



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	土曜教室活動の意義
Author(s)	室橋, 春光
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 124, 93-105
Issue Date	2016-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.124.93
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/61003
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12219452_124 (10).pdf



土曜教室活動の意義

室 橋 春 光*

【要旨】 土曜教室は、「発達障害」のある児童・青年を対象とし大学生・大学院生・現職教員からなるスタッフによる学習援助を目的とした集団である。また土曜教室の卒業生組織である「ごぶサタ倶楽部」は、青年たちの自助的グループであり、スタッフはハブの役割を担った。児童や青年を支えるスタッフたちの活動は、彼らにひとつの居場所を提供したといえる。また様々な立場で参加したスタッフたちは、子どもを中心に据えた議論によって援助することの多様な意味を学び、子どもたちに関わることによって自らの専門性を高めていったといえる。「発達障害」を有するが故に社会において少数派となる彼らが社会においてその特性を生かし活躍できるよう、彼らを中心にした学びを多様なありかたで援助し支援することが教育の役割である。

【キーワード】 発達障害、子ども・青年、学習援助、スタッフ、居場所

1. 土曜教室とは

土曜教室とは、1980年代後半に東京学芸大学の上野一彦先生が、学習障害のある子どもたちの親の要請に応じて、治療教育を目的とした臨床研究活動を土曜日の午後に大学内で行っていたものである。当時の小・中学校では土曜日半日の授業があったため、子どもたちが大学にやってくるのは土曜日の午後になった。

アメリカにおいては、1960年代から学習障害への対応が始まっていた。日本では、全国各地で親を中心とした活動が1980年代から細々と続けられてきた。しかし学習障害への行政的対応が本格的に始まったのは、1990年代後半からである。学習障害児の親の会は1980年代後半から1990年代前半にかけて全国各地で設立された。これらの親の会の中には、大学などの地域の専門家の助力を得て土曜教室を開いていったところがあった。

2. 1990年代における土曜教室活動の例－富山県の場合

(1) 富山大学における土曜教室（室橋、2008）

富山では、朝日新聞東京厚生文化事業団が主催した講演会の開催準備を機に、1994年、富山県学習障害児・者親の会「ゆうの会」が設立された（室橋、2005）。親たちの話し合いの場を作ることが最初の目的であったが、後に子どもたちへの対応として学習指導の場も作ることになった。親の会の要請に応じ、富山大学教育学部障害児心理研究室を中心として、土曜教室が

* 北海道大学名誉教授

開催された。当初は、LDに関心をもつ数名の学生とともに、親の会の遊び活動のお手伝いをするかたちで開始された。不器用な子どもたちが多かったが、彼らも体を動かすことは好きであった。しかし、役割を与えられることが少ないのである。最初に開いた土曜教室は、スポーツを中心とした教室になった。そこでは人数が少ないこともあり、誰もが何かの役割をすることになった。不器用であるがために、学校では与えられない役割を、スポーツ教室ではこの子どもたちが担うことになった。自分たちもスポーツを体験する喜び、いわば波長の合う仲間と共にプレーする安心感、お兄さん・お姉さんの役割をとる学生たちと共に過ごす時間は、学校空間では味わうことが困難であったと思われる。

スポーツのみでなく、学習面でも支援してほしいという親の要請から、学習支援も始まった。親の希望と本人の現状をチェックし、個々に学習計画を立て、担当スタッフが毎回の内容を工夫していった。主に午前が子どもの苦手とする面を中心とした個別学習、午後がゲーム、スポーツなどの集団活動であった。

個別学習では、愛知県の見晴台学園（見晴台学園，1996）の活動を参考にして卒業論文作成にも取り組んだ。子どもたち一人一人と相談してテーマを決め、数ヶ月かけて調べ、画用紙にまとめていった。学期末には、卒論発表会を開き、お母さんたちにも見てもらった。夏休みにはキャンプ、冬休みにはクリスマス会といった行事も盛り込まれた。またカラオケ大会といった行事も、ソーシャルスキルトレーニングの一環として行った。

パソコン教室も、情報教育課程の教員と学生の支援を受けて2年間行った。こどもたちの作品を集めたコンピュータ美術館を作ったり、インターネット体験も行った。土曜教室で行った動物園見学の際には、パソコンのワープロソフトを利用して、デジカメの写真を貼り付けたりしながらレポートを作成した。またオリジナルクリスマスカードを作って、コンテストを開いたりもした。パソコンが得意な子どもが少なくなく、ペイントソフトなどを用いて自由に絵を描かせると、学生たちが感心するような作品が生まれることも少なくなかった。

