

《論 文》

学習に困り感を抱える子どもを支える
～土曜教室の成果からギフテッド支援を考える～

小 泉 雅 彦

ギフテッド・LD 発達援助センター

要 約

全国で学習障害に対する支援の必要性が問われる中、1998年に支援と実践研究を目的とし土曜教室が誕生した。土曜教室の活動を通し、興味関心に基づいた学びの場と安心できるコミュニティの必要性を学んだ。この20年の間に、学習障害の支援を含めた特別支援教育のシステムが整えられつつある。しかし、未だに公教育から取り残されているのがギフテッドである。土曜教室での成果を生かし、彼らの個性的で多様な学びを援助することが、これからの教育に求められていると考える。

キーワード：学習障害，土曜教室，ギフテッド

1. 北海道での学習障害の取り組みと土曜教室の誕生

学習障害 (learning disabilities) という概念は、知能障害のない発達障害のある児童生徒への関心の高まりとともに、カーク (Kirk, S.A.) によって教育用語として提唱された。これが、1975年には「全米障害児教育法 (P.L.94-142)」が制定され、アメリカで学習障害の教育が展開されるようになった。

日本では、1990年度、文部省に置かれた「通常学級に関する調査研究協力者会議」において公的な議論がなされ、それを踏まえて1992年、「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方法に関する調査研究協力者会議」が設立された。前後するように、1990年には全国学習障害児親の会が、1992年には日本LD学会の前身である日本LD研究会が発足した。少なくとも文部省、専門家、保護者で「学習障害の理解と支援」に向けて大きな流れを作りながら進んでいった。

北海道では、佐藤剛 (当時、札幌医科大学保健医療学部) を中心に1988年全国に先駆け、感覚統合親の会のメンバーとともに北海道学習障害児親の会クローバーを結成した (小泉, 2010)。1991年には、北海道児童精神保健学会のパイロット研究として田中哲 (市立札幌病院静療院)

を代表世話人として北海道LD研究会が設立された。4年間の研究の積み上げた後、1995年に、親の会を巻き込んだ地域のコミュニティの役割を果たす北海道LD懇話会（以下懇話会）と個別教育プログラム（IEP）検討の二つのグループを設けた。

当時は、インターネットも普及していない時代でもあり、北海道LD懇話会が、北海道で“学習障害”に関して知識や情報、さらには支援の手がかりを得る唯一の場であった（小泉, 2010）。そのため、全道各地から多くの専門家や保護者が会場に足を運んだ。会の中で、保護者が、進まぬ支援と理解のない学校や教師に対し、憤懣やるかたない思いを語って言った。地方教育行政は、文部省が学習障害の定義を明確にしない限り、その存在を認めないという考えだった。

そのような状況下で、各地で学習障害のある子どもたちを支えようとする動きが始まった。北海道YMCAでは学習障害支援プログラムが取り組まれ、懇話会的組織が十勝やオホーツクで作られ、函館、室蘭、小樽で親の会が作られていった。その大きなうねりが、1999年に日本LD学会第9回札幌大会に結実したと言える。

流れの中で、LD学会の実行委員会参集した若い教師を中心に、医療と連携をとりながら学習障害児たちの学習支援の場を創ることで話し合いが持たれた（小泉, 2010）。その過程で学習障害児の抱える問題を見つめ直す作業が行われた。学習障害児に対して、個々の認知特性に応じた学習支援をすることで、それぞれの学び方を身につけ、より快適な学校生活が可能になるのではと考えた。そこで1998年11月市立札幌病院静療院のぞみ分校を会場にし、学習障害児を対象とした土曜教室を開くことになった。

2. 土曜教室の活動と意義

土曜教室は、午前授業のある第一、三、五土曜日の午後に行なわれた。対象児童については、スーパーヴァイザーである田中哲（当時市立札幌病院静療院）とコーディネーターである筆者が、対象とする学習障害児の中から支援の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（小泉, 2010）。スタート時には、スタッフが一人の子供を担当し、主に学習面を中心に個別指導を行った。事前ミーティングの後、午後2時から3時半に個別指導を組み、その後保護者との面談、事後ミーティングという形をとっていた。結果として、保護者の面談の時間は、遊びの時間となり子どもたちの交流が自然な形で生まれた。

保護者との面談では、個別指導の報告とともに、学校や家庭での子どもの様子を聞きながら情報を共有し、個別指導の内容や学校での支援について話し合いが持たれた。事後ミーティングでは、指導や面談を含めたケースが報告され、課題の方向性について話し合われた。さらに年に2回、スーパーヴァイズを含めてケース会議が行われた（小泉, 2010）。

ただ、教室の中核に据えたアセスメントに基づいたIEPと学習支援を機能的に展開することができなかった。当時は、私たちには、子どもたちの学習面や行動面の困難を知ることはできても、

