SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

学校適応上に課題のある中学生と支援員の関係形成プロセス：授業及び放課後における支援に焦点をあてて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 酒師, 直道 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024854

学校適応上に課題のある中学生と支援員の関係形成プロセス

――授業及び放課後における支援に焦点をあてて――

酒師直道

A Formation Process of the Relationship between Support Assistants and Junior High School Students with Maladjustment
: Focusing on the Support at School Time and the Extra Curricular Activities

Naomichi SAKASHI

1　問題の所在と研究の目的

小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち，知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が，6.5%程度の割合で存在している（文部科学省，2012)。周囲に障害が理解されず，否定的な評価や叱責を受けてしまう。そのことが積み重なり，学校不適応として，不登校，いじめ，非行などの二次障害を引き起こしてしまう。通常級にいる発達障害児への対応として，ユニバーサルデザインを意識した授業づくり，通級，特別支援教育支援員の導入などがあげられる。特別な支援を必要とする子どもに対して，担任一人で対応するには限界もあり，そのためにも支援員の必要性は年々増している。子どもたち個々のニーズに応じるため，特別支援教育支援員の導入が各自治体で進むようになった。

支援員を活用するうえでの課題として，担任や教科担任との打ち合わせの時間が取れない，職務内容があいまいでどこまでやっていいかわからない，自治体や学校によっての差が大きい（石山・山本,2013）などがあげられている。支援員の導入が始まってはいるが課題が多いのが現状である。

浦崎ら（2007）は，高機能発達障害の子に支援員が「安心できる他者」「信頼できる他者」となることの重要性を述べている。さらに，その前提として学校において支援方針を確立することが必要で，教師が従来の経験や教育観で障害の理解がないと「能力を伸ばす」「問題行動を起こさないために適応行動の獲得」という指導に偏ってしまう。支援員自身が対象児と他のクラスメイトをつなぐ架け橋としての役割をし，対象児の思いを受け止め，安心できる他者として接することを通して少しずつ良い変容が見られると述べられている。

そこで本研究は，A市立B中学校での14か月の実習の中で，学校適応に課題を抱えた生徒Dの支援員という立場でフィールドに介入した筆者が，Dの授業や放課後指導での学習指導を通しての関係づくりの中で，どのように関係性が変化したか，Dと筆者がどのように変容したかに着目し，そのプロセスを明らかにする。さらにDに対する「見立て」と今後行っていくべき「手立て」を検討することを目的とする。



図１　本研究の構成

２　研究の構成と方法

本研究の方法として，鯨岡（2005）が提唱している子供の思いのあるがままの生動感を，関与する者の力動感（外界刺激の動きの輪郭が自分の身体を揺さぶり，引き起こされる情動的な体験）を描き出すために，関与観察によるエピソード記述という関係発達論的研究方法を主軸とした。本研究は全５章で構成されている（図１）。研究１では，生徒Ｄと関与者（筆者）との関係性構築過程で生じた特徴的なエピソードを記録・整理し関係性の展開に段階を付けて分析・解釈した。研究２では，放課後指導の中でのＤの表れをエピソードによりまとめた。

３　研究１　結果と考察

図２に生徒Ｄと筆者の関係性の変化をまとめた。

(1) 関係づくり

支援開始後１週間，Ｄは４月より前に支援したことがあり，「久しぶり」や「去年のクラスが良かった」などの会話があった。さらに，今のクラスのことや筆者についても話した。新しいクラスになって間もないこともあり，交友関係も定まっていない印象で，去年より静かに授業を受けていた。教科書は開いているがノートは出しておらず，板書を写すのも気分によるという感じであった。

