

# 「気になる子」たちへのかかわりから見えてくる教師の課題

大石 英史

Problems that can be seen through the relationship between teachers and  
“worrisome children”

Eiji OISHI

(Received September 26, 2008)

## I はじめに

現在、学校現場は、様々な形の「気になる子」を抱えるようになってきた。子どもたちの問題は多様化かつ複雑化し、大きな問題となるまで放置されることが少なくない。また、家庭の状況も時代とともに大きく変化してきており、一方では、子どもを自分の期待通りに教育させようとする保護者と、他方では、子どもの養育そのものを放棄しているように見える親たちへと二極分化してきている。また、保護者の教師に対する要望や訴えも増大し、本来家庭教育が担うはずの役割が学校に委ねられる傾向も生じている。このような状況の中で、現場教師が抱える役割は過重となり、多忙化は避けられない状況にある。そのことがまた「気になる子」への対応を遅らせるという循環が見えてくる。しかし、学校は、今後も集団関係を通して子どもたちひとりひとりの社会化を支えていくという重要な役割を担っていかなければならない。

本稿では、近年学校現場において多用されるようになった「気になる子」という言葉を軸に、「気になる子」たちに対して教師がどのような意識を持ってかかわっているのかについて検討し、それを子どもから教師へと差し向けられている課題として抽出してみたい。具体的には、教師に対して行われたアンケート調査、研修会において教師から出された質問、相談場面における教師の声という3つの素材を通して、今子どもたちから求められている学校教師の課題とは何かという視点からいくつかの提言を引き出すという形で考察を加えた。それにより、学校現場が置かれている今日的状況を明らかにするとともに、教師に行える生徒指導または教育相談に関する実践上の指針を示すことが本稿の目的である。

## II 今の教師が感じている学校現場の課題

近年、学校現場において様々な形の「気になる子」が話題になっている。例えば、登校しづりや不登校、緘黙、自分を表現しない、孤立しているなどの非社会的課題を抱えた子どもたち。また、落ち着きがない、仲間とのコミュニケーションがうまくいかない、怒りを制御できない、いじめなど、規範や社会性にかかわる課題を抱えた子どもたち。さらに、社会性の低下や自己中心性など最近の子どもたちの全般的傾向として教師が気になっているものが挙げられる。そこで本稿では、これらの子どもたちをすべて含め、教師が気になる子どもだと判断している子ども全般を広く「気になる子」として捉える。そして、教師からみた最近の子ども全体の全体像を明らかにし、その中の「気になる子」への対応において教師が日頃どんなことを感じているのかについて考察していく。

まず、より広い視野からの質問として、今の学校を現場教師がどう体験しているのかに関するアンケート調査（2004年8月に筆者が実施）の結果を報告する。

◎質問方法：「現在の学校現場が抱えている課題ないしは問題としてどのようなものが考えられますか？大きなものから3つを取り上げてください。」（回答形式は自由記述による）

◎対象：小学校教員43名・中学校教員10名・高校教員11名の計64名

同じ内容の回答を集め、多かったものから順に5つを抽出すると、以下のようになった。

(1) 多忙感及び多忙化に関するもの

例：「何かわからないけど忙しい」、「やるが増える一方である」、「忙しくて教員同士で話し合うのが難しい」、「保護者や地域の目が厳しく、多様な期待を感じて忙しい」など。

(2) 保護者との連携に関するもの

例：「家庭の教育力が低下してきた」、「親の価値観が多様化し連携が取りづらい」、「親によっては何かあると一方的に学校に訴えにくる」など。

(3) 子どもたちの変化に関するもの

・規範意識の低下

例：「物言いがきつい子が増えた」、「自己中心的な子が目立つ」、「仲間関係のトラブルが増えた」、「無気力な子」、「集団の中で個別指導をしなければならない子が目立つ」など。

・不登校、いじめ

例：「ちょっとしたことで学校に来なくなる」、「学校に来ないが、理由がはっきりしない」、「物事を被害的に受けとめる子」、「いじめをやめるように指導しても聞かない」など。

・学力低下

例：「出来る子と出来ない子の差が大きくなったと感じる」、「学習意欲が全体的に低下してきたように感じる」など。

(4) 教員の資質に関するもの

例：「指導に問題を感じる教員とコミュニケーションを図ることが難しい」、「気になる生徒がいるが、クラスで抱え込んでいる」、「担任が情報を出してくれないので、気になりながら時間が過ぎていく」など。

(5) その他

不審者対策、地域でのつながりの乏しさ、国の教育方針が定まらず学校現場に次々と新たな方針や対策が求められること、など。

### Ⅲ 教師が気になっている最近の子どもたちの変化

Ⅱの調査結果によると、現在の学校が抱えている課題の(3)に「子どもたちの変化に関するもの」が挙げられている。そこで、この子どもたちの変化についてより詳しく知るために、先の調査に引き続き同じ対象者に、子どもたちの在り方がどう変化したのかを具体的に尋ねてみた。

