OUKA
Osaka University Knowledge Archive

Title	自閉症児の統合教育に関する事例研究 : 参与観察に基づいて
Author(s)	金子, 伊智郎
Citation	大阪大学教育学年報. 1997, 2, p. 77-92
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8244
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

大阪大学教育学年報 第2号（1997年）
Annals of Educational Studies Vol.2

自閉症児の統合教育に関する事例研究
—参与観察に基づいて—

金子 伊智郎

【要旨】
「統合教育」とは、障害児と健常児が同じ場で学ぶという教育方法である。本稿は、特に部落解放教育の文脈で行われる統合教育の方針・実践・成果を、参与観察法を通して明らかにしようとするものである。1994年12月から1995年3月にかけて、大阪府下のT市立A中学校において、筆者は参与観察を行った。本稿は、自閉症児が在籍する3年＊組に焦点を絞って分析している。
自閉症児は、教科教育についていくことが困難であるとされている。普通学級に重度の自閉症児を受け入れる場合、したがってその理由・方法・目的を確立しなければならない。それを筆者は、A中学校の紡ぎだす物語として本稿では捉えてみた。その物語は、「指導者」－「障害児」－「仲間たち」の三者関係の中で実践されているようだ。
筆者の分析によれば、その物語は成功裡に完結させることが可能だ。しかしそれは、A中学校という固有の空間にのみ成立する物語であるかもしれない。「指導者」－「障害児」－「仲間たち」という三者関係を形作れない空間においては、物語の有効性は未知数である。

はじめに

現代の障害児[1]教育は多様な方法で行われている。大きく分けるならば、養護学校などでの分離教育と、普通学校での統合教育ということになる。しかし簡単に二分できないほど中身は多様であり、分離教育といっても「交流教育（普通学校と養護学校が定期的に交流を行う）」など、統合の思想を取り入れた方向もある。また統合といっても、教科教育の時間は「抽出」して別のカリキュラムで授業を行うなど、分離の形式を取り入れる場合が多い。こうなると、「統合教育」それ自体が存在するわけではなく、「統合という考え方が障害児教育にもたらした変化」が存在するといった方がいいだろう。

障害児の「統合」という方向性を独自の視点から追求してきたものに、部落解放教育がある。特に大阪府は、障害児が地域の子どもたちと「ともに学ぶ」教育という視点から、養護学校の義務化に反対し、普通学校における「統合教育」を押し進めてきた。この根底には、障害者問題を「差別の問題」としてとらえ、地域や社会のあり方を問うという姿勢がある[2]。

本稿は、原学級保障[3]をすすめる大阪府Q市立A中学校においての参与観察に基づき、部落解放教育の文脈で行われる「統合教育」の方法論と現実、及びその結果を明らかにしようとするものである。

大阪府Q市は、「統合教育」の実践においては府下でも先進的とされる地域だ。普通学校に通うために、障害児をもつ家族が他府県からQ市に引っ越してくる例もある。様々な障害を持った子どもたちがA中学校に通っているが、その中でも筆者は、重度自閉症児の「統合」を中心に描写する。自閉症児など[4]の、教科教育についていけない情緒障害児を「統合」する場面におい

て、「統合教育」のはらむ問題が最も鋭く現れると考えるからだ。

重度の自閉症児を普通学級に受け入れるからには、それなりの姿勢・目標・方針がなければならない。自閉症児をどうとらえるか・自閉症児のおかれている社会的立場をどうとらえるか・そのうえで中学校がなにをできるのか・その目標はなにか、などということを学校は練り上げ、実践する。それらを生徒たちは様々な場面で読みとり、納得するならば自分のものとするだろう。

生徒たちが納得する・しないは、障害児教育に関するA中学校の姿勢・目標・方針が正しいか正しくないかによって左右されるのではない。むしろ問題は、それらが学校の中で整合性を持っていると感じられるかどうかだ。整合性があればその世界に素直にはいっていけるし、破綻があれば離れていく。

正否を問題にするのではなく整合性を問題とするという視点から、A中学校の姿勢・目標・方針をひとつの「物語」として筆者はとらえる。物語に整合性があれば、A中学校の障害児教育は成功裏に完結することになるし、破綻があれば、生徒たちはA中学校の世界にはいっていくことができない。

本稿においてはまず、A中学校の作り上げた障害児教育の姿勢・目標・方針を、ひとつの物語として、同校の資料から読みとる。その後に、参与観察に基づき、その物語がどう完結するのかを述べていく。

1．A中学校の「解放教育」方針

〔基本方針〕

A中学校が編集した資料として、『A中学校のあゆみ』というものがある。この中の「1993年度 A中解放教育方針」に、同校の部落解放教育の方針と、それにもとづく障害児教育の方針が述べられている。本節では、この部分を追いながら、A中学校の作り上げた障害児教育の物語を把握していこう。(以下、ページ数は上記資料の該当部分)

「1解放教育の基調」に、以下の記述がある。

> 差別に対する科学的認識を育てると共に、いろいろな表現活動、労働活動を通じて豊かな感性を育て、部落差別をはじめ、全ての差別からの解放をめざす主体的な人間育成に努める。
> そして、子どもたちの自覚を高め、解放のにない手として行動できるようにあらゆる取り組みをすすめる。
> さらに、地区生をはじめとした全ての子どもたちが、自らの進路を切り開くことができるように、学力保障の取り組みをすすめる。(p.1)

