

学級における心の居場所の研究 —教育的ニーズの多様な学級に着目して—

発達臨床高度化コース 20AD104

小林 日向子

【指導教員】 長江 清和 小倉 康 名越 斉子

【キーワード】 学級集団づくり 心の居場所 特別支援教育

1. はじめに

2018年度から2019年度にかけて小学校特別支援学級の学級数は2382学級増の46590学級となり、在籍者数は2009年度からの10年間で2倍以上となっている⁽¹⁾。また、小学校通常の学級に一定期間在籍した上で特別支援学級に籍を移す子どもが増えていたり⁽²⁾、通常の学級においても学習面又は行動面で著しい困難を示す子どもが6.5%ほど在籍している調査結果報告されていたり⁽³⁾、通常の学校において多様な子どもたちが共に学んでいることがわかる。

2007年には、特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、「通常の小・中学校でも発達障害等も含む障害のある児童生徒への適切な指導、支援を充実していくこと」になった。しかし、今西・岩坂・玉村(2013)は、「発達障害の児童生徒のおよそ10～30%に不登校状態がある」と述べている⁽⁴⁾。そのため、多様な教育的ニーズの子どもたちが共に学んでいる現在の教育的現場では、望ましい学級集団づくりを行いながら、多様な教育的ニーズのある子どもたち一人一人の「心の居場所」を確保していくことは重要な課題であると考えられる。

文部省「学校不適応対策調査研究協力者会議 最終報告書」(1992)では、「登校拒否はどの子供にでも起こりうる」とし、学校が子供たちにとって心の居場所(自己の存在を実感でき、精神的に安心できる場所)となることが重要であると述べており、学校が「心の居場所」づくりの役割を果たすことを求めている。また文部科学省 国立教育政策研究所「生徒指導リーフ」(2015)は、『「居場所づくり」とは、教職員が児童生徒のために「児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所を作り出すこと」であり、児童生徒はそれを享受する存在である』と述べている⁽⁵⁾。つまり、教職員が学校や学級を発達障害等の障害のある子どもも含めて、全ての子供にとっても落ち着くことのできる場所にしていくことが「居場所づくり」と言えると述べている。

教職員が「心の居場所」づくりをしていくことが求められている一方、公立小・中学校において臨時的任用教員の数及び教員総数に占める割合は増加傾向である。文部科学省「非正規教員の任用状況について」(2012)によると、公立小・中学校の非正規教員の教員総数に対する割合は2005年では12.3%であったが、2011年では16.0%であった⁽⁶⁾。その中で期限付きの採用で、フルタイムで働き、担任もできる「臨時的任用教員」の占める割合は2005年では5.6%であったのに対し、2011年では8.8%と増加傾向であった。一方、正規教員は、割合のみならず、実数においても減少している。

臨時的任用教員は、1年ほどで現任校を異動することもあり、継続的に子どもの支援・指導を行うことができない場合もある。多様な教育的ニーズの子どもを取り巻く教員や学習環境などの周りからの影響も含めた上で、「心の居場所」づくりを進めていくことが必要であると考えられる。

そこで本研究は、学級という集団での「心の居場所」づくりに着目し、多様な教育的ニーズの子どもたちが同じ学級集団で、安心してともに学んでいくことを目指す。そのために、多様な教育的ニーズのある子どもたちが在籍する学級集団において子どもたち一人一人の「心の居場所」の形成に向けて必要な専門的実践的知見を得るための実践研究を行っていく。そして、どの子どもたちにも学級集団の中に「心の居場所」を形成していくために必要な要素や条件を考察していく。

2. 先行研究より

心の居場所とは、文部省(1992)「学校不適応対策調査研究協力者会議報告」では「自己の存在を実感でき、精神的に安心できる場所」と述べられている⁽⁷⁾。

居場所に関する研究では、中原(2002)は「居場所は、自分がそこにいてもいい場であり、自分らしくいられる場であり、自分があるままにそこにいてもいいと認知し得る感覚である」としている⁽⁸⁾。また廣木(2005)は、「自分の気持ちを素直に表現しても否定されない」ということに加えて、「自分の役割が実感できる」と述べている⁽⁹⁾。学校で「自己」の存在を集団に受け入れられ、なおかつ集団に対して帰属感をもつことができると安心を得られ、学習面などに対する自信、教師と子どもや子ども同士の関係性に前向きな影響を与える場面が多いとしている。さらに木下(2013)は、『実際に自分が役に立っていると思えることで、居場所を得ることができた事例「山崎・澤地(2006)、坂本(1993)」や適応に結びついた事例「細見(2005)」はいくつか見られる』と述べている⁽¹⁰⁾。つまり、近年の「居場所」とは、物理的空間だけではなく、「自分が役に立っている感覚」「ありのままを受容してもらえる」といった感覚の内容が含まれる事例が多くなっているため、これらは重要な要素になると考えられる。そこで、本研究では、心の居場所とは空間だけでなく、感覚も含めて上で、「ありのままの自分でいられ、自分はここにいていいんだと実感できる環境及び空間」とする。

宮下・石川(2005)の調査及び分析より、小学校における「心の居場所」の条件として以下の4点が挙げられた⁽¹¹⁾。

- ① 他者から物ごとを強制されるのではなく、マイペースに時間を過ごすことができる。
- ② 安心して過ごす他者が周囲にいる
- ③ 無理せず、ありのままの自分を出して自分らしくいられる、自分を出しても大丈夫
- ④ 他者が自分の存在を必要としてくれたり、理解してくれたりと存在価値を実感できる

