

琉球大学学術リポジトリ

支援を要する子の居場所形成と学級経営

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: 2018-05-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀬底, 正栄, Sesoko, Masae メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/41167

支援を要する子の居場所形成と学級経営

瀬底 正栄*

Class Management and the Construction of Integrated Space for Children Who Need Support

Masae SESOKO

要 約

学校での子どもたちの居場所は、自明のこととして在籍している学級であると考えられる。しかし、何らかの理由で居場所とならない状況が生じ様々な生きにくさを抱える子がいる。学校で居場所を求めていた子どもたちに対して担任等の複数の重要な他者が関わる過程で居場所の形成を行った事例を通して、学級が居場所として機能する要因を整理できると考える。また居場所を求める子どもと、学級経営を結びつける要素についても検討することで、個への対応から学級経営として必要とされる視点も整理できると考えられた。学級は様々な特徴のある子どもたちの居場所として日々機能しているが、物理的空間としての学級が心理的空間として質的変容をしていく過程には、担任を含む他者との関係性が重要であり、他者との関わりをもつことで自分や他者を確認していく様子が見られ、その延長に社会的居場所としての自分が存在し学校での生活世界が展開していくと考えられた。学級経営は、その過程の中に存在するものであり、結果としてかたちづくられていくものとして考えられ、安全基地としての担任と居場所形成の繋がりが重要な要素として示唆された。

1 はじめに

筆者はこれまで、多くの子どもたちの支援にかかわる中で、在籍する学級に自分の居場所を形成することができず、居場所を求め校内を歩き回る子どもたちを何度となく見てきた。子どもたちの多くは、校内で支援を要する子として職員間で共通理解されているか、それに近い対応を必要とする子として認識されていた。学校での子どもたちの居場所は、自明のこととして在籍している学級であると考えられる。しかし、何らかの理由で居場所とならない状況が生じ様々な生きにくさを抱える子がいる。

在籍学級を子どもの居場所としてみるのは、制度的な枠組み他に、学校生活の基盤として大切な意味があるからである。日常用語として使われる居場所は、これまでの居場所研究によってその条件や意味について多くの考え方が示されてきた(中島喜代子・廣出 円・小長井明美

2007)。物理的な場所としての意味や心理的な意味、地域、年代、性別と様々な視点から検討が重ねられ、概念化が図られてきた。本研究では学校で居場所を求めていた子どもたちに対して担任等の複数の重要な他者がかかわる過程で居場所形成を行った事例を検討することで、学級が居場所として機能する要因を整理したいと考える。

学級担任は、在籍の子どもたちが当然のように学級が居場所になっていくと考えるだろう。教室という物理的空間としてあたえられた場が時間ともに心理的な居場所として個々の子どもに根付いていくと考える。殆どの子どもたちが、担任が想定した通りに居場所化が進んでいき、その過程で学級の規律、学習、役割等が他者との複雑な関係の中で形成され、担任の意図した学級経営を通して、学級集団としての歩みを展開していく。

長瀬(2014)は、学級経営について「担任が方針を示し、定め、組織を整え、持続的な活動を

* 沖縄県教育庁

行い、また省察の視点としてルール、リレーション、システム、カルチャー」を挙げ、Harry K, Rosemary T (2017) は、「教師が空間や時間、資料などを活用し、子どものたちの学びに備えるあらゆること」が関係していると述べている。担任は、子どもの実態把握を行いながら学級経営を構築し、様々な取組を通して目指す方向に子どもたちを導いていく。そして、結果として学級経営がかたちづくられていく。しかし、その過程で学級を居場所として形成する弱さや感覚的なズレ、心理的な揺らぎを感じた子どもたちが、子どもなりの環境への適応行動によって問題となる特徴的な言動が繰り返されていくようになる。学校ではその特徴的な行動に対して、学校生活における不適応行動としてとらえ支援対象としての校内体制が検討されていく。筆者がこれまで関わった子どもたちの多くが、同様のケースによる相談であったり、支援の依頼であった。

「学級経営等の在り方についての調査」(国立教育政策研究所 2005) では、小学校において授業中の私語、学習意欲の低下、教師への反抗など、授業が成立しない問題の要因として①子どもの集団生活や人間関係の未熟さの問題、②特別な教育的配慮や支援を必要とする子どもへの対応の問題、③学級担任の指導力不足の問題を挙げている。子どもの支援に関わるなかで問題をクリアーカットすることは難しく、時間と場所、状況を変えながら①～③の問題が複雑に絡み合い進んでいくように感じられる。学級は、子どもから見れば居場所であり、担任からは経営を任された教育的及び社会的な場である。双方の違う見方、求めるものの違いが支援を必要とする子どもと居場所の問題をさらに複雑にしていく要因にもなっていると考えられる。

本研究は、これまで通常学級で支援を要する子と担任との関係性や支援の過程について考察してきた(瀬底 2008, 2017)。そのなでは、通常学級で支援を要する子が担任との「やりとり」や

他者との関わりのなかで生活世界の変化が語られていた。語りでは、子どもとのできごとを通して、結果として学級経営が徐々に変化していく様子が語られ、居場所を求める子どもと、学級経営を結びつける要素があると考えられた。そこで、これまでの担任の語りから、支援を要する子どもたちの居場所形成としての学級と学級経営の在り方について検討し報告する。また、学級が居場所として機能していくための取り組みについても考える。

II 研究方法

1 調査期間

担任 A, B, C, D は、200X 年 3 月から 11 月、担任 E, F は、201X 年 10 月から 201X+1 年 3 月にかけてインタビュー調査を行った。

2 調査対象

1) 調査対象

沖縄県の小学校に所属する担任を対象とした。選出方法としては、通常学級で支援を要する子の担任として関わった教師に依頼した。学校は全児童 800 人規模の学校 2 校で、特別支援教育に対する校内体制も機能している。対象教師の選出については、校内委員会で支援対象児として職員間でも認識されている子の担任で、さらに不適応行動が顕著な子の担任に依頼をした。

研究の目的や趣旨に賛同していただくことを担任教師と対象児保護者へ確認し、担任へのインタビューを行った。なお、インタビュー時間は対象者によって多少は異なるが、約 2 時間から 3 時間行った。場所は、小学校職員室の自席か対象教師の教室を利用した。また、対象教師に関する詳細については、表 1 に示す。

表 1 教師の属性

	性別	年代	教員歴	学年	支援対象児
担任 A	女	30 代後半	15 年	4 年	H
担任 B	女	40 代後半	24 年	5 年	H
担任 C	男	30 代前半	10 年	5 年	I
担任 D	女	50 代前半	27 年	6 年	I
担任 E	女	20 代前半	3 年	2 年	J
担任 F	男	20 代前半	1 年	3 年	J

3 調査内容

半構造化インタビューであったが、支援を要する子への対応の経緯を尋ねることから始め、担任教師の話の流れに沿う形で「子どもの様子」や「居場所となる取組」、「学級経営」といった内容について質問していった。以下、次節において提示されるのは、そうやって得られた6人のライフストーリーである。

