

会報

みまもりびと

令和元年 12 月
第 132 号
東京都立学校
情緒障害
教育研究会

令和元年度都情研実態調査およびアンケート報告

都情研企画運営本部調査担当 中村 章

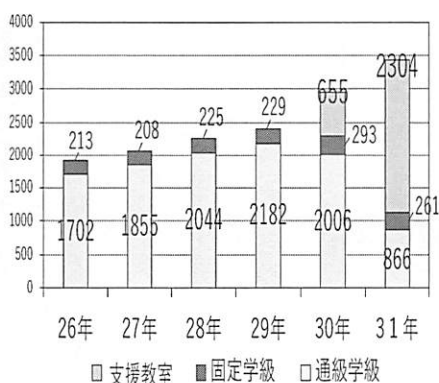
都情研で行なっている、都内の全公立小中学校特別支援教室、自閉症・情緒障害学級、中学校情緒障害等通級指導学級についての調査の報告をさせていただきます。

毎年、五月一日現在の実態について、質問用紙形式で調査を行なっています。調査項目は、①在籍児童生徒数、②担当教員の経験年数、③指導時間、④指導形態、⑤巡回形態などに関する内容です。回収率は、小学校九十五%、中学校八十五%です。また、順次設置されている、中学校特別支援教室の地区代表者に行なったアンケートの報告もさせていただきます。

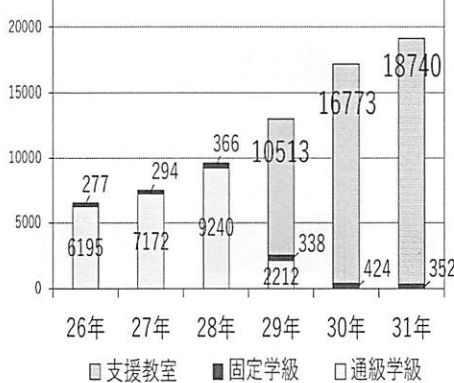
①在籍児童生徒数

小学校は今年度、全ての学校で特別支援教室が設置されました。教室設置後の児童数の増加は予想を上回っています。中学校も、半数の地区で導入が始まっており生徒数増加が予想されます。

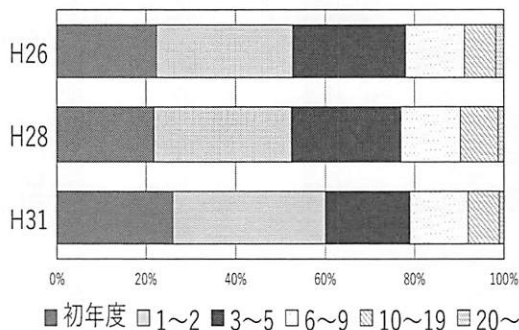
グラフ2 在籍別生徒数の変化 (中学校)



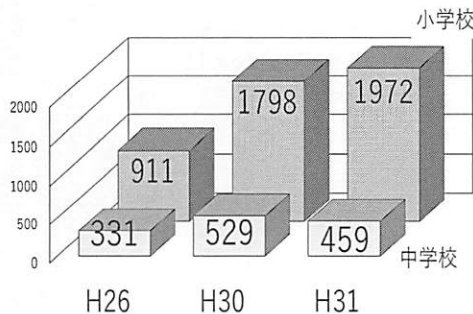
グラフ1 在籍別児童数の変化 (小学校)



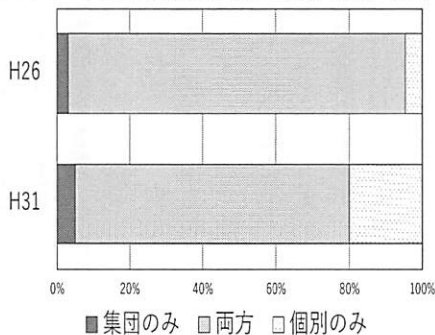
グラフ4 小学校情緒経験年数割合 (通・巡)



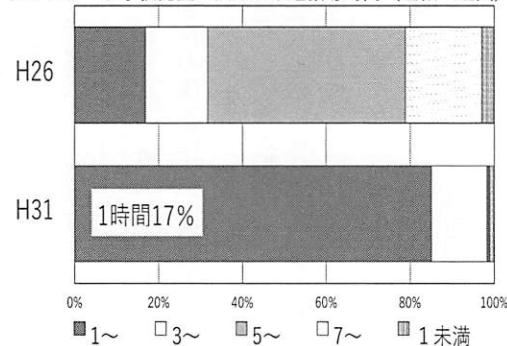
グラフ3 情緒 (巡・通・固) 教員数



グラフ6 小学校指導形態別の児童数割合 (学級・教室)



グラフ5 小学校児童一人あたり週指導時間 (通級・巡回)

