

# 子どもの主体性と今後の特別支援教育の在り方についての一考察 社会自立に向けた教育相談を通して

著者	高田 昭夫, 三木 裕子
雑誌名	大阪総合保育大学児童保育論集
号	1
ページ	51-64
発行年	2022-03-30
URL	<a href="http://doi.org/10.15043/00001015">http://doi.org/10.15043/00001015</a>



〔論文〕

# 子どもの主体性と今後の特別支援教育の 在り方についての一考察

—社会自立に向けた教育相談を通して—

高田 昭夫  
Akio Takada

大阪総合保育大学  
児童保育学部 児童保育学科

三木 裕子  
Hiroko Miki

大阪総合保育大学  
児童保育学部 児童保育学科  
非常勤講師

我が国の障害児教育の制度は、それまでの特殊教育から特別支援教育に転換され15年目を迎えようとしている。「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」(文部科学省, 2021)によると「少子化により学齢期の児童生徒の数が減少する中、特別支援教育に関する理解や認識の高まり、障害のある子供の就学先決定の仕組みに関する制度の改正等により、通常の学級に在籍しながら通級による指導を受ける児童生徒が大きく増加している。また、特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒の数も増加している」と報告されている。

本論文は、このような特別支援教育の現状を踏まえ、筆者らが「子どもの主体性」を大切にきて行ってきた特別支援学校での教育実践と小学校及び中学校の通常学級に在籍する児童生徒の教育相談の分析により、今後の特別支援教育の在り方について最も重要視すべきことについて考察する。

キーワード：子どもの主体性、子どもの自立と社会参加、保護者支援、発達障害

## 1. はじめに

平成19(2007)年に学校教育法が改正され、我が国の障害児教育の制度は、それまでの特殊教育から特別支援教育に転換され15年目を迎えようとしている。「特別支援教育の推進について(通知)」(文部科学省, 2007)では「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施される。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」とある。そして、小学校や特別支援学校等の学習指導要領の改定(平成29年公示)、高等学校における通級による指導の制度化(学校教育法施行規

則等改正(平成30年4月施行)等、時代の急激な流れと多様性等に対応しようと、様々な仕組みが整備されてきている。そして、子ども一人一人の教育的ニーズに応える適切な指導及び必要な支援体制や支援方法等、実際の事例を交えながら種々の観点で実践研究が行われている。一方で、保育園や幼稚園、小・中学校等の教育現場では、保育士や教師たちが「気にかかる子ども」「困った子ども」「やりにくい子ども」の対応に苦慮し、家庭では「困っている子ども」と「困っている保護者」が多く存在している現状がある。大学の教育課程では令和元(2019)年度から特別支援教育が必修科目となり、令和3(2021)年1月「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」で、我が国の特別支援教育に関する方向性が改めて示された。「どの教育の場においても特別支援教育のニーズがある子どもが必ずいる」という事実が目が向けられ、インクルーシブ教育システムの理念に向き合い始めようとしている。筆者らは30年以上、特別支援学校(2007年までは養護学校)で教諭として障害のある子どもたちと共に教育実践を積み重ね、障害のある無しに関わらず多様な教育相談を多数行ってきた。現在は、大学で教員をめざす学生を指導支援する立場にある。そして、全ての子どもが生き活きと

自分らしく、仲間と学び合う特別支援教育について研鑽を積んでいる。

本論文の目的は、教育現場で「困っている子ども、保護者、保育士や教師」に対して、特別支援教育の在り方について最も重要視すべきことを明らかにすることである。方法は、筆者らが長年「子どもの主体性」を大切にして行ってきた教育実践とその考えに基づいて行ってきた教育相談の事例の分析によるものである。

筆者らは「子どもの主体性」を大切にするかかわりとは「わかりたい」「できるようになりたい」「もっとやってみてみたい」という当たり前で素朴な「子どもの思い」への支援であると考えてきた。その思いへの支援を行う手立てとして「好きなことをいっぱいする」「好きなことから勉強する」という「子ども主体」「子どもが主役」の授業を行うことにより「子どもの主体性」が育まれるという結果を得ている。

教育相談の事例は、小学校及び中学校の通常学級に在籍し、学習面・対人関係・社会性などに課題があり発達障害が疑われる事例で、A子・中学1年生から高等学校卒業以降・現在まで、B男・小学4年生から中学3年生まで、C子・小学2年生から中学2年生現在継続中の3事例である。それぞれが自分自身に向き合い、目標を持って自分らしく学校生活を送るようになった過程を転換期・変換期・安定期に分け、子どもへの支援及び保護者への支援について分析した。その結果、特別な支援を必要としている子どもにかかわる全ての人が、その子どものくらし全般において、自立と社会参加を見据え「子どもの主体性」を大切にしてかかわることが、今後の特別支援教育の在り方について最も重要視すべきことであるという結論に至った。

本論文が今後の特別支援教育の在り方を考える糸口の一つとなり、インクルーシブ教育の実現に向けて子どもにかかわる全ての人の共通認識になることを期待するものである。

## II. 「子どもの主体性」

「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）」（文部科学省、2012）では、インクルーシブ教育システムを構築するための最も本質的な視点として「それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか」とした上で、障害のある者とない者とが同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある子供に対し、自立と社

会参加を見据え、その時々で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要とある。その際、小・中学校等の通常の学級、通級による指導及び特別支援学級や、特別支援学校といった、子供たちの多様な教育的ニーズに対応できる連続性のある「多様な学びの場」において、子供一人一人の十分な学びを確保していくことが重要であると指摘している。そして、特別支援学校学習指導要領の改定では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める際の指導上の配慮事項が総則に記載されている。

佐々木（1998）は「乳児や早期幼児期の基本原則ですが、それは可能なかぎり、子どもの要求を満たしてやるように心がけながら育てるということです。（中略）人間のからだというのはかならず治るほうにいく、よくなるほうへいこうとするのです。あるいは、成長しようとする、発達しようとするものです。（中略）だから、じゃまをしなければ、みんないい子になって、個人差はありますが、子どもなりの素質と個性と能力で、みんな発達していくわけです」と述べ、筆者らは障害のある無しに関わらず、すべての子どもたちに共通して言える事だと捉えている。

子どもたちの中でも「困っている子ども」たちは、大人の側から見て「困った子ども」「やりにくい子ども」と捉えられ、特に、乳幼児期に日常生活の行動に多くの支援が必要な場合や、生命の危険に及ぶ行動を繰り返す子どもの場合、保護者は絶えず子どもの行動を見てしまう。安全を確保するために、子どもが行動する前に手を貸す等、間接的または直接的に行動を阻止せざるを得ないことが繰り返される。子どもの種々の行動に対して大人の良かれと思う意向が優先される等、健常児に比べて大人の都合による関与が非常に多いと推測される。その積み重ねは「やりたい」「わかりたい」といった子どもの思いを封印し、子どものくらしは受動的になり、限られた経験の中で「やらされる」から「やらなくなる」になっていく。この時期に、大人の対応によって活動が繰り返し阻害されると「もういい」とやる気をなくし、無気力になり指示待ちになっていくのではないかと考えられる。子どもの発達には成功体験が重要であると言われることが多いが「子どもの主体性」を育むには「やりたい」思いを支援し、その結果失敗したとしても、何度も挑戦できるように支援することが重要と考える。

松崎（2009）は、2つの小学校で学級の児童全体の自尊感情を育てる学級経営に関する支援について、①注意・叱責場面を減らすための支援、②自他の「とてもよい（very good）」面に気づく支援、③自分を「これで

よい (good enough)」と受け入れる (自己受容) 支援、④教師自身の自己受容を促す支援という4つの支援を柱に実践研究を行っている。その結果「発達障がいのある児童の自尊感情を育てる学級経営」とは、対象児とともに学級の児童全体の自己受容を促す支援を行う学級経営であり、その際、教師自身が自己を受容することにより児童の自己変容が促進されると思われるとも述べている。この報告は、筆者らが行ってきた特別支援学校中学部の教育実践と共通する点が多く見られる。

