

特別支援教育の知見をいかした学校経営 I

～特別支援教育の知見の活用を阻む諸原因について～

A School Management based on the Findings of Special Needs Education I
～The Causes which Obstruct Practical use of The Knowledge of Special Needs Education～

百瀬和夫*

Kazuo MOMOSE

抄録

小学校や中学校における『学級崩壊』や『校内暴力』『いじめ』などの問題は、長年にわたり教育現場の課題となっている。

こうした子どもたちの『荒れ』を整え、より安定した心の状況を図るために、特別支援教育の知見をいかした実践を学校での教育活動に取り入れていくことは、学校運営の安定化を図るツールとして、非常に大きな力になる。即ち、特別支援教育の知見を通して、認知レベルまで『子ども理解』を深めることは、子どもたちの『困っているところ』をとらえるだけではなく、教師自身の『指理解』を深め、より適切な指導や支援につながるからである。しかしながら、特別支援教育の知見を活用し、教師が長年続けてきた指導法を改善・改良していくことは決して容易ではない。なぜなら学校組織の問題教師の仕事上の特性に伴う心理上的問題など、『大人（教師）の側の問題』を克服していく必要があるからである。私自身が校長として赴任したM小学校での取り組みをもとに、まずは特別支援教育の知見の活用を阻む諸原因について明らかにした。

Abstract

The problems of “bullying,” “collapse of classroom discipline” and “violence in school” in elementary school and junior high school are examined. These are the problem, which have been existing for a long time in the school scene. To solve these problems and to discipline, the knowledge of special support education can be effective. School management needs to use those tools for keeping safety in school. Because teacher can consider deeply about “teaching understanding” since they use knowledge about special support education means teacher can learn more about how to support and teach student to encourage their learning. However, some of teachers in school have mental problems, which can affect their work. School needs to handle not only teachers’ problems, but also problems of students. I have identified why

* 関西国際大学教育学部

school cannot put knowledge of special support education more through working in M school where I have worked as principal.

1. はじめに

文部科学省初等中等教育局児童生徒課による平成22年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」¹⁾によれば、小学校における暴力行為の発生件数は6,952件（前年度7,115件）また、いじめの認知件数は、35,988件（前年度34,766件）となっている。これに見られるように、『暴力行為』や『いじめ』など、子どもたちの問題行動への対応とそれらの克服は、学校現場における重要な課題である。

さて、自らが管理職として赴任した小学校の現場において、『学級崩壊』という子どもたちの大きな揺らぎを経験した。『学級崩壊』に至った『教師』や『子ども』に内在する原因を特別支援教育や心理学などの視点で把握し、それを土台とした具体的な取り組みを通して子どもたちの状況を改善していく実践を試みることができた。

<当時の学校状況について>

平成16年4月、新任校長としてK市の中心部、下町の風情の残るM小学校に赴任した。M小学校は、長きに亘って真摯に人権問題に取り組んできた伝統のある小学校である。

4月の初め、始業式・入学式と、整列している子どもたちの姿を見て、強い不安が湧き上がってきた。一応クラスごとに並んではいるが、多くの子どもたちの体の揺れが止まらない、視点が一定しないなどの不安定な様子が見られたからである。M小学校ではこれまでも毎年、高学年になると子どもたちの一部が不安定な状態になると、聞き及んだことがあったが、まさにそれを予感させるものだった。

当時の職員の勤務状況は、朝7時45分には、養護教諭、栄養士も含めたほとんどの職員が、子どもたちの登校指導のために出かけていく。生徒指導担当を中心に登校を渋りがちな子どもたちを励まし、無事集団登校を済ませる。その後、他の小学校同様に授業をし、放課後は子どもたちの生活上の問題や生徒指導上の問題等について指導し、夕刻からは保護者と共通理解を図るために夜遅くまで家庭訪問をして、連日午後9時、10時に帰宅するという激務が続いていた。

そのような中でも、教師集団として、子どもたちを「朝、遅刻せずに登校させよう」「きちんと座わって、授業が受けられるようにしよう」「正しい言葉遣いができるようにしよう」等々の願いを共有しながら、献身的に指導を続けていた。

