

研究ノート：発達の視点から子どもをとらえる

—9, 10 歳の発達の節目—

中村明子*・三木裕和**

A Research Note: Understanding Children from a Developmental Perspective
—Developmental Turning Point at the Age of 9 or 10—

NAKAMURA Akiko*, MIKI Hirokazu**

キーワード：9, 10 歳の節目, 発達の視点, 発達障害

Key words; turning point at the age of 9 or 10, perspective, developmental disorder

1. 本稿の目的

筆者(中村, 以下同じ)は, これまでの教員生活のほとんどを通常学級担任として送ってきた。様々な困難を抱える子どもたちに出会い, 指導がうまくいかないと感じることや, 子どもの実態をどう理解したらいいのか, どう指導したらいいのか悩むことも多くあった。

文部科学省によると, 義務教育の通常学級には 6.5% の発達障害の可能性のある児童・生徒が在籍しており, 特別支援教育においてはこれらの児童生徒に対しても適切な指導及び支援を行うことが求められている(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」2012 年)。

筆者は, 鳥取大学の研修で, 子どもを見る視点として障害・発達・生活の 3 つがあることを知り, 中でも, これまで強く意識することのなかった発達という視点で子どもをとらえ直すことが重要と感じた。特に 9, 10 歳という時期が発達の節目とされていることに注目した。聴覚障害児教育や知的障害児教育の分野では「9 歳の壁」と言われていたこともあり, 学力が伸び悩む時期とされる。通常学級でも 9, 10 歳と言えば, 活動範囲が広がるとともに学習のつまずきを感じやすい時期である。また, 低学年では親や教師の言うことを素直にそのまま聞いていたものの, その時期を越え, いじめ・不登校など様々な問題が起きやすくなっていく。

障害のある子もそうでない子も, 一人ひとりを大切にするためには, 発達の節目と言われる, 9, 10 歳の発達の特徴を捉え, その時期の教育はどうあるべきかを検討する必要がある。本稿は, その観点に立って, 先行研究をまとめ, 筆者自身の教育実践を振り返った研究ノートである。

2. 9, 10 歳の節目とは…

通常, 9, 10 歳ごろの子どもは, 大人から離れて, 子ども同士, 友だちとの関係を大切にするようになる。ギャングエイジともいわれるが, 大人の管理下に置かれた世界を拒絶し, 仲間関係, 「ギャング集団」を形成する時期である。大人からの自立に向けて大きく一歩踏み出す時期である。

* 鳥取県八頭町立大江小学校教諭, 2015 年度鳥取大学地域学部地域教育学科内地留学

** 鳥取大学地域学部地域教育学科

田中昌人は「可逆操作の高次化における階層一段階理論」の中で、この時期を「変換可逆操作の階層」への飛躍的移行の時期とし、「集団的自己」の誕生の時期としている。

では、具体的には9,10歳でどんな力が発達してくるのだろうか。

まず、論理的思考力を獲得し、目に見えない抽象的なことを頭で考えることができるようになる。

概念を「保存」しながら、ほかのものに「置き換える」操作が獲得される。例えば、同じ単位の操作ではない、掛け算や割り算ができるようになったり、抽象的な言葉や、言葉の上位概念（乗り物、金属といった、まとめる概念）を理解できるようになったりする。

こういった論理的思考力の高まりから、「考えてからする力」＝計画性が身につく、見通しをもって実行することができるようになる。この力は、子どもたちが集団で取り組む自治的活動に活かされてくる。

ヴィゴツキーはこれを、科学知識の体系を習得することで身につく科学的概念の獲得と捉え、それに伴って、書きことばが獲得されるという。書きことばは、書く前に頭の中で考えてから書くことであり、それは、構図を考えてから絵を描く、写實的に絵を描くといった力とともに、思考してから実行するという力の高まりを示している。

この論理的思考力の獲得は、社会認識、自己認識の育ちにつながる。自分が直接見聞きしないこと、社会の動きなどにも関心を持つようになったり、自己中心性を脱却し自分自身をより客観的に見られるようになったりする。そして、人の気持ちを一方向だけでなく、複数の視点で考えられるようになってくる。

