

通常の学級の担任による児童の実態把握のあり方 —担任としての見立てと観察者としての見立ての比較から—

高野久美子・司城紀代美

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第8号 別刷

2021年8月31日

通常の学級の担任による児童の実態把握のあり方[†]

—担任としての見立てと観察者としての見立ての比較から—

高野久美子*・司城紀代美**

鹿沼市教育委員会*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

本研究では、筆者が以前担任していた時に気になっていたにもかかわらず、丁寧に実態把握をすることができなかつたと感じている児童について参与観察を行い、担任だった時の自分の見立てと観察者としての自分の見立てを比較した。その結果、同僚との情報交換や自分の見立てを見直してみることを通して、児童の思いや考えを多角的に模索する必要があることが明らかになった。

キーワード：実態把握、通常の学級の担任、観察者

I 問題と目的

特別支援教育について学んでいると、「インクルーシブ教育」や「ユニバーサルデザイン」という言葉をよく耳にする。授業のユニバーサルデザイン研究会（2014）によると、「インクルーシブ教育とは、障害のある子・ない子、日本国籍の子・外国にルーツを持つ子など、どんな子供も包み込み、排除しないことを目指す教育」であり、つまり「どの子供も可能な限り包み込んで、一緒に同じ教育をしていこうという考え方」である。「教育を行うにあたり障害のある子とない子は連続上にある」とし、「必要な子供に対して個々に応じて配慮をすることで、すべての子どもの学びを保証しようとする」ものである。

筆者が今まで担任していた学級でも、学習面や行動面において困難があると感じられる児童は在籍していた。しかし、その児童に困っている様子がある

ことは感じていてもどのようなことに困っているのか、困っていることに対して児童本人がどうしたいと思っているのかなどが詳細に分かるような、丁寧な実態把握をすることができなかつた。筆者が判断していた困難さが正しいのかどうかいつも不安に思っていた。そこで、以前担任していた時に気になっていたにもかかわらず、丁寧に実態把握をすることができなかつたと感じている児童について参与観察を行い、担任だった時の自分の見立てと観察者としての自分の見立てを比較していきたいと考える。

II 方法

1. 対象

観察対象としたのは、さやか(仮名。以下エピソードに登場する児童、教師の名前はすべて仮名)である。学級の中で特別な支援が必要とされている児童であり、通級指導教室を利用している。

筆者が担任としてさやかに関わっていた時に把握した実態は、以下の通りである。

自ら同級生と関わりあうことは少なく、休み時間は一人で鉄棒で遊んでいることが多い。放課後学童クラブで一緒に6年生に誘われて遊ぶことはある。自分から同級生に話しかけることはないが、教師には自ら声をかけることができる。話す言葉は早口で自分の思いだけを話してしまうので、話したいことが伝わらず、会話を続けることが難しい。そのため、

[†] Kumiko TAKANO*, Kiyomi SHIJO**: How teachers in regular classes should understand the actual situation of children?: Based on a comparison of observations as a homeroom teacher and as an observer

Keywords: Understanding the Actual Situation, Homeroom Teacher of the Regular Class, Observer

* Kanuma City Board of Education

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: shijo@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

教師がさやかを言葉で補いながら、会話をしている。いつも一緒にいるような親しい友達はいない。

授業には真面目に取り組んでいる。教師の説明をよく聞き、板書された活動内容を見ながら課題等に取り組んでいる。しかし、学習内容が定着するまでには多くの時間を要する。授業中分からないことがあっても、自分から質問はしない。特に、文章内容を読み取らなくてはいけない課題になると難しい。

また、授業中教師からの発問に対して挙手することは多いが、発言内容が質問とずれてしまうことも多々ある。文章を書くことが苦手で、授業の振り返り等を書くこと、まとまらない文章になってしまう。

2. 手続き

20XY年11月～12月に、週1～2日の頻度で、朝の会から下校時間まで参与観察を行った。観察する授業の教科は特に定めず、通級指導教室での授業も観察を行った。対象学級の教室で行う授業では、観察者によるフィールドノーツの記述のみで記録を行った。授業中に児童が分からないことがあれば助言したり、休み時間は話をしたり、一緒に校庭で遊んだりなどした。これらの時間はさやか以外の児童とも関わりをもった。通級指導教室で行う授業では、観察者によるフィールドノーツの他に、音声の録音を行った。授業中にさやかへの声掛けや指導は必要最低限にし、観察することを中心に行った。

