

<原 著>

インクルーシブ教育の基盤となる児童理解に関する一考察

—— 特別な教育的支援を必要とする児童の理解と対応 ——

若松 昭彦*・谷中 龍三**

現在、小学校の通常学級には、発達障害のある児童や、学習につまずきがある、自尊感情が十分に育まれていないなど、特別な配慮や支援を必要とする様々な児童が存在する。こうした子どもたちの多様化したニーズに応じていくためには、従来の学校教育の知識・経験に加えて、特別支援教育に関する知識、子どもの自尊感情を高めるための知識・技能、自治的な学級集団づくりのための知識、保護者対応の力などが要求される。これらの知識や経験を背景にして、目の前の子どもたちを理解し、指導していくことが、小1プロブレム等の防止や、多様な個性を持つ子どもたちを包含したインクルーシブな学級づくりにつながっていくと考えられる。そこで、本稿では、これらの中から、自尊感情の育成、発達障害に関する最近の知見、特別支援教育の視点について概説し、特別な教育的支援を必要とする児童に対する第二著者の実践事例を示すことで、今後の児童理解や教育実践の参考となる情報の提供を試みた。

キーワード：児童理解、自尊感情、発達障害、愛着、特別支援教育

I. はじめに

格差拡大による貧困化(阿部, 2011; 飯田・雨宮, 2012)、地域の教育力低下、核家族化、少子化などによって、しつけ、集中力、耐性、自尊感情等の低い子どもが小学校に入学し、“小1プロブレム”や学級崩壊などが叫ばれている(文部科学省, 2010)。東京都教育委員会(2012)は、区市町村立の1,306校を対象として、小学校第1学年における不適応状況の発生に関する質問紙調査を行った。不適応状況とは、“入学後の落ち着かない状態がいつまでも解消されず、教師の話聞かない、指示通りに行動しない、勝手に授業中に教室の中を立ち歩いたり教室から出て行ったりするなど、授業規律が成立しない状態へと拡大し、こうした状態が数か月にわたって継続する状態”を指す(東京都教育委員会, 2012)。その結果、平成23年度に不適応状況が発生した学校の割合は19.0%、学級の割合は10.2%に上っていた。また、第2学年児童の不適応状況が発生した学校202校のうち、62.4%の学校は、当該学年が第1学年のときにも不適応状況が発生していた。こうした状況に対応するため、東京都教育委員会

は、現在、教員加配の効果について検証中である。教員加配の他にも、支援員等の配置、幼小連携や教育(保育)内容の改善等、各地で様々な取り組みが行われている。

小1プロブレム等の原因は、これまでいろいろと挙げられているが、上述したような、社会の変化に伴う家庭・地域の教育力の低下、幼稚園・保育園の教育の課題、小学校の教育の課題、両者の接続の課題の4つに大別できる。また、近年、LD(学習障害)・ADHD(注意欠陥多動性障害)・高機能自閉症等の発達障害のある子どもの増加が言われている(杉山, 2011a; 岡田, 2012)。これらの要因は相互に関連し合っており、ある学校や学級で、各要因の影響力の総和が、一定の閾値を超えた時に小1プロブレム等となって表面化するのであろう。このような、最近の1年生の指導の難しさに対しては、“5年生、6年生よりも、むしろ1年生の方が授業が難しい。特に4月、5月が難しい。”、“1年生の1学期というのは、しつけとか学習規律ということを非常に重視しなかったら、授業が成立していかない。”などの学校現場の声も聞かれる。しかし、だからと言って、集団生活のルールを定着させるために、規則・規律を厳しく指導する「管理型」(河村, 2007)の指導を行い、表面的には平穏な学級になったとしても、水面下では児童の不満やストレスが蓄積していき、

* 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

** 広島県呉市立内海小学校

進級に伴う担任の交代や、学習内容も高度になってくる中・高学年以降になって、その蓄積したストレスが些細なきっかけで噴出して、教師への反発やいじめ、学級崩壊等につながる可能性がある。例えば、上述の東京都教育委員会の調査では、第2学年児童の不適応状況が発生した学校のうち、約4割の学校は、第2学年に進級後、新たに不適応状況が発生した学校である。一方、先生と子ども一人一人とのつながりはあるが、子ども同士が仲よくなる機会はあまりなく、集団生活のルールが定着しないような「なれあい型」(河村, 2007)の指導を行うと、小1プロブレム等が生じる可能性が増すばかりか、一旦生じた場合には、子ども同士の結びつきが弱い分、さらに拡大したりして、対応がますます難しくなってしまうだろう。河村は、「管理型」(指導)と「なれあい型」(援助)の学級経営の要素を、学級の実態に応じて、バランスやタイミングよく実施できるようなスキルを、教師が学ぶことが急務であると述べている。

上記のような、児童への対応の課題に加えて、保護者対応の難しさ、事務作業の増大なども相俟って、学校現場は今や手一杯の状況にある。教師の精神疾患による病休や中途退職も増えているが、カウンセラーの配置などの対症療法では、もはや対応できない、ぎりぎりの状態の中で、熱意ある先生方が日夜奮闘しているというのが現状であろう。

