

The Society for Study of Special Needs Education and Integration (SNE)

特別なニーズ教育とインテグレーション (SNE) 学会

会報 第3号

1997年7月20日発行

— 目 次 —

I : 1997年度中間研究集会報告

1. 1997年6月中間研究集会の概要
2. 記念講演：清水貞夫（宮城教育大学）

「特別なニーズ教育のあり方を考えるための視点」

3. 課題研究Ⅰ：通常の学級において学習に困難を示す子どもたちは今

—その実態と彼らへの教育的対応

4. 課題研究Ⅱ：統合教育と特別なニーズ

—通常学級における障害を持つ子の指導から考える

II : 図書紹介

III : 研究集会のご案内

「特別なニーズ教育とインテグレーション学会」事務局

〒184 東京都小金井市貫井北町4-1-1
東京学芸大学障害児教育学科高橋智研究室
TEL/FAX 0423-29-7391（直通）
E-mail : satoru@u-gakugei.ac.jp

1997年6月中間研究集会の概要

6月中間研究集会担当理事
茨城大学教育学部障害児教育講座
荒川 智

1997年6月14日(土)に茨城大学茨苑会館において、6月中間研究集会が開催された。過去2回とも東京学芸大学で開かれており、今回は水戸市を会場にするため、人数がどの程度になるかやや心配であったが、幸いにも、梅雨の中休みにもめぐまれ、手伝ってもらった学生要員も含め、合計約70人の参加を得ることができた。関西や東北などの遠方からきていただいた方もかなりいらした。記念講演、コーディネーター、話題提供をしていただいた先生方に、ここで改めて御礼申し上げる。当日の日程は以下の通りである。

記念講演 (13:00～14:30)

清水貞夫氏(宮城教育大学教授・SNE学会代表理事)

テーマ 「特別なニーズ教育のあり方を考えるための視点」

課題研究 (14:45～17:30)

① 学校教育と学力問題

ー通常の学級で学習に困難を示す子どもたちー

コーディネーター 程島務(滋賀大学)

話題提供 篠原吉徳(筑波大学)

飯島進(茨城県牛久市立牛久小学校)

② 統合教育と特別なニーズ

ー通常学級における障害を持つ子どもの指導ー

コーディネーター 船橋秀彦(茨城県立協和養護学校)

荒川智(茨城大学)

話題提供 副島由美子(茨城県日立市・池の川幼稚園)

皆川直美(茨城県日立市・母親の立場から)

宇佐美伸子(茨城県水戸市立五軒小学校)

指定討論 戸塚茂則(茨城大学)

課題研究については、それぞれコーディネーターと話題提供者を中心に準備が進められたが、結果的には両者とも類似したテーマになってしまった。内容的には、①は、客観的データに基づくややアカデミックな討議が、②はどちらかというと、親や教師という当事者の生の声にじっくりと耳を傾けることが中

心となり、それなりに違いがでていたとは思われるが、最初の時点でどちらに参加すべきか迷われた参加者も少なくなかったようである。また今回は、開催地や予想参加人数を考慮して、障害児学校・学級の教育に関する課題研究は設定しなかったが、これも含めて、課題研究の立て方を再度整理する必要もあるかもしれない。しかし、今回のようなテーマは是非今後も継続・発展させてほしいという参加者の声があちこちから聞こえたことは、主催者として嬉しい限りである。

参考までに参加者の内訳をまとめると、以下のようになる。

	一般参加	茨城大学	招待者	合計
大学教員	14	2	1	17
現場教員	11	0	3	14
大学院生	18	5	0	23
学部学生	3	6	0	9
その他・不明	6	0	1	7
合計	52	13	5	70

SNE学会はもともと障害児教育と教育基礎学や通常教育との連携を模索して発足したが、今回も話題提供や指定討論でそうした分野の人たちにご協力いただいた。まだ数の上では少ないが、今後の足がかりにしていきたい。

<記念講演>

特別なニーズ教育のあり方を考えるための視点

宮城教育大学・本学会代表理事 清水 貞 夫

1. 特別なニーズ教育とは何か

特別なニーズ教育が何であるかを考えるあたり、「特別なニーズ」とは何かということが核的な問題となる。「特別なニーズ」が何であるかを明らかにしないで、特別なニーズ教育を語ることはできない。「特別なニーズ」について、窪島 務氏は、「ある歴史的段階と、ある社会において法令ないし社会慣習、科学技術や福祉の普及水準として特定される一般的な条件の下では十分に満たされないニーズという意味である」（『障害児教育改革の展望』全障研出版部）と定義している。また、渡部昭男氏は、「現行の公教育の科学的・民主的な蓄積と到達点にたってもなお、子どもの全面的な能力および人格の発達を保障す

