

知的障害児の成長・発達への支援についての基礎研究 — 特別支援教育のめざすもの(その1) —

吉川 裕子

(平成 18 年 10 月 5 日受理)

A Fundamental Study of the Support for the Growth and Development of Children with Mental Retardation

— Concerning Special Support Education (1) —

YOSHIKAWA, Yuko

(Received on October 5, 2006)

キーワード：成長・発達・支援・特別支援教育・知的障害・ダウン症

Key words : growth, development, support, special support education, mental retardation, Down syndrome

はじめに

現在、教育改革にみられる国家を挙げての法改正への取り組みは、様々な方面に波及している。

2001年1月「文部省」から「文部科学省」へ、それに伴い初等中等教育局「特殊教育課」も「特別支援教育課」へと組織再編された。特に、「特殊教育」から「特別支援教育」への移行は、その理念にもみられるように、日本の学校教育制度に新たな方向性を導くものとして位置づけられている。

さかのぼること1872年、そもそも日本で最初の学校教育に関する法令である「学制」が公布されて以来、障害のある子どもの義務教育制度の確立は戦後まで待たなければならない。1947年公布の「学校教育法」の中で、ようやく「特殊教育」の明確な位置づけがなされるのである。その後急速に整備されてきているが、2000年以降、2001年「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」、2002年中央教育審議会「今後の教員免許制度の在り方について」答申、2003年「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」—特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議—、2004年中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方

について(中間報告)」と立て続きに報告され、昨年12月には中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の答申があった。これは、1969年に報告された特殊教育総合研究調査協力者会議「特殊教育の基本的な施策のあり方について」以来の教育内容・制度等、それら全般に関わるものについての報

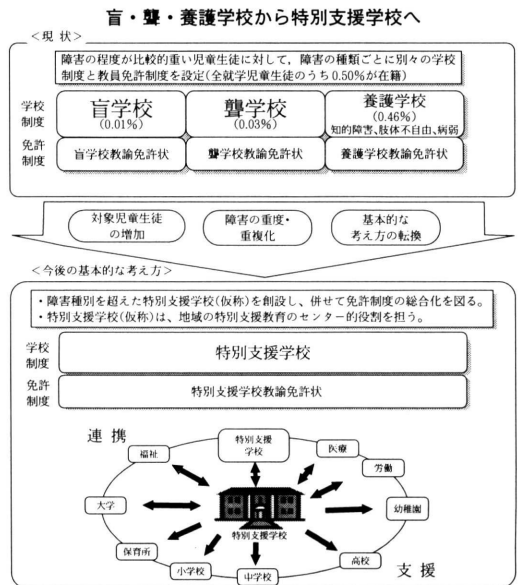


図1. 文部科学省HP¹⁾

「学校教育法等の一部を改正する法律案」より

告であり、その意味合いは大きいといえる。

最近では2006年6月、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の提言を踏まえた「学校教育法等の一部を改正する法律案」が国会で承認され、2007年4月より施行される。これにより、現在の盲・聾・養護学校は、あらゆる障害の枠を越えた「特別支援学校」という名のもとに、地域の教育センター的役割を担うとされ、また、これに合わせて教員免許の制度も改められることとなった。そして、小・中学校等の特別支援教育を推進するための規定を法律上位置づけたのである。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」によれば、「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである²⁾。この理念を基本として、これまでの「特殊教育」における、障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行う³⁾といった従来の考えを継承・発展していくものとしている。対象となる幼児児童生徒についても、従来の特殊教育における、視覚障害(盲者 弱視者)、聴覚障害(聾者 難聴者)、知的障害(知的障害者)、肢体不自由(肢体不自由者)、病弱・身体虚弱(病弱・身体虚弱者)、言語障害(言語障害者)、情緒障害(自閉症者 情緒障害者)に加え、LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うこととした。さらに、小・中学校における制度的見直しの中で、2004年に公布された障害者基本法の一部改正により、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない旨が規定された⁴⁾ことから、小・中学校は積極的に特別支援学校との連携協力を推進すべきであるとしている。校内委員会の設置・運営、特別支援教育コーディネーターや専門家チームや巡回相談、特別支援連携協議会の設置など、その組織体制についても詳細に述べられているのである。

