

昭和 6 2 年度

障害を持つ子どもの教育内容と方法に関する研究

～実態把握と障害についての理解と対応～

川崎市総合教育センター 障害児教育研究会議

障害をもつ子どもの教育内容と方法に関する研究

—実態把握と障害についての理解と対応—

障害児教育研究会議

大場文夫¹ 松下充孝² (昭和61年度)

山田範夫³ 石原由美子⁴ 田中佐和子⁵ 木村 巖⁶ 本間千尋⁷

関分光昭⁸ 佐々木覚全⁹ 荒川佳紀¹⁰

要 約

川崎市における障害をもつ子どもの教育内容と指導法について、まず、障害児の実態や課題を探り、障害についての理解を深め、対応を考えていくことからはじめようとしたものである。

その方法として、文献による障害についての理解と、当センターで実施している障害児学級移動教室や教育相談の実践などから、子どもの実態や担任のかかえる問題を収集・分析し、課題を浮きぼりにしようと試みた。

結果として、多様な障害をもつ子どもが、障害児学級に在籍していることや、その子どもたちへの指導課題の中心が「言語活動の活発化」や「日常生活習慣の確立」にあること、また、子どもの発達段階や障害の程度を的確につかみ、指導計画を一人一人に合わせて立てていくことに、担任は大変とまどい、むずかしさを感じているなどがわかった。

ここでは、これらの課題の解決、解明のための一つの糸口を考えてきた。今後、各学級での指導の手がかりや、指導計画作成の参考となるような手引き作成のための基礎資料を得ることができた。

キーワード：障害児、精神発達遅滞、情緒障害、指導計画

目 次

はじめに	2. 移動教室で担任から出された課題…… 19
I. 主題設定の理由 …………… 12	考察
II. 研究のねらい …………… 13	3. 教育相談の実践 …………… 21
III. 研究の方法 …………… 14	考察
IV. 研究内容と考察	4. 障害についての理解と対応 …………… 22
1. 実態の把握と分析 …………… 14	(1) 障害をどうとらえるか
(1) 移動教室の実施	(2) 問題への対応
① 参加校の地区別及び学級数	V. まとめと今後の課題 …………… 26
② 参加児童・生徒数	
③ 参加児童・生徒の障害別実数	参考文献・指導助言
④ 担任からみた学習への期待	
考察	

¹川崎市立東柿生小学校教頭

³川崎市総合教育センター主任研修員

²川崎市教育委員会指導主事

⁴～¹⁰川崎市総合教育センター指導主事

はじめに

川崎市の障害児教育は、昭和40年代から飛躍的に発展を続けてきた。現在、障害児学校5校(県立も含む)および障害児学級174学級が設置されており、そこで学ぶ児童・生徒は1,250名を超えている。(通級児も含む、62年5月1日調べ)

一方、昭和54年(1979年)養護学校義務化に伴い、本市の各障害児学級でも、障害の重い子ども、多様な障害をもつ子どもがふえる傾向にある。また、通常学級での教育を望む障害をもつ子どもの保護者も多くなっている。公立の小中学校で、障害児学級の有無にかかわらず、障害をもつ子どもが在籍していない学校は皆無と断言する状況になりつつある。しかし、障害をもつ子どもへの理解や指導は必ずしも十分とはいえない。

障害をもつ子どもへの教育(目標)は、基本的には、健常児のそれをふまえ、さらに「心身の障害に基づく種々の困難を克服するために必要な知識・技能・態度及び習慣を養うこと」¹⁾である。これからは、障害児学級担任者だけでなく、通常学級の担任者も、障害児の教育にかかわり障害をもつ子どもの理解を深め、対応ができることが望ましい。

サムエル・A・カークは「特殊教育入門」(伊藤隆二訳)の中で「学校における特殊児童のための教育は単に正常からずれている子どもたちに有効であるばかりでなく、実は、いわゆる普通児たちにも有効であることが明白になってきている。(中略)特殊児童のための教育は、ある場合には一般に広く活用できる指導法として発展し、役立てられるからである。「異常」から「正常」を理解することができるように、われわれは特殊児童のための教育から、一般児童の教育について理解することができるのである」と述べている。今、私たちは、一般教育領域まで普遍化することは考えていない。しかし、日々、子どもを目の前にして、どう理解し、どう指導したらよいか、とまどい、悩みながらも実践にとりくんでいる教師への援助となることを模索しなければならない。

この研究をすすめるにあたって、ことば(用語)の統一を行った。それは次の通りである。

- 「障害児教育」……法令用語としては、文部省でも「特殊教育」であるが、社会的背景や通称として、ほぼ定着していると考えられることと、川崎市においても、63年度から「障害児教育」を通称として用いることになったことによる。従って「特殊学級」という名称も「障害児学級」とした。
- 「精神発達遅滞」……「精神薄弱」とか「ちえおくれ」といわれてきた障害の名称である。
- ただし、引用文献等は、そのまま引用する。

I. 主題設定の理由

人間が人間を大事にする。伸びる可能性の芽を見つけ出して、一人一人のその芽を大切に伸ばしていく。これが障害をもつ子どもの教育の原点である。同じ種類の障害をもつ子どもはいるが、同じ個性をもつ人間はいない。同種の障害をもつ子どもの心理や行動傾向が、ある程度共通しているということはある。例えば、ダウン症の子どもが、人なつこく、真似が比較の上手だったり、てんかん発作のある子どもが、大変粘着性が強かったり、自閉傾向の強い子どもが、おうむ返しの言語(エコラリア)である場合が多い、等である。

