

特別な支援を必要とする児童への同級生のかかわりの分析

—教室での「規範」との関係に着目して—

塚原 史穂・司城紀代美

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第6号 別刷

2019年8月9日

特別な支援を必要とする児童への同級生のかかわりの分析[†] —教室での「規範」との関係に着目して—

塚原 史穂*・司城紀代美**
栃木県立国分寺特別支援学校*
宇都宮大学大学院教育学研究科**

本研究では、小学校の通常の学級において、周囲の児童が「規範」を用いて特別な支援を必要とする児童とどのようにかかわっているのかについて分析し、児童同士の関係を構築するために何が必要なのかを検討した。その結果、児童同士のかかわりの中では、「指摘」や「配慮」等の形で「規範」がさまざまな用いられ方で使用されていることが明らかになった。多様な児童が在籍し、それぞれの児童がさまざまなかかわり方を持っていることが、新たなかかわり方との出会いをもたらし、他者との関係のつくり方のバリエーションが増え、仲間関係の深まりが生じるといえる。

キーワード：規範，指摘，配慮，多様性

I 問題と目的

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(文部科学省, 2012)では、障害のある者が「general education system」から排除されず、同じ場で共に学ぶことを追求するインクルーシブ教育システムの理念が重要であると述べられている。それにより、学校現場では、障害の有無にかかわらず共に学ぶことがより注目されるようになり、授業実践や学級経営などさまざまな視点から研究がなされている。その中で、授業やその他の学校生活場面において、他の児童とは異なる行動が見られる児童に対して、その行動を逸脱ではなく、ずれの「問題」として捉え直し、教師の対応方法について検討する研究がなされている。

新井(2016)は、学習に困難を抱える子どもの言動を授業の内容と結びつけた教師の言葉かけによる

支援によって、学習活動に参加し続けることができた事例を取り上げている。

また、岸野(2016)の研究では、授業の中で児童同士が支え合えるような授業の構造においては、「問題」とされがちな子どもが落ち着いて学習活動に参加できたと分析している。

これらの研究は、教師の言葉かけや授業内容、教材などを媒介として逸脱していると捉えられる行動を示す児童と周囲の児童とのかかわりが変化していくことが示されている。

一方、児童同士のかかわりの中で特別な支援を必要とする児童の行動が捉え直されることもあると考えられる。

辻谷(2014)の保育に関する研究では、幼児の行動の「規範」からの逸脱の「可視化」が、提示される側への「特定の見方」につながり、「排除」「包摂」にかかわってくることを示されている。さらに、幼児間の「規範」の「共有」から生じた連帯により他児の「排除」が生じることも併せて指摘されている。また、辻谷(2018)は、幼児は相手に対する反論としても「規範」を用いており、その際の意図は、「規範」自体に従わせることよりも、自分の主張を伝えることではないかと考えられると指摘している。これらの研究から、「規範」が子ども同士のかかわりや関係性に大きくかかわっていると考えられる。さ

[†] Shiho TSUKAHARA*, Kiyomi SHIJO**:
Analysis of Cassmates' Involvement in
Children Who Need Special Support From the
Point of View of Norm in the Classroom

* Kokubunji Special Needs School

** Graduate School of Education, Utsunomiya
University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

らに、辻谷（2014）の研究の中で示されている事例では、「規範」を提示される側の幼児は特別な支援を必要とする子どもが多く、「規範」が媒介となることで特別な支援を必要とする子どもと周囲の子どもの間にかかわりが生まれるといえる。したがって、「規範」を通して子ども同士がどのようにかかわっているのかをみることで、特別な支援を必要とする子どもを含めた子ども同士の関係性が検討できると考えられる。

上記の研究は、保育の場を対象としたものであるが、小学校においても同様に「規範」は学校全体や学級の中にあるといえる。そのため、小学校の児童にとっても「規範」が児童同士のかかわりや関係性に大きな影響を与えるものとなっていると考えられる。

