

SNE学会会報

第4号

1998年10月

目次 (Contents)

1. 「6月中間集会」終わる

講演：今日の子どもと特別な教育的ニーズ

分科会1：通常学級在籍の特別なニーズ児への支援

分科会2：日本におけるインクルージョン教育
(インテグレーション)の可能性

2. 学会彙報

3. 新入会員

4. 訃報

5. お知らせ

1. 「6月中間集会」終わる

さる6月27日(土)に、本学会中間集会が宮城教育大学を会場に開催されました。本年は、約150名の参加者があり、「特別なニーズとサポート」をテーマに講演と2つの分科会で熱心な議論が展開されました。

講演では、窪島務会員(滋賀大学)により、子どもたちにかかわる様々な社会問題の中でも、とりわけ昨今の「子どもがわからない」という現場の声をふまえながら、具体的な内容に富んだ話題が提供されました。

各分科会では、これまでの課題研究の成果をふまえながら、実践報告を中心にした分科会1と今後の方向性を検討する分科会2が開催されました。

また、前日には恒例となっている「大学院生のための集い」も開催され、東北から西日本までの様々な大学の大学院生及び修了生の方々が参加され、こちらも盛況であったようです。

講演： 今日の子どもと特別な教育的ニーズ

講師： 窪島務（滋賀大学教育学部）

（講演内容をもとに再構成しております）

はじめに

最近の子どもの変化として、小学校、中学校、幼稚園、保育所でも子どもたちが随分変わってきているということ、特に小学校低学年から学級が荒れていて、指導が全然入らない、教室に入りなさいといっても全然教室に入っていないという状況が全国的に広がっているようです。

子どもの発達の危機と書きましたけれども、「子どもが分からない」という声はずいぶん前からありました。80年代からでしょうか。しかも、経験のない新しい先生ではなく、むしろ経験豊かな先生、周りからも優れた力を持っているといわれている先生が「子どもたちが分からない」ともらす状況、そういう先生のもっている学級でいわゆる学級崩壊が起きるということがあつた。単純に先生の力量の問題とは言えない、ということがあります。ひとつは、明らかに子どもたちは変化してきているということがあつた。それをいいと見るか悪いと見るか、この辺はいろいろ見方の異なるところです。学校の先生たちとの勉強会にでていまして、「子どもたちが幼くなっている」と声はずいぶん前から耳にしていました。小学校の6年生が1、2年幼くなっているということが10年か15年前からいわれていました。けれどもまだ、クラスとしてはもっていた状況があつた。最近では、その幼くなってきたところに更に子どもたち自身の神経的な興奮の抑制がきかなくなっているというか、先生たちの指導がとらなくなってきたというところに進化している。

学校で女の先生がナイフで刺し殺されたという事件がありました。ちょうどその半年くらい前に、中学校の先生と高等学校の先生から別々に、子どもがナイフを持って学校にきているんだけれどどうしたらいいか、という相談を受けていました。子どもたちがナイフを持って学校に来ているらしいというのが分かっていました。しかも自己防衛で、自分の身を守るためにナイフを学校に持っていった。僕が相談を受けたケースが両方ともそうでした。かえって危ないな、という気持ちを持ちました。ナイフをよく使い慣れていて、おもちゃにしていって持っているというのではない。ひとりでは小さいときからずっといじめられていて、高校生になってナイフを持って学校に行っているというものです。それは以前のナイフを持って学校に行っているのとはちょっと違う持ち方で学校に行っていると思いましたが、危ない感じがしたわけです。

そのとき、すぐに思い浮かんだことが、今日のテーマにも関係してきますが、すぐキレるという子どもたちの最近の様子です。カッとなるとか、自分の行動抑制がきかなくなる。それを、最近話題になっているような学習障害とかADHD（注意欠陥・多動症候群）に直接結び付けるのは短絡的すぎだと思います。

ただいくつかの特徴は共通しているところがある。そういう子どもたちはカッとしやすいところがありますから、意図的に刺すことはないと思いますが、カッとなって暴れているうちに事故として傷害事件が起きてしまうということが在り得る。ですから、ナイフは少なくとも学校にいる間は持たしておかないようにしなければならない。これはただ禁止するということではいけない。子どもの了解の上で学校にいる間はここにおいておくとか、預かっておくとか、そういう形で、持たしておかないということを相談していました。そういうふうな状況で、昔のやんちゃというかわゆる反社会的とか非行的傾向、そういう子どもたちが持っていたのとは違う状況がかなり広がっている。

それからちょっと気になるのは、そういう動きを最近、マスコミが相当取り上げて

きていることです。マスコミの取り上げ方、切り口が学習障害ですとか、多動、ADHDですとかそういう観点からの取り上げ方をしている。取り上げてもらうこと自体はいいのですが、親御さんたちはかなり見えています。ADHDについてテレビでは「注意欠陥」ではなく「注意欠如・多動症候群」という言葉を使ってやっていました。ただ、取り上げ方、特に結論づけが気にはなっています。特にNHKが取り上げたADHD、注意欠如・多動症候群の結論づけがおかしい。最後のまとめ方は、アメリカではADHDについては薬による治療方法が確立している。日本はそれに対して子どもへのかかわり方というのか、対人関係中心にしたことで取り組み始めているというようなまとめ方なんです。もとのビデオはそういう結論は出していない。むしろ、薬は役に立つけれども、薬では解決しないとくりかえし注意を促しているわけです。

