

## 大橋小学校情緒障害児教育の実践

足利市立大橋小学校 関 口 孝 子  
(情緒障害学級担任) 荒 井 哲 郎  
山 田 悠 紀 子  
指 導 介 助 者 橋 本 隆 司

### はじめに

本情緒障害特殊学級は、足利市全域を対象として昭和50年4月に、足利市立東小学校に新設され、昭和55年4月、大橋小学校開設と共に移設、同時に福祉面を積極的に打ち出した市の施策により、スクールバス導入が行われたという経過を持つ学級である。

情緒障害児の教育という領域が、教育の中で論じられるようになったのは、まだ最近のことであり、情緒障害特殊学級として学校教育の中に誕生したのは、昭和40年代半ばのことである。

本県においても、昭和49年に宇都宮市に、ついで翌年昭和50年足利市に本学級が設置されたのである。その後、県内各地に学級が設置され、現在小学校20校、中学校8校、計28校に至った。

本来、情緒障害特殊学級は、自閉、かん黙、多動、登校拒否など、社会生活が円滑に行えない子供のための学級であるが、精神薄弱や言語障害等を合わせ持つ重複障害の子供がほとんどというのが現状である。情緒障害特殊学級では、障害児一人一人の心や体の緊張をほぐし、こだわりを和らげるため、さまざまな体験をとおし、生活に自信をもたせるための指導を行い、身の自立をねらっている。それには、それぞれの児童の障害の特性に応じ、適切な治療教育を実施し、人間関係の改善や未発達部分を促進させ、可能な限り集団生活への適応を図り、学校生活や日常生活が営める子供に育てることである。

指導内容、方法等は各校でいろいろ研究されており、県内においても地域や学級の実態に応じ、工夫もさまざまである。年に3～4回の事例研究や設置校相互の情報交換などとおし、まさに試行錯誤の中で指導法が研究されているのが実態である。

本学級の児童、ひと口に情緒障害児といっても、その状態像はさまざまであり、私たち教師は、その子にどうかかわったらよいか、一人一人の児童がどういう問題をかかえて、何を目標に、どんな内容、方法で成長発達を援助すればよいか、私たち担任に与えられた課題は大きい。

ここで、今まで歩んできた道をふり返り、反省するとともに、今後の指導のあり方を求め、本年度実践してきたありのままをまとめ、実践記録とした。本学級のことを、少しでも多くの先生方に知っていただき、理解していただきたく、未熟な内容ではあるが、ここに記すことにした。関係者のご指導をいただければ幸いである。

## 1 指導の基本的な考え方

本学級の指導形態は、児童と教師が1対1の「個別学習」と複数の児童と複数の教師による「小集団学習」に分けることができる。

### (1) 個別学習

#### ア 個別学習の考え方

情緒に問題を持つ児童の状態像は多種多様であり、そのために必要とする学習内容も異なる。また人間関係に障害を持つこと、模倣行動の獲得の困難なこと、基本適応の確立が困難なこと等により1対1の個別の学習形態が必要となる。そして、この個別学習をとおして基本適応を確立させていくことで、小集団での学習の基礎も培うことができるのである。そこで土曜日を除いた毎日、一人25分の個別学習の時間を設定している。学習の場としては、余計な刺激のない環境が必要であるため、「個別学習室」(平成3年12月完成)を利用している。

#### イ 個別学習の内容

個別学習では、主に次のような内容を実施している。児童の実態に合わせてこれらのうちいくつかを選んでいく。

- (ア) 言葉に関する内容…絵カードの選択・絵カードのネーミングなど
- (イ) 数に関する内容…数字並べ・数字と実数の一致など
- (ウ) ゲーム的な内容…はめ絵パズル・ジグソーパズルなど
- (エ) 製作活動にかかわる内容…紙を折る・切り絵など
- (オ) 手先の動きにかかわる内容…なぞり書き・2点結びなど

