

特別支援教育移行期における情緒障害児教育の展望

Present-day Special Education for the Emotionally-Disturbed Children
from a view of "Special Support Education"

岡 輝彦* 広瀬 信雄**
OKA Teruhiko HIROSE Nobuo

要約：通常の学級に多くが在籍しているといわれているいわゆる「軽度発達障害」の児童生徒を障害児教育の対象とする「特別支援教育」において、情緒障害特殊学級が今まで果たしてきた役割を「情緒障害特殊学級における授業成立要因」、「情緒障害特殊学級の教師の役割」という視点から分析を行い、情緒障害特殊学級のこれまでの実践から特別支援教育への提言を試みる。

キーワード：特別支援教育, 情緒障害, 情緒障害特殊学級, 授業, 教師

I 問題の所在

障害児教育の分野において、2001（平成13）年1月には「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」¹⁾がまとめられた。この報告では、今後の特殊教育の在り方について基本的な考え方が整理され、この考え方を基に「就学指導の在り方の改善」、「特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応」、「特殊教育の改善・充実のための条件整備」について検討が行われ、特殊教育全般にわたっての制度の見直しや施策の充実についての提言がなされた。

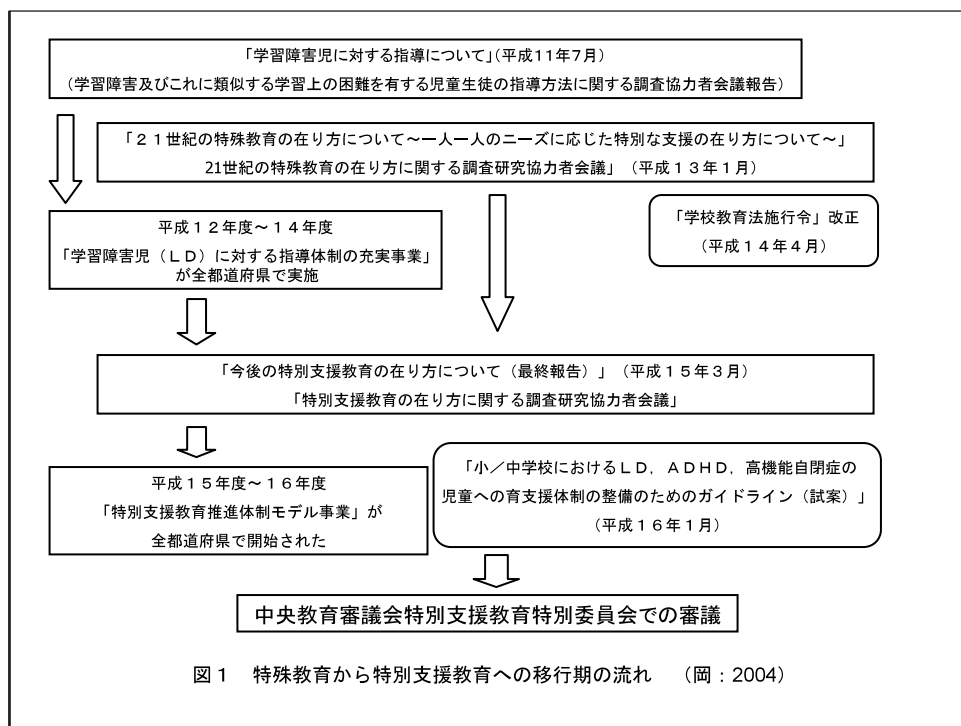
2002（平成14）年末、2003（平成15）年度を初年度として10年間を見通した障害者関連施策の基本的な方向を盛り込んだ新しい「障害者基本計画」が閣議決定された。その中では、「障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、学習障害、注意欠陥／多動性障害、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応する。」ことが盛り込まれている。

