

(2023年10月5日受稿 2023年11月7日受理)

【報 告】

子ども理解に基づいて授業を工夫する

—— A 児との一年間の関わりから——

おかだ てつや
岡田 徹也 (人間発達研究所会員)

E-mail : okatetsu1123@gmail.com

1. 3年生になった喜びとはりきる姿

20XX年4月、私は小学部3年生になったA児を担当することになった。

私の勤務する特別支援学校は、小学部と中学部、高等部があり、この年の全校児童生徒数は370人であった。A児は1年生から3年生の子どもたちで編成する知的障害低学年グループに属していた。私たちの学校は、急激な児童生徒増と教室不足が特徴であり、大きな課題にもなっている。知的障害低学年グループも数年前までは2学級であったものが、6学級に増えた。また、年度によっては同じグループでありながら、教室の配置が離れてしまうこともあった。そのため、私はこれまでA児と一緒に活動することがあまりなく、彼のことは担任とおしゃべりを楽しみ、よく笑って、友だちと楽しそうに遊んでいる子どもだなという印象しかもてていなかった。一方で、1年生の担任に話を聞くと、名前を呼ばれるだけで教室から飛び出したり、指導者と二人になると膝に座ることを求めたりするなど、私が遠くから見ていた姿とずいぶん違った印象をもった。

私は学部主事をしていたこともあって、A児を担当するとは考えていなかった。しかしながら、年度末の教職員の定数配置がそれまでに経験したことのない悪さのために、担任を兼務することになった。また、これまで小学部、特に低学年では担任教師の引継ぎを大切にしていたが、年度末の人事異動でA児を担当していた教師がすべていなくなったことで、学部主事の私は、A児の学級担任となった。

A児は学級集団もこれまで同じ学級になったのは1人だけということで、私は混乱し、不安になってしまうだろうと予想した。そこで少しでも彼の不安を和らげようと、『朝の会』や『帰りの会』は前年度にA児が在籍した学級と同じ活動にした。そのことで、A児は4月当初から、新しい友だちや担任に積極的に話しかけ、一緒に遊ぶことを楽しむ

など、新しい集団に馴染む姿をみせた。たとえば、『朝の会』ではA児は、毎日はりきって司会になった。そして1年生が応えられずにいれば、近づいて相手がわかるように言い回しを変えて、ゆっくりと話しかけた。欠席や学習に来ることが難しい子どもがいれば、授業が始まるまでに私たち教師に理由を尋ねて、他の子どもに説明をして回った。遅れて戻ってきた子どもがいれば、優しく声をかけることも忘れなかった。

しばらくすると、A児にあこがれた1年生が前に出てくるようになった。A児のように自分も当番がしたくなったようだ。A児は相手に頼まれると、いつも当番を譲った。私はA児の「いいよ」と嬉しそうに言う表情から3年生になった喜びを見てとった。しかし後述するが、次第にA児は当番をするために前に出ることをやめるようになっていった。当初、私はA児が1年生に喜んで当番を譲っていると考えた。振り返ると、A児は言いたいことが言えずに我慢もしていたのかもしれない。1年生に譲れる喜びと言いたいことが言えないもどかしさのなかで、気持ちが揺れていたのだろう。この経験が、私に子どもの気持ちの揺れに気づき、必要な授業づくりや集団づくりを考えさせるきっかけになった。

以下、A児との1年間を振り返って、特別支援学校小学部における授業づくりや集団づくりについて検討していく。なお、本報告にあたっては、家族に事例報告の可否、分析資料としての使用および個人情報保護について説明し、同意を得た。

2. 友だちの言葉で行動が止まってしまう

4月当初から学級のリーダーのような役割ではりきっていたA児ではあったが、友だちに注意されたり、否定されたりすると行動が止まってしまうことがあった。例えば給食の時間、友だちに牛乳のお代わりを止められたときにA児はかたまってしま

う。日ごろは誰とでもよくしゃべる A 児であるが、言い返したり、“まっいいか”と納得したり、駄々をこねたりしないままに動けなくなる。それが私には不思議であった。

ある日、1 年生が、A 児の席に置かれた 2 本目の牛乳を奪うようにつかむと、「1 人 1 本でしょ」と言って片づけてしまった。とたんに A 児は、何も言えずに机の一点を見て動けなくなった。しばらくしてから、私は 2 人に牛乳のお代わりができることを伝え、A 児に牛乳を渡した。しかし間もなく A 児は牛乳を片付けてしまった。私は A 児にお代わりができることをもう一度説明し、牛乳を渡した。それでも「A くんはあかん。2 本はあかん」とつぶやき、やはり片付けてしまうのだった。お代わりができないことを納得したかといえそうではない。A 児は給食を終えることができずに時間が過ぎていった。