◎質問方法：「学校現場で実際に子どもたちとかかわる中で、ひと昔前あるいは自分が同じ年

齢だった頃と違う（変わった、気になる）と感じられる行動傾向や特徴を、簡潔に指摘してください。」

主な回答を箇条書きにしてみると、次のような回答が得られた。

- ・好きな子とだけしか遊ばない。仲のよい子とそうでない子の2グループに分かれている。
- ・遊び方が変わった。ゲームなどの一人遊び、互いに向き合わない遊びが増えた。
- ・好き嫌いがはっきりしている。特に人、食べ物に対して。
- ・仲間と深く付き合うことを避ける。
- ・集団行動が苦手。
- ・じっと話が聞けない。
- ・基本的な生活習慣が未確立の子。
- ・表現力に乏しい。自分の思うことを話せない、単語だけの会話、表情の乏しさ、反応が返ってこない。
- ・生活経験の不足。
- ・体力の低下。すぐに疲れたという。
- ・生きる気力の低下。何事に対してもすぐに面倒くさいという。
- ・興味関心の持続力の低下。できないことに対して諦めが早い。
- ・自分の感情をうまくコントロールできない。すぐに不機嫌になる、キレル。
- ・学校というものの価値を低く感じている子たち。
- ・タテ関係の崩れ。敬語が使えない。
- ・教師が子どもに手伝いを頼むとき、「何のために」「なぜ」という点を理解させてやらないと、「損をしている」「自分たちだけが辛い思いをしている」と感じる子が増えた。
- ・損得に関しては強く自分を主張する。

以上が、教師が捉えている子どもたちの変化であり、同時にこれらの諸変化が気になっているということである。

なお、今の子どもたちの傾向のよい面を指摘した回答としては、「明るい」、「活発な子どもが増えた」、「自由に行動する」、「知識が豊富」などが挙げられていた。

#### Ⅳ 「気になる子」に対する教師のニーズ

以上のような子どもの変化に対応していくために、現在、都道府県や市町村単位の教育委員会等が主催するものから民間のものまで含めて様々な研修会が開かれているが、参加者である教師のニーズはどのようなものなのであろうか。以下、筆者が、教師を対象とする研修会、学校単位の事例検討会、スクールカウンセラー活動等の中で、これまで教師からしばしば出されてきた典型的な質問を①から④に例示し、それらの質問から読み取れる学校や教師が置かれている現状と課題について考察してみたい。

##### 質問① 「自分のクラスに不登校の子がいるが、強く学校に誘ってもよいでしょうか？」

考察：この質問からは、子どもが不登校になったことの背景を理解することよりも、子どもを何とかして学校に来させたいという焦りの気持ちが伝わってくる。子どもを学校に来させるのは教師としては当たり前の役割意識である。しかし、不登校の子とかかわる際には、その役割意識をいったん棚上げしてかかわらないと信頼関係を築くことが困難である。また、この質問の背後には、仮に登校を強要することで本人が傷ついたり、それについて保護者からクレーム

を付けられたときの責任の所在を専門家に委ねたいという気持ちも見て取れる。

たとえ専門家であっても登校を促しても良いかどうかは、実際に本人とかがかかわってみることなしにはわからないものである。今どんな様子で過ごしているのか、まずその子と直接かかわってみて、言葉や表情で確かめてみる必要がある。不登校の子どもへの対応においては、常に子どもの様子を見ながらかかわりを考えていく姿勢が求められる。その姿勢が信頼関係を築くことにつながる。もちろん、家庭訪問したとしても本人が出てこないこともあるだろう。そのときはそのことが当面の状況であり本人からのメッセージだと受け止めなければならない。専門家の方も教師が実際にかかわって見たときの様子を教えてもらえると助言が可能となる。例えば、「先週、家庭訪問のとき、本人に学校のことを話してみたが、表情が硬かった。しばらく学校の話は避けた方がよさそうだと思うのですが、それでよいでしょうか？」という質問に対してなら、専門家は「しばらくはそうされるとよいと思います。本人の興味のありそうなことを話題にしてみるのもひとつです。家庭訪問についてはこれまで通り週に1回位のペースで続けられてみてはいかがでしょうか」などと答えることができる。学校に行けないでいるその子をまずは認め、そこからその子とどう関係を作っていくかが教師に問われていることである。

不登校の子とかがかかわっていく際には、教師はその役割をいったん棚上げしてかかわることを求められる。この質問からは教師が不登校の子どもとかがかかわっていくことへの自信のなさや精神的ゆとりのなさがうかがえる。

