

## プロジェクト研究報告書

通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒  
に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究

(平成11年度～平成13年度)

平成14年3月

独立行政法人

国立特殊教育総合研究所

## はじめに

本報告書は、平成11年度～平成13年度にわたって実施したプロジェクト研究「通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究」の成果をまとめたものです。

我が国の政治、経済、行政あるいは教育の分野におけるあり方が大きく変わりつつあるなかで、特殊教育の分野においてもこのような動きを背景に、先般平成13年（2001）に「21世紀の特殊教育の在り方<一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について>」の最終報告が出され、障害者が障害のない者と同等に生活し活動する社会を目指すという「ノーマライゼーション」の理念に立脚した我が国の特殊教育に関する基本的な考え方が示されたところです。

さて、「ノーマライゼーション」の理念は既に昭和57年（1982）～平成4年（1992）の「障害者施策に関する長期計画」に盛り込まれ、さらに平成5年（1993）「障害者の施策に関する新長期計画」また、平成8年（1996）「障害者プラン～ノーマライゼーション7か年計画～」の基本理念として明文化されているように、国際的な動向を反映し我が国全体の障害者施策における基軸として綿々と継続している考え方です。そして、特殊教育の現場においても、積極的にこのような大きな方向性を認識しつつ、教育実践、教育活動が行われてきたところです。このような背景を踏まえながら、本研究は開始されました。

本研究の骨子は、通常学級における障害がある子どもを巡って、どのような実際的な教育的支援が必要とされるのか、について明らかにしようとするものです。そのためには、指導者側の「特殊教育」「通常教育」の枠を越えた連携や協力が必須であることは言うまでもなく、さらにこれらは学校内で完結するものでもありません。したがって本研究では、保護者や他の機関等の関連も含めた視野も取り入れて研究を進めてきました。

さらに、教育関係者個々が内容に関して、自分自身のこととして実感的に捉えられるように、①なるべく実践現場の生々しい状況（工夫や課題）を研究に反映する、②基本的理念を今一度明確化し実践現場の状況との関連性を探る、という方向性を強調しました。

この成果については、未だ課題も数多く残されていますが、障害がある子どもの教育という範疇だけでなく教育全体に対して少しでも役に立つことができれば幸いです。

また、今後の研究の進展のためにも、是非忌憚のないご意見をいただければと願うものです。

終わりに、本研究を進めるに当たりご協力をいただいた研究協力者、研究協力機関の方々に対し、心より感謝の意を表する次第です。

平成14年3月

独立行政法人

国立特殊教育総合研究所 理事長

細村 迪夫

## 研 究 の 組 織

### 研究代表者

笹 本 健 (肢体不自由教育研究部)

### 研究分担者

大 内 進 (視覚障害教育研究部)  
澤 田 真 弓 (視覚障害教育研究部)  
小 林 倫 代 (聴覚・言語障害教育研究部)  
久保山 茂 樹 (聴覚・言語障害教育研究部)  
佐 藤 正 幸 (聴覚・言語障害教育研究部)  
松 村 勘 由 (聴覚・言語障害教育研究部)  
牧 野 泰 美 (聴覚・言語障害教育研究部)  
落 合 俊 郎 (知的障害教育研究部) 平成 11 年度  
石 塚 謙 二 (知的障害教育研究部) 平成 11 年度  
柘 植 雅 義 (知的障害教育研究部) 平成 11 年度－12 年度  
干 川 隆 (知的障害教育研究部) 平成 11 年度  
肥 後 祥 治 (知的障害教育研究部) 平成 11 年度－12 年度  
滝 坂 信 一 (肢体不自由教育研究部)  
當 島 茂 登 (肢体不自由教育研究部)  
徳 永 豊 (肢体不自由教育研究部)  
(知的障害教育研究部) 平成 13 年度より  
花 輪 敏 男 (情緒障害教育研究部) 平成 12 年度－13 年度

### 研究協力者

伊 尻 正 一 (西東京市立田無小学校)  
河 野 哲 也 (防衛大学校)  
小 磯 敦 子 (横須賀市立森崎小学校) 平成 13 年度  
木 村 光 男 (横浜市立丸山台小学校) 平成 12 年度－13 年度  
田 嶋 恵美子 (世田谷区立九品仏小学校) 平成 12 年度－13 年度  
戸 田 淑 子 (相模原市橋本小学校)  
豊 田 弘 巳 (町田市立鶴川第三小学校)  
長 塚 松 美 (横須賀市立森崎小学校) 平成 12 年度  
西 田 邦 彦 (横須賀市立森崎小学校) 平成 11 年度

### 研究協力校

川崎市立西梶が谷小学校 平成 11 年度－13 年度  
北区立王子小学校 平成 11 年度－13 年度  
名瀬市立朝日中学校 平成 11 年度－13 年度  
平塚市立崇善小学校 平成 11 年度－12 年度  
平塚市立城島小学校 平成 13 年度  
横須賀市立浦賀小学校 平成 11 年度  
横須賀市立森崎小学校 平成 11 年度－13 年度  
横浜市立丸山台小学校 平成 12 年度－13 年度

# 目 次

## 第 I 章 研究の概要

1. 研究の目的 ..... 1
2. 研究の方法・内容 ..... 1
3. 研究の経緯 ..... 1

## 第 II 章 現状の認識

1. 認識への導入 ..... 5  
—一通の投稿から—
2. ノーマライゼーションをはばむ考え方について ..... 9  
—連携・協力の本質にあるもの—
3. 通常教育教員の「特殊教育」に対する意識調査 ..... 17  
—連携・協力を目指した特殊教育からのアプローチの糸口—

## 第 III 章 現状の改善に向けて

1. 学校体制・校内活動
  - 通常の学級で学ぶ障害のある子どもへの教育・支援のあり方について ..... 33  
—校内体制・学級経営・授業の工夫—
  - 個別的な配慮と対応を大切にされた校内体制作りの取り組み ..... 45
  - 校内における特別支援活動の試み ..... 53  
—個別的学习支援、個別的行動支援、および授業における担任による個別的支援—
  - 自閉症児を取り入れた小学校での取り組み ..... 65
  - 通常学級から転校して特殊学級で学ぶ運動と学習に  
困難さのある児童への支援体制について ..... 73  
—教育相談の観点から—
  - 通常の小学校在籍中に失明した児童への対応と支援 ..... 83  
—教育相談の観点から—
2. 授業での取り組み
  - 通常の学級における授業形態に関する研究 ..... 89
  - 通級児のための障害理解授業から学校全体のための総合的な学習の時間へ ..... 97
  - 通常学級における聴覚障害の理解・啓発活動について ..... 105
3. 地域を視野に入れて
  - 教育ボランティアによる高機能自閉症児への援助 ..... 111
  - 地域の特性を活かした児童・生徒及び教師への支援形態 ..... 117  
—奈良県及び京都市の視覚障害教育の事例を通して—
  - 肢体不自由特殊学級に在籍している C さんとその保護者の活動を通して ..... 123
4. 子どもを巡る人々の思い
  - 小学校通常学級における教育活動の営み ..... 129  
—自閉症といわれる一人の児童の 6 年間の学校生活をめぐって—

# 第 I 章 研究の概要

1. 研究の目的

2. 研究の方法・内容

3. 研究の経緯

# 第 I 章 研究の概要

## I 研究の目的

近年、障害やその他の要因によって学習活動にさまざまな困難を有する児童生徒が通常学級において教育を受けている、という状況が増えつつあります。しかしながら、そのような児童生徒に対する実際的な教育活動やそれらが有効に行われるための支援体制のあり方については、それぞれ当事校によって模索的に行われているのが現状であると思われます。

本研究は、このような現状に鑑みて、上記のような子ども、特に障害がある子どもに対して、特殊教育と通常教育の連携・協力のもと、一人一人の個や集団に配慮した具体的な教育活動やそのための支援体制が如何に通常教育において展開されるべきかを明らかにしようとするものです。

## II 研究の方法・内容

本研究は、実施に当たり教育現場の実際に即し、そこで行われているさまざまな活動に関する課題や工夫について、教育現場で子どもに関わるもの一人一人になるべく沿うような観点からのアプローチを試みました。

そこで、各研究分担者（本研究所の研究者）がフィールドとしている教育現場において研究協力者と共に行った実践（フィールドワーク）を、研究協議（所内会議、全体会議）を通して討議し、そこから得られた知見を基に再度実践に生かしていく、という事例研究を中心とした方法をとりました。

また、障害のある子どもを巡る連携・協力の在り方に関する課題には「障害がある子どもやその保護者」や「学校関係者」や「障害のない子どもやその保護者」や「地域社会の人々」等、単に当事校内のシステムや指導の問題として片づけられない、人々の意識に関する要素もあります。

そこで、教師やその他教育に携わる人々（特殊教育の分野と通常期養育の分野）の間における連携・協力について、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」に掲げられたノーマライゼーションの理念を中核に、その問題点について検討を加え、実践の中にその知見を生かしていくようにしました。

## III 研究の経緯

<平成11年度>

5月6日 第1回所内分担者会議

研究の進め方、研究フィールドの確認

7月14日 第2回所内分担者会議

研究フィールドでの実践活動確認

平成12年

1月26日 第3回所内分担者会議

研究フィールドでの実践の報告

3月15日 第1回研究協議会

研究フィールドでの実践報告

「通常学級教師への意識啓発の試み」

戸田淑子（研究協力者）

「通常学級における授業の工夫・課題」

伊尻正一（研究協力者）

「通常学級における子どもへの啓発授業」

豊田弘巳（研究協力者）・久保山茂樹

日本におけるインクルージョン教育の困難性について（プレゼンテーション）

河野哲也（研究協力者）

<平成12年度>

6月21日 第1回所内分担者会議

第2年度の研究の進め方および実践報告

7月7日 第1回研究協議会

「通常学級における聴覚障害を理解するための授業」

田島恵美子（研究協力者）

「肢体不自由特殊学級におけるHさんへの対応」

當島茂登（研究分担者）

「視覚障害教育における児童生徒および教師への支援体制」

澤田真弓（研究分担者）

日本におけるインクルージョン教育の困難性について－障害は個性か？－（プレゼンテーション）

河野哲也（研究協力者）

平成13年

1月29日 第2回所内分担者会議

研究フィールドでの実践の報告

通常学級教員の意識調査実施について

2月14日 第2回研究協議会

「通常の学級における指導形態の工夫」

伊尻正一（研究協力者）

「自分が輝くみんなも輝く学校づくり」

木村光男（研究協力者）

「通常学級に在籍する自閉症児の学校生活」

長塚松美（研究協力者）  
小林倫代（研究分担者）  
日本におけるタテ型社会と障害をもった人（プレゼンテーション）  
河野哲也（研究協力者）

河野哲也（研究協力者）  
「校内支援の取り組み報告」  
戸田淑子（研究協力者）  
「途中失明の子どもに対する支援と課題」  
大内進（研究分担者）

平成14年

<平成13年度>

7月5日 第1回研究協議会

今年度の研究計画、報告書作成に向けて  
特別な教育的ニーズとは何か（プレゼンテーション）

3月22日 第2回研究協議会

研究の反省、今後の新たな取り組みに向けて  
インクルージョンとは（プレゼンテーション）  
河野哲也（研究協力者）

## 第 II 章 現 状 の 認 識

### 1. 認識への導入

—一通の投稿から—

### 2. ノーマライゼーションをはばむ考え方について

—連携・協力の本質にあるもの—

### 3. 通常教育教員の「特殊教育」に対する意識調査

—連携・協力を目指した特殊教育からのアプローチの糸口—

# 認 識 へ の 導 入

— 一通の投稿から —

笹 本 健

(国立特殊教育総合研究所)

## I 一通の投稿

この研究が実施されてまもなく、一通の投稿が来ました。その中には、初めて障害がある子どもを受け入れることとなった、ある小学校が直面したさまざまな問題が生々しく語られていました。そこでは、決してその子どもを迎え入れるに際し、現状を鑑みた学校側の最善の努力が語られていました。

如何に、その内容を要約してみます。

## II A君に関する記録

《はじめに》

私は、養護学校に勤務した後、普通小学校に転勤しました。その小学校へ、障害をもったA君が入学してきました。A君の事例を通して、障害児が小学校で教育を受けるにあたって、見えてきたいろいろな問題点をまとめてみました。

《入学までの経緯 I》

私がA君が本校B小に入学するかもしれないと聞いたのは平成X年1月も半ば頃でした。前年11月中頃の就学時健康診断の名簿に名前は載っていたものの、「教育相談中、養護学校に行くことになるだろう」と聞いていました。その時に「どういうお子さんですか」と聞くと、肢体不自由ではないかということでした。ただ、どういうレベルの子どもなのかを詳しく知る人はだれもいませんでした。

A君は母親が仕事を持っていたので市内の保育所に通っていました。保育所ではA君のために施設を改善したり、特別な体制をとったりすることなく、ほかの子供たちと一緒に生活していたようです。

《A君の様子》

障害 脳性麻痺による肢体不自由、知的障害

運動 ハイハイ及び車椅子

排泄 全介助(一人でできるようなトイレがない)時々失禁あり

食事 半介助 スプーンで何でもかき込む 箸も練習中

学習 10まで数えられるが、数の対応はできていない。計算はできない。

鉛筆で自分の名前が書けるようになった。

コミュニケーション

簡単な会話ができる。(3歳程度)

《入学までの経緯 II》

A君はC市の教育相談を受けていました。保護者からの要望で始められ相談を受けています。初期のころは保護者は特殊学級のある小学校を希望しています。最後の面談の時に教育相談員は(A君を見たらうで)D養護学校の見学を勧め、母親の了承を得ました。しかし、その後保護者は養護学校の見学に行くこともなく、教育相談も受け入れなくなったそうです。そして、教育委員会に普通小学校(B小)に入学したいという「要望書」が出されたそうです。

管理職は教育委員会に行ったり、教育相談員の先生と会ったり、何とか保護者にもう一度考え直してもらおう機会を作ろうと努力していました。しかし、「要望書」が出されたということで教育委員会はA君にB小への入学通知を発行しました。

入学通知が発行された後は、学校職員がA君の入学に関してどうこう言う問題ではなくなりました。職員は、なぜ小学校に入学したいのか、保護者がその子への教育をどう考えているのかということを知りたいという気持ちはありましたが、真っ向から入学に反対する人はいませんでした。

校舎の設備の改善と人的環境を整えるため管理職は奔走しました。

入学通知が出された1月末から、両親と管理職、教務主任、養護教諭で今後のことについての話し合いをしました。管理職は両親がB小へ期待することを聞き、小学校の現状を話しました。両親のB小への要望は、「他の子どもたちと同じように普通に接してほしい。学習面においては遅れてもかまわない。」ということでした。

学校との話し合いの後、両親から学校へ①補助具の使用について、②介助のあり方について、③施設・設備の改善について等の「要望書」が出されました。

入学前に職員への共通理解のため、A君の通っている保育所の園長先生にA君の現状を話しに来てもらいました。保育の中では特に困ったことはなかったようです。管理職は保育園でA君に会ってきましたが、先生方から彼の障害の状態など察することはできませんでした。

初めてA君に会ったのは施設の改善のために仮合わせ

に来た時で3月末日でした。その他、職員会議では、A君入学に当たっていままでの経緯など簡単な説明がありました。

このように、入学するまでは保護者と意志の疎通をはかることが難しく、A君の障害の程度も把握できませんでした。

#### 《担当教諭について》

新一年生の担任人事は一つの話でもありました。特に担任にはなりたくないという人は多かったのではないのでしょうか。その中で、特殊学級の経験のある人が担任を希望しました。

学年主任には特殊の免許をもっている教諭が選ばれました。担任を決めた段階ではA君のために教員が一人補助として加配されるということは分かっています。補助の先生の応援があるかどうか分からない時に、担任を名乗り出るとはとても勇気がいったと思います。補助の先生は、今まで障害児教育には縁がなかったそうです。

また、今年度が決まれば、来年度のことが話題になります。小学校で担任ではない補助の先生のような立場は珍しく、まわりの人も気を使います。補助の先生を「かわいそうだ」と思っている人も多いでしょう。来年、A君につき先生はB小に新しく赴任してくる先生の中から決められるのではないかと声もあります。

今回、教員を一人補助として加配してもらえた他に恵まれていた点がもう一つあります。新一年生の学級編成が少人数で済んだことです。もしも何人か少なければ40人学級になるところでした。

#### 《入学後の様子》

A君のことは各学級の中で、担任の先生から「障害をもった人への心得」を通して話がされました。A君につき補助の先生の紹介はあいまいでした。それは補助の先生の役割(配置理由)について建前と実際とは異なっていたからかも知れません。

1学期が始まって、特に混乱はありませんでした。ただA君が1年生の教室に入っているという感じでした。入学して間もなくの頃、疲れが出たのか熱を出して欠席したことがありましたが、その後は元気で登校していました。母親や先生方から絶えず「がんばって」と声をかけられて、期待に応えようとしていたのでしょう。

疲れたA君の様子に気づき、担任は職員に「がんばって」と声をかけないようにしてほしいと話しました。

排泄については母親から、トイレは遠い方で昼頃に1回行くかどうか分からないということでしたが、現実には日に何度も漏らすことがありました。また、授業や活動にうまく加われないときは「トイレ」といって教室を抜け出すようになりました。退屈なときの指しゃぶりも目立っていました。お漏らしをしたときの着替えは保健室でします。

Tシャツは(時間はかかりますが)自分で着脱できます。ズボンやパンツは半介助で着脱できますが、本人まかせにしていると授業が終わってしまいます。ある時、保健室で着替えをしているA君の所へ先生が来てA君に聞きました。「これから〇〇の練習をするけど待っていますか?始めていますか?」A君は「まって」と言いました。衣服の着脱の練習もさせてあげたいのですが、補助の先生も授業時間を気にしてすばやく着せ替えさせて教室にもどっていました。

また、車椅子から自力で這い降りることも、這い上ることもできますが実際には本人にやらせることはほとんどありません。ハイハイの時間も保育園の時よりも減り、上半身の筋肉にも衰えがみえてきました。

さらに、補助の先生とA君がお互いに慣れてくると、A君は補助の先生を頼り、友達どうして問題を解決することが減ってきました。保育園では、ハサミを使う作業など、自分で出来ないことがあると、友達に「やって」と頼んでいたようですが、学校ではその必要がなくなっていました。

#### 《不便なトイレと介護者の負担》

一年生の教室の近くに一つだけA君が使えるように手摺りなどをつけて改善した洋式便器があります。しかし、一人で便座に移ったり、ズボンを降ろせないで全介助になります。一度、トイレの使い方を見せてもらいましたが、狭い個室でK先生なりの工夫でやっていました。それでも補助の先生は「A君がもう少し大きくなったらできなくなりそう」と言っていました。せめて、わきにベットがあったらいいなと思いました。補助の先生は何よりトイレの介助が大変だと言います。確かにどこかへ移動するときは見ている人が声をかけてくれることがありますが、トイレへ行くときは誰も声をかけてくれません。A君のトイレは授業中が多く、替わってもらえる人がいないことと、異性介助になってしまう為、遠慮するのです。実際に休み時間などは上級生もそのトイレを利用するので、女性職員は他の子どもたちへも気を使います。(B小は男性教員が少なく、同性介助は現実には無理なのです)

また、改修したトイレをA君が使いたいときにふさがっていることがあります。(そのために間に合わなかったことがあります)補助の先生は「どうしたらいいのかな」と困っていました。

これは全学年の子どもたちに協力を得なくてはなりません。それには「絶対使わないで」とも言えないし「シルバーシートと同じく考えてね」と言って通じるかどうかが問題です。一つしかない洋式便器をなるべく使わないように指導するのもせつない感じがします。

#### 《担任の先生の話》

一学期終了後、担任の先生に一学期を振り返って感想も

含めて話を聞きました。以下に記します。

1. A君が普通小学校に入学してきたことに対して

- まわりの子たちに危害（暴力など）を加えない子どもならばいいと思う。
- 人的環境、介護の大変さはある。
- まわりの子どもたちも、低学年の頃からA君と一緒にいることで障害を持った人への偏見がなくなるだろう。

2. クラスの子どもたちの反応

- まわりの子どもたちが車椅子を押したがるなど、A君と関わりたくてしょうがない。
- 一人っ子ではないので口げんかなどには慣れている。友達をからかって一人で笑っていたりする。大きな声で笑う姿が可愛いので、それに対して、また友達からの反応がある。
- 子どもたちは自分のことよりも、A君のことを優先に考えるようになってきた。

3. 教育面に関して

- 学習面は遅れをとる。今のところ数の対応ができない。補助の先生と一緒にがんばって、やっと名前が書けるようになってきたが、A君のレベルに合った学習をしてあげられない点にはがゆさがある。また、A君の体のことも心配している。
- 保育園ではハイハイの生活で運動量があったが、学校では車椅子中心の生活。
- 床上では座位の保持が難しく、本人も楽な車椅子に慣れつつある。

4. 担任の考え

- 理想を言えば普通校と養護学校が流動的に使えることが望ましい。A君に必要な教育を養護学校に通級して受けることができればいいと思う。

《考察》

A君がB小に入学してきたことで、学校全体が混乱をきたしたりすることはありませんでした。それは、補助の先生が配置されたことで多くの問題がクリアできたことにあると思います。（しかし、この人事がA君が卒業するまで保証されている訳ではありません）

このように、人的（人手）には不足なく、施設も最低限整い、保護者の地域の学校に通学させたいという希望は叶いましたが、教育の質としては不十分だと思います。時間に追われ、一日車椅子の上で分からない授業を聞く生活では気の毒です。また、身体面においても、筋力の衰えや、股関節が硬くなってきているのが心配です。家庭でも、今までのライフスタイルを崩さずに、彼のB小で足りない部分を補うということは不可能でしょう。A君の場合のように、形だけのインクルージョンに重きを置くくと彼自身のニーズに応じた教育が片手落ちになってしまうのが現状

ではないでしょうか。

今回、A君との生活が始まり、健康な子も障害をもった子も同じ仲間として生活できることは素晴らしいことだと思います。ただし、肢体不自由や知的障害のある子供たちには個々の子どものニーズに応じた配慮は必要です。それには、一つの小学校の中に障害に応じた指導が受けられるような体制があることが理想なのでしょう。

しかし、現実を踏まえて考えると、うつわを変化させていくということは大変な問題です。例えば、養護学校の訪問教育部の教師が普通校に障害児を教えに来るという方法や県と市の人事交流や、養護学校に通級するというような制度上の工夫次第で実現できることだと思います。

また、今回は教育相談の在り方についても問題があったと思います。普通校の何倍もの予算をかけて、個に応じた指導をしている養護学校が、見学もされなかったということは残念でした。教育相談者は、保護者とのコミュニケーションが取りにくかったのでしょうか。けれども、保護者に、障害に応じた教育とはどういうものかを教える役目は重要です。今後は、保護者が特殊教育を知らないままで、子どもを普通校に入学させてくるというケースはなくなってほしいと思います。そして、障害児の親が養護学校などを逆差別しなくなってくれることを望みます。

この例のように、特殊学級に通う子よりも障害の重い子が、個人の希望によって入学してくるケースが増えてきた今、その子たちへの障害に応じた教育ができないまま日数だけが過ぎていきます。40人学級で担任一人という制度の中に、何の体制も整えられないままに入学してくるのです。統合教育が実現されてくることで今までにない教育的効果が生まれてくるでしょうが、障害に応じて学べる環境を整えてあげられない限り、彼らに苦痛を強いる部分も大きいでしょう。

《最後に》

理想の統合教育にはほど遠いB小の実態ですが、何かの参考になるかとまとめてみました。私個人の見方に片寄せた文章かもしれませんが、誰かを批評するために書いたものではありません。一つの事例として参考にしていただければ幸いです。

### Ⅲ 投稿から見えてくるもの

「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」が平成13年1月に刊行され、障害がある子どもを巡るさまざまな観点からの支援の在り方について、改善や整備すべき方針が示されました。そして、それらの実現のために、医療、福祉、教育等の各分野間および各学校種別間での連携・協力を行っていくことが挙げられています。

この研究テーマの対象となっている「通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒」を巡り、まず教育関係者にとって身近な課題となるのは、これらの子どもに対する教育活動を如何に展開すべきか、さらにそのような展開を全校的に如何に支援していくか、ということではないでしょうか。

しかしながら、障害がある子どもが通常学級においてよりよく生活し、学んでいくためには、このような身近な課題の背景に、実に多岐にわたるさまざまな課題が内包され

ている、ということを確認せねばなりません。

これらの認識を明確にする要素の一つとして、子どもを捉える視野があげられます。

一つには、単に学校内のみに留まらず一人の障害がある子どもの生涯にわたる時間的な広がりをもった視野であり、他の一つには、彼らと彼らの家族や地域が有機的に関与する実際の暮らしへと広がる空間的な視野です。

また、他の重要な要素として挙げられるのは、人間観、教育観、障害観にかかわる我々自身の在り方です。

# ノーマライゼーションをはばむ考え方について

— 連携・協力の本質にあるもの —

河野 哲也

(防衛大学校)

## I 序：日本におけるノーマライゼーション実現の遅れ

ノーマライゼーション(あるいはインクルージョン、障害者が参加する社会)の実現は、国連および先進諸国が一貫して追及してきた課題です。

国連による国際障害者年(1981)のテーマは、障害のある人の「完全な社会参加と平等」であり、この実現にむけて「障害者にかんする世界行動計画」が採択され、ご存知のように、1983-92年が「国連障害者の10年」とさだめられました。

さらに国連は、1992年に「社会への障害をもつひとびとの完全統合にむけて」、93年に「社会のあらゆる側面における障害をもつひとびとの積極的かつ完全なインクルージョンと、そこにおける国連の主導的役割」といった行動計画を総会決議しました。そこでは、障害をもつひとびとの機会均等、自立促進、社会への完全なインクルージョンが目標としてかけられています。またおなじ年に、国連総会決議にもとづいてウィーン世界人権会議が開催され、2010年までに「万人のための社会」をつくりあげることが国連の障害者問題の課題であるとされました(滝坂 2000)。

一方、日本でも、総理府の主導のもとで「障害者対策に関する新長期計画(1993~2002)」がたてられました。そこでは、ノーマライゼーションの理念のもとに、「障害者の主体性・自主性の確立」、「すべてのひとの参加によるすべてのひとのための平等な社会づくり」がうたわれ、1995年12月には、重点施策実施計画「障害者プラン~ノーマライゼーション7か年戦略~」が定められました。

「障害者プラン」では、2002年までに整備すべき施設などの数値目標が決められ、保険・福祉・教育・雇用など総合的な計画がたてられています。また平成8年の『障害者白書-障害者プランの着実な推進』では、「ノーマライゼーション」施策の推進が宣言されています。

このような国連、先進諸国、日本政府の主導にもかかわらず、ノーマライゼーションは日本ではいまだに十分な認知を得ていません。教育におけるノーマライゼーションの実現も(日本は「障害児」と認定される割合が低いとはいえ)部分的にとどまっており、一般の保護者や教育者のあいだに消極的な意見も絶えません。

なぜ、おおくの先進国ですでに導入されている統合教育

が、日本では遅々として実現されないのでしょうか。もちろん、法制度や設備の不備、教員の配置など現実的な問題も多々あるでしょうが、やはり、現在の日本社会にひそんでいるある種の社会観や人間観に問題の根本があるように思えます。

そこで本論では、そもそもノーマライゼーションとは正確にはどういう考え方であるのか、どういった考え方がノーマライゼーションの実現をはばんでいるのかについて考察してゆきます。

## II 「障害者」と老人

やや唐突ですが、ふだんわたしが不思議に思っていることからお話を始めます。

ご存知のように、老人のかかなりの割合が障害をもっています。おおくの高齢者が、運動障害、視覚障害、難聴、老人性痴呆症などの知的障害、記憶障害、病気やケガによる末梢性の障害などの障害をこうむっています。程度も質も多様です。障害をもったひとの大部分は高齢者層に属しているといつてもよいでしょう。でも奇妙なことに、「障害者」あるいは「障害をもったひと」という言葉をつかった場合、老人をふくめていない場合がおおいのではないのでしょうか。

実際、障害をもった高齢者と「障害者」とは、ずいぶんあつかわれ方が違うように思います。たとえば、老人は、ある種の配慮や支援の対象ですが、だれもそのことをことさら強調しません。老人は若年者と一緒に活動することもありますし、場合によっては、老人どうしであつまって交流したり仕事をしたりもしますが、どういう集団に属するかは多様で、かなり自由です。あるいは、「わたしの父は老人性痴呆症になりました」と言っても、カミング・アウトとして大仰にうけとられることもなく、相手の反応もごく自然です。

この意味で、障害をもった高齢者はすでに一般社会に「統合」されているのではないのでしょうか。もちろん、あらゆる老人が十分な配慮の対象になっているとか、質の高い生活をおくっているとか、充実した社会参加をしているとかいうつもりはありません。老人福祉や介護は、さまざまに困難な問題をかかえているでしょう。にもかかわらず、障害をもった老人は、いわゆる「障害者」としてギクシャクとしたあつかわれ方をされていないと思われれます。

この違いはどこからくるのでしょうか。もちろん、障害をもった老人は年をとって、いわゆる「障害者」はそれより若いからですが、これはなにを意味しているのでしょうか。おそらく年功序列とでもいうべき尺度が当てはめられているのでしょうか。高齢者たちは実社会で十分にはたらし、社会を「卒業」したとみなされています。一方、「障害者」たちは若くて、まだ社会を「卒業」していない。それどころか、まだ実社会なるものの「入学」条件をパスできていないと考えられているのではないのでしょうか。社会に参加するには資格がいるというのです。

こうした考えは、「障害を克服して社会復帰を」とか、「障害者は、みずから能力向上し、社会の要求する基準に到達しなければ、一般社会に参加できない」とかいった障害観につながっています。ご存知のように、そこからは、「障害は克服すべきものだ」「くるしくとも障害者はリハビリや訓練にはげむべきだ」という教育・訓練観がうまれたり、逆に「かわいそうだから、(社会に、仲間に)入れてあげよう」といったあやまった同情論がうまれたりします。また障害をもったひとの側からも、健常者の反応に対抗するかたちで、「障害者は健常者とは異なるひとつの民族だ」といった孤立主義的な発想が生じてきます。

これらのどの考え方も、社会には一種の参加条件があり、「障害者」はこの条件をクリアできていないという前提にたっています。老人はこの社会をすでに参加終了(卒業)しているので「障害者」ではない、ということになります。これでは、「障害者」とは定義上「社会参加できないひとびと」である、ということにならないのでしょうか。

このような考え方ほど、ノーマライゼーションから遠いものはありません。近年、「障害は個性である」という主張がなされたことがありました(小池 1996; 石渡 1997; 総理府 1995a)。もちろん、この主張をするひとたちの善意はよく理解できるのですが、それでもわたしには賛成できません。

障害=個性論は、うえの「障害は克服して社会復帰を」といった障害観にたいする批判としてあらわれたはずです。障害を個性として主張するひとたちは、障害をもったひとがそのまま「人並み」であること(「障害はただの特徴である」)、あるいは、「人並み以上」であること(「障害は特長である」)を強調しています。しかしこの考えは、障害=個性論が批判しているひとびとと共通の前提にたっていないのでしょうか。つまり、あるひとが社会に参加するには、「人並みか、それ以上」という一種の資格が必要だという前提です。旧来の障害観はその資格を実際にあたえようとし、障害=個性論はその資格をすでにもっていると思なそうとしています。しかし、障害が障害のままでは、ひとは一般社会に参加できないのでしょうか。ノーマライゼーションを実現するのに、障害に価値をあたえ、障害者の正当化

をおこなう必要があるのでしょうか。

残念ながら、両者の社会観には根本的な違いはなく、こうした考えが払拭されないかぎり、ノーマライゼーションの実現は十分なものにならないと思います(河野 2000)。

### Ⅲ ノーマライゼーションをはばむ社会

では、ノーマライゼーションをはばみ、障害をもったひとの社会参加をこぼんでいる考え方とは、どのようなものなのでしょうか。

それは、社会の観点から個人を見る集団中心の考え方です。この考え方は、どの社会集団に帰属させるか、どの組織の一員にさせるかといった観点から個人をとらえます。そこでは、社会や組織は、動かしがたい既存の秩序と見なされていて、個人はその鑄型にはまるべきだとされます。社会はまったく固定していて、個人のほうがそこに適応・順応すべきだということです。あらたく社会にはいろいろとするひとは、どのようなものであれ、そのルールや慣習を丸飲みしなければならず、さらに人間関係の秩序を尊重しなければならぬと考えられています。

よって、個人のほうが社会にあわせるのが当然とみなされていますので、障害をもったひとは「社会参加するのに十分でない」とか、「社会に適応できない」とか判断されます。この集団中心の考え方こそがノーマライゼーションの実現をはばんでいるのですが、わたしにはおなじ考えが、一般のひとびとをもくろしめているように思えます。

このような形でノーマライゼーションをはばんでいる現在の日本社会は、「一元的発信社会」、あるいは「タテ型社会」として特徴づけられると思います。一元的発信社会とは、情報や指令が一個所から発信され、それが幾層もの中間段階をへて、一般へと伝達されてゆくような社会のことです。職場であれば、成員のひとりひとりが指示をうける上位者をひとりとはもっている社会を意味します。

この社会は以下のようなピラミッド状をなしているのです。「タテ型社会」とよぶこともできます。ちなみに、「タテ型社会」という概念は、中根の著作(中根 1967, 1978)からいくつかの示唆を得てはいますが、基本的にべつ概念とを考えてください。本論では、中根がもちいる「タテ社会」

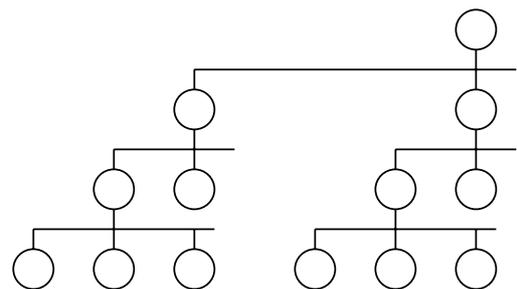


図 1

という表現と区別して、「タテ型社会」という用語をもちいています。(図1)

この社会・組織の典型例は官僚制です。図を見ておわかりのように、この社会のコミュニケーションのチャンネルは縦です。ここからつぎのような特徴がうまれます。

- ① 社会がいくつかの階層(グレード)によって構成されます。ここでいう階層(グレード)とは階級(クラス)ではありません。階級は、カースト制や封建制における士農工商のように出自によって決定されている社会層をさしますが、タテ型社会の階層は、会社における地位のように、ひとりの人生において上昇可能です。
- ② 命令・指令、したがうべき価値・規範が上からきます。
- ③ 成員は階層上の地位を上昇することに価値を見出すようになります。
- ④ 人間関係が上下を基本としてつながっており、横のつながりに弱い傾向があります。もちろん、一元的発信社会においても、横どうしてインフォーマルなコミュニケーションはおこなわれています。しかし、フォーマルな(正式の)コミュニケーションは縦にしかありません。たとえば、タテ型の企業では、いわゆるヒラ社員どうして頻繁に情報交換をおこなっていても、指令したり、正式な情報伝達をおこなったりすることはできません。
- ⑤ 権威と権力がトップに集中する。
- ⑥ 上下関係は、ルール・法規以上に重要となります。法律や規則は、本来、地位や人間関係とは関係なく全員に適用されるものです。しかし、一元的発信社会を構成している当のコミュニケーションは縦の指令関係にあるため、この社会においてルールや法規は二次的な意味あいしかもたなくなる傾向にあります(中根 1967: 119-122)。

このことは一元的発信社会・タテ型でない社会と比較してみるとあきらかになります。たとえば民主主義国家は、タテ型の指令ではなく、憲法や法律という相互的な指令によって社会が構成されています。民主主義の第一の要件として法治主義があげられますが、これは、近代国家にとって法がもっとも基本的な指令であることを意味しています。

このような一元的発信社会は情報や知識の発信源がきわめて小さな集団に限られているのが特徴であり、日本特有のものではありません。

ところで、このような社会のあり方は、あとでくわしく述べますが、近代的な市民社会ないし市民国家のあり方とはいちじるしく異なります。いうまでもなく、日本は、憲法上では近代市民国家です。にもかかわらず、日本では、いつもひとを、市民社会の一員としてではなく、一元的発信社会の構成員としてとらえようとしています。それで障害をもったひとたちは「参加資格をパスできないひと」とみな

され、社会を「卒業」した老人は「障害者」から除外されるのではないのでしょうか。

タテ型の組織も、その限界を意識しながら、社会の一隅に存在しているだけならば問題はないと思います。問題は、組織や社会といえば、つねに一元的発信的なものと思ひこみ、あらゆるひとを上下の指令関係、タテ型の人間関係にとりこもうとする点にあるのです。

#### IV 一元的発信社会の問題点

さて、以上に定義したタテ型社会には、たとえば、以下のような重大な欠点があります(Rogers 1985)。

- ① 中間段階で情報が歪曲されたり、制限されたりする。
- ② 負のフィードバックが利きにくい。
- ③ 派閥主義が横行する。
- ④ コンティンジェンシーへの対応が弱い。
- ⑤ 規則や法律より上下関係が重視される。
- ⑥ 組織が閉鎖的になりやすい。
- ⑦ 新規参入者が冷遇される。

これらのすべてをくわしく論じることはできませんが、ノーマライゼーションにかかわる⑥と⑦の問題点を説明しておきましょう。

まず⑥の「組織が閉鎖的になりやすい」ことについてです。一元的発信社会(タテ型社会)はピラミッド型をしています。このかたちを上から押しつぶしてみれば、トップが中心にいて、下層が周辺にいることになります。周辺とは、組織が外部の世界と接する場所です。よって、この社会では上層部が現実から乖離しやすく、閉鎖的・自己完結的になりやすいといえます。

どの社会も、どの組織も一定の目的をもってし、奉仕すべき対象があります。近代国家は国民の利益のために組織されていますし、私企業は顧客の要望にこたえることで収益をあげます。株式会社は、利益を株主に還元するという目的をもってし、

これらの目的や対象はいずれも組織の外部に存在しています。しかし、一元的発信社会は、その閉鎖性ゆえに、外部にある目的や奉仕すべき対象をみうしないやすいのです。組織は本来、目的や対象にあわせてみずからを変えてゆかねばならないはずですが、一元的発信社会では、目的や対象のほうをタテ型の組織の都合にあわせようとしています(奥中 1994)。

現在の企業経営では、生産者中心主義から消費者(顧客)中心主義へという経営転換がうまくとめられています。これは、組織論的にいえば、タテ型社会からの脱却をめざしているといえるでしょう(大塚 2000)。組織が目的や対象をみうしなうことは、自分自身の存在根拠をほりくずすこととなります。昨今の企業倒産のいくつかは、組織が

閉鎖的になったことに起因しています。

教育機関における奉仕すべき対象とは、もちろん、子ども、生徒、学生にほかなりませんし、かれらが未成年の場合、二次的にはその保護者の方々となるでしょう。教育機関や制度は、これらの「顧客」に応じて編成されなければならないはずです。

第二に、⑦の「新規参入者の冷遇」もこのタイプの組織の重大な欠点です。タテ型社会は、外部のひとやあたらしいひとにたいして異常な警戒心をしめします。

社会心理学者の山岸俊男は、日本人とアメリカ人の他人の信頼度を比較したおもしろい研究を発表しています(山岸 1990, 1997)。信頼感尺度をもちいた調査結果によれば、アメリカ人とくらべると、日本人は他人にたいする一般的信頼感がかなり低く、したがって、見知らぬ他人どうしが集まっても相互協力ができあがりにくいのだそうです。

「日本人は集団主義、アメリカ人は個人主義」と俗に言われていますので、この調査結果は一見、意外に思えますが、よく考えれば不思議なことではありません。山岸の分析では、日本の集団は相互に監視し規制しあうシステムをとっているのです、その監視・規制がはたらかないところ(たとえば、初対面のひとたちの集まり)では、相手を利用せず、相互の協力度も低くなるのです。

同様に、社会的ジレンマが生じると、集団をはなれる傾向は日本人のほうがはるかに高いそうです。みずしらずのひとたちの集まりに解決のむずかしい課題をあたえると、日本人は平均20回中8回も集団をはなれるのにたいし、アメリカ人は平均して1回にとどまっています。こうした集団離反の傾向も、やはり、他人にたいする信頼度の低さに原因があります。

一元的発信社会は強度の監視・規制システムです。この組織にコミットした生活をおくっていると、集団の外にいる人間につよい不信感をいだくようになります。したがって、タテ型社会には、歓待の精神(ホスピタリティ)が欠けています。ひとは組織の管理化にはいらぬかぎり、信頼されません。新規参入者は、組織の序列の末端に配置され、組織の既存の秩序をなによりも重んじるように指導されます。新規参入者は、従来の組織に同化するかぎりにおいてのみ存在をゆるされるわけです。

こうした従来の組織への同化がつよく求められている場合、それは、障害をもったひとたちにとっては生きにくい環境であることはあきらかです。

## V 一元的発信社会と現代日本

すでにお気づきのように、いまの日本では、この一元的発信社会(タテ型社会)の問題点があらゆるところで吹きだしています。

たとえば、この十年ほど、公官庁や大企業による組織的な不正や不祥事があいつぎ、深刻な社会不信をまねいています。薬害エイズ問題、金融不祥事、入札談合事件、警察不祥事、原子力発電所臨界事故、リコール・不良製品隠しなどがその代表例です。これらの問題を起こした組織は、いずれも閉鎖的でした。うえで述べた閉鎖性やルール of 軽視といったタテ型社会の特徴が、組織的不正の温床となっているのではないのでしょうか。

ノーマライゼーションがなかなか実現しないという問題は、これらの社会不正とおなじ根をもっています。ノーマライゼーションを実現することと、組織的不正の根絶とは、おなじ社会改革を必要としているのではないのでしょうか。

これまでの日本は一元的発信社会でした。くりかえすように、これは日本だけの特徴ではありません。経済的に豊かになり、先進国において国民のプライドを満足させることが目標である場合には、この単純な目標に国民は丸丸となってむかえばよいのですから、画一的な行動をとる管理しやすい人間が重宝されます。これらのひとつとは、同じものを大量に作るような比較的単純な労働のために教育されています。それ以上に複雑で創造性が必要とされるような労働は、そのような社会ではほとんど存在しませんし、管理者たち自身の統治能力や知識もそれほど高くある必要はなかったのです。

こうした社会では、画一性を保つために監視と規制が重視されます。その結果、さきの山岸の指摘するように、ひとつとはおたがいに不信状態にあり、人間関係づくりに非常におおくの時間をさかねばなりません。当然、ひとりあたりの生産性は低くとどまります。

しかし、本来、日本はこうした段階をとうに超えているはずで、自国の通貨が強くなれば、国家は国民に均一的な労働力を求める必要はなくなります。真に近代化をはたした社会では、情報の発信源は多様・多数化し、組織でも創造性に富んだ自発的人間が重んじられます。「根回し」や不毛な会議に時間をかけることは人件費の無駄づかい以外のものではなく、それよりは個々人の知識・情報・スキルの向上をめざすべきだということになります。こうした社会では、工業やサービス業を超えて、知的産業が経済の主導的位置を占めるようになり、ひとりあたりの生産性は高くなります。

ところが、これだけ経済的には豊かになったにもかかわらず、日本人には不思議なほど近代化が終了したという自覚がありません。そのメンタリティはまだまだ貧しい時代のそれ、発展途上国のそれにとどまっています。作家の村上龍はつぎのような見事な指摘をしています。

「約二十年前に円が対ドルで二百円を切った、そのときに日本の近代化は終わった、近代化が終わるということは

国家的な大目標がもう終わったということで、そのあとは国家から個人へと価値観をシフトしていかなければいけない、この国ではそれがまったくできていないし、それが必要だというアナウンスもない、…日本人の中心的な感情は敗戦と近代化途上における“悲しみ”から、国家的目標の消失の次に来るべき個人的な価値観と目標を未だに見いだせないという“寂しさ”に変わりつつある。」(村上 1998：25)

端的に言いましょう。日本でノーマライゼーションがすまないのは、日本独特の文化のせいではなく、日本人のメンタリティが組織に依存するよりほかなかった時代の段階を抜けきれていないからです。

## VI ノーマライゼーションとはなにか

それでは、ノーマライゼーションとは何でしょうか。ご存知のように、ノーマライゼーションという概念は、1950年代のデンマークで知的障害者の保護者の運動から生まれました。すでに、指摘されているように、この言葉にはふたつの意味がふくまれています(堀 1994, 1998；山本和儀 1995)。

まずなにより、障害をもったひとの生活を正常(ノーマル)なものとする。それは、健常者とおなじ人間として当たり前の生活をおくることであり、そのなかに一般社会の成員として生活するという含まれています。デンマークで提唱された原理によれば、「できるだけかれら(障害者)の暮らす社会で主流となっている、毎日の生活条件に近い環境で暮らすことができるようになる」ことを意味します(Nirje 1998：48)。ここでいう「主流となっている毎日の生活条件」には、日常の仕事やレジャーのノーマルなリズム、一般の人とおなじノーマルな成長過程やノーマルなライフサイクルがふくまれます。

第二に、すべてのひとがともに暮らせるように、社会のあり方を正常化すること。つまり、ノーマライゼーションとは、ほかのひととおなじ程度の利益を享受できるように、障害者をとりまいてる社会・環境の方を正常化するという意味です。一定のひとたちを、そのひとたちの意思に反して、分離して教育したり生活させたりする社会は正常ではないのです。したがって、ここには社会改革の要素がふくまれています。この言葉は、国連が1981年に定めた国際障害者年を契機としてひろまりましたが、その行動計画には、社会改革の意味ががよく打ちだされています。

さて、ここでわたしが指摘したいのは、ノーマライゼーションの発想は、これまで説明してきた一元的発信社会とは正反対の社会観にたっているということです。一元的発信社会では、個人をタテ型プロセスにくみこもうとします。個人の方が社会に適応・順応しなければなりません。これ

にたいして、ノーマライゼーションは、個人に合わせて社会を設計する思想です。社会のほうが、個人に適応・順応しなければならないのです。

教育にかんしていうならば、画一的なプログラムや教育する側の都合にあわせて子どもを教育するのは、一元的発信社会の態度、あるいは生産者本位の態度です。くりかえすように、これは少数の人間で大量の人を管理しなければならない社会の特徴です(Foucault 1977)。これにたいして、ノーマライゼーションでもとめられているのは、子どもにあわせて教育をくみだてる消費者本位の態度です。ちなみに、近年の経営学によれば、優れた企業のなかには、「本部」や「本社」といった一元発信的な呼び名をやめて、さまざまな現場の要請を調停する「(現場の)サポートセンター」と呼んでいるところもあるそうです(奥中 1997)。これこそ消費者本位の発想にたった呼び名でしょう。

アメリカやカナダ、イギリスなどにおける特殊教育では、医師、教育者、介護・福祉関係者、関係行政官、地域社会のひとびと、そしてもちろん保護者と当人がひとつのチームをつくり、それぞれの子どものあった治療、教育の目標とそのプログラムが作成されます。特殊教育者は、むしろこれら関連分野のオーガナイザーとして存在しています(全日本特殊教育研究連盟編 1991)。保護者はそのなかで重要な役割をはたして、専門家である教師や医師をむしろ有効につかうという発想の転換が必要です。つまり、ノーマライズされた教育と福祉のあり方は、利用できる人的・物的・経済的リソースを、各個人それぞれの必要に応じて、有効にプランニングすることからなっています。社会や制度が個人のために組織されなされるわけです。

このような社会と個人の間を、わたしは「個人主義」と呼びたいと思います。ここで言う個人主義とは、社会と個人との関係において、個人を目的・価値とし、社会を個人のための手段・道具と考える立場のことです。この立場では、国際機関、国家、地方公共団体、企業などのあらゆる組織は、個々人の幸福なり目的なりを追求のための共通のツールにすぎないとされます。社会は、個人に奉仕することによって価値をもつのです。日本の問題点は、村上龍が指摘するように、国家的目標がなくなり、むしろ個人に価値を見ださなくてはならないのに、「個人的な価値観と目標を未だに見いだせない」点にあると思います。

## VII ノーマライゼーションと民主主義

さきに述べたように、経営の世界では、生産者中心主義から消費者(顧客)中心主義へという転換がくりかえし叫ばれています。あるいは、従来型の日本企業の株主総会は株主の意見が反映しにくく、株主の利益が軽視されていると国内外から批判されました。企業は、消費者や株主にあ

わせておのれを変えていかなければ生きていけません。でもじつは、近代国家と株式会社はおなじ構造をしていることは、あまり知られていないように思います。意外に思われる方は、下の図を見てください。(図2)

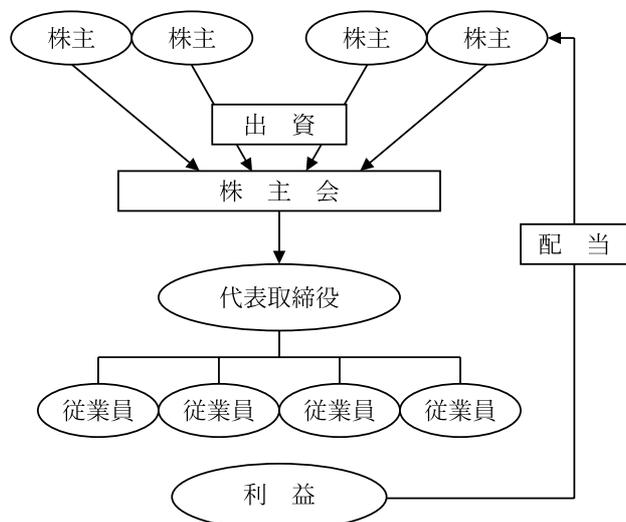


図2

これが株式会社の構成です。まず株主が出資して資本金をつくり、それを代表取締役(社長)に預けて、経営をさせます。社長は従業員をつかって利益をあげ、株主に配当します。会社は株主のものでし、社長以下、会社員にとって株主は、自分の立場もつくりだしている創造神のような存在です。近代国家はこれとおなじ構造をしています。(図3)

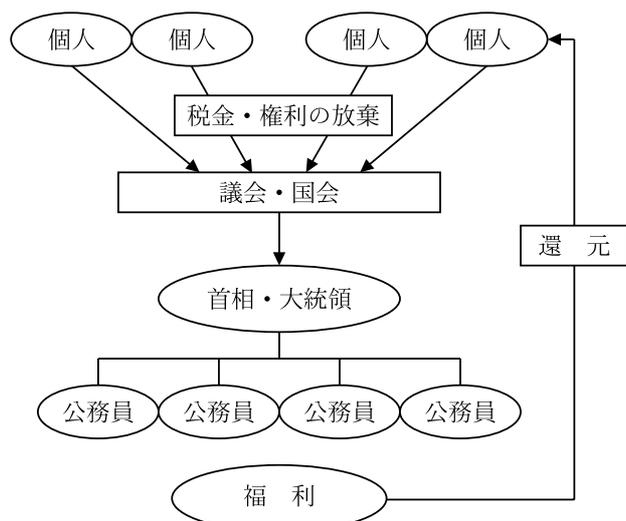


図3

これが近代国家の構造です。個人は税金を納め、ある種の権利(たとえば、日本では銃器の所持など)を放棄します。こうしてあつまったパワーを、国会は首相・大統領以下の政府に「信託」します。首相・大統領以下の公務員は

議会に命ぜられた仕事をし、その福利を個人に還元します。

日本国憲法前文では、このことがつぎのように表現されています。「そもそも国政は国民の厳粛な信託によるものであって、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する」。したがって、公務員にとって国民は、自分の存在をつくりだした神です。これを主権者といいます。会社が株主の持ち物であるように、国家は主権者たる国民の所有物です。国家は、主権者に奉仕するための道具にすぎません。かつて絶対主義の時代まで、国は国王の所有物でした。家臣は王に奉仕するために存在しました。この主権者の地位に現在のわたしたちはいるのです。どれほどの日本人が、この近代国家の原理を自覚しているのでしょうか。

もうお分かりだと思います。個人に合わせて社会を設計するというノーマライゼーションの発想は、最初から近代民主主義の原理のなかにふくまれていたのです。ノーマライゼーションがどれくらい達成されているかは、その社会の民主主義の到達度をはかるよい尺度です。ウェルトハイマーは、「インクルージョンは第一義的には、教育の問題でも職業の問題でもなく、何よりあらゆる人びとに関わる基本的人権の問題である」(Wertheimer 1998: 5)と指摘していますが、これはまったくもっともな主張なのです。

## VIII 特別な教育的ニーズについて

教育のノーマライゼーションにおおきな影響をあたえたものとして、さきにあげた国連の「1981年法」ともうひとつ、「ウォーノック・レポート」(1979)があげられます。メアリー・ウォーノック(Mary Warnock)は、イギリスの現象学を専門とする哲学者です。彼女のもとでまとめられた障害児教育のレポートは、障害別の分離教育を廃止し、従来の特殊教育という概念も「特別な教育的ニーズ(special educational needs, SEN)」という概念によってとらえなおすように提案しています。「特別な教育的ニーズ」とは、子どもたちを能力や障害別に分類して教育をするのではなく、子どもひとりひとりに着目し、その子に必要な援助を提供してゆくことを意味しています。これをもうすこし説明します。

たとえば、子どもに学習上の困難があったとします。それにたいして、ふたつの見方、態度のとり方があるでしょう。ひとつは、子どものほうに問題があるとする見方で、もうひとつは学習カリキュラムに問題があるとする見方です。このふたつにはそれぞれ前提があります。

まず、子どもに原因があるとする見方ではつぎのことが前提となっています(ユネスコ1997; United Nation 1994)。

- ① 「特殊」グループにはいる子どもたちがいる。
- ② 子どもの特殊性にあわせた「特殊」教育が必要である。

そのため、子どもを識別して障害別にふりわけると。

- ③ 同じような問題をかかえた子は、一緒にして教えるのがよい。専門家による「最善の治療」があるはずである。教育のモデルは医療である。
- ④ こうした子どもたち以外は「普通」である。

つまり、子ども原因があるとする従来の見方には、「障害別分類」「治療」「分離教育」という特徴があります。

しかし、この見方にはさまざまな問題があります。子どものかかえている問題が、障害別の分類にうまく当てはまらないことがありますし、型にはめて見るために子供の将来を悲観的に予測したりします。また「障害」というレッテルをはることで、その子の能力が「一般的に低い」と判断しがちになります。そして何より、「普通の」子どもたちとの接触機会が否定されてしまうのです。

またこれにたいして、学習カリキュラムに問題があるとする見方は、つぎのような前提に立ちます。

- ① どの子どもも学校の勉強でつまずくことがある
- ② 子どものどこが悪いのか、ではなく、教師の対応が重要である。
- ③ カリキュラムの改善はほかの子の学習にとっても役立つ。
- ④ 教師が実践方法を発展させようとするときには、周りから支援する必要がある。

この見方にとって、教育の主体はあくまで子どもであり、教師、保護者、医師は子どものサポーターであり、ファシリテーター（促進者）です。子どもを型にはめずに、チャレンジすることを重視します。また医療は、重要な役割をはたしますが、子どもへの唯一の接し方、対処法を提示するわけではありません。とくにあらゆる障害児教育を、正常へ復帰するための「治療」としてとらえる見方には問題があります。

さきに述べたように、子どもそれぞれの必要におうじて、利用できる人的・物的・経済的リソースを有効に組み立てる態度こそが、「特別な教育的ニーズ」の基礎をなしています。そこには、個人に合わせて制度や組織を調整するというノーマライゼーションの理念がすでにふくまれているのです。それは、「よりこまかく子どもの世話をすればよい」「よりこまかく分類して教育してゆけばよい」という発想とはまったく異なります。こうした態度はむしろ、管理主義的な教育の延長にすぎないでしょう。

したがって、特別な教育的ニーズの発想は、特殊教育だけに妥当するものではありません。それは、教育を、それぞれの子どもが学んでゆく過程をサポートすることとして考えるかぎり、普通教育にも適用可能です。特別な教育的ニーズは、いわゆる画一的教育のアンチ・テーゼだといえるでしょう。現に欧米諸国では、特別な教育的ニーズという観点にたつて統合教育がおこなわれ、そ

こ観点から健常な子どもの教育もなされています (Meijer et al. 1997; 全日本特殊教育研究連盟 1991)。

ですから、わたしは「特別な教育的ニーズ (special educational needs)」というよりも、むしろ「個別の教育的ニーズ (particular educational needs)」として特殊教育をとらえてゆくべきだと思います。こう考えてはじめて、特殊教育と普通教育の壁はなくなるのではないのでしょうか。

「個別性」を重んじる視点は何よりも大切だと思われま。統合教育やノーマライゼーションは、「ともに学ぶこと」や「ともに生きる」ことであるとしばしば主張されます。それはそのとおりですが、この「ともに」を、「画一的に」とか、「みんな同時に」「みんな同じことを」とかいった意味として解釈されれば最悪です。障害をもったひとは、既存の社会への苦しい同化を余儀なくされるでしょう。

「個別性や差異を認める」のではなく、違いを喜ばしいものとして、ひとびとを積極的に差異化し、個別化する姿勢が必要だと思います。ひとは異なっているとバラバラになり、社会性がなくなると考えるのはあやまりです。異なっているからこそ、共同して物事に当たる意味が生まれるのです。たとえば、サッカーは、それぞれ選手の持ち味が違うからこそ、チームプレーをするのではないのでしょうか。むしろ、多くのひとが似すぎていると過当競争状態になり、おたがいに嫉妬しい、ひきずり落とそうとします。日本が競争過剰な状態にあるとすれば、それはひとつのことにみな殺到する画一性や集団主義が原因です。統合教育で強調されるべきは、「みんな一緒に」ではなく、「異なったひとがチームを組んで」という視点ではないのでしょうか。「ともに」という言葉には、その善意とは裏腹に、危険な響きを感じてなりません。

## Ⅸ まとめ

- ① 日本においてノーマライゼーションの実現をはばんでいるのは、一元的発信社会 (タテ型社会) に個人をとりこもうとする集団主義的な思考法である。
- ② 一元的発信社会は、閉鎖性、ルールの軽視、新規参入者の冷遇などおおくの欠点をもっている。現在の日本では、このタイプの組織が組織不正などさまざまな社会問題をひきおこしている。
- ③ したがって、このタイプの社会からの脱却が望まれているのだが、かなりの数の日本人がいまだにこのメンタリティをひきずっていることが問題である。
- ④ 一方、ノーマライゼーションは、個人に合わせて社会を設計しようとする思想であり、価値を個人の存在においている。これは、個人が社会に適応・順応しなければならぬ一元的発信社会とは正反対の考え方に立っている。

- ⑤ ノーマライゼーションの考えは、最初から近代民主主義の原理のなかにふくまれている。ノーマライゼーションがどれくらい実現されているかは、その社会の民主主義の到達度を表している。
- ⑥ 「特別な教育的ニーズ」では、学習に困難がある場合、子どもではなく、学習カリキュラムに問題があるとする見方につ。それは、子どもそれぞれの必要に応じて、利用できる人的・物的・経済的リソースを有効に組み立てる態度である。そこには、ノーマライゼーションの理念がふくまれている。
- ⑦ 「特別な教育的ニーズ」は教育一般に妥当する考えであり、むしろ「個別の教育的ニーズ (PEN)」という言葉をつかうべきであろう。
- ⑧ ノーマライゼーションでめざすべきは、違いを喜ばしいものと考え、ひとを積極的に差異化してゆくと同時に、異なったひとがチームを組むような社会である。

### 参考文献

- 1) Foucault, Michel : 監獄の誕生. 田村俣訳, 新潮社, 1977.
- 2) 堀正嗣 : 障害児教育とノーマライゼーションー「共に生きる教育」をもとめて. 明石書店, 1998.
- 3) 堀正嗣 : 障害児教育のパラダイム転換 : 統合教育への理論研究. 柘植書房, 1994.
- 4) 石渡和実 : Q&A 障害者問題の基礎知識. 明石書院, 1997.
- 5) 小池将文 : 論壇 : 障害は個性と考えたい. 「朝日新聞」1996/6/6 (朝刊).
- 6) 河野哲也 : 障害は「個性」か?ー特殊教育とその倫理的問題. 「慶応義塾大学日吉紀要ー人文科学」No.15 : 1-28, 2000.
- 7) Meijer, Cor J.W., Sip Jan Pijl & Seamus Hegarty : 特別なニーズ教育への転換ー統合教育の先進 6 ケ国比較研究. 渡邊益男 (監訳), 川島書店, 1997.
- 8) 村上龍 : 寂しい国の殺人. シングルカット, 1998.
- 9) 中根千枝 : タテ社会の人間関係. 講談社現代新書, 1967.
- 10) 中根千枝 : タテ社会の力学. 講談社現代新書, 1978.
- 11) 中野善達 (編) : 国際連合と障害者問題. エンパワメント研究所, 1997.
- 12) Nirje, Bengt : ノーマライゼーションの原理 [増補改訂版]ー普遍化と社会改革を求めて. 河東田博・橋本由紀子・杉田穂子, 和泉とみ代 (訳編), 現代書館, 1998.
- 13) ノーマライゼーションの現在シンポジウム実行委員会 (編) : ノーマライゼーションの現在. 現代書館, 1992.
- 14) ユネスコ監修 : ユネスコがめざす教育. 落合俊郎・堀智晴・大屋幸子 (訳), 田研出版, 1997.
- 15) 奥中恭樹 : ミスミの人事革命. 東洋経済新報社, 1997.
- 16) 大塚斌 : 身近な話しーよいことわるいこと. 「経営倫理」Vol.12, 3-4, 2000.
- 17) Rogers, Everett M. & Rehka Agarwala-Rogers : 組織コミュニケーション学入門. 宇野善康・浜田とも子 (訳), プレーン出版, 1985.
- 18) 総理府 : 平成 7 年版障害者白書ーバリア・フリー社会を目指して. 大蔵省印刷局, 1995a.
- 19) 総理府・障害者対策推進本部 : 障害者プランーノーマライゼーション七カ年戦略. 大蔵省印刷局, 1995b.
- 20) 総理府 : 平成 8 年版障害者白書 : 障害者プランの着実な推進. 大蔵省印刷局, 1996.
- 21) 総務庁行政監察局編 : ノーマライゼーションの実現に向けて. 大蔵省印刷局, 1996.
- 22) *Special educational needs: a response to the report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock report)*. London: NATFHE, 1979.
- 23) 滝坂信一 : 養護学校の教育と展望. 日本重複障害教育研究会 (編), 日本アビリティーズ協会, No.116, 31-40, 2000.
- 24) United Nations : *Final Report World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Samalanca, Spain, 7-10 June 1994.
- 25) Wertheimer, Alison : 障害児と共に学ぶーイギリスのインクルージョン教育. 桑の会 (訳), 明石書店, 1998.
- 26) 山岸俊男 : 安心社会から信頼社会へ. 中公新書, 1999.
- 27) 山岸俊男 : 社会的ジレンマのしくみ. サイエンス社, 1990.
- 28) 山本和儀 : とともに学び、ともに生きるーノーマライゼーションの理念と統合教育の実践. 大阪書籍, 1995.
- 29) 全日本特殊教育研究連盟 (編) : 最新世界の特殊教育ー40カ国と日本の比較. 日本文化科学社, 1991.

