

グループ研究

Group Research

発達の道筋をふまえた教育の研究Ⅱ

A Study of Education Based on Developmental Course II

中 泉 康 佐々木 高一 濱 田 律 子

目 次

I. はじめに	34
II. 「発達を道筋をふまえた教育の研究」とは何か	34
1. 「発達を道筋をふまえた教育の研究」とは何か	
2. 「小学生の発達を道筋」とは何か	
III. 「発達を道筋をふまえた教育」の現実の問題への適用	35
1. 事例の概要	
2. 国語の学級指導を「小学生の発達を道筋」で測ってみると	
3. 絵と言葉でアタマの中を確認しながら行った学級指導について	
4. A君のストレスをふまえた指導によって起きた変化について	
5. 今回の事例から学んだ事	
IV. 研究のまとめと今後の課題について	40
1. 研究のまとめ	
「発達を道筋をふまえた教育」の意義	
2. 今後の課題について	
V. おわりに	40

I. はじめに

指導実践を通して強く感じる事は、「特別支援学校の児童も公立小学校の児童も同じ小学生である」事と共に、特別支援教育では個別性が際立っているという事である。

私たちが携わる特別支援教育とは、特別な配慮の下に行う「普通教育」であるが、同じ「普通教育」である公立小学校においては、次年度の学年に進級する事、中学校に進学する事や、或いは将来社会に出る事等を見据えて、現在の学年の発達段階をふまえた学習面や生活面、社会性、躰等の全てを含めた教育が、小学校教育全体を通して行われている。筆者は、20年にわたる公立小学校の教育経験から、特別支援学校においては特に「社会性」の涵養が重要であると考えている。なぜならば、人間は教育されて初めて人間になる存在であるとともに、社会的に創り創られて初めて人間となる存在であるからである。つまり、特別支援学校の児童の社会性も、教育されなければ「育たない」し、教育される事によって初めて「育つ」と考える。

また社会性は、多少のデコボコがあっても、「該当学年」時にその学齢に相応しく教育されるべきであると考えている。なぜならば、社会性とは、同年代の様々な児童によって構成された小社会の中でこそ培う事が出来るからである。そして、現在、特別な配慮の下に教育を受けている特別支援学校の児童も、将来社会に出た時には、社会を構成し、自分の属する社会に適応し、維持し発展させる一員とならなくてはならないからこそ、人間としての発達の道筋をふまえた教育が必要であると考えている。

ところで、教育とはその人間が自分の属する社会に適応し、維持・発展させる力を培う事であると考えている。その教育が行われる特別支援学校でも公立小学校でも、教師は試行錯誤の末に身につけた経験則によって問題を解決している。経験則とは、経験の集積・集約によるところの坎的教え方・コツ的教え方であると考えている。しかし、個人の経験を越えた難しい問題に直面した時には、経験則に固執するしかない。なぜならば、参考にすべきベテランの先生方の経験則も、問題解決に役立つかどうかは、「問題」と「使う先生」の構造にその経験則が合っているかどうかで決まるからである。

勿論、ベテランの先生方がベテランとして自身を全うするには、何ら問題はない。しかし、経験則のままでは「私はこう思う、私はこうした」の域を出る事はなく、もっと多くの人達の役に立つ、いわゆる方法論と言うべきものになるためには、さらに多くの集積した経験から個人に特有の資質に関わる部分を除く必要がある。しかし、誰にでも適用出来る方法を究明し始めた時には、その先生の努力と情熱が立派なほどに、見事に自分のものになっているという事が、逆に、自分の論理に反する事実や論理に対してもそれがなぜかを自分の論理で説明出来るために大変な努力を必要とさせてしまう事になる。

それでは、どうすればよいのだろうか。

その問いに対する提案が、本論文の「小学生の発達の道筋」をふまえた教育である。

II. 「発達の道筋をふまえた教育」とは何か

1. 「発達の道筋をふまえた教育」とは何か

本研究の目的は、特別支援教育に携わる私たちが、教師として踏まえるべきもののみ方・考え方の基本線を共有し、実践研究を共に進めていく事である。

「発達の道筋」とは、あくまでも仮説であるが、本研究グループが肢体不自由特別支援学校における問題を解くために、ピアジェの認知的発達段階説（感覚運動的操作段階→前操作的表現段階→具体的操作段階→形式的操作段階）や太田昌孝の太田ステージ（感覚運動期→シンボル機能の芽生え→シンボル表象期初期→概念形成の芽生え→直観的思考→具体的操作）、エリクソンの発達課題説（乳幼児期前期→乳幼児期後期→幼児期→児童期→青年期→成人期初期→壮年期→老年期）等の先行研究をふまえ、海保静子の乳幼児の発達の道筋（誕生から6か月〔認識の誕生→意志の芽ばえ→意志の形成→母親像の明確化の時期〕→6か月から1歳〔人見知りの時期〕→1歳から2歳〔自分の分身である母親の答えが自分の答えとなる時期〕→2歳から3歳〔反抗期前期。強烈に自己主張し、周りの人やものとぶつかる事で自分の自分化が行われる時期〕→3歳から4歳〔反抗期後期。強烈に自己主張しながら少しずつ社会性が芽ばえ、自分の自分化が明確になる時期〕→4歳から5歳〔自我が打ち立てられ自分の他人化が出来るようになる時期〕→5歳から6歳〔自分の他人化によって友達や大人の中において円滑に交流し、「第1の完成期」がやってきたと言われる時期〕）を研究の軸にして、公立小学校における自身と同僚の先生方の指導実践という「事実」を根拠として、その中から最も重要で誰もが納得出来る事実と論理を抽出し、その特徴に「発達の道筋」という一本の論理の筋を通したものである。また、人間が自分の属する社会に適応し、維持・発展させるための中心的な力である社会性を習得していく過程として立てた仮説である。

