

特別支援学校の授業づくり～子ども理解のあり方

山本 智子

要旨：授業は日常的に行われるもので、教師の仕事の中心である。しかし、授業づくりについて検討される場では、教師の苦悩や苦勞が窺える。そして、授業を構成する三要素、「教師」「子ども」「教材」のうち「子ども」と「教材」のみが取り上げられることが多い。しかし、野杉（1956）は、教育課程や授業の問題以前に、教育活動そのものを左右する要素として、教師と子どもの人間関係が根底に存在することを指摘している。つまり、授業づくりでは、「教師」がどのように「子ども」を捉えているのか、どの程度正確に子どもそれぞれのニーズを理解し、把握しているかという「子ども理解」が問われるわけである。どの教師も、適切に子どもを理解し、保護者の期待に応えつつ、社会の要請にも目配りしながら「自立を図る」という特別支援教育の目標を達成するための十分な力量を備えているのであろうか。筆者は、それは難しいことであると考え、教師というものは真摯に自分の人生を生きながら、子どもに対峙する姿勢を磨いていくしかないと考えるのである。

本稿では、筆者がこれまで授業研究の場で述べてきたことに基づき、授業づくりに必要な子ども理解について示した。子どもは皆、「育ちたい」「知りたい」「わかりたい」「学びたい」という熱意と願いを持っている。それに応えて「よりよい授業」を目指すためには、授業を構成する要素としての「教師」が、どうあるべきで、何をすべきか、という指導観を問うておく必要があると考える。

キーワード：特別支援学校、授業、教育課程、子ども理解、指導観

はじめに

特別支援学校の授業について、「授業研究」「授業検討会」「意見交換会」「職員研修会」等、それぞれの学校で名称やプログラムは一様ではないが、授業づくりについて検討される会が毎年実施されている。筆者は、授業研究者として参加する機会がある。筆者の役割は、内容により異なるが、テーマに応じてまとまった話をすることも多い。研修会後には「私達が忘れかけていた障害児教育の変遷やその意義について改めて学べた。」「これまでの授業を振り返り、見つめなおす機会になった。」「子どもの成長を信じて、もっと子どもと向き合ってみようと思う。」「これまで不要だと思ってきたが、授業案を書く必要性が理解できた。」という感想を得ることも多い。教師が、普段考えないことであるが、教育には大切なことと向き合ったり、子どもに対峙する自分を内省し、目標を定め直したりすることは、研修の価値である。

授業は、日常的に行われるもので教師の仕事の中心である。当然、どの教師も授業を行っている。しかし、授業づくりについて検討される場では、教師の苦悩や苦勞が窺える。そして、授業を構成する三要素である「教師」「子ども」「教材」のうち、「教材」と「子ども」が研究討議の中心になることが多い。しかし、筆者は、先に紹介した教師の感想をみて、「教師」自身にある課題について考えることを提案したい。特別支援学校には、子どもを理解し、保護者の期待に応えつつ、社会の要請にも目配りし「自立を図る」という目標がある。そのための十分な力量を教師は、持っているのであろうか。筆者は、それは難しいことであると思っている。換言すれば、十分な力量を持つことを目標に日々の授業をバージョンアップする努力を続けるしかないと考えるのである。子どもの課題は子どもの中にあるが、その課題を解決する答えも子どもの中にある。それを探し出すことができるかどうかは教師の子ども理解に関わる。

野杉(1956)は、教育課程や授業の問題以前に、教育活動そのものを左右する要素として、「教師」と「子ども」の人間関係が根底に存在することを指摘している。つまり、授業づくりでは、「教師」がどのように「子ども」を捉えているのかという子ども理解が授業の前提となる。そこでは、「教師」と「子ども」の互いの人間関係の状況が問われるわけである。

そこで、本稿では、授業研究の場で筆者が述べてきた、授業づくりに必要な子ども理解のあり方について示す。「よりよい授業」を目指すためには、授業を構成する要素としての「教師」の認識や有り様を問うておく必要があると考える。

1. 特別支援教育の視点と歴史の担い手としての子ども理解

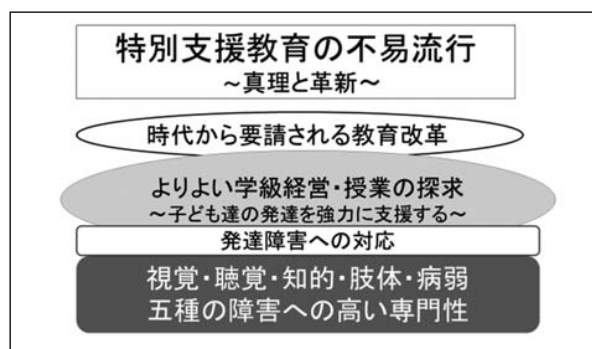


図1

図1は、特殊教育から特別支援教育への制度改革をふまえ、特別支援教育について考えてきたものである。ここでは、不易流行とし、真理と革新の視点を示した。障害のある子どもたちの教育は、これまで先達が見出し、実践を重ね、追求した真理を核としながら、時代の変化に適切に対処していくことが必要である。様々な教育改革は、その時代を反映して生じるが、障害のある子ども達にとっての教育改革は、健常な子ども達と比較して、より個別的な視点で解釈し、対応することが必要となることもある。同じようにはいかないという側面がある。教師が試行錯誤することが要求される。

特別支援教育への制度改革により特別支援学校の五種の障害「視覚・聴覚・知的・肢体・病弱」

のほか、「発達障害への対応」が加わった。それにより、ようやく発達障害が注目され、理解され、支援も格段に進んだ。同じように、特別支援学校が対象とする五種の障害に対する研鑽も、歩を緩めることなく、時代に対応しながら専門性を極めることが求められている。

また、子どもを発達の視点からみるには、授業における学習活動の姿(学習体)だけでなく、学校における生活の姿(生活体)と併せて、総体として理解する必要がある。学習は苦手でも他人と共感でき創意工夫ができる子どももいる。学校での子どものどの姿が課題を達成することにつながるのか見極める必要がある。つまり、授業の探求は、子どもが同年齢の子どもたちの中で自分を知り、社会性を育み、仲間と共に育つ学級経営と授業との両輪で機能すると捉えることが必要である。子どもを総体としてみて、これからどのように育てることが可能か、「だから、この授業をするのだ」と言えることが大切である。

また、先達が見出したこの教育の真理を継承するためには、歴史の担い手として子どもを理解することが欠かせない。障害のある子どもを対象とする教育は、戦前戦後を通して、後回しにされてきた経緯がある。古くから障害者は、神道では穢れ、仏教では因果応報という考えも流布していた。

