

個の思いを支えるティームティーチングをめざして

足利市立大月小学校 心の教育相談員 青木菜穂美

同 学校支援非常勤講師 松井陽子

はじめに

「今日、学校へ来てよかった。」

昇降口を出る子どもの「さよなら」と語りかける声が、その思いを伝えている。

私たちの学校では、学校職員に交わり、「心の教育相談員」「学習支援教員」の先生が、様々な家庭環境、施設で過ごす子ども達の心の声を聴き取り、毎日適切な関わりをしてきている。

時には、子どもの相談に乗り、時には子どもと遊び、時には授業で担任の先生とともに学習支援のパートナーとして、子ども達に寄り添い、適切なアドバイスと、あたたかな励ましの言葉をかけてくれている。

いまや、私たちの学校にとって、「心の教育相談員」「学習支援教員」の先生の実在はなくてはならないものになっている。日々誠心誠意、本気になって子ども達に向き合っている2人の先生の思いをまとめ、私たち教師に語りかけるものは何か。また、私たちが共に手を携えてできることは何か、もう一度初心に立ち返り、見つめ直してみたいと思わずにいられない。学ばべきことは多くある。2人の先生の日常の記録をもとに、先生方の変容に学んでいきたいと思う。

1 A君との出逢いから

心の教育相談員 青木菜穂美

(1) 相談員として、A君に出逢う

はじめてA君に出逢ったときの衝撃は今も忘れられない。絶えず周囲を警戒するような目つきをした子どもだったのを忘れることが出来ない。私は、養護学校と保育園で、教育に携わる経験はあったものの、これまでに逢ったことのない子どもだった。A君は1年生、そして私も長期でのはじめての学校勤務。心の教育相談員としてのスタートは、そのA君との出逢いからであった。

当時のA君は授業中動き回って着席できない、高いところにすぐ上る、突然大声を出すということが日常茶飯事だった。決められた課題に取り組むことをいやがり、「これはいやだ。」「あれがやりたい。」という様子だった。またどうにか課題に取り組みはじめても、そばについて支援しなければ進められず、集中することもわずかな時間が精一杯だった。

A君の学級には、A君に連動するかのように一人が騒ぎ出すと一緒になって騒いでしまう傾向の子が4名おり、そのことで学級の雰囲気落ち着かなくさせることが多くあった。

A君への対応で最も苦慮したことは、A君がやってはいけないことをした際に、それを静止したり、注意したりすることだった。

するとA君は、「うるせー。」「やってねー。」「こっち来るなー。」という言葉に浴びせ、ドアや机を蹴ったり、教室から飛び出してしまうなど、一種のパニックを起してしまった。

こうなると、時間をかけ、落ち着くのを待つか解決策はなかった。しかし、時間が過ぎ、落ち着きを取り戻すと、聞き分けのいい素直な子どもになる。そして、幼い子どものよう

に抱っこやおんぶをせがんでくることもあった。

寂しかったのかもしれない。そんな思いが私の脳裏を横切った。私たちには到底想像できないストレスがあったのかもしれない。そう思い、A君の行動を少しでも理解しようと思った。

しかし、毎日がその繰り返しだった。A君の調子の波はあまりにも激しく、いい調子だなと思う間もなく、一瞬のうちにそれが崩れてしまうことが多かった。また、A君の身勝手な振る舞いに、私も思わず苛立ちを抑えられず、A君との関係も修復不可能と思えるような状況になったこともある。一方でA君は、そんな思いもどこ吹く風、けろっとした様子で、手をつないできたりすることもあった。いとおしく思えた。それがA君に同じ振る舞いを繰り返させる原因のひとつだったとしても、1年の月日はそのことの繰り返しで過ぎてしまった。

(2) 2年に進級

A君が、ADHDという診断を医師から受けたのは、2年生の時だった。ADHDに関する教育書を読むほどに、A君の行動パターンは、ADHD児の行動といわれるものに結びつき、ある意味でそのような診断が出たことから、私自身を納得させることが出来たのでほっとした面もあった。

休み時間には、あいかわらずひとつの遊びを長く続けることができず、サッカー、なわとび、タイヤとび、そしてつかまえっこと遊びもめまぐるしく興味を移らせていくことが多かった。友達と遊んでいると、ルール違反をしたり、順番を守れなかったりと、トラブルがどこでもついて回った。その都度私は、A君に言って聞かせたものの、A君はそのことさえ無視するような状況であった。

学習面では、担任と相談し、午前中の1時間、4校時を個別指導の時間として継続して行った。個別の1対1の時間であっても、A君を着席させること、さらに課題に取り組ませることは容易なことではなかった。窓の外が気になって立ち上がってしまったり、周りのものをやたらと触ることがやめられなかったりの連続だった。

しかし、毎日付き合っていくうちに、A君の好きなことが少しずつ分かってきた。

人間誰しも同じで、好きなことには集中できるもの。A君は絵本を読んでもらう時には、いつも絵本から目をそらすことなく、じっと聞き入っていた。A君の語彙力を増やそうとの思いではじめた絵本の読み聞かせは、A君の大好きな時間であり、A君にとっても私にとっても、お互いに落ち着く時間となっていた。このほか、迷路やパズルなどのゲーム類も好きで、気に入った活動になると、以前よりも集中して取り組むようになった。そのやりかたも、よく観察してみると、迷路ゲームなどでは、はじめやみくもに突き進んでいたのが、次第に途中で止まって出口を探すようになるなど変化が見られた。

