

情緒障害特殊学級と他種別の特殊学級による合同学習試論

—障害カテゴリーの壁を超える—

Research on Joint Study of an Emotional Disorder Special Class
and other Special Classes: Practice of Education
beyond the Categorical Classification of Disabilities

岡 輝彦*

OKA Teruhiko

広瀬 信雄**

HIROSE Nobuo

要約：特殊学級が行なう合同学習には交流活動も含め様々な形態があるが、本論では、特殊学級同士の合同学習、その中でも情緒障害特殊学級と知的障害児特殊学級の取り組みを中心に、合同学習の意義、その必要性について検証を行なう。近年、特殊学級は少人数化の傾向が見られ、そのような状況の中で他の学級と行なう合同学習は非常に重要な意味を持つことを実践的に明示する。

キーワード：情緒障害特殊学級、知的障害児特殊学級、合同学習、
自閉症、少人数学級、連携

1. 問題の所在

情緒障害特殊学級¹⁾（以下「情緒学級」）での指導内容と知的障害児特殊学級（以下「知的学級」）での指導内容の違いは、自閉症児と知的障害児の指導方法の違いといえるとともに、その指導対象となる子どもたちの構成の違いからくる指導形態の違いもあげられる。

情緒学級の大きな特徴として最初にあげられることは、発達障害である自閉症圏内の子どもたち（以下自閉症児）と心因的な原因からくる集団不適応を起こしている子どもたちの両方の学校教育を担っている点である。知的学級の教師の仕事は、知的な発達の遅れを持つ子どもたちへの指導をはじめ、日常生活での自立（衣服の着脱、食事、排泄、移動等）、通常学級の中では教科の授業についていけない子どもたちへの支援、その他、知的な発達の遅れを伴う障害を持つ子どもたちへの学校教育の保障である。双方の特殊学級に共通して言えることは、構成員の障害の程度の開きが大きくなること、また近年、学級の少人数化が進み、一つの特殊学級では集団を構成することが難しくなり、集団場面での学習を成立させることが難しくなっている。大半の特殊学級担任は、通常の学級との交流、特殊学級同士の合同学習等の指導形態をとり、特殊学級の子どもたちの集団での学習の機会を作り出す工夫や努力をしていると推測できる。

*塩山市立塩山南小学校（山梨大学大学院） **障害児教育講座

本論では、このような現状の中でおこなわれている両特殊学級の合同学習の指導形態に着目し、特にその中でも、情緒学級と知的学級の生活単元学習での合同学習の実践を中心に分析し、合同学習という指導形態が持つ積極的な意義を明らかにする。

II. 合同学習の意義と役割

1. 特殊学級における「合同学習」の構造

学級の構成員が2名から3名の特殊学級において、他の学級と一緒に学ぼうとする合同学習は、子どもたちへの集団の場を保障する意味で重要な役割を担っている。「合同学習」という用語は、学校現場において色々な指導形態に用いられる用語であるが、本論中では、特殊学級同士と一緒に学習を行なう場合をその用語に対応させて用いることとする。その合同学習の形態を大きく分けるとすれば、以下の図1のような2つの形態に分類される。

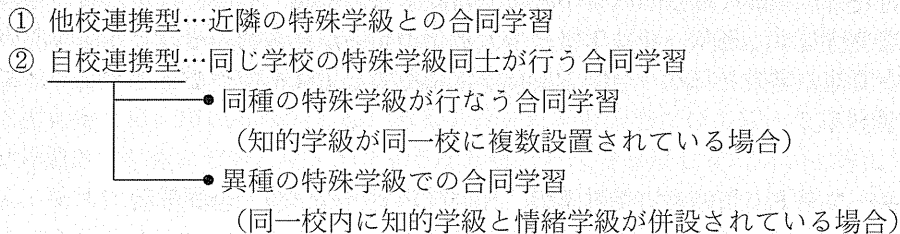
- 
- ① 他校連携型…近隣の特殊学級との合同学習
 - ② 自校連携型…同じ学校の特殊学級同士が行う合同学習
 - 同種の特殊学級が行なう合同学習
(知的学級が同一校に複数設置されている場合)
 - 異種の特殊学級での合同学習
(同一校内に知的学級と情緒学級が併設されている場合)