筆者は、このような状況の改善に些かなりとも寄与し、次代を担う子どもたちを、少しでも健やかに育てていくために、改めて児童理解の重要性を提起したい。現在、小学校の通常学級には、発達障害のある児童や、学習につまずきがある、自尊感情が十分に育まれていないなど、特別な配慮や支援を必要とする様々な児童が存在する。こうした子どもたちの多様化したニーズに応えていくためには、従来の学校教育の知識・経験に加えて、特別支援教育に関する知識、子どもの自尊感情を高めるための知識・技能、自治的な学級集団づくりのための知識、保護者対応の力などが要求される。これらの知識や経験を背景にして、目の前の子どもたちを理解し、指導していくことが、小1プロブレム等の防止や、多様な個性を持つ子どもたちを包含したインクルーシブな学級づくりにつながっていくと考えられる。

そこで、本稿では、自尊感情の育成、発達障害に関する最近の知見、特別支援教育の視点等について概説し、特別な教育的支援を必要とする児童に対する第二著者の実践事例を示すことで、今後の児童理解や教育

実践の参考となる情報の提供を試みる。なお、自治的な学級集団づくりについては、杉田(2009)、宮川(2011)、若松・谷中(2013a)、保護者対応については、中田(2009)、月森(2012)などが参考になる。

II. 自尊感情の育成について

広島県教育委員会(2011)は、「近年、教育を取り巻く環境は大きく変化し、子どものモラルや学ぶ意欲の低下、家庭や地域の教育力の低下などが指摘されており、その変化に柔軟に対応していくことが求められる」としている。また、学級経営においては、「児童一人一人の望ましい成長を支援して「心の居場所」としての学級づくりを心掛けることが大切である」と述べている。また、東京都教育委員会(2010)も、これからの教員に求められるものとして、「子どもに自信をもたせ、自らのよさや可能性を見いだせるようにできる指導力」や「新たなことにも挑戦しようとする子どもの意欲を高めることができる教師」を挙げている。

一方で、明橋(2010)は、「自分の気持ちを分かってもらえる、自分のいいところも悪いところも、全部受け入れて愛してくれるという自己肯定感をつけることは大切。そして、自分に自信を持つことは大事。」と述べ、その自信を2段階に分けた。第1段階の自信は「存在への自信」、すなわち、自分はここにいていいんだ、ありのまま存在価値があるんだ、自分はいらない人間なんかじゃないんだという気持ちのことをいう。また、第2段階の「能力への自信」は、勉強ができる、スポーツができる、お手伝いができる、などという周囲の人から認められたりほめられたりすることによって育まれるものである。そして、子どもに勉強やスポーツなどの能力を育てるときにも、しつけやルールを教えるときにも、土台となるのは自己肯定感、存在への自信であると述べている。

さらに、近藤(2010)は、「自尊感情は基本的・社会的自尊感情によって構成されている。基本的自尊感情は、他者と比べ優れているとか勝っているとかいう経験とは無関係に“これで良い”と自分自身を受け入れられる感情である。それに対して、社会的自尊感情とは、優越感によって裏付けされた相対的な感情、いわば“とても良い”という感情である。現代社会においては、希薄になっている基本的自尊感情を育む機会を確保することが肝要である。」と訴えている。

このように、明橋(2010)、近藤(2010)ともに、人間が生きていくために必要なのは、存在への自信・

基本的な自尊感情であり、そのしっかりとした基盤があって初めて、子どもの心が安定し、生活習慣やしつけ、学習などへの意欲につながっていくことで一致している。しかしながら、存在への自信・基本的な自尊感情が育まれなければならない、非常に重要な時期である小学校低学年についての実践研究は、十分になされているとはいえない。自尊感情の評価に多用される、質問紙による自己評価が低学年児童には困難であるという理由も影響していると考えられる。最近、東京都教職員研修センター（2012）が、自己評価が難しい子どもの自尊感情の傾向を把握するために、自尊感情の他者評価シートを試作したので、今後の実践の参考になるかも知れない。

ところで、明橋（2010）は、やる気の土台となる自己肯定感を育む方法として、下記の8つを挙げている。

- ①スキンシップ：抱っこする、ハグする、ギュっとする、手を握る、頭をなでる、キスする、一緒にお風呂に入る
- ②ご飯を作る 一緒に食べる
- ③一緒に遊ぶ
- ④泣いたらよしよしする
- ⑤気持ちをくんで言葉にして返す：「嫌だったんだね」「さびしかったんだね」「うれしかったね」
- ⑥話を聞く
- ⑦絵本を読む
- ⑧まるごとほめる：「大好きだよ」「味方だよ」「いいやつだ」…自分の存在を全肯定されたと感じる。