けれども、少々苦手な課題であったりすると、「やりたくない。」「つかれた。」「ねむい。」等々言っては集中力を持続させることができず、床にごろごろと寝転んだり多動になってしまったりと不機嫌になることは相変わらず続いていた。

このことを逆に考えると、できること、自信のあることにはとても意欲的であるという

ことに気付かされた。これまでは、2年生だから2年生の国語の学習、算数の学習を……というふうに、A君に困難な課題を押し付けていた。そのことがA君にとってどんなに苦痛であるかを考えずに……。

A君は本を読むことがあまり得意ではなかったが、短い、テンポのよい詩や以前に学習したことのある物語文などは意気揚揚と読むことが出来た。ほめると嬉しくて、職員室まで出向いては、校長先生に読んで聞かせたりした。たとえそれがどんなにたどたどしい読み方でも、職員室でほめられることを喜んでいて。

A君には「人から認められる。」という体験がとても不足していて、その部分がとても飢えているように思えた。「がんばったね。」「うまいね。」という一つ一つの声かけを、素直に喜んでくれた。私たちの思いも、そんなA君の素直さに触れ、自然と、共にその姿を喜んでいて。

(3) 3年生

3年生になると動き回るといっても、床に寝転んで、ごろごろすることが増えていった。自分には困難だと思えることになるのと、とたんにごろごろするのだった。それが、「ぼくにはついていけないよ。」というサインであることがわかっているけれども、私は、おろかにも、「きのうはできたことなのに。」「もう少し努力すればできるのに。」という期待感もあり、がんばらせようとした。その期待に応えてか、落ち着いて課題に取り組める日もあれば、まったく取り付くしまもない日もあり、それが際立っていた。これがA君のわがままなのか、どうかの境もはっきりつかめず、本当に悩んだ。

行動を制限されたり、何かを強いられたりすると、相変わらずパニック状態になることがあった。時には、パニックの後、疲れ果てて熟睡してしまうこともあった。ある時、A君が「あかちゃんにもどりたい。」と言い出した。訳をよく聴いてみると、あかちゃんに戻ることにイコール、いい子になるということだった。本人はそれなりに自分の行動を自覚しているのか、「今はいい子じゃない。」と思っているようだった。A君にそんなコンプレックスをもたせてしまうパニックがなんとかなくせないものかと思っていた。

(4) 4年生

A君が、着実に変わり始めた。多動傾向の消失に伴って、徐々にではあるが着席することが身についてきた。

4年生の算数は、担任・学習支援教員・心の教育相談員である私の3人であたった。算数のほか、国語や理科で担任のもとで補助的な支援にあたった。

私とA君は、1年生からの長い付き合いのうちに、親しくなりすぎてしまったくらいがあった。わがままを言いたい時も、不満を言いたい時にも私の前では出来る我慢も出来なくなるの方が多くあった。そんな時は担任に指導してもらうことがあった。少しずつ距離をおいたつもりだった。授業中、それとなくA君に注意を向けていたものの、A君の気持ちののらない時は、担任が対応した方がスムーズにいくようだった。イライラが収まらない時も少し距離をおき、しばらく様子を見るということのほうがよかった。

やる気のあるときは、積極的に質問したり課題にも一生懸命取り組むようになってきていた。

私自身、A君の落ち着きからか、少しゆとりをもって見られるようになってきた。

(5) 5年生

① 5年生での支援体制づくり

A君の支援とともに、5年生の学習支援体制について、教務・担任と計画をたてた。

しかし、日常的には、5年の学級で過ごすことにし、すみれ学級での学習は、A君の苦手とする国語を中心に行っている。算数は、担任・学習支援教員・心の教育相談員の私、3人の授業体制とし、基礎・基本の定着をねらっ



(机間をめぐり個別指導)

ている。だいたいの場合においては、担任が授業をすすめ、他の2人が机間をまわり、A君をはじめとした、特に個別の支援を要する児童の指導に当たっている。担任と私たちは記録を通じて児童の共通理解を図り、また、授業時間を調整して、週に一度は相談日をつけて、支援構想について話し合っている。

② 学習・生活支援の実際

A君に対して、「着席を促す」という支援の必要はほとんどなくなった。A君自身が、時間や周りの状況を判断したり、あるいは担任の指示に従って行動できるようになってきている。時々、休み時間を相談室で過ごし、一人残ってしまうこともあるが、片付けはいつも最後までしてくれ、教室へ急いで戻るようになってきた。

いらいらの後には、短い時間で気持ちを切り替えられることが増えてきた。まだ、机に顔を伏せて、やる気を失ってしまうこともあるのだが、大きく崩れることはなくなってきた。細かい作業の時など、A君のほうから、ヘルプのサインが出ることもある。そういう時は、A君のその時々状態を考えて関わるようにしている。