ある多動な子どものお母さんがそのNHKのテレビ番組で行動療法でやっている場面を見て、行動療法に対するテレビの説明が不十分だったこともあって、非常な反感を持たれていました。「あんなことを自分の子どもにはやってほしくない」と。大学院の授業でも「あんなことをやっていいんですか」と学生が言っていました。これはひとつはその場面が断片的であつたということ、それから行動療法そのものについての説明が非常に不十分でしたので、当事者にはそうとう抵抗があつた。実は、こういうような反感を呼び起こすことが番組作成の意図の中にあつたのではないかとうがった見方のも可能です。個別的な治療教育において行動療法は有効な方法のひとつですので、テレビを通してああいう形で誤解が広まるのはよいことではないと感じています。（ただし、行動療法が学校教育の中にまで大手を振って入り込んでいくということについては賛成できません。）

日本の教育（学）における個別的ニーズの位置づけ方

ADHD（多動症候群）についてだけではありませんが、最近全体的に、いろいろな問題行動を子どもがもともと持っているものに原因をもっていくという傾向が出てきているように思います。特に、学習障害とか多動症候群とか注意欠陥というふうなものは、仮説的というか概念的に中枢神経の障害という何らかの生物学的な要因を想定する概念ですが、それがかなり一面的に強調されている面があると思います。

もうひとつは日本の教育学、一般教育学の非常に大きな特徴であるし、以前は比較的プラスに働いていた傾向だと思いますが、子どもが持っている個人差をあまり重視しないというか見ようとしなないという問題があります。個人差といっても、その子どもたちがもともと持っている能力の差ですとか、あるいは子どもたちがもっている性格ですとかの違い、あるいは障害の場合にも、障害をもっているもっていないということについてははっきり取り出さないという傾向です。外国の研究者が日本の教育現実を見たときのひとつの特徴づけにもなるんですが、子どもたちの成績、いわゆるテストだけでなく全体の達成度、到達度をみるときにどこに原因をもっていくかということ、ヨーロッパやアメリカではどちらかというと個人の能力というところにもっていく傾向が強いのに、日本の場合は個人の能力というところをあまり言わなくて、努力にもっていく傾向があるという指摘をしています。これには一人一人の能力とか発達の可能性とかが生まれたときに決まっているわけではないということが含まれてますから、ある意味でいうと教育の可能性とか個人的な努力の可能性の幅を認めていることが、日本の教育の特徴として言われていたことです。頑張れば出来るんだから、頑張らなさいということです。それがよかったという時代があつたし、外国の研究でも日本の教育の優れた特徴として指摘されたものでもあります。

日本の教育は個人差を軽視してきたというか、努力、ガンバリズムというところから依拠してきた。今日、そうした教育が成り立たなくなっている。教育学の一般的な世界でいいますと、子どものもっているいろいろな問題、学力の問題にしてもそう

ですし、それからいわゆる非行にしてもそうですし、多動だとか落ち着きのなさなどの問題についても、これを子どもたちがもともと持っている問題、個別にもっている問題としてとらえたり、あるいは個別に対応していかなきゃいけない問題というふうに捉えることを嫌がる傾向が非常に強いわけです。問題を個別に取り出して、明らかにすることを嫌がる。それはすぐに、子どもの問題ではなくて教育の問題であり、社会の問題だというふうにもっていく。あるいは一人一人の子どもの問題ではなく、すべての子どもの問題だというふうにもっていく。これは、日本の教育学にも根深くある傾向です。それが直ちに間違っているというつもりはありません。むしろ日本のすぐれた教育の中にこういう発想が強くある、あるいは日本の民主的な教育の非常に根深い思考方法、思考傾向としてある。

ところが最近のいろいろな傾向や問題の中で日本のそういうところ、いわゆるガンバリズムみたいなところの問題点が浮かび上がってきているわけです。特に登校拒否、学校に行こうとして行けない子どもたち、学校が嫌いで行かないんじゃないで、学校に行こうとすると身体が立ちすくんでしまうのが登校拒否です。登校拒否の子どもたちというのは頑張ろうとしていろいろなことやって、その挙げ句に行けなくなってしまった状態です。登校拒否の子どもたちに禁句だと言われてる言葉がいくつかあります。そのひとつが「頑張る」ということです。「頑張る」は禁句だと。今まで日本の教育のいいところ、あるいは子どもたちの可能性に視点をあてていわれていた頑張れ、努力しなさい、いろいろすれば出来るようになる、それだけの成果があるということが、むしろ子どもたちの首を絞める言葉に転換してしまったわけです。必ずしもそれがすべての子どもたちに当てはまるわけではありませんが、これは日本の教育現実、子どもたちのおかれている状況を捉えるときに非常に象徴的な変化だったと思います。