質問② 「私のクラスに仲間とのトラブルを繰り返し、指導しても言うことを聞かない子がいる。

この子にどう対応すればよいでしょうか？」

考察：まず、この子はなぜ相手の気持ちがわからないのか。わからないように見えるだけなのか、あるいは事実わからないのか。まずそのことについて考えてみる必要がある。たぶんそこには、「この子は指導が難しい子だ」と思うに至った経過がある。もしかすると、子どもの側からすれば、自分の言動をいつも「トラブルをよく起こす子、言うことを聞かない子」という文脈でしか理解してくれない先生ということになっているのかもしれない。教師は、自分の見方に偏りが無いかどうか、他の教師にも様子を聞いてみるとよいのではないか。話しやすいと感じる教師に率直に話してみることで少し気持ちにゆとりが出てくるかもしれないし、自分の理解とは違う理解の仕方があるかもしれない。教師は、トラブルを繰り返す困った子だという認識を持つようになった経緯について振り返り、自分の指導がかえって問題を増幅させた可能性はないかを考えてみる。その際、その子が日頃からどのような特性を持っているか、マイナス面だけでなくプラス面についても理解していくことが必要だろう。

とかく学校現場では、トラブルそのものへの対応に追われがちである。子どもを叱るだけでなく、「なぜそれを繰り返すのだろう」と問うていくこと、トラブルが繰り返されることの背景に何があるのかを他の教師とも率直に話し合いながら考えていくこと、そこから見えてくることの全体がどうかかわっていけばよいのかの答えであり、それはそうせざるを得ないその子が見えてくることでもある。もちろん、教師も感情に左右される人間であるがゆえに、そうならざるを得ないかかわりというのがあるだろう。その意味でも、その状況を他の教師に相談しやすい学校風土が何より重要である。

教師は気になる子どもとのかかわりにおいて、自分が一度作り上げた子ども像から抜け出すことが困難となりやすい。その結果、子どもの気になる行動の背景にある発達上の課題に目が

向きにくい。そのような子を抱えたときこそ、率直に話ができる同僚教師の存在は重要であると言わなければならない。

**質問③ 「私のクラスに少し変わった子がいます。周囲の教師たちもそれに気がついているようですが、このままにしておいてもよいものでしょうか？」**

考察：特別支援教育の拡充に伴い、近年急速に教師の間に発達障害に関する知識が浸透してきた。学校現場に精神医学の概念が持ち込まれるようになったのである。その結果、教師の間でも、子どもの「ちょっと変わったところ」を発達障害の特性と結び付けていく思考が半ば自動的に働くようになってきたとも言える。そこに、子どもの心がわからないことへの不安やかかわることへの自信のなさが結びついた形で、このような質問が専門家に寄せられるようになってきたものと考えられる。

発達障害の視点を持つことによって子ども理解が促されることは確かである。しかし、その理解をどう援助として具現化していくかにおいては、個々の教師の心持ちが重要な位置を占める。また、発達障害の診断名をもらうことによって、子ども本人や保護者、教師が救われる部分もある。「コミュニケーションが難しい。伝えたいことを理解してくれない。」「どうしてここまで同じ失敗を繰り返すのだろう。」「私のかかわり方が間違っているからだろうか？」などの困惑や徒労感に対して、障害名はその原因を脳の機能障害にあるとしてくれることで教師や保護者を楽にすることができる。とりわけ、他の子に要求していることと同じレベルのことを要求して関係をこじらせるよりも、できないことはできないのだと考え方を改めてかかわれることのプラス面は大きい。

しかし一方で、発達障害の診断によって失うものもある。そもそもその子のことを問題にした教師の側のかかわり方や関係性が棚上げされ、気になる行動の原因がすべてその子個人の中にあるかのような錯覚をもたらすからである。診断名というラベリングが先に立ち、その子の問題がすべて障害に帰せられ、「障害だから仕方ない」となりやすい。また、子どもの特性を障害カテゴリーに当てはめて理解してしまうために、「アスペルガーの子は叱ってはいけない」などと対応方法までもがマニュアル化しやすく、子ども一人一人が生きている心の文脈や健康な部分を見えにくくしてしまう。普通の子どもではなく特殊な子としてかかわることが、トータルな意味でのその子の成長をかえって妨げてしまう危険性がないとは言えない。子どもにとって最もよくないのは、診断名と苦手意識だけがひとり歩きして、その子をどう支援していくかの見通しを教師が持っていない場合である。診断はかかわりの終わりであってはならない。教師にとっても保護者にとっても、その子との新たなかかわりの始まりであるとの自覚をもったうえで一度専門家に診てもらうことを保護者に勧めてみることもひとつである。

