

情緒障害学級における授業の役割

子ども同士の相互理解を育む

Teaching-Learning Process in the Special Class for
Emotionally Disturbed Children :
Being Together Will Help Children's Learning

岡 輝彦*, 広瀬 信雄**
Teruhiko OKA, Nobuo HIROSE

概要：成員の多様性，個人差を特徴とする情緒障害学級を対象とし，障害児教育における「授業」の意味を確認するために，「小集団活動」に着目し，その展開を分析し，意義を明らかにした。その際，教育事例として一自閉症児の「水泳記録会」と「運動会」への参加をエピソード的に取り上げ，日々の小集団活動の教育指導の意味を振り返る視点とした。

情緒障害学級と通常の学級との関わりは，双方の学級経営にとって重要な要素の一つである。その際の情緒障害学級担任の持つ極めて大きな役割について明確にした。すなわち，子どもにとって直接的な支援者となること，通常学級の大勢の子どもたちとの関わりに重点を置きながら，情緒障害児の参加を促すような環境づくりを進めていくことが教師の役割の中に当然含まれていなくてはならない。

キーワード：障害児教育，情緒障害学級，自閉症児の授業，小集団活動，特殊学級

．はじめに 目的と方法に代えて

障害のある子どもたちが学校教育を受ける場として，特殊学級が設置され，学級経営がなされていることは周知の通りである。だが，そこでなされるアプローチは，教育には違いないとされるものの，その内実まで教育界全体，地域社会全体に良く知られているとは残念ながらまだ言えない面がある。これは，小学校や中学校の教育内容・実践について，地域社会の誰でもがイメージを持っているのと大きく異なる点である。

その理由には様々なことが考えられるが，絶対数が少数であること，周囲の教育への関心が障害のない子ども中心であること，教師達にも障害児教育の専門性（特殊性）へのこだわりがあること等が考えられ，又，学校教育への一般的な無関心も手伝って，同じ小学校にありながらも特殊学級の教育の内実は自然には公に知られていきにくい。

しかし熱意ある教師らの努力によって，障害児教育での実践から一般化される視点も多い。他方，障害児教育の理論的，基礎的側面において，いろいろな実践の場で起きる教育

* 塩山市立塩山南小学校

** 障害児教育講座

の諸事実をそのままにし、様々な「教師 子ども」関係、「子ども 子ども」関係が作りだす教育の内実を特徴づける研究を怠ってきたことは否めない。

このように、理論的、基礎的な研究の不十分さと、不慣れな未経験の教師のつたない指導、人事面の無理解なども加わり、勢い障害児教育は、場当たりの、マニュアル依存的になり、曖昧な日々が繰り返されてしまう危険がある。

本研究では、このような背景を把握し、またそれへの反省に立って、それぞれの障害児教育の現場で日々行われている実践の中に、教育的に特徴づけを行うべき素材を見いだすことを第一の目的とし、その教育の実態を明らかにしていくことを課題とする。言い換えれば、現場における実践をそのままに放置せず、その内実を振り返りつつ特徴づけることを目的にする。

周知のように教育実践は非常に多様な要因が絡み合いつつ瞬間的に過ぎ去っていくものである。従って、その研究方法も極めて多様である。

ここでは、ある特殊学級の数か月間にわたる実践のエピソードを記述し、その中で得られた事実を元に、この学級でなされた教育の特徴づけを試みる。その際に、「授業の成立」という視点を念頭に置いている。多様な要素の絡む、障害児教育の実践において、あえて「授業の成立」という視点を重視するのは次の理由による。

その第一は、通常の学級と特殊学級のそれぞれの教育構造において、「授業が成立する」という点は、両者を統一的に考える土台となるからである。すなわち、障害児教育＝個別指導ととらえ、「一般の中から個を取り出す」という図式だけで障害児教育を説明したくないからである。障害児教育の場が、ただ指導の困難な子を「一時的」に引き受けて管理する場や、個別的な対応をする場と考えられやすいが、そのように考えている限り、障害を持った子どもが「ふつう」に扱われる可能性はなくなってしまう。少人数ではあっても「授業が成立する」ということを「やがて通常の学級でも、障害のある子を含みつつ授業が成立する」可能性と考えるからである。