ドイツでは、子どもたちがゲームに行ったり遊びに行ったり、それからいろいろな競技会とかパフォーマンスに行ったりする時、お父さん・お母さんがきまって言う言葉があります。日本語に訳すと「楽しんでおいで」というような意味ですが、「フィール・シュパース」という言葉をよく使います。「楽しんでおいで」といって送り出していく。日本の場合は決まって、ほとんどどんな場合でも「頑張っておいで」です。これはひとつの文化です。さきほど言いましたように、以前は、世の中成功するかしないかは能力の差じゃない、努力によるというふうなことでよかった面があった。それが今問題になっている。子どもだけでなく先生方についてもおそらくそうなんです。追い込まれていて、これ以上、「頑張れ」といえない状況があります。子どもたちが大きく変わってきているということだけではなくて、その日本の社会そのものがかなり大きく変わってきている。その中で、教育も変わらざるを得なくなっています。

世の中がすごく忙しくなっていて、忙しいことの代表が学校といえる。しかも決まったスケジュール、決まった内容で忙しい、というものの代表が学校になっています。学習課題も決められている、スケジュールも決められている、日課も40分、45分で切れていて、子どもたちの生活自体が忙しくなっている。特に子どもが忙しいということが強調されますが、その背景に大人の生活が大変忙しくなっているということがある。生活時間が不規則になってきている。特に、お父さんの生活が非常に忙しい。子どもが起きる前にお父さんが出ていって、子どもが寝てから帰ってくる。ウィークデーで、お父さんが子どもと顔を合わすことがない。これは70年代ははじめからおきている。それに輪をかけたみたいな単身赴任など、あまり世界的には例がないようなものが普通になってきている。子どもたちの生活が遅くなってきているということがある。大阪の調査でも、就学前の子どもたちが寝る時間が、10時、11時というのが3割か4割もある。

ある意味でいうとそこはずっと日本の教育というか子どもを取り巻く文化が抱えていた「みんな一緒」、おなじようにしていれば安心、あるいは「みんなで渡れば恐く

ない」という秀逸のコピーのように、まさに日本人的思考にぴったりの心情の教育が問われている。判断の基準が、道徳的な判断も含めてですが、よい事か悪いことかではなくて、みんなと一緒にやってるかやってないかになっている。おかしいことをやってもみんなと一緒にやれば安心感がある。ところが一方で、今日の社会状況の変化のなかでそこが崩れてきている。だから、状況はもっと悪くなっているともいえるわけですが、言ってみれば子どもたちの中にみんなと一緒にやれない状況が出てきている。ここでひっくり返してみると、子どもたちが、親御さんも含めてそうかもしれませんけれども、一人一人の感じ方、思考パターンというか、そこに戻っていかないとけない。あるいはそこから出発せざるを得ないという状況が生まれているように思います。ある意味で日本の教育文化みたいなものを捉え直すときには、これはプラスにいく可能性もあると思っています。今のところまだプラスというふうには現れていませんけれども。ほんとうに一人一人の感じ方とか能力ですとか生活スタイルみたいなものを一人一人のところで大事にしながら、出発していくというふうにしていかなければいけない。これは今後を展望をしたときには必ずしもマイナスだとはいえない。「特別な教育的ニーズ」という考え方は、これにずいぶん近いところにあります。

そこで、よく言われますけれども、子どもたちとその教育とのミスマッチ、あるいは子どもと先生の、子どもの生活感覚と先生のこれまでの教育経験のミスマッチ、とりわけ自分はこれまでいい教育してきたとか、自分の教育的力量に自信のある先生たちと子どもとのミスマッチが起きやすい。要するに今までのやり方の硬い適用では子どもと合わなくなっているという状況です。

インクルージョンと特別な教育的ニーズ

特別なニーズ教育、すなわち特別なニーズに基づく教育は現在、ユネスコなどが盛んにキャンペーンを張っている考え方であります。

障害児教育の分野でインクルージョンというものが出てきていますが、その背景の一つは、インテグレーションの行きづまりの打開策という側面が強いのではないかと僕自身は思っています。インテグレーションあるいは統合教育というのは、ちょっと図式的に言いますと、障害をもった子どもたちを通常の教育に入れていくことをさしています。通常の学級のほうはカリキュラム、学級の構造その他をそのままにしておいてそこに障害をもった子どもを入れていく、いう形です。しかし、カリキュラムの配慮はあまりなかった。通常の学級をそのままにしておいて、そこに障害をもった子どもを入れていく。当初から言っていたことでもありますけれども、これはうまくいかない。つまり障害をもった子どもたちは、通常の学級の中で子どもたちの力が十分出せない、そこには入れなくてはじき出されたわけです。元の学級そのままにしておいてそこに戻したからといって、うまくいくわけがない。

日本の学校の進級・卒業システムは、世界にまれな進級・卒業システムでして、義務教育段階では、どんなに成績が悪くても次の学年に進級し、それからどんな到達度であっても義務教育は卒業していく。学校に行っていさえすれば、進級でき卒業できる。こんな学校制度は、他の国にありません。ところが最近では学校にいったいさえすればというこの条件も取れたわけです。学校に1日もいなくても進級でき卒業できる。こういう日本の学校システムだから問題が表面化しにくい。ところがヨーロッパ、アメリカでは進級に一定のレベルを条件としてつけている。今までの学級をそのままにしておいて、そこに障害児を入れていくというインテグレーションがうまくいかないことは、はじめから明らかだった。それに対する見直しと、それから普通学級そのもののいろいろな問題点があって、これを解決するということからインクルージョンが出てきていると考えています。