これらは、5,6歳頃誕生した、生後第3の新しい発達の原動力や小学校低学年での発達が充実した上で獲得されるものとされる。

3. 学習につまずきや遅れのある子どもにとっての9,10歳の節目

(1) 生活的概念から科学的概念へ

9,10歳の時期というのは、学習につまずきを感じやすい時期とも言われる。ここでは、軽度知的障害のある子どもたち、学習につまずきや遅れのある子どもたちにとっての9,10歳の節目について考えてみたい。

先にあげたように、この時期には論理的思考力の高まりに伴い、科学的概念を獲得できるようになる。この科学的概念というのは、子どもたちが生活の中で自然に身につけるとされる生活的概念と区別され、自然発生的には身につかない、学校教育で身につく体系的な概念とされる。

しかし、学習につまずきや遅れのある子どもにとっては、この科学的概念、抽象的概念の理解が難しい。

ところで、この科学的概念を学ぶことは子どもの発達にとってどんな意味があるのだろうか。

ヴィゴツキー(1962)は「科学的概念は、それをとおして自覚性が子どもの概念界に入っていく門」⁽⁶⁾と述べている。中村(2002)は、「ここで最も重要なことは、真の科学的概念の発達と共に、子どもの心理機能全体が再編成されるということだ。読み書きや文法や算数、理科や社会の教科の知識の習得をとおして子どもに発達するものは、『読み書きができる』、『計算ができる』、『対象について知っている』ということだけではない。階層的な体系性の中に成立している科学的概念の発達は、子どもに概念自身の自覚と自由な支配(随意的な使用)をもたらし、やがて自らの心理過程そのものの自覚と支配を可能にするのである。こうして、高次心理機能——自覚性と随意性——の発達は、科学的概念の門を通過してやってくるのである」⁽⁴⁾と述べている。

9, 10 歳の節目を超える子どもたちは、科学的概念を獲得し始め、自然や文化に対する認識や社会的認識を高める中で、その世界における自分を認識できるようになる。周りの世界を科学的にとらえることは、より自分自身の内面の認識を豊かにしていくことでもあり、それが思春期という、葛藤を繰り返しながら自分を価値づけていく時期につながっていくといえる。

この意味で科学的概念を身につけることの意味は大きい、それが学校教育という場で身につけられるものだという事に注目したい。学校で身につけられるものだからこそ、単なる生活の延長としての学びだけでなく、体系的、科学的な学びが学校教育の場で、特別支援教育においても求められている。

しかし、学習に困難を抱える多くの子どもたちは、抽象的科学的概念の獲得にこそつまずきやすい。筆者の実践においても、算数の学習では、なぜそうなるのか、意味理解が不十分なまま、形式的な操作を優先する傾向にあった。

かけ算の単元だから、出てきた数字をかければいい、10 で割るときは 0 を 1 個消せばいい、速さの問題はとにかく「みはじ」(注 1) を使えばいいという子どもたちの姿がある。知識を覚えることや、形式的な理解にとどまりやすく、汎化、応用できる確かな学びとなっていくことに結びつきにくい。

では、科学的概念を身につける上で、生活的概念はどう生かされるべきなのだろうか。

高垣 (1980) は「まだ抽象的・論理的思考が芽生えはじめたばかりのこの時期には、観察や実験、具体物との対応を手がかりに『たしかめる』ことを通じて、はじめて抽象的な関係を理解していくことが可能になるのであり、そうした『たしかめ』によって『わけがわかる』ことが保障されないと、『わけがわからない』ことにこだわって次に進めず、おちこぼれてしまったり、『わけがわからない』ままに、操作や知識を機械的に暗記することを強いられ、勉強への意欲をそがれ、『勉強ぎらい』をもたらすことになる」⁽⁷⁾ と述べている。

田丸 (1996) は、「認識とは知識を記憶していくことではない。認識とは、知識に至る過程である。いろいろな事実に基づきながらああでもないこうでもないと思いつくことである。こうした思いつくは、一緒に考えてくれる相手が必要とする」「認識に目を向けるということは、対話できる人間関係を育てていくことである」⁽⁸⁾ と述べている。

