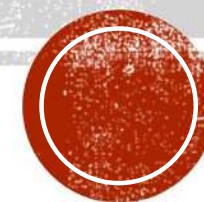


R8(2026)/7/27 岐阜市総合教育会議

子どもの発達と見取り ～特別支援教育における学びの保障～



島根大学名誉教授 原 広 治

と一緒に考えてみたいこと

1. はじめに
 2. 特別支援教育の理念
 3. 発達観、障碍観の捉え直し
 4. 特別支援教育の理念と実践との「ねじれ現象」
 5. 間主観的理解
 6. 「養護の働き」と「教育の働き」(鯨岡 峻)
 7. 子どもの心を育てる
 8. おわりに
- (附) 実践例

1. はじめに

- 特別支援教育制度の開始から20年
 - 障害理解とかかわりの進展
 - 特別支援教育の理念と実践との「ねじれ現象」

ある高校生の「声」:

- 「自分の“心の置き場”がないんですよ。まるで、浮草のよう…」
 - モヤモヤすれど、話せる場がない
 - 「モヤモヤするよね」と、聞いてもらえる場もない
 - 家族に言うと励まされ、弱音を吐く場もない
 - 家族や友だちに「心」を置くことができるから、頑張らないといけないときに、人は踏ん張れるのだなあ、とつくづく思う
 - 心の「モヤモヤ」を自分の中でぐっと抱えて向き合う力も必要ながら、向き合うためには、モヤモヤを抱える「心」を置いておく**場**や一緒に向き合う**人**が必要

➤ 「学び」の保障

- 学び:
- 学ぼうとする力 (例) 関心、意欲、知的好奇心、態度、姿勢、こころもち
- 学んだ力 知識、技能、技術
- 学んだ力を使う力 実践、判断、態度、工夫

2. 特別支援教育の理念

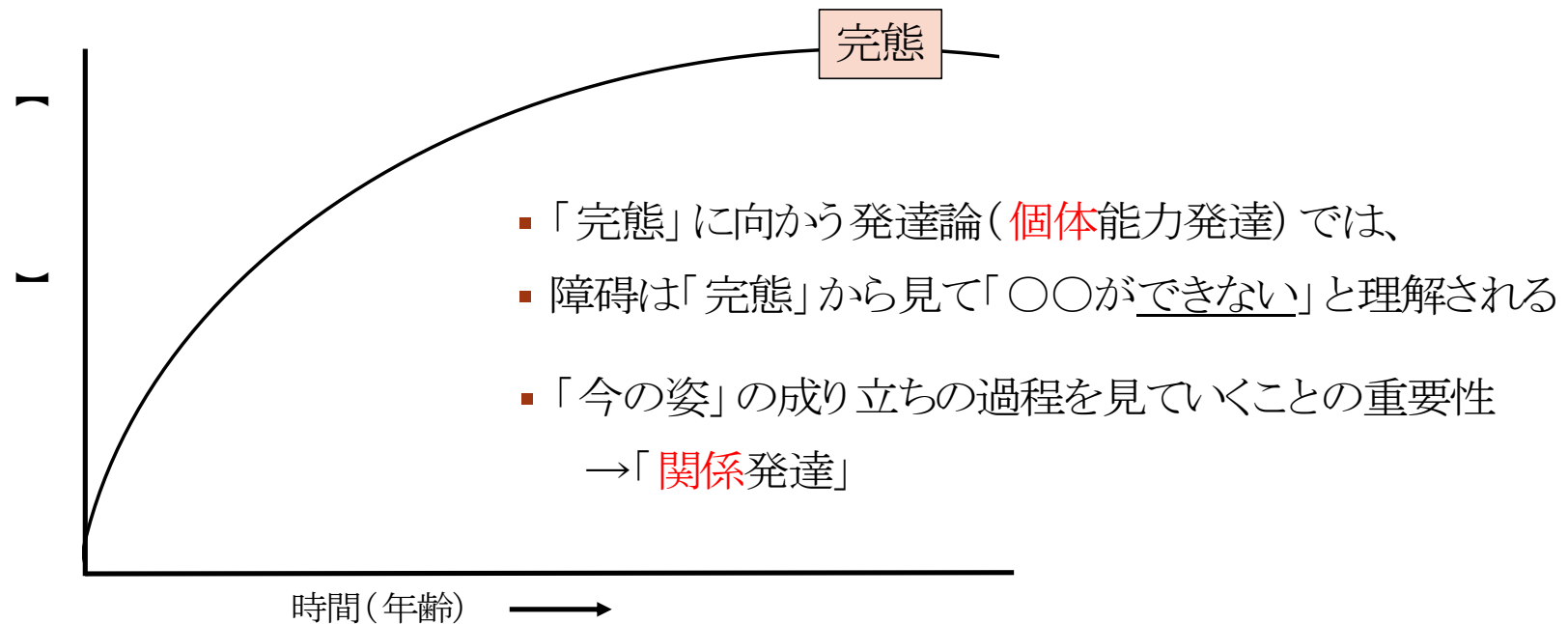
- 特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。
- また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。
- さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の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。
- 「特別支援教育の推進について」（平成19年4月1日付け19文科初第125号文部科学省初等中等教育局長通知 下線は筆者）
- 「与える」教育から「応じる」教育へ
- 「類」に応じる指導・支援から「個」に応じる指導・支援へ

