

論 文

中学生の自立を支える特別活動の検討
— 発達障害児を軸とした教育実践に着目して —

今 井 理 恵

日本福祉大学 子ども発達学部

A Study of Extraclass Activities to Support the Empowerment
for Lower Secondary School Students:
Focusing on Educational Practice for Children with Developmental Disabilities

Rie IMAI

Faculty of Child Development, Nihon Fukushi University

Keywords : 発達障害児, 中学生, 自立, 特別活動, インクルージョン

要旨

中学校期は、学習内容の高度化、教科担任制や移動教室などの学習環境の変化、複数の小学校出身者との出会いと友人関係の複雑化、部活動での人間関係の構築、進路選択などを含んで、生活場面と学習場面において大きな変化が伴う。さらに、思春期とも重なり、身体的に成長していく一方で精神的には未熟な部分もあるため、中学校での生活と学習に不安や葛藤を抱えて苦しんでいる子どもは少なくない。

2008年学習指導要領改訂の力点の一つである「言語活動の充実化」が教科での学習において重視される一方で、体験活動の充実を図ること、すなわち、特別活動の役割がこれまでも増して重要な位置に置かれていることを鑑みても、中学生の自立を支える教育活動として特別活動の果たす役割は大きい。

そこで本論では、今日の中学生の人間関係をめぐる問題と自立観について指摘し、特別活動の目標と特質につ

いて整理する。そのうえで、中学校特別活動実践を基に、中学生の自立を支える特別活動に求められる視点として、第一は、特別活動を通して困難さを抱える他者に共感し、応答する関係をつくる、第二は、学校行事を通して、子どもの今を問い直し、もう一つの生きるに値する世界をつくりだす、第三は、学級や学校での生活づくりを問い直す、以上3点を提示した。その際、思春期である中学校期の自立に課題を抱えることの多い発達障害児を中心に検討した。

1. はじめに

2008年学習指導要領改訂について、その改善の基本的な考え方を示した中央教育審議会答申（以下、答申とする）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では、「自分に自信がもてず、将来や人間関係に不安を抱えている子どもたちに、学級での指導や体験活動、放課後の個別指

導などを通じ、他者や社会と向き合うことのできる確かな手助けを感じさせるためには、これまで以上にそのための時間が確保できるよう条件整備を行う必要がある。」と指摘している¹。

中学校期は、学習内容の高度化、教科担任制や移動教室などの学習環境の変化、複数の小学校出身者との出会いと友人関係の複雑化、部活動での人間関係の構築、進路選択などを含んで、生活場面と学習場面において大きな変化が伴う。

さらに、思春期とも重なり、身体的に成長していく一方で精神的には未熟な部分もあるため、中学校での生活と学習に不安や葛藤を抱えて苦しんでいる子どもは少なくない。

今日では、子どもたちが小学校から中学校に進学した年に、新しい環境での学習や生活にうまく適応することができず、不登校等へとつながるいわゆる「中1ギャップ」と呼ばれる事態も指摘されている。

人との違いをより意識する思春期においてとくに、発達障害をはじめとする特別なニーズを持つ子どもは、学級の友達のようにうまく振る舞うことのできない自分に気づき、友達と自分との違いを強く意識するようになる。そして「うまくいかない自分」への否定的な自己評価が積み重なっていくと、学習場面や友達関係に行き詰まり、学級での生活が生きづらいものになっていく。

こうした状況に対して答申では、「自分に自信がもてず、自らの将来や人間関係に不安を抱えているといった子どもたちの現状を踏まえると、コミュニケーションや感性・情緒、知的活動の基盤である国語をはじめとした言語の能力の重視や体験活動の充実を図ることにより、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある²」と改善の方向が示されている。

2008年学習指導要領改訂の力点の一つである「言語活動の充実化」が教科での学習において重視される一方で、体験活動の充実を図ること、すなわち、特別活動の役割がこれまでも増して重要な位置に置かれていることが分かる。