ある特別支援教育の研究会 (注 2) で発表された家庭科の実践は、「お米は洗わないといけないのか」「みそ汁はお湯にみそを入れてかき混ぜたらいいんじゃないか」といった子どもたちの素直な疑問やつぶやきをとらえて、やってみて確かめていくという実践だった。そこでは、「できる」だけではなく、「考える」過程を大切にしていた。決まった道具、手順など何から何まで教師が準備して「できるようになる」こととは違い、いろいろ経験してみることで、その中で失敗したり「どうなんだ？」と考えたりすることが確かな学びとなっていた。これは、タテへの発達が難しいとされる子どもたちにとって、その発達段階における豊かな経験を組織し、ヨコへの発達を志向しているとも見られた。

ヴィゴツキーは、生活的概念は「下から上へ」「具体 (個別) から抽象 (一般) へ」と進み、科学的概念は「上から下へ」「抽象 (一般) から具体 (個別) へ」進むという。

科学的概念を獲得することは上から教え込まれて身につくことや、知識として記憶することではなく、生活との結びつきでとらえられたとき、より確かな学びとして獲得される。論理的思考力を身につけ始めた 9, 10 歳の子どもたちにとっては、具体的な経験や物とのつながりの中で、教師や友だちと対話しながら一緒に失敗したり迷ったりして考えるプロセスを経て獲得されるといえる。

(2) 9, 10 歳の節目と書きことば

次に、9, 10 歳の発達とことば、特に書きことばの獲得という観点からとらえていきたい。

岡本 (1985) はことばの発達を4つの時期に分け、その中の幼児期から小学校低学年のころの「一次的事ことば」から、小学校中学年以降の「二次的事ことば」への移行について述べている。

「一次的事ことば」とは、生活の中で現実経験とよりそいながら使用されてゆくことば、相手との対話で成り立っていくことばである。それに対して「二次的事ことば」とは、不特定多数の他者に対する、具体的場面から離れた事象や抽象的な概念、論理をテーマとする、学童期に入って新たにその獲得が求められてくることばである。

岡本は、「一次的事ことば」「二次的事ことば」の2つを重層的構造(注3)の中でとらえ、二次的事ことばには書きことばが加わるとする。また、ヴィゴツキーのいう生活的概念と科学的概念を一次的事ことば、二次的事ことばとの関係で考えることもできるとしている。この一次的事ことばの時期から二次的事ことばの時期へと移行するのが、9, 10歳のころである。さらに、9, 10歳は「内言による思考」ができるようになる時期ともしている。

一般に、科学的概念、二次的事ことばは生活的概念、一次的事ことばより優位である、と誤解しがちであるが、岡本は、一次的事ことばをできるだけ早く克服されるべき幼稚なことばとして見ることは危険だと述べている。大切にしたいのは、一次的事ことばは二次的事ことばの土台であると同時に、二次的事ことば期においてより深まっていくものであるという考え、一次的事ことばと二次的事ことばの重層性である。

9, 10歳の節目にある子どもへの指導を考えたとき、科学的概念を獲得すること、二次的事ことばへの移行のみに注目するのではなく、一次的事ことば、生活的概念の豊かさ、友だちとの生活体験の豊かさを求める必要があるといえる。二次的事ことば、書きことばへの移行は、子どもにとって容易なことではないことを理解した上で、教室での学びにおいて、対話しながら学ぶこと、友だち集団や教師が不特定多数の代表者である「皆」として意識されることが重要である。書くことにおいても「先生、あのね」で書き出す作文や手紙のように、相手を限定して指導することは意味のあることだという。

ことばの発達において、生活的概念の豊かさ、生活体験の豊かさこそがそれを支える、という視点が必要だ。

(3) 発達の遅れと9, 10歳の節目

学習につまずきや遅れのある子どもにとっての学びを考えるとき、子どもの生活的概念とは何か、学習内容に対してその子はどんなことを知っていて、どんなふうに認識しているかをとらえることが必要である。そう考えると、子どもの今のつまずきを知ることは、子どもの学びの現状や生活的概念の実態を理解するチャンスでもある。持っている生活的概念を意味づけたり、科学的概念との違いに気づかせたりすることで、子どもにとって必然性のある学習課題を設定すること、生活的概念が科学的概念に組み替わる過程を保障することが大切である。