上記の通り、A中学校の解放教育方針は、「解放運動の主体づくり」「進路を切り開くための学力保障」の2点に集約される。文章の端々に集団主義教育の用語が見られ、論調も重なる。

次に、「2解放教育基本方針」という項を見てみよう。

(1)解放運動の主体づくりに関して

1.差別事件や差別発言が起きていることをふまえ、解放教育の研究・実践をすすめる。

2.人権意識を高める学習を強化し、差別についての科学的認識を深めるように努める。
3.部落差別をはじめ、全ての差別を見抜き、差別に負けず、差別を許さずに行動のできる民主的集団づくりをすすめる。
4.解放の視点で連帯する仲間との連携を強め、主体的に行動できるように指導する。
5.差別解放への展望と自分の生き方とを、統一的に考える取り組みをすすめる。

(2)進路を切り開くための学力保障に関して

1.地区生（引用者註:部落出身の生徒）をはじめ、全ての生徒たちに学力を保障する取り組みをすすめる。
2.学力保障の基盤は集団づくりにあるという視点で、教え合い学習をさらに広げ、あらゆる授業の中で取り組めるよう実践・研究を深める。
3.進路保障委員会を中心に、追指導を強化する。特に、地区生・「障害」生・就職生施設等にいる子どもについては重点的に実施する。
4.地元校であるT高校との連携を密にし、中・高連携をすすめる。
5.地区学習会において、解放子ども会と連携し、地区生が自分の立場を深く認識し、解放の学力を高めるように指導する。（p.1,筆者による要約）

A中学校はこの具体的方針を、上記のように、「民主的集団づくり」を通じて実行に移そうとする。この「民主的集団」こそが集団主義教育推進の要であり、「解放の学力」を身につけるための手段であるとされている。

民主的集団をなぜつくらねばならないかに関して、A中学校は以下のように述べる。

> 今日の子どもたちの一般的な状況は深刻である。しらけ、いじめ、それに無関心、無関心でなくても何もできない。「まとも」が　隅に押しやられ、ユーモアだけがもてはやされる。多くのものがおかしいと感じながら打つ手がないのが現状である。(p.5)

これが現在の子どもたちの悪しき現状であり、この不真面目な子どもたちを何とかしなければならない。そしてその方法が「社会的経験を作り出すこと」である。

A中学校によれば、単に学校にきて集団でいるだけでは「共に生きる」ことにはならない。日常的に仲間に対してどのように関わりをもっていくかを指導することにより、子どもたちが社会的経験を持つことができる集団を組織できる、とする(p.5)。

つまり、民主的集団とは、「子どもたちが社会的経験（共に生きること）を持つことができる集団」である。具体的には、A中学校によれば、「教え合い学習を基本とする組織的な班活動」(p.5)を通じて実現されるものである。

具体的方針

以上のような考え方をもとにした、A中学校の民主的集団づくりの具体的方針は、(1)マイノリティの生徒を中心に据えて学級集団づくりをしていく(2)学級の中の小集団としての班を重視する(3)教え合い学習を重視する(p.6,筆者による要約)、という３本の柱によって成り立っている。

「集団の質を高める」とは民主的な集団をつくることだが、具体的に目標とされるもののひと

つは、集団から疎外されやすいマイノリティの生徒たちが「仲間とのつながりをもてる」(p.6)クラスでなければならないということである。従って、マイノリティの生徒たちを常に学級の中心に据えなければならない。その手段がクラスの中の小集団である班の重視であり、班活動の中心として「教え合い学習」を行う、という論理になっている。

そして教師の側にも、(1)子どもと関わることで、自分にはない本当にすばらしいものが得られるという確信を教師は持つ(2)対等な人格をもち、ともに学校をつくりあげていくパートナーとして生徒を遇する(3)子どもにねばり強く関わり、人間として許されないものには怒りをぶつけていく(p.6,筆者による要約)、という姿勢が要求される。これらの姿勢で臨まなければ、生徒の側に「民主」的な態度を要求できないということだろう。

以上のような枠組みで、A中学校の集団主義教育・解放教育はおこなわれている。そして障害児教育にも、この方針が反映されている。

障害児教育方針

障害児教育に関するA中学校の姿勢は、「障害者差別の現実を正しく認識し、障害者解放の視点に立つ障害児教育を押し進める。」(p.14)という言葉に集約される。具体的には「統合教育の原則」(p.14)である。

A中学校は基本的に障害児を「学校の集団的な活動のすべてに、原学級の一員として参加」(p.14)させる。状況によっては、学級外で、個別指導も有り得る。(p.14)とはしているものの、基本的に障害児は原学級で一日を過ごすということになる。

A中学校が重点課題としてあげる障害児教育の方法は、「入り込み体制」である。「すべての子どもの学力保障が、障害児を取り巻く集団づくりにつながっていくという視点から、可能な限り入り込み体制を全クラスに広げていく。」(p.14)とあるが、「入り込み体制」とは、教壇に立つ教員とは別に、その教室を巡回しながら「しんどい子ども」をサポートする教員をもう一人置く、という体制のことだ。つまり、ひとつの授業に二人の教員が存在するということになる。

これが可能になるのは、障害児が在籍することを理由に教員の枠を増やす（障害児加配）ことができるからだ。障害児が在籍するクラスではほとんど必ずこれを行い、「入り込み」の教員はたいてい、障害児の席の横についてサポートする。