明治になって、近代的学校制度を定めた小学校令が繰り返されたのは、この国を担う子どもたちをどのように教育しているのかということが、世界から評価される一つの材料になっていたからである。第3次小学校令以後、就学率がようやく1900年に80%、1905年には96%に達した。しかし、「病弱又は発育不全」は就学猶予、「瘋癲、白痴又は不具廢疾」は就学免除とされた。一方、軽度の知的障害児の教育についてみると、1890年には長野県松本尋常小学校に、初めて特殊学級が誕生し、その後、1930年頃には全国で約500学級(文部省、1930、1931)に増加している。しかしこれは、2017年度の知的障害特別支援学級数が27,054学級であることと比較すると、当時の公教育の外にあった知的障害教育がいかに未開拓な分野であったかがわかる。さらに、この先達の努力により維持された約500学級も戦争の混乱の中で

全てが壊滅した。

戦後の知的障害教育について、望月（1979）は、「日本の教育が新教育という名のもとに占領軍の示唆によってはじめられたように精神薄弱教育も、当時の関係者がガンガン言われてと、形容するほどに米国民間教育情報局（CIE）の示唆によって芽ぶいた。」と記している。そして、制度上位置付けられた養護学校の義務制は、学校教育法の制定から32年を経てようやく実施された。これは、1872年の学制「国民皆学」から107年、1886年の第一次小学校令で就学義務の猶予規定が定められてから93年を経ている。全ての障害児の就学が実現に至るまで約百年間を要したのが、わが国の教育行政の実態であった。しかし、文部科学省（2001）は、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」の冒頭で「我が国の特殊教育の発展」として次のように述べている（下線、筆者）。

我が国の特殊教育制度は、昭和22年に制定された学校教育法において、盲学校、聾学校、養護学校（以下「盲・聾・養護学校」という。）、特殊学級が明確に位置付けられ、昭和23年度から盲学校及び聾学校の義務制が開始され、昭和31年度には義務制が完成した。一方、養護学校についても着実に整備が図られ、昭和54年からは養護学校教育の義務制が実施された。

学校で学びたいと願った障害のある子どもたち、兄弟姉妹と同じように学校へ通わせたいと願った多くの保護者の心情を想う時、戦後の特殊教育制度だけを取り上げて「着実に整備が図られ」と記述、整理されたことには言葉を絶する。

障害のある子ども達の入学選抜を行っていた時代、学ぶこと自体が否定された事実は多くある。また、教師も、選抜試験を実施して、母親に背負われ毎年受験する子どもを不合格にしかできず、その背中を見送ることが辛かったという（松本1991）。この1世紀という時間の中に「どの子どもにも教育を！」という関係者の思いがどれだけ込められていたであろうか。歴史を知ることで、今日、子どもたちと教室で出会い、授業を行えることがとても大切に思える。あたりまえのことなどなにひとつない。時代がすすみ、人々の認識の

変容と共に関係機関の対応があつて、あるべき姿に至った。しかし、教育が保障された今日でも、それぞれの障害には困難が伴う。子ども自身や家族、関係者の努力があつて、教師は、教育活動に携わっているのである。

このように歴史を知ることは、子どもへのおもいを深くする。昨日、今日、明日とつながりを考えて授業を展開していく日常の中には、今日と同じ明日はない。教師は、歴史の担い手であるという使命感を持ち、子ども理解に努めたい。

2. 学校教育期間に期待されること

（1）保護者と共に

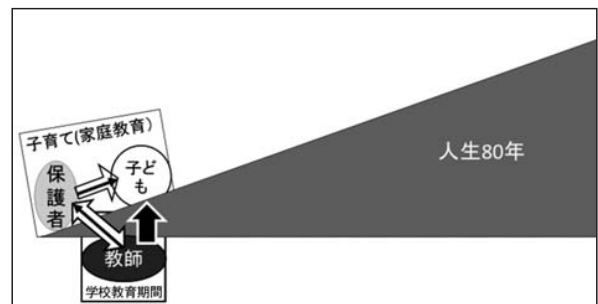


図2

図2は、教師が子どもの人生に関わる時期と期間、保護者と共に子どもを育むことを示したものである。教師と保護者が共に子どもを育むことについて、図に矢印を示した。教師から子どもに向かう太い矢印は、教師の子どもに対する支援を表している。この図の人生の坂に対して、子どもが少し沈んでいるのは、支援が必要な状況にあることを示している。そして、教師から保護者、保護者から子どもへの太い矢印の中心にある芯の矢印は、教師が、保護者を同等の立場としてコンサルテーションを行う中で、保護者と合意形成した教師の意図があることを示す。保護者は、子どもとの関係において、閉鎖的な子育てではなく、周りの支援者と良好な関係を保つことが望ましい。それを導くのも教師の役割である。対立関係にならないように、保護者の事情を考慮したり、待つこと、時間をかけたりすることも必要である。

(2) 学びは子どものもの

また、図2で示したように、学校教育期間は短い。この短い間に学習したことが、あとの長い人生を生き抜く力となる。様々な経験を重ね、知識や技能を獲得していく日々は、子どもが主体的にチャレンジしていく、わくわくしたものであることが理想である。この期間に、どのような体験をするかがとても重要である。佐々木(2001)は、エリクソンのライフサイクルモデルについて述べる中で、エリクソンが絶えず言っていたこととして、次のように記している。

「『だれでもいつかはできるようになるのだから、心配しなくていいのだよ。いつからできるかは、自分で決めればいいのだよ。』というメッセージを、どう伝えるかということだ。」

これは、子どもが防衛的にならず、自律性を獲得する基盤になる。大人に求められる基本的な対応である。子どもが自分で経験を深め機が熟するのを待つことが必要である。

ある特別支援学校の授業検討会で、教師から「子ども自身がまだ気づいていないようなので、もう少し続けてみる。でも、気づいてくれるのだろうか。」という報告があった。これに対して筆者は「気づき」とはどのようなことかと問うた。子どもが「気づく(できるようになる)」ということは、脳内にそのネットワークが形成されることである。これまでの経験の蓄積が結実することもある。努力して結果を得るという場合もある。そのための明確な意志が、子ども達から発信されるかどうかは問う必要はない。子どもの内面を教師は察すればよい。

障害のある子どもの場合、脳内にネットワークを形成するプロセスに、教師による意図した「手立て」が必要である。それは、教師の言葉かけや学習の段階、経験の内容、課題設定、環境調整等々、心身両面への配慮が必要なことである。ただ同じことを繰り返す、見守っているだけでは解決しない。

これは、健常児の指導と大きく異なる点である。健常児の場合は、遺伝的に獲得している発達力を発揮して、その年齢なりの課題を解決できる。

躓くことがあっても、やがてはできるようになるという経験を繰り返す。そして、次のチャレンジへとつながっていく。しかし、障害のある子どもや環境的に苦戦状況にある子どもは、先に述べたような手立てが必要になるのである。また、教師は、自分が知らないこと、経験のないこと、理解していないことは、教えることができない。このような状況に向き合う教師にも新しいことを受け入れる姿勢とチャレンジする心が必要である。

