

Support Processes for Children Enrolled in
Special Needs Classes : \nChanges in
Relationships with Supporters

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田中, 大基 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00026894

特別支援学級在籍児童に対する支援過程

——支援者との関係性の変容に焦点を当てて——

田中 大基

Support Processes for Children Enrolled in Special Needs Classes:
Changes in Relationships with Supporters
Daiki TANAKA

1 問題の所在と研究の目的

現在、特別支援学級数は 57,228 学級、在籍する児童生徒数は 217,839 人と、年々増加し続けている（文部科学省，2017）。文部科学省（2015）によると、特に自閉・情緒障害の子どもものの在籍者数が大きく増えている傾向がある。少子化が進み、小学校全体の学級数や在籍児童数は減少傾向にもかかわらず、特別支援学級数や在籍児童数は増加している。ここ十数年の推移から、今後も増え続けると考えられる。

実習校である A 小学校では年度初めに 10 名以上、年度途中で数名が特別支援学級に在籍となった。児童増加に伴い学級が増え、実習校においても児童数や学級数の増加の傾向が表れている。A 小学校特別支援学級では各クラスの担任に加え、常に支援員が配置され、その他不定期に学生ボランティアが支援に加わっている。人員を加配しているが、児童数増加に伴い支援員の人手が足りないとの声があげられた。そこで実習校の要望に応じ、特別支援学級に支援員として学級に入り支援を行うこととした。その中で、自閉症・情緒障害特別支援学級 B 組在籍児童のうち特に困難さを抱えていると見られる児童 C を対象として関係づくりを進めつつ、支援を実施した。支援を行う過程で、C との出会いから支援的な関わりを継続する中で、C と筆者との関係性がどのように変容したのか、関係性の変容の中で C の行動がどのように変化したのかを明らかにし、困り感を持つ児童に対する支援の在り方を考察するための手がかりを提示することを目的とする。

2 研究の方法

本研究では筆者が週 2 日 B 組に支援員として入り、学級担任の補助や授業時の指導・支援を行い、児童と関わりながら関与観察を行った。その関与観察から対象児と支援者の関わりの様子をエピソード記述での記録を行った。対象児童と関与者といった特定の二者関係の変容に着目する関係発達論の視点を踏まえて、C と筆者の関係性の構築の過程で生じた特徴的な出来事をエピソードとして抽出・整理し、両者の間の関係性の質的变化に着目して分析・解釈を行った。

3 対象児童について

4 年生男子で 20XX+1 年度現在、特別支援学級に在籍している。20XX 年度頃から学習内容を十分に理解することができず、他の児童と比べて学習の遅れが目立つようになり、離席し教室から出て行く行動をとっていた。友達関係において、自分が活躍できていないと不満に思うなど自分勝手な行動によりクラスメイトと距離ができてしまった。B 組担任教諭（D 先生）は C の特徴として、「すぐにいらいらしてしまう」、「勉強しない（やる気が出ない）」、「切り替えができない」と挙げている。筆者は実習を進めていく中で、C が他者とのコミュニケーションや感情のコントロール、勉強に取り組む姿勢の困難さを抱えていると感じられた。

