

# 情緒障害特殊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 —

A Critical Review on the "Special Support Education"  
from the Viewpoint of Emotional Disorder Education  
— Cooperation with an Autistic Child's Parents —

岡 輝 彦\*      広 瀬 信 雄\*\*  
OKA Teruhiko      HIROSE Nobuo

概要：「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～」<sup>1)</sup>が報告され、現在「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が進められてきている。しかし、この転換は、これまでの「特殊教育」での実践が十分検証された上で行なわれていると捉えるには、いくつかの疑問を抱かざるを得ない。そこで本論では、特殊学級の一つの種別である「情緒障害特殊学級」での保護者との関係構築の一実践を検討し、保護者との連携という側面から「特別支援教育」を検討することを試みる。

キーワード：特別支援教育   情緒障害特殊学級   保護者との連携  
連絡ノート   自閉症

## I 問題の所在

我が国の障害者の自立と社会参加の一層の促進を図ることを目的に1993(平成5)年12月に障害者基本法が制定され、教育、福祉、労働などの各分野にわたりノーマライゼーションの理念を実現するための取り組みが進められてきている。特殊教育の分野においてもこれらの動向を踏まえて、2000(平成12)年5月に「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議」が設置され、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～」<sup>1)</sup>がまとめられた。この最終報告では、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提言が行われている。また、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。「障害者基本計画」では教育の分野について、障害のある子ども一人一人のニーズに応じたきめ細かな支援を行なうため、乳幼児期から学校卒業まで一貫して計画的に教育や療育を行なうとともに、LD(Learning Disabilities)、注意欠陥／多動性障害(ADHD: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)、自閉症などについて教育的支援を行なうといった基本方針が

\* 塩山市立塩山南小学校 (山梨大学大学院)    \*\* 障害児教育講座

盛り込まれた。

これらを受けて、2003(平成15)年3月には、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」から「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」<sup>2)</sup>が出されている。この報告は、“個々の教員の資質に任せた対応、又は学校のみによる対応には限界がきていと考えなければならない。従来の特殊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。”<sup>2)</sup>と述べられており、既存の「特殊教育」の在り方を大幅に見直すものとなっている。しかし、その見直しの根拠はどこにあるのであろうか。また、この報告の背景には、教育の効率化を理由に行政側の財政的な圧力が垣間見られないだろうか。「特殊教育」から「特別支援教育」への変革を我々は、これまでの障害種別の壁を取り外す、医療・福祉・教育・労働の分野での「総合的」な対応という美名の下、無批判に良い変革と捉えている傾向が無いだろうか。

障害種別に発展してきたこれまでの「特殊教育」をそれぞれの分野から振り返り検討する作業が必要であると考えられるが、本論では、「情緒障害特殊学級」(以下情緒学級)の実践を一つの切口として分析、検討をもとに振り返ることにより、「特別支援教育」<sup>3)</sup>で提言されている内容を検討する一助とすることを目的とする。

文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」の内容的説明については紙面の都合上、詳細をここで述べることはできない。内容については文部科学省のホームページ等で公開されている同資料を参照されたい。本論に関係する内容は、具体的な「取組」として、以下のように述べられている。

- ① 障害の重複化や多様化から障害種にとらわれない学校設置、地域の特別支援教育のセンター的役割を主な目的として、「盲・聾・養護学校」から「特別支援学校(仮称)」への移行。
- ② 小・中学校における対応として、すべての障害のある子どもについて教育的支援の目標、基本的な教育内容からなる「個別的教育支援計画」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配置の必要性、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)」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。

また、特別支援教育体制を支える専門性の強化として、大学等の連携、国立特殊教育総合研究所の企画調整機能の強化、国立久里浜養護学校での自閉症等の発達障害に関する研究、特殊教育教諭免許状の総合化などが盛り込まれている。

## Ⅱ 情緒障害特殊学級の歴史的役割と現実的意味

### — 今までの実践の重みをどうとらえるか —

わが国における、情緒障害児教育への取り組みは、「情緒障害」の用語の定義の曖昧性もあるためか全国的に同じような経過をたどってきたとは言い難い。又、個々の情緒学級もその教育的な取り組みが、担任教師の考え方に左右されることが多く、どの学級も同じような取り組みをしているとは考えにくいのが現状である。一方「特別支援教育」への取り組みも本論の執筆している現時点では各都道府県によってまちまちと言わざるをいえない

