

# 琉球大学学術リポジトリ

子どもと教職員の〈向かう力〉と〈受けとめる力〉  
が生まれる教育実践：  
学校のチャンスを活かしたとともに楽しむ取り組みを  
通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2016-07-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 崎濱, 朋子, 武田, 喜乃恵, 浦崎, 武, Sakihama, Tomoko, Takeda, Kinoe, Urasaki, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/34485">http://hdl.handle.net/20.500.12000/34485</a>

# 子どもと教職員の〈向かう力〉と〈受けとめる力〉が生まれる教育実践 ～学校のチャンスを活かしたともに楽しむ取り組みを通して～

崎濱 朋子<sup>1)</sup> 武田 喜乃恵<sup>2)</sup> 浦崎 武<sup>2)</sup>

## The Educational Process of the Children and the Staff in a school that Activity and Passivity are created.

### ~Through a Mutually Enjoyable Action Utilized the Opportunities in the School~

Tomoko SAKIHAMA<sup>1)</sup> Kinoe TAKEDA<sup>2)</sup> Takeshi URASAKI<sup>2)</sup>

「できないことをできるようにさせる」指導は、子ども達にエネルギーを使うことばかりを求めるようになり、頑張れば頑張るほど支援者も子ども達も窮屈で行き詰まり感がある。

ここでは、琉球大学教育学部発達支援教育実践センターと小学校との連携事業において、教頭の立場から学校のチャンスを活かした学校体制によるともに楽しむ教育実践を通して、子ども達の学校での日常生活に視点を広げた広い意味での支援と子どもと支援者の〈向かう力〉と〈受けとめる力〉について検討した。弱さやできなさを抱えた子どもたちを支援者が受けとめ、ほんの少しだけ手助けをしてもらったり、時に支援者と子ども達が曖昧な立ち位置をとったりする中で相互構築的な支援の形が生まれ、その場の雰囲気によって子ども達は人とともにある体験を積み重ねる。このような学校の雰囲気の変化は、教師の〈受け止める力〉を高め、子ども達の〈向かう力〉の変容を支えたのではないかと考えられた。

#### I はじめに

崎濱ら(2013)は、琉球大学教育学部発達支援教育実践センター(以下、センター)と小学校における通級指導教室と特別支援学級の連携による取り組みを行ってきた。「みんなで遊ぶ活動」を自立活動の授業として位置付け、「支援者との関係性の形成」を大切にされた支援姿勢で、楽しみの中から生まれてくる主体的に動き出す子どもの〈向かう力〉とそれを〈受けとめる〉教師の変化を報告し、その力が子ども達の学校生活への意欲的な言動を生み、結果として「育ちと学び」への基盤となったこと報告した。

武田・浦崎ら(2014)は、センターで行っている「トータル支援教室」の取り組みにおける「場」の在り方について検討した。その中で、支援者との関係性を支援の柱としたとともに楽しむ「トータ

ル支援教室」は、児童の物事へと〈向かう力〉が育まれる「場」であることを報告し、支援企画や支援要素が教育活動全体の場でも活用できる可能性を示唆している。

沖縄県は十数年来、県民上げて学力向上を推進し、学校では数値目標を掲げ、学校体制による取組や授業スタイルを画一化した指導等を行っている。

このような取り組みは、全国学習状況調査において、都道府県で20番代の成績結果として表れているが、付随するように、常に変化を求められることやできないことをできるようにさせる指導や数値による評価等がより強化されてきているようにも感じる。