とうとう他の子どもたちが給食を終え、教室には私と A 児の 2 人きりになった。そこで私は「A くん、牛乳のお代わりはできるよ。大丈夫だよ。2 人の秘密にしておこうね」と牛乳を渡した。A 児は少し考えた後、ようやく牛乳を受け取ることができた。それから A 児は 2 本目を一気に飲み、給食を片づけると友だちを追いかけて行った。

その後も A 児が友だちの言葉でかたまってしまうことが時々あった。A 児は自分の考えが否定されたと感じたときに行動が止まってしまうことがわかってきた。この時期、新年度の緊張感が和らぎ、子ども同士の関わりが広がってきていた。学級担任としては期待していた姿ではあるが、A 児にとっては言いたいことが言えない場面が増えていたのかもしれない。一方で行動が止まったとしても、「内緒やで」とか「2 人だけの秘密だよ」という私たち学級担任の言葉をきっかけに動き出せるようになってきた。私は当面、内緒を合言葉に A 児がかたまってしまうことを回避することにした。そして、長期的には A 児が自分の思いをしっかりと表現することを目標にした。そのために私は A 児の思いを想像し、必要に応じて代弁するようにした。また、相手に伝わることの手応えを感じられることや伝える手段を A 児と見つけていきたいと考えた。

3. 書くことをきっかけに自分の思いを伝える

A 児は、朝の会での司会を 1 年生に譲るようになってから、当番として前に出てこなくなった。そして、私たちが誘っても「やらないよ」とそっけなくなっていく。私は A 児の表情からほんとうは前に出て、当番になりたいという思いを感じた。そのために、何か A 児の役割をつくることができな

いかと考えていた。

朝の会での役割をつくることができたきっかけは休み時間の遊びのなかにあった。

A 児は休み時間になると教室にあるホワイトボードに文字や絵、数字を書いて遊んでいた。A 児は好きなキャラクターや休日の過ごし方、時間割、友だちの名前を書くことが多かった。その書き方は特徴的で「1 ○○(名称) → 2 ○○(名称)」と数字と矢印を使って順番に書いていく。休みの翌日にはゲームのキャラクターを書くことが多く、それ以外の日には時間割や学級の友だちの名前を書くことを楽しんでいた。A 児にはまだ書けない平仮名もあり、判別の難しい文字も多くあった。それでも毎日のように友だちや学習の名前でホワイトボードはいっぱいになった。

書くことそれ自体が A 児の楽しみになっていた。私はそのうえで A 児がみんなの前で思いを表現するきっかけにできるのではないかと考えた。そこで、私は朝の会で呼名活動が始まる前、ホワイトボードを指して呼名をするように A 児に頼んでみた。頼んではみたが、前には出てこないかもしれないと私は考えていた。しかし、A 児は前に出てくると「まず 1 番はな、○○くんやで」と自分で書いた友だちの名前を指さし、大きな声で呼びかけた。そのまま一気に 7 人の名前を呼び、ホワイトボードに書かれた学習予定まで発表した。うれしかったのだと思う。この日から遊びで書く文字や絵とは別に、わざわざ線で区切って学習予定と友だちの名前を書くようになった。A 児が「できたよ」と伝えた予定を見るとこれまで書かれていなかった日付と曜日まで書いてあった(写真 1)。

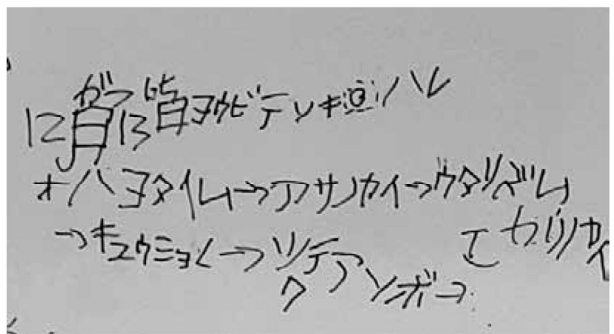


写真 1 A 児が書いたある日の予定

A 児が朝の会で呼名と学習予定を発表するようになると、さっそく 1 年生の B 児が同じように書きたくなった。B 児は、A 児が書き始めると隣に来て、A 児のペンを奪おうとする。いつもは譲ってしまう A 児がこの時はペンを離さなかった。しかもそれで終わらずに、「岡田先生、B ちゃんがペンを欲しいって」と私に 2 本目のペンを要求した。そして、A 児は 2 本目のペンを受けとると「一緒に

