

第2章 研究の概要 - 理論編 -

特別支援教育とその視点に立つ学校教育

1 「特別支援教育に取り組む」とは？

これまでの生徒指導の考え方では対応が難しい生徒がいます。

これまでの教育相談の考え方では対応が難しい生徒もいます。

「指導やその意図が伝わりにくい生徒」「これまでの指導ではなかなか改善がみられない生徒」に対して、新たな視点での教育や支援が必要になっています。

本校では、それが「特別支援教育の視点」ではないかと考えました。

「問題行動を起こす困った生徒」という認識を、「問題行動を起こさざるを得ない困っている生徒」という認識に変えることで、新たな教育の視点が見えてきます。

本節の「研究の概要-理論編-」では、本校が特別支援教育の充実やその視点に立った学校教育の推進に関して、どのように考え、迫り来るさまざまな課題にどう応えようとしたのかについて述べます。

2.1.1 「困った生徒」から「困っている生徒」への意識転換

■ A君が教えてくれたもの

★「困った生徒」から「困っている生徒」への意識転換

- 「目の前の困った状況」をどう捉えるか
 - ・「困った」と「困っている」の違い(自己から他者への意識転換)
 - 「生育歴」から学ぶこと(遺伝と環境)
 - 「もっと早い時期からかかわりたかった！」(臨界期と適時性)
 - 「もっと長くかかわりたかった！」(幼・小・中の連携)(生育の過程を知らずに連携ができるのか?)
 - 「本人自身が『困っている』ことに気づく！」 → 理解・協働・支援
 - 「『保護者も困っている』ことに気づく！」 → 理解・協働・支援
 - 「知識や対処方法を知らない！」(親も教師も自分自身を育てなければ「困った」は改善できない)
- 同じような状況が市内の多くの学校で起こっている

生徒指導的アプローチ

教育相談的アプローチ

特別支援的アプローチ

事例1

A君は、反抗的でけんか腰、衝動的、攻撃的、激しい怒りとかんしゃく、多動等の特徴を持った生徒でした。多発する問題行動に対して、「なぜそんなことをしてしまったのか」「今後どうしたらよいのか」「相手の気持ちも考えよう」など、担任や学年の教師はこれまでの指導経験を生かし、「生徒指導的アプローチ」や「教育相談的アプローチ」によりA君の行動を改善しようと努力を続けました。しかし、A君の行動はなかなか改善されません。落ち着いているときには会話が成立しますが、かんしゃくを起こすと暴言や破壊的な行動が止まりません。

A君の示す行動は、ADHDや反応性愛着障害の子どもたちの行動と似ています。そこで、「特別支援的アプローチ」でA君の行動改善に取り組むこととしました。

まず、教師が意識を変え、A君を「困った生徒」として捉えるのではなく、「困っている生徒」と

して受け入れることとしました。そして、A君の行動の背景にある「困り感」を具体的に聞いてみると、次のようなことがわかりました。

- ・自分の思いをうまく言葉で言い表せないこと
- ・しつこく一方的に言われると、すぐにイライラしてしまうこと
- ・他に刺激があると、我慢できずにそちらの刺激に注意が奪われてしまうこと
- ・問題解決の方法を「暴力」以外にあまり知らないこと
- ・勉強は苦手だが、もっとできるようになりたいと思っていること
- ・暑い（寒い）のが苦手我慢できないこと

また、A君が問題解決の方法を「暴力」に頼らざるを得ない背景に、幼少期から続いている父親からの暴力があることも伺われました。

そこで、A君の思い（願い）を可能な限り聞き取る、不要な刺激を可能な限り減らす、短くわかりやすい指示を心がける、自分の気持ちを言葉で話す（語る）ように促す、苦手な教科の補充指導を行う、イライラして我慢できなくなったら「クールダウン」する場所や方法を定める、「クールダウン」の場所や方法を全教職員が理解し支援するなど、「特別支援的アプローチ」により、行動改善に取り組むこととしました。

事例1で紹介したA君は、私たち教師にさまざまなことを教えてくれています。

特に、これまでの生徒指導や教育相談の視点で指導に当たっても生徒の行動が改善されない困難な状況の背景に発達障害があり、「特別支援教育の視点」に立って指導を展開することにより、新たな改善の局面を拓く可能性を見いだせるということに気づかせてくれたことは、これからの教育にとって重要なことです。

