HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	軽度発達障害児への教育的支援 ： 土曜教室における支援を通して特別支援教育を考える
Author(s)	小泉, 雅彦
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 111, 23-40
Issue Date	2010-12-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.111.23
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/44649
Type	departmental bulletin paper
File Information	02Koizumi.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院
紀要　第 111 号　2010 年 12 月

軽度発達障害児への教育的支援

― 土曜教室における支援を通して特別支援教育を考える ―

小　泉　雅　彦*

How Should the Educational Supports be for the Children with "mild" Developmental Disabilities

The Study of "Special Support Education" Through Support in Saturday Class

Masahiko KOIZUMI

【要旨】本論では，日本の教育現場において，学習障害に対する教育的対応が遅れたことについて検討を加え，北海道における学習障害の処遇を振り返りながら土曜教室の誕生した生成過程を検証した。そして，「北大土曜教室」における「軽度発達障害[*1]」のある子どもたちに対する教育的支援と学生たちの学びと育ちを踏まえ，その教育的意義を明らかにした。さらに，日本社会においてノーマライゼーションとバリアフリーを推進していく上で，特別支援教育の重要性について触れた。「北大土曜教室」における，“学び（専門）”と“育ち（人材）”を支えるシステムは，特別支援教育を推進していくうえで先進的な役割を果たしていることが示唆された。
【キーワード】LD，軽度発達障害，土曜教室，特別支援教育，インクルージョン

はじめに

学習障害（learning disabilities：LD）は，全般的な知能に遅れはないのにもかかわらず，特定分野（言葉や読み書き算数など）の学習の習得に困難を持つ子どもの総称で，1962 年にカーク（S.A.Kirk）が提唱し，米国に広がった新しい概念である。日本では，1990 年に入り，学習障害に対する関心の広がりとともに，学習障害児への教育的支援の必要性が認識されるようになった。しかし，個性を無視した画一的と呼ばれる日本の教育が，LD に対する支援の歩みを滞らせることとなった。

LD に対して支援が進まない中，1998 年 11 月より学習障害のある子どもの学習支援と指導法の実践的研究を目的として土曜教室（以下静療院土曜教室）が市立札幌病院静療院のぞみ分校において開かれた。静療院土曜教室は，学習障害を持つ児童を対象としてスタートした，が実際には注意欠陥多動性障害（Attention Deficit and Hyperactivity Disorders，以下 ADHD）や広汎性発達障害（Pervasive Developmental Disorders，以下 PDD）を併せ持つ子どもたちが多数を占めていた。スタート時は，2 名の子どもだったが時代の要請もあり支援する対象が広がっていった。

当初は，個別学習を中心に取り組んでいたが，試行錯誤を繰り返す中で個別学習のあとに

* 北海道大学大学院教育学研究科博士後期課程

集団での活動というプログラムが定着した。この形は，2001 年春に静療院土曜教室が北道大学教育学部に移転した際にも引き継がれた。

北大土曜教室では年に 2 回，ケースのまとめが行われる。子ども中心に作られた「班」により，心理検査や行動観察などを踏まえて行ったアセスメントに基づき個別教育計画（Individualized education program：IEP）が作られる。まとめの場での議論を通して，個々の子どもの学習面や社会面，行動面での支援が具体的に描かれていく。日常の学習支援は，「班」を中心に IEP に基づいて目標や指導内容が設定される。事前・事後のミーティングを通して子どもの抱える困難に迫っていく。

北大土曜教室でのアセスメントに基づいた IEP の作成，そして IEP をベースにした実践，そして事後ミーティングや「班」ミーティングでの見直しと修正という一連の取り組みは，従来の「ゆっくり，スモールステップ」でという学習支援から認知特性とその基底にある心理的メカニズムを把握するという実証的支援に発展した。

世界的な，「インクルージョン教育へ」というメインストリームの中で，21 世紀に入り日本も「特殊教育」から「特別支援教育」へと大きな転換がなされた。「軽度発達障害」が，特別支援教育の対象となり，2007 年より本格的な支援が始まった。しかし，日本においては，教育システムは文部科学省からトップダウンで降りてきているが，それに十分に対応するだけの専門性が教師に備わっていない。その根幹を支える「インクルージョン教育」実現へ向けてのロードマップが明確ではない。

本論では，学習障害児の処遇されてきた背景を探り，北大土曜教室の臨床的な成果を踏まえて，軽度発達障害の子どもたちから教育的支援の方向性を論じたい。

Ⅰ．LDをめぐる混乱

1．取り残された学習障害

なぜこの子どもたちの存在が認められるまでに時間がかかり，さらに彼らに支援の手を差し伸べるのにこれほどの時間がかかったのだろうか。筆者らが 1998 年に行った北海道学習障害児・者親の会とのアンケート調査「98 北海道 LD 白書～北海道における LD 児・者の現状と課題」の中でも，LD 児等としてのサポートをほとんど受けられずに大人になったケースを持つ保護者からの叫びが寄せられていた。「早いうちに学習障害児にそった教育なり訓練が，とても大切だと思いますので，その点を早く確立して欲しいです。もし息子が，1 歳半くらいで，学習障害児だとわかり，そのための教育プログラムがあり，それを受けていたら，23 年間の内容はもっと良いものになったと思います」と，親たちは強い思いを伝えてきた。

なぜ LD を持つ子どもたちが，長い間教育の場で放置されてきたのか。学習障害児の医療に関わってきたある医師は，「医療の世界では明らかに診断がついているにもかかわらず，適切な処置がなされなかったら医療過誤と呼ばれる。しかし，教育の世界では学習障害を持つ子供に対して適切な教育を行わなかったとしても教育過誤とは呼ばれたことはない」と語っていた。日本において LD を持つ子どもたちは，適切な支援を受けられなかったという点で教育過誤といえる状況が続いたといえる。

なぜ，「学習障害」は，日本の教育の土俵になかなか上がることが出来なかったのだろう

か。それについて，いくつかの要因を挙げることができる。

第 1 に，日本の教育現場では「学力」よりも「集団」が重視される。日本の風土には，聖徳太子が 17 条憲法の第 1 条で述べた「和をもって尊し」という価値観が，その後も脈々と受け継がれてきた。この伝統が，教育面にも脈々と受け継がれて生きていると思われる。昭和 52 年の 7 月の学習指導要領の改定では，「進んで自己の役割を果たすとともに，和を重んじ，利己心や狭い仲間意識を克服して集団生活の向上に貢献するように努める」と述べられている。その後の教育基本法の改定の動きの中で，「和を重んじる伝統と文化の尊重」を見直すべきだという議論がなされてきた。

毎年，新学期には多くの学級でクラスの目標が作られる。そこには，「一人はみんなのために」，「一致団結」など集団を意識する目標が掲げられる。学校現場においては，「場を乱すということ」が最も嫌われる。その意味で，「学力の LD」（読み書き計算など学習面での躓きを持っているタイプ）であっても行動面で問題を抱えていない LD 児は，本来の問題が見過ごされてしまい，対処されないまま義務教育を終えてしまう。筆者が最近経験した中学生の事例でも中程度の知的障害を持つ子どもの担任が，「クラスでは皆とうまくやっているし，よく先生のお手伝いをしてくれるのでそれほど困っていない」という内容を語ってくれた。極端な例としても，教師にとっては，「学力の LD」は，集団を乱すわけでもなく居ても困らない存在であり，必ずといってよいほど行動面でもっと困っている子どもの存在を指摘する。「学力の LD」は教室にいても「邪魔にならない存在」として捉えられてきたのである。長く LD 臨床に携わってきた原（2003）は，「LD 研究に携わって感じたのは，LD の見えにくさと分かりにくさである。第一に行動や情緒の障害のない LD 児は，だれにも気づかれないまま放置されていることがほとんどだった」と述べている。