その際、これまでの生活的概念、生活経験が豊かであるかどうか、身につけているべき知識が確かなものとなっているかどうかを検証することが重要だろう。その上で、これまでの発達課題をさかのぼって検討すること、例えば生活経験や体験の機会を豊かにすることや、低学年の学習に立ち戻ることも併せて支援することが必要である。

ところで、生活的概念に着目した学びは効率的か? そのような学習をする時間的な余裕はないのではないか? また、そういった学習を組織したところで、それでも理解が難しい子どもをどう考えるのか? という疑義についてどう答えればよいだろうか。確かに10で割るときは0を消す、「みはじ」で速度の問題を解くなどの形式的な理解は手っ取り早いといえる。しかし、そこだけにしか使えないもの、子どもの思考をかえって狭めるものになってはいないか、を検討する必要がある。実際に走

ってみる経験を通して速度を学ぶといったことが、その時すぐに速さの問題が解けることにはならないかもしれないが、長い目で見れば実感を伴った確かな学びにつながると言える。子どもが生活経験やこれまでに使った方法を駆使する中で気づき学ぶことが、学習の過程で大切なのではないかと考える。

教師は、子どもが何を覚えたか、知識として得たかに注目しがちであるが、そればかりだと、言われたことをただやるだけになってしまいがちになる。そこに至る思考過程に価値を置き、目を向けることが、子どもの学びにとって大切だと考える。

4. 発達障害と9,10歳の節目

(1) 高機能自閉症と9,10歳の節目

発達障害の子どもたちにとっての、9,10歳の節目を考えてみたい。ここでは、通常学級に在籍する高機能自閉症と呼ばれる子どもたちを中心に考える。

自閉症の障害特性としては、「三つ組」障害として、三つの行動上の困難さが特徴づけられていたが、DSM-5により「自閉症スペクトラム障害」として2つにまとめられた。1つは、社会性、コミュニケーションの障害で、もう1つは想像力の障害であり、この中にこだわり行動や感覚過敏といった特徴があげられる。

彼らの行動上の困難は周囲から理解されにくく、不適切な関わりによって二次障害を起こすこともある。別府(2008)は、9,10歳は不登校、精神障害など、二次障害が発生しやすい年齢、他者の理解とともに自分への理解も大きく変化する時期だとしている。

別府らによれば、通常4,5歳児で獲得される「心の理論」は、高機能自閉症児においても言語精神発達が9,10歳に達すれば獲得されるとされている。しかし、通常、4,5歳児が直観的に相手の気持ちを理解するのとは違い、9,10歳の高機能自閉症児は命題的に理解する、つまり言語的理由付けをして理解するという。これは、9,10歳の論理的思考力の高まりにより他者の感情、意思を理解していると考えられる。高機能自閉症児は、他者が自分をどう思っているか、その表情や雰囲気から直観的に理解することのないまま、9,10歳になって突然、他者の意思に気づく。それが、他者から自分への否定的な評価の場合、激しい疎外感や孤独感を感じやすく、自尊心を低めることにつながる。

(2) 集団の中での情動共有体験

9,10歳の特徴として、楠(2009)は、集団的自己の誕生は同時に異質性の排除としてのいじめを生み出す危険性を生じると述べている。別府(2010)は、高機能自閉症児を定型発達児の集団に合わせる、適応させることを求める集団を「同化・排除」の集団とし、ここには高機能自閉症児の内面にどう共感し、彼らの仲間とかかわろうとする意欲や気持ちをどう育てるかという視点が欠けていると指摘している。他者との関係性が持ちにくいからこそ、他者とつながる経験、情動共有体験が必要であり、そのためには、定型発達児の集団が高機能自閉症児に寄り添い、異質さを認める「異質・共同」の集団づくりが求められているという。これは、ほかの様々な不安や課題を持つ定型発達児においてもお互いの異質さを受け入れ共同できる集団づくりの契機となる。「一元的な価値や規範に『同化』させる学級経営でなく、子どもたち一人ひとりの多様な個性が尊重され、個々の子どもの興味・関心に応じた様々な活動が保障される子ども集団づくりの取り組み」(楠, 2012)が求められている⁽¹⁶⁾。