# 通常教育教員の「特殊教育」に対する意識調査

— 連携・協力を目指した特殊教育からのアプローチの糸口 —

笹本 健・大内 進・牧野 泰美

佐藤 正幸・當島 茂登

(国立特殊教育総合研究所)

## I はじめに

今、社会では障害児(者)、健常児(者)に限らず共に生きる社会を目指すという考え(ノーマライゼーション)の下に、障害がある子どもたちに対する教育の分野においても、共に学ぶという理念を視野に入れたさまざまな教育システムの改革や工夫が行われつつあります。しかし、それらが実際に機能していくためには、障害がある子どもを取り巻く教育関係者の集団(人々)の柔軟で豊かな連携・協力が不可欠であることはいうまでもありません。

障害がある子どもを取り巻く教育関係者の集団は、現状の制度においては、大きく特殊教育の分野と通常教育の分野に分かれていることは認識せざるを得ませんが、このような現状においてそれぞれの分野の間で如何に豊かな連携・協力が行われるかが、今後障害がある子どもたちがいわゆる「通常の学級」においても個々のニーズに従い学ぶことができるという教育の発展のための大きな糸口になると考えてきました。これまで私たちは、このような考えの下に研究を進めてきましたが、それはあくまでも特殊教育の側に立ってのことであるという事実は否めません。すなわち、特殊教育の側がいくら通常級の先生方に連携や協力についてラブコールを送ったところで、それが相手の心を動かすものでなかったならば単なる片思いでしかありません。

そこで今回、それぞれの教育の分野相互の連携・協力について、いわゆる通常教育に携わる先生方が、障害児や障害児の教育に関してどのような考えや意見があるのかを知り、今後、教育関係者間の豊かな連携・協力を実現していくための示唆を得ようと思いました。

理想的には全国調査を行うべきなのですが、諸般の事情により、本研究にゆかりのある小・中学校や全くの個人に対して、管理職や個人の承諾を得てアンケート用紙を配布しました。したがって、回答件数も少なく本調査の結果については、正確性を欠いていると言わざるを得ませんが、特殊教育に携わる者にとって本調査から示唆されるものの意義は大きいと思われます。

## II 調査の方法

### 1. 調査対象

小・中学校の通常学級に勤務する教員。

### 2. 調査項目

本調査においては、その調査内容を主に、①「特殊教育」についておおよそどのようなイメージを持っているか、②「障害がある子ども」が通常教育の中で共に学ぶ意義について、③「特殊教育」の分野に対してどのような情報提供を望むか、等について記入式(選択肢)による回答より資料の収集を行いました。

### 3. 調査手続き

本調査の対象は上記1.に示したとおりですが、研究分担者と研究協力者が何らかの形で関与するそれぞれの個人に対して直接アンケート用紙を配布し回収したり、学校を通してアンケートを回収したり、回収の方法は様々でした。ほぼ、無作為に平成13年9月～12月下旬の調査期間において回答を収集しました。

## III 調査の結果と若干の考察

結果として、217件(名から)の回答を得ました。

### 1. 現在の勤務校について

総回答件数217件に対して、小学校勤務が162件(このうち特殊学級等の設置あり154件、設置なし7件)、中学校勤務が52件(このうち特殊学級等の設置あり51件、設置なし1件)、無回答3件(名)でした。

### 2. 教育経験について

小学校でのみ教育経験がある者160件(名)、中学校でのみ教育経験のある者47件(名)、小・中学校両方の経験がある者5件(名)でした。……………無回答5件

このうち、盲・聾・養護学校・特殊学級・通級教室あるいは通常学級において、何らかの特殊教育経験(障害児に関わった経験)をもっている者は、

- ① 小学校のみの教育経験の者で 126/160  
..... 約80% (78.8%)
- ② 中学校のみの教育経験の者で 39/47  
..... 83%
- ③ 小・中の教育経験の者で 4/5  
..... 80%

以上のような結果となりました。

また、特殊教育の経験を持たない者については、

- ① 小学校のみの教育経験の者で 33/160  
..... 約20% (20.6%)
- ② 中学校のみの教育経験の者で 8/47  
..... 17%
- ③ 小・中の教育経験の者で 1/5  
..... 20%

以上のような結果となりました。

また、盲・聾・養護学校・特殊学級・通級教室あるいは通常学級において、何らかの特殊教育経験（障害児に関わった経験）を持っている者のうち、特殊学級（34%）、通級指導教室（23%）あるいは通常学級（64%）において、特殊教育経験（障害児に関わった経験）をもっている者の割合がとても高い、という結果となりました（複数回答）。

### 3. 「特殊教育」のイメージについて

「特殊教育」ということばから発想されるなイメージについて、通常教育との比較から次の①～④の項目を設問の主旨としました。

- (1) 通常の学級で行っている教育の在り方と比較して異なっている度合い
- (2) 異なっている場合、どのようなところか・・・単一選択
- (3) 通常学級で行っている子どもの関わり方と比較して違いがあるか
- (4) 違いがある場合、どのようなところが違っているか・・・2項目選択

#### (1) 異なっている度合い

以下のような5項目から1つを選択するものです。

- ① 全く異質なもの
- ② 異なっていることが多い
- ③ 基本的には同じだが、異なっていることがある
- ④ 全く同じ
- ⑤ 考えたことがない

その結果、以下のようにまとめられました。

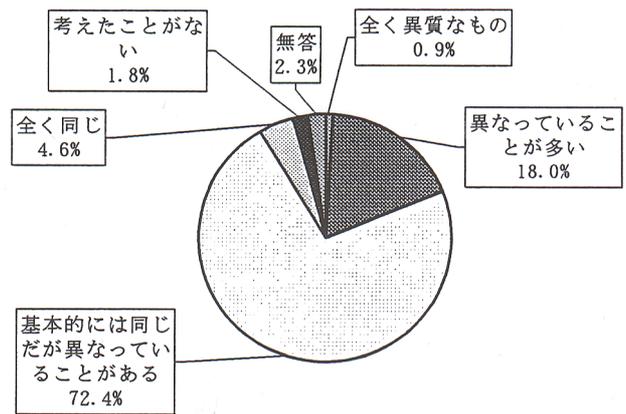


図3-(1). 通常教育と比較した「特殊教育」のイメージ (全体)

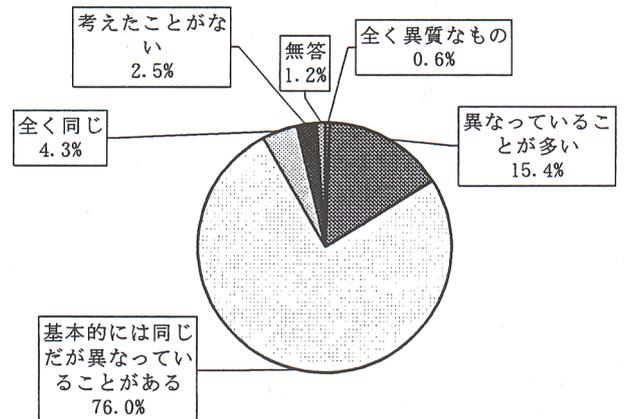


図3-(1). 通常教育と比較した「特殊教育」のイメージ (小学校)

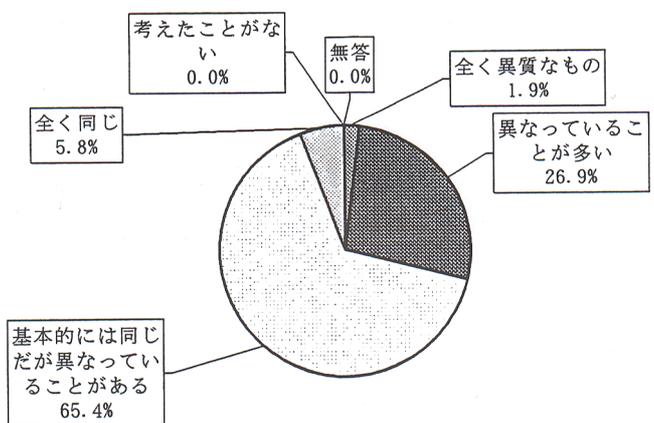


図3-(1). 通常教育と比較した「特殊教育」のイメージ (中学校)

#### (2) 異なっている場合、どのようなところか

上記(1)の設問で、①～③と回答したものについて、以下のような6項目を挙げ、その中から1つを選択するものです。

- ① 実際の教え方（指導法）が異なっている
- ② 教育課程（指導の目標・内容）が異なっている
- ③ 教育の制度が異なっている
- ④ 施設・設備が異なっている

- ⑤ 子どもが違う
- ⑥ その他

その結果、以下のようにまとめられました。

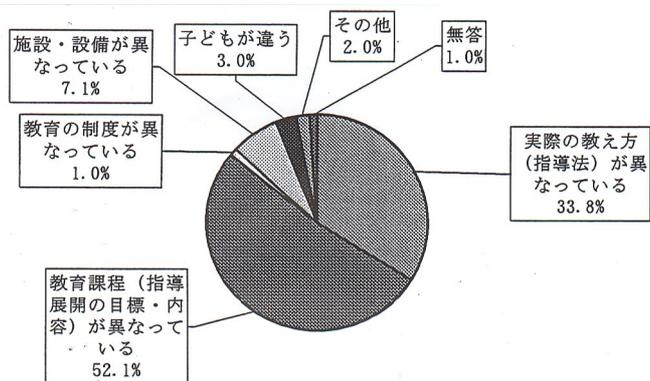


図3-(2). 通常教育と最も異なっている点(全体)

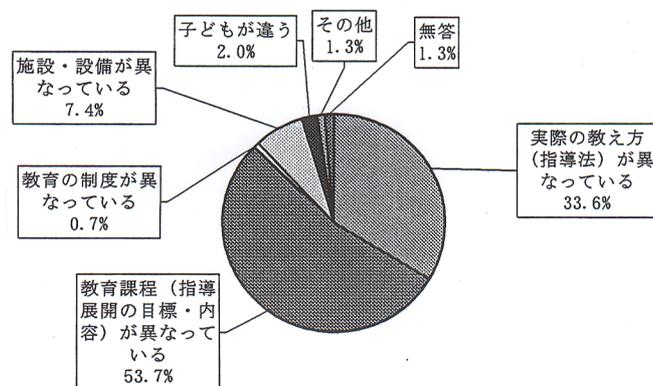


図3-(2). 通常教育と最も異なっている点(小学校)

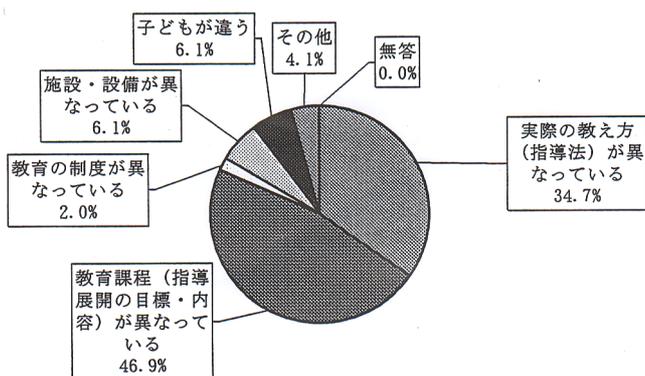


図3-(2). 通常教育と最も異なっている点(全体)

<考察>

通常学級の先生方がもっている「特殊教育」の大まかなイメージについて明らかにしようとしてみました。小学校、中学校いずれも多くの先生方(小学校約80%、中学校約70%)が、「特殊教育」は「通常教育」と全く同じかあるいは基本的には同じであるとイメージしています。また、何が異なっているかの質問に対して、「教育課程(指導の目標・内容)」「指導法(実際の教え方)」という回答が小学校、中

学校の先生方ともに、80%を越える高い割合を示しています。

特殊教育の側にある者が、通常教育の先生方に連携や協力に関する理解を求める場合、それぞれの違いを解説していくことよりも、上記の「基本的に同じ」ところを明確にする方がより効果的であることが推測されます。

(3) 子どもの関わりに違いがあるか

以下のような3項目から、1つを選択するものです。

- ① (違いがあると)思う
- ② (違いがあると)思わない
- ③ どちらとも言えない

その結果、以下のようにまとめられました。

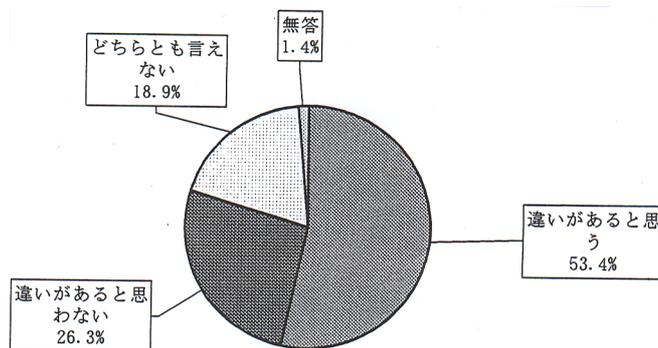


図3-(3)-1. 子どもの関わりについて特殊教育における通常教育との違い(全体)

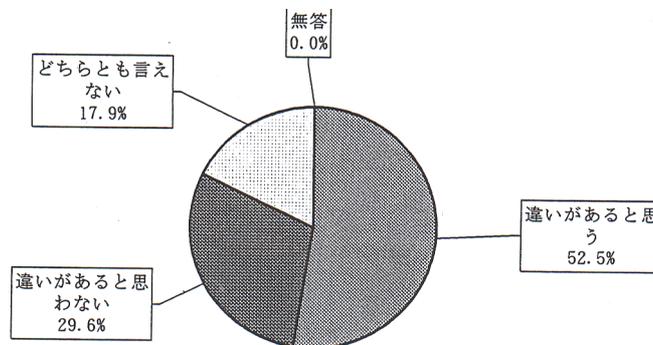


図3-(3)-1. 子どもの関わりについて特殊教育における通常教育との違い(小学校)

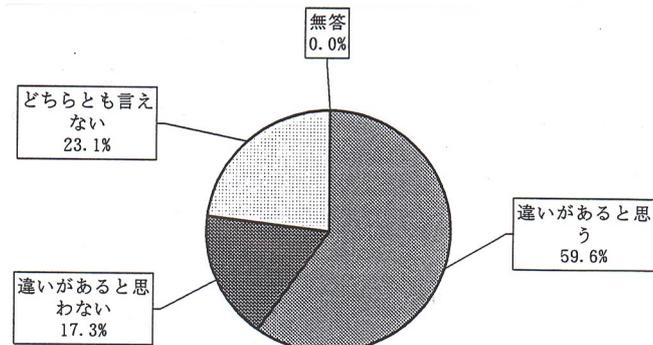


図3-(3)-1. 子どもの関わりについて特殊教育における通常教育との違い(中学校)

(4) 違いがある場合、どのようなところか

上記(1)の設問で、①～③と回答したものについて、以下のような6項目を挙げ、その中から2つを選択するものです。

- ① より個別性を重視した関わり方をしている
- ② より人間性を重視した関わり方をしている
- ③ より学問的な分野（医学、生理学、運動学、心理学）に基づいた関わり方をしている
- ④ より甘やかした（幼稚な）関わり方をしている
- ⑤ より人間性を軽視した関わり方をしている
- ⑥ その他

その結果、以下のようにまとめられました。

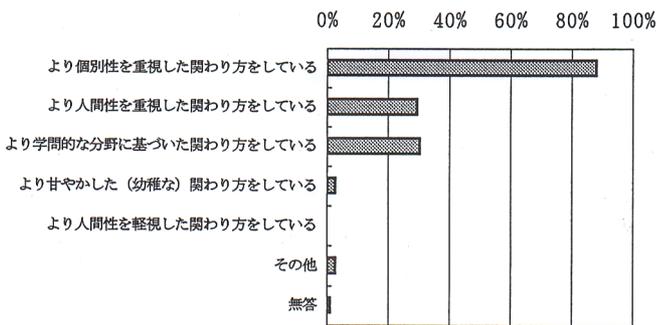


図3-(3)-2. 通常教育とは違う子どもとの関わり方 (全体)

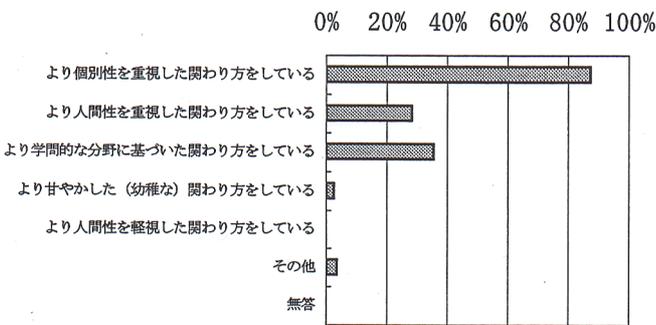


図3-(2)-2. 通常教育とは違う子どもとの関わり方 (小学校)

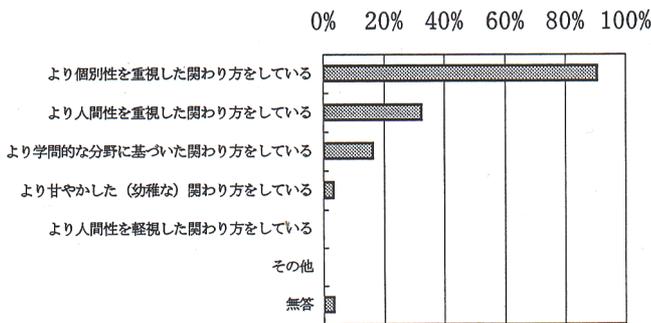


図3-(2)-2. 通常教育とは違う子どもとの関わり方 (中学校)

<考察>

通常教育に比べて、具体的な子どもの関わり方に違いがあるかどうか、また違いがあるとしたらどんなところかを明らかにしようと思いました。小学校、中学校いずれの先生

方も半数以上の方が「違いがある」と回答しました。その違いの90%近くが「より個別性を重視した関わりをしている」となっており、以下「より人間性を重視した関わりをしている」「より学問的な分野に基づいた関わり方をしている」がそれに続いていました。

上記の「より個別性を重視した関わりをしている」「より人間性を重視した関わりをしている」は、特殊教育に限らず教育の基本ですが、この基本に基づく関わりの重要性を通常教育の先生方に強調することが連携・協力の糸口になるという可能性が推測されます。

4. 共に学ぶことについて

本設問においては、通常の学級に障害がある子どもが在籍し、共に学ぶことについての考えや意見を明らかにしようと思いました。設問の主旨を以下のように設定しました。

- (1) 共に学ぶことに関する意見（肯定、否定）および条件（子どもの状態と環境）の有無
- (2) 子どもの状態に関する条件付き肯定の場合、どのようなものか、その程度は
- (3) 環境の状態に関する条件付き肯定の場合、物理的にはどのようなものか
- (4) 環境の状態に関する条件付き肯定の場合、人的にはどのようなものか

(1) 共に学ぶことに関する意見（肯定、否定）および条件の有無

以下のような6項目から1つを選択するものです。

- ① 子どもの状態（障害種別や重さ）がどのようなであっても、共に学ぶべき
- ② 子どもの状態（障害種別や重さ）がどのようなであっても、専門的な配慮の下にある学校（養護学校や特殊学級）で学ぶ方がよい
- ③ 共に学ぶには、子どもの状態（障害種別や重さ）に関する条件が必要
- 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
- ⑤ 共に学ぶには、子どもの状態や環境に関する条件が必要
- ⑥ その他

その結果、以下のようにまとめられました。

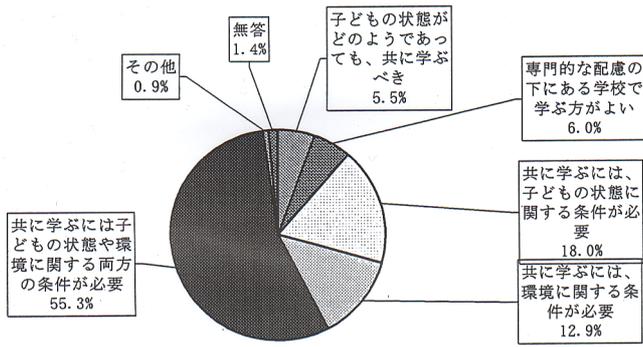


図4. 通常学級に障害児が在籍し共に学ぶ事について(全体)

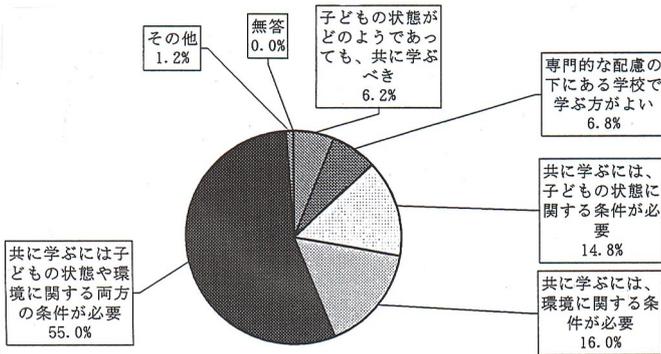


図4. 通常学級に障害児が在籍し共に学ぶ事について(小学校)

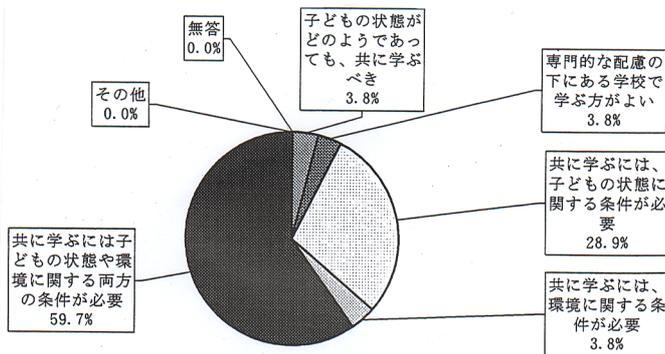


図4. 通常学級に障害児が在籍し共に学ぶ事について(中学校)

< 考察 >

「障害がある子どもは、専門的な配慮のある学校で学ぶ方がよい」、すなわち盲、聾、養護学校、特殊学級等に在籍して、学ぶ方がよいと考えている先生方は意外に少なく、小学校で6.8%、中学校で3.8%でした。他方、共に学ぶにはある程度の条件があると考えている先生方は、小学校85.8%、中学校92.4%でした。

ほとんどの先生方は条件さえ整えば、障害がある子どもが共に学ぶ方がよいと考えていると思われます。

(2) 子どもの状態に関する条件付きで肯定

上記(1)の設問で、③あるいは⑤と回答したものについて、以下のような5項目を挙げ、その中から2つを選択し、さらにその状態の程度(ほとんど、ある程度)も選択するものです。

- ① 授業の内容が理解できること
- ② 日常の集団での行動ができること
- ③ 教師との(ことばでの)会話ができること
- ④ 日常的な生活の動き(食事、トイレ、歩行等)ができること
- ⑤ その他(生命維持に支障がないこと、総合的なこと、落ち着いた行動)

その結果、以下のようにまとめられました。

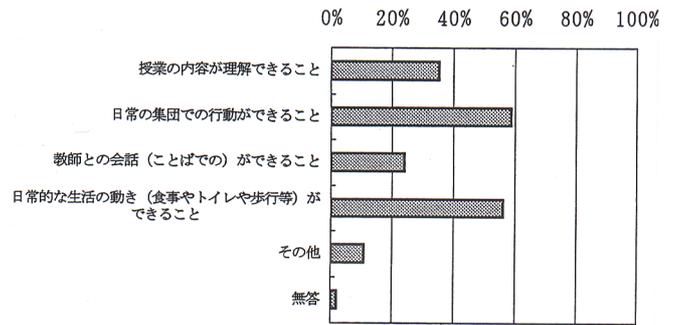


図4-1. 子どもの状態に関する条件(全体)

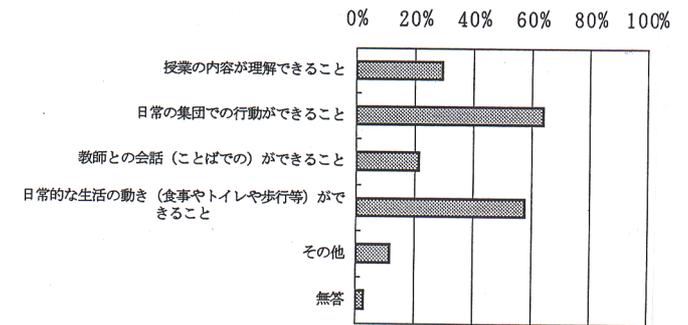


図4-1. 子どもの状態に関する条件(小学校)

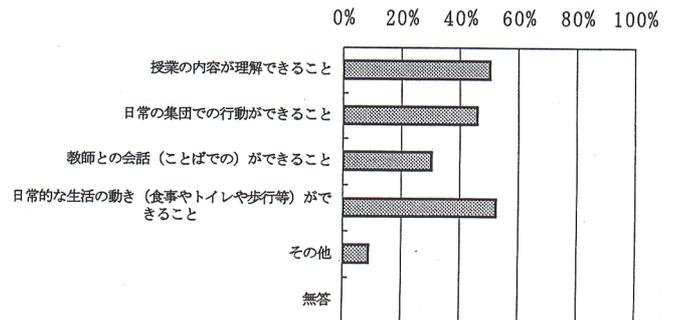


図4-1. 子どもの状態に関する条件(中学校)

また、①~④の子どもの状態のうち、それぞれの程度(ほとんど、ある程度)の違いに関しては、以下のようにまとめられました。

① 授業内容の理解 小学校 無回答 3%

|     | ほとんどできることが必要 | ある程度できることが必要 |
|-----|--------------|--------------|
| 小学校 | 6%           | 91%          |
| 中学校 | 4%           | 96%          |

② 日常集団行動 小学校 無回答 7%

|     | ほとんどできることが必要 | ある程度できることが必要 |
|-----|--------------|--------------|
| 小学校 | 17%          | 76%          |
| 中学校 | 24%          | 76%          |

③ 教師との会話

|     | ほとんどできることが必要 | ある程度できることが必要 |
|-----|--------------|--------------|
| 小学校 | 29%          | 71%          |
| 中学校 | 14%          | 86%          |

④ 日常的な生活動作 小学校 無回答 9%

|     | ほとんどできることが必要 | ある程度できることが必要 |
|-----|--------------|--------------|
| 小学校 | 35%          | 56%          |
| 中学校 | 37%          | 63%          |

<考察>

前述の(1)の考察において、ほとんどの先生方が条件さえ整えば障害がある子どもが共に学ぶことに関して肯定的でした。この設問では、子どもの状態に関する条件の分析を行いました。小学校においては、「日常の集団での行動ができること」「日常の生活の動きができること」の条件が多く、中学校ではそれらに加えて「授業の内容が理解できること」の条件が加わります。

これらのことから、学校の教育活動において、その子どもがいるために一斉活動に支障をきたす可能性があるものが、「子どもの状態による条件」の背景にあるようです。

しかし、これらの条件は「ほとんどできることが必要」というものではなく、「ある程度出きることが必要」というものが小学校、中学校共にパーセンテージにおいて、過半数を占めていました。

また、「ほとんどできることが必要」というような条件の厳しさを要求する子どもの状態とは、小学校、中学校共に「日常的な生活動作」でした。

これは、先生方が子どものトイレや移動や食事などに時間がとられ、集団での教育活動に支障をきたすと考えているから、と思われます。

(3) 環境の状態に関する「物理的条件付き」で肯定

上記(1)の設問で、④あるいは⑤と回答したものについて、以下のような5項目を挙げ、その中から2つを選択するものです。

- ① バリアフリー環境（手すり、エレベータ、点字ブロック等）の改善・充実
- ② 校内体制の改善・充実
- ③ 教育課程の改善
- ④ 特殊教育側の協力・支援
- ⑤ その他

その結果、以下のようにまとめられました。

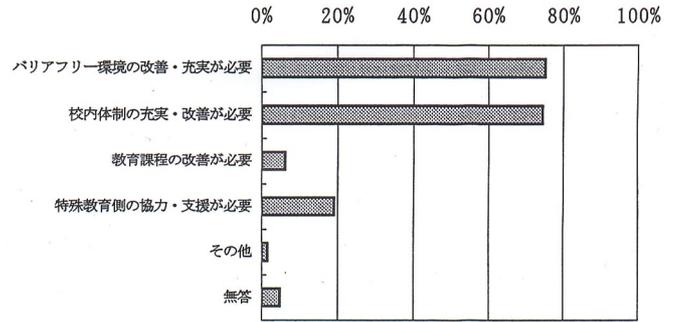


図4-(2)-1. 環境の状態に関する物理的条件(全体)

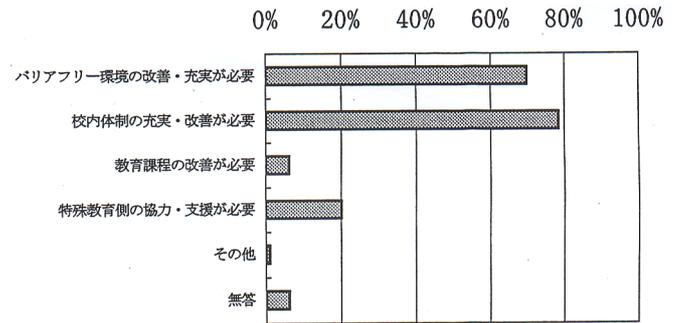


図4-(2)-1. 環境の状態に関する物理的条件(小学校)

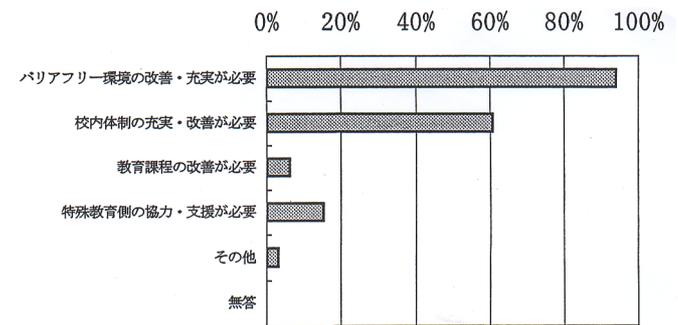


図4-(2)-1. 環境の状態に関する物理的条件(中学校)

(4) 環境の状態に関する「人的条件付き」で肯定

上記(1)の設問で、④あるいは⑤と回答したものについて、以下のような5項目を挙げ、その中から2つを選択するものです。

- ① 学校管理職の理解や積極的行動
- ② 教師の理解や積極的行動
- ③ 保護者（障害がある子ども以外の）理解や積極的行動
- ④ 子ども（障害がある子ども以外の）理解や積極的行動
- ⑤ その他（通常級生徒数の減少、介助員の配置）

その結果、以下のようにまとめられました。

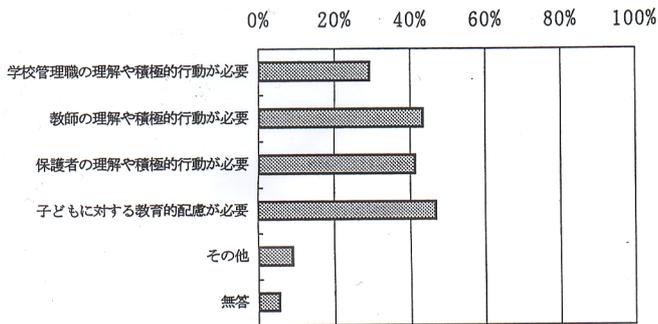


図 4-(2)-2. 環境の状態に関する人条件 (全体)

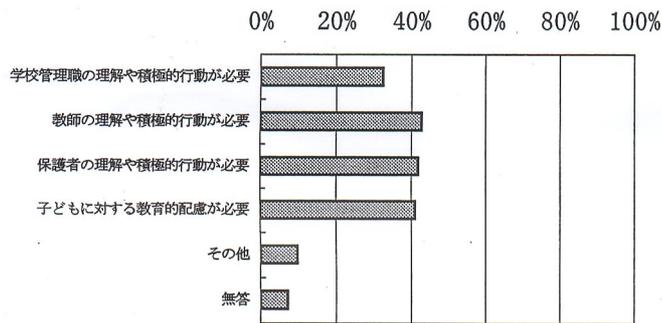


図 4-(2)-2. 環境の状態に関する人的条件(小学校)

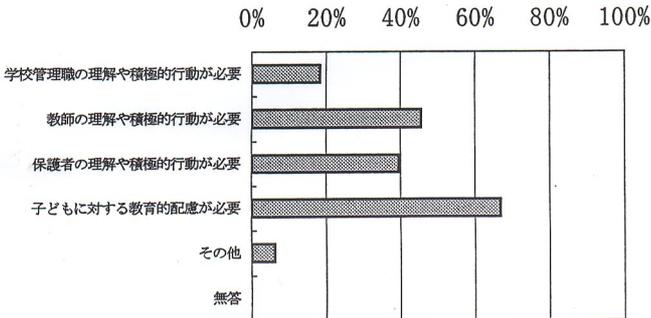


図 4-(2)-2. 環境の状態に関する人的条件(中学校)

<考察>

この設問(3)、(4)では、障害がある子どもを巡る条件の分析を行いました。

物理的条件として小学校、中学校共に「バリアフリー環境の改善・充実」と「校内体制の充実・改善」のパーセンテージが圧倒的に多く、他方、人的条件では設問に提示されたそれぞれの条件に課題があることが示されました。

すなわち、人が関与するシステム(校内体制)や環境づくりが障害がある子どもが共に学ぶために必要な条件であることが推測されます。

5. 連携・協力のための特殊教育側からの情報提供について

本設問では、通常学級の教員が特殊教育の側に望む情報提供の内容について明らかにしようとした。設問は大きく総合的なものと各論的なものに分かれています。それ

ぞれ1つずつ選択するものです。

(1) 希望する情報内容として総合的なもの

以下のような4項目から1つを選択するものです。

- ① 特殊教育の基本的な考え方に関する情報
- ② 特殊教育の内容・方法に関する情報
- ③ 障害がある子供と共に学ぶ場合の教育の理念に関する情報
- ④ その他

その結果、以下のようにまとめられました。

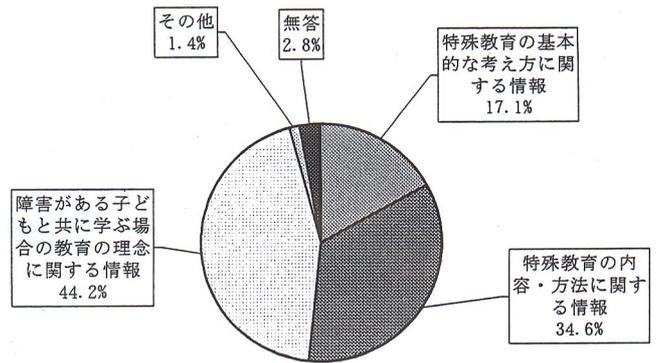


図 5-1. 情報提供/総合的 (全体)

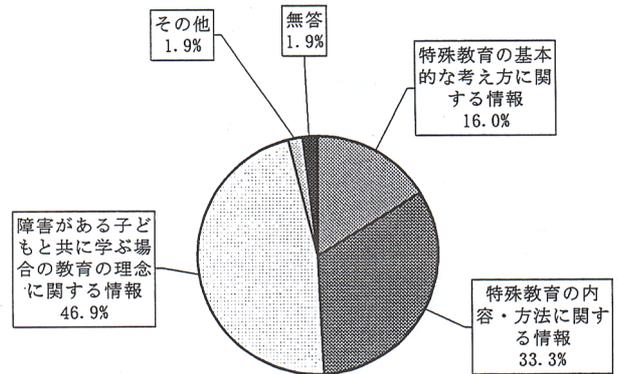


図 5-1. 情報提供/総合的 (小学校)

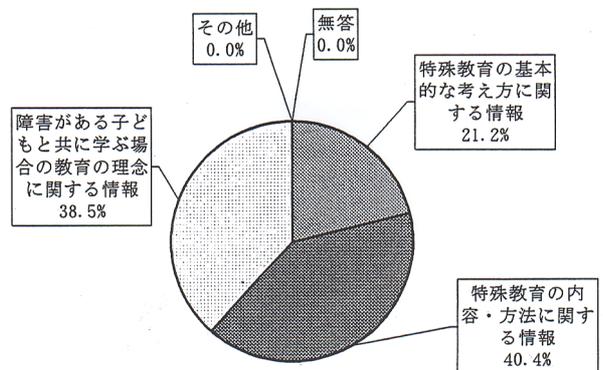


図 5-1. 情報提供/総合的 (全体)

(2) 希望する情報内容として各論的なもの

以下のような4項目から1つを選択するものです。

- ① 障害の特性に関する情報
- ② 障害児の指導の内容・方法に関する情報
- ③ 障害がある子どもと共に学ぶ場合の指導のあり方に関する情報
- ④ その他

その結果、以下のようにまとめられました。

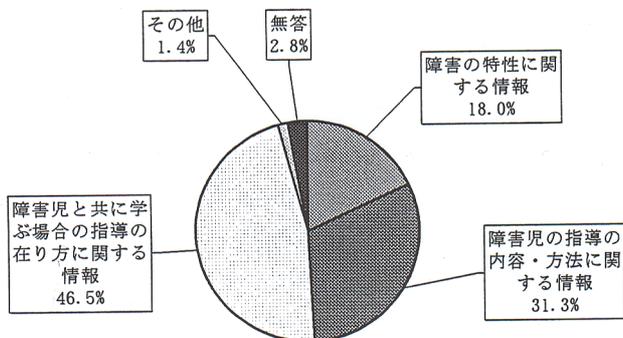


図5-2. 情報提供/各論的(全体)

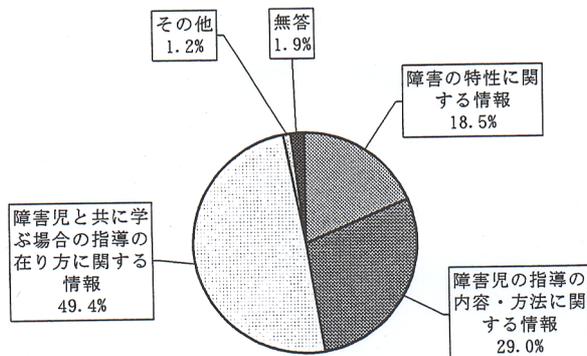


図5-2. 情報提供/各論的(小学校)

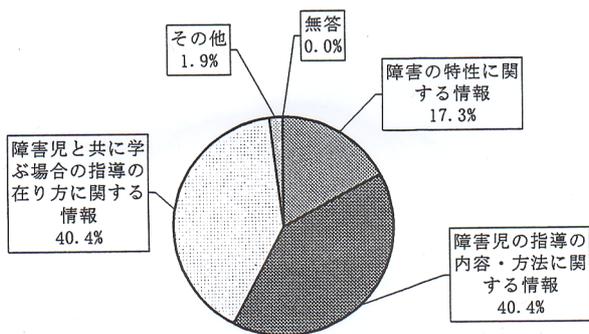


図5-2. 情報提供/各論的(中学校)

#### <考察>

特殊教育側からの情報提供について、総合的なもの、各論的なもののいずれにおいても、障害がある子どもと共に学ぶ場合の教育理念や指導の在り方に関する情報提供が望まれていました。

また、各論的な情報提供では、小学校、中学校共に障害の特性に関する情報よりも、実際の指導の内容・方法が望まれていました。

これらのことより、多くの先生方が「障害児」のための

教育活動という観点からではなく、「共に学ぶには」という観点からの情報を特殊教育の側に望まれているようです。

#### 6. 通常教育と特殊教育が連携する場合、特殊教育側が努力すべきこと(意見)について

記述式で回答するものでした。ほぼ、半数の方が回答されました。

その内容をまとめてみると、おおよそ以下のようでした。

- ① 身近な情報、具体的な情報、新しい情報を積極的に流してほしい。
- ② 共に学ぶためのさまざまな研修を望む
- ③ 特殊教育、通常教育のいずれも教師の努力は同じ
- ④ 双方の積極的なコミュニケーション(教師同士の)が必要(重要)
- ⑤ 教師の加配、増員を望む
- ⑥ 特殊教育側の専門的な優越感の排除

#### IV 結果のまとめ

今回の意識調査を通じ、通常学級に在職している教師が「特殊教育」をどのように感じているか、どのような情報提供を必要としているか等について、さまざまなことが明らかになりました。

その内容を整理してみると、以下のようになります。

1. 通常教育と特殊教育は基本的に同じ。
  2. しかしながら、実際の指導内容・方法は異なっており、子どもへの関わりも当然異なってくる。
  3. 子どもへの関わりの違いは、通常学級と比較してより子どもの個別性(個々の子どもに沿った)や人間性を重視した関わりを行っている。また、心理学や医学に基づいた、より学問的な分野に基づいた関わりをしている。
  4. 障害がある子どもが専門的な配慮のある学校で学ぶよりも、子どもの状態や物理的、人的条件が整えば通常の学級で学ぶことについて否定はしない。
  5. 子どもの状態に関する条件として、一斉活動に支障がないようある程度の行動のコントロールや日常生活動作等に関する自立が必要。
  6. 物理的な条件として、バリアフリー環境や校内支援体制等のシステムの充実・整備が必要。
  7. 人的な条件としては、「管理職」「教師同士」「保護者」「障害がない子ども」等障害がある子どもを取り巻く人々それぞれに条件整備(積極的な行動や理解)が必要。
  8. 特殊教育からの情報提供は、共に学ぶための理念や実際的な方法・内容についてのものを期待する。また、特殊教育に関する情報は、障害の特性よりも指導の内容や方法について期待する。
- 各学校の通常の学級に在学、あるいは一時的に共に学ぶ

という状況にある子どもを如何に支援していくかについては、その具体的な方策は学校の地理的条件や子どもの状態によってさまざまに工夫しなければなりません。すなわち、極論すれば、これが最良というモデルはないということです。

しかしながら、上記の結果は、少なくとも通常教育の中で、障害のある子どもを巡り特殊教育に携わる教師と通常教育の教師が連携・協力していくために必要な糸口を示唆していると思われます。





⑥ その他 ( )

(1) 上記4. の設問に対して③、あるいは⑤を選択された方に、その条件についてお聞きします

子どもの状態に関する条件とは、①～⑤のうちどれですか、また、それはどの程度ですか、お聞かせ下さい（重要度の高い物から2つ選択し、数字を○で囲むと同時に、〈ほとんど〉と〈ある程度〉の数字も○で囲んで下さい）

- ① 授業の内容が理解できること (1 ほとんど 2 ある程度)
- ② 日常の集団での行動ができること (1 ほとんど 2 ある程度)
- ③ 教師との会話（ことばでの）ができること (1 ほとんど 2 ある程度)
- ④ 日常的な生活の動き（食事やトイレや歩行等）ができること (1 ほとんど 2 ある程度)
- ⑤ その他 ( )

(2) 上記4. の設問に対して④、あるいは⑤を選択された方に、その条件についてお聞きします

環境に関する条件とはどのようなことですか、物理的、人的条件からそれぞれ2つ選択し、数字を○で囲んでください

環境の状態に関する物理的条件として

- ① バリアフリー環境（手すり、エレベータ、盲人用の点字ブロック等）の改善・充実が必要
- ② 校内体制の充実・改善が必要
- ③ 教育課程の改善が必要
- ④ 特殊教育側の協力・支援が必要
- ⑤ その他 ( )

環境の状態に関する人的条件として

- ① 学校管理職の理解や積極的行動が必要
- ② 教師の理解や積極的行動が必要
- ③ 保護者（障害がある子ども以外の）の理解や積極的行動が必要
- ④ 子ども（障害がある子ども以外の）に対する教育的配慮が必要
- ⑤ その他 ( )

5. 連携・協力のためにどのような情報提供を望みますか（総合的なもの、各論的なもの

からそれぞれ1つ選択し、数字を○で囲んでください)

総合的なものとして

- ① 特殊教育の基本的な考え方に関する情報
- ② 特殊教育の内容・方法に関する情報
- ③ 障害がある子どもと共に学ぶ場合の教育の理念に関する情報
- ④ その他 ( )

各論的なものとして

- ① 障害の特性に関する情報
- ② 障害児の指導の内容・方法に関する情報
- ③ 障害がある子どもと共に学ぶ場合の指導の在り方に関する情報
- ④ その他 ( )

6. 障害がある子どもが共に学ぶということについて、特殊教育と連携・協力して活動していこうとする場合、特殊教育の側はどのような努力をすべきですか、ご意見をお聞かせ下さい。

ご協力ありがとうございました。

## 第 Ⅲ 章 現 状 の 改 善 に 向 け て

### 1. 学校体制・校内活動

- 通常の学級で学ぶ障害のある子どもへの教育・支援のあり方について
  - 校内体制・学級経営・授業の工夫 —
- 個別的な配慮と対応を大切にした校内体制作りの取り組み
- 校内における特別支援活動の試み
  - 個別的学习支援、個別的行動支援、および授業における担任による個別的支援 —
- 自閉症児を取り入れた小学校での取り組み
- 通常学級から転校して特殊学級で学ぶ運動と学習に困難さのある児童への支援体制について
  - 教育相談の観点から —
- 通常の小学校在籍中に失明した児童への対応と支援
  - 教育相談の観点から —

### 2. 授業での取り組み

- 通常の学級における授業形態に関する研究
- 通級児のための障害理解授業から学校全体のための総合的な学習の時間へ
- 通常学級における聴覚障害の理解・啓発活動について

### 3. 地域を視野に入れて

- 教育ボランティアによる高機能自閉症児への援助
- 地域の特性を活かした児童・生徒及び教師への支援形態
  - 奈良県及び京都市の視覚障害教育の事例を通して —
- 肢体不自由特殊学級に在籍しているCさんとその保護者の活動を通して

### 4. 子どもを巡る人々の思い

- 小学校通常学級における教育活動の営み
  - 自閉症といわれる一人の児童の6年間の学校生活をめぐって —

# 「通常の学級で学ぶ障害のある子どもへの教育・支援の在り方」について

— 校内体制・学級経営・授業の工夫 —

松 村 勘 由

(国立特殊教育総合研究所)

## I 今、子ども達を取り巻く教育の現状は

### 1. 進む教育改革

今、学校では、新しい教育課程の実施に向けて様々な教育課題に取り組んでいます。

学校週5日制のもと、「ゆとり」<sup>(1)</sup>の中で子ども達に「生きる力」<sup>(2)</sup>を育むことを理念とし、個性の尊重への転換を目指す教育を進められています。

「新しい学力観」<sup>(3)</sup>、「個に応じた指導」<sup>(4)</sup>をキーワードとして、小・中学校では、ゆとりを持った授業の中で、チーム・ティーチング、グループ学習、個別学習など指導方法を工夫し、個に応じた指導の充実を図ることが示されています。

障害のある子ども達には、[生きる力]を培うこと、一人ひとりの障害の特性等に応じ、特別の教育内容・方法、小人数学級などにより、きめ細かな教育が行うこと、通級による指導<sup>(5)</sup>の充実が求められています。

また、小・中学校でもエレベーター、スロープ、専用トイレ等の設置が進められてるようになりました。

障害のある子ども達<sup>(6)</sup>が他の学校や地域の人々と共に過ごす時間や場を得られるように交流教育が進められ、子ども達、職員、地域の人達をも含む社会全体が障害のある子ども達を理解することの重要性が言われてきています。

[生きる力]と[個に応じた指導]のキーワードに示されているように、教育全体の進む方向が変わってきたように思います。

障害のある子ども達の教育は、当初より、[子ども一人ひとりの特性を配慮した教育]が手厚く行われ、子ども達の社会参加を進めるための[生きる力]の育成に力が入られてきました。このように障害のある子ども達の教育の考え方は、これからの教育が目指す方向を既に示してきたとも言えるように思います。

教育改革によって進められている新しい教育の方向性は、障害のある子ども達、様々な特性や個性を示す子ども達<sup>(7)</sup>をも包み込む教育であるように思われます。それは、子ども達のそれぞれの特性・個性を十分に配慮した教育を行うこと、生きる力を育むことを共通項として、多様な子ども達の多様な教育を進めようとしているからです。

### 2. 通常の学級で取り組んでいる教育課題

今、各学校各学級で取り組んでいる事柄を大きく分けると次の二つの視点で整理できるでしょう。

① 子ども達に確かな学力を(基礎基本の学習と総合的な学習<sup>(8)</sup>)

② 心豊かな子どもに(コミュニケーションを深め思いやりのある子どもの育成)

学級担任教師は、必ずしも十分とは言えない環境条件の中で、①様々な学習活動や授業を工夫し、子ども達の学習への関心や意欲を高め、基礎的な学力をつけていくことと、②様々な教育活動を工夫し、子ども達相互の関わり合いを豊かにし、お互いに助け合って活動していける思いやりの心を育てていくこと等に心を傾け力を注いでいます。<sup>(9)</sup>

しかし、今の子ども達は、多様で膨大な情報、様々な価値観の中で生きていく方向を見つけることが難しくなっている状況にあるといえます。<sup>(10)</sup>

いわゆる「不登校」、いわゆる「いじめ」等々子ども達が示す様々な行動も、この教育課題に重ねてみれば、自分達にとっての「学ぶことの意味」<sup>(11)</sup>「協力と競争の意味」<sup>(12)</sup>についての戸惑いであるようにも思われます。

また、一方では、経済基盤や家族関係の崩壊による家庭環境の変化、少子化傾向による子ども達の意識の変化等々、一人親家庭の増加等の周囲環境の変化と共に子ども達自身の姿も多様に変化してきました。多様な状態像を示す個性的な子ども達の出現に学校も教師達も戸惑うばかりです。

そして、このような子ども達への対応が個々の子どもの教育的ニーズとして様々な生じているのです。

障害のある子ども達、そして、様々な配慮の必要な子ども達の教育は、こうした教育環境の中にあるのです。

### 3. 教育改革と障害のある子どもの教育

教育改革の方向は、「個に応じた指導」「生きる力の育成」等これまでの特殊教育が培ってきた考え方への方向性が強調されてきました。

様々な状態像を示す子ども達の出現によって、特別な教育的ニーズ<sup>(13)</sup>と個別的なニーズ<sup>(14)</sup>が重なってきました。個への視点を共通項として、障害のある子どもの教育と通常の教育が重なりつつあるように思います。

この教育改革の流れの中で、洗い出された個への視点は、通常の教育と障害のある子どもへの教育の共通の基盤とし

て、これからの教育の在り方を示したものとと言えます。

この稿では、こうした現状をもとにして、障害のある子どもの通常の学級での教育や支援について検討したいと考えました。

## Ⅱ 障害のある子どもが学ぶ学級の課題

### 1. 学級担任の問題意識

通常の学級において、障害のある子どもを受け持った担任は、どのような考えで、どのような学級経営・学級での指導を行っているのでしょうか。子どもの障害の程度や状況、他の子どもや学級集団の状況によっても違うでしょう。また、それぞれの教師の考え方があっていいでしょう。それぞれの教育観、子ども観、指導観等を背景にしながら、様々な学級経営や指導を行っているのだと思います。そうした教師達から語られる素朴な疑問点や課題を拾ってみました。<sup>(15)</sup>

- ・ 授業が理解できていない。
- ・ 授業時間が過ぎるのを辛抱強く待っている。
- ・ 落ち着かず他のことで気を紛らわしている。
- ・ 一緒に活動をさせようと思っても出来ない。
- ・ 集団活動に十分に参加させることができない。
- ・ 援助されることが多く自立心が育ちにくい。
- ・ 周囲の子どもとの対等な関係が築きにくい。
- ・ 集団行動が取りにくい。
- ・ 個別指導の時間が取りにくい。
- ・ その子のために教材を準備ができない。
- ・ 障害や子どもの心身の状況がわからない。
- ・ 障害に対応した指導ができない。
- ・ 通常の学級で指導していいのだろうか。
- ・ 子どもにあった適切な場での教育が必要ではないか。
- ・ お客さん状態で十分な指導ができない。
- ・ 落ち着きがなく他の子ども達の学習に影響する。
- ・ 担任だけの力では十分な指導ができない。

こうした疑問や課題から、障害のある子どもへの教育についての次のような考えや願いをうかがい知ることができます。

- ① 学習をしっかりとさせ学力を身につけさせたい。
- ② 集団への参加をさせたい。
- ③ 友達関係を築いて欲しい。
- ④ 自立した生活をさせたい。
- ⑤ 障害に関わる指導を受けさせたい。

そして、この願いが通常の学級の中では、容易ではないことを訴えているように思うのです。

### 2. 通常の学級での指導上の課題

これまでの実践の聞き取りから障害のある子ども達への

指導上の課題を次のように整理しました。

#### ① 学習指導について

子どもにとってもっと適切な課題や指導方法はないか。

#### ② 生活や交友関係について

適切な友達関係を築いたり、集団への参加をさせるためにはどうしたらいいか。

#### ③ 個別的な支援について

個別的な指導・支援の場をどう整備したらいいか。

子どもにあった教材をいつ、どのように準備したらいいか。

#### ④ 子どもの障害の理解と指導について

子ども達の心身の状態をどのように理解し、配慮や指導をしたらいいか。

障害に関わる専門的な指導をどのように考えていけばいいか。

この4つの実践上の課題について、これまでの実践と研究を背景にして得た知見をもとに対策を検討しました。

### 1) 学習指導について

#### (1) 一斉指導の中での工夫

通常の学級では、主として一斉指導の形態を通して、決められた内容を計画的に指導することになっています。したがって、個々の子どもの状況には必ずしも即した課題内容になっていないことが問題となります。<sup>(16)</sup>

#### ① 学習課題の工夫

- ・ 同一の学習課題で行う時には、個々の子どもの理解度に合わせ、子どもが学習可能な内容を精選して目標とすることが必要です。また、共通の学習課題そのものに、多様な学習の内容や方法が含まれるように工夫が必要となります。

#### <国語の「物語教材」の授業の例>

「同一の教材で多様なねらいに対応できるように授業を工夫する。」

1. 4年生の物語教材
2. 全体のねらい「時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読む取る。」
3. 個々の子どもの状況に対応し、それぞれ①から⑥までの内容の中から適切な事項をねらいとして選択する。

- ①教師が読み聞かせる教材に興味をもって傾聴する。
- ②教師が読み聞かせる教材に興味をもって傾聴し、場面の様子を思い浮かべることができる。
- ③教師が読み聞かせる教材に興味をもって傾聴し、話の筋のあらましを理解する。
- ④易しい読み物に興味をもち、読む。

- ⑤場面の様子を思い浮かべながら読む。
- ⑥時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読む取る。

＜算数科の「数と計算」の授業の例＞

「子どもの特性に対応し、多様な方法で解決していきけるような学習課題を工夫する。」

1. 1年生の「20までの数の数え方」の教材
  2. 全体のねらい「ものの個数を数えることなどの活動を通して、数の意味について理解し、数を用いることができるようにする。」
  3. 個々の子どもは①～④のそれぞれの方法で数えて答えを出すことができる。
- ① 1対1対応で物の数を順番に数えていくことができる。
  - ② 2つずつの対で数を数える。
  - ③ 5ずつのまとまりを考えて数を数える。
  - ④ 10ずつのまとまりを考えて数を数える。

② 一斉指導の中での個別配慮指導

中心となる課題を一斉指導した後に、個別学習を行います。机間指導の中で、つまづきがあれば個別に基礎的課題を、理解できていれば個別に発展課題を指導していく方法があります。

③ 一斉指導の中での個別課題による指導

個人差が大きい場合は、子どもの状況に適した別の課題を設定することも考えられます。

別の課題を下学年の内容で行う場合は、子どもの自尊心を考慮したり、偏見を生じないような工夫が必要です。子どもや保護者とよく相談することが必要です。

特定の子どもだけが個別課題を持つのではなく、一斉指導（共通課題）と個別指導（個別課題）を分けて設定するなど、どの子どもについても、個人差に対応した個別的な課題が設定されるような工夫があるといいと思います。

（事例）「下学年対応の学習を進めた事例」

4年生の子どもに、子どもの状況に対応して、2学年の学習課題を個別課題として設定し指導を進めたところ「なんで2年の勉強しなくちゃいけないの？」と言われ、学習を拒否されました。2年の学習プリントをそのまま使ったために、その表示が本人の目にとまり、自尊心を傷つけ、意欲を損ねる結果となりました。

④課題の量や時間の工夫

・理解はできるが時間がかかる子どもには課題の量を減らしたり、集中可能な時間を考慮してすることが必要です。

＜算数科の「個別学習プリントの活用例＞

算数の計算の習熟学習で、各学習ステップ毎にプリントを用意し、個々の子どもの課題に即した内容で目標を立てて取り組む学習を展開します。内容と量は子どもと相談して決めることで、主体的に学習を進めることができます。

(2) 特別な場での指導<sup>(17)</sup>

① 一斉指導での学習を促進する内容で行う指導（予習的な指導）

一斉指導での学習に興味を持ったり、理解ができるようにするために行う学習も考えられています。一斉指導の内容を先取りすることが目的ではなく、教材のあらましを事前に情報提供し、授業に興味をもてるようにしたり、前もって、子どもがつまづきそうな所を取り出して指導しておく等の指導内容があります。

（事例）「地域の個別学習グループの個別指導を受けた事例」

学習障害のある子どもが、地域の個別学習グループの個別指導を受けることになりました。学校での授業の理解が分からないことが不安になるとのことで、予習の学習に内容を絞り込んで行いました。学習全体の理解は必ずしもできませんでしたが、学校の授業で分かることがあるということで、学校での授業参加の意欲を高まりました。

（事例）「通級による指導での学習指導の事例」

難聴によりことばに遅れがある子どもの指導について、在籍学級での国語の授業を円滑に進めることを目的に事前の学習指導を行いました。子どもにとってつまづきが予想される語句や語法を前もって取り上げ、語句の意味を調べ、例文での学習等を行った結果、在籍学級での授業の理解が一層進みました。

② 一斉指導でつまづいたところや不十分なところを補う学習（復習的な指導・治療的な指導）

遅れている内容やつまづいた内容を個別に丁寧に指導することも考えられます。

遅れている子どもつまづいている子どもだけを対象にすることが、子どもの自尊心を傷つけたり、周囲の子どもの偏見を生じさせないような配慮が必要です。

（事例）「放課後・夏休み等を利用した個別指導の事例」

特定の子どもだけでなく他の子ども達の参加を募り個別的学習を行いました。少人数での指導ではあるが、時間的な制約もあり十分な指導ができませんでしたが、担任と子ども達とのコミュニケーションが深まり、学校での学習意欲が高まりました。

(3) チームティーチングやコーティーチング等による学習指導<sup>(18)</sup>

特殊学級担任や通級担当教師と学級担任とが合同で、専科担当教員と学級担任が合同で、あるいは、同一学年担任が合同で授業を行うことが試みられています。複数教師による指導の視点の広がりや、専門教師の専門性が活かされ、また、個別指導や専門的な配慮・指導が可能となるなどの利点があります。

〔事例〕「通級指導担当教師が学級担任と一緒に授業を行った事例」

難聴通級指導教室担当教師と学級担任が合同で教科の授業を行いました。障害に配慮した授業の方法を通級担当教師と合同で検討、全体の授業が充実しました。また、双方の教師にとって視点が広がり、それぞれの場に於ける指導の充実に役立ちました。

〔事例〕「学年2学級が合同で授業を行った事例」

運動障害がある子どもの在籍する学年で、合同の体育科の授業を行いました。全体指導と個別指導を分担し、障害のある子どもへの配慮指導を行うことができました。

## 2) 生活や交友関係について

障害があるということで様々な生活上の制限があったり、ことばやコミュニケーション上の難しさから、友達関係を築くことが難しいことがあります。また、援助されることが多いことで子どもの自立心が育たなかったり、対等な友達関係を築くこと出来なかったりします。担任からの配慮によって作られた関係がクラスや担任が代わることで崩れたり、そのことで悩むこともあります。

① 共通の楽しみを通してコミュニケーションを深める。

コミュニケーション関係の成立の基本は、子ども同士の共通点にあります。障害による違いを説明するだけでなく、共通の事柄を増やしていく事が必要になります。

共通の活動や楽しみをもつことで子ども同士の関係が深まっていくことがあります。小集団で、グループ遊びやグループ学習活動を行うことで、子ども同士の仲間意識が育っていくことも必要です。

〔事例〕「楽しみを共有する場を設定することで、関わりを深めた事例」

A君は、言語表出の力が不十分ということで、ことばの教室に通級していました。担任は、A君が友達と関わりの中で、粗暴な行動を示すことが気になっていました。担任教師と通級担当教師が相談して、A君とクラスメイト数人とのグループ遊びを設定しました。

遊びを共有することを通して、クラス子ども達とも馴染むようになり問題となった行動は減少しました。

〔事例〕「好きな野球を通して、友情を育んだB君」

B君は、野球の好きな難聴の子どもでした。小・中学校の時に友達関係でトラブルが多く担任の先生を悩ませていました。その後、聾学校に進学し、現在、社会人となり、家庭をもっています。B君には、小学校以来のずっと親友でいる野球仲間（健常）がいました。B君は、自分がその友達に支えられながら育ってきたとこれまでの経過を振り返りかえっていました。好きなことを通して、好きなことがあるから、人とのコミュニケーションが広がっていきました。今でも会社で社会人野球を通して活躍しています。そのことが仕事の上でも役立っているそうです。

② 学級や集団への貢献を通して自尊心を高めたり、集団の中での存在感を高める。

援助されることが多くても自分のできることでの集団への貢献が自尊心を高めたり、自立心を高めることになります。そのためには、学級の中に、どんな小さなことであっても、認め合う雰囲気が必要です。

〔事例〕「みんなのために役立ちたいという気持ちを大切にしたいが、周囲の関心がむかない。」

知的発達の遅れがあり、援助されることが多いCさんだが、先生のお手伝いをよくしてくれます。黒板が汚れていると、きれいに拭いてくれたり、クラス全体のためによく働いてくれました。こんなCさんのことを担任は子ども達の前で、ほめるのですが、周囲の子ども達の関心や承認が得られませんでした。周囲の子ども達は、特別のことではなく誰にでもできることだと思っているようでした。

③ 担任が配慮して、友達関係を作る。

教師が様々な配慮し友達関係がうまくいくように心を配ります。援助されることが多い子どもには、世話好きの子どもとの関わりを作るように配慮しますが、なかなかうまくいかないことも多いようです。そのことが、子どもにとって負担になったり、依頼心を強くしたり、対等な友達関係を結ぶことができないことが少なくありません。

建前や外面的な配慮ではなく、それぞれの子どもの思いに耳を傾けていくことが必要であるように思います。子ども達の共通の思い、共通の楽しさを通して関わりを深めていくことが必要であるように思います。

〔事例〕「担任の配慮で培った友達関係が学年進行と共に崩れてしまった事例」

コミュニケーションの難しかったDさんは、低学年のうち、担任の配慮で友達作りができていました。

学年が進行するとともに、周囲の子ども達の友達関係の結び方にも変化が見られ、だんだんとDさんから離れていってしまいました。Dさんは、裏切られたような気持ちになっているようでした。

④ 子ども自身のそのらしさを高めることで周囲との関わりが豊かになる。

障害のある子どもは、種々の制約から、そのらしさ(他者との共通点、相違点をも含めた全体像)が見えにくくなります。子ども自身がたくさんの楽しみを持ったり、周囲とは違った面を肯定的に捉えることで、存在感を高め、周囲との関わりを豊かにします。

(事例)「様々な趣味広げ特技を伸ばすことを通して、子どものそのらしさを高めた事例」

Eさんは、おとなしい子どもです。周囲の友だちとの関わりがなかなかとれず心配していました。通級指導教室で、種々の遊び・工作等の活動がEさんの自信となって、クラスの友だちに、自分の作品を見せたり、一緒にそれを楽しんだりするなど、交友関係が広がっていきました。

### 3) 障害のある子どもへの個別的な支援について

担任教師は大変忙しい毎日を送っています。障害のある子ども達にも手厚く指導をしたいという気持ちがあっても、なかなかゆとりを持ってません。個別的な支援の場をどのようにつくってあげればよいのでしょうか。

担任一人で悩むのではなく、学年や学校全体で取り組む体制をつくる必要があります。

TT教員、専科担当の教員等の学級担任以外の教員の支援ばかりでなく、全教職員で校内の支援体制をつくった実践もあります。

こうした支援の背景には、子どもを指導する担任を時間的にまた、実際の指導を分担するという物理的な支援だけでなく、過度な責任感や孤立感からの心理な解放を与え、心の面からの支援していく側面があります。

担任一人に指導の責任を担わせるのではなく、学校全体で指導していくという雰囲気が必要だといわれています。

(事例)「障害が重い子どもの指導を学校体制を整備し全職員で取り組んだ事例」

ある小学校でのことです。次年度の就学の子ども達の中に運動障害と知的障害があるF君が入学することになりました。

学校では、全職員で、F君をどのように迎え指導していけばいいかを話し合いました。

そこで職員が一致して共通理解されたことは「誰が担任をしても、困らないように、全職員が参加する校

内体制をつくろう。」ということでした。特殊学級がない小学校で校内体制が整備されてF君とそのクラスへの支援が行われました。

### 4) 子どもの障害についての理解と指導について

障害や子どもの心身の状況について理解できないために適切な指導ができない、また、障害に対応した指導や配慮がわからないというのも学級担任の課題です。

障害についての知識や指導のための技法を通常の学級の担任はもっていません。小・中学校の教育課程には、障害に関わる指導についての領域(自立活動)はありません。

こうした状況の中で、子どもが「通級による指導」を受けることや、通級指導教室や特殊学級担当の先生、医療・福祉機関の専門家と連携し、情報や助言を受けて子どもへの指導に生かすことができます。

(事例)「運動障害のある子どもへの日常生活に関わる運動機能を高める担任の取り組み」

Gさんは運動障害があり、着替えや歩行など日常生活に困難があります。学級担任は、Gさんのこれからの学校生活をより円滑にできるようにするために、保護者との連携のもと、着替えと歩行の練習を個別課題として設定しました。体育時の着替えの機会等をとらえての衣服の脱着練習、昼休み時間を利用して、階段の昇降練習、運動場での歩行練習等を行いました。

(事例) 通級指導担当教員が学級担任とで行う理解啓発授業<sup>19)</sup>

ある学級で、通級指導教室(ことばの教室)に通級する子どものことをクラスの子供達にどのように伝えるかということが課題になりました。通級指導担当教師と学級担任が協力して検討し、理解のための授業を行いました。

ことばの大切さを伝えること、通級教室でやっていることを一緒に体験すること、通級している子どもがことばの教室のことや自分が学習していることなどを発表する場面も授業の中に取り入れました。

### 5) 特別な指導や支援が周囲の子どもに与える影響

特別な場での指導、担任が行う特別な配慮や指導を周囲の子ども達はどのように感じているのでしょうか。

周囲の子ども達が疎外感を感じたり、子どもへの偏見を生むことがあります。子どものために行う手厚い指導や配慮が、時として、子どもを周囲の関わりを気まづい状態にすることがあります。

感覚障害の場合は、周囲の子ども達は比較的受け入れやすいようです。軽度の障害や発達障害は、周囲の子どもか

ら見ると見えにくい障害です。自分達と変わることがないのに特別な配慮を受けているように思いがちです。子ども自身が怠けているようみえたり、配慮する担任が甘やかしているように見えるようです。

子どもの気持ちは皆同じです。違いと共通点をバランスよく子ども達に伝えることが必要です。

また、特別な配慮を受けることが、周囲から人間として劣っているからではないかと思われたり、そのことで差別されたりすることにならないようにしなくてはなりません。

(事例)「通級教室に通うことで、いじめられる(?)ことがあった事例」

ことばにつまずきがあるということで、校内にある通級指導教室(ことばの教室)に通級しているH君ですが、最近、クラスの友達にいじめられているということで、担当者は心配しています。身体の高い男の子に「おまえ、あそこで(通級指導教室)何しているんだ。」とつこく聞かれたり、ことばの教室まで追いかけて困っていました。その様子を観察し推し量れば、次のようなことでしょう。

子ども達にとって、魅力のあることばの教室(玩具がたくさんあって楽しそうに見える。)にクラスメイトが通っているその様子がとても羨ましく思えたのでしょう。自分も行ってみたいし、遊んでみたいという思いで、つこく質問したり追いかけて回っていたのだろうと思います。自分と同じように思えるクラスの子どもが特別に魅力的な場所で指導をしてもらっていることは、他の子にとっては羨ましいことです。特別な支援がかえって周囲の子ども達に嫉妬心を生じさせて、子ども同士の関わりを気まづくすることもあります。場合によっては、否定的な印象を重ねて見られることにもなりかねません。

子ども達に分かりやすく説明することや機会を設けてことばの教室を体験させることも必要になります。

(事例)「特別な配慮が不公平感を生じた事例」

中学校で読み書きに障害のある子どもの配慮について課題となりました。文字を読むことにつまずきがあるということで、国語の教科書にルビをふったり、文を読んであげたり、テスト時に問題文を読んであげたりしていました。そのことについて、教員間での意見が一致しませんでした。

特定の子どもだけに配慮するのは、公平さを欠くのではないかという指摘があるようです。テストの問題文を読んであげることは、(問題文の読み取りそのものも評価の対象となっているので)いわばその子だけに答えを教えることになるのではないかということです。

通常の学級での配慮の難しさを感じます。指導観・評価観に関わる問題と考えられました。

障害のある子どもへの特別な配慮は必要なことです。①特別な場で行う障害に対応した指導・訓練、②通常の学級

中で行うの配慮指導等が個々の子どもの状況に応じて必要です。障害があることで、手厚く指導し支援しなくてはならないことがたくさんあります。

しかし、通常の学級は障害のある子どものためにだけ力を注ぐところではありません。どの子どもにも同じように、もっている力を最大限に発揮し、その子らしく成長していくことを支援していくところです。

また、障害のある子どもの指導・支援は学級担任だけが担うことではありません。

教育条件の整備も含めて、学校や、行政や地域全体で取り組みことです。そして、障害のある子どもの教育のそでない子どもの教育も、全ての子ども達の教育をともに充実していくことだと思います。

次の項では、障害のある子どものいる学校・学級で、校内体制・学級経営・授業をそれぞれに工夫して行った事例を報告します。

### Ⅲ 障害のある子どものいる学校・学級での試み —これからの学校・学級での教育の視点—

#### 1. 学校体制を整備し全職員で取り組んだ事例

特殊学級の設置されていない小学校で、比較的障害が重いとされる子ども達の指導に、全職員が一致して、指導・支援体制を整備した実践した事例です。

近隣住民同士の繋がりが比較的深い地域にある学校でした。

新年度、障害のある子どもが4名入学することになったことから、教師達の活動が始まりました。

2クラスの新しい1学年です。各クラスに2名ずつの障害のある子ども達を含む学級が編制されることになりました。A組には、運動障害があり椅子を使用する子ども、発達に遅れのある子ども、B組には、運動障害・発達障害のある子ども(以後Iさんと記述)と、難聴の子どもを含めて編制されました。

教師達が取り組んだ活動を、Iさんへの指導・支援を行ったB組の担任教師の学級経営を軸に追ってみることにしました。

#### 1) 学校体制の構築

##### (1) 基本的な考え方

学級担任が決定される前に、全職員が話し合い、一致して共通理解されたことは「誰が担任をしても、困らないように、全職員が参加する校内体制をつくろう。」ということでした。

そして、担任が決まった後でも、Iさんへの指導・支援に必要なことは、担任だけでなく全職員で行うことが確認

されました。

特殊学級がない小学校で校内体制の整備を進めながら、Iさんとその学級への支援が始まりました。

## (2) 支援体制の柱

### ① 施設・設備の整備・改善と教室配置

運動障害があるということで、学校設備の改善が当面の課題となりました。

子どもの状況と校内設備の現状を確認し、少なくとも次のような施設・設備の整備が必要であること分かりました。

校長と教育委員会が話し合い、次のように施設・設備の改善が行われることになりました。

また、教室の位置も配慮され、子どもの状況から、B組の教室は1階で出入りのしやすい教室にすることが決まりました。

#### <整備された施設・設備>

更衣室の確保、シャワー室の設置、廊下等の手摺りの設置、洋式便器の設置、教室の床の改良、段差の解消、スロープの設置等

### ② 全職員で行う指導・支援体制

特殊学級が設置されていないこともあり、Iさんのための新たな人員配置はありませんでした。必要な支援は、今、配置されている全職員が協力して行う以外にはありませんでした。

1年生ということもあり、常に教師の視野に入れ、見守る必要がある子どもですので、担任一人の力では長時間の看護が難しいことが課題になりました。

話し合いの結果、次のようなことで対応策が決まりました。

#### <Iさんの看護体制>

- ・授業時間帯は、担任が指導する。
- ・担任が看護できない時間帯（登校から始業前、担任の休憩時間、放課後から下校まで等）については、週番（看護当番）の教師がIさんの看護に当たる。（登校時に、玄関から教室に来るまでを共にして見届けること、休み時間には担任に代わり教室で看護にあたること、放課後は下校するまでを見届けること）

また、学級での授業が充実するように、また、Iさんへの個別支援ができるように、チームティーチングによる指導が検討されました。各学級担任が空き時間にB組に支援教師として入り込むことになりました。

#### <チームティーチングによる指導>

4年5年6年の各学級担任が全員週1時間、1年生の各学級（2学級）へ、支援教師として入り込み、チームティーチングによる指導を行うことになりました。

週6時間程度のチームティーチングによる指導が行われることになりました。

このような取り組みは、IさんやB組への支援と同時に、全職員がIさんを理解すること、B組と担任を理解することにつながりました。

その他、学年での指導体制を工夫し、できるだけ複数の教師で指導に当たれるように学年合同の授業体制をとることにしました。

#### <学年合同での授業の工夫>

運動障害があるということで、体育の授業では、Iさんへの個別的な配慮や指導が必要になります。そこで、学年合同での授業を行うことにしました。一方の担任が全体の指導を行い、もう一方の担任が個別指導を行うことで、授業を構成し、その役割を交代しながら、Iさんを含めた全体の指導の充実を図りました。

こうした、IさんとB組への支援を円滑に進めるために話し合いを定期的に行うことにしました。

#### <支援のための話し合い>

IさんやB組の学習や授業の状況、生活の現状を確認し合い、今後の指導・配慮事項と支援体制について話し合いました。

指導の目標の設定と評価を行い、担任が行うことと、全職員で行うことについて、それぞれ内容の分担が確認されました。

### ③ 学級担任による指導の工夫

Iさんと他の子ども達との個人差が大きいため、同一の課題や教材を使っている指導が難しい場面が予想されました。そこで、Iさんを含む学級全体の授業の進め方について次のような工夫をしました。

#### <カリキュラムの変更と授業形態の工夫>

国語・算数については、Iさんの個別課題と個別教材を準備しました。担任一人での授業では、個別的な関わりが十分にはできません。そこで授業形態を工夫し、個別学習の場面を多く取り入れました。基本的な事柄は、一斉に指導し、それぞれの個別課題を用意し、自主的な学習を進める場面を多くも設定しました。個別学習の場面の中でIさんへの指導も行いました。

### ④ Iさんをめぐる周囲の子ども達への働きかけ

個別的な支援に必要なIさんのことを周囲の子ども達にどのように伝えていけばいいかが課題となりました。

担任は、自分の考えを子ども達に次のように伝えました。

＜担任が子ども達に伝えたこと＞

(1) 学級全体の子ども達への願い

- ・みんなそれぞれに違う所があること、得意なことも苦手なことも違うこと、それを補い合って良いクラスにしていくこと
- ・それぞれが自分のできることを頑張ること
- ・どの子もみんな大切なクラスのひとりであることなどを伝えました。

(2) Iさんへ配慮について

Iさんがみんなと違っているところとその理由を説明しました。そして、Iさんにとって、できることとできないことがあり、できないことには支援が必要なことを説明しました。

学級すべての子どもへの大切な思いを伝えることで、特別な配慮を受けているIさんを羨ましがめる気持ちはおこりませんでした。

⑤ Iさんへの働きかけ

担任はIさんと話し合いました。その中で、自分でできることは自分でやること、係活動など自分の役割はしっかりやること、自分でできないことは、他の子どもの支援を受けること、他の子が困っていたらお互いに助け合うことなどを伝え、自立していく気持ち、集団に貢献する気持ち、助け合う気持ちを育てたいと思いました。

(3) 実践を振り返って

担任はこの実践を次のように振り返っています。

「Iさんにとっては、地域の学校に就学し、地域の子ども達との関わりをもてたこと、通常の学級においてもその子の個別的な課題、障害に関わる課題にも取り組むことが出来たことがよかったですと思います。周囲の子どもにとっては、子どもたちのもつ本質的な優しさや忍耐強さを育てることができたように思います。保護者との話し合いの場を設け、信頼関係を形成する中で、子どものことを一緒に考えることができたこともよかったですと思います。校内での支援体制があり、支えられて指導ができました。」

この実践事例は、校内支援体制を整え、組織的に取り組んだ実践事例です。

特殊学級・通級指導教室などのリソースがない学校で限られた教職員・人的資源の中から、それぞれが少しずつ提供し合った力が、全体として大きな支援となって機能しました。

担任がこれまでの指導観にとらわれず、指導の在り方や授業の形態を工夫したことも、また、保護者との話し合いを大切に、信頼関係を築いていったことも成果に繋がりました。

## 2. 一人ひとりの子どもと繋がる学級経営

高度難聴の子どもが在籍する学級での、難聴学級担任の経験がある若い教師の実践です。

担任は、学級のすべての子ども達との関わり合いを深め、指導や配慮を細やかに行うことを方針とした学級の経営の実践です。

### 1) 学級経営工夫

#### (1) 基本的な考え方

Jさんは、高度難聴でした。地域の通園施設を修了し、地域の小学校に入学、通常の学級に在籍することになりました。この通級指導教室があり、個別的な支援が受けられることもJさんにとっては利点でした。

Jさんの障害に関わる個別的な指導は、校内の通級指導教室で指導するというのもあって、担任のJさんへの対応は、難聴による困難さに関わって聞くことの環境を整備することを配慮した以外は、他の子ども達を変わることはしませんでした。

Jさんに対して特別に関わるということもなく、他の子ども達と同様に対応することを基本方針としていました。

Jさんへの必要な個別的な支援も、他の子ども達と同じように、個々の子どものニーズに対応した指導を行うことに位置付け、その配慮は特別のことではなく他の子どもへの配慮と全く同質のこととして捉えていました。そして、子ども達一人ひとりとの心の結びつきを大切に、きめ細かな配慮や指導を行っていました。

#### (2) Jさんの難聴への対応

担任がJさんに行った配慮は、音環境やコミュニケーション上の配慮を中心に、次のようなことでした。

＜Jさんへの配慮を考慮した言語環境の整備＞

担任は、少しゆっくり、口の形や動きが見えるように話し方に気をつけました。文型を簡潔にして、わかりやすい話すようにしたり、身振り等を入れてたり、黒板に文字や絵をかいたりして話すなどの工夫をしました。こうした配慮は、Jさんのためというよりも、1年生である学級の子ども全体への話し方の基本として大切なことであると考えていました。

高度難聴ということで、読話しやすい座席位置を配慮したり、話し合い活動では、机をコの字型にして、話している人の口の動きを見やすいようにしました。

子ども達にも、コミュニケーションのルールを作り、発表する時には、Jさんに顔を向けて話すことや、遊びや休み時間等にも、読話しやすいように配慮することを説明しました。

聞く人の方をみて話すこと等相手の立場に立って話すことのコミュニケーションの基本的なマナーを教えるよい機会となりました。

こうした配慮は低学年の子ども達に共通に必要なことながら多く含まれていました。

#### <学習指導上の配慮>

カリキュラムは特に心配はありませんでした。学級での学習は、Jさんにとって、通常の指導で理解できる内容でした。

音楽では、聞こえないこともあるので、音程が整わないこと等については、周囲の子ども達に理解を求めました。本人も楽しんで学習に臨んでいました。

体育では、全体指導の中では説明が聞き取れず困ることもありました。音楽に合わせての踊りなどは、家庭の協力を得て、事前にテープを渡して練習してもらいました。

水泳の時には、補聴器をはずすので、職員全体に配慮を求めました。

全校朝会では、通級指導担当教師が口話通訳・要約筆記で情報保障をしました。

#### (3) 子ども達一人ひとりと繋がる学級経営

担任は、Jさんを含めた一人ひとりの子ども達と繋がることを大切にしました。障害があるということでJさんへの配慮は必要とされますが、そのことで他の子ども達への配慮や働きかけが不十分にならないように心がけました。Jさんへの配慮する気持ちと同じように他の子どもへも心を傾け、子ども達一人ひとりと関係作ることに努力していました。その取り組みとして、「5分間の個別独占タイム」の時間を設定しました。毎日授業が終わってから、15分程度の時間を子どもと個別に関わり合う時間として位置づけました。毎日3人の子ども達と個別に関わりました。子ども達には「先生をひとりじめにできる時間」として説明し、一緒に遊びを通して関わりました。子ども達とお話をしながら遊びました。こうした関わりを積み上げながら、子ども達一人ひとりの気持ちに心を傾けたり、担任としての自分のことを分かってもらうように努めました。

#### (4) 学級の子ども達全体が健やかに育っていくこと

こうしたJさんへ配慮が他の子ども達にとって違和感なく受け止められました。特別のことではなくあたりまえのこととして理解されていました。

周囲の子ども達は、担任教師の配慮が、自分達へも向けられる、担任の一人ひとりへの配慮の一つとして理解されていたからではないと思います。

周囲の子ども達は、Jさんを自分達と異なることのない、同じ仲間として、受け入れていました。グループの活動では、周囲の子ども達は、Jさんがまとめやくとして、リーダーシップをとることを期待したり、時には行き過ぎたJさんを「Jさんは、自分勝手！」と批判することもありました。

#### (5) 実践を振り返って

障害の関わる個別的な支援を校内にある通級指導教室で行うことができたことが、担任教師の安心感につながっていたようです。

必要な配慮はする、特別なことはしないということの基本に、どの子どもへも、同じように、きめ細かく心を配り、指導をすることで、結果として、Jさんも周囲の子どもも、お互いに、対等な仲間として、育っていったように思います。

#### 3. 一人ひとりの子どもの学習を支援する授業形態の工夫

学級担任は、一斉指導の中では、個人差に対応した指導を行うことは容易ではありません。また、その子どもだけを取り出して個別に手厚く指導することが必ずしもよいこととも限りません。集団の中で育てなければならないものもたくさんあるからです。

障害のある子どもが在籍する等、個人差の大きい子ども達で構成される学級にあって、教育内容を共有しながら、子ども達それぞれの興味や能力にそった学習を進めていくための方策が様々に検討されました。