図1 特殊学級における「合同学習」の構造

他校連携型の合同学習は、自校の中に集団を組めるような特殊学級が複数存在しないために近隣の学校内に設置されている特殊学級と一緒に学習の場を設定する。この形態で多く見られるのが、合同キャンプなどの行事的単位である。この場合は、他の学校との連携であるので、移動にかかる時間、移動の手段などの物理的な課題などがあり、そう多くは学習の機会を持つことは難しいと考えられる。それに対して、自校連携型の合同学習は、学校内の複数の特殊学級が連携して合同学習を行なうのであるから、他校連携型に比べ、日常的な実践が仕組みやすい環境にあるといえる。その反面、教師の側の都合で安易に行われる合同学習に陥りやすいという短所も多くみられる。

2. 特殊学級での合同学習の意義

自閉症児教育の研究の流れを考えていくと大きく2つの流れに分けることができる。ひとつは、自閉症とは何かということを研究の中心におき、定義、類型化、特徴づけを研究する医学・心理学的な研究。もうひとつは、障害カテゴリーの混乱さや曖昧さからはなれ、その教育的ニーズを探そうとする実践的、教育的な研究のあり方である。これは、一人ひとりがもつ教育的ニーズに合わせて指導をすることを中心に考え、カテゴリーとしての「自閉症」という障害分類に対して指導をするのではないという考え方である。筆者は後者の考え方に立ち、これまで情緒学級で自閉症児といわれる子どもたちの指導にたずさわってきた。これらのことを前提に考えていくと、知的な遅れをもつ子は、知的学級で、情緒的な障害（自閉症も含む）をもつ子は、情緒学級で教育するべきだとい

う考えや、知的学級と情緒学級ではそれぞれに役割が異なるのであるから、別の教育課程のなかで、個々に教育実践をおこなっていくべきであるという考え方にも疑問が生まれる。しかし、ただ闇雲に知的学級と情緒学級が一緒に実践を行えばよいと考えているわけではなく、両学級の構成員の特徴を把握した上で、あくまでも子どもの教育的ニーズに合わせた合同学習が仕組まなければならないということ考えているのである。教師の都合（教師の資質、指導の人数等の理由によるもの）で、または学校の指導体制の都合で合同の授業を仕組まざるを得ないとするのであれば、それは障害をもつ子どもたちへの教育の保障とはいえず、学校という組織を守ることで特殊学級が犠牲になっていることの現われ、または担任教師の力量のなさに子どもたちが犠牲になっていることの現われであるといえるのではないだろうか。特殊学級のみならず、教育の現場で行なわれる合同学習は、子どもの教育的な必要性に応じて仕組まれるべきものであり、安易な省略主義や都合主義によって仕組まれるべきものではない。

3. 障害種別の視点から見た合同学習へのニーズ

(1) 自閉症児教育の視点から見た合同学習

「親密で安定した情緒的關係が保障されることが教育活動を実践していくうえで極めて重要であるにも関わらず、そのような関係性を築いたり展開させたりすることが自閉症児の教育では難しいのである。」²⁾と指摘されているように、情緒障害教育の世界では、その子どもたちの特性上、他者との安定した情緒的関わりをもつことが困難な場合が多く、必然的に集団での学習より個別での学習に重きをおきがちであった。特に自閉症児に見られるコミュニケーション・スキルの弱さから、他者との相互交渉の中での関係性を学ぶ学習よりも、個別学習での言語表現の学習を行なうことも多い。しかし、それだけでは、自閉症児の学習の場としては不十分であることは周知のとおりである。集団を利用しての他者との相互交渉の場を保障していく必要性は知的障害の子どもたちと同様なのである。また、集団での学習を阻害する要因として、自閉症児の同一性行動や自傷あるいは他傷行為が頻繁にかつ激しくあらわれてくる点も上げられる。このことは、教育現場の教師の指導上の問題として多く上げられるものであり、この要因が他の子どもとの関わりをもつ集団の学習の場へ自閉症児を参加させることへのためらいの大きな原因ともなり得ている。

