

《論 文》

土曜教室論
—子どもたちとの学びの共同戦線—

室 橋 春 光

要 約

土曜教室は、全国各地における学習障害児親の会の設立に伴って、1980年代から1990年代にかけて開始された。学生や院生たちが主体となって、子どもたちの学習援助を中心に行った。学びとは、日常生活における様々な面において生ずるものであり、知識と技術の習得は大人を模倣するところから始まる。しかし学校教育においては、大量生産システムを背景として正確性と効率性が強く求められ、知識と技術の乖離を生むことになった。学習障害をはじめとする発達障害圏の子どもたちは学校教育から疎外されがちになり、土曜教室が始まることになったのである。土曜教室では、大学生たちと子どもたちの間の信頼に基づいて学びの共同戦線が生まれ、子どもたちのひとつの居場所となっていった。発達障害という特性のある子どもたちは、感受性の高さを有するがゆえに、社会のひずみをいちやくとらえる。そのふるまいが障害とされるのであるが、社会はこの子どもたちに対応するだけでなく、そのひずみを解決することも求められている。

キーワード：発達障害、学び、認知特性、学習援助

1. 地方における土曜教室の開催

土曜教室は、1980年代の後半から東京学芸大学の上野一彦教授によって、学生たちとともに始められた。学習障害のある子どもたちを対象とした学習を中心にした援助が、その目的であった。学生たちと一緒に勉強したり、遊んだりするかたちで治療教育が始まった。その後、全国各地で同様の活動が親の会を通して広まっていった。

全国における親の会は、概ね1980年代の後半から1990年代の前半にかけて、各地で設立されていった。当初は関東、中部、関西の都市部から設立が始まり、次第に地方に波及していった。親の会の設立に合わせて、土曜教室も各地で開催されるようになっていった。

2. 富大土曜教室

富山では、全国の動きから少し遅れて、1994年に富山県学習障害児親の会が設立された。当時、朝日新聞東京厚生事業団が、上野一彦教授はじめ学習障害に関する専門家を全国各地に派遣して、「ぼくたちのことわかって」と題する講演会を開催するという事業を展開していた。富山でもこの講演会をきっかけに、親の会が結成されることになった。感覚統合療法を受けていた子どもの親たちが集い、親の会を設立した。大学教員や作業療法士などが助言者となり、会の活動が進んでいった。

当時の障害児教育では、自閉症のある子どもたちへの対応に強い関心を持たれており、学習障害については関心が低かった。当時の文部省も、学習障害のある子どもたちへの対応に関するパンフレットを作成して、全国の小中学校に配布した。しかし、教員の学習障害への関心は高まったとはいえなかった。

そのような状況において、富山大学で養護学校教員養成課程の学生たちとともに土曜教室を始めた。しかし、学生たちの学習障害への関心もまた低く、スタッフを務める学生たちは少なかった。少数の学生たちによる卒業論文研究として、主にスポーツ面での子どもたちの個別指導について検討を進めた。一方、親の会に所属する子どもたちは数十人に達しており、スタッフの学生一人で5、6人の子どもたちを受け持つことになった。本来ならば、子ども一人ひとりの特性に応じた教育的対応が求められるのであるが、一人の子に十分な時間を割くことは難しかった。集団を統制するためのルールを作ることに追われ、土曜教室は、結局、「第二の学校」化に向かっていったことは否定できない。

3. 北大土曜教室

市立札幌病院の分院であった静療院で始まった北海道の土曜教室は、その後北海道大学教育学部において継続された。北大における土曜教室（以下、北大土曜教室）では、子どもの特性に応じた教育的対応が可能となるようにした。対応できる子どもの人数は少なくなるが、複数のスタッフを一人の子どもに配置できるようにした。

子どもの特性に配慮した対応をすることは、容易ではない。第一に特性をいかに適切に把握するかという問題があり、他方で把握された特性に配慮していかに対応すればよいかという問題がある。このような問題に対応するためには、複数のスタッフで子どもを見ることが望まれよう。現実の医療や児童福祉等の領域では、一人の職員が数名から数十名もの子どもを担当するような業務もある。医療・福祉・教育は、都市部を中心として、「大量生産/サービスシステム」に基づいて展開せざるを得ない現状にある。子どもにかかわる医療・福祉・教育領域の重要性を考慮するならば、一人の子どもを複数の専門家で見えていくことが望まれるのである。特に学生がスタッ