入り込みの教員は、もちろん直接生徒に教えることも多いのだが、班の中での生徒同士の「教え合い」を陰に陽に手助けする。この「教え合い」が集団づくりの基礎になるのだから、「すべての子どもの学力保障が、障害児を取り巻く集団づくりにつながっていくという視点」が成り立つわけだ。

「入り込み」と「教え合い」を通じて達成されるべき目標としてA中学校が示すものは以下の通りである。

1年次･･･障害者に対する正しい認識を持たせる。ことに、障害児や親の思いなど身近なところから考えさせたい。
2年次･･･障害者への差別意識を克服し、共に学び、共に生きることの真の意味を考えさせたい。
3年次･･･障害を持つ子どもの進路と社会との関わりについてを主要なテーマとする。(p.14)

障害者問題に関してA中学校が生徒たちに伝えていくものをここでまとめている。かなり理想主義的だといえる。

A中学校の考え方・姿勢・方針は、筆者の目には非常に一貫したものに見える。集団主義という考え方を背景にして、解放運動の主体づくりと学力保障とを「民主的集団」づくりを通じて追求するという筋道である。そして、班活動と教え合い学習が、そのための主な手法となっている。

この方針に疑問をはさむことは可能だ。本当に今の子どもたちは不真面目なのか、そうだとしても、その原因は社会的経験の不足なのか、民主的集団とは、本当に存在しうるものなのか･･･等々。しかし、それを問うことは本稿の目的ではない。

現状の問題点を分析し、あるべき理想を設定し、それに向けた実践方法を組み立てるという、非常に一貫性のあるものとして、A中学校の方針は練り上げられている。とりあえず、A中学校が丹念につくり上げた部落解放・障害者解放教育の物語として、しかもかなりの一貫性を備えたものとして受け取ろう。

問題は、その物語がどう完結するかである。

2.参与観察より

1994年12月から1995年3月まで、ほぼ週に一回ずつ、筆者はA中学校において参与観察を行った。

A中学校には、学年ごとに一人ずつ「障害児担当」(以下=障担)の教員がいる。実務としては主に入り込みを行う。教壇に立っての授業は基本的にはしない。また、入り込みは担当の学年のクラスだけではなく、かなりフレキシブルに行われる。

筆者の参与観察は、障担の先生につきしたがい、授業に一緒に入り込む形をとった。特に3年＊組には、障担の先生の好意により、入り込みにほぼ近い形で入らせてもらった。また、3年の障担の先生によれば、集団づくりが最もうまくいっているクラスであるそうだ。在籍している障害児は自閉症で、本稿の問題意識に最も合致するクラスでもある。したがって、このクラスを中心に描写していこう。

N君のこと

3年＊組の自閉症の男子N君と筆者が初めて出会ったのは、体育館での体育(バレーボール)の時間だ。以下、観察記録をもとに説明する。

どの子が障害児かは、すぐにわかった。授業が始まる前だが、一人だけ学生服の上に青い上着を着て、両手をヒラヒラと振りながら、ダッシュしたりその場でとびはねたりしている子がすぐに目についた。H先生に「彼がN君だ」と紹介される。

実はこの日は風邪をひいているらしく、お母さんの希望で体育は見学なのだが、そうは見えないほど元気に動いている。大事をとってということなのだろう。

体育の先生がやってきて、バレーボールが始まる。3年生の冬ということで、体育の時間は気分転換のために試合しかしない。H先生も生徒に混じり、バレーをしている。N君と一緒にいていいという好意のようだ。見学のN君と一緒に、コートの横に座る。

N君は太っている。後に身体測定にお供してわかったのだが、身長171cmに対して、体重は105

kg、胸囲は110cmもある。顔立ちは可愛らしい感じで、１年生の頃はよく女の子に間違えられたという。

自閉症の特徴として、他人と視線を合わさないというものがあるが、やはりN君とも視線は合わない。「大きいなあ」などと色々話しかけてみるが、あらぬ方向を見ているだけで、返事はない。これは後で聞いたことだが、N君はほとんど「言葉がない」そうだ。しかし、意外に静かだ。「今は座っている時間だ」とでも考えているのだろうか。よくわからない。とりあえず、授業の始まる前の姿からは想像できないほど静かだ。

手の甲に、噛んだ痕がある。ちょうど歯の型に、黒く変色している。自傷の痕だ。さわってみると、硬くはなっていないが、少し盛り上がっている。

この後の休み時間に、H先生に話を聞いた。

筆者の疑問は、N君が意外に「おとなしかった」ことだ。しかしやはり、最初からそうではなかったらしい。H先生の言葉を借りれば、「１年の頃はいつも取っ組み合って押さえつけて、毎日が闘いだった」そうだ。その結果、「今はじっとしているべき時間だということは、きちんとわかっている。」

実は、「こいつはどういう奴かな」ということを、N君は常に見ているという。つまり、「無理が通るか通らないか」を判断して行動するらしい。H先生はN君とつきあいが長く、力関係として「なめられていない」（H先生の言葉）ため、授業中も席にきちんと座っているが、ときどき違う先生が入り込みにいった場合、教室の窓際で寝ころんでいることもあるという。H先生の言葉の端々に、「お前みたいな態度ではなめられるぞ」という雰囲気が漂っている。確かに、横に座っているだけではプレッシャーにもならない。

