

一般研究「運動に障害のある子どもの教育における指導とその評価に関する研究」・
「運動に障害のある子どもの教育における地域と学校とのネットワークに関する研究」報告書

障害のある子どもの授業研究と地域支援ネットワーク

— 教育活動の充実と保護者のニーズを媒介とした地域支援 —

平成 15 年 3 月

独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

肢体不自由教育研究部

目 次

はじめに

研究の趣旨と方法 1

第 I 部

肢体不自由養護学校での「日常的な」授業研究の取り組み 当島 茂登・本田 厚夫 7
保護者参加の授業研究の試み 滝坂 信一 13
指導を高める仕組みの構築と保護者の要請に応える教育相談 舟川 和宏 25

第 II 部

管理職から見た障害児教育 ―藤沢市中学校における特別指導学級の現状― 秋田 晃 31
養護学校の地域における機能
―地域における養護学校と障害児学級との関係― 中野佳代子 37
障害児教育に関わる教師の成長を支えるもの 富岡 英道 41

第 III 部

養護学校における教育相談の試みと生活支援 滝坂 信一 47
遠隔地における障害のある子をもつ保護者のニーズ調査 当島 茂登 51
奄美大島における障害のある子の暮らしと教育の課題 向井 扶美・当島 茂登 61

第 IV 部

学校との連携について 渡辺 幹夫 71
地域で障害のある子どもと家族の暮らしを支えるということ
―学齢期の支援― 瀧澤久美子 75
障害児教育と障害児(者)福祉施設との連携システムについて
～「障害児(者)地域療育等支援事業」と姫路市における実践～ 宮田 広善 79

第 V 部

肢体不自由養護学校高等部の作業学習に関する全国実態調査 伊藤 尚志 85

第 VI 部

総括討論：授業研究と地域の要請に応える養護学校 95

はじめに

本報告書は、肢体不自由教育研究部が平成11年度から平成13年度までの3年間に行った二つの研究課題「運動に障害のある子どもの教育における指導とその評価に関する研究」及び「運動に障害のある子どもの教育における地域と学校とのネットワークに関する研究」に関する成果のまとめです。

前者では、運動に障害のある子どもたちに対する教育活動の質を高めていくために、授業研究を通じた指導の振り返りと再構築を継続的に行い、これを分析するというを行いました。

後者では、学齢期にある障害のある子どもの教育について、学校は他の地域社会資源とどのようなネットワークを形成しながら教育活動を展開していったらよいかについて、保護者が学校に対してどのような期待を持ち、また日常生活を送っているのかを知ることを通じて検討するという内容を扱っています。

研究の経過の中で、学校は、今後これら二つの内容を相互関連するものと捉えることによって教育活動全体の充実を図ることができること、その方向性が社会からも強く求められていることが明らかになってきました。このことから、二つの課題に関する協議会を合同で行うなどの工夫をして研究を推進しました。

このなかで、教育活動の最前線にいる教師自身が意欲的かつ主体的に指導力を向上させていくにはどうしたらよいか、保護者や他機関との協力はどのようにしたら実現するのかという課題が、繰り返し話題となりました。報告書の中にはこれらの課題についても触れてありますが、具体的な学校という場に即して実際的な検討を積み重ね、さらに見通しを明らかにしていくことが必要であると思います。

これら二つの研究には、協力機関として3校から研究フィールド及び資料の提供という協力をいただきました。また、協力機関に在職される方を含め10名の方々に協力者としてご参加いただきました。本報告書には、多くの協力者の方々に本研究課題について共に取り組んでいただいた内容について、それぞれのお立場から執筆をお願いすることができました。ご協力いただきました機関、ご協力いただきました方々に厚くお礼申し上げます。

読者の皆様には、内容に関する忌憚の無いご意見、ご感想をお寄せくださいますようお願いいたします。

平成15年3月

肢体不自由教育研究部

研究の趣旨と方法

本報告書は、以下の研究課題に関する成果の報告である。以下に、各課題に関する趣旨を述べ、次いで課題設定への経緯及び研究の方法について述べる。

検討し、今後の運動に障害のある子どもに対する地域における学校と諸資源の関係のあり方について事例を通じ実際的な検討を行う。

1. 研究課題と趣旨

(1) 「運動に障害のある子どもの教育における指導とその評価に関する研究」

現在、運動に障害のある子どもたちは様々な場で学校教育を受けている。その様々な教育の場の特性を生かして個々の子どもたちにより適切な指導を展開するために、授業研究と校内のシステムに関する検討を行う。

(研究全体の概要)

研究協力機関を定期的に訪問し、必要に応じて授業に参加しながら教員との共同作業として授業の分析と検討を行う。この内容をもとに指導や指導計画を再構成をはかるとともに、作業の過程において明らかとなった課題を学年、学部、学校として取り組む方法について検討する。また、研究協議会を通じて、教育の場による特性や課題について意見交換を行い指導やその評価及びそれぞれの場の改善に資する。なお、本研究でいう様々な教育の場は養護学校、特殊学級、通常の学級を意味している。また、ここでいう「運動に障害がある子ども」は肢体不自由を有する子どもの他、身体の運動や動作に課題がある子どもを含む。

(2) 「運動に障害のある子どもの教育における地域と学校とのネットワークに関する研究」

運動に障害のある子どもたちの生活を基盤とした教育の計画をたて実施していく場合、保護者が子どもの成長や日々の暮らしについてどのような願いを持っているか、またその家族が生活する地域がどのような教育機能をもっているかを射程に入れ、これらの相互作用を前提にすることが欠かせない。本研究では、運動に障害のある子どもをもつ保護者の、教育に関するニーズを探るとともに、学校を含め地域の社会資源や人が子どもの教育や生活をめぐってどのような役割を果たしているかについて整理し、今後の運動に障害のある子どもに対する地域における学校と諸資源の関係のあり方について事例を通じ実際的な検討を行う。

(研究全体の概要)

協力の得られるいくつかの地域において、運動に障害のある子どもをもつ保護者の、教育や学校外生活に関するニーズを面接やアンケート等の方法によって調査する。また、当該の地域にどのような社会資源があるかどのような機能を果たしているかについても調査する。そのうえで地域の社会資源をどのように関連づけ、有効活用するかについて

2. 課題決定に至る経緯

研究部では、平成8～10年度の3年間、「重複した障害のある子どもとその家族に対する早期からの教育的支援に関する実際的な研究」を行い、以下のことを明らかにした。(報告書：平成11年3月発行)

- (1) 保護者は多くの場合子どもが零歳時から他の子どもとの違いや育てにくさを感じている。
- (2) 早期の支援として保護者が最も強く求めているのは、保護者自身への心理的な支援と適切な情報であり、子どもの発達支援はこれに次ぐものである。
- (3) 養護学校幼稚部や療育機関の行う子どもに対する教育・療育は保護者のニーズや願いとは独立に行われている傾向があり、さらに、行っている内容について十分な説明が不十分である傾向がある。他方、先駆的な療育機関では、保護者や多職種が共同で個別の療育計画をたてて療育を行っているところがある。
- (4) 子どもの就学にあたって、療育機関の多くは資料を学校に提供するが、それが有効に活用されているかどうかについてフィードバックが得られにくい。

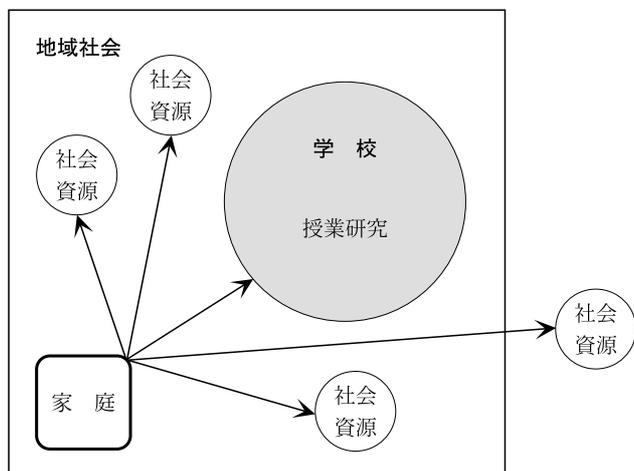
これらの成果を踏まえ、引き続き「学校教育段階における運動に障害のある子どもとその家族に対する教育的支援」の在り方について検討する必要があると考えた。

学校教育段階において教育的支援を行う場は学校である。この点から、学校における教育活動の実態を探り、同時に内容の充実を図るためには授業研究が重要な役割を果たすと考えた。

他方、保護者を軸とする家族に対する支援は、就学前療育機関の場合、保護者に対する相談としてその事業内容に位置づけられているが、学校においては従来位置づけられてこなかったために、組織的には行われてこなかった。しかし、「中央教育審議会答申(平成8年7月)」、「特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議第一次報告(平成9年1月)」、「教育課程審議会答申(平成10年7月)」を経て、学習指導要領(平成11年3月告示)に盲・聾・養護学校が特殊教育に関する相談のセンターとしての機能をもつことが位置づけられた。さらに、新学習指導要領は「家庭等との連携を図り、児童(生徒)が学習の成果を実際の生活に生かすことができるよう配慮する」として、より強く家庭生活と学校生活の関連を重視する内容を示した。こ

これらのことから、今後学校が従来に増して保護者の願いや意見に耳を傾け、日常の暮らしや長期的な育ちの見通しを射程に入れた教育活動が求められていくと考えた。そして、養護学校を含め地域の諸学校が保護者や地域のニーズに応じた教育活動を展開するためにはどのようにしたらよいかを、課題にすることにした。

これらを二課題の関係を図で示せば、以下のようになる。



すなわち、学校内の教育活動を充実させるために授業研究を行い、さらに障害のある子どもやその家族の暮らしを発想の基盤にして学校を開かれた地域の社会資源として位置づけるといふ二要因を連動させて開発的な研究を行うことにした。

3. 研究の方法

(1) 「運動に障害のある子どもの教育における指導とその評価に関する研究」

研究協力機関に定期的な授業研究の開催を依頼し、定期的なその場に参加することを通じて、指導に関する協議を行うなかで指導の改善や充実に資する授業研究の在り方に関する検討を行う。この場合「授業研究」と呼ぶ内容は、日常的に行われる指導場面をビデオ録画するなどの方法で抽出し、後刻、授業者を含めてその時々の子どもに対する見方や指導が妥当であったかどうか気づき、次への指導に活かすという形態のものである。

(2) 「運動に障害のある子どもの教育における地域と学校とのネットワークに関する研究」

障害のある学齢期の子どもをもつ保護者が日常生活のなかで感じている不安や困難は何か、また学校は保護者にとってどのような社会資源として映っているのかを、実際に保護者と会う機会を設けて聴取し、学校が期待されていることについて分析する。機会を得る具体的な場としては、研究協力機関、親の会などへの参加、また研究協力者からの資料提供などを工夫する。

4. 研究の経過と本報告書の構成

一つの大きな内容を二つのより具体化した研究課題に分け、さらに関連性を検討しながら研究に取り組むなかで、いくつかの共通して検討する必要がある内容が明らかになってきた。一つはこれからの養護学校を担う教員の専門性をどのようにして高めるかという課題であった。すなわち、校内で行われる日常的な指導の質の充実を図っていくことができる専門性と、新学習指導要領で新たに求められることになった教育相談を行うことができる専門性である。これらは質的に異なるものであるばかりでなく、対象も異なっている。協議会の議論のなかで整理されたことは、教員が自らを開き保護者を始め他者からの声を聞くことを通じてこそ、これら双方の専門性を高めていくことができるということであった。二つ目は、地域にある他の社会資源、特に障害のある子どもたちが在籍している特殊学級や通常学級の教員達と養護学校はどのように連携していけばよいかという課題であった。それは、中学部や高等部の段階で養護学校への転入学を考えている保護者が少なくないこと、特殊学級や通常学級で担任する教員、また保護者が支援を必要としても学校内では支援を得られない場合、養護学校が支援の役割を担えないかということがきっかけであった。三つ目は、長期休暇等の余暇活動について保護者は場や人的資源の提供を学校に望んでおり、これにどう応えることができるかということであった。

これら二つの課題を跨いで議論する必要が生じてきたことから、各々の研究課題に取り組みながら、それぞれが取り組んでいる内容を協議会で報告し、相互に課題を共有するかたちで後半の研究を実施した。そして、最終的な成果のまとめを一冊の報告書として内容を構成することにした。

なお、学校が学校教育終了後の社会への移行を視野に入れて教育活動を行う場合、保護者の願いや見通し、地域社会の社会資源との連携を基盤に内容が計画され、実行されることが重要になってくる。このようなことから、最終年度に本研究の視点をもとに長期研修員が行った肢体不自由養護学校の作業学習に関する実態調査結果を参考資料として掲載した。

5. 研究体制

研究分担者

笹本 健	(肢体不自由教育研究部)
滝坂 信一	(〃
當島 茂登	(〃
徳永亜希雄	(〃 ;平成13年1月～)
徳永 豊	(〃 ;～平成12年10月)

研究協力者

(課題1)

- 秋田 晃 (神奈川県藤沢市立羽鳥中学校長)
富岡 英道 (神奈川県藤沢市立白浜養護学校長、前藤
沢市立教育文化センター所長)
舟川 和宏 (兵庫県篠山市立丹南中学校教諭、前篠山
市立篠山養護学校教諭)
本田 厚夫 (神奈川県横須賀市立池上中学校教頭、前
横須賀市立養護学校教頭)
渡辺 幹夫 (横浜市中部地域療育センター園長)

(課題2)

- 阿久澤 栄 (神奈川県教育委員会障害児教育課長、前
藤沢市立白浜養護学校長)
瀧澤久美子 (財団法人横浜市在宅障害者援護協会地域
コーディネーター)
中野佳代子 (兵庫県篠山市立八上小学学校長、元篠山
市立篠山養護学校教頭)
宮田 善広 (兵庫県姫路市総合福祉通園センター所長)
向井 扶美 (奄美療育研究会前事務局長)

研究協力機関

- 兵庫県篠山市立篠山養護学校
神奈川県藤沢市立白浜養護学校
神奈川県横須賀市立養護学校

(滝 坂 信 一)

第 I 部

肢体不自由養護学校での「日常的な」授業研究の取り組み

當 島 茂 登
本 田 厚 夫

保護者参加の授業研究の試み

滝 坂 信 一

指導を高める仕組みの構築と保護者の要請に応える教育相談

舟 川 和 宏

肢体不自由養護学校での「日常的な」授業研究の取り組み

當島茂登・本田厚夫

(肢体不自由教育研究部)(横須賀市立池上中学校)

I. はじめに

「授業は教師の命である」「授業で勝負する」などと以前は言われていたが、今はどうだろう。日常的な授業をより豊かに質の高いものにしていくために授業研究は行われる。一方研究授業は、あるテーマを設定し、そのテーマに沿った研究に関する内容・方法を総合的に配列し授業が展開される。それは言わば学校におけるプロジェクト研究の集大成の授業となる。そのような大袈裟な研究授業ではなく、「日常的な」普段着の授業研究を学校の中で行うことも、障害のある子ども達の個に応じた適切な指導実践を行うために必要なことではないかと考えてきた。

肢体不自由教育研究部では平成11年度より3年間、一般研究のテーマのひとつに「運動に障害のある子の指導と評価に関する研究」をとりあげた。この研究に研究協力機関として肢体不自由養護学校の横須賀市立養護学校の協力を得て行った取り組みについて報告したい。

II. 研究内容・方法

1. 研究目的

養護学校における授業を通して、運動に障害のある子どもの指導内容・指導法について実際的な研究を行う。特に指導場面における子どもの評価、教材の提示、指導プログラムの展開について検討する。

2. 研究の方法

筆者が月1回程度、研究協力機関を訪問する。研究協力機関の担当者(教頭先生)と連絡をとり、参加できる授業時間を調整する。筆者が授業に実際に参加し、子どもの授業に差し支えない程度に子どもとの具体的なかかわりをする。オブザーバーではなく実際に指導場面に参加し、授業の後研究協議を行う。また、年度末に総括的な協議を行う。

3. 研究対象校

(1) 研究協力校

・県内の肢体不自由養護学校

(2) 研究協力機関

・横須賀市立養護学校

(3) 学校の概要

横須賀市立養護学校は知的障害養護学校として1964

年に開設された。1966年に肢体不自由特殊学級(やまゆり学級)が市内の汐入小学校と坂本中学校に併設された。1971年市立養護学校として開校した。1978年に県立武山養護学校に知的障害部門が開設されたことに伴い本校が廃校となり、肢体不自由養護学校として独立校となった。1987年に現在の岩戸に移転した。学校の規模は小学部と中学部のみである。児童生徒数は40名弱の小規模校で、1999年度から3類型による教育課程を編成し実践している。

(4) 研究経過

① 研究協力依頼

・平成11年度

4月:筆者が学校を訪問し、校長先生と教頭先生に肢体不自由教育研究部の一般研究の趣旨を説明し研究の協力を依頼する。

② 依頼事項

- ・趣旨:従来型のプロジェクト研究ではなく、「日常的な」授業研究の必要性を強調し、研究協力を依頼した。
- ・対象:学校、学部、学年、学級、グループ指導、個別指導、その他(学校側のニーズ等)。
- ・参加方法:筆者が月1回程度授業に参加し、その後に研究協議をする。

③ 研究経過

- ・平成11年度:小学部1年生の個別指導に参加(月1回程度、6月から)、研究のまとめと総括協議(VTRによる事例検討)
- ・平成12年度:小学部低学年グループに参加(月1回程度、10月から)、研究のまとめと総括協議
- ・平成13年度:小学部2組(月1回程度、4月から9月まで)研究のまとめと総括協議

(5) 授業研究の実際

1)平成11年度の取り組み(以下、対象児をA、担任の先生をB、筆者をCと記す)

小学部1年生のA君と担任先生との取り組みについて紹介する。

① 研究協力依頼(Bの記録から)

研究所より児童とのかかわりを通して、障害や発達段階の異なる児童に対する授業への取り組みについて、また授業を成立させるための教師間の連携等について一緒に考えていきたいという依頼が本校にあった。

② Bの受け入れに対する戸惑い(Bの記録から)

小学部で話し合った結果、初めての経験なので、まず、

児童の個別学習について、かかわりを通して子どもの表情の受けとめ方や教師対児童という一対一の授業の在り様についてA君の学習場面で受け入れることにした。

③ Bの授業への参加（Bの記録から）

方法は月1回個別の授業を見てもらう。時には先生とA君とのかかわりを担任が見せてもらうという形で行った。

④ トランポリンを使った個別学習の授業

○ Bの個別学習場面に参加

- ・トランポリンを使った場面

体育館のステージと平行に競技用の大型トランポリンがセットされていた。BはA君を抱えてトランポリンの上を跳んで移動していた。時々アンバランスの状態になるところがあった。Bの心拍数もかなり高まっていることが分かった。

- ・指導場面でBとCのやり取り

大型トランポリン使用時の安全管理のために：

Bの取り組みはトランポリンを運動教具として活用している。

Cは大型トランポリンを使う時には危険防止のため必ず補助者をつけることになっていることをBに話した。指導場面でキャンパス上を移動する場面があったのでトランポリンの周りに補助マットを置いたり、トランポリン上でジャンプして使う場合は複数の教師が関わる必要があることを伝えた。

- ・指導場面でBとCのやり取り

子どもを抱えながらもトランポリン上をジャンプして移動する場面では子どもの反応を指導者が読み取ることが難しいので、子どもの反応を見ながらトランポリンを使う方法を提案し、実際にCがAに対して試みた。

- ・Cが提案したこと

トランポリンは使用目的によって以下のような使い方ができることを示した。

- ・バランス機能を高める
- ・運動の量の確保する
- ・身体の調整力を高める
- ・時間（数）を意識する
- ・身体意識を形成する
- ・コミュニケーションの場として使う（A君との取り組み）

- ・CがA君との取り組みで示した具体的な活動

トランポリンのほぼ中央に子どもが最も安心できる姿勢をとる。

- ・トランポリンの上にバスタオルを敷く
- ・子どもはの上で姿勢を保持する
- ・指導者は子ども骨盤辺りを両足で軽くサポートするようにする。揺れの強さと大きさは子ども反応を観ながらそれに合わせる。キャンパスの水平位置から下方を使うことが大切である。（慣れるまで指導者は練習が必要）。

運動前の子どもの表情、姿勢等を観察する

- ・表情を観る
- ・身体全体の姿勢を観る
- ・動くこと（揺らすこと）を予告する

運動中の子どもの表情、姿勢等を観察する

- ・表情を観る
- ・身体全体の姿勢を観る
- ・揺らしている時は声をかけたり、数を数えたりする。
- ・（声かけをしたときとしない時の反応確認する）
- ・揺らす時は規則的なリズムで行う
- ・（子どもは不規則な動きに反応することがあるが、基本は規則的な動きからはじめる。慣れてきたら変化をつけるために不規則な動きを行う。）
- ・動き（揺らすこと）を止めることを予告する

運動後の子どもの表情、姿勢等を観察する

- ・動きを止めた時（楽しかったね等とすぐに声かけしない）の子ども様子を観察する
- ・指導者は子どもが動きの余韻を楽しんでいるかに注目する
- ・子どもの反応を観る
- ・身体全体の姿勢や動きを観る
- ・子どもの動きや反応に指導者が応じる（このときにタイミングよく声かけする）
- ・コミュニケーションの手がかりにする

次の運動のために子どもに構えを作る

- ・動くこと（揺らすこと）を予告する
<静的な場面と動的な場面を繰り返しながら、動と静を子どもに伝える>
- ・子どもに刺激が分かるように運動を提供する
- ・抗重力姿勢を経験する
（抗重力姿勢で揺れを経験する時には指導者が二人必要になる。一人は子どもの姿勢保持をサポート、一人は子どもの観ながら揺らす）

- ・Bの指導終了後のまとめ（Bの記録から）

- 1) トランポリンを使ってのやりとり遊びのポイント
- 2) トランポリンを通してA君の指導目標や指導内容について
- 3) トランポリンを使っての身体へ働きかけとコミュニケーションについて
- 4) かかわりを通して子どもの表情の読みとり
- 5) ヘッドコントロールの重要性とその活動など

- ・話し合いの中で次のような事が印象深く残ったこと（Bの記録から）

- ・子どもとのかかわりの中で悔んでいた、見通しが見えない中で取り組んでいることについてCに共感してもらえたり、アドバイスを受けることができて、Aと楽しくかわることが出来た
- ・今まで気がつかない表情を教えてもらったことで日々のかかわりの中でその視点を活かすことが出来た
- ・道具を使ってのかかわりでいくつかが違っていたことを教えてもらった
- ・AとCとのかかわりを見ていて、Aの持っている「力」が確認出来た

2) 平成12年度の取り組み

A君とBとCの3人の授業研究から2年目は小学部低学年のグループ研究「リズム・運動」(音楽)になった。その他に朝の会学習場面にも参加する機会があり、色、形、数字、天気、題材提示のタイミング、子どもの見やすい位置など先生方と学習内容や方法について意見交換する機会があった。

① 小低グループ「リズム・運動」(音楽)の授業に参加
この「リズム・運動」(音楽)の授業はプレールーム、廊下、教室を使った音楽的な要素を含めながら粗大運動の要素を取り入れたものである。

② 活動例「いもむしゴロゴロ」での学習場面 (以下、先生方をTと記す)

・ Aを含めたグループでの活動内容

- ・「いもむしゴロゴロ」の歌を聴いたり、歌ったりしながら、一人ずつ斜面のマットを転がったり、すべりおいたりして遊ぶ。
- ・そして、転がってくる友達を他の子どもが受け止める。

・ Tの指導方法

Tは順番に子ども達を斜面使って転がらせる。子ども達の中には一人で転がる子どももいるが反射のためにうまく身体を操作できない子どももいる。転がってくる子どもを下方で受け止めようとする子どもがいる。ここでは同じ課題でも子ども一人ひとりに対して違う取り組みを必要とする場面である。

・ Cが提案した子どもの動きの観察のポイント

- ・子ども達が自分の身体のどこを動かしていたか?
- ・子どもがどういう表情をしていたか?
- ・このような活動を子どもがどう受け止めているかを知る
- ・反射の抑制と姿勢について

・ Bの指導後のまとめから

- ・この活動の中で、下方で待っている子どもの中に友達が斜面をどれくらいのスピードで来るかを予想し、期待しながら待っていた。こういう活動の中で友だちを意識させていたのはとてもよかった。<(この活動は指導前には予想されていなかった子どもの動きをTがそれを発見して活動に結びつけた。このようなことは子どもの指導場面では良くあることで、それを見逃さないで、友達同士のかかわりや子どもの動きと自分の動きを対応させるタイミングの学習として発展させることができた)。>(Cの説明)>
- ・集団で学習を行っている場面では、子どもと子どものかかわりを活動の中でどう作っていくかがポイントになる。

3) 平成13年度の取り組み

3年目は学校の指導組織の変更に伴い小学部2組でのグループ研究に参加することになった。2組では、プールにおける水泳指導の場面、生活科で「フライドポテト」を作る授業に参加した。

① 小学部2組の「生活・家庭・たんけんあそび」の授業に参加

「生活・家庭・たんけんあそび」の授業に参加した時の様子を紹介する。これは2年生から5年生まで、全員が参加するのでこのような名称になっている。

② 活動例「ぶた汁を作ろう」での学習場面

○ ぶた汁をつくる授業の流れ

調理の準備 (スモック、手洗い、など)

- ・材料を切る
包丁で切ったり、手でちぎったり、おっぴたり、食材を噛んでみたりする
- ・湯を沸かし、その中に切った材料を入れる
- ・あくを取る
- ・だしを入れ、みそを入れ、仕あげる
- ・ミキサー食を作る
- ・試食
- ・後片付け

・ 調理器具の工夫とさまざまな感覚の参加

これは保護者の授業参観の時に行われた授業である。以前の授業で調理実習をした時、じゃが芋の皮をむく場面がありTも子ども達も苦労していた。日常的に家庭で使っている調理器具をそのまま肢体不自由のある子どもの授業に使うには工夫が必要な場合がある。片麻痺の方が使う調理器具が子供達の指導に生かすヒントが沢山ある。調理器具がそのまま使えれば問題はないが、上肢や手指に何らかの障害がある時には、工夫が必要であることをTに提案した。今回の調理実習では、テーブルの高さ、位置、調理器具等に工夫が見られた。調理実習は障害の重い子ども達にとって難しいと言われているが、調理の内容によっては、いろんな感覚刺激(味覚、嗅覚、触覚、視覚、聴覚、筋感覚など)の要素が含まれているので、子どもが学習に参加する機会が多い。Tは子どもにとっていろいろな参加の仕方を想定しておく必要がある。今回は保護者の参加の元で行われたので、子ども達も少し緊張していたようだ。調理実習には危険を伴うので、十分な安全管理が必要である。

・ 保護者に具体的な意見を求める

授業参観の後保護者の方からどのような感想や意見が出されたか伺う機会はなかったが、連絡帳に意見が書かれてきたことと思う。保護者の方に授業を見ていただいたら、必ずアンケート用紙を用意することが大切

である。「美味しかった」などの意見ではなく、調理の内容、材料の選択、調理器具の工夫、家庭での食事、手伝い等の様子も含めて意見を具体的な項目としてあげ聞こうにしたい。
調理実習を学校での学習と家庭での生活を関連させる貴重な機会として捉えることが大切である。

(6) 授業研究後の感想と課題について

3年間の研究協力期間が終了するにあたり、授業者に対し、授業を行う時の困難さと、筆者が関わったことに関する良かった点と悪かった点についてアンケート調査をした。2年間積極的に協力して下さったBの感想及び授業者の意見を以下に紹介する。

Bの感想・授業研究を通して

子ども達のかかわりを通してCと授業の在り様について考えていくことは、私たちにとって、大きな緊張や戸惑いがあった。しかし、話し合いを重ねていくうちに、「今度はこのように考えたが、どのようなアドバイスがあるだろうか」と思えるようになった。それは、見落としていた子ども達のよい反応を教えられたり、話し合いをしてかかわることによって、子ども達が確実に変化したことである。そして、授業の中で自分たちの動きを見直していく作業の大切さを痛感させられた。子どもの反応の読みとりでは、私たちがかかわり方の視点を変えていかなければならないことを学んだ。さらに授業では、自分自身の中にかかわり方をチェックするようになった。このような私たち自身の変化を今後の授業に活かしていきたい。

Tの記述から・授業を進める上での困難点について

- その児童、生徒の発達段階、学習状況にあわせて個別指導計画を立てていますが複数名を担当しての難しさを感じます。個にあわせながらも子供同士のやりとりができれば・・と考えるながら行っています。
- 色々な障害を持った児童生徒に、満足してもらえる集団授業を考えるのが難しいと思っている。
- 複数の先生で子ども達を見ているので話し合いを沢山持って丁寧にやっているつもりですが、細かな部分の話が通じないことが多くあり、それが子どもの指導に支障をきたすことがあります。もっと丁寧に話し合うことが必要だとも思っているのですが。
- グループ授業前後に、話し合いの時間を設けているが深く突っ込んだ話し合いまで至らないのが悩みです。授業者一窓口担任一その授業の個別担当3名の思いが一致すればよいのだが違う時があります。でも、クラス担任全員でクラスの子ども達を全員を見ていく姿勢は好ましいと思っているのでジレンマがあります。
- 児童がやらされているのではなく、自主的に参加しているのが分からない時。(顔の表情や態度で感じとろうと

していますが・・)教材・教具がその児童にとって有効であるかどうかもっと力を伸ばすことができる教材・教具があるのでは？。

- ティームティーチングの難しさを感じている。個々の児童のねらいに迫っていけるか悩むところである。授業者と各担当者の意思の疎通がうまくいくメンバーと難しい時がある。

Tの記述から・筆者がかかわったことについて

- 担当児童に密着して過ごしている時間が多いため客観的な視点から見ることがどうしても難しくなる。そんな時、違う角度からアドバイスを頂くことができとても新鮮でした。「木を見て森を見ず」ということわざのような状況のときの(調理実習)大きな助け舟でした。
- 児童に対する違った角度からの見方、観察が参考になる。お手伝いねがい助かりました。
- 色々なアドバイスを頂いたり、話し合いが持っていてとても良かった。ゆっくりやっているとアドバイスを頂かないと分からないので。もっとゆっくりと参観して頂いたり、授業をやって頂きたかった。
- 子ども達個々のペースに合わせてゆっくり余韻を味わわせて欲しいという言葉がとても残っており気をつけるようになりました。また、子ども達を丁寧に見ていくことと、変化をしっかりと見ていくことはこれからの課題としていきたいと思います。どうもありがとうございました。また是非色々教えて頂く機会があると願っております。
- 助言して頂き、違った面から見て頂き勉強になりました。子どもの立場で見て、考えることの大切さを学びました。
- 同じ児童を継続してみていただいて、自分達では気が付かない成長も見ていただいてとてもよかったです。N君の水泳での関わりを教えて頂いて、勉強になりました。

Ⅲ. 考察と今後の課題

将来の社会的自立に向けて障害のある子ども達を支援するために学校で展開されている日々の授業は大変貴重な時間であることはいまでもありません。今回取り組んだ授業研究は、肢体不自由養護学校において日常的に繰り返し行われている授業に筆者が月1回程度学校に訪問し、対象となる学級やグループ学習に参加する形式で実施した。学校側においても最初この趣旨を理解するために時間がかかったようであるが、定期的に学校を訪問し、その都度いろいろな課題に対して一緒に考える機会ができたことは大変有意義であった。以下の項目について考察する。

1. 教師間の共通理解について

この学校においても授業の形態は、個別学習の授業、テーマ毎のグループによる授業、学年、学級の合同授業など工夫されている。例えば、小学部低学年のブロックのように、児童と教員が一对一の関係で行う授業では、リーダーとサブリーダーとの連携、そしてその他の教員間の連携が重要なポイントとなる。先生方のアンケートにあったようにチームティーチングの難しさを指摘する声もあるが、この学校では、毎回、教師間の声の掛け合いやそのタイミングもよく、常に子供達にとって優しい雰囲気の中で授業が進められていた。これは事前の話し合いや日常的に子どものケースカンファレンスが行われている成果であると思われる。教師間の意見の相異は常にある、異なるということを前提にして子どもへの対応や授業の展開を検討することが大切である。事前の話し合いによって確認されたことを次の実践に活かしていくことを繰り返す中で、子どもにとって何が適切であったか、子ども達に対してどう対応していく方が良いか、教師間に共通理解ができてくると思われる。

2. 子どもと教師の関係

子どもと教師の関係はどのような関係が一番良いか、それを判断するのは難しい。授業においては、教師主導型とか児童主導型とかいろいろな分け方がある。筆者が関わった授業の進め方は典型的ではないが教師主導型だったように思う。しかし、子どもと一緒に考えたり、子どもがしたいことを選択したり、いろいろな場面で子どもの主体的なかわりを重視している場面があった。しかし、もう少し時間をかけて子どもが示す反応を見て欲しいという筆者の提案はまだ十分に理解されているとはいえない。子どもの示す反応をどう見るか、教師がそれにどう対応するか、この教育の大変重要な課題として十分時間をかけて確認したいところである。

3. 子どもの反応をどう読み取るか

授業の中で一番のポイントは「子どもの反応をどう読み取るか」である。障害の重い子ども達は、この反応を読み取ることが大変難しい。いろいろな感覚器官を通して入力された刺激が脳の中で処理され、子ども達が運動反応（ことばや運動行為を含めて）として表出していくことを前提に、子どもの反応を考えた時、子どもが示している反応、表現をどう読み取っていくか大変重要な課題となる。それは反応の読み取りによって、次に子どもとかかわる時の基準になる可能性があるからである。例えば、実施された授業の中で考えていくと、「糸まきまきの歌にあわせて手や足を動かす」等の活動をする場合、活動に入る前の子どもの表情や身体の状態、活動している時の子どもの表情や身体の様子、活動をしたあ後の余韻の表情や身体の状態、こ

のような方法で子どもの反応を観察することによって子どもの連続した反応が読み取れるようになる。子どもは時々身体の中からわきでるような気持ちを表現することがあるが、このような子どもの示す内的反応を発見できるようにしたい。しかし、障害の重い子どもの場合、いろいろな場面で表出するのに時間がかかることがある。指導後の表情を読み取るための時間を確保することがとても大切になってくる。活動した後の表情等を読み取るポイントは、「間の取り方」である。教師は活動が終わるとすぐに、「楽しかったね」「できたできた」「今日はこれでおしまい」「もっとやる人？」子どもの反応を待たずに声を掛けてしまうことが多く見られる。このような関わり方は、子どもの活動した後の反応を抑えてしまっていることもあるので慎重に行う必要がある。(2)でも述べた通り、子どもの反応の見方は、授業を展開するうえで今後の重要な課題である。また、指導の評価には、診断的評価、形成的評価、総括的評価等いろいろな方法があるが、授業に関しては、特に形成的評価のあり方を中心に検討をしていくことが必要であろう。

IV. 終わりに

筆者は日常的な授業研究の必要性を痛感している。授業者が事前に授業の計画を示し、その授業の流れをイメージし、子どもの反応によって柔軟に対応できる姿勢が教師に求められている。子どもの課題が達成される授業の在り方について今後も検討を行いたい。学校での教育的営みは、教師による計画と実行と評価が基本とされている。これは毎日、毎時間ごとの授業でも同様である。研究協力者から、グループ学習等での計画、実施、評価について、かなりきちんとして行っているようになってきているとの報告があった。「継続は力なり」といことばがあるが、学校における普段の授業の積み重ねが障害のある子どもの生活や学習及び発達を支援することになる。

今後に残された課題等については、授業研究を通して引き続き検討していきたいと考えている。

(謝辞) 本研究に関連して、3年間研究協力機関としてご協力頂きました横須賀市立養護学校の子ども達、校長先生はじめ諸先生方並びに資料を提供して頂きました(現)市立大矢部小学校の小澤陽子先生に心から感謝申し上げます。

参考資料

- 1) 横須賀市立養護学校、学校要覧、2000年度版
- 2) 横須賀市立養護学校、「授業の展開と教材教具の活用と開発」「意思の表出の受けとめとそれを活かすかかわりの研究」1999年度

保護者参加の授業研究の試み

滝 坂 信 一

(肢体不自由教育研究部)

問題の所在

3年にわたって一つの養護学校の「授業を振り返る」活動に参加してきた。そこには、自ら行っている授業（指導）を積極的に検討したいという教員と、できればやりたくないという教員との二つに分かれてしまう現実があったように思う。これはなぜなのか？

- (1) よい授業研究を体験していない（授業研究＝研究授業、批判されるだけ）
- (2) 自分（たち）のやっていることを対象化することに心理的な抵抗がある（＝やらなくても済んできた）

このようななかで、「保護者が参加して行われる授業研究」を一つのゴールと考えて工夫してきた。その意図は、学校で行われる教育活動の充実を考えた時、それを担当する人々による実践の振り返りと再構築は不可欠であるが、その方法の開発は決して十分に行われていない。そして今後の学校の在り方を考えるとき、社会と学校との間を子どもとともに行き来し、学校という場で行われていることに強い関心をもつ人々；保護者の授業に対する視点や実感が新たなかたちの授業を構築する方向性を示唆する可能性があると考えたことである。

1. 授業を開く

「授業」とは何か？授業とは、学校教職員集団がもつ子どもの育ちへの願いを、教員が具体化して行う子ども（たち）に対する働きかけである。そしてこの場合の「教職員集団がもつ子どもの育ちへの願い」は社会や保護者の願いを背景にし一人一人の子どもの姿に投影されて成立している。そして授業として行われる関わりの中で実現する事実を振り返り、起きた事実に気づいていく過程が私の考える＜授業研究＞である。それは、次の子どものかかわりを豊かなものとして実現するための媒介過程と言って良い。従ってそれは、教員という仕事にとって、本来日常的な営為でなければならない。

さて、保護者にとって「子どもが学校に行く」ということは、それまで連続体として見えていた子どもの生活の一部が見えなくなるということの意味している。そして、我が子に対してそこで何が行われているかは、そのような保護者にとって重大な関心事である。

このような認識のなかで試みようとしたのが、「保護者

参加の授業研究」である。子どもとの関係、立場や観点の異なる、しかし同じように子どもの成長を願い、かかわりをもっている教員と保護者が授業場面を共に見つめてみることで、それぞれの場や関係がより豊かなものになることに寄与できるのではないか。

一般に、教員は保護者の在り方や家庭での子どもの接し方に意見を言い「指導」しようとする機会はあるが、逆に保護者が教員の在り方や学校における子どもの指導について意見を言い「指導」する場面はない。仮にあったとしても保護者にとってそれはよほどの決意と覚悟を伴うものである。そのような「不均衡」がこの試みを通じて変わりうるかもしれないと思えた。

この内容の提案に対する保護者の人々の反応はよく、是非やりたいとの声が多く出された。しかし同時に「先生達は嫌がるのではないか」との不安も出た。次に、これを研究担当の教員に話してみた。すると「それは非常におもしろい試みだけれど、先生達が受け入れるかどうか自信がない」とのことであった。私たちは、教員の反応に関してこの両者もった見解の符合に注目すべきである。

さて、2学期以降ではあったが、この試みは高等部3年のクラスで実施することができた。一人の生徒への指導場面をその子の保護者とともに何人かの教員が観察をしてビデオにとり、放課後に同じクラスの他の保護者も参加して皆でその時間を振り返るのである。年度最後の研究会が終わった後、「保護者があんなにきちんと子どもを見ているとは思わなかった。とても勉強になったしよい機会だった。これが全校に広がったら良いが、実際にやってみるまで教員の方がなかなか踏み切れないかもしれない」という一人の教員からの感想があった。次の年も年度途中からとなったが、中学部で同じ試みをする事ができた。私が「保護者参加の授業研究」を提案した際に、「保護者など無責任なもので、何を言うかわからない。」という強い発言が聞かれた。しかし、年度最後にはクラスを越えて多くの保護者が参加した授業研究会が行われることになった。

2. 年度最終回の保護者参加の授業研究から

以下は、高等部3年の重複クラスで行われた授業研究のやりとりの様子である。重複クラスは教員一人が1、2人の生徒を担当している。このなかで、平成12年度はI先生のTSさんという男子生徒に対する指導を対象として授

業研究を行うことになった。私自身もTSさんとつき合う時間もち、それをビデオに録画して重複クラスの教員4名及び保護者と一緒に検討するという事も行った。この回はTSさんの保護者の他2名の保護者が参加している年度最後の授業研究会である。

注：()内はビデオの中の発言。

発言者の後にある(M)は母親、(F)は父親を意味している。

滝坂：今日のIさん、声もあまり大きくなかったし、余分な言葉も今までに比べると、格段に少なかったよね、気を付けたとか、そういうのあったの？

I：TS君の調子が悪いからじゃないですかね。

滝坂：あー、なるほど…

I：それにもすごく、左右されてしまうんですけど。

H：自分の調子は、どうなの？

I：僕の調子は、ボチボチです。

【スイッチを介しての活動】

TS君が気に入っているボトルを手に入れるためにはスイッチを押してランプが点きブザーが鳴らなくてはならない。ブザーが鳴るとI先生がボトルを渡してくれる。

I：これ、僕は楽しいんですけど、TS君は楽しくないんですかね？僕としては、この前のスイッチでのやりとりよりも、僕自身が楽しくやれたので良かったかなあ…と。

H：本人はボトルを持っていないんだから、ボトルで音を出す必要は無いんじゃないかなあ。押したら、渡して自分で音を出せばいいんだから、ひょっとかしたら、I先生が鳴らしている音を聞いて満足してるかもしれないよね。

I：僕の中で、さり気なさを出そうと思っていて…。(爆笑)待っていると、自分が追い込まれてくるっていうのが、あるんですよ。

H：そこを、待つんだよ。待てないヤツだよな…。

M：Iさんのねらいは、あれでしょ、ボタンを押したらボトルを渡してあげようっていう。

S：本人にその関連性が伝わってないような気がするけど…。

M：あー、意味がな…。

S：もうちょっと、関連性をもっと…なんて言うか…本人に分かってもらってから、やらないとなんか…

H：最初にさあ、誘導してあげてさあ、手を持ってでもいいからポンっと押して、あー点いたね、渡すよとか…それを、何回か繰り返してから、で、ボトル全部しまっちゃってさあ、それで動きを待たした方が。

