

## 障害児の交流教育に対する親のニーズと今後の課題

高橋 泰子, 田淵 優

(武庫川女子大学教育学科初等教育コース)

## Needs of Parents in Educational Integration for Handicapped Children and the Future Problem

Yasuko Takahashi, Masaru Tabuchi

Department of Education, Faculty of Letters,

Mukogawa Women's University, Nishinomiya 665, Japan

In order to know what kind of needs to have about education integration, they went to parents of handicapped children which was registered on handicapped children's class in Hyogo, Osaka and Shiga at an inquiry survey.

Factor loading quantity by a way of factor analysis was calculated by several sample 57, variable 40, and in addition a cycle by a way of varimax method was held, and the inquiry survey which was recovered did factor configuration clearly. In doing it, since factor of 11 was calculated, it was done 3 factor abstractions which could be regarded with efficiency. Factor 1 about as "associate participation to social life", factor 2 about as "needs to teacher of elementary school", and factor 3 about as "assessment of integration" was interpreted. In spite of going along an analysis of variance classified by an obstacle at this 3 pieces of factor, the difference which was vicissitudes was not seen. In other words it understands needs against integration of a protector that there is a difference by an obstacle that it could not say.

From a result of this investigation, a view of future integration is searched.

### 緒 言

わが国の障害児教育は、1979年4月からの養護学校教育義務制実施によって、制度的に従来より一層の障害別・程度別による就学、すなわち分離教育が進められつつある。

しかし一方では、これらの分離教育に対して、障害児と健常児に一人ひとりの個性や能力に応じた教育を保障しつつ、人間としての共通性を強調し、相互理解、相互作用における人間形成や、教育効果の向上を重視する観点から障害児と健常児が共に学び、生活する統合教育の必要性が叫ばれている。

特に、通常の小・中学校では、それらの統合教育の一環として、通常の学級と障害児学級の児童・生徒が必要に応じて各教科・道徳・特別活動などを共に学ばいいわゆる「交流教育」を実施しているが、その意義や目的に対する認識や理解はあっても、実際には現在の学校教育制度の中では、さまざまな問題も生じている。例えば、田淵、高橋(1991)の自閉症児の交流教育の実態調査では「健常児と障害児が同じ空間を共有しているにしか過ぎないことが多く、特に知的な遅れのある障害児は学級のお客さんになりがちである」と報告しており、本来の統合・交流教育の目標から反れているのではないかと考えられる。

## 目 的

わが国において統合教育の概念がいつ頃から明確になったかを定めるのは難しいが、1960年代の初頭にはこの思想の発芽はあった。そして今日、約30数年の年月を経て、学校教育における統合教育の一つの具現が「交流教育」であるが、緒言において述べたようにさまざまな問題点を包括したまま実態先行という形で実施されているものと思われる。

本調査研究では、実際に交流教育を受けている障害児の親の側から見た児童の実態を知ると共に、親の問題把握と理解、学校教育に対する希望等を明らかにし、今後の統合教育のあり方や展望を探るものである。

## 方 法

兵庫・大阪・滋賀3府県下における小学校の障害児学級に在籍する児童の親にアンケート用紙を配布し、回答は無記名で郵送をもって行った。

## 結果と考察

### 1. 子どもの実態

調査対象の児童の性別は、男子38人、女子19人で、2:1の割合であった。

障害の状態は、親がどのようにとらえているかを尋ねたところ、Table 1. で示す結果であった。8割以上が精神遅滞で、その中で何らかの障害と重複している児童が43.5% (20人)であった。これは、障害児学級の重度化を示しているといえる。

**Table 1** Mother caught it handicapped of child. (n=57)

| 障 害       | 人 数 |
|-----------|-----|
| 精 神 遅 滞   | 46人 |
| 自 閉 的     | 15人 |
| 言 語 障 害   | 11人 |
| 肢 体 不 自 由 | 7人  |
| 情 緒 障 害   | 7人  |
| 視 覚 障 害   | 3人  |
| 病 ・ 虚 弱   | 3人  |
| 聴 覚 障 害   | 1人  |
| そ の 他     | 1人  |