**質問④ 「アスペルガー症候群の診断を受けている子がいますが、障害であることをいつ本人に知らせたらよいのでしょうか？また、そのことを他の子どもたちにはどう伝えたらよいのでしょうか？」**

考察：この質問は、今後特別支援教育の浸透と共に生じてくるであろう状況に対する時代先取りの質問である。そもそもアスペルガー症候群という実体がその子に先立って存在するわけではない。したがって、まずはその子がその子としてできる限りありのままに理解されることが援助の第一歩である。その理解の過程で、理解しづらい部分に出会ったとき、アスペルガー症候群と呼ばれる人たちの特性に関する知識が活用されるのでなければならない。それと同時

に、その子にアスペルガー障害という診断名が付与されることで何がもたらされるのか、そのメリット・デメリットについて本人の立場から慎重に検討する必要がある。

この質問が、これらの作業を経てなされたのかどうかをまず質問者が自問自答して見なければならぬ。アスペルガー症候群という診断名を本人に伝えることの是非、もし伝えるとすればいつどのような形で行うことが適切かを、常に本人と本人が置かれている状況から判断していく。障害の診断を受けたことが、その子の理解を助けるのではなく、教師の中に「自分にはわからない」という拒否感と排除感を引き起こしてしまうような環境では、障害を知らせることは当面避けた方がよいということになるだろう。したがって、障害の受け入れ環境の方の見立てがまずは優先されるべきである。

上記③と④の質問からは、近年、特別支援教育として学校現場に導入されたものが、現場教師たちにとってまずは障害名とその障害を持つ子どもたちとのかかわるときの戸惑い感を持って浸透してきたことを示している。その後、様々な形で教師への研修が開かれてきてはいるが、依然として発達障害を持つ個々の子どもたちの理解と支援については、学校間、教師間の格差が大きいという現状がうかがえる。

さらに、中高生の突発的な事件が全国各地で相次いだりすると、「子どもの問題別、タイプ別の対応例が知りたい」、「一見問題がないように見える子どものサインをどう受けとめ、事前にどう対応すればよいのか」など、教師の不安を反映した質問が目立ってくる。

確かに「原因は何か？」あるいは「どうすればよいか？」は、日々ゆとりなく学校現場で過ごしている教師の関心が集中する領域ではあろう。しかし、そもそも「こういうときには、こうすればいい」とあらかじめ言葉になっているものが、実際の個々のケースにそのまま応用できるだろうか。応用できるとすれば、それはその人に応用できるメタ能力が備わっていたということであり、マニュアルをそのまま当てはめた対応は危険の方が大きくなるかもしれない。教師にとって何よりも重要なことは、常に目の前にいる子とのかかわりながらその子の反応を捉え、自分のかかわりを再度調整していく「省察」の姿勢と能力ではないかと考えられる。

## V 「気になる子」の受け入れをめぐる教師の葛藤

以上、教師からしばしば出される質問を通して教師の現状と課題について考察してきたが、肝心の個々の気になる子どもたちとのかかわりにおける教師の意識は見えてこない。そこで、教師が感じている現場の状況をもう一步踏み込んで理解するためには、より個人的な心情を表明しやすい関係性における教師の発言を分析してみる必要がある。

以下は、特別支援教育を推進するための施策のひとつとして、校内ではじめて「特別支援教育コーディネーター」を任されたある小学校教員（S先生）から、筆者に寄せられた相談の一部分である。なお、内容については、本人や学校が特定できないよう修正を加えると同時に、教師の悩みをモデル化して捉えるための加工を施してある。

S先生：今、特学を担任しながら特別支援の担当をしていますが、学校では今年度から、個別の支援を重点的にやっけていこうとしています。本校には結構荒れてしまっている学級があって、そこから逃げてくる子どもたちで、私の教室は、保健室、遊び場、あるいは談話室状態です。最初は理科の個別指導を請け負ったんですが。来る者は拒みたくないし、それぞれの子に何かしら問題点は見えるし、もともと教室に居場所が無いから、居心地が悪いから逃げてくる

訳で、それぞれの担任とはできるだけ話しながら、いろんな学級の子を相手にしています。それでいいと思いつつも、結構、それ以外の先生方の声も気になっています。正直なところ、それが今一番のストレスになっているかもしれません。

筆者：それについて、例えばどんなことがありますか？率直なところをお聞きできればと思いますが。

S先生：例えば、「親の了承を得ていないから、行かせてはダメ」という発言をされる先生がおられますが、それだと親の了承を得られた子だけは、大手をふって逃げて来れるけど、親にも話せない、親の理解の無い子には我慢を強いることになります。また、「ただ甘えているだけで、どんどん増長する。他の子にも伝染する」という理由で子どもを怒る力で何とかしようとする発言もあります。確かにそういう面は否定できないですが、子どもたちも教室にいるのが嫌だから逃げてくる訳です。そして、「行くのは仕方ないけど、なるべくなら普通にしたい」と、ややゆるやかな発言をされる先生もいらっしゃる。ただ、普通にといってもって、ほんの二、三日で、すぐ次のステップに進もうとされる。逃げている子どもとの約束事をどんどん増やして強化し、教室に戻そうとされる。しかし、それでは、個別支援を始めた意味がないのではないかと思うのです。さらに、「生徒指導上の問題なんだから、特別支援って騒がなくてもいいんじゃないか」という発言をされる先生もおられるのです。