フとなる場合には、専門家の参加のもと、学生一人ひとりが各々の見方を相互に述べ合い、適切な対応のしかたを議論していくことが求められる。そのことが、学生の臨床的対応力をつけていくことになるといえる。北大土曜教室では、学部生に加えて大学院生もスタッフとなった。彼らは心理学と教育に関する専門的知識と経験を活かして、ティーチング・アシスタントを務めた。また大学教員だけでなく現職の小中学校教員も加わり、現場での指導経験を活かして議論に加わった。

子ども一人ひとりの学習を核とした対応をするため、認知的特性をウェクスラー式知能検査により測定した。ウェクスラー式は、知的機能の特性を測るツールとして世界標準となるものであり、臨床的事例の集積も豊富であることから、土曜教室の開始時に保護者及び本人の同意を得て測定した。結果については保護者に伝え、また自己理解を高めるために、本人にも可能な限り説明した。この結果をベースに、一人ひとりの子どもの諸特性を把握することに努め、その特性に応じた学習援助の方法を検討した。

学習援助のプランについては、担当スタッフが集まって検討し、全スタッフの集まるミーティングにおいて議論した。本人ならびに保護者の希望も聞き、それまでの経過を踏まえつつ、半期ごとの目標と1年間の目標を設定し、教育指導計画（IEP :Individual Educational Program）を作成した。

4. 学びとは

学びは、単に知識を増やすことではない。知識は学びの基礎として必要だが、それが全てではない。学びは、「自分の持っている知識のシステムの中の諸要素を組み替えて考えを新たに紡いでいく過程」（今井，2016）である。子どもは知的好奇心をもつが故に、主体的に学ぶことを求める。それは、しばしば遊びというかたちをとる。しかし、それは子どもを放任しておけばよいというものではない。「子どもが遊びから何を学べるかどうかは親の技量にかかっている」のである（今井，2016）。大人が教える構えをとることにより、子どもは遊ぶことをやめる。学びの対象となる「もの・こと」が、子どもにとってどのような意味をもつことになるかが重要なのである。

学びは、信頼関係をベースとして成立する。しかし、発達障害圏にいる子どもたちは、人間関係におけるつまずきの経験の積み重ねの結果、他人に対する信頼感を低下させるに至っている。山岸（1998）によれば、人間関係の信頼とは「（相手が）自分に対しては信頼に値する行動をとる傾向をもつ人間であるという期待」である。発達障害圏にいる子どもたちは、自分に対して信頼に足る行動をとってくれる人間がとても少なかった、という経験をしてきた。そのため、彼らの学びは孤独の中で行われてきたといえる。

山岸（1998）は、不確実性と機会リスクが高まる状況で「信頼」が高まるメカニズムについ

て述べている。そのような状況では、ヒトは認知的資源を活用し「信頼」を高めることによって、リスクを低減させようとするのである。しかし、「低信頼者」は信頼関係に失敗した経験から、限定した関係にこだわろうとする行動をとる(山岸, 1998)。発達障害圏にいる子どもたちはその心理的特性と環境の不適切さの故に、山岸(1998)の言葉を借りれば、「低信頼者」にあてはまることになるであろう。これに対して「高信頼者」は、不確実性と機会リスクが高まる状況で、認知資源を活用し「信頼」に対する感受性を高め、より確実な関係を構築しようとする(山岸, 1998)。発達障害圏にいる子どもたちは、「低信頼者」の状態にいることになるかもしれないが、「高信頼者」に移行することが不可なのではない。山岸(1998)も述べるように、社会的環境が変われば、信頼関係のありかたも変わるのである。その子どもにあった「足場」をかけてくれる人とともに「一緒に」学ぶ中で信頼関係は高められ、さらに「学び」が深められ、また広められていくことになるであろう。

発達障害圏にいる子どもたちの学びは、孤立している。そのような中で、彼らの学びは、独創性を帯びる。しかし、発展性に乏しくなりがちである。知的好奇心として育たず、むしろ学習性無力感が獲得される。共に学ぶことは、そのような困難な学びの状況を改善する役割をもつであろう。もしそのような状況が彼らに学びの積極性をもたせれば、彼らの孤独における学びは、独創性を発展させる契機にもなり得るであろう。