そして、脳内にネットワークを構築することに関わる脳の可塑性については、友田・藤澤(2018)、アナット・バニエル(2018)らの実践でも示唆されることから、教師は、「教育によって脳内にネットワークをつくる」という視点を持つことがまず必要である。今ある脳内のネットワークを整理、再構成することや脳内のネットワークを確かなものにする(強化)がこの時期には重要である。このために、学びにつながる体験をさせることが大切である。知識は教えられるが、体験は教えられない。体験することで五感が高まったり、身体が脳とつながっていく。

佐藤(1995)は、「学び、については触発し援助できても操作し統制することはできない。学びは、子ども一人ひとりが内側で構成する個性的で個別的な『意味の経験』にほかならないからである。」と述べている。

教師が行う授業が、フォーマルな学びとすれば、授業を支えるものは、インフォーマルな子どもの学びかもしれない。インフォーマルな学びについての理解は、教師がもっと広く、深く、子どもをみつめることが必要であり、よく考えて、柔軟に捉えて、謙虚であるところから気づきが生まれるのではないだろうか。

また、特別支援教育は、個別のニーズに対応することが求められているが、支援を考え出すことばかりではなく、支援を減らしていくことも教師の役割である。つまり、教師が主体ではなく、子どもの学びが中心であるということである。いかに子ども自身の「気づき(できるようになる)」によって、折り合いをつけさせるか。年齢が進む中で支援を減らしていくことができるかも考えていきたい。これは、例えば、「からだひとつで生き

ていく」という発想にもつながる。「あればできる」ということに囚われず、試行錯誤して脳内のネットワークを構築する、自分の身体を最大限に生かしながら生きていく、ということを追求めたところである。

しかし、「してあげる」という意識が教師に強ければこの視点は持ちにくい。現代人の生活は、昔と比較して様々な物が溢れ、便利さが追求されてきた恩恵の中にある。その結果、逆に失われたものもあり、その中にこそ必要なものがある。「身体を最大限活性化させる」こと等、現状にとらわれず、古くて新しい発想も必要である。

遠山(1976)は、「障害児の教育は、子どもの発達の微細の段階を教師に教えてくれる。(中略)普通児教育の物差しが、1センチ目盛りだとすると、障害児教育のそれは1ミリ目盛りといえる。」「人びとを勇気づけるのは、授業が成功したときに、彼らが見せる爆発的といつてよいほどの知的欲求の激しさであろう。」と述べている。昨日、今日、明日とつながりを考えて授業を展開していく日常の中で、目標も見直されながら、「その子なりにできるようになる」ために指導のベストを追求めていくことが教師には期待されている。

(3) 子どもを「みる」ということ

図2では、子ども達の人生を登り坂に例えて示した。この坂のような「人生」「将来」「明日」を子どもたちは、どのようにとらえているのだろうか。筆者は、その答えを、養護学校で教師として出会った障害のある子どもたちと、その後心理職として勤務した通常の学校の子供達に教えられた。どの子も皆、「育ちたい」「知りたい」「わかりたい」「学びたい」という熱意と願いを持っていた。今日の苦戦状況をそのまま良いと思っている子どもはいない。解決に向けて、「どうしたらよいかかわからない」だけであった。何の意思表示もしなかったり、大人に反発したり、「私の人生は、あきらめました。もうこれでいいのです。」と言葉で表現したとしても、本音では「よりよく育ちたい」と願っている。「困った子ども」ではなく、「困っている子ども」で、苦戦しているだけの「普通の子供」であった。

筆者が心理職となった頃は、ちょうど特別支援教育が始まろうとしていた時期で、通常の学校においても対応が急がれていた。また、通常の学校に学ぶ子どもも育ちにくさを抱え、とても大変であった。教師は、児童生徒が起こす様々な問題に疲弊していた。教師は、指導が難しい生徒に対して「発達障害だ。」と決めつける傾向にもあった。

そんな時、ある中学生から「(担任からホームルームを通じて援助の必要性を告知されている)ルワンダ、アフガンの子供達も大変かもしれないけれど、私達の毎日のほうが大変なのだ。」と訴えられたことが忘れられない。

筆者が、それまで過ごしてきた障害児教育の場では、子どもに障害があるという共通認識があるので、子どもを中心にいて支援を考えることが容易であった。しかし、通常の学校では、「子どもは、どうしてこんな困ったことをするのか。」「できるはずなのにどうして、しないのか。」ということが支援の出発点になることが多かった。多くの教師は子どもに対して要求したことは、「できて当たり前」とまず考えているのである。

ヘレン・ケラーの言葉に、「障害は不便です。でも、不幸ではありません。」というのがあるが、筆者は、「障害があるから不幸なのではない。」に加えて、「障害がないから幸せなのでもない。」ということはこの通常の教育の場で痛感した。「お母さんもお父さんも、先生方もとってもご苦労されておられますが、一番つらいのはこの子、本人です。」と、子どもの苦戦状況を理解し、話し合いの中心に子どもを置くことが難しかったのである。

宮本輝(2013)の小説『にぎやかな天地』の中の言葉をかりれば、子どもの回りには、「見えるものしか見えないタイプ」と、「見えないものを見ようと努力するタイプ」の大人がいて、宮本が小説の中で老人に語らせる「現場が発しているかすかな情報から見えない全体を読み取りなさい。」の言葉が筆者の支援の状況に響いた。当時の筆者には、1年間で136名の生徒にのべ1900回の面談を行い、保護者27名、教員49名と連携し、総計のべ3542回の支援を行った記録が残っている。見えるものしか見えない大人からは、生徒はじっと殻

にこもっていて、保護者や教師の声を無視している。どうしようもない生徒にしか見えていなかった。支援においては、生徒よりも保護者や教師への対応に筆者のエネルギーが枯渇した時期であった。筆者には、生徒が発している声は、どんな状況にあらうとも、この人生の坂を登りきるために、前へ進みたいと願っているものと受け取れた。これらの支援を通して共通していえることは、全ての生徒が、よりよく生きようと願う運動体であり、本音では、「育ちたい、知りたい、わかりたい、学びたい。」という気持ちを持っていたということである。この気持ちにより支援を進めることができた。

子どもを「見る」ということについては、通常の教育においても特別支援教育においても共通して重要なことである。斎藤喜博(1970)は、「教育とか授業とかにおいては、『みえる』ということは、ある意味では『すべてだ』といってもよいくらいである。それは、『みえる』ということは、教師としての経験と理論の蓄積された結果の力だからである。」とし、さらに、「授業で子どもが見えるということは、子どもたちの学習の質を見分けられるということである(斎藤, 1975).」と示している。

