7 特別支援教育と不登校問題 —9～10歳の発達の節目—

Special Needs Education and School Attendance Problem :
Developmental Turning Point at the Age of 9 or 10

三木裕和^{*1, 2}

Hirokazu Miki

Key words : 特別支援教育／不登校／9～10歳の発達の節目

要
旨

不登校問題を9～10歳の発達の質的転換期を視野に、障害との関連を念頭に置いて教育学的に検討した。この質的転換期には抽象的論理的思考が獲得され、学習活動だけでなく、実行機能などにも変化が現れるが、この発達課題が不登校問題と関連している。「社会性の学習」や「ほめて育てる」ことは、ときに不適応行動を招くことがあり、教育方法としては慎重な吟味が必要だ。形式的自己評価をめざした学校教育が必要であり、文化、科学、芸術の習得と内面化を通しての自己変革が求められている。

はじめに

文部科学省初等中等教育局児童生徒課は、毎年度、「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」を公表しているが、それによると、不登校は小学校低学年から発生し、3～4年生頃に若干の増加傾向を示した後、中学校入学と同時に著しい増加に転じる。本稿では、小学校3～4年生頃、つまり、9～10歳頃の発達の質的転換期を視野に、障害との関連を念頭に置いて、不登校問題の教育学的検討を試みる。

9～10歳の発達の節目

子どもが発達途上で出会う節目として、以前から9～10歳が注目されてきた。当初は、ろう児が

小学校中学年の教材理解に強い困難を示すことから、それが「9歳の壁」として捉えられていたのだが、その後、ろう児に限らず、広く子ども一般の発達において、この時期の学力不振が認められ、発達の質的転換期の観点から実践研究が取り組まれるようになった^{1, 2)}。

9～10歳の発達の節目は、端的に言えば、抽象的論理的思考の獲得である。これによって、「目にみえない抽象的事項」を取り扱うことができるようになる。日常生活では自然発生的に獲得されることのない小数や分数の概念など、体系的な教育によって初めて習得されるものがこれにあたるが、これら科学的概念が9～10歳の発達のベンチマークである。

かけ算、わり算という演算は、それを獲得した者からみればきわめて容易な操作と映るが、同種の量を取り扱う足し算、引き算とは異なり、異種の単位操作を必要とすることから、「本質的に異なった演算」とみなされる。例えば、「3人の子どもに4個のアメを配る」課題で、4個+4個+4個という

*1 鳥取大学地域学部地域学科
(〒680-8551 鳥取県鳥取市湖山町南 4-101)

E-mail : hmiki@tottori-u.ac.jp

*2 鳥取大学附属特別支援学校
DOI : 10.2490/jjrmc.56.476

足し算は同種を扱う演算であるが、かけ算では、個数×人数＝個数となる。生活的概念としての足し算ではなく、科学的概念としてのかけ算を発想できるかどうかは「九九を唱える」と同じではない。

描画活動においても質的变化が認められる。それまでの「感じたとおりに描く絵」から「考えて描く絵」への発展であり、描画におけるリアリズムの導入といえる。感じたままの描画では、「家より大きなお父さん」が描かれたりするが、論理性に支えられた表現ではそれがみられなくなる。「家の中で寝転ぶ妹」のような透視画も消失する。表現に意図が織り込まれ、手法にも工夫がみられるようになる³⁾。描画活動の質的発展は、それまでほとんどの子どもが「絵を描くのが好き」だったのに対して、「上手に描けないから、図画工作は嫌い」と答える子どもが生まれる。

抽象的思考の獲得は実行機能とも深くかかわっている。実行機能とは、課題を計画性、論理性をもってやり遂げる機能であるが、例えば、「1日全体を視野に入れた行事計画を立て、それをやり遂げることができる」という能力を指す。小学校高学年になるとそれが備わるので、行事の立案運営を任されることもあり、実行機能の発揮が当該児童にとって手応え、喜びをもたらす。9～10歳の発達に困難のある場合、計画性、論理性に弱さがあるため、「最後までやり遂げる」ことが難しく、その理由を「やる気のなさ」など精神論に求められることが多く、人格的評価に結びつきやすい。

このように、9～10歳の発達の節目は、人間発達にとって重要な意味をもつものであるが、それゆえにこそ、ここに「できなさ」のある児童には特別の負荷がかかることを関係者はよく承知しておかなければならない。軽度知的障害や自閉症スペクトラム（以下、自閉症）など、一部の発達障害児にとって「勉強がわからない」という訴えは、決して怠学や努力不足ではない。周囲の子どもたちが

9～10歳の節目を超えていく中での孤立感は深い。

「勉強がわからない」という自覚は学校生活への強い不適応感を招き、不登校の重要な要因となる。友だちとの良好な人間関係があったとしても、それで解消される性質のものではない。質的転換期の学習困難を障害との関連で捉え、教育内容、教育方法、教育環境の改善をもって臨むことが求められる。小学校中学年で特別支援学級への転籍が多いことはこれと関連するものであろうが、「できない子」が通常の学級から排除されるというダンピングではなく、教育権の実質保障の観点からこの問題は捉えられるべきであろう。