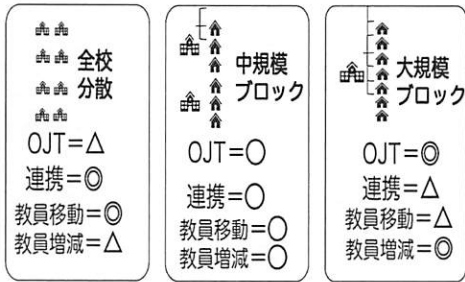


②担当教員の経験年数
教員経験年数に比べて、小学校特別支援教室及び学級での経験年数については、経験者の減少傾向が続いています。今年度は経験三年目以下の先生が約六割となり、中学校でも同様の傾向が見られます。

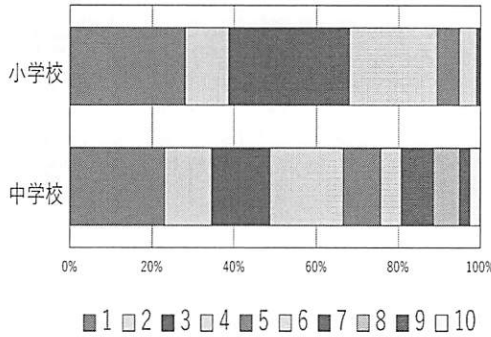
③指導時間
小学校児童一人当たりの指導時間は、特別支援教室移行に伴い減少し、指導を受けるのが週二時間以内の児童が八割以上になっています。

④指導の形態
特別支援教室では、個別指導のみの児童が約二割、中学校支援教室では約三割となっています。

図1 地区内の巡回パターン

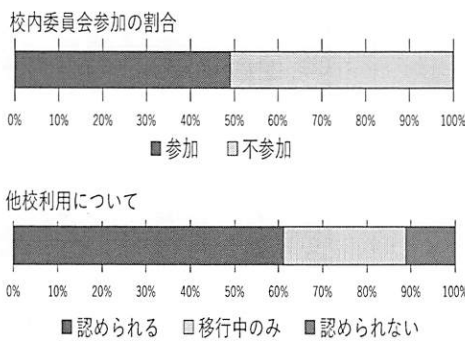


グラフ7 巡回校数

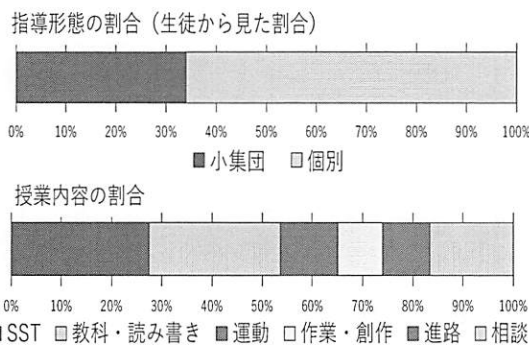


⑤巡回の形態
 小学校拠点校から巡回する学校数は、三校または四校を巡回する拠点校が約五割です。一方で、巡回していない学校も約三割あります。中学校特別支援教室では、巡回していない学校が約二割ある一方で、七校以上巡回している学校も約二割あります。

グラフ9 中学校支援教室導入中のうち22地区について(参考値)



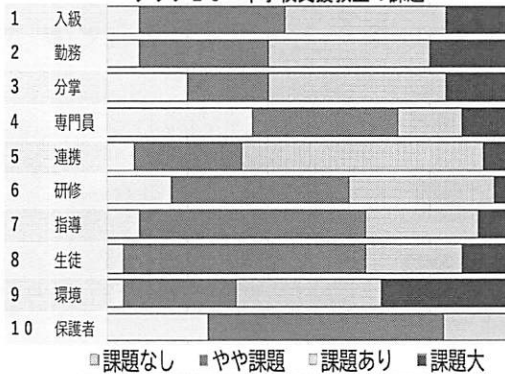
グラフ8 中学校支援教室導入中のうち22地区について(参考値)



○中学校特別支援教室の状況
 各地区代表二十二名の先生に行なったアンケートの結果では、指導形態については、生徒から見て六割以上の授業が個別指導となっています。また、授業内容としては、進路や相談が多く行われています。

(中)支援教室の課題 調査項目		
1	入級	入退級の手続き、入級基準
2	勤務	担当教員の巡回、移動勤務、意欲所属感
3	分掌	校内分掌、部活動
4	専門員	専門員、SC、巡回心理士との連携
5	連携	教員からの理解、協力、校内委員会、評価評定
6	研修	担当教員の専門性、研修、OJT
7	指導	指導計画、授業内容、集団づくり、時間割
8	生徒	生徒の意欲、生徒関係、一般生徒理解
9	環境	教室、設備、情報管理 ネットワーク環境
10	保護者	保護者対応、指導報告書、面談

グラフ10 中学校支援教室の課題



校内委員会への参加は五割しかされていません。他校利用については、多くの地区で認められない方向です。課題となっていることとしては、入級、勤務、分掌、連携、環境などに関する項目が多く挙げられました。

今回の調査から考えられる課題について挙げたいと思います。

(1) 担当教員の資質、専門性

担当教員には、資質と高い専門性が求められますが、児童生徒の急増に対して、必要な担当教員の養成が追いついていません。教員養成時での教育と、途中異動した教員への養成システムが急務と思われる。