平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（以下「最終報告」という）には、「障害の程度に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」ことが示された。このことは、障害のある児童生徒への教育の考え方についての大きな転換を求めるものである。これらの流れから、通常の学級に在籍していると言われている学習障害（Learning Disabilities：以下LDという）、注意欠陥／多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder：以下AD/HDという）、高機能自閉症（High-Functioning Autism：以下HFAという）等の児童・生徒の一人一人のニーズを把握し、必要な教育的支援を行うという考え方に基づいて対応を図るという考えが示された。

平成12年度から14年度までの間、LDの児童生徒に対する指導体制の充実を図るため

*山梨県総合教育センター **障害児教育講座

「学習障害児（LD）に対する指導体制の充実事業」が全都道府県で実施され、平成15年度からは、AD/HDやHFAをも含めた総合的な支援体制の構築に向けた「特別支援教育推進体制モデル事業」が全都道府県で開始された。この事業は、一定規模の地域を指定して、地域内の小・中学校において支援体制の構築を目指すものである。これにより、平成19年度までに、すべての小・中学校においてLD、AD/HD、高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の構築が目指される。図1はこれらの流れを示したものである。



小・中学校における対応として、障害のある子どもについて教育的支援の目標、基本的な連携内容からなる「個別の教育支援計画」の策定、すべての学校に「特別支援教育コーディネーター」の指名の必要性、通常の学級に在籍した上での必要な時間のみ「特別支援教室（仮称）」（以下特別支援教室という）の場での特別な指導を受けることを可能とする制度の検討が盛り込まれていることは周知のとおりである。

本論では、山梨県においてこれまで通級による指導と在籍による指導を合わせて行っている情緒障害特殊学級（以下「情緒学級」という）に着目し、その展望を述べようとするものである。

II 情緒障害児のための特殊学級の成立

情緒障害児のための教育の開始は、1961年（昭和36年）に行われた児童福祉法の一部改正により「情緒障害短期治療施設（以下「情短施設」という）」が開設され、その入所児童の教育の場が必要になったことが発端である。どちらかといえば、教育サイドの要望からではなく、むしろ福祉サイドからの必要性に迫られての始まりと解釈することができ

る。このため、1963(昭和38)年には、岡山、静岡、大阪の各府県で「情短施設」で情緒障害教育が始められ、翌年には、それぞれの情短施設内の学級が特殊学級として認可されている。

一方、公立学校の中に特殊学級という形で情緒障害特殊学級が成立したことについていえば、1969(昭和44)年9月に開設された東京都杉並区立堀之内小学校の堀之内学級が最初ということができよう²⁾。この学級の開設に関しては、自閉症児の親の会をはじめとする教師や保護者の関心の高まりを原動力としていることがうかがえる。それを反映して文部省でも積極的な取り組みがあったとされている。その後の情緒障害特殊学級の入級児童は自閉症児、あるいは自閉的な傾向を示す児童が多く、この点では情短施設が対象としていた情緒障害児とは性格が違うことがわかる³⁾。

なぜ、自閉症児を対象とした堀之内小学校の特殊学級を「情緒障害」の範疇に入れたかは、1967年(昭和42年)に文部省が実施した『児童生徒の心身障害に関する調査』の中に情緒障害(自閉症を含む)が含まれていたこと、文部省担当部局との話し合いを反映していることなどがあげられるという⁴⁾。加えて、自閉症を「情緒障害」の範疇に入れた理由については、当時、自閉症の概念がはっきりとしていなかったことや、自閉症児の教育の場の確保が優先されたことが考えられる。

次に法令、通達に沿って情緒障害児の教育の歴史を概観する。

固定制の情緒障害特殊学級の法的位置づけは、学校教育法第75条第1項に依拠する。同法75条第1項には知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他心身に故障のある者で、特殊学級において教育を行うことが適当なもの、のいずれかに該当する児童及び生徒のために特殊学級を置くことができることが明記されている。この項の中に、「情緒障害」という用語をみることはできないが、「その他心身に故障のある者で、特殊学級において教育を行うことが適当なもの」の中に情緒障害特殊学級設置の根拠が見出せる。特殊学級の設置区分の中で、他の障害と違い、一つの障害種別としての位置づけはされていない。これは、「情緒障害」概念の枠組みが曖昧なためだと想像できる。「情緒障害」概念が曖昧である限り、特殊学級の設置区分の中に明確に位置づけることは困難であろう。