また、安齋(2003)は、『居場所』には「生き生きと自己発揮することが予想される前向きな『居場所』と「心の安定が図れ、自己受容され、自己肯定される逃げ場としての『居場所』」の二つの方向性が内在化しているとし、『居場所』をつくるためには自分を受け止めてくれる人、励ましたり助言したりする人とともに喜び認めてくれる人の存在が必要である』としている⁽¹²⁾。宮下・石川(2005) 安齋(2003)より、『心の居場所に向けて、自分という存在以外に、子どもたちのことを取り巻いている周りの環境や他者の存在も「心の居場所」の形成に大きく影響していること』が考えられる。宮下・石川(2005)の調査及び分析結果を踏まえ、実地研究Ⅰでは、学級という限定された環境の中で「①周りの環境」「②人と人とのつながり」の2つの視点から、「心の居場所」づくりに向けて必要な要素・条件を分析・考察する。

3. 実地研究Ⅰの目的・方法

(1)目的

多様な教育的ニーズの子どもたちが安心して過ごすために、学級の中に「心の居場所」が必要であると考え。実地研究Ⅰでは、限定された集団の中での多様な教育的ニーズの子どもたち一人一人にとっての「心の居場所」づくりに必要な要素・条件を分析・考察する。実地研究Ⅰでは、特別支援学校中学部3年生の生徒を対象に学級の中に「心の居場所」を見出していく過程を観察する。

(2)方法

実習校 : α特別支援学校(知的障害特別支援学校)

実習期間 : 学習支援4日間 実習12日間

学級 : 中学部3年 生徒6名 担任2名

α特別支援学校 中学部3年生の学級という限定した集団において、担任の教師・学部の教師へのインタビューや生徒との学校生活の中でのエピソードを学級の中での「①周りの環境」「②人と人とのつながり」の2つの視点から「心の居場所」づくりに必要な要素・条件を分析・考察する。

4. 実地研究Ⅰの結果と考察

α特別支援学校中学部3年生では、知的障害や自閉症など多様な教育的ニーズの生徒が在籍している。学級の生徒は、コミュニケーションに課題があり、生徒同士ではコミュニケーションが難しい。

実習での生徒とのエピソードや担任の教師、学年の教師へのインタビューより、①周りの環境、②人と人とのつながりの2つの視点から多様な教育的ニーズの子どもたちにとって学級の中に「心の居場所」を形成していくために必要な要素・条件を分析・考察した。

(1)①周りの環境、②人と人とのつながりより結果・考察

① 周りの環境



(図1)



(図2)

『教室の物理的環境』

教室の環境は生徒の学習機だけでなく、図1のような「おあしす」というソファがあり、リラックスできるスペースと図2のような「きゅうけい」というパーテーションで囲まれたマッサージチェアのあるスペースがあった。休み時間には、これらは自由に使うことができ、生徒は「おあしす」に座って音楽を聞いたり、カードゲームなどをしたりして過ごしていた。また、生徒同士会話がなかったとしても一緒に「おあしす」内のソファに座っていたり、気持ちを(1)落ち着けるために「きゅうけい」にいたとしても同じ教室にいたため、教師や他の生徒のを感じることができていたり、自然と人とのつながりが生まれていた。

『生徒の感覚的な環境』

学級では多様な教育的ニーズの生徒一人一人が自分に自信を持って、自律的に過ごせているのが印象的であった。生徒の気持ちがイライラしてしまった時には、生徒はイライラしているという自分の気持ちを教師へ伝えて、授業中でも教室にある「おあしす」や「きゅうけい」でクールダウンすることができていた。生徒は、ネガティブな気持ちでも我慢や包み隠すことなく、教師に伝えていた。また、教師は

生徒のどんな気持ちでも否定せず、受け入れていたので、生徒が安心して過ごせていた。

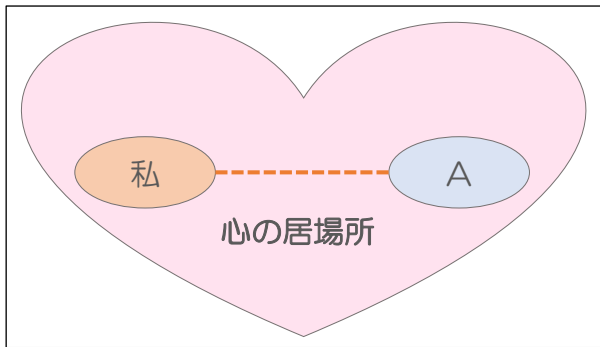
『教師の生徒を取り巻く環境設定への意図』

「おあしす」や「きゅうけい」について、担任の教師と学年の教師にインタビューをした。これらは、気持ちを落ち着けるために特別な支援のニーズのある生徒が学級に在籍していたため、「気持ちを落ち着ける」「子どもたちのつながりを作る」といった意図より作ったとのことだった。これらを作った意図を教師自身が理解しておかないと、教師は生徒の自律性を阻害してしまう恐れがあるとのことであった。生徒がイライラしているから「おあしす」へ連れていくというようでは作った意図とは反してしまう恐れがある。

② 人と人とのつながり

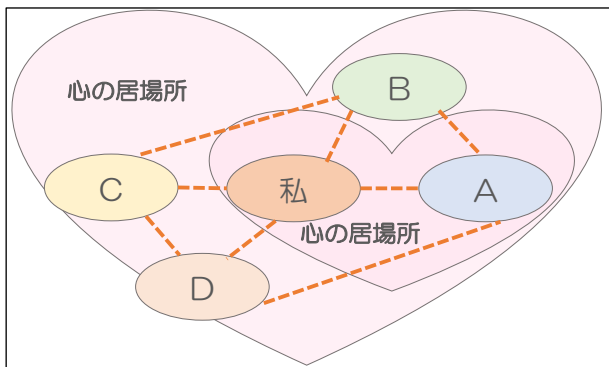
『私と生徒との関わりの中での心の居場所づくりの過程』

図3のように私は、教室の隣にある指導室という場所で、まずAさんと遊び始めた。Aさんと私との関わりの中で、自分らしく関わり合うことができ、楽しい時間を共有することができた。指導室での「遊び」は、私とAさんにとって、心の居場所に近づいていったように感じた。



