

島根県における障害児学級の実践

西 信高* 小川まりこ** 松前みゆき***

Nobutaka NISHI* Mariko OGAWA** Miyuki MATSUMAE***

Educational Practices in Classes for the Disabled in Shimane Prefecture

[キーワード：障害児教育 特別支援教育 調査協力者会議 通級による指導 特殊学級]

はじめに

2003年3月末、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」による「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が発表された。これはその後、障害児教育関係者のみならず、広く関心を集めている。協力者会議とはいえ、実際には文部科学省、つまり国としての今後の在り方を示したものと受け止められるからである。しかも、この報告の「はじめに」において、つぎのように大胆な改革の必要性が強調されている。

下線は筆者によるものであるが、この報告を読み解く上での基本的視点を提供するキーワードといえよう。

「本調査研究協力者会議が検討を進めてきた特別支援教育は、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズを大切にすることである。これまで、個々の教員の努力や学校の独自の工夫により教育的ニーズに対応させる努力は行われてきたが、近年の教育をめぐる諸情勢の変化を踏まえれば、個々の教員の資質に任せた対応、又は学校のみによる対応には限界がきていると考えなければならない。従来の特殊教育のシステムや制度において制約となっていた様々な要因に目を向けて必要な改善に向けて大胆に取り組むことが重要との認識に立っている。

障害のある子どもの教育の新たなシステムづくりや制度の再構築を目指すという点で、新しく、大きなチャレンジであり、このためには行政や学校はもちろん、家庭や地域社会においても意識改革が必要である。チャレンジがなければ成果もないことを肝に銘じて、教育に関わる者全員が協力して障害のある子どもに対する新しい教育の姿を切り拓いていくことを強く期待する。」

本来ならば、学校をはじめ世論としての盛り上がりを受ける形で提言があってしかるべきであるが、必ずしもそのような経緯を経ての今回の報告ではない。それゆえにこそ実施に際しては、実際に携わる人々の間での自由闊達な議論が望まれるところであるが、学校現場の実情としては、実施を前提として対応に迫られているといった印象を受ける。

2003年7月末に、筆者の一人が経験したところであるが、障害児教育に関係する100余人の教員と接する機会があった。そのときに、この報告書の存在を知っているか否かを問いかけたのに対しては、さすがにほぼ全員「知っている」との回答であった。しかしながら、一通り通読したか否かに対しては、「読んだ」という回答は皆無に近い状態であった。従ってその内容についての理解は、教委や管理職等を通じての、いわゆる伝聞による理解となっていることがうかがえた。

そしてその理解に関連していえば、通常の学校においては既存の障害児学級（「特殊学級」）の廃止の方向が打ち出されていることが非常な関心事となっていた。しかしながら、その対策ないし対応策に関しては、戸惑いと混乱の中で未だ見通しがもてない状況にあることが強くうかがわれた。つまり、障害児学級担任としてはその後のアイデンティティをどこに求めるか、また一方、通常学級の担任にとっては従来にもまして障害児の教育への深い関与が求めらるがそれにどのように対処すればよいのか、等々である。しかも何年かの検討期間をおくというのではなく、2004年度中に関連法の改正、2005年度から実施というプログラムが示され、他方、各レベルの地教委としても国による方針の具体化待ちといった現状

*島根大学教育学部障害児教育研究室

**松江市立古江小学校

***三刀屋町立鍋山小学校

にある。

こうした状況の中で、これまでの障害児学級の実践を清算主義的に廃止を標榜するのではなく、多方面から過去の蓄積を評価・検討しながら今後の方向性を提起することが学校現場の責務として求められている。

筆者らは、少人数ながらも障害児学級担任を中心メンバーとして、数年来月1回のペースで学習会を積み重ねてきている。そして「特殊学級」があればこそ可能な実践と評価しなければならない内容も、数多く共通認識として共有されるところとなっている。

他にも各地でこのような実践が展開されているのであるが、こうした実践を持ち寄って改めて「特殊学級」の存在意義を問い直すことが現在強く求められていると考える。

本稿においては、まず今回の最終報告について障害児学級に関する記述を中心に検討を行い、つぎに先述の学習会において研究協議した障害児学級の実践例を2例紹介し、今後の幅広い実践事例に基づき検討に資することとしたい。

・「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」と障害児学級

文部科学省では、このところ従来に見られない速度と頻度そして多様性のもと、「改革」と称しての検討や提言を行い、順次それらの実施を推進してきている。

障害児教育に関わっても同様であるが、なかでもつぎの二つの報告が最近の重要なものとして挙げられる。

2000年11月6日 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議による「21世紀の特殊教育の在り方」中間報告（以下、「21世紀の在り方中間報告」）

2001年1月15日 同 最終報告」（以下、「21世紀の在り方最終報告」）

2002年10月21日 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による「今後の特別支援教育の在り方について（中間まとめ）」（以下、「今後の在り方中間報告」）

2003年3月28日 同（最終報告）（以下、「今後の在り方最終報告」）

関連して、行政機構上、2001年1月には省庁再編に呼応する形で初等中等教育局特殊教育課は特別支援教育課へと改称している。従来の「特殊教育対象児」に限らず、ひろく通常学級に在籍する「特別な教育的ニーズ」があるとされる子どもを含め、「支援」の対象とすることを

名実ともに示すためとされる。

「21世紀の在り方最終報告」では、第3章「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応について」の中の「2-2 特殊学級、通級による指導の今後の在り方について」において障害児学級のことが詳しく取り上げられている。

以下、その内容を概観する。なお、通級による指導とも深く関連するので、その部分についても必要に応じて掲げることとする。なお、下線(二重下線含む)は筆者による。

1. 特殊学級における教育の充実を図るため、小・中学校においては、特殊学級担当教員だけでなく、学校の教職員全体で支援するとともに、特殊教育に関する知識を有し指導力のある教員や、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務職員等の活用について検討すること。

2. 通級による指導の充実を図るため、小・中学校においては、学校の教職員全体の理解を得るとともに、通常の学級の担任は、通級指導担当教員との連携を密にし、チームティーチングを活用して指導を行うこと。また、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務職員等の活用について検討すること。

(1) 小・中学校に設置されている特殊学級の設置学校数は約1万8千校であり、全学校数に占める割合は約50%で、児童生徒全体に占める在籍率は年々増加している。また、それらの学校には、複数の学年にまたがる児童生徒が在籍したり、児童生徒の障害の状態が多様化し、それに伴って複数の教育課程が必要となるなど児童生徒の特別な教育的ニーズに応じた指導の充実を図ることが必要となっている。

また、特殊学級と通常の学級との交流は積極的に行われるようになっており、児童生徒が社会性や豊かな人間性をはぐくむとともに、障害のある児童生徒に対する理解と認識を推進することにつながっている。さらに、平成10年12月に改訂した小・中学校学習指導要領において、「障害のある児童（生徒）などについては、児童（生徒）の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること。特に、特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」と新たに規定されており、特殊学級における教育について担当教員だけでなく、学校全体で支援していく体制をつく

ることが必要である。また、各学校においては、特殊学級における教育の充実を図るため、特殊教育に関する知識を有する指導力のある教員や非常勤講師、特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務職員等の活用についても検討することが望ましい。

(2) また、小・中学校の通常の学級に在籍する軽度の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「通級による指導」については、平成5年に学校教育法施行規則第73条の21に規定され、実施された。対象児童生徒数は、当初は1万2千人であったが、平成12年度には2万8千人となり、著しく増加している。通級による指導は、通常の学級に在籍しながら特別な教育的ニーズに応じて指導を受けることが可能であり、今後も増加することが予想される。通級による指導には、児童生徒が在籍校で通級による指導を受ける自校通級方式、在籍校とは別の学校に通う他校通級方式、他校の教員が巡回して指導する方式があるが、地域の実態に応じて児童生徒の負担に配慮しながら、通級による指導の充実を図る必要がある。また、通級による指導を受けている児童生徒の学級担任は、通級による指導担当教員と連絡を密にして、当該児童生徒の特別な教育的ニーズに十分配慮して指導を行うことが必要である。

このため、通級による指導の一層の充実を図るためには、通級指導担当教員だけで対応するのではなく、各学校において、学級担任をはじめすべての教職員の理解を得て学校全体で支援する体制をつくり、通常の学級において授業を受ける際、ティームティーチングを活用することなどの工夫を行うことが望ましい。

