

# 特別なニーズを持つ児童への通常学級における支援

—— 特別支援教育支援員としての立場から ——

打越 由美子\* ・ 丸山 広人\*\*

(2014年9月16日受理)

Learning Support for Special Needs Child in Regular Classes from the Viewpoint  
of a Special Needs Educational Assistant

Yumiko UCHIKOSHI and Hiroto MARUYAMA

キーワード: 通常学級における支援, 特別支援教育支援員, 参与観察

本研究は、通常学級での生活に困難を抱える男児について、第一著者が特別支援教育支援員として関わりながら約1年間参与観察した事例報告である。個別の支援を必要とする男児に対して、支援員的な役割で対応し、その関係性がどのように変容していったのかを印象に残ったエピソードを取り上げ分析した。経過の分析として、ウィニコットが提唱した抱える環境や錯覚・脱錯覚のプロセスを手がかりとした。

その結果、筆者が男児を受容し抱える態度(“holding”)で関わったことや遊ぶことを通して、男児は支援員から心身ともに抱えられているという感覚を得て、集団場面への適応が改善した。支援員の関わり方とそれに対する男児の反応は時期によって特徴的な変化が見られたが、関わりはじめて間もない時期から支援員を道具のように活用し、欲求を満たしてもらったことによって錯覚的な空間が創出され現実から離れた時空間が生まれた。そして、その空間がうまく維持できなくなることによって、男児は現実の学校生活をどう過ごすのかに気づき、集団活動へと生活の場を移すことができるようになっていった。

## I. 問題と目的

学校現場では、様々な要因が複雑に絡み合って、周囲との関係をうまく築けなかったり、集団生活のルールを守って授業などの学校生活に参加できなかったりする子どもがいる。彼らは、様々な特徴が出て状態の組み合わせも多様であり、他の子どもたちへの影響も大きいことから集団指導では対応が困難になる場合が多い。

このようなことから、2007年度より文部科学省がスタートさせた新しい特別支援教育制度の中—

---

\*那珂市教育支援センター

\*\*茨城大学教育学部学校心理学研究室

で、「発達障害を含む様々な障害のある児童生徒に対する学校生活上の介助や学習活動の支援などを行う『特別支援教育支援員』(文部科学省, 2007)が設けられ, 通常学級に在籍していても必要ならば個別の支援を提供していくことが求められるようになった。それは, 一人一人の教育的ニーズを把握し, 当該児童生徒の持っている力を高めるための適切な教育や支援を提供するものである。しかし, 直接そのニーズを訴えることが苦手な子どもの場合, 支援員はその声をどのように拾い集めればよいのだろうか。一人一人の持ち味を生かし, 今何ができるかという視点から支援へつなげていくにはどうあるべきなのだろうか。

筆者はこれまで4年間, 公立の小中学校において「生活指導員」との名称で勤務してきた。生活指導員として, 先に示した文部科学省の役割のほか, 子どもの安全確保や周囲の子どもへの障害理解を促進する役割も担っていた。教師とは異なった立場で日常的に子どもと接し, 対象児と周囲の子どもあるいは教師との橋渡しの役割を担いながら子どもの成長を育むことが求められていた。

しかしながら, 子どもが何を求め, どのような学校生活を望んでいるのかを見るよう心がけるものの, 問題行動にはこの方法と決まった対処方法が見出せなかったため, 子どもの状態に応じた支援とは一体どのようなものなのかつかむことができず大変苦慮した。特別支援教育支援員(以後, 支援員と略記する)として支援的場にかかわり, 具体的に支援員が遭遇する出来事を記述し, そのなかで行ってきた対応の意味を見出している研究といったものはほとんどなく, 支援員としての研究が必要と感じてきた。そこで, 本研究では, 筆者が支援員として学校に入り, そこで生起する出来事の意味を見出しながら支援することについて, フィールドワークをしながら追求することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 参与観察について

学校生活の場で展開される支援の中に意味や意義を見出し, 対人関係がどのように変化していったのかを明らかにするには参与観察が中心のフィールドワークが有効と考えた。

箕浦(1999)によれば, フィールドワークとは, 「人と人との行動, もしくは人とその社会および人が創り出した人工物との関係を, 人間の営みのコンテクストをなるべく壊さないような手続きで研究する手法」(pp3-4)である。また, フィールドへの関わり方は, すでに自分が通常の参加者として参与する「完全な参加者」, 発達遅滞児童へのボランティア的援助などある役割を持ちながら観察する「積極的な参加者」, フィールドに入るがその場の日常的な流れを崩さないよう積極的な役割を担わない「消極的な参加者」, 直接的な接触を一切もたない「観察者役割のみ」に分類できる(箕浦, 1999)。筆者のフィールドにおける位置づけは「積極的な参加者」であった。

### 2. 研究の概要

#### (1) フィールドへのエントリー

フィールドエントリーは, 本研究における第二著者と筆者の連名で実践現場へ研究の依頼をし, 許可を得て可能となった。フィールドとなった小学校は, もともと第二著者がカウンセリングやコ