そこで、本研究では、小学校の通常の学級において、児童らが「規範」を用いて特別な支援を必要とする児童とどのようにかかわっているのかについて分析し、児童同士の関係を構築するために何が必要なのかを検討することを目的とする。

なお、辻谷（2018）が「規範」を「保育場面で幼児が『～すべきである』」とらえる・とらえうる社会規範」と定義しており、本研究ではそれを援用し、「規範」を「学校場面で児童が『～すべきである』」とらえる・とらえうる社会規範」と定義する。

II 方法

1 対象学校および対象学級

対象学校は、公立の小規模学校である。対象学級は、男児8名（うち、特別支援学級在籍児童2名）、女児7名、計15名の第1学年の学級である。特別支援学級在籍の児童は、国語と算数の授業時間以外はすべて通常の学級で過ごしている。同じ幼稚園や保育所に通っていた児童が多いため、お互いのことをよく知っている。対象学級では、担任教師1名以外に1名の教師が支援を行っている。国語と算数の時間以外は自閉症・情緒障害特別支援学級担任教師1名も対象の学級にて、児童たちの支援や指導を行っている。

2 手続き

201X年6月から11月にかけて、週1～2日の頻度で、児童が登校してから下校するまでの時間、参与観察を行った。12月には、担任から学級や児童たちについての情報収集を行った。観察する授業の

教科は特に定めず、他学年と合同の授業や学校全体の行事も含めて観察を行った。また、授業時間以外の朝の会や休み時間、給食の時間のような生活場面も観察の対象とした。記録の収集は、ビデオカメラの撮影と筆者によるフィールドノーツの記述で行った。学級においては、児童たちが学習でわからないことがある場合は援助したり、昼休みに一緒に遊んだりするなどのかかわりをもった。児童が下校した後、担任とその日の児童たちの様子やかかわりについて話をした。なお、ビデオカメラ撮影を含めた記録方法と、記録の本論文への活用については学校からの許可を得ている。

3 分析方法

本研究では、特別な支援を必要とする児童と周囲の児童が「規範」を通してどのようにかかわっているのかについて検討することを目的としているため、特別な支援を必要とする児童が含まれる児童同士のかかわりで、「規範」が関係していると考えられる31の場面を抽出した。また、「規範」や「特定の見方」とらわれずに特別な支援を必要とする児童と自然にかかわりをもつことができたと考えられる2つの場面も分析に加え、33エピソードの検討を行った。

特別な支援を必要とする児童と周囲の児童との間で何らかのやりとりが始まった時点から、一連のやりとりが終了したと考えられる時点までを1つのエピソードとした。ただし、その前後の出来事や児童たちの様子など、どのような状況において生じているやりとりであるかということも分析に含めた。また、エピソードの解釈は、担任から聞いた情報、観察期間中に捉えられた児童たちの様子、学級の状況などと合わせて総合的な視点から行った。

対象学級の担任は、「さまざまな児童が在籍している1年生の学級では、ルールは細かく決めずに、どの児童も居やすい学級づくりを心がけている」と語っており、学級の中には、拘束力のある「規範」は決められていない。

III 結果と考察

それぞれのエピソードは、以下の3つに分類された。1つ目は、相手の行動がルールから逸脱していると判断し「規範」を提示している場面、相手への反論や自分の主張を伝えるために「規範」を用いて相手を指摘した場面などのように、「指摘」に関す

るエピソードである。2つ目は、相手を断定的にとらえる「特定の見方」から「規範」がつくり出され、「配慮」へとつながったと考えられる場面や、相手の思いを感じ取りその思いに寄り添い、相手を尊重し、「配慮」をしたと考えられる場面などのように、「配慮」に関するエピソードである。3つ目は、「規範」や「特定の見方」にとらわれずに自然なかかわり合いをしていると考えられるエピソードである。