I：それを、ちょっと前にも、やったんですけど、……どんな風に、それを使って楽しい時間を過ごせるのかなって。

I Z (M)：私から見ても、分かりにくい。いらぬならいらぬで、いいのかなあって思ったりして。

H：リズムを楽しむ遊びなのか、スイッチを押す遊びなのか、分かんないぞ。四六時中カシャカシャやっていたんじや。

(I：「TS君、今日は、ヨリドリミドリですよ…ビビビビビー」)

K：何ですか、あれは。

H：余計なことを…。バカたれ…。

M：Iさん、いいよ！これ、おもしろいよ。

I：ちょっと、マンネリ化したので、

M：なるほどね…。

滝坂：あれは、何のためにやったんですか？

I：それを、欲しいなあって、思ったら、…。

TS (M)：わりと、音と光ってものに反応は示しやすいので…、だから多分ああいうのが出てきたのかなとは思いますが。あんまり、興味を示さなかったですよ。

I Z (M)：たまたま押したら、点いたって感じ…。

I：その、たまたまって所からは難しいんですかねえ。

滝坂：難しい。この課題では、その…オペラントなんだけど、…オペラントっていうのはね、偶然やったことの一つに対して報酬が出てくるわけ。そうすると、あれっ、もしかするとこれをやったらこういう報酬が得られるぞって思って、そのある行動をいろんな行動の中で一つだけ選べるようになることをオペラントの条件づけっていう。例えば、スキナーという人が考えた…ハト、ハトを箱の中に入れていて、ハトっていろんな所をつつくわけだよ、その中のある所をつついたら豆がコロッと出てくる。とそうすると、何度かそうすることをやっているうちに、ここの所をコツンとやればコロッと出て来るんだなあっていうことを学んでいくわけだ。そのかわり、コツンとやった時に、同じ条件で出てこないと分からないわけだよ。人間でも全く同じ。それからすると、これは分かりにくいんだよ。で、今の例で言うと、豆っていうのはハトにとってすごく欲しいものなんだよ。だから、TS君にとってすごく欲しいものでないといけないね。TS君にとってすごく欲しいものがあるって、ある行動をしたときに必ずそれが手に入る状況になっているかという、なっていない。

I：ビーズの入っているペットボトルが欲しいんだと思うんです。

滝坂：それじゃさ、どこにあるかわかるんだから自分で好きにとりたくなるじゃない？媒介物としてブザースイッチが入る意味は無くなるわけだよ。さらに難しくしているのは、I先生が渡すことなの。これが、機械的にこれを押せばコロッと出てくる仕掛けの方がもっとわかりやすいの、彼にとっては。スイッチを使うというねらいとするなら、この条件でいうか、学習場面の設定はかなり難しいと思いますね。

M：僕なんかも、I Z君なんかとやるんだけど、やりとりの中で偶然彼が見出していき、理解していきっていう要素は無いわけでは無いと思うんだよね。

滝坂：いや、あると思うよ。その時には余分なところを落としていってさ、この部分だけっていうのを取り出すというように整理しておかないと難しいかもね。

M：僕は、I 先生の話聞いて、そういう部分を彼の中で発見するみたいな期待があるのかなあと思ったんだけど。

滝坂：そしたら、もっと生活場面でやったらいいんじゃないかと思う。学校の生活場面で、例えばTS君がスイッチをポンってやった時には、ある決まった所に行くといったような…。そうすれば、あそこに行くときにはこれを押せばいけるんだなあとか、……。

M：我々には見えてないかもしれないけど要求の手段がいっぱいあるわけだよ。それをこっちが整理してあげて、そのスイッチってものを使って、「あっ！こうしたときに、こうなるんだなあ」というような、彼に分かってもらうっていうのを日常の流れの中でやっていけば、ということなんじゃないかなあ。これは、前回の話の中にも入っていたよね。いわゆる課題場面だけじゃなくて、やっぱり日常の流れの生活の中で取り扱っていく内容っていっぱいあるよね。

滝坂：例えば、アリーナに行く時には一回その灯りをつけて行くとかさ、そうすればいいわけじゃない。そうすると、アリーナに行くときにはこれをつけるんだなって分かるし、アリーナに行きたいなあって時につけるかもしれないしね。でも、今は、アリーナに行けないんだよって言えば、それはそれで、もう一つ別な彼の合図を、彼に対して分かるようなサインを作ればいいわけだから。例えば、彼がアリーナに行きたいって言ったときに、今行ける状態であればもう一つスイッチがあって、「じゃあ、今の時間は、これです。」「ピンポン！」と鳴ったとするじゃない、そしたらOK！で、彼がアリーナに行きたいって言えば、スイッチを押したら、「今は、これです」って「ブー！」って鳴るとしたら、「あーあ、ダメなのか」ってわかるかもしれない。もしスイッチでもってやりとりするとか、彼がスイッチを使えるようになって考えるのであればですよ。

I：この課題を終わるときに、どうやって終わろうかなあって思ったんですけど。あと一回、二回やって終わりにしようとか、そういうような感じでいいんですか？

滝坂：お家では、これでお終いっていうのを、どんな風に伝えているのですか？

TS(M)：(手をたたいて)お・し・ま・い・とかって、さっきの、「エビ」の時も、わりとまだ、やりたがってましたよね、終わり方をもう少しハッキリと伝えた方が良かったのかなあとも思ったんですけど。

I Z(M)：家と学校で同じの方が…。

TS(M)：いつもいつも「終わり」ってやっているわけでもないですしね。

I Z(M)：家ではお父さんとやり方が違っていたりする。「それでは困る」とか言いながらね。

M：学校でも、先生同士が違ったりしてねえ。

【型はめについて】

滝坂が後ろからTS君の腕をとり図形の型はめを試みる

滝坂：とにかく単純化したいんですよ、なるべく。彼に感じてもらう所を、滑っちゃうと、…。こういうことが、目をつむってやれるようになると、もっと、いろんなことが、やれると思うんだよ。

I：目を閉じてやると、感じ方がやっぱり違うんですか？

滝坂：やってみてください。

M：答えをだしてやってくださいよ。

滝坂：目を閉じるとか、目隠ししてやるとね…。

滝坂：TSさん、僕は、あれぐらい見ればOKだと思うんですよ。あれぐらいで、彼はどんなものかってものが分かっていると思うので。

TS(M)：ただ、実際やったときには見てないような…、今見ましたね。

滝坂：ちょっと、見ていただいてよろしいですか。……あの時に、僕が手首と肘の所を持っているときに、自分からスッと手を伸ばすんですよ。

(滝坂：「君にとっては、こんな子どもみたいなもの、やりたくないって、思うかもしれないけど。)

(滝坂：「僕は、カチッと入った感じを、是非、知って欲しいんだよ。)」

I：ヨイショ、ヨイショで、引き止めたりは、しているんですか？

滝坂：ヨイショヨイショというのは？

I：行こうかなあって、戸惑っている時に、止めようって、なるときあるじゃないですか。その時に、「止めずに、そのまま」とかっていうことは、されています？

滝坂：ちょっとね。うっとうしくない程度に。言葉では言わない。言葉で言うとうるさいから、彼にとってうるさいと思うから。それは、手で分かるわけだよ。TSさん、あれぐらいはめ板を見たらOKなんだよね、先ずは。でも、こんな風に彼がここでどんなことをやるのかってことを分かってくれて、手を出して掴んでくれる。そして、それに集中してくれているので。あれをやるのは今日が初めてですから。

I：これ(ビーズのはいったボトル)、密かにかたづけしておけば良かったかなあって思っていたんですけど。それで

も、また、自分で調整して帰ってきましたよね。

滝坂：この時、TS君は、中にビーズが入っているやつを探していたんだと思うんです。でも、無かったから諦めたのかもしれないし。

TS(M)：ビーズのやつは、先生の向こう側に置いてあったから…。

滝坂：そうそう、こっち側に置いたから。

TS(M)：ペットボトルを次から次へと取り出しては捨てているんですよ。選んでいる感じがするでしょ。なんだか。

滝坂：この時には、型はめのほうに戻ってくるだろうと思っていたの。声をかけて、早くこっちに来てやろうよって言ったら、ちょっとそこでもうこじれるなって思ったから、待っていればいいなと。そう言うのって、はずれることもあるしね。全然戻ってこなかったり…。

I：そうなったときには、また戻ってまたやるか、次の…。

滝坂：いや、この場合はやったと思う。きっと…。その時に、うん、だめそうだなあ、とかさ、大丈夫そうだなあとかって、様子を見ていて、こうかなあとか思えるときがある。完全にダメになってからでは遅いので、ちょっとダメになりそうだなあって思ったら、その段階で声をかけるだとか、「ちょっと悪いんだけど」って手に持たせるだとか、彼に提案すると。僕にやらされたっていうのではなくて、提案したのは僕なんだけど、自分でやったっていう感じに残って欲しいんだよ。やらされちゃったっていうのではなくて。

I：それは、この課題に関してですか？

滝坂：そうそう。

I：僕だったら、耐えられなくなってるパターンですね。

滝坂：結構、緊張すると思う。集中しなきゃいけないから。我々もそうだけど、例えば、的にボールを当てなくてはいけないときに、ボールを投げる前にいろいろ構えるじゃない、こうやろうかなとか、あれと、似てると思うんだよ。一つの課題に向かう前にガンガンと打ったり、緊張を解いたりさ、それから、次の課題動作に移る前にリラックスするとか…、そう言う風に考えると、それはそれで大切にしたいとか、もう一つは、ペットボトルに対してそれちょうだいっていう風になると、彼にとって、やろうとしている課題から脇道にそれるんだよ。あの、ボトルのことが課題になっちゃう、なるべく、それ以外のことについては反応しないっていう2つの意味がある。

I：つついこう、これもやりとりしてしまおうっていう風にいつてしまいがちになって。

滝坂：そうすると、そこでやろうとしている、彼にして欲しいこと、経験して欲しいことが、複雑になってしまうから、僕が、一番大切にしているのは、ここでは型はめだから、他のことはどうでもいい。極端に言えばね。

O：その為にボトルは邪魔だとは思えない？

滝坂：あるんだもん、しょうがない。

TS(M)：例えば一般的にね、この子のこの課題っていうのではなくて、一般的に何か課題に向かわせる時に、一対一でね、やっぱり周りにはその課題以外はない方が好ましいですか？

滝坂：そう言う場合もあるし、

TS(M)：気が散ると言う…。

滝坂：そう言う場合もありますけど、生活の中で自分が何かに取り組むといったときに、それはいっぱいあるわけですよ、だから、いつも他の刺激がないというところではなくて、いろんな刺激があっても、今はこの課題をこの人とやるんだなあっていうものを分かって欲しい。だから、僕は、あれは邪魔だとは思わない。あったらあったで、あることを前提にやるし、なければ…。

I：でも、環境の設定って大切ですよ。

滝坂：それは、もちろんそうだけど、いろんな難しい条件の中でどういう風にしたら彼と一つの体験、彼にこっちの伝えたいことを伝えられるかってこっちも問われる所だからさあ、それはやっぱり、一種の挑戦ですよ。

【お母さんの顔を描く】

お母さんの顔を描くことを滝坂が提案し、描く援助を行う。

(滝坂：「最後に、お母さんの顔をかいて、終わりにしましょう。」)

(滝坂：「顔に触ってから書くのと、そうでないのとでは、全然違って来るんだよ。」)

I：一回、TS君の実習のポスターを筆を使って書いてみたんですけど、結構、グッと動きましたね。触るっていうのは、これが鼻なんだよって、形を知るっていうことなんですか？

滝坂：さっきもTS君に言ったけど、物を描くときにさ、実際にいじってみて描くのと、ただ見て描くのとでは全然違うんだよ、書かれた物が。本当に。それは、子どもたちと絵を一緒に描くというのをやってきて、本当にそう思う。事実そうなんだよね。ていうのは、目で見ただけと、実際に触った感じっていうのは線にでるんだよ。それは、鼻を分かって欲しいとか、目を分かって欲しいっていうことでは無いんだよ。どうやって、触ったお母さんの顔を、どうやって、ここに表現するかっていうことしか考えてない。最初、顔を触るときには手を引っ込めたりしたけど、そのあとは引かなかったですよ。

TS(M)：自分でね、ペンのところに手がでてきている…。

I：TS君は一二年生の頃課題を設定したら、それを椅子に座って机についてやっていたんですか？

H：場面的には多くないけど、D先生の時は筆を使って書

くってというのはやってたよね。C先生の時は、絵本を見ながらお話を聞くんってというのはやってた。

I：ジッとして、聞いてたんですか？

H：そんなにジッとはしてなかった、一対一よりも他に何人か一緒になっていう場面の方が多かった。

M：で、手を引かないとかそれは分かりましたけど。なんというか、滝坂さんが、TS君の表出を援助して実感したこと？例えば、動きとかそういうもの全部ひくくめて、例えば、この子は顔をイメージしてやってるよなとか、動きとしては分かってるよなとか、そういう部分の…。

滝坂：顔を描いてるよなっていうのは、分かっていると。さっきの話にもあったけど、線がどの辺りまでまとまってくるかっていうのは、ちょっと今日の段階では分からない。何度かやっていく中で、「描くってこういう事なんだなあ」とか、自分が、「こういう風にすれば、線がハッキリするなあって」分かってくる可能性はあるなあって気はすごくする。

M：線がハッキリしてくるといのは、どういう意味ですか？

滝坂：つまり、自分の線の弱い部分があるんだよ。最初は強いんだけど、スーッと弱まっちゃう。それをもっと持続して直線を引けるようにはなる。あとね、「1」っていうのは、分かっているかもね。もしかすると、「7」も分かっているかもね、「1」「7」の時は、力の出方が、すごくハッキリした。

M：ちょっと、見せてくれますか？……なるほどね。

滝坂：「1」強いでしょ。で、「7」も強いんだよ。線の、力の出方が全然違う。

M：「7」っていう書き方って、人それぞれによって、違うよね。

滝坂：違うよね。「7」の方は、ちょっと分からないんだけど、「1」はねえ、…「7」の時もさあ、この時ね、腕のところで支えていたら、このところは、確実に曲がっているんだよ。へえー、これはいろんなこともうちょっと一緒にやってみたいなあと思ったわけ。

M：次は、「7」を書くよって、ちょっとビデオが、聞こえなかったんだけど、次は「7」だよって、言ってるよね。

滝坂：言ってる。1月17日って書くから、1.1.7.だねって、三回ぐらい、言ってる。

M：これなんかすごくハッキリしてますよね。この目とかそういう部分の名称というか、それと、顔は分かっているだろうと…。

滝坂：で、あのね、これは一緒にやって、しかも彼に自分がやったっていう体験にしたいっていうことでやりたかったので、なるべく失敗したくなかったのよ。

M：なるほどね。

滝坂：だから、顔に触ってもらった上で、最初は顔の輪郭

を書いて、髪の毛を書こうねって言ったのは、それなの。で、僕は、これを彼とやるのは初めてだから、彼と見通しを同じにしてやることで、成功経験を僕も提供できると思ったから。言ってるんだよね。こう出て、こう出て、この中で一番ハッキリ出たのは、髪の毛なんだよ。これは、かなりハッキリ。で、あと、口だね。鼻の時は、一回……になったんだよね。で、もう一回っていうふうに、書いたんだけど、2回目は、そんな感じです。で、僕は、この中で、彼が一人でっていうのを、一人でこういう風な形になるかっていうと、それは難しいと思う。だから、こういうことを彼がやりたいって思えば援助してやって、経験を重ねることでもちょっとずつ援助の手をひいていけばいいのだから、そうすれば、それは可能。かなり、いろんなものを描くってというのが楽しくなって、やれるようになる可能性はあると思う。そういう中で、TS君はこういうところまで分かってたんだなあとか、こういうのは、難しいんだなあとか、一緒にやることで分かってくるから。

M：あの、髪の毛の二本、この三本目って言うのは、やっぱり彼が…。



図1 お母さんの顔

滝坂：いや、二本書いたから、二本って事は、ないから、悪いけど、後二本書かない？って言って二本書いた。彼に提案して。

M：僕ねえ、やる時迷うんですよ。髪の毛、そうだよなあ、どうしようかな、どう援助していいのかなあって。で、やっぱりそういう部分の、あれがあったわけですね。

滝坂：ちょっと、二本だと、寂しいものがある。

TS(M)：右手で、こういう風に、触っているんですね。

M：ということで、私も、この表出援助法を知った時には、「ほんとかいな、やらせじゃねえか」って見てましたけれども、ホントに実に本当に…。N君なんかもそうだったんだけど、やっぱり、援助して、例えば白浜祭のポスターを書いてみようかなって、そしたら、やっぱり僕も、滝坂先生のようにうまく援助は出来ないけども、やっぱり字を書くんだよね。知ってて当然だったのだろうけど、「わかんねえ、字なんかかけねえだろっ」って感じで関わってちゃっただけで、やったときに、彼はやっぱり字を書いたんだよね。動きもハッキリしてたし、そういう部分では、これからの彼の支援に対して、大きなヒントになるような気がするんですね。

TS(M)：親としてみても、出来るはずがない、こんなもの分かるはずがないって思いのほうが強いですから、そういう風に先生のお話聞いてもエッって思う、ある反面、あっそうかって、こうやって引き出していくことが大切なのかなあっていう風には思いましたけど。

M：で、これ、ホントに滝坂先生にゴマをするわけじゃないけど、ほら、やっぱり、向かい方、彼の…。滝坂先生が、援助をしているときの向かい方っていうのは、とっても、なんか、素直に動いているような気がするんですけども。そういうところも、俺なんかは、盗めたらなあって…。

I Z(M)：それは、どの子にも、当てはまる？引き出せるんですか？

滝坂：んー、どの子にとって…、実際に、その子が、絵を描いたり字を書いたりすることが難しいって言われてる子どもたちの、ほとんどは、周りの大人たちが考えているよりも、こういうことは、出来ますね。どの子も、全部同じように、出来るとは、思わないけど…

I Z(M)：興味を持っているかっていう、そういう判断は、…？

滝坂：一緒にいろいろ、やってみて。誘ってみて、嫌な場合に、嫌だって言いますから。で、例えば、今日、TS君だって、こうやって、待っていると、本人から、彼から手を出してきて、サインペンを持ってましたよね。あれは、やっぱり、やってもいいっていう…。ただ、僕が今まで経験してきて難しいのは、嫌なのにも関わらず、文字とか、絵を描くことを、練習させられた人です。その人達は、もう筆記具を持つこと自体が、嫌なの。いい経験してないから、そういう人達は、すごく難しい。まず、持っても、嫌なことは、させないからねって、いうところから、はじまなくては、いけないので。(注)

I Z(M)：私、もうそろそろ……。

滝坂：何か一言お願いします。

M：一言でいいから…。俺に遠慮なく。

I Z(F)：楽しかった…面白かったです。じっくり見ると、なかなかないから…。家の子と比較したりとか、…私自身の心の中で…。でも、TSちゃん、よく分かってるなあって…、とと思いましたけど。じっくり、関わるって、家ではなかなか難しいなって…。是非、学校でって…。(笑い)

M：I Z(F)さんのところは、是非、頑張ってるね。

I Z(F)：うち、この頃、また少し、よく分かるようになったなあって…。普段関わってないと分からないと思うことだと思うけれども、突然、見たって、すごく分かるようになったなあって、分からないけど、私がYと関わっている中で、やりとりが楽しくなったっていうか、なんかこの頃、急に分かるようになって、旦那と2人で、すごいね、すごいねって言ってるんですけど。

H：よく、言葉の遊びしてるもんね。

I Z(F)：言葉の遊びって、「しもねた」が多いんですけど…。(笑い)…結構、楽しいです。だから、私は、Yから、パワーと生きる力をもらってるなって最近、感じるんで…。Y見てると、生きてて楽しいなって感じがするのね。それに、関わってる自分は、パワーをもらって、生きてるんだなあって、この頃思ったりしてるんで…、そう思えるのは、私も随分、年とってしまったのかなあって…。でも、それなりに、楽しくやっておりますので…。すいません、それでは…じゃあ…。

全員：ありがとうございました。

M：おかしとか、ありがとうございました。明日、よろしく。ということで、僕も詰まっちゃいました。何か？どのように進めましょうか？何か、ありますか？Iさんから…。または、お母さんからでも…。今日の、ビデオに限らず。

【主体的な学習活動への支援】

H：滝坂先生がTS君に関わっているときと、I君が、関わっているときでは、明らかに違う。その違いは、何なのかって思ったときに、今日のビデオでよく分かった。滝坂先生の場合は、常にTS君とのやりとりに終始してるわけよ。I先生の場合はね、自分勝手に盛り上がってるんだ。だから、やっぱり、TS君も、「そっちはそっちで、勝手にやんなよ、俺は俺で勝手にやる」と言った感じで、今日なんかは出てたんじゃないかなあ。だから、あの「エビの姿勢」の時は、TS君との、やりとりに、集中してるから、…。スイッチは、勝手に盛り上がっているんだよ、だから、TS君も自分勝手に、やりたいようにやっちゃったのかなあって…。

I：前の、スイッチの時よりかは、いいかなあ…って思うんですけど…。

H：だから、あの時は、ひたすら、強制してたじゃん。強制してたから、やっぱりTS君の反発する行動も出てたと思う。今日は、強制は、無いんだけど…そっちが勝手にやっ

ちゃってるから、あまり、意志の疎通は無いと…。だから、「待つ」と言っても、滝坂さんは、待ってても、口が動いているじゃん、だから、そこの違いだと思うんだよね。黙って、ジッと待っているのは、辛いよ。待つと言っても、問いかけるようにとか、説得するように気持ちを伝えると言う、形で、彼の行動を促すとかってというのが、大切なあって思うんだけど。…あと、スイッチを介して何かするって言うのは、僕なんかは、Y君には全然そういうことを、やってないんだけど、やっぱり、出先のことを、考えると…そう言う、何かやりたいことを、スイッチとかベル鳴らすとか言うね、っていう場面は、あんま無いと思った。だから、Y君に伝えるときは、何やるにしても、手を出して、彼が握って、こっちの動きに彼が乗ってくれば、やるし、やなときは、手を触ろうとしたら、フッて手を引っ込めるから、そこで、僕は判断してる。だから、やっぱり、肌と肌のそういう接触で、意志の疎通・伝達をしたいなと…。で…あと、彼に伝える時にハッキリ区別をつけてるのは、さっきも、活動・活動っていうのが、あったけども、時々俺もY君に歩行訓練に行くときに、「訓練・訓練・訓練です」とかって言いながら行くけど。その時の違いっていうのが、僕が、背後に回って、手をかけたら、もう歩行訓練だと、この時は、あなたは歩かされる、その他の場面では、独歩の練習なんかの時は、ほとんど、触らないでしょ。で、触った時期もあったけど、椅子で後ろから付いていって、腰をちょっと押すぐらいとか、あるいは、普通にどこか移動するときは手を引くとか、なるべく後ろには回らないようにしてるんだよね。そういった形で違いを分かってもらっていう所も、僕としては、していることなんだけども。だから、TS君にどうすればいいのだろうってことは、よく俺も分かんないけども、俺としては、「スイッチ・オンしたらアリーナ」ってのは、もうちょっと、何か、違う方向ってのを…、そういうのを使わないで、なんか方向ないかなあってのを、思いました。

M：僕がね、「イエス・ノー」のスイッチをね、要求を、「トイレ行く」「うん、行く」「ピンポン!」「うん、行く」ってのを、IZ君の場合ねらってるんだけど、僕は、そのスイッチをね、自分から相手と呼ぶって方に、彼が分かってくれたらなあって、ただ、例えば、こっちが何々する?と言ったときに、「ピンポン」じゃなくて、「なんか先生来てよ」って時に、「ポーン」と押して、自分がなんか、伝えたいことがある、呼び鈴というか、そういうような、形でなにか日常の中で出来たら、すごく彼、豊かになるんじゃないかと思う。分かる?俺の言っていること?

H：俺はねえ、

M：「助けて」じゃないかもしれないけど、「ちょっと、相手してよって時に俺一人で、今辛いから、相手してよって」言ったときに「ピンポン」って押してくれたら、「何?」

「どうしたの?」といった感じで、もし使えるとすれば、すごく、世界広がるというか、彼としても、安心するとか、一人で居ても大丈夫みたいな、風に僕は、思うんだけど。今は、イエス・ノーを使っているけど。

H：イエス・ノーは、いいと思うんだよ。

M：いずれはそれでね、押したら誰か来てくれて、何か聞いてくれる。そういう広がり、僕は、TS君でも出来るんじゃないかなあと思うんですけど。そういう、スイッチのやりとりをしながら、…。

H：イエス・ノーで使うのと、ハトが豆もらうのとは、使い方が違うと思うんだよね。自分の意志を伝える手段でしょ。僕はねえ、声のある子だったら、声だせよって、思ってる。Y君も嫌な時は、嫌な声を出すし、トイレでも「うー」ってうなってたら、顔出すしね、…。

M：それってさ、やっぱり、スイッチ使って、通じ合うやりとりをする中でやりとりが出来てくれば、自然と声も上がってくるし、と思うんだよね。例えば、サインばかり使っていても、サインばかり指導していく中で、声、出なくなっちゃうんじゃないかっていう、例があるけど、サイン使ってやりとりで通じ合ってくると、声も自然に出てくるといふかね、そういう、実例というか、指導例っていっぱいあるらしいのよ。

H：それは、感じる。OM君をやったときに、それをやってるからって、声が無くなったってことはない。

M：より通じ合う経験が出てくると、声が出てきますよね。

H：そうそう。

M：きっとそういうのが、TS君とか、IZ君なんかにも通じるころがあって、やっぱり、通じ合う経験というものを重ねていく中で声も出てくるだろうし、そういう風に自然と、身についていくんじゃないかと思っているんだけど。

TS(M)：あとは、とりかかりで…なんというのかしら、…一番わかりやすいとりかかりっていうか、段階があるんだと思うんですよ。初めの段階として、私は、…押したら何か反応があったとって意味で使うじゃあ、次にはどうするかっていったら、この変わりになる物がなにかあるはずだと理解していくんじゃないかなあ、と思うんですよ。

M：結局さあ、要求が伝わるんだなあっていう経験を積み重ねなければ、自分から要求を、出していかないのよ。

TS(M)：媒介が、スイッチであろうと、声であろうと、まずは、そういう手段を使えばコミュニケーションがとれるんだぞ、っていう経験は、いっぱいいた方がいいのかなあっていう風には思う。

M：だから、伝わる喜びっていうかな、世間一般的にいうと、伝わる喜びを重ねないと伝えようとしないうって…。

K先生、何か?

K：今日、これはSMさんもやっていただきたいなとちょっ

とと思いましたけど。

M：僕も思います。SMさんは、もっとハッキリすると思う。

K：何かの時に、お母さんだったと思うんですけど、絵は書いたことがないってサラッとと言われて、それも流しちゃったので、

H：Rさんの時もやってるよ。

K：んー。

M：この場合、形としてね、認識をしてるのかって、事を援助の中で見えてくるということもあるしね。だから、とっても、僕はね、SMさんだったらいくんじゃないかと…。

H：SMさんはあれだよ、食べ物から…。

K：私も、リンゴかなあーって、まずは、思いながら。

S：味見してみるとか。

M：そんな部分も、滝坂先生、申し訳ないんですけど、要望がありますので、次の時間、ちょっと時間をいただいて、SMさんを見ていただいてよろしいですか？

滝坂：時間を作るようにして…。これって、さっきも言ったように、重要なのは、本人がそのつもりになるかどうかというのがすごく大きいんですよ。本人がそのつもりにならないければ、結局は、やらされたという嫌な感じしか残らないので。で、今日はTS君と一緒にやる気になって、やれたから出来ただけ。会ってすぐに折り合って、この人とだったら一緒にやってもいいって言う風な場合とそうでない場合があるので、この次、時間をちょっととったからといってうまくいくかどうかは彼女にもかかっているので、分かりませんので、ご承知置き下さい。

【学習素材の選択と提示】

M：それを前提にして、ちょっと、という形でね。ですから、画用紙と自分の顔の形触らして髪の毛をセットして下さい。

滝坂：この太さで、もしあれば、長い方がいい。

K：あります。油性でいいですか？

滝坂：水性の方がいいですね。はみ出しちゃうかもしれないので。

TS(M)：水性だと、よだれで、流れちゃったんですけど…。

滝坂：それは、ちょっと勘弁していただいて…。水性の方が、今までの僕の経験からするといいような気がする。

M：何が違うの？

滝坂：まず、線を引いたときの抵抗が、違うんです。水性和油性では…。

H：油性は、キッキキキキって止まるんだよ。

滝坂：それが、結構大きい。

K：止まったときに、滲んじまいそうですね。ジワーって。

M：あー、そうなんだ。

K：それと、もう一点思ったのは、パズルなんですけど…、果物の形の方を、Mさんもやってみたりしたことが何回かあるんですけど、多分、バナナの形のパズルは多分ここだろうなって感じをなんとなく分かったような感じに私が受け取ることもあるんですけど、パチンッといくまでがなかなかいかなくて、ああゆう、複雑な…、今日の丸とかじゃなかったの、ちょっと、引っかかって…、なんでしょうか…、へこんだ部分にちょっとはあって、それで「ああ、もうこれでいいや」ってなることが多くて、多かっただけです。最後まで、パチンといかないで…。それは、やっぱり、私は興味を引くという事で、ああいう、単純な形よりは、何か絵のようなものの方がいいかなあって思ってああいうのにしたんですけど…、単純な形の物のほうが最初にやるとしたら、いいんですか？

滝坂：それねえ、幾つかの側面があって、一つは、やっぱり、ピッタリ収まらないとダメなんだね。ピタッと。それともう一つは、そういう風なことをやり始めるときには、単純な物のほうがいい。で、要はそこで、何を経験して欲しいかって言うと、ピタッと収まったことを経験して欲しい…。で、その為には、さっき、目を瞑ってやるって言ったけど、あれってその部分を…、ピッタリ収まるのってこんな感じだって分かるためには、視覚が邪魔になる場合がある。図柄があると、図柄が邪魔をする事があるんですよ。後は、持ったときの感じ、本当は、重さも影響してくる。持って、スツといったときに、ピタッと収まったときの感じ、あんまり軽いと、こういうところをうまく感じられないから…、やり始めって言うのはなるべく単純に、結果はともかく、自分にフィードバックされるって事です。他の人に、誉められなくても、本人がやってみて、「あっこういう感じだ」って納得できる物がいいですよ。

K：出来た、っていう満足感がね…

滝坂：自分にね。

M：この辺の部分もね、表現の方で、その時の前提条件にはまっちゃった場合には、この「型はめ」をあなたが、やっているところを、見ていただくみたいな所なんかを作ってもいいんじゃないですか？じゃあ、そんなところも、次回は予定もしてよろしいですか。今日のことで何か？

S：イメージしやすい、言い方で説明してあげるということが、やっぱり、そう言われてみると出来ていないなっていう風にすごく思って。私なんかも、ここに来て初めて覚えた言葉ってのが、すごく沢山、これからも沢山あるのだろうと思うんですけど。子どもだったら、もちろん、そんな言葉では理解できなくて当たり前ってことで、溢れているなあとと思って、すごく反省しました。それから、やっぱり、伝えかた、…例えば、「お終い」を、「お・わ・り」とか「お・し・ま・い」とかいう風にお母さんは、たまに言ってるっしょ。そういう単純なことでも、よく、担当

と…こっちの職員の側と、お家でのやり方というか、伝えかたみたいなのを、ホントによく情報を交換しあってないと、こんなささやかなことを、何で、分かんなかったんだ、みたいな、時間の無駄だったなあってことって結構あるんじゃないかなあって気がしました。で、本人に混乱を結構させているんじゃないかなあ、ていう。それから、滝坂先生の関わり方を見ていて、いつもながらに、すごいなあと思ったのは、例えば、…パズルの見本を示している時も、TSさんが、いろんな方を向いてますよね。私なんかだと、「TSさん、ここ見てて、ここ見てて」って、何回か言うと思うんですよね。とか、…他の場面でも、私だったら、「ここ見てて、ここ見てて」「ここ集中して」とか、「こっちこっち」とかいうことが、一切ないっていうのが、ああすごいなって、で、見てないような感じでも、そこに視線がチラッチラって行って、自然とそっちに手がついていってるとか、それが、とても、こういう所が大きな違いなんだなあと思いました。で、彼が全然違う方を見ているときでも、滝坂先生の方で、そのパズルを何回も、カチャカチャと、「これ、こういう感じなんだよね」ってこう、これが大事なんだなって感じて、やっぱり、ビデオを見ながら教えていただくのが、とても勉強になるなあ、という風に、また、…ありがとうございました。

M：ええっと…まあ、Iさんと僕が相談しながら、TS君の関わりを特に中心にして、Iさんが中心にしてあじゃない？こうじゃない？みたいなところを、まあ、議論しながらやってる分けですけども、…今日の話の中で、僕としては滝坂さんがこうしたほうが…ごめんなさい、また、滝坂さんに失礼なことを言ってしまうかもしれないですけど、怒らないでね。…滝坂先生に言われたことは、僕はやっぱり、自分だったらこうするなっていう部分が、あるんですよ。滝坂先生はこうした方がいいんじゃないって、部分で言われてる。僕としては、俺だったらこうじゃなくてこうするなっていう部分が正直言ってるんですよ。だから、そういう部分を今日ね、もう一回、僕も反省をしながら、自分の実践の中で、自分流と、滝坂さん流との証明をね、実証をね、自分の中でやっていきたいなあみたいな部分があって、特に関わりの部分には、僕は一番興味があってやってるところなんで、また、もう少しずつ勉強していきたいなあ、また、滝坂先生には、質問をさせていただきたいなあと思っておりますのでよろしく願いいたします。O先生、何かありましたら…

O：特にないですけど…、一つの授業とか、組み立てる時にも、これが、NOだったら、別の物をとか、それがNOだったらまた別のものを、…普通級の指導案を立てるときも、それはすごく言われてて、枝分かれみたいにして対応できるようにして、分かれていても、最後は、一つのねらいに戻ってくるように…。でも、それを考えるとすごく苦

しいんですよね。一つのことを成功するように考えていった方がラクと言えばラクなんですよ。準備の段階としては、そっちの方が気持ちが行きやすいんだけど、NOを完全に意識してやっていくというのは、準備としては苦しい作業で、あれなんですけど、まあ、やっていけないといけないかなと…また、Iさんのスイッチのところの、…Iさんとしては、スイッチの課題ということよりかは、スイッチを通して、スイッチとか、ペットボトルとかを通して、2人で何か楽しく過ごしたいっていうことがメインだったですよ。まあ、それにしても、空回りというか、…

I：どっちかっていうと、前回よりもましかなくて思うんですけど…。

O：どっちかっていうと、前回、滝坂先生が音楽室でやったような世界を意識したのかなあという気がしたんですけど。

I：それは、僕は意識しなかったんですけど、なんとなくやっていくうちに、これ、楽しいなっていうふうに自分が流れちゃった。これ、なんかやって楽しいし、ちょっとこれでもやってみようかなって…。ていう、なんか、…。でも、そんなふうな楽しい雰囲気を出してやれたらいいなあ、とは思っていたんで…まあ、でも、楽しかったのは俺だけかなって…思いましたけど。

M：だから、あの部分は題材そのものは間違っていないって、ダメじゃない、と思っているんですよ。僕はね。だから、滝坂さんが言ったことは、あの…、実際に俺はやったんだって所の部分を如何に残していくかっていう部分が大切だと思うんですよ。あの中には、それが、ちょっと不足してたなっていうか、TS君側がね、やったんだってところが何も残らないままにバーっとやったとこの、あの部分を整理されれば、また違った展開になるのかなって、僕は思うんですけどね。…それから、あと、ボトルを持って、O先生が「なんで取らないんですか？」って言った部分も、僕はいろんな取り方があると思うんです。また、子どもの状態によっても違うと思うんですよ。子どもが、「それくれる？今やるから」ってところで、んーって考えて葛藤して「んっ」って渡してくれれば、僕はそれでもいいと思うし、持たせるんじゃないくて、「ちょうだいよ」って、言ってもいいと思うんだよね。だから、それは、いろんな取り方があっていいと思うんです。その部分については。だから、ボトル持ったら、いつまでも待ってるんじゃないくて、子どもの分かり具合というかな…通じ合いによるんじゃないかと、僕は思う。ただ、TS君の場合は、滝坂さんの言われたところの部分は正解かなっていう風に…。えっと…H先生なにか、ありましたら。

H：あのスイッチは、今一步だよ。あのスイッチなしで雰囲気だけ言えば楽しめたかもしれないし、でも、スイッチを介しやるんだったら別のやり方もあっただろうし、どっちつかずになっちゃったよね。

I：ハッキリした方がいいんですね。曖昧な…そういう、「知らず知らずのうちに、覚えちゃったよ」みたいなものっていうのは、ない……

M：あー、それは、先ほど僕もチラッと触れたと思うんだけどね。そういうところの要素は僕はあると思う。TS君の中にもあると思う。ただ、言ってるけど、そこを、うまく…あの環境バラバラやん、設定が…。あと、オペラントの部分も、良く整理をされて、もしよかったら、本を貸しますので、TS君のお母さん何か…。

【「理解する」ことの難しさ】

TS(M)：まず、来たときにね、お話ししたんですけど、TSに、私が今日一日、一緒に来るということをお話しましたかって、言われて…私は、言ったところでTSが分かるはずはない、という観点で、今回の事だけじゃなくて、今までずーっとそういう接し方をしてきたんだあとということでは、反省する部分は、多くて、で、その滝坂先生が、今日、半日接して下さっている中で、やっぱり、少し言葉がけが多かったってのは、意外だったんですよ。どこまで、理解出来ているのかなっていうのはあったんですけど、でも、やっぱり、全く理解してないわけではないという思いもありますから、その辺はやっぱりハッキリと伝えて、言葉でも、その他のものでカバーできれば、それはそれで、言葉も一緒になってところですけども、知って行かなくてはいけないっていう風には、反省させられました。普段やっぱし、前触れなしに、例えばどこかにでかけるにしても、「行くよ」ってことは言いますが、どこに行くからねっていう話は、やっぱりしてないんですね。普段の生活の中でね。だから、いきなり連れて行かれちゃってっていうような経験を彼は、きつとして来ちゃってるのかなって。うん、言葉掛けは大事なんだなって…。

M：私なんかも、滝坂先生と知り合う事ができて、そこに…何というか、それを知ることが出来た。で、それを、なかなか、自分もお母さんが言われたような形で、こう…はしょっちゃって付き合う事って、多いのだけど、でも、それをやっぱり、やっていくと、その言葉掛けの中で子どもを見ていくと「おやっ」ってところが、いっぱい出てくる。それはね、僕は学びましたね。それって、大事だよなって。

TS(M)：あとは、先ほどの、今、流行のっていう部分で、やっぱり、あの子の好きなものっていうのは、私が、だから、お母さんと一緒に、音楽であったりだとか、童謡であったりだとか、って反応を見てても、反応がいいんですね。自分の知ってる歌っていうときの表情って、違うんですよ。聞いたことがあるって、時の表情が違うんですね。だから、やっぱり、そういう部分では、今まで聞いてきた、幼いようなものっていう部分で聞かせて来ちゃってますけども、でも、もしかしたら、今の流行の音楽も普段から、…そう

いう環境ないですから、家は、兄弟がそういう年齢の兄弟がいるわけではないし、ないから、今まで、そういう環境を作ってあげる事ってのが出来なかったけども、で、もしそういう環境を作ったならば、違う反応が出てくるかもしれないなって…、その部分は、反省してるんですけども…。

M：…それでは、最後にI君。今日、学んだことを、一つ上げるとするならば…。

I：知ってて出来なかったことは、滝坂先生が言われていた、8割はまあ彼をみていいんだけど、残りの2割は次の展開を頭に入れながら、僕の場合はやってるんだよっていう…。まず、今日の失敗は、その辺が、初めから欠けたところが、そもそもの始まりだったかなって…。普段から意識してやってきてなかったから、出来なかったんだろうなって。反応が出てから、じゃ、こうしようか？ってことが多いので。気を付けていきたいなと。あとは、課題の初めと終わり方を、お母さんと話をして、統一したものをやっていきたいなと。あとは、課題を考えないと…、いろいろ、やってみないと分かんないんだろうなと思うんです。自分の中で…試してやりたいなと思います。

M：じゃ…、次回、もしかしたら、滝坂先生、3月にもう一回、来て欲しいなとも、思うんですけど。…まあ、次回は、SMさんの部分もちょっと中に入れてあと、半分、I君ね…、僕は、今回無理してまとめようなんて思ってません。次回も同じような形で、みんな、あれじゃない、これじゃない？という、ディスカッション出来れば、いいと思ってますので、別にこの研究をまとめようなんて、思ってませんので、次回も同じような形で出来たらなあってことを思ってます。お母さんも、よろしければ是非また来ていただいて。

【「個を見る」ということ、「共に考える」ということ】

滝坂：せっかくTS(M)さん来ていただいたので、こういうところってこうして欲しいなとか、ここはこう思うんだけどとかっていう要望とかご意見とか、なかなか、うかがう機会がないので、僕も、一緒にやらして、いただけるものですから、あえて、我々に…

M：それは、学校運営じゃなくて？

滝坂：TS(M)さんがこの中で、あるいはクラスかもしれないし、学校全体は広いけど…。学校全体じゃなくて、例えばこういう機会にしても、せっかくの機会なので、ちょっと、うかがえれば…。

TS(M)：私は、高等部の重複クラスってのはすごい大切だかっていう風に、まあ、自分の子どもが重度ってことがあるから、もちろん、そうなんだけど、でも、やっぱし、要するに、これだけレベルの差がある子ども達を一同に会して見るっていうのは、とても難しいなって思いますから、