ンサルテーションを行っていて、そのつながりによって実現した。子どもたちに対して筆者は、『みんなのこと見に来てくれる大学院生です』と紹介された。日頃から空き教室を地域に開放している学校だったことから、違和感なく受け入れられた。

フィールドエントリーに際して、集めたデータは研究に使わせていただくこと、個人情報その他子どもたちや教師のプライバシー保護に努め、教育実践の向上につながるよう情報提供に努めることを伝えた。また、研究の成果はその内容が検討できるようにすることや、調査結果は当事者の個人名が特定されないようデータの保管・管理を厳重にし、研究上の目的以外で公表しないことを厳守する旨を添えた。記録は、支障のない範囲でその場においてフィールドメモによる筆記によって採取しそれをもとにして、特別なニーズを持つ子ども（以下Xとする）と筆者のやり取りがどのように影響し合っているのかを詳細に記述するフィールドノーツを作成した。各エピソードにおいて、教師や子どもたちはイニシャル、参与観察者である筆者は私（会話中ではイニシャル）と表記した。その他、学級通信や学年通信などの資料や子どもたちの作品といったものもデータとした。分析はエピソードごとに小考察を加え、最後に総合考察として筆者との関係の変容過程と今後の課題について述べることにする。

## (2) 学校の背景

本研究では、小学校2学年に在籍するX（男児）に対して筆者が支援員的な関わりをしながら観察を行った。研究の舞台は公立小学校であり、校区に養育困難な状況にある家庭の受け皿として児童養護施設がある。近年は、虐待がきっかけで緊急保護された子どもや、親が養育できずに入園してくる子どもが多くなってきているという。当校にはそのような生育歴を持つ児童が通学しており、Xもその一人であった。

フィールドとなった学校では、自ら学び、心豊かで、たくましい実践力のある児童の育成を教育の目標に掲げていた。各学年は4学級ずつで構成され、その他に特別支援学級が複数設置されており、全校児童数が700人を超えていた。職員構成は50名弱であるが、その他に支援員が配属されており子どものニーズに合わせて個別に細やかな対応を行っていた。また心の教室相談員が毎週派遣されてもいた。このように、様々な援助者が教育現場に入ってそれぞれの役割を果たしているため、手厚い支援が受けられる学校として近隣地域に知られており、遠方から校区内へ引っ越してくる家庭や、校区外から通学する子どももいた。さらに、地域に開かれた学校が目指されており、高齢者の生涯学習講座に教室を開放したり、地域の方や大学生がボランティアとして子どもたちの活動に参加したりすることもあった。居住地域の他校と交流授業にも取り組んでいて、幼稚園や中学校との連携も強化していた。

校長は、教育相談に関心があり、本研究における筆者のあり方について助言して下さったり、実際の教室において子どもとの関わり方の手本を示して下さったりすることもあった。このように本研究に対して大変理解を示して下さり、筆者のような大学院生の参与観察も快諾していただける開かれた雰囲気があった。

## (3) 観察調査の概要と対象児童

調査期間は、201X年4月から201X+1年3月までの約1年間週1、2回程度であり、午前中ある

いは給食を含めた午後のみ半日間実施した。対象は進級時に編成された2年生の教室で、子どもは約30名、担任は教員歴20年弱の女性である。考察の中心となるのは、その学級に在籍する子どもXと筆者との関わりで、調査期間中に記録したエピソードに基づき、筆者との関係にどのような変化が生まれたかについて記述、考察する。

Xの生育歴に関する詳細は得られていないが、1年生の頃は集団になじめず、現行カリキュラムや学習活動への困難を示していた。学校側は、親から適切な養育が行われず安定した親子関係を築けなかった結果だと捉えていた。そのため、教室を抜け出してしまうXに対して教師らは対応に苦慮し、心の教室相談員による個別の支援が頻繁に行われていたという。

### 3. 学級における筆者の立ち位置

観察における最初の約2ヶ月間は、観察者としての役割に比重を置き基本的に普段の学級の生活を尊重すべく、筆者自身は目立たないよう消極的な参加者として子どもたちの生活に参加した。しかし、Xの加害行為によって周囲の子どもたちが危険にさらされる場面がしばしば見られたため、6月下旬から学校側の要請により、支援員的な役割で参与観察することとなった。例えば授業や活動を妨げる言動をとるXに対して、子どもたちの安全確保のために筆者が仲介または対応したり、受容的な関わりを通して学習面や対人面の支援を試みたりしながら観察を行った。

## Ⅲ. 結果と考察

本研究では、Xと周囲の状況およびそれに基づく筆者との関係を描くため、多くの観察場面からその時期に特徴的な場面を取り上げて時系列に記述し、小考察を提示することとする。