以上のような背景を踏まえて、本研究は、筆者が小学校普通学級に在学する障害児への支援ボランティア(2006年5月～現在も継続)として関わっている知的障害児(ダウン症)について、その関わり、及び援助・発

達支援の実践内容を自己反省的に明らかにすることによって、今後の支援内容の充実を図っていくことを目的とする基礎研究である。

方法

1)対象児

東京都内の公立小学校(普通学級1年B組)に2006年4月に入学し、学校生活、及び学習面での支援を必要とするダウン症女兒C子を対象とした。筆者との関わりは、C子が6歳3ヶ月の時からである。

2)研究方法

週に一度、全13回(うち2回は水泳指導)、1年B組に参加し、C子への生活・学習支援を行い、その日の出来事を記録した。また、援助内容・方法については、その都度、担任の教師やスクールカウンセラーと連絡を取り合った。それら一連の支援に関するケースの分析を行った。

3)家族構成

父、母、祖母、兄、本児

4)生育歴

出生時体重：2956g 予定：6ヶ月 独歩：12ヶ月
一語文：12ヶ月で「ママ」「パパ」と言う。

5)就学までの様子

出生直後ダウン症と診断され、0歳8ヶ月頃、心室中隔欠損症の手術を受けた。他の合併症は認められず、術後の経過は良好だった。2歳半から週1回、心身障害福祉センターへ通い、4歳の時、都内の私立幼稚園へ入園した。兄やその友達に可愛がられ、一緒に何事にも挑戦し、コミュニケーション手段としての言語の獲得も、ジェスチャーを交えながら自然に身に付けることができる環境にいた。特に音楽への関心が強く、現在も音楽教室へ通っている。幼稚園における2年間保育の後、現在の小学校へ入学した。母親の手伝いや家での仕事も積極的にこなし、最近、「くもん」にも通い始め、3歳児半程度の学習指導を受けている。

ケースの分析

今までの実践記録を次の観点から分析した。

第1期 C子と筆者の信頼関係を築くための関わり

第2期 C子と友達における相互関係を築くための支援

第1期 C子と筆者の関係を築くための関わり

【1】

朝自習の時間、筆者が教室に入っていくと、C子は本を開いている。筆者は教室の隅でC子の様子を観察する。担任からの紹介を受け、クラス全員の前で挨拶をする。後、C子の元に行く。筆者「C子ちゃん、よろしくね」と言う。C子は不思議そうな表情で筆者をうかがっている。

体育科の時間、時間内に着替えが終わらなかったC子は、筆者と手を繋いで、二人で校庭へ向かう。筆者「みんな待っているから急ごう」と言う。C子は筆者の手を離し、違う方を向きながらゆっくり階段を降りる。C子は筆者の様子をうかがいながら、下駄箱で靴を履き替えた後、急に走り出す。筆者「C子ちゃんどこへ行くの？校庭はそっちじゃないよ」と言う。C子、そのまま走って玄関を飛び出す。筆者「C子ちゃん待ちなさい」と言ってC子を走って捕まえる。C子は笑ってまた走り出す。筆者はC子を追いかけ捕まえる。筆者「C子ちゃんだめでしょ。今は遊びの時間じゃないんだから、早く靴を履いてみんなと一緒に体育をやろう」と言う。C子はふてくされた表情をして、一人で校庭の隅へ行く。筆者「C子ちゃん一緒に行こうよ～、みてみて、みんな楽しそうだよ～」と言う。見かねた他のクラスの先生が、C子を引っ張ってクラス集団へ連れて行く。

分析

担任から「C子ちゃんはよく人を見ているから、この人は大丈夫、甘えられる、と思った人の言うことは聞かないから」と聞いていたので、どのような援助・言葉かけが適当かを模索しながらの関わりであったが、筆者の言葉かけはC子への寄り添いの気持ちが不十分であったと考えられる。そんな筆者に対して、C子は苛立ちを感じていたのかもしれない。