なお、ライフストーリーの提示の仕方については、ストーリーが生成される文脈やプロセスをできるだけ切り詰めないために、そしてまた、筆者の解釈の妥当性について検討できるように、担任教師の語りを忠実に再現する提示形式を採った。また、話の文脈がわかりにくいところは、括弧書きによって筆者が補足している部分もある。なおライフストーリー中の下線は、後の解釈と考察において特に重要だと思われる言説に引いている。

4 分析方法

インタビュー内容は、デジタルボイスレコーダーにすべて録音して、後日文字化しトランスクリプトを作成した。また、語り手の言葉で印象に残った表現や、語り手自身をよく表している言葉を一文抜き出しトランスクリプトにタイトルをつけ意味区分をおこない、筆者の解釈や考察を付け加えた。教師のインタビュー内容の分析目標としては、教師の専門性としての子ども理解、教師の意識変容の過程を指標としてみる。

インタビュー内容がある程度決まっているので、担任教師に対して解答を導き出すようなインタビューになってしまっている可能性も否定できない。しかし、本研究ではインタビューによる返答を導き出していないという仮定の基で進めている。

III 結果

1 対人的なトラブルが多く、また学習にもおくれがあるHの支援を行う担任教師のライフストーリー

1) 担任Aへのインタビュー

*筆者

<変わっていない>

A1:Hは、理科専科（理科担当教師による別教室での授業）の時間に2回大きなトラブルがあり、学級で理科の時間を過ごすことがあったね。原因は忘れたけど、授業妨害だったと思う。理科の先生からも、「授業の邪魔をする」との苦情があっ

て。「ふざけたことばかり言う」「授業の進行ができない」って。

*:確か、大きな理科の研究大会での発表が予定されていて、準備していた時期でしたね。

A2:11月は、自分のクラスを使って理科の研究発表を行う予定だったので…。研究発表前は、授業妨害の件もあって、しばらく理科に行かさなくて。理科の時間は、学級で引き取って、勉強させていたね。理科の先生から「研究発表前だと、授業で盛り上げていきたいけど、Hへの指導が入るとなかなか進まない」と、相談を受けたので。

*:そうでしたね、理科に行けない時期がありましたね。

A3:「危険な実験もあるので」と「火を使う実験もあるのでちゃんとやらないと気になる」と言うことを聞いていたので、H本人には、かなり厳しい指導をして行かせていたけど…。

*:指導しても、駄目だったんですか。

A4:授業妨害以外にも「グループでまじめにお勉強しないからとても気になる」といったことを、理科の先生から聞いていたので。

*:実際に、実験で何か問題があったような、覚えがあるんですが。

A5:実験中にアルコールランプを割ってしまい、「こんな子は、はじめてだ」と先生も言っていて、勿論、火はついていなかったのですが、大丈夫でしたが。そんなこともあったので、ドキドキしながら理科の授業へ行かせていました。

*:研究発表の授業は参加してましたよね。

A6:研究発表前は、しばらく行かせていなかったけど、落ち着いてきたので、「じゃ、行かせてみようか」ということで、研究授業のときは、Hのそばに立って、ずっと授業を見ていましたよ…。

*:学級では調子が良かったように感じていましたが。

A7:この時期は、学級では落ち着いていました。移動教室が駄目なのかな~と思ったんですが、音楽は大丈夫だったね。音楽だけなんでだろうと思ったら、「音楽は好きだから」と、やっている内容が本人にとって分かる、分かりやすい事だったかもしれないと思って。音楽の授業は、歌えばいいし、リコーダーも吹けばいいしと、リコーダーも全然できないわけでもないの、また、その時期はピアノも習っていたので、自分は音楽ができると思っていたと… 実際にできていたしね。ちゃんと音のとおり歌えていて音楽の先生から褒められてもいるし、褒められる要素もちゃんとあったから。

*: 歌が上手というのは、わたしも聞いたことがありますね。

A8: 本当に歌が上手だったからね。リズム感もあるし、ちゃんと音に合わせて歌えるのは、男の子3人だけでその中の1人だったね。4月からずっと音楽は調子がよかった。本人が技術的にも他の子よりも高いし、比べてみてもできるし、音符も読めるし。

*: 理科は、分かりづらいことが多くあったんですかね。

A9: 理科は、難しいから何をやっているか分からないはず、たぶん。算数も計算は良いけど、もちろん難しいのは駄目だけど、国語は、最初から駄目だけど、とりあえず本は読めるから。それでも私は、国語では無理をさせなかった、できないからガチャガチャさせないで、「できなかつたら、いいよー」 ぐらいの、Hが国語苦手だと分かっているからこんな対応もできるけど、理科は、きちんとさせようとするから、勿論やらないといけないお勉強だから、この時間内で最低これだけはやってというのが決まっています、そこが苦しかったのかもしれないね。

*: 学級では、何か工夫していましたよね。

A10: 説明や指示に関しては、私が近くに座っていることもあって、分かりやすく伝えていたように思う。私の机の近くに座らせていたから、自然にできたことで、それを遠くに座らせていたら通じなかったかもしれない。1対全体では全然駄目で、おそらく近くに座っているから、みんなに説明した後「こうやるんだよー」とHに言ったりする。それでも、できないけど、特に国語なんかはそれでもできないけどね。こちらが、できなくてもいいと思う気持ちでさせているから、邪魔しなければいいでしょうと、本人も我慢しているわけだから、これ以上の事をさせるのは大変だと思った。

*: 先生と席が近いということで、こういう効果があったんですね。

A11: でも、相変わらず下品なことはやってたよ、教室で、水泳の授業の準備のために着替えるときは、裸になってよく騒いでいたね。女の子はプールの更衣室で着替えていたのだから、教室では、男子だけで着替えていたから、よく騒いでいた。何か、下品なことをしてみんなを喜ばすことはまだあったね。

*: H自身は、あまり変わっていないってことですかね。

A12: 5年生に進級したHを見てみると、Hは、

変わっていないなと、落ち着いていたように思ったけど、私とクラスの子どもたちがHに慣れてきただけだったかもしれない。だから、夏休み明けぐらいから、良くなって見えたのかもしれない。5年も段々慣れてきたら、良くなって見えるはず。今の担任の先生が慣れてきて、周りの子が慣れてきて、周り子も先生の指導に慣れてくる。先生のHに対する指導に慣れてくる。子どもたちは最初、Hに対して、手ぬるいとか甘いとかあるでしょ、「何で自分たちと対応が違うの」ってあるはずだけど、段々分かってきたら、担任の先生がHに対して指導するところを見ていると、徐々に不公平へとはなってくるでしょ。「これぐらいは」と周りが慣れてきたら「まいっか」と許してしまうことになっていく。そういう風に慣れていくことってあるんじゃないかなー。