近年では、障害も個性の一部であると考えられる傾向もでてきている。一人一人の個性、特徴を理解

しようとするとき、それぞれの子どもの興味、要求、問題意識、発達段階などを丹念に見つめていくことが大切で、そのことにより、子どもの心をより深く理解できるようになる。それが障害をもつ子どもである場合は、その障害の状況、程度をよりの確につかむことが、前提になる。

障害児学級はふえてきているが、学級担任が比較的短期間で交代してしまったり、内容の充実という点では、不十分なところもみられる。

その理由としては、

- 障害の状況やその程度、特徴がつかみにくい。
- 決まった指導法や教材がなく、担当者が、子どもの実態（障害や程度など）に合わせて、創意工夫しなければならない場合が多い。
- 発達のステップが小さいため、指導の成果がつかみにくく、評価もしにくい、等々のことが考えられる。

当センターとしては、障害をもつ子どもを指導する教師や、障害をもつ子どもをかかえる保護者の要請に応じていくために、資料を収集し、教育内容や方法について研究していかなければならない。本市においても、先に述べたように、障害児のための教育機関はかなりふえてきた。今後のますます教育内容の充実向上を図らなければならない。現在の各障害児学級には、障害の重い子ども多様な障害をもつ子どもが在籍している。

そこで、私たちは、次の視点から実態を把握したい。

- 障害児学級にどんな障害をもつ子どもがいるのか。
- その程度や状況はどうか。
- その子どもたちにどんな教育をしようとしているか。
- どう教育することが望ましいと考えられているか。
- どんな指導法や形態がとられているか。
- 保護者はどんなことで悩んでいるか。

これらの実態から、課題を見出し、よりよい教育内容や方法を探っていくことが必要と思われる。

Ⅱ. 研究のねらい

障害をもつ子どもの指導は、一つの方式で全てを解決することがむずかしい。一人の子どもに合った指導法が、必ずしも他の子どもにも合うということではない。障害の状況や程度により、発達段階がそれぞれにちがいで、その発達段階に合わせた指導がされないと、指導効果が現われない。

また発達のステップも小さいため、長期間の指導、観察も必要になってくる。音声言語を表現できない子どもに、ただ単に、文字や発音訓練だけを指導しようとしても、子どもも混乱し、教師も疲労するだけであろう。その子どもの障害の原因（生育史や家庭環境など）、学校生活や日常の行動、目や手の動き、等々いろいろな視点で、背景となるものをとらえなければ、よりよい指導の内容や方法はつかめない。「～ができない」という見方で考える場合と、「～はできる」という見方で、その子どものできることを見つける場合とでも指導内容方法はかわってくる。

この研究では、当センターがかかわっている各業務を通して、川崎市の障害児教育がもっている課題を探り、解明の一つのヒントを示唆できるようにし、障害をもつ子どもの指導の援助をすることをねらいとした。

Ⅲ. 研究の方法

この研究をすすめるために、次のような方法で、資料の収集と分析・検討を行った。

1. 各障害についての概要を文献により調べ、理解を深める。
2. 当センターで実施している障害児学級移動教室に参加した児童・生徒の障害の状況について、担任から出された資料をもとに分析・検討。
3. 移動教室に参加した学級の担任から出された問題の分析・検討。
4. 障害児学級等の新任がかかえている問題の検討。
5. 教育相談の実施の中から問題を収集、分析・検討。

以上のことから

- (1) 実態の把握と分析 (2) 障害についての理解と対応

について研究をすすめ、特に(2)については、小冊子としてまとめ、学校に配布する。

Ⅳ. 研究の内容と考察

1. 実態の把握と分析

(1) 移動教室の実施

61年度から、市内各障害児学級が一日、当センターの諸施設を利用して学習する移動教室を実施してきた。

(移動教室のねらい)

障害状況の把握、児童・生徒の興味や関心をもたせる教材・教具、遊び方の工夫や指導、多様な障害児のいる学級経営、等々、障害児学級の指導上の問題をセンター指導主事と一緒に観察、指導検査、協議することを通して、今後の手がかりをつかむ。

(実施回数、時間等)

実施回数は、61年度が10回、62年度が12回。1回に2～3校がまとめて実施した。実施時間は、学校の通常活動時間になるべく合わせ、学校集合が、8時15分～30分で、センターでの活動時間は、およそ9時30分から2時までとした。

(主たる活動内容)

表-1 (学習活動実施例)

昭和62年度 第10回移動教室実施計画

時程	西 梶 谷 小	高 津 小	柿 生 小
9:00	9:30 オリエンテーション(第6研修室)		
10:00	9:40 朝の会 (学校生活ルーム)	9:40 体育 (運動機能検査室)	9:40 調理実習 (家庭科実習室) ・豆腐作り ・煮込みうどん ・デザート
	10:10 人形劇で遊ぼう (第2プレイルーム)	10:40 おやつ (作業能力検査室)	
11:00	11:00 トランポリンの ろう(第1プレイルーム)	11:00 プールに入ろう (水遊び室)	
12:00	昼食交流(日常生活ルーム)		みんなで食べよう
13:00	13:00 プールで遊ぼう (水遊び室)	自由に遊ぼう (第1プレイルーム)	あとかたづけ 反省
14:00	14:00 帰 校 準 備 帰 校		

- ・日時 昭和62年12月1日(火)
- ・参加校 西梶谷小 3名
高津小 9名
柿生小 9名
- ・センター担当指導主事
・全体観察 齊藤室長他
- ・学校担当 西梶谷小(佐々木)
高津小(本間)
柿生小(荒川)

