

特別なニーズをもつ子どもに対する 教師の関わり決定のプロセスに関する研究

—教師と臨床心理士のより効果的なコラボレーション実現を目指して—

臨床心理学コース 割澤 靖子

A study on the process of decision of teachers' relations to the children with special needs

—The research for the collaboration of teachers and clinical psychologists—

Yasuko WARISAWA

The purpose of this study is to understand teachers' speech and behavior in order to search for the effective collaboration of teachers and clinical psychologists in school. The author interviewed 7 teachers who supported the children with special needs, to explore the process of decision of teachers' relations to those children. As a result, teachers' relations were composed by six elements; "Teacher's viewpoints of grasping child's characteristic", "Way of understanding the child", "Sense of values", "Stance", "Participation level", and "Individuality". Moreover, it was shown that the type of teachers' relations were classified into seven types by a combination of the six elements. These results are useful for clinical psychologists to understand teachers. And they are also useful for teachers to understand themselves. In addition, it was pointed out that "Sharing of understandings of child's characteristics" is important not to repress the subjectivity of teachers in the collaboration of teachers and clinical psychologists.

目次

第1章	問題と目的
第2章	方法
A節	調査方法
B節	面接実施の手順
C節	分析方法の概観
第3章	結果
A節	【分析1】教師の“視点”の分析
B節	【分析2】教師の“関わり”の分析
C節	【分析3】教師の“思い”の分析
D節	【分析4】各枠組み間の関連の検討
第4章	総合考察

第1章 問題と目的

近年、心理臨床活動の一環として「コラボレーション」が注目されている。コラボレーションとは、宇留田（2004）によると、“異なる専門分野の人々が共通の目標の達成に向けて、対等な立場で対話しながら、責任とリソースを共有してともに活動を計画・実行し、互いにとって利益をもたらすような新しいものを

生成していく協力行為”のことであり、日本では、2000年代に入って次第に注目を集めるようになった比較的新しい概念である（藤川，2007）。以降、臨床心理士の活動範囲の拡大に後押しされるように急速に普及し、2008年には、“心理援助の重要な特質の一つ”（村瀬，2008）と位置づけられるまでになった。

教育現場においては、家族療法的アプローチによるシステムズ・コンサルテーションの可能性について示唆した植林ら（1994）の研究を先駆けに、チームとしての支援のあり方に関心が寄せられ、その手法の一つとしてコラボレーションの有用性が指摘されている（亀口，2002）。一方、教育現場で実際にコラボレーションを実現するに当たっては、“教師と援助者が異なる組織や伝統に従っていることによる意思疎通・目標設定の障害”、“多くの援助者は学校の文化・方針・組織について無知である”といった課題が存在することも指摘されている（Amatea et al, 1991）。このような課題を克服し、教育現場においてより効果的なコラボレーションを実現するためには、高嶋ら（2007，2008）が指摘するように、まずは“自身の目の前にいる教師一人ひとりの言動やあり方が、どのような思い

や見立てから生じているのかを理解すること”が重要だと考える。高嶋ら(2007, 2008)の研究では、このような問題意識の下、教師と心理臨床家の視点や視座の共通点・差異点を分かりやすく提示している。これらの研究は、教育現場においてコラボレーションを実現する上で非常に有意義だと考えられる。今後、より一層教師の言動やあり方への理解を深め、より効果的なコラボレーション実現を目指すには、教師のどのような視点がどのような思いとなり、実際の関わりとして表れているのか、そのプロセスについても検討することが重要であろう。

そこで、本研究では、近年、その支援においてコラボレーションが強く求められる特別なニーズをもつ子ども¹⁾への教師の関わりに着目し、それらの関わりがどのような視点や思いから生じているのか、そのプロセスを丁寧に把握することを目的とした。

第2章 方法

本研究の特色は、特別支援教育モデル校として、いち早く特別なニーズをもつ子どもへの支援に着手していた都内の公立小学校(以下、A小学校とする)にて、特別なニーズをもつ子どもへの個別支援を担ってきた教師を対象に面接を実施したことである。以下、フィールド及び対象の選定について述べた後、データ収集及び分析の手順を提示する。

A節. 調査方法

1項. フィールドの選定²⁾

A小学校は児童数200名程度の小規模校で、1学年を除いては単学級である。そこに、特別支援級が3クラス設けられ、2007年度には、20名の子どもが在籍していた。そして、その支援の一環として、“交流及び共同学習”に特に力を入れており、特別支援級と通常級の授業カリキュラムを可能な限り統一するなど、子どもたちがニーズに応じて両学級を活用できるよう工夫がなされていた。また、そのために、非常勤講師やボランティアなどのスタッフも数多く確保されており、個別支援担当の教師は基本的に、1対1、或いは1対2という少人数で支援できる体制にあった。同時に、より強く、スタッフ間のコラボレーションが求められる小学校であったと言える。そのような小学校において教師の関わりに焦点を当てることは、教師個人個人の関わりやそこに込められた思いを細やかに理解する上で、さらには、コラボレーションについて実践的

に理解を深める上で、有効であると判断した。

2項. 語りの対象となる子どもたちの選定³⁾

A小学校では、特別なニーズをもつ子どもたちは基本的には通常級で過ごしつつも特別支援級に在籍しており、その時々状況やニーズに応じて柔軟に特別支援級を活用するという体制で支援がなされていた。したがって、特別なニーズをもつ子どもを「特別支援級に在籍しており、学習の進度は通常級と同程度である子ども」と定義することにより、他の児童と区別した。この定義に該当する子どもの数が最も多く、筆者も深く関わっていたのが、2007年度当時の2年生であった。具体的には、通常級在籍の子ども34名に対し、特別支援級在籍の子どもが8名であり、そのうちの5名が該当した。そこで、本研究では、該当する5名を“特別なニーズをもつ子どもたち”とし、彼らとの関わりについて教師に具体的に語ってもらうという方法で研究を進めた。

3項. インフォーマントとなる教師(計7名)

本研究で面接のインフォーマントとしたのは、2006年度・2007年度に、研究対象とする5名の子どもたちに、通常級・特別支援級の両場面で個別に関わる機会があった教師である。面接の依頼は校長先生を通じて書面にて実施し、協力の意思を確認できた計7名の教師をインフォーマントとした。7名の教師の属性については以下の通りである(表1)。