また、小・中学校の通級指導担当教員が盲・聾・養護学校の教員に障害のある児童生徒への指導方法等について相談し、指導、助言をうけることができるというような支援体制をつくるなど、小・中学校と盲・聾・養護学校との連携を図ることも重要である。さらに、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務職員等を活用して、通常の学級における軽度の障害のある児童生徒に対する指導体制の充実を図ることが望ましい。

(3) なお、特殊学級及び通級による指導における教育の充実を図るため、a.学校全体としての支援体制の在り方やb.盲・聾・養護学校による小・中学校への支援の在り方等について、特殊学級や通級による指導の実態を踏まえ調査研究することが必要である。」

そしてこれが、ほぼ2年弱を経過して出された「今

後の在り方最終報告」ではどのようなものか。

第4章が「特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方について」となっており、一つの章が割り当てられている。以下、内容を要約する方向で報告の文章を概観する。

その1では、「特殊教育に係る小・中学校の制度」として障害児学級と通級による指導の歴史と現状が述べられている。

通級による指導に関して、以下の記述がある。

「教科等の指導のほとんどを通常の学級で受けつつ、障害の状態に応じた特別な指導を特別の場で受けるという指導形態で、平成5年に制度化され、その対象児童生徒数は大きく増加している。平成5年(5月時点)に12,259人であったものが、平成10年(5月時点)では倍増し、平成14年5月現在で、義務教育段階では、言語障害、情緒障害、弱視、難聴、肢体不自由、病弱・身体虚弱を対象に31,767人が通級による指導を受けており、うち言語障害が26,453人を占めている。

通級による指導は、障害の状態の改善・克服を目的とした特別な指導を行うものであり、特に必要な場合に教科の内容の補充指導を併せて行うものとされている。また、指導の時間も年間35～105時間(週1～3時間が標準)と短時間である。

なお、平成5年の制度化に当たってはLDを対象とすることについては、定義や判断基準が明らかになっていない等の理由により引き続き検討すべき課題とされている。」

また、「就学基準に該当しても市町村の教育委員会が障害の状態や学校の状況等を踏まえて総合的な判断を行い、小・中学校において適切に教育を受けることができる特別な事情があると認める場合には小・中学校に就学することが可能となった。こうした児童生徒については、これまで特殊教育で培ってきた指導方法、ノウハウを活かすことがますます重要となるため、個別の教育支援計画の作成を通じた小・中学校の学校全体での指導体制の充実や特別支援学校との連携協力が重要である。この点からも、学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役として、特別支援教育コーディネーター(仮称)が重要である。」

その2は、「LD、ADHD等の現状と対応」である。

まず、「LD、ADHD、高機能自閉症のある通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への教育的対応は緊急かつ重要な課題となってきた」という全般的な現状認識を示し、その「担任教員の理解や経験又は学校内での協力体制が十分でないこと等から適切な対応がきな

い、また、時には、学級としてうまく機能しない状況に至る事例もある。そしてまた、「これらの児童生徒は多様な障害の状態像を示すことがあり、その状態に応じて情緒障害、言語障害等の通級指導教室や特殊学級において教育を受けている場合もあるが、総合的、体系的な対応はなされてこなかった。」とされる。

LDについては、「通級指導教室に関する調査研究協力者会議の報告（平成4年）で初めてその対応についての検討の必要性が取り上げられ、「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議」の報告（平成11年7月）により、その定義、判断・実態把握基準（試案）、指導の方法などが示された」が、「しかしながら、ADHDや高機能自閉症については、その定義や判断基準が明確になっていないこと等から学校における適切な対応が図られてこなかった。」

それで、「本調査研究協力者会議では、ADHDや高機能自閉症について、その定義と判断基準（試案）、学校における実態把握のための観点（試案）、指導方法等（別添資料参照）について作業部会を設置して検討してきた。」

そしてその3として、「学校内における特別支援教育体制の確立の必要性」が掲げられる。

「このように多様な障害のある児童生徒が小・中学校に就学することを考慮すれば、教職員の理解促進を含め学校全体が組織として一体的に取り組むことを確保する体制の構築、特殊教育により培った指導方法・ノウハウの効果的な活用が不可欠である。また、一人一人の教育的ニーズを把握して適切な教育を行うための計画を作成し、実行するためには盲・聾・養護学校や福祉・医療機関等との連携協力が重要である。このことを踏まえて、LD、ADHDなどの障害により、通常の学級に在籍する特別な教育的支援の必要な児童生徒への総合的な支援体制を確立する必要がある。」

そして、「児童生徒の指導を直接担当する教員等の学内の関係者、保護者や関係機関との連絡調整役としての特別支援教育コーディネーター（仮称）による対応や、少人数指導や個別指導を行うチーム・ティーチング（TT）の活用は、今後の支援体制を考える際に重要な要素を提供しているといえる。」

さらに、「小・中学校においてこのような体制整備を図るに当たって、小・中学校に蓄積された人的・物的な資源を効果的に活用することに加えて、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務の教員等外部人材の積極的な活用を図るという視点が重要で

ある。また、盲・聾・養護学校から巡回による指導等による支援を効果的に受けるための連携協力も重要であり、その意味で、これまで特殊教育で培われた教育や指導上の知識や経験を中心に、幅広い分野の専門的知識や技術を総合的に活用していくことが必要である。」

しかもこのうえに「なお、小・中学校においては、学力の向上を目指した個に応じた指導の充実、不登校やいじめに対する学校内や地域の教育相談体制の充実による対応等種々の取組が既に行われ、今後、更に充実が図られる予定であるが、これらとの有機的な連携に十分留意して、適切な特別支援教育体制を構築していくことが必要である」とされる。

またほかにも、「また、親の会やNPOの中にはLD、ADHD等の理解の促進等を目的に活発に活動を行っているものがある。こうした草の根的な活動は、教育の充実や効果的な展開を図る上で、重要な役割を果たしうるものと考えられることから、親の会等との連携協力も図りながら取組を行うことも重要なことと考えられる。」

一方、「(3)特殊学級は、盲・聾・養護学校の対象でない比較的障害の軽い児童生徒に対して適切な教育を行う場として設けられたが、この特殊学級については、特定の児童生徒に対する専門的な指導が可能であるという点を評価する意見がある一方で、その在り方については検討すべき点があるとする指摘もある。例えば、障害のない児童生徒との交流の重要性に鑑み多くの時間を交流学習にあて通常の学級に在籍する児童生徒と共に学習する機会を設けている実態を踏まえれば、必ずしも、固定式の教育の場を設ける必要はないのではないかと、障害のある児童生徒の発達や障害等について専門的な知識や技能を有する特殊学級の担当教員は、小・中学校において重要な役割を担うべき者であり、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の教育のためにはもちろん、関係機関との連絡・調整役となるコーディネーター役として活用されるべきではないかと、特殊学級に蓄積された指導上の知識及び経験並びに設備及び機器は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導にも広く活かされるべきであり、特定の児童生徒のみの特別の場として位置付けることは適当ではない、というものである。」

そこで、「このような指摘を踏まえ、特殊教育の中で培われた資源を有効に活用してより質の高い教育的支援を行うということを念頭に特別支援教育の在り方を考えていく中で、特殊学級の在り方を検討することが必要である。とされた。

同時に、通級による指導についても、「(4)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児童

生徒に対する特別の指導を行うための制度として設けられ、近年、対象児童生徒数が増えていることからそのニーズは高いといえる。しかしながら、障害の状態の改善・克服を主たる目的としており、LDのように特定の能力の困難に起因する教科学習の遅れを補う指導が中心となる場合を想定していない、指導時間数が1～3時間と短時間であり、LD、ADHD等については適切な対応が困難な場合がある、ということを踏まえ通級による指導の制度の目的や指導時間について、より弾力的な対応ができないか検討する必要がある。」

「(5)このため、特殊学級や通級指導教室について、その学級編制や指導の実態を踏まえ必要な見直しを行いつつ、障害の多様化を踏まえ柔軟かつ弾力的な対応が可能となるような制度の在り方について具体的に検討していく必要がある。この際、単に、特殊学級や通級指導教室の教員のみで対応するのではなく、学校内の教員全体の理解の促進と支援体制の構築、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務の教員等の活用、『特別支援学校(仮称)』や福祉、医療等関係機関、都道府県等の設置する特殊教育センターに相談し、指導や助言が受けられるような体制を構築して総合的に対応するための仕組みづくりに取り組むことが重要である。」