3. 発達観と障碍観の捉え直し

(1) 発達観の捉え直し ～人は人との関係の中で育つ

- 「発達」を重要視する時代

その「発達」の捉えを図にしてみると… ☞「発達」のイメージ図



1) 個体能力論的発達観(個体能力発達論)

- 基本的には個の能力発達として、あるいは個の内部の個々の機能の完成過程としての捉え
- どのようにして能力的に完成された大人に至るのか(右肩上がりの発達観)という視点
 - 大人の目に映るのは、対象となる「一人の子どもの姿・能力」
= **能力発達**の視点(「何が**できて**、何が**できないか**」)からの大人の「まなざし」を受けて育つ
- できることの増加や能力向上が「よりよい発達」とする見方が浸透
- 標準、平均的な発達の子どもの像と眼前の子どもの姿の**ズレ(差)**をみて
 - 障害のある子どもは発達の遅れを取り戻すべき存在と捉え
 - ・遅れを取り戻した分だけ幸せになれると思い
 - ・遅れを取り戻すための努力を 子どもに求めるのが当然と考えた
 - ここで見えているのは、**子どもの足らざるところだけ**

- 平均で作成した「発達の目安」が、いつの間にか「発達の目標」になっていないか
 - 到達することが目的化になっていないか
 - させて力をつける教育になっていないか
 - 既にある「いい」と思われるものを「与える」教育になっていないか
 - そして、「できた」か「できない」での評価になっていないか
 - 結果として、子どもは自己評価を下げていないか

2) 関係論的発達観(関係発達論)

- 個体能力発達論への疑問
- 障害のある子は「発達の遅れを取り戻すべき存在」なのか
- 個人の能力にだけ注目しているだけで、個々人の生活実態(「暮らし」)に即した支援ができるのか(能力促進と暮らしの乖離)
- 能力の遅れを取り戻すというより、子どもが周囲と共に生きてきた暮らしの中で「損」(育ちそびれ・育てそびれ)をしてきた部分への支援を行うことが大切ではないか

(例) 一緒にいて楽しい、嬉しい…

- これまでの、「個」に定位し便宜上一人の子どもや人間を「関係」から分離・抽象してきた事実を認識し、分離・抽象する前に立ち戻った「**関係**」の中で改めて「発達」や「障害」を捉え直す必要がある

- 「関係」という視点から子どもの発達をみれば、これまで発達の背景として扱われていた養育者(周囲他者)の存在が大きな意味をもつ
- 子どもの発達は単独で成立しているのではなく、<育てるー育てられる>という関係の中で成立するのであり、「関係の中の個」という視点をもつことが重要である(鯨岡 峻)
 - 障害を子どもに帰属させてすますことはできない
 - 子どもの能力面だけを問題にできない
- 障害は、最終的には生活する上での「生きづらさ」だとすれば、支援とは、発達の特性に何かを加えることでその人を変えるというようなことではなく、生活のしにくさ、暮らしにくさを支えることにある

3) 個体能力論的発達 から 関係論的発達 の捉えへ

- 発達とは、子どもたちが可能性としてもっているものを開花させていく主体的な過程である(田中康雄)
- そう考えると、周りの大人は、子どもを他者と比較し、その足らざるを補う如くに引っ張ってさせる関わりではなく、その子らしさを開花させ、その子らしく育っていくのを信じて待つことが求められる
- 発達とは、

人間の一生涯に亘る身・知・心の面に現れてくる成長・変容の過程であり、「発達の障碍」とは、その成長・変容の過程において、身・知・心の面に通常とは異なる何かの負の様相が現れ、それが一過性に消退せずに、その後の成長・変容に何らかの影響を持続的に及ぼすことである(鯨岡峻)
- そう考えると、負の様相は、脳の働きといった生物学的な、あるいは脳科学的な機能だけではなくて心理・社会・文化的な価値観に関連してくることになる
- この世を生きていくという視点で考えれば、発達の定義は狭く個体能力に基準を置くよりも、「関係」を視野に入れる必要がある

3. 発達観と障碍観の捉え直し

(2) 障碍観の捉え直し

～障碍は周囲のヒト・モノ・コトとの関係によって生ずる

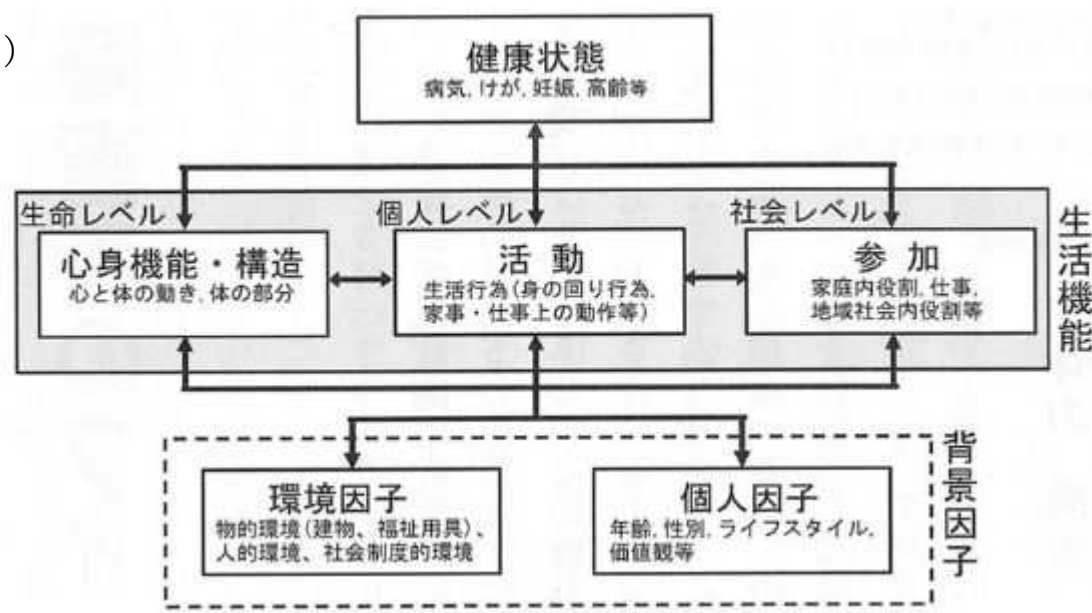
➤ICIDH(国際障害分類:WHO,1980)