5. 学びの成立のための条件

「学習」は、一般に使われるよりもはるかに広い意味を有する。認知科学ではあらゆる分野におけるあらゆる種類の学習を研究の対象としており(今井, 2016)、発達障害圏にいる子どもたちにおける「学習」を考えると、それは認知科学的意味での「学習」である。かれらの「学び」におけるつまずきは、いわゆる「教科」にとどまらず、日常生活における「学習」に及ぶのである。かれらの学びの状況を「低信頼」状態から「高信頼」状態に高めるために、「学びの共同戦線」が必要となるのである。

発達障害圏にいる子どもたちは、勉強は嫌いであるとしても、学びたいと思っている。しかしその内容は、学校教育により区分けされた「教科」ではないかもしれない。子ども一人ひとりの知的欲求にあった材料の工夫が必要である。そのような工夫をすることが、「学び」に関わる人々の役割といえる。しかしそのような「工夫」には複数の視点が必要である。それは、「学び」に関わるスタッフの話し合いによって可能となる。またスタッフの間に、相互に納得できる役割と分担がなければ有効に機能しないであろう。

発達障害圏にいる子どもたちは、集団行動は嫌いであるとしても、関わりあいたいと思っている。やはり、その子にあった関わり方の準備が必要であり、子どもは高い信頼を有する人々との関わりにおける学びの中で育つのである。子どもとの信頼関係を築くためには、関わりをもつ時間

の蓄積を要するのであり、複数のスタッフによる継続的な関わりが望まれるのである。

6. あらためて発達障害/学習障害とは何か

室橋（2016）は、「学習障害」について、「文脈促進機構の関与する知覚的表象の不安定さがあり、それに関わる学習の不全と遷延があり、それに連なるワーキングメモリー機能の効率低下があり、実行機能の担う統制の難しさが生じる」とする。「学習障害」という特性をより強く有する人々は、反応の正確性と効率性が「平均」を下回ることから、周囲によって問題化されることになる。そのために自己評価の低下という結果を生じ、日常生活における諸行為からの逃避を促して、さらに悪循環に入る可能性が高まるのである。そして、「『学習障害』に関連する中間表現型（群）をより強く有する子どもは、それを『強み』として『学ぶ』権利を有し、社会はそれを『強み』となるように『教育』する義務を有するのである」（室橋、2016）。

福島（2010）は、「プラクティスという用語は『練習』『常套手段』『儀礼』といった辞書的な意味を持つのを見ても分かるように、『実践』と訳されるが、基本的に、ルーティン的に反復される活動という意味で、正確には『慣習的行動』である。」と述べる。学習障害のある子どもは、この「慣習的行動」を形成することに、通常よりも多くの時間と労力を要するのである。我々の日常生活において、反復される中で習慣化される側面に問題が生じるのである。学習障害のある子どもは、「慣習的行動の源泉としての身体のもつ学習の軌跡の保守的、慣性的な傾向性」（福島、2010）に課題を有するということになる。福島（2010）は、「いったん身体的に習得されたものは、ある種の傾向性を維持しつつ、行為を再生産していく。もしこの理解が正しいとすれば、環境の加速する変化は、少なくとも個体を核としたプラクティスの議論からみれば、病理的な結果しかもたらさないことになる。つまりそれは限定的合理性、あるいは我々の身体的学習がもつ基本的な制約の範囲を原理的に超えてしまっており、その結果、それらでは対応できないレベルに達しているからである。」と述べる。このことが現代における一般的傾向になっているとすれば、学習障害のある人々は、正確性と効率性の低さによって、社会から疎外されていくことになるのである。

福島（2010）は、このことに対する方策として、二つの可能性があるとする。一つは、病理的に見えかねないような変化を、アイデンティティ拡散のように、肯定的な適応形態として捉えなおすという理論的試みの可能性であり、もう一つは、個体のレベルでの限界を組織の可塑的なアレンジメントで克服するような、そうした組織の在り方である」と述べる。「こうした可塑的な組織のありかたとしては、共同体とか、求心性といった概念は不適當である。」と述べる。福島（2010）は、反復性、持続性を基礎とした「日常の実験」という概念を提唱する。「行為の反復的側面には、ミクロに見たときには、完全に反復される行為は存在せず、常になにがしかの革新を含んでいる。それはミクロにみれば日常的ルーティンの中に微細な錯誤が満ちているとい