以下からは、それぞれの分類ごとに検討を行っていく。なお、児童名はすべて仮名である。

1 「指摘」に関するエピソード

「指摘」のエピソードは、相手の行動がルールから逸脱していると判断したため「規範」について「指摘」したエピソードと、相手への反論や自分の主張を伝えるために「規範」を用いて「指摘」したと考えられるエピソードの2種類に分類された。

(1) 「規範」について「指摘」したエピソード

それぞれのエピソードにおいて、児童が「規範」を示すまでの判断や「規範」の提示のしかたについて着目し、分析した。

【エピソード1】「やることわかる？」

201X. 7. 12 朝読書の時間 教室

この日の朝学習は、読書だった。子どもたちはランドセルの整理を終えると、教室後方にある本棚から好きな本を選び、自分の席で本を読む。シュウは、好きな本を選び、席に着くと、大きな声でその本を音読し始めた。すると、前の席に座っているユイがシュウの方を見ながら「しっー」と言い、「やることわかる？」とシュウに聞いた。シュウは「うん」と小さな声で言い、静かに本を読むようになった。

朝の読書の時間では、「静かに自分の席で本を読むこと」が学校全体のルールとしてある。シュウは大きな声で本を音読していたため、その行動がルールから逸脱しているとユイは判断したと考える。そのため、「しっー」と言い、「静かにするべき」という「規範」を「指摘」したと考える。また、ユイは「やることわかる？」とシュウに確認をしている。シュウに今やるべきことを考えさせることによって、「静かに自分の席で本を読む」という学校全体のルールに気付くことができるようにしているといえる。しかし、「やることわかる？」というユイの発言からは、ユイの中にはシュウは「注意をしない

と静かにできない子」、「確認しないとやることがわからない子」という「特定の見方」が生じていると考えられる。

エピソードから「規範」を示している児童は、クラスの中で明文化された「規範」に照らして「指摘」をしている場合よりも自分の中にある「規範」に照らし、逸脱しているかを判断している場合のほうが多いと考えられる。また、辻谷（2014）が述べているように、「規範」が提示されることによって「逸脱している」ことが「可視化」され、そこから「特定の見方」につながっていることが小学校の学級の中でも生じていることが明らかになった。また、その「特定の見方」が新たな「規範」を生むことも予測される。

(2) 相手への反論や自分の主張を伝えるために「規範」を用いて「指摘」するエピソード

「規範」について「指摘」することは、「規範」を守らせようとするだけでなく、自分の気持ちを伝える手段にもなっていると考えられる。それぞれのエピソードにおいて、「規範」を用いて児童が何を相手に伝えようとしているのかに着目して検討した。

【エピソード5】「持っていけないで！」

201X. 7. 12 1時間目 算数 教室

この時間はテストを行うことになっており、A先生がテスト用紙を配っていた。ユキトがA先生からテスト用紙を受け取る。ユキトが後ろの席のサオリにテスト用紙を回し忘れていると、サオリが「3枚も持っていけないでよ！！！」と強い口調で言う。ユキトは顔を顰めながらサオリにテスト用紙を回す。

サオリの中には、「テスト用紙は一人1枚」という「規範」があったと考える。また、他の列の児童は次々とテスト用紙を回しており、ほぼすべての児童がテスト用紙を持っていた。その様子を見たサオリは、自分より先に周囲の児童が問題を解き始めてしまうのではないかと思い、焦ったと考えられる。早く自分にもテスト用紙が欲しかったために、「プリントは1人1枚」という「規範」を用いながら、「3枚も持っていけないでよ！！！」と「指摘」したといえる。

サオリはテスト用紙を早く回してもらえないと自分に不利益が生じると思ったと考えられ、「3枚も

持っていないですよ！」という「指摘」は、サオリの「早くプリントがほしい」という気持ちが表れていると捉えられる。

児童らは相手に対する反論・不満や自己の主張を「規範」を用いて表していることがわかる。自分の気持ちを相手に伝える手段として「規範」を用いていることから、対象学級の児童の中には、「規範」が深く根付いている児童がいることも示唆された。