【2】

生活科の時間、朝顔の観察をする。みんなで校庭へ出

たC子は、朝顔の元へは行かず、校庭の隅の方へ走って行く。筆者「C子ちゃん！」と言う。C子は笑いながら走っていく。筆者「まてー」と笑いながら追いかけると、嬉しそうに逃げ回っている。校庭の隅まで行くと、そばにある木の葉っぱをみる。C子は「(みて)」と言わんばかりに筆者を見ながらジェスチャーで葉っぱを指す。筆者「すごい！すごくきれいな葉っぱだね。いっぱいあるね」という。C子は、時々、クラスみんなの様子をうかがっている。筆者「あっちへ行ってみよっか」と言う。C子「やだ」と言う。筆者「そっかー。でも何だか寂しいな。みんなのお花が元気に咲きますようになって、みんな朝顔さんのお世話をしているのに」と言う。C子「いいもん」と言ってうつむいて石を蹴っている。筆者「C子ちゃんの朝顔さんはどのくらい大きくなったんだろうね」と言う。C子は黙って、クラスの子ども達の方をみている。筆者「一緒にみに行こうか」と言う。C子「やーだよ」と言う。担任「C子ちゃん、いらっしやーい」と言う。C子は担任の方を見ている。筆者「ほら、先生も呼んでいるよ。一緒に行こう」と言う。C子「やだよ」と言う。筆者「C子ちゃん。C子ちゃんは赤ちゃんなの？赤ちゃんは小学生にはなれません。みんなと一緒に勉強出来ないような赤ちゃんは帰って下さい」と言う。C子「わかった」と言う。筆者「本当にわかったの？」と言う。C子「うん」と言う。筆者「C子ちゃん、先生の目をみて、もう一度答えて。C子ちゃんはお勉強をしないで帰りますか？」と言う。C子「いいよ」と言う。見かねた担任が「C子ちゃんは幼稚園生ですか？お勉強出来ませんか？出来ないのならもう一度幼稚園へ戻って下さい」と言う。C子「やだ」と言う。担任「じゃあお勉強出来ますか？」と言う。C子「はい」と言う。

分析

この後C子は授業に参加するが、残り時間がほとんどなく、すぐに教室に戻ることとなる。この日の筆者は、少しでもC子に寄り添おうと賢明に言葉かけをし、C子もそれに応えてくれているが、C子にとって筆者はよき遊び相手になってしまっている一面を垣間見ることができる。しかし、言葉のキャッチボールが成立している場面もみられ、徐々にではあるが、お互いの関係を認識し始めていると捉えることができるのではないかと。

【3】

体育科後の着替えから休み時間となるが、C子は休み時間終了1分前に着替えが終了した。周りの友達はみんな校庭へ行っている。C子「んー」と言って校庭を指している。筆者「C子ちゃん、もう校庭へ行っている時間はないよ。靴を履き替えたなら休み時間終わりのチャイムが鳴っちゃうかもしれないけど、もし終わってしまってもきちんと帰って来られますか？」と言う。C子「んーんー」とせがみながら、走り出す。筆者「までー」と言って追いかける。C子「きゃー」と笑いながら下駄箱まで逃げる。筆者「C子ちゃんどーこだ」とC子を探すふりをする。C子はクスクス笑いながら階段の下に隠れている。筆者「あっC子ちゃんみつけ」と言う。C子「きゃー」と言って逃げ回る。次の時間のチャイムが鳴る。筆者「さーてC子ちゃんお約束だよ、お教室へ戻ろう」と言う。C子「やーだよ」と言って階段の下に隠れる。筆者「あれ、C子ちゃんはお約束守れなかったっけ？」と言う。C子「やーだよ」と言う。筆者はC子のそばへいき、筆者「C子ちゃん、先生の目をみて話してね。C子ちゃんはお約束の守れない赤ちゃんですか？さっきお約束したよね。次の時間のチャイムが鳴ったら戻って」と言う。C子「やーだ。やーだー」と悲しそうな表情をしている。筆者「だってC子ちゃん、お着替えの時間、ずっとのんびりしていたじゃない。急がないと休み時間なくなっちゃうよって先生言ったよね。分かっていたのに、のんびりふらふらしていたC子ちゃんがいけないんだよ」と言う。C子はふくれっ面で「はーい」と言う。筆者「ちゃんとお教室へ戻れますか？」と言う。C子はふくれっ面で「はーい」と言う。C子と筆者は手を繋いで教室へ戻る。