これまでの学習形態にとられることなく、多様な学習形態を試みた授業の実践です。

#### <授業形態の工夫 —ジグソー学習の試み—>

この内容は、この報告書の別の項に掲載されている「特別の配慮を必要とする児童の通常の学級における授業形態に関する研究」(伊尻 正一)をもとにしています。詳細は、この項を参照してください。

#### 1) 基本的な考え方

多様な児童で構成される学級にあって学習指導をどう進めていくかということを通常の学級での基本的な課題として位置づけました。

障害のある子どもと障害に関わる特性を健全な子どもと連続的に捉えることで、そこで行われる配慮も、個々に特別な配慮ではなく、全体に対して必要な配慮として捉えました。その中で、特別の配慮を必要とする児童への学習指導をどのように工夫できるかということを検討したいと考えました。

ここでは、ジグソー学習という学習形態を取り入れることで、様々な個人差に対応し配慮された指導を行うことができるのではないかとすることを仮説として行われた授業の実践を報告します。

#### 2) ジグソー学習について

この学習方法の基本的な考え方は、子どもたちの学習集団を「競争」から「協働」する集団へ変えるということ

す。子どもたち、競争相手ではなく、お互いに頼りになりうる者として、認め合い高め合う存在として位置づけられます。当然、競争的な感情が減少し、互いに相手の立場に立って考えることが多くなるので、コミュニケーション技能の向上にもつながります。また、学習者の主体性、責任感の向上にもつながると考えられます。

#### ① ジグソー学習の進め方

- a) 30人の学級集団を6人のグループ5つの小集団に編成します。(ジグソー・グループ)
- b) 教材を分割可能な教材として、6つのパーツに分割し、それぞれのパーツを各ジグソー・グループ内で分担します。
- c) それぞれのジグソー・グループの中で同じパーツを担当した者同士が集まり一時的な小集団を編成します。(カウンターパート・グループ この例では6グループできる)
- d) カウンターパートの中で、同じパーツを担当した者同士が協力して学習します。
- e) ジグソー・グループに戻り、自分の担当したパーツについて教え合います。

#### 3) 授業実践例

小学校5年生(継続して取り組み後半は6年生)の学級での社会科の授業をジグソー学習で行いました。

教科の学習に困難さがある子どもが在籍する学級での授業の工夫の一つとして実践が試みられました。

#### 4) 結果と考察

特別な配慮を必要とする児童については、他の児童と同じように授業に参加するという意識を持たせることは出来たようです。学習を通して、他の児童との十分な関わりを持たせることが充分とは言えない状況だったようです。

この授業形態の一番重要な点は、学級内の人間関係と学習が互いに影響を与え合っていることにあります。

「子どもがお互いを好きになる」「相手の立場にたって考えることができる」など学級内の人間関係の改善が必要になります。

この学習は、低学年で実施すると、より大きな効果的が期待できそうです。

## IV 考察と提言

これまで通常の学級で障害のある子どもの指導について、担任が感じることから整理し、課題と対応策について、実践事例や実践研究をもとに検討してきました。

その根底にある考えは、通常の学級での教育が変わらなくてはいけないということです。そして、今、通常教育が

変わろうとしているということです。

教育改革で掲げられている生きる力と個に応じた指導を柱とした教育は、これまで障害のある子どもの教育を支えてきた理念の一つです。

近年、通常の教育は様々な課題に遭遇しています。子ども達の様子が変わってきています。多様な子ども達について、多様な対応が必要になっているのです。障害のある子ども達だけでなく、子ども達それぞれが個々の状況に対応して個別的な配慮が必要になっているとも言えます。

個人差は大きくこれまでのように一斉の授業では十分な学力をつけることが難しくなってきました。小人数学級、TT等の指導形態の試みが始まっています。個々の子ども達一人ひとりが十分な力をつけることができるようにという願いです。

この稿を起すにあたって、学校全体で子ども達の指導に取り組むという校内体制づくり、どの子ども達へも一人ひとりにつながっていくという学級経営、これまでの一斉授業ではなく一人ひとりの個人差を生かしながら、協力し、協働して、学習を進めそれぞれが学習に充実感をもてるような学習形態の工夫の取り組みを見つめてきました。

そこで見たことは、学級担任教師が、子どもたちそれぞれの個を見つめていたということです。そこで強調されたことは、障害があるからということではなく、それぞれの個々の子ども達の願いを受け止めて、それぞれの子どもが自分らしさ生かし、持てる力を発揮して、今を確かに充実させて生きていくことを支えることであったような気がします。

個に視点をあてた教育は、子どもたちを集団や社会から分断し「孤立」「利己主義」等のことばで説明される世界へ導くことではなく、子どもの主体性において、仲間と繋がり自らのよりよい社会を作り続けていくと言うことです。

通常の学級での障害のある子どもの教育について、重ねて強調すれば、「通常教育の充実なしには、障害のある子ども達の教育の充実はない。」ということです。

特殊教育が、特別支援教育という方向へ考えを転換しつつあります。その中で、特殊教育は、通常教育にどう貢献できるか。特殊教育に携わる者は、この問いに、答えていなくてはならないように思います。

<注>

#### (1)「ゆとり」

学校週5日制のもとで、教育の内容が縮減されている。ここでいうゆとりは、学校での生活のゆとりということの他に家庭を含めた子どもの生活全体のゆとりを指しているように思う。

#### (2)「生きる力」

基礎・基本を徹底させ、生活の中で生きて働くような総

合的な力として説明されている。

(3)「新しい学力観」

社会の変化や発展にともない「知識・技能」の内容も変化し、その量も拡大する。その中において必要な「知識・技能」は、量として計れるものではなく、必要な「知識・技能」を主体的に学ぶ「意欲・態度」との関連で説明した。知識の量から質へと転換を図ることが必要とされた。

(4)「個に応じた指導」

形式的な平等の重視から個性の尊重への転換を目指すこと

(5)「通級による指導」

通常の学級に在籍しつつ、一定時数、別に特別の場で障害に関わる特別の指導を受ける指導形態

(6)「障害のある子ども」

学校教育法で示されている障害

(7)「様々な特性や個性を示す子ども」

学習障害・ADHA等の新しい概念で教育措置についての特別な定めがないが特別の配慮を必要とする子ども達やその他の状況により配慮が必要な子ども達があります。

(8) 総合的な学習

新しい学力観に立って新教育課程では総合的な学習の時間が新しく設けられました。子ども達の主体性が重視され、自ら課題を見つけ解決する力の育成が求められています。

(9) 学力と友達関係

障害のある子どもを担任した教師は、その子どもの教科指導をどう進めるか。子ども達と他の子どもとの関係をどのように作っていくかが大きな課題になっているように思います。これも、担任教師の教育の考え方の特徴を示しています。

(10) 多様な情報、多様な価値観の中で混乱する子ども達

大人社会自体が情報の過多、価値観の混迷の中にあります。子ども達もその中で迷っているのです。

(11) 子ども達は、なぜ学ぶのか、学んだことが本当に役立つかに疑問や疑いをもっているようです。試験をその動機として学んでいるようにも思えます。試験に関わりがないと学習の意欲・関心が希薄になるようです。今、学んでいることと将来の関係が見通せない状態にあります。情報の過多で、知的好奇心が喚起し難い状態でもあります。この問題は、子ども達の主体性を重視するカリキュラムの問題として改革の視点になっています。

(12) 仲間同士の助け合いは出来るが仲間意識がないと関与しないという傾向があることやグループ活動での協力がグループ相互の競争関係を生じ特定の子どもの排斥されるというような実態もあるようです。

(13) 特別な教育的ニーズ

障害のある子ども達の教育について、子どもの障害をカテゴリーに分けることなく個々の子どもの教育的にニーズ

として位置づけ教育する考え方

(14) 個別的なニーズ

子どもの個々の状況や事情による個別に働きかけが必要なこと。通常の学級では、学習指導上のこと、生活指導上のこと、交友関係、身体に関わること、健康に関わること等々、様々なことで個別的な対応をおこなっている。個別的配慮、個別指導等と言うこともある。

(15) 障害のある子どもがいる学級での教育効果を強調される教師がたくさんいます。周囲の子ども達に思いやりや助け合いの気持ちが育つということです。このことについては、障害のある子どもは周囲の子ども達の教育のために存在するのではないという批判もあります。

(16) (「小学校学習指導要領総則第5指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 (6) 障害のある児童などについては、児童の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること。」とされている。)

(17)「特別な場での指導」：学級集団から離れ、個別の課題を行うための指導の場のことを言う。通級による指導は、主に障害による困難の改善・克服に関わる指導を行う。その他、放課後を利用した学習の場を工夫したり、休業中に指導の場を設ける実践がある。学校以外に、地域の教育委員会が設ける特別指導教室、ボランティアによる学習教室、民間の学習塾等が利用されている。

(18) チームティーチングやコーティーチングによる学習指導

多様な指導形態の一つとしていわゆるTTの加配が行われています。障害のある子どもを対象として指導を行うために配置されている教員ではありませんが、複数の教師が授業を行うことで個々の子どもへの行き届いた指導が展開できます。この点では、障害のある子どもがいる学級でも活用することができるでしょう。チームティーチングについては様々な実践研究が行われ多様な授業展開が提案されています。

指導形態としてのチームティーチングは、専科教員と学級担任、複数の学級担任が合同して行う等の実践があります。

特殊学級担任・通級指導担任と通常の学級担任が協力して行う指導形態をコーティーチング(Co-teaching)とすることがあります。専門性の異なる教員がそれぞれの特徴を生かしながら授業を進めます。それぞれの異なる視点で子どもを見つめることで、充実した授業ができるようです。

複数の教員が協力して行うことです。主導権や役割分担を時々に変替したりする工夫が必要です。教員同士のコンビネーションが課題になるようです。

こうした指導形態を通して、手厚い指導や配慮が特定の子どものみに対して行われることで、偏見や差別感を生じることがあるので留意が必要です。

#### (19) 理解啓発授業

障害についての適切な理解や障害のある子どもへの理解を進めるための授業が行われることがあります。社会科の中で取り上げたり、総合的な学習の時間や、道徳、学級指導の中で行われているようです。授業のねらいによって内容や進め方が異なります。

障害について、正しい知識を理解すること、不便さを疑似的に体験すること等を通して、障害のある人の立場に立った、接し方、支援の仕方を学んだり、思いやる気持ちを育てたりすることをねらった授業があります。

また、障害のある子どもがいる場合などでは、障害の理解ということとその子どもと周囲の子どもとの関わりを深

めることに視点を当てて、教師が本人と相談しての授業を進めることもあります。ある学級では、子どもが障害について調べたことや自分の体験を発表する形で授業を進めた実践がありました。この授業は子どもにとっての自己理解を進めることにもなりました。

#### 参考文献

障害児教育校内システムのあり方 神奈川県第二教育センター 平成9年

「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」  
第15期 中教審第一次答申 1996年

# 個別的な配慮と対応を大切にした校内体制作りの取り組み

木村 光 男

(横浜市立丸山台小学校)

## I. はじめに

これは公立小学校において、ADHD（注意欠陥多動性障害）と診断された児童が在籍したクラスが、校内体制作りや教師間の連携によって、いくつかの危機を乗り越え、その後、配慮と対応を大切にした取り組みを、学校作りの一環として根付かせていった事例報告です。

## II. 学校の概要

横浜市港南区にあり開校20年になる学校で、昭和50年代にできた新しい街並の中にあります。現在児童数約450人。通常級14クラス特殊学級2クラス（教諭19名）の構成で、横浜市の中では中規模校の学校です。

## III. Aさんの様子と組織的な校内支援の誕生

Aさんは教育委員会の就学相談で、特殊学級での措置が適当であると判定されました。しかし、保護者と本人の強い希望を尊重して、入学以来通常級に在籍して、学校生活を送りました。入学時よりAさんは、衝動的な行動が多く、友達との関係を築くのが苦手でした。特に好意を抱く友達から、自分の行為を否定されたり、アプローチを拒まれたりすると感情のコントロールを突然失い、大声を出して怒鳴ったり相手に手を出したりすることが日常的（Aさんを観察していると、この傾向は年々増していきました）に発生しました。また手先の不器用なAさんは、作業をともなう学習活動に苦手意識がありました。そして、活動中に失敗したと感じると、途中で活動を放り出して、その怒りを周囲にぶつけることがみられました。そのため、いずれの担任教師も、Aさんが帰宅するまで、安全確保のためにAさんと付かず離れずの距離で行動を見守りました。その結果として、『Aさんを通常級で指導することはできるけれど、Aさん以外の児童が、教師を必要としている時に適切な援助ができない』という悩みを共通して抱いていました。

Aさんで忘れられないのが、Aさんが4年生の時の出来事です。身長が伸び体重が増えたAさんは、さらにこの年教室の中で暴れ続けました。友達に顔を唾を吐きかけたり、殴りかかったりするの日常茶飯事で、女子の保護者が中心になって、我が子の学習権と安全の保証を求める声が上がりました。当時の担任教師は、次から次へと沸き起こる

問題の対応に明け暮れて、解決への糸口がなかなか見つけられず、精神的に参ってしまい、学級運営の危機が目の前に迫りました。

そこで職員会議で話し合いが行われ、Aさんを全職員でみて行こうということになりました。これが、本校における個別的な配慮と対応を要する児童への組織的な支援の始まりになりました。Aさんのこの時の状況（後にAさんの主治医と話し合っただけで分かったことですが）は、急激な体重増加により、薬の量が適切でなかったことが原因で、感情をコントロールしづらい状況であったことが判明しました。

## IV. 組織的な配慮と対応をはじめでの教師の意識変化

### 1. 教師の意識変化

小学校は、担任の学級王国になりやすいといわれていますが、その傾向は本校でも否定できる状況ではありませんでした。しかし、この取り組みを開始してから、教師の意識は明らかに変化しました。

具体的には、①教室のドアをなるべく開けて、何時でもどんな場面でも、出入りを自由にして指導場面を見合おうとしました。②職員会議に於いては、行事の審議を簡潔に行う様に努力が図られ、会議の後半は児童理解に時間が注がれる様になりました。③話し合いの内容にも変化がみられ『結果より、プロセスの重視』に関するものや『問題行動より子供の良いところ』を探しての発言が多くなっていきました。また、教師同士の交流が深まると、担任一人ではどうしようもない状況を明らかにして、ヘルピング（助けたり助けられたりという、相互の援助的人間関係）が自然に発生しました。そして、④教師同士の関係が良好になるにしたがって、協力体制がいつそう図りやすくなっていきました。これが学校の特色となっていきました。

意識の変化によって生じたものは、相互の理解と助け合い、そして、個人の悩みは職員みんなの悩みとする共感的な姿勢です。

### 2. 予想を超えて発展したこと

先に述べた意識の変化にとどまらず、予想を超えて発展したことが生じました。それは、援助的人間関係を基にしたチームアプローチの意識が芽生えたことです。

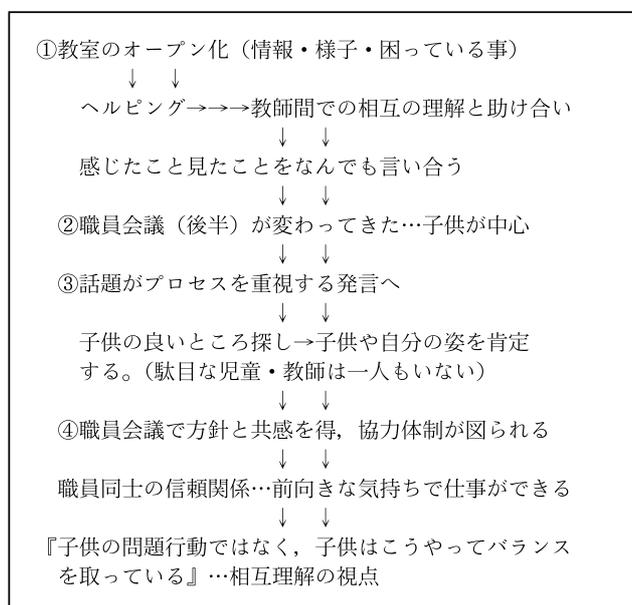
子供を中心に据え、職員集団に上下の意識が無いから

困ったことや感じたこと、見たことをなんでも言い合えます。援助的人間関係を基にした意識の芽生えはこのような土壌から発生したと考えられます。また、子供に関する情報、連絡及び配慮と対応は、関与する一部の教師だけではなく、全職員で把握し、検討したいとする意見が提案され、児童ケース会議（以下に詳しく説明）に発展しました。さらに、児童および教師間での相互理解を通して教師の心に芽生えてきた、『子供の問題行動ではなく、子供はこうやってバランスを取っている』という共感的な視点が育まれていきました。

#### 資料 1. Aさんの指導にあたっての校内支援体制

- ①個別指導…週5時間  
B教諭（専科担当）3時間  
C教諭（特殊学級担当）2時間  
※週1回ミニケース会議をB教諭C教諭の間で実施した
- ②他機関との連携  
養護教育総合センター…学校長  
主治医…C教諭（特殊学級担当）  
通級制情緒障害学級…D教諭（特殊学級担当）
- ③保護者の教育相談窓口  
Aさんの担任教諭が学校生活全般について  
C教諭（特殊学級担当）が個別指導について

#### 資料 2. 意識変化の流れ



#### 3. 児童ケース会議（平成13年度から実施）

職員会議の後半に行っていた児童指導に関する話題の時間と特殊教育委員会（特殊学級担任＋養護＋交流担任＋管理職で構成され、学期に一回程度開催）が内容的に類似するようになり、これらを統合発展させて、児童ケース会議を発足しました。この会議の主旨は、学校の特色の一つになった、児童に関する情報を共通理解し合うことに加え、

一人一人に対して、より細かい配慮と対応を提供することを目的に、全職員の参加で行っています（頻度は2か月に1回）。

実施1年目の児童ケース会議の内容は以下の通りです。

- ① 気になる児童の報告およびその対応と変化について
- ② 個別的な配慮と対応を必要としている児童の報告およびその対応とその後について
- ③ 個別的な配慮と対応を必要としている児童の家庭及び他機関との連絡、連携の報告
- ④ 児童や家庭への対応で困っている事

#### 4. 具体的な対応例（Aさんが6年生の時、実施3年目）

個別的な配慮と対応が3年目となり、多様な支援体制が実施されました。Aさんの場合、関与する教師の観察結果とAさんと教師との話し合いにより、以下のような具体的な対応が明確になりました。

- ① 薬の切れやすい「11時から1時半までの時間帯は、少人数の方が、落ち着く」という本人の訴え⇒個別指導へ
- ② 実技科目をチームティーチングでフォローアップ。
- ③ 自信を持っている教科はなるべく通常級で学習する。
- ④ その日の状態や学習内容によって、Aさんの授業を受ける場所を選択できるようにする。また、前日の帰り際に通常級と特殊学級の予定をAさん本人に話し、翌日の過ごし方を柔軟に決定する。

表 1. Aさんの時間割りとチームアプローチ体制

|   | 月        | 火        | 水       | 木       | 金       | 土       |
|---|----------|----------|---------|---------|---------|---------|
| 1 | 道徳       | 国語       | 総合      | 国語      | 国語      | 理科      |
| 2 | 理科       | 音楽<br>⑤  | 理科      | 体育<br>③ | 体育<br>④ | 国語      |
| 3 | 算数<br>①  | 体育<br>③  | 算数<br>① | 家庭<br>④ | 図工<br>⑤ | 算数<br>① |
| 4 | 社会<br>①  | 算数<br>①  | 国語<br>① | 家庭<br>④ | 図工<br>⑤ | 特活      |
| 5 | 国語<br>①  | 社会<br>①  | 社会<br>① | 音楽<br>② | 算数<br>① |         |
| 6 | 委員会<br>② | クラブ<br>② |         |         |         |         |

- ※ Aさんが特殊学級で個別指導を選択していた時間 … ①
- ※ 教科のみ記入は6年の通常学級において学習した時間
- ※ ティームアプローチ担当者  
D教諭 … ②特殊学級担当  
E教諭 … ③家庭科専科  
F教諭 … ④図工専科  
G教諭 … ⑤6年担任

なお、年度当初に、Aさんが在籍する6年の時間割りと特別教室の割り振りを決めてから、他のクラスの時割りと特別教室の割り振りを実施するようにしました。その際、「Aさんの在籍する6年のチームアプローチを学校全体の最優先に」と、学校長から全職員に声掛けがあり、特殊学級担当のD教諭が全体の調整役を行いました。

## V. 結果・考察

個別的な配慮と対応を大切にした取り組みが、短期間で立ち上がり、その後校内に定着した経過とその背景、それを実施したことにより、学校教育活動全体へもたらした効果について考察します。

### 1. 背景

#### (1) 必要に迫られた状況であった

4年前を振り返るならば、担任が適切に処理できる限界を越えていたことは誰の目にも明らかでした。学級担任も、ぎりぎりまで頑張っていましたし、明るい展開を望んで努力と忍耐を続けてはいたものの、次から次へと起きる事件に絶望し始めていました。一般的に経験と自信がある教師ほど自分一人でなんとかしようと思うのかもしれませんが、そこどころが学級崩壊等に至る要因になりかねないと思います。しかし、今回は担任教師が、早い段階でオープンにしたことで、校内で協力し合い、対応策を講じることができました。

#### (2) チームアプローチ体制が早い段階で実施された

学級王国になりがちな小学校において、チームアプローチの良さとその体制が子供へのメリットがあることを理解していても、教師側にもメリットがあることを体験している人がいないと、心理的抵抗からすぐに実施することは困難です。しかし、本校では、それ以前に特殊学級と通常級の間での交流（単なる機械的な交流にとどまらず、一緒に学級運営に参加して本音を言い合える関係）が盛んに行われていました。そして、特殊学級担任が通常級の副担任的役割を担って連携したことで、子供と教師の双方にメリットがあることを体験している人が多くいました。それが結果的にチームアプローチの体制が早い段階で実施された要因の一つであると分析します。

[過去に特殊学級と連携を体験した教師の語るチームアプローチのメリット]

- ① 一人では出来ないことが可能になる。
- ② 児童や保護者の情報量が多くなる。
- ③ 役割がはっきりしていて、心理的に楽になる。
- ④ 困難な状況でも、複数の教師でみているから安心。

また、実際の指導にあたっては、音楽、家庭、図工等の学級担任を持たない専科担当の教師の理解と協力がなければ

ば実施することは不可能でした。実際にAさんの個別指導とチームアプローチに充てられる時間的なスペースは、専科担当と特殊学級担任がやりくりして捻出した時間です。

#### (3) 校内のコーディネーター役をする人がいた

個別的な配慮と対応を必要とする児童に対して、適切に対応していくためには、全職員の共通理解に基づく校内での一致した援助と処遇を調整する役割（コーディネーター）が不可欠です。この役割には、学校全体のバランスを見ながら、臨機応変な対応が可能な人が適任です。本校に於いては、A君のことについての話し合いが行われた時以来、特殊学級担任が特殊教育委員会において、その役割を担ってきましたが、個別的な配慮と対応を検討する組織が、特殊教育委員会から、児童ケース会議へ移った時から、児童指導部がその中心を担っています。

### 2. 効果

#### (1) 風通しのよい学校になってきた

チームアプローチの体制が軌道に乗り、順調に運営されるようになると、Aさんの学年教師の呼び掛けで、「何時でもどこでも出入り自由な教室にして行こう」という空気が学校内に一気に広まり、学年や学級を越えて指導場面を見合うようになってきました。その結果として、風通しのよい学校になってきたと考えます。それは、職員会議での児童指導等の発言や、それを聞く共感的な反応において明らかで担任個人の悩みは、職員みんなの悩みでもあり、配慮と対応を必要としている児童に対して、みんなで考え支え合おうという意識が強まってきました。

朝日小学生新聞（2001, 10, 27）の調査報告によれば『荒れたクラスを立て直すことができた学校の共通点』として以下のように述べられています。

- ・教師同士が、お互いの授業を気軽に見せ合っている
- ・困っている教師を、お互いに支え合っている。
- ・学校の新しい試みに、理解をしめす親が多い。

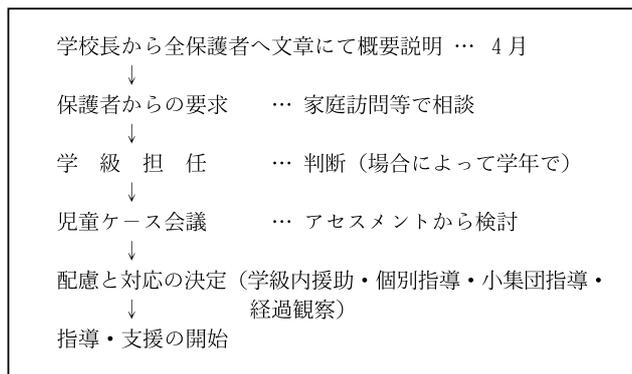
調査から読み取ると、荒れたクラスを立て直すことができた学校は、教師の協力関係と保護者の協力関係が不可欠で、オープンな学校ほど回復が早いことを示しています。

#### (2) 個別的な対応が必要か否かの決定方法

本校では、Aさんのチームアプローチを実施した翌年から、全保護者に対して、個別的な対応が必要か投げ掛けた。生活全般の中で感じる保護者の考えと、集団活動の中に於いて考える教師のそれぞれの観点を尊重し合いながら子供の援助者として、互いに連携と情報交換を大切にしたいと願って、対象児童の決定方法（資料3）を考えました。

これまでの歩みの中で、個別的な配慮と対応が必要かどうかの決定を、保護者と教師の連携（パートナーシップ）の下に学校全体で時間をかけて行う体制が定着してきました。

### 資料3. 個別的な配慮と対応を要する対象児童の決定方法



#### (3) 学校作りの一環として実施した

2002年度に改訂が行われる新学習指導要領に向けて新たな学校作りを行おうという時期と重なった事で、この個別的な配慮と対応を大切にしたいという考えを含めて実践目標を作ることになり『自分が輝く、みんなも輝く』と決定しました。この主旨は、一人一人が夢中になって物事に取り組みながらも、人と人が結びつく関係・信頼のネットワークが広がる関係を大切にしようというものです。言うまでもありませんが実践目標は、学校内のすべての教育活動を考える上で、根幹として位置づけるものです。本校では、全児童に対して配慮と対応を大切にしよう、努力を重ねているところです。

#### (4) 特殊教育と通常の教育の連携

対応の難しかったAさんに対して、専科担当の教師と特殊学級担任、それに担任教師がチームを作って指導に取り組みました。そして、ミニケース会議を開いて指導のポイントや工夫した点を話し合いました。

それぞれが違う立場で、有効に連携を図ることができた理由としては、以下のことがあげられます。

- ① 日常的に個別指導を展開している特殊学級担任は、手持ちの教材や個別指導のノウハウを持っていた。
- ② 専科担当の教師は、給食や朝の会等教科外の時間にAさんとかかわりやすく状況により適宜動きやすかった。
- ③ 担任は、友達関係が原因で発生した出来事などを把握して、多様な情報を持っていた。

また、Aさんの場合、医療や他の教育機関との連絡調整も必要であったために、学校全体で役割(資料1参照)を分担して取り組みました。このようにして、特殊教育担当者と通常の教育担当者の連携はいつそう密接になっていきました。

#### (5) Aさんにとってのチームアプローチと学習の選択

Aさんは、チームアプローチを開始した4年生を境に情緒的に落ちつく方向に向かいました。情緒的に落ちついてくると、「自分で、最後までやってみる」と言って、苦手なことにも主体的に取り組むことが多くなっていきました。また学習活動を通して、友達に自分が認められたとい

う意識を持てるようになり、集団生活の中で、Aさんの良さが発揮されるようになっていきました。教師にとってチームアプローチが有効なものであったことは、これまでに述べてきましたが、Aさん自身にとっても成果があったと考えています。

次に、学習内容や、その日のコンディションによって、学習を選択できるようにしたことについて、Aさんは当初特殊学級での学習にためらいを抱いていました。しかし、時間の経過とともに、Aさんはクラスメートに対して、「これから、〇〇の勉強をします」と堂々と説明をして、教室を出るように変化していきました。Aさんが苦手なことへ主体的に取り組むことが多くなっていったのは、丁度この時期からで、自分に自信を持てるようになったことでの変化と捉えています。

#### (6) Aさんのクラスメートはチームアプローチをどう捉えていたか

校内支援体制が充実する事によって、Aさんが安定した学校生活を送る上で効果があり、担任の心理的負担を減らすことができたとしても、Aさんのクラスメートは、それをどう捉えていたかによっては、本当の意味で教育的な効果があったかを、論ずることはできません。

G教諭(6年時の担任)によれば、Aさんのクラスメートは、Aさんの事で葛藤を続けながらも、「Aさんと一緒にクラスは、いろいろな先生が入ってきてくれる」と言って、この支援体制に対して共感的で、ごく自然に受け止めていました。この共感的な発言を分析すれば、『Aさんはかけがえのない友達である』と思うクラスメートの気持ちと、教師集団が行っているチームアプローチの方法とが一致した事によって、この支援体制を自然に受け止め、皆にとって有効な手段であると考えることができたのだと思われます。

## VI. 今後の課題

個別的な配慮と対応に向けて、校内の体制作りを展開して4年目を迎えました。このシステムが比較的短期間で校内に定着したものの、その内容や質についての吟味は十分ではありません。小学校に於いて、個別的な配慮と対応を必要とする児童とは、いったいどのような状況にある児童を指すのでしょうか。そして、それに対応する教育的援助とはどのような目的と方法でなされるのでしょうか。

現在(平成13年12月現在)組織的に個別的な対応を実施している児童は7名(全体の約1.5%)です。しかしながら、教師の加配なく実施するとなると、これ以上の人数にはどうやりくりしても対応に無理があり、物理的な限界ゾーンです。最近の動向から、軽度障害の児童が通常学級に於いて教育を受ける機会が増加すること、また、特別な援助

ニーズを持つ児童が増加すること等が予想されます。このような児童に適切な配慮と対応を実施するために、今後への課題を整理し分析します。

### 1. 個別的な配慮を必要とする児童へのアプローチ

#### (1) 援助の対象となる児童

一人一人の児童が持つ援助ニーズに応じる援助のサービスは、ケース・バイ・ケースですが、下山氏の研究『3つの段階の教育援助、その対象、および問題の例』（日本教育心理学会、1996）を引用すると以下のように、分類することができます。

#### A：一次的教育援助

すべての児童が持つ援助ニーズ。

（例：入学時の適応、対人関係など）

#### B：二次的教育援助

登校を渋る児童等、学習面、心理面、社会面、進路面、健康面の問題で教育上の配慮を必要とする児童への援助

#### C：三次的教育援助

長期欠席、いじめ、非行、障害等により特別な援助が個別に必要な児童への援助。

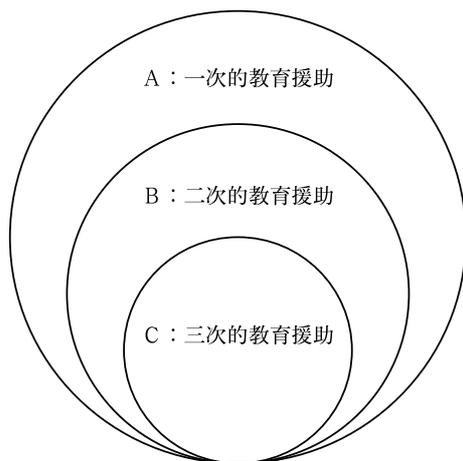


図1. 3つの段階の教育援助

教育的な配慮はすべての児童に必要です。しかし、主に個別的な配慮と対応を必要とする児童への対応は二次的教育援助と三次的教育援助に属する児童が対象になります。

#### (2) 目的及び方法

次に、個別的な配慮と対応を必要とする児童への取り組み（教育援助）及び目的と方法について以下に論じます。

二次的教育援助に属する児童には、児童の問題が悪化して、児童の成長を妨害するのを予防することを目指して援助が実施されます。したがって、保護者との協力関係を基に学年もしくは学校単位で適切な配慮と対応を講じながら、経過を見守ることが大切です。

三次的教育援助に属する児童の援助目的は、重大な援助ニーズを持つ児童が、周囲の援助を活用しながら、学校生

活を送れるようにすることです。したがって、三次的教育援助に属する児童の場合、学級担任一人では、適切な解決が難しい場合が多いと思われます。また、解決を先送りせずに、すぐに何かしらの対応が必要な場合が多く、保護者との協力関係が最も重要になります。この場合、スクールカウンセラーや主治医等との外部との連絡連携が必要になる場合があり、チームを編成して、児童への対応にあたるのが重要です。

### 2. 援助する児童の優先順位の決定方法

先に述べたように、需要の増加にともない、本校の取り組みにも、物理的な限界が迫っています。今後に向けて、個別的な援助を実施していくには、援助者の増員が必須です。しかし、それまでの間はこれまで通りやりくりをして、なんとか対応していくしか方法が無いのが現状です。このような状況の中では、特別な援助を実施する優先順位の決定方法を明確にしておかなければなりません。

前述のとおり、3つの段階の教育援助の考えを基にすれば、優先順位は自ずと決定されます。特に、三次的教育援助を必要としている児童への対応と三次的教育援助を必要としている児童が在籍している学級への支援と対応は、緊急を要する場合があります。その時に、児童指導部が中心となって、情報を的確に把握し適切な対応へ働きかけを支援する必要があります。今後、個別的な配慮と対応を必要とする児童への教育援助を進める上で、児童指導部の役割はますます重要です。

### 3. 教育相談を開設

今後、組織的に個別的な配慮と対応を必要とする児童への教育援助を一層充実させる上で、児童指導部の組織内に教育相談の窓口を設ける必要性があります。教育相談を実施する児童指導部のスタッフは、特殊学級の担任と養護教諭、低・中・高学年の教諭、専科教諭で構成されます。さらに学校全体のコーディネーター役を担う教師をこの中から選び、これにあたるのが望ましいと思います。校務分掌における教育相談の位置付けは、以下の通りです。なお、教育相談のスタッフはコーディネーターを補佐します。

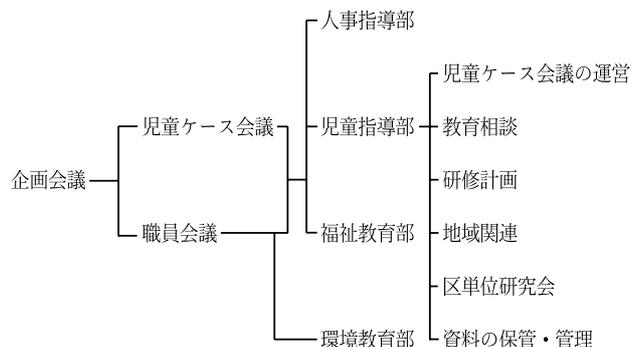


図2. 校務分掌組織における教育相談の位置付け(一部略)

#### 4. 個別支援のアセスメント、記録、引継ぎ方

せっかく実施された個別的な配慮と対応を必要とする指導が、担当者の交代によって、継続性・系統性の無い指導が実施されては、児童及び保護者から学校に対する信頼を失うばかりか、かえって児童への心理的負担を大きくしてしまいます。そこで大切なのは、個別指導のアセスメント及び指導記録をどのように引き継いでいくかということになります。

表2. アセスメントの記録用紙（略案）

| 年度             | アセスメント       | 年組氏名     | 記入日                | 記入者 |
|----------------|--------------|----------|--------------------|-----|
| 観点             | 情報・これまでの取り組み | 援助が必要ところ | 具体的援助案・だれがいつからいつまで |     |
| 心理<br>医療<br>健康 |              |          |                    |     |
| 学習<br>行動<br>対人 |              |          |                    |     |
| 家庭<br>との<br>連携 |              |          |                    |     |
| 特記事項           |              | 長期目標     | 短期目標               |     |
|                |              |          |                    |     |

アセスメントは、学級担任が1学期に記入し、困っていること、変化の著しかったところ、今後の課題等を特記欄に記入します。指導記録は、記入者の負担が大きいと継続しないことが予想されます。そこで、必要最低限の記録を指導担当者が学期に1回実施します。

資料4. 記録の活用方法

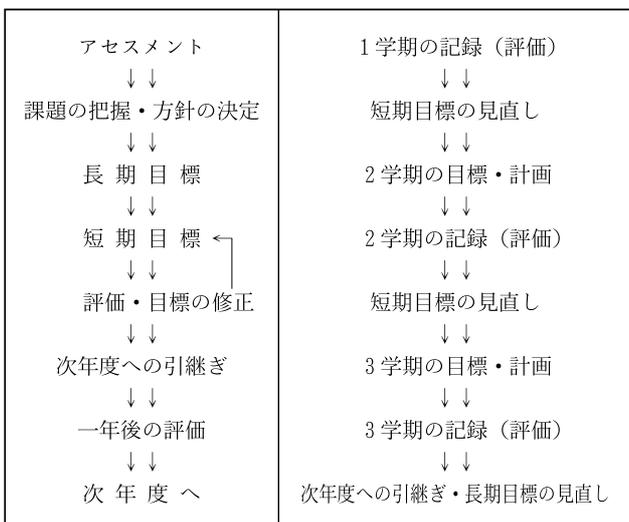


表3. 個別指導の記録用紙（略案）

| 年度 学期個別指導記録   | 年組氏名          | 記入者 |
|---------------|---------------|-----|
| 教科領域 学習内容（概要） | 学習時の様子と変化について |     |
| 特記事項          | 今後の課題         |     |

#### 5. コーディネーター役の位置付けと役割

チームアプローチを効果的なものに高める際に、重要な役割を担う存在がコーディネーター役である事は、考察の欄において述べました。このコーディネーター役は、小学校で個別的な配慮と対応を必要とする児童への教育的支援を実施する上で鍵になると思われれます。しかし、残念ながら本校ではこの仕事の校務分掌上明確な位置付けはありません。そこで教育相談の業務の中にこのコーディネーターを位置付けたいと思います。コーディネーターの役割としては、本校におけるこれまでの流れと、イギリスにおける Special Educational Needs Co-ordinator : SENCO の役割を参考に以下のように考えました。

- ① 配慮と対応を必要としている児童への関与と具体的手立ての調整
- ② 配慮と対応を必要としている児童の保護者への呼び掛け
- ③ 教育、医療、福祉分野との連携、及び研究計画
- ④ 記録の管理と引き継ぎ
- ⑤ 保護者との連絡・連携
- ⑥ 学級担任及び対応する教師との連絡調整

#### 6. 人的社会資源（教育、医療、福祉分野）の活用

個別的な配慮と対応を必要とする児童への教育援助をする上で、児童を多角的に分析し、具体的な心理的援助を検討することは、児童へのアプローチの中で最も大切です。このような場に、心理的援助の専門家である臨床心理士が入り、一緒に検討できれば理想的です。また、教師や保護者への援助や相談活動の検討を行う中で、自ずと教師のカウンセリングマインドも向上するのではないかと思います。

### VII. 終わりに

激動する社会の中で、新しい学習指導要領の施行が目前に迫っています。学校の在り方や価値観が多様になっている状況の中で、もう一度、通常の教室の中で、発生している困難な状況と課題に目を向け、それを『一人ひとりの子

供に合わせた配慮と対応』と『援助的な人間関係を基にしたチームアプローチ』をキーワードにして、新しい学校教育の在り方を提言することができればと思い、この論文を書きました。

個別的な配慮と対応を必要とする児童への組織的な取り組みを実践したことで、何よりも実感することができたのは、学校は人と人をつなぐ機能を持つ場所であり、それを保障しようとする方向性が、今後の学校の在り方を考える上で何よりも大切であるということです。教師は、教育活動を通して、支え合い・人を生かしながらつながりを発展させます。子供は、学校生活全体を通して縦にも横にも自由につながりネットワークを発展させます。もし、何らかの理由や障害によって、つなぐ機能を失いかけている人や、自らの力でつながりを形成することができない人がいたならば、学校として、何かしらの配慮と対応が必要です。その役割を担うのが、一人ひとりの教師であり、学校組織を工夫しながら、それを支えるのが、コーディネーターです。『つなぐ・つながる』という視点で、現在の学校を考えると、学校と地域社会、学校と家庭等、やらなければならない課題の多さに気づかされます。

今後において、学級運営が困難な状況や学級崩壊がおこらない保証は何もありません。そのような現象が起きた時に、まず周囲の誰にでもよいから状況を打ち明け、互いに助け合えるような、援助的な人間関係を保ち続けなければなりません。これから教師一人で問題を丸抱えする必要は無く、連携・協力して取り組む事が有効な問題解決のプロセスである事を、引き継いで行かなければなりません。

最後に述べたいことは、教師にチームアプローチをしようという意識が図られないと、この様な体制作りは難しいということです。今後も、教師間及び児童や保護者との

相互理解、支え合いの姿勢を崩さないようにして、この取り組みを一層充実させていきたいと考えています。

#### 参考・引用文献

- 1) 下山 晴彦 教育心理学Ⅱ 東大出版 1999 日本教育心理学会、1996 3つの段階の教育援助、その対象および問題の例
- 2) 朝日小学生新聞(2001, 10, 27) 朝日新聞社
- 3) 滝坂 信一 国立特殊教育総合研究所特別研究報告書 2000 障害児教育分野における協力・連携関係パートナーシップ)の形成に関する調査研究 ドイツにおける統合教育の試みと創造的な学校体制の構築(57-67)
- 4) 内田 照彦 益田 公男 要説 発達・学習・教育臨床の心理学 北大路書房 2000
- 5) 徳永 豊 国立特殊教育総合研究所 世界の特殊教育(VIII) 101-109 1997 通常級にいる障害のある子どもに対応する「支援教師」の役割と課題について—英国の「アシスト」の現状と課題からの考察—
- 6) Alison Munden : Jon Arcelus : The ADHD Handbook A G uide for Parents and Professionals, 1999
- 7) 徳永 豊 石塚 謙二 国立特殊教育総合研究所 世界の特殊教育(VIII) 39-47 1999 小中学校における特別な教育的ニーズのある子どもへの支援について—英国でのパートナーシップ形成の新たな試み—

謝辞：横浜市立丸山台小学校のみなさんの協力と理解を得て本文をまとめることができました。また、国立特殊教育総合研究所滝坂信一氏には、この取り組みの2年目より、相談相手として、たくさんのアドバイスを頂きました。これまで、支えてくださった皆さんに、心から感謝致します。

# 校内における特別支援活動の試み

— 個別的学习支援、個別の行動支援、および授業における担任による個別の支援 —

戸田 淑子・尾嶋 啓子・牧野 泰美

(相模原市立橋本小学校) (国立特殊教育総合研究所)

本稿は、一小学校における校内での特別支援活動の試みを報告するものであり、主に、ⅠからⅦまでを戸田、尾嶋が、Ⅷを牧野が執筆しました。

## Ⅰ はじめに

私たちは難聴・言語障害通級指導教室(いわゆる「ことばの教室」)を担当するかたわら、平成12年より校内の特別な教育的ニーズのある子どもたちに対して3つの取り組みを行いましたので、その概要を報告します。

取り組みの第一は、個別的学习支援(以後、個別的学习支援と表記)で、通常学級の知的に大きな遅れはないと思われるのに学業不振となっている子どもたちに対して、授業時間に相談室で行いました。現在私たちは週に一度90分間、教務主任や専科担当など担任するクラスのない教師(級外教師)の一人は45分間持っています。

第二は、適切な行動を身に付けるための支援(以後、個別の行動支援と表記)で、集団行動がうまくできない子どもたちに対し、目標行動を定めて給食準備時間に教室で短時間、個別に支援しました。

第三は、通常のクラスにおける授業の中での学級担任による個別の支援(以後、授業での担任による個別の支援と表記)を促す活動です。平成13年度に職員全体に提案し、私たちは間接的に関わりました。

本校は相模原市北部地域にあり、市内では中規模校(児童数約七百人)です。通常学級19、障害児学級(知的・情緒)2、ことばの教室2、学区及び周辺には工業団地が多数あり、また東京、横浜の通勤圏で人口増加中の地域です。児童の転出入がかなり多く、毎年次年度の学級数の見通しが難しい学校です。社会情勢を反映してか、家庭にさまざまな難しさを抱える子どもたちも徐々に増えてきています。13年度から月2回スクールカウンセラーによる巡回相談が始まりましたが、かなりの相談数があるようです。

### 1. 校内支援活動をはじめた理由

(1) 学級担任として特別な教育的ニーズのある子どもたちに出会った

私たちは現在、ことばの教室を担当していますが、通常学級を担当した経験があります。クラスの子どもの学力差が大きすぎたり、集団からの逸脱行動があったり、

学習スタイルやペースが大きく違ったりする子どもたちを何とか個別に支援してやりたいと思いました。個別に時間をとって各人にふさわしい学習課題で指導したり、ていねいに指導できれば、学力も自信も持たせられるだろうと思いました。しかし、クラスである子どもを個別に支援することは実際にはなかなか難しいものでした。特に集団が動いている場で個別に指導することは、クラス全体を指導する立場にある担任としては非常に困難でした。そのため個別の配慮が必要な子どもへの指導は後手に回りやすく、担任としてフラストレーションを抱えながら、管理職や教務、きょうだい学級となっている高学年のクラスに支援を頼み、学校行事を無事に越えるのが精一杯でした。しかしこのような方策は、それぞれの子どもの教育的ニーズに十分に応えてはいないため、問題を先送りしているだけだと思えました。

(2) 校内の特別な教育的ニーズのある子どもたちと、ことばの教室の子どもたち

「〇〇君は障害児学級に入るほどではないけれど、かなり学習が遅れている。勉強がわからなくて授業を妨害することもある。個別の指導ができたらずいぶん伸びるだろうし、クラスの中で暴れるようなことも少なくなると思うけれど」という声が時々校内で聞かれていました。私たちことばの教室の担当者がクラス担任から相談を受けることもありました。言語やコミュニケーションに困難があれば、ことばの教室を勧めることができるのですが、「落ち着いて話せば、けっこう話せる、〇〇君に必要なのは学力」となると、ことばの教室の対象児童ではありません。

しかし一方、ことばの教室に「ある音が出せない」「うまく話せない」という主訴で入級した子どもたちの中には、話せるようになると今度は学業不振や不適切な行動がクローズアップされてくる子どももかなりいます。これらの子どもたちの教育的ニーズは、校内の子どもたちの教育的ニーズと大きな違いはないのではないか、と思えました。

以上の(1)、(2)のことから、私たちはことばの教室での個別指導の経験を通して培ってきた専門性を活かし、校内で特別支援活動をやりたいと考えました。

## II 校内支援の呼びかけから現在までの流れ

### 1. 校内の声

12年度の初頭の会議で「〇〇君に個別的な学習支援ができないか」という悩みが話題となったことがありました。個別支援の必要性については議論するまでもない共通の問題意識でしたが、結論は受け入れる場がない以上どうにもならない、担任がどうにかできるだけのことをする以外に方法はないというところに落ち着かざるを得ませんでした。

この会議に参加していて、何とかならないか、できないかと痛感しました。そこで私たちは「クラス担任の時には是非個別に支えてやりたかったけれど、他にもたくさんの子がいるからできなかった。絶対必要だから、やってみよう」と気持ちを固めました。校内のクラス担任の数人に話すと、やれるなら是非やってほしい、頼みたい子がいると後押しされました。

ことばの教室は、近隣十数校に在籍する難聴、言語障害のある児童に対し、週に1～2回、保護者同伴で通級による指導を行う教室です。地域によって教室運営のあり方はかなり違いますが、私たちの市ではことばの教室の担当であっても校務分掌は通常の学級担任とほぼ同じように持ち、校内の諸会議にも参加しています。児童数は、随時終了児を出しながらも学期ごとに増加し、二、三学期はかなり人数が多くなります。したがって一学期に多少空き時間があっても、年度の後半にはなくなる可能性もありましたが、多少の負担は覚悟しようと思いました。

### 2. 特別支援活動の立ち上げ

校長に相談すると「校内への支援の申し出は大変ありがたい。しかし思いだけでは進まない。教育課程外の教育になるから保護者の同意は絶対に必要。一年くらいゆっくり考えて具体的なプランを作ったらどうか。」と言われましたが、私たちは新鮮な気持ちで担任が保護者と話せる家庭訪問、個人面談の時期がチャンスと考えていましたので、すぐに計画を立て、再度校長と相談しました。その結果、「保護者の同意を得た上で行うこと。是非、実践の記録をとるように」と承諾とアドバイスをもらいました。こうして計画はスタートしました。

まず「校内支援活動の呼びかけ」(表1)を家庭訪問の十日ほど前にクラス担任全員に配布し、個別的な支援が必要だと思う子どもがいたら、打ち合わせにきてほしいと呼びかけました。数人の担任が集まりました。学習が遅れているだけでもいいのか、学習の遅れだけでなく、かなり乱暴になるけれど対象になるか、学習はまったく問題ないけれど片付けが全然できない子がいる、保護者は同意しそうでないけれどどう話したらいいか、話したら本人がどう思うだろうか、などの質問や悩みができました。私たちは「勉強

がわかるようになりたいと願っている子と一緒に勉強したいという先生と、週に一回相談室で勉強してみないか、やらせてみませんかと伝えてほしい」と話しました。

相談室はほどなく床が貼り替えられ、壁も塗装され、ホワイトボードなどの備品もそろいました。

表1. 校内支援活動に関するクラス担任への配付資料

| 校内支援活動の呼びかけ (改訂版)                            |         |     |
|--|---------|-----|
| ◎ 個別的な配慮を要すると思われる子どもたちを個別にサポートします。           |         |     |
| ねらい 学習のフォローアップ<br>学校生活への意欲を養う                |         |     |
| 対象とする子どもたち                                   |         |     |
| ・学習面でかなり遅れている。                               |         |     |
| ・LDあるいはADHDと思われるような特異な学習状態・行動状況を示している。       |         |     |
| ・他、何らかの個別的配慮が必要と思われる。                        |         |     |
| 個別的学習支援                                      | 週一回一時間  | 相談室 |
| 個別的行動支援                                      | 毎日給食準備中 | 教室  |
| 前提   |         |     |
| ○ 本人の意欲                                      |         |     |
| ○ 保護者の同意 (希望・承諾)                             |         |     |
| ○ 学級担任との連絡帳での密接な連携・協力                        |         |     |
| 実施のために                                       |         |     |
| ○ 家庭訪問・個人面談・教育相談などの機会に、担任から趣旨を説明し、保護者の同意を得る。 |         |     |
| ☆ 指導に際しては記録をとり、学期毎に担任へ指導報告を行う。               |         |     |

### 3. クラスから出てきた子どもたちの概要と二つの個別的支援

家庭訪問、個人面談が終わると、6人の名前が出てきました。学業不振でときどき授業妨害や乱暴をする(2名)、他に問題はないが算数だけが全然できない、学習には問題ないが身辺整理が全然できない、いろいろ問題はあるけれど一番苦手なのは集団行動(2名)という子どもたちでした。うち一人はことばの教室の入級児童でした。

学習不振で授業妨害もある子どもたちは当初から予想されていました。保護者は「そういう時間ができるなら、やらせてください」とその場で言われたそうです。その他の保護者は家庭で子どもと相談した後に同意を得ることができました。

この子どもたちの教育的ニーズは子どもによって違うため、個別的な学習支援と、集団の中で適切な行動を身に付ける支援と、二つの場が必要だと思いました。学習支援は相談室で小集団で行い、行動支援は私たちが比較的時間を取りやすい給食準備時間のクラスで行うことにしました。

一方、担任が話したけれど同意が得られなかったケース

もありました。高学年では本人の抵抗感、低学年では保護者がそのうちになんとかなる、まだそこまでする必要はないのではないかと判断する傾向があったようです。

#### 4. 校内支援の展開、三つ目の場 ―授業での担任による個別の支援―

個別の支援を校内で始めると、学級担任から気になる子どもの話を聞いたり、相談を受けたりすることが増えました。このような関わりを持つうちに、授業中とても気になるけれど、相談室での個別の学習支援を受けるほどではない子どもたちへの配慮をどうしたらいいか、担任自身ができる個別の支援もけっこうあるのではないかとという問題意識です。

ちょうど「総合的な学習の時間」のあり方について13年度の研究の方向を模索していましたので、「個別の支援の内容を予め授業案に書いておこう」と個別の配慮の提案を行いました。たいていの担任は特に言われなくても、何らかの配慮を心つもりしています。しかし必ずしも誰もがいつも意識的に行っているわけではありません。また不適切な行動を予防するという発想も普通は持っていません。したがって何か不都合が起きてからの後手に回った対応に苦慮しがちです。授業を公開する時に限らず、このような子どもたちへの指導は担任にとって大きな悩みになるのですが、他の教員にはそこが見えにくいので、授業案に個別の配慮を書くことを提案したのです。

個別の配慮を予め考えるということは、ある子どもの特別な教育的ニーズを認めることになります。特別な教育的ニーズがある子どもたちの存在が、クラスの事実として認識されれば、意識的に特別な教育的ニーズに応える工夫をしたり、その経験を蓄積したり、方法を広げたりできるのではないかと考えました。

この考え方は、「個の学習を支援する」校内研究の流れに合致したものであったので、割合すんなりと受け入れられたように思います。

以上、①個別の学習支援、②個別の行動支援、③授業での担任による個別の支援、という3つの方向で校内の特別な教育的ニーズのある子どもへの支援は進んでいます。

### Ⅲ 個別の学習支援

#### 1. 子どもたちの変容

この一年半で関わった約十人の子どもたちの学業不振の背景には、軽い遅れ、家庭環境による学習不足、LDが考えられ、授業妨害、暴力的傾向、逃避的傾向、不登校など二次的な問題を起こしている子どもも少なくありませんでした。以下に特徴的な事例を紹介します。ただしC児以外は知能検査を実施せず、医療での受診もしていないので

LDあるいはADHDという名称は私たちの見立てです。

#### (1) 繰り返し下がり計算を克服したA児（高学年 女）

A児は算数以外では問題がないけれど、算数の時間はうっむいて数字を書いては消している状態を見かねた担任が個別の学習支援を紹介すると、「卒業までに繰り返し下がり計算ができるようになりたい」と希望したそうです。文章問題の立式はできましたが、計算して答を出すことはできませんでした。7個ほどの具体物も1から数えないと数がかめず、数量概念にLDがあると思われました。フラッシュカードで数を直感的に把握させたり、聴覚的に10の補数を記憶させたりすると、繰り返し下がり計算はできるようになりました。聴覚的な記憶力はあって九九は覚えていたので、繰り返し下がり計算ができたことでわり算もできるようになりました。全部で20回ほどで目標を達成できました。

#### (2) 基礎的学力をつけることができたB児（低学年 男）

B児は家庭での学習のフォローがほとんどされず、周囲の子どもたちとの学力差が大きいと思われる授業妨害が激しくなっていました。学習はしりとりなどのことば遊びから始め、大好きな虫や車の名前を書くことでひらがなを覚えると、教科書を担当と交替で読んだり、自分が活躍したことについて短い作文を書くようになりました。B児に限りませんが、わからなくても黙っていることが勉強だと思っている子は多いです。ことばの教室でやっているように、子どものおしゃべりを聞き、ことば遊びや音読で声を出すことを大事にしていくと、「教室でこんな事をしたんだよ」「この問題は難しいね、どうやるの」と気持ちが出てくるようになりました。話すことは書くことへもつながっていきました。

B児は教科書の音読と繰り返し下がり計算ができるようになると自信をつけ、クラスの九九のドリル学習でも得点できるようになりました。クラスでの妨害行動はまったくなくなり、友達関係も良好で終了を考え始めた頃、転校することになりました。最後の時間に「先生はどうして僕を呼んだの?」と質問され、「先生は勉強がしたい子と一緒に勉強するのが好きなんだよ。B君はきっと勉強したいんじゃないかなと思ったから、もしやりたいなら、一緒に勉強したいと担任の先生に頼んだんだよ。」と答えると、ニッと笑って「手紙を書くから住所を教えて。」と言われました。B児がこんなことを考えていたのかと大変驚き、やってよかったと心から思いました。

#### (3) LDが基盤になって登校しぶりを繰り返すC児

(中学年 女)

C児は長期の登校しぶりが問題になっていました。学習不足を心配した保護者の希望で保護者同席で学習を始めました。保護者と離れられない、必要以上にいつもニコニコしている、給食が食べられないなどから当初は心理的な問題を考えていましたが、カウンセラーから基底にあるのは

LDと指摘され、独特な話し方や文字の書き方、学習の定着しにくさが理解できました。個人の課題学習の他、この時間に集まる3人ほどとトランプやすごろく等のゲームをしました。音読や漢字など興味のあるところから学力をつけていきました。算数は繰り上がり、繰り下がり計算がやっていますが、国語は得意で国語辞典の使い方を教えると自力で漢字を調べ、作文を書くようになりました。

#### (4) 音読ができるようになり一山越えたD児 (高学年 男)

クラスではいつも目立たない子で教科書が読めないことを心配した担任が勧めると、家庭で相談し本人は教室を離れるのが嫌で泣いたけれど読めるようにがんばってみようと気持ちを切り替えたそうです。初めての日、「音読ができるように、ここに来たD君はとても勇気のある子どもで偉いね。心から応援する。」と話しました。文字を読むだけで精一杯だったので、まず何度も読み聞かせをして内容をつかませ、「言葉遊び歌」などを使って楽しくリズムカルに声を出すようにしました。漢字への苦手意識も強かったので漢字カードでゲームをしました。そのうちに漢字の偏や旁に興味を持ち、C児と一緒に教科書の漢字索引を利用して仲間集めをするようになりました。教科書の音読で読み間違いは激減し、四字熟語に興味を持つようになりました。

担任は「クラスの他の子どもたちと比べたらまだ子どもっぽいところはあるけれど、本人の成長を考えると、音読だけの変化ではない。個別学習をきっかけに、初めて自分と向き合って、自覚して行動するようになったと思う。」と話しています。

## 2. 個別的学习支援のあり方

個別的学习支援の方法は、市販のADHDやLDについての図書、障害児教育の方法やことばの教室での個別指導の経験をもとに考えました。以下に私たちがポイントと考えた点を述べます。

### (1) 本人の意思の尊重

教室から離れた相談室に自分一人移動することは、子どもにとって高いハードルです。無理に連れてこられたのでは意欲が湧くはずもありません。目的意識を持って来てほしいと思いました。それで、子どもに「ここで何を勉強したいのか」を尋ね、一緒に目標を立て「これができるように先生は全力で協力する」と話しました。

子どもの目標は、「作文が書ける」「教科書が音読できる」「漢字を覚える」「繰り下がり計算ができる」「九九を覚える」「計算ドリルができる」のように素朴なものでした。

学年の学習レベルからは相当遅れていても、その子が目的意識を持っている内容を易しいところから教えていくと、基礎的な計算問題や文章問題、作文、漢字など意外に短時

間でできるようになりました。子どもたちは「なんだこういうことだったのか」「こうすればよかったのか」と実感すると自信を持つことができましたようです。しかし中には書字のLDがなかなか変化しない子もいます。

### (2) 本人の目標・興味・関心に配慮した教材

ひらがなが十分に読み書きできなくても、好きな虫や車の名前を読んだり書いたりするのは喜んでやります。自発的に図鑑で珍しい昆虫の長くて難しい名前を書き写してきて、教えてくれた子もいました。最初の何回かは興味や関心のあることを話題にし、それを学習の素材にしました。これが子どもとの信頼関係にもつながったと思います。

だいたいの子どもがそうですが、漢字に苦手意識を持っている場合は、読みと意味理解を先行しました。分かってくると、自信につながります。漢字学習は教材を揃えてゲーム的に漢字に接しながら、話し言葉で文作りを十分に楽しめるよう留意しました。話し言葉は書き言葉より訂正が簡単でスピーディに学習できます。

時計を読めることも大事です。時間の感覚がないと「今から5分間やってみよう」「〇時〇分に終わります」という指示が理解できません。クラスでは他の子どもたちの動きにあわせて行動しているために、時計が読めないことには気づかれにくいようです。

本人の目標につながる学習、学校生活を円滑に送るために必要な学習を、本人が好きなことに絡ませたり、興味を引いたりしながら定着を図りました。

### (3) 特別な教育的ニーズの理解、学習特性への配慮

学習のやり方や間違え方を観察し、学業不振となった原因を考えました。単純なつまづきか、学習不足か、軽い遅れか、何らかのLDがあるのか、等です。特にLDが考えられるときには、つまづきの原因や本人の長所をつかみ、本人にとって無理のない課題が設定できるよう考え、順調に伸びているときには徐々にレベルをあげ、伸び悩んでいるときには指導内容や方法を修正しました。

そして、どうしても理解できない時や行き詰まった時はスクールカウンセラーに相談しました。月2回とはいえ、スクールカウンセラーが巡回するようになったことは非常によいことでした。

### (4) ひとり学習ができる学力

付きっきりで学習する方法に慣れてしまうと、ますますクラスの中で学習できなくなる不安がありました。そこで、数分間は自分一人で学習できるように促しました。個別支援学習は2~4人で学習するので、担当がだれか一人と音読しているときには、他の子は一人で学習することになります。タイマーをかけて、それぞれが一人で自分の課題に挑戦するようにし向けました。完全な自習ではありませんが、ひとり学習ができるようになると、授業中の態度も安定してきたように思います。

ひとり学習成立の指標になるのは音読と繰り下がり計算でした。多くの子どもは、音読、繰り下がりの計算が一人でできるようになると、目に見えて表情が明るくなってきました。どちらも入学して最初につまずいたところであり、これがしっかりと分かることで、自信が湧いてくるのだろうかと思いました。

#### (5) クラス担任やクラスメイトの応援

個別的支援を行うようになって、子どもにとってクラスから離れる不安は大変大きいことを痛感しました。おそらくことばの教室の子どもたちも共通に感じていることだと思いますが、ことばの教室は保護者の付き添いで通級するので、それほど強くは感じなかったことでした。

子どもたちがクラス担任のバックアップを感じられるよう、毎回、学習内容、感想、担当のコメントと担任のコメントを書き込む連絡帳を作りました。本人にはその時間がんばったこと、楽しかったことを一言書かせ、担当も前向きなコメントを書き、担任からも励ましの言葉や最近の様子を書いてもらいました。ひらがなで書く担任が多いです。学習ができるようになるということも大切ですが、担任の先生はちゃんと見てくれているという実感も子どもにとって大切なことだと思います。

低学年では、クラスメイトが覗いたりついて来たりすることもあります。クラスメイトは興味津々です。「どうして〇〇君だけここに来るの?」「ここはバカな子が来るの?」などと聞く子もいます。「〇〇君はここでとても勉強しているよ」「ここに来るのは勉強をがんばろうと思う子なんだよ」などと答えると、「〇〇君は今日、本を上手に読んだよ」と教えてくれたりもします。「僕も行きたいな」と言ったクラスメイトもいます。

#### (6) たくさん声を出すように促す

声を出すチャンスができるだけたくさん作りました。個別的学習支援に来る子どもたちは、学習とはとにかく黙って、わかってもらわなくても我慢することと思っているようです。わからない時に尋ねるという習慣もついていません。ですから声を出して学習することを優先にしました。漢字を使った短文を交替で作って言う、国語の本を交替で読む、声を揃えて詩を朗読、暗唱するなどです。リズムカルな詩の暗唱は子どもたちが大好きです。音読イコール文字を読むこと、と思っている子どもたちは、わからなくてもとにかく文字を読もうとします。これではいくらやっても音読できるようにはならないですし、楽しみも満足感も得られません。そこで言葉遊び歌などを何度も聞かせて、笑いながら詩のリズムを覚えさせます。それから声を揃えて暗唱すると、とてもいい気持ちです。

丸読み(句点まで一行ずつ交替で読む)をはじめた頃は、自分が読み終わると注意が逸れ、相手が読み終わると「どこから?」などと聞いていた子どもが、しっかり行を追う

ようになります。耳を使って読むようになると、内容を把握しながら読めるようになります。そうすると読めない漢字が出て来た時には「どう読むの?」と尋ね、自分でルビをふるようにもなってきました。

#### (7) たくさんほめ、クラスに帰す

一番心がけていることは自分の学力とかけ離れた「学習」で傷ついた自己イメージを学習で回復させることです。

集中力の短い子どもとは30分間がんばったらパソコンやトランプゲーム、手作りすごろく等を約束します。このような素朴な遊びを家族や友達としたことがない子どももいます。数字や点の数やさまざまな印をさっと見ること、ルールや順番を守ること、メンバーと楽しくゲームすること、負けに耐えること、それ自体が課題となる子どももいます。内容、時間、方法を工夫し、本人とも相談して、毎回きちんと勉強したという自覚を持たせ、達成感を持ってクラスに帰そうと考えています。

## IV 個別的行動支援

### 1. 子どもたちの変容

学級生活や集団行動に困難のある子どもたち、5人に会いました。クラス集団が動く時間で、しかも私たちが支援に入りやすい時間として給食準備時間が考えられたので、この時間に行動改善のための個別支援を行いました。特徴的だった事例を紹介します。

#### (1) 片付けができなかったE児 (中学年 男)

E児の机のまわりは午前4時間分の教材、教具、文具などがゴミと一緒に全部散らかっていました。E児に筆箱の中に鉛筆をしまうことと、要る物と要らない物を区別してゴミは捨てるように指示して、他の物は全部片づけました。周囲の子どもたちが「どうして先生がE君を手伝うの?」と聞いたので「E君に片付け方を教えたいと思って来たのよ。どう思う?」と答えると、賛成してくれました。3日間は本・ノートと文房具類を分別するのがやっとでしたが、徐々に片付けができるとともに、あまり散らかさないようになりました。1ヶ月後には自力で片づけて「どうだ」と待つようになったので、終了しました。

#### (2) 行動がまとまらないF児 (中学年 男)

F児は好きな教科では時々よい意見を出し、担任がつききりで監督すればかなり活動するのですが、そうでない時は机によりかかって何もせず、集団行動に遅れて参加しないこともありました。給食当番ができるようになることを目標にして支援しました。F児のペースでもやり遂げられるよう牛乳の係にして、個別に監督すると、注意を集中してやることができました。3日後はやり方がわかり、そばにいて大丈夫になりました。

しばらくすると、他の行動も以前よりはまとまってでき

るようになりました。すると、なまけて板書を写さないのではなく、文字が思い浮かばないために書けないということがわかってきました。書字のLDが発見できて、個別的学习支援で文字学習を始めることになりました。

### (3) 衝動的に友達を傷つけるG児 (中学年 男)

G児は友達を爪で傷つけては父親から厳しく叱られ、一層行動が悪化するという悪循環を繰り返していました。暴力が激しいためにクラスの保護者の間でも心配されていました。担任と両親との教育相談の後、父親の折檻が減ると少し落ち着いてきたので「折檻を止めたことがとてもよかった、学校では片付けができたならほめるという支援をしようと思っているが、どうだろうか」と尋ねると同意を受けることができました。両親から主治医が話を聞いてくれないと相談され、教頭と相談の上で他のクリニックを紹介しました。このクリニックで診断名と薬が変わるとぐっすり眠るようになり、家庭でも学校でも激しい暴力がなくなりました。

G児に自分はよくがんばっているという自覚を持たせるために、がんばりカードにシールを貼らせました。そしてシールを渡しながら「先生も手伝ってくれてありがとう、と言ってもらえるとうれしいんだよ」と教えると、「ありがとうございました」と言うようになりました。担任はG児のわがままな言い分をユーモアにくるんで返したり、体育の時には個別に関わり、追いつめず、譲らず柔らかく接していました。

半年後、片付けようと思えば片付けられるようになり、衝動性や暴力性も和らいできました。今後、両親、担任と連絡を取り合いながら長期的に支援していく必要があると考えています。

## 2. 個別の行動支援のあり方

この支援は教科学習外の時間に行いました。学級生活ではこのような隙間のような時間にトラブルが起こりがちです。指導方法は、目標行動に迫るためにスモールステップで小さな獲得目標を設定し、穏やかに粘り強く関わりました。以下に私たちがポイントと考えた点を述べます。

### (1) 本人の自覚が一番大事

クラス内で担任以外の教師から特別なサービスをされることは、それが注意されたり叱られたりではなく、ほめられたり励まされたりという、うれしいことであっても、子どもにとっては違和感があります。子どもなりになぜ自分が監督されているのか理解し、自覚的に取り組む必要があります。そうしないと「何で自分だけが」とかえって被害的になってしまいます。

### (2) プラス表現で目標を表現する

「給食準備中に立ち歩かない」「ちゃんとしなくちゃいけません」「乱暴をしない」「散らかさない」というマイナス

表現よりも、「12時35分まで読書して待つ」「筆箱に鉛筆を入れる」のようなプラス表現の方が本人にアピールします。教師やクラスの都合を優先させず、本人がそうになりたい、そうできたらかっこいい、と思うような目標がよいと思います。

個別の行動支援の目的は自己イメージを高めることだと思います。ちょっとがんばったらできた、ほめられた、自分もいい気持ち、明日もやろうかな、という好循環をスタートさせることです。ですから、できて当然でほめることが難しくなる目標は適当ではありません。短期間にできるだけたくさん事実に即してほめられるよう、目標はプラス評価で、しかも本人にもできたかどうかははっきりわかる、ちょっと努力すればできそうな具体的な目標を設定する必要があります。

### (3) 繰り返していねいにほめる

繰り返していねいにほめるのは、自己イメージを高めるという目的に関係することです。担任は全員の子どもを相対的に見る人が多いので、どうしても叱られやすい子どもが出てきてしまいがちです。またある目標ができたとしても、できていない他のことまで見えてしまうので、ほめた後すぐに注意することになりかねず、繰り返していねいにほめることが難しい場合もしばしばあります。しかし個別の行動支援の担当者は、担任のように一度にさまざまな子どもと対応する必要はなく、また他の行動を評価することもなく、一人の目標行動だけを見るので、絶対評価でほめることができます。担任にできたことを伝えれば、担任からもほめてもらうことになります。子どもは担任からほめてもらった方がうれしいので、これを通して担任との関係を改善、強化させることにもつながるよう考えています。

### (4) 担任・周囲の子どもたち

G児は少し落ち着いた頃、はじめて友達ができ、気が向けばその子と一緒に片付けを手伝うようになりました。G児に味方ができたのは初めてでした。G児の隣の子はG児の半日の様子をよく話します。この子は悪いことはまったく言わず、G児ががんばったことやよかったことを話すので、そんなことを聞かされてはG児も怠けてばかりではいられないようです。こういう子を隣に配している担任の配慮も大きなポイントです。

気になる子どもだけでなく、クラス全員が担任にしっかり受け止められているあたかなクラスの中でこそ、個別支援が活かされるのだと思いました。

### (5) 学校のシステムとして機能する

行動に出てくる問題は、知的な問題よりクラスへの影響が大きく、クラス経営を困難にさせがちです。これを支援する際もクラスへの影響を考慮しなくてはなりません。

担任はクラス全体をリードする立場にあるため、個人を

集中的に指導することが困難になる場合があります。だからこそクラスの中で個別支援を行うわけですが、担任の手助けのように受け取られると、担任とクラスの保護者との関係を難しくしかねません。学校として子どもの特別な教育的ニーズに対応する体制が必要だということが、学校全体の理解になっていく必要があります。

学校体制という点では、他の相談機関や医療機関との連携も重要です。長期的に関わらなければならないので、管理職と相談しながら進めるべきなのは言うまでもありません。

## V 授業での担任による個別的支援

この方向への展開は私たちが直接関わったものではありません。私たちは校内研究での公開授業の指導案に個別的な支援を書き込むことを提案しただけでしたが、その後の研究の展開の中で校内公開授業に個別的な支援の観点が入ってきたことを報告します。

### 1. 障害児学級での授業公開

本校の校内研究は低学年、中学年、高学年、障害児学級の4学年部会と専門部会、それを統括する企画会で構成されています。ことばの教室は障害児部会に配属され、年度の公開授業にあたって指導案の検討、教材準備、記録、研究協議に参加しました。障害児級の担任と相談し「この場面では〇〇君はこんな活動をするだろう」「この場面では〇〇さんの力を発揮できるのでは」と一人一人に出番のある指導案を練り、授業を公開すると、多くの職員から個別的な配慮、支援の重要性を評価されました。そして通常学級でも個を支援する授業展開が必要だという共通理解が生まれてきました。

### 2. ことばの教室の通級児と「総合的な学習の時間」

通級している子どもたちに「総合的な学習の時間には何をしているの？」と聞くと、自覚的に学習している子はかなりよく説明できますが、全然わかっていない子もいます。どこへ行ったとか、だれに会った、何かしたという表面的な部分は覚えていても、どうしてそういう勉強をしたのか、何を聞いてきたのか、何がわかったのかという学習はできないままにいる子もいます。興味が限定している子、集中しにくい子、基礎学力が不足している子、LD傾向のある子、グループ学習が苦手な子などにとって、教科書や板書のない、一斉学習ではない学習形態は、学習のよりどころがはっきりせず、その子の弱点がそのまま出てしまいやすいと考えられました。