そして、「発達の道筋をふまえた教育」とは、「発達の道筋」で測った発達段階に相応しいコミュニケーションを交わしながら実体と認識に働きかけて発達の道筋に限りなく近づける事によって、自分の属する社会に適応し、維持・発展させる力を培う教育であると考えている。

2. 「小学生の発達の道筋」とは何か

「小学生の発達の道筋」とは、本研究グループが肢体不自由特別支援学校における問題を解くために、先述の先行研究をふまえて、海保静子の乳幼児の発達の道筋を研究の主軸として、公立小学校における自身と同僚の先生方の指導実践という「事実」を根拠として、その中から最も重要で誰もが納得出来る事実と論理を抽出し、第1学年から第6学年までの特徴に「発達の道筋」という

一本の論理の筋を通した仮説である。これは、学習指導要領で書かれていない最も重要な、教師として押さえるべき事であると考え。つまり、学習指導要領に書かれている「小学生のアタマと身体の発達」を支える「ココロ」がどのような認識の発展過程をもち、どのような発展過程を辿らせたらいのかという事を明らかにし、学習指導要領と併せて指導すべき事であると考えたものである。なお、認識とは、外界の頭脳における反映であり、像（五感情像）であると考え。

なお本論文の「小学生の発達の道筋」は、「ココロ」の発達の道筋を小学校における教員と児童、児童と児童の間の社会性を中心に展開したものであり、学習や身体、運動能力の発達に関しては、既に数多くの先行研究が存在し本論文はそれらをふまえて書かれているので、引用・参考文献等を参考にさせていただけるようお願い申し上げる。また、「小学生の発達の道筋」や本論文で採用した「観念的二重化」「自分の自分化」「自分の他人化」等の概念については、詳しくは本校研究紀要第四十七号の「発達の道筋をふまえた教育の研究」を参照していただきたい。

Ⅲ. 「発達の道筋をふまえた教育」の現実の問題への適用

1. 事例の概要

筆者は、第3学年のクラス（男子5名〔A・B・C・F・G〕、女子2名〔D・E〕）を担当した。障害名は、脳性まひ5名、その他2名であった。とても元気な児童が多い半面、車いすと座位保持椅子の乗り替えでは、Cさん（自力）とAさん（車いすから座位保持椅子に降りる事は可能）以外は、介助を必要とした。また、学習面では、いずれの児童も準ずる教育課程で学ぶ子ども達であった。

筆者は、「小学生の発達の道筋」で子どもたちの発達段階を測り一人一人に相応しいコミュニケーションを交わしながら、まずは児童一人一人の気持ちを受容的に受け止め相手の立場に立って信頼関係を構築し、一体感を共有し心を開かせる事によって、指導した事が素直に入るようになっていった。そして、対象児Aさんも、筆者との1対1の関係においては、少しずつ信頼関係を構築していったが、学級の集団指導の場面では、筆者が仲立ちしても問題がなかなか解決しない状態が続いた。

しかし、「小学生の発達の道筋」で測って問題の所在を明らかに出来た事によって、指導がAさんの心を開かせるために有効性を発揮するようになり、第4学年においては集団指導の場面では筆者が仲立ちすれば、みんなと一緒に学習し仲良く遊ぶ事が出来るようになった。

2. 国語の学級指導を「小学生の発達の道筋」で測ってみるとある年度の国語の授業の様子を提示する理由は、クラ

スの集団指導におけるAさんと友達とのトラブルが典型的に表現され、問題の本質的な点が明確に現れているとともに、同じ場面でのクラスのメンバーの対応を「小学生の発達の道筋」で測る事によって、社会性の発達段階が明確になると考えたからである。（図1参照）

ちなみに、ペットボトルを使った準備運動は、授業開始時に継続して行っている自立活動的な運動であり、目的は、字を書きやすい手足とココロを創ってから学習を行うためである。胃肝臓バージョンは、2Lのペットボトルに少量の水を入れて両手で振る振動で内臓を鍛える運動であり、手渡しバージョンは、200mLのペットボトルに少量の水を入れて足裏で踏みしめながら手を使いやすくする運動である。

