

琉球大学学術リポジトリ

不登校の状態にある児童への特別な支援教育(II) : 支援組織の役割と在り方

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属障害児教育実践センター 公開日: 2008-03-10 キーワード (Ja): 不登校, 支援組織, コンサルテーション, 専門性の共有 キーワード (En): 作成者: 石本, 隆士, 緒方, 茂樹, Ishimoto, Takashi, Ogata, Shigeki メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/20.500.12000/5090 |

不登校の状態にある児童への特別な支援教育（Ⅱ）

— 支援組織の役割と在り方 —

石本 隆士 緒方 茂樹

Special Educational Needs for Non-Attendance at School (Ⅱ)

— Assignment of Supporting System —

Takashi ISHIMOTO*, Shigeki OGATA**

本研究は、長期的な不登校の状態にある児童に対して行われた取組を取り上げ、特別な支援教育に必要な概念構造を發展させることを目指して計画した事例研究である。通常、学校現場における事例研究は、注目すべき事例の経過報告という形で終わるものが多い。そこで、本稿では、取り上げた事例が学級担任制をとる小学校において実践された意義をふまえ、特に組織の役割とその在り方について焦点を絞り検討を行った。本稿は、事例の中に存在する様々な要素を統合し、いくつかの概念としてまとめ上げていこうとする試みであることから、学校現場における事例研究の方法論的なモデルを示す試みでもある。今回の事例において通常学級に在籍する児童に対する特別支援教育の要素として抽出されたものは、1) 状況に対する枠組みの継続的な捉え直し、2) システム論的な観点に立った支援体制の形成、3) ところの有り様に注目し自発的な変容を促す児童中心の関わり方の3つであった。そして、支援組織に関する総合的な考察を行う中で、特別な支援教育の発想を具現化していくために必要だと思われるいくつかの方向性について整理した。ここでは、これまで特殊教育と呼ばれる分野で培われてきた専門性を、通常の教育の場において子どもに日常的直接的に関わる教育職員と共有する際の専門性について検討することが必要だと考えられた。また、そのような専門性共有のコミュニケーションに関して検討する際には、時間や空間の共有過程で専門家同士の間で起こっているプロセスに注目していくことが重要であるとも考えられた。本事例では、支援組織の調整役である情緒障害通級指導教室担当者が行ったことを吟味する中で、特別な支援教育を推進していく者の立つ位置として「隙間（を埋める）」という位置がいかに適切であるかということが確かめられたと考えている。

キーワード：不登校、支援組織、コンサルテーション、専門性の共有

I はじめに

21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議最終報告にも示されているように、我が国の特殊教育における最も注目すべき動きの一つは、

「特別な支援教育」という発想である¹⁾。その検討すべき課題については、平成13年度10月9日に特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が設置され、平成15年3月31日までの期間に調査研究を行なうことになっている²⁾。

ところで、石本と緒方（2001、投稿中）は、特別な支援教育の具現化の方向を探るため、通級指導教室担当者が行った不登校の児童に対する取組について報告している。ここで検討された事例を、

*Obi Ele. School, Nichinan City, Miyazaki Pref.

**Faculty of Education, Uni. of the Ryukyus

特別な支援教育という観点でみると、以下のような性格を持っているといえよう。

まず、この事例では、不登校という状態が取り扱われている。これは、障害児教育の分野のみならず学校教育全体にわたる最も大きな問題の一つであり、広く教育に携わる者の間において対応の充実が図られてきた。本事例は、人口4万ほどの市において行われたものである。このような地方においても、各学校から委員会への報告が毎月なされている他、年間3回の不登校対策委員会が開催されている。しかし、不登校は通常の学級において起こることが多いせいか、特殊教育を担当する者が関わる機会は少ない。在籍校においても、それまでは通常学級を担任している職員と生徒指導を担当する職員による取組が中心であった。本事例は、このように現在の学校教育全般に渡る重要な問題に対し、特別な支援教育がどのように関わることができるのかを検討する上で貴重な示唆を与えることができたものと考えている。

また、対象となったのは、通常の学級に在籍している児童であった。その児童に対し、先に報告したように特殊教育に携わる数名の職員が、大変重要な関わりを行っている。それらは、特別な支援教育を受けるための公的な手続きを行わずになされたものである。全てが保護者や本人、そして校内における職員の合意によって進められている。このようなことから、通常の教育を受ける児童に対して、特別な支援教育がどのように関わっているのかという点を考察するのに適した事例だと思われる。

一般に、特殊教育担当者は、就学指導委員会にはじまる一定の手続きを受けた児童・生徒に関わることになる。このため、障害の克服・改善という限定された部分での関わりが中心となり、取組自体が特別だと見られがちである。よって、通常の学級を担当している職員から助言を求められる等、日常的な取組に参加する機会が少ない。本事例においては、情緒障害通級指導教室の担当者が校内における生徒指導主事（生徒指導部長）の立場にあった。これは、通常の学級に対して特別な支援教育を行う環境が、主事制という校内体制面からも準備されていたことになる。

以上のように、対象となる児童、扱われた問題、

担当職員が担っていた役割といった点で、本事例は特別な支援教育という発想を実践する試みとして意義があると思われる。筆者らは、前述の研究において、児童の変容を中心に分析を行った。そこで、本稿では、支援チームが行ったことから特別な支援に関する要素を抽出し、教育的取組という構造の中から導き出された概念ごとに位置づけていくことにする。これは、これまで特殊教育や障害児教育と呼ばれてきた教育の中にすでに存在している理論と今回注目する特別な支援という発想との関連を作っていくことでもあると考える。このような手続きを行っていく中で、特別な支援教育の概念構造を発展させることをめざすことにする。

Ⅱ 小学校における不登校児童への取組の概略

本研究は事例研究の方法をとる。この事例に関わる経過に沿った詳細な行動の変容と、それに関わる考察については別稿³⁾ですでに述べた。ここではその概略を述べる。

対象となる児童は、小学校4年生の終わりから5年生の終わりまで1年以上の長期に渡って不登校状態であった。そして、6年生になり特別室登校から学級への復帰へと至っている。本稿では、まず、対象児童を支援していくための話し合いがどのような経過をたどったかを職員集団を中心に記述していくことにする。