本校では、「特別支援教育の視点に立つ教育」を推進するためには、以下のような事柄に取り組む必要があると考えています。

■「困った生徒」から「困っている生徒」への意識転換

学校や教師は、発達障害等があり傍若無人に振る舞う生徒や、モンスターペアレントといわれる（保護者自身が発達障害を自覚していない）保護者を前にして、これまでの指導経験が通じない事態に直面し、苦闘しています。そして、それらの状況に困惑し、指導の困難性や限界を感じ、ストレスに恒常的にさらされ自信を失いかけている教師が多発しているのが、現在の学校や教師の実情ではないでしょうか。

教師は、責任感を支えにしながら日々の教育活動を展開していますから、無意識のうちに「この混沌とした状況は自分の指導や指導力の不足に原因があるのではないか」という、「自分を基準とした内向きな判断」に陥る傾向があり、その無意識の意識が、目の前の教育の困難性に立ち向かおうとするときに、教師を激しく厳しいストレスと対峙させてしまうこととなります。

しかし、そこからは教育的な指導や「困り感」を改善するための方途は見えてきません。

本校では、教師が無意識に感じ判断基準にしている「自己の困り感」から脱却することが必要であり、「特別支援教育の視点」に立って「困った生徒」から「困っている生徒」へと意識転換することが重要であるとの認識に基づいて研究を進めてきました。

「生徒が困っている状態」（問題行動）をまず受け止め、「問題行動の背後にある生徒の困り感」を可能な限り明らかにし、「生徒の困り感」を改善するためにさまざまな工夫

をしながら継続的に指導していくという、新たな教育観や指導観へと意識を変革していくことが、これからの学校や教師に求められています。

■「生育歴」から学ぶこと（遺伝と環境と経験）

課題のある生徒が「どのような生育環境で育ってきたのか」を可能な限り把握することは、問題行動の発生原因を知る上で重要になります。家庭環境、保護者の養育方針、家族構成、家庭での生活の様子などから、「なぜ〇〇のような行動をするのか」という原因と「困り感」を把握することができます。

本校では、子どもの成長に大きな影響を与えるものとして、

「生物学的遺伝」「環境的遺伝」「経験的遺伝」の三つがあると考えています。子どもの成長は、親からの遺伝情報に影響されるのはもちろんですが、それだけ

ではなく「どのような環境で育ってきたのか」という生育環境からもさまざまな影響を受けます。さらに、「成長する過程でどのような経験を積んできたのか」によっても子どもの成長は違ってきます。

★「困った」状況をどう改善するのか？



■ 幼少期から継続的にかかわること（臨界期と適時性）

発達障害が疑われつつも、何の支援も受けずに中学校に入学してくる生徒が少なからずいます。中学生になってからWISC-IIIなどの検査を受け、その生徒がどんなことに困難さを持っているのかが明らかになるケースが多いのが現状です。

発達障害等のある生徒への対応は、「早期発見、早期支援、継続的支援」が基本であり、「困った生徒」から「困っている生徒」へと意識を転換し、「困り感」を早期に見つけ出し、個に応じた適切な支援計画を早期に立て、継続的に支援する体制を整備することが重要です。そのためにも、保・幼・小・中の連携が重要であり、「指導カルテ」等の作成が必要になります。

■「困り感」の自覚

問題行動を繰り返す生徒に話を聞いてみると、「なぜそのような行動をとってしまうのか」「その背景にどんな自分の思いがあるのか」を振り返るなど、自分自身の行動やそのときの気持ちを内省した経験がほとんどないことに気づきます。

容易ではありませんが、中学生という思春期にある生徒の発達・成長段階の特性を活かし、自我を育てながら、生徒自身が「自分が抱えている困り感」に気づき、「何とかしたい」と思えるようになることが支援の始まりです。

■「保護者の困り感」の理解

問題行動を起こす生徒の保護者の多くは、子どもが繰り返す問題行動に疲労感や徒労感、孤立感を抱き、どうしたらよいのか保護者自身も悩んでいます。

教師が、「保護者も困っている」という意識を持って困り感を共有し、一緒に改善の方向性を話し合い、家庭でできること、学校でできることを確認し合い、連携して指導や支援に当たることが「生徒の困り感」の解消には不可欠です。