普段のA君は、手をつないだりしてくる甘えん坊である。以前はおんぶや抱っこも頻繁だったが、5年生になり、さすがに気恥ずかしいのか抱っこはなくなってきた。

昼休みには、必ずとっていいほど「先生、遊ぼう。」と約束しにやってくる。昨年までのA君は、私の急な用事でその約束が果せなくなってしまったり、あるいは、他の子ども達と遊んでいたりと、「先生のうそつき。」「先生なんか死ね。」と烈火の如く怒りを爆発させていた。

しかしその様子も一転してきている。「先生、用事がなかったら遊ぼう。」と言われ、一瞬耳を疑った。「先生、〇〇君(下級生)も仲間に入れてあげよう。」と周囲の気持ちを察することができるようになってきている。

バスケットボールを休み時間にしていると、一人夢中でドリブルをして、友達にパスをすることもなかったA君。

トランプで負けたり、あるいは負けそうになったりしたとき、カードを撒き散らし、周りのものや人にまであたっていたA君。現在も、ゲームになると熱くなる姿は同じだが、そのためにパニックになってしまうことは少なくなった。

友達とトラブルを起してしまった時も、素直に謝れることが増えてきた。また、自分だけを相手にしてくれないとへそを曲げてしまったA君の姿はなくなりつつあることを実感として味わっている。

このように、多くの場面で成長を見せているA君だが、算数の学習時間でみた限りにおいては、以前に比べ、必ずしも本人の関心意欲に問題があるのではないことが感じられる。

それは、今までのように、落ち着きがなく集中できないというよりは、5年生の算数の内容が、A君にとって難しいものになっているためではないだろうかと感じている。

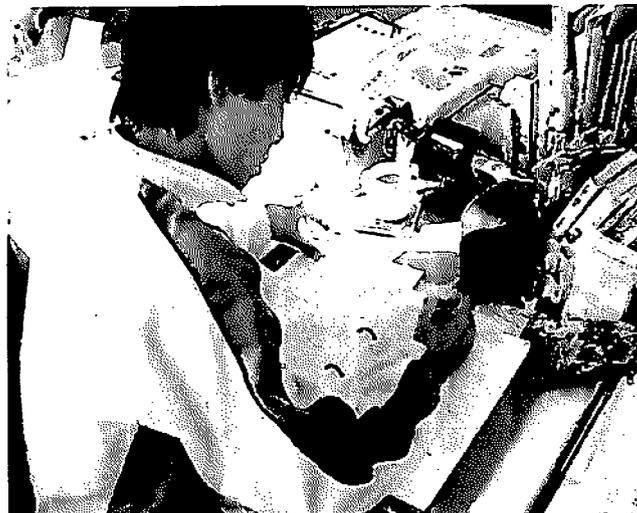
4年生までに学習した内容の定着が図れていないため、学習内容によっては個別の支援学習が必要のように思える。

時には、そばについて支援していると、ちょっとしたヒントで答えを導き出し、いち早く発表することで満足する様子のA君。出来る喜びは誰しも同じである。本人にとってうれしい経験を味わいながら授業に参加できるようになることがA君にとって自己実現を図る礎になっていくのだと思えてならない。

自らの力で自分を変えてきたA君の姿を思うと、担任との連携をより密にとり、きめ細かな支援ができるよう私自身支援の質を今以上に高めていかなければならない。

学びえたこと

冒頭にも書いたが、A君に出逢った頃、その予想外の行動に振り回されてすごした日々のことを思い出す。どう対応したらよいかわからないことが多くあった。その結果、「甘え」を助長させてしまったり、パニック状態を長引かせてしまったりしたのではないかと思う。そのたびごとに、担任の先生・校長先生を始めとして多くの先生に励まされながら続けてこられた思いである。A君の様子



(一日の出来事を記録ノートに)

良かったところも、悪かったところも報告し、いろいろなアドバイスをいただきながら続けてこられた。

～A君のことの記録より～

「4校時、A君個別……思い通りにならないことがあり、しばらくごろごろしたり、歩き回ってあちらこちら物色したりしていたが、急に自分からプリントを出してやり始める。最近何度かこんなことがあり、しばらくごねても時間がたつとスーッと気持ちを切り換えていい子になる様子。ごねている時には、危険なこと以外は目をつむり、見て見ぬふりをした。」

この記録に対して、担任の先生より、「教室でもこのとおりです。私も危険なこと以外、また友達に迷惑をかけない限りは、本人の思いのままに行動させています。」とのコメント。



(相談室にはたくさん子ども達が)

このように多くの人の目でA君の実態を把握し、またA君の成長とともに確認し合えたことが何よりだった。

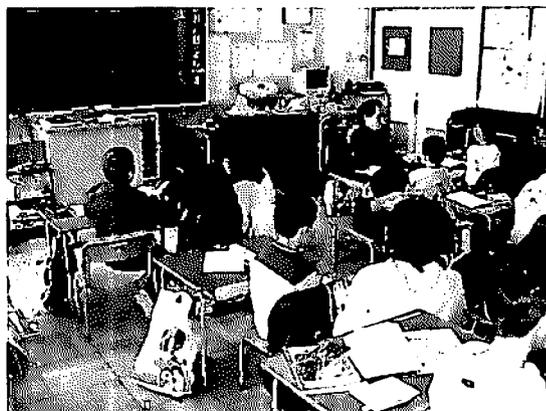
A君とは5年目のつきあいになる。A君の支援は、まず、A君を理解することだった。心の教育相談員として、一人の子どもであるA君をここまで見守ることができたことは、私自身の成長にとってもうれしいかぎりである。