### 1. 1学期

Xは授業中であるにもかかわらず離席をしたり他児へちよっかいを出したりすることで担任から厳しく叱責され、それに対して机を蹴って抵抗するなどのことが毎時間のように繰り返されていた。また、授業中であってもしつこく担任にしがみつき、担任はしがみつかれながらも授業をすすめていくという場面がしばしば観察された。それでもXの感情が混乱したまま収まらず、担任の腕や背中を殴ったりして授業を中断せざるを得ない時は、他の教職員がXを教室から連れ出し、相談室などで落ち着くまで過ごすことが繰り返されていた。

担任は学級開きに際し、「Xの問題行動に対して注目を与えず意図的に無視する」という方針を学級全体に提示し、あえてXに関わらないよう子どもたちに呼びかけることで学級作りを始めていた。その実現に向けて、X以外の他児に迷惑をかけてしまうかもしれないという気持ちも伝えたと話した。子どもたちはその意図を汲み取り、反発するような態度は見せず、担任の呼びかけに素直に反応していた。4月当初、担任は集団から逸脱気味のXに対して、ふさわしい行動が取れるよう配慮し、落ち着きのないXを膝の上に抱えるなども行い、Xに合った関わり方を模索していた。Xの逸脱した行為を担任の指導通りに無視するという雰囲気を作られ始めても、Xは他児にいたずらをして、ふざけ合いが徐々にエスカレートし力任せに暴力や危害を加えることは収まらずにいた。

X自身は、集団に溶け込もうとすることもあれば、表情も乏しく無気力な態度を見せることもあった。新学年が始まった当初から教卓など机の下に潜り込み、隠れるような行為を度々していた。6月になると自分に合った安心できる居場所を段ボールの中に見つけ、時間的・空間的に集団から距離を取る様子や、教卓の下で寝そべて部分的に外部から遮断されて過ごしているような場面がみられた。そのような時は、担任も授業に無理やり参加させず、見守る対応をとっていた。時に、担任のユーモアな演出によって、Xは学級集団の笑いの中心に持ち上げられ、教室内の重苦しい空気が軽やかな雰囲気になるということもあった。

基本的に厳しい指導が展開されていたが、その中で唯一保健主事のT子先生が甘えを許すという情緒的な支援（抱っこ）を行っており、それによって落ち着きのないXが集団活動を再開できる様子も観察され始めた。筆者は家庭の中で不足していた子育て空間を学校生活の中で満たしていたのではないかと捉えた。このことは、6月下旬以降、筆者が支援員としての役割を担いながら参与観察する際の参考とした。

このような状況だったため、筆者は観察者という立ち位置を変え、6月の後半から支援員のような役割で教室へ入り始め、Xの欲求をXが望む時に適切に満たしていく存在になろうと意識して関わり始めた。7月には筆者に対する加害行為もあったが、筆者は抵抗せずに向き合う姿勢で対応した。筆者がXに関わり始めた時期の印象的なエピソードとして、担任と他児が全員プールへ向かった後の教室内でXの着替えを手伝った場面が挙げられる。その時、筆者はXがどのようなことに興味をもっているのかなどを質問し、Xも興味をもっている話題を筆者に投げかけるといった和やかな時間を創出できた。その日、筆者が観察を終了して帰宅する時、Xは「明日も来る？」と筆者に尋ね、Xが筆者との関係に向けて歩み始めているように感じられた。立場を変えた筆者の働きかけに対するXの反応は良く、期待した反応が想定していたより早く得られた。

## 2. 2 学期

1学期の関係性を継続するように、引き続きXは自分の好き嫌いや興味あることを自分のペースで筆者に伝えていたので、筆者は十分に聞こうと思いXの話に耳を傾けていた。以下にこの時期の印象的なエピソードを取り上げる。

### エピソード1 抱っこから授業参加を実現

中休みとなったが、Xは英語科室で行った授業をうまくできず、悔しさと歯がゆさが入り混じった表情で、前方の入り口付近の隅へ行き泣き崩れていた。うつ伏せになって体を丸め小声で泣いていたが、私が近づくと、指を火傷したことを語り出す。その後、三段構造のロッカーに体を丸くしながら入り込むと、生気が戻って穏やかな表情で安定していた。

日時：10月22日／曇り

場面：休み時間（授業後の英語教室）

休み時間終了のチャイムが聞こえてきたので、私は次の授業参加を呼びかける。なかなかロッカーから出てこないXであったが、英語教室にAET (Assistant English Teacher) が入ってくると慌てて抜け出す。そして私に抱っこをせがんできたので、「じゃあ、抱っこして教室に行つて、図工の用意しようね」と言うと、Xは頬を緩ませてうなずきながら飛び付いてくる。抱っこの状態でXは、掲示板に掲げられている作品を見たいと身を乗り出して私の注意を引く。作品を読んだり説明を加えたりして、気の済んだ頃を見計らって英語教室を出た。教室に戻るとほとんどの子どもたちは授業の準備をしている。Xの机上にもスケッチブックが配布されていて、抱っこから下ろすと約束通り授業に取り組み始める。