対象校では、毎月の生徒指導に関する事案を話し合うものとして、生徒指導対策委員会が設けられていた。ここで行われた児童に関する報告は、表1のようなものであった。

4月は、職員の異動が多かったため、児童（以下、A子と記す）の前年度の経過報告を中心に行なった。この際、職員からは、市の適応指導教室へ通ったことが、A子の気持ちにそったものであるのかといった質問が出された。このため、5月の方針としては、A子の希望を聞きながら提案を行なっていくことを確かめる。

6月には、職員研修の時間に生徒指導上配慮を要する児童に関して状況の分析と対策の検討を行う。学年での話し合いに関する報告の中で、生徒指導対策委員会で審議された内容と在籍学級のA子

表1 生徒指導対策委員会を中心とした定期的な報告と検討の経過

| 月 | 経過報告の内容及び確かめられた方針 | |
|----|-------------------|---|
| 4月 | 経過 | <p>4年生の終わりから不登校傾向が見られた。5年生では、主に適応教室に通い、学年の後半から、週に1回～2回、校長室登校をする。本年度は、第1週に登校し、第2週からは主に特殊教育職員室、言語指導室、プレイルームへ登校する。現在は、9時前後に登校し、3人の友だちと言語指導室で給食を食べ、放課後プレイルーム等で友だちと一緒に遊んで帰るという流れで過ごしている。ウサギやハムスターの世話、1年生教室や図書室の掲示物作成などの活動に積極的に取り組んでいる。言語指導室のパソコンにも興味を示す。昼休みには学級の児童とプレイルームで遊ぶ姿も見られる。</p> <p>保護者からは、教科学習の件が気になっているという声が聞かれる。このため、第2週に父親に來校していただき、無理のない取組をしていくことで共通理解を図る。特殊教育関係の教室を中心に登校しているが、職員が事務的な仕事をする部屋への出入りにについては、問題とする意見が出てきている。また、通級指導の時間が増えと言語指導室、プレイルームが使用できなくなる可能性もある。</p> |
| | 方針 | <p>直接本人と関わる職員を中心に共通理解を図り、対応していく。生徒指導主事が職員間の連絡調整を行う。</p> <p>知的障害特殊学級教室の東側半分を利用し、本人の居場所作りをする。</p> |
| 5月 | 経過 | <p>4月は9時過ぎであった登校時刻が、5月に入ると朝7時過ぎになる。毎朝、他の児童が登校する前に教室に入る。現在は、特殊学級教室の後ろで1日中活動する。数人の友だちと同じ特殊学級の教室で給食をとる。放課後、飼育委員会の友だちと動物の世話をする。</p> <p>後半になり、在籍学級と同じ内容の学習（国語）をする。翌日には、担任の誘いに応じ、専科のため児童のいない在籍学級教室にて作品掲示の手伝いをする。同日3校時（同じく専科）は、自分から一人で3階の在籍学級教室まであがってくる。</p> |
| | 方針 | <p>本人の気持ちを大切に話しながら、方針を検討していく。</p> |
| 6月 | 経過 | <p>自分からウサギのかごを3階に上げた後、教室のすぐ近くで過ごす時間が長くなる。昼休みの過ごし方や給食の後片付けのこと、登下校の時刻のこと等を話し合う中で、自分のやりたいこととは違っていても相手の意見を素直に受け容れる姿勢が過見られるようになってきた。</p> |
| | 方針 | <p>本人の気持ちを大切に話しながら、方針を検討していく。もし、本人が希望するのであれば、キャンプなどの行事にも無理なく参加できるよう支援していく。</p> |
| 7月 | 経過 | <p>自分で決めたスケジュールにそって、特殊学級教室の東側で過ごしている。3階の在籍学級近くが上がってウサギの世話をすることが日課になってきた。学校での生活の決まりにそぐわない行動をとることが時々見られる。</p> |
| | 方針 | <p>ウサギの世話によって生じる衛生面の問題や、学校生活の決まりに関する問題については、本人と話し合いを行い無理のない形で納得してもらうようにする。本人が望むようならば、朝の会を学級で過ごすなどの提案をしていく。保護者とは、定期的に経過と方針を確かめる。</p> |

| 月 | 経過報告の内容及び確かめられた方針 | |
|-----|-------------------|--|
| 8月 | 経過 | 7月に同じ。 |
| | 方針 | <p>学級担任と学年の職員、校長、教頭、生徒指導の係が協力して対応する。</p> <p>必要があれば保護者との話し合いを行う。さらに必要があれば、事前に詳細な打ち合わせを行った後に学級担任以外の職員も保護者と関わっていく。</p> <p>原因が特定できない不登校傾向の児童など、対応に留意を要する児童については、生徒指導対策委員会で確認された事項について、学年会を中心にして職員相互の情報交換を行っていく。</p> |
| 9月 | 経過 | 2学期になり、特別教室への登校が少なくなった。 |
| | 方針 | 父親の他に祖父母との連携も密にし、学年を中心に共通の対応をしていく。 |
| 10月 | (口頭での経過報告) | |
| 11月 | 経過 | <p>修学旅行の計画を立てる学習を、毎日4時間目に計画し、参加できるようにする。特殊学級教室で、漢字の書き取りや書き方の学習を自分の計画に応じて、自習する。給食は、同じ特殊学級教室で食べるが、自分の給食を教室までとりに行き、食べ終わったら持っていくようになる。</p> <p>修学旅行に参加し、2日間、他の児童と一緒に活動する。その後は、さまざまな活動に参加できるようになる。理科の化石採取の学習に参加する。午前中ずっと、他の児童とともに活動する。家庭科では調理の計画を立てる授業に参加し、その後、調理実習にも参加する。1校時から3校時、他の児童とともに活動し一緒に試食する。朝のボランティア清掃活動にはじめて参加する。ただ、修学旅行後は毎日、給食をとらずに午前中で帰宅するようになっている。</p> |
| | 方針 | 修学旅行への参加に向けて行った関係職員（同学年、生徒指導担当、特殊教育担針当）による関わりを継続していく。また、卒業式への参加など、長期の目標と共に1ヶ月程度の短期の目標を設定していく。 |
| 12月 | 経過 | 修学旅行後の取組について、父親を交えて話し合いを行う。 |
| | 方針 | <p>思春期を迎え、不安定な時期になることが予想されるため、父親と祖父母がそれぞれの役割を自覚して本児と接することができるよう支援を行う。父親と祖父母の養育方針が一致していないため、それぞれの言い分を関係職員が受容し、役割の分担を図る。</p> <p>学級担任を中心に教科学習に関する個別の指導を行う。特に算数については、割合、分数、小数に内容を精選して取組む。</p> <p>家庭での学習については、学校で行ったことを復習するようなものにする。</p> |
| 1月 | 経過 | <p>新学期になり、毎日登校している。先週の金曜日には、他の児童と共に朝のボランティア清掃に取り組む。特殊学級教室後ろで、国語の教科書やドリルを使い、3学期の学習内容を自分でノートに書き学習している。教室にあった計算ドリルに自分から取り組む。中学校入学説明会、身体計測、体育（見学）の授業に自分から参加してくる。19日の4校時には、在籍学級教室の自分の席で算数プリントを受け取り、友だちに解法を教えてもらう。現在、図工に参加し、版画の下絵を描いている。</p> |