書こうね」と、まだ平仮名の書けないB児にペンを渡して書き方を教え始めた。この後、毎日のように2人で楽しそうに書くのを見ていた他の子どもたちもホワイトボードに絵や字を書き始めるようになった。

すると、B児は朝の会でA児が前に出れば、同じように走って前に出てくるようになった。A児はこれまでは押しの強いB児に譲ることが多かった。この日は「あんな、これな、むずかしいねん。だからAくんがやるわ」とB児に言って、譲らなかった。いつもは譲ってくれるA児に強く言われたものだから、B児も勢いに納得したのか席に戻っていった。

ただ、B児も毎日納得できるわけではなかった。納得ができないB児を前に、A児は一緒に発表しようと誘う日もあれば、B児に譲ることもあった。別の日には、「今日はな、僕がするねん」とB児が諦めるまで繰り返した。これまでとは違って、自分の思いを伝えて、思いが実現できるように工夫する姿が出てきた。

そしてこの後、A児は友だちの名前を書くだけでなく、動物やキャラクターの名前を書く工夫を始めるようになっていった。そしてA児は、書いて発表することが好きになるなか、自信をもち、これまでと同じように呼名をするだけでなく、呼名の時に動物やキャラクターのモノマネをして友だちや私たちを楽しませるようになった。この後、モノマネが学級の流行になり、朝の会の時間がとても長くなってしまったというオマケもあった。

この時期になると、A児は給食のお代わりでも注意される前に2本目の牛乳を机の引き出しに隠したり、机ではないちがう場所に確保したりと「1人1本」と伝える1年生と正面からぶつからないように工夫をするようになっていった。書くことをきっかけにして、私たちには自分の思いを伝えることができるようになってきた。

4. 書くことで気持ちを調整する

ある時、A児の家族から相談があった。A児は父・母・姉・妹の5人家族である。家庭では、学校と同じように行動が止まってしまうことに加えて拗ねてしまうために家族の生活や関係が難しくなっているということだった。原因はゲームが大半だった。どんなに楽しく遊んでいても気持ちよく終わることが難しい。ただ、A児もきょうだいもゲームが好きなので、完全になくすのではなく、させてもやりたい。なんとか良い終わり方ができないかということであった。家庭ではこれまでも試行錯誤されていた。例えば、終わる時間を相談してからゲームをはじめ

ること、終わる時間になったときに少しだけ延長することなど、A児が納得できる工夫を考えられていたが、うまくいかないようだった。

これまでは時間がかかってもA児の機嫌が良くなるのを待つしかなかった。それがこの頃少し様子が変わってきたらしい。A児は怒ると決まって私たち学級担任に話を聞いてもらいたがるようになった。イライラする気持ちを聞いてもらって落ち着こうとしているので、なんとか実現させてやりたい。ただ、いつ怒ってしまうかが予測できないので電話は難しい。それならば怒っている気持ちを連絡帳に書かせても良いかという相談だった。

この少し前からA児は連絡帳に好きなゲームのキャラクターの名前を書いてくることがあった。それは、私たち学級担任がA児と会話をするきっかけにもなっていた。また、家庭での過ごし方や好きな遊びを知る機会でもあった。そのため、母の申し入れに二つ返事で了承し、連絡帳にA児が書きたい時に書くということを決めて話を終えた。

数日後、A児は連絡帳に「<いらいらしてる おこている げーむにおこる 20にち おとうさん おかあさん みてほしい><不明な文字><おにごっこ>」と書いてきた。A児の書きぶりから苛立つ気持ちと学校での好きな遊びを思い出して立ち直ろうとする気持ちでの揺れが伝わってきた。

学校で私たち学級担任が連絡帳を読む時間にはすでにA児は落ち着いていた。そのため怒っていたことを聞いても照れて走って行ってしまい、好きなキャラクターの時とは違って会話にはならなかった。放課後に母と話をした。学校に行く前にゲームがしたくなってイライラしていたようだ。その時、A児はイライラした気持ちを連絡帳に書いても良いことを思い出し、連絡帳を探して書き始めた。そして、書きながら気持ちを落ち着かせることができたということだった。この後、同じようなことが何回かあった。そのたびにA児は苛立つ気持ちを書くことや、書いたことが父母や私たち学級担任に伝わることで気持ちを調整するようになっていった。

A児が絵や文字を書き始めたとき、書くことは好きなことやうれしいことを伝える手段であった。書くことのおもしろさとそれが伝わることの手応えを感じるなかで、「嫌だ」とか「僕は〇〇がしたい」とこれまで伝えることが難しかった思いを相手に伝えるための方法にもなってきた。