表1は、「トータル支援教室」に関わっている支援スタッフで、「今、学校は?その中で子ども

1) Furugen Ele.School,Yomitan Villege,Okinawa Pref

2) Faculty of Education,Uni.of the Ryukyus

達は？」というテーマでワークしたものをまとめた一部である。

〈表1 今、学校は？その中で子ども達は？のワークによる学校の現状と児童生徒の様子について〉

キ ー ワ ー ド	
学 校 の 状 況	学校体制による取組み、ルールの世界一斉指導と画一化、数値による評価常に変化を求められる、刻まれた時間学力向上の取組み、枠にはめる指導指導する教師・指導される児童・生徒正解を求める指導、How toによる指導できないことをできるようにする指導エビデンスに基づいた指導 等
児 童 生 徒 の 様 子	つながり感が薄い、無気力遊びが少ない、集団に入れない学習意欲が低い、対人関係が苦手不登校、登校しぶり、不適應学校はつまらない、いじめ学力の二極化、疲れた子ども達お稽古事や塾で多忙、家庭の問題 等

実際、学校で子ども達に対応していると、不登校や登校渋り、学力の二極化や人との繋がり感の希薄さ、意欲が低下した子どもが多くなってきている状況がある。また、一昔前に比べて教師同士が安心してくつろぐことも難しくなったとの声も耳にするようになって久しい。改めて学校は、教師にとっても子どもたちにとっても楽しみを見出しにくい状況にあると痛感する。

このような状況は、特別支援教育の指導の場にも影響を及ぼしているのではないかと思う場面を目にすることがある。例えば、教室や職員室に入るときは入室のあいさつをすることになっている学校が多いが、それができないと教室や職員室に入れないという状況があったり、交流及び共同学習において交流学級で特別支援学級の子どもたちが学ぶ時、教師がその時間を交流学級に迷惑にならないように過ごすことを目標にしていたり、また、特別支援学級でも、子どもの習熟に合わせてただ学年を下げた学習プリントを行うだけになっていたりする。

「できないことをできるようにさせる」指導は、子ども達にエネルギーを使うことばかりを求めるようになり、教師も頑張れば頑張るほど窮屈で行き詰まり感がありように思える。とりわけ、障害のある子どもたちにとっても楽しみを見出しにくい現状になっている。子ども達は日々、学校で楽しい時間を過ごすことができているのだろうか。

浜田（2009）は、昨今の学力論争で論議され

ている「基礎学力」や「生きる力」が、身につけた力を今の生活世界に組み込んで、その子どもの世界を豊かにすることよりも、「将来」の為にと言いつつむなしい学びを強いるだけのものになっていないかと、学校教育の行く末に警鐘を鳴らしている。一方で、浜田（2009）は、学校は、その能力や性格にも差異を抱えた子ども達を無理なく認められる場となること、学びが子ども達を生活の中に導かれるようにすることの必要性を強調し、今だからこそ学校の出番だとも述べている。

このように、学校教育の現場は取り組むべき課題が山積しているが、筆者は「学校にはチャンスがある！」と感ずることが多い。学校には、教師・管理職の他に事務職員・用務員等、様々な立場の人たちがいる。また、教室・運動場・プールなどバラエティーに富んだ施設において、教科学習・休み時間・学校行事などの様々な活動の機会がある。そのような人的・物的な環境の中で、常々、学校には朝8時の登校から午後4時の下校までのたっぶりの時間の中で起こる偶発的な出来事を通して、発達段階・年齢・興味の異なる子ども達と関わることができると筆者は考えている。

崎濱ら（2014）は、センターと小学校との連携事業において、「トータル支援教室」の支援企画や支援要素を活かした学校体制による教育実践が、障害のある子ども達だけでなく不登校など支援の必要な子ども達にとっても有効であるとして報告している。

そこで、本研究では、センターと小学校との連携事業において、教頭の立場から学校のチャンスを活かした学校体制によるともに楽しむ教育実践を通して、授業以外の場も含め子ども達の学校での日常生活に視点をおいた広い意味での支援と子どもと教職員の〈向かう力〉と〈受け止める力〉について検討する。

## II 方法

### 1 対象

#### (1) 児童

対象児は、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級や知的障害特別支援学級に在籍する児童、発達障害のある通常学級に在籍する子ども達である。

