



道南における障害児教育の諸問題（第3報）：
「極少人数」障害児学級の問題への対応

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 木村, 健一郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00003440

道南における障害児教育の諸問題（第3報）

——「極少人数」障害児学級の問題への対応——

木 村 健 一 郎

はじめに

第2報^①において、道南における「極少人数」障害児学級（1学級の在籍数が1名ないし2名の学級）の現状と問題を明らかにしてきた。そこでは当然のことながら、障害児学級が一つの教育単位としての機能を失い、学級運営・指導上に大きな問題を抱え、苦悩している姿が浮かび上った。とりわけ集団を保障しえない為に、障害児教育が従来から最も重視し、力を入れてきた教育目標である社会性・集団性の育成、集団活動を通して対人関係、人格・態度を育成することにほとんど取組めず、障害児の発達の条件が大きく欠如していることが指摘された。

これらの問題に直面している障害児学級担任教師達は、手をこまねいているわけではない。それぞれ出来る範囲で様々な問題克服の努力を続けておられる。本稿では、それらの実践の助けを借りて、僻地および郡部における「極少人数」障害児学級の問題克服の方向を検討しながら、障害児学級の在籍数の著しい減少傾向を生じさせている要因と関連させながら、障害児学級のあり方を考察する。

なお、本稿の調査資料は、第2報で行った調査のうち、未整理だった項目、④教育内容・時間数・指導形態、⑤問題克服の工夫、⑥親（原）学級との交流の有無及び問題点、⑦他校との交流、⑧障害児学級のあり方、の5項目について、小学校20学級、中学校12学級、合計32の「極少人数」障害児学級担任教師からの回答結果を整理したものである。更に、調査実施後、現場の教師達との研究会に報告された事例、授業観察で得られた事例等を加えた。

1. 学級運営・指導上の問題への対応

前報において「極少人数」障害児学級の学級運営・指導上の問題として、以下の点が指摘された。

- ①集団を活かした学習を組織出来ない（合奏・体育ゲーム・共同製作・遊び等）。
- ②友達がつくれぬ、生活行動の範囲が狭い等、対人関係の広がり欠ける。
- ③孤立的、わがまま、甘え、依存的など、社会性、人格面に多くの問題をもつ。

これらの問題に対し、現場の教師達はどのような対応や工夫を行っているかを調査した。その結果は表1に示した通りである。

32学級中25学級の教師が、親（原）学級との交流をあげている。ここでの交流とは、特定の教科時あるいは学級活動、学校行事の際に普通学級（親学級）にもどり、健常児集団の中で活動を共

表1 問題への対応・工夫

学校種 対応・工夫	小学校 (学級)	中学校 (学級)	計 (学級)
親学級との交流	14	11	25
学級の開放	6	1	7
隣接校（障害児学級）との交流	1	2	3

にする教育形態のことである。最近、障害児教育の一つの流行として交流学習が盛んに行われているが、「極少数」学級においては、交流学習の本来の目的よりも、むしろもっと切実な集団保障の手段として、そうせざるを得ないという状況の中で交流を行っているものと考えられる。

休み時間等、障害児学級を開放し、普通学級の子も達が遊びにくる様に配慮している学級が7学級ある。このねらいは、障害児に対しては遊び仲間の確保、健常児に対しては障害児に対する理解を深めることにある。だが現実には自発的に遊びにくる子どもは少なく、教師が特定の子どもに頼んで来てもらうことが多く、日常的な遊び仲間を得ることは難しい。しかし、普通学級の子も達が遊びに来たくするような魅力ある学級を作り上げる努力は大切であろう。

他校の障害児学級との交流をあげたのは2学級だけである。この数字は意外であった。大部分の学級が年1～3回程度、隣接町の障害児学級が合同で、宿泊学習、学習発表会等の行事を行っていることを併せて考えると、問題への対応としてはあまり意味をおいていないのかもしれない。だが合同行事の中で、一人学級や二人学級では見られない生き生きとした動きに着目している教師達も多い。

その他、普通学級との交流の際の配慮や工夫として、親学級の担任との連携、研究授業や校内就学指導での啓蒙活動で理解を深めてもらう、障害児学級の学級通信等を普通学級の父兄にも配布して理解を深めてもらう等の工夫を行っている。これらの記述は交流を行う上で、学校内に多くの問題を抱えていることを示すものである。

2. 親（原）学級との交流

1) 交流の状況

交流の実際を、どのような教科を障害児学級が担当し、どのような教科を普通学級（以下親学級と呼ぶ）に委ねているか整理したものが表2である。

表2 交流の方法

学校種別 交流の方法	小学校 (学級)	中学校 (学級)	計 (学級)
障害児学級にて全指導（交流なし）	6	1	7
障害児学級で主要教科+生活（作業）	11	9	20
障害児学級で国・算（他は全て親学級）	3	2	5
計	20	12	32