### (2) 小集団学習

#### ア 小集団学習の考え方

本学級の児童の持つ大きな特徴として、対人関係及び知的能力・運動能力の障害があげられる。そして、このことは集団としての行動をきわめて成立しにくいものになっている。しかし、社会自立をめざすならば、むしろ大集団に入る前にもうひとつのステップとして小集団の学習を考えなければならない。個別学習での成果をもとにして、合わせて小集団学習を行なうことによって集団の一員としての動き方を学ばせなければならない。集団には、個別学習では得られない集団の持つ力が存在し、その刺激により学習の効果が期待できるものと考ええる。

#### イ 小集団学習の内容

- (ア) 日常生活に必要な技能を身に付けさせる内容…着替え・手洗いなど
- (イ) 音楽的な内容…器楽合奏・リズム遊びなど
- (ウ) 体育的な内容…器械運動・持久走など
- (エ) 図工的な内容…はり絵・粘土による製作など
- (オ) 個別学習の発展的な内容…(個別学習の内容を参照)
- (カ) 友達や教師との関係作りに役立つ内容…ゲームなど

## 2 指導の実際

### (1) 個別学習

これは、本学級の2年児童B児について、個別学習の内容の一つである「名前を書く」ことの様子をまとめたものである。

#### ア 児童の実態

##### (ア) 就学前の記録から

- ・ 昭和58年10月誕生。早産（8か月）で体重は2000g。
- ・ 首がすわらない、笑わないため保険センターで検診を受ける。（3か月）
- ・ 通園ホームで個別指導を受ける。（1歳～4歳）
- ・ 児童相談所で年に数回の面接を受ける。
- ・ ことばの教室で指導を受けている。（3歳～）

##### (イ) 1年生の前期（4月～9月）の記録から

- ・ 5月下旬の個別学習で「絵カードの選択」（4枚の絵カードの中から教師の言った絵カードを見付ける。）や「絵カードのネーミング」（絵カードの名前を言う。）を実施したが、この時の正答率は、前者が89％、後者が75％である。使用した絵カードはクレヨン・ブランコ・ミカン・牛乳など、B児にとって身近と思われる名詞である。
- ・ 長さ5cm程の紙の上に書かれた、幅5mmの線の上をはさみで切る課題を5月下旬に始めたが、はさみの持ち方に慣れ、切ることができるようになったのは9月下旬になってからである。
- ・ 教師が持っているものと同じものを選ぶ学習をしてきた結果、7月上旬の段階で赤、青、黄、緑を区別することができた。
- ・ 教師のかいたものをまねしてかく課題では、「一」や「丨」のような直線は正しくかくことができたが「○」や「8」のような曲線は同じようにかくことができなかった。

#### イ ねらい

(ア) 片仮名と平仮名で、自分の名前を書くことができる。

(イ) 曲線の表記に慣れることができる。

#### ウ 指導経過

B児が1年生（平成2年）の9月から2年生（平成3年）の9月までの記録である。

##### (ア) むずかしい？平仮名の表記

[学習の様子]

名前に関する学習を初めて実施したのは、9月26日である。平仮名でB児の名前を書いたものと名前に使われている平仮名カードを机の上に置く。平仮名カードは名前とは違う順番で並べて置く。この平仮名カードを名前の順になるように一つずつ選ばせるのである。このような方法をマッチングと呼ぶが、B児は初めてにもかかわらず、名前をマッチングすることができたのである。12月18日までに同じ学習を13回実施しているが、教師の援助を必要としたのは1回だけである。12月19日には、名前に使われている平仮名を一つづ

つ、まねして書く（複写）学習を始めた。正しく表記するものもあったが、「ま」を「キ」のように、「さ」を「×」のように表記する誤りが見られた。この後3日続けて模写を試みたが、平仮名を直線的に表記してしまう誤りは、改善されなかった。

〔援助の方法〕

平仮名の模写のつまずきに対して、次のような援助を行なった。通常の場合完成した形を見本とするが、これを筆順に従い、分けて一つずつまねさせるという方法をとった。また、児童の手を教師が持つことによってまねさせるという方法も行なった。