このような教師の努力と頑張りとはうらはらに、子どもたちの状況は決して良いとは言えないものだった。特に高学年の一つのクラスは、それまでの自分自身の経験から判断して、5月の連休前後には、学級としての機能がマヒしてもおかしくない状況だと感じていた。幼稚園、保育所の頃から指示が通りにくく、指導が難しかったことや1年生・3年生でも学級が機能しにくい状況を経験している学年であった。それを当時の担任教師たちの懸命な指導によって、どうにか「授業中、椅子に座っている」姿を維持しているという状態であった。

2. 学校運営に特別支援教育の知見を取り入れることの必要性

不安定な子どもたちの様子を特別支援の視点でとらえ、今後の指導の参考にするために、当時 K 市の特別支援教育課に在籍していた N 指導主事に、教室の巡回指導を依頼し、6 月に実施した。

その時、N 指導主事からは、子どもたちの教室での立ち振る舞いや教室の掲示物に表出する『困っている様子』から、AD/HD、アスペルガー症候群、ゲーム脳などを起因とした発達課題を持つ子どもたちの多動性や衝動性の高さなどについて、説明を受けた。

その中で、子どもたちの非常に不安定な状態から、「この時点で、座っていることが奇跡」「その内、必ずクラスは機能しなくなる」という明確な示唆をいただいた。さらに、「今後、どのように指導をしていったら良いのか？」という問いに対しては、「…手遅れです。」という率直な言葉もいただいた。

一瞬、気を失いそうになる厳しい指摘ではあるが、この言葉の中からこそ、発達課題を抱える子どもたちに対する指導・支援に関する重要な『気づき』を得ることができた。そしてその『気づき』は、発達課題を抱える子どもたちへの指導・支援に関する基本的な理念とも言えるものである。この『気づき』をベースにして考えると、学校運営に特別支援教育の知見を取り入れることの必要性が見えてくる。

通常、学校の『荒れ』は暴力や暴言、いじめなどの子どもたちが表出している『問題行動』に対して、担任をはじめとする学校の教師が、その対応に苦慮している状態として認知される。しかし、学習面や生活面などで本当に困っているのは子どもたちの方であり、その『困っている子どもたち』が表出している『問題行動』に教師が困っているというのが、学校の『荒れ』の正体であり、構造の本質である。つまり、子どもたちがどのようなところに困っているのかを的確にアセスメントし、その部分を軽減したり改善したりという具体的な『手だて』の実行が教師によってなされない限り、解決の方向は見いだせないことがわかる。¹⁾

＜発達課題を抱える子どもたちに対する指導・支援に関する『気づき』のまとめ＞

- ① 子どもたちのその時の『困っている姿』は、これまでの成育に関わった『人・もの・こと』すべての結果であること。
- ② 「じっと座ってられない」「勉強が全然理解できない」「衝動的な行動を繰り返す」等々、本当に困っているのは、子どもたちの方であること。
- ③ どれほど情熱的で熱心な指導であっても、その方法が子どもたちの認知の状態と適合していなければ、教師の願いとは全く違う結果が生まれてしまうこと。
- ④ 人の発達もまた系統発達を繰り返す、したがって、より低年齢である時期から適切な指導・支援を試みる必要があること。

したがって、どれほど熱心であっても、子どもたちの認知面を無視した熱のこもった指導は、ある意味危険でさえある。教師が力で子どもたちを圧倒し、表面的に上手くいっているように見えたとしても、それは教師の圧力に従っているだけであって、子どもたち自身が成長して安定している訳ではないからである。小学校段階で、子どもたちが安定しているように見えていたのに、成長し思春期を迎えた中学校で『荒れ』が表出するのは、その一つの典型と考えられる。

また、子どもたちの『困っている姿』が、それまでの子どもたちが関わってきた『人・もの・こと』すべての成育の結果だとすれば、非常に強い『困っているところ』を抱えてきている子どもたちの場合、その時の担任の力量だけで簡単に解決できるような単純なものではないということが理解できる。この『気付き』があれば、担任は懸命な努力にもかかわらず、不安定になった子どもたちの姿や学級のこと、肩身の狭い思いをしたり、自らを責めたりすることは不要になる。そのようなことより、目の前の困っている子どもたちとそれに続く子どもたちのために、できるだけ年齢的にも早い段階で、特別支援教育の知見をいかした『子ども理解』を進め、実践し、臨床的な成果を得る必要があるということである。そして、周囲の職員も他人事としてではなく、子どもたちの『困っているところ』について、自分のこととして真摯に学ぶ必然が生まれてくる。さらに、管理職という立場では、「担任は何をやっているのか!」「担任の学級経営の力量が足りないからこうなったのではないか!？」という、担任を責めるような発言は無意味となる。

