

The Society for Study of Special Needs Education and Integration

特別なニーズ教育とインテグレーション学会
(略称：SNE)

会報 第6号

1999年 10月発行

特集：1999年度6月中間集会の報告

* 目次 *

1. SNE学会6月中間集会の報告・・・・・・・・・・ P.2
2. SNE講座：SNEとインテグレーションをめぐって
・・・・・・・・ P.3
3. 分科会報告1：・・・・・・・・・・ P.13
『学習障害児・知的障害児とインテグレーション』
4. 分科会報告2：・・・・・・・・・・ P.16
『障害児学校・学級における教育実践とSNE』
5. 学会彙報（1999.2.1～1999.8.31）・・・・・・・・ P.18
6. 新入会員の名簿・・・・・・・・・・ P.20
7. 学会名称に関する意見広告を求めます・ P.21

1. SNE学会6月中間集会の報告

現地担当 香川大学教育学部 湯浅恭正

1999年6月26日、香川大学において6月中間研究集会在開催された。地方で開催したにもかかわらず参加者は80名を越えて、特別なニーズ教育やインテグレーション問題に対する関心の高さが伺えた。特に学習障害児問題をポイントに掲げて準備し、開催前からマスコミに問い合わせが多く寄せられたりした。

当日の参加者は、研究者-14、学生・院生-25、小中学校教員-15、養護学校教員-5、親-9、保育関係-3、行政-1、児童相談所職員・スクールカウンセラー-2、企業-1、一般-6、であった。

午前の部は、SNE講座として、国立特殊教育総合研究所の落合俊郎氏から「学習障害児への対応をめぐる動向と課題など、今日のSNE問題の課題」について講演をしていただいた。国際的動向をフォローしながら子どもの多様性に対応しない日本の法制度の遅れなどを指摘した。

午後は、二つの分科会に分かれ討論を展開した。一つは「学習障害児・知的障害児問題とインテグレーション」について、位頭義仁（鳴門教育大学）、井本久美子（香川学習障害児親の会）、川田真紀（香川県三木中学校）の各氏からの話題提供と討論を行った。二つ目は、「障害児学校・学級における教育実践とSNE」について、井村信行（元香川県中部養護学校）、太田正巳（京都教育大学）、橋本美香（日本ダウン症協会香川支部）の各氏からの話題提供と討論を行った。

講座や分科会の詳細は分科会担当からの報告を参照されたい。

講座や分科会討論を通して、現代の学校改革を展望したSNE問題への課題がいくつか浮き彫りにされたように思う。こうした集会をぜひ学会大会とは別に各地で開催していただければと思う。最後に、遠方まで足を運んでいただき、集会にご協力いただいた参加者の方々にお礼申し上げます。

2. SNE講座

SNEとインテグレーションをめぐる

国立特殊教育総合研究所の研究から

国立特殊教育総合研究所

落合俊郎

1. はじめに

国立特殊教育総合研究所が行った研究、この19年間行われているAPEID特殊教育セミナー、科学研究費補助金（国際学術研究）を含む国際共同研究ならびに特別研究の内容を追って、Special Needs Educationとインテグレーションをめぐる世界的動向について報告する。インテグレーションについては、1978年までに研究所で独自に行われてきた研究があった。また海外との接点は、APEID(Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development)であり、アジア・太平洋地域における発展のための教育刷新計画と言われるものであり、ユネスコと共同開催してきた。ユネスコを含めた国連の特殊教育の施策の変化、アジア・太平洋地域の特殊教育の変化と日本の特殊教育の施策との接点として、このセミナーの位置付けは、興味深いものがある。また、海外のインテグレーションについての研究が1989年から開始された。この成果について述べる。

まず、インテグレーションをめぐる日本と世界の特殊教育の歴史の変遷ならびに国立特殊教育総合研究所の研究を顧みることにしよう。

1999 特殊教育の歴史的な流れ

海外の特殊教育

日本の特殊教育

1956年「わが国の特殊教育」の内容*1)

1966年「煉獄のクリスマス」内部告発(米)*2)

1960年代 分離型障害児教育

障害児についての医学的モデルによる分類・視点

1971年福井鉄也さん(盲児のインテグレーション)

1973年西ドイツ教育審議会：早期教育の推進

インテグレーションの学校実験

1973/74年学校経営の民主化(伊)

1975年全障害児教育法(米)

・最も制限の少ない環境での教育

・IEP 個別教育計画設定の義務

・学習障害児の教育が制度化(米)

1975年障害児教育教員師範学校の廃止(伊)

1975年5名の盲児が通常の学級に入学
(東京・埼玉)

1975-78年 国立特殊教育総合研究所で
「盲児の統合教育に関する研究」*3

1977年インテグレーションの制度化(伊)

1977年特殊教育振興法の制定(韓国)

1977年 促進学級の隆盛

福島県で2.44%の就学率

1978年豊中市の統合教育開始

1979年養護学校義務制実施

1979年特殊教育諸学校、学級の無償教育実施(韓国)

1981年Special Educational Needsの考え方(英)

Special Educational Needs

の観点に立った障害児教育

1983年から1992年まで国連・障害者年の十年

1984年特殊教育法（台湾）

1986年義務教育法；特殊教育諸学校、学級の設置を掲げる（中国）

1986年IFSP：個別家族支援プラン（米）

1987年支援教師のための研修開始（伊）

1988年後期中等教育のインテグレーション
の制度化（伊）

1989年11月国連第44回決議「子どもの権利条約」の採択

1990年「万人のための教育」国際会議：Jomtien（タイ）

1990年ITP：個別移行プラン（米）

1990年障害者保護法；障害者の権利の保障（中国）

システム アプローチの視点

1993年2月：特別なニーズのある子どものための教育に関する制度
計画とその組織についての地域セミナー：ハルビン会議

1993年-2002年：アジア・太平洋地域障害者の十年（ユネスコ）

1993年通級指導学級の制度化

1993年国連第48回総会決議「障害者機会均等実現に関する基準原則」
（インテグレーションの奨励）

1994年ドイツ連邦共和国文部大臣会議で
インテグレーションの開始

1994年ユネスコ サラマンカ宣言（インテグレーションから
インクルージョンへ）

1994年5月「子どもの権利条約」の発効

東京都、横浜、川崎市でパンフレットの配付

1994年改訂特殊教育振興法と大統領令（韓国）

（インテグレーション、保護者の権利、IEP、
差別に対する罰則規定）

1994年後期中等教育で特殊学級・リソースルーム設置（台湾）

1997年特殊教育改訂法（台湾）

（早期教育の義務化、IEPの奨励
保護者の役割重視）

2. 障害児観、特殊教育学のパラダイムの変遷

1) わが国の特殊教育にみる1950年代の特殊教育観 * 1)

1956年に文部省から出版された、「わが国の特殊教育」1)は、当時の文部省特殊教育主任官、辻村泰男氏によって執筆された。特に、後日批判される内容の文が記載されている。それを引用すると「特殊教育の場所は別に：・・・それはそれとして、いま、学校教育施行規則という文部省令で、小・中学校の一学級の児童生徒は五十人以下を標準とする、とされています。ところが実際には、これが五十人を上回る

傾向なので、いわゆる「すし詰め解消法」というような法律ができて、一学級・・・この五十人の普通の学級の中に、強度の弱視や難聴や、さらには精神薄弱や肢体不自由の児童生徒が混じり合って編入されてるとしたら、・・・はたしてひとりの教師によるじゅうぶんな指導がおこなわれ得るものでしょうか。特殊な児童生徒に対してはもちろん、学級内で大多数を占める心身に異常のない児童生徒の教育そのものが、大きな障害を受けずにはいられません。五十人の普通学級の学級経営をできるだけ、安全に行うためにも、その中から、例外的な心身の故障者は除いて、これらとは別に、それぞれの故障に合った適切な教育を行う場所を用意する必要があるのです。特殊教育の学校や学級が整備され、例外的な児童生徒の受け入れ体制が整えば、それだけ、小学校や中学校の、普通学級における教師の指導が容易になり、教育の効果があがるようになるのです。」この文は、特殊教育の目的が障害の改善や治療だけでなく、非障害児の授業の邪魔にならないために、別の場所で授業を行うことの意義も記載されており、後日非難される個所である。