「情緒障害」特殊学級の制度的裏づけをたどると、1953年(昭和28年)6月に出されている「教育上特別な取扱いを要する児童生徒の判別基準について」(昭和28年6月8日文初特第303号文部事務次官通達)(以下、303号通達という)では「性格異常者」の項目があり、現在で言う「情緒障害」はこの中に含まれていたと考えられる。しかし、「性格異常者」の教育的措置は児童福祉法にゆだねるか、「普通学校」での教育について明記されているのみであり、特殊学級設置については記されていない。1962年(昭和37年)に行われた学校教育法及び同法施行令の一部改正により前述した303号通達は失効し、『学校教育法及び同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育的措置について』(昭和37年10月18日付け文初特第380号)(以下、380号通達という)が出された。この中では「性格異常者」の用語は「付」の中に残るのみとなった。参考にその個所を引用する。

「(2) 性格異常者のうち著しい反社会的行動傾向を示す者(反社会的行動が常習的となり、

くり返し悪質な不良行為をなし、他の児童・生徒への悪影響がはなはだしいもの)は児童福祉法などによる措置にゆだねることが適当であり、また軽度の反社会的行動傾向または非社会的行動傾向を示すものは普通学級において留意して指導すること。」⁵⁾

「反社会的行動」「非社会的行動」の概念の捉え方にもよるため、はっきりと明言することはできないが、現在でいう「軽度発達障害」の子どもたちが、適切な対応をされずに、環境要因による二次的障害を引き起こした結果を「反社会的行動」「非社会的行動」として捉えられていた可能性も否めない。ここでも、特殊学級における教育については明記されておらず、児童福祉法にゆだねるとされている。

次に養護学校の義務教育化を実施するための学校教育法施行令の改正に伴い1978年(昭和53年)に文部省初等中等教育局長宛てに出された、「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方(報告)」,いわゆる「辻村報告」においては、「軽度心身障害児に対する学校教育のための具体的方策」の中に、初めて「第7 情緒障害者」という項が設けられている。その「教育措置基準」では次のように述べられている。

「自閉、登校拒否、習癖の異常などのため社会的適応性の乏しい者、いわゆる情緒障害者については、必要に応じて情緒障害者のための特殊学級(以下「情緒障害特殊学級」という。)を設けて教育するか又は通常の学級において、留意して指導すること。」⁶⁾

この報告を受け出された1978年(昭和53年)「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」(昭和53年10月6日付け文初特第309号)、いわゆる「309号通達」では、

「情緒障害について

知的障害、病弱などに伴って情緒障害を有する者は、その障害の状態及び程度に応じて養護学校又は知的障害者若しくは病弱者のための特殊学級において教育すること。その他の情緒障害者は、その者のための特殊学級において教育するか又は通常の学級において留意して指導すること。」⁷⁾

と明記されるようになった。

前述した情緒障害特殊学級設立の歴史とあわせて考えると、少なくとも309号通達が出される10年前から教育現場では「情緒障害」に対する教育の場所がつくられ、実践が行われてきたのであるから、この事実を制度上追認し、裏づけを行ったという感もある。また、303号通達や380号通達にみられる「性格異常者」への対応から考えると、病院内学級、情緒障害短期治療施設での情緒障害児への教育は、小・中学校の通常学級で対応しきれない子どもたちが措置され、その子どもたちの教育を保障するために登場してきたと位置づけられる。つまり、病院内、施設内で生活する子どもたちの教育を保障する意味で、設けられた教育の場であり、これらの教育が積極的に子どもたちの処遇の柱として位置づけられないとするならば、「性格異常者」又はいわゆる「問題児」として扱われてきた子どもたちの小・中学校内での情緒障害特殊学級における対応が始まったきっかけは、杉並区立堀之内小学校で始まった自閉症児を中心とした情緒学級が始まりであると位置づけることができるのではないだろうか。