その教育実践とは「わかりたい思いへの支援」「できるようになりたいという思いへの支援」「もっとしてみたい、次もやってみたいという思いへの支援」という支援方針を立て、子どもが主体的に取り組むことを主眼において指導・支援を行った (高田・三木他, 2008) ものである。筆者らは、障害のある無しに関わらず「子どもは誰もがやりたい思いを持っている。その思いにそって、子どものやりたいことを保証すればどの子どもも主体的に学び、成長する」という仮説を立てた。生徒が理解しやすいように「①好きなことを見つける、②好きなことをたくさんする、③好きなことから勉強する」をキャッチフレーズとした。生徒たちに「やりたいことを言えば何でもやってよい」「条件は、①必ず中学部全員の友だちのことを考える、②責任を持ち、やりきるまで投げ出さない」ことを約束し「くらしに生きる単元学習」として実践研究を行った。軽度の知的障害や発達障害の生徒たちは「本当に何をやってもいいのか」と何度も確かめてきた。今までの学校生活ではこのような経験は一度もなかったからだと思われた。生徒たちは「こんなことがしたい」や「こんなふうになりたい」と言うことが増え、主体的に生き活きと学習に取り組んだ。困っている友だちに「こうしてみたら」と提案するようにもなった。知的障害が重度の範疇に入る生徒は、今までに見たことがない表情と行動で「自分がしたい」思いを次々と表現するようになっていった。自分で意見が言えない友だちのことをわかるために、友だちの保護者に電話で情報を収集することもあった。生徒たちは、苦手なことに「どうしたらできるか」と自分で考えるようになり、失敗しても成功するまで何度も挑戦し続けるようになった。「自分たちの自分たちによる自分たちの学校」という自覚を持つようになっていったのである。集団で学ぶことにより、身近な仲間が手本や模範になり「あんなふうになりたい」「あんなふうになればいいんだ」と「主体性」が自然に湧き起こり「主体的に学ぶ」動機になっていったと考えられる。筆者らは、生徒が「やりたい」ということに対して「個への支援」と「将来のくらしに生きる」ことを観点とし、種々のグループ集団で

「わかるからできる」という考え方に基づいた指導・支援を継続した。子どもの可能性は無限であることが次々と実証され、生徒たちの学校生活は受け身的なものから主体的なものに一変した。子どもの可能性を「信じ」「認め」「任せる」という「子どもが主役」の学校生活は、一人ひとりが目を輝かせ、自信に満ちた表情で主体的に日常生活を送る生徒たちの成長につながったと言える。

筆者らは長年の教育実践で、

- ①子どもは生まれながらにして「成長しようという力」を持っている
- ②「子どもが主役」になれば誰もがみな自然に「主体性」を発揮する
- ③人は集団社会・共生社会の中で育ち合う
- ④人格はみな一人ひとり違う
- ⑤一人ひとりの存在は誰からも侵害されない

以上の点を大切にした指導・支援を行ってきた。これらは普遍的なことであり、この考えに基づいて子どもにかかわることによって「子どもの主体性」が生まれていくことが明らかになった。

「主体性を育む教育」は、すべてを子どもに任せきりにして「やりたいことを自由にさせる」ことではない。また、子どもを常にコントロールして教育する側の意のままにすることでもない。前者は放任主義であり、主体性が育つことにつながらない。後者はかかわる側の権威を問題にする場合が多いため、子どもは自立心を欠いた受動的で消極的な存在になってしまう。このような日常生活の中で「子どもの主体性」が生まれるとは考えられない。一人では難しいことであっても、失敗を繰り返しながらできるまで寄り添い、共に考えてくれる人がそばにいれば子どもは自然に主体的になり、達成感を得るのである。

柴田 (2019) は、根本的に子どもがニーズとして求めているものは、まず「学びたい」という願いであり、そこに「仲間とともに」というものが不可分のものとして存在すると考える。(中略) これらは、特別な教育的ニーズと呼ばれるものよりも、より根源的なニーズであると述べている。子どもは本能として「わかりたい」「できるようになりたい」「仲間とともに」という思いを誰もが持っている。そして、子どもの素朴な思いを大切にしたい学びの場を保障することによって「子どもの主体性」は必ず発揮され、成長していくという筆者らの考えと共通するものである。

以上のことから筆者らは「障害のある子どもの自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点」に立った適切な指導・支援の中心的課題は「子どもの主

体性を育むこと」であり、今後の特別支援教育の在り方について最も重要視すべきことは「子どもの主体性」であると結論付けた。

### Ⅲ. 事例

#### 1. 教育相談について

##### (1) 障害児を抱える家族と母親のストレス

家族の中で子どもと最もかかわる時間が長いのは、多くの場合母親である。障害児のいる家族、特に養育の中心的役割を果たしている母親は、より多くのストレスを引き受けているといわれている。発達障害についても「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省、2004）を公表し、保護者への理解の推進を図るとともに、保護者と協力して支援する学校体制づくりが求められた。さらに2005年に施行された発達障害者支援法では、発達障害者の保護者・家族への支援が喫緊の課題として位置づけられている。

八重樫・奥野（2016）は、発達障がい診断が難しい乳幼児期から就学前の時期は、子どもは保護者とともに家庭で過ごす時間が多いため、家庭における対応が子どもに大きな影響を及ぼすことになる。また、専門機関や学校からの援助が得られるようになってからも、家族からの支援は発達障害児・者の成長に欠かせないものであるため、家族は支援の担い手であり続けることが求められる。一方、発達障害を抱える子どもにかかわる家族は支援者であるだけでなく、家族メンバー自身が他者からの支援を必要としていると述べている。また中島ら（2012）は、発達障害児の育児等について、発達障害のある子どもを抱える家族は育児等をする中でより多くの葛藤がある。親が経験する育児には定型発達児の育児に比べて肯定的働きかけを行うことの難しさが生じることが指摘され、そういった対応の困難から生じるストレスによって母親の養育スタイルが叱責傾向となり、育てにくさを認知することも示唆されていると述べている。

秋山・堀口（2007）は、発達障害を抱える子どもの保護者の気づきは、子どもの各発達段階で生じ、障害の種類によっては時期が異なることを報告している。さらに山本・工藤・神田（2015）は、子どもの発達段階ごとに保護者の不安や悩みの種類が増えることを指摘している。飯野（2019）は、ネガティブな感情をなくすものとして否定するだけでなく、それを認め伴走者として保護者の変化に寄り添い、育児で経験する様々な葛藤に対して、保護者なりのポジティブな意味づけを持っていける

ような支援の在り方が望ましいと報告している。八重樫・奥野（2016）は、発達障害のある子どもを抱える家族への支援に焦点を当てることは、家族がどのように支援につながっていくことができるのかといった視点に立つことが鍵になるのではないかと考えられる。つまり、発達障害の子どもを支援するためには、家族と他者とのかかわりがどのようなプロセスでなされるべきかを明らかにする必要があると述べている。

筆者らが行った教育相談の事例からも母親の話を否定するのではなく、これまでの育児等をねぎらい、子どもと保護者が抱えている困り感について一緒に考えていくことにより、子どもと保護者が抱えている問題に主体的に向き合っていくことが実証されている。

##### (2) 教育相談の基本姿勢

教育相談が子どもと保護者にとって意味のあるものとなるためには、信頼関係を育むことができるかどうか最も重要である。

カール・ロジャーズは「カウンセリングの中で人が、自分の内側の深いところ、内臓感覚にアクセスすることで、定型的な思考パターンから解放され内的な自由を獲得していく姿を目の当たりにした。では、そのために必要なものは何か。それは、深く話を聞いてくれる人の存在である。（中略）この『深い、ほんものの傾聴』には、受容、共感、一致（俗に『自己一致』と呼ばれる）という3つの側面がある」と述べている（諸富 2021）。