交流の方法は、障害の程度や集団適応の発達水準などの対象児の側の要因と、親学級の担任や児童・生徒の障害児に対する理解の程度等の受け入れ側の要因とのかかわりの中で決められていくものと考えられる。

親学級との交流をほとんど行っていない学級が、小学校6学級、中学校1学級、計7学級あった。これらの学級をみると、前報の「極少数」学級における学級経営・指導上の問題の項目で、「特に問題はない」あるいは「1対1の現状は最も良い」「子どもの実態、進度に合わせて教材を選択して与える時間的余裕がある」「子ども達とより親密な関係を保つことが出来る」等、極少数障害児学級のプラス面を強調している学級である。児童・生徒の障害の実態は、固執性、多動性、対人関係が成立しないなど、自閉的傾向の強い子ども達、あるいは中・重度の精神遅滞児で、テンカンなどの合併症や集団適応上の問題を持っている子ども達である。確かにこの子ども達にとって、1対1の親密な関係の取れる指導の場や、きめ細かな対応はぜひとも必要な条件である。だからといって、この子ども達に集団の場が必要ないというものではない。発達の条件として集団活動の場は不可欠である。現状では、この子ども達の発達を促し得る集団活動の場を確保できないということであろう。自閉的傾向の強い子どもや、精神発達の遅れの強い子どもは、現状の普通学級に受け入れられることは極めて少ない。この子ども達に対する集団活動の場の確保は、「極少数」障害児学級の大きな課題の一つである。

親学級との交流を行っている大部分の学級（25学級中20学級）は、国語・算数（数学）・理科・社会のいわゆる主要教科と、生活・作業を障害児学級で個別に指導し、音楽・図工（美術）・体育（保体）・家庭（技・家）のいわゆる技能教科と特別活動・学校行事等を親学級において指導を受ける方式を取っている。これらの学級の子ども達の多くは、知能指数50前後の中・軽度の精神遅滞児である。学力では3～4年程度の遅れを示し、運動機能、手先の運動、音楽リズムなどの発達にも問題を多くもつ。更に、基本的な生活習慣、集団参加等の社会性の発達にも遅れがみられる。このレベルの子ども達は、従来障害児学級で最も指導効果のあがる対象と考えられている。一定の小集団の中で基礎学力の促進、生活単元学習、作業学習を通して「生きる力」を育成し得る子ども達である。その為の障害児学級の必須条件は、子ども達一人一人の発達水準に合致した課題を与える教師の配慮と互いに励まし合い、認め合う仲間集団の存在である。「極少数」障害児学級は、この仲間集団を決定的に欠いているわけで、その部分を親学級との交流によって補おうとしているのである。それ故ここでは親学級における対応が重要な要因となる。親学級で受ける技能教科が彼らの認知発達や運動発達のレベルに応じて配慮されているものか、又彼らが親学級の中にしっかりと位置づけられているのかが大きな問題となる。この点については次の節で取りあげることにする。

国語・算数（数学）のみを障害児学級で個別指導を行い、他の全ての教科・特別活動・学校行事等は親学級で指導する方式をとっている学級が、小学校3学級、中学校2学級、計5学級存在した。いわゆる「国算学級」と称されている方式である。これらの学級の児童・生徒の実態は、知能指数65以上の軽度精神遅滞児及び境界線レベルの子ども達である。基礎学力の遅れが目立つが、運動機能やコミュニケーション機能は特に問題はなく、集団適応も十分とれている子ども達である。ここでは、障害児学級が促進学級としての性格をもち、障害児学級のあり方に問題を投げかけている。小出⁽⁴⁾はこのような動向に対し、「本来の対象が在学している精神薄弱特殊学級であるならば、コクサン学級の運営で子どもに適切に対応できるはずがない。通級制特殊学級とか特別指導室方式を無雑作に適用して、特殊学級のありようを歪めるようなことがあってはならない。」と主張しておられる。確かに障害児学級の入級児の減少傾向が著しい郡部においては、障害児学級が変質していく危険性ははらんでいることに関係者は十分に留意する必要がある。

2) 交流の問題点

前節において大部分の学級が、主として技能教科や学校行事を中心に親学級との交流を行っていることが明らかになったが、そこには多くの問題の存在が予想された。「親学級との交流の際に生じる問題点を記して下さい。」という質問に対し、以下のような回答が得られた。