2 子どもの心の声を聴く

学校支援非常勤講師 松井 陽子

本校に赴任して、2学年に初めて支援についた始業式の日、新担任と私は衝撃を受けた。初日だというのに、がやがやおしゃべりが多く、指示がなかなか通らない。ささいなことですぐけんかになる。機嫌を損ねた男児が教室を飛び出し、「やだ！やだ！むかつく！」とわめきながら手当たり次第に机や椅子をなぎ倒す。制止して落ち着かせようとしたが一向に収まらない。あばれて教師を蹴ったり、つばを吐きかけたりしてくる。こうなると一種のパニック状態である。周りの言葉もまったく本人に通じなくなる、たいへん手ごわい相手だと感じた。その日は結局、担任が学級活動を行う中、その男児の気持ちが落ち着くまで別室で個別支援を行った。教師が一人では足りない、TTの必要性を身をもって感じた初日であった。

1学期は主に低学年につき、国語・算数・生活・音楽・体育・図工の各教科時などに支援にあたった。小学校の入門期にある低学年は、生活面でも支援が必要な児童が多いからである。2学期からは、算数の授業にTTとしてついている。TTは教員同士の共通理解や役割分担などが欠かせないため、日頃からお互いに報告・連絡・相談を密にとりあう心が



(低学年での支援)

けている。ただし、いつ何時どんなことが起こるかわからないので、指導体制にも柔軟性を

もたせ担任のサポート役として臨機応変に何事にも対応できるようにしている。これまでを振り返り、どんな役割分担をし、どんな点に留意してきたのか整理してみたい。

I 配慮児を中心とした支援

担任が授業を進め、支援教員が配慮児童の支援に当たる。学習に関係ないことをしている、おしゃべりをしている、聞く姿勢がよくない、解き方が分からずに困っている等の様子が見られる児童に寄り添い個別に支援する。ちょっとした注意は、ポンと肩にふれたり目配せや手で指示したりしており、じっくり支援したい時は、そばにしゃがんで視線を合わせて行っている。その方が、児童が威圧感を感じる事が少ないようで、児童も落ち着いて集中して活動できるようである。声かけは、わかりやすい言葉で手短に行うよう工夫しており、「こうしよう。」と具体的かつ肯定的な言葉を心がけている。

II 担任と同じ仕事を分け合う

問題を解く時間を設け、できた児童に挙手してもらい、担任と手分けして丸つけや助言を行う。助言では、やり方や答えをただ教えるのではなく子ども自身に気付かせる糸口としての言葉かけを行うよう心がけている。また、できたらほめることも大切にしている。間違っていた時も本人の気づきを大切にし、再挑戦への意欲をそがないよう留意している。



(子どもの目線で語りかける)

III 三人の目で見ると

三人の教師が協力し、三人の教師に丸がもらえたら合格とする。同じ活動でも、違った人に見たり聞いたりしてもらい評価してもらうことによって、学習意欲も向上する効果がある。

IV 見取る児童の分担

席の位置から、三人の教師が分担する児童を決め、主に注意してみる児童をわけて支援に当たる。人数が多い学級に有効な手段と考えられる。何回か覗いていると、一人一人の個性もわかってくるので、支援も一貫して行えるようになってきた。

V 個別に関わる

問題行動を起こし、他の児童に迷惑をかける恐れがある場合、支援教員が別の場所でその児童の支援にあたる。多くが、一人になり少し時間がたつと気持ちにも落ち着いて、話が出る状態になる。これにより、他の児童も学習に落ち着いて取り組むことができる。指導の際は目を合わせ諭すようにしており、今後の改善目標を明確にさせるよう努めている。

以上のように、5つのパターンを挙げてみたが、パターンⅠ・Ⅱは全学年を通じて行っている。パターンⅢは2学年の九九の暗唱で行っている方法、パターンⅣは5年生で行ってきた方法、パターンⅤは不測の事態が起こった時の方法である。けがや病気の時もⅤの方法をとる。

いずれにしても、時と場合などを考慮して一番効果的で自然な支援の方法をとっている。

<支援の実際>

～担任との連絡ノートより～

5/7の記録 1年生活科

3校時に、O君が席にいないと探すと、ベランダに隠れていた。隠れるといってもすぐに分かるところにいたのだが、わざと先生や友達の気を引きたいようである。以前にも、少しすねてしまって、校舎の後ろに座り込んでいるのを見つけたことがある。教室に戻ることに、そんなに抵抗しないのだが、今後エスカレートしないよう注意していきたい。

(担任からのコメント)

O君については、お世話になります。先生に甘えたいという彼の気持ちが伝わってきます。彼がよいことをしたり、がんばったりした時には、より大きな先生との接触がもてることを気付かせる方向で指導していけたらと思っています。

(教務からのコメント)

- ・「わざと～気を引きたい」に線 →「なぜか。」常に問い掛けることが大切だと思います。
- ・「注意していきたい」にマーカー →「どうするのですか？」

(コメントを受けての私の記述)