るために、通常の教育において一般的に行い得る教育的配慮に留まらず、特別なカリキュラムの準備、教育施設・設備、教材・教具の開発、その他の付加的な人的・物的・技術的な諸条件の整備を必要とするニーズ」（SNE学会会報第2号）と定義している。両者の定義に大きな差異はないと考えられる。両者の定義からもわかるように、「特別なニーズ」が、社会的・歴史的な内容をもち、万国共通のものでないことを肝にめいじておかねばならないであろう。日本において特別なニーズ教育を確立しようと思うなら、日本の子どもの実態に即しながら、彼らのもつ「特別なニーズ」を通常教育のあり方とかかわらせながら探究しなければならない。

だが、同時に、「特別なニーズ」というものは、子どもの生活の中心がどこにあるかによっても、換言するなら、個人の生活年齢によっても異なることを知っておかねばならないであろう。幼児の生活の中心は家庭や近隣周辺に近接し、その生活の営為にとっては遊びと同輩との仲間関係や親子兄弟関係の維持が重要であるが、学齢に達するとともに、それとともに学習生活の維持が生活営為にとって重要になってくる。成人になっては、就労を維持し成人としての地域生活の維持が重要になる。このように生活営為の中心が生活年齢の進行とともに違ってくることで、同一個人の「特別なニーズ」も自ずと違ってくることになる。このことは、学校生活を営んでいる児童生徒であれば、学習上で「特別なニーズ」が起きることが極めて大きいということである。

また、「特別なニーズ」というとき、それを心理学的に解釈するだけでは不十分であり、むしろ、「ニーズ」は「サポート」という社会学的用語と結びつけて理解されるべきであろう。「ニーズをもつ」というとき、それは「サポートを提供しなければならぬ」あるいは「サポートを特に必要としている」という意味であると理解しておかないと、「ニーズ」を心理学的に解釈してしまうことになりかねない。換言すれば、教育上の「特別なニーズ」に対応する「サポート」を権利として個人に付与しようとするのが「特別なニーズ教育」であり、それは「特別なニーズ」に対応して通常教育的な配慮の域をこえてサポートの提供を権利として要求できる教育、つまり、「特別なサポート教育」であろう。

2. 「特別なニーズ」に対応するサポートを2分野構成で考える

特別なニーズ教育のあり方を考えるとき、「特別なニーズ」に対応する「サポート」が2分野から構成されると構造化した方が考えやすいし有効である。その2分野の一つは、「特別な教育指導」であり、二つは、「特別なサービス」である。「特別な教育指導」は、通常の教育課程（カリキュラム）とは異なる特別な教育課程による特別な指導のことであり、「特別なサービス」は、作業療法、理学療法、言語治療（訓練）、看護や医療的ケア、カウンセリングなどのことである。学校は、知識・技能の基礎を再生産するという社会的機能を果たす場であるとともに、子どもが友だちと交わり主体的に生活者としての社会的

な関係を学びとっていく場でもあるが、通常の教育課程によっては、学校の社会的任務を遂行しえない困難な子どもも存在している。そうした子どもには、「特別な教育指導」がサポートとして用意されなければならない。また、通常の教育課程で学ぶか特別な教育課程で学ぶかに関係なく、「特別なサービス」がないと子どもが用意された教育課程を十分に享受できなかつたり、生活営為を十全に行い得ない場合がある。そうした子どもには「特別なサービス」がサポートとして用意されなければならない。

この2区分は、合衆国での障害児教育構造から借用した考え方である。合衆国では、障害児に「無償の適切な教育(free appropriate education)」を提供するというとき、2つの領域から提供されることになっている。その一つは教員が担当する「特殊教育(special education)」であり、二つは教員以外の専門職が担当する「関連サービス(related services)」である。後者は移動サービス、機能訓練、言語治療、看護や医療的ケアなどのことである。合衆国では、こうした2分野のそれぞれが無償で保障されて、はじめて「無償の適切な教育」が障害児に保障されることになることと構想されているのである。それに比べて、日本の障害児教育は教員が何もかもしなければならないものとして構想されていなおであらうか。合衆国における障害児教育の構造は、障害児個人のもつ多様なニーズに対応して多様な専門家たちが連携・共同して、子どもの発達保障に寄与するシステムとなっているように思われる。

子どもの必要とするサポートを2分野に分けて構想する考え方は、専門的分化の進んでいない日本で適用可能かという問題があることは事実である。だが、近年、各専門分野での人材養成が大きな改善・前進してきているのも事実である。実際、多くの就学前障害児施設では、機能訓練士や言語治療士が専門機関から派遣されて、それを必要としている在園児に定期的にサービスを提供している。医療的ケアに対しても、看護婦が独自あるいは行政施策として配置されている通園施設も増えている。そして、そうしたサービスを受けていた子どもの保護者は、学校就学とともに、そうしたサービスが引続き必要と思われるにもかかわらずなくなることと疑念をもっている。確かに、「特別なサービス」の提供は、社会で各種の専門職が質と量の両面で成立しているかにかかっている。だが、今日の日本の現状でも、サポートの2分野構成は可能と考えられる。

3. サポートを2分野で構想することの意義

「特別なニーズ」に対応するサポートを2分野からなるものとして構造化することは、現行の教育制度の問題を改善したり、特別なニーズ教育を構想し拡充するために意義があることと考えられる。その点を若干指摘しておくことにする。