発達障害の子どもたちの支援という点、私たちは個別の支援や視覚的支援を考えがちだが、別府は、集団として支えること、集団の中で情動共有体験を積み重ねることが大切だとしている。高機能自閉症児は他人の気持ちが分からないから、と障害特性を理由にしてそこで終わるのではなく、だからこ

そ一緒にやってみて楽しかったとか、悲しかったといった気持ちを共有する体験を積み上げていくことが大切だということ。直観的理解が難しいからこそ、そこを支援するという考えである。そして、それは9, 10歳の課題にかかわらず、さまざまな発達段階でも大切だということ。

(3) 高機能自閉症と発達

障害がなければ、赤ちゃんの頃から母親と情動を共有し、信頼できる相手に自ら心を寄せていくのだが、高機能自閉症児にとって、モノに比べて人は恐怖の対象であったり、理解しにくい存在であったりする。ここに、人と関係を結んでいくことの難しさがある。こういった課題に対して、自分の好きな楽しいことを一緒にすることを通して、その対象に関わる人を理解することができるのではないかという。

また、障害がなければ、2, 3歳ごろ獲得された「大きい、小さい」「長い、短い」といった2次元の理解が、4歳ごろ「～ダケレドモ～スル」という自制心の形成、5歳児ごろ系列的操作が可能となり自己形成視の力を獲得していくが、高機能自閉症児の中には、2, 3歳頃の二分的理解を長くひきずって「○か×か、できるかできないか、勝ち負けか」にこだわる傾向が見られる。そういった課題をもつ子に対しては、できることを評価するだけでなく、できない自分、我慢している自分の気持ち、負の感情を共有することが大切になる。

高機能自閉症児においても、9, 10歳の発達段階では命題的に他者の気持ちを理解できるようになる。私たちが考える支援も、相手の気持ちを理解できるようにという視点でとらえがちである。が、それは、自分の気持ちが理解されること、相手に自分の気持ちが分かってもらえることが前提であり、だからこそ、先にあげた、異質・共同の集団の中で、自分をわかってもらえる経験を積み重ねることが大切だといえる。

楠は、問題が起こった時もお互いのView（見方）を理解し合う、双方向的理解できるよう、彼らの気持ちを対象化、言語化する支援が必要だということ。そして、9, 10歳以降、自分を対象化できるようになると、自分の感情や行動に対してどういった対応をすればいいのかを教師といっしょに考えることができるようになってくるという。

日々のそういった取り組みは、簡単に進むわけではなく、何度も後戻りしながら、それでも繰り返すことが大切になる。その積み重ねが、誰かと比べて自分はすぐれているといった、競争的自己肯定感ではなく、ありのままの自分が認められる、共感的自己肯定感を育てていくことにつながるといえる。

5. 教師の関わり・支援

次に様々な困難を抱える子どもたちも含めた、9, 10歳という時期の子どもたちへの教師の関わりや支援について改めてまとめてみたいと思う。

(1) 自己教育力

子どもを発達の視点でとらえるとは、子ども自身が発達の主体者であることを理解することだといえる。教師が行動だけを形成しようとしても、発達の主体は子どもであり、子ども自身のものになっていなければ本当の力にはなっていない。

その上で、9, 10歳の発達の節目を考えたとき、私たちは子どもが大人の管理や指導のもとで判断し行動していく他律ではなく、自分で考え判断し行動する自律にむけて成長していく時期なのだというのを改めて考える必要がある。

加藤(1987)は、この時期に大切なこととして「自己教育力」をあげ、自己教育力とは、子どもたち

がその成長・発達の過程で多くの矛盾や失敗や挫折につきあたりながら、そのなかで自分自身を鍛えていくことができるための力としている。そして、「自己教育力」が子どもたちや青年たちにとって、自分自身を鍛えるものとして生きて働くためには、「自己信頼」が必要であると、それとともに、自分を信頼し、期待してくれる人の存在が重要であるとしている。