（２）富山大学土曜教室の意義（室橋，2008）

富山大学における土曜教室活動は、学生の支援のもとに始めて可能となった。学生の所属は、教育学部の養護学校教員養成課程であり、教員採用後はほとんど養護学校勤務であった。当時の学生たちにとっては、学習障害をもつ子どもたちとかかわることは、仕事には直結しないようにみえたと思われる。しかし積極的に彼らとかかわった学生たちは、このような特性をもつ子どもたちの支援に関わる意義を考えるようになった。子どもたちにとっても、学生たちはお兄さんお姉さんの存在であり、年齢的に身近な者が支援するという役割は大きかったといえる。子どもたちは、いわば波長のあう者たちどうしであることを直感的に認め、土曜教室がひとつの居場所となることを確認したのではないだろうか。

富山大学における土曜教室でスタッフとして活動した学生は毎年4－7名、参加した子どもは小中学生と高校生で15－20名くらいであった。したがって学生一人当たり4、5名から2、3名の子どもたちを担当したことになる。彼らは主に卒業論文研究として、事例研究や教室運営実践を行った。課題として、子ども全員の指導プランを検討する時間は十分になかったこと、また支援の力量がついてきた頃に卒業を迎えるため、学生間での知識・技術の伝達が十分に行われなかったことがあげられる。

3. 北大土曜教室の活動

(1) 北大における土曜教室

北海道では、土曜教室は市立札幌病院の分院である静療院（精神科・児童精神科）に併設されていた札幌市立平岸高台小学校・平岸中学校のぞみ分校において、1998年から始まった（小泉，2008，2010）。静療院の児童精神科医であった田中 哲医師を中心に、分校の小泉雅彦教諭や関係者たちが集まって学習支援が行われていた。2001年、この土曜教室は北海道大学教育学部附属乳幼児発達臨床研究センターに活動の場を移すことになり、以降はこのセンターで2015年2月まで開催された（室橋，2008；片桐，2015）。

移設当初、スタッフは静療院でかかわっていた人たち数名であった。その後、特殊教育領域における教育実習の一環として設定されていた「発達障害援助実習」に、この土曜教室活動も組み入れて内容を充実させることにした。学生たちは、土曜教室活動に参加することで、学部カリキュラムに組み込まれた実習として履修できるようになった。履修する学生は次第に増え、実習期間である1年を過ぎても、そのままボランティアスタッフとして参加し続ける者がほとんどであった。また教養教育における講義で土曜教室活動を紹介すると、1年生からボランティアとして参加する者も出てくるようになった。

富山大学における土曜教室実践において十分になし得なかったことは、子どもたち一人ひとりの特性をよく把握し、それに合わせた学習の援助を行うことであった。複数の子どもたちを一人のスタッフがみていく余裕のなさ、経験を積んできた学生スタッフたちが卒業とともに去ってってしまうことが、そのような学習援助を困難にしていた。北大土曜教室では、時間をかけて子どもたちの特性を把握し、継続的に対応していくことに重点をおきたいと考えた。また一人のスタッフが数人の子どものを担当するのではなく、複数のスタッフが一人の子どものに関わり、時間をかけて援助のしかたを議論していきたいと考えた。

毎週土曜日午後から2時間の教室を開催していたが、午前中に事前ミーティング、教室終了後には事後ミーティングを開いていた。いずれも子どもひとりについて1時間ほどの時間をとって行われた。事前ミーティングでは、その日の援助方針や使用する教材の説明などが担当スタッフから行われた。事後ミーティングでは、援助中の子どもの取り組みの様子が報告され、子どもの反応について真剣な議論が続いた。先輩のスタッフから厳しい意見も出されることもあったが、現職教員であるスタッフから学生にとって貴重なコメントが出されたりした。事後ミーティングでは担当教員は、子どもの反応の背後にあること、について常に問いかけることを心がけた。

アメリカで1970年代から取り組まれてきたIEP（Individualized Education Program：個別教育計画）という考え方が、1990年代に入って日本にも紹介されるようになった。日本においては重度の自閉症・知的障害を主たる対象として利用が進められてきたが、学習障害を対象として使用することを考えて富山大学における土曜教室実践でも試みた。しかし上述の理由から、本格的に利用することはできなかった。北大土曜教室では当初、少数のスタッフであったが、IEPを考えるためのミーティングを1年に2回ずつ行い始めた。その後、参加するスタッフが増えて様々な意見が出てくるようになり、議論も深まるようになった。スタッフは学部生中心であり、しかも特殊教育を専攻する学生ばかりではなかったが、担当する子どもとじっくり向きあおうとする姿勢は共通していた（片桐，2008；小泉，2008；山下，2008；長谷川，