まず、「小学生とは、誕生から幼児期までの成長過程をふまえ、学校教育の土台となる最も基礎的な文化遺産を修得する児童である。」という「小学生とは何か」というモノサシで測ると、クラスの7名全員が、特別な配慮を必要としながらも小学校生活を送る事が出来ているので、全員が小学生であると測る事が出来た。そして、全員が、小学校第3学年の生活を集団で行う事が出来ている。したがって、全員が全体としては、第3学年の段階にあると考えた。

次に、この日の学級指導でのやりとりをプロセスレコードという看護学の事例研究で使われている方法を援用した方法で辿り、「小学生の発達の道筋」で測る事で、Aさんの社会性の発達段階を次のように考えた。（表1参照）

まず、表1で着目した事は、⑦～⑫において、担任が児童の話し合いの間に入っても問題が解決しないという事である。「小学生の発達の道筋」という仮説で測るならば、一般的には、小学校第3学年では、授業等の改まった場では、担任の指示を理解できるだけでなく、自分でクラスのルールに従い、自分の感情をコントロールして授業に取り組む事が出来るものである。さらには、2学年でも、授業時にどんなに揉めていても担任が間に入れば問題は解決する事が多い。まして「先生絶対」の感覚が最も強い第1学年では、起きる問題もそれほど複雑ではなく、問題がこじれる事も少ない。

このように「小学生の発達の道筋」で測って考えると、Aさんは、全体的には、小学校第3学年であると同時に、クラスの児童同士の関係における社会性は、第2学年のレベルでも、第1学年のレベルでも難しいかもしれない面があるのではないかと考えた。一方、筆者等の大人との関係においては、会話のやりとりの中で担任の像を否定しているという点から、「自分の他人化」が出来る第3学年前半段階と考えた。

そして、Aさんとのコミュニケーションの難しさは、言葉のやりとりだけではイメージしにくいからではないかと考え、図1のように人間の姿と「言葉」とその時にアタマに描かれている認識を「絵」で表現しながら指導