「自閉症は、とりわけ情緒の分化と社会化の過程や言語・認知過程に特徴的な問題を抱え、かつ極端なこだわりや自傷・他傷行為等を持つ症候群である。積極的な情緒的社会的関係を理解して行動する力や言語・認知力を発達させながら同時にこだわりや自・他傷の軽減を図る教育計画がなされ、子どもによって著しく相違する個人差を配慮した指導がなされなければならないところに、その実践において独自の難しさがあるといえる。」²⁾と情緒障害教育の中でも自閉症児の指導の独自さ困難さは指摘されている。また、自閉症児のみならず、情緒的な問題を抱えている子どもたちの多くは、情緒的な社会的関係を持つことを不得手としているのである。だからこそ、そこに合同学習などの集団での学習の場面を保障することが重要な意義を持っていると考える。

(2) 知的障害教育の視点から見た合同学習の考え

「情緒障害教育に比べ、知的障害児教育のほうが集団の教育に対する抵抗感が少ない

感がある。精神遅滞児においては、言語的・前言語的な手段を用いて人と相互に交渉する力を、健常児と比較すれば未発達な形態であるとはいえ備えている。相互交渉を通して、情緒の社会化や社会的行動の学習が展開される。」²⁾といわれるように、知的障害に属する子どもたちは、たとえゆるやかな発達状態であるとはいえ、相互交渉をする力を持ち合わせていることが多いといえる。すなわち、集団の中での学習が比較的成立しやすく、集団での学習を彼らが受け入れやすいという特徴を持っているのである。

知的障害児教育の中では、個別指導と同等に集団での指導の必要性が広く理解されており、また集団での活動を仕組みやすい条件があったといえる。活動が仕組みやすいということはねらいが立てやすく、社会性を学習する場として積極的に合同学習が取り入れられていったことが想像できる。

III. 近年の情緒障害特殊学級の指導形態について³⁾

ここでは全国情緒障害教育研究会調査研究部によって、平成13年3月にまとめられたアンケート（「情緒障害学級および通級指導教室に関する全国実態調査」）の結果を元に情緒学級の指導形態の全国的な様子を概観する。

情緒学級と他の特殊学級の併設（同一校内）の有無については、表1に示すように「有り」が81.3%で8割を超えており、「なし」が16.9%である。併設されている学級数は、1学級が62.7%、2学級が27.0%、3学級以上が10.3%である。この併設特殊学級の学級種別は知的障害が9割を超えて最も多く、以下言語障害、難聴、その他（肢体不自由、病弱、弱視）という順になっている。

表1. 併設の特殊学級の有無、学級数、障害種別

併設の特殊学級の有無	有 り…81.3%	な し…16.9%	不 明…1.8%
併設されている学級数	1学級…62.7%	2学級…27.0%	3学級以上…10.3%
併設特殊学級の障害種別 (複数回答有り)	知的障害…95.5%	難 聴…11.5%	言 語…14.2%
	その他…15.3% (肢体不自由、病 (虚) 弱、弱視等)		

(情緒障害学級および通級指導教室に関する全国実態調査2001年3月、全国情緒障害教育研究会調査研究部より)

表2. 併設の学級との運営形態

情緒障害学級だけで単独運営	14.9 %
併設の特殊学級と混合で運営	32.4 %
日常的に一部で運営	45.3 %
行事の時にのみ混合で運営	5.3 %
そ の 他	3.5 %

(情緒障害学級および通級指導教室に関する全国実態調査2001年3月、全国情緒障害教育研究会調査研究部より)

併設の特殊学級との運営形態は表2からすると、「併設の特殊学級と混合で運営」「日常的に一部で運営」の項目をあわせると77.7%となり、このデータからすると情緒学級の約8