私たち大人は、子どもの未熟さや問題点を突いたり、「～しないように」と失敗させないための工夫をしたりしがちである。しかし、壁にぶつかっても最後まで自分たちでやったという経験をさせること、その中で子どもを励まし必要な時に手を貸すことが大切である。子どもを「操作する対象」「教えるべき対象」としてではなく、発達の主体者として、失敗したり迷ったりといった葛藤を繰り返しながら発達している、その過程そのものこそ価値あるものとしてとらえる視点が必要だといえる。

白石（2009）は、「教育実践が直接的に用意できるのは、『発達の源泉』であって、『発達の原動力』ではない」と述べ、あくまで発達の主体は子どもであること、教育として子どもの発達過程を根拠に子どもの発達課題を的確に把握し、その課題に合った教育活動を組織することの重要性を説いている。これは、ヴィゴツキーの言うところの「発達の最近接領域」と同じととらえてよい。

発達の最近接領域とは、子どもが自分一人で解決できる水準から、教師や他の子どもとともに学習して解決できる水準までの領域のことである。子どもが今持っている発達の力だけを使うのではなく、それを使っても起こる矛盾や葛藤の場を教育として組織すること、それによって子ども自身に新たな発達の力が生み出されることを促すことが大切である。

教育においては、9、10歳の子どもの発達の最近接領域、発達の源泉をどうとらえ、どう教育活動に組み込んでいけばいいのかが問われる。

(2) 生活的概念、生活体験の豊かさ

まず、生活経験、体験の豊かさを保障していくこと、それによって他者、世界を広げていくことが重要だと考える。子どもたちはこれまでに信頼できる他者を親、教師、友だちと広げてきている。さらには地域の人、社会で働く人と様々につながる場を設定することが必要だろう。様々な体験これまでの自分の認識を問い直したり、新たな疑問をもったりする契機として意味づけていくこと、論理的科学的に考える支えとすることが大切である。その中で教師は、外の世界や社会を代表するものとして、同時に、子どもにとって身近な信頼できる他者として、子どもの側から一緒に外の世界、社会、科学的知識に向かうものとして、両方の立場に立ちながら子どもに接することのできる重要な存在である。

(3) 集団づくり

異質・共同の集団づくりも重要になってくる。一人ひとりが認められる安心できる集団づくりは、発達障害の子どもたちにとって何よりの支援だといえる。9、10歳という、集団の中の自分や、自分の属する集団が意識される時期だからこそ、この時期の集団の意味は大きい。集団で仲間とともに学ぶ経験は、一つの物事を多面的に理解することにもつながるし、友だちの考えが自分の考えを見直す契機ともなる。

また、集団で取り組む自治的活動は、この時期欠かせない活動だといえる。ここで仲間とぶつかり合いながら調整する経験、様々な困難がありながらも自分たちで考えやりきった満足感や充実感を得ることのできる経験を積み重ねることは、子どもたちが自分の有用感、自己肯定感を感じられることにつながり、子どもたちの自分づくりに大きな意味を持つてくるといえる。そして、集団そのものの成長を自分たちで実感できることにもつながる。

教育において設定される一定の規律や枠、条件は、「同化」や「～するべき」といった上から子ど

もの行動を狭めるものではなく、子どもの発達段階に応じて設定されるべきものであり、そのなかで子どもたちが安心して失敗や葛藤を経験できるものとして意味を持つものだ。子どもたちは学習の場面においても生活の場面においても、ああでもないこうでもないと考えたり、時には失敗したりマイナスとも取れる行動も見せてくるだろう。が、その過程こそ子どもにとって価値ある長い発達歩みの過程であることを私たち教師は認識し、その意味を見とっていく姿勢が大切なのではないかと考える。

6. 子どもの姿から

最後に、筆者が小学校3年生を担任したときの実践を振り返り、9, 10歳の時期の子どもの姿、そこでの学習のあり方をとらえ直してみたい。

(1) 総合的な学習の時間「山のめぐみ」

この単元では、4年生と一緒に地域の人々が管理している山に出かけて行って、様々な体験をした。いろいろな草木の名前を教えてもらったり、木を育て、切り、林業の仕事を見、木材運搬車の操作などを体験したりした。鹿が木をかじった跡や熊を捕まえるための檻を見たり、まさに「山のめぐみ」である清水、山草、梅の実を味わったりすることもした。それらの体験を子どもたちはとても楽しみ、最終的には山にある木の名前を調べることに子どもたちの関心は向いた。