現在、通常の学校の学校改革が世界的に大きな課題となっていて、盛んに取り組まれているところです。それがインクルージョンの学校、「すべての子どもの学校」("school for all")といわれているものです。つまり障害をもった子どもだけでなく、その中で障害をもった子どもの位置づけは高いんですが、必ずしも障害ということだけでなく、いろいろな違い、特徴をもっている子どもたちが一緒に学習できるような学級を作るという運動です。この場合は学級改革、学校改革といわれる一般的なもので、しかもその中心がカリキュラム改革です。今のところインクルージョンというスローガンを叫んでいるのは障害児教育の関係者がほとんどです。しかし実は、インクルージョンは、特殊教育の改革ではなくて普通学級の改革運動です。ここはまだユネスコとか国連のレベルでもまだ十分に理解されていません。日本でもほとんど理解されてないと思います。そういう意味で学校改革、学級改革の運動であり、これはうまくいけば障害をもった子どもたちのインテグレーションないしはインクルージョンという言葉で可能性をかなり広げていく要素はありますが、同時にいくつか注意すべき要素を当初から持っています。

インクルージョンの問題点

ひとつの特徴として、インクルージョンは「上からの学校改革運動」という側面が非常に強いということです。これはいろいろな国をとってみてもそういう傾向が強いということがあります。だいたいにおいて、熱心なのは教育行政関係者です。その背景に、アメリカを先頭にして、金がかかりすぎる特殊教育の予算を減らしたいという行政サイドの相当に根深い欲求が隠されています。

それから、専門性をめぐる考え方の大きな転換が図られている。ひとつは、今まで特殊学校中心だったということに対する反省も含まれてますので、必ずしもマイナスだけではないんですが、普通学級の改革だということもあって障害児も含めた場合でも、問題の中心は普通学校の教師の役割だということが強調されているわけです。普通学級の担任教師がスーパーマンみたいなことを要求されている。そこでは特殊教育の専門性の否定というか、軽視が問題となります。これはドイツでもインテグレーション、特に完全なインテグレーションを主張する人たちの中には相当強い要望として出ています。アメリカでも普通学級中心、通常学級中心だというのはただ単に学級とかカリキュラムとか制度的な問題ではなくて、むしろ核心は普通学級の担任教師の質の問題であるといわれているわけです。これは理念としてはいいですが、実際はそうはいかないだろうという問題がある。極端な主張の場合には、特殊学校というようなものを、あるいは特殊学級、障害児学級も含めてですが、いわゆる専門的な教育機関を否定するという問題がそこには含まれています。

次に、世界の学校改革で主たる課題として問題にされている卓越性との関係です。これはちょっと理解しにくいかもしれませんが。アメリカだけでなくイギリスの最近の議会への報告の中にも出ていることで、言ってみれば子どもたちの成績を上げることです。全体というのか、実際にはトップクラスの子どもたちの成績を上げることです。卓越性、エクセレンスという言葉で優秀児をたくさん作りたいという要求、そのための学校改革という側面を非常に強くもっていて、それが、障害児を含むようなインクルージョンと一緒に出されてきている。あるいは、ユネスコのサラマンカ声明の中には言葉としても出ていますが、児童中心主義というふうな学校作りのイメージが卓越性、今の科学技術のトップクラスをいくような優秀な子どもたちを作っていくんだという要求とセットになって出されている。高い学力をもった子どもたちを作っていくという要求とインクルージョン、すべてを一緒にする、子どもの要求からまず出発するという児童中心主義。こういう要求が、現実的にどれだけリアリティがあるかという問題です。アメリカでも批判する人たちの論文の中で、最近の政策

や論文の中にレトリックが非常に多くなっている、という指摘があります。要するに、言葉としてはいい言葉、耳ざわりのいい言葉がすごく多くなっているけれども、リアリティがないという指摘です。これは、僕も『現代学校と人格発達』(地歴社)のなかで指摘しましたが、日本の現代の教育学にも共通してある問題点のように思います。

私たち自身も特別な教育的ニーズ、あるいは特別なニーズ教育という言葉を使っていますし、インクルージョンという言葉を使うこともありますが、一方ではそこに含まれている問題点に目をむけていかななくてはならない。子どもたちに対して、「アット・リスク」児という言い方がありますがけれども、この考え方自身つまりインクルージョン、特別なニーズ教育という考え方自身が「アット・リスク」だということについても自覚をしながら研究していくことが必要だと考えています。これは自戒も含めて、考えていかなければいけないことだというふうに思っております。ただそういうふうに危険因子といいますか、危ないところも含ながらも、私たちはこれをすすめていきたい、と考えているわけです。そういう矛盾的な状況にはありますが、「特別なニーズ教育」は今日のいろいろな教育を開拓していくときのひとつの視点になり得るのではないかと考えております。

学習障害、多動など

次に、日本における学習障害(LD)、注意欠陥/多動症候群(ADHD)あるいはそれにあわせて最近問題になっております。子どもたちがキレるとか、すぐカッとなるとかいろいろなことが言われている。この辺をどういうふうに見ていくかという問題があるわけです。例えばすぐキレるなんていう子どもたち、すぐカッとなって行動のコントロールを失ってってしまうような子どもたちは、多動症候群、またLDの特徴から説明すれば説明がしやすい、わかりやすいという側面がたしかにあります。だけどそれだけにそういうふうにして説明してしまっているのかという問題もあって、ここは慎重にしていかなければいけないと思います。学習障害、ADHD、ADDなどを問題にしていくときには、その概念自身が非常に問題となります。