不登校の状態にある児童への特別な支援教育（Ⅱ）

| 月 | 経過報告の内容及び確かめられた方針 | |
|----|-------------------|---|
| | 方針 | <p>中学校へ向けての準備をしようとする意識が予想されるため、本人の気持ちを聞きながら学習面の支援をしていく。早い時間に登校してくる。帽子を着用しない。部屋の整理整頓ができない等、生活面の問題については、担任と他の職員とが連携して指導をしたり相談にのったりしていく。</p> |
| 2月 | 経過 | <p>1月後半から現在までの毎日、在籍学級教室での授業に参加している。学習発表会の練習にもすすんで参加する。自分の知らない発表曲の楽譜をほしがる等、意欲が見られた。教室を移動する授業には少し抵抗があり、理科室や音楽室に行くのを渋っていた。しかし、今月8日に初めて理科室で学習する。また、22日には音楽室でも学習する。その全日には、社会科の授業において挙手して発表しようとする等、授業へ自信を持ち積極的に参加しようとする姿が見られるようになる。</p> <p>24日には、宿題を自宅で行い、プリントを初めて提出する。テストに多少抵抗を示していたが、16日に行ったセンター試験は、国語、算数とも受け、さらに教科のペーパーテスト（国語、保健、教室で学習済み）も受ける。</p> <p>登校時刻は、毎朝7時40分頃で、他の児童と同じように登校してくる。現在、教室では、他の児童らと特にトラブルも無く過ごしている。家庭科の作品作りを楽しみにしている。以上のように、在籍学級の児童と同じ学校生活が過ごせるようになってきている。</p> |
| | 方針 | <p>中学校入学に向けて、学力のことや引継ぎ事項について確認していく。</p> |
| 3月 | 経過 | <p>長期化している不登校として、対策委員会できつねに話し合う。保護者、担任、学年会、特殊教育担当者、生徒指導主事などが連携をとり、様々な面からの総合的な取組を行う。1月後半より学級での生活が一日を通してできるようになる。</p> <p>本児の長期にわたる不登校状態は、現象的に消失したと判断される。</p> |
| | 方針 | <p>今年度行った取組の主な方針は、以下の4点である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 学級担任と学年の職員、校長、教頭、生徒指導の係が協力して対応する。 ○ 必要があれば、担任が中心となり保護者との話し合いを行う。さらに必要があれば、事前に詳細な打ち合わせを行った後に学級担任以外の職員も関わっていく。 ○ 原因が特定できない不登校傾向の児童など、対応に留意を要する児童については、生徒指導対策委員会で確認された事項について、学年会を中心にして職員相互の情報交換を行っていく。 ○ 対策委員会で直接検討されたものばかりが危機的状況ではなく、緊急に検討し対処された事案も多い。このため、対策委員会での報告件数が少ないことで、生徒指導上の問題が少ないという判断をしないよう心がける。 |

への実際の対応について、全職員へ伝えて欲しいとの要望が出される。

8月初めには、全職員に向けて生徒指導対策委員会（7月）の報告を行う。報告された事案は5件で、20分ほどをかけて、それぞれについて対策案の確かめを行う。A子の状態を他の児童にどのように説明するかについても検討していくことに

なる。また、8月終わりの対策委員会では、1学期に出された事案について振り返る。A子は不登校の傾向に関する事案の中でも長期化している不登校として確かめられる。また、4月から毎月話し合っていることも確かめる。

10月には、特に資料を用意した報告や対策案の提示をせず、口頭で報告を行っている。書き方ノー

トや漢字の練習に自分から取り組む。子ども達の姿が多い児童玄関前や中庭の掃除をする。給食の後片付けを学級の教室で行う。授業中に周りの目を気にせず教室に入る。後半から総合的な学習の時間における全ての学習に参加する。スケッチ学習のため、これまで行っていたウサギへのエサやりを1時間目にずらすなど、自分から学習へ参加するための工夫を行う等の変化がみられることを報告した。

2月の初めには、学年別研修会で生徒指導に関わる話し合いを行った。また、6月、8月、2月には、職員研修や学年研修といった他の時間においても事案が取り上げられている。

1学期の終わりに、対策委員会に参加しない職員から、A子がどのような状態でどのような取組がなされているのかという情報提示の要望があった。それまでは、週に1度設けている学年会で伝達するよう繰り返し依頼していたのだが、学年主任の運営方法が同一ではなく、十分に機能していないようであった。そこで、これまで委員だけで行われていた対策委員会を全職員で行い、検討予定の事案あるいは検討された内容を職員朝会で伝えるようにした。

以上は、A子に直接関わることの少ない職員を含めた全職員へ向けて発信された内容である。この対策委員会を受けて、月の生徒指導に関わる報告が市教育委員会へなされた。よって、ここで振り返ったものは、フォーマルな情報に関する記録に入る。

Ⅲ 事例に対する支援組織の役割と在り方

今回の取組を振り返り、特別な支援教育を考える際の概念枠を特定する。それは、取組のどのような部分に情緒障害教室の担当者に関わり、どのような専門性が活用されたかをみていくことである。以下にそれぞれの概念枠を示し、内容についてまとめていく。

ところで、支援チーム内では、方向性を統一するために様々なイメージ図が使われている。そこで、記述にあたっては、イメージ図も一緒に紹介していくことにする。

1 状況を捉える枠組みと特別な方法の提示

アセスメントという用語があるが、本事例においても、子どもの状況あるいは取巻く状況をどのような枠組みで捉えるかという点に特別な支援がなされたと考えられる⁴⁾。

状況をどのように捉えるかは、職員集団や保護者など関係する者の枠を広げるほど多様になる。そこで、情緒障害通級指導教室担当者が情報を集約し、担任や管理職を中心に話し合いを行った。そこでは、捉える枠組みを再構成していく過程が繰り返された。