- 障碍は個体に帰属する



➤ICF(国際生活機能分類:WHO,2001)

- 障碍は周囲のヒト・モノ・コトとの関係によって生じる



- 障害とは、個人因子（個人の身体的機能に生じる妨げやつまずき）だけではなく、環境因子（誰かと一緒にいて、一緒に生きる体験）が関与する

→ 生きづらさ、暮らしにくさ

◎ これらは、共に生きる中に、暮らしの中に存在する ⇒ 関係論的な障害観

→ 生きにくさ感といった「感」（気持ち）への関与が求められる

- 障害児者の暮らしにくさが、彼らの能力の不全だけではなく、社会との関係のなかで決まってくることと考えれば、「障害」は「**関係の障害**」であり、その状態の克服とは「**関係の調整**」にある

4. 特別支援教育の理念と実践との「ねじれ現象」

(1) 「与える」教育から「応じる」教育へ のはずが…

➤ それまでの教育は、基本的には、教育する側が子どもの成長や発達に必要なものを「与える」という枠組みの下に展開

■ → 教育とは、生きていくのに必要な能力を、身に付けさせる営み

■ → そこには、子どもや親がどのようなニーズを持っているかは関係なく、子どもたちを見渡して一般的な「子どもに必要な能力」を想定し、それを与えて身に付けさせるというように、教育の主導性は教育する側にあった

< 与えて、させて、力をつける教育 大人優先 個体能力発達・発達促進の見方 >

➤ 教師はこの与える営みを実行する存在であり、教師の主体性の入り込む余地はほとんどなく、誰がやっても同じ効果(結果)が得られるはずであるという発想も垣間見える

- かつての(特殊)教育(障害児教育)は、基本的にこの発想によるものと考えることができ、障害のある子どもを平均的な子どもに近づけるために発達促進をしていく営みという側面が強かった
- 障害のある子どもにとって将来必ず必要になるから、今は頑張るんだ(今は将来のためにある)という発想に基づく教育活動が展開されてきたとも云える

cf. 一つできて、褒められる障害のない子

一つできて、また一つ目標をつくれる障害のある子

- しかし、今もなお、この発想によるかかわりは根強くあり、結果として、「今の姿」や「ありのまま」を認めてもらえない子どもたちが増えているのではないか

- 特別支援教育の基本は、平均的な子どもに近づけるという発想から、一人一人の教育的ニーズに教育の側が「応える」営み
- 実際、子どもの障害名が特定されても個人差が大きく、しかも、発達促進による平均的な子どもをめざす試みは実現困難であるという認識を踏まえれば、発想を転換し、一人一人のニーズに合致した教育がめざされるのは至極当然
 - そして、その子が周りの人と共に生きていく上に必要なものは何なのかを、まさにその子の生活に即して考えていく姿勢が重要であるとすれば、この転換は不可欠
 - そのことを実現するためには、これまでの発達観の枠組み、つまり、発達とは右肩上がりに、様々なできないことができるようになっていく過程であり、その一本の発達の物差しを子どもにあてはめていくことを考え直し、子どもを平均的な発達に近づけることが目標なのではなく、その子がその子らしく生きていくための、その子に必要な発達の物差しでなければならない

- そう考えれば、能力発達だけが問題なのではなく、心の育ちもまた重要なテーマとなってくる
- 加えて、その営みを行う教師は、もはや誰がやっても同じことをする存在ではなくなり、その人ならではの教育実践を行い、「関係発達」を促す存在になり、その人ならではの、子どもにわかる授業や意欲のわく授業が提供できる教師になっていく(教師の主体性)

4. 特別支援教育の理念と実践との「ねじれ現象」

(2) 「類」に応じる指導・支援から「個」に応じる指導・支援へ のはずが…

- 「理解する」「支える」「かかわる」に関連する基本的知識の習得は必要
- それらは可視化され、「指導・支援のマニユアル化」が進行
- 「〇〇(障碍・特性)だから▽▽を」というハウツウの普及(世に溢れる「ハウツウ」や「マニユアル」)
- 知っていると便利なもの。しかし、人はそれにより、やがて考えなくなる
- 一人一人に適した支援を工夫して行うはずのものが、いつの間にか、
- 「この子は〇〇だから、▽▽すれば(▽▽が) いい」という発想になっていないか