割近い学級で他の特殊学級と合同で学級運営が進められていることが伺える。しかし、この「運営」という項目中で使われている言葉を回答者がどのようにとらえて回答したかは定かでないため、教員の数、専門性、学校内の諸事情などで合同で行わざるを得ない状況があったとも予想される。理由はともあれ、全国の約8割の情緒学級が何らかの形で併設学級との混合の活動を行っているのであれば、特殊学級同士の合同学習は其中で重要な位置を占める指導形態といえることができるであろう。

Ⅳ. 山梨県における情緒障害特殊学級の特徴

山梨県の情緒障害学級は、全県を7ブロックの地域に分け広域設置の形で配置されていた。また、1993（平成5）年に通級制の学級が認可されるようになったが、山梨県の場合、通級指導教室の情緒学級を開設したとしても、児童・生徒数や交通事情などの理由からくるデメリットの方が大きいと考えられたようで認可されるまでにはいたっていない。以上のような理由から、2002（平成14）年現在、山梨県には通級指導教室としての情緒学級は開設されておらず固定制の情緒学級のみが認可されている。自閉症などに代表される発達障害の子どもたちや心因的な原因からくる問題行動を示すいわゆる情緒障害といわれる子どもたちの両方の学校教育を情緒障害学級で担っている点が大きな特徴といえるであろう。設置されている学級数は、近年急激に伸び、平成14年度は、小中学校併せて24校に情緒学級が設置されている。ここ10年間の情緒障害学級数については表3に示す。

表3 山梨県における過去10年間の情緒障害学級数および在籍・通級児童数の変化⁴⁾

年 度	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
小 学 校	8	8	8	8	9	10	11	14	17	19
中 学 校	0	0	1	1	2	5	5	8	7	5
合 計	8	8	9	9	11	15	16	22	24	24

表4 山梨県における過去10年間の在籍・通級児童数の変化

年 度	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
児童・生徒数	49	53	61	71	69	79	77	79	81	73
平 均	6.13	6.63	6.78	7.89	6.27	5.27	4.81	3.59	3.38	3.04

※印児童生徒数は小・中学校を合わせた数。平均値は在籍・通級児童生徒数を全情緒学級数で割った数値。

表4に示した山梨県内の情緒学級の在籍・通級児童生徒数の平均をみると、この10年間に情緒学級の子どもの数の平均は6.13人から3.04人まで半減していることがわかる。この平均人数は通級の子どものも含めた数であるので、常時この人数が情緒学級で学習をしているわけではない。情緒学級が必要を感じ小集団での活動を仕組みたいと思っても単級の学級で実行することは難しいことがわかる。

V. 実践的検討⁵⁾

先に、特殊学級における合同学習の意義とその役割について述べてきたが、以下では、知的学級と情緒学級の合同学習の実践を検討していくこととする。

この実践が行われたE小学校には知的障害児特殊学級と情緒障害特殊学級の二つの特殊学級が設置されている。二つの学級に在籍または通級している子どもを合わせると全員で10名になる。この10名の子どもたちの概略は、自閉症といわれる子どもが3名、知的障害1名、心因的な原因からくる不登校傾向1名の5名が情緒学級を構成している子どもであった。残る5名の知的学級の子どもたちは、中軽度の知的障害の状態を示す子どもたちであった。

この二つの特殊学級が平成13年の校内研究において、両学級の教育課程を検討して合同で行なえる単元を洗い出し、またその妥当性や必要性も合わせて検討した上で実践されたものである。