この後、A児が連絡帳に書くことは全体的には減っていった。書き言葉ではなく、話し言葉や行動で伝えるようになっていったからだ。特に一見ネガティブに見える「イヤ」「やりたくない」という思いがはっきりとしてきたのもこの時期からだった。そのなかの一つの姿としてA児は苦手な授業に入

ることを拒むようになった。入学して3年目ではじめてのことだった。

5. A 児が授業に入ることを止めた理由

2学期が始まってしばらくすると、A 児は合同学習への参加を拒むようになった。それは、2学級合同で取り組んでいる『おはようタイム』のときに踊ることをやめて、椅子に座ることから始まった。そして、A 児は間もなく『おはようタイム』以外の合同学習でも教室に入り難くなっていった。その一方で、学級の学習はこれまでと同じようにはりきって取り組んでいた。また、休み時間になれば合同学習が同じ友だちとも誘い合って遊ぶことは続いていた。A 児の行動や入り難さの理由がわからないまま時間が過ぎていった。2学期には低学年グループ全体で取り組む文化祭の劇発表もあり、見通しがもてないなかで次第に私は焦りを感じるようになった。

A 児は教室に入り難くなった後も、廊下から学習を見ていた。授業が始まる時間になれば教室の前まではやってくる。しかし、私たちが声をかけようと近づけば、A 児は離れてしまうようになった。そして、私たちが離れれば、しばらくすると教室の中を見るために扉まで戻って来るのだった。A 児は友だちや授業のことは気になるが、教室に入る一歩がどうしても踏み出せないようだった。私はいろいろな方法でA 児が教室に入れるように誘いかけてみた。

誘えば逃げてしまうやりとりを「追いかけっこ」や「かくれんぼ」の遊びにかえてみた。遊びの楽しい雰囲気であれば勢いで教室に入れることもあった。また、A 児の好きなおんぶであれば入れることもあった。いずれにせよ、A 児は教室に入ってしまうと、そのうち表情が和らぎ、活動にも取り組めることが多かった。いったん取り組みはじめるとA 児の笑顔や言葉はこれまでと変わらないようにも見えた。しかし、A 児はその時間が楽しそうに見えたとしても、次の時間になれば授業に入ることを拒んだ。授業に入り難い日が続くなかで、私はどうすれば良いかわからないまま、授業に入れなければならないという気持ちを大きくしていた。とうとう私はA 児を半ば強引におんぶして教室に入ってしまった。ふと顔を上げると、A 児の辛そうな表情がガラスに映っていた。

この年、私は初任から19年目で学部主事をしてきた。子どもの思いを大切にすることとは当たり前のことと思っていた。しかし、実際の私の指導はそうではなかった。A 児が授業に入らなければ、残った少ない教師でたくさんの子どもを見なければ

ならない。全員がそろってもぎりぎりの指導体制でやっている。授業が成り立つのか、子どもたちの安全すら守れないのではないのか。小学部で最も経験が長くなり、主事という立場もあって、指導体制や学部運営を考える毎日のなかで、私は一番大切にしなければならないA 児の立場に立つことができていなかった。このままではA 児がようやく出せるようになった気持ちを抑えてしまうところだった。

指導の展望がもてたきっかけは父母との会話だった。教室に入り難くなってからA 児は連絡帳に友だちの名前を書くか悩むことが度々あったようだ。「どうしたの」と母が聞くと、友だちが怖くて入り難いという内容のことを話していたようだ。母は気になったのでと私たちにそのことを教えてくれた。母の言葉をきっかけに授業に入らないことには理由があることがわかった。A 児はこれまでの私たち担任の集団づくりと授業づくりのいたらなさのなかで授業に入ることを止めてしまった。A 児が授業に入らなくなった理由がわかったことで、私は授業に入るかどうかにかかわるのではなく、A 児が入りたくなるような授業づくりや居心地の良い集団づくりを考えるきっかけになった。

6. 受けとめられる安心感のなかで、一歩を踏み出す

私たちの学校は公道を渡らないとグラウンドに行くことができない。そのほかの遊び場も狭く、常設の遊具は滑り台が1台だけである。そのため、『ゆうぐであそぼう』の学習はブランコやハンモック、滑り台、エアトランポリンなどたくさんの遊具で遊ぶことができ、多くの子どもたちが好きな学習である。この授業は2学級合同で週に1回プレイルームで取り組んだ。A 児は合同学習のなかでも特に『ゆうぐであそぼう』の学習が入り難かった。私たちはいろいろな遊具を準備したり、音楽を鳴らしたりと工夫したがうまくいかなかった。