小学校

- 自分から進んで親学級の中に溶け込んでいけない。
(皆なから何か言われているのではないか?)
- 親学級の担任との話し合いの機会が仲々持てない。
- 親学級の児童の中に入っても行動が幼稚な為、迷惑をかけることが多い。体育の場合、特学の子が入ったチームはいつも遅くなり文句をいわれる。
- 2年生なので他の子とのズレは小さい。担任の理解も深く、係を与えられ喜々として参加している。
- 学力、体力、生活力の差が大きく、親学級の先生は大変だ。障害児学級の担任が表面に出過ぎても、まかせすぎてもいけない。そのかねあいが難しい。
- もっと親学級の担任と連絡を取るべきと思うが、現在やっぱり無しの感がつよい。学級担任によって交流しやすい学級とそうでない学級とがある。
- 健常児と同じことが出来ないため、親学級へ行くことを好まない。
- 大勢の中に入ると口を閉ざしてしまう。
- 他人とのかかわりが出来ないので、孤立して同じ場にいるだけである。

中学校

- 親学級に帰る時間が多く、担任との連携が必要。内容によってはお客さんの存在になる。
- 集団の中に自分から入っていかない。何事にもテンポが遅れがちである。
- 意地悪されることがある。
- 親学級へ行くことの自信のなさ、疎外されている意識をもっている。特別な教材内容が設定されない。
- 親学級での学習に溶け込めない面がみられ、行きたがらない態度を取ることがある。
- 自我の主張などで嫌われることが時々ある。
- 何かおどおどした態度で行動する。
- 座席の位置、グループ編成の関係で複雑な場合がある。1～2名のこころない生徒の言動。

ほぼ原文通りに記載したが、端的に整理すると障害児が親学級の集団の中にとっかりと位置づけられていない姿が浮びあがる。普通学級の学習内容をそのままの形で与えられた場合、ついていけないのは当然であり、特に学力や能力中心の教育が強まる小学校高学年から中学校においては、障害児学級担任の意図とは逆に、疎外され、自信を失い、倭縮し、親学級へ行くことを嫌がる状況を呈していることが読みとれる。

位頭⁽²⁾は、一般的な意味での交流教育の意義を認めただうえて、「現実には過剰で中味の薄い交流教育が少なくなく、子ども達が被害を受けている。交流教育が一種の公害となっている。」と行き過ぎた交流に対し、注意を促している。だが、上記の実情から直ちに行き過ぎた交流と批判することは出来ない。郡部や僻地の「極少数」障害児学級における交流の問題は、通常の交流教育の場合と問題の性質を異にしている。ここでの交流の問題は、障害児学級が最も重視し、力を入れている教育

目標を親学級に委ねざるを得ないという事実を押えておかねばならない。問題は極めて切実である。このような条件のもとでの交流のあり方の検討が早急に求められている。

3. 障害児学級のあり方

「極少数」障害児学級の最大の問題である集団の確保を親学級との交流に求めつつも、多くの問題を残したまま、僻地あるいは郡部の障害児学級のあり方について、教師達はどのようなことを考えているのか、自由記述で回答していただいた。以下はその要約である。

- 中度以下で重複した障害をもつ子どもの場合、職員全体の共通理解を特に強めねばならない。
- 障害児学級はどの範囲までの障害児を教育するのか、養護学校の対象児も教育するとすれば、それ相応の専門職の資格のある者が教えるべきだ。
- 特殊学級に対する基本的押えが管理職、一般職員に徹底されていない。
- 僻地では児童数1名の差で学級減に繋る事があり、特学減の一つの要因となっている。
- 知能が低くても担任の配慮により普通学級で生活できれば一番幸せだ。
- 将来的には促進学級的要素を取り入れ、学業不振児をも対象とした入級制度を考えるべきだ。
- 子どもの能力に対応して、健常児との交流と、1対1の個別指導をうまく取り入れ、両者の欠点をなくすよう学校として考えていくべきだ。
- 専門教育をうけた教員がしっかり腰をおろして頑張るべきだ。普通学級と養護学校の谷間に挟まれ自信をなくさないよう勉強する必要がある。
- 特殊学級か養護学校かと思われる子どもの入級が多く、普通学級の授業に参加することが困難になってきている。
- 特学担任一人だけで頑張ってもどうにもならない。校長をはじめとする教師集団や全校生徒の深い理解が根底となる。
- 特殊学級の存在理由とその目的は、「子どもが普通学級にいた時よりもよくなった、生き生きと学習に取り組んでいる」などと評価される様な指導を展開することにつきる。
- **普特養**の図式で表わされる子ども達が増えてきており、特学での望ましい経営が難しくなっている。
- 地元で養護学校ができ、特殊学級に在籍していた比較的重度の子ども達が養護学校に入学できる状況になり、特学には境界線クラスの子どもの対象となり、「精薄」という概念に抵抗を持つようになった。
- 特殊教育は実績をあげることが認められる（理解される）ことにつながる。
- 少人数学級の問題解消のため、近隣町の学級が合同して学習が出来たらと考えているが、行政や予算の関係で問題があるようだ。
- 学校の経営方針の中に「遅れがちな子」への配慮を盛り込んだ記載がほしい。
- 地域の人々が正しい障害者観をもっているとはいえない。
- 軽度の精神遅滞児を対象に、もっと多くの集団で指導すべきだ。