しかし、様々なニーズのある子ども達、それが障害児あるいは障害児でなくとも、学校現場で何らかの「迷惑」を他の子ども達にかけると、障害児について同じ意見を聞くことが今でもある。40年以上前の障害者観であって、ある意味では当時の一般的な見方を書いたと言ってもよいのではないだろうか。その他の様々な認識、例えば女性観、家族観あるいは社会観など様々なことがらに対する変化があったにもかかわらず、上記のような考え方を維持することが、いかに時代遅れであるかを認識する原点として残す必要性がある。また、今後、インテグレーションやインクルージョンを考えると、このような考え方をいかに払拭していくのが課題となる。

2) 「煉獄のクリスマス」2) にみるアメリカにおける施設批判 * 2)

このモノクロの写真エッセイ集は、現在でもシラキュース大学で手にはいる。二つのパートからなっている。第一部は、「全ての望みは絶やされた//..」というタイトルで始まっている。6階建ての大規模な収容施設。刑務所のような厚いドア、壊れて散乱する便器、見渡す限り続くような野戦病院式ベッドの海、家具も無い寒々とした部屋、そこへのぞき窓しかないドアからこちらを眺める障害者、自傷行為のためであろうか手を縛られたままベンチの上でうずくまる子ども、その下にはおしっこを垂れ流した跡がある。ある子どもは拘束帯の代わりにまくらを後ろ手縛られてイスに拘束されている。冬でも裸のままうずくまったり徘徊する者、その様子はまるでアウシュビッツの強制収容所のような状況である。折のなかに一人入れられ常同行為をくり返している幼児、林立するベッドの棚の中をぼつんと散歩している幼児、階段でうずくまりほおずえをついている人、ざわめきと罵声が聞こえてくるようなリビングルーム。女子棟では、肥満ではち切れんばかりの女性、衣服を切り裂いたのだろうか裸同然でいる女性達の写真。これらの写真がダンテ、キケロ、トーマス・マン、ドフトエスキー、アリストテレスなどの小説家、詩人の言葉それに聖書からの引用で説明されている。第二部は、写真に移っている障害者の働く姿やプレイルームの様子が示されている。現在の日本と変わらないかあるいはベターな状態であろう。作者は第二部を希望の湧く風景としてかかっている。サブタイトルは、「希望の地//」 「希望の地は常に荒野の対岸に横たわっている」としてHavelock Ellisの言葉で始まっている。だっこされている幼児、農作業をする人々、カウンセリングを受ける保護者、プレイルームで訓練を受ける子ども達、一対一で食事訓練を受けている風景、職業訓練を受けている風景、かたはめやマッチングの場面で子ども達が一生懸命努力している風景が写っている。しかし、サブタイトルには「We have developed a myth」とされている。その下の引用文を読むと、このタイトルをどう訳すのか問題であろう。つまり、mythを「神話」と訳すのか「作り話」と訳すかである。サブタイトルの下に「カリキュラムが求める専門性への努力と費やす歳月が堂々回りしているような『myth』を我々は発展させている。重要な方法の中に、カリキュラムがめざす専門性の中に、偉大とも言える『myth』が存在している。」という説明が掲げられている。

この本は、知的障害者の保護者と知的障害者本人からの寄付によって完成されている。行政担当者、大学の研究者、知的障害者の保護者のリーダー達に配られ、知的障害者の入所施設の現状を社会に知らしめし、障害者に対する認識や待遇の改善を目的として出版されている。シラキュース大学の終身教授であり、特殊教育/リハビリテーション学科長であるBurton Blatt博士とBlack Star協会のFred Kaplan氏によって、このような書籍が出版され、全米に配付され、世論を動かした。日本においては、特殊教育研究者は心理学的なスタンスで障害の軽減や治療を目的とする研究に集中し、Burton Blattのような行為は、いわゆる運動家が行うべき行動であり、ほとんど無関心であったのではないだろうか。しかし、このような米国の動きは、米国に1980年代後半からあらわれてきたシステム アプローチやエコロジカル アプローチと言われるような、総体論（Holistic）なアプローチへの萌芽でもあり、特殊教育学が社会学と台流した基礎をなし

た点では重要な役割を演じたのではないだろうか。

3) 国立特殊教育総合研究所「写真で見る盲児の四季」3) 1978年から*3)

(1) 実証的研究に入るまでの進展

まず、盲児のインテグレーションについての実証的研究が1975年に開始される前に、どのような研究経過があったのか、追跡する必要がある。辻村泰男氏が1972年に書いた「転換期の特殊教育」4) のなかで第5章：「特殊教育における分離主義と統合主義」のなかで、統合主義の導入について説明し、それまでの分離型の特殊教育を「教育の対象を、『通常の教育』の場から引き離し、特別な所に集めてそこで教育する。という分離主義的な発展の道行きは、必ずしもわが国の特殊教育だけに特有なものだったとはいえない。程度の差はあれ、これは世界の特殊教育に共通な傾向であったが、その国際的な特殊教育界に、今ようやく分離主義に対する反省と、新たに統合主義の呼び声が上がってきたのである。P59」としている。そして「『通常の教育』の諸条件の性格について、それが固いか柔らかいか、どこまで、弾力的な運営が許されているか、学級のサイズをどこまで小さくできるか心身の例外的な特性の許容の幅が決まるのである」として、様々なありかたを考えていた。そして、「統合主義は特殊教育の理想であるとともに『通常の教育』の理想でもある。この理想の実現を通じて、特殊教育と通常の教育との溝はやがて埋められていくことになるだろうが、その埋め合わせは、両岸から行わなければならない、無理のない可能な範囲で、障害の程度や種別ごとの特殊性も十分考慮に入れて、観念的にではなく、現実的に進められなければならない。この道程こそが統合主義への正しい道にほかならないのである。P65」としている。この文自体は、1970年に書かれている。この時点で、インテグレーションについてのイメージから更に具体的な実証的研究へと転換する準備がなされたと言っても良いのではないか。このように、辻村泰男氏の著書を通して、1956年から1970年までの14年間にインテグレーションについての理論的なバックアップができた。当時の世界的な特殊教育の流れの何が辻村氏らの考え方に影響を与えたのか検証することは難しい。というのは、当時インテグレーションを国の施策としてあるものは記録として残るが、それ以前の市町村レベルの変化やinformalな実践についてたどることができない。例えば、1971年に盲の福井鉄也さんが、通常の教育を受けたことについては、公式には認められないことであって、それをたどるには、運動論的に進めた人々の記録を見るしかない。海外の制度の比較をすると、彼らの意見が制度的に保障されていたのは、当時スウェーデンや米国ぐらいしかなかったろう。当時の日本の特殊教育に影響を与えた、あるいはモデルとなっていたのは、アメリカ合衆国とドイツ連邦共和国であろう。アメリカ合衆国では、公民権運動それに関係した障害者に関する運動、ドイツ連邦共和国では、1972年の文部大臣会議の勧告でインテグレーションの問題に取り組み始めている5)。これらの国際的な動きが彼等を動かしたと考えるのは難くない。