うのと同義である。」と述べる。「その試行錯誤をここでは実験的試行と呼べば、どんな日常の実践もそうした微小な実験可能性をもっている。その創発的側面を概念の前面に押し出すという試み」なのである。「日常の実験というのは、様々な微細な試行の集積であり、それは安定した構造をもつというより曖昧で複雑に揺らいでいる。それは短命な、はかないという意味をもつ ephemeral という形容詞がふさわしいような現象である。そして我々は、そろそろこうした「エフェメリティ」について真剣に考えるときがきたようなのである。」と述べる。

「学習障害」という特性を有するが故に不安定な動作による行為を繰り返す人々は、福島のような見方に従えば、「実験的試行」に満ちた創発性に富んだ人々なのである。

なお「発達障害」は、DSM-5 (APA, 2016) において neurodevelopmental disorder (神経発達症) と名付けられたカテゴリーに相当する。「学習障害」はその中のひとつのサブカテゴリー (specific learning disorder) として位置づけられていることに示されるように、neurodevelopmental disorder としての特性を有するといえる。そして「発達障害」に属する諸障害もまた、神経発達過程において学習にかかわる課題を抱えているといえるのである (室橋, 2016)。

恐らく「学習障害」的な特性 (あるいは「発達障害」的な特性) をもつ人々は、徒弟制手工業の時代には、正統的周辺参加 (福島, 1993) の枠組の中で、時間をかけて「教育」され「一人前」の職人となっていったのではないか。しかし現代では、そのような余裕は社会にはなく、「正確性と効率性」に劣るとみられた人々は、もはや疎外される存在となるのである。しかし、「実験的試行」を積極的に認める社会が存在するならば、「学習障害」的な特性 (あるいは「発達障害」的な特性) を有する人々は社会に多様性を導き、豊かな日常を創り出す可能性をもっている存在であるといえよう。

7. 現代の教育に必要な条件

現代社会が人々に求めるものは、正確性と効率性である。しかし、真の教育は、時間をかけた相互的な「学び」において成り立つといえる。

学校システムが必要とされるようになったのは、産業革命により大量の労働者を必要とするようになり、近代国家が国家的教育制度として整備したことによる (桜井, 1984)。それまでは、いわゆる徒弟制度により、生産に関わる知識と技術は個人的関係に基づいて伝えられてきた。ここにレイヴとウェンガーによる状況的学習論、いわゆる「正統的周辺参加」が成立していた (福島, 1993)。しかし、現代の学校教育システムにおいて、「正統的周辺参加」と呼べる状況が存在するかどうかは疑問であるといえよう (福島, 2010)。現代の学校は、『具体的な実践に参加するまでの、巨大なモラトリアム装置』 (福島, 2010) として機能している。『学校とは、歴史的には社会システムの複雑性の増大によって、成人と幼児の間を結ぶ期間を一種のモラトリアムとして制度的にカバーする機構』 (福島, 2010) なのである。福島 (2010) は、現代の学校シス

テムを「カウンセリングというモデル」を利用して比較し、論じている。学校のモラトリアム機能の役割をカウンセリングの視点から積極的に評価する立場によれば、「学校とは単に社会への通過点ではなく、それ自体が自律的な空間であり、その自律性の特徴と長所を追求すべき」（福島、2010）であるということになる。そして現代の学校に欠けているのは、「こうした全人格的な側面であり、そこで学校の機能を拡大して、そうした側面をカバーできるように教育を改革していかなければならない」（福島、2010）ということになる。しかし現実として、「制度的には自己決定のための媒介的空間として誕生したものが、肥大化し、それ自体が固有の実体性を帯びてしまった」（福島、2010）のである。「問題は、この大量生産型の強制的システムが現在の複雑化した社会に十分適合しているかという点である。むしろ生徒の未来の可能性の制度的多様化という現実を前にしては、この大量生産型のモデル自体が機能不全を起こしていると考えて間違いないであろう。」と福島（2010）は述べる。そして「教師＝カウンセラーモデルが現実的に有効になるように展開させるためには、学校制度が原理的にカウンセラー－クライアント関係に似た自由度をもつように改造する必要がでてくる」（福島、2010）ことになる。将来的な学校モデルは、いわば「少数、多品種の柔軟な生産体制」（福島、2010）ということになるであろう。