Ⅲ 情緒障害特殊学級の存在意味

(1) 情緒障害特殊学級における「授業」の意味

情緒学級には、「情緒に何らかの問題がある」子どもたちが在籍または通級している。これまで述べてきたとおり、わが国ではいわゆる「情緒障害」の中に発達障害圏に入る「自閉性障害」の子どもたちが含まれて考えられてきた。自閉症の教育に関心が集まるにしたがい、自閉症児の教育が情緒障害児の教育の全てであるかのような誤解を深めてきた。そのため、情緒学級では自閉症児の行動変容に有効であるとして多くの心理療法的手法や行動療法の手法が取り入れられてきた。このことについては、高橋(1983)⁸⁾によって「情緒障害学級の初期には、教育相談室等の体験を土台にして、おおいに心理療法がとり入れられ、子どもたちへの働きかけが、プレイ・セラピーの方法で試みられた。ところが、障害の重篤な自閉児には、なかなか成果を上げなかった。こうした時に行動療法が紹介された。オペラント療法、脱感作療法等を中心に、さまざまな認知弁別訓練や行動変容が試みられた。心理分析がきわめて哲学的なのと比較して行動分析は説得力があり、実証的だった。」と指摘されているように、わが国の情緒障害児教育初期の頃から「情緒障害」と呼ばれる子どもたちへの教育的アプローチが心理的な手法に依存してきたことは否めない。しかし、日々発達し、進歩し変容していく子どもたちの全てを包括する心理的・治療的手法など現在までの間に存在するであろうか。子どもは発達し、変化していく動的な存在である。発達の各段階での教育的働きかけは、発達に即して様々に変化してこそ意義のあるものであろう。一つの治療法や教育方法で、子どもたちの全てを説明できるほど単純ではないのである。「教育とは、哲学であり、総合的な力である。医学や心理学等で得られた知識や技能は、教師の手によって子どもの発達のために活用されていく手段にしか過ぎないと考えるべきであろう。」と高橋⁸⁾が指摘しているとおりである。

では、教師は何をすべきなのか。それは「情緒障害」の有無によって、何か「特別な教育」が必要であるならば、情緒学級では何か特別な「授業」をしなければならないのだろうかということに言い換えることができる。

教師が行う「授業」とは、子どもの「みんなと同じように扱ってもらいたい気持ち」、「大勢の中で自分を存分に表現したい欲求」「周囲から認められることによる自信や誇り」に応えることを目的の本質に置いていると考えるならば、友だちと一緒に学ぶプロセス(＝授業)の場を教師が仲介者として提供し、障害がある子どもや、心に「問題」を抱える子どもと共に授業という生活の場を共有することが教師の役割であると捉えることができる。吉本(1994)⁹⁾はその授業論の中で、「心の居場所」としての授業をつくる考えから『「居場所」づくり、その五つの原則』として、

- ①「まなざし」で身に呼びかけける。(まなざし＝表情、共感、微笑 身＝固有名詞を生きている身体としての主体)
- ②身に語りかける―語りかけられる。(子ども同士が相互主体的に応答的に語りあっていく)
- ③役割体験を与える―与えられる。(役割期待に応えたり、新しい関わりをつくりだしたりしていくことを学ぶ)
- ④それぞれの個性が発見され、理解される。(子どもは分類・説明される対象ではない。)

それぞれが主体として理解されねばならない。)

⑤「問答しあう」相互行為をとおして、新しい発見と認識に導く。(他人との問答のなかで、自他の新しい関係をとおして、新しい発見に導かれる。)をあげている。

共感的な表情で見守り、子どもの表情を見て「わかっているかどうか」を見とどけながら相互主体的に語り合うよう努力する。これが「みんなと同じように扱ってもらいたい気持ち」を満たしていく。また、「問答しあう」相互行為をとおして、「大勢の中で自分を十分に表現したい欲求」を満たしながら、新しい関係をつくり、新しい自分を発見していくプロセスをたどる。役割を与えられ、周囲の期待に応えようとするところから「周囲から認められることによる自信や誇り」が芽生える。