### 2. 就学について

上記の障害を持つ児童は、就学指導相談の段階で、78.9%が障害児学級を勧められているが、12.3% (7人)が養護学校(障害児学級と養護学校を勧められた児童も含む)を、5.3%が普通学級を勧められており、7.0%が特に指導を受けていなかった。そこで、養護学校を勧められた7人になぜ養護学校に就学せず、地域の学校の障害児学級に就学することを希望したかを尋ねたところ、

「健常児と多く交流をはかりたかったから」7人

「養護学校が遠いから」4人

「養護学校より指導が行き届くと思ったから」1人

「地域の中で生活するのが望ましいと思ったから」1人

という回答であった。養護学校が遠いという物理的な制約もあるが、7人が7人とも「健常児と多く交流をはかりたかったから」と理由を述べているのは、交流教育にさまざまな期待を抱いていたことがうかがえる。

また、現在就学している地域の学校への入学を特に強く希望した人に尋ねたところ、

母親 31人 父親 14人 医師・相談機関の先生 7人

保育所・幼稚園の先生 4人 祖父母 3人

親戚 1人 兄弟 1人

母親が全体の77.5%を占めており、母親のみが希望したのは38.5%で、あとの39.0%は父親や医師・相談機関の先生と決めている。しかし、両親以外の者のみで決めた割合は20.5%もあり、両親の就学に際しての迷いや不安がうかがえる。

### 3. 各教科・特別活動での交流の状態

各教科での交流の状態を尋ねたところ、Table 2. が示すとおり、音楽・図工・体育など実技・実習の多い科目や

障害児の交流教育に対する親のニーズと今後の課題

Table 2. A rate and the mean time interval when handicapped children goes to an ordinary class are computed with a percent for the standard time

|     | 交流の割合<br>(%) | 平均時間数<br>(時間) | 標準時間割数 |    |      |      |
|-----|--------------|---------------|--------|----|------|------|
|     |              |               | 1年     | 2年 | 3・4年 | 5・6年 |
| 国語  | 31.6         | 3.1           | 8      | 8  | 8    | 6    |
| 算数  | 45.6         | 2.6           | 4      | 5  | 5    | 5    |
| 理科  | 40.4         | 1.7           | 2      | 2  | 3    | 3    |
| 社会  | 40.4         | 1.6           | 2      | 2  | 3    | 3    |
| 体育  | 87.7         | 2.7           | 3      | 3  | 3    | 3    |
| 音楽  | 96.5         | 1.8           | 2      | 2  | 2    | 2    |
| 図工  | 75.4         | 1.8           | 2      | 2  | 2    | 2    |
| 家庭  | 31.6         | 1.3           |        |    |      | 2    |
| 道徳  | 40.4         | 1.1           | 1      | 1  | 1    | 1    |
| 給食  | 82.5         | 4.8           |        |    |      |      |
| 清掃  | 47.4         | 4.3           |        |    |      |      |
| 学級会 | 63.2         | 1.1           | 1      | 1  | 1    | 2    |
| 朝の会 | 71.9         | 5.6           |        |    |      |      |

Table 3. A rate of integration in elementary school of Hyogo (%)

|    | 精薄   | 肢不    | 情緒   | 平均   |
|----|------|-------|------|------|
| 国語 | 10.7 | 42.9  | 18.2 | 12.0 |
| 算数 | 18.7 | 57.1  | 12.5 | 19.3 |
| 理科 | 2.9  | 14.3  | 2.3  | 3.4  |
| 社会 | 30.0 | 57.1  | 20.5 | 31.3 |
| 体育 | 93.1 | 28.6  | 92.0 | 91.0 |
| 音楽 | 94.2 | 100.0 | 89.8 | 91.6 |
| 図工 | 75.5 | 28.6  | 76.1 | 74.6 |
| 家庭 | 54.8 | 28.6  | 38.6 | 52.1 |