つまり、特別支援教育の知見を学校全体で学び、共有していくことは、子どもたちが不安定になることや、学級が機能しなくなることへの『恐怖』から、管理職を含めた学校組織全体を解放することにつながっていくという大きな意味を持っている。²⁾

3. 特別支援教育の知見の活用を阻む諸原因について

<真面目な教師が陥りやすい思考パターン：『正しいことこそ、休み休み言え』>

実際に、特別支援教育の知見を学校の教育活動に取り入れていくことは、決して容易ではなかった。その一つは、教師の仕事が持つ特性に大きな原因があると考えられる。

当時の、非常に強い『困っているところ』を持つ高学年の子どもたちは、当然4月当初からずっと不安定であり、行事の前後などに問題行動が多発していた。子どもたちが発達課題を抱えており、強い『困っているところ』を持っているような場合、集団行動が苦手であったり多動であったりして、どうしても四六時中、叱るという指導を続けていかなければならない状況になっていく。まさに当時は、その不安定な子どもたちをちゃんとさせるために、熱心に厳しく叱り続けてしまう指導が続いていた。この子どもたちの学級が完全に機能しなくなったのは、10月の中旬であった。

N指導主事からも、いずれ学級が機能しなくなると明言されていたとは言え、まがりなりにも子どもたちが着席して授業を受けられている状態であれば、(叱り続けるという指導方法の改善を指摘されても)担任をしている教師にとっては、それまでの指導の方法を変更していくことには、強い抵抗がある。厳しく注意したり叱ったりしなければ、椅子に座ることさえできない子どもたちを「懸命に指導しているのに、何が悪いのか」ということである。

「廊下・階段を走らないように」指導すること、「チャイムの合図を守って早く教室に戻るように」指導すること、「クラスの友達などへの暴言や暴力について」指導すること等々、指導内容については、何一つ間違いはないからである。

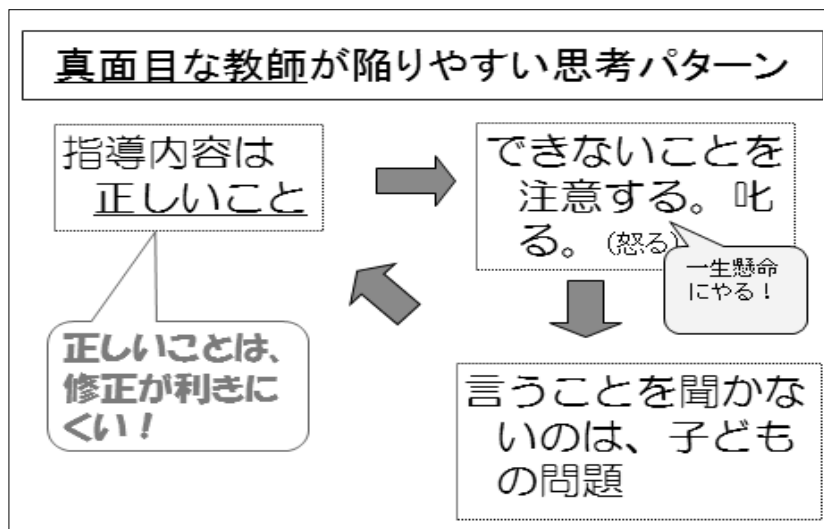


図1 真面目な教師が陥りやすい思考パターン

日本の教師の凡そは、真面目で熱心である。指導して叱っている内容が間違っていないのであれば、問題点は指導されている子どもの側にあると考えてしまいがちである。それはつまり、『正しいことは、修正が効きにくい』ことを意味している。