教育相談の一つ目の役割は、子どもが自分の課題に主体的に取り組むための支援である。教育相談に来る子どもたちは総じて自己肯定感が低い。子どもたちは、うまくいかない自分を認識しつつもなぜそうなったのかがさっぱりわからない。気がついたらそうなっていたという子どももいる。あるいは知的障害等があり、他者に自分のことを十分伝えられない場合もある。自分の行動や存在によって自分も親も困っていて、親子関係がぎくしゃくしていることも多い。自暴自棄になったり、無気力であったり、内に引きこもったりすることもある。集団生活の中で他者との比較や違いを指摘されたり、行動や存在までも否定される等、他者と共感できる環境が十分でなかったと推察される。

教育相談での子ども本人への支援は、そのような状況の子どもたちに対して自分が「やりたい」と思っていることを当たり前にする環境を整える。そして「こうすれば自分にもできるんだ」という実感が持てるように、子どもと一緒に考え、子どもと一緒に課題を解決していくことである。子どもとのやりとりを通して、子ども自身の「好きなこと」「やりたいこと」「できるようになりたいこと」等の思いに対して支援を行うことにより、子

ども自身が「そうか、わかった」「なるほど、こうすればいいんだ」となっていくものである。「自分はできない」「自分はだめだ」と思っている子どもたちが「わからないことは聞いてもいいんだ」「こうすればできる」となると「やってみよう」につながっていくのである。佐々木(2011)は「子どもは、どんなふうになるのだろうと、自分でやってみて好奇心や探求心を満足させているのです」(中略)「子どもたちは、遊びをとおして、自分で何かを発見し、自分で考えていく力を獲得していきます。これが、児童期の発達課題である『自主性』といえるでしょう」と述べている。自分がやりたいことを当たり前に行える環境であれば、子どもは自然に主体的に行動し「自分もまんざらではない」と自己肯定感が高まっていくのである。筆者らは子どものやりたいという思いに耳を傾け、子どもから学ぶという謙虚な姿勢と子どもの考えを理解することを心掛けている。

教育相談の二つ目の役割は、保護者への支援である。筆者らのところに相談に来る保護者は、自分自身のこれまでの考え方に基づいた育児・子育て等に行き詰まり、孤立感を強く感じている。それゆえ「この人になら、聞いてもらえるかもしれない。何でも話してみよう。自分の話を聞いてほしい」となることが第一歩となる。つまり「深く話を聞いてくれる存在」になることを筆者らに求めているのである。筆者らの基本姿勢は、子ども本人と保護者の話を徹底して聞き、決して否定することなく肯定的な理解を示すことである。保護者の子どもへのかかわりがどのようなものであっても、家族が安心してらせるように、親としての責任を果たそうと向き合ってきた事実は決して否定されるものではない。障害のある子どもを抱える保護者は、子どもとの日々の暮らしに困り感を抱えきれなくなった末に、安心・理解・答え等を求めて相談に来られる。親として保健所や相談施設、学校等からアドバイスを受け、理解し、子どもにかかわろうとするがうまくいかない日々の繰り返しに、保護者自身の自己肯定感が低くなっていることが多い。発達障害等のある子どもの保護者が、子どもの成長を純粋に願い「問題のある子どもだから親がなんとかしてあげないといけない」「いったい、どうしたらいいのか」「なぜ私ばかり苦しまなくてはならないのか」等といった思いに押しつぶされそうになっている。また、日常生活の中で問題が起こった時、子ども自身が解決すべき問題について、子どもには解決できないと判断し、保護者の考えで先回りをして答えを出し、解決できたと思っていることもある。問題がなくなったように見えても子ども自身の考えとは異なるため、問題はまた、繰り返し起こるのである。保護者は「子ども自身が困っている」という

意識より「困った子ども」という意識の方が強いようである。

筆者らは、そのような状態にある保護者に対して、最も身近な子どもの支援者である保護者に共感することを第一としている。子どもが自立・自律してくらしのために、保護者と共に子どもの様子をくらしの中で丁寧に見ていく。そして「子どもの自立と社会参加」を見据え、子ども自身が自分の人生を主体的に歩んでいくために現状を整理する。保護者の重要な役割は、子どもの将来のくらしを予想し「困っている子ども」をありのままに理解することであると考えている。教育相談の場で、子ども自身の「やりたい」「できるようになりたい」「仲間と共に」という思いへの支援の経過を保護者と共に観察し「子どもの思いへの支援」について一緒に考えていくことを繰り返し行っていく。保護者は、自分の子どもへのかかわりが以前と変わっていることに気づいていく。問題がすぐに解決しなくても、できない理由を子ども自身に問題があるからと考えるのではなく「できるようになるために、保護者としてすべきこととそのための方法は何か」をくらしの中で考えていくようになる。保護者は、子どもが「自分もできる」「自分もまんざらではない」と変化(成長)していく様子を目の当たりにする。子どもだけでなく保護者自身も、うまくいかないと思っていた子育てに対して「自分もできる」「自分もまんざらではない」と感じるようになっていく。子どもの成長に伴って活動の場は変化し、生じる問題も変わっていく。筆者らは生じた問題について考えるために必要な情報を提供し、保護者が主体的に行動できるように支援を継続していくのである。このようにして子どもと保護者それぞれが「不安はあるが、やっていける」「やっついこうとする」と思える状態を維持できるように、教育相談を行ってきている。

筆者らは、子どもと保護者それぞれに支援を行うために男女各1名の2名体制で教育相談を行っている。基本的な体制は、来談されるのは母親が多いため、保護者へは異性の男性が、子どもへは母親的な要素も含めて女性が対応している。状況に応じて「母親」という立場の先輩である女性が保護者の相談にあたることもある。