4 関与観察の結果

9か月にわたる実習50日間をCの表れやCと筆者の関係性の変化に基づき6つの時期に分け、Cの表れやエピソードを各時期ごと詳しく記述していく。

表1 各時期におけるCの表れと筆者の働きかけ

	Cの表れ	筆者の働きかけ
第Ⅰ期	筆者の挨拶や声掛けには応えない。 筆者が注意しようとする時叩いたりフードをかぶせたりする。 筆者の背中におんぶするように乗ってくる。	Cの特徴を探りながら観察、見守り、様子見が多い。 挨拶や適度に声をかけ、関係性を築こうとする。
第Ⅱ期	愛犬について話しかけてくる。	学習支援の仕方がつかめてきた。学習の支援に慣れてくるも、個別指導の進行はCの機嫌に左右されていた。
第Ⅲ期	話しかけてくる頻度が高くなる。 自分が工作した物についての説明をする。 学習時、寝転ぶことが増える。	話を聴く。 Cの指導中、休憩をはさむようにする。
第Ⅳ期	しゃがんでいた筆者の背中に乗ったり叩いたりというスキンシップが次第に増える。 ゲームの話をする(初めての会話、言葉のキャッチボール)。 他の先生に対する不満を筆者に打ち明ける。 自分の不機嫌な状態について筆者に話す。 挨拶を返すようになる。	Cがいらだっているとき、筆者のおしりを叩かせてすっきりさせる。 話を聴く。 学習時寝転ぶCに対して、Cを休憩させると同時に勉強の負担が減るよう支援する。
第Ⅴ期	筆者のおしりを叩く。 自分の興味のあることについて話をする(ゲームの話、工作の話、扇風機の話)。 筆者の名前を言うようになる(呼び捨て→先生付き)。	話を聴く。 くすぐってくるCをくすぐり返す。 機嫌が悪くなったCに対しうまく対応する。
第Ⅵ期	学習指導時、筆者を拒否する回数が増える。 「ねえ聞いて」と筆者を呼び、映画やゲームの話をする。	学習時拒否するCを見て怠惰だと思い、指示的思いを持つようになる。 休み時間は以前と同じように関わる。

(1) 第Ⅰ、Ⅱ期

第Ⅰ、Ⅱ期は関係が希薄で、まれにCから筆者に向けて自分の興味のあることに関しては唐突に一方的に話しかけることがあったが、筆者の挨拶や声掛けに反応することはなかった。このような言語的コミュニケーションは少ないが、筆者を叩いてきたり、しゃがんでいる筆者の背中におんぶするように乗ったり、あぐらをかいている筆者の膝の上に乗ったりするなどの身体的コミュニケーションをとることあった。まだ、関係性が構築していない段階で身体が接触するコミュニケーションは、相手との距離感が上手にとれていないように思えた。Cがこのようなコミュニケーションをとる理由は、昨年まで言語によるコミュニケーションをとることが少なかったことが要因として考えられる。

(2) 第Ⅲ期

第Ⅲ期に入り、Cから筆者に話しかけてくる回数が増え、距離が少し縮まったように感じられた。関係性の進展は喜ばしいが、当時の筆者は距離が縮まる要因が思い当たらなかった。実習を振り返ると、Ⅰ、Ⅱ期の少ない回数だが筆者がCの話の聞き役となったこと、学習指導を担当した際にCの気持ちを尊重した支援を行いCの不快の対象にならなかったこと、2か月の月日が経

ち筆者に対する警戒心が薄れたこと、が要因として考えられる。Ⅰ，Ⅱ期の間、筆者とCとの間に関係性が悪化する出来事がなかったことが、関係性を良好にしたとも考えられる。第Ⅲ期でCが筆者に話しかける頻度が上がり、「Cが筆者に話しかける→筆者が真摯に聴く→良好な関係になる→さらにCが筆者に話しかけてくる」といった正の循環が生まれ、Cと関わる時間が増えていった。

学習面では授業中（主に個別指導中）、Cの床に寝転ぶ行為が目立ってきた。原因としては、梅雨の時期になり湿度が高いことが挙げられる。Cが面倒くさいと感じたり、授業の区切りが良いと判断したりした時に床に寝転んで、休んだり拒否したりする。筆者は寝転ぶCに学習に取り組むように軽く注意をするが、無理やり席に着かせようとするとうCの機嫌が悪くなってしまうと見立てたため、強く注意することはなかった。Cが学習に取り組む気持ちの準備ができるまで待つようにしていた。以上のように支援していた中、いつもとは異なる対応を試みたのが以下のエピソードである。