2008：米内山，2008：原野，2008）。

（２）「ごぶサタ倶楽部」の結成

当初，土曜教室では，高校卒業まで継続して援助する方針を立てていた。しかし高校生になると，土曜日に様々な活動が入るようになってくる。担当スタッフが準備して待っていても，当日の予定が急に変更になり教室を欠席することも増えてきた。そのため，土曜教室の援助は義務教育期間までとし，それ以降は別組織を作って対応するという案が，ミーティングの中で持ち上がってきた。このことを子どもたちと相談し，組織の名称を「ごぶサタ倶楽部」とすることになった。「ご無沙汰」の「ごぶ」であり，サタデイ（土曜日）の「サタ」をかけた子どもたちの名案であった。しかしスタッフを分割して，土曜教室と同時に開催する余裕は十分になかった。それでも，スタッフのOB，OG的存在であった者数名を中心として，月１回のペースで土曜日に大学に集まることになった。

「ごぶサタ倶楽部」では，特に学習援助を行うことはせず，子どもたちとスタッフの“ゆるい”集まりとすることにした（日高，2009）。スタッフの人数に余裕がないこともあったが，月１回のペースで茶話会を行ったり，話を聞いたりゲームをしたりする中で，子どもたちがひとつの居場所のようなものとしてとらえてくれることを期待した。そのような中で，子どもたちの様子を確認することに重点をおいた。スタッフは，支援者というよりは身近な立場で問題を一緒に考えてくれるお兄さん・お姉さんの存在であろうとした（日高，2011）。大学の教室にやってきた子どもたちは思い思いにゲームをしたり，近況をスタッフに話したりしていた。また子どもたちの希望を聞いて，カラオケやボウリングに行ったり，遠出をしてサクランボ狩りに行ったりすることもあった。青年が大学生になっていた場合には，スタッフが単位修得のしかたなどの相談にのることもあった（新ヶ江，2009）。このような様子を，子ども発達臨床研究センターの学外研究員であり，ディスレクシアに関心を持って活動が続けてきた品川裕香氏にみてもらう機会があった。品川氏はこの活動の“ゆるさ”について強い関心を持たれ，スタッフにこのことについて考察するよう求めた。その後，品川氏の疑問に答えるべくLD学会や教育心理学会において自主シンポを６年以上にわたって行うことになった¹⁾。

現在，担当していたスタッフたち自身が就職のために大学を去り，ごぶサタ倶楽部と関わりを持つことが難しくなっている。他方メンバーとしては，特別支援学校に入学したばかりの青年もいるし，特別支援学校を卒業して就職しそれなりに生活を安定させている青年もいる。大学に入学したばかりの青年もいるし，４年生で就職活動に勤しみ内定が出た青年もいる。また外部と関わることの困難を抱えている青年もいる（日高，2009）が，この会には顔を出す。今年に数回しか集まることができなくなっているが，年末には忘年会を開いたりしている。そのようなときには，仕事で来られない仲間を除き，ほとんどの青年がかけつける。そこに，土曜教室を経てごぶサタ倶楽部をひとつの居場所としている青年たちの姿を見る。

（３）北大土曜教室の意義

教室開催のたびに行った事前・事後のミーティングと，１年に２回開催したIEPのミーティング，このようなミーティングを重視した取り組みが，参加するスタッフたちの子どもたちをみる力，かかわる力をつけることにつながったと思われる。学生にとっては，それぞれが専攻する学問を背景として子どもについて考える時間が土曜日ごとに存在し，現職教員にとっては

職場を離れて学生とともに子どもと関わる時間が存在していた。このような多様な立場の者たちが一人のこどもを中心ににおいて関わりあい、議論しあう経験を持つことが、教育に関わる者にとって重要なことなのではないかと思われるのである。

北大土曜教室ではスタッフとなる学生たちの多くは、発達障害とは何かを十分に知らずに関わり始めたが、次第に子どもたちへの理解を深めていった。そこには、理解の鍵としての“専門知識”があると思われる。“専門知識”は、自分にとってどのような意味を持つのかを考えることによって、自らの知識となるといえる。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、各自の専門性を広げかつ深めていったと思われる。教員養成系ではないが、教育科学を学ぼうとする当学部の学生にとっては、このような実習に参加することが専門性を高める上で意味をもったと思われる。例えば、特殊教育専攻の学生にとっては、脳科学・認知科学を基礎においた実践的学びの中で知識が自らのものとなっていったといえる。また現職教員にとっては、子どもへの視点を学び直す契機となったと思われる。現場経験を基盤においた研究的学びの場であり、自らの枠をはずす苦悩を含みながら成長する場であったといえる。このように、一人の子どもを中心に据えたスタッフたちの広くかつ深い議論が、子どもへの関わりのレベルを高めていったと思われる。北大土曜教室では、これらの人たちが一人の子どもについて語りあい、いわば「共同戦線」を張って子どもとともに進もうとしたところに活動の意義があったといえる。