一つに、2分野での構造化は、子どもが抱えるニーズが多様であるにもかかわらず一括してサポートを構想しようとする“一括主義”を打破することにつながるという。現行の教育制度で、子どもの「特別なニーズ」が考慮される

のは障害児教育システムである。そこでは、障害カテゴリーで障害児が一括されて障害カテゴリー別の教育の場に「教育措置」されるが、その「教育措置」によって当該障害児の個別・具体的な「特別なニーズ」への対応がなれたと理解されている。このシステムは、各児童生徒の抱える「特別なニーズ」を個別・具体的に明確化して対応しようとするのではなく、障害カテゴリー名で「特別なニーズ」が明らかになったと考えて、あとは「教育措置」先の特別な教育の場で考えるという“一括主義”とでも呼ぶべきのである。具体的には、「特別な教育指導」の必要性をもつ知的障害児は知的障害(精神薄弱)特殊学級に「教育措置」され、そこで「特別な教育指導」というサポートは提供されるが、同学級に在籍する個別児童が言語治療ないし機能訓練など「特別なサービス」を必要とするとき、それへのサポートが提供されるか否かは疑わしいのである。それは、現行法制の障害児教育システムが、障害児を障害カテゴリー別に一括すれば、それで当該障害児に対応したと理解するという原理によっているからである。「特別なニーズ」に対応するサポートを2分野構成で構想するなら、こうした状況は改善されることになるだろう。個別の子どもが、障害の有無に関係なく、つまり、通常教育の対象か障害児教育の対象かに関係なく、個別の子どもに即しながら、「特別な教育指導」や「特別なサービス」の必要性が検討されることになる。そのため、「特別な教育指導」の必要性をもち知的障害(精神薄弱)特殊学級に「教育措置」された子どもといえども、「特別なサービス」の必要性が吟味され、必要ならサポートが権利として提供されることになるだろう。また、通常の教育指導になじみながらも「特別なサービス」を必要とする子どもに対して、そのサポートが特別な教育の場への「教育措置」なしでも可能になり、障害児教育に限定して「特別なサービス」が提供される現状を打破して、通常教育にも「特別なサービス」が提供され、両者間に新たな関係を構築することができよう。「特別なサービス」を受けるために、障害児教育に「教育措置」する必要性は必然ではなくなるのである。

二つには、「特別なニーズ」に対応するサポートを2分野構成で構想することで、それぞれのニーズに対応するサポートの提供における責任は誰の仕事かが明確になるという利点がある。そもそも、日本では、教師が学校教育のすべてに関して責任をもつという観念が支配的であるが、未来社会を背負う子どもの教育は、教師だけの責任でなく、社会全体が共同して負う性質のものである。その意味で、「特別なニーズ」に対応するサポートを2分野構成で構想することは、社会のそれぞれの分野の専門家が責任を負いながら分担・共同するシステムの構築につながるであろう。より具体的には、教師が子どもの発達保障のために負うべき責任範囲は「特別な教育指導」であり、「特別なサービス」は社会がリソースとしてもっている専門家集団が提供に責任をもつ事柄である。こうした役割分担は、教師は何もかもを背負わされることから免れることになるばかりか、教師の専門性の確立につながるであろう。

日本の特殊教育がその対象を障害児に限定した障害児教育であることは知ら

れている。こうした日本の障害児教育のシステムでは、「特別な教育指導」というサポートは必要としないが「特別なサービス」を必要とする場合、障害児教育のシステムの中に入らなければ、それを受けることができないということになる。それは、「特別な教育指導」と「特別なサービス」が障害児に限定されているからであり、場所に特定化しているからである。「特別なニーズ」に対応するサポートを2分構造に分化して考えるなら、少なくとも、子どもが「特別なサービス」だけをニーズとしてもちながらも「特別な教育指導」のニーズをもたないとき、障害児教育システムに移動しないでも「特別なサービス」を受けられることになるだろう。実際、こうした子どもが多くなってきているのではないであろうか。「特別な教育指導」と「特別なサービス」の2分構造化は、通常教育に教育措置されながらも、「特別なサービス」だけを必要とする子どもに、それを個別児童に随伴させて提供する途を開き、場所に固定化された障害児教育のあり方を見直す契機となろう。

4. 具体的な子どもがもつ「特別なニーズ」

子どもが抱える「特別なニーズ」に対応するサポートを2分野構造で把握できるとしても、そのニーズには強弱があり、継続性で差異をもつことを忘れてはならない。そのため、サポートも、強弱があり、継続性で差異をもつことになる。

子どもが「特別な教育指導」をニーズとしてもつといっても、そのニーズには強弱がある。学校に就学している間ずっと「特別な教育指導」を必要とする子どもがいるとともに、一時的に必要とするにとどまる子どももいる。また、国語や算数などの一部教科について「特別な教育指導」が必要な子どもがいるとともに、学習生活の全体にわたって「特別な教育指導」を必要とする場合もある。すなわち、「特別な教育指導」を必要とするとき、そこには、強弱の2変数と部分か全体かの2変数の組み合わせで4通りが考えられるのである。