上野ら（1992）は，「わが国の義務教育にあっては，出席日数が足りていれば学年進行していくため，学業水準の達成が果たされてなくても，その責任の所在はあいまになっている。授業に影響するような不適応行動をとらなければ，学業の遅れは見逃されやすい傾向にある。」というように，日本の教育現場においては，学力の問題を抱えつつも，集団適応の良好な子どもたちが見過ごされてきた経緯がある。特徴的な出来事として，90 年代後半の学級崩壊のトリガーとして ADHD の存在が，マスコミの注目を集めたことがある。実際に集団適応が良好な LD よりも，集団行動を逸脱しやすい ADHD が学校という場では問題視されるのだ。21 世紀に入りアスペルガー症候群が青少年の犯罪との関連で取り上げられるなど，日本では「学力」の問題よりも「集団適応」が重視されてきたといえる。

第 2 に，「通常教育」と「特殊教育」の非連続的な在り方が，LD に対する教育的支援を困難なものにしていたと考えられる。日本の特殊教育は，1979 年の養護学校義務制によって大きな転機を迎えた。就学免除や就学猶予だった子どもたちが，養護学校に多く流れることで，養護学校の整備が大きな課題となった。それ以降，盲・聾・養護学校の整備が重点的に行われていった。

そのため，特殊学級では，二つの問題に直面することとなった。一つは，専門性を持った教師の確保という点である。上野（1992）は，「特殊学級で特殊教育に情熱をもった先生たちが養護学校のほうに引き抜かれてしまった。その後専門性の低い教師が特殊学級を担当することになり，力量のある教師との間で分極してしまった」と述べる。結果として，特殊学級の貧困を招いてしまったといえるのではないだろうか。杉山（2007）は，特殊教育に対し

て「専門性に欠けた無気力な教師によって，特殊教育の中で，単に時間つぶしのお遊びやお守がなされていただけで，教育の名に値するものは何も行われていなかったという悲惨な事例は過去において多く存在した」と述べている。

もう一つは，特殊学級の重度・重複化である。義務制以降，養護学校は就学免除や就学猶予の子どもたちと向き合うこととなった。上野ら（1996）は，養護学校の義務制を評価しつつも，実際には対象児の重度化が進み，通常学級での統合という傾向が強まり，特殊教育を受ける児童・生徒の数そのものは減少したとしている。実際に，義務制が施行され就学猶予・免除の児童・生徒が一斉に教育の場に登場することにより，養護学校は重度化し，本来養護学校対象としている子どもたちが，特殊学級に流れることとなった。そして，特殊学級が重度化することで，軽度の知的障害を持つ子どもたちとその保護者が特殊学級を敬遠するようになった。それが，統合教育という流れと相俟って軽度の子どもたちの特殊学級離れを生んだ。

杉山（2007）は，「（特別支援を必要としている）児童の多くは，通常クラスの教育のみでは明らかに不足，あるいは困難である」，と述べている。しかし，「特殊教育」は，通常学級に在籍する軽度の子どもたちに対する支援する術を持つことができなかった。

結果として，「通常教育」と「特殊教育」の間には大きな溝が出来上がり，LD を持つ子どもたちは，「障害」という言葉から通常学級の対象外とみられ，「知的には高い」ということで特殊教育の対象からも外されたのである。LD を持つ子どもたちは，行き場をなくしてしまった。山岡（2003）の言うように，現行の通常教育と特殊教育の間には歴然たる落差があり，連続性に欠けている。今まで LD 等の子ども達は，画一的な教育からはみ出してしまい，一方特殊教育の障害種や基準にも該当せず，通常教育と特殊教育の間にある「ハザマ」に置かれ，適切な支援が受けられないまま放置されてきたのである。

第 3 に，LD の概念や定義が明確でないことが，教育現場での理解の促進や対応の遅れを招いたと言える。朝日新聞厚生事業団は，1990 年に LD の理解と啓蒙を目的に作成した「ぼくのことわかって～ LD（学習障害）児への手引き」を作成した。このガイドブックでは，教育現場での LD 児に対する知名度の低さとその障害が軽微であればあるほど周囲の理解も難しいことが，LD 児への支援を適切に取り組めていない要因であると述べている。

文部科学省が 1992 年度に設けた「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査研究協力者会議」では，学習障害の定義を確定するまでに 1994 年の中間報告を経て 7 年の歳月がかかった。そこで，学習障害は知能の遅れは見られないのに学習の習得に躓きがみられ，さらに行動面や運動面にも課題があり，他の障害と重なるという分かりづらい状態像が示された。

図 1 .ぼくのことわかって！

「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査研究協力者会議」の中間報告では，「行動の自己調整，対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形であらわれる」と記載されていたが，1999 年 7 月の報告「学習障害児に対する指導について」では削除され「聞く，話す，読む，書く，計算する又は推論する能力」に限定され

た経緯がある。結局，LD はその障害特性（分かりづらさ）から，支援システムからこぼれおちる子どもたちであった。学習障害は，知的には「遅れはない」かもしれないが，その障害特性から生じる理解不足や障害の見えづらさは，他の障害に比べて対応の遅れを生じさせた。

さらに，「知的遅れがない障害」という言葉が，学習障害の支援に二の足を踏ませたと考える。今までは，「知能」という従来の物差しで子どもたちを測り就学すべき場を決定していた。しかし，「知的に遅れのない LD」の存在は，障害の存在を示すための従来の物差しを捨てさせ，「特別なニーズ」を測定するための新たなスケールの入手を余儀なくさせた。

第 4 に，日本の教育現場において「一人ひとりが違う」ということが当たり前という視点がなかなか根付かないという点があげられる。前述のガイドブックの「LD 児の明日を考える」座談会で，上野（1990）は LD の教育を考える上で「一人ひとりが違っていてもいいんだ，ということも教師も親もしっかり分かってほしい，というのが最大のポイント」と述べている。同様に中川（1990）は，「学校の先生に分かってほしいことの第一は，みんなと違ってはいけないという発想をやめること」と述べている。花熊（1997）は，『LD をめぐっては，まだ多くの議論があるが，現在の学校教育の中で LD の問題を取り上げることの大きな意義は，「一人ひとりの違い」の尊重にある』と述べる。その意味で，LD を旧来の「障害」のイメージに閉じ込めてはならないと思う。