2) 小考察

移動教室となる理科の授業では、担当の先生から授業態度をはじめ、実験でのふざけなど、気になる行動を指摘され、本人の反省と指導を含めてしばらく理科への授業参加を禁止することになった。そのことを通して、何故、理科で騒ぐのか、何故、Hは同じ移動教室の音楽だと褒められるのかを考える。そこで気が付いたことは、本人の「学習内容が好き」ということと、授業の分かりやすさであった。しかし、教室では苦手な国語でも、何とか頑張っているのは、Hを常に担任Aの近くに座らせることで、1対全体の指導ではなく、1対全体とHという指導の枠組みができていたことにあった。また、H自身の苦手さ、難しさを考慮して、「こちらが、できなくてもいいと思う気持ちをもつこと」「本人も我慢しているわけだから、これ以上のことをさせるのは大変だと思った」というような、Hの立場や心情を理解していこうとする姿勢が見られた。また、夏休み以後、徐々に学級で落ち着いていくHを感じていたが、それはHが落ちついてきたということではなく、担任Aの学級経営の変化による学級全体の変容としてHを受けとめる力が現れてきたと考えられる。担任Aは学級全体が慣れてきたのではないかと感じているが、そこにHが学級を居場所とて根付いていった重要な要素があると考えられる。

A9, A10で、「私は、国語では無理をさせなかった」「できなかつたら、いいよー」「こちらが、できなくてもいいと思う気持ちで、させている」等、Hの苦手さに寄り添った対応があったことが

語られている。Hが見せた理科と音楽の学習態度、情緒的な変化は、「学習の内容の分かりやすさ」だけでなく「自分は音楽ができる」「音楽の先生から褒められる」といった、自分が音楽に向かう力を、重要な他者に認められることによる自尊感情の高まり、社会的な報酬として大きな意味をもっていたと考えられる。それに、気がついた担任Aは、学級でのHへの対応を徐々に変化させ、学級全体の雰囲気を変えていく。

Hの特徴を感じ取った担任Aの学級経営は、Hの心理的な居場所として「安心感」「ありのままの自分」でいられる場として形成されていたと考えられる。それは、5年生に進級したHが同じようなことをしているのを見て、感じた「私とクラスの子どもたちがHに慣れてきただけだったかもしれない。」と4年生の頃を思い出し、自分を含めた学級全体の変化を認め、居場所形成の要因に他者との相互構築という視点の重要性を垣間見たように思えた。

3) 担任Bへのインタビュー

< 新たな問題 >

*:Hさんは、夏休み明けどうですかね。

B1:あまり変わらないと思うけど、最近分かったことがありました。Hさんは、私とA先生と理科の先生の前では、ちゃんとしています、休み時間とか放課後とかは凄いらしいです。

*:理科は調子がいいと聞いたんですが。

B2:理科では、理科支援員の先生を独り占めしているらしい。ずーと独り占めって。ずーと関わってもらっているから、それで、賢くなっているよ、人の前では。

*:んー。

B3:私はすぐ、休み明けに女の子と話し合いをして、最後に先週、男の子と話し合いをしたわけ。

*:Hさんは、先生の前では、いい子さんですね。

B4:そう。それぐらい賢くなっているわけ。

*:授業妨害はないですよ。

B5:Hさんの友だち二人を強く指導しているけど、不発に終わってる。いつも三人一緒でしょ、二人を指導していたら、二人とも理科の時間にふざけていたHを注意しようと思ったら、理科の先生に「あなた黙りなさい」と「注意されたー」って言ってさ、何か二人のケアも必要だね。二人ともHさんに厳しくなっているから、少し意地悪ばくなくて、でも裏ではやらないから、でも冷たいなーて感じてきて、「これはまずい」

と。Hさんは私から叱られないでしょ、いろいろ手立てをつくしながらやるけど、二人は違うでしょ。同じことをしても叱られるのは二人でしょ。それが、ちょっと不満として貯まってきているような感じがする。

*:あー、そっか。

B5:Hさんが独りぼっちになりそうと思って、ちょっと恐い。仲よくして安定していたけれども、独りぼっちにははいけないと。だから二人に「なんでこんなに冷たくするのー」って「最近仲が良かったじゃない」って言って、何かね二人が、Hさんに臭いとか何とか言うわけ。

*:臭いんですか。

B6:いや、臭くないと思うけど、こんなことが私がいなくて出てくるわけね、女の子も言っているみたいだから。

*:音楽の先生の前では落ち着いているみたいだけど。

B7:休み時間とか女の子とやり合っているみたいよ。そして、やっぱり生活面がしっかりしていないから、歯磨きとかも持ってこないし。

*:またですか。

B8:「持ってきてよ」って言っても持ってこないから、やっぱり女の子とか嫌がるでしょ、こんな所からと思っているから、「臭いていわれるよー」ってそれは指導しているけど、「明日から給食おかわりさせない」と言ったら、すぐ持ってきた。だから普段は持ってこなかった。「なしよ」って言ったら、すぐ持ってきた。だから、集団関係としては、少し気になるところがあるから、特に女の子達から毛嫌いされているところがあるから、いろいろ解決していかないと行けないことがある。

*:次の問題が出てきているわけですね。

B9:偏見は持っているでしょ、でも5年になるとこれも上手に隠して、女の子たちも私がいるところではやらないし。

*:順調というわけではないんですね。

B10:だからね。成功していく反面、何かが出てくる感じだね。集団の指導とHの指導は、天秤にかけて同時にやらないと行けないね。

*:同時進行と手加減の仕方ですか。

B11:Hが与えた影響ってあるでしょ、それはみんなの中にもあるでしょ、表には出さないけど。

B12:やる気はある子だから、誰かが付いているとできるけどなー。この辺が…今ね、理科の先生がとても威張っているって。

*:理科支援員の先生がいるのに。

B13: いなくなると威張るって、子どもが「Hね、理科の先生がいなくなると、支援員の先生にひどい言葉いうよ」って「消しかすもなげるよ」って言うわけさ、「はっ」て思って、「Hさん、支援員の先生にひどいことを言っているってね」って怒ったけど、Hも支援員の先生に対して「怒らないで、頑張ってる」って自分で言っていたけど。

* : 分かってるんですね。

B14: 本当は甘えているって、理科の先生の前ではやらないそうです。私とA先生の前でもやらないそうです。成長していますね~。

* : 前はそれもできなかったけど、今はできるので進歩ですかねー。

B15: はい。凄い進歩だと思います。成長したと思いますよー。

4) 小考察

担任Bが計画していた、Hの友だち二人を中心とした支援構想は、Hをあまりにも中心に置きすぎた支援のかたちを形成したために、返ってHと関係を悪化させる要因を作る結果となってしまった。Hは、特定の先生に対して特徴的な行動をとるようになり、授業の進行上は問題を感じないが、休み時間や放課後には、Hと女子との間にできた摩擦によって、トラブルが起こり始めていた。しかし、トラブルの火種は常にあったが、それを上手く表に出ないようにしていたのではないかと、担任Bは思っていた。「成功していく反面、何かが出てくる感じだね。集団の指導とHの指導は天秤にかけて同時にやらないと行けないね。」と、Hの支援が学級経営上軌道に乗りそうになると相反した問題が浮上し、新たな対策と学級経営の再検討を迫られる状況になっていった。これは、水面下での動きであった子どもたちの思考も今では、担任Bの目の届く範囲にあり、個を中心として考えていた時期から、Hを中心とした小集団、そして学級へと支援の視点の広がり、確実に学級経営という全体へと進んでいると考えられる。また、先生の前で見せるHの態度を問題視するのではなく、逆に成長と捉える点からも(B14)、Hに対する受容的な態度が形成されているように感じられる。