合同単元は、学級園（畑）での野菜作りを大きな柱として展開する。1学期は畑に夏野菜を育て、苗の買い物・畑作り・草取り・支柱立てを主な活動として合同学習を行った。1学期の収穫時には取れた野菜を使ってサンドイッチを作り学校近くの公園へピクニックに出かけた。これが合同学習の第一段階で、「みんなで一緒に活動しよう」と意識付けを行う意味を持つ活動であった。次には、知的学級独自で展開した「七夕祭り」に情緒学級の子どもたちが招待される形で活動を展開した。この活動をきっかけに、本格的に合同学習の場に子どもたちの意識を向けさせていくことになる。本論で取り上げる実践は、この次の段階の単元名「やきいもまつりをしよう」という、子どもたちが収穫したサツマイモを題材に収穫祭的なお祭りを設定し、通常学級の友だち、全校の先生、特殊学級のお母さんたちを招待しよう、という取り組みである。この合同学習では、話し合い活動に時間をかけ、計画立てを丁寧に行なうことで、子どもたち自らが立案し、準備し、実行する経験をつませることが教師側の大きなねらいであった。またその過程の中で、知的学級と情緒学級の子どもが考えをぶつけ合う場面も期待しての活動の仕組みであった。以下にその概略を述べる。

この実践の主眼は次の3点であった。

- (1) 話し合いや準備などの活動に意欲的に取り組み、やきいもまつりを楽しむ。
- (2) 友だちと協力して活動する。
- (3) 経験したことや楽しかったことを自分なりの表現で人に伝えようとする。

(1)については、両学級の子どもたちによる話し合い活動を重視し、話し合いに時間をかけることで、子どもたちに自分たちがこれから何をやろうとしているのかという活動の見通しをしっかりと持たせること、また、教師の支援を受けながらも話し合いの場を経験することで話し合いの場での約束の理解（手を挙げて発言する、他者が発言している時は話を聞くなど）を促すこと、自分たちの考えが活動に生かされる喜びを感じさせることをねらいとした。

(2)については、集団内での他者との関わりを重視することで、集団という場を利用して個々の力の伸長をねらっている。単元全体のねらいの中では、大まかに設定されているが、実際の授業案では、個々の子どもたちのねらいとして詳しく記述がされている。

(3) については、この単元のまとめとして、全校の教師、特殊学級の保護者の前で自分たちが経験したことを写真やVTRの映像をもとにまとめ、発表会を行なっている。その場面でのねらいである。この場面での発表の仕方は個々の子どもと教師が相談をして、どのような形式で発表するか決めていた。発表の形式は大まかに分けると、作文・絵・写真のスライド・紙芝居などであった。

指導計画の概要を図2で示す。この単元は当初17時間で計画されていたが、話し合い活動を重視したため、導入部分の話し合いが2単位時間の設定となっているが、実際は3.5単位時間かかっている。また、「やきいもまつり」本番では、特殊学級の保護者、全校職員、通常学級の子どもたちとの交流もかねて行なわれた。

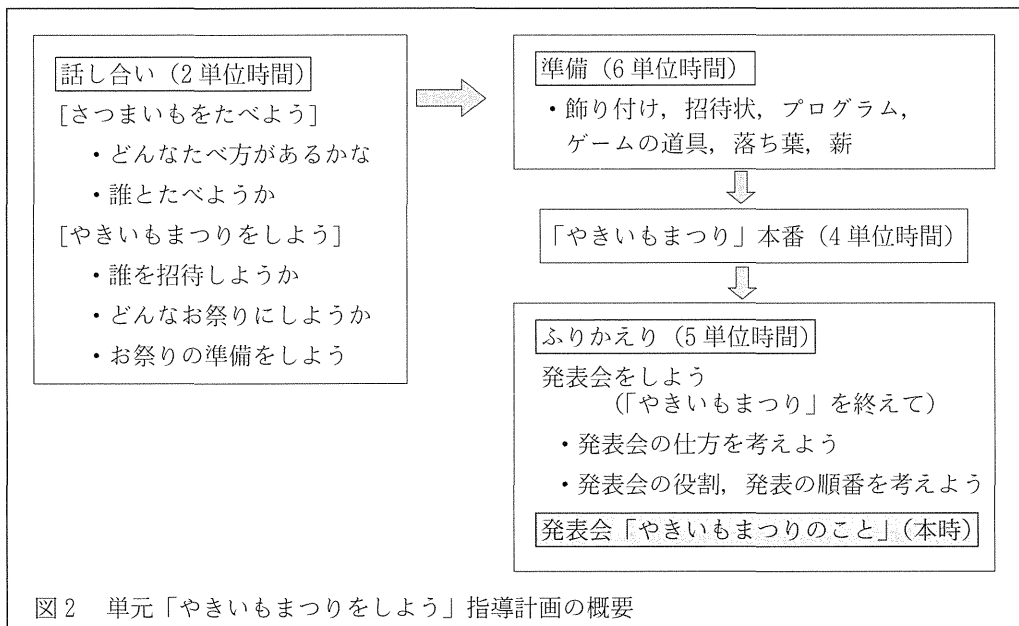
授業後は、全校の教師と特殊学級担当者での授業研究会を設定した。研究会では、次の視点から討議が行われた。