上野（2003）らが言うように，「一人ひとりが違っていい」という視点は，LD の個々の違いを理解し，子に応じたオーダーメイドの教育を用意する上で必須なアイテムである。しかし，実際に，教育現場で多くの教師は「一人ひとりが違う」ということは理屈では分かっているが，対応となると足踏みをしているのが現状である。中山（2006）は，巡回相談の場で担任の先生に「指導方法の工夫として，時には他の子と異なる学習プリントの工夫をお願いしたり，学習の負担を軽くするような配慮をお願いしたりする。しかし，多くの場合あまり感触の良い返事は返ってこない。担任の先生とお話しすると，その子だけ違うプリントを使うのは・・とか，その子だけ特別に配慮するのは・・ということが多い。担任の先生の考えは，学級の子ども達は皆同じでないといけない，その子だけと言うことはできない，ということのようだ」と述べる。筆者もケース会議の中で同様の経験をした。教師は，「一人ひとりの違い」は分かるが，「違い」に基づいて指導の方法や質を変えることに対して抵抗を示した。子どもの指導に対して，「差」を設けることやその子だけ特別に配慮することは，教師自身の一貫性が崩れることになるということや周囲に及ぼす影響を危惧するのであろう。

前節でもふれたが，「みんな一緒」という考え方が学校に脈々と流れている。この思想は，教師だけではなく保護者や子どもたちにも影響を及ぼしている。教師が，ある子に他の子とは違う課題（すなわち，子どもに合った課題）を与えようとすると，みんなと違うことをしていると馬鹿にされるという不安から，その子に拒まれることが多い。結果として，その子にはほとんど理解不能な課題に時間を費やすことになるのである。

中山（2006）が言うように「一人ひとりのめあてが違うのだから，学習の進め方や教材が異なっていても当たり前」というような発想の転換が，LD 児の教育には望まれる。

学習障害が公の場で議論されるようになって 20 年が経ち，特殊教育が特別支援教育に衣替えをして 4 年が経とうとしている。日本のすべての小中学校に学びの支援コーディネーターと学びの支援委員会が設けられ，システムが整備されてきた。しかし，最も大切なこ

とは，「みんな違って，当たり前」という考え方を定着できるかという一点にかかっている。1994 年サラマンカのユネスコ会議で採択されたで開催された「サラマンカ宣言」で，インクルージョンの方針が採択された。宣言の中で，『インクルージョン（inclusion）の原則，「万人のための学校」―すべての人を含み，個人主義を尊重し，学習を支援し，個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性』が強調されている。

日本の障害児教育に長年に関わってきた山口薫は，『インクルージョンは，「子ども 1 人ひとりが違うのが当たり前なのだ」「違っていることがすばらしいのだ』という理念のもとに，すべての子どもを構築し，その中で 1 人ひとりのニーズに応える教育をきめ細かく展開していこうという点にあると述べている（山口，2008）。インクルージョンが日本に定着するには，長い年月がかかるかもしれないが，LD の子どもたちの違いを理解し，一人ひとりのニーズに応じた支援を行っていくことでインクルージョンの考えが浸透していく可能性がある。

２．北海道における学習障害の動き

「LD」に関心がよせられるようになったのは，1990 年代に入ってからである。全国親の会結成の牽引的役割を果たした「かたつむり」（愛知学習障害児・者親の会）が，子どもたちの後期中等教育の場が閉ざされている現状を何とかし，確かな育ちを実現したいという思いで作った「見晴台学園」の設立が大きな流れを作ったといえる。かたつむりは，自分たちと共通する思いを持つ全国の「学習障害児の親の会」に呼びかけ，1990 年 2 月に「全国学習障害児・者親の会連絡会」（以下，全国親の会）が結成された。その大きな流れの中で，1991 年に「通級による指導に関する充実方策について（通級学級による指導に関する調査研究協力者会議）」の中で，公的には初めて LD が取り上げられ，「学習障害及びこれに類似する学習困難を有する児童生徒の指導法に関する調査協力者会議（以下協力者会議）」が発足した。そして翌年には日本 LD 学会が設立された。

これまでは，医療の問題として捉えられていた“LD”が教育の問題として認められ，本格的な取組がなされるようになった時期でもある。

それ以降，“LD”ということばがマスコミにも多く取り上げられるようになった。1995 年には協力者会議から中間報告が出されたのを機に，公に LD の存在が認知されるようになった。それから 4 年経ち 1999 年 7 月に協力者会議からの最終報告が出された。2001 年 1 月に「21 世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」（文部科学省，2001），2003 年 3 月には「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）（文部科学省，2003）が出され，“LD”が投げかけた問題は，特別支援教育という大きな流れへと我々を誘っていくのである。

北海道における LD 研究・実践についてみると，1981 年に作業療法士の資格を持つ佐藤剛が札幌医大衛生短期大学に赴任することにより本格的な取り組みが開始された。佐藤を中心とした作業療法士たちが，1982 年から札幌なかのしま幼稚園において感覚統合療法の実践的研究に取り組むようになった。1987 年には，感覚統合療法を受けようと佐藤のもとに集った親を中心に「感覚統合療法を育てる親の会」が結成された。この会が，全国親の会発足と同時に，「北海道学習障害児者親の会（クローバー）」へと発展していったのであった。それから遅れること 1 年，1991 年 1 月に学習障害についての勉強と相互理解を深めることを目的として，当時児童精神衛生研究会（会長山下格）のパイロット・グループとして北海道 LD 研究会が誕生した。会の設立には，佐藤剛の他，医療から田中哲，教育から佐藤満雄，

代表として伊藤則博が加わり，学際的なメンバーが集い展開されることとなった。当時の経緯を振り返り，田中は会の目的を「LD 児が社会問題化するのに対応して，実際に教育や療育に携わる人々が声を出しながら LD 児の実態把握をすること」と述べている。

研究会では，当初は，LD と自閉症など他の障害との違いや状態像を医学や心理学の立場から鮮明にしようとしてきた。しかし，年月の経過のなかで“LD”は，教育的用語として考えるべきであると捉えられるようになり，研究会でも“LD”を医療の領域より教育の領域のものとして考えるようになってきた。1995 年春，関係者が集まり，LD に関する基礎研究は終えたという認識で一致し，今後はネットワークの中心として親の会を含めた啓蒙的役割を持つ組織として展開していく懇話会を立ち上げることになった。また，LD 児のためのアセスメントとそれに基づく指導内容や指導法を研究・実践する IEP 研究会を作り，LD 支援の両輪として展開することを模索した。ようやく LD に関わる人たちが，一同に会する場所ができたといえる。LD 懇話会では，ネットワーク作りとともに LD 児等に対する特別な支援の重要性が認識された。

しかし，LD 児に対しての公的支援が展開されるのには 21 世紀を迎えねばならかった。

３．公的支援が遅れる中での土曜教室の設置

マスコミが LD を取り上げる機会も増え，教育現場においても「LD」の知名度は上がってきた。しかし，“LD”という言葉だけが独り歩きをし，公教育の場で何らかの支援を受けることについては相変わらず厳しい状況が続いた。

当時は，協力者会議の動きも鈍く LD に対しての施策が出せないまま時が経てしまった。その間にも適切な教育を受けずに義務教育を終え，行き場のなくなった子どもたちが多数生まれた。教育現場で学習障害が放置された状況は「教育過誤」ともいえるものであった。星野（1998）は，「学習障害児に対する無理解は，学習の遅れだけに留まらず，彼らの社会性・対人スキルの未熟性は LD 児の適応能力を一層低下させて，様々な 2 次的な情緒障害を起こし苦しんでいる」と，学校での対応の遅れと二次障害の関連性を述べている。