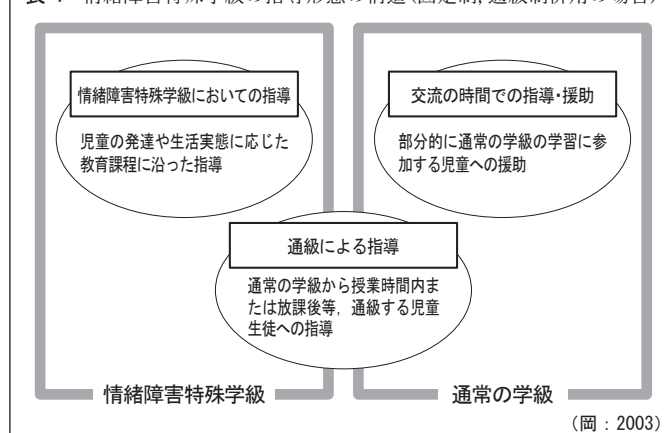
い状況であるということや、また、学校・学級での地域性やその歴史的背景を考慮すれば全国的な動向から論じるよりは、一地域の事例を視点としてこの問題を論じることのほうがより現実的に論を進めていくことが可能であろうと考える。以上のような理由から、本研究では、情緒学級の歴史的役割を全国的な動向としてではなく、一地域の情緒学級の事例を基に検討を行なう。

## 1. 山梨県における情緒障害特殊学級の特徴<sup>4)</sup>

1993(平成5)年に通級制の学級が認可されるようになったが、山梨県の場合、通級指導教室形式の情緒学級を開設したとしても、児童・生徒数や交通事情などの理由からくるデメリットの方が大きいと考えられたようで認可されるまでにはいたっていない。これらの理由から、2003(平成15)年現在、山梨県には情緒障害を対象とした通級指導教室は開設されておらず固定制の情緒学級のみ認可されている。

2002(平成14)年の「学校教育法施行令の一部改正」<sup>5)</sup>に伴い出された、「障害のある児童生徒の就学について」<sup>6)</sup>の「特殊学級」の箇所には「情緒障害者」の定義として、“一、自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のも”“二、主として心理的な要因による選択性緘黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも”と記述されている。情緒障害学級全体の特徴として、指導対象児童が自閉症などの発達障害に類するものと、選択性緘黙などに代表される心因的な問題行動がみられるものとの二重構造となっているのである。また「通級による指導」の対象となる「情緒障害者」の定義は、“一、自閉症またはそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のも”“二、主として

表1 情緒障害特殊学級の指導形態の構造(固定制、通級制併用の場合)



心理的な要因による選択性緘黙などがあるもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のも”とある。山梨県の場合、「特殊学級」における指導と「通級による指導」が固定制で認可された学級に併用されており、在籍児童、通級児童の双方を合わせると、情緒学級における指導対象児童の障害の原因、状況はかなり幅がある実態がうかがえる。

「情緒障害特殊学級」の指導を整理すると、大きくは表1のように分けることができる。「自閉症」のように、多くの時間を特殊学級の養育課程による学習を必要とする場合の指導、障害の程度や児童生徒の生活実態、保護者のニーズなどから「体育」「音楽」「生活科」「図工」「総合的な学習の時間」などの教科・領域を中心とした「通常の学級」での交流学習における指導援助、他校・自校からの通級による指導と大きくは3つに分けることができる。特殊学級の中で、「通級による指導」を併用できているのは「情緒障害特殊学級」

のみであり、そういった意味では、「保護者との連携」はもちろんのこと、「通常の学級」との連携無くては、児童生徒への指導が成り立たないといっても差し支えない。

## 2. 情緒障害特殊学級の指導論と方法

前述した通り、情緒学級での取り組みは地域性や歴史的背景、担任教師の考えなどから概して論じることは困難である。本論では、筆者が勤務するE市立E小学校の実践事例をとりあげ、情緒学級での指導とその方法を検討する材料とする。

### ① 情緒障害特殊学級での実践事例

E小学校の情緒学級は1989(平成元)年にE市教育委員会・校長会を中心に設置運動が進められ、1990(平成2)年に開設された。指導対象児は主として、E市内の小学校に在籍する情緒的に問題を有する児童とされている。

事例対象児のAは2003(平成15)年にE小学校に入学してきた。本事例では、母親との「連絡ノート」からエピソードを拾い上げ<sup>7)</sup>、保護者との連携の一部を再現することを試みることや、入学から4ヵ月間のAの変容を追っていくとともに保護者(母親が中心)の学校教育への想いをどのように教師が読み取っているか検証することで、情緒学級での指導とその方法についての理解への一助としたい。

#### i) 事例児Aについての概略

本論で取り上げる事例児Aについて、その概略を述べる。

Aは、2003年4月に小学校へ入学した男の子である。入学以前は、知的障害児通園施設に在園していた。小学校には入学前から「自閉症」と診断されたと伝えられている。Aの行動の特徴は、こだわりが強い(廊下の床の切れ目等へのこだわり、物をばらまくことへのこだわり、水遊びへのこだわり等がみられる)こと、自傷行為(壁に頭をぶつける、肘を机にぶつける等)、他傷行為(周囲の人間を叩く、かじる、噛む等)がみられることがあげられる。日常生活の排泄・衣服の着脱・食事・移動の面では、声かけ等の援助が必要ではあるが、ほぼ自立できている。

