

# 気になる子へのアプローチの在り方 —子どもの成長を支える「教師のまなざし」とチーム力—

鈴木 綾子(平成 29 年度教育実践コース修了)

## 序 研究テーマと設定の背景

### 1. 「教師のまなざし」とチーム力

大学院における課題研究の初めに、担当教員から「なぜ気になるのか、どうして気になる子がいるのか」と問われ、改めて筆者の課題意識が子どもの見方にあることに気付いた。筆者自身が学級の子もたちの学習や生活の実態を把握する観点は、発言、つぶやき、ささやき、うなずき、表情、他児とのかわり、授業者への反応、行動の傾向などである。

本研究では、そのような観点をもって子どもたちを見ることを「教師のまなざし」とする。子どもたちへの適切な指導・支援を行っていくとき、教師は子どもたちにどのようなまなざしを向けていけばよいのだろうか。また、気になる子に対する支援は、学級担任一人で行うものでなく、管理職や特別支援教育コーディネーターをはじめ、学校全体で取り組んでいくものである。そのチームの組織や働きも子どもたちの成長に大きくかかわってくると考え、担任と子どもをとりまくチームはどう在ればよいのだろうか。

### 2. 勤務校の課題

勤務校は、小規模校である。学級担任は一人一人の子どもたちに対し、日々ていねいに声掛けや授業改善、指導・支援などを行っている。それらの指導・支援は、担任だけではなく、必要に応じて級外職員や生徒指導担当や養護教諭、管理職などがチームとなって行われている。ただし、それはベテラン教師集団の感覚によるものが大きい。職員の入れ替わりがあっても、子どもたちに対する支援の継続を可能にすることがこれからの課題であると考えた。

### 3. 研究テーマ

本研究では、気になる子へのアプローチの在り方を、気になる子の理解と指導・支援としての「教師

のまなざし」と教職員チームの機能の視点から、明らかにしていくことをテーマとする。筆者がこれまでに勤務した学校でのいくつかの実践を取り上げ省察する。ここで明らかにしたことを職員と共有することは、上述の勤務校の課題への対応に役立つと期待される。なお、本研究で分析対象とした個人の事例は、本質に影響しない範囲でプライバシーに配慮し、改変・省略をして示す。

## I チームによる支援と個別指導

### 1. 「気になる」ということについて

「気になる子」とは、学年や学級などの集団の中で、個人差を超えるような発達の遅れや偏りがあると見られるため特に注意を要する子を指し、教師にとってその子たちの気になる言動は、子ども本人にとっては支援を求めるサインであると考えられる。

### 2. アプローチの実際

#### 1) チームでの支援

A児は、入学当初、落ち着きがない様子が見られた児童である。学級担任だけでなく、多くの職員が様々な場面で意識してかわり、日常的に情報交換を行っていた。その後、学習指導以外にA児への個別支援の必要性が増し、生徒指導担当や養護教諭を交えての支援会議を行った。さらに、通級指導教室での教育相談や指導、週に2～3時間程度の個別指導を行うことにした。

#### 2) 経験を補う個別指導の工夫

指導の工夫の1点目は、A児が興味をもって選んだ本を教材にしたことである。例えば、筆者はA児と一緒に読んだり、言葉を絵と対応付けて指し示したりした。2点目は、実物で語彙や経験の不足を補ったことである。例えば、教材文に出てくる物をイメージできるようにするため、筆者は実物を用意し、その用い方を体験させた。

### 3. 分析と考察

#### 1) 特別支援教育の理念に基づいて

特別支援教育の理念（文部科学省、2007）より、通常学級における特別支援教育を推進していくために大切なことは、①主体的な取組を支援するという視点に立ち、②一人一人の教育的ニーズを

