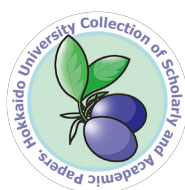




Title	土曜教室での学びを「特別支援教育」にどう結びつけるか
Author(s)	米内山, 康嵩
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 124, 107-113
Issue Date	2016-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.124.107
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/61004
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12219452_124 (11).pdf



土曜教室での学びを「特別支援教育」に どう結び付けるか

米内山 康 嵩*

【要旨】 本小論は、北大土曜教室が終わりを迎えるにあたって、筆者自身が北大土曜教室時代の経験を、学校現場でどのように活かしているかを考察したものである。筆者自身が感じる北大土曜教室と特別支援教育とのギャップは、「本当の意味で一人ひとりの教育的ニーズに沿っているかどうか」にあると考えた。そこで、そのギャップを少しでも埋めるために筆者自身が実践の中で考えているポイントは4つあり、「多くの目線で子どもを見る大切さ」、「特別支援教育に対する抵抗感を減らす」、「子どものニーズを第一に考えた教材教具づくり」、「地域の支援者との連携を密に図ること」である。このギャップを埋めていくことが、特別支援教育をより意義あるものとしていくには非常に重要であり、一人ひとりの教育的ニーズに応じた「極めてまともな教育」を実現していくための営みであると結論付けた。

【キーワード】 北大土曜教室での学び、特別支援教育、子どもの教育的ニーズ、教育実践

1. はじめに

筆者が大学院時代に書いた論文の中で、学生の立場から考える北大土曜教室（以下、土曜教室とする）での学びについて触れているものがある。その中で、土曜教室とは、「様々な課題を抱えた子どもに実際に関わりながら、理論と実践を結び付けられる場」、「様々な立場の人が関わり、一人の子どもを複数のスタッフで担当することで、いろいろな視点を獲得でき、スタッフ間での学びを可能にしている場」という2点を指摘した（米内山，2008）。筆者は現在、公立中学校の教員として働いているが、改めてこの2点については土曜教室のストロングポイントだと考えられる。つまり、学生の立場ではあるが、子どもと向き合い、保護者と向き合い、他の多くのスタッフと議論して、関わりの質を高めていくことが可能になる場なのである。

そんな土曜教室での学びを経験した筆者が、実際に学校現場において、特別支援教育に取り組む中で、非常に強い違和感＝ギャップを感じている。その背景について改めて考えてみると、以下ようになる。

土曜教室と特別支援教育とのギャップは、服に例えるならば、オーダーメイドの教育であるか、それとも既製服の教育であるかに起因しているとも言えるかもしれない。特別支援教育の根幹は、言うまでもなく「一人ひとりの教育的ニーズに応じた」教育である。土曜教室は様々な制約があるにせよ、この「一人ひとりの教育的ニーズに応じた」という部分を理念として持っていた。つまり、オーダーメイドである。

* 江別市立大麻中学校 教諭
DOI : 10.14943/b.edu.124.107

一方で学校現場ではどうだろうか。理念としては「一人ひとりの教育的ニーズに応じた」教育が行われていると考えられるが、本当の意味でそうになっているのかと問われれば、自信をもって答えることが難しいのではないだろうか。対比させて言うならば、おそらく既製服であろう。

「一人ひとりの教育的ニーズに応じた」教育を行うためには、心理検査や行動観察などからきめ細かくアセスメントを行い、教材づくりを毎行行なっていき、一定期間を経て振り返りをし、次の指導に生かしていく、いわゆるPDCAサイクルが重要である。しかしながら、実際に学校現場で万度に行おうとすれば、それは非常に労力を要することであり、教職員の勤務超過が指摘されている現状からすれば、誰もが可能なわけではないだろう。また、子どもの認知特性を適切にアセスメントし、支援につなげていく力＝ある種の「専門性」も問われることになる。このような点から、本当の意味で「一人ひとりの教育的ニーズに沿って」教育が行われているかにギャップを感じてしまっているのである。

ただ、本来あるべき「一人ひとりの教育的ニーズに応じた」教育の姿を意識して、取り組むことは非常に重要であるし、筆者自身が現状に決して満足せずに、絶えず自己研鑽を行うモチベーションを持つことができるのは、土曜教室の場でオーダーメイドの教育を経験し、その有用性を感じることができたからではないかと考えられる。