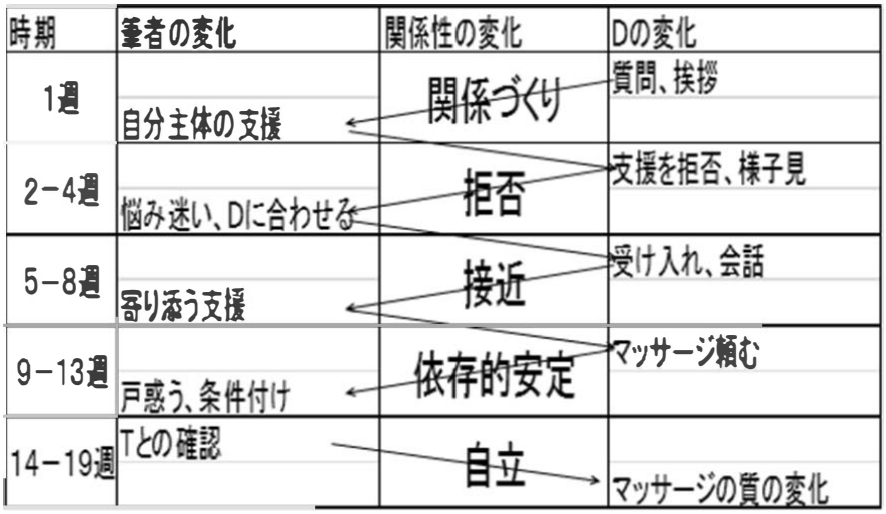


図２　生徒Ｄと筆者の関係性の変化

(2) 拒否

２週目から４週目までの期間，この時期から少しずつ筆者が教室に入ると「来なくていいのに」や「また来たの」というような発言が目立った。また，筆者に否定的な発言「うるせー」「殺すよ」「目障りなんだけど」の後にすぐ「うそうそ」などと筆者がどんな反応をするか試すような発言も見られた。筆者の支援や声掛けはほぼ拒否し，授業も自分の気分で板書を書くときもあったが基本的に書いてはいなかった。しかし筆者のことをかまってほしそうに見ることや授業後に廊下で話しかけてくることもあった。筆者は，嫌がられているので無理に近づこうとせず，他の生徒の支援や後ろからの見守り，必要そうだったら声をかけるというスタンスで支援に臨んでいた。しかし担当教員（以下Ｔ）に，「Ｄが指示通りに動いていない時にすぐ支援してほしい」と言われ，どうすればいいのか悩んでいる時期でもあった。なるべくＤがやろうとするまで待ちたいがあまりにも遅い場合は支援しに行くという中途半端な立ち位置での支援になった（日によって変わるが，Ｄが指示をされてから作業に入る時間は遅いが，待てばすることが多く，Ｔの待ちよりもう少し待てばＤは動くことに気づき始めていた）。それから，少しずつＤに寄り添うような支援をしていくようになった。

(3) 接近

5週目から8週目までの期間，この時期からいきなり筆者に対する否定的な発言はなくなる。放課後支援やゲームやテストなどの話が増え，D自身の話をすることも増える。授業中の筆者の支援も拒否することはなく，筆者の声掛けでノートを取ることもあった。さらに，授業中にロッカーの近くで寝そべることや，筆者に近づいてくる場面もあった。筆者はいきなり否定的な発言が無くなったので戸惑ったが，支援がしやすくなったこともあり，拒否の時期よりは悩まなくなった。話をすることが増えたので，いきなり支援ではなく，世間話しながら授業にDをのせていくような支援を心がけていた。