これらを見ると、学校でもたくさんのことができるということが分かる。また、明橋（2008）は、これらのことが家庭で不足している場合には、学校で十分補うことができると記している。傷つきやすく情緒が不安定、自分に自信がなく、「どうせ、ほく（わたし）なんか…」とよく言う、叱られたり不機嫌になったりすると、すぐにはぶてたりする等が、基本的な自尊感情が十分に育っていないサインであると考えられるので、このような子どもに対しては、上記のようなかわりをしっかりと行う必要がある。そして、そうしたかわりによって、第1段階の「存在への自信」が育ち、土台がしっかりしてくると、第2段階の「能力への自信」（明橋，2010）を求めるようになり、役に立ちたい、新しいことにチャレンジしたいという、生活や学習への意欲が高まっていくことが予想される。

Ⅲ. 発達障害に関する最近の知見

1. 発達障害の原因

杉山・岡・小倉（2009）は、ほとんどの発達障害には、多くの遺伝子が関与する多遺伝子モデルが適応できることが明らかになっており、その顕在化には、環境の与える影響も大きいと述べている。それらの環境要因には、母胎のホルモンの状況、それに関連する母親の情動的な状態、母親や父親の喫煙によるニコチン暴露、環境ホルモンや微量の金属の存在等々があり、これらの多くの環境因子が遺伝子情報発現のスイッチにおいて、オン・オフを決めるといえる。そして、慢性のトラウマ体験である虐待・学校でのいじめなどの強いストレス状況や迫害体験は、環境要因の1つとして、発達障害の発現に関与する遺伝子のスイッチをオンにする可能性があるという（杉山，2011b）。このことを考えると、虐待の防止や、現在、小・中学校などで生じている、いじめを防ぎ、安心して生活できる学級をつくるのが、いかに重要であることが分かる。

2. 認知の凸凹

素因として認知の凸凹がある人は、それらを典型的に示す発達障害の数倍は存在するとされる。そして、こうした認知特性は決してマイナスとは限らず、個々に応じた支援の提供で、社会に貢献できる独創的な人材に育つ可能性を持っている（杉山・岡・小倉，2009）。その例として、杉山・小倉・岡（2008）は、読字・書字困難という学習障害を持つ反面、図形や証明の問題では満点を取るような認知の凸凹を持つF君の例を挙げている。F君は、認知の凸凹故に「努力不足」「ふざけている」と教師に誤解されるなど、日本の学校での評価は非常に厳しいものであった。しかしながら、留学したイギリスでは、彼の読字障害というハンディキャップに対して、五感を用いた読字指導（粘土で作ったアルファベットに触りながら、声に出して覚える等）や、イントネーションの明確化を通して、ことばのブロックを積み重ねるといった指導などが行われ、徐々に読みの正確さと流ちょうさを獲得した。また、彼が入学した学習障害への対応を行っている高校では、まずはF君の興味を優先し、全体像を常に理解できるようにカリキュラムが変更された。また、試験では、読みやすい薄い色が付いた用紙の使用、試験の時間延長、スペルのまちがいを減点対象にしない等の配慮がなされた。そして、この高校の教師はF君の発想力を高く評価し、F君は、世界で最も先端的

な建築教育が学べる学校に進学して、卒業することができた。

日本では、主要教科において、言語を聴覚で理解し、その過程を通して理解を積み重ねていく方法が主流であり、この方法は、認知の特徴としては聴覚優位で言語思考が可能な子どもが教育対象であることを前提としている（杉山・小倉・岡，2008）。しかしながら、子どもたちの中には、F君のような視覚優位型の子どもも存在する。杉山らは、一人一人の子どものニーズをきちんと把握し、彼らの能力を伸ばすための専門的な教育である、特別支援教育の重要性を指摘しており、特別支援教育の発想と経験は、我が国の画一的と呼ばれることが多い教育に革命をもたらす可能性をもつものであると述べている。しかし、その一方で、現在の特別支援教育における支援の工夫は、随分進歩したものの、まだ目が粗いとも指摘している（杉山，2011a）。能力が高い子どもからのフィードバックを、知的障害のある子どもへの対応に活かすなどして、個々の子どもの認知特性に応じた指導方法を、より細かく追究していくための努力が必要であろう。

3. 発達障害と愛着障害

岡田（2012）は、近年、「発達障害」と診断されるケースが急増しているが、その背景には、遺伝要因や器質的要因が強い本来の発達障害と、愛着障害をはじめ、養育・生活環境要因で起きた二次性発達障害が混在している可能性が高いと述べている。養育要因によって引き起こされる愛着障害でも、発達障害とそっくりの状態を引き起こし得ることや、過去、自閉症の原因が保護者の養育にあると考えられていた時期に、保護者に辛い思いを強いていた経験から、原因を養育の問題に帰すことに対する抵抗があることなどが、「発達障害」診断の増加を招いていると考えられる。また、発達障害の子どもが虐待やいじめを受け、二次性の愛着障害を生じるなど、両方の問題が合併するケースも少なくない。いじめや仲間はずれは、親からの虐待と並び、愛着スタイルの不安定化を始めとして、成長途上にある子どもに甚大な悪影響を及ぼすので、その被害から子どもを守ることが必要であると岡田も述べている。

