多かった。そのような時に、こちらからA児の席に行き、「○○のようにしたら？」と行動を促す声かけをしても、何の反応もない状態だった。

しかし、この時には、まず、問題が解けないで困っているA児の思いを受け止める声かけをし、その後に「○○のようにしたら？」と助言をした。すると、すぐに反応を示し、助言に合わせて考えていくことができた。

この時のA児は、「問題を解きたい」という思いと「できない」という思いの方が強く、解く意欲が低下していたと思われる。このような時、これまでの筆者は、「○○したら？」といった問題を何とかさせたいという思いがにじみ出る働きかけをしていたように思う。A児にとってみれば、「何でしないの?」「早くして。」などとただ急かされているようなもので、ますますやる気は低下していったに違いない。

しかしこの場面で、同じA児への関わりでも、まずはA児の思いを受け止めることを意識して関わった。「できない。でも本当は解きたい」というA児の思いを受け止めたことにより、A児は自分の思いを理解してもらえていると分かり、そんな自分でも認められていると感じることから生まれる安心感や落ち着きにより、その後の助言に対しても、「やってみよう」という意欲が生まれたのではないだろうか。

2) 教師(担任)の関わりの変化

観察開始当初に比べ、観察対象者を含め学級全体の子どもたちは落ち着いて過ごしている。この子どもたちの変化は、担任が5月の校内委員会での協議後から「子どもの思いを受け止めた上で、教師の願いを返す」ことを意識し、関わりを変化させていったことが影響していると考えられる。

ここでいう「受け止める」とは、子どもが抱えている自己主張の心や折り合いの心、プラスやマイナスの気持ち、思い、感情、願いなど、様々な子どもの心を教師が

感じて分かることを意味する。この関わりは、子どもの存在を認め、その子を大事に思う現れと考えられ、子どもにとってみれば「自分の思いを分かってもらえている」「自分は大切にされている」といった思いにつながることから、先述した「養護の働き」に相当する。

また「教師の願いを返す」とは、教師が願う子どもの姿に向かうように、励ます、教える、促す、誘うことであり、それらを通して、子どもが現している言動(発せられる言葉や行為)を教師が「受け入れる」のか「受け入れない」のかを子どもに伝えていくことである。これは「教育の働き」に相当する。

担任は、今回の校内委員会での協議を始めるまで、たとえばクラスで問題が生じた時にはまず状況を確認し、理由(原因)を考えることから始めていた。協議後は、理由を考える前に子どもの思いを感じることの大切さに気づき、その後、自ずと子どもに声をかけたり様子を見たりなどして子どもの思いを感じ取ろうと意識して関わり、あるいは、話し合う機会を設けてお互いの思いをまずは確認したりするように変化していった。担任のこのような関わりにより、子どもは心が満たされ、安心感や落ち着きをもたらし、子どもに前向きな心が生まれてきたと考えられた。

子どもは学習や生活する中で、嬉しい、やってみたい、悲しい、悔しいといったプラスとマイナスの両方の思いを抱いて過ごしている。それに対し、本稿のエピソード記述で示したように、教師が子どものプラスの思いを受けとめることでその思いを増幅させ、マイナスの思いを受け止めながらも「大丈夫」を発信することでその思いを減衰させている。このように、「子どもの思いを受け止めて、その上で教師の願いを返す」関わりにより、図9で示すように、子どもが自ら動き始めようとする健康的な心が育まれていくと考えられる。

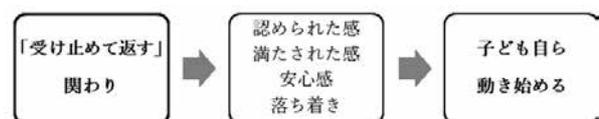


図9 子どもが自ら動き始める過程

5. 校内委員会の評価

(1) 目的と方法

201x+1年5～11月の期間に実施した校内委員会の成果や課題等を把握し、その在り方を評価するため、校内委員会の参加者を対象に、201x+1年12月に半構造化面接を実施した。