以上のように、相手の行動がルールから逸脱していると判断されたり、「良くない」とされる行動であると考えられれたりすると、児童は「規範」を示す。また、相手に対する反論や自分の主張を伝える手段として「規範」について「指摘」することも示された。

一方で、「規範」を相手の行動について「指摘」するためや自分の主張を伝えるための手段として使用するだけでなく、「規範」が影響し、「配慮」へとつながったというエピソードもあった。「規範」が「配慮」へとつながったエピソードをみると、「特定の見方」が関係していることもうかがえる。

2. 「配慮」に関するエピソード

「配慮」に関するエピソードは、相手を断定的にとらえる「特定の見方」から「規範」が作り出され、「配慮」へとつながっていると考えられるエピソードと、それとは別に、相手の思いを感じ取り、その思いに寄り添い、「相手を尊重」し、「配慮」をしたと考えられるエピソードの2種類に分類された。

(1) 相手を断定的にとらえることから生じた「配慮」に関するエピソード

それぞれのエピソードにおいて、「配慮」をした児童に着目して検討する。

【エピソード4】「指してあげて」

201X. 7. 12 朝の会 教室

朝の会で一人ずつスピーチをする場面。この日は、「昨日のこと」についてスピーチすることになった。何人かの子どもが手を挙げており、シュウも手を挙げていた。すると、隣の席のハヅキがシュウの方に向かって手をひらひらさせながら、「指してあげてー」と日直に向かって言った。すると、それに気づいた日直がシュウを指名した。シュウは、「昨日、雨がいっぱい降って、雷が鳴ったのが嬉しかったです。」と言った。それを聞いていた周囲の子どもた

ちは「えー！うれしかったのー！？」と驚いたり、「私もうれしかった。」と言ったりした。

ハヅキは隣の席のシュウのことをよく気にかけている。ある時、ハヅキは筆者に向かって、「(シュウをちらっと見ながら) 私が助けてあげなきゃ。」と言っていた。この言葉から、ハヅキはシュウのことを「助けてあげなければならない子」や「配慮が必要な子」と思っていると考えられる。「助けてあげなきゃいけない子」という断定的なとらえ方が影響し、「援助するべき」という「規範」がハヅキの中でつくられたのではないかと推察される。今回のエピソードでも、「援助するべき」という「規範」に則ってハヅキは、「指してあげてー」と発言したと考える。この言葉はシュウのことを日頃から「助けてあげなきゃいけない子」とみているからこそ出た言葉であるといえる。

また、シュウのスピーチに対して、ほとんどの子どもが反応を示していた。他児のスピーチの場合は拍手のみが多いにもかかわらず、シュウのスピーチにはよく反応していた理由として、ハヅキと同様に周囲の児童たちもシュウのことを「配慮が必要な子」として見ており、「スピーチを聞いてあげなきゃ」と思った子どもが多かったからではないだろうか。

相手を断定的にとらえる「特定の見方」による「配慮」は児童同士の関係を「対等」なものから遠ざけていることが推察される。また、「特定の見方」は「助けるべき」や「配慮するべき」という「規範」を生み出し、それが「配慮」へとつながっていると考えられる。このことから、児童たちは「規範」を「指摘」というかたちで示すだけでなく、「配慮」という行動でも示しているということがわかった。

このカテゴリーのエピソードでは、周囲の児童たちは特別支援学級在籍の友だちとそうでない友だちとでは接し方を変えていることが示された。「配慮が必要な子」と判断している友だちには「配慮」を行い、そうでない友だちには「配慮」をせず厳しく接していた。「配慮」が対応の差を生み出し、「特別支援学級の子」という「特別な見方」を際立たせる可能性があることも示唆された。