(2) 写真で見る盲児の四季3) について

ここで、上記の報告書を紹介する。この研究の内容を紹介すると、対象となった子ども達は、1968年から1969年に生まれた児童5名である。未熟児網膜症、網膜色素変性によって全盲、光覚、眼前指数弁の子ども達であった。辻村氏は巻頭言のなかで、こう述べている。「障害児教育が学校教育という形で実施されて以来、わが国では、盲児を普通の学校の普通の学級の中で教育するということは、法制の上でも、慣行の上でも、これまでほとんど例のなかったことであり、」「盲児の一般学級への統合などという、とかく誤解を招き易く、ひそかに盲学校解体論を抱懐する者でもあるかのように見られがちである。しかしながら、われわれは決してさような考えをもつものではなく、むしろ今後の視覚障害教育の発展のために、盲学校が果たすべき役割は益々重大なものになると考えているのである。」「盲学校が真に視覚障害教育の専門家のステーションである限り、たとえ一方に盲児の統合教育が進行することになろうとも、その存在意義は微動だにしない筈である。」としている：P3。書かれてある項目に沿って、説明していく。

「障害児とともに学ぶには」の項目では、インテグレーションの前提条件として、視覚障害を補う配慮が必要なことをあげ、教材の工夫、例えば立体地図を作って、通学路を学んだり、工事現場で実物に触れて学習するなどの配慮を行っている。この役割を巡回講師として位置付け、当時の国立特殊教育総合研究所視覚障害教育研究部のスタッフがその役割を担った。巡回講師の役割として三つの仕事を上げている。(1) 授業中の対象児やまわりの子どもたちの学習の様子を記録。授業の記録・分析を行う。(2) 家庭での点字指導。点字タイプライター使用の技術の取得に協力する。(3) 学級担任や補助教師に助言し、教材作りと教材の改良・工夫点を継続・移行する役割を掲げている。

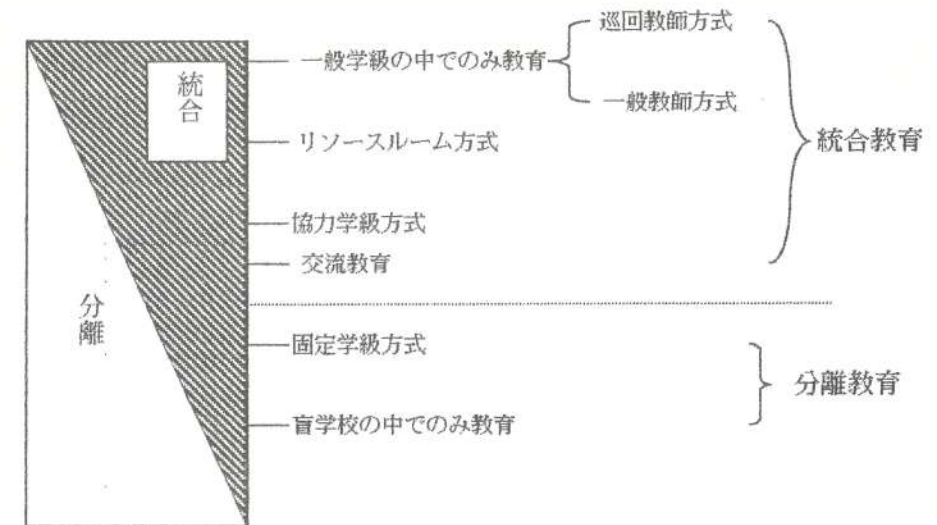


図1 視覚障害児のための教育の諸形態 p12

図1は、視覚障害児教育の諸形態について述べている。そして「ひと口に統合教育といっても、その統合の度合や方法はいろいろであり、一般の学級に在籍し、そこで教育を受けることだけが、統合教育ではない」としている。通常の学級の中でのみ、教育をする場合が最も統合指導の度合が多く、この方法は、専門の教師による指導・助言が加えられるか否かによって、一般教師方式と巡回教師方式の二つに分けている。また、特殊学級を設けて、通常の学級との連携のもとに行う、リソースルーム方式と協力学級方式をあげている。リソースルーム方式は、学籍は通常の学級に置き、教科の多くを通常の学級で学び、後者は特殊学級に在籍し、分離指導の割合が多くなる。しかし、両者ともできる限り普通児との接触・交流を図ることを、その基本理念として、ともに統合教育の重要なひとつの形態であるとしている：p12。

この報告書の特徴は、障害児と共に学ぶにはどのような配慮をすべきか、通常の学級の中の豊かな刺激をどのように理解、受容していったか、その様子が述べられ、盲児のための教材・教具をいかに工夫し、新しい器財を導入したかが説明され、交友関係はどのように発展し、盲児が通常の学級で学習することで、本人と他の子ども達がどのように変化したか報告されている。

シラキユース大学のBurton Blatt教授が、運動論的な切り口で「煉獄のクリスマス」を出版したが、国立特殊教育総合研究所で行われたインテグレーションの研究は、運動論的な色彩は全くない。しかし、この研究の対象となった子どもたちである盲児が小中学校の通常の学級のなかに就学するための教育委員会との交渉、学校選択権がどこにあるのか。保護者の学校選択権をめぐる熱い議論があったことも忘れてはならない。「養護学校義務化と学校選択」6) のなかで、養護学校義務制実施とインテグレーションの施策上のジレンマ、つまり、これまで就学・猶予免除されていた重度・重複障害児の就学保障としての側面と特殊教育諸学校の義務制の完全実施によって、障害児が割り振られ、地域から離れざるを得ない状況がつけられることなど、就学権あるいは学校選択権が誰に在るのか等の問題が議論された。

盲児の統合教育についての実践研究が文部省の直轄研究所である国立特殊教育総合研究所で行われ、文部省批判から始る津田氏らの運動論が同じ障害児に対して行われたことは、非常に興味あることであり、当時、インテグレーションを行う場合、制度と実践の間には、それだけのギャップがあったことを物語っている。

やがて、1979年の養護学校義務制実施が行われ、世論のほとんどはインテグレーションと養護学校義務制実施が矛盾するものにとらえられ、国立特殊教育総合研究所の研究は終焉を迎えざるを得なかった。1981年になると英国で障害に関する新しい考え方がでてきた。Special Educational Needs、「特別な教育的ニーズ」という考え方である。障害状況は、医学上の基準に基づいて分類するアプローチより、もっと広範で多様で複雑であるという立場をとること。子どもが抱えている教育上の課題や発達の違いは、子ども

自身の問題として内在すると見るのではなく、まず子どもを取り巻く環境を整備することからはじめるという考え方である。保護者は、自分の子どもに対して権利をもっているということを尊重されなければならないと同時に、子どもの成長のために保護者が貴重な役割を演じていて、専門家や教師を有効に使うことによって、この役割が一層効果的になるという考え方。早期教育の価値とそれが重要であるという認識。障害児と通常児の間には、決定的な境界線を引くことは難しく、むしろ連続線上に存在し、個々のそれぞれ違ったニーズの連続なのだという考え方。全ての青少年ができるかぎり充実し、独立した普通の生活をおくる権利があるので、ノーマリゼーション、通常の社会生活、学校生活に可能な限り、インテグレーションをめざす権利がある。以上のような考え方が出てきて、これまでの治療教育的なアプローチに加え、保護者の権利を認める、ノーマリゼーションやインテグレーションを進めるための新たなアプローチが加わった。

日本における養護学校義務制実施から二年後に、世界の特殊教育の潮流としては、治療教育だけが障害児教育の目的ではないという新たな視点が加わった。しかし、日本の特殊教育は、重度・重複障害児を学校教育のなかに取り込み、独特の特殊教育を形成し、濃厚な治療教育をめざす方向に進んだ。