(イ) 片仮名に代えたら模写ができた

〔学習の様子〕

名前を書く学習は、冬休みをはさんで一か月以上途絶えたが、1月29日になると、平仮名ではなく片仮名での模写を始めた。このとき、B児の名前を構成する七つの片仮名を模写させた。平仮名の時にはつまずいた「マ」や「キ」を含め、五つの片仮名を正しく表記することができた。「ア」を「マ」のように、「ダ」を「ワ」のように表記する誤りが見られたが、2月18日には七つの片仮名のすべてを模写することができるようになった。

〔援助の方法〕

ここでの援助は、これまでと同じ方法をとった。特に、片仮名の見本を筆順に従って分けて与えまねさせる方法を多用している。

(ウ) 片仮名で名前が書けた

〔学習の様子〕

見本がなくても名前が書けるようにする学習が行なわれた。B児の名前を構成する片仮名の模写ができたことを受けて、2月22日には片仮名で書かれた名前が見本になった。つまり、これまでは一文字ずつ模写していたものを、一度に全部の見本が示されることになり、始めから終わりまでを一気に模写することにした。「ダ」を誤ることが一度あったが、2月25日には一気に模写することができている。この後2年生の5月2日まで同じ学習が続いた。この間に見られた誤りは、「ダ」の濁点を抜かす・「マ」を「ヌ」と表記するの二つだった。また、3月6日には見本を見せないで書かせようとしているが失敗している。見本を見せる時間を短くしたのが5月7日のことである。始めはこれまでと同じに見本を机の上に置いておくが、B児の見たことを確かめると、見本を机の中にしまうことにした。さらに、5月21日になると、名前の一番始めの片仮名だけを見本として示している。このように見本を見せる時間や見本の「量」が少なくなっても、名前が書けるようになったのである。5月29日に、見本を示さず「名前を書いて。」とって用紙と鉛筆を渡したところ初めて片仮名で名前を書いたのである。この後、片仮名については見本を示さなくても、名前が書けるようになっていく。

〔援助の方法〕

この時期に行なわれた援助には三つの方法がある。一つ目は、つまずいた片仮名を再度見せて書き直しをさせる方法。二つ目は、つまずいた片仮名を模写させることによって誤

りに気づかせる方法。三つ目は、濁点を抜かしそうになったらその時に教師が「点々。」と声を掛ける方法である。

(⇒) 平仮名でも書けた。!

[学習の様子]

12月以来とだえていた平仮名の学習を再開したのは、3月7日のことである。片仮名と同じに、名前を全部書いた見本を示し模写させたところ、名前を構成している七つの平仮名のうち五つを正しく書くことができたのである。「わ」を「 」、 「あ」を「 」のように表記するつまずきが見られた。5月17日までは同じ状態が続いている。5月20日になって「わ」が書けている。「わ」の模写ができるようになったのである。残りは「あ」である。「あ」の模写ができることが次の目標になった。5月28日になると見本を「あ」だけにしている。それでも「あ」以外の平仮名の表記はできているのである。ついで、6月3日には名前の始めの平仮名だけの見本にしたり、6月7日には見本を完全に無くしたりしている。しかし、「あ」の援助を取り除くことはできなかった。同じ状態が2学期になっても続いたが、9月3日には初めて平仮名でも名前を書くことができたのである。(12月にB児が表記したものの一部を下に示す。)



※平仮名の表記に使用した紙は  
一辺が35mmの正方形である。

[援助の方法]

この時期の援助には、特別な方法はないと言える。これまでに使われたものばかりである。B児の手を教師が持って一緒に平仮名を書くことが多かった。

## エ 考 察

本学級では、一人一人の児童に、土曜日を除く毎日、1対1の個別学習を実施している。1回の個別学習の時間は25分である。この25分間に五つから六つの課題をさせるのが普通だが、ここで述べてきたことはその中の一つの課題にすぎない。それ故この考察は、あくまでも「名前を書く」ことを中心に考えることにした。そして、このことをとおして個別学習にかかわる考え方の一部を伝えることができれば幸いである。