状態把握の段階においては、その後の取組に役立つものであるかどうかに配慮し、A子の様子の中からアプローチできる資源を探すよう心がけた。そうする中で、最終的な目標に到達するまでの変容モデルがいくつか提案され、図1のように変容は必ずしも目に見えた段階を追ってなされるものではないことが確かめられた。特に、変容が突然表面化する場合には、肯定的な評価が日常的に与えられないことに留意するようにした。これらのことは、関係者のあせりからくる先走った関わりを防止することになった。

モデルに応じた目標として、長期を漠然と意識し、短期の明確な目標を設けた。長期は希望に近いものであり、短期はわずかな努力ですぐに達成できそうなものであった。

目的達成に至るモデル

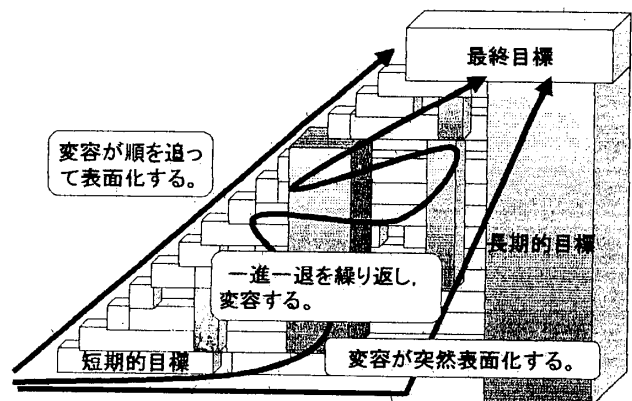


図1 想定された目標と変容モデル

A子に対してどのような刺激（いわゆる登校を促すこと等）を与えていくのか考えるにあたっては、まず、A子の様子の中から好ましい変化へと発展する可能性のある要素を探すことにした。そして、目標となる行動へと継続的に接近していく方法をとることにした。また、ストレスを特定しようとするモデル（図2）を考え、ストレス刺激への段階的な慣れ状態を積み重ねることで望ましい変容が遂げられると仮定した。

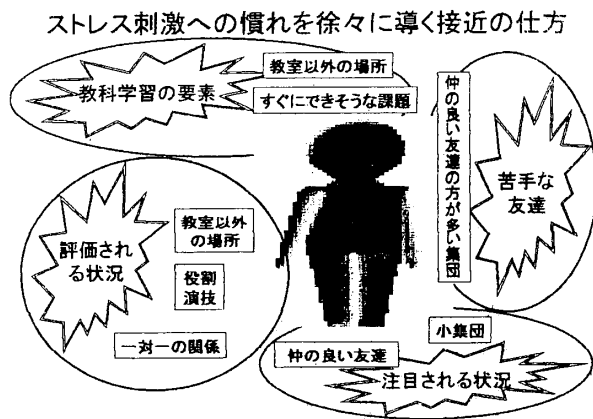


図2 ストレッサーを特定した対応のイメージ

2 組織の在り方

今回の取組で特徴的なものの一つは、支援組織の在り方だった。当初、情緒障害通級指導教室の担当者が提案した取組の全体構想は、図3のようなものである。

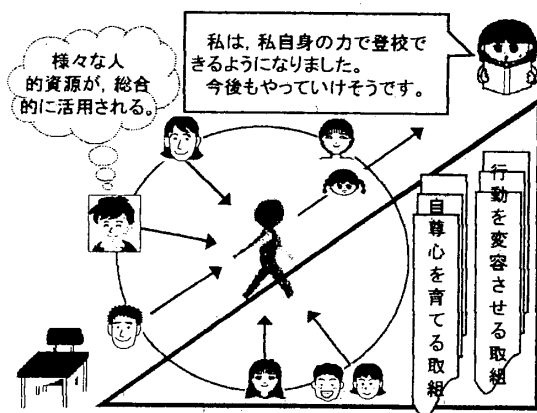


図3 取組の全体構想

ここでは、A子の自尊心を育てるために、多くの人的資源を活用するという方針を示した。新しい提案や解決策を話し合う関係、特定のストレス場面を共有し合う関係、物的資源を要求・提供し合う関係など、本人を取り巻く関係性の中から、目標達成に資する部分を考え支援計画へ位置づけようとしたのである。そこでは、本人へ直接的な関わりを行なう職員の他に間接的ではあるが本人に影響を与える可能性のある職員の存在も考えられた。

そして、情緒教室担当者は、取組全体を概観できる立場に立つようにし、全体的な支援システムについて検討するようこころがけた。ただ、取組を進めていく中には、職員同士の意思統一を図る前に事態が進展していくようなこともあった。そのような場合は、実際に起こっている状況に対処することの方を優先させ、支援システムにおける各職員の位置づけを調整した。このような支援システムの詳細な調整に関して、関係職員が日常的に集まり話し合いを重ねることは、時間的に困難なことが多かった。このため、情緒教室担当者が支援チーム内における関係調整の中心となり、それぞれの職員と個別に話し合うようにした。よって、個別の話し合いの中では、全体的な支援システムを詳細に示すことは少なかった。

A子に直接関わることの多かった職員が担った役割については、表2の通りである。心理的に成長していく過程にあるA子に、個人が様々な役割を持って関わってくることは、心理的負担を大きくし、本来の課題へ向かうことを阻害する要因になると考えた。特に、対人関係において過剰に適応する傾向の強いA子に対しては、無意識に行われると思われる意図の汲み取り過程を単純化してやる必要がある。つまり、A子が「A先生は、みんなが学校の決まりを守ることを大切にしている少し厳しい先生」「B先生は、困ったとき相談にのってくれる優しい先生」等と、それぞれの職員の内面と行動をある程度決めつけられるようにする必要があったのである。そうすれば、安定した見通しを持ってそれぞれの職員と接することができ、相手の言動の意味について考え過ぎて、悩んだり気を遣ったりすることが少なくなるだろうと仮定した。そして、周囲よりも自