概念自身が問題になるときのひとつの論点は出現率にあります。出現率のでたらめさという言い過ぎですが、幅がありすぎる。文部省あたりは大体2、3%っていうのをとりあえず採用してますが、アメリカの研究なんかで最近のインターネットから入手したもので、ADHDだけで11%いるという論文もあります。アメリカの現在の就学率では、学齢児の5%がLD児となっています。世界中でよく使われているアメリカの診断基準のDSM-IVは約5%説です。日本のいろいろな調査でも、ものすごく幅があるわけです。2~3%、3%~4%っていうのが平均的かもしれません。率直なところを言いますと、僕自身は先ほど触れましたように、臨床的な経験から1%以内で考えています。少なくとも、出現率に関する納得のいく研究は、日本でも今のところ行われていないという状況にあります。

ただ、LDとかADHD、多動症候群といわれる子どもたちはたしかにいるということです。これは疑いないところで、確実に存在する。ただし、LDというふうにいるのか、例えばヨーロッパのように書字障害とか計算障害とか、もっと個別の診断にしていくべきなのかということ問題があります。僕は、むしろ発想としては、いろいろな特徴もってる子どもたちを、診断上も一緒にしないほうがいいと考えています。但し、ヨーロッパ的にするとそれに対応して専門家が細分化されてきますので、それではむしろ弊害が大きくなってしまいます。

また、発達遅滞の診断基準を検討してみる必要があると思っています。アメリカの発達遅滞の診断基準でIQを使う場合ですが、医学的な診断基準の場合IQを使います。ヨーロッパのWHOのICDも、発達遅滞の基準をどこで切るかというとIQ7

0で切るわけです。これがどの程度の妥当性があるかということについては、ちょっと検討の余地があるのではないかと。アメリカやヨーロッパでは通例というのか、あるいは常識というのか、疑問なく通っているわけです。障害児教育や福祉の方ではIQだけじゃなくって、むしろ適応行動、社会適応のところをもっと重視しなくちゃいけないという議論もあるわけです。そういう診断の問題として発達遅滞自身をどう考えるかという問題もあります。だから診断をするかしらないとか、これはLDなのかこれは発達遅滞なのかとか、重なっているのかとか、そこであんまり突っ込んだ議論をやっても、これはエンドレスな議論なので、あまり生産的なものではない。研究的には非常に意味があるわけですが、実践的には、そこでケンケンガクガクと議論しても、あまり実りあるものは出てこない。

もうひとつは、どの時点でみるかという問題があります。例えば、日本では、学習障害にしても多動にしても、どこの時点で問題になってくるかということ、最近かなり、マスコミとか世の中の状況変わってきてますので、早い時期から問題になることが多い。以前はよく相談があったのは中2、中3です。そこでLD、多動が問題になってくる。というのは、日本の学校というのは勉強できなくても、おとなしくさえすれば、あんまり問題にならないですからどんどん進級していく。高校進学を前にしてはじめて問題が吹き出すという状況でした。それで、学校の先生や親御さんが、問題意識をもって相談にくるのが中2、中3というのが多かったです。今はちょっと状況が変わってきて、小学生からかなりあります。

少なくとも定義の上から言いますと、LDでもADHDにしても、特徴とか状態像が似ていても、就学前になんらかの問題が出てることが定義上の基準ですから、就学前に出ていなかったら、LDとかADHDとかの診断はしないわけです。もちろん就学前で、LDとかADHDという確定診断をするわけではありません。

アメリカやヨーロッパの診断基準の場合には、もともと子どもがもっている問題が顕在化したものをLDなり、ADHDとして対応していくことが重要になってくるのですが、むしろ日本で大きいのは二次障害、三次障害の問題です。それから自己意識ですとか自我の問題があります。これは教育上の非常に大きな問題であり課題です。自我の弱さと自我形成未熟であるとか、コミュニケーションがうまくいかないとか、そういうふうなことが原因で二次障害を引き起こすことは多いわけです。それから、最近のアメリカのLDのジャーナルの論文にあったことですが、親御さんが聞いて、あんまり深刻に思われると困るのですが、アメリカでは青年期の自殺の問題とLDの関係が分析されていて多少関係があるといわれている。

LDの場合、環境との関係もあるわけですが、それから自我の弱さなんかもあって抑圧状況におかれる可能性があるわけです。日本の場合どの程度かというのは分かりませんが、LDや軽度の発達遅滞と登校拒否との関係もあります。高機能自閉症といわれる知的に高い自閉症の子どもが普通学級に就学して、ある時点で、高等学校入ったくらいで登校拒否になっていくという報告もあります。これは二次的にそういうことが起きる可能性がある。LDやADHDは、環境との関係をもともと調整しにくいという傾向をもっているわけです。それが無理をしたりあるいは一面的な頑張りや機械的な操作をやっていけば成績が上がるので、そこで頑張ってしまう。そのことがかえって自我の弱さを取り残してしまう。そこへ早い時期から目がいかない。そして思春期、青年期でそういう問題を起こしやすい。これは理論的に考えてもわかりやすい。