「特別な教育指導」の必要性が確認されたら、この4通りのいずれであるかが判断されなければならないであろう。一般的には、たとえば、中・重度の知的障害児であれば、まずもって、継続的に全体的に、「特別な教育指導」を必要とすることが多いであろう。だが、軽度障害児や通常学級在籍で障害の有無を確認できない子どもの場合では、このように単純に一般論を述べることができない。「特別な教育指導」を部分的・継続的に必要と判断される事例もあれば、「特別な教育指導」を全体的・継続的に必要とする事例もあるであろう。

また、子どもが「特別なサービス」のニーズをもつと言っても、その「特別なサービス」の種類と程度は違っている。そもそも、子どもによっては、複数の「特別なサービス」をニードとしてもち、それも極めて継続的で濃密な「特別なサービス」を必要とする事例もあるが、他方で、単一の「特別なサービス」を短期間に限って必要とするだけにとどまる事例もある。ここでは、個別の子どもの必要とする「特別なサービス」の必要性は、種類と程度でさまざまであ

らう。

さらに、「特別な教育指導」と「特別なサービス」の必要性が重なる事例があると同時に、重複しない事例もあることに注意が必要であろう。たとえば、経管栄養を必要とする子どもを考えるなら、その子どもが知的遅滞を示さないなら「特別な教育指導」は不必要であると考えられながらも、「特別なサービス」として所謂「医療的ケア」を継続的（長期、場合によっては一生にわたって）に必要とするということになる。だが、経管栄養を必要とする子どもで知的遅滞を示す子どもは、「特別な教育指導」とともに、所謂「医療的ケア」という「特別なサービス」も必要となる。また、二分脊髄損傷の子どもで知的遅滞を示さない事例であっても、自己導尿が確立していなければ、自己導尿が確立するまでの間、限定的に、「看護ケア」という「特別なサービス」が必要となる。同じことが、インシュリン依存の糖尿病小児で知的遅滞を示さない子どもについて言えよう。病児で退院して学校教育に復帰する子どもで学習空白をもっている場合、「特別なサービス」は必要としないかもしれないが、学習空白が埋まるまでの間、彼が所属する通常学級とは異なるカリキュラムでの「特別な教育指導」が必要になったりもする。この種の子どものように、通常学級の担任では対応できない学習指導上のニーズを通常児童生徒はかなりの数にのぼり、彼らは、継続的なかたちで、「特別な教育指導」の対象になるべきであろう。さらに、外国人労働者の子弟で日本語習得が十分でなく「特別な教育指導」が必要であると判断された子どもは、日本語の習得が一定レベルに達するまでの間、日本語に関する「特別な教育指導」が必要となるが、その多くは、特別な場合を除外して、「特別なサービス」を必要しないであろう。

いずれにしろ、子どもが「特別なニーズ」をもつというとき、それは、個別・具体的な生活者としての子どもが「特別なニーズ」をもつのであるから、個別・具体的に、その必要性が2分野から吟味されて、その種類や程度、強弱と部分か全体かが判断されなければならない。

5. 「特別なニーズ」へのサポートと「教育措置」

子どもが抱えるニーズに対応するサポートを2分野に区分することは、その子どもの在籍を通常学級にするか特殊学級にするかなどの「教育措置」とは原理的には切り離された別個の問題である。子どもは、小・中学校に在籍し、教育指導の便宜で学級集団に区分けされると考えるべきである。

だが、一般論を言えば、子どもが「特別な教育指導」をニーズとしてもつ場合、それは、通常学級での通常の教育課程になじまないがために、「特別な教育指導」のニーズが生起しているのであるから、そうした子どもの多くは「特別な教育課程」による「特別な教育指導」をうけることになり、特殊学級等に「教育措置」されるを考えられる。しかし、「特別な教育指導」というニーズが明白で疑問の余地がない場合は問題がないとしても、既に述べたように、そのニーズには強弱と継続性で差異があるばかりか、ニーズが明白とは必ずしも

言えなかったり、部分的・特定のである場合もある。こうしたニーズでの差異は、サポートでの差異に直結することになるから、「特別の教育指導」の必要性が、特殊学級などの「教育措置」に直結するわけではない。むしろ、多様な「教育措置」が構想されてしかるべきである。そして、多様な「教育措置」は、フレキシビリティをもつ連続体を構成するであろう。