Hにとって、学級での他児との関係は決して良好ではなかった。原因はHの衛生面に起因するが、関係を不安定する程とはHも思っていなかったと考えられる。それは担任Bとの関係が安定しているため学級がHの居場所として根付いているからだと考えられる。「明日から給食お代

わりさせない」と給食でHとの「やり-とり」を行いHのダメージのある箇所を突きながら歯磨きの指導を進めていくには、二人の関係の力が大きく影響していたと考えられる。学級の居場所として安心感が、生活指導や苦手とする理科へも向かわせる力になっていったと考えられる。

2 人との関係形成に問題があり、対人的なトラブルが多いI児童の支援を行う担任教師のライフストーリー

1) 担任Cへのインタビュー

<ものは言いよう>

* : 去年よりトラブルがあっても話し合いを行えば、Iも分かることが増えてきましたか。

C1: できない部分もありますよ。でも大まかに去年よりは良いじゃないですか。教室から逃げたりしないから。

* : 確かに、集会にも参加しているから凄いな~て思っていましたよ。

C2: だから、そこらへんは先入観があまり無かったから… Iの成長もあると思うし、いろんな状況があったと思いますけど、特別に思ったほどでもなかったかな、でも勿論、担任をしていると、いろいろありますけど、Iがいるから学級経営が難しいと思ったことはない。逆に、一部の女子の方が学級に与える影響は大きい。

* : Iは分かりやすいのかな。

C3: Iを「いやー」というのは、Iがちょっかいを出したからで、別に一緒にいてどうにでもなるわけ。最悪の場合は、はずせばいいし、後でよべばいい。

* : なるほど。

C4: Iは精神的に影響を及ぼすものでもないから、逆に今考えてみても、ピン(一人)だから個人的な感情だけで動いているし、人に何も求めていなし、単発的なものだから。自分が疲れたから寝転がる。「Iこれ、周りから見たらアホだよ」って、「あ、そっか」って感じで気づく。

* : 良くなっていますよね。

C5: 良くなっていると思いますよ。前が教室でどうだったのかは、見ていないじゃないですか。

* : 児童玄関前で、大の字になって寝ていたこともありましたよね。

C6: そこらへんは、「I、先生が児童玄関前で寝いたらアホだろ」「うん」「だから、そんなことやめれ」で指導終わり、で少なくともはなる。寝っ転が

るのが教室の窓際になって、「I、先生がここに寝ていたら邪魔でしょ、やめた方が良くないじゃない」と言っていると、やめるみたいな、こんな感じ。

*:いつも例えはC先生。

C7:ん。例えは、やっぱり。

C8:調子が悪いときは、Iが通路で寝ることがあるけど、「I、通路をおまえが歩こうとしたときに、こっちに人が寝ていたらどう思う」、「馬鹿だと思う」「じゃやめたら」「あ、そっか」って、「おまえが、通ろうとしたときに、先生が寝ていたら馬鹿だと思うだろ」「うん」って言うから、「だからこれは、やめた方がいいわけさ」「今馬鹿な行動をしているからやめなさい」って言ったら、「ん」って。

*:例えて、分かりやすく説明するのが良いのかもしれないね。ここですかね。「こらー」って怒らないところ。

C9:これって、Iの目線だけ。例えば、他の子が寝ていたら「馬鹿だな、こらー」になるけど、Iの場合は「例えば、Iが学校に来る途中で、先生がこっちに寝ていたらどう思うか」、「邪魔だ、馬鹿だ」、「だから今おまえは、邪魔で馬鹿なわけさ、どきなさい」で、しかも「やれー」ではなくて、「できるー」で聞いたわけ、すると「できるよ」って、「やれー」で、命令されるといやみたいで、こういう自尊心は強い。

*:だいぶ信頼関係ができてきたから、通じるのかな。

C10:いや…、ものは言いようというのは、意識はしなかったけど。「やりなさい」とは言わないで、「できるー」って、「Iさん、できますか」って言ったら「うん」っていう、発想しかありませんでした。たぶんですよ。

*:Iさんは、苦手なことが多くありましたが、その時はどうしましたか。

C11:「やる」「やってみる」って、「みんなと同じことできるか」って、なかば「できないでしょ」って気持ちも込めながら言ってね。

*:「できない」って言ったら。

C12:「じゃー、やらないでいいよ」って。

*:何するの。

C13:「座っとけ」って。でもほとんど「できない」とは言いません。みんながやっていることに対しては。

C14:例えば、「I、体育着に着替えて体育館行こう」って言っても、行きたがらない時がある。彼はズボンを脱ぐのが恥ずかしいんですよ。

*:着替えは、どうするの。

C15:みんながいなくなって、それから着替えればいい。だから、「みんな思っているほど見ないよ」って、「見ているわけでもないよ」って言っても本人にとっては納得いかないから、「I、みんなに話すとは特別扱いになるから、何もいわないで先生の机の後ろで着替えていいよ」とか言って。

*:たまに、洋服の上から体育着をつけていることがあったね。

C16:そうそう、服の上からつけたりしてね。そういうときは「脱ぎなさい」って言って、倉庫の中で着替えさせたりしたことはありましたけど。結局、彼は恥ずかしいから遅れる、それは4年からあったと思う。それを、遅れるということだけを見てしまうと難しくなる。

*:ん～。

C17:こういう場合、叱るよりもむしろ、Iが着替えるのが恥ずかしいと思っていることに気がつければ、「わかった、おまえ恥ずかしいのか」「うん」「デブって言われるから」「それは先生も気持ちがわかるよー」で「だったら、ここじゃなくていいから、先生の机のところで着替えれば」って、あまり特別扱いも良くないけど、方法を少し教えてあげるだけでも大丈夫じゃないかな～。それだけで、遅れなくなります。

*:みんながいても大丈夫。

C18:見られなければ大丈夫。遅れないんですよ。それはOK。

2) 小考察

担任Cは、Iに対する先入観のなさ、思ったほどでもなかったという感覚から、自然なかたちでIを受け入れ接していく。さらに「Iがいるから学級経営が難しいと思ったことはない」と言うように、母集団である学級に対してもその影響は小さいと考えている。その理由として行動が「ピン(一人)」であること、「個人的な感情だけで動いている」こと、そして「人に何も求めない、単発的なもの」であることを挙げている。これらは、Iを客観的に見れる担任Dの安定感のようなものであり、そこに指導に対する揺らぎは感じられない。Iに対する指導も、自身を例えに使いながらIに分かりやすく説明をしている。この方法もIにとっては身近な例えであり、自分自身に置き換えて考える上でも有効的な方法だったのかもしれない。筆者は、Iと担任Cとの関係の深まりからできる指導なのかと問うが、担任Cは、そうではなく「Iの目線」「ものは言いよう」と言うように、Iの目線に合った指導であり、彼の自