しかし一方、子どもの興味や関心にうまく合い、何をするか、どうするかがわかり、しかも活動的な学習が生まれ

ていると、多少の困難があってもその子のよさが発揮されやすくなるとも考えられました。

### 3. 授業参観で気づいたこと

ある学年で総合的な学習の時間の授業参観がありました。体育館で学年全体に対しての説明のときには、その場について聞いているように見えていた子どもたちが、グループでの活動になると、ふらふらしはじめました。

教室で着席して一斉授業を受けている時にはあまり目立たないのですが、体育館のような場所で、自主的に活動するような授業形態では、学習体制と課題の理解の不十分さが目立ってしまうと考えました。

もし口頭だけでの指示、説明でなく、スケジュール表やワークシートが例示され、気になる子には一声かけてからにすれば、すぐに活動に取りかかれたのではないか。またそうすれば、他の子どもたちにとっても理解しやすくなっただろうと思いました。

### 4. 校内研究と個別的な支援

グループ行動のルールを明確に知らせたり、学習の見通しを持たせるための視覚的な枠組みをつけたりする配慮は、校内研究で意図する単元の学習計画や指導内容とは異なる問題意識による支援です。したがって、それまで校内研究ではほとんど言及されることはありませんでした。しかし、個別的な支援を予め考えておけば、混乱しがちな子どもが学習しやすくなりますし、その子だけでなく他の子どもたちも動きやすくなるので、はじめから計画しておくのではないかと意見を出しました。すると「個別的な支援というのは、ことばの教室の先生が、公開する授業の時に補助に入ってくれるということですか？」という質問がありました。通常学級の担任には、個別的支援という言葉そのものが聞き慣れず理解しにくいものだったのだと思います。補助や介助ではなく、例えばある子どもが興味を持ちそうな題材を使う、子どもが活躍できる場面を作る、集中時間が短い子どもには途中で個別に関わるなど、ある子どもへの特別な配慮を、意識的に授業の中に織り込むことが担任の個別的な支援だと説明しました。

この考え方は取り入れられ、個別的な配慮が必要な子がいるクラスでは研究授業の授業案の中に「個への対応に関する支援」を書くことになりました。たとえば1年生の竹馬を経験する授業では、個別的な支援として「地面すれすれの低い竹馬から練習するよう助言する」「どれをやったらいいか迷って決められない子には、はじめから順番に試してみるように助言する」とありました。3年生のヤゴを扱う学習では「興味・関心が高まっていないと思われる子に対しては声掛けをしていく」と書いてありました。

## 5. 半年後

一学期に公開授業が行われ、二学期は単元の中で「子どもがどのように変容したか」をとらえる研究が行われました。それぞれのクラスで抽出児を決め、その子の変容を追うことにより単元計画や授業を評価するのです。抽出する子どもは「ごく普通の子」または「クラスで変化を見守りたい子ども」を担当が任意に決めたのですが、個人名が隠されていても、エピソードを聞けば誰であるかがわかる特徴のある子どもたち、あるいは教育的ニーズのある子どもたちがかかり多く抽出されていました。

予め個別的な配慮を具体的にイメージして授業を行ったことにより、それまでのような後手に回る対応では得られなかった子どもたちの姿が見られるようになったと、それぞれの担任から報告がありました。

## Ⅵ 校内体制について

### 1. 教育サービスとして教育計画に位置づけられる

12年度は年度の途中からでしたので個別的支援活動はことばの教室からの校内への自発的な教育サービスとして進めましたが、13年度は教育計画で以下のように位置づけられました。

特別支援教育については「言語難聴教室担当のリーダーシップで運営し、学級担任以外の職員が主としてあたるようにする。この時間の指導は固定的にカウントせず、教育サービスとして位置づける」と。4名の級外職員が担当教科の時間のほかに、この学習サービスの指導を行うことが明記され、校長から「ことばの教室の設置メリットを生かし、教務と相談しながら教育サービスとして力添えする」と説明がありました。

### 2. 13年度初めの級外職員の会議

さっそくこれに基づき、教務部として級外職員とことばの教室担当との会議を持ちました。「大変みただけれど、やってもいいよ」という教師もいたのですが、相談室での個別的学习支援に対して「勉強ができないことをわざわざ強調するのは子どものプライドを傷つけるのではないか」「個別的学习支援は補習塾なのか」「下手をすると担任の指導力不足と陰口の口実を作りかねない」という私たちにとっては思いがけない意見が出されました。

この会議にはたくさんの反省点があります。それまで校内支援に対しては感謝されこそすれ、反対意見、疑問などはなかったのですが、この会議も当然前向きに進むだろうと決めてかかっていた。また、個別指導はことばの教室では当然の指導方法ですが、通常学習指導とはかなり違います。一斉指導に慣れている教師が持つ補習のイメージは、私たちが考える個別学習支援のイメージとはまったく違っ

ていたのですが、それをうまく伝えることができませんでした。

この後、私たちは校内のさまざまな場で子どもの変化を話題にし、担任との連絡をいっそう密にして個別支援教育のあり方を理解していってもらおうと考えました。

### 3. 二学期の終わりに

T T担当が「B君もG君も、ずいぶん変わったね。クラスでも子どもらしくなってる。」と伝えてくれました。個別的支援を受けた子どもたちがクラスで変わってきた、出してよかった、そろそろ終了しても大丈夫かななど担任と話す機会が増えました。個別の時間に得られた自信がクラスの中でも発揮されているという教師の実感が、支援活動への理解を広げているように感じています。

二学期の終わり近く、級外教師の二度目の会議があり、学習が定着しにくい子どもたちへの学習支援を級外の教師があと一時間見ていこうと決まりました。「時間のやりくりが大変だからといって、この時間を楽しみにしている子どもをがっかりさせないように、曜日と時間はきちんと守ってやらなくてはならない」という意見も出ました。使っている教材や、必要と思われる教材は相談室においておき、やり方はそれぞれの工夫で行っていこうと相談しました。

## Ⅶ 今後の課題

### 1. 特別支援教育の共通理解

学校には個別的な教育的ニーズを持った子どもたちがいて、適切に支援しなければならぬと共通に認識することが大切だと思います。活動エネルギーが低かったり、学力が低かったりして、クラス経営上はあまり問題にならなかったりする子どもを「お客さん」状態で放置しているのは、教育上問題だと思うようにならなければと考えます。担任がその子の状態に気づき、できる範囲の個別的な支援を行うだけでも、かなりの手応えを得られることが校内研究の実践でわかりました。特別支援教育というと、いったい誰がやるのかと構えてしまうような響きがありますが、個へのちょっとした配慮から始まっていくという理解を広げていきたいと思っています。

また一方、担任が気づいただけでは対応できない子どももいます。個別的な支援を行う校内体制が必要です。

校内での支援体制として、個別的学习支援、個別の行動支援は効果的でした。多くのクラスに関わる専科やT T担当からは、個別的支援が必要と思われる子どもたちの名前がどんどん出てきます。子どもの教育的ニーズに応える教育の理解は、保護者にも必要と思われます。

もちろん教員の個人的なサービスとして行われるのではなく、学校の教育計画に則って長期的展望をもって行われ

る必要があります。

## 2. 教育的ニーズを的確につかむ

個別的学習支援には学業不振のために来ているのですが、単純な学習のつまづきだけでなくLDや二次的な問題もありました。個別的行動支援ではADHDやアスペルガー症候群、あるいは別な何らかの障害を感じることもありました。

ことばの教室は保護者の希望により入級し、詳しい生育歴を聞き日常的に保護者と信頼関係を持ち、知能検査なども実施して子どものニーズを的確につかもうとしますが、校内支援の中ではそうすることができませんでした。そのため支援内容が適切かどうか確信が持てない困難さを感じました。カウンセラーと連携して、必要な子どもには知能検査などを行うことも考えていけるといいと思います。

## 3. 実践力を高める

特別支援教育に関わる教師には子どもに合った学習方法・内容を提示できることのほか、カウンセリングの理解も必要です。そのために研修を受け、ケース会で指導を検討することが絶対に必要だと思います。特別支援教育に関係する研修は障害児教育の担当教師が受けることが多く、通常の担任には情報が届かないこともあります。意識的に特別支援教育について校内の諸会議で話題を出して共通理解を促すとともに、参考となる書籍や情報を紹介していく必要があると思います。

## 4. 外部機関の力を借りる

はじめてスクールカウンセラーと話をしたとき「その考えは間違っていないと思うけれど、でも仮説は3つ考えましょう」と言われました。思いこみやすさは私自身も含め、子どもの状態をみとるときの教員の危うさであるように思います。学校にカウンセラーが入り、別の視点から子どもをとらえるようになったことは意味あることだと思います。カウンセラーと相談しつつ、互いの専門性を生かした役割分担をすることが必要だと思います。

市販されているADHDやLD等の本には、医療機関との連携・協力が必ず書かれています。ADHDの診断・投薬を受けた後、一変して行動が落ち着き、周囲がその激変ぶりにおどろくだけでなく、本人自身が「薬を飲んでいるときの方が調子がいい」と自覚を高めていくことは、ことばの教室でも日常的に感じています。このように保護者が自分から医療機関に行くのはまったく問題がないのですが、学校がそれを保護者に勧めることにはかなり抵抗感や困難さがあります。学校によっては「人権問題になったら大変だ」「保護者にADHDの可能性があるなどとは言ってはいけない。クラスで何とかしなさい。」と「指導」することさ

えあると聞きます。問題を先送りすることは、一層複雑化させ、二次的障害を招く心配があります。特別支援教育に関しての管理職の研修もぜひ必要と思います。

本校では児童指導部会で子どもの様子を出し、数ヶ月経過を見てもよい変化がなければ、管理職に相談の上、医療機関、相談機関を紹介することが合意されています。

## 5. 医療機関との連携について

保護者は家庭での子ども、学校は集団での子どもを見えています。診察する医者は直接活動している子どもの姿を見ずに、保護者からの話をもとに診断をくださなくてはなりません。本当は三者が協力し、その子の成長、発達に関わるべきだと思いますが、なかなか共通理解が得られない場合があります。

医療機関を替えたことによるG児の変容を考えても、この問題は決して小さいものではありません。医療機関は家庭の不安や学校での様子をよく聞いて診断の参考にしてほしいですし、学校は特別な教育的ニーズについて理解を深め、学校での適切な対応についてアドバイスを求めたりする必要があると思います。

## Ⅷ 総合的考察

前章までに、一小学校における特別な教育的ニーズを持つ子どもへの個別支援活動の試みに関して、その学校に設置されている通級指導教室(ことばの教室)担当教師の発案から展開していった経緯、成果、及び課題等を見てきました。ここでは、このような特別支援活動を校内で実施していくにあたり、この試み全体を通して見えてきたこと、考えなければならないことをまとめておきたいと思います。

### 1. 人的資源と校内体制

本稿で報告した試みは、個別支援の必要性を強く感じた一部の教師のエネルギーと行動力から始まりました。授業での担任による個別的支援はともかく、時間を設定して相談室で行う個別的学習支援や、給食準備時間に対象となる子どものクラスに入って行う個別的行動支援は、当初その二人の教師のみが担当しており、普段の任務以外にこれを行うのは相当の熱意とエネルギーを要したことと思われます。このような個別支援に関して、制度上の位置づけや人員確保がなされれば状況は異なりますが、現在のところは校内での工夫にゆだねられています。一部の教師からスタートしたとしても、校内体制として考えられていかない限り、その定着、拡がりには困難と考えられます。

この報告では、初年度は2名のことばの教室担当教師のサービスとして始まり、2年目には学級担任以外の職員を中心とした教育サービスとして校内に位置づけられるとい

う経過をたどりましたが、このような特別支援活動は、校内の全職員の了解のもと、いかに組織的に位置づけられたもののできるかが重要なことと考えられます。

この報告の経緯の中で、2年目(13年度初頭)に学級担任以外の職員が会議を持ったとき、個別に支援することに対する疑問点等が出されましたが、こうしたことを含めて、全職員が特別なニーズを持つ子どもをどのように支えていったらよいのかについて知恵を出し合う、話し合う、という作業が大切であると考えます。本稿で報告した試みをスタートさせた教師2名は、学級担任として特別なニーズを持つ子どもに応じていくことの困難さを経験した上で、通級指導という個別に支援を行う教育を担当し、そのメリットを実感していて、それが個別支援活動の提案へとつながっているのですが、日々、集団での教育をベースとしている通常学級担任からすれば疑問点が上がるのも自然な成り行きと思われれます。個別支援活動を提案する側も、はじめに個別支援ありき、というスタンスをとってしまうと、相互理解を難しくすることにもなりかねません。

また、子どもにとって個別支援活動のメリットあるいは疑問点といった観点からのみでなく、職員各々のサービスによって成り立つというところでの共通認識も必要となります。さらには、個別支援を行うことが、その子の在籍する学級担任の力量不足という見方を生まないよう、相互理解を図る必要もあるでしょう。「担任している子どもの個別支援を求めると、自分の力量不足を問われかねない・・・」という思いが教師の中に生じると、あるいは、校内にそのような雰囲気があると、個別支援を必要とする子どもについて話し合いが持たなくなってしまいます。

日頃の校内研修の一部として、特殊教育に関する話題を取り上げていくことも、個別支援、あるいは個のニーズに応じる、といったことについての共通認識を深めていくための一助となると思われれます。

## 2. 特殊教育の専門性の利用

本稿で報告した試みは、ことばの教室担当教師、つまり発音の不明瞭、発話の非流暢性、語彙や文法力の未熟、文脈に適した発話の困難さ等、「ことば」を中心とした個々のニーズに個別に応じる教育を実践している教師が中心になって進められました。ことばの教室はもちろんのこと、特殊教育においては、教師には、個々が現在抱えている教育的ニーズを把握し、それに応じた手だてを考え実践していく専門性が要求されます。

本稿の試みにおいては、ことばの教室にうまく話せないという主訴で入級してきた子どもがある程度話せるようになってきたときに、学習困難や不適切な行動が次の主訴となる場合も多いという実状から、個別的学习支援や個別的行動支援の対象となった子どもについて、担当者には、自

分たちの専門性が活かせるという思い、自分たちの仕事の延長線上で捉えられるという思いが生じ、それも支援活動を進める原動力となりました。また、特に近年のことばの教室を取り巻く現状として、ことばの側面に何らかのニーズを抱えていることは確かなのですが、上記のいわゆる「構音障害」、「吃音」、「言語発達の遅れ」等のどれにもはっきりと分けられない子どもが通級することも多くなり、ここでの個別支援の対象となった子どもとさほど違いがないと感じられたことも大きいと思われれます。

以上の経緯を見ても、ここでの個別支援活動の展開に、特殊教育の専門性が活用されたと言えるでしょう。個別的学习支援や、個別的行動支援だけでなく、授業における学級担任による個別的支援、授業の中での配慮を促していくことについても、ことばの教室担当者の経験、見方、いわゆる専門性が、校内研究に役立っていることがうかがえます。こうしたことから、校内における特別支援活動においてはこれまで特殊教育の分野が培ってきた専門性が利用可能と考えられ、その意味では、通常教育と特殊教育をうまく融合する、あるいは機能的に連携させていくことが今後の課題となるでしょう。

特殊教育担当者あるいは経験者以外の職員が、個別的学习支援や個別的行動支援を担当する場合を考えても、前節で触れたように、多くの職員が若干でも特殊教育の研修に触れることは意義深いことと思われれます。したがって、特殊学級や通級指導教室担当者と、他の学級担任をはじめとする校内の全職員が、日頃より交流を深め、理解し合うことは大切なことと言えます。

以上に述べてきたことは、その学校に特殊学級や通級指導教室が設置されている場合、校内の資源としてどのように機能できるのかを考えていくことにもつながります。が、このことに関しては、現状における諸問題を、ことばの教室を例に次節で考えてみたいと思います。また、特殊学級や通級指導教室が設置されていない学校では(こちらの方が圧倒的に多いのですが)、校内に特殊教育経験者がいれば貴重な人的資源になります。ただし、こうした人事異動については、多くの学校に特殊教育経験者が増える反面、特殊学級や通級指導教室に高い専門性を持つ教師が少なくなるということもあり、意見の分かれるところです。あるいは、地域における特殊学級設置校や関連機関との職員間連携を図っていく(例えば、近隣の特殊教育担当者を校内研修に招く等)ことも、可能なことかも知れませんが。

## 3. 通級指導教室(ことばの教室)の機能・役割

本稿で報告した試みの展開に関して、学校に通級指導教室(ことばの教室)が設置されていたことが大きな比重を占めていたと言えます。通級指導教室はそこに在籍する子どもがいるのではなく、教室設置校も含めて、近隣の通級

圏内の学校に在籍する子どもが、決められた時間に来室し、個に応じた指導を受けるというシステムです。ニーズの異なる様々な子どもを毎日数人指導するわけです（子ども一人につき、週1回1、2時間程度というのが多くの教室の状況です）。通級に同伴する保護者へのアドバイスも重要な仕事であり、個々のニーズに応じていくためには、担当する子ども一人一人についての丁寧な把握と、教材研究や事例研究が必要です。そのようなこともあり、毎日時間割上全ての時間が通級児童で埋められているわけではありません。また、学級担任ではないので、給食指導をはじめ、朝や帰りの学級指導もありません。地域によっては、通級する子どもや保護者が、できるだけ在籍学級での授業に支障がないようにしたいという希望から、午後から放課後に通級が集中するような教室もあります。

このような状況からして、校内の個別支援活動に時間を捻出しようと思えば物理的には不可能ではないわけです。本稿で報告した試みも、この時間の捻出と、担当教師の熱意が、個別支援活動を可能にしたわけです。

しかし、一方で、通級指導教室は、設置校だけの資源ではなく、その教室の通級圏内の全ての学校・児童の資源であるわけです。したがって、担当教師は身分上は設置校の教諭であっても、通級圏内全体（例えば、その市全体）の教師であることが求められます。そして通級する子どもの学級担任との連携もまた重要な仕事となるわけです。このあたりの理解が周囲になされていないと、「本校の子どもたちだけでも大変なのに、なぜ他の学校の子どもを見る必要があるんだ」、といった誤解も生じかねません。

通級圏内全体の、しかも「ことば」に障害のある子どもの個々のニーズに応じられる高い専門性が必要な仕事、ということで、設置校の教諭ではあっても、設置校での公務分掌を担わず、言語指導の専門家としての仕事に専念できる体制で運営している教室もありますし、それが求められる姿とする声もあります。一方で、設置校の職員として様々

な分掌を担いながら運営している教室もあり、その方がその学校に籍のある教師として自然であり、校内の多くの職員と理解し合えてよいとする声もあります。就学システム等の教育行政のありよう、病院その他の言語障害関連機関の有無など、地域の抱える事情・環境が異なる中で「ことばの教室」なので、一概に語ることはできませんが、前者の立場からすれば、この報告の試みは、本来ことばの教室担当者が担うべきことではなく本来の任務を全うしなければならない、こうした試みによってことばの教室に校内支援の役割を担わされてしまうことへの懸念、後者の立場からは、ことばの教室が校内の資源として担える機能・役割を探る上でのヒントになる、といった意見が聞かれることが予想されます。いずれにしても、ことばの教室あるいは教室担当者が直接校内支援を担うかどうかはともかく、アイディアを出すなど、そのことを学校が進めていく上でのキーパーソンとしての役割は担えると思われれます。

言語障害のケアは、従来より、大きく分ければ、病院等の医療機関にある言語治療室、学校等教育機関にあることばの教室、という二つの場で対応されてきました。「言語聴覚士」が国家資格として制定されて数年たち、病院等の医療機関ではその役割、仕事、専門性が定着してきました。一方で、教育の場であることばの教室には、どのような専門性が求められるのか、そして教室はどのような役割が果たせるのか、全難言協（全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会）などを中心に、現在議論が続けられているところでもあります。学校教育自体が大きな変換期、改革期を迎えている今、通常の学級、特殊学級、通級指導教室、そして各々の担当教師、管理職、養護教諭、事務職員・・・それぞれにどのように子どもを支えていけるのかを改めて問い直すことが求められているように思われれます。

謝辞：本稿をまとめることにご快諾いただき、また、ご高閲を賜りました、相模原市立橋本小学校 阿部太郎校長先生に深く感謝いたします。

# 自閉症児を受け入れた小学校での取り組み

小林 倫代・小磯 敦子

(国立特殊教育総合研究所)(横須賀市立森崎小学校)

## I はじめに

「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」では、「就学基準上は、盲・聾・養護学校へ就学すべき障害の程度に該当する児童生徒であっても、小・中学校に受け入れることができるよう制令で定める就学手続きを見直す必要がある」と報告しています。このような報告を受けて、通常学級に在籍する障害児の割合は、今後ますます増えていくものと予想されます。障害のある子どもが通常の学級で過ごすには、本人はもちろんのこと、在籍する学級の担任や保護者に対して様々な支援が必要になってきます。

研究指定を受けているのではない、ごく一般の公立の小学校に、通学するようになった自閉症児の学校生活を小学校の指導体制という観点から整理し、子どもが過ごしやすい学校生活を送るためにはどのような支援が必要なのかを検討する手がかりとします。

なお、本稿を執筆するにあたり保護者及びA小学校の了解を得、資料の提供を受けています。

## II A小学校について

### 1. 背景ならびに特徴について

#### (1) A小学校を設置している市の現状

A小学校があるB市の特殊学級設置校の割合は38.4%です。ところがB市があるC県の設置割合は72.8%です。全国平均が約45%なので、県では全国平均を大幅に上回った設置率がある一方で、B市は全国平均を下回る割合です。このような地域の特徴からして、通常の学級には様々な特徴をもつ子どもが在籍していることが予想されます。

#### (2) A小学校の歴史・環境

A小学校は1970年に創立され、30周年を迎えた公立の小学校です。昭和56年には、全校児童が1561名になりましたが、現在では、総数500名ほどの中規模校です。

昭和38年から始まった市住宅公社の団地造成によってできた団地の端の小高い丘の上に学校は建てられています。学校の周辺は、市営アパート、各種工業の社宅や寮、マンション、県警公舎等の集合住宅と一戸建て住宅のゾーンから成る地域です。

### 2. 学校の教育目標について

A小学校は学校教育目標として「元気な子 考える子

やりぬく子」を掲げており「子どもとともにあいさつと清掃」「児童指導の充実」「健康安全指導の充実」「校内研究の充実」「新教育課程への対応」「学校教育ボランティアの積極的な参加」「学級・学年経営の充実」「コンピュータの利用推進」を努力点としています。「新教育課程への対応」では、「(前略)学年という指導システムの他に、校長・教頭・級外・養護教諭・事務職員・用務員等を一つの指導組織として考え、必要に応じて対応していく(A小学校教育計画)」という方向を示しています。

### 3. 学校の人的構成について

平成13年度の校長・教頭を除いた教諭数は20名、養護教諭1名の教員がいます。そのうち学級を担任しない級外担当は3名です。

平成13年度の在籍児童数は534名、第4学年が2学級のほかは、各学年3学級あり、全校では17学級です。特殊学級は設置されていません。

### 4. その他の設備について

一般校舎の他に、給食施設、体育館等の設備があります。余裕教室を各学年の特別活動室として使用しています。

## III 子どもの受け入れについて

### 1. Y君について

#### (1) 生育歴

在胎10ヶ月、出生時の体重は2140gでした。2歳2ヶ月に病院で自閉的傾向を指摘されました。2歳4ヶ月から養護学校小学部に入学するまでの間、保育園に在籍し、併行して4歳児には週1日、5歳児には週3日の割合で通園施設の生活訓練を受けていました。小学3年生まで養護学校に在籍しましたが、小学4年生より地元のA小学校通常学級に転校しました。

#### (2) 発達の状況

本児が8歳9ヶ月時に行った遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果は、表1の通りです。

表1. 遠城寺式乳幼児分析的発達検査の結果

(H10年度)

|      |     |      |     |       |     |
|------|-----|------|-----|-------|-----|
| 移動運動 | 2:9 | 手の運動 | 2:0 | 基本的習慣 | 2:6 |
| 対人関係 | 1:9 | 発語   | 0:6 | 言語理解  | 1:6 |

日常生活動作は、介助の必要はありませんが、発語はなく、本児の意思の表出手段は、動作や身振りが主でした。一度通った道順は覚えているなど、視覚から入る情報の記憶力は良い様子です。

## 2. Y君が転校するに当たって（平成10年度）

平成10年7月に保護者から、地域の学校に通わせたいという希望が示されました。本児の状態から判断して、小学校の通常学級に通うことは難しいという養護学校の判断でしたが、保護者の強い希望もあって、地域の小学校で交流教育を行い、様子を見ることとしました。

次年度から転校することを前提として、9月に地域のA小学校へ交流の依頼をし、10月から交流を開始しました。交流する時間は、表2で示したように徐々に増やしていきました。

表2. 交流時間の変遷

| 時 期     | 交流した曜日・時間数    |
|---------|---------------|
| 10月     | 土曜日           |
| 11～12月  | 毎木曜日3時間目～5時間目 |
| 平成11年1月 | 毎木曜日と第1・3土曜日  |
| 2～3月    | 毎火曜日と毎木曜日     |

交流中は、本児に養護学校の担任が付き添い、通常に行われている授業場面に参加しました。本児にとって授業内容そのものの理解は難しかったのですが、養護学校の担任がそばについていることで、授業時間中、本児に適したプリント学習を行うなど学級の活動の場（体育では体育館や運動場、音楽では音楽室など）に居ることができました。

養護学校の担任からは、年度末の交流終了後、学級担任や級友が本児と接することは少なかったこと、学級担任や学年の先生方と話し合う時間を十分にとれなかったこと等が反省としてあげられました。さらに学級担任及び学年の先生と「なにを」「だれが」「どうするか」等の意見交換と共通理解を早い時期にするべきだった、という反省もありました。

## IV 取り組みの経過

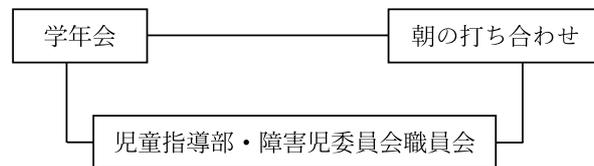
### 1. 学校に慣れる1年（平成11年度）

#### (1) 校内体制

Y君は小学校通常の学級に転校し、前年度、交流していたクラスに在籍することになりました。担任も学級も前年度と同様でした。

本児に関係する平成11年度の校内の組織としては、「児童指導部・障害児委員会」が設置されていました。設置のねらいは「学校教育目標を具現化するために、個々をよく

見つけ、早期に適切な指導を図るようにする」でした。活動内容には「学期に一度、職員会議の中で、学級担任が全職員に知って欲しいと判断した児童の様子について話し合う」という内容が示され、下図が示されていました。（平成11年度学校要覧）



ところが、この児童指導部・障害児委員会に本児の担任は所属していませんでした。そして実際には、学校生活における本児の対応に関しては、学年会で検討することが多く、この年度は校内全体で取り組むという状況には至っていない様子が伺えました。

しかし、本児に対して何の対応もしていなかったのではなく、学校としては、本児が在籍するクラスの図工、体育、音楽、書写の授業（週8時間）に、級外の教師（3名）がクラスに入るように計画を立てていました。

|   | 月              | 火              | 水              | 木              | 金              | 土 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|
| 1 | 国              | 算              | 図 <sup>c</sup> | 体 <sup>a</sup> | 理              | 国 |
| 2 | 音 <sup>a</sup> | 社              | 図 <sup>c</sup> | 算              | 書 <sup>b</sup> | 道 |
| 3 | 理              | 体 <sup>a</sup> | 算              | 社              | 国              | 学 |
| 4 | 算              | 国              | 国              | 国              | 国              |   |
|   |                | 給              | 清              | 食              | 掃              |   |
| 5 | 社              | 理              | 体 <sup>b</sup> | 音 <sup>a</sup> | 算              |   |

注：網掛けは、級外の教師（a, b, c）が入る時間帯

図1. 第4学年時の時間割（平成11年度）

本児が在籍したクラスの時間割は、図1に示す通りです。網掛けをした時間帯が、級外の教師が入る授業です。図工、体育、音楽、書写の授業は、教師が個別に対応することにより、学級の活動の場に本児が参加することができるのではないかと予想して計画した時間割でした。

しかし、3名の級外の教師が時間割上で飛び飛びにクラスに入るため、本児にとっては見通しが持ちにくく、級外の教師との関係もなかなか作ることができませんでした。

#### (2) 本児の様子・保護者の対応

年度当初から、保護者が本児とともにいる学校生活がはじまりました。前年度、交流をしていた時に養護学校の教師が行っていた役割を、保護者が行っていました。級外の教師が入る授業も、保護者が本児の様子を伝えると言うことで本児のそばにいてかわりの手だてを示すようなことを行っていました。そのため、級外の教師が本児と接する

時間は十分にもてませんでした。

本児は登校するとすぐに外に出て、泥遊びに興じることが続きました。なかなか教室に戻らず、授業中も廊下に出て、奇声をあげて走ることが多くありました。この際の対応は、保護者が行っていました。担任には授業もあり、直接的な対応は難しそうでした。

そこで本児の対応に関して、1日のスケジュールを示したり、本児が行いたいことを示したりすることのできる写真カードとそれを貼るボードを用意しました（図2）。



図2. スケジュールボード

2学期になると、本児は学校の生活の流れを把握し、保護者とともに保健係や給食当番を務めるようになりました。

3学期には、本児がこれまで過ごしてきた小学校での生活、本児とやりとりをするための身振りや写真カードの使い方、転校をしてきた保護者の思い等を全校職員の前で話す場を設けました。これは、A小学校の全職員に本児のことや保護者の思いを知ってもらう機会となり、次年度につながるものとなりました。

### (3) まとめ

この年度の本児を取り巻く学校の体制を図示すると図3のようになると考えられます。組織としては児童指導部・障害児委員会が設置されていましたが、日々の活動に関してこの分掌部が関与することは少なく、担任や学級の支援には、学年の教師や級外の教師が中心となってあたっていました。

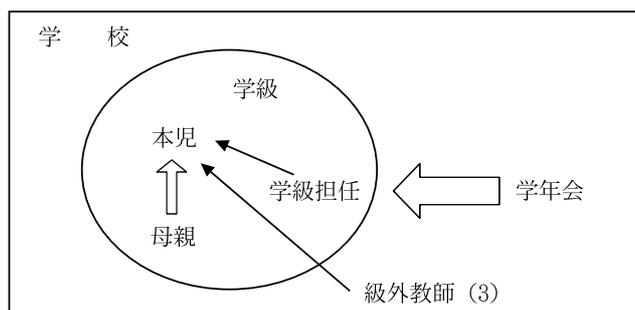


図3. 本児をとりまく学級・学校（H11年度）

本児と保護者は学校の生活を知り、それに慣れることが今年度の大きな目標でした。この目標は達成できたように思われますが、本児のそばには常に保護者がつき、本児を援助していました。そのため本児は保護者を頼り、担任、級外教師、級友との関係は成立しにくかったように思います。

この年度で残された課題として、本児を取り巻く学校の体制の在り方、本児が授業中に行う課題、学校における保護者の対応などがあげられました。

## 2. 学校生活を充実させる2年目（平成12年度）

### (1) 校内体制

平成12年度の校内の組織としては、「児童指導部（共同研究連絡協議会も含む）」が設置されていました。この分掌のねらいは、平成11年度のものに加えて「学級担任が一人で抱え込むことのないよう、協働の精神を啓発する」が示されていました。このねらいを受けて活動内容には「必要に応じて、毎月の定例職員会議に、学級担任が全職員に知って欲しいと判断した児童の様子を出し合う」という内容が示されていました。さらに「地域や関係諸機関との連携を図る」という関係機関の中には本研究所も明記されました。（平成12年度学校要覧）

クラス替えがあり、担任も替わりました。級外の教師1名が週11時間、本児に対応する事になり、特別活動室を利用して個別指導も実施されました。この部屋は、本児がくつろぐ場所、保護者が待機する場所としても活用されました。

図4は本児が在籍した第5学年の時の時間割です。この年度から時間割をモジュール方式にし、A、B、Cブロックの三つの区切りで時間割が表されるようになりました。網掛けをした時間帯が、級外の教師が入る授業です。この授業時間帯は、級外の教師が個別に対応することにより、学級の活動の場あるいは特別活動室で指導を行う計画でし

|   | 月 | 火       | 水      | 木 | 金      | 土 |
|---|---|---------|--------|---|--------|---|
| A | 算 | 国       | 算      | 道 | 書      | 国 |
|   | 算 | 算       | 国      | 国 | 体      | 国 |
| B | 家 | 社       | 図      | 社 | 理      | 学 |
|   | 家 | 社       | 図      | 算 | 理      |   |
|   |   |         | 給<br>清 |   | 食<br>掃 |   |
| C | 体 | 音担<br>ク | 理      | 体 | 音担     |   |

注1：網掛けは、級外の教師が入る時間帯

注2：担は、担任が本児の対応をする時間帯

図4. 第5学年時間割（H12年度）

た。さらに、音楽の時間は担任以外の教師が担当するため、担任が本児に対応するように計画しました。また、級外の教師が本児と対応する時間帯を月・水・金曜日に集中させ、保護者が本児に対応する時間帯にも配慮をしました。

級外の教師が個別のかかわりを始め、本児の実態を把握している時期に、校内の事情により他学年の学級担任の代わりをすることとなってしまいました。しかし時間がとれたときは、級外の教師は積極的に本児とかわりました。校内での交流を行い始め、第1・第2学年の体育や第5学年の家庭を皮切りに、学校の全クラスの授業に本児と共に参加しました。このことは、全校の教員、児童に本児のことを知ってもらう良い機会となりました。

### (2) 本児の様子・保護者の対応

保護者は新学期当初、第4学年のときと同様に教室に入り、本児の側についていましたが、特別活動室を保護者の控え室とし、級外の教師がつく時間帯は、本児から離れるようにしていきました。本児も保護者が特別活動室にいることを理解し、特別活動室にいる保護者を拠点にしなが、教室にいる時間帯も増えていきました。

本児が泥遊びに行くときに、4年生の時は保護者に写真カードを見せて出かけていきましたが、5年生になってからは、写真カードを担当に見せ、「行ってらっしゃい」と言われ、さらに黒板に貼って級友にも分かるようにしてから外に出るような手順を踏むことにしました。また、常に保護者が本児のそばにいないので、学校内で本児に指示をする人は保護者から担任へと移っていきました。

また、保健係の仕事の日直とともに行うようになり、毎朝、日直と一緒に保健室へ行き、欠席人数をボードに書くようになりました。ボードに数字を書くきっかけは、級友からのすすめでしたが、この作業はその後、継続されることになりました。この活動で全ての級友が本児と共に保健室に行くことになり、級友との交流の場ともなりました。これらの活動を続けることで、教室が本児の居場所として意識され始め、写真カードの使用によるやりとりは、教師だけでなく、クラスメートにもひろがっていきました。学校生活の中では、授業中、廊下に出て奇声を発する行動が少なくなっていました。

3学期にはいると、本児の体調不良や生活のリズムの乱れがあり、欠席する日が多くなりました。主治医からはストレスが重なったと言う判断が下されましたが、実際のところは不明です。

### (3) まとめ

この年度の本児とその学級をとりまく児童指導部と校内全体との関係を図示すると図5のようになります。前年度は、本児のいる学級を学年で支えていた様子でしたが、今年度は担任が児童指導部会のメンバーとなり、本児について話題を提案しやすい環境が整えられました。

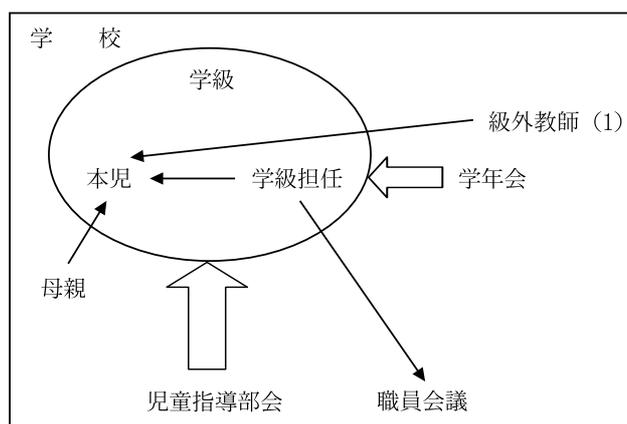


図5. 本児をとりまく学級・学校 (H12年度)

また、担任も積極的に職員会議、分掌部会、学年会で本児の話題を提供し、全校職員への理解と協力を求める様子が伺われました。例えば、全校行事である運動会の参加の仕方については、保護者と共に競技に参加する予定であることなどの情報を、事前の連絡会で伝えるようにしていました。

級外教師の動向は、諸般の事情から当初の計画通りには進みませんでした。本児を他学年の授業に参加するように試みたりして個別に対応できる良さも十分に発揮しました。

保護者は、本児から少しずつ離れ、級外の教師が入っている時は、教室にいることはなくなり、特別活動室で待機している時間が増えました。

## 3. 支援の輪が広がった3年目 (平成13年度)

### (1) 校内体制

平成13年度の校内の組織としては、「児童指導部」と「障害児教育」が設置されました。「障害児教育」は、「児童指導部」で対応する内容が多様になり担当を分担したものです。両部のねらいと活動内容は、平成12年度と同様です。

|   | 月              | 火      | 水                    | 木                                 | 金                   | 土      |
|---|----------------|--------|----------------------|-----------------------------------|---------------------|--------|
| A | 国<br>算         | 国<br>算 | 算 <sup>TT</sup><br>国 | 算 <sup>TT</sup><br>音 <sup>理</sup> | 社<br>書 <sup>音</sup> | 国<br>国 |
| B | 理<br>理         | 体<br>社 | 家<br>家               | 図<br>図                            | 算<br>体              | 学      |
|   |                |        | 給<br>清               |                                   | 食<br>掃              |        |
| C | 音 <sup>理</sup> | 道<br>ク | 体                    | 社                                 | 理                   |        |

注1：網掛けは、級外の教師が入る時間帯  
注2：担は、担任が本児の対応をする時間帯  
注3：TTは、ティームティーチングの時間帯

図6. 第6学年時間割 (H13年度)

担任、クラスともに変わらず、進級しました。級外の教師1名が理科2時間、家庭1時間、図工2時間の合計、週5時間、本児に対応する事になりました。その他に第5・第6学年の全クラスに対応している算数のTTの授業が2時間ありました。また、音楽の時間は担当の教師が授業を行い、5学年時と同様に担任が本児に対応できる体制をとり、書写の時間(1時間)は音楽担当の教師が本児の対応するように計画されました。形態からみて、この学級に二人の教師がいる時間は週8時間でした。図6は本児が在籍した6学年の学級の時間割です。網掛けをした時間帯が、学級に二人の教師がいる授業です。

### (2) 本児の様子・保護者の対応

新学期になり、学校生活が軌道にのりはじめたころ、保護者が事故に遭い、本児の送迎が難しくなりました。この出来事を知って、本児が在籍している学級の保護者数名が、本児の送迎を申し出てくれました。5年生の時は、本児が登校している間、保護者はほとんど学校で待機していましたが、この事故を契機に学校での待機はなくなり、本児一人での学校生活となりました。

保護者は心配したようですが、本児は自分なりの学校での生活スタイルを作っていました。それは、登校して保健系の活動を行った後は、プリント学習を行うか、泥遊びに行くかのどちらかを行います。泥遊びを行った場合は、2時間目の終わり近くになると担任が声をかけ、教室に戻り、プリント等の学習を行います。20分の中間休みは、また外に出かけ、3時間目がはじまる時は、級友と一緒に学級に戻り、給食まで教室で過ごします。給食以降、掃除を含め午後の授業は、ほぼ教室で過ごす、という流れです。また、遠足や校外学習も本児の保護者がつかずに参加することができました。

保護者の要望に基づいて、授業中に行う本児の教材や課題等についての相談を、本児が転校前に通っていた養護学校に校長を通して依頼しました。そして養護学校の教員が小学校を訪問し、授業中の教材や課題を示すとともに、保護者に対しても相談する時間を設けてくれました。その結果、外での活動は泥遊びだけではなく、アスレチックへと広がってきています。

保健係も引き続き行っていますが、欠席人数を聞いて覚え、保健室のボードに書く、という難しい仕事を行っています。

学級での友人関係はこれまで受身的でしたが、その関係も変わってきており、友達に対して不満を表したり、ふざけたりするような態度も見せています。

### (3) まとめ

この年度の児童指導部と校内全体との関係を図示すると図7のようになります。前年度は、本児のいる学級を児童指導部等で支えていた様子でしたが、今年度は本児に限

らず、学級で配慮を要する児童のことが児童指導部や職員会議で話題として提案しやすい環境になっていったように思われます。

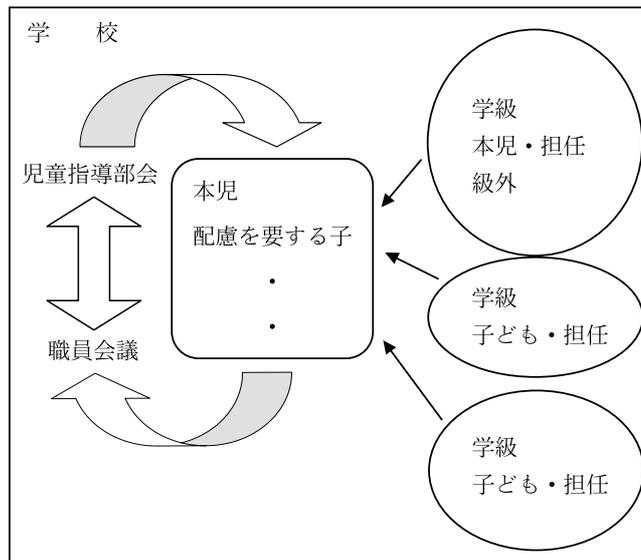


図7. 本児を取り巻く学級・学校 (H13年度)

また、級外の教師が本児に対応する分担にも工夫が見られています。例えば、音楽の担当の教師が書写の時間の対応をしたり、算数のTTの教師が本児に対応する時間を設けたりして、限られた人数の教師の時間を有効に使っていることが伺われます。また、第5・第6学年の算数の時間は学習上配慮を要する子どもたちの対応として、TTの授業を計画しています。この時間に級外の教師が対応するのは、本児だけではありませんでしたが、このような時間には、本児は不思議と外に行くとは言いませんでした。

さらに養護学校の教師が来校して、本児、保護者に対応したことは、小学校の担任にとっても、本児や保護者にとっても心強かったと思われます。

## 4. 担当した教師の考え

本児を5年、6年で担任した教師は学級経営をするに当たり、次のような点を留意したといいます。

### (1) クラスの中の一人

本児に障害があり保護者が付き添っていることにより、周囲はどうしても「特別」という見方や対応になってしまいがちです。しかし、あくまでも「30人の中の一人」であり、他の子どもと分けたり離したりして考えることがないように留意し、クラスの子どもにも「みんなと同じ5年2組の仲間」と話し指導しました。

担当当初は、学習活動や学校生活の多くの場面で、教師も子どもも本児に付き添っている保護者を介して本児に接していたため、クラスの一員であるというより交流に来ている友達という感覚が否めませんでした。そこで、なるべく保護者には本児から離れたところで見守ってもらうよう

にお願いし、教師や子どもが直接接するようにしていきま  
した。

また、可能な限り子ども達から本児に声をかけて、他の  
子ども達と一緒に活動していくようにし、本児自身にもク  
ラスの子ども達にも仲間意識を持たせるように心がけてい  
ました。

## (2) 障害について

一人ひとりの子どもには個性があり、それを尊重し伸ば  
すよう支援していかなければなりません。本児の場合も障  
害を個性の一つととらえ、その個性に合わせた指導や支援  
を考えるようにしました。どの児童についても同じですが、  
他の子どもと比較せず、今その子どもが持っている力を引  
き出し伸ばすことによって、自信と意欲を持たせることが  
できるようにと思いかかわっていました。

## (3) オープンにした学級経営

担任にとって障害児を担当したのは初めての経験で、こ  
れまで学校で受け入れてきた子どもと障害の程度も違うた  
め、手探りの状態で学級経営を進めてきました。そこで、  
本児とクラスの様子や問題、担任としての考え、悩み等を  
オープンにすることによって、周囲の人からの意見・助言・  
指導を得るようにしました。そして、クラスの子もたち  
をはじめ保護者・教職員・関係機関の理解や協力を得るよ  
うに心がけてきました。

# V A小学校から学ぶこと

本稿では、自閉症児のY君を中心に3年間の学校での取  
り組みをまとめてきましたが、結果としてA小学校では、  
一人ひとりの子どもを学級、学年だけでなく学校の教職員  
で受け止めていこうという方向性ができてきたように思わ  
れます。

ここでは、その要因を考えてみます。

## 1. Y君の受け入れによる学校の変化

Y君を受け入れた1年目の時点では、教師の本児への認  
識が十分とは言えず、どのような取り組みが適切なのか戸  
惑い、試行錯誤をしながら対応していたように思われます。  
その前年度に交流をしていましたが、交流していた状態は、  
養護学校の担任がついていました。実際のところ、学級担  
任は本児をどのように授業に誘っていくのが、分からな  
かったのではないのでしょうか。その気持ちはクラスの子  
どもや本児の保護者にも伝わり、担任が予想していたよう  
な学級の組み立てにはならなかったように思われます。この  
年度の終わりには保護者は全校職員の前で、A小学校に転  
校を決めた気持ち、本児の行動特徴、対応する手段等を話  
しました。このことは、次年度からの学校職員の体勢に大  
きく影響したと思われます。

2年目には、クラス替えがあり、1年間の本児の様子か  
らクラスの編成も考えたように推察されます。さらに、担  
任は校務分掌や職員会議で本児の課題について話題にする  
ようになり、学校全体で本児を見ていこうとする意識、心  
構えができてきているように感じられます。このことを後  
押しするようなこととして、級外の教師が本児と共に全ク  
ラスの授業に参加したことがあげられます。それぞれの授  
業の中で教職員と全校児童が本児と接することとなり、本  
児の様子を身近に感じる機会になったと思われれます。職員  
会議等で担任が本児のことを口頭で話して理解を求めら  
れるだけでなく、実際にそばで過ごすことにより、本児の実態  
がより明確に把握されたものと思われれます。

3年目には、本児に限らず、小学校に在籍している配慮  
を要する子どもを校内の教職員で考えていこうという様子  
が伺われます。さらに第5・第6学年の算数の時間にTT  
を導入し、配慮を要する子どもだけでなく、全ての子ども  
たちを手厚く指導していこうという姿勢もみられます。

このように本児を受け入れたことを契機として学校全体  
の動きが子ども一人ひとりを学校の教職員で見ていこうと  
いう体制になってきています。この体制を作り上げてきた  
背景には次のようなことが考えられます。ひとつは、A小  
学校のこれまでの実践経験です。過去には3年生の算数に  
おけるTT指導を継続的に実施し、学級をオープンにして  
きた経験があります<sup>1)</sup>。

また、A小学校では聾学校との交流を積極的に行ってい  
ることで、個別の対応に対する素地があることです。

さらに障害児や配慮を要する子どもを担当する教師に対  
して、年を経るごとに学校の体制を変えていく教師集団の  
行動力です。士気や雰囲気を選定することは不可能ですが、  
教師の積極的な姿勢は、学校や学級の雰囲気や経営に現れ  
ています。

## 2. 障害児を担当した教師の役割

障害児を担当した教師の役割も考えなくてはなりません。  
本児の担任は本児の実態についてあらゆる機会を使って全  
校職員に伝え、全校の支援を仰ぐような働きかけをしてい  
ることも見逃せません。担任としての発言力とそれを理解  
し、協力する仲間の存在があったからこそ、本児が安定し  
た学校生活へと導かれたものと思われれます。

学校の職員の定数は容易に増えるわけではありません。  
本児とかかわっていく経験の中で、必要と思われる時間帯  
に本児に対応する教師を配置し、その結果を踏まえて、次  
の年はさらに変更していっています。これは、担任がどの  
ような課題を抱えているのかを明らかにしていないと計画  
も立てられません。さらに教職員の理解も得られないと難  
しいことです。

もう一つの視点として、担任が本児への支援を一人で

うのではなく学級の子どもたちにも求めたことです。そして子どもたちは本児と接するようになってから、どんなときに、どのように声をかけたり、一緒に行動したりすればよいか分かってきました。基本的には写真カードを介していますが、本児が言葉で表現できない分、表情や声・態度でその気持ちをくむようになってきています。また、本児から教師や子ども達に自分の気持ちを伝えようとすることも多くなってきています。クラスの全員がそれぞれの個性で本児とふれあっている姿は、本児がクラスの一人となっていることが分かります。

当初、本児は大人による支援の方が安心でき、自分の要求を分かって都合よく動いてくれる存在でした。しかし、学級の子どもたちとのコミュニケーションがとれ、信頼関係が築かれるようになると、子どもたちによる支援の方を受け入れるようになってきました。自分はクラスの子どもたちと一緒に行動するものという仲間意識が本児には芽生えてきているようです。子どもたちも、クラスの仲間として自然に本児と接し、できるところまでを励ましながら一緒にやり、本児ががんばったり、良くなったりしたところを喜んで認めるようになってきています。

きっかけは偶然でしたが、保護者にも支援の輪が広がっていくことは、本児の保護者にとっても心強いことです。

このように障害児を受け入れた学級担任の役割は、障害児の対応だけでなく、同僚の教師、クラスの子ども、そしてクラスの保護者に対しても情報を提供していくことの重要性が分かります。

## Ⅶ おわりに

A小学校では、障害児の転校を一種の契機として学校の組織の活性化を試みてきました。

障害のある子どもには、特別な援助や配慮が大切であるといわれています。しかし、障害のあるなしにかかわらず、一人ひとりの子どもに応じた援助や配慮は必要です。教師同士の協力体制と、学校の教職員で在籍する子どもをみていく姿勢が大切です。この点から考えると、校内の児童指導部の体制は、A小学校の財産であると思います。

## 文 献

- 1) 小林倫代・落合俊郎：事例7 ティームティーチングの実際、特別研究報告書「学習困難児の指導方法に関する実証的研究」、国立特殊教育総合研究所、1999.

# 通常学級から転校して特殊学級で学ぶ運動と学習に 困難さのある児童への支援体制について

— 教育相談の観点から —

徳 永 豊・當島茂登・唐木邦子

(国立特殊教育総合研究所)

(保護者)

## I はじめに

小・中学校の通常の学級に在籍する軽度障害のある児童生徒に対して、特別の場で特別な指導を行うものに、「通級による指導」があります。近年、この「通級による指導」を活用する児童生徒の数が増加してきています。さらに、通常の学級に在籍する学習障害、注意欠陥多動性障害等、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が増加してきていて、その対応は緊急の課題となっています。この点については、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世紀の特殊教育の在り方について」においても指摘されている点です。

このプロジェクトの主題である「通常の学校において留意して指導をすることになっている児童生徒に対する指導及び支援体制の充実・整備」は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の教育において緊急の課題です。行政的には、「教育相談体系化推進事業」「学習障害に対する指導体制の充実事業」等、その体制の充実・整備をねらいとしていくつかの事業が展開されています。このような行政的な事業展開だけでなく、個々の子どもや個々の学校での取組みを臨床的に検討していく研究も必要です。なぜなら、そのような研究はより具体的にかつ普遍的な充実・整備のための要素を含む場合があるためです。

本研究では、軽度の運動障害があり、右耳中程度難聴、遠視(外斜視)があり、軽度の知的障害のある児童(Nさん)との取組みを取り上げました。Nさんは、小学校の通常学級に入学し、その学校で4年生まで教育を受けました。その後、子どもの状態に応じた教育を再度検討し、よりよい教育環境を求めるという保護者の希望もあって、知的障害、情緒障害、肢体不自由の特殊学級のある小学校に転校し、現在6年生を過ごしています。筆者(保護者を除く)らは、本児が小学校3年生の2学期から教育相談として、本児の学習指導と保護者との面談を実施してきました。

この取組みを通して、軽度の肢体不自由と軽度の知的障害のある児童の指導及び支援体制の課題について考察するとともに、課題である「通常の学校において留意して指導をすることになっている児童生徒に対する指導及び支援体制」を検討することを目的とします。

## II 教育相談の概要

### 1. 相談の主訴

Nさんについての相談は、平成10(1998)年の10月から開始しました。その時点で、Nさんは小学校の3年生でした。Nさんと母親が来談し、その主訴は「通常の学級で過ごしてきたが、Nにとって学習や生活のテンポが速すぎて、他の子どもについていけなくなってきている。また、身体障害者手帳の再認定で、『高次機能障害による空間認知障害』が指摘され、5級から2級になった。Nには、総合的にバランスよく発達してほしいので、家庭でできることを相談したい。日常生活と学校生活のバランスを取りながら、生活に必要なスキルを身につける上で、工夫できる取組みについて相談したい。」というものでした。

家族構成は、父、母、祖母、Nさんであり、母親は、カトリック系の団体役員で、積極的に社会的な弱者を支援する活動に取り組みされている方でした。また、父親と祖母も子育てには協力的で、具体的な役割を担ってくれるとのことでした。

### 2. 生育歴

第1、第2鰓弓症候群(胎生期の発生のトラブル)で、軽度脳性麻痺と診断されています。身体器官(舌等)の奇形、大動脈弁狭窄症、右耳中程度難聴、遠視(外斜視)の診断を受けていました。保護者の障害への気づきは、生後11か月ごろで、その後の発達状況は、首のすわりが4ヶ月、這うが10ヶ月、座るが12ヶ月、立つが24ヶ月、歩くと初語が24ヶ月でした。

医療機関は、X大学病院の小児科、Y障害者口腔保健センター等で、就学前の療育機関は、Z市の通園センターで、理学療法、作業療法、言語療法を受けてきました。

幼稚園は、家から3分程度のところにあるプロテスタント系の幼稚園で、障害のある子どもも受け入れる幼稚園でした。平成5年7月(4才)の時に身体障害者手帳(5級)を取得し、平成10年7月の再認定時に、身体障害者2級(下肢機能障害5級、上肢機能障害2級)に等級変更になりました。これは、年齢が上がるに従って空間認知等の高次機能障害がはつきりしてきたことによるものです。なお知的な発達については、田中・ビネーによるIQで、3歳

半段階で74、12歳段階で72(精神年齢8歳8ヶ月)でした。

就学については、母親の希望は、「地域の小学校のA小学校で、特殊学級に在籍し、かつ麻痺による構音障害の改善のために『通級による指導』を活用する」でした。しかしながら、教育委員会の就学相談では、A小学校に特殊学級が設置されないこと、また特殊学級に在籍すると、「通級による指導」を活用できないことが明らかになりました。そこで、教育委員会の判断で、A小学校の通常学級に在籍し、B小学校の「ことばの教室」を活用することになりました。

### Ⅲ 相談開始時のNさんについて

最初に、Nさんとお母さんと相談の待合室でお会いしました。「魔女の宅急便」が好きで、本を開いて、本に顔を近づけ、指で文字を追って、読んでいました。「ココハ、〇〇〇、トオイ、チカイ」「カンバン」「トンダ」と、やや不明瞭な発声であり、担当者は5割程度の音が捉えられない状態でした。担当者が本の絵をさして「何かな」と聞くと、少し緊張しているのか、声を出しては答えてくれませんでした。行動的には、理解している様子でした。それでも「13歳になったら、キキのように一人立ちしたい」と言って、イメージ豊かな印象を持ちました(12歳段階の田中・ビネーでIQ72、精神年齢8歳8ヶ月)。

#### 1. 移動運動、手の運動

歩行については、少しぎこちない様子はあるものの、階段の下りがやや慎重になる程度で、バランスを崩す様子はあまりありませんでした。手の運動として、鉛筆で文字を書く、ペンでポイントを押さえる等で、ややぎこちなく、持続的に力を入れて、作業をすることが難しい様子でした。書いた名前の文字も線の細い文字でした。眼鏡による矯正視力が0.8で(裸眼で0.2程度)、斜視もあり、目と手の協応が課題となるようでした。生活の中で、脱いだ服をたたむ、脱いだ服をハンガーにかける等の空間において目と手を協応させる作業が苦手で、空間認知に難しさがありました。

#### 2. 社会性

初対面の担当者に、最初は緊張していましたが、一緒に本を読んだり、トランポリンで遊ぶことで、すぐに慣れました。2回目からは「Y先生」と人の知覚、認知にも問題はなく、握手したり、手をつないだり、嫌がる様子はありませんでした。働きかけられたことに応じるのではなく、自発的な活動を展開することは、少ない印象でした。

#### 3. 言語理解・発語

発音の不明瞭さはありますが、尋ねると答えてくれます。

聞き取りが難しい部分もありますが、名詞であれば、担当者には4割程度が聞き取り可能でした。文章となると担当者には少し難しく、音としての不明瞭さに加えて、話すテンポが速い話し方でした。「オカラヒ」と空想上の動物をイメージし、その動物とのやり取りを話すなど、内的な世界の豊かさを感じさせるNさんでした。

### 4. 教育環境について

Nさんが就学から在籍している学校は、特殊学級がない小学校で、相談開始時の3年生は1学級であり、児童数39名でした。この学級では、中堅の力のある女性の教師が担任でした。また、通級による指導は、別の小学校の「ことばの教室」において、週に2回の頻度で指導を受けていました。

### Ⅳ A小学校通常学級での指導と支援体制 (小学校1年生から4年生)

Nさんが就学した小学校は、居住地域の校区の小学校で、学年1学級の学校でした。就学時のNさんは、「ひらがなの簡単な文を読んで理解すること・・・簡単な文字なら字で書ける・・・数の概念も6か7くらいまではわかる・・・身体障害も言語障害もあり、とにかくマイペースで動作がゆっくりな」<sup>2)</sup>子どもでした。お母さんは、Nさんが、通常の学級で無理なくやっていくことは難しいと不安に思っていました。そこで、校区外の特殊学級についても就学の候補としました。しかしながら、特殊学級に在籍する子どもの様子とその教育環境を考えると、適切な選択とは考えられませんでした。このような経過と教育委員会の判断もあって、校区の地元の小学校の通常学級に在籍することになりました。

#### 1. 小学校1、2年生

小学校の1、2年生時の担任は、S先生でした。S先生は、肢体不自由養護学校で5年間勤務経験のある方でした。この時期は、母親がNさんの登下校の送迎をしていました。S先生は、Nさんが読み、書きの基礎はできていることもあり、1年生の2学期までは「お勉強することより学級の活動と一緒に参加すること」を大切にしました。友達との交流を重視し、友達の家庭に遊びに行ったり、家に友達を招待したりする中で、子ども同士のつながりが強くなりました。それでも1学期の終わる段階では、「Nさんは、10までの足し算は難しいけれど、5までの足し算引き算は、確実にできている」とお母さんに報告しました。

また、3学期の終りごろ、S先生は、学級の体育の授業を2年生の担任にお願いして、その時間でNさんと算数の課題に取り組みました。この学校では、1、2年をブロッ

クとして合同で授業や行事をやることができました。S先生は、算数の取組みの後で、「Nさんは、10までの数であれば、足し算や引き算はできかかっている。お母さん、春休みに少し練習して、確実にあって、2年生を迎えましょう」と、お母さんに話しました。その成果は、2年生の最初に、繰り上がり・下がりのない足し算、引き算の筆算のテストで、満点を取ることで示されました。「細かな部分でなく、大きな発達の節目を捉えて、適切な助言があったからこそ、Nさんは着実に力をつけてくれた。また、臨機応変に状況に応じて子どもを支えていただいたことが、この時期に、とても大きかった」とお母さんは振り返られていました。

## 2. 小学校3年生

小学校3時の担任は、K先生でした。中堅の先生で、Nさんの感想文を「気持ちがよく現われている文章ですね」と評価してくれる思いやりのある先生でした。Nさんは、マイペースで課題に取り組み、決められた時間では、その課題を終わらせることは難しいことが多かった。九九の復習テストで、他の子どもは時間内に課題を終わらせ、運動場に飛び出しそうな時でした。先生が、「みんな、静かに、Nさんががんばっているから、待っていてね」と声をかけて、遊びに行く子どもを止めたことがありました。Nさんは、「やめ」や「待って」の声も聞こえないように、集中して課題に取り組んでいました。このような状況でも「なんで、Nさんだけ」とならなかった友達の存在と先生の配慮が大きな助けになったと母親は振り返っていました。

この時期は、子どもたちの得意なこと、苦手なことがはっきりしてくる頃です。この学級の宿題は「1日1ページノート」で、その子どもが好きなことを1ページやってくることでした。この宿題は、その子なりに取り組めることを、続けてやればよくて、Nさんなりに取り組める課題で宿題をやりました。この中で、Nさんは、他の子どもと同じ（よりよく）に、ちゃんと宿題が出せた経験を重ねることができました。

また、この3年生の時には、身体障害者手帳の再認定の時期になり、専門家の評価を受けました。その中で、空間認知の障害が指摘されました。ケースワーカーや教育委員会の担当者の方と相談して、専門家の支援が可能か検討されました。その結果、学期に1回ですが、作業療法士に学校に巡回してもらい、アドバイスを受けることが可能となりました。この取組みは、巡回して指導を受けるというより、学校生活での工夫を、保護者、担任教師を交えて、一緒に考える機会となりました。

この時期には、Nさんが自分から「お母さん学校について来ないで」と言い出したので、ひとりで登校することに挑戦しました。母親が付き添う範囲と学校が担当する範囲

を調整し、少しずつ、母親に頼らないで、登校することができるようになりました。授業の中での工夫には、以下のようなエピソードがありました。

## エピソード

39人の学級で、算数では、2桁の掛け算に取り組んでいる。Nさんは、2桁の足し算、引き算で、繰り上がり、繰り下がりの練習や1桁のかけ算のレベルである。学級全体の算数の授業になると、ついていくのは難しい。

ある日、担任の先生が出張で留守だった。ちょうど、5、6年生が遠足で、学級の授業を担当する先生がいなかった。担任の先生は、算数のプリントを準備して出張にでかけ、教頭先生がNさんの学級の対応にあたった。プリントは、2桁の掛け算の筆算で、Nさんにとっては難しすぎた。他の子どもは、すぐにプリントに取りかかったけれど、Nさんは、ぼーっと外を見ていた。すると、「どうしたのだろう」と教頭先生が近づいてきた。教頭先生は、このプリントでは、Nさんがひとりでやれないことを知っていた。そこで、そのプリントの裏や余った紙で、問題を作り出した。1桁の掛け算、繰り上がりのある足し算で、ちょうどNさんがやれそうな問題だった。Nさんは、その特別なプリントに取り組んで、答えを書いて、教頭先生にみてもらった。「しっかり、やれたね」とほめられて、本当に嬉しかったようだ。家庭でも、母親に、「しっかりやれた」「楽しかった」、そして「教頭先生が問題をつくってくれた」と喜びながら話した。

そんなことがあって、その出来事を教頭先生は、担任の先生に話し、またNさん自身も、難しいプリントの場合には、先生に「問題を作ってちょうだい」と話せるようになった。状況が許される中で、Nさんに合った個別の問題にチャレンジできるようになり、その後力をつけていく上で大きな収穫となった。

このエピソードについて、母親は「困った状況や難しい状況を切り抜けていく力を付けて欲しいと考えていたので、その意味では、とても貴重な体験であり、状況を変えていく行動がとれるようになったことは大きい」と感想を述べていました。

## 3. 小学校4年生

小学校4年時の担任は、Y先生でした。Y先生は、Nさんへの対応で考えました。学級の他の子どものプリントで、間違った部分については、先生が赤で修正しました。プリントをもらった子どもは、間違った部分を消して、正しい答えを書いて再提出するようにしました。先生が迷った点は、Nさんについても同じようにするかどうかでした。お母さんとも相談しました。迷いながら、「様子を見てみましょう」ということで、同じようにプリントに赤で修正を

もらいました。Nさんは、間違いを消して、書き直して提出しました。内容が理解できていたかどうか怪しい部分もありました。しばらく様子を見て、それでも「Nさんがついてきているから、これでいきましょう」ということになりました。でも、この繰り返しの中で、Nさんは着実に力をつけてきたようです。

#### 4. 転校までの経緯

この頃、お母さんは、Nさんの学校生活について、「学年が上がるに連れて早くなる生活、学習のペースについてゆくためには、通常学級での継続的支援が不可欠である」と考えていました。そして、その支援が難しい場合には、学習の場を通常学級から特殊学級へ変更することを真剣に考え、状況を確認された時でした。「ことばの教室」で、就学相談の時に担当であった先生と顔を合わせ「Nさん、どうしてますか」としばらくぶりには話をしました。Nさんが就学の時に「通常の学級に籍をおいて、ことばの教室を活用しながらがいいのでは」と意見をくれた先生でした。「ことばの教室」での指導もあり、確かに発音の明瞭度は高くなってきたが、3年生頃から、割り算、掛け算と算数が難しくなっていました。学習についていくのは難しい状況でした。担任の先生が、学習面で個別的事対することは難しく、母親は不安に思っていました。学習面の個別的事対を担当してくれる人がいれば、状況は改善すると考えられました。

しかしながら、通常学級に在籍する障害のある子どもを支援する制度はA小学校のあるZ市にありませんでした。教育委員会の状況を調べてみると、Nさんの学級に学習面の個別的事対をする介助員というのは、実現不可能であることもわかりました。

これでは、学習面で、Nさんが困っている状況は解決されません。相談では、「お母さんが不安に思っていることを『こんな点が心配なんです』と担任の先生や校長先生、また教育委員会の担当の先生、『ことばの教室』の先生に話せるといいですね」と話をしました。複数の関係者で、この状況をどのように考えるか、相談担当者がキーパーソンになり、ネットワークを組むことも可能でした。しかし、当事者でない部外者が、それぞれをコーディネートするより、それぞれに気軽に話ができる関係を作っていく方が、関係が硬直化しないのではないかという話をしました。今の状況でも、それぞれの関係者に対立があるわけでもなく、母親が中心になって、進めた方がいいのではないかという判断でした。

状況を確認し関係者で相談した結果、通常学級に在籍する障害のある子どもを支援する制度が、すぐに実現するのは無理なことがわかりました。その後状況を検討した結果、次の5年生からは、知的障害、情緒障害、肢体不自由の特

殊学級がある小学校（Nさんが利用していた「ことばの教室」がある小学校）に転校することになりました。これは、この段階で困って転校というよりは、就学する段階から、高学年になると、現行の制度の枠組みの中ではNさんにとって通常学級の学習、生活のスピードについていけないというデメリットが大きくなるのではないかという両親の予測もあってのことでした。Nさんは女の子なので、身体的成長や変化も母親は意識していたようでした。「主人も私も学校行事等に積極的に参加して、Nの学校生活や友人関係にもかかわってきました。その中で、A小学校の教職員の方々が、今の制度の中で最善を尽くして、一生懸命努力してくださっている姿や他の子どもたちの成長の様子も具体的にわかっていました。『そろそろ潮時かな?』と感じ始め、転校という方向転換も自然に出てきたのだと思います。そして、『次は、転校と特殊学級への在籍変更をスムーズに進めて、特殊学級での高学年を乗り多いいものにして、中学校につなげてゆこう』と主人と二人で話し合っていました。そして転校という方向転換が自然に出てきたのだと思います。」とお母さんは振り返っています。

また、Nさんは、子供向けの障害理解についての本（大月書店、子どものためのバリア・フリーブックなど）をお母さんと一緒に読み、世の中にはいろいろな障害のある子どもがいて、さまざまな生活があることを積極的に理解していきました。母親は、社会的弱者を支援する活動に取り組んできたという背景もあり、Nさんに「体が不自由だったり、お友達よりお勉強がわかりにくいことは恥ずかしいことじゃないのよ。人間は自分のできるだけのことを精一杯努力することと人にやさしくすることが大切な。運動が得意で勉強ができて、怠けたりずるいことをする人より、あまりうまくできなくても精一杯頑張る人の方がお母さんは立派だと思うよ」と、Nさんの年齢や理解に応じて母親の想いを伝え続けてきました。転校についても、積極的に「どうして転校した方が良くとお母さんが達が考えていると思う？」とNさんに問いかけ、最初は「身体障害者手帳を持っているから」「身体障害があるから」「心臓が悪いから」と答えていたNさんに「知的障害があるからだよ」と伝え、知的障害についてもNさんにわかりやすく話すようにも努められたということです。その上でNさんが、B小学校の特殊学級や交流級の体験入学をそれぞれに行い、B小学校について体験的に知って、学校が変わることを納得した上で転校になりました。

転校に際してはA小学校の同級生全員や先生から絵とメッセージを書いたカードをいただきました。また、いよいよお別れの4年生3学期の終業式の日、Nさんと同級生、担任の先生、両親と一緒に写った写真を同級生のお母さんが昇降口の前で記念に撮ってくれました。Nさんは、このカードと写真を今でも宝物にしています。また、よく

Nさんの家に遊びに来た同級生が、お母さんに「4年間ありがとうございました」とお礼を言ってくれたそうです。お母さんは「嬉しくて胸が熱くなった。」ということです。

## 5. 「ことばの教室」での取り組み

Nさんは、小学校の1年生時より、週に2回の頻度で別の小学校の「ことばの教室」で、指導を受けてきました。就学の段階では、「名前は?」「幼稚園は?」「好きなお友達のお名前は?」等と尋ねられた時に、文字盤を指さして濁音、拗音、促音なども正確に答えられましたが、音声言語では母親以外聞き取り不可能な状態でした。母音アイウエは何とか発音できるが、カサラ行はすべて母音化し、ナハマワ行は一部母音化し、テがエに、ヨがオになる状況でした。

小学校1年から4年の間は週2回の「ことばの教室」における口周りの機能の改善と構音指導によって、ラ行が2年生、カ行が3年生で発音できるようになり、母音化がある程度軽減しました。特殊学級に転校すると「ことばの教室」が利用できなくなるので療育相談センターにおける言語訓練に申し込み、訓練対象になるかどうかについて言語療法士の評価を受けました。11年12月：4年生段階で、言語理解については、絵画語彙テストにより、語彙年齢11歳4ヶ月(実際年齢10歳4ヶ月)で、構音は、サ行がタ行へ、シャ行がチャ行へ、ス・ツ・ズ・クがプへ、ケがテへ、キャ行がチャ行に置換するでした。理解と構音に差があるのが明らかだったので、5年生から療育相談センターで週一回言語療法士による訓練を受けました。課題であったサ行も出始め、平成13年12月の6年生段階では、単音でほぼ改善し、会話時、ク、キ、オ段の誤りがみられる程度となりました。

## V B小学校知的障害特殊学級での支援体制

### (小学校5年生から6年生)

B小学校には、障害のある子どもに対応する組織として特殊学級が3学級(知的、情緒、肢体不自由)とNさんが指導を受けていた通級による指導(ことばの教室)があり、教員が8名、介助員が3名の11名のスタッフにより運営されていました。各学年2学級で、すべての職員が39名の中で4分の1強が、障害のある子どもに対応するスタッフということになります。

授業クラスは、知的障害学級と情緒障害学級を合わせたA組と肢体不自由特殊学級のB組で運営されていました。NさんはA組の児童のひとりでした。A組は、児童6名で、担任教師は3名でした。

## 1. 交流と参加による交流級での授業

B小学校は、障害のある子どもの受け入れの経験も豊富で、特殊学級の運営方針もしっかりしていて、「交流」「参加」による学習については、そのルールが明確化されていました。Nさんの交流級(交流・参加先の学級)は、児童数22名の5年2組であり、交流級で学習するルールは次の2つでした。一つは、特殊学級のすべての児童が、毎日2時間目を交流級で「交流」して学習するものであり、もう一つは、本人が学習する理解の程度に応じて交流級に「参加」する時間を決めるものでした。このルールが明確であり、学校側の恣意的な判断や保護者側の無理な要求によって、影響を受けることが少ないものでした。学校全体、交流級、特殊学級、保護者の相互理解が容易でした。

Nさんは、登校後すぐに交流級に行き、朝の会から交流級の活動に2時間目まで参加します。その授業の後は休憩時間で、A組に戻って、一休みです。給食の時間も基本的に交流級です。交流級には、児童がひとりで行く場合と、特殊学級担任が付き添う場合がありますが、Nさんの場合は原則として単独です。「交流」というのは、授業や活動内容の理解に重点を置くものではなく、同世代の子どもたちと「場を共にする」ことを大切にしました。

一方、本人の理解の程度に応じた交流級への「参加」は、本人が活動内容のある程度理解していること、本人が参加する意志があるというこに重点が置かれています。Nさんの場合には、国語や理科等の教科が「参加」による学習で、単独で参加しています。特殊学級担任は、時々その参加の様子を確認しています。また、校外に出る場合でも、交流級の先生と相談の上、大丈夫と判断された場合は、特殊学級担任が付き添わずに交流級の集団で行動を共にすることもあります。