事前に各学級で立てた活動計画にそって、各部屋等を使い学習したが、主として、小学校では、プレイルームを使った遊戯および生活学習、水遊び、人形劇や紙芝居による国語的学習が中心であった。中学校では、家庭科実習室での調理学習がほとんどであった。

① 参加校の地区別および学級数

2年間に参加した学校の地区と学級数は次の通りである。

表-2 (地区別参加校・学級数)

年度	学校種	川崎	幸	中原	高津	宮前	多摩	麻生	計	学級数
61	小学校	2	2	3	5	3	2	2	19	32
	中学校	2		1			1		4	7
62	小学校	5	2	2	6	6	2	3	26	45
	中学校	2		1				4	9	12
	合計	11	2	7	11	2	5	9	58	96

○ 中学校の参加は61年度やや少ないが、全設置校との割合は、小学校71校中19校=27%、中学校は30校中4校=13%であったが、62年度は小学校75校中26校=35%、中学校31校中9校=30%と伸びた。

- 2年続けて参加した学校は小学校12校、中学校1校である。
- 小学校については、全地区から複数の参加があり、極端な片寄りは見られない。

② 参加児童・生徒数

年度別、学年別の参加児童・生徒の状況は次の通りである。

表-3 (学年別参加児童・生徒数)

学年 年度	小1	2	3	4	5	6	計	中1	2	3	計
	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人	人
61	15	14	23	20	27	28	127	10	16	14	40
62	16	23	25	31	29	31	155	19	20	13	52
合計	31	37	48	51	56	59	282	29	36	27	92

○ 言語治療、弱視、病・虚弱児学級を除いた全障害児学級に在籍している児童・生徒の約25%参加率である(62年度)。

○ 62年度は、新設障害児学級が3校(児童・生徒数合計7名)

参加した。また、新担任の学級が6校(6学級)であった。

- 表-2および表-3から、一学級在籍児童・生徒数平均が、61年度、小学校で約4人、中学校で約5.7人であったものが、62年度では、小学校約3.4人、中学校約4.3人に減少している。これは、児童・生徒の自然減によるものと、精神発達遅滞(精神薄弱)児学級と情緒障害児学級の分離等によるものとみられる。

③ 参加児童・生徒の障害別実数

年度別に、参加児童・生徒の主たる障害で分類したものが次の表である。

- 分類の基準は、学級担任が判断した資料による。
- 精神発達遅滞には、てんかん、脳障害、その他、重複した障害も含まれる。
- ダウン症は、当然精神発達遅滞、知的障害を有するので、精神発達遅滞の分類項目にはいるのであるが、原因もはっきりしており、症状その他類似点も多く、また小学校障害児学級にかなり在籍しているので、別項目とした。
- 情緒障害には、自閉症および自閉的傾向を有するものを含めた。しかし、知的レベルが比較的

高く、登校拒否をしていて、障害児学級に入級した子どもと思われるものは、その他の項へ加えた。(中学校で若干名該当)

- 肢体不自由は、脳性まひ等により、知的障害を有し、四肢にまひ等があるものとした。

表-4 (参加児童・生徒の障害別実数)

障害名	61年度		62年度	
	人数	比	人数	比
精神発達遅滞	78人	46.7%	96人	46.4%
“(ダウン症)”	22人	13.2%	29人	14.0%
情緒障害	42人	25.1%	59人	28.5%
肢体不自由	18人	10.8%	17人	8.2%
その他	7人	4.2%	6人	2.5%
合計	167人	100.0%	207人	100.0%

- その他の項目には、上記のものその他、難聴・心臓病等と精神発達遅滞を重複するものも含めた。
- 左の表から、情緒障害児が全体の4分の1以上を占めており、指導のむずかしさがうかがえる。
- ダウン症の子どもが15%弱在籍するということは、養護学校小学部への入学希望が減ってきたものと見られる。

- 表の上にはでていないが、精神発達遅滞児の多くが、中度以下の発達段階で、情緒障害、ダウン症の子どもも含め、言語発達がおくれている場合が多い。さらに情緒障害の多くが多動であり指導上の困難さを指摘される子どもが圧倒的である。

表-5 (A小学校障害児学級の例)

氏名	性	学年	障害の状況	知能指数	学習・生活のようす、問題点
K.M	女	3	水頭症、歩行障害、排泄の感覚なし(要介助)	40 ↓	コミュニケーションは成立するが、生活全般に意欲乏しく、介助・援助を待つことが多い。自立性の養成。
M.K	女	4	ダウン症、言語障害	35 ↓	一対一でないとなかなか指示に従わない。気分的にムラがあり、皆と一緒に行動できない、しないことが多い。
M.N	女	5	自閉的傾向、言語障害	30 ↓	自傷他傷行為(かみつき、ひっかけ)があり、情緒的に不安定。わずかに自発語もあるが、会話は不成立。突然泣くことがある。
J.I	男	5	精神発達遅滞、言語障害	40 ↓	仕事などよく手伝う。早口でしゃべるとき聞きとりにくい。不和雷同しやすい。
H.S	男	5	情緒障害、多動、多弁	40 ↓	興味関心の幅がありすぎるくらい。集中力、持続性に欠ける。約束や順番が理解できないときがある。
A.N	男	6	精神発達遅滞(微細脳損症)	51	相手の言うことの理解が不十分で、受け答えがちぐはぐになる。