- (ア) 「名前を書く」という目標を達成させるための段階を、できるだけ細かく考えておくことが大切だと感じた。片仮名よりも平仮名を先に学習させようとしたことは、B児の場合間違いだった。
- (イ) 児童がどんなつまずきをするかを予想し、これに応じるための援助を考えて指導にあたる必要があると思った。
- (ウ) 平仮名で名前を書く場面で、B児が援助に頼ろうとしていた。援助をどのように取り除いていくかも考えておかねばならないと思った。
- (エ) B児を取り巻く人物の名前を書かせたり、絵カードの名前を書かせたりする学習へ発展させていきたいと考えている。

## (2) 小集団学習

小集団学習の一つとして、友達とのかかわりを深めさせるためにゲームを取り入れた学習を行ったが、そのようすについて以下にまとめてみる。

### ア 児童の実態

本学級の児童は、言葉話すことや理解することについての遅れがあり親との間でさえコミュニケーションがとりにくい。また、周囲の状況を理解することも苦手で不安定な状態になりやすい。当然、児童間の関係も希薄である。毎日、共に生活をしているので互いに何らかの親しみを感じているだろうとは思われるが、直接的なかわりを持つことは少ない。友達への関心が薄いこともあるだろうし、多少関心があっても自分の意志を伝える手段を持っていなかったり、関心が強すぎて過剰なかわり方をして相手に嫌がられるなど自分の要求にのみ基づいて不適切なかわり方をしていることも多い。個々の児童の友達とのかかわり方は、次のとおりである。

男子8名 女子3名 計11名 (学年の○印は女子)

児童	学年	友達とのかかわり方 (対人関係)	言葉のようす
A	2	特定の友達とのかかわりはあるが友達の働きかけには応じられない。	意味のある言葉はきわめて少ない。
B	2	友達の誤りを気にする。特定な友達とはかわられる。	理解している言葉は多いが発語は少ない。
C	1	抱きつく、逃げるなどの不適切なかわりが多く、人とかわるときに緊張が強い。	理解している言葉は多いと思われるが発語はない。
D	①	相手のある遊びができる。	言葉が出始めている。
E	①	大人とのかかわりを求めることが多い。いたずらをする友達を注意する。	場に適さない内容が多いが教師との会話ができる。
F	3	周囲への働きかけはきわめて少ない。	意志表示することが少ない。
G	3	友達への関心が強く、過剰に働きかけるので友達とのトラブルも多い。	会話が成立するようになってきた。
H	3	健常児とならコミュニケーションがとれる。	会話ができる。
I	③	友達の誤りを修正せずにいられない。不快な友達に攻撃的な行動をとることがある。	場に適さない言葉が多いが言葉での意志表示はできる。
J	4	友達に対し乱暴なかわり方をするので怖がられることがある。	適切な言葉を使うことが増えつつある。
K	6	スキンシップを求めて友達にかかわることがあるが、それ以外で友達にかかわることは少ない。	言葉での意志表示は少ない。

以上のような実態の児童の集団であるので、何らかの教師の援助なしには望ましい関係は育ちにくいように思われる。そのような援助は、日常の教育活動全体をとおして随時行われていくべきではあるが、生活単元学習の一つとしてゲーム学習によって、友達とのかかわりを深める学習を行ってみることにした。

## イ ねらい

(ア) 友達と楽しくゲームをすることにより、互いに安心できる存在であることを確認し、相手の動きに合わせて動けるようになる。

(イ) ゲームのきまりがわかり、きまりを守って行動できる。特に、友達に迷惑をかけないように順番が待てる。

また、即時的な効果は期待できないが、意図的に友達とかかわる場を設定し、友達とかかわる体験を積み重ねることが、人とかかわろうとする意欲を持つことやそれを行動化することに少しでも役立ってくれたらと考えた。

## ウ 指導経過

原則として、10時45分から11時10分の時間帯に週3回程度10月から12月にかけて行った学習である。児童と共に活動していきながら、どのような援助が必要かということや具体的なゲームの内容を考えるなど試行錯誤しながら学習をすすめてきたが、おおよその指導経過は次のとおりである。