「自己客観視」と自閉症スペクトラム

自閉症を「心の理論」から研究したウタ・フリスは、その著書『新訂・自閉症の謎を解き明かす』⁴⁾で興味深い事実を紹介している。

自閉症児が、他者の信念（感情、意思などを含む）を推察するのがきわめて不得手であることは、「誤信念課題」などで明らかとなっているが、自閉症児がそれをまったく達成しないというわけではない。障害のない子どもの場合、通常4～5歳で獲得されるこの心理機制は、自閉症においては言語精神年齢が10歳、もしくはそれ以上になった段階で獲得される。他者の信念を直感的に理解することが困難であっても、補完的学習によってそれは可能となる。しかし、「補完的学習によって得られた心の世界についての認識はいつも崩れやすく、判断ミスに陥ることも多い」「障害をかなり埋め合わせて、内面の心の世界の役割について原則的には判っている人々も、実生活の強い緊張を強いられる社会的場面では安定が崩れる」とフリスはいう。

この指摘を、9～10歳の発達の節目と関連づけてみよう。自閉症児が抽象的論理的思考の言語精神年齢に達することで、他者の信念を理解できる

ようになるとしても、それは直感的理解ではなく、命題的理解である⁵⁾。したがって、この他者理解は、その努力の誠実さにもかかわらず、誤った理解を導くことが多い。

学校現場でみかける高機能自閉症児においても、9～10歳の言語精神年齢に達した頃から被害認知の言説が多く聞かれる。散髪をした翌日に友人にからかわれると「バカにされた」と興奮して訴える。親しみを込めたからかいなのか、悪意のある批評なのかの判断は容易ではないが、命題的理解による他者理解は、その言語表現を直接的に理解することから、悪意を感じ取ることが多い。友だち同士のコミュニケーションは、音声言語は「からかい」であっても、表情や語調で親しみを補うという重層的な表現が多く、思春期には特にその傾向が強い。このことから、高機能自閉症の命題的他者理解は友人関係における強い軋轢を招く。このことから、自閉症児においては「嫌われている」「変人だと思われる」など、否定的自己像が形成されやすい。

9～10歳の発達の力量が生成する頃に、むしろ自己有用感が低くなり、孤立感を強め、友だち関係の形成が阻害されるという「発達のアイロニー」がここにはみられる。自閉症だけでなく、注意欠如・多動症（attention-deficit hyperactivity disorder : ADHD）においても、自らの行動が学校のルール（学校文化）と衝突する現実を強く自覚し、責任の所在が自己にあると考えやすいのもこの時期である。この子たちの不登校問題は学校への忌避感だけでなく、否定的自己像と孤立感が強く作用していることを忘れてはならない。

「社会性の学習」の功罪

「自閉症は社会性の障害である。社会性そのものを改善させることは困難なので、社会的適応行動を習得させることが教育課題の中心である」と

する考えが学校教育でよくみられる。実際の指導は、体系的に組織された SST（ソーシャルスキルトレーニング）を参考にしながらも、むしろ、学校教育の中で自然発生的に行われる行動指導が一般的だ。

他者の信念を推測しにくいという特徴は、相手の感情や意思を推し量ることができず、他者との衝突を招く。これを回避するための指導は「ある状況に対して特定の定式や方法を反復継続的にあてはめる」指導に傾きやすい⁶⁾。

例えば、「トランポリンの順番を代わってもらった場合は、必ず、ありがとうと言おう」という指導が繰り返される。高機能自閉症児の場合、その場で「ありがとう」が言えるようになるものの、それが高じると「トランポリンを代わってあげたのに、〇〇さんはありがとうと言いません」と激昂したりすることがある。社会的適応行動の機械的習得が、むしろトラブルの原因となっている。

「それは指導の仕方が未熟なのだ」という意見もあろう。確かに、機械的指導でない、配慮の行き届いた SST もある。しかし、物理的ストーリーとは異なり、人間の心理的ストーリーは予測がきわめて困難で、汎用スキルをあらかじめ用意することは不可能といってもよい。自閉症児がビデオ教材の操作を巧みにこなすのは、機械の反応が法則性に基づいており、いつも同じ結果が得られるからであって、対象が人間となるとそうはいかない。トランポリンの順番を代わるにしても、相手によってその反応は異なり、それに至る過程、集団、教師の声かけなど、実に多様な要因が関係しており、結果はコントロールできない。社会的衝突を繰り返し、「へんな奴」と呼ばれ、学校への不適応を示す自閉症児には、特定の定式や方法にこだわる傾向が強いことに留意すべきだ。