改めてこの学習をとらえ直すと、そこに科学的概念につながる生活的概念の広がりを見出すことができる。

山の自然、自然界での山林の役割、林業、野生動物の被害・・・と、この単元での体験は様々な科学的概念につながっている。教師は、子どもたちの関心をとらえ、体験を通して感じたことや学んだことを価値づけ、それにつながる科学的概念としての自然や社会の事象を結びつける機会を与えることが大切だ。また、この体験での地域の人とのつながり、地域の自然とのつながりは、子どもたちの対象世界を広げることであり、それはまた、自分の生活や自分の住んでいる地域を見直したり意味づけたりすることにつながっている。

総合的な学習の時間の内容については自由度が高い。生活的概念を考えやすく、豊かな体験も設定しやすいといえる。しかし、自分たちの課題について調べたりまとめたりする過程で、本当に生活的概念が組み替わって科学的概念の獲得に至ったかを検討する必要がある。この学習でも子どもの興味からスタートはしたものの、当時の筆者の意識は、まとめる、形にすることにとらわれて、子どもたちの本当に知りたかったことが実感を持って「分かった！」といえるものになっていなかったのではないかと反省した。

教科の学習ではさらに「この時間で〇〇を理解させなければ」「テストで点を取れるように」という私の意識が強くなり、形式的な理解、知識の獲得のみをよしとする考えは強くなる。子どもたち自身の学びとなるために、子どもたちの「知りたい」という思いや生活的概念をていねいに掘り起こすことが必要だった。

次に自治的活動としての学級活動も見直してみたい。

(2) マラソン大会への取り組み

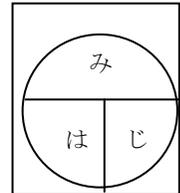
9月に2年生と一緒に「マラソン大会でがんばれるものを作ろう」という話し合い活動を行った。走っていてつらくなっても、「みんなで一緒にがんばるぞ!」という気持ちで走れるように、おそろいのグッズを作り、身につけて走ろうというものである。みんなで話し合った結果、「さいごまで走り切れ」と書いたはちまきを身につけて走ることに決まった。その後、はちまきに言葉を書いた後

すぐに、はちまきをつけて体育館を走ってみた。子どもたちは、はちまきをつけて走った感想を「力がこもった感じがする」、「最後まで走り切れる」と話し、当日も、このはちまきをつけて最後まで走り、達成感を感じていた。

マラソン大会という行事に向けて、話し合い、準備し練習するという取り組みは、9、10歳で獲得されるとされる計画性や見通す力に働きかけたり、発揮されたりする機会であったと意味づけることができる。また、話し合いから実行までの友だちとの協働的な取り組みは、個人個人で走るマラソン大会であっても、「みんなでやった！」という喜びを生み、集団の中の自分や自分の居場所としての集団を意識づける取り組みだったといえる。

2年生との話し合いの中では、決定に至るまでに、自分の意見をどれだけ主張するか、相手の主張をどれだけ受け入れるかといった葛藤も起こる。自分の主張を押し通そうとその他の意見に対して徹底的に反論したり、自分の主張が通らないと腹を立てたり、反対に自分の意見をあっさり引き下げてしまったりする子どもたちの様子を当時は否定的に受け止めていた。話し合うたびに教室の雰囲気が悪くなると感じられる時もあった。しかし、今振り返って考えると、それぞれがそれぞれの課題を抱えながら、自分を出し、折り合いをつけていく過程は、個人としても集団としても成長していく過程だったといえる。お互いの意見がぶつかったり、準備の段階でもめたりとうまくいかない経験、失敗した経験もたっぶりしながら、それでもみんなで話し合っって実行した満足感を少しずつ重ねていく。9、10歳の節目を超える中で、相手の気持ちも理解できるようになっていき、その変化を友だちや教師に認めてもらい、より集団で取り組む良さ、集団の中にいる自分の良さを実感できるようになる。それが、高学年でのより広く大きな活動を自分たちで協力して計画し実行できる力につながっていく。