やっぱり、その…重複クラスが存在するのは、とっても必要だし、大切だと思うんですね。ただその、重複クラスって、担当制になってしまうから、担当制になってしまうときに、やっぱり、その子しか見えなくなってしまうと、それはある部分危険だなんて思うんですよ。だから、やっぱり、そのお子さん一人一人の、課題にしろ、日常の生活にしろ、担当一人の目じゃなくって、やり方じゃなくって、みんなでこういう場を設定してあじゃない、こうじゃない？っていう部分で、組み立てていけたらいいなっていう風に思うんですよ。そういう部分で、うまく機能……担当制だけれども、やっぱりその、一つの重複クラスっていう、組織じゃないけれども、そういう部分を、うまく活用していただきたい。いう風に思います。やっぱり、なかなか、担当になっちゃうと、その子だけっていう風になりがちになってしまうので、そういう部分は一つ危険性があるなって思うんですよ。それぞれ、経験の土台が違うわけですから、知恵を出し合うじゃないですけども、そういう部分では、僕はこう思うけど、こいうじゃない、あじゃない？っていう話は、重複クラスだけじゃありませんけどしていただきたいなってどちらかという、ここの場というよりも学校全体ってことになってしまうとは思いますが。どうしても、仕方がないですよ…例えば、三年生の始まるの時に、I先生がTSの担当ですよって言われたときに、えっ！てこんな若い、臨任の先生で…それも、3年間、毎年、担任が替わって…で、やっぱり変わる毎に、じゃあ、スムーズに流れていくかって言うと、やっぱりそこでプツンプツンと切れてしまうわけですよ。だから、そういうことが、無いようにしてくださいって話は、年度の初めにさせていただいたんですけど。ちゃんと、例えば、後ろ盾になって下さい、とTSとI先生だけにあれしくんではなくて、…して下さい、っていうことで、お願いしたという経過はありますけど。でも、もう、最後の段階ですけど、このような形で私も参加させていただき良かったなって思っています。まだ、学校全体のことで、言いたいことはいっぱいありますけど…。

滝坂：またきっと、機会がありますから…。

H：今ね、話があった中では、担当制はその子だけしか見えないんじゃないかっていうね。そういう恐れは、僕も当初あったんだけど、これがね、やってみると…教師がリーダー・サブリーダーっていう、一斉指導よりも、重複クラスの中だけだけど、生徒が見えてくる。やっぱり、一斉指導をしてしまうと、反応が直接的じゃあないじゃないですか、一対一だと指導も直接的だし、反応も直接的だから、すごくね、ハッキリ分かるんだよね。どういう指導して、どういう反応してるかっていうのが…。

TS(M)：まだ、軽度の子だったらば、ちゃんと言葉を発するし、反応が見えてきやすいわけですよ。でもやっぱ

り、重度の子ども達になると、なかなかそういうのって難しいじゃないですか、

H：TS君にしても、Mさんにしても、中でもってた時よりも、Cで個別でやった方が、僕は担当じゃあないけどもすごくよく見えましたよ。不思議とねえ、よく見えるしねえ、やっぱり、気になるんだよね。どういう指導して、どういう反応があったとか。だから、お互いがやっていることはよく分かるんだと思うんだ。問題は、そこでどれだけ言えるかであって、今年は特にものを言えてると思う。僕も言われることもあるし、言うこともある。一対一でね、担当制でやる方がより見えるし、今はお互いに言える、教師の集団というか…そういうのは言えると思う。

滝坂：今の話は僕からすると、ちょっとすれ違っているんだと思うの。で、さっき、TSさんから言われたことっていうのは、親の側からすると、そういうのって、見えないんだよね。担当制になってしまうと、例えばTSさんの場合は、うちの子の担当はI先生っていうふうになると、窓口としてはI先生しかないのよ。そうすると、I先生がその背後で他の先生とどうい風話に話し合ったりみんなで考えてやってるかっていうのはすごく見えにくいと僕は思うんです。で、やっぱりその部分っていうのは、先生方が、…こういう会ってのは、すごくいい機会だと思うんですが、みんなでどうい風にしてTS君の事については、Iさんが担当だけれどもどうい風にしてやってるかって事は分かりやすい形で伝えたり見てもらう機会ってのが必要だと思うんですよ。そうすることで、親は安心できるから。で、もう一方、Hさんが言われてたことなんかは、担当になると、例えば、僕はMさんという子の担当になるじゃないですか、これが、20人も一つのクラスにいると分からないのだけど、5人だと例えば、僕がM君とつきあっててもいろんな事をやると思う。こっち側ってなにやってるかって、分かるんですよ。ああいうやり方っておかしいよとか、あそこは、なかなかうまくいってるじゃん、っていうのもよく分かる。で、ただ、よく見えるんだけど、下手をするとあっち側は私には関係ないからってここだけになっちゃう。ただ、そこで、今年のC課程はお互いに話が出るようになってるから、その分は、結構うまくいってるんじゃないかなあ。これが担当制じゃなくて、一斉指導やるでしょう？お子さんは5人いて先生も5人いた、みんなで見るという風になると、みんなでみてるんだけど一人一人の子ども達の、細かいとこって見えないんですよ。みんな分かっているような気がするけど、細かいことについてはみんなわかってない。そういう危険性があって、その辺が担当制をやっていてうまくいった場合は、みんなでお互いに言い合って、その子の指導や状態について、考えていけるのでは…そのことについては、担当制ってことだけあってあると、親から、見えにくいのは確かなんだよね。こういう2つの

ことが話題になっていたのだと、思う。お互いにコミュニケーションとったり、こういう機会を作っていくかによって、その部分で解消していくかなあって気がするん…。

M：僕がね、親御さんと呼ぼうと思ったのは、実は滝坂先生も親御さんと同じだと考えて、内輪で重複クラスの中でそういう話をしていこうとなると、どうしても、ちょっと緊張感が足りないんだよね。足りなくなるんだよね、どうしても、…

滝坂：なるほど。先生同士でやっちゃうと…。

M：だから、それは我々の甘えなのかもしれないけど、僕としては今、お母さんが言っておられたように、担当制を引いてるから、他の子どもを見えるようにするためには、お母さん方に来ていただいて一緒にディスカッションしていく、これが一番早道だと思う。それが、重複クラスの話し合いにもなるし、また、お母さん方の情報交換にもなるし、そういう部分では、僕、一石二鳥だと思ってます。

TS(M)：まだ、親同士が仲良かったりするから、情報交換みたいなものはあったりするけど、これで、親同士の付き合いもなかったら全く持って分からない。他の子の様子ってのも分からないし、だから、重複クラス全体の様子も分からないというような…。

M：僕はどっちかっていうと、疑問は、こういう場を毎月一回とかね、当たり前にすることによって重複クラスの協議にもなるし、お母さん方との話し合いにもなるしってところで、僕はそれを当たり前にしていきたいなあと思うんですよ。…お子さんの、ビデオを通しながら、一回に何人も出来ないから一事例ずつしてね、こうだ、あだねっていうことでやっていくと、お互いにまた、担当じゃあないひと理解していきだろうし、だから、僕はそんなことを行事的にやっていきたいなあ…あとは、先生方がどうお考えなるか…、でも僕は、滝坂先生に今回来ていただいて、H先生も言ったけど、こういう会を開けたことで、すごくなんか、子ども達を自然に…今までは、任せとけばいいかなあって思うところから、ちょっと、見てみようかなあ、何してるかなあって、気になってきたいうところは皆さんあるんじゃないかと、…。こういう意識っていうのは、この会に滝坂さんが来ていただいて、滝坂さんを囲んで、Iさんが、たまたま、TS君ということでやっていただきましたけど、僕は、でかかったと…。これで、お母さんが入ってくると、これで一発で解消してしまうんじゃないかと…。

TS(M)：だから、早くやれば良かったのよ。

滝坂：僕は、今日はそういう意味で画期的だったと思いま

すよ。少しずつ出来れば、一気に学校全体に広がって行けばどの人達にとってもいいと思うんだよね。

M：そう思うんですけど…学校全体になると…ね。是非です、重複クラスが存続する以上はやっていきたいし、作っていきたくと思っています。

3. 「気づき」の共有としての授業研究

会話を辿ってみればすぐ気づくことだが、この研究会のやり取りのどこにもとげとげしい雰囲気はない。お互いに、指導場面のビデオを見ることで気づいたこと、感じたことを口にし、相手の発言を受け入れたたり反論をしている。こういった授業の検討は一旦やってみればその生産的な意味にすぐに気づくことができる。そして、こういったやり取りを通じてお互いの信頼関係が形成されていくように思える。この試みは2年にわたって行うことができた。保護者からはこのような機会を設けることに対して強い要望があるのだが、なかなか全校に広がっていかない。また、継続されない。それは一言で言えば、この形態で指導を振り返ったり子どもの様子に気づくということについて教員集団が積極的でないからである。そしてその背景には、教員の側にある自分を開くこと、自分を変えていくことへの強い拒否感が窺える。また、保護者との間に距離を置こうとする傾向が窺える。

保護者参加のスタイルだけでなく、「授業研究」の方法を模索してきて思うことは、何よりも、教職員集団にある、教員同士が自らの指導・教育活動についての「気づきと再構築の作業を共有する」という発想と姿勢に欠ける傾向である。そればかりでなく、実践の現場では気づきにくい子どもの様子や自分の行っていることに気づく工夫をすることが必要だという発想に乏しい。実践について他者に対して指摘もしないが指摘されることも受け入れたがらない場合が多い。こういった傾向は、どのような機会を経て変わり得るのだろうか。それは、授業研究だけでなく、子どもの育ちについて教員と保護者が実質的な連携を実現する上で必ず解決しなければならない課題であることは間違いない。

(注)「表出援助法」：日常生活動作に困難がある人々の身体に触れ、動作の実現を援助する方法。詳細は国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「障害のある子どもの書字・描画における表出援助法に関する研究」(平成12年3月)。

指導を高める仕組みの構築と保護者の要請に応える教育相談

舟 川 和 宏

(兵庫県篠山市立丹南中学校)

1. 指導を高めるための仕組みを 校内でどのように創るか

(1) 保護者と共に考える指導目標

個別指導計画作成のため、重点指導目標を保護者と共に考えるよう講師と担任、保護者を交えて考える機会を設定した。平成12年度には年5回、ほぼ20名程度(全幼児児童・生徒保護者は33名)の指導目標が講師、管理職と共に設定できた。

講師には朝10時から17時まで来ていただき、10時から11時40分まで2つの授業を1時間につき、2名ずつ実施する。その授業は全教員が参観する。また対象児童生徒の保護者も参観するようにした。午後は1時間30分の時間で1回につき4名の子どもの授業の反省・協議を行い、講師を交えて意見交換を行った。

保護者と担任の話し合いとして13時から15時までの2時間で1名につき30分ずつ保護者・講師・担任・管理職を交え、1年鑑で重点的に指導すべき重点指導目標を確認しあった。

平成13年度は研究推進委員会で対象幼児・児童・生徒を年度当初から挙げて実施した。しかし講師謝金の関係から年5回の機会を年3回に縮小しなければならなくなった。その中身についても1回につき4人の子どもを授業参観の対象とすると一人に対する意識がすごく薄れてくるので、1回につき2名の子どもで実施することとした。こうすることで午後の反省・協議の時に、指導方法について丁寧に講師に指導していただける時間が確保できると考えた。

平成13年度は重点指導目標を講師と共に考えた保護者は6名である。

初年度20名と次年度6名ということで、35名の保護者の内26名、全校のほぼ8割の保護者について重点指導目標が講師、担任、管理職と共に確認できた。

なお、重点指導目標というのは一年間に重点的に指導していこうという目標の意味である。また保護者に対して説明責任を果たせるよう、できるだけ具体的な目標にしていることも意味している。

(2) 成 果

・担任・保護者・講師・管理職との確認で具体的な指導目標があるので子どもに対して家庭と学校が同一步調でアプローチできるようになった。日々の保護者との連絡の

中でも、ずれが少なくなった。

・外部講師からの意見を入れて指導目標を設定したので、今まで以上に学部内で検討していたもの以上にソーシャル・バリディティが加わるようになった。

・1回の機会に2名の子どもの授業としたため、自習をしている子どもの介助のための教員が少なく済み、より多くの教員に授業を参観していただけた。

また午後の協議についても4名についてしていたのが2名となったため、時間的にゆとりが出て協議の間に意見や質問が多く出てくるようになった。

・平成12年度は保護者の希望制としていたが、平成13年度は研究推進委員会が対象児を決めた。こうすることで「学校のことは学校に任せます」と言っていた保護者についても次第に学校の取り組みを啓蒙できた。

(3) 課 題

・2～3年この取り組みを続けていくと必ず1回、時には2回講師を交えての重点指導目標設定の機会が出来る。軽度の子どもの場合、重点指導目標は替わっているであろうが重度の子どもの場合、大きく指導目標が変わることは少ない。この場合、担任が変わっても、引き継いで指導出来る体制が確立されているか疑問のケースがある。

また、重度な子どもについても指導目標を作成する場合、いかに細かく子どもを分析していくことができるのかということがある。どんな重度な子どもでも1年間で発達するはずであるから、その僅かな変化でもわかるだけの力を持つ教員を育てていくことが大切である。

・重点指導目標を設定していくと、その目標に対する指導内容に教員の個々の力量がはっきりと出てくる。保護者からの遠回しの指導内容に対する苦言をどう理解するかも個人の力量により変わってしまう。

・人事交流について市立の養護学校教員は市内で異動するため、真の専門的力量をつけていくことが可能なのか。教員は同一校で7年以上勤務している場合は異動対象となる。この期間内において、専門的力を備えた教員を育てることは不可能とは言えないが大変難しい。養護学校教員であるためには自立活動・医療・福祉と多岐の分野に渡り今まで普通校で重ねてきた経験以上に知識を得る必要がある。

保護者は普通校と違う障害児教育の専門家としての養護学校教員と見ているため、保護者と教員との話の中に

専門性を見出さないと、安心して子どもを学校で指導してもらえないし不信感も増幅していく。

- ・校内での協力体制をどのように築いていくか。どうしても教員は自分の担任する子どもは自分が見るという意識が強いため、他者からのアドバイスに耳を貸しにくい、それで「学級王国」ならぬ「担任王国」を築いているケースがある。このことで保護者から前任と違うことを指導しているという指摘を受けたケースがある。
- ・入学者が4～5名いるため年度当初に学校として「個別指導計画」を作成しているということを毎年、保護者に説明しておく必要がある。折りに触れて管理職からも個別指導計画作成の意義及び目的について話をしているが年度当初に時間をとり、保護者に説明しておく必要がある。

2. 養護学校における保護者の要請と教育相談機能

平成13年度、教育相談は21名実施している。

(在宅児2名、保育所5名、幼稚園1名、小学校9名、中学校3名、高校1名)

平成13年度新たに教育相談を行い始めた幼児・児童・生徒10名

- ① 近隣の療育園からの紹介
1名(平成14年度篠山養護学校に入園予定)
- ② 保健所からの紹介
2名(内、1名は平成14年度篠山養護学校に入園予定)
- ③ 動作法を教えて欲しい(保護者から)
1名(平成14年度市内障害児学級に入学予定)
- ④ 通常学級生の相談(保護者から依頼) 2名
兄弟に障害児がいて、その関係で相談してきた例(二人とも軽度の知的障害)
- ⑤ 他校へ出かけての相談 3名
- ⑥ 就学指導についての教育相談(相手校校長から)
1名(通常の幼稚園在籍)
→平成14年度篠山養護学校に入学予定
昨年度から引き続き、教育相談を実施している11名の内、1名は平成14年度から篠山養護学校に入園予定

(1) 平成13年度以前に教育相談をうけた幼児・児童・生徒

- ① 近隣の療育園からの紹介(H郡及びT市の療育園) 3名
- ② 保健所からの紹介 1名
(平成13年度篠山養護学校に入園)
- ③ 動作法を教えて欲しい(保護者から) 2名
- ④ 通常学級生の相談(保護者から依頼) 0名

⑤ 他校へ出かけての相談 16名

(2) 成果

- i) 平成12年度より保健所から依頼され教育相談を受ける幼児・児童・生徒が出てきた。福祉事務所から依頼のケースもあり、福祉事務所や保健所との連携が深まってきた。
- ii) 保育所から来ている幼児で医療機関・福祉機関との連携が深まりはじめた。

① O・K(市内保育園在籍、現在3才児)

平成13年11月に近隣の病院、整形外科医、OT・PTと保育園保育士、保健師、教育相談担当者とのケース会議を実施した。(今後学期に1回程度の予定で篠山養護校入学まで実施していく予定)

② O・S(市内保育園在籍、現在3才児)

平成13年11月に療育関係者(近隣の療育園園長[ST資格有]と保育園保育士、保健師、教育相談担当者とのケース会議を実施した)

(3) 教育相談実施回数

幼稚部担任が教育相談を担当することで幼稚部幼児を13時30分帰りとした。そうすることで幼稚部担任は水曜日と金曜日、14時から17時までに教育相談を実施することが可能になった。このことで教育相談の実施回数を増加させることができた。

i) 現在までの取り組みの概要

○ 平成10年度	教育相談実施数	18名
	延べ実施回数	110回
	篠山市内	12名
	篠山市外	6名
	本校入学者	1名

担当 養護・訓練専科、養護教諭、校長(6名、内養護・訓練専科4名)

○ 平成11年度	教育相談実施数	17名
	延べ実施回数	108回
	篠山市内	12名
	篠山市外	5名
	本校入学者	2名

担当 養護・訓練専科、養護教諭、校長(6名、内養護・訓練専科4名)

○ 平成12年度	教育相談実施数	19名
	延べ実施回数	96回
	篠山市内	13名
	篠山市外	6名
	本校入学者	6名

担当 各学部自立活動部、養護教諭、校長(9名、内自立活動部7名)

○ 平成13年度	教育相談実施数	21名
	延べ実施回数	160回
	篠山市内	18名
	篠山市外	3名
	本校入学者	1名

担当 各幼稚部担任（2名）、各学部自立活動部、
養護教諭、校長（8名、内自立活動部4名）

（4）今後の課題

- 通常学級生の相談を受けた場合、後のフォローとしてその子の通う学校に行き、学校での様子を見て助言することが望ましい。しかし、篠山市内で養護学校の教育相談担当教員が相手校に出かけた場合、対象の児童・生徒が周りの児童・生徒からどのような目でみられるのか見当がつかず、まだ実施していない。また対象児童・生徒の担任から授業を見て欲しいという依頼を受けたことがないため実施していない。通常学級の児童・生徒の相談後

のフォロー体制をどのように築いていくか。

- 保健所・福祉事務所から教育相談の依頼が増えてきたが、その人数に対して教育相談できる体制が整わず、もう少し頻りに相談した方が良いと思われるケースでも回数を減じている。本校の教育相談では実際に指導しているため、回数を減じることについては指導の効果に疑問が生じている。
- 保健所・福祉事務所・医療との連携が深まりケース会議を行うようになるほど専門的知識が必要となるため、教員の専門的力を高めていかなければならない。
本年度、ケース会議を行った際、養護学校での教育の立場ではこういう指導をするというデモンストレーションを行った。
- 教育関係での取り組みになるので教育委員会との関係をさらに増していく必要がある。現状把握しておらるが具体的に様子を知らせているだけで具体的なフォローはない。

第 II 部

管理職から見た障害児教育 ―藤沢市中学校における特別指導学級の現状― 秋 田 晃

養護学校の地域における機能 ―地域における養護学校と障害児学級との関係―
中 野 佳代子

障害児教育に関わる教師の成長を支えるもの 富 岡 英 道

管理職から見た障害児教育

— 藤沢市中学校における特別指導学級の現状 —

秋 田 晃

(神奈川県藤沢市立羽鳥中学校)

はじめに

国段階では特殊学級（藤沢市では特別指導学級）への入級規準も緩和され、本人や保護者の意向でそれぞれのニーズにあわせた教育が受けられる措置がされた。これまでも障害児教育においては行政や地域によって様々な経緯や経過があり、その対応にも大きな違いがあった。

藤沢市においては、養護学校の義務化（1979）以降、様々な取り組みがなされた。一部の団体では統合教育が強く提唱され、「すべての子を普通学校へ」というスローガンも出されてきた。入学に際しては本人や保護者の意見が優先され、通常学級にも多くの障害を持った生徒が在籍した。そのような中で特別指導学級の設置は早急には進まず、障害を持った生徒の受け皿としての機能は、十分とはいえなかった。

藤沢市では義務化以前に市立の養護学校を開校していた。現在では、幾度か実態に変化はあったが、市の障害児教育の推進役というよりは一つの選択肢としての存在であった。そのため市内の特別指導学級との連携も少なく、長い間、文字通り特別な存在であったといえることができる。

I. 藤沢市における特別指導学級と本稿の目的

市内の特別指導学級は昭和30年に小学校、32年に中学校に最初の学級が開設され、平成13年度現在、小学校35校中9校、中学校19校中8校に設置されている。この他に「ことばの教室」が小学校4校にあり、前述の市立養護学校がある。以上のような経過を踏まえ、ここでは中学校の特別指導学級を中心にその現状と、学校長から見た障害児教育への課題と意識を検証する。

平成13年度 藤沢市内中学校 特別指導学級在籍内訳

学 校	A	B	C	D	E	F	G	H
学級数	2	2	2	2	2	2	2	2
生徒数	11	8	8	6	12	5	7	10
職員数	4	3	3	2	4	2	2	3

※ 学級種別は知的と情緒が各校に1学級ずつ。

※ 市の独自措置で介助員の制度があり、小中の通常級、特

別指導学級対象に介助を必要とする児童生徒に個人に、申請に応じてつける。

※ 通常学級を対象に巡回教育相談員の制度がある。

※ 本市では特殊学級を「特別指導学級」と呼ぶ。以下同様。

昭和32年に本市の中学校に最初の特別指導学級が開設されてから45年が経過したが、その内実は時期により様々な変化が見られる。先に開設された小学校の特別指導学級卒業生の受け皿としてできた訳ではあるが、入級の条件や設置の基準は今とは大きく違っている。最も大きな点は生徒の能力に条件が定められていたことであろう。身辺自立はもちろん自力通学も可能であり、社会性、会話力、計算力、など現在であれば通常級の学級で十分に過ごすことのできる生徒が対象となっていた。当時担任をしていた職員から、そのころの学級や学校の様子を聞くことができた。それによると；

1. 当初は担任のなり手がなく、管理職が説得の末ようやく決めることができた。
2. 社会はもちろん学校内でも障害児教育に対する理解、関心は低く、多くの誤解があった。「特別指導学級担当は一般教員より能力が低い」という見方さえあった。
3. 市内を数ブロックに分け、それぞれに学級を開設する計画であったが、当初は1校に全市内から通学してくる状況であった。
4. 入級してくる生徒は障害は軽度であり（IQ60～90）作業等かなりの内容をこなすことができた。

このような状況ではあったが、生徒は通常学級の生徒と比較的良好な関係で生活できたようである。重度の障害を持った生徒は入級することができなかったため、後になるとその多くは、すでに開校されていた市立白浜養護学校へと入学することとなった。

本市では早くから統合教育が提唱された。そのため一時は障害を持ったかなりの数の児童生徒が通常の学級で生活をしてきた。このことについては保護者の関心も高く、市外からわざわざ転入をするケースも見られた。しかし教育内容や人的なものに対する配慮も特段ない中で「ただいるだけ」という状況があり必ずしもすべてがよい結果をもたらした訳ではない。

このような中で中学校の特別指導学級は各ブロックに設置されていた。しかしそれぞれの学級の教育内容についてはそれぞれの担任の裁量に負うところが大きく、保護者や通常級の職員から疑問や不満の声が聞かれることも少なからずあった。市としては、毎年、障害児教育に対する方向付けは示されてはきたが、具体化が遅れたことがひとつの要因と考えることができる。

中学校では今、障害を持った生徒やそれに準ずる教育的配慮を要する生徒の対応に苦慮している。ここで各校の校長から見た障害児教育の課題や問題点をまとめ、これからの方向性を検討してみたい。

これまで市内中学校の校長会のなかで、障害児教育が大きく論議されることは無かった。管理職の多くが過去の経験において障害児教育に直接関わる機会がなかったことによるものがあるが、担当の職員に任せておけばよい(任さざるをえない)という姿勢があり、学校全体としてさほど大きな問題とはならなかったことにも起因している。ところが最近、通常学級においても問題傾向を持った生徒が、単に「問題」ではなく「一つの障害」として見る動きが高まった。そのような生徒の対応は、どこの学校でもノウハウが無く苦労しているところであり、この「教育上配慮を要する生徒」の居場所としての特別指導学級、そして障害児教育に目を向けさせる要素となったと考えられる。

この度、管理職から見た障害児教育を検証するに当たり、各中学校長からの意見集約をおこなった。

Ⅱ. 障害児教育に関する校長会 アンケートの実施

障害児教育アンケート (市内全中学校長対象)

主な内容

- ・ 学校長自身の経験について
- ・ 障害児教育のとらえ方
- ・ 障害児教育に求めるもの
- ・ 課題と要望

以下はその集約結果である。

校長から見た障害児教育

(2001年7月 校長会アンケート集計結果)

○ 市内中学校長の障害児教育の経験 (19校中、重複あり)

1. 特別指導学級での指導	3
2. 養護学校での指導	1
3. 特学設置校に勤務 (管理職としてを含む)	12
4. 交流教育での関わり	5
5. 通常級に在籍の障害児の指導	9

1. 校長自身の経験からの印象と課題・問題点

(1) 特別指導学級の指導から

1. 8%の手当てが、交流を進める上でネックになるケースがあること
2. 特学の教師と通常級の教師の意思疎通を図ること
3. 人手不足・教材開発のむずかしさ
4. 教育課程の研究不足

(2) 養護学校での指導から

1. 教師と保護者との信頼関係の確立
2. 特殊教育担当者の意識の狭さ

(3) 特学設置校勤務の経験から

1. 教室が、学校施設の隅に置かれるのことは望ましくない
2. 宿泊行事の大変さ
3. 障害児の教育が職員の経験と勘に頼る面が多いように思われる点
4. 一人ひとりの特色を生かした指導メニューが必要
5. 特学担当教師の向上心の欠如、様々な障害に応じての個の指導不足
6. 指導の効果、有効性を確かめること
7. 特学担当以外の教師との認識の差

(4) 交流教育での指導から

1. 担当以外の教員の理解と協力

(5) 通常学級に在籍する障害児の指導から

1. 車椅子使用生徒のトイレ介助をボランティア(介助員)のお母さん方と一緒にいった。かなりの重労働である。
2. 自分自身の専門知識の不足
3. 障害児の部分的な能力の差
4. 特学に対する考えが小中で少し違うようで、通常級在籍が子供のためによいのかどうか不明な点がある。
5. 小、中と通常級に在籍の女兒であったが(情緒障害と思われる。自閉症?)、周囲の子供たちのかかわりが、とても温かだったこと、そして中3になる頃には、会話がおうむ返しから段々に成り立つようになっていた。
6. 人手不足、個別指導の困難さ
7. 中1～2まで母親が常につき添っていた。他の生徒や、保護者から次第に苦情が増えて対応に苦労した。結局、周囲の理解が得られぬまま、中3で養護学校へ転出した。
8. 管理職になってから、多動性の生徒の対応に苦労した。その生徒は学年がかわった時点で保護者の希望で特学設置校へ転出した。

2. 「障害児教育」のイメージについて

(1) 通常級の教育と比較して

- | | |
|--------------|----|
| 1. 全く異質である | 3 |
| 2. ある程度異質である | 13 |
| 3. やや異質である | 1 |
| 4. 同じである | 0 |

(2) 相違点

- | | |
|-------------------------|----|
| 1. 実際の考え方(指導法)が異なっている | 13 |
| 2. 教育課程(指導展開の目標)が異なっている | 13 |
| 3. 教育の制度が異なっている | 3 |
| 4. 施設・設備が異なっている | 8 |

(3) 障害児教育と通常の教育での、子供への対応の捉え方の違い

- | | |
|---------------|---|
| 1. 違いがあると思う | 9 |
| 2. 違いがあると思わない | 2 |
| 3. どちらとも言えない | 5 |

(4) {2-(3)}について違いがあると思うのは、どのような場面か

- | | |
|---|---|
| 1. より教育的な捉え方 | 1 |
| 2. より教育と異なる分野(医学、生理学、運動学等)に基づいた捉え方 | 3 |
| 3. その他:特別な教育的ニーズに応じた教育を行うため、障害の程度を踏まえ、教育的、心理学的、医学的な視点から捉えることが重要 | |

3. 通常級に在籍する「障害のある子ども」が共に学ぶことについて、共感のあるものは何か

- | | |
|--------------------------------------|----|
| (1) 子どもの状態がどのようなであっても、共に学ぶべきである | 0 |
| (2) 子どもの状態に応じ、専門的な配慮のもとにある場所で学ぶ方がよい | 5 |
| (3) 共に学ぶには、子どもの状態に関する条件が必要 | 2 |
| (4) 共に学ぶには、環境(子どもを取り巻く人やもの)に関する条件が必要 | 2 |
| (5) 共に学ぶには、子どもの状態や環境の状態に関する両方の条件が必要 | 11 |

4. 共に学ぶには「子どもの状態」について条件が必要とされる場合〔3-(3)(5)について〕、その内容と程度は

- | | |
|--|--|
| (1) 授業の内容が理解できること
(ほとんど 0 ある程度 3) | |
| (2) 日常の集団での行動ができること
(ほとんど 0 ある程度 8) | |

- (3) 教師との会話(ことばでの)ができること

(ほとんど 0 ある程度 4)

- (4) 日常な生活の動き(食事やトイレや歩行等)ができること

(ほとんど 4 ある程度 7)

- (5) その他:子どもの状態に応じた、共に学び合える場面を積極的につくる

5. 共に学ぶための環境的条件が必要とされる場合〔3-(4)(5)について〕、その内容は

○ 環境的条件として

- | | |
|--------------------------------------|----|
| (1) バリアフリー(階段、トイレ、盲者用の点字ブロック等)の充実が必要 | 9 |
| (2) 教員用の組織や役割システムの改善が必要 | 10 |
| (3) 教育課程の改善が必要 | 1 |
| (4) 特殊教育側の積極的な方向付けが必要 | 1 |
| (5) その他:学校施設の設備充実 | |

○ 人的条件として

- | | |
|-----------------------------------|---|
| (1) 学校管理者側の理解や積極的行動が必要 | 4 |
| (2) 教師側の理解や積極的行動が必要 | 7 |
| (3) 保護者側(障害がある子ども以外の)の理解や積極的行動が必要 | 5 |
| (4) 子ども側(障害がある子ども以外の)に対する教育的配慮が必要 | 5 |
| (5) その他:短時間勤務職員(介助員を含む)の配置 | |

6. 障害児教育のための校内の連帯・協力についてどのような情報提供を望むか

○ 総論的

- | | |
|-----------------------------|---|
| (1) 特殊教育の在り方に関する情報 | 3 |
| (2) 特殊教育の内容、方法に関する情報 | 6 |
| (3) 通常教育と特殊教育に共通したあり方に関する情報 | 8 |

○ 各論的

- | | |
|-----------------------------|---|
| (1) 障害(児)の特性に関する情報 | 2 |
| (2) 障害児の指導の内容・方法に関する情報 | 6 |
| (3) 障害児通常児に共通した指導のあり方に関する情報 | 9 |

7. 通常教育と障害児教育に携わるそれぞれの教師が連携・協力しようとする時、必要なものは何か

- | | |
|---|--|
| 1. 実際に交流を行って情報交換を重ねること | |
| 2. 生徒の障害の状態に応じた指導ができるよう、何がその生徒にとって望ましいか、指導方法や指導の場、形態等について研修すること | |
| 3. 障害児教育の情報提供 | |
| 4. 相互理解:通常級の教師が忙しいのに交流をお願いします | |

- るが、逆の面での協力が無い
5. 両者の日常的な情報交換
 6. 障害児教育に携わる教員からの積極的な提案と情報の発信
 7. 情報交換、情報の共有をはかり協力体制を築いていくこと
 8. 障害の特性に応じた指導内容、指導方法（カリキュラム）の情報交換
 9. 特学の担任も通常級で教えた方がよい（通常級の担任も特学で教えた方がよい）
 10. 教師全員が通常教育と障害児教育の両方の経験を持つような努力
 11. 障害児教育に対する理解と、共通認識を持つ努力
 12. その子に対して、どのような教育を、どのように行うべきかを探る努力
 13. 障害を持つ生徒は、日々、気持ちの状態が変化する傾向にあるので、そのことを知った上での生徒理解をする必要がある
 14. 行事等では事前に互いに連絡をとったり、打合せをすることが大切
 15. 自分を拓く
 16. 指導方法や学習内容等について相互に理解しあうこと
 17. お互いの苦労を認めあう（理解する）こと
 18. 日常的な仕事の共有、積極的な意見交換

8. 特別指導学級の教育の課題

1. やむを得ずにここに通わせているという親がおり、学校と家庭の連携を作りにくくしている
2. 親の考え方を子に強制していないか
3. 特殊教育に関する知識を有し、指導力のある教員を増やすこと
4. 生徒の状態を踏まえ、手厚く非常勤務講師等を早期に配置したり、施設・設備の充実、整備が望まれる
5. 将来の進路、仕事先（受入先）の不足
6. 宿泊行事での介助員の制度化
7. 障害の度合いが重度化していることへの対応
8. IEPを作成する上でのシステム作り（人の配置）
9. 一人ひとりの子どもにあった教育をどのようにしてゆくか
10. 職員の経験と勘に頼るだけでなく、専門家チームや保護者と連携して、その子の教育方法を決めていくシステムづくりが必要
11. 一律の教員定数による配置ではなく、生徒の障害の程度に応じた増員が可能な制度にして欲しい
12. 高等部卒業後の進路の保障
13. 指導のマネリ化←個々の障害児の指導に関して、教師同士や親とのぶつかり合いがないこと

- 保護者の願いとずれが生じること→教師はそれに気づかないこと
14. 生きる力というか、個人として自立できる方向性の基礎を養うこと
 15. 学級（学校）による指導内容の違いと研究する機会の少なさ

9. 養護学校における教育の在り方の課題と要望

1. 通常級との交流が盛んになってきているので、今後、更に実績を積み上げてほしい
2. 障害の重度、重複化や多様化など特殊教育のノーマライゼーションが進展する中で、一人一人のニーズに応じた教育が通常教育でも最大限できるような教育の在り方が広がることを望む
3. 教育の原点であると思う
4. 障害の重い生徒から受け入れるというシステムづくりが必要と考える
5. 研究の中身を研究発表会等で広く市内に公開すべき
6. 養護学校と特学との交流・連携が、特に職員に必要なと思う（知恵と知識の蓄積と交流がないと、もったいないと思う）
7. 教務主任、学年主任などの中堅職員が核になり、教育活動が展開されていくことが望ましい
8. 多様な指導に対応できるような人的配置と時間が欲しい
9. 個別指導に対応できるシステムと施設・設備が必要
10. 個人としての生きる力（誇り・自信）を思い起こさせる教育
11. 通常学級（学校）との交流の少なさ・教育課程の研究不足・障害児教育の持つ内向性（排他性）

10. 通常級に在籍する障害を持った生徒、配慮を要する生徒の指導についての問題点と課題

1. 家庭でのケアが期待できず、生活訓練の機会を得られないまま思春期をむかえている者がいる
2. 教員の負担の増加・人員の加配が望まれる
3. 進路（普通高校を望む親の子に対する認識の甘さ）
4. 通常教育が多忙を極めていく状態の中で、指導の充実を図るために、担任に限らず、ほかの教職員全体の理解を得る努力が必要。
5. 周りの生徒の教育にはプラス面が多いと思うが、障害を持つ生徒本人にとっては専門的教育を受けた方がプラスではないかと思う
6. ADHD及び軽度知的障害の生徒の指導
7. 人的な対応
8. 担当一人の対応では限界があると思われる
9. いわゆる境界児と言われる子どもの指導をどこで行う

- か（現在ではそういう子どもを指導する場がないと思う）
10. 親の障害認知を導く方法
 11. 中学校卒業後の進路（高等学校に特学があるとよい）
 12. 小学校での対応の仕方や、教育に対する考え方が、中学校と異なっていること
 13. 通常級だけでの指導？でよいのか疑問
 14. その子の指導に対する専門家（障害についての）の意見が聞けない
 15. 通常級にいる知的レベルの低い子の指導のあり方や手立ての理解不足
 16. 親の子に対する認識不足をどう啓発するか
 17. 障害に対する理解不足
 18. 他人との人間関係のあり方、トラブル発生時の指導や対応がむずかしい
 19. 保護者（障害を持つ生徒以外の）からの理解の必要性
 20. 情報量が少なく気軽に相談できる場が少ない
 21. 対応が担任教師個人の責任になってしまうことが多い

Ⅲ. 意見集約からの考察

1. 障害児教育に対する姿勢

学校長の中で実際に特別指導学級担任としての経験者は少なく、大部分は設置校に勤務してのかかわりか、通常級に在籍した生徒の指導での経験であった。昭和62年発行の冊子「藤沢市障害児教育30年のあゆみ」を見ると、市内で初めての特別指導学級（小）が開級したときの当時の教育長が、「管理職になるためには特殊教育の経験がなければならない。」と言われたことが書かれている。教育の条件やノウハウについては実際にかかわってみなければわからない事柄も多く、学校を運営して行く立場からすればどのように指導や援助をすれば良いのかが見えないことは十分に考えられる。またこの冊子には次のような記述もある。

「学校の中に置かれた特学が学校の中で孤立しては困る。全市の中で孤立しても困る。各学校から送りさえすればよしとされても困る。少なくとも心だけでも各学校の校長や先生方に関心をもってもらいたい。」

この一節からも現在に至るまで課題は変わっていないことが分かる。しかし経験が少ないことだけが問題であろうか。経験のある無しにかかわらず学校運営の中では対処をして行かねばならない。いま必要なのは障害児教育の様々なニーズに対する具体的な施策であろう。

2. 生徒の処遇上の問題

現在まで藤沢市では障害を持つ児童生徒については就学指導会議の中で処遇の検討がおこなわれてきた。しかし前述したように最終的には本人や保護者の意向が尊重されて処遇が決められて来た経過がある。そのため必ずしも整っ

た条件のもとで就学ができた訳ではなく、また、施設設備はそろえられても人的な面で十分という訳ではなかった。現在では介助員派遣事業も充実し特別指導学級でも通常級でもケアの面では緩和されてはいる。また、通常級には巡回教育相談員も導入され対応しているが、指導員の数や時間の面では十分とはいえない。

今、市内の特別指導学級や養護学校に在籍する生徒を見ると、障害の程度や内実に大きな幅があり、果たして現状が適であるかどうか疑問の残る部分もある。実際、一般に言う「障害」ではなく、学習遅進や学校不適應など情緒的な問題を抱えて在籍している生徒もいて対応を難しくしている。しかし実際に処遇する場面では、管理職に判断できる部分は限られていて、結局担当の教員にすべてを任せざる以外方法がない。通常級に在籍している障害を持つ生徒についても同様のことが言える。

3. 教育条件の整備

藤沢市ではこれまで肢体の障害を持つ生徒のため、必要に応じてエレベーターなどの施設の設置を行ったり、状況に応じた努力がなされてきた。特別指導学級の教室については各学校の実情により立地条件にかなりの違いがある。毎年各学校長を通してさまざまな要望が出されているが、予算の枠もあり、なかなか十分とは言えない。更衣室、専用のトイレ、シャワールーム、空調設備など障害の状況によっては不可欠のものも多く、設置規準の見直しも含め、市への一層の働きかけが必要である。

4. 教育課程と担当者の育成

さまざまな意見の中で多く挙げられているのは、担当教員の資質向上と校内の協力体制である。担当者のための研修の機会は市、県あわせかなりの内容のものが実施されており、また積極的な参加者も多い。しかしそれが日々の教育活動に十分に反映されているとは言い難い。特別指導学級の教員体制がTTを主体とした形態であるため、新しい方法や計画が実施しにくい体質がある。また管理職の障害児教育の経験や情報が少ない場合、内容に踏み込んだ指導がしにくいことも考えられる。市内の特別指導学級の教育課程についてだれもが内容を把握でき、管理職を交えた意見交換ができる場を設定されることが望まれる。少なくとも設置校の校長の意見交換の機会は実現すべきではないか。

5. 教員の協力体制

特別指導学級担当と通常級職員との意思疎通不足によるトラブルはよく聞かれる事である。養護学校と異なり通常級の日課に準じて活動する特別指導学級では学校行事や交流授業などでの調整は神経を使うところであり、その目的や手順の確認が不十分だと生徒自身の活動に支障をきたし

てしまう。また通常級職員への過度の要求は思わぬ確執を生じることもあり、これでは十分な教育活動は期待できない。この原因の一つは同じ学校でありながら特別指導学級と通常級の教育課程を互いに理解していないことに起因する。特別指導学級からの発信を促す必要がある。教師サイドの授業交流もお互いを理解する上で効果があるが、授業時数の問題もあり、なによりも教員の意識に負うところが大きい。通常級自体も決して余裕があるわけではなく「特殊学級の生徒もすべて同じ学校の一員だ」という気持ちを教職員が持つように日常的に啓発することが大切である。

IV. これからの展望

今回の意見集約については、藤沢市中学校長会の協力を得てまとめることができた。予想された以上に現在各学校が抱える問題は大きく、緊急性もあり、管理職として早急に取り組みをもたれるものは多い。しかしそれぞれの学校において、現実には新しい教育課程の実施や生徒指導、地域との連携等取り組まなければならない山積みの課題がある。個々の管理職の努力だけでは容易に解決はできない。どうしても市の障害児教育全体の問題としてとらえなければならないだろう。

昭和30年藤沢市特殊教育協議会の第一回が開かれてから現在まで、児童生徒の適正就学をはじめ障害児教育全般に広く活動を行って来た。時代の推移と共に社会のニーズ

は変化したが、根本的なものは変わっておらず、また当時と同じ課題を現在もまだ抱えている。さまざまな施策や活動が提唱され実施されて来たが、なかなか学校現場に定着していない。日々の対応に追われて新たなものを受け入れる余裕がないのも事実である。