３年＊組というクラス

３年＊組は、男子14名・女子16名の計30名だ。担任は英語のN先生。３年生になってから初めて担任になったという。

ある日の３時間目、３年＊組の授業に入らせてもらった。担任のN先生による英語の授業だ。

まず、教室の席の配置から説明しよう。

生徒の席は６つのグループに分割されている。このひとつひとつが、つまり班（H先生の言葉を借りれば、「生活班」）だ。この配置はどの授業でも同じで、常に班ごとにまとまって授業を受けている。また、黒板の方を向いている生徒の方が少ない。１班あたり４人ずつは、黒板に対して横を向いている。

N君の席は黒板に向かって左後ろのグループにある。N君を含めて男子３人・女子２人で構成されている班だ。N君の隣りにH先生が座る。

授業の流れ自体にはそれほど変わった点はない。英語の場合、まず先生が教科書を読み、続けて皆で音読し、その後先生が黒板で説明をして、それを生徒がノートに写すという、ごく普通の授業の流れだ。

しかし、かなり騒がしい。少々驚くほど、皆、始終しゃべっている。ときどき先生も「もう少し静かにしろ」とは言うが、あまり厳しくはない。なぜかといえば、これがつまり「教え合い学

習」だからである。

筆者が入った班の子も、「大文字のQの筆記体てどう書くんやった？」「difficultの綴りは？」などとお互いに聞きあい、教え合っている。どの班でも、生徒同士でそんな会話をかわしている。生徒同士ができるだけ向かい合わせになるように席を配置しているのは、この教え合いをいつでもできるようにするためだ。この机のならびなら、後ろを振り向いたりせず、いつでも班の友人に聞いたり教えたりできる。

もちろん、授業に関する会話ばかりではなく、無駄話も多い。それが度をこえると先生も止めるが、授業中の生徒同士の会話は、基本的には「私語」ではない。むしろ奨励される。ときどき席を立って他の班に行く子もいるのだが、これもさほど厳しくは注意しない。「席を立つな」とひとこと言う程度だ。また、障担のH先生もN君の横についているだけではなく、ときどき歩きまわって他の生徒にも教えている。

N君の「勉強」

さて、授業がこのようにおこなわれている中で、N君は何をしているのかというと、全く独自の「教材」を解いている。およそ授業とは関係ない、迷路を解いたり英単語や漢字の書き取り（ただし点線をなぞるだけのもの）を、時間いっぱい行う。

これは班の生徒が作ってN君に渡すものだ。筆者の見た範囲では、二人の女子生徒が作ることが多いようで、この日も彼女らが一枚ずつ作ってN君に渡していた。

例えば迷路の場合。

まず、名前を書く欄に「N‥‥」と漢字で自分の名前を書く。正確な漢字だが、バランスは悪い。そして迷路にとりかかる。

コースを鉛筆でたどって行くわけだが、我々ならば、行き先をだいたい目でまず追って、それから線をひき出すところだ。しかしN君は違う。スタートから適当に線をひき始める。当然、どこかで行き止まりになる。すると、鉛筆で線をひきながら元にもどり、別の分岐に向かう。それを繰り返して、ゴールにたどり着く。

英単語の書き取りは、単に点線をなぞっているだけだ。'Learn'が「学ぶ」という意味の単語だということを、N君がわかっているかどうか定かではない。多分、そんなことには興味ないのだと筆者は思う。ときどき点線を書き忘れた問題があるが、N君はそれはしないからだ。

一枚終わってしまうと、班の生徒がシールを貼る。貼る箇所も用意されている。このシールはどこから買ってくるのか、果物などの可愛らしいものだ。だいたい女子生徒が選んで買ってくるらしい。貼り終わると、N君はその紙をファイルに綴じ、次の問題にとりかかる。3年生になってからのファイルは3冊になっている。50分の授業で、だいたい3枚から4枚ずつというところだろう。

教材に取り組んでいる間、N君は実に静かだ。体育館でとびはねていた姿からは想像できない。時折「んーんー、んんんんー」などと鼻歌のようなものを歌うが、それとて周囲の「教え合い」の声とはくらべものにならない。

N君用の問題を作ったり、問題につまったN君の手助けをしたり、シールを貼ったりする作業は、すべて授業中におこなわれる。もちろんその過程で言葉がかわされる。これが、N君の属す

る班での「教え合い学習」だ。授業の中身とは全く別なのだが。

N君用のこの教材は、1年生の夏頃まではH先生が作っていたらしい。班の生徒が作り始めたのはそれからだという。その理由は、「集団づくり」の観点からだ。H先生の意見をまとめよう。

「障害児教育のプロとしての障担が教材を作る方がいいのか、[仲間]である子どもたちが作る方がいいのか、どちらかを選ぶなら、後者を選んだ方が絶対にいい。なぜなら、教師が作っているだけだと［障担 - ハンディをもった子ども］という関係だけで孤立してしまう。すると、[あいつのことは先生に任しておけばいい]という空気が流れ、先生がもっと関わるように言っても面倒くさいだけになってしまう。しかし、生徒が教材を作ると、N君と生徒との関係が深まり、いつもN君のことを意識するようになる。例えば進路の問題を考えるときにでも、生徒の方から[Nはどうするの？]という問いが自然に生まれるようになる」