一度に来られると大変ですが、来る子らをじっくり見ていると結構面白い気づきや、子どもから教えられることもあります。みんな一対一で話す素直です。私は、通常学級の担任ではないので、あえてなるべく怒らず、できるだけ見守り、特学の教室でのんびりさせてやりたいんです。ただ学校全体や普通そうにしている子どもたちとの対応を持ち出されると反論できなくなってしまう時もある…。自分がやっていることに対して、周囲の理解が得られないことがつらいですね。

一方で、子どもたちも全体としてみると本当につかみ所がないなあとも感じています。確かに、気になる子が多いです。自分の物差しだけで変だと言うのは間違っていますが、「よくわからない」というか「自分の常識では理解できない」ということが一杯あります。時に気持ちにゆとりがなくなると、子どもたちの味方になって、言いなりになってしまった方が楽かと考えたり、逆に、子どもたちの状態は無視して、保護者や担任たちの言うとおりに動いてしまおうかとも考えたりすることもあります。

筆者：S先生が置かれている状況はなかなか大変ですね。教員全体の足並みというか、気持ちバラバラになっていることが、せつかくのS先生の実践をつらいものに行っていると感じます。まず、それぞれの教室の担任が自分のクラスを子どもたちにとって安心できる場所にしていくことが一番大事なことはないかと思います。それがあって、それでも特別支援が必要な子をS先生が担当するという校内体制の基本的な共通認識がなされているのでしょうか？他の先生方は、特別支援教室に逃げてくる子どもたちのことを問題にしていますが、担任が秩序のある教室を作っていない可能性の方には目がいかないのでしょうか？それと、学校全体としては、特別支援教室のことを子どもたちにどのように伝えているのでしょうか？利用する際のルールは、ちゃんと先生方が校内で共通理解したものを子どもたちに伝える必要があると思うのですが…。その次の段階として、S先生が今困っている特別支援教室で子どもたちを

どう支援していくかについての話し合いが必要になってくるのではないかな。そんなことを思いましたが、どうでしょうか？

S先生：そうですね。先生の指摘される部分が確かに上手く回ってないのが事実です。まず、それぞれの教室の担任が自分のクラスをもっといい場所にしなければならないんじゃないか。それが大前提だということや担任が秩序のある教室を作れていない可能性の方には目がいかないのかということですが、他の先生はみんなこれを陰で囁いています。学級作りの最初の段階で失敗していることは可能性としては私も感じるんです。でも、言うことを聞かない子どもたちがもぐら叩きのように次々台頭してくる学級の様子を見ると仮にそれが担任のせいであったとしても、苦勞している姿を目の当たりにすると責めることはできないんですよ。子どもたちの間でも悪循環が起こっています。私としては、間違った考えかもしれないけど、その場では、一人預かって、学級が楽になるのならと考えてしまう。「私だったら、あんな学級経営をしない」「私が行っているときは、誰も逃げ出さない」と言われても、子どもたちも担任も救われぬ。話し合っても結局は、「もっと子どもたちに厳しくしなさい」「躡なさい」「みんなで監視を強めましょう」というところに行き着くことが耐えられないんです。私には、こういう対応の積み重ねが、逆に対応の難しい気になる子どもたちを育てているとも思えるんです。

学校のルールも大切なのはわかるし、一応のものはあるんです。しかし、ルールを破ってでも逃げ出したいというのは、ただの甘えなのでしょうか？我慢が足りないと言すべきなのでしょうか？子どもたちは、中学年くらいになると学級で授業を受けることが普通であるとちゃんと知っています。それでも逃げるのを見ていると、私は自分から何もしないわけにはいかなくなる。いずれにしても、このまま一人では手が回らなくなるのは目に見えています。空き時間の先生を全て活用する方法とか、現在検討中ではありますが…。

筆者：S先生の本当の思いがとてもよく伝わってきました。学校の外の人間にはわからないとても大事なことを教えていただいたように思います。学校の先生方で話し合っても、結局は「もっと子どもたちに厳しくしなさい」というところに話がいくとすれば、S先生が言われた、「こういう対応の積み重ねが対応の難しい気になる子どもたちを育てている」という言葉は、その通りだと思います。もしそうだとすれば、それはこれまでの学校教育そのものが新しいタイプの子どものたちによって揺さぶられているということになりませんか。子ども寄りの立場で言えば、子どもたちひとりひとりの個性をもっと大事にしてほしいと。しかし、その方向に行き過ぎると、逆に子どもの社会性というか、他者と共存していくというさらに大事な課題が気になってきます。