### (ア) ゲームの決定 (10月)

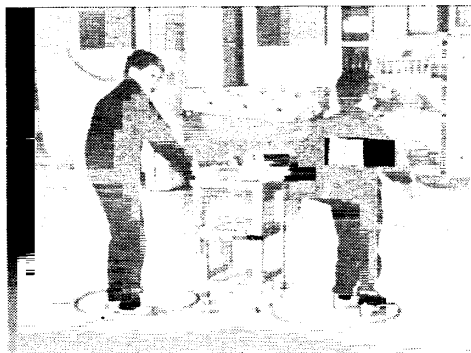
イのねらいを達成するために、「相手がいなければできない動きであること」「多少の難しさがあって挑戦意欲が持て、終了後には成就感の持てるものであること」「全員にできるものでわかりやすいルールのもの」「体全体を動かす動きを取り入れ体を動かす楽しさを伴うものであること」を要素とするゲームとして次のような動きを考えた。

二人でお盆を持ち、お盆にのった物を落とさないようにして、プレイルームを走って一周してくる。

これを、試験的に行ってみたところ、・二人でお盆を持って走るためにどうお盆を持てばよいかわからない。・二人でお盆を持ち続けることができない。・お盆の上ののった物を落としてはいけないということがわからない。・相手に合わせず自分の走りたい速さで走ろうとする。・走り終えた後で元の位置にお盆を置くことができない。・相手がまだお盆を持たないうちに一人でお盆を持ってスタートしてしまう。などのつまづきをほとんどの児童が持っていることがわかった。そこで、ゲームに必要な動きを一つずつ取り出し、それを繰り返し体験させることで、ゲームの方法を段階的に理解させゲームの成立を図ることにした。

### (イ) お盆の持ち方の練習 (11月)

右の写真のように床に輪を置き、その中に立てばおのずと走りやすい持ち方ができるようにした。しかし、A児は輪の中に入ることが定着しにくく、E児、G児は、走る方向と逆方向を向いてしまう等自分とお盆と相手の友達の位置関係の把握が困難である等のため



補助してやる必要があった。

(ウ) 落とさずに走る練習，相手に合わせて走る練習，元の位置に戻す練習（11月）

落とさずにプレイルームを走って一周してくるためには，お盆の持ち方に気をつけるだけでなく，当然相手に合わせて走らなければならない。これらを言葉によって説明し理解させることには無理があるので，教師が求めている行動をとったときに，ごほうびとしてお菓子をあげることで認めてやり，教師が求めている行動を理解させようとした。お菓子を使わず言葉でほめることの方が望ましいとは思いますが，児童の実態からもこの指導場面においては，お菓子が有効であった。また，ごほうびをあげるタイミングをお盆を元の位置に戻してからとすることでお盆を元に戻す行動も定着してきている。

(エ) いろいろな友達と組んでゲームをする。

日頃，苦手意識を持っている友達のことも配慮して，児童の組み合わせは教師が決めた。自由な状況では不適切なかかわり方をするため友達に怖がられることの多いJ児なども，ルールを理解した後にはゲームの中では，適切な行動をとることができた。そのような状態のJ児とかかわらせることで，J児に対し少しでも良い感情を持ってくれたらと願ったのである。G児の場合，お盆の上の物を落としてはいけないということが理解されず，G児と組んだ者は，たいていゴールまでたどりつくことができないのであるが，G児は友達とお盆を持って走ることで十分満足して楽しんだ。また，K児はプレイルームを走ることにそのものに抵抗があり，K児にとっては少しも楽しいゲームとはならなかったようであるが，この二名以外の児童は，友達と二人でゴールにたどりつく成功感を味わってくれたのではないかと思う。

(オ) 友達の写真をくじとして自分でひいた写真の友達と組む（12月）

自分でひき当てた友達を誘うことからさせ，できるだけ児童同士の間で“誘う—誘いに応じる”というかかわりが持てるようにした。A児は誘うことと誘いに応じることの両方が，K児は誘うことが困難であったが，他の児童は，多少教師の援助を必要としたが，次のように友達を誘うことができ，またそれに応じることもできるようになりつつある。