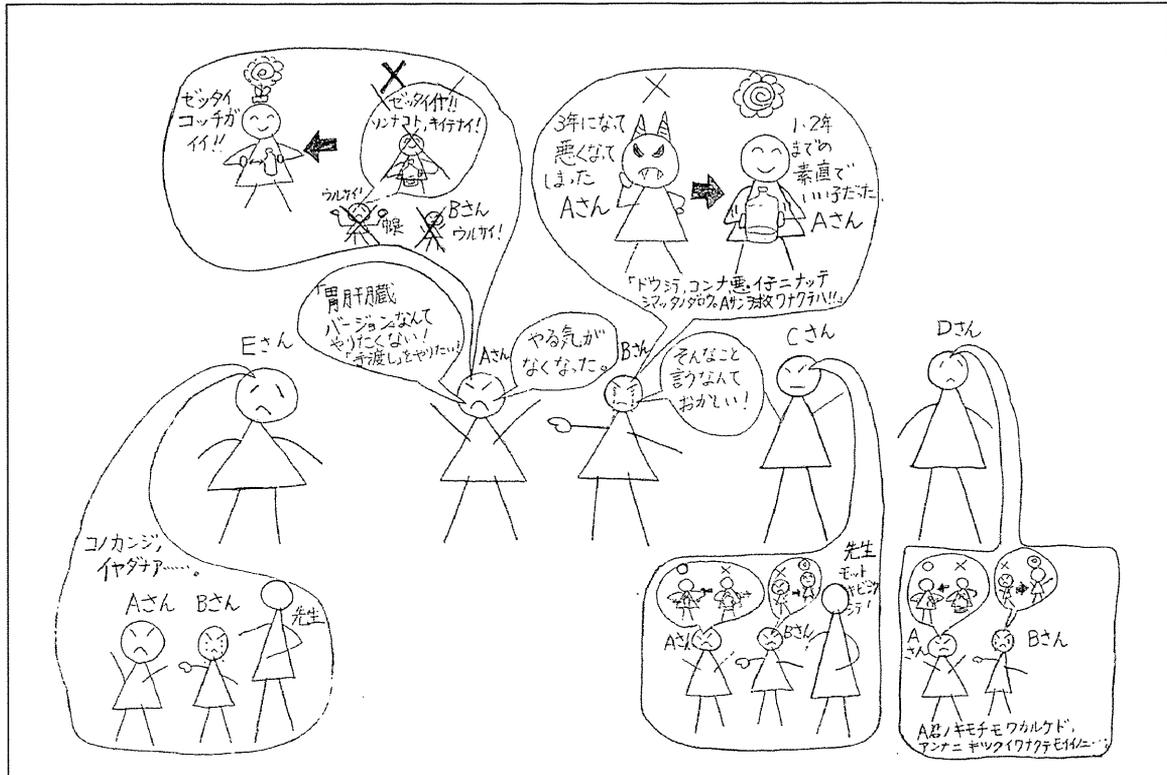


図1 5月の国語の授業の様子

表1 5月の国語の授業の様子

児童の言動	筆者の思った事	筆者はどう行動したか
①「胃肝臓バージョンは嫌。手渡しバージョンがいい。」	②Aさん、また自分のやりたいことを言い始めたな。	③「みんなで、日直がやりたい方法でやるって決めたよ。」とAさんに確かめた。
④「そんな事聞いてない。」	⑤前にも同じような事があったな。どうしても自分の言い出したことを通したいのかな。	⑥「昨日もみんなで確認したよ。Aさんも一緒にいたんだけど。」と言う。
⑦「そんな事、聞・い・て・ま・せ・ん!!」	⑧やっぱりそうなのかな。でもわがままを認める形では良くないから、こちらが許可を与える形で進めよう。	⑨「分かった。今日は特別に許す。」と言う。
⑩「わけがわからない!」と、両手を横に広げる。	⑪自分がやりたいことを中断されたことにこだわって、気持ちが収まらないのかな。でも、やってくれるといいな。	⑫「さあ、始めよう。」と促す。
⑬「やる気が無くなった。」	⑭やっぱり中断された事が面白くなかったのかな。なぜやりたくなかったのかわけをいえるといいかもしれない。聞いてみよう。	⑮「エーっ、どうして?」と聞く。
⑯黙っている。やろうとしない。	⑰今、Aさんの頭の中にどんな像が描かれているんだろう? もう少し喋らせてみよう。	⑱「どうしてなの? わけを教えてください?」と聞く。
⑲表情を変えず黙っている。	⑳Aさんが話し始めたくなるまで少し待ってみよう。	㉑黙ってAさんを見つめる。
㉒Bさんが「そんな事言うなんておかしい!」と叫ぶ。	㉓あっ、まずい。Bさんが入って来てしまった、Aさんが気持ちを整理する妨げにならないといいが。	㉔「まあまあまあ。」とBさんをなだめ、「でも、続けよう。」と促す。
㉕Aさんがペットボトルを前に投げつける。	㉖あー、やっぱりBさんに言われて切れてしまった。前にも物を投げた事があったな。Aさんも自分の気持ちをどう表現したらいいのかよく分からないのかもしれない。とにかく、ペットボトルを投げた事は注意しておこう。	㉗「投げないで! 人に当たったら大変だよ。」と注意する。
㉘Bさんが「やってられるかよ!」と叫びペットボトルを前に投げつける。	㉙あー、Bさんまで巻き込んでしまった。他の3人もいるし困ったな。ここは授業を進めるしかないな。	㉚「Bさんも投げないで。危ないよ。」と注意し「2人はそっとして、みんなは、続けよう。」と他の3人を促す。
㉛Dさん・Eさんの号令で、準備運動が終わった。	㉜Aさんが、みんなに合わせて学習出来るようにしたい。Aさんの気持ちにどこまでも寄り添って心を開かせたいけれど、まだまだだ。でも、勉強は進めなくてほ。	㉝「さあ勉強しよう。」と気持ちを切り替えて声をかけた。

する方法を考えた。だが、この方法は、児童との信頼関係が確立されていないと反発される結果になりかねない。したがって、同様のトラブルの状態が起きた場合のみ実行する事にした。

しかし、翌日の朝の会でAさんが自分からみんなに向かって、「昨日はごめんなさい。」と謝った。私は、予想外の反応に驚いたが、この日のトイレで、A君が前日の夜に父親とケンカした事を話した。

これらの事をふまえて、筆者は、特に筆者が間に入っても問題が解決しない事を中心課題と捉え、この課題を解決するためには、あくまでもA君と筆者という1対1の信頼関係を改善する事が肝心と考えた。そして、A君の行動を「小学生の発達のだん」で測りながら、まずは受容的に気持ちを受け止めて信頼関係を構築する方針で指導を行った。

さらに、担任同士で話し合い、他の先生方の助言もいただきながら、Aさんの気持ちを理解する事に努めた。まず、Aさんにストップウォッチを渡して時計係を任せると喜んで時間を測っていた事について、研究グループのH先生からは、「Aさんは3年生で、1・2・3年と下から上がってきたから、「自分の枠組み」が見つかったのかもしれない。」と示唆を得た。そこで、時計係という「枠組み」を創ると「Aって役に立つでしょう！」とうれしそうに話し、みんなの役に立ち目立つ「枠組み」に満足そうであった。また、トイレ介助の時等に、2人だけの時間を共有しコミュニケーションを深めた。すると、穏やかにAさんの家庭の事等を自分から話すようになった。さらに、Aさんを身体と認識の両面から理解するために自立活動を担当し、個別に身体に触れながら快の五感情像を積み重ね信頼関係を深める事が出来た。

しかし、授業や行事等の集団指導の場面では「Aさんのやりたい事」を巡って、他の男子4名とのトラブルが様々に形を変えながら繰り返され、筆者が仲立ちしてなかなか問題が解決しない状況が繰り返された。

3. 絵と言葉を使ってアタマの中を確認しながら行った学級指導について

上述の状態が続き、クラスでAさんが怒りだすと男子4人が「人に当たるのは良くないよ。」「ぼくはそう言われて悲しいなあ。」等と一斉に優しい言葉かけで言い続けるようになった。