本校では、「その生徒をどう支援していくのかを話し合う『作戦会議』」と称した保護

者との面談を実施しています。保護者の困り感を一度学校が受け止め、共有し、支援計画を立てることが重要です。

■「特別支援教育や発達障害」に関する知識の獲得と対処方法の習得

私たち教師は、LD、ADHDなどの発達障害に関する用語は知っていても、実際にはどんな障害で、どんな行動特性を持った障害なのか、その原因は何か、どう対処したらいいのかなど、特別支援教育や発達障害に関する知識や具体的な指導方法を十分に習得しているとは言えないのが現状です。

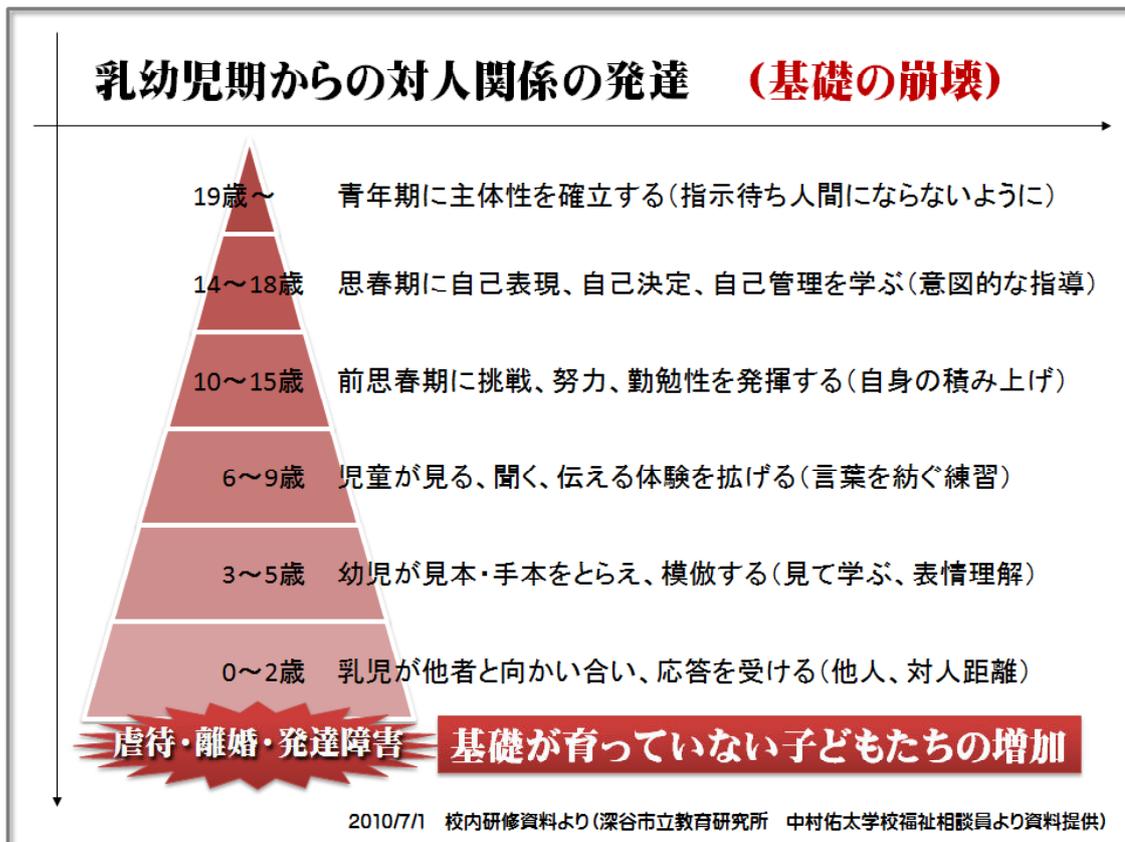
本校では、校内研修の場を活用し、特別支援教育の意義や内容、発達障害に関する知識の習得、対処方法の研究・工夫、事例研究などを繰り返し行ってきました。