表2 A子に中心的、直接的に関わった職員と活用された資源内容

| 人的資源 | 活用された資源の内容 |
|---------------------------------------|--|
| 情緒障害通級指導教室担当者 (生徒指導主事) (特殊教育主任) | 取組全体を概観する立場に立ち、資源活用の構想を立てる。関係者間の情報と取組の調整を行う。 また、生徒指導主事としてA子に対して、時には権威的に関わり、学校生活のルールや社会的な規範などを伝える。特殊学級の児童とプレイルームで遊ぶ姿も見られる。 |
| 学級担任 | 主にA子がいずれ帰ることになる学級の象徴として、受容的な関わりを行う。A子との信頼関係を築くことを目標の中心とし、A子の悩みや要望に対して助言を行う。 在籍学級児童との関係調整を行う。 A子の学級復帰に向けた刺激内容の提案は、ほとんど学級担任からなされる。 |
| 言語障害通級指導教室担当者 (飼育委員会担当者) | 校内における飼育の担当者として、A子と生き物を通じた治療教育を行う。取組の中では、獣医とA子との関係調整を行うケースもみられた。 母親と別れて暮らしているA子に対し、女性職員として第二次性徴に関する援助を行う。 |
| 知的障害学級担当者 特殊教育事務補助 | A子が在籍学級の教室へ登校するまで、一日を過ごす場所の提供を行う。 A子が活動するのに必要な用具を準備したり、清掃などの活動を共に行ったりする。 |
| 管理職 | 祖父母の学校に対する信頼感を高め、父親への支援など取組への協力を促す。A子が他の職員に相談できない学校全体の事に関する内容について、助言を行う。 |

分自身の欲求に目を向ける傾向が強まり、自己の開放とその後に訪れる安定した心理的成長を促せると考えた。

以上のようなことから、まず象徴的な役割を設定し一人一役となるようそれぞれの職員に割り振ってみた。そして、職員には、それぞれの役割を意識して接してもらうように依頼した。特にA子が新しい状況へ適応していく過程においては、推進する役割と支える役割とが同時に存在することが必要だと考え、図4のような関係性のイメージについて確かめ合った。

情緒教室担当者は、生徒指導主事として校内の生活全般に対する指導を行う立場にもあった。そこで、A子に対しては集団生活のルールを示す等、

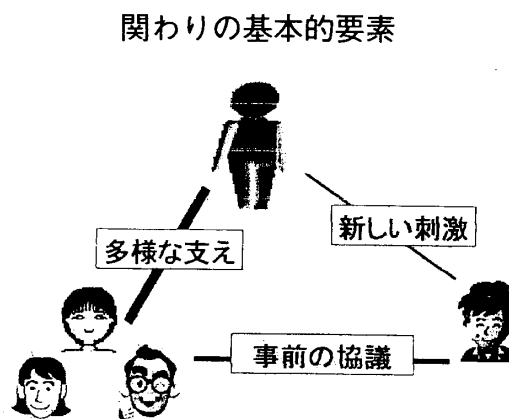


図4 特定の役割をおびた関係性のイメージ図

権威的な性格をおびて関わるが多かった。一方で、学級担任や言語障害通級指導教室担当者は、A子の理解者、助言者という性格をおびることにした。A子にとって自分の感情や行動を制限する指示、工夫して解決すべき課題提示は、主に情緒障害通級指導教室担当者が行うことになった。尚、取組の初期には、情緒教室担当者が計画

の全体像を作成し、図5のような調整を行っている。

経過の中では、廊下をプレイルームにある三輪車で走り回る。ウサギを載せて遊んだテーブルで給食を食べる。ラジオやテレビを見ながら過ごす。登校時刻の2時間近く前に友だちの家へ行く。特定の友だちを仲間はずれにする等といった行動が見られた。職員や保護者、友だちから寄せられる苦情は、情緒教室担当者が受け、必要に応じてA子に伝えた。その際には、図4で確かめたように必ずA子へ助言を行う職員と連携をとるようにした。

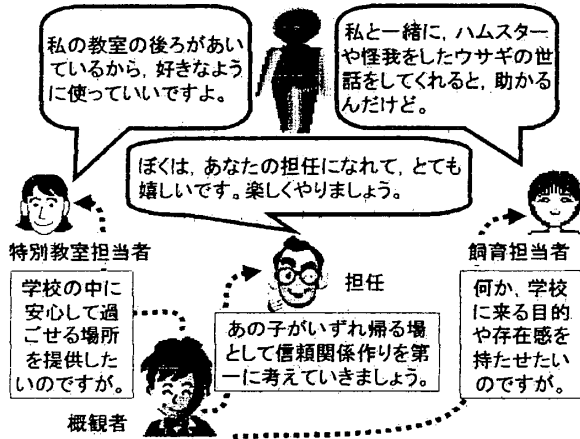


図5 初期に行われた支援チームの調整

3 心理的変容への関わり

本事例は、最も重視するものとしてA子の心理的変容を設定し、内面への関わり方について特別な支援教育がなされたと捉えられる。ここでは、循環的な流れを少しずつ変化させていく間接的な介入の仕方を工夫することでA子に自己決定させるよう心がけた。

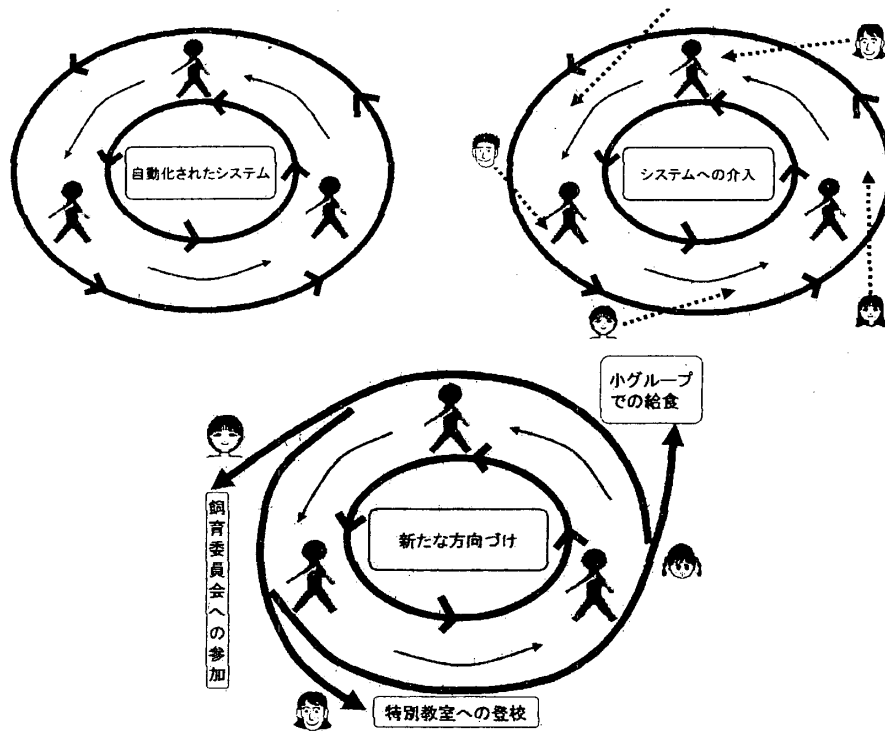


図6 不登校状態への介入イメージ

図6のように、A子が陥っている不登校状態という循環にそれぞれの立場から介入を行っていくことで、新しい流れを生み出すという発想を提案した。そして、介入の際には、強制的に追い込むようなことをせず、新しい行動の提案という形で関わるように話し合いを行った。