## 2. 特殊学級A組での様子

A組は、知的障害と情緒障害の特殊学級で、6名の児童の実態も多様でした。Nさんは、4年生まで通常学級に在籍しており、同年齢の子どもたちとの交流を大切に、今まで培ってきた社会性をより良い方向に伸していきたいという判断で通常学級での交流時間の割合が他児より多くなったようです。

A組での授業は、Nさんにとって次のような利点がありました。①全体が、ゆったりとしたペースや内容なので、学級のリーダー的存在になれる、②集団の中で、高学年なので、下級生の世話をするという役割がある、③Nさんはピアノを習っていて、合奏の時などピアノ伴奏などの重要な役割を果たせる、④合同交歓会で挨拶等の役割を果たすことができ、皆から認められ本人も達成感を体験できた、⑤生活動作や基本的な習慣など生活面へのかかわりが丁寧である。

A組独自の授業としては、校外学習、調理実習、生活、自立活動、体育、図工がありました。下肢にも麻痺のあるNさんにとって、校外学習で長距離を歩く機会が毎週あるということは有意義なことでした。その経験が、修学旅行のハイキングで、歩きにくい道でもみんなと一緒に頑張って歩いて、交流級の先生にも「校外学習の成果だね」と言われました。調理実習は、家庭でも料理が大好きなこともあり、リーダーとして、また即戦力として活躍しているようです。交流級での調理実習では、わかっていてできることでも、早いテンポに付いていけず、脇役に回ることが多いのですが、A組では主役になれることの意味も大きいようでした。

また、Nさんの理解に合わせて、A組で個別指導が実施されていました。一週間に一度の頻度ですが、本人も楽しみにしていました。日常生活に必要な「学校の近くの写真屋さんへ地図を見て行って、お使いをする」(事前の電話連絡や遠くからの見守りあり)などの課題に取り組んでいました。

さらにA組独自の取組み目として、登下校の指導・安全確認がありました。基本的にNさんは、単独で登下校可能ですが、その様子を、担任が離れて見守っていた時期もありました。学校に登校していても友人を待っていて教室に入るのが遅くなった時などは、担任教師が注意し促すこともありました。

これらのA組での取り組みについて、母親は「本人が自分で考えて判断し、自分で行動し、自分で困難に対処する力を育てることに對して基本的な支援が十分おこなわれている」と感想を述べていました。

### 3. 授業参観の感想から

相談担当者(筆者)は、平成13年10月15日に、B小学校を訪問し、Nさんの学習の様子を参観した。母親への報告・感想が以下のものです。

理科の授業でも、国語の授業でも、Nさんから声を出し、授業に参加している様子をさすがだなと思いました。

交流級での休み時間に、国語の書き写しをしました。Nさんは、休みの日が2、3日続いて、教室の後ろに張り出す課題が終わっていないのか、友達の手伝いで、教科書の書き写しでした。「ここだよ」「ここが違う」と指摘を受けながら、書き写しに取り組んでいました。休み時間に、Nさんも大変だなと思うと同時に、教室の流れについていくには仕方がない部分かなと思いました。友達に教えてもらっているNさんも一つのあり方で、交流級では、支援を受ける方かもしれません。そればかりだと、少ししんどいかと思います。しかし、少し気を抜いたり、支援の役割の場がA組かと思いました。交流級の掲示物、習字、飛鳥時代の聖徳太子の絵、そして一句：「赤組が、ぼうしをとられて、くやしいな」もよかったです。

特殊学級の合同音楽は、子供14名に、教職員8名でした。音楽で、Nさんはみんなの名前を呼ぶ役割で、活躍していました。

給食は、交流級で、6人の小グループを作って食べました。S先生が「Nさんのとなりでどうぞ」と最初は言ったのですが、すかさず、「Aちゃんひとつ横にずれて、そして先生(筆者)そこに」、とNさんの横でなく、ひとつ飛びにしてくれました。このあたりがさすがの配慮と感心しました。給食の後もNさんは家に友達が泊まりにきた話を友達と楽しくしていました。

## VI 保護者の想い

ここまで報告したように、Nさんは、小学校の4年生までは通常学級で、そして5年生になる段階で転校して特殊学級に在籍しつつ、通常学級を活用して学習をしてきました。このような経験の中で、Nさん自身、またそれを見守りながら過ごされてきた母親はどのような想いを持っているのでしょうか。その一端が次のものに示されていると考えました。

### 知能検査の一場面から - 母親の記録より - <sup>3)</sup>

「太陽は星のお父さん、月は星のお母さん。」というのは、昨年の夏におこなわれた、ある知能検査の場面での小学校6年生の娘、Nの答えの一部です。質問は、「次の2つのものの、同じところは何かを教えてください。」という一連の問いの中の「太陽と月はどこが同じですか?」でした。娘はこの問いに対してにっこり笑って、「太陽は星のお父さん、月は星のお母さん。子どもの星を育てているところが同じ。」と答えました。彼女が質問を理解していることは、一連の他の問いの答えが正答だったことや「子どもの星を育てているところが同じ。」という答え方から分かりますが、残念ながらこれは正答とは認められません。検査をおこなわれた方はT児童相談所に長年勤務された、お人柄も暖かな方で、娘の答えに対して「やさしいお父さんとお母さんのね。」と答えくださり、後で私に「心豊かに育てたお嬢さんですね。検査以外の場面でご一緒したらもっと楽しかったらと思うました。」と言ってくださいました。

お母さんは、「どの子も自分自身を花開かせるいのちの種を持って生まれてきます。障害を持つ12才の娘の場合は、障害もその大切な色合いとして全体と溶けあいながら、花開いていくように感じられます。娘のホリスティックな成長に驚きを感じながら見つめているうちに、少しずつ育ってきた私。そんな私の体験です。」とコメントを添えられていました。

## Ⅶ よりよい支援体制とその整備の課題

Nさんは、現在小学校の6年生です。来年は、中学校の特殊学級に進学することが決定しています。それに関するいくつかの心配事もありますが、ここでは、この小学校の6年間の取組みについて振り返りました。その中で、以下のような点を考えました。

### 1. 学校の体制として

1) 学校そしてその地域が持つ文化：A小学校とB小学校は、古くからの落ち着いた街中にある小学校です。その地域性なのか、A、B小学校には、子どもの一人ひとりのニーズに応じた教育を提供していこうとする意識、態度、文化が定着しているという感想を強く持ちました。A小学校では、担任教師が学級のひとり一人の子どものを「おおらかに」、そして「的確に」、把握して、支援していたことについて触れました。また、B小学校では、「交流」や「参加」による授業等で、すべての職員が障害のある子どもに関わるために、子どもの障害理解もあり、どのような体制で対応していくかの蓄積がありました。このように、障害のある子どもを支えていこうとする態度は、教師だけでなく、学級の児童にも影響を与え、Nさんを支える仲間として機能していると考えられます。

2) 必要な量としての職員スタッフ：Nさんは、A小学校の4年生段階になると、集団での教科の学習に難しさが明確になりました。この段階で、補助スタッフか、個別に対応可能な巡回スタッフがいたとしたら、支援を工夫することで、通常の学級で学習していたかもしれません。この点については、近年のTTや小グループ学習がどのように展開していくかにつながることです。

また、転校して在籍したA組は、児童6名に、担任3名でした。スタッフの必要性は、単に数字的なものでなく、子どもの実態との兼ね合いもあり、難しい判断ですが、特殊学級の平均からすると、A組は、充実している方です。A組のスタッフは必要な量を満たしているし、障害ある子どもを指導する教職員が多く、さらに多くの関係職員が相互に支援し合う体制ができていることが重要な点かと考えました。

さらに、母親のコメントからは、①交流級でA組の担任が付き添う場合も、決して「Nさんのお世話をする先生」でなく、学級、学年全体に関わっていた点と、②Nさんのことについて「子どもどうしに任せる」「必要な支援を行う」の担任の判断が適切であったというものがありました。

3) 「交流」と「参加」の区別：B小学校では、特殊学級の児童が交流級で活動することを「交流」「参加」と2つの形態で整理していました。一般には、一緒に活動することをすべて「交流」と表現して、そのねらいや評価が十分に

行われない場合の方が多いようです。B小学校は、それぞれのねらいに応じて、個々の子どもにとって、妥当かどうかを検討し、それにしたがって実施しています。そうすることで、子どもの教育的ニーズに応じて、その両者を使い分けることが可能になり、さらに関係者で共通して理解することができていました。

### 2. 学習する場と支援体制として

1) Nさんの障害の状態：「障害があっても通常の学級で」という保護者の願いは理解できます。また理念として、それを実現するために工夫していくことが求められます。しかしながら、子どもに適切な学習と場とその内容を見無視していいわけではありません。「通常の学級で」という願いも、「その子にとって」という前提があるはずです。そうすると、学習がどの程度理解できているのか、集団にすることがどのような意味を持っているのかについて、検討していかなければなりません。

Nさんの場合には、言語理解の問題は小さく、書字や発声・発語に難しさがあり、学習のペースがゆっくりという特徴がありました。友達がやっていることを見て、会話を聞く中で学習する力がありました。その点からは、他の子どもとは全く異なる特別の支援を行わないでも、通常の学級で学習する意味は大きかったと考えられます。そのような力があつたからこそ、特殊学級に在籍しても、「参加」という形で、交流級で学習を受けることが工夫されてきたと考えられます。

そのような力があれば、転校しないで、工夫して「通常学級」という想いもありますが、結果的には、保護者と本人は転校を選択しました。この意味合いをどう考えるかは難しい点ですが、転校したA組で、「人を支援する」「集団のリーダーをやる」という経験は、Nさんにとって大きいものですし、転校しなければ経験できなかったことではないかと考えられます。

2) 場に拘らず、必要な支援を：Nさんの事例には、通常の学級に在籍することに拘らずに、特殊学級を活用しながら、子どもの個別的なニーズに応じて、学習する場を提供していくことの大切さが示されています。また、4年生までは、反対に、通常の学級に籍を置きつつ、個別の指導が可能な形態（ことばの教室）を活用してきたわけです。このように、地域の事情や学校の状況、また子どもの障害の状態に応じて、どのような支援が組めるのかを検討して、実施していくことが重要と考えられます。

### 3. 保護者の判断から

Nさんは、就学の段階では、通常学級に在籍し、そこで学習する機会と「ことばの教室」を活用した学習を行いました。これは、就学に関する教育委員会の考えであり、ま

た保護者の判断でした。6年生の現段階で、母親のコメントに、小学校の前半部分で、「ことばの教室」を活用して、構音の指導を受けてきたことが積み重なり、小学校の5年、6年になる段階で、発音の不明瞭さが低下したことが、友達同士のつながりを豊かにしてきた要因の一つではないかというものでありました。低学年の段階で、基本的な力を積み重ねることの大切さを示す事例と考えられます。この点からは、就学段階の判断が適切であった点と、必要に応じて、個別的な指導を準備することの重要性が指摘されると考えました。

また、転校しての特殊学級への移動については、本報告で詳しく述べました。この判断については、保護者は1年生から4年生までの流れの中で、自然な決断だったと述べています。「悩み」もあったでしょうが、経過を振り返ると、適切な判断だったと推測されます。

#### 4. これまでの課題と今後

1) これまでを振り返って：Nさんの小学校教育を振り返ると、それぞれの段階で、どうすることがNさんにとっていいのかを基本に、保護者を始め関係者が工夫してきた経緯がみえてきます。関係者が最善を尽くしてきた経過ですし、その中の課題をあげることはできません。それでも、このようなことが可能であったらと想像する点は何点かあります。

一つは、通常の学級で十分な支援が提供できたとしたら、A小学校で、どのような展開になっていただろうかということ。その場合に、十分な支援とはどのようなものか、それを提供する中で生じる難しさはどのようなものかということ。そして、その結果Nさんが体験する事柄は、Nさんにどのような意味をもたらすかです。

さらにもう一つは、Nさんを支援する上での教育の専門家の役割です。Nさんの場合、小学校の3年生の段階で、学期に1度の作業療法士のサービスを受けるようになりました。専門家のサービスが多ければ良いわけではありません。学校関係者が、専門家のサービスに頼りすぎると、その視点から子どもの学びをみるようになり、注意する必要があります。それでも、Nさんの学習の困難さや生活上の困難さを適切に評価し、教育的な対応を工夫していく上での助言があれば、もっと質の高い学校教育が提供できたのではないかと考えます。これらの課題は、地域の特殊教育諸学校がセンター的な役割を果たそうと努めている事業につながる点と考えられます。

障害のある子どもの親の会の活動もしているお母さんから「私共にとって実り多い小学校生活でしたが、それだけに満足してはいけなと思います。今後の方向性として、障害児教育と障害児福祉が連動して本人と家族を支援してゆくシステムができることを願います。」というコメ

ントがありました。具体的には①保護者が子どもの障害をきちんと受け止めさえすれば、地域に障害のある子どもの居場所、よりよい発達のための支援と、障害のある子どもを育てる上での生活の困難を軽減するための支援などが整備されることが必要。②そうなっていれば、本人がよりよく成長、発達するだけでなく、保護者にもゆとりができて、家族全体のQOLが向上し、結果として本人にもプラスになる。③その結果、学校卒業後の働く場所や、いわゆる「親亡き後」にむけてなどのライフステージに沿った取り組みに保護者がエネルギーを向けられるようになる。このような、現実に密着した指摘がありました。

2) これからの課題：Nさんとの相談における課題は、中学校への移行の問題です。この春に中学校の特殊学級に進学することは決まっています。小学校と同じように、在籍する生徒の障害の状態は、さまざまで、学習における理解の程度も幅があります。この特殊学級を基盤として、どのような学習グループを作りながら、授業に参加していくかは、これからの課題です。特に、教科における学習は、難しくなり、交流級のテンポについていくことは難しいことが予測されます。それでも、一緒に学び、そこで力をつけていくことを大切に、来年度が始まることを期待します。

## VIII おわりに

Nさんの小学校教育を振り返りながら、「障害があろうとなかろうと、ひとりの子どもの中にある可能性（色合いの違い）を、大切に育てていくために、保護者、教職員、教育委員会職員、関係者が、その立場に拘らずに、力を合わせて、工夫していくこと」という「当たり前のこと」に、どう素直に向き合い、努力できるかが重要ではないかと考えました。

ノーマライゼーション、インクルージョン、学校改革という理念について、抽象的な議論に終わらせないためにも、お母さんがコメントしてくれたように、障害のある子どもの教育を含め、学校教育が、「子どもは人間として育つ」ことを、そして「自分なりに社会の中で生きて行くこと」を、より大切に考えていける場となることを願います。

謝辞：本報告をまとめるに際して、母親である唐木邦子さんには、報告に目を通していただき、適切なアドバイス、ご助言をいただきました。この報告をまとめることを許していただいた上に、さらに新たな感動的なエピソードをお教えいただきました。またA小学校、B小学校の実践的な取組みから、大切な点を学ぶことができました。Nさんは高校生、そして大人になって、この報告を目にする機会があるかと思っています。Nさんを始めとして、Nさんを支えてきた関係者の皆様から、多くのことを学びました。心より感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 1) 唐木邦子：ひとりひとりがかけがえのない存在として尊重される社会を願って。季刊ホリスティック教育, 4, 28-31, 1997.
- 2) 唐木邦子：障害をもつ娘を育てて－幼稚園の母の会で－。季刊ホリスティック教育新装創刊, 1, 25-29, 1996.
- 3) 唐木邦子：太陽は星のお父さん、月は星のお母さん－障害がある娘との12年間。ホリスティック教育ライブラリー第2巻, 2002. 印刷中.
- 4) 徳永 豊：英国の特別支援教育の動向について－特別な教育的ニーズ (SEN) への対応から。IEP JAPAN Vol.4, IEP ジャパン, 37-43, 2001.
- 5) 徳永 豊・早坂方志・川住隆一：万人のための教育とインクルージョン－International Special Education Congress 2000 に参加して－。世界の特殊教育Ⅳ, 71-78, 国立特殊教育総合研究所, 2001.
- 6) 徳永 豊：インクルージョンと肢体不自由児の教育。肢体不自由教育, 135, 29-37, 1998.
- 7) 徳永 豊：教育における障害のある子どものインテグレーション。OECD報告書「教育における障害のある子どものインテグレーション－理想とその理論及び実践－」, 徳永 豊・袖山啓子 (訳), [1]-[26], 全国心身障害児福祉財団, 1997.

# 通常の小学校在籍中に失明した児童への対応と支援

— 教育相談の観点から —

大 内 進

(国立特殊教育総合研究所)

## はじめに

本論では、居住する学区の小学校の特別学級に入学し、その直後に失明することとなった1児童が、関係機関等との協議を経て、そのまま小学校の原学級に籍をおいて、同学年の一般学級とも交流を続けながら学校生活を送ることになった事例について報告します。

対象となる児童は、二分脊椎および水頭症、下肢感覚障害などのために小学校特別学級に入学しましたが、入学した年度の夏に視神経乳頭浮腫に起因する視神経萎縮により視覚を活用することが困難な状態となりました。その後の教育の場については、学校、教育委員会、および保護者の間で協議が重ねられ、その結果本児の特別な身体的状況や保護者の意向等により、そのまま、継続して在籍していた小学校の特別学級に籍を置いて通学することに落ち着きました。現在、本児は小学3年になっていますが、地域や学校の支援と努力により、本人はもちろん、学校関係者や保護者も安定した状態が保たれている中で学校生活が営まれています。

本児の場合、かかえている障害からさまざまな課題が派生してきますが、通常の学校の中で生活している事例としては、全般的に見ると比較的恵まれた対応がなされてきているといえます。一方、個々の障害への対応、とくに視覚障害に係わる指導方法・内容については、専門的な知識や技能、特別な教材・教具などを必要とするため十分な対応ができていくという環境にあることは否めません。本児が現在の小学校での生活を継続していくためには、この分野での支援も大きな課題となってきます。本事例では、教育相談の形態により可能な範囲で対応を試みましたが、本児の状況とこれまでの経緯および今後の課題や展望について教育相談による支援という観点から以下に報告します。

## 1. 対象児童について

### (1) 現在のプロフィール

小学校3年生。女児。学区の小学校に自宅より通学。車椅子使用のため、通学については保護者が全面介助。現在特別学級に在籍し、部分的に通常級(交流級)と交流しています。

### (2) 現在の身体面の状況

二分脊椎、水頭症、下肢感覚障害、視力障害(0.0)

### (3) 就学について

#### 1) 就学前教育

居住地の保育園で3年保育をうけています。

#### 2) 小学校就学

教育委員会、学校、保護者が協議を重ねた結果、以下の理由により、居住地の学区の小学校に就学することとなりました。

- ・下肢障害があり、日常生活は車いすで生活していることもあり、遠方の学校への通学は負担が大きい。また、通学可能な範囲に本児にとって適切な教育の場がない。
- ・保護者も親元で育てることを希望しているとともに、二分脊椎による排尿障害があり、これに対する処置は医療行為にあたるため保護者による介助が必要であり、寄宿舎に入舎することは適切ではない。

学区の小学校への入学の決定とあわせて、本児にとっての適切な教育の場については、入学後も学校や教育委員会と定期的に協議していくということが保護者・教育委員会・学校の間で確認されています。

## 2. 学校の概要

当該小学校は、K県の北部にあり、現在の児童数約120人。通常クラスが各学年1クラス、計6学級。特別学級が3学級(知的障害2、情緒障害1)という規模の学校です。

## 3. 本児への学校の対応と生活

### (1) 第1年次のようす

就学時には、下肢障害があり、軽度の知的発達遅滞も認められるということで、特別学級(肢体不自由)に在籍することとなりました。担任1名、介助員1名の体制が準備されました。

本児の入学時においては、特別学級が本児の学級以外に2学級、全体で3学級設置されていました。1学級は主に知的障害対応で、2名の児童が在籍していました。もう一つの学級は主に情緒障害対応の学級で、1名の児童が在籍していました。

1学年次の通常学級は1学級で、児童数21名。本児の身体状況や基本的に生活の基盤は特別学級におき、教科については、国語・算数は特別学級で個別に生活し、音楽および生活科は通常の学級で一緒に学習をするという、部分的に通常級と交流学习をする体制がとられました。

本児は、プロフィールに示したように、1年次の夏休みに視力を失い、全盲状態となります。8月に再入院して脳内のシャント入れ替えの治療を受けました。結果的には、視力の快復には至りませんでした。学校の担任や保護者によると、この手術後、言語によるコミュニケーションが以前より円滑に行えるようになり、言語や知的活動面についても向上が認められるようになったということでした。

2学期からは、視覚障害を併せ持った状態となったため、本児にとって適切な教育の場などを含めて今後の対応についての検討が、学校や保護者、教育委員会の間で進められました。本児の身体の状況とそのケアなどの点から急激な環境の変化は望ましくないこと、盲学校が遠隔地にあるため適切な場を早急に見出すことが困難なこと、さらには保護者の強い希望もあって、教育の場としてはそのまま原学級で対応し、視覚障害については新たに配慮をしていくとともに適切な教育の場を模索していくこととし、当面は1学期同様に特別学級を拠点に学校生活を継続させることとなりました。

(2) 2年次のようす

盲学校等で視覚障害に対応した専門的な教育を受けることが望まれましたが、盲学校などは居住地から通学できる範囲にはなく、本児の特別な身体状況から原在籍校以上に適切な教育の場を見いだせないという状況に変化はなく、2年次も1年次と同様特別学級をベースに学校生活を継続させることとなりました。

2年次の4月に、本児の眼科主治医の紹介により、本研究所で教育相談を受けることになりました。その結果からも、視覚以外の感覚を活用した学習環境の整備が急務と判

断されましたが、地域的に遠隔なこともあって、県内の盲学校から継続的な訪問指導を受けること等は困難な状況でした。そこで、将来的に本児にとって適切な教育の場を探求していくと共に、盲学校などから支援などを追究しつつ、それらが現実のものとなるまで、可能な部分については、本研究も視覚障害教育の分野について、継続的に教育相談の一環として対応していくこととなりました。

1) 2年次の時間割

本児の2年次の特別学級における時間割は、表1に示したとおりです。

2) 特別学級での活動

2年次も在籍児は本児1名、担任1名、介助員1名の体制で1年次と同様でした。1年次と同様基本的には、国語、算数などの主たる教科や自立活動などは特別学級中心に活動し、朝の会や帰りの会など日常生活は交流級と呼んでいる2年生の通常の学級に加わり、集団での活動が必要とされる生活科なども通常級で他の児童とともに学習しました。学校行事などについても交流級の一員として活動しました。

2年生の4月の時点での学力は、以下のような状況でした。

- ・触覚活用により、ひらがなの読み書き(普通文字)ができる。
- ・1位数の足し算ができる。
- ・200までの数唱ができる。

特別学級では、3学級合同の時間と個別の指導の時間が設定されました。合同の学習としては、音楽(合同音楽)算数(合同算数)が週1時間ずつ行われました。国語、算

表1. 2年次の時間割

|     | 月          | 火        | 水    | 木    | 金    | 土    |
|-----|------------|----------|------|------|------|------|
| 朝の会 | 朝会         | 交流級での朝の会 |      |      |      | 土曜集会 |
| 1校時 | 国語         | 自立活動     | 自立活動 | 学級活動 | 道徳   | 国語   |
| 2校時 | 生活         | 算数       | 音楽   | 国語   | 算数   | 算数   |
| x   | 交流遊び(教室開放) |          |      |      |      |      |
| 3校時 | 合同算数       | 自立活動     | 図工   | 自立活動 | 国語   | 生活   |
| 4校時 | 音楽         | 生活       | 図工   | 合同音楽 | 自立活動 | 帰りの会 |
| 昼食  | 昼食         |          |      |      |      | 一斉下校 |
| 昼休み | 交流遊び(教室開放) |          |      |      |      |      |
| 掃除  | 交流掃除・教室掃除  |          |      |      |      |      |
| 5校時 | 国語         | 国語       | 帰りの会 | 算数   | 帰りの会 |      |
| 6校時 | 帰りの会       |          |      |      |      |      |
| 放課後 | 下校         |          |      |      |      |      |

数、自立活動は、個別の指導で行われました。

### 3) 通常学級での活動

朝の会・生活・音楽・道徳・図工などは交流級の通常学級に合流して取り込まれました。これらの指導形態は3学年でも継続して実施されており、詳細については3年生の項で述べることにします。

### 4) 研究所との係わり

前述のように2年生の4月に本研究所に教育相談のため来所しました。学習および生活面で視覚障害に関連して専門的指導の必要性が認められ、支援体制の整備が必要であると判断されました。しかし、盲学校等による早期の支援体制が整備されていなかったこともあり、研究所の相談担当(視覚障害教育研究部 大内)が教育相談および研究活動の範囲で点字指導法、珠算指導法、視覚障害教育用教材教具に関する情報提供などについて試験的に可能な範囲で支援を行なっていくこととなりました。

その後、定期的な支援を受けるまでには至っていませんが、県内の盲学校や教育センターなどからも点字教科書などの教材の貸し出しや指導助言などを受けています。

### (3) 3年次のようす

#### 1) 4月現在の時間割

3年になった4月次の段階の時間割を表2に示した通りです。基本的には2年生次の考え方を継承しているといえます。

#### 2) 特別学級での活動

この年度も特別学級は3学級(知的障害・情緒障害・肢体不自由)が設置されています。特別学級では合同での集団的活動と個々に応じた個別の活動が行われています。

#### ① 特別学級での集団的活動

音楽、算数、国語を週1時間ずつ特別学級合同で行なっています。主な活動内容は次の通りです。

##### 音 楽

簡単な曲をハンドベルで演奏、曲に合わせた身体表現活動。

##### 算 数

パズルなど教材を利用した学習。

##### 国 語

カルタ取り。本児が読み札を点字で読む。物語を紙芝居にして前項製に発することを計画中。

#### ② 個別の活動の内容

##### 国 語

朗読による物語教材や説明文教材の読解。点字の読み書き。漢字の書き取り。

##### 算 数

2位数の計算。珠算による計算練習

### 3) 通常学級での活動

上記以外の学習は、原則として3学年の通常級(交流級)で行なっています。

ただし、社会と理科、体育については単元に応じて通常級の場合と個別に指導する場合があります。本年度の活動の状況は次の通りです。

##### 音 楽

歌を歌ったり、楽器を演奏したり生き生きと活動している。リコーダーの学習が始まり、簡単な曲は吹けるようになった。

##### 図 工

道具を使う学習では、使い方を覚えると器用に操作する。

表2. 3年次の時間割

|     | 月          | 火        | 水  | 木         | 金    | 土    |
|-----|------------|----------|----|-----------|------|------|
| 朝の会 | 朝会         | 交流級での朝の会 |    |           |      | 土曜集会 |
| 1校時 | 図工         | 国語       | 算数 | 自立活動      | 算数   | 総合   |
| 2校時 | 図工         | 自立活動     | 道徳 | 国語        | 学級活動 | 算数   |
| x   | 交流遊び(教室開放) |          |    |           |      |      |
| 3校時 | 国語         | 理科       | 国語 | 合同算数      | 自立活動 | 合同国語 |
| 4校時 | 算数         | 社会       | 音楽 | 国語        | 合同音楽 | 帰りの会 |
| 昼食  | 昼食         |          |    |           |      | 一斉下校 |
| 昼休み | 交流遊び(教室開放) |          |    |           |      |      |
| 掃除  | 交流掃除・教室掃除  |          |    | 交流掃除・教室掃除 |      |      |
| 5校時 | 国語         | 算数       | 生活 | 書写        | 音楽   |      |
| 6校時 | 帰りの会       |          |    |           |      |      |
|     | 下校         |          |    |           |      |      |
| 放課後 |            |          |    |           |      |      |

絵画では絵の具やクレヨンだけでなく、折り紙なども使っていて指の感覚を敏感にするような工夫をしている。

#### 理科

蝶の観察や草花の観察で、触っても分からないことは、友達に協力してもらって学習している。記録は点字で綴っている。

#### 社会

町探検などの活動と一緒に参加している。

#### その他

学級活動、学校行事、コミュニティークラブなどに楽しく参加している。

#### 4) 3学年始めの行動面の状況

本児の3学年当初の生活行動面の実態は以下の通りでした。

#### 食事

箸使いは十分とはいえないが、お弁当箱や茶碗を持ち、一人で箸を使って食べる。ふりかけや醤油のびんをあげ、お弁当にかけられる。

#### 排泄

母親が一日5～6回導尿している。午後の学習がある時は、12時30分頃導尿にきている。排便も自力ではできないので、母親の手を借りている。

#### 衣服の着脱

衣服の前後を確かめながら着脱できる。ボタンやファスナーも止められる。脱いだ服をたたむこともできる。

#### 運動 移動能力

自分で車椅子を操作するが、危険な箇所や場所では教師が操作している。

#### 手の運動

手先は大変器用で、糊付け・釘打ち・雑きん絞り・ビーズのひも通し・紙折り・リコーダー演奏・はさみを使うことができる。

#### 行動能力

自分のやりたいことがあると意志を伝えることができる。友達と遊ぶことが大好きである。

#### 対人関係

誰とでも、コミュニケーションをとることができる。大勢の人の前で話しをする経験が少ないために緊張して自分を出せないで板が、少しずつ自分の気持ちを自分の言葉で伝えることができるようになってきた。

#### 集団参加

交流級や学校の行事や活動などすべてに参加し、通常級(交流級)における人間関係も良好で楽しく過ごしている。

#### 5) 研究所との係わり

3年次も2年次に引き続き月に1回程度のペースで教育相談的に対応し、学習の進度に合わせながら点字指導法、珠算指導法、視覚障害教育用教材教具に関する情報提供な

どについて特別学級の担当者へのアドバイスを中心に可能な範囲で支援を行ないました。

また、県内の盲学校や教育センターなどからも教材の貸し出しや指導助言なども継続して受けています。

#### 4. 本事例への支援から示唆されること

本児の障害などに対応して指導については、学習の促進、視覚障害の補償および下肢障害とそれに伴う行動の制約への対応という3つの側面から支援体制を考えていく必要があるといえますが、ここでは、視覚障害への支援に限って検討していくこととします。

##### (1) 教育相談と盲学校

視覚障害への対応としての本児にふさわしい指導法や指導内容の改善・工夫については、現在は特別学級の担任および介助員の努力、および本研究所の教育相談支援により対応してきましたが、盲学校に籍を置いた場合と比較すると障害に応じた専門的な指導、特に視覚障害領域の対応が十分になされにくいことは否めません。しかし、本児が寄宿舎に入所して盲学校で学習することは、現時点の身体的状況から困難な点も多く、保護者にとってもその選択は適切であるとは言いがたい面があります。また、現在の居住地から通学して盲学校で教育を受けることも時間的に困難な状況にあります。本事例において最も現実的な対応は、盲学校からの専門教員を派遣してもらって指導を受けることだと思われそうですが、そうしたシステムは確立しておらず、似たような事例については公立の盲学校では教育相談的に対応しているところが多いようです。本事例については、本研究所の教育相談的な対応で対処しましたが、本ケースではこうした訪問的な指導の可能性が示唆され、点字や盲人用珠算の学習において成果をあげることができました。従って、今後、公立の盲学校が開かれた学校としてセンター的機能を発揮し、これまでの蓄積や資源をより積極的に提供できるようになれば、より安定した対応ができるようになるものと思われます。学区域となっている当該の公立盲学校においては、盲学校外に在籍する視覚障害児を対象として「支援センター」の試みを本年度より開始したこともあり、今後はこうした体制の枠組みの中で盲学校から継続的な支援が受けられることが期待されます。

##### (2) 専門的な指導

教育相談的対応とはいえ、指導にあたっては視覚を活用しなくても学校生活が送れるような基本的な力を育てていくことがまず、求められます。

そこではやはり専門的な指導力が求められてきます。例えば、本児の点字指導にあたっては、その基礎として、両手を効率よく使った手指の使い方を獲得させることが大切になってきます。本児の場合もこの手指の使い方の習熟に力を注ぎ、適切な点字触読法を身につけることができるよ

うになりました。こうした面については盲学校の教育担当者の力量が問われている領域であり、しっかりした指導力のある教員が指導にあたるのが重要になってきます。

### (3) 訪問指導での留意点

さらに、こうした盲学校がセンター的機能を果たしていく場合に留意しなければならないこととして、教育相談的に対応してきた経緯からつぎのような点を指摘しておきたいと思います。

前述したように専門的な指導やアドバイスを的確に行っていくためには、盲学校を代表する教員として視覚障害領域に対する知識と技能の備わった担当者が対応することは当然のことですが、こうしたコンサルテーション的な機能を果たしていくためには、通常の小学校や中学校の教育に精通していることが求められるという点です。知識が十分にあっても視覚障害児の教育を押しつけるような対応をする担当者では、通常学校における指導を展開するに当たって、保護者や学級担任の理解を得られにくい場合がでてくる心配があります。集団の規模、指導法や教材が盲学校と通常学級では異なっている面があり、通常学級の経験があり、あるいは通常学級での指導法や使用教材などを理解している担当者ですと、うまく両者の折り合いをつけて基本原則を押しえつつ、状況に応じた適切で柔軟な対応が可能となりますが、盲学校教育しか知らない場合は、盲学校での原則を教条的に押しつけようとして、理解が得られにくくなるということが考えられるのです。あるいは、盲学校の手法をそのまま取り入れた場合、学習をしている子どもが混乱を生じさせるという危険性もあります。

例えば文字指導の例をとってみると、盲学校という環境でできる文字指導の方法論をそのまま、通常級に当てはめようとしても、その教育課程とかみ合わなければ、うまく利用できません。ところが、専門性と称して、盲学校の方法論で強く進めると、当該の児童は、その二つの流れの中で混乱してしまうことになります。経験豊かな教員であれば、通常級の教育課程の中に効果的に視覚障害教育のエッセンスをおりませに行くことに努力し、できる限り、当該児童の負担を少なくし、効果的に学習できるようアドバイスすることが可能であると思われます。おそらく、障害のある児童が安心して通常の学校に通うことができ、受け持つ担任も不安を抱えずに学級の運営ができるようになるためには、そうした配慮ができるスペシャリストの支援が必要だといえます。こうした適切な指導のできる教員の育成が今後の盲学校に期待されることです。

本児の場合は本研究所の教育相談を受けることにより、それがきっかけとなって、相談担当者と学校間の連携を深めることができたため、盲教育の基本的な部分を、不十分ながらも押さえることができたといえます。具体的には、点字の学習が進展し、また算数の計算の領域などについても

は、盲人用算盤を導入するなど、適切な学習をすすめることができ、ゆっくりとしたペースであるが着実に力伸ばしていくことができています。

またこうした連携においては、直接的に視覚障害のある児童生徒への支援に関わるだけでなく、学校全体への視覚障害のある児童生徒の理解と配慮を深めるための役割も担うことができます。

本事例の場合、教室には休み時間などに同級生や他学年の児童が遊びにきたり、教師が訪ねてきたりしていましたが、そうした折りに、視覚に障害のある児童およびその教育に対する理解と認識を深めるようなアドバイスや説明ができました。こうしたことを積み重ねることにより、自然に児童間の交流が促進され、教師の理解も豊かになっていくことが期待されます。

## おわりに

入学してからこれまでの本児の記録が示しているように、本児は小学校に入ってから失明したにもかかわらず、精神的に安定して、日々を楽しく過ごすことができています。また、教育相談的な対応にも関わらず、視覚障害を補うための配慮や工夫がきめ細くなされてきました。この要因としては、在籍する小学校が、1学年1学級の比較的小規模校で子どもどうしがふれあう機会が多いこと、学校長、担任が本児の受け入れに積極的であり、学校全体としても前向きに対応していること、特別学級が3学級設置されており障害のある児童に接する機会が多く、また指導形態も柔軟に組まれていること、学校と地域社会の結びつきが強く地域の人々が学校や子どものことを知る機会が多いことなどを上げることができます。

本児のように、身体的状況や地域的な制約から最終的な選択として通常の学校を選ぶことになった場合、入学後の支援の在り方が、今後の成長に大きく影響してきます。その意味で教育相談的な対応は緊急措置だったといえますが、周囲の暖かい受け入れの姿勢もあって一応の役割は果たせたものと思われます。

本児の場合、今後は盲学校の積極的な関与が期待されますし、本児の属する地域への養護学校の設置も決まりましたので、将来的には本児の成長と共に学校選択の幅も広がってくるものと思われます。

謝辞：本報告は神奈川県藤野町小淵小学校およびのご協力によってまとめることができました。学校長の門倉睦男先生、担任の米山臣子先生、奈良康子先生、はじめご協力ご指導いただいた皆様へこころより感謝申し上げます。また、本稿をまとめるにあたりご快諾をいただいた保護者の方にお礼申し上げます。

# 通常の学級における授業形態に関する研究

伊 尻 正 一

(西東京市立田無小学校)

## 1. 問題と目的

近年、様々な課題のある児童が増え、学級内での一斉学習や集団行動において担任だけの指導では困難な状況が生まれてきています。しかも、学級担任は、特別な配慮が必要な特定の児童だけに多くの時間を費やすことはできない状況にあります。しかし、特定の児童だけを取り出して手厚く指導することが良いとも限りません。集団の中で育てなければならないものもたくさんあります。

本研究では、上記のような状況に対して、通常学級の中で一人ひとりの個や集団に配慮した具体的な教育活動やそのための支援をいかに展開するかを明らかにするものです。小学校の通常の学級で配慮が必要な子ども(障害のある子ども、教科学習、学校生活に躓きのある子ども)への通常の学級での配慮・指導について学級担任の立場からどんなことができるか検討したいと思います。

## 2. 方法と結果

上記のような目的を持って、ジグソー学習、または友だち同士の支え合い中心としたグループ学習による実践とその結果の検討を行います。

### (1) ジグソー学習の試み

#### 1) 研究の趣旨

多様な児童で構成される学級にあって学習指導をどう進めていくかということを通常の学級での基本的な課題として位置づけます。障害のある子どもと障害に関わる特性を健全な子どもと連続的に捉えることで、そこで行われる配慮も、個々に特別な配慮ではなく、全体に対して必要な配慮として捉えます。その中で、特別な配慮を必要とする児童への学習指導がどのように工夫できるかということを検討したいと思います。

#### 2) ジグソー学習

ここでは、ジグソー学習という学習形態を取り入れることで、様々な個人差に対応し配慮された指導を行うことができるのではないかとすることを仮説として取り組んでみることにしました。

#### ① ジグソー学習について

Aronson, Sikes, Stephan, & Snapp (1975) によって考案されたこの学習方法は、民族・人種の違いによる諸

問題が生じていた米国にあって、問題の解決のためには、人種によらず全ての子どもたちが、学習活動に積極的に参加し、学力や人格を高める効果的な学習方法を求めて考案されました。

この学習方法の基本的な考え方は、子どもたちの学習集団を「競争」から「協働」する集団へ変えるということです。子どもたち、競争相手ではなく、お互いに頼りになりうる者として、認め合い高め合う存在として位置づけられます。当然、競争的な感情が減少し、互いに相手の立場に立って考えることが多くなるので、コミュニケーション技能の向上にもつながります。また、学習者の主体性、責任感の向上にもつながると考えられます

#### ② ジグソー学習の進め方

- a) 30人の学級集団を6人のグループ5つの小集団に編成します。(ジグソー・グループ)
- b) 教材を分割可能な教材として、6つのパーツに分割し、それぞれのパーツを各ジグソー・グループ内で分担します。
- c) それぞれのジグソー・グループの中で同じパーツを担当した者同士が集まり一時的な小集団を編成します。(カウンターパート・グループ この例では6グループできる)
- d) カウンターパートの中で、同じパーツを分担した者同士が協力して学習します。
- e) ジグソー・グループに戻り、自分の担当したパーツについて教え合います。

#### 3) 授業研究

##### ① 学級の様子

A小学校 5年B組 児童数 32名

多くの子どもたちは、教師の指示は理解できますが、主体的に物事に取り組む姿勢に欠ける傾向が見られます。また、学習場面においては、子ども同士の関わり合いがやや希薄に感じられます。Cは、授業がねらいとする内容を充分には理解できませんが、計算や音読などはある程度できます。また、級友や担任とのコミュニケーションでは、円滑な交互のやり取りはできません。他に学習に遅れがちな子ども2名が在籍しています。今回の研究では、一斉指導の中で学習が遅れがちな子どもに焦点をあてて授業の分析を行いました。

## ② 第1回目（5年生）の授業

a) ねらい ジグソー学習の方法を理解する

b) テーマ 「日本の水産業について」〈学習形態：ジグソー学習〉

c) 学習活動の経過

ア) ジグソー・グループの構成

男子2名女子2名で1グループを構成 8グループ（内1グループが男子3女子2名）

この学習では、生活グループをそのまま使いました。

イ) 学習課題

4課題設定 遠洋漁業 近海漁業 沿岸漁業 栽培漁業の中からそれぞれのジグソー・グループ内で担当の課題を決めました。

ウ) カウンターパート・グループの構成

同じ課題同士でカウンターパート・グループを作りました（4グループ）。

\*男女の別が均等にならないため、グループ構成が難航しました。

エ) 学習活動

カウンターパート・グループでの学習漁業新聞作りの取り組み（2時間・3時間扱い）をカウンターパート・グループで協力して行いました。調べたことをジグソー・グループで発表できるような資料とすることを目的にして、調べたことを新聞にまとめました。各自が資料を検索し、互いに資料を提供し合い情報を共有しました。各個人がそれぞれ自分の新聞を作りましたが、その過程で、資料の交換、調べたことの情報の交換等の話し合いを行うことができました。

オ) ジグソー・グループでの発表

カウンターパート・グループで学習したことを新聞にまとめ、それをもとにしてグループ内で発表しました。

d) 学習の様子

ア) カウンターグループでの学習活動の様子

・Cの取り組み

初めは、何も取り組もうとはしませんでした。そこで、教師が助言して、他の子どもが集めた資料を視写させました。周囲の子が、写し方を教えました。丁寧な文字で書き写していました。試写することで、課題に関心を持たせることができました。さらに、その作業がテーマへの関心や意欲につながり、知識を身につけるだけでなく、みんなと同じ学習ができたという喜びや満足感、自信となっているように思われました。

・Dの取り組み（比較的学習が進んでいる子ども）

休日に図書館にいった資料を集めていました。さらに、学校の図書室からも資料を集めていました。資料をもとにして新聞作り、新聞のレイアウトをいろいろ考えていました。また、小見出しなどを工夫することで、伝えたい内容を

を整理していました。マンガなどいろいろな表現方法を工夫し活用していました。今までの新聞作りの積み上げの中でより読みやすいように工夫していました。例えば、マンガコーナーやインタビューコーナー等の構成をグループで話し合っていました。また、友達の取り組みを見ながら自分の新聞のヒントにもしていました。意味のわからないことばを教え合ったり、進み具合の遅い子への働きかけたり、時には、手伝う等の支援をしていました。2時間で完成しました。

・Eの取り組み（比較的学習が遅れ気味の子ども）

B4版3段組み縦書きで、資料の視写を中心に行っていました新聞づくりでは、段組みをして、内容を整理していました。書く作業を通して、書いたものを読み直して、発表をすることへ繋がっていました。早く終わらせたいという気持ちが強かったのですが、満足してやっていました。「いいのができた。」と喜んでいました。

イ) ジグソー・グループでの学習（1時間）

自分の担当した学習以外の内容の再学習するために、他の発表をノートにまとめ記録するように指示しました。交代で一人当たり10分から5分程度で発表と書く作業に時間を充てました。

・Cの発表の様子

新聞に書いた内容をただ読むだけになりましたが、他のメンバーと同じ活動ができました。

e) 本授業の考察

資料収集の方法については、充分子どもの中で理解できていませんでした。例えば、EIN (Newspaper in Education) の手法で、資料の収集がさらにできるのではないのでしょうか。今回の学習では、主体的な意識や力がある子どもにとっては学習効果がありましたが、そうでない子どもにとっては個別的な指導や助言が必要だと思われます。さらに、子ども同士の相互支援の在り方について検討が必要と思われます。また、個別に新聞を作るのではなく、新聞を作る作業の前にジグソー・グループにもどり発表した後で、グループで作ることも考えていいのではないのでしょうか。

## ③ 第2回目（5年生）の授業

a) ねらい ジグソー学習の方法を理解する

b) テーマ 「日本の公害についての学習」（4時間扱い）

c) 学習活動の経過と状況

ア) 第1回の学習と同様にジグソー・グループとカウンターパート・グループを編成します。

イ) 学習課題 水俣病、いたいいたい病、四日市喘息、ひ素中毒の4課題を設定

ウ) 学習の様子 各カウンターパート・グループでの課題に関わる資料のアンバランスが大きかったのですが、全体に資料が少なかったようでした。新聞作りは、3時間程

度で完了できました。また、2回目なので、カウンターパート・グループへの別れ方がスムーズで、1回目のジグソー学習よりも作業が速やかに進めることができました。Cにとっては、資料が十分にはなかったのでコピーしてやりました。1回目よりも、子ども同士の学習が進んで、教師の指示や直接の教示はなかったが新聞を手際よく完成させていました。

④ 第3回目（6年生）の授業 6月6日、7日、9日、12日（4時間）

a) ねらい 自分の担当したテーマを調べ、互いに教え学び合う

b) テーマ 「平安時代」<学習形態：ジグソー学習のバリエーション>

c) 学習活動の経過

ア) ジグソー・グループの構成

男子2名女子2名で1グループを構成 8グループ（内1グループが男子3女子2名）今回は、生活グループをそのまま使います。

イ) 学習課題

4課題設定 平安時代の文化、貴族と農民、荘園、藤原氏の中からジグソー・グループ内で担当の課題を決めます。

ウ) カウンターパート・グループの構成

ジグソー学習のバリエーションの一つと考え、この回はカウンターパート・グループを作らず、個別学習の形態をとりました。

エ) 学習活動

・新聞作りの取り組み（3時間扱い）

調べたことをジグソー・グループで発表できるような資料とすることを目的にして、調べたことを各自新聞にまとめました。

・ジグソー・グループでの発表（1時間）

カウンターパート・グループで学習したことを新聞にまとめ、それをもとにしてグループ内で発表しました。発表者以外の児童は、ノートに聞いた内容を記述しました。

d) 学習の様子

・Cの取り組み

5年生のときよりも自分から進んで学習が進められるようになりました。しかし、資料を自分で集めるのが難しく、Cの母親が用意してくれたものを写したり同じグループの児童の資料を借りて写したりしていました。文字はたいへん丁寧で几帳面でした。ジグソー・グループでの発表はCにとってはかなり困難で文字を棒読みすることが精一杯でした。

e) 本授業の考察

資料の収集に関わる指導では、資料収集の方法について、すべての子どもが十分理解できていませんでした。また、

今後は、コンピュータを利用したり、N I Eの手法で資料の収集したり様々な方法を身に付けさせることが必要と思われます。主体的な意識や能力がある子どもにとっては学習効果がはっきりわかりますが、そうでない子どもにとっては個別的な指導や助言が必要ではなかったかと思えます。また、子ども同士の相互支援の在り方についても、検討する必要があったのではないのでしょうか。

⑤ 第4回目（6年生）の授業 12月14日、16日、18日、19日、20日、21日（7時間）

a) ねらい 同じテーマ同士で協力して調べ、まとめ、教え合う

b) テーマ 「昭和の戦争」<学習形態・ジグソー学習>

c) 学習活動の経過

ア) ジグソーグループの構成

男子2名女子2名で1グループを構成 8グループ（内1グループが男子3女子2）今回も、生活グループをそのまま使います。

イ) 学習課題 4課題設定 満州事変、5.15事件と2.26事件、日中戦争、太平洋戦争の中からジグソー・グループ内で担当の課題を決めます。

ウ) カウンターパート・グループの構成 課題ごとに8人ずつ4グループをつくります。

エ) 学習活動

・インターネットやエンカルタによる資料収集（1時間）

2学期から使用を開始したコンピューター室を活用し、各自インターネットやエンカルタ（百科事典）などで必要な情報を得ました。

・カウンターパート・グループによる新聞づくり（3時間）

8人グループで集めた情報を交換しながら新聞にまとめました。

・ジグソーグループ内での発表（1時間）

ジグソーグループに戻って、各自が担当したテーマについて発表し、他のメンバーは聞いた内容をノートにまとめました。

・ジグソーグループでのまとめ（2時間）

4人の調べてきた内容をひとつのポスターにまとめました。

d) 学習の様子

・Cの取り組み

今回も、なかなか取り組もうとはしませんでした。他の児童の様子を見ながら、自分で資料から新聞に写しはじめました。周りの子のやっていることを確認しながら、自分の作業をしていました。3時間ではできず、自宅に持ち帰って完成させました。しかし、前回よりも主体的に作業を行っていたのは、これまでのジグソー学習の積み上げで、自信がついてきた結果と思われます。

・Dの取り組み（比較的学習が進んでいる子ども）

エンカルタで調べた事を中心に新聞にまとめていました。カウンターパート・グループ内で情報を交換したり、書き方を相談し合ったりしていました。これまで使ってきた新聞用に段組が印刷されたものを使わずに、画用紙に自分で考えてレイアウトしていました。また、これまでのように文字だけを羅列するのではなく、イラストなどを使い分かりやすくまとめてありました。

・Eの取り組み（学習が遅れがちな子ども）

ジグソー学習は、5年生から4回目なので、ある程度先を見通して作業を行うことが出来ていたので、予定の時間内に完成することが出来ました。カウンターパート・グループでは、資料を見せ合ったりしていました。今回は、資料をインターネットやエンカルタから集めたものなので、Eにとっては内容が難しく、意味がよくわからずに写しているところもありました。

e) 児童の感想

- ・おもしろかったけど、（ジグソー・グループに戻って）みんなに説明するのがたいへんだった。
- ・一つの事に熱心に調べられる。とてもわかりやすい。みんなでそれ（分担されたテーマ）について話し合えて楽しかった。
- ・調べたいものだけ調べても一つのことしかわからないけど、班で調べて教え合った方が知っていることでもっとよくわかるのでいいと思います。
- ・インターネットや資料でいろいろなことを調べるのは楽しかった。またこういうふうにやりたいな。
- ・同じところを調べる人どうして集まってやるのはよかった。だから、今度から同じところを調べる人どうしてやるとやりやすいからそうするといいいと思った。
- ・Oさんと調べていろいろ分かりました。私は書くのがおそくて、M君が「だれかさんのせいで?」とかなんとか言っていますごくいやでした。

（同じテーマをグループで調べることの良さを感じた児童が多かった。しかし、メンバーによっては嫌な思いをしたため、否定的な感想を書いた児童を2人程いた。）

f) 本授業の考察

今回のジグソー学習は、資料収集にコンピュータを利用したこと、ジグソーグループでまとめのポスターを作ったこと、の2点を新しく試みました。協働という観点でいうと、本授業では、カウンターパート・グループにおける作業と同じようにジグソー・グループでも友だち同士の関わりが必要となるので、ジグソー学習のねらいにより近づきやすいと考えられます。

前回のジグソー学習でも難しかったのは、男女の関わりです。前思春期の児童にとって、異性との共同作業にはかなり抵抗があります。そのため、カウンターパート・グルー

プになったときに、男女がスムーズに話し合えないグループもありました。ジグソー・グループ、カウンターパート・グループのメンバー相互の関係の善し悪しにより、学習が円滑に進まなかったり、話し合いが形式的になったりすることもあるので、それぞれのグループをどのように作っていくかも重要だと思います。

⑥ 課題

1999年度からジグソー学習を始めて同学級を2年間、社会科を中心に実施してきました。まだ、試行錯誤の段階で、教材の検討、どのような構成メンバーにするかなど改善の余地が多く残されています。特別な配慮を必要とする児童については、他の児童と同じように授業に参加するという意識を持たせることは出来たと思われます。しかし、他の児童と関わりが持たかというはまだ十分とは言えません。この授業形態の一番重要な点は、学級内の人間関係と学習が互いに影響を与え合っていることにあります。筒井(1999)はジグソー学習の利点として、「生徒がお互いを好きになる」「相手の立場にたって考えることができる」など学級内の人間関係の改善を挙げています。しかし、それは同時に学級の人間関係の問題がジグソー学習自体に少なからず影響を与えることを意味しています。そのため、筆者としては、人間関係が固定される高学年よりも、出来るだけ低年齢の内からこのような学習形態で学ぶことが必要ではないかと考えます。高学年でも、それなりの効果はありましたが、低学年で実施した方がより大きな効果が期待できるのではないのでしょうか。

(2) 友だち同士の支え合いを中心としたグループ学習の試み

1) 研究の趣旨

2年間グループ学習の一形態であるジグソー学習について実践的な研究を行ってきました。そこでは課題として、グループ内の人間関係により、グループ活動が停滞してしまうことを指摘しました。そこで、児童相互の関わりを活発にし、さらに、互いの学習を深め合うこと考え、仲間同士の教え合い・学び合いを中心に据えたグループ活動を提唱したいと思います。特別な配慮を必要とする児童に対しても、子どもたち同士で教え合うことで、講義形式による一斉授業以上の効果があがると考えます。

2) ピア・サポート

ここでは、学習における相互の支え合いが、様々な課題のある児童に応じた学習を可能にするのではないかとすることを仮説として取り組んでみることにしました。

① ピアサポートについて

ピア・サポートという言葉は、少なくとも日本ではピア・

カウンセリングとほぼ同義語で、仲間同士が援助し合うことを目指します。これまで学校の中で行われてきたピア・サポートの授業は、援助し合うことそのものを学ぶもので、多くは、訓練プログラムとして、信頼関係の構築、話の聞き方、感情にまつわる語彙を育てること、などをねらっていました。しかし、これは、構成的グループ・エンカウンターで行っていることとほとんど変わりがなく、あまり実際的ではないように思われます。つまり、日常の学習の中で子どもたちが互いにサポートし合うような経験がされないままになっています。そこで、本研究では、ピア・サポートを、ピア・チュータリングの概念をも含んだ学習の中で互いに教え合い支え合うこととし、そのような活動が成り立ちやすい課題を与え、児童相互にサポートし合う体験をすることを目的とした授業展開を試みました。

## ② ピア・サポートの進め方

実際の授業の中で、児童相互の支え合いが活発になるように、教師は、以下の点に留意して学習を展開しました。

- a) 児童から援助を求めるまでは教師からの助言はしない。
- b) 児童相互の支え合いの場面が見られたら、必ずフィードバックする。
- c) 援助の仕方がわからない児童には、教師が具体的にアドバイスする。
- d) 学習自体の援助だけでなく、互いのよい点を認め、児童相互の賞賛を奨励する。

## 3) 授業研究

### ① 学級の様子

A小学校 4年F組 児童数30名

明るく活発な子どもが多く、授業中の発言も活発です。しかし、男子12名に対し、女子18名で男女の人数がアンバランスで、学習では女子がイニシアティブをとる傾向にあります。

Gは、学習に集中することができず、注意が散漫になりやすいので、教師の指示が通らない児童です。Gは、授業中ふざけることが多く、周囲の級友からも周囲を受けることが多くあります。Hは、指名すれば話をするが、自分からは決して話をしない児童です。学校内では級友とかかわりがほとんど持てませんが、自宅に友だちをよんで遊ぶときは普通に話をするそうです。Iは、自己中心的な言動が多く、男女を問わず級友とのトラブルが多い女児です。学習に集中できないので、教科によっては学習が遅れがちです。

### ② 第1回目の授業 6月～7月(10時間)

- a) ねらい グループごとに協力して調べ、発表する
- b) テーマ 「ごみのゆくえ」<学習形態：グループ学習>
- c) 学習活動の経過

ア) 「ごみのゆくえ」の学習の中で調べてみたいこと(学習課題)を挙げます。

ごみ収集車、埋め立て地、ごみの量、粗大ごみ、リサイクル

イ) できるだけ子どもの希望を優先させながら、5つの学習課題ごとにグループを作ります。

ウ) 学習活動

- ・課題を決めます(1時間)
- ・グループで調べる方法、発表の方法について話し合います(1時間)。発表については、本、新聞、ポスターなどの方法が提案されました。
- ・インターネットで調べる(2時間)。
- ・本や新聞、役所に電話などをして調べ、まとめました(4時間)
- ・発表(2時間)

d) 学習の様子

課題を出し合う場面から活発に意見が出されました。意見が多く出る分、整理をすることが必要でした。グループのメンバー相互のサポートについては、教師から指導や指示がほとんどありませんでしたが、グループごとの活動にはいると、活発に活動していました。

また、話し合いではそれぞれの児童の思いがぶつかりなかなかまとまらないグループが多かったのですが、作業が始まると教え合う場面も見られました。発表方法については、様々なアイデアが出されましたが、実際にまとめる段階になるとポスター発表が多くなりました。Gに対しては、他の子が教えるというよりは、指示・命令をするような場面が多く見られました。Hは、話すことはありませんでしたが、グループの話をよく聞いて活動していました。Iは、自分から進んで調べたり発表したりしていました。

e) 本授業の考察

各自がバラバラに調べたり書いたりする場面もありましたが、教え合い援助し合う場面も見られました。これは、グループ学習そのものの中にピア・サポートを促す要素があるからではないでしょうか。つまり、集団で何か一つの物を作り上げなければならない場合、互いに足りない部分を補い合わねばなりません。そこで、実際の学習場面では、作業が進んでいる子が後れている子を助けたり、励ましの声をかけたりするようになります。しかし、これも前述のジグソー学習で述べたように、集団内の人間関係が関わっており、初めから仲の良いグループは互いの援助活動が円滑に行われますが、気の合わないグループでも、学習を通して徐々に援助的な活動が増えてくると思われます。

配慮を必要とする児童に対し、周囲の児童の働きかけが多くなったのは、やはりグループで一つのを完成させなければならないという課題の与え方によると思われます。

しかし、ピア・サポートを促進させるには、どのような課題が適しているのかさらに吟味しなくてはならないと思われれます。

### ③ 第2回目の授業 9月(10時間)

a) ねらい メンバー相互が助け合いながら、テーマを決めて新聞を作る

b) テーマ 「グループ新聞」<学習形態：グループ学習>

c) 学習活動の経過

ア) グループは、座席の並びで4人から5人のメンバーで構成します。

イ) 学習活動

・どのようなグループ新聞にするか考えます(1時間)。スポーツ、夏休み、秋、ビックリなどテーマを一つに絞れたグループが4つ、テーマを絞れなかったグループが3つ。

・記事を集めます(4時間)。

アンケートを採ったり、インタビューしたり、本や新聞、インターネットなどから記事の材料を集めたりします。

ウ) メンバーが書いた記事を一つの新聞にします。

d) 学習の様子

テーマを決める段階では、なかなか話し合いが出来ないグループがありました。結局テーマが絞れずに、各自が好きな記事を持ち寄って新聞を作ることになった班が3グループもありました。テーマを決めた後の活動は、個別の活動になるのではないかと懸念もありましたが、アンケートを採ったり、本などで調べたりする活動は複数で協力して行っていました。Gは、なかなか学習に集中できず、結局自分の担当の記事を完成させることが出来ませんでした。グループのメンバーが、Gに対し何度もやるように促す場面が見られましたが、いつまでも記事をまとめられないGに次第に厳しい口調になってきました。Hは自分から発言することはありませんでした、グループの中でテーマに沿って記事を書きまとめていました。Iは、積極的に記事をまとめ仲間とも協力して新聞に仕上げていました。

e) 本授業の考察

仲間同士が互いに教え合ったり、手伝ったりする場面は、前回の授業よりも多く見られました。それは、子どもたちがグループ活動そのものに慣れてきたこと、普段の学習でも教え合う活動を奨励していること、一人では出来ない活動があったこと(例えば、アンケートを採って集計するなど)、最終的に一つの作品として完成させなければならないこと、などが考えられます。しかし、それ以上に、グループそのものが持っている力が大きかったのではないのでしょうか。

また、Gのように注意力が散漫な児童には、教師が積極的に介入するべきであったかもしれません。大人でもかな

りの忍耐を必要とするGのように多動で学習に集中できない児童に、同年齢の子どもたちが援助するのはかなり難しいことだと思います。しかし、それでもGは、グループのメンバーがやっていることを見て学んだり、他のメンバーもGに教える過程で、自分のやっていることを確認したり深めたりすることができたと思われれます。Iのように協調性の乏しい児童でも、自分にある程度責任をもってやらなければならない仕事を与えられることで、周囲に合わせて活動できるようになるのではないのでしょうか。

### 3. 総合考察

本研究は、2つの異なった形態の授業実践を行い、そこから通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童に対する効果的な指導形態を構築することをねらったものです。しかし、2つの実践は、共にグループ活動であり、しかも、ジグソー学習もピア・サポートも、グループ構成メンバーの相互作用を重視している点では、最終的なねらいは同じものといえるでしょう。

(1) 特別な配慮を必要とする児童に対する効果

特別な配慮を必要とする児童のみならず、すべての児童は、他の児童の影響を受けながら学習を進めていくことに大きな意義があります。記憶・技能的な学習を効率よく進めるためだけならば個別学習が効果的です。しかし、他の児童の意見を聞くことで意欲を喚起されたり自分で考えたり整理したりまとめたり広げたりすることができます。自分から発言することは少ない児童が、他児の話を聞くことで、自ら考えたり創造したりする効果が、個別学習以上にあったと思われれます。

(2) 少人数のグループ活動の意義

グループ学習においては、一斉授業よりも相互援助が活発になされるのは、①大勢の視線を気にせず意見を出しやすい ②一人あたりの発言回数が増える ③気安く話しやすい雰囲気があるなどが考えられます。つまり、グループ活動そのものにメンバー相互の関わりを増加させると考えられます。さらに、グループ学習の中で、級友と衝突したりすることもあり、主張すべきところと譲るところを配慮を考へることにもなり、社会性を育むこともできたのではないのでしょうか。

(3) 自己評価

客観的な評価よりも自己評価の大切さが言われています。実社会に出たときに、今自分に必要なことがどの程度身についたかは自分で判断しなければなりません。そのようなときに自己評価というのは、自分の思いこみで判断するのではなく、他者との関わりの中で、自分がどの程度理解しているか、足りないところはどこなのかを見つけるものではないのでしょうか。例えば、ジグソー学習では、カウンターパート・グループで同じ課題について調べているときに自

分の内容と他の人のものとは比べ、不十分なところを調べ直したり、級友の発表と自分の発表を比べたりします。つまり、他者の言動から自分の足りないところに気づき補ったり、質問することで自分の理解度が明確になったりします。そのような意味からも様々な形のグループ学習が、これからの学習形態の中で重要になってくると思われます。

## 参考文献

- 蘭 千壽 1983 児童の学業成績および学習態度に及ぼす Jigsaw 学習方式の効果 教育心理学研究, 31, 102-110
- 筒井 昌博 1999 ジグソー学習入門 明治図書
- シャラン, Y・シャラン, S (石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児 訳) 2001 グループ・プロジェクト入門 北大路書房

# 通級児のための障害理解授業から学校全体のための総合的な学習の時間へ

久保山 茂 樹 ・ 豊 田 弘 巳

(国立特殊教育総合研究所)(町田市立鶴川第三小学校)

## I 通級児のための障害理解授業の開始

### 1. 通級による指導という形態

通級による指導は、通常の学級に在籍する軽度の障害のある子どもを対象にしています。通級による指導を受ける子ども(以後「通級児」と記します)たちは、特定の曜日の特定の時間、通常の学級の授業を受けず通級指導教室で過ごします。つまり、その時間は、通常の学級から抜け出すこととなります。抜け出し方はさまざまあります。通級児が「行ってきます」と元気に挨拶し、まわりの子どもたちが「行ってらっしゃい」と見送るという場合もあります。通級指導教室の担当者が通常の学級に通級児を迎えに行く場合もあります。通級児が特に何も言わずに抜け出していく場合もあります。

筆者らは、いずれにしても、通常の学級の子どもたちに、クラスの大事な友達の一人である通級児が抜け出していくということに対してもっと関心を持ってもらいたいと考えました。つまり、通級児がなぜ抜け出し、どこでだれと何をしているのかを知って欲しい、と考えました。更に、そのことを通常の学級の子どもたちが知ること、通級児が学校生活で直面している困難さに気づき、通級児が通常の学級で過ごしやすくなるのではないかと考えました。そこで、筆者らは、平成10年度から通級児のいる学級を訪問して授業を行い上記のことを通常の学級の子どもたちに伝える実践を始めました。

### 2. 授業の実際

#### (1) 授業内容

対象は、通級児の在籍する学級で、小学校の5年生でした。1回の授業は2単位時間、90分でした。授業ではパソコンとプロジェクタによるスライド投影、ビデオの視聴、疑似体験などにより児童の関心を高めるようにしました。指導案を以下に抜粋しました。

---

主題：「ことばの教室を紹介します」

#### ○ ねらい1：教室の紹介

- ・ことばの教室紹介、担任紹介
- ・「ことばの教室」ってどんなところ、なにをすることでどんな子どもが行くの？  
ことばの練習がしたい子どもがいくところ  
「いいことが思うように相手に伝えられない」

言いたいことも伝えたい気持ちもたくさんあるけれどどうしてもうまく伝えにくい

#### ○ ねらい2：ことばの役割を知る

- ・相手に自分の言いたいことを伝える
- ・誰もが同じものを使う
- ・考えるときの道具

#### ○ ねらい3：障害を知る (ことばに関する障害を知る)

- ・音を聞くことが難しいので、ことばがよくわからない……難聴 など
- ・どうしてもうまく発音できない……構音障害 など
- ・言いたいことばいっぱいあるのだけど、うまくいいにくい……吃音 など
- ・色々な原因でことばをたくさん覚えたり思い出すが難しい……学習障害、言語発達遅滞、失語症など
- ・疑似体験  
もしも「し」も「ち」も「ち」に置き換わったとしたら→構音障害の疑似体験の例

「うちのうちはうちのうちろ」は次の2つのうちのどっち？「牛の家は、家の後ろ」？「家の牛は、家の後ろ」？

#### ○ ねらい4：考えを広げる (疑似体験をして話し合う)

- どんなことがわかったか  
ことばに障害あるとどんな気持ちになるか  
わたしたちにできることはなにか
- ・考えを広げるために(事前アンケートの結果から)  
あなたの前にどんな人がのってきたら、「席をゆずってあげたいな。」って気持ちになりますか。

#### ○ まとめ

- ・障害があると不幸？……そうではない  
でも 不便ではあるよねえ！  
私だったらどうしてももらいたいかなあ？  
相手の気持ちを考えてみよう  
相手の立場を判断して行動する心と力をもとう

それが やさしさ

---

#### (2) 授業において留意した事項

授業の実施にあたっては、事前に内容を通級児とその保護者に提示し、必ず承諾を得てから行うようにしました。また、通級指導教室やその担当者が通常の学級の子どもたちにマイナスイメージで受けとめられないように、授業における筆者らの態度(特に表情=笑顔を基本に柔らかな表

情)、言葉遣い(特に障害の説明において差別的な表現をしないよう留意)には細心の注意をはらいました。

### 3. 授業の結果と小考察

この授業については子どもたちに感想文やアンケートを実施しませんでした。学級担任からは、子どもたちの感想として、通級指導教室に興味を持った、〇〇さんがどんなところに行っているのかわかった、豊田先生のような先生と1対1で学習できることをうらやましい、などが伝えられました。このことから、少なくともこの授業によって、通級指導教室の存在やそこで行われていることへの興味や関心は高まり、好意的に受けとめてもらえたことがわかりました。特に「うらやましい」という感想には、通級児が何か面白そうな先生のところで楽しく学習している、という印象がこめられていると推察できます。まわりの子どもがそのような印象を持てば、通級児も胸を張って通級できるのではないのでしょうか。

一方、難聴・言語障害について説明はあまり印象に残らなかったようでした。授業をしていても、ねらいの難聴・言語障害についての話には子ども達の反応が今ひとつで、自分とは関係ない話といった表情が見てとれました。筆者らは大いに反省しました。難聴・言語障害に関する説明は、通級児がなぜ通級しているかを伝えるというこの授業の核心部分であると考えていたからです。これは、一方的に知識を伝えるという授業方法にも問題がありました。特に難聴・言語障害に関して不自由さや困難を強調しすぎており、どうすれば不自由さや困難を解決できるかを子どもたちともに考える内容が欠けている点が問題でした。このことを含め、授業内容・方法に一層の工夫が必要になりました。

## II 通級児のいる学年全体での障害理解授業

### 1. 指導内容・方法の再構成

筆者らが授業内容・方法への工夫を考えていたころ、通級児のいる学級だけでなく、学年全体で授業をしてほしいという依頼が、ある通級児の学級担任(6年生)からなされました。理由は、学級単位での行動することが多いが、学年全体で行事など学年単位で行動することも少なくないので、通級児と同じ学年の子どもすべてに難聴・言語障害の理解を促す必要があるというものでした。

そこで、筆者らは、授業案の再構成をすることにしました。再構成にあたっては、通級児の在籍する学級であっても難聴・言語障害そのものへの関心があまり高くなかったことを考慮に入れました。通級児のいない学級も含めて授業をするには、内容を難聴・言語障害に限定せず、視野を広げて、さまざまな人が感じている不自由さや困難に対してどんな解決策があるかを考えるような授業内容を重視す

べきであると考えました。そこで、Iで述べた指導案に

・高齢者体験のビデオ NHK「週刊子どもニュース」を視聴して話し合う

- ・ビデオを見てどんなことがわかったか
- ・お年よりはどんな気持ちだったか
- ・わたしたちにできることはなにか

を加えました。また、事前アンケート「あなたの前にどんな人がのってきたら、『席をゆずってあげたいな』って気持ちになりますか」の結果について、十分に時間をとって扱うことにしました。

### 2. 授業の結果と小考察

この授業のあと、通級児のいる学級担任から「〇〇君はことばの教室でがんばっていることがわかった。そんな〇〇君がうまく話せない時笑わないで待つことができる〇年〇組って最高だよ」と日記に記した子どもがいたことを聞かされました。この子どもは、本授業のねらいを理解し、不自由さのある同級生に対して自分は何ができるかという問題として捉えなおすことができていました。

このことから、筆者らは難聴・言語障害に関する知識を一方的に話すだけではなく、高齢者問題や優先座席のような身近な問題を通して子どもたち自身が考えることを授業の中にとり入れていくことの重要性を認識しました。

## III 学校全体での障害理解授業

### 1. 校内全学級での取り組みの開始

上記のような授業を実施していくうちに、校長より校内の全学年、全学級で授業をしてはどうか、との提案を受けました。この提案は、筆者らの授業が、難聴・言語障害に限定せず、幅広く不自由さのある人に対して何ができるかを考えさせる内容を含んでおり、通常の学級における道徳や学級経営に生かすことができると校長が認識したことによると思われます。

しかし、今まで障害理解授業は、高学年でしか実施したことがありませんでしたので、中・低学年の内容を新しく作成する必要がありました。また、校内全12学級のうち、通級児のいる学級は1つしかありませんでしたので、難聴・言語障害の取り上げ方も含め、授業案全体の抜本的な見直しと再構成が必要でした。筆者らは次のような5つの方針で授業の再構成してみました。

- ・低学年から高学年まで一貫性のある授業となるよう計画する
- ・聴覚・言語障害に関する内容を中心にはするが、高齢者等の含め、できるだけ幅広い内容とし、授業を通して、他者の不便さ・不自由さを知り、行動するためのきっかけになるようにする

- ・他者の不便さや不自由さを知ることで「やさしさ」についてともに考える授業とする
  - ・1回の授業は2単位時間(45分×2)とする
  - ・教室紹介や担当者紹介の内容はできるだけ削減する
- さらに、授業案を再構成する作業を通して、この授業6年間を通して全体のテーマを「やさしさってなんだろうな?」と改めました。このことにより、通常の学級の子どもばかりでなく、学級担任にも身近なテーマであると認識してもらおうと思いました。また、この2時間で構成されるこの理解啓発授業を筆者らは「2時間セット」と呼ぶことにしました。取るに足らないことかもしれませんが、こうしたことも、通常の学級の子どもや学級担任に親しみを持ってもらうための工夫でした。

## 2. 「2時間セット」の内容

### (1) ねらい

ねらいは次の2点としました。前述のように通常の学級での道徳や学級経営との関連がしやすいようにしました。

- 自分の周りには色々な立場や状況の人がいることを知り、自他の違いを正しく捉える
  - ・障害や老人の疑似体験や話を通して不便な状態を知る。
  - ・困っている人を目の前にして自分は何ができるか、どうしたいかを考える。
- 相手を認め、やさしさについて考える
  - ・相手の立場や状況に立ちその気持ちや行動を考える。
  - ・世の中は「助けられたり助けたり」という関係で成り立っていることを知る。

### (2) 手続き

- ・授業者は、筆者ら特殊教育の研究者と通級指導教室担当教員2名でした。そのうち1名は記録を担当しました。
- ・筆者らが通常の学級を訪問し授業を行いました。機器の関係で「絵本の部屋」を利用したこともあります(写真1参照)。この場合、子どもたちの集中力の持続が心配(学級担任の談)されましたが、筆者と子ども達との