具体的な研修内容については「第3章 研究の概要—実践編—」で述べますが、研修を通して、特別支援教育や発達障害への理解が深まり、指導技術が獲得されつつあります。

ヒト(homo)がヒト(human)に育つ環境を創る

- ・「中学生」という発達年齢を考慮した指導の推進
- ・個と集団のかかわり合いを重視した教育活動の推進
- ・指導観、授業観の転換

2.1.2 「子どもたちの育ち」に関する知識の獲得



私たち教師は、子どもたちが誕生から自立するまで、それぞれの年齢段階でどのような能力を獲得しながら発達・成長しているのかということに関して、明確な知識を持ち、日々の

教育に取り組んできたのでしょうか。

私たちは大人は、子どもたちが人として育つ過程をしっかりと認識し、養育（教育）に取り組んできたのでしょうか。

前項の図は、「乳幼児期からの対人関係の発達」について校内研修で使用した資料です。

子どもたちの成長は、「資質や能力の獲得過程」と同義であり、「ヒト (homo) が人 (human) へと変化していく過程」ともいえます。

例えば、0歳～2歳の子どもたちは「他者と向かい合い、応答を受ける」ということをたくさん経験することにより、他人を意識し対人距離の基礎を学ぶといわれています。

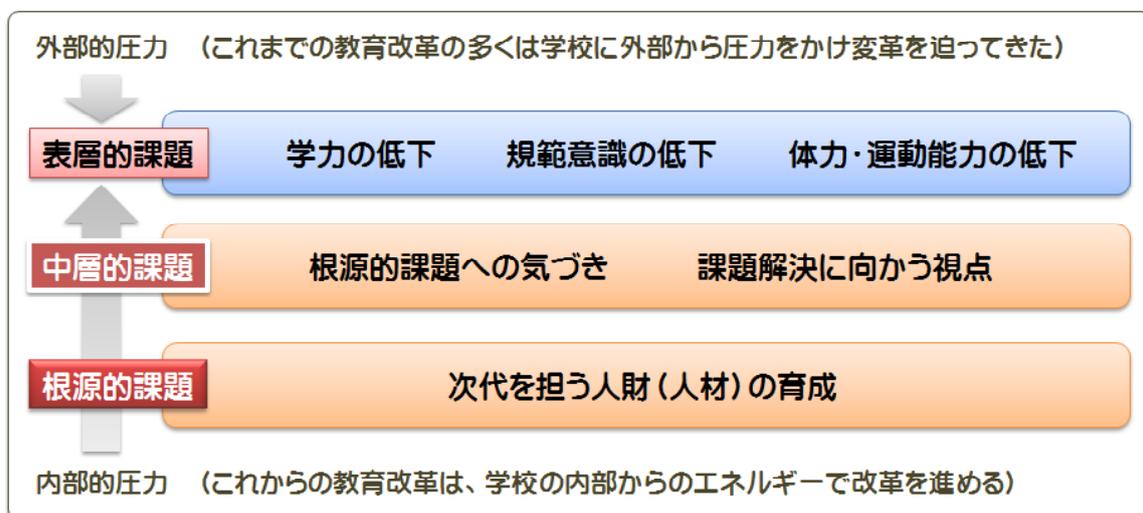
3歳～5歳の子どもたちは、自分の見本・手本となる対象や行動を捉え、模倣することを通して「見て学ぶ力」や「相手の表情を理解する能力」を身につけます。

6歳～9歳の子どもたちは、見る、聞く、伝えるという体験を拓げ「言葉を紡ぐ」練習を盛んにします。

10歳～15歳の子どもたちは、前期思春期を向かえ、さまざまなことに挑戦し、努力し、勤勉性を発揮するなど、自身の能力を積み上げていく重要な時期を過ごすことになります。

そして、これらの資質や能力は下から順序よく積み上げていかなければうまく身につかないものであるにもかかわらず、虐待やネグレクト、両親の離婚によるストレスなどが原因となって、「基礎が育っていない子ども」が増えています。

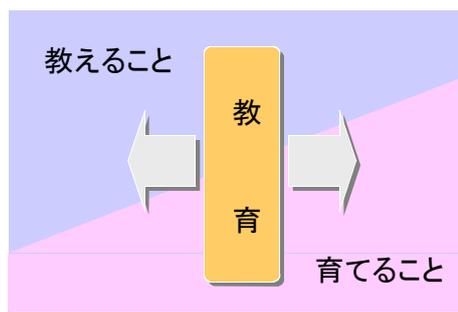
私たち教師や大人（保護者）は、「人には、それぞれの年齢段階において身につけなければならない資質や能力があり、ヒトが人になるためには、それらの資質や能力をそれぞれの年齢段階で確実に身につけ、それを積み上げながら成長していくことが不可欠なのだ」という認識を明確に持たずに、子どもの教育や養育に携わっていたのではないのでしょうか。