当然のことながら、フレキシビリティをもつ連続体といっても、可能な限り、通常学級への近接（位置的、社会的、機能的）が図られなければならないというのが時代精神である。しかしながら、「特別な教育指導」が通常学級で可能であるか否かは、一方で、そのニーズが、強いか弱いか、継続的なものか否か、部分的であるか否かに関係する。他方では、通常学級での教育条件（学級規模、教師の力量、教育課程の密度など）と子どもを取り囲む環境要因（生活年齢、家庭環境、保護者の教育要求の水準など）が函数となる。この2者が精査されて、「特別な教育指導」に対するサポートの場が決定されべきである。たとえば、算数あるいは算数と国語の両教科指導で通常のカリキュラムから2年程度遅れている子どもがいたとするなら、その子は、両教科での「特別な教育指導」が必要になるが、こうした「特別な教育指導」のニーズだけで、特殊学級への入級が単純に必要なわけではない。その子が在籍する学級でのカリキュラムの進行速度や密度、学級規模と学級の風土、担当教師の力量などが考慮されるし、その子の学習速度や生活年齢、また保護者の支援体制なども考慮されて、通級による指導であるとか、通常学級内でT-T方式の採用などの「教育措置」が決定されることになるだろう。「特別な教育指導」というニーズの程度や密度と継続性が、「教育措置」決定の重要要因になり得ても、それらだけで「教育措置」が決定されるのではない。

「特別なサービス」については、それが教員以外の専門家によって提供されるサービスであると考えらるなら、「特別な教育指導」を必要しない子どもにあっては、彼らは一般的には通常学級で教育指導をうけながら、通常学級からの抽出によりサポートが提供されると想定される。すなわち、「特別なサービス」だけを必要とする限り、通常とは異なる「教育措置」を伴うということにつながらないと考えてよい。だが、そのニーズに対応するサポートの性質、頻度、継続性、必要時間などが変数となって、通常学級からの抽出による「特別なサービス」の提供が可能か否かが決定されるであろう。サポートが頻回で継続的で長期におよぶ場合にあっては、抽出によらない場合があり得るし、逆に、抽出によらないで通常学級内で通常教育を受けながらの提供もありえよう。さらには、学校が保持する教育条件によっても異なってくる。学校が、「特別なサービス」の提供に責任をもつ専門家を学校内に保持しえるのか、それとも、学校外から派遣によらざるをえないかによっても制約をうけるということである。また、「特別なサービス」のためのサポートには、専用の空間を必要とすることもあるので、その空間が確保されるか否かも、そのサポート供給の仕方に影響を与えることになる。「特別なサービス」の提供の場は、総合的に判断され

るべきことである。

6. 誰が「特別なニーズ」の存在を判定するか

子どもが抱えるニーズに対応するサポートを「特別な教育指導」と「特別なサービス」に2分するにしろ、誰がいかなる基準でニーズの存否を判断するかが問題になる。基本的には、サポートを提供する主体が、ニーズの存否を確認し、その種類と程度などを判断すべきであろう。そうでないと、ニーズの確認とサポートが切り離されてしまうことになりかねない。

「特別な教育指導」の提供者となり得るのは教師であることを考えるなら、そのニーズの存否と強弱および継続性、部分的か否かの判断は、教師が負うべきことであろう。教師が負うというとき、それは通常学級の担任者個人が私的に負うということの意味しない。むしろ、学校を構成する教員集団が集団として負うという言い方が妥当である。「特別な教育指導」のニーズが、明白で疑う余地のないものとしてはっきりしていない場合、通常のエデュケーションの過程で顕在化してくるものであり、そのニーズの性質や程度などは、教師が誰よりも知っていることである。さらに、「特別な教育指導」の提供者になるのは教師である。だが、教師は、学校を構成する教員集団の一員であり、特定の子どもの「特別な教育指導」を一人で全面的に引き受けるわけではない。また、特定教師の一人の判断で「特別な教育指導」のニーズを判断することが誤りのないよう期すために、教員集団が学校ぐるみで判断していくべきである。実際、「特別な教育指導」を提供するとき、それは学校ぐるみで体制や態勢を組織せざるを得ないといえる。その意味で、各学校には、“修学保障委員会”とでも呼ぶべき組織が確立されて、それが、個別の子どもの「特別な教育指導」のニーズをフォローしていき、必要なときに教育委員会と協議して、一定の対応がとれるようにすべきであろう。

他方、「特別なサービス」の提供に責任をもつのは、各専門分野の専門家と考えるべきであろう。特定の子どもが特定の「特別なサービス」を必要とするか否か、また、その程度はどのようなものであるかは、提供主体となる専門家が専門家としての見識において判断することである。特定の子どもを担当する教師が、「特別なサービス」のニーズをもつと疑われる子どもを専門家に対して照会して意見を言うことはあっても、その子どもの「特別なサービス」のニーズを判断（測定）するのは専門家以外にし得ることではないと考えてよいであろう。専門家は、自己の専門家としての見識に基づいて判断し、「特別なサービス」の提供に責任をもつのである。その意味で、「特別なサービス」のニーズ診断と「特別なサービス」の内容は、「特別なサービス」の各専門分野における専門性の進展に依存するばかりか、その専門家の人材養成の実態を反映することになる。既に述べたように、筆者は、日本においても、「特別なサービス」を必要とする子どもに提供できる人材養成は不十分ながら確立してきていると考えている。