表1 インフォーマントの属性

ID	年齢	性別	教員歴	勤務形態
#1	24歳	女性	通常級介助員2年	通常級介助員 (2006年度)
#2	26歳	男性	特別支援級講師4年 通常級担任1年	特別支援級講師 (2006年度)
#3	32歳	男性	期限付き講師4年 通常級担任6年 特別支援級担任1年	特別支援級担任
#4	27歳	男性	通常級担任2年 特別支援級介助員2年 特別支援級講師1年	特別支援級講師
#5	22歳	女性	特別支援級講師1年	特別支援級講師
#6	50歳	女性	通常級担任14年 特別支援級講師11年	特別支援級講師
#7	63歳	女性	通常級担任38年 非常勤講師3年	通常級講師

B節. 面接実施の手順

1項. インタビューガイドの作成

2007年4月、A小学校に勤務経験のある知人に、答えづらい項目がないか検討してもらい、計9項目のインタビューガイドを作成した。作成した項目は次の通りである(表2)。

表2 インタビューガイド

①	特別なニーズをもつ子どもが学校現場で見せる特有の難しさとはどういう面か
②	特別なニーズをもつ子どもに関わる上で、戸惑いや難しさを感じることはあるか
③	特別なニーズをもつ子どもに関わる上で、心がけていることや工夫していることはあるか
④	他の教師や講師、ボランティアなど、特別なニーズをもつ子どもへの他者の関わりを見ていて、参考になると思うことはあるか
⑤	他の教師や講師、ボランティアなど、特別なニーズをもつ子どもへの他者の関わりを見ていて、疑問や違和感を感じることはあるか
⑥	特別支援教育の方針、保護者の要望、周囲から求められるものに対して、現状では難しいと思うものはあるか
⑦	特別支援教育を推進するにあたって、校内委員会・ボランティア・巡回相談などの制度についてどう感じるか
⑧	A小学校での特別なニーズをもつ子どもへの支援の特徴はどのようなものか
⑨	子どもたちと接してきて、やってきてよかったと思うこと

2項. 面接の実施

2007年5～9月、A小学校の空き教室にて、1回1時間半から2時間程度の半構造化面接を実施した。面接の場では、研究目的、インタビュー概要、面接を録音すること、プライバシー保護には注意を払うこと、研究協力はいつでも取り止め可能であることを説明した後、改めて協力の承諾を得た。その上で、①年齢、②性別、③教員歴、④A小学校での勤務形態の4点をフェイスシートに記入してもらった(表1参照)。面接開始時には、「5名の子ども(本研究で対象とする子ども)に関してお答えください」とお願いし、対象を限定した。面接はICレコーダーに録音し、それらを起こした文章を面接データとした。

C節. 分析方法の概観

1項. 分析方法の選択

本研究では、Strauss & Corbin (1990, 1998)のグラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下GT法)を参考に分析した。これは、“人々の相互作用やその背後にある行為者の定義や意味づけを関心の対象とする”(能智, 2003)という本分析方法の特徴が、教師の関わりとその背後にある教師の視点や思いを分析の対象とする本研究に適すると考えたためである。具体的な分析の手順は、結果と併せて提示する。尚、本研究の分析の妥当性については、臨床心理学専攻者同士の研究会にて、月に1回以上、定期的に検討を行った。

2項. 分析過程

まず最初に、各々のデータを熟読した後、まとまりのあるエピソードや一文ごとに切片化し、その1つ1つに意味内容を表す名前をつけた(コード化)。次に、Info. 1について、コード化されたデータを比較・検討し、意味内容の近いもの同士をグループにまとめて、より抽象度の高い名前をつけた(サブカテゴリー化)。そして、この比較-検討-グループ化の作業を繰り返し、より抽象度の高いグループを生成した(カテゴリー化、カテゴリー・グループ化)。同時に、既に得られたものの名前の修正も適宜行った。このような手続きを経て、Info. 1のデータがある程度整理された段階で、Info. 2～7の教師のデータを順に追加し、既に得られたものと比較・検討を繰り返すことにより、サブカテゴリー、カテゴリー、カテゴリー・グループの修正・精緻化を行った。通常GT法では、このようなカテゴリーの修正・精緻化と同時進行で、得られたカテゴリー同士の関連についても検討を行う。しかし、本研究では、教師の関わりとその背後にある視点や思いを捉えることを目的としていたため、まずは“教師の関わり”、“視点”、“思い”といった上位概念への分類を行った後、各カテゴリー間の関連付けを行う方法が有効だと判断した。そこで、上述の手続きで得られたカテゴリー・グループをさらにグループ化し、これを[枠組み]と名づけた。

3項. 分析の枠組みの提示

上述の手続きを経て、教師の語りは4つの枠組みへと分類された。1つ目は、教師の“視点”に着目した[I子どもの特徴を捉える教師の視点]、2つ目は、教師の関わりに着目した[II子どもへの教師の関わり]である。3つ目、4つ目はともに教師の“思い”に着目したものであるが、分析過程において、教師の思いは、“子どもとの関わりの中で生じる思い”と、“子ど

もとの関わり以外の要因により生じる思い”の2種類に分けられると考えられたため、これらを分けて整理した。前者を〔Ⅲ個人としての教師の思い〕、後者を〔Ⅳ学校の一員としての教師の思い〕と名付けた。以下、教師の語りの一例を提示する。

[泳ぎが苦手な子どもに対して] もっともつとね、苦手だったら苦手だね、どんどんね、練習できればって思うんですけど、そのへんお母さんもね、なかなかね、こう、まあ思い切って息子に泳がせるっていうタイプのお母さんではないのでね、こっちとしては思い切ってドボンとかやってあげたりもしたいんだけど、それ【お母さんの思い】がやっぱりブレーキになってる【中略】まあ、心配なのは分かるんですけどね。(info.3) ([]は筆者の注釈)