- ① 児童が生き生きと主体的に活動できていたか
- ② 児童への支援が適切になされていたか

そこでは、次のような内容の論議が行われた。

友だちとの係わり合いの中で、譲れないことや自分の想いが強すぎて子ども同士がトラブルを引き起こす場面が何回か見られた。それらを単に否定的に捉えるのではなく、合同の学習場面だからこそ見られる集団でのかかわりと捉え、良い指導の場とする方向で考えた。

集団の中で興奮してしまうからといって、個別指導に重きをおいて集団参加ができるようになってから集団での他者との相互的な関係の経験をさせるのではなく、個別指導と集団での指導のバランスを考えながら並行して行なうことが重要だと考えている。個々別々に対応する必要があるからといって集団での活動からはずして考えることはできない。他者との関わり合いや、集団の中での行動を学習する場として小集団の活動場面を設定している。また合同の活動の場もその中の一つとして捉えている。



VI. 考察

1. 知的障害児特殊学級と情緒障害特殊学級での合同学習の中での学びの意味

本論の実践例をもとに、合同学習の一つのあり方、すなわち知的学級と情緒学級との合同学習の場面で、子どもたちの学びの意味という視点から考えてみると、知的な発達の遅れが見られる子どもたちと、いわゆる情緒障害と呼ばれている発達障害の子どもたちの個々の学習特性、行動特性に目を向けて、集団を構成する子どもたちの相互関係の中にそれらを取り入れる努力を教師がすることによって集団での活動が成立する。しかし、情緒学級では前述したように心因性の原因から来る問題を抱えている子どもたちと、発達障害が原因である子どもたちというように、構成員が大きく2つに分けることができる。そのすべての子どもたちを集団の活動に参加させるかどうかは、その子の状態や指導上の必要性から集団での活動や新しい構成員との出会い、すなわち合同学習が必要かどうか十分な吟味を行う必要がある。特にこのことは心因性の問題を抱えた子どもたちには慎重に行わなければならない。以上のことを踏まえたうえで、情緒学級での活動内容、規模を設定しなくては、いくら合同学習を仕組んで、学びの場の拡大を図ろうとしても無意味である。

2. 子どもの変容から見た合同学習の意味

本論で取り上げている実践に参加した子どもの中には、分離不安と思われる不登校傾向のA男がいた。この子の参加については前述したように大変慎重に対応せざるを得ない状況があった。合同学習に取り組み始めたころ、A男は合同学習の場面に入り込むことに多少の抵抗を示したのである。それまで、情緒学級の集団の中には、参加することができていたのだが、そこに新しい構成員として知的学級の子どもたちが入り込んだためであろう。A男は集団の中に入り込むことを苦手としていたため、新しい人間関係をつくることに対して不安を感じたのであろう。このような状態から、A男に対しては活動への参加を本人に決定する機会を保障するとともに、途中から活動に参加しても見通しが持てるように、活動の進行状況を日常会話の中で話をする、掲示物として進行状況を教室内に呈示しておく等の支援をつづけていった。また、A男も含め、全ての子どもの活動の状況や人間関係の状況を5名の担当教師が情報交換を行ない、簡単な記録として残していった。記録をつけることで、教師側も活動中の子どもの様子を振り返るとともに、子どもたちの様子の把握に努めることに役立てることができた。