学習の質については、斎藤喜博の影響を受け、全国各地の小学校を回って、対話的な授業実践を試みた元宮城教育大学学長の林竹二(1977)が、「子どもの学習の質というものが敏感に、かつ明確にとらえられていないと、子どもの学習活動を組織して、質の高い授業をつくり出すということはできるはずないのです。」と述べている。質の高い授業は、教師自身が子どもたちの学習活動を的確に把握し、自らの授業のあり方を統制しているということである。授業づくりにおける「みる」ことの重要性がわかる。

ある特別支援学校において、障害が軽いとされる子どもは、ある程度自立した生活ができ、課題達成が自力で可能なのでその中身を吟味されることなく「できている」として、「それでよい」とされていた。しかし、本人はそれで自信をもっているわけではなかったが、自信がない、不安であると思う気持ちが出せずに、教師の前で取り繕う、

誤魔化すという行動になっていた。「先生とは、このままの関係の方が楽。」と本人は述べた。これは、日常的な教師の見落としや見誤りがあることから生じている。生徒が、教師に合わせているのである。教師にとって想定外のことを、生徒がいうことで混乱することを生徒が本能的に察知して、教師が納得できる範囲内(自分の指導はうまくいっていると思うこと)に着地しているのである。生徒が自ら本音をいうことは本当に難しい。このように考えると、子どもの自己肯定感やアイデンティティの形成において、教師の姿勢が問われる。子どもの発達課題が中途半端なまま先送りされていくことがないよう教師は目配りが必要である。特別支援学校や特別支援学級において、障害の程度の違いにより教師の見る目(アセスメント)がルーズになることがある。しかし、これは望ましくない。

高校生になると、先送りされた課題は、本人のキャラクターとして解釈されてしまう場合がある。A君は、言葉を発するのに時間がかかり、人前で話をするのは苦手であるが、一度ぐらい、ひとりで最後まで話してみたいと思っていた。しかし、教師は、「言わない」と思っているので、A君がちょっと話すとすぐに「助け船」を出して、A君に代わって話を進めていく。A君は、いやな顔せずになににこ笑っているのもその表情の奥にある気持ちが前に出ることはない。教師が、生徒の願いに気づかず、ありのままの姿を引き出せない、A君のようにいつまでも人前で話せない大人になってしまう。このA君の内面の状況がみえるかが指導のポイントになる。A君は、優しく素直なので、教師の心情に寄り添ってしまうのだということを教師は気づかなければならない。これは、単なる見落としではなく、教師と生徒の上下関係の中がさらに支配関係になっているということである。また、B君は能力の高い生徒であるが、反抗的で教師たちは対応に苦慮していた。しかし、ある授業でB君が持っていた一片のパズルがピタッとはまるような出来事があった。どの教師も初めて心からB君を称賛した。その出来事に境にB君は教師と良好な関係が持てるようになった。このB君の変容は、マズローの欲求5段階説

で説明されるのではないかと筆者は考えた。B君が学校で反抗的に教師へ対応することは、安全の欲求と関わっていたであろう。教師の心からの称賛は、社会的欲求や承認の欲求を一気に満たしたであろうと推察できる。一方、教師たちにとっては、これまで悩みの種であったB君が変容したことにより、ほっとして気持ちが緩んだ。嬉しい気持ちにもなった。互いの不審が払拭されたことで、関係性が変化し、着地できたわけである。

以上のように学校では様々な日常があるが、子ども理解（実態把握）は、みることから始まる。

3. よきパートナーとしての教師

子どもから教師は、どのように見えているのだろうか。これは、授業を行いながら、もう一人の自分が俯瞰的に把握し、次の発問や働きかけ、授業の雰囲気調整することにつながる視点となり、授業づくりでは重要なことである。

例えば、林（1983）は、「授業というものは、より基本的には、子どもの内に何事かを起こさせる仕事なのです。子どものなかに一つの事件が起きる。そしてその経験を通じて子どもの中に変化が生まれる。授業はそういう仕事ではないかと思えます。」と述べ、子どもの発した言葉だけを追いかけてしまうと、授業の実質はつかめないと指摘している。また、林は、ふかい学習はすべて自分との格闘という要素を持っていて、受け身の状態からは生まれずとして、講義のような授業でも、子どもにものすごい集中が生まれるのは、そこに教師と子どもの対話が成立しているからだと述べる。

特別支援学校の子どものための授業では、言葉のやり取りよりもノンバーバルなコミュニケーションであることが多い。林が通常の学校の授業に対して警鐘を鳴らすのは、定型的な授業観における、教師の発言の量や質である。量でいうと、特別支援学校の教師のことばの量はかなり多い。子どもとの対話が成立しているかは、林の指摘を踏まえて、発言の質を見極めるということである。教師が「わかった？」と問いかけて、子どもが「わかった。」と答えて終わりという場面も散見される。

深い学習であれば、何がわかり、どのようにできるようになったのかは、教師が子どもをみればわかるはずなのだ。しかし、教師が、こうさせたいと考えるだけでは深い学習は生まれない。今、この子にとっての旬の教材はどれか。子どもの中に秘められた学びへの憧れや意欲、こういう学習ができる、という解釈に子どもを知り尽くした教師の勤とでもいべきものが必要なのである。

そのためには、「教師は、よきパートナーになっているか。」と教師自身が自問、内省することが必要だ。佐々木（2001）は、「よい人間関係を経験してきた人とは、とても関係を持ちやすい。」と述べている。関係を持ちやすいということは、両者の間に負担がないということである。素直な感情の交流があるということである。前述したように、教師と子どもの関係には上下の関係があり、それがうっかりすると支配関係になることがある。支配関係では、よきパートナーとはいえない。両者の間に感情の交流があり、人間的に豊かな関係があるということは、教師が子どもの成長を願い、子どもはありのままの姿を表現できる状況にあるということでもある。障害のある子どもは、感情表現が控えめであったりするため、時には教師が素直な感情を子ども以上に表現してみることが必要である。「ああ、そんなふうにしてもいいのだ。」と感じられるモデルを見せること、タイムリーに同じテンションでその時間を共有すること、それが生き生きとした関係性を築いていく。授業で、教師の意図（差し出すもの）が、子どもの中にストーンと入っていくかどうか（図3）をみながら、一方で、逸れた理由を分析しつつ、人間形成の初期の関わりの心地良さを意識したいものである。元来、学校制度は、正常発