佐藤（1999）は、「学校教育においては、学びの『時間』と『空間』と『人』と『知識』と『環境』のすべてが『効率性』の原理を基礎として制度化されている」と述べる。テーラーシステムにより大工場生産を可能にした近代労務管理方式が学校システムに適用され、「学びという質的な経験を均質の作業時間の単位に置き換えて、カリキュラムと授業を組織している」（佐藤、1999）のである。学校における「時間」と「空間」は、子どもの個人的な時間や空間ではなく、公共的なものとなる。学校における「人」は、組織化され権威的關係によって個人が結びつけられており、「教師」と「児童あるいは生徒」と名付けられる公人となる。学校における「知識」は、教科書にみられるように脱文脈化され非人称化されており、「『情報』と呼ぶ方が妥当」（佐藤、1999）といえるかもしれない。

そして教師の存在がある。佐藤（1999）によれば、教師は「対話的他者」の役割を負う。教師は「学習者の学びの跳躍を可能にする足場の役割を果たす」ことを求められる。また、「『外言』と『内言』との間の橋渡し」をする役割も求められる。トップダウン的な「科学的概念」と、ボトムアップ的な「自発的概念」との橋渡しともいえよう。さらに、「教室における子どもの学びを教室の外に広がる文化的共同体の知的いとなみと媒介し連続させる役割を負う」のである。

しかしながら本論文では、学校教育から疎外されがちな発達障害圏の子どもたちに焦点を当てている。学校が「効率性」を重視する結果、「効率的に」学ぶことの困難な子どもたちは「学ぶ」ことから疎外されがちである。土曜教室は、そのような子どもたちを対象として、自然発生的に開かれ始めたのである。読み・書き・算数において、「正確さ」と「流暢性」を獲得することに困難のある子どもたちは、学ぶことの基礎においてつまづいているのであり、義務教育はこの子どもたちにあった学びを保障しなければならないはずである。しかし、「大量生産」を求められる現代の

学校システムでは、このような子どもたちは、疎外されざるを得ないのである。福島（2010）の述べるような、カウンセリングに準じた対応システムが学校教育に求められるといえる。

土曜教室に視点を戻せば、そこには不十分ながらも、子どもの居場所があり、スタッフとの個人的関係に基づく学びの共同戦線がある。学校システムの外にあるからこそ、「大量生産システム」の直撃を受けないで子どもとかかわることができる。もちろん、様々なレベルの社会システムの中であって、「大量生産システム」の影響を受けないことはあり得ない。しかし、居場所となる心理的空間をつくり学びの共同戦線を機能させることは可能であり、土曜教室は発達障害の特性を有するために学校教育から疎外されがちな子どもたちに対応しようとしてきた。

8. 学びの共同戦線

大人は、子どもの立場にたつことはできない。大人は親、教師といった役割を負っており、子どもの時期を経験したといっても、もはや子どもになりきることはできないのである。佐藤（1999）のいうように教師は「対話的他者」となることが望まれるであろう。しかしそれは子どもと対等の立場ではなく、あくまでも「教師」の立場にたつことによる役割である。

「共同」とは、『複数の人や団体が、同じ目的のために一緒に事を行ったり、同じ条件・資格でかかわったりすること』（大辞泉、2012）である。平等あるいは対等な立場にある他者が、ひとつの作業をともに行うことといえよう。教育領域においては、従来から「教育の共同体」あるいは「学びの共同体」といった概念が存在している。19世紀初頭には、ベルリン大学において学者と研究者が研究と教育をともに行う結合体である「学問/教育共同体」が存在した（杉原、2006）。佐藤（1995）は、学校の直面する諸問題の解決を目指して、大量生産システムとしての組織ではなく学びを中心に組織化された学びの場を、「学びの共同体」として提起した。そこでは、大人と子どもが学び合う中で、対象世界ならびに自己及び他者との対話により関係性が再構築されていくことになる。しかし、ここでは、大人と子どもの「共同性」が問題となるように思われる。特に、大人と高い信頼関係を築くことが困難になりがちな、発達障害の特性のある子どもたちにとって「共同性」を保つことは容易ではない。また福島（2010）も、「可塑的な組織のありかたとして共同体という概念が不適切である」と述べる。

田中・生田（2012）は、「教育の共同性」を考えると、そこにケアリング論的な視点がかかわる可能性を指摘する。ケアリングは、人びとが相互のニーズを補完しあうという、人間の愛他的な存在の様態であり、教育の共同性の本質にかかわる性質であるとする（田中・生田、2012）。