上記の例では、“苦手だからこそ思い切ってやらせたい”という〔Ⅲ個人としての教師の思い〕がある一方、“思い切って息子を泳がせられない保護者の思いに配慮する”という、子どもとの関わり以外の諸要因により生じる〔Ⅳ学校の一員としての教師の思い〕もあり、葛藤を抱く教師の姿が示されている。このように、〔Ⅲ個人としての教師の思い〕と〔Ⅳ学校の一員としての教師の思い〕は必ずしも方向性が一致するわけではない。時には、〔Ⅳ学校の一員としての教師の思い〕は、教師が〔Ⅲ個人としての教師の思い〕に従って自分の思うように子どもに関わることを、阻害する要因にもなり得る。このように、この2種類の思いは、教師の関わりに異なる作用を及ぼすものと考えられたため、本研究では区別して整理した。

4項. 本研究の分析の概観

本研究では、まずは、教師が〔Ⅲ個人としての教師の思い〕をダイレクトに表現した場合の関わりに焦点を当てて検討することとし、上記4つの枠組みのうち、枠組みⅠ～Ⅲを分析の対象とした。具体的には、〔枠組みⅠ〕の検討を分析1、〔枠組みⅡ〕の検討を分析2、〔枠組みⅢ〕の検討を分析3、それぞれの枠組みの関連の検討を分析4とした(図1)。



図1 分析概観図

第3章 結果

A節. 【分析1】教師の“視点”の分析

分析1では、枠組み〔Ⅰ子どもの特徴を捉える教師の視点〕に分類されたデータについて分析し、教師が、特別なニーズをもつ子どもの特徴を、どのように捉えているのかを明らかにした。最終的に得られたサブカテゴリー、カテゴリー、カテゴリー・グループの具体的内容は以下の通りである(表3)。

B節. 【分析2】教師の“関わり”の分析

分析2では、枠組み〔Ⅱ子どもへの教師の関わり〕について分析し、教師が、特別なニーズをもつ子どもにどのように関わっているのかを明らかにした。最終的に得られたサブカテゴリー、カテゴリーは以下の通りである(表4)。尚、ここで得られたカテゴリー・グループについては、本論文とは直接関係がないため、記載を省略する。

C節. 【分析3】教師の“思い”の分析

分析3では、枠組み〔Ⅲ個人としての教師の思い〕について分析し、教師が子どもとの直接の相互作用の中で抱く思いについて明らかにした。最終的に得られたサブカテゴリー、カテゴリー、カテゴリー・グループは以下の通りである(表5)。

D節. 【分析4】各枠組み間の関連の検討

1項. 枠組み間の関連の分析

ここでは、カテゴリー間の関連を“条件-行為/相互行為-帰結”の3つの段階に分けて整理するためのコーディングパラダイム (Strauss & Corbin, 1998) を参照し、分析1～3で得られた枠組みの関連について検討した。具体的には、分析1で提示された枠組み〔Ⅰ子どもの特徴を捉える教師の視点〕を“条件”，分析3で提示された枠組み〔Ⅲ個人としての教師の思い〕を“行為/相互行為”，分析2で提示された枠組み〔Ⅱ子どもへの教師の関わり〕を“帰結”と捉えた。そして、それぞれの枠組みに含まれるカテゴリーについて、元データと照らし合わせながらその関係性や繋がりを検討した。

2項. カテゴリー関連図の生成

(1)の手続きを経て、『教師が子どもの特徴をどのように捉えた時、どのような思いを抱き、それがどのような関わりへと繋がっているか』という一連のプロセスについて整理するための骨組みとしてのカテゴリー

表3 子どもの特徴を捉える教師の視点

カテゴリー・グループ名	カテゴリー名	サブカテゴリー名	具体例（*のついたサブカテゴリーの具体例を記載）
学習面の気がかりな特徴	学習面のわずかな遅れ	学習面のわずかな遅れ	一般的に決められている時間に合わせようとする、無理が出る子が多い（info. 5）
		特定領域の学習が苦手	
対人面の気がかりな特徴	対人関係の難しさ	集団での学習の難しさ	あの子も人見るもんね。学校、その場に応じて、コロッと変わるもんね。態度がね。自分の都合のいいように変わるよね。だから、そう、怒ってたかなとか思うと、〇〇先生とかには「じゃあ、二学期もよろしくお願いします」とかって、なんかこう豹変するようにご挨拶して帰っちゃうとかね。ええ？とか思っつて。（info. 6）
		周りのペースに合わせて課題をこなす難しさ*	
	友達関係の難しさ	聞くこと・伝えることが苦手	
		些細な言葉への過敏さ	
		他者に対する鈍感さ	
	友達関係の難しさ	友達との衝突	
		友達作りの難しさ	
		嫌がられる事をしてしまう	
	教職員との関係の難しさ	友達から理解されにくい	
		関わりが難しい	
		関係を築けるまでの関わり難しさ	
		注意しても聞かない	
配慮しようとしてもその通りにはしない			
生活面の気がかりな特徴	問題行動多い	相手によって反応が違う*	独特のこだわりみたいなのとか、漢字とか計算とかちょっと知的なものにすぎはまったりとか…なんかそれ【独特なこだわりや、はまるものの対象】が“何歩で自分の机まで行く”とかそういうのになると、人がいたりしたらうまくいかなくなっちゃうから…その結果、自分自身の思い通りにならないとちょっと大変で、（info. 1）〔 〕は筆者の注釈
		伝わりやすい指導法が独特	
		問題行動の多さ	
		器物破損	
		静かにできない	
		その場にじっとしてられない	
	集団参加の難しさ	ルール違反	
		やるべきことをやらない	
	気分・感情の波が大きい	決められた時間通りに動く難しさ	
		集団の中ではできない	
		うまく集団の輪に入れない	
	独特な認知・思考・言動	感情抑えるのが下手	
やる気の波が大きい			
気持ちが安定しづらい			
0か100かの思考			
特定のものへのこだわり*			
話しながら別のことするの難しい			
学習面の配慮不要と思わせる特徴	学習面の能力の高さ	分からなくなると固まる	でもなんか、あいつ、頭の回転速いから、色んな言い方をするわけじゃん。「他の先生だったら、1回くらいチャンスくれるよ」とか（中略）「誰々は良くて、なんで俺だけダメなの？」みたいなもの。（info. 2）
		整理整頓が苦手	
		好奇心強い	
対人面の配慮不要と思わせる特徴	言語能力の高さ	手先や動作が不器用	
		学力的には高い	
		口が達者*	
生活面の配慮不要と思わせる特徴	生活面の能力の高さ	できること多い	
		落ち着くとできる	
		落ち着いた静かな環境だとできる	