質問内容は、本研究における校内委員会を実施することでの、①子どもの変容、②教師の変容、③エピソード記述を活用した協議や、実際にエピソード記述を描いてみて感じたこと、④エピソード記述を活用した校内委員会の成果と今後の在り方の4点であった。

分析方法については、面接内容の逐語録を作成し、一つの質問項目に対して複数の内容が含まれている回答を

内容ごとに分割した後、内容の類似性によって分類し、カテゴリー名を付けた。分析にあたっては、勤務校教員と特別支援教育に精通した大学教員により検討した。

容についてまとめると表9、③エピソード記述を活用した協議や、実際にエピソード記述を描いてみて感じたことについてまとめると表10～11、④エピソード記述を活用した校内委員会の成果と今後の在り方についてまとめると表12～13となった。

(2) 結果と考察

①子どもの変容についてまとめると表8、②教師の変

表8 子どもの変容

発言内容
・何かあった時に、自分から、それも一人では何もできなかった子が、自分の気持ちを自分から言えるようになった
・指導者が子どもを肯定的に捉えているので、子どもが自分で変わっていこうとするようになった
・表情が明るくなった子が増えた。ある子は自分から話しかけてくるようになったし、ある子は安心した表情をし、友達にも自分から話しかけるようになった
・子どもの安心が膨らんできている
・授業で板書をし始めると、黙ってすぐにノートを開き、書き始めるようになった。学習への意欲が現れてきている

表9 教師の変容

分類名	発言内容
引き出しの増加 (2)	・自分の関わりの引き出しが増えた ・指導者によって対応の仕方は様々にあり、そのことを具体的に学ぶことができた
内面まで意識した観察 (1)	・様子や表情といった言葉に出ていないところを意識して見るようになった。その結果、子どもに話しかけることも増えた
背景の想像 (1)	・行動の背景を想像しながら子どもに接するようになった

表10 エピソード記述を活用した協議をして感じたこと

分類名	発言内容
協議に関すること (6)	・子どもの側の視点に立った協議になっている ・人それぞれの見方・考え方を知ることができる ・行動の背景を分析する機会はあまりなく、それをみんなで考えられるのは良かった ・協議を継続すると、子どもの様子を比較でき、計画的にやる良さを感じた ・子どもの成長をみんなで確認できたのが良かった ・一つのことを時間をかけて深く話すというのは億劫に感じることもあった
エピソード記述に関する こと (3)	・エピソード記述とは、その出来事を突き詰めて、深く見ていくものだと感じた ・後から読み返しても、子どもの様子や表情が蘇ってくる良さがある ・半年後に同じエピソード記述で話し合ったら、見え方や感じ方の変化を見ることができるのではないか
書き手に関すること (2)	・自分のことを俯瞰的に見ることができる ・子どもの様子などを深く読み取っていき、教師の関わりに価値付けや意味付けをしていくという協議だったので、気持ちを楽に臨める協議だった
参加者に関すること (1)	・細かく描いてあるので、その場面を知らない人でもスタートラインが揃う

表11 エピソード記述を描いて感じたこと

発言内容
・最初は、エピソード記述を担当が描いて会議を開くというのは、すごく難しいことだと思っていた。しかしやってみると、その後の子どもの様子や表情まで意識を向けて見るように変わってくる。描いていても、その時の表情や様子を思い出せる。大変だけど良かった。

表12 エピソード記述を活用した校内委員会の成果

発言内容
・指導者がさり気なくしていることが価値付けられ、子どもに返っていったと思うので、子どもにとっては良かったのではないか
・結果的にこちらが願う良い変化が見えてきているということは、子どもを支えるものになっているという結果に繋がっているということではないか

表13 エピソード記述を活用した校内委員会の今後への提案

分類名	発言内容
目的(3)	<ul style="list-style-type: none"> ・目的をハッキリさせてはどうか 関わり方を磨いて子どもの変化まで見ていく ⇒回数が増え、負担が増える 見方・関わり方が学べる ⇒1回でも意味が出てくる 対症療法的な話し合いの時にはエピソード記述は用いない ・教職員集団として、話し合いによって広がった見方で子どもを見ていこうという共通理解の時に活用できる ・具体的な手立てを考える前に、子どもの見方・背景・要因を考えるのだが、その時に様々な角度で子どもを見てみる。そういう使い方ができるのではないか
方法(2)	<ul style="list-style-type: none"> ・継続してやっていくことに価値があるのではないか ・エピソード記述を描くことは負担になる。しかし、描くことは描かなければ描けるようにならないので、それは乗り越えていかないといけない。それでも「やって良かった」と言ってもらえるということは、研究授業のように年1回やってみるのもよいかもしい

