

## 包摂型学級経営の可能性と課題

### - 就学移行期における発達障害のある子どもに着目して -

所属コース 教育実践開発コース

氏名 野本星来

指導教員 白松 賢 高橋葉子

#### 【概要】

小1プロブレムが教育問題化して以降、幼稚園と小学校のカリキュラムの接続性や交流・相互理解、予防・改善プログラム開発の大きく3つの視点から研究が進められてきた。こうした研究では、小学校と幼稚園の相互批判や、教師の多忙化をさらに促進させることにつながるということが危惧されている。しかし、現在は特別支援教育の知の広がりにより、教師の就学移行期の捉え方は変化してきている可能性がある。そこで、本研究は先が見えないことに対する不安が大きく、集団生活になじみにくいと考えられる発達障害のある子どもとそれに関わる幼稚園・小学校の教師の指導に着目したフィールドワークを行った。そこでは、他の子どもとペースは異なるが、教師や周囲の子どもたちとの関わりを資源に少しずつ集団へと適応していく対象児の姿が見られた。そこには、子どもの多様性を受け入れる「包摂」された学級をつくっていくための教師の感受概念仮説(ゆるやかな仮説)による長期的な視野の子どもの成長の捉え方があった。教師の包摂の姿勢は、子どもたちにも広がり、「包摂型学級経営」の実現に寄与している。すべての子どもが過ごしやすい「包摂型学級経営」は、幼稚園と小学校の教師に共通して見られたものである。教師の子ども一人一人を多様な視点で見取り、受け入れる姿勢と、長期的な視点を持って子どもと関わり合いながら、あたたかい学級の雰囲気をも共につくっていくという姿勢が包摂型の学級文化の創造へとつながっていた。

キーワード 特別支援教育 就学移行期 感受概念仮説 包摂のための資源化実践

#### 1 はじめに

本研究では、教育的な支援が必要と判断される子どもの幼稚園・小学校の移行期に着目したフィールドワークから、子どもの多様性を尊重し、学級に包摂するための教師の子どもの見方や関わり方を検討する。現在、就学移行期の接続の問題が指摘され、授業中に立ち歩く子どもや学級全体の活動で各自が勝手に行動するなど、第1学年の学級において入学後の落ち着かない状態がいつまでも解消されず、授業規律が成立しない状態のことを「小1プロブレム」(新保 2010)として、多くの研究が進められてきた。幼稚園と小学校の接続に関する研究は、カリキュラムの接続性、交流・相互理解、予防・改善プログラムの大きく3つの視点から進められており、多くの取組と同時に課題が明らかになってきている。

筆者は、研究を進めるにあたって大学4年時より、幼稚園での継続したフィールドワークを行った。ここでは、先が見えないことに対する不安が強く、集団活動に入りにくい1人の子ども(対象児)と出会った。そのフィールドワークでは、担任が常に目の前の子どもとしっかり向き合い、対象児の成長を願って日々試行錯誤しながら関わる姿を目の当たりにした。

個々の発達にはばらつきがあるが、教師との関わりや周囲の子どもたちとの関係性の中で、対象児のペースで成長していく姿が観察された。さらに、対象児との関わりから、学び、成長していく周囲の子どもたちの姿に立ち会うことにもなった。

大学院進学後、対象児は幼稚園から小学校へと入学し、筆者の観察場所も小学校へと移した。小学校では集団生活が中心となるため特に保護者の方は小学校生活への適応を心配していた。やはり新しい環境・集団に戸惑う対象児の姿が見受けられたが、集団の中の一人である対象児に対して、全体指導の場・個別指導の場それぞれで直接的・間接的に関わる教師の姿を目の当たりにした。担任教師は集団を見ている中でも、個々の見取り・関わりを丁寧に行っていた。2学期に入り、避難訓練や運動会など、対象児が不安を表出するであろうと思われる行事を終えた頃、学校生活にも慣れ、周囲の子どもたちとの関係ができてきたのか、少しずつ担任教師の直接的な関わりが少なくなっていく。そして、同級生との関わりが増えていった。担任教師を拠点に、クラスの関係性の中で対象児は現在も学校生活を送っている。