一方、「配慮」をしたエピソードの中には、「特定の見方」にとらわれずに、相手の思いに寄り添い、尊重するために「配慮」をしたと考えられるエピソード

ドもあった。

(2)「相手を尊重」し、「配慮」をしたエピソード

それぞれのエピソードにおいて、「配慮」をした児童に着目して検討する。

【エピソード11】「間違えちゃっただけだね」

201X. 7. 19 朝の会 教室

エイスケがスピーチする番になる。エイスケは「何人」と言うところを「何匹」と言い間違える。周囲の児童たちは「えー!!!」と言いながら笑う。先生は、「変身しちゃったね。」とエイスケに言う。周囲の児童たちから笑われていることに対してエイスケは少々落ち込んでいるようだった。周囲の児童たちがずっと笑っていると、ハヅキがエイスケに向かって、「大丈夫、大丈夫、間違えちゃっただけだね。」と言う。

児童たちには、「きちんとスピーチをする」という「規範」があると考えられる。エイスケは言い間違いをしたため、児童たちは「規範」から逸れたと判断し、「えー!!!」と言った。だが、エイスケの言い間違いが面白かったため、「えー!!!」と言いながら、周囲の児童は笑っていたと思われる。しかし、ハヅキは周囲の児童と同様に「規範」を示したり、笑ったりせずに、エイスケをフォローし、優しい言葉をかけた。ハヅキがエイスケをフォローした理由としては、先生の言葉かけが関係していると考えられる。エイスケが言い間違えをした後、先生は、「変身しちゃったね」と言葉をかけていた。A先生の言葉を聞いたハヅキは、エイスケがふざけて「何匹」と言ったのではなく、言い間違えてしまったのだと思ったと考えられる。エイスケは周囲の児童から笑われてしまい、少々落ち込んでいる様子であった。その様子にもハヅキは気づいたと思われる。エイスケが落ち込んでいることに気づき、ハヅキは先生のようにエイスケのことをフォローしようと思い、エイスケを励ますように「大丈夫、大丈夫、言い間違えちゃっただけだね。」と言葉をかけたこととらえられる。

このように、児童たちは「規範」や「特定の見方」ととらわれているばかりでなく、相手の思いを感じ取り、寄り添い、尊重しようと「配慮」をしていることも示された。

以上のエピソード分析から、周囲の児童たちは、特別な支援を必要とする児童らに対して、「規範」について「指摘」することや「特定の見方」による「配慮」をすることでかかわりをもっている場合があることが示された。このことから、周囲の児童たちの中には、「規範」について「指摘」することや「特定の見方」で相手を見ることにとらわれ、自然にかかわりをもつことに難しさを抱えている児童がいることが推察される。一方で、「規範」や「特定の見方」ととらわれずに、相手とかかわる場面もあった。次節ではその場面のエピソードについて検討を行う。

3 自然なかかわりと考えられるエピソード

「規範」や「特定の見方」ととらわれずに、自然なかかわりをしているエピソードとしてカエデという児童の3つのエピソードが見出された。カエデに焦点を当てた3つのエピソードについて、カエデの視点に着目し、検討を行う。

【エピソード2】「自分の本読まなきゃだめだよ」

201X. 7. 12 朝読書の時間 教室

シンタロウは隣の席のカエデが読んでいる本が気になる様子であり、カエデが読んでいる本をじっと見つめている。カエデはシンタロウが横から見ていても気にする様子はなく、本を読むことに夢中になっている。すると、シンタロウがカエデの本を見ていることに気づいたユウタがシンタロウに向かって、「シンタロウくん、自分の本読まなきゃだめだよ!」と強い口調で言った。シンタロウはユウタの言葉を気にすることなく、カエデが読んでいる本を横から見続けていた。

このエピソードでは、ユウタはシンタロウに対して、「自分が選んだ本を自分の席で読む」という「規範」を「指摘」していた。一方で、カエデは、シンタロウが隣から自分の本を見ていても気にすることなく、本を読むことに集中していた。ユウタがシンタロウに対して注意をしていたため、カエデはシンタロウが隣から自分の本を見ていたことを知っていたと思われる。シンタロウの行動を「規範」に照らし合わせるのであれば、ユウタのように「指摘」するであろう。また、「特定の見方」でシンタロウのことを見て接するのであれば、本が見やすくなるようにシンタロウの方に本を向けることも考えられる。だが、カエデはどちらの行動もしなかった。カ