さらに「授業の成立」を考える理由の第二は、「治療」と「教育」の区別を明確にしたいからである。どのような障害を持つ子どもも「子ども」である以上、教育の占める比重は大きいし、大きくあらねばならない。長時間かけて、子どもとの関係を少しずつ変化させ、事実を積み重ねていく営みこそが第一に重要なのであって、対症療法で教育全ては説明できない。対症療法的アプローチに効果があるとすれば、それは長い教育アプローチにおけるごく初期の部分においてであろう。

以上の理由から、本研究では、授業の成立という視座のもとに、実践を読み拓いて行くことにする。それは、個別に扱われやすい子どもが「いっしょに学べる」ことを示すことでもある。

小論で検討の対象とするのは、情緒障害学級である。それを対象とする理由は、学級成員、障害種、年齢、入級までの経過等、全ての面において、多様さと大きな格差を持っている情緒障害児学級が、まさに障害児教育分野の一つの典型と考えられるからである。一例を挙げれば、不登校児と自閉症児が混在しているというような状況がある。もとより障害児教育は、「ふつうの学級でついていけない」と言われている子どもたちを「引き受けてきた」歴史があり、誤解を恐れずに言えばそれは宿命かもしれない。そのような、多様性を特徴とする情緒障害学級をあえて対象とすることにより、他の障害児教育の現場にお

ける問題との共通性を確保したいと考えたのである。

以上が、本研究の目的、方法、対象についての略述である。

・通常学級との関わりを重視した情緒障害学級の実践

1. 問題提起

「地域の中の学校で子どもを学ばせたい。」「養護学校でなく小学校へ就学させたい。」という発想、あるいは地理的な問題で養護学校に通学するのが困難である等の理由から今、通常の小学校において障害を持っている児童の就学が増加傾向にある。児童の実態は多様になってきており、受け入れる側の特殊学級や通常学級が変化を求められていることは、周知の通りである。

障害を持っている児童が、通常の小学校の中で学んでいくためには、本人の個人的な努力はもちろん、周囲の理解が得られなければ十分な学習環境を整えることはできないと考える。本論では主に、高学年に進み様々な学校行事や学年行事に参加し友達と一緒に活動をしてきたY児の事例を通して、障害を持っている子どもたちに対して情緒障害学級が通常学級と連携する中でどのような役割を果たしていくことができるのかという点について考えたい。

2. 「わかかさ学級」における教育の特徴

平成2年にE市内の情緒に問題を持っている児童を対象に情緒障害学級「わかかさ学級」は開設された。開設当初は担当教諭2名でスタートした。事例対象Y児が在籍していた1997年当時は在籍児童3名、通級児童6名、担当教諭3名で編成されていた。

学期に一度、地域の小中学校へ「学級だより わかかさ」を配布し、情緒障害学級での活動や取り組みを広く紹介している。また、保護者・教師に対して教育相談等の支援を行い、学校・家庭が一体感をもって教育の問題に取り組んでいけるよう支援を行っている。

本学級では通級児童はもちろんであるが、在籍児童も「朝の会」「帰りの会」「給食」「清掃」の日常生活の場を通常学級で行うことを原則としている。

本小論で事例として取り上げるY児を含めた在籍児童3名は、自閉的傾向を持っており、言葉の面で発達の遅れが顕著である。そのため周囲の状況を理解することが困難であったり、周囲とのコミュニケーションがうまくとれなかったりするなど、情緒的に不安定になる場合が多い。着替え・排泄などの身辺処理については、ほぼ自立できている状況である。学習活動に対しては個別の学習の中で提示される課題に対してほぼ受け入れ、参加できる。しかし、集団が大きくなると言語の発達の遅れや、認知面での遅れ、興味・関心の幅が狭いこと等から、集団の流れに沿った学習に参加することは困難である。