特別活動などが交流している割合が高い。なお、Table 3. の兵庫県の小学校における交流の割合と比較しても、ほぼ同様の結果である。しかし、各教科の標準時間数と交流している教科の平均時間数を比較すると、全体的に時間数が少ない。

こういった各教科への交流に対して親の希望を尋ねたところ、国語、算数、理科、社会などの実技・実習がさほど多くない教科に関しては、現状に対しての要望が少なく、道徳や特別活動(給食、清掃、学級会など)については、現在交流している児童は現在のまま、もしくはさらに交流時間を増加してほしいという要求が強く、現在交流していない児童においても交流時間を設けてほしいという要求の強いことがわかる。

実技・実習の多い科目や、日常生活に直接的な特別活動(給食・清掃など)に多く交流の機会を設定するという実態は、一見親のニーズと一致するかのように見受けられるが、本来の交流教育を推進する目的とはそぐわないのではないだろうか。

1969年3月、特殊教育総合研究調査協議者会議は、「特殊教育の基本的な施策のあり方について」の報告の中で、「人間形成、社会適応、学習活動などの種々の面において、教育効果がさらに高められることにかんがみ、心身障害児の個々の状態に応じて、可能な限り健常児と共に教育を受ける機会を多くし、健常児の教育からこと

Table 4. It demands of parents for times of integration

|   |     | 交流している |       |       | 交流していない |       | 連関係数   |
|---|-----|--------|-------|-------|---------|-------|--------|
|   |     | 増加(%)  | 現状(%) | 減少(%) | 増加(%)   | 現状(%) |        |
| 国 | 語   | 11.1   | 66.7  | 22.2  | 23.1    | 76.9  | 0.1048 |
| 算 | 数   | 20.0   | 60.0  | 20.0  | 16.7    | 83.1  | 0.1020 |
| 理 | 科   | 30.8   | 69.2  | 0     | 14.3    | 85.7  | 0.1815 |
| 社 | 会   | 35.7   | 64.3  | 0     | 16.7    | 83.3  | 0.1905 |
| 体 | 育   | 21.9   | 78.1  | 0     | 0       | 0     |        |
| 音 | 楽   | 20.0   | 74.3  | 5.7   | 100     | 0     | 0.3138 |
| 図 | 工   | 25.0   | 71.4  | 3.6   | 100     | 0     | 0.4057 |
| 家 | 庭   | 22.2   | 77.8  | 0     | 0       | 0     |        |
| 道 | 徳   | 15.4   | 84.6  | 0     | 72.7    | 27.3  | 0.5795 |
| 給 | 食   | 10.3   | 89.7  | 0     | 100     | 0     | 0.6695 |
| 清 | 掃   | 4.8    | 95.2  | 0     | 66.7    | 33.3  | 0.6625 |
| 学 | 級 会 | 4.7    | 95.8  | 0     | 50.0    | 50.0  | 0.5185 |
| 朝 | の 会 | 10.7   | 89.3  | 0     | 40.0    | 60.0  | 0.2928 |

さらに遊離しないようにする必要がある」と提言しているが、国語・算数・理科・社会などでの交流を行っていないということは、提言されていることを国語・算数・理科・社会などで求めることを放棄しているという学校現場の実態を浮き彫りにしていると考えられる。

#### 4. 交流教育に対する期待

「交流教育に期待すること」という基準で、「とても思う」から「全く思わない」の5件法で、「交流学校(普通学校)の担任教師に期待すること」18項目、「交流学級の子どもたちに期待すること」7項目、「障害児学級の担任教師に期待すること」9項目、「学校に期待すること」6項目、合計40項目からなる質問を行った。