参加した教員から「様子や表情といった言葉に出ていないところを意識して見るようになった」「行動の背景を想像しながら子どもに接するようになった」といった意見があり、協議を通して、担任はもちろん参加した教員も、子どもの思いを捉えようと意識して関わるように変化していった。この意識の変化が、教師の子ども理解と関わりをより多様なものにしていくと考えられた。また、子どもには「安心」が生まれ、自分の気持ちを言葉や表情で表現する姿が見られるようになり、対象児だけでなく学級全体が落ち着いてきたといえる。担任の「子どもの思いを受け止め、その上で自らの願いを返す」対象児への関わり（心を育てる関わり）が、学級全体へも広がっていったと考えられた。

エピソード記述を活用した協議については、「子どもの視点に立った協議ができる」「自分のことを俯瞰的に見ることができる」といった意見があり、子どもにとっても教師にとっても意義のあることだと考えられた。また、エピソード記述を描くことに難しさを感じた意見もあったが、実際に描いた担任はエピソード記述を描くことで先のような効果を感じており、自らの関わりを振り返り、よりよいものへと変化させていく上で、エピソード記述を描き、協議するという一連の作業は重要であったと考えられた。

また、今回実施した校内委員会全体を通して、子どもを支えるものになっていたと肯定的な評価を得た。担任からも「やって良かった」との意見を得、子どもと教師の双方を支える委員会になっていたと考える。これらのことから、子どもへの関わりや支援を検討する場合に、エピソード記述を活用し、心を育てようとする試みは効果的であったといえる。

ただ、こうした校内委員会を教育現場に還元していく際、校内委員会の運営にも配慮する必要がある。たとえ

ば、担任がある子どもに対しどう関わってよいのか全くイメージできず本当に困っている時、担任はすぐに実践できる対症療法的な指導・支援の方法を求めている場合がある。そのような時にエピソード記述を描いて校内委員会に臨むといった心理的、時間的な余裕が担任には普段以上ないことが考えられる。しかし、エピソード記述を活用した協議では、何より大切な子ども理解が深まり、子どもへの関わりについても議論となる。そうであるならば、担任だけがエピソード記述を描くのではなく、本研究における筆者のように、校内委員会のメンバーである他の教員が子どもや担任の関わりの様子を観察し、エピソード記述に描き、それを基に協議することも方法の一つであろう。このように校内委員会を運営する上で、エピソード記述をどのように活用していくかを工夫していく必要もある。

6. 総合考察

～子どもを支える校内委員会の在り方～

(1) 「子どもから見た子ども理解」の重要性

これまでの校内委員会における「子ども理解」は、多くの場合、行動観察や検査によって明らかになる子どもの状態を理解することであり、教師の関心事を観察や検査で確かめているようなものであって、教師が見たいものを見ているに過ぎなかったように思う。これに対し、本研究で行ったエピソード記述を活用した子ども理解とは、子どもの心の理解であり、観察対象であった子どもが見せたいもの（言葉でうまく表現できなかったり教師が気づきにくかったりするもの）を教師が見ようとしているかであった。子どもの心を理解するとは子どもの側に立って子どもを理解することであるとすれば、前者は「大人から見た子ども理解」であり、後者は「（観察対象であった）子どもから見た子ども理解」といえ、両者の

関わりの姿勢も視点も大きく異なる。本研究において、子ども理解においては後者のとらえが不可欠であり、それをふまえた関わりが子どもを「支える」ことであるとすれば、「子どもから見た子ども理解」のある校内委員会を実施していくことが必要である。