- この例にみるように、障害児学級の子どもの障害が単一でなく、重複している場合が多く、それだけ指導がむずかしくなっているといえよう。

④ 担任からみた学習への期待

学級担任として、子どもたちにどのような学習をさせたいか、何を身につけさせたいと考えているか、言いかえれば、どのような課題を設定しているかについて、それぞれ障害別にまとめてみた。

参加した子どもたち一人一人の教育課題という形で、学級担任が設定したものを、障害及び項目別に集計したものであるが、入級してまだ日が浅かったり、行動観察中で、課題がはっきりと設定できないケースもいくつか見られた。

表-6 (精神発達遅滞児)

	学習への期待	人数																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
学力を養成 したい	言語・表現の学習																				
	文字・文の学習																				
	数の学習																				
	基礎学力																				
	発音の学習																				
社会性を 伸ばしたい	集団適応・ルールの理解																				
	協調性																				
	人間関係・遊び																				
	自主的活動																				
	決断力																				
生活習慣の確立	交流																				
	親子分離																				
	基本的な生活習慣																				
体験させ訓練を つみたい	情緒の安定																				
	持続力																				
	集中力																				
	体力・握力																				
	運動能力																				
	目と手の協応																				
	手指の巧緻性																				

- この表から、担任としては、基本的な生活習慣を確立し、言語学習をはじめとした基礎学力を養成し、社会参加のための体力持続力をつけさせることを期待していると見られる。
- ここで言われている言語表現の学習とか、文字・文の学習というのは、文字または言語による自己表現等のことと考えられる。
- 生活習慣の項では、食事、排泄、着脱といった日常生活習慣の確立ができていない子どもたちへの期待と見られる。

- 持続力、集中力という項目がかなりの比率を占めるのは、精神発達遅滞児の場合、教育や訓練によってかなり改善される部分であるという研究が各方面でなされており、そのことをふまえての期待とみられる。
- 他の領域に比して、社会性を伸ばすという領域の各項目の期待が少ないのは、もっと他の基礎的部分（基礎学力や日常生活習慣の確立など）の欠けている子どもが多く、そこが補充されなければ、社会性の伸長がはかれないと考えられているのだろう。即ち、それだけ障害の程度が重くなっていて、本来養護学校等で基本的におさえなければならない課題が、障害児学級でも持ちこまざるをえない形になっていると言えよう。

表-7 (ダウン症)

	学習への期待	人数																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
学力を養成したい	言語障害の改善指導																									
	学力的養成																									
	表現力の学習																									
生活習慣の確立	基本的な生活習慣																									
	指示が入るように																									
体験・訓練	無気力の改善																									
	持続力の養成																									

- ダウン症の子どもは、言語障害を重複している場合がほとんどであり、何とかそこを改善したいと考えているとみられる。
- 体力もなかったり、あきっぽい性格が多いのも特徴の一つで

学習や訓練に対し持続性に欠けることが多い。そのために、持続力を身につけさせたいと期待することが多い。

- 中学校障害児学級のダウン症児在籍比率は非常に少ない。移動教室に参加した中学校でもわずか3名であった。小学校在籍がほとんどであるため、社会性をのばしたいという領域への期待がでていないとみられる。

表－8 (情緒障害)

	学習への期待	人数																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ことばを育てたい	言語活動の活発化																		
	対話が出来るように																		
社会性・対人関係の改善を図りたい	意志の表現																		
	友人とのかわり																		
	集団参加																		
	仲間意識の育成																		
生活習慣の確立	ルールの理解																		
	基本的な生活習慣																		
行動の改善を図りたい	自傷、他傷行為の改善																		
	落ちつきをもたせる																		
	忍耐力、持久力																		
	情緒の安定																		
	こだわりをなくす																		
	我慢する力を育成																		
他	パニックを起こさせない																		
	集中力																		
	偏食をなくす																		
	図画、算数の学習																		
	体力																		

- 情緒障害や自閉傾向の子どもは、音声言語をもっていても、お互いに理解しうる言語活動ができない場合が多い。それゆえ指導者として、お互いに意志交換や感情表出のための「ことば」を育てたいと考えている。
- 一定のパターンや生活のリズムが身につくと、それを変化させたり、生活の中で臨機応変に対応するということがむずかしい子どもである。その切り替えができてほしいと思い、生活習慣や行動の改善を期待することが多いとみられる。
- 情緒障害の子どもに対しては

教科学習的な期待や課題が少ない。

- 対人関係や集団への参加という領域への期待や課題が少なかった。これは、この障害が、コミュニケーション及び認知の障害という特徴をもっていることと関連していると思われる。

表－9 (肢体不自由)

	学習への期待	人数											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ことばを育てたい	音声言語による表現												
	集団適応												
社会性を育てたい	対人関係												
	自立心												
	母子分離												
生活習慣の確立	身辺自立												
	基本的な生活習慣												
体験させ訓練をつみたい	肥満解消												
	作業能力・手指訓練												
	忍耐力												

- 肢体不自由としては軽度で、精神発達遅滞や情緒障害等を重複している場合が多い。
- 数の上からも多くないので、この表だけで全てを判断することはむずかしいが、脳性まひによる言語障害が多くを占められると思われる。したがって言語表現の指導が課題になるとみられる。
- まひという障害の特徴から、手や指などの巧緻性を高める訓練なども期待されている。

(考察)