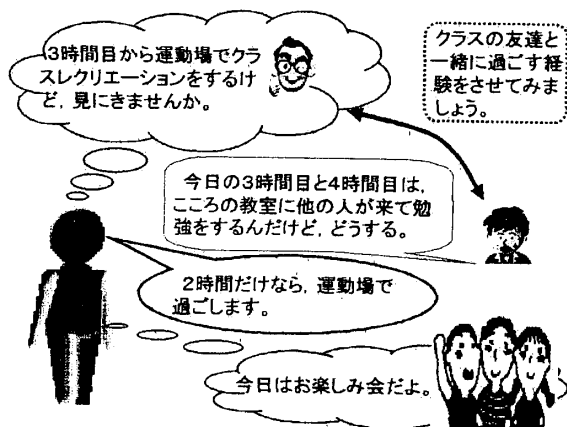


図7 自己決定を促す関わりの例1

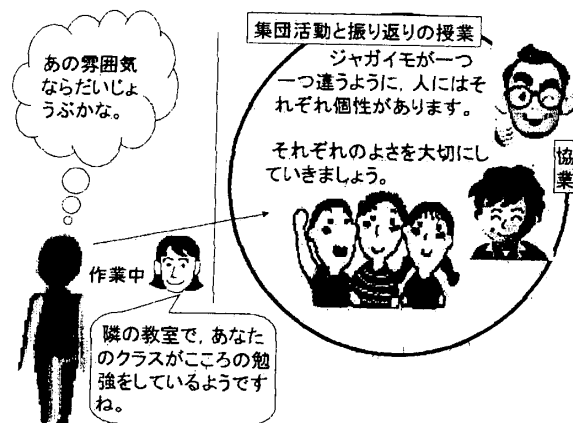


図8 自己決定を促す関わりの例2

図7と図8は、実際に行われた取組の例である。新しい行動に挑戦させる際には、刺激を与える者と解決のヒントを示す者などが時間的な差や場所を変えて関わった。このような統合的でありながら拡散的な関わりを行うことで、A子に関わる者の統一された意思が見えにくくなったようである。前述したように、A子は、相手の意図を無意識に汲み取ろうとする傾向が強いと考えられた。そのようなA子に、相手よりも自分の気持ちを大切にしたい自己決定を促す方法として有効であったと考

えられる。

A子が学級で生活を送れるようになった3月に、友だちから相談を受けたことがあった。周囲にいた級友から担任へなされた報告によると、この時A子は「A先生（担任）は、何もしてくれないから相談してもだめだよ。自分で考えた方がいいよ。」と答えたようである。A子は、在籍している学級へ戻っていく過程で、職員集団から特別な支援を受けたという気持ちを持っていないようだった。その後もA子の様子を観察し行われた支援組織の話し合いでは、A子は「自身の力で学級に来ている」「自分の努力の結果、今の自分がいる」という実感を持つことができたと判断された。

IV 総合考察

本稿のまとめとして、ここでは取組の中心となった情緒障害通級指導教室担当者に焦点をあてて考察を行なう。すでに報告している事例の詳細から得られた所見も含めて、最後に特別支援教育を推進する際に有効だと思われる点について総合的に考察を加える。

1 専門性に関する考え方

今回は、情緒障害通級指導教室の担当者が、取組の方向性をとりまとめる役を担っていた。担当者は、状況分析にはじまり教育資源の掘り起こしと計画への位置づけ、心理学的な理念や技法に基づいた特別な支援方法の提示、関係者の意志と行動の調整などを行っている。本来、情緒障害通級指導教室は、自閉症に代表される広汎で常態に存在する発達障害に対応する一方で、かん黙に代表されるいわゆる情緒障害へも対応してきた。そこで培われた専門性を活用することは、全ての子ども達が抱えている特別な教育ニーズに対する学校の対応力を高めていく有効な手段だと思われる。

これまで筆者らが関わった情緒障害教育に関する研修内容を振り返ると、確かに発達障害と情緒障害へ対応する内容がバランスよく位置づけられている⁵⁾。ただ、このような研修で得た専門性を活用するという際のいわゆる「専門性」については、具体的な領域として示されることは少ないようである。それは抽出し独立した内容として取り扱わ

れるものというよりは、全ての研修内容にわたって含まれている要素としての側面が強いからであろう。

そこで、今回は、心理学的なアプローチを基盤とした特別な支援教育の技術と介入を、子どもに直接関わる人びとといかに共有するのかについて、実践的に研究してきた。その中で、まず課題として注目されたことは、専門家と教育職員との関係を権威的階層構造に位置づけたり、現場と研究というような棲み分けを想定したりすることに起因する「専門家に対する一定の見方」の存在であったと言える。時には、「特殊教育を熱心にやる人は、専門家になりがちだから困る。」「専門用語を使わずに話し合しましょう。」といった希望も出された。このような職員に対しては、積極的傾聴など教育相談における専門性を生かして接することが効果的だった。専門性を嫌い遠ざけようとする傾向のある職員に対して、専門性をほかしながら好ましい関係を築くことも、見方を変えると一つの専門性だと考えることができる。さらに、ある方向を目指して取組を行う中では、逆の方向へ向かう関わりを提案する職員も出てくる。このような職員は、対応が一方向に偏ったり行き過ぎたりすることを諫める力として作用する場合もあると考えられる。このため、普段の実践力などは別としても、やはり一つの資源として位置づけていくことにした。また、もう一つの発想としては、情報の連携と行動の連携という概念を採用することが考えられる。つまり、子どもに関わる意識や感情を問題にするような職員に対しては、その意見に共感していったんは受け入れ、場合によって情報の連携だけにとどめておくようにしたことも、結果的にみて有効な場合もあった。大きな見方をすれば、学校という一つの組織の中で様々な価値観とアプローチの方法を持つ職員が共同して教育は行なわれるものであると言える。しかし、そのいずれもが真に子どもの成長、発達を願うという目的に合っているならば、いわゆるディスカッションを通じて解決策を探ることは、決して不可能ではないと考えられる。