➤これらには、子ども本人を、行動特性や障碍の一般論的特性の理論から語っているのにすぎず、子どもそれぞれがもつ、自身の思い、気持ち、願い…は語られていない

→ それでもって、子どもを語ったことになるのか

→ 「**教育のことば**」(自らの身体を通したことば) で子どもを語ることが大切

■ この子(個)理解は、ここ(個々)から始まるのであったはずが、いつの間にか「個」はなくなり「類」としてまとめられた子ども理解の上での対応になっていないか

・ 個に応じた指導 / 類に応じた指導

■ やがて、関わり手の「個=主体」もなくなり、誰も同じことを…

■ これが教育という営みなのか……

- 子どもの「主体」というとき、**子どもの「心」**に目を向けることを不可欠としているのに、肝心の部分が蓋をされ…
- できる/できない の評価から、よかれと思って、**過ぎた**配慮、**足りない**配慮がなされ…
- スムースな動きを求められ…
 - 失敗経験はいけないから、失敗せずに…
 - 学校での失敗経験(うまくいかない経験)は重要
 - 間違いながら学んでいく
 - 一緒に悩み考える
- **マニュアルとは**、「そこまで」やればいいというものではなく、「そこから」何ができるかを考えるためのもの

4. 特別支援教育の理念と実践との「ねじれ現象」

(3) 子ども一人一人の理解を深める教師 のはずが…… (繰り返しになりますが)

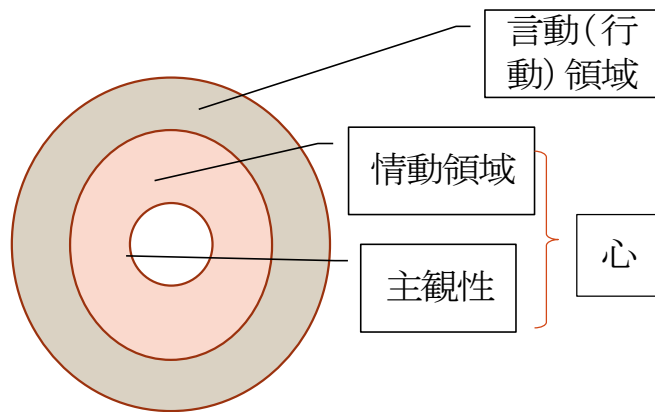
- 子どもの実態に応じた指導・支援を行うための適切な理解のために行われていることは…
 - 平均(像) や基準(像) と比して評価する子ども理解
 - 子どもという存在を「教えるべき対象」として見て、「教えたこと」を基準にし、それがどこまでわかってくれたかに関心をよせる子ども理解
- ☞ その結果、見えてくるのは、子どもの足らざるところだけ
- 「子どもという存在を、その子なりによりよく生きようとしている人間であるとみて、こちらが教えようとしていることを基準にどこまで達成したかを評価するに留まらず、むしろ、よりよく生きたいという願いをもち、その時々場面(事態)の中で、「その子は何を感じ、何を考え、何を知らろうとしているか」を、丁寧に捉える子ども理解」が重要

- 教育の営みを一人の主体である子どもと、一人の主体である教師との関係性の中で考えるとき、子どもの主体性に加え、教師側の主体性もまた問われることになり、そこでは、子どもにとって面白い、わかる授業を創造している教師なのか、子どもの心の育ちを視野に入れて日々の教育実践に取り組んでいる教師なのかが問われてくる
- つまり、教師は〇〇をする人かどうかという観点だけでなく、子どものもとに何を感じそこで何を考え、どのように対応する人なのかについても問われるべきであり、そこに初めて教師が主体的に実践する姿が現出される
- 換言すれば、教師の「与え方」の問題だけでなく、教師が一人の人間として子どもの前にどのように立つのか、その立ち方(姿勢)を磨くための資質向上が求められてくる

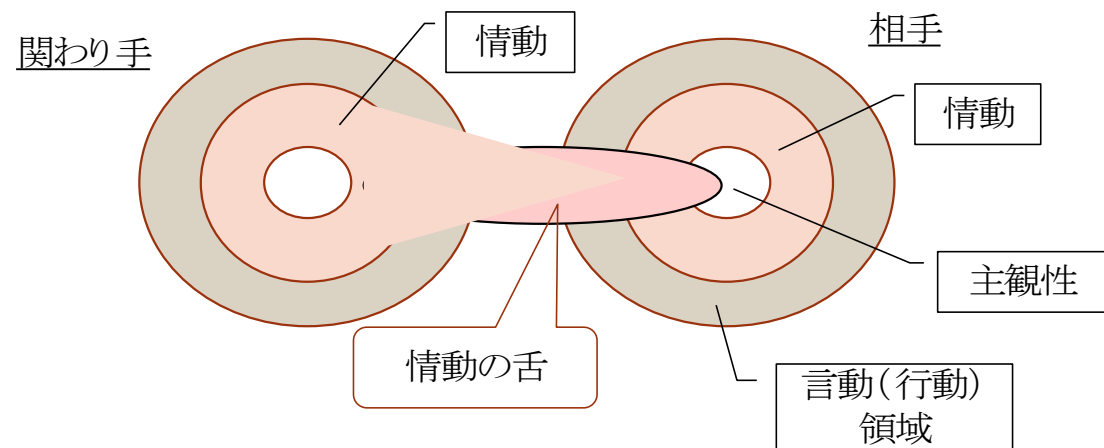
5. 間主観的理解

- それぞれ自己意識をもつ複数の個別的主観の間の関連を問題にする見地であるさま
- ある事柄が間主観的であるとは、二人以上の人間において同意が成り立っていること
- 「午睡のエピソード」 担任保育士
- 3歳児の午睡の部屋で、なかなか寝付けないBちゃんを担当の私が背中をとんとんして寝かせていた。
- Bちゃんが眠れば全員入眠という状況で、少し離れたところで寝ていると思っていたAくんがむっくり上半身を起こし、私の方を見た。
- Aくんと目が合った私は、Aくんの「先生、きて、ぼくもとんとんして」という思いが掴めたので、「わかったよ、Bちゃんが寝たら行ってあげるからね、もうちょっと待っててね」という思いで無言のまま頷いてみせると、それがAくんにも分かったようだった。