今回の「管理職から見た障害児教育」をまとめるに当たり、共通して重要と思われることは、一つには障害児教育に直接携わっている側からの発信である。これについては管理職の立場からも積極的にサポートをし、共通理解を広げるために橋渡し役をするべきであろう。また一つには学校現場の代表として行政に働きかけをし、障害児教育を推進するための組織の充実を進めなければならない。当面は特別指導学級設置校の校長会や担当者会の中で、情報や教育課程の共有を計っていくべきであろう。

今回は中学校のみの検討であったが、小学校においても状態は共通する部分が多い。特にこの数年、担当を希望する教師が少なくなっており、人員の確保が課題となっている。また小、中学校を共通して特別指導学級の設置基準を整理していく必要がある。

これまでは本市は障害児教育に対する姿勢や考え方の上で、ある面では先進的ではあったが、それを保障するための指導体制や教育課程の研究などの内実が不十分だったことについては否定できない。今後より良い方向を模索するための具体的な行動が求められている。

篠山養護学校の地域における機能

～地域における養護学校と障害児学級の関係～

中野 佳代子

(兵庫県篠山市立八上小学校)

1. はじめに

篠山養護学校は、兵庫県の中東部山間地域の篠山市(人口47,000人)に位置し、市内で唯一の養護学校として幼稚部から高等部までの一貫教育を行っている。「こころ豊かにたくましく生きる力を育てる」を教育目標に一人一人の障害状況にあわせた教育活動を展開している。幼児・児童・生徒数は36名(医療的ケアが常時必要な子ども3名)で、教職員数50名で1名の看護婦が配置されている。

篠山市内の小学校19校のうち12校に、中学校5校のうち4校に障害児学級が設置されている。自分の子どもを地域の小中学校へ通わせたいという願いは強く、障害児学級が毎年増え続けている。ほとんどの学校は、1学級だけの障害児学級で、担当教員も1名だけであるため障害児教育に取り組む上で相談できる相手は学校内には少ない。また、市内には就学前の子が通う療育園はない。

私は、平成9年度から平成11年度までの3年間を篠山

養護学校で勤務し、平成12年度から平成13年度まで篠山市立古市小学校に勤務した。古市小学校は、児童数150名(幼稚園22名)教職員13名で、「こころ豊かにたくましく」の教育目標達成に向け実践を重ねている。平成12年度には初めて障害児学級(知的障害)が1名で設置された。私が今までに経験してきたことを生かして、養護学校とも連携して取り組んでいる。

このような状況の中で、養護学校の地域での機能や役割、特に障害児学級との関係について考えてみた。

2. 篠山養護学校の機能と連携して

養護学校の中では、一人一人の障害状況に合わせて根気強い教育活動が進められている。幼稚部から高等部までの子ども達の教育を考え合わせた時、関係諸機関との連携や交流によって、その活動は一層深められていく。(図1)

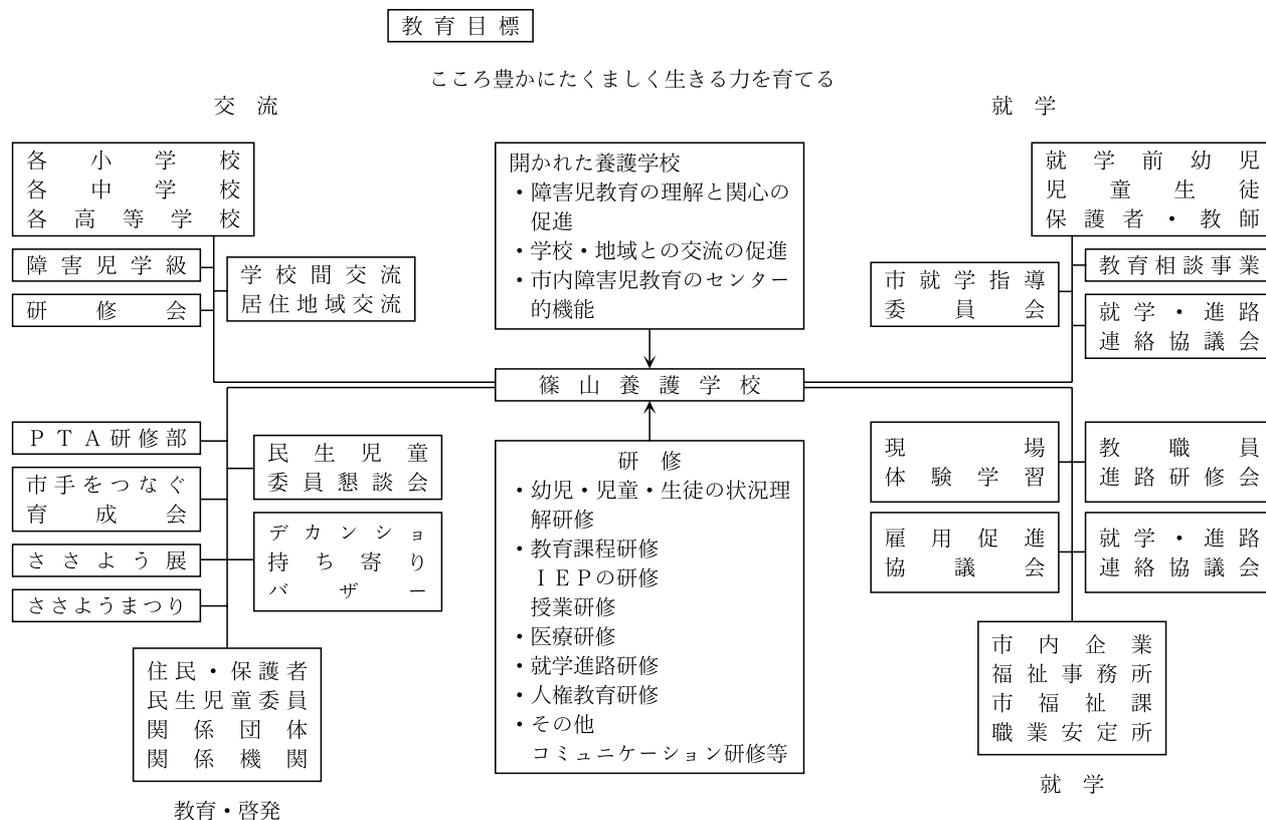


図1

① 市内障害児学級との連携

図1では、篠山養護学校の交流・教育と啓発・就学・就労でどう連携をして進めているかという全体図である。

この中で、古市小学校に障害児学級（ひまわり学級）が設置されたことで養護学校とどのような連携をしてきたのかを具体的に述べてみる。市内には、篠山市小学校教育研究会（篠小研）という組織があって、月1回自分の研究したい部会に入って、授業研究や話題提供をして研究を深めていっている。その中の「発達・心理部会」では特別に支援が必要な子どもへどう関わっていくか協議したり、講演を聞いたりしている。ここは障害児学級担当のほとんどと不登校やいじめ問題を研究したい教師が集まっている。会場が養護学校のため部会の内容以外にも学ぶことは多い。とにかく、養護学校に足を運んでいくよう計画を立てていくことが必要である。

市内全体の障害児教育に関して検討していくのは、篠小研障害児教育担当者部会である。障害児学級設置校とそうでない学校の課題がちがっていて難しいところがある。しかし、障害も多様化し、この部会での内容を整理して、活性化させなければならないと思う。

さらに、小学校の障害児学級担任が集まって夏と秋の交流会を進めたり、教育活動の発表の内容検討等を中心に行っている。その中で日常の悩みを出し合ったり、取り組みを交流したりするよい場所となっている。また、中学校でも担任と生徒がゲームや食事をしたり、担任が施設見学を行ったりしている。障害児学級の担任が小学校・中学校それぞれに会を持つことも必要ではあるが、むしろ進路などを考えたときには、もっと連携していく必要があるということから篠山市障害児育研究協議会を設立するため、小中学校で検討し、平成14年度からスタートすることになっている。

この他、本校からも1～2回の教育相談（就学時教育相談・視覚について相談）に参加したり、研修会には養護学校から講師として来ていただいたり、養護学校の研修会に参加したりしている。研修内容が必要としていることではないことであったり、小学校の中での教育活動が多忙なため、ほとんど参加できないのが現状である。しかし、養護学校がどのような内容で研修されているのか知ることも大切である。

また、養護学校の各学部からみた交流や連携は（表1）のとおりである。養護学校を中心にして、障害児学級担任どうしの連携も強くなり、自主的に研修を深めている教員も増えてきた。

② 養護学校で学んだことを小学校に

平成13年度、古市小学校の障害児学級には2名（Aさん－3年生女子、Bさん－1年生男子）の児童が在籍した。障害児学級担任も2年目になり、2名の子ども達と一生懸命に教育活動に取り組んでいる。平成12年度には1名で設置され、担任も初めてだったので障害状況の把握と教育課程、学級の運営などについて相談しながら進めてきた。

平成11年度に私が養護学校に勤務している時から、古市小学校では障害児学級の設置に向けて教職員や保護者にどのような学習を組織していけばよいのか等、相談に乗りながら進めてきた。養護学校の保護者が古市小学校・幼稚園PTAで講演をされることになり「わが子の障害を受け入れ、認めること」や子育ての苦労や親の思いを話して下さり、障害児教育への学びがスタートした。私が古市小学校に勤務する1年前から、このような関わりの中で進めていたので、実際に勤務することになってもよく理解できた上で進めることができた。

平成12年度の1年間は、詳しく障害状況を把握するため、私が検査を実施し分析と具体的取り組みについては養護学校で相談をして、どのような教具や教材を使って指導していくのか等のアドバイスをもらって進めてきた。その間、基本的な生活習慣の定着や指先の動き、階段の昇降時の動き等、具体的にどう進めて行くかよく話込んだ。担任も理解し、困った時に相談する程度で、大きな行事や節目の時に委員会で話をしただけで、自分で考えながら進めて行った。

また、幼稚園（管理職は兼務）に多動傾向の子がいて、どのように保育していくのがよいか相談されて、幼稚園担任とも随分と話をした。また、私も小学校の授業の合間を縫って様子を見に行った。そして、保護者の思いを聞きながら、教育相談にも行き、小学校も見学する中で進路を1年生の時から障害児学級に入ることにスムーズに決まった。

やはり、この2名の子どもを理解する時や就学指導に関わっての進め方や指導法など、養護学校や自分の障害児学

表1

幼稚園部	小学部	中学部	高等部	全般
市内「幼児のうたまつり」運動会練習から当日まで参加	居住地校（月1回～週1回）運動会練習から当日まで参加・隣接校対面式	居住地校（体育祭練習から当日まで参加）音弁大会参加	H高校のクラブが週2回本校課外活動に参加 S高校の「花いっぱい運動」に参加	小・中学校は市内障害児学級と交流会 商工会と「ふれあいクリーン作戦」

級での経験が生かせたと思っている。

平成13年度は、在籍が2名になり、一人一人に応じた教育内容を創ること、二人がお互いの力を合わせて創り上げる内容をうまく組み合わせる必要が出てきた。1年生のBさんを小学校のリズムに慣れていくように関わっていると3年生のAさんが嫉妬することもあったが、新しい学年のリズムが定着すると二人が互いに伸びようと姉と弟のように努力し始めた。運動会や学習発表会などでもみんなの中に入り、全体の一人として頑張ることができた。自分のペースに合わせた学習で二人とも自信がつき、できることを精一杯がんばる姿が出てきて生き生きと取り組んでいる。

ところが、交流学級の中では自分の居場所はあっても、障害児学級で自分のペースで学習に取り組む楽しさを感じてきていた。学年が進むにつれて交流学級の中で活躍する場が少なく、クラスの友だちとの関係も学級担任のもっていき方で微妙に変わってくる。障害児学級での取り組みで頑張る身につけたことが、クラスの友だちの中で発揮でき理解されるように進めていきたい。そして、交流学級の中でどんな力を互いにつけていくのかをもっと明確にしていかなければならないと思っている。

養護学校から小中学校へ配置換になった教員は、校種が変わったということで、たいへんな努力をしなければならない。特に、養護学校での経験が豊かな教員ほど苦しい思いをしていることが多い。今までと違った教育課程で多くの人数の子ども達を相手にしなければならない。厳しさと優しさを時と場合によって使い分け、教員のペースではなく常に子どもの思いやペースを受けとめながら進めなくてはならない。

養護学校で学んだ専門的な内容を小中学校で発揮するだけでなく、子どもたちの小さな変化に目を向けて学級経営に取り組みたい。小中学校の組織の一員として生き生きと教育活動をしなければ養護学校に勤務したことまでもが評価されなくなってしまう。毎日の教育活動だけに忙しく過ごしているのは、養護学校で学んだことは、十分に発揮できないのではないだろうか。

③ 養護学校の子と障害児学級の子と交流学級の子と

養護学校の子どもが交流に出かける時は、事前に打ち合わせや準備をして行く。交流先では、一日のスケジュールが決まっている中で関わることになっていて、とても大切に扱ってもらえることが多い。交流は計画していたように進むことが多く、楽しいうちに終わる。ただ、子どもも回数を重ねれば慣れてクラスの雰囲気なども伝わってくるが、最初のうちは担任も子どもも気分的に疲れる。

障害児学級の子ども達は、交流学級でも共に生活をし、学習するため、分かり合ってはいても、いろいろなトラブ

ルや行き違いも起きてくる。その度に、互いの気持ちを考えたりしながら振り返っている。クラスみんなで喜ぶこともあれば、悲しんだり、怒ったりし、その繰り返しの中で成長していくと感じる。

しかしながら、障害児学級で根気強く取り組み、今までできなかったことができた時、クラスの子ども達はそれを喜んだり、受け入れたりして、自分も頑張ろうと思っている。反対に障害児学級の子が力をつけてくると、周りの子からたたかれる場合もある。いつも一緒に生活していると、クラスにAさんがいるからと努力しなくなっている一面も感じる。

それは、本校で障害児学級が設置されたとはいうものの、まだまだ今後にはしなければならないことが多々あることを示している。障害児学級について一見理解を示している保護者も、特に関わりがあるほど差別的なものの考え方も残っている。私達は、具体的な事例を通しながら、相手を受け入れ、お互いに高まっていくように進めていかなければならないと考えている。

交流校で養護学校の子に対しては障害が重度であるということからか、お客さんの対応になっていることも多いし、障害児学級の子に対しては、話を直接にぶつけてくるといった対応になる。障害の状況に応じて対応しているのだが、この違いをひしひしと感じ、交流によって養護学校の子どもも障害児学級の子どもも、そして何よりも交流学級の子どもにどんな力がついているのか考えたいと思う。

3. 地域ぐるみで学ぼう

古市小学校の校区は、以前からこの地域で住んでおられる方が圧倒的に多い。転出入がほとんどなく、クラス替えもなく卒業して行くのが今までの状況であった。ところがここ数年、転出入が増え、家族が離れて生活するパターンが非常に多くなってきた。そして、校区の人達の学校を大切に思われる気持ちは強く、教育活動の取り組みにも強い関心を持たれ、協力的である。地域の住民のつながりも強くお互いを知り尽くしているといった状況であるが、異質なものを受け入れにくい体質があることも事実である。

校区の中には、それぞれの人権を大切にしていこうと考え学習を重ねている地域や障害のある人を受け入れて行く施設などもあり、地域ぐるみで活動されている地区がある。また、一方では高齢化が進み65歳以上の方が過半数以上を占めるといった集落もあり、様々である。

地域ぐるみの住民学習や、青少年健全育成連絡協議会といった地域ネットワークの組織の活動の中で、地域での昔からの考え方を改めていく学びが根気強く進められている。私も、人権教育推進員や青少協事務局として、地域に出かけて行って話をしたり、ふれあいコンサートの企画・運営

や学習会の推進などをしてきた。その中には「共に生きる」という視点で学習を進めることが多く、障害者や高齢者などの問題と共に、私は「子ども達の出来事」から人権を考えるようにしてきた。そして、子ども達にこのような考え方があるのは、まだまだ大人の中に根強い偏見があるということを確認し、共に学習していこうと毎年積み上げているのである。

4. 障害児教育の地域のセンターとして

篠山養護学校には、市内に唯一の養護学校として「障害児教育のセンター的な役割」を担ってほしい。施設・設備を活用し、一人一人に応じた教育内容や教育相談の機能を持ち、専門的知識や技術があって多くの人が障害児教育を通して養護学校に集まるようにしたい。そのためには、多くの研修を校内での研修に力を注ぎ、子どもの障害の状況と向き合って取り組みを重ねることである。

そういった意味で、今でも研究や教育相談などで養護学校へ行くことは多いが、養護学校の行事などに参加する人数が減少傾向にある。養護学校の取り組みの中で「発信すること」にもっと力を入れてほしい。市内のそれぞれの地域には、養護学校があることも知らなかったり、どんな教育活動を展開しているのかも知らない人がある。養護学校から「何を」「どのように」発信するのかを考えなければならない。特に、市内の小中学校と一緒にの会の中でも、発信する努力が必要になってくる。これまでも、養護学校

はユニークな取り組みをしているけれど、よく考えて活動していると感じたものである。校種がちがう中で発言することはエネルギーが必要であるが、積み重ねてほしい。養護学校にいて、目の前に子に専門的に関わっていくことに力が入るが、教育全体の大きな流れも共に大切にしていきたい教師であり続けたい。

そうやっていくには、学校経営や運営の理念を具体化して教職員に浸透させていくことが重要である。障害児教育のセンター校として教職員の意識を高めていくことが問われているように思う。

5. 終わりに

初めて設置された障害児学級をどう運営していくかを、養護学校で学び体験してきたからこそ古市小学校でいくつかの工夫をすることができたと思う。しかしながら、まだまだ養護学校の中でどのような教育が行われているか知らない人もあるだろう。そのためにも、地域との結びつきを大切に、養護学校から発信することによって理解を広げ、深めていきたい。

平成14年4月に篠山市障害者総合支援センター「スマイルささやま」が完成し、高等部の卒業生が受け入れてもらう。このセンターとの連携も一つの契機にして、養護学校の教育にも振り返りながら進めていきたい。

様々な取り組みが相まった時、開かれた養護学校となり、センターとして機能していくのではないだろうか。

障害児教育に関わる教師の成長を支えるもの

富岡英道

(神奈川県藤沢市立白浜養護学校)

1. はじめに

障害児教育に限らず、様々な教育改革の中で避けて通ることのできないのが教師の成長に関する課題であろう。その中で障害児教育に関わる教師については、通常学級と盲・ろう・養護学校、特殊学級の間で異動することが少なくなく、特に市立養護学校の場合にはその傾向が強いため、教師の成長については総合的な観点から検討する必要がある。そこで、中規模市で市立養護学校を設置している藤沢市における取り組みの現状と課題について整理する中から、障害児教育に関わる教師の成長がどのようにあるべきかを考えてみたい。

2. 藤沢市の現状

神奈川県内で市立として盲・ろう・養護学校が設置されているのは政令指定都市と横須賀市以外は藤沢市だけである。市内には市立白浜養護学校のほかには県立の知的障害養護学校があり、隣接する市には肢体不自由養護学校がある。市立白浜養護学校は昭和37年に設置された、県内の養護学校としては病弱養護学校をのぞけば最も長い歴史を持っている。5年前に改築し、高等部を設置したが、近年児童生徒の在籍数が急増し、対応に苦慮しているのが現状である。県立養護学校は市外の児童生徒も通学するが、白浜養護学校は市内の児童生徒のみが通学している。特別指導学級(以降「特学」)は2002年3月現在、約3分の1の学校に知的障害学級と情緒障害学級が設置されているが肢体不自由学級は設置されていない。他にことばの教室がある。

このような環境の中で、障害児教育を担当する教師はどのような経験を経て成長をしていくのかを押さえておかなければならない。特に通常級と特学、養護学校の間で教師が経験していく環境の違いを、異動と研修・研究について藤沢市という限定した中ではあるが留意しながら考えてみたい。

(1) 教師の経験の場(異動)

白浜養護学校の教師の異動は市内の特別指導学級及び通常学級との間で行われることが主であり、県立養護学校との相互の異動は比較的少なく、そのために経験を積んでいくことができない。市立である白浜養護学校は市立小中学校と同様に基本的には市内の異動であり、県立養護学校の

経験者は5分の1にも満たない。市内の特別指導学級を経験してから白浜養護学校に異動してくる教師も多いが、市内の通常学級からの異動も少なくない。

特別指導学級を担当する教師は、校内の通常学級から希望または依頼されて担当する場合と、特別指導学級間や白浜養護学校からの異動があるが、原則的には小中学校の教諭として採用され、その中で特別指導学級を担当することになる。そのため、学校によって障害児教育の経験の程度は様々である。

市立である白浜養護学校の教師は、県立養護学校の経験者と特学の経験者、それに通常級からの未経験者に大別でき、最も多い未経験者を経験者がサポートしながら経験を積んでいくことになる。他方、特学の担当教師も経験者と未経験者がチームを組む例が多いと考えられる。県立養護学校のように障害児教育の経験を積んだ教師が相互に異動し経験を深めていくのと大きな違いがあるように思える。

(2) 研修・研究

一般的には教師の成長を図ることを目的として研修がある。その他に教師の研究もあるが、多くは実践的な研究であり、大きな視点で見れば教師の成長を図る長期的な研修と捉えることもできる。その研修については、教師の成長の観点から見ると大きく3つに分けることができる。

一つは意図的に設定された研修で、特殊学級新担任者研修、盲・ろう・養護学校転任者研修、盲・ろう・養護学校経験者研修(6年次、15年次)など障害児教育に限らず教師のライフステージに沿ったものと、インクルージョン研修や教育相談関係の講座など社会的課題に沿ったものがあり、そのほとんどが県の事業に頼っており、藤沢市単独では行っていない。

もう一つは、子どもとの関わりや職務遂行の上で自らの必要性を感じて自主的に行う研修である。藤沢市の教育研究所である教育文化センターの研修はほとんどがこれにあたる。しかし、障害児教育についてはそのほとんどを県のセンターや関係機関に頼っているのが現状である。専門研修として運動、知覚、コミュニケーションなど教科等指導法研修、肢体不自由、重度・重複、自閉症、LDなど課題別研修、医学健康等研修、その他個別教育計画や情報教育、進路等が実施されており、自閉症や医学関係などは比較的参加希望が多いようであるが、全県対象のため市に人数が割り当てられているものもあるため、希望が必ずしも叶え

られるとは限らない。市単独の障害児教育の研修は市教委・藤沢市教育文化センター・白浜養護学校共催で2講座が開講されている。内容としては今現在市として必要なテーマを毎回考え企画しているため比較的参加者も多い。その他福祉関係や療育関係など様々な機関などの研修に参加する者も多く、費用がかかる場合でも自己負担で参加する教師が少なくない。

研修というほとんどが上記2種類と考えられがちであるが、自らが意識していなくても結果として教師の成長に大きく関わるものがある。それは日々子どもたちとの関わりにおける経験の蓄積である。単に授業をする、子どもと関わることだけではなく、そのことを振り返り自分を見つめ次の授業に生かす努力までを包含して経験と考え、特別な授業研究と捉えられるが、授業を終わった後の同僚との語りあるいは先輩の厳しい目の中に大切な振り返り、その後の教材研究の繰り返し、意識していなくても大きな経験となっているはずである。障害児教育については、通常級の教師よりもそのような機会としては多いように思える。複数の教師で協力して指導に当たることも多いため、放課後に振り返ったり翌日の教材研究なども日常的に行われる機会が多い。また、個別指導計画の作成や評価を通して授業研究が実質的に行われているとも考えられる。しかし、個々の教師の負担や努力に頼っている面があり、また特別指導学級などでは担当する教師の数が少ないため相互に高め合うということが簡単ではない。そのほかにも、長期的な研究を通じた成長の機会があるが、大学やセンターなどの内地留学に頼るだけで、藤沢市の研究員制度もほとんどが通常級担当の教師を前提に考えられているのが現状である。

3. 教師の成長を図るためのシステム

(1) 何が求められているか

このように見てくると、市立養護学校や特別指導学級の教師は通常級も含めて市内で相互に異動することが基本であるにもかかわらず、その成長に関わる研修については県の研修システムに頼ることがほとんどであり、市としてどのように障害児教育を担当する教師を育てていくかについての共通理解は不十分であるといわざるを得ない。通常級の研修は市内で責任を持つが、障害児教育の内容や研修については県が対応することが当たり前と考えているようにも見える。障害児が同じ市内に在籍する子どもたちであり、市内にある教育機関である学校で学んでいることを考えると、この子どもたちにどのように育ててほしいのか、そのために学校はどうあればよいのか教師はどのように成長してほしいのかを「市」という単位で考えていく必要が有りはしないだろうか。その姿勢があって、教師の

異動のあり方や学校・学級のあり方、研修・研究のあり方が求められるべきであろうと思う。市として障害児教育を担当する教師も含めてその成長をどのように考えるか総合的に見直す必要がある。

(2) 現在の仕組みと課題

教師の成長に最も大きく関わるのが前述したような同僚あるいは先輩の存在であると考え、障害児教育に関わる教師を市内で長期的展望に立って育ててこなかったために、育てる側の教師の絶対数が不足していることは否めない。力のある教師がいても、育てる役割を果たすような意図的配置が困難である。

一方で通常級から特学あるいは養護学校に異動してくる例は多くなっており、育てられる必要のある教師の数は常に一定数存在しているし、今後もその数は変わらないと考えられる。結果として、研修に積極的に参加するなど自己努力により経験を重ねながら成長していくほかに、現在の状況から抜け出すことは困難になる。そこで考えられることが、意図的に教師が成長する機会を設定し、長期的に育てていくことと共に、外部からの人材の活用を図ることが必要となる。

一つは県立養護学校からの人材の異動であり、他の一つは外部講師の活用である。そのためには、ある一定割合で県立養護学校との人事交流を意図的に図っていく必要がある。このことは、常に市外の新しい発想を持ち込むという意味で、活性化をもたらす意味合いも含まれているはずであり、「希望があるから異動を行う」から「意図的に人事交流を行う」ように転換していく必要があるのではないだろうか。外部講師については、特学ではそれぞれの学校で講師を依頼して研修を行い、白浜養護学校ではスーパーバイザーとして3名の講師に個別指導計画の作成から授業実践まで助言を受けている。また、国立特殊教育総合研究所から講師が来校し、授業研究を行っている。しかし、それらが日常の授業研究を通じた教師の成長に十分活用されていくかは今後一層の検討が必要であると思われる。

(3) 研修について

通常の学級を担当する場合、大学の教職課程での指導や教育実習での経験もあるが、元々自分が児童生徒として体験と実際の授業を行いながら、先輩教師からの指導や子どもからの反応に鍛えられるという教師個々の自己成長に任せてきた経過がある。一方障害児教育を担当した場合、様々な情報を学び、教育相談的対応や指導法・療法を身につけることが必要であると考えて、障害に関する医療的・訓練的な知識を求め、それらを生かしながら授業を展開できることが専門性を持つことになるように捉えられてしまう。前述した第1第2の研修が、企画した意図とは離れて教師

にそのように捉えられていることは間違いない。「障害児教育担当教師の専門性」は教育以外の部分をいかに多く持つかであり、「教師の専門性」は曖昧にされたままである。しかも、その研修で得られた「専門的」な知見が学校現場で効果的に活用されるかといえば、それは簡単ではないことを多くの教師は体験的に実感している。

結局、それらの研修が教師の成長に生かせるかどうかについても、学校現場で日々の授業研究が行われる環境という第3の研修が確保できるかどうかにかかっているように思える。しかし、教師個々の自己成長に任せてきたこれまでの環境では限界があることは明らかであり、外部講師の役割も研究会の助言といった従来のパターンから、日常の授業研究をどのように援助できるかというものに変えていかなければならない。授業研究のあり方を教師の成長の視点で根本から問い直すことが緊急に必要であると思う。さらには長期的な臨床的研究の場を用意し、その中でより一層成長した教師が養護学校や特学において他の教師の成長に外部講師と連携しながら活躍していく役割を果たせるようになることが期待される。そう考えてくると、障害児教育を担う教師の成長を図るといふ明確な目的を持った、様々な機関における研修と学校内での日々の授業研究＝研修を長期的総合的に創り上げていく必要がある。

そのためには、これまでのように研修の内容は県や他の機関にまかせるのではなく、人事異動の単位である市のレベルでのきめ細かな総合的システムを構築することを考えていかなければならない。その意図を持って、県や各機関との協力、調整が図られるべきであり、しかも通常学級の教師に対する研修と共通基盤を持ったものにしていくことも、人事異動を考えると大切であると考えられる。

4. 今後に向けて

今後の取り組みについてこれまでバラバラに行われてきた障害児教育における教師の成長を図る取り組みについて、総合的な視点で見直さなければならぬとしても、市と県といった行政組織の壁を乗り越えるのは簡単ではない。しかし、養護学校の地域における役割の問い直しが始まっており、市という子どもが生活する地域の中での完結したシステムが可能になりつつあると言える。そのためには市立養護学校がある本市の今後の取り組みが試金石になるともいえよう。そのためのさしあたっての取り組みとして、2点を考えてみたい。1点目は市全体で教師の成長を図ることの重要性について共通理解を図ることである。現在多くの市町村で提起されている地域教育プランの中に、

教師の成長についての項目が必ずといっていいほど含まれている。しかし、実施計画についてみるとその内容や方法についてはこれまでのシステムを強化する域から出ていないことが多い。まして、障害児教育についてはなおさらである。個々の担当者や学校の努力に任せるのではなく、市全体として障害児教育とそこに関わり教師の成長をデザインしたプランの策定が早急に必要であろう。そのためには、関係する教育委員会、養護学校、特学設置校、教育研究所が相互に連携する機会をできるところから始めていくことであろう。それぞれが課題を感じていても、全体が一つのテーブルに着くことはそう簡単なことではない。コーディネートする役割を誰がするのか、さしあたり、白浜養護学校がその役割を果たすことを考えており、現在スーパーバイザーの特学への援助や校内研修の特学などへの公開、自主的研究会の開催などを企画・実施しているところである。2点目は授業研究のあり方についての再検討である。指導案を書き、研究授業をして助言者や参観者から講評を受けるといったイベント的なものから、明日の授業のために今日の授業の振り返りが必要であり、そのこと自体が授業研究であり日常的なものとしていくことである。その振り返りをどのように行えばよいのかが当面の課題であろう。教師同士の振り返りが最も日常的であるが、視点や課題がどうしても偏りがちになってしまうことは否定できない。また、授業を振り返る方法も話しているだけではなかなか深めることができないのは多くの教師が実感している。通常級の授業研究などでは様々な手法が開発されて検証されているが、障害児教育についてはそこまで踏み込んだ議論はあまり見られないように思う。「教育」に視点を当てた授業研究を障害児教育に関わる教師も実践し、そこから障害児教育の意味を問える教師が生まれてくることを期待したいと思う。他方、障害児と関わるもう一方の当事者である保護者との連携も欠かすことはできない。子どもの成長に対するねがいを共に語り合う機会は、面談や家庭訪問だけではなく、個別指導計画作成や授業研究の場でもあるはずである。それはこれまでの教師文化をうち破らなければならない痛みを伴う可能性もあるが、いままさに問われていることでもあると言えよう。白浜養護学校でも、市立教育研究所の授業研究に研究員として参加させる予定であり、また保護者の参加について様々な試行を始めているところである。これらが定着するにはなお時間がかかると思われるが、実際に関わった教師からは前向きな評価も得られるようになってきており、継続しながら課題について整理し実現に向けて努力していきたいと思う。

第 Ⅲ 部

養護学校における教育相談の試みと生活支援

滝 坂 信 一

遠隔地における障害のある子を持つ保護者のニーズ調査

當 島 茂 登

奄美大島における障害のある子の暮らしと教育の課題

向 井 扶 美
當 島 茂 登

養護学校における教育相談の試みと生活支援

滝 坂 信 一

(肢体不自由教育研究部)

はじめに

今、学校という場に「教育相談」機能が求められている。しかし、「相談」という内容と「指導」という内容とは、関係の枠組みが大きく異なっている。この差異を学校の側が解消しようとする、それは学校がこれまで行ってきた「指導」の枠組みを再構築することに他ならない。

1. 教育相談の試み

平成11年度、研究協力校の一つで月1回「PTA成人部会」という保護者の集まりに参加する機会を得た。この会は、PTAのなかの、保護者が自主的に取り扱う内容を決めて学校会議室で開かれる一種の学習会である。この年のテーマは「共につくる一人一人に応じた教育をめざして」ということになった。きっかけは、前年度の終わりに校長から「I E P (個別教育計画)」について講義を受け、是非I E Pをうちの学校で実現したいという保護者の願いであった。特に保護者を惹きつけたのは、教員と保護者そしてその他の関係者が共に一人の子どもの教育計画を創っていくという点であった。そして、それを実現するためには、保護者としてどのような観点を持てばいいのかについて勉強したいという強い願いがあり、筆者に参加の要請があった。

この会に参加して感じたことは、いずれの保護者も「話したい」あるいは「話を聞いてくれる機会(場)がほしい」という強い願いを持っているということだった。しかし、多数があつまるなかでは個人の話題を取り上げることに限界がある。そこで保護者代表に提案した後学校側と話し、平成12,13年度に個別に会う時間を設け、希望によって教育相談を行うことにした。相談に応じることを通じて、学齢期の障害のある子どもを持つ保護者はどのような暮らしの中でどのような支援ニーズをもっているのかに近づくことができると考えたからである。

なお、この学校は知的障害養護学校であるが車椅子使用の児童・生徒、食事や排泄などに全介助の必要な児童・生徒が在籍している。いわゆる「医療的なケア」を必要とする児童・生徒は在籍していない。

2. 手 続 き

学校側には、趣旨とともに以下のことを説明し、了解を

得た。

- (1) 月1回程度実施し、学校の面談室等を相談室として使用する。
- (2) 保護者の代表に連絡調整係になってもらい実施日程の調整を行う。
- (3) 相談者と話す素材としてその児童・生徒の学校での様子を見せてもらいビデオ録画をさせてもらう。
- (4) 個別の相談内容については学校側に対しても秘密を守る。但し、相談者からの要請や話すことについて了解が得られた場合にはこの限りではない。

以下は、これらをもとに全校の保護者に配布した教育相談を開始する案内である。

滝坂信一です。横須賀にある国立特殊教育総合研究所というところで仕事をしています。仕事の内容は、

- ① 障害のある子どもの教育について総合的で実際的な研究を行う、
 - ② 障害のある子どもの教育にたずさわっている先生がたの研修を行う、
 - ③ 家庭その他からの求めに応じて、教育相談を行う、
 - ④ 障害のある子どもの教育に関する情報の収集と提供を行う、
- の4つです。

私がこちらの養護学校におうかがいするようになってからもう随分になります。その間、ひとりひとりの子どもたちをどのように理解し、指導を行ったらよいかについて、先生方の行う研修に参加させていただいてきました。

加えて1昨年には保護者の方々にお会いしてお話をお聞きする機会を、また昨年からは、PTA役員の方とご相談し月1回教育相談をお受けする機会をいただきました。

今後学校がより良い場になっていくためには、学校内の指導や教育活動の検討だけではなく、学校が社会に向かって開かれ、保護者の方々に始め社会のニーズを念頭に置きながら学校を創っていくことが必要だと私は考えています。その意味から、保護者の方々が暮らしやお子さんの教育についてどのような事を感じ、ニーズをもっているのかを知る事はとても大きなことです。

そのような意味からも、今年度引き続き教育相談をお受けしていきたいと思えます。皆様に使っていただく中で、勉強する機会をいただけることをありがたく思っております。

どうぞよろしく願いいたします。

なお、教育相談の場で話題となった、話された個別的な内容については秘密保持をいたしますのでご安心ください。

なお、保護者であるPTA学級委員長（以下、「学級委員長」）に連絡・調整の役割を依頼した。

3. 相談の方法と実績

＜相談の申込み方法＞ 予め相談したいことを簡単に書いて封筒に入れ、期日までに学級委員長に提出する。学級委員長から申込票を受け取った滝坂は、開封して内容を確認し、相談者名と日程を学級委員長に伝える。学級委員長は相談者に連絡をとって時間帯を調整する。また、学級委員長は、実施日と相談者の児童生徒を教頭に伝え教頭から担任に滝坂が当該児童生徒の学級での様子を参観に来ることを伝えてもらう。

＜相談の実施方法＞ 相談日は月1回午前中とし9時半から開始する。1件あたり1時間を目安に行うことにした。従って1日あたり3件になる。

＜相談の申込数＞ 平成12年度 15名
平成13年度 22件

4. 相談の主訴

ここでは、年度ごとに主訴の内容について概括して触れる。

(1) 平成12年度

15件のうち、10件が自閉性障害の子どもの行動に関する相談であった。いずれも、家庭生活を含め日常生活において収束させることが難しい「自傷行動」や「こだわり」に関することである。家庭で様々な工夫を試みているがなかなかおさまっていかず、どうしたらよいかというものであった。

他には、余暇の過ごし方や学校の指導形態についてなどがあった。当該児童生徒は小学部から高等部にわたっている。

(2) 平成13年度

22件のうち、8件が前年度の継続相談であった。新規相談14件のうち5件が自閉性障害のある子どもの行動に関する相談であり、他は将来的な見通しについて、排泄など生活面での自立に関する事、家族関係に関する事、学校の指導に対する疑問であった。

5. 相談の背景 —暮らし—

面接での話から推察された、いくつか共通していると考えられる暮らしの背景について触れる。

多くの子どもたちが就学前に市立の療育機関を利用した経験を持っている。市内には公立の相談機関が複数ある。就学後、民間の療育や訓練機関を利用している場合が多い。これら民間の機関では、子どもの障害の軽減や補償、発達

促進を中核的に取り扱っているほか、夏季・冬期などの長期休業中にはキャンプなどの余暇活動を行っているところもある。

その他この地域には障害のある子どものための学童保育グループがあり、毎日ではないものの利用できる。

他方、面接からこれらの機関が取り扱う内容に、家族全体を視野に置いた日常生活をどのように豊かにするかということが含まれていない、あるいは中心的な課題になっていない可能性が推察された。

(1) 自分を取り戻す

通っている学校が子どもにとってどれほど楽しい場になっていたとしても、そこで1日過ごすことは必ずストレスを伴う。なぜならそこは集団の場であり、集団が動くための論理に多かれ少なかれ子どもは合わせる必要があるからである。そして、この事態そのものが一つの教育的な意味を持っている。さらに、子どもたちは「指導」を受けるわけで、＜教授－学習＞過程に伴う関係の枠組みを理解するとともにこれに沿った行動や思考が求められるからである。

従って、下校後子どもたちはストレスを解消し自分を調整する、いわば自分を取り戻す時間や機会を必要とする。帰宅後、誰にも邪魔されない温かな雰囲気と占有できるわずかな空間があればよい。自閉症の子であれば、気に入っているソファに寝転ぶのもよいし、本や雑誌のページめくりをするのもよい。ストレスが高かった日であればその時間は長くなるかもしれないし、行動は多少過激になるかもしれない。様子を見て「今日は何か大変なことがあったのかな」と声をかけることもできるし、まだそっとしておいて欲しいのであれば「まだあと少しそっとしようか？」と伝えることもできる。自分を取り戻す時間や機会の使い方がわかってくれば、帰りの車の中で大騒ぎをすることも減ってくるのが考えられる。学校からの帰りにしばらくドライブをしなければならなくなっているような場合の多くは、ドライブが自分を取り戻す場、時間になっている。これを、どうやったら他の場、方法に代替できるかが工夫のし所だと思う。

(2) 選択すること

通常多くの子どもたちは、幼稚園の年中ぐらいになればお気に入りのTシャツやズボンができてくる。そして、今日はこれを着て行くと言い張ったりする。しかし、自分の希望をうまく表現できず、しかも生まれた時からずっと親が着るもの履くものを選び与えてきている障害がある子の場合、選択する機会そのものが与えられていないために「好み」が形成されていかない。選択できること、この実が形成されてくること、これは精神性が豊かになることを

意味している。

「障害が重い」と考えられている子どもの場合でも、靴下を2足を交互に示し、「明日どっちを履いて行こうか」と尋ねて両方を示してやればかすかにどちらかに目をやることは決して少なくない。また、応答性に乏しいとみなされている自閉症の子どもでも、「どっちの靴が好き？」と尋ねると「どっちの靴が好き？」と言いながら一方を取ってくれることもあるし、しばらく間があって(10~15分ぐらい後のこともある)一方を選んでいることもある。もちろん、相手の機嫌が悪い時に尋ねたら返事が無いのは当たり前だし、聞く側に気持ちのゆとりが無かったり「どうせわからないんだけど・・・」などという思いがあれば応じてはくれない。着るものを選ぶのであれば、朝の忙しい時間ではなく、前日寝る前に選択してもらってバスケットのようなものに入れておけばよい。

また、家族が揃って時間にゆとりのある休日のお昼であれば、スパゲッティの袋と焼きそばの袋を見せて「今日のお昼は何にしようか。〇〇(ちゃん)が選んで」と尋ねることもできる。食べる段になって「今日のお昼は〇〇が選んだんだよ」と紹介すればよいし、もし可能なら作る過程で何か手伝ってもらえばいい。

(3)「障害児」という先入観

「障害」に関する早期発見と早期対応の仕組みが整備されることによって生じる「光と陰」がある。「陰」とは、早くから親が我が子を「障害児」という枠で見られることを強いられるということである。この結果、子どもの成長が見えにくくなってしまふ。特に言葉が無かったり生活の多くの場面で介助が必要な場合、いつまでも「赤ちゃんレベル」でとらえがちになったり、こちらの言っていることはわからないと思ひ込んでしまったりすることが少なくない。しかし、それは勝手な周囲の先入観でしかない可能性があることをいつもしっかりと頭に置く必要がある。