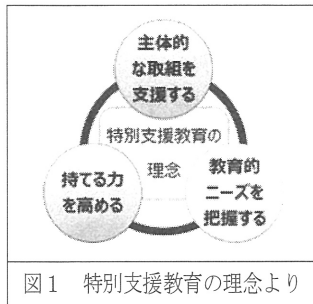


図1 特別支援教育の理念より

把握し、③その持てる力を高めるという三つの視点である（図1）。筆者はこれらを目の前の子どもに適切な指導や支援を考えるときにもつべき「教師のまなざし」と捉えた。A児に対する指導・支援、担当者・協力連携の流れを、図2のように整理した。右方向への矢印はA児の成長を表している。図の色は、図1の各視点と対応付けている。

A児の就学時の引継ぎから、入学後の指導・支援について、担任が一人で抱え込むのではなく、全職員がそれぞれの立場でかかわってきたこと、それにかかわってきた職員それぞれが、その時々で三つのまなざしをもって連携していたことが、これらの図から明確になった。

#### 2) 「まなざし」について

吉本（1989）は、可能性をみる共感的なまなざしの重要性を述べている。

A児に関心をもち、寄り添って指導・支援の内容を考えたことは、A児の可能性をみてきたとも捉えることができる。特に、担任や級外職員、筆者は、A児に直接かかわる際、「あなたを大事にしている、学ぶ楽しさやできる喜びを味わってほしい」という思いを伝えてきた。それは、休み時間にも個別指導を受けようとするA児の意欲につながっていたと考えられる。

#### 4. A児の事例研究を通して捉えた「教師のまなざし」とチーム力

教師が子どもたちを見る視点には、可能性を見よ

うとする土台が大切である。見たことを基にその子とかかわり、その応答によってまなざしは変化する。まなざしによって教師の思いは子どもに伝わり、同時に子どもからのサインを受け取っているということを学んだ。

当時の勤務校のチーム力については、全職員がそれぞれの立場で子どもたちの成長を願い、促すまなざしをもっていったことが明確になり、それが重要であることを学んだ。

### II 担任へのコンサルテーション

#### 1. アプローチに用いる方法

- ①応用行動分析 ②機能的アセスメント
- ③ABC分析 ④競合行動バイパスモデル
- ⑤行動コンサルテーション

#### 2. アプローチの実際

担任からB児の学習の取組等について相談を受けた。B児が困った時に声掛けを待つのではなく、自分から質問したり、周囲の様子を見たりして学び続ける方法を本人に身に付けさせたいということであった。

担任へのインタビューやB児の直接観察から、B児の姿の要因を捉えた。それを基に作成したバイパスモデル、介入案を提示し、担任への行動コンサルテーションを行った。コンサルテーションは、コンサルタント（筆者）が提案した内容に対して、コンサルティ（担任）がそれら全てを受容・実行することを前提としていない。提案した内容は、効果のありそうな指導・支援の方法をできるだけ多く挙げたものである。提案されたものの中から、負担感なく確実に続けることができそうなものを、担任自身で実行することを大切にしてきた。

#### 3. 分析と考察—コンサルテーションについて—

筆者からのコンサルテーションを受け、担任が実際に行った支援は次の5点であった。

- ①座席の配慮、②「学習のめあて」の全体指導と掲示、③B児への個別指導、④こまめな見取りと声

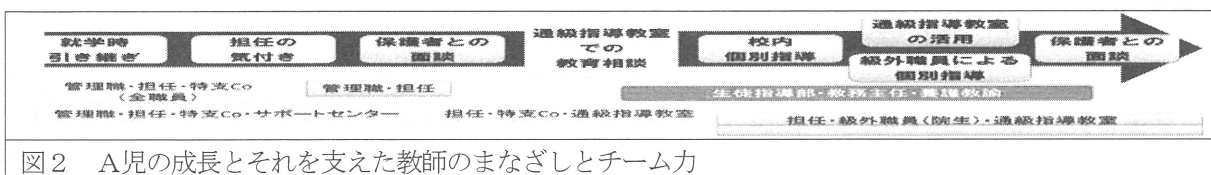


図2 A児の成長とそれを支えた教師のまなざしとチーム力

## 掛け、⑤授業改善

介入後のアンケートで担任は、これまで担任として当たり前と思っていた支援に、筆者の視点が入り、それを変更したことで大きな効果が得られた、と答えている。インタビューや直接観察により得られた事実を基に、介入案を作成し、提案の意図を明確にし、ていねいに説明したことにより、担任が自身のこれまでの指導や支援を振り返ったり、既存の概念を問い直したりするきっかけとなったと考えられる。