「子どもたちに人としての基盤が育っていない」という現状を考えると、「学力の低下」「規範意識の低下」「体力・運動能力の低下」などの問題は「表層的課題」といえるのかもしれません。その解決に全力で取り組まなければならないことは当然ですが、その一方で、乳幼児期からの子どもの発達・成長過程をしっかりと認識し、改めて「教え」「育てる」ことに取り組まねばならない時代が訪れています。

例えば、幼児は、「学び・遊び・運動」を区別して活動しているわけではありません。幼児にとって、それらは分離したものではなく、「学び＝遊び＝運動」であり、遊びを通して

体力や運動能力が高まり、友達との関係性を学び、友達と関わることを通して遊びやルールを作り出す楽しさを学ぶなど、さまざまな能力を獲得していきます。そして、豊かな環境や多様な経験をする機会を豊富に準備することが、「育つ」ということに繋がっていきます。



しかし、私たち大人は「学び・遊び・運動」を無理矢理分離させ、「教えること（教え込むこと）」にばかり関心を向け、比較することが容易な数値的な結果に目を奪われ、「人として育つ・人を育てる」ことにあまり関心を向けてこなかったことが、「次代を担う人財（人材）の育成」に失敗しているという「根源的課題」を発生させている原因なのではないでしょうか。社会が崩壊しつつありますが、その原因は豊かな体験やコミュニケーションを通して相互理解を深めるなど「人としての育ちの基礎」を積み上げながら教育に取り組んでこなかったことにあり、今日の困難な状況を生み出しています。

2.1.3 通常の学級が抱えている指導の困難性への認識

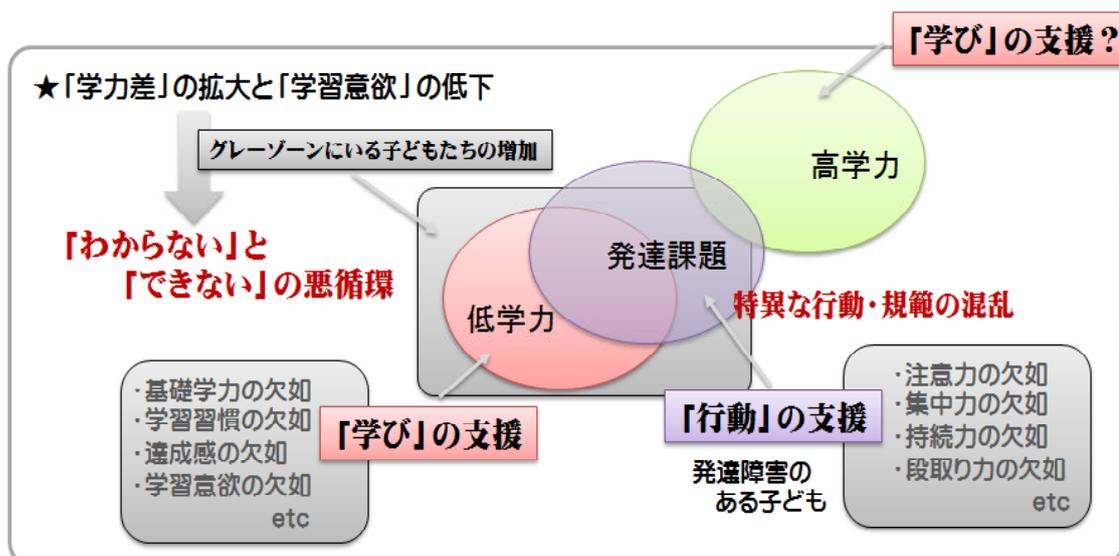
事例2

B君は、小学校の時から悪戯が多く、自分の意に沿わないことには手をつけず、「うざい」「関係ない」など、困難なことに対して取り組みたくないという気持ちを頻繁に表出します。