主にエピソードに出てくる子どもについて、以下に詳細を記す。

#### 1) A 児

小4、男児。知的障がいに伴う自閉症。学級の子ども達との関わりは薄く、積極的に関わり

を求める人より、穏やかに見守る大人の近くで過ごすことが多い。コピー機に興味があり、ことあるごとに職員室を訪れるが、入室時のルールが守れないことを理由に、コピー機を見ることができないことがある。そのため、職員室近くで奇声をあげて不快を表すことが多い。緊張場面ではオウム返しが見られる。

## ② B 児

小4、男児。アスペルガー症候群。宿題をしていなかったり、問題が解けなかったり、友だちと意見が食い違うなど日常生活においてうまくいかないことがあるとトイレや階段の隅に座り込んだりして、教室にスムーズに入れない。理科が大好きで、生き物や宇宙のことをよく知っていて話し出すと止まらない。

## (2) 教職員

学校長、教頭、教員、事務職員、用務員、図書館司書、養護教諭、プール管理人などの教職員の他、発達障がい対応ボランティアがいる。筆者は教頭として本校に勤めていた。主にエピソードに出てくる教職員について、以下に、詳細を記す。

### 1) 学校長 A

50代、男性。中学校での教職経験を積んできたことや教育行政で長く勤めていたこともあり、小学生の行動を不思議さと優しい雰囲気理解している。これまで障がいのある子ども達との関わりはほとんどなかったが、特別支援教育については、積極的に関わりたいと考えている。

### 2) 教頭 B

50代、女性。教職歴32年。通常学級20年、算数指導改善担当5年、特別支援学級2年、通級指導教室2年。教頭としては本校に初めて赴任し3年目。

### 3) 事務職員 C

40代、女性。学校職員として6年間教育現場に在籍してきたが、これまで直接児童と関わったことはなく、関わる事を考えたこともほとんどないとのことであった。

## 2 学校の現状

### (1) 本校の実態

本校は、児童数712名、21学級、教職員数40、創立8年目の新しい学校で、特別支援学級2つと通級指導教室がある。

支援学級には、合計12人が在籍しており、通級指導教室には13人の児童が通級してい

る。近隣に、肢体不自由特別支援学校があり、創立以来、4年生を対象に交流及び合同学習が行われている。発達障がい通級指導教室が設置されて3年目となり、発達障がいへの理解が進んでいる。

## III 実践の経過

ここでは、学校の授業以外の教育活動全般における偶発的な出来事の様子を取り上げ、教職員と子どもとの関わりについて、ビデオや写真、エピソード記録をもとに記述する。

### 1 エピソード①

#### 【ルールありきでは、つながりはつukれない】

これまでA児は、「職員室に入っていいですか。」と言えないことを理由になかなか大好きなコピー機を見ることができず、いつも廊下で奇声を上げていた。特別支援学級でプリント学習の課題ができたときだけ、そのご褒美として担任に伴われて職員室に入り、コピー機を眺めることが許された。

そんなある日、不意に飛び込んできたA児が、熱心にコピー機をのぞき込んでいるので、教頭Bも一緒にスーッと光が流れていく様子を楽しんだ。「職員室に入っていいですか」と言えていないA児が職員室に入っていることをいぶかしがる教師もいたが、そこは教頭Bの役得と考えていた。

A児と一緒にコピー機をのぞくおもしろさを他の職員にも伝えていたある日、A児が、教頭Bに視線を向けるようになった。次第に一緒に見ようと言わんばかりにのぞき込む前に教頭Bを見るようになっていった。「急に職員室に飛び込んでくるとびっくりするから、失礼しますと言ってね。」と声御をかけていたら、A児は、「ひちゅれいします。」と言って職員室に入って来るようになった。言い忘れてしまった時、「巻き戻しね」と教頭Bが言うと、A児は職員室の入り口に戻り「ひちゅれいします」とやり直しができるようになった。

### 2 小考察

何人かの教職員は、A児が職員室で教頭Bと関わることを通して、「職員室に入ってもいいですか」というルールを学んでいったことを目の当たりにしたという。このエピソードを通して、職員室は、次第に子どもと関わる場になっていった。そして、特別支援学級の子ども達は、授業を終えて家に帰る前に、職員室に寄り、おしゃべりしな