こままでのところでは、従来の障害児学級を一層発展させる方向での提案とも受け止められるのであるが、実質的に「特殊学級を解体もしくは廃止する方向でこれに続く「(6)、「(7)」が展開される。

「特殊学級の機能として、その制度の本来の趣旨を尊重し、盲・聾・養護学校の対象とはいえない程度の教育的ニーズを有する障害のある子どもを教育する機能を今後も持たせることが適当であり、この場合には、これまでの交流学习等の実践でも明らかのように、他の子どもと共に学習すること、又は、生活する時間を共有することが有効であると考えられる。

このため、小・中学校に在籍しながら通常学級とは別に、制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で教育や指導を行う形態(例えば『特別支援教室(仮称)』)とすることについて具体的な検討が必要と考える。

(7)この場合、例えば、小・中学校の障害のある児童生徒は、障害の状態等に応じてできるだけ自らが在籍する学級において他の児童生徒と共に学習し、生活上の指導を受け、障害に配慮した特別の教科指導や障害に起因する困難の改善・克服に向けた自立活動といった特別

の指導が必要な時間を、この特別支援教室において担当の教員等から指導を受けることになる。

特別支援教室の運営形態としては、障害の状態によって、従来の通級指導の対象となる児童生徒のように週に数時間のみこの教室で指導を受ける場合、従来の特殊学級における教育の対象となる児童生徒のように週の相当の時間をこの教室で指導を受ける場合、また、小学校の低学年で集中的に特別の指導をこの教室で受け、高学年ではほとんどの時間を他の児童生徒と共に学習するという場合等様々なものが考えられ、従来の特殊教育の機能を包含しつつ弾力的な対応を可能とするものである。」

各学校の独自なとりくみを一方で推奨しながらも、それとは裏腹に一種の拠点校方式も提案されている。

「(8)今後、小・中学校における障害の児童生徒への対応を考えるに当たっては、多様な障害種に応じた教育的対応が求められることに留意する必要がある。例えば、学校における教員等の配置についても、各学校に配置された教員がその学校の児童生徒の教育を担当する形態に加えて、特定の学校に一定数の教員を配置し同学校を拠点に他の学校の特別支援教室に向いて教育や指導を行う巡回指導の形態等、柔軟な対応について具体的に検討することが必要である。」

「21世紀の在り方最終報告」では、障害児学級や通級による指導を充実する方向で今後検討が必要とされていたが、「今後の在り方最終報告」においては、一気に、特殊学級の在籍を廃止することが具体的に提言されている。

その根拠の第一は、すでに交流教育として障害児学級在籍児も通常学級で教育を受ける時間数が増加し、実質通常学級に籍を置いているのと同態が変わらない例も多く見られる、というものである。つまり、そのような傾向は、廃止可能な条件がすでに存在することを示しているということになる。そしてその流れの中で、これまで蓄積されたノウハウを活用し、またさまざまな身分と専門性をもつ多様な職員が、いわばよってたかって協力すれば効果が期待できる。LDやADHDなど従来から通常学級に在籍している子どもについては、当然そのままの籍に据え置きながら必要に応じた指導を受けることが可能であろうとされる。

簡約すれば以上のような論理になるうが、確かにそのようなシステムに乗ることが最適と言えるような、そのようなニーズを持つ子どもも存在する。しかし、これですべての「特別な教育的ニーズ」に対応できると言えないこともまた事実である。

「21世紀の在り方(中間まとめ)」が出されたときに、す

でに小出進¹⁾氏は以下のような指摘をしていた。

「知的障害の場合、通常学級への特別支援教育では十分な対応になりません。」「特殊学級が通常学級への特別支援を行うことは、現状では無理だと思いましたね。」「今までの特殊学級といていたのをそのままにして、学習障害に対応するのではなく、『特別支援室』というような場にして、学習障害の子どもに個別に対応できる教員を配置すれば別ですよ。」「要するに、特殊学級とは別に、特別支援室の位置づけを明確にする必要があります。」「こうしたいわば宿題を置き去りにした見切り発車の形で、「今後の在り方最終報告」となっている。

2. 構造改革との関連

先の小出氏が指摘している問題は、特に深い検討を経なければ提起できないような問題ではなく、学校現場の実際に携わる教員からすれば、日常の経験から導き出される、そして疑問もなく共感できる内容である。にもかかわらず、このようにことが急がれるのはなぜか。その背景に、政府の構造改革路線がみてとれる。

国立大学および他の研究機関そして日本育英会等の独立行政法人化、2004年度予算での国の支出減のための義務教育費の国庫負担制度の廃止・削減案等々、政府の財政支出削減の施策が次々に打ち出されている。教職員の給与は都道府県が出し、その半額を義務教育費の国庫負担として国が負担する。国は法律で定められた、一学級の標準の在籍者数（学級編成の標準）や教職員定数の最低ラインにより、必要な人件費を国庫負担の対象にしている。義務教育費の75%が人件費であることに鑑みれば、義務教育国庫負担の削減の持つ意味は大きい。

障害児教育についても、言うまでもなくこのような政府の方針とは無関係ではあり得ない。

多様な身分の人たちが特別支援に関わることが期待されているのであるが、「退職者」をはじめこれらの人が正規の常勤職員となることはあり得ない。また「拠点校」方式の提案も、各校独自に体制を整えることと比較すれば、当然予算の削減につながる。

政府の基本方針と障害児教育行政との関連については、稿をあらためて詳しく検討したいと考えている。

障害児学級における実践

以下に、小学校障害児学級の実践を3例挙げる。はじめの例は小川によるものであり、第2、第3例は松前による実践である。これら障害児学級の実践は、通常学級に在籍しながら必要な時間特別の指導を受けるという形態へと一概には移行させたいことを強く訴えかけてい

る。その点に関しての詳細な吟味は別稿に譲ることとし、ここでは実践の概要を示し、以後の検討の材料を提供するととどめることとする。

1. 知的障害児の運動能力の向上をめざすとirikumi

a. A児について

A児（男児）との出会いは2年生のときである。当時の発達年齢は3歳半。筋緊張性ジストロフィー症（知的障害、構音障害、尖足有り）を発症。以後、5年間担任する。

A児は、筋緊張性ジストロフィー症により、運動機能に障害を受けているため、運動発達が遅延し、それが更に知覚発達に影響を及ぼし、これらの発達の遅れが次の発達の遅れを引き起こしていると考えられる。従って、感覚や運動をいかに確立させるかが課題であった。

そこで、まず、運動の発達を促すために、粗大運動、微細運動のプログラムを作成し、粗大運動は週時程の中に1時間位置づけ、毎日実施していった。微細運動は、教科や生活単元の中に組み込みながら継続して取り組んでいった。

1) 粗大運動

・ 走る

3歳では通常「腕を曲げ振って走る」ことができるが、A児の場合は尖足で腕をのぼしてちょこちょこ走るフォームであった。腕振りが変われば走り方も変わってくるのではないかという見通しのもとに腕振りの練習に力を入れた。A児の後ろに立ち、担任の身体に肘が当たるように勢よく振る練習を続けた。両肘振りを続けていくうちに交互振りもできるようになった。足を上げて走る練習も入れながらタイムを測り、意欲付けも図ったところ、スピードも増してきた。腕振りは、身体のバランスを保ち、安定した走りをもたらしものであること、腕振りが速くなればそれにつれて足も速く動きスピードも増すという相関関係の存在が予想される。

・ バランス

試行前、片足立ちは左足4秒、右足2秒、それも安定感がなく身体の揺れが激しかった。階段の上り下りも手すりに捕まって、一段ずつ足を揃えて上り下りをしていった。発達年齢相応ではあるが、交流学級が二階にあることから早期にバランス力をつけ、階段の上り下りがスムーズにできるようにしたいと考えた。左右の片足立ち、左右の片足飛び、平均台等の時間や回数を記録しながら励ましていった。みるみる記録は更新され、一ヶ月後には暦年齢の発達段階近くまで到達することができた。

階段下りは、重心移動の技能を平均台や片足立ちなどで獲得した頃から交互に足を動かすことができてきた。しかし、まだ足ががに股(0脚)のように広がるので、幅を狭めるためテープを両サイドに貼り、その幅の中で下りる練習をした。これも二、三日練習するとできるようになった。

