

# うまくいかないと感じるとき

安部 満明

(松江市立古江小学校)

## 1 はじめに

通級指導教室（ことばの教室）はその設立当初から現在に至るまで「個に応じる」「個々のニーズに応じる」という最近の教育で言われることを行ってきたところが多い。

一方で、個別という形態であるためにかかわり手としての教師のあり方が子どもとのかかわりに与える影響も大きい。加えて通級指導教室では、個別指導を週に1、2回行うというケースが多いため、そこでは教える、教えられるという関係が強くなり、日常的な「暮らし」とはかけ離れた存在になることが多い。(松原, 原, 安部, 2000) <sup>1)</sup>

こうしたことから、筆者は通級指導教室で子どもとかわる中で問題とされることをその子どもの「暮らし」から生じ「暮らし」に帰結していくものとしてとらえ、そこから個々の子どもたちへのかかわりのあり方を考えようとしてきた。ここで言う「暮らし」とは子どもの存在を周りの人、物、事柄との様々な関係によって構築されてきたものとしてとらえていこうするものである。言いかえれば、かかわろうとする子どもを独立した存在ではなく、周りの人からの見方、思いを取り込んでいきながら、自分を形成してきたものとして考えようということである。このような子どもへのとらえ方をすれば子どもとの通級指導教室のかかわりが、子どもと周囲との関係により影響を及ぼし、その子の自分らしさを高める、発揮することができるようになっていくと考えている。

しかし、実際に日々子どもとかわっていき時、かかわり手である自分自身が関係の障害を感じたり、日常的な「暮らし」からかけ離れたものになってしまったりすることがある。これは子どもとその周囲の人のありようが一人一人違い、それぞれとの関係も出会うたびに変化していつていることを考えれば当然のことと言えるが、このような状況を改善しようとするれば、かかわり手である自分自身の内面を振り返り、その見方を検討していくことが有効であることは多くの研究の成果として示されている。

筆者はこれまで、自分自身の内面を振り返り、その見方を検討していこうとする際、かかわりにくい、通じにくいといった関係の障害を関係の不成立という観点から見て、関係が成立するまでの変化、関係の成立過程を自らの見方の変化から見だしていこうとしてきた。しかし、関係が成立して後も、日々子ども自身、子どもと周りの人、物、

事柄との関係は変化している。その変化によって再び関係の障害が起きることがある。こうしたときある一定の成果をみたときの自らの見方を参考にしつつ自分自身の見方をさらに変えていくことになる。このことから、関係の障害は不成立の状態をさすのではなく、日々変化する関係のありようの中に現れるものであると言える。したがって、本稿では関わり手である自分自身の見方に基づく子どもとの関係の変容過程を振り返り、通級指導教室でのかかわりの中で関係の障害を引き起こす要因となることを今年度の事例をもとにさぐっていきたいと考えている。

大石(1996)<sup>2)</sup>は、正常な関係の成立過程の検討は、その裏返しとしての「異常」を強調する結果となってきたとして、「関係の成立」ではなく「関係障害とその臨床」のモデルとなりうる理論の確立を目指し、かかわり手の内面に生じる見方の問題を検討し、その障害の類型化のモデルを示している。

以下はその抜粋である。

コミュニケーション障害構造類型と改善方策 表1

タイプ	障害名	主な改善方策
A-I	自己疎外	世界の再観察
A-II	問題としてみる関係	解釈の変更(子ども)
A-III	パターンの固定	生活意識
B-I	他者との関係希薄	世界の再観察(人)
B-II	他者からの悪影響	解釈の変更(対他者)
B-III	他者とのパターン固定	生活意識
C-I	物との共有希薄	世界の再観察(物, 事象)
C-II	事物の悪影響	解釈の変更(物, 事象)
C-III	物とのパターンの固定	生活意識