こうした幼小移行期におけるフィールドワークを通して、筆者自身の教育観も変化してきた。幼稚園で対象児と出会った当初は、子どもが感じる不安を全て予測・改善したり、不安を表出した際には、それを全て取り除こうとしたりと必死になっていた。しかし、幼稚園から小学校への移行期を対象児と共に過ごすとともに、幼稚園・小学校の先生方、同級生を対象児に対する関わり方を見てきたことで、筆者自身の関わりも変化してきた。子どもの不安を予測し、見守る姿勢は変わっていない。しかし、対象児に直接的に関わったり、思いを必要以上に聞き取ろうとしたりすることは少しずつ減っていく。「今の彼には、この関わりにとどめておこう」といった「ゆるやかな仮説」で関わりながら、対象児の言動や行動の見取りから、必要に応じて関わる、という姿勢に現在では変わっている。そして、「教師が直接的に子どもに関わり続けなくても、その子にとって安心して過ごせる学級をつくることができる。そしてこれが学級の子ども全員が過ごしやすい学級にもつながっていく」。このようにフィールドワークの過程で「包摂型学級経営の重要性」を体感し、本研究を進めていくこととした。

## 2 「インクルーシブ教育」に関する先行研究

日本では、2001年に従来の「特殊教育」から「特別支援教育」へと呼称の変更を行い、2007年4月から正式に「特別支援教育」が実施された。2003年に文部科学省からは、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告書— 今後の特別支援教育の在り方について—」が出され、インクルーシブ教育が導入された。そして、2014年には障害者権利条約が採択され、さらに加えて2016年4月からは障害者差別解消法が施行された。それに伴い、インクルーシブ教育は学校教育においてもさらに重要視されるようになった。また、1995年を境に特別支援教育の在籍児童は一貫して増え続けており(小国2017)、インクルーシブ教育が重要視され、多くの先行研究がまとめられている。

文部科学省は、障害者の権利に関する条約第24条において、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のな

い者が共に学ぶ仕組み」であると示している。さらに、「障害のある者が『general education system』（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要とされている」ことから、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」と示している。

しかし、この「インクルーシブ教育」には、二面性が含まれていると星加(2017)は指摘している。一つは、「空間的な統合」を進めていくことであり、もう一つは、他の人たちと同じように「学習へのアクセスを保障」しようとすることである。そして、この「インクルーシブ教育」は、『包摂』の方向に向かうだけでなく、『排除』の再生産やあらたな形式の『排除』の産出に寄与している側面がある」とその危険性を指摘している。

さらに、世界聾啞連盟が2005年10月に発表した「ろう児の教育的権利に関するWFDの方針」では、「クラスメートや専門家と常に意義のあるコミュニケーションをすることができないような、普通学校に子どもを措置するだけのインクルージョンは、ろうの学習者にとって、教育と社会からの究極の排斥にも等しいものとなる。」と示している。排除ではなく、包摂的な学級にしていくためには、適切な支援やコミュニケーション、関わりが必要不可欠なのである。

さらに、木村(2017、55頁)は教師の一人の子どもに対する関わりが、他の子どものその子の見方へとつながることから、「差別や偏見を知らず知らずのうちに子どもに植え付けているのは、子どもの目の前にいる教員ではないだろうか」と指摘している。そして、全ての子どもが「安心して学校に来ることが出来るということ」の重要性を語っている。こうした、「学校生活に不利な立場にいる(学校において期待される文化とは異なる文化を有する)児童生徒が、文化的な価値を越えて、安心して学校生活を送れるように配慮されている学級」について、白松(2017、49頁)は、「あたたかい学級」、「多様性を尊重するコミュニティとしての学級」としている。そして、教師の理想とする子どものイメージから、「多様な価値観や行動様式を有する子どものイメージへの転換(白松2017、48頁)」の必要性を述べている。

全ての子どもが安心して過ごすことのできる学級を創っていくために、教師はどうあるべきなのか。学級の子どもの受け入れ、全ての子どもが安心して過ごすことのできる学級づくり、「包摂型学級経営」の可能性と課題を、フィールドワークをもとに探っていく。

### 3 教育実践研究の対象と方法

本研究は、子どもの就学移行期に着目すると共に子どもに関わる教師や保護者の語りにもアクセスするため、方法としてエスノグラフィーを採用した。具体的には、対象児が通うQ幼稚園と、P小学校でフィールドワークを行った。フィールドワークでは、対象児のクラスに参加し、対象児を含めクラスの子どもの関わりながら観察を行ってきた。記録については、ヘッドノートしたものを子どものいないところで随時メモした。さらに、担任と保護者へのインタビューについても記録していった。これらをEmersonら(訳書1998)の方法を参考に、フィールドノーツ(以下、FNと表記)として言語データ化した。