(2) 「エピソード記述を活用すること」の重要性

エピソード記述を活用したことの効果として、次の3点を挙げることができる。

1 点目は、担任の意識の変化である。エピソード記述を用いた協議を通して、子ども理解が広がり、担任の関わりが意味付けられ、関わりの方向性が示される。協議では、子どもが「このような状況の時にはこうすれば良い」というようなやり方に終始する話し合いにはならず、子どもはどのような思いや願いをもっているのか、そのような子どもに対してどのように関わると良いかという視点で話し合いが進むため、協議後の担任の意識も、自然と子どもの思いに向くことになる。担任の意識が、「この時には何をするか」から「子どもがどのような思いを感じているのか」に向くだけで、日々の子どもの関わりも、子どもの思いに沿った対応に変化したと考える。

2 点目は、協議内容の参加者への広がり（浸透）である。今回行った一連の校内委員会において、参加者はエピソード記述を読んで協議しながら、それぞれに子どもの思いや自分なりの子どもの捉え等についての考えを述べている。従って、そこで出された様々な子どもの見方や捉えは、その場にいた参加者の子ども理解（子どもの見方や捉え）に深まりを生むことになる。そして、そこで得た子ども理解を、教師が子どもとの関わりに活かしていくことで、それまで持ち合わせていなかった新たな見方や捉えも含めた関わりが生まれる。また、協議を通して関わりのポイントが導き出され、そのポイントを意識してその後の日々の指導を行うとすれば、それは担任だけに限られたことではなく、その協議に参加している者もまた、そのポイントを基に子どもに関わっていくことになる。その関わりのポイントは、特定の子どもに限ったことではなく、全ての子どもに対して必要であると言える。特定の担任だけがすれば良いこと、特定の子どもだけにすれば良いことではなく、誰でも、誰に対してもすべきことであるため、参加者が自分もやってみよう意識することで、関わりの工夫や変化が生まれてくることになる。実際、参加者の一人は、「指導する前に、なぜそのようなことをするのかを想像してから子どもに声をかけることを意識するようになった。」と述べている。このように、協議したことが担任だけに留まらず、参加者にも広がり浸透していくことがエピソード記述を用いて協議することの大きな効果といえるのではないだろうか。

3 点目は、エピソード記述が単に子どもの行動記録だけでなく、子どもや教師のその時の心の動きも含めて描いてあることから、教師の子どもへの関わりなど、より

具体的な協議を展開することができることである。参加者が「細かく描いてあるので、その場面を知らない人でも（協議の）スタートラインが揃う」と述べているように、その場面になかったにもかかわらずその場の情景がイメージしやすく、自分のこととしてその場面を考え、「自分だったら」と自分の立場に置き直して考え協議することができていた。また、そこに登場する子どもの立場に自分を置いて、子どもの側からその出来事を考えてみることもつながった。この点においても、エピソード記述を活用した協議の有効性が示唆された。

(3) 校内委員会構成員の「参加意識が高揚すること」の重要性

全6回の校内委員会実施後の参加者への聞き取り調査では、エピソード記述を活用したことに対して、肯定的な意見が多く出された。それは、校内委員会で協議したことを子どもに返し、実践したことで、子どもが落ち着き、教師が願う姿に変化していったことが大きな要因といえる。

教職員の多忙さが問題となる中、限られた時間の中で校内委員会を開催し、子どもへの指導・支援を協議したにもかかわらず、担任の関わりの具体や配慮点が見出せず、結局何のための校内委員会だったのか分からないような協議で終始してしまえば、教職員から必要とされる校内委員会にはならない。教職員が多忙な状況であっても、「やって良かった」と思える校内委員会にしなければならないが、その意味で、本研究で実践した校内委員会は、一つの在り方を示すものであると考える。

担任が困っているということは、担任の目の前にいる子どもも困っているということである。校内委員会での協議を通して、具体的な関わりが見つかり、子どもが変化・成長していけば、担任は「やって良かった」と思える。しかし、すぐに結果が出ない時もあるが、そのような時でも、子どもへの関わりについて価値付けてもらったり、子どもの見方が広がったりする協議ができれば、その後も安心して子どもに関わることができるに違いない。