表2

【各類型の障害構造】
①かかわり手の自己疎外からくる関係障害
②かかわり手と対象児が問題として見合うことからくる関係障害
③対象児とのコミュニケーション行動のパターン化という状態
④かかわり手の内面に対象児との関係づけが見られないために生じる関係障害
⑤かかわり手が他者から影響を受ける結果、対象児との間が困った状態になるという関係障害
⑥かかわり手の見方の中で、子どもとの関係に他者が存在しているが、その関係に広がりがないことから生じる関係障害
⑦周囲の物や事象についての共有がないために生じる関係障害
⑧かかわり手の見方の中で対象児と物、事象との関係がうまくいかないことから生じる関係障害
⑨かかわり手の見方の中で、対象児と特定の事象の間に共有が成立するが、生活世界への広がりが見られない。

表3

<p>【関係改善の方策】</p> <p>○他者の再観察 かかわり手はその内面世界の「他者」を再観察する事によって、関係改善が可能と考えられる場合</p> <p>○事物の再観察 かかわり手はその内面世界の「事物」を再観察する事によって、関係改善が可能と考えられる場合</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通常子どもを見ている場所ではなく、異なった場所で子どもを見る事によって、物や事象との関係を見直す。</li> <li>・子どもの視線の中に映じている物や事象を知り、そこにかかわる方法を考えること</li> </ul> <p>○再解釈 かかわり手が状況を再解釈する事によって関係改善が可能と考えられる場合</p> <p>○生活意識 かかわり手の生活意識を強調する事によって関係改善が可能と考えられる場合</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児や周囲の事物との関係を暮らしの流れにおく方法</li> <li>・生活の場の構成を考える</li> </ul>
--

※表1～3は筆者による

担当者	人なのでつきあいやすい(母親) マコちゃんのどんなところにアプローチしてくれるのかわからない。
保護者→ マコちゃん 担任 担当者	幼いところが心配だが、彼なりの姿で楽しくやってくれれば安心 不明 マコちゃんを学級の他の子ども以上に見てくれる存在として認識しながら、ことばの面を何とかしてくれる存在として考えている。

4月から通級でのかかわりを始めたが、かかわる回数が増えると入学前とはマコちゃんへの見方が違うものとなっていった。教室開設当初は物がほとんどなく、あったのはボードゲームが2種類、プラレール、おもちゃの綿菓子器ぐらいで、ボードゲームのなかのひとつは幼稚園の頃に好んでやっていたゲームと同じような物だったが、あまりいい反応はなかった。綿菓子を作っても、やり始めてすぐ「できん」「やって」「わからん」と言ってやろうしない事が多く、かと思えば「できないことを自分でする」と言ってみたりで、かかわりにくい印象をもちはじめた。6月頃には備品が少しずつそろってきたが、マコちゃんの反応はほとんど変わらなかった。

この頃のマコちゃんは、私には何をしてもすぐに投げ出すやる気のない子として映っていた。特にその象徴として「できん」「わからん」「やって」ということばがどういう時に出るのかを考えていた。幼稚園の頃にはそんな姿は見られなかったのに、今年に入ってこの状態になるということから見れば入学後の学級での様子にあるのではないかと考えたりした。しかし、休憩時間などに見かけるマコちゃんの姿はとても楽しそうに6年生に遊んでもらっていたり、学級の子ともと過ごしていたりして、学級での姿には問題を感じなかった。

そこで、もう一度私自身のマコちゃんへの見方を見直してみることにした。

・困っているのは私自身でマコちゃんは何も困っていないが、私がかかわりを楽しめていない。

・マコちゃんの「できん」「わからん」「やって」ということばを受け入れることができないのは私自身の中に「活動するのは子ども」という気持ちがあったからではないか。

・マコちゃんに対して高いレベルを知らないうちに求めていたのではないか。

・マコちゃんが好きなことはたくさんあるが、特に妹への思い入れが強い。(通級で作った物など妹に持って帰ってあげると言うことがよくあった)

2学期からはマコちゃんと一緒に楽しむためにまずやりたいことを決めて、それにそってやることにした。次の活動に移るタイミングはマコちゃんに任せ、違うことをする

## 2 事例

### (1) 担当者(事例では私)について

通級指導教室(言語・難聴)の経験は15年、通常の学級の経験は1年。12年度までの9年間担当者3名の通級指導教室で勤務。13年度から新設、担当者1名の学校に転勤。

### (2) マコちゃん(仮名)とのかかわり

小学校1年生男児(校内通級)。幼稚園年長の11月から通級(前任校)する。「発音をはっきりしない」という在籍園からの紹介で通級することとなった。発音には[サ行]の置換等が見られたが、全体的な発達の面が気になったので、発音の指導は行ってこなかった。今年度は週2回、学級の国語の時間に通級することにした。保護者は同伴していない。