このギャップを少しでも埋めるために、土曜教室で学んだことをどのように日々の実践に活かしているかについて、4つの論点から述べたい。

2. 論点1『多くの目線』で子どもを見る大切さ

ここであえて「多くの目線」の部分を強調したのかについては理由がある。土曜教室では、学部学生を中心にして子どもと関わりを持っていたが、一人の子どもに対して、大学院生や社会人や現職教員など複数、それも様々な関わり方のバックボーンを持っているスタッフが関わっていた。そのため、子どもへの関わり方の引き出しを学ぶことができたり、指摘を受けて、自分では気づけなかった子どもの様子に気付いたりする機会を得ることができるのである。子どもは、関わる人、そしてその人との関係性によって多くの異なった顔を見せてくれるため、多くの人が関わるということが非常に重要な意味を持つのである。

では、このことが日常の実践にどのように活かされているのかを紹介したい。その中の1つに学年部会ミーティングという取り組みがある。特別支援教育の中で設置が謳われている「校内委員会」（現在の勤務校では「教育支援委員会」という名称で設置されている）はもちろん大切な役割を担っているが、実践する中でいくつかの問題点が出てきた。一番の問題点は、委員会で話し合われた内容が、なかなか生徒の支援にまでは行き着かないということである。「教育支援委員会」は学校としての方針を定めることには役立つ。しかしながら、中学校の場合、教科担任制であるため、実際に指導をする各学年の教科担任の先生方までは情報が共有されにくいのである。その点、学年部会ミーティングは、学年の教科担任が含まれるため、実際にどのように支援したらよいか、その結果どのように子どもが変化したのか（あるいはしなかったのか）を共有できるという利点があり、現在の勤務校で昨年度から取り組んでいる。これは、実際の支援をどのようにするのかに特化した会議と言えるのではないだろうか。

図1は実際に使っているフォーマットである。特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターとする）は、特別支援教育補助員（以下、補助員とする）と連携して、以下の手順で取り組んでいる。

学年部会ミーティング資料(〇年部版) ㊟

学級	氏名	授業中の様子	支援のポイント	付け加える情報	授業担任の手立て	支援員の手立て	支援の結果

図1 学年部会ミーティングのフォーマット

- ①毎時間、生徒の学習の様子で気になる点について簡単なメモをとる。(補助員)
- ②それをフォーマットに授業中の様子としてまとめる。(補助員)
- ③補助員とコーディネーターで支援のポイントを話し合って決める。
- ④それに基づいて無理のない範囲で取り組める授業担任の手立てと補助員の手立てを書いて提示する。

①から④までの段階を経て、資料がまとまった段階で、学年部会ミーティングを行う。その中では、学年の先生方からその生徒についての情報を出してもらい、より生徒の実態に迫れるようにしている。この情報によって、支援のポイントが多少変化したり、手立てが変化したりということも当然起り、よりよい支援へとつながっていく。より「多くの目で」ということの重要さは、この部分にあると考えられる。

3. 論点2「特別支援教育に対しての抵抗感を減らす」

特別支援教育が始まってから、特別支援学級の数と児童生徒数が爆発的に増えている。平成19年に対象となる児童生徒数は113,377人であったものが、平成25年には174,881人にまで増加

している。この背景は1つの原因で説明することは非常に難しい。

坂爪（2014）は、この増加の背景として推定される原因として、発達障害の臨床像のスペクトラム（連続）性、社会環境の変化、生物環境の変化の3つを挙げている。個人的な見解であると断ったうえで筆者が感じているのは、診断の有無を問わず、発達障害のような兆候を見せる児童生徒の増加と、それを受け止める社会的環境が整いにくくなっているということである。そのことが、通常学級で担任が児童生徒を指導する際の困難さにつながっているのではないだろうか。秋山（2004）は、特別支援教育に対する小中学校教員の意識調査の中で、最も負担を感じる項目は共通して「対象児童生徒本人への対応」であるという。この部分の負担感を減らすことが、特別支援教育を進めていく上でやはり重要であると考えられる。

筆者は現勤務校でコーディネーターに指名されているが、コーディネーターとして仕事を進める上で気を付けている点が3つある。まずは、通常学級の教科担任が無理なくできる手立てを提案することである。実際に通常学級の中で「困り感」を抱えている子どもに関わるのは、各教科の担任である。「自分だったらこうする」という思いはとりあえず置いておき、その教員が授業中に、継続して取り組める手立てを提供することが大切だと考えて提案している。2つ目は、いろいろと取り組みたいことはあったとしても、まずは1つに絞って取り組むことを大切にするということである。次から次へと取り組むことの負担はやはり大きいため、達成感を得ることをまずは重要視したいと考えている。そして3つ目は、1か月や2か月などの一定期間取り組んでみて、うまくいかなかったら、柔軟に変更することである。うまくいかない手立てをそのままにしておいてはいけなだけでなく、そこに子どもを理解するヒントがあるかもしれないと考え、相談して変えていくというスタンスである。