いなくなる時は少し元気がなくなるので、その前兆があったら気にとめて目を離さないようにしようと思う。全体を見渡していれば、いなくなってもすぐ気が付くので、早期発見、早期対応をしていきたい。

連絡ノートには、どの学年どの教科に支援に付いたかと、連絡事項を毎日記入し、教務→教頭→校長→連絡事項に関わる担任の先生に連絡するための記録である。先生方との連携のためには、日頃から話し合うことが一番重要だが、話をする時間の確保もなかなか難しい状態であるので、この連絡ノートの役割は重要だと考える。私自身、いろいろな先生方の意見やアドバイスを受けることによって様々なことを学ばせてもらっているの



(担任との連絡会)

ありがたい。

また、空き時間などを活用した担任との協議も大切な時間だ。例えば、6学年では「割り算の筆算の苦手な児童が多い」、「わる数に小数がある計算だと間違える子が多い。」等の話から、毎日2問ず

つ割り算の筆算の課題を出し、定着を図ることにした。このように、気付いたことを反映しながら、効果的な学習支援ができるよう工夫している。

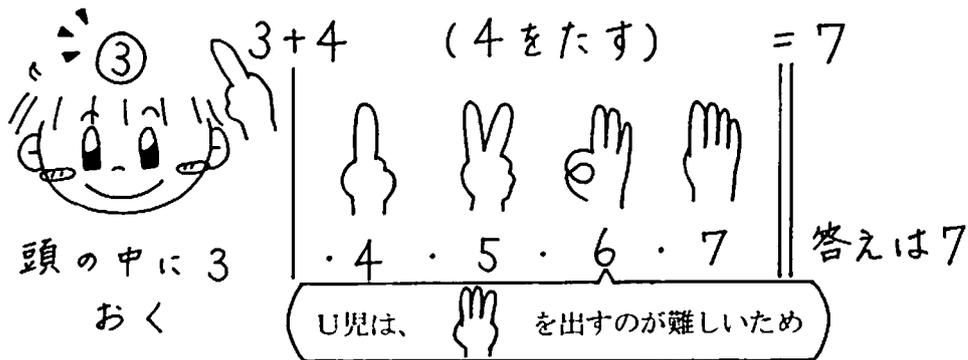
～授業における学習支援（算数科）～

1年「たし算とひき算」…U児の実態と支援

算数は一生懸命取り組んでいるが、計算が不得手で時間がかかる。また、すぐ机上の物に気を取られがちなので、集中力を保って問題に取り組めるような付き添いや言葉かけが必要である。指を端から順に折ることが難しく、指を使ってのたし算ひき算が困難である。たし算は紙に○を書いてたす方法、ひき算は○を書いて塗りつぶす方法を使っていた。しかし、その方法ではなかなか暗算できる能力は伸ばせないと考え、次のような支援をした。

(暗算につなげるためのたし算の支援)

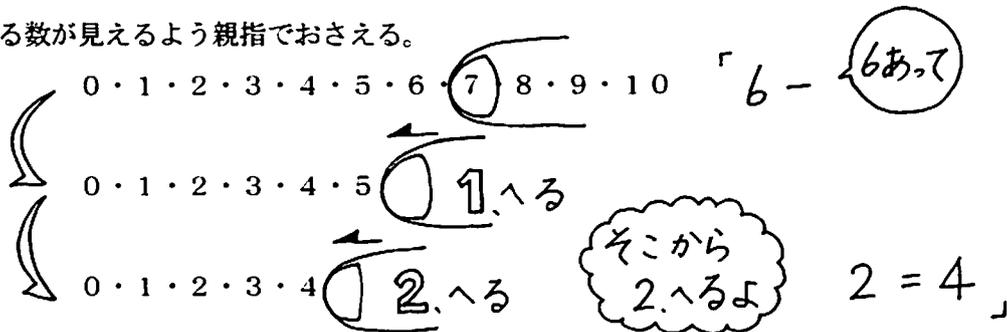
頭の中にたされる数を置き、指でたす数を出して、頭の中でたせるようにする。



(暗算につなげるためのひき算の支援)

ノートや紙に、10までの数を順番に並べて書かせる。

ひかれる数が見えるよう親指でおさえる。



U児の場合、「10・9……2・1・0」のロケット計算は、ほぼ理解していたので、数字を指と言葉で確認することで、ひき算がスムーズに行えるよう支援した。ひき算は、“へる”とか“小さくなる”という概念が大切なので、声かけで定着を図る。子どもの能力に応じた声かけは大切であり、「6ひく2は？」で分からない児童も、「2、とると？」とか「2こ食べると？」など言い換えるとわかる場合もある。算数は、特に頭の中にイメージをもたせて考えさせることが重要だと考える。U児は、今では○を書かずたし算やひき算ができ、暗算もゆっくりではあるが間違わずにできるようになってきた。

2年「100より大きい数」…C児への支援の一部の再現

“100を2こと、10を3こと、1を6こあわせた数をもとめなさい。”

という問題に対し、C児は「200306」と答えを書いた。その時の支援を再現してみる。

C：(200306、とプリントに記入。)

T：(別の数字581をさして) これはなんて読む？

C：ごひゃくはちじゅういち。

T：そうだね。じゃあこれは？(200306をさす)

