

「子どもを中心にした」支援と連携の取り組み

—通級指導教室の支援事例を通して—

今井 昭子*・小野 彰久*・植木田 潤**

(*公立小学校) (**教育相談部)

要旨：本論では、筆者らが通級指導教室で指導・支援を行った3つの事例を通じて、通級指導教室が特別支援教育に果たす役割に加えて、医療、福祉等の諸機関との連携に際して重要と考えられる視点について提示した。特に、発達検査や医学的な診断等の客観的な実態把握—「外側からの子ども理解」—に加えて、支援に関わる教員自身が自らの感受性に開かれた態度—「内側からの子ども理解」—を維持し続けることが、児童生徒ならびに家族等の支援ニーズに寄り添う「子どもを中心にした連携」へと繋がるためには重要である。

見出し語：通級指導教室，支援事例，子どもを中心にした連携

I. はじめに

1. 通級指導教室における特別支援教育の推進

平成19年に特別支援教育がスタートして以来、都道府県ならびに市区町村においては、それぞれの地域の実態に即した支援体制の構築が進められており、各学校現場においても、さまざまな支援の取り組みが進められている。

通級指導教室と特別支援教育の関連については、平成17年の「特別支援教育を推進するための制度の在り方(答申)」において、「小中学校における制度的見直し」について述べられた項目の中で、指導時間数や対象とする障害種の拡大を含んだ「通級指導教室の弾力化」が言及されている。その後、平成18年の「学校教育法の一部改正」を受けて、平成19年の特別支援教育体制のスタートという流れに繋がっており、通級指導教室は、小中学校における特別支援教育の推進に欠かすことのできない役割を担っている。

通級指導教室が制度化される以前より、通級指導教室には、いわゆる通常の学級に在籍している、さまざまな支援ニーズをもった児童生徒および保護者等が相談や支援を求めて通級しており、平成22年度には、全国で約6万人にも上る児童生徒が通級指導教室で指導を受けている実態がある(文部科学省：

「平成22年度 通級による指導実施状況調査結果について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1306725.htm より)。

2. 本通級指導教室について

筆者が所属する通級指導教室(以下、本教室)は、人口約3万人、海あり山ありの豊かな自然に囲まれて、住宅地が多い地域にある。地域には小学校4校、中学校2校があり、各学校には特別支援学級が設置されている。通級指導教室は本教室のみである。

穏やかな土地柄と比較的人口規模の小さな地域ということもあり、各種関係機関同士の連絡体制や情報共有は以前から活発になされており、事例に応じて必要な連携を取りやすい関係性が構築されてきている。現在、本教室には40人を超える児童生徒が通級している。また、通級している児童生徒の実態に応じて、在籍する学級へ出向き、通常学級内での支援も展開している。

本論では、通常学級に在籍している特別な支援ニーズをもった児童生徒に対する支援事例を通して、こうした児童生徒の支援と連携において、通級指導教室の果たす役割および通級指導教室担当教員に求められる資質について考察を加える。

Ⅱ. 支援と連携の実際

1. 粗暴な言動でトラブルを繰り返したA児

学級担任より中学年のA児について相談があった。

筆者が参観に行くとクラス全体が何ともいえない感じで、思わず、その場から立ち去りたくなるような雰囲気を感じた。「あやまれ!」、「そのあやまりかたじゃだめだ!」、いつ何が起こるかわからないような不安に襲われているようでもあった。Aは興味がなくなると、特定のクラスメイトにちょっかいをかけたがり、執拗にからんだりする様子が見られた。目が吊り上がり、とても話を聞ける状態ではなかった。そんな時に、担任が注意しても、「横からごちゃごちゃうるせんだよ!」と、暴言を吐く状態であった。観ている筆者は「興奮している時に、刺激をしまうことは、控えた方が良い」と感じた。担任も同じことを感じたようで、その後と同じ状況が起こった際には、A以外のクラスメイト全員が隣の空き教室へ移動して、授業をすることもあった。そのような時には、がらんとした教室で、筆者と2人で落ち着くまで話をしていたこともあった。