不安定な愛着は、その後の発達全般から、さらには、その後の生き方や病気のリスク、老化の速度や寿命にまで影響が及ぶことがわかっている（岡田，2012）。しかし、愛着形成が不安定な場合にも、かかわり方を変えるなどして、愛着を安定したものにしていくことで、行動や適応が大幅に改善される。岡田（2012）は、

“親として、また支援者として、なし得る最善のことは、安定した愛着を育み、また育み直すということに尽きるように思える”と述べている。

そして、岡田は、安定した愛着を育むためのかかわり方について、1) 本人の主体性を侵害せず、安心感を脅かさない安全基地になること、2) 相手の言動に関心を向け、受けとめ、肯定し、関心や気持ちを共有しようとする、行動から気持ちをくみとって、それを言葉にするなどの、かかわる側の感受性を磨くこと、3) 子どもに対して、反応や表情が豊かな共感的な応答を心がけること、4) 肝心な問題に向き合わせ、考えや行動の成長を助けたり、自分で答えに気づくのを助けたりできること、5) 子どもの可能性を信じ、良い面を伸ばそうとすること、などが重要であると記している。

IV. 特別支援教育の視点について

特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである（中教審初等中等教育分科会，2012）。特別支援教育を推進していくことは、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、この観点から教育を進めていくことにより、障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとっても、良い効果をもたらすことができるものと考えられる（同）。このように、特別支援教育は、障害のある子どもだけではなく、配慮や支援が必要なすべての子どものための教育である。その内容は、各障害の特性や指導・支援方法の理解、個々の子どもを見ていく力、子どもの強みを活かすという視点、保護者対応の力など多岐に渡っているが、本稿では、下記の2点について触れておきたい。

1. 子どもの情報処理のタイプ

人間の認知様式を大きく分けると、言葉による概念形成や認知が巧みなグループ（聴覚言語優位型）と、映像や視覚イメージによる把握や認知、思考の方が得意なグループ（視覚映像優位型）とがある（杉山，2011a）。そして、K-ABCやDN-CASなどの認知能力の検査で用いられている、情報を1つずつ時間的な順序に沿って、連続的に処理していく情報処理様式である「継次処理」と、1度に多くの情報を空間的、全体

的に統合し処理する情報処理様式である「同時処理」という考え方は、それぞれ、聴覚言語優位型と視覚映像優位型の子どもへの対応に応用できる。そのため、これらの情報処理様式や、K-ABCの結果を指導に活かすための参考書（藤田・青山・熊谷，1998；藤田・熊谷・青山，2000；藤田・熊谷・柘植・三浦・星井，2008）等について知っておくことは、子どもの得意な情報処理様式を使った授業づくりなどに役立つことが推測される。

また、岡田（2012）によると、上述の聴覚言語優位型に相当する「聴覚言語型」、視覚映像優位型に相当する「視覚空間型」に加えて、文字言語や数字や記号などを処理する能力に優れた「視覚言語型」の3つのタイプに分かれ、細かい点を含めると、さらに多様な違いが存在するという。岡田は、現行の教育制度下で不利になりがちな、「視覚空間型」と「視覚言語型」の子どもを伸ばすためのコツについても述べているので、詳細は岡田（2012）を参照していただきたい。

2. 本当の児童理解とは

大学での講義や学校内・外での研修等で、特別支援教育の知識や理解、発達障害の定義、児童への指導方法や支援のあり方などを学習して、いざ目の前の子どもに対応しようとしても、難しさを感じたり、勉強してきた知識を用いて指導していても、どうしてもその通りになってくれないのかと感じたり、冷静に対応できなくなって力で押さえつけたりしてしまう。しかし、力で抑えつけられる低学年のうちはいいけれど、中学年やそれ以降になると、抑えられず、子どもが持っている力が爆発して暴力など外に向かったり、引きこもりや不登校など内に向かったりしてくる。

そうではなく、低学年のうちから、基本的な自尊感情を（やる気の土台を）しっかり固めておかなければならない。例えば、衝動性がうまくコントロールできず、集団からどうしても外れてしまう1年生の児童に対して、1年生になったんだから、わがままはできない、ちゃんと集団の中になきゃいけないと無理やり引きずり戻しても、困難さは積み重なっていく。愛着形成が不十分な児童に対して、もう1年生なんだから、抱っこは赤ちゃん、1人でなんでもしなさいと言っても、家庭でも学校でも情緒の安定ができないまま、体だけが大きくなっていってしまう。

本当の意味での児童理解とは、特性を知識として頭の中に覚え込んでおくことではなく、児童のありのままの姿を受け止め、心の居場所をつくっていくことが

重要になってくると考える。また、友だちのありのままの姿を受け止め、支え見守っていく集団づくりが必要になってくる。

衝動性がうまく自己コントロールできない特性があるのならば、「気になってしまったのならしょうがないね、順番になったら必ず戻っておいで。友だちも先生も待っているからね。」と認めてあげる。愛着形成が不十分ならば、「よしよし。先生は、学校のお母さんだから、いつでも抱っこしてあげるよ。イライラし、落ち着かなくなったらいつでも来なさい。」と抱っこ等のスキンシップをしてあげる。手が出たり、離席したりしてしまう場合には、「〇〇が～だったから、今、イライラしているのかな？」と自己理解を促す言葉かけを行うと同時に、「イライラしています」や「手伝ってください」、「この問題は、難しいです」など、感情を言語化できるように繰り返し伝えていく。すると、徐々に感情を言語化できるようになっていく。