C：にひゃくさんじゅう…あつ！(気付く)

T：どうしたの？

C：ゼロ、いないや…。(あわててなおす)

C児が直し終えたのを見届けた後、一の位、十の位、百の位と、その意味の確認と、他の問題を解かせて定着を図るよう支援を行った。

こうした間違いは、低学年には多々あることだ。「違うよ。」と言うのではなく、本人に気付かせたくてこのような支援を行ったが、その後C児に同じような間違いはなくなった。子どもの自然な気付きを大事にするためにはあせりは禁物だ。質問攻めは避け、できるだけゆっくり考える時間を与え、自力で解けるようそっと見守る姿勢を大切にしていきたいと思っている。

～すみれ学級の児童への支援～

今年度から、特別支援学級「すみれ学級」が新設された。同学年普通学級とも交流を行っており、低学年では、生活科・音楽科・体育科を中心に授業時間に交流している。次に示すのは、2年の体育科の授業交流の時の様子である。

M児は軽度の知的障害を有しており、気分によって学習への取り組みに大きな差が生じることが多い。不得手なものは、何とかして避けようとする。M児は持久走が不得手で、そのときには「体育、嫌い！」と着替えも渋ったりする。その日も持久走がやりたくなくて、昇降口までは何とか行けたが、靴を履き直したり、紐を結び直したり、そこから出ようとしなかった。そこで、持久走に抵抗があるなら…と思い、M児の得意な鉄棒をやろうと誘ってみた。すると「やる！」といって鉄棒の所へかけていった。2学年の担任も、M児の持久走ぎらいは把握しており、事情を説明しM児の個別支援につくことにした。まずは、授業開始から10分ほど遅れていたため、M児と2人で準備運動をした。その後、鉄棒で前まわりや逆上がりを行った。2年生の他のメンバーは、持久走を始めた。しかしM児は気になっている様子で、鉄棒のところから応援していた。何度か、「一緒に走ろう。」と声かけをしたが、首を横に振るばかりだった。無理にやらせようとする、固まって動かなくなってしまうので、持久走はあきらめ、2人で鉄棒を行った。そのうち、他の児童は持久走が終わり、タイヤ跳びを始めた。その様子を眺めているM児は、なんだか入りたそうにしている。「タイヤ跳びやりに行こうか？」と声をかけると、「うん！」と明るい返事が返ってきた。はじめは、少し照れくさいのか、みんなの所から離れて遠慮がちに立っていた。そこで2年生の仲の良い友達に「みんなが誘ってくれると、きっとMちゃん喜ぶよ。」とこっそり話すと、「おいで。一緒にやろう！〇〇ちゃんの後ろでいい？」と明るく声をかけてくれた。M児もニコニコうれしそうに入っていった。

支援においては、無理強いをせずに、自然な振る舞いで関わるのが大切だとつくづく思った。何よりも、表情豊かに誘ってくれた2年児童のまなざしが、M児の心の扉を開いていた。

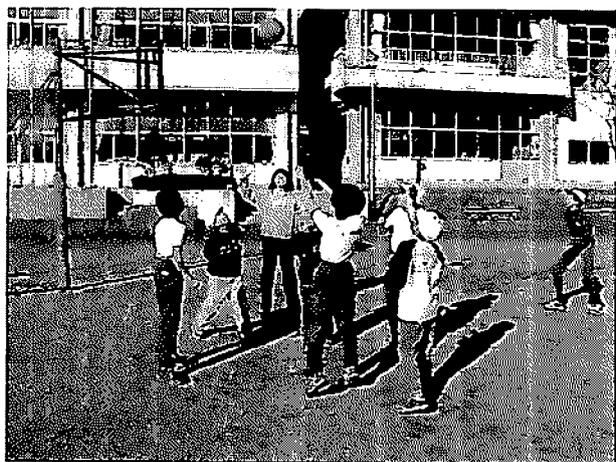
学びえたこと

今まで私は、約6年間小中学校や養護学校で子どもと関わってきたが、さまざまな支援に携わりながら気付いたことがある。それは、すばらしい教師は、常日頃子ども自身に気付かせ、考えさせるゆさぶりをかけているということである。そのゆさぶりは、声かけであったり、話であったり、態度であったり様々なのだが、“本当に子ども達に必要なのは、正しい答えや方法を教えたり指示したりしてくれる大人ではなく、自分で考え判断し、行動できる能力を育ててくれる大人ではないだろうか。”そう気付いた時、同時に『待つ』ことの重要性、難しさを実感するようになった。そして、私は今でも、“最小限のゆさぶりで子ども自身に気付かせ考えさせる支援”をめざしている。

とは言うものの、効果的な支援をするためには、実態把握・児童理解・レポートの形成などが必要不可欠である。そのために、出来るだけ子どもと触れあい、同じ活動をするることによって、共に感じたり考えたり言葉を交わしたりする努力を行っている。特に、問題行動を起しやすい児童に関しては、その子が、興味・関心をもっているものを把握しておくことに役立つことが多い。実際、2年生のADHDの児童がかんしゃくを起して口も利かなくなってしまった時に、その児童の好きなポケモンの絵と一緒に描いたのだが、少しすると心も安定してきて、自分がなぜイライラしてしまったのか、自ら話をしだした。このように、情緒不安定になった時の気持ちの切り換えに、“好きなもの”や“してほしいこと”が有効なようだ。支援を行う側は、子どもの心を感じ取る感性を磨く必要があるといえよう。