表2 エピソード 寝て回復 6月8日4時間目（実習12日目）

<p>【背景】 4時間目の授業、国語のワークと算数の教科書問題がCに課せられていたので、どちらを先にやりたいかを選ばせた。Cは宿題になるのが嫌だったようで、国語のワークを選んだ。わからない漢字は私に聞いてきて、集中が途切れることなく進め、範囲を終わらせた。国語のワークを終わらせて切りがよかったからか、Cは床に寝転んでしまった。</p> <p>【エピソード】 私は寝転ぶのを注意してCに片付けと準備までやらせると機嫌が悪くなってしまうと思ったので、ワークを片付けて次の算数の準備をした。算数の準備ができてはまだ寝転んでいた。「どうするもう少し休憩する？」「(タイマーを持ってきて)5分でいい？」とCに話しかけた。するとCは「待つて…」と言い、その後すぐに「よしっ」と言って起き上がり自分で机に向かった。私は「あれ？もっと休憩しなくていいの？」と言うと「少し寝れば回復するから」と答えた。その後、算数の問題を時間内に終わらせることができ、満足げな顔をしていた。</p> <p>【考察】 Cは寝転ぶとなかなか自分から机に向かうとはしないのだが、今回は自ら机に向かった。床に寝転ぶと普段はD先生に課題に取り組むよう注意される。しかし今回の私の対応は休憩を認めるような対応で、いつもとは異なる関わりをしている。国語のワークと算数の問題を選ばせたように、休憩をするか勉強をするかの選択を与えた。Cにとっては私の対応がよかったのかもしれない。課題に取り組ませることを強要しないで、Cのペースに合わせる事が大事だと感じた。</p>

この出来事を境に、筆者はCの個別指導の際に休憩はさむことにした。寝転んでしまうCに対して「少し休憩する？」と聞いて休むことを容認した。すると、機嫌が悪くなる頻度が減り、学習も無理なく行うようになった。Cを休憩させている間、筆者は問題をノートに写したりヒントを書いたりして、休憩後に学習に取り組むやすいように補助した。その効果からか、個別指導の際に、不機嫌になる頻度が低くなっていた。

(3) 第Ⅳ期

第Ⅳ期に入り、身体的、言語的コミュニケーションが増え、筆者の挨拶をCが返してくれるようになり、さらに関係性の進展していく。実習17日目に、筆者が持ち掛けた話題についてCが返答し、初めて言葉のキャッチボール、双方向の会話を成立させた。Cの身近な話題で話しやすかったことが、会話できた要因の一つであると考えられる。今まではCが自分の関心ごとを一方的に聴いていたり、Cのつぶやきを筆者が拾って反応したりしていたので、筆者からの話題で話

ができ、関係性の進展を実感した。さらに順調に距離を縮めていく中、Cとの関わりで一番距離が縮まったと感じる出来事が起きる。

表3 Cの自己開示

- 「んー」と言っているときは怒っている
- 「んー」と言って動作が止まっているときはやりたくないとき
- 「んー」と言って問題を解こうとしているときは問題が分からないとき
- 怒っているときに他人から悪口言われると嫌
- 発狂しているときは怒っているときで、そのときは身体に触れないでほしい

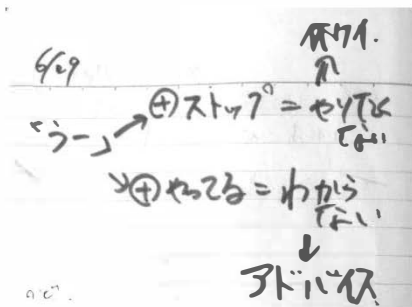


図1 エピソード時のフィールドノート

実習 18 日目の個別指導中、CはD先生に対する不満と一緒に自身のうなり声を出す状態について筆者に話してきた。表3はCの話の内容をまとめたものである。自分自身について自己開示してくれるのは初めてだった。自己開示のきっかけは、朝からD先生に対していらだっていたこと、教室内にD先生がいなかったこと、クラスメイトと一緒に不満を言ったことだと考えられる。怒って話している様子ではなく、落ち着いた口調で話していた。筆者はメモを取りながらCの言葉を繰り返し口にし、話をきちんと聴いていることを表した。また、Cの話を一通り聴いた後、「やりたくないときは休憩させる」「分からないときはアドバイスする」と提案した。Cは「うん」「そうだね」とうなずき、筆者の提案を受け入れている様子であった。D先生への不満はD先生には打ち明けられないため、筆者にしか言えないネガティブ感情だったと考えられる。D先生に対する不満や愚痴を聴いてもらえたことで、Cの気持ちが楽になったと思われる。このように、一歩踏み込んだCの心情まで筆者に話してくれるようになり、関係性が一段階進んだように思えた。