分析

着替えの時間内に着替えが終わらず、休み時間がなくなってしまうという上述のような光景は毎週繰り返された。関わりの初期において筆者は、C子の着替えを手伝い、休み時間は思い切り遊ぶことが出来るよう援助したが、徐々に、ゆっくりでもいいから自分の力でやらせようと筆者は、C子の様子を見守るという行為に徹した。そして、残りの限られた時間の中でめいっばい遊んだ結果、次の授業中廊下に出てしまうといった行為が軽減された。またこの頃から、C子と筆者の間に、お互いを理解する心や信頼関係といった絆が深まってきたと考え

ることができる。

【4】

国語科の時間、担任の説明が終わり、子ども達はプリント課題に向かっている。C子は席を立ち、廊下へ歩いていく。筆者はついていけない。廊下では水の音がある。担任「あら、C子ちゃんは？」と言う。筆者「C子ちゃんはお水を飲んでます」と言う。筆者は教室のドア付近へ行き「C子ちゃんお水を飲んでるんだよね？」と言う。C子「うん」と言う。お水を飲んで手を洗ったC子は教室へ戻り、筆者「さ、がんばろっか」C子「うん」と言い着席した。

分析

C子が廊下へ出た時、筆者も後をついて行きたかったが我慢した。見ていない所で何かあったら、という気持ちもあったが、この頃のC子は、何でも一人で出来るんだ、という思いが全面に出ていたので、C子の主体性への尊重から、筆者は廊下へは出ず、言葉かけのみに留めた。結果、C子は静かに着席している。

第2期 C子と友達における相互関係を築くための支援

【1】

朝自習の時間、後ろの席のE男の筆箱を見ているC子。E男の消しゴムが床に落ちている。C子は消しゴムを拾ってE男の筆箱に入れる。E男「C子ちゃんだめでしょ。やめて」と言う。C子はムッとした表情で「(拾ってあげたんでしょ)」と言わんばかりに、指をE男に向けて振りながら訴えている。E男「これ僕のだから触らないで」と言う。C子はイライラした様子。E男「僕、今これやってるんだから邪魔しないでよ」と言う。C子「もう」と怒りながら「べー」と言い、舌を出す。E男「C子ちゃんの先生(筆者に対して)、C子ちゃんが僕の邪魔する。C子ちゃんいつも僕の邪魔するんだよ」、筆者「そっか、それは嫌だよ。けどもしかしたらC子ちゃんは消しゴムを拾ってくれたのかもよ」、E男「違うよ。C子ちゃんはいつも僕の邪魔をするんだ」、C子「(なんだよ)」と言いたそうな表情で「べー」と舌を出し前を向く。筆者「そうかな。先生はそうは思わないけどなー」と言う。

分析

C子は、日頃からクラスの子どもの筆箱をみても触っていた。そして消しゴムが落ちていたり、それを拾ってしまっただけで、鉛筆が飛び出ているとそれを整理してしまっただけだったのである。とても優しい心を持った、お世話好きなC子の一面をうかがうことができる。しかしながら、その行為を途中から見た子どもは「筆箱をいじられている」と思ってしまい、それに対して言葉で返すことの出来ないC子は「ペー」と舌を出して怒ることしかできなかった。筆者が介入し、C子の気持ちや態度を代弁することもできたが、あえて子ども達には近づかず、見守ることでその様子をうかがっていた。

【2】

同日の算数科の時間、班ごとに足し算・引き算を使ったすごろくゲームをする。担任は次のように指示を出す。順番に足し算・引き算カードを引いて、カードの間に答える。合っていたら、答えの数だけコマを進めるよう説明をする。

4人グループのうち、F也が「先生（筆者に対して）、C子ちゃんはゲーム出来ません。だって足し算と引き算出来ないし、わかってないもん」と言う。E男・G太「うんうん」と言う。C子は黙っている。筆者「そうなんだー。じゃあどうしたらいいと思う？みんなで考えて、C子ちゃんも参加出来るようなルールを工夫したらいいんじゃないかな」と言う。E男「分かんないよ」、F也「だって無理なんだもん」、G太は黙っている。筆者「そうかなー。はい！私提案があります」、E男・F也・G太「なにになにー」、筆者「あのねあのね、C子ちゃんの番になったら、まずC子ちゃんがカードを引く。引いたカードの問をE男君・F也君・G太君の誰かに答えてもらう。もし、その答えが合っていたら、C子ちゃんにコマを進めてもらう。どうかな？C子ちゃんどう？」、C子は筆者をみている。E男・F也・G太「いいよ」と賛成する。ゲームを開始する。1周目のC子の番、筆者「C子ちゃん誰に答えてもらう？」、E男・F也・G太「僕！僕だよ。僕が答える」と言う。C子は指でF也を指す。2週目のC子の番、C子はG太を指す。数周したが、C子はE男を指さない。E男「C子ちゃん、どうして僕に答えさせてくれないの！」、C子「ペー」と言って舌を出す。E男「C子ちゃん、そんなことしちゃいけないんだよ」、C子「ペー」と言って舌を出す。E男