多くの LD 児たちが学校で悲鳴を上げている現実を前にし，早急に LD 児たちの支援の場を用意する必要性を認識させられた。

そこで，1998 年 8 月より北海道 LD 懇話会に集まった教師を中心に，医師と連携をとりながら LD 児たちの学習支援の場を設定できないか，何度か話し合いがもたれた。その過程で LD 児の抱える問題を見つめ直す作業が行われた。LD 児が持つ様々な困難の背景には，認知過程が十分に機能しないことがある。通常の学級で LD 児の学習が成立しない背景には，なまけとか知的遅れからくるものではなく，個々の持つ認知の偏りや遅れがある。もし，LD 児に対して個々の認知特性に応じた学習支援をすることにより，それぞれが自分にあった学習方法を習得すれば，学校生活に対し自信を持ち，より快適な学校生活が可能となるであろうと考えた。

市立札幌病院静療院のぞみ分校を会場にして学習障害児を対象とした土曜教室を開くことになった。土曜教室は，授業のある第一, 三, 五土曜日の午後に行なわれた。対象児童については，スーパーバイザーである田中哲とコーディネーターである筆者が，対象とする LD 児の中から早急に支援する必要性が高い児童を検討し，スタッフと相談して決定した。

スタート時には，主に学習面及び行動面での個別指導を中心に行った。当時，指導の拠

り所としていたのが，アメリカで 1975 年に制定された全障害児教育法（Educational for All Handicapped Children act）であった。この法律の主たる目的はすべての障害児に対して無償かつ適切な公教育を提供することである。この目的を達成する手段の一つとして，学校においてそれぞれの特別な教育的ニーズに基づいて個別教育プログラム（Individualized Education Program：以下 IEP という）を作成し，指導 することが法制化されていた。一人ひとりが違う特性を持つ子どもたちを理解し支援する鍵は，IEP にあると考えた。

心理検査（WISC-R）や医療の相談資料，学校の成績やノート，保護者と面談などを参考に IEP を作成し，指導に当たった。毎回，午後 2 時から 3 時半まで個別指導，その後保護者との面談，そしてケース会議が行われた。保護者との面談は指導の後に毎回行い，個別指導での報告を行うとともに，学校や家庭での様子を聞きながら情報を共有し，学校での具体的な支援や個別指導の方向性について話し合った。ケース会議では，担当者から主に個別指導の様子と保護者から聞いた学校や家庭での様子が報告され，子どもたちの抱える課題を鮮明にする作業に取り組んだ。学期毎に，スーパーバイザーを含めたケース会議を設け，支援の方向や学校への対応等についても定期的に話しあった。

教室に参加した子どもたちは，LD に限定されることなく，ADHD や PDD，知的障害を併せ持つ症例が多数みられた。田中（1999）は，当初から LD を医療というよりは教育モデルとして「（教科学習であれ日常課題であれ）物事の習得の仕方が普通の子とやや違っているために，習得の援助（つまり教育やしつけ）に特別な配慮を必要としている子どもたち」と考え，「トータルな知的能力もあまり問題にしない。適切な配慮が得られなければ，当然学習がうまく行かないので能力的には伸び悩むが，学力低下の原因が知的資質の低さにあるのか LD にあるのかは，事態を把握しようとしてみて，あるいは対応の工夫をしてみて初めてわかることなのだから。また，知的能力がもともと低いことが，特別な配慮を必要としない理由にならないのは当然である」と述べている。この考えは，教室での LD を考える上でのベースとなった。

教室での指導を行う過程で，子どもの抱える課題，たとえば書字や読字の問題，行動抑制や注意集中の問題，相手の気持ちを推し量って行動することが苦手などの特性は明確にできたが，具体的な支援や指導について実践的な戦略を明確にすることは不十分だった。子どもの抱える課題や問題点の背景にどのような心理学的な背景が存在しているか，その背景に対してどのようにバイパスを使うと課題や問題を軽減できるのかという答えを導き出すことができなかったからである。結局，自分たちの力量不足とともに，より高度な専門性が必要と言う認識に至ったのである。

教室を始めた 90 年代の後半は，LD の存在よりも学級崩壊との関連で ADHD や高機能自閉症が注目されるようになっていった。実際に教育現場では，学習の問題よりも集団の中で適応できない子どもたちが注目されるようになった。教室での対象も学習障害の枠組みから ADHD や高機能自閉症を含む軽度発達障害へと拡大していった。スーパーバイザーから紹介される子どもの多くは，行動や感情を適切にコントロールできないために学校や家庭で失敗体験を重ねてきていた。対象とする子どもの質の変化は，その指導を，個々の認知特性を把握しその学習スタイルに合った学びを見つけることから，集団活動の中でソーシャルスキルを育てることに主眼をおくように変えさせていった。

2000 年 4 月より田中の発案により静療院児童部で行われていた「発達障害援助実習」の

枠組みにのぞみ分校での土曜教室も加えることとなった。2000 年 9 月，田中が静療院を去り，その翌年の 2001 年 4 月から土曜教室を北海道大学教育学部へ移すこととなった。

Ⅱ．北大土曜教室のシステムと役割

2001 年春に土曜教室は，北海道大学教育学部に移り，北大土曜教室として再スタートを切った。それにあわせて，静療院で行われていた発達障害援助実習が教育学部付属乳幼児発達臨床研究センター（現教育学部研究付属子ども発達臨床研究センター）をフィールドとしても行われるようになった。北大幼児園で始まった自閉症の療育が，新たに LD の療育に展開していったともいえる。

移転に伴い室橋が教室のスーパーバイザーとなり，スタッフも教師から学生へと重心が移動した。さらに，発達障害援助実習に導入された TA（ティーチング・アシスタント）が，後述するごとく，教室を運営していく上で大きな役割を果たした。

1．土曜教室の流れ

表 1 は，教室の 1 日の流れである。教室では，TA が主に全体の運営にあたり，個別の時間には，個々の子どもの担当スタッフごとに班を構成し指導にあたっている。

表 1 .土曜教室のタイムテーブル

時間	内容
10:00 ～ 11:45	事前ミーティング
12:45 ～ 13:00	始まりの会
13:00 ～ 14:00	個別の時間
14:00 ～ 15:00	集団遊び・終わりの会
15:00 ～ 16:00	自由時間・保護者との面談
16:30 ～ 20:00	事後ミーティング

事前ミーティングでは，班ごとに題材，題材設定の意図，目標，流れの書かれたミーティング用紙を準備してきて，用意されてきた教材を中心に，目標が達成可能なのか，教材設定の理由や子どもの予想される解答，難しいと想定された場合の具体的な支援の手立てが議論される。あわせて，保護者や子どもから事前に知り得た子どもの様子について共有する。最後に，集団活動の流れと配慮事項について確認をする。事前ミーティングは，スタッフ全員がこどもの情報を共有し，個別だけではなく集団活動もスムーズに行なうためには欠かせない時間である。

始まりの会では，子どもたちが交替で司会をする。TA や集団の担当者から 1 日のスケジュールや集団での学習内容などを子どもたちに伝える。終わり次第個別の時間に入る。

表 2 .集団活動の内容の一部

◆調理
　クレープ，どら焼き，チンスコウ，スイートポテト，アイス
◆季節の風物詩
　花見，焼いも，流し素麺，撮影会，もちつきゲーム
◆ゲーム・スポーツ
　鬼ごっこ，オリエンテーリング，ミニ運動会，ミニバレー，ポートボール
◆工作
　ペットボトルロケット，紙飛行機，ゴム飛行機，リース作り，風車
◆行事
　北大祭見学，お泊り会，クリスマス会，文集