私が勝手に思い描いている理想かもしれませんが、子どもたちに「特別な配慮を要する子ども」がいることをいちいち言葉で説明しなくても、何となく察して自分なりに共存していける子どもたちが育つクラスを作れないものかと思いますが。さらに言わせてもらえれば、発達障害児と健常児とは連続性を持っていて、言ってみればわれわれ大人も含めて、みんなそれぞれに成長途上にあるのではないのかと。教師にそのような自覚があれば、もう少し子どもたちにも寛容になれるのではないのでしょうか。そんなことを思いましたが、いかかでしょうか？

S先生：それについては本当に同感で、いつも感じていることです。養護学校や特学を経験してみて、発達障害の子どもたちも健常児も発達の軸にズレはあるけれども共通の部分に気づ



くことが多く、驚いています。違う障害の子どもたち同士でも部分的な類似点は多い。何だ、みんな同じじゃないかと思ってしまう。みんなそれぞれにおもしろい。私の場合は気になる子の方に思い入れが強いのですがね（笑）。

以上、相談場面の一部を抜粋したが、そこから見えてくる学校あるいは教師の課題として、以下の3点が抽出できる。

### (1) 学級担任へのサポート

S先生からの相談を受けて得ることのできた最も重要な気づきは、当初、筆者が考えていた学校運営の基本的考え方は、崩壊学級を持つ学校においては、ともすると担任を精神的に追い詰めることになるということであった。教師一人一人の学級経営が基本だといういわば正論は、その苦勞を共有していない教師による無理解と排除を正当化する。具体的には、子どもがクラスを飛び出すのは担任の力量が足りないからだという意識を作り出してしまふのである。たとえばそのような面があるとしても、それを言い続けることで、担任の心や教師集団そのものが硬直化していく。このことは、すでにIIで示された調査結果(4)の「教師の資質に関するもの」という箇所にも見られたものである。教師間でのコミュニケーションがうまくいかなるときに教師が抱えるストレスは、最も大きいもののひとつであることがわかる。そして、一緒に仕事をしていくことがやりにくいと感ずることからくるストレスは、間接的あるいは直接的に子どもたちへの教育に何らかのマイナスの影響をもたらすことが推察される。

その意味で、S先生の「『私だったら、あんな学級経営をしない』『私が行っているときは、誰も逃げ出さない』」と言われても、子どもたちも担任も救われない。」という発言からは、教師同士が協働して子どもたちを抱えていくことの大切さがとてもリアルに伝わってくる。にもかかわらず、正論からものを言う教師たちが、子どもたちへのさらに「強い指導」を奨励することになる。そして、そのような学校風土の中で、子どもがかえって問題行動を増幅させていくという悪循環が拡がっていく。学級崩壊とは当事者でない者たちが持つ影の正論が幅をきかせ、ひとりひとりの教師が地道に子どもたちとかかわっていく力を奪っていく現象であると言える。このような事態を少しでもよい方向に向かわせるためには、やはり担任がサポートされることが必要である。そのためには、S先生のように担任を助けようとしている教師がまずはサポートされなければならない。

### (2) 特別支援教育コーディネーターの課題 —担任の必要性をどう引き出していくか？

学級担任への無理解は、例えば、次のような言葉からはじまる。「子どものわがままを受け入れているだけではないのか。厳しくすれば大人しくしているではないか。」そして、この言葉は同時に、子どもへの無理解をも含んでいる。まず、他の教師が担任の苦勞に耳を傾けることからはじめなければならない。しかし、現状ではすべての教師の理解と支援を求めることは難しい。そこで、特別支援教育コーディネーターが、その役割を率先して引き受けていくことが求められる。そのための事前の作業として、学校の全教員に、自分の存在と役割を伝えていくことが必要である。例えば、「あなたのクラスにこんな子はいませんか？」「こんな子への対応に困っていませんか？」「そんな子がいたら大変でしょう？よくやっておられますね」「その子のどんなところが気になりますか？どんなところが難しいですか？」「よかったですよ」という呼びかけを、パンフレットにして配布したり日々の雑談の中で伝えたりしてい

くことも重要な仕事のひとつである。

また、「発達障害だったら個別のケアが要る。特学の方でお願いします」というような一方通行の依頼に対しては、子どものことについて担任とよく話し合うことである。担任に助言を与える場合にも、「これが正しいかわり方です」という伝え方ではなく、「しばらくこんなふうにかかわってみませんか。それからまた何かあったら話し合しましょう」というように、お互いの試行錯誤を許容していけるような風土を作っていくキーパーソンになることである。そして、そのような理解のもとで、「クラスで抱える」、「学年で抱える」、「学校で抱える」という意識が広がっていくとよいのではないだろうか。