筆者は泣いているXが安心して心を開けるようにとXの行動を見守り寄り添うよう関わった。はじめXは感情的にも身体的にも閉鎖的な態度で塞ぎ込んでいたが、筆者が近づき声をかけたことがきっかけとなって、徐々につながることができた。その後Xがロッカーの中に入ったのは、守られていて安心できる空間や環境を求めているように感じられた。ロッカーの中に入り環境からくるまれるようにして不安定な気持ちを落ち着かせ、気持ちが和らいだことでさらなる心の安定へとつながったものと考えられる。抱っこをして教室に向かっているとき、Xはその抱っこがどこまで安心できて確実なものなのかを試すかのように、身を乗り出してあちらこちらを見て回った。そうされることによって、筆者はXの動きに合わせてさらに強くXを抱きしめねばならず、このような形で関係の基礎のようなものが作られているように感じられた。このような状況の中で、抱っこされたXと筆者の間に和やかに親しむ雰囲気を作られ、満足したXは、筆者の要求を受け入れることが可能となるが増えていった。

## エピソード2 学習室へ行って遊ぶ

算数の時間。1学期から抱っこなどの関わりをしていたT子先生も教室で指導をしていた。授業開始のあいさつ時にXは後ろを向き、面白がって男児の筆記用具を持ち出す。執拗な態度のXに対し、男児が困惑感を口にしますが、しばらく様子を見ていた。

日時：10月27日／晴れ

場面：算数の時間に私と学習室へ

Xはうつ伏せで這いつくばって私の方へ近づいて来る。そして私におんぶを要求してきたので、その気持ちに応じながら、学習室へ行くことを話し合う。Xはいったん自席に戻って鉛筆と課題プリントを持って満面の笑みを浮かべて来る。再びおんぶをすると、心配そうな表情のT子先生に、「学習室へ行くって言うんです」と状況を説明する。T子先生は、「うん、いいんじゃないですか」と別の教室へ行くことを認め、Xと私は教室の出入り口で「行ってきます」と一礼をしてから廊下に出る。

学習室でXは好きなキャラクターの話をしてきたり、影絵遊びやじゃんけん遊びに筆者を誘ったりして過ごす。私は課題をやろうと提案するが、Xは全く乗ってこない。授業終了のチャイムが鳴るまで気持ち良さそうにロッカーの中に入っていて、筆者を「入ってみて。やってみて」と誘って体験を共有しようとする。

これまでXは自分がどうしたいのかといった意志表示をすることはあまりなかったのだが、この時期からは、別室で過ごしたいという意思を筆者に伝え、それを筆者が先生たちに伝えるといったような関わり方が出始め、これまでのおんぶや抱っこ以上に筆者を道具的に活用し始めた。その結果、Xは別室で何をするのかを自分で決め、必要なものを用意して教室を出ていくようになった。用意したもので勉強することもあったが、遊びの世界を拡大して筆者を誘い込むことも少なくなかった。そのような時、筆者は遊び相手としてXに受け入れてもらえるよう関わった。Xの動きに合わせる形で対応することによって、Xは生き生きと活動することが増えていった。そのような中、次のような場面が観察された。

### エピソード3 集団に対する抵抗感

Xは相談室で心の教室相談員のC子先生に励まされながら課題を終える。私は担任のN子先生と一緒に見せに行こうと誘い続けると、ようやくはにかみながら腰を上げる。

日時：11月10日／晴れ

場面：相談室から教室へ

C子先生に見送られて教室へ向かうと、生活科の発表中であった。引き締まった空気の漂う教室内を廊下から見て、Xはその場で尻込みしてしまい中に入れず。今まで持っていたテスト用紙を私に無造作に預けるので、一緒に入ろうと励ます。怖気づいた表情で後ずさりするXを勇気づけ、一緒に教室へ入る。

この時期のXは、休み時間でも学習時間でも他児と楽しく交流する時間が増し、自ら仲間集団に飛び込んでいく様子も見られた。他児はXの特徴的な行動である粗暴にふるまう・すねる・いじける・いたづらをする・つきまとう・しがみつくなどをある程度大目に見て、見逃したり許したりしていた。心配りのできる女児がXに対して学習のフォローをしたり、絵が上手なことを引き合いに出して称賛的に関わったりする場面もあり、学級の中で排除されることはなく過ごしてもいた。

このような中、教室から離れ相談室で過ごすことは、他児と一緒にいる時間とは切り離されることになる。心の教室相談員（C子先生）や筆者とのつながりが深くなった半面、Xは他児とのつながりが希薄になった違和感をこの場面で感じ取っているようであった。仲間集団から切り離されているような感覚になって廊下で躊躇ってしまったのだろう。これまで別室から教室に戻る時、なんの躊躇もなく入室していたため、印象深い場面であった。