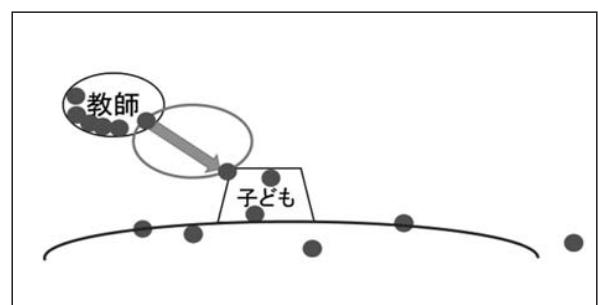


図3 教師の意図と子ども

達する子どもを中心に据えて構築されたものである。遺伝子に組み込まれた発達の道筋に沿ってストレスなく成長する時、学校教育期間を終える頃には、自分の望む人生を歩いていく足場を持つことができている。しかし、障害のある子どもや苦戦状況にある子どもの場合、その発達の道筋をたどることが難しい場合がある。そのような時、よきパートナーとして寄り添うことが解決につながる。保護者や教師は、どんなネガティブな状況であっても、それは、子どもの発達のプロセスにおいて起こり得ることとして理解し、適切な支援を行うことが必要だ。しかし、実際には向き合えない時もある。

そういう時、「子どもたちがこの世に生まれてきたのは、幸せになるためである。」と、考えてみたらどうだろうか。保護者も教師も幸せになるために生まれてきたはずである。みんながハッピーになるために、私たちは出会っている。「よきパートナーになろう、そして支えよう。」ということから始める。毎日の生活には、どんな状況もあって、魔法が効いて一瞬で解決する事柄はない。時間に委ね、結果を急がないことが、あとになってよかったと思えることも多い。もし、子どもの人生の初期において苦戦を強いられたことに対し、支援を受けられないとすれば、それは大人の責任である。「ようこそ」と迎えられた誕生の瞬間から、何を見て何を感じ、どう育ったかは、「どんな子どもも、大人を含めた他者との関係(環境)の中で育つ(佐々木, 2004).」という原理の中にある。大人が先で子どもがあとなのである。先を往く大人のあり方が問われる。そこで、認識をつくる言葉も大切にしたい。私たちが言葉を持つのは、互いが理解しあうためである。言葉には力がある。しかし、中島(1986)は、「己を守るための言葉もたやすい」と指摘している。できれば、子どもに対して言い訳などせず、この学校教育期間がほんとうに限られた時間であることを自覚して、心を尽くして、子どもに対峙しなければいけないのだと思う。それが、教師としての使命を全うする前提である。そして、その子どもなりの人生を見据えて、子どもが豊かに生きられるように、また皆がハッピーになれるように、はたら

くことが先達から渡された教育の原点であろう。

昨今、教師を目指す大学生の中にも人間関係に不調をきたす者がいる。友人と共感したり気持ちを察したりする等、タイムリーに同じテンションで生き生きとした関わりが持てない。これは、「あいつは、そういうやつだから。」と、個性としてとらえるのではなく、コミュニケーションの不調として捉えるべきである。この状態に気づけなまま、教師になった瞬間から「はい、大丈夫です。」と、うまくいくわけがない。教師として子どものよきパートナーになろうとするのであれば、学生自身が、自分を理解し、大学生のうちに育ち直しをする覚悟や勇気が必要である。現場の教師もこの点においては、同じではないだろうか。

4. 野杉春男に学ぶ子ども理解

(1) 我が事として子どもをみる

戦後、特殊学級の草分けとして、北九州市で最も期待されていたのが、教師、野杉春男である。1951年、野杉は、新設された特殊学級「すみれ組」の担任になる。野杉は、師範学校でベスタロッチを研究し心の師としていた。その哲学、信念が、特殊学級の探求に反映されていく。精魂を打ち込んで子どもたちと過ごし、保護者を支え、子どもたちの歩む道の整備にそのバイタリティと人柄でダイナミックに取り組んでいた。まだ、何も無かった頃である。野杉が、実践記録をもとに研究論文にまとめたものは、この教育の指針となった。そうして得た人望、人脈は、指導主事、教頭となった野杉を後押しした。子どもたちを大切に、障害のあらゆる分野に目配りし、保護者や同僚、後輩を動かし、子どもたちに必要な教育を見据えていた。父親の登壇は、「特殊教育に志してからは、其の意義・現状・将来への展望などを、私は恥ずかしながら負うた子に教えられた。また、一風変わったスマイル組の教室を参観していろいろ説明を聞き、並々ならぬ決意と情熱で取り組んでいることが判り、私共も大いに協力せねばと深く心に誓った。」と回想している

しかし、1972年9月24日、重複障害児教育対策の研究調査のため欧米に発った帰途、11月29日、

モスクワシエレメチェボ空港での日航機の墜落事故により殉職、その生涯を終えた。42歳であった。

野杉の教育実践は、『春男の翔んだ空』として永六輔主演で、山田典吾監督により映画化された。また、遺稿集編集委員会によって研究論文や観察記録が残されている。野杉が亡くなってもうすぐ半世紀になる。野杉が師範学校時代に書いたとされる野杉語録には「教師になるために生きよ。生きるために教師になるな。」という言葉がある。時代が進んでも教育の本質は、子どもの成長のために何ができるかに尽きる。野杉が、特殊学級の担任をしていた時に執筆した「すみれ組その日その日」には次のような記述がある。

その日は5月15日金曜日であった。(略) 児童のたくみな誘惑にかかって忠霊塔のある広場に出かけた。木々にとり囲まれ、ジャリと草に区切られた広場は彼らにとって絶好の遊び場所であり学習の場所でもある。この広場は日曜日以外にはほとんど訪れる人がいないので、知能の遅れた彼等は、なにものにも邪魔されずに思いきり遊べるのである。(略) 私は、草の上にゴロリと寝たふりをしてじっと耳をすます。女兒4人は草をつんでいる。男児は、なかなか野球がはじまらない。「せんせーい。わけておくれー」と声がする。チームの分け方で、もめているのである。それでも私は、知らぬ顔で寝転んでいるのである。大体私は、この広場に來た時は、いつもこうして彼等をほったらかしにしているのである。私が見ていてくれると知ると遠くに遊びに行くが、私が見ていないと彼等は、決して遠くにはいかないのだ。私はじっと耳をすます。そして彼等がそれぞれ遊びだすと、流れる雲を見、木々の緑にとけ入り、草の息吹きにむせていろいろな事どもに思いを馳せるのである。ある時は、彼らのことをすっかり忘れてしまって、楽しい夢にひたることさえもある。しかし何等かの形で、この空想も彼らと結びついている。教室の環境整備を考え、彼らの家庭を心配し、彼らの将来を夢みる。そしてある時は、歡

喜して自分の考えに酔い、またある時はセンチメンタルに頬をぬらし、またある時は倦怠を覚え、いきどおりを感じ、彼等の微笑ましい出来事に笑いや喜びをさえ感じることもあるのである。(略)私は彼等に感づかれぬように、そっと行動観察にうつる。