入学直前の母親との教育相談では、養護学校入学を進められたこともあったが、通常の小学校の集団の中で、本児の経験を広げていきたいことを主な理由として特殊学級を選択したとのことであった。母親は、入学前から特殊学級の見学をするなど、本児の就学に対して積極的に活動をしていたようである。

#### ii) 母親との連絡ノートの中から<sup>8)</sup>

##### [4月の連絡ノートから]

4月9日(母)

「入学式を含め3日間ですが、きっと『<sup>①</sup>これは、これは大変な子が入ってきたぞ』と感じていると思います。初日から先生には理解していただいて、適切な対応で、親としても不安はほとんどありません。学園<sup>\*1</sup>では飛び交う会話がないう反面、活動中も大きな声や泣き声や…<sup>②</sup>先生の言葉のみが見本で、友達との関わりも大人の促しがないと無理だったり…。その環境から、大勢の子どもたちの飛び交う会話の中におかれてみたり、活動中、先生の話に静かに聞く子どもたちの“静”の中に置かれたりとかかなり驚いていると思います。又、多分K先生<sup>\*2</sup>の話す言葉がほとんど理解できず、不安になり、友だちを叩いてしまうと思われます。このス



トレスは、入学前、親としても予測していて、<sup>③</sup>このストレスを望んで入学したのですが…。てっきり家に帰る動物のようになってしまおうと覚悟していました。しかし、人との関わりが表情豊かで、こちらの心を和ませてくれます。」

※1= 就学前に通園していた知的障害児通園施設、※2= 通常の学級（事例児の交流学級先）の担任教師

#### 4月9日（教師）

「今のところ、家での状態が落ち着いているとのこと、安心いたしました。<sup>④</sup>誰よりも新しい環境の中でストレスを感じているのは、教師ではなく、A本人です。そのA君の気持ちをできるだけ共有しながら、支援を行っていきたいと思います。2校時は、校庭の遊具の使い方を学習しました。ブランコ、シーソー、ジャングルジム、滑り台で遊びました。滑り台やシーソーでは、友だちがいなくなってから、寄っていき一人で遊ぶことが多く見られました」

①の箇所にかかれて「これは、これは大変な子が入ってきたぞ」の文面からは、保護者として、自分の子どもが自閉症であるが故に、周囲に迷惑をかけるのではないかと、学校側が、なぜこのような子どもが地域の小学校に入学してくるのかと考えているのではないかと、等の気持ちが感じ取られた。

②と③では、母親が就学前の通園施設での環境と小学校でのAの学習環境の違い（例えば、集団の大きさの違い、周囲の友だちのにぎやかさの違いなどである。）をあげ、Aの心的負担の増大を心配しながらも、地域の小学校での学習環境がAに与える影響を前向きに捉え期待している心情がうかがえた。これらのことから、保護者の不安をできるだけ取り除こうという配慮から教師はAの状況を④のように表現し、それに対し、今後の指導の心づもりを伝えている。

#### [5月の連絡ノートから]

##### 5月16日（母）

「⑤親としては、「Aならがんばっていきけるかな」という気持ちと「ちょっと背伸びしすぎているかな？」という気持ちが半々です。就学のときは大きな不安がありましたが、Aには「大丈夫だよ」という気持ちで接してきました。その分学園の担任の先生方に私が背中を押してもらいました。⑥「6年間絶対特殊学級で…」とは考えていません。無理もせず、又妥協もせず、Aとがんばっていきこうと思っています。もし、Aにとって、もう一度、ちゃんと考えなければいけないときがきたとしたら、先生には早めにお伝えしていただきたいと思います。それまでは、あらゆることを親子で吸収していききたいと思います。」

##### 5月16日（教師）

「昨日はいろいろとご相談し、ありがとうございました。こちらも気になること、わからないこと等、あれば相談をまめにさせていただきます。わかき<sup>※3</sup>の朝の会では日直ということでAが司会をしています。もちろん教師が言葉を援助しながらですが…。今日で2回目ですが、⑦比較的、着席していただける時間が増えてきているように思います。就学して1月と少し、これからが本番です。今、一番A君に理解してもらいたいことは、学校にはルールがあること、そして、そのルールを守りながら生活すれば、案外、楽しいところであるということです。⑧あせらずいきましょう。歩みは遅くとも、確実な一歩一歩を目指して、小学校生活を送りたいですね。」