しかしながら、「特別な教育指導」を学校ぐるみで判断し、「特別なサービス」を専門家が判断するとしても、そのことは心理・医学的な診断を排除することではない。子どものニーズに対応するサポートを適正なものにするために、心理・医学的な診断をもとにした判断が求められるといえる。

7. 学校ぐるみでの特別なニーズ教育

「特別なニーズ」に対応するサポートが2分野から構成されるものとして、特別なニーズ教育を構想するなら、学校の教師集団が、当該学校に在籍する児童生徒のニーズを把握して、それに対応したサポートを確実に提供できる力量と権限をもたなければならないであろう。学校が、学校内に在籍する児童・生徒の「特別な教育指導」のニーズをサポートできる人材として、必要に応じて十分なだけ、特殊学級やリソースルームを担当できる教員や介護員、T-T方式を組織する教員を可変的に確保することができる権限をもつようにならなければならない。また、「特別なサービス」を必要な子どもに提供するにたる専門家の校内配置や派遣が必要に応じて十分なだけ確保される方策がとられなければならない。それと同時に、学校が、教師の聖域ではなく、教師をふくむ諸専門家が連携・共同する場であるという認識が関係者の間で共通認識される必要がある。

現在、多様な「特別なニーズ」をもつ子どもに対応するために、学校の教師集団が傍観しているわけではない。これは、学校教師の名誉のためにも、強調されるべきである。たとえば、通常学級に在籍する知的障害児の国語と算数の抽出指導を行っている知的障害（精神薄弱）特殊学級はかなりのにのぼるであろう。それは、特殊学級入級予定者への「慣らし指導」ではない。入級予定であるか否かに関係なく保護者の承諾が得られえる範囲で、「特別な教育指導」の対象と考える子どもに対して、特殊学級担任が自らの学級在籍児童生徒であるかないかに関係なくサポートを提供しているのである。また、外国人労働者の子弟で日本語の習得を必要とする子どもに、日本語の指導を特殊学級で行っている事例もある。不登校児が登校を開始しはじめとき、情緒不安児で一对一の指導が必要なとき、一時的に特殊学級で学習するという事例もある。抵抗力のつくまでの間、退院したばかりの身体虚弱児を空調と加湿器を備えた保健室で一定期間「慣らし指導」している学校もある。こうした事例は、多忙な中で、教師集団の熱意で取り組まれている事例であり、どここの学校でも可能で、特別なことでなく通常のこととして、より条件のよいかたちで遂行できるように、条件整備が必要である。教師が「ゆとり」をもって教育指導に専念できるような状況がなによりも求められよう。また、「特別なサービス」のために、機能療法士を必要とする各学校に巡回させている教育委員会がある。経管栄養児のための看護ケアのために、看護婦の配置を得ている特殊学級、また看護婦を看護ステーションから派遣されている養護学校もある。

このように述べると、「特別な教育指導」と「特別なサービス」の提供は、

通常学校でなければならないような印象をうけるかもしれないが、必ずしもそうではない。「特別な教育指導」と「特別なサービス」の提供は、通常学校外であることもあり得るし、その方が子どもにとって望ましいことすらある。自校の言語治療教室に通級するよりも放課ではあっても他校の言語治療教室に通級することで自尊心が損なわれないで指導効率がよいという場合があるのである。また、特に、「特別なサービス」の提供にあたっては、それを必要とする子ども数などからして、各学校がその種の専門家を擁するよりも、地域の「発達支援センター」ないしは教育委員会が、各種専門家を確保して、必要に応じて学校を巡回する方式の方が望ましいし実現可能性をもつであろう。

課題研究Ⅰ 通常の学級において学習に困難を示す子どもたちは今 —その実態と彼らへの教育的対応—

コーディネーター 窪島 務（滋賀大学）
話 題 提 供 篠原吉徳（筑波大学）
飯島 進（茨城県牛久市立牛久小学校）

参加者は、約20名。はじめに、コーディネータの窪島が、課題研究設定の経過を述べた。通常の学級における特別な教育的ニーズの実態とその対応策を探ることは重要な課題であるが、まだほとんど明らかになっていない。本日の討議は何らかの結論を得ることを目的としておらず、これからも、この課題研究はプロジェクト研究としてあるいは他の何らかの形で継続してく性格のものである。

話題提供者の篠原氏は、氏も一員として参加した特殊教育総合研究所の「教科学習に特異な困難を示す児童」の調査結果について概略を説明した。1993年2月に、全国334校、18,807人から回答があった。平均2.5%の児童が何らかの特別な援助を受けているが、学級担任による援助が一番多かった。国語では前学年の内容を80%習得している児童は6学年で76%、同じく算数では78%だった。

2年以上の遅れを示す児童が131名おり、5、6学年では10%近くになった。その他、困難が教科のどんなところに現れているかについての説明があった。

話題提供者の飯島氏は、「学習に困難を示す児童—Y君の例—」と題して、1人の児童の1年生と2年生時のとりくみを報告した。Y君は、相手の話を聞いていない、単語で話すことが多い、黒板の視写に時間がかかる、指示に従うことができない、注意の持続が困難、空想の時間が長い、という特徴のある子