上記の回答をみると、第一に障害児学級入級児の重度化、軽度化に対応した学級のあり方についての意見を述べたものが多い。重度化については、従来からの軽度精神遅滞児を対象とした学級経

営や、普通学級との交流も困難となってきたなかで、障害児についてのより専門的な知識と、それに立脚した教育内容や教育方法の確立の必要性を指摘し、専門教育を受けた教員が担任すべきであると提言している。軽度化傾向については、少人数化と結びつけ、促進学級性格を持たせるべきだという意見と、逆にそのような障害児学級の変容に疑問を投げかけている意見とに分かれている。

第二に、親学級との交流について述べたものが多い。交流が形だけのものでなく、真の交流となるためには、障害児学級担任だけでなく、職員全体の共通理解、換言すれば学校全体の問題として取組まれる必要性を指摘しているが、残念ながらその具体的な方法については言及されていない。

第三に、障害児学級の減少化傾向と関連して、現在の障害児学級の存在理由を再度検討する必要性が指摘されている。「極少数」化の直接的な原因は、子どもや父母の入級拒否である。この入級拒否の背後にある要因は極めて複雑であるが、長江⁶⁾は教育学的な視点から「障害児教育が真に子どもの発達や父母の期待に応えてきたのか、ということが少人数化という形であらわれてきている」ことを指摘し、この10年間における学校教育の大きな転換が、障害児教育の存在基盤を切りくずしてきていることを示唆している。このような視点に立って実践の再検討をすることにより、「極少数」学級の問題の解決の方向が明らかにされると考えられる。

その他、注目すべき意見として、近隣町の障害児学級の合同学習の可能性を指摘する意見がある。合同学習については次章で詳しく取り上げる。

4. 考察—問題への対応—

これまで「極少数」障害児学級の問題に対する教育現場の対応をみてきた。その都度、若干の考察を加えてきたが、現場の問題克服の努力と同時に、その限界性や問題性が、又目前の差し迫った問題と巨視的なより根本的な問題とが明らかにされた。この章では、目前の問題である集団確保への対応について、他校との交流を発展させた合同学習と普通学級との交流の2点に絞って考察を試みることにする。

1) 合同学習の試み

近隣町の障害児学級が、年1～2回程度宿泊学習や学習発表会などの形で、合同学習を実施することは障害児学級の一つの伝統として従来から実践されてきている。実際に今回の調査対象となった学級の大部分が、この種の合同学習を行っていた。だが第1章で指摘されたが、この種の合同学習は日常的な集団の貧困さをカバーし得るものではないことは明らかである。

ここで取上げる合同学習は、或る一定期間（例えば一学期間）毎週1回程度、各学級のメンバーが一堂に集まり、共通な目標を設定し、意識的、継続的に取り組まれる学習形態である。この種の合同学習の実践は、戸崎⁶⁾によっても取上げられている。その実践について「これらの活動の中に、地域に点在する小規模特殊学級の実践の一つのあり方、それらのもつ困難性の打開の方向を学びとることが出来る。」と高く評価しておられる。

筆者は昭和61年度檜山管内心身障害児教育研究会に参加した際、幸に合同学習の公開授業に出会った。調査実施時点では、合同学習を実践している報告は得られていない。「極少数」障害児学級の集団確保の取組みの一つの事例として取り上げてみたい。

檜山管内の合同学習の試み⁽¹⁾

(1) 合同学習の取組みに至る経過

檜山管内心身障害児教育研究会は数年前より障害児学級の児童・生徒数の減少に伴い、障害児学級における学級集団が構成されにくくなり、子どもの発達を保障する為の条件が著しく制約されてきていることを問題にしてきた。60年度の研究集会で、この問題への対処として北部3町の合同学習が取組まれた。北部3町の障害児学級は、各町の小学校に3学級（児童数各々1名、1名、2名）、中学校に3学級（生徒数各2名、1名、1名）、計6学級（児童生徒数8名）である。この8名の子ども達の一つの学級に集合し、共通の課題に取り組むことになった。学習課題は演劇発表である。子どもの個性を十分に発揮させ、言語的、身体的表現の基礎能力を高めることを目標に、読合せ2時間、舞台がいこ8時間、本番1時間、計11時間の指導計画がたてられ実践された。