がら読み聞かせを楽しむようになった。用件を言って職員室に入ることは苦手な子ども達も、読み聞かせを楽しんだ後は、「失礼しました。さようなら。」と言って元気よく帰って行く。ルールありきではあまり見る事ができない風景だ。

楽しみを共有することを大切にする支援姿勢は、彼らにとって意味のあるルールを作り、守る体験を重ねることを支え、結果として、人に意識を持つこととなり人の中でつくられたルールを守る力を培っていくのだと考えられた。

そのような子ども達の姿を見てきたからこそ、関係性の育ちが脆弱な子どもたちにとっては、ルールを緩やかにする支援の上になった楽しみを共有する体験が必要だと考えている。

### 3 エピソード②

#### [支援の基本は、教室に戻すことか]

教頭Bは、校務の傍らよく職員室にいろんな仕掛けをして子ども達の来室を待ち構えていた。この時期は、青や緑色のスズランテープで作ったポンポンを天井から吊り下げていた。そこへ、教室を飛び出しやってきたB児は、職員室をぱっと見るや「海ですねー」と言った。「やっぱり、これはイソギンチャク。海でしょ。海以外にありえないでしょ。」すっかり海の世界に入り込んだB児は、早速、準備してあった白紙にサメやいろいろな海の生物の絵を描いていきました(図1)。



図1 海の生き物を描くB児

そして、イソギンチャクに見立てたポンポンに描いた魚や海藻をセロハンテープでどんどん貼り付け、「これはね、のこぎりザメだよ。」「こんな魚だよ」B児は次第に気持ちが高ぶり、ゼスチャーも交えて魚の説明をし、魚の絵を貼りつけたばんぽんの周りをくるくる回り始めました。教頭Bは、海のイメージの中でまるでB児が魚たちと一

緒に泳いでいるかのように見えた。

B児が突然、何かを思いついたように撮影していたビデオのレンズに準備していた青いスズランテープを切り取って貼り付け、「こうすると幻想ちゅら海水族館ですよ。」と言った。青いスズランテープ越しに見る風景は、本当に美ら海水族館のようで、二人で職員室の海を泳ぎ回る遊びに発展していった。B児と教頭Bはテープめがねを貼り付けて、B児の作った幻想美ら海水族館にどっぷりと浸っていた(図2)。すっかり海のイメージに浸り魚と遊ぶA児のつぶやきがすごく面白くて、教頭B自身もワクワクしていた。

途中、職員室を横切ったが校長Aが、「楽しそうだね!」と一言言って通り過ぎた。二人にはその言葉がとても嬉しく、楽しさが倍増するようであった。「校長先生、深海魚みたい。」と教頭Bが言うと「ま。そうだね。」とB児は答えていた。



図2 めがねテープをつけて海の世界を楽しむB児と教頭B

その後、B児は、学級で何かトラブルがあると職員室を訪ねては、「例のものみせて」と言ってそのときの写真やビデオを一通り見ては、「なつかしいなあ」とつぶやき、学級に戻っていくようになった。

### 4 小考察

この出来事は、教育課程で位置付けると自立活動としての個別の授業と考えることができる。人との共有体験の少ないB児にとって、できることや好きなことを通して人と一緒に楽しむという体験が、現実の生活に向き合うエネルギーとなっていたのではないかと考える。支援の基本は、できることや好きなことを通して関わることからスタートすることであると実感する。