対象児は、就学移行期に保護者や教師が不安を感じていたヤスト(仮名)である。ヤスト

は自閉症スペクトラムと ADHD(不注意優性)の診断を受けており、小学校入学後には、学習障害(ディスレクシア)の診断も受けた。ヤストは、文字を読んだり書いたりすることが難しいことに加え、失敗への不安が非常に強く、集団活動への参加や初めてのことを場への参加に困難があった。そのため、集団生活が基本となる小学校生活への適応が心配されており、筆者自身も同じように感じていた。

フィールドワークの期間は、2015年10月からの26ヶ月間である。これは、ヤストがQ幼稚園の年中10月からP小学校1年生12月までの就学移行期に当たる。Q幼稚園では子どもが登園する9時から、降園時間である12時(14時)までの間、ヤストのクラスを主として観察を行った。ヤストはカナ先生(仮名)が担任のスマレ組に所属していた。さらに、子どもたちの降園後には、カナ先生へのインタビューを30分程度行い、ヤストの様子やカナ先生の子ども観や教育観についても聞き取りを行った。

その後、ヤストの進学と共に観察場所をP小学校へ移した。P小学校でも、週2日のペースで子どもが登校する7時半から下校する15時半まで、Q幼稚園と同様にフィールドワークを行った。P小学校の第1学年は3クラス編制であり、各クラスは30名程度である。ヤストは、星組に在籍し、担任はチカ先生(仮名)である。子どもたちが下校した後は、Q幼稚園のときと同様、30分程度チカ先生とその日の振り返りや子どもの様子などについて情報共有をする時間を30分程度設けてもらった。

なお、本研究を進めるにあたって、ヤストの保護者、幼稚園・小学校で事前に目を通していただき、公表の許可を得ており、随時保護者に対するインタビューも行ってきた。

本研究は、「気がかりな子」であるヤストに着目したフィールドワークによって構成されたFNから、教師や同級生との関係性の中で見えてきた彼の変化をエスノグラフィーの技法を用いて解釈＝記述するものである。

## 4 包摂型学級経営に向けた教師の関わり

ヤストに着目したフィールドワークを通して、教師が子どもの不安や苦手をまずは受け入れ、尊重する姿勢が明らかになった。特に低学年の場合、集団で安心した生活を送るためには、まずは教師との信頼関係が基盤となる。「何とか理解しようとする一貫した姿勢」が大切であり、信頼感を深めることにもつながる(杉田2009)。子どもの不安や苦手を教師がしっかりと受け止める姿勢を見せることが、学級の心理的安全性を高めていた。そして、教師の実践として、「包摂のための資源化実践」と「感受概念仮説による長期的な視野の関わり」の二つの関わり方・考え方が明らかになった。

### 4.1 包摂のための資源化実践

「包摂のための資源化実践」は、筆者と同大学の学生との共同研究によって明らかにした、幼稚園と小学校の教師の指導の連続性・一貫性の一つである。これは、特に集団活動や全体活動への参加に不安を表出することのあるヤストに着目することで観察された実践だ。ここでは、そうしたヤストへの関わり方が同級生らの関わりにつながっている場面に着目する。このフィールドワークによって観察された場面を「包摂のための資源化実践」として表記する。

ヤストはとくに、初めてのことに對して強い不安を感じやすく、先が見通せないことで

起り得る自らの失敗を恐れてしまう傾向があった。そんな彼と幼稚園で中心的に関わっているカナ先生は、ヤストの「成長」に重きを置いている、という。そのためカナ先生はヤストが突発的に強い不安を表出する際、その様子を理解していながらも、あえて見守りながらそっとしておく対応をすることがある。そうすると、ヤストは落ち着いた後で、自分にできることを考え、行動する時も増えた。そうしたカナ先生の関わり方は、スマレ組の子どもたちがヤストとやりとりする際にも広がっているという。

「ヤストが出席帳を提出しようとしたんだけど、彼はその順番に納得がいかなかったのか、教室の備品を投げたり、下に落として。その様子を近くで見ていた年長女児ナナミは、すぐに駆け寄ってきて、落ちたものを拾い始めた。すると年中男児コウは、(ヤストはそっとしておいた方が落ち着きやすいと経験的に感じるようになっていたと考えられるが)片付けているナナミに対して『そっとしておいたらいいから。』と片付けを止めるように声をかけた」場面があったという。

【2015年12月9日 Q幼稚園 FN】

このようなヤストが強い不安を感じ、困惑した様子を見せた場合、彼が「落ち着くまで待つ」という支援のあり方は、P小学校へ入学した後、担任であるチカ先生の関わりの中でも見られた。