(4) 依存的安定

9週目から13週目までの期間，この時期の一番の特徴はマッサージ（肩もみ）を頼んできたところにある。1回頼んできたときにしてもらったのが相当うれしかったのか，それから筆者を見るたびにマッサージを頼むようになる。筆者はマッサージを頼まれて最初は戸惑った。他の生徒もいる教室の中でマッサージをしてもいいのか自分だけでは判断できないと思ったがその時の勢いで，してあげるととても喜び，社会の授業でノートをしっかり取っていた。その日にTと職員室で話す場面があり，「今日Dはノートもしっかり書いていたし，来てくれて助かった」と言ってもらえた。さらにDの担任の先生に「マッサージを頼まれてするとよく板書も書くしプリントの問題も頑張るんですけどマッサージしても大丈夫ですかね」と確認すると「ありがとうございます。助かります」と言われたこともあり，マッサージをすることに抵抗感はなくなった。クラスの生徒に「なんでマッサージしてるの」と言われる場面も何度かあったが，「頼まれてそれで授業に集中してくれるならするよ」と対応していた。何度かマッサージをしているうちに，筆者の中で最終的にはマッサージを頼まなくても授業に集中することが理想だと考え，マッサージを頼まれたときに，授業しっかり受けるなら，ノートしっかり書くなら，問題解くなら，などの条件を提示するようになった。社会は板書を書くことや，プリントの穴埋めが多く，出した条件はDの中でクリアしやすい課題だったのでマッサージを迷わずにできたが，数学は問題を解く時間が授業の中の大部分を占めていることもあり，Dは数学が嫌いで苦手なことも重なって，問題ができたらという条件をクリアできる場面はほぼなかった。その時はDの頑張りを認めてマッサージをするときもあったが，Dがあきらめて取り組んでいない時は断っていた。社会の授業は筆者が来てマッサージをしている曜日と来ていない曜日で，板書の質が明らかに変わっていた（頑張って書いていたノートを見せてもらった時に確認）。マッサージをするようになって，「ファイルとってきて」や「おんぶして」など他の頼みごとも増えていた。2分前には座っていなければいけないらしく，他の生徒からも，「後ろのロッカーに物忘れたから取って」と言われる場面があったがそれは断っていた。Dに対しても，「取って」と言われても「それは自分で取りに行きな」と対応していたがおんぶなどは授業終わりの休み時間にしてあげた。廊下で他のクラスの友達のいる前でマッサージやおんぶを頼むなど，友達に見せたがるような場面もあった。さらに「今度ドンキ行こう」や「合唱コンの打ち上げ来て。おごって」などプライベートでもつながりたいと思うような発言も見られた。さらにふざけてパンチしてくる場面もあった。最後の週には少しずつマッサージする時間を減らしていた。

(5) 自立

14週目から19週目までの期間，最初のうちはマッサージを途中でやめ，他の生徒のほうに行こうとすると腕を引っ張り，「まだマッサージ」と言いやめさせてくれなかった。しかし少しずつ「マッサージして」

と頼むときに，前よりもマッサージしてほしい感じが減っているのを筆者は感じ取っていた。依存的安定期では，Dがマッサージを頼むときに切迫感を感じ，マッサージをしてもらえないなら授業を受けないというような雰囲気があった。自立期では,「いるならマッサージしてよ」のような雰囲気の頼み方であった。そう思えば，次の週には切迫感を感じるような頼み方をしたりと，一進一退のような感じであったが，少しずつマッサージの時間を減らしていった。そうしていると，前は「ノート書くからからマッサージして」と頼んできたが，自分からノートを書いてその後少ししてからマッサージを頼むという「ご褒美としてのマッサージ」に質が変化していった。しかし毎回ではなくここもゆっくりと少しずつ一進一退のような感じで変化していった。依存的安定期は教室に筆者を見つけるとすぐマッサージを頼んできたが，自立期では見つけても気にはするが，話しかけてこないこともあった。

生徒Dの変化

Dの筆者に対しての認識は，関係づくり期では「第三者」であり，その後「あっち行け」などの発言が増える拒否期では,「信用できない二者」となった。その後接近期では「自ら求める特定二者」となり，依存的安定期では,「安心できる特定二者」となった。その後自立期では少しずつ「いるだけで安心できる特定二者」となっていった。

Dにとっての筆者は「第三者」→「信用できない二者」→「自ら求める特定二者」→「安心できる特定二者」→「いるだけで安心できる特定二者」と変化していった。

筆者の変化

筆者は，自分主体の支援をしようとしていたが，拒否期に入るとそれができず，Dに合わせた支援をするようになった。さらに接近期になってもDの意欲に合わせた支援をしていた。その後依存的安定期ではマッサージをすることによってDにどうなってほしいかを筆者が考え支援していった。そして自立期に入ってもDの様子を見ながらDのニーズに合わせた支援をしていた。