そこで、本論では、今日の中学生の人間関係をめぐる問題と自立観について指摘し、特別活動の目標と特質について整理する。そのうえで、中学校特別活動実践を基に、中学生の自立を支える特別活動に求められる視点を提示する。とりわけ、今日的な様相の中でより困難さを

抱えている発達障害児に焦点を当てて検討する。

2. 中学生の人間関係をめぐる問題と自立観

(1) 脆く壊れやすい人間関係

80年代後半以降、我が国の「個性重視の原則」に基づく教育改革は、個に応じた指導の充実を実現するために、ティーム・ティーチング、グループ学習、個別学習などをはじめとした教育の個性化・個別化に向けた改革として進められてきた。

ここで示された「個性重視の原則」は教育における画一性、硬直性、閉鎖性を打破するために打ち出されたものであり、もちろん子どもたち一人ひとりが固有名詞を持つ存在として尊重されることは、教育において重要な視点である。

そうではあるが、80年代後半以降進められてきた個性重視の教育改革は、新自由主義的教育改革と結びついており、市場主義的な自己責任イデオロギーや競争原理によって進められてきた改革であることは看過できない。個性重視の名のもとに、子どもたちの学び合う関係性が分断され、共に学ぶ他者の存在が希薄化されてきたと言っても過言ではないであろう。

さらに、貧困問題、格差社会、雇用不安等をはじめとした私たちの生活を取り巻くさまざまな社会的問題が、子どもの成長発達に著しく影響を及ぼしていることも周知の通りである。

こうした状況の中、子どもたちの人間関係のあり様は、より複雑かつ生きづらさを抱えるものとなっている。自分自身を「キャラ化」し、特定の「キャラ」を演じることで所属グループ内での位置を維持しようとする子どもや、「スクール・カースト」と称されるように、人間関係を序列化し、格や身分が違つと子どもたちが捉えているグループとの交友関係を避けたり、そこでの上下関係に過剰なまでに気を使う子どもの存在が指摘されている³。

「キャラ化」や「スクール・カースト」などの友達関係をめぐる問題は、前思春期から思春期となるにしたがつてより顕著に表れてくる。異質な他者を出来る限り排除し、同質な他者とだけつながろうとする子どもたち。しかし、同質な他者とのつながりにおいても、いつ自分が同質性の枠から排除されるかわからないという不安を同時に抱えている。

メールに対する返信速度の速さが、友達関係の結びつ

きの強さを測るバロメーターとなっているがために食事中や入浴中ですら携帯が手放せないという、とりわけ中学生女子にみられる生活実態もある。携帯メールやSNSをツールとして友達とつながっているように見えて、実はそのつながり方は非常に脆く壊れやすい。生きづらいつながり方ではあるが、孤立するのは怖いことであり、さらに、孤立している自分を周囲の友達に知られるのはもっと怖いことのため、今ある友達関係の中での自分の位置を保持するために必死になっている現状がある。

子どもの人間関係における「キャラ化」や序列化(「スクール・カースト」)の問題等は、異質な他者とのつながりに支えられて一人ひとりが自己を確立することや、人間関係の多面的な営みをつくりだしていくことの困難さを表している。

さらに、このような子どもたちの関係性の中で最も生きづらさを感じているのは、発達障害児をはじめとした特別なニーズを持つ子どもたちである。発達障害児は、彼ら彼女らが持つ課題が容易には理解されず、その独特な認知の仕方と行動が際立つゆえに排除され、周縁に置かれることが少なくないからである。

子どもたちの人間関係が、他者との差異を受け入れられず、同質であることを何とか保ちながら必死に友達関係を維持しようとする傾向を強めているからこそ、特別活動を通して、自己と他者の差異を認め他者とつながること、共に生きられる生活世界をつくりだしていくことが求められる。

特別支援教育の制度が始まって8年目に入った。特別支援教育を学校全体としてさらに充実化させていくためにも、発達障害児をはじめとした特別なニーズを持つ子どもと通常の子どもの相互に関わり合い、共に活動をつくりだすなかで学級における生活を問い直す特別活動実践の追求が不可欠である。