特別な支援教育という発想からみると、以上のように通常の教育に携わっている職員にどう関わっていくかという点での専門性も重要な部分だと考

えられる。

2 時間と空間の共有から専門性の共有へ

支援チームに対する考察を行なう際には、交わされた情報の内容の他に、職員同士が時間と空間を共有する過程で何が起きているのかを観ようとする視点も重要だと考えられる。今回は、量的なものよりも質的な部分に注目する事例研究法を採用していることも考えると、職員間における相互作用の過程を見つめることも一つの枠組みとして重要である。このことにより、異なった理念を持つ職員集団が、その違いを維持しながら一定の方針にそった行動をとることができた理由について検討することができると考える。

そのような視点から、改めて情緒教室担当者が普段からどのような動きをしていたのかを見てみることにする。まず、本事例では、A子が在籍する学級、及び学年に対しても情緒教室の担当者が関わりを持っている。情緒教室担当者が学級担任に対して集団カウンセリングの手法を活用した授業について提案したところ、学級経営に資するという発想で実現している。そしてこのような情緒教室担当者と学級担任と一緒に授業を行う試みは、次第に他の学年まで広がり、保護者参観や事務所訪問の際に担任から授業を依頼される機会も増えていった。学校参観日に行なった授業では、保護者に対し、次のような内容の資料を示した。

「最近、子ども達を取り巻く社会の変化や青少年が引き起こす社会問題が注目されてきています。今回は、その理由を二つ考えました。一つ目は、子ども達と大人に、自分の思いをゆっくり伝え合う場が不足しているのではないかということです。二つ目は、子ども達と大人が、自分の思いを伝え合う方法を知らないか、あるいはそのような技術の獲得が不十分なのではないかということです。そこで、今日はコミュニケーションに焦点をあてた授業をすることにしました。ここで考えるコミュニケーションとは、お互いを完全に理解し合うことではなく、違う人間同士が出会い新しい関係をつくりあげていく過程のことだとします。今まで仲良く過ごしていても、新しい関係は常に作る事ができます。実際には、集団活動と振り返りをとり入れた授業をします。子ども達は、今まで2

回ほど同じようなねらいと形式の学習を行い、保護者の方との活動を楽しみにしてきました。そこで、今日は保護者の方にも参加していただき、子どもや同じクラスの方と新しい関係を作る機会としていただければと願います。本日用の集団活動は、大きく4つあります。初めは、こころの準備運動のつもりで、音楽に合わせて自由に歩きます。ここで、自分の今日の調子などを軽く振り返ります。次は、子ども達がこれから経験するであろう様々な人との出会いを疑似体験します。人との関わりを作るときに、どのような感じがするのかを考えます。3つ目には、出会った人に自分の気持ちを伝え合う活動をします。お互いの気持ちが同じだったときは、3種類の挨拶ができます。挨拶とはこころを開いて相手にせまることです。新しい関係を築こうとする際のこころの動きを感じ合います。最後は、話し手と聞き手に分かれて、一定の時間、話し合いをします。話し手は、相手に話すことができる自分に挑戦します。聞き手は、相手が自分を信用して話してくれるように努力します。そこで生まれる信頼関係を体験したいと思います。相手が自分の話を聞いてくれることで大変気持ちよくなるならば、それはこころの浄化につながるだろうと考えます。ここで大変重要なのが、二人の間で交わされた話の内容は二人だけのものであるということです。ですから、互いの了承無しに第三者へ話すことはしません。このようなルールをきちんと守れるということは、学級において友だち関係のルールがしっかり守れるということだと考えます。その積み重ねによって、学級に望ましい人間関係が築かれるものと考えています^{6) 7) 8)}。」

このような授業は、「こころの時間」と呼ばれるようになり、次年度は4年生から6年生の全7学級で実施されることになった。実施回数や時間は、毎月1時間から年1時間と、学年・学級の実態に応じて柔軟に設定された^{9) 10)}。

その他にも情緒教室担当者は、生徒指導主事という立場もあり、授業のみならず毎日の登校指導についても意図を持って積極的に行った。児童が登校してくる1時間ほど前から校門に立ち、ボランティアの清掃や挨拶指導を行うことは、学校に関わる人材とより多くの時間と空間を共有するこ

とでもあった。例えば、一緒に登校指導を行なった中には、中学校の生徒指導主事がおり、日常的にA子に関する情報交換ができた。A子が中学校進学後もフォローを続けられた要因の一つは、この点にあったと考えられる。また、PTAの会長と生徒指導部長もほとんど毎日登校指導の場に参加するようになり、家庭や地域の事情に関するより詳細な情報を得ることができた。今回、支援組織の中心となった特殊教育に携わる職員への信頼感は、二人のPTA役員を通じて地域へと浸透していったとも考えられる。そのせいか、PTA主催の家庭教育学級や学校保健委員会で講演を依頼されることも出てきた。

本研究の主要な資料となった生徒指導記録簿は、校長や教頭が学校経営を行なう際にも有効に活用されていた。記録簿を通して情緒教室担当者が提供した事案は年間400件以上にのぼった。

表3 生徒指導記録簿で報告された内容の類別と件数

| 報告内容の類別 | 件数 |
|-----------------|-----|
| 交友関係のトラブル・喧嘩 | 40 |
| 非行等問題行動に類するもの | 39 |
| 登下校中の事故に類するもの | 41 |
| 休日等の事故等に類するもの | 5 |
| 基本的な生活習慣等に類するもの | 15 |
| 家庭・地域社会との連携 | 26 |
| 生徒指導の組織・体制 | 25 |
| 管理下での事故に類するもの | 7 |
| 学校生活への適応について | 37 |
| 家庭・地域での生活について | 2 |
| 児童理解に類するもの | 36 |
| 共通理解・共通実践について | 26 |
| 学習状況に類するもの | 8 |
| 安全指導に類するもの | 51 |
| あいさつ運動・ボランティア活動 | 14 |
| 声かけ事案に類するもの | 24 |
| 施設設備に類するもの | 27 |
| 文書管理に類するもの | 8 |
| 生活便りに類するもの | 10 |
| 校外指導・夜間補導について | 3 |
| 学籍に類するもの | 2 |
| その他の情報 | 17 |
| 計 | 463 |