この研究集会に参加した長江は「これからの檜山の障害児教育は、少人数化がますます進むだろう。障害児の発達の条件として集団とのかかわりは大変重要な役割を担っている。一人学級・二人学級が多くなってきている中で、……（中略）……合同学習を実施するとすれば、どんな困難点があるのか、具体的な実践を通してつくりあげていくことが求められている。」と助言し、合同学習が「極少数」学級の問題に対処する一つの方向であることが確認された。

(2) 中部3町の合同学習

以上の経緯を経て、昭和61年度は中部3町が合同学習に取組んだ。合同学習の必要性について「障害児と集団のかかわりについては、普通学級との交流学习によるべきだとの意見も多くきかれるが、一般的に障害児は助けられる対象であり、援助を受ける側でしかないように思う。この様な交流では障害児の発達にとって有効な手段とは云えないのではないかと思う。障害児の発達を保障する集団は、発達段階が同じ程度の集団が必要なのではないか。」と述べている。

集団は3町の小学校に設置されている障害児学級4学級の児童6名によって構成された。児童の実態は、自閉的傾向の強い子ども、ダウン症児、てんかんや強度弱視を併せもつ中重度の精神遅滞児である。取組みにあたって教師達は「私達にとって全くはじめてのことであり、どうすれば良いのか見当もつかなかった。とにかく先生方と子ども達と何回か集まってみようというところから始まった。」と記している。4回にわたって子ども達の遊びの観察をした後、合同学習の目標が設定された。遊びを通して、言葉、認識の力を育てる。集団に参加する力を育てることの2点に集約された。公開された授業はその目標に沿った遊びの学習であった。

授業での子ども達の様子は、互いに異った学校の児童といった違和感もなく、同じ学級のメンバーとしての雰囲気を感じさせるものであった。題材も個々の児童の実態を押えて設定されている。授業は合同学習の出発点に位置づけられるもので、その評価は、これからの継続的な実践の積上げによってなされるものと考えられる。

「極少数」学級に在籍する自閉的傾向の強い子どもや、精神発達の遅れの強い子ども達の発達を促す為の集団の確保は、大きな課題の一つであることを第2章で指摘してきた。その対処の方法として教育現場では、最近「合同学習」の可能性、有効性の検討が試みられてきている。檜山心障研においてはいまだ試行の段階で、問題点の抽出やその克服の方向については明確にされてはいない。だが、授業に参加した子ども達以上に、取り組んでいる教師達の生き生きとした様子や、参観された教師達の「久し振りに障害児学級らしい授業を見せていただいた」という感想にみられるように、合同学習の意義、有効性について一定の評価がなされ、有効な方向であることが確認されている。今後の実践の積み上げによって、問題点の抽出、その克服の方向が具体的に明らかにされることを

期待したい。

合同学習の実践を推進していく場合に留意すべき点をいくつか指摘しておきたい。その第一点は、合同学習の可能性、有効性を明らかにしていくことが、障害児学級の更なる統合化に結びつく可能性があるということである。小出⁽⁶⁾は「今後なるべく一人、二人の学級をなくす方向で特殊学級の統廃合を考えていくべきなのか、地域の学校に就学のを確保するという一方で、少人数の特殊学級を積極的に認めていく方向をとるのか」を問題とし、統廃合して学級の規模を大きくすることによるメリットを示している。合同学習の可能性・有効性を追求していくと、障害児学級の「適正規模論」に一定の論拠を与えることにもなりかねない。それ故、合同学習の可能性を追求すると同時に、地域に根ざした「極少数」障害児学級の存在意義を明確にしていく取組み、個々の学級での実践と合同学習における実践との関連を明確にしながらかねない。それ故、合同学習の可能性を追求すると同時に、地域に根ざした「極少数」障害児学級の存在意義を明確にしていく取組み、個々の学級での実践と合同学習における実践との関連を明確にしながらかねない。

第二は、障害児学級同志、しかも町外の学級との交流を恒常的・継続的に実践していくことによって、学校内での障害児学級の位置づけがますます特殊なものになり、特別な学級として浮き上がってしまう危険性が存在する。それ故学校内での障害児学級の位置づけと合同学習との整合性を明確にしながらかねない。それ故、合同学習の可能性を追求すると同時に、地域に根ざした「極少数」障害児学級の存在意義を明確にしていく取組み、個々の学級での実践と合同学習における実践との関連を明確にしながらかねない。