3. 分析方法

筆者が担任していた時とは違うと感じられたさやかの実態や、今まで気づかなかった実態を中心に、15の場面を抽出した。それらを詳細に検討し、内容ごとに、登校直後の会話の様子(3場面)・同級生である他児との関わり(7場面)・担任の時には気づかなかったさやかの頑張ろうとする気持ち(3場面)・通常学級の教室では見られない通級指導教室でのさやかの素直な感情表現(2場面)の4つに分類し、エピソードとしてまとめた。

Ⅲ 結果と考察

エピソードの中から代表的なものを2つ取り上げ、考察を示す。

〔エピソード1：登校直後の会話の様子「洋服の話」〕

(さやかが登校してくる前から、観察者は校舎外の昇降口前のスペースにいる。全児童がこの昇降口から

校舎に入っていく。観察者は登校してくる児童とあいさつをしたり、近寄ってくる児童と話したりしている。)

目の前を歩いていく児童にあいさつをしていると、さやかは観察者の右手側にある正門からゆっくり一人で歩いてくる。同じ登校班の児童はすでに校舎内に入っているが、慌てる様子はない。3メートルほど離れたところで、観察者の方を見たので「おはよう」と声をかける。そのあいさつに対して「おはよう」と返すことはせずに、まっすぐにこちらに近づいてくる。さやかは「見て、きらきら」といい、自分が履いているズボンの方を見る。そのズボンはピンク色の生地で、全体的に白っぽくキラキラと光る加工がされている。観察者が「本当だ。キラキラしてるね。ピンクもかわいいね」と言うと、ズボンを見たまま「かわいって言ってきて、ありがとう」と答える。その言葉に対して「さやかちゃん、いつもかわいいものね」と声をかけたが、今度は何も答えず、毎朝登校指導をしている中野先生のところに向かって走って行ってしまう。同じようにキラキラしているズボンを見せながら話をしていることが、遠くから見ても分かる。

〔考察1〕この日だけでなく、さやかは登校してくると最初に洋服の話をする。さやかはかわいらしい洋服を着た女兒向けのアニメが好きで、休み時間は一人で主題歌を歌いながら踊っていることがあった。そのため、これらの話をするのは、「私が着ているかわいい洋服を見てほしい」という気持ちからだと思っていた。しかし、毎朝、登校指導をしている教師とこの件について話をしてみると、毎回服装のことを言うのは、会話のきっかけにしているからかもしれないという話になった。私たちが会話のきっかけとして、天候や気温のことを話し始めるように、さやかは自分が着ている洋服を他者との会話のきっかけとしているのだ。コミュニケーションの道具の一つとして、自分が着ている洋服を使っている。確かに、筆者も児童に対して着ている洋服や髪形、持っている文房具等のことで話しかけることが多い。しかし、登校直後の児童の多くは家での出来事や今日の学校での予定のことを話し、自分の洋服のことはほとんど話さない。それに対してさやかは、毎回洋服のことから話し始める。これは、臨機応変に、その日に応じた話を切り出すことが難しいからであろう。自分が着ている洋服であれば、他者と会う前から知っている情報源なので、安心して自分から話し始めることができると考えられる。

〔エピソード2：同級生である他児との関わり〕

「お絵かきリレー」

（前日の5時間目に席替えをした。座席の場所は、担任が決めている。さやかは、座席の場所が一番後ろになり、隣の子はみらいからみおに変わった。）

1時間目が始まる前、さやかは折り紙に円と四角をつなげた「浮かぶ絵」（気球）を描き、左隣のみおの方を向いて、何も言わずにその絵を見せる。みおもその折り紙を何も言わずに受け取り、その絵の隣に髪の短い子どもの顔を描いて、黙ってさやかに返す。その折り紙を受け取り、さやかはさらにその顔に三つ編みを二つ書き足す。そして、後ろにいる観察者に「三つ編み」と言って見せる。