### ○4月頃の見方(まなざし)

担当者→ マコちゃん	学級でどう過ごしているのかを見ると、自分の思いが先行しているので友だちとの関係が心配。孤立しなければいいが。
担任	マコちゃんをあまり否定的に見ていないと感じた。
保護者	マコちゃんの「できない」姿を見る目がどうなっていくのかが気になる。「まあ、楽しくやってくれれば」ということばの中にどんな気持ちがあるのか不安。
担任→ マコちゃん	話は聞き取れないときもあるが、にこにこしてやっているのでもそんなに心配していない。他に気になる人はいっぱいいるので・・・
保護者	兄を担任していたが、ほんわかした

たとえばそれにそって行い、時間が余れば、また二人で次のことを考える。という方法でかかわってみた。

かかわる内容よりも私の見方を変えたことにより、「できん」「わからん」「やって」ということばがほとんど聞かれなくなっていた。また、下記のように自分で思っていた活動をするということも見られるようになってきた。

インターネットで絵をダウンロードして楽しむ。ピカチュウの紙相撲をダウンロードしてその後印刷し、切りだして遊ぶ。余った紙で絵を描き始めたので、自分で紙相撲を作り始めたのかな?と思ったら、ただの絵だった。それにしてもここで自発的に絵を描くということをしたことがなかったので、少し驚く。(10月1日の記録)

指導日ではないが、担任から情報をもらう。算数ができなくて泣き出したらしい。担任は、おはじきを使えばできるのにそれをやろうとしなかったり、隣の子どもの答えを写そうとしたりする態度が気になる様子。(10月12日の記録)

マコちゃんとのかかわりに少し安心していた頃、担任からこのような情報をもらった。これをきっかけに、担任、保護者のマコちゃんへのまなざしは微妙に変化していく。

(担任の方はすでに変化していたかもしれない)担任には今の力を具体的に数値で示すことが一番納得してもらえると考えたため、「検査をしてみて今の力を見ることにしましょう」と話した。

検査後には、保護者と担当者で今後の通級指導教室でのかかわりについて、それぞれ話す機会を持った。

○10月頃の見方(まなざし)

担当者→マコちゃん	通級で少しずつかかわりやすくなってきているので、マコちゃんの通級時間に何をしようかと迷うことがなくなっている。
担任	マコちゃんの問題となるところの見方を固定していかないように違った視点で見たい。 能力だけを見て、マコちゃんを追い込まないようなかかわりをしてほしいが。
保護者	
担任→マコちゃん	問題を通して見る関係が始まったところ。困った存在としてみている。特に道徳的に許されない行動に対して困っている。
保護者	ゆっくり構えていないで、きちんと家でも対応してほしい。
担当者	学級での問題を解決してもらいたい。もっと通級できないのか。
保護者→マコちゃん	できないことを指摘され、何か手を打とうとしている。担任が困った問題

担任	をそのまま自分の現実的な問題としてみようとしている。
担当者	マコちゃんの問題となる部分で向き合おうとしている。 通級で何とかしてほしい。でも、楽しく過ごしてくれるように。

能力にかかわって子どもに問題が出てくるとほとんどの場合、担任と保護者が問題を通して見合うことになる。その結果、対象の子どもも問題としてみられることになり、関係の障害が生じてくる。このとき、担当者は問題として見合う関係が膠着しないように関係をとりもつことができるかが大事になってくる。

今回は担任には客観的資料を示しながら話すことで対応を一緒に考えた。検査の結果から見ても今の教科の内容を自力ですることは難しい場合が多いことが予想される。難しい場合は自力でできることを求めずにほとんど答えを教える状態になってもいいぐらいの気持ちでかかわるようにしていくこととした。保護者(母親)との話し合いでは、母親から塾にでも行かそうかという話があったが、できない部分を見るのではなくマコちゃんにできることを無理をさせず、できることをやりながら成長していく姿を見守りましょうという方針とした。