個別の時間は，アセスメントに基づいて作られる IEP に基づき，子ども一人ひとりのニーズに応じて学習が組まれている。学習内容については，子どもたちから学習

したいと考える内容とスタッフ側が必要と考える内容を加味しながら，個々に応じたオーダーメイドの教材が用意される。そのため，個別の時間のスケジュールの時間に「子どもの時間」（子どもがやりたいと思う学習の時間）や「お楽しみタイム」（子どもの楽しめる課題）が組み込まれている。各グループの中心になって子どもの指導に当たるのは，発達障害援助実習を受講する 3 年生であり，グループの先輩スタッフがサポートにまわる。

集団活動は，スタッフや他の子どもたちと共に様々な体験や役割分担する中で，人間関係や社会性を育てていく。表 2 は，教室で取り組まれてきた集団活動の内容の一部である。子どもたちは，最初は楽しんで参加するという役割から，スタッフと一緒に準備したり，企画したりと活動の中で自分のさらなる役割を果たすようになっていく。結果，活動を通して多くの達成感を得ることができる。集団の運営をスムーズにするために，TA と担当班で事前にミーティング重ねて，集団計画書を事前に配布している。保護者との話し合いでは，スタッフは個別の時間や集団の中での子どもの様子を報告し，母親からは子どもの家庭や学校での様子を聞く。

事後ミーティングは，TA の司会で，担当スタッフから，子どもの報告が行われる。報告の内容としては，目標は達成できたのか，指導や教材の妥当性，指導がうまくいかなかった理由，今後の指導の方向性等である。ディスカッションを通して，スタッフは子どもの抱えている学習の課題や困難の背景にはどのようなメカニズムが存在するのか，じっくりと時間をかけ多くの可能性について考える。保護者の話から，必要に応じて家庭や学校に対する支援についても検討される。実習生は，指導経過やディスカッションの内容をまとめて，事後ミーティング記録を作成する。

図 2 .土曜教室の運営サイクル

土曜教室では，毎週土曜日の活動の他に各班で班ミーティングを行っている。半期ごとにまとめを行い，班毎に提出された再アセスメントに基づいて IEP をスタッフ全員で議論する中で，改めて一人ひとりの子どもの課題とその背景にあるものを確認している。

２．北大土曜教室の教育的意義

（１）軽度発達障害の学びの場

平成 19 年より特別支援教育が全国で本格的に展開されるようになった。文部科学省は，軽度発達障害に関する専門家育成の重要性に触れ，免許制度の検討も行われている。教員養成大学においては，軽度発達障害間連のカリキュラムを入れるなどの取り組みが行われてきている。しかし，特別支援教育の教員養成における教育実習先は盲・聾・養護学校が中心であり，実習生が対象とするのは知的に中度・重度の児童生徒に限られてしまう。そのため，特別支援学級に採用されて初めて軽度発達障害と接するという教師も多く存在する。特別支援教育の教師をめざす学生は，自らそのような場に足を運ばない限り軽度発達障害の児童生徒と出会うことは少ないのである。

北大土曜教室に参加する学生たちの多くは，当初軽度発達障害に関して十分な知識は持っていない。学生は，土曜教室での活動（アセスメントに基づいた IEP 作り，個別指導の話し

合い，実際の指導，保護者との面談）を通して，担当した子どもの理解と支援に関する知識と技術を積み上げる。さらに，集団活動の場面を通して自分の担当する子どもだけではなく多様な子どもたちの姿を前にし，軽度発達障害と言われる子どもたちが一人ひとり違うこと，そして支援も異なることを学んでいく。室橋（2008）は，「土曜教室では，学生たちは，担当する子どものことを真剣に考える中で，それを知識たりうるものとしていくのである。」と述べている。学生は，土曜教室の活動を通して軽度発達障害に関する知識と支援の手立てを身につけていくのである。

（2）アセスメントに基づいたIEP

IEP は，従来の不適切な教育的サービスの問題を処理するために始められた。1975 年にアメリカで制定された全障害児教育法で，障害を認定されたすべての子どもに対して実施されることになった。

LD 児の指導においても，個別的な教育プログラム（IEP）の必要性については専門家だけではなく，90 年代に出された「通級による指導に関する充実方策について」や「学習障害児等に対する指導について」などの中でも述べられている。

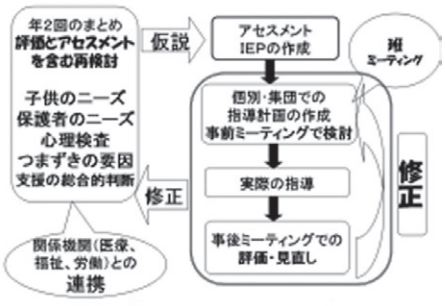

図 3 .土曜教室のIEPの流れ

上野は（1995），「LD の補償教育あるいは発達支援にあたっては，指導の場に応じ，そこで展開される指導内容についての個別的な教育プログラム（IEP）を用意しなければならない」とし，ニーズに応じた個別的な教育プログラムの必要性を説いている。長畑は（1995）は，「学習障害の指導にあたっては，まずサブタイプの診断を正しく行い，さらに神経心理テストおよびきめ細かな臨床経験を通して，一人ひとりの神経心理学的な障害を明らかにし，個別指導計画に基づいて適切に指導することの大切さ」について述べている。

LD 児の教育において，子ども一人ひとりのニーズを把握し，指導を展開していく上で IEP は重要な位置づけになると捉えられた。IEP に基づいた指導は，LD に留まらず，障害のある子どもすべてに対応するものとして取り組まれている。

図 3 は，「土曜教室での IEP の流れ」を示したものである。3 月と 9 月の年 2 回にケースのまとめが行われ IEP が作られる。IEP を作る上で最も必要とされるのは，子どもの一人ひとりの情報を様々な角度から集め，学習の困難の背景を認知・神経科学的な側面から解釈して，指導を組み立てていくことである。半期ごとに指導目標を評価し，問題点や困難点の背景と WISC －Ⅲなど心理検査のデータと付きあわせながら必要に応じてアセスメントの見直しを行っている。

日常的には，個別指導の後の事後ミーティングで，教材を通して子どもがどのような様相を示したのか，教材の妥当性だけではなく，うまくいかなかった時にどのような心理的メカニズムが存在するのかデータと付き合わせながら実証する。それに基づいて，次回の指導内容が検討される。スタッフにとって年 2 回のまとめと事後ミーティングは，子どもの発した様々な学習上の疑問や困難の背景を探り子どもを知る上で欠かせない作業になっている。

半期ごとの IEP の評価と修正，事後ミーティングでの評価と修正という一連の流れは，文部科学省の提唱する「PDCA（Plan-Do-Check-Action）」システムとも対応しているといえる。竹田（2007）は『（IEP の作成は）子どもを見ていく際の視点が構造化されて，子どものつまずきの見立て，つまずきの要因に合わせた指導が理論的になされるようになるほか，「指導計画―指導の展開―評価」というサイクルが，書面上のことから，ひいては思考の中でも循環されるようになる』，と述べている。