授業が始まっても、A 児はプレイルームに入ろうとしなかった。私はA 児とゆっくり話をしたいと思い、同じ学級担任のD先生に相談した。するとD先生は教師の1人が指導から抜ければ指導体制が厳しくなることがわかりながらも笑顔で送り出してくれた。A 児は散歩に誘われると、うれしそうに私の顔を見て歩きだした。校外の遊歩道を歩き、どんぐりを拾い、スクールバスを見ておしゃべりを楽しんだ。A 児も楽しかったようで、『ゆうぐであそぼう』が始まる前になると「外に行きたい」と伝えるようになった。A 児はこの後すぐに授業に入れるようになったわけではない。ただこの時期には散歩に出たとしても時間を決めて授業に戻ってくることや授業に戻った後は友だちが遊ぶ様子を見学す

る余裕が出てきた。

A 児との会話を通して、ブランコやトランポリンはおもしろそうだけど遊具の激しい揺れに不安を感じていることがわかった。そして、友だちの C 児が突然怒ることが不安だということもわかってきた。この 2 つのことは予想していたことでもあったが、A 児の言葉として初めて聞くことができた。

一方で、A 児が不安に思う C 児は休み時間になれば、誘い合って仲良く遊ぶ友だちでもあった。当初はその関係が不思議であった。しかし、私は二人が遊ぶ様子を見ていて気がついた。A 児は C 児と遊んでいるとき、不穏な空気を感じるとサッとその場を離れていた。そして、C 児の機嫌が良くなるのを待ってまた遊び始めるのだった。遊ぶことも離れることも A 児が決めて、まったく A 児のペースで遊ぶことができていた。

ところが授業の場面では設定や決まった活動があり、A 児にとっては自由に動くことが難しかった。そのために授業に入り難くなっているのではないかと考えた。そこで私たちは遊具の数を増やすことにした。遊具を増やすことで 1 つの遊具で遊ぶ人数を減らし、A 児が「どこで」「どのように」「だれと」遊ぶかを自分で決められるようにした。また、他の子どもにとっては待ち時間が少なくなり、思い切り遊ぶことができるようになって考えた。

ある日、学習が始まるまでの時間に子どもたちとプレイルームで『けいさつとどろぼう』のような遊びをしていた。遊びのなかで、子どもたちは鬼役の私を捕まえては、牢屋に見立てた巧技台の下に入れて盛り上がっていた。そして、鬼役の私が巧技台の下で捕まったままで授業が始まった。そこにひょっこり A 児も入ってきた。そのまま、二人で巧技台の下で授業を見ながらおしゃべりを楽しんだ。

それからは学習の準備が始まると、A 児は私を誘って巧技台の下に入るようになった。そして、一緒に授業を見ることを楽しみ始めた。巧技台の下が安心して過ごせる居場所となった。

ある日、私は A 児とおしゃべりをしながら授業を見ていた。途中、他の子どもに誘われ、私が立ち上がろうとすると、A 児は隣にいてほしいと私の手を引いた。どこかで A 児が遊具で遊ぶきっかけを見つけないかと思っていたので、誘ってくれた子どもを他の教師に頼み、私は A 児と一緒にいるようにした。そして、学習が終わる 5 分前だった。

「エアトランポリン、ひとがいっぱいやな」と A 児がつぶやいた。「ほんとうやね、D 先生も楽しそうね」と私は答えた。A 児が遊びだすきっかけは友だちではなく、安心して遊べる A 児が好きな担任だと考えていた。すると、「なあ、岡田先生。抱っこで連れて行ったらあかんで」と A 児は言った。

A 児の言葉は「あかんで」と否定的ではあったが、この時の表情やトランポリンと D 先生を見るまなざし、声色から、私は A 児を思い切ってトランポリンに誘うことにした。私が「トランポリンに乗ってみるか」と声をかけると、「ダメだよ。靴を脱がして抱っこで連れて行ったらダメだよ」と答える A 児の表情は和らいでいた。私はトランポリンにいる D 先生に A 児を連れていくことを伝えた。A 児は「なにをやるんだ。やめてくれ」と叫びつつ、自分から仰向けの姿勢になり、「靴は脱がしたらダメだよ。脱がして、連れていかないでくれ」と力を抜いて嬉しそうに待っていた。私は A 児を抱え、D 先生の隣に座らせた。間もなく A 児は D 先生の隣で遊び出した。その日は学習が終わってからでも遊ぶことをやめなかった。

この日をきっかけに A 児は D 先生とだけではなく、友だちと一緒にトランポリンを楽しむようになっていった。そして、他の授業にも以前のように参加するようになっていった。

7. 友だちと一緒にだからおもしろい

2 学期半ば、文化祭の劇発表につながっていく『おはなしあそび』の学習が始まった。他の学習と比較して設定や役割が多い。また、文化祭となれば家族や友だちが参観するステージ発表もある。しんどさを感じて A 児は参加することが難しいかもしれないと、私は考えていた。