どもだった。こういう子どもに対する「普通のやり方」として、飯島氏も教師の話を聞く練習、ノートの記入は励ましたり、しかったりして最後までやりさせる、算数ではくりかえしおはじきのくりかえしをさせた。しかし、結局Y君は、数字を順序としてしか捉えておらず、数字の操作が難しいことがわかった。そして、大学の研究室で週1回指導を受けながら、飯島氏は担任する学級のカリキュラムとできるだけおなじもので指導方法を大学での指導方法と一致させて取り組んだ。検査の結果は発達の遅れはなく、言語性の発達が落ち込んでいることを示した。学級での指導は、数字だけの操作でなく、具体物での操作、Y君の理解しやすい数字カードでくりかえし指導した。足し算では、数が増えることを数字カードで上に行く、数が減ることを数字カードで下がるというように視覚的な手がかりを工夫して指導した。2年生で二桁の繰り下がり、繰り上がりができるようになった。結論として、一人ひとりにあった方法で子どもの指導が行われるべきであり、こういう子どもは他の子どもと違うサポートを必要としている、ということが強調された。

以上の報告を受けて、約1時間半の質疑応答、討議が行われた。

Q：調査の学年の到達度を80%とした根拠、国語の質問内容は適切か。

－（篠原）あまり根拠ない、常識的なところでの判断。

Q：数の順番の理解と加減操作ができるようになることとの関係は。

－（飯島）急にできるようになった。3年になって落ち着きができてたが、目立つこと（チック）も一時でできた。

Q：「空想の世界」とはどういう様子か。

－（飯島）遠くを見ているような感じ、空笑いもある。

Q：自閉とだぶるところがあるが、計算操作はできるが数理解ができない子がいる。訓練的なやり方は課題設定として適切か。

－（篠原）当初そういう議論をした。しかしやってみて成果が出ている。今のところ良かったと判断せざるを得ない。

Q：現在の小学校の教育課程についてどう思うか。

－（飯島）少なくとも算数については良くできていると見ている。

Q：個別的指導を通常の学級の中でどのようにしているか。

－（飯島）全員に課題を提示、一斉指導、子どもに発表させる、どれがよいか比較など、そして練習問題をさせる、黒板で発表、説明させる。その間に個別指導をする。個別指導が必要な子どもは、他に4、5人いた。

Q：学級の子どもの人数は。

－（飯島）途中で増えたので41人

Q：課題設定は。

－（篠原）第1に学級適応を考えた。次に、算数の基本指導からすべきと考

えた。年齢相応の指導も必要。入り方としては良かった。養護学校と普通学級という教育課程の2本立てがよいかどうか。

Q：民間の塾だが、障害児のお母さんから障害児クラスを作ってほしいという要求があり始めているが、手探りである。お母さんたちは、大学の研究室に相談に行っているが、そこで親の責任、といわれて苦しんでいる。

－（篠原）ノンカテゴリーの立場である。できることへの着目、家庭でできること、できることを指導に活用している。

－（飯島）このケースではお母さんが客観的に見ていた。連絡帳で大学とはいつも連絡を取り合っている。障害児学級の担任の先生とはいつも相談している、大学との連携も障害児学級にきていた研究者を仲介。

Q：小集団の保障についてどう考えているか。

－（飯島）クラスの子がいい子たちだった。Yくんもリーダーについていく子。相談して通級学級を要求したが結果的にそうはならなかった。絶対にいじめを許さないという姿勢で指導しているが、今後のことを考えると、3、4年生で教師の影響力が弱くなる。そのときどうなるか。今はYくんは、教師にくっついて遊んでいる。友だちだけで遊べるようになるか。学習面では、お母さんは高校に行かせたいという願いを持っている。

Q：就学前でも同様の問題がある。4歳レベルで通常の学級へはいった場合、1、2年生で適切な対応をすることが重要だが、評価やサポートのシステムはどうなっているか。

Q：T-Tでどういう対応ができるか。他にも3、4名いるといった子どもたちの問題を明らかにすべき。1人の教師が指導できる範囲を明らかにすべき。

－（飯島）今は実際のところ、教師のニーズで指導している。子どものニーズで個別に対応することを原則に考えるべき。

Q：その子たちは2年生でどうなったか。

－（飯島）2年生でクラス替えがあり、バラバラにふりわけた。（茨城では2年生になるところでクラス替えをするところが少なくない）

以上（文責 窪島務）

課題研究Ⅱ 統合教育と特別なニーズ 「通常学級における障害を持つ子供の指導」

コーディネイター	船橋秀彦（茨城県立協和養護学校） 荒川智（茨城大学）
話題提供	副島由美子（茨城県日立市・池の川幼稚園） 皆川直美（茨城県日立市・お母さんの立場から） 宇佐美伸子（茨城県水戸市立五軒小学校）
指定討論	戸塚茂則（茨城大学）