野杉は、子どもたちが自由な空間で、生活の中で獲得した力を総動員させて遊ぶ様子から、生活体としての能力を観察している。また、その姿を学習する子ども、学習体としての能力の伸長となげ、その課題を見極めようとしている。野杉の閃きや気づきが、当時、学校で模索され続けた教育課程や授業づくりの中で試され、形を成すとともに深まっていった。昨今、取り上げられている「PDCA サイクル」の考え方は、野杉の時代には、「よく考えて、試行錯誤して」ということである。時代が進み、いくつかの改革の中で、新しい手続きのように示されることには、すでに行われていた手続きにすぎないものもある。形式的なものではなく、私たちは、この点においては、過去の論証に真理を見いだすことに気づく必要もある。現在、作成することが義務付けられている「個別の支援計画」等では、関連する記入書類が、記録用紙や連絡票を含めて9種類用意されている学校もある。教師らは、「書く作業に追われ、記録や計画が普段の指導と乖離しているように思う。これでは、何のために書いているのかわからなくなる。」「もっと、簡単に書類作成ができる方が望ましい。」と感じている。「個別の指導計画」も「個別の教育支援計画」も子どもの姿から言葉を紡ぎ、明日につながるものであることが望ましい。客観的なデータはそのために活用すればよい。

野杉の記録は、克明に残されている。野杉は、「私は教えることを愛する。教えることは私の命だ。」という言葉も遺している。野杉は、自分の修行として、克明な記録、チャンスを逃さない行動観察を行っていたのではないだろうか。

例えば、歩けそうで歩けない子どもは、歩けない子どもなのであろうか。歩けないことを「仕方がない」こととして指導すれば、きっとその先もずっと歩けない子ども、歩けない大人になるであ

ろう。しかし、「どうして歩けないのか」ということを考えて、バランスが崩れたときにそれを立て直す方法を学習していなかったことに気づけば、指導内容も閃く。できないことが、できるようになることは時間がかかるし、その努力に見合う結果が得られるとは限らない。しかし、努力することや、歩けた期間が短くても自分で歩いて移動した身体感覚や視線を送った先に見たものは、その後の人生を支えることになる。このように考えると、教育に限界はない。

しかし、「障害」について、大学生と話すとき「障害は個性だ。」という学生もいる。交流及び共同学習の中でそのように教えられたそうである。1980年代後半から臨時教育審議会が示した「21世紀に向けた教育改革の基本的考え方」では、個性重視の原則、生涯学習体系への移行、国際化情報化等の変化への対応という三つの原則が示された。このうち、個性重視への対応が、マスメディアでも取り上げられる「多様性」と混乱して、さらに「障害は個性である」という当事者の主張を歪めて理解した結果ではないかと危惧している。「子どもができないのは障害だから仕方がない。できなくていいのだ。それも個性だ。」と、いうのではなく、子ども本来の成長の姿として「健やかに生きること」を目指すべきである。筆者は、「障害は個性だ」ということは、当事者だけがいえることであって、教師が、教育の前提として、「障害は個性だ」と理解してはいけないという立場をとっている。学校教育機関の早期から、そのように考えることは、子どもたちの可能性をつぶすことになる。

野杉らは、初心を大切に、謙虚に丁寧に、我が事として子どもや保護者と向き合い、未開拓な教育を修行と受け止めて、仕事を重ねたのではないだろうか。子ども理解に重要な気づきや閃きは、修行を積んで掴むものである。

(2) 仲間と共に子どもをみる

採用4年目に特別支援学級の担任になった教師Cは、校長から、「校内でなり手がいない。大学で、特別支援学校教諭免許を取得しているので引き受けてほしい。」といわれた。学級は、1, 3年生

各1名と5年生2名で、介助職員1名が配置された。しかし、1年間を振り返って、学年、障害の種類や程度の異なる4名の授業、それぞれの親の要望に応えることが大変だったという。教師Cは、「他の先生にアドバイスがもらえない。そのため、うまくできないことは、何よりも自分の引き出しがないためであると自分を情けなく思った。そして自信を無くすと益々、適切な指導・対応ができない。どうしたら正解なのかがわからず、適当に過ごそうと思えば過ごせるという気持ちとの葛藤があった。学校に求められていることは、パニックを減らすことなのか、子どもの成長の手助けをすることなのか、教師の役割について悩んだ。混乱すると、子どもが、学校で過ごす意義がわからなくなった。実態が異なる4名に対し、個別の対応をすることが本当に難しかった。前担任のように精神的に不調になるのがわかった。」と述べている。

また、教師Cは、子どもたちが特別支援学級に在籍しつつ、当該学年のクラスで授業をうける(学習内容の理解度は問わない場合もある)時間が多く設定されていることで、自分の立場に混乱したことも多かったという。校内では、誰が障害のある子どもの指導に責任を果たしていたのだろうか。

その後、教師Cは知的障害特別支援学校へ転勤し、7名の児童を3名で担任し、指導について理解を得るためのストレスがない、子どもの個別課題をふまえて集団学習ができる、ということに特別支援学校の価値を理解したという。

教師Cの経験から、時代が進んでも通常の学級で学ぶ障害児への指導では、校内で担任する教師がいない、仲間内で理解が得られないといった現状があることがわかる。共生社会を目指した特別支援教育の推進の中で、当該学年の学級で授業を受けることだけが優先されることや、いくつかの課題について教師集団で検討される素地が学校組織にない点にも疑問が残る。教師Cが、自分は何者なのかと葛藤することについて、以下の野杉の記述を参考にしたい。

指導主事となった野杉は、北九州市の谷伍平市長が「即生環境」(1972年1月17日号：時事通信

社発行)に「特殊教育のメッカ」と題して、「あたらしい時代における北九州市の誇りを特殊教育の充実にもとめたい。」と記したことに對して、『教育創造51号』の中で以下のように述べている。

「馬鹿を集めて教育して何になるか」「馬鹿にそそぐ情熱を普通児にそそいだらどんなにか国のためになるものを」「馬鹿は、どんなに熱心に教育しても、しょせんは馬鹿なのに」等々、変り者といわれ、偏向者といわれた昭和20年代は、我々の教育をはげまし理解する数少ない先輩と、大部分の傍觀的な教師しかいなかったが、その中であって、われわれが今日まで特殊教育を振興させる道を、つぎつぎと仲間を増やしながら歩み続けてこれたのは、われわれに、満幅の信頼と期待を寄せる知恵おくれの子どもをもつ親たちの熱意と、純な心で、われわれを慕ってくれる知恵おくれの子どもたちの笑顔にはげまされてでありました。それだけに市長のことばによって、われわれの今日までの苦勞は、一ぺんに報いられたような気がしました。