「わかっている」と考えてきちんと話す、「わかっている」と考えて本人が言われたらいやだと思われることは言わないことが基本だと思う。応答の仕方は私たちの多くが気づかないうちにいつのまにか身につけた文化的な様式である。そして、いつのまにか身につけてしまったために、それが当たり前だと思ひ込んでしまっている。その様式を前提に働きかけ、様式化された応答が得られないことが続くと、私たちはその相手が「わからない」と勝手に思ひ込んでしまふ。そして、子どもの側もやりとりを諦めてしまふ。

多くの保護者達は、「この子はわかっていない」と思ひながら、「この子は本当は分かっているかもしれない」とハッとするような経験を持っている。これは正しいと私は思う。この「感じ」を関係の基盤において家族生活を組み立てることが大切である。

6. 「豊かな生活」への支援を考える

上に述べた3つの内容は、それぞれの相談の中で話題にし、提案をしてみたことである。話題にし提案するなかで、これらの内容がどこでも取り上げられてきていないことがはっきりとしてきた。先にも述べたが、利用している関係機関で取り上げられてきたのは障害の軽減や発達促進をどのように進めるかということであった。しかも、障害によって「苦手」あるいは「困難」であることをいかに改善していくかということに焦点が当てられているように思う。これはこれ自体すべてがまちがいだとは思わない。事実それぞれの機関での活動や保護者への助言によって成長している姿がある。

しかし、障害のある子どもを含めその家族全員の生活が充実することなくして、子どもの豊かな成長はない。また、障害からくる「苦手」や「困難」を取り扱うことに終始する生活は豊かとは言えない。障害のある子どもが生活の中で豊かになっていく工夫は少しずつあるいは小さなことだとしても、関係者が知恵を出せば随分多く見つかって行くように思う。そのことを通じて行動上の課題も随分小さくなって行く可能性がある。

7. 学校にできること

学校内で外部の人間が在籍児童生徒の教育相談を始めるということは、教員にとってどのように感じられることなのだろうか。「成人委員会」で保護者と話す機会をもった1年間を含めた3年間、私の行う教育相談に対して教員から批判が出たことは一度も無い。ただ、体験したことは「どのようなことが相談の内容なのか」という質問と、突然教室に入ってこられたりビデオを撮られるのは困る」という意見だった。

前者については、私はそれに応えることはできないが、子どもを担当していて保護者との交流があり話す機会がある立場からすれば当然のことだと思う。後者については、指導の邪魔になったと考えれば私の側に配慮や工夫が必要だったのだと思う。

さて、教育相談のなかで話題になったようなことは担任教師との間でどのように取り扱われているのだろうか。保護者の話したい、相談したいという願いに対して学校(教員)は必ずしも応えていない可能性がある。初年度「成人委員会」でIEP開発の手がかりを得るために「子どもを育てていて、普段の生活の中で思うことは何か」、「今、学校に求めることは何か」という内容で自由記述のアンケートをした。そして、その結果を基にした話し合いのなかで保護者から「子どもに対する保護者と教師の見方の違いがある」、「教師は保護者の見方・考えをきちんと聞こうとしな

い」ということがとても強い調子で出されたのである。「見方の違い」という点については、その後教員に聞いた調査でも「教師と保護者とで子どもの見方、とらえ方が異なるのは当然である」、「違いがあったほうが子どもを多角的に見ることができてよい」とする意見が多数を占めた。

ここで重要なことは「見方、とらえ方の違うことがよいのだ」としながら、関係をつくることにとても大きな困難があるということと、この困難が教員の側に自分の問題として認識されていないということである。「『話がある場合にはいつでも言ってください』と話してある」とは教員から聞かれた声である。話せるような関係ができていて始めてこの言葉は生きる。そして、そのような関係ができていくかどうかを振り返ってみること、そのような関係が成立することを阻害しているのがどのような事かを考えることは、まず第一義的には「家庭（保護者）との連携」を課題としている教員（学校）側の仕事であり、想像力の問題

でもある。

高等部の保護者から「工夫しようとしてもどうにもならないことはわかっているから無駄なエネルギーを使うことはもうやめましょう」という手紙が届いた。その背景には、これまで頑張ってきたがやはり学校（教員）は変わらなかったという事実がある。もちろん、なかには、うちの担任はよく話を聴いてくれるという保護者もいる。しかし、それは個人的なことの範囲に留まっていて学校全体の方向性になってくることが非常に難しい。

冒頭にも述べたように、今養護学校は「教育相談」の機能が求められている。この機能を開発して行くためには、まず、在籍児童生徒の保護者の願いに寄り添うことができること、そのためには話に耳を傾ける姿勢を一貫させてみる体験が不可欠であると思える。そしてそこから、自分の担任している子どもとその家族の暮らしが感じられるところまで近づいてみる必要があると思える。

遠隔地における障害のある子をもつ保護者のニーズ調査

當 島 茂 登

(肢体不自由教育研究部)

I. はじめに

障害のある子どもが生まれた地域で普通に生活できるよう支援していくためのシステム作りが課題となって来ている。筆者は1998年同地域において、障害のある子どもとその家族に対する早期からの支援をより適切にするために、障害のある子どもの家族の方々が「早期対応」や「早期療育」に関して、どのようなニーズを持っているかを把握するためにアンケート調査を行った(當島1999)。この地域では障害のある子どもとその家族への支援は医療機関を中心に対応がなされ来ているが十分ではなく、疾病や障害の早期発見及びその対応に関して専門的な社会資源が不十分で、障害のある子どもとその家族は多くの困難さを抱えていることが明らかとなった。本稿では、肢体不自由教育研究部の一般研究「運動に障害にある子どもの教育における地域と学校のネットワークに関する研究—保護者のニーズと地域の教育機能の検討に焦点をあてて」の一環として、専門的な社会資源の少ない地域社会の中で豊かに生活するためにどのような支援が必要かを明らかにするために、保護者が学校に対してどのような要望をもっているかを明らかにすることを調査目的として実施し、その結果について考察することとした。

II. ニーズ調査について

1. 目 的

「障害のある子どもの教育をめぐる地域と学校のネットワーク」に関する視点から、地域社会の中で障害のある子どもが豊かに生活するためにどのような支援が必要かを明らかにするために保護者が学校に対してどのような要望をもっているかを明らかにする。

2. 方 法

(1) 調査対象地域

この調査地域は鹿児島県にある離島である。この地域(奄美本島、喜界島、徳之島、沖永良部島、与論島)は鹿児島市から南西400から600km離れた海上に位置している。交通機関として鹿児島から定期船で11時間、ジェット機で約1時間を要する。全群島の人口は約14万人で、中心地の名瀬市の人口4万5千人である。

(2) 調査対象学校

小学校通常学級・特殊学級

中学校通常学級・特殊学級

養護学校小学部、中学部、高等部、訪問学級

(3) 手続き

研究協力者を通じてアンケート調査用紙を保護者に配布し、回収した。記入方法は無記名とした。

(4) 実施期間

2000年6月～同年9月である。

(5) 調査内容

調査項目は11項目で構成されている(参考資料として巻末に掲載)。

3. 結 果

49通の回答があった。回収率は特定できない。記入者は父親2名で他は母親であった。

(1) 対象児の障害等 (数字:人)

肢体不自由	18
知的障害	12
自閉症等	8
その他(内部疾患等)	9
不明	2
	49

(2) 回収結果(数字:人)

小学校通常学級	6
・特殊学級	13
中学校通常学級	2
・特殊学級	4
養護学校小学部	12
中学部	8
高等部	4

小・中、訪問学級(外数4)

計 49(人)

(3) 保護者のニーズ

1) 学校選択について

都市部の生活と異なり遠隔地には障害のある子どもやその家族のための社会的資源が少ないことが先の調査から明らかとなった。遠隔地に住む保護者の方々はその少ない社会資源の中で、障害のある子どものための教育をどのように考えているのか、そのことを把握するために、現在お子さんが在籍している学校をどのような視点からその学校を

選択したかについて、保護者の方の記述された内容をできるだけそのままの形で以下に記載した。

○ 現在の所属している学校（学級）を選んだ理由。

<小・通常学級>

- ・地域で育てたかった。
- ・養護学校も体験見学しましたが、肢体不自由児の我が子は対象外であった為、自宅より通学出来る範囲を考えて現在の学校を選びました。
- ・校区であり、勤務先に近く急用の際対応ができると思ったから。
- ・友達とのかかわりの中での成長が多く見られまた学校生活を楽しいとの本人との会話の中で決めました。5年生に進級の時にも迷いましたが、担任の先生が強くこのまま進級させましようとおっしゃいましたので、現在に至っています。
- ・国語と算数がみんなより遅れているので個人的に見てもらう為。
- ・小2進級の際転校になり、父親の転任地に住む、知人から二分脊椎親の会から紹介していただき、知人の子供さんが通学したのと同じ学校を選んだ。

<小・特殊学級>

- ・姉が通学していることもあり同じ地域の子も達と同じように学べる事が一番自然だとかんがえているため。1クラスの子どもの数、教室の広さを考えると特殊学級がベストだと思いました。
- ・1年前に肢体不自由の学級ができた事と、家から近い。
- ・体が不自由で遅れがあるから
- ・出身地、母校であり、環境の良さとまわりからの理解手助けも即得られるところであった為。
- ・1、2年生の時の様子を見て、やっぱり少人数の方が合っている感じでしたので3年生から思いきり選択しました。
- ・社会に出したいと思う気持ちが強く小学校（特殊学級）に入学させました
- ・言葉が喋れない。個別指導でこの子のもっている力をのばして欲しい。
- ・親としては件常時との関わりを多く持たせ、色々な刺激を受けながら我が子も成長して欲しいという願いだけ頭に入れて普通学級に入れたが学年が進むにつれ、子どもにも重荷を持たせストレスを与えている事を強く感じたから。
- ・入学時現在島には肢体不自由特殊学級のある学校がなかったし、通常の学級で勉強させたかった。
- ・兄弟2人が同じ小学校に通学しており、できれば地域の中で生活し、周囲の人達とのつながりを深くしていきたいかった。

- ・障害がありついていけないから。
- ・障害をもっている子ども達だけの交流だけじゃなく、普通の子も達との交流をせめて小学校の内だけでもさせたかった。
- ・地域にある学校（学級）であった事から。幼い頃（保育園まで一緒に通っていた）友達とのつながりを大事にしたかった事と本人が友だちとの事を大好きなことが強く感じられた事から。就学前より文字、数字等に関して興味関心が薄い様子でしたが、それよりも本人がまわりとと関わることで学校生活を楽しいと感じて登校してくれることを期待していた事から。本人の居場所として最適なのではと思った事から。

<中・通常学級>

- ・養護にするかどうか悩みました（本人と母）、父親は中学までは校区の中学校に行かせたい。通ってみてその中で本人を含めて考え一年一年考えて進みたい。
- ・小学校時の友達が全員通うようになった為

<中・特殊学級>

- ・本人の希望です。小学校で一緒だった友達と同じ学校に通いたいという本人の考えに同意しました。
- ・保育所からずっと普通の元気な子達と過ごさせています。本人もそれを希望しており他の子供達から教えてもらう事、生活の中で会話から学ぶことが沢山あります。勉強ももちろん大事な事ですが、社会へ出て生活する事ができるように沢山学ばせたいと考えています。
- ・小6の1学期までは通常学級2学期より登校を渋り卒業まで保健室登校が続き通常学級に戻れなかった為、中学校の特殊学級では本人の特徴を理解して頂き、指導して頂けると思った為。
- ・本人の希望もあり地域内の学校を選びました。

<養護学校・小学部>

- ・養護学校がいいと思った。
- ・居住している地区に養護学校は1校しかなかった為
- ・恵まれた環境で子供に会っているのではと思ったから
- ・生まれたところに養護学校がない（普通小学校に問い合わせたところ障害児を受け入れる体制がないと言われた）、子供の能力に合った学校を親自身が選び入学させました。
- ・普通学級に入れないため養護学校にお願いした。
- ・一年生の時に特殊学級に入ったが特殊学級の先生の対応が悪く、養護学校の方が本人の為だと思い行くことにした。
- ・子供が伸び伸び楽しく授業を受けるところを選びました。
- ・子供は寝たきりの状態であり現状は通学困難であると判断しました。
- ・専門の学校で教育を受けた方が子供の為にいいのではと思いました。
- ・4年生の1学期まで普通学校の特殊学級に在籍していた

のですがほかの子との学校生活がうまくいかず同年2学期より現在の養護学校へ通っています。いろんな面で遅れがちな子がいろんな面でのびのびと過ごせると考えて選びました。

- ・子供に合った教育をしてもらえと思ったから。

<養護学校・中学部>

- ・子供たちがのびのびが過ごすこと。いじめ等心配なく過ごせるのではないかと思ったこと。個別指導がしっかりしていること。
- ・現在学校と施設がつながっているため
- ・町内の小学校では障害を持っている子供に対して受け入れ体制がひとつもできていませんでしたので小さな子供を親元から離すのはとても不安でしたが受け入れ体制の出来ている養護学校が安心しました。
- ・小4まで地元の小学校に通学していました。島にはここしかなかったから。
- ・小6まで普通小学校へ通っていたが他の子供達との学力、体力差がありすぎて学校へいきたがらなくなった。
- ・肢体不自由の受け入れが訪問しかなかった。施設に入れたくなかった。
- ・子供と一緒に体験学習を何度か経験し、子供のその学校を気に入りに行くことを楽しみにしていたし、行きたいと意志表示していました。それに親も子供の性格経過などを考えるとこの学校でのびのび育て自信をつけさせたいと考えて決意しました。この学校には子供の出番があり、チャンスがあり、明るい未来が見えました。

<養護学校・高等部部>

- ・問題行動が多く普通校では無理だと思った。近くに養護学校があったので入学させた。
- ・将来の将来の生活を考慮して。自立のため。
- ・何度か学校を訪問して決定した。
- ・この子の発達段階にあった学校、スクールバスで自宅からも通学可能。

2) 就学指導について

保護者や本人の希望に対して、就学指導の際にどのような対応がなされたについて、保護者の方の記述された内容をできるだけそのままの形で以下に記載した。

- 就学先の決定に際し教育委員会等からどのような指導がありましたか。

<小・特殊学級>

- ・特になし2
- ・指導はなかった。しかし就学前にTELで問い合わせたことがあった。
- ・一年生の3学期に特殊学級にとの文書がきました。
- ・希望通り転校手続きしてもらい、直接校長と面談するよ

う指示された。

<小・通常学級>

- ・養護学校（肢体不自由）が望ましい。との就学決定通知が届きました。養護学校の利点を強調されました。
- ・普通学校での受け入れは無理なので本土の養護学校へ入学するようにとの指導でした。
- ・本土の肢体不自由養護学校か訪問教育。
- ・入学時になかよし学級を進められた。
- ・聞こえと言葉の教室への通級を進められました。
- ・特殊学級の少人数の中で指導してもらうことが望ましい。
- ・普通学校でいいでしょうと言われた。
- ・O養護学校の就学を望む要望あり。
- ・養護学校の方が良いのではという決定指導がありました。
- ・肢体不自由養護学校。O養護学校を希望したが肢体不自由のため入学できず6ヶ月間自宅待機だった。
- ・普通学級と言うことで入学し、2学期から特殊学級へ
- ・就学指導を受けたのは本土の教育委員会で、特殊学級というご指導でした。実際に就学する地元の教育委員会は（直接教育長と話し合い→就学決定する時期に地元不在だった為）との間では、必ず特殊学級に入級するという事であれば、特殊学級を設置するというので、就学時に2年ぶりに特殊が級が再設置となりました。

<中・通常学級>

- ・皆と同じ校区での中学校入学通知書
- ・特殊学級に入れるように進められた。

<中・特殊学級>

- ・就学指導就学判定の結果の通知（用紙）では、肢体不自由養護学校望ましいという判定結果のみです。
- ・小学校入学の時は養護学校をすすめられましたが、島ではなかったのでどうしても地域の学校にと希望しました。
- ・特にありませんでした。（親から要望したため）

<養護学校・小学部>

- ・肢体不自由養護学校（本土）
- ・養護学校が適当との通知
- ・別になし
- ・特別な指導はありませんでした（体験入学案内通知がきました）
- ・小学校入学の際発達遅滞があるので親の付き添いが条件で入学

<養護学校・中学部>

- ・就学前に家庭訪問がありどのような考えかたずねられた。
- ・町内の幼稚園に1年間お願いして子供の状態は少しでも教育委員会に伝わっていたはずですが、全然わかってもらえてなかったのがっかりしました。両親から町内の小学校に入れたいと要望があれば受け入れます。だけど責任はもてないということです。子供のことを考えるなら「養護学校へ」とすすめられ、「養護学校のことなら

何でも聞いてください」とのことでしたが、質問する事に対して教育委員会はひとつとして答えてはくれませんでした。親の私達の方がかえってこたえる立場にありました。

- いずれは養護学校にお願いしなければと思ってはいましたが、それはひどいものでした。父親がぜんぜん動いてくれなかったのが女と思ってでしょうか？初めから教育委員会としては養護学校と決め付けて話をしてくるものですから、なかなか話が進まず大変でした。
- 本土の施設入所をすすめられた。
- 普通学校の指導もありましたが、親と子の決意は早くからきまっていたので、ゆるぎませんでした。

<養護学校・高等部>

- 親の意見を尊重すると言われ、揺れている間待ってくれた。
- 養護学校が良いと言われた。

3) 学校の授業について

保護者に方々が学校の授業に対してどのように感じ、どのような希望を持っているかについて、保護者の方の記述された内容をできるだけそのままの形で以下に記載した。

○ 現在の学校等に対する要望（保護者の願い等）についてお書きください。

① 授業について

<小学校・通常学級>

- 今は一年の一学期ですので、基礎的な学習なので、なんとかかかっています。勉強が難しくなるとついていけるか心配です。
- 特に体育など全体に行動が遅れがちであり、競技ともなると本人にとって精神的にも負担が大きいため、ハンディキャップを考えて欲しいです。しかし、本人の意向が一番大切である事を忘れないで欲しいと考えています。図工等細かい作業の必要とする際も、あせらず、ゆっくりした気持ちでのぞんで欲しいです。
- 特にありません。障害の度合いにもよりますが普通小学校、学級で受け入れられる障害児はできる限り受け入れて欲しいと思います。現在は柔軟に受け入れていると思います。
- 授業内容について本人の理解はできていないと思います。先生方との話し合いでまた私達も同じ意見で、本人ができる計算問題又読み書きを持たせてくださいとの事で、かばんに入れたりしましたが、友達と違うととりかからないそうです。現在では黒板写しなど本人も進んで、また遅い時は友達がノートを取ってくれたり協力してくれる様です。
- 体育も配慮しながら参加させてもらっています。

<小学校・特殊学級>

- 現在、音楽と生活のみ親学級の方へ移動していますが、学活、道徳等も一緒だともっと楽しく過ごせると思いますが、国語、算数は今までで充分です。（麻痺があるため字を書くのが苦手です” 時間がかかります”）
- 書く動作が難しいので早いうちからワープロ等に慣らしたいのですが。
- 特殊、普通と一日の学校生活の中でかわりが持てるので、本人も少し落ち着きが見られベストの状態です。
- 基礎をしっかり身に付けて、一人一人の個性を生かしながら楽しく意欲をもって取り組むことが出来る授業。
- 小学校には言葉の学級が出来て4年目に入るがバリアフリー化は望むべくも無く肢体不自由にとっては杖歩行している子どもにとっては危険ヶ所が一杯ですがその度直していただいています。授業については特にありません。
- 字を一つ吸収するにも大変な時間がかかります。ノートのなぞり書き、指を折っての数の覚えはなかなか集中が難しいです、その中でこの学級でがんばっています。できれば時間内は子どもをいつでも見ていられると良いのかなーと思うことがあります。他のお子さんもいますので。繰り返し繰り返しの学習等親、先生の中で、話し合いを持って行われています。
- 見ていないので分からない。
- 授業については、今現在いろいろな体験や指導をしてもらい大変良いです。しかし、ある反面先生が自画自賛的な所があり、子どもの現実とはかけ離れた状況にあり、他から見るといかにも子どもが飛躍的に成長をしたような錯覚におちいる。
- 基本的には学校方針もしくは学級の担任にお任せしたいと思っています。やはり本人が楽しく取り組める授業であれば積極的にとなり、活動的にとなり、方向的には拡がりが多方面になるのではと考えます。

<中学校・通常学級>

- はっきりいって、ついていけない。時間の問題だと思う。親もつきっきりで教えるわけも行かず、長時間勉強しても本人も親も疲れてしまいイライラしてまう。宿題、テスト直し、一つの問題を理解させる為には時間がかかりすぎる。普通学級は難しいと思う。

<中学校・特殊学級>

- 校長先生の方針は子供とのかわりについて第一に生徒（友達）、無理な時先生、さらに手の必要な時は親との事でしたが、介助については現在のところやはりなかなかそうはいかず、親が参加するのが日常的になっています。親としては本人が一人残されたり不自由を感じたり不安になる事を避けたいと思います。手を出す状況です。先生、生徒の話し合いで手が自然にだせるような雰囲気作

り等、出来るといいのではと思っています。心のバリアーはまだまだと感じる日々です。

- ・学習面では考える事がありますが、まず本人が勉強が好きでなくすぐにすませて終わろうとします。「毎日の積み重ねが大事なんだよ」と言ってまかせるのですが、好きなことはすぐに覚えるのですが・・・。今好きなワークロからとっていていろいろやらせているのですが・・・。
- ・教科別に先生が変わるので、本人の特徴を知って、共通理解と指導（適切な指導を工夫等）して頂きたい。交流学級へ参加する時に、本人と他の生徒の関わり方や違い等を詳しくより具体的に知る為に特殊学級の先生が授業を参観していただきたい。教室の移動やトイレ等にかかる時間が限られているので、配慮していただきたい。（例、交流学級へ参加する授業の前の授業時間を早めに終わる等）

<養護学校・小学部>

- ・屋内外それぞれ工夫して2時間充実した時間を過ごしている。
- ・学校生活が毎日楽しく充実したもののようで学力も少しずつ先生方の指導によってついてきています。
- ・子供一人一人にあった授業を行って頂いている。
- ・まだ言葉が出ないことが気にかかっています。先生は一生懸命にやっています。
- ・あまり参加する機会がありませんが、もう少し個別課題に取り組ませるのもいいかなと思います。
- ・今のうちからその子供の個性を伸ばしていく方向に向けて授業をして欲しいです。
- ・子供の状態にあった関わり方をして下さり感謝しています。単調な授業にならぬ様工夫して下さり戸外へ連れ出していろんな刺激を与えてくださいます。
- ・集中力があまりないので授業時間落ち着いて勉強できる様になって欲しいです。
- ・子供の得意な事、不得意な事どちらも伸ばすような授業をして欲しい。

<養護学校・中学部>

- ・その個人個人にあった授業をしてくれるのでとてもいいと思う。
- ・今のままでよいと思います。中学生になって数学とか難しい授業に入り本人も少し戸惑っている部分もあるようですが、それも徐々に良くなると思います。
- ・現在とても満足している。

<養護学校・高等部>

- ・子供の能力レベルに見合った教育環境を望む。子供は重度の知的障害があり、非常に大変だった。下校してくるとよく暴れた。学校生活が本人のレベルより高いものを要求されたために起こったものと思われた。
- ・専門的な授業。

- ・子供達一人一人の発達段階に応じて指導がなされていると思います。
- ・子供の発達にそった授業がなされていると思う。

4) 生活指導について

<小学校・通常学級>

- ・集団での行動が遅くなり本人もストレスを感じているようで、年数回しかない集団登校はとても苦痛な様です。事前に連絡するのですが、連絡が行きと届かず、ないて帰宅することもありました。同学年の子どもは分かっている、他学年の子供達がかかわる際は、声かけなど配慮して欲しいです。
- ・特別はありません。
- ・学校から帰っても普通クラスに在籍して良かったと思うことだと感じる。帰宅後も友達と過ごしています。
- ・あえて言うならば、もう少し厳しいところは厳しく指導して欲しいと思うことがある。しかしながらできない事と本人がなまけてしないことの区別が先生には難しく、つい、甘い方向にというのも十分理解できる。贅沢な話だと思っている。

<小学校・特殊学級>

- ・道具の出し入れ、清掃、給食準備等も少しでもできる範囲で自分達でやれるよう工夫が欲しいです。車椅子の正しい乗せ方、扱い方、等を全校生徒の前で指導して欲しいです。
- ・まだおむつがとれない。家でははずしているが、学校ではしている
- ・歯磨きトイレなど基本的なことですがきちんと出来るのは、先生たちの指導のおかげだと思っています。
- ・学校の規律にそって教えて頂ければと思っています。本当に大変だなーと思いますがよろしくお願いします。
- ・身の回りの事が他人の手を借りずに自分で出来るようになる。
- ・日常生活（食事・排泄等）だけでなくバスに乗ったり地域を歩いたり、私達が当たり前に行っていることをゆっくり自分達でやっています。
- ・先生の努力は頭が下がるのですが、あまりにも現実離れしてはたして子ども達が理解しているのか疑問である。先生の単なる自己満足に終わってしまうと残念である。
- ・親の立場から言わせていただければ、子どもにとってはこの生活指導全般がとても重要に思います。学校生活の中での流れ、それがどういう目的であるかなどやはり意識をさせながら取り組ませて頂きたいと考えます。と同時に学校と家庭との関係がまるっきり別ではないと言うことを解からせるのも大事なことだと思います。先生と親が同じ視点で考え合いたいです。

<中学校・通常学級>

- ・PTA 総会を通り、長髪の件を学校側に聞きましたが、その場ではいいような事を言っておきながら実際には違っていました。子どもは少しでも長いと「切るように」注意したそうです。(頭は手術のあとが3ヶ所あります)規則、規則で厳しいです。少し怯えています。

<中学校・特殊学級>

- ・学校内での状況をこれからも少しでも変えられたらと考えて行動しようと思います。

<養護学校・小学部>

- ・ある程度自分でできるようになっています。自分から相手に対して意思表示ができるようになってよと思っています。
- ・細かく繰り返し指導してもらっています。
- ・自分で身の回りとか一人できるように大切なことを少しずつ教えて欲しいです。
- ・良い悪いの判断ができるようになって欲しいです。
- ・その子一人一人にあった指導が出来てきていると思います。

<養護学校・中学部>

- ・親の要望をしっかりと理解して前向きに検討しているのありがたいと思う。
- ・今の学校で満足しています。
- ・今のままで良いと思います。
- ・先生方はどうしても障害が重い子に手がかかりがちである。子供はカセット、ビデオが好きで手がかかりません。もっとおしゃべりしていたのにあまりしゃべらなくなった。5分でもいいもっと子供と相手して欲しい。
- ・うるさくなく子供に合わせて行ってくれているので満足している。普通学校に入れていたなら、他の子と同じようにしょうとおさえ、おしつけ、こうはいかなかっただろう。今、中学校や十代の問題行動が多いので、この学校に入れてよかったと思う。

<養護学校・高等部>

- ・子供に寄り添い、信頼関係を築くような教育環境であって欲しい。
- ・子ども達と話し合っていて欲しい。
- ・基本的な生活指導が行われています。
- ・現在の指導でよいと思う。

5) 卒後の進路について

- お子さんの将来に対する希望(その子なりの生き方や進学先等)について、感じたり考えたりしていることがありましたらお書きください。

<小学校・通常学級>

- ・人が大勢いて楽しいことが大好きな子ですので、健全児集団の中でよくがんばっていると思います。楽しい場所

で安心できる場所を増やしていただけたらと思います。

- ・現在は普通学級で頑張っていますが高学年、中学生になった時、足の状況なども含めてどのような方向に進むか親自信不安です。子供が何時も笑顔で楽しい毎日を送っていきける道をさがしていきたいです。
 - ・ひとりで生きていきける力をつけて欲しい。障害に負けずに本人の良い面を伸ばして、卑屈にならぬよう明るく前向きに生きていきけるよう援助し、力をつけさせたいと思います。
 - ・一番に考えさせられることです。社会に出て一人で生活力を見つけさせるようにと努力はしてますけれどもこれから6年生そして中学生進路について話し合え受け入れてくださるところがあればと思っています。
 - ・中学進学を目前にして今、不安です。なぜならその時点で、転校しなければならぬ可能性が高い。どのが学校にすれば良いかその学校になじめるのか等。転校に関することで不安が一杯です。今住んでいる小学校の状況が前述のようにとても恵まれているので、ここを離れ見知らぬ土地で小学校より多感な中学校生活スタートできるかと考えれば考えるほど不安が募ります。しかし、結局心配してもしようがないという「どうにかなるさ」に落ちつきます。将来のこととなるとそれよりも先のことで、不安や心配になりますが、そこまで考えてもしようがないというのが本音です。現在のことと1~2年先で頭が一杯です。
- #### <小学校・特殊学級>
- ・中学校までは他の子どもと同じように地域の学校へ通学できたと思います。その後は本人の意志で「障害があるから・・・」ではなく「何をしたいか」で自立できるように進んで行って欲しいです。
 - ・これからどう変わっていくのか分からないのでまだ考えたことはありません。
 - ・今のところ学校にいけないだけでよい。
 - ・現在はまだ人とのつながりコミュニケーションをとる方を優先に考えて、地元の小学校へ通っています。これから先も多分友達人とかかわりを大事にしていくつもりです。
 - ・あまり取り越し苦労をしないで、その時その時期の成長を見守りながら気長にやれたらいいなと思っています。
 - ・一つの物にこだわり一回教えて出来ていたことを忘れてしまい記憶の部分が弱かったり、自分のものとして理解する力がたり無く、繰り返し、繰り返し、繰り返し教えていくことの重要性を感じています。子どもの成長は少しずつ少しずつゆっくりですが共に成長していきたいと思っています。これからの課題として、情緒の安定、基本的な生活習慣(社会性)知的な能力(理解)、言語に関する能力。

- ・先の事を考えるとすごく不安になりますが子どもの個性を大切に育みあせらずにゆっくり考えていこうと思っています。
- ・双子なので一緒にわけへだてなく育てたい。普通の子と同じように子どもの希望をかなえてあげたい。
- ・中学校は養護学校へと思っています（家族とも）。いじめの問題等本人のことを考えていきたいと思います。
- ・パソコンに興味を持っていいるので伸ばしたい。
- ・親の目の届く範囲内でなんとか自立でき他人に迷惑をかけない様に生活できたらと思います。進学については本人にとって理想的な進路を教育委員会や専門の先生方の判断に任せたいと思います。

<中学校・通常学級>

- ・高校は養護学校へ行かせたいと子ども母も思っています。卒業後は親子で新聞配達ができたらいいなーと考えています。
- ・積極的に行動し、自分の意志表示がしっかり出来るようになって欲しい、また将来自立できるようになればと思っています。

<中学校・特殊学級>

- ・中学校を卒業して本人が選択できる道が増えることを願っています。高校は義務教育ではないので学校側の対応等まだ聞いたわけではありませんが気になるところです。本人の実力等踏まえて、その上でいける学校、行きたい学校が自宅から通えたら本人にとってもうれしいという状況です。
- ・この子の将来を考える時不安もあります。近い将来では高校への進学がありますが、高校までは親元からなるべく通わせたいのですが、学習面を考えるとどうしても無理があります。友達との付き合いはうまく、どういう時でもやっていけるとは思うのですが、養護学校は本人はなぜかイヤなようです。月日がたつて考えが変わると理解できると思うのですが、これから何をしたいのか、ゆっくり時間をかけて話していきたいと思っています。
- ・学習障害（LD）を考える会「てんかん」の情報を頂いたので是非参加したいと思っています。
- ・子供本人がこれから自立して行ける様にしていきたいと思っています。また子供本人が今現在将来のことについて少しずつ考えて来ている様なので、目標に向かって頑張っているように私達も努力していきたいと思っています。

<養護学校・小学部>

- ・まだあまり考えていない。
- ・自宅介護で生活できる限りは家庭で過ごしていきたい。医療機関で必要な治療は受けるが必要以上治療、処置は受けるつもりはない。子供の生きる力を信じ家族でサポートし、社会の協力を得ながら明るく生活していきたい。
- ・長時間の集中力、その場その場の判断力など欠けている

ものが多いので、将来は施設入所になるのではと思っている。

- ・今は特別何も考えていません
- ・まず、健康な体作り、そして素直な心を育てるそれから粘り強く頑張れる。強い気持ちを育てて行きたいと思っています。
- ・現在寝たきりの状態の息子も4年生という年齢になり健常児の子供であれば活発に動きまわり友達関係、大人との関わりの中で人間形成をしていく頃だと思っています。親が働いているということで他児との交流等少なくしていることも事実です。息子の状態を考え無理せずゆっくりと思う気持ちと息子はどうしたいのだろうかとの子供の立場で考えてみると葛藤があったりと。
- ・言葉をはっきりしている所以他の障害を持っている人達の役に立つことをやってもらいたいです。今、手話を習っているので役にたてたらいいなと思います。
- ・子の将来は親が決めることではなく発達発育するうちに特技がいかにせればいいと考えています。将来能力に応じた仕事が少しでも出来たらと思っています。社会の中で安心して生活できれば良いのですが、障害をまわりの人に理解してもらうには親と一緒に努力しなくてはいけない事が多くあると思います。今は学校に行っていて安心な部分がたくさんありますが、いつか学校を卒業してその後どうなるかと思うと不安になります。今のうちから色々親も計画的にしていないと子供が大きくなってからでは遅いと思っています。

<養護学校・中学部>

- ・学校卒業後は通所の作業所に通わせたいと思っている。
- ・自分で自立して欲しい思います。
- ・パソコンをしたり絵を描くのが好きですから少し落ち着いてくれたらイラスト関係の仕事でも自宅で出来たらと思います。
- ・お金はもらえなくても我が家から一定時間帯何か仕事にいけるようになればいい。それが私の一番の願いです。
- ・自分で見れるだけは見ようと思っているその先は不安である。
- ・海、山の近く自然に恵まれているので子供とともに無農薬野菜づくりをしてフリーマーケットなどで販売したい。いろんな体験の場、市や県からも知的障害を持つ子供達にも提供して欲しい。

<養護学校・高等部>

- ・親子で一緒に暮らしたらどんなにいいだろうと思う。しかし、問題行動が多く、親の負担が多いので、施設入所している。いろんな支援が欲しい。できるだけ良い状態で親子が過ごせるメニューサービスができたらうれしい。
- ・将来は高等部を卒業になり就職も希望しているのですが、地元での就職先がない。本人の希望と企業側の考えの違い。

- ・小学部2年生という幼い頃から児の施設に預かっていた養護学校に通う形をとりました。途中本人の進路を親が決めたことを迷ったりした時期もありましたが、これでよかったかもしれないと思えるようになりました。卒業後はいろいろ課題もありますが、本人も周りも楽しく生活できるように努力していき地域でしっかり根付いていく家族を作って行きたいです。
- ・高等部を卒業したら自宅から通勤（もちろん報酬などいらない）して楽しめる場が欲しい。子供を施設になどと考えていない。親の老後、なき後は気になるがあと30年は子供と一緒に人生を楽しみたい。それには健康第一と考え、親も子体力作りを考えている。

4. 考 察

行政の機構改革に伴い地方分権化がすすめられて行く中で、今後の地方自治の在り方として、地域住民が、その地域で豊かに生活するために必要なサービスを作り出していく時代と言われている。教育においても同様で、21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議最終報告書「21世紀の特殊の在り方について」において示されている。今回のアンケート調査は、遠隔地に住む障害のある子どもをもつ保護者の方々が、少ない社会資源の中でどのようなニーズをもっているかを調査することによって、限られた社会資源の中で地域で豊かに生活していくためにどのような支援が必要かを探ることを目的とした。今回の調査結果を基に以下の観点で考察する。

1. 「地域で生まれ、地域で豊かに生活したい」保護者の願い

この地域では障害のある子どもの教育機関として、小学校、中学校の通常学級、特殊学級、通級による指導、知的障害養護学校が準備されている。特に肢体不自由特殊学級が開設されたのは1999年4月である。これまで運動に障害のある子どもの就学先として、知的障害養護学校の訪問教育の対象として教育を受けるか、地域から400km離れた都市部の肢体不自由養護学校で教育を受けるか、また地域の小・中学校で教育を受けるか、選択肢が3つ用意されていた。障害の重い運動障害をもつ子どもの場合、専門的な教育を受けるという名目で、地元からかなり離れたところの県立の肢体不自由養護学校に就学する事が多く、肢体不自由のある本人とその家族の心理的、経済的な負担はかなり大きなものとなっていた。その中から「地域で生まれ、地域で豊かに生活したい」という保護者の強い要望があり、肢体不自由特殊学級が小・中学校に1学級ずつ開設され、2002年度から地元の知的障害養護学校に肢体不自由児の受け入れが可能となった。

今回のアンケート調査で、地域の小・中学校の通常学級、

特殊学級を選択した理由として保護者は、「地域で育てたかった」「同じ地域の子ども達と同じように遊べるのが一番自然だ」「友達と同じ学校に通いたいと言う本人の考え」を上げている。一方、養護学校を選択した保護者は、「恵まれた環境」「子どもがのびのび楽しく過ごせる」「専門の学校で教育を受けさせたい」「子どもの発達段階にあった学校」と記述している。生まれた地域で他の子ども達と生活をともにし、それぞれの障害の状況や発達段階に応じた専門的な教育を受けながら楽しく過ごせる所としてそれぞれの学校を選択していることが分かった。

保護者の中には、就学先の決定に際して、本土の肢体不自由養護学校を進められたケースもあったが、現在は地元での受け入れが可能となってきている。これまで障害のある子どもやその家族にとって心理的、経済的負担はかなり厳しい状況にあった障害のある子どもに対する行政の在り方において、これは大きな変化として受けとることができる。就学指導の在り方が、先に述べた報告書の中では地方の教育行政が中心になって推進する方向性が示されている。特に遠隔地に住む社会的資源の少ない地域においては、「地域で生まれ、地域で豊かに生活したい」と言う、障害のある子どもの保護者並びに本人の意見を尊重しながら、地域で豊かに暮らしていける行政が求められている。地域で豊かに暮らすということは、地域で受け入れた障害のある子どもに場を提供するだけでなく、今後は、地域をも含めた教育の内容を充実させていく取り組みが必要であることを指摘して置きたい。それは地域全体が豊かになることをも意味している。

2. 「一人ひとりにあった対応」とは

保護者と本人が選択した各学校での授業と生活指導の場面について、保護者の方の記述を見ると、小・学校では「ついていけるか心配」「個に応じた配慮」「教師間の連携を求める意見」等の意見があった。通常の学級での授業、特殊学級に在籍しながら交流学級での授業、それぞれの学級で「一人ひとりにあった授業」を保護者は求めている。理解度や色々な特徴をもつ子ども達に対してどのように教師が対応していくのか、今後の課題として取り上げる必要がある。既に諸外国ではこのような取り組みをはじめているところもあるので、先行研究を参考にしながら具体的、実際的な研究が必要であろう。その意味からもこの地域で通常の小学校で受け入れられている子どもたちの具体的な指導事例は貴重である。生活指導に関しては、集団の中で個別具体的な対応をどう進めるかについてのニーズが高いように思われる。例として、「学則の長髪」の件がそれを示している。規則に子どもをあわせること、色々な身体的特徴をもつ子ども達にひとつの規格を示し、それに子どもたちをあわせるように指導する、これが学校の現状のようであ

る。制服に関してある学校での事例であるが、保護者から「詰襟の制服についてブレザーに替えて欲しい」という要望があり、校内で検討委員会を作り検討をして詰襟の制服を止めたケースがある。これはある身体的特徴のある子どもに詰襟は、「どうしてもホックがとまらない、本人が苦しい」との保護者らからの申し出によるものである。子どもにあわせて現状を見直し、必要であれば変える勇気が学校・教師に求められている。各学校において、一人ひとりにあった対応がなされているか十分検討していくことがこれからの課題となろう。養護学校における授業、生活指導では、「本人のレベルより高いことを要求したり」「障害の重いお子さんに手をかけ過ぎる」等の意見もあるが、各学校や学級では子ども一人ひとりにあった授業や生活指導が展開されていることが明らかとなった。

3. 「自宅から通勤して楽しめる場所」が欲しい

将来の進路については、それぞれの年齢、障害の状況、住んでいる地域の社会的資源などによって異なっている。小学校(小学部)段階では、中学校段階のことを想定した記述があるが、学校教育終了後の社会参加の視点まで及んでいないことが分かる。中学校(中学部)段階では次の高校(高等部)への進路をどのするか、学校卒業後のイメージとして、具体的に「作業所」「無農薬農業」「イラスト関係の仕事」「新聞配達」などがあったが、各年齢段階で検討されているようである。無償でもいい「自宅から通勤して楽しめる場所」が欲しいとの意見が高等部の保護者の記述にあった。自宅から通勤して「その地域で豊かに暮らす」為の計画を一人で作るのは難しい。その地域で豊かに暮らすために、その地域で知恵を出し合う必要がある。学校は人生の重要な通過点に過ぎない。子どもの生涯はこれから先が大切であり、そのために今、学校は何をすべきか、これまで以上に検討していく必要のある課題を抱えているといえよう。

Ⅲ. ま と め

社会資源の少ない遠隔地における障害のある子どもをもつ保護者の方々がどのようなニーズを学校に対して持っているかを調査し、就学時の課題、学校における授業及び生活指導、そして卒後に関する課題等に関し考察した。今回実施したアンケート調査の全部の結果について紙数の関係から紹介及び考察ができなかった。

まとめとして、3名の保護者が記述されたことを記載したい。

- 14～15年前自閉症の子供をかかえ悩みつかれどうし

たらよいかと不安な毎日を送っていたあの頃のことが今でもすぐよみがえってきます。療育研究会、通園施設と島の療育は着実に変化していると思います。もっと良いものにしていくために労力を惜しむことなく、努力していかなければならないのだと思います。大人は子供達の為に・・・。

- 近年は療育、医療、福祉、世の中の目(街行く人達)も大変良くなり、優しくなって住みやすくなった。特に障害児だからと不幸とも思わなくなった。

- わが子の小さいうちは療育の輪がまだ広がる前だったが、現在では親の会をはじめ色々な機関が手を結びつつあるのでわが子の将来も楽しみです。出来るだけ親子そろっていろんなことにチャレンジしたいです。