「先生（筆者に対して）、C子ちゃん僕にいじわるする」と言う。筆者「C子ちゃん、E男君にも答えさせてあげようよ」と言う。C子は応えない。

分析

朝自習の様子をみていた筆者は、C子の思いとE男の一方的なC子への思いから生じているズレをどのように修復したらいいか悩んでいた。なかなか言葉で意思疎通を図ることのできないC子の苛立ちは、態度や行動を伴って表現される。また、言葉で解決できないE男は、C子へのとまどいを感じている。筆者が二人の間に介入することも可能だが、C子とE男の心の葛藤をしばらく見守ることにした。

【3】

同日の生活科の終わり、朝顔観察から帰ってきた子ども達は水道場で手を洗っている。C子がすれ違い座間、E男に手を上げた。E男「何するんだよ！」、C子「ペー」と言って舌を出す。筆者「二人とも待ちなさい。C子ちゃん、今あなたは何をしたの？なぜE男君を叩いたの？なぜ叩かなければならなかったの！」、C子はふてくされた表情で黙っている。筆者「ふくれっ面をしてもダメ。なぜE男君を叩いたのか教えて」と言う。E男「もういいよ」と言って教室に戻る。C子はいじけている様子。筆者「C子ちゃん、先生の目を見て。C子ちゃんは朝の消しゴムのことで怒っているの？」、C子は黙っている。筆者「もしそのことで叩いたのなら、それは間違っているよ。せっかくE男君のために消しゴムを拾ったのに、なぜ怒るの？って、その時に言わなきゃダメなんだよ」、C子「はい」と言う。筆者「じゃあE男君に謝りなさい」、C子「はい」と言ってE男のところへいく。C子、筆者の顔を見る。筆者「ごめんなさいは？」、C子「ごめんなさい」、E男「もういいよ、べつに」と言う。E男「C子ちゃんだからしょうがないよ」と言う。筆者「E男君、ちょっと待って。C子ちゃんど何がいいの？」、E男「だってC子ちゃんだもん。僕が我慢しなきゃいけないんだよ」、筆者「E男君それは違うよ。C子ちゃんだから許されることは何もないんだよ。E男君とC子ちゃん是一緒、何も変わらないんだよ」と言う。E男は黙ってうつむいている。筆者「もうちょっとC子ちゃんを見てみて」と言う。

分析

E男は朝自習の時、筆者に対して「C子ちゃんの先生」と発言している。このことはE男だけでなく、いつの間にかクラスの子も達の中に「あの先生はC子ちゃんの先生なんだ」ということが顕在化していると考えられることができる。「C子ちゃんの先生=C子ちゃんは特別な存在」となってしまうのだ。E男が「C子ちゃんだからしょうがない」と思ってしまったのは、単にE男とC子の関係からなのではなく、C子と筆者との関係性も少なからず影響しているのではなからうか。

【4】

2週間後、給食を食べ終わったE男が、片づけをしているC子を見ている。C子は気づいていない。そのうちC子はH代と話し始める。E男は教室の隅からC子をうかがっている。C子がE男に気づいてそばに寄る。C子「ねー」と言う。E男はびっくりした様子だったが、クスクス笑い始める。つられるようにC子も笑い始める。

分析

これら一連のケースから読み取ることができるC子とE男の関係は、「良好」か「悪い」かの二元論的に捉えることはできない。支援者としての筆者の役割は一樣ではなく、特に子ども同士のコミュニケーション手段としての支援者の介入には、ある一定の観察と時間を要すると考えることができよう。

考察

以上のケースの分析を踏まえた、第1期・第2期の総合的考察、検討を試みる。

まず第1期として、C子と筆者、二者の観点からその関係構築に関わるケースを述べたが、

- ① お互いに理解し合おうとする心の変化
- ② 心身を伴った会話の成立
- ③ 信頼関係の成立

について捉えることができる。

①について、第1期【1】のC子の様子から、初対面の筆者に対して人見知りをしている様子はおかげない。むしろ、笑顔で走り回るC子の、筆者と積極的に関わろうとする社会性の高さをうかがうことができる。