A男自身は、活動が進むにつれて合同学習場面での人間関係にも慣れてきたようで、知的学級の同学年の男の子との関係を通して、新たな人間関係のあり方を経験できた。

合同学習を始めてから、両学級の子どもたちの関わりが授業時間外にも多く見られるようになり、特に知的学級の子どもが情緒学級の教室に遊びにくることが多くなった。授業時間での合同学習の取り組みが、時間外の生活に大きな影響を与えることができたといえる。

3. 授業研究会から見る合同学習の意味

校内研究の中の一つとして行なわれたこの実践は、特殊教育の専門的な教師からの意見ではなく、通常学級の担任教師からも意見が出されている。その視点としては、特殊教育の範疇に入る子どもたちが、これほど自分自身を表現しうることに対する驚きがあった。また、通常学級での学びの中に、体験的な学習の場を取り入れていくことの重要性、及び、

子どもたちの意識を継続させるための授業での工夫、子どもたちへ対する支援の考え方など、特殊教育の手法から通常の教育へ影響を及ぼすものもあった。その中で、特筆すべきは、個別指導が必要と思われていた子どもたちが、集団で活動を行い、相互に関係を持ちながら学習を行なっているということを、通常学級の教師が認識できたことであろう。通常学級の大きな母集団の中では、自己を表現することができず埋もれてしまう子どもたちも、小さな集団では、他者との関係を持ちながら、活動を行なうことができる。

4. 保護者から見た合同学習の意義

合同学習を終えて、特殊学級の子どもたちの保護者にアンケートを行った。合同学習に対する保護者の反応は肯定的なものであり、その中には、少人数での情緒学級の学習に対し人間関係の硬直化を感じている保護者も見られ、特殊学級の合同学習の取り組みにより、集団の人間関係がひろがったと感じた保護者がいた。また気にはなっていないもなかなか知ることの出来ない隣の特殊学級の子どもたちの様子を知ることができたと記述してきた保護者もいた。子どもの様子を述べたものには、普段の学級内だけの人間関係とは違う場で、友だちと関わりをもてることを楽しみにしている様子であったとの記述も見られた。全体的には、引き続き合同学習を行なってもらいたいという意向が見られ、少人数の中で硬直化しやすい子ども同士の人間関係を広げることができたと保護者自身も感じたようである。実際の場面で、両特殊学級の保護者が子どもに招待された形で顔を合わせる機会となり、自然な形で保護者同士の交流の場ともなった。

VII. 結びにかえて

自閉症児と知的障害児を一緒の場で教育すること、もしくは同じ教育課程の中で教育することには賛否両論あることは周知のことである。しかし、教育現場で一番重要なことは、自閉症児にしても知的障害児にしても、または、いわゆる情緒障害といわれる子どもたちにしても、子ども本人がその力を発揮すべき集団の中で学習内容を理解し、周囲の友だちと上手に接し、学級の一員として積極的に活動できるように援助することが、この子たちの授業を成立させることにつながると考える。また、子ども自身の特徴を捉え、その子に何が必要なのか、何を必要としているのか見極める目が教師には必要であり、その上で、授業の方法や形態は選ばれる。

教師側の都合で、「学校の人的体制の問題から…」、「教育課程で同じような内容だから…」、「人数が多いほうが楽しそうだから…」という理由での合同学習は授業ではないといえる。一緒にただ課題を与えられ、場を用意され活動する。そういった何のねらいもない、ただ教師が用意した内容をこなす場となるだけである。合同学習は特殊学級の場合、集団を形成する際に最も多く使われる指導形態の一つであると思うが、集団という場を借りての個々の子どもたちの力を伸ばすためのものである。ということは、今回取り上げた情緒学級と知的学級の実践のみならず、どのような種類の特殊学級が合同学習を行なおうとも、集団全体の授業のねらいを十分に検討して設定することはもちろん、個々の子どものねらいをもないがしろにはできないのである。人手が足りないから隣の特殊学級と一緒に授業を行なうという発想ではなく、子どもの能力を伸ばすにはどのような指導形態を取り入れればよいのか、そのためには特殊学級同士、または、通常学級とどのような連携を取ればよい