表 4 子どもへの教師の関わり

カテゴリー名	サブカテゴリー名	具体例（*のついたサブカテゴリーの具体例を記載）
見守る	一人できよう見守る	大人だってさ、なんか嫌なことがあったら、とにかく誰かに言いたいってことあるじゃない。言えちよっと、こう気持ちが、「ああ、分かってもらえてよかった」とか。要するに愚痴るっていうか。だから彼の場合も、“誰も見てないところでやられた。ちょっと言いたい”とかっていうのもあると思うんだよね。だから、一応聞いて、一応それは、いちいちうるさいとかじゃなくて、やっぱり聞いてあげて。(info. 6)
	できなくても見守って待つ	
	気持ちが落ち着くまで待つ	
	さりげなく傍に行行って見守る	
	友達関係優先して見守る	
	他の教師に関わってもらえるよう見守る	
褒める	子どもによって褒め方変える	
	スキンシップで褒める	
	シンプルに褒める	
	意識的に褒める	
子どもの言葉に耳を傾ける	子どもに交渉の余地を与える	
	自分と子どもでじっくりと話し合う	
	話を聞いてあげる*	
叱る	子どもによって叱り方変える	泣いたら終わらない。[終わらせないように]心がけてた。泣いたから、ああじゃあもういっかあっていうのはしなかった。絶対に。泣いた時にこそ厳しくやってたよ。
	シンプルに叱る	
	厳しく叱る	
	泣いたら逆に厳しく対応する*	
	言い訳を認めない	
無視する	反省しても許さない	「そっかあ今日は難しかったねえ。じゃあこれで終わるっかあ。」とはしなかった。(info. 2) ([]は筆者の注釈)
	色々言っても無視する	
指示する	当たり前のができて褒めない	
	ゆっくりと説明的に指示する	
	否定はせずどうすべきかを提示	
外に出す	短く指示する	何か疑問が出たら「ああちよっどいい、その話みんなにするから」って言って「○○君は、これが苦手なので、○○君だけはちよっと3回チャンスがあります」とか、「その代わり来年大きくなったら、2回にきっと減るからね」とかいう感じで。(info. 4)
	落ち着くために一時的に外に出す	
	ルール守らなければ外に出す	
ルール作り	周りに迷惑なら外に出す	
	子どもと事前にルールを決める*	
言葉がけを工夫する	ルールを破ったらどうするかを子どもと事前に決める	裸足になっちゃうんですよ。それを周りの子どもは、○○ちゃんが怒られたらやれないんだって思っちゃうから、じっと見てる。そこで、「○○ちゃんダメ！」って言うのと、周りの子どもはもう裸足になることはできないし、○○ちゃんは悪いことをしたんだっていう風になっちゃうけど、「ああ、○○ちゃん気持ちよさそうだねえ。先生も裸足になっちゃおうかな」なんて言うのと、もう子どもたち、我先に裸足になっちゃって、一緒になってやるわけですよ。(info. 7)
	先生としてというより兄貴としての関わり	
	その子に伝わる言い方を心がける	
	子ども同士をつなぐための言葉がけの工夫	
子どもに考えさせる	周りの子の視点を変えるための言葉がけの工夫*	
	どうすべきか考えさせる	
	ダメな理由を考えさせる	
友達同士で関われる遊びを考案する	自分で選ばせる	
	友達同士で関われるような遊びを考案する	
見通しを持たせる	ご褒美として遊びを用意	
	やるべき課題を事前に丁寧に説明	
教室の環境整備	一人で落ち着ける環境作り	できる限り時間を区切って、(中略)ガラガラガラガラやっても続かないので、もちろん45分とか50分をずっとやらせる気にも私は特に支援教室でやるときはないので、ここまでやろうとか、目標を決めてやるようにしてるかな。(info. 5)
	刺激の少ない環境作り	
時間枠の調整	時間枠を臨機応変に変化させる*	
教材の工夫	教材の量を調整する	
	教材の内容を工夫する	