それから、定義の問題でつけ加えますと、先ほどのようにIQ70でカットするような基準は日本では使えない。そうすると、そこらへんも考慮に入れた上で捉えていく必要がある。概念上あるいは診断上はMRは除外すべきといういわゆる除外規定を重視する立場を取っていますが。実際上の対応のときにはそのボーダーライン上なんかも含めて、見ていく必要もある。それから日本の場合には、学力の遅れが非常に深

刻です。学力の遅れの問題というのは、必ずしも認知能力そのものと考えられることできませんから、LDやADHDは学力の遅れの問題と重なっている可能性はかなり高い。ですから概念上、診断上はかなり厳密にしながら、実践的に対応するときには二次的障害を含めて相当広く取っていく必要がある、あるいは広く取っていくほうが今日の教育現実にあっていると思います。しかし、繰り返しますが、その際実践的な対応の問題と診断や概念の問題を混同しないということが重要です。

先ほど教育学の中では、そういう個別の問題をもっている子どもたちが、日本では埋もれてしまう傾向があるということを指摘しました。さまざまなニーズのある子どもを個別に取り出すということを、一般教育学、普通学級のほうが非常に嫌う傾向がある。ここはやはり、そういう特別なニーズを持っている子どもたちに直接関わっている我々としては子どもたちは個別な教育的な関わり方を必要としているんだということを強調しなければならない。

特別なニーズということでは、個別の関わり方を求めているのは、障害をもっている子どもたちとか、特別なニーズをもっている子どもたちだけでないということです。今、どの子どもたちも、ほとんどすべての子どもたちが個別な関わり方を求めている。

親御さんの中には、よく子どもたちを平等に、みんな同じように育てたいという気持ち強い。比較的そういうふうに出てきたという自信を持っている親御さんたちの中でも、子どもが登校拒否になったりするわけです。すごくショックが大きいわけです。しかしそれは、子どもたちのほうから見ていくと、みんな同じようにしなきゃいけないという強制になる。これは家庭でもそうだし学校でもそうです。あるいは、少子化の中で人と交わる経験を持たず、一人で孤立的に自分の好きなように、好き勝手なリズムで遊んだり生活する経験しか持たない子どもたちが増えている。そこから学校に来て、子どものほうは「私だけ見てほしい、他の子はほっといて」という感じにとらわれている。子どもは、はっきり口に出して「自分だけ見てほしい」と言います。他の兄弟もほっといてほしいわけです。一般的に、相当そういう要求をもっている。というのは子どもたちは常に、そういう意味では、自分を見てもらっていない、という欲求不満の状態におかれている。関わり方がそれだけ薄いということです。ひとりひとり関わっていく必要がある。今の子どもたち全般にそういえる。だから、学級崩壊なんかの中には学力問題が背景にあるということも確かにそのとおりだと思いますが、もう一方では、ほんとうにひとりひとり、私を見てほしい、私と話をしてほしい、という要求を強く持っているといえます。

そうするとここでまた逆に、別の問題も出てきます。そういう特別なニーズは誰でももっている、どの子どももみんなひとりひとり違う個別なニーズを持っている。そうすると「特別なニーズ」の「特別」が消えてしまう。みんな同じようにニーズをもっているのだから一緒だとなってしまいます。しかし、たしかにみんなひとりひとり違う関わり方を求めているということはありますが、学習障害、あるいはADHD、注意欠陥・多動、その他の障害をもっている子どもたちは、中でも「特別なニーズ」をもっている。その特別なニーズとは、ひとつは先生の専門性に対するニーズ、それからカリキュラム全体に対するニーズ、それから、集団での関わりとか個別のいろいろな柔軟的関わりへのニーズです。これらは一般的なひとりひとりみんな違うということや一般的にひとりひとりみんなニーズをもっているということに解消できない。ここが議論の核心となるところです。インクルージョンの議論の中で、そこが曖昧になる傾向があります。これは日本だけでなく外国の議論を見てみても、その辺がごちゃごちゃになる可能性があるわけです。みんなにひとりひとりユニークなニーズもっているということと、特別なニーズをもっていることが一緒になってしまいます。そうすると、障害児教育、特殊教育の軽視につながってしまうし、あるいはそこに対するお金使わないということになっていく。その傾向も最初のほうで言いましたリスク、危

険性という問題につながっていくわけです。こうした点については障害児教育の関係者あるいはLDとかADHDとかそういう個別の問題に関わっている先生方、あるいは親御さんしか主張できないわけで、ぜひとも強調する必要があると考えております。

学習障害あるいはADHDはそれこそケース・バイ・ケースでありまして、まったく普通学級の中で個別に配慮することでいい子ども、あるいは基本的には普通学級にいて、個別的には週に1回程度、2時間以内で見えていて、結構それで十分特別なニーズが満たされる子どももいる。週に1回とか2週間に1回くらい土曜日の午後大学に来ている子どもがいるわけですが、それだけでかなりの調整が出来る子どももいる。ですからどの程度の特別な関わり方が必要かっていうのはそれこそケース・バイ・ケースで、ひとりひとりの子どもについての診断というのか、判断でいかなければならないわけです。