（3）特別支援教育を具現化したシステム

教室では，班（チーム）を組んで子どもの指導にあたる。実習生がメイン・スタッフとして子どもの指導に当たる。図 4 は，ある子どもの班体制である。実習をする 3 年生を中心に，社会人，院生を含めたボランティアスタッフが班を構成している。班のミーティングでは，前回の学習場面を振り返りながら，次週の個別指導時の課題について時間をかけて話し合われる。ミーティングを通して，実習生は日常的に院生や先輩から教材研究や指導法に関しての具体的な助言を得ている。さらに教室では，TA が特別支援教育におけるコーディネーター的役割を果たしている。TA は，実習生や班が指導に行き詰ったり，対応に苦慮したりしている時に，実習生の話に耳を傾け，一緒に整理し，助言を与えている。

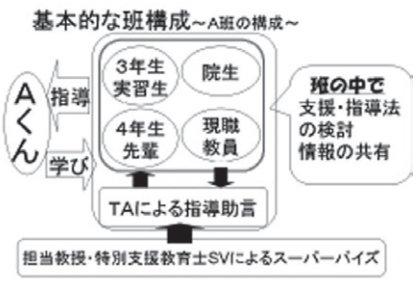

図 4 .教室の班構成

実際の個別指導に関しては，事前・事後のミーティングの場面で，指導時の目標設定や指導内容の妥当性，これからの方向性などについて指導教員や現職教員からのスーパーバイズを受けることができる。

実習生を中心に置いて，院生，現職教員を配置したこのシステムを学校に置き換えて考えてみると，実習生が担任であるならば，班は学年や学びの支援委員会，TA が特別支援教育コーディネーターを，そして指導教員や現職教員が専門家チームとしての役割を果たし，有機的に活動が展開されることが想定できる。

（4）保護者との連携

専門家として身につけなければならい資質として「保護者との連携」があげられる。「今後の特別支援教育の在り方について」（2003）は，質の高い教育的対応を支える人材の一つとして「児童生徒の理解者という認識の下で保護者の相談にも親身に対応していく努力が求められる。」としている。しかし，現状の教員養成のカリキュラムでは，保護者への支援や保護者との協力について具体的に学ぶ場も少なく，軽度発達障害を持つ保護者の苦悩に触れる場もほとんどない。それで大学を出て教育現場や福祉現場に立ち，専門家として保護者と向きあわなければならないのが現実である。

土曜教室では，指導の後に保護者との話し合いを必ず行う。学生は担当する子どもの個別学習の取り組み状況や集団の様子を報告する。保護者は子どもの成長やエピソードを楽しそうに語ったり，時には思うように成長してくれない子どもに対するあせりや，子どもを十分に理解してくれない学校に対する苛立ちを語ったりしてくれる。学生にとって保護者との対

話は，子どもたちが教室で見せる姿とは違う姿をうかがう貴重な機会であり，子どもをトータルに理解する上で重要なものとなっている。時には，保護者の悩みや揺れに対して付き合いながら，子どもを通して保護者との信頼関係を作っていく。子どものへ理解を深めるだけではなく軽度発達障害を持つ子どもが置かれている貧しい現状を認識できるのである。保護者は，学生を子どものよき理解者として信頼し，共に子どもを支える仲間としての関係が生じる。

土曜教室における保護者と学生の話し合いは，保護者との連携を育てるだけではなく，学生にとり，教室の枠を超えて軽度発達障害を持つ子どもたちの処遇に関心を広げるきっかけとなっている。学生たちは，学内にとどまらず軽度発達障害児を持つ親の会の活動にも積極的に関わってきている。

（5）ギフテッド教育の可能性

欧米の“special education”の対象は障害のある児童生徒だけではなく，ある種の優秀児もまた対象となっている。（日本 LD 学会，2003）。実際に，高機能自閉症やアスペルガー症候群，ADHD のある児童・生徒が，通常学級でその特有の認知特性のために不適応を起こしているケースは少なくない。

杉山（2010）は，そのような子どもたちに特別支援教育が必要な理由として，「著しい才能の凸凹を持つ者にとって集団教育の場は難しいという」と述べる。確かに日本の教育は，子どもの発達の凸凹の凹にばかり注目し，「できなさ」や「理解不足」のことのみを強調する。だから教育現場に長く関わると「できない」部分だけに目が注がれる。そのため，子どもの「できる」部分にまで頭が回らなくなるのだ。

教室では優秀知（IQ120 以上）とされるカテゴリーに入る二人の子どもに対しての支援も継続的に行ってきた。優秀な学力を持ちながらも，対人面やコミュニケーションなどで課題を抱え，一人は高校を中退し，一人は休学した。その一人である A 君は，復学前の数カ月をピタゴラ装置作りにエネルギーを注いで過ごした。その装置は，彼自身が 100 円ショップや廃品などを利用し創りだしたものである。A 君に，システムの設計図があるのか問うと，設計図はなく，彼は頭の中で装置が回転したり連動したりする姿が見えるのだという。A 君は，小さいころか独創的なアイデアで様々な作品を作り上げてきた。反面，書字の苦手や注意集中に課題を抱え，集団とも距離を置きながら生活していた。本人は，学習面などで困り感を持っていたが，学校では優秀な学力ということで特別支援の対象とはならなかった。高校に入り，不適応になり初めて，支援の対象となった。

私たちは，A 君の認知特性を見極めながら，支援の方向性として凸の部分を伸ばし，凹部分についてはどのような対処法が可能なのか共に考えてきた。高校受験を前にした A 君に対して，苦手な部分に拘泥するのではなく，その高い能力を生かし，興味・関心を広げることを目的としてある理系研究室の訪問を試みた。そこで行われている研究内容は，無論，中学の学習の範囲を超えていたが，A 君は興味を持ち，担当した院生に質問をすることができた。将来，大学での自分の研究するテーマにも思いをはせていた。高校入学後は現代国語が苦手な科目であった。読みや注意に課題があり，要約や文脈の理解が苦手だった。このことについては個別指導において，新聞記事や評論の解説に関してディスカッションを行なうなどした。他方で，ピタゴラ装置作りにも取り組んだりした。A 君に対する支援は，凸凹（認

知特性）を踏まえて取り組まれたと言える。この試みは，高校という学校教育ではなく，一人ひとりのニーズに向き合うことができる土曜教室という場があったから可能であったと言える。

メル・レヴィーン（2002）は，一人ひとりがそれぞれ独自の教育的ニーズを抱えていることを強調した上で，「できる生徒に対しても，きめ細かな配慮と管理が必要だ。」と述べている特別支援教育が，教育的ニーズを必要としている児童生徒に応えてえていくとしても，ギフテッドに対しての支援はその範疇に含まれていない。欧米に比べて，経験値の少ない日本では，現段階で優秀な知能を持つ児童生徒に対して特別な支援教育が必要であるというコンセンサスを得るのは難しいと想定される。研究機関などでの実証的な臨床研究が必要となってくる。