(4) 第V, VI期

長期休みを経て関係性が多少変化するのではないかと懸念していたが、相変わらず筆者を叩いたり話しかけてきたりして、良好な関係は継続していた。第IV期からの変化は、話の中で筆者の名前を呼び捨てで言うようになり、次第に名前に先生を付けて言えるようになってきた。さらに、「先生が一番いい」と、筆者に対して好印象を抱いていると取れる発言をしていた。ただ、Cが筆者を叩く回数が増えてきた。これは、話しかけるよりも叩く方が注目されやすいと認識していたのではないかと考えられる。この時期はB組に新たな児童が在籍し、休み時間など筆者はその子と多く関わりCと関わる頻度が減ったため、Cは筆者の注意を引く行動をとったと考えられる。

以前まではCが不機嫌になり叫び暴れたときどのように接したらよいかわからず、対応する先生方をただ見ているだけであった。しかし支援を続け経験を積んできたからか、この時期になると、不機嫌なCへの近づき方や話しかけるタイミングが丁度いい関わりができるようになった。Cの行動や表情などの様子から、そっとしておくべきか声をかけるべきかを判断し、Cが口を開き話始めたときは話を遮ることなく徹底的に聴いた。不機嫌になった原因をCが言い出すまで待つ姿勢が関わるカギとなった。

一方学習面では、涼しい気候になってからは不機嫌になることが少なくなってきたものの、学習が進むにつれて内容が難しくなり、漢字や割り算が苦手といった学習内容に関する点で苦戦し、

学習そのものが不機嫌になる要因となってしまった。第Ⅵ期に入ると学習内容の難化により、理解できないことによるいらだちと勉強に対する拒否から、個別指導の際Cが筆者に対して拒否する回数が増えた。筆者は問題をノートに写したり補助線を引いたりする、ヒントを多めに出す、適度に休憩をさせる、音読をCの代わりに読む、問題の量を減らすなどして、Cが学習に取り組めるように支援を行った。ただ、今まで順調に勉強に取り組めていたCが急に勉強を拒否し筆者に対して反発するような態度をとってきたので、Cは怠けているのではないかと、筆者は感じてしまった。そのため、勉強がいやというCの気持ちを受け止めることが望ましいと思いながらも、怠けているだけなので勉強させなければならないという思いも生じ、Cに対していらだちを覚えることもあった。Cをやる気にさせる方法が分からず、また、自分にはCをやる気にさせることは難しいと感じ、指導のむずかしさを感じた。

5 総合考察

(1) Cの行動の変化

表4 Cの機嫌と行動

	非常に悪い ←	悪い	普通	良い	非常に良い →
第Ⅰ期 第Ⅱ期	長時間うなり続ける 大声で叫ぶ 暴れる	うなる 叩く		背中に乗る くすぐる ちょっかいを出す	話しかける 笑う
第Ⅲ期	長時間うなり続ける 大声で叫ぶ	寝転ぶ うなる 叩く		話しかける 背中に乗る	
第Ⅳ期			話しかける	背中に乗る	
第Ⅴ期	うなる 叩く	不満を言う 寝転ぶ	話しをする	背中に乗る 冗談を言って笑う	筆者の名前を言う
第Ⅵ期	叩く 大声で叫ぶ	不満を言う うなる 拒否する 寝転ぶ	話しかける 筆者の名前を言う		

Cの機嫌を5段階に分け、各状態のとき取る行動を表4に分類した。第Ⅰ、Ⅱ期はCとの関係性が築けておらず、Cの機嫌が非常に良くなる頻度が低かったため、言葉によるコミュニケーションが少なかった。第Ⅰ、Ⅱ期は言葉で思いを伝えることが苦手な上、Cは筆者を信頼できる関係をみなしていなかったと思われるため、うなったり叩いたりして意思表示をしていたと考えられる。第Ⅲ期になるとCから筆者に話しかけるようになり、月日が経つにつれて、その回数が増えていった。第Ⅲ期までは機嫌が良いときにしか話すことがなかったが、第Ⅳ期に入ると機嫌が普通の状態のときでも、筆者に話しかけてくるようになった。第Ⅴ期では、自分の興味のある話題はもちろんのこと、不満も言葉で言えるようになった。機嫌が悪いときにでも、言葉によるコミュニケーションがとれるようになり、Cの変化を感じた。