LDのある子どもはすべて普通学級で学習できる、と容易に言う人が日本には時々いますが、それはまったくの誤解であるといわなければならない。アメリカでも現に、学習障害の子ども数%はLDのための固定式の障害児特殊学級にいます。ただ、それは1年生から義務教育の間ずっとかという、そういうことじゃないかもしれません。しかし、学校にいる間、固定的なスペシャルクラスで学習することが有益な子どもがいるということを否定すべきではありません。

今のところ、日本ではLDの障害児学級はありません。東京とか埼玉の一部のようにもともと固定式の障害児学級を通級にしていたところでは対応できると思いますが、関西にはそういうのはありません。そうすると現状では情緒障害の学級か発達の遅れてる子どもの学級で、個別の指導を配慮してするしかないわけです。今は日本の場合、制度的にいろいろ制約がありますから、どういう名前がついてるからそこはだめだとかいいとかではなくて、実質的な指導が出来る場所を選んでいく、利用するということが必要です。その点で、ここは情緒障害児学級だとか発達の遅れてる子どもをみるための学級だとか、そういう名前を気にする気持ちはわかりますが、それにこだわって自分の手を縛る必要はない、利用できるものは全部利用すると考えていくほうがいいんじゃないかと思います。もちろん、制度的にはもっと柔軟な制度にしていく必要があるということですが、日本の制度は硬くて変わりにくい。そのへんが問題となる場所です。

個別指導にかなり重点をおく場合であっても、学級集団、この集団というのはいろいろなランクがあって、例えば障害児学級の小人数での集団もひとつの集団ですから、そこで社会的スキルの訓練もひとつのステップとしては意味があるわけで、遠慮なく利用すべきだと思います。そこから、発達の遅れがない場合には学力の進行具合も見ながら通常の学級、普通学級での指導に移していく。ただし、段階をおって、発達全体を見ていく必要があります。就学前の段階で多動を示す子どもの場合、小学校の1年生2年生の段階で問題行動、多動が完全になくなるということを最初から到達目標にしません。それは発達のみにみて適切でない。通常の発達段階から考えて、子どもが意識的に自分の注意や行動、さらには思考をコントロールする力がいろいろな面に出てくるのは、いわゆる9歳、10歳頃と考えられます。4年生、5年生です。意図的な行動のコントロールをそれ以前で完全にさせようとするに無理があります。低学年の子どもが普通学級でちゃんと適応しているというのは、無意識的にやっていることが多い。ところが学習障害にしても多動の問題にしても、これは指導としては、子どもが意図的なコントロールをできるように教えるわけです。この意図的なコントロールを出来るようになるというのは、発達のみにみて相当長い時間かかる。ですから、最初の段階、つまり就学前の段階から、5年生くらいのところを見越して、問題となっている行動がそれほど目立たないようにするというところの到達目標で系統的な指導をやっていくことを考えています。もちろん、子どもがもっている問題のレベ

ル、程度によります。今の学校のカリキュラムや生活の速さ、スピードからいうと、もともと何も問題のない子どもでもついていくのが大変です。そういう状況の中に、ちょっと弱さをもっている子どもを押し込めていくっていうのは、そもそも無理があります。今の教育は、子どもたちに相当無理をかけているということについての認識、自覚が教師や親には必要だと思います。

自己決定、選択権

最後に、親の自己決定あるいは選択権の問題について少しふれたいと思います。僕自身は、障害児学級が必要な子もいるし、特殊学校、盲、聾、養護学校が必要な子どももいると思っています。普通学級だけという意味でのいわゆる「完全なインクルージョン」、「トータル・インテグレーション」にはそもそもリアリティがないと思います。ただ、これからの方向としては、親が自分で選んでいくということが必要となってきます。現状ですと日本の場合、選択しようにも選択肢がない。選択肢がない中での選択権というのは論理矛盾であって、欺瞞です。親が選ぶことができるための前提条件は選択肢がいっぱいあるということです。今必要なことは選択肢をたくさん作るということであって、選択権をスローガンのように叫ぶことではない。選択肢がないところで選択権というのはありえないわけです。子どものニーズの段階はいろいろなんですから、選択肢をたくさん増やして、いろいろな教育的対応を出来るようにしておく、その中で選べるようにして、選んでいくのは最終的には親だというのが、親の選択権という考え方の中にふくまれていると思います。

ただその場合に、専門家としての判断はちゃんと親に伝える、ということを明確にしておかなければいけない。専門家として発達の診断とか障害の診断をして、障害児教育が必要だとか、特別な教育がどれくらい必要だとかということについては、専門家は自分の判断をちゃんと親に伝える責務があります。これは親の側から見れば、親の知る権利の問題であります。発達診断や心理判定にかかわる人たちの中には、障害があるかないかを曖昧にして親に言わないことがあるようです。実はこれは、親の知る権利を侵害する重大な問題です。知り得た情報とそれについての専門家としての判断は、きっちりと保護者に伝えるということが必要です。その中で、親が自分でいろいろ考えて、適切などころを選んでいくということが大事です。その際に親が自分の子どもにとって、どういうところが一番適切なのか選択できる力をつけていかなければならないという立場におかれることになっていきます。