また、クラスの子どもたちには、必ず、特性を分かりやすく伝え、上手に付き合っていくためには、こんな言葉かけをしたらいんだよとか、落ち着くまで静かに（当たらず触らず、言動を無視する感じで）見守ってあげることも必要なんだよ。落ち着いてから、いつも通り遊んだり話をしたりすればいいんだよと、対応の仕方を具体的に教えてあげる。

心の居場所が学級があれば、学級にありのままを包んでくれる風土があれば、持っている力を自分のため、学級のみみんなのために発揮しようとしてくれる。教師の対応方法そのものを周りの子どもも見聞きしている。見聞きしたままに対応してしまう。特性を受け入れられない対応の積み重ねによって、教室に居場所がなくなってしまう児童、特性を受け入れ、応援していく対応によって、自己コントロールができるようになり、自分の持っている力を発揮して学級の一員となる児童。後者の児童を育てていくためには、まずは教師が変わらなければならない。これこそ、特別支援教育が目指す真の姿なのではないだろうか。

V. 特別な教育的支援を必要とする児童に対する実践事例

1. はじめに

2001年度に赴任した小学校は、1,450名のマンモス校。私（谷中）は4年6組を担当した。学年は7クラスである。クラスは、男子16名、女子18名、計34名。保護者（特に母親）は教育熱心な方が多い。授業でも

遊びでも活動的な子が多く、とても明るく前進的なトーンがある。声が小さく、仕事の分担能力、掃除の仕方などの技、話し合い活動を通じての合意形成、友だちとの交わり能力などについては力をつけていない子が多い。配慮の必要な子どもたちの中に、特に私の目を引く M ちゃんがいる。

2. M ちゃんとは

学力低位。特に漢字は鏡文字になるので、理解に時間を要し、定着もしにくい。授業中は、授業内容以外のものに集中し、話を殆ど聞かない（聞けない）。宿題はやって来ないことが多い。始業前、中休み、昼休憩といつも図書室に 1 人で出向き、本を読んでいる。好きなジャンルは、お化けの世界。友だちと遊ぶとかおしゃべりをするとかに興味がなさそうである。意外に頑固で、友だちからも敬遠され気味である。お母さんの話だと、家では、お母さんに勉強のことで叱られるとよくパニックを起こすらしい。情緒的には不安定であるとの私の印象だ。姉（小 6）・本人・妹（1 歳）の 3 人姉妹。

3. 私とお母さんとの協同関係を土台に、M と友だちとの交わりを豊かに

鏡文字になることを知り、さっそくお母さんに来校していただき、実態を話す（5/9と5/12）。そして、

- ① M ちゃんの実態を理解すること
- ② 勉強のことはしばらくの間一切強要せず私に任せること
- ③ スキンシップや言語化できるよう話し相手になる中で、時として選択肢を与えて自己決定させること
- ④ 私とお母さんとの連絡を取り合う（主に連絡帳を使って）こと

などを合意していただいた。

さて、クラスのほうは学級開き（4/20）からエンジン全開である。クラスの自治活動の指導はもちろん、授業づくりでも子どもたちのかかわりを重視し指導した。九九百マス計算の取り組みも進めた。

九九プリントはコピーして姉や私もタイムを計ってやってみました。指を使えば全部わかると言って時間をかけてしていました。5/10 母より

昨日の九九は、6分20秒。前回の10分に比べてずいぶん短縮できたことをほめました。漢字ノートの前の方を見て鏡文字になっているので驚きました。5/11 母より

私は、M にお化けの話聞きながら一緒におしゃべりをした。M は得意そうに話してくれた。

5月下旬、中休みに M とおしゃべりしていると、学級内クラブの茶道クラブの子どもたちが「先生もいっしょにしよう。」と誘ってくれた。「M ちゃんも一緒にどう？」と誘い、2人一緒に茶道クラブの活動場所の教室の後ろへ行く。「M ちゃんもいい？」とクラブの子に聞くと「いいよ！！！」とうれしそうに伝えてくれた。みんなと一緒に輪になって座り、各自が持っている水筒のお茶を注ぎながら世間話をするのである。私も加わり話が弾んで皆大笑い。後で「M ちゃん、どうだった？」と尋ねると「とっても楽しかった！！！」と言う。その後、M は茶道クラブに入部する。

6月に入って、今度は演劇部に練習を見てほしいと誘われ、M を誘うと「いっしょに行く。」と言うのでクラブの子どもたちの了解を取り見学する。自分達で脚本まで準備し真剣に練習している様子を見て、M も入部を決意する。休憩時間は、少しずつみんなとふれあう時間が増えてきた。