担任はこの授業で行う図工の版画の説明を始める。学習の流れを黒板に書きながら説明し、その作業が分かりやすいように絵も描き加えている。さやかは時々鉛筆を持つ手を止めて、黒板を見ている。しかし、少し見ると、再び絵を描き始める。3人の三つ編みの子どもの顔。担任の説明が終わり、版画の台紙が配られ始まる。まだ、さやかのところに台紙は届かないが、他の児童は前時の続きから作業を始める。すると、隣の席のみおが、「さやかちゃん、もう授業だから、片付けようか」とさやかのほうを見ながら声をかける。その声を聞いて、さっきまで描いていた折り紙を机の中にしまう。注意されて慌ててしまうような感じはなく、教科書などを机の中に片づけるのと同じようである。体を左右に動かしながら、前のほうを見る。「まだ？」と観察者のほうを見る。台紙が届かないことが、不安なようだ。

少しすると、さやかの所にも台紙が届く。みおがさやかが貼ったものを指さして「ライオン？」と尋ねる。すると、さやかは「ライオン。まだ完成してないの」と答え、みおの台紙を指さして「かめ？でか」と言う。

みおが机にはさみとのりを用意したのを見て、同じようにさやかも机にはさみとのりを出す。みおが机に置いたはさみの上のにりをのせる。さやかに「見て」と声をかける。さやかは「うわあ」と笑顔で言い、みおの真似をして、はさみの上のにりをのせる。そして、二人の机の上を交互に見ている。他の児童には配られたこれから使う材料が届いていないことを観察者がさやかに告げると、みおは「一緒に行こう」と声をかける。教室の前方に材料を一緒に探しに行く。さやかが使う材料を見つけ、戻ってくる。作業中、油性ペンを使う場面になった。今日も

さやかは持ってきていない。しかし、観察者に頼ることなく「みおちゃん、マッキー貸して」と言っていた。

〔考察2〕みおはこの学級の中でも、面倒見のいいお姉さんタイプの児童である。1年生の時からさやかとは同じ学級なので、さやかの様子も彼女なりに理解しているようである。言葉数の少ないさやかの思いを受け止め、イラストのやり取りをしている。みおが自分のことを理解してくれているということを感じて、さやかは自分からみおと関わろうとしている。描いたイラストを見せたり、油性ペンを借りたり、安心している様子がわかる。同級生と関わることをとても楽しんでいる。みおの活動の様子もよく見ていて、真似して同じことをすることも多い。会話はほとんどしていないが、お互いの思いを受け止めて交流していることが分かる。

IV 総合考察

担任という立場を離れ、観察者として対象児を観察したり、関わりあったりすることで、自分の中で新たに把握することができたと思う実態は、対象児が同級生と関わりたいと思っているということと、学習や学校行事等に頑張りたいという思いを強く持っているということである。もちろん、対象児自身が成長したという部分も大きいだろうが、担任をしていた筆者には見とれていなかったということがはっきりと分かった。話題として洋服という道具を使っていたのは、ただ洋服の話がしたいのではなく、他者とコミュニケーションをとりたいという思いがあったということ。学級の同級生に助けをもらい、支えてもらっただけでなく、隣の席の子や学級全体の活動の様子を見て、自分で判断し、みんなと同じことをしようと取り組んでいたこと。学校行事では、自分がやりたいという強い思いがあり、その思いの実現に向けて頑張る強い気持ちがあったこと。授業でわからないことは、理解できるようになりたい、そして自分でできるようになりたいと強く思っていること。毎回観察に行くたびに、対象児の頑張る姿ばかりが見えた。

なぜ、担任をしていたときは、これらのような姿を見とることができなかったのだろう。その原因の一つ目として考えられるのは、特別な支援が必要と感じられる児童の苦手な部分を減らしてあげたい、取り除いてあげたいという担任としての意識である。目の前にいる児童に特別な支援が必要だと感じたのは、その児童の言動に担任として課題を見出したか

らである。他者とコミュニケーションが取れない、相手に伝わるような文章を書くことができないなどの課題を次々に拾い上げる。そして、その課題を克服するために、支援の方法を考え始める。そのような状況になると、どの子にも良い面はあると頭では分かっている、良い面を捉えることより課題を見つけることに意識が向いてしまうのである。