・ なわとび

縄跳びは、綱を回す、障害物を跳び越す、回すことと跳ぶことのタイミングを合わせることなどの技能が身につけていなければ難しい課題である。A児はそのうちのどれもできなかった。通常学級との合同体育の時間では縄跳びをすることになっているので段階を追って少しずつ練習をしていった。綱を回すことは、持ち手の部分に新聞紙を長く巻いて、綱の遊びの部分を少なくすることで回す感覚をつかませることができた。障害物を跳び越すためには、まず、その場跳びの練習。それも高く跳ぶことが必要なので、トランポリンの上で跳ぶ練習をしかりした。その後、床の上でのその場跳びの練習、そして、幅跳び、障害物を跳ぶ練習というように段階をおって練習していった。跨ぎ越しにならないよう、十分注意して行った。体力がないので、縄跳びの練習は何回もつづけてということはいかない。すぐ疲れたと言って座り込むことが多かったが、合同体育では友だちの頑張りを見たり友だちの声援を受けたりすることによって頑張りを見せ、50回跳ぶことができるようになった。

・ 自転車

バランス力がある程度ついてきた頃から、自転車の練習に取り組んだ。将来、行動範囲を広げる乗り物として重要と考えたからである。学校で自転車を購入してもらい、ペダルをはずし、バランスを取る練習から始めた。地面を足で蹴り、その勢いで身体のバランス取る練習を続けた。バランスがとれるようになってから、ペダルを取り付け、バランスが崩れないようにこぐ練習を始めた。電信柱を目標にして少しずつ乗れる距離をのばしていった。約1年かかって乗ることができるようになった。次は路上での運転である。路上ではいろいろな障害物があり、校庭のようにはいかなかった。道のへりを通ること、上り坂、下り坂の場合のこぎ方、障害物のよけ方など、一つ一つ学習していった。A児の後を走りながら指導していたので、地域の方から「自転車に乗っている子どもを追いかけている人がいます。」という通報が学校に入ってきたりというハプニングもあった。自転車に乗れるようになると、買い物や手紙を出す学習に自転車は役に立った。獲得した力が他の学習の内容を広げ深めることにつながった。

・ バトミントン・卓球

身体を動かして余暇を楽しむことは将来非常に大切であると考えた。少人数で気軽にできるものという視点でバトミントンと卓球を選んだ。バトミントンは5年生の時に、卓球は6年生の時に毎日楽しみながら練習していった。初めはラケットに球があたらなかったが練習を続けるうちに1回、2回と続けることができるようになった。半年たつと、100回続けることもできるようになり、試合形式で他学年の児童と一緒にやる姿も見られるようになっていった。現在はすでに中学生になっているが、本格的な卓球台で毎日練習しているとのことである。

2) 微細運動

・ 折る

「紙をたたむ」ことは、ほとんど毎日あるが、角を合わせられないこと、指の力がないこと、指先の感覚が乏しいことなどから、きちんと折るということはできなかった。そこで、折る練習をかねて、「折り紙でかざる」という図工の単元を組んだ。3、4回折れば出来上がるもので、しかも支点が一つという「犬」が適当な教材と考えた。しかし、実際に試みると、耳の部分の斜め折りが難しかった。そこで、画用紙に直線と2点の黒丸のついたものを補助教具として与え、一人で折ることができることをねらった。

まず、「101ぴきワンちゃん」の本を読み聞かせをした。そして、模造紙2枚を張り合わせたものに、犬の胴体をたくさんならべておき、折った犬の顔を張り付けさせていった。A児は大変意欲的にとりくんだ。

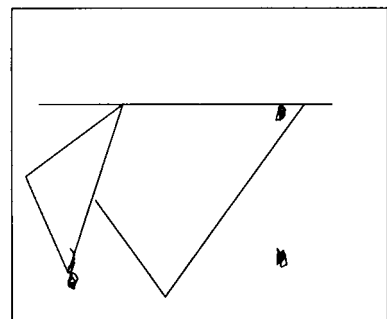


図1

・ 塗る

A児の絵は線描が多く、中を塗ることはほとんどなかった。線からはみ出さないで、隙間なく塗ることができるのは5、6歳とされる。そこで、黒い太い線で囲まれた図形の中を塗るという課題から始めた。線を意識するようになるとはみ出したときは、「あっ、でちゃった。」

というようになったが、隙間なく何回も塗るといふ行為はなかなか習得できないようであった。ところが、歯磨き指導で汚れを取る学習を重ねていたとき、「歯ブラシで同じ所をこすときれいによごれがとれるね。クレパスで同じ所を何回もこすときれいな色で塗れるよ。」ということばかけをすると、隔々まで塗ることができるようになった。歯磨きと色塗りはまったく違う行為ではあるが、ある一つの空間をきれいにするという認識でつながったのではなからうか。

・ はさみを使う

3歳ではさみを使うことができるといわれているが、A児ははさみが斜めになり、思うように紙を切ることができなかった。体験不足もあると思われた。そこで、はさみをまっすぐ持つことや、細かくはさみを動かして少しずつ切り進む方法や1回で切る方法などを学研や公文式などの教材を使いながら学習していった。切ったものが遊べるおもちゃになるこの教材は大変喜んで取り組んだ。角を切るときなどは少し多めに切って方向を変えることや円などのような丸みのあるものを切るときにははさみを細かく動かし、紙を少しずつ回すことなども練習した。切ったものは画用紙や模造紙に貼り足跡を残した。

・ スナップ留め

指先の力が弱いので、ジュースの缶のふたを開けることや給食に出るジャムの袋を開けること、そしてまたスナップを留めることができなかった。そこで、どのくらいの力を出せばいいのかを確かめたり、指先の力を強めたりするために、種類の違うスナップの着いた洋服を何枚も作り、着せ替えごっこをしていった。タイムを計ったり1分間にいくつとめられるか等競争もとり入れた。確実に力がつき、3ヶ月後には合羽のスナップが留められるようになった。

以上を振り返りながら、実践者はつぎのように発言している。

運動に関しては、無理のない発達課題を設定し、長期的な見通しの中で継続して訓練することが効果的であることを実感している。また、児童のその日の状態を掴み、様子を見ながら実践することも必要である。このような実践は、安定した場所で、毎日少しずつできる時間と空間が保障されなければ、取り組むことはできないと思う。今、特別支援教育の大きな流れの中でこのような実践が可能なかが危惧されるところである。

2. 知的障害児学級における算数科の学習

a. はじめに

算数が苦手な子どもの個別指導を行う場合、以前は繰り返し練習を行うことで身につけていくと考えていた。そして、プリント学習を重視して行ってきたが、しかしながらその結果としては、計算の手続きを覚えることには長けるが、計算の意味やあるいは量と結びついた理解といった力の向上を促すことにはつながっていなかったと感じる。時間がたつと身につけたと思われた計算もできなくなったり、文章題は手がかりさえもつかめなかったりするという経験を何度となく味わった。

そこで、算数教育の基礎の力を明らかにし、教材の順序性や配列について配慮した系統的な指導がどうしても必要となり、研究を進めた。暦年齢は小学生であっても知的発達の力は就学前の段階にある子どもたちであるから、幼児が遊びや生活の中で数の概念を獲得していく過程を授業に取り入れていくことが大切であると考えられる。以下、遠山啓氏ら数学教育協議会によって提唱された算数科教育における「水道方式」を参考にしながら考えることとする。

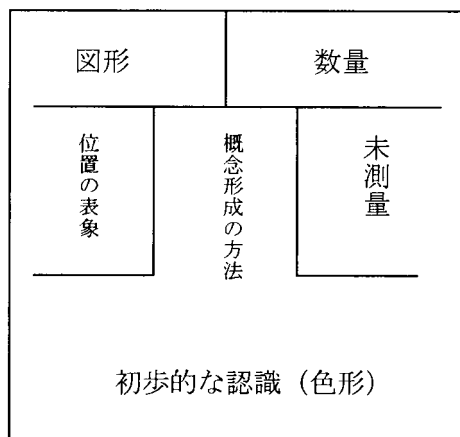


図2

b. 算数の基礎の力

遠山啓氏によると算数教育を大きく分けると量を基盤にした数量指導と、量ののっている空間を明らかにする空間・図形指導に分けられる。そして、この数量や空間を捉える基盤となる力が分析・総合の思考（概念形成の方法）として重要視されている。（図2）