②について、C子は自分の気持ちを他人に伝えようと

する意欲が高い。そのため、身体全体で表現し、またよく話す。今回のケースの中では「うん」「やだ」「はい」など単語のみの表出だが、日頃から「先生！○○が○○なんだよ」というように文章を組み立てることも出来る。しかし、発語が不明瞭で聞き取り辛いのも現状である。発音については、今後どのような支援が適当か、検討されるべきであろう。

③については、支援に関わる者として当然要求され、成立されるべき項目である。人は信頼関係を基礎として成長・発達、発展していく。そのため、今後も長期に渡って築いていく必要がある。

次に、第2期について、C子と友達の関わりを、筆者の支援を中心に述べた。整理すると、

- ① 子どもの思い、子ども同士での解決を見守ろうとする支援
- ② 問題に対して、解決のきっかけや解決方法を一緒に考えていこうとする支援と捉えることができる。

①について、第2期【1】のC子とE男の思いには、ズレが生じていることがわかる。役に立とうとするC子と、その思いを理解出来ないでいるE男の思い。E男は自身で対処しきれなくなると、必ず筆者に援助を求めたが、C子とE男で乗り越えるべき問題に対して、支援者はすぐに答えを出すのではなく、なぜそうなっているのかその原因を探させるためにも、見守るという支援は大切なのではないだろうか。

②について、C子とE男の問題に関わるに当たり、筆者は一貫した見方を持って接した。「彼ら（ダウン症児・者）が特別の存在ではなく基本的には個性ある一人の健全な子どもで、ただ21トリソミーによる影響が付加されているという視点」⁵⁾から関わり、解決方法を検討するということである。従ってC子は特別の存在ではなく、ダウン症という個性を持っている、かけがえのない一人の子どもという視点で捉えた。筆者の「C子ちゃんを見てみて」という言葉かけの後、E男はC子を理解しようと試み始めた。これは、お互いを理解するための第一歩となっていると考えられ、引き続き子どもの育ちと共に見守っていく必要があると考える。

また、今回の研究に際し、C子の母親にインタビューを依頼し、快く引き受けていただいた。2時間近くに渡るインタビューの中で、C子の生育暦や、成長・発達観についても詳細に拝聴させていただいた。その中で、小

学校入学から現在に至るC子の様子やその変化について次のように語られている。

「幼稚園まではジェスチャーを使っての表現が多かったが、最近では少なくなり、言葉の数が増えた。」

「家でよくしゃべる。○○したよ、○○が○○なんだよ、など単語のみの表現が少なくなった。」

「幼稚園の時よりも周囲との関わりが増えて、社会性が広がっていると感じる。」

「夏休み、小学校の水泳ですごく成長した。」

「お兄ちゃんのやることを見ているので、うちの手伝いもよくやってくれる。お箸を並べたり、料理を運んだりもする。最近では、お兄ちゃんの手伝いもしている。」

「小学校が大好き。」

今後望むことについては、「少しでも話すことができるように」、「卒業して、将来は何か職業について欲しい」と抱負を述べていた。

本稿は、C子の成長・発達を支援するための手がかりとして、実践記録を自己分析することを目的としてきた。知的障害児への支援といってもその支援方法は多様である。今回の分析をもとに、さらにダウン症児への理解を深め、今後より幅の広い、より詳細な分析を進め、C子の成長・発達のニーズに合わせた適切な教育やその内容を検討していく必要がある。また、母親の話にもあったように、現在平均寿命が50歳といわれる⁶⁾ダウン症児・者の思春期、青年期、それに関わる自立、及び社会参加に向けた共同学習の取り組みについても伏せて早急に検討し、整備していかなければならない課題の一つであろう。