体育館の中で、1年生全員に向けたしっぽりゲームの説明が終わると、一斉に活動が始まった。すると、チカ先生はヤストのもとに走ってやってきた。(中略)眉間にしわを寄せたヤストは体育館端でチカ先生と話をしながら活動を見ていた。先生の手をヤストはずっと強く握っていた。「不安がとても強いんだなって」。そう感じたチカ先生は、ヤストに「外でみんなの様子を見て、できそうだったら入ったんでいいからね。心配しなくて大丈夫だよ」と伝えたという。そして「まあ焦らず少しずつ練習しながら、ゆっくり(みんなの)中に入っていけたら」と語った。

【2017年4月17日 P小学校 体育科 FN】

確かに、ヤストは小学校入学当時、経験したことのない多くの不安を感じることで、他の子どもと同じように学校生活を送ることが難しいと見受けられる場面がいくつもあった。時には、環境・状況の変化に適応できず活動への参加を拒絶することや、集団から離れてしまうこともあった。しかしそうした場合にも無理に強制するのではなく、時間の経過に委ね、ヤストの表出する不安が落ち着くまで安心させるように働きかける。

お楽しみ会の終盤、チカ先生は自分を中心にして、円になって座るようにクラスの子どもに声をかけた。しかしこのとき、ヤストは教室の隅に行ってしまう。(中略)みんなが円を作ろうとしても、彼は離れた所で1人ぼつんとその様子を見ていた。しばらくして、不安を感じることがないと思えたのか、ヤストはみんなの円の近くに寄ってきた。しかし、出来上がった円にはすでに彼の入る隙間はなかった。すると、その様子に気づいたコウがずっとヤストに手を差し出した。そして、ヤストの手を引いた。ヤストもそれに連れられて抵抗することなく円に加わった。その後何もなかったかのように、全員でしりとりを楽しんでいた。

【2017年7月18日 P小学校 特別活動 FN】

時間の経過に伴いながら、ヤストの経験する「不安」は日常的なルーティンを体得する

たびに、表出する場面が少なくなっていた。実際、9月に入り、ヤストは、1年生の全体活動においても「投げ出さず」辛抱強く参加する姿を見せた。そうした彼の変化は他の活動でも随所に見られており、現在ヤストが学校生活を送る上で困難を示す場面も入学当時に比べ、かなり減ってきている。

この中で、幼稚園でヤストと同じクラスであったコウのような同級生がいることも、先生や保護者にとっての安心につながっている。幼稚園や保護者との連携により、児童理解を深め、さらに、幼稚園からの友達の関わり方が他児のヤストへの関わり方にもつながっている。このことは、フィールドワークにおいて、上記のようにしばしば観察された。ただし、この中で極めて重要なことは、幼稚園や保護者との連携による児童理解以上に、「ヤストが落ち着くまで待つ」「ヤストのタイミングで入ってくることを受け入れる子どもを育てる」というカナ先生とチカ先生の実践であった。「教師の関わり」や「同級生の関わり」を資源としながら、「気がかりな子」にとって安心できる関係性を構築する指導のあり方、すなわち、「包摂のための資源化実践」が、幼稚園と小学校で共通して観察されたものであった。

#### 4.2 感受概念仮説による長期的な視野の関わり

「包摂のための資源化実践」において教師が実践していた、子どもの不安や苦手をまずは受け入れ、尊重するという関わり方の背後には、「感受概念仮説による長期的な視野の関わり」があった。「教室は私たちの思っている以上に多様な文化の集合体(白松 2017、62頁)」であり、その発達段階も様々である。そのため、個々の苦手や成長の仕方、時期もそれぞれ異なる。集団の中でも、それを見取った上での教師の指導が大切である。ここでは、不安を表出しやすく、集団へ入りにくい特性のあるヤストに、「長い目で子どもの成長」を想定し、感受概念仮説(ゆるやかな仮説)を立てて、「ヤストのペース」を尊重した発達を促す指導を行っている場面に着目する。

ヤストは、初めてのことや集団での活動に対して強い不安を感じやすい。先の見えないことや失敗への不安から活動に参加できない様子も見られた。彼の成長に重きを置いていたカナ先生は、まずはヤストの目線に立って子ども理解をしていた。その上で彼の気持ちや感じている不安を受け入れ、ヤストにもそれを言葉にして伝えていた。そして、まずはヤストが安心して過ごすことができるよう関わっていた。これは、ヤストが年中の頃、不安から物を投げたり、友達に当たったりしているヤストを見た日、カナ先生へのインタビューでヤストについて話を聞いたときのものである。