その結果、Aさんは、いつも他の学年に遊びに行き、3月にはAさんの母親からも友達関係について相談があった。担任も、Aさんへの共通理解を深めるチャンスと考え話し合った。すると、「自分より年上の人に対して敬うように、特に教えてもらっている人に対しての言葉遣いは丁寧にするように。」「嫌な人がいても、特に好き嫌いはいらない」という話し合いをした。そして、このような方針を持って家庭教育を受けているのに、どうして集団学習でうまくいかないのだろうと改めて考え、担任

が仲立ちになってクラス全員で鬼ごっこ等をして遊ぼうとAさんにも何度も声をかけたが乗り気でなく、この状態が続いてしまった。

そんな時に、海保静子の『育児の認識学』の「自分の他人化」の指導場面が何度も浮かび、男子4名がAさんに一斉に注意している光景が頭に閃いたのである。(図2参照)そして、まずはAさんの立場に立って「それ言うな!」と言う理由を想像した。するとAさんの席から「Bさん・Cさん・Dさん・Gさんが一斉に話しかけてくる像」が見え、4人の言葉の洪水に圧倒された。「これって、いじめだよなあ……。みんなで一斉に言われたら、どんなに優しく言われても、怒って当然だな!」といたたまれなくなった。しかも、この状態が毎日繰り返された数か月に友達への「不快」という五感情像が積み重なり続けた事が分かったのである。そして、いてもたってもいられなくなり、翌週の月曜日に学級会を開き全体指導を行った。まず、黒板に図1の絵を描きながら、Bさん・Cさん・Fさん・Gさんの言葉が「Aさんに良くなってほしい」という真心から出たものである事を確認した上で、Aさんの立場に立つとその言葉が「いじめ」になりかねない事をAさん自身に確認した。そして、まず筆者がAさんに辛い思いをさせ続けた事を謝った。すると、CさんもDさんとGさんも自分から謝り、次の休み時間にはAさんと一緒に遊び始めた。しかし、Bさんも自分から謝ったにもかかわらず、Aさんは「考えておく。」と言い、それ以上相手にしなかった。つまり、この学級指導でも問題は完全には解決出来なかったのである。

4. A君のストレスをふまえた指導によって起きた変化について

上記の学級指導を行った週末に、I先生と話し合った時、Aさんが激しく怒る原因が「学校をはじめとする、いろいろな面でのストレス」ではないかという予想と、そのストレスを発散させるためには身体を動かして一緒に他愛なく遊ぶ事が有効ではないかという示唆を得た。そこで、筆者はその翌週にその仮説を確かめる事にした。

まず、月曜日は、担任のJ先生が出張のため手が離せずプロレスが出来なかったが、野球でストレスを発散をさせようとAさんを誘い、外で野球を始めた。Aさんとの野球は春以来であり、ずっとAさんと外遊びを行っていなかった事を反省した。すると、BさんとFさんが加わり4人で大声を上げながら楽しく遊ぶ事が出来た。Aさんが上手に打ち返すと、すかさず「ナイスバッティング!うまいなあ。さすが!」と褒めた。

そして、翌日は休日のため、水曜日の休み時間にプレイルームで「プロレス」を行った。まずAさんと手を組み激しく押し合い、Aさんの腕の強さと土台のしっかりした安定感に対してすかさず「Aさん、凄いな!先生と互角か、それ以上だよ!」と褒めた。次は、Aさんが得