問題点が子どもの側にあるのであれば、教師自身の『指導方法』について反省する必要はないという誤解が生じ易いものである。しかし、教師の仕事内容が『正しいこと』なのであるからこそ、『指導の方法（やり方）』について、冷静に見極めていくことが肝要である。

まさに、『正しいことこそ、休み休み言え』であり、この『教師の仕事の特性』を教師自らが理解し、特別支援の知見を取り入れ、教師自身の指導・支援の改善・改良の機会につなげていく必要がある。

<『困っている子ども』の悪循環>

従来の『子ども理解』と言えば、学力・体力・健康面・性格・家庭状況など、通知表や保健台帳等で記録・管理しているような内容が主であった。近年、心理学や脳科学、体の発達などの分野の研究が急速に進んでいる。それらの知見を生かし、従来の『子ども理解』加えて、子どもたちの状況を認知レベルで理解できるようになった。特に、発達課題を持つ子どもたちが、どのように困っているのかを認知レベルで知ることは極めて重要である。

手先がとても不器用であったり、耳の聞こえの状態が不十分であったり、ものを集中して見ることができなかつたり、覚えたことをすぐに忘れてしまつたり等々、様々な『認知』の面で子どもたちが困っているところをアセスメントすることができれば、教師の指導の改善に結び付けられるからである。ⁱⁱ⁾

さて、10月に機能しなくなったクラスの子どもたちは、暴言・暴力、教室に入らないなどの指導不服従や対教師暴力を激しく繰り返すようになった。

子どもたちの背景に、AD/HDやアスペルガー症候群、ゲーム脳などが要因としてあったとしても、実は叱り続けていた教師に対しての行動障害という、本来の障害ではなく新たに『二次障

害』を我々教師が、子どもたちとの関係の中で、つくってしまったのである。

特に、成育において0歳から1歳半までの幼児期に母親との愛着形成が十分でなく、『愛着障害』を起こしている子どもたちへの理解が不十分であれば、図2のような悪循環をつくりあげてしまうことになる。

最も子どもたちの『荒れ』の状態が激しい頃の、典型的なエピソードを紹介する。朝の登校指導で玄関に立って子どもたちに挨拶をしていると、『荒れ』を表出している子どもたちがやって来る。「校長先生、おはようございます。」と爽やかに挨拶してくれるようなことはまずない。「こら、校長」と言いながら、顔や胸を殴るようなマネをして、つかかってくるのが普通であった。

心理学の『交流分析』の考えによれば、相手に対してディスカウントしている状態で、マイナスのストロークを投げて、自分の相手になってもらおうとする未熟なコミュニケーション表現と言える。ⁱⁱⁱ⁾

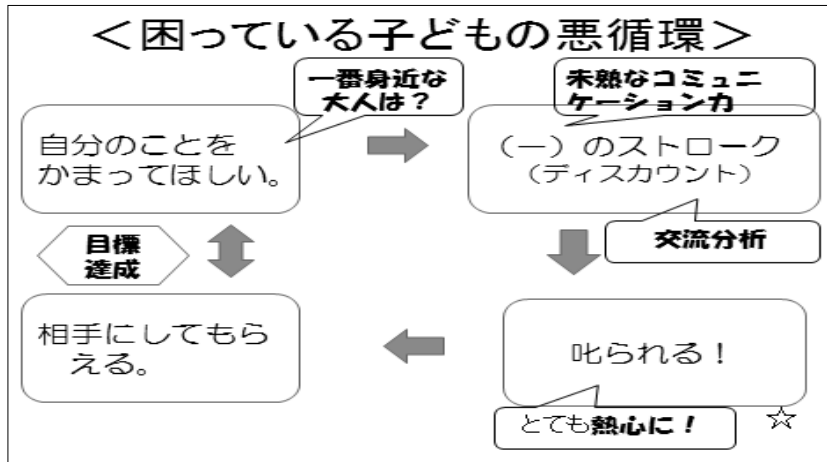


図2 困っている子どもの悪循環

そのマイナスのストロークに対して、真面目な教師は一生懸命に『叱る・注意する』という指導を入れていく。その結果、図2のように『愛着』を必要としている子どもたちにとって、その教師が熱心であればあるほど、いくらでも指導（相手）をしてもらえるという悪循環が生まれてしまう。『愛着』を求めている子どもにとってみれば、「自分のことをかまってほしい」「自分のことを分かってほしい」という目標が、叱られた時点で見事達成されることになる。つまり、このような『叱る・叱られる』という関係であっても、「受け入れられている」と感じている子どもたちは、どれほど教師に対して「向こうへ行け!」「触るな!」「来るな!」と口では言いつつも、(特に小学校段階では)ほとんど学校を休むことはない。自分の相手をしてくれる教師がそこにいる。そこに、『愛』あるからである。