B児，C児，F児，I児，J児……相手の友達に手を差し伸べる。

E児，G児，H児……「〇〇ちゃん，おいで」と言葉も使って誘う。

D児……本児にとって「おいで」という意味の「で」と言いながら友達を誘う。

## エ 考 察

一人一人の心情面での変化を期待しながらこの学習に取り組んできたのではあるが，自己表示の手段の乏しい子供たちだけにこの学習により何を感じてくれたのかを知ることは難しく，このような学習の必要性さえ考え直してしまうほどである。また，お盆を二人で持つという動きの中で，教師としては，共にお盆を持っている相手の友達に意識を働かせて欲しいという願いがあったのだが，お盆の上だけにしか意識がなかったのではないかと考えられる。今後，さらにもっと直接的なかかわりを考えていきたい。さらに，待ち時間が多くと不適切な行動も増えるので順番待ちの少ない内容を考えていかなければならない。



ひまわり日課表

	関 口	荒 井	山 田
8:35	個 別 ①	3年生以上着替え日常生活指導	1.2年生迎え [火～金]
9:00	小集団 (パズル・書写)	個 別 ②	(スクール) バス介助
9:25	個 別 ③	個 別 ④	着替え・小集団 (パズル・書写)
9:50	小集団(音楽)	個 別 ⑤	個 別 ⑥
10:15	トイ レ 指 導 ・ 共 遊		
10:30	2 校 時 休 み		
10:45	小集団(ゲーム)	個 別 ⑦	個 別 ⑧
11:10	個 別 ⑨	小集団(体育)	個 別 ⑩
11:35	個 別 ⑪	小 集 団	
12:00	大橋ランド		
12:10	給 食		
1:00	歯みがき 着替え		
1:15	昼 休 み		
1:45	清 掃		
2:10	午後の学習(3～6年) 1.2年 下校 図工・音楽・生活単元・作業学習		
2:50	下 校		

(3) 一日の生活

一日の生活の流れを、日課表とA児の行動を中心に紹介してみたい。

ア ひまわり学級の日課

本学級の日課は、2校時休み、昼休み、清掃時間等は学校の日課に合わせている。その中で右のような本学級独自の日課を組み、月曜日から金曜日に一人25分間の個別学習の時間を確保している。

イ スクールバスでの迎え

バスが着くと、ランドセルを背負って、門のところ立って待っている。会話はほとんどないA児であるが、手を握って「おはよう。」と2～3回くり返して言ううちに「おはよ」と、小さな声が返ってくる。

ウ 登 校

学校に着くと、指示しなくても連絡帳と給食袋を所定の場所に置く。

次は体育着に着替えるわけだが、さっと脱ぎ、上着を持ってきて教師に黙って手渡す。前と後ろを判断してくれという意味である。ズボンには自分ではけるが、前後が反対のことが多い。指さして「反対」と指示すると、すばやい行動ではき替える。



「シュワッチ」と寄ってくる



サッと抱きあげてすばやくおろす

着替えが終わると教師のそばに寄ってきて

「シュワッチ」

とねだる。抱きあげて体を回転し、すばやくおろされることにスリルを感じているらしい。特に何人か教師がいる場合、ダイナミックに動作してくれる教師のもとに、まっ先に走る。

## エ 朝会・集会

月曜日の朝は、朝会や集会があるためスクールバスは出ず、母親と登校してくる。

親学級の2年2組の友達に世話になりながら整列するわけだが、1分とじっとしていることはできない。先生のいるところへ行って

「シュワッチ。」

時には、全校児童の前に走って行きふらふらしたり、朝礼台の上に乗ったりする。

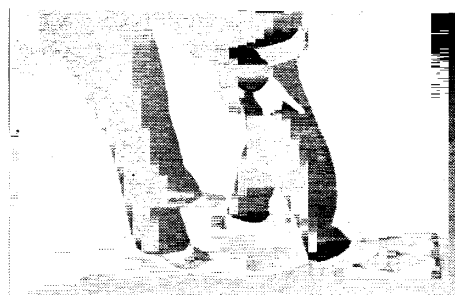
連れもどしても、またすぐに動き出す。

そこで、整列すべき位置に円をかくて、円の中に立つよう指示した。効果あり。しかし2分程度。そのうちに、自ら円を消して動き出す。

次は、ベニヤ板に足型をかいたものを置き、その上に立たせた。その板の上だとかなりの間立っている。大成功である。集会活動に参加するときには必ず、この足型を持って行く。足型を指さし、