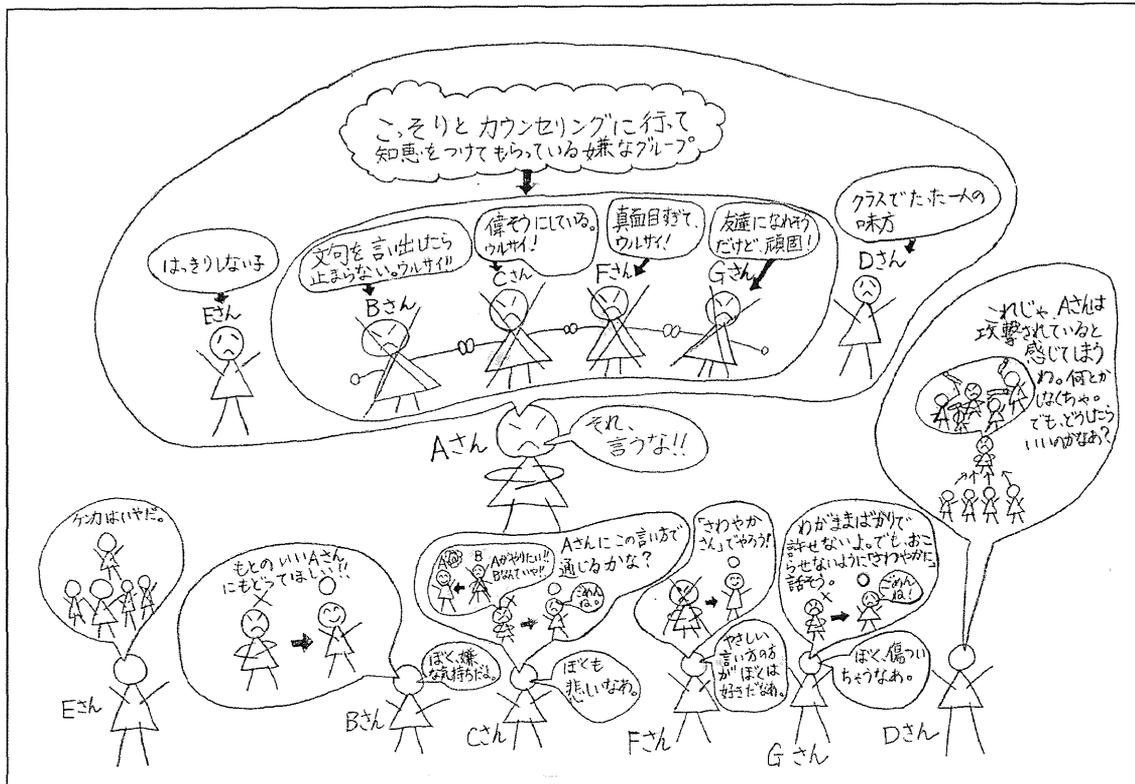


図2 クラスの男子4名が一斉にA君を注意する様子

意な風船バレーを行いまだ褒めると、Cさんが「うわっ、先生と一緒に遊んでいるって、珍しいな!」と言った。(子ども達からはそう見られていたんだな……)と反省した。さらにBさんとCさんとFさんと1年生の下級生も加わり、一緒に大声を上げて楽しく遊んだ。給食では、(ストレス発散でAさんは明るくなっていっぱい喋るかな。)と予想したが、逆に大人しく静かに考え込んでいる様子だったので、(あまりすぐに効果が出ないのかも……)と思った。だが、帰りの会の前にAさんは、「先生、オレが配るよ。」と言って連絡帳をどんどん配ってくれた。Aさんが自分から手伝ってくれた事は初めての事だったので大変驚き、嬉しく思った。

その翌日の木曜日は、Aさんを野球に誘い、側にいたGさんと3人で野球を始めた。Gさんは、あまり遠くまでボールを投げられなかったが、AさんがGさんに近づき、投げたボールを上手に打ち返した。4年生の上級生達も加わりみんなで大声を出しながら楽しく野球をする事が出来た。

そして、以後も「小学生の発達の道筋」をふまえて、身体を使った集団での遊びを、Aさんのストレスを解消すると同時にクラスの一体感と学びの姿勢を創るという方針を持ちながら、指導を目的・意識的に行い続けた。

その結果、第4学年になると、集団学習の場面では自分のやりたい気持ちを表面に出し多少のトラブルは起きたが、筆者が仲立ちすれば解決しみんなと一緒に学習出来るようになるとともに、みんなで仲良く遊ぶ事が出来るようになったのである。

5. 今回の事例から学んだ事

(1) 「発達 の 道筋 を ふま えた 教育」 の 有効性

「発達 の 道筋 を ふま えた 教育」 の 有効性 の 1 点 目 は、「小学生の発達の道筋」でいろいろな場面で発達段階を測りながら一貫してAさんに働きかけた事によって、問題の所在がいろいろな面における「ストレス」が発散できない状況にあった事を明確に出来た点である。

2点目は、クラスの児童一人一人を「小学生の発達の道筋」で測り、相手の立場に立って考え気持ちを知る事で信頼関係を構築し一体感を共有し心を開かせ、クラスの一体感と学びの姿勢を作るクラスづくりが出来た事である。このクラスづくりがAさんの指導の土台となった。

3点目は、「小学生の発達の道筋」でクラスの社会性の発達段階を測る事によって、ルールを守らないAさんを注意したBさんも、2・3学期に集団でAさんを注意した男子4人も第3学年の発達段階であると分かった事である。また、当時の状況がAさんの社会性を培うために有意義であった事を発見出来た事も収穫であった。このように、実践を検討する事によって「小学生の発達の道筋」が集団の社会性を測るためにも有効であり、大いに活用すべきである事に気づく事が出来た。

(2) 「小学生の発達の道筋」をふまえての反省

① 児童の認識が出来上がってきた過程を捉え直すために必要な「自分の他人化」の実力

今回の事例においては、対象児の社会性の発達段階を測りながらAさんの気持ちを受容して信頼関係を構築す

る働きかけに終始してなかなか効果が上がらない状態を続けてしまった。

どうしてAさんがあのような行動をとり発言をしたのかという行動の枠組みが出来あがってきた過程を知ろうとする目的意識的な明確な意識と働きかけが筆者にもっとあったならば、指導の展開がもっと直接的に問題解決に結び付く充実したものになっていたと考える。そして、相手の認識の実体を把握出来てこそ「小学生の発達の道筋」を指導に生かす事が出来るようになる事を学んだ。この認識の実体と形成過程を把握するために「自分の他人化」の実力を高めていきたい。