困っている子どもたちに対して『叱り続ける』という形であっても、愛着の形成に役立っているとすれば、それも意味のあることのように思われるが、決してそう短絡的に言えるものではない。先に述べたように、二次障害という大きな問題を引き起こしてしまうからである。

<やっかいな(?) 脳の仕組み>

人間の脳は、良く知られているように三つの層でできている。最深部は、反射や呼吸を司る生命の維持のための『脳幹』である。そしてその上の層に、感情脳と呼ばれる『大脳辺縁体』があり、そしてさらにその上の層に、知覚脳と呼ばれる『大脳新皮質』で構成されている。³⁾

この大脳辺縁体の中に、『扁桃核』と呼ばれる組織がある。親指の先、アーモンド位の大きさの組織が脳幹のすぐ上部に左右二対ついている。この『扁桃核』の部分は、物事の意味づけに深くかかわっており、『好き嫌い』を決めるのに重要な役割を果たしている。

つまり、命を守る生命維持の脳幹のすぐ上に位置している理由はそこにある。『危険か・安全か』は、『敵か・味方か』であり、『好きか・嫌いか』とつながっているからである。人間には誰しも、自らの命を守る『危機管理の機能』が、こうして働いている。^{iv)}

この『好き・嫌い』の認知こそが、認知レベルの子ども理解・指導理解の一番の基本と考えている。なぜなら、『好き・嫌い』が命を守るシステムとつながっているからである。かまってみてほしくてマイナスのストロークを投げかけてくる子どもたちに、教師が熱心に、『叱る』というかわり方を続けていると、子どもたちの脳の扁桃核が『教師は敵』に書き換わってしまうからである。(図3)

このことから、小学校段階では、この『叱る・叱られる』の関係を続けていると、クラス担任と子どもたちとのコミュニケーションが崩れ、クラスが機能しなくなることになる。小学校の現在の学級担任のシステムでは、朝から晩まで同じ担任がほとんどすべての教科の指導をしているため、ずっと『叱る・叱られる』の関係が形成されている可能性が極めて高いからである。

機能しなくなっているクラスに、担任ではない他の教師が入ると、案外素直に子どもたちは指示や指導を聞いたりするが、これは当然である。その教師に対して、子どもたちの扁桃核が『敵』にかき変わっていないからである。その教師が、担任と同じように叱り続けているといずれ機能しなくなる状態が生まれてくる。つまり、『敵』の数を増やしていただくということになる。以上のことから、教師が子どもの『敵』になってしまう『叱り続ける・注意し続ける』という指導方法を改善していくことが、如何に大切であるかを理解することができる。

この一方で、教師の脳も同じ人間であるから、『危機管理の機能』でできていることを忘れてはならない。つまり、我々の脳も、子どもたちを褒めようとしても、マイナス行動が一番に目に入ってくるようにできているということである。

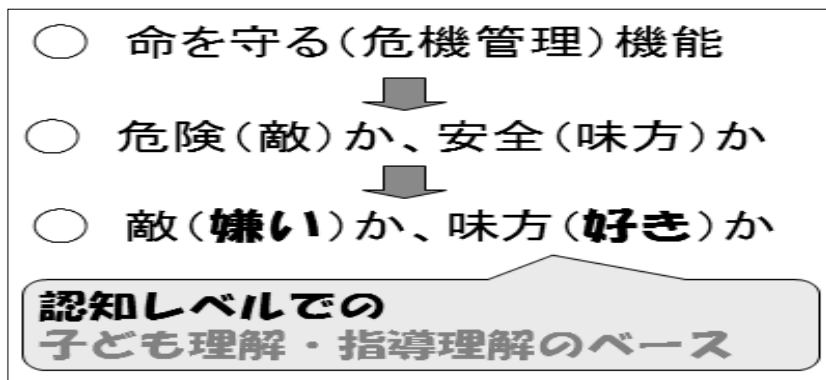


図3 認知レベルでの子ども理解・指導理解の基本

発達課題を抱えている子どもたちは、集団行動が苦手であったり、多動であったりすることが多く、どうしても教師が注意する機会が多くなる。それが繰り返されていくと、教師の脳にもそれらの子どもたちが『敵』（気になる子ども）というレッテルが貼られることとなる。