以上の通り、遠隔地にあるこの地域の少ない社会資源の中で障害のある子どもをもつ保護者の方々を支援するためのネットワークが、「地域での療育から学校へ」、「学校から地域での生活へ」、小さいけれど確実な歩み続けていることが分かる。地域の学校に対する障害のある子どもをもつ保護者の期待は大きいことが今回の調査でも明らかになった。地域の成熟に学校が取り残されないために、地域と学校のネットワークを各学校が自ら求めていく時期に来ているといえよう。

謝辞) 本研究に関連して、3年間研究協力者としてご協力頂きました向井扶美さんとアンケートにご協力頂きました保護者の方々に心から感謝申し上げます。

【参考文献及び資料】

- 1) 向井扶美他(1997) 奄美大島における療育システムづくり. 小児保健かごしま、
- 2) 相星壮吾(1999):「奄美群島における障害児療育システム」チャイルドヘルス vol.2 N0.3 p.48-50 診断と治療社
- 3) 當島茂登他(1999):「離島における療育システムと利用者のニーズ」国立特殊教育総合研究所一般研究「重複した障害をもつ子どもとその家族に対する早期からの教育的支援に関する実際研究」報告書 pp.21-29
- 4) 當島茂登他(1999):「障害をもつ子どもとその家族に対する早期からの教育的支援に関する研究(その3)～離島における利用者のニーズ～」日本特殊教育学会第37回大会論文集 p.275
- 5) 當島茂登他(2000):「障害のある子どもとその家族に対する早期からの教育的支援に関する研究～各機関における利用者への対応～」日本特殊教育学会第38回大会論文集 p.453

奄美大島における障害のある子の暮らしと教育の課題

向井扶美・當島茂登

(奄美療育研究会・前事務局長)(肢体不自由教育研究部)

はじめに

障害のある子の療育の課題を検討するために民間の有志によって「奄美療育研究会」が1993年6月に設立された。これを契機に離島という厳しい医療、福祉、教育等の状況の中で、障害のある子を持つ親と医療、福祉、教育、保育など多職種の関係者のネットワークができた。それ以来、奄美大島における療育のシステムはその活動とともに整備されつつある。奄美療育研究会は、前述の通りそれぞれの職種の中で障害のある子ども達と関連を持ちながら、療育研究会の会員として主体性を持って参加し、自発的な行動や提案を行うことを原則として活動している。そのため会員の活動は障害のある子ども達の生活や暮らしと密接した課題に対して实际的であり、問題意識も高い。このような会員の高い問題意識によってこれまで多くの課題が取り上げられ、その課題解決のために様々な活動を行ってきた。その結果、特に、これまで横のつながりのなかった障害のある子どもとその家族が仲間や支援者の中で明るく前向きに暮らしていけるような生活環境が整いつつある。しかし、未だ十分ではない。離島という恵まれた自然環境の中で障害のある子どもの達がより豊かに暮らしていくために、標題の「奄美大島における障害のある子どもの暮らしと教育の課題」について検討したい。ここではまず、これまで奄美大島の障害のある子ども達の暮らしや教育について積極的に取り組んできた「奄美療育研究会」の活動経過について述べ、更に障害のある子の保護者の方々のアンケート調査に示された様々な要望を紹介し、考察することとした。

I. 障害のある子とその家族のための療育ネットワークの形成

1. 療育ネットワーク「奄美療育研究会」の設立の経緯

奄美大島では離島であるが故に障害のある子どもをもつ家庭の困難は大変厳しい状況にあった。1992年10月かごしま子ども療育センター(鹿児島市)建設のチャリティー映画「ぞう列車がやってくる」が鹿児島県内を巡回したが、その協力要請のため、所長が来島し、障害児の親を中心とした実行委員会が結成された。同氏を囲んでの実行委員会はまるで相談会の様相であり、離島であるがためにどんなに困難が多いか、どんなに傷つき悩んできたか一人一人の親が涙ながらに話された。即ち、①発達・療育の専門機関

にかかるまでに多くの時間と手間を費やさなければならぬこと、②関係各機関の連携が不十分であるため、障害のある子またはその疑いのある子についてどこに相談すればよいか保護者には分かりにくかったこと。③国立南九州病院などの専門機関への母子入院や通院のために大きな負担が伴っていること、④幼児期の継続的な療育の場がなかったこと、⑤周囲の偏見が存在すること、⑥嫁としての責任感から生じる母親の家庭内での精神的・肉体的負担が大きいこと、⑦障害のある子どもの存在が夫婦間のトラブルの原因となり得ること、等である。

その頃、障害のある子ども達に対する取り組みは各機関や施設で個々に行われてきた(乳幼児検診、希望の星学園での月1回の母子通園事業、ボランティアの保母による自然の中で遊ぶ「あだんの会」など)が、互いの連携は不十分であった。そこで、まず各家庭・関係各機関の横のつながりが確立すれば少しでもこの厳しい状況が改善されるのではないかと考えた。1992年11月にかごしま子ども療育センター所長を迎えて療育指導を実施した。12月には鹿児島県心身障害児療育担当職員等技術者研修会に参加し、県児童総合相談センター療育部長(鹿児島療育研究会会長)、大島児童相談所、名瀬保健所の協力を得ることができた。

1993年1月、第1回奄美療育研究会準備会。保護者、医師、S.W、保母、ボランティアなど約10名で数回の準備会を重ねながら、妊娠期から成人期までの施策、実施機関、マンパワーを表にして現状を検討する中で、保護者のニーズと奄美大島の課題が明確になった。第1はネットワーク、第2に早期診断と継続的医療、第3には療育の場づくりである。

同年6月、障害のある子どもに関わる人々のネットワークを作ることを目的に、「奄美療育研究会」(会長：医師、事務局長：筆者<元保健婦>、他運営委員10名)を発足させた。会の目的は「心身障害児の療育について、障害児の親やその他の会員が幅広く交流を深め、共に学び合い、心身障害児の総合的療育(早期発見/早期療育/生涯療育および社会での共生等)の体制の実現を図るためのネットワークをつくる」と会則にうたっている。

設立総会には各分野より50人の方々共感して会員となり、まずは小さなネットワークができた。その後も当研究会は常に奄美大島における療育システムづくりのための課題について検討してきており、現在、会員は200名を超え、更に連携が取り易くなっている。

2. 奄美療育研究会の活動内容

奄美療育研究会は、これまで次のような活動を行ってきた。

- ① 講演会・定例研修会を行い、会員の資質向上に努めた。その結果、保育園での積極的受け入れが実現し、統合保育が取り組まれるようになった。
- ② 療育学習会を毎月第3火曜日に行い、療育の勉強や個々の療育の検討(事例検討)を行った。
- ③ 1997年から奄美地区療育研究会を年1回開催している。
- ④ 療育活動「あそびと訓練の会」を毎月第2土曜日に行った。養護学校教師、保育士、理学療法士が中心に活動を準備した。この活動の積み重ねが障害児通園事業の実現につながった。現在も「わらぶのひろば」として継続している。
- ⑤ あまみ療育だよりは、会員を繋ぎ会の情報を伝えるものとして年3～5回発行した。(現在27号)
- ⑥ 小児発達外来実現への取り組みと協力
- ⑦ 心身障害児通園事業「のぞみ園」の開設への取り組みと協力
- ⑧ 就学児親の会、青年期のつどい
- ⑨ あまみ療育ガイドブックの作成
- ⑩ その他：個別の援助、審議会への出席(福祉政策審議会、みなとまちづくり審議会他)、資金つくりのためのイベント、バリアフリーウォッチング、研修、他地域との交流など

イベントは年間1回実施している。島唄わらべうたのコンサート、いじめや障害をテーマにした映画会、障害を持つ人の講演会、バザール等で、会員の協力の下で行っている。この取り組みは資金のみでなく、会員自身も楽しめ、親を前向きに元気にし、また障害について広く一般の理解を得るよい機会となっている。これらの資金の使用用途は講師謝金、会員の研修旅費、その他の事業の運営資金等にあてている。

このような事業を支える事務局の活動は、講演会、研究会、療育学習会、交流会、会議等の日程調整及び企画、講師依頼、参加呼びかけ、ネットワーク推進の為の活動、各種会議出席などである。

3. 奄美地区療育研究会について

1997年から行われている「奄美地区療育研究会」は、障害のある子どもの療育や教育活動に取り組んでいる方々の研究発表、活動報告、自由なディスカッションの場として、奄美療育研究会が主催している年1回の研究活動である。この奄美地区療育研究会の特別講演の内容を第1回から第6回まで紹介すると、「親の願いを療育・保育・教育にどう生かすか」「地域療育システムの中で療育の質を改めて

考える」「障害児療育について、いま知っておきたいこと」「障害者乗馬について奄美大島での可能性を探る」「すべての子どもに豊かな発達保障を一障害乳幼児の療育・保育の中で大切にすること」「通常学級に通う発達障害児への対応」である。これらの演題から分かる通り、療育、教育、医療等に関わる重要な課題や保護者のニーズに合った内容が反映されている。研究発表は奄美本島だけでなく、本土やその他の離島(喜界島、徳之島)の発表もあった。奄美大島での療育活動は大島本島から各離島へ確実な拡がりを見せている。

II. 障害のある子の暮らしと療育の現状とその課題

1. 離島における障害の早期発見と早期診断の取り組み

奄美大島における障害の早期発見と早期診断は「小児発達外来」ができるまで、システム化されたものがなかった。障害のある子どもの早期発見、診断はその後の子どもの成長や暮らしにおいてきわめて重要な課題であるにもかかわらず、それへの対応は個別に対応がなされていたために障害があることや障害の疑いが心配されても相談の機会がなかった。奄美療育研究会が中心になり、早期診断と継続的医療の場を作るため、国立南九州病院、国立奄美和光園、県立大島病院と話し合いを行い、専門外来の新設を各関係機関へ協力を要請した。その結果、1994年6月から年4回の「小児発達外来」が県立大島病院小児科の専門外来として設置されることになった。また同時に奄美和光園でも行われ、奄美療育研究会が現在もその実施に協力している。国立・県立・民間が協力して実施できるのは、それぞれの関係者の熱意の賜物である。小児発達外来には南九州病院より医師をはじめ児童指導員および理学療法士もしくは作業療法士が常に同行し、県立大島病院小児科及びリハビリ科、奄美療育研究会会員(主任児童委員)との連携のもとで実施されるので、細かい事後のケアができています。近年は保健婦も毎回参加するようになった。受診者は病院やNICUからの紹介が多く、障害が比較的早期に発見されるようになった。また、回を重ねる毎に地域への浸透度も高まり、乳児検診、保健婦、保育所、学校、開業医、ボランティア等からの紹介が増えている。2001年10月までの22回分で延べ603人の子どもが受診している。この障害の早期診断への取り組みは、障害のある子どもがその地域で豊かに暮らしていくための基点となるもので、奄美療育研究会を中心としたネットワーク作りの成果の一つであると考えている。

2. 心身障害児通園事業「のぞみ園」の活動

社会的資源の少ない離島において、1996年4月、継続

的な療育の場として障害児通園事業施設として「のぞみ園」が開設された。のぞみ園ができるまで奄美には療育を継続的に行える場所がなかった。それまでは奄美療育研究会で月1回「遊びと訓練の会」、児童相談所が実施している「母子通園事業」があった。このような活動の中で、「障害のある子ども達が毎日通える療育の場が欲しい」という意見が出された。開園まで様々な関係機関への要請を「奄美療育研究会」が中心に行った。

のぞみ園は、設置主体は名瀬市で経営は社会福祉法人が行っている。職員は園長1名(専任)、保育士は1名 臨時職員が2名、パート(給食)1名である。在園児は知的障害のある子、運動障害のある子、情緒障害のある子、感覚障害のある子など約30名である。卒園児の2001年の就学先は、通常学級、特殊学級、養護学校である。保護者や地域からの期待が大きく、日々の療育以外にも、様々な相談に応じている。例えば、不登校になった子やいじめによって人との関係が難しくなった子、訪問教育対象の子に対する場の提供など、この地域における障害のある子どもや様々な課題のある子どもへの対応もおこなってきている。

2000年より徳之島、喜界島で、2001年より沖永良部島、与論島でも小規模通園事業が開設され、連携を図っている。

Ⅲ. 障害のある子の暮らしと教育の 現状とその課題

1. 障害のある子のための教育機関

奄美大島には障害のある子の教育の場として、教育委員会(2000)等の資料によると知的障害養護学校が1校、特殊学級は小学校に21校(肢体不自由特殊学級が内数で3校、言語・難聴学級が1校)、中学校が15校(肢体不自由特殊学級内数で1校)、通常の学級にも障害のある子どもが在籍している。通級による指導教室が小学校が9校に、中学校が1校に設置されている。

2. 学校に関する保護者のアンケート調査の結果から

筆者らは、2000年この地域を対象に障害のある子の保護者の学校教育等に関するニーズ調査を行った。その調査の中から交流教育を含む学級運営等に関する要望と担任に関する要望について保護者の記述されたものを整理し記載する。()の数字は人数を示す。

(1) 通常学級(小・中)に在籍している障害のある子の
保護者の要望

○ 交流、学級運営等について

- ・同学年の子ども達は幼稚園からのかかわりもあり、ある程度は知っている、他学年の方に説明して欲しい。
- ・数学、国語だけでも通級による指導をしてもらいたい。

○ 担任の先生について

- ・子どものことや地域性等理解しているので、相談しやすい。(3)
 - ・安心して任せている。(2)
 - ・子ども達がかかわる際に声かけや気配りをして欲しい。
- (2) 特殊学級(小・中)に在籍している障害のある子の
保護者の要望

○ 交流、学級経営等について

- ・親学級への移動の時には担任と子ども達が迎えに来て、車椅子を運んでくれる。休み時間にも子ども達が遊びに来て充分交流はできている。(3)
- ・親学級とのかかわりが持てて、親同士の親睦もあり良い。(2)
- ・色々な事を多く体験できる場に参加させ、自分もやれば出来るんだという自信をつけさせてくれるような学級運営(2)
- ・学級経営に不満がある。
- ・現在授業中のノートは友達のノートをかりて先生にコピーをお願いしている。相手側から来るのを待つ状況が多いため深い付き合いはなかなか難しい。
- ・交流はクラスの友達が休み時間ごとに来てくれて楽しくやっている。

○ 担任の先生について

- ・特殊学級の子どもの状態をよく分かって接してくれているので、満足している。(9)
- ・体が思い通りにならないことで感情の起伏が激しくなる事があるので、周囲の人たちが少しずつ理解する努力をして欲しい。
- ・子どもの個性を大切にしながら子どもの目の高さで接し、愛情を持って教育して欲しい。
- ・高齢であって困る。専門の先生でないと子どもの気持ちや状況を分かってもらえない。
- ・子ども達全員に平等に扱って欲しい。
- ・学校側や他の先生への働きかけをして欲しい。
- ・交流学級へ参加する時に本人と他の生徒とのかかわり方や違い等を詳しく知る為に、授業を参観し適切な援助や指導をして欲しい。

(3) 養護学校に在籍している障害のある子の保護者の要望

○ 交流、学級運営等について

- ・他学級、学校、地域の交流をたくさん取り入れている。(14)
 - ・市内の小・中学校との交流をもっと増やして欲しい。
- 担任の先生について
- ・よくして頂いている、熱心で、満足している。(13)
 - ・ずっと同じ担任なので子どもの状態様子を把握しており安心だが、男の先生との関わりも経験させたい。

- ・担任の先生を毎年かえないで2、3年続けて受け持ってもらいたいと思う。
- ・クラスの情報等もまめに欲しい。

3. 就学児親の会の発足

幼児期の問題が改善される中で、次には学童期の問題が大きな課題となった。

就学している障害の子どもの各学校における現状把握と保護者間の情報交換を行うための「就学児の親のつどい」を1998年から年2回行っている。この会には、各学校や学級に在籍している保護者や就学を控えた保護者が参加している。参加者は就学児の保護者だけでなくその時々課題や話題に応じて参加は自由である。ここで特に、障害のある子どもの就学の問題や各学校での対応(人的、物的な側面を含めて)の情報交換を行っている。また最近是不登校の問題やいじめの等の問題も話題になったこともある。

「就学児の親のつどい」は、就学している保護者と就学前の保護者と縦のつながりを密にする機会であり、また出された問題については、教育委員会や学校と連携を取り、問題解決を図っている。

就学の問題は、親子にとって非常に重大で、我が子の適切な就学について悩む問題でもある。そこで、1999年より夏休みに教育委員会の担当者と個別相談会を開催している。必要に応じて児童相談所とも相談を行い、幼児期の発達や親の意向も含めて就学指導委員会の資料となっている。このことにより、子どもの特別なニーズに配慮した就学指導が行われるようになり、少しずつではあるが施設整備も含めて対応がなされている。

4. 青年期のつどい

小学校高学年になると、「わらぶのひろば」では物足りなくなり、参加が少なくなる。そこで、障害のある子の交流の場として2001年より「青年期のつどい」を行っている。第1回目はよりダイナミックな遊びを行い、2回目はカラオケに行ったが、子どもたちは互いの交流を楽しみにしているようである。

今後はさらに「卒業した保護者」の為の会を設ける必要があると思われる。障害のある子どもの卒業後の会ができれば、奄美大島における障害のある方々の各年齢段階における固有の問題を取り上げたり、様々な課題に対して総合的に取り組む体制が整備されることになる。保護者の会は保護者が運営の主体になるが参加者は障害のある方の保護者だけでなく関心を持つ方の参加が必要になる。このように会をオープンにすることによって、それぞれの方々の意識が高まり、奄美大島における「みんなのための社会(Society for All)」作りのために、考え方の基となるように発展することを期待したい。

IV. 障害のある子の保護者に対するアンケート調査の結果

1. 地域における社会資源に関する保護者のアンケート調査の結果から

筆者らは、この地域を対象として2000年に障害のある子の保護者の方々が「地域で利用している社会資源(機関やサービス)」、「地域で豊かに生活するために必要と思われる社会資源」について、また「離島の教育全般について」、「就学前の療育、医療、福祉等について」の意見や要望等について調査を行った。この調査に関して保護者の方々が記述されたものを、以下の3点に整理し記載した。

(1) 利用している社会資源(機関やサービス)について

利用している機関

- ・療育研究会4(時々参加になりますが、同じ悩みをもった方達と話ができる良い機会になり、はげまされることが多いです)
- ・児童相談所
- ・児童館に一人で遊びに行く
- ・週1回のリハビリ(病院)
- ・リハビリ用のプール
- ・施設のショートステイ
- ・ショートステイを利用している
- ・入所施設

利用しているサービス

- ・車両税の免除
- ・重度心身障害者医療費助成金
- ・障害児福祉手当
- ・特別児童扶養手当
- ・オムツ支給.4
- ・医療費助成制度
- ・交通費軽減
- ・ヘルパー(社会福祉協議会)派遣で入浴介助

(2) 地域で豊かに暮らすために必要と思われる社会資源(機関やサービス)等について

このような機関が欲しい

- ・無料で利用できるリハビリ施設。
- ・普通学校と養護学校の中間の学校があったらいいなと思います。
- ・子ども短期入所施設。
- ・情緒不安定や心身症に苦しんでいる子供達が最初に駆け込む場所、個々に応じて保護者や専門家に相談できるように学校外に(学校保健室)のような機関を充実させて欲しいと思います。
- ・ショートステイができる施設(児童専用の施設)。
- ・障害児を受け入れる学童保育、養護学校のような専門の保育所、(長期の休みの時、ショートステイしかできない、仕事が済んだら家に連れて帰れるシステムが各地域にあればよいと思う)。

- ・障害児に関する専門の方による訓練所のようなもの、そしてそれと一緒に病気等の治療をしてくださるクリニックが併設されている機関があるといいなと思っています。
- ・市内に障害児を預かってくれる機関があったらなと思います。
- ・障害児学童保育。
- ・住民参加型在宅福祉サービス団体。
- ・重度心身障害児の専門施設が是非必要だと思います。

このようなサービスがあると良い

- ・排泄障害があるので学校の水泳に参加できません。海の美しいところなので家族の海水浴で十分楽しめますが、泳げません。障害児を対象としたプール水泳教室等があればと思ったことがあります。
- ・現在毎日学校へ付き添っていますが、例えば私が体調を崩したり他の兄弟が体調を崩して休んでいる時に、代わって学校へ行って付き添ってもらえるサービスがあると安心なのですが・・・（1時間でも、2時間でもいいですが）。
- ・検査や手術の為に使う旅費は痛いですが。航空運賃、宿泊代どんなものでしょう。
- ・ヘルパー派遣の内容を充実。
- ・入浴時、重いので介助用具があったらよいと思う。
- ・5階に住んでいるので学校の送迎に階段を昇降するのが大変負担が大きい（介助制度）。
- ・入院中のオムツ支給。
- ・親に対する支援策。
- ・装具を作る場合本土まで行かなければならない状況です。そのため旅費も必要になり、大きくなると一人で全部することも大変です。
- ・施設入所している場合、親が子供をあずけているお世話になっているという気持ちがあり、自分自信の意見をはっきり言うことが出来ない。親もはっきり主張しこれに対して施設等もしっかりと受け止めて欲しいと思う。
- ・離島は交通が本当に不便なので自由に行き来できる車や飛行機など、自由に使えるように、国からのもっと補助があったらいいなと思う。
- ・医療費の助成について、毎月各病院へ行って証明してもらい福祉課の方へ提出して翌月振り込まれるのですが、何ヶ所もの医療機関へ行って書いてもらうのは本当に手間がかかります。医療費支払いの際に会計カードを見せてその場での助成は受けられないのでしょうか？その方が行政の方も手間がかからないと思うのですが・・・。
- ・医療助成金制度を手帳を持っているので利用しているが一時立替えをしてあとから請求するので忘れてしまう。利用時に無料の方が便利だと思う。

教育全般に対する要望や意見

- ・もっと自然を使って子どもたちが肌で感じられる体験できる学習があったら生き生きと輝けるのに・・・と思います。素晴らしい自然があるのに触れる機会が少ないです。
- ・親の意見のチャンス、範囲が広がってきた様に思い

ます。

- ・一般的に教育関心度は高いが、全国的かもしれないが、この小学校では今まで4クラスあったが3クラスに圧縮されて1クラスの人数が36人くらいになっている。そのため肢体不自由児が一人でもクラスにいと先生はかなり大変だと思います。一学級20人程度の編成を要望したい。
- ・養護学校に肢体不自由児を受け入れて欲しい。送迎のバスが欲しい。
- ・先生方もある年数がたつと慣れてしまい（ベテランになって）一番大切な事を忘れていきます（子供の心を知る）。養護学校への研修なり、十年に一度は養護学校の教師になって「初心忘れるべからず」を思い直してほしい。子供とのかかわり方、言葉。
- ・現在（地元の知的障害）養護学校に関して肢体不自由児は通学できません。離島ゆえ本土にも通学できず、この地にて通学可能になって欲しい（平成14年より通学可能に）。
- ・重度の重複障害児も養護学校に通学出来るようになればと思う（現在訪問教育週2回）。
- ・通学ではなく年に数回でも普通小学校の児童と交流が持てるような機会があればと思う。
- ・普通学級に受け入れがないと離島では親子が離れて学校へ行くケースが少なくないので養護学校が島々に一つずつあればベストですが、普通学校での受け入れをもっと積極的に取り入れて欲しいと思う。ほったらかしではなく養護学校が特殊学級のように専門的に指導して下さる先生を置いて欲しい。
- ・何とはわかりませんがまだまだ教育全般として遅れている方だと思う。
- ・障害を持っている子どもたちがもっといろんな教育が受けられるよう願わずにいられません。
- ・まだまだ閉鎖的、封建的な部分が多いように思う。まず子どもに問題が起きると親が責められる体制が残っている。支えて一緒に問題解決に当たるような考え方が増えて欲しい。
- ・全てにおいてハンディを感じ、難しさを感じ生活してきました。小さな島だけに難しいですが、ネットワークをしっかり作っていくことがまず最初の島の人間としてやるべきことだと思います。

V. 考 察

1. 離島の暮らしに関して

亜熱帯の常夏の島、自然環境に恵まれて素朴で親切な人が多く住んでいる島のイメージを持っている方が多いと思われる。自然環境には大変恵まれているが、アンケート調査にあるような障害の子どもやその家族が居住地域で豊かな暮らしをしていくための社会資源は十分とはいえない。その不足している点については、島民の相互扶助（困った時にお互いに助け合う）の考え方に支えられている点も大きい。しかし、個人的なレベルを基礎にしながら社会のシステムとしてこのことを課題として取り組む必要がある。障害のある子どもとその家族が居住地で暮らすための要望や意見アイディアは出されている。このアイディアを基に

離島での暮らしを考えていく必要がある。ここで課題にしているのは、都市部にあるような立派な施設を希望しているわけではない。その地域のふさわしい、地域のニーズに応じた具体的なサービスを求めているのである。

障害のある子やその家族に対するサービス制度に関する情報は複雑でわかりにくいとの指摘が今回の調査でも示された。行政や福祉に関して、保護者は「書類が多すぎる」「同じことを何度も聞かれる」等の不満を感じている。保護者から障害が発見された後、福祉、療育、教育などに関する専門的な情報と継続的な一貫したサービスや支援が得られるようにしてほしいという要望があった(當島1999)。今回もまた同様な意見が多く見られた。これは制度の改善を要する点もあるが、少なくとも障害のある子とその家族が居住地で暮らしていくために総合的な案内(療育、教育、卒後の課題に対して)として、奄美療育研究会と大島支庁福祉課を中心に「あまみ療育ガイドブック」の編集作業が進められている。

離島における暮らしを豊かにしていくための鍵は、親を中心とした官民一体のネットワークである。奄美は小さな社会であるが故に人々の温かい共感を得やすく、人と人のつながりの中でネットワークが容易にできた。そして多くの関係者の障害児に対する熱い想いの中でネットワークが機能している。同じ離島でも徳之島、沖永良部島、喜界島などもっと小さい地域では、相対的に障害児の数が少なく、偏見もあり、施設も十分ではない。

しかし、小さな社会だからこそ行政との距離も近く切実な声が届きやすく、人と人のつながりもあり、容易にできることもあると考える。

2. 離島の教育に関して

障害のあるなしに関わらず可能な限りより良い教育を受けたい、あるいは受けさせたいと思っている。奄美大島では都市部に比べ障害のある子どもに関して専門的な医療・訓練・療育・教育機関が不足している。専門の治療や教育を受けるために、島を離れるしかなかった。医療や教育を受けるために島を離れ専門病院や施設で過ごすことは障害のある子どもやその家族にとって精神的、経済的な負担が大きいことが指摘されてきた。家族としての絆を育む重要な時期である幼少期に家族が別々に生活することは子どもや保護者にとってもストレスである。居住地で安心して暮らしていける教育環境を整備するよう奄美療育研究会を中心に各機関に要請してきた。特に肢体不自由のある子どもの教育の場が不足していた。現在、肢体不自由のある子どもの教育の場として通常学級、肢体不自由特殊学級、肢体不自由養護学校が考えられる。1999年以来、肢体不自由特殊学級が開設されるなど、その子どもに応じた教育ができるよう選択肢が増えてきている。障害のある子や保護

者にとって、居住地での教育の可能性が高まっていることは事実である。福祉教育の必要性が叫ばれ、学校でも福祉施設訪問や養護学校との交流が行われているが、一方で肢体不自由の子の普通学校への受け入れはまだまだ努力を要する現状である。しかし、肢体不自由学級ができたことにより、日常的な交流ができ、子どもたちが互いに育ち合う関係ができ、感動するエピソードがたくさん聞かれる。また、これまで懸案であった地元の知的障害養護学校に来年度より肢体不自由のある子どもが受け入れられることになり、高等部と現在訪問教育を受けている児童の一部が通学できそうであるが、全国各地で見られるような知的障害教育部門と肢体不自由教育部門の両部門の教育課程を備えた養護学校の整備が望まれる。障害のある子どもの教育の課題としては感覚障害(視覚障害、聴覚障害)に関する療育、教育、相談できる専門機関がないことである。また、現在訪問教育の対象として教育を受けている重複した障害のある子の通学の問題がある。個々の事例を細かく検討しながら、個々の子どもにとって適切な教育機関や教育内容、さらに教育の機会について、再度検討していく必要がある。特に重複した障害のある子をもつ保護者からは通学に強い希望を持っていることが今回の調査で明らかとなった(當島2002)。更に障害のある子どもの高校進学については、今後重要な解決すべき問題のひとつとして取り上げていく必要がある。保護者の方からの要望として、肢体不自由学級では、介助員の要請がある。また、各地で福祉のまちづくり条例が施行されているが、学校のバリアフリー化(特にエレベーターの設置)が望まれる。

3. 地域での暮らしと教育を支える地域コーディネーターの必要性

障害のある子どもの暮らしを考えた時、医療、福祉、教育に関する制度は複雑で分かりにくいという指摘が保護者の方々からの出された。障害のある子どもが早期発見、早期診断のシステムができてはいるが、その後のフォローが大変重要であることが、この地域におけるアンケート調査結果からも明らかになっている(當島1999)。この課題を担当する保健師の役割に期待したい。奄美療育研究会のこれまでの取り組みの中では各機関とりわけ学校との連携においてコーディネーター的役割が非常に大きかった。医療、療育、教育など専門分化する中では、他の専門領域に立ち入り過ぎないことは大切であるが、例えばのりしろのように一部分がオーバーラップしないと互いの連携はうまく行かないと考える。今後ネットワークが機能していくためには、各職種をつなぐコーディネーターの役割がますます重要性を増し、その養成が必要となるであろう。

VI. まとめと今後の課題

障害のある子ども達の暮らしをより豊かにするために発足した民間団体の「奄美療育研究会」が発足し9年目を迎えた。この間、運動に障害のある子どものための教育の場として肢体不自由特殊学級が市内の小学校3校、中学校1校に設置された。また、2002年から奄美大島本島にある知的障害養護学校に肢体不自由のある子どもの受け入れ(制限付)の準備が進められている。これらは保護者の方々の「居住地域で子どもと一緒に豊かに暮らしたい」という長年の強い願いが結実したものである。これは「奄美療育研究会」の会員だけの努力で実現したわけではないが、奄美療育研究会がこの課題を各方面に中心となって訴え続けてきたことは事実である。前述の通り、障害のある子どもへの対応は療育研究会ができるまではそれぞれ個別に対応されていて、保護者同士の横のつながりや縦のつながりはできていなかった。子ども達の成長と同時に、「就学前の会」(通園施設)ができ、また「就学児親の会」ができ、「青年期のつどい」ができた。

障害のある子どもが、より良く社会に参加していくために、学校での教育内容をさらに充実させていくことは重要であるが、学校卒業後の社会参加という視点から障害のある子どもの教育内容を改めて検討していく必要がある。現在、奄美大島では卒業後に活用できる社会的資源が不足している状態にある。この地域での障害のある子の暮らしを考えていくときにこの課題は今後の大きな課題となる。専門性を持っている養護学校学校等の協力を得ながらこの課題に取り組む必要がある。

離島という厳しい医療、福祉、教育の状況の中で、障害のある子を持つ保護者といろいろな関係者間でネットワークが出来たのは大変意義がある。障害のある子どもの教育において、文部科学省が示した21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議報告書「21世紀の特殊教育の在り方について」の中で、各地方での教育行政が今後特に重要な位置をしめることが指摘されている。筆者らは、障害のある子どもとその保護者が地域で充実した暮らしが可能となるよう保護者のニーズを常に原点として取り組んでいきたい。全国各地域で、同様な取り組みや活動を行っているところがあると思われるが、これを機会に情報交換できれば幸いである。

謝辞) 本研究に関連して、資料を提供して頂きました奄美療育研究会事務局長の大山周子さん並びにアンケートにご協力頂きました保護者の方々に心から感謝申し上げます。

【参考文献及び資料】

- 1) 佐々木順一他(1996):「徳之島保健所管内の心身障害児と療育の現況」かごしま療育研究会報
- 2) 前田美奈子他(1994):「徳之島保健所管内の地域リハ(療育)の現状一症例から一」小児保健かごしま
- 3) 田中 洋(1989):「地域療育のシステムとネットワークづくり」鹿児島県医師会報
- 4) 田中 洋(1994):「鹿児島県の障害児地域リハビリテーション(療育)の現状と課題」かごしま療育研究会報
- 5) 久保裕男(1994):「母子入院病棟退院患者・家族への継続看護・援助活動に関する研究」かごしま療育研究会報
- 6) 鹿児島県心身障害児早期療育検討委員会(1994):鹿児島県心身障害児早期療育システム検討結果報告書
- 7) 鹿屋市中心身障害児早期療育処遇検討会議(1994):鹿屋市中心身障害児早期療育推進モデル事業検討結果報告書
- 8) 越路美保子他(1995):「川内市における『親子教室』試み」小児保健かごしま
- 9) 向井扶美他(1997):「奄美大島における療育システムづくり」小児保健かごしま
- 10) 相星壮吾(1999):「奄美群島における障害児療育システム」チャイルドヘルス vol. NO.3 p.48-50 診断と治療社
- 11) 當島茂登他(1999a):「離島における療育システムと利用者のニーズ」国立特殊教育総合研究所一般研究「重複した障害をもつ子どもとその家族に対する早期からの教育的支援に関する実際研究」報告書 p.21-29
- 12) 當島茂登他(1999b):「障害をもつ子どもとその家族に対する早期からの教育的支援に関する研究(その3)～離島における利用者のニーズ～」日本特殊教育学会第37回大会論文集 p.275
- 13) 當島茂登他(2000):「障害のある子どもとその家族に対する早期からの教育的支援に関する研究～各機関における利用者への対応～」日本特殊教育学会第38回大会論文集 p.453
- 14) 當島茂登(2003):「遠隔地における障害のある子をもつ保護者のニーズ調査」独立行政法人 国立特殊教育総合研究所一般研究報告書(印刷中)

第 IV 部

学校との連携について

渡 辺 幹 夫

地域で障害のある子どもと家族の暮らしを支えるということ
ー学齢期の支援ー

瀧 澤 久美子

障害児教育と障害児(者)福祉施設との連携システムについて
～「障害児(者)地域療育等支援事業」と姫路市における実践～

宮 田 広 善

学校との連携について

渡辺 幹夫

(横浜市中部地域療育センター)

はじめに

療育センターと学校との連携は必要だと思いながら、遅々として進まない現状がある。最近では両者共に本当に連携しあって「障害」ある子どもとその家族を支援することを本当に考えているのかなどと悲観的に考えることもしばしばである。何故この連携が難しいのか。難しさを打ち破ることがどうすれば可能なのか。そんなことを考えつつ論を進めたい。

I. 療育センターの子どもが学校に入るまで

1. 横浜市養護教育総合センター指導主事から就学説明会(主に特殊学級・養護学校)。
＜養総センターと各療育センターとの定期協議1回目＞
6月 情報交換
2. 学区の校長と相談・面談
3. 養護学校見学(県立・市立・私立)は団体。特殊学級については個別で見学・相談
4. 養護教育総合センターに行き、判定・相談を受ける(保護者が行くのは1回のみが多い)。
＜養総センターと各療育センターとの定期協議2回目＞
11月 情報交換
5. 就学委員会で調整後、保護者に決定の通知。
6. 入学前の子ども観察 (養護学校の数校)
7. 申し送り書送付(療育センターから校長宛て送付)
8. 学校訪問: 申し送り書と入学後の質疑応答
(センター担当と学校担任との引継ぎ)

「連携」を目的とすると言われる会議は例年2回開催されてきた。各療育センターならびに児童相談所等が出席し、どんな子ども達がいってくるかの調査(人数)と、昨年の就学相談結果についてのコメントが出される。そのことに対して一応の意見交換をするというのが横浜での関係機関と教育委員会でのここ10数年のありかたであった。そのさい療育側からの意見を申し述べても検討するとの回答のみで終始してきた。これは今も変わらない姿である。療育側の現状は知りたいが、学校側の事情は一切知らせないというそんな姿勢も感じてきた。

就学相談についても、長年感じていたことであるが、肢体不自由系の子ども達の相談はていねいに進むことも多い

が知的障害系の相談はトラブルが多い。数的な事が多いと思われるが、その相談中身も問題とされる。近年、横浜も学区校長の権限が強められているが、まだまだほとんどの子ども達が養総センターの判定・相談に行くことになっている。保護者の意向は通りやすくなっているが、入ってからの学校はほとんど変わっていないことも明らかになっているので、苦慮しつつ進路決定される方々が未だに多い。

6)7)8)の入り口3点セット(勝手にこう呼ばせてもらっている)だけでも、何故システムにならないか。大いなる不思議の一つである。ちょっとした取り組みだ思うのだが。熱心な教師が行うのみで学校との連携にはならない。その教師が去れば、なんの連絡もなくなってしまう。そんなことばかりが続いてきた。

数年前、こんなことがあった。療育センターの子どもが学区校のS小学校に行きたいと校長に相談しに行った。保護者は普通級ではなく特殊学級が希望であった。しかし、そこには特殊学級はなく、受け入れるとすればはじめて特殊学級を設置することになるとのことだった。相談後、早速校長から療育センターに連絡があり、協議したいとのことであった。通例であれば、如何にむずかしいかの話しかと思ったけれど。その主旨はどうすればKくんを受け入れることができるかどうかということだった。その当日校長以下各学年の主任達、そして特殊学級経験者を含め10名近い方が来所され、様々に協議があった。もちろんこのことは保護者にも了解をとっており、後日速やかに報告をすると伝えてあった。協議は順調にそして協力姿勢のもとに進んだのはいうまでもない。最初から学校全体でKくんを受け入れるためにはどうしたらよいのかという相談からはじまったのだから……。この小学校とはいまだに時折、情報交換したり、僕自身もPTAに呼ばれたりしている。

残念ながらこのような形はほとんどない。子ども達の状況を見に、そして聞きに来る所もすくない。何故なのか素直に不思議である。養護学校もしかり。ある1~2校を除けば文書と、センター職員が新年度訪れる形での協議以外ないのが現実である。様々な生きた情報があるのに何故それを必要とされないのか。それとも動くことが出来ない学校事情があるのだろうか。その受け入れ姿勢を改めるだけで、どれだけ子ども自身、保護者にとっての新しい春が心地よいものになるであろうに。せめてこの3点セットのシステム化とそして学校情報をもっと開いて教えることができるか。これが最低限の願いのようなものである。

Ⅱ. 学校に入ると

学齢の子ども達の生活上(学校も含め)の困難さは来所する時、または保護者同士の伝聞から聞こえてくる。学校に行ってしまうと良く聞かれるのは「ちょっとした相談がしたいができない」「担任と話しが出来ない」。また「放課後の行き場がない。(養護学校低学年は療育センターより時間が短い等)。「家族含めた生活上の相談がする場がない」とか。

その中で、療育センターでも学齢期の子ども達に対し、支援をしなければいけないのではないかとの声が各療育センターで持ちあがり、学齢支援についてのプロジェクトが組まれる。そして各療育センター長名で横浜市に提言し、平成13年4月から各療育センターに「学齢障害児支援事業」から施行されることになった。その中で、プロジェクトが学齢障害児の保護者を対象にしたニーズ調査があり、以下のようになっている。(抄出)当然の結果となった。

1. 困難を感じることで最も多かった回答は、保護者や家族になにかあった時の預かりや放課後、休日の過ごし方に関する事だった。緊急時に安心して預けられる場所や、保護者なしで安心して過ごせる場所が欲しいという要望は切実と思われる。
2. 学校に関しては、学校の存在の大きさ、大切さは誰もが認識しており、「学齢児の生活は担任の先生次第」とのコメントも寄せられているが、一方で学齢児の障害特性に関する理解や力量に関する不安は強く、対応が急務と考えられる。
3. 現在、問題が起こった時の相談相手については、学校にも療育センターにも相談せず家族で対応するとの答が少なからずありました。それぞれの機能の限界を如実に示す結果となっている。

また、＜学齢障害児支援事業＞の骨子は次のようなものになっている。

関係機関、関係者等によるプロジェクト・チームによる政策提言案と、それを受けて地域療育センター長から横浜市へ答申した学齢障害児対応が、平成13年度から「学齢障害児支援事業」として実施されることになった。横浜市から示された事業の概要は以下の通りである。

1 趣 旨

障害児の就学以降の相談、専門医療、生活支援に関するシステムを整備し、成人期を迎えたときに円滑に自立生活に移行できるように支援を行います。

2 事業内容

(1) 学齢前期の対応(主に小学校期)

地域療育センターの機能を拡充し、専門スタッフを配置することによって、就学後の療育の継続的フォローおよび

新たに問題が顕在化した児童の個別相談・支援を行います。

ア：実施機関 各地域療育センターおよびリハビリテーションセンター

イ：スタッフ配置(1施設あたり)

- ① 非常勤医師(原則として児童精神科医)
- ② 臨床心理士 1名
- ③ ケースワーカー 1名

ウ：実施内容

- ① 相談・診療部門による卒園児等へのフォロー
- ② 相談・診療部門による学齢期に顕在化した障害に関する相談、診療
- ③ 福祉相談室部門による学齢障害児に関わる機関への支援・協力
(支援先：学校、地域訓練会、学童保育等)
- ④ 教員等の障害に関する研修等への協力
(養護教育センターとの連携、区指導主事との連携)
- ⑤ 教育委員会との定期協議の場の設定

「解 説」

- (1) 学齢期の援助業務を地域療育センターの事業として正式に位置づけた
- (2) 運動障害領域および言語聴覚障害領域の対応は、現行体制を基本とする
- (3) 思春期以降(中学校期以降)は地域療育センターではないところで別途対応
- (4) 福祉と教育の連携は全国的にも画期的な試み
- (5) 教育との協力は目に見える形での研修(成果)を行うことが求められている

実施内容の①は療育センターとしての基本的な従来事業である。②③④⑤については、公的にはほとんど事業化されていない。現在はその調整中というところであるが、はじまってからの動きだけであるが、学校ばかりでなく療育センターもこの連携事業をどう具体的に進めていくのか苦慮しているように思える。現在はひとつの療育センターのみが草の根的な動きでこの事業を辛うじて進めているのが実情である。学齢障害児の現状に対し、様々な困難があることは周知されているが、そしてそれに対する支援も打ち出されながら、実際に動き出せないのは何故だろうか。