移動教室に参加した学級は、全体の3分の1ほどであったが、いろいろな視点から検討した結果次のようなことがわかった。

- (1) まず、子どもの実態であるが、小学校においては、学年が進級するにつれて、在籍児童数が増加する傾向がみられた。これは、初就学の段階では、通常学級に在籍しても、保護者や教師の児童理解が深まり、その子どもに適切な教育の場を考えて入級するケースが多くなる結果と言えよう。
- (2) 障害の重度化という点では、精神科医師の定期診断を受けたり、日常生活のかなりの部分で介

助を受けた方がよいという子ども、本来養護学校で教育を受けることの方が望ましい子どもが、障害児学級にかなりの割合で入級している。

(3) 精神発達遅滞児や情緒障害児の学級で、心臓疾患やてんかん発作、言語障害、肢体不自由等々重複している子どもが多く、学級としてまとまった指導目標が立てにくくなっている。

また、新設障害児学級も含めて、一学級在籍の子どもの数が、1～2人というところもいくつかあった。学級集団としての学習や活動をどう展開するか、むずかしい課題に直面している。

(4) 子どもたちへの指導課題では、表現力を高めたり、コミュニケーションの円滑化のための言語指導をとりあげ、重点課題としている学級が多い。ことばを育てることは重要であるが、コミュニケーションの成立は、障害をもつ子どもの場合、ことばだけを頼りにしてはむずかしい。一般的に、ことばが出なかったり、会話が成立しないと、障害が重度であると見られ、そこに目が集中してしまう。身ぶりサインでも、表情でも、いろいろとコミュニケーションを成立させることはできる。狭い意味で言語指導だけにとらわれると、子どもの発達段階や課題を見失うことになりかねない。

(5) 基本的生活習慣の確立も、課題として多くとりあげられている。これも障害児の自立のための基本的訓練課題である。小学校段階で多くとりあげられており、家庭だけでは指導しきれず、学校生活の中でも、くり返し訓練しなければならない子どもが多くなっていることでもあろう。

2. 移動教室で担任から出された問題

各学級担任が、子どもを前にして持つ課題はいろいろ出てくるが、2年にわたり実施した移動教室に参加した担任から出た問題は、まとめると以下ようになった。

(1) 指導計画をどう立てたらよいか。

- ・障害、学年、学力、発達などがそれぞれ異なる子どもたちに対する指導計画の立て方。

(2) 個別指導の方法をどうしたらよいか。

- ・一人にかかわっていると、他の子が遊んでしまう。

(3) 情緒（行動）に問題をもつ子の理解と指導をどうするか。

- ・多動児の指導（落ちつかない、飛び出す、席につかない）。
- ・自閉の子の指導（パニック、常同行動、対人関係）。
- ・ダウン症児の指導（頑固、こだわり）。
- ・行動に問題のある子どもの指導（攻撃性、自傷）。
- ・動物（猫、うさぎ）を殺傷したりする子の指導。
- ・「つばを吐いたり」「奇声を発する」子の指導。
- ・おどおどしている子どもの指導。
- ・てんかん発作のある子どもの指導。

(4) 訓練による習慣形成の育て方をどうするか。

- ・日常生活指導のあり方（身辺自立、あと始末）。
- ・養護・訓練の方法（小児まひの機能訓練、足の矯正中の子）。
- ・食事のマナー（偏食の改善、給食を食べない子）。
- ・指先の力をつけたい。
- ・水遊びはするが、プールに入れられない子の指導。

- (5) 表現力を育てるにはどうしたらよいか。
- ・ことばの全くない子の指導。
 - ・発音のはっきりしない子の指導。
 - ・名前は書くが、文の書けない子の指導。
 - ・絵は時計か数字ばかりで、風景や人物の描けない子の指導。
- (6) 交流指導のあり方をどうするか。
- ・交流指導のための校内体制のあり方（話し合いの時間がとれない、校内の理解不足）。
 - ・普通級とのかかわりのあり方。
 - ・交流学習の時間のとり方。
 - ・基礎学習と交流学習。
- (7) 学級づくり
- ・自己中心的な子ばかりの集団をどうするか（リーダーを養成し協力し合う学級にしたいが）。
 - ・他の子の習癖（常同行動、歩き方など）を真似する子の指導。
- (8) 進路指導のあり方
- ・健常学級か障害児学級か。
 - ・将来の進路
- (9) 親との連携をどう進めるか
- ・子どもに対する親の認識が低いときの接し方。
 - ・母親の登下校のつきあい。

（考察）

上記の課題の幅は大変広く、障害児教育の全領域の課題を網羅していると言える。しかし大きく分けると、① 個別指導の方法も含めて、指導計画作成についての課題 ② 教科指導や訓練、行動改善などを含めて、指導内容の課題 ③ 交流学習等の指導方法の課題 ④ 進路指導、家庭との連携の課題 になる。

①については、一人一人の教育目標を設定することができても、学級全体を一つとして指導計画を立てることがむずかしいということであろう。障害児学級では、障害の程度や発達段階がそれぞれちがうので、当然、到達目標もちがってくる。一人一人の指導計画を立てることが必要になってくる。学級の子ども一人一人の指導計画の最大公約数的なものが、学級の指導計画としてまとめられると考えられる。

②については、その子どもによって様々な指導内容が出されている。ある子どもにとっては、「つばを吐いたり」「奇声を発する」ことを改善することが指導の目標であり、そのための手だてが指導内容になりうるが、そういう負の行動のない子どもにとっては、教科指導することが指導の目標であり、算数のどの部分をどう教えるかが内容になる場合もあろう。特に情緒障害児の場合、この指導内容や行動改善の方法などがいろいろ出てくると思われる。