(2) 自立観の捉え直し

今日、新自由主義による競争主義的・市場主義的な社会状況のなかで「自己選択・自己責任」論はいつそう強まっているように思われる。自立観もこうした動向と決して無関係ではなく、「自己選択・自己責任」に基づく強い自己としての自立を強いられているのではないだろうか。強い自己のみが強調され追求されていくとするならば、「自立」の名による孤立化を引き起こしかねない

だろう。

大学生に対して「自立とは何か」を問うた際にも、「他人の力を借りずに自分ひとりで何でも出来るようになること」、「自分で働いて食べていけるようになること」という意見に象徴されるように「自分一人で生きていけること」を自立として挙げる学生が多く、強い自己としての自立観が依然根深いことが伺える⁴。

こうした自立観に寄って立つと、発達障害の子どもをはじめとして、より重度な障害を持つ子どもは自立そのものを願うことすらできなくなってしまうだろう。もちろん、「自己責任論」を内在化させた自立観は、発達障害児のみならず、通常の子どものとっても生きづらい生活を生み出すことになる。

小島道生は、特別支援学校及び知的障害関係施設における発達障害児・者の自立に必要なとされるスキル獲得の支援状況を明らかにしている。この先行研究によると、特別支援学校及び知的障害関係施設において、「身近な人に、『おはよう』『こんにちは』など挨拶ができるようになるための支援」、「自分の考えや気持ちを表現できるようになるための支援」、「よく分からないことは、必要に応じて尋ねることができるようになるための支援」が上位項目に挙げられている⁵。

つまり、他者との積極的な社会的関係性をつくりだすことが障害児・者の自立にとって重要視されていることが示されている。

今一度、強い自己としての自立観を問い直し、そのうえで「他者への依存を断ち切るのではなく、むしろ積極的な人格的関係をつくりつつその中で自己の生き方を確立していくこと」⁶として自立観を捉えることが今日より一層求められるのである。

よって本論では、他者と積極的に連帯し、共同することを基盤として、一人ひとりが互いを尊重し支え合う社会づくりの中で個々の生き方が導き出され、確立していくことを自立として捉える。

自立をこのように捉えると、特別活動の目標が掲げる「人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」ためには、どのように他者や社会と出会い、つながり直すかが問われているのである。

3. 特別活動の目標と特質

(1) 特別活動の目標

中学校学習指導要領(2008年改訂)において、中学

校における特別活動全体の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」⁷⁾と示されている。

さらに、特別活動は「学級活動」、「生徒会活動」、「学校行事」の3つの内容から構成されており、各活動・学校行事の目標は以下の表に示す通りである⁸⁾。

表 各活動・学校行事の目標

内 容	目 標
学級活動	学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。
生徒会活動	生徒会活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団や社会の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる。
学校行事	学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。

(中学校学習指導要領(2008年改訂)より筆者作成)

上述した特別活動全体の目標と各活動・学校行事の目標において貫かれている中心的事項を抽出すると以下の3点が挙げられる。

「集団活動」や「集団(や社会)の一員」という文言に見られるように「集団」が重視されていること、「望ましい人間関係を形成」すること、「自主的、実践的な態度」を育てること。

望ましい集団活動や体験的な活動が重視される点は引き続き継承されている事項であるが、とくに今回の改訂で新たに付け加えられた文言としては、「人間関係」と「自主的、実践的な態度」である。この点に関わって学習指導要領の改善の基本方針では、「自分に自信がもてず、人間関係に不安を感じていたり、好ましい人間関係を築けず社会性の育成が不十分であったりする状況が見られたりすることから、それらにかかわる力を実践を通して高めるための体験活動や生活を改善する話し合い活動、多様な異年齢の子どもたちからなる集団による活動を一層重視する。」⁹⁾と指摘している。

本論においても中学生の人間関係について先述したが、

今日の子どもたち相互の関係性構築が一層困難化、複雑化している状況において、豊かな人間関係を築く力や社会性の育成など、特別活動が果たす役割はますます大きくなるだろう。