### エピソード4 加害行為と遊び

学年別に校庭に整列し発表を聞いている中で、Xは砂いじりをしながら後ろの女児と談笑している。そしてその様子を隣で眺めている1学年男児に向けて、握っていた砂を男児の足に軽く当て始めた。きょとんとした表情の男児は、繰り返し砂を投げてくるXに対して次第に慚然とした表情になり、非難するように砂を払いよけて困惑感をあらわにする。歯向かってこない男児に対して、Xの行動が次第に勢いを増してきたことから、筆者はそれ以上砂を投げる行為を止めるようXの手を抑える。

日時：11月30日／晴れ

場面：マラソン大会の閉会式の時間

Xは私の腕を器用に交わし続けながら、反撃しない無抵抗の男児に容赦なく砂をかき集めては投げて圧倒する。その行動は巧妙で、ブレーキが利かない様子である。私はXに対して、「怖い顔してるよ」と笑顔で手を抑えつけながら強気の姿勢を示すと、Xは一瞬表情を緩めて手を止める。和んだ空気が流れたのも束の間、Xは再び攻撃性を呼び覚まし、私の手を振りほどいて男児に砂を投げ始める。すかさず制止しようとする、Xは握りこぶしで私の頭や上半身を叩いたり、蹴飛ばしたりして、勢いを緩める様子はない。私が抱っこすることを提案すると、座ったまま上半身だけを私に預ける。程なく指相撲に誘ってみると一気にあどけない笑顔が戻り、喜び挑んでくる。そして、そのまま閉会式終了まで指相撲に興じる。

筆者はXの攻撃に対して、叱責を加えたり反撃したりせずいた。Xの行動は攻撃的な気持ちとそれにブレーキをかけようとする気持ちがぶつかっているようであった。ブレーキをかけている方のXに関わり協力したいと考え、筆者はXの様子を言葉にして伝えてみた。そして、Xが気持ちを切り替えられるように働きかけ、周りに受け入れられる形で行動を起こすよう促し続けていた。Xの攻撃性を他のものに切り替えるのに試行錯誤を重ねた結果、指相撲という筆者の提案に対して、Xの変化を引き起こすことができた。このことは筆者自身達成感を感じられる出来事であった。Xは筆者を時間いっぱい活用して指相撲に興じていたが、終わりの合図によって終了できた。筆者には、Xの中に攻撃的な部分とそれをコントロールする部分の両方があるように見え始め、これまでのような単にXに合わせるだけでなく、筆者の方からもXに働きかけ始めていた。

#### エピソード5 教室に身を置く姿

本時は国語の時間であり、単元テストをすることになっている。何か言いたそうなXは筆者に近づいてきて、教室の後方出入り口に目をやりながら、「んーん」と控え目に指し示す。「どこか行くの？」と質問すると、「相談室」とやっとな声にする。まだ表情が硬くその場に座り込んでいるXに、私は「うん、わかった。あいさつしてからね」「N先生に言わないとね」と話す。

日時：12月21日／晴れ・曇り

場面：テストの時間

教室内では始まりのあいさつに続いて、子どもたちは机をテスト用に並び替えている。その様子を立ち尽くして眺めているXに、「Xさんも机を動かさなくちゃ」と働きかける。Xはすぐに机を黒板の方へ寄せると、立ったまま机の中から筆箱を取り出しているのが見える。N先生がテスト用紙を配布する中で、いつも相談室に行く時はそうするようにXは自由帳をお腹の中に隠し入れて立ったまま動かずにいた。N先生がテスト問題のやり方を説明し終わると、机の脇に棒立ちになっているXに気付く。そして何も言わずに椅子を引いてXを座らせる。Xは気が進まない様子であるが、従順な態度で他児と同じようにテスト問題に取り組み出す。私はその後ろ姿を見守っている。

本時において、はじめXは国語のテストはやらずに相談室へ行く意思表示をしていたので、着席

せずに机の脇に立っていたと思われる。相談室へ持って行く筆記用具などをいつものようにお腹の中に隠し準備していた。ところが、教室の様子から筆者も別室での活動について、N先生に申し出ることができない雰囲気となってしまった。タイミングをつかめないでいる筆者の様子を察知したXも結局教室でテストを受けなければならない状況であると判断したようであった。他児とともに学校生活を送り、できるだけ同じ課題を指示する担任の実践とXの欲求に葛藤が生じていたと思われる。このような葛藤は後のイライラにつながるのではないかと考えたが、目的であった相談室へは行かず形だけでもテストを受けるよう態度を切り替えた。Xは葛藤を抱えつつも、その場面における望ましい行動をできるようになってきていると感じた。テストを受けた後も、Xはイライラすることなく過ごしていた。

### 3. 3学期

「今日はなんだかちゃんとやっていましたね。始業式の時もわりと落ち着いていたんです。まあ波はありますけどね」と担任が語るように、Xは教室内で他児とほぼ同じ活動や課題をして過ごせることが多くなってきている。担任からの声かけに対して過度に反抗的な態度を取ることもない。一方で泣きわめくXが廊下に出された際に筆者が関わる場面もあったが、暴力的な行動はなく、以前のように執拗に物に当たることも少なくなっていた。このような状況の中で、この時期に印象に残ったエピソードを以下に述べる。