他の通級児童については、不登校、集団不適応、分離不安傾向からくる集団参加の困難な児童、知的障害など実態は様々である。

(1) 「わかかさ学級」での学習構造と「小集団活動」の意味

わかかさ学級は通級制、個別指導を学級経営の原則とし、通級回数・指導時間は個々の児童の実態に合わせて、通常学級の担任と相談をして決定している。他校から通級してくる児童の場合は、2時間または半日を単位とし、週に1回から3回程度通級する場合もあ

る。不登校の児童に対しては、必要に応じて家庭訪問などの指導も行っている。

個別指導では「遊び」「自立活動」「教科学習」を行っており、この中でも中心になるのが「自立活動」である。

日常生活の中で自分でできることを増やすこと。

児童自身が成就感や満足感を持ちながら生活していけること。

集団の中に入った時、混乱せずに活動に参加できること。

等を念頭に置き支援・指導を行っている。

本学級では個々の児童の成長を促すと同時に、集団参加に必要な対人関係の能力の伸長もねらいとしていることから、個別指導のみでは補いきれない面があり、「小集団の活動」を指導計画の中に取り入れている。個別指導だけでは将来の自立を見通した社会性を育てる点において十分ではないと考えられる。少人数で行う集団活動の場面を設定することにより、人との関わりや、集団で活動する際のルールの理解（順番・約束・競争等）、自己を統制する能力、コミュニケーション能力を伸ばしていく必要がある。またそればかりではなく、集団の中で活動する楽しさを味わい、自己実現や満足感を体験する場としても、小集団の活動は活用できるのではないかと考えている。

「小集団の活動」を通常学級での生活にフィードバックするために、通常学級の活動に教師が補助について参加している。参加する教科等については、児童の実態に応じ、通常学級の担任や保護者と相談の上決定している。

(2) 周囲の児童との関わりの状況と個々の児童への支援の方法

障害を持った子どもたちが通常の小学校で学ぶことの意義のひとつは、多くの子どもたちとお互いに刺激しあいながら育つことができるということであろう。障害を持っている子どもたちは、通常学級の子どもたちとの間に生じる多くの刺激から社会性を養うことができ、周囲の子どもたちも障害を持っていることに対する理解を深めることができる。

わかさ学級で学んでいる子どもたちは、生活の場を通常学級にしているため、日常生活の中でごく自然に級友と接している。そのような中で通常学級の子どもたちは、わかさ学級の友達に対し、クラスの一員であるという意識を持っており、毎日の学校生活から学校行事への参加まで一緒にやろうという意識が感じられる。しかし、その反面、障害を持っている友達が自分自身とは違う「独特の」行動を示したときに、それを通常学級の子どもたちが、どのように受け止め、対処するのかという点で教師の支援が必要となってくる。低学年の頃は、障害を持つ子に対し周囲の友達がひたすら面倒を見ようとするあまり、過剰な関わりになりそれがきっかけとなってパニックを起こすこともまま見られる。その逆も当然ある。高学年になると「不潔」という感覚や、なにを言っても反応がない等の気持ちからか関わりを持とうとしない子も出てくる。小学生の発達段階から考えると当然の気持ちだと思われる。その気持ちは、子どもの発達から考えると、そこから障害を理解したり将来本人が葛藤する課題として無理に否定をする必要はないと考えているが、その気持ちを尊重しながらも周囲の子どもたちが、わかさ学級の子どもたちを理解しようとする気持ちを持って成長してくれることを願っている。またそのような気持ちから支援をしていこうと心がけていかなければならないと考えている。

通常の小学校の中で特殊学級が役割を果たしていく上で、特殊学級の対象になる子ばかり関心や目を向けるのではなく、周囲の子どもたちに対しても目を向け、特殊学級の担

任が支援を行っていくことも重要な役割の一つとして認識しなければならない。障害を持っている子ども、持っていない子どもお互いに育ちあう環境を整えていくことが大切である。