例えば、「忘れ物が多い」「授業中、度々立ち歩く」など、手のかかる子どもがクラスにいたとすると、担任はその子どものことを再三注意したり、叱つたりの機会が多くなるはずだ。これが日々繰り返されると、職員朝集を終え、職員室から教室に向かう際に「いつも気になる〇〇君が、また△△しているのではないか」としっかりイメージができあがってしまうことになる。つまり、教師の脳も、一生懸命指導している大切な子どもたちなのに、いつのまにか『敵』（気になる子ども）というレッテルが『脳』に貼られる結果になってしまっていることになる。しかしながら、これは人間としては、いたって正常で健康な状態である。この『危機管理の機能』がついているからこそ、我々の祖先は様々な危機に直面しながらも、多くの困難を乗り越えて、現在まで生き抜いてきたといえるからである。

このような脳の『危機管理の機能』は、時と場合によっては、次のような『学級経営の悪循環』を起こしてしまうことになる。(図4)

子どもたちの中に強い『困っているところ』を持っている子どもがいたり、多くの子どもたちが『困っているところ』を抱えていたりすると叱責によって従っていた子どもたちとのバランスが崩れていく。特別支援の知見がなく、適切な指導・支援の方法がわからなければ、叱っても、叱っても、子どもたちの状況が改善されないの、さらに叱っていくという指導を続けてしまうことになる。そして終には、子どもたちの『脳』が『教師は敵』に書き変わり、行動障害という2次障害を生んでしまうことになる。

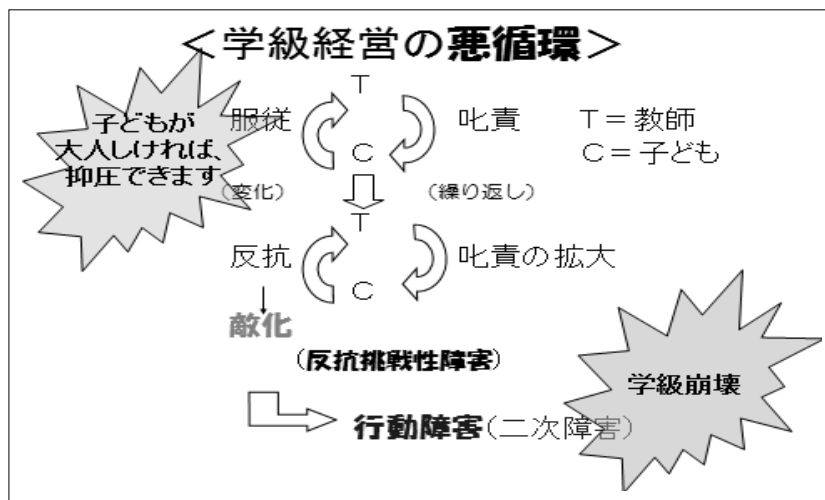


図4 学級経営の悪循環

その一方、教師と子どもたちとのパワーバランスにおいて、子どもたちの状態が比較のおとなしなかったり、配慮が必要な子どもの数が少なかったりして、教師を乗り越えていかないようであれば、叱責の繰り返しのによって子どもたちを抑圧したまま、その一年を過ごすことができる。しかしながら、そのクラスの子もたちが本当の意味で成長しているのかは、はなはだ疑問と言わざるを得ない。表面上は教師が怖いのでおとなしくしているだけで、子どもたち自身が自律した

行動ができていない訳ではないからである。つまり、現在安定しているように見えるクラスでも、慎重にその『質』を問う必要があるということである。巡回指導や学校訪問をしても、むしろこのようなクラスの方が多いのではないかと危惧している。