#### エピソード6 本音と建前の出現

本時は生活科の時間であり、色塗りの続きをしている子どもや、それが終わって自由帳を出す子どもの姿も見られる。しばらくすると、Xは自由帳を洋服の下に隠し入れて笑顔をのぞかせながら軽い足取りで筆者に近づいてくる。その姿からXが相談室に行きたいのだと分かる。

日時：1月11日／晴れ

場面：係りを決め、役割を果たす時間

休み時間となり、私はN先生にXが相談室へ行きたがっていることをまず伝えた。続けて、次の授業では何を行うのか尋ねたところ、連絡帳の記入と係決めの話し合いがあるという。すると、そばで聞いていたXは表情を曇らせながらもすぐに自席へ戻って、他児と同じように連絡帳を出して板書を始める。その後、係活動を定める際にも他児との話し合いに参加して「くぱり係」になる。

次の休み時間、Xは「ねえ、早く行こう」「あっちでやる」と誘ってきたので、挨拶をしてからだねと返す。N先生が、「Xさん、早く席戻ってー。いっぱいあるんだからわかんなくなっちゃうよ」と語気を荒げるとすぐに着席し、教室で他児と同じ課題をこなす。

私が本日の観察を終えて教室を出る時、給食の準備中であるXに、「お勉強頑張ったね」と声をかけると、「相談室行けなかった」とXは残念そうにつぶやく。

これまで同様、Xは筆者に身体的な甘えを受け入れてもらうなど引き続き筆者を活用していた。しかしながら、集団場面におけるXは、相談室に行きたいという自分の欲求と周りの諸条件の両方を捉え、そこから仕方なしに適応的な行動に向かうといった場面がみられるようになっていった。

本音としては相談室に行きたいのだが、建前の方から状況を考えられているように思われた。

#### エピソード7 ひとりできる

本時は生活科の時間であり、それぞれが作業の続きをしている。Xは次の工程になかなか取りかかる様子がなく、「Xちゃん、頑張っ」とN先生が繰り返す。それでもX一人の力では作業の手が止まってしまうことを心配したN先生が、「できなければU先生と一緒にやっいいから。すみません、Xさんのこと見てもらってもいいですか?」と教室の後ろにいる私に支援を要請する。

日時：2月2日/晴れ

場面：生活科の授業

私がXの席へ近づいて行くと、Xは迷惑そうな表情を浮かべながら、「自分でできる」と私を手で負い払う。そしてXは、白紙を手にしながら全体指導中のN先生のもとへ駆け寄っては書き方のヒントを尋ねる。途中で作業を中断し離席したり、周囲の他児を眺めたりして時間をやり過ごす。N先生から作業を続けるように注意されると、「書くー」と元気に答え、表情を引き締める。

Xは、筆者に抱っこやおんぶをされることが少なくなり、自分で何かをしようと言うようになってきた。この場面はなかなか作業が進まず、周囲からおくれをとっている時のものである。1学期であったなら、Xはイライラしたり他児童にちょっかいを出したりし、それを注意したN先生にしがみつくといった行動になったと思われる。ところがこの時期になるとXは自分でやってみようが増え、さらには、筆者よりもN先生の指示の方を重要視していた。これまで道具的に活用していた筆者を不必要な時には捨てられる力が付いているように感じられた。

## IV. 総合的考察

本研究では、観察者と同時に支援員のような役割を持つ筆者とXとの関係性の変容について考察してきた。その軸となるのは、筆者がXを抱っこした関わりである。そこで、「抱っこ」の重要性を理論的に指摘しているウィニコットの論を参考に、学期ごとに総合的な考察を加える。

### 1. 1学期

Xの逸脱した行動は、学校生活における対人関係場面で問題となりやすく、特に担任へのしがみつき行為や他児への迷惑行為・加害行為としてあらわれていた。問題が起こった際には、その場にいる教職員が関わってその軽減や対処を繰り返していた。担任は一方ではXのできない・やらないといった甘えを許さないという方針をとりつつ、他方では、Xの心理的課題を受け止めつつ他児への悪影響を防ぐという役割も担っていた。男性教師は規範意識への適応や学習課題の指示を担っていた。教職員によってXはある程度強制的に望ましい集団行動へと導かれ、毅然とした対応での指導を受けていた。学校生活では、他児に迷惑がかからないことが重要視され、その枠内で行動することが求められていたといえる。