この年の文化祭は絵本『へそもち』（作：渡辺茂雄・絵：赤羽末吉、福音館書店）を題材として劇発表に取り組んだ。絵本は「雨を降らせるために村人や動物たちのへそを取って困らせていたカミナリを和尚が知恵をしぼって見事に捕まえる。しかし、カミナリがへそを食べないと雨を降らすことができないと泣いて謝るのを見て、和尚はへその代わりに村人とへそ餅を作って、振舞うことにした。それからは、カミナリはへそを取らなくても雨を降らすことができるようになった」という内容である。

文化祭練習が始まるまでは 2 学級合同で『おはなしあそび』の授業に取り組んだ。学習の前半はへそが取り外しできる手作り紙芝居の読み聞かせを、後半は劇遊びとした。授業は和尚役の教師が紙芝居を読み始めるとカミナリ役の教師が教室に入ってへそを探すところから始まる。

A 児は、カミナリが入ってくると、教師の手を握った。この時期には安心できる教師がいれば不安を感じる場面でも活動に参加できるようになっていた。教室の外にいるよりも中にいるほうがおもしろいと感じてもいるようだった。私たちは、後半の劇遊びでカミナリと楽しく活動することを期待してい

たので、必要以上に怖がらせないように気をつけていた。例えば、カミナリ役の私の顔は子どもたちからはっきり見えるようにした（写真2）。また、子どもたちが楽しめる距離感も大切に。カミナリに興味いっぱいの子どもがいれば、子どもたちに近づき、声をかけたり、へそを取ろうとしたり、追いかけてしたり。不安そうに離れて見ている子どもがいれば、あえて近づかず、声をかけないようにした。教室に入り難い子どもがいれば、不安が和らぐようにカミナリになるために着替えるところを見せた。



写真2 カミナリ人形

A 児は、怖いけれど興味はあるようだった。私の顔が見えたことも良かったのかもしれない。A 児は、最初こそ教師の手を握っていたが、他の子どもとカミナリが遊んでいけば、「おーい、かみなりさん」や「あっちにへそあるで」と声をかけてきた。A 児が声をかければ、私は少しだけ近づいてみたり、表情を見て離れたりしていた。そのやりとりが楽しかったようで、そのうちにカミナリが「へそはどこや」と聞けば「あっちやで」と指さして教えるようにもなった。時々、笑いながらウソの場所をカミナリに教える余裕まで出てきた。

子どもたちの遊び方はそれぞれだった。A 児のようにカミナリとの距離を徐々に縮めていく子どもやカミナリが登場するとさっそく仲良くなって「どうぞ」とへそを見せる子ども、カミナリとの追いかっこやかくれんぼを楽しむ子ども、紙芝居の動物をカミナリから守るために徒党を組む子ども、カミナリの仲間になってへそを探す子ども、廊下の窓から額をつけて、まるでテレビを見るように楽しんでいる子どももいた。それぞれの子どもが自分なりにいろいろな遊び方を楽しむなかで、A 児もカミナリが好きになっていった。

私たちは紙芝居の読み聞かせが終わると、プレイルームに移動して劇遊びに取り組んだ。最初は、子どもたちが内容を理解しやすいように子どもたち全員を和尚役にした。そして、私たち教師のうちの一人がカミナリ役になることにした。なお、劇遊びの内容は以下のとおりである。

- ①カミナリが和尚（子どもたち）のへそを取るために追いかける（追いかっこ遊び）
- ②カミナリに見つからないように和尚が岩場に隠れる（かくれんぼ遊び）
- ③カミナリと和尚との綱引き

A 児は、間もなく岩場に隠れる活動が好きになった。A 児は、何かに隠れればカミナリに見つからないということがわかると、岩場が用意される前に何か隠れるものを探すようになった。そして、カミナリとの追いかっこが始まるとすぐに隠れて「おーい、こっちだよ」とカミナリを呼ぶことを楽しんでいた。カミナリに見つかりそうで見つからないスリルを楽しんでいるのがよくわかった。A 児は自分で見つけた小さなマット等に隠れることが多く、実際にはカミナリからは丸見えなのだが、隠れたつもりになっている A 児は堂々としたものだった。

A 児は隠れる活動が好きになるとさっそく友だちを誘って隠れるようになった。そして、カミナリが A 児たちを見つけれなくて慌てている様子を見て、みんなでおもしろがっていた。