こうした社会的背景からみて2008年改訂学習指導要領では、特別活動固有の意義がいっそう明確化されたと言える。

(2) 特別活動の特質

中学校学習指導要領解説特別活動編では、「活動(ここでの活動とは、学級活動、生徒会活動及び学校行事のことを指す:筆者注)を通して、好ましい人間関係を形成するために必要な能力や態度、所属する集団の充実・向上に努めようとする態度、社会の一員としての自覚と責任ある態度、人間としての生き方を探求し自己を生かす能力や態度などが養われること」に加えて、「実際の生活経験や体験活動による学習、すなわち『なすこと』によって学ぶ』ことを通して、全人的な人間形成を図るといふ意義を有している」ことを特別活動の特質として指摘している¹⁰⁾。さらに、「特によりよい人間関係を築く力、社会に参画する態度や自治的能力の育成を重視する」¹¹⁾ことについても挙げている。

すなわち、「なすこと」によって学ぶ」という特別活動の方法原理を軸にして、よりよい人間関係の構築と社会に参画する態度や自治的能力の育成がいっそう志向されているのである。

これについて例えば、1998年改訂版においては「学級活動においては、学級を単位として、学級や学校の生活への適応を図る」と記されていたが、2008年改訂版においては「学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し」と変更されている点からも明らかである。

すなわち、既存の学級や学校の生活を疑うことなく所与のものとして適応させるのではなく、学級における活動を媒介にしながら「よりよい生活」とは何かを子どもと教師が共に問い直し、学級や学校での「生活づくり」に参加していくことが特別活動において追求されなければならない。

子どもたちの生活現実を教師と子ども、子ども相互が対話し、共同して読みひらくなかで、子どもたちの必要と要求を組織しながら他者とともに生きるに値する世界

をつくりだす教育実践を展開してきたのが生活指導における学級集団づくりである。

生活指導とは、「子どもたちが自分たちの必要と要求にもとづいて生活と学習の民主的な共同化に取り組み、その中で、人格的自立を追求し、社会の民主的な形成者としての自覚と力量を獲得していくようにはげます教師の教育活動」であり、「子ども一人ひとりの人格的自立をはげますような生活と学習の民主的な共同化をすすめることをつうじて、学級・学校を根底からつくりなおし、地域に子どもたちの新しい共同生活をつくりだしていく教育運動的な活動」である¹²。

学習指導要領においても特別活動と生活指導の関連が指摘されている。それゆえに、「生活が指導する」という生活指導の思想に立ち、学級・学校での生活を共同してつくりだすなかで一人ひとりのものの見方、感じ方、考え方を問いなおし、さまざまな活動を通して友達との交わり方を学んだり、生活をつくる主体としての自己認識を形成することが、個々の自立を支える過程となるだろう。

したがって、特別活動の指導に当たっては、これらの特質を十分理解したうえで多様な活動を構想し、展開していくことが求められる。

4. 中学校における特別活動の教育実践

ここでは、特別活動全体に貫かれている 集団の重視、望ましい人間関係の形成、自主的、実践的な態度を育てることを重要概念として引き取ったうえで、中学校での特別活動実践をもとに、中学生の自立を支える特別活動に求められる指導の視点として以下の3点を提示したい。

第一は、特別活動を通して困難さを抱える他者に共感し、応答する関係をつくる、第二は、学校行事を通して、子どもの今を問い直し、もう一つの生きるに値する世界をつくりだす、第三は、学級や学校での生活づくりを問い直す、である。

その際、思春期である中学校期の自立に課題を抱えることの多い発達障害児を中心に着目する。発達障害児にとって必要な指導のあり方は発達障害児に限定されるものではなく、どの子どもにとっても必要な指導に通じるからである。

本論では、とくに発達障害児の自立と向きあいながら特別活動の指導を行っている中学校教育実践を研究対象

として選定した。

井原美香子「中学生の自立と向き合う - 久志とけい子」、『困っている子と集団づくり 発達障害と特別支援教育』、クリエイツかがわ、2008年。

上田華「特別に支援する集団ではなく『ともに生きる集団』に」、『特別支援教育を変える 授業づくり学級づくり3 自立への挑戦と授業づくり・学級づくり 中学校～高校』、明治図書、2009年。「『支援される立場』から『集団の主人公の一人』として生きる世界へ」、『生活指導』、明治図書、2010年、No.676。