子どもたちを見るまなざしも、「この1年でこの子をどうするか」ではなく「6年間を通してどう成長を支えていくか」さらには「9年間、そして社会までの道のりをどう支えていくか」という長い目を持てることが教師の中に子どもへの寛容さを育くむことになる。特別支援教育コーディネーターが、「子どもを長い目で捉えつつ、今できることを一緒に考えていく」という意識を校内に根付かせていくキーパーソンになっていくことが課題として見えてくる。

### (3) 教師間の支え合いの風土

Ⅱの調査結果(1)で示されたように、そもそも教師が子どものサインを見逃してしまう背景には、教師の多忙感及び多忙化がある。学校教育では、普通に生活している多くの子どもたちに満遍なく目が届いている状況を作り出すことが基本であるが、現場ではとかく特定の気になる子どもへの対応に比重がかかってしまいがちである。その結果、日頃目立たない子どものサインをサインとして気づき対応していくのが遅れがちとなる。気になっていても、それ以上に優先させなければならない子どもの対応に追われることもあるだろう。あるいは、気にはなりながらも、どうかかわったらよいのかわからずに、結果的に放置してしまうこともあるだろう。強く叱ったら学校に来なくなるのではないかなど、自分のかかわり方に自信が持てないなどの理由も考えられよう。

そこで重要なことは、仲間の教師に話してみる、周囲の子どもたちに聞いてみる、本人に直接話しかけてみる、保護者と話し合ってみるなど、具体的に動ける教師になることではないか。現実には気になっても、教師同士の足並みがそろっていないと動きづらい。ひとりの教師の努力が、他の教師から認められなかったり、批判的に評価されたりするとき、教師のストレスはにわか高いものとなる。職員朝礼やケース会議では、そのような気になる子どもたちのことが話題に上がり、担任や特別支援教育コーディネーターの労をねぎらうことから始める。そのうえで、その子とかかわりのある複数の教師からの話が聞けることが大切である。教師全体が競争関係にあったり、多忙感に追われていると、話し合いの場が単なる情報交換や保護者批判で終わってしまい、その子の感じ方の理解やかかわる際の具体的なアイデアは見えてこないまま放置されることとなる。まずは、気になる子のキーパーソンとなっている教師の声に他の教師が耳を傾けられるかどうかである。教師は他の教師に理解されることで、自分が抱えている子どもたちの声に耳を傾けることができるようになる。果たして、このような支え合いの風土が学校の教師集団に醸成できるのかどうか、現実には難しいことであろうが、これらのことが確かに課題として見えてくる。

## Ⅵ 「気になる子」たちへの予防的対応

以上のことから、学校における気になる子どもたちに対するかかわりは、単純に特別支援＝個別支援という図式だけで捉えきれないことが理解できる。それは様々な特性を持った子どもたちが、学校という場の中で成長していけることの意義を見直すことでもある。通常学級であれ、特別支援学級であれ、子どものタイプや人数に違いはあっても、それぞれの学級における集団づくりとひとりひとりの子どもたちとのかかわりをどう作り出していくのかが今の教師に問われている部分ではないだろうか。寛容なまなざしのもとでの日々のかかわりこそが、「気になる子ども」たちの問題を二次的に増幅させないための予防的かかわりであると同時に、これらの子どもたちのよさを引き出していく発達支援につながるものと考えられる。以下に、「気になる子」への対応を円滑に進めていくためのポイント3つを提言の形で掲げておきたい。

### (1) ひとりひとりの子どもを複数の目で捉えていける教育体制

「学校は人がつくるもの」という認識のもとで、日頃から子どものことを気軽に話題にできる職員室を作っていく。例えば、小学校においてどのクラスにも専科の教師が複数入るようにし、様々な気づきについて話し合う。それによって風通しのよい学級経営と職場の風土をつくっていく。子どもを学年、学校全体で抱えていく校内体制づくりが求められる。

### (2) 「気になる子」の支援システムの確立

「気になる子」が出たときどうすればよいか。その対応の流れがあらかじめ確立していれば動きやすい。いつでも何かあったときに集まれる体制として、例えば、担任だけで抱え込まずに、学年主任、生徒指導、教育相談、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、これらの教師仲間の誰かに相談することを日常化する。これは日頃から気軽に話し合い相談できる同僚的関係性を基盤とした相互援助システムを予め構築しておくことへの提案である。もちろん、必要に応じてあるいは定期的にケース会議を開くことも支援システムのひとつに位置づける。

### (3) 専門家に相談できる連携体制

教師のひとりひとりが、安心して子どもにかかわっていくために、いざというときに相談できる専門家や、保護者や子どもも一緒に利用できる関係機関にリファーできる体制を整えていく。外部機関と連携を取る際に、あらかじめどこにどんな専門家がいるかの情報を知っておくと利用しやすい。教育相談担当教員、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、スクールカウンセラーたちが中心となって、日頃から専門機関に関する情報を収集し全教員が利用しやすい形にして共有していくことが求められる。