表5 個人としての教師の関わり

カテゴリー・グループ名	カテゴリー名	サブカテゴリー名	具体例（*のついたサブカテゴリーの具体例を記載）	
子どもの捉え方	グレーゾーンにいる子どもとして	障害特性の理解しづらさ	[気がかりなのは] 使い分けることですね。大人顔負けの、2年生じゃないなっていう。見極めというか、頭が良すぎるんだと思いますね。そんな面を見せつつ、すごい幼稚なところが。すごいアンバランスさがさらにアンバランスになってるんで。一日の中でも、波の激しさも、静かに勉強してる時もあり、急にバーってなつて、赤ちゃんみたいになつたり。あれ？別人？みたいな。だから、彼が一番気になる。一見できそうに見えて、気持ちとか感情とか心の面では。曇りがちな感じ。(info. 4) ([]は筆者の注釈)	
		目に見える変化・成長		
	2年生の子どもとして	怠けているのか障害特性なのか分からない		
		他の子とあまり変わらない		
	ニーズをもつ子どもとして	ダメと分かって怒られるようなことをする		
		できるのにやらない		
		情緒面配慮が必要*		
		自信がなさそう		
		無理をしている		
		幼さがあって今はまだ甘えたい		
価値観	1人ひとりの子どもの個性を大切に	幼児化しているように見える時がある	うん、なんだろう、私はちょっと将来を期待しちゃうんだけど [期待するとは?] 変にみんなと同じことをやりなさいって周りに合わせることを以って適応適応してされるんじゃないかって、それをうまく活かして伸ばしてあげられなかったらたぶん優秀な子になるんじゃないかなと。(info. 1) ([]は筆者の質問)	
		できそうでできないこともある		
		学習面配慮が必要		
	子どもたち全員に公平に	行動を障害特性と繋げて理解する		
		行動の理由を考える		
		子どもの気分や状況を考慮する		
		周りに合わせず個性を生かしてあげたい*		
	子どもを伸ばす	障害特性を理由に大目に見るのはよくない		対処の仕方が、悪い事悪い事って流れていっちゃうような子で、だから、悪循環になることが多いって、かわいそうなことが見てて多かった。その悪いサイクルをどうやったら断ち切つてあげられるんだろうなっていうのが、課題だった。まだ答えも出してあげられてないんだけど。それができたら〇〇君ももうちょっと楽だったんじゃないかって。(info. 1)
		障害の有無に関わらずダメなのはダメ		
		理由に関係なくダメなのはダメ		
やるべきことはなんとしてでもやらせるべき				
できないことをできるようにしてあげたい				
無理のない範囲で最大限に伸びるように				
スタンス	子どもの気持ちに寄り添う	指導により子どもが伸びるとうれしい	支援の先生が近くに来てくれた方が、非常に効率的だと思うんですよ。だけど、支援の子どもたちが、通常級の中にいることの意味って、そういう効率化じゃなくて、子ども同士の中でどういう人間関係を構築できるかっていう、そこが、まず一番の大きなねらいだと私は思うわけよ。学習面についていう以前の、その部分が、子ども同士の世界で作り上げられるってことが、交流っていう意味合いだと思う (info. 7)	
		自分の意思が言葉で言えるように		
		子どもにきちんと伝わる指導になるように		
	子どもの気持ちに寄り添う	指導しやすくするためには関係作りが必要		
		子どもが楽になるように*		
		子どもの気持ち分かってあげたい		
		大人とじっくり関わる時間増やしてあげたい		
	子どもと他者をつなぐ	子どもが混乱しないように		支援の先生が近くに来てくれた方が、非常に効率的だと思うんですよ。だけど、支援の子どもたちが、通常級の中にいることの意味って、そういう効率化じゃなくて、子ども同士の中でどういう人間関係を構築できるかっていう、そこが、まず一番の大きなねらいだと私は思うわけよ。学習面についていう以前の、その部分が、子ども同士の世界で作り上げられるってことが、交流っていう意味合いだと思う (info. 7)
		子どもとの関わりの中で子どもを知る必要性		
		いい関係ができるとうれしい		
楽しいこと増やしてあげたい				
否定せず肯定的に関わる必要性				
子どもと他の教師との関わり増やしたい				
関与度	直接的に子どもの変化・成長を促す	自然な友達関係築いて欲しい*	その感じたストレスをどういう風に吐き出せるかっていうのを、そのストレスの抜き方を考えなきゃ、こっちのやり方を変えるんじゃないかって。あくまでその学校でやってるんだから、学校が嫌いだって言ってもしょうがないから、その溜まったストレスの抜き方を自分が覚えられない限り、しんどいままだから。(info. 2)	
		子どものもつ問題を周囲に意識させたくない		
		大人の支援に慣れすぎる事への懸念		
	子ども自らの変化・成長を支える	周りの子どもへの大人の関わりの影響を懸念		
		友達できるとうれしい		
		子どもが変わる必要性		
	関与・非関与のさじ加減の難しさ	ストレスの抜き方を覚えるべき*		
		周りのペースに合わせる必要性		
		叱ることの有効性		
		指導する必要性		
教師自身の個性	教師自身の個性	個のペースに合わせる必要性	やり方はその人が考えるものやからさ。だから〇〇君にやってたやり方を他の先生がしてもうまくいかない、と思うから。俺のやり方を。(info. 2)	
		見守る必要性		
		どこまで叱っていいのか分からない		
		どこまで関与するかが難しい		
		褒めることの難しさ		
		叱る事の難しさ		
個々の教師の独自性*				
感覚と経験から関わりを決定				

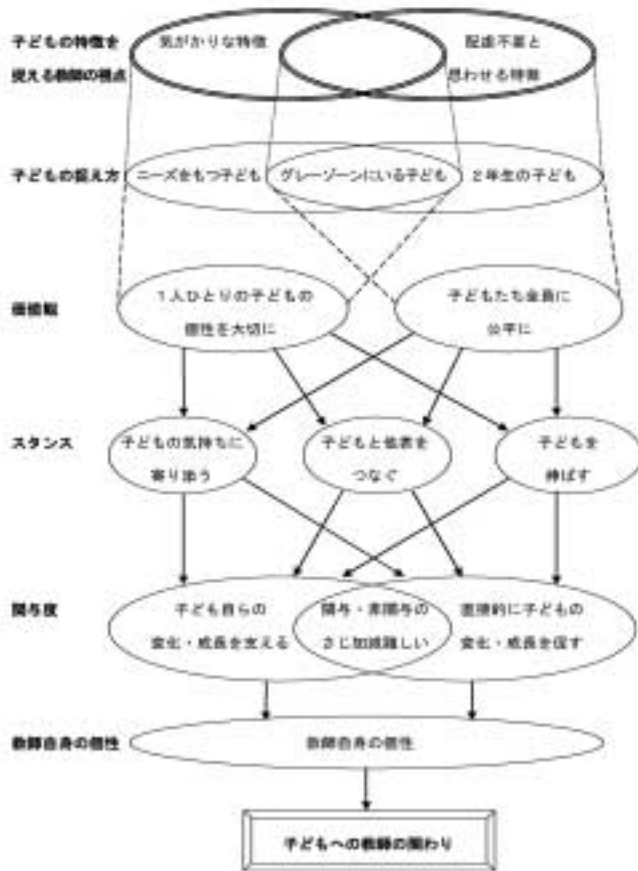


図2 カテゴリー関連図

りー関連図が生成された(図2)。

生成されたカテゴリー関連図において、教師は、【分析1】で示された[子どもの特徴を捉える教師の視点]、【分析3】で示された[子どもの捉え方]、[価値観]、[スタンス]、[関与度]、[教師自身の個性]を組み合わせることにより、【分析2】で示された[子どもへの教師の関わり]を決定しているという一連のプロセスが示されたと言える。次節では、これらが具体的にどのように組み合わせられているのかについて説明する。