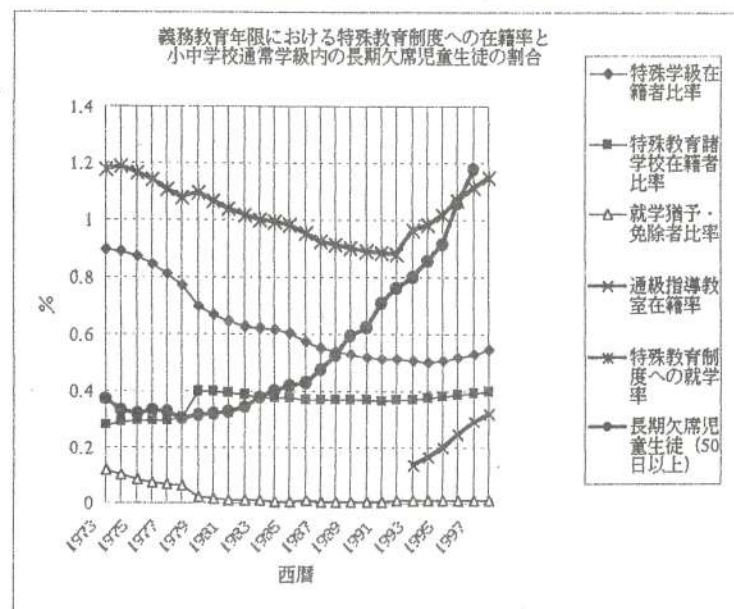


図 2 義務教育年限における特殊教育制度への在籍率と小中学校の通常学級在籍児童生徒の長期欠席の割合

1979年の養護学校義務制に向けて、国立特殊教育総合研究所でのインテグレーション研究は、各分野から批判され、中止を余儀なくされた。辻村氏の本意とは異なり、インテグレーションと養護学校義務制実施が対立図式でとらえられた。それら20年たった現在、インテグレーション研究を中止したことと辻村氏ら2)の仮説が正しかったのかどうか検証する必要があるだろう。

図2は、特殊教育制度に在籍する児童生徒の在籍率と長期欠席児童生徒数の割合の変遷を示したものである。辻村氏のインテグレーション実施の論点には、就学率との関連で述べてはいない。もし、図2のような就学率の変遷を読めたとするならば、1979年の養護学校義務制実施をめざすことによって、就学率の上昇が得られたかどうかを見通せたかどうかであろう。図2に示すように、1973年以降の統計を見たにしても、すでに就学猶予・免除されている児童生徒の割合が低下しながらも、就学率が下がって来ていることをどのようにとらえたかである。図に示されるように、1979年の養護学校義務制実施にむけて、徐々に就学猶予・免除の子ども達が減っているにもかかわらず、全体の就学率が上昇しなかったことに気付くべきであった。詳しく見ると、1972年では、特殊教育制度への在籍率は1.17%であり、1978年1.08%であり0.9%減少した。1972年当時の就学猶予・免除の児童生徒は、0.14%であった。全員就学しても、0.14%の増加しかみられないことは、統計上予測できたはずである。義務制実施自体が重度・重複障害児の学校教育への完全就学は可能であったにしても、政策的転換が必要であったと推測できる。

そして、1998年に、1年間で50日以上学校を休んだ小中学校の通常の学級に在籍する長期欠席児童生徒数が、全ての特殊教育制度に在籍する児童生徒数よりも多くなったことは、辻村氏が述べたように、特殊教

育と通常の教育の両岸から教育全体を考え、特殊教育と通常の教育を別々に遂行するのではなく、相互協力のもとに教育全体を考えなければならない時代に入ったことを意味している。

4) 1993年、国立特殊教育総合研究所主催、特殊教育シンポジウム：ユネスコからの意見

1994年にサラマンカ宣言がユネスコから出され、インテグレーションからインクルージョンへ目標を移行することが提言された。サラマンカ宣言の主催者レナ・サレー氏はユネスコ本部のSpecial Needs Education部の部長である。サラマンカ宣言が出される前の1993年1月17-19日に国立特殊教育総合研究所が主催した。特殊教育シンポジウムの講演で以下のことを述べている7)

「日本でも他の国と同じようにインテグレーションについていろいろな論議が交わされていると思います。インテグレーションという言葉自身が、それを推進していきたいと思っている我々にとっても困難を生じております。いう意味合いで扱っていくということに問題があると思います。インテグレーションを特別なニーズ、また特殊教育の範疇の中での新しい方向性としてとらえていくというやり方は、それ自身、限られた結果しか生まないと思います。すなわち、インテグレーションというのは、実際に特殊学級から通常の学級への移行、あるいはリソースルームから授業を半分半分特殊学級と通常の学級で受けるようなやり方で、インテグレーションを特殊教育の中で考えていくやり方もあります。P100-101」しかし、インテグレーションをより幅広い視点をもって、学校全体を内部から見直し、障害児対非障害児という考え方ではなく、全ての子どもたちのために学校を改革していく方法、インクルージョンを提案した。そして、インクルージョンが行われている学校を以下のように定義した。

- ・全ての子ども達が属し、受け入れられ、援助を受けられる場であり、クラスメートや仲間、学校、社会全員にサポートされる場である。
- ・子どもによって異なる学習スタイルやスピードを受け入れ、それを育む場である。
- ・適切なカリキュラム、学校組織、社会資源の利用、地域社会とのパートナーシップを通して教育の平等を保障する場である。

そして、「インクルージョンを行う学校を成功させるためには、効果的な教育サービスを提供できるよう、特殊教育の教師と一般の教師が一体となって活動しなければなりません。完全なインクルージョンというのは、特殊教育教師が必要でなくなったということではありません。特殊教育の教師は、通常の教育の教師と一体となって、全ての子ども達に適切な教育制度・政策を提供できるよう、より一層の活動をしなければならないのです。特殊教育の教師は、メインストリームに組み入れられ、その結果として、彼らはメインストリーム教育の中で、個々の教授方法やカリキュラム、アセスメントの分野において専門知識をもつ一般教師になることが強く必要とされているのです。」と結んでいる。サラマンカ宣言が出る前に、我々は、長年運動のスローガンでもあり、日本と先進諸国の特殊教育との大きな違いとして考えていたインテグレーションについての国際的な世論が変わってきていることに感じた。

3、APEID (Asia and the Pacific Educational Innovation and Development) 特殊教育セミナーについて

国立特殊教育総合研究所、日本ユネスコ国内委員会(文部省内)ならびにユネスコ・バンコック事務所が共催で1981年から開催されている。世界の特殊教育が変化の中で、ユネスコが音頭をとって、インテグレーションやインクルージョンを推進している8)。ユネスコは、1980年代後半からは、様々な特殊教育の改革を提案している。このような歴史的な変化の中で日本の文部省の直轄研究所である国立特殊教育総合研究所が予算をとってユネスコとの共催を組むということになった。

1) APEID第二期事業第五年次計画(1981):

The Effective Planning and Implementation of Teacher Training Programming for Special Education: 特殊教育教員養成・現職教育における効果的な計画と実践について: 国際障害者年の記念事業として行われた。国立特殊教育総合研究所では、APEID計画第二期事業の最終年から参加した。

2) APEID第三期事業計画(1982-1986):

Practical Methods of Education for Handicapped Children: 障害児教育の実践方法について: 第三期事業計画のメインテーマであり、5年間、これをもとにサブテーマを設けてセミナーを組んだ。この年に

は、アジア・太平洋地域の特殊教育の実態がまだはつきりせず、それぞれの国の実情を報告することによって、現状を把握することが目標であった。

1982 Training Courses of Education for Handicapped Children : 障害別の障害児教育の専門性を高めようとした。

1983 Educational Diagnosis and Assessment for Handicapped Children : 障害児の教育的診断とアセスメントについて : このセミナーを期に、障害が発見されから教育そして社会生活まで、系統的なセミナーを組み、その第一歩として開始した。