教師や支援員が、教室を飛び出した子どもを教室に戻そうと追いかけている光景を目にすること

があるが、子どもとできることや好きなことを通して関わることで、結果として自ら教室へ戻るということを主体的に選択することができたのだと思われる。

## 5 エピソード③

### [役割の逆転で何が起こるか]

「校長先生、1時間目の活動に来て下さい。」特別支援学級の子ども達から、遊びを主体とした体験活動へのご案内が校長Aに届いた。その日の活動内容は、子どもたちが考えた「動いても捕まらないだるまさんが転んだ」活動だった。そんなルールとは知らない校長Aは、いきなり鬼にさせられた。校長先生といえど、子ども達から特別扱いされることは一切なかった。鬼になってゲームが始まり、動いた子どもの名前を呼ぶが、誰も鬼である校長Aのところに来る気配がない。校長Aは、子ども達の楽しそうな生き活きとした姿に、校長Aはひたすら「だるまさんがころんだ」と繰り返し言っていた。頭に、死者に付ける三角のはちまきのような物をしている子、すーっと近寄り校長Aから離れない子、転げ回っている子、それぞれの楽しさをみんなで共有できる場になっていた。

この活動を通して、校長Aは、子ども達にとって、褒める人や叱る人としてではなく、楽しく遊んだ人として、心に残る体験になったようで、子どもたちは校長室を訪ねてはおしゃべりしていく姿が見られるようになっていった。

## 6 小考察

子ども達は、この場で、役割が逆転する体験、相手の働きに自分を合わせる体験、人とともに楽しさを過ごす体験を積んでいった。活動が終わって職員室に戻った校長先生は、「意味がわからなくなっていたけど、面白かった。」と言っていた。この活動は、子ども達にとっても校長先生にとっても、これまで意識の中に沈んでいたお互いが、人として意識の中に現れていく体験をしたのだと考えている。子ども達との関わりを楽しむ校長先生の姿は、学校全体の雰囲気に変化を及ぼしていった。

## 7 エピソード④

### [A君との関わりを学び、子ども達の応援団に]

事務職員Cは、A児が事務室にやってくると、「何をするのが得たいがしれないのよね・・・だから、用のない子は入れません。」と言っていた。

でも、A児を追い払っているのではないかと迷ったり、そうじゃないと自分を納得させたりしながらA児への対応に密かに悩んでいた。しかし、職員室での教頭Bと子ども達との関わりのエピソードを聴いていくうちに、揺らぎはじめていた。そんな中、「何か思いがあってやってくると思いますよ。」という教頭Bの言葉に動かされ、A児が事務室にやってきたある日、思い切って「ほしいのは、のりかな？折紙かな？」と声をかけた。するとA児は「のり」と叫んでうばっていったという。事務職員Cは、伝わったことが嬉しかったと報告してくれた。この出来事は、事務職員Cにとっては、何をするのかわからないA児がカワイイ子と思える出来事になった。それはA児にとっても伝わったようで、以来事務室は、A児が自ら行きたいと思える事務職員Cのいる場所になっていった。

## 8 小考察

事務職員Cは、関わることで子ども達を知ることができることを体験し、子ども達のことを何かができる子・できない子として見るのではなく、子ども達の興味や表現のおもしろさを見守ってくれる良き理解者になっていったと考えられる。

## 9 エピソード⑤

### [日常の偶発的な出来事から関わりを作っていく]

学校生活の日常の場面で、イライラ怒って廊下を動き回っている子に出会うことがある。何があったのか、どう対応すればいいのかと思いつらしながら、とりあえず何気なく廊下を一緒に歩いて行くと、次第に歩調が合いはじめる。すると、〈何やってるの、何でついてくるの?〉と子どもの方から問いかけてくることもある。「うーん。一緒に歩いているだけだよ。何で?お散歩だよ。」〈・・・。〉と子ども。「教室に戻りましょうか?。」〈うん。〉

## 10 小考察

一緒に廊下をとぼとぼ歩いているうちに、互いに相手の気持ちを自分の体で感じながら、いつの間にかとやりとりが作られ、それは気持ちの交流となる。

学校だからこそ、違いを引き出して関わるのではなく、同じを探り合う関わりも必要ではないかと感じる。

#### IV 総合考察

センターと小学校との連携事業において、特別支援学級と通級指導教室との合同授業として、ともに楽しむ実践と学校体制による実践が並行して進んだ。

ともに楽しむ活動は、弱さやできなさを抱えた子どもたちを支援者が受けとめ、ほんの少しだけ手助けをしてもらったり、時に教師と子ども達が曖昧な立ち位置をとったりする中で、その場の雰囲気や支えられて人と一緒に笑ったり、優しく注目される感覚を味わう体験として積み重ねられた。