近藤（1992）は、不適応について、その子がもっている行動の特性とその子の属する社会が要求する行動のミスマッチで起こり、環境と子どもと両方の関係でとらえることが大切だと述べている。

担任は、B児と学級集団の関係の中で、課題は何かを考え、支援していた。B児が困った時、B児には自分の言葉で表現したり、周囲を見て考えたりすることを促すとともに、そのような学び方を「学習のめあて」として学級全体にも指導することにより、より学びやすい環境となったと考えられる。

## 4. B児の事例研究を通して捉えた「教師のまなざし」とチーム力

級外職員（観察者）として間接的に関わる立場から、子どもの見せる姿を事実と客観的な数値で示し、担任のそれまでの指導・支援の効果を価値付け、事実に基づいて根拠を明確にしながら、指導・支援の方策を提案することで、担任の視野が広げられることを学んだ。また、担任のまなざしにおいて、対象児童の学年や学習の状況を踏まえ、より適切な目標を設定することの大切さ、対象児童と周りの児童、双方へ働き掛ける効果を改めて学んだ。

このことは、自分と違う視点から気になる子を捉えたり、支援を工夫したりすることがチーム力として大切であることを理解する機会となった。

一方で、小規模校の場合だと、特別支援教育コーディネーターも学級を担当し、級外職員はほとんどいない。そのような中で、担任の要請に沿って児童を観察したり支援策を練ったりする人材と時間を確保することは難しい。地域の専門機関との連携や担任の気付きを客観的に捉えたり情報を蓄積したりすることが必要であり、今後の課題である。

## Ⅲ 学級づくりにおける気になる子の支援

### 1. 学級の実態・課題

筆者は過去に、特別支援学級在籍児童を含む少数人数の学級を担当したことがある。特別支援学級から交流に来る子、学習に何らかの困難を感じている子など様々であった。男女ともに仲が良く、自然な関わりが多く見られる一方で、学習や日常的な活動において、一部の子の後ろ向きと感じられる言動が、学級の雰囲気や活動に影響を与えていた。

## 2. アプローチの実際

### 1) 学級へのアプローチ

意欲や向上心を持たせるために、学級としてどうしたいか、自分はどうしたいかを考える場面を多く設定した。子どもたちの話し合いの内容や様子から、自分に自信をもつことができているところと、自分の思いを上手く表現できないところに、子どもたちの課題があることが分かってきた。前向きに取り組もうとする意欲的な姿やその取組の過程を認め合うことが必要だと考え、自分の取組に対する思いと成果を振り返る場面を大切にした。

### 2) 気になる子へのアプローチ

C児は、学習や活動に意味を見いだせない気持ちを率直に言動に表す児童の一人である。その言動は少なからず学級の雰囲気や活動を左右した。筆者は、C児の頑張りや真面目な取組に対しては認める声掛けを増やし、学習や活動に後ろ向きの言動に対しては、教育的無視という方法でかかわってきた。C児のよさを認める声掛けをすると、C児は素直な応対をするようになった。しかし、教育的無視による効果は感じられなかった。

ある日の外国語活動の授業において、C児が笑いを取ろうと発したと思われる言葉を、ALTがそのまま使って会話をしていたのを目にした。C児は明るい笑顔を見せた。筆者はこの様子から、注目を求める言動をしっかりと受容することの大切さを学び、自身のC児とのかかわりを変えていった。それに伴い、C児自身にも周りからの指導や注意を素直に受け止める姿が見られるようになった。

### 3) 気になる子と共に成長する学級づくり

2学期後半、よりよい学級、よりよい自分の姿について考え実行することが必要だと考え、学級のルールやマナーを具体的に確認し合う時間を設定した。高学年として望ましい姿について子どもたちの思いと、減らしていきたい言動や対応を、具体的に確認した。また、よい行動ややめてほしいことをカード