問題行動には、必ず何らかの理由がある。人から何か言われた、うまくできなかった等…。私が本校で初日に出逢った男児の行動も、1年時の担任の離任による寂しさが原因の一つと考えられる。新しい環境になる時は誰でも心が不安定になるものだ。現在2年生の算数の支援に当たっているが、1学期のはじめの頃の落ち着きのなさは感じられず、担任と息がぴったりな学級に変貌を遂げている。これは、信頼関係の成立に伴ない心も安定したからであろう。

ただし、私たち支援教員は担任と少し違った立場で子ども達と関わっている。子どももそれを感じており、気軽に手をつないできたり、抱きついてきたり、甘えたりしてくる。時には、担任に言えない話やいたづらを打ち明けることもある。心の壁をあまり感じていないようだ。



(昼休み子ども達と遊ぶ)

子どもにとっては、教育的指導をする人も必要だし、フォローやケアをする人も必要であり、その両者の役割がしっかりとらなされていることがベストだと思う。そのためには、教員間の情報交換、共通理解、そして教育方針等の協議が欠かせない。多くの人々が違った角度でその子どもとふれあうことによって、いろいろな可能性に気付くチャンスもふえるのではないだろうか。

支援は、人間相手なのでうまくいくとは限らない。プラスに働くか、マイナスに働くかは、時と場合と、なにより児童の気持ち次第で変化する。うまくいかず、自分の力のなさに落ち込

むことも多い。だが、私たち支援教員には身近に力強い味方がいる。それは、まぎれもない子どもたちだ。本校は、全学年単学級な上、なかよし班による学年間交流も盛んなため、「〇〇ちゃんは、すぐへそを曲げるけど、少しほっとけばなおるよ。」とか、「〇〇君は～が好きで、たくさんもっているんだよ。」とか、なんでも知っている。これは、小規模校の特権だろう。みんなお互いを知り尽くした仲なのだ。私は、小さな先生たちからいろいろなことを学びながら、支援に活かす毎日を送っている。

子どもたちの成長は、なにものにもかえがたい宝物だ。子ども自身が自分の力で新たな発見や“できた！”という達成感をつかみとった時、子どもはキラキラ瞳を輝かせる。そんな瞳の輝きや満面の微笑みに出逢うと、私自身、教育に携わることができて幸せだと実感するのだ。心と心のふれあいを通して、私は子どもたちに人づきあいの楽しさ、学ぶことの楽しさややりがいを感じてほしいと願っている。これからも、子どもの心を感じながら的確な支援が行えるよう学び続けていきたい。

3 複数支援を生かす体制作り

二人の先生方の日常の関わりをどのようにするか、2年間試行して来た。

その中で、学習時間に支援を特に必要とするのは、算数の時間であるという共通理解をもつことができた。また、低学年では、国語においても支援を必要とする提案がなされ、2・3学期において、支援体制を整えることにした。時間数からして二人の支援ですべてをまかなうことはできないので、教務主任も支援教員として、授業に参加することにした。

複数支援体制

1・2・5年算数………3人体制での授業

3・4・6年算数………2人体制での授業

2年国語………特に配慮を要する児童2名を個別指導

<支援体制時間割表>は別掲

おわりに

A君は、1年生の時から学習に不適應を示したり、自分の意にかなう状況にならなかつたりするとすぐに泣きわめいたりする行動に出る。代々の担任は、A君の心の中を読み取りその時々における支援をしてきた。しかし担任は、休み時間も学習に遅れがちな児童の面倒を見て支援する中で、A君に対して思うような関わりをもつことができない。そのような中であって、心の教育相談員の先生との関わりを通し、3・4年生頃からA君は少しずつ落ち着きを見せ始めてきた。これとって休み時間に遊ぶことのないとき、相談員の先生のところには、ゆっくりと話をしていく。心の居場所がA君にとって少しずつ増えていった。そのうち、学年の友達と一緒に遊ぶようになり、心の教育相談員の先生も共に遊んだ。A君がわがままを言う。これまではそれで通していたが、相談員の先生の絶妙なA君に対するアドバイスと場のとりつくろいで、A君が友達との関わりを考えるようになってきた。

このことは、連絡会（今では週2時間）などや、日常の語り合いで担任に連絡され、教室でのA君に対する関わりをみんなで認め合うことが出来るきっかけにもなった。担任も、A君が

人に迷惑をかけたときなど、時間をかけて語り合い、一貫した支援ができるようになった。

5年生になった今、時々問題は起すが、担任そして教育相談員の先生との息の長いかわり、学習支援教員の先生との交流が広がり個の思いを大切にしようというかわりが学校中に広まり、あたたかな心の交流がA君への関わりのみならず全校で広まりつつある。

2年生の子ども達が落ち着いて学習に臨むことが出来るようになったのも、学習支援教員のサポートによるところが大きいことは担任が最もよく感じている。細かな指導はまだ多くある。しかし、その一つ一つを大切に、子どもの立場にたって考えられるゆとりをもたせてくれているのも、二人の先生との連携した支援によるところが大きい。