③については、交流学習の益、不益や方法について出されてはいないが、多くの担任者が課題としておさえていることがわかった。今後十分検討しなければならない課題である。

④については、小学校では、健常学級か障害児学級かという課題がかなり多く、中学校では卒業の進路ということで課題の内容がちがっている。家庭の協力という面では、小学校に課題をもっていくところが多い。

3. 教育相談の実践

毎日、いろいろな相談を当センターでは受けている。その内容は多岐にわたり、現在の状態で何か困っていることがあって、相談に来所する。その困っていることというのは、それぞれの子ども（もしくは保護者）にとっては、障害であり取り除きたい壁であろう。多くの場合、時間の長短はあっても、相談していく過程（カウンセリングやプレイセラピー）で、解消されたり、治ってしまうことが多い。

私たちは、精神発達遅滞とか肢体不自由など、その子どもがもつ障害の状況がほぼ固定化されている場合を、「障害をもつ子ども」とし、その子どもたちのことで受けた相談の件数と内容について調べ、検討した。

表－10（障害別相談件数）

（昭和61年4月1日～昭和62年10月15日）

障害課	件数	主訴内容（ ）内は件数
視覚障害	2	転校(1) 弱視(1)
聴覚障害	3	就学(2) 難聴(1)
精神発達遅滞	61	知能検査(1) 学業不振(10) 障害児の処遇(7) 就学(5) 進学(5) 進路(5) 転校(3) 精神遅滞の処遇(3) 学習方法(2) 引込思案(2) 集団不適應(2) 学校選択(2) 緘黙(1) 子どもの扱い(2) 家庭内暴力(1)
肢体不自由	6	障害児の処遇(2) 学校選択(1) 就学(1) 転校(1) 進学(1)
情緒障害自閉	24	わかたけ入級(6) 学業不振(3) 就学(2) 子どもの扱い(2) 転校(2) 自閉(2) 子育て(1) 学習意欲(1) 進路(1) 学校選択(1) 攻撃行動(1) 集団不適應(1)
言語障害	2	学業不振(1) 登校拒否(1)
重複障害	4	知能検査(1) 障害児の処遇(1) 就学(1) 転校(1)
合計	102	

- これは、センターへ来所した相談のみである。したがって父母(保護者)の相談である。
- 言語障害や聴覚障害の子どもの相談が少ないのは、それらの相談や治療機関があり、障害発見のその時点から、十分にケアされているからである。
- 精神発達遅滞が最も多く、情緒障害・自閉がそれに次ぐというのは、一般的な出現率とほぼ一致している。
- 90%が健常学級在籍である。

上記の相談件数を主訴別に表にすると次のようになる。

表－11（主訴別相談件数）

主訴	人数																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
障害の指導検査	学業不振																
	知能検査																
	障害																
処遇	学習方法																
	障害児の処遇																
	就学																
	わかたけ入級扱い、子育て																
進路	転校																
	進学																
	学校選択																
性格行動	引込思案、緘黙																
	集団不適應																
	暴力・攻撃行動																

- 学業不振や障害児の処遇という主訴で来所するケースのほとんどが健常学級に在籍している子どもである。
- 健常学級で授業についていけない、成績が悪い、学習意欲がないどうしたらよいかという相談である。
- 知能検査や進路、就学などで相談するケースでは、障害をもつ子どものための教育を受けさせたい

という希望が前提になっている場合が多い。

- 性格行動等については、治したい、対応策を知りたいという相談である。

(考察)

教育相談では、学習の課題や内容についてどうするかという視点より、現状をどう克服するか、即ち、何故成績が悪いのか、どんな勉強をさせたらよいか、などという即効薬的な回答を求めてくる場合が少なくない。

相談ケースの90%が、健常学級に在籍している障害児であるということは、その子どもや保護者にとって、健常学級での学習や生活が満足すべき状態になっていないということではなからうか。

就業前の子どもの相談は、全体からみると少ない。これは、障害が発見された段階から、療育、訓練などについて、保健所や市心身障害センター等でケアしているからとみられる。また医学的判断を要すると思われる相談も少ない。これも当センターが診断機関でないことと同時に、他の諸機関がフォローしているからであろう。

4. 障害についての理解と対応

(1) 障害をどうとらえるか

一般的に「見えない」という場合、それはさまざまな症状がある。眼鏡をかければ、見ようとするものが見える場合から、視神経そのものに障害があって、全盲となっている場合までいろいろである。私たちは、見方を変えてみれば、すべてが完全という人間はいないといえる。何らかの欠点や障害をもっているが、他の部分でそれを補ったり、カバーしたりして生きているのである。さらに人間は、アヴェロンの野生児の例にみられるように、教育や訓練によって、人為的刺激が与えられることによって成長、発達するものである。

乳児期に、大変おとなしい子どもだからといってベッドに寝かせたまま、定時授乳だけで育てた子どもが、立ち歩くようになると、母親などを全く無視して、気の向くまま動きまわったり、指示が入らなかつたり、応答ができない、いわゆる自閉的傾向の強い子になる場合がある。発達に必要な人為的刺激が与えられなかったケースといえよう。しかし、この場合、大変おとなしい子だったから、寝かされたままであったのか、刺激を受けつけない、もともと障害があって、寝かされている状態が快の状態であったのかは、不明である。

障害の発生した原因をつかむことは大切である。そのためには、生育歴を細かく調べることも有効である。しかし、どんなに細かく生育歴を調べても、原因がはっきりしない場合も多いし、原因が複雑に交錯している場合もある。私たちは、指導上必要な要素がとり出せればよいのである。