3項. カテゴリー間の関連の説明

上述した通り、教師の関わりを構成する要素として、[子どもの特徴を捉える教師の視点]、[子どもの捉え方]、[価値観]、[スタンス]、[関与度]、[教師自身の個性]の6つが見出された。このうち[子どもの特徴を捉える教師の視点]、[子どもの捉え方]、[価値観]の3つの要素の関連は特に結びつきが強いと判断

されたため、まずはこれらの関連について説明する(①)。その後、[スタンス]、[関与度]、[教師自身の個性]がどのように組み合わせられているのかについて、②, ③, ④として説明する。

a項. [子どもの特徴を捉える教師の視点] — [子どもの捉え方] — [価値観]の関連

【分析1】で示した通り、[子どもの特徴を捉える教師の視点]は〈学習面〉、〈対人面〉、〈生活面〉の3つの層、及び、“気がかりな特徴”、“配慮不要と思わせる特徴”の2つの側面に分類される。このうち、教師がどの特徴に視点を向けるかによって、教師の[子どもの捉え方]が異なってくる。

基本的には、教師は“気がかりな特徴”に着目した場合には、子どもを〈ニーズをもつ子ども〉として捉え、“配慮不要と思わせる特徴”に着目した場合には、〈2年生の子ども〉として捉える傾向にある。そして、“気がかりな特徴”と“配慮不要と思わせる特徴”の

両面に着目した場合や、〈学習面〉、〈対人面〉、〈生活面〉における複数の特徴に同時に着目した場合には、教師は《障碍特性の理解しづらさ》、《怠けているのか障碍特性なのか分からない》など、子ども理解の難しさを実感しやすく、子どもを〈グレーゾーンにいる子ども〉として捉える傾向にある。しかし、〈対人面〉の“気がかりな特徴”に着目した場合は例外である。教師は〈対人面〉の“気がかりな特徴”のうち、《対人関係の難しさ》或いは《友達関係の難しさ》に着目した場合には、上述と同様に、子どもを〈ニーズをもつ子ども〉として捉える傾向にある。以下が、その例である。

なんかやってる時にさ、[友達が通ろうとしたのを]とうせんぼしちゃって。意地悪じゃん。普通に見たら。でもそれが、友達と関わりたいからやっただけで…。うまく関わるのが苦手だからさ(笑)。そういうのをびしゃって叱って、完全に悪い事みたいに周りからも認識させるよりは、「なんか番号言ったら通してくれるよ〜」みたいな感じで言って、ちょっとでも子どもの遊びの中で解決できる方向にもっていく。(info. 1) ([]は筆者の注釈)

一方、〈対人面〉の“気がかりな特徴”のうち《教職員との関係の難しさ》に着目した場合には、〈ニーズをもつ子ども〉という理解の枠組みがぶれやすく、《できるのにやらない》、《ダメと分かかって怒られるようなことをする》など、〈2年生の子ども〉として捉える傾向が強まるという特色がある。以下、その具体例を提示する。

何か気に入らないことがあると、私にイライラをぶつけてくるんです。そういう時は何を言っても全く[やるべきことを]やろうとしないで、わざといたずらしたり、周囲の邪魔をしたり。【中略】明らかに非があるのは彼なんですけど、怒ると、「僕はルールは守らない！」ってなる[反発する]。【中略】でもやっぱり[言うべきことは]がつんと言わなきゃいけないので。(info. 5) ([]は筆者の注釈)

このように、教師が子どものどのような特徴に着目するかによって、教師の[子どもの捉え方]は異なってくる。そして、この[子どもの捉え方]の違いによって、重視される[価値観]も大きく違ってくる。

具体的には、教師が子どもを〈ニーズをもつ子ども〉として捉えた場合、〈1人ひとりの子どもの個性を大切に〉という[価値観]がより強く意識される傾向にある。一方、〈2年生の子ども〉として捉えた場合、〈子どもたち全員に公平に〉という[価値観]がより

強く意識される傾向にある。さらに〈グレーゾーンにいる子ども〉として捉えた場合は、その際重視される[価値観]も曖昧となり、その都度いずれかが選択されるようである。

以上の通り、[子どもの特徴を捉える教師の視点] - [子どもの捉え方] - [価値観]は、教師による“子どもの特徴の捉え方”によって決定される一連のプロセスとして理解できる。

b項. [スタンス]の選択

上述の一連のプロセスを通してより強く意識された[価値観]に対し、〈子どもを伸ばす〉、〈子どもの気持ちに寄り添う〉、〈子どもと他者をつなぐ〉の3つのうちいずれかの[スタンス]が組み合わせられる。この時、[能力的に、学力的には高い方だと思うので、【中略】学力的にもしっかり伸ばしてあげたいなどは思い【ますね (Info. 3)】といった引用例からも分かる通り、どの[スタンス]を組み合わせるかについては、教師の意思により選択される。

c項. [関与度]の選択

さらに、[関与度]の調整も、関わりを決定する上で重要な要素である。[関与度]には、〈直接的に子どもの変化・成長を促す〉というものから、〈子ども自らの変化・成長を支える〉というものまで幅広く選択肢があり、教師は〈関与・非関与のさじ加減の難しさ〉を感じつつ、その都度関与度を調整している。やる気がない時は「もう知らない」って言っていんだっから楽。【中略】でもやっぱそれは最低限やらせなきゃいけないし。【中略】だから[やらないと]邪魔になる、迷惑になる、出て行け、帰って言ってた。そしてたら我慢してやってたし。(Info. 2) ([]は筆者の注釈)といった引用例からも分かる通り、この[関与度]も、様々な状況を考慮した上で、教師が選択している。

d項. [教師自身の個性]の作用

最後に、教師の関わりに深く関係するものとして[教師自身の個性]がある。やっぱ自分は女だから、男の先生みたいには、怒った時に“怖い”みたいに思わせる力は弱いんだろうなっていうのは感じた。【中略】結構ちゃんと叱るのって難しい (Info. 1) といった引用例からも分かるように、[子どもの特徴を捉える教師の視点]、[子どもの捉え方]、[価値観]、[スタンス]、[関与度]が全て一致したとしても、教師は一人ひとりユニークな存在であり、その個性まで一致させることはできない。したがって、“同じ関わり”として分類される関わりも、それぞれの〈教師自身の個性〉