このように、教室でのトラブルが多く、学級担任や特別支援教育コーディネーターも対応に困って、本教室への相談となった。保護者、Aとの面談、検査等のアセスメントを行い、対応を協議した。また、専門機関でのコンサルテーションも依頼し、定期的にAの見立てや対応について助言を得ることとした。まず、学校では、気持ちのコントロールがうまくできず、暴言・暴力・立ち歩きなどの問題行動が多くみられるため、Aの気持ちの言語化を図り、情緒の安定を目指すことにした。具体的には、毎日4校時に個別指導を行い、Aの興味のある話や遊びを中心に行う。個別指導の中では、Aの興味がある話には止め処もなく話し続けることもあったが、落ち着いてやり取りができることが多かった。クラスでも、担任と1対1で話す時は「うん。わかった。がんばってみる」と、素直で可愛らしい表情で話すことが多かった。しかし、授業中に特定の友達にちょっかいをかけることや、担任の注意を聞かず、立ち歩くこと、反抗することなど集団の中でのコントロ

ールの効かない言動は変わらなかったため、集団での適応に対する困難さについてAの特性を含めて検討することにした。医療機関への受診を勧めた結果、Bクリニックを訪れることになった。ADHDの診断が出て、投薬が始まった10日目程から、教室で本児が動き回ることは減ってきたが、友達とのトラブルは変わらずに続いていた。学校では、学習やクラス活動への参加はなかなか難しく、劇の練習の際には、他児を邪魔する様子も見られたが、担任の注意に素直に従い、片付けまで行った。家庭では、父親が仕事で多忙のため、主に母親と連携をすることとなった。その中で、Aの幼児期に母親との関係も含めて養育がうまくいっていなかったことも分かってきた。父親は、Aの養育には熱心だったが、Aの特性についての理解と受容は乏しいことから、養育環境の問題も情緒の不安定さにつながっていることを考えて、主に母親との電話や面談を頻繁に行い、情報交換やAの対応についての共通理解にも努めていった。

2学期に入る前、Aと筆者との話し合いを持ち、個別指導についての目的を再度確かめた。Aは、「集中して、勉強ができるようになりたい」と話し、個別指導の継続の意思を確認した。

2学期に入って、授業中、席に着いていることが増えてきた。しかし、授業に参加せず、おしゃべりを続けていたり、友達とトラブルになったりすることも続いていた。また、個別指導の中で、普段は仕事のために、父親と顔を合わせる機会が少なく、寂しい思いをしている様子も感じられたので、更なる情緒の安定を目指して、父親の協力も求めた。朝、登校前に父親と本教室に寄って、十分なコミュニケーションを取った後に、登校することにした。一日の中で、父親と話の出来る時間とはなったが、甘えが高じて、父親の言うことを聞かないなど、父親も継続的に取り組むことが難しかった。この頃、クラスの中での立ち歩きはほとんどなくなっていたのだが、ひたすらにしゃべり続けていることが顕著になってきた。その後の母親からの聞き取りで、父親に服薬への抵抗感があり、服用を勝手に止めてしまっていることがわかった。そこで、担任と筆者が診察日にクリニックへ同行し、学級での現状等を伝えた

ところ、担当医より服薬の再開とモニタリングを継続していく有用性を説明されて、再度、母親との話し合いも踏まえて服薬の再開となった。

その後、授業中に落ち着いていることが少しずつ増えていった。

ある日の社会科の授業で、パソコンを使った調べ学習の時に、Aは勝手にゲームのサイトに入って遊び始めた。担任が監視モニターでそれを発見し、「授業と関係のないところを開いていると強制終了だよ」、「わかった。やめる！」と言うも、しばらく経っても止める気配がなく、「言ったはずだよ。約束が守れなかったから終了にします！」と、即座に強制終了した。その瞬間、思わず「何か起こらなければ良いな」という不安が筆者に過った。いつものAであれば、ここで逆上してしまうところだったが、「先生、ごめん！だから、もう1回やらせて！」と、初めてAが担任に謝る姿を見ることになった。「だめ。きちんと先生のところにきて謝りなさい」と、毅然と話す担任に対して、おずおずと担任の下へ向かい、「ごめんなさい。もうしません」と、神妙な表情で話すAの様子から、今までと違うものを感じて、Aの成長が見られたようであった。