エデはシントロウが横から本を読んでも気にならずに、本を読むことに集中でき、そのため、シントロウに対して何も言わなかったと考えられる。カエデは、「規範」や「特定の見方」より今ここの自分は思うのかを重んじたといえる。

【エピソード32】「龍だ！」

201X. 10. 26 4時間目 図工 教室

箱を使って製作をする時間。エイスケは箱をつなげて龍を作った。エイスケは大きな龍を作ることができ満足している様子で、龍を持ちながら教室を歩き回っていた。すると、エイスケの近くで制作活動をしていたカエデが、エイスケが作った龍に気づき、「おお！龍だ！！」と言った。カエデの言葉を聞いたエイスケは自慢げに「うん」と言った。

エイスケとカエデは近くで制作活動をしていた。エイスケは龍を作り終わると、満足そうに龍を持ち上げ、教室中を歩き回っていた。周囲の児童たちは歩き回っているエイスケに対して、「今は歩き回る時間ではないよ。」や「エイスケくん、危ないよ。」と「規範」を示したり、注意をしたりしていた。しかし、カエデはエイスケの龍に気付き、驚いた様子で「おお！龍だ！！」と言っていた。ここでは、カエデは、周囲の児童のようにエイスケに対して「規範」を示していなかった。その理由としては、【エピソード2】と同様に、カエデは、「規範」よりも自分の気持ちを出したからであると考えられる。他の児童たちはエイスケに「規範」を示したが、カエデは自分の思いをエイスケに表現した。

このように、カエデは「規範」や「特定の見方」にとらわれずに友だちとかかわっているといえる。カエデは、周囲の児童とかかわるとき、「規範」よりも、自分の気持ちを素直に表現したり、相手の今抱えている気持ちに寄り添ったりしながらかわることを優先していると推察される。「規範」を媒介とするのではなく、自分と相手の気持ちを直接受け取ったり表現したりすることがこのようなかわりにつながっていると考えられる。

IV 総合考察

本研究では、特別な支援を必要とする児童と周囲の児童が「規範」を通してどのようにかわっているのかについて分析し、児童同士の関係性の構築について検討することを目的とした。本研究から示されること4点および今後の課題について、以下に述べる。

1 「規範」と児童同士のかかわりの関係

本研究では、児童同士のかかわりの中には、「規範」がさまざまな用いられ方で使用されていることが明らかになった。辻谷（2018）では、幼児が相手を規範に従わせるためだけでなく、主張や感情を表すためにも規範を用いていると述べられていた。本研究においても小学校の児童が「規範」を守らせるために「規範」を示し、相手の行動を「指摘」するだけではなく、自分の主張や相手への反論や不満を伝えるために「規範」が用いられていることが明らかになった。

また、クラスの中で明文化された「規範」や担任の働きかけによって定着された「規範」ではなくとも、児童間で「規範」として共有されていると考えられる「規範」が多くあることが示された。これは、児童の経験や価値観によって、個人の中につくられた「規範」が他児に示されることにより、集団の「規範」として広がっていったものであると推察される。これは、辻谷（2018）が述べている「幼児が常に従うべきことではなく方略として示した規範も、幼児間で共有され、集団の中で規範となっていく過程」と同様であると考えられる。学校の教室においても、明文化されていない「規範」も児童間で共有されることにより、集団の中の「規範」となることが明らかになった。

一方で、「規範」を示す児童に対して、その「規範」に「否定」を表している児童もいた。児童らは、「規範」と「友だちの思い」の両者の中で揺れ動きながら、他児とかかわっていると推察される。