(図3)

指導室でAさんと関わりを続けていくと、図4のようにBさん、Cさん、Dさんも自ら指導室へ遊びに来るようになった。担任の教師へのインタビューより、実習前半では、私が実習へこない日には生徒は指導室で必ずしも、遊ぶわけではなかったが、実習後半では私がいなくても生徒だけで指導室で遊ぶようになったとのことだった。



(図4)

これらのことより、「私」という新しい存在が学級に入ったときに、指導室での「遊び」を通してAさんという1人の生徒と楽しい気持ちを共有していくと、生徒と1対1のつながりから徐々に他の生徒へと「遊び」のつながりの輪は

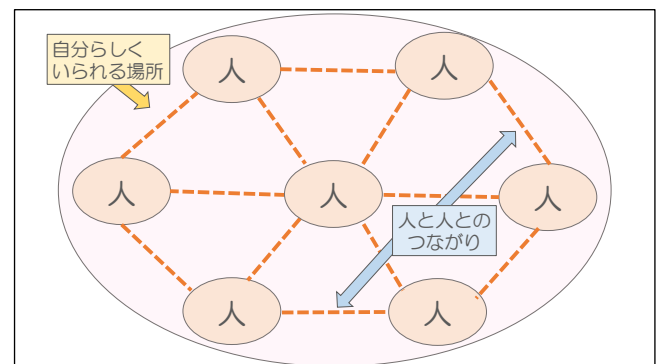
広がっていった。そして、「心の居場所」はAさんと私の間だけでなく、Bさん、Cさん、Dさんそれぞれの間にも形成されていったように感じる。「遊び」の中では、生徒一人一人の良さをお互いに認め合っていることが印象的であった。このことより、自分らしくいられる環境が前提としてあった上で、「心の居場所」は教師と生徒の1対1のつながりから形成されると考える。

(2) 実地研究 I での考察

A 特別支援学校中学部3年生で、生徒が自信を持って過ごせていたように感じたのは、生徒が自分の気持ちを調節するために生徒が過ごしている環境の中で選択肢があり、どんな気持ちでも受け入れてもらえる教師がいることで、自分らしく過ごせているからであると考えた。これらより、心の居場所の要素として、自分らしくいられる環境が必要だと考えた。

また「私」という新しい存在が学級に入ったときに、指導室での「遊び」を通してAさんという1人の生徒と楽しい気持ちを共有していくと、生徒と1対1のつながりから徐々に他の生徒へと「遊び」のつながりの輪は広がっていった。そして、「心の居場所」はAさんと私の間だけでなく、Bさん、Cさん、Dさんそれぞれの間にも形成されていったのだと考える。「遊び」の中では、生徒一人一人の良さをお互いに認め合っていることが印象的であった。このことより、自分らしくいられる環境が前提としてあった上で、コミュニケーションに課題がある生徒の在籍する学級の中で「心の居場所」は教師と生徒の1対1のつながりから形成されると考える。

実地研究 I において A 特別支援学校中学部3年生では、宮下・石川(2005)で述べた小学校での心の居場所条件に共通するものが確認できた。図5のように自分らしくいられる学級が前提としてあり、Aさんと私という1対1の関わりを起点に他の生徒とのつながりを深めて、「遊び」での生徒とのつながりが心の居場所に近づいていたと考える。そのため、心の居場所の条件としてありのままの自分が表出することができ、それぞれの良さが認められることが大切であり、教師と子どもの1対1の関係から起点として形成されるのだと考える。また、心の居場所には、他者の存在、「他者に認められたい」、「他者とつながりたい」といった気持ちが根底にあったと考えられる。



(図5)

5. 実地研究Iでの今後の課題

堤(2015)は、学校では、他者からの「まなざし」を意識される状況下であると述べている⁽¹³⁾。つまり、学校では、子ども感覚の中に「心の居場所」という環境の他に他者からの「まなざし」が意識される状況下であり、子どもたちは自分の所属する集団の周りの環境からも影響を受けていると考えられる。α特別支援学校は、同じクラスメイトと継続して学んでおり、学級という集団が完成していたため、「まなざし」を感じにくいと考える。

実地研究IIでは学級という集団が出来上がっていく過程、つまり他者と徐々に関係ができていき、まだ継続して関係性を作れていなく、他者からの「まなざし」が意識されていく過程において、子どもにとって「心の居場所」となる学級を形成していく過程を観察していく。他者からの「まなざし」という感覚と共存しながら、「心の居場所」の形成に向けて、必要な取り組みや条件を実践・分析を重ねていくことが、今後の課題である。

6. 実地研究IIの目的と方法

(1) 目的

実地研究Iでは、心の居場所の条件としてありのままの自分が表出することができ、それぞれの良さが認められることが大切であり、コミュニケーションに課題がある子どもが在籍する学級の中で教師と子どもの1対1の関係から起点として形成されるのだと考えた。実地研究IIでは実地研究Iを踏まえた上で、まだコミュニケーションが未発達な面もある小学校第1学年の学級の中で他者と徐々に関係ができていき、クラスメイトなど他者からの「まなざし」が意識されていく過程において、児童にとって「心の居場所」となる学級を形成していく過程を観察する。そして、実地研究IIを通して、学級集団の中での多様な教育的ニーズの子どもたち一人一人にとっての「心の居場所」づくりに必要な要素・条件を分析・考察する。