その背景となる神経心理学的基盤やエビデンスに基づいた学習や生活面での支援に関し、それを担保する十分な知識もスキルも持ち合わせていなかった。

2000年4月、田中の発案により市立札幌病院静療院児童部で行われていた北海道大学教育学部（以下北大）の「発達障害援助実習」の枠組みに、のぞみ分校で行われていた土曜教室も加えることとなった。期せずして室橋春光が、富山大学から北海道大学に着任する時期と重なった。2000年10月には田中が北小田原病院に転任し、その翌年の2001年4月に土曜教室を北大へ移すこととなった（小泉, 2010）。

北大移転後は、室橋がスーパーヴァイザーとなり、スタッフも教師から院生・学生へと重心が移動した。実習では、ティーチングアシスタントとして院生が配置され、教室運営や学生のサポートで大きな役割を果たした。さらに、子どもを支えるチームには、現職の教員、院生、学生と多様なメンバーで構成され、それぞれが専門も異なることから、多角的な視点で議論と支援を積み上げることができた。

土曜教室での取り組みの特徴として2点あげられる。

一つは、徹底したWISCの分析とアセスメント、それに基づいたIEPの作成と学習支援、いわゆるPDCA（Plan-Do-Check-Act）と指導が展開されたことである。年に2回あるIEP会議は、子どもたちの姿を明確にするだけでなく、スタッフ自身もブラッシュアップできた。土曜教室で求められたのは、学校という枠組み（従来の手法）で上手くいかなかった子どもに対し、“How”ではなく、“Why”を考え、学習（新たな手法）を見出すことであった（室橋, 2016）。

もう一つは、子どもとスタッフの関係形成と居場所づくりである。当初は、教えることや行動調整に重きを置いていた。そのため、「教える側（スタッフ）と教えられる側（子ども）」という関係性だった。しかし、支援を進めていく過程で、スタッフにとって子どもは学習困難に対して共に考えていく仲間、子どもにとってスタッフは自分のことを理解し支えてくれる人、という関係性の変化が見られた（小泉, 2011）。

スタッフと子ども・青年たちの関係性は、2007年に教室を卒業した青年を中心に作られた「ごぶサタ倶楽部」誕生の要因にもつながっている。卒業生の中には、新たなコミュニティに馴染む青年もいれば、うまく適応できない青年もいた。そのため、「ごぶサタ倶楽部」は次のコミュニティに繋がるトランジションとしての役割を担った。土曜教室を終えた現在も、年数回の例会を持ち卒業たちのささやかなコミュニティとして機能を維持している（小泉, 2012）。

土曜教室とごぶさた倶楽部の活動からの学びは、対象の子どもや青年に対し、単に学習を支援するだけでなく、スタッフと子どもの関係性をベースにした安心できるコミュニティ創りの重要性だったと考える。

3. これからの課題—新たな「理解と支援」の対象としてのギフテッド—

学習障害が公教育の対象となり、特殊教育から特別支援教育への転換が図られたことは、日本の教育にとって、画期的な方向を示唆した。

一つは、サラマンカ宣言以降の世界の潮流であるインクルーシブ教育の可能性を示したことがある。1999年には、文部省から学習障害の定義がだされ、2005年には、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の全国実態調査」がなされた。2006年には、「学校教育法施行規則の一部改正」、そして「学校教育法等の一部を改正する法律案」が整備され、2007年には、特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。従来は支援の対象とならなかった、通常学級に在籍する学習障害を含めた発達障害のある児童生徒にも支援が可能となった。それ以降、発達障害のある児童生徒を対象とした通級指導教室が全国で作られるようになった。

特別支援教育がシステム化し、学習障害を含む発達障害の児童生徒の支援が進む中で取り残されたのがギフテッドである。欧米では、特別な教育的ニーズを有する子として、支援の対象として受け入れられ、才能を育てる教育が行われている。アメリカでは、ギフテッドは「一般知的能力の高い子ども、創造的な子ども、芸術的才能に優れる子ども、リーダーシップが高い子ども、あるいは特定の教科で優れた才能を示す子ども」と全米障害児教育法で定義されている。

日本においては、公的な場でギフテッドの定義はもちろん支援に関しても議論の俎上に載っていないのが現実である。林（2017）は、日本の教育制度や子どもの状況を鑑みた日本版ギフテッドの認定基準が必要な時期に来ていると述べている。筆者はギフテッドに関しても、学習障害の黎明期同様に、公的機関を交えた学際的な検討が求められる時期に来ていると考える。

現在、ギフテッドを同定する一つのツールとしてWISC-IVがある。その理論・解釈マニュアルでは、臨床群研究の一つとして知的ギフテッド群が報告されている。プロフィールの特徴として、Volker&Semerbeck（2009）は、ギフテッドの生徒にはいわゆる「非定型な」プロフィー