※3= 事例児Aが在籍する情緒障害特殊学級の通称。

5月16日の連絡ノートでのやり取りの背景には、教師が事例児Aの自傷行為について、口頭及び連絡ノートを通じて相談をした。それに対し、母親は「自傷が出たら養護学校を考えた方が…。」と通園施設時代の保護者から言われていたことを思い出し、不安感を増大させてしまったと考えられる。これらの気持ちが⑤と⑥の表現されていると考えられる。教師は、Aの学校生活の現状を伝えると共に、保護者に寄り添い、悩みを共有し、その悩みを「受容」することが重要になる。

## [6月の連絡ノートから]

## 6月3日（教師）

「ちょっとびっくり，うれしいことがありました。給食後，歯磨きが終わると，私（教師）が電話のためにA君から離れなければなりませんでした。B子さんに（通常学級1年生）に教室まで一緒にとたのみ，職員室へ。電話が終わり，ふと窓の外を見ると，⑨A君，B子さん，C子さん（通常学級1年生）で手をつないで中庭を歩いていました。歯ブラシをしまつて，黄色帽子をかぶり，きちんと外へ。その後は，滑り台，シーソーへ行つて一緒に遊んでいました。（本当に一緒に遊んでいるという雰囲気でした。）私もうれしくて，うれしくて，やはり子ども同士の力はすごいですね。」

## 6月4日（両親）

「昨日，お友だちとの遊びについて，お知らせいただき，とてもうれしく，また大変驚きました。これも先生方が子どもたちにAのことを熱心に愛情深くご指導いただいている結果だと心から感謝しているところです。少しでも社会性が身につくよう願っているところですが，今後もよろしく願いいたします。」（父）

「昨日の友だちとの関わりには「まさか！Aに限って…」と思ってしまいそうでした。家に帰ってから最終ご機嫌で，姉にバタバタでした。夜は一度も起きずに朝まで眠れたようでした。」（母）

⑨のエピソードに対して，保護者の地域の小学校に求めているニーズが実現し始めた喜びを両親が表現した。連絡ノートのやり取りは，母親が中心であるが，父親が一言でも記入することにより，Aと他の児童との関わりを保護者がどれほど大切に考えているのか教師側も把握することができたといえよう。

## 6月19日（母）

「平日は結構機嫌がよく，土日はすごく悪いです。こんなときでもAの成長は，はっきり見られます。表情や言葉や，姉・妹への関わり本当にこの3ヶ月でだいぶ成長しているなと感じます。一緒に親も成長をしていかなければならないのですが，⑩この3ヶ月先生の任せきりで，だいぶ怠ってしまった“つけ”が今出ているようです。いつの間にかAは昇りのエスカレーターに乗っているのに，⑪母親は下りのエスカレーターにボーッとしていて，駆け上がろうとするのですが，息切れをしてしまいます。いけないとは思いつつも感情でしかってしまいますが，今まではAも仕方なく言うことをきいていましたが，最近「どうしてそんな叱り方をするの」「ちゃんと見ていないのに怒るの」という視線を投げて，感情でしかったときは言うことをきかなくなり…。今ではそうでないときも言うことを聞かなくなりました。それにも増して…，姉や妹をきつく叱っている時も通りすがりにキック！やボールを投げてきたり…。そんな姿も「成長しているなあ」とうれしく思います。が，Aとの関わりが最善ではないので，学校生活に影響しては…と少し心配です。（中略）昨夕食の直前，大きな声で「パンザーイ」と何度も言っていました。「もういいでしょう…」というくらい。ドッジボールの事を思い出していたのでしょうか。一人で楽しい世界に入っていました。」

## 6月19日（教師）

「⑫感情で叱ってしまうことは，親としてはごくごく当たり前のことですよ。（私もそうです）お母さんの対応というよりは，Aの成長の過程であると考えたほうがいいですよ。お母さんが息切れしては，子どもたちも息切れしてしまいます。心身ともにお母さんが元気でなければ…無理せずに少しずつがんばりましょう。Aも彼なりに一步一步前進をしています。」

この記述の前日（6月18日）も，Aが家庭で理由も無くイライラしていることに対し，母親が悩んでいる様子がかかれていた。特に，「昨夕から今朝にかけても精神面であまりよい状態で送り出すことができませんでした。学校の学習等にも影響しないか心配です。」と述べられており，Aを安定した状態で学校へ送り出すことができないために学校で荒れるのではないかという不安があったようである。母親としてAにどのように接してよいのか行き詰まった感情が伝わってくる。また，そのことからAに対して，小学校に就学後，母親としての役割を果たすことをしてこなかった（実際には充分果たしていると思われるが）自責の感情を⑩と⑪の箇所から読み取ることができる。教師からの返事では⑫の記述から，特別に母親がさぼっていたわけではなく，又それほど母親自身