「情緒障害」と呼ばれる子どもたちに必要な支援は、心理・治療的な関わりや個別対応を主体とした関わりではなく、心理・治療的な関わりを一つ的手段とした「心の居場所」となる「授業づくり」が必要なのであろう。

(2) 情緒障害特殊学級における教師の役割

教師は「授業」という場において、子どもと子ども、子どもと社会の仲介役を担いながら、子どもの心身の発達を促すことが役割である。けっして、行動を観察して、評価し、診断するための存在でないこと明らかである。「授業」を媒介に子どもたちの行動変容を促すと考えるならば、医学的・心理学的な知識はあくまでも子どもの状態を理解し、多面的に理解をするための一つの補助的なものであり、それ自体が子どもを理解するための道具とはならない。子どもたちをどのように理解するかという点において、吉本(1994)¹⁰⁾の考えをかりるとすれば、「主観—客観」モデルにしたがって、子どもたちを観察、分類、説明してレッテル貼りをするのではなくて、「主体—主体」モデルへの転換が必要なのである。(中略)子どもたちは、身をもって「体験的に」生き、頭ではなくて「からだで」考えている。そして自らを意欲的に表現しようとする。まなざし、表情、身ぶり、ことば、絵画、制作、栽培などによって、環境と関わり、自己を外に表現しようとする。」のである。その際、子どもたちの体験と表現を結びつけるためには、教師の問いかけと意味づけが必要である。外から客観的に観察しているだけでは子どもたちの体験(個性)は見えてこない。分類、説明をしても子どもたちの体験(個性)を捉えることはできないのではないだろうか。

次に、情緒学級の教師は、子ども、保護者、教師の関係を「つなぐ」「広げる」(再構築)、ことを意識しながら実践に取り組んでいる^{註1)}。「子ども—子ども」、「子ども—保護者(親)」、「子ども—教師」の関係を「つなぐ」「広げる」ためには、前述したように客観的に観察しているだけでは教師の役割は果たすことができない。子どもと向かい合い、教師が共感的に語りかけ、それに対し子どもがどのように表現し、いかに反応し、何を応答するのか、その「関わり」を丁寧に拾い上げ、他の子どもとの関係と「つなぐ」「広げる」(再構築)のが情緒学級の教師が果たすべき役割であろう。さらには、情緒学級の教師は、子どもと自らの関わりを持ちつつ、他の環境でも子どもが生きていけるように配慮している。例えば、不登校の子どもが、通常の学級へ入り込もうとするが入れずにいるような場合、情緒学級の教師は共感的にその状態を受け入れ、一緒に通常の学級に付き添う補助的な援助を行うことがある。この援助は、情緒学級の教師と不登校の子どもとの間の「子ども—教師」

の関係の上に成立しているものである。しかし、このような場合、多くは通常の学級に単に一緒に入り、子どもに安心感を与えているだけでなく、子ども同士の関係、すなわち「子ども—子ども」の関係の再構築を図る、もしくは子どもと通常の学級の教師との「子ども—教師」の関係の再構築を図り、情緒学級の教師がいない環境でも子どもが生きていける環境の構築を視野に入れながら働きかけを行っているのである。また、保護者（親）に対し、教師自身が子どもと関わりをもち、関わり方しだいでは、子どもが変容することを証明し、子どもの可能性を事実として伝えることを行いながら、「子ども—保護者（親）」の関係の再構築を図る場合もある。それは、その場しのぎの指導や援助ではなく、子どもの生活を見通した指導や援助でなくてはならない。そのためには、時間割や指導計画に従って、実践を漫然とこなしていくようなことでは、十分にその役割を果たしているとはいえない。