3. 自閉的傾向を持つY児の事例から

わかさ学級に在籍しているY児は身辺自立はほぼできているものの、自発語としての言葉がなく、他者とのコミュニケーションを取ることが困難である。周囲の状況を言語から認知することが困難なため、情報が混乱し情緒的に不安定になる場合が多い。また、多動の傾向があり、大声を出しながら走り回ったり、自傷行為や周囲の人間を叩いたりする行為が見られる。周囲の状況とは関係なく突然、情緒的に不安定な状態に陥ってしまうこともある。そのためY児が通常学級の集団の中で一緒に学習できる場面も限られてしまうことになるのだが、6年間一緒に過ごし、Y児のことを目の当たりに見てきた通常学級の子どもたちは、Y児が学級の一員であり、一緒に活動するのが当然だという意識を持っている。

次にいくつかのエピソードからY児の姿を追うことにする。

E 市内水泳記録会にて

Y児が6年生の時、市内の小学校が参加する水泳記録会ではこんなことがあった。4年生の時までプールに入るのも怖がっていたY児が、水の中に入り、歩けるようになって、ビート板を使えば25メートルを一人で泳げるようになった。記録会では、みんなと一緒に25メートル自由形へエントリーすることにした。25メートルを泳ぎ切れればY児の自信にもつながることや、周囲の友達もY児のがんばりを認め、よりY児のことを理解してくれるであろうと考えたからである。ビート板を使っての参加とはいえ、学校のプールとは違う場所で、緊張しながらY児がうまく普段の力を出してくれるかどうか不安であった。Y児が泳ぎ始めるとY児と同じ小学校の応援席からは「Y君、がんばれ」のコールがかかり、会場全員の目がビート板を持ってゆっくりと泳ぐY児に向けられていた。ゴールした後、Y児に向けて周囲の子や教師が賞賛の言葉をかけてくれた。記録ではなく、Y児ががんばったことを周囲の人が認めてくれたことは、この行事のひとつの成果だったのではないだろうか。通常学級の担任の教師も、同級生もこれまでY児と一緒に活動してきているので、Y児がプールでどのような状態からがんばってきたかよく知っていた。だからこそ、記録会でY児が泳ぎ切れたことを心の底から一緒に喜んでくれたのではないだろうか。体育の時間にわかさ学級の教師が補助についてY児に水泳指導をしたことが実を結んだといえる。ビート板を使って教師の助けを借りずに泳げるようになったY児の様子は、学級だよりを通して全校の教師へ知らせた。

運動会への参加から

運動会の場面でこんなこともあった。Y児は周囲の状況を自分で判断し行動することはまだまだ困難であった。例えば、入場行進の時に走り回ってしまったり、自分が次にどこへ移動するのか分からなくなってしまい混乱してしまうことが多い。そのような時は、周囲の友達が自然に手を取ってくれ、一緒に活動をする場面が多く見られた。この様子から、級友の意識の中にY児が常にいることが分かる。6年間の日常の交流を通して育んできた人間関係ではないだろうか。

運動会の表現種目で6年生は組み立て体操に取り組んだ。複雑な動きとなる種目にY児

が果たしてどこまでみんなと一緒に参加できるかどうか不安であったが、細かい場所の移動は級友の協力で、肩車や逆立ちなどの種目は教師とペアになって行うことができた。周囲の友達も、まさかY児が逆立ちができたり、肩車をされてみんなと同じようにポーズを取ったりすることまでできるとは思っていなかったらしく、水泳記録会に引き続きY児をより意識する行事になったようである。

4. Y児の教育事例を振りかえって

(1) 小集団の活動を通しての支援のあり方

Y児が泳げるようになったこと、組み立て体操に参加できたこと等、個々の能力や技能を少しでも引き出していきながら、周囲の友達と一緒に活動できる場面を段階的に増やしていくことが情緒障害学級で行える支援のあり方ではないかと考える。