４　研究２　結果と考察

Dとの授業場面での会話の中で，放課後に勉強を教えてほしいと言われ，実習校と相談し，放課後指導の場を設定することになった。Dのできる数学の問題を行い，数学や授業に対して前向きになれるようにすることが目的で行われた。表１にそこで生じたエピソードの中でDの授業場面の表れとは異なるものを示した。

表１　Dの放課後指導での主要エピソード

①部活を体調不良で抜けてきたDが来た。格技場が熱すぎて部活を続けられないと顧問の先生に言うとじゃあ放課後指導に行けと言われて来たらしい。少し疲れている様子だったがDはやる気で，「何やればいいの」と言ってきたのでマイナスが入った足し算引き算のプリントを出すとわからないところを確認しながらもすらすら解いていた。自分から数学の問題を解いているのを授業では見たことなかったので少し驚いた。その後復習のプリントも解くと，「疲れた」と言い出したので「少し休むか」と言うと喜んで本を探して読み始めた。その時に部活の話や家の話を聞いた。時間になっても家に帰りたくない様子でそこの理由は聞いても言わなかった。

②マイナスが入った掛け算割り算のプリントを行ったが，通級でやったらしく，すらすら解いていた。その後，方程式のXを□に変えた式を作り，何が入るか予想する問題を行った。最初は戸惑っていたが要領をつかむとすらすら解いていた。しかし，2×□+7＝□−3 などの□が二つ出てきて複雑になっているものはできないと言ってやらなかった。筆者が「よく頑張ったね」と言うと照れくさそうにして「通級でやったトランプのゲームをやりたいと言い出した。ルール二枚引いて黒が+赤が−で足し算をして数が大きいほうが勝ち。一枚だけ引きたい時は引ける。面白いし勉強になるのでみんなでやろうと思い，四人で行った。その後掛け算で同じゲームをやり，今日の復習のプリントを行った。そのときにDが筆者のトランプをほしがり，トランプにメッセージを書いてと言ってきた。

授業場面ではDが積極的に問題を解く場面はあまりなかったが，Dにとって取り組みやすい問題を用意することで，積極的に学習に取り組んでいた。さらに，自分から数学のゲームをやりたいと提案してきたことは，前向きに勉強できている表れである。

Dが筆者の持ってきたトランプをほしがったり，トランプにメッセージを書いてと言ってきたことは，筆者からの愛情を受けたいという，筆者を愛着対象としていることがわかる。さらにトランプやメッセージなど，形に残るものとしてほしがっていることからDは，「愛情」などの目に見えないものは感じ取りにくく，具体物が必要であることがわかる。

５　総合考察

（１）生徒Dの見立てと手立て

Dは授業中の落ち着かない様子や，拒否期の様子，マッサージと言う接触的関わりを求めたことから，例えば愛着の問題を抱えている可能性が考えられる。Dが安心して授業を受けられるように，多くの先生や支援員が連携し，共通理解を図ったうえで関わりを持っていくことが必要である。

Dは数学においてルールを覚えるのが苦手であるが，処理能力は高く，できる計算なども早い。授業についていけないことから自己肯定感が下がってしまい，さらに勉強が嫌いになるという悪循環に陥っている。Dの保護者と連携し，D自身の授業ごとの目標を設定し，Dができそうな難易度の問題を取り組ませながら自己肯定感を高めていくことが重要である。