情緒学級の教師の役割をまとめて表現するのであれば、それは、子どもの可能性を周囲の教師や保護者へ事実として伝えることであり、通常の学級と特殊学級との間で、2者の間を結びつける重要な役割を持っているということを情緒学級の担任教師が意識できるかどうかにもかかっているといつてよいであろう。

(3) 情緒障害特殊学級における授業の成立要因

これまで述べてきた「授業の役割」と「教師の役割」から「情緒障害特殊学級における授業の成立要因」について考え、「問題児」、「情緒不安定な子ども」、「扱いづらい子ども」などといわれ、通常の学級においての教育の場から排斥される傾向の子どもたちとの間に「授業」を成立させる要因についての考察を進めていきたい。

教師が教師としての役割を認識し、子どもを理解することができたとするならば、「子ども—教師」の相互的な関係性を基盤とした授業を成立させることが可能になると考えられる。また教師が「授業」の役割を認識しているのであれば、訓練や一つの治療的な方法に偏った指導方法に依存する必要はなくなるであろう。情緒学級における「授業」の成立に必要なものは、医学・心理学・発達心理学等の専門的な知識が第一の要因でなく、教師としてどのようにして「教える」のかということが大きな成立要因となりうる。それはまさに、共感的な表情で見守り、子どもの表情を見て「わかっているかどうか」を見とけながら相互主体的に語り合うよう努力し、子どもたちの「みんなと同じように扱ってほしい気持ち」を満たしながら接する。また、「問答しあう」相互行為をとおして、「大勢の中で自分を存分に表現したい欲求」を満たしながら、新しい関係をつくり、新しい自分を発見していくプロセスをたどる。役割を与えられ、周囲の期待に応えようとすることから「周囲から認められることによる自信や誇り」が芽生えることを認識し、大切にしながら「授業」というプロセスを子どもと一緒に共有することなのではなかろうか。これらのことから、情緒学級での「授業」実践も他の学級での「授業」実践も違いがないということが導きだされると考えられる。

「授業」の成立の要因について再び吉本¹¹⁾の論をかりると「教師が「呼びかける」主体となるときに、子どもたちも「学びとる」主体となる。—そこでは、「主—客の弁証法」が生起し、相互主体的で相互作用的な場所＝「居場所」としての授業が成立・展開していくことになる。」のである。教師が、「問題があるこどもだから」、「障害があるこどもだから」、「私には専門知識がないから指導できない」と「呼びかける」ことを放棄した場合、

そこには「授業」は成立してはいないのである。

(4) 情緒障害特殊学級における授業の可能性

情緒学級における授業は、大きく分けると、個別・小集団の2つの学習形態に大別される。教師と1対1で行う授業から、複数の教師と複数の子どもが行う授業まで、指導内容・目標や子どもの発達段階にあわせて柔軟に取り入れられている。いわゆる「情緒障害」というよび方で、情緒学級において教育を受けている子どもたちは、まず社会性を中心とする行動上・心情面での課題を解決することを第一の目標として掲げている場合が多いことは指摘するまでもない。ではその子どもたちに対しての「授業」の役割とは何か。

情緒学級における「授業」では、それ自体が、友だちと一緒に学ぶプロセス(=授業)を保障する場であり、たとえ教師との個別の学習場面においても教師は授業という生活の場を子どもと共有することで一緒に学び、共に闘いながら子ども自身の「存在」を再確認するプロセスをたどっているはずである。

情緒学級の子どもたちの状態像は大きく分けると発達障害圏の子どもと心因的な原因からくる行動上の問題を抱えている子どもにわけられることは先に述べたとおりである。発達障害と心因性の問題行動は、厳密に言えば、心理的・治療的アプローチは異なることは明確である。しかし、教育的アプローチでは、この2者の間における授業の背景はほとんど異なる点が認められない。発達障害であろうと、心因的な原因から不登校の状態になっている子どもであろうと「周囲の人間(親や友だち、教師)から認められたい」という気持ちを持っているはずであり、自分自身を存分に「表現」したい欲求もあるはずである。その「表現」の場は、「授業」の場になるのであろう。また、教師が行う教育相談は学校での「授業」実践に基づいているものであり、また教育相談で得られた情報が「授業」で生かされるようであればならない。すなわち、教師が行う全ての連携や関係づくりは、「授業」から派生すべきものであり、「授業」に取り込まれるべきものであろう。このサイクルの中で初めて「心の居場所」となりうる「授業」を実践することが可能になると考えられる。