以下に、教育相談の3事例から子ども本人への支援・保護者への支援について分析を行う。3事例の実態については表1のとおりである。

尚、プライバシー保護の観点から個人が特定できないように細心の配慮を条件に論文掲載の許可をいただいている。

子どもの主体性と今後の特別支援教育の在り方についての一考察

表1 教育相談各事例の実態

	事例1 A子	事例2 B男	事例3 C子
依頼者 期間	保護者（母） 中1～高校卒業後・現在	保護者（母） 小4～中3	保護者（母） 小2～中2現在継続中
気づき	小学校高学年	小学校低学年	幼稚園
家族構成 本人の実態	父・母・本人 療育手帳 B2（中1取得） 高学年から学習の遅れ、いじめられたことを隠す。 スポーツ推薦で私立中学校へ入学する。テニス部で対人関係のトラブルから中1の2学期に退部する。 無計画な買い物、万引きを繰り返す。友人や親子でトラブルが頻繁に起こる。	父・母・兄・本人 体幹がしっかりしていない。 初対面の人にもよくしゃべる。 いつも笑顔で、口が半開き状態でよだれが目立つ。 クラスの女子に関わることが多く、嫌がられることがある。 学習面に大きな問題はない。	父・母・本人・妹 療育手帳 B2（小1取得） てんかん・服薬中（小3～） 幼稚園時より集団に入ら（れ）ず、同年代の友だちと遊べない。 学習の遅れが目立つ。 チック（目をばちばち）、爪かみ、爪はがしが目立つ。 衝動を抑えきれず、物を壊す。 刺激物を好む。 においに敏感である。
主訴	学校の友だちとのトラブルや万引き、家庭で手に負えない行動にどう対処したらよいか。	本人の身体的な課題のよだれや友だちとのかかわり方に対する担任の対応（厳しすぎると感じる）に疑問を持つ。	幼稚園の頃より友だちと遊べないなど気になる点があり相談してきたが、気にするほどではないと言われてきた。小1の時、療育センターを紹介され、療育手帳 B2の判定が出た。今後どのように育てていけばよいか。
問題点	母子関係 *母：パニック障害 社会性 友人関係 学習面	友人関係 よだれ	友人関係 コミュニケーション 学習面
3者関係 担任 親 本人	小学校担任：非常に良い 中学校担任：良い SC：非常に良い 高校担任：不安がある 両親と本人：言い争いが絶えない。	母：学年によって異なる。母が良いと思っている時には、あまり問題視せず。 本人：小学校では問題を感じず。中学校では、うまくいっていない自分を知る。	保護者は、学校生活全般、学習面に心配も多く、問題があると思っているが、担任は他にも同じような子が複数いるので心配ないと言う。相談すれば、きちんと対応してもらっている。
母	母の話を傾聴 学校でSCと懇談	母の担任への思いについて傾聴 生活年齢	母の話を傾聴 学校とのやり取り
本人	長所・短所に向き合う。 日常生活・学習の在り方 友だちとの活動	コミュニケーション	コミュニケーション 学習面
支援の 広がり	子ども家庭センター・病院 両親と教育相談 母及び本人がSCと定期的に懇談 父と農場・テニス	担任及び学校側と懇談 クラス懇談（保護者に） 父・兄も含めて、家族で支援	児童相談所・療育センター・病院 両親と教育相談 担任と懇談 父と学習
好転の きっかけ	学校以外で自分らしく友だちと一緒に活動できる場ができた。 女子大生の家庭教師が生活モデルとなる。 転校して友だちができ、学校が楽しい場・時間となる。	プラスバンドに入部し、先輩のようになりたいという具体的な目標ができた。 他者の気持ちを考えた発言が見られるようになる。	教育相談の場で、自分の気持ちをストレートに言う。 わからないことは、教えてもらえばよいことがわかる。 学校生活で勉強以外にプラスバンド部という好きな活動に出会う。
本人の成長	親子関係が改善し、日常生活・職場で安定した毎日を過ごす。 自分の思いをことばで伝える。 自分と他者を客観視する力がつく。	自分と他者を客観視する力がつく。 プラスバンドの活動に主体的に参加し、自分の役割について考え、行動するようになる。	教育相談の場では、わからない時に自ら聞き、笑顔での会話が增多する。 プラスバンドの活動に休まず参加し、コンクール出演のオーディションに落ちて泣く。

2. 事例1 A子

A子は、日常生活動作における支援は必要としないが、規則正しい生活や身嗜み等、中学2年生女子という生活年齢相応の自覚はあまり感じられない。療育手帳 B2の判定（中1取得）は出ているが、知的障害を窺わせるような日常行動はほぼ見られない。物事の捉え方が大雑把で、人とかかわりたいと思う一方で、ややこしくなると「どうでもいい」と投げ出し、なかったことにしてやり過ごそうとする。几帳面で良識のある両親のもと、行き届きすぎるとも思われるかかわりの中で育てら

れたと感じる。本人が求めていることと保護者の思いがすれ違ったまま社会性の問題が表面化したと思われる事例である。教育相談の経過から保護者の了承のもと、学級担任、コーディネーター、スクールカウンセラーと情報交換し、連携に努めた。親子共にスクールカウンセラーのサポートを受け、対人関係や学習面で課題を持ちながらも同校の高校へ進学した。しかし、日常生活面の問題から高校2年生で退学となり、通信制の高等学校へ編入した。特別支援学校高等部生徒との交流や農業体験活動、転校先の高等学校で仲間との出会いを経て、あり

のままの自分を出すことができるようになっていった。親子関係が改善され、保護者は子どもの良さに目を向けられるようになり、その後、通信制の高等学校を無事に卒業し、就職した職場で現在も元気に働いている。

就職後は、仕事も人間関係も順調で親子関係も安定していたが、性に関する重大な問題（望まれない妊娠・出産）が生じた。保護者はこれまでのつながりを最大限に活用し、各機関の支援を受けると同時に、全般的な支援を求めて筆者らに教育相談を申し込まれた。この件は、親亡き後の将来を見据えた具体的な目標等について考える機会となった。

#### （1）転換期～母親が子どもと自分は別人格であると理解する

初回は、入室前に靴が汚れていると注意した母親とA子の言い争いで始まった。

筆者らはまず、母親の話を徹底して聞いた。初回から半年くらいは、母親はA子の行動面について、できないことや学校で起こっている問題を延々と語り、時には涙を浮かべることもあった。A子にかかわって母自身が抱える育てにくさの悩みや不安を語るできるようになった頃から、母自身の育ちや自分の母親（A子の祖母）との関係を話すようになった。母自身が育てられたようにA子を育ててきたのになぜこうなっているのか、小学校低学年までは、いろいろあったがそれなりに育てることができていた等、心の奥に閉じ込めていた思いを徐々に吐き出していった。母自身の思いを話すようになった頃から自分の考えややり方で育てようとし、うまくいかない理由をA子にだけ原因があると考えていた自分に気づくようになった。母親はA子の思いや考えを認めていく必要があると感じ、A子の様々な行動を客観的に理解しようと努力された。母親は、親としてどのように支援していけばよいのかを主体的に考えるという姿勢に変わっていった。

#### （2）変換期～A子が安心して自分で考え行動する

A子の実態を客観的に把握し、学校とも連携を図るために、WISC-Ⅲ（当時）を実施した。検査結果は、言語性IQ63・動作性IQ48・全検査IQ52であった。検査場面では課題に集中して取組んだが、試行錯誤しても手におえない難しい問題になると、姿勢が崩れていった。知識及びことばの意味理解、特に抽象的なことばの理解について著しく困難がみられた。継続的な教育相談の場で、在籍校の宿題を指導・観察した結果、話しことば程度の文章理解はできるが、抽象概念を含む解説文のような文章の理解度が低く、中学校の学習全般において学習理解に至らず学習意欲が低下し、学習不振に至っていることが容易に推測できた。この実態はWISC-Ⅲの検査

結果とも一致する。漢字や英語のスペルなど、反復を中心とした学習には意欲的で、丁寧な文字で書くことができていた。学習意欲が全くないわけではなく、一人では自信がなくすぐにあきらめるが、一緒に学習する人がいれば、一定時間、集中して学習に向き合うことができた。

また、クラスの友だちと友好関係を築きたい思いがあるにもかかわらず、やりとりが正確にできない状況であったと思われる。何とか友だちとかかわるためにA子が考えた方法は、文房具を万引きして友だちに配るという行動であった。家の机の引き出しには、配られなかった文房具が無数にあり、誰にも相談できず孤立感が募っていったことが窺える。

このような状況のA子が実物大の自分を知ることを目標に、以下の3点を課題とした。

- ①安心できる環境で生活する
- ②自分で課題を解決する経験を積み重ねる
- ③同年代の仲間と自分が役に立っているという実感が持てる活動を体験する

①については、女子大学生の家庭教師にサポートを依頼した。大学生という年齢は、A子にとって身近でイメージしやすいモデルとなった。自分の困り感を安心して伝え、理解してもらうことによって、自分の課題に向き合ってみようと思うようになった。学校ではスクールカウンセラーと継続的に面談し、ある程度、穏やかに学校生活を送ることができていた。②については、家庭教師と教育相談の場で「わからない」ことを「わからない」と伝え、解決する方法を共に考え、最後まで自分で解決する経験を積み重ねた。③については、筆者らの当時の勤務校の生徒とともに農場や余暇活動に参加し、活動当日は遠方でも遅刻や忘れ物もなかった。同年代の仲間との活動ではA子が活躍できる場があり、生き生きと自分らしく行動できたという実感を持たせたようである。時には父親も一緒に活動に参加し、A子の生き生きとした様子を見て、A子のあるべき姿について両親で見つめなおすきっかけになった。このような活動を通して「自分もまんざらではない」と感じるようになり「やってみよう」「やってみよう」ということが、A子の口から出ることが多くなった。家庭教師や同年代の仲間との活動や学校生活を送る中で、A子は自分に向き合い、自分を認められるようになっていった。そして自分の長所と短所を知り、自分らしくふるまうことが増えていった。