写真1. 絵本の部屋での授業風景(2年生)

コミュニケーションはむしろ円滑でした。

- ・1回の授業について2単位時間90分(45分×2)を使用しました。低学年は1日につき1単位時間を2回(2週間にわたる)としました。中・高学年では2時間連続としました。なお、この2単位時間へ振り替えた教科・領域は学級によってさまざまであり、かならずしも道徳ではありませんでした。
- ・授業ではパソコンとプロジェクタによるスライド投影、ビデオの視聴、疑似体験などにより児童の関心を高めるようにしました。
- ・児童には授業前後にアンケート調査を行い、事前の知識や事後の感想を収集しました。また、学級担任とは、授業後に意見交換をしました。

### (3) 指導内容

後述のように学年に応じて3種類(低学年・中学年・高学年)の指導内容を設定しました。それぞれに「ことば」に関する指導内容(表1)と、相手の立場を考え、やさしさについて考える指導内容(表2)を含むように構成しました。

表1. ことばに関する指導内容

|     | 学習のねらい                 | 疑似体験                       |
|-----|------------------------|----------------------------|
| 低学年 | ことばあそび(ことばで楽しむ)        | 条件付きのしりとり・口ばくビデオ           |
| 中学年 | ことばが伝わるしくみ(情報処理のメカニズム) | マイクやパソコン等による音声伝達モデル・口ばくビデオ |
| 高学年 | ことばの役割・機能(思考操作のメカニズム)  | 単語置換ゲーム・老人体験               |

表2. 相手の立場を考えるための指導内容

|     | 学習のねらい                      | 話し合い                  |
|-----|-----------------------------|-----------------------|
| 低学年 | ことばがうまく使えないとたのしめないことを知る     | 言いたいことが言えない時のきもちについて  |
| 中学年 | ことばの伝達には、いろいろな器官が働いていることを知る | 聞こうと思っても聞かない時の気持ちについて |
| 高学年 | あたりまえのことができないときの気持ちを知る      | 老人体験をしてみてもの気持ちについて    |

### 【低学年の授業】

- 1時間目: 主題「ことばってたのしいね」
  - ① ことばをつかって楽しい遊びができる事を知ろう: ことば遊びであるしりとりを十分楽しむ。
  - ② ことばに制限が加わると、なかなか思うように楽しめない事を知ろう: 特定音を含んだことばを使用禁止にしてしりとりをする。①のしりとりと結果を比べてみる。
  - ③ どうして思うように楽しめないのか考えよう: ②をふまえて話し合う。

- 2時間目：主題：「ことばってふしぎだね」
- ④ ことばをうまく話せない人がいることを知ろう：吃音のある子どもの会話テープを聞く、吃音の劇を見る。
- ⑤ その人の気持ちはどんな気持ちだろうか：自分だったらどんな気持ちか話し合う。
- ⑥ 相手のことを考えて、自分はどんなことができるだろうか：⑤をふまえて話し合う。

この授業では、ことば遊びを通して、話すことに困難さのある子どもの存在を知り、その子どもの気持ちを想像することをねらいました。しりとり遊びでは、はしゃぎながら授業を受けていましたが、吃音のある子どもの作文を読んだ時には、どの子どもも真剣になり、吃音のある子どもをからかうのは許せない、と発言する子どももいました。また、授業を受けた子どもの中には、サ行音ぬきで1日過ごしてみた子どももいました。「本当につらかった。何も言えなかった」と感想を語ってくれました。

以下に中学年と高学年の授業の内容のみを記します。

#### 【中学年の授業】

- 1時間目：主題「ことばが伝わるしくみを知ろう」
- ① ことばをどうやっておぼえたのだから：乳児の言語発達に関するビデオを視聴する。
- ② ことばはどうやって伝わり、理解されるのだから：マイク・パソコン・スピーカを使って模擬的に音声情報処理過程を知る。
- ③ 聞こえにくさからくる不便を知ろう：難聴疑似体験ビデオを視聴し話し合う。
- 2時間目：主題「障害による不便さについて考えよう」
- ④ 難聴があると日常生活でどんな不便があるか考えよう：前時の体験をふまえて話し合う。
- ⑤ 難聴がある人の気持ちについて考えよう：難聴のある子どもの作文朗読テープを聞き話し合う。
- ⑥ 世の中にはいろいろな人がいる：バリアフリーデザインの自動販売機について話し合う。

#### 【高学年の授業】

- 1時間目：主題「ことばのはたらきを知ろう」
- ① ことばをどうやって覚え使えるようになったのだから：中学年①と同じ。
- ② ことばを覚えるメカニズムはどうなっているのだから：中学年②の詳細版。
- ③ 生活の中でことばはどんな役割をしているのだから：言語の記号的機能、コミュニケーションの機能、思考の道具としての機能を概説する。
- ④ ことばの機能に制限が加わると不便：単語置換ゲームによって体験する。
- 2時間目：主題「相手の立場や気持ちを考え行動しよう」
- ⑤ 吃音について知ろう：吃音のある子どもの会話テープや作文から不自由さを知る。

- ⑥ 老人のことを知ろう：老人体験ビデオの視聴等によって不自由さを話し合う。
- ⑦ 障害がある人や老人の気持ちについて考えよう：⑤⑥をふまえて話し合う。
- ⑧ 世の中にはいろいろな人がいる：それぞれの場面で相手の立場にたち、自分はどんなことができるか考える。

#### (4) 結果と小考察

「2時間セット」授業後の児童の感想には、「みみがきこえない人とか、いおうとしたことがうまくいかなかったりする人がいることがよくわかりました」「わたしがなかったらストレスがたまります」(以上低学年)「いろんな人間がいるんだと思った。でもひいき目では見たくない」「すこし気持ちをいれかえてもっと人にやさしくしよう!!」と思った(以上高学年)など、本授業のねらいに即した記述が多数見られました。

この「2時間セット」授業後、通常の学級の子どもが担当者と気軽に会話する機会が増えました。さらに、「また来てね」「来年は何をするの？」など話しかける場面がみられるようになりました。このことは「やさしさ」について学習を続けたい、能動的に学習したいという子どもたちの意思表示ととらえることができると考えました。

こうした「2時間セット」による障害理解授業を平成11年度に校内の全12学級で実施した。また、通級児の在籍学校など、平成12年度までに11小学校、40学級で実施してきました。平成13年度になり、校内での取り組みは次に述べる総合的な学習の時間に発展していきました。また、ここでは述べませんが、「2時間セット」に子どもたちが主体的に行う疑似体験と体験発表を加えた「5時間セット」も試行し始めました。

## IV 学校全体による「総合的な学習の時間」の展開

### 1. 総合的な学習の時間への発展

筆者らが「2時間セット」の障害理解授業を行った平成11年度には新学習指導要領が公示されました。筆者らの取り組みを新学習指導要領の「総合的な学習の時間」の題材として活用できないかと考える通常の学級の担任もいました。そこで、障害について考え「やさしさ」を追求する「2時間セット」試みは、平成12年度から障害理解を主題とした「総合的な学習の時間—やさしさってなんだろうな?—」が試行されることになりました。そのうち視覚障害に関する授業の概要を以下に記します。

### 2. 視覚障害を題材とした授業の概要

#### (1) ねらい

本授業のねらいは「視覚障害の知識や体験を通して、障害による不自由さと不自由さに対する生活上の工夫につい

て知る」としました。ねらいの達成には、①疑似障害体験を十分に行う、②児童一人ひとりが自分の考えを記録し発表する、③障害のある人の話を聞く、が必要であると考え授業計画を立案しました。

(2) 手続き

実施学級は3年生2学級と4年生2学級の、合計4学級でした。平成12年度は新学習指導要領の移行措置期間にあたり、「総合的な学習の時間」が年間35単位時間計画されていました。本授業はそのうち15単位時間を使用しました。この総合的な学習では、筆者らと通常の学級の担任とが協働して授業に実施しました。

○ 指導案作成における協働：筆者らが指導案素案を作成しました。通常の学級の担任は、授業のねらい、体験内容や児童への発問内容の吟味を行いました。これを受けて、筆者らは、先行研究等を検討し専門的知識の収集と提供、体験内容の具体化を行いました。さらに、通常の学級の担任は、体験内容と担任する学級の特性ととの照合及び検討を行いました。この作業には約1ヵ月半を要しました。

○ 授業における協働：授業の進行は主として通常の学級の担任が行いました。筆者らは、主として体験活動の準備と実施における進行役となりました。必要に応じて他学級担任や校長、教頭に依頼し活動時の安全確保（危険箇所の確認）を行いました。

授業の構造について図1に示しました。

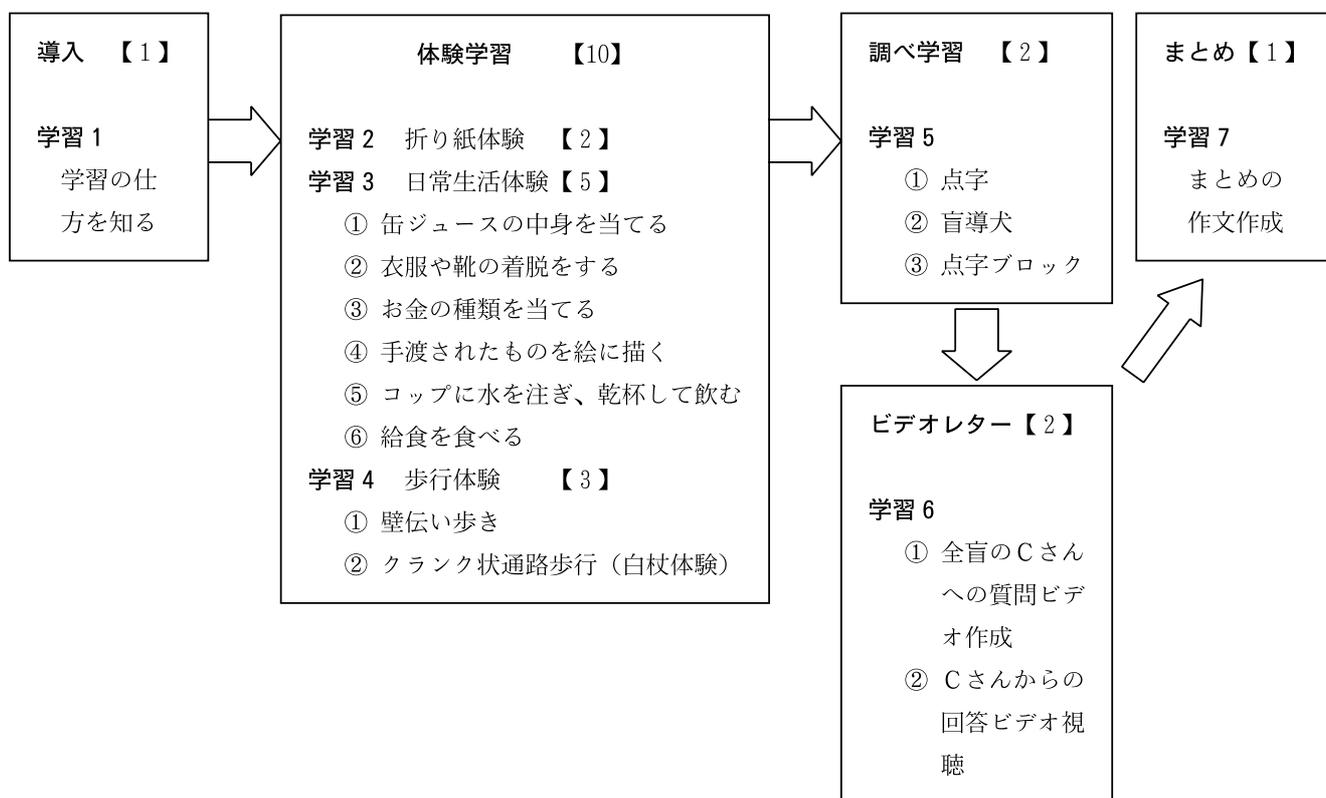


図1. 本授業の構造（【 】内の数字は単位時間数）

(3) 結果と小考察

個々では図1に示した学習2から7について、児童の感想を紹介します。

① こわかった 緊張した ←初めての視覚障害体験(学習2)  
 (「 」内は子どもの感想、以下同じです)

「アイマスクを付けた時私は、まっくらなところにいるみたいで、とてもこわかった。アイマスクを付けて折り紙を折った時、線もあってなかったし、時間もかかった。目の見えない人は、折り目やかどがわかるのかなと思った。」

子どもたちは、普段意識せずに使っている視覚の役割に気づき、視覚が使えないことに起因する不自由さに気がつき始めました。

② かわいそうだ たいへんだ ← 日常生活体験(学習3)

「目のみえない人はジュースをコップに入れるときや、花に水をあげたりするときとってもふぶんで、すごくかわいそうだなあ、と思いました。」

「しかくしょうがい者は、買いたいかんジュースの特長を知っていないといけないのでたいへんだと思いました。」(学習3)

視覚が使えないと日常生活で困難な事が多くなるといった認識を持つ子どもが増えました。「かわいそう」「たいへん」など不自由さのみに焦点化された感想が多く見られるようになりました。

③ 冷たさを感じるのでもうまくなりました。 ← 日常生活体験 (学習3・4)

「まず、プラスチックコップに、ちょうどよく入れることでした。プラスチックコップは、冷たさを感じるの、みんなうまくなりました。ところが、ガラスのコップでやったら、冷たさを感じないので私は注意深くやったら、少なすぎでした。(中略)ゆびでたしかめると、ぴったりになりました。」(学習3⑤)。

「白じょうのない時、私は、コースから出てしまって、いろんな人に、右だ左だと言われ、わからなくなりました。白じょうを使ってやったら、コースからはみ出ないで上手にできました。」(学習4)

このように、学習3と4で体験学習を繰り返すうちに、触覚など、視覚に代わる感覚の利用や白杖などの機器を使用することで不自由さを解決できることに気がついた子どもがいました。

④ ぜんぜん覚えられませんでした ← 調べ学習 (学習5)

「図書館に行って、点字の本を借りてきてみんなで覚えようとしたのですが、ぜんぜん覚えられませんでした。それなのにビデオを見ると、目のみえない人はスラスラ読んでいたのでびっくりしました。」(学習5)

このように、身近にありながらも、未知であった点字等について調べ、体験した結果を率直に報告した子どもがいました。子どもたちは、学習2から4によって視覚障害を疑似体験を経たためでしょうか、この調べ学習に意欲的に取り組みました。点字、盲導犬、点字ブロックの役割や大切さに気づくことができたと考えられます。

⑤ びっくりした すごい ← 全盲の人のビデオレター (学習6)

「ビデオを見てびっくりしました。目が見えないのに折りがみではこをすらすらとつくっていました。」

「Cさんは仕事するとき、白杖をもたなくても歩けるのがすごいです。」

「点字新聞と言うのがあってみんなに読んでくれました。しかもわたしたちと同じくらいの速さで読んでくれました。」(学習6)

児童たちはCさんのビデオを視聴し、折り紙を折ることができる、白杖無しでも歩くことができる、点字は墨字と同じかそれ以上の速さで読むことができる、という3点に最も関心を抱き、多くの子どもたちが児童が率直に「すごい」と表現していました。見えなくてもできることがたくさんあることに気がついたと思われます。

⑥ 見えなくてもできること、不便な事がある ← まとめの作文 (学習7)

学習7でまとめの作文を作成しました。そのうち視覚障害者に対する気持ちの表現を見ますと、多くの子どもたちが「目が見えないのに、〇〇ができるなんてすごい」

という感想を記しています。子どもたちは、体験学習によって目が見えないと不自由なことが増えることを実感していたからこそ出てきたものと思われます。子どもたちは、体験学習によって、様々なことができるようになるまでの視覚障害のある人の努力に、思い至ることができたのではないのでしょうか。

次に自分はどうかにかについての表現について見てみますと以下のような記述をした子どもがいました。

「Cさんは、私が折れない折り紙を、上手に折りました。わたしは、すごいなあ、と思いました。目が見えなくてもたつきゅうをしているのだそうです。私は、目が見えなくても、できる事は、できるんだ、とすごく思いました。目が見えなくてもできること、不便なことがあるんだなと思いました。もし勇気があれば目の見えない人を助けてあげたいな、そう思いました。」

この子どもは「助けてあげたい」という表現を使っていますが、「できる事は、できる」ということに気づいて、視覚障害のある人について適切な認識を持ち始めたと考えられます。

以上のように、子どもたちは、疑似体験のみからは「視覚障害のある人は何もできないのではないか」という誤った認識を抱きました。しかし、全盲の人の話を聞くことでその誤りを訂正することができました。疑似体験と障害のある人の話を聞く事の両方を授業に取り入れることで、子どもたちは、障害の的確な理解に向け進んでいけるのではないだろうかと考えられました。

### 3. 全学年での授業へ

この試行を踏まえ、平成13年度からは全学年で実施されることになりました。第1学年と第2学年では、生活科の時間を使い、3年生以上の「総合的な学習の時間」との連続性を持たせ、すべての児童が6年間を通して毎年「やさしさってなんだろうな」の時間を持つように計画されています(表3)。これまでに3年生以上の4学年で実施されました。

そのまともめは、現在進行中ですが、体験授業において、保護者や地域の商店街の協力を得たり、子どもたちの発表の時間を授業参観にあてたり、など通常の学級の担任がそれぞれの個性と創意を發揮する場面が見られました。4年生以上の子どもたちは、「2時間セット」以来3年間継続して「やさしさってなんだろうな?」の学習に取り組んでおり、学習の積み重ねの効果として、疑似体験発表の内容の深化していることを指摘する通常の学級担任もいました。授業の評価方法について現在検討中ですが、今後も継続しながら授業内容の充実を進めていきたいと考えています。

表3. やさしさってなんだろう？全体計画

|        | 1 年 生  | 2 年 生  | 3 年 生   | 4 年 生   | 5 年 生   | 6 年 生   |
|--------|--|--|---|---|---|---|
| 指導時数   | 2～4時間  | 2～4時間  | 15時間  | 15時間  | 15時間  | 15時間  |
| 実施時期   | 3学期  | 2学期後半  | 2学期前半   | 1学期前半   | 1学期後半   | 3学期   |
| 学習題材   | ことばあそび   | ことばあそび   | 難聴・言語体験   | 視覚障害体験  | 車イス体験   | 老人体験  |
| 学習のねらい | <ul style="list-style-type: none"> <li>・きく・はなす・伝えることのたのしさを知り、伝わらない不自由さ、わからない不安感をする。(コミュニケーション・情報伝達障害)</li> </ul>       |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション障害の知識や体験を通して、障害がある人の存在を知る。</li> <li>・6年生までの学習内容について概観する"</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害の知識や体験を通して、障害による不自由さと不自由さに対する生活上の工夫について知る。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・車イスでの校内探検を通して、自分が車椅子ですぐずとしたら、どのような工夫が必要か考える。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・老人の体験をすることにより、自分たちの町の、バリアフリー対策について知る。</li> <li>・自分たちの町をどんな町にしたいか、夢を語る。</li> </ul>   |
| 主な活動内容 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. しりとりあそび</li> <li>2. 限定しりとりあそび(ことばの障害体験)</li> <li>3. うまく言えないと生活が不便</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 口ばくビデオで難聴体験。</li> <li>2. きこえないことの不安やいらいらを知る</li> <li>3. どんなときにこまるかな？どうすればいいのかな？</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 口ばくビデオで難聴体験</li> <li>2. きこえやお話の仕組みについて知る</li> <li>3. 補聴器って知ってる</li> <li>4. 吃音についてしる。しりとりで体験。</li> <li>5. 難聴の人、吃音の人の気持ちについて考えよう。</li> <li>6. なにができるだろうか</li> <li>7. 他の障害があることについて知る</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 視覚障害について話し合う</li> <li>2. 折り紙、ボールキャッチ、歩行、衣服の着脱等の疑似体験と調べ学習(生活の工夫)。</li> <li>3. まとめ:体験・調べ学習による疑問点について盲の人に尋ねる。</li> <li>4. 盲についての知識を知り、なにができるか考える。</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 車イスはどんな人がつかうのだろうか。</li> <li>2. 車イスについて想像してみよう。</li> <li>3. 車イスののってみよう。</li> <li>4. 車イスで校内探検をしよう。</li> <li>5. 車イス介助の仕方を考えよう。</li> <li>6. 車イスにとってどんなところが不便だったのだろうか。</li> <li>7. 学校や町ではどことなくふうがあるか。</li> <li>8. わたしたちにできることはなんだろう？"</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 老人になるとどうなるのだろうか。</li> <li>2. 老人の体験をしてみよう。(浦島太郎セット)</li> <li>3. テーマ(自動車、駅、建物、町...)をみつけ、バリアフリーについて調べよう。</li> <li>4. そのテーマをもとに自分ならどんな工夫をほどこすか夢を語ろう。</li> <li>5. ユニバーサルデザインについて知ろう。</li> <li>6. 「やさしさってなんだろう」を話し合おう。</li> </ol> |
| 留意事項   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・本授業を通してコミュニケーションの基本(【聞く・話す・話し合う】の基本姿勢)を身につける</li> </ul>                        |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・本授業を通して学習の仕方を身につける(【知識を得る→体験する→考える→まとめる→伝える→話し合う】の過程を重視)</li> </ul>   |   |   |

## V ま と め

本稿では、通常の学級における、筆者ら、特殊教育研究者と通級指導教室担当者の実践をふり返りました。当初、筆者らは、通級児のために、通級児の在籍学級のみで授業を実施しました。それは、通級児の障害について通常の学級の子もたちに理解してもらうための内容で、筆者らが主導する授業でした。しかし、通常の学級の子もたちの感想や学級担任からの意見を取り入れながら、授業内容の再構成を繰り返す中で、筆者らの授業は、障害のある子どもが在籍しない学級でも実施できる授業に変化していきました。さらに、現在は「総合的な学習の時間」に位置づけ

て学校全体で取り組み、障害を理解し、相手の立場に立って考えるための授業を展開することが可能になりました。つまり、通級児のために始めた授業は、学校全体のための授業となってきています。

筆者らの取り組みの最終的な評価は、授業を受けた子どもたちが成人するのを待たねばならないのかもしれませんが。しかし、少なくとも、この授業を受けた子どもたちは、障害のある人(子ども)や高齢者などが感じる不自由さや困難に深い関心を持つようになりました。また、その不自由さや困難を解決する方法を、自ら考え、それを発表し、話し合うようにもなりました。こうした学習経験は、子どもたちの社会生活で生かされるものと確信しています。また、

今後、通常の学級に特別な教育ニーズを持つ子どもが入学して来た際にも、こうした学習経験が役に立つのではないかと考えます。また、総合的な学習の時間で筆者らとともに取り組んだ教員もついても同じことが言えるのではないかと考えます。

**謝辞：**授業実践及び研究全般についてご指導いただいた、安藤正明先生、荒井行雄先生、太田真也先生をはじめ、関係する全職員の皆さん、児童の皆さんに感謝いたします。

# 通常学級における聴覚障害の理解・啓発指導について

田嶋 恵美子・佐藤 正幸

(東京都世田谷区立九品仏小学校)(国立特殊教育総合研究所)

## I はじめに

聴覚に障害のある児童が、生き生きと通常学級で生活するための支援の一つとして、聴覚障害についての理解・啓発指導は不可欠なことです。また、健聴児に対してだけでなく、聴覚に障害のある児童本人に対しても必要なことです。

私(田嶋)は前任校世田谷区立駒沢小学校の難聴通級指導学級の担当者の一人として、子どもたちと日々関わっている通常学級担任と協働して「誰にでもできる聴覚障害の理解・啓発指導」をめざして実践を積み重ねてきました。

設置校の通常学級担任との低学年の指導案の共同研究からスタートし、その指導案に沿って、音が日常生活に欠かせないものであることをわかりやすく提示するためのVTRや寸劇の台本なども協働して作成しました。中学年・高学年の指導案については、共同研究の時間がとれませんでした。授業での協働という形で、連携を進めることができました。設置校や、難聴通級指導学級に通級している児童が在籍している学級での実践が多かったのですが、通級児童のいない学校からも指導の要請に応えたり、理解・啓発の指導を通したりして、通常学級担任との連携の機会が広がったことを実感しています。

一事例として、指導案の報告をいたします。

## II 学習指導案

### 1. 全体計画

|     | 低学年   | 中学年  | 高学年  |
|-----|---|--|--|
| ねらい | <ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚に障害のある人の生活や言語獲得の仕方について理解する。</li> <li>相手の気持ちを思いやると共に、自分でできることを考える。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚に障害のある人の生活の不便さを理解する。</li> <li>相手の気持ちを思いやり、相手の立場に立って自分でできることを考える。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚に障害のある人の生活の不便さを理解する。</li> <li>相手の気持ちを思いやり、相手の立場に立って自分でできることを考える。</li> <li>障害のある人と共に育ち合う喜びを感じる。</li> </ul> |
| 一次  | <ul style="list-style-type: none"> <li>音が自分たちの生活に欠かせないものであることに気づく。</li> <li>聴覚に障害のある人の存在を知る。</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>聞こえないことがどんなことか知る。</li> <li>学校生活や日常生活において聴覚に障害のある人の不便さ、行き違い等を知る。</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>聞こえないことがどんなことか知る。</li> <li>学校生活や日常生活において聴覚に障害のある人の不便さ、行き違い等を知る。</li> </ul>                                  |

|    |  |   |   |
|----|--|---|---|
| 二次 | <ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚障害の人の生活や言語獲得の仕方を知る。</li> <li>難聴児(副読本の主人公)に手紙を書く。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚障害の人との関わり方について知る。</li> <li>相手の立場に立って、何をどのようにすればいいかを考える。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚障害の人との関わり方について知る。</li> <li>相手の立場に立って、何をどのようにすればいいかを考える。</li> <li>さまざまな障害に対するバリアフリーについて気づきみんなが暮らしやすい社会を作ろうとする。</li> </ul> |
| 三次 | <ul style="list-style-type: none"> <li>聴覚障害の人とのコミュニケーションの方法を知る。</li> <li>自分たちができることを考える。</li> </ul>  |   |   |

### 2. 低学年指導案

#### (1) ねらい

- 相手の気持ちを思いやると共に、自分でできることを考える。
- 聴覚に障害のある子どもの生活や、言語獲得の仕方について理解する。

#### (2) 展開(第1次)

- 音は自分たちの生活に欠かせないものであることに気づく。
- 聴覚に障害のある人たちがいることに気づく。

|    | 学習活動                                   | 指導上の留意点   | その他         |
|----|--|---|-------------|
| T1 | 1. 音当てゲームをする。生活に関わりの深い音を聞いて音当てをする。     | <ul style="list-style-type: none"> <li>テープで5つの音を聞かせ、音に対する関心を高める。</li> <li>鶏 救急車 うかい 料理電話</li> </ul>       | カセットテープ、カード |
| T1 | 2. ビデオテープを見る。音が聞こえないと不都合なことが起きることに気づく。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーションが、雑音によって消された映像を見せ、音が聞こえなかったら、どんなことが起こるかを考えさせる。</li> </ul> | ビデオ         |
|    | 音って大切なんだ                               |   |             |
| T2 | 音が聞こえにくい人がいることを知る。                     |   |             |
| T2 | 3. 補聴器を試聴する。補聴器をつけると音が大きくなることを知る。      | <ul style="list-style-type: none"> <li>小グループに1台ずつ補聴器を配布し、話し声を主に聞かせる。</li> <li>補聴器の扱い方を知らせる。</li> </ul>    | 補聴器         |

|     |  |   |         |
|-----|--|---|---------|
|     | 4. シミュレーションの音を聞き、補聴器をつけただけでは、正しい音が聞き取れないことを知る。 | ・話し声、生活音、音楽、機械音等を歪ませたものを聞かせて難聴者の疑似体験をさせる。 | カセットテープ |
| T 1 | 5. 一口感想を書く。                                    | ・わかったこと、思ったことをプリントに記入させる。                 | プリント    |

### (3) 展開 (第2次)

- ・聴覚に障害のある子どもの生活や言語獲得の仕方について知る。
- ・聴覚に障害のある子どもの気持ちを考える。

|            | 学 習 活 動                                   | 指 導 上 の 留 意 点  | そ の 他              |
|------------|---|--|--------------------|
| T 1        | 1. 友だちの一口感想を読み、友だちの考えを知る。                 | ・一口感想(前次)のいくつかを紹介する。<br>・補聴器をつけただけでは、正しく聞けないことを確認する。                               | カード<br>テープ         |
| T 1<br>T 2 | 2. 「あした青空」の読み聞かせを聞く。<br><br>けんた君の気持ちを考える。 | ・P.18までを、読み聞かせする。<br>場面ごとに補足説明をする。<br><br>生活上の支障<br>言語獲得の過程<br>難聴児の気持ち<br>難聴学級の役割等 | 副読本<br>ビデオ<br>ロッピー |
|            |   | けんたくん、がんばれ!  |                    |
| T 2<br>T 1 | 3. 感想、疑問に思ったことを小グループごとに話し合う               | ・グループごとに1名の担当者がつき、質問に答える。  |                    |
| T 2        | 4. けんたくんに手紙を書く。                           | ・難聴児に対して自分ができることなどにも考えを広げさせる。  | プリント               |

### (4) 展開 (第3次)

- ・聴覚に障害のある子どもとの関わり方を考える。
- ・聴覚に障害のある人たちとのコミュニケーションの方法を知る。

|                   | 学 習 活 動   | 指 導 上 の 留 意 点  | そ の 他 |
|-------------------|---|--|-------|
| T 1               | 1. 友だちのけんた君への手紙を読み、友だちの考えを知る。   | ・けんた君への手紙(前次)のいくつかを紹介する。<br>・けんた君の気持ちを考えた感想を拾い出す。                          | カード   |
|                   |   | けんたくんと友だちになろう!   |       |
| T 1<br>T 2<br>T 1 | 2. 寸劇を見て、どうしてけんたくんがこまるか考える。<br>自分にできることを考える。<br>本当に友だちになるために何が必要か考える。 | ・難聴児が困るような場面設定を寸劇で見せ「こんな時どうする」と考えさせる。<br><br>〈プレイ1〉じゃんけん<br><br>〈プレイ2〉おかわり |       |

|     |  |   |         |
|-----|--|---|---------|
|     | プレイ2のプリントの吹き出しに自分の考えを書き込む。<br><br>自分の考えをもとに寸劇をする                   | 問題が起こった時を想定し、自分ならどうするか考えさせ、プリントに書き込ませる。               | プリント    |
| T 2 | 3. きこえの不自由な人とのコミュニケーションの方法を知る<br><br>口話、指文字、手話等を実際に行う。<br>手話で歌を歌う。 | ・口話、指文字、手話、筆談を紹介する。<br>寸劇を交えて紹介。<br><br>「小さな世界」を紹介する。 | カセットテープ |

## 4. 学習指導案 - 中学年 -

### (1) ねらい

- ・聴覚に障害のある人の生活の不便さを知る。
- ・相手の気持ちを思いやり、相手の立場に立って自分のできることを考える。

### (2) 展開 (第1次)

- ・聞こえないことがどんなことなのかを知り、学校生活や日常生活において聴覚に障害のある人の不便さや行き違いが生じることを知る。

|    | 学 習 活 動                                   | 指 導 上 の 留 意 点  |
|----|---|--|
| 8  | 月曜朝会時の文字や絵の提示の意味することを考える。                 | 音声で情報をとらえられない人の存在についての配慮に気付かせる。<br>〈月曜朝会のビデオ〉<br>音声のみ-映像のみ-両方<br>聴覚に障害のない人にもわかりやすいことに気づかせる。                            |
| 12 | 寸劇「ねちがい」を見て、聞こえないことについて思ったことを話し合う。        | 聞こえないために状況の判断ができず、善意でやったことが正反対の結果になってしまう寸劇を通して、聞こえないことについて考えさせる。<br>・後ろから呼んでも聞こえない<br>・グループで話していることが聞こえていないことが多い e t c |
| 20 | 「トオル君のパパ」と訪問者とのやりとりの漫画のOHPを見て気づいたことを発表する。 | 日常生活の中で、聞こえないことによる行き違いが生じやすいことを知る。<br>〈漫画のOHPシート2種〉<br>・パパの気持ちを考えさせる。<br>・町会長さんの気持ちを考えさせる。                             |
| 5  | 一口感想を書く                                   | わかったことや思ったことをプリントに記入させる。   |

### (3) 展開 (第2次)

- ・聴覚に障害のある人の情報を得るための手段について知り、相手の立場に立って自分のできることを考えさせる。

|    | 学 習 活 動   | 指 導 上 の 留 意 点  |
|----|---|--|
| 5  | 友だちの一口感想を読み、友だちの考えを知る。  | 前次の一口感想のいくつかを紹介する。   |
| 15 | 聴覚に障害のある人の情報を得るための手段について話し合う。<br><br>補聴器の試聴をする<br>・音が増幅されることを知る<br><br>シミュレーションテープを聞き補聴器をつけただけでは正しい音は聞き取れないことを知る。 | 経験の中で知っていることについて話し合わせる<br>補聴器 手話 指文字 e t c<br><br>数人ピックアップして試聴させ、感想を述べさせる。(希望する児童については、授業後に試聴させる。)<br><br>話し声、生活音、音楽、機械音等を歪ませたものを聞かせ、難聴者の疑似体験をさせる。 |
| 5  | 聴覚に障害のある人とのコミュニケーションの方法を知る。<br>口話、指文字、手話、要約筆記についての概略を知る。  | 口話、指文字、手話、要約筆記のデモンストレーションを見せる。   |
| 10 | 指文字や手話の練習をする。   | 指文字のプリントを見ながら50音の練習を一斉にさせ、自分の名前を個々に練習させる。<br>「私の名前は～です。」の手話表現の練習をさせる。<br>・指文字<br>・耳データファイルのプリント  |
| 5  | 相手の立場に立って自分にできることを考え話し合う。   |  |
| 5  | 一口感想を書く   | わかったことや思ったことをプリントに記入させる。   |

## 5. 学習指導案 - 高学年 -

### (1) ねらい

- ・聴覚に障害のある人の生活の不便さを理解させる。
- ・相手の気持ちを思いやり、相手の立場に立って、自分のできることを考えさせる。
- ・障害のある人とともに育ち合う喜びを感じさせる。

### (2) 展開 (第1次)

- ・聞こえないことがどんなことかを知る。
- ・学校生活や日常生活において聴覚に障害のあることによる不便さ・行き違い等を知る。

|    | 学 習 活 動                  | 指 導 上 の 留 意 点  |
|----|--------------------------|--|
| 導入 | ・聞こえにくい事がどんな気持ちなのか、体験する。 | ・簡単な心理ゲームを行う。答えを聞くときに、児童の半分は聞き難い状況を作り、聞こえにくい体験をさせる。(交代で行う) |

|     | 学 習 活 動  | 指 導 上 の 留 意 点   |
|-----|--|---|
| 展開  | ・「君の手がささやいている」のビデオを見る。<br><br>・補聴器について知る。<br><br>・質問があったら、質問する。<br><br>・「かくれんぼ」の寸劇をして、Mさんと友達との行き違いについて考える。 | ・電車に乗っている時に、事故で電車が止まってしまうが、聴覚障害者に車内放送が聞こえない状況をつかませ、耳が聞こえないことによる不便さを気づかせる。<br><br>・シミュレーションテープを聞き、補聴器を通した聞こえ方を知らせる。<br>・ビデオを見る前に補聴器を通した音を聞いているだけであり、聴覚障害者の聞こえの程度によってこの通りには聞こえず、もっと聞きにくいことを伝える。<br>・「もういいかい」「まあだだよ」とかくれんぼをしていて、まだだということに見つけてしまう。みんなにずるいと言われたことをMさんはじめられたと勘違いしていることに気づかせる。(学級の子どもに実際に入ってもらおう。)<br><br>・思ったことや解決策を発表したり、ロールプレイしたりさせる。 |
| まとめ | ・感想を書く   |   |

### (3) 展開 (第2次)

- ・聴覚障害の人との関わり方について知る。
- ・相手の立場に立って、何をどのようにすればいいのか考える。

|    | 学 習 活 動  | 指 導 上 の 留 意 点   |
|----|--|---|
| 導入 | ・前時の友達感想を聞いたたり、準備した資料について説明を聞く。  | ・感想をもとに、児童の実態にあった資料を準備する。   |
| 展開 | ・本時のめあてを知る<br>「自分にはどんなことができるか」<br><br>・難聴児本人に良かった経験、困った経験を話してもらったビデオをみる。<br><br>・感じたことをそのまま発表し合う。<br><br>・今自分に何ができるかを、具体的に書き出す。<br><br>・聴覚障害者のためのバリアフリーについて知っていることがあったら発表する。 | ・自分にはどんなことができるかを具体的に考えさせながら展開する。<br><br>・本音が出せるように、価値を押しつけるような受け止め方はしない。<br><br>・一人一人の考えを明確にさせる。<br><br>・字幕、薬を待つ時の番号、「電車が来ます」の表示、振動する目覚まし時計、ファクシミリ、お知らせランプ、手話等に気づかせる。 |

|            |  |   |
|------------|--|---|
| <p>まとめ</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•他の障害のバリアフリーについて知っていることがあったら発表する。</li> <li>•感想を書く。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•障害を偏見とせず個性としてとらえられる心のバリアフリーのきっかけを作る。</li> <li>視覚障害者のための点字・駅のホームの誘導ブロック・車椅子用のスロープ等</li> <li>それらのことが実は私達自身のためになっていることに気づかせる。</li> </ul> |
|------------|--|---|

### Ⅲ 難聴通級指導学級での理解・啓発

聴覚に障害のある児童本人に対しての、聴覚障害についての理解・啓発指導を、高学年の通級児童を対象として行いました。駒沢小学校難聴通級指導学級では、週1回の小集団学習を行っておりますので、その時間に行いました。

学習の内容としては①耳のしくみ・耳の健康管理②オーディオメーターの使い方・平均聴力の出し方・オーディオグラムの見方・聞こえの特質を知る③補聴器について・補聴器の扱い方④いろいろな音を聞く⑤コミュニケーションの方法（音声・読話・手話・指文字）⑥コミュニケーションの不便さや工夫（家庭・学校）としました。

4年生から6年生までの5人の児童が、一緒にきこえについての学習をあらためてすることで、自らの障害を見つめ直すきっかけにもなりました。また、お互いによりよいコミュニケーションを図るためにどうしたらよいか考えあったり、好きな音、きれいな音、不便なことについて話し合う中で、共感したりアドバイスしあったりもできました。

成長段階を考えた内容や配慮のもとで、保護者との連携も大切にしながらの実践が必要かと思えます。

### Ⅳ 聴覚障害の理解・啓発指導にあたって 検討すべき項目

これまで、通常学級にて聴覚障害理解・啓発指導を行ってきた中で、学習指導案構築で以下の事柄が考慮・検討されるべきであると考えました。これには、まず指導案を作成する以前の環境作りとしてのバックグラウンド及び指導案作成上の検討項目の2点があります。

#### 1. バックグラウンド

##### ○ 聴覚障害についての基礎知識

例えば、障害の原因、伝音難聴か感音難聴か。

##### ○ 教員自身が聴覚障害を理解しているか。

例えば、聴覚障害のある子どものコミュニケーション（きこえ、コミュニケーション方法などを含む）、補聴器な

ど援助機器。

さらには、教員自身がどのような支援をすべきかを自覚しているか。

（先入感で終わらないように心がける）

##### ○ 知識を通しての「聴覚障害理解」と体験を通しての「聴覚障害理解」（教師自身において）

知識 ————— 一般論として

体験 ————— 特設の授業というよりも聴覚障害のある子どもとの日々の関わりあい

#### 2. 検討項目

##### ○ 一般論としての話

聴覚障害者について

##### • impairment の理解

きこえなくなること

きこえにくくなること

##### a. 音が小さくきこえること

##### b. 音がきき分けられなくなること

##### c. 小さな音がきこえなくなること

##### • disability の理解

発声・発語が不明瞭なため笑われること、馬鹿にされることがある。

（自分自身の発声・発語がフィードバックしにくいいため、発声・発語にあたってのコントロールがうまくいかないことをわかりやすく伝える）

##### • handicap の理解

コミュニケーション障害

情報障害

生活上などでの不便さ 聴覚障害のある人の社会的立場

##### • 心のバリア

偏見・差別、からかい いじめ、障害の不理解からくる誤解

その他

##### ○ 個に対応した話

##### • クラスにいる聴覚障害のある子どもについて

聴覚障害をどう捉えるか、上記の一般論が基本となった固定的観念で捉えるだけでなく、個人的な関わりでその子の聴覚障害を捉えていく。

##### a. 教師が一般論として提示する聴覚障害とクラスにいる級友としての聴覚障害のある子どもとのギャップ（いろいろな子ども、人がいる）

##### b. 「障害があがらながらもがんばっている」（この言葉の意味するもの：できなくて当たり前？） 誉め言葉のつもりが……

##### c. 教室内の聴覚障害のある子どもや保護者との事前の共通理解

## ○ 授業の進め方

- 特別に授業を設定するか。通常授業の一コマとして行うか
- 説明 クラス担任教師から  
聾学校・通級指導教室・難聴学級等の教師から  
聴覚障害のある子どもを持つ保護者から
- 体験  
コミュニケーションの体験 手話・読話  
ハンディキャップの体験  
補聴器を通した音声をきく、消音したテレビの視聴、  
補聴器を通した教室の音をきいてみる、教室内の音の  
大きさを騒音計でしらべてみる。
- 聴覚障害のある子どもの実体験をきく。
- 聾学校、通級指導教室、難聴学級とはどんなところ？。

特に、授業を行うクラスに聴覚障害のある児童が在籍していた場合、聴覚障害の一般的知識に終わらず、個に対応した話についても聴覚障害児本人と話し合いながら、指導案の構築を行っていくことが肝要となってきます。

## V おわりに

ある学級でのHRでのことです。当番活動をめぐっての行き違いを「聞こえないことを理由にしないでください」と言われて泣いてしまった5年生のAさん。担任の支援があり、その場で解決はしましたが、その後、理解・啓発の授業の中で、補聴器が有効に働く距離を伝えたり、Aさん自身が「私のきこえについて」という題の作文の中で聴力に変動があることや、話しかけるときのしてほしいことを読み上げました。その授業の感想の中に「Aさんが自分のきこえのことをはっきり伝えられたことはすごいことだ」と認め「聞こえているのに知らんぷりしていていやだと思ったことがあったが、誤解をしていたので、これからは工夫をしていきたい」という内容のAさんの立場にたったものがかなりあったそうです。

理解されにくい障害の一つでもある聴覚障害ですが、数多くの学級での実践を通して、子どもたちに理解を深めていけたらと願っています。

# 教育ボランティアによる高機能自閉症児への援助

花 輪 敏 男

(国立特殊教育総合研究所)

## I はじめに

Aは高機能自閉症と診断されている中学2年の男子です。Aは学齢期から通常の学級に在籍していましたが、人間関係の取りにくさ、聴覚的刺激等に対する過敏な反応など自閉症特有の症状により、みんなと一緒に学習が困難な状態に陥ってしまいました。

そこで、Aが自立して学校生活を送ることができるよう地域の中で「教育ボランティア」グループを立ち上げ、支援を始めたものです。

ここでいう教育ボランティアとは、学校教職員以外の方がAの学校における活動に付き添い、必要に応じて介入していくことをいいます。

この教育ボランティアグループは、主婦、退職教員、学生等で構成されていますが、活動そのものは、保護者、学校、専門機関(国立特殊教育総合研究所)、準会員(金銭的な援助等)が連携して進めています。

この活動は、学校と保護者、あるいは専門機関等との連携にプラスして「地域」が重なってきたものであり、連携のひとつの形を提案しているともいえます。

これまで、肢体不自由や視覚障害への介助は、十分とはいえないまでも、公的にもボランティア活動としてもあったのではないかと考えられますが、情緒障害や知的障害等のいわゆる発達障害についてはほとんどないといっても過言ではありません。このことは学校に限らず、広く社会においてもいえることです。また、バリアフリーの面でも、ほとんどは身体障害者や視覚障害者あるいは聴覚障害者を対象としており、自閉症や知的障害者には対応していない現状にあります。

この私たちの活動は、自閉症という発達障害に対する具体的な援助ということ、一般市民をも巻き込んだボランティア活動であるという点において意義あるものと考えています。

私たちはこれらの活動を通して、障害特性に応じた支援の在り方、「生きる力」の再確認、「自立」の意味するもの、進路問題、周囲の生徒・地域の人々の理解等多くの事を考えさせられてきました。

本稿では、彼自身の「自閉」という問題へのアプローチというよりも、市民も参加しての支援の実態に焦点を合わせて論じてみたいと思います。

私たちの活動はこれからも継続していくものですが、

ここでは、これまでほぼ1年間の活動を、結成の経緯・背景・活動内容・特徴等を中間報告という形で簡単に述べてみたいと思います。

## II 対象児の概要

### 1. 対象児

A (中学2年男子) 通常の学級で学習

### 2. 診断名

高機能自閉症

### 3. 生育歴・相談歴等

#### (1) 就学前

B療育センターによって、自閉症の特徴を多数持っているが、知能には問題ないということで「高機能自閉症」という診断が出されました。センターにおいて通園による指導が小学入学まで継続しました。

#### (2) 小学入学

学齢時から通常の学級に在籍しました。特に算数を得意とするなど、教科学習には問題ありませんでした。また、機械的な記憶力が非常に強いことが分かりました。

その反面、自閉症の特性であると思われるが、見通しの持ちにくい状況では強い不安を感じたり、あるいは、大声や突然の話しかけを嫌がったり、器楽演奏や校内放送等で混乱したりするなど、聴覚的な刺激に過敏に反応するなどの様子が見られました。

#### (3) 小学校上学年

前述の状態にプラスして、人間関係を結ぶことが苦手で友達とのトラブルが多いこと等により、小学4年時から不登校の状態になってしまいました。本児の場合、自閉症を一次障害とするならば、二次障害としての不登校といえると思います。

6年生時には、市の不登校のための通級指導教室(学外の公共施設内に設置されている)に通級し、指導を受けました。ここでは、少人数でしかも異学年の児童生徒の中で、大人たち(指導者、ボランティア、保護者等)ともふれ合いながら、学校以外の施設ということもあり、楽しく過ごすことができました。この教室への通級は卒業時まで継続しました。

#### (4) 中学入学

中学入学を機に、なんとか登校できないかといろいろ試みましたが、母親の付き添いがあると、通学することや授業に参加することが可能だということが分かってきました。そこで、母親が可能な限り付き添うことにし、とりあえず不登校の状態は解消しました。

しかし、母親の付き添いにも限界があり、決まった曜日、しかも午前中だけしか付き添うことができず、継続的な学習は不可能な状態が続いていました。

さらにいろいろ試みているうちに、母親以外でも大人であれば、付き添うことによって学習に参加できることがわかってきました。

### Ⅲ 教育ボランティア

#### 1. 教育ボランティア・グループ結成の経緯

そのような中で、A君が学校生活を継続的にみんなと一緒に参加できるような援助の方法がないものか考え始めたものです。

本児が中学2年に進級する時期に合わせて、小学生時期の適応指導教室の担当者等が发起人となり、教育ボランティアの会を立ち上げることとなったわけです。

他の发起人には、不登校や高校中退者のためのボランティア活動を中心的に行っていた人が名を連ねています。

#### 2. 教育ボランティアグループ設立趣意書より

A君の自閉症を理解し、彼の普通教育(中学校教育)習得の援助のためにこの会を結成します。

そして学校及び先生方と連携し、本人にとってより効果的な学習・生活環境を作り出す介助を進めます。

##### 1. この会は次の目的を達成するためにつくるものとする

- ・A君の中学校教育を援助するために結成する
- ・中学校教育の援助とは、学習及び友人関係への介助とする
- ・そのために、学校及び教育委員会の理解のもとに進めていく

##### 2. この会は次の活動をする

- ・A君及び彼の望む教育の援助について、協議し具体化する
- ・そのため、学校・教師と協議を進め、具体的な介助のあり方を工夫する
- ・教室にボランティアとして入り、彼の学習。友人関係を介助する

##### 3. 組織

- ・この会は、教室ボランティア・賛同者で構成される
- ・この会には運営委員会を置き、援助のあり方とボランティア体制を協議する

#### 4. 会員及び財政

- ・賛同者は会員となり、年会費 5,000 円を納め運営に参加する
- ・準賛同者は準会員となり、年会費 3,000 円を納め総会に参加する
- ・その他、団体及び篤志寄付により、会の円滑な運営を図る

#### 5. 教室ボランティア

- ・直接援助するボランティア体制を10人規模で
- ・ボランティアは半日単位で実施し、交通費を1,000円支給する
- ・定例の運営委員会を開催し、ボランティア体制を協議改善する
- ・学校・教師と定期的な協議を行い、円滑なボランティア体制作りをする

なお趣意書の中では、この会の解散をA君の中学卒業時としている

#### 3. メンバーの構成

この会は、大きく分けて保護者・直接教室において介助を担うボランティア・学校・専門機関、さらに準会員で構成されています。

ボランティアのメンバーは主婦・退職教員・学生等の一般市民です。

学校側からは担任が中心となり、必要に応じて教科担任、校長教頭の管理職、養護教諭などが参加する体制がとられており、学校あげての関わりがみられます。

#### 4. 活動

このグループの具体的な活動として、次のようなものが挙げられます。

- ・教室介助ボランティア・記録ノート・協議・学習会
- ・理解啓蒙活動・その他

##### (1) 教室介助ボランティア

Aの学校における活動に全時間付き添い、必要に応じて介助するものです。

現在は、基本的には本人の混乱した時のみ介助するというスタンスで接しています。

Aはかなりの部分で自分で行動できるので、授業中の介助はほとんど必要ないような状態にまでなってきました。むしろ教室移動時や昼休み等の休憩時間中のほうが、雑然としていたり、聴覚的な刺激がAにとって強すぎたりして多少の混乱が見られました。このような場合でも、本人への援助よりもむしろ周囲の生徒に説明したり、接し方をアドバイスすることが必要であり、実際そういう場面のほうが多かったように思います。

## (2) 記録ノート

複数(10名)のボランティアが日替わりで介助活動を行う訳なので、関わりの一貫性を確保することや家庭との連携、さらにボランティア同士の連携を図るために記録ノートを準備し、回覧するようにしています。情報を共有すると共に、それぞれの見方が参考になるなど、有効であったと考えています。

## (3) 協議

毎月運営委員会を開催し、翌月のボランティア当番の調整と共に、情報を交換し合ったり、より良い関わりを目指して具体的な場面についての話し合い等を行ってきました。この運営委員会には毎回担任が出席し、学校での情報を多く提供しています。活発な話し合いが続いています。毎回のように新メンバーが参加するということがあり、この活動の広がりを実感することができました。

## (4) 学習会

自閉症(含む高機能自閉症)という独特の障害の特性を理解することが大切なことであると思います。そしてその特性に合った適切な援助の在り方を探っていかなければならないのではないかと思います。そのために学習会を開催してきましたものです。

また、他の講演会や研修会等の参加者からの報告会なども開催され、知識や情報の共有に努めてきました。

ここでは、自閉症の特性を踏まえながら、具体的な場面においてどう援助していくことが望ましいのか、話し合いが活発になされてきました。ボランティアの個性を出しながら、適切な対応というものを考えてきたわけです。複数の人間がそれぞれの立場で関わるので、連携をスムーズに行うためにも、互いの立場や個性を尊重しながらも、一貫性の確保等共有すべきことは多くあるものと思います。

話し合うこと自体が、A君の理解や自閉症そのものの理解につながっていく実感が持てたような気がします。

その他、「生きる力」「自立」をテーマに学習会を持ちました。

## (5) 理解啓蒙活動

### 1) 学校の職員・生徒に対して

このような活動を進めていく上で、活動の舞台となる学校(職員・生徒)の理解は必要不可欠であるといえます。とかく一般のボランティア活動が一人よがりになり、自己満足に陥ってしまう危険性が見られなくもありませんが、それはその子の生活の中核である部分(学校・家庭)を大事にしていくことで解決できる問題ではないでしょうか。

#### ① 職員に対して(活動初日)

校長先生が全職員に対して、趣旨説明と同時にスタッフを紹介してくれました。(その後も、新しいスタッフが加わるたびに職員室にて紹介)

#### ② 生徒に対して(活動初日)

大規模校でもあるので、まずは学年全体の理解を得るために学年集会を開いてもらい、その中で生徒に対して趣旨の説明とスタッフの紹介を行いました。

会の代表からの趣旨説明、スタッフの紹介のあと、A君の母親から挨拶がありました。

#### ③ 母親の挨拶

『皆さんも気づいていると思いますが、Aはコミュニケーションをとることが難しく、これまでトラブルが絶えませんでした。実はAは『高機能自閉症』という障害を持っているからなのです。これから教育ボランティアの皆さんの力を借りて、勉強を皆さんと一緒に続けたいと思っています。ご協力をお願いします。』と実に堂々と挨拶をなされました。

高機能自閉症という障害があること、協力してもらえばみんなと一緒に活動が可能だということが、はっきりと母親から表明された訳です。

筆者は、高機能自閉症やADHD等は、ある程度の年齢になったら「障害」ということをはっきりと表明したほうがいいと思っています。問題を曖昧にしていると「変わった人間」というような評価でトラブルが絶えない場合が多いものです。さらに本人は「自分ではうまくできない」というような自己否定感が強くなりがちですが、「障害である」ということを受け入れることによって、「努力不足ではなかった。」「自分の苦手なことは〇〇なので、自分も努力するので、皆にも協力して欲しい。」ということがはっきりしてくるわけです。障害を認めることで、本人も周囲の人間もずいぶんと楽になることは間違いないような気がします。

もちろん、ただ表明されればいいということではありません。本人や保護者をサポートする人が身近にいること・その後のフォローがしっかりできる保証があることが最低限の条件であることは言うまでもありません。

本例の場合も、この学年集会の後では、学校や学級において、雰囲気が随分違って来たという報告を受けています。

#### ④ アンケート(対生徒、対教師)の実施

生徒向け及び教科担任教師向けのアンケートを実施し、彼をどうみているのか、援助のあり方、問題点等を把握するようにしました。アンケートに回答すること自体が、自分を見直すことにつながり、理解啓蒙に大きな役割を果たしたともいえます。

#### ⑤ 疑似体験

理解推進のためには、そのことを体験することが一番であると思います。筆者は、障害を体験しながら決められたコースを回るというハンディキャップ・オリエンテーリングを、小学校や中学校で実施しています。

その場合、肢体不自由や視覚障害、聴覚障害の体験をすることは比較的容易ですが、自閉症や知的障害の疑似体験

をすることはなかなか難しいものがあります。

ここでは、「LDの心理的疑似体験プログラム」(試行版：日本LD学会発行)の一部を利用し、学習障害(LD)の疑似体験をすることによって、認知の問題を多少なりとも体験することができました。

#### ⑥ ロールレタリング

ロールレタリングとは、ロールプレイ(役割演技)のロールとレター(手紙)という言葉が組み合わされたものであり、手紙の上で役割を変えながら、やり取りしていくという一種の心理技法です。ここでは、クラスみんなが、A君に今どんなふうに感じているか手紙を書き(実際にはA君に手紙は見せない)、次にその手紙を読んだA君がどのような返事を書くか、A君の立場になって書いてみるという試みです。このようなやりとりを繰り返すことによって、相手の立場に立つことが可能になり、理解が大いに進むことになるのです。筆者は、この方法を不登校・ADHD等の子の理解推進のために教室で実施し、大きな成果をあげています。

#### (6) その他

##### ① シンポジウムの開催

この会のメンバーが中心となり、「地域と学校」というテーマでシンポジウムが開催されました。これはこの会の総会を兼ねながら、公開という形を取り、広く市民に開放されたシンポジウムでした。シンポジストはA君の母親・少年問題を扱っている弁護士・ボランティアグループの代表者・学校教員・筆者です。それぞれの活動や考えを述べた後、参加者からの発言も相次ぎ、予定時間を超える活発な会になりました。

私たちの活動に対しての理解と共に、障害児やその取り巻く環境・周囲の者の役割など、多くのことを学び合うことができたと思います。

##### ② 通信の発行

事務局から、毎月の運営委員会やその他の情報が、通信の形で発行されてきました。

## 5. 特徴

この教育ボランティアグループ及び活動内容について、特徴的なことを述べてみたいと思います。

#### (1) 構成メンバーのバランス

まず第一に、構成メンバーのバランスが非常にいいことが挙げられます。

この会は、教室介助のメンバー(主婦、退職教員、学生等10名：いわゆる一般市民)、保護者、学校(担任及び教科担任、校長・教頭、養護教諭等)、専門機関(国立特殊教育総合研究所：筆者)及び準会員で構成されていますが、このように多方面からの参加体制は珍しいのではないかと思います。

発起人の一人である適応指導教室の指導者は、教員ではありませんが、当該学校の教員ではなく学外の人間です。さらに、保健所の精神保健の担当者も会に参加しています。

このように多方面からの参加により、一人よがりな活動に陥ることがなく、しかも話し合いを十分に積み上げながら活動を進めているので、無用な対立が起きることもなく、きわめてスムーズな、本児にとっても有効な援助が可能になっています。

#### (2) 財政面を曖昧にしていないこと

この会の活動に限らずボランティア活動は、一部の人の犠牲的な活動では長続きしないし、広がりも期待できないと思います。財政的な基盤を確保すべきであると常々考えていますが、その点で、この会では最初から計画的に運営されています。

さらに、交通費だけですが支給し、個人の負担面への配慮も考えています。

また、規約でうたっている会費の他に、この度これまでの活動が認められて、県より助成金をいただくことになったり、財政面でもしっかりと考えられています。

#### (3) 準会員制

趣旨には賛同するが、具体的な援助活動には参加できない(日中のため)人も大勢いるものと思われれます。そのような人とも、仲間としてやっていきたいということで、金銭的な援助によりこの会に参加できるよう、準会員制を作ったことも大きな特徴でしょう。

準会員も、日中の介助活動には参加できなくとも、学習会やその他の事業には積極的に参加している現状にあります。

#### (4) 協議

いろいろな立場の人や個性豊かな人たちが集まっているので、スムーズな連携を図るために、たくさん話し合いの場を設けています。

月一回の運営委員会や学校側との協議会、学習会などを通して、会の活動が有意義で円滑に進むよう努力しています。小さなことも、みんなで出し合って話し合うことが大切であると思っています。

#### (5) ボランティア保険

万一のことに備えてボランティア保険に加入しています。せっかくの善意が無駄にならないためにも必要なことであると思っています。

#### (6) 先行ボランティアグループの存在

このような地域・学校・保護者・専門機関の連携によるボランティア活動が展開されてきた背景を考えてみたいと思います。

C市では、もともと不登校や高校中退の問題を考える保護者や関係者のグループが結成されてきました。そのグループは情報の収集や発信、グループカウンセリング等ボラン

ティア活動を行っていましたが、それらの活動の中で、高校(全日制・定時制)に入学した自閉症の生徒に対する介助ボランティアが始まりました。

そのような実績がある中で、A君の問題が浮上してきたものです。このボランティアグループのメンバーが中心となって、当教育ボランティアグループが誕生したものです。もちろん保護者の「Aにみんなと一緒に生活を送らせたい」という強い願いが出発点ではありますが、このような背景があったことは、実現に向けて大きな力になったことは間違いありません。

もともとは不登校から出発したグループかもしれませんが、私は、障害(問題)そのものにこだわる必要はないと考えています。私たちは、〇〇さんという固有の名前を持った一人の人間と向き合うということが出発点なのではないでしょうか。どんな障害(問題)を持っていようが、子どもの成長・発達のために、周囲の人間が協力しながら支援していくということなのではないでしょうか。

## IV 成果と課題

### 1. 成果

- A君が大きなトラブルもなく皆と一緒に学校生活を送ることができたということ。
- A君と周囲の生徒との人間関係において成長が認められること。
- 同級生として、自然に受け入れてくれるということ。
- 周囲の生徒がA君の特徴をよく理解して「うまく」対応してくれるようになったこと。合わせて、教師やボランティアのメンバーも、自閉症の特性について学ぶことができたということ。
- 生徒・教師・ボランティアメンバーそれぞれが支援の在り方について、多くのことを学ぶことができたこと。
- 自閉症という発達障害に対して、具体的な援助という活動をやれたということ。
- 行政の隙間とでもいえるような部分で、一般市民が参加する体制で、活動に取り組めたこと。
- 多方面から参加が得られたということ。
- 多方面からの参加に関わらず、連携が極めてスムーズに

いっていること。

- 他校、他地域でも介助ボランティアの動きが出てきたということ。

### 2. 今後の課題

- A君にとって「生きる力」とはどんなものなのか、十分な検討が必要であること。知的に障害のある子が字を覚えること・計算ができるようになること等は大きな意味があることかもしれません。しかし、自閉症の子が微分・積分の計算ができるからといってそのことが「生きる力」に直結するわけではありません。A君にとっての「生きる力」を探っていかなければならないと思っています。
- 「自立」に向けて、ボランティアの関わりをどう調整していくかということ。つまり、最終的には介助なしで生活できることが理想であるわけですから、そこを目指して、どう援助の手をフェードアウトしていくかということが当面の課題になると思います。
- 教科に目を奪われがちで、勉強の成果だけが評価されがちであったこと。トータルでその子の成長・発達というものを評価すべきであろうと考えています。
- 義務教育卒業後の進路をどう考えるべきか。とかく「普通高校に入れたい」という願いが前面に出がちですが、将来の自立を視野に入れた進路を考えなければならぬと思っています。

## V おわりに

高機能自閉症と診断された中学生が、地域の一般市民が参加するボランティアグループの支援によって、不登校という状態を乗り越え、中学校(通常の学級)生活を送ることができている例を簡単に述べてきましたが、ひとつの連携の形を提案できたのではないかと考えています。

これらの活動を通して、私たちは「自閉症の特性に応じた支援の在り方」はもちろんのこと「生きる力とは?」「自立とは?」と絶えず問われ続けてきたように思われます。

私たちは、今後も教育ボランティアの活動を通して、A君の将来の「自立」を視野に入れた支援の在り方を、多方面の人間と関わりながら考えていきたいと思っています。

# 地域の特性を活かした児童・生徒及び教師への支援形態

— 奈良県及び京都市の視覚障害教育の事例を通して —

澤田 真弓

(国立特殊教育総合研究所)

## I はじめに

視覚に障害のある児童生徒が通常学級において教育を受ける機会が増えてきました。弱視学級や弱視通級指導教室を設置する小中学校や、盲学校内に通級指導教室を設置するところも増えてきています。また、平成13年1月に最終報告が出された「21世紀の特殊教育の在り方について」や平成14年度から施行される「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」においても「盲・聾・養護学校の地域のセンターとしての役割」などが重要なポイントの一つとなっており、通常学級への支援の在り方が問われてきています。

ここでは、盲学校が核となり地域の弱視学級の先生方や児童生徒、保護者を支援する奈良県の事例と、弱視教室が地域の小学校の児童や先生方を、また、その弱視教室を地域が支えていくという京都市の巡回指導方式の弱視通級教室の事例を紹介し、さまざまな支援の在り方について考えていきます。

## II 地域の特性を活かした支援

(奈良県・京都市の事例)

### 1. 盲学校がセンター的機能を担った活動

#### (1) 奈良県内の視覚障害教育(図1)

奈良県の視覚障害教育は奈良県立盲学校、県下唯一の視覚障害に関する専門機関です。

平成13年度においては、児童生徒数43名(幼稚部3・小学部4・中学部2・高等部普通科4・理療科30)です。

奈良県では弱視学級の設置が全国で1番多く、今年度は前年度に比べ、さらに3校増え、小学校19校、中学校9校、総数28校となっています。このうち、点字使用児童生徒が3名含まれています。平成12年度の特種教育資料によると、全国の弱視学級数が116校(小学校81、中学校35)であり、その約22%を奈良県(25校)が占めていることとなります。

このように見ていくと、盲学校に在籍している小学部・中学部の子どもたちより、地域の学校で学習している視覚に障害のある子どもたちの方が断然に多いということが分かります。

弱視学級での指導形態は、通常学級で全教科指導を受けているもの、これは単独、あるいは弱視学級担任等の入り

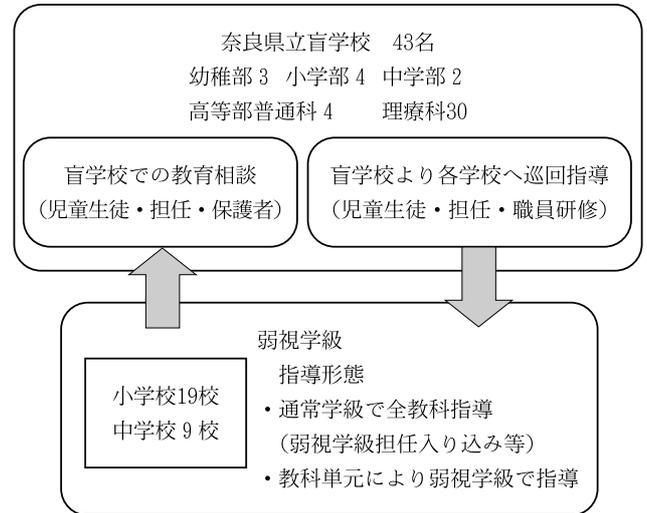


図1. 奈良県の視覚障害教育(平成13年度)

込み、また、教科や単元により弱視学級で指導を受けているものなど、子どもの実態により異なります。しかし、全教科弱視学級で指導という形態はなく、なんらかの形で通常学級での指導、係わりがなされています。

そして、弱視学級の児童生徒の実態や担任の状況により回数の違いはありますが、視覚障害教育の専門的な指導を盲学校で教育相談という形で受けています。弱視学級担任は、視覚障害教育が初めてという先生方が多く、日々の指導法や指導技術、教材等のサポートをここで受けることができます。盲学校の担当者がその子どもを実際に指導し、モデルを示します。それを弱視学級担任が参観しながら、指導のポイントを研修していきます。保護者においても子育てや進路に関する相談等、同様にサポートが受けられます。

また、盲学校からも必要に応じて巡回指導を行います。例えば、児童生徒については、学校周辺の歩行指導等、もちろん、担任と一緒に研修をし、日々の指導に活かしていきます。そして、弱視学級担任が新任で、その学校内で他の先生方に視覚障害の専門的な事項を伝達できない場合などは、校内職員研修の場を借りて、児童生徒の見え方や配慮事項について説明していきます。通常学級の中で、障害のある子どもを初めて受け入れるにあたり、どのように授業を展開していったら良いのか悩んでいる先生方も多くおり、教材教具の紹介や作成方法、テストの時どうするのか、コンピュータでの点字資料の作成方法など、実物を提示し

ながら説明していくことは、かなり問題解決につながっていくようです。これは授業を進めていく中で、何回かにわたり、具体的な教材を通してサポートしていくことになる場合もあります。

## (2)「奈良県視覚障害教育研究会」の概要

奈良県では前述の通り、弱視学級の設置数が他府県に比べてたいへん多くなっています。そこで盲学校の「教育相談室」の活動の一つとして「奈良県視覚障害教育研究会(前奈良県弱視教育研究会)」をおき、次のような取り組みを行っています。

### <目的>

視覚障害教育に関する研究・研修を行い、担当者の資質向上と、本県の視覚障害教育の充実・発展に努めることを目的とする。

### <事業内容>

- ① 視覚障害教育の内容と方法の研究及びその実践の交流
- ② 視覚障害教育に関する研究会・講習会の開催と参加
- ③ 視覚障害教育に関する各種資料の収集と調査研究
- ④ 関係団体との連携
- ⑤ その他本会の目的達成に必要な事業

### <具体的活動内容>

- ・総会1回
- ・例会4回(授業研究・視覚障害教育専門研修・施設見学・福祉機器展・視覚障害者用教材教具展・情報交換等)
- ・交流会1回(夏休み中)  
児童・生徒→視覚補助具を活用したゲーム・おもちゃ作り・調理等  
保護者・担当教員(内容によっては中学生以上の生徒も含む)→視覚障害教員・卒業生・親の体験談、見え方のシミュレーション、情報交換等

授業研究では、盲学校・弱視学級・通常学級での授業を参観し、研究協議を持ちます。1例をあげてみます。平成12年度の例会では、会場を会員校に移し、通常学級での授業を参観しました。点字使用の児童1名、情緒障害の児童1名が通常学級の中で共に学び、そこには通常学級担任、弱視学級担任、情緒障害学級担任、計3名の教員が入っての授業でした。教材準備のノウハウや、どのように授業を進めていくか、それぞれの先生方の役割はどのようになっているのか、一クラスの児童数の問題ももちろんありますが、それには授業前の先生方の話し合いが大切であり、重要なポイントになることなどが協議されていきました。

それぞれの学校では弱視学級が1クラス1担任であり、その学校での授業研究では、弱視学級担任という同じ立場の先生がいないので、研究協議を行っても深まらない場合があります。したがって、このように何校かの弱視学級担任という共通の立場の者が授業を参観し、話し合うという

機会は得るものが多く有意義です。

福祉機器展というのは、例年、盲学校が拡大読書器の業者を数社呼び、校内の児童生徒に新機種の紹介や複数の機種を実際に見比べることのできる機会として行っているものです。その日に合わせて本会の行事を行い、広く情報を提供していきます。

情報交換では、教科指導や教材教具、視機能について、また、進路や学級経営に関する事など、活発に意見が交わされます。例えば、全盲生徒の公立高校進学に向けて、どのような取り組みをどの時期からしていかなければいけないか、事務的なことを含めて話題になりました。県教育委員会や市教育委員会に配慮事項等の文書を送付していきませんが、これらについてもこの会を通じ、さまざまな情報を入手し、共に考えながら進めていくことができました。また、それが後に続く子どもたちにも役に立ち、実際にそれらの文書や各種教材の点訳データなどが電子情報として交換されています。

交流会では、盲学校の児童生徒も含め、同じ障害を持つ子どもたちが一同に集います。自分の将来像について具体的なイメージをつくるのが難しい子どもたちにとって、社会的に自立した視覚障害者から体験談を聞いたり、アドバイスをもらったりすることは、自己を考える上で重要であると思います。保護者においても、同じ障害を持つ子の親として、子育ての話は大変貴重で参考になります。普段、通常の学校の中で孤立しがちな子ども、親、担任にとって、交流会は大変良い機会となっており、後々までかわりを持っていくこととなります。

視覚障害に関する全国的な動向や情報は、やはり、盲学校が持っています。各種研究会・研修会等に盲学校が参加し、そこで得た情報は、この研究会を通じて県内の弱視学級の先生方に報告されます。1校に一人しかいない弱視学級の先生方の研修の場、情報収集の場となっています。

## (3)盲学校内での取り組み

盲学校では、視覚障害教育のセンター的役割を担うという意識のもと、これら県内の弱視学級への支援をおこなっていますが、その他の取り組みについて次に紹介します。

盲学校在籍児童生徒の実態にあわせた、「居住地交流」、「地域交流」の取り組み。居住地交流は盲学校に在籍しなければ行っていたであろう地域の学校との交流です。これは居住地での人間関係を作る等、親子共々、地域のつながりの中で生活をしていくための大切な取り組みであると考えます。また地域交流は、盲学校近辺の学校との交流です。障害を併せ持つ子どもたちは、ろう学校や養護学校との交流も行っています。内容は、それぞれの実態により、教科学習に入り込む場合、あるいは行事交流のみの場合もあります。

「体験入学」の実施や、「卒後支援」として、進学先の大

学や就職先での支援を行います。卒後、生徒たちがそれぞれの場で、自己実現できるように盲学校の持っている専門的な知識技能や情報を生かして、個々に応じた支援を行うことが大切です。

地域の人たちへの理解啓発活動としては「学校開放」や「開放講座」を行っています。これらの催しは、地域の広報誌に掲載し参加者を募ります。「学校開放」は、授業公開や座談会、視覚障害者用の便利グッズの紹介等を行います。地域の高齢者の方々からは、この便利グッズや拡大読書器などの紹介は、大変喜ばれています。「開放講座」は、点字講座や視覚障害者のガイドの仕方等の講座を開きます。もちろん視覚障害理解啓発になりますが、ボランティア養成にもつながっていきます。

また、「中途失明者への支援」では、県下に1校しかない盲学校の役目であるにとらえ、各種相談を受けています。

県内の眼科医や福祉事務所・保健所等とも連携をとる取り組みを行います。医師会の集まり等に盲学校での各種の取り組みを説明しに行ったり、県内の大きな病院には直接話に向きます。その他のところへは盲学校のリーフレット等の案内を送付します。

これら一連の取り組みには、安全管理の問題や人の問題、経済的問題が絡んできます。だからといってなにも行わないのではなく、管理職や教育委員会とも話し合いながら、実践を積み上げ、その必要性を声を大にしてあげ、組織化していくことが必要でしょう。