H先生はN君の横についているだけではなく、他の生徒にも教えていると先に述べたが、これにも理由がある。H先生の話をまとめると、

「入り込みの教師はハンディをもった子のためだけではなく、クラスみんなのために来ているのであり、それを態度で示さねばならない。入り込みの時はクラス全員と関わるつもりで入らなければならない。そうしないと、何かの時にこちらが[ちょっとNを頼む]と言っても、[先生の仕事やろ]ということになってしまい、Nを囲む集団が育たない。」

H先生は常に集団づくりを念頭に置きながら、入り込みをおこなっている。ひとつの身についた方法なのだろうが、常に実行するとなるとかなりの繊細な神経が必要だろう。

テストの時間のN君

学校生活のほとんど全てをN君は原学級で過ごす。

1年生の頃は、「抽出」して、プレイルームで障担と二人で過ごすこともあった。が、班活動が軌道に乗り始めてからは、教科教育も定期テストも、原則として原学級で過ごしている。ここでは実力テスト時のクラス様子を述べよう。

1月13日の2時間目。高校入試を前にしての実力テストだ。

テストの時はさすがに、班ごとに向かい合って座る席の形は取らない。30人が6人ずつ縦に5列になり、席と席の間はきちんとあけられる。ただしN君の横には、入り込みのH先生が机をくっつけて座る。筆者は、N君の後ろの欠席者の席に座らせてもらった。

N君の問題は、他の生徒が解く問題とは違う。例の、班の生徒たちが作った教材だ。この日は実力テストにあわせて、数学の教材に取り組んでいる。

N君は、一桁の足し算ならできる。

‘2+3’なら、指を使って計算する。片手ですむからだろう。‘1+9’になると若干あやしくなり、H先生のヒントが必要だ。H先生が‘9’の上に九つの小さなマルを書く。するとN君はそれを数えて計算し、‘10’と答をだす。

‘15+8’‘28+16’などの二桁の足し算は、電卓を使う。「繰り上げ」ができないようだ。原理的には一桁の足し算と同じだから意味はわかっているのだろうが、何とかしようという気はなさそうだ。

テスト中もN君は静かだ。ときどき囁くような声で「んーんー、んんんんー」と例の鼻歌らしきものを歌うが、それも普段の授業中の声よりも小さい。テストの邪魔には全くならないだろう。また、少々声が大きくても、話しかけるわけではないのだから、気にさえしなければそれほど邪魔にはならないと思う。要するに、普段からN君のことを鬱陶しく思っているかどうかだろう。鬱陶しく思っていれば小声でも気に障るだろうし、そうでなければ多少声が大きくても「どうしたんだろう」という程度だ。まあ、限度はあるにしても。

これまで述べたように、N君は常にクラスの集団の中にいる。しかしみんなと同じことをしているわけではない。授業中も、テスト中も、彼の教材や問題は全く別だ。その教材も専門家が作ったものではなく、「N君を支える仲間」が彼のために作ったものだ。有効な「専門的教育」があるのなら、もしかしたらN君も、もっと早い時期に、例えば二桁の足し算ができていたかもしれない。

H先生もこのことは認めている。「Nの学力面だけを考えるのなら、もしかしたら専門の施設や養護学校に行かせた方がいいかもしれん。」と、H先生は言う。しかし、次のように続ける。「我々が重視するのは社会性だ。これを伸ばすためには、絶対に統合の方がいい。」

「社会性」とは、曖昧な表現ではある。H先生の言う「社会性」とは、具体的にはN君の姿だ。「闘いだった」入学当時から「変わった」「成長した」N君の姿。つまり、授業中やテスト中は静かで、教室から飛び出したりすることも少なくなり、体育の時も、興味がないまでもみんなと同じ場にいる。「仲間」に自分を合わせられるようになり、自分から仲間や先生に要求することもできるようになった。こんなN君の変化を、「社会性」が伸びたとH先生は言うわけだ。

ひとつ指摘できるのは、1.でまとめた『A中解放教育方針』の中で、「障害児の社会性を伸ばす」という意味の方針は出てこなかったことだ。障害児本人に関してよりも、障害児をとりまく集団の変革の方に力点が置かれていた。このことから、A中学校は「障害児の発達にはさほど力点を置いていない」といっていいだろう。

集団づくりのイベント

これまで述べた、H先生や担任教員による集団づくりのための普段の「教え合い」などに加えて、さまざまなイベントが組まれている。これはもちろん「集団づくり」のためであり、クラスの中心にN君を位置づけるためのもので、例えば講演会や焼き肉パーティー、劇の上演などがおこなわれている。ここではその一例として、N君が一年生の時の9月24日に上演された劇「N君への手紙」を取り上げてみよう。なぜこれを取り上げるかというと、A中学校が育てたいと考えている生徒のモデルが象徴的に登場するからだ。