(2) 方法

実習校：β小学校(第1学年)

実習期間：実習24日間

学級：木曜1年1組26名 金曜1年2組26名

入学から1週間ほどのまだ学級集団として未完成な学級において、多様な児童一人一人が学級に安心感を得られるような「居心地」を感じ、学級が児童にとって「心の居場所」となることのできる条件や支援を観察より、考察する。また、うまく「居心地」を作り上げることのできない児童X、児童Y、児童Zに着目し、「居心地」を見出す支援方法を関わりを通して見出し、考察する。

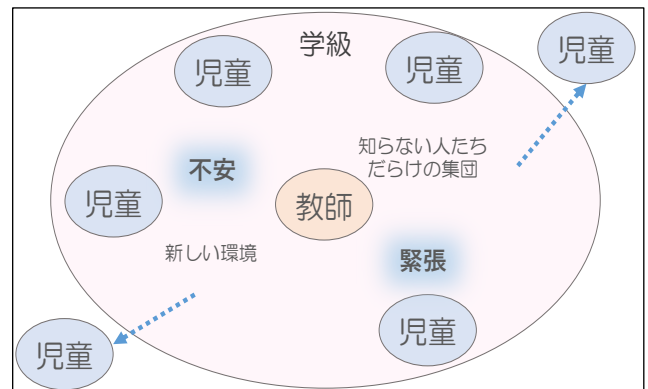
6. 実地研究IIの結果と考察

(1) 実地研究IIの結果

入学後間もなく、コミュニケーションが未発達な点もある小学校第1学年の児童の学級集団の中での「心の居場所」や「居心地」を見出すことができるようになるための過程や教師の支援を学校生活の中から考えた。(実地研究Iより「心の居場所」とは「ありのままの自分でいられ、自分はここに

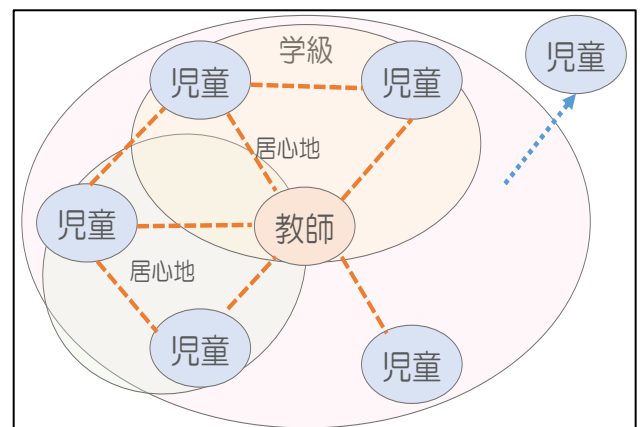
いていいんだと実感できる環境及び空間」とした。また、「居心地」とは「ありのままの自分でいられ、自分はここにいていいんだと実感できる感覚とした。)

実地研究IIが始まった入学から1週間ほどの幼稚園や保育園から小学校へ入学したばかりの児童は、図6のように知らない人だらけの集団、知らない場所、椅子に座って学習する新しい環境で児童の中には不安や緊張をしている様子が見られた。β小学校第1学年1組、2組どちらでも複数児童の教室からの離脱行動や自己優先的な行動が目立った。また、教師を介さない児童同士のコミュニケーションが難しい様子が観察された。



(図6)

入学から2ヶ月ほど経ち、児童は教師とのつながりや児童同士のつながりを作り出し、小学校という新しい環境やクラスメイトとともに同じ学習を行う集団生活に慣れてきたように見えた。多くの児童は、緊張していた表情や不安な様子が減り、笑顔が増えてきた。また、教師を介さなくても児童同士で他者の気持ちも考えながら、コミュニケーションを取る場面も増えてきた。図7のように児童の様子を観察していく中で、図の赤の点線のような児童同士のつながりや児童と教師とのつながりの中に居心地を感じている児童もどんどん増えてきているように感じる。

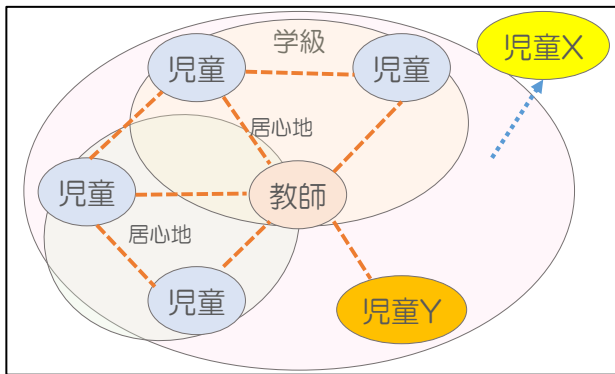


(図7)

しかし、入学から2ヶ月ほど経過したが、図8の児童Xのように、教師に無断での教室から離脱行動をしてしまう児童や児童Yのように、教師とのつながりは作ることができたが、教師を介さなければ他の児童とのつながりをうまく

作り出すことができない児童も複数名いるように見られる。

実習後半では、教室からの離脱行動が目立つ児童Xと他の児童とのつながりをうまく作り出すことができていないように見える児童Yに視点を当てる。そして、児童Xや児童Yが学級に「心の居場所」や「居心地」を感じることができるよう教師の支援や条件を参与観察、関わりの中から見出していった。



(図8)