サンプル数57、変数の数40で主因子法により因子負荷量を算出し、さらにバリマックス法による回転を行い因子構造を明らかにした。しかし、サンプル数が少ないため正確な因子構造とはいえないが、11の因子が算出され、有効と見なせる3つの因子を抽出し、因子負荷量の絶対値が.5以上の項目に注目して各因子の解釈を行った。Table 5.が示すとおり回転解の結果、第1因子は、項目1~18の普通学級担任に対するもの11項目を中心に、普通学級の児童に対するもの6項目、障害児学級担任に対するもの3項目、学校に対するもの1項目を含んでいる。これを「社会生活への参加及び仲間としての理解」の因子とした。第2因子は、普通学級担任に対するもの1項目、障害児学級担任に対するもの3項目、学校に対するもの2項目の因子である。これを「指導者に対する要望」の因子とした。第3因子は、普通学級担任に対するもの2項目の因子である。これを「交流教育への評価」の因子とした。

これら3つの因子を障害別に平均値と標準偏差を算出した(Table 6)。障害は4つに分類し、A群は言語障害、てんかんを併せ持つ精神薄弱、B群は自閉症を含む情緒障害、C群は精神薄弱と肢体不自由、その他を併せ持つ重複障害、D群は聴覚及び視覚障害である。第1因子の「社会生活への参加及び仲間としての理解」は、A群の平均値が最も高く、これに対する希望・要求が高いのに対して、D群は平均値が他の群より低く、これに対する希望・欲求が低いことがわかる。また、第2因子においては、全体的に平均値が高く、障害児学級の担任及び交流学級の担任に対する要望・期待の高さがうかがわれる。第3因子の「交流教育への評価」は他の2因子に比べ比較的平均値が低く、交流教育に対しての要望・期待がA・B・C・D群いずれにおいてもさほど高くはないことがわかる。

これらを分散分析したところ、障害の種別において3つの因子との有為な差はみられなかった。すなわち、親の交流教育に対するニーズは児童・生徒の障害の種別によって差があるとはいえないことがわかる。しかし、親の交流教育への期待はTable 5.によると障害児を受け入れている普通学級の担任には、「社会性を身につけさせ