ヤストは、(自分に)できるかどうかわからないこと、初めてすることに不安を感じている。でも、やってみたいという気持ちもある。普段は年下のお友達にも優しいヤストだが、そうした自分に余裕がないときには自分のことでいっぱいになっている。自分が嫌だ、分からない(と不安を感じた)とき、お友達に当たってしまう。

【2015年11月27日 Q幼稚園 FN】

カナ先生は時間をかけてヤストと関わり、その思いを全て受け入れるようにしているという。ヤストが年中だった年の冬、「ヤストくん『嫌なことがあったときには、そのヤストくんの想いを先生が全部受け止めてあげるからぎゅってしにおいで』という声かけをして以来、(何かあったときには)ヤストくんは自分のそばにそっと寄ってくるようになった

た。(2015年11月11日)」とカナ先生は話した。そして、カナ先生は「だめなことはだめとはっきり伝えるようにしている。(2015年11月11日FN)」とそばに寄ってくるようになったヤストへの次の指導を行っていることについても語った。この指導の裏には、「この年齢だから、こうしなければいけない、ではなく、それぞれの育ちを見ること。長い目でその子の成長を見て、次につながるようにすること(2015年12月1日FN)。」というカナ先生の思いがあった。彼の成長に重きを置いているカナ先生は、ヤストが突発的に強い不安を表出する際、その様子を理解していながらも、あえて見守りながらそっとしておく対応をすることがある。そうすると、ヤストは落ち着いた後で、自分にできることを考え、行動する時も増えた。

このように、カナ先生が時間をかけてヤストの思いを受け止めたり、あえて見守ったりする関わりがあり、ヤストと関わることの多い周囲の子ども達も、ヤストが感情的になった時には距離をとったり、不安を感じている時はそっと側で見守ったりという行動が出てくるようになった。そのため、年長時には周囲の子どもたちもヤストの特性を尊重し、場面に応じて包摂したり、距離をとったりするようになった。そのことにより、子ども間のトラブルは減ってきた。しかし保護者は、新たな環境に変わる上に幼稚園に比べて学級での集団行動や学習・生活の規律が強く求められるようになる小学校への入学に対して不安を抱えていた。入学前、ヤストは自ら集団での活動に参加する様子が見られていたが、小学校入学後、ヤストはこれまでと環境が大きく違うことに不安を感じ、先のことを筆者に尋ねたり、集団での活動から離れたりすることもあった。しかし、チカ先生は、「少しずつ練習しながら(みんなの中に)入っていけたら(2017年4月17日P小学校FN)」と、ヤストなりの成長を願いながらも、その姿勢をすぐには求めず、長期的な視点を持って彼の発達を経過観察していた。ただし、チカ先生の関わりは、ヤストの気持ちに寄り添うものばかりではなかった。「ダメなものはダメ」という関わりで、学校生活で一人一人がみんなのためにやらなければならないことを共有させる指導も同時に大切にしている。これは、初めての給食の日の様子である。彼は、給食当番をすることになっていた。しかし、初めてのことで見通しがつかず、ヤストは不安を表出していた。筆者がヤストに対して、その不安を解消しようと話をしていたところで、チカ先生がヤストに声をかけているところである。

「じゃあ給食当番さん手を洗いにいきましょう。」手を洗った当番からエプロンを配っていく。ヤストは、「嫌だ」と言って立とうとしなかった。筆者がヤストに関わるが動こうとしない。チカ先生が「あなたがやってくれないと皆が食べられません。困ります。」と話し、ヤストを抱きかかえて手を洗いにいった。手を洗った後、「できんかったら先生が手伝ってあげるけん、やってみよう。」とチカ先生がヤストに話す。ヤストはパンを持って、勢いよく教室に戻ってきた。配膳が始まる。ヤストはパンを置くことはやりたくないと言う。「じゃあパンをお皿に乗せるのは、友達がするのを見てみてからにしようか」と話す。ヤストは首を横に振る。「じゃあ、星来先生がしよるの見てからしてみる？」という提案にうなずいた。筆者が一度例を見せると、最後まで配りきった。 【2017年4月17日 P小学校 FN】

チカ先生は、嫌がるヤストを連れて行った。しかし、「できんかったら先生が手伝ってあげるけん、やってみよう。」というチカ先生の言葉から、ヤストの不安を見取り、理解した上でやらなければならないことはやらなければならないとヤストに促していたことが分かる。そして、ヤストなりの参加の仕方を提案し、他の子どもと同じようにやらせよう