<もう一つの最大の壁>

学校現場では、ある程度現場経験を積んだ教師から経験の浅い教師に対して「子どもになめられたらいけない!」という言葉が、時折聞かれることがある。好意的に解釈すれば、子どもたちに対して筋の通ったぶれない指導をしろというアドバイスとも考えられるが、凡そは子どもたちになめられないように、平素から何事も厳しく指導し、子どもたちを威圧してクラスを統率するようという意味なのだろうと思われる。

しかし、このような姿勢の学級経営は、本当に子どもたちの成長にとって良いと本気で考えているのだろうかと疑問に思う。『なめる・なめられる』というような対立関係ではなく、もっと教師と子どもたちとの『信頼関係』の上に立った学級経営を目指すことはできないのだろうか。そして、このような発言が出てきてしまう学校現場の風土について考えてみたい。

小学校の担任は、一日中子どもたちと共に過ごすことがほとんどであることから、教科担任である中学校よりも、学級経営への関わりは深い。その分、クラスと自分が一体化する感覚が強いと考えられる。

つまり、小学校の教師にとって、自分が担任をしているクラスが不安定になったり、機能しなくなったりすることは、まさに自分自身の指導力不足や力量不足を問われていることに等しい感覚があると推察される。それはまた、学校という社会の中で、自分自身のアイデンティティが失われる恐怖を伴うものである。米国の心理学者マズローの欲求段階説⁴⁾で言えば、物質的欲求である生理的欲求と安全の欲求の一つ上の段階であり精神的欲求ではピラミッドの最下層になる社会的欲求が脅かされるということである。(図5)

教師がこの『恐怖』に支配されると、子どもたちが教師の指導者としての権限を脅かしたと感じたとき、子どもたちを大声でどなりつけたり、必要以上に長時間の説教をしたり、上から子どもたちを威圧する指導に進んでしまうことになりがちである。

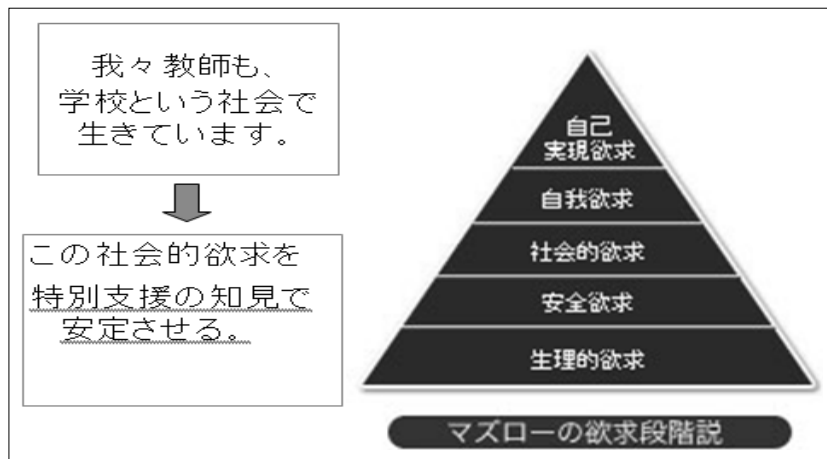


図5 教師の社会的欲求とマズローの欲求段階説

この心理的な『恐怖』から生まれる見栄や虚栄心と自らが戦うには、豊かな『知恵』とちょっとした『勇気』が必要になる。その『知恵』こそが、特別支援の知見と言えるのである。

一例をあげると、「この子たちは、私の言うことをちっとも聞きません。」という担任の声を聞くことがある。AD/HDなど『困っているところ』を持つ子どもたちの中には、極端に作業記憶（ワーキングメモリー）の少ない子どもたちがいる。それを知らない教師が、「次のチャイムが鳴ったら中庭にグループで集まりなさい。」という指示を出したとすると、教室の子どもたちから必ず「先生、何するの?」「どこに集まるの?」という声上がる。こういう簡単な指示の言葉の中にさえ、作業記憶が四つも含まれている。「チャイムを意識する」「中庭という場所を覚える」「グループになる」「集まる」である。⁵⁾