障害児の交流教育に対する親のニーズと今後の課題

Table 5. Factor loading quantity of each item. mean, standard deviation

| 質問項目                                       | 第1因子     | 第2因子    | 第3因子    | 共通性    | 平均    | 標準偏差  |
|--|----------|---------|---------|--------|-------|-------|
| 1 A 社会性を身につけさせてほしい                         | .68655   | .15532  | .12844  | .86147 | 4.411 | .701  |
| 2 A 集団行動を身につけさせてほしい                        | .67718   | -.21535 | -.02641 | .88704 | 4.625 | .484  |
| 3 A 人間関係を豊かにさせてほしい                         | .63935   | -.08837 | .29640  | .72033 | 3.965 | 1.059 |
| 4 A 基本的生活習性を身につけさせてほしい                     | .51211   | -.56817 | .26475  | .82976 | 4.340 | .688  |
| 5 A 子どもの出来ることは一人でさせてほしい                    | .54289   | -.12309 | .34970  | .81086 | 4.465 | .498  |
| 6 A 子どもの良いところは誉め、悪いところは叱ってほしい              | .65043   | -.36926 | .3590   | .83277 | 2.895 | 1.134 |
| 7 A 学力を高めてほしい                              | .59820   | -.03990 | .12855  | .86691 | 3.840 | 1.130 |
| 9 A 他の児童と同じ課題をさせてほしい                       | .69632   | -.35119 | -.05342 | .82656 | 3.108 | 1.190 |
| 10 A マン・ツー・マンの学習時間を増やしてほしい                 | .59542   | .32040  | .35303  | .70351 | 3.107 | .971  |
| 17 A 係り活動に参加させてほしい                         | .58587   | -.26215 | .04911  | .68033 | 3.819 | .974  |
| 18 A 子どもともっと遊んでほしい                         | .51277   | -.18619 | -.20254 | .83102 | 3.286 | .795  |
| 19 B 障害を理解して友達になってほしい                      | .73666   | -.02778 | -.32686 | .85573 | 3.082 | .863  |
| 20 B もっと遊んでほしい                             | .67586   | -.26422 | -.33181 | .88165 | 4.110 | .927  |
| 21 B わがままや勝手な行動に対しては注意してほしい                | .52980   | -.32792 | -.40812 | .82829 | 4.055 | .748  |
| 22 B あまりかまわないで出来ることは一人でさせてほしい              | .73592   | -.03897 | .09169  | .77717 | 3.055 | 1.181 |
| 23 B 勉強がわからないときは教えてほしい                     | .52121   | -.21640 | .44472  | .85290 | 3.419 | 1.201 |
| 25 B 対等に接してほしい                             | .67982   | -.17214 | .24942  | .70029 | 4.193 | .760  |
| 26 C 教材・教具を充実させてほしい                        | .54689   | .13567  | .06183  | .84207 | 4.097 | .790  |
| 27 C 個別の学習時間を増やしてほしい                       | .56031   | .26519  | -.33770 | .84808 | 3.942 | .998  |
| 32 C 障害児学級に健常児が気軽に遊びに来てほしい                 | .57559   | .13385  | -.14862 | .80885 | 3.789 | .905  |
| 37 D 他の学級・学年の児童にも理解してほしい                   | .54754   | .53355  | -.06953 | .78716 | 3.902 | 1.052 |
| 29 C 専門的な知識を持ってほしい                         | .25314   | .52869  | .33666  | .70114 | 2.789 | 1.043 |
| 33 C 障害児学級の担任も子供が普通学級に交流学習に入っているときに見に来てほしい | .38846   | .54591  | .12551  | .89268 | 3.453 | 1.001 |
| 34 C 保護者の勉強会をしてほしい                         | .23999   | .67750  | -.03113 | .84905 | 3.674 | 1.204 |
| 36 D 他の先生方や周囲の人にも協力してほしい                   | .49412   | .57051  | -.25986 | .78183 | 4.443 | .662  |
| 11 A 交流時間を増やしてほしい                          | .40140   | .04500  | -.57797 | .77355 | 1.858 | .742  |
| 16 A 普通学級担任との連絡をもっと取りたい                    | .36979   | .00414  | -.64053 | .85283 | 3.582 | 1.090 |
| 8 A こどもにあった学習指導をしてほしい                      | .38250   | -.04500 | .46917  | .72426 | 2.500 | 1.118 |
| 12 A 交流時間を減らしてほしい                          | -.13194  | -.07224 | .37078  | .69451 | 3.582 | .966  |
| 13 A 普通学級で遊ぶ時間を増やしてほしい                     | .45282   | -.15248 | -.24998 | .84000 | 2.437 | 1.091 |
| 14 A 普通学級の先生が障害児学級に来て指導してほしい               | .32184   | -.29314 | .14121  | .80138 | 4.072 | .960  |
| 15 A 健常児に障害児理解のための指導のしてほしい                 | .35175   | .46321  | -.17270 | .88721 | 3.483 | .886  |
| 24 B 登下校を一緒にしてほしい                          | .31065   | -.20765 | -.30945 | .92744 | 3.318 | 1.135 |
| 30 C 相談の時に難しい専門用語は使わないでほしい                 | .51007   | -.04891 | .14469  | .84853 | 2.831 | 1.177 |
| 31 C 病院・相談機関等と一緒に来てほしい                     | .41867   | -.16158 | .09168  | .71844 | 4.058 | .928  |
| 35 D 施設・設備の改善をしてほしい                        | .49185   | .41615  | .40550  | .89388 | 4.265 | .872  |
| 38 D 障害児学級に介助員をつけてほしい                      | .40956   | .39421  | .10008  | .84668 | 3.654 | 1.107 |
| 39 D 障害児学級の教師を増やしてほしい                      | .39446   | .47512  | -.20805 | .88356 | 3.265 | 1.101 |
| 40 D 他校との交流をしてほしい                          | .08647   | .33379  | .42684  | .84885 | 3.265 | 1.101 |
| 固 有 値                                      | 10.50633 | 4.14262 | 3.23692 |        |       |       |