2 相手を断定的にとらえる「特定の見方」から生じた「規範」がつくるかわり

「規範」は、「指摘」を生み出すだけではなく、「配慮」を生み出すことも明らかになった。「規範」が生み出した「配慮」は「特定の見方」が関係していると考えられる。辻谷（2014）は、規範からの逸脱の『可視化』が、提示される側への『特定の見方』につながることを指摘している。本研究では、「特定の見方」がさらに新たな「規範」を生み出し、その「規範」を守るために、児童は「配慮」をしている可能性があることが示された。

また、児童たちは、「助けてあげるべき」という「規範」に当てはまるのかを「特定の見方」に照らし合わせて判断していると考えられる。「特定の見方」、「規範」、「配慮」は関係しあいながら児童同士のかかわりをつくり出していると考えられる。「特定の見方」から生じた「規範」によって行われる「配慮」は、「配慮」される子と「配慮」されない子をつくり、児童間の対応の差を生み出していることも明らかになった。同時に、「配慮」される児童においても、「特別感」が際立たされ、「特別な見方」がより定着する恐れがあることも考えられる。「特定の見方」による「配慮」は、児童同士の対等なかかわりを遠ざけることにもつながり得るといえる。

「規範」が子ども同士のかかわりにどう関係しているかを検討することで、児童一人ひとりが抱えている他者へのかかわりに関する特徴や困難がわかり、教師の児童に対する理解がさらに深まると考えられる。教師が個々の児童の他者へのかかわりを理解することは、特別な支援を必要とする児童も含めた学級の関係性の構築に有効であるといえる。

3. 「規範」や「特定の見方」にとらわれない柔軟なかかわり

本研究では、「規範」や「特定の見方」にとらわれずに、特別な支援を必要とする児童とかかわりをもっていると捉えられる児童の姿が見出された。この児童のかかわり方をみると、「規範」や「特定の見方」にとらわれない柔軟なかかわりとは、自分の思いを率直に表現したり、相手の今ある状況や気持ちを考慮したりして、やりとりの状況の中で柔軟にかかわることであるといえる。

「規範」を媒介としたかかわりをする児童が多数派であるにもかかわらず、このかかわり方のみでクラスが成立するのではなく、カエデのような「規範」や「特定の見方」にとらわれないかかわりをしている児童が存在することには、担任の児童らに対するかかわり方が影響していると考えられる。担任は、多様な児童が在籍している1年生という学級集団を、どの児童も居心地が良いと感じられるようにするため、学級のルールは最低限とし、すべての児童の発言や行動に対して、理解を示し、尊重しているといえる。【エピソード11】のように、「何人」と言うべきところを「何匹」と言った児童に対しては、「変身しちゃったね。」と、ふざけていると判断し注意するのではなく、ユーモアを交えながら他の児童に

否定的に捉えられないような応答をしていた。また、「規範」について厳しい態度で「指摘」している児童に対しては、厳しく「指摘」している児童に対して指導を行うのではなく、「〇〇と言ってあげたほうが優しく伝えられて良いと思うよ。」と提案するようなかたちで言葉をかけていた。児童同士のかかわりを指導するのではなく、教師自身が自分の考えを提案するというかたちで支援を行っていたと考えられる。さらに、【エピソード33】では、エイスケの手伝いを行ったカエデに対して、「手伝ってくれてありがとう。」とカエデに伝えていた。この言葉かけは、カエデの行動を認めているということがカエデにも伝わるものだと考えられる。このような担任の言葉かけは、「規範」や「特定の見方」にとらわれずに自分の思いを率直に表現したかかわりを肯定し、そのかかわりを継続できるような作用であると考えられる。

酒井（2012）は児童同士のつながりについて、「自分以外の人の思いや背景を受け入れ、理解しようとし、つながっていく関係になるには、まず一人ひとりの児童が安心して自分をさらけ出す場所が存在すること」が重要であると述べている。対象のクラスにおいては、さまざまな児童が自分のかかわり方を持って周囲の児童とかかわっていた。これまでの生活経験により、「規範」に媒介されたかかわりが多い児童が多数存在する中で、「規範」にあまりとらわれないかかわりができている児童が存在するのは、教師のかかわりと、酒井（2012）が示すようにクラスが「自分をさらけ出す場所」となっており、「自分らしいかかわり方」ができる環境につながっているからだといえる。