北大土曜教室とごぶサタ倶楽部において、幼児期から青年期まで継続して関わってきた子どもは、静療院時代から援助を始めていた子どもを含めて数名いた。そのような子どもたちにスタッフが続けて関わることは困難であり、数年ごとに少しずつスタッフは交代していった。しかし、土曜教室として継続して関わってきたことの意味は小さくない。2015年3月、このような子どもの中の一人について、関わってきたスタッフたちが集まり、関係者のみでシンポジウムを開催した。このシンポジウムには、お母さんにも参加を呼びかけて、親と援助者の視点から、これまでの発達をふりかえることにした。幼児期、小学校低学年、小学校高学年、中学校、中学卒業後の各時期について、その当時関わっていたスタッフが報告し、話し合った。お母さんにもコメントを求めた。このようなふりかえりは、関わってきたスタッフにとって大変貴重なものであった。幼児期担当者は青年期における姿とのつながりを考え、青年期担当者は幼児期における姿とのつながりを考えた。この青年の特性は各時期を通して認められたが、その現れ方は環境に対応して変化しており、そこにこの青年の発達する姿があった。

現在、教育領域の特別支援教育や福祉領域の発達障害児・者支援においては、個別的教育支援計画あるいは個別支援計画を作成するよう求められている。個別的教育支援計画においては、「障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していく」という考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うこと」を求められているのである（文部科学省, 2003）。対象児の生涯を見通して、その子どもにあった支援の道筋を示すのである。しかし、それは容易なことではないと我々は考える。土曜教室で継続してかかわってきた子どもの姿の変化について、シンポジウムで見直す中で、見通しを持つことの難しさを改めて認識するのである。長期的な視点で、その子どもに合った支援を行うことが重要であることは、言うまでもない。しかし、そのような「見通す力」を育てることは、土曜教室活動で行ってきたような継続的かつ丁寧な関わりがあってこそ可能になるのではないか。

(4)「ごぶサタ倶楽部」の意義

「ごぶサタ倶楽部」は数名のスタッフによって運営されたが、この活動の意義はLD学会で自主シンポを続けて行く中で明確になっていったといえる。「ごぶサタ倶楽部」の青年たちは、周囲との「同一化」を試みる中で、不適応を経験していた(日高, 2009:2010)。しかし、スタッフは青年たちに指示するのではなく、媒介項として存在した。そのような中で、青年たちはお互いの話を聞いて共有し、時には相談し相談されるようになっていた。これは、いわば「自助」グループといえるのではないか(日高, 2009)。そのように捉え直したとき、スタッフは「ハブ hub」であり、青年たちはスタッフを仲介としてお互いに関わり合いを深めていったとみることができよう(日高, 2012a:2012b:2013:2015)。またある青年の場合には、担当スタッフはいわば「カリスマ的」存在であったといえるのかもしれない(米内山, 2009:2010:2012)。青年は、担当スタッフを人生の先輩とみなし、「生きづらさ」の底にあった状況を乗り越えようとしたのかもしれない。そして社会に出た青年たちにとって、年に数回であっても、仲間がいる集まりに出かけていくことに意味があるのではないか。もはや固定した物理的居場所があるわけではないが、どこであっても「自助」しあう仲間が集まるところがいわば「心理的居場所」となるのではないだろうか(日高, 2012a:2012b:2013)。

「ごぶサタ倶楽部」の活動は、「ゆるさ」に特徴づけられているといえる。しかしその「ゆるさ」は、スタッフが青年たちに単に指示しないことによって生じているのではない。土曜教室の時代から継続して青年たちと関わり続け彼らの特性を理解してきたスタッフが、見守る中で生じているのである(小泉, 2009:2010:2011:2012)。その「見守る」態度は、スタッフたちの「専門知識」に裏付けられてもいる。そのような状況が、「ゆるさ」の背景にあるのだと思われる。またスタッフ自身も、そのような相互的関係の中で成長してきたといえるのである(高桑, 2012)。

5. 土曜教室活動の意義

発達障害をもつ子どもたちの理解は、容易ではない。それは、子どもたち一人ひとりの困難さの「質」の違いを理解することの難しさである。学校における友達関係は、この質の違いを子どもたちどうしが理解することの難しさに阻まれるのである。そのことが子どもたち同士の自助ではなく、不理解を生じさせるのである。

土曜教室のような場合は、一人ひとり異なっているようにみえても、“波長の合う”仲間として子どもたちどうしが直感的に確認しあう場であったように思われる。お兄さんお姉さんたちを媒介=hubとして、彼らは一時の居場所を得ていたのではないだろうか。

スタッフは、その日の指導内容を親に報告し、保護者から家庭と学校での様子を聞く。学生であるスタッフにとっては、保護者の思いを聴ける貴重な場でもあった。親にとっても子どもを待つ間、親同士の語りをもてるひとつの場でもあった。「教師」のいない学びの場が、土曜教室であったといえるのかもしれない。それは、「学校」とは別のかたちで存在し、独自の役割をもつ。土曜教室に参加する現職の教師たちも、そこでは「教師」を横におくことによって、新たな視点を見出していたといえる(室橋, 2008)。