Ⅲ.土曜教室から特別支援教育を考える

1．理念としてのインクルージョン教育

なぜLDを含む軽度発達障害のある子どもたちの存在が公的に認められ，公的支援が展開するまでにこれほど時間がかかったのか。その要因として4点ほどあげた。第1に，日本では「学力」の問題よりも「集団適応」が重視されてきたといえること，第2に，非連続的な「通常教育」と「特殊教育」の在り方が，LDに対する教育的支援を困難なものにしてきたこと，第3に，「学習障害の概念や定義が明確でない」ことが，教育現場での理解の促進や対応の遅れを招いたこと，第4に，日本の教育現場において「一人ひとりが違う」ということが当たり前という視点がなかなか根付いてこなかったことである。

これらの要因の根底にあるのが，一人ひとりが違っているのは当然であり，一人ひとりの違いに対応しながら一人も仲間はずれにしないという考え方であろう。これを目指す教育であるインクルージョン教育の理念が，いまだに根付いていないといことだと考える。言い換えれば，特別支援教育が具現化するために必要なことは，一人ひとりの違いを理解し，個に応じた教育を可能にする，という一点につきるかもしれない。最後に土曜教室の成果を踏まえながら，軽度発達障害の子どもたちの支援のあり方について検討を加えたい。

1990年に文部省が設置した「通級による指導に関する調査研究協力者会議」において学習障害が審議の対象となされてから，10年以上の歳月を経て文部科学省「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は，2001年に最終報告をだした。この報告で注目すべき点は，「特殊教育」から「特別支援教育」へと転換が図られ，通常学級で放置されていた軽度発達障害に対しても積極的に対応していくという点であった。さらに，「特別支援教育」を現実のものにすべく，「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が2002年に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告)」を行った。

この報告に先立ち，2002年に「障害者基本法（以下基本法)」が制定された。基本法は1982年の国際障害者年に「国連障害者の十年」の国内行動計画に基づいて制定された「障害者対策に関する長期計画」に続くものであり，従来の『「リハビリテーション」と「ノーマライゼーション」の理念を継承するとともに，障害者の社会への参加，参画に向けた施策の一層の推進を図る』ことを目的としている。基本法では，教育についても「障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一

貫して計画的に教育や療育を行うとともに，学習障害，注意欠陥／多動性障害，自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応する。」という基本方針が盛り込まれている。その基本方針を教育の場でより具体化したものが「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告)」であると言えよう。

最終報告では，「特別支援教育とは，これまでの特殊教育の対象の障害だけではなく，その対象ではなかったLD，ADHD，高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し，当該児童生徒の持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するために，適切な教育を通じて必要な支援を行うもの」と規定した。

今まで光の当たらなかったLD，ADHD，高機能自閉症が，支援の対象となることは評価できるが，「障害のある児童生徒」に限定したことには疑問である。メル・レヴィーン（2002）は，「一人ひとりがそれぞれ独自の教育的ニーズを抱えているという認識をしっかり持ち続けなければならない。」と述べている。杉山（2000）の言うように「軽度発達障害と健常は連続的」であり，障害のない子であっても特別な教育的ニーズは抱えており，特別支援の対象となるのは自明なはずだ。サラマンカ宣言での，「個人差もしくは個別の困難さがあろうと，すべての子どもたちを含めることを可能にするよう教育システム」という視点が曖昧になっている。山口（2008）は，文部科学省の施策には，インクルージョン教育の国際的視点が欠けている点を問題であるとしている。最終報告の文書の中で，「インクルージョン教育」という言葉には全く触れられていない。

「びわこミレニアムフレームワーク」や「障害者基本計画」では，日本社会にノーマライゼーションやバリアフリーを実現することが謳われている。特別支援教育は，そのための重要な役割を担っていると言える。それにもかかわらず，「特別な教育的支援」を「障害を持つ子」だけに限定するとしたら，健常児と障害児に新たな溝を作ることになる。特別支援教育に必要なことは，障害のある児童生徒だけを対象にするのではなく，あらゆる困難を抱える子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育が用意されることである。特別支援教育にインクルージョン教育の理念がなければ，システムだけが独り歩きしてしまう危惧を感じる。この点を実現することで，学校現場でのノーマライゼーションやバリアフリーが促進されると考える。

この5年間で北海道では，特別支援学級に在籍する児童生徒が増加している。とりわけ，“自閉性・情緒障害学級”の在籍数増加が顕著である。平成16年には，1823人だった在籍数が，平成に21年には3637人と倍増している。この背景には，通常学級で対応しきれないADHDやPDDを持つ子どもたちが，自閉性・情緒障害学級特別支援学級に流入している現実がある。

筆者の勤務する特別支援学級においても自閉性・情緒障害学級に在籍する生徒8名のうち3名がIQ80以上，2名が境界線の生徒である。本来，通常学級での支援を受けるべき子どもたちが，特別支援学級に措置されてきている。特別支援教育が本格化するに伴い，軽度発達障害を持つ子どもたちは通常学級で適切な支援を受けるという前提が崩れはじめ，インクルージョンされるべきが，エクスクルージョンされてきている。現状では，特別支援教育に大きく欠けているのは，「インクルージョン教育」の視点であると考える。

２．専門性に裏付けられた特別支援教育

特別支援教育が展開され小・中学校において「コーディネーター」と「学びの支援委員会」が置かれるようになった。しかし，コーディネーターに任命された教師の中には，軽度発達障害に対する知識や臨床経験が乏しく，わずかな研修でコーディネーターの役割を負わされている者が多いという現実がある。「今後の特別支援教育の在り方について」では，「個別の教育支援計画」の必要性について触れているが，実際の教育現場では，「個別の指導計画」の作成に関しても十分に取り組まれていないのが，現状である。その要因として，特別支援教育を支える専門性を持った人材が不足していることが挙げられる。システムを支えるものは“専門性を備えた人”の存在である。専門性の備わった人材の育成が特別支援教育を重要なポイントとなる。

では，軽度発達障害児の教育に必要な専門性とは，どの様なものであろうか。下司（2007）は，日本 LD 学会の認定する特別支援教育士（S.E.N.S）専門性について触れ，「専門家には，一定の訓練によって，身につけた知識・技術を，自分の利益や興味のためではなく社会のために還元することが求められる。」とし，さらに「軽度発達障害児を中心とした子どもの理解と支援に関する知識・技術である。つまり子どもの状態を正確に捉え，個別の指導計画を立てて支援できるということ」と述べている。これは，特別支援教育士に留まらず，軽度発達障害児の支援に関わるものが必要とされる専門性といえよう。

土曜教室の意義の中で触れたが，「PDCA（Plan-Do-Check-Action）」システムに基づいたプログラムは，専門家の育成という視点からも重要であると考える。今後，特別支援教育を支える専門性の高い人材を育成するのであれば，土曜教室的のような一人ひとりのニーズに対応しうる場において，現職教員の研修が図られることが望まれる。

３．バリアフリーの鍵をにぎる軽度発達障害

「障害者基本計画」には，「21 世紀に我が国が目指すべき社会は，障害の有無にかかわらず，国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会とする必要がある」とし，バリアフリーの推進を図ろうとしている。しかし，「障害の有無にかかわらず，個性を尊重し合う共生社会」を実現するには，どのような対応が必要となるのだろう。生活面でのバリアフリーは促進されるが，精神面でのバリアフリーは，施策だけで推進されるものではない。