## 2. 京都市巡回指導方式「新道小学校弱視教室（アイリス教室）」の活動を通して

### (1) アイリス教室の概要

京都市では、平成5年度に「通級による指導」が制度化されたのを受け、弱視教室がスタートしました。この市では、  
1) 対象児童の在籍校が市内各地に点在していること  
2) 対象児童の障害の実態から遠距離通級が困難であること  
3) 在籍学級での指導上の配慮等について、学級担任への助言が不可欠であること  
という理由から、弱視教室担当教員が、対象児童が在籍している学校を訪問して指導する『巡回指導方式』を開始しました。

平成5年設置以降の児童・在籍校・担当者数の推移は(表1)の通りです。なお、担当教員は新道小学校に籍を置き、指導対象児童在籍校の兼務辞令も発令されています。

表1. 児童・在籍校・担当者数の推移

|     | 5年度 | 6年度 | 7年度 | 8年度 | 9年度 | 10年度 | 11年度 | 12年度 | 13年度 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|
| 児童数 | 7人  | 10人 | 14人 | 19人 | 18人 | 19人  | 18人  | 17人  | 12人  |
| 在籍校 | 7校  | 10校 | 13校 | 17校 | 15校 | 17校  | 17校  | 17校  | 10校  |
| 担当者 | 1人  | 2人  | 3人  | 4人  | 4人  | 4人   | 4人   | 4人   | 3人   |

兼務辞令が出されているということは、担当者の意識だけでなく、巡回先の他の先生方の意識も違ってきます。子どもたちの成長を一緒に考えていく仲間として、共にやりやすすくなります。

### <指導形態>

指導形態は、児童一人につき2～6単位時間の巡回指導(個別抽出指導、在籍学級の中での指導)の他、学年スクーリング(各学年1回)、全体スクーリング(年4回)やサマースクールでの指導を行います。

### <指導目標>

- ・対象児童一人一人の能力・特性に応じて、視知覚機能や補助具の活用に関する学習などを行うことで、個々の児童の発達の可能性を最大限に伸ばす。
- ・個別の指導やスクーリングを通して、障害に対する前向きな姿勢を培い、自らの生活を切り開いていく意欲と態度を育てる。
- ・児童の学級担任と話し合いながら、在籍学級の中で、適切な教育的配慮が行えるようにする。

### <指導内容>

- ・視力を最大限に活用できるよう、上手な見方や観察などの訓練、運動などの訓練、目と手の協応の訓練。
- ・拡大教材やレンズなどの補助具を使って見やすくして学習することで、学習意欲を引き出す。
- ・文字や図形を正確に書く、表やグラフの見方に慣れる等、教科学習の内容に応じた指導。
- ・一人一人の課題に応じて個別に指導し、見えにくさからくる学習上のつまづきを補う。

### (2) サマースクール(京都市野外活動施設「花背山の家」(1泊2日)での支援(平成11年度))

次に、アイリス教室での特徴的な取り組みであるサマースクールについて紹介します。

### <目的>

- ・アイリス教室児童の交流を図る。
- ・家庭から離れ、普段とは違った環境の中で協力して生活することにより自立心を育てる。
- ・自然の中で十分身体を動かすとともに、視経験を豊かにする。

### <参加者>

- ・アイリス教室児童18名
- ・新道小学校校長1名・在籍校校長1名・京都市指導主事1名
- ・アイリス教室担当教員4名
- ・ボランティア8名
- ・元アイリス教室教員(現養護学校教員)と現職場の同僚3名
- ・在籍学級担任1名
- ・視覚障害リハビリテーション協会から地域支援事業とし

て教育・福祉・医療の専門家をスタッフとして派遣3名  
・国立特殊教育総合研究所1名

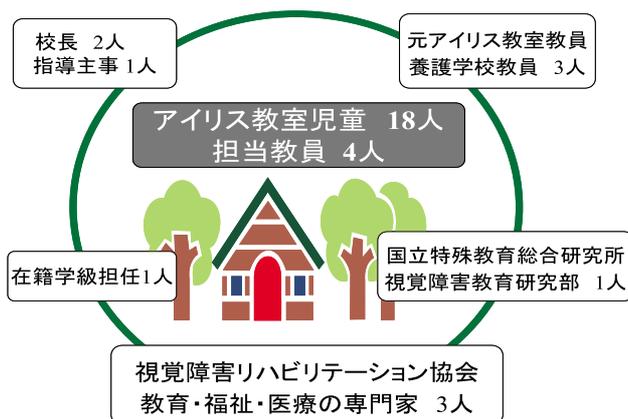


図2. サマースクールでの参加者

(図2)に示したように、このサマースクールでの特徴は、このように外部の人間が支援者として入り込み、一緒に活動ができるということです。

<主な支援内容>

これら支援者が入ることにより、活動がさらに活性化されます。その内容は次の通りです。

専門家スタッフがボランティアとして入っているの、弱視教室にない補助具の貸し出しや補助具の選定と使用方法についてのアドバイスを得ることができます。そして、ダイナミックな活動を展開するためにも、グループ活動での安全確保に当たることができます。また、スタッフ・ミーティングでは、各分野からの意見を聞くことができ、お互いに良い研修の機会ともなっております。さらにさまざまな人間関係の輪によって、新たな出会いがあり、今後の地域での相互支援への展開、連携のきっかけ作りにつながっていきます。

(3) 理解教育の取り組み例

資料としてあげてあるのは、アイリス児童在籍校の他学年の学級で指導した理解教育の指導案です。

これは、在籍校の教員が指導をしたり、アイリス担当者が巡回時の空き時間を利用して指導をしたりしています。アイリスの子どもたちが生き生きと学校生活をおくるために、このような取り組みを、学級から学年へ、また学校全体へと広げていくことが大切です。

(4) 市教委の理解啓発への取り組み

京都市教育委員会では、養護学校や小学校の育成学級、通級指導教室での教育についての理解・啓発を図るため、京都市私立幼稚園協会や京都市保育園連盟など17団体で構成する「京都市ノーマライゼーションへの道推進会議」との共催で、障害のある子どもの保護者や幼稚園・保育所(園)の職員、福祉事務所、保健所等関係職員を対象に、「出会いとふれあいのオープンスペース」(養護学校・育成

学級・通級指導教室見学会)を開催しています。

(5) 授業研究会の取り組み

アイリス教室担当者はそれぞれ巡回先で授業研究会を行います。会場校の先生方が多数参加し、在籍学級担任も交え、弱視児の視知覚や補助具、配慮事項等についても話し合いが持て、校内の先生方にも理解が広がって行きます。

(6) 京都視覚障害教育フォーラム

京都には盲学校をはじめ、関西盲導犬協会や京都ライトハウス、ロービジョンクリニック等、さまざまな視覚障害関係の機関があります。そのような中で「京都視覚障害教育フォーラム」という取り組みがあり、そこにアイリス教室の先生方や子どもたちも参加をしています。

このフォーラムは、京都の視覚障害児・者の教育・福祉・医療に携わる人々やよりよいサービスを求める人々のネットワークを創り、実践をより豊かにしていくための研究活動や視覚障害児などのレクリエーションを行うという目的で、平成6年9月に結成されました。

結成以来、「視覚障害児の教育」「点字指導」「全盲児童のための触地図などの教材づくり」「弱視レンズの利用法」「盲人ガイドの実技」「京都の視覚障害教育機関についての交流」などをテーマに学習会を重ねています。

近年は「ロービジョン」に焦点を当て、「眼科医の立場から見た視覚障害リハビリテーション」「眼科関係者のための弱視疑似体験セミナー」などの講演会やセミナーを開催しています。また、盲学校や一般の小・中学校に在籍する視覚障害児童生徒やその家族のためのレクリエーション活動を継続的に実施しています。視覚障害児童生徒とその家族がロービジョンを補うツール(ルーペ、単眼鏡、遮光レンズ、拡大読書器など)の利用方法について、講義や実技を通して学べる機会とするように、ゲームや野外活動を通して交流を深めています。

このように、医療・福祉・教育の関係者がかかわっている場での出会いは、アイリス教室の児童にとっては、卒業後、あるいは一生涯の支援のよりどころになっていくであろうと思われます。

また、先生方にとっては専門研修の場となり、資質の向上につながっています。

Ⅲ 今後の支援の在り方・課題

支援のポイント

- ・地域の特性を活かしたシステム作り
- ・地域への啓発と相互支援協力  
地域に開かれた学校
- ・早期から生涯教育を見据えた支援  
スムーズな移行→連携
- ・職員研修とミーティング
- ・柔軟な支援を支える管理職・教育委員会

地域によって様々な実態や状況があり、一律にこの方法が良いとは言えません。むしろ、地域の特性を活かした、地域の状況に合わせたシステム作りが大切です。各都道府県により、利用できるリソースに違いがあるのが現状です。県内に視覚障害関係の機関が盲学校1校となれば、その果たす役割はたいへん広がってきます。また、盲学校も複数あり、他に関係機関がある場合は、それぞれの役割を明確にしながら連携をとっていく必要があるでしょう。視覚に障害のある児童生徒がすべて同じ支援でいいかというところではなく、個々の子どもたちによって当然違います。個々の状況に合わせた連携の取り方、地域のボランティアや医療関係や福祉センター、リハビリテーションセンターといった関係諸機関と連携をとることが大切です。それには話し合いが必要でしょうし、コーディネータ役も必要になってくるでしょう。

そして、早期から一生涯の教育を見据えた支援、それぞれの節目でスムーズに支援の移行ができるように連携をしていくことが重要です。

また、県内だけでなく、全国に目を向けて、共通で活用できるものはお互いに活用していくことが効率的です。例えば、点訳教材や各種教材教具、さらにはさまざまな情報まで、共有していくこと。電子化されたデータや情報をインターネットを介して互いにやり取りをしていく「盲学校点字情報ネットワーク」の活用も一つの方法であると考えます。

また、地域によって交通の利便性にも違いがあります。遠隔地対策の必要などもあるでしょう。電話相談、巡回相談、長期休業中の来校やスクーリング・サマースクール、今後、インターネットの活用も考えられると思います。

それから、地域への啓発と相互支援協力等、外部の人たちが学校の中に入っていけるように、また、内部からも外へ出ていけるように、地域に開かれた学校作りの必要があります。これからの学校においては、児童生徒の実態、地域の実情等を基に、特色ある教育や一人一人の個性に応じたきめ細かな指導が大切となります。学校は地域住民の信頼に応え、家庭や地域と連携協力し、一体となって子ども

の成長を図っていくために、より一層開かれた学校づくりを推進していかなければなりません。こうした開かれた学校づくりを推進していくため、学校運営の状況等を伝えながら保護者や地域住民等の意向を把握・反映し、その協力を得ていく制度、学校評議員制が導入され始めてきています。これらのことも含めて考えていくことが必要となるのではないのでしょうか。

また、これらさまざまな取り組みは、一部の先生のものであってはならず、校内組織としてしっかりと位置付け、全体の共通理解を図り、かつ専門性も高めあいながら行っていくこと。それにはやはり校内研修や話し合いを十分行うことが大切です。そしてその研修も従来のスタイル、伝達講習的なものばかりではなく、問題解決的な研修スタイルも取り入れたものが有効ではないかと考えます。

従来の学校の枠内で教育の在り方を考えるという発想ではなく、保護者も含めた地域・機関・団体など、あらゆるリソースを活用した柔軟な支援が重要であり、それら支援を支える管理職・教育委員会の協力も大きなポイントの一つとなるでしょう。

**謝辞：**本研究では、奈良県立盲学校を事務局としております「奈良県視覚障害教育研究会」や京都市立新道小学校アイリス教室のサマースクール等の活動に実際に参加させていただきながら進めてまいりました。沢山の先生方にご協力をいただいたことを心より感謝いたします。

#### 【参考文献】

- 中東朋子・小川清子・松井眞弓：弱視学級（アイリス教室）サマースクールの取り組み，第5回視覚障害リハビリテーション研究発表大会論文集，142-145，1996
- 中野泰志：コミュニティのサポート・ネットワークを活用した地域活動の支援，国立特殊教育総合研究所特別研究報告書「教員の資質の向上と教員支援システムに関する研究」，111-117，1998

<資料>

道徳学習指導案（アイリス教室について）

1. 日 時 平成13年1月26日（金）
2. 対象児童 4年
3. 本時の目標 擬似体験を通して、アイリス教室の友だちについて考える。
4. 本時の展開

| 学習内容                    | 児童の活動  | 教師の支援と留意点   |
|-------------------------|--|---|
| ① 本時のめあてを知る。            | 担任の先生よりめあてを聞く。<br>「アイリス教室の友だちについて考えてみよう」   |   |
| ② 擬似体験のめあてを知る。          | アイリス教室の友だちについての説明を聞く。<br>「アイリス教室の友だちは見えにくさがあり、そのために勉強や運動をする時にむずかしいことがあります。」<br>擬似体験のめあてを聞く。<br>「今日は見えにくいとはどんなことかということを経験してもらい、アイリス教室の友だちの苦労や努力について考えます。」 | アイリス教室の児童の見えにくさについてはここでは詳しく説明しない。<br><br>シミュレーションメガネをかけて体験する中で、見えにくさ・困難さを自ら見つける場を設定する。  |
| ③ 見えにくさを体験する。           | シミュレーションメガネをかけて二つの活動をする。<br>・教科書を見る。<br>白濁メガネと狭窄メガネの両方を体験する。<br>・図書室へ行く。<br>階段・廊下・図書室入室・本を選ぶ。<br>帰りは逆コースを通して教室へ帰る。                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日のシミュレーションの見え方は一つの見え方で、実は一人一人違う見え方をしていることを話す。</li> <li>・図書室へ行く時はペアーの人が横について、本当に危ない時は声をかけたり、腕を持って知らせてあげるように児童に話す。</li> <li>・見えにくさを実感する為に横に着く人については、してはいけない声かけや手助けについて具体的に示す。</li> </ul> |
| ④ 体験したことを話し合う。          | 「いつもの見え方と比べてどうだったか。」を発表する。<br>・まわりが見えにくい。<br>・階段が見えなかった。<br>・教科書の字がぼやけて見える、など。   | 意見が出にくい時は、体験した場面ごとに問いかける。   |
| ⑤ どんなことに気をつければいいのか発表する。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・黒板が見えにくいときはノートを見せてあげる。</li> <li>・物を探すのに困っている時には手伝う。</li> </ul>   |   |
| ⑥ 感想をプリントに書く。           |  | 「見えにくさ」などの感想がたくさん出るように、同じ意見でも自分の言葉で言えるように励ましの声をかける。   |

5. 評価 シミュレーションメガネを体験することによって、アイリス教室の友達の「見えにくさ」に気づいたか。

# 「肢体不自由特殊学級に在籍しているCさんとその保護者の活動を通して」

當 島 茂 登

(国立特殊教育総合研究所)

## I はじめに

障害のあるなしにかかわらずその地域で豊かに暮らしたいというのは誰もが持つ自然な願いです。保護者からの要望を受け市教育委員会が肢体不自由特殊学級(小学校と中学校に1学級ずつ)の新設の準備を開始し、このほど県教育委員会からその認可があり、入学式に向けて準備作業をしている写真と記事が地元の新聞に掲載されたのは1999年4月のことです。これまで肢体不自由特殊学級はこの市内には全くありませんでした。

この地域では、肢体不自由児は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つ用意されていました。多くの子ども達は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ことを余儀なくされていました。このような状況では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ました。肢体不自由児は運動障害と知的障害を併せてもっている場合が多く、専門的知識や治療的な対応が必要な場合もあります。特に、この地域では専門的療育機関がないため障害の重い子どもは専門的療育や教育を受けるため、乳幼児期から家族と離れた生活を強いられていました。肢体不自由児が就学後も都市部の肢体不自由養護学校で生活することに障害の子を持つ保護者や医療関係者等から問題が指摘されてきました。筆者を中心に、この地域を対象として療育に関する保護者のニーズを調査した結果からもこのことが明らかになっています(當島1998)。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りました。この地域における肢体不自由特殊学級の新設のニュースはこの地域の障害のある子どもにとって大きな励みになりました。

肢体不自由特殊学級の開設のきっかけは都市部の肢体不自由養護学校に在籍していたA君が地元の小学校に編入学したために市の教育委員会が肢体不自由特殊学級の新設を検討してきました。子どもや家族との別居を望まない障害のある子どもを持つ保護者の強い要望が、肢体不自由特殊学級開設へと発展してきました。肢体不自由特殊学級の新設は、「地域で生まれ、地域で豊かに生活したい」という子どもとその家族の願いにそうものです。地元紙には、市

の教育委員会の考えとして「本来なら、(地元にある知的障害)養護学校への受け入れが望ましいが、施設面の問題などがあり早急には実現しないが、地域でできる限り教育を提供する他ない」と記されていました。4つ目の選択肢として肢体不自由特殊学級が設置されたことは、障害のある子どもにとって「生まれた地域で友達と一緒に学校に通いたい」という願いがかなったこととなります。

プロジェクト研究の研究協力機関の中学校のCさんは、開設された肢体不自由特殊学級に在籍しています。Cさんの中学校での活動や保護者の活動を通して、プロジェクト研究のテーマである「通常の学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導及び指導体制の充実・整備に関する研究」における諸課題の中から、Cさんの希望と保護者の活動やその願いをどう生かしていくか、について検討します。

## II 保護者を支えた療育研究会

障害のある子どもを持つ保護者はそれぞれ固有の悩みやストレスを抱えて生活をしています。抱えている悩みやストレスは障害の程度、子どもの年齢、地域の社会的な資源や情報量等によってさまざまです。障害のある方やその家族は、様々な課題を共に考える機関やキーパーソンを必要としています。

Cさんの保護者はCさんが積極的に地域社会に参加できるようにCさんが幼少の頃から多くの働きかけをしてきました。それは乳幼児期の訓練機関から就学先の選択、そして就学後の学校への要望など、Cさんの意見を聞きながら多くの困難を克服してきました。Cさんの協力が得られるようになってから、保護者への数回にわたるインタビューで、これまでの厳しく困難なバリアーがあったことがわかりました。このバリアーは物理的なものに加えて心のバリアーが大きかったように思えました。

この地域は、県の中心地から約400km離れた離島にあり、市の人口は約4万5千人です。この地域に「継続的で一貫した対応が可能な療育システムを実現したい」「障害を持つ子ども一人ひとりが豊かに育ち、幸せに生活することのできる地域社会を実現したい」と言う二つの願いを込めて、1993年6月に有志による民間組織として「療育研究会」が発足しました。発足当時の目標は、障害のある子どもの一貫した療育体制の実現を図るために障害のある子の保護者

や関係者が交流を深め、ともに学びながらネットワークの輪を広げるということでした。

1994年度の活動計画案の目標には、

- ① 障害児の早期発見・早期療育のネットワークづくり
- ② 障害児療育に関する研修・学習を行う
- ③ 親が前向きに障害児と向き合えるように支援する  
となっています。また、その年度の目標として、
  - ① 心身障害児通園事業の早期開設を目指す
  - ② 心身障害児の医療体制の整備
  - ③ 療育内容の充実と記されています。

また、この会の会則の第2条には、「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、ともに学び合い、心身障害児の総合的療育(早期発見・早期療育、生涯療育及び社会での共生等)の体制の実現を図るためのネットワークをつくる」という目的が記載されています。療育研究会はその名称の通り就学前の医療や療育の中心活動をしてきました。やがて就学先の問題や就学後の学校での活動やその対応、学校外での諸活動にいたるまでさまざまな課題を研究会の中で具体的に検討されるようになりました。

活動は多くの人に関心と呼び、発足当初60人だった会員は1994年度100余人に倍増、そして2001年度の会員は274人となりました。その内訳は、親の会77人、医師8人、看護婦28人、理学療法士7人、保母65人、行政福祉学校関係者28人、ボランティア61人です。これらの有志によって作られた療育システム及びネットワークは着実に地域の生活に密着した形で根をおろしています。社会的資源や教育、福祉、医療などの様々な情報の少ない地域の中で子どもがより豊かに生活するための基盤作りとして、この地域の特徴を生かした療育システムとネットワーク作りの活動は、現在も積極的に展開されています。

Cさんとその保護者は常に一緒に療育研究会に参加し、積極的に意見交換をしてきています。この地域では、療育研究会ができるまでは、障害のある子どもに関する取り組みは個々別々に対応されてきました。障害のある子どもの保護者とその家族が集い、お互いに意見を交換する機会はほとんどありませんでした。療育研究会は医療関係者を含む地域の専門家と保護者がお互いに意見を交換し合う大きなきっかけになりました。現在では、この研究会で出された疑問、問題点、課題が地元紙で報道され、多くの方々の関心を集めるようになり、また市政にも反映されるようになりました。

この療育研究会の発足は、一人ひとりの課題を一人ひとりの課題として処理されてきたことが、多くの方の意見を取り入れながら一人ひとりの課題を研究会の会員の課題として捉えなおす機会になりました。

### Ⅲ Cさんの活動と学校の体制

#### 1. 学校の概要

A中学校は市の郊外に位置しています。小規模ながら新興住宅地で教育には大変熱心な方が多く住んでいるといわれています。市街地には中学校が2校あり、それに比べると学校規模は全校生徒約400人で、小規模校と言えます。この中学校に、前述の経過の通り1998年4月に肢体不自由特殊学級が設置されました。この中学校では、肢体不自由特殊学級のことを「総合学級」と呼んでいます。開設当初から現在まで男女1人ずつ計2人の生徒が在籍しています。Cさんの在籍しているA学校に研究協力機関をお願いできたのは、筆者が1992年から前述の療育研究会の所属していたからです。

#### 2. Cさんについて

現在、Cさんは中学校3年生です。Cさんはとても積極的で明るい性格です。Cさんは痙直性四肢麻痺型の脳性麻痺があります。ことばはゆっくりだが話することができます。しかし緊張が伴うと聞き取りにくくなることがあります。生徒会などでも積極的に発言し、多くの生徒に感銘を与えることがあります。文章を書くのが上手でワードプロセッサを使っています。移動は車椅子を使っています。

#### 3. 学校全体での体制

肢体不自由特殊学級が開設された後、暫くして校長先生にインタビューする機会がありました。そのことを含めて学校体制についてまとめました。

##### (1) 校長先生の学校経営方針

校長先生がこの中学校に赴任された時は学校が大変荒れていました。そこで、校長先生は、「開かれた学校作り」をキーワードに学校経営に努力されました。その結果、学校中に明るさと活気が戻ってきました。これは学校だけでなくPTAの方々の協力をはじめ、地域の住民の方々が一丸となって取り組んだ結果だったとも話されました。校長室はいつでも、誰でも出入りできるようにオープンにしたそうです。また、総合学級の存在が「心の教育のすばらしい教材であった」と述べられ、さらに、「子ども達を大切にすること」が学校内に波及したと話されました。

##### (2) 全職員の協力体制

校長先生は、肢体不自由特殊学級開設及び運営に関して、全職員の協力体制を確認してスタートしたと話をされました。特に、「総合学級」の担任を学年主任として位置づけ、総合学級の担任と通常学級の教員との連携に配慮されました。

### (3) 保護者の協力

学校開設にあたり手探り状態であったので、保護者の全面的な協力がなければ肢体不自由児の受け入れは難しかったと話されました。その当時は、保護者の方に食事とトイレの介助をお願いしているということでした。筆者は他県等では保護者の方の負担軽減のためと障害のある子どもの学習が円滑に進むように介助員制度があることを情報として提供しました。

### (4) 総合学級の位置

この中学校では肢体不自由特殊学級は2階にあります。総合学級は該当学年の交流学級との日常的な交流が円滑できるように教室を隣接しました。学級を隣接したことで教室間の移動時間が短縮できること、交流級の生徒と自然なかかわりができることの利点があり、筆者が学級を訪問した時にも休み時間に交流級との生徒間に会話が弾んでいました。

### (5) 物理的な配慮

学校内では車椅子操作に支障が無いようにスロープ等が設置されたり、トイレにも配慮がされました。ただエレベーターなどの設備がないため、かなり急な階段を担任と保護者で移動をしていました。

### (6) 教科の交流授業

教科の授業はCさんの希望等を考慮して、国語、社会、音楽、英語(TTの導入)、理科(教科担当の希望)、家庭科(実習の時は保護者が授業に入る)は交流級で受けています。総合学級での授業は数学、体育、美術、自立活動です。総合学級での授業は担任の先生が担当しています。Cさんは、「テストはみんなと一緒にものを受けたい」という希望があり、学習面ではかなりの努力しているようでした。校長先生からの手紙に、Cさんが国語で80点採ったということも記されていました。また、本人の努力を考慮して交流級での授業を受けさせるように試行錯誤を行っているので研究所からの専門的なアドバイスをという要請がありました。

### (7) 総合学級と通常学級の生徒との交流

この地区には小学校と中学校が1校ずつあります。この地域の小学校を卒業した児童は同じ校区の中学校に進むこととなります。したがって、Cさんは小学校4年生の3学期から通常学級で過ごしてきているので、中学校に進学した後も生徒間交流は続きました。子供同士の心のバリアーは無いということです。生徒同士はむしろ一緒にいる方が当然と思っています。交流級での授業では生徒が自主的にノートを取ったり、コピーを撮ったりしています。体育祭

や生徒会の活動にも積極的に関わっています。

### (8) 学校と地域の協力体制

今後の学校のあり方として地域に開かれた学校運営が求められています。中学校が荒れていた時、地域の住民からの協力が得られたことは先に触れました。ここでは1995年5月に行われた、日曜授業参観で「社会人に学ぶ」という地域に住んでいる方を学校の講師に招いたプログラムを紹介します。その時のプログラムは以下に示す通りです。1年生向けに、「手話での活動」(手話サークル)、「奄美の民謡について」(奄美民謡の会)、「奄美の歴史について」(奄美博物館学芸委員)、2年生向けに「税金について」(税務署)、「かつお料理(家庭料理)」、「大島紬について」(紬センター)、「奄美染色あれこれ」、3年生向けとして、「奄美の気象について」(測候所)、「人はみんな同じ人間、みんなちがう人間」(療育研究会)、「ハンセン氏病と人権について」(和光園)、「奄美の農業について」でした。このプログラムの「人はみんな同じ人間、みんなちがう人間」はCさんの誕生から現在までを療育研究会の会員の方とCさんの保護者が協力して授業をしていました。3年生を選んだ理由は、3年生はCさんの先輩にあたるのでCさんや車椅子の対応になれていないことを考慮してプログラムされたということでした。筆者もこの授業を参観する機会がありました。生徒達は講師の先生の説明に熱心に話に聞き入っていました。また、車椅子の基本的な使い方についての実演、実技もあり生徒の関心をひいていました。

## IV 保護者の要望

Cさんの保護者はCさんとともにこれまで沢山の課題を積極的に乗り越えてきました。直接インタビューしてお話を伺うたびに共感する事や外から見た学校の体制の在り方について考える事が多くありました。インタビューを通して学校は一人一人の子どもが教育的な配慮を要する生徒に対して柔軟に対応できる状況を作る必要があることを痛感しました。

肢体不自由特殊学級開設2年目の時の要望をまとめたものです。

- 階段が多いので移動が大変で、教室移動の時に担任だけでなく他の先生も積極的に関わって欲しい。
- 車椅子の操作等の研修を学校全体で取り組んで欲しい。
- 体育祭の参加について、同学年全員で参加できる種目を工夫して欲しい。

この要望はこの他にも沢山ありましたが、保護者の積極的な働きかけにより改善されてきたところもあります。

特に秋の体育大会の種目は、学年種目として決まったものがあり肢体不自由特殊学級が開設された後も種目の変更

が検討されずにきました。しかし、学年の保護者等からの要望で、3年目は生徒全員・保護者ができる種目として「フィールドを使ったりレー形式の競技」に変わりました。学校からの種目案内の書面に、学校と保護者が一人ひとりの子どものための種目を長時間にわたって検討されたと書いてありました。これまでに無い新しいものを学校と保護者が知恵を絞って作った体育大会の種目は大変重要なことです。一人ひとりの特徴を生かした体育会種目が保護者からの提案によって実現しました。体育大会の種目のことで筆者に照会がありましたので、種目のアイデアをFAXで

送りました。体育大会終了後、Cさんから体育大会の時のことを書いた文章が送られてきました。それを原文のまま以下に記します。「体育大会のことですがたくさんのアイデアどうもありがとうございました。その中の1種目で、総合的な学習の時間での車椅子体験を生かした学年種目で、一部ですが車椅子に一人が乗って一人が車椅子を押しながらバトミントンラケットにボールを乗せて、運んで行くという、競技でした。みんな楽しそうに、やっていたので、わたしもうれしくなりました。私のラケットには、ちょっと工夫してありましたけど・・・。」体育大会の種目を変更するまで実に3年を要しました。

## V 研究所としての支援

研究所としてのかかわりは筆者が定期的に学校を訪問し、校長先生、担任、本人、保護者との話し合いを持ちました。

### (1) 学校経営の立場から

校長先生からは研究所の専門機関としてのノウハウを提供して欲しい旨の依頼がありましたので、STAについて保護者に対して実際に技術を提供しました。

STAとは・・・

### (2) 学級経営の立場から

担任の先生からは自立活動についての資料提供の申し出がありましたので、自立活動の解説書(文部科学省編)と指導案の資料を提供しました。担任の先生が多忙のため十分な情報交換ができませんでした。

### (3) 本人から

本人からはワープロのスイッチが自分で入れられるようになる自分で好きな時に文章が書けるので、工夫をして

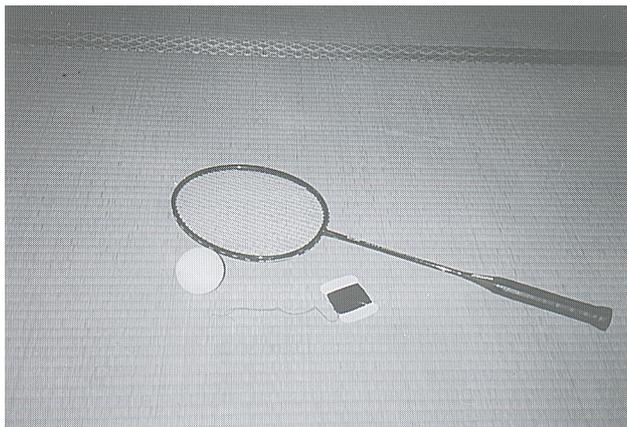


写真1, 2, 3. (ボールに針で糸を通し、糸をラケットにむすぶ)



写真4. STAで文字を書く練習場面

欲しいとの要望がありました。Cさんが上京する機会がありましたので、研究所の専門のスタッフに依頼して実際にスイッチ類を試してもらいました。本人の使いやすいスイッチが工夫できました。その後、自宅で簡単にワープロのスイッチが自分で入れられるようになりました。また、このスイッチが日常生活の家庭用電気機器の利用にも応用できることが分かりました。

#### ・保護者への支援

遠隔地にある学校の支援の方法は様々な通信情報伝達手段を用いることが考えられます。このケースでは直接インタビューによる方法、電話、手紙、FAXでの情報交換を主としました。現在、保護者等に対して日常的な様々な課題に対して支援できる体制の確立が急務です。このケースでも地域で専門的な支援体制があれば、もっと早期から学習活動や日常生活についての活動が円滑に進んでいく可能性があったことを考えると保護者への情報の提供という側面など各機関間の連携や学校と保護者の綿密な連携などが今後の課題として上げられます。

## VI ま と め

Cさんのケースを通して、今回のプロジェクト研究のテーマに基づいて検討した結果を以下の項目ごとにまとめました。

### (1) 校内体制について

校長先生の当初の方針では学校全体で取り組んでいくという確認がされて、交流授業などでの受け入れが円滑に進んでいった一方で、車椅子の介助の場面で担任の先生だけでなく他の先生方にもかかわって欲しいという保護者からの要望に見られるような日常的なかかわり方の課題があります。必要な時に必要なだけ支援ができる体制は今後の課題として残されています。

### (2) 保護者について

どの保護者も学校に対して様々な要望を持っています。保護者の意見や要望を聞きながら教育を展開していくことが今後重要になってきます。今回のケースでは、保護者の要望により教師による車椅子の操作の研修会が行われたり、保護者有志からの提案で体育大会の種目が該当学年で検討されて新種目が開発されました。これは総合学級が設置されたことにより、これまでとは違った点で学校の在り方を保護者から指摘されたことは重要なことです。外国には保護者や生徒の学校教育への参加を認めている国もあります。

### (3) Cさんの進路の選択肢について

Cさんには絵本作家になりたいと言う希望があります。この希望に添えるような進路の開発が必要になっていました。Cさんは地元の高校か肢体不自由養護学校か迷っていたようです。しかし、県立高校が受験可能か地元の知的障害養護学校に肢体不自由児を受け入れる可能性があるのか、大変心配していました。知的障害養護学校に肢体不自由児を受け入れることについては、療育研究会や母の会が要望を県教育委員会に出されました。この度県教委委員会から地元の知的障害養護学校に肢体不自由児を受け入れる旨の回答がありました。しかし、人数制限や医療的ケアの必要な子への対応など課題もあるようです。まだまだ障害のある子ども達の進路の選択は制限されている状況が見られます。一人ひとりの子どもにとってその子どもの持っている可能性を引き出し伸ばしていくことは社会全体の責任といえます。進路の選択肢がこの地域に新たに設けられる準備が進められていることは、子どもの将来にとって大変喜ばしいことです。

### (4) 地域について

この地域に肢体不自由特殊学級が開設され3年目を迎えました。進路の選択肢も整備されつつあります。この地域でCさんが豊かに生活していくためにCさんの保護者をはじめ地域の療育研究会の果たしてきた役割は計り知れない。進路を含めて様々な卒業後の活動の場の選択肢が社会資源として用意されることは、「子ども達が地域で生まれ地域で豊かに生活していく」ために必要なことです。この地域が子どもの成長にあわせて成熟していくことを期待しつつ引き続き検討していく必要があります。

今回のプロジェクト研究に関連して、本人や保護者の「生まれた地域で豊かに生活したい」という願いを学校と地域との連携を通して検討してきました。学校が肢体不自由特殊学級開設に伴い従前とは異なる取り組みを展開する必要が生じ、この状況に対して学校が保護者の意見を取り入れながら微調整ではあるがこれまでにない新しい一歩を踏み出したことは今後の学校の在り方として大変重要です。

学校はこれまで以上に地域と密接な関連を持ちながら一人ひとり子どもの教育のために学校の指導体制はもちろん保護者や地域の方々の声を反映するために大きなアンテナを持つ必要があります。

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いただきました市教育委員会並びに中学校の校長先生はじめ諸先生方、また多くの資料を提供して下さいましたCさんとCさんの保護者に心から感謝申し上げます。

## 参考文献

- 1) 當島茂登：離島における療育システムと利用者のニーズ、一般研究報告書「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」21-29 国立特殊教育総合研究所 1999
- 2) 天野正治他編著：ドイツの教育、東信堂 1998

# 小学校通常学級における教育活動の営み

—「自閉症」といわれる一人の児童の6年間の学校生活をめぐって—

滝坂 信一・武内 秀樹・川崎市立西梶ヶ谷小学校

(国立特殊教育総合研究所) (保護者)

## はじめに

現在、小中学校の通常学級では様々な子どもたちが学び、ともに学校生活を送っています。そのなかには心理的な困難を抱えた子どももいれば、外国で育ちことばに不自由な子どももいます。また、健康状態に不安を抱える子どももいます。そして、障害があるといわれている子どももいます。

今後、様々な教育的ニーズをもつ子ども達に合わせた学校システムづくりが世界的な規模で進展していくでしょう。我が国でも、それぞれの地域でこれを実現していくことが今、求められています。その

ためには、学校や社会のシステムが代わっていく必要があります。しかし、このシステムを変えるのが私たち自身であるとすれば、私たち自身がいかにして私たち自身の発想や意識を変えていけるかが決定的な要因であるということが出来ます。

本稿では、一人の「自閉症」といわれる児童、武内佑樹さんの6年間にわたる学校生活と、彼の成長を支えてきた保護者、学校の取り組みを取り上げます。中心は、関係者から得られた資料です。このなかには、保護者をはじめとして、関係者が彼の対してどのような思いや願いを持ち、彼を見つめてきたのか、必要な工夫をしてきたのか、そして彼がどのような小学校生活を送ったのかが述べられています。

なお、文中は児童、担任教諭、補助指導員等はすべて実名になっています。このことについては、保護者の武内さんをはじめ、それぞれ当事者方々と直接に相談し、実名とすることにしました。特に、保護者の武内さんからは、この内容が佑樹さんの小学校生活がどのようなものであったかを表わすものであり、ご親戚、中学校入学後出会っていく人たちに読んでもらえるものになればと思うと、メッセージをいただいています。

## I. 事例の概要

### 1. 学校概要

川崎市立西梶ヶ谷小学校

表1. 学校概要

| 年度(平成)    | 8      | 9      | 10      | 11      | 12      | 13      |
|-----------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|
| 児童数(教員数)  | 501    | 500    | 489(23) | 517(24) | 494(24) | 496(25) |
| 学級数       | 15     | 16     | 15      | 17      | 18      | 19      |
| 特殊学級      |        |        |         |         |         |         |
| 児童数(教員数)  | 4(3)   | 3(3)   | 3(3)    | 5(3)    | 5(3)    | 6(3)    |
| 開設学級      | 知、情、聴  | 知、情、聴  | 知、情、聴   | 知、情、聴   | 知、情、聴   | 知、情、聴   |
| 級外教員(専科)  | —      | —      | 2(初任1)  | 1(音楽)   | 2(音楽)   | 1(音楽)   |
| TT(教科名)   | —      | —      | 1(算数)   | 1(算数)   | 1(算数)   | 1(算数)   |
| 武内さんの学年   | 1      | 2      | 3       | 4       | 5       | 6       |
| 児童数(学級数)  | 88(3)  | 84(3)  | 78(2)   | 85(3)   | 80(3)   | 79(3)   |
| 学級児童数(担任) | 30(高田) | 28(高田) | 39(北林)  | 29(小松)  | 28(北林)  | 27(金津)  |
| 校長        | 須田高志   | 釜田勝    |         |         | 安達芳郎    |         |

(敬称略)

### 2. 武内佑樹さんについて

1989年8月21日生まれ

診断：平成7年5月19日

境界知能、非定型自閉症残遺状態、スタージ、ウェバー症候群(の疑い)(川崎市中部地域療育センター 栗田広医師)

#### (1) 就学前

<川崎市中部地域療育センター> 1年8ヵ月通所

<私立幼稚園> 2年保育

ポーター教室(4歳夏から小1にかけて)

本研究所教育相談(5歳2か月～現在)

#### (2) 就学にあたって

私立小学校(2校)、近隣の小学校(通常級、特殊学級)を検討し、現籍校に決定

#### (3) 就学後

##### ① 1学年：

ア) 特殊学級にて「算数」と「国語」の指導(6月～3学期；3～5時間/週)

イ) 補助指導員(学校が教育委員会に申請、人選については保護者が指名し、学校が承認)7月から3人、2学期2人で1日3時間、その後1日3時間半になり現在に至る<sup>(註)</sup>

ウ) 3 学期、担任から特殊学級転級が話題になる。  
エ) ことばの教室：月 2 回（3 学期～2 年生、3 年生；学期に一回）遊び中心にことばを引き出す；野球ゲーム、的当て、短いビデオ見て説明させる。

② 2 学年  
補助指導員

③ 3 学年  
ア) 補助指導員

イ) 家庭教師：6 月～（国語、算数 30 分；1 回／週）

④ 4 学年  
ア) 補助指導員

10～11 月に、1 年生からの介助員が出産のために止めることになり、交代。

イ) 家庭教師：（国語、算数 30 分；1 回／週）

⑤ 5 学年  
ア) 補助指導員

イ) 12 月～家庭教師の形態から塾に通うという形態へ（同じ人；国語、算数）

⑥ 6 学年  
ア) 補助指導員

イ) 塾：（国語、算数）

⑦ 中学校について 中学校障害児学級に進路が決定。

彼は、1 年生時からクラスメイトと担任に「武ちゃん」との愛称で呼ばれてきました。いつから、どのように、誰からこの呼び方が始まったかは定かではありません。家庭ではご両親から、また補助指導員の方からも「武ちゃん」と呼ばれていますが、彼は学校でのこの呼称をとっても気に入っていたように思います。

（注）「補助指導員」：平成 8 年度に始まった川崎市の制度。川崎市立小学校及び中学校の通常学級に在籍する障害のある児童生徒で、日常の学校における教育活動に際して援助を必要とする場合に配置される臨時的任用職員。1 日最長で 3 時間程度、ピンポイントの援助が原則となっている。西梶ヶ谷小学校には平成 13 年度、武内さんに対する他もう 1 名が配置されている。なお、学校では「補助指導員」が「介助員」という名称で呼ばれており、アンケートの記述やインタビュー記録のなかでは使用されたまま示した。

### 3. 滝坂が関与してきた内容

武内佑樹さんは、通っている幼稚園から滝坂あてに紹介があり、「①ことば、認知の遅れに対する療育、②社会性の訓練、③学校について」を主訴に、平成 6 年 12 月 12 日（5 歳 3 ヶ月時）、本研究所教育相談へ初回来所されました。①、②については家庭での生活、幼稚園での様子を工夫することを保護者と一緒に考えていくことにしました。③については、居住地の学校情報にあわせて選択肢として考えられる学校情報を集めるとともに、保護者として佑樹

君の学校生活に何を期待するかについて佑樹君の様子と現実の条件から見通しを立てることに関しサポートを行いました。就学までの間、月 1 回の頻度で来所による相談対応の他、幼稚園訪問を行いました。

図 1 は、就学先と就学後の見通しを検討する過程で武内さんが整理された内容です。

入学以降は、主に電話での相談となり学校での様子や日常生活のなかでの出来事が話題として取り上げられてきました。また、教育相談の一環として学校訪問をし授業参観と担任教員の方々との意見交換を行いました。この学校訪問は、今後通常学級に様々な教育的ニーズのある子どもたちが在籍して教育を受けることが見込まれたために、保護者である武内さん、校長先生はじめ先生方にご了解を得、滝坂自身の研究という側面を含めて行うことにしました。この際、滝坂は学校の求めに応じて資料や情報の提供を行うことにしました。具体的には、本研究所の行った特別研究「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」報告書の提供、校内研修会での話題提供、他校での取り組みに関する話題提供などです。

平成 10 年度からは、本特別研究が開始されることになり、保護者の了解をいただいて小学校に研究協力機関を依頼し、必要に応じて資料の提供等を含め協力を頂くことになりました。保護者及び小学校に説明をした、佑樹君の小学校生活をみていく際の滝坂の観点として、以下の点を挙げます。

観点：「意欲的に学校生活を送ることができるように」

- ① 教科学習について
- ② 自己表出・表現の仕方について
- ③ 人間関係（他の子どもとの関係、係り・当番活動、コミュニケーション等）の充実について

小学校には、学期ごと及び必要に応じての訪問を依頼し快諾を得ていましたが、こちらの都合から頻回な訪問は実現しませんでした。

## II. 資料：アンケート記述とインタビュー記録等

本稿の中核を成している、資料の内容について一覧に示します。

(I) 小学校入学への考え方（図；武内さん作成）

1996 年 12 月作成

(II) 佑樹さんの作品から

(III) 各学年を担当された先生方への質問

【 1, 2 年生担任：高田彬成先生 】

【 3, 5 年生担任：北林満良先生 】

【 4 年生担任：小松博樹先生 】

【 6 年生担任：金津有作先生 】

【 パソコンクラブの担当：飯田 智芳先生 】

(IV) 先生方全体への質問（一部担任をされた方を含む）

(V) 担任をされた先生方へのインタビュー

(VI) 指導補助員の方への質問

【 本前原 弘 子さん 】

【 花 岡 美 紀さん 】

【 馬 場 よう子さん 】

(VII) 指導補助員をされた方々へのインタビュー

(VIII) 武内さん；保護者（ご夫婦）へのインタビュー

(IX) 「算数スペシャル講習会」

先生方への質問は、調査票に記入して頂くかたちをとりました。これは、先生方の移動によって資料を得にくくなってしまふのを避けるために2001年3月に行いました。その際に回答を頂かなかった先生方からは、その後調査票を受け取りました。また、2002年1月には、担任であった先生方及びクラブ活動で担当した先生に学校でインタビューを行いました。

指導補助員をされた方5名のうち、3名から質問紙に記入して頂き（2002年2月）、これをもとに、2月7日武内さん宅でインタビューを行いました。

武内さんご夫婦へのインタビューは、2002年2月19日に武内さん宅で行いました。

### Ⅲ. 考 察

ここでは、武内佑樹さんへの対応のなかで彼の学校生活の充実と成長に寄与したと考えられる点、及びこれをもとに、今後多様な教育的ニーズのある子どもたちがともに学ぶ小学校となっていくために工夫が必要と考えられる点について、資料をもとに整理した内容を示します。

#### 1. 担任以外のスタッフ：補助指導員

先生方と補助指導員の方々の双方の記述から、学級において担任以外の「おとな」の存在がとても大きな意味もっていたことがわかります。しかも重要だったことは、介助員の方々が佑樹さん一人の「係」であったのではなく、クラス全体に目をむけ、クラス全体の子どもたちと関係を創っていったという点です。この点については、筆者も補助指導員の方々が配慮する必要のある内容として、保護者、介助員の方、先生方に対し折りに触れ話題にしたことでした。佑樹さんとどのように距離を取り、どのように「最小限で最大限の」援助を工夫するか、また他の子どもたちへも同様な関係をつくるかということでした。

補助指導員の方々の存在が他の子どもたちにとっても大きかったことは、多くの方の記述から窺い知ることができます。子どもにとって、自分を訴えられる、また、子ども

同士ではなく先生でも親でもない、ちょっとしたことを口にしてみることができるおとながいてくれるという、そういった複数のコンタクトチャンネルがあるということは、どの学校でも考えられてよいように思います。これは子どもにとって良いからそうすべきだと言った「機能」的な側面のことではなく、学校と言う場にそのような豊かで多様な人間関係があることがその場にいるすべての人々にとって自然で大切なことだという意味です。

今年度、西梶ヶ谷小学校に補助指導員は佑樹さんの他もう1名の子に配置されています。その他、今年度の西梶ヶ谷小学校には、日本語指導教員が川崎市総合教育センターから（週1～2回）派遣されているほか、学習サポートのボランティアが一つの学年に（週2～3回）入っており、さらに障害児学級にもボランティアが（週数回）入っています。いろいろな人たちが役割意識に基づいて動くという存在であるだけでなく、まず、そこにいてお互いの関係が生れお互いがかげがえのない存在になっていくような場が学校である必要があるのではないのでしょうか。

現在教務主任の職にある北林先生（3, 5年生担任）によれば、「『こういう場（時間）に人手があったらいいな』と思うと何時の間にか誰かが入っているという感じで、校長先生や教頭先生がきっと工夫しているんだと思います」とのことです。このような在り方は、9.に述べる「開かれた学校」や「開かれた教師集団」ということともかかわっていると思います。

#### 2. 学校・学級規模

西梶ヶ谷小学校の規模は冒頭に示した通りです。また、本報告書の別の項で触れられている、創造的な学校を作り出す教職員集団が形成されている横浜市立丸山台小学校の規模もこれとほぼ同じです。教職員集団が学校の子ども全体をどうみていくか、学年担任集団が学年全体の子どもたちをどうみていくかを考えた時に、適切な学校規模、適切な学級規模があると思います。この問題は転ずれば、一人一人の力が発揮でき、さらに創造的な教職員集団を形成するにはどのくらいの人数であればよいかということでもあります。教員が子ども一人一人の存在を感じ、子どもへの対応をよりきまこまかく行っていくとした時、言い換えれば教員が一人一人の子どもの心の動きを含めて感じ取り応じていくことができるということを考えた時、一人の担任の対応できる人数には限度があります。子どもの側に立って考えてみても、一つの学級で自分を十分に発揮しつつ集団生活を享受できる人数には限度があります。この点については、先生方のアンケート調査票記述やインタビューのなかで明確に指摘されています。実際、3年生の時は学級児童数が39人でしたが、非常にストレスの高い雰囲気の中で学年の先生方が工夫している姿を筆者は感じました。

そして、ここでも補助指導員の方の存在、果たした役割は学級だけでなく学年全体にとって大きかったと思います。

地方分権の進展によって、平成13年度から各都道府県が一部独自に学級規模を決めることができるようになりました。ある新聞社の調査によれば、既に平成13年度から5県が小人数学級を開始しており、平成14年度から新たに11県が小人数学級を開始するとしています。こういったなかでは、どのような学校の姿が目指されるのが重要になります。一人一人のもつ教育的なニーズに応える、様々な子どもたちがともに生活しともに学ぶ場を目指すこともできますし、教科学習の到達度を競う排他的な小集団を形成することもできます。

また、教育的に考えた場合に、どのくらいの人数が「集団」として機能し、子どもたちに様々な学習機会を提供するサイズなのかについては、金津先生が指摘しているように、今後検討が必要であると思います。

### 3. 「障害」とその子の持っているもの

アンケート調査票記述やインタビューのなかに、①『「障害」によっては対応が難しい』、②「武ちゃんには誰もが認めるすごいところがあった」という指摘があります。

①に関しては、特に「障害が重度」である場合、「多動」である場合、そして「他者に対して攻撃的」である場合が想定され、そういう場合は大きな困難が伴うあるいは無理だという判断があるように思います。しかし、「教室を飛び出していた」佑樹さんは、なぜそうしなくなったのでしょうか、また掃除道具入れを叩いたり大声を上げることが減少していったのはなぜでしょうか。それは、彼が、子ども集団の中でどのように生活し、何を学習するかについての見通しが立ち、実現していくことができる実感喜びとしてみんなで、自己表現の方法を選ぶ、自己表現することを学習していったからとは考えられないでしょうか。

②については、確かに彼は周りの子どもたちが「一目置く」力をもっている私も思います。その一部は、資料に示す通りです。しかし、そのようなものがなければ子どもたちは一緒にいることが難しいものなのではないでしょうか。

この二つは、従来の考え方と在り方を振り返り、今後学校は子どもたちに何を提供する場としてあったらいいのか、おとなの私たちはどういう存在としてそこにあったらいいかについての見通しを考える時に実際に即してしか議論していくことができない、しかし避けて通れない内容であるように思います。

### 4. 「特殊学級」の存在、活用

いろいろな子どもがいることを当たり前ととらえ、子どものもつ「多様なニーズ」への対応を当たり前に行える学校があったとき、子どもはどれだけ豊かな学校生活を送る

ことができるでしょうか。佑樹さんが1年生の時に障害児学級でもった個別対応の時間は、彼が彼に応じた学習ができる機会であったというだけでなく、彼が「学習の構え」を早期に獲得し、学校生活の流れを掴むことができたという点で非常に大きな意味を持ったと思います。筆者は、学校で行われる「教科学習」の枠組みと内容、そして教授法をどのように変えることによって、一人一人にあわせしかも共同の場での学習が行えるか、それを開発することが私たちが子どもたちに負っている大きな責任の一つだと思います。

また、一般に障害児学級から通常学級への参加は「交流学習」というかたちで行われていますが、一つの学校のなかで一人一人の子どもたちにとって、子ども集団にとってどのような生活、活動の共有が望ましいのかがさらに検討されていく必要があると思います。

### 5. 学級を越えた学年での取り組み、さらに学校全体の取り組みへ

「1クラス1担任」という現在の仕組みでは、クラス内のことを担任の先生が一人で抱え込んでしまわざるを得ない傾向があります。この結果、多様な教育的ニーズのある子どもたちへの対応をどのようにしていったら良いかということについての課題と工夫が、教職員集団のなかで共有されないという状態を産み出すことがあります。

この点で西梶ヶ谷小学校で工夫されていたのは、学級を基盤にしながらも学年の子どもたち全体を学年担任全員が責任をもとうという考え方と実際でした。教科学習でもそれは行われており、(資料IX)はその1例といえます。それぞれの先生がその持ち味を生かすということ、子どもたちの側からすれば自分を発揮する相手、人のチャンネルが複数にあるということから考えてもこの工夫は重要であり、学校全体として工夫される必要があることだと思えます。

### 6. 学校(教員)と保護者とのコミュニケーション及び関係：「開かれた学校」、「開かれた教師集団」

関係した方々の記述やインタビューから感じることは、学校(教員)と学校からみた「外部」の人々とのコミュニケーションの難しさという問題です。この難しさはどこから来るのでしょうか。もちろん一つには、それぞれが依って立つ立場の違いから来るものがあるでしょう。しかし、この課題が解消されることによって、学校という場はより多くの人にとって大切な場となり創造的な場になっていくように思います。

武内さんご夫婦は、「普通級」入学にあたって不安だったことは「いじめ」のことだったと述懐しています。また、中学生活に関するなかで「中学で多少のいじめにあっても

いい。実社会に出てのいじめみたいなことは、中学にはない。」とおっしゃっています。これが「いじめ」が起こってもいいということではなく、ご夫婦の覚悟のことばであることは言うまでもありません。大阪府が平成13年度から開始した府立高校における「知的障害のある生徒受入れに係る調査研究校」の一つにお子さんが通う保護者の方に筆者がインタビューしたなかでも、入学に際して心配だったことは「いじめ」の問題だったとの内容がありました。これらにあるのは、我が子に対する保護者として当然の不安と、自分の手が届かない、見えないところで我が子が時を過ごすことへの不安であると思います。そして、この不安を減らすことができるのは、実際にそういったことが起きないということだけではなく、保護者が我が子を含む子どもたちの学校での実際生活について想像ができ、子ども自身に学校生活を任せられるという見通しだと思います。そしてこの支援の必要性に気づき、工夫できるのは、先生方以外にはいません。

## 7. 子ども集団、子ども同士の関係＝おとなには予測がつかない

筆者にとって西梶ヶ谷小学校の体験は、瀬回ではないにせよ一つの学校に入学から卒業にいたるまでの6年間継続して訪問した3度目のものになります。この3回の経験の中、最も予測がつかず同時に学んだり気づくことの大きかったのが子ども同士の関係の豊かさとその変化でした。そこには、自分の身体の一部のように相手が必要としていることを手助けし、その行為自体について本人は特に何も感じていないように見える風景が日常的に見られました。

私たちおとなは、社会に流通している概念や規範から現象を見たり理解し、そこから人との関係をつくろうとしたりします。しかも、そのこと自体に気づかないことも少なくありません。しかし、子ども同士の関係はこれとは随分異なっています。その意味では「子ども同士の関係」をていねいに辿り、私たちおとながそこから学んでいく「人と人との関係」や「人の見方」ということがたくさんあるように思います。しかも、そのスパンは1,2年ではなく6年間の単位で辿ること、いやもっと長い射程で見つめ私たちが学んでいく必要があるのだと思います。

## おわりに

第二次大戦後、国連を中心に世界的に取り組まれてきた課題の一つが人権問題です。国連憲章第1条第3項によれば、国連の目的は「経済的、社会的、文化的又は人道的性質を有する国際問題を解決することについて、並びに人種、性、言語又は宗教による差別なくすべての者のために人権及び基本的自由を尊重するように助長奨励することについ

て、国際協力を達成すること」です。そして第4項によれば、国連は「これらの共通の目的の達成に当って諸国の行動を調和するための中心となること」を目的としています。国連の障害者問題に関する取り組みもこのなかに位置づけられます。

第二次世界大戦後現在に至る、国連を中心とした「障害者問題」への取り組みは4つの時期に分けることができます。

- (1) 戦後：障害者「人権の回復」表明の時期
- (2) 1970～1980年代まで：リハビリテーション及び教育機会に関する制度的保障への取り組みの時期
- (3) 1980年代から：ノーマライゼーション（インテグレーション、メインストリーミング）思想の普及と展開の時期
- (4) 1990年代に入り：インクルージョン（人権問題への統合的取り組み）へのパラダイムシフト

1993年、国連は「万人のための社会（Society for All）」言い換えれば「すべての人を包括した社会（inclusive Society）」を2010年までに実現することをウィーン会議において決議し、以降、各国はこれを具体化する作業に入りました。その基本理念は、「あらゆる市民のニーズが計画立案と政策の基礎となる」（1994、1995年国連決議）という考え方です。この考え方は、国家や社会のとらえ方に関するコペルニクスの転回と言えます。すなわち、社会システムに人々が合わせるという、いわば「天動説」から一人一人のニーズに基づいて社会システムを創るという「地動説」へのパラダイム転換を意味しています。本報告書が刊行される2002年は、1997年から行ってきた計画「中期」の最終年であり、2007年まで続く次へのステップの第1年目にあたります。インクルージョンは、私たち人類の歴史始めて以来の、世界規模のそして各地域社会を基盤として行われる大きな挑戦です。

近代以降、経済成長を最優先に競争社会を築いてきた現代社会がその結果産み出した社会的な病理を振り返り、新たな社会のかたちとして提案されているのが Inclusive Society であり、Society for All です。

そしてこの取り組みのなかで、根源的かつ最も大きな挑戦であるのが、「社会に流通しているコミュニケーションの様式や社会的行動規範を獲得することが難しい人々」、「それらを獲得していても現実場面で使うことが難しい人々」のインクルージョンです。

これらの人々は、これまで障害者、特に「知的障害者」「強度行動障害者」そして「精神障害者」と呼ばれてきました。これらの人々をどのようにインクルードするかということ抜きに inclusive Society、Society for All は完成しません。そしてそのような社会をつくりあげるために、学校教育の担う役割は、決定的なものです。

学校教育におけるインクルージョンの姿、「万人のため

の教育 (Education for All)」の姿が次の社会の姿を啓示するといっても良いでしょう。なぜなら、次の世代を担う子どもたちはそこで自分達がどのような社会を創るかを学ぶのですから。

そして、この領域にモデルはありません。今それぞれの学校の取り組みそのものが次へのモデルになっていくのだと思います。本稿で取り上げた、武内佑樹さんの成長と子どもたちの豊かな成長を支えた西梶ヶ谷小学校の営みはその一つであり、多くの示唆を含む内容だと考えます。

【参考文献】

朝日新聞：小人数学級 16 県実施へ、2002 年 3 月 10 日  
 滝坂信一：小学校教育における「子への対応」の課題—学

級における個別支援の試みを通じて—、特別研究「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」報告書、国立特殊教育総合研究所、1995

滝坂信一：ドイツにおける統合教育の試みと創造的な学校体制の構築—ノルトライン＝ヴェストファーレン州ケルン市における総合制学校の例から—、「障害児教育分野における協力・連携関係（パートナーシップ）の形成に関する調査研究」報告書、国立特殊教育総合研究所、2000

滝坂信一：ドイツ NRW 州ケルン地域における総合教育の実態—関係者へのインタビュー結果から—、世界の特殊教育 (XV)、国立特殊教育総合研究所、2001

中野善達編：国際連合と障害者問題、エンパワメント研究所、1997

【資料】

(1) 小学校入学への考え方

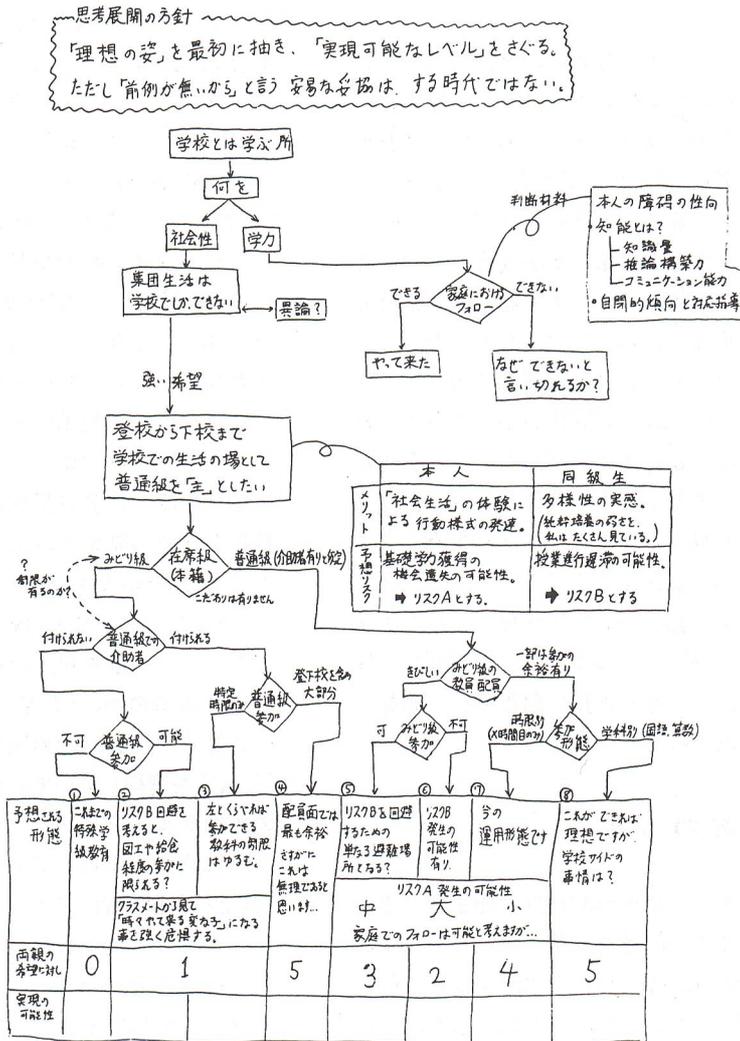


図 1. 小学校生活の見通し (1996 年 12 月武内さん作成)

(II) 佑樹さんの作品から

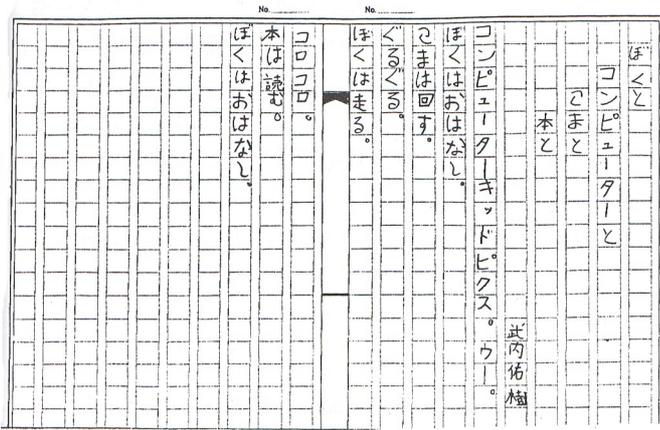


図2. 「3年生の作文」から

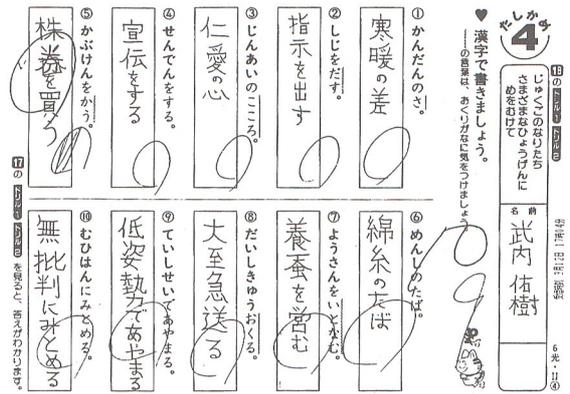


図3. 「6年生の漢字ドリル」から

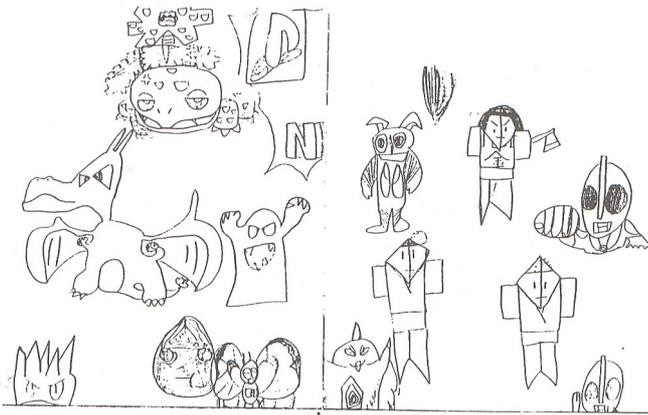


図4. 「3年生の時ノートに描いた絵」



図5. 「6年生の時ノートに描いた絵」

### (Ⅲ) 各学年を担当された先生方への質問

1. 学級経営上の工夫および課題となったこと、困難と感じたこと
  - (1) 指導の形態や方法の面で
  - (2) 子ども集団に関して
  - (3) その他
2. 学年全体についての工夫および課題となったこと、困難と感じられたこと
  - (1) 学年の他の先生との意見交換や調整に関して
3. 武内さん自身に対する配慮や工夫および課題となったこと、困難と感じられたこと
  - (1) 学校での日常生活面
  - (2) 教科学習の面(教科によって異なる場合には、教科ごとに)
  - (3) 対人関係の面
    - ① 同級生との関係
    - ② 先生との関係
    - ③ その他の人々との関係
  - (4) 集団で行動する場面において
  - (5) その他
4. 武内さんの家庭とのコミュニケーションや連携についての工夫及び課題となったこと、困難と感じられたこと
5. 介助員の方とのことについての工夫及び課題となったこと、困難と感じられたこと
6. その他、武内さんの通常学級での教育について考えや感じていること
7. 一般的な質問：
  - (1) 通常学級に「障害のあるお子さん」が在籍する、共に学ぶということについての考え
  - (2) 通常学級で障害のある子どもたちが共に学ぶためには、どのような配慮や条件整備が必要だと思われるか

【1, 2年生担任：高田彬成先生】

2002年3月

#### 1. 学級経営上の工夫および課題となったこと

##### (1) 指導の形態や方法の面で

一斉学習の時間では、とにかく武ちゃんが外へ飛び出さないように気を配りました。介助員さんがいない時は、かたぐるまをして授業をしました。全員にわかりやすく説明しなければならないときは、どうしても武ちゃんに動きを抑えてもらうよう、ぬりえやめいろの紙を渡したり、粘土作業をしてもらったりしました。介助員さんが来てからは、安心して一斉指導ができるようになりました。

一方、個別指導の時間では、武ちゃんに対しても個に応じた指導ができました。子供たちそれぞれが異なる課題をしていますので、武ちゃんに寄り添って学習することが比較的できる時間でした。

##### (2) 子ども集団に関して

「武ちゃんはクラスの大切な友達」ということを繰り返していました。「みんなと同じように、静かに並んだり、一人で準備や片付けをしたりするのが苦手だけど、頭が悪いとか病気とかではなくて、ただちょっと得意じゃないだけなんだよ。だから一緒に勉強して、教えてあげるところは教えてあげてね。」といました。

子どもたちは学習中だけでなく、休み時間でもよく武ちゃんにかかわり、私以上にコミュニケーションをとっていたように思います。

#### 2. 学年全体についての工夫および課題となったこと

##### (1) 学年の他の先生との意見交換や調整に関して

毎日必ず武ちゃんの様子を話すようにしていました。そして、学年集会の時には、積極的に武ちゃんにかかわってもらえるように預けるつもりでいました。しかし、他の先生も、自分のクラスにさまざまな問題を抱えていましたので、それほど頻繁に武ちゃんとかかわることはできませんでした。

#### 3. 武内さん自身に対する配慮や工夫および課題となったこと

##### (1) 学校での日常生活面

できるだけ、武ちゃんの行動のペースを崩さないように気をつかいました。他の子どもには、「早くして」とか、「こっちを先にやってからつぎにこっちね」とか指示しましたが、武ちゃんにはあまりそういうことは言いませんでした。武ちゃんは、私からの指示がなくても、友達の行動を見ながら自分でペースを作っていたように思います。強制されるのを嫌がっていましたので、武ちゃんに出す指示は、まわりの子を動かし、間接的に武ちゃんにわかってもらうようにしていました。

##### (2) 教科学習の面

当初、もっとも苦勞するだろうと思っていましたが、お母さんが「勉強は二の次でいいです。わからないことはわからないままでもいいので、なるべく一緒のことをさせてください」とおっしゃったので、ずいぶん楽な気持ちになりました。

実際、武ちゃんが友達と同じようにできるのは、30%くらいでした。板書したことはノートに写して帰り、次の日にはノートに答えを書いてもってきました。家庭での努力が並大抵ではなかったと思いました。

##### (3) 対人関係の面

###### ① 同級生との関係

まがって友だちに危害を加えてしまわないかと心配していました。武ちゃん自身、攻撃性のある子ではありませんでした。勢いあまって友達を傷つけてしまわないかと

心配していました。しかし、友達とのトラブルはほとんどなく、安心しました。むしろ、まわりの人が武ちゃんにちょっかいを出す場面が見られましたので、その都度注意し、武ちゃんが嫌なことはしない約束を徹底しました。

## ② 教師との関係

はじめは、私の指示も通りにくかったのですが、共に過ごす時間が増えてくると、武ちゃんも次第に私を認めてくれるようになり、信頼関係ができたように思いました。こちらが伝えたいことは大体わかってもらえていたように思います。

「だめ」ということばに強い拒絶反応を示していましたので、極力使わないようにし、3回まで「こうしようね」と言ってみて、それでもこちらの要求が通らない時は、3回目は言わず、少し時間をあけるようにしました。指示が通らない時は、武ちゃんが他に何かをしたい時なので、時間をあけるとある程度満足し、こちらの言うとおりにしてくれることが多かったように思います。

## ③ その他の人との関係

人とかかわりが苦手でしたから、必要以上にたくさんの人とかかわらなくてよいと思っていました。決まった人と決まったことについてかかわることができれば、それでよしとしました。

### (4) 集団で行動する場面において

全校で並んでいる時、よく声を発しました。また、列からはなれて、うろうろすることもありました。しかし、はじめから終わりまでそうした目立つ行動をしていたわけではありませんでしたので、強くは注意せず、列を離れたら連れ戻し、大声をあげたら口元で「シー！」をやる程度にとどめました。はじめの頃は、他の学年の子どもが振り向いて武ちゃんを見ていましたが、そのうち振り返らないようになりました。武ちゃんの発声も、だんだんと少なくなっていきました。

どうしても一人で勝手に動かれたら困るときだけ、傍らで手をつないでいました。子ども同士では手を離してしまいましたので、私が手を握っていました。

## 4. 武内さんの家庭とのコミュニケーションや連携についての工夫および課題となった事

お母さんは熱心な方で、本当によく勉強なさっていましたので、私も武ちゃんのことについて教わるところが多かったです。ただ、私は立場上、常にクラス全体を見ていなければならなかったため、「武内君もクラスの一人として、私にとっては32分の1(32人のうちの一人)であり、目が行き届かない点がありましたらお許しください。」と言いました。すると、お母さんは、「わかっています。」と教えてください、ほっとしたのを覚えています。ただ、現実問題としては、32分の1とは到底なり得ず、マネージメン

トの多くを武ちゃん一人に費やしたことは確かです。しかし、特別扱いされるのを嫌がるだろうと予想していましたので、あくまでも友達と同程度ということを確認しました。

はじめは授業中、頻繁に参観にいらしていましたが、お母さんも納得されたのか、しばらくするとあまり授業を見に来なくなりました。連絡は連絡帳や電話で直接ということに落ち着くようになりましたが、私の方でさほど負担に思ったことはありませんでした。私がこんな様子でしたよ…と話す、すべてわかったかのように、何度も同じ事を聞いてきたり、もっと詳しく聞こうとしたりはしてきませんでした。そんなお母さんの対応も、私にゆとりを与えてくれたのだと思います。

## 5. 介助員の方とのことについての工夫および課題となったこと

1年生の時、私一人では、どうなっていたことやらと思います。

はじめに介助員さんには、武ちゃんを中心にお願いしますが、1人だけにはつかないほしいと言いました。それは、「武ちゃんは介助の先生にまかせておけばよい」という思いを、友達にもたせないためです。したがって、子どもたちにも、武ちゃんのために先生が一人増えるということは言わず、高田先生のお助けマンがやってきたと言いました。実際、学習中は、武ちゃんが一人でやっているときは他の子にマンツーマンでついてもらいましたし、あえて私が武ちゃんにつき、他の子どもを介助員さんをお願いするという方式も随時とりました。それにより、介助員さんはたくさんのお母さんたちから慕われ、頼りにされていました。そして、介助員さんを通して、武ちゃんと友達との距離も縮められる結果となりました。

介助員さんとは、学習に関して、事前に綿密な打ち合わせをしたことはほとんどありません。その場その場で連携をとり、私の動きに応じてサポートに入ってもらいました。武ちゃんが一人でできることは、なるべく一人でやらしてもらおうようお願いしてありましたので、武ちゃんべったりということは考えられませんでした。

とにかく、私も介助員さんも、きわめて自然体で、日々、臨機応変に対応していたのが、堅苦しくなくて良かったのではないかと思います。(はたから見ると、いい加減と思えるかもしれませんが…)

## 6. 武内さんの通常学級での教育について考えること感じていること

武ちゃんは十分ではないかもしれませんが、恵まれた環境の中で小学校生活を過ごせたのではないのでしょうか。特に、介助員の予算が確保されたということがもっとも大きかったと思います。家庭でどんなに努力されても、学校のキャ