障害者の権利に関する条約第 17 条は、「全ての障害者は、他の者との平等を基礎として、その心身

がそのままの状態尊重される権利を有する (Every person with disabilities has a right to respect for his or her physical and mental integrity on an equal basis with others)」と規定している。自閉症児にあっては、その心理特性はそのまま尊重されるべきであり、自閉症ではない人たちのマナー、ルールの強要があってはならない。「ありがとうと言うべきかどうか」は本人の自由であり、それは本人が本当に「ありがとう」と思っているかどうかによって由来すべきだ。必要なことは、自分の気持ちを理解してもらうことである。学校文化との衝突が不登校につながることは避けなければならない。

「ほめて育てる」の功罪

「軽度知的障害児や発達障害児は成功体験が乏しく、自己肯定感が低いので、成功体験を積み重ねて、ほめて育てましょう」というメッセージが専門家から発せられることが多い。一見、もっともな意見だが、教育学的には慎重な検討が必要である。

軽度知的障害や発達障害の場合、自己評価が二分的評価に陥りやすい。勝つか負けるか、よいか悪いか、ほめられるかけなされるかという自己評価であり、オセロの石が反転するかのように白黒の二分的評価となる。換言すれば、他者からの評価に過敏な状態であり、ときに「根拠のない万能感」を示すかと思えば、難しい課題には緊張し、他者の視線を意識して、おどおどした様子となる。こういう子どもに対して「ほめる」行為は、その場での即効性は認められるものの、評価への過敏性のステージから抜け出すことができない。それは、ほめるという行為が評価行為であるからだ。

どの子どもに対しても、心を込めてほめることはもちろん大事なことである。しかし、それが子どもの行動をマネジメントする目的をもって行われる場合、つまり、下心のある「ほめる」行為であれば、

評価への過敏性をさらに強める。

大切なことは、他者からの評価以上に重要な価値を見つけることだ。やってみたいこと、取り組んでみたいことをみつけ、その中で成長する自己を発見することである。時系列において、だんだんと変わっていく自己に手応えを感じることを形成的自己評価と呼ぶが、精神発達の5、6歳の段階にある子どもたちにはこの準備ができていない。それが「他者からの評価」に過敏になっているのは、むしろ即効性を志向した悪しき教育の結果といえる。

学校で取り組まれる教育は、人類が次の世代に伝えるべき文化、科学、芸術を体系的に組織したものであり、子どもたちはそれを習得、内在化する過程で自らをつくりかえていく。だんだんと価値づいていく自己を発見する過程が形成的自己評価であるが、このステージでの自己変革こそが求められている。学校教育は、本来的に、この発達要求に応える社会資源であろう。例えば、陶芸に真剣に取り組む姿や、修学旅行のリーダーとして活躍する様子には「ほめてほしい」という要求は姿を潜め、集団の中で役に立つ手応えと、過去の自己とは異なる「成長した自己」への自信がみられるはずだ。

もちろん、二分的自己評価の強い子どもたちにとって、文化、科学、芸術に挑戦することは容易なことではない。集団活動、自治活動、学校行事などにも心理的抵抗が強く、学校教育そのものへの忌避感が強固に形成されている。授業づくりは困難を極めるが、だからといって、当面の行動コントロールのみが教育課題として意識され、「いい子でいる」ことが期待されるようでは、「いい子でいられない」子には不登校を選ぶ道がみえてくるといえる。理想論のように聞こえるかもしれないが、子どもたちが、わかる内容をわかる方法と条件で教えられ、文化、科学、芸術を習得する中で自己変革を行うという営みがない限り学校教育は成立せず、そこには多かれ少なかれ不登校の危機が存在すると考

えられる。

9～10歳の発達は、一方で、自己客観視（セルフモニタリング）の力も形成する。小学校低学年とは異なり、自己の「問題」を自覚する時期でもある。多動や社会的不適応が指摘されると、自分なりに心当たりが生まれてくる。この時期に「自分を見捨てない人」「信頼してくれる大人」が存在するかどうかが重要である。家族だけでなく、学校教育にはそれに応えるだけの寛容さが切実に求められている。

文 献

- 1) 岡本夏木：9歳の壁（critical period 【problems】 at nine-year）. 発達心理学辞典（岡本夏木，清水御代明，村井潤一 監）. ミネルヴァ書房，京都，1995
- 2) 藤井克美：9歳の壁. 特別支援教育大事典（茂木俊彦 編集代表）. 旬報社，東京，2010
- 3) 三木裕和：知的障害と青年期教育—「9・10歳の発達の節目」に挑む人たち. 七転び八起きの「自分づくり」—知的障害青年期教育と高等部専攻科の挑戦（鳥取大学附属特別支援学校 編著，三木裕和 監）. 今井書店，鳥取，2017
- 4) ウタ・フリス 著，富田真紀，清水康夫，鈴木玲子 訳：心理化研究の進展. 新訂 自閉症の謎を解き明かす. 東京書籍，東京，2009；pp 178-179
- 5) 別府 哲：自閉症スペクトラムの機能連関，発達連関による理解と支援. 障害者問題研究 2014；42：91-99
- 6) 国立特別支援教育総合研究所：研究1 知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」についての具体的検討. 基幹研究 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方—アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・学習評価の一体化（平成27年度～28年度）2017；p13