二つ目の原因として考えられるのは、同僚との情報交換の不足である。今回、観察者として訪問していると、朝の登校指導をしている先生やいつも休み時間に児童の様子を見ている先生とも対象児について情報交換を行うことができた。筆者とは違う捉え方をしていると感じるものがあった。また、筆者が対象児の観察をしていると知った多くの同僚が、筆者が訪問していないときの様子についても詳しく教えてくれた。この児童について実態を丁寧に把握したいと思っているということを広く同僚に発信し、同僚の見立てを集めることが大切である。また、担任のときは、通級指導教室の先生とはその時その時の学習内容についてのみ話すことが多かった。対象児に必要と思われる自立活動については、あまり話すことがなかった。通級指導教室担当の先生が伝えてくれる情報に耳を傾けることはもちろんだが、対象児に直接教育を行う身近な同僚として、担任からもっと話を聞きに行かなくてはいけないと思った。通級指導教室の先生は「通級指導教室で学んだことを生かして、自分の学級ですべての授業が受けられるようになることが最終目標」と話していた。担任も同じ意識を持ち、通級指導教室での時間を担当の先生に任せるのではなく、自分の授業の延長線上にあるのだと思わなくてはいけない。

三つ目の原因として考えられるのは、自分の見立てた実態を疑い、違う角度から見てみようという意識がなかったことである。一つの実態に対して、その要因は一つではない。様々な要因があって、その実態が現れるのである。担任として感じた児童の課題に対して、個人内の要因だけでなく、環境からの要因も含めて捉え、もしかしたら課題と感じている実態の中にも、課題ではあるかもしれないけれどプラスの面も含まれているかもしれないなどと多角的に考えることが大切である。自分の見立てを疑うことで、児童の見立てが大きく変わることもある。見立てが変われば支援の方法も大きく変わるのである。

東田（2016）は「されて嫌なことは何ですか？」

という質問の答えの一つに「こうするのが本人のためだと勝手に思われ、意見されること」と述べている。また、山本（2016）は「自分たちの『決定』が、障がいがある人の『自己決定』を阻害していることに気づかなかったのです。なぜかといえば、自分たちがしていることは『よいことだ』と信じていたからです」と述べ、「そもそも偏りのない解釈が存在するのかわかりませんが、少なくとも、解釈には多かれ少なかれ偏りが生じることを意識し、同僚をはじめとして少しでも多くの人とそれをすり合わせる努力は必要だと思います。（中略）気づかない『私』に気づくためには、カンファレンスや事例検討会などを通して、複数の視点から見なければ見えないものがあるということを知ることが大事なのだろうと思います。」と述べている。さらに、秋田（2010）は「全職員で子どもたちを育てるために『ひらく』という意識が必要となる。担任一人ですべて子どもたちを育てることなど無理だということから出発する」と述べている。担任が抱きがちなこの子のためを思って支援しているという思いから離れて自分の見立てを疑い、「複数の視点から見なければ見えないものがあるということ」を知り、同僚の協力を得ながら考察することによって、担任は特別な支援が必要と思われる児童の丁寧な実態把握をすることができるようになるのである。

今、学校現場では、特別支援教育に直接的に携わっている教員だけでなく、全ての教員が特別支援教育に関する一定の知識や技能を有することが求められている。しかし、それらで得た知識や技能は、今、目の前にいる児童の実態や教育的ニーズをどのように把握したかによって、活用の仕方が大きく変わってしまう。筆者は今回の研究を通して、丁寧な実態把握の必要性と、今まで以上に児童と向き合う大切さを学んだ。児童は発する言葉だけでなく、それ以外の様々なコミュニケーション手段で多くの情報を担任に向けて発信している。担任はそれらをしっかり受信できる存在となるべきである。そして受信した情報から、児童の思いや考えを多角的に模索していく必要がある。目の前にいる子どもたち一人ひとりの思いや考えを知りたいと常に思い続け、目の前にいる子どもたちから学び続けることが重要である。

引用文献

- 秋田喜代美（2010）教師の言葉とコミュニケーション—教室の言葉から授業の質を高めるために—。教育委開発研究所。
- 東田直樹（2016）自閉症の僕が跳びはねる理由2。KADOKAWA。
- 授業のユニバーサルデザイン研究会・桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子（2014）授業のユニバーサルデザイン vol.7。東洋館出版社。
- 山本智子（2016）発達障害がある人のナラティブを聴く—「あなた」の物語から学ぶ私たちのあり方—。ミネルヴァ書房。

令和3年4月1日 受理

How teachers in regular classes should understand
the actual situation of children?:

Based on a comparison of observations
as a homeroom teacher and as an observer

Kumiko TAKANO, Kiyomi SHIJO