パが低ければ、すべて無駄になってしまいます。武ちゃんが安心して通常級に在籍できたのも、介助員さんのおかげだと思います。武ちゃんは、通常級でともに学びあえたことで、障害児学級に在籍していたのではとてもできなにかかわり（具体的に何とは言えませんが…）を多くの友達ともつことができたのではないのでしょうか。そのかわりは、通常学級の子どもたちにとっても、プラスの学びとなっていたため、スパイラルに正の循環ができあがったのが良かったと思います。

## 7. 一般的な質問

(1) 通常の学級に「障害のある子ども」が在籍し、ともに学ぶことについてどう思うか

これからは、もっと開かれていくべくだと思います。小学校で別々に過ごして、どうして大人になってから共生できるのでしょうか。クラスを分けるのは、別の世界の人間という蔑視を育てるだけだと思います。ともに学ぶには障害がありますが、障害があって当たり前という立場に立ち、互いにハードルを乗り越えて双方向からの歩み寄りが必要だと考えます。何も障害児が仲間に入れてもらうという立場ではないでしょう。障害も個性の一つと考えれば、むしろ特殊学級があること自体に疑問をもつべきではないでしょうか。

(2) 通常学級で障害のある子どもがともに学ぶためには、どんな配慮や条件整備が必要だと思うか

まず、教員ですが、40人の子どもに担任一人では、共倒れをしてしまうと思います。やはり介助員等のプラスアルファの要員が不可欠だと考えます。学年間はもとより、学校全体でそのクラスをサポートする体制が必要だと思います。

次に、保護者への理解ですが、通常学級の保護者にも障害の程度や特徴を知らせ、理解をしてもらう必要があると思います。その子どもに何ができて、何が得意なのか、どんな問題が起きる可能性があるのかを、十分に説明しておく必要があると思います。すべての子どもたちの学習権を保障していかなければならないからです。

さらに、障害をもった子どもの保護者を孤立させないような配慮も必要だと思います。親同士の連携が、子どもの教育にいかに大切かは言うまでもありません。

【3, 5年生担任：北林満良先生】 2001年3月

### 1. 学級経営上の工夫および課題となったこと、困難と感じたこと

(1) 指導の形態や方法の面で

<3年の時>

介助員がつき、担任の一斉指導に併せて、武内君の学習

を進めてきた。彼は取り組んでいる事に区切りが付かないと、次の学習へ入れない傾向が強い子でしたが、彼のペースを認め学習へ引き込むようにし、ししし札国語や算数では、読みや漢字、計算などは興味を持って取り組むことができたようです。社会や理科、図工では絵や図を短時間で正確に書く力があり、観察記録や資料の書き写しなどの学習ができました。体育は整列時刻から離れることも多かったものの、興味を持った種目には取り組んでいました。担任は、特別武内君に時間を割くことも少なく、学級の学習指導を進めることができました。介助員は、学習が遅れがちな他の児童4-5名への補助指導にも当たってくれたため、担任への大きな支援になっていました。この時の介助員の言葉「私たちは教員ではないのに、教えてもいいのでしょうか。」担任の返事「困っている人がいたら教えてあげてください。教室にいる子供達は先生と思っているのですから。」<5年になって>

介助員は違う人になっていました。3年の時と違って武内君から離れた場所にいることが多くなりました。保護者からの要望もあるのか離れた場所で様子を見、次の学習に入らない状態が長くなると側へ来て指示する。その分、学習への取り掛かりが遅れることもありましたが、本人の成長もあり、担任の指示で、取り組んでいることへの区切りはつけられるようになってきました。詳しくは書きませんが、各教科に3年生の時以上の力が付いていると思われま。特に、漢字を書き、使う力、運動に取り組む積極性が良くなっていると思います。運動では跳び箱の開脚跳び越しや、縄跳び運動が上手になっています。運動する時、順番を守って行動するようにもなりました。

<3年の時も5年になっても>

介助員と細かな打ち合わせはしなかったものの、学習を進めるうえで、介助員が担任の指導を本人のペースに合わせて指示してきたことが良い結果となっていたように思います。

(2) 子ども集団に関して

<3年の時>

休み時間になると担任の声かけ、介助員の働きかけで外遊びをさせるようにしました。寒い時期は室内で絵を描いていることが多く見られました。集団の中にいて、周りの子たちからの声かけや働きかけはあるものの、自分のペースで遊んでいることが多く見られました。介助員の側に集まってくる子どもたちの中に紛れているという感じでした。<5年になって>

友達とふざけ合う場面・担任にいたずらをする場面が多く見らむようになり、縄跳び遊びの時は・周りの子たちと回数を競い合う場面も見られるようになり、係や当番の活動ではグループの中で自分の役割も果たせるようになっています。自然教室(2泊3日)では、特別指示をしなくても、グループ行動が取れていました。グルー

プ員の指示もあったようです。

### (3) その他

武内君が、何を伝えようとしているのか、何をしながらしているのか等を掴むことが難しいと思います。3年の時に見られた、突然走りだす、壁やドア、ロッカーに体当たりする等の行為は、5年になってからはほとんど見られなくなりました。しかし、取り組んでいることを急に中断させられたり、嫌がることをさせられたり、しつこくされたりすると泣きながら怒り出すことも見られました。

◎ 生活面では、身の回りの整理整頓が上手であること、話を聞いて行動できること、乱暴な言動をしないこと、話しかけると反応してくれること、子供同士ではなんとなく通じ合えること等があり、特別な工夫をしなくとも楽しく集団の中で過ごせていたように思います。又、学習面では、漢字が書けること、文字が丁寧で上手であること、絵やイラストが上手であること等、周囲から認められるものがあるため、落ち着いた学習態度と言えます。一言で言えば手のかからない子と言えます。しかし、介助員の存在は大きく、又、伸びるためには必要な存在です。担任一人では無理と思います。

## 2. 学年全体についての工夫および課題となったこと、困難と感じられたこと

### (1) 学年の他の先生との意見交換や調整に関して

特別問題になることはなかったと思います。行事(運動会や学習発表会、卒業式や入学式練習)の中でも、他の子どもたちと同様、武内君の活躍できる場面は十分取ることが出来ました。

## 3. 武内さん自身に対する配慮や工夫および課題となったこと、困難と感じられたこと

### (1) 学校での日常生活面

3年の時は、介助員の声かけが必要だったものの、5年になってからは、周囲にいる子どもたちに、「仲間に入れてあげて」「一緒に遊んで」等と言っておくと一緒に行動出来ていました。又、前以て、「次は〇〇だよ」「今度は〇〇をやるよ」「〇〇さんがこんなことをするから一緒にしておいて」等と伝えると、自分から集団の中に入って行くことも見られるようになっていきます。

### (2) 教科学習の面(教科によって異なる場合には、教科毎に)

他の子どもたちと同じ内容を学習してきました。国語の本読みも、漢字の書き取りも良く出来ています。作文は何を伝えたいのか読み取れません。算数の計算は3年5年の内容はますます出来ています。ワーク(テスト)の結果を見ると、問題文の読み取りは出来ているようです。文の中から答えを見つけることは出来ますが、自分の考えを書く

ことは不十分(担任が読み取れないだけかも知れません)です。音楽の歌や楽器演奏、図工の絵や工作等は良いものが見られ、取り組みも積極的です。家庭科の調理実習では火(熱さ)を怖がります。体育は恐怖感のある種目には消極的ですが、周りの子どもたちの様子を見てから慎重に取り組み始めます。バスケットボールをしている時、急に機嫌が悪くなり、介助員に訳を聞くと、どうやら自分にボールが回って来ないことにあったようです。チームの子にそのことを伝えボールを回すと機嫌が直りました。相手チームからもボールを回してもらっていました。子どもたちの優しさに感謝した一瞬でした。各教科、武内君だけの特別なメニューは用意しませんでした。他の子どもたちと同じように、必要に応じて指導をしてきました。

### (3) 対人関係の面

#### ① 同級生との関係

特に、5年になってから人と遊ぶ場面が多く見られるようになりました。追いかける、話し合う、一緒に縄跳びをする・注意する・自分から挨拶するなど見られました。話し合う場面を見て、後で話していた子に「何を言っていたか分かる?」と聞くと、何となく分かる、大体分かる、分からないときは適当に聞いている等の応えが返ってきました。担任はほとんど分かりません。言葉以外の部分で理解し合っているようです。一緒にいる時間が長い子の方にその傾向が強く見られます。高学年になると女の子が嫌がる言動をする子が見られますが、武内君にはそのような言動は見られず、女の子たちに嫌われることもなく、逆に、色々な場面で支援を受けています。性格の良さなのでしょう、それとも、家庭の指導なのでしょう。武内君は・3年の時もそうでしたが、学級の子もみんなの名前を知っており、座席も分かっています。学校の先生方も関わった人達は知っています。

#### ② 先生との関係

3年の時以上に側に来ることが多くなりました。時には、いたずらをして逃げて行ったり、隠れたり、何か言われるのを待っていたりすることが多くなりました。朝や帰りの挨拶も毎日のようにしてくれます。しかし、こちらから急に話しかけても反応してくれないことも多くあります。最近、話し方が担任に似てきたようで心配です。友達を叱ったり、注意したり、呼んだりする言葉が似てきたようです。時々、ドキッとすることがあり周りの先生方にも良く言われます。乱暴をしない、話を聞く、丁寧な作業、片付けの良さ、等など、学級のお手本になってくれる子です。

#### ③ その他の人との関係

学校内では、校長・教頭はもちろん、関わってくれた先生方は良く知っています。又、給食員や用務員など、教えると分かってくれます。知らない人や関わりの薄い人達には、話しかけられても反応しないことが多いようです。

#### (4) 集団で行動する場面において

特に5年になってからは、特別な工夫も困難な場面もありません。朝会や体育の時間、校外学習や学年全体での行動などの時も、誰の助けも借りずに自分の場所に集まります。時には、周りの子たちの指示を受けていることもあります。2泊3日の自然教室では、環境の変化もあるので心配しましたが、落とし物、しまい忘れがあっただけで、特別問題になることは見られませんでした。注意しなければならぬ子は他にたくさん見られたことが残念でした。

#### (5) その他

担任や介助員がどんなに配慮しても、又、保護者の要望を聞き入れても、学級集団が武内君を認め、理解しなければ、彼の居る場所は出来ません。幸い、学級の子どもたちは大小の違いはあるものの、1年入学の時から彼の存在を知り、彼を認め、理解してきた経過が今現在の対応になっているのだと思います。担任は学年学級の子どもたちに感謝しています。

#### 4. 武内さんの家庭とのコミュニケーションや連携についての工夫及び課題となったこと、困難と感じたこと

学級の様子や行事の予定、学習進度、準備して欲しい物など、学級通信を発行して各家庭に知らせるようにしてきました。今年度(平成12年度;筆者注)は213号の発行になりました。高学年になると、翌日の予定や持ち物などは、口頭で伝えたり・板書で済ませることが多くなりますが、武内君は自分で連絡帳に書いて行くことが出来る子なので安心していました。口頭で伝えた時は、介助員が連絡帳に書かせるようにしてくれました。それでも連絡が完全には出来なかったこともありました。保護者からはメモ帳を預けられ、必要なことはメモで知らせたいとの要望もありましたが、長続きしませんでした。知らせる方(用件)も知らされた方(返事)も書く作業は大変労力が要るものです。介助員と保護者の連絡はノートを使って続けられていたようです。ノートの内容は一度も見ていません。

保護者(特に母親)は、心配なこと、確認したいこと等が出来ると、必要に応じて来校し面談して行きました。他の保護者がそうであるように、必要に応じてお互いに連絡を取り合えれば良いと思っています。幸いなことに・担任は武内君の保護者には信頼されていると感じていました。しかし、どんな面で信頼されているか分かりません。思い違いだったかも知れません。多くの保護者の方は、子どもの学習面が気になるものです。すべての子が学習内容を完全に理解出来るものではありません。そのことに気づいてくれるような対応をして来ました。今時っている良い面を伸ばすことの大切さを学級の保護者の方に伝えるようにして来ました。

#### 5. 介助員の方とのことについての工夫及び課題となったこと、困難と感じられたこと

武内君への対応についての細かな打ち合わせはしていません。3年の時もそうでした。しかし、引き継がれて来たことがあったのでしょうか。担任が望んでいることの多くをしてきていたように思います。3年の時の介助員は教員と同じような取り組みをしていました。5年になっての介助員は、介助員から徐々に教員風になって来ました。工夫も少なかった分、困難と感じることもありませんでした。

勤務時間が同じでもなかなか打ち合わせをする時間が取れません。まして、勤務時間が違うと工夫のための相談をする時間も取れません。

#### 6. その他、武内さんの通常学級での教育について考えや感じていること

武内君だったから通常学級で生活出来たのかなとも思います。他の子どもたちと比べて、武内君が勝っている面が色々な場面で見られました。介助員がついているから、更に伸びて来た面も多くあると思います。又、西楯ヶ谷小の5年生たちの対応の仕方にも良い面があったと思います。みどり級の二人の児童と武内君たちと共に育てて来た5年生には、自分たちと違った仲間がいるというところを、体験を通して理解し、認めているようです。乱暴な子ども、意地悪な子ども、三人に対する態度は優しさ(上辺だけの子どもいるようですが)にあふれていると思います。

#### 7. 一般的な質問:

(1) 通常学級に「障害のあるお子さん」が在籍する、共に学ぶという事についての考え

「障害」の程度によると思います。「奇声を発する」「暴力的である」「立ち歩きが激しい」等の症状がある子は無理のような気がします。しかし、対策が考えられれば「共に学ぶ」という事には賛成します。川崎市が各学校に特殊学級を作り始めた頃、「なぜ分ける必要がある」「どうして分けなければならないのか」、仲間内で議論したことがありました。

(2) 通常学級で障害のある子どもたちが共に学ぶためには、どのような配慮や条件整備が必要だと思われるか

施設設備面の配慮: エスカレーターやエレベーター等の設置  
今以上の安全設備(転落防止の相等)敷地、校舎内のバリアフリー

冷暖房、防音、照明等を自由に操作出来る装置

医療面: 保健室の充実

学校医と掛かり付けの医療機関との連携

複数の養護教諭の配置

教職員: 学級を持たない教員(教員でなくてもよいが)の複数配置

児童児童に関して、教職員の共通理解を図る研修

時間の確保

教職員一人一人の積極的な関わり、一人一人の児童理解

保護者：子どもの権利を要求するだけでなく、PTA 会員としての義務を果たすことも

障害のある子どもの教育に関し、感じていること、考え等。生まれて来た社会は一つ、生きて行く社会も一つ、教育を受ける期間だけを分ける必要はないと思います。しかし、障害に応じた適切な配慮や指導は必要だと思います。

【4年生担任：小松博樹先生】

2001年3月

#### 1. 学級経営上の工夫及び課題となったこと、困難と感じられたこと

(1) 指導の形態や方法の面で

絵や字がうまいので、よく紹介した。また絵は、クラス文集の表紙に使ってみんなに配った。

#### 2. 学年全体についての工夫および課題となったこと

(1) 学年の他の先生との意見交換や調整に関して

#### 3. 武内佑樹さん自身に対する配慮や工夫及び課題となったこと、困難と感じられたこと

(1) 学校での日常生活面

給食で好きな物があると、人の分にまで近寄って行って欲しがってしまうことがあった。

(2) 教科学習の面

水泳は嫌うため、ホースで水をかけたり、浅いところを歩いたりしていた。

学芸大会に4年生全員で合唱をして参加した。自閉の子は音が苦手だと思っていたが、武内さんなりに順応して取り組んでいた。

(3) 対人関係の面

① 同級生との関係

武内さんの行く手をさえぎって通せんぼをしたり、はやし立てて無理強いさせたりして困らせることがあり、話し合いをして対応した。

② 先生との関係

自分の思っていることが、うまく伝わらなくて、ドアに体当たりをして泣くこともあった。そのときは、抱きあげて、なだめた。

③ その他の人との関係

(4) 集団で行動する場面において

横浜港見学や卒業式の練習などでは、介助員の助言もあり、落ち着いて行動していた。

#### 4. 武内さんの家庭とのコミュニケーションや連携についての工夫および課題となったこと。

障害児級に関するアンケート(教研レポート)をつくったが、事前に親の了解を得なかったため、発表されては困るという結論に至り、とりやめた。こちらが輪の配慮が足りなかった。

#### 5. 介助員の方とのことについての工夫および課題となったこと、よかったこと

校庭あそびにもよく付いてくれ、その様子を聞いて知ることができた。ただ、介助員が女性の方なのでトイレの中までは付くことができず、困ったこともあった。

#### 6. 武内さんの通常学級での教育について考えること感じていること

一年生からの入学ということで、学年の子どもに普通に溶け込んでいる感がある。全校的には、知り合うことは難しい面があるだろう。

#### 7. 一般的な質問

(1) 通常の学級に「障害のある子ども」が在籍し、ともに学ぶことについてどう思うか

お互いのために、よいことだと思う。いっしょに学ぶことで、障害のあることもひとつの個性だと思える子供が増えてほしい。

(2) 通常学級で障害のある子どもがともに学ぶためには、どんな配慮や条件整備が必要だと思うか

やはり、1人の担任では難しい面もある。介助員や、T.T.体制など、人員整備が何より必要である。それと、奇声を発するような障害であれば、学習(思考)が中断してしまうこともある。それにも慣れていく時間が必要だろう。

【6年生担任：金津有作先生】

2001年10月

#### 1. 学級経営上の工夫及び課題となったこと、困難と感じられたこと

(1) 指導の形態や方法の面で

なし

(2) 子ども集団に関して

なし

(3) その他

特に困難と感じたことはありません。作業等、途中でやめて次の時間に・・・ということができない(仕上げたい、最後までやる)という意味が強いことで、声をかけるタイミングがむずかしいと思ったことくらいでしょうか。

## 2. 学年全体についての工夫および課題となったこと

### (1) 学年の他の先生との意見交換や調整に関して

なし

## 3. 武内佑樹さん自身に対する配慮や工夫及び課題となったこと、困難と感じられたこと

### (1) 学校での日常生活面

すべて自分で処理できます。

### (2) 教科学習の面

ほとんど介助の方が個別にかかわってくださるので特に困ったことはありませんが、体育は苦手なものが多く、ルールもなかなか理解できないため、特にゲーム系のものにどう取り組ませたらと思ったことはありました。

### (3) 対人関係の面

#### ① 同級生との関係

とてもよい関係だと思います

#### ② 先生との関係

—

#### ③ その他の人との関係

—

### (4) 集団で行動する場面において

周囲の様子を見て、自分で行動しています。その際、周りの子どもたちも必要に応じて声かけしてくれています。

## 4. 武内さんの家庭とのコミュニケーションや連携についての工夫および課題となったこと。

特にありません。

## 5. 介助員の方とのことについての工夫および課題となったこと、よかったこと

できるだけ普段から、いろいろな話をして、意思の疎通を図っています。

## 6. 武内さんの通常学級での教育について考えること感じていること

まわりの子が受ける影響がとても良いものが多いと思います。お互いに成長のきっかけになればと思います。

## 7. 一般的な質問

### (1) 通常の学級に「障害のある子ども」が在籍し、ともに学ぶことについてどう思うか

障害の程度によるのではないのでしょうか。学校としてやらなければならないことも多いので、周りの子どもたちに手かけられなくなるような状況になっても困りますので。

### (2) 通常学級で障害のある子どもがともに学ぶためには、どんな配慮や条件整備が必要だと思うか

たくさんの子どもの先生一人という考えにとらわれず、どの子どもも教育を受けられる権利が守られるような対応をしていけたらと思います。

【パソコンクラブの担当：飯田智芳先生】 2002年3月

### ○ 4年生

クラブの部員数が20人以上あり、コンピュータの台数は7台しかなかった。つまり1台につき3人ほどで活動を行った。

武内君は『ハイパーキューブ』のお絵かきで絵(動物園)をかいていた。まわりの子が手伝おうとすると「もういい。」と言って手伝ってもらうことをいやがっていた。そこで、時間を決めて交代で活動することになり武内君も時間までおとなしく待っていた。時には自分の時間が近づくとうれいいのか教室を走って行って壁にぶつかる行動をしていた。時間が足りなくなった時などはグループの子の配慮でやらせてもらっていた。とはいえ自分が納得するまで終了しなかった。そのため一度だが、下校がおくれてしまった(4時過ぎ)こともあった。まわりの活動には興味があり、自分の番でないときにはのぞきに行くこともあった。しかし興味をもったことを自分でもやることは一度もなかった。

絵のかき方は、自分がかきたい動物をかいてからまわりをかいていくという方法で、順番はいつも同じだった。

### ○ 5年生

4年生と同じで、『ハイパーキューブ』のお絵かきで絵をかく作業を続けていた。クラブの部員の人数が減り1人または2人で作業をしていた。始めのうちは4年生の時と同じで動物園の絵だったが、やがて海の絵を描くようになり、スタンプ(始めからソフトに入っているキャラクター)の拡大による手直しを用いた絵に変わっていった。スタンプの絵は3段階に大きくすることができるので、大きさの違うキャラクターを出して、画面に配置し、その後色を変えていた。作業はとても時間がかかったが一度も記録せず、1時間ごとに1画面を完成させて活動を終えていた。

2学期からはゲーム機を2台入れて活動できる機器の数を増やした。その中に『タレントスタジオ』というソフトがあった。自分がタレント(登場人物)を作ってあらかじめ決められた動作を演じさせることができるというソフトである。紹介したとき武内君は興味を持ったらしく興奮気味で見入っていた。他の子に占領されてしまったこともあり、興味があるが一度もやらずの状態だった。やっている子のそばに行けばしばらく見て、うれしそうに教室を飛び回ってから自分の場所にもどっていた。

### ○ 6年生

6年生になるとクラブ部長に立候補した。クラブの始め終わりの挨拶と部屋の電気を消す仕事をほぼ自分からやることができた。言葉の足りないところは、副部長の5年生の子が手伝って挨拶を行なった。

当初から『タレントスタジオ』をやりたいと宣言。『タレントスタジオ』に夢中になった。

人数が少なかったので機器は独占することができた。同じ場所に自分から機器をセッティングし作業していた。何度か作るうちに気に入ったタレントが完成した。どういうわけか顔や服は白のままだった。一度「色をつけないの」と聞いてみると、しばらく返事をしなかったが「いいの。」と突然叫んでいた。その後はこのタレントに設定されている動作のすべてを行わせ、眺めていた。その間新しいものは作らなかった。

11月にコンピュータ台数増えた。コンピュータ室の整理のためにゲーム機を片づけてしまった。その後すっかり忘れて出さないでいたが、武内君は何もいわなかった。

武内君はインターネットからキャラクターのダウンロードする作業をしていた。同じ趣味の4年生の子が隣に座った時は、いつもになく4年生の冗談に笑ったりちょっかいを出したりして楽しそうに過ごしていた。

クラブ最終回では、『がんばり賞』を各自が作った。なかなかやらなかったが、担当の教師が促すとやり始めた。できあがり、文面を読んで武内君に手渡した。うれしそうに受け取り教室を走り回っていた。

#### (IV) 先生方全体への質問(担任をされた方を含む)

2001年3月実施

1. 通常の学級に「障害のあるお子さん」が在籍する、ともに学ぶということについてのお考えをお聞かせください。
2. 通常学級で障害のある子どもたちがともに学ぶためにはどのような配慮や条件整備が必要だと思われるか、お考えをお聞かせください。
3. その他、障害のある子どもの教育に関し、お感じになっていること、お考えなどがありましたらお聞かせください。

#### 1. 通常の学級に「障害のあるお子さん」が在籍する、ともに学ぶということについてのお考えをお聞かせください。

- (1) 子どもたちにとっては多に良いことだと思う。互いに理解しあう場になる。ただ教員への負担は大きい。
- (2) まわりの子供たちの成長にとっても、大切なことだと思う。
- (3) 大変意味のあることだと思います。武内さんの様子を見て改めて感じます。しかし、その個にとって、本当につけさせたい力は何なのか、個別で基本的な生活習慣をしっかりときめこまかく指導したほうがいいのかを見極めていく必要があると思います。また、「ともに学ぶ環境」の確保ができるかどうか、重要な問題だと

思います。

- (4) 「たいへんさ」が障害のある子にも、他の子にも、あることは事実です。でもあるレベルを越えると「たいへんさ」が「楽しさ」に変るときもあります。ひとつの経験として、子どもたちには、体験させたいことのひとつと考えています。
- (5) 共生は、もう当然のことだと思う。その子にとっても、また一緒に学ぶ子ども達にとっても、小さいうちから、あたり前のように生活させることが大事だと思う。
- (6) 障害によって、お互いの関わり方は、かわると思いますが、同じ仲間として、気持ちを伝え合おうとする態度が育つと思います。
- (7) その子どもへの願い、どういう風に育ててほしいかを考えたうえで、周囲の理解、配慮が必要に思う(集団の中で学べることも、多々あると思うので、その・・・でのメリットも感じてはいます)。

#### 2. 通常学級で障害のある子どもたちがともに学ぶためにはどのような配慮や条件整備が必要だと思われるか、お考えをお聞かせください。

- (1) 親の理解。教員同士の協力。負担の軽減。
- (2) 教員の共通理解、父母との連絡、子供にとっての存在の意味を日頃からはなすこと。
- (3) まず、T.T.体制が必要だと思います。障害のある子イコール特別に配慮を要する子と考えれば、当然担任一人では無理が生じます。そうなれば、その子にとっても、まわりの子にとっても不幸なことです。  
次に、学習集団全体を見渡し、指導上配慮を要する子が何人もいるようでは、学級は混んとしてしまいます。理想はあっても、現実的に難しいときは、やるべきでないと思います。  
さらに、保護者との意思疎通も重要です。こちらの考えも聞き入れながら、よい方向性を考え合っていける保護者の態度がないと、問題をこじらせる可能性があると思います。
- (4) 「特別視」とか「自分と異なっていることへの排除」とかいったことは、よく通常級の子供同士でもみられます。このことは、口だけで通るような問題ではないと思います。頭ではわかっている、実際にはできない姿が多くみられますので、少しずつ「みんなで作る」、「みんなとやる」ということ、楽しさ、大切さがわかる環境づくり、これは学級だけでなく、学校単位まで広げて、行っていかなければうまく進まないと思います。
- (5) 何よりも人的(教師側)配慮が必要。特別な教育ニーズを持つ子には、それなりの体制作りが絶対必要。なんでもいっしょに・・・という思いは気をつけなければ成らないと思う。

- (6) 常学級の児童にも配慮されるべきことですが、個の状態にあわせ、必要に応じて一対一の関係を築ける担任以外の教員。また、個別になれる教室の確保。
- (7) 障害にもよるし、その児童の性格にもよると思うが、その子を理解しようと思う周囲の気持ちを敏感に感じる子どもたちだと思うので、障害を含めたその子自身を見つめること、知ること、が、大切だと思う（ことばかけや、環境整備も含めて）。

### 3. その他、障害のある子どもの教育に関し、お感じになっていること、お考えなどがありましたらお聞かせください。

- (1) 障害をどのように定義して考えて（とらえて）いくかによって違う。通常級に在籍しているからすべて健常児と考えるのはおかしい、これだけ「個」が叫ばれているなかで、目に見えるものだけが「障害」ではないと思います。
- (2) まずハンディを受け入れる、認めることが大切であると思う。
- (3) 教育の中にも、インスタント志向（できるだけ容易に、おいしいところを、自分だけがうけとる）が強いように思います。それだけに、地道に努力している方の姿がかき消されてしまうのが、残念でなりません。まともに言えば、きちんとやっているといっても、実際とは違うようです。なんとかしなければとジレンマを起こしています。
- (4) 親族に障害を持っている中学生がいるので、その子の将来と重なって考えることがある。自分の力で生きていくために、やはり今の教育と、社会参加を充実していきたいものです。
- (5) 子供の後ろにいる親の考え方がさまざま難しい。理解しあうには、時間が必要だし、第三者の機関（専門機関）にはいってもらうことも必要だと思う。
- (6) 基本的生活習慣が確立している子どもに関しては、集団の中での様々な刺激、学校ならではの経験をすることは大切に思う。小学校の（特に低学年？の）うちは、自分のことは自分でする、できるようになるための学習、安定した学校生活を送れるように配慮していくことも大切に思う。

#### (V) 担任をされた先生方へのインタビュー

2002年1月22日実施

1. 佑樹君の最近の様子と今後について思うこと  
2. 「障害」のある生徒を受け入れるための条件整備について

#### 【経過と最近の様子】

（小松）最近接する機会がないが、これまで介助員がいる状況でやってきて、そのような関係が中学でつくれないとどんな状況になるのか心配だ。担任との1対1と子どもの1対多数だとどんなふうに関係ができていくか、彼が自分の意思を表現できないと難しい面が出てくるのだろうか。

（金津）中学の障害児学級のシステムがわからない。1月25日に中学の先生が授業を見に来るとのことだが。

（飯田）興味の対象がどこにあるのか。彼はパソコンクラブを3年間続けてきた。パソコンを他の子が使っていて自分ができない時も待っていた。1学期間待っていた。6年生になって委員長には自分が立候補してなった。委員長になることが決まった時、走り回ってドーンと壁にぶつかっていた。本当に嬉しかったのだろう。

（金津）お昼の時間にクラスでビデオを流すのだが、映像等中心で会話がわかってきているのか、ストーリーが分かっているとは考えにくい。絵もウルトラマンと怪獣を描いているが、描いているもの同士のやりとりの場面や、そういったことを描いていくということは見られない。

（高田）こっちが言っていることがわからないと空振りと感じたことはなかった。お母さんの努力と友達の支えで、表情、身振りを彼なりに再構成してコミュニケーションの力として使う力があるのではないだろうか。

「集団帰属意識」ということについてだが、1年のときは（「自閉症という」；筆者注）障害の特性そのものが現れていた気がする。しょっちゅう肩車をしていた気がする。しかし、1年後期から2年生になって周りを意識した行動に変わっていった。プリント、絵、板書を写すなど周りと同じようにやるようになっていった。並んでいて声を出したりして他からうるさいと言われることも有ったが、自分の居場所として学校がわかったという感じだった。彼にとってクラスに安心して座ってられる支えのようなものがあったのではないか。

（滝坂から質問）「自分の居場所として学校がわかる」ということはとても大切なことだと思うが、そのためにはどのような配慮が必要なのだろうか？

（高田）その都度の配慮はしたが、特別扱いした覚えはない。障害があるからということで接したことはなかった。介助員の方も彼に付きっきりということではなかったし、彼よりも文字が書けない子どももおり、その子の様子を見ることが自然に行われていた。

障害児学級からの交流では障害児学級の担任が入っていた。そこに何か隔たりのようなものを感じてしまう。

（金津）「武ちゃんは1年生の時こわかった」とある女の子が言っていた。1年生のとき、「彼は周りの子どもたちにとっては」；筆者注「異質」だったのではないか。今彼に対して何か、例えば手助けにしても「やり過ぎる」とい

う子はいない。本人が自分でできることは任せている。授業が終わるとずっと自分から動く。周りの子たちが何かを始めるとあたりを見て同じように動く。例えば、<笛グループ>がこれから練習することになったような時に、本人がそれを分かっているなくても一言「笛持ってくるんだよ」と言われれば、それで練習には参加していきける。

2学期から変えてみたことがある。それは、介助員の方の座る机の位置を、本人の座っている位置から最も遠く、しかも様子が見えやすい教室の反対側に替えてみたことだ。できるだけおとなの手をかけないようにしてみましょうと介助員の方にはお話した。

(北林) 彼には頑固なところがあって、やっていることに一区切りがつかないと次に行かないというところがある。3年の時にはそれを待つしかなかった。5年になった時にはそれが随分緩和された。こういったとき介助員の方がかわってくれて随分助かった。

(飯田) パソコンクラブでもやっていたものが終わらないと帰ろうとしなかった。

(北林) 3年の時に草むらに入ることができなかった。虫が飛び出すのがいやだった。生き物もきらいだった。ひよこを教室に持っていった時も、全身が固まってしまって、遠くから鳥に対して怒っていた。その時は最後まで触れなかった。でも、5年のときの後半には自分から草むらに入るようになっていた。稲刈りもした。秋に初めは大根が抜けなかった。手に葉がチクチクするのが嫌だったようだ。何日かしてお母さんと来た時に自分で抜けた。見ててやろうという気になってできる。慣れてくれば動ける力を彼は持っている。水栽培でヒヤシンスを育てていた時のことだが、大事に持って帰ろうとしたのだが何かの拍子で茎が折れてしまった。彼はそれをセロテープで丁寧に付けようとしていた。

やることはとてもいいで、電磁力のコイル巻きも一番丁寧にやっていた。手を出そうとしたら怒られてしまった。

(金津) 怒る時の表情はわかりやすいのだけれど、喜びの時がわかりにくい。

(北林) 他の子が認める彼の力というのがある。そういう面があって認められるというところが子どもにはある。3年の時には、漢字だった。オレよりできると思っている子がいっぱいいた。5年の時には観察ノートだった。彼は、誰より早くきれいに描く。明らかに皆から認められていた。総合着、体操着みても彼のはきちんとたたんであるからすぐ分かる。

(滝坂) 10月末に体育で跳び箱の授業を参観させていた時、とても驚いたことがあった。それぞれの力に合わせて子どもたちは何種類かの跳び方をしていた。彼は跳び込み前転をしようとしていたが、手をつかないために顔

から突っ込んでしまう。同じ列の子が、「武ちゃん危ないからこっちにしたら」と言って開脚跳びを示した。その後彼は開脚跳びをしていたが、時間の最後に金津先生が「じゃあ、今日練習した<技>を一人ずつ見せて」と言い、一人一人が次々と自分の<技>を披露した。彼の順番になって、きっと開脚跳びをするだろうと想像していた私の予想は打ち破られた。彼は見事な跳び込み前転をやったのけた。彼は開脚跳びをしながら、他の子のやる飛び込み前転を見、自分もやりたいと強く思っていたに違いないと思った。

(北林) 彼は3年生のとき跳び箱を跳べなかった。

(金津) 彼が跳び込み前転ができたのは、あの時が最初だ。跳び箱については、これまで「乗せ上手」の子が教えてやらせてきた。こちらから見るとやりすぎるぐらいからかかっていることがあるけれど、そのことで本人ができるようになったり助かったりしていることが多い。

(北林) 悪いことを教えようとする子どももいるけれど、女の子たちが防波堤になってきた。

(飯田) パソコンを前に、いつも同じページしか開かない。同じ場面を繰り返し見て喜んでいて。彼が何に、どの部分に面白さを感じているのかがうまくわからないことが多い。

#### 【条件整備について】

(北林) 普段はあまり考えていない。武内さんのように介助員がいれば可能かも知れない。障害のある子とそうでない子とではスピードが全く違う。そういう中において障害のある子どもにストレスがたまらないだろうかということが気にかかる。その点、「交流」で来ている場合には両方のリズムが大切にされる。二つの集団が必要なのもかもしれない。「交流」は絶対に必要だと思う。通常の学級だけでは無理があるようにも思う。

(小松) 「違い」を認める姿勢を教師も子どもも持つということが重要だと思う。かかわらないと何もわからない。学年内でも「障害児学級がいいのではないか」という意見もあった。違いを越えて同じように皆の中で一緒にやっっていこうという気持ちが保護者にとって学校生活スタートできた。学校はどの子に対しても対応できるようにしていく。お互いにそういうところを皆でつくっていこうというのを出さないと駄目なのだと思う。

(北林) この学校は、「交流が嫌だ」という先生がいない。保護者がクラスに入るのを嫌がる人もいない。普通の感じで皆やってきている。

(飯田) 一般的なことだが、子どもに対して教師がはっきりした態度を示すことが大切であると思う。武内さんの場合には、いろんな人たちの目がうまく働いていたと感じる。そのような状態がつかれることが重要ではないか。

(高田) 途中にある学年から始めるのではなく、低学年から始めることが重要だと思う。仲間、母体となっている

クラスの子どもの柔軟性は低学年にある。初めはうまく行かないこともあるかもしれないが、それも当たり前だと捉えられるよう、共に学べるようなものがほしい。ただ、「絵が上手」とか「漢字が得意」とか、そういった得意なものがあるということは、彼(女)が活かされる場面があるということであり、周りの子がどう受け入れていくかということとも関連し、大きい。

(金津) 普通級で受け入れられる「障害の程度」ということもあるのではないかと。もし彼(「武内さん」; 筆者注)が「多動」で「乱暴」ということであれば状況は変わっていたのではないかと思う。一人の教員が40人で、どこからも救いの手がなかったらバンザイするしかない。障害にあわせてどう見ていったらいいかを柔軟に対応できるシステムがほしい。高田先生から聞いた状況で担任していたら、私は腰痛になっていただろう。

障害のことも自分達は十分に分かっていない。親、教員、学校がその子を介して学んでいけるようなかたち、関係が大切であろう。「どうしてあのようなになるんだろう」と学ぶ意欲さえあれば、随分やっつけられるように思う。

ただ、要求がへんに強い保護者の方だとやりにくい側面もある。保護者の方が柔軟であると、学校もそれに応じて動く努力をしやすい。

#### 【クラスのサイズについて】

(滝坂) 今後、都道府県指定都市がクラスサイズを決められるようになる。私が昨日まで調査に行っていたドイツのある州では24~36人の範囲で決められるようになっていく。今後障害のある子どもたちが通常学級と一緒に学ぶことを考えた場合も含め、どのくらいのサイズがよいだろうか。

(金津) 20名だと集団として機能しない。専門家はいなくても、クラスサイズがもっと小さい必要がある。そのことによってクラスは安定する。「学習効率」、「社会のルールを学ぶ」という観点から考える必要がある。もめごとが起こって、そのなかで子どもたちは様々なことを学んでいく。少数のクラスというのは教員にとっては楽でいいかもしれないが、子どもたちにとっていいのかどうか、そこは実際的な検討と議論が必要な重要な点だと思う。

#### 【西梶ヶ谷小学校内の仕組み】

(滝坂) 学校全体としての「障害のある子ども」への取り組みがどのようなになっているか。

(北林) 「障害児教育委員会」があり、学期に一回集まりを持っている。また、「児童理解委員会」があり、これも学期に一回の集まりがある。この他、5、6月の職員会議で取り上げることと、土曜日ごとの朝の打ち合わせで取り上げている。

#### 【校長先生へのインタビュー：安達芳郎先生】 2002年3月

武内佑樹さんとの出会いは、彼が5年生になった時からである。

彼が学ぶ教室に行き、友達と何の違和感もなくごく普通に生活している様子を見て、低学年の彼の行動を聞いてただけに、その成長ぶりには眼を見張るものがあった。

正直に言って、普通級に障害をもつ子を受け入れることは、担任にとって大変に負担のかかるものである。その中で彼の成長は、市教委より補助指導員を配置してもらい、教師とりわけ担任と保護者の考えがうまくかみ合い、更には彼を取り巻く周りの友達が温かく接してくれたからこそだと思う。

高学年になると、宿泊を伴う「自然教室」や「修学旅行」の行事がある。保護者の方は、子どもが一日でも家から離れて宿泊することに不安がいっぱいであったろう。私にしても一抹の不安はあったものの、学校での普段の生活を見、担任からの話を聞き、更には保護者の方の協力を得て、改めて補助指導員を配置しなかった。彼に少しでも自信を持ってもらいたかったし、自立へのステップにしてほしかったからである。そんな願いのもと宿泊を伴う学習では、彼は学校生活と同じように活動し、見事に参加することができたのである。

障害をもつということの一つの個性と捉えるならば、お互いが相手を認め合い、相手の個性を受け入れることで本物の共生の社会を創世することができるのではないかと思う。

#### (VI) 補助指導員の方への質問

1. 補助指導員をされるにあたって考えたこと
  - ① 補助指導員とはどのような役割であると思いましたが
  - ② どんな配慮が必要だと思いましたか
2. 補助指導員をされるにあたって打ち合わせをした相手と内容
3. 補助指導員として配慮・工夫した点
  - ① 佑樹さんに
  - ② ほかに子供たちに
  - ③ 担任に
  - ④ その他
4. 補助指導員として行ったこと
  - ① 佑樹さんに対して
  - ② ご家庭(ご両親)に対して
  - ③ 学校に対して
    - (1) 担任に対して
    - (2) 校長・教頭先生に対して
    - (3) その他の方々に対して

5. 補助指導員をされた期間を通じて見られた出来事、成長や変化について
- ① 佑樹さんご自身(クラスでの様子、ほかの子供たちとの関係、担任との関係、意思の表現法、教科学習への取り組みやそのときの様子ほか)
  - ② 周りの子供たち
  - ③ 担任の先生
  - ④ その他の人々
6. 補助指導員として学校にかかわっていて感じたこと
- ① 学校全体について
    - (1) 一般的に
    - (2) 障害のある子供の教育に関することについて
  - ② 学級について
    - (1) 一般的に
    - (2) 佑樹さんを含めたクラスの様子・変化について
    - (3) 担任の先生の様子、変化について
7. 生涯のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けることについてのお考え
8. 今後、障害のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けるためにはどのような条件整備が必要だと思いますか、また、どのようなことが大切だと思いますか。
9. 上記以外に、補助指導員をなさって現在感じられていることなどを自由にお聞かせください。

**【本前原 弘子さん (H.8.7.2~H.11.10.31, H.8~10 年度週4日、H.11年度週6日)】**

#### 1. 指導補助員をされるにあたって考えたこと

- (1) 補助指導員とはどのような役割であると思いましたが説明がまったくというほどないまま引き受けてしまい、はじめは通学の手伝いと思っていた。直前には、多動のため教室などから出ないよう見てるといような説明を受けた。
- (2) どんな配慮が必要だと思いましたが当時の担任から、あまりくっつきばなしにならないようお願いしたので、クラス全体を見ながら、武内君を気をつける必要があると思った。

#### 2. 指導補助員をされるにあたって打ち合わせをした相手と内容

うち合わせ時私用のため、打ち合わせなし。

#### 3. 指導補助員として配慮・工夫した点

- (1) 佑樹さんに  
つきっきりにならない事。なるべくほかの子供たちとのパイプ役になること。クラス全体の中での祐樹さんの位置を考えること。
- (2) ほかの子どもたちに  
低学年の時、担任の先生が、みんなの先生のような紹介

をしたので、クラス全体みんなと仲良くした。中学年時、人数が多かったので、いろいろと話を聞いた。

#### (3) 担任に

担任の先生の意見を尊重しながら、自分の考えを言う。こちらから、何をしてほしいか聞く。

#### (4) その他

休み時間など、他学年、クラス・担任以外の先生とのパイプ役。

#### 4. 指導補助員として行ったこと

##### (1) 佑樹さんに対して

低学年：トイレへの介助、授業時間と休み時間などの時間の区別を教える、友人とのパイプ役。

高学年：危険なとき(ナイフなど扱うとき)の配慮。

##### (2) ご家庭(ご両親)に対して

佑樹さんの学校での様子を報告。

##### (3) 学校に対して

###### ① 担任に対して

指示されたことについての実行。

###### ② 校長・教頭先生に対して

指示されたことについての実行。

###### ③ その他の方々に対して

音楽の先生や、わかくさ、クラブなどでかかわって先生方に、祐樹さんの考えの代弁？

#### 5. 補助指導員をされた期間を通じて見られた出来事、成長や変化について

- (1) 佑樹さんご自身(クラスでの様子、ほかの子供たちとの関係、担任との関係、意思の表現法、教科学習への取り組みやそのときの様子ほか)

1年生時、好きなときに好きなことをやっていたのが、少しずつ時間の区別がつくようになる。ほかの子供たちとの接し方が、少しずつ、自分からもアピールするようになる。学習では漢字、絵など、好きなことは集中してやるが、嫌いな物には、いらいらしてしまう。

##### (2) 周りの子供たち

はじめは、佑樹さんが大きな声を出したり、暴れていたのにびっくりするが、だんだん、なぜそうするかがわかり、そうなったときに助けてくれる子も出てくる。佑樹さんが、漢字や絵が得意なことに関心を示し、そこから話が広がる。

##### (3) 担任の先生

1,2年時の担任、給食のおかわりの時間などにつきっきりで、指導したり、佑樹さんと、体でぶつかって分かり合おうとしていた。3年時の担任、おおらかな方で、はじめから佑樹さんは信頼していたようだ。細かいことは言わず、いつも見守ってくださっていた。

(4) その他の人々

他学年の児童などは、初めは奇異な目で見ていたが、わかさやクラブ活動では、いろいろと気にかけてくれ、それに佑樹さんも答えていた。

## 6. 指導補助員として学校にかかわっていて感じたこと

(1) 学校全体について

① 一般的に

保守的。トラブルに敏感。決め付けた考え方。

② 障害のある子供の教育に関することについて

養護級があるのだからという考え方がある。

(2) 学級について

① 一般的に

自分のクラスがよければという考え方がある。

② 佑樹さんを含めたクラスの様子・変化について

佑樹さんがいることによって、弱いものへの優しさ、接し方がわかっていったのではないかと思う。自分が自分から他人への思いやりが芽生えていった。

③ 担任の先生の様子、変化について

大変だという考え方から、思ったより大丈夫というような変化が見える先生も…

## 7. 障害のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けることについてのお考え

度合いにもよるでしょうが、佑樹さんの場合は、クラスの子供たちと接することで社会性や時間が身に付いたと思う。また、ほかの子供たちにも、優しさなどが生まれ、とてもいいことだと思う。

## 8. 今後、障害のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けるためにはどのような条件整備が必要だと思いますか、また、どのようなことが大切だと思いますか。

担任の先生の考え方、知識、先生の選択、クラスの人数、補助指導員の配置、担任の先生やほかの保護者の方の理解。

## 9. 上記以外に、指導補助員をなさって現在感じられていることなどを自由にお聞かせください。

つかず離れずがベストだと思っていましたが、ほかのクラスの子供たちに手がかからなくなったころから、少し手を出しすぎのところがあつた。まずは本人の意思や自主性を考えるのが一番と思った。

【花岡 美紀さん (H.11.11.1~H.14.3.19 週2~3回)】

## 1. 指導補助員をされるにあたって考えたこと

(1) 補助指導員とはどのような役割であると思いましたが

障害のある子供が学校という集団生活の場で、生活して

いくために補佐する。

(2) どんな配慮が必要だと思いましたが

怪我などの事故がないよう気をつける。

## 2. 指導補助員をされるにあたって打ち合わせをした相手と内容

前任者の本前原さんと、佑樹さんの性格や、声かけをするべきことなど。

## 3. 指導補助員として配慮・工夫した点

(1) 佑樹さんに

なるべく自分でできることは、手を出さずにやりたい様にさせました。

(2) ほかの子どもたちに

佑樹さんに対して親しみをもってもらえるよう、声かけをしたりしました。

(3) 担任に

佑樹さんのために、授業の進行が妨げられないように、佑樹さんがついていけないときは補佐しました。

(4) その他

—

## 4. 指導補助員として行ったこと

(1) 佑樹さんに対して

生活面に対しての補佐(トイレへの声かけや、次に行くことへの声かけ)

勉強面に対しての補佐(作文や図工、家庭科の製作の手伝い)

(2) ご家庭(ご両親)に対して

学校での佑樹さんの様子の報告。佑樹さんが伝えられない学校からの連絡(宿題や持ち物、etc.)

(3) 学校に対して

① 担任に対して

佑樹君のために、ほかの子供たちへの指導がおろそかにならないようにしました。

② 校長・教頭先生に対して

—

③ その他の方々に対して

—

## 5. 補助指導員をされた期間を通じて見られた出来事、成長や変化について

(1) 佑樹さんご自身(クラスでの様子、ほかの子供たちとの関係、担任との関係、意思の表現法、教科学習への取り組みやそのときの様子ほか)

面倒見のいい子などが声をかけてくると、一緒に楽しそうにしていたりしたのですが、最近では自分からお友達のそばによって行って、遊んだりするようになりました。

(2) 周りの子どもたち

もともと面倒見のいい子達以外の子供も、声をかけてあ

げたり、佑樹君ができないことは、できることに変えてあげたり、佑樹君ができないことによって、だめになったりすることがあっても、怒らずにいてくれたり、思いやりをもてるようになりました。

(3) 担任の先生

学習面に関して以外は、祐樹くんを特別扱いしなくなったように思います。

(4) その他の人々 —

## 6. 指導補助員として学校にかかわっていて感じたこと

### (1) 学校全体について

#### ① 一般的に

私の子供の学校がマンモス校なので、余計にかんじるのかもしれませんが、人数が少なくのんびり、和気あいあいとした学校だと感じました。

#### ② 障害のある子どもの教育に関することについて

特殊級の子供が、普通級とのかかわりも多く、普通級の子供の障害のある子に対する意識が高いと思います。

### (3) 学級について

#### ① 一般的に

人数が少ないせいか、1人1人がちゃんと意見を出せて、みんなが生き生きしている。

#### ② 佑樹さんを含めたクラスの様子・変化について

佑樹さんがいるおかげで、みんなが団結したり、思いやりを持ったりできるようになったと思います。

#### ③ 担任の先生の様子、変化について

個性的な方なので、何事にもマイペースに取り組んでいるように思います。

## 7. 障害のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けることについてのお考え

私は佑樹さんが4年生の秋から介助していますが、4年生のときはクラスの中でもすこし特別な存在的なところがありました。5年生、6年生になるにつれて、ほかの子供たちとほとんど変わらなくなり(学習面では無理ですが)「通常学級」で教育を受けてきた成果だと感じています。

## 8. 今後、障害のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けるためにはどのような条件整備が必要だと思いますか、また、どのようなことが大切だと思いますか。

私たちのような補助指導員、担任の先生の配慮、同じクラスの子供たちの理解、協力。

## 9. 上記以外に、指導補助員をなさって現在感じられていることなどを自由にお聞かせください。 —

## 【馬場 よう子さん (H.11.10~H14.3.19, 週2~4日)】

### 1. 指導補助員をされるにあたって考えたこと

(1) 補助指導員とはどのような役割であると思いましたが学習面での補助だけでなく、ほかの子供たちや担任など、周りの人たちとのパイプ役であると思います。

#### (2) どんな配慮が必要だと思いましたが

偏見をしないこと、また、すべてにおいて手助けをするというのではなく、彼が自分でやろうとしているときには、少し距離をおいて見守ってみる、というような配慮が必要だと思いました。

### 2. 指導補助員をされるにあたって打ち合わせをした相手と内容

本前原さん、ご両親、教頭先生、校長先生、担任、授業中の指導の仕方、休み時間の過ごし方について、ほかの子供たちとのかかわりについてなど。

### 3. 指導補助員として配慮・工夫した点

#### (1) 佑樹さんに

できるだけ友達とかわかっていけるようにした。(休み時間、ほかの子供と遊べるように、など)また、できるだけ授業についていけるように指導しました。

#### (2) ほかの子供たちに

休み時間など、佑樹さんが交わるように声をかけたりしました。

#### (3) 担任に

お母さまの意向を伝えたり、おうちの方からの連絡事を伝えたりしたことが主です。佑樹さんについて、気づいたことなどをその場で伝えるようにしました。

#### (4) その他 —

### 4. 指導補助員として行ったこと

#### (1) 佑樹さんに対して

学習の補助、校外学習時の付き添い、休み時間一緒にすごす、など。

#### (2) ご家庭(ご両親)に対して

ノートに、その日あったこと、その日の佑樹さんの様子、気付いた事などを書いて、お知らせする。

#### (3) 学校に対して

##### ① 担任に対して

佑樹さんのそばにいて、感じたことなどを伝えた。

##### ② 校長・教頭先生に対して

上に同じ

##### ③ その他の方々に対して —

## 5. 補助指導員をされた期間を通じて見られた出来事、成長や変化について

(1) 佑樹さんご自身(クラスでの様子、ほかの子供たちとの関係、担任との関係、意思の表現法、教科学習への取り組みやそのときの様子ほか)

4年生のときは、クラスで一人であることが多かったが、6年生になってからは、誰かと一緒に楽しそうにしている姿もよく見られるようになった。学年が進むにつれて、授業中、落ち着きが出てきた。4年生のときは、思い通りにならないと、大声を出したり、暴れたりすることも度々あった。

(2) 周りの子供たち

周りの子供たちは、佑樹さんのことを、弟のような存在としてみていたと思う。偏見は持っていなかったが、彼に対して、特別な心遣いをしてくれる子が多かった。

(3) 担任の先生

教科学習の面では、佑樹さんには、特別な対応をされていた。(テストのとき、みんなより時間を長くしてくれるなど)

(4) その他の人々

## 6. 指導補助員として学校にかかわっていて感じたこと

(1) 学校全体について

① 一般的に

② 障害のある子供の教育に関することについて

(2) 学級について

① 一般的に

② 佑樹さんを含めたクラスの様子・変化について

クラスの子供たちは、佑樹さんの存在を認め、彼が困っているときには、そばにいる子が自然に手助けをしている。

③ 担任の先生の様子、変化について

佑樹さんが大声を出したりしたときには、やさしく注意し、いいときにはほめている。学習面でも、生活面でも、気遣っておられる。

## 7. 障害のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けることについてのお考え

障害のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けるのは、その子の障害の度合いによると思います。重度の子は無理があるように思いますが、障害のない子供たちとかかわっていく必要はあると思います。両者をまったく切り離してしまうのはよくないと思います。

8. 今後、障害のあるお子さんが「通常学級」で教育を受けるためにはどのような条件整備が必要だと思いますか、また、どのようなことが大切だと思いますか。

本人やご家庭の方がどういうことを希望しておられるかにもよりますが、担任以外に、その子の補助をする人が必要だと思います。また、偏見を持たないような教育が必要だと思います。

9. 上記以外に、指導補助員をなさって現在感じられていることなどを自由にお聞かせください。

私達が学校にいる時間が3時間だけなので、いないときに担任が子供たちに口頭で連絡したことは、佑樹さんやご家庭に伝わっていないことが多かったので、必ず黒板に書いておくなどの方法をとってもらえないか、とよく思いました。また、私たちが帰った後に、佑樹さんが怪我をしたこともあり、3時間だけでは、100%フォローしきれないということを実感しました。が、学年が進むにつれ、彼はどんどん成長してきたので、最近では直接手助けをすることは少なくなりました。強いていえば、教科学習の面では私たちが頼っている、と感じることがあります。

## (VII) 指導補助員をされた方々へのインタビュー

2002年2月7日実施

### 1. 本前原さん

#### 【経過を振り返って】

子ども同士の関係でいうと、1年生の頃はドーンと身体で相手にぶつかっていった。本人は子ども同士でじゃれたいし、学校への行き帰りに、ランドセルを前にして大きな子たちにもぶつかっていた。2年生頃になると徐々に大きい子たちもわかってきて、ぶつかり合って楽しめるようになった。そういうのを嫌っている子にやって嫌だと言われたこともある。

鬼ごっこに入りたいのだけれど、声を掛けてもらっても本人が逃げてしまい、周りの子どもどうしたらいいかわからないということがよくあった。いるだけでいいんだからと言うと、皆の周りを回っていた。

1年生の頃の様子としては、他動で椅子に乗ったりじっとしていなかった。高田先生に肩車してもらっていることも多かった。1年生の後半まで授業中に外や廊下に出てしまう、椅子や掃除道具の入った箱を叩くという様子が頻繁にあった。2学期の後半まで、高田先生は佑樹君を自由にさせていたように思う。

クラスの子どもたちには、「皆の先生」と紹介された。1年の時は遠くから見ているという距離を取った状態であった。7月に高田先生から「佑樹君の勉強は写し絵です」と言われた」トレーシングペーパーで地図を写すものだった。

9月には図鑑での写し絵になった。そうではないのではないかと思ったが、先生とのコミュニケーションをどう訪たら良いのか非常に難しく、先生の側からも話そうと言う姿勢が感じ取れなかった。「僕は佑樹君だけの担任ではありません」と言われるとそれで終わるしかなかった。

子どもたちは、わからないことがあると私に聞きに来る子もいた。子どもたちは佑樹君が絵や漢字が得意ということを知っていて、皆野話題にもなっていた。

3年生になり、彼は随分落ち着いていた。勉強がうまくいかず教室を脱そうする子がいたり、クラスの子どもの人数も多かった。教室が狭く、子どもたちもいらいらしていた。「佑樹のほうが勉強ができる。僕のほうができないから僕についてくれ」と子どもに直訴されることもあった。佑樹君がライバル視する子が現れいろんな場面でぶつかった。じゃれあいのような感じだった。佑樹君のほうからちょっかいを出すこともあった。1年生の頃、かかわりたくても何もできない頃と比べると格段の違いがあった。北林先生は「けがをしなければ」と止めに入らず、全体に子どもたちの自主性を重んじていた。私ははらはらして見ていた。しかし、この関係が彼の大きな成長につながったと思う。

4年生になり、私がいらない時間に彼をいじめる子が出てきた。自分では直接に手を出さず、他の子にやらせるという状態だった。見ていた子がそれを教えてくれた。4年生の時は、佑樹君と何か遊んでいると皆がやってきて一緒に遊ぶことが多く、私自身とても楽しかった。彼を通じて周りの子どもたちの話を聞く、皆が頼ってくれる、そんな感じだった。女の子は、身体のことの相談などもしてきてくれた。4年生の2学期に出産のために介助員をやめる時、一人の子が「赤ちゃん、保育園に預けて絶対来てね」と言うてくれた。

#### 【学校や行政に求める改善点】

- (1) いろいろなことに、もっと柔軟であってほしい。1年生時は学校も試行錯誤であったのかもしれないが、工夫すれば遠足なども付き添いができたように思う。また、介助の時間帯も、話し合って本当に必要な時間を融通することもできたと思う。工夫する必要がある時に必要な話し合いのなされることが不可欠である。
- (2) 担任の出張時にはそれをカバーする学校全体の体制が必要。
- (3) 介助員への対応：①下駄箱、ロッカー室、荷物を置く場所の整備。②職員室に入りにくい(中途半端は位置づけで肩身が狭い)。「いてくれればいいですよ」といった感じで、何も言ってくれなかった。「こうしてほしい」とか考えを聞きかかったし、掲示物を貼るような時も使ってもらえたら良かった。「何でもやる」という気持ちで学校に行っていた。③保護者とも話しをさせてほしいかった。

④川崎市内に介助員は何人ぐらいいるのか。その人たちの勉強会、情報交換会があったらよかった。⑤報酬はもっと少なくても良いから全体の人数をもっと増やすことが大切だと思う。

- (4) 学級に介助員のいる意味：他の人が入ることはとてもいいと思う。①集会や見学など皆が集まる場面で、低学年で動き回る子がいると担任一人で大変だなと思う。40人に一人ではとても対応できないと思う。②担任に言えないことが言える相手。担任の先生に合わない子もいる。主張できない子もいる。もう一人いることによってちょっと手伝ってもらえることができる。話すことができる。

## 2. 花岡さん、馬場さん

### 【経過を振り返って】

一度、本前原さんの介助を見学し、武内さんと本前原さんとの間で交わされてきたノートを読んで引き継いだ。何をしたらいいかわからず、「これとこれをしてください」と言われたらよかった。こんなことで手を出して良いものか、やったほうがよいかと随分迷うことがあった。クラスの子どもたちは違和感なく受け入れてくれたように思う。新しい人なので興味もあったようだ。

子どもたちへは、「皆の先生」と説明された。「心の病気」と佑樹君に対する説明があった。その後学校中を子どもたちに連れられて案内をしてもらった。

4～6年生は周りの子どもの成長が急激だと感じた。佑樹君に対する接し方を見ている。6年生ってからは何の心配も要らないと感じている。例えば、バレーボールのサーブの時など、入らないのであればラインの前からやること、入るまで繰り返しやるのを認めるなど、子どもたちが自主的に自分達で考えてやっている。それでサーブが入ると皆で拍手して大喜びするといった様子が生活の中にごく自然に見られる。最初は面倒見がいい子だけがやるといった感じだが、そうじゃなくなってくる。

### 【担任の先生の見方について】

先生によって考え方が違う。例えば、北林先生は「皆と一緒に」、テストの時間を長くするというようなことはしない。これに対して金津先生は「武ちゃんはちょっと違うよね」と皆にも言う。彼自身はこういったことをどのように感じているだろうか。

### 【教科学習について】

5年生の時にできていた割り算や分数について随分忘れていたことに気づいた。折々に復習していく必要があるかもしれない。九九は、一時できなくなったりまた思い出したりということがあった。漢字は忘れていない。

### 【中学での生活について】3人からそれぞれに

- ホームルームが決まっていて、そこから障害児学級に

出かけていく形がいいのではな いか。学校や子どもたちに早く溶け込むためにも。

- いろんな子どもたちと接することが大切。
- 今までと同じように、普通にいろんな友達と一緒にいる時間があつたほうがいい。

#### (VIII) 武内さん；保護者（ご夫婦）へのインタビュー

2002年2月19日実施

3歳頃、わずかな個数のレゴブロックを使って、大人にもそれとわかるペンギンなど数種類の動物を作った。また、路線バスで幼稚園に通い始めて数ヵ月後、バス内で流されるバス停のテープを口真似しながら漢字のバス停名を書いているのを見て、言葉のやりとりは出来なくてもパターン認識によるコミュニケーションが出来るようになるのではないかと、心に希望が湧いた。

#### 【就学先について】

当初、公立小学校の特殊教育には、懐疑的であった。私立小学校に入れなかつたと調べ、実際に受験もしたが、入学の選考に選ばれなかつた。

普通級在籍を希望することは、幼稚園2年間の体験から決めた。手応えを感じたのは、最後の半年。幼稚園では母親同士のボランティアによる介助員がついていた。年長の時の運動会では自分一人で一周走った。お遊戯も列からはみ出ることがなかつた。卒園直前の運動会では、探さないと本人が分からないぐらい集団行動ができていた。卒園前に先生からもことばの指示だけで行動できたという話を聞いた。

しかし、最後まで迷った。当時住んでいた地域の特殊学級の先生が幼稚園に見に来てくれて、通常で大丈夫と言われた。幼稚園の主任の先生も、低学年では理屈抜きで受け入れてくれるだろうから、そんなに恐れる必要はないと言われた。父親の知り合いであった西梶ヶ谷小学校の栗田先生が「できるところまでやってみましょう」と言ってくださり、その一言で決めた。

市教育センターには、普通級在籍を希望するという方針を伝えたのみであった。

就学後は「いじめられるのではないか」という不安があつた。また、幼稚園ほどは担任の先生が話を聞いてくれることはないのではないかとも思った。

#### 【入学後】

<介助員>入学後すぐに「新しい制度で介助員がつけられるのだが、それを希望されますか」と校長先生から話があつた。すぐにお願ひすることにしたが、7月まで人が決まらなかつた。幼稚園の主任の先生に相談し、人が見つかった。<個別対応>1年生の1学期、「障害児学級のお子さんが一人転校することになり、残る一人のお子さんが交流クラ

スに行っている間に個別指導の時間を設けることについていかがですか」と校長先生から話があつた。お願ひすることにし、6月3日から開始された。

#### 【学校での様子】

(1) 1年時：運動会の時、音楽専科の先生を一人つけてくれた。競技をしている時間よりも見ている時間が長いめ心配したが、思ったよりよくできて、困った行動もなくほつとした。2年ぐらいまでは多動で教室から頻りに飛び出していた。3年の時も体育の時間に、列を離れて遊具倉庫に飛び込んでいた。

(2) 介助員のかかわり方：体育の授業参観で、とても良いやり方をしている様子を見て、この人なら全面的に信頼できると思った。

(障害物競走の練習にて)

一回目：最初から最後まで手を引いて誘導する

二回目：横について声だけで誘導する

三回目：スタート時の声掛けだけで

(3) 困つたこと：全校朝礼の時に大きな声が出てしまう。この時間は介助員の方がいない時間で、その様子を姉から聞いた。彼が声を出すと皆が姉を見る。姉の将来をどうするかについてのことが大きな不安だつた。介助員のいない時間が不安だつた。

(4) 彼に対する取り組みということで、担任からのコンタクトはなかつた。

(5) 1年生から2年生になる時、担任から12月の段階で障害児学級を勧められた。夫婦とも通常級でいく考えであり、一貫してそれを伝えた。

(6) 2年時、3年生になって介助員がつくかどうか不確定だつたので、介助員がつかない場合本人の様子はどうなるか試みたいと提案したが、今は2年生であり3年生になってからのこととは違うのでやっても意味はないと言われ納得ができなかつた。

#### 【今後について】

中学校障害児学級の体験入学の時に、緊張していたのか、退屈だつたのか、計算問題をやっていて盛んに欠伸をしていた。今後、佑樹が将来に対してどれだけの選択肢がもてるかが重要なポイントになってくるだろう。親としては、どれだけなりたいものの枠を広げてやれるかだと思ふ。それを広げることにつながるのであれば、中学で多少のいじめにあつてもいい。実社会に出た時のいじめみたいなことは、中学にはない。やがて実社会に出た時、本人が今までが守られた世界にいたということに気づくことと思ふ。

今でもまだどこかで、切れていたスイッチが入って普通の子になるのではないかという思ひがある。

【保護者からみた通常学級での6年間と中学への期待】

－中学特殊学級担任との打ち合わせに向けての準備メモから（3月5日実施）－

1) 無事に貴校の学区内に転居が決まりました。3月18日に引越しをします。

ここまで色々和无理を言ってお手数をお掛けしましたが、改めて宜しくお願いたします。

2) さて、入学後の在籍先はクオレ級（「障害児学級」；筆者注）ということで認識しておりますが、佑樹の転入により、先生の配員枠が増えることを期待してました。そうはならないとのこと、残念に思います。

3) 最近の状況につき、ちょうど先週の土曜に学習発表会というものがありましたので、その時の様子をビデオでお見せしたく持って来ました。

(30秒ほどのシーンをふたつ)

シーン1：縦笛の合奏、合奏前の挨拶がひとりで出来ている様子。指使いのアップ画面。きちんとメロディをたどっている。

シーン2：休憩時間の終わり、他のグループの発表開始前。後ろの子と適度にふざけながら、おとなしく座っている。

4) ビデオを見ても、日常の行動は相当レベルで出来ることと考えます。中学校では、親としては<極力>普通級での生活を増やしたく思います。

学力の到達レベルとしては、極論で言えば、四則演算が出来て、新聞が読めれば生活に困ることは無いかと。

黒柳徹子さんの「窓際のトットちゃん」で良いと考えています。

(IX) 算数スペシャル講習会のお知らせ

算数スペシャル講習会のお知らせ

卒業式の練習をきっちりとし、5年生としての役割をしっかりと果たしている皆さんをとてたのもしく思う今日この頃です。

さて、5年生の学習もそろそろまとめの時期となり、各教科で仕上げの段階をむかえていることだと思います。中でも、算数については、やり残しがあったり、よくわからないまま6年生になってしまったりすると、あとで大変困ることになってしまいます。

そこで、5年生では、クラスを関係なくして、算数の総復習の時間を設けたいと思います。以下に書かれてある内容の中から、自分なりにちょっとわかりにくかったり、自信がなかったりする単元を選んで、復習を進めてください。

1日1時間（45分）の実施です。じっくりと復習に取り組んでほしいところですが、時間にゆとりのある人は、1つだけをするのではなく、行きたい順にいくつかを回ってみてもいいです。はじめからいなくても、学習に参加できるようになっています。

3人の担任の先生は、それぞれのクラスで行います。濱口先生は、その時その時で場所が変わるかもしれないので当日連絡します。

また、移動は、自分の机といすをもって移動することになりますので、机の中を軽くするなどの工夫をください。お道具箱も使いませんので、教室のロッカー等においておくともよいでしょう。ただし、高田先生のところでは、定規と分度器とコンパスを使いますので、持ってきてください。

いつもと違う先生や、いつもと違う友達といっしょに、いつもと違う雰囲気での学習をすすめてください。がんばり次第でも効果的な復習ができると思います。わからないことは担当の先生にどんどん聞いてください。そのための先生たちなのですから。

さあ、自分なりに計画を立てて、がんばってやりましょう！

| 先生   | 13日(火)    | 14日(水)   | 16日(金)   |
|------|-----------|----------|----------|
| 高田先生 | 体積の問題     | 面積の問題    | 図形の応用問題  |
| 北林先生 | 単位重あたりの問題 | 割合・百分率   | 計算の応用問題  |
| 岡田先生 | 分数の計算     | 小数の計算    | 分数・小数の計算 |
| 濱口先生 | 文字を使った式①  | 文字を使った式② |          |

キ リ ト リ

マイプランを知らせます。

5年 組 名前

| 日にち    | やること（いくつかを回ろうと思っている場合は、回る順番を書く） |
|--------|---------------------------------|
| 13日(火) |                                 |
| 14日(水) |                                 |
| 16日(金) |                                 |

後日、変更することはできますが、必ず担任の先生に知らせるようにしてください。

図6. クラス枠を外した算数の取組み

(以 上)

謝 辞：この6年間、保護者の武内さん、西梶ヶ谷小学校の歴代の校長先生はじめ佑樹さんの担任をされた先生方、お会いした先生方そして介助員の方々が、それぞれいつも感じたり考えていらっしやることを率直にお話をしてくださり、私はそれをうかがってきたように思います。また、学校を訪問して佑樹さんに会うと「あ、たきさかセンサー」といって迎えてくれていたのが、6年生も後半になると、照れくさいのかすっとは近づいてきてくれなくなりました。彼の成長を感じることしきりです。本稿をつくるにあたって皆さんが最大限の共同作業をしてくださりました。最後になりましたが、心から感謝申し上げますとともに、武内君の中学校生活が彼の自立に向けて豊かで充実したものであることを心から願っています。

## おわりに ～まとめにかえて～

本研究では、私たち障害がある子どもの教育に携わる者が彼らの教育的支援を巡って、通常教育の分野を視野に入れながら日頃の教育活動の展開や支援体制をどのようにしていったらよいかについて、実践と検討を行いました。

教育活動の展開や支援体制の整備・充実のいずれに関しても、通常教育側との連携・協力なしにはそれらの実現化が困難であることは言うまでもありません。したがって、本研究の方向は、障害のある子どもを巡って、通常教育の分野と特殊教育の分野がシステムや人的環境において如何に連携・協力して教育的支援に当たることができるか、という課題へと必然的に向かうこととなりました。

そこで、連携・協力の背景にある要素として以下の二つの側面に着目しました。

一つは障害がある子どもの授業活動における組織や教材等の工夫、校内支援体制の工夫、あるいは機関同士、保護者や地域との連携・協力といった、いわゆるシステムに関することです。すなわちこれらは客観的に構造化が可能な側面と言えます。

さらにもう一つは、障害がある子ども自身や保護者、あるいは障害がある子どもに携わる人々個々の意識の側面です。本来、このような側面は重要とされながらも構造化が困難であるため、直接的に記述されることがあまり多くなかったのではないかと思います。

そこで、本研究では、なるべく後者の意識的な側面が全面に展開されるよう、さまざまな内容や方法を工夫しました。

例えば、①研究者が実践現場に直接関与するフィールドワークの方法をとり、直接的な体験に基づく実践事例を数多く取りあげること努めたこと、②通常学級の教員の「特殊教育」に関する意識調査を行い、特殊教育の側が通常学級の教員とどのように連携・協力を行っていくかについて、その糸口を探ってみたこと、③さらに、インクルージョンやノーマライゼーションという大きな観点（捉え方によっては身近な観点かも知れませんが）から、連携・協力に関する社会的、心理的な分析を試したこと、等が挙げられます。

本研究で取りあげられた事例は、「学校体制・校内活動」に関するもの、「授業での取り組み」に関するもの、「地域社会を視野に入れて」に関するもの、「子どもを巡る人々の思い」にそれぞれ分類されます。これらに内包されているさまざまな具体的な工夫や課題、あるいは自省等は厳密にはそのままの形で個々の学校や地域に適合するモデルとなり得ないことは言うまでもありません。

しかしながら、それぞれの学校や地域において主体的に、創造的に「通常学級で学ぶ障害のある子ども」へのよりよい教育的な支援を実現化していくための方向性を、本研究では多少とも示すことができたのではないかと、と自負しています。

本研究を通して得られた連携・協力を実現化していくための最大の示唆は、①障害がある子どもに携わっている私たち一人一人がよりマクロ的な観点から身近な課題を分析すること、②個々人の役割やスタンスを自己決定して行く、という認識や自覚を持つこと、③さらにそのことを踏まえて子どもや保護者の立場に立った発想を徹底させることが必要である、ということでした。

最後に、本研究に携わっていただいた研究所内外のみなさまのご協力に、改めて感謝申し上げます。

平成 14 年 3 月

研究代表者  
笹本 健

プロジェクト研究報告書  
通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒  
に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究

---

平成 14 年 3 月 印 刷

平成 14 年 3 月 発 行

代表者 細 村 迪 夫

編集兼  
発行者 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

URL: <http://www.nise.go.jp/>

---