このように変わっていくA子の姿を見ることは両親の喜びになり、A子を見る目が変わっていった。その結果、親子関係は徐々に穏やかになっていった。



(3) 安定期～A子と保護者、それぞれの自立・自律

教育相談の場に試験問題を整理して持って来るなど、自分が困っている状況を客観視し、主体的に取り組もうとする姿が見られるようになった。テニス部のことや進路について今まであやふやに返事をしてきたが、自分の考えをことばにして伝え、両親が自分のことを真剣に考えてくれていることを理解していった。母親が入院する事態が起き、初めてA子が家を守るようになった。その間、母親に代わってA子なりに家事を行い、病院に通って母親の面倒をみた。A子が家庭や学校の様子を報告していく様子に、A子の成長を目の当たりにし、母親が初めてA子のありのままを素直に認めるようになった自分に気づいた。この気づきはA子を正しく理解し、母親としての役割を客観的に考える大きなきっかけとなったと言える。

このような経緯の中で、A子も両親も通信制の高等学校を積極的に選択し転校した。A子は自分と同じようにいろいろな課題に向き合っている仲間と出会い、自分から積極的にスクーリングに出席し、わからないところを教えてもらうなど、学校に自分の居場所を見つけることができた。母親自身もA子と同様に課題を抱えて在籍している仲間を知ることができたこと、筆者ら以外にも相談できる場ができ、将来の進路について具体的に考える情報を得て、現実を見ることができるようになった。転校後も友だち関係で問題がないわけではなかったが、学校等のサポートを得ながら、本人が両親とともに主体的に自分たちで解決していった。

両親は、子どもには子どもの人格があることを理解し、保護者の役割を考えるようになった。特にA子と長時間かかわる母親は、愛情深く適切にサポートできる同性の良き理解者の役割を果たすことができるようになっていった。

就職後、職場の人々の理解と支援に恵まれ、お茶やランチに行く友だちもできた。そのような日常生活において、望まれない妊娠・出産という重大な問題が生じた。関係機関への支援を積極的に受ける中、筆者らに全般的な支援を求めて教育相談の申し込みがあった。種々の問題の解決に向けて、A子と保護者がそれぞれの意見を出し合い、何度も話し合いを重ねた結果、一定の解決に至っている。この出来事は、年頃になり異性に興味を持つという自然な成長と言える。一方で、A子の知識や経験不足から起きたことでもあり、本人が今後の日常生活のあり方や一人暮らし等、将来の暮らしを見据えた自分自身の目標を具体的に考える重要な機会となった。

(4) まとめ

A子の各期における「子どもの主体性」に関わる内容

をまとめた。

①転換期～母親が子どもと自分は別人格であると理解する

保護者は子どもが困らないように、保護者の考えで先回りをしてきた生活から、教育相談の場で子どもには子どもの人格があり、親自身の考えとは異なることを理解していった。そして、親が先回りして子どもが失敗しないようにすることより、子どもが自分でやってみて失敗したことにより、次はどうすればよいか考え、再挑戦することが子どもの成長に必要なことに気づいていった。

②変換期～A子が安心して自分で考え行動する

A子は、教育相談の場や特別支援学校の同年代の仲間と笑い声と笑顔で生き活きと活動するようになった。その様子を見た保護者は、安堵の気持ちを抱くとともに、子どもの「やりたい」「わかりたい」「仲間とともに」を大切にしたい子どもの育ちを応援していこうと思うようになった。そんな保護者の様子から、A子は両親が自分のことを大事に思ってくれていると感じ、安心と感謝の思いを実感したと思われる。A子と保護者が和らいだ表情でやり取りする場面が多く見られるようになった。

③安定期～A子と保護者、それぞれの自立・自律

A子と保護者は、それぞれ自分のすべき課題に向き合い、自分がやりたいこと・すべきことを考え、行動するようになり、思いやりのある心地よい時間を共有できるようになっていった。高校生活、卒業後の就職についても、自分の考えを伝え、保護者の意見も聞き、結論を見出していくことができるようになっていった。就職後の性の問題については、関係機関とこれまでのつながりから支援を求め、子どもと保護者が自分の問題として向き合い、主体的にかつ冷静に対応した。A子の将来のくらしに向けてまた一歩前進して考える機会となった。

3. 事例2 B男

B男は初対面の人にも物怖じすることなく笑顔で話しかける。体幹は不安定でふらふらしている。よく喋り口元は半開きでよだれが出る小学4年生の男子である。

小学校4年生になり担任が変わった。その担任の方針について母親が不安を感じたことから教育相談が始まった。母親への支援は、B男が将来困ることなく生活をするために、B男の年齢相応の目標と、その目標を達成するために保護者がすべきことは何かを一緒に考えるというものであった。B男が中学生になってからは、B男のみと面談し「友だちとのかかわり方」という自分の課題に向き合い、年齢相応の自分を見つめることに努めた。中学生になりプラスバンドという好きな事を見つけ、ク

ラブ活動を通じて友だちとのかわり方や自分について考え、様々な問題を解決していった。

#### (1) 転換期

##### ①「母親への支援」(第1期：小4)

相談の主訴は、担任が変わりその担任の方針について不安を感じ、このままで大丈夫かどうか話をしたいということであった。

担任から提示された目標は以下の2点である。

- ・文字を丁寧に書くことや荷物の整理整頓、集中して話を聞くこと
- ・4年生になったので、よだれは自分で意識して拭く等、清潔に目を向けること

母親は、言われていることは大事なことだと十分に理解をする反面、B男の弱点の「よだれ」のことを強調して課題として取り上げられたため、母親にはどちらかというと厳しく聞こえた。また「B男のことを十分理解してもらえるのだろうか?」と、今後の学校生活のあり方に不安を感じたようである。

筆者らは母親が自分の役割について考えるための支援として、以下の3点を重点とした。

- ・母親の不安を受け止める
- ・担任の考えについて整理する
- ・年齢相応の子どもの育ちについて考える

担任は、B男が中学生になり思春期を迎えた時のことを意識して、小学4年生のB男の目標を考えられたと思われる。母親は担任の考えを理解しつつも、小学3年生の延長として我が子を見た時に「最も弱点とするところを重点としなくてもいいのではないだろうか」と感じたようである。母親は、担任からB男の学校での様子について、B男から友だち(特に女子児童)にちょっかいをかけることが多く、友だちが嫌がっていてもやめないことがあるということを知っていた。来談した時のB男の様子は「教育相談は楽しいところ」と思っていると感じるほど、いつ来談してもこやかによく喋った。学校のことを聞いても、困っているという様子は見受けられなかった。

筆者らはB男と新担任の関係が十分できていない時期であり、B男が学校で困ったりしていないだろうかという母親の不安が大きいために、担任の指導に不安を感じるのではないかと考えた。そこで担任の考えを推測し、整理して「担任はB男の中学校への進学や将来のことを考えて、またB男の力があれば、十分に自分で気づいて、よだれを拭いたり、口を閉じてよだれが出ないようできると考えて指導しているのであれば、それも間違いではないのではないか」また、「先生から『よだれのことはまあいいじゃないですか。あんまり言う则可哀想で

すよ』と担任の先生に言われたらどう思いますか」という質問を母親に投げかけた。その結果、母親は「先生の言うことも間違っていない」「私の思うことも間違っていない」と思い、B男のあるべき姿を考えるに至った。その後、母親はB男の指導について担任と複数回の懇談を行い、母親自身の気持ちを担任に話すことができるようになり不安は解消されていった。