更に、この取り組みが、不登校や登校しぶりの子ども達の居場所となり、活動を続ける中でエネルギーを蓄えて、結果として学級集団で過ごすことができるようになっていった姿を見たとき、この活動の意義が確かな手応えとして実感された。学校には、がんばるだけでなくがんばれない自分を受け止めてくれる安心・安全な場や人も必要なのだ痛感する。

それは、浜田（2009）のいう子どもの世界の豊かさであり、そこでの学びが子ども達を生活の中に導かれることになるのではないかと考える。

ともに楽しむ取り組みを通して、学校にいる子ども達や教職員が、教える人・教えられる人の関係でなく、時には横並びの関係の中で、相互構築的な支援のかたちがつくられていく。子ども達とともにつくる相互性によって、教職員も今まで気付かなかった子ども達の新たな面を知り、そのことが新たな関わりをつくっていく。その連鎖が、相互の変化に影響を及ぼし、結果として子ども達は他者と場を共有する力を培い他者との関わりを広げていった。

相互の変化が、教師の〈受け止める力〉を高め、子ども達の〈向かう力〉の変容を支えたのではないかと考えられた。

#### V おわりに

学校は、様々な教育観を持った教職員で組織された集団である。

「ともに楽しむ」という視点を教育の場に持ち込むことは、かなりの困難さを伴った。実際に「遊んでばかりいていいのか」「楽しいことが子どもの何になるのか」という声はよく聞かれた。

トータル支援教室の実践成果である「楽しい体験活動」から生まれてくる〈向かう力〉や〈受けとめる力〉について、それを知らない相手に言語化することは難しく、うまく伝えることができ

ないもどかしさがあった。

教頭Bは、とにかく子ども達にとって楽しいことをまずやってみようと思ってきた。その糸口として、子ども達の興味関心を活かしたともに楽しむ遊びを仕組んでいった。楽しむなかで子ども達の自然で自発的な振る舞いが出る。周囲の笑いも引き出しながら、そこで生まれてくるものが、人と繋がる力やその場にいられる力となり、人と関わる力になっていくことを手応えとして掴んできた。その手応えを子どもに向き合おうとする気持ちの共有を図るために教職員に伝え、「話す」ことをあきらめずに時間を割いた。

さらに、この取り組みが、不登校や登校しぶりの子ども達の居場所となり、活動を続ける中でエネルギーを蓄えて、結果として学級集団で過ごすことができるようになっていった姿を見たときこの活動の意義を確かな手応えとして実感した。学校には、頑張るだけでなく、頑張れない自分を受け止めてくれる安心・安全な場や人も必要である。むしろそこが保証されるからこそ、人は頑張れるのではないかと思う。

#### VI 引用文献

- 崎濱朋子・末吉麻紀・武田喜乃恵・浦崎 武(2013) 「沖縄県の子どもの育ちを支えるプロジェクト」事業報告 通級指導教室と特別支援学級の連携による取り組み—自立活動における「みんなで遊ぶ活動」を通した「向かう力」のめばえ—琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要 第5号 P85-P94
- 崎濱朋子・末吉麻紀・内間貴秋・武田喜乃恵・浦崎武(2014) 楽しみのなかから生まれてくる〈向かう力〉と〈受け止める力〉—通級指導教室と特別支援学級の合同実践—琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 第6号 P75-P87
- 瀬底正栄・武田喜乃恵・浦崎武(2014) 向かう力と受け止める力が生まれる集団の場と取り組み—特別支援学級での実践を通して—琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 第6号 P119-P129
- 浜田寿美男(2009) 子ども学序説 岩波書店