野杉の映画、『春男の翔んだ空』のパンフレットには、主演の永六輔による次の言葉がある。「『心身障害というけれど、心は病んでいない。心が病んでいるのは彼等以外の僕達だ。彼等が病んでいるのは脳という部分なのだ。胃が悪いのと同じなのに、それを心とっちゃいけない。』そう言わせてほしい。」主演の永六輔は、俳優ではない。主演を務めることも初めてで、生きているということは誰かに借りをつくり、その借りをかえしていくことであるという信条で映画と向き合った。何より、ラジオのパーソナリティーを務めながら「知恵はおくれていない。おかれているのは知識だけだ。そして人間を不幸にしてきたのは知識なのだ。」と伝えてきたことや、教育や福祉分野で野杉のような素晴らしい人々がいるにもかかわらず世間に知られていないことが、この映画に取り組む動機となった。映画化された1977年は、そういう時代であった。

野杉が記述した当時の人々の心無い発言は、現

在では皆無である。しかし、教師Cのように現場での孤立は、今も存在している。しかし、教師Cがいなければ、子どもたちを担任する教師はいなかったのである。振り返ってみれば子どもに向き合い、笑い合った日も、うまくいった日もあったという。教師Cの日々の努力は尊い。その経験があつて、中堅、ベテランと進むことで、わかつてくることがある。時代が進んでも、教師としての階段は、各自が一段ずつ上るしかないのだ。武道では「守破離」と修行の道筋を示す。経験の浅い教師は基本から、中堅の教師は、習うことは不自由だと感じながらも、正しく習い続けることも必要である。そして、ベテランの教師は、感覚的にできてしまうことを、若い教師に言葉で的確に伝える力量を磨くこと、後輩の意図を察してさりげなくサポートしたり、励ましたりすることができるようになってくる。教師は、このように自分の人生を生きながら、子どもに對峙する姿勢を磨いていくしかないのである。

野杉は、若い教師や仲間たちと様々なことを伝えあい、共に考えるために「ネジを巻く会」を主宰していた。

先の引用部分の後に野杉は、「毎日の教育実践をもとに、綿密な資料をとり、子どもの変容の姿を願いながら、血のにじむような努力を重ねてものにしたもののだけに高く評価されます。」と、19編の仲間の論文を紹介している。

5. 授業を成立させるもの

図4は、砂沢(1978)の示した授業の意義に、これまで本稿で述べてきたことを加えて図示したものである。教授主体である教師が、「考えさせたいことがある」「伝えたいことがある」等といった、子どもへの願いを結集したものを持ちあわせていないと、授業自体が成立しないのである。教師が行う「教材」の選択は、授業の三要素のひとつとして重要であるが、教師の授業動機や教授意欲が望ましいものでないと、「教材」の検討が安易になり、授業の意義を見いだせない展開になる。一方、学習主体の子どもには、教師との関係性が重要である。子どもの状態は、五感から入るもの、

口から入る食べ物や息によって決まる。見たり聞いたり、ふれたり感じたりするものや生きるための大元となる呼吸、食生活が基盤となって学習活動や運動、睡眠の質にも影響するというのである。一日をハッピーな気持ちで過ごせば、明日への希望、活力になる。「良い関係」というのは、うまくいくことばかりではない。結果がどうであれ、その活動（プロセス）が承認されるということである。教師は子ども理解に注力するわけであるが、子どもにとっては、その教師自体が環境であるのである。

野杉は、教育課程や授業の問題以前に、教育活動そのものを左右する要素として、「教師」と「子ども」の人間関係が根底に存在すること、これが教育課程に対する柔軟な対応を必要とすることを指摘し、次のように述べている。

この教師対児童の間の関係では、常に力動的にその緊張関係が変化するのであり、さらに知能や身体能力以上に児童間にも大きな差を有するものである。極端に言えば、これはそれぞれの児童に対して、ある「瞬間」を問題にしなければいけないということであって、教育は「機会」であるという言葉が用いられるのもこの点を意味するのではないと思われる。こういう教師対児童の常に変化するダイナミックな人間関係などが、カリキュラムの上に示され得る筈がないのである。

つまり、書かれたカリキュラムを見るには目が必要であり—自らが作成してしながら—それを実証するには教材や直接教える技術の基礎として、教師対児童の人間関係を敏感にとらえ、それを判断し処理する構えを全く自然のうちにもってなければいけないのである。ところがまだまだ私にはその態度ができあがっていないのである。

特殊学級カリキュラムは、ひとつ作ったからといって、それでよいものではなく、特殊学級という実際の場を考え、何回も何回もやり直してみなければならないし、いかに細心の注意をはらって作成しても、完

全に実施できない面をもっているのであろうから、結局はそれほど、神経質にならないでもよいのかも知れない。一応頭に入れておいて、方針に従って、大胆に切りすてるものは切りすて変更するものは変更してよいのではないだろうか。

教師が、気づかずにいることは多い。一方、細やかな気づきで、その都度調整する関係性が子どもからは求められている。障害のあるなしに関わらず、どの子ども育ちにくさを抱えやすい時代である。子ども自身が、育つことにストレスを感じる環境にいる場合もある。その中でも、どのように育っていくことができるのか、子どもの願いをかなえる覚悟が教師には必要である。ある教師は、「研修前は、ポジティブな気持ちで子どもの状態像を理解することを忘れていました。」と、語っている。上手くいかないことを障害のせいにするのは簡単である。しかし、子ども達は「嫌になりました。」とって障害を手放すことはできない。その人生を学校教育期間で導くのが教師の役割である。障害と仲良く、上手く折合いをつけていくには、子ども自身が、自らを肯定的に捉えられていると感じられる、安心安全な関係性がなければならない。

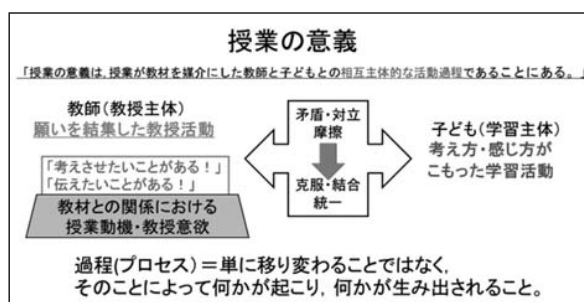


図 4

太田 (2008) は、特別支援学校の授業について「授業意図を持ったひとりの授業者ないしは授業者集団の教材を媒介にしての子ども、あるいは子ども集団への働きかけと子どもからの働き返しによって成り立っている。」と示している。

図 4 の中央に示したように、教師と子どもの間に起きる矛盾や対立、摩擦が克服、結合、統一へ

と向かう対話が重要なのである。授業において、教師から子どもに届くメッセージや、サッカーやバスケットボール競技のような教師集団のフォーメーションのあり方も授業の結果を決める要素である。勝敗があるスポーツの試合では、知識や経験を総動員して全力でプレーすることが当たり前である。しかし、これまで参観した授業の中には、教師の全力プレーがみられず、子どもが主体的に学ぶ時間がほとんどないものもあった。学びは、これぐらいでいいと教師が決めるものではない。子どもの人生において、今日一日、どんな体験をしたかが人生を築いていく、このことを念頭に授業を改善し変容する子どもを理解していきたい。