(5) 情緒障害特殊学級における教育相談活動と他の関係機関との連携

ここで教育相談活動に視線を合わせよう。情緒学級における教育相談活動は、一般的な教育専門機関で行われるそれとは性格を異にする。具体的に述べると、情緒学級の役割の中に「教育相談」は明確に位置付けられていることはいうまでもない¹²⁾。しかし、その教育相談は「教師—保護者」という関係性の上に成り立っているものであって、他の機関の相談員と保護者の間で行われる教育相談とはおのずと性質が異なる。教師は、子どもの学校での生活、学習面での情報を誰よりも多く蓄えており、保護者は家庭での生活、学習面の情報を把握している。子どもにとって教師と保護者は一番身近な存在であるのと同時に、生活を共にする存在である。その両者がお互いの情報を交換し合い、共通の目的(子どもの発達、成長に関すること)を共有することが教育の場で行われる教育相談の根底になくなくてはならない。それは、医学や心理学の専門家が行う保護者への働きかけとは区別されるべきなのである。

このことは、他の専門家と教師との間に差を見出す論ではなく、教師の役割をより明確化するために、専門職としての教師に必要であるとの視点から見ていかななくてはならない。そのためには、通常の学級、特殊学級の担任どちらであろうと、子どもが学校生活のそれ

それぞれ異なるフィールド（通常の学級の教室、特殊学級での教室）の中でみせる、異なった姿を的確に把握し、そこから子どもの学習課題を見出し、教育計画を立案していく一連の作業を専門職として実行することが前提条件となる。この教育的作業を丁寧に行った上で、他の機関との連携の必要性や目的が明確にされていく。

辞書レベルでの「連携」の意味は、「同じ目的を持つ者が互いに連絡をとり、協力し合って物事を行うこと」である。保護者と教師が同じ目的を持ち、お互いに連絡を取り合っただけで協力して子どもの成長を促すことこそが本来の「連携」の意味にかなうものである。教師が学校外の専門機関との「連携」を求める場合は、保護者との「連携」を基盤において進めなければならない。「保護者—教師」の関係性の上に成立する他の専門機関との「連携」なのである。

IV 情緒障害児教育からの「特別支援教育」への提言

現代の「特殊教育」の体制は、いわゆる「辻村答申」と呼ばれる「特殊教育総合研究調査協力者会議」が1969年（昭和44年）3月28日に出した「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」に基づいて整備され、発展してきたといえる。この報告は、1967年（昭和42年）に文部省が実施した「児童生徒の心身障害に関する調査」の結果等に基づき、この時点の特殊教育の方向性を示唆したものである¹³⁾。内容としては、「特殊教育の改善充実のための基本的な考え方」において①心身障害児（原文のまま）の能力特性に応じ、柔軟で弾力的な教育的扱いをすること、②普通児（原文のまま）とともに教育を受ける機会を多くすること、③早期教育及び義務教育以後の教育を重視すること、④すぐれた教員を養成し、確保すること、⑤一般社会に対する啓発活動を徹底することの5つの原則が出されている。また、具体的な施策として、①普通学校における指導体制の整備、②特殊学級の設置促進、③養護学校の設置促進、④重複障害児教育の拡充、⑤早期教育の拡充、⑥義務教育以後の教育の拡充、⑦教職員の養成と資質向上、⑧判別と就学指導組織の充実整備、⑨一般社会の協理理解の促進、が掲げられている。以後、様々な報告や答申、施策を経て現在に至っているわけである¹⁴⁾。「I 問題の所在」において述べたとおり、現在は通常の学級に在籍しているいわゆるLD、AD/HD、HFA等の子どもたちへ注目が集まり、「特殊教育」の範疇を広げようとしている。小中学校の教育現場では、通常の学級との連携を構築し「特別支援教育」の名称のもと、これまでの「特殊教育」の概念の転換を図ることを求められている。しかし、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で述べられている、いわゆる「特別支援教育コーディネーター」のような連携の中心となる役割は、情緒学級担任が負ってきたところが大きい。それも「授業」という子どもたちへの働きかけに中心をおいて保護者や外部の専門機関との連携を図ってきたのである。