岸田幸雄「負けたのは僕のせいだ」、『生活指導』、明治図書、2007年、No.647。

- (1) 特別活動を通して困難さを抱える他者に共感し、
応答する関係をつくる

発達障害児は、認知や行動の仕方、感じ方が独特なために、周囲の子どもたちはその独特な世界を容易には理解しがたい。理解できないことで生じるお互いの認識のズレや誤解によって様々なトラブルに発展することも少なくない。

発達障害児を軸にする教育実践で共通に見られる視点は、発達障害児の抱える困難さに共感の思いを寄せながら、その困難さの背景にある思いや願いをききとること、発達障害児の思いや願いに応答する関係性をつくりだすことで、つながりの世界を広めようとする指導である。

この点に関わって、上田実践では、さまざまなトラブルやパニックを引き起こすなかでも、頑張っって何とかしたいと思っていること、それでもできないことや苦手なことがあることは発達障害児だけの問題ではなく、みんなにも共通する問題であることを学級活動の場で丁寧に話をすることや、対話を繰り返すなかでききとった発達障害児の思いや願いを、教師が折に触れて代弁することで学級内での発達障害児に対する理解をはかっている。

井原実践では、学校を早退する発達障害児に付き添い、帰り道の散歩のなかでその子の抱えている思いを丁寧にききとり応答している。そのうえで、学校行事の参加に困難さを抱える発達障害児に対して、学校行事への参加の仕方を多様に構想している。岸田実践においても、発達障害児との対話を繰り返し、その思いを受けとめながら発達障害に自分自身を見つめさせる指導をしている。さらに、発達障害児に興味を持って近づいていこうとする学級の子どもを、トラブルを避けるために切り離すの

ではなく、多少のトラブルはあったとしても発達障害児の理解者となれるように学級の子どもの関係性を育てようとする指導がみられる。

このように、発達障害児に応答する他者としてまずは教師がつながることを発達障害児の自立への第一歩としながらも、さらなる実践の展開においては子ども相互がお互いの思いに共感し、自己や他者を見つめ直しながら応答する関係性を構築することを目指したい。つまり、特別活動におけるさまざまな行事の取り組みを通して、容易には理解しがたい発達障害児の独特な認識の仕方や感じ方について話し合いを重ねることで、「変なやつ」と異質な他者を排除する関係性から、「そう考えているんだ」と他者の異質性を認め合いながら共同し合える関係性へと高めていくことを志向するのである。

その際、例えば上田実践では、発達障害児の行動の訳について、その子の気持ちを想像しながら学級の友達に向けて一生懸命説明する子どもの存在や、支援する側とされる側という関係ではなく発達障害児と対等につながることでできた子どもの存在が示されている。発達障害児が学級の誰とならつながることができるのかを見極めながら、その関係性におけるつながりを丁寧に育む指導は、発達障害児が折り合いをつけながら自己をコントロールし、自分自身を支える力を形成する。

なぜならば、トラブルを起こしたりパニックになった際に、うまくいかない自分も含めての自分自身ことを理解して受け止めてくれる友達の存在があるからこそ、その関係性を支えにして自己を確立し、学級のみんなとつながり直すことができるからである。

また、上田実践では、発達障害児をめぐる話し合いが繰り返し行われる中で、学級の子も達が「他のクラスの子たちにも協力してもらわないとどうしようもない」ことに気づき、発達障害児の「困っていること」を各学級担任の先生から全部の学級で話してもらうことを決めている。

発達障害児を「変なやつ」と受け止めていた学級の子もたちが、発達障害児の困難さに応答することを通して、一人ひとりが安心して生活できる場づくりを要求し、実践するまでに成長したことは、人間関係に生きづらさを抱える多くの中学生の自立の課題にとっても意義が大きいだろう。