さらに学習のなかで遊びを展開できないかと私たちは考えた。そこで「あっかんべえ」と言うとカミナリがびっくりしてびっくり返るという遊びを取り入れた。私たち教師が実際に「あっかんべえ」と言って、カミナリを驚かせて遊ぶ様子を見せると、A 児たちはすぐに「おーい、こっちだよ」とカミナリを呼び、真似をするようになった。そして、カミナリに何かをすればカミナリが応えてくれることがわかっていった。この後、A 児たちは「あっちだよー」とカミナリにウソを教える遊びや、「辛いへそ」を食べさず遊びなどいろいろと工夫を始めた。

授業が充実すると休み時間の過ごし方も変わっていった。休み時間にだれかが「かみなりさん」や「へそいるか」と言えばたちまち『へそもちごっこ』が始まるようになった。子どもたちのなかで「かみなり」や「へそ」が共通のイメージをもつ言葉となり、友だちとつながる合言葉となった。

8. 友だちの言葉をきっかけにカミナリになる （『へそもちの学習』より）

A 児は『おはなしあそび』の学習を好きになるなかで私たち教師が心配をしていた文化祭の練習でも変わらずに楽しんで参加していた。そして、劇遊びではカミナリを退治することよりも、悪さをするカミナリにあこがれる子どもたちが出てきた。A 児もその1人だった。わざわざ家からカミナリと同じ赤い服を着て登校し、「カミナリと一緒にやろ」と私たちに见せるほどだった。私たちは子どもたちが

劇あそびを楽しみ、内容がわかっていると判断して、劇あそびのときに和尚役かカミナリ役かを子どもたちが選べるようにした。

A 児と一緒にいることが多かった3年生の友だちは、すぐにカミナリ役をするようになった。A 児は、カミナリ役をしている友だちを見て、うらやましそうにしていた。しかし、私たち学級担任が何役をしたいかを尋ねると「うん、和尚でいいよ」と決まって答えるのだった。私はA 児にカミナリ役になることを誘うことも考えたが、和尚役も楽しんでいたので、A 児が自分でカミナリ役になりたいと伝えてくれることを期待して、待つことにした。

しばらくして、A 児が「カミナリ役をする」と言うことができた。しかし、その答え方は私たちが想像していた言い方ではなかった。配役希望を順番に聞いている時だった。同じ3年生のF 児が「天狗をするのよ」と言った。天狗は別の学習のキャラクターであった。F 児は希望した役ができると勘違いしたようだった。そこで、私は天狗が登場しないことを説明し、和尚役かカミナリ役かから選ぶことを伝えた。F 児は少し考えた後、カミナリ役を選んだ。このやりとりの後、A 児は「A くんはね、岡田先生と天狗をする」と言った。「A くん、『へそもち』だよ。カミナリと和尚のどちらかを選んでね」と私が聞き直すと「うん、A くんはカミナリをするわ」とはじめて答えることができたのだった。

そもそもA 児は『へそもち』に天狗が出ないことはわかっていた。A 児はカミナリ役がしたかったが、私たちがはじめに「子どもたちは和尚役」と伝えていたためにカミナリ役と言えなかったようだ。しかし、A 児は私とF 児とのやりとりを見て、和尚役でなくても大丈夫とわかり、和尚役ではない天狗役と言うことができた。すぐにカミナリ役と言わなかった理由は、F 児の真似なのかもしれないし、カミナリ役と言って良いという自信がまだもててなかったからかもしれない。しかし、その後に私が和尚役かカミナリ役かで選ぶように促したことで、A 児は和尚役とカミナリ役という2つの好きな役割を比較して自分で「カミナリをする」と決めることができた。

私はこれまでA 児に『へそもち』では何の役をしたいか」とあいまいな聞き方をしていた。「カミナリ役か和尚役かどちらが良いか」という尋ね方はしていなかった。子どもたちには言わなくても伝わっていると思っていたからだ。当初、子どもにとってわかりやすいと考えて「子どもは和尚」と伝えたことが、そうでなければならぬと子どもたちを縛っていた可能性に気がついた。私たちが子どもたちに伝えるとき、それはわかりやすさの助けになることもあれば、子どもを縛ってしまうこともある。

教師としての言葉かけや指導の難しさを感じた。

A 児ははじめてカミナリ役をするということができた翌日、自分からカミナリ役の準備をして、練習が始まるのを待っていた。はじめてのカミナリ役は緊張もあったようで舞台上上がるまでは教師の腕をギュッとつかんでいた。それでも、和尚役の友だちを追いかける頃には教師の手を離し、楽しそうな声を出し、和尚役の友だちを追いかけて始めた。そして、カミナリ役として腰を落として、大股でゆっくりと歩いて、台詞を言うときには怖そうな声色に変えていた。A 児はカミナリ役のおもしろさを感じ、好きになっていることがよくわかった。