第三は、一、二と関連することだが、合同学習の成果を上げるためには、それぞれの学級の児童・生徒の実態を押え、その実態に立脚して共通な教育目標の設定、指導計画をたてる必要がある。そのためには、担任教師達の明確な課題意識にもとづく十分な集団討議が前提となる。それ故、合同学習に取り組める条件として地域の障害児教育関係者達による継続的・組織的な研究活動・研究体制があってはじめて取組みが可能となる。檜山心障研の合同学習の試みも、20年以上に及ぶ継続的な研究活動によって、地域の障害児教育の問題を不断に追究してきた結果と考えることが出来る。

2) 普通学級における障害児教育

この節では主として従来から障害児学級の対象と考えられている軽度精神遅滞児についてその対応を検討したい。この子ども達の場合、一定の集団が確保されるならば、障害児学級としての独自の目標と方法によって、学校生活の確固とした基盤を形成することができる。その基盤にたつて必要ならば普通学級との交流も実施可能となる。しかし「極少数」障害児学級ではその機能を失い、結果的にその大部分を普通学級にゆだねることになる。

ところで障害児学級の少数化の背後には、障害児学級が地域にない、あるいは入級拒否などの理由から、普通学級に入級し教育を受けている多くの障害児が存在することを意味している。それ故この両者は条件こそ違っているが、多くの同様な問題を抱えていると考えられる。普通学級がどう対応するかを検討するために、障害児学級が設置されていない学校の普通学級で教育を受けている障害児の対照的な2つの事例を取り上げる。この2つの事例は、道南の郡部の小規模校で、学級の人数も16名と18名で両者とも20名以下である。学級規模から考えると、軽度精神遅滞児1名に対し、十分とはいえないまでも、適切な対応が可能であると考えられた。だがこの両者における実践は大きな違いを示している。

事例A：K君の場合⁽⁷⁾

(1) 学校・学級

教職員10名、5学級編成、児童数69名である。準僻地校の指定を受けている。Kは現在小学校5年生である。学級の構成は、男子10名、女子6名、計16名の児童（入学以来構成員に変化

なし）と、赴任3年目にはじめてこの5年生のクラスを担当した男性教師からなる。教師は障害児教育の経験はない。

(2) 4年生までの経過

入学時には、就学時健康診断でチェックされることなく、通常の手続きで普通学級に就学した。3年生までは退職をひかえた年配の女性教師が、4年生の時には30代の女性教師が担任した。4年間を通して欠席日数は2日～6日（年間）と問題はない。学習の評価は、1・2年次は図・工が2で他の教科は全て1であった。3・4年次は全教科1であった。担任教師の観察は次の通りである。

- 1年：友達がいるので学校が楽しいという様子。教科については幼く、理解できない。持物の整理整頓に無関心。明るく素直である。
- 2年：簡単な漢字、一位数の加減は出来るが、書いてあることの内容を読み取ることは出来ない。指示されないと整理整頓や服装をきちんと出来ない。
- 3年：少しずつ1年生の学習内容が出来るようになりつつある。目立った進歩はないが、繰り返し反復練習して身に付けさせたい。3年生の仲間同志の遊びにはついていけず、1・2年生との遊びが多い。
- 4年：全教科の学習の遅れが目立つが、その原因は言語に関する知識・理解・読む力の不足にあるようだ。基本的な生活習慣がまだ身につけていない部分がある。

(3) 現在（5年生）の状況

学級の児童達は、Kをいじめの対象とし、学級集団から排斥する傾向が観察される。休み時間にKのズックをボールの代用にして遊んだり、逃げ回るKを追い回したり、授業中指名され答えられないでいると、「ばか」「あほ」「さっさと引っ込め」「生きている価値はない」などの罵声が浴びせられる。学級内では他の児童や教師とほとんど話すことはない。無理に話させると文章にならず、単語のみで受け答えをするだけである。休み時間には教室から出て下級生の特定の児童を相手に遊んでいることが多く、この時には淀みなく話をしている。観察に入った学生とも、1対1の場面では、家で飼育している犬や鳥のことについて、話し合っている。授業では1年生のドリルを配布され取り組んでいるが、指導されることはほとんどない。Kの現在の学力は、1年生程度である。ちなみに田中ビネー知能検査の結果は、知能指数61であった。

(4) 担任教師のKに対する取組み、考え

Kは学力の遅れが特に顕著であり、通常の授業で個別の課題を与えて配慮するとしても、現実に指導していくことは困難であること、個人指導をするにしても放課後ぐらいだが、会議等もあり困難であることを理由に指導らしい指導はほとんど行われず放置している。集団作りについては、クラス内にKを暖かく包み込む土壌がないことを指摘するが、地域の特殊性や前任者の指導の影響であるとし、あきらめて自から土壌を作り出そうとする姿勢は見られない。Kは特殊学級か養護学校の方が望ましく、普通学級に障害児が在籍することの問題を指摘している。