この場合には、私が取り持つ形で今後のかかわりを考えていくことができた。マコちゃんを取り巻く周囲の関係の障害は大きくならずにすんだと思えた。

○考察

マコちゃんと私の関係は問題として見合うことによる関係の障害(表2の②)と言える。問題として見るかかわり手である私の見方を再考することによって関係が改善された。また、「周囲の物や事象についての共有がなかった」(表2の⑦)ということから、私とマコちゃんの間に関係の障害が起こっていたのではなかったかと考えられる。マコちゃんが好きな人、物、事を通級でのかかわりに取り込んでいけばこれまでとは違ったかかわりができると考えられる。妹をその対象として見て通級で作った物などを妹に持って帰るなどは何回かしてきたが、もう少しマコちゃんの暮らしから素材を見つけてくる必要があるようである。

また、昨年度はマコちゃんへのかかわりにくさを感じるものがなく、「できん」等のことばを聞くことがなかった。かかわり手と対象児は同じであるが、かかわる場所が昨年度とは違う。昨年度マコちゃんを通った教室(前任校)には、「暮らし」の流れがあり、マコちゃんはその「暮らし」に入ってきてかかわるといのかかわりやすさがあった。今年度は新設校で何も無いところからスタートした上に、巡回指導に多くの時間を割いていたため、「暮らし」の流れがある教室になっていなかった。そのため、かかわりがバ

ターン化し、私自身がかかわりにくさを感じるようになったと言える。(表2の③)

学級での教科の時間の様子は表2の⑤および⑧に発展していく可能性がある内容である。これにより、周囲の大人からマコちゃんをはじめすべての対象に向けられるまなざしはそれぞれが変化してきている。このまなざしを整理して、それぞれの関係の障害にならないように働きかけていくことが必要だと思われた。

### (3) ハジくん(仮名)とのかかわり

2年生男児(校内通級)。難聴、所有聴力60 dB、週2回2時間、学級の国語の時間に通級。1年生の時は、別の担当者がかかわっていたことと、ほとんど通級してこなかったもので、ハジくんと会うのは久しぶりだった。いろいろ情報をもらいたかったため、4月の早い時期に担任、保護者(母親)、私の三者で話し合う機会を設けた。昨年度の学級担任は転勤していたため、この話し合いは私と担任が保護者から情報をもらう場となった。

母親が心配していたことは、算数が苦手家で宿題をやっても苦しんでいるということであった。それ以外は、家の手伝いもよくしてくれるし、いろんな気遣いもしてくれるということだった。私は通級でのかかわりの方針として、学校での暮らしを充実させるために通級すると考えれば、その時間は苦しいものであってはならないこと、苦手な算数はできないことをさせるのではなく、何がどう苦手なのかを見て、できることを楽にできるようなかかわりをしていくことを話した。特に算数については、時間をかけて今学級でやっている内容をそのまますることよりも、できることをやっていく必要性や、暮らしの中の題材に算数はたくさんあることなどを話し、通級でのかかわりについては理解してもらえたと感じていた。しかし、それと同時に母親の算数のできにくさについての強い思いも感じていた。

通級の時間ごとに交わしている連絡帳の記述を読み返すと、数に関することで行った活動のみを書いているが、これは過ごした時間の一部である。家庭からの記述も家でした算数の勉強の様子が書いてある。数回そんな連絡帳でのやりとりの後、私が、通級で楽しく過ごした様子について、「あまり家で苦手な事と向き合わず、得意なことを一緒に楽しむことも大事」と書いている。

この時点ですでに私は母親の算数のできにくさへの強い思いを感じ、連絡帳の記述にその影響を受けているが、ハジくんの様子の変化を少しずつ感じてもらえば、できにくさへの思いも変わってくると思っていた。