に書き出し、掲示したり伝え合ったりした。これら  
のにより、自分自身の言動に対する周囲の受け  
止め方を自覚することができ、望ましい言動が増え、  
望ましくない言動が減るという変化が、C児をはじ  
め学級全体に見られた。

### 3. 分析と考察

子どものよさや頑張りを認める声掛けを続けてき  
たことにより、真面目に取り組んだり周りとかかわ  
ったりすることに自信をもつ子が増えてきた。C児  
にとって望ましくない言動に対する教育的無視は、  
適切なフィードバックの不足により、かかわりを減  
らすデメリットが際立ったが、その言動を受け止め  
てかかわる方が効果的であった。学級の子どもたち  
がルールやマナーを確認し合ったり、それに対して  
子どもたち同士で評価し合ったりしたことは、互い  
に受容し合うことになり、子どもたち同士のつな  
がりを強めた。筆者は、一人一人の言動やつながり  
のよさだけでなく、友達からの声掛けによって成長し  
ようとしている姿を奨励することができた。

これらを応用行動分析の視点から見ると、学級と  
いう環境に働き掛けたことにより、C児自身も調整  
力を高められたと捉えることができる。学級とC児  
との相互作用により、望ましい様子が見られるよう  
になったと考えられる。

### 4. C児と学級の事例研究を通して捉えた「教師 のまなざし」とチーム力

気になる子に直接的にかかわりながら学級経営を  
行う学級担任の立場で、「教師のまなざし」とチ  
ーム力を捉え直した。

①気になる子はもちろん、学級全体の成長や可能  
性を見ながらかかわることが大切であること、②子  
どものサインを受け止めているつもりで、その解釈  
や対応が教師からの一方的なものではないという  
こと、③「教師のまなざし」は、気になる子にの  
み注がれるのではなく、学級全体やその一人一人、  
さらにその関係にも注がれることが大切であるこ  
とを、子どもたちの姿から学んだ。

チーム力という点では、ALTとのエピソードは  
C児への対応に大きな気付きを得ることになり、筆  
者自身の指導や支援を振り返るきっかけとなった。  
教師が互いの指導・支援を見合ったり共有したりす  
る機会を作り、自身の指導・支援のあり方を振り返

り問い直すことが大切である。

## IV まとめ—教師のまなざしとチーム力の変容

筆者は、これまでの通常学級担任、特別支援学級  
担任、個別指導担当の級外職員、他の担任や児童を  
よりよく理解する観察者という経験を、関係論や応  
用行動分析の視点から省察することができた。この  
ことは、筆者にまなざしの変容を自覚させ、チ  
ーム力に対する考えを深めるものとなった。

### 1. 教師のまなざし

#### ①教師の主観的な見込み（第I章）

- ・教師の願い
- ・子どもの可能性

#### ②教師のより客観的な見取り（第II章）

- ・教師と子どもの事実データ

教師の実感の裏付け、指導・支援の価値付け、  
新たな指導・支援を方向づける視点

#### ③教師の包容性をもった受け止め（第III章）

- ・子どもの隠れたメッセージ

#### ④教師の個と集団の両方に対する働き掛け（第III章）

- ・相互作用の誘発
- ・目標志向の誘発

### 2. チーム力

#### ①学校体制で情報を共有できること

- ・多面的、多角的な子どもの理解

#### ②学校体制で情報を蓄積できること

- ・支え続ける体制

#### ③職員同士が学び合う機会を作れること

- ・授業研究、担任以外が担当する授業の参観
- ・自身の指導・支援の振り返り

#### ④外部専門機関と連携できること

- ・観察と情報交換、指導・支援の方向付け

### 3. 今後の展望

校内の情報共有・蓄積のために個別情報シート活  
用のシステム構築に着手した。「通常学級に在籍する  
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実  
態把握票」を用い、入力結果を視覚化し、実態や指  
導の記録シートを追加した。また、担任が様々な視  
点から子どもの言動の要因を捉え、指導・支援を考  
えることができるような資料を整備している。活用  
の時期や方法を検討しながら、気になる子たちの成  
長を支える一助になるよう取り組んでいきたい。