とはしなかった。

その後もヤストは不安を表出することがあったが、「やらなければならないことは、やらなければならない」という、チカ先生の関わりは変わらず続いていた。次第にヤストは、学級における学習や集団生活のあり方を共有するようになっていった。

授業が始まり、広い教室へ移動する。チカ先生から近くに集まるように指示があり、子どもたちがチカ先生の周りに集まる。ヤストは、集団から少し離れた所に座った。教師や子どもたちからヤストへの働きかけはなく、授業は進んでいく。ヤストは下を向いていたが、時折チカ先生の方に視線を移し、話を聞いているようだった。(中略)説明が終わると画用紙を教師から一人一人に手渡し、描き始める。画用紙を配り始めるとヤストはすぐに集団の中に入ってきた。チカ先生は何事もなかったかのように画用紙を配った。画用紙を受け取ったヤストは、勢いよく作品を描き始めた。

【2017年7月11日 P小学校 図画工作科 FN】

ヤストが表出する不安は少しずつ減っている。それと同時に少しずつチカ先生とヤストの個人的な関わりは減ってきた。チカ先生とヤストの直接的なやりとりが減るかわりに、ヤストを受け入れようとするクラスの子どもたちの関わりが増えてきている。チカ先生の関わり方がクラスの子どもたちにも広がり、自分のペースで集団に入ってくるヤストを受け入れられる雰囲気が出ていた。教師の関わり方が周囲の子どもたちへと広がり、ヤストのペースでの参加を支援する子どもたちの姿が見て取れたのである。

こうした学級の支持的風土が形成される過程で、ヤストへ指導を行う様子も見られた。チカ先生はヤストのがんばろうとしていることを認め、それをクラス全体で共有していた。入学当初から、ヤストはクラスの中で返事をしたり、意見を言ったりすることに対して不安があるのかそれを拒む様子が見られた。しかし、チカ先生はそんなヤストを認める姿勢をクラスの子どもたちにも見せていた。

自分の好きなものを、教室前方に立ち発表していく。ヤストが発表する順番がきた。ヤストは止まっている。チカ先生が近くにより、好きなものを聞く。チカ先生の耳元で「レゴ」と答え、「はい、ぼくはレゴが好きです」とチカ先生は小さい声で例を示した。それに続いて小さい声で答える。「一生懸命言いよるけん、よーく聞いてあげて。みんなの前で話すのが緊張するお友達もおるけんね。」と全体に声をかけ、頑張って発表したヤストにクラス全員で拍手をする。

【2017年4月20日 P小学校 国語科 FN】

チカ先生は、無理に大きな声を出させようとはせず、ヤストのがんばりを認めていた。誰にでも苦手はあり、それをがんばって克服しようとしているのを待ったり、助けたりしようとうすることをチカ先生はいいこととして学級で共有した。その結果、子どもたちにも、ヤストを助けようとする姿が見られた。それは、健康観察の場面で見られた。ヤストは、入学当初から比べて少しずつ返事をするようにはなるが、近くにいる子が聞こえる程度の声であり、2学期が始まってその様子はあまり変わらなかった。

健康観察が始まる。「これから、健康観察をします。ヤストさん。」「はい元気です。」ヤストはチカ先



生に届かないほどの小さな声で答えた。「なんて？」チカ先生が尋ねると、「はい元気です。」先ほどとあまり変わらないほどの小さな声で再び答えた。「聞こえんのやけど？」チカ先生は笑いながら問いかける。「元気ですやって！」近くに座っている数人の子どもが声を上げた。チカ先生は、それを聞き「元気なんね？」と確認し、次の子どもの健康観察へ移った。 【2017年10月3日 朝の会 FN】

最初は黙っていた子どもたちも、ヤストの様子を見て先生に代弁する。そしてこの翌日も同じような様子が見られた。するとチカ先生は、「聞こえません！」と昨日よりも強くヤストに聞き返した。それに対して、少しではあるが大きな声で返事をしているヤストの姿が見られた。さらに、3学期に入った現在、大きな声で返事をするヤストの様子が観察されている。周囲の子どもたちがヤストを受け入れる雰囲気があり、ヤストの心理的安全性が保障されることで、チカ先生の指導を受け入れるヤストの姿が見られた。