さらに、応答する関係性として学校全体の教職員集団の支援体制を構築していくことも課題である。上田実践

では、学年集団で発達障害に関する学習会を設けて、特別なニーズを持つ子どもに対する学年の方針を立てている。井原実践では、地域の発達障害者支援センターで行った相談結果を学年、管理職、職員会議の場で報告して教職員みんなで発達障害児に対する指導方針を決めている。岸田実践では、保護者、スクールカウンセラー、専門機関と協力しながら実践を展開している。

三氏の実践において重視されているように、発達障害児に対する子ども理解の視点を教職員集団が共有し、学年あるいは学校全体で指導方針を立てていく取り組みも見逃せない。なぜならば、特別活動は学年全体や学校全体で取り組む活動も多いことと、さらに、中学校では教科担任制で学級担任以外の様々な教師が発達障害児に関わる機会も多いため、学級担任のみならず、教職員集団全体で子ども理解を深め、指導方針を共有化することが中学生の自立を支えるために重要になるからである。

(2) 学校行事を通して子どもの今を問い直し、もう一つの生きるに値する世界をつくり出す

『中学校学習指導要領解説 特別活動編』では、「望ましい集団活動」の展開について、「互いに理解し合い、高め合い、個人と個人、個人と集団、集団相互が互いに作用し合いながら、集団活動や体験的な活動を進め、それぞれの生徒が全人的な発達を成し遂げ、また所属する集団自体の改善・向上を図っていくことが求められる¹³」と指摘している。

また、「小集団が支配する集団活動、単なるなれ合いの集団活動などは、たとえその集団内の結束が固く、一見協力的な集団活動が進められているようであっても、望ましい集団活動であるとはいえない¹⁴」と明言している。

一見結束力が強く、協力的に集団活動を進めているように見えたとしても、学級内のパワー関係で力のある者が主導権をにぎり、周囲の子どもが物申せない状況で集団活動を進めることを明確に否定している。そうではなく、個人と個人、個人と集団、集団相互が互いに理解し合い、高め合い、交わり合いながら集団活動を進めていくことが特別活動を指導するうえで重要である。

そのためには、「所属する集団自体の改善・向上を図っていくことが求められる¹⁵」と指摘されているように、今ある支配的な価値観や規範、人間関係の在り様などを含めた集団のあり方そのものが問い直され、オルタナティ

ぶな世界、つまり、もう一つの生きるに値する世界をつくりだすことが求められる。

とりわけ、学級内での人間関係を構築していく際に、発達障害児はその独特な行動ゆえに排除の対象となりやすい。そこには、他者との関係において異質なものを受け入れず、排除する見方がある。他方で、発達障害児はお世話する対象とみなされ、常に支援される立場に置かれることも少なくない。

この課題に対し示唆を与えてくれるのが上田実践である。上田は、発達障害児を学級で「『お世話してもら』存在から『学級の主人公のひとり』」に位置づけるという指導方針を立てる。具体的には体育大会の取り組みで「これまでの人間関係をひっくり返す」ことを意図した「ムカデ競争」のチーム分けを行っている。できる子とうまくできない子を平等に分散したチームでは、結局そのチーム内でうまくできない子をお世話する取り組みとなってしまう。そうではなく、あえて「ゆっくりムカデ」と「速いムカデ」のチームに分けることで、それぞれのチームの子どもたち一人ひとりが「ムカデ競争」での自分たちの明確な目標と役割を自覚し、「全員が主人公」となれる活動として展開させている。

この上田実践における学校行事の取り組みは、学級の子どもたちが発達障害児を弱い立場として捉えることで、発達障害児が常に支援される側に置かれる関係性の在り様をひっくり返そうとする視点が示されている。つまり、支援する側とされる側という関係性が象徴的に表しているように、学級内での固定化した人間関係はしばしば存在する。その人間関係の在り様そのものを問い返し、一人ひとりが対等につながれる関係性の構築を目指す指導が求められるのである。