土曜教室のスタッフの役割は、「教師」の立場にたつことではない。大人は子どもの立場にたつことはできないとすれば、大人はいかに子どもに学習を促すのか？大人は、子どもの時期を経て経験を積み、多大な知識を獲得してきている。心理学や教育学を学んだ者にとっては、学ぶこ

との意味に基づき、子どもの学びの経路を想定することが可能である。他方、発達障害圏の子どもの場合には、新しい知識と技術を獲得するための十分な準備ができていないことが多い。しかし、学ぶことは欲しているのである。そこに子どもと大人の共通する目的が存在し得る。

その目的を共有することを相互に確認して、ともに学びの過程に入ることは可能である。大人は、子どもの学びの過程を想定しはたらきかける。子どもは時として、大人の想定を超えた過程を示す。そこに大人の側の学びがある。大人は、子どもの居場所において彼らの傍らに存在する。学びの共同戦線とは、大人と子どもが学びの方向性を共有することを相互に確認し、ともにその過程を歩むことである。

しかし、大人といっても幅がある。小学生にとって、成人期にある人はその意思にかかわらず、「親」に代表されるような権威をもつ者である。物を媒介とした技術と知識の伝達が行われた徒弟制における親方の権威と異なり、学校教育における知識の伝達に際しての教師の権威は異なる側面をもつ。それは、物を媒介にした技術の伝達ではないからである。物を媒介とする技術の伝達は、習う者にとって本人の技術の限界を見せつけられるのであり、そこに「親方」の権威が生じる。しかし学校の教師は、教科書に書かれた情報を伝達するのであり、習う者にとって本人の限界は目には見えない。知識をものごとくに適用できる喜びを味わうことができるようになって、初めて教師の権威を覚知することが可能となる。しかし、発達障害圏の子どもにとって、それは、学校においては、生じたい喜びであるといわざるを得ない。

土曜教室のスタッフは、主に学部生と大学院生、すなわち青年たちが務めた。彼らの年齢は、概ね20～30歳の範囲にある。小・中学生とは、10～20歳の年齢差がある。この年齢差が、学びの共同戦線にとって重要なのである。そして学生は、大人の権威、教師の権威をもたない「お兄さん、お姉さん」的存在である。ともに学びの過程を進む先輩と後輩という役割を、相互に承認することができる。そこに「高信頼」（山岸，1988）が生じる可能性が高まるのである。高い信頼のもとで、学びの共同戦線を機能させることが可能になるのである。子どもと学生は子どもたちと生活圈も近く、ゲームやアニメの話で盛り上がり、タレントの話に花が咲く。実際、学校教育における年配教師の子どもとの関係作りという苦労は、実はそのあたりにあるかもしれない。その結果、ますます大人の権威が、学校教育に必要となるのである。

福島(2010)が「共同体」を不適切な概念と述べるのは、学校組織を想定しているからであろう。学校の外にある土曜教室のようなゆるやかな組織においては、むしろ「共同戦線」が重要な概念となるように思われる。

9. 学びの共同戦線が立ち向かうもの

改めて、共同戦線が対象とするものは何であろうか。それは、発達障害の特性を示す子どもたちの学びを疎外するもの全て、である。学校教育が、この子どもたちの学びの欲求に応えること

が困難な状況にあるのであるから、これは立ち向かうべき対象である。しかしながら、どのようなシステムを作れば、この子どもたちの学びの欲求に応えることができるのか・・・それは明らかではない。そのことについて、当事者として子どもたちから学ぶ必要がある。しかし彼ら一人ひとりの学び方が異なっており、多様性は極めて高い。そのような状況において、対応する教育システムを容易に作る事が可能とは思われない。我々は、一人ひとりの学び方より学ぶことから始める必要があるのである。

宣言的知識の多くは、社会的環境がなくとも習得可能であろう。しかし手続的知識の多くは、模倣により習得される。よって、手続的知識の習得には、社会的環境の存在が前提となる。モデルを示す人が必要であり、学習結果を活用する場も必要であり、またそれらを評価する人も必要である。徒弟制は、そのような学習を可能にするシステムであった。手続の対象となる「もの・こと」に関する宣言的知識は、手続的知識と対応して習得された。しかし産業革命以後、「労働力の大量生産」システムとそれに伴う「知識・技術」の「大量伝達」システム、すなわち学校教育制度により、「もの・こと」知識の多くが「手続」知識と解離したかたちで習得されることになった。「労働力」の生産性の効率化のためである。