尊心を尊重していく姿勢が、受け入れられたのではないかと考えている。

また体育着の着替えの件では、4年生のときからの課題の一つで、前担任はここで強く着替える指導を行った為に、Iが教室を飛び出し校内を徘徊してしまっただきごとがあった。それ以後、体育の着替えを強要することなく、また参加さえも強く求められなくなっていった前年度の経緯があった。しかし、担任Cはその事について詳しく知らないまま、体育着の着替えに遭遇した。Iの心的な成長かそれとも担任Cとの関係性なのか、その場の話し合いの中でその課題をやり過ぎしていく。「みんな思っているほど見ないよ」では納得しないので、「I、みんなに話すとは特別扱いになるから、何もいわないで先生の机の後ろで着替えていいよ」などと、全体からの視線を考慮した提案で徐々に課題は解決していく。何が原因なのかを理解していこうとする姿勢が、いろいろな仮説を立て、検証し、次の行動に生かさせていく、このような流が担任CとIの間にできてきたように感じられた。

これまでIにとって学級は、居場所としての物理的な空間としての意味が強く、心理的な意味での役割が弱かったと考えられる。学級でのトラブルによる教室からの飛び出し等は居場所のない逃避行のようにも感じられた。5年生では、担任Cが安全基地となり徐々に学級を居場所としていくことで、これまで配慮の基、特別扱いされていたIがそうでない立位置へ移動をはじめ。担任CがIの自尊感情を尊重しながら特別をはずしていくことで、心理的な意味での居場所として根付き、学級での自分を構築していく次の作業に入っていくように思われた。

2) 担任Dへのインタビュー

<このままで良いのかな>

*:学習面はどうですか。

D1:ほとんど教科、書くことはやりませんね。ただ、発表とか本読みとかはやるんですね。だから、「Iさんはいつも、読むと話すはできているよ、後は書くことを頑張ってくださいね」って言ってますけど。

*:実際に書いたものは、どんな感じなんですか。

D2:書いたとはいえない。途中で絵に走っているし。朝の学習プリントも一問しか解かない。でも、テストは何とか頑張っていて、社会とか国語とかは合格点とってて。

*:社会科。

D3:社会科は100点とったこともあって、国語は80点90点とることができます。漢字も意外と書けるので、点数はとれます。

*:苦手なのが算数ということですか。

D4:そうですね。あとテストは裏まではやりませんよ、あとで裏をやっていないのでやり直しとかで、させますけど。「裏まで、頑張ってやらないと」って声をかけないとやらないですね。理科もそうだったようですが、最近は自分で残ってでも書いているようですよ。先生もビックリしたと言っていましたけど。理科の先生から成績が上がっていることを言われたのが嬉しかったようです。

D5:またグループの話し合いをまとめて、発表することはどこでもできるんですよ。パネルディスカッションもグループの代表として出て、ちゃんとやりますね。質問への受け答えもできます。言われたことに対して、すぐに返すこともできるし、どんな場でも話すことはできますね。理科では、グループの司会もできるようですよ。クラスでの司会は難しいですね、結局、言い合いになってしまうことが多くて、でもパネルディスカッションでは、大丈夫ですね。受け答えもできていますね。

*:パネルディスカッションは、国語ですか。

D6:そうですね。国語で4月にあったスピーチなんです。2学期もあったんですが、ここでもきちんとやっていましたね。

*:彼なりに成長しているんですかね。

D7:そうですね。自分はこのままで良いのかなんて思うことがあって、でも少しずつ成長しているんですね。

*:これからの支援としては、何か考えはありますか。

D8:私の近くに席を置いて、できるだけ声かけをしていこうと思っています。

周りの子にお願いするのも難しいところがあるので。でも、たまにみんなと遊んだり、一緒に帰ったりもすることもあるんですね。クラスの子も取っ組み合いが遊びみたいになっているので、どこからが喧嘩なのか分からないところもあるんですよ。

*:遊びから、なんですか。

D9:だから、Iさんだけではないんですね、他の子も同じようにやっていて、途中からむきになって、やり出すものだから。

D10:Iさんは強く叱ってしまったら、もう何もできなくなるので、(耳も塞いで、うつぶせになる

仕草を真似する)。

*:相手が叱ってくるのが分かったと、もう防御に入るんですね。

D11:Iさんは、話をよく聞いていますよ。

D12:Iさんに「この階段を使っては行けませんよ」って話をしたあとに、やはり使ってしまう、「Iさん、またね」って言う、「先生、何がまたなんですか、何を前にやりましたか」って聞きに来たんですね、「先生が前、注意したときに動き回ったでしょ、だから二回目、注意したことを守っていないから、またねっていうことよ」と其処まで説明しないと「何がですか」って聞いてきますよ。其処まで説明すると「うん」といって納得しますね。

D13:私、中学をとて心配しているんですね。どうやってクラスに受け入れてもらえるか。今のクラスでも、不満は出ているんですね。Iさんと隣になった子は、机を離したりして、Iさんがいるいろいやかなことをやるみたいで、細かいことで不満が出ています。こういう状態で中学に上がって、大丈夫かなって思うんです。クラスの子以外でも、まだ追いかけては続いているんですね。

*:4月からあったことですよ。

D14:人を見ているのかなって思うんです。自分に対して攻撃的でない人が、自分の席に座っても何も言わないけど、そうでない人が座ると「自分の席に座るな」と言いますね。係の話し合いとかで色々な人が座るとき、人を見ているのかなって思いますね。座れる人は何か共通に許せる人なのかなって思います。本当に誰か一人友だちができるの良いんだけど。

*:友だちができるの良いですけどね。

D15:Iさんのお母さんは、4年生の頃までIさんとどう接していけばいいのか悩んでいたそうです。今はゆとりを持って、話をするようにしているそうで、だから、学校で話せなかったことでも、お家で話すことができるようになったのかなって思っています。

4) 小考察

Iの学習面から、その特異的な学習スタイルについて話し始める。Iが自信を持っている理科や言葉を介した「やり-とり」では、意欲的であり評価も伴った結果となっていた。担任D自身もIのパネルディスカッションでの様子から、他の子にはない良さを認めていた。しかし弁が立つことや、言葉に敏感という別の面も持ち合わせている

ことも気になっているようであり、Iとの関わりの中でも難しさを感じているようであった。クラスの子との関係が希薄なため、自分の席でさえ自由に貸せることができない様子から、友だちができないIの寂しさ、辛さを担任Dなりに感じているようであった。学級経営でもIに配慮した座席や授業を行いIの良さを引き出しているが、難しさとの表裏一体であることへの不安を感じながらの取組であったと考えられる。母親とIとの関係について、現在は良好であることが、担任Dにとっての好材料であり、その他はネガティブなことだけが目につき、中学に対する不安も語っている。このことから、自分とIとの関係や母親との関係は肯定的に捉えているが、その他の面での不安が大きく、特にクラスでの対人関係の改善もなかなか望めない現実に対して、閉塞感を強めているのではないと思われる。