が自分を責める必要性もないことを示唆している。

## 〔7月の連絡ノートから〕

### 7月7日（母）

「金曜日はありがとうございました。<sup>\*4</sup>Aのがんばっている姿に本当に驚きました。<sup>⑤</sup>園では、私の姿を見れば、私のところに来てしまい後は大騒ぎで活動にならず…。担任の先生には「大丈夫」と言われていましたが、園長先生からは「姿を見せないように」ときつ〜く言われていたので…。正直言ってビクビクでした。給食もしっかり座って自分から食べて、清掃も最後まで出来たことは120点あげたいなと感じました。<sup>⑥</sup>家庭からの姿では想像つかず、家族中、驚きと「うそだー」の声が返ってきました。Aがこれだけがんばれるようになった事は、入学した時からの先生の指導のおかげだと思います。本当にありがとうございます。Aとの闘いがあったと思います。給食から帰りの会まで見学させていただき、親もたくさん学ぶことができました。家庭でも親の都合で都合よく接していたので、Aに限らず三人の子どもともしっかり向き合っていこうと…。（後略）」

※4「学校開放日」に母親が「給食」、「清掃」、「帰りの会」の通常の学級での様子を参観

### 7月7日（教師）

「金曜日はありがとうございました。<sup>⑦</sup>給食、清掃と今まで一番見ていただきかった時間を見ていただき、感謝しております。やはり学校では他の友だちの様子を見ながら、自分もがんばろうと思っていると思います。今日は朝からテンションが高く、ニコニコしながらいたずら坊主の顔。廊下に飾ってある七夕飾りをくぐるように走り抜け飾りを落としては喜んでいました。清掃は初めて教室掃除をしました。（今までずっと廊下掃除でした）最初は嫌がりましたが、何とか後半はがんばりました。明日はもう少し教室の掃除に入れると思います。」

7月4日に「学校開放日」があり、Aの授業時間以外の様子を母親が始めて参観した時の様子についてのやり取りである。<sup>③</sup>に記述されているように、母親は就学前の園での経験から、Aに母親の姿を見せるとAが寄ってきてしまい、活動に戻そうとすると不安定になってしまうことを心配していた。

<sup>⑤</sup>に書かれているように、教師は、通常の「授業参観」では見られない学校生活の様子を保護者に把握してもらいたいとの考えから、「給食」「清掃」の時間の参観を希望していた。その時間が通常の学級の子どもとAの関わりが如実に現れていたことも教師側が参観をしてもらいたいと考えた理由の一つであった。

母親は、家庭生活と学校生活の違いを<sup>④</sup>の箇所に書き記している。この後、教師は、Aが親が思っている以上に家庭から離れ、同年代の子どもたちの集団に入ったときや、教師の前では、「がんばろう」としていることや、「集団の中の自分」を認識し、「友だちと同じように行動しよう」という意識が垣間見られることを伝えた。

このやり取りの後、7月7日・8日・9日の3日間、家庭で非常にイライラしたこと（強いパニック、激しい自傷、妹への攻撃）を母親から相談された。しかし、学校でのAの生活に特別な変化は無く、落ち着いていたこともあり、教師側からその原因を突き止めるような話をすることはできなかった。小学校への就学後、初めてみられた「荒れた行動」の為、母親の困惑は相当なものであった。

### 7月9日（母）

「原因不明のイライラは月曜の夕方から始まっています。私にも分かりません。強いパニックを時々起こします。夜中も激しい自傷が月曜夜ありました（1回）。昨日はハロハロのYさん<sup>\*5</sup>に音楽療法へ一緒に行ってもらったのですが、行きはご機嫌だったそうですが、セッション中もかなりパニックを起こし、音楽療法の先生も「何があったのか?」と聞くほどだったようです。わざとパニックをおこしているように見える時もあったようです。又、家では自傷も特に顔をひっかいたり、足をひっかいたりすることが頻回にあり、それを止めようとすると妹が寝ているお腹を上から踏むようにして、強く蹴る事もありました。他の時は普通

にニコニコしているのですが…。ずっと気にしていましたが、妹も不安定のAからの暴力に益々恐怖感が強くなってきているので私もどうしても妹への守りになってしまいます。Aとの親子の関係は悪くありません。親も情けないのですが原因がわかりません。学校で気になることがありましたらご連絡ください。よろしくお願いします。」

※5 「レスパイト」 サービスを行っている施設のスタッフ。

### 7月9日（教師）

「イライラの原因は、睡眠不足が原因かなと思っていたのですが、どうもそればかりではないようです。学校で、落ち着いて行動できていたことから、次から次へ活動をしつけていたのかも知れません。ついつい、<sup>⑤</sup>教師側のAに対する要求レベルが気がつかないうちに高くなっていったかも知れません。Aにとって、わかりやすい環境、彼の意図を理解しながらの指導をもう一度考えながら接することを反省しました。イライラするということは、何らかのストレスが原因になっていることも充分に考えられるので、ストレスの軽減や発散を考慮していきたいと思います。」