① 児童Xとの関わり

児童Xは、図9のように入学直後には椅子に座っていることが難しく、担任の教師やスクールアシスタントに対して断わらずに教室を飛び出してしまうたり気が外れてしまうと授業と関係のない行動をしてしまったりする様子が見られた。授業中に特に離脱行動や関係のない行動をすることが多く、教室内にいられたとしても床で寝そべったり、絵を書き出すなど授業とは関係のないことを初めてしまったりしている様子が見られた。

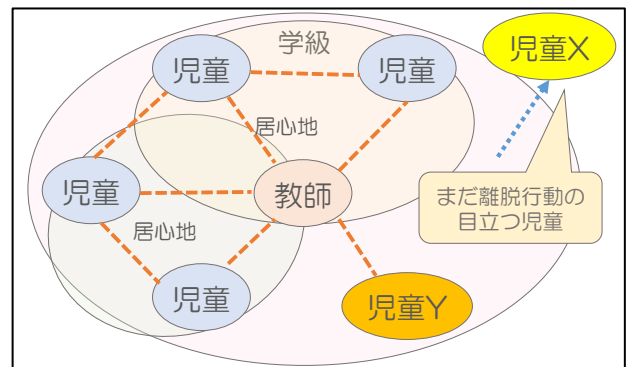
入学から2ヶ月ほど経った際に児童Xと関わり、信頼関係を深めていく中で、授業中に他のクラスメイトと児童X自身を比べ、自身を否定するような発言を話してくれた。児童Xは他のクラスメイトからの「まなざし」を意識しているように感じていた。児童Xは他のクラスメイトと児童X自身のことを比べ、劣等感を感じ、自己肯定感が下がっていく様子が見られた。このようなことから児童Xは学級の中に「心の居場所」や「居心地」を見だせていない状態のように見られた。

しかし、「児童Xは他のクラスメイトと同じようにできない。だから、先生手伝ってほしい。」というような教師にSOSを求め、「苦手なことにも頑張りたい」という発言もあった。入学当初は、困った時には教室からまっていた。しかし、児童Xと積極的に関わり、信頼関係を築いていく中で自ら「先生手伝ってほしい。」とSOSを出すことができるように児童Xは変わっていったように感じる。苦手なことにも教師とともにチャレンジをし、小さな成功を積み重ねていき、「達成感」を共有することで児童Xは少しずつ自信を持つようになっていった。

また、教師を介してだが、児童Xは徐々に他の児童との関わりを持てるように変わっていった。少しずつの変化であったが、児童Xが他のクラスメイトを含めた学級集団の中で自信が持てるように変わっていき、安心感を持てるよう

に変わっていく様子を感じられた。

このことより、実地研究Iで考察した「心の居場所の起点として、まずは教師と子どもの1対1の関係が重要である」ということが実地研究IIでも明らかになった。



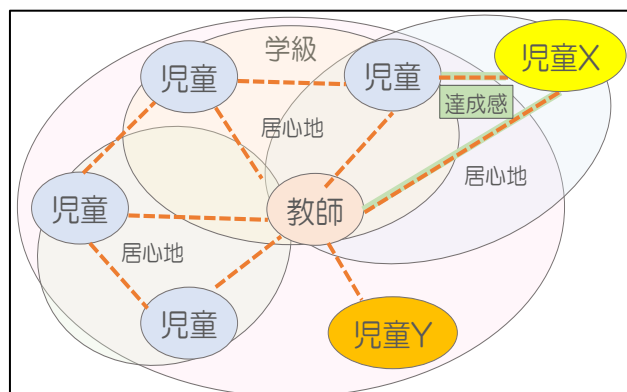
(図9)

少しずつ変わっていった児童Xだったが、ある学校行事後から児童Xの学級内での様子が大きく変わった。

学校行事の当日は、気温も高く、日差しも強い日であった。長い距離を歩く中で、児童Xは何度も歩道にしゃがみ込み、歩くのをやめてしまう場面があった。しかし、そんな児童Xに対してクラスメイトや教師から「一緒に頑張ろう。」「あともう少しだよ。」といった励ましや暖かい声かけがあった。そのような声かけのおかげもあり、児童Xは気持ちを奮い立たせ、長い距離を最後まで歩き切った。歩き切った児童Xは、「クラスみんなが待っていてくれた。みんなのおかげで最後まで頑張れたよ。」と笑顔で話していることが印象的であった。

この出来事をきっかけに、クラスメイトと一緒に長い距離を歩き切ったという「達成感」を共有したことで、児童Xは他のクラスメイトに自ら遊びに誘ったり、自分を否定するような発言が減ったりと大きく変化した。また、勉強がわからないときには教室を離脱してしまうのではなく、教師を介さなくても他のクラスメイトに「教えてほしい。」と前向きに伝えられるようになった。

これらより、徒歩遠足での他のクラスメイトと「達成感」を共有したことは、児童Xにとって図10上の緑の線のような他のクラスメイトとのつながりを生み出し、学級集団の中で「居心地」を見出すきっかけとなったように感じる。



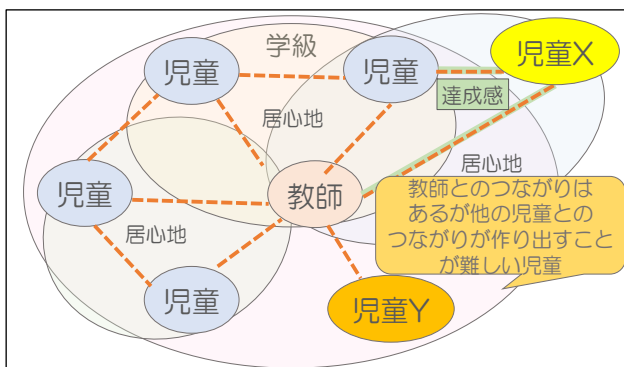
(図10)