(2) 担当教員の定着化

担当教員の経験年数が増えない原因として、定着率が低いことが挙げられます。要因としては、自分の希望職との相違に加えて、巡回が多くて、所属感や意欲が高まりにくいといった感想も聞かれます。担当教員が生き生きと職務に当たれるような勤務の体制作り、連携先の理解啓発等が望まれます。

(3) 指導の内容と形態

教室制度導入前に比べて、指導対象や内容が変わっていないにも関わらず、様々な要因によって、実際に指導している内容や形態が、変化してきています。これを根幹の課題と捉え、対応する必要があります。

(4) 巡回体制の工夫

現在、各地区では様々な巡回体制を試行しています。上図で示した「大規模ブロック」のように、大拠点を作ったり、「全校分散」のように、全校に拠点校の機能を持たせたりしようとしている地区があります。地域、在籍数に応じて、各地区で工夫された体制作りがなされていくことが期待されます。

『特別支援教室に期待するもの～医療と学校教育の連携を目指して～』

子どもと家族のメンタルクリニックやまねこ 院長 田中 哲先生

講演では、子どもの心の育ちやコミュニケーションの役割について発達障害や愛着障害と関連させながら、分かりやすくお話ししていただきました。紙面に限りがあるため、お話のかなりの部分を割愛せざるを得ず、誠に残念です。それでも、とても示唆に富む内容ですので、最後までお読みいただき、今後の指導に生かしていただければと願っています。(広報担当)

一 心の育ちに寄り添うこと

(一) 心の育ちを捉える

心の育ちを捉えるというのは、とても難しい課題です。しかし、私たち医療だけではなくて、皆さんたち教育、家庭、福祉、保健など子どもに関わるあらゆる職種の共通の課題が、この心の育ちなのではないかと思うのです。子どもの自立を支援するうえで、心の育ちが、あまりにもないがしろにされているせいで、子どもの心に色々なことが起こってきていると考えています。

不登校の問題、多動の問題、引きこもり、子どもの自殺の問題、次か

ら次からと子どもの心に関することが我々の課題になってくる訳ですが、児童精神科的な課題というのは、何一つよくなっていないのです。発達障害の問題も、児童精神科が関わるようになって解決していったかというところ、全然ならないのです。今に至るまでどんどん増えていきます。私たちは、子どもの出てきた問題、発達障害だとか、不登校だとか、いじめだとか、いじめ自殺だとか、引きこもりだとかという問題に対してはしているけれども、その一番根底にある心の育ちがうまくいっていないという問題に全然対処してないのではないかと気がしてきました。だから、問題ばかりパターンばかりがどんどん増えてくるということが、繰り返されているような気がするのです。

その時に大事なことは、見える問題と見えない問題の扱いなのです。例えば不登校という問題があります。不登校というのは学校に行かないという見える問題です。それで、不登校を解決するために何をやるかというところ、何とか子どもを学校に行かせようとする訳です。それは、見えるレベルを解決しているのに過

ぎません。子どもの見える問題(being)の背後には必ず、見えないbeingの問題があります。その子どもがどんな心持ちなのか、どんな子どもなのか、どんなことを考えて、どんな特性をもっているかというbeingの問題があるはずなのですけれども、そのbeingの問題に誰一人手をつけていないのです。例えば、不登校に対する対策と言った時に、どうやってその子どもが学校に帰るかだけを考えると、その子どもが一体何を思っているかというところ、学校に行けなくなってしまうのかということを考えていないのです。

これは私が師と仰ぐ英国の著名な小児分析医から教わったことなのですが、「子どもが育つということとは、beingを継承していくことなのだ」とその人は言うのです。ここからは私の考えですが、だから、よいbeingをもっている親、兄弟、周りの人たちが、先生たちから、それを受け継げば、その子どものbeingはよくなるのです。よいbeingからよいbeingが生まれる。よいbeingからしかよいbeingは生まれません。そのbeingをよくするということを、私たちは、そろそろ真剣に考えた方がよさそうです。そうしないと、子どものbeingの問題、そしてbeingの問題は止まないはずなのです。これが子どもの心の育ちの捉え方ということなのです。

その時に同時に考えたいのが、発達障害のある子どもたちの心の育

ちです。私たちは発達障害というものを、行動上の問題と考えやすいのです。何故かというところ、私たちはASDとかADHDとかという子どもを行動で診断しているからです。「こういう特性がある子どもは、このパターンの子だよ、ああASDだ。ADHDだ。」という診断をしているのです。being診断ではなくて、doing診断なのです。その子ども「らしさ」をADHDというふうに形容するのではなくて、その子どものdoingを診断しているのです。その子どもに対するケアや治療、教育を考える時に、そのdoingに焦点を当てる訳です。落ち着きがない、多動だ、こだわりがある、すぐ叩いてしまう、興奮する。みんなbeingです。それをどうするかを考え、それが対策だと思っている。そうではないのです。それは単にdoingに対応する策を考えているだけなのです。発達障害の子どもも独特のbeingの問題があるはずなのだけれども、それを誰も考えないのです。必ず発達障害の子どもたちも心の問題がある。心の問題として発達障害がある。そのことを私たちは忘れてはいけないと思います。