学びの進展が緩徐な子どもと大人は、効率化を重視する社会にあっては評価が低くなり、所属する社会から疎外されがちになり居場所がなくなる。

創造性と効率性は両立しがたい。しかしそうであるならば、効率性の低いところにこそ創造性の芽があるといえよう。学びの進展が緩徐な人々には、創造性のポテンシャルがより高く存在する。しかしそれは、あくまで可能性である。そのポテンシャルを現実化する環境が必要である。我々は、一人ひとりの子どもの学習にかかわる可能性を現実化していくための手段として、認知機能のありかたに注目し、その評価を子どもと共有しつつ共同戦線をつくろうとしている。

一人ひとりの子どもの学びを理解することに関心を持ち、高い感受性を有する青年あるいは成人が、「勉強」に背を向け「学び」を欲する子どもたちとともに、「学び」が疎外される状況に立ち向かうとき、「学び」の共同戦線は成立する。そこにケアリング (Mayeroff, 1990) のような考え方につながる面が存在するといえるかもしれない。ケアリングは「人びとが相互のニーズを補完しようという人間の愛他的な存在の様態」(田中・生田, 2012) であるとするならば、そこには「相手が自分に対して信頼に値する行動をとる人間であるという期待」(山岸, 1998) に基づく人間関係の信頼が形成される可能性が高まるであろう。

「学び」が疎外される状況は、環境と個人の相互作用の中にある。その相互作用を紐解く力量がスタッフとなる者に求められる。しかしそれは、青年ひとりにはできないことではない。青年の仲間と、その青年たちを支えるさらに多くの関連領域の成人が必要となるのである。

現代における「発達障害」の意味するものとは、高い感受性を有する子どもたちが、その特性ゆえに適応困難を生じ、社会におけるひずみをいち早く感知し問題化させる存在となっているということなのである。正確さ・流暢さ・効率性が一層要求されるようになった現代社会におい

て、高い感受性を有する子どもたちに現れるふるまいが「障害」として認識されるに至っているのではないだろうか。子どもたちへの個別の対応と同時に、子どもたちが気づかせてくれる社会のひずみに対応することが求められている。

引用文献

- APA: American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders Fifth edition, 2013.
- 松村 明(監), 『大辞泉 第二版』小学館, 2012.
- 福島真人, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書, 1993.
- 福島真人, 『学習の生態学』東京大学出版会, 2010.
- 今井むつみ, 『学びとは何か—探求人>になるために』岩波書店, 2016.
- 室橋春光, 学習障害概念の再検討. 北海道大学大学院教育学院紀要, 124, 13-31, 2016.
- 桜井哲夫, 『「近代」の意味—制度としての学校・工場』日本放送出版協会, 1984.
- 佐藤 学, 『学び—その死と再生』太郎次郎社, 1995.
- 佐藤 学, 『学びの快樂—ダイアローグへ』世織書房, 1999.
- Mayeroff, M. On caring. Harper Perennial, 1990.
- 杉原真晃, 大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために. 京都大学高等教育研究, 12, 163-170, 2006.
- 田中智志, 生田久美子, 教育の共同性とは何か—近しさの基層—. 近代教育フォーラム, 21, 149-159, 2012.
- 山岸俊男, 『信頼の構造—こころと社会の進化ゲーム』東京大学出版会, 1998.

A study about Saturday class: Joint front with children for learning

Harumitsu MUROHASHI

Abstract

Saturday class was opened accompanied by organization of parent circles for children with learning disabilities throughout Japan in 1980s-1990s. Learning support for the children was executed by undergraduates and graduate students mainly. Learning is occurred in various aspects of daily life. Acquisition of knowledge and skills results imitation of adult's behavior by children. In school education, although, dissociation between knowledge and skills has occurred because accuracy and efficiency was pursued by mass production system. As the result, alienation of children with developmental disabilities occurred in school education, and the Saturday class was begun. In the Saturday class, "joint front for learning" was organized by the children with developmental disabilities and university students based on mutual trust between them. The class has been felt as a place of their own by themselves. The children with developmental disabilities have high sensitivity for differences among events of daily life, as the result, they firstly catch stresses in the community. People in the community are not only expected to correspond the children but also expected to solve the problem of the mechanism for the stresses.

Keywords:developmental disability, learning, cognitive trait, learning support