4. 一人ひとりの児童が認められている学級

対象のクラスには、特別な支援を必要とする児童や、特別な支援を必要とする児童に対して「規範」を用いて厳しく「指摘」したり、「特定の見方」をもって相手とかかわったりする児童、自分の気持ちを率直に表現し、「規範」にとらわれずに柔軟に他者とかかわる児童等、さまざまな児童がいた。一人ひとりの児童が相手とかかわるとき、自分のかかわり方を持ってかかわることができているのは、ありのままの自分でいられるように、児童一人ひとりを認めている教師たちの存在が支えになっているからではないだろうか。特別な支援を必要とするか必要としないかに関係なく、さまざまな児童が在籍し、それ

が認められる集団こそ、特別な支援を必要とする児童も含めた一人ひとりの児童にとって居心地が良いと感じられる学級になると考えられる。

新井（2016）は、国語の授業において、「能力差のある他者との間には、読み方に差異が多く存在するが、むしろそれを活かすことで、新たな学習集団が形成され、新しい接続先を見つけ出すことができるということになる。」と述べている。また、司城（2012）の研究では、学習においての問題解決手段において、『特別な支援が必要』とされる児童にとっての独自の方法は、その子自身にとっての問題解決手段となっているだけではなく、他児にとっても新たな解決方法の選択肢を与えるものになる」と述べられている。これらのことから、本研究では、「規範」や「特定の見方」とは関わらずに特別な支援を必要とする児童と対等にかかわっているカエデのかかわり方を周囲の児童たちがみることによって、「規範」や「特定の見方」とは関われないかかわり方との出会いにつながると考えられる。

多様な児童が在籍し、それぞれの児童がさまざまなかかわり方を持っていることが、新たなかかわり方との出会いをもたらし、仲間関係の深まりが生じるといえる。さまざまなかかわり方をする多様な児童がいることにより、多様であることがそれぞれの児童に受け入れられやすくなる。そのことが、どの児童にとっても居心地が良いと感じられる学級につながり、児童同士の関係性が構築されるといえるであろう。

5. 今後の課題

本研究では、約5ヶ月間という限られた期間の中での特別な支援を必要とする児童への他児のかかわりについて検討を行った。そのため、個々のかかわりの特徴を分析することに主眼を置いており、学級集団の変化を長期的にとらえることはできなかった。学級の変化も含めた長期的な観察によって、特別な支援を必要とする児童への周囲の児童のかかわりを、より詳細に分析することが可能になると考える。「規範」が関係するかかわりについて検討を行っていくためには、特別な支援を必要とする児童の側の「規範」の捉え方も含めより複雑な相互関係を解明していくことが求められる。

引用文献

新井英靖（2016）アクション・リサーチでつくる

インクルーシブ授業－「楽しく・みんなで・学ぶ」ために－，ミネルヴァ書房。

岸野麻衣（2016）小学校における「問題」とされがちな子どもの学習を支える授業の構造－協同での学習過程における認知的道具の使用をめぐる事例分析，質的心理学研究，第15号，No. 15，65-81。

酒井純子（2012）小学校3年生における特別支援児童と周囲児童との関係づくり，滋賀大学大学院教育学研究科論文集第15号，63-73。

司城紀代美（2012）通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわり－ヴィゴツキー障害学の視点から－，特殊教育学研究，50（2），171-180。

辻谷真知子（2014）幼児間の規範提示と排除・包摂，保育学研究，第52巻，第1号，31-42。

辻谷真知子（2018）3～5歳児の言語的やりとりから捉える規範意識－根拠を明示しない規範に着目して－，保育学研究，第56巻，第2号，63-74。

平成31年3月29日 受理

Analysis of Cassmates' Involvement in Children Who Need Special Support From the Point of View of Norm in the Classroom

Shiho TSUKAHARA, Kiyomi SHIJO