### 7月10日（母）

「大変ご心配をおかけしました。昨日はハロハロでもいつも以上によい表情で、落ち着いていたそうです。家に帰って来てからも、自分から目を合わせてきて、ふざけたり、自発的にいろんな事を考えながら行動していました。昨日・一昨日はいったい何だったんだろうと思うほどです。昨日・一昨日はいつもと違ったんです。<sup>⑥</sup>先生が昨日のノートに書いてくださったことが本当だったとしても、それと同じようなことは今までにも（園の時に）ありました。園の先生から「ここ2・3日、あれもこれもとがんばらせてしまったのですが家ではどうですか?」と連絡いただいた時も、確かにちょっとした事でイライラして怒ったりしましたが、こちらの反応でちゃんと自己処理できました。きっかけも無く急に、それまでニコニコしていたのに凶暴的になったり、こちらが「あっイライラして怒るかな?」と思うところへラヘラ笑っていたり、パニックをおこすところらがどんな反応をしても、とことん人を攻撃したり、気が狂っているのではないかと思うくらいでした。この状態は<sup>⑥</sup>年中<sup>⑥</sup>の時と同じだったので不安で仕方ありませんでした。年中の時はこの状態が一日中でしたが、今回は時々出ていて、予測できず防ぐことができない時が多く、母と妹で滅入ってしまいました。今日は全く別人のように、2日間が悪夢のようです。本当に落ち着いて寝るまで一度もイライラを見せませんでした。このまま今までのペースに戻れるとよいなと思います。学校で変わったことがありましたら、ご連絡お願いいたします。ご心配おかけしました。」

※6 「年中」=Aが4歳頃。就学前の園での「年中クラス」を指している。

### 7月10日（教師）

「A君の中で何が起こっていたのか、想像するしかないのですが、もし、<sup>⑧</sup>学校での指導にストレスを感じていたとするならば、やはり反省すべきことですよね。昨日はお母さんからの連絡ノートを読ませていただき、A君の指導を振り返るきっかけとなりました。ありがとうございました。“次から次へ要求を出していく” “ここではしっかりと指導を入れなければ”と力が入ってしまうなど、自分が（教師が）気がつかないうちに彼の気持ちを考えることを忘れていたのかもしれない。」

小学校入学後、4ヶ月目に入り事例児Aが家庭で荒れる状態を示した。このことは、それまで順調に指導を進めてきていたと考えていた教師には不安を与える出来事であった。また、保護者も同様に不安を感じていた。しかし、教師と保護者との相談では、Aが不安定になる原因が見当たらず、そのことが保護者の不安を増す理由となった。相談をする中で「とりあえず」の対応しかできないと教師は考えたが、学校での原因が見つからないまでも、もう一度Aに対する指導を見直すことを行なった。<sup>⑩</sup>と<sup>⑪</sup>の記述はこのような教師の心情からなされた。一方、母親は<sup>⑫</sup>の記述から推測すると、以前Aが不安定な時期の行動と今回の行動が似ていたために、このまま以前のような状態が続くのではないかというより大きな不安に駆られていた様子がうかがえる。Aの不安定な状態は2,3日で改善の兆しがみえたのだが、教師はこの出来事をAとの人間関係が構築され始めた時期にこそもう一度指導のあり方を考える契機にしようと考えたのである。



### Ⅲ Aの事例の内省的分析

実践の意味を整理する視点として，“授業実践を基にした保護者との連携の意味”“児童理解における教師の意味づけ”をとりあげたい。

#### 1. 授業実践を基にした保護者との連携の意味

「連絡ノート」に教師が記述する内容は，日々の学校生活の内容によっても異なるが，半分以上は授業実践の内容を保護者に知らせるものとなることが多い。日々の授業内容やその中での子どもの反応から，保護者の心的不安が増大するか減少されるか決定されるといっても過言ではないほどその意味は大きい。また，学校生活における出来事に関する記述から，保護者は教師の児童に対する考え，学校での受入れ状況，通常の学級の児童との関係性を把握し，児童の具体的な学校生活を思い描いているといっていよいであろう。本研究でとりあげた事例児Aの保護者は日々の「連絡ノート」を通して，言葉では表さない内面を表現する傾向がみられる。このことから，この保護者は「連絡ノート」を大切な教師とのコミュニケーションツールとして考えていることがうかがえる。その記述の中に，教師に対する信頼感や安心感を記述することにより，保護者としての気持ちを表現し，教師に汲み取ってもらいたいということが伝わってくる。これらの保護者のニーズとも言うべき行動に，教師側も真摯に対応をしなければならないのは当然である。その真摯な対応の根底にあるのは日々の授業実践を重要視することであり，学校生活全体を通して児童と正面から向き合うことに他ならない。