(二) 発達のマイノリティとしての発達障害

発達のマイノリティという言葉は、初めてお聞きになったと思います。最近よく言われる性的マイノリティと同様に「何人かに一人は必ず

発達のマイノリティの人がいるので、その人がみんなの間に交じっても、発達のマイノリティだからということでも不利益を受けないような、そのような社会を作りましょう」ということです。けれども、なかなかそのようにはいきません。その原因、発達の特性とは何だろうということを考えてみたいと思います。

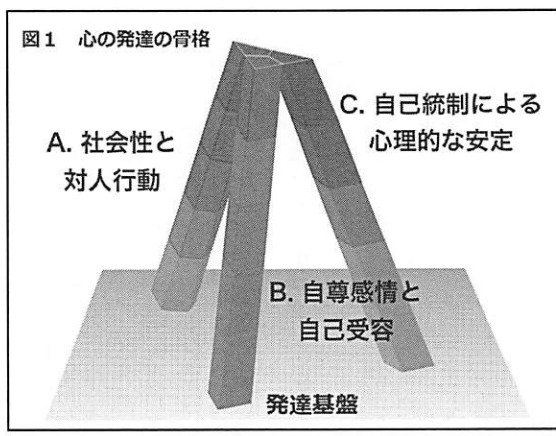
人間の発達の多様性は一体どこからくるのでしょうか。何故子どもはこんなに多様なのだろうか、色々な子どもがいるのだろうかということです。他の哺乳類では、人間の子どもの多様性はありません。私は、その原因は、人間がとても幼若で生まれてしまうせいだと思っています。人間の赤ちゃんは、他の哺乳類より大体一年ぐらい未熟で生まれてきてしまうのです。ほかの動物は、自分で移動ができて、お母さんの方に寄って行って、おっぱいに吸い付くことができる、おねだりができる、自己主張ができるぐらいの歳で生まれてくるのです。何故、人間はそれより一年も前に生まれてきてしまうのでしょうか。一つは、直接目に見えるということ。お腹の中にいたら、お母さんは子どもが見えない。子どももお母さんが見えない。それだけではなくて、その赤ちゃんのことを周りの人が見えないのです。もう一つ、それに繋がる大事なことがあって、人間のお母さんだけが、自分の子どもを誰かに預けます。これをする動物は、

他にいません。人間はやらないとお母さんがもたないのです。ということとは、人間の赤ちゃんは、両親のところに生まれてくるだけではなくて、それを一緒に育てていく周りの社会、コミュニティに生まれてくるのだということです。逆に赤ちゃんにとつて預けられるというのは、自分をちゃんと面倒を見てくれる人を識別しなければいけないということ。同じようにミルクをくれたり、おしめを変えたりするけれども、「あ、この人はお母さんじゃないぞ」ということを、子どもは一歳前から感じ始めるのです。色々な人が子どもに関わる、子どもが色々な人を視覚を通して経験するというのが、人間の発達の多様さのもとになっていると思うのです。

三歳までの記憶というのは殆どなくなると言われています。そうすると、初めの一年間というのは全く覚えていないのです。けれども、人間がその後育つために大事なことは、みんなその一歳までに身に付けるのです。例えば、言葉などもそうでしょう。初めの一年間、いっぱい言葉をかけられる。お腹の中では子どもは色々なことが聞こえているのだけれど、言葉という形ではかけられない。言葉の経験を一年間するから、一歳経って、言葉を喋り始めるということ。好きな食べ物とか、何かが怖いとか、何か分からないうけれども、このことに惹かれるみたいなのも、みんな何かの形で初

めの一年間に経験しているのです。ただ、その時の記憶は一切なくなる。そのような不思議な育ちをするのです。それが人間の多様さのもとになっているだろうと思うのです。

その時に、多様さの一部として発達障害、それから愛着障害ということ、考えに入れてみると、少し分りやすくなるのではないかなと思います。図1は、私が考えている心の成り立ち、心の自立の図です。それは、三本の柱で成り立っていて、一本の柱は社会性と対人行動です。知らない人の間で失礼なく振る舞えるとか、場の空気を読むとか、自分と誰かと仲良くやってみようということが社会性です。それが幼児期から段々大人になるまで伸びていきます。ただ、それだけでは自立にはなりません。それを支えるもう一本の柱として、自己統制による心理的な安定というのがあります。少しのことでも動揺してしまったり、衝動的になってしまったりすると「もうちょっと大人になろうね」と言われる訳です。逆に言うと、それが、成長していく、成熟していくというのが大人になるもう一つの大事な要素だと言えます。もう一本の柱が、自尊心と言われるものです。これは自分がOK、自分が何とかやっていけるという、生きている自信みたいなものです。社会性があって、自己統制ができて、自信がないと社会に出ていけないでしょう。生きていくことに自信がないと「私生きて



いる意味がないじゃん。」と思うってしまう訳です。みんな、何かの形がある」と思っているから頑張れる。そうすると、三本目の真ん中の柱というのは自尊心だろうと思いき、この三本をバランスよく伸ばしていき、最後のところまでびたっと一致した姿が仕事をしている私だったり、社会に出ていて私だったり、自分が子どもを育てている時の私であるという考え方です。