従って遠山氏の考える算数教育の基礎となる内容として次の3つが挙げられる。

概念形成の方法

感覚運動を通して事物を区別して認識する段階から分析・総合の思考の段階へ導くこと。

ここでいう分析・総合の思考とは、物が持つ属性を

分析したり、2つの属性を総合して1つの概念をつくらせたりする方法のことである。

「赤いまる」の木片をみて、色を取り出すと「赤い」になり、形をとりだすと「まる」になる。「赤い」というときは、形をすてて色だけを分析抽出しているわけで、形をすてる（捨象する）ことによって「赤い」という色が浮かび、ここで「赤い」という概念が生まれてくる。そして、赤いというのは、まるであろうと三角であろうと形に関係なく赤いがかかって、色の概念ができあがっていく。「まる」についても同様なことがいえ、形の概念がつかられていく。さらに、色と形という2つの属性を総合して「赤いまる」という新しい概念がつけられる。

この分析・総合の思考はことばを獲得していくときにも働いている思考であるが、この思考が数を獲得するときにおいても不可欠となる。つまり「りんご2個」と「みかん2個」から「2」という数に着目し、他の属性を捨象することができたり、「バナナ」と「3」を総合して、「3本のバナナ」が描き出せたりすることは、数の学習には不可欠なことである。

このような特性を持つ分析・総合の思考は、後で述べる未測量の概念形成や位置の概念形成にも作用するものであり、この思考を基礎教育の教授＝学習過程に組み入れることが重要となる。

遠山氏は、物のもつ属性の中でもっとも取り出し易い色・形をもとにして、分析・総合の思考を明確に組み立て新しい概念の形成をめざすことを重視し、つぎのような指導過程を提示している。（東京都立八王子養護学校での実践による）

形と色の認識

- ・形の認識
- ・色の認識

色と形の分析・総合

- ・色と形（ 、 、 ）の分析・総合
- ・色と形（具体物の形）の分析・総合
- 一重分類（分析・総合の思考を使った集合づくり）
- 二重分類（方眼上での分類）

その一つひとつの指導過程はさらに細やかな指導内容によって構成されている。

一般に、知的障害児は「抽象したり、一般化したりすること」が苦手であると特徴づけられる。ものごとを抽象するためには、事象を分析したり総合したりする思考

（分析・総合の思考）が基盤にあり、その思考なしではものごとの抽象はできない。従って、知的障害児の指導においては、この分析・総合の指導を的確に過程の中に位置づけることが重要となる。

未測量（数値化しない段階の量）

数量に関する認識の発達には、まず量の認識から始まり、次いで数の認識へと進んできたと考えられる（量感 量の比較による多少 1対1対応 数）。従って数量指導の基礎として、数値化しない段階の量（未測量）の概念をしっかりと捉えさせることが大切である。

この未測量の段階では、量を子どもたちの種々の感覚で受け止めさせながら、量を比較することばや、比較する操作、また、程度の異なる量を一定の方向に順序づけることなどが大切となる。そして、未測量の指導の中で取り上げる量は、感覚的にも捉えやすく、また数量指導をしていく上で欠かせない量として、「大きさ」、「長さ」、「重さ」、「多さ」等がある。

水道方式においては、その指導の段階は次のようにステップが細分化されている。

指導する量を意識させる段階

（その量に注目させ、その量を他の属性と区別し、抽出する…はめ込み盤の活用）

2つの量を比較することばを理解させる段階

（「大きい」「小さい」など）

2つの量を比較させる段階

量を相対化させる段階

（1つのものが、比較するものによって、「大きい」になったり、「小さい」になったりすることを理解させる。）

系列化した量の中から、最高級・最低級のもの、ことばで表現させる段階

（「一番大きい」「一番小さい」など）

いくつかの量を比較し、一定の方向に順序をつけ、系列化させる段階

（大きさの異なる5つのものの系列化と「だんだん大きくなる」「だんだん小さくなる」などのことばで表現させる）

未測量の指導の中でも「多さ」の指導が、集合作り、一対一対応、数の導入という数の指導に発展していく。

位置の表象

われわれの生活において、「量」とともに「空間」に



図 3

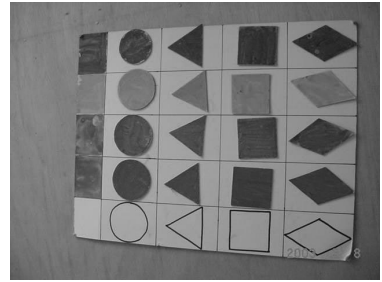


図 4

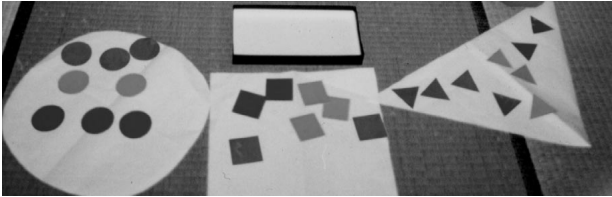


図 5



図 7

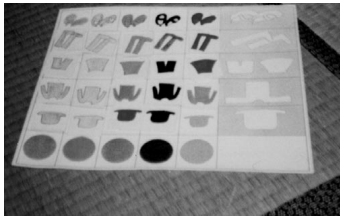


図 6

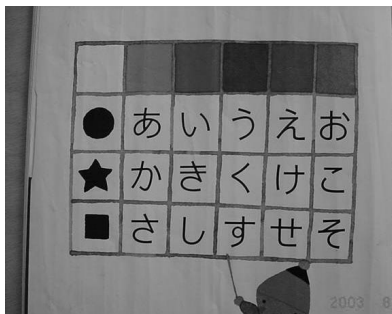


図 8



図 9

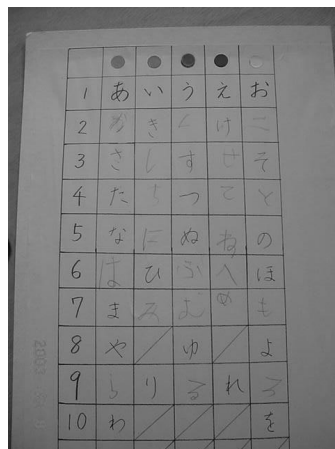


図10

関わる概念は不可欠なものである。子どもたちの生活において、たとえば、友だちの家へ遊びに行くときにも自分の家からどの方向にどれだけ行けばいいのかといったことへの理解が求められる。また、棚の上のおもちゃを取るときにも、どのあたりに立ってどの方向に手を伸ばせばいいのか考えてから手を伸ばす。このように、空間をどう捉え、空間の中にあるもの相互の間の関係をどうみること、つまり空間を正しく捉えることは、より良い生き方をしていくためには不可欠である。

この空間における位置関係の認識を、「位置の表象」として、教育における基礎的な内容の1つとして把握される。そして、三次元空間（縦、横、高さの3方向に広がる空間）、二次元空間（縦、横の2方向に広がる空間）、線、これらの3つの空間の中での位置に関する初歩的な指導をすることにより、空間概念の土台が形成されると考えられている。そして、次のような流れで指導は進められていく。