A; 普通学級担任 1-18 B; 普通学級の児童 19-15 C; 障害児学級担任 26-34 D; 学校 35-40

Table 6. Mean and standard deviation classified by obstacle

|        | A 群              | B 群              | C 群              | D 群              |
|--------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 第 1 因子 | 4.032<br>(0.977) | 3.770<br>(1.142) | 3.804<br>(1.208) | 3.448<br>(0.992) |
| 第 2 因子 | 3.971<br>(0.944) | 4.027<br>(0.986) | 4.065<br>(1.013) | 3.858<br>(0.638) |
| 第 3 因子 | 3.483<br>(0.951) | 3.185<br>(0.913) | 3.167<br>(0.897) | 3.250<br>(0.829) |

てほしい」「集団行動を身につけさせてほしい」「基本的な生活習慣を身につけさせてほしい」「子どものできることは一人ですべてしてほしい」「子どもとずっと遊んでほしい」「普通学級の担任も障害児学級に来て指導してほしい」などがあげられており、普通学級の児童に対しては「もっと遊んでほしい」「対等に接してほしい」などがあげられている。障害児学級の担任には「教材・教具を充実させてほしい」「病院・相談機関等に一緒について来てほしい」などがあげられており、学校に対しては「施設・設備の改善をしてほしい」などと要望している率が高い。

すなわち、障害児を持つ親は、普通学級の担任や児童に対して学力を高めさせてほしいという希望も持っているが、それ以上に人間としての共通性や相互理解を得て、子ども自身の人間形成の向上を期待しており、また障害児学級の担任には、子どもの社会生活能力の向上と、親への精神的な支えになることを期待している。そして、学校側に対しては、これらのことを理解し、交流教育の推進とそのために必要な物理的な援助を求めていることがわかる。

障害児学級に在籍していても、学習活動のほとんどを普通学級で参加しており、教科によって(主として算数・国語など)障害児学級で学習する児童の場合と、学習活動のほとんどを障害児学級で行っており、限られた教科や特別活動のみ普通学級において活動する児童の場合とでは、親の交流教育に対するニーズも変わってくるものと考えられる。

## 5. 将来の進路

小学校卒業後の学校・学級の選択について尋ねたところ、Table 7. が示すとおり「未定」と回答した割合は高学年になるほど減少しているが、どの学年においても養護学校よりも障害児学級に進学することを希望している割合は高い。なお、高学年では低・中学年よりも養護学校を希望している割合は高くなっている。

また、養護学校を希望すると回答した親にその理由を尋ねたところ、子どもの能力に合わせた指導をしてくれるからと回答した割合が最も多く78.6%を占めており、次いで高等部があるからと回答した割合が28.6%を占めている。

Table 7. Course hope investigation after elementary school graduation

|       | 養護学校 | 障害児学級 | 未定   |
|-------|------|-------|------|
| 低 学 年 | .250 | .375  | .313 |
| 中 学 年 | .190 | .571  | .143 |
| 高 学 年 | .350 | .571  | .048 |

一方、障害児学級に進学を希望すると回答した親にその理由を尋ねたところ、健常児との交流をはかりたいからと回答した割合が最も高く90.6%をも占めており、次いで子どもの能力に合わせた指導をしてくれるからが28.1%、通学の距離が近いからが25.0%という結果がでた。

「子どもの能力に合わせた指導をしてくれるから」という理由を述べている親は、養護学校を希望している側にも障害児学級を希望している側にもある。どちらの方が子どもの能力に合わせた指導をしているかということは述べられないが、特に将来の社会的自立や就労に関しての指導を期待する親は養護学校を希望し、地域社会で生活することを望む親は障害児学級を希望しているのではないだろうか。いずれにしても、小学校を卒業してからの進路の選択は、小学校に就学するときとはまた違った親の不安や迷いがあるだろう。