この一番ベースの発達基盤のところには、養育者のbeingがあります。自分を見られる人が自分をどれだけ大事にしてくれるか。大事にしてくれる人は絶対にいるに違いないという子どもの確信です。もう一つは、自分のbeingへの信頼です。自分とはよいものなのだ、その人にとっては自分とは無条件で大事な

ものという信頼感があります。それから、相互性の気付きと言って、その人とやりとりが成り立つということがあります。子どもが何か仕掛ける。そうすると、返ってくる。語りかける。そうすると語りが返ってくる。これがやりとりです。やりとりが成り立つ相手とでない、我慢をするとか、自分をコントロールするということは、意味がありません。つまり、やりとりをできる相手を経験していくということが、子どもが成長していく基礎のところにあるだろうと考えたのがこの図です。柱の一段一段というのは、幼児期からずっと積み重なっていく子どもの色々な発達課題を意味しています。それを一つ一つ積み重ねることで大人になっていくのです。

時々、この社会性の柱がうまく伸びていない子どもがいます。みんなが完璧にこれを積み重ねている訳ではなく、凸凹がその人の個性なのですけれども、この柱がずっと系統的に薄い子どもがいます。何故かという、この発達基盤の基礎工事がうまくいっていないのです。基礎工事がうまくいかないと全部うまくいきません。幼児期になっても集団行動がとれない、仲間に入れない。親密な関わりが広がらない。学校に上がっても集団行動がとれない。それから、思春期になっても、特定の親しい、大事な人を作るということが、なかなかできない。社会に出る前に、未知の社会に出ていくのがと

ても不安になりますし、いざ社会に出て行っても孤立してしまう。こういう一連のことが起こってくるのです。その原因が、ここなのです。ただ、この問題は子どもの側に問題がない場合でも起こることがあります。どのような場合かと言うと、その子どもの視線の先に、親の *being* が不在の時です。関心の対象になる養育者がそこに見つからない時に、同じように基礎工事ができない状態が生じて、そこから先の子どもの *being* に変化が生じます。変化が起こります。

これをもう一度整理すると、子どもの側に問題がある場合というのが、生得的な要因です。子どもの側に生まれついてある要因によって、社会性の発達が遅れるということになります。これが発達障害としての ASD なのです。小さい時のことでは、お母さんと目が合わない。人見知りがない。後追いしないとか、あやして笑わないとかという特徴がある子どもたちが、そこから後、ずっと一連の *doing* 上の問題が起こってきます。その *being* の問題というのは、人になかなか関心がもてないということなのです。でも、同じようなことが養育環境によって起こることもあって、これが愛着障害としての RAD、反応性アタッチメント障害です。つまり、幼児期に例えれば、典型的には、ひどい虐待を受けた子どもたちが、なかなか人を信じ

られるようにならない。人の中に入っていけない。友達と遊べないという問題が起きます。虐待を受けた子どもほど典型的でなくても、ちゃんと養育をされていないせいで、情緒的な問題を起こしている子というのは、意外に多いのだと思うのです。この二つは、別々のものものうだけれど、微妙に絡まり合っているというのが、子どもたちの臨床的な姿ではないかと思えます。

もう一つの衝動統制による自分の心の安定の柱のことを考えましょう。この柱がやはり同じようになかなか伸びてこない子どもがいます。年齢相応に衝動統制が身に付かない子どもがいる。何故かと言うと、自分がやるのが誰かに影響をして、その誰かのやっていることが今度自分自身にまた影響するという相互性がうまく理解できないからです。自分の行動の規範をつくっていく一番ベースにあるのはしつけです。しつけというのは、親が相互性を利用して、「これはやっちゃダメよ」と、いつもと違うおっかない顔をするから、子どもは「これは、やっちゃいけないことがあるんだ」と思うのです。そういうことがないと子どもたちは全員衝動的なのです。対人関係がなければ、衝動統制をする必要がないのです。人と一緒に生きていくから衝動統制をする必要があり。その原点が、親子関係なのです。それが一つ身に付くと、幼稚園に行くにはどうしたらいい

か、保育園に行くにはどうしたらいいか、お友達と遊ぶにはどうしたらいいか、そして学校に行くためにはどうしたらいいかがだんだん身に付いてきます。これがずっと薄いと例えれば幼稚園にあがってもなかなかきまりごとが守れない、しつけが通らない、聞き分けがないということになりますし、学校にあがっても約束が守れない、個人的な約束が守れない、宿題をやつてこない、お友達と約束してもすつぽかしてしまふみたいなことが起こります。つまり、自分の衝動性の方がモチベーションが高いのです。そして、持続して努力することが難しかったり自立のために何をすればいいかが分からなかったりします。結局大人になっても、うまくストレスを回避できないということが一連のこととして起こります。これは ADHD の子どもたちの年齢に沿って起こる行動上の問題です。