位置を意識させる。

（「ここ」ということばで、隠された物の位置をはっきりさせる）

位置の対応（同じ位置がわかる。）

位置のことば

（「上、中、下」「左、中、右」「前、後」など。ある基準からの上下、左右。相対関係の上下、左右。一番上・下、一番右・左など）

形をつくる。模様をつくる。

（積み木で電車を作る。手本と同じ模様を選ぶ。手本と同じ物を作る。）

形をみる

（立方体箱や方眼マス目を利用して、絵や立体を見る。「右上には何ががあるか」など）

指導の実際では三次元空間は立方体の箱を、二次元空間では方眼のマスを空間を捉えるシマとして使っている。

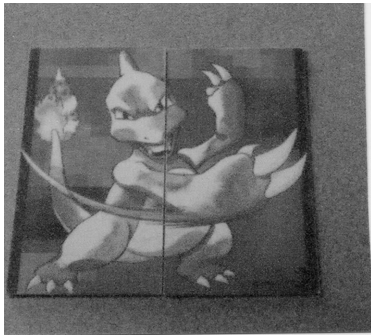


図11

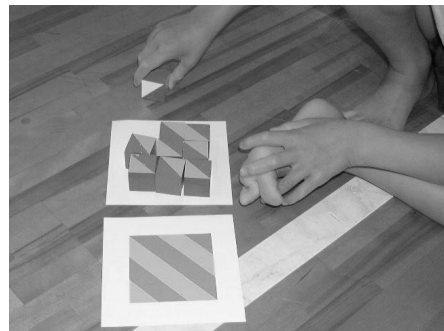


図12

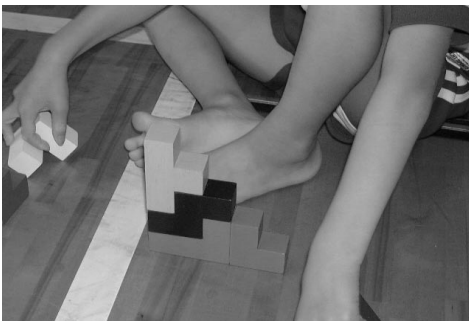
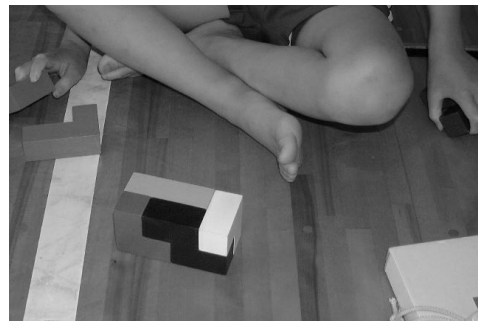


図13



以上が、数学教育協議会が考える算数教育の土台となる内容である。

c. 指導の実際

4年生A児の算数指導を週5時間、個別指導を行った。以下は、そのとりくみの一端である。

< A児（男子）の実態 >

入学時より授業中の出歩き、奇声を発するなどの行動が見られた。高い所が好きで、上りたがる。水遊びも大好きで、黙っているといつまでもホースを使って水遊びをしていた。

3年生の時に、障害児学級への入級を勧めたが、保護者の同意が得られなかった。

4年生に進級するときに医療機関に受診し、ADHDと診断される。

毎朝の薬の服用と月1回の受診を継続中。

発達検査（WISC - ）により、知的発達水準に軽度の遅れが認められた。特に「言語理解」と「注意記憶」の数値の落ち込みが認められた。

数は唱えることができるが、1対1対応も不確かなときがある。2つの量比較（長さ・大小・多少）は正しくできる。3つの量の比較が正しくできないときがある。

「3」までの数概念は獲得している。「+」「-」の記号の意味は正しく捉えておらず、簡単な数を用いた文章問題も理解できない。数えなくても分かる数は、「3」まで。

分析・総合の思考を養う指導

色（赤、青、黄）の分類 図3

形（ 、 、 ）の分類 図4

色形の合成（赤、青、黄、緑× 、 、 、 ）
図5

色形の合成（赤、青、黄、緑×帽子、セーター、ズボン、靴下、靴）図6

人と動作の合成（お父さん、お母さん、おばあさん、姉、弟、×立つ、座る、走る、寝る、踊る）図7

暗号ゲーム（赤 「あ」、黄 「い」……赤「ら」、黄「り」……）図8 図9 図10

未測量（数値化しない段階の量）の指導

大小比較（2つの円、3つの円の比較）

大小の系列化（5つの円、8つの円を大きい方から小さい方へ並べる）

長短の比較（2本の鉛筆、3本の鉛筆の比較（色の異なる鉛筆使用）

長短の系列化（5本の鉛筆を長い順に並べる）

多少の比較（同じコップに入った液量比較、2つのコップ、3つのコップ）

多少の系列化（5つのコップ、8つのコップの液量を多い順に並べる）

重軽比較（2つの箱、3つの箱（粘土入り）の重さ比較）

空間の位置・方向をとらえる力の指導

平面の位置をとらえる（左右、上下の位置関係の把握）

・絵が方眼のどこにあったかを見つける。

（2×2、3×3、4×4の方眼）

・見本の絵を見ながらパズルを構成する（A児の好きなキャラクターの絵を利用）

2ピース（上下、左右）、3ピース（上中下、左中右）、4ピース（左上、左下、右上、右下）、9ピース（縦3目・横3目の方眼） 図11

・見本を見ながら模様作りをする。

（ニキーチンの「知育遊び」教具） 図12

立体の位置をとらえる（左右、上下、前後の位置関係の把握）

・平面の見本を見ながら、積み木を組み立てる。

（ニキーチンの「知育遊び」教具） 図13

< 成果 >

・総合・分析の学習を繰り返すうちに、足し算の意味を捉えることが可能となってきた。簡単な数を用いた文章題であれば、立式したりタイルを操作して答えを見つけることができるようになった。また、5個の量の系列化が可能になると、「5」までの数概念も形成された。このような経緯の中で、量に基づく数指導の大切さを実感した。

・遊び感覚で楽しく学習することができるようになり、算数の授業を楽しみにするようになった。

3. 情緒障害児学級での取り組み

a. B児（男児）の行動特徴

・注意欠陥多動性障害

集中して遊んでいるように見えるときでも、突然教室から飛び出して、学校中を走り回ることがある。

車の怖さが分からず、急に道路に飛び出したり、横断したりする。

衝動性を抑えることができにくい。

・ことばの遅れ 学習障害

入学当時は、一方的に単語を発するだけで、会話が成立しない。

はっきり発音しないために、何を言っているのか聞き取れないこともある。

・情緒障害

自分の要求が通らなると、大声でなきさけぶ。

新しい環境では、一層落ち着きがなくなり、多動になる。人前で極端に恥ずかしがる。(誉めて拍手をしてもらうだけで、涙ぐむ。)

大きな音を怖がり、耳をふさぐ。

風や雨を怖がり、教室の隅でうずくまる。

一人遊びが多く、友達との関わりがほとんどない。

b. 取り組みの実際

1)一緒に活動したり遊んだりして、感情を共有する。

入学当初は、環境が変わったために精神的に不安定になり、目を離すとすぐに教室から飛び出すという状態であった。自分の好きな遊びをしているときでも、急に飛び出すので、その理由が理解できなかった。車の怖さを知らないので注意してほしいと保護者からも依頼されていたので、目を離さないようにと非常に気を使った。学校が道路に面していたこともあり、休憩時間に担任がトイレに行くこともままならない状態であった。授業中、教具を黒板に提示したほんのわずかな隙に飛び出していることもあり、どこへ向かって行ったのかも分からない場面もあった。そこで、鈴をB児の肩につけ、音が鳴る方向へ探しに行くといった工夫をせざるを得ないこともあった。

しかし、一緒に彼の好きなカタログを見たり、ゲームをしたりしていると、だんだん彼がなぜ教室から飛び出したのか、どこへ行こうとしているのかが分かるようになってきた。たとえば、カタログを見ていて飛び出した場合、だいたい同じものを確認にいくことが多いので、カタログの教具がおいてある場所へ追いかけていけば、B児を見つめることができたのである。

また、一緒に遊びながら、「Bちゃん、上手だね。」とか、「いい考え出したね。」などと、賞賛のことばをかけたり、「おもしろいね。」「くやしかったね。」などと感情を共有し、ことばで表現したりするうちに、少しずつB児との会話が可能となっていった。

2)自己決定の場をつくる。

一方的に活動を促したり、課題を与えても嫌がってや

らないことが多い。一度拒否すると、むきになる面もあった。そこで、数個の選択肢を作り、その中から選ばせたり、どの順番でやるのか決めさせるようにすると、比較的スムーズに授業を展開することができた。ときには、授業が終了しても、自分が決めた学習をやりきろうとすることもあったほどである。彼の好きなことをさせるというのではなく、あくまでも授業者の準備した学習内容からの選択ではあるが、自己決定の場があるということで、児童の意欲がかなりの程度変化したようである。

3)肯定的評価に心がけ、自信を持たせる。

幼少のころから奇異な行動や多動を厳しく叱責されてきているためか、自分を「悪い子」として、自己否定をすることがあった。そのため極端に恥ずかしがったり、人前で誉められることもいやがったりする。