これら3つの気を付けていることの根底には、「通常学級の教科担任の先生方が少しでも『変わった』・『取り組んでみてよかった』という意識を持てるようにしたい」ということがある。このことは、いまだ距離がある通常の教科教育と特別支援教育との間のハードルを下げることに結びつくのではないかと考えている。

4. 話題3「子どものニーズを第一に考えた教材教具づくり」

子どもは一人ひとり、ものの見方や感じ方、とらえ方など、認知特性が異なるのは当然である。そのため、認知特性が一人ひとり違うのに、指導法や教材が同一であっては、その効果は薄くなり、十分な効果をあげることは困難である。

認知特性を踏まえるといっても、それはとても難しいことである。筆者は幸運なことに、土曜教室の中で、認知特性を踏まえた教材づくりや指導をするための学習を行ってきた。認知特性を知るための手掛かりとして、WISC-Ⅲを用い、その分析を通し、教材作りに反映させるのである。もちろん知能検査をすることによって子どもの認知特性の全てを把握できるわけではない。行動観察や聞き取りなどから得られる情報も非常に重要である。しかしながら、子どものことを知るための1つの手掛かりとして、知能検査の大切さを学ぶことができたのは非常に大きな経験である。

さて、事例を紹介する前に、土曜教室での経験から学んだ、筆者が子どもに関わる上で大切

にしていることを述べたい。

1つ目は、心理検査や行動観察から、本人の「困り感」を推定することである。子どもを多面的に理解するために、心理検査や行動観察は大きな力になる。「困り感」を抱える子どもたちはいろいろな形で、私たち関わり手に対してメッセージを送ってくれている。それを様々な道具を使って推定する、もっと言えば「知ろうと努力する」ことが大切になるのではないだろうか。

2つ目は、本人のニーズをくみ取り、本人が納得する形で取り組むことである。子どもはみんな、少しでも良くなりたいたいか認められたいとか思っている存在である。そんな子どもの向上心を少しでもくみ取るのが私たち関わり手の役目であろう。そんな中で筆者は、「子ども本人が納得する形で」という点を大切にしたいと考えている。それは、本人が「何とかしたい」、「この方法だったら頑張れる」というものでなければ、きっと長続きしないだろうし、効果も上がりにくいのは当然だからである。

3つ目は、「なぜ」という問いを大切にすることである。子どもの言動には、必ずよいも悪いも意味があり、何らかのメッセージ性があると考えられる。そうであれば、子どもを理解するためには、この「なぜ」という問いは不可欠ではないだろうか。佐藤学（2000）は訳書の序文で、Schonの考えを用い、『『状況との対話』を展開しているだけではなく、それと併行して『自己との対話』を展開している」という「反省的実践家」という概念を出しているが、筆者はそれを援用し、目の前の子どもの姿や言動の意味を自分の中で咀嚼し、絶えず自分の実践の在り方を問い直すことが求められている、と先に紹介した論文で述べた。このことはどんな実践家、関わり手にとっても重要ではないだろうか。

－事例－

A君は、主な障害は軽度の知的障害で、広汎性発達障害も併せ持っていた。また、斜視のため、「見え方」にも困難さを持っていた。手先の不器用さ（巧緻性が低い）も見られ、字の形が整わないことが課題となっていた。中学校入学当初は学校生活が順調にいていたのだが、1年生の終わりごろに前の担任の先生との関係が悪化し、保護者が学校に乗り込んでいき、生徒本人も不登校状態になっていた。常に明るく、人懐こい性格で、好きなのはゲーム、北海道日本ハムファイターズの応援、歌うことであった。

次に、心理検査（WISC-Ⅲ）の結果を紹介する。数値は以下のとおりである。

言語性IQ	72	動作性IQ	57	全検査IQ	61
知識	6	類似	8	算数	2
単語	5	理解	7	数唱	2
絵画完成	6	符号探し	4	絵画配列	7
積木模様	1	組合せ	1		

この検査は、筆者が行ったものではなく、他の機関で行われたものであったため、検査中の様子や答えた内容は不明である。そんな中で、筆者はこの結果から、本人の中で強い能力（言語的な知識・ルールの理解など）を活かす手立てをとること、短期記憶が本人の中で弱い能力であると推定できること、（斜視もあるため）形をとらえることの苦手さも併せ持っている可能性があることなどを想定し、指導に取り組んだ。

次に実際の指導について2つ紹介する。1つは、書字の課題についての取り組みである。見え方に課題があるのではないかと考えていたところ、保護者が相談という形で北海道特別支援教育センターとつながっていたので、そこを糸口に連携を図った。個別指導で取り組んでいることを教えてもらい、学校・保護者と三者で共通の取り組みを行った。取り組んだことは、点つなぎや図形の模写、眼球運動のトレーニングなど、特段目新しいものではないが、ここでのポイントは三者で共通の取り組みをしたことであり、効果がお互いに確認しやすく、共通の話題の土俵に立てたことではないかと考えられる。実際に、書字については本人・保護者も効果を実感することができ、抵抗感も減ったようである。