ヤストはチカ先生やクラスの子どもたちとの関わりを通して、集団での生活に不安を表出することは徐々に少なくなっている。しかし、ヤストの作業の取り組み方に波があり、時にはそれが目に見えて分かることもある。そんなヤストの様子からチカ先生は、「ヤストの活動参加には、彼にとっての必要感が大切【2017年12月12日FN】」であると語った。「今は活動をしないと、自分もみんなも困るからやってみよう。できなかったら先生が手伝うよ。」「計画帳を雑に書くと翌日の準備物が分からないから丁寧に書こう。」「ここまで一生懸命作品を作っているから、少し休んでからこの先も丁寧に頑張ってみてはどうだろう。」など彼にとっての必要感を大切に言葉がけがある。そしてそれはヤストへの個別的な関わりのみにとどまらず、クラス全体への指示の中にも、子どもたちがどうしてしなければならないのか、必要感を感じられる働きかけが多くみられる。

## 5 考察

本研究における、ヤストの幼稚園から小学校入学に向けた就学移行期のフィールドワークを通して、「包摂のための資源化実践」と「感受概念仮説による長期的な視野の関わり」という二つの教師の指導の在り方が明らかとなった。これは、教師が多様な子どもたちの成長を長期的な視野で捉えた上で関わる姿が、子どもたちにも広がることで、排除ではなく「包摂」された学級になっていくことを示唆している。学級経営について白松(2017)は、人権に関する問題に対して一貫した毅然とした指導を行うことで学級のあたたかさを創る「必然的領域」、学習や生活の決まりごとの習慣化や手順の見える化によってできることを増やす「計画的領域」、学級で偶発的に生じる出来事への対応から、子どもとともに創る「偶発的領域」の三つの領域を示している。

この中の「必然的領域」では、「安心」できる学校生活のために自己と他者を同時に尊重する生き方を身につけさせるべきだとしている。こうした人権に関する問題について、毅然とした指導をすることが求められる。しかし、そうした毅然とした指導だけではなく、その基盤として教師が子どもたち一人ひとりを尊重し、理解しようとする姿勢で関わることで、そういった行動が子どもたちにも広がっていく。本研究の中でも、ヤストの心理的安全性を高めた要因として、クラスの子どもたちのかかわりも挙げられる。教師の子どもの見方や関わり方が周囲の子どもたちに影響を与えている様子が見られ、その周囲の子どもたちの働

きかけによって、ヤストが集団の中に入っていくことができた場面もあった。「教師の『価値観』を自らの『価値観』形成の参考とする場合が少なくない」(大川他、13頁)。教師がヤストを理解し、受け入れる姿勢を見て過ごしてきた子どもたちにとっては、そういった行動が当たり前のようにできるようになっていたのである。こうした教師の関わりが子どもたちへと広がっていくことで、人権が守られたあたたかい学級になっていく。

しかし、全てを受け入れることだけでは、子どもの成長や学級の秩序は守られない。できることを増やすための指導が先ほどの三領域の「計画的領域」に当たる。学校生活では、「しなければならないこと」がある。しかし、ヤストのようにそれになじみにくい子どももいる。だが、それをできないからといって全て許容していたのでは、ヤスト自身の「しなければならないこと」と「そうでないこと」の基準がわからなくなってしまう上に、いつまでもできないままになってしまう。学校生活に適応しにくいヤストに対して、チカ先生は「しなければならないことはする」中でも、ヤストにとって「なにだったらできるか」を本人に提案しながら探していた。長期的な視野で成長を見ながらも、彼ができるようになるためにスモールステップでの関わりが大切である。そしてさらに、こうした指導の中でチカ先生は「ヤストにとっての必要感」を大切にしていた。すなわち、「こうしてみたらどうだろう」という提案型コーチングが包摂のための指導のあり方として用いられていた。

小1 プロブレムが社会問題化し、その解決策を志向する上では「管理する存在となること、すなわち、教室で唯一の権威になるという伝統的、階級的な位置を取ることで力量(competence)を示せと教師に要求するような、学校についての支配的ストーリー」(Clandinin et. al 訳書 2011、159頁)が強調されていた。しかし、学校現場においては2000年代に入り、特別支援教育のパースペクティブやユニバーサルデザインといった実践知が現在進行形で広く汎化している(柘植 2013)。またそれに伴い教師が子どもをコントロールする「規律＝統制」ではなく、個々の発達のバラツキといった多様性を基盤とする学級経営に切り替わってきている(白松 2017)。「包摂型学級経営」には、まずは教師自身が子ども一人一人を多様な視点で見取り、受け入れることが大切である。そして、子どもの成長を長期的な視点で捉えた上で関わり、子どもと共に関わり合いながらあたたかい学級をつくっていくという姿勢を持つことが重要である。