そこで、肯定的評価を心がけ、どんなに小さなことでも見つけて褒めた。B児は新しい遊びを考え出したり、不用品を利用して簡単なゲームを思いついたりする優れた面を持っていた。一緒に過ごしていると、彼のアイデアのすばらしさに感心することも多い。そんなときは、すかさず「すごいね。」「アイデアマンだね。」と褒めた。時には、学級へ来た子どもたちや先生方にも彼の考えた遊びを紹介し、一緒に遊んでもらったりした。少しずつではあるが、自信をとりもどしていった。人前で褒められて泣くことはなくなり、むしろうれしそうな表情になっていった。

また、そんな彼の成長が見えるようにと、「花びら」を掲示した。「全校集会のとき体育館から逃げ出さなかった。」「着替えを一人でした。」「新しい遊びを考え出した。」「歯磨きを忘れずにした。」「行き先を告げて教室を出た。」など、めあてを決めて取り組む場合もあれば、単発的に取り入れるときもあったが、褒めてそれを形に残すよう心がけた。はじめは、興味を示さないようにみえたが、徐々に自分がんばったと思うときに花びらを要求したり、花びらを意識してめあてを守ろうとするようになった。時々花びらの数を数えて「すごいでしょ。」とうれしそうにしていた。

4)段階を追って交流学習を進める

人とのかわり合いが少ないB児にとって、交流学習をどう進めるかが大事な課題であった。交流相手や場に配慮しながら、スモールステップで交流を計画した。

目標

・安定した人間関係の中で、自分の思いを出したり、人

とかかわる楽しさを感じたりする。(担任、教職員、知的障害学級)

・自分の好きなことや得意なことを、人と一緒にしようとする。(知的障害学級や交流学級との交流学習)

・「同じ場所にいる」ことを目標に、集団への参加をする。(全校集会、行事、他校の障害児学級との合同学習など)

ア) 教職員とのかかわり

はじめは、B児の実態を理解し、B児に合わせたかかわりが可能な教職員との交流の場を考えた。以下、そのうちのいくつかを例示する。

おはよう、さよならタッチ (於；校長室、職員室)

朝と帰りに校長室と職員室に行き挨拶をする活動である。入学当初、担任と一緒にできれば職員室に入ることができなかった。まずは先生方と「タッチ」だけ。そして徐々に慣れてくると、「おはよう」や「さよなら」のことも添えていった。先生方に、挨拶の後で声をかけてもらったり、机の上にあるもので興味を示したのについてその使い方を説明してもらったり、簡単な遊びをしたりと積極的にかかわってもらったことで、ことばの量が増え、話そうとする意欲が見られるようになった。また、黙って自分の気に入った物を取ることがあったが、その都度、どうすればいいのかを教えてもらった。

職員室に一人で入ることができなかったB児が、「を下さい。」「をかして」と会話を通じて頼めるようになったのは、他の教員のそのような対応によるものと考えられる。

おはよう大作戦 (於；各教室)

職員室の先生方とかかわりが持てるようになると、全教職員との「おはよう大作戦」に取り組み、各教室に出かけて行き、おはようタッチを行った。この活動を通して先生方の名前も徐々に覚え、学校にも慣れることができたようである。また、通常学級の子どもたちが、通常学級担任のB児とのかかわり方を見て、B児への好ましい対応の仕方を学ぶ機会にもなった。この活動が、通常学級児童にとって生きた理解教育の場となり、自然に、上級生が廊下でB児にタッチをしたり、声を掛けたりしてくれるようになった。

イ) 知的障害学級(H学級)との交流

朝読書 (於；T学級)

H学級のC児は読書が大好きで、読み聞かせをはじめ

ると、すぐにお話の世界に入り込んで、自分の思いを素直につぶやきながら楽しんで聞く。そのC児の姿がB児のお手本になった。遊びながらではあるが、徐々に話を聞くことができるようになり、お気に入りの本もできてきた。リクエストの本を競争で選んだり、次の場面を予想し合ったりするのも楽しいようである。この読み聞かせの時間に聞いたことばを遊びの中でつぶやいたり、同じ場面に遭遇したときに、「の本と一緒に」と大発見をしたかのように喜んでくれた。

リクエストの本も「いたいいたいはとんでゆけ」や「こぶたがずんずん」などのことばの繰り返しのおもしろいものが当初は多かったが、以降、話の内容のおもしろいものへと変わっていった。

にこにこタイム (於；T学級、体育館)

「にこにこタイム」の朝の会や係活動は、嫌がってなかなか参加しようとしなかった。しかし、H学級の児童がお手本になったり、競争相手になったりして、B児の参加を促してくれたお陰で、朝の会の司会も一人でできるまでに成長した。

朝のトレーニングは、B児にとって楽しみな活動の一つになった。H学級の6年生男児が、B児のお手本になったことが大きく作用した。「ランニング」「平均台」「マット運動」「腹筋運動」が基本のコースになっているが、6年生児童の誘いで、徐々にスムーズにできるようになった。また、基本コースの後のゲーム運動が特に楽しみで、「バスケットボール」「ドッジボール」「サッカー」「バトミントン」「ソフトバレーボール」など、テレビでスポーツ観戦を楽しむB児にとって、自分の興味のあるスポーツを実際にできることは喜びだったようである。うまくスポーツの名前が言えないときには、身振り手振りで自分のやりたいことを伝えた。そして、人数が足りないと、進んで職員室へ行き、親しくなった先生方を呼んで来るほどであった。独自のルールを工夫し、児童も教員もみんな楽しんで活動するよう心がけた。

ウ) 交流学級との交流

給食 (於；T学級 1年教室)

幼稚園から同じメンバーで入学した子どもたちなので、給食は一緒に食べるであろうと考えていたが、どうしても1年教室で食べることを嫌がった。そこで、1年生児童が4名ずつT学級へ出向いて、一緒に食べるようにした。これには抵抗を示さず、慣れてくると、教室の遊び

道具を使って見せたり、友だちの会話の一部に反応したりするようになった。1年生児童の方も気分が変わり、T学級での給食を楽しみにするようになった。また、「Bちゃんはどんな勉強をしているの？」と尋ねたり、B児のがんばりを示す「花びら」が増えていることを見つけて、喜んでくれたりした。1年生児童にとっても、B児理解の場として有効であったと思う。

このようなとりくみをとおして、2学期からは1年教室でみんなと一緒に給食を食べたり、当番活動をしったりすることができるようになった。

体 育

運動をすることは大好きであるが、入学当初は一緒に活動しようとしなかった。遊具遊びなどの外での活動や、鬼ごっこやリレーなどのB児が苦手意識を持っている活動が中心だったからであろうか。同じ場所にいることを目標にして、側で友達の応援をしたり、キャッチボールをしたりした。徐々に慣れてくると、コーンを並べたり、ボールを持ってきたりとお手伝いを喜んでするようになり、少しずつ友だちの中に入ることができるようになった。

また、B児がボール運動が好きなので、ボールを使ったゲームを授業の中に取り入れてもらった。これが効を奏して、徐々に、他の運動も一緒にできるようになってきた。

特に、ドッジボールやサッカーなど、ゲーム遊びを中心に喜んで参加した。朝のトレーニングで練習していることもあって、ルールもよく理解していた。強い球を受け取ったり人に当てたりすると、友達から「すごい」と誉められ、だんだん自信をつけてきた。そして、集合や整列、相談も逃げ出さずに参加することが多くなった。B児は、徐々に交流学級の友達の活動に興味を示すようになってきた。給食の時に、予定黒板を見ては、「何て書いてあるの？」「みんな何したの？」としきりに尋ねてくるようになった。そこで、交流学級の生活科の一部と一緒に計画を立てた。しかし、交流学級で計画された活動の中に、受身的に参加することになり、集中が持続しなかったり、参加を渋ったりすることもあった。そこで、B児の計画した活動に参加してもらうことで、交流を図ることが大切だと考え、次の活動を行った。

フラワーショップ (於; T学級)

両障害児学級合同で栽培している花の苗を、交流学級の友だちにプレゼントすることを計画した。B児が主体になって行う初めての活動であるので、首尾よく対応で

きるのか心配したが、事前に、教職員相手に苗の販売をする経験をしていたことが良かったようである。自信を持って友達に苗をプレゼントすることができた。S児の友達から届いた、お礼の手紙やお礼のことがうれしかったようだ。

この活動以後、B児に話しかけたり、T学級に遊びに来たりする児童が一層増え、自然な交流が生まれたことは担任としてうれしいことであった。

遊びランドにご招待 (於; T学級)