1984 Early Education for Handicapped Children, Guidance and Counseling for their Parents : 障害児の早期教育、教育相談と保護者のためのカウンセリングについて。

1985 Primary and Lower Secondary Education : 障害児の初等教育と前期中等教育について。

1986 Vocational Education : 障害児の職業教育について。

3) APEID第四期事業計画(1987-1991) :

The Development of Practical Methods of Educational Intervention Based on Specific Handicapping Conditions : 障害の特性に応じた実践教育の開発がメインテーマとなった。

1987 Early Education Systems for Hearing Impaired Children : 聴覚障害児の早期教育システムについて。

1988 Education for Mentally Retarded Children : 知的障害児の教育について。

1989 Content and Methodology of Education for Students with Visual Impairment : 視界障害がある児童生徒の教育方法と内容について。

1990 New Area on Special Education for Children with Speech and Language Disorders, Autism and Multiple Disabilities : 言語障害、自閉症ならびに重複障害をもつ児童生徒に関する新しい教育分野について。科研(国際学術研究)「欧米諸国における特殊教育の実態と新しい展望に関する比較分析的調査研究」の成果発表と合流した。

1991 Perspectives on Special Education in the Decade Prior to 21st Century : 21世紀を十年前にしての特殊教育のあり方について。

4) APEID第五期事業計画(1992-1996) : メインテーマは、Special Education Based on the Community : 地域に根ざした特殊教育であった。このころ、世界の特殊教育の潮流は、障害児の障害の軽減や改善だけでなく、障害児の周囲、社会のあり方にも作用する特殊教育になってきた。科研(国際学術研究)を通してこのことに気づき、APEIDセミナーの内容も制度や障害児教育のあり方に関するものにシフトしてきた。

1992 Dissemination of Educational Services for Children with Special Educational Needs : 特別な教育的ニーズをもつ子どもの教育的サービスの普及のための方策について。この時から、障害児を Special Educational Needsをもつ子どもという表現を使うようになった。

1993 Inclusive Education : インクルージョンについて。1993年2月に中国で行われたユネスコ本部主催のハルビン会議の決議から影響を受けてテーマとした。また、アジア・太平洋地域障害者十年の最初の年にちなみ、上記のサブテーマとなったこと、この年のはじめにユネスコ本部のレナ・サレー氏によって、国際機関がインクルージョンをめざしていることを知ったこともあげられる。

1994 Human Resources for Children with Special Educational Needs : 特別な教育的ニーズをもつ子どものための人的資源の開発について。

1995 Provision of Special Educational Resources Based on the Differences of Communities : コミュニティーの違いに基づいた特殊教育資源の供給について。これは、科研(国際学術研究)「日・欧米の特殊教育教員養成と現職教師教育に関する比較共同研究」の成果との比較を行うためにこのようなサブテーマになった。

1996 Transition : 移行について。これは、IEP個別教育計画だけでなく、ITP (Individual Transition Plan) として、障害児の情報や教育方法がうまく伝達させることが重要であることと、学校教育終了後の社会生活にむけて、どのような教育を準備すべきか討議した。

5) APEID第六期事業計画(1997-2001) : Special Education Partnerships for the 21st Century : 「21世紀に向けての特殊教育分野におけるパートナーシップ」が5年間のメインテーマになった。ここ

で、特殊教育のパラダイムが治療教育的なアプローチだけではなく、組織として効率の良いパートナーシップやネットワークを作っていくのかを議論するシステムアプローチに合流することとなった1997 For the Mid Year of the Asia and Pacific Decade for the Person with Disabilities : アジア・太平洋地域の障害者の十年の中間年に向けて : この五年間で障害者年の目標がどれほど達成されてきたのか、また今後の進め方について、欧米の研究者からの報告があった。

1998 Networking in the Community : 地域社会におけるネットワークづくり : 工業先進諸国においては、諸施策の充実が進むにつれて、公的機関のアカウンタビリティ(説明の義務)が追求され、それぞれの機関が能率よく機能させるための改革が行われている。一方、途上国では、ボトムアップアプローチ(保護者を中心とした動き)なネットワークを充実させ、地域に根ざしたリハビリテーション(CBR)が動いている。このような変化を踏まえ、アジア・太平洋諸国における状況についての情報交換を行った。

1999 Teacher Development: パートナーシップに基づく新しいTeacher Developmentをめざして : 障害児教育関係する職員の制度、職員間のパートナーシップをいかに強めていくのか、その方法について検討する予定。校内支援体制や学校を支援する校外支援体制を構築するための制度やそれを実行するためのスキルについて論議する。

2000 School Development (案) :

2001 International Cooperation among APEID participating countries (案)

4、科学研究費補助金(国際学術研究)の内容について

・欧米諸国における特殊教育の実態と新しい展望に関する比較分析的調査研究(1989-1991)9)、対象国は、英国、スウェーデン、ノルウェー、ハンガリー、ソビエト連邦、フランス、西ドイツ、イタリアそれにアメリカ合衆国であった。ここでいう新しい展望とは、インテグレーションを意味していた。調査項目は、特殊教育制度、関連法令・行財政、早期教育、教育課程、教員養成、移行計画、交流教育、医療・福祉との連携、特殊教育研究体制について調査した。分離型の特殊教育とインテグレーション型特殊教育の制度上の違いを明確にすること、インテグレーションが世界的流れとなっている中で、分離型特殊教育が国の施策となっている国でも、どのような工夫が行われているのか調査した。

・国立特殊教育総合研究所・国立久里浜養護学校創立二十周年記念 国際セミナー(1992年10月) : 特殊教育における新しい動向10)

この記念事業では、「欧米諸国における特殊教育の実態と新しい展望に関する比較分析的調査研究」に参加した研究協力者を含む研究者を英国、イタリア、ノルウェー、ドイツ、カナダ、アメリカ合衆国から招聘した。主要国の新しい特殊教育の動向、特にインテグレーションについての各国の施策、分離型特殊教育を実行している国において、起きつつある新しい傾向について報告した。

・日・欧米の特殊教育教員養成と現職教育に関する比較共同研究(1992-1994)11)

研究協力は、米国 ミネソタ大学、イタリア ポローニャ大学、スウェーデン イエテボリ大学の研究者とともに行われた。調査項目は特殊教育の動向と教育理念、教員養成制度、教員養成課程と現職教育の内容、そのカリキュラム内容であった。インテグレーションを行っている国における教員養成と現職教育の特徴について研究した。特にインテグレーション状況での複雑な教育場面(Complicated Learning Situation)での教育、つまり、障害児と非障害児が一緒になったときに生ずる状況への対応など、わが国の特殊教育では見られない様子を見ることができた。更に、教師の独創性やパートナーシップを形成するための研修など、今後の日本の特殊教育に参考となる情報を得た。

・学習に困難を示す児童生徒の指導方法と援助システムの開発に関する共同研究(1995-1997)12)

対象国は、アメリカ合衆国、オーストラリア、カナダ、ニュージーランド

調査項目 : 学習に困難を示す児童生徒の診断・判定、指導方法、特殊教育制度ならびに教育工学的援助の方法について、共同研究を行った。共同研究を組んだ国の中には、学習障害(LD)という障害の分類を特殊教育制度にもたない国ともつ国を選び比較検討した。

5、おわりに

SNEというものを、どのように定義してよいか、人々によって意見が分かれることであろう。SNEが対象とする子どもたちを、いわゆる障害児だけでなく、長期欠席している子ども、学業不振や学習障害をもつ子どもたちであるとする、必然的にインテグレーションやインクルージョンを実行しなければ、この教育を実現することは難しい。