(2) 筆者の関わり方

筆者がCと関わり関係性を進展させる上で、重要だと思われる関わりを3つのカテゴリに分け、表5にまとめた。以下、カテゴリごとに考察していく。

「①否定しない」において、否定すると「自分はダメなのだ」と自己否定してしまい、自己肯

定感を下げってしまう恐れがある。第Ⅰ・Ⅱ期は様子見ながらの関わりをしていたので、強く叱る、注意するといった機嫌が悪くなる関わりを行わず、Cの好きなようにさせて理由を探っていた。その後月日が経ち、関係性が進展していく中でも、強く注意したり叱ったりはしなかった。Cは筆者を何もしても怒らないと思っており、見くびっていた可能性もあるが、筆者に対する否定的な思いは抱いていないように感じた。

表5 関係性の進展の重点と思われる関わり

カテゴリ	関わりの例
①否定しない	<ul style="list-style-type: none"> ●背中に乗ってきても拒否しない。 ●叩いてきても叱らない（軽い注意にとどめる）。 ●筆者の頭をつかんで振り回してもやめさせない。 ●落書きを軽く注意するも、それを話題にして話す。
②話を聴く	<ul style="list-style-type: none"> ●話を聴く。愚痴を聴く。 ●しゃがんで視線を合わせる。 ●反応を示す。
③気持ちに沿う 気持ちをくみ取る	<ul style="list-style-type: none"> ●無理やり授業に参加させない(授業に参加したくない気持ちを尊重する)。 ●寝転ぶCを休憩させる。 ●Cが不機嫌になったとき、様子を見て近づく。 ●Cが自分で問題を解こうとしているときや一人になって気持ちを落ち着けようとしているときに、待つ。 ●Cの言動から気持ちをくみ取る。

「②話を聴く」は、文字通りCの話を真摯に聴いた。しゃがんでCと視線を合わせ、相づちやうなずきで反応を示しながら聴き、傾聴の姿勢がとれていた。Cの昨年の様子から話し相手が欲しいと見立てられ、Cは話をよく聴いてくれる筆者を話し相手とみなし、関わりたいという思いをもったと考えられる。

「③気持ちに沿う（気持ちをくみ取る）」に関して、Cのネガティブ感情（授業に参加したくない気持ち、休みたい気持ち、勉強したくない気持ち）に寄り添い、可能な限りCの気持ちを尊重する支援を行ってきた。また、Cは自分の思いを言語化して表現することが苦手なので、筆者はCの言動や態度から気持ちをくみ取ってきた。そして、それを筆者が「〇〇したいの？」と確認して代わりに言語化したり、先回りして支援したりすることで、Cは思いが伝わったのだと安心感を得ていたとも考えられる。Cが自分で問題を解こうとしているときや一人になって気持ちを落ち着けようとしているときに、待つという姿勢もCの気持ちに沿う対応である。早く問題を解かせたい、不機嫌になった理由を知りたいといった支援者の思いで声掛けを急いでしまうのではなく、ひたすら待ち、少し距離をおいて見守る場合が有効なときもある。

6 成果と今後の展望

本研究では、対象児童の支援過程から二者関係の変容を示し、その変容の要因を考察した。支援の難しさを実感しつつ、児童の特徴に合わせた関わりや児童の思いをくみ取りその思いを受け止めようとする関わりを行い、児童との二者関係を進展させることができた。Cとの関係性については個別事例の一つに過ぎないが、Cと同様の困難さを抱える児童との関係づくりに役立つと考えられる。本研究で得た経験を活かし、今後出会う児童との関わりを行っていきたい。

主要参考文献

- 鯨岡峻（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
 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の變容：相互主体的な関係の発達とその様相 発達心理学研究, 22, 75-86.
 大倉得史（2011）. 育てる者への発達心理学：関係発達論入門 ナカニシヤ出版