筆者は演劇には疎いため表現には苦しんでしまうのだが、これは審判・善玉・悪玉の三者関係の物語である。つまり、

審判:まとめる役。すなわち先生。

善玉:N君に積極的に関わろうとする生徒たち。
悪玉:N君と関わることをわずらわしく思う生徒たち
という関係だ。

物語は、N君の小学生時代の友人から彼宛てに来た手紙を、善玉の生徒たちが読んで聞かせているシーンから始まる。そこへやってきた悪玉の生徒たちが言う。

「そんなことやってないで、今日の宿題でもしたら？」

「そおんなつまんないもの、捨てちゃえば、ばっかばかしい！」

そうこうしているうちに先生がやってきて、生徒たちの様子を受けての台詞。

「うーん、Nのことでは、いろいろ考え方があるみたいだね、Nのことを放っておいて、Nぬきの授業はできない。○○さん、前に出てきて話を進めなさい。」

そして善玉の生徒のひとりが発言する。

「はーい、N君のところに、手紙がきたんです。私たちがついつい忘れちゃっていることやなんかを思い出させてくれるものだと思うんで、クラスのみんなにも読んで聞いてほしいと思います。」

しかし、悪玉の生徒たちが反対する。

「私は、早く勉強したいんです。だから、反対です。反対。」

その理由を聞かれると、

「理由？そんなの決まってるじゃない！あいつって、いつもたたいてくるし、つねってくるし、（中略）その上、あいつがいるから、うちのクラスは何も賞とれないじゃないの。もうすぐ体育大会なのに、あいつのせいで、またビリッケツだよ。きまってるわ。ビリが決ってる行事なんてつまんない。全部、あいつのせいだ。」

この悪玉の発言に対して、今度は善玉の生徒たちが反論する。

「ねえ、ちょっと聞いて！N君が小学生の頃は、つねったり、たたいたりしなかったのに……それが……中学になってから、いきなりこんなことをやり始めたの。これ、誰のせいだと思う？あなたたちじゃない？」

「そうよ、その通りよ。そんなことも知らないのに、どうしてそんな冷たいことが言えるの？一番、何もわかってなくてバカなのがあんたじゃない。」

これを聞いて、悪玉の生徒の一部が「改心」する。

「あの……別にたいしたことじゃないんだけど……（中略）私……Nくんのこと、もっと知りたい。」

強硬な立場に立つ悪玉が、

「ちょっと！なんてこと言うのよ！裏切り者！あんたなんて大っ嫌い！」

というが、これを聞いて、改心した悪玉が

「○○さん、今の言葉で、私も踏ん切りがついたわ。私は初めっから反対なんて思っていなかった。友達がいなくて……だから自分の気持ちを隠して、あなたたちのグループに入ったのよ。でも、あなたたちが私を仲間にしてくれたことは、本当にうれしかったわ。でも、なぜか、いつも心の中にモヤモヤがあったわ。苦しかったわ。」そしてもう一人の悪玉も、改心に向かう。

「あのさあ……私も、今、みんなの話を聞いてさあ、もちろん勉強も大切だけど、……N君のこ

とも大切だと思って……（中略）だって、N君のこと真剣に考えている人って、N君と遊んでいるとき、本当に輝いているもん。私、入試のこと考えたら、頭パニックになってくるのに、あんないきいきした顔のできる人って、許せなかった。……私、いっつも面白くなかった。……ごめんなさい。今までのこと、謝ります。」

このように次々と改心していく中で、最後に残った悪玉が、

「あんたまで私を裏切る気？私をけしかけたこともあったくせに……ひきょう者！」

と罵る。しかし善玉がとどめの台詞をはく。

「○○さん、あなただって本当は自分が変わりたがってるんでしょ。私、知ってるのよ。○○さんは、N君と二人だけになったときは、すごくN君に優しいのよ。この前、教室でN君と楽しそうに紙飛行機をとばしてたじゃない。意地をはらないで、みんなでN君に来た手紙、聞こうよ……。いいわね。」

最後に小学校時代の友人からN君宛に来た手紙が読み上げられ、劇は終わる。この手紙の内容は「N君元気ですか。私もN君に教えられた優しさを糧にして頑張っています」」というもので、これはこれで興味深いのだが、この演劇においては善玉と悪玉との議論に焦点が置かれているので、それは省略しよう。

ここで思い出されるのは、先に論じたA中学校の解放教育方針だ。今日の子どもたちの状況としてあげられた、「しらけ、いじめ、それに無関心」「「まとも」が隅に押しやられ、ユーモアだけがもてはやされる」。これを代表しているのが、この劇における悪玉の生徒たちだろう。そして「「まとも」が前面にでてきた」代表が、善玉の生徒たちだ。「最も弱く、隅に置き去りにされる生徒」がN君であり、「集団から疎外されやすいものの存在こそ、集団の質を高める」「「障害」児がいることで、子どもたちはやさしくなる」ひとつの典型的なシーンを、この演劇は描写しようとしている。N君と関わることが善玉たちに「優しさ」をもたらし、悪玉たちも自分の抱える問題（ここではとくに学力）とまともに向き合うようになっていくというわけだ。

この劇は、集団づくりの過程において生じるイベントのシミュレーションとなっている。劇を実際に自分たちで演じることによって、どのような態度や発言で対処すればよいかを生徒たち自身が学び、A中学校の主流の姿勢を理解する。つまり、この劇を演じるということは、A中学校の物語を子どもたちが理解し、内面化するために大きな役割を果たしているといっていい。

次に、劇ではない実際のイベントの例を挙げよう。

卒業間近の2月17日・3時間目前の休み時間。養護研究室の部屋にH先生が、N君のクラスメートの男子3人を呼んできた。このうち二人はN君と同じ班の生徒で、もう一人は小学校以来N君とつきあってきたO君だ。