私たちは、その子どもがどんな障害をもっているかをよく知らなければならない。ダウン症の子どもといえども、すべて一様ではない。早期に訓練されていれば、身辺自立や日常生活習慣はかなり確立されているケースもある。身体活動、学習状態、対人関係など多くの視点から、観察したり心理検査や発達検査などを通して、一人一人のプロフィールをつくることで、その子どもの課題を見出すために必要である。障害そのものを治すことは、教育の課題ではない。障害をもった子どもが、人間としてより成長、発達していくための課題をみつけ出し、援助していくことが、教育である。

次に障害の発見時期とその後の治療や訓練の状況を知ること、指導上の手がかりをつかむ上で有効である。最近の医学は、長足の進歩で、ダウン症をはじめ、多くの代謝異常による障害などを生後すぐに発見してくれる。その段階からきめの細かい療育や訓練がされていたかどうかを知るとは、今後の効果的な指導目標を立てるために役立つ。早期発見、早期教育が障害の程度の軽減になる。

「できる」ことに視点をあてて障害をとらえてみよう。「できない」ことに視点をあてると、「あれもできない、これもむずかしい」ということになり、指導課題も手がかりもつかめなくなってしまう。発達段階に合わせるということは、その段階までは発達している、つまり、そこまではできるという視点である。「できる」ことをみつけていくと、障害の程度もわかってくるし、その次の指導ステップもみえてくる。

(2) 問題への対応

障害児学級では、日常の学級経営や学習指導をすすめる中で、多くの課題や、指導上の困難点等をもっている。移動教室に参加した学級担任からも多岐にわたって問題が出されていた。これらは児童・生徒との取り組みや個々の児童・生徒を理解していく過程で、一つ一つ解明したり、あるいは日常の実践や研究研修活動から、明らかになってくるものであろう。また、これらの問題の多くは、個々の児童・生徒の特性に応じて対処するもので、一人一人に対する対応は千差万別である。共通した課題をとりあげ、一つの例をあげ、対応のヒントとしたい。

障害、学年、学力、発達等がそれぞれ異なる子どもたちに対する指導計画をどう立てるか。

一人一人の子どものニーズに応じた、無理のない計画をたてるために次の点に留意する必要がある。

① 児童・生徒の実態と学級

○ 児童・生徒の実態

次のような項目で、学級の児童・生徒の実態をつかむ。

表-12 (児童・生徒の実態)

児童・生徒 の 名	主な障害	日常生活					興味関心					移動運動					社会性			
		食事	着脱	排泄	遊び	その他	見る	聞く	話す	書く	物	その他	歩行	移動	共有	巧緻	その他	友人	ルール	情緒

○ 行動観察

次のような視点で、子どもの行動を観察し、チェックする。

- a. 自己関係 ・感情の表出 ・感覚特性 ・安定度・緊張度 ・集中力・持続力 ・他
- b. 物との関係 ・興味ある物・遊具 ・道具の使い方 ・遊びの特性（活動量、衝動性、コントロール） ・課題の受けとめ方（ルール理解） ・他
- c. 人との関係・言語関係 ・表情 ・人の認知（人との位置関係） ・呼名への反応
 - ・話しかけた時の反応 ・自分の意志を伝達する時 ・禁止に対する反応
 - ・奇声や叫び声 ・言語発達（語い、構音、使い方） ・他

○ 学級の特性

1年生だけのクラスなのか、バラバラに存在しているのか、太っている子の多いクラス、等々学級の様子を、つかんでおく。

② 指導の重点

年毎に、教育指導の重点を決めて取り組んでいく。

例えば、「社会性や集団参加の向上」と「基本的な生活習慣の確立」の二つの指導を重点に取り組んでいく。特に今年度は、担任との関係や、クラスの仲間との関係を重視し、協力し合ったり、仕事を分担したり、助け合うというところに重点をおく。というように、重点項目を決めることも大切である。

③ 個別重点目標

学級における指導の重点を決めるとともに、児童・生徒の実態をもとに、一人一人の子どもの年間到達目標を設定して指導にあたる。

この場合の目標は、理想目標ではなく、実現可能な小さい、具体的な目標とする。

例えば「朝夕の挨拶ができるようにする」とか、「呼名に対し返事ができ、自分の名前をよみとれるようにする」、「ひもが結べるようにする」等。

④ 指導内容の組み立て

- 学校生活の一日の流れを規則正しくする。一定のパターンを作り、次に何をするかということが子どもにわかりやすく設定する。
- 実態に合わせた指導（時間、場所、方法等）を工夫する。
- 児童・生徒のコミュニケーション行動を重んずる。
- 集団指導と個別指導の位置づけをはっきりさせる。（ねらいも）
- 職員間、保護者との連携を強化する。

⑤ 指導場面の設定

- 単位時間の個別配慮、緊張、思考の持続、刺激に対する反応等を配慮し、15分、30分等と一人一人の学習時間を定める。

表-13 (日課表の例)

	月	火	水	木	金	土
1	朝の会(生活科・日常生活の指導)					
2	教科学習(含個別指導)					
休憩	遊び					
3	作業学習	個別指導 一部交流	図工	個別指導 一部交流	作業内容	音楽
4						帰りの会
給食	食事指導 遊び					
5	体育	養護 訓練・	帰りの会	生活単元学習		
6	帰りの会			帰りの会		