のかを基本に考えることが合同学習の教育効果をより高めることにつながるのである。

次に、「情緒学級は情緒学級の、知的学級は知的学級のそれぞれに役割があり、合同学習を行なうことは難しい、または意味がない」という論に目を向けると、確かに情緒障害と知的障害とでは、顕在化する行動の様式に多くの差異を認めることはできる。コミュニケーション行動の一つに目を向けても、多くの自閉症の子どもたちは、相手からの投げかけをうまく受け取ることが困難であるし、また応じることも難しい面をもっている。それに対し知的障害といわれる子どもたちは、自己の表現をする場合は多く、他者からの投げかけを受け取ること個人差はあるが比較的容易である。だからといって、障害のカテゴリーにあわせた指導を行なうことが正しいかという点も教育的な観点に立てば、片手落ちになる。教師があまりにも障害カテゴリーについて神経質になり、指導の場を限定してしまうことがあるとするならば、それは障害を持つ子どもを多面的に見ていることにはつながらない。

特殊学級というと個別の指導、障害児といえば個別の対応が必要であると強調される傾向がある。個別の対応を否定するのではないが、そのみでは障害を持った子どもたちの教育の本質を保障することはできない。特殊学級は、個々の教育的ニーズをしっかりと把握しその上で集団の中での学習の場を用意するよう努めていく必要がある。特殊学級は障害を持った子どもたちを閉じ込めておく場ではなく、子どもたちの精神的な支えとなる場であり、そこから集団の中へ積極的に参加していけるよう支援をすることが重要な役割なのである。

(執筆分担 I, II, III, IV, V, VI, VII 岡 輝彦, I, VII 広瀬信雄, 岡 輝彦)

引用文献・注

- 1) 情緒障害特殊学級には、固定(特殊学級に子どもの籍がある)と通級(通常の学級に籍を置きながら、特殊学級に通級する)の2つの形態がある。事例で取り上げた山梨県の情緒障害特殊学級の場合は、固定の特殊学級でありながら通級での指導も扱うという両方の形態を併用する形をとっている。ただ、本論では、主に固定の特殊学級の合同学習について述べている。
- 2) 氏森英亜(1995): 自閉症には独自の困難が、『発達遅れと教育』, 第445号, pp16-17 日本文化科学社
- 3) 全国情緒障害教育研究会調査研究部が平成13年3月にまとめた「情緒障害学級および通級指導教室に関する全国実態調査」を参考にした。このアンケートは、インターネット上の「日本発達障害教育研究会(略称: JASEDD)」のホームページに掲載されている「全国情緒障害学級名簿」(平成10年度版)をダウンロードし、そこに掲載されている小中学校のうち、東京都を除いた46道府県から各道府県原則として小中学校併せて計20校抽出し行われたものである。対象となった校数は小学校が602校、中学校が277校、合計879校であった。
- 4) 山梨県教育委員会: 山梨の特殊教育(2002)からの数値を参照して筆者が作成した。
- 5) この実践は2001(平成13)年10月31日~11月30日の間に、塩山市立塩山南小学校の校

内研究会の授業公開で行なわれたものである。

参考文献

1. 緒方明子（1995）：個のニーズに応じた支援を．『発達の違いと教育』，第445号，pp14－15 日本文化科学社
2. 岡輝彦・広瀬信雄（2000）：情緒障害学級における授業の方法－情緒障害学級でのグループ学習の意味－『教育実践学研究』山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 No.6. pp37－47
3. 全国情緒障害教育研究会（2001）：『全情研会報』，第64号
4. 山梨県教育委員会（2002）：「平成14年度山梨の特殊教育」