と同時に、それ以上に、子どもに変化を求める前に、まずは教師である自分自身を見つめ直し、関わりの省察を通して、自らの変化を求めていくことも必要となる。本研究における実践では、協議を通して教師の子ども理解や関わりに変化が生じ、それによって子どもが変わり、さらに協議を通して教師が変わる…という良好なサイクルとなっていたと考える。その結果として、参加者が「やって良かった」と思える校内委員会となったと推察する。

7. 本研究の意義と今後の課題

(1) 本研究の意義

本研究において、校内委員会での協議の中心テーマが、それまでの子どもの負の言動の改善のための関わりから、子どもの心の理解とそれへの関わりへと移行していった。

それに伴う本研究の意義を4点挙げることができる。

1つ目は、子どもの「心」を理解し、「心」に関与することが、子どもの「心」を育て、結果として、子どもの「言動」の改善にもつながると確認されたことである。

2つ目は、子どもの「心」に関与しようとする教師の姿勢と実際の関わりの具体を示すことができたこと、そうした関わりによって変化する子どもの「心」の成長の過程を示すことができたことである。

3つ目は、子どもの「言動」から「心」への関与へとシフトしていく教師の心の変化（成長）を示すとともに、それによって生じた教師の関わりの変化が、子どもの変化につながった。このことを考えれば、その教師の関わり（教育という営み）自体が質的向上を遂げていることを意味していたことである。

4つ目は、校内委員会における「支援の検討」を行う際に、子どもの「心」の成長や、そこに関わろうとする教師の姿勢を協議する方法として、「エピソード記述」を活用することの有効性と、校内委員会の資料として「エピソード記述」を取り入れて協議することの有用性が示唆されたことである。

(2) 今後の課題

本研究は、勤務校の一部の教員の協力を得て実践してきたが、今後は、エピソード記述を取り入れ、子どもの心を育てる関わりを実践するための校内委員会を他の教員に広げていくこと、さらに、勤務校のあるA市内の他の学校にも広げていくことが課題である。A市教育委員会と連携し、研修の機会を設けるなど、心を育てることの重要性、心を描く「エピソード記述」の説明とその描き方、協議の進め方の具体、エピソード記述を描き、参加者が協議することの重要性といった内容を伝え、子どもを支える教師の議論の輪を広げていきたい。

また、「エピソード記述」を描いて、読んで、協議することが、教師自らの関わりを振り返り、教育の質的向上につながることを考えれば、この「エピソード記述」を活用した協議を、校内委員会にとどまらず、校内研修や初任者研修、経験者研修等でも実施していくことが課題である。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省初等中等教育局 (2017) 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」
- 2) 文部科学省初等中等教育局 (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」
- 3) 文部科学省初等中等教育局 (2016) 「平成27年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
- 4) 横尾俊・松村勘由・大内進・笹本健・西牧謙吾・小田侯朗・當島茂登・藤井茂樹・笹森洋樹・牧野泰美・徳永重希雄・滝川国芳・太田容次・渡邊正裕・伊藤由

美・植木田潤・亀野節子 (2009) 「特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』36, 29-44頁。

- 5) 池田幸枝・若松昭彦 (2017) 「幼稚園・小・中学校・高等学校における校内委員会の機能化に関する調査研究－特別支援教育コーディネーターへの調査を通じて－」『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』15, 43-52頁。
- 6) 仁平説子・仁平義明 (2006) 『アクロニムで覚える 自閉症とアスペルガー障害の対応の違い』ブレーン出版。
- 7) 鯨岡峻 (2013) 『子どもの心の育ちをエピソードで描く－自己肯定感を育てる保育のために－』ミネルヴァ書房。
- 8) 鯨岡峻 (2018) 『子どもの心を育てる 新保育論のために－「保育する」営みをエピソードに綴る－』ミネルヴァ書房。
- 9) 鯨岡峻 (2012) 『エピソード記述を読む』東京大学出版会。
- 10) 鯨岡峻 (2016) 『関係の中で人は生きる－「接面」の人間学に向けて－』ミネルヴァ書房。
- 11) 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・林よし恵・松本信吾・上松由美子・落合さゆり・武内裕明・山元隆春 (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, 131-136頁。