障害を持っている子ども達が通常の小学校で学ぶ際、戸惑うことのひとつに、集団で活動するときその集団のリズムと、障害を持っている子どものペースがあわないことがあげられる。周囲のペースが速く、ついていけず「お客さん」の状態に陥ってしまう状況である。また内容的にも実態に合わないことを、通常学級の中にいるが故に無理をして行わなければならない状況もある。このような生活を送ることで、ストレスをためていき、二次的な不適応行動を示してしまうことが多い。そのような児童が集団参加の仕方を学べる場を提供したいとの考えから、小集団の活動をわかかさ学級の中で取り入れた。

小集団の活動では、造形活動・運動・音楽的活動・生活単元学習を柱に年間指導計画を立案した。それらの活動を通して、前述したような社会的な発達や言語面での発達を促していきたいと考えている。特に集団の中で不安定に陥りやすいY児のような児童に対しては、個別の指導と小集団の指導とをバランスよく組み合わせる必要があると考える。

(2) 情緒障害学級での生活単元学習の展開

情緒障害学級で小集団の活動を行う場合、生活単元学習のような指導形態を取り入れることは一般には難しいことだと思われる。しかし、障害を持った子どもたちが生活していくための力を身につけていくことを念頭に置き、身近な生活上の課題を解決していくための学習内容を取り入れていこうとすると、いわゆる生活単元学習の指導形態に近いものになる。実際に経験することや、協同的な活動が少ない個別学習が中心であった情緒障害学級においてこそ生活単元学習のような指導形態を取り入れていく必要性を感じた。障害の種別も様々であり、不定期に通級してくる児童もいる状況の中では、時間割の編成上のことなどで悩むべき点は残されているが、そのような条件的な困難さをのりこえて手探りの状態で実践を進めている。

(3) 情緒障害学級から全校への働きかけ

通常の小学校で障害を持っている子どもたちを指導していくためには、全校の教職員の理解と協力が必要なのは論を待たない。しかし実際に学校現場で実現していくことは並大抵のことではないのも現状である。また、どこの学校の特殊学級の担当者も最も気を使う点である。当たり前のことが当たり前にできないのが、乱暴な言い方ではあるが今の特殊学級を取り巻く現状ではないだろうか。特殊学級の担当者が集まる研究会などでもそのたぐい話題が時折出されるのは、その現れの一端である。学校や地域性によっても実状は変わってくると思うが、多かれ少なかれ特殊学級の担当者が直面する問題である。

本学級では全校の教職員に学級だよりを配布し、児童の活動の様子を知らせることに努めている。日常の学校生活の中で全校の教職員が少しでも情緒障害学級に通っている児童に関心を持ち、無視せずに対応してくれることを願っている。一つの成果として廊下ですれ違うとき、縦割り班活動をしているとき、少しずつではあるがわかさ学級への児童への言葉かけが増えてきている。

どこの学級でも行っている日常的な実践かもしれないが、その日常のささやかな気遣いの中に、障害を持っている子どもたちが、学校で生き生きと生活していくための支援が含まれているように思えるのである。障害を持っている子どもたちの学校生活をもう一度子ども一人一人の視点から改めて見直し、いつも問い直していくことが今後の実践上の課題である。

・考察に代えて

ここでは、で述べた実践の記述をもとにして、情緒障害学級の授業の役割について、「教師 - 子ども」「子ども - 子ども」関係がつくられることを重視しながら、次の3点をあげて考察に代えたい。