また、遊び係の指導にあたり、ルール作りの指導のために私は特に重点的に関わっていた。6月に入っての昼休み、M とおしゃべりしている時、「あっ、遊び係とケイドロをする約束をしているのを忘れてた。すぐ行かなくっちゃ。ごめんね、M ちゃん。よかったら、M ちゃんも行く？」と言って誘うと、ついて来た。子どもたちは、汗をかきかき、息をハアハアさせながら男女に分かれて運動場を走り回る。私も時々酸欠状態になる時があるほどだ。休憩時間が終わって子どもたちに囲まれながら教室に帰る私。「楽しかったねえ！！！」という一言を一人一人に連発する。「うん、楽しかった。また、やろう、先生！！！」「よし、やろう。」と雰囲気盛り上げて、「M ちゃんもまたやろうよ。」とまくし立てると、思わず「うん。」と言ってしまった M。(予約したよ、M。)とほくそえむ私。そして、次回の遊び係主催の集会にも自由参加ながら M はドッジボールに参加する。こうして、M は誘われるまま昼休憩に外遊びをするようになる。6月下旬からは、第二期班で同じ 4 班の女子 K 班長とその仲間に誘われて一緒に遊びに出るようになる。

いつの間にか、おしゃべりの話題から、お化けの話が殆どなくなった。

4. 1学期漢字まとめ50問テストに取り組む

6月中旬、班長会を中心にして目標達成お祝いの会

をし、ますます盛り上がる4年6組。6月下旬の初任研向けの研究授業や参観日の授業では内外から好評を得て、ますます自信を持つ4年6組の子どもたち。転校するFちゃんとお別れ会はつらかったようだ。泣いたり笑ったりしながら前進だ。特別支援学級への音読発表会もよかった。7月の学校祭も大盛況で成功した。

1学期も終わりに近づき、クラスの子どもたちのかわり合いに手ごたえを感じる。家庭でもお母さんのみならずお父さんも協同して、課題に取り組んでくださっている。そんな中で、Mは、学習面ですでにかなり授業に集中することが増えてきていたし、不思議なことに算数や理科、社会科など着実に伸びている。未だ本人のやる気と成果が見られないのは唯一漢字だけとなっていた。1学期のまとめの取り組みとして、「いっちょ、思い切ってやってみるか。」と漢字を取り上げることを決意する私であった。

7/16、国語の時間に、1学期漢字まとめ50問テストを7/24に行くことを予告。「合格点は、」（子どもたちの目が私に集中する）「96点!!!」「ええーっ」「そんなの無理だよ。」「絶対できないよ。」と、子どもたちの大合唱。その後の話し合いで、クラス平均点で96点を目指すことになる。そんな中、Mも、いやそうに見えた。その日に行ったテストの結果は、クラス平均点63.5点。1ケタ台が8人もいる。Mは、2点だった。

4日たった時点で、すでにかなり点数を上げている子が増えてきた。私が、職員朝会を終えて教室に入ると班ごとに集まっている。答え合わせをしているのである。Mの班のK班長は丁寧にチェックしている。Mは、1日に10問ずつ問題にあたることにしていた。しかし、みんなの点数が上昇するのと違い、Mの上昇率は微々たるものだった。本番テストの3日前のMのテスト結果は、20点ほど。正解は、50問中10問程度だった。「これでせいっぱい・・・。」と、Mは言いたげだった。それでもMにとっては精一杯なのか……。私は、迷った。するとK班長がMに言った。「Mちゃん、おねがい。Mちゃんがもう10点ががんばれば、班の平均点が目標の90点になるよ。」

A男子班長も言う。

「Mさんなら、もうちょっとできると思います。」

数日前から4班の応援に来ていた3班のS女子班長も言った。

「Mちゃんならもう少しできるよ。もうちょっとがんばろうよ。」

4班の他の子どもたちも熱いまなざしを向けている。

Mは、言った。

「うん。もう少しがんばってみる。目標点は、30点ね。」その日から、Mは、自主的に家庭学習でも漢字に取り組んだ。いっぱい練習した。

いよいよ本番の日。終わった子から順に私がその場で採点する。各班長は、班ノートに班員の点数を書き出し、平均を出している。Mのテストをつける。意外に書いている。

しかし、まちがいもある。ひとつ、ふたつ・・・丸をつけていく。Kの、Aの、班のみんなの、そして遠くにいるSの視線も感じる。採点が終わった。正解は、25問。点数はちょうど50点だ。私は、Mの頭をグルグルとなでてやった。KやAそれに班のみんなも喜んだ。周りの反応を見てか、Mも嬉しそうだった。

4班は、班の目標点90点ぎりぎりの90.9点。

「本番でほくは1間まちがえてしまった。でも、Mちゃんががんばってくれたので目標がたっせいでできました。」(学級通信より)と同じ班の子が日記に書いてきた。クラスとしては、96.6点となり、クラスの目標点を上回った。目標達成だ。「やったあ!!!」の声が響き渡り大きな拍手が続いた。