② 児童Yとの関わり

児童Yは、図11のように苦手意識があることに対してプライドもあり、苦手なことを他のクラスメイトに見られたり教えてもらったりすることを拒絶していたようすが入学当初は見られた。他者にも頼ることができず、自分で解決できないことから、児童Yは自信を持って取り組めていないように見られ、自己肯定感が下がっているように感じた。このような様子より、児童Yは、他の児童とのつながりをうまく作ることができなかつたように見られ、他の児童からの「まなざし」をととても強く意識しているように観察された。児童Yは「まなざし」から逃れたいと望む様子がよく見られ、学級集団の中で「居心地」や「心の居場所」を見出せていない状態であった。

私は児童Yと関わっていく中で、「児童Yがどうしたら自分に自信を持てるのか、前向きに取り組むことができるのか。」を考えながら支援を行った。共に試行錯誤しながら課題に取り組む中で、児童Yが自分で解決できる方法を見出すことができた。そして、児童Yと共にやり遂げることができ、共に「達成感」を共有していった。「達成感」を積み重ねていくことで、困った時は「先生、前の方法をもう一回教えてください」と自分から声をかけてくることも増えた。児童Yの「自力で解決しよう」と意欲も高まり、学級の中で徐々に自信を高めながら安心していく様子が見られた。このような様子から教師と児童Yの中でつながりが生まれ、少しずつ安心できる関係性へと変わっていったように感じる。

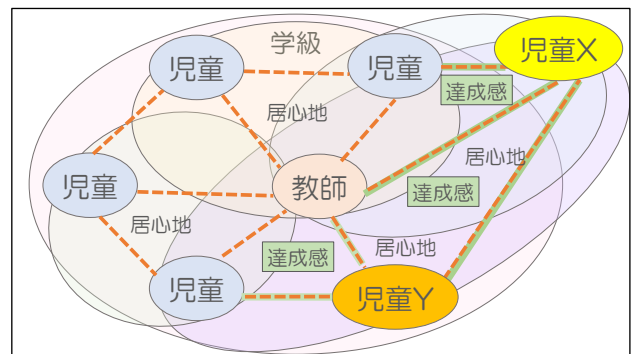
このことから実地研究Iで考察した「心の居場所の起点として、まずは教師と子どもの1対1の関係が重要である」ということが実地研究IIでも明らかになった。



(図11)

さらに自信を高めることができた児童Yは、学級内での授業において挙手をして発表することもできるようになった。学級内で発表することも通して、児童Yの意見をクラスメイトに伝える機会も増え、認めてもらえている様子が見られた。クラスメイトに認められ、自分に自信が持てるようになっていったことで、児童Yはクラスメイトと課題をやり遂げる「達成感」を共有できた。このような出来事を積み重ねていくと、児童Yはクラスメイトからの関わりも拒絶することもなくなり、友達からも教えてもらうことを受け入れられるように変わっていったように見えた。わから

ないときには、児童Yはクラスメイトとの学び合いを積極的に行うように変化していった。児童Yは、クラスメイトとのつながりの中に少しずつ「居心地」を見出している様子が実習後半では多く見られた。

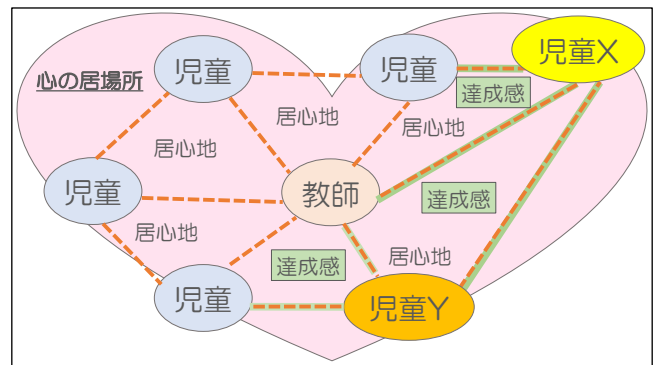


(図12)

(2) 実地研究IIの考察

実地研究IIを通して、初めての環境、初めての集団の中で学級内に「心の居場所」を見出していくためには、まず児童と教師、また児童同士とのつながりの中に居心地を感じられることが重要であると考えます。小学一年生では、幼稚園や保育園とは異なった学校という新しい環境や新しい人間関係、そしてまだコミュニケーションが未発達である。そのような中で、学級内に「居心地」を見出ししていくのはすぐにはできるところではなく、まずは教師との1対1のつながりから見出されるものだと考えます。そして、教師を介した児童同士のコミュニケーションを経て徐々に見出ししていくものだと考えられる。

また、図13のように児童Xや児童Yとの関わりから、赤の点線のような他者とのつながりをうまく作り出せず、学級集団に「居心地」を見出すことが難しい、また他者からの「まなざし」を意識して影響を受けてしまう児童にとって、教師と児童との1対1の安心できる関係性を起点に「居心地」が形成されると考えます。そして、教師が支援をしながらも他の児童と「達成感」を共有していくことが「居心地」を見出ししていくために重要な役割を担っていると考えます。



(図13)

これらよりコミュニケーションに課題があるなど多様な教育的ニーズを持つ子どもたちが在籍する学級において、すべての子どもたちが学級内に「心の居場所」を形成していくためには、教師が子どもと「達成感」を共有していくこと