次に「情緒障害特殊学級」における授業実践を基にした「保護者との連携」の意味は，他の障害種別の特殊学級と比較するとどのような特徴があるのであろうか。

図1は子どもを取り巻く友人関係等を取り除き，教師と保護者，子どもの3者に注目して作成した関係のイメージである。最初に教師は子どもとの「信頼関係」の構築に配慮し，次には，多くの場合母親と子どもの関係（母

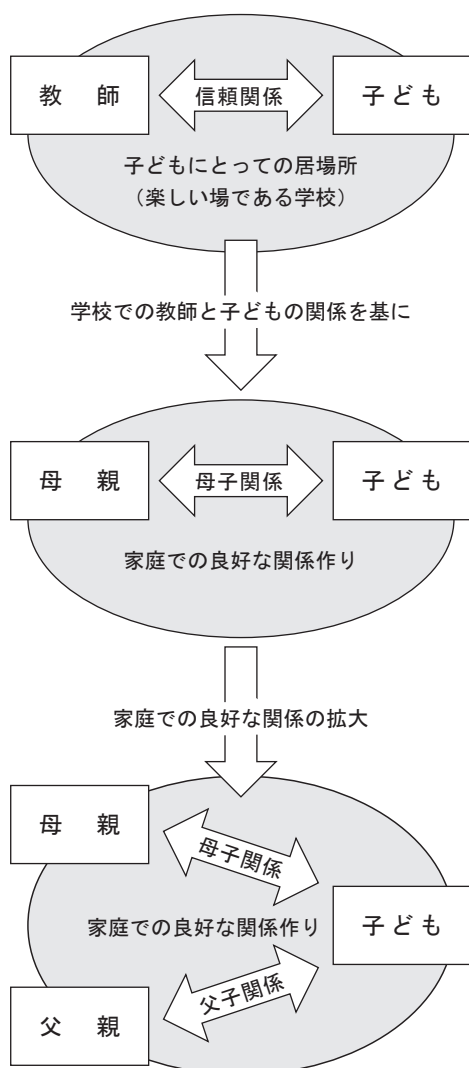


図1 情緒障害特殊学級における目指すべき関係作り  
岡：(2003)

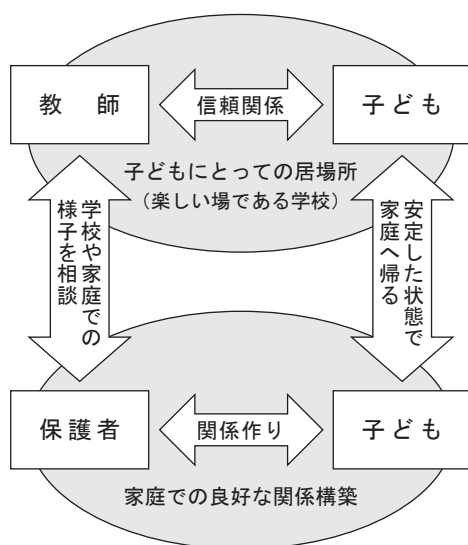


図2 情緒障害特殊学級での保護者との連携  
岡：(2003)

子関係)に着目し、その関係をよい状態に保つか又は改善するように配慮する。母子関係の次に、又は並行して父親と子どもとの関係に着目する。どの段階でも、必ず教師が配慮することは、学校における、とりわけ情緒障害特殊学級で「子ども」の心的安定に配慮しながらの指導により、学校生活を充実させ、安定した気持ちで家庭へ戻すことではないだろうか。子どもが安定した状態を保護者に示すことで、学校での指導に対して保護者の共感を得ることができ、図2に示すような連携が図れるようになると考えられる。情緒障害特殊学級の特徴は、子どもと保護者の関係をよい状態に保つ・改善するために、保護者への心的なサポートにも、より重点を置くことにあるといえる。

## 2. 教師の児童理解の在り方

「教師が児童を理解する」ということはごく当然のように語られる。また、それが当たり前前に出来なければそれは教師としての資質にも関わることになる。しかし、「理解する」ということを大きく二つの段階として考えてみると、相手の情報をどれだけ集めるかということと、それを教師が授業場面や学校生活の場面で活用できるかどうかに関わる。また日々の児童との関わりを教師自身の内省で分析し、再度新たな情報を集めることを日々の実践の中で繰り返すことにより、児童と教師の共通体験の中から新たな情報が見出され、児童と教師の独自の関係性が構築されていく。教師にとって保護者からの情報は初期の「理解」を促していくために重要な役割を持っているのであり、それをもとに児童との関係性を構築しながら、学校という特有の場面での児童の行動の理解を進めていくのが原則であろう。そのためには、保護者とのやりとりをただ漫然としているばかりでは無駄になることが多く、保護者の日常のやりとりの中で、教師が情報を読み取っていくことが必要であろう。