基礎工事の問題は、親の関わりによっても起こることがあります。つまり、相互性の相手がそこにいないか付かないのです。子どもたちはやってはいけないことの基本を「内側のコントロールモデル」というもので覚えます。自分にとって一番大事な人がこれを知ったらどう思うか。これを知ったらお母さんは何て思うか。そのときのお母さんの顔がリアルであればあるほど、やってはいけない

いということが覚えられるという説があります。そういう行動統制をしてくれるお母さんなり親なりの存在がなかったら、行動を我慢する理由がない訳です。そうすると、その子はずつと自分の行動に枠がからなまま成長していつてしまふことがあります。

これを整理しますと、子どもたちの生得的な問題としての衝動統制の問題が発達障害です。発達障害で衝動統制が悪い子どもたちをADHDと言うわけです。一方、養育環境による衝動統制の問題が愛着障害です。ほったらかしにされたせいで行動の枠が身に付かない子どもたちです。これは、脱力性型対人交流障害というものです。専門家でもこの区別は難しく、ほとんど発達障害と思うのだけど、よく見ていると親子関係がどこかで、ちゃんと育てられてないなという子どもが結構います。さらにややこしいことに、親自身の発達特性が強いという場合もありますし、親がちゃんと育てられた経験をもっていないという場合もあります。

また、子ども側に育てにくい要素が出てくると、それが今度親の安定感を揺さぶります。そういう子どもに対して親としてあまり冷静でいられなくなり、自信がなくなるわけです。子どもに対して攻撃的な行動をとったり支配的になったりします。親として不安定になると、子どもの不安定さが助長されます。

当然です。だって、親としての安定したかわりが子どもの安定した情緒をつくるわけですから。子どもが不安定になれば、親ももっと不安定になるということが起こります。これが、養育上の悪循環です。養育困難状況というのは、そういうことが繰り返します。虐待というのも、そういう状況の中で起こります。子どもが思うように育ってくれなかつたり、そのことを周りが支えてくれなかつたりという中で起こるのだと思います。子どもの側の大きな逸脱行動、幼稚園の中で大暴れしてしまうとか、学校を飛び出してしまふとかいうことも、こういうことの延長線上にあると言えます。

我々医療の方では、例えば、小集団で子どもを療育して親密な関係を広げるとか、支援の人を付けて不安がないように、失敗しても大丈夫だよということを繰り返してメッセージとして伝えながら療育をしていくことがあります。また、子どもたちが小集団の療育を行っている裏で、親が健康なグループを経験できるようにしてあげます。大変な思いをしているのが自分だけじゃないというのが分かるようにしてあげます。また、子どもを、どうやってうまく褒めてあげたらいいか、どういうところを見つけて「よくやったね」「頑張ったね」と言ってあげたら子どもがよく育っていくのかという経験をする。ペアレントトレー

ニングをします。しかし、こうやって出来上がった安定感はずごくはないというか、もろいのです。なぜもろいかというと、日常が支えられていないからなのです。だから、治療の場面でこのように表を向けさせたとしても、お家に帰ると一晩で戻ってしまふということが往々にしてあります。お父さんが帰ってきたりお祖母ちゃんがいったり、スマホがあつてテレビがあつて子どもが言うこと聞かないと、またバタバタと裏返ってしまふということがしばしば起こることだと思えます。これは、情緒的な環境が不安定だからに他ならないのです。

(三) コミュニティを介しての成長
そうすると、何が必要かと言うと、日常を支える人たちなのです。日常を支えるコミュニティが必要なのです。ファミリーに子どもが生まれると、子どもは一回コミュニティを経過して社会に出ていくという二段跳びをします。これが子どもたちにとつてのコミュニティなのです。このコミュニティが何でできているかという点、その子どもが育っていくことに関心をもっている人がどれだけいるか、どれだけ層の厚いコミュニティにファミリーが支えられていて、そこに子どもを預けられたり子どもに他所(よそ)を経験させてあげたりして、それがうまくいくとコミュニティが機能して、子どもが社会に出ていけるようになる

ります。これが成長過程、自立の過程で、どれだけコミュニティが大事かということが分かります。人間がファミリーの中だけでなくて、コミュニティに生まれるというのは、こういうことです。子どもはコミュニティなしでは育てられないですし、子どもの育ちのためには絶対的にコミュニティが必要なのです。

ところが、現代社会とコミュニティの関係はとも変化してしまいました。昔は地域に遊びに行くとか買い物に行くとか、群れて遊ぶとかが成り立っていて、それがコミュニティの機能だったと思えます。安全に遊べた、つまり目を届かせる大人がいて、何か悪さをしていけば「ほらほら、君たち、そんなところで遊んでいるんじゃないよ」と言うおじさんやおばさんがいた訳です。そういう中では、コミュニティの中で育ちが支えられていました。親戚のコミュニティもそうでしょうし、ママ友みたいなコミュニティもそうだと思います。しかし、コミュニティのそういった機能が落ちてきてしまっていると思えます。現代社会とコミュニティの変容という問題です。でも、子どもにとつては相変わらず必要です。コミュニティを経過してじゃないと、子どもは大きくなっていけないのです。そのときにどうするか。育ちのためのコミュニティ、皆さんが担ってくださっている特別支援教室などがどうやって子どもの育ちのためのコミュニティ