もう一つは、本人の好きなことから学習を深めるという指導方針である。筆者は、本人の好きな題材であったり、食いつきがよいものを個別の教科学習に積極的に利用した。漢字のプリントをただ漫然と取り組むとなかなか定着しにくい部分も、A君の好きな野球選手の名前や、ゲームの攻略本を入口にして学習を行うことで、漢字を覚えられたり、地名を覚えたりすることにつながった。学びにとって大事なことは、本人が「学びたい」と思うかどうかではないだろうか。これは少し極論かもしれないが、はっきりとした目的・目標を指導する側が持ち続けてさえいれば、入口となる題材はどのようなものでも構わないのではないかと考えている。

5. 話題4「地域の支援者との連携を密に図ること」

筆者は、土曜教室のある子どもを担当した際に、医療関係者や家庭教師の方など、多くの方と関わった。筆者自身は、特別支援教育をよりよい形で地域の中で進めるためには、自分の学校だけにとどまらず、地域の先生方や保護者、医療・療育関係者などの「支援者」といかによいつながりを持てるかが問われていると考えている。児童精神科医の田中（2008）は、連携について、「複数の者（機関）が、互いの専門性を尊重したうえで、同じ目的を持ち、連絡を取りながら、協力し合い、それぞれの者（機関）の専門性の役割を遂行すること」と述べているが、自分だけでは難しいことも、自分とともにスクラムを組める支援者となつながらすることで可能になる場合も非常に多い。この理念は筆者の中で大切にしているものである。

このことに関わって、筆者が以前勤務していた旭川で、地域の支援者と共通の学びの目的をもった学習会を立ち上げた実践を紹介したい。きっかけは、筆者が旭川市の教育相談委員に任命され、何人かの先生と関わりが密になるにつれて、「検査結果が就学措置判断に生かされていない」といった不満が多く耳にするようになったことであった。そこで、「自分たちで定期的に必要な学習を行う場が必要」という筆者の考えと何人かの先生方のニーズが重なり、筆者を含め、数名の先生で連絡を取り合い、声をかけあい、「旭川市アセスメント研究会」（仮称）を立ち上げた。実際の研究会の内容は、①事例検討会（WISC-Ⅳの分析など）、②ワーキングメモリに関する学習、③箱庭療法についての学習、などである。今、振り返ってみると、この研究会で学習した内容も非常に重要ではあったが、実は似たような思いを持っている支援者と日常的に繋がることで、普段、自分の職場ではなかなか言えないような話題についても率直に話し合えることが最大のポイントだったと考えている。

6. おわりに

4つの論点から、私が土曜教室での学びを現場での実践にどのように活かせるのかを考えながら日々取り組んでいることを紹介した。これは、あくまでも自分なりに考えながら実践してきたものに過ぎない。当然のことながら不十分なところはあるだろう。しかしながら、私が日々実践していく中で強く感じていることは、特別支援教育は、「一人ひとりの教育的ニーズに応じて行うこと」を目指しているのであり、言い換えれば、「教育の本来あるべき姿を取り戻す営み」をしているのではないか、ということである。

その証左に、本シンポジウムでの指定討論者であり、土曜教室のスーパーバイザーであった室橋は、「土曜教室は極めてまともなことをやってきただけ」と述べた。この一言が全てを物語っている。つまり、子どもとしっかり向き合い、教育的ニーズや認知特性を踏まえた上で援助を行い、その効果をしっかりと振り返り、次に生かすというPDCAサイクルをしっかりと踏まえていくことが、何よりも重要であるということである。この「極めてまともなこと」が学校現場で当たり前になる日が来るまで、一人の関わり手として研鑽を積んで実践していくことが、土曜教室で学んだ者としての責務だと感じている。

文献

- 秋山邦久（2004）特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究，人間科学研究，26，p55-66
- 坂爪一幸（2014）発達障害の増加と懸念される原因についての一考察－診断，社会受容，あるいは胎児環境の変化？－，早稲田教育評論，26(1)，p21-32
- Schon, Donald, A. (1983) *The reflective practitioner : how professionals think in action*. (佐藤学，秋田喜代美訳（2000）専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える，ゆみる書房，訳者序文，p 1-11)
- 田中康雄（2008）軽度発達障害－繋がりあって生きる，金剛出版
- 米内山康嵩（2008）土曜教室での学びを考える，子ども発達臨床研究，2，p61-65