実際に連携の道筋はできた。療育センターのみばかりでなく、教育関係者にその手腕がまかされているようにも思える。教育のありかたについてはあまり踏み込みたくないが筆者は考えている。教育と療育のはざまに見えるものが明らかになり、両者がともに連携して問題を明らかにしていくことが今我々に求められていることではないだろうか。教育にそれさえも期待はできないのであろうか。

例えば、地域での子どもについての定期的な連絡会のよ

うなものが企画できないものか。もちろん保護者には了解をとるのは当然であり、必要に応じては同席もありえるような会議が学校主催で開催できないだろうか。療育センター側からの出席は難しくないように思う。決して子ども達の現状が簡単に解決出来るとは思えないが、それだけでいざと云う時の支援体制が常に考えられる場ともなりえる。関係者が一同に会することが第一歩であり。そのことを日常化することが学校を。療育センターを開き、本当の連携の口火になるような気がしている。また放課後、土日、夏休み等の長期休暇時における対応も連携しあいながらできることもあるのではないだろうか。学校との連携という時、授業への協力というより授業以外の所に目を向ける必要があるように思えて仕様がな。学校側関係者が外に向かって踏み出されることを願うばかりである。

最 後 に

繰り返しになるが、学校が療育センターばかりでなく、学校以外に自分達から開いて連携を求めることは可能なのであろうか。養護教育・特殊教育は喧伝されるような形で成熟してきているのだろうか。熱心な先生方はいるのは十分に承知しているながら学校という全体をみても、どこまで進歩しているのか考え込まざるをえない。養護学校がセンター化をして地域諸学校の相談機関になるのもそうだけれど、全て教育世界だけで何かをしようとしているように思える。教育世界だけで障害ある子どもたちの暮らしを支えることができないのがわかってきていることも事実だと思う。療育センターばかりでなく、「地域」での出会いを演出する貴重なコーディネーターになることを先生達に期待するのは無理なお願いであろうか。障害ある子どもと家族が暮らしやすい地域を作ることは全ての人にとっても暮らしやすくなることと同義と思える。

連携とはともに手を携えておこなうこととある。一歩でも近づけたらと思う。

地域で障害のある子どもと家族の暮らしを支えるということ

—— 学齢期の支援 ——

瀧澤 久美子

(財団法人 横浜市在宅障害者援護協会)

はじめに

私は、横浜市在宅障害者援護協会(以下、在援協)という団体に所属し、地域コーディネーターとして地域で暮らす障害児・者を支援する仕事に携わっています。この団体は、今から30年前に設立されたもので、「障害児・者が地域の中であたたかく暮らせる世の中を目指そう」と、障害児・者の父親たちによって設立されました。このような組織は横浜にしかありません。

今まで、幼児訓練会や、学童の放課後の場としての学童訓練会や、養護学校卒業後の日中の生活の場としてのグループホームなど、障害児・者が地域で暮らすための制度や仕組みを本人や家族と共に行政に働きかけてつくってきました。

コーディネーターとして、幼児訓練会、学齢期の親の会、成人になった本人への支援を通じて、日頃感じていることを述べてみようと思います。

1. 本人の暮らしから見えてくること

(1) 見通しのない支援の問題

幼児、学齢期、成人期への指導・援助の一貫性欠如による障害児・者の混乱やライフステージのどの位置での支援なのか、見通しのないままの支援が多いと思われます。

(2) 家族の生活力によって左右される暮らし

親の生活の幅に限定されてしまう子どもの体験の少なさ、子どもの育ちの段階での援助の少なさ、本人の生活が家族の犠牲のみに成り立っている現状や、家族の経済力や意識によって生活が限定されています。

(3) 知的障害者の「人間として育つ」部分の欠如

「障害児の～ちゃん」ではなく、「～ちゃんは障害がある」という考え方が大事。障害児という総称ではなく、まず「子ども」であるということが抜け落ちている。幼児期に障害の軽減という視点に偏った支援が行われてきている。加えて、競争社会で育った親世代の意識も影響しています。

(4) 社会背景の変化による意識変化

20年ほど前、地域の仕事にかかわりはじめた頃は、紙オムツは高価で補助的に使用されていました。しかし、今

使用されているオムツのほぼ100%が使い捨ての紙オムツです。離乳食も手づくりからベビーフードに変化しました。食事も外食が多くなり、ファーストフードを小さい時から利用しています。親が成長する子どもとゆっくり付き合っていくことの難しさがあります。

(5) 子育て環境の変化

がんばればできる、きちんと整っていることなどが素晴らしい、といった考えをもつ競争社会で育ってきた世代は、ゆっくり成長していく子どもを育てることに辛さを感じています。また、男女同権の教育を受け、仕事もバリバリとしていた女性が結婚し、主婦・母親を求められることによって深いストレスを感じています。

2. 家族の求めている援助

(親の団体の要望や調査より)

家族は、単に家族が楽になることを求めているわけではありません。子どもの障害がわかって落胆し、揺れ、戸惑い、将来への不安や限りなく先の見えない暮らしの中で、必死に生きてきました。はじめのショックから、少し落ち着くと、家族の願いは本人の暮らしへの支援を願います。

一番の願いは、障害がどんなに重くても、成人期になったら、家族から離れて支援を受けての暮らしが可能になることです。それも入所施設ではなく、グループホームなどです。家庭で生活することになるとしても、家族だけの支援ではなく、第三者の援助を受けて暮らせることです。

こういったことを実現していくことを考えた時、学齢期の支援がどのように行われるかはとても重要です。

学齢期での基盤となるのは、本人がその年令に相応しい生活体験の幅を広げ、他者の援助に慣れ、仲間の中で暮らせるようになるよう、大人へのステップを歩んでいける支援です。

現在、学校における教育プログラムの組み立ては、現実には将来への見通しを持った支援になっているのでしょうか。学校という場の外で子どもや家族と出会い、学校で行われていることについて感じるのは、個別教育計画の中に、教科の目標はかなりきちんと組立てられていると思われませんが、コミュニティでの暮らしも含めて、見通しを持った計画が立てられているかどうかについては疑問を感じることに

が少なくありません。

3. 学齢期の子どもの親の望む支援とは

(1) 本人と家族を含め一貫した相談体制の充実（教育・生活支援も含めて）

一年ごとに担任が変わる学校が多く、子どもを一貫して支えているのは家族のみという状況です。その度に親にとっても学校との繋がりが薄れます。

(2) 送迎体制の確立

親の健康状態が悪い場合、親が学校への送迎をすることができません。場合によっては、このような理由から子どもを休ませざるを得ないという事態が実際に起こります。また、家族の病気でショートステイを利用する場合に施設からの通学送迎を誰が行うかということも現実的な課題です。

(3) 学校終了後（放課後）の活動の場

地域に活動の場が少しずつ広がってきてはいますが、養護学校に通学している子どもは、帰りが早く、母親が子どもと過ごす以外の選択肢が非常に少ないという現状があります。「一時預かり」ではない放課後クラブのような、子どもにとっての遊びグループの必要性が高くなってきています。他方、幼児期の子育て支援が広がって来た結果、保護者にとっては幼児期に比べ学齢期の負担感がとても強くなっていると思います。子どもに対する場の保障とともに、家庭の中の一員としての本人の場をつくるという観点からの保護者支援が望まれます。

(4) 休日の過ごす場、成長のための経験の場

家族が設定しないかぎり、ほとんどの障害がある子どもたちは自分から友達と出かけたりすることはできません。年齢に応じた社会参加の場をつくり、活動をアレンジしていく必要があります。

(5) 夏休みの余暇支援

夏休みは、本人にも家庭にも必要ではありますが、その40日を、主として母親の努力によって過ごすには双方にとってあまりにもきついのです。特に中学生以上になっている本人は、母親ではなく仲間や他の人と過ごしたいと願っています。しかし、そういった場はほとんどない状態です。特に重度重複の障害の青年は、だれでもが援助できるわけではなく、支える人たちの開拓が必要不可欠です。家族だけに頼っている現状に目を向けて行く必要があります。

(6) 本人の自立に向けての生活プログラムの組み立て

家族は、本人が自立し、地域の中で暮らせることを望んでいます。家庭で育てやすく、地域で暮らしやすい子どもとして生きるには、学校と家庭とで何を育てていったらいいのかを家族に提示し、一緒に育てていただくことを学校にはお願いしたいと思います。親から離れて暮らしていく能力を育むこと、どんなに障害が重くても成人期は家族から離れて暮らせるよう援助する、それが重要だと強く思います。

(7) 地域への働きかけ

コミュニティの中で暮らすためには、市民にも本人のことを理解してもらうことが必要です。そのための橋渡しをすることを学校にお願いしたいものです。学校の中では教師を始め理解している人が多いのでトラブルは少ないのですが、通学途中や、家庭での暮らしの中での不安と一緒に考え、理解者を拡げていくことが不可欠です。

(8) 一時ケア、ショートステイの充実

本来は、本人の成長にあわせて、合宿や宿泊体験・キャンプなどがあれば家族は同時にレスパイトすることができます。ショートステイが必要となるのは、家族の病気や冠婚葬祭など、急な時の利用になるはずですが、現実には、本人への活動が充実しておらず、家族側の都合でのショートステイ利用になるため、家族の負担感は強いのです。一時ケアは、きょうだいの関係の行事や、通院などの場合に用いられていますが、この利用も本人が利用できる放課後クラブなどの充実があれば減少していくと考えられます。

(9) 家族間調整

家族は、障害のある子どもの問題より、家族の中のきょうだいのこと、夫のこと、祖父母のことなど、関係の中での暮らしにくさをかかえています。じっくり話を聞き、問題を整理して支える相談機関の充実が望まれます。現在は話をしてもわかってもらえないとの思いで、家族の中でかえ込んでいることが多いのです。

(10) 医療体制の充実

重度重複の子どもが増えているので、学校での医療体制の充実と、地域での医療機関へのかかりやすさや医療機関に対して理解を拡げる支援をしてほしいと思います。

さいごに：障害児教育とは

障害のある子どもは、学んだことを基礎に応用する力や自ら切り開いていく力が弱く、失敗したことがこだわりになっていくことさえあります。また 障害のある子どもた

ちは、自分の力で学校での生活を繋げて行く、人との関係を繋げていくことができにくい子どもたちです。

これに対し、一年ごとに途切れていく学校での教育、クラスの中の担任同士でさえ子どもへの対応について十分に論議されていないのではないかと感じられる現実があります。

家族は学校に対して、“家族の支援”ではなく、本人の成長と場に関する支援を求めています。同時に、学校だけでなく地域の暮らしの中で、本人が大人になることに向けての生活体験と、人との関わりの場を求めています。

現在在籍している子どもの暮らしについて、学校の門の外に出た後の子どもの姿を是非知ってほしいと思います。

また、幼児・学齢期と、どんな思いで、本人と家族が暮らしてきたのか、これから先にどんな不安をかかえているのか、どんなことを望んでいるのかに耳を傾けてほしいと思います。そして、成人した本人の暮らしの実際を知ってほしいと思います。そこから、学齢期に何が必要だったのか、学校に通ってきている本人の暮らしの中に隠されていた家族の生活の困難さとは何だったのかなどが見えてくるに違いありません。障害のある本人が地域で暮らすことができるよう橋渡しをする重要な役割を担っていることを認識し、ライフステージにそった支援を組み立てていっていただくことを、学校に強く願っています。

障害児教育と障害児（者）福祉施設との連携システムについて

～「障害児（者）地域療育等支援事業」と姫路市における実践～

宮 田 広 善

（姫路市総合福祉通園センター）

はじめに

ここ数十年、「福祉、医療、教育の連携」は常に課題とされ、しかし達成され得なかった重要なテーマである。

障害のある子ども達の豊かな人生について考える時、乳幼児期から学齢期そして成人期へと続く一貫した援助の提供が不可欠であることは誰もが認めることである。また、子ども達の障害が重度化し複雑化してきた現在、教育だけで子ども達の教育を保障できる時代ではなく、医療だけ、福祉だけで援助が成り立つ状況でなくなったことも誰もが認めることである。いまや障害のある子どもとその家族を取り巻く全ての機関は、子ども達に豊かな成人期を保障するために、垣根を越えて連携・協力することを強く求められてきている。

しかし、それぞれの立場にある職員の意識の問題だけでなく、制度的にもその連携を推し進められる基盤整備はされてこなかった。

今回、障害福祉の領域から教育機関などへの支援体制を築く制度として期待されている「障害児（者）地域療育等支援事業」について紹介するとともに、この事業を用いた姫路市での実践を報告する。

1. 障害児（者）福祉施策の変遷

（1）戦後社会福祉の基盤＝措置制度について

戦後日本の社会福祉とくに施設での福祉は、児童も高齢者も障害児（者）も措置制度を基盤として進められてきた。

措置制度についての詳細な説明は省略するが、本来行政機関が公的責任として実施すべき福祉サービスを、民間の社会福祉法人にも委託することによって広く展開しようとしたものである。この制度によって、戦後日本の施設福祉（施設への措置＝入所を前提する福祉）は飛躍的に発展した。

しかし、1981年の「国際障害者年」とそれ以後の「国連障害者の十年」をきっかけとして、ノーマライゼーション理念が世界の障害福祉の基盤として位置付けられ、わが国の障害福祉の状況や目標も大きく変化した。その結果、福祉サービスの目標は「施設入所を前提とした福祉」から「地域生活を支援できる福祉」へと大きく変化し、障害福祉におけるサービスや制度も、障害のある人達の地域生活

支援に支点を置くようになった。このため、施設福祉を前提とした措置制度の見直しが課題となってきた。

（2）措置制度の限界性と障害者プラン

措置制度は「措置定員」「障害種別」「対象年齢」「サービス提供の場所」などが厳格に規定されており、障害のある人およびその家族を支援する上でさまざまな限界性や問題点が指摘されてきた。そして、このような措置制度に基づいて障害児（者）福祉を展開してきた結果、行政や施設は障害のある人達の現実の地域生活とかけ離れた援助システムを組み立ててきてしまった。

この反省を踏まえて、平成7年12月、障害のある人達の地域生活支援を最重要課題として「障害者プラン」は登場した。そして、プランの新規事業として、障害のある人達やその家族の地域生活を支援するための「相談支援事業」が創設された。

相談支援事業には、身体障害者を対象にした「市町村障害者生活支援事業」、精神障害者を対象にした「精神障害者地域生活支援事業」、そして障害児および知的障害者を対象にした「障害児（者）地域療育等支援事業（以下「支援事業」と略す）」がある。

本稿では、障害児とその家族への相談支援事業である「支援事業」について述べる。

2. 「支援事業」について

「支援事業」は、都道府県域における重層的な療育体制をつくるために、「療育等支援施設事業（この事業の受託施設を「支援施設」と略す）」と「療育拠点施設事業（この事業の受託施設を「拠点施設」と略す）」に分けられている。

この稿では、「支援事業」を概説するとともに、学校に通う障害児を対象にした福祉・医療と教育機関との連携体制の構築という点から「療育等支援施設事業」について解説する。

（1）「支援事業」がもつ特徴

「支援事業」には、これまでの障害児（者）福祉制度と違った次のような特徴がある。

- ① 事業を、人口30万人（概ね障害保健福祉圏域に一致）に2ヶ所の「療育等支援施設事業」と都道府県・指定都

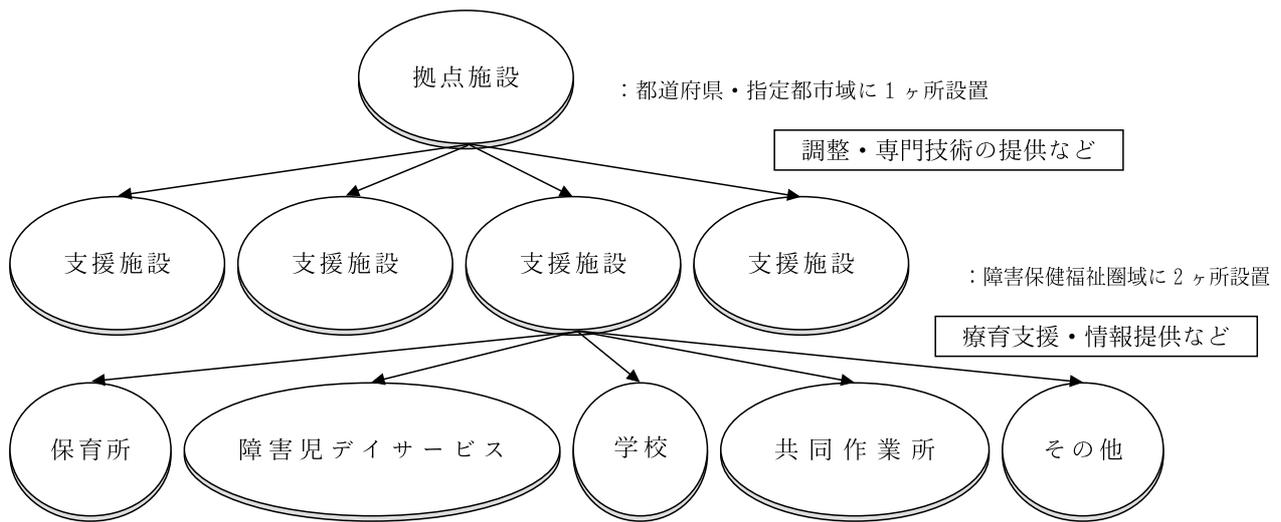


図1 障害児(者)地域療育等支援事業における療育の重層化の概念図

市に1ヶ所の「療育拠点施設事業」に分けたこと。

この2つの事業によって、保育所や障害児通園(デイサービス)事業、学校、共同作業所などの地域と密着して障害児(者)を援助している機関を「支援施設」が支援し、「支援施設」に対するより専門的な支援を「拠点施設」が担うという、都道府県レベルでの重層的な地域生活支援や療育提供の体制を構築しようとした(図1参照)。

② 複数の市町村エリア(障害保健福祉圏域)を活動範囲とするコーディネーターを支援施設に配置し(地域生活支援事業;後述)、在宅の障害児(者)とその家族の支援ニーズを掘り起こし、「支援施設」の機能だけでなく、圏域全体の社会資源を活用しながら具体的な援助を展開することを企図したこと。

③ 在宅の障害児(者)への具体的なサービスを、「訪問(巡回)」「外来」「地域の施設への支援」というメニュー(表1参照)で展開し、その実績に対して「出来高払い」で支援施設が収入を得るといふ、従来の障害福祉制度にはみられなかった手法を導入したこと。

④ 「支援施設」の機能だけで対象者のニーズを満たせない場合には、「出来高払い」の収入などによる「専門職の雇い上げ」や他施設への「再委託」などの方法を用いて援助できるようにしたこと。

このような新しい理念と新しい手法をもった「支援事業」は、措置制度を基盤とする従来の制度や施設機能の限界を超えて、施設が地域の拠点となって障害のある人達やその家族の地域生活への具体的な支援を展開していくという、措置制度以後の新しい「制度モデル」「システムモデル」として期待されている。

(2) 療育等支援施設事業の概要

療育等支援施設事業は4つの事業によって構成されている。

1) 在宅支援訪問療育等指導事業(以下、「訪問指導」と略す)

この事業は、医師や看護師、各種療法士や心理士など、支援施設の専門スタッフを子ども達の活動の場となる場所(家庭だけでなく保育所や学校など)へ派遣することによって、子どもの育児や療育、日中活動などを支援することを目的としたものである。支援の場を施設の中に限定するのではなく、子どもの日常活動の場で援助できるという点で、子どもや家庭の状況に応じた柔軟な援助プログラムを組むことが出来る利点をもっている。

2) 在宅支援外来療育等指導事業(以下、「外来指導」と略す)

支援施設に通うこと(外来)によって、その施設に入園していない子どもにも各種の相談や指導を提供する事業である。

施設の定員や対象とする年齢を越えて、援助を必要とする子ども達に療育の場を提供できる点が期待されている。

3) 施設支援一般指導事業(以下、「施設支援」と略す)

保育所や学校などからの依頼に応じて、支援施設から専門職員を派遣したり、その機関の職員を対象にして研修会を開くなどの方法によって、子ども達への援助が地域で円滑に進められるように技術や知識を提供する事業である。

施設に通わなくても、障害のある子どもが育てられ、家族ごと地域で支えられるシステムをつくるのがこの事業の目的である。

4) 地域生活支援事業

障害児(者)と家族、施設、地域の機関のネットワーク形成を担当する職員である「コーディネーター」を配置して、「障害児(者)とその家族の支援ニーズの掘り起こし」から「ニーズに応じたサービスの確保と提供」「サービス提供後のフォロー」までを一貫して行なう「支援事業」の要になる事業である。配置されるコーディネーターは「支援

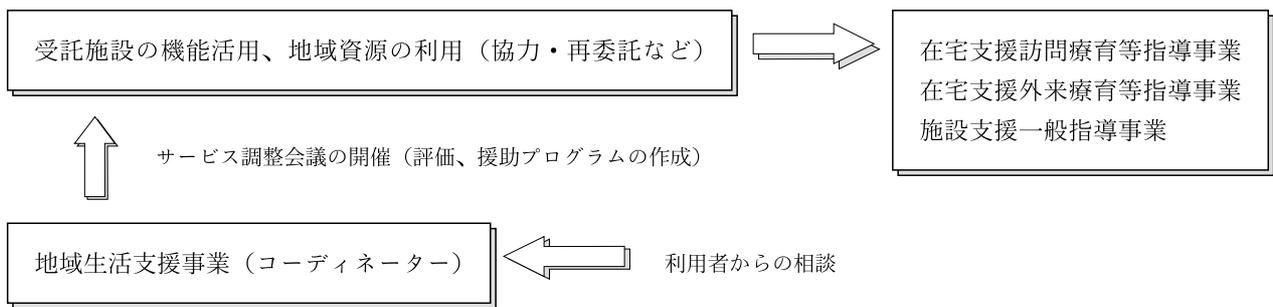


図2 障害児（者）地域療育等支援事業の実施方法

事業」の流れを一貫して調整する「支援事業」のキーパーソンである（図2参照）。そのため、コーディネーターには福祉全般に対する広い知識と経験が求められる。

3. 姫路市における「支援事業」を基盤とした学齢期障害児への支援システム

姫路市総合福祉通園センターは、児童（通園）施設、成人（通所）施設、診療所などを運営しており、「支援事業」受託前から、診療所などを窓口として措置外（入園していない）の子ども達に療育を提供したり、保育所巡回などによって地域の機関との連携体制をつくろうとしてきた。

しかし、医療費に基づく支援は措置制度と同様にさまざまな限定性をもっており、医療費の対象とならない保育提供や保育所・学校などへの職員派遣は制度的裏付けがなく「ボランティア的に」実施せざるを得なかった。

そこで平成8年10月、「支援事業」を受託し、措置費、医療費のどちらにも含まれない業務をこの事業の中に位置付けることになった。これによって、事業収入による職員の確保、責任の所在の明確化など、地域に対するセンターからの支援システム、連携システムが進展した。

この項では、学校との連携体制と「支援事業」の関連について報告する。

（1）姫路市立書写養護学校（肢体不自由）との連携

1）「医療的ケア」への支援

子ども達の障害が重度化し、「経管栄養」「頻回の口腔や咽頭の吸引」などの「医療的ケア」を必要とする子ども達が養護学校などに通うようになってきている。さらに、人工呼吸器を装着した子どもや頻回に痙攣が重責して薬剤の使用を要する子どもまで、教員の努力だけでは対応しきれない状況が現在の養護学校、とくに肢体不自由養護学校には広く存在する。

しかし、担任教諭に医療的ケアを実施させることが困難だからといって、医療的ケアが必要な子ども達の就学を制限することにはさらに大きな問題がある。かといって、保護者に12年間という長期に渡って付き添いを求めること

も、保護者の生活権の侵害であり、「義務教育無償の原則」にも抵触する大きな問題を孕むことになる。

このような状況の中で、我々のセンターは、姫路市立書写養護学校における医療的ケアへの支援を「支援事業」を基盤にして実施することになった。

① 医師の訪問

センターの医師（小児科）が、原則週1回学校を訪問し、保護者の疑問に答えると共に、担任の医療的不安にも対応する（「支援事業」の中の「訪問指導」として実施、以下同じ）。時には、担任や養護教諭に対して講義や実技指導なども実施する（「施設支援」）。

② 看護師の派遣

医療的ケアを必要とする子どもを対象にして、現在センター内の診療所から看護師3名を派遣している。

看護師は、当初「訪問指導」としてセンターの看護師1名を派遣していたが、医療的ケアが必要な子ども達の増加に伴って、平成10年度から、姫路市教育委員会から3名分の人件費が委託されることになり、現在では「支援事業」の対象ではなくなった。平成14年度では、在校生約80名に対して、学校が直接雇用している看護師1名を加えて4名の看護師が常時稼働している。

センターの診療所としては、看護師に対する研修などのバックアップを継続している。

③ 医療的ケアについての教員向け講義・研修・実技研修

日常的に子ども達とかかわる教員に対しては、不定期に医師が医学的情報を講義し、看護師と協力して吸引や経管栄養などについての実技研修を実施している（「施設支援」）。

2）子ども達の変形予防や運動面への支援

① 運動機能面の定期的チェックとプログラムの提示（他の地域の肢体不自由養護学校在籍児や知的障害養護学校在籍児のうち肢体不自由をもつ学童も対象とする）

運動障害のある学童・生徒に対して、年間1～4回、センターにおいて医師、理学・作業療法士、言語聴覚士が変形・拘縮の進行や摂食機能などのチェックを実施し、家庭や学校での変形・拘縮の予防策や運動面の指導プログラムを作成、提供している（「外来指導」）。

② 定期的な療法士の派遣

教育現場での姿勢管理や器具使用の検討などのために、週1回、理学・作業療法士、言語聴覚士各1名を養護学校へ派遣している（「訪問指導」）。

子ども達が楽に授業を受けられ、かつ姿勢の歪みが悪化しないよう、教室内で担任と対応策を協議したり、机や椅子などの改良についてもアドバイスしている。言語聴覚士は、摂食機能の評価や指導だけでなく、機器の導入も含めたコミュニケーションの方法についても検討している。

当然、教育場面で観察された問題点や訓練目標はセンターでの個別訓練にも活かされることになる。

② 校内の「訓練キャンプ」への講師派遣

校内で実施される集中訓練の時期に、療法士を派遣して（理学・作業療法士、言語聴覚士、4～5人/日）、担任と訓練・姿勢管理プログラムを検討するとともに、子ども達の成人期に向けた指導目標について協議し、センターと学校との目標の統一を図っている（「施設支援」、「訪問指導」）。

（2）兵庫県立姫路養護学校（知的障害）との連携

1）校内職員研修会への講師派遣

「てんかん」などの医学的情報や福祉情報についての講義などに、医師やケースワーカーなどを随時派遣している（「施設支援」）。

2）指導上問題のある児童についての協議や情報提供

自傷、他傷などの問題行動に対する心理士などのアドバイス、多動への薬物使用の適否など、保護者の了解を前提に、担任に来所していただき相談に応じている（「施設支援」）。

3）言語聴覚士や心理士の派遣

コミュニケーション能力の評価や指導方法の検討、福祉機器やコミュニケーションエイドの導入などについて、担任と教育場面で協議している（「施設支援」）。

（3）普通学校（障害児学級・普通学級）との連携

1）LDとその周辺児の診断と指導、グループ指導（「外来指導」）

2）肢体不自由児の机、椅子、トイレなどの改造、手すりの取り付けなど校舎改造への職員派遣（「施設支援」）

3）指導上問題のある児童に対する個別指導（「外来指導」、学校への心理士などの派遣（「施設支援」または「訪問指導」）

4）個別機能訓練、個別の言語・心理指導

教育場面でできない専門的な指導が必要な場合には、センターに来所していただいて個別の訓練や指導を一定期間実施する（「外来指導」）。

5）夏休みなどの長期休暇を利用したケースワーカーによる進路相談や進路情報の提供、保護者の悩みなどに心理士のカウンセリング実施（地域生活支援事業）

（4）姫路市教育委員会との連携

1）就学指導委員会への委員派遣と情報提供（保護者が提出する「就学指導申請書」などへの情報提供）

2）春（毎年5～6月頃）の就学説明会の開催（小学校・中学校別）（地域生活支援事業）

市教委の指導主事がセンターを会場にして、通園児や外来利用児の保護者を対象に進路や就学指導などについて説明会を実施する。毎回100名近くが参加する。

3）養護学校見学会の実施（地域生活支援事業）

センターを利用している子どもを中心に肢体不自由・知的障害各養護学校の見学会を、毎年5月、11月の2回実施している。毎回50名前後が参加する。

（5）学校向けの事業

1）教員向け公開講座の開催

LDや自閉症についての研修会など、医療と教育の接点となる障害についての最新情報をセミナーや講座形式で提供している（「施設支援」）。

2）普通学校への情報提供（保護者の了承があることが前提、「施設支援」）

主に普通学校に通う子どもに対する教員からの相談に対して、担当の療法士、心理士、ケースワーカー、医師などが面接や文書などで情報を提供している。

おわりに

学校と福祉・医療との連携体制の構築に向けた推進手段として期待されている「障害児（者）地域療育等支援事業」を紹介し、その実践方法を姫路市を例にとり述べてきた。

福祉や医療の現場では、「学校はブラックボックス」とよく言われる。確かに、学校の閉鎖性と指導の一貫性の乏しさは今後解決していかなければならない大きな課題であろう。しかし、「連携努力の乏しさ」という点では、福祉や医療の側も責められるべき点は多い。

障害の重度化、重複化に加えて、自閉症、LD、ADHDなどの疾患（障害）概念の広がり、家庭の育児能力の低下など、今や障害のある子ども達を教育だけ、医療だけ、福祉だけの個々の努力で育てられる時代ではなくなった。

学齢期は、子ども達の人生にとって最も充実した、最も重要な時期である。この時期の子どもの育ちを保障し、地域での生活を支える責任を委ねられている我々は、それぞれの立場を尊重しつつ胸襟を開けて連携しあわねばならない。厚生労働省から提示された「障害児（者）地域療育等支援事業」をはじめとする相談支援事業が、障害のある子ども達をとりまくさまざまな機関の連携構築に積極的に、かつ柔軟に利用されることを期待したい。

第 V 部

肢体不自由養護学校高等部の作業学習に関する全国実態調査

伊藤尚志

肢体不自由養護学校高等部の作業学習に関する全国実態調査

伊藤 尚志

(長野県伊那養護学校)

(平成13年度肢体不自由教育研究部長期研修員)

1. 問題の所在

(1) 養護学校卒業後の働く社会生活からの示唆

養護学校卒業後の進路先のひとつに作業所がある。筆者の前任校(長野県稲荷山養護学校;肢体不自由養護学校)からも毎年何人かの生徒が進路先として作業所を選び、そこに通所する社会生活を送っている。しかし、これまで何人かの卒業生から「作業所での生活の充実」を求める相談を受けてきた。学校生活が生徒の卒後の生活の充実につながるものになっていないのではないかとも思えてくる。

そこで、まず作業所での今の生活を充実したいと考え、作業所に新しい作業種を提案し、その作業種が定着するために共に働く仲間として1年間作業所に関わった(作業所訪問40日間)。養護学校を卒業し社会人となった方々と作業所において生活を共にできたことは、学校卒業後の社会生活の視点から、学校生活の在り方(子どもたちの生活全般や将来の生活の中で学校が担えるもの)について考える機会になった。

作業所で働く生活を共に過ごしてみると、作業所の中の生活は利用者にとって豊かなものであった。作業所の指導員の関わり方は、共感的で一人ひとりの願いを大切にすることであり、利用者は毎日の作業所での生活を楽しみに通所していた(伊藤, 2002)。しかし、社会と関わって生活していくこと(以降「社会性」と表記する)に関して大きな課題を抱えていた。作業所と自宅との往復に終始する毎日、社会に流通しにくい仕事に取り組むことからくる充足感の欠如と経済的自立の困難さなど、こうした生活について卒業生は改善を求めているのだとわかった。

(2) 作業学習における「社会性」の位置づけについて

社会生活としての作業所での生活が最も必要としていたものが「社会性」であった。「社会性」とは将来突然に培われているものでなく、日々の生活の充実の延長上にある。また、「社会性」とは個人と社会との双方向のやりとりであり、学校の中で生徒だけが力を培っていけばいいというものでもない。どうした学校生活を用意することが望まれるのか。

学校生活の中で社会と関わる窓口を探したときに「作業学習」という学習活動が思い当たる。作業学習は「働く」という総合的な活動を題材に、今の生活を充実し将来の働く

生活に自然につながる学習活動」と理解している。作業学習を窓口にして社会と関わる学習の展開は十分期待でき、日常的にそういった学習を積み重ねることで子どもたちに社会が身近になると同時に、社会も障害のある子どもたちへの認識が深まっていくという双方向のプラスの積み重ねが期待できる。

各肢体不自由養護学校ではどのような作業学習が行われているのだろうか。作業学習が子どもたちの今の生活を充実し、将来の働く生活につながるものになっているのだろうか。社会に向けて開かれ「社会性」を育むものになっているのだろうか。

(3) 先行研究の少ない肢体不自由養護学校の作業学習の実態

そこで作業学習において何をねらいどのような力を培っているのか、肢体不自由養護学校における作業学習に関する文献を調べた。予想はされていたが文献は少なかった。先行研究・先行調査にはなかなか行きつかなかった。それが予想できていたのは、もともと作業学習は知的障害を伴う子どもたちに向けて、知的障害養護学校で領域・教科を合わせた指導形態として行われている学習であり、肢体不自由養護学校には重複障害者等に関する特例として導入されているものの、重度・重複化の進んでいる肢体不自由養護学校での研究課題の中心からはそれている分野に思えたのだ。

果たして、そうであったといえるかもしれない。しかし、私には今を充実し、社会につながる学校生活の在り方として作業学習をどう理解し、どう実践するかは大変重要な課題に思われた。あたることのできた数少ない文献からは、肢体不自由養護学校の作業学習について、全体像を理解することは私にはできなかった。そこで、肢体不自由養護学校における作業学習実態調査を行うことにした。

2. 調査要綱

(1) 調査目的

全国の肢体不自由養護学校高等部における作業学習への取り組みの実態を明らかにすることにより、働く社会生活を送る子どもたちにとってのこの学習の現状を把握し可能性について考察する。

(2) 調査対象

全国の肢体不自由養護学校高等部を対象とした。今回の調査は肢体不自由養護学校の作業学習の実態を把握するものだが、より働く社会生活に直結する学習ということで高等部での作業学習の実態に絞って行く。

(3) 調査方法

アンケート調査とする。記述については2001年度の内容を依頼し、2001年12月～2002年1月にかけて回収した。

質問状を送付した肢体不自由養護学校196校の内、高等部を設置しているのは156校であった(高等部未設置校40校)。今回の調査は肢体不自由養護学校高等部における作業学習の実態を把握することを目的としているため母集団は156校とした。この内134校から回答があり、回収率は86%であった。

(4) 調査内容

下記の内容について、記述・選択により回答してもらった。

- ◇ 肢体不自由養護学校高等部教育課程に作業学習を位置づけているか
- ◇ 作業学習のねらい・目標
- ◇ 作業学習の成果と課題
- ◇ 作業グループの形態・週時間数・作業種
- ◇ 作業種・作業種の内容の決め方
- ◇ 作業学習についての外部との提携・外部からの意見
- ◇ 作業学習を位置づけていない場合の教育課程

本報告書では紙面の都合上これらから抜粋して記載する。詳細は(伊藤, 2002)参照。

3. 調査結果

(1) 作業学習を位置づけている学校の割合

134校中84校より位置づけているとの回答を得た。

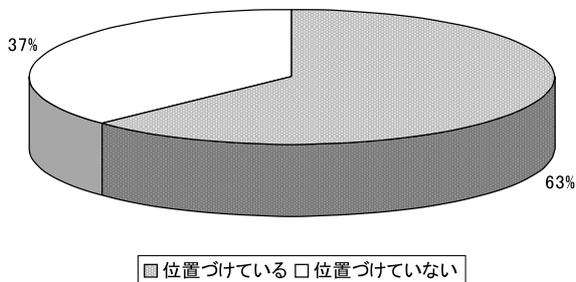


図1-1；作業学習の教育課程上への位置づけ

作業学習を位置づけていないという50校に「肢体不自由養護学校の生徒にとって作業学習は必要だと思いますか」と質問した。

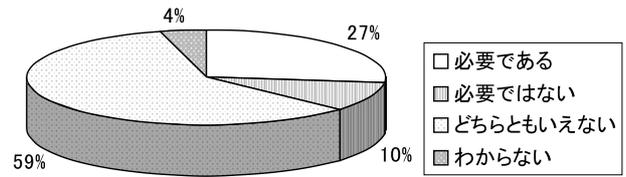


図1-2；作業学習を位置づけていない学校にきいた作業学習の必要性

(2) 作業学習のねらい・目標

各校からは学校要覧等に掲げている作業学習のねらい・目標についての記述をそのまま回答してもらった。その記述内容を分析し内容ごとに整理した。

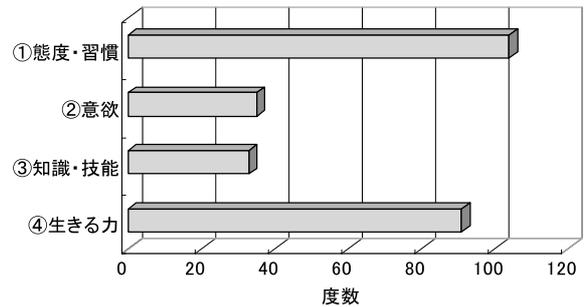


図2；作業学習のねらい・目標

(3) 作業学習の成果・課題

作業学習の成果について3つの範囲で記述してもらった。その記述内容を分析し内容ごとに整理した。

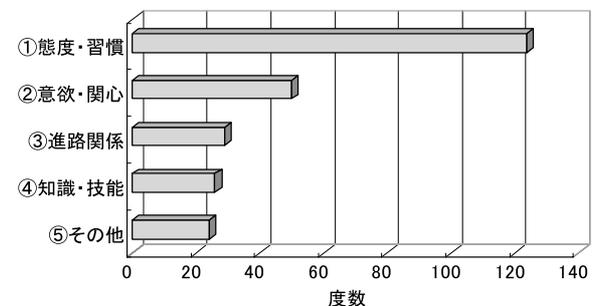


図3-1；作業学習の成果

作業学習の課題について3つの範囲で記述してもらった。その記述内容を分析し内容ごとに整理した。

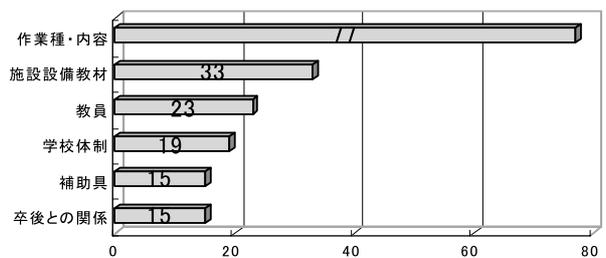


図3-2；作業学習の課題

(4) 作業学習の形態・週時間数・作業種

作業グループの編成の仕方を質問した。

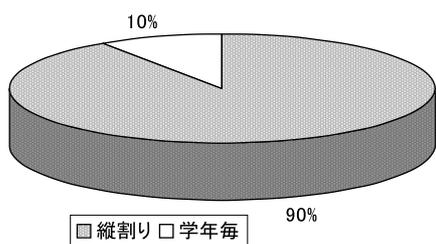


図4-1；作業学習の形態

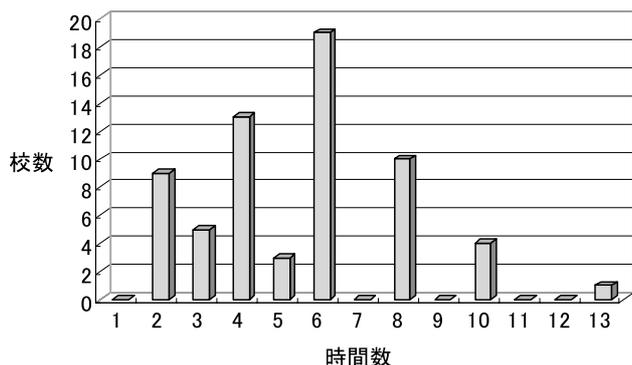


図4-2；作業学習に取り組む週時間数

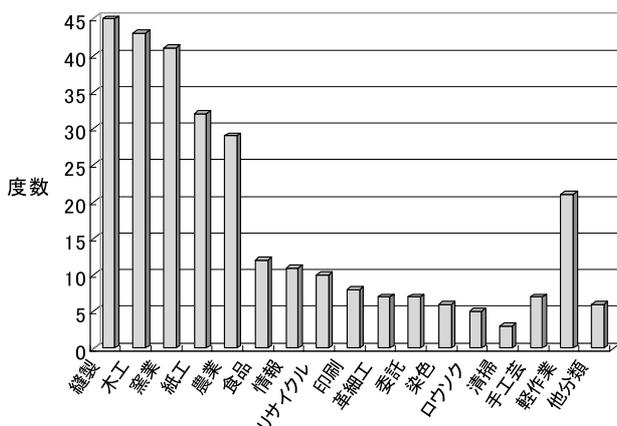


図4-3；取り組んでいる作業種

(5) 作業学習における外部との提携と外部からの意見

表5；作業学習を行う際の学校外部との連携
30校より43の記述内容を得た

作業学習を行う際の学校外部との連携	校数
・材木屋・結婚式場などから材料を無償もしくは安価で提供してもらっている	10
・地域の作業所と作業内容や実習等を通して連携している	9
・委託加工品の仕事を任せてもらったりして、地元企業との連携している	9
・その他の機関と連携している。(専門家2・高校1・県リハ1)	4
・バザーを通して販売、場所提供等、地域と交流できている	9
・作業学習で作った製品を通して地域が学校を理解することにつながっている	2