最後の一つだけを聞き取れた子どもたちの方は、みんなで一緒に行動しようという健気な気持ちがあるので教師に尋ねているのだが、教師はこれらの言葉を『自分の指示を聞いていない』と感じてしまう。最初は我慢できたとしても、子どもたちの作業記憶の少なさは簡単に改善されるものではないため、何度も何度も「何するの?」「どうするの?」が繰り返されることになる。⁶⁾ その結果、子どもたちはしばしば教師から叱られるという状態が生み出される。やる気があって健気に教師に尋ねているのに叱られるという事実が、将来クラスにどのような状況を生み出すかは、想像に難くないことであろう。

ここに特別支援の知見に立てば、いくつかの対応が考えられる。「いつも尋ねてくる子どもの座席を前にする」「見本になれる子どもの横に座らせる」「黒板にキーワードを書く（チャイム、グループ、中庭等）」などである。尋ねたことを叱りつけてしまう教師と、黒板のキーワードを指さしてニコリ微笑むことのできる教師との差は、とてつもなく大きいものがある。

4. まとめ

これまで述べてきたように、学校現場に特別支援教育の知見を取り入れていくためには、まずそれを阻む諸原因について理解することが、肝要である。以下に、その諸原因をまとめてみた。

<特別支援教育の知見を阻む四つの原因：まとめ>

- ① 教師の仕事の特性の問題
常に、正しいことを指導するために、指導法の改善ができにくい。
- ② 脳の問題
『配慮のいる子ども』への指導が繰り返されることによって、教師自身の脳に『気になる子ども』というレッテルが貼られ、『叱る・注意する』という指導の修正ができにくい。
- ③ 学級経営の『質』の問題
教師が子どもたちを威圧し、表面上大人しくできていれば、教師は困っていないので、子どもたちが困っていても問題として把握されにくい。
- ④ 教師の社会的欲求の問題
教師にとって、学級が機能しなくなることへの『怖れ』は、学校という場における自己の社会的欲求であり、その『怖れ』が厳しく『叱る・注意する』ということで表出し易い。

学校は、始業式や入学式、運動会や音楽会など毎年決まった行事を定例的に行っている場所である。したがって、見たことがない、やったことがない変化・変容は、避けようとする保守的な傾向になりがちである。安定した組織であれば、知らないこと、わからないことはやらない方が無難であるため、新しい特別支援教育の知見を活用する必要性にまで至らない場合も多い。

つまり、『暴言や暴力』『いじめ』などの『問題行動』が表出することなく、子どもたちが大人しく静かに困っている状態では、必要感が生まれにくいからである。実際に学校を巡回していると、教師が気付かないので、放置されてしまっている『困っている子どもたち』が数多くいることに強い危機感を感じる。このように考えると、『困っている子どもたち』が表出している『問題行動』は、まさしく子どもたちからの SOS であり、教師にとっては大きな学びのチャンスでもある。

今回は、特別支援教育の知見を取り入れることを阻む諸原因について述べた。特別支援の知見を取り入れていくに当たっては、可能な限り教師自身が納得した形で、進めていきたいと考え、様々な戦略を練り実践した。それは、教師も子どもと同じ人間であり、管理職が威圧し強要して特別支援教育の知見を取り入れさせても、その教師の本当の実力として身につかないからである。

【注】

- i) 文部科学省：平成22年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- ii) 中尾繁樹：「特別」ではない特別支援教育① 子どもの特性を知るアセスメントと指導・支援 明治図書 (2009)
- iii) 刀根 健：ストローク・ライフのすすめ フォーマイズ出版 (2008)
- iv) NHK 取材班著：脳と心4 人はなぜ愛するか～感情～ NHK 出版 (1994)

【引用参考文献】

- 1) 杉山登志郎：発達障害の子どもたち 講談社現代新書 (2007)
- 2) 中尾繁樹他：神戸市発！特別な配慮の必要な子どもへの具体的指導内容と支援策 明治図書 (2008)
- 3) 鳥居深雪：脳からわかる発達障害 中央法規 (2009)
- 4) フランクゴープル：マズローの心理学 産業能率大学出版部 (1972)
- 5) 榎原洋一：脳科学と発達障害 中央法規 (2007)
- 6) 中尾繁樹：「特別」ではない特別支援教育③ みんなの「自立活動」特別支援学級・通級指導教室・通常の学級編 明治図書 (2009)