「共生社会」を実現するには，「インクルージョン教育」の実現が重要である。しかし，実際には一朝一夕で達成できるものではない。「障害」を理解する上で，様々な疑似体験が行われている。「盲」や「老人」の体験などは，小・中学校での総合的な学習場面でも取り組まれている。ただ，この疑似体験は，晴眼者が盲目の状態を体験し，元気な若者が老化した筋肉を体験するものである。この二つの疑似体験は，あくまでも健常者体の機能の一部が損なわれたり，体力が弱った状態を体験したりする。そこには，「健常」と「障害」という大きな差異が存在するだけである。

「健常」と「障害」の境界をなくすことが特別支援教育に求められている。そのカギを握るのが軽度発達障害の子どもたちであると考える。土曜教室に入ってくる学生の多くは，担当する軽度発達障害のある子どもに接しながら，「障害」と「健常」について考えはじめる。最初は「普通の子どもと変わらない」という印象を持つが，何回か指導を重ねていくうちに「普通の子との違い」を感じとる。学生は，「違い」に接しながら，目の前に存在する子ど

もは「障害」なのか「健常」なのか，振り子のごとく揺れ動く。軽度発達障害のある子どもたちは，学習面や行動面で凸凹を持っており，凸を見たら「健常」と見え，凹を見たら「障害」と見える。教室で子どもと係わる中で，軽度発達障害のある子ども一人一人が違うこと，さらに診断名が同じであっても個々の認知特性や性格は子どもによって大きく異なることを学ぶ。「違い」を理解することで，担当している子どもとどのように付き合っていったらよいかを理解し，「支援する側」と「支援される側」という枠組みを持ちつつも，人と人の関係が形成されていく。学生と子どもの間には，「こころのバリアフリー化」がなされはじめる。上野（2006）は，「障害に対する本当の理解というのは，その障害のある人々とどのように付き合っていけばよいのか知ること，お互いに違和感のないスムーズな人間関係を知ることでもある。」と述べている。

通常学級における子どもたちの関係においても同様なことが言える。軽度発達障害児の多くは，通常学級に在籍している。通常学級ので，健常児と軽度発達障害児が相互に，「違い」だけではなく「同じ」部分も見つけることができ，人にはそれぞれ似ているところあれば違うところもあるという認識が育つはずである。この認識が育つことで，軽度発達障害児との付き合い方を学び，そこでの経験が他の障害へと波及し，バリアフリー化へと進んでいく。教室の場で，軽度発達障害児が適切な支援を受け，同時に周りの子どもたちに理解されること。それこそが「共生社会」実現への一里塚となる。

[*1]文部科学省は，「軽度発達障害」の表記については，その意味する範囲が明確でないこと等の理由から，原則として使用しないと述べている。しかし，本論では，知的の遅れのない学習障害（以下，LD），注意欠陥多動性障害（以下，ADHD），広汎性発達障害（以下，PDD）のある人たちを総称する意味で「軽度発達障害」のある人たちとして，定義する。杉山（2000）によれば，「軽度発達障害」の「軽度」とは，障害の程度を指しているわけではなく，知的障害が比較的軽微，もしくは正常値以上（測定IQにして70以上）とされる。

参考文献・引用文献

下司昌一，緒方明子，里見恵子，小西喜朗（2007）：特別支援教育の理論と実践Ⅲ特別支援教育士の役割・実習，金剛出版.

花熊曉（1997）N君からのメッセージ，日本LD学会会報第21号，P1.

原仁（2003）学習面での著しい困難を示す子どもたち-4.5%，日本LD学会会報46，P1.

干川隆（1999）アメリカ合衆国における個別教育計画（IEP），LD―研究と実践―，7（2），44-52.

星野仁彦（1998）「LD児親の会」の悩み，日本LD学会会報第25，P1.

カミングハム久子（1998）：思春期LD児童・生徒の指導，LD―研究と実践―，7（1），42-49.

小泉雅彦，田中哲他（2000）：LD児の学習支援を目的とした土曜教室の取り組み，情緒障害教育研究紀要，19，41-48.

小泉雅彦（2001）北海道LD懇話会10年の歩み，北海道児童青年精神保健学会誌，XV，33-36。

小泉雅彦（2005）学ぶのが苦手な子どもたちが教えてくれたこと―軽度発達障害に関する考察―，24，

167-170.
小泉雅彦（2008）軽度発達障害を持つ子どもたちへの支援その3：北海道大学土曜教室の学び，子ども発達臨床研究，2，49-52.
Levine， M.（2002） A Mind at a Time. New York: Simon & Schuster， Inc. メル・レヴィーン著，岩谷宏訳（2003）「ひとりひとりこころを育てる」，ソフトバンクパブリッシング.
Mittler， P.（2000）Working towards inclusive education: Social contexts. David Fulton Publishers，
London.山口薫訳（2002）:インクルージョン教育への道．東京大学出版会.
文部省（1992）：通級による指導に関する充実方策について．通級学級に関する調査研究協力者会議），
文部省（1995）：学習障害児等に対する指導について．学習障害及びこれに類似する学習困難を有する児童生徒の指導法に関する調査協力者会議.
文部科学省（1999）：学習障害児に対する指導について（報告）．学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査研究協力者会議.
文部科学省（2002）：21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）．21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議.
文部科学省（2003）：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）．特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議，
室橋春光（2008）軽度発達障害を持つ子どもたちへの支援その3：北大土曜教室の教育的意義，子ども発達臨床研究，2，35-38
牟田悦子（1999）IEP・個別指導計画，LD―研究と実践―，7（2），2-10.
長畑正道（1995）学習障害に対する厚生省での取り組みを中心に，LD―研究と実践―．4（1），54-60.
中山健（2006）ある日の巡回相談，日本LD学会会報52号，P1.
佐藤剛（1999）北海道におけるLD児の発達支援―医学と教育の連携―，LD―研究と実践―，9（1），2-10.
杉山登志郎他（2007）発達障害の子どもたち，講談社.
杉山登志郎他（2009）そだちの臨床―発達精神病理学の新地平―，日本評論社.
杉山登志郎他（2010）ギフテッド―天才の育て方―，学研.
竹田契一（2007）これから始まる特別支援教育，小児の精神と神経，47.（1），7-14.
田中哲，小泉雅彦（1998）学習障害（LD），こころの科学，81，70-73.
上野一彦・牟田悦子（1992）：学習障害児の教育―診断と指導のための実践事例集―，日本文化科学社.
上野一彦（1995）：これからのLD対応をめぐって，LD―研究と実践―．4（1），2-6.
上野一彦他（1996）：LDとは，1996，学習研究社.
上野一彦（2003）：LDとADHD，講談社.
上野一彦（2006）：LDとディスレクシア，講談社.
上野一彦・牟田悦子・宮本信也・熊谷恵子（2007）：特別支援教育の理論と実践Ⅰ概論・アセスメント，金剛出版.
山岡修（2003）連続性ある子どもたちに，連続性のある教育体制を，日本LD学会会報44，P1.
山口薫（2001）21世紀を拓くLD教育-日本の学校教育への提言―，LD―研究と実践―，10（1），2-8
山口薫（2004）学校教育におけるLD支援のさらなる飛躍，LD―研究と実践―，13（2），133-137.
山口薫（2008）特別支援教育の展開―インクル―ジョンを目指す長い旅路―，文教資料協会.
山崎晃資（2002）これからLD研究，LD―研究と実践―，11（3），3，239-242.
山崎晃資（2005）発達障害と子どもたち，講談社.