図書紹介

日浦美智江著『朋はみんなの青春ステージ』、1996年、ぶどう社
副題に「重症心身障害の人たちの地域生活をつくる」とあるように、横浜市で「精神薄弱者」通所更生施設の枠を借りながら「重症心身障害」のある人たちの地域生活づくりを展開してきた「朋（とも）」施設長、日浦さんによる実践記録である。これだけを見るとSNEとどのように関係するのかと訝しむ向きもあるかもしれない。しかし、横浜市立中村小学校と位置的統合を果たした中村養護学校、その前進である中村小学校訪問学級に端を発する四半世紀にわたる実践といえば教育関係者にも大きな関心と呼ぶに違いない。

日浦さんは訪問学級の開設にあたり、教育委員会からの出向という形で「母親学級」を担当することになったソーシャル・ワーカーであった。同学級は初めから家庭/病院への訪問ではなく、可能な限り「通級」をすることを原則としていた。子どもたちを通級させてくる母親たちと日浦さんの格闘/葛藤。そして日浦さんと母親たちの育ち合い。やがて日浦さんはその中から様々な「ニーズ」を引き出し、汲み上げながら作業所づくり、施設づくりへと実践を展開していく。

特別な教育的ニーズとは何か。その存在を誰が、どのように判定するのか。本学会の根本的な課題を考えるにあたって、多くの示唆を得られる好著である。
(S,K)

広瀬信雄著『がんばってね せんせい』、1997年、田研出版KK

教授学・授業研究を精力的にすすめている山梨大学助教授、広瀬さんの手による「先生のための本」。それも「楽しんで子どもたちと接し、楽しんで授業をつく」りながらも「今までのやり方ではダメだな」とか、「この子はどうやって伸ばしたらよいのかな」と悩み、困ったとき、そうした先生の「応援歌」たらんと書かれたものである。各章の内容をみてみよう。

1章「先生たちの現代」、2章「先生と子どものよい関係」では現代の学校における先生の位置と子ども理解の基本的視点が説かれ、3章「気がついていない先生・気がついていない先生」、4章「障害のある子を迎えてとまどっている先生たちのために」では、それを受けて具体的な手がかりが説明される。5章「先生が仲立ちする学習体験（教授学からの提言）」で教授学の基本原理を概観した後、6章「具体的に授業を改善する」、7章「先生の研究活動」で授業づくり・改善の方略を示す。そして8章「わかりやすい障害児教育」、終章「もういいかい？まあいだよ」・・・。

著者のあとがきにこうある。「授業論を深めていくことにより、“ふつうの教育”と“特殊教育”が相互に近づく」と。日々の授業を思い浮かべながら真摯に読んでみたい一冊である。
(T,S)

課題研究Ⅱは、実際に通常学級に就学している子どもたちの実態をもとに、「統合教育と特別なニーズ」についての議論を深めたいとの意図で、障害児を受け入れていた通常学級の教師と保護者から、それぞれの立場を前提として、統合の実際と課題等について報告していただきました。

宇佐美先生は、小学1年生の通常学級で水頭症のKちゃん（就学判定は養護学校）を、担任した経験の報告をしました。Kちゃん和其他の子どもたちとの関わりの変容、お母さんたちの見方の変容を、作文を紹介されながら示されました。また、通常学級での障害児の指導を適切にすすめるためにも、教職員集団の援助や研修などの専門的力量的必要を提起しました。

皆川さんは、通常学級に障害児を就学させている母親の立場から、自己の体験を報告しました。報告では、特に母親の目から見える就学指導・判定の問題点、家での友だち関係、学力保障の苦勞、学校側の評価がわからないことへの不安などを、話されました。

両報告は、共に通常学級の障害児について報告したのですが、受け入れている側の先生と通わせている側の親の間には、お互いの遠慮などから、誤解や不安なども多くあることがわかりました。

報告を受けて指定討論者の戸塚先生から、意見をいただきました。戸塚先生は、教育を「ずれ」ととらえる重要性を提起し、それを克服するために、「公開性」と「当事者の勇気」と「コーディネイター」の必要がある旨、発言されました。

質疑では、「統合教育と特別なニーズ」を深めるためには、教師教育の問題・就学指導の問題・学校経営の問題（兵庫教育大学の方の発言）等がある旨、話されました。また、静岡県の実例として、障害児（運動障害）が通常学級に入っているが、宿泊学習やプールには親の付き添いが必要だったり、学校の階段には手すりがないという状態であることが報告されました。茨城の先生からは、重度の障害児を通常の学校で受け入れていた経験から、適正就学の必要と高学年での障害児と健常児との交流の困難性が報告されました。

副島さんは、保育園・幼稚園と小学校・養護学校のつながりが薄く、ぶつ切れの教育になっていることを指摘し、また親たちが貧しい条件の中での就学先の選択をさせられている現状を訴えました。

現実には、多くの地域で通常学級の中で、障害を持つ子どもたちが学んでいます。その現実から議論を出発させたいとの意図は、達成されたかと思えます。

以上（文責 船橋秀彦）