1学期を振り返って「クラスは前進したのか」の総括の時にMが挙手して発言した。

「私は、漢字まとめのテストでとても苦勞しました。でも、同じ班のK班長やA班長、それに他の班のS班長などが教えてくれたり、はげましてくれたのがんばれました。班長さんたちはとてもよかったです。」

昨日は、漢字テストで50点とれたと喜んで報告してくれました。最初、平均点目標96点以上と聞いた時、班の平均で班対抗なのかと思い、Mには欠席にでもさせないと皆に迷惑かかるとはならないかと心配したのですが、毎日少しずつでも練習し、2点→10点→20点→「あと10問覚えたら40点だ。」と言っている姿を見て、よくやっているな、やる気はあるなと思いました。40点あれば結構なもの(2点に比べると)と思っていたので、50点と聞き嬉しかったです。あとは、夏休み中に1学期分をマスターできるよう頑張ってくればなあと思っています。7/26 母より

Mは、漢字だけはその後も苦勞をしているが、2学期以降、算数も理科も社会も普通に理解できてきた。情緒の安定や自発性の発達が知的能力の発達を押し上げたのだろうか、とても安定してきたのだった。

VI. まとめ

本稿では、子どもたちの多様化したニーズに応えていくために、自尊感情の育成、発達障害に関する最近の知見、特別支援教育の視点について概説し、実践事例を示すことで、今後の児童理解・対応の参考となる情報の提供を試みた。

「発達障害に関する知見」からは、虐待やいじめ、仲間はずれなどは、発達障害や愛着障害の原因となり得ることから、その防止に最善を尽くすことが重要であることが示された。学校では、学級会を中心とした特別活動を通して、子どもたちの人間関係形成能力を育成する教育実践（杉田, 2009; 宮川, 2011）や、リーダーの育成を通じた自治的な学級集団づくり（若松・谷中, 2012a）等によって、仲間といるのが楽しい、いじめのないクラスをつくる必要があるが、万一いじめが起きた場合の対応については、明橋（2007）、水谷（2012）などが参考になるであろう。

また、「発達障害に関する知見」と「特別支援教育の視点」より、個々の子どもの認知特性に応じた支援が大事であり、継次処理・同時処理という情報処理様式などについて知っておくと、授業づくり等に役立つと考えられる。さらに、「特別支援教育の視点」中の“本当の児童理解とは”には、子どもの特性を把握することの大切さが述べてあるが、特性を単なる知識として理解しているだけでは役に立たず、その特性を受け入れること、他の子どもたちにも特性を分かりやすく伝え、上手に付き合っていくための対応の仕方を具体的に教えることの重要性も強調されている。衝動性やこだわり、パニック等を正すべき行動ととらえ、厳格に対応することは、むしろ逆効果になることが多い。子どもの視点に立つ、すなわち、子どもの見え方、聞こえ方、感じ方や理解の仕方、不自由さなどを想像し、子どもの気持ちに共感し、歩み寄って初めて、子どもに合った対応ができ、子どもとの信頼関係を築くことができるのである（仁平・仁平, 2006）。“子どもの特性を受け入れる”とは、このようなことであろう。

次に、それぞれ「自尊感情の育成」と「発達障害に関する知見」の“発達障害と愛着障害”にある、自己肯定感を育む方法と安定した愛着を育むためのかわり方は、重なる部分が多いと言える。自尊感情、特に基本的自尊感情は、乳幼児期からの養育者との経験や感情の共有体験によって育まれるが、これは養育者との間に愛着の絆を結ぶのと同じであることから、共通点が多いのも当然である。その本質は、子どもの気持

ちへの共感であるが、うれしい時だけでなく、怒ったり泣いたりといったマイナスの気持ちもきちんと受け止めてもらうことで、「こんな自分でも、ちゃんと受け入れられるんだ」という存在への自信、基本的自尊感情が育ち、次第に気持ちのコントロールができるようになる（明橋, 2010）。“本当の児童理解とは”では、まさにこのような、子どもを丸ごと受け入れ、愛情を注ぐ教師の姿が述べられている。

「特別な教育的支援を必要とする児童に対する実践事例」では、谷中が、Mや保護者との信頼関係の構築をベースに、Mの学級での居場所をつくり、仲間がMに漢字を教えたり励ましたりする様子が描かれている。谷中は、先ず、お化けの話と一緒にすることで、Mの心の世界に入っているが、これは上述のような子どもの気持ちを理解しようとする姿勢に他ならない。そして、Mは信頼する谷中の援助を受けて、仲間のいる現実の世界に足を踏み入れていくのである。また、本稿では参考書の紹介にとどめたが、保護者の心理的安定や、保護者との連携は、特別な配慮や支援を必要とする子どもの教育に取り組む場合には、必要不可欠な事柄である。文中には載せていないが、谷中も、連絡帳のやり取りなどで保護者を十分に支えると同時に、的確なアドバイスを行っている。また、仲間に支えられて、Mも苦手な漢字に挑戦する意欲を持つのであるが、谷中自身も、ある時、Mを真剣に励まし、それが他の子どもたちのモデルにもなっている。これは、岡田（2012）が述べる、安定した愛着を育むためのかわり方にある、“肝心な問題に向き合わせ、考えや行動の成長を助けたり、自分で答えに気づくのを助けたりできること”に該当するのではないかと考えられる。谷中（2011）は、“子どもを信頼するからこそ（愛）、教師は子どもに要求をつきつける”と記している。