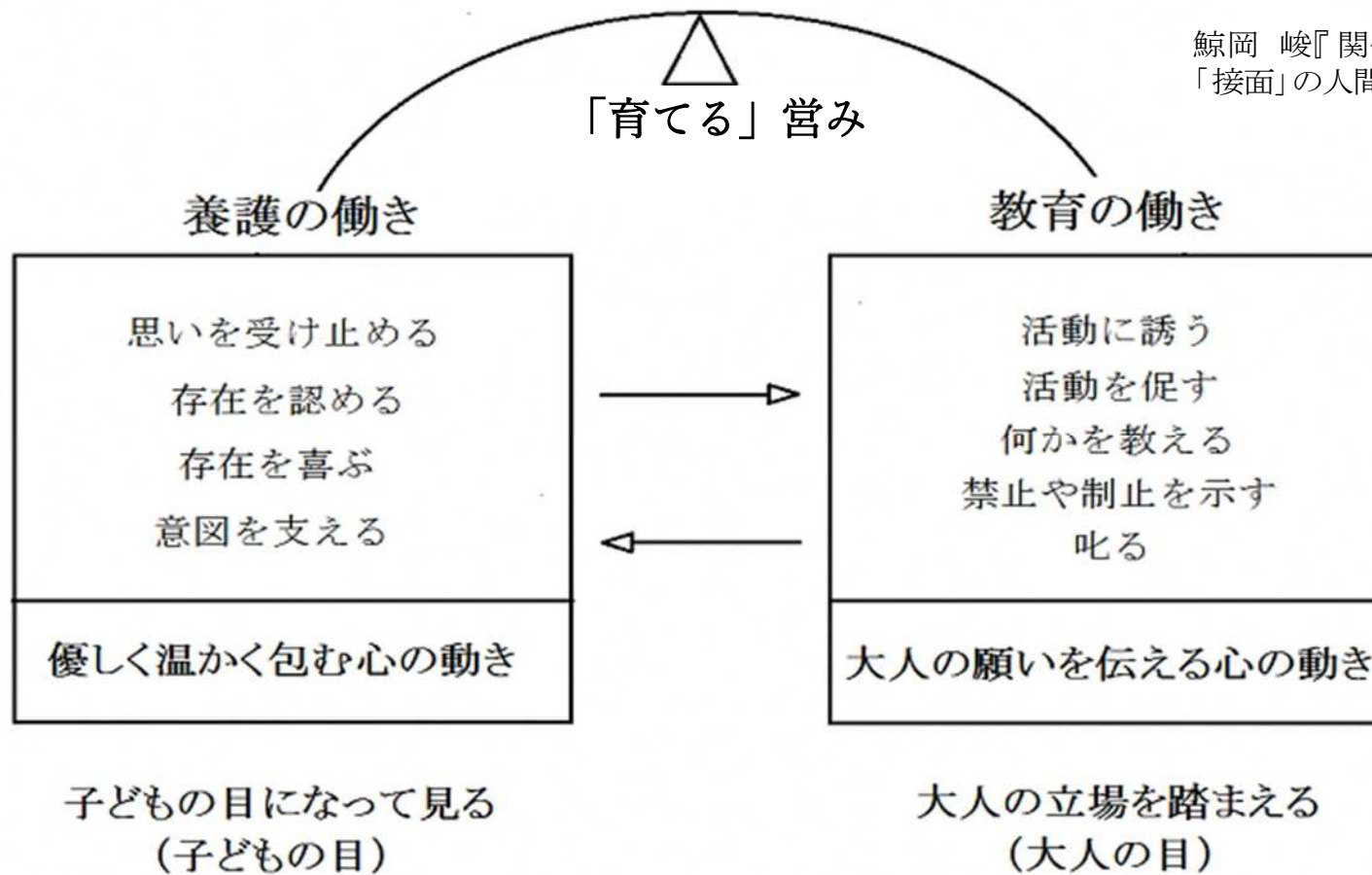
言動の底（中核）には、心（思い、気持ち、願い、感情…）あり



「成り込み」による理解：間主観的理解



6. 「養護の働き」と「教育の働き」



(1) 「**養護の働き**」: 子どもの存在を喜ぶ・肯定する、子どもの思いを受け止める、
子どもを優しく包む、子どもの行為を肯定的に映し返す

- 子どもで「ある」を認める
- 子どもは「養護の働き」で、心の中核が育つ
- 「養護の働き」を繰り返し受け、それを振り向けてくれる大人を好きになり、その大人に信頼を寄せるようになり、その大人と一緒にいると**安心**する
- その逆は、不安感、不信感、自己否定感、自己不全感につながる
- 「気持ち」につきあってもらえていない → 「養護の働き」の弱体化 → 自分の「存在」のあやふやさ