2学期になり、通級で算数に関することをしているときのハジくんが、数を数えても自信なさそうにこちらを伺うような表情をしているのが、気になった。1学期にはそんな

表情は見られなかったため、違うかかわりをしていこうと考えた。そんな中連絡帳に次のような記述があった。

先生の勉強のやり方もあると思いますが、親としては国語の授業を抜けて通級に行っているのなるべく勉強してほしいです。とは言っても息抜きも必要ですよ(9月18日)

2, 3回数にすることをしていないことが続いていることからこういう反応だったと思う。これに対する返事として「ここのところ算数では今学級でやっている内容ではなく、基本的な力をつけることを目的としたことをやっています。それによって今やっている内容もわかるようになってくれると思います。」というのを書いた。このあとは、ずっとこれまでと変わらない連絡帳でのやりとりが続いた。しかし、この間の母親の思いはどんどん違う方向へ行っていた。その証拠として以下の記録のような出来事が起きることになる。

教室に来るなり「お母さんが、遊びはしちゃだめって言うから」という。手紙を書いてその意に添うよう伝えた。遊んでばかりで一つも勉強していないと思われたようだ。コミュニケーション不足を感じる(子どもを通して伝えられた事に対して)(11月20日の記録)

この後すぐに母親と話す機会を持った。その時には、無駄と思われること(遊びと映ること)は極力しないようにすることを約束した。母親からは指導時間の内容を自由帳に書かせてほしいといわれた。実際に指導場面を見ていないことにより、通級での活動を遊んでいるだけだと思っているという誤解や、活動による表情のちがいが伝わりにくかったという反省から、指導時間に見に来てもらうようにお願いした。

これ以降何となく私とハジくんの関係がしっくりいなくなってしまう。このかかわりにくさは私の見方の中に生じた内面の変化によることであるが、周囲の人との関係がうまくいかないことにより、私と子どもとの関係も崩れていったため、次のようなことが起こった。

指導が終わり、教室へ帰る前に自由帳を書こうとした。時間がないからと言っても、「お母さんが書いて帰れといったから」と言ってもまだ書こうとする。そこでのすれ違いは母親の意図を聞き違えていた私にあったが、早く教室に帰らないといけない状況でもまだ、お母さんに言われたことをやろうとする姿に愕然とした。(12月11日の記録)

この後、もう一度話し合う機会をすぐに持った。そこで

はじめて母親の本音が聞けたことにより、私の中にあった「いったい何をどうすれば満足なのか」という疑問も解けた。

話し合う中で出てきた母親の思いは、次の2点に集約されていた。

・家で十分遊んでいるから、通級では勉強だけさせてほしい。

・今の算数の内容なら、自分にも教えることができる。それを通級でやってもらい家でもう一度やりたい。繰り返せば、できるようになる。

今の勉強をという考えは親の思いとして当然なのだが、この頃の本音の算数の状況から見れば、今やっていることが難しいことをわかってもらわないと、ハジくんができないことといつも向き合っていることになり、他のことまで自信をなくすことにもなりかねないことを話した。通級での時間の過ごし方については、苦しいものとして向き合わなければ、個別指導の時間を教科の指導の時間に充てることはできると話した。そのかわりは、一見すると算数だとは思えないことかもしれないが、今できることを楽しんでできるようなかわりであったり、いままでとは違った数への出会いになるかもしれないので、すぐにはできるようになるということではないことも話した。

#### ○考察

ハジ君とのかかわりでは、かかわり手が他者からの影響を受けて、対象児への見方が対象児の問題に向けたことにより、関係の障害が生じている。(表2の⑥)

ハジくんは算数が苦手だということからかかわりを始めると、子どもの側に肯定的な変化が見られない場合、苦しい物として見合うことになり、今回のような関係の障害が生じる。これを私とハジくんと算数という事物との関係という視点で見ると算数への見方はずいぶん変わってくる。

まず、かかわり手である自分自身の中の算数という概念を再観察してみると、保護者の思いを取り込んだ結果、計算ができるというスキルに見方が偏っていたということがわかる。ハジくんの視線の中にある算数という物を見てそこから関係の改善を考えれば、つまずきはどこにあるのかを見つけようとしたり、算数の中で得意なことを見つけようとしたりといった作業ができる。子どもの好きなことからかかわる方法を考えると、ハジくんの好きなことと算数を関連づけた活動を考えることができそうである。また、かかわる場所を変え、その場所にあった形で算数をするということを考えると、体育館や、家庭科室、理科室などの学校の中で利用できる場所が考えられる。