表 6 教師の関わり タイプ分類

	タイプⅠ	タイプⅡ	タイプⅢ	タイプⅣ	タイプⅤ	タイプⅥ	タイプⅦ
価値観	個性を大切に	個性を大切に	個性を大切に	個性を大切に	個性を大切に	個性を大切に	子どもに公平に
スタンス	子どもに寄り添う	子どもに寄り添う	子どもと他者を繋ぐ	子どもと他者を繋ぐ	子どもを伸ばす	子どもを伸ばす	子どもを伸ばす
関与度	変化・成長を支える	変化・成長を促す	変化・成長を支える	変化・成長を促す	変化・成長を支える	変化・成長を促す	変化・成長を促す
関わり	【見守る】 ・できなくても見守って待つ ・気持ちが落ち着くまで待つ	【子どもに考えさせる】 ・どうすべきか考えさせる ・ダメな理由を考えさせる ・自分で選ばせる	【見守る】 ・友達関係優先して見守る ・さりげなく傍に行ってみ守る ・他の教師に関わってもらえるよう見守る	【友達同士で関わられる遊びを考案する】 ・友達同士で関わられるような遊びを考案する	【見守る】 ・一人でできるよう見守る ・許容時間を定めて見守る	【外に出す】 ・落ち着くため一時的に外に出す	【外に出す】 ・周りに迷惑なら外に出す ・ルールを守らなければ外に出す
	【褒める】 ・子どもによって褒め方を変える ・スキンシップで褒める ・シンプルに褒める ・意識的に褒める	【言葉がけを工夫する】 ・先生としてというより兄貴としての関わり ・その子に伝わる言い方を心がける	【言葉がけを工夫する】 ・子ども同士を繋ぐための言葉がけの工夫 ・周りの子の視点を変えるための言葉がけの工夫		【見通しを持たせる】 ・ご褒美として遊びを用意 ・やるべき課題を事前に丁寧に説明	【無視する】 ・色々言っても無視する ・当たり前のことのできてきても褒めない	
	【子どもの言葉に耳を傾ける】 ・話を聞いてあげる	【子どもの言葉に耳を傾ける】 ・自分と子どもでじっくり話し合う ・子どもに交渉の余地を与える			【教材の工夫】 ・教材の量を調整する ・教材の内容を工夫する	【ルール作り】 ・子どもと事前にルールを決める ・ルールを破ったらどうするかを子どもと事前に決める	
		【指示する】 ・否定はせずどうすべきか提示 ・ゆっくりと説明的に指示する			【時間枠の調整】 ・時間枠を臨機応変に変化させる	【指示する】 ・短く指示する	
	【叱る】 ・子どもによって叱り方を変える ・シンプルに叱る			【教室の環境整備】 ・一人で落ち着ける環境作り ・刺激の少ない環境作り	【叱る】 ・厳しく叱る ・泣いたら逆に厳しく対応する ・言い訳を認めない ・反省しても許さない		

によってその影響力や伝わり方は異なるものとなる。

4 項. 関わり決定までのプロセスのタイプ分類

(3) では、教師の関わりが決定されるまでのプロセスが具体的に示された。そして、教師の関わりは、(3) - ①で示した一連のプロセスを通してより強く意識された [価値観] に、どの [スタンス]、[関与度] が組み合わせられるかによって、異なる決定プロセスを辿ることが明らかとなった。(4) では、これらの組み合わせのパターンをタイプ別に分類し、『3つの要素がどのように組み合わせられた時、どのような関わりへと繋がるのか』について検討した。ここでは、7つのタイプに分類された(表6)。(表6においては、

カテゴリー名はその区別がつく程度に省略して記載した。関わりについては【 】内をカテゴリー名、その下をサブカテゴリー名とした。)

表6より、教師の関わりは、〈子どもたち全員に公平に〉という [価値観] がより強く意識された時(タイプⅦ)、特に強まることが分かる。逆に、タイプⅡ・ⅥとタイプⅦの比較からも分かるように、〈1人ひとりの子どもの個性を大切に〉という [価値観] を前提とする場合には、【指示する】、【叱る】、【外に出す】といった一見強めの関わりであっても、より個に応じたやり方となる。また、どの [スタンス] を選択した場合であっても、〈直接的に子どもの変化・成長を促す〉

という「関与度」を選択した場合には教師の関わりはより指導的なものとなり、〈子ども自らの変化・成長を支える〉という「関与度」を選択した場合にはよりサポート的なものとなることが分かる。このように、教師の関わりは、「価値観」、「スタンス」、「関与度」の組み合わせ方によって、その性質が異なるものとなる。

第4章 総合考察

本研究では、効果的なコラボレーション実現の第一歩として、特別なニーズをもつ子どもへの教師の関わりに着目し、それらの関わりがどのような視点や思いから生じているのか、検討を行った。そして、教師の関わりは、「子どもの特徴を捉える教師の視点」、「子どもの捉え方」、「価値観」、「スタンス」、「関与度」、「教師自身の個性」という6つの要素で構成されており、その組み合わせ方によって、7つのタイプに分類できることを提示した。

得られた結果は、コラボレーション実現においてどのように役立ちうるのだろうか。まず1点は『教師理解に役立つ』と考える。教育現場でのコラボレーションに際しては、高嶋ら(2008)が“相手が事例のどの部分に着目して思いや考えを活性化させたのか、どのように見立てや対応を考えたのかというプロセスを細やかに見直すことが重要”と指摘していることから、相手の視点に立ち物事を理解しようとするのが不可欠と言える。本研究で得られた結果は、そのための枠組みを提示できたと言えるだろう。確かに、これまで、特別なニーズをもつ子どもたちへの一部の教師の関わりを、不適切と疑問視する声も少なくなかった(田中, 2006; 別府ら, 2004など)。しかし、本研究で得られた結果は、「なぜそのような関わりをしたのか」という、教師の意図を理解するための視点を与えるものであり、具体的な関わりレベルにおいても、『教師理解に役立つ』と言えるのではないだろうか。