以上、教師へのアンケート、研修会での質問、相談場面という3つの素材を通して、現在の教師が抱えている「気になる子」とのかかわりに関する課題について考察してきた。これらの考察全体を踏まえて、今求められている教師の仕事として次の三つが再確認できると考えられる。

その第一は、クラスを基盤とした集団づくりである。それがまずもって教師が担うべき職業的専門性である。その専門性とは、子ども同士の力を引き出しながら集団を作っていくことである。ひとりひとりへとまなざしを届けながら、クラス全体を機能させていくことの専門的機能が求められている。それを通して、民主的な集団形成による子どもの社会化を推し進めてい

くことである。もちろん、それが充分に行えるには、保護者の協力が不可欠であることは言うまでもない。しかし、だからと言って一部の協力的でない保護者がいることを、それができないことの理由にしてはなるまい。

第二は、ひとりひとりの子どもとの関係づくりである。ひとりひとりの子どもたちとの信頼関係を築き上げ、それぞれに保護と自立のかかわりをバランスよく提供していくことである。それぞれの家庭から登校してくる子どもたちの心は表情や行動に現れる。ひとりひとりの子どもの表情でクラスの雰囲気が作られる。教師のまなざしが子どもたちひとりひとりへと注がれていない場合、問題は最終的な形をとるまで見えてこないだろう。

子どもたちが安心して過ごせるクラスづくりは、日々のかかわりの積み重ねから生まれる。例えば、宿題を忘れた子に対して、「また忘れたのかな？ 昼休みにやってもいいよ」「どうしたの？ 何かあった？」など、どんな言葉であっても、その声のトーンが大事である。何を伝えたかではなく、それをどんな心持ちで伝えたかが子どもに伝わる。また、クラスでは担任が気になる子にどうかかわっているのかを子どもたちは見ている。子どもたちからの様々な声が聞けるようなクラスづくりを行っていくには、子どもたちと授業以外の時間を共にしてみることである。例えば、休み時間、給食、掃除、放課後などの時間を一緒に過ごしてみることの子どもにとっての意味は大きい。

第三は、現場で起こる様々な出来事に対して個々の教師が柔軟に動ける協働的な集団を組織することである。近年、連携という言葉がよく叫ばれるが、そもそも連携がうまくいくとはどういうことだろうか。それは単に各教師の行動レベルでの足並みが揃っているということではない。ひとりひとりの教師が感じ方や考え方は違っても、周囲の者を気遣い、思いやりつつ、自分にできることを考えていかなければならない。互いが自分の役割を自覚しつつも、常に他の教師を「チーム」と認識して動くことである。つまり、連携には人への配慮が前提となっていなければならないのである。これらのことが日常のものとなっていくことが、子どもたちひとりひとりの発達支援を担う学校教師に求められていると考えられるのである。

## < 参考文献 >

- 浜田寿美男（2006）発達支援の本来はどこにあるのか． 教育と医学 No.635, 4-11. 慶応義塾大学出版会．
- 肥後功一（2003）通じ合うことの心理臨床． 同成社．
- 鯨岡峻（2005）発達障碍の概念とその支援のあり方を考える． 教育と医学 No.630, 4-12. 慶応義塾大学出版会．
- 鯨岡峻（2007）発達障碍とは何か ―関係発達の視点による「軽度」の再検討． 現代のエスプリ474, 122-128. スペクトラムとしての軽度発達障害Ⅰ． 至文堂．
- 倉橋惣三（1965）育ての心（上）． フレーベル館． 30-31.
- 大石英史（2002）不登校問題に対して学級担任ができること． 教育実践1月号 No.1082, 2-5. 山口県教育会．
- 末田恵子・大石英史（2003）今の現場教員は何にストレスを感じているか？—アンケート調査を踏まえて—． 山口大学教育学部研究論叢第53巻第3部, 23-33.
- 大石英史（2004）学校現場における教員間の連携 ―子どもの発達をどう支えていくか—． 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第18号, 133-143.
- 大石英史（2004）学校臨床における保護者および専門機関との連携． 山口大学教育学部研究

論叢第54巻第3部,31-43.

- 大石英史 (2006) 教育研修を活性化するために. 教育実践8月号 No.1137, 2-5. 山口県教育会.
- 滝川一廣 (2002) 問題行動の精神医学化に寄せて 精神科医としての課題. 教育と医学 No.583, 87-97. 慶応義塾大学出版会.
- 田中康雄 (2005) 発達障害の支援の向こう側. 教育と医学 No.630, 13-21. 慶応義塾大学出版会.