が大切である。そして、教師と子どもの間で安心できるつながりを見出すことを起点に、学級の他の児童とも「達成感」を共有し、安心感をもえるようなつながりを作れるように教師が支援していくで、児童同士のつながりの中にも「居心地」が見出されると考える。

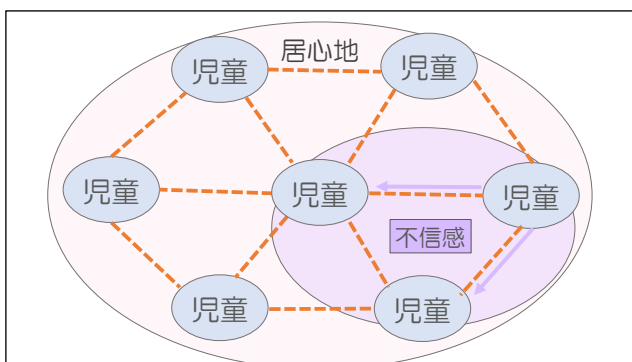
7. 実地研究Ⅱでの今後の課題

－児童Zとの関わりから－

児童Zは学級で影響力があり、児童Zの行動や発言でクラスの雰囲気が変わることがある。学級の児童とは関わりを持つことができ、友達も多いように見える。前期には、SAやAT、担任の先生の支援を受けながらも授業に参加できていた。しかし、入学から4ヶ月ほど経った時期から学習に対しての意欲が低下し、学習に対してネガティブな様子が見られるようになった。また、プライドも高く、クラスの複数の児童のことを学習とは別のことで見下すような発言をし、「自分はすごい」のだと自信をつけようとしているように見える。

また、テスト中には「もうできない」とパニックになる様子が見られ、テストを丸めて投げ捨てるなど拒否行動があり、テスト後には急にアシスタントティーチャーに甘え出す行動がある。児童Zに関わりを持つ中で「もう帰りたい。」「もう嫌だ。」などネガティブな発言がよく見られる。

学級内には児童Zのように他者とのつながりはあるものの、そのつながりの中に「居心地」ではなく、「不信感」(ありのままの自分が受け入れられなく、自分はここにいられないと実感している感覚)を感じている子どもが数名在籍しているように感じた。そのような子どもたちが学級内に「居心地」や「心の居場所」を見出していくためには、どのような支援方法や条件が有効なのかを明らかにすることが今後の課題である。



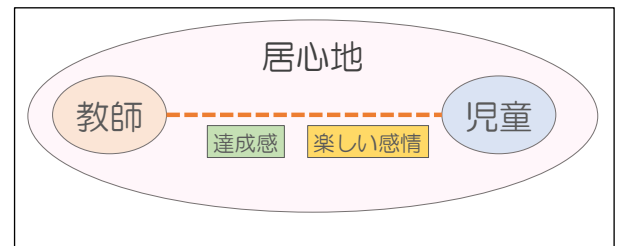
(図14)

8. 総括

実地研究Ⅰ、実地研究Ⅱにおける参与観察の結果と考察より、学級集団に多様な教育的ニーズの子どもたち一人一人が「心の居場所」を見出していくために以下のことが考察される。

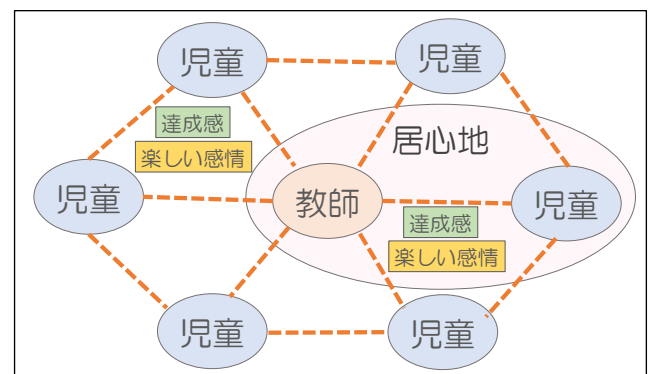
- ① コミュニケーションが未発達などの多様な教育的ニーズを持つ子どもが在籍する学級集団の中で、子どもが学級の中に「居心地」や「心の居場所」を見出していく

ためには、まず起点として教師という大人の存在が重要である。そして、多様な教育的ニーズの子どもたちが在籍する学級において、居心地を続けていくためには継続した教師と子どもとの関わりが重要であると考えられる。



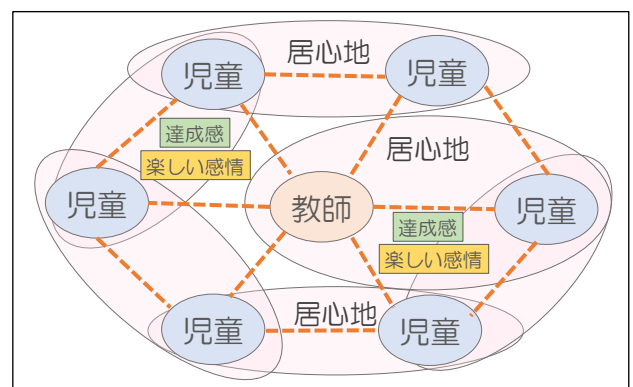
(図15)

- ② 図15のように、教師と子どもとの間で「達成感」を共有したり、「楽しい感情」を分かち合ったりして、教師と子どもとの間に「居心地」を見出していくことが大切である。



(図16)

- ③ 教師と子どものつながりを起点として、図16のように、教師を介しながら他の子どもとの安心できるつながりが生み出す。子ども同士で「達成感」を共有したり、「楽しい感情」を分かち合ったりできるように支援をしていく。そして、子ども同士のつながりを広げていくことが、子どもたちが学級に「居心地」を見出していく上で重要である。