「3時間目はNの進路を問題にしたい。3人が前にでて、Nへの思いを述べてくれ。そしてみんなの思いを書いてくれるように頼んでくれ。卒業の時にまとめるから。」というのがH先生の話だ。

3人は嫌がる様子は全く見せず、何を言えばいいのかH先生に確認し、教室に向かう。打ち合わせはスムーズで、3人とH先生との信頼関係がみてとれる。

卒業と入試の直前ということで、3時間目は本来自習時間だ。その時間の最初にH先生が教壇に立ち、
「もう進路が決まる時期だが、Nのことで三人から話があるから聞いてくれ。」
と短く口上を述べる。そして3人が前に出て、まずO君が話を切り出す。
「進学にしろ就職にしろ、みんな進路は決まった。でも、Nはまだ決まっていない。Nも本当は、みんなと同じ道に進みたいと思っていると思う。だから、みんなでNの進路を一緒に考えるべきだ。みんなのNに対する気持ちを書いてほしい。」
残る2人が、これは短く、
「このクラスの人は、そしてこの学校の人は、みんなでNの進路を考えてほしい。」
と述べる。
最後に再びH先生が、
「Nはこの前、おはようございます、と自分から言った。見ていてもわかりにくいが、Nも成長しているし、みんなと一緒に高校に行きたいと思っている。高校の案内書を見ているときもある。そういうNの姿をふまえて書いてくれ。」
と締め、そして、みんな机に向かって書き出す。

このイベントには悪玉はいない。3人の生徒が善玉だ。劇においては、先生の影は薄かった。しかしこのイベントは、H先生が演出と脚本を担当している。劇においても、脚本の製作段階で先生が関わっているのだから、先生の役柄の比重が小さいといっても先生の存在が小さいわけではない。表面的には先生は裏方的存在で、表に出て中心になるのは生徒なのだが、普段の授業やイベントの中で脚本を書き、演出し、評価するのはあくまで先生なのだ。
生徒たちは、1年生の時点でこのような劇を演じることができる。先生の意図を理解し、その意を汲み、中心になることを厭わずに実際のイベントをこなすことができる。少なくとも中心の生徒たちは、学校のさまざまな場面でN君のことを気遣い、一緒に行動し、教材づくりまで担う。何よりも先生が、「Nがいることで生徒たちが変わった」「意識が高まった」、そして「このクラスは集団づくりがうまくいった」と感じることができる。つまり、すばらしい実践ができたと総括できる。

N君の役割

このあたりで、A中学校においての「先生・障害児・周囲の生徒」という役割関係を、筆者なりに定義づけてみよう(5)。(本論文の主題は自閉症児なので、「障害児」を重度の「自閉症児」に特定する。ただしその他の障害児に関しても、一定の妥当性はあるのではないかと思う。)

(1)自閉症児とは、学校内においてはまず「置き去りにされやすい存在」である。自閉症児は教科学習についていけない。これは、短期的には(あるいは長期的にも)改善されない。したがって自閉症児も、このことに対する責任は問われない。
(2)上記のような自閉症児が普通学校に入学するということは、「社会移動の手段」「労働能力の向上」としての学校教育の役割とは別の、「人権教育」「反差別」という理念によってその必然性を

認められる。したがって健常児が課せられるさまざまな役割や義務を自閉症児は一部免除され、かつその状態が正当化される。
(3)そのかわり、教師及びクラスの生徒は次のことを認識する。すなわち、自閉症児は「反差別・人権教育の核」であり、健常児の生徒の人権意識向上のために中心的役割を果たさなければならない。自閉症児本人の意志とは一定独自に、その与えられた役割を担うものとして彼（彼女）の行動は解釈される。
(4)被差別者である自閉症児は「反差別・人権教育の核」であり、周囲の健常児は「障害児を支え、共に生きる仲間」としての役割を演じ、教員はこの両者をまとめ、コントロールする役割を担う。この三者関係がうまく機能しているクラス集団が「民主的集団」であり、自閉症児はこの集団を維持する要として、その行動が解釈される。

筆者の見るところ、(1)〜(4)をうまくやれば、少なくとも教員と一部の健常児（どのくらいの割合かは調査できなかったが、劇その他のイベントの様子から見ると決して少なくはない）は、結構充実してしまうのだ。

ある先生に「この学校にもいじめはありますか？」と尋ねた。その先生は少し逡巡しながらも、「ないと思う」と答えた。また、市内の別の中学校から数年前に転任してきた先生に同じ質問をすると、今度は自信を持って「ない」と断言する。「どんなに隠れたところで行われるいじめでも、現場の教師にはすぐにわかる。前にいた学校ではいじめがあり、それは誰にでもわかっていた」と言う。

本当にないのかは別にして、ないと言いきれるほどの自信は驚くべきことだ。それだけA中学校の方針に自信があるのだろう。

完結

A中学校の物語についていけない子どもたちもいるかもしれない。教員の間にも姿勢や意見の違いがあるだろう。そういった深い部分をくみ取れなかったことが、本稿の不十分点だ。しかし、A中学校が全体としてその物語に自信を持っていることは、間違いのないことのように筆者には思える。

3年＊組以外に、数クラスに筆者ははいらせてもらった。3年＊組に比べるとそれらは「うまくいっていないクラス」だと、ある先生はいう。ここでは詳しくふれないが、筆者にもそう感じられた。しかしこのこと自体は、A中学校の物語に疑問を挟む根拠にはならない。3年＊組という実践例がある以上、物語自体に破綻はなく、物語の実践に不十分なところがあったと総括できるからだ。問題はA中学校がその物語に確信を持てるかどうかであり、その意味でA中学校の紡ぎだした物語は成功裡に完結している。