この時期から、Aが個別指導を拒否するようになり始めた。本人の口からも「もう、4時間目は、やらなくて大丈夫だから」と話したことから、しばらくは、教室での様子を見守ると同時に、通級での個別指導を行うことにした。その後も、Aと母親との関わり方、クラスでの取り組みについて、専門機関のコンサルテーションも継続しつつ指導を進めていった。また薬の服用も、毎日、担任に連絡帳で報告して、きちんと続けられるようになった。専門機関との話し合いの中で、「Aには見守られる経験があまりなく、分離への不安も見られることから、顔だけでも見せていくことはAの情緒の安定には有効」との助言を得て、筆者は毎日のようにクラスにAの様子を見に行くことを続けていった。中学年の終わり頃には、時折、トラブルはあるものの、授業中に立ち歩くことや暴力を振るうことは、ほぼなくなってきた。

クラスも落ち着き、時折、笑顔も見られる温かい雰囲気にも包まれているようでもあった。

その年の修了式には、全校の前で、Aのクラスの代表の児童が1年間の振り返りの作文で、「最初は、暴力を振るう子もいて、クラスにいることが嫌な時もあったけど、今は随分良くなって、もっと、このクラスでみんなと過ごしたいなと思っています」という素直な思いを発表していた。筆者は、この1年間の激動を思いながら、静かに頷いて聞いていた。

高学年になると、クラス替えはあったが担任は変わらなかったため、比較的落ち着いた状況でのスタートとなった。その後も、落ち着いてクラスで過ごせるようになってきていたが、授業中でも学習にはなかなか取り組めなかったので、学習支援を中心にしていく方針に切り替えることを考えた。普通の学習塾では、Aは行くことを拒否していたので、母親と担任の賛同を得て不登校児を中心にサポートしているC団体にAの実態に合わせた学習支援を依頼することにした。

C団体の担当とAとの出会いを本教室で取り持った。最初は、Aの興味のあるゲームやキャラクターの話題で関係作りを行い、Aが「是非、行ってみたい！」と言って、それまで独りでバスや電車に乗ったこともなかったAが、独りで隣の市にあるC団体に毎週通えるようになった。そこでは、事前に学級担任から授業の予習プリントを出してもらい個別で担当の先生と取り組むようにして、Aに少しでも自信を持たせるように連携して行った。その頃から、クラスでの学習にも、少しずつ取り組めるようになってきた。

この時期になると、筆者が授業観察で行くことに對して、クラスメイトの目を気にするようになり、見守りを嫌がる素振りを示すことがあった。以前は「見守られることへの安心感」が中心であったと考えられたが、精神的に成長し、周囲を気にするようになってきたのだと思われた。その後は、見守りを止め、担任から様子を聞くことにしていった。

そして2学期になると、筆者はAに対する「情緒の安定」を目的とした指導を終了することも考え、担任と母親にその旨を話して了承を得た。Aにも終了についての話をした。Aも「もう、大丈夫だと思う」と深く頷きながら答えていた。

このように、児童の日々移り変わる実態に合わせて

た形で、各関係機関と連携を図り、課題の解決に取り組めたことは、大きな意味があったと考えられる。

2. 場面や相手によって言動がガラリと変わるD児

D児は、高学年の男児である。知的に高く中学校受験のため塾に通っている。

家族構成は、両親と兄とDの4人家族である。父親は厳格で、Dは父親の意向に背けず従ってきた。Dは父親のことを「いつもプンプン怒っていて、何かに例えると鬼かな」、「お父さんは敵だ」と話していた。それ以外に、Dから父親の話は殆ど聞かれない。一方で、母親を「子犬」と表現したことからも、複雑な家庭環境が想像された。

「Dは、幼児期から友だちと遊ぶことを好まず、一人で砂場で遊ぶことが多く、母親を困らせることのない育てやすい子だった」と語る一方で、母親は、Dと他児とのトラブルがあると「うちの子がいじめられている」と苦情を言ってDを守っていたようだった。このようなエピソードからは、Dが身につけるべきコミュニケーションの能力や自らと周囲を調整していく能力の成長の機会を少なくしていたと推測された。

中学年までは担任が男性であったため、担任と信頼関係を築きにくく、「先生は、僕たちを怒るときは大声を出して怖いんだよ。他の先生たちにはいい顔するけどね」とどこか冷ややかに担任について話した。父親と担任が重なり「怖い」と感じていて、叱られないように気をつけていたようだった。その頃の友だちとの関係は、うまくいかず距離を置いて一人で行動することが多く、担任に歯向かうような態度