国立特殊教育総合研究所で視覚障害の子どもたちのインテグレーションを1978年までに、実証的に行った歴史がある。これは、当時の国際的な流れを受けて実践されたのであるが、養護学校義務制実施直前に行われたため、この研究の中断が余儀なくされた。そのことが、日本の特殊教育の変革を生まなかったと言え、それ以降、インテグレーションの研究を組織的に行うこと、それを強調することがタブー視されたことは否めない。インテグレーションが運動論や保護者の強い希望によって、現実として行われても、組織的な研究として構造化されにくい時代がこの20年間続いていると言えるのではないか。

外国のインテグレーションの実情が組織だって明らかにされたのは1980年代後半から、国立特殊教育総合研究所で行われた。特に、「欧米諸国における特殊教育の実態と新しい展望に関する比較分析的調査研究」では、明確にされにくかったインテグレーションについて、代表的な国を選択して明らかにしたことは大きな意味をもった。その後の「日・欧米の特殊教育教員養成と現職教育に関する比較共同研究」では、分離型あるいは障害別の特殊教育教員養成や現職教育とインテグレーションを行う場合に、何が新たに加えられるべきかを明らかにした。

1990年代から、国連がすすめる総会決議や宣言がインテグレーションやインクルージョンについて言及され始めたのを受け、APEID特殊教育セミナーがユネスコと共催で行う性格があるがゆえに、きわめて早期から、インテグレーション、インクルージョンやシステムアプローチ論点に移った。今後日本において、インテグレーションやインクルージョンを検討あるいは実証的研究が行われるとき大きな力となって貢献できるのではないかと考える。

引用・参考文献

- 1) 文部省(1956)わが国の特殊教育。
- 2) Burton Blat & Fred Kaplan (1966) Christmas in Purgatory A Photographic Essay on Mental Retardation. Allyn and Bacon, Inc. 煉獄のクリスマス。
- 3) 小柳恭治 監修, 山梨正雄, 山梨浩, 千田耕基(1978) 写真で見る盲児の四季, 財団法人 心身障害児教育財団。
- 4) 辻村泰男(1972) 転形期の特殊教育. 日本文化科学社。
- 5) 西ドイツ教育審議会(1980) 西ドイツの障害児教育, シリーズ・世界の教育改革9, 井谷善則 訳, 明治図書, 1980。
- 6) 津田道夫, 斉藤光政(1978) 養護学校義務化と学校選択, 三一書房。
- 7) 国立特殊教育総合研究所(1994) 平成5年度特殊教育シンポジウム「コミュニケーション障害への援助」報告書。
- 8) Japanese National Commission for UNESCO/The National Institute of Special Education (1981-1989) Final Report of the First Eighteenth APEID Regional Seminar on Special Education。
- 9) 国立特殊教育総合研究所(1992) 科研報告書「欧米諸国における特殊教育の実態と新しい展望に関する比較分析的調査」。
- 10) 国立特殊教育総合研究所(1993) 国立特殊教育総合研究所・国立久里浜養護学校創立二十周年記念国際セミナー報告書. 国立特殊教育総合研究所(1995) 科研報告書「日・欧米の特殊教育教員養成と現職教育に関する比較共同研究」. 国立特殊教育総合研究所。
- 11) 国立特殊教育総合研究所(1997) 科研報告書「学習に困難を示す児童生徒の指導方法と支援システムの開発に関する共同研究」。

3. 分科会報告(1)

学習障害児・知的障害児とインテグレーション

司会：加瀬進(京都教育大学)

話題提供：位頭義仁(鳴門教育大学)

井本久美子(香川LD(学習障害)・軽度認知障害親の会)

川田真紀(香川県三木町立三木中学校)

1. 位頭報告

報告の基調は、知的障害児の一部、即ち適応行動に特に問題を示さないが、通常学級の国語・算数の学習では著しいつまずきを示す児童・生徒については通級による指導の対象とし、その実践と研究の蓄積を文部行政の後追いではなく、自治体レベルで先導的にすすめる必要がある、というものであった。その証左として通級による指導の対象規定に対する批判と山梨県、神奈川県における先駆的な取り組みが紹介された。

現在、知的障害児は通級による指導の対象からはずされている。それは「精神発達の遅れやその特性から、小集団における発達段階に応じた特別な教育課程・指導法が効果的であり、このため原則として、主として特殊学級において、いわゆる固定式により指導することが適切である。」と規定されているためである。しかしながら、ひとくちに知的障害児といっても子どもの状態像は多様であり、保護者の希望や最少制約環境(LRE)の理念、現実には通級による指導の対象に少なからず含まれているといういくつかの調査結果などを勘案すれば、より積極的かつ明確に取り組む必要がある。

その際、多くの時間を通常学級で過ごし、必要に応じて通級指導教室を活用することの意義や必要な条件整備と自治体レベルでの先導的取り組みの可能性を明らかにしなくてはならないが、この点については山梨県と神奈川県の実践が参考になる。

山梨県甲府市立里垣小学校では1972年にリソースルーム(特別指導室)を開設し、翌年からは2学級(特殊学級として認可)体制で毎年1~2名の知的障害児、14~19名程度の学業不振児を対象にしていた。1976年の同県特殊学級設置校調査によると62校中29校、47%が通級方式を採用している。1978年の文部省通達「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置」により、いわゆる「境界線児」における普通学級と特殊学級の併行利用に関する事項が廃止されるのと時をあわせ、こうしたリソースルーム方式に関する研究が見られなくなるが、一般学級における所属感と仲間意識の醸成、特殊学級の劣等感の解消、教科学習における指導効果、父母の理解などにおいて一定程度の成果をあげていた、と見ることができる。

一方、神奈川県では県教委が1986年から「小・中学校に在籍する心身障害児の多様な教育形態による指導のあり方研究」研究協議会を設置し、通常の学級における障害児教育のあり方を追求していった。その一つとして「通常の学級と特別指導室での指導」を掲げ、1989年度から5カ年計画で「通級型」と「巡回型」の実験校を10地区10校(小学校7校、中学校3校)に依託した。1994年度の成果報告書からすると、ここでも特別指導室(通級指導教室)の役割と一定程度の指導効果が示唆されている。また、市町村における教育条件整備に対する県のバックアップ、県教育センターによる通常学級教員に対する各種障害児教育研修の開催など、教育行政的にも注目に値する取り組みが行われてきている。

2. 井本報告

LD児の母親として学校教育をめぐり抜け、香川LD(学習障害)・軽度認知障害親の会を組織しつつ、同じ悩みを抱える保護者の相談役つとめてきた経験から、次のような具体的現状、課題、助言、要望が提起された。

LD児の場合、ADHDほど目立たず、LD/学習障害という言葉自体を含めて、ごく普通に勉強のできない子といったレベルの認識しかされていないのが現状である。いきおい通常学級の教師は意識していないことからくる「何気ないことば」を数多く発し、結果的には子どもを傷つけている。また宿題一つをとっても、普通の子どもの何倍も努力してもこなさきれないLD児が結局認められないといったくり返しである。学校における問題の多くは教師の対応如何にかかっていると考えている。

教師の理解を得るには、親の側としても①わだかまりが強まらない内に、日常的に連絡を取り合う、②子

どもに対する認識の溝をうめる話し合いの場を1対1（教師と母親）ではなく、父母ないし第三者を入れてもつ、③LD／学習障害という用語ではなく、具体例を出して話していく、といったかわりが必要だが、学校サイドにも④LD、学習障害というすぐ「特殊学級」という認識を改める、⑤教師間の申し送りを十分に、⑥子どもの障害を理解しない（したくない）親には誠実かつ責任をもって話す、⑦子どもが認められる場をつくる、といった姿勢・取り組みを求めたい。