進路

いずれにせよ、A中学校をN君も「仲間たち」も卒業する。中学生活の3年間は、人生の中では助走にすぎない。A中学校は彼らに何を提供できるのだろうか。

A中学校では、障害児の普通高校進学が盛んにいわれている。具体的には、別枠受験や介護者

付きの受験を認めさせる方向で動いている。自分だけ先に進むのではなく、みんなで一緒に高校へ、ということだ。

今のところ現実には、重度の自閉症者は高校には入学できない。試験問題を解けないどころか解く気もないのだから、それこそ別枠で特例としてでないと入学できるわけもない。これらの問題がクリアされ、N君もみんなと一緒に地元の公立高校へ進学できたとしよう。高校でもA中学校的な物語を紡ぎだし、実践できるだろうか。

高校ならば可能かもしれない。教授システムは、中学と高校はほとんど変わらないからだ。しかしその先の大学は？あるいは企業は？つまり、A中学校的な空間とは別の、指導者-障害者-「仲間」という三者関係ではくくりきれない要素をもつ場において、A中学校的な物語は有効なのだろうか？

3.終わりに

本稿で取り上げた範囲の材料では、筆者には結論が出せない。A中学校の物語を敷衍するのか、また別の物語を付加するのか、あるいは根本的に考え直さねばならないのか。とりあえずの疑問を提出することしかできない。

N君が卒業後どのように生活していきたいのかは、周囲の人間にとっては定かではない。(だからこそN君は自閉症児と呼ばれる)。それはむしろ、周囲の人間の考え方や価値観によって左右される。つまり、N君にとっての良い進路ではなく、我々にとって都合の良いN君の進路となる恐れが多分にあるということである。進路を考える場合、このことを十分に考慮した上でなければならないことは間違いないだろう。

注

(1) 〈障害〉という単語にまつわる否定的なニュアンスを嫌い、言い換える例がある。〈「障害」者〉とカッコをつける例、〈「しょうがい者〉とひらがな表記する例などが挙げられる。A中学校の場合、日常的には〈ハンディをもった仲間〉という表現を使っている。しかし筆者はこれにこだわらず、特別な場合をのぞいて〈障害者〉と表記する。

(2) 1979年に養護学校が義務化されたが、これには様々な評価がある。障害を理由に就学を猶予・免除されていた障害児たちの教育権を保障したという意味で肯定的に評価するむきもある。しかし大阪の、例えば大阪府同和教育研究協議会の場合、「(前略) 地域の友だちとともに学びたい、ともに生きたいという素朴な願いを持つ子ども、また親の希望を踏みにじるものとして」 (『'93／第35回信貴山研実践報告集』大阪府同和教育研究協議会,1993,p.84) とらえ、地域の普通学校への受け入れを進めてきた。つまり、障害児と健常児の分離教育は差別であるという考え方に立っている。

(3) 養護学級などでの分離された部屋での指導ではなく、健常児と同じクラスで指導することを「原学級保障」という。

(4) 自閉症は、以下のような症状を特徴とする情緒障害である。
① 対人関係障害、人間関係において、対人的な反応が全般的に乏しい。また、情緒面での交流（疎通性）が困難である。②適応行動障害、周囲の状況を認知して状況に対応（適合）する行動がうまくとれない。反応のパターンが不自然である。③言語発達の障害、特に、伝達手段としての言葉の発達がおくれる。(石部元雄編著『現代心身障害学入門 改訂版』p.136 福村出版 1993)

(5) (1)～(4)は、Parsonsの「病者役割」をモデルにしている。Parsons,T.1964,武田良三監訳『社会構造とパーソナリ

ティ』新泉社1973を参照。

引用文献・資料一覧

『A中学校のあゆみ』 1993年度版pp1-15
『' 93/第35回信貴山研実践報告集』大阪府同和教育研究協議会,1993,p.84
Parsons,T.1964,武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ』新泉社1973
石部元雄編著『現代心身障害学入門 改訂版』福村出版 1993,p.136

Case Study about Integrating Autistic Children in Regular Classrooms —Based on Participant-Observation in a Junior Highschool—

Ichiro KANEKO

Integrated Education is an educational method that allows children with disabilities to learn in a regular classroom with nonhandicaped children. This paper tries to make clear the principles, practices, and results of integrated education practices based on participant-observation .

From Dec.1994 to Mar.1995, the author observed the present state of integrated education in a municipal junior high school in Osaka. Particularly, the author tried to focus attention on pracices in a third grade classroom 2 where an autistc was integrated. It is generally believed that autistc children have difficulty keeping up with regular classworks. When a regular school decides to admit autistic children, it has to address the reasons, methods, and purposes of admitting them.

In this paper,the author tries to consider the annotation of the reasons, methods, and practices as a form of tale on which [teachers],[children with disabilities],and [fellows] apear as major characters.

According to the analysis, the junior high school is able to tell the tale successfully. However, this success could only be attained in a limited space like this junior high school. It is not certain whether the tale can be effectively told in a space where the interactive and supportive relationship among the [teachers],[children with disabilities],and [fellows] has not been established.