(2) 「**教育の働き**」: 願わしい行動に誘う・導く・促す・教える、好ましくない行動を制止する

- 大人に「なる」ことに向かう気持ちを見定めて、子ども側に向けられるもの
- 大事にされているという自信(自己肯定感)を背景に、周りに「まなぶ(学ぶ)」

(3) 育てる営みのバランス

- 大人の目が子どもの能力面の発達に奪われるようになり、まずは「養護の働き」が弱体化し、大人主導の強引な「教える」「させる」を基本にした「教育の働き」が強調されるようになる。
→ バランスが大きく壊れてきている
- 「一人の子どもを人間として育てる」という大きな視点に立てば、このアンバランスさ（「養護の働き」の弱体化）が子どもの心の育ちが十分でない状況を生み出している
→ 結果として学校現場に見られるさまざまな問題を生じさせている
- その意味で、**バランスある「育てる営み」**を根幹に据えられるかどうか、子どもの＜自分の心＞が願わしいカタチに育つかどうかを左右すると言える

7. 子どもの心を育てる

◇ 心を育てるには、教師の心を相手の心に持ち出すことから始まる

(1) 「能力(力)」を蓄えることから、「心」を育てることへのシフト

☞ 人と関わる能力(力)を育てるのか、

周りのヒト・モノ・コトに関わり「たい」と思える心を育てるのか

- 相手や自分自身の心と対話する教師
- 心(思い、気持ち、願い、感情…)とつきあう
- 相手の心に関与しなければ、心は育たない ☞「成り込み」

(2) 教育や子育ての基本は、
子どもの思いをまずは大人が受け止め、
その上で、大人の願いや思いを子どもに伝えるところにある

- 「受け止める」と「受け入れる」は異なる
 - ・ まずは〈相手の思い、気持ち、願い〉を「受け止める」
 - ・ その次に〈行為・言葉(言動)〉を「受け入れる」又は「受け入れない」
- 「教える」と「押しつける」は異なる
- 「できなさ」を受け止め、引き受けていく覚悟や、今の自分のもっている力で何とかやりくりしていくことが大事
- そんな中で、自分がもっている今の力を最大限出せることで、自信につながる
- この発想がないと、いつ得ることができるかわからない「力」を目指している以上、認めたり、褒めたりにはつながらない
- 「力」をつけることは、あくまで手段であって、目的ではない（手段と目的の混同・逆転）
- その力(「今」あるもの)を手段に、心を育てる
- 力をつけても心は育たないが、心を育てれば、後から力はいってくる

(3) 自己肯定感を支える

- 「できたーできない」(結果)ではない評価 → プロセス(過程)への関与、重視
- 心(思い、気持ち、願い…)とつきあう
 - ①「できた！」という達成感や自己効力感で自信を育てることが、自己肯定につながる
 - ②思いっきり活動して楽しみを知ることが、自己肯定につながる
 - ③周囲他者からの良い“映し返し”が、自己肯定につながる ~周り(大人)の「映し返し」が重要
- 自分が自分を肯定する
- 周りが自己肯定(感)をつくってくれる
- 自分を認めてくれる他者によって自分を認められ、自信や自己肯定を育てる
- 周りが「大事だ」と言ってくれる(自分の存在を認めてくれる)ことで、自分を大事なものと思えてくる
- 「他者から自分を肯定されている」と思えることが大切で、その上で初めて、自分を肯定できることにつながる
- 周りの人に肯定的に見られているから、自分も肯定的に受け止められる
- そしてまた、その人に依存できる → 依存しながら自立している ⇔ 依存できるから自立できる

8. おわりに

- このように子どもの心について考えていくと、周りの大人に求める子どものニーズは、
 - 「わかってもらえる」「わかってもらえている」
 - 「認めてもらえる」「認めてもらえている」
 - 「肯定してもらえる」「肯定してもらえている」ことにある
- 子育てや教育の真の理念は、子どもの心のニーズ（わかってもらいたい、認められたい、肯定してもらいたい、愛されたい）に応えようとするところにある
- 子育て、教育の根幹は、子ども一人一人の心の育ちにある

◎ 目には見えない、子どもの「心育て」を行うには、子ども（相手）の心の動きを感じて関わる
ことが不可欠

- 人間が成長したときに心のこもったことばが使えるかは、
子ども時代に、自分に心のこもったことばがかけられたていたかに関係する」（岡本夏木）

(附) 実践例から

『「子どもが共に生きる世界」をケアする』(熊谷美郷)