注意をされると、反抗的でけんか腰な態度を示し、指導に従う様子を見せません。また、自己の存在を誇示したいのか、わざと制服を着崩して行動します。

一方、人なつこく、気持ちが落ち着いているときには笑顔で話しかけてきます。保護者の了解を得て検査をしてみると、言語性は発達していますが、短期記憶が弱く、漢字の読み書きに苦労していることがわかりました。勉強に対する苦手意識も強くあります。

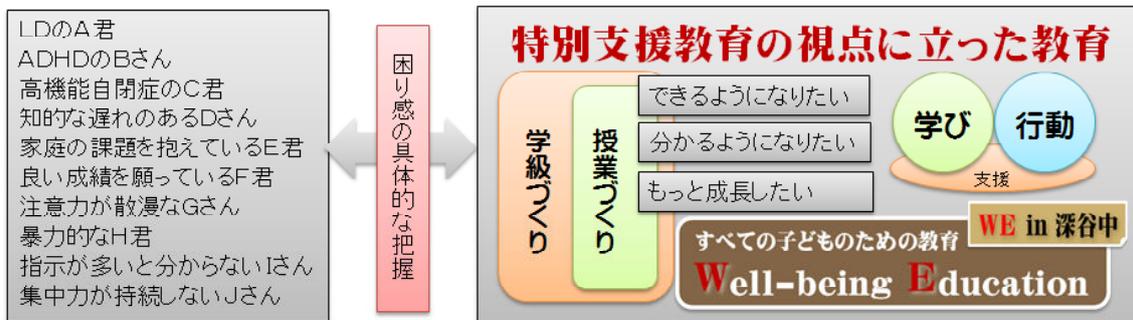
そこで、特別支援学級の担任による「個別指導」を行うこととしました。B君用の学習ノートを作成し、B君ができてそうなレベルの問題を準備し、目標を達成したらB君が好きなキャラクターのシールを貼って賞賛するなど、「正解することの楽しさ」を味わうことができるよう工夫しながら、学びと行動を支援することを目的として「個別指導」を進めることにしました。



通常の学級には、B君のように学力の積み上げがうまくいっておらず、個別指導が必要な生徒が多数います。そして、低学力の生徒の中には何らかの発達課題を持っている生徒も多

く、「わからない」ことが「できない」ことにつながり、「できない」ことが「やりたくない」という気持ちにさせてしまっています。

どの生徒も、「できるようになりたい、わかるようになりたい、もっと成長したい」と思っていますが、LDの生徒、ADHDの生徒、暴力的な生徒、短期記憶の弱い生徒、言語性の発達が遅れている生徒など、さまざまな「困り感」を抱えている生徒を前に、学級担任や教科担当は戸惑っているのが実情です。



本校では、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、さわやか相談室相談員、スクールカウンセラー、特別支援教室や通級指導教室の担当教諭、生徒指導支援員などが連携し、学年を越えて学級担任や教科担当をサポートする体制づくりが重要だと考えています。学級で起こるさまざまな課題や問題を、担任の問題としない**重層的な組織**をつくるのが重要です。

また、一人ひとりの生徒の「困り感」を可能な限り把握しながら、状況に応じた具体的な指導に計画的に取り組むことも重要です。特に、発達課題のある生徒の場合、注意力や集中力、持続力、段取り力などが弱いことが学力の低下やさまざまな問題行動と密接に関連していますから、特別支援教育の視点に立って、「学びの支援」と「行動の支援」の両面から継続的に指導・支援をしていく必要があります。そして、少しでも「わからない」→「できない」→「やりたくない」という悪循環を断ち切り、学習意欲を高め、学力差を解消したいと考えています。

2.1.4 「危機管理の課題」としての特別支援教育

大正大学の玉井邦夫教授は、「児童虐待防止のための学校の役割」（平成 22 年度小・中学校長人権教育研修会）と題した講演の中で、

発達障害の生徒や被虐待の生徒への指導は、学校の危機管理上の問題であり、「教育は新しいフェーズに入った」といってよい。

学校は、「これまで学校が想定していた範囲を超えて発生するさまざまな課題」に対応せざるを得ない状況にある。

具体的には、「家庭・保護者との連携」という大前提が崩壊しつつあり、最低限の基準（ミニマムスタンダード）でさえ食い破る子どもの言動が日常的に発生し、その子どもが周囲の子どもに与える影響も大きく、担当する教師のストレスは想像以上である。