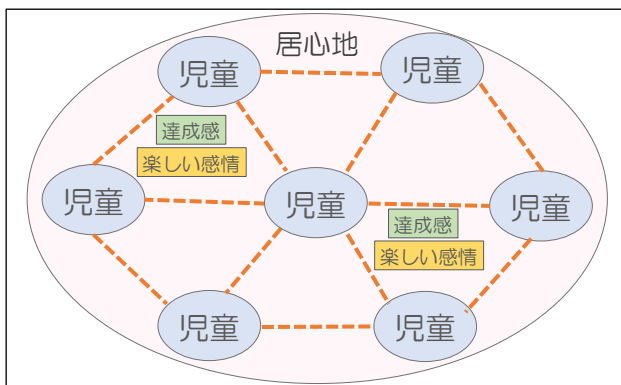


(図17)

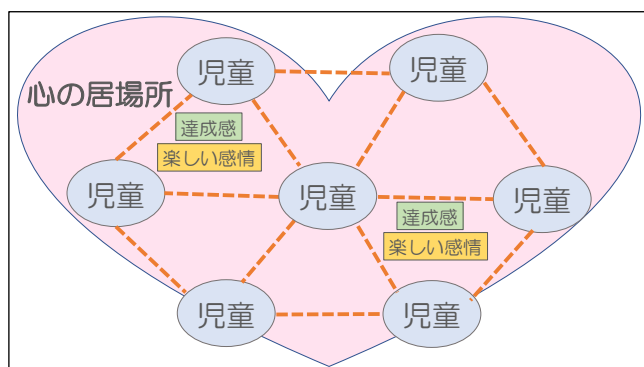
- ④ 図17のようにクラスメイトとのつながりの中で「居心地」が広がっていき、積み重なっていくことが大切である。さらに、図17のような居心地の積み重ねから図18のよ

うに、多様な教育的ニーズの子どもが在籍する学級集団全体で「居心地」を分かち合えるように変わっていくことが重要である。

そして、図 18 のような多様な教育的ニーズの子どもが
ありのままの自分らしくいられ、自己の存在を実感できる
ような安心して過ごすことができる学級の様子を積み重ねる
ことで、図 18 と同じで多様な教育的ニーズの子どもたちが
在籍する学級において、一人一人が「心の居場所」を見出す
ことができる。



(図 18)



(図 19)

8.今後の展望

—小学校高学年や中学校での学級において—

実地研究 I では知的障害特別支援学校、実地研究 II では通常の小学校第 1 学年で実習をさせていただいた。どちらの子どもも他者とのコミュニケーションが未発達な面やコミュニケーションに課題がある子どもが在籍していた。

そのような学級において、「心の居場所」を形成していくためには教師という大人の存在が重要だと明らかになった。しかし、小学校高学年や中学校、高等学校など徐々にコミュニケーション能力が発達していき、さらに「横の関係」から「縦の関係」へと子どもの関係性が変化する発達段階の子どもが在籍する学級集団において、「心の居場所」を形成していくためには同じ条件や支援が必要なのかを明らかにする。また、学級集団の中に多様な教育的ニーズの子どもたち一人一人が「心の居場所」を形成していく過程において、今回の研究を通して明らかになったものと異なった形成の仕方をするのか明らかにしていくことが今後の課題である。

【主な参考文献】

- (1) 文部科学省(2020),『特別支援教育資料「令和元年度」』, 第一号データ編, p41-45
- (2) 赤木一重(2020)『2019 年度第 14 回児童教育実践についての研究助成 研究成果報告書』『「なぜ特別支援学級・学校の在籍率は増加しているのか：排除としての「途中転籍」に注目して」』,
- (3) 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」』, p1-15
- (4) 今西満子, 岩坂英巳, 玉村公二彦(2013)『「発達障害傾向のある不登校児童への教育的支援 -不登校支援教室の試みを中心に-」』, 奈良教育大学 教育実践開発センター研究紀要 第 22 号, p235-241
- (5) 文部科学省 国立教育政策研究所(2015)『生徒指導リーフ「絆づくり」と「居場所づくり」 Leaf. 2』 (2021 年 12 月 18 日閲覧) <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf02.pdf>
- (6) 文部科学省(2012)『非正規教員の任用状況について』 (2021 年 12 月 18 日閲覧) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/084/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/06/28/1322908_2.pdf
- (7) 文部省(1992)『「登校拒否(不登校)問題について-児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して-」』(学校不適応対策調査研究協力者会議報告),『教育委員会会報(44)』, p25-29
- (8) 中原睦美(2002)「受信が著しく遅延した重症局所進行患者の心理社会的背景の検討—依存の在り方と居場所感をめぐって—」.『心理臨床学研究』, 20, p52-63
- (9) 廣木克行(2005)『臨床教育(Clinical Education) -子どもの居場所をつくる-』. 大学教育出版, p106-107
- (10) 木下智彰(2013)『「児童の心の居場所をつくる教育実践の検討」』, 『奈良教育大学 教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」第 5 巻』, p31-40
- (11) 宮下敏恵, 石川もよ子(2005)『「小学校・中学校における心の居場所に関する研究」』, 『上越教育大学研究紀要 第 24 巻 第 2 号』, p713-800
- (12) 安斎智子(2003)『居場所概念の変遷発達』, 96, p33-37
- (13) 堤英俊(2015)『「知的障害特別支援学級への「居場所見出し」の過程-通常学級出身の生徒たちの事例から-」』, 『都留文科大学研究紀要第 81 集』, p33-54