(1) 「学級づくり(学級経営)がうまい」(＝誰もが安心して過ごせる) 学級担任のかかわり

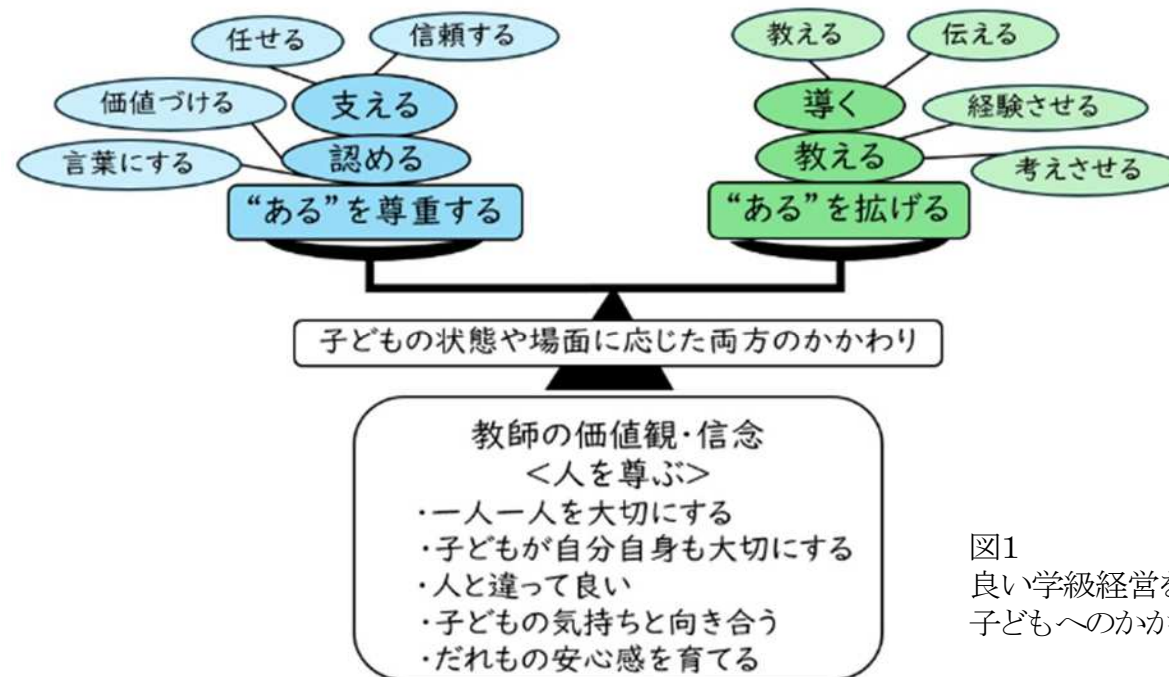


図1
良い学級経営を行っている担任の
子どもへのかかわり

(2)「(1)教師のかかわり」を、新規採用3年目になる学級担任R教諭と共同して実践

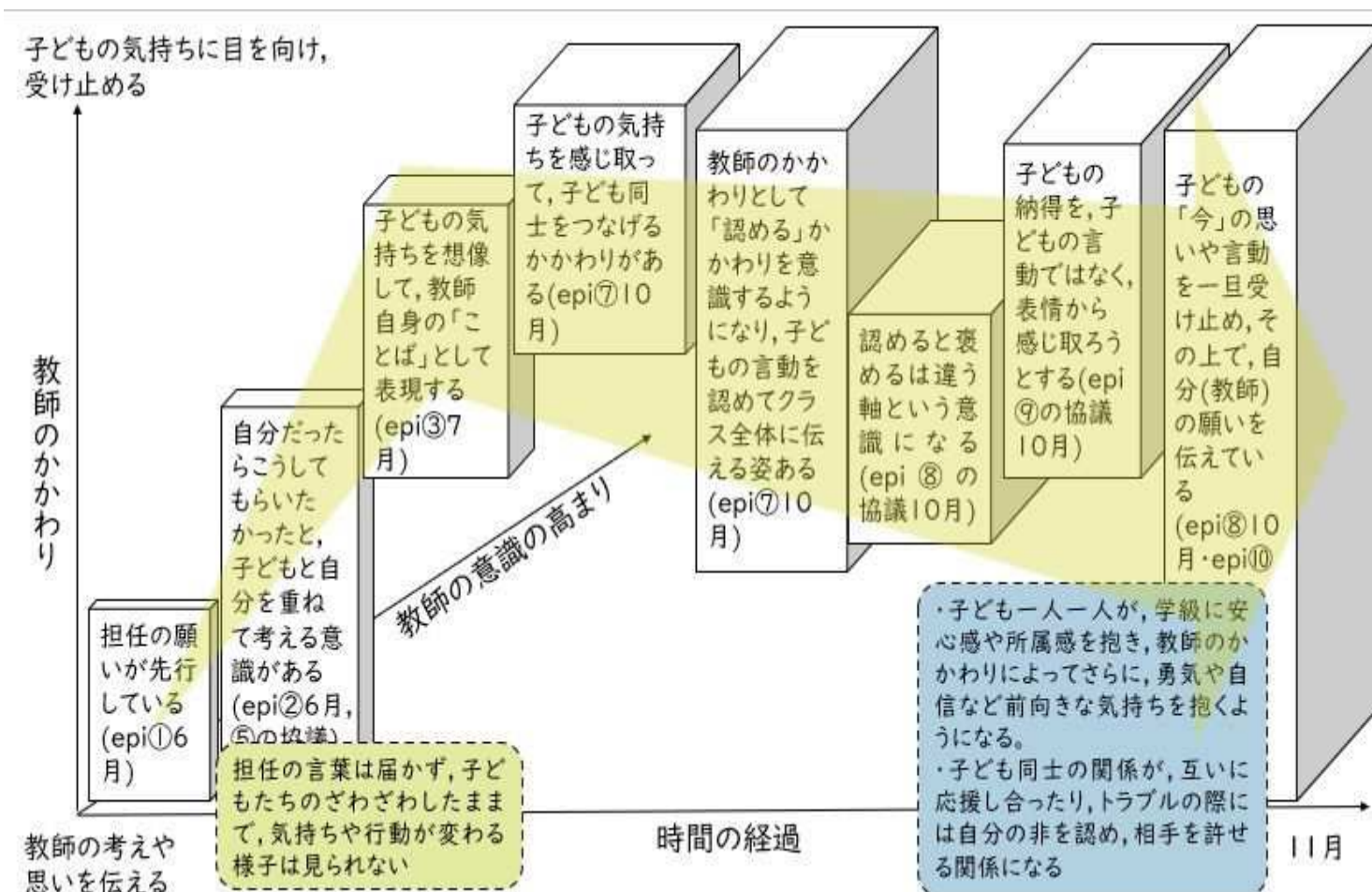


図2
新採3年目の担任の変容

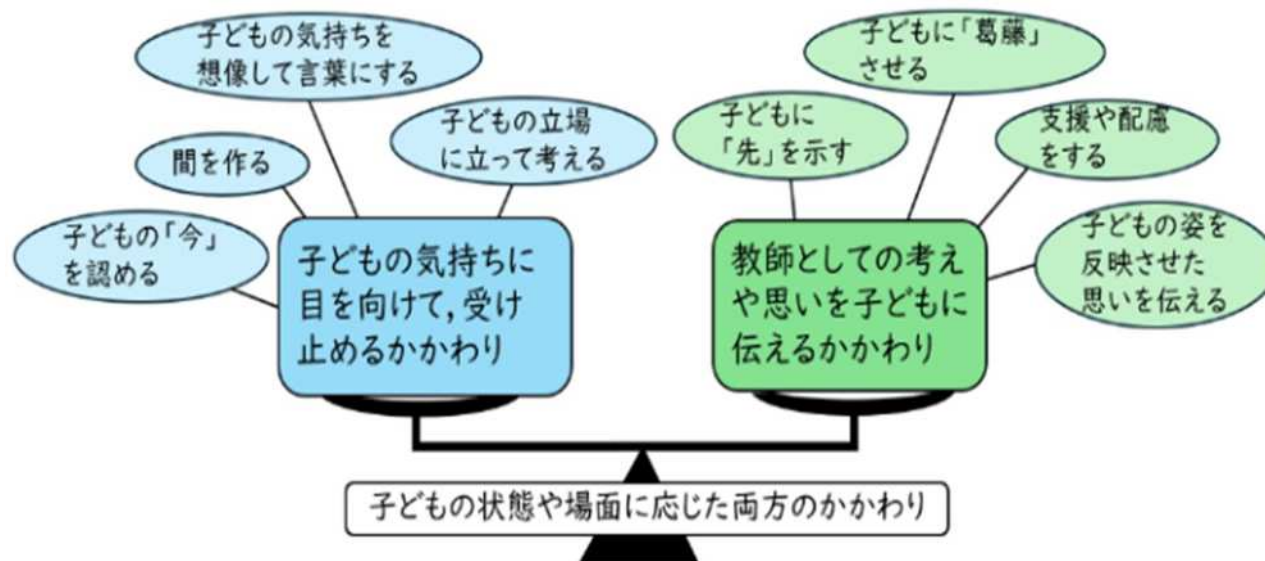


図3
実践と事例検討を繰り返した後の新採3年目の担任のかかわり

(3) 課題と展望

① 教師のかかわり

- 行動面(できる・できない)に偏ったかかわり/教師目線の願いや思い
→ 子どもの行動の背景にある気持ちへの視点や子どもの目線に立つ姿勢を広げていく

② 事例検討会の意義

- 定期的事例検討会による教師のかかわりの気づきと変容が促進
→ 振り返りの方法・場の確保が今後の課題

③ 若手教員への研修の充実

- 初任者研修などで、教師自身の価値観・信念を省察する場を確保
- かかわりのバランスを考える学びを促す

④ 大学の教員養成課程での学び

- 学級経営や学級づくりを体系的に学ぶ機会の充実