障害がある場合には、障害があるということについて目をそらさないことが大事です。そのための援助が非常に大事だと思います。それから、特に学習障害や多動な子どもの場合には、いずれはある発達の段階で子どもに障害を教え、それとどうつきあい、どう対処していくかを指導するという課題がでてきます。軽度の知的発達の場合にも、障害を主として社会的な側面から教えるということがあると思います。治療教育の方法としても学習障害やADHD、多動な子どもの場合にはある発達の段階で、子ども自身に自分の問題点を自覚させるということが非常に重要なことになってきます。子どもに教えなきゃいけないのですから、周りの者、特に親御さんが障害に正面から目をきっちり据え、逃げないということが重要になってきます。ただこれはしんどいことですから、そのことに対する心理的あるいは社会的な面でのサポートが非常に大事だと思います。いずれにしても、これから特別な教育的ニーズ、あるいは特別なニーズ教育、さらには障害児教育も含めて親の自己決定なり選択権が大きくなる一つのキー・ワードになっていくと思います。

(文責 窪島務)

分科会1：通常学級在籍の特別なニーズ児への支援

司 会：梅田真理（寺岡小学校）

問題提起：渡辺健治（東京学芸大学）

レポート報告：①小学校での実践 A小学校教師
②中学校での実践 佐藤秀明（鳴瀬第二中学校）

共同研究者：窪島務（滋賀大学）
辻誠一（宮城県特殊教育センター）

渡辺氏は通常学級在籍児への関心が徐々に増しつつあり、神奈川県などでは行政的な対応がなされようとしていることを指摘し、通常学級在籍障害児の支援についての研究を紹介した。通常学級に在籍している障害児への支援体制については、①「通級指導教室」、「特殊学級」、「盲、聾、養護学校」による支援の内容、形態、方法の探求、情報の伝達、②通常学校内における支援体制の確立として、「特殊学級」担任、「通級指導教室」によるはたらきかけ、成果の確認、先駆的試みの紹介、伝達、が今後の課題である。

A小学校教師は、現在5年生担任であるが、3・4年生担任時の指導事例を報告した。学習に遅れはなく、対人関係にも問題はないが、集団での行動や新しい場面に激しい緊張を伴い、不登校、行事への不参加、体調不良等の問題があり、特別な支援が必要な子である。担任の対応として、保護者との話し合い、また校内で校長、教頭、教務主任、前担任、養護教諭と話し合いを行った。小児科受診で問題なく、精神的な原因とされ、特殊教育センターに母親、本人、担任の3人で教育相談にいき、個別に話をし、アドバイスを受けた。家庭訪問、連絡ノートで毎日の様子を知らせる等のやりとりを続ける。

3年の1学期は付き添いなしで通学できなかったのだが、夏休みをすぎて2学期の始業式には一人で徒歩で通学することができ、一人遊びから自転車で遊びに行くようになり、2・3学期には1日も欠席しなくなった。行動の変容については、夏休みで時間的余裕があったこと、保護者のかかわりの変化、学校内における学級の優しい雰囲気、養護教諭の支え、校内のバックアップ体制が立ち直りに深く関与していたことが指摘された。

佐藤氏（佐藤氏がけがのため山村あきら氏が代読）は、特殊学級担任時の教育相談を通して支援を行った事例を報告した。現在、中学3年生で、入学後の1学期に、授業中他のことに気を取られてしまう、話を集中して聞くことができない等の問題行動が表出し始めたため、担任の依頼により支援が始められた。対人関係では、勘違いや思いこみ、また自分なりの主張をしようとして周囲とトラブルを起こしてしまう。支援は、学校の生徒指導や教育相談の中で、うまくいかなかった場面を再現してロールプレイングを行い、後に実際の場面で課題解決にあたらせた。学校生活において生じた問題は家庭に持ち込まず、学校において解決するようにした。2年間でかなり落ち着きを取り戻し、学級集団では周囲の理解も加わりスムーズに生活を送れるようになってきた。友達とのやりとりにはぎこちなさが残っているが、S君が自分から少しずつ変わろうとする姿を見て、周囲が共感的に理解し始めた。ただし、今回のような特殊学級からの通常学級にいるこのような子どもへの支援は、通常学級の担任にはなかなか受け入れてもらえないが、通常学級の担任に「特殊教育」の専門性が有効なことをねばり強く知らせていくことが必要である。

共同研究者の辻氏より、二つの事例に共通してみられるのは、あたたかく、鋭い目で子どもをとらえており、その中には障害児教育でも求めているものが多く含まれていること、特別なニーズへの支援にはシステムの問題と内面的なものがあり、システ

ムは容易に変えることができないが、意識や心の問題は変更可能であるということが述べられた。

窪島氏からは、通常学級にもいろいろのニーズをもつ子どもがいるので、担任が自分のできないところを認め、特殊教育の支援を受けるなど連携が必要である、また通常学級の先生にはゆとりが必要であり、教師が追い込まれると子どもも追い込まれる、1学級1担任の原則を取り払う必要がある、ということが述べられた。

（文責 渡辺健治）

分科会2：日本におけるインクルージョン教育（インテグレーション）の可能性

司 会：高橋智（東京学芸大学）

問題提起：田村順一（神奈川県立第二教育センター）

渡部昭男（鳥取大学）

共同研究者：荒川智（茨城大学）

分科会2の内容は、ジャーナル4号にてご紹介させていただきます。
なにとぞご了承ください。