普段の学級運営の中で特に期待したいことは、個別のかかわりをして、それが「特殊」ではないという理解を広めるということである。もちろんそこには「特殊学級」へ行くということも含まれる。早い段階から、学校ぐるみの対応が必要と考えている。そして特殊学級の教師についてはもっと専門性を高め、ネットワークを広げてほしい。多くの親はどこに相談をもっていったらよいか分からずに困惑している。医療機関等でLDの専門的対応を始めているところもあり、教師にもそうした情報に明るくなってほしいところである。

また、小学校から中学校へあがるときに不登校が増えるというのが実感で、その時の申し送りがとても大切である。できれば小学校と中学校の教師が話し合いの場をもつなど充実させてほしい。そのためには、不馴れな教師や気づかない親に説明する場合も含めて、何ができて、何が苦手かを細かく把握しておく必要がある。

3、川田報告

中学校障害児学級の担任として、現実的な対応が少ない中で「LD」といっていくのは単なるレッテル張りになってしまうのではない、という戸惑いを持ちつつ、どのような対応を行ってきたか、どのような課題があるか、その実際について次のように報告された。

まず問題なのはLDのある生徒をクラス担任、教科担任が見いだすこと自体がなかなか難しい状況がある、という点である。その理由にはいくつかあるが、まず通常、生徒のIQを知るのは担任だけという現実があり、教科の中で「どうしてこの部分だけできないのか」という疑問をもつ先生はいるものの、知能発達の全般的な遅れはないが・・・というLDの判断につながらない。また、プロとしては言い訳になるが、障害児学級以外に40人学級を4クラス160人みているなかで、一人ひとりに目を注ぎきれないというのが本音である。例えば、問題行動を起こす生徒がいるとそれ以外の子が霞んでしまう、学習の進捗が速くついてこれない生徒が少なくない、といった状況がそこにはある。また生徒自身が思春期を迎えて自分というものを意識し始め、できないのはなぜかと自信を失い、その結果非社会的行動をとってしまい、既に指摘されているようにLDに関する専門性の不足と相まって二次的障害としての不適応から情緒障害とみなしてしまうという事態もある。

こうした中で障害児学級として何ができるか、と考えるとそこにもいくつかの課題がある。障害児学級はその対象がIQ75以下という縛りがあってなかなか対応できない、というその一つであるし、1日6時間の授業以外のところで時間をとることは意味があるとは思いますが、なかなかとれない。また近年取り入れられているTTが一つの方法になるのではないかとはいっているが、6時間の中でどう対応するかが問題である。

最近通級指導として関わってきた生徒が2名いる。一人は障害児学級のすすめを断って通常学級へ進学してきたが、学習についていけずいつも手遊びをしていて、タバコを吸うなどの行動ある。もう一人はすんなりと通常学級に進学してきたが、いつも保健室でぼんやりしているという生徒である。二人とも通級指導という形で障害児学級に来るようになって、笑顔が出るようになってきた。全体に幼児化傾向が強まる中で、40分の1の愛情では物足りない生徒が増えているというのが現場での実感だが、リーダーとなれる場、わかった！と思える、ほめられる場面を用意できたことがその要因ではないかと考えている。その成果は通常学級での本人の自信といった形で返せていると思われる。

尚、障害児学級自体にもひとり学級が増えているという問題がある。子どもにとっては教えられる、指示される場面ばかりという問題があり、教師の方は1日中1対1で息が詰まってしまう状況を生み出してしまっている。集団としての力を発揮できるような場にしていきたいものである。

4、全体討議

討議の柱としてはインテグレーションへの志向性、現実には通常学級在籍をしているという実状を踏まえ、上で①通級による指導の対象論、②通級による指導あるいは障害児学級の通級利用といった現実的戦略が中心となった。以下、その概要を記す。

1) 通級による指導の対象論

通級による指導の対象に知的障害児の一部を含めるべき、という位頭報告に対して、学習内容と学習成果の評価をもとにして本当に含めるべきなのか、今の段階ではもう少し慎重であるべきではないか。障害児学級・養護学校の対象論との関係でどこまで広げようということなのか。といった質疑が行われた。

位頭氏からは、神奈川県の実験校における5事例（当日資料に詳細を掲載）についてはすべて通級指導を受けてそれ以前よりよくなった、という実態があり「IQがある程度高く、通常学級で人間関係も保てているが、国語・算数についてはどうしても不足するという子ども」については通級で対応して良いのではないかと、養護学校・障害児学級に加えて第3の選択肢として位置づけたいということである。但し、週に8時間という通級の規定では足りない子どももいるだろうし、1担任10人という規定も見直す必要がある。との提議が行われた。

井本氏は、神戸市の研究指定校において通級について悪くなった子どもはいないが、いなくてひどくなった子はいる、という成果をあげていることから通級の対象にLD及びその周辺児を含めることに賛成を示している。また、親の中にも教師の中にも社会性の獲得にはとにかく集団におきたい、おけばよいという人が多いことを批判し、個別の指導を通して自身を回復し、通常の学級集団に入って、いっそうの社会性を獲得するという路線の重要性が指摘された。

2) 通級による指導あるいは障害児学級の通級利用といった現実的戦略

現状では通級による指導の対象に含まれていない知的障害児、LD児の場合、川田報告にあったように障害児学級の通級利用が考えられる。この点について川田氏からは、通級といっても障害児学級に来るにはIQ75以下かどうかという縛りがあり、1000人近くいる学校の中で2人しかみれないというやるせなさがある。勉強ができないから障害児学級へというのは困る。8人いればすべて個別の対応になるわけで、しっかりしたシステムをそこに入れないと通級利用の意味がなくなるとの提言があった。

これに対してフロアからは、「学校・学級を多様化して対応できる部分は進めればよいが、通常学級でなぜ子どもたちが輝けないのかということとを分析した上で議論を進める必要がある。障害児学級・学校では教員が多く、個別対応ができるからというのが理由であれば、それが通常学校で可能なかどうかということこそ問題にすべきだと思う。」といった意見や、障害児学級を活用すること、通級指導教室の充実はわかるべきではないか、との疑問も呈された。

これに対して位頭氏は、LDについていえばという前提付きで、「実践を見ながら個別に取り組むことはやはり成果が上がると認識している。例えばLDをわかる教員が巡回するというのも一つの戦略として有効なのではないか。また障害児学級の活用については、平均児童・生徒数3人弱、通常学級で過ごす時間も長いという現状を考えると、通常学級の先生と連携して、障害児学級在籍以外の子どもにも対応してはどうか」とした。同じく井本氏からも「障害児学級でほととできるなら、そこも活用したらよいとおもう。

IQが「高い」と障害児学級では困るというのは意味がわからない。普通高校にいける生徒が養護学校高等部に行くという例もある。LDでいえば、「してもら」から「してあげられた」という経験の場が欲しい。その場はあるいみではどこでも良い。」という提言がなされた。

以上の討議以外にも、通常学級担任と障害児教育教員の連携について「4月初めは協力していこうと盛り上がりながらも、学期が始まるとそれぞれの実践で手一杯になっていく。実際に求められるのは教師同士、教師と親が話し合う場の設定ではないか。」という意見や「障害児学級には研修等を通して情報が入る。通常学級の教員10人くらいにはそうした情報を流しているが、そのレベルでとどまっているのが現状だ。」という紹介もあった。

また、通級による指導においても個別指導ばかりでなく、集団による指導が必要なのでは、という意見に対して、LD児にとっての集団はやはり通常学級であり、個別指導で自信を回復して、通常学級での集団を本人にとってより意味のある、広がりのあるものにしていくことを考えるべきではないか、といった討議も行われた。