Iはこれまで、担任Dとの「やり-とり」を通して、トラブルがあっても学級から飛び出すことはなく、行き先を告げてから移動するようになっていた。担任Dは母親からの信頼も厚いためか、Iも担任Dとの会話を拒むことはなく、不快なできごとに対しても担任Dを通して向き合う姿勢がみられていた。このことを成長と感じる点からも(D7)、担任DとIがこれまでの「やり-とり」の積み重ねによって結果として担任Dが安全基地となり、学級を心理的な居場所として形成してきたと考えられる。

3 授業妨害を日常的に行い、学習にもおくれがあるJに対応する教師のライフストーリー

1) 担任Eへのインタビュー

< どうしたらいいかな ->

*:Jさんは、2年に進級してどうでした。

E1:Jさんは、特別支援の校内委員会で名前が挙がっていなかったので、支援対象の子では無いと思っていました。だからコーディネーター(特別支援教育コーディネーター)の先生や専門の先生方に相談することは考えていませんでした。でも引き継ぎで聞いていたより、すごいなと感じていました。前担任から「1年生の後半は落ちついてたよ」と聞いていたので、どのクラスにもいるような目立ちたい子かなと思っていただけ、暴れたら取り押さえないといけなかったり、いじけたら隠れるようになってきたりしたので、いつ頃からは忘れたけど、Jさんがいじけたら、隠れたりする

場所を作りました。

* : 先生が作ったんですか。

E2: 本人と相談してそういう場所を作りました。シェルターをつくり、避難場所としました。隠れる場所は、私から離れた場所がよかったみたいで教室の後ろの方につくりました。授業中でもけっこう使っていました。

* : 逃げ場所があることで、安心したかもしれませんね。

E3: Jさんは手がかかっていました。Jさんのようなタイプは初めてだったけど、パニックなってもすぐに落ちつくことが多かったのも、そんなに大変と感じたことはなかったです。

* : Jさんととまどったのは。

E4: 4月が凄かったので「どうしたらいいかな-」と思っていたんです。前担任のところにもクラスでの約束や反省を手紙に書いてJさんと私と一緒にもっていきました。前担任の先生から「頑張ってるよ-」と言われても3日ぐらいしかもちませんでした。そこで、Jさんのことがあるので、一学期の後半から「グループで良いことをしてポイントをあげていくのがあるよ」ってJさんに言って、Jさんは競うのが好きだから。そうしたら、トイレのスリッパを並べたり、「あいさつをしたよ」といって回数がクラスでも上位にいて、本人にも満足していたけど、途中から「本当にやったの-」って皆から言われるようになって疑われるようになって。

* : 何かあんなんですか。

E5: トイレのスリッパ並べとか、皆が10回程度なのにJさんだけ30回で、周りから「いつやったの-」や「本当に、やったの」と言われ、授業中にトイレに行くのは少なくなったけど、これでまたいじけるようになっていった。

* : その後、崩れていったんですか

E6: 大丈夫でした。この時期は、いじけても、一日で気持ちをもどせるようになっていたので、自分で「悪いことしない」と反省して帰るようになっていた。

* : 授業とかは、大丈夫でしたか。

E7: だめでした。授業妨害は3月まで結構続きましたね。

* : 何か授業で有効的な支援はありましたか。

E8: そんな特別なことではないですが、Jさんが勉強で「分からない」と言い出す一歩手前で別プリントを渡したりして切り換えました。他にもできない子がいたので、Jさんと同じような子には、授業中でも掃除や片付けをお願いしました。

周りはプリントをしていてもJさんたちは掃除みたいな感じで。次の時間もまた少しプリントやって掃除みたいな感じで。

* : 清掃ですか、面白いですね。

E9: たぶん私とJさんとのなかで一番関わりがあるのが掃除の時間で、決められた掃除当番ができなくなって、他にも清掃当番ができない子がいて、その子が清掃時間に私のお手伝いをするようになって、それを見ていたJさんもお手伝いするようになって、「掃除を始めます」を言って、そのときはかなりJさんもニコニコしていましたよ。

* : 調子が悪くても大丈夫だったんですか。

E10: どんなに状態が悪くても掃除の時間は必ず自分のところに来たので、「何かありますか」と聞いてくるので、何かあれば謝ってもらってから「これやってね」とお願いして、これだけは崩れなかったのも、助かったな-と思った。

2) 小考察

担任Eは、引き継ぎ等で聞いて想定していたJより、現実はその以上の不適応行動がみられ「とまどった」ことを語り、Jへの対応の厳しさを語った。しかし、学級経営の中で徐々にJとの「やり-とり」が軌道にのる契機が訪れてくる。それが「Jさんがいじけたら、隠れたりする場所を作りました。本人と相談してそういう場所を作りました」という、Jと相談して作るという協働のエピソードとして語られていた。学年の前半で協働作業によって居場所づくりを行うことは、Jのこのころの足場を安定させる要因になっていったと考えられた。また、担任Eも「Jさんのようなタイプは初めてだったけど、パニックなってもすぐに落ちつくことが多かったのも、そんなに大変と感じたことはなかったです」と、Jの振る舞いや行動の流れを見通してのJの理解がゆっくと進んでいるように思われた。

4月の「とまどっていた」時期の話として「4月が凄かったから、どうしたらいいかな-」と思っていたんです」と担任Eの心情が語られている。前担任の力も借りながらJに配慮した学級経営を行っていくが、安定したかたちが見えないまま進んでいく。そこで、担任Eは、グループでのポイント制を導入し学級全体のベクトルをそろえる方法をとる。そこには、Jの好きな「競う」ことをあえて取り入れることで、状況の安定を狙っていった。しかしJの過剰なポイントの獲得が、他の子どもたちとの溝をつくり最終的に、Jを孤立

させていく結果になっていた。その様な実況の中でも担任Eは「この時期は、いじけても、一日で気持ちをもどせるようになっていたので、自分で反省して帰るようになっていた」とJの変化を捉えている。担任Eのグループで競わす取り組みは、結果としてJの特徴と学級経営上の難しさを理解する経験になったと考えられる。さらに、そのような状況でもJとの関係構築を進めることで、Jの変化を肯定的にとらえていると考えられた。

担任Eは、授業でのJの「分からない」から始まる授業妨害を抑制するタイミングをつかみ、別プリントを渡したり、授業中でもお手伝いとして掃除をお願いしたりと、苦しい中でもなんとかJへの対応が形成されていると考えられた。その他にも、清掃時間にJを含めた数人に個別清掃を依頼するなど、他児とのバランスもとれるようになり、Jだけではない取組も自然にできるようになっていく。J自身も意欲的に取り組む環境が整いつつあり、どの「やり-とり」もJが認められる取り組みであり、安心、安全を求めるJの状況を担任Eなりに読み取り対応していると考えられた。

3) 担任Fへのインタビュー

<これは許さない>

*:Jさんと二人で過ごす時間をつくることで、関係がではじめたんですね。

F1:それでも、いろいろありましたよ。帰りの会の時に皆、帰りの準備をしていて、Jはなかなか帰りの準備をやらなくて、声をかけても前みたいに見無視していて、これは許さないでおこうと思って、「皆、帰るのを待っているよ」と言っても無視していて、いつまでも自由はできないよ、という話もしていたので。