②生活過程の全体をふまえての指導の重要性

この事例では、Aさんの気持ちの「背景」にある生活過程の全体を理解する事によって児童の立場に立って気持ちを知り、「ストレス」という問題の所在を明確にする事が出来た。この事から学校生活の土台である家庭をもふくめた生活過程の全体を丸ごと捉え直してこそ、児童の表現が真に意味する事を分かる事が出来るという事を学んだ。今後も留意して指導していきたい。

③人間関係の土台である学級づくりにおける「遊び」の重要性

また、この事例では、クラスの人間関係の土台であるクラスづくりとしてのクラス全体での身体を使った集団遊びをあまりにも行っていなかった事を深く反省した。なぜならば、「小学生の発達の道筋」に改めて照らして見るならば、この集団での身体を使った「遊び」こそがクラスにおける友達同士、そして、担任と児童達との一体感を共有し、集団で心をつなげて学ぶ姿勢を創るといって「社会性」を培うために極めて重要な役割を果たしているからである。

例えば、「小学生の発達の道筋」では、小学校第3学年においては、気の合う少数・同性の友達と「群れて遊ぶ」事によって友達の五感情像が大量に積み重なり「自分の自分化」の明確化・鮮明化が進み「友達への自分の他人化」が出来るようになる。そして、この「友達への自分の他人化」によって、友達の立場に立って友達の気持ちが分かるようになってこそ、第3学年のクラスの中での人間関係が円滑になり認識の交流関係を深める事が可能となるのである。さらには、この積み重ねが合っただけで、第4学年での「親友への自分の他人化」へと進んで行く事が出来るのである。

このように、「遊び」との教育的な意義を考えれば考えるほど、この第3学年において群れて「遊ぶ」と言う事自体が十分に育っていないとすれば、教師が目的意識的に指導を積み重ねる事によって「遊び」を行う能力と認識を育てていかなければならないと考えるのである。

そして、この「遊び」による社会性の発達と言う点に着目すると、「小学生の発達の道筋」では、第1学年では、担任が休み時間毎に率先して集団遊びを行い信頼関係を構築しクラスづくりを行っている事に改めて気付か

されるのである。また、第2学年においても、初めの時期であるほどに、担任が中心になって全員遊びをリードして行う事によってクラスづくりを行う必要がある。さらには、第3・4学年でも、第5学年でさえも、担任が児童と一緒に身体を動かして集団遊びを行う事は、児童に心を開かせクラスの一体感を共有し、クラスづくりを行うための「基本」として行われている。

以上の事をふまえて、肢体不自由児教育では猶の事、小学生の発達の道筋で一人一人の身体と認識の実態を測り配慮しながら、担任が統括してより目的・意識的に集団的・体育的な遊びを行う必要がある。つまり、担任が遊びを統括して言葉のやりとりを行いながら、「快の五感情像」を積み重ねて信頼関係を構築して心を開かせ、社会性を培う教育活動として「遊び」を行うべきであると考えられる。

この大事な意義を持つ遊びを疎かにしたからこそ、Aさんにクラスの一体感を共有させ、この仲間となら一緒に学べるという学びの構えを創れなかったと反省した。

以上の①から③の反省から、今回の事例では、「小学生の発達の道筋」という仮説は、まずは児童一人一人の認識の形成過程や状態を十分に受容的に受け止めて、本来の意味で児童の実態を把握する事が出来てこそ、児童の社会性の発達段階を正しく測りコミュニケーションを交わして出来る限り該当学年の社会性に近づけるという「真の有効性」を発揮する事が出来る事を学んだ。今後の指導に活かしていきたい。

(3) 教育における二重構造について

今回の事例では、受容的に対象児の表現した事をしっかりと受け止めて相手の立場に立ちその気持ちを知り、遊びを通して信頼関係を構築し一体感を共有して「心を開かせた事」によって、社会性ある行動が出来るようになるという文化遺産の継承が可能になった。

また、前回の紀要に掲載した事例では、一旦閉じてしまった児童の心を、まずは受容的に児童の表現をしっかりと受け止める事によって相手の立場に立ってその気持ちを知り、信頼関係を構築し一体感を共有し再び心を開かせる事で、指導した事が児童の心に直接入って行くようになった。

この2つの事例には、まずは受容的に相手の表現をしっかりと受け止めて相手の立場に立って気持ちを知り、信頼関係を構築し一体感を共有し「心を開かせる」段階を辿る事によって、指導を全面的にすすんで受け入れる段階に進む事が出来るようになる二段階性を持った二重構造が共通して存在していると考えられる。

また、筆者が教員生活21年目に始めた自立活動の修業過程でもこの二重構造を実感出来た。それは、平成22年8月に埼玉県のある特別支援学校の研修会での出来事だった。初めて担当した小学校第4年生の児童に嫌な思い、痛い思いをさせないように気を付けながら表情や動作等

から相手の表現をしっかりと受け止めた事によって相手の立場に立って気持ちを知り、信頼関係を構築し心を開かせた結果、最後の座位の時に筆者に身を委ねて「弛む」という一体感を共有する事が出来た。つまり、自立活動でも受容的に表現をしっかりと受け止めて相手の立場に立って気持ちを知り信頼関係を構築し「心を開かせ」て一体感を共有出来るという段階を辿らせてこそ、本来の教育を開始出来るようになる段階に進む事が出来るようになるという二段階性の二重構造が在ると考えた。