確かに、特殊教育とりわけ特殊学級の現状からは、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で述べられているとおり、「個々の教員の資質に任せただけの対応、又は学校のみによる対応には限界がきていると考えなければならない。従来の特教育のシステムや制度において制約となっていた様々な要因に目を向けて必要な改善に向けて大胆に取り組むことが重要との認識に立っている。」ことは重要である。情緒学級の実践が個々の担

任教師の中で完結するのではなく、例えば全校教職員を巻き込んだものでなければならないのは今後ますます重要になってくるのであろう。まさに、情緒学級が取り組んできた「授業」そのものが「特別支援教育」に取り込まれるべきであり、そうでなければならない。

附記 本稿は、山梨大学大学院教育学研究科平成15年度修士論文の一部に加筆したものである。

文献及び註

- 1) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2001）21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～
- 2) 玉井収介・遠藤園子・行重和子（1974）「特殊教育と情緒障害—情緒障害教育に関する実態調査—」. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 1, pp19-32. 及び, 寺山千代子（1989）「情緒障害学級の成立過程の比較研究—東京・大阪を中心にして—」. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 16, pp27-35. の記述による。
- 3) 寺山千代子（1989）情緒障害学級の成立過程の比較研究—東京・大阪を中心として—国立特殊教育総合研究所研究紀要, 16, pp27-35.
- 4) 全国情緒障害教育研究会（1968）「ひこばえ 第10回研究協議会研究紀要」による。
- 5) 文部省（1978）特殊教育百年史. 東洋館出版. p582.
- 6) 特殊教育に関する研究調査会（1978）「軽度心身障害児に対する学校教育の在り方（報告）」
- 7) 1978年（昭和53年）10月6日付け文初特第309号「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」
- 8) 高橋晃(1983)情緒障害児教育の現状と展望. 全国情緒障害教育研究会編（1983）新版 情緒障害児の教育（上）. 日本文化科学社. pp80-91
- 9) 吉本均（1994）教室の人間学—「教える」ことの知と技術. 明治図書. pp89-91
- 10) 吉本均（1994）教室の人間学—「教える」ことの知と技術. 明治図書. pp22-23
- 11) 前掲. p105
- 12) 山梨県教育委員会（1995）その笑顔輝いて
- 13) 文部省（1978）特殊教育百年史. 東洋館出版
- 14) 文部省（1978）特殊教育百年史. 東洋館出版. pp218 - 229

註1) 情緒障害特殊学級の実践については、本稿では紙面の都合上述することができなかった。以下の文献を参照されたい。

- ①岡 輝彦・広瀬信雄（2000）情緒障害特殊学級における授業の役割—子ども同士の相互理解を育む—. 『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.5, pp25-32
- 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岡 輝彦・広瀬信雄（2001）情緒障害学級の経営における保護者と教師—「親子学習会」の

実践の分析を通して－、『教育実践学研究』山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要No.7, pp13-22

- ④岡 輝彦・広瀬信雄（2003）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－、『教育実践学研究』山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要No.8, pp11-21
- ⑤岡 輝彦・広瀬信雄（2004）情緒障害学級の実践からみた「特別支援教育」批判－A児の指導経過と保護者との連携が示すもの－、『教育実践学研究』山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要No.9, pp1-12