事例B：N子の場合⁽⁸⁾

(1) 学校・学級

教職員11名、児童数71名、6学級編成の小規模校である。N子は3年生の時に転入、以後卒業までの4年間同一のメンバーと共に過す。学級の児童数はN子を含め18名である。担任教師は40前後の男性教師、4年間担任、障害児教育の経験はない。

(2) 転入までの経過

小学校1年の夏、麻疹から脳炎を併発し、その後遺症としてケイレン発作、知能障害、行動障害（情緒不安定）が残った。2年次に病院に付設している養護学校（病弱児）に転校した。当初教室を飛び出す、集団的規則を守ることが出来ないなどの問題行動が激しかったが、3学期には落ち着きをみせ、我慢することが出来るようになった。教研式知能検査の結果は知能指数52であった。養護学校では、少人数学級ならば普通学級において教育することが可能ではないかとの考えから、K小学校への復学を進めた。養護学校の校長がK小学校へ出向き、全職員の前でN子の状態像、問題行動、養護学校での指導経過を説明し、今後の指導方針についても提案された。その後職員会議において検討され、学校全体として受け入れることが決定された。

(3) 指導方針

養護学校からの助言と指導記録、両親との話し合いを通して、N子に対する当面の指導方針として次の2点がたてられた。

① 集団の中で他と同一行動が出来るようにする。

その為に、学級全体に認め、励まし合う雰囲気をつくる。遊びの輪に誘い込む。係活動を通して責任を持たせる。

② 基礎学力を高める。

読むこと、書くこと、簡単な四則算が出来るようにさせる。

(4) 4年間の取組み

① 生活面について

転入当初「チャイムが鳴っても教室に入らない」「自分の思い通りにならないことがあるとパニック状態になる」そのようなN子に対し指導の重点は学習面よりむしろ生活面、特に集団生活への適応に置かれた。学級の他のメンバーが自分達の中に呼び入れ、一緒に遊んだり、学習しようとしているにも拘らず当り散らす行動は、彼らの意欲を減退させていった。それに対し時にはN子も入れて4年間に幾度となく話し合っている。他のメンバーにはN子に対し「励ます」「認める」ことを忘れさせず、同時に「甘やかす」ことは決してさせなかった。N子の言動に多くの非難の声も出たが、教師も「かばう」ことはしなかったが、落ち着いた時に本人と話し合うことを欠かさなかった。この同じことの繰り返しを根気強く続けている。

② 学習面について

学芸会や写生会など、N子の興味のあることでは問題ないが、教室での勉強となると自分勝手な行動になる。そこで学力の育成のため放課後1対1の補習が行われた。この場面では問題行動は一切みられず、むしろ意欲的でさえあった。だが一斉授業の中でその内容を理解していくことはほとんど出来なかった。

③ その他

N子の生活態度、学習の様子などを連絡ノートを用いて家庭と担任が理解し合う。学級のN子の存在を全家庭に理解してもらう為に学級通信を利用している。

以上二つの事例の概略を示した。事例AのK君は、明るく素直で喜んで学校に来ていた1年生の時と比較して、現在はいじめの対象となり、ほとんど口もきかない。表情も暗く、対人関係も極めて狭い。学力や生活面にも向上はみられていない。他方、事例BのN子は、集団生活への適応が困難という、普通学級への適応にとってかなり決定的な問題を持ちながらも、学級集団に支えられ、学力こそ劣っているが、社会性の面では大きな成長を示している。

山口⁽¹⁰⁾は「今、我国では教育の荒廃が問題となっている。障害をもたない子ども達にあっても、落ちこぼれ、登校拒否、校内暴力、最近ではいじめなどの問題が噴出しているが、このような問題をかかえた普通学級では、障害児に対して適切な教育を行われる余地はほとんどあるまい。少数の例外はあるにしても、普通学級に置かれている障害児のほとんどは放置され、時にはいじめの対象にされたりしていると考えなければならない。」と述べているが、それからすると上記の事例Aは、より一般的な事例の一つとして、又事例Bは数少ない例外の一つとして考えられるかもしれない。だが僻地や郡部の障害児教育を考える時、普通学級での障害児教育の可能性を追究することは避けて通れない課題である。