## 結 語

わが国の学校教育は、明治以来その実を上げるため「平均的」な児童・生徒の教育を中心に考えて学校の機構、組織、運営の基準を定め、それにしたがって公教育の実施を進めてきたが、これは義務教育の急速な普及と徹底のためにはきわめて効果的な方法であった。しかし、当然、一部の「平均的」でない児童・生徒はその基準に合わないために、教育の恩恵に浴しえなくなった。

## 障害児の交流教育に対する親のニーズと今後の課題

それらの例外的な児童・生徒の教育的ニーズに答える努力の現れとして公教育としての「特殊教育」が始まったが、その場合、その実施の方法として、児童・生徒の持つ特殊性に対していくつかのカテゴリーを与え、各カテゴリー別の平均的児童・生徒を中心に考えた学校や学級を用意するという方向が取られた。その結果、特殊教育の実は急速に上がり、特殊教育の形式が整った。

ところが、1930年代、アメリカの盲・聾教育から端を発した統合教育は、隔離主義への批判と共に、障害児と健常児の生活の場の統合が障害児の発達にとって欠かせないものとして受け入れられ、1970年代には、障害児を健常児の教育からかけ離れたものにならないこと、障害児をできるだけ普通学級に復帰または参加させる、いわゆるメイン・ストリーミングの方向がとられるようになった。

わが国の障害児教育も、当然これらの方向に影響を受けながら、特に1981年の国際障害者年を契機として、健常児中心に考えてきた学校教育のあり方に批判が加えられるようになり、人権教育の普及とあいまって統合教育や交流教育が日常的に実践されるようになった。

今回のこの研究調査は、主として小学校において実践されている交流教育を親側からのニーズという形で把握することを試みた。そして次の諸点が明らかになった。

1. いずれの学校においても、交流教育を積極的に進めているが、障害児の隔離・分離教育を基本的に差別としてとらえ、教育内容はともかく教育形態に重点を置いていると考えられる。
2. 親も健常児との学習についていけないことは理解しているが、ともかく健常児と分離してほしくないことを望んでおり、無意識なところで少数派の被差別意識、多数派への所属要求があると考えられる。
3. 以上のことは、「3.各教科での交流の状態」に明らかのように、交流教科が集団活動を中心とした「音楽・体育・図工」や「特別活動」などに偏っているが、これは本来であれば、障害児の具体的な経験を通じた学習に最適の内容であるが、単に混ざり合いやすいという理由で交流教育として利用されているのではないと思われる。
4. また、親は、少しでも多くの時間を健常児と共に学習や行動することによって子どもの成長・発達を促したいというニーズを持っているが、これは、障害児の成長・発達が遅々とし、かつ決定的な指導の決め手がないことから、例えば健常児集団の中で孤立的な存在であったとしても、集団の中での切磋琢磨に期待しているものと思われる。

今後、わが国における障害児教育は、統合教育への道を進むと思われるが、教育課程の問題や多様なニーズを持つ児童・生徒に対する個々の発達診断とプログラム、専門教師の要請や施設・設備の改善など、学校教育全体の見直しが必要とされよう。

## 文 献

- 1) 井谷善則，統合教育の系譜，大阪教育大学障害児教育研究紀要，4，1-12(1981)
- 2) 金子 健，位頭義則，松原隆三，精神薄弱児の交流教育に関する研究(I)現状と問題点，国立特殊教育総合研究所研究紀要，7，143-149(1980)
- 3) 兵庫県立障害児教育センター，小・中学校障害児学級における交流教育 年報 '89 33-52(1990)
- 4) 妹尾 正，ノーマライゼーション(ノーマリゼーション) 発達障害研究，1，4，249-256(1980)
- 5) 田淵 優，高橋泰子，自閉児の交流教育の実際と諸問題に関する研究，武庫川女子大学紀要，39，25-32(1991)
- 6) 高橋泰子，保護者の統合・交流教育に関する意識調査，日本特殊教育学会第30回大会発表論文集(1992)
- 7) 山口 薫，精神薄弱児の指導事例集8，統合・交流教育，明治図書(1984)
- 8) 山口 薫，学校教育におけるノーマリゼーション，発達障害研究，11，4，257-265(1990)