中学校期において発達障害児は自分と友達との違いに気づき、友達のようにうまくいかない自分自身に苛立ち、孤立しながら自己否定感をますます強めていく場合がある。もちろん、他者から孤立し自己否定感を強めていくのは発達障害児に限ったことではない。それゆえに、学校行事の取り組みを通じて子どもたちの日常にある支配的な見方や関係性を問い返し、再構築を志向することは発達障害児を含めた中学生の自立にとって喫緊の課題となる。

一方で、上田実践だけではなく、岸田実践や井原実践においても特徴的に示されているように、発達障害児は体育大会や合唱コンクールなどの学校行事でうまくでき

ないことが多い。活動に参加して「がんばらなければ」「うまく歌わなければ」と思えば思うほど、強迫観念が強まり、トラブルを起こす中でストレスを抱え、結果として学校行事に参加できなくなるのである。

学級の友達とともに発達障害児の学校行事への参加のあり方を多様に模索し、能力の差異を認め合いながらお互いの頑張りを支え合える関係性をつくりだすことが求められる。

そのためにも、学級対抗や学年対抗の取り組みになる体育大会や合唱コンクールのような学校行事において「勝つこと」を絶対の価値としてみなしがちな子どもたちに対して、「負けることの価値」を問う指導視点が欠かせない。

つまり、「勝つこと」が絶対的な意味を持つ価値世界から、「勝つこと」を目指して努力しつつ、たとえ結果が「負け」だとしても互いに精いっぱい努力するなかで生み出してきた世界には意味があるのだと価値づけられるような価値世界の形成が指導されなければならない。そうでなければ、合唱コンクールの取り組みのなかで「もう、金賞でなくてもいい。自分たちの歌を歌おう」¹⁶という学級の子どもの発言は引き出されないだろう。このように、特別活動実践は、子ども達自身が生きるに値する世界の構築をめぐって、あらためて既存の価値世界を問い直していく指導が必要である。

(3) 学級や学校での生活づくりを問い直す

学級活動の目標は、「学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。」ことが掲げられている。

併せて、インクルーシブ教育システムの構築が目指される今日において追求されるべき「よりよい生活づくり」とは、既存の学校的価値や学校システムを前提としてそこにうまく適応するための生活づくりではないことは明白である。

障害者権利条約の第19条においても「自立した生活と地域社会へのインクルージョン」が規定されている。ここで規定された「自立した生活」とは、自分の力で一人暮らしができるという生活ではなく、「居住地を選択し、及びどこで誰と生活するかを選択する機会」を有し、加えて、地域社会から排除されないために必要な「住宅

サービス、居住サービスその他の地域社会支援サービス(個別の支援を含む。)を障害者が利用する機会」を有する生活のことを意味している¹⁷。

すなわち、自立した生活をつくりだしていくうえで、障害者は自らの生活のあり方をめぐる自己選択、自己決定の権利を有していること、これらの権利の行使にあたって必要な制度や支援体制を構築していくことは社会の責任であることが提起されている。この提起は、特別活動における生活づくりの指導視点としても有効な示唆を私たちに示している。

井原実践の発達障害児は、行きつ戻りつして登校し、学校に来ること自体に大変な決意を必要とする子どもである。選択授業、移動教室に代表されるように中学校のカリキュラムは多様であり、その一つ一つに発達障害児は柔軟に対応することができないために、学校での生活についていくことに困難を抱えている。保健室で休んでいる発達障害児に対し、井原は「ウナラないで授業に出る。治るまでここで休む。早退」という三つの選択肢をだし、「早退」を選んだ発達障害児の決定を尊重している。そのうえで、早退する道のりでの散歩を共にし「オシャベリ」するなかで発達障害児の声をききとり、共感の思いを寄せている。

岸田実践では、発達障害児が授業中おとなしく座っておられず、キレた時に自分からベランダに行ってクールダウンする姿をみて「自分を解放する一種のクールダウン」として受けとめる教師の見方が示されている。加えて、どのような時に発達障害児がキレるのか、あるいは気分がハイになるのかについて学級内外での状況と照らし合わせながら分析し、発達障害児が学級・学校での生活の中で示す困難さに向き合っている。ここでの確かな分析視点を基に、学級の子もたちに向けて発達障害児に対する理解を図ろうとしている。