1．小集団の活動を行うことの成果

本論であげたY児が「小集団の活動」の中で学んだのは、彼が卒業学年の年になってはじめて「小集団の活動」が設定されたため、わずか1年間でしかない。これまで（小学校へ就学以来）ほとんど個別学習であった。しかし、本児の学習課題は、通常学級のような大集団の中での行動が上手にとることができないことであった。それが小集団の中では比較的に問題点として浮かびあがってこないのである。通常学級という大集団の中で作り出される他者との関係で、不適応な行動が見られることがわかってきた。一方、個別指導では比較的安定（あるいは習慣化）しているわけだが、本児が集団の中でより力を発揮するためには、小集団の中で適度な負荷をかけそれを乗り越えていける場を提供する必要性があり、「小集団の活動」はその意味でも大きな役割を持つことになった。さらに、ここで学習したことは、大集団（通常学級）の中にフィードバックされるべき力でなくてはならない。以上が「小集団の活動」を設定する意味である。

2．教師に求められる役割

次にそのときの教師の役割を述べるならば、子どもにとって、キーパーソンとしての幅広い支援者であることが第一である。そして、情緒障害学級の教師として心がけていることは、通常学級の中での本児の人間関係を広げることである。別の言い方をすると通常学級の他の子どもたちと情緒障害学級の教師の人間関係を作り、その中にY児を巻き込んでいくことである。通常の小学校の中に設置されている特殊学級としての情緒障害学級の特性を考えていけば、それは養護学校の教育とは明らかに違う側面を持つものである。

強調したいことはY児への指示や演示にとどまらず、周囲の子どもたちがY児と関わる際の見本となり、しかもY児の支えとなることである。一方、小集団の中の指導においては、離れすぎず、近寄りすぎず、徐々に過干渉をやめ「見守る」ことを多くしていくこと

であった。

3. 通常学級と情緒障害学級との連携の視点

情緒障害学級が持つ最大の課題といえるものは、通常学級との連携である。この双方の学級の連携の意味するものは、最終的に子どもたち同士の理解や関係を深めていくものではないかと考えている。それをもとにして考えるならば、重要になってくるのは、情緒障害学級の担当者と通常学級の担任との連携だけではなく、実は双方の学級の子どもたち同士の関わり・連携である。

Y児を取り巻く、周囲の子どもに対し本児の様子を伝えていくこと。

本児のできることを伝え、なぜできないことがあるのかを説明していくこと。

以上の2点が双方の子どもたちの関係や連携を作っていく基本である。「教師 教師」の連携のみならず、「子ども 子ども」の連携、理解が肝心である。その際大切になってくるのは、情緒障害学級の担当者と通常学級の子どもたちが良い人間関係を作ることなのである。そのような関係の中で、通常学級の活動においても一人の子の様子を「見守る」ことができる場を形成していくことが大切になってくるのである。

・ 課 題

最後に以下の点を特に課題として示しておきたい。

1. 実践の評価を客観視するという視点からすると、本研究には曖昧な部分があるのは否めない。この点については、日々の実践をどのように振り返るか、その基本的な手続きは今後も検討しなければならない。
2. 次に本小論は一人の子どもの事例を取り上げての記述であったが、実際に関係してくる子どもは複数である。従って、一人に比重がかかりすぎた記述では示しきれないものがあるはずである。この点における、実践場面やエピソードの記述の仕方も今後の課題として考えていきたい。その意味で本研究は一つの試みにすぎない。
3. 本小論では、一学級に視点が向けられたが、いくつかの情緒障害学級による実践を比較して研究していくことが必要である。情緒障害学級の学級経営に関して、学校間に格差が大きいことを考えれば、さらにこの点は重要になってくる。情緒障害学級の教育構造を明らかにしようとするとき、この点は避けて通ることができないであろう。

参考文献

- 1) 全国情緒障害教育研究会編：「学校における自閉児指導」日本文化科学社 1994
- 2) 太田昌孝・永井洋子編著：「自閉症治療の到達点」日本文化科学社 1992
- 3) 広瀬信雄：「学習体験の場としての特殊学級 その歴史的発展と現代的課題」
山梨大学教育学部附属教育実践センター研究紀要 2 1994

(執筆分担 , 岡 , 広瀬)