全体としてLDと学習困難を主とする知的障害児が議論の対象となったことから、やや通級による指導の在り方に傾斜した観があるが、ノンサポート・ローサポート状態の通常学級に在籍するLD並びに知的障害児のインテグレーションを充実させるための課題は一定程度浮き彫りにできたのではないかと考えている。今後の課題研究でいっそう深められることを期待したい。

（文責：加瀬進）

4.分科会報告(2)

障害児学校・学級における教育実践とSNE

司会：渡辺健治(東京学芸大学)

話題提供：太田正己(京都教育大学)

「知的障害児教育における授業づくり支援システムの研究」

井村信行(元香川県立中部養護学校)

「香川の障害児学校・学級のいま」

橋本美香(日本ダウン症協会香川支部)

「障害児学級におけるSNE」

1、太田氏の報告

従来の授業研究は授業の改善や教師の授業力量の向上、授業における原理の追求がねらいであるが、授業づくり支援システムは、そうではなく、研究会に参加した人がみんなで授業づくりをしていきたいと思いますということであり、参加した人の意見が授業の再構成にどのように役立つかということである。

授業づくり支援システムの構成は、授業づくり支援ミーティングの場の設定、時期などについての計画、運営をおこなう委員会と授業を計画・実施する授業担当者グループとからなる。実際の授業づくり支援はミーティングの活動を通して行われる。授業担当者グループ以外の参加者は、ある程度、授業や授業研究の経験を持ち、授業についての適切な指導と助言ができる人が良い。授業担当者と授業を担当していない者によるミーティングは、こういう意図で、こういう授業をしているという授業者の意図を踏まえて行うという、「持て成し批評」をもとにして進めることが、授業づくり支援の主旨に一致している。ミーティング実施の時期としては、単元の始めの1～2回目ごろに実施すると授業づくりという観点からは有効である。滋賀県立大津養護学校小学部における授業研究会では、学部研究会、クラス研究会、ミニ研究会が設けられているが、ミニ研究会は授業担当者と以外の何人かの小数の会で、授業づくり支援システムでは最も実のなる会である。こうした会は養護学校や特殊学級等においても可能である。

2、井村氏の報告

いま、香川県の盲学校、聾学校の児童・生徒数が激減しております。盲学校では、昭和34年には178名在籍していたが、現在は義務教育段階の子どもがわずか9名です。全部合わせても41名で、そのうち高等部生が31名です。教師と子どもの対比は寮母も入れると1:1ぐらいになっております。聾学校も似たような状態です。知的障害児の養護学校は県内に5校、肢体不自由、病弱の養護学校が各1校ある。知的障害児の養護学校は重度化してきており、肢体不自由養護学校も命丸抱えて、困難な状態である。障害児学級は小・中合わせて261学級あり、知的障害児学級が171学級あり、情緒障害学級が次第に増加している。障害児学級の学級数は減少していないが、児童・生徒数が減っている。学級の少人数化が進み、今年度の障害児学級の1学級の児童・生徒数は平均で2.3人になっている。学級構成員の減少傾向はこれから問題になってくる。学級の児童・生徒数が減少してくると、近隣の学級同士の行き来を重視して行かなくてはならない。交流学習は、無定見なる交流学習が盛んに行われているが、双方に利益のある「双利交流」でなければならない。障害児学級の先生方は生活単元学習だとか作業学習だとか子どもと一緒にからだを動かしていくような学習形態を作り出していたいただきたい。

通級学級は県内に3学級あり、いずれもことばの教室である。週に1回2時間程度で言語障害や情緒障害を治すことは困難であり、無理な要求を担任に求めることになるので、通級学級での教育は問題である。

最後に、障害は個性であり、個性を尊重しろというが、個性の中にも尊重すべき個性と尊重してはいけない個性があると思う。後ほど検討していただきたい。

3、橋本氏の報告

2年前から高松市支部の手をつなぐ親の会の副会長をしております。会員を対象とするアンケート調査や保護者から受けた相談をもとに主に障害児学級の教育について話したい思います。就学相談では、市でも

県でも教育委員会の就学指導がおこなわれるが、親にはその違いがわからなく、行く場所、行く場所と同じことを話さなければならない。また柔軟な対応をしてくれる学校もあるが少数であり、多くは子どもの特別な教育的ニーズにはほど遠い対応している。

入学後は、障害児学級担任、交流学級の担任、校長が特別な教育的ニーズをどのように考えているかということが子どもの運命を左右する。高松市の障害児学級のそれぞれには運営方法に違いがある。交流学級をやっている、名簿に載っているか、載っていたとしても、どこの位置に載っているかも異なる。ささいなことのように思われるが、一人一人の子どもを見ながら、子どもによってのやり方を考えてほしい。

香川県は一人でも障害児学級を設置するというのを打ち出している、地元の障害児学級に行く子が増えている。個別に柔軟に対応しようとする学級が増えてきている。長男が入学した学級は促進学級であったが、重度の障害に対応した教育をしてもらった。障害児学級担任以外の専科の先生もかかわってくれたし、生活単元学習で学校外にでて調べものをするという活動もあった。障害児学級を中心に学校を運営してくれるという校長先生の姿勢が見えていて、学校の対応がよかった。

相談を受けたことの問題では、例えばダウン症の子が普通学級に入学したが、担任に配慮がなく、一時学校拒否になったことや、障害児学級担任でも、専門的知識がない場合も多く、テレビやビデオを利用しすぎる、ある情緒障害学級では、自閉症に体罰する傾向と甘やかしすぎるなど指導に極端さがあり、子どもに混乱を来しているという例があった。そうしたことの調停など、子どもの幸せのために回りの大人がどのようなことができるかということを基本に置いて活動をしている。

4、討議

授業づくりでは、その前に授業に対する基本的な考えかたが一致していないとうまくいかないのではないか。その質問に対し、こうしたシステムには10年かかっており、授業研究を丹念にやってきている。意見の相違があっても、毎年繰り返していくなかですこしずついい方向が見えてくる。一人学級であれ集団であれ、授業研究を通して子どもにフィードバックすることが重要である。

国際的には、インテグレーションの方向が示されているが、日本では、障害児学校、学級の在籍児童生徒数が減少して、結果的にインテグレーション的現象になっていて、制度化されていないため問題となっているが、肯定的にみれるものもあるのではないか。

一人学級の問題では、1対1の時間が長くて、じっくりとはとりくめるが、いきづまりを感じたり、広がりなく、気持ちのやりばがない。交流教育の時間を増やすことによって解消できる面もあるが、子どもにとってはつぎはぎになってこれでいいのかと悩みをかかえている。1対1になると教師の押しつけや過剰親切になることがあるので警戒しなければならぬ。1対1とか交流の時間をどのぐらいとるとか、形が先にきてしまうのではなく、子どもにとってなにが最善かという観点から進めることが重要である。

通常学級では、先生は成果をあげたがということの裏腹に、私にはこのような子どもは教育できませんので他がいいのではという。その場では、子どもの変化がなかなか気づきにくい。後になって成果がでることもあるので、直ぐの成果を求めなくてもいいのではないかと。

通常学級の教員になっていく学生の教育に教員養成として大学がしっかり関わる必要があるということや大学の先生がもっともっと障害児学級に行く必要があることが指摘された。香川県では障害児学級、通常学級にいる障害児の教育に、盲、聾、養護学校の教員の専門性を紹介する活動を始めた。

5、まとめ

全体として通常学級の教員の参加が少なかったが、養護学校、障害児学級や通級による指導などの教育実践上の問題が報告、議論された。SNEの理念の問題もあるが、現在かかえている教育実践上の課題を継続して、そして多方面から検討していくことが必要であるということを認識させられた分科会であった。

(文責：渡辺健治)