このように、特別な教育的支援を必要とする子どもたちを包含する、インクルーシブな学級づくりのためには、知っておくべき様々な事項がある。それらの中には、講義等で学ぶことが可能なものもあるが、相手の気持ちを理解する、共感的な応答をする、子どもの特性を受け入れた対応をする、自治的な学級集団をつくる、保護者と連携するなど、演習・実習や、オン・ザ・ジョブ・トレーニング形式の研修等が必要なものもあるだろう。教員養成の6年制化が言われている現在（中央教育審議会, 2012）、こうした今の学校現場で必要とされる実践力の獲得を図るための教員養成・研修プログラムの開発が、今後より積極的に進められ

ていくべきであろう。

引用・参考文献

- 明橋大二 (2007) 10代からの子育てハッピーアドバイス. 1万年堂出版.
- 明橋大二 (2008) 子育てハッピーセミナー. 1万年堂出版.
- 明橋大二 (2010) 子育てハッピーアドバイス 大好き! が伝わるほめ方叱り方. 1万年堂出版.
- 阿部彩 (2011) 弱者の居場所がない社会—貧困・格差と社会的包摂. 講談社現代新書.
- 飯田泰之・雨宮処凛 (2012) 脱貧困の経済学. ちくま文庫.
- 岡田尊司 (2012) 発達障害と呼ばないで. 幻冬舎新書.
- 河村茂雄「データが語る① 学校の課題」図書文化社, 2007.
- 近藤卓 (2010) 自尊感情と共有体験の心理学—理論・測定・実践. 金子書房.
- 杉田洋 (2009) よりよい人間関係を築く特別活動. 図書文化社.
- 杉山登志郎 (2011a) 発達障害のいま. 講談社現代新書.
- 杉山登志郎 (2011b) そだちの凸凹 (発達障害) とそだちの不全 (子ども虐待). 日本小児看護学会誌, 20, 3, 103-107.
- 杉山登志郎・岡南・小倉正義 (2009) ギフテッド 天才の育て方. 学研.
- 杉山登志郎・小倉正義・岡南 (2008) ギフテッド—特別支援教育のもう一つの可能性 10回連載⑤ 二重に例外的な子どもたちへの特別支援教育. 実践障害児教育, Vol.423, pp.48-53, 学研.
- 谷中龍三 (2006) 「学校が楽しい!!!」～特別活動を中心にした学級づくり～. 第50回全国特別活動研究協議大会 学級活動: 話し合い活動分科会提案資料.
- 谷中龍三 (2011) 「特別活動を中心とした積極的生徒指導」～子どもたちが「学校が楽しい」と実感できる実践を～. 平成23年度呉市立内海小学校校内研修会資料.
- 中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申). 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 月森久江編 (2012) シリーズ 教室で行う特別支援教育7 教室でできる特別支援教育のアイデア—中学校・高等学校編. 図書文化社.
- 東京都教育委員会 (2010) 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第3年次).
- 東京都教育委員会 (2012) 平成23年度小1問題・中1ギャップの予防・解決のための「教員加配に関わる効果検証」に関する調査報告書.
- 東京都教職員研修センター (2012) 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (4年次), p.32-33. http://www.kyoikukensyu.metro.tokyo.jp/information/kenkyuhoukoku_kiyou/houkoku23.html
- 中田洋二郎 (2009) 発達障害と家族支援 家族にとつての障害とはなにか. 学習研究社.
- 仁平説子・仁平義明 (2006) アクロニムで覚える自閉症とアスペルガー障害の対応の違い. プレーン出版.
- 広島県教育委員会 (2011) 広島県教育資料.
- 藤田和弘・青山真二・熊谷恵子編著 (1998) 長所活用型指導で子どもが変わる. 図書文化社.
- 藤田和弘監修, 熊谷恵子・青山真二編著 (2000) 長所活用型指導で子どもが変わる Part 2. 図書文化社.
- 藤田和弘監修, 熊谷恵子・柘植雅義・三浦光哉・星井純子編著 (2008) 小学校中学年以上・中学校用 長所活用型指導で子どもが変わる Part 3. 図書文化社.
- 宮川八岐 (2011) やき先生の特別活動講座 学級会で子どもを育てる. 文溪堂.
- 水谷修 (2012) 夜回り先生 いじめを断つ. 日本評論社.
- 文部科学省 (2010) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議報告書.
- 若松昭彦・谷中龍三 (2013a) インクルーシブ教育の基盤となる学級経営に関する一考察—発達障害等の児童を包含する自治的な学級集団づくり—. 学校教育実践学研究, 第19巻, pp.1-11. (2013. 1. 18受理)