## 6 おわりに

本研究を通して、一人の子どもに着目して担任教師や周囲の子どもたちの関わりを見てきたことで、筆者自身の子ども観や子どもの見取り方は大きく変化してきた。最も強く印象に残っているのは、「子どもは必ず育つ(長期的な展望を持ち、仮説的に子どもに関わり、経過観察をしながら臨機応変な対応をその場その場の判断で行っていく)」ということである。ヤストとこの26ヶ月間を共に過ごしたことで、他の子どもとペースは違っても、教師や周囲の子どもたちとの関わりや、自分自身で乗り越えようとしていく中で、行きつ戻りつしながら小さな変化を少しずつ積み重ね、変容していくということを感じることができた。そしてそれは、ヤストに限らず全ての子どもたちにも言えることであり、どの子にも行動の背景には「困り感」があることを常に考えるようになった。そして、筆者は子どもへの直接的な関わりによって、そうした「困り感」を取り除いたり、安心させたりしようとしていたのが、それだけではなく見守ったり、他の子どもを介して関わること

で安心感を持たせたり、変化を見取ったりしていくようになった。

4月からは実際に学校現場において、自分自身が担任として子どもたちと接し、「学級経営」をしていくことになる。これまで見てきたのは、筆者とは異なるある二人の教師の実践である。そしてこの二人の教師の実践にも異なる指導は見られており、ここには、教師の個別性がある。これまで見てきた教師の指導や変化してきた自らの「子ども観」を大切にしながら、「目の前の子どもたち」の思いや願いなどの実態も大切にしていきたい。そして、実践の中で包摂的な学級づくりに向けた教師の在り方について、さらに実践研究をしていきたい。

## 引用・参考文献

### 日本語文献

- 大川浩明・村松健司・保坂亨（1995）. 教師の『子ども観』に関する研究 - 『価値観』と『問題行動』の分析 - . 千葉大学教育学部研究紀要, I, 教育科学編, 第43巻, 13-25.
- 北野幸子・三村真弓・吉富功修（2006）. 家庭・保育所・幼稚園・小学校連携の課題に関する一考察. 福岡教育大学紀要, 55, 5, 71-81.
- 小国喜弘・酒井朗・木村泰子・高橋智・星加良司・倉石一郎(2007). インクルーシブ教育をめぐる包摂と排除. 教育学研究, 84, 1.
- 白松賢(2017). 学級経営の教科書. 東洋館出版社.
- 新保真紀子（2001）. 「小1プロブレム」に挑戦する. 明治図書.
- 杉田洋(2009). よりよい人間関係を築く特別活動. 図書文化.
- 柘植雅義（2013）. 特別支援教育. 中央公論新社.
- 文部科学省(2003). 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告書一 今後の特別支援教育の在り方について一.

### 欧文文献

- Clandinin, J. D., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & P, Steeves. (2006). *Composing Diverse Identities*, Routledge, (=2011, 田中昌弥訳『子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ』明石書店)
- Emerson, M. R., Fretz, R. I., & L, L, Shaw. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago, (= 1998, 佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳『方法としてのフィールドノート』新曜社)

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご指導・ご協力いただきました白松先生をはじめ、愛媛大学大学院教育学研究科の先生方、広島大学大学院の伊勢本さん、同研究室のみなさまに深く感謝致します。

白松先生には、学部の頃から6年間お世話になりました。特に、白松研究室に配属が決まってからは、卒業論文の作成に向けてご指導いただき、そうしたゼミや実習を通して、教師として大切な子どもの見方や考え方、捉え方、そして一人の人・社会人として大切にすべきことなど、たくさんのことを学ばせていただきました。また、子どもと関わることはもちろん、その他にも多様な経験をさせていただき、今の自分の力となっているように思います。

そして、本研究の対象とさせていただいた児童や保護者の方、幼稚園・小学校の先生方にはいつも快くご協力いただき、こうした形で研究を進めることができました。幼稚園・小学校の先生方には、ご自身の教育観や学校現場の様子を熱心にお話しいただきました。まだ現場経験の浅い私にとって、先生方の貴重なお話はこれから現場に出て行くに当たって、とても大切な学びとなりました。

今後も、本研究を通して経験したことや出会った方々からの学びを大切にしつつ、学校現場で経験を積みながらさらに深めていきたいと思えます。