2点目は、『教師の主体性を活かしたコラボレーションの考案に役立つ』と考える。小林(2009)は、教師へのコンサルテーションについての文献レビューを通して、これまで主流であった知識や対応方法の提示に留まらず、コンサルティの主体性を活かせるよう工夫することが重要だと指摘している。これは、対等な関係を前提とするコラボレーションにも共通する指摘であろう。ここで、本研究で得られた結果を振り返る。繰り返しになるが、教師の関わりは、6つの要素、

即ち、“子どもの特徴の捉え方”により決定される「子どもの特徴を捉える教師の視点」－「子どもの捉え方」－「価値観」の一連のプロセス、教師により選択される「スタンス」、「関与度」、各々の教師に備わる「教師自身の個性」の、組み合わせにより決定される。教師の主体性を活かすとは、この教師の選択や個性を尊重し、『教師が自らの意思決定により、自らの個性を活かしつつ子どもに関われるようサポートすること』ではないだろうか。逆に言うと「子どもの特徴を捉える教師の視点」－「子どもの捉え方」－「価値観」という一連のプロセスの出発点となる、“子どもの特徴の捉え方”を、より豊かにできるように対話を重ねることが、教師の主体性を活かしたコラボレーションに繋がるのではないだろうか。既に述べた通り、子どもの見せる多様な姿をどのように捉えるべきか、教師も迷い、揺れ動きやすい。そして、〈ニーズをもつ子ども〉という理解の枠組みがぶれた時、〈子どもたち全員に公平に〉という「価値観」が意識されやすく、その結果、関わりも厳しいものとなりやすい。臨床心理の立場としては、こうした関わりが、少し和らいだり個に応じたものとなれば良いと願うことも少なくないだろう。このような場合に、“知識や対応方法を提示する”のではなく、“子どもの特徴について率直にやりとりする”ことで、お互いに〈ニーズをもつ子ども〉としての理解をより深められたとしたら、教師の主体性を活かしつつも、自然と個に応じた関わりを促進することが可能になるのではないだろうか。小林(2009)によると、既に幾つかの文献において、“見立てを共有することで、教師の主体的な取り組みが自然と引き出された”との報告がなされている。本研究で見出された結果は、この“見立て(子どもの特徴)の共有の意義”を根拠を持って提示できたと考える。

3点目は、『教師の自己理解促進に役立つ』と考える。教師の自己理解促進の必要性は、上述の小林(2009)が整理した幾つかの論文においても指摘されており、臨床心理士の重要な役割の1つと言える。本研究では、教師の関わり決定までのプロセス図(図2, 表6)を作成し、教師の実践の視覚化を試みた。得られた図は、もちろん、今後更に洗練させていくことが求められるが、臨床心理士が教師を対象に心理教育や研修を実施する際、教師が自らの実践を客観的に振り返るための参照枠として、活用できる1つの資料になると考える。

最後に、今後の課題について述べ、本研究のまとめとする。本研究は、教師側の視点や思いのみに焦点を

当てているが、臨床心理士もまた、臨床心理学的視点から子どもの特徴を捉え、自らの意思決定により自らの個性を活かしつつ子どもに関わっていることが想像される。したがって、教師とのやりとりを通して子ども理解を深めることは、臨床心理士にとっても同様に、自らが主体的に子どもに関わる上で、重要なステップとなるのではないだろうか。今後は臨床心理士側の視点も検討し、お互いにとってより意義のあるコラボレーションのあり方について検討していきたい。

(指導教員 中釜洋子教授)

〈付記〉本論文は2008年度に東京大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものです。研究にご協力頂きましたA小学校の皆様、ご指導賜りました中釜洋子先生に心よりお礼申し上げます。

注

- 1) ここでは、特別支援教育実施に伴い初めて支援の対象とされた子どもたち、つまり、学習障害・注意欠陥多動性障害・高機能広汎性発達障害など、明らかな知的遅れを伴わない発達障害をもつ子どもたちの総称として、「特別なニーズをもつ子ども」という表現を用いる。
- 2) A小学校は、筆者がボランティアとして週に1～3回程度4年間継続的に参与していた小学校である。
- 3) 保護者には校長先生を通じて書面にて協力を依頼し承諾を得た。プライバシー保護のため詳細は割愛するが、本研究で対象とした子どもは、就学时健診までに発達の偏りが指摘された子どもたちである。

引用文献

- Amatea, E., & Sherrard, P. 1991 When students cannot or will not change their behavior : Using brief strategic intervention in the school. *Journal of Counseling and Development*, 69, 341-369.
- 別府悦子・清水章子・谷野佳代子 2004 通常学級に在籍する広汎性発達障害児の学習困難とその対応—学校と専門機関との連携を中心に 障害者問題研究, 32 (2), pp. 119-130.
- 藤川麗 2007 臨床心理のコラボレーション—統合的サービス構成の方法 東京大学出版会.
- 宇留田麗 2004 協働—臨床心理サービスの社会的構成. In : 下山晴彦編: 臨床心理学の新しいかたち, 誠信書房, pp. 219-242.
- 亀口憲治 2002 概説コラボレーション—協働する知を求めて 現代のエスプリ, 419, pp. 5-19.
- 小林朋子 2009 学校での教師へのコンサルテーションに関する研究の動向と課題 心理臨床学研究, 27 (4), pp. 491-500.
- 村瀬嘉代子 2008 コラボレーションとしての心理的援助 臨床心理学, 8 (2), pp. 179-185.
- 榎林理一郎・三輪健一・上ノ山一寛・吉川悟・湯沢茂子 1994 学校教育におけるシステムズ・コンサルテーションの可能性 滋賀県での「さざなみ教育相談」の経験から 家族療法研究, 11 (2), pp. 99-107.
- 能智正博 2003 質的研究におけるグラウンディッドセオリー法の位置づけ 人間性心理学研究, 21 (2), pp. 299-325.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1990 *Basics of qualitative research*. Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998 *Basics of qualitative research (2nd ed.)*. Sage.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 2007 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究, 心理臨床学研究, 25 (4), pp. 419-430.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 2008 学校現場における事例の見方や関わり方にあられる専門的特徴—教師と心理臨床家の連携に向けて—, 心理臨床学研究, 26 (2), pp. 204-217.
- 田中康雄 2006 発達障害を抱えながら越える10歳の節目 臨床心理学, 6 (4), pp. 481-486.