*:指導するなら今だと。

F2:いいタイミングだと思って「皆、待っているのにこんな態度は間違っているよ、どうしたらいいですか」って言って、「いいですよ5時、6時まで待ちますよ」と言って。

*:Jは、どうしたんですか。

F3:Jは泣いてしまい本当に20分ぐらい本人が落ち着くまで皆も無言で待っていて、本人が謝るまで待ちますとって結局30分ぐらいたって、本人はどうしていいか分からない状態になって、「先生は本当に5時、6時まで待ちます、お家の人に電話をして待つことができます。こんなに皆

に迷惑をかけて、今どうしていいか分からなかったら先生のところに来てください」と言うと、自分のところに来て「謝り方を教えて下さい」と言ってきたんで、こういうふうに謝ってごらんって教えてあげて、「今何が起きているか自分でわかるか」って聞いて、Jは「わかる」と答えて、「今までのこと、皆に謝ろうね」と言って、皆の前に立たせて、大きな声で「迷惑をかけてすみませんでした」と謝って、そこから大泣きして。

*:ここまで、我慢して付き合ってくれた担任や学級は初めてだと思いますよ。

F4:今までこんなこと無かったので屈辱的であったかもしれないけど、「すみませんでした」と謝って、次からどうするの聞いて「皆も時間が無いのでこれからはこんなことはしません」と謝らせて、「はいいいですよ、席に戻ってください」と言っても2、3分手をぐうにして動かなかった。

*:いい経験になったと思いますよ。

F5:「もういいですよ、もっと伝えたいことあるの」って言って、「皆のまえで泣いて、葛藤して、今までに無いことだったと思うけど、先生は同じことがあったら、何回でもやるよ」って言って「さあ帰ろうか」でこの場は終わりました。

*:学級も変わってきたんじゃないですか。

F6:そうですねJが休んだ日に学級で「Jが、皆に迷惑をかけても、こんな感じでクラスはいいんですか」と問いかけてみたら「注意するのが怖かった」という声があって「こんな環境をどう思いますか」、「おかしいと思う」という声がそうとう出てきて「それをどうするんですか、自分たちは、Jさんから被害うけて、このまま4年生になっていくこともできますよね」「でも、このままだとJさんも成長しないし」と話していると、女の子が「クラスの王様みたい」と言うので「同級生に王様必要ですか、そんなのいらない、同じ同級生をこんな差別していいのか」と問いかると「だめ」と答えてくれて「分かっているじゃないですか、注意して行きなさい」「自分たちで友だちを良くしていかないと」という話をしてから、いままで無かったんですけどJが立ち歩くと「J、座って、座って」と言う子が現れはじめたんです。

*:学級がかわろうとしていますね。Jはどんな感じでした。

F7:Jも多少孤独感を感じていたと思うけど。私からJにも「Jさん、今の行動どうですか」と確認すると「わからん」とか言うので「授業中ですよ」、どうして注意されていると思う「皆に注意

されて面白くない」「なら自分から変わればいいんじゃないですか」「そしたら皆遊んでくれるんじゃないですか」と伝えると、「ああ」って、納得してない感じはありましたが。

4) 小考察

Jと二人で過ごす時間や校内での通級時間を週2, 3時間つくることで、対話することも難しかった担任Fとの関係が改善し始める。Jは、学級以外で居場所ができたことで逃げ場になる物理的な空間を得ることができ、担任FはチームでJに対応する体制が整うことで、Jとの関係形成に意識を向けるようになっていく。

帰りの会のできごとは、担任Fが指導できる関係づくりを行ってきた段階のできごとで、「これは許さないでおこうと思って」と考えるほど、指導できる関係に自信をもつてのJとの「やり-とり」だったと思われる。皆への謝罪の仕方が分からないでいるJを察して「今どうしていいか分からなかったら先生のところに来てください」と、サポートしながらJの謝罪を完結させていく。Jにとってはつらい場ではあるが、担任Fの見守りがあるからこそできる行いであり、Jにとっても学級にとっても、また担任Fにとってもこれまでと違う学級の雰囲気を感じる結果となった。

担任Fが、Jだけでなく学級全体のJに対する接し方に疑問をもち、子どもたちからでたJを「王様みたい」という発言に対して、差別をしてはいけない、皆で友だちを良くしていくことを確認することで、徐々に学級のJに対する関わりが変わり始めた担任Fは感じている。担任Fも逸脱したJの行動に対して叱るのではなく「やり-とり」を通して改善のするように伝え、全体の雰囲気を変えるためのアプローチも併せて行っていると考えられる。担任Fの学級づくりは、4月、5月でつまずき、不安定なまま後半を迎えたと考えられる。初めての担任として、今ならできると考え学級経営の再構築に向けて動き出しているように思われた。

V 考察

1 居場所の形成

辞書における居場所は、「いどころ」「座る場所」などという物理的側面だけでなく、「身を落ち着ける場所」などの心理的側面からも捉えられ、物理的・心理的両方の側面からの居場所として定義されている。中島喜代子・廣出 円・小長井

明美(2007)らは、人がもつ重要な要素として「他者との関わり」の視点からの居場所を「社会的居場所」とし「他者との関わりをもつことで自分を確かめる場所」と述べている。

担任の語りでは、他者との関係形成に難しさのある子どもたちが、学校の中で物理的空間として与えられた教室(学級)に違和感を感じ、トラブルを抱えながらも離れることが認められない現実の中、担任との関係形成を通して徐々に状況を変えていく様子が語られていた。

担任Aは、Hの音楽へ向かう力と理科との違いに気がつくことでHの特性を理解していく。それが、授業スタイルの変化を起こし、Hを受けとめる枠の大きさをもたらし続けていた。また、担任Bでは、Hと周囲との関係のバランスに気を配るが「成功していく反面、何かが出てくる感じだね。集団の指導とHの指導は天秤にかけて同時にやらないと行けないね」(B10)というように、簡単に解決できない難しさを感じている。どちらも、Hが学級を心理的空間としての社会的居場所になるように環境調整を行いながら、Hの支援に取り組んでいる。また、Iでは、担任Cが「Iの目線」(C9)での世界観を理解し、寄り添いながら課題の改善や環境調整を行っていくことで、担任との関係形成が行われていた。担任Dでは、Iの特徴を理解しながら「やり-とり」を積み重ねていくことでIからの信頼と保護者からの信頼を得ることで社会的居場所として存在していた。しかし、担任Eでは、「どんなに状態が悪くても掃除の時間は必ず自分のところに来た」(E10)というように、Jとの関係に苦しい時期がありながらも、清掃時間でのJとの繋がりに担任自身が救われ、関係を維持している実感と学級が社会的居場所として存在していると可視化することで、かろうじて居場所としての機能を果たしていた。

学級を子どもの居場所していく要因に、担任との関係性がある。物理的空間のなかで自然に関係が形成され学級を「社会的居場所」にできる子どもにとっては、現在の学校のシステムに対してなんの抵抗もなく順応し、学校の中で様々なスキル、能力を磨き高めていく。これは、社会的に「適応」している行為であり、学校中で求められる応答責任を果たしている子どもとして評価される自明のことである。そのようなシステムの中で、教室(在籍学級)を居場所として安心・安全を得ることができなかった子どもにとって、担任という安全基地を得ることが物理的空間としての居場所から、心理的空間としての居場所へと質的