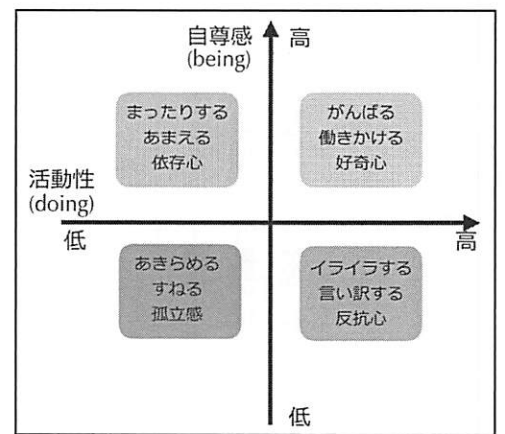
になれるかという課題として見て
いただきたいです。

二 育ちのためのコミュニティであること (一) 育ちのためのコミュニティとしての学校

コミュニティの役割を、例えば地域コミュニティ、親族コミュニティ、職業コミュニティがなかなかとれなくなってしまうと話しましたが、子どもにとってはこのコミュニティの働きは必要です。今、一体何がこの役割をやっているかという、学校がやっているのです。子どもにとって学校に行くということは社会に行く練習なのです。学校の中で社会性を身に付けて、学校から社会に出ていくということです。順調に学校生活を送れる子どもにとっては「コミュニティ学校」で問題ないのですけれども、学校に居場所をつくれる子どもばかりではありません。今の学校教育は、ある意味では画一的にできています。同じ方向を向いて頑張るといふことを中心にして成り立っているとと思うので、そこまで頑張り切れない子ども、みんなと同じにやらないこと、抵抗がある子どもたちもいる訳です。そうすると、ここに居場所を作れないのです。居場所を作れないと何が起ころるかという、不登校が起ころる訳です。そういう不登校は being の問題だと私は思う訳です。つまり、自立のためのコミュニティが学校に集中し過ぎてしま

っているせいで、学校に行けないというところが問題化してしまう訳です。他にたくさんコミュニティがあれば、学校に行けないことぐらい大した問題ではないのです。どうやって自立はできる訳ですか。実際、昔の日本では、色々なパターンで自立をしていきました。それができなくなると、必然的に学校に行くということの意味合いのウエイトがすごく高くなって、当然学校に行く圧力が高まります。そのことに対して、子どもたちは抵抗が生じる訳です。そうすると、中間的なコミュニティである学校を支える仕組みが必要になります。つまりそこに乗り切れない子どもをどうやって支えていくか。あるいは学校の中でどれだけ子どもたちが居場所を作れるためのサポートができるかということになる訳です。そのところは、あまり考えられていません。学校は行って当然とみんな思っているのです。社会性が当たり前に身に付き、自己統制がある程度効き、自尊心がある程度もっている子どもにとったら、学校っていうのは格好の自分の発揮の場所ですから、頑張っていく訳です。けれども、そうではない子どもにとっては、学校というのは、とても辛い所であるかも知れません。そのこと、つまり人間は必然的に多様なだけけれども、多様で当たり前ということが、なかなか成り立ち辛くなっているのではないのでしょうか。育ちのためのコ

図2 being 優位と doing 優位



ミュニティとして学校が、どんな役割をとれるかということが、今丁度曲がり角にきているところだろうと思います。

(二) 子どもの自尊心と居場所

居場所の問題というのは、子どもたちの自尊心の問題としてとても大事です。図2の縦軸が自尊心です。横軸が活動性です。つまり、その子どもがどれだけ活発に動けるか、頑張れるかという軸です。自尊心は being、活動性は doing です。doing も高い、being も高いという状況を子どもたちは作ることができません。その時の子どもたちは頑張ったり、好奇心を発揮したりします。あるいは、「ねえ、一緒にやろうぜ」と周りに働きかけたり、「ねえ、ねえ、見て、見て」と自分の being の高さを周りにアピールしたりします。こういう時は、自尊心が高い訳です。学校の

先生が教えてくださったのは、「学校は、どうしても、high-being、high-doing を子どものスタンダードにしてしまう」という話です。ところが、子どもの being は high レベルと low レベルの間で揺れるのです。揺れないとエネルギーが出ないのです。high のレベルに揺れるためには、反対側に揺れることが必要です。反対側の揺れを保障してもらえらるから、high な状態を醸し出すことができる訳です。ということは、子どもたちが、このレベルを維持するために、どこかでそうじやないレベルとの間で揺れなければいけない。その時にどちらの方向に揺れるかで違いが出てきます。High-doing、Low-being の状態は、自分のイメージが低く、なんか面白くない、イライラする、むしゃくしやする。それを何かにぶつけたいというエネルギーだけはあるという時です。イライラする、言い訳する、反抗的になるのはここなのです。being も doing も低い時は、どうせ何をやってもダメだし、おもしろくないし、できないし、やる気にもならないし、あきらめる、すねる、孤立感。「いいんだ、ほっておいてくれ」という状態です。実は、ここは鍵なんですけれども、being が高く、doing が低いという時もあります。ちよつとだらつとしたいな、まったりしている、心地よくあまえる、他人に対して依存的になるという状況です。健康な子どもは、実はこの間を揺れるのです。