さらに、筆者の公立小学校での実践でも、学級経営が上手くいったクラスでは、受容的に児童一人一人の表現をしっかりと受け止めて相手の立場に立って相手の気持ち分かる事で信頼関係が深まり、一体感の共有を経て心を開かせる事が出来た段階を経た後には、指導した事が驚くほど素直に児童の心に直接届き吸収されていく段階に進む事が出来た。ここにも同様の二段階性が存在し、二重構造がある事に気づかされた。

本研究グループは、様々な先行研究をふまえて、以上の事例と実践に共通する論理として以下の仮説を立てた。

「教育には、まずは受容的に相手の表現をしっかりと受け止め相手の立場に立って気持ちを知り、信頼関係を構築し一体感を共有し心を開かせるという第一段階を辿らせてこそ、指導者の指導をすすんで全的に受け入れる事をためらわずに行う教育の第二段階に進む事が出来る」という段階性の二重構造がある。」今後の研究において、この仮説の妥当性を検証していきたい。

Ⅳ. 研究のまとめと今後の課題について

1. 研究のまとめ

「発達を道筋をふまえた教育」の意義

1点目は、一人一人の発達段階に相応しいコミュニケーションを交わして心を開かせて、発達を道筋に限りなく近づけるために有効である点である。

2点目は、クラスの一体感と学びの構えを創り出すクラスづくりのために有効である点である。

3点目は、クラスの「集団としての社会性の発達段階を測るモノサシ」としても有効である点である。

4点目は、組織的に教育を行うための共通のモノサシ・基盤として有効である点である。そして、個人の経験を超えた難しい問題も「発達を道筋」を共有し集団力を発揮すれば解決出来る事を実感する事が出来た。

2. 今後の課題について

今後の課題は、今回の研究で明らかに出来なかった点について、さらに先行研究や先生方に学びながら研究を深めていく事である。そして、発達を道筋を現実の問題に適用しその精度をさらに高め、継続して研究成果を発表していく事である。

Ⅴ. おわりに

教育実践という事実から科学的に措定した「小学生の発達を道筋」という仮説を現実の問題に適用し、その妥当性と実践の成果について報告を行った。

いつの日にか機会を得て「小学生の発達を道筋」の詳細な具体像とその論理を展開し、その真の全体像を提示したいと考える。

皆様の御意見御感想をいただきたく、よろしくお願い申し上げます。

(文責 中泉 康)

引用文献・参考文献

- アルフレッド L・シェルツァー (2003) 脳性まひ児の早期治療. 医学書院
- C.R. ロジャーズ (2005) クライアント中心療法. 岩崎学術出版社
- エリクソン (1978) ライフサイクル, その完結. みすず書房
- 藤永保 (1982) 発達心理学. 岩波書店
- ゲゼル (1975) 学童の心理学. 家政教育社
- 波多野完治 (1991) 子どもの発達心理. 国土社
- 本田克也・加藤幸信・浅野昌充・神庭純子 (2007) 看護のための「いのちの歴史」の物語. 現代社
- ジャン・ピアジェ (1968) 思考の心理学. みすず書房
- J.A.L. シング (1977) 狼に育てられた子. 福村出版
- 海保静子 (1999) 育児の認識学. 現代社.
- 神庭純子 (2010) 初学者のための『看護覚え書』(1). 現代社
- 子どもの発達を道筋をふまえた教育研究グループ (2011) 国立大学法人筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第四十七号所収「発達を道筋をふまえた教育の研究」
- モンテッソーリ (1971) 子どもの発見. 国土社
- 文部省 (1983) 肢体不自由児の発達と指導. 日本肢体不自由児協会
- 文部科学省 (2010) 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2010) 小学校学習指導要領解説. 国語編・算数編・理科編・社会編・生活科編・音楽編・図画工作編・体育編・道徳編・特別活動編・外国語教育編・総合的な学習の時間編
- 瀬江千史・本田克也・小田康友 (2006) 医学教育概論 (1). 現代社
- 瀬江千史 (2007) [改訂版] 育児の生理学. 現代社
- 瀬江千史・菅野幸子 (2012) 新・頭脳の科学 (上) (下). 現代社
- 上田礼子 (1983) リハビリテーション医学講座 2 人間発達学. 医歯薬出版株式会社
- 薄井坦子 (1987) ナースが視る人体. 講談社
- 薄井坦子 (1988) ナイチンゲール看護論の科学的実践 (1). 現代社
- 薄井坦子 (1992) 何がなぜ看護の情報なのか. 日本看護

協会出版会

薄井坦子 (1994) ナースが視る病気. 講談社

薄井坦子 (1998) 科学的看護論 第3版. 日本看護協会
出版会

太田昌孝, 永井洋子 (1992) 自閉症治療の到達点. 日本
文化科学社