発達障害のある子どもに関わる大人は、教員や専門家だけではない。第一に、家庭における家族との関わりがある。土曜教室では、付き添ってくる保護者と時間をかけて話し合った。そこから、土曜教室とは異なる姿を見せる子どもたちをめぐる議論が生じ、子どもへの理解が深まった。発達障害のある子どもたちにおいては、往々にして、状況によって異なる姿をみせることがあるからである。

6. 土曜教室の限界

北大における土曜教室が対象とした児童・生徒数は、多くてもでも10名内外であった。1名の子どもにスタッフ2～4名でひとつの班を構成した。したがって、10名程度の子どもの30名程度の学生・院生や教員が対応したのである。最も長期にわたって援助した子どもでは幼稚園から高校まで、多くの子どもたちでは小中学校の間継続して対応した。このような長期にわたる援助の継続については、批判もあった。

大学という研究・教育機関がなすべきことはどのようなことであるべきなのか。近年は高等教育機関においても、地域貢献が取り組むべき重要なこととして取り上げられるようになってきている。そのように考えれば、できるだけ多くの生きづらさを抱える子どもたちに対応することが重要なのではないか、ということになる。

例えば医療領域では、医療職員と事務職員と設備を配した病院という機関が設置されている。医療にはそれだけの組織が必要だからである。しかし地方自治体の、特に大都市部における行政執行機関の多くは、多数の該当する対象者のために公平かつ効率的に対応することを求められている。その結果、医療を含めて本来為すべき質をもった業務を遂行し難くなっているといえる。大学には行政に関わる人員を養成する目的もあり、医学部には付属病院、教員養成学部（教育学部）には付属学校が設置されている。それぞれに専門職員と事務機構と設備を整えた建物がある。それだけのシステムが揃って、はじめて大学という機関においても行政執行機関と同様の対応が可能となる。

しかしそのような中に学生をおくことが、果たして学生を教育することになるのだろうか。そのような状況では、学生たちは短時間で多数の子どもに対応しなければならず、子どもたちのニーズに合わせて対応することは難しくなってくる。子どもたちを集団として扱う場面が増え、規則を作って守らせなければ対応できなくなる。結局のところ、それは第二の「学校」を作ることになるであろう。子どもたちに向ってそのように対応することに慣れ、そのような意味での能力を身に付けることは、教員養成において現実的に求められる姿であるかもしれない。しかしそれは、子どもと真に向かい合う力を持った学生を育てることになるのだろうか、という疑問がある。時間をかけて子どもと向き合い、かつその時間を他のスタッフとも共有し、向き合った時間の中で起きたことをスタッフの間でじっくり議論し合う。そのような取り組みが、子どもと真に対応する学生を育てることになるのではないか、と考えたのである。

そしてそのような経験を積み上げ、子どもについて考える力を蓄えた学生が、後に教師や子どもと関わる仕事に就き地域で活躍すること、それが大学としての地域貢献になるのではないかと考えた。私たちの土曜教室には、特殊教育・臨床心理学研究グループに所属する学生のみに

ならず、発達心理学，教育臨床，教育福祉，といった研究グループに所属する学生たちも参加した。また現職教員も参加した。このような立場の異なるスタッフが，ひとりの子どもを中心にして出来事を共有し時間をかけて議論しあう場を提供することに，高等教育機関の役割があるのではないか，と考えるのである。実際，14年間にわたる土曜教室活動の中で育っていった学生は70名余にのぼり，その大半は教育領域や福祉・医療領域で活躍している。そして，土曜教室で活動したことが仕事に役に立っており，貴重な経験であったと報告している（足立，2015；長谷川，2008）。

土曜教室は，学校教育につながるいわばオアシスであったといえるかもしれない。しかし，土曜教室のようなものが地域に作られていき，学校教育で取りこぼされる子どもたちのフォローをしていくことが望まれるのだろうか。土曜教室で行っていたことは理想的で，現実の学校教育では実現しがたいことなのだろうか。土曜教室の実践でみてきたことは，発達障害のある子どもを対象とする教育が，その子どもに関心を持つ複数の大人と子どもによる相互的な関わり，それは大人と子どもの「共同戦線」でもあるが，その中に成り立つのではないか，ということであった。

スタッフの内にある「教える」ことの『構え』と、『共同戦線を張る』ことの『構え』は，齟齬を生じやすい。ごぶサタ倶楽部において，「ゆるい」『構え』を取ることができたのは，「教える」『構え』の弱さによっているといえよう。