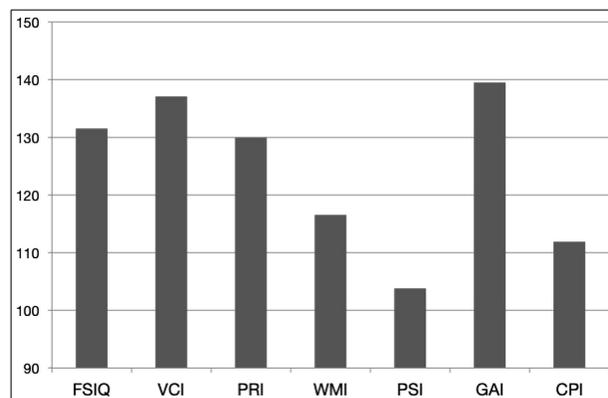


図1 29 ケースの FSIQ, 指標得点, GAI, CPI の加算平均

ルが見られるのが典型であり、サンプルにおいてVCI（言語理解指標）とPRI（知覚推理指標）の平均はWMI（ワーキングメモリー指標）の平均よりも高く、WMIの平均はPSI（処理速度指標）の平均よりも高かったことを示した。

知的機能にアンバランスを抱えるということは、左右で馬力の違うエンジンを付けた飛行機のようなものであり、機体のパフォーマンスを保つためには常に左右のエンジンの制御に何倍もの心的エネルギーを注ぐが必要になる。

そのために、知的機能にアンバランスを抱える子どもは、高い知的機能を持ちながらも学習面や対人面や生活面での困難を抱えているケースが大半である。多くの子どもたちが、学校でアンダーアチーバーを生じ、自尊感情が低下し不登校へと繋がっている（小泉, 2014, 2016, 2018）。

知的ギフテッドは、より秀でた能力と平均的な能力が並存し、学習面、対人面、生活面などに様々な困難を抱え、学校での学習や同年齢の集団活動に充足感や安心感を得られずに「浮きこぼれ」が生じているのが現状である（小泉, 2016, 2018）。知的ギフテッドの抱える困難をまとめたのが図2である。杉山（2010）は、才能に著しい凸凹のある子どもにとって通常での教育は難しいとし、ギフテッドの教育的ニーズに応じた特別支援教育の必要性を述べている。

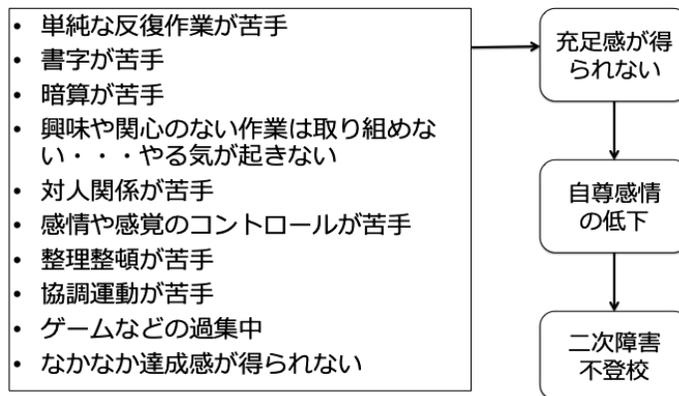


図2 知的ギフテッドが抱える困難 (小泉 2016)

近年、日本ではギフテッドの才能が注目されるようになってきた。2014年12月には、日本財団と東京大学先端科学技術研究センター「異才発掘プロジェクトROCKET（Room Of Children with Kokorozashi and Extraordinary Talents）」が動き出した。2017年9月には東大先端科学研究所と渋谷区が組んでギフテッドにフォーカスを当てた教育が開始された。さらに2017年12月には、孫正義が、高い志と異能を持つ若手人材支援を目的とし、孫正義育英財団を設立した。徐々にではあるが、ギフテッドについての認知度が上がってきたが、常に「才能」に注目が集まり、ギフテッドの抱える「困り感」が置き去りにされている感が否めない。

筆者は、2013年以降、知的ギフテッドに、ソーシャルネットワーク（以下SNS）を通して情

報発進、保護者との交流、相談、子どもたちとのアクティビティを重ねてきた。

2014年の秋に大阪、SNSを通して知り合った保護者とのオフ会を開いた。(その時にオフ会の声をかけてくれた方が、「ギフトド応援隊」の代表となり、全国組織へと展開していった)。それ以降、バーチャルコミュニティが形成され、それが北海道、関東、関西で再編成されて地域でリアルコミュニティとなっていった。今までに学習会とともに、子どもたちを巻き込んだ形でアクティビティ(嵐山の花見、高尾山登山、王子動物園と有馬温泉、東照宮見学、白滝キャンプ、登山、ゲーム大会、旭岳キャンプ)や、相談会も行なってきた。