そのような状況の中で大きな転機となったのは、筆者が6月下旬から学校側の要請により、支援員としての役割で参与観察をすることとなった支援体制の切り替えである。筆者はXを否定せずに肯定的な関心のもとで関わりを持つよう心がけた。具体的には、感情がコントロールできず、当たり散らす、大声で泣き叫ぶ、攻撃的になるなど自分本位で周囲を困らせるXに対し、そのような状態にじっと耐えながら見守ってきた。あきらめずに、根気よく付き合い、支援員としての立場でXの話聞き身近な存在としてXに感じられるように過ごしていた。その結果、Xとの間に寛いだ時間を作ることができた。また、Xの欲求と担任の要請に応じながら、次の集団活動への参加意欲を引き出すような関わりを繰り返した。Xに対して個別に対応しなければならない問題をその場で対処したり付き添ったりしたことで、担任は授業を続けることもでき、他児への影響が軽減されたと考えられる。1学期はXとの関係づくりを行う時期であったと考えられ、Xはその切り替えにすぐに反応することができたので、この支援体制の切り替えはXの状態にフィットできたのだと考えられた。

## 2. 2学期

何らかの不快な出来事から興奮状態に陥ると感情爆発を起こし、担任へのしがみつき行為に展開していた1学期とは違い、Xは個に応じた支援体制のもとで筆者との関わりが増えていった。筆者はXには保護的で支持的な環境が必要だと感じ、Xの要求を適切に満たしていこうと考えた。具体的には1学期における保健主事のT子先生が取った対応である「抱っこ」に倣い、抱っこやおんぶなどをしながらXの要求をしっかりと受け止めるよう支援し、遊び相手をすることで穏やかな空間を感じられるような関わりを持った。そうすることでXは、自分の興味関心のある話題を自分のペースで筆者に語ってきたので、筆者は最後まで話に耳を傾けた。完璧とはいえないまでも、Xに対してほどほどに献身的な対応を繰り返していた。

その一方で、筆者は学校生活の様々な場面で目指されている行動、望ましい態度、場に応じた身の処し方などについても丁寧な関わりをした。次第にXは自分の落ち着ける場を創出すべく、自分なりの判断で筆者とともに教室から出て別の場所で過ごすという選択をするようになった。つまり、Xは自分の望みや期待を把握するようになって、独自の欲求（相談室へ行く）を明確に持ち始めたと言えるだろう。筆者がXの要求に手を差し伸べていたことから、Xは筆者を支援員として受け入れ、互いに関心を共有し、一方からの働きかけを十分に受け止めるようになった。Xと筆者は「ウニコットの基本的観点である母親と子どもが相互に共同的に体験を積み上げていく」(川上, 2012, p186) に似た時間を経験していたことになるのではないだろうか。エピソード2・3・4で示したように、Xは次第に筆者と関わる段階から筆者を活用する段階へと変容し、Xは筆者の要求にも応じながら学校生活で目指されている行動にも目を向けるようになったと考えられる。

Xが筆者を活用できるようになることは、本来、Xが自分の力で成し遂げていくことを筆者が肩代わりして満たしていくということであり、それは、筆者がXの代理として機能することと言える。このことはエピソード4で示したように、Xの二つの力（攻撃的力とコントロールする力）のうち、筆者がコントロールする機能の一部分を担っていたということになるだろう。Xが心地よく学校生活を送れるように筆者は活用されながら、徐々にXのコントロールする部分を肩代わりし始めていたのだと考えられる。

しかしながら、筆者が支援員のような役割でXの要求に応じることは、Xに集団不適応感を抱かせることにもなった。エピソード3で示したように、教室外で過ごすことでXは担任や他児との間に距離を感じる事となり、教室の中に入りづらい、自分から溶け込めないという感情につながると推測される。Xの学校生活を支援する筆者の存在が、担任や他児の精神的疲労を軽減しながらもXを必要以上に教室から遠ざけてしまったことは否めない。この時、Xが違和感のようなものを感じていたのは幸いであった。この違和感はXを教室の中で受け入れていこうというこれまでの一貫したN先生の働きかけや、それを感受していた教室の雰囲気为背景となっていたからこそ生まれたものと考えられる。

筆者が行ったXの要求にできる限り応じるという支援は、学校の中では例外的なものであり現実的空間とはいえない。しかし、Xにとってその対応は現実になされたものであり現実である。つまりこのような例外的な対応を現実と思うのはいわば錯覚であり、このような支援は錯覚の空間を形成することとなる。子どもの要求にできる限り応じることによって、結果としてこの錯覚を十分に満たすべく関わりながら、完全には満たさないことによって脱錯覚が生じ、そこに子どもは現実を見出し、現実を受容することにつながっていく(ウィニコット, 1979)。本研究の場合、筆者やC子先生と過ごすこちら側の錯覚空間から向こう側の教室(現実空間)を見出すことによって、Xがこの錯覚から覚めるような出来事がエピソード3であったと思われる。なんの躊躇もなく別室に行っていたこれまでと違い、「このようなことをしていたらまずいのではないか」という不安や「みんなから離れていく」といったさみしい感覚とともに現実を見出したのだと思われる。それがエピソード5のような、別室に行く機会を逸し、別室に行くことへの躊躇につながり、結果的に現実的な空間での生活が広がっていったと考えられる。