「A児、足、のりなさい!!」

と短かく指示することにより、足型の上に立ち、その場所にいられるようになった。



「A児、足、のりなさい!!」



足型の上に、比較的長く立っていられる。

## オ 個別学習

A児の個別学習の時間は9時50分から10時15分までである。その時間になると筆記用具とファイルを持って机の周囲をうろうろしている。時計が読めるわけではないが、小集団とのかねあいでもわかるらしい。行事等の都合で個別学習が変更になる場合でも、準備した学習用具を離さず、小集団学習に参加しようとはしない。

25分間の学習内容はたくさんあるが、中でもA児に特に必要なことは、望ましい学習行動の形成である。奇声や意味のないことば、独り言は言うが会話にならない。教師の問いかけに対してもオーム返しが多い。そこで注意をこちらに向ける注視行動の形成を重点に指導している。特に指示を与えるときに気をつけていることは、

- (1) 指示の前に、必ず「A児」と名前を呼ぶ。
- (2) 指示は短く、一度に一つ。
- (3) 同じことばを一貫して用いる。(言いかえない。)
- (4) できるだけ簡単なことばを用いる。
- (5) できたら「おりこう」と言って頭をなでる。

その他の学習内容(A児)は、着席行動、模倣行動で耐性等を高めることをねらっている。また、点結び、ネーミング、マッチング等の弁別課題学習も行っている。

## カ 休み時間

休み時間になると、帽子をとりいき必ずつばを後ろにしてかぶり校庭に出て行く。上級生からも人気があり、みんなが遊びに来てくれる。しかし、A児は一人遊びが大好きで、しかも行く場所はいつも決まっている。プール周囲の金網と植木の間、体育小屋と垣根の間にかくれるように、そっと入って行く。30センチメートルくらいのすき間に、体を横にしてじっとしている。のぞいて「A児」と声をかけると、にっこりしてカニ歩きを始める。休み時間が終わるころになると、周囲を気にするようにならぬが、入ったのと反対の方から出て来て、教室に走る。



## キ 歯みがき

給食後、着替えをしたら歯みがきの時間である。指示しないとそのまま昼休み。「A児、歯みがきして」と声をかけると、走って水道のそばに行き、歯ブラシをぬらして、終わりにしてしまう。ここで介助が必要。介助によって歯ブラシを前歯に当て、上下に動かすことを教える。介助を少しずつ減らしているところであるが、まだ一人では難しい。

## ク 清 掃

清掃はたて割班で、通常の学級の6年生がよく面倒をみてくれる。掃除はあまり好きではなく、「いや」としりごみをする。それでも無理にさせようとするとお尻を床につけて動かない。しかし、慣れている6年生の上手な働きかけにより、そのうち



にぞうきんが  
けも始まる。

← 「さあ、おそうじ」

「いや。」

→ 「ほら、ぞうきん持って」

「いや、ん……」



以上がA児の一日の様子であるが、一緒にいる私達教師も、障害児やその周囲の人たちから教えられることも多く、新しい発見もあり、毎日があっという間に過ぎていく。

### 3 今後の課題

#### (1) 個別学習の充実

周囲の状況に対する理解が不十分であったり、模倣の能力も劣っている児童たちであるので、集団での学習は困難であり、教師との1対1の関係での個別学習を基盤として考えていかなければならない。したがって、個別指導をいかに充実させていくかが今後の重要な課題となる。そのためにも、個別学習時間の確保が必要である。現在は、一人の児童に一日に25分程度の個別学習を行っているが、これは、一日の全学習時間の $\frac{1}{4}$ （1, 2年生）から $\frac{1}{9}$ （3年生以上）にあたり、決して十分とは言えない。しかし、諸事情によりこれ以上の時間は取れないのである。特に個別学習時間の長短を左右するのは児童数であり、現在よりも児童数が増えた場合、毎日、全員に個別学習を行うことは不可能になることも考えられる。個別学習の時間を確保することがその内容の充実とともに切実な問題である。