に変化をもたらす要因の一つとなっている。担任との「やり-とり」の形成やできごとの積み重ねは、心理的な繋がりをつくり、学級を社会的居場所にしていくための不足要因を獲得する重要な他者となっている。担任との関係形成が、居場所形成の重要な要素となるのは、小学校という年齢的な要因と担任が学級の子どもと過ごす時間の長さという環境要因もあると考えられる。

北山(2017)は、居場所はそれが無いことを体験して初めて意識するようになると述べている。つまり、居場所があるという意識は、居場所が無いという意識を前提として生じるものでありとされる(安達, 2017)。居場所の形成に難しさのある子どもたちは、小学校で学年が変わる毎に、前学年の学級という居場所の喪失を体験することで、学校に居場所がない現実を意識すると考えられる。居場所形成の前提として担任との関係性や心理的な安心・安全としての安全基地の存在が重要であり、居場所がないという意識は同時に安全基地の喪失を意味し、心理的な安全・安心の基板を脆弱化した状態に追い込んでいくと考えられる。それが、学年前半にみられた子どもたちの「荒れ」や「授業妨害」、「学級への不適応」として語られた原因の一つと考えられる。安達(2017)は、居場所がない不安を発端とする過剰で依存的なものに、精神的健康との間に負の関連がみられたと述べている。学級での過剰なまでの場にそぐわない不適応な言動に対して担任は、関係を繋ぐ取組やタイミングを見つけ居場所を喪失し精神的に不安な状況になってしまった子どもたちに対して、ケアに近い「やり-とり」や支援を行うことで新たな関係形成が築かれ、安全基地の形成としての地平が開かれていくと考えられる。

2 居場所としての学級と学級経営の在り方

担任は、子どもの実態把握を行いながら学級経営を構築し、様々なことに取り組みながら目指す方向に子どもたちを導いていく。そして結果として学級経営がかたちづくられていくが、その過程で学級を居場所として形成する弱さや感覚的なズレ、心理的な揺らぎを感じた子どもたちに対して、どのように対応していくかは、学級経営をかたちづくるうえで避けることができない課題となっていく。

担任Aは、「国語では無理をさせたこともあって、分かりやすく伝えていたように思う」等、学校生活や授業での関わりを通して、Hの特徴に沿

うかたちで学級経営もかたちづくることを積み重ねていた。担任Bは、「Hが与えた影響ってあるでしょ、それはみんなの中にもあるでしょ、表には出さないけど」(B11)というように、Hが学級経営に与える影響を十分感じながら支援と指導のバランスをとっていた。担任Eは、「良いことポイント」を学級全体で取り組むとこでJと学級経営の両方をポイント制でコントロールを図るが、Jの予想以上のポイント獲得に対して、学級全体からの疑念の声が生まれ、時間と共に制度の崩壊を起こしていった。担任Fは、Jの不適応行動で一度は学級経営に行き詰まるが、Jとの関係形成の取組と学級経営におけるJの指導との併走的な「やり-とり」を通して、Jの社会的居場所の形成に進んでいく。

学級経営等の在り方についての調査研究(国立教育施策研究所, 2005)では、学級経営と生徒指導の充実改善の基本的方向を考えるうえで重要な視点として「多様な視点を通じた児童理解の深化」と「学級・学校内の豊かな人間関係の構築、自己指導力を高める取組」をあげている。児童理解の深化は、様々な子どもの特性や環境要因を理解していく取組であり、豊かな人間関係の構築は、担任と子どもとの安全基地形成の重要性に通底すると考えられる。また、これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(文部科学省中央審議会答申, 2015)では、教員が新たな課題等に対応できる力量を高めるだけでなく「チーム学校」の考え方の下、組織的・協同的に諸課題の解決のために取り組む専門的な力や「教員は学校で育つ」ものとして、校内で同僚の教員とともに支え学び合う必要性を指摘し、正統的周辺参加(Jean Lave・Etienne Wenger, 1993)にも近い概念として示されている。

学級で支援を要する子どもたちの中には、学級を居場所として根付くことに難しさがあることが、これまでの担任の語りから考えられる。子どもの居場所は、担任との関係性による安全基地の形成と学級経営との併走的なバランスのなかで、かたちづくられてきた。各担任とも多様な視点で子どもをみていくことで、その子の理解を深め、人間関係構築への足場をつくりあげていく。担任は、学年当初は「チーム」の意識よりも自分の力量のみで子どもの課題に対応していくが、社会的居場所への歩みに弱さのある子どもに対しては、担任のみで対応できない状況になると、結果としてチームでの支援へと移行していく。初めからチームで動く意識を持ちながらの学級経営のほうが、

支え学び会う面からも子どもの居場所形成にとって重要な意味があると考えられる。担任Eは、「コーディネーター（特別支援教育コーディネーター）の先生や専門の先生方に相談することは考えていませんでした」というように、自分の力量のみでJに対応することで、年間を通して安全・安心な足場を得ることに難しさとの葛藤があったと考えられる。

学級は様々な特徴のある子どもたちの居場所として日々機能している。物理的空間としての学級が心理的空間として質的変容をしていく過程には、担任を含む他者との関係性が重要であり、他者との関わりをもつことで自分を確認していく反芻の繰り返しである。その延長に社会的居場所としての自分が存在し学校の生活世界が展開していく。学級経営は、その過程の中に存在するものであり、結果としてかたちづくられていくものとして考えられる。

参考文献

- 安達奈緒子・安達知郎（2017）居場所がある / ないという意識に関する基礎的研究 - 性差・時期差、精神的健康・心理的居場所感との関連、時間的安定性 - 弘前大学教育学部紀要 第118号 P159-168
- Harry K.Wong・Rosemary T.Wong（2017）世界最高の学級経営 東洋出版社
- Jean Lave・Etienn Wenger（1993）状況に埋め込まれた学習 産業図書
- 北山修（1933）日本語臨床の深層 第3巻 自分と居場所 岩崎学術出版社
- 国立教育施策研究所生徒指導センター（2005）「学級経営等の在り方についての調査研究」
- 文部科学省中央教育審議会（2016）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について - 学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて - （答申）
- 中島喜代子・廣出 円・小長井明美（2007）「居場所の」概念の検討 三重大学教育学部紀要 第58巻 社会科学 P77-97
- 長瀬拓也（2014）ゼロから学べる学級経営 明治図書
- 杉本希映・庄司一子（2006）「居場所」の心理機能の構造とその発達的变化 教育心理学研究 54 289-299
- 瀬底正栄・浦崎 武（2008）小学校における特別支援教育の構築 - 支援に対する教師の「とまどい」から - 琉球大学教育学部附属障害児教育実

践センター第10号 P59-76

瀬底正栄・浦崎 武（2017）新しい教育実践の力の開発の試み - 教師の専門性としての子ども理解の観点から - 琉球大学教育学部紀要 91号 P171-186