学校には授業の始まりや終わりを告げるチャイム(合図)が規則的に流される。本研究では、この錯覚空間を打ち破るものとしてチャイムがあり、いくら授業中に遊んでいようとも、チャイムによって規則的に現実が立ち現れていた。チャイムによって現実に引き戻され場面が変わり、仕切り直されることがXの適応を促進した側面もあると考えられる。対象児童に積極的に合わせていくという支援では、対象児童の情緒を満たし安定を図るといった目的だけでなく、チャイムによる現実出現にも意義があることを見出すことができた。

### 3. 3 学期

Xは1, 2学期の頃に比べると集団生活に溶け込んでいる状況が増えてきた。同時に、自分で考えて行動し、集団からの逸脱を回避できるような様子も観察された。Xは他児にも認められていると感じることで自信が付き、集団生活への意欲がますます高まり学習に積極的に取り組んでいたであろう。そのような中、エピソード7でXが「自分でできる」と表出したように、しばらくの間は一人となり、筆者の手助けがなくても不安や混乱もなく状況に対処でき、一人を楽しむことができるようになった。また、Xは課題を進めるよう担任から指示されると、集中力を途切れさせながらも反論することもなく機敏な動きで望ましい反応を示していた。

この時期に感じたことであるが、学校生活に潜む様々な空間や場所そのものが、Xを逸脱行為から守る効果があった。Xは学校場面における様々な環境の中で自己判断や決定力を身に付け、望ましい行動ができるようになっていた。そして、筆者の支援がなくてもやっていけるだけの手立てを

持つようになり、集団活動に戻っていくようになっていった。

#### 4. その後のXについて

筆者の参与観察は1年間という取り決めだったのでこの1年で終了した。その後の様子を最後に述べておきたい。学年が上がり担任がN先生から他の女性教師に変わり、クラス替えもあったことから、4月当初のXは不安げな様子であったという。そのためか2年生の時と同じように他児童にちょっかいを出したりかんしゃくをおこしたりすることもあったが、担任へのしがみつきはなく、5月の連休明けには急速に落ち着いたという。「Xよりも心配な子は他にたくさんいる」と学級担任が述べるように、Xの行動が大きく問題化することはなくなっていった。

#### 5. 本研究の総括と今後の課題

本研究では、特別なニーズを持つ児童が過ごしている学校生活において何が起きているのかを支援員としての立場から把握し、その意味を追究することを目的とした。以下に特別なニーズを持つ児童への支援に対する展望について支援員としての立場から述べたい。

本研究で明らかになったことは、特別なニーズのある対象児に対して、厳しさよりもいかに“holding”できるか、その中で支援員が上手に利用されながら錯覚空間が形成され、そのような錯覚から目覚め脱錯覚することへと向かうことによって現実適応を促すことが鍵であった。支援員としての筆者の関わりを概観すると、Xの欲求に完全に対応していく関わりが(1, 2 学期)、時間が経つにつれて少しずつ減ってきた。これはウィニコットの理論からすると自然な流れであり、Xの自立を促すものであったと捉えられる。Xにとって必要だったのは温かく肯定的に抱きかかえられる環境の中で繰り返される支援(抱っこ・遊び)であった。また、Xが筆者との出会いを利用し、必要がなくなったら捨てるようなイメージ(3 学期)であった。あくまで支援員は支え役であり、対象児の適応が促進されるように支援員を活用していく視点も重要となる。支援員が対象児の欲求を適切に満たしていく存在となることは、対象児の主体性・自発性・創造性の基礎となる。支援員が対象児にほどほどに合わせていくことが、対象児がますます正常に育っていくうえで必要となる構えと感じた。

本研究における参与観察で、筆者が支援員のような役割を担ったからこそ現場との距離が近くなり、日常的な現象について直接見聞きでき、多くの方面から情報を収集することができた。また、子どもや教師らと関わる立場で記述するという方法をとることによって、生の姿も描けた。分析者であると同時に、参与観察を行っているため、場面の固有性について詳しく検討することも可能となった。一方で筆者とは異なる立場や別の視点から記録を分析し、その場面の意味づけや現象を捉え直す余地がある。本研究で対象としたのは小学2年生の男児であり、女児やそれ以外の学年に目を向けた研究がまだ十分でないことから、ここで得られた知見をすぐさま子ども一般に当てはめることは控え、さらに事例研究を重ねていかねばなるまい。さらに学校生活に限って対象児を考察してきたが、地域や家庭環境も含めた子どもの立場や心の理解といった視座も重要になろう。

## 引用文献

- 川上範夫. 2012. 『ウィニコットがひらく豊かな心理臨床—「ほどよい関係性」に基づく実践体験論』(明石書店).
- 箕浦康子, 1999. 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』(ミネルヴァ書房)
- 文部科学省. 2007. 『特別支援教育支援員を活用するために』. <http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf>
- D・W・ウィニコット 橋本雅雄訳, 1979 『遊ぶことと現実』(岩崎学術出版社).