土曜教室活動の他に，読み書きの困難を主たる課題とする子どもたち（室橋，2014b）を対象とする「ディスレクシア外来」を2007年から準備し立ち上げていった。「ディスレクシア外来」は，そのような主訴により臨床発達相談室に相談に訪れる子どもたちや，札幌市内の児童精神科医院等からの紹介により訪れる子どもたちを主たる対象としていた。6ヶ月くらいを目途として，検査と訓練を実施した。「土曜教室」では子どもと時間をかけた関わりの中での学びを，「ディスレクシア外来」では読み書き困難に特化した専門的対応を目指し，それらを融合的に対応させようと考えた。しかしながら，それぞれの活動の方向性の違いから，これらの相互的な関係を構築することは課題として残った。さらに，子どもの通う学校やその他の関連機関との連携も，散発的に実施できただけで，課題として残った。

7. 認知的機能にアンバランスさを抱える子どもたち

（1）認知機能のアンバランスさ

ヒトは進化の結果，きわめて高次の認知機能を有することになった。しかし高次であるということは，必ずしも「良い」ということのみを意味しない。「高次」の認知機能を有したことは，「良い」ことでもあり「悪い」ことでもあるかもしれない。「高次」であることは，「複雑」かつ「不安定」な機能を持つことを意味するのである。「健常者」とは「高次」の「安定した」認知機能をもつ人々のこととされるであろうが，そのようなヒトは存在しないのである。全てのヒトが，その認知機能に不安定さを抱えている。ただ，その不安定さがある一定の幅のうちに収まっているということに過ぎない。むしろ，その一定の幅のうちに収まるべく努力する人々が「健常者」とであるといえるかもしれない。認知機能のアンバランスさが「平均」を越えると

き、それは「発達障害」とよばれることになる。しかし生物学的存在であるヒトにとっては、そのようなアンバランスさの存在は、きわめて自然なことである。そのような多様性が存在する社会こそが、自然な姿なのである。しかしそれは、アンバランスさを見放すことと同義ではない。「平均」を外れて「少数派」となる人々は、「生きづらさ」を抱えてその社会の中に存在せざるを得ない。

（２）発達障害について

原（2009）は、発達障害を「原因、経過、予後を基盤とする医学的概念と言うより、支援の必要度を重視する福祉的概念である」としている。発達障害は、いわば「中途障害でないもの」の総称であり、多領域の研究者や専門家が共通して用いることのできる歴史的かつ包括的な障害概念として捉えられるとしている。

それでは、支援を必要とする人たちは、どのような基準で決められることになるだろうか。社会を構成するのは人である。そのうちある特性からみたときに多数となる人たちが存在し、その人たちが「多数派」を構成することになる。「多数派」は、多数であるが故に、その社会における生活基準を作っていくことになる。そして他方で、「多数派」になることのできない人たち、すなわち「少数派」の人たちが同じ空間に存在するのである。この人たちは、「多数派」が設定することになる生活基準に合わせて生きざるを得ない。その結果として、「少数派」の人たちに「生きづらさ」が生ずることになるのである（室橋，2007，2014a）。

「発達障害」という特性を有する子どもや大人は、いうまでもなく「少数派」に属する人々である。社会の要求する効率性と正確さの基準を満たすことが、生活の様々な場面で困難であることが多い人々である。「多数派」である「健常者」の作ったそのような生活基準に合わせて生きることを強いられるが故に、「少数派」の人たちに「生きづらさ」が生じることになる。それは、学校教育システム下にいる子どもたちにも、無論当てはまる。そして、彼らが少数派であるからこそ有する、多数派の人たちにはない特性を活かして、それぞれが独自の道で活躍することのできるすべを模索することが教育の役割であるべきだろう。土曜教室は、そのような子どもたちに関わるひとつの実践であったといえる。

（３）インクルーシブ教育制度

北大土曜教室で対応してきた子どもたちの中には、進学校と呼ばれる高校を目指して入学した青年もいたし、特別支援学校に入学した青年もいた。どの子も、「発達障害」圏に入る特性を有し「生きづらさ」を抱えていたが故に、土曜教室にやってきたといえる。しかし土曜教室が、本来は義務教育で対応すべき子どもたちの学習援助を行ってきたのだとすれば、学校教育はどのようにあればよいのだろうか。

日本における学校教育は、久しく分離教育システムをとってきた。すなわち「普通教育」と「特殊教育」である。「特殊教育」は、「障害児教育」「特別支援教育」と名称を変えてきたが、分離システム下に置かれていたことに違いはない。しかし2014年2月に「障害者の権利条約」の批准がなされ効力を有することになったことにより、日本はインクルーシブ教育システム（包容する教育制度）の方向に舵を切ることになった（文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会，2014）。このシステム下においては、「特別支援教育」はあくまでも「一般」教育システムの一部であり、「特殊」な学校教育ではないことになった。