報告事案以外の様々な情報を記録したため、緊急性の有無に関わらず、生徒指導に関する子どもの様子のほとんどを把握することができたようである¹¹⁾。このため、管理職が行なう危機管理において重要な役割を果たしているとの認識が生まれた。このような営みの中で、担当者への信頼関係が築かれ、専門性の共有が実現されていったと思われる。

3 専門性共有のコミュニケーション

学校教育において担当者が立つ位置についても、一つの枠組みを導き出すことができる。情緒教室担当者は、A子に直接関わりながらも彼女をめぐる関係性を概観する立場に立つように心がけた。相談を受ける側の者は、来談者の問題へ巻き込まれることに細心の注意を払うようだが、本事例でも当事者ではないため、全体的な方針にそった介入ができたように思われる。例えば、学級担任と学年主任双方からお互いのことで相談を受けたことがあった。学年主任は、担任に対しA子に対する全ての情報を提供するよう求めたようだった。担任から学年主任に対しては、定期的な報告がなされていたが、学年主任には助言や指導を行なおうとする意識が強く、担任の態度に物足りない印象を持っていることが分かった。そこで、情緒教室担当者が学年主任と話し合い、主任の考えを聞くと共にその内容等について担任へ伝えることを約束した。そして、その後も学年主任の考えを聞く機会を設けるように心がけた。このような点から、特別な支援を行う者は、子ども、保護者、担任（職員集団）などがそれぞれに持つニーズや意識にあるギャップ（隙間）に関わり、それをうめていく位置にすることが適当ではないかと思われる。近年、コンダクターあるいはコーディネーターというようなことばが使われているが、情緒教室担当者は、複数の当事者の関係性を調整し、まとめていく能力が要求される立場にあったものと考えられる。

近年、専門知識の共有に関する営みは、コンサルテーションという表題で表されることが多い。その定義は様々だが、サービスを提供する主体が、その質の向上のため自発的に他者へ相談をする過程であるという点で共通している。ここでは、相

談をする側と受ける側のどちらにも職務上の強制力や心理的な緊張関係が存在しない。階層的な権力構造なども生まれにくいという点では、スーパービジョン等と異なるようである。このような発想を学校教育という枠で捉え直した時、子どもに教育的なサービスを提供する者（専門家）同士が出会い、新しい関係を創っていく過程に注目しようとする方向性が生まれてくる¹²⁾。特に今回の場合は、専門性共有の関係作りであるため、この過程は専門性共有コミュニケーションという言い方もできるだろう。

筆者らは、通常学級を担当してきた職員との話し合いを行なう中で、より平易で分かりやすい用語を使用するよう配慮してきた。専門性共有コミュニケーションでは、専門用語自体を共有することが目的ではないと考え、その理念や技法のようなものが互いに同じ方向性を持って行動に移せる段階に至り、それぞれの立場で「分かった」という実感が生まれることを重視した。そこには共通のイメージのような存在が想定されるかもしれない。確かに、これまで支援チーム内で使われていたいくつかのイメージ図を紹介してきたが、専門性をどう伝えるのかという点で、共通のイメージづくりを工夫することは有効だった。これにより取組の肝要な部分が理解され、実行された面は大きかった。これは一例だが、特別な支援教育の発想を教育現場に根付かせるためには、専門性共有コミュニケーションに関するさらに詳細な研究が必要だと考える。そして、この種のコミュニケーション推進に関する働きは、教育現場に新たに作り出すべき新しい職種やポストと捉えるよりは、既に存在する教育システムへ新たに追加することができる特別な支援機能の一つだと思われる。

謝 辞

本研究は、学校現場における実践的な研究である。

まず、筆者らが継続的に関わることを受け入れ成長しようとする姿をみせていただいたA子さんとそのご家族に心より感謝すると共に今後の幸せを祈ります。また、校長先生をはじめ諸先生方は、本研究の良き理解者であり支援者、共同実践者で

もありました。特に、在籍学級担任の麦田哲之先生とは、日々の悩みや苦勞を共にさせていただきました。子ども自身に指導者の存在を意識させず育てていく営みは、大変な自己コントロールを要するはずで、子どもや保護者、さらに同僚からも表面的に感謝され評価されることを望めないからです。しかし、このような献身的な仕事によって子ども達の生きる力は育っていくように思われます。

今回は、A子の6年生の頃に注目してみました。しかし、それ以前には、適応指導教室での支援や校長室登校といった取組もあります。それら様々な関わりが一人の子どもの成長へとつながっていることも、まぎれもない事実です。これは、資源活用の発想を実践していくうちに出てきた確信です。A子が表面的な成長をみせない時期、不登校状態が深刻になる時期であっても誠実な関わりをされた方々に重ねて感謝いたします。そして、最後に、本事例に登場する諸先生方のご姿勢が、教育の場において正当に評価され、広がりをもせることを祈念し、謝辞といたします。

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～ (最終報告)
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課企画調査係 浜谷貢 (2001). 特別支援教育の在り方に関する調査研究の実施について
- 3) 石本隆士、緒方茂樹 (2002). 登校の状態にある児童への特別な支援教育 (I) -経過と考察- 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要、第4号、(投稿中)
- 4) 宮田敬一 (1998). 学校におけるブリーフセラピー、金剛出版
- 5) 寺崎裕志 (1997) 国立特殊教育総合研究所短期研修 (情緒障害教育コース) 講義「情緒障害児の指導」
- 6) 長倉浩和 (2001). 子ども一人一人がのびのびと学校生活をおくるための学級経営を目指して、平成12年度日南市教育研究論文集、61-64.
- 7) 安藤延男・村田豊久 (1984). これからのメンタルヘルス、ナカニシヤ出版
- 8) 國部康孝 (1998). 育てるカウンセリング考え方と進め方、図書文化社
- 9) 吉留幸司・宮越史子・竹下佐知子 (2001). 児童が一人一人伸びる喜びを味わうための教育課程の実践～学力向上に関する教師間の連携した取組を通して～、平成12年度日南市教育研究論文集、53-56.
- 10) 門松昭博 (2001). お互いのよさを発見し認め合うことのできる学級活動指導方法の在り方～グループエンカウンター的手法を取り入れた活動を通して～、平成12年度日南市教育研究論文集、57-60.
- 11) 田中彰 (2001). 児童の問題行動にかかわる危機管理の在り方について～生徒指導の機能を生かした情報収集を通して～、平成12年度日南市教育研究論文集、41-44.
- 12) 山本和郎 (1997). コミュニティ心理学－理論と実践－、ミネルヴァ書房