（２）支援員を経験することで得られた視点

授業に支援員として教室の後ろから全体を見ることでいろいろな生徒の様子を見ることができた。中には，先生にとっていいとは思えない表れをする生徒もたくさんいた。しかし，それらの生徒一人一人は今をしっかりと意志を持って生きている。一つの主体として生きている。それに気づくことができた。どんな表れにもそれをする理由があり，意志を持って行っている。それをしっかりと理解し，一つの主体として認めることで生徒と相互主体定期な関係（鯨岡，2006）を作っていき，生徒の日々の様々な葛藤を間主観的に感じ取ることができる。そして，生徒もまた，教師の言っていることや行っていることに対して，本気で自分のために考えて行動していることを感じ取り，安心感を持って自分の主体を発揮することができると考える。その中で生徒一人一人の主体が育つ。様々な葛藤や悩みと戦っている思春期の生徒が安心感を持って自分を出せるような環境を作っていくことが必要である。

（3）支援員と教師の連携

本研究を行っていく中で一番感じたことは，支援員にできることは少ないし，教師の考え方や価値観の中で授業が行われているということである。教師が生徒一人一人に対してしっかりとした「見立て」をすることが必要だと感じた。そのためには鯨岡（2006）が言っているように，生徒を一人の主体として見る余裕があることが必要である。しかし，授業中に 30 人近くの生徒を見る中で支援が必要な生徒に対して必要な支援はできない。教師自身がしっかりと生徒の「見立て」ができることが前提で，その「手立て」として支援員が必要になる。生徒の一つ一つの表れを共有し，手立てに沿って新たに見立てていくことができれば，生徒は安心感を持って学校生活を送れると考える。

６　研究の成果と今後の展望

本研究の目的は，理論を学び実践を通して，筆者の生徒に対する見立てと手立ての質を高めることであった。研究 1 では，支援員として現場に入り，学校適応上の課題を抱える生徒との関係づくりのプロセスを分析した。その結果，関係構築モデルを示し，浦崎ら（2007）の述べている「安心できる他者」となることで，支援員との関係づくりが生徒の安定に作用する可能性があることが分かった。支援員自身も，自分主体の支援から生徒に寄り添った支援になっていくことが分かった。研究 2 では，放課後指導の場を作ることによって，授業場面とは違い，活躍の場を作りやすく，生徒が前向きに学習できることが分かった。さらに，授業では見られない生徒の表れを見つけることができた。

本研究で示した関係構築モデルは途中経過であり，個別事例の一つであることから，どの二者関係にも当てはまるとは限らない。しかし，関係性という視点で生徒の表れの変化を捉え，生徒に対して支援員が「安心できる他者」として支援していく中で，学校適応上の困難を抱えた生徒が支援員に「接近」し，「安心できる他者」として認識し，少しずつ適応していくことが分かった。今後は，さらにさまざまな生徒との関係づくりの中で事例を増やし，関係性の類似性や共通する生徒の特長を踏まえ，関係づくりの構築モデルをさらに作っていくことが課題である。

主要参考文献

石山 貴章・山本 彩未（2013）小・中学校における特別支援教育支援員の活動の実際と課題 ：Focus Group Interview（FGI）を通した検討から　就実論叢（43），47-61

鯨岡 俊（2005）エピソード記述入門―実践と質的研究のために―　東京大学出版会

鯨岡 俊（2006）ひとがひとをわかるということ―間主観性と相互主体性　ミネルヴァ書房

鯨岡 俊（2016）関係の中で人は生きる―「接面」の人間学に向けて―　ミネルヴァ書房

榊原 久直（2011）自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障碍の発達的変容―相互主体的な関係の発達とその様相―　発達心理学研究，22（1），75-86

榊原 久直（2013）自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障碍の発達的変容（2）―主体的能力・障碍特性の変容と特定の他者との関連―　発達心理学研究，24（3），273-283

鈴木 友子（2017）学校適応に課題を抱えた生徒との関係づくりの過程分析と校内支援ネットワーク構築の可能性の検討　静岡大学大学院平成 28 年度成果報告書

浦崎 武・他（2007）軽度発達障害者への重要な他者との関係の形成による支援と特別支援を行う機関との連携　琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 no9，1-13