おわりに

「特別支援学校の授業づくり～子ども理解のあり方」と題して、子どもの捉え方や教師のあるべき姿について論じた。「子どもの健全な発達」を念頭において述べてきたつもりである。授業を成立させるものとして、「子ども」、「教材」よりも教師と子どもの人間関係が重要であることが伝われば幸いである。

2013年にNHKのテレビ番組プロフェッショナル『仕事の流儀』で取り上げられたうなぎ職人金本兼次郎（当時85歳）は、プロフェッショナルとは、「80（歳）になっても、90になっても、100になっても、職人として一流のプロはどこまでも追求心がある。もう1つ言うならば、人柄ね。愛される人間にならなきゃ、かわいそうな人間になると思う。」と、追求心と良い人間関係をあげている。また、「どんな職業でも、縁あって就いた仕事。どんな仕事にも、面白さはあり、やりがいがある。それを見つけ、努力し続ければ、必ず道は開ける。」と述べている。そして、天職は、生涯をかけて全うするものであり、常に同じ仕事をする心を心がけ、決してふれず、どこまでも追求する心がないと、仕事は作業になってしまうとしている。仕事を作業にしないことが、追求心の原動力である。金本の考えを特別支援学校の授業づくりに置き換えてみると、「子どもにどこまで迫っていくか、どれだけの距離で見守るか。神経を集中させ、ぎ

りぎりを攻めていく。その日の子どもの体調や感情や天候なども加味しながら自分の感性で距離感をはかっていく。この塩梅が大切。この状況であればここ、こういう声かけ。微妙な違いを追求していく。その環境、やり取りの中で、子どもの中で弾けるものがある。それを一緒に共感する。その瞬間のために、手厚く隙間のない準備と指導を重ねていく。」ということになるのだと思う。

子ども理解を深めながら、ワンチャンス逃がさないように、周到的なアセスメントをすることも大切である。難しいことではなく基本を丁寧に重ねていくことが、ファインプレーにつながる。

野杉のように、子どもや保護者への途切れることのない愛と勇気を持ち、今日の自分を内省し、気づきや閃きを明日の活力とすることが指導の原点であろう。そのためには、広く、深く視野を広げ、自分の人生を豊かに生きることとても大切である。

引用 参考文献

- アナット・バニエル（2018）伊藤夏子（翻訳）
限界を超える子どもたち 一脳・身体・障害
への新たなアプローチ 太郎次郎社エディタス
林竹二（1977）授業の成立をめぐっての再説
林竹二（1983）授業の成立 林竹二著作集7
pp128-131 筑摩書房
伊藤功一（1992）魂にうったえる授業—教える
ことは学ぶこと pp61-64 NHKブックス
金本兼次郎（2013）プロフェッショナル仕事の流
儀 <http://www.nhk.or.jp/professional/2013/0729/index.html>（2018年7月1日閲覧）
松本嘉一（1991）「教育における医療的かわり
を考える」 肢体不自由教育100 pp14-21
社会福祉法人日本肢体不自由児協会
宮本輝（2013）三十光年の星たち（上巻）p108
新潮文庫
文部科学省初等中等局特別支援教育課（2018）特
別支援教育資料（平成29年度）http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm（2018年7月10日閲覧）
文部省（1930, 1931）文部省年報

- 望月勝久 (1979) 戦後精神薄弱教育方法史 p11
黎明書房
- 中島みゆき (1986) 「詞を書かせるもの」 中島み
ゆき全歌集 朝日新聞社
- 野杉春男 (1953) 「運転手」すみれ組その日その
日 春男の翔んだ空-ある教育讃歌 pp21-23
遺稿集編集委員会 あらき書店
- 野杉春男 (1956) 「実証学校中間報告にかえて～
カリキュラム」すみれ組その日その日 春男
の翔んだ空-ある教育讃歌 p29 遺稿集編
集委員会 あらき書店
- 野杉春男 (1972) 「特殊教育メッカへの道－本年
度の実践と成果－」いまも生きている特殊
教育への提言 春男の翔んだ空-ある教育讃
歌 p95-98 遺稿集編集委員会 あらき書店
- 野杉登 (1975) 家族 「ああ野杉先生」 春男の翔
んだ空-ある教育讃歌 p220 遺稿集編集委
員会 あらき書店
- 大野晋 (1999) 日本語練習帳 岩波書店
- 斎藤喜博 (1970) 教育学のすすめ 国土社
- 斎藤喜博 (1975) 教授学研究6 p39 国土社
- 佐々木正美 (2001) 子どもの心が見える本－再
びエリクソンに学ぶ－ p9, p24, 子育て協会
- 佐藤学 (1995) 学びの対話的实践へ 学びへの誘
い－シリーズ学びと文化① 東京大学出版会
- 砂沢喜代次 (1978) 教育学辞典 p330 岩波書店
- 高石邦男 (1975) 「思い出」序にかえて 春男の
翔んだ空-ある教育讃歌 p8 遺稿集編集
委員会 あらき書店
- 友田明美, 藤澤玲子 (2018) 虐待が脳を変える～
脳科学者からのメッセージ 新曜社
- 遠山啓 (1976) 教育の原点とは 現代教育実践文
庫 5 太郎次郎社

Making classroom teaching in Special Needs School: how understanding of students should be

Satoko YAMAMOTO

Classroom teaching is carried out every day and it is the main task of what teachers do. It seems that teachers are having pressures and difficulties in making classroom teaching. Among three elements formulating classroom teaching, teachers, students, and classroom materials, only “students” and “classroom materials” are focused and discussed. Nosugi pointed out that a relationship between students and teachers exists before issues of curriculum and classroom teaching, which education activities hinge upon. In other words, understanding of students, how accurately teachers understand and assess each student’s special needs, is required in making classroom teaching and curriculum. Does every teacher has adequate ability and talent which help and enable them to achieve the goals of special needs education, helping student to become “self-independent”, by properly understanding each students’ needs, meeting parents’ expectations, and responding to requests from the society? I think it is very difficult. Teachers must continue shaping their attitudes of confronting students while they are living their lives with sincerity.

In this paper, based on what I have been expressing in the research on classroom teaching, I present how “understanding of students” should be, as I believe it is critical in making classroom teaching. All students have aspiration and want to “grow up”, “know”, “learn” and “study”. In order to deliver “better classroom education” by responding and meeting to their aspiration, I believe it is necessary to examine teacher’s perspectives for teaching, how they should be and what they need to do, as an important element of making classroom teaching.

Keywords: Special Needs School, classroom teaching, curriculum, understanding of students, perspectives for teaching