今後の課題

厚生労働省は2000年、日本の18歳未満の知的障害児数は93,600人(厚生労働省「統計調査別公表データ 知的障害児・者基礎調査」2000年度より)であると公表した。また、文部科学省によれば、2006年度養護学校小学部在籍数は29,806人、聾学校小学部は2,210人、盲学校小学部は678人(文部科学省「学校基本調査速報」2006年度より)、また、小学校の特殊学級在籍児童数のうち知的障害児数は、37,905人(「発達障害白書2006」資料「特殊学級数および特殊学級在籍児童生徒数」より)である。それでは、知的障害児のうち、小学校普通学級に在学しているダウン症児数の割合はどのくらいであるか。資料として、財団法人 日本ダウン症協会(全国の

表1. 新1年生の就学に関するアンケート調査
(日本ダウン症協会会報)⁷⁾

	心障学級	普通学級	養護学校	合計
2000年度入学	102	71	24	197
2001年度入学	81	59	27	167
2002年度入学	63	38	21	122
2003年度入学	77	58	31	166
2004年度入学	73	34	18	125
2005年度入学	120	44	40	204

※2005年度調査について
調査期間：2006年3月～4月
配布調査票数 396 (会員273 非会員123) うち回収率 52%

ダウン症関連親の会連合 1994年発足)による新1年生の就学に関するアンケート調査の結果をあげる。

これらはダウン症児のごく一部であり、全国規模のデータではないが、2000年度普通学級入学者の割合は約36%、2001年度は約35%、2002年度は約31%、2003年度は約40%、2004年度は約27%、2005年度は約22%となり、年度毎の変化は見られるが毎年ほぼ3割のダウン症児が普通学級へ入学していることになる。1,000人に1人の割合で生まれるといわれるダウン症児の数を考えると、心障学級(特殊学級)や養護学校等も含め、全国的により多くの在学数が見込まれる。

現在の特別支援教育における取り組みは、新たな対象となったLD・ADHD・高機能自閉症等の軽度発達障害について取り上げられることが多いが、それとともに従来の対象であった障害についても検討されるべきである。これらの課題については、国立特殊教育総合研究所のプロジェクト研究「小・中学校における障害のある子どもへの支援体制に関する研究(2004～2006年度)」⁸⁾でも検討されており、タイプ別の特別支援教室案を示しているところである。

2003年「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」を受け、国の委託事業等を通して開始された特別支援教育の取り組みは、まだ始まったばかりである。「我が国は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会に移行しつつある。」⁹⁾「その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加の見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている」¹⁰⁾のである。学校全体が特別支援教育についての確かな筋道を見つけ、それをサポートする諸機関との連携を深め、さらに障害のない児童生徒、保護者への理解を得ながら、それぞれがお互いを理解し、共に

生きる、インテグレーションではなくインクルージョンの立場における共生社会を模索していくことが大切ではないか。

おわりに、夏休みを終えて2学期に入ったC子は、驚くほど成長した。身体の成長も際立ち、心身共に一回りも二回りも大きくなったように感じている。今後も長期的にC子への支援を継続していけたらと考えている。

謝 辞

本研究にあたり、温かくご支援くださった小学校の校長先生を始め、諸先生方、また本研究の全面的なご協力をお引き受けいただいたC子ちゃんのご家族に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/010.htm
- 2) 大南秀明編：中教審答申 特別支援教育の解説，明治図書出版株式会社，2006，pp158～159
- 3) 同，p158
- 4) 同，p167
- 5) 小池敏英・北島善夫：知的障害の心理学－発達支援からの理解－，北大路書房，2001，p189
- 6) Mortality and Survival for Down Syndrome in Japan：M.MASAKI M.HIGURASHI K.IIJIMA N.ISHIKAWA et al, *Am J Hum Genet* 33, 1981, pp629～639
- 7) 日本ダウン症協会会報「JDS ニュース・新1年生の就学に関するアンケート」(2000年度～2005年度)
- 8) 日本知的障害福祉連盟 編：発達障害白書，日本文化科学社，2006，p56
- 9) 大南秀明編：中教審答申 特別支援教育の解説，明治図書出版株式会社，2006，p154
- 10) 同，p160

Summary

The Japanese system of school education has remarkably been modified. Along with it, the system of special support education will be enforced in April, 2007. The school education is on a basis of support an approach on independence and social participation of the children who have special needs. It aims understanding educational needs for each child, doing appropriate guidance to improve or to overcome the difficulty in life and study, and cultivating child's power through them.

In this case report, the relation between the child with Down syndrome who is going to the public elementary school in Tokyo and the author as the support volunteer was described as part of the special support educational approach.