- 子ども理解、価値観の形成につながる学びの必要性

文献

- 岡本夏木『子どもとことば』（岩波新書）
- 鯨岡 峻『関係発達論の構築』（ミネルヴァ書房）
- 鯨岡 峻『子どもは育てられて育つ』（慶應義塾大学出版会）
- 鯨岡 峻『関係の中で人は生きる』（ミネルヴァ書房）
- 熊谷美郷『「子どもが共に生きる世界」をケアする』（島根大学教職大学院 地域教育課題研究成果報告書）
- 田中康雄『支援から共生への道』（慶應義塾大学出版会）
- 原 広治「特別支援教育と教育現場」（そだちの科学・日本評論社）
- 原 広治「子どもの思いや語りの「見取り」を大切にした授業づくり～通級による指導の実践から～
（特別支援教育研究・東洋館出版社）
- 原 広治「大人からみた子ども理解、子どもからみた子ども理解」（特別支援教育研究・東洋館出版社）
- 原 広治『障碍のある子とともに歩んだ20年～エピソード記述で描く 子どもと家族の関係発達』（ミネルヴァ書房）
- 原 広治・松原洋司・安部満明「通級による指導の実践から考える支援の可能性」（日本特殊教育学会）
- 原 広治・牧野泰美・万年康男・安部満明・江角周子・大本直子「共に生きる世界をケアする(1)(2)」（日本特殊教育学会）

島根大学 原 広 治
（電子メール）hara-hiroji@edu.shimane-u.ac.jp