また、母親との関係では物や、事象の共有がないために関係の障害が生じている。(表2の⑦)

家庭との連携は年度初めに話して以降はコミュニケーションの手段は連絡帳で行ってきた。保護者の「能力」に対する強い思いを感じ、連絡帳に子どもの肯定的な変化を伝えることでかかわりが「能力」に傾倒していかないようにしようとしている。しかし、連絡帳での伝わりにくさが、思いの行き違いを大きくしている。保護者同伴の通級の場合と異なり、子どもの姿を文字で伝えていくと、いい表情をしたときの前後の関係などは、どう書いてもうまく伝わるのではない。一方、目の前で子どもの活動の中でそれを見ていけば、ことばで語らなくても伝わることはたくさんあり、見方の変化につながるが多い。

母親との考え方の行き違い(説明不足)を解消するためには、まだ、分かり合えたと感じられない私の印象からすれば、話し合いの機会を設定していかなくてはならないと考えている。そのために来年度の通級時間は放課後にも設定して指導時間をともに過ごすという形をとるなどして、母親と物や事象が共有できるようにしていきたいと考えている。

#### 3 まとめ

今回「コミュニケーション障害構造類型と改善方策」を参考に事例を元に通級指導教室でのかかわりにおいて関係の障害を引き起こす要因を考えようとした。9種類のどれにあてはまるかをすべてについて詳細に考えるという方法ではなく、各類型の障害構造を参考に当てはまる所を照らし合わせ、それに伴う改善方法を参考にそれぞれの関係障害について考えた。

その一つとして「能力」とのかかわりが考えられる。「できない」ことを「できる」ようにというかかわりを続けていけば関係の障害が生じることは容易に想像できるが、今回の事例のように子どもの周囲の人の見方の中に能力に傾いた見方が存在する場合に、かかわり手である担当者が周囲の思いを取り込んでいくと子どもとの間に関係の障害が生じる可能性がある。「能力」へのかかわり方として、ハジくんのケースで考えたように「能力」を問題として見合う関係ではなく、関係という視点で見るとかかわり手の見方が変化し、苦しいものとして見合わない工夫をかかわりの中に見いだすことができる。

もう一つは、「暮らし」への広がりがないために関係の障害、関係の膠着が起きることが考えられる。大人と子どもが共有できる物が乏しい場合、そこから関係が広がらないということになり、かかわりが行き詰まることが考えられる。筆者が今年度担当している教室は、この環境にあると言える。通級指導教室が高学年の教室の続きにあり、生活の場に近い環境にする勇気がなかった。マコちゃんの通級指導教室での様子はそんな教室へのサインだったとも考

えられる。通級指導教室で私とマコちゃんが共有できる物、事が少ないため、私のかかわりが一方的なものとなり、マコちゃんから「できん」等のことばとしてあらわれたと考えることができる。

また、かかわり手は子どもとのかかわりが生じた時点から、自らの見方の中に対象として子どもをとりこみ、その見方の中でかかわりを続けていく。そして、時間の経過とともに外的要因に変化が生じてきたり、自らの見方が変化してくる。一人で通級指導教室を担当しているとその変化に気づかないことが多いのではないかとこのことを今回の事例を振り返って感じた。日々子どもとかわる中で、この類型と改善の方策を手がかりに事例を振り返るとその作業が非常にやりやすくなると感じた。こう考えると、各

類型の障害構造と関係改善の方策は日々の記録を書く際の視点として有効であり、評価の観点として発展できる可能性があると考えられる。

#### 文献

- 1)松原洋司・原広治・安部満明：地域における通級指導教室の役割（2） 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集，332 2000.
- 2)大石益男：臨床場面における関係障害の類型化 -かかわり手の内面世界の分析検討結果からの考察-。島根県立看護短期大学紀要，1996