B児は遊びを工夫することが得意である。教室にあるものを利用して、楽しい遊びを考え出せば、担任を驚かせる。そこで、そんなB児のよさを交流学級の友達に知ってもらおうと、B児の考えた遊びをみんなに紹介し、遊んでもらう場を設定した。

やり方をみんなの前で説明することを事前に練習していたが、本番では緊張してうまくできなかった。しかし、遊びの中で説明したり、対戦表をつくったりしながら、自然な交流が生まれた。授業後、このゲームをしようとしたんぼぼ学級を訪れる児童があり、一緒にゲームを楽しんでいた。

エ) 郡内・町内の特殊学級との合同学習

郡、町を合わせると、年間7回の他校障害児学級との合同学習がある。小学生・中学生一緒にできる活動や、個々の障害の実態を考慮した活動を考えることは担任として相当に工夫を要することである。しかし、いつもの気の合った友だちと繰り返し活動できることは、B児のように人とのかわりの難しい児童にとって、貴重な体験となる。合同学習を通して、繰り返し活動を続けることの大切さや、温かく受け入れられる、小さな集団でかわり方を学ぶことの大切さを感じている。

オ) 地域の方との関わり

野菜作りの先生として、B児の近所のK氏に来校を依頼している。K氏は、B児のことをよく理解している方である。

B児はスイカときゅうりを育てていたが、自分の野菜の説明になると側によってきて話を聞いていた。枯れ草を敷いてやることや肥料をやることを良く覚えていて、後でもお世話できた。

7月にはK氏を招いて、七夕会も行った。徐々に慣れ、自分の方からK氏に話し掛けるほどになった。

その後、登下校中にK氏に会うと自分の方から挨拶をするようになった。さらにこのごろは、地域の人に自分

の方から挨拶をするようになり、感心されるほどになった。

人と一緒に活動することを嫌がり、一人でカタログや電卓を持って遊ぶことの多かったB児が、人とかかわることを嫌がらなくなった。むしろ、自分の方から声をかけたり、遊びの輪の中に入ろうとしたりする姿さえ見られるようになった。これは、まず配慮されたかかわりの中で、自分の思いが通ることや、温かく認められることを体験し、人間関係が安定したことが大きな要因であろう。

そして、知的障害学級の友達との交流を通して、お手本にしたり注意を受けたりして、人とかかわり方を学んでいったからであろう。小さな集団で得た自信が、少し大きな集団でのかかわりの原動力となり、徐々にかかわりを広げることになった。

交流の場や相手を段階を追って広げていくこと、そして、できるだけスモールステップで無理をさせないことが大切であると実践を通して感じているところである。

また、その交流の場も児童の達成感や成就感を味わうもので無ければならないことは言うまでもない。児童が交流したいと楽しみにする活動や、自信をもって臨める活動を準備することが大切である。その意味で、障害児学級から発信する、B児の思いを取り入れた交流活動が有効であると感じた。

多くの人に認められたり、一緒に活動して楽しかった経験をもったりすると、自然な姿での交流が生まれる。障害児学級には、毎日、学年を問わず子どもたちが遊びに来るが、交流活動で得た喜びが、自由な遊びの輪を広げていきつつあることを感じる。意図的に設定した場での交流だけでなく、自然な交流ができるようになったことが、大きな成果である。

交流活動を通して、B児が、人とかかわる楽しさや心地よさを感じていることはいうまでもないが、交流した児童たちも、B児とのかかわりの楽しさを経験している。遊びを次々に考え出したり、友達に「すごい。」と自然に賞賛の言葉をかけたりするB児と過ごすことで、交流した児童が、B児の良さに気づいたり、安らぎを感じたりしている。B児やH学級児童との交流を通して、人はそれぞれ、みんな違った存在であり、それぞれにすばらしい面を持っていることを感じてくれているのではなからうか。

B児のように、人とかかわりがうまく持てない児童にとって、心の基地となる配慮された学級で、児童の実態に合わせて細やかな指導をしていくことは、非常に大

切なことだと感じている。

4) 基本的な生活習慣の確立

着替え、歯磨き、かばんの始末など、朝の一連の活動を絵カードで示して、意識がそれないようにしたり、がんばり表を作って励みにさせたりしてとりくみ、それなりの成果をあげたのであるが、排泄面の自立だけは、容易には確立しなかった。

ア) 入学時の実態

- ・排尿は時々失敗することはあるが、促せば自分で行けた。
- ・遊びに夢中になっていると、漏れてしまうことが多い。
- ・排便の場合は、便器に座ることを嫌がり、パンツの中に出してしまう。(家庭が洋式トイレであったので、学校のトイレも改修してもらった。また、ポータブルトイレも準備してもらい、男子更衣室に設置)
- ・パンツの中に排便しても、そのままにしている。不快な様子も見せない。「ウンチでたんじゃない？」と尋ねても、出ていないと言い張る。(排便に失敗すると、家庭で叱られたり、叩かれたりしていたためかもしれない。)

イ) 1年の指導

<目標>

- ・失敗した後に不快と、きれいにしてもらったときの快感を意識させる。

<方針>

- ・失敗したことが他の児童に気づかれないように、気をつける。(男子更衣室には、勝手に入らないよう、全校児童に指導してもらう。)
- ・失敗したことを決して責めない。(家庭での協力もお願いする)
- ・「きれいになって気持ちいいね。」と語りかけ、快感を意識させる。

- ・排便の記録をとり、タイミングを見計らってトイレトレーニングをする。

<成果>

- ・トイレトレーニングを嫌がらなくなり、トイレへの恐怖心は取り除かれた。
- ・失敗したときに、素直に認めるようになる。

ウ) 2年の指導

<目標>

・失敗した後に、自分の方から報告する。

<方針>

・担任が気づいても、「何かお話あるんじゃない？」と尋ね、自分の方から出たことを意識させる。

・排便の記録をとり、タイミングを見計らってトイレトレーニングをする。

<成果>

・失敗したときに自分の方から小声で告げることができるようになった。

・排便のタイミングをつかむことができるようになった。

エ) 3年の指導

<目標>

・トイレで排便できるようにする。

<方針>

・「ウンチが出てよかったね。」と、まず排便することの大切さを真剣に伝える。(排便の成功はその次)

・排便のタイミングを捉えたら、トイレトレーニングを行う。

・成功経験を増やし、トイレで排便する快感を感じ取らせる。(「トイレでウンチをすときれいでいいね。」「シャワーしなくていいから、早いね。」を繰り返し伝える。)

現在、学校では、促せばトイレで排便できるようになり、失敗することはなくなった。しかし、家庭では、失敗することが多い。便意を感じたときに、自分の方からトイレへ行けるようになることが課題である。

b. 終わりに

障害児学級担任の経験はわずか3年ほどである。まだまだ手探りで思うような実践を重ねることができないが、まずは子どもたちが安心して過ごせる環境を提供することが大切だと感じている。そのためには、子どもたちの心休まる居場所が必要である。そして、側に適切な支援と心の支えになる担任がいることは必要不可欠なことである。通常学級では、ここまでの支援や細やかなステップの指導ができるかどうか疑問である。

また、「子どもたちと一緒に生活を楽しむ。」ことを心がけ、一緒に楽しめるように朝のトレーニングを工夫したり、ゲームを授業に取り入れたりした。そのことが、児童にとっては、させられている活動ではなく、一緒に楽しむ活動として自然に受け入れられているのだと思う。この姿勢は教師にゆとりがなければ持てないと思う。児童の発達に合わせ、あせらないで、しかし、見通しを

持ってとりくむことの大切さを感じている。

参考文献

1. 小出進(2001); 座談会「特別支援教育への発進」, 発達の違いと教育, No.521, 2001年1月号. 引用は, 座談会中での発言
2. 遠山啓, 銀林浩; 新版水道方式入門整数編, 国土社, 1971.
3. 銀林浩, 鈴木一己; わかる教え方算数3年, 国土社, 1992.
4. 遠山 啓編; 歩きはじめの算数, 国土社, 1976.
5. 遠山啓, 銀林浩; わかるさんすうの教え方1, むぎ書房, 1976.
6. 小川まりこ; 特殊教育内地留学研究報告書, 1999.
7. 松前みゆき; 特殊教育内地留学研究報告書, 1999.