その活動や研究を通して見えてきたことはギフトドの子どもたちの生きにくさである。ギフトドの抱える認知のアンバランスさは、学びの質的側面だけではなく、学校の枠組みや集団にもフィットしづらい。結果として多くの子どもたちが、学校には魅力感じられず、学校とは異なる場に「自分にあった学びとコミュニティ」を模索している(小泉, 2018a)。

ギフトド応援隊のリーフレットには、ギフトドの子どもたちを「理解とフォローが必要な子どもたち」とし「豊かな成長」という親の願いが綴られている。そのためには「安心して過ごせる居場所、得意な好きなことに向き合える環境、チャレンジできることが彼らには必要」と述べられている。

学習障害は、学校という枠組みの中で「学習支援の場」を設けることで対応が可能だった。しかし、ギフトドは、従来の学校という枠組みとは異なった「学びと居場所作り」の生成が必要になってくると考える。

筆者は、ギフトドの子どもたちと遊ぶ機会を設けながら、関係性をベースにしながら援助へと結びつけようと考えている。常に明確にしているのは、遊び相手や相談相手として選んでもらわないことには、援助のスタートラインに立てないということである(小泉, 2018b)。

そのためにアクティビティに集った家族で「アソブンジャー Kidsクラブ」を作り、SNSを通して居場所の生成に取り組んできている。札幌においては、継続的にアクティビティに取り組んできている。どちらの取り組みも、当初はぎこちなかった子どもたちも、活動を通して関係が形成されコミュニティとしての役割を果たすようになってきた。

今後の課題としては、コミュニティを基盤にしながら、学校という枠組みにとらわれない学びの場を子ども保護者との共同作業で創りあげることである。多くの保護者は、才能を開発するよりも、子どもたちが興味関心に基づいて楽しく学べることを望んでいる。ギフトド教育に求められているのは、一人の子どもの教育的ニーズとアンバランスにきめ細かく対応していく、究極のオーダーメイドの教育といえる。どのような形で援助が可能か、実践的に検討を加えていきたいと考えている。

引用文献

- 1 フラナカガン, D.P., カウフマン, A.S., 上野一彦監訳:エッセンシャルズWISC-IVによる心理アセスメント.

- 日本文化科学社, 2014.
- 2 ギフテッド応援隊:リーフレット:<https://www.gifted-ouentai.com>, 2018.
 - 3 林睦:ギフテッドの概念と日本における教育の可能性, 滋賀大学教育学部紀要, 67, 199-204, 2017.
 - 4 小泉雅彦: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—, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 111, 23-40, 2010.
 - 5 小泉雅彦: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, 2011.
 - 6 小泉雅彦: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, 2012.
 - 7 小泉雅彦:読み書き困難を持つ知的ギフテッドの支援.子ども発達臨床研究, 6, 131-136, 2014.
 - 8 小泉雅彦:認知機能にアンバランスを抱えるこどもの「生きづらさ」と教育:—WISC-IVで高い一般知的能力指標を示す知的ギフティッド群—, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 124, 145-151, 2015.
 - 9 小泉雅彦:知的ギフテッド群の子どもの認知特性と抱える困難について, 日本LD学会第28回大会発表論文集, 239-240, 2018a.
 - 10 小泉雅彦:ギフテッドの子どもたち—公教育における理解とアプローチ—, ギフテッド応援隊:<https://www.gifted-ouentai.com>, 2018b.
 - 11 室橋春光:土曜教室活動の意義, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 111, 93-106, 2016.
 - 12 日本LD学会編:LD・ADHD等関連用語集, 日本文化科学社, 2004.
 - 13 「渋谷区で動き出したギフテッド教育, 協働する東大先端研と区長の思い」<https://news.mynavi.jp>, 2017.
 - 14 孫正義育英財団:<https://masason-foundation.org>, 2017.
 - 15 杉山登志郎, 岡南, 小倉正義:ギフテッド天才の育て方. 学研教育出版, 2009.
 - 16 東京大学先端科学技術センター:リーフレット. 日本財団異才発掘プロジェクト(ROCKET), 2015.
 - 17 Wechsler,D,日本版WISC-IV刊行委員会訳編:日本版WISC-IV理論・解釈マニュアル. 日本文化科学社, 2010.

The support for children who have feelings of troubles for learning
—Considering support for gifted children from the activities of “Saturday Class”—

Abstract

In the growing necessity of support for children with learning disabilities in this country, the Saturday Class started its support and practical studies of LD children in 1998. Through the activities in the Class, the author realized that learning places and safe communities were needed according to children’s diversity of abilities and particularities. In the last two decades, the system for special education has been established, including support for LD children. However, gifted children are still left behind in public education. The author hopes that the uniqueness and diversity of their learning styles will be supported in our future education.