##### ②「子どもの発達と大人(家族)の役割」(第2期：小5～小6)

ある日、母親が家庭で約1万円のお金が紛失していることに気づいた。思春期真っ只中で反抗ばかりしている兄を真っ先に疑ったが、兄は断固として違うと主張した。次に母親は父親を疑った。なぜならB男がそんな大金を持ち出すということは考えられなかったからである。しかし1万円を黙って持ち出したのはB男であった。公園で友だちにお金を見せていることが分かったのである。理由は「みんながゲームを持っているから、自分も一緒にやりたかった。欲しかった」からであった。母親は、B男だけはそんなことを絶対にしないと思っていた。勝手に大金を持ち出したことやそれがゲームを手に入れるためとわかり激怒した。父親は「男やったら誰しもそんなことをやってきている」と言い、あまり怒らなかった。父親や兄から「よくやった」とは言わないが、頭ごなしに叱らず「男だったらみんなそんなもの」と言われたが、母親は納得できなかった。母親の様子を見た兄は、B男に「おまえの思いもわかる。でも黙って持っていってたらあかん。これからは欲しいもんがあったら欲しいものがあるとお母さんに言え。お母さんはお前のことが心配やから怒ってるんや」と話しをした。

筆者らはこの出来事について「黙ってばれないようにしたりとか、その反対に全くそのようなことに関心を示さなくなるということはどういうことか考えてみましょう」と問いかけた。母親は、初めのうち父親や兄の対応に対してかなり怒っていたが、次第にその怒りは収まり、父親や兄の言うことにも一理あると思うようになっていった。兄のことばを聞いて、「正直なところ、兄であれば納得しやすかったのではないか。障害があるB男だからこれほどまでに怒ってしまうのかもしれない」と話された。

今回の出来事は、母親がB男の育ちを考えていく上で

- ・年齢相応の成長と関わりについて考える
- ・家族の役割分担について考える
- ・障害とは何なのかを考える

以上のことを考えるきっかけとなり、家族のつながりが非常に大きかったと言える。

(2) 変換期「好きなことを見つけ、自分に向き合う」

(中1～中2)

小学校卒業後の進路は「社会性及び人間関係」「自己肯定感」を重要課題とし「できることは、何でもやらせてみよう」と公立中学校を選択した。

中学生になり相談当日はB男のみと話すことにした。その理由は、B男が自分の課題に主体的に取り組むために「相談者は自分である」ことを意識する必要があると考えたからである。母親には電話連絡を受けた時に相談内容を聞くようにした。状況に応じて気になることは、母親の思いをまとめて書いてもらう等、相談日までに協力を依頼することもあった。本人との相談後、母親には電話でB男の様子とその後について母親がすべきことを考えやすいように報告した。

中学校に進学するにあたり、母親に事前にクラブ活動の意義について具体事例を交えながら情報を提供したところ「できるのだろうか」と心配していた。B男にとって非常に貴重な体験になること、成長発達の支援となりうる部分と逆に自尊感情が傷つくようなことが起こりうる可能性についてもあらかじめ伝えていた。B男はクラブを見学し「自分も格好よく演奏をしたい」とブラスバンド部に入学した。B男が自分から目的を持ち「～したい」と言ったことは、初めての出来事であった。筆者らは、B男が自分で選択したことが今後の成長に非常に重要であったと考えた。

中学生のB男に対する母親の役割について以下の3点を提示した。

- ・困っていることを聞く役に徹すること
- ・B男がどう思うかを考えるようにサポートすること
- ・何かあればいつでも教育相談を利用できるということ

中学1年生時は、クラブ活動で先輩に親切丁寧に教えてもらい、特に大きな問題が起こることもなく意欲的に活動に参加した。

中学2年生時は、クラブで先輩もいるが後輩もいて指導をする立場になった。3年生が文化祭での演奏を最後に引退する時期となり、B男自身が少し不安に思うことが出てきた。「自分の説明では分かりにくいのではないか」とか「あの先輩のように演奏ができるようになりたい」といった責任を感じることや人にあこがれる思いが生じてきた。さらに年齢相応に異性への関心も高まっていった。

一方クラスでは、友だちからB男に対して性的なからかい事象が発生した。その直後は約2週間、学校もクラブも欠席した。両親は学校や関係する保護者と何度か話し合い、学校は全生徒に対し「人権」に関わる事象として指導を行った。家庭では本人を交えて困っていること

や困った時にはどのようにすればいいのかについて話し合われた。今回のことでB男自身は、自分の思いや考えを客観的に見るきっかけとなった。「長いこと休んでたらみんな心配するかなあ」とか「休んでたら先輩に上手になった演奏聞いてもらわれへんしなあ」ということばに表れている。B男自身が「自分が頑張っていかなければ」と思い、そのこと母親に告げている。

登校を再開したB男は、はにかみながらも満面の笑みを浮かべながら「先輩や後輩たちから『ずっと休んでたから心配してたで。でも今日、顔見れたから安心したわ。よかった。またこれから一緒に頑張ろう』」と言ってもらって非常に嬉しかった」とクラブ活動に行った日の様子を家族と筆者らに報告している。登校再開後、学校もクラブ活動も一度も欠席することなく学校生活を送っている。

(3) 安定期「好きなことに出会い、仲間とともに」(中2～中3)

B男はブラスバンドという好きなことを見つけ、先輩や後輩との関係を通して自分に向き合い、様々な問題を自分で乗り越えていった。中学校3年間は「主体的に送る学校生活」「思春期の自尊感情」「自己理解」という3点が、B男の成長の重点であったと言える。

中学校卒業前のB男は、小学校4年生の時の面影は全くなく、時に敬語を使い自分の考えや近況等を話す好青年になり、高校生活ではさらなる飛躍が期待できるまでに成長した。

(4) まとめ

母親自身が感じる不安について、担任や父親、兄の発言の意図について一緒に考え、子どもの自立・自律した生活を見据え、保護者として考えることを整理してきた。まず、B男の今後のくらしを予想し、発達に応じた目標は何であるかを考えることである。そして、今B男が困っていることは何であるかを理解すること、年齢相応の適切なかわりについて考えることである。日常生活の中で問題が起きた時、父親や兄の意見は「年齢相応のB男とは。B男に障害がなかったら」と考える上で非常に重要であったと言える。

中学生になってからの相談は、B男のみと話したことにより「相談者は自分である」ことを意識し、自分の課題に主体的に取り組むようになったと感じられた。また母親も本人を客観視でき、より正しく子どものことを理解するという良い結果につながったと考える。その間にも母親の思いを聞き、心配がたまりすぎてストレスにならないように母親への支援も継続した。父と兄がB男を終始一貫して年齢相応の男子として見守り、任せるという態度を貫いたことは、B男に必要不可欠であった。二

人の存在は、母親を支えるという重要な役割を果たしていたと言える。母親は「正直言って心配は尽きないが、B男の様子を見守りながら本人がやりたいことを応援したいと思います」と言って教育相談を終了した。

B男はいつも人とのつながりを求めている。小学校時代は人とのつながりを求めつつもかかわり方が適切とは言えず、相手の感情や反応の真意を汲み取る力が弱いことから、友だち関係が築きにくかったと言える。お金の持ち出しの出来事については、経験不足による社会性の未熟さが原因と考えられる。中学校のプラスバンド部の活動は、B男の目標となり、自分の課題に主体的に取り組む貴重な経験となった。自分を気にかけてくれる同年代の仲間の存在に気づき、そのことを素直に嬉しく思う自分を発見し、できる自分もできない自分も自分であると認めることができた。そしてB男の成長発達の基盤となった安心感は、いつも心配しながら態度には見せず、本人に任せ、本人への期待のまなざしで目をかけ見守り続ける家族の存在があったからと言える。

#### 4. 事例3 C子

C子は公立小学校普通学級に在籍している小学校2年生である。両親は幼稚園時よりみんなと違って目立つ、集団に入ら(れ)ないという印象を持ち、在園時に相談をしたが、同じような子どもは他にもいるので心配ないと言われていた。小学校に進学し、友だちが欲しいのにできないといった状況などについて担任に相談をしたが、幼稚園の時と同様に、他にも似たような子がいるので心配はないと言われた。そんなに気になるのであればと、療育センターを紹介してもらい受診した結果、小学校1年生の夏に療育手帳B2、軽度の知的障害という判定結果が出た。このような状況の子どもをどのように捉え、どのように育てていけばいいのか相談したいということで教育相談が始まった。