「発達障害」は、極めて曖昧な概念である（原，2009）。従来の教育行政システムの中で「発達障害」という「障害」を組み込むことが困難であったが故に，学校教育において混乱が生じることになり，それは今なお続いているといえる。この事情は，福祉領域でも同様であったといえる。既に知的障害者福祉法（旧精神薄弱者福祉法）や身体障害者福祉法，精神保健福祉法（精神保健及び精神障害者福祉に関する法律）が存在していたからである。発達障害者支援法が議員立法により成立し2005年から施行されたが，これは既に成立しているこれらの法律の合間を縫って作られたといえよう。しかし，インクルーシブ制度のもとでは，「発達障害」児を「障害児」であるが故に一律に特別支援教育を受けることを指定する，ということは認められない。文部科学省は，2013年9月に通知（「学校教育法施行令の一部改正について」）を発して，「就学先を決定するしくみの改正」を示した。これは，それまでの就学先決定システムを180度転換するに等しい変更であったといえよう。

「多数派」と「少数派」が一つの社会の中で共存するシステムがインクルーシブ社会であるとすれば，それはどのように実現するのであろうか。

8. 土曜教室を越えて

北大土曜教室で我々が行ってきたことは，きめてささやかなことでしかない。しかし，「発達障害」という認知機能にアンバランスさを抱えるが故に「少数派」として「生きづらさ」を抱えることになった子どもたちと関わる中で，我々は「教育」がいかなるものであり，いかにあるべきかを考えてきた。サラマンカ宣言（UNESCO，1994）が述べるように，「教育」こそがインクルーシブ社会を作り上げる重要なしくみであり営みであるといえる。土曜教室で行ってきたような「当たりまえ」のかかわり，すなわち，一人ひとりの子どもに複数の人たちがていねいに関わりあうなかで知識が伝えられていき，それぞれの子どもの内に独自の学びが育つようになることが，教育における基本であると考えている。そして学校教育システムが，このような関わりをもつしくみとして多様なありかたを包摂する地域の中に存在し，そのような中でヒトが人となり人間となっていくこと（奥田，1967）が求められるのである。

脚注

1) 学会における自主シンポジウム

日本LD学会第15回大会（2006）「軽度発達障害をもつ子ども体への支援と学校教育～土曜教室に関わることで見えてきた特別支援教育の在り方～」

日本LD学会第18回大会（2009）「青年期の軽度発達障害を支える～自分とうまく折り合いをつけていくために」

日本LD学会第19回大会（2010）「軽度発達障害者の「育ちと生きづらさ」と向き合い，どのように関わってきたか～彼らと関わる意味を問い続けて～」

日本LD学会第20回大会（2011）「発達に偏りのある青年を支える～自立にむけたそれぞれの未来予想図の

描き方～」

日本LD学会第21回大会（2012）「ごぶサタ倶楽部の活動からの学び～パラレル・キャリアという視点から汎化を考える～」

日本教育心理学会第54回大会（2013）「居場所から準拠集団へ」

日本LD学会第22回大会（2013）「子どもの居場所の多様性とその中核について」

日本LD学会第23回大会（2014）「発達障害のある子どもへの支援～支援集団として求められる関係性と準拠集団の生成～」

日本LD学会第24回大会（2015）「土曜教室の教育的意義～メンバーとスタッフにとって「教室」とは何だったのか～」

引用文献

足立明夏（2015）土曜教室の教育的意義～メンバーとスタッフにとって『教室』は何だったのか～：「学校現場から土曜教室を考える～メンバーと過ごした8年間から～」．日本LD学会第23回大会発表論文集，208-209.

片桐正敏（2008）“軽度”発達障害を持つ子どもたちの支援その2：土曜教室における支援と学びを通して特別支援教育を考える．子ども発達臨床研究，2，39-48.

片桐正敏（2015）土曜教室の教育的意義～メンバーとスタッフにとって『教室』は何だったのか～：「北大土曜教室とはなんだったのか？」．日本LD学会第23回大会発表論文集，208-209.

小泉雅彦（2008）“軽度”発達障害を持つ子どもたちの支援その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.

小泉雅彦（2009）軽度発達障害者の青年期を支える～自分の学びを見つけるために休学したA君．日本LD学会第18回大会発表論文集，152-153.

小泉雅彦（2010）軽度発達障害者の「育ちと生きづらさ」と向き合い，関わってきた彼らと関わる意味を問い続けて～：不安に立ち止まったCさん～関わり続けることで見えてきたこと～．日本LD学会第19回大会発表論文集，202-203.

小泉雅彦（2011）発達に偏りのある青年を支える～自立にむけたそれぞれの未来予想図の描き方：「“自立”と“社会的絆”の生成～共に生きる仲間として～」．日本LD学会第20回大会発表論文集，186-187.

小泉雅彦（2012）居場所から準拠集団へ：「準拠集団を支えるマネジメント」．日本教育心理学会第33回大会発表論文集，162-163.

長谷川眞優（2008）“軽度”発達障害を持つ子どもたちの支援その5：土曜教室の経験を現場で生かす．子ども発達臨床研究，2，57-60.