- ・ 健常学級の日課表との連携を考える。(学校生活全体での交流が必要であり、朝会ははじめ、一斉の休憩時間、行事などは、歩調を合わせる方が望ましい)
- ・ 交流学年や学級の時間との関連も考慮すべきであるが、あまりバラバラにならない方がよい。
- ・ 朝の会や帰りの会は、子どもの一日の生活のけじめでもあり、また、それぞれの仕事(役割分担、清掃、動・植物の世話など)をさせる時間としても、きちんと時間設定することが望ましい。

○ 交流学習の計画と行事

- ・ 教科学習での交流、学校行事での交流の目的を明確にし、計画をたてる。
- ・ 校内交流だけでなく、他校の障害児学級との交流も有効であり、とり入れることが望ましい。

○ 指導場面と指導内容（日常生活指導の例）

日常生活指導を例にとって、指導場面と内容を考えると次のようなことがあげられる。

-
- | | |
|--|--|
| <p>A. 登校指導</p> <ul style="list-style-type: none">・登校する時刻と時間・持ちもの（かばん、忘れものの有無）・出がけのあいさつ（動作またはことばでできるか）・登校路（寄り道、交通安全の確認）・かばん等持ちものを途中で落とさない・自分の教室の確認・登校時のあいさつ（動作またはことばでできるか）・靴のはきかえ（下駄箱、傘立て等所定の場の確認） | <p>E. おやつ指導</p> <ul style="list-style-type: none">・手洗い、手ふき・準備（台ふき、皿、コップの用意など）・あいさつ・後片づけ |
| <p>B. 排泄手洗いの指導</p> <ul style="list-style-type: none">・扉の開閉・パンツの上げ下し・あとしまつ・手洗い・手ふき（ハンカチの利用） | <p>F. 遊びの指導</p> <ul style="list-style-type: none">・教室内での遊び・校庭等戸外での遊び・自由遊び・課題遊び・きまりやルールの指導・準備と後片づけ |
| <p>C. テレビ視聴の指導</p> <ul style="list-style-type: none">・腰かけて見る・静かに見る、聞く・リズムや歌に合わせて動く | <p>G. 食事の指導</p> <ul style="list-style-type: none">・給食の場合と弁当の場合・配膳の手伝い・食事のマナー・要求の表現、あいさつ・後片づけ |
| <p>D. 朝の会</p> <ul style="list-style-type: none">・はじめ、おわりのあいさつ・出欠調べや天気調べ等学級の仕事・一日の予定の確認・先生の話聞く | <p>H. 下校指導</p> <ul style="list-style-type: none">・明日の予定の確認・宿題（絵日記など）と持ち物・あいさつ・下校路での安全確認 |
| | <p>I. その他に</p> <ul style="list-style-type: none">・着脱指導・移動、健康安全（歯みがき、睡眠等）の指導 |
-

子どもの状態にあわせて、上記のどの項目を重点に指導していくかを考えていく。日常生活指導の領域では、一学期Y男には、登校指導のこの部分を、B子には食事指導のこの部分をと細かい指導の目標を一人ずつ設定することは、それほど困難なことでもなく、また、指導結果の評価もしやすくなる。同じように、他の教科面でも細かい目標を設定することがよいと思われる。

V. まとめと今後の課題

本市における障害児教育の実態を把握し、問題点を探り、今後の指導の手がかりをつかもうと、移動教室や教育相談の実践から資料を集め、研究してきた。資料の収集では、限定されたものであったが、障害児学級がかかえる問題の一部を理解することができたと思う。

移動教室では、物理的条件もあるが、子どもたちの生き生きとした表情が多くの場面で見ることができた。水遊び室では、教室では声を出さない子どもも、声を出し、調理実習では、活発に動き積極的に行動していた。学校では、見い出せない新たな発見が、ちがった環境ではできることもある。日頃、学校生活場面では見られなかったことを発見し、その一部でも、学級における指導にとり入れられれば、この移動教室が活かされると思う。

障害をもつ子どもの教育では、個々の実態に応じたきめ細かい指導を体系的に行うことが大切であり、どんなに障害の程度が重くとも、教育は働きかけがあれば、確実に変化し、成長、発達していく。そのことを充分ふまえて、教師は、子どもを見る目を養いたい。「～ができない」とらえると、指導の手がかりさえつかめない。「～はできる」と子どものできること、やっていることに視点をあてると、次の課題が見えてくる。

ここでまとめた、障害についての理解と対応について、さらに深めて各学級担任へ配布していきたい。学校で活用されるものにしていくためにも、次のような課題を追求していかなければならない。

- ① 望ましい指導事例を収集・分析し、学級担任からの要請に応ずる体制を今後とも続ける。
- ② 交流教育について、さらに研究を深め、実態をつかむとともに、困難点を解明し、推進できるようにする。
- ③ 教科・領域の指導法および、それらを合わせた指導（生活単元学習、作業学習等）について、その望ましいあり方について研究をすすめる。

これらの研究を通して、障害をもつ子どものよりよい成長、発達を援助していきたい。

・引用文献

¹⁾昭和54年度改正「盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」

・参考文献

「特殊教育入門」 サムエル・A・カーク著 伊藤隆二訳 日本文化科学社

「特殊教育」 No.6 文部省 東洋館出版社

「発達の遅れと教育」 日本文化科学社 1987年1月号

「特殊学級の教育の実際」 文部省 1983年

「特殊学級経営ハンドブック」 神奈川県教育庁指導部 1982年～3年

「伸びる芽の教育」 神奈川県教育庁指導部 1984年

・指導助言者

川崎市総合教育センター第四研究室長 齊藤祝男