##### (1) 転換期～信頼形成期

1・2回目は宿題を一緒にしながらC子の様子を観察した。緊張しているらしく無表情で、話しかけると目をパチパチさせほとんど喋らない。「家族の名前、学校名、担任の先生の名前を教えて」という質問に音声言語では答えなかった。「じゃあ、ここに書いて」というと4Bの短い鉛筆を選び、漢字交じりでしっかりした筆圧で丁寧に書いて答えた。わからない時は目をパチパチさせ黙り込み、固まってしまっている様子が見られた。

3回目以降は入室時のチェックが消失し、問題文は音読することができた。宿題を終え、最近家でできるようになっているしりとりをすると自信を持って答えていた。筆者が答えに困っているとC子がヒントを出してくれる

こともあった。教育相談の場で何をすればいいのかわかり、筆者に対し安心感を持つようになったと思われる。

##### (2) 変換期～自律期

教育相談の場で宿題をしようと意識して来ている様子が見られ、主体的に取り組むようになる。5回目に初めて自分の言いたいことを唐突に話すことがあった。また宿題をした後、あやとりや折り紙をしている時に笑顔が多く見られることから、安心して自分の思うように振る舞って良い場であると自覚しはじめたようであった。宿題に取り組み「わからない」と言ってもよいこと「わからない」ことは「教えてもらえばわかるようになる」ことを理解していつているように感じられた。やりとりが活発になり「苦手だから頑張る」と自分のことばで筆者に伝えることがあった。家庭ではクラスの友だちと宿題をしたり、一緒に遊びに行くようになるなどの変化があったと報告を受けた。

##### (3) 安定期～自発期

小学3年生になって初めての教育相談の時「3年生になってうれしい？」と聞くと「うん」と笑顔で元気に返事をした。その後すぐにランドセルから宿題を出し、自分から取り組み始める。大きな声で「全然わからん」「めんどくさい」「はあ～」と大きなため息をつく等、のびのびとリラックスした表情や発語が見られる。また短文作りの宿題に「(ドリルの例文を)写してもいい？」と筆者に聞く。困った時に自分からこのように聞くことは初めてであり、これまで宿題を一緒に取り組み、答えを求める方法の一つを理解していることがわかった。宿題をした後のあやとりや折り紙をしている場面では、いつも以上に笑顔が多く見られた。

10回目以降は筆者とのやりとりの中で質問に答えることが増え、自分のことを話すようになる。13回目に「勉強がわからない」と自分の思いを素直に出す。この回より宿題の後「お話の時間」を設けるようにした。「学校で嫌なこと、嫌いなこと、困っていること」の質問に対して「社会と理科、全然わからん、つまらん」と即答する。表現が難しそうな場合は、C子の思いを想像しイメージが持ちやすいと思われることばで「こんな感じかなあ」と聞くようにすると答えやすくなり、自分の思いを話すようになっていった。

小学校卒業後の進路は公立中学校を選択した。主体的で自立した日常生活に必要な学力保証のためのサポート体制について学校と相談することを助言した。また友人関係を広げることや学校生活の充実度を高めることを意図して、クラブ活動への参加も有効であるという情報を提供した。

中学校では、サポートを受けながら通常学級で学習している。学校は好きだけれど授業がなかったらもっといいのにと筆者に語っている。グループ活動などで自ら発言することは少ないようである。家庭でも妹や母からいろいろ言われても言い返すことはほとんどないそうである。「これだけは」という時には間髪入れず答えていることから、わからないとか言えないというよりも、C子にとって気にする内容ではないから発言していないと理解することが妥当ではないかと思われる。

小学校の時に言っていた「トランペットを吹いてみたい」という思いを現実のものとし、中学校では吹奏楽部に所属している。日々友だちとクラブ活動に参加し、夏季休業中も休まず出席している。コンクールに出るためのオーディションの結果、合格できなかったことに涙を流し、来年は合格できるようにと翌日から練習に励んでいる。将来は幼稚園の先生になりたいということも言っている。

中学校進学後の教育相談は、コロナ禍でもあることから、困ったことがあればいつでも実施することになっている。

#### (4) まとめ

教育相談当初、C子は入室時にチックが見られ、音声言語による応答が非常に少ない児童であった。教育相談の場では、学習の支援も重要であると思われたことから一緒に宿題を行うことにした。ランドセルや筆箱の中は、いつもきちんと整理されており、その日の宿題についても確実に把握できていた。

4回目の教育相談で入室し挨拶を終えるやいなや、宿題をするための準備に自分から取りかかっている。1～3回目の教育相談の経験から「ここに来れば宿題を終えることができる。ホッとする」といった感覚を覚えたと思われた。また課題に対して「考える」→「わかるようになる」→「できた」→「うれしい」というサイクルを繰り返し経験することにより「次もやってみよう」と主体性が育ってきたと言える。そして「勉強は自分にとって大事である」「だから難しいし苦手だけれど頑張る」というポジティブに自分の気持ちを表現できるまでになっていった。自分一人ではできない課題に対しても途中で投げ出したり投げやりになったりすることがなく、最後まで仕上げたいという強い思いが感じられた。その様子から、教科書等を調べて自分で考えて答えを出す内容とクイズ形式等で考えてみようという気になる工夫をする内容に分けて取り組んだ。その結果、課題によって自分で調べて答えを出すものと「わからない」と言って支援を求めるものを自分で区別できるようになった。

C子は療育手帳B2の判定を受けており学習面の遅れ

は大きいですが、日常の行動面では知的障害を伺わせる行動は極めて少ない。コミュニケーション面は質問の意味が分かりにくいのか答えるための語彙が少ないのか、やり取りが豊かになりにくい状況がある。一方、クラブ活動で後輩に教えていることや将来の仕事の願望を持っていること等から、C子の実態は今なお不明な点が多い。筆者らは、支援を受けたとしても「自分もまんざらではない」と感じるようになるまで共に課題に取り組み続けるという経験が、C子自身が学習に主体的に取り組むことにつながっているという実感を持っている。まずは、できる限りC子自身の「やりたい」思いや考えに沿って物事に取り組み、困った時に困っていることを伝えられるようになることを望んでいる。将来の自分像を思い描きながら、高校進学や高校卒業後どのような職業に就きたいのか、そのために現在の生活を客観的に見つめ、具体的な目標を考え、選び、決めていけるように学校生活や日常生活の在り方に目を向けることが必要である。またA子の事例にあったように、今後社会に出て自立した生活を営む上で性の問題にも目を向け、正しい知識と困った時の対処方法について学んでいくことも重要である。

柴田(2015)は、知的障害を有するとされる子どもたちが、見かけの状況にかかわらず、豊かな内的言語を有している立場に立ち、その秘められた言語能力に応じた教育がなされるべきだと述べている。もしC子の言語理解が筆者らの考えているものとは異なると考えたならば、これまでとは異なるかかわりが必要となる。C子自身が「自分の日常に大きく影響がないのであれば、このままでもいいか」と思っているのかもしれないのである。C子には同年齢の友だちが非常に少ないまま現在に至っているが、友だちとのかかわりが広がれば、学校生活に変化が起きることが期待される。C子の思いに応えられるように支援の在り方について模索し、教育相談を継続していく予定である。

#### IV. 考察

3事例は児童期から思春期にかけての時期に行ったもの(A子随時、B男終了、C子継続中)で、うちA子とC子は療育手帳B2を取得しているが、いずれも通常学級に在籍し「〇〇障害」といった診断を受けてはいない。それぞれの生活年齢にそって、対人関係や学習面や社会性に様々な課題が生じていた。思春期頃になると体が急激に変化し、自意識過剰で感受性が強くなる。見られる反抗は新しい自分をつくりたいという気持ちの現れであり、この時期の子どもの相談相手は友だちが最も多くなる。人は他者とのかかわりの中で自分について考え