教育として、そういった活動を充分できる場を設定することは、大きな意味があるといえる。その中で教師は、見た目の良さや出来栄え、効率の良さに注目してし



まいがちになるが、発達の主体としての子どもの信頼し、葛藤こそ大切な過程であることを認識し、子どもの成長を長い目でとらえることが大切なのではないかと考えた。

(注1)

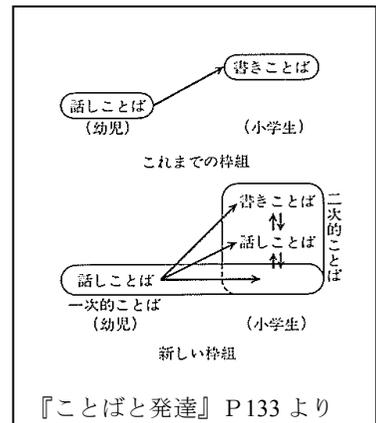
「みはじ」とは、「道のり・速さ・時間」のそれぞれの頭文字をとったものである。「道のり=速さ × 時間」「速さ=道のり÷時間」「時間=道のり÷速さ」で求められるという関係を右のような図で表し、覚えるものである。求めるものを隠し、残りの2つをみて上下にあれば÷（上を下で）、左右にあれば×となる。

(注2)

第15回全国障害児学級・学校学習交流集会 in 神奈川、旬の実践分科会9「発達の遅れと授業づくり・教育課程づくり、ウ.教科・教科入門の子どもたち」での滋賀県、阪倉季子氏の実践発表

(注3)

岡本は『ことばと発達』(1985)で、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の関係の重層性を右の図のように示し、単純に話しことばが書きことばへ移行するのではないと述べている。



<引用参考文献>

- 1 加藤直樹 (1987) 『少年期の壁を超える—9, 10歳の節を大切に—』新日本出版社
- 2 田中昌人 (1987) 『人間発達の理論』青木書店
- 3 白石正久, 白石恵理子 (編) (2009) 『教育と保育のための発達診断』全障研出版部, 第8章, 楠凡之「7~9, 10歳の発達の質的転換期」
- 4 中村和夫 (2002) 「ヴィゴツキーの発達理論における学校教育の位置—子どもの科学的概念の発達を手がかりに—」心理科学第2, 3巻第1号, P 51-61
- 5 柴田義松 (2006) 『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社
- 6 ヴィゴツキー (1962) 『思考と言語』明治図書
- 7 横山明, 高忠一郎編著 (1980) 『小学生の発達と教育』三和書房, 高垣忠一郎「登校拒否は子ども自身にとってどういう問題か」
- 8 田丸敏高 (1996) 『発達段階を問う』京都・法政出版
- 9 田丸敏高 (2011) 『子どもの発達と学童保育—子ども理解・遊び・気になる子』福村出版, 1章1節~8節, 田丸敏高
- 10 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』岩波新書
- 11 岡本夏木 (1983) 『小学生になる前後』岩波書店
- 12 岡本夏木 (2005) 『幼児期—子どもは世界をどうつかむか—』岩波新書
- 13 別府 哲 (2008) 「学童期における高機能自閉症児の自我理解の発達と障害—高機能自閉症児及びアスペルガー症候群児の発達特徴をめぐる研究動向—」www.ritsumeihuman.com
- 14 別府 哲, 小島道生編 (2010) 『「自尊心」を大切にしたい高機能自閉症の理解と支援』有斐閣選書, 第7, 8, 9章, 別府 哲
- 15 別府 哲 (2015) 「自閉症における情動の共有体験—教育目標・評価との関連から」障害児教育の教育目標・評価に関する研究会
- 16 楠 凡之 (2012) 『自閉症スペクトラム障害の子どもへの発達援助と学級づくり』高文研
- 17 三木裕和 (2002) 『自閉症児のココロ』クリエイツかもがわ
- 18 白石恵理子 (2009) 「知的障害の理解における「可逆操作の高次化における階層—段階理論」の意義」障害者問題研究, 第37巻第2号
- 19 佐伯 胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店

*本文中に引用文献番号を記していないものは、論考全体にわたって参考とした資料である。

(2016年6月3日受付, 2016年6月23日受理)