通常の学校・学級における発達障害の生徒や被虐待の生徒への指導は、「通常の学校が抱える教育実践上の危機」であるとの意識を持つことが重要である。

と述べています。

これからの管理職は、発達障害や虐待が子どもに与える影響や相互の関連性などについてしっかりと認識した上で学校経営を進めることが重要ですし、「危機管理の問題」として管理職自身が特別支援教育や発達障害に対処できる実践力が必要な時代が訪れています。

2.1.5 未確立な指導方法(通常の学校と特別支援学校との違い)

通常の学校における「特別支援教育」の取組は始まったばかりであり、特別支援教育や発達障害に関する知識も指導経験も少ないのが現状です。したがって、多くの通常の学校では、特別支援学校と連携し、専門的知識や指導方法等について助言を受けながら、発達障害のある生徒等への指導に取り組むのが一般的です。

しかし、通常の学校と特別支援学校では、下図に示したように、担当する生徒数の違い、担当教員数の違い、保護者及び生徒の発達障害についての認知状況の違い、教員の保有している知識や指導技術の違い、指導経験の違いなど、「特別支援教育に取り組む前提」がまったく違ってきます。

特に、通常の学校は、特別支援教育に関する知識や指導経験が少なく、発達に課題のある生徒をどのように理解し、どのように指導したらよいか助言を求めているのに対して、特別支援学校は、健常児と発達障害のある生徒とが混在した多人数の学級での指導経験や指導技術を十分には持っていません。さらに、通常の学校では、教師・生徒・保護者のいずれもが発達障害に関する知識や情報をほとんど持っておらず、発達障害が疑われていても、それに気づかなかつたり認知していない生徒や保護者がほとんどです。

通常の学校と特別支援学校の違いを理解しておく！

項目	小学校	中学校	特別支援学校
学級規模	多	多	少
指導者	学級担任	学級担任+教科担当	学級担任(複数)
子ども	健常児+発達障害児	健常児+発達障害児	発達障害児
告知・認知	×	×	○
指導形態	一斉	一斉	個別
教師の知識・技量	少	少	多
特支の指導経験	少	少	多

・特別支援学校が培ってきた子ども理解や指導方法を、そのまま通常の学校での特別支援教育の指導に持ち込んでもうまくいかない
(個別指導のノウハウを、一斉指導の中にどう生かしていくのか?) (個と集団)

・90%の健常児と10%の発達に課題をもつ生徒とを、一つの教室で一緒に教育していく中学校におけるノウハウを見つけ出すことが喫緊の課題
(危機管理としての教師のストレス対策: **学校経営の問題**)

・個々の学校や教師の努力や工夫の問題ではなく、「教育システム」の問題

早期発見・早期支援を可能とする「新たな教育システム(連携)」が必要な時代

したがって、特別支援学校が培ってきた子ども理解の方法や手順、個に応じた指導技術や指導方法を、そのまま通常の学校における特別支援教育の指導に取り入れようとしてもうまくいきません。

- ・特別支援学校で有効であった発達障害のある生徒に対する個別指導の技術や手法を、通常の学校での一斉指導にどう生かしていくのか
- ・90%の健常児と10%の発達に課題を持つ生徒とを、一つの教室で一緒に教育をしなければならない通常の学級において、必要な技術や手法をどう明らかにしていくのか
- ・保護者の認識を高め、どのように連携を図るのか

など、課題は山積しています。

さらに、学校経営上の問題として「危機管理としての教師のストレス対策」も喫緊の課題です。

残念ながら、このような学校教育が直面している課題は、個々の学校や教師の努力や工夫で解決できるようなものではありません。通常の学校が特別支援教育に取り組もうとするとき、指導方法や指導技術が未確立であることが、直面する課題の困難性の背景にあります。

しかし、それは根源的な原因ではありません。

学校で起こっているさまざまな教育課題の背景に、これまでの教育システムが限界を向かえ、新たな教育システムが求められているということに気づいていない大人たちの問題があるように思います。早期発見、早期支援、継続的支援を可能にする「新たな教育システム（連携システム）」が必要な時代が訪れているのではないのでしょうか。