るようになっていく。それには他者とのコミュニケーションが必要不可欠であり、自分に目をかけてくれる人がそばにいて、いつでも助けを求められるという安心感のある中で関係性が深まっていく。教育相談の場で「わかりたい」「できるようにになりたい」「もっとやってみたい」という素朴な思いを筆者らに出すようになり、自分に自信が持てるようになっていった。学校等の場では、自分の好きなことや仲間を見つけることができ、自分の居場所を見つけることができたのである。子どもの「やりたい」という思いを大切にすることは、子どもを認めることであり、そのことによって子どもは主体的になっていくことが明らかになった。

保護者は自分の子どもに障害があることを知ると、子どもの発達全体に目を向けることが困難になり、社会で自立していく成人の姿を思い描きにくくなる傾向がある。そして、自分の子どものペースにあったくらしよりも、知らず知らずのうちに周りの子どものペースに合わせてようとなるように感じられる。教育相談の3事例の保護者も相談に来るきっかけは、他者と自分の子どもを比べて問題を感じたからではないだろうか。子どもが将来、自立・自律して生きていくためには、子ども自身のペースが守られているくらしが必要である。教育相談が進む中で保護者は子どもを認め、責任を負う覚悟を持ち、子どもがやりたいと思うことに口や手を出さずに見守り、待つことが重要であると理解していった。子どもをただ守るという立場から子どもがやりたいと思うことに心を寄せ理解し、子どもの思いを応援する立場になり、失敗させない支援から挑戦を見守る支援へ大きく変化した。子どもの成長には障害のある無しに関わらず個々の子どもの特性や発達段階に応じた適切な支援が必要である。日常生活の中に継続的な支援のある環境であれば、新しく生じた問題に対しても「子どもの自立と社会参加」を見据え、子どもと保護者のそれぞれが主体的に問題に向きあうようになる。子どもたちは保護者に認められ、信じてもらえたと実感し、自分の居場所を見つけ、より主体的に学校生活を送るようになった。その結果、子どもたちはいつも見守られていることを感じ、安心して自信を持ち、主体的に自分らしく自分がやりたいことに向けて一歩を踏み出すようになっていった。

以上のことから、特別な支援を必要とする子どものくらし全般にかかわるすべての人は、「子どもの主体性」を大切にしかかわっていくことが、今後の特別支援教育において最も重要視すべきことであるという結論に至った。

生きにくさを感じる子どもたちの支援は、安心・安全を感じる人とのかかわりが基本になる。基本にそって子

どもの思いを尊重した制度や組織による支援が必要であり、様々な関係機関をいつでもどこでも臆することなく利用できる仕組みが重要であろう。就職後のA子に性の大きな問題が起こった時、在学中の教育相談の経過の中で種々の関係機関と繋がりが出来ていたので、保護者は出来る限りの支援を求めて奔走された。その中で、一定の方向性が出ているものの「本当にこれで良いのか。見落としていることはないのか」という思いから筆者らに連絡を取られた。最初の留守番電話にはA子本人の声で「助けてください。お願いします」のメッセージがあり、電話がつながった時の保護者は「やっとつながった。ああ良かった」が第一声であった。この件に関わったすべての人にとって、生きにくさを抱える人の親亡き後のことも含めて様々な問題を提起したと言えよう。筆者らは、「子どもの主体性」を尊重する支援が当事者に提供されるように、種々の関係機関に関わる人たちをつなぐ役割を今後も果たしていきたいと考えている。

## V. おわりに

現代の日本は価値が多様化しており、仕事でも趣味でも自分の好みで選べ、独自の人生を歩むことが誰にでも保証されている。このような社会で自立・自律して生きていくためには、自分自身で選び決め、選んだことに責任を持つという主体性のある人間として育つ教育が必要とされている。子どもは初めて見るものや触れるものに好奇心を持ち、それが何であるのかを自分が納得するまで自分で確かめるものである。子どもの可能性は無限度であり、子どものあるがままの姿を認め・任せることによって、子どもは自然に主体的に学ぶものである。主体的に生きるための環境の中で「子どもの主体性が自然に育まれる保育・教育」が大切になる。共に生きる「共生社会」は、他者との共存であり、多文化との交流による共感と戸惑いの連続である。特に障害がある等、生きにくさを感じている子どもたちは、安心できる他者との豊かな関係性のあるくらし、主体的に共感と自己達成感が得られるくらしの中で仲間とともに育ち合う集団が、なおのこと必要不可欠である。大和久(2003)は、「『どの子にも居場所と出番をつくり出す』ことを目的とした子ども集団作りの結果である。その中で、自己肯定感を育て、仲間への信頼と自分への自信を持たせることが出来たからである」と述べている。筆者らが行ってきた教育実践や教育相談からも明らかのように、特別な支援を必要とする子どもは、自分たちの思いを温かいまなざしで見守ってくれる人がそばにいて、お互いの存在を認め合う仲間がいる集団の中で自分の特性を理解し、責任を

持って自分の役割を果たすようになる。その結果「子どもの主体性」は生まれ、自分に自信を持ち、将来の自分の姿をイメージできるようになっていくと確信している。

多様性を重んじる時代、人生100年時代に求められる教育を模索するには、これまでの当り前を見直す必要がある。すべての子どもが将来、自分らしく、安心・安全に、自立・自律してくらしにいけるように、どんな時でもどんな場でも「子どもが主役」かつ「子どもの主体性」を重んじる教育を期待する。筆者らは今後も特別支援教育の在り方について研鑽に努めるものである。

## 文献

- 秋山千枝子・堀口寿広(2007). 発達障害児の保護者による「気づき」の検討, 脳と発達, 39, 268-273.
- 飯野雄大(2019). 発達障害児を持つ保護者への地域における支援についての考察 白梅学園大学・短期大学紀要, 55, 39-52.
- 松崎和繁(2009). 発達障がいのある児童の自尊感情を育てる学級経営に関する研究 特別支援教育コーディネーター研究, 5, 1-13.
- 文部科学省(2007). 「特別支援教育の推進について」(通知)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm) (2021年9月2日)
- 文部科学省(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)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2021年9月2日)
- 文部科学省(2021). 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext\\_00644.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html) (2021年10月12日)
- 諸富祥彦(2021). カール・ロジャーズカウンセリングの原点 新潮選書
- 中島俊思・岡田涼・松岡弥玲・谷伊織・大西将史・辻井正次(2012). 発達障害児の保護者における育児スタイルの特徴 発達心理学研究, 23(3), 264-275.
- 大和久勝(2003). 「ADHD」の子どもと生きる教室 新日本出版社
- 佐々木正美(1998). 子どもへのまなざし 福音館書店
- 佐々木正美(2011). 完 子どもへのまなざし 福音館書店
- 柴田保之(2015). 沈黙を超えて: 知的障害と呼ばれる人々が内に秘めた言葉を紡ぎはじめた 萬書房
- 柴田保之(2019). 発達障害概念の再検討と特別支援教育の現状 國學院大学人間開発学研究, 第10号, 109-122.
- 高田昭夫・三木裕子他(2008). 各学部の取り組み(中学部) 大阪教育大学附属特別支援学校年報, 平成19年度, 32-57.
- 八重樫大周・奥野雅子(2016). 発達障がいを抱える家族への支援プロセスに関する一考察 現代行動科学会誌, 32, 20-30.
- 山本理絵・工藤英美・神田直子(2015). 発達障害をもつ子どもの乳幼児期から思春期までの縦断的変化-母親の子育ての困難・不安・支援ニーズを中心に- 愛知県立大学人間発達学研究, 6, 99-100.

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、ご協力いただいた皆様に、心より感謝申し上げます。

## 付記

本論文に関して、開示すべき利益相反事項はない。

## 《連絡先》

高田 昭夫  
〒546-0013 大阪市東住吉区湯里6丁目4-26  
大阪総合保育大学  
E-mail: a-takada@jonan.ac.jp