甘えん坊をやったりお兄さん、お姉さんをやったりということをして、甘えん坊でエネルギーを蓄えながら、それを頑張るといふことに使っていく訳です。ところが、学校という仕組みは、頑張ろうが中心、頑張ろうがスタンダードなので、low being をなかなか認めてくれないのです。しかも、low-doing も認めてくれないのです。つまり、doing をハイレベルに押し上げようとし、being に関してはあまり関心がないのです。そうすると何が起るかというと、この間（縦軸上下）で揺れるしかないのです。頑張るか、頑張れないか、頑張れない理由を探すかということにしかならない。頑張るbeing のレベルも下がってしまつて無力感「どうせやってもうまくいかないし」となると、この間を揺れるか、これがダメだと、更にこの間を揺れるしかない。今日ずっとお話ししていることは、どうやって子どものbeing を損なわないで、子どものエネルギーを上げるかということですが、子どもはどうやって心地よく甘えられるような、頑張らなくても大丈夫、失敗しても大丈夫という状況を作つてあげるかということしかないと思ひます。それがその子どもはbeing を支える。子どもが自分らしくしてOKということを支えることになつて、それがその子どもの心を育てるといふことになつていくのではないかと思ひます。

三 おわりに(医療と教育) オモテ連携とウラ連携

ここまでお話ししたのは、子どもの育ちの理解、特にそのbeing に焦点を当てた理解ということですが、これが共通のこととして見えてくると連携ができるのです。ただ、私も都立病院に随分長い間いて思ったのは、医療と教育というのは、制度的な連携はとても難しい。同じ立ち位置に立つということとは非常に難しいのだからと思ひます。あるいは、例えば学校の中にいながら、「学校に行くということとは、一番大事なことではないよね」ということは、なかなか皆さんは言えないですよ。でもどこかそういう所に立たないと、子どもたちのサポートにならない。つまりオモテでは難しいのです。ただ、子どもたちのことを本当に理解すると裏連携というのが可能で、「あの先生は子どものこと本当に分かつている」と僕らと思つくと、オモテの連携と違う層で、違うフェーズで子どもたちのことを理解し合ふということができますし、僕らのその子どもたちに対する連携というものは、是非そういうものをベースにしてやり取りをし、成り立つていくものにしたと思ひます。

令和元年度夏季研究大会報告

府中市立住吉小学校 横山順子

八月一日(木)に八王子オリンスポールにて、開催しました。

今年度の大会は「情緒障害教育に

おける障害特性に応じた自立活動について」特別支援教室等における児童・生徒のアセスメントと専門的な指導」を主題とし、多摩北、北、東、南ブロックの発表と指導講評、記念講演という構成で行いました。

午前中は、あきる野市立多西小学校と板橋区立桜川中学校の先生からの発表がありました。指導講評では、西東京市教育委員会教育支援アドバイザーの渡辺圭太郎先生から「連携」「指導内容」等についてご助言がありました。午後は、江東区の特別支援教室の先生方と新宿区立天神小学校の先生方からの発表がありました。指導講評では、新宿区教育委員会特別支援教育相談員の長谷川安佐子先生から「小集団指導の意味」「実態把握と自立活動」等についてのご助言がありました。記念講演については前掲のとおりです。

当日は九三二名の方々にご参会いただきました。発表してくださつた先生方、講師の先生方、運営に携わつた多摩南ブロックの先生方をはじめとする皆様、そして都情研の会員の皆様に感謝を申し上げ、報告とさせていただきます。

中学校特別支援教育協議会報告

都情研企画運営本部 齋藤典子

令和元年八月六日(火)、北区立王子校中学校にて「中学校特別支援教室課題研修会」が開催されました。今回は、一人でも多くの中学校教員に参加していただきたく、研修会日

程を夏季休業日中に設定。また、各区市町村から代表者一名の参加を依頼しました。その結果、当日は、四十五地区から約百二十名の参加となりました。

第一部は調査報告、パネルディスカッション、第二部はグループ交流会、代表者会を行いました。パネルディスカッションでは今年度から特別支援教室担当として巡回指導をされている四名の先生方から、実際の勤務や指導の様子、課題について問題提起をしていただきました。テーマとしては、入退級について、生徒理解、特別支援教室担当教員としての役割や意欲、特別支援教室専門員について議論が繰り広げられました。また、アイデアあふれる教材についても発表していただきました。会場内に教材紹介コーナーを設置したこともあり、休憩時間には多くの参加者が教材の実物を手に、熱心に見入る姿が印象的でした。第二部のグループ交流会、代表者会では情報交換を中心に話し合いを行いました。参加者からは「今後交流の場がほしい」「横のつながりを大切にしたい」等の意見が多く、中学校としての研修機会の必要性、重要性を知ることとなりました。

編集発行 企画運営本部広報担当
各ブロック 広報係

世田谷区立桜小学校(石田明人)

03・3415・5597