両氏の実践から示されるように、学級・学校での生活の質を問うことなく、既存の生活に適応させようと焦るのではなく、発達障害児自身が教師や学級の友達に支えられながら学校での生活のあり方を選択し、決定するプロセスを保障する指導が重要である。

すなわち、「学校というシステムがもたらす困難さを声に出すことができる空間」¹⁸を子どもたちと共につくりだすことを特別活動における生活づくりの基本として位置づけることが求められる。

我が国においても、インクルーシブ教育システムの構

築が特別支援教育の課題となっていることは周知のとおりである。誰もが排除されない教育を目指すインクルーシブ教育は、カリキュラムや教師の教授法を含めて、通常教育の側を変革することが重要な理念の一つに置かれている。

教師と学級の子もたちが、学校や学級での生活づくりにおいて発達障害児の困難さを読みひらこうとするとき、発達障害児の困難さを教師や学級の子もたちが「どう見るか」という視点だけでは十分ではない。発達障害児にとって生活の困難さを生み出す学校システムが「どう見えているか」が同時に問われなければならない。

学校や学級の支配的なシステムの中で発達障害児が示す生きづらさは、決して発達障害児のみの問題ではなく、通常の子もにとっても共通する課題でもある。

それゆえに、既存の生活世界がもたらす困難さを声に出せる空間をつくりだすこと、発達障害児をはじめとした特別なニーズを持つ子どもの側からの生活づくりの視点が追求されることは、中学生一人ひとりの自立を支える特別活動の課題となるだろう。

5. おわりに

本論では、発達障害児を軸として、中学生の自立を支える特別活動に求められる指導の視点を示した。今日の教育現場では学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が6.5%と指摘されている¹⁹。

実態的にはそれ以上の割合で特別なニーズを持つ子どもが在籍している学級も少なくないであろう。それゆえに、通常学級の教師たちにとって特別なニーズを持つ子どもを含め、一人ひとりの子どもの自立と向き合い、どの子どもも排除されない授業づくり・学級づくりの方法論を追求することは喫緊の課題である。

本論では発達障害児に着目した特別活動の教育実践を検討したが、残された課題も多い。授業づくり、学級集団づくりを基盤としたさらなるインクルーシブな教育のあり方を今後も追求していきたい。

注

- 1 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(答申)、2008年、20頁。
- 2 同上書、22-23頁。
- 3 代表的には、瀬沼文彰『キャラ論』、STUDIO CELLO、2007年。土井隆義『キャラ化する/される子どもたち

- 排除型社会における新たな人間像』, 岩波ブックレット No. 759, 2009年. 鈴木翔著, 解説, 本田由紀『教室内(スクール)カースト』, 光文社, 2012年, などが挙げられる.
- 4 筆者の講義の履修学生からの聞き取りによるものである.
 - 5 小島道生「発達障害児・者の自立に必要とされるスキル獲得の支援状況」, 『岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学』, 第59巻, 第1号, 2010年.
 - 6 折出健二『人間的自立の教育実践学』, 創風社, 2007年, 44頁.
 - 7 文部科学省『中学校学習指導要領』, 2008年, 105頁.
 - 8 同上書, 105-106頁.
 - 9 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別活動編』, 2008年, 3頁.
 - 10 同上書, 15頁.
 - 11 同上書, 3頁.
 - 12 全生研常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 小学校編』, 明治図書, 1990年, 4頁.
 - 13 文部科学省, 前掲書(9), 8頁.
 - 14 文部科学省, 同上書, 8頁.
 - 15 文部科学省, 同上書, 8頁.
 - 16 上田華「『支援される立場』から『集団の主人公の一人』として生きる世界へ」, 『生活指導』, 明治図書, 2010年, No.676, p.32.
 - 17 外務省訳「障害者の権利に関する条約」2015年, 22-24頁
 - 18 湯浅恭正 編著, 『困っている子と集団づくり 発達障害児と特別支援教育』, クリエイツかもがわ, 2008年, 120頁.
 - 19 文部科学省「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.