#### (2) 小集団学習の充実

集団での学習が成立しにくい子供たちではあるが、だからこそ集団での学習のしかたも身につけさせていかねばならない。しかし、かなり異なる能力を持ち、それぞれの持つ問題も様々である。したがって小集団学習の内容をどの児童にも必要なものとするのが難しい。さらにはどのような学習が必要かというよりは、どのような学習なら小集団学習として成り立つかという視点から学習内容を考えなければならないことが多い。この点を改善し、少しでもそれぞれの子供に必要な学習内容を見つけていきたい。また、小集団学習といっても、一人ずつ順番に指導しなければならないことが多く、その間、他の児童は待たされることになる。ここでも児童数が影響しており、児童数が多ければ待ち時間は増え、待つことの苦手な児童が集団を混乱させることも多くなる。

#### (3) 施設、設備の活用

現在、本学級には、個別学習を行う教室と小集団学習を行うプレイルームの二つの学習の場がある。この二つの学習の場のうち小集団学習の場をプレイルームとしなければならないことに問題が多い。体育的な学習の場合はよいのだが、机に向って行うような学習の場合、目の前にトランポリンや肋木、鉄棒がある状況で着席して学習することになり、トランポリン遊びの好きな児童が席に着いていられずトランポリンの方へ行きたがることもある。適切な学習の場とは言えない。今後、限られた施設、設備をどう活用していったらよいのか検討していく必要がある。

参考文献 「障害児のためのことば1 こんな工夫で書けるようになる」

松原隆三, 宮崎直男, 大南英明 編

東洋館出版

## 評

大橋小情緒障害特殊学級は、足利市就学指導委員会で、情緒障害特殊学級で教育を受けることが望ましいと判断され、かつ保護者が入級を希望する児童で構成されております。そして、その在籍者の多くは、情緒そのものが希薄な子供（自閉児）であります。

自閉児は、その障害のために、自分と周囲の状況を総合的に理解するのが苦手であったり、自らの行動を調節する力が劣っていたりします。従って、通常の学級の中に自閉児を入れておいただけでは得るものは少なく、むしろ混乱した状況の下で、望ましくない行動を強めてしまう心配があります。また、数名の自閉児を同時に指導する場合、教師が全員に指示しても、教師から一番近い児童しか反応しないことが多かったり、能力差や個性の強さなどから、同じ手法で指導しても一部の児童しか学習が成立しなかったりします。それゆえ、児童の能力や個性を十分に配慮し、計画的な密度の濃い指導をめざして、個別指導が必要なのであります。

大橋小情緒障害特殊学級においては、一日の学習活動の中に必ず一回は個別学習を設定して、学習が成立するための基本的な条件「基本適応」の指導に努めておられます。また、個別指導では得られない学習のし方を身につけさせるために、小集団指導を行っております。児童相互のやりとりをしながら学習を進める中で、その学習法を身につけると同時に、人間関係の拡大、意思を疎通させる方法の獲得、大きな集団での一斉指導へ向けての基礎を作ること等に意を注いでいることがわかります。さらに、朝礼、共遊、給食、清掃、学校行事などを普通学級の児童と一緒に学習し、普通学級の児童の自然な心の触れ合いや、生活の流れの中での習慣などを模倣させ自然にマスターさせるようにしていることが伺えます。

担任の先生方は、一人一人の状態像を見極めながら、可能な限り集団生活への適応を図り、学校生活や日常生活が営める子供に育てようと努力されております。適切な成長発達の援助指導により、着実に成果が上がっております。こうしたご努力に心から感謝申し上げ、評といたします。