(相談員に寄り添う子ども達)

担任だけでは目の届かないことは事実ある。家庭の核家族化が進んだり、虐待などの理由で施設で過ごすことを余儀なくされていたりなど、様々な環境の中で問題を抱えた児童が増えている。そのような中で、二人の支援教員との複数のまなざしが、私たち教師の支えとなり、一人一人の児童の育ちをたくさんの人で認め励まし、児童の夢を育み自己実現をうながすことにつながっていくように思えてならない。

生活面での不安や悩みだけでなく、学習に不安や悩みを抱えている児童も数多くいる。担任と相談員、時には学習支援教員と三人体制で学習支援にあたるなど、二人の先生の存在はまことに大きな意味をもつものである。

今日も一人の児童が、休み時間に職員室へやってきた。



(図書室でのひととき)

「〇〇先生(心の教育相談員)は？」
聞けば、担任の先生は、昨日休んだ子の勉強を見ているのだという、

教育相談員の先生を見てにっこりして、そばへかけていった。そこには笑顔で迎えてくれる先生がいる。何があるというわけではない。子どもにとって自分との時間を共有してくれる先生が一人でも多くいる。そして私たちは、そのしぐさやまなざしから心のうちを思いやる……。私たち教育に携わる

者が、二人の先生と子どもの関わりから学び、支援することの多きこと。その存在はまことに大きいものである。

(「はじめに・複数支援を生かす体制作り・おわりに」の項は、大月小教諭多田一雄が担当した。)

平成15年度 支援体制時間割表 大月小学校

曜	校時	学級別時間割							チームティーチング		交換・個別授業		出授業		空き時間
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	すみれ	青木	松井			教頭	教務	
月	1	算	国	国	国	理・総	国	日・国	1	1					
	2	体・国	体	算	算	国★	算	5国	3	6			低体	4算	
	3	国	算	体	体	学活	総合	図工	2	2			3体	4体	島・中
	4	学活	国★	音	社	算	社	算数	5	5	2個鶴			6社	山本
	5			国書	学活	体	体								
	6														
火	1	国	国書	国	国	社	国	日・算	9:30	9:30					
	2	音	音	算	算	国★	算	5国	3	6				4算	
	3	図工	国★	理・社	社	算	図工	生単	5	5	2個星			すみれ	
	4	図工	算	体	体	道徳	図・理	生単	2	2			3体	4体	島・中
	5	国	学活	理	図工	音	家庭	作業			4図片	5音島			
	6				図音	音	学活				4図片	5音島			
水	1	生活	生活	国	国	算	社	日・算	5	5				6社	山本
	2	生活	生活	算	音	理	国	生活	3						
	3	算	国★	図・社	理	理	道徳	国	1	1	2個多			2個	
	4	体	体	図・社	算	国★	算	5国		6			低体	4算	
	5	国	算	道徳	総合	社	音楽	国		2					
木	1	道徳	算	国	算	総・社	国	日・国	2	2				4算	
	2	生活	図工	体	体	総・算	家庭	図工	5	5			3体	4体	島・中
	3	国	図工	音	国	図工	理	生活	5協	5協			すみれ	5図	片平
	4	音	音	算	総合	図工	算	音楽	3	6				5図	片平
	5		国	理	道徳	体	総合	生単		13:30					
	6			ク委	ク委	ク委	ク委	ク委							
金	1	国	国★	国	国	算	国書	生単	5	5	2個多			2個	
	2	体	体	算	算	国★	算	5国	3	6			低体	4算	
	3	国	算	総合	理・社	家庭	社	算	2	2				6社	山本
	4	算	道徳	総合	理	家・体	理	国	1	1					
	5			学活	国	国書	体・音		1協	1・2協			5書		片平
	6									~16:00					
週時数		22	23	25	27	27	27	23	17	17	個別 相談 室で		8 (3)	16 (7)	
実担 当時 数		22	23	23	24	24	24	22							
担当				体育 教頭	体育 多田	図工 多田 書・ 教頭	社会 多田	2時 教頭 多田							

木曜日のクラブは10月まで。

「1協」等は、1年生との協議・連絡時間です。「5協」は、5年生との時間です。

評

この論文は、心の教育相談員と学校支援非常勤講師という立場にあるお二人の先生による日々の実践の報告であります。目の前の子ども達と真正面から向き合い、「この子をどうしたらよいか」と悩み、もがきながらも、子どもを信じ、先生方全員で考え、日々奮闘を繰り返す大月小学校の先生方と、その深い愛情の中で確実に一步一步成長している子供たちの姿がみえます。まさに教育の原点を私たち教職に携わる者にあらためて認識させ、語りかけております。

今、「本当に子ども達に必要なことは何であるのか。」、「教師に必要なことは何であるのか。」、「なぜ、多くの目で子どもを見る必要があるのか。」というような問いかけに対し、じっくり時間をかけ、子ども達が教えてくれています。

小規模校のよさと悩み、さらには多忙な日常という中で実践されている「個の思いを支えるティームティーチング」を支える学校の支援体制と、児童生徒理解を活かした粘り強い指導は、大変参考となります。