## IV 課 題

「特殊教育」から「特別支援教育」の概念移行の中で登場してきた「特別支援教室（仮称）」について、前述した「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」<sup>2)</sup>では、その教室の在り方として、次のように述べられている。“小中学校の障害のある児童生徒は、障害の状態等に応じてできるだけ自らが在籍する学級において他の児童生徒と共に学習し、生活上の指導を受け、障害に配慮した特別の教科指導や障害に起因する困難の改善・克服に向けた自立活動といった特別な指導が必要な時間を、この特別支援教室において担当の教員等から指導を受けることになる。”これまで、「特殊学級」の担ってきた役割がこのよ

うに変えられていく可能性を示唆している。原則として、「学級担任制」から「教室担任制」への変換は大きな意味を持つと考えられる。「学級担任制」でいう「学級」は、法制上、児童・生徒の学習組織の基礎単位であり、同時に児童・生徒の生活指導、特別活動を実施する組織でもある。この学級には現行法では、少なくとも1人の教諭を担任として配置し、学級の経営・管理のほとんどに責任を負っている。また、授業は当然であるが、児童・生徒の生活指導、課外活動や安全にも責任を負うので必然的に学級担任個人の人間性の影響も大きくなる。その長所としては、学級担任が児童・生徒の長所や短所を時間をかけて十分に知ることができる点にある。短所は、学級担任と児童・生徒の信頼関係が一度損なわれると学級経営自体が困難になることにある。また、学級担任1人の独断的学級経営が行われやすいという批判もある。しかし、近年、チームティーチングや専科制を取り入れ、完全な「学級担任制」は解消されつつあり、開放的な学級運営を目指されるのが大半であろう。特殊学級の場合、チームティーチングは積極的に取り入れられている反面、特殊学級担当者に一旦任されると、校内での協力体制が得られないことは一般的に多いとされている。校内の協力体制を構築していく上では、特殊学級在籍児童を通常の学級在籍に移行し、特別支援教室が通常の学級と連携して指導を行なうことが一つの方法論としてあがってくることは当然であろうと思われる。反面、特殊学級担当者が「学級担任」として主体的に責任を持って、障害がある児童・生徒の生活全体を丸ごと受け止め、指導を行っていくことが困難になることも予想できる。

## 結 語

Aの事例はまさに、特殊学級担当者が「学級担任」として、「連絡ノート」通して主体的に保護者との関係を構築していったものであり、その上に成り立った日々の日常的な連携なのである。仮に「特別支援教育」の名称のもと、通常の学級に全ての児童・生徒の籍を移行するのであれば、「特殊教育」のこれまでの取り組みを検証する以前に、現在の通常の学級の取り組み及び現状を検証しなおす必要がある。

(執筆分担 I, II, III, IV, 結語 — 岡 IV — 岡, 広瀬)

## 註・引用文献

- 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) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2002) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
- 3) 特別支援教育については、「今後の特別支援教育の在り方(最終報告)」に次のように説明がなされている。“特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行なうものである。”

- ここで述べられていることは、これまでの「特殊教育」の枠組みを広げ、通常の学級の中に在籍しているとされているLD及びADHD、高機能自閉症等の児童生徒を特殊教育のノウハウを利用しながら支援していこうとするものであると筆者らは理解している。
- 4) 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 (2003) pp11-21  
「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―」岡, 広瀬 (2003) から抜粋し加筆, 修正した。
  - 5) 平成14年4月24日付け文部科学省初等中等教育局第148号
  - 6) 平成14年5月27日付け文部科学省初等中等教育局第291号
  - 7) 本研究において, 「連絡ノート」(連絡帳と同義) を基にエピソードを拾い上げた理由として, 宮武ら (1989) が“障害児教育では保護者と教師が密接な連携を取っていく”と述べていることや連絡帳が持つ機能として“親との信頼関係”“指導の連携や一貫性”“指導記録”などをあげていることによる。
  - 8) 「連絡ノート」に記載されている内容については, なるべく多くの情報を記載すべきであるが, 個人情報保護や紙面の都合上筆者の考えで一部略してある。

#### 参考文献

- 1) 広瀬信雄 (1994) 学習体験の場としての特殊学級 ―その歴史的発展と現代的課題―. 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 No.2, pp144-150.
- 2) 岡輝彦・広瀬信雄 (2000) 情緒障害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.
- 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研究指導センター研究紀要 No.7, pp13-22.

謝辞：本稿を執筆するに当たり, 事例児Aの保護者には, 「連絡ノート」の記載内容を引用させていただくことを快く了承していただいた事を記して, 感謝の言葉としたい。