事例Bが事例Aと比較して成果をあげることが出来た条件を考えてみると、

(1) 学校全体の共通理解のもとでの取組み

事例Aの場合、入学時には健常児として入学し、知恵おくれの疑いもたれたのは4年生の終りのことである。それ故、彼に対する個別の指導方針もたてられず、「勉強の出来ない子」「だらしない子」として放置されていたと考えられる。他方事例Bでは事前に養護学校より、子どもの状態像、指導経過、普通学級で教育することの意味について、全職員の前で詳細に説明し、指導方針をも提案している。これを受けて、受け入れ校では職員会議の議題とし、全職員の討議の結果、受け入れが決定された。即ち、この手続きによって全職員が子どもの状態や今後の対応について共通理解を持ったことになる。この違いが後の取組みに大きく作用していったものと考えられる。両事例は共に特異なものである。直ちに一般化することはできないが、少なくとも統合教育や交流教育を推進していく場合、この受け入れの手続きをはっきりと確立しておくことが前提であると考えられる。その際には、新入学児の場合、就学指導委員会や教育委員会が受け入れ校に十分な情報や指導方針を説明する責任がある。又学校内の交流教育を実践する際には、子どもについての情報に加え、交流の必要性、指導方針等を、職員会議の議題として提起し、集団討議を経て実践されるべきであろう。

(2) 普通学級における障害児への対応

両事例では障害児に対する対応が大きく異っている。事例Bでは指導方針の第一に生活面、特に集団生活への適応をあげている。その為に学級集団作りに重点を置いている。他方事例Aでは、学力を中心とした「水増し教育」が行われている。学力中心に取り組んだ場合、障害児に個別的配慮をしようがしまいが、結果的に障害児の学力や能力が劣っていることを他の集団のメンバーに強く印象づけることになってしまう。学力や能力中心の人間観が支配している学級集団の中では、障害児はいじめの対象になるか、あるいはかわいそうな援助の対象になることを事例Aは教えてくれる。それ故、学力や能力だけでなく、取組みの姿勢、意欲、優しさなどの人格面を十分に評価し得る人間観を持った集団の中で、はじめて障害児の発達が促進される。このような学級集団ははじめから存在するものではない。様々な働きかけを通して形成されていくものである。特に子ども達には担任教師の人間観や態度が大きく作用する。それ故教師の研修が重要な課題となる。事例Bの教師が集団作りに成功したのは、教師自からの人間観や教育観が大きな役割を演じていることは明らかだが、養護学校からの助言や障害児が普通学級で教育を受けることの意義等についての説明等に助けられた部分も多いと考えられる。それ故事例Aの教師においても研修や援助体制が整っていたならば、異った対応がなされたであろうことが予想される。

以上の点は、統合教育や交流教育が叫ばれてから、多くの関係者が指摘してきたところである。だが仲々例外が一般化されない。障害児学級担任の意欲的な働きかけと同時に、郡部の小規模校に統合教育又は交流教育実施校といった指定をし、障害児を取り込んだ集団作りを実践するための援

助体制を整える等の積極的な対応が望まれる。

おわりに

本報告では、道南における「極少数」障害児学級が抱えている問題の中から、集団の確保という点に的をしぼって、現場の実践を検討し、その問題克服の方向を提示することを試みた。結果は現場の実践の論評に終わった感がしないでもない。

今後の課題としては、就学指導を「極少数」化の問題と関連づけて検討すること。現在の学校教育の動向と障害児学級の少数化の関連を問題としたい。

引用文献

- 1) 檜山中部心身障害児研究会 (1986)：公開授業指導案，昭和 61 年度檜山管内心身障害児研究集会，プリント。
- 2) 位頭義仁 (1982)：交流教育—普通教育の改造を一，精神薄弱児研究，289 号，P 43
- 3) 木村健一郎 (1985)：道南における障害児教育の諸問題 (第 2 報) —極少数学級の現状と課題一，僻地教育研究第 39 号，P 93~100
- 4) 小出 進 (1982)：特殊学級はいかにあるべきか，精神薄弱児研究 289 号，P 10
- 5) 小出 進 (1985)：特殊学級の改善方向を探る，精神薄弱児研究，322 号，P 53
- 6) 長江好道 (1985)：障害児の未来を築く学校づくり，檜山心身障害児教育研究会研究紀要，P 16~17
- 7) 西田マキ子 (1987)：へき地小規模校普通学級に在籍するひとりの障害児をめぐる，北海道教育大学函館分校昭和 61 年度卒業論文
- 8) 田中隆一 (1984)：17 人とともに歩む—N 子に対してどう指導したか—，南北海道発達臨床懇話会報告資料
- 9) 戸崎敬子 (1981)：「特殊学級」児童・生徒数の動向と少数 (1~2 名)「特殊学級」の実態—高知県の場合を中心に—，高知大学教育学部研究報告第 I 部 33 号，P 93~122
- 10) 山口 薫 (1986)：統合教育の可能性と限界，発達の遅れと教育，341 号，P 6

(本学助教授 函館分校)