この日以降、A 児は劇あそびの配役希望を尋ねられると「カミナリをする」とはりきって答えるようになった。そして、A 児は「カミナリ役を一緒にしよう」と友だちを誘うようにもなった。友だちと一緒にならばもっと楽しくなると感じているようだった。A 児の熱心さで文化祭予行練習では子どもの半数がカミナリ役になるほどだった。

文化祭が間近になると、A 児は「あんな文化祭な、お父さんとお母さんが来てくれます」と家族の参観を期待するようになった。私は好きなことを見つけられると、A 児がこんなにも自信をもって活動し、楽しみ、友だちを巻き込んでいく力を発揮していくのかと驚かされた。

文化祭当日、私はカミナリ役の衣装を準備して待っていた。A 児は、衣装を見ると、私に「なあ、和尚したいんだけど」と言った。てっきりカミナリ役をすると思っていた私は驚いて、本当に和尚役が良いのかと何度も確認した。A 児は「うん、和尚だよ」とはっきり答えた。

この時、私はA 児が和尚役を選んだ理由を前日に鳴ったカミナリが怖かったことや親の前では「良い役」をする決めたからだと考えた。

文化祭本番では、久しぶりに和尚役になってはりきって最後まで活動した。帰宅後は、A 児が解説をして家族でビデオ鑑賞も楽しんだ。

A 児は『へそもち』の学習のなかで、和尚役とカミナリ役が同じように好きになった。そして、A 児は、選ぶ価値のある2つの役のなかでどちらをしたいかを考え、選んで活動を楽しむことができた。

9. おわりに

本実践記録のまとめとして特別支援学校小学部における授業づくりや集団づくりについて述べていく。

まず、私は学校生活のなかでA 児に学ぶことのおもしろさと大きくなることの喜びを伝えたいと考えた。そのために、A 児が自分から人との関係をつくることや自分で生活をつくること、好きなことや

人ができるという3つの手応えを実感できる授業や集団の在り方を考えてきた。

自分から人との関係をつくることについては、私の在籍していた学校は基礎学級を中心に授業によっては合同で取り組むなど、多様な集団を子どもたちに保障してきた。A児は様々な集団のなかで、「大きくなった自分を感じている」や「リーダーのようにはりきる」姿をみせた。一方で、手応えを感じられないときには「行動が止まる」や「教師の手をギュッと握る」姿を見せ、現在の実践や集団を検討するきっかけになった。特に集団の大きさについては、学校生活全体では多様な人との関係が保障できることが大切である。しかし、その時々の子どもの状況によって受けとめられる大きさは変わってくる。子どもの状況に応じて、小集団やより大きな集団まで教師集団で検討し、柔軟な対応をすることが大切であることがわかった。

自分で生活をつくることの手応えをもつためには、一人ひとりに応じた工夫が求められる。本論のなかで子ども集団全体への配慮やわかりやすさが、結果としてA児が自分で考えて、選択する機会を奪ってしまい、その一つの結果としてA児は授業に入ることを止めてしまった。また同じように、カミナリがしたいと言い出せなくなってしまった。本論の中で、A児がかわっていくきっかけは、授業に参加するかどうかも含めて、「いつから」「どのように」「何をするか」を自分で決められることを実感したときである。A児は手応えを感じたとき、それまで好きであった書くことがより好きになって

いった。そして、苦手だったトランポリンが好きな遊びになった。ここで大切なことは、A児が選択したいと思う選択肢を十分に準備することである。そのうえで、決めるまでの時間的なゆとりをもち、A児が決めるということである。それが「やらない」や「見学する」という選択であったとしても、決めたことが集団のなかで受けとめられることが大切である。

これまでも述べてきたことではあるが好きなことや人ができるとき、A児は大きくなることの喜びや学ぶことのおもしろさを感じることができた。本論では、A児は朝の会の当番や書くこと、描くこと、トランポリン遊び、『へそもち』などを好きになっていった。そして、A児は好きなことがきっかけに人との関係を広げ、学校に来ることを喜び、授業を好きになり、はりきる姿へつなげていった。

このように自分から人との関係をつくることや自分で生活をつくること、好きなことや人ができるという3つの手応えを授業や集団づくりで保障できるとき、子どもたちに学ぶことのおもしろさや大きくなることの喜びを伝えることができる。今後も学校生活のなかで子どもたちが子どもらしく、学ぶことのおもしろさを感じられる学校づくりをめざして教育実践をしていきたい。

謝辞

教育実践の面白さを再認識させてくれたA児、本稿掲載をご快諾くださったご家族の皆様、支えてくれた同僚に心より感謝申し上げます。