(6) 作業種への取り組み方から見る肢体不自由養護学校の作業学習の特徴

設定している作業種とそれに取り組む期間・時間数を質問し、寄せられた回答を下記の観点に沿って分類し作表した。表中の通し番号は筆者が便宜上学校に割り振った。

- ☆観点☆一人の生徒の立場に立ったときその子が年間いくつの作業種に関わるか
- *主にひとつの作業種に年間通して関わる場合を<通年1作業種>のグループとした
- *通年・短期を問わず複数の作業種に関わる場合を<複数作業種>のグループとした

◇ 具体的に回答された記述を3例取り上げ、上記の観点により分類してみる。

例1) A養護学校

作業種名	期間	計時間数	取り組む生徒数
木 工	通年	210時間	木 工 班 3名
手 芸	通年	210時間	手 芸 班 5名
コンピューター	通年	210時間	コンピューター班 4名

☆ 木工班に所属する生徒Aさんを想定したとき、木工という作業種1つに年間通して関わっていることがわかる。<通年1作業種>のグループになる。

☆ 学校としては3つの作業種を用意していることになり、そこに年間で210時間取り組むので【表3】では①の学校にあたる。

例2) B養護学校

作業種名	期 間	計時間数	取り組む生徒数
木 工	1学期	24時間	3つのグループに分け、学校毎にローテーションする。
窯 業	2学期	26時間	
工 芸	3学期	40時間	
農 業	4月～12月週1回	26時間	全員
受 注	4月～3月週1回	24時間	全員

☆ 生徒Bさんを想定したとき、1学期は木工、2学期は窯業、3学期は工芸に取り組み、また、年間通して週に1時間ずつ農業と受注に取り組むことになる。

こうして、年間5つの作業種に関わっている。<復習作業種>グループになる。

☆ 学校としては5つの作業種を用意していることになり、そこに年間で140時間取り組むので【表4】では④の学校にあたる。

例3) C養護学校

作業種名	期 間	計時間数	取り組む生徒数
木 工	4月～3月 週1回	70時間	} グループ全員 11名。
農 耕	4月～3月 週1回	70時間	
縫 製	4月～3月 週1回	140時間	

☆ 生徒Cさんを想定したとき、年間を通して3つの作業種に週に4回(8時間)ずつ取り組んでいる。<復習作業種>グループになる。

☆ 学校としては3つの作業種を用意していることになり、そこに年間で280時間取り組むので【表4】では○の学校にあたる。

◇ このようにして、高等部に作業学習を位置づけているという83校を分類した。

表6-1; 通年1作業種群; 46校

作業種数	1種類	2種類	3種類	4種類	5種類	6種類	7種類	8種類
455時間まで								
420時間まで								
385時間まで						A群		
350時間まで					⑦ ⑮			
315時間まで								
280時間まで		⑭	⑩ ⑤⑥		⑮ ⑤⑦			
245時間まで		⑬			⑮	④⑦		
210時間まで	⑱④⑥⑤⑦⑦	⑮ ⑰	①⑥⑤	⑦⑨		⑥⑩		
175時間まで	⑤① ⑥⑩		②② ⑦⑧	⑤⑩		⑥⑨		
140時間まで	⑨ ⑧③	④⑩		②⑤	⑦⑤	③④		
105時間まで	②⑩		②④				⑦⑩	
70時間まで	②⑨	⑦②	②⑥③③⑥⑧	②① ②③ ③⑤				
35時間まで			⑤②	②⑦	B群			

なお、生徒一人ひとりが年間どのような活動を行っているのか、回答された記述からは読みとれなかった10校については表にプロットすることから除いた。

《通年1作業種群》

◇ 表の見方; 例えば7の学校は学校が作業種を5つ用意しており、生徒はそのどれかを選択して通年350時間(週10時間)その作業種に取り組む。

◇ 約6割の学校が通年1作業種に取り組む形態をとっている。これは、知的障害養護学校の作業学習への取り組み方に似ている。(知的障害養護学校では、年度の途中で生徒が取り組む作業種を変更することはなく、ほぼ100%この形態をとっている。)

表6-2; 複数作業種群; 27校

作業種数	1種類	2種類	3種類	4種類	5種類	6種類	7種類	8種類
455時間まで						⑥⑩		
420時間まで								
385時間まで						E群		
350時間まで			C群					
315時間まで								
280時間まで		⑫ ⑧②	⑤④	⑥①				
245時間まで								
210時間まで		⑦③ ⑦⑥	③⑧④①⑦④	⑥⑧	⑧			D群
175時間まで		④④	⑥ ④②					
140時間まで			⑥⑦		④③	②	⑤	⑫
105時間まで			③⑩ ⑦①	⑥⑧				
70時間まで		③⑦			④	③ ①①		
35時間まで								

《複数作業種群》

◇ 表の見方; 例えば61の学校では、生徒は1年間に4つの作業種に短期ずつ関わり、年間としては280時間作業学習に取り組む。

◇ 複数の作業種に取り組む学校には、大きく分けて、①例2のように短期間取り組む作業種を積み重ねるタイプと②例3のように通年複数の作業種に関わるタイプとがある28校中9校が②の型をとっている。通年、二つの作業種に取り組む事例も知的障害養護学校では見られない。肢体不自由養護学校に特有の作業形態といえる。

4. 調査結果概要

(1) 肢体不自由養護学校高等部教育課程における作業学習の位置づけについて

- ◇ 約6割の肢体不自由養護学校(84校)が、高等部教育課程に作業学習を位置づけている。【図1-1】
- ◇ 作業学習を位置づけていない学校(50校)においても、その約9割の学校で生徒の実態に応じて作業学習を位置づけたい意向を持っている。【図1-2】

(2) 作業学習のねらい・目標

- ◇ 81校より263項目のねらい・目標に関する記述が得られた。
- ◇ それを整理すると、大きくは次の二つのねらい・目標にまとめることができた。
 - ・生活自立・社会自立のため、「働く力」「生活する力」「関わる力」等の、生きる力の育成を掲げている。
 - ・生きる力の中から特に「働く力」の育成を取り上げ、行動目標として、働く態度・習慣・意欲等の獲得を具体的に挙げている。【図2】

(3) 作業学習の成果と課題

- ◇ 作業学習の成果として、84校より253の記述が得られた。【図3-1】
 - ・働く態度・姿勢に関する記述が特に多く、全体の半数を占める。
 - ・卒後の社会生活に関連した進路関係の記述は全体の14%に過ぎない。
 - ・生きる力の育成についての記述は見られない。
- ◇ 作業学習の課題として、84校より179の記述が得られた。【図3-2】
 - ・生徒の重度・重複化への対応等、学校生活の今の充実を願う課題と、設備や教員の問題等、子どもを囲む環境への課題が特に多い。
 - ・卒後の社会生活に関連した記述は全体の8%に過ぎない。

(4) 作業グループの形態・週時間数・作業種

- ◇ 9割の学校で学年縦割りのグループ編成で取り組んでいる。【図4-1】
- ◇ 約8割の学校において週時間数6時間以内での位置づけ。【図4-2】
- ◇ 作業種は78校から17分類73作業種が挙げられた。縫製・木工・窯業・紙工・農業への取り組みが特に多い。【図4-3】

(5) 作業学習についての外部との提携

- ◇ 提携については、地域業者から材料の提供・作業所との提携・地域企業との提携・バザー等を通しての交流が多い。【表5】

(6) 作業種への取り組み方から見る肢体不自由養護学校の作業学習の特徴

- ◇ 作業種への取り組み方には、①通年1作業種に取り組むスタイル・②通年複数の作業種に取り組むスタイル・③1年間に短期間ずつ複数の作業種に取り組むスタイルの3つが見られた。②③は肢体不自由養護学校に特有の形態である。【表6-1・6-2】

5. 調査結果の考察

文中の知的障害養護学校作業学習との比較は(竹内, 1997)のデータによる。

(1) 教育課程上への作業学習の位置づけについて

約6割の学校で作業学習を位置づけている【図1】。知的障害養護学校高等部ではほとんどの学校で作業学習を位置づけている。それと比較すると少ない数字にもみえる。しかし、作業学習を行っていない学校の9割が、生徒の実態によっては作業学習を行いたい意向を持っていることがわかった。肢体不自由養護学校でも、作業学習に対して高い期待を持っている。

一方、作業学習を行っていない学校より寄せられた「生徒の実態によって、重度化すると作業に合わなくなってくるし、逆に教科のニーズがある子もいる」という記述からわかるように、肢体不自由養護学校では、生徒の実態にあった教育課程を組むのに苦労している。それが、取り組みへの期待が大きい作業学習に6割の学校しか取り組んでいないことに現れている。

(2) 作業学習のねらい・目標について

各校の作業学習のねらいを整理すると、大きくは次の2つにまとめることができる。

- ・生活自立・社会自立のため、「働く力」「生活する力」「関わる力」等の「生きる力」を育成する。
- ・生きる力の中から特に「働く力」を取り上げ、働く態度・習慣・意欲等を育成する。

これは、作業学習が領域・教科を合わせた指導形態のひとつとして「生きる力」を培いながら、働く活動を通して将来の生活自立・社会自立を目指す職業教育的な一面も含

んでいることを示している。また、「作業を学習活動の中心にすえ、総合的に学習することを通して、働く意欲を培い、将来の職業生活や生活自立を目指し、生活する力を高める」(作業学習の手引き、文部省)という作業学習の目的に合致している。

しかし、働く活動から培いたい力として具体的に挙げられている「働く態度」「意欲」「スキル」といったものは、個人活動レベルでの能力に帰されるものと理解でき、社会や仲間と関わる力に対するねらいが少ないことが気にかかる【図2】。実際、社会に出た養護学校卒業生の課題として社会性を挙げている研究もあり(職業教育研究会、2001)、私も作業所での生活から、社会性の伸長に関わる作業学習の展開に期待をしている。「生きる力」のひとつとして「社会と関わる力」を大きく掲げながら、働く活動としての具体目標では扱われていない社会性に対してどう意識を向けていくか課題である。

(3) 作業学習の成果・課題について

《成果》

働く態度・技術・意欲についての記述で全体の8割を占めた。作業学習の目標では、「生きる力」の育成とそこから特に「働く力」の育成を取り出して目標にしている学校が多いが、成果は「働く力」の育成に偏っているように見える。これは、作業学習においては「働く活動」が「生きる力」を育むための題材として取り上げられていることによる。また、「働く力」は「生きる力」の一部であり、「働く力」が育つことは「生きる力」が育っていることにつながると思われる。しかし、成果の8割が働く力に関する記述であるという事実からは、総合的な活動であるはずの作業学習が職業教育に偏重しているのではないかとも思えてくる。

《課題》

各校から寄せられた課題について内容を分類し集計していると、肢体不自由養護学校高等部の作業学習の抱える課題は、かなりはっきりとした2つの方向性を示しているように思える。ひとつは「個に合わせたできる状況を作業学習という枠の中でどう準備できるか」というものであり、もうひとつは「子どもを取り巻く人的・物的環境の整備」の問題である。

働く活動は将来の社会自立のための活動という意味合いを持ちやすいといわれるが、課題として「卒業後との関連」を挙げているのは全体の10%に満たなかった。成果での記述も14%にとどまっている。数字の上では、成果も認められないが課題とも考えられないということになる。このことは、肢体不自由養護学校高等部では作業学習において、「働く力の育成は生活自立・社会自立に向けたもの」と謳っていながら、子どもたちの社会での生活に目が向い

ていないのではないかと、とも解釈できる。

むしろ、肢体不自由養護学校作業学習の抱える大きな課題のひとつは、「生徒の実態にあわせて、作業学習の時間に何をどのように行うか」という、子どもにとっての今という時間の充実に目が向いている実情がうかがわれる。これは決して悪いことではない。自立という姿はある日突然身につけているものではなく、日々精一杯力を出して生活を重ねる中で培われるものと考え(小出、1993)。課題は今の充実にあるとする各校の視線は、いい方向を向いていると思える。課題は、ではどうするのかということだ。

もう一度、各校から回答された課題を見る【図3-2】。課題として挙げられている②③④は全て、子どもを囲う環境というくくりに入れることもできる。そうすると、養護学校の抱える課題の半分は子どもを取り囲む環境の整備ということになる。だとすれば、見通しも明るくなる。それは変わるの子ども側ではなくて、教員を含めた子どもを囲う環境の側だからである。障害は関係の中や環境の中にあるとする障害観は広く認識され、WHOの国際生活機能分類でも障害観を変えてきている(ICF)。子どもを囲む環境の一因である教員が学習観を変えることによって、より子どもの願いに沿った作業学習が展開できる。

(4) 作業グループの形態・週時間数・作業種

《作業グループの形態について》

9割の学校で縦割りによるグループ形成を用いていた。1割が学年別のグループ編成であった。知的障害養護学校では学年別のグループ編成の割合が全体の25%、4校に1校は学年別のグループ編成を採用している。肢体不自由養護学校でのグループ編成は学年枠をはずした縦割り編成が多い。これは、普段の学習グループが肢体不自由養護学校の場合縦割り編成を用いている学校が多いことにも起因している。しかし、一番の要因は生徒の実態にあった学習グループを形成しやすいからであろう。多くの学校で、縦割り編成を行った後、いくつかのグループに分け作業学習に取り組んでいる。これは支援・指導もしやすいが、生徒にとってもより実態に即した支援を受けられるということにつながる。

《週時間数について》

約8割の学校で週6時間以内の取り組みである。知的障害養護学校では8時間~12時間をピークに取り組んでいることから考えると、肢体不自由養護学校での作業学習の時間は短い。継続性・労働性の上では、働くことをテーマにした生活単元学習としてのの意義合いが強くなっていく。

《取り組んでいる作業種》

作業種としては、縫製・木工・窯業・紙工・農業の5つが特に多い。これは、知的障害養護学校で取り組まれている作業種と同様であり、知的な障害を併せ持つ生徒に対す

る領域・教科を合わせた指導形態として事例も豊富であり、取り組みやすい内容であると判断されていると考えられる。

(5) 作業学習における外部との連携

作業学習が学校の中で完結しないよう、社会との関わりの中で生きるものになるよう「外部との連携」は重要である。今回の調査では、外部との提携に関する記述内容は材料や会場等「もの」を通しての関わりが多かった。イベント的な販売における会場利用から日常的に学校外に出る販売活動や、企業や作業所の講師として学校に人的交流を深める提携の在り方を探っていきたい。

(6) 作業種への取り組み方から見る肢体不自由養護学校の作業学習の特徴

◇ 通年1作業種群と複数作業種群についての作表の試み
「ひとりの生徒が1年間の作業学習でいくつの作業種にどのくらいの期間関わっているのか」ということを把握するための作表を試みた【表6-1・6-2】。その意図は、肢体不自由養護学校の作業学習に対する取り組み方をはっきりすることにより、作業学習の目的を明確にすることにある。

1つの作業種に通年関わることは、作業の継続性・労働性が増し、より作業学習の元来持っているねらいに近づく。これに対して、年間、複数の作業種に短期間ずつ取り組んでいくことは、一般に作業の継続性・労働性は減り、作業をテーマにした生活単元学習に近づく。この視点で、作業学習を行っている64校（分析対象の84校中20校は判別できる資料が不足していたため除いた）に取り組んでいる作業種・時間によって分類したのが、表6-1・6-2である。そうすると46校（6割）において通年1作業種に取り組み（通年1作業種群と呼ぶ）、28校（4割）において年間複数の作業種に関わっている（複数作業種群と呼ぶ）ことがわかった。

◇ 生徒の実態に合わせて作業学習の枠組みを変えてきている肢体不自由養護学校

表6-1・6-2から肢体不自由養護学校の作業学習への取り組みを読みとってみる。たとえばA群は学校が作業班を5つ用意し、生徒はそのどれかを選択し、通年280時間～350時間その作業種に関わる。これは知的障害養護学校で行われている作業学習のスタイルに近い。また、B群はスタイルとしては知的障害養護学校に近いが、年間の作業時間数が35時間～70時間で、継続性・労働性の上では働く活動を題材にした生活単元学習ともいえる。一方C群は⑥の学校を例にとると、生徒は年間4つの作業種に短期ずつ関わり年間としては280時間の作業学習に取り組むことになる。年間、いくつもの作業種を短期で積み重ねてい

く作業学習の形態は、知的障害養護学校に見られない。肢体不自由養護学校に特有な作業学習の形態といえることができる。C群がD群に近づくことより生活単元学習化し、E群に近づくこととたくさんの作業種に関わりながらも労働性・継続性の強い作業学習になっていく。また表14の複数作業種群の中には、2つ以上の作業に年間通して関わるというスタイルをとる学校も多い。

このように、肢体不自由養護学校の作業学習には様々な取り組みのスタイルがある。これは生徒の姿に合わせて作業学習という枠組みを変えてきたことによる。作業学習という枠があって、そこに生徒を当てはめて考えるのではなく、生徒の実態に応じて作業学習というそのものの枠を多様にしてきている肢体不自由養護学校は、更に生徒個々に合わせた作業学習のあり方を探っていける気がする。

6. 終わりに

作業所において、働く社会生活を送る養護学校卒業生と生活を共にし、「社会と関わる力」の重要性を感じた。学校においてそういった社会と関わる学習機会としての作業学習を再評価したくなった。そこで肢体不自由養護学校における作業学習の実態を把握するため全国実態調査を行った。

その結果、作業学習では生活する力・関わる力・働く力等の「生きる力」の育成を目標に掲げながら、成果としては「働く力」に偏重している実態が明らかになってきた。作業学習は学校という「枠」の中で、働くスキル等の生活から切り取られた単なる側面を伸ばすことを目的にするのは、本来作業学習が持っている機能を生かしていきたくない。卒後の社会生活の場のひとつである作業所では社会と関わることに問題を抱えていた。また、養護学校を卒業した子どもたちの一番の課題を社会性が育まれていないこととする提言もある（職業教育研究会、2000）。作業学習を、社会生活と関係の深い働くという活動を通して社会と密接に関わり合う学習の場として活用することの必要性を強く感じる。それには学校という「枠」の中で～ができるようになるという発想を一旦遠くにおいて、実際的な社会との手続きの中で、人と関わりあう力・社会に関する知識・経済活動に関する技能などを身につけていく方向を大切にすることだ。これは今までの作業学習でも扱われてきた内容で目新しいことではない。生徒が学校卒業後、社会と関わり暮らす生活を考えた時に、学校の中で一人で作業できる力を黙々と培い、卒後の社会生活も周りの人と関わりなく一人で作業できる状態像よりも、社会の中で手助けを受けながらも生き生きと暮らせる生活を目指したい。

このような作業学習の在り方についての移行を受け止めやすい土壌が、肢体不自由養護学校にはあると感じている。

肢体不自由養護学校では、作業学習の枠を子どもの実態に合わせて多様にかえていた(【表6-1・6-2】)。取り組む作業・グループの形成の仕方・作業種などは知的障害養護学校とそうかわりがないが、作業種へ関わる形態や時間数において両者の間に大きな違いがあることがはっきりした。肢体不自由養護学校では知的障害養護学校の作業学習への取り組み方の基本である通年1作業種に加え、通年複数作業種に取り組む学校群と複数の作業種に短期ずつ取り組みを重ねる学校群があった。通年1作業種・通年複数作業種・短期複数作業種の順に労働性・継続性が低くなり働く活動を題材にした生活単元学習の色合いが強くなってくる。

これは、生徒の実態が作業学習という枠に当てはめるには多様で困難であるため、生徒に合わせて作業学習という枠組みを変えてきているためと思われる。このように生徒の実態に応じて作業学習の枠を多様にしてきている肢体不自由養護学校での実践は、更に生徒個々に合わせた作業学習の在り方を探っていける余地を示唆している。子どもが変わるのではなく、子どもを囲む環境である作業学習の枠組みの解釈を変える。このことで学校は、より子どもの今

の生活の充実や将来の社会生活につながる学習を用意できる。

【引用・参考文献】

- 1) 大南英明他(2000)；「知的障害者雇用の新たな展開が始まる」職業教育研究会
- 2) 小出 進(1993)；『生活中心教育の方法』学習研究社
- 3) 真城知己(1994)；「肢体不自由養護学校高等部における作業学習の位置づけに関する予備的研究」障害児教育実践研究
- 4) 真城知己他(1998)；「肢体不自由養護学校における作業学習での工夫に関する一考察」大阪教育大学紀要第47巻第2号
- 5) 竹内啓司(1998)；「コース制等を取り入れた職業教育の現状と課題」国立特殊教育総合研究所長期研修成果報告書
- 6) 伊藤尚志(2002)；「社会生活の視点から見た学校生活・作業学習の在り方」独立行政法人国立特殊教育総合研究所長期研修成果報告書

第 VI 部

総括討論：授業研究と地域の要請に応える養護学校

総括討論：授業研究と地域の要請に応える養護学校

2002年2月25日

出席者：秋田 晃（藤沢市立羽鳥中学校）
瀧澤久美子（横浜市在宅障害者援護協会）
富岡 英道（藤沢市立白浜養護学校）
中野佳代子（篠山市立古市小学校）
舟川 和宏（篠山市立篠山養護学校）
渡辺 幹夫（横浜市中部地域寮育センター）
笹本 健（肢体不自由教育研究部）
滝坂 信一（肢体不自由教育研究部；司会）
徳永亜希雄（肢体不自由教育研究部）
伊藤 尚志（長期研修員；長野県稲荷山養護学校）
山口伸一郎（長期研修員；埼玉県立熊谷養護学校）
—敬称略—

I. 今、養護学校が求められている姿勢 そして授業研究

滝坂 この3年間、授業研究を通して学校内の教育活動の充実を図り、小中学校や福祉を含んで地域社会との連携を保護者を通じて図る、さらにこの二つをどのように連動させるかということ課題として取り組んできた。これを、篠山市、藤沢市、横須賀市の三つの地域を対象として市立養護学校三校に協力機関をお願いさらに都市部ではない地域でのことを考えて奄美大島を選んで対象地域にした。この協議では、この3年間で取り組んだり議論してきたことを踏まえて意見交換をしたい。

まず、学校内の教育活動の充実をどのように図るかというところから始めたい。

舟川 担任が変わることによって目標が変わってくる。このことによって親が不信感を抱く。目標を具体的にするとこの点は難しくなる。最近「自立活動の時間は病院に行って訓練を受けるから、自立活動の時間を受けたことにしてほしい」という保護者が出てきている。まさに、「専門性とは何か」が問われている。

渡辺 療育センターを出て就学していく子どもたちについて、学校と連携していこうとするがなかなかうまくいかない。私は、①入学先が決まった後、先生に療育センターでの子どもの姿を見に来てもらう、②その子の資料を送付する、③5月頃に療育センターの職員が学校に様子を見に行き意見交換する、を「3点セット」と呼んで定着していったらよいと考えているのだが、システムになっていかない。ある問い合わせも、心理や保育の担当者には要請がなく、

PT、OTにどういう子が聞きたがるという範囲にとどまっている。

富岡 渡辺さんの言った内容は、市のシステムの問題なのだろうか、それとも個々の学校の問題なのだろうか。

渡辺 市のシステムになっているわけではなく、何とか市のシステムにしてほしいと思っている。

笹本 舟川さんの「PT、OTに行ったのを自立活動に出席したことにしてほしい」という保護者のことばについてだが、「自立活動は障害の改善をしてもらえる時間だ」と理解していればそういうことになるだろうし、社会資源がその地域にあるかないかでも事情は違ってくるように思う。

秋田 2年前に篠山養護学校を訪問したときにはあまりそういったことが問題とはなっていないかのように思うが。

舟川 毎年10人ぐらい教員の移動がある。この3年間で50人の内30人が代わっている。来て1,2年目の人が多い。

富岡 藤沢市では学校を休んでPT、OTに行くのを認めている。学校という機能ですべてのことはできない。

徳永 自立活動を教員とPT、OTと一緒にやっている施設併設の肢体不自由養護学校を知っているが、保護者から人気がある。個別の指導計画については学校がつくるという考えから<KJ法>などを使って複数でつくり、担任が代わっても引き継がれるようになっている。

中野 平成10年度当時は、引継がきちんとできていたように思う。「皆が担任」という考え方で個々を見ようとしていた。その子の全体を見て何が見えるか、課題は何かを考え、「教育相談部」がここがおかしいというような点に気づいたところを指摘するということが円滑に行われていた。保護者が様々なことを要求するようになってきており、これに対してどのような歯止めがかかっているのだろうかと感じる。

滝坂 白浜養護学校で、「親と一緒にやる授業研究」を提案し行ってきている。これができていけば、個別の指導計画を保護者と一緒に考え、つくっていくという基盤はできるし、一貫性ということについても確保できるのではないかと考えている。

渡辺 療育センターにおける母子通園で、それはあたりまえにやることであり、やっていることだ。それが、学校に行くときとスパッと切られてしまう。なお、親たちがまとまって言うてくることと、親が個別に言うてくることとは違いがあるように思う。以前は「学校にお世話になっている」という保護者の捉え方であったように思うが、この5年「学校にモノ申す」人が増えてきている印象を受ける。道筋を工夫すればうまくいけるように思う。療育も職員だけで考えるのでは煮詰まってしまう。

富岡 他の学校で保護者を入れた授業研究という例はあるのだろうか。昔の親とはいろいろな話ができが最近の親は「あれをやってほしい」「これをやってくれ」と、要求はいろいろ出るが、相互の話ができない。要求ばかりで自分で考えたり工夫しようとしなくて多い。障害についても、シビアな体験をしてきていない。なお、学校というところは、小学校1年生がスタート（ゼロの出発）と考えているという側面が確かにある。

秋田 地域の特質もあると思うが、外部の人が入るのを喜ばないのは養護学校だけではなく小・中学校も同じ。親が清掃などで学校にはいることもあまり歓迎しない側面もある。「まず、親の話を聞こうよ」という姿勢になれない。一方、PTをしている弟から「学校の先生はどうしているのか」ということすべてをやらうとするのか」と言われたことがある。

徳永 自分が教員だったときのことを振り返っても、はじめは授業参観がいやだった。保護者がいつも学校に来るということについても、果たしてそれがいいことなのかどうか疑問も残る。

富岡 授業研究を、「教師の成長を支えるもの」ととらえたい。市立養護学校には、若くて養護学校に赴任した人は短期に転出する、教員経験の長い人の場合長期に在職するという傾向がある。この間の教師の成長は自己努力に任せられ放置されている状態にある。かつて教師は先輩の教師を見て徒弟制度みたいななかで育ったという時代があった。今は若手の教師が育っていない。研修の機会はあるがどれだけ役立っているかを考えると疑問がある。特に、単発の研修プログラムは教員の力を高めていくのに役立たないと言っている。

通常学級の教師は何でも抱え込まないとやっていけないという側面がある。これに対し特殊教育の専門性は、こういった状態から教師を解き放つことにつながるのではないのか。特殊学級と通常学級との交流を前提としたネットワークを構築していくことが重要ではないかと思う。学校の中

だけではなかなか事態を変えることは難しく、外からの力が必要だと感じることもある。

II. 教師が求められるもの

秋田 藤沢市はかなり早い時期に特別指導学級（藤沢市における「特殊学級」の呼称）をつくったので、そこにお任せみたいになってしまった側面がある。統合教育は20年前にはほぼ定着したが、その内実がない。保護者の意識は大きく変化しているが、教師の意識は変わっていない。13年前の課題と今の課題が変わっていない。学校現場だけでちょこちょこやっても状況を変えることは難しい。市としての全体プランを作り方向づけをしないと駄目だと思う。現在特別指導学級の課題として、従来のような障害のある子とは異質な子どもたちが措置される。教師はいくらやってもやりきれないという実態が生まれてきている。対応の必要な子にはしなければならず、しかし他方パンクしてしまうような現実がある。

渡辺 横浜市では今年度から療育センターで行う学齢支援に1500～1600万円の予算がついたが、動けていない。学校に呼びかけ、子どもを真ん中において何かを起こすというのは、もう考えとしてやめた方がいいかなと思いつめている。

重度の子どもが在籍する養護学校について過日保護者と話していて感じたことがある。保護者は教員や養護教諭に感謝し、期待している。しかし、入学すれば一方的に信頼してしまい、そこから踏み出していない。他方、教員は医療職がないことに不安を持っている。療育センターの経験から、学校に医療職を入れることができれば教員には何が出来るかが見えてくるのにも思う。また、知的障害養護学校ではほとんど生徒とマン・ツー・マンに近い状態になっており、担任が何をしているかは見えるが学校として何をやろうとしているかが見えなくなっている。ことばとしてIEPが言われているが、保護者の意見を吸い上げられず、またその子に対して療育センターがやってきたこと、就学前のその子の育ちを受け止められない。この点、教員の移動がない私立養護学校は積み重ねができる。

瀧澤 重心の保護者が、「学校で生活行為をやって何かをやっているような気になっている。これを今の教師から取ったらやる事がなくなってしまうんじゃないか」と言っていたことがある。学校が多職種になっていく必要がある。今「死守している」ことを見直さなければならなくなる。保護者は、養護学校に行けば専門的な教育が受けられると思って就学させるが、現実には受けられない。教員にも本当に必要なことが何かを学ぶ機会がない。やはり家族は、

学校に期待している。先生たちはかわいがってくれて子どもが成長していることは事実だから保護者には言いにくいことがある。それは、先生方に子どもとその家族の暮らしが見えていないということである。暮らしに活かされない教育とは何かとってしまう。

舟川 篠山養護学校では、月に一回保護者に授業を見てもらい、スーパーバイザーをお願いしている大学教授と話してもらおう。細かに具体的に子どもの変化を見ようとする保護者と学校に任せようとする保護者と両極端である。授業や話し合いは個別の指導目標にそって行く。たとえば、「コミュニケーションを豊かにする」という目標を立て、教師の側から声かけを行ったとき、15回のうち何回回答するかというかたちで見ていく。この場合、視線を合わせることの意味を担任が保護者に説明するのだが、担任がかわると説明にニュアンスの違いが出てきてしまい、保護者のなかで何をしているのかがつながっていかないという難しさがある。

瀧澤 授業研究との話だったが、何が行われているのかよくわからない。教育目標というのはそういうものではないのではないか。たとえば、障害があることから生ずる経験することの不足にどう対応するか、選ぶ力をどう育てるか、<母-子>とは異なる関係のなかで他の大人に慣れる、他の子どもに慣れるといったことを、遊びのプログラムの中に設定する、といったことではないのか。また「教えてもらおう」という態度を形成することも重要な内容だと思う。

舟川 学校にしてほしいことを、保護者に書いてもらおう。たとえば「人間らしい対応」と書かれていたとすれば、それがコミュニケーションの力を育てることだということを保護者と話し合っ確認し、誰から見てもわかるような、目に見える方法で評価を行っていく。

伊藤 国立特殊教育総合研究所の人に来てもらって学校で授業研究会をやった。始めて子どもに会ったその方が、「あ、今左手で挨拶をした」と言った。決してそれは誰にでもわかるようなものではなかった。どうして始めての人にそのようなことがわかるのか。保護者にもこういったことは言えるはず。授業参観はよい機会であり、参加型の授業研究がよい。

笹本 授業を見て何を討論すべきか、その題材が必要なわけではないか。記述できるモノではない、かかわりの機微みたいなものを授業研究の材料にすることが大切だと思う。自分を問うてみる。話すということは難しいことだけれど重要だと思う。

秋田 養護学校は、全人格を対象にする。子どもも成長し、学校で解決しなくても他で解決される。何を教えているのかと言われたとき、本当に何が必要かと言うことがあまり議論されていない。情緒的な面が軽視されているが、卒業させてみるとこの面はとても大きい。どんな先生と出会ったかがすごく大きい。しかし、時間がたってみないとそれがわからないという側面がある。

中野 小学校での教科学習を考えてみたい。「自ら働きかけていく子どもを育てる」ということを目標にして、教師集団が本気になってやったら、子どもは変わる。私が今いる学校は「トトロ」が出てきそうな学校だが、夢が創れる。外から来られた方が「ふと、もらされる」ことをどう受け止めるかが大切なのだと思う。その先生の人間性が問われる。どんな力をつけていくかが不明なままでの授業研究は難しい。担任が誰になっても続けていけるようなものとして表現されることが必要なのではないか。もちろん、子どもと教師、親の信頼関係を築いていかなければ、何をやってもうまくいかない。

渡辺 療育センターではケースカンファレンスをやっているが、基本的には、誰のためにやるかというところを間違わなければ、ずれないかなと思う。学校の先生の力量なんてどうでもよくて、いろんな人たちから子どものことが話題として出てくればベストだと思う。りっぱなケース記録を書くより、いろんな視点から光が当てられる、ちょっと違う目で見られていくことが大切なのだと思う。子どもに対してやるのは、自分の力量を示すためではない、そう思ったらとても楽なんじゃないか。

笹本 そこが教育と療育の違い。自分に戻らないと教師ではない。

瀧澤 「私が上手に預かれない」ということばをくあずかり>の職員からよく聞く。私から見たら「あなたはよくやってるよ」と思える。「この子どもはこれから生きていくときにどういうことが今必要なことか」を考えながらつき合うことが大切なんじゃないか。くあずかり>が生活のどこにはいるかとは別に、「私がこうやりました」と言いたがる。その子が生きる力をつける事が大切なので、誰かが何かをやりまして言うことが大切なのではない。

笹本 「子どもがある」といった途端に自分が無くなってしまう。自分を問わないと駄目だと思う。

瀧澤 こちらは脇役。どうしても教師は主役になりたがるように思う。

富岡 小・中学校の授業研究は、授業の枠内だけで考えてやれるところがある。しかし、養護学校の場合は、この子どもは何か必要か、子どもの課題が何かというようにシフトしていく。学ぶのは子どもで、何を学んだのかを見るのが教師。形の弁別学習をやったとしても、そこで学ぶのは形の弁別だけではない。それを看取することに、教師の責任がある。そして、このことこそが教師の成長につながる。実は、小・中学校も授業研究も同じだ。

瀧澤 教師って「黒子」の存在だと思う。うまくやるほど見えなくなってきた、いらぬところまで行ったらすごい。「教え込む」中に「学び」の領域を拡大していく。

滝坂 子どもがそこで何を学んでいるのかを確認し、学びの課題を提供していく。無意識のうちに行われていくことを意識化してみる。そのような授業と授業研究が必要なのではないか。

山口 <授業研究>をやったことがない。<研究授業>なら研究の観点があるが、授業研究と言ったとき、どんな観点を持ったらいいのかわからない。

滝坂 <授業研究>というのは、日々行っている授業を振り返って整理したり検討し、次の授業に活かすということだ。<研究授業>もその一つの形態として考えられると思う。ただ、自分のこれまで参加した<研究授業>の経験からいうと、その日のために一生懸命先生たちが準備し、指導案通り落ちのこないように授業をして助言者から講評をもらい、夜は打ち上げをするというものだ。これが必ずしも悪いとは思わないが、もっと、日常的に行われている授業の振り返りができないかと思う。私の考える授業研究は二つの側面がある。一つは、授業者である先生が構想した授業がどのように展開したか、そのなかで子どもはどのように学習を成立させたかという側面であり、今ひとつは予め考えることができなかつた自分の姿、子どもの姿にどう気づいていくかという側面だ。私は特に後者の側面がとても重要だと思っている。それを、教員集団で行いそれぞれが自分のこととして共有していくということだ。

中野 今勤務している小学校では、13人の先生全員が全部の子どもたちを知っている。ある学年で授業研究をやるとうちの学年でもやりましようと思って帰ることができている気がする。養護学校の場合、個々の子どもの研究が進むと「それはその子の問題ですよ」と感じてしまう人がいるのではないか。「そうだね」と思うにとどまり、「じゃ、自分の担当している子にこう活かしていこう」というようになりにくい。全体が見えにくくなり、授業研究が広がり

にくい。

伊藤 研究授業はやめましようと言うのは簡単。「研究授業」と「授業研究」の違いがわからない人ばかり。校内のシステムをつくることで、一人一人のやり方が消されてしまう。もっと、主体的に楽しんでやりたい。もっと、先生たちに任せればいい。それで困る人には支援をすればいい。

秋田 管理職にビジョンがないと何も出てこない。「現実対応」しか出てこない。

Ⅲ. 開かれた学校、地域における役割

富岡 「自分(養護学校)が何かを持っているから」地域に提供できるというものなのかどうか。養護学校は地域一般からそんなに期待されているのかどうか。そこに子どもを通わせる保護者にとっては当然期待があるわけだけれど。そのように考えると、まずできることは閉ざされた学校をありのまま開くこと。内部のためにも開くことが大切。学校を相対化する。養護学校にはその経験がない。建物を開いても開いたことにはならず、「授業を開く」しかない。「開いたら辛い」と思うものを開かないと駄目だ。

舟川 篠山の場合、養護学校の教育相談だけでは、まかないきれない。しかも、個人に頼ってきたという側面がある。早期指導だけではなく、「話したい」という保護者の心理的な「捌け口」の場になってきたという側面もある。

富岡 昔、小中学校の先生は地域の相談役だったという時代もある。しかし、相談は相談するところへと分化してきた。

瀧澤 成長過程を見てきた事例にケースワーカーが入ると途端に全体が見えなくなるということがある。この分野は〇〇相談、この分野は△△相談と、バラバラにされてしまう。本当は、学校の先生もその家族全体を担うという視点が必要なのではないか。

中野 障害児学級ができて教師がどうしたらよいかわからないときに、養護学校は頼りになる。教材・教具があるし、教育相談もある。研修をしようと思えばそれもできるし、篠山市では、障害児学級担任会を養護学校でやっている。小中学校と養護学校間の教師の交流がある。市立だからやりやすいというところがある。

秋田 市立養護学校といっても地域で成り立ちが違うのでおしなべてと言うことはできないが、お互いの関係が混ざ

り合うというこはある。ただ、人的交流も必ずしも見通しの元に行われているわけではない。身近なところで気軽にはなせる場として養護学校で話を受けようとしてきたということと言える。

渡辺 学校は構造を基本的に変えようとしな。教育の側から一歩も外に出ない。これはなぜなのか。福祉サイドからいろいろなことを聞きたい。学校現場から日常的に行ったり来たり、呼んでもらえると行きやすい。外の力を都合よく使うけれど、中は変わらないという印象を強く受ける。双方向の仕組みをつくらないと始まらない。

瀧澤 「先生」って偉い。「来ていただいてよかったね」というレベル。住民が参加して何かをやるといった学校開放や、学校が多職種になることで先生の意識や在り方が変わっていくのではないかな。

滝坂 今日の討論から、取り組んできた二つの課題については今後さらに実践的というか、実際的な検討が必要だということになろう。しかも、こういった観点については社会的意識が今後とても高まっていくのではないかな。それぞれの場で取り組みつつ今後も交流をして行けたら大変有り難いし、心強い。3年間の御礼と共にこのことを申し上げて終了にしたい。

おわりに

本報告書は、二つの研究課題に関する取組みを掲載し、さらに今後の課題につながるものとして、肢体不自由養護学校の作業学習に関する実態に関する調査結果を掲載した。

この二つの研究で扱おうとしたことは、校内における教育活動を充実させるための授業研究の実施とその分析、そして、社会資源としての学校の今後の在り方を考えるために保護者はどのようなくらしのなかで学校に対してどのようなニーズをもっているかを知ることであった。

授業研究に関しては、指導の改善と充実のためには日常的に行っている指導を多数の視点をもって振り返る機会が重要であることがわかった。ただ、教員の側に自分の指導を皆で話題にするという経験が必ずしも多くないことから、そのような機会を積極的に持とうとすること自体が学校において容易ではないことも分かった。しかし、自らの指導の特徴に気づき、指導の場面では気づかなかった子どもの様子に気づくなど、授業を改善するための新たな「気づき」を実際に経験することによって、そのような機会をもつことに対する意欲が高まることも分かった。

このことから、授業研究を日常的に行うことについて意欲的な教職員集団をどのようにしたら形成できるかが新たな課題として顕在化した。

また、授業研究を行う場合、教職員集団に加えて第三者がコーディネーターやスーパーバイザーとしての役割を果たすことが重要であることもまた示唆された。このことは、第三者に期待されるコーディネーターやスーパーバイザーとしての役割がどのようなものか、またこれらの役割を果たす人々の養成をどうするかも新たな課題である。

次に、保護者のくらしと学校へのニーズであるが、まず子どもを居住地で学校に通わせたいとする希望が強いことが調査からわかった。これに対してそれぞれの地域で学校が受入れを工夫しているが保護者は子どもの在籍する場にかかわらず、より質の高い教育を望んでいることがわかった。このような多様な場での教育を充実させていくためには、個々の学校がばらばらに考えたり工夫するのではなく、地域全体で障害ある子どもの教育を工夫するネットワークを形成していくこと、そのなかで保護者の願いや子どもの育ちを見ていくことが重要であることが分かった。

なお、子どもに障害がある場合、保護者が相談をしている多くの機関は子どもの障害の軽減や発達促進、家庭生活に支障をきたす子どもの行動をどのように無くしていくかということを中心的な課題として取り扱う傾向が強く、学校も例外ではないことがわかった。しかし、障害のある子どもを含む家庭生活を工夫することによって豊かなものにし、その結果として子どもの成長が図られたり、問題となる行動が低減していくというアプローチにもっと目が向けられる必要のあることが示唆された。

しかし、上に挙げた内容を各学校及び地域が組織的に取り扱っていくためには、関係者の課題意識とそれに基づく主体的な取り組みが無ければならない。これらをどのように始動させるかについては、さらに実践的な検討の積み重ねが必要である。

一般研究「運動に障害のある子どもの教育における指導とその評価に関する研究」・
「運動に障害のある子どもの教育における地域と学校とのネットワークに関する研究」報告書

障害のある子どもの授業研究と地域支援ネットワーク

－教育活動の充実と保護者のニーズを媒介とした地域支援－

発 行 日 平成 15 年 3 月 31 日
編集・発行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 肢体不自由教育研究部
所 在 地 〒239-0841 神奈川県横須賀市野比 5 - 1 - 1
電 話 046-848-4121 (代表), 046-849-9447 (研究部直通)