原 仁（2009）発達障害とは何か？ 日本発達障害学会の立場 「発達障害に関する国際的な概念について」（大会準備委員会企画シンポジウムa）．日本LD学会第18回大会論文集，106

原野祐子（2008）その7：土曜教室におけるTAの役割

日高茂暢（2009）軽度発達障害者の青年期を支える～自分とうまく折り合いをつけていくために：「“友達”の大切さとともだちへの一歩を踏み出す難しさ～」．日本LD学会第18回大会発表論文集，152-153.

日高茂暢（2010）軽度発達障害者の「育ちと生きづらさ」と向き合い，どのように関わってきたか～：「人と比べて落ち込むA君～自分なりの価値を見出すことの難しさ」．日本LD学会第19回大会発表論文集，202-

203.

日高茂暢（2011）発達に偏りのある青年を支える～「自立」にむけたそれぞれの未来予想図の描き方：「仲間集団の相互理解を促すファシリテーターの視点から」．日本LD学会第20回大会発表論文集，186-187.

日高茂暢（2012a）ごぶサタ倶楽部からの活動の学び～パラレル・キャリアという視点から汎化を考える：「発達障害青年のアイデンティティ確立とは～教育を科学する立場から～」．日本LD学会第21回大会発表論文集，162-163.

日高茂暢（2012b）居場所から準拠集団へ：「青年をつなぐハブ・スタッフー青年の思いを翻訳し，青年の関心を接着剤にするー」．日本教育心理学会第54回総会発表論文集，890-891.

日高茂暢（2013）子どもの居場所の多様性とその中核について：「発達障害のある青年の居場所をめざして」．日本教育心理学会第55回総会発表論文集，s102-s103.

日高茂暢（2015）土曜教室の教育的意義～メンバーとスタッフにとって『教室』は何だったのか～：「青年期における関係性の変化から“援助”を考える」．日本LD学会第23回大会発表論文集，208-209.

見晴台学園（1996）飛び立つーLD（学習障害）児の学校を拓いて．かがわ出版.

室橋春光（2005）「発達障害をもつ子どもたちの親の会ならびに支援ネットワークの形成過程ー北陸地方の場合ー」発達・学習支援ネットワーク研究，4，95-105.

室橋春光（2007）生きにくさを抱える子どもたち：生物学的基盤から社会的環境まで．子ども発達臨床研究，1，11-17.

室橋春光（2008）“軽度”発達障害を持つ子どもたちの支援 その1：北大土曜教室の教育的意義．子ども発達臨床研究，2，35-38.

室橋春光（2014）発達とは何か：特別教育の立場から．子ども発達臨床研究，6，49-53.

室橋春光（2014a）発達とは何か：特別支援教育の視点から．子ども発達臨床研究，6，49-53.

室橋春光（2014b）読み書きの困難を抱えつつ学びを求める子どもたち：「読み書きに悩んでいる子どもたちー読み書き困難における問題の所在と支援ー」シンポジウムを終えて．子ども発達臨床研究，6，137-138.

文部科学省・特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）：参考資料1．「個別的教育支援計画」について」

文部科学省（2013）「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」平成25年9月

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（2014）「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）」

奥田三郎（1967）臨床心理学における人の問題．北海道大学教育学部紀要，13，3-41.

新々江りえ（2009）軽度発達障害者の青年期を支える～「就活の難しさを目の当たりにしているBさん」．日本LD学会第18回大会発表論文集，152-153.

高桑悠平（2012）ごぶサタ倶楽部からの活動の学び～パラレル・キャリアという視点から汎化を考える：「関係性の広がりから得られたもの～「支援」から「ケア」へ～」．日本LD学会第21回大会発表論文集，162-163.

田近健太（2015）土曜教室の教育的意義～メンバーとスタッフにとって『教室』は何だったのか～：「一人ひとりを見つめる『土曜教室精神』」．日本LD学会第23回大会発表論文集，208-209.

山下公司（2008）“軽度”発達障害を持つ子どもたちの支援その4：土曜教室と学校教育における特別支援教育．子ども発達臨床研究，2，53-56.

米内山康高（2008）“軽度”発達障害を持つ子どもたちの支援その6：「土曜教室」での学びを考える．子ども発達臨床研究，2，61-70.

- 米内山康嵩（2009）軽度発達障害者の青年期を支える～「自分の拠り所を模索しつづけているD君」．日本LD学会第18回大会発表論文集，152-153.
- 米内山康嵩（2010）軽度発達障害者の青年期を支える～自立にむけたそれぞれの未来予想図の描き方：「カリスマティック・アダルトという視点から見たB君との関わり」．日本LD学会第20回大会発表論文集，202-203.
- 米内山康嵩（2012）居場所から準拠集団へ：「事例から考える，発達障害青年と関わる際にBBS的な立場や関わりがもつ可能性とは？」．日本教育心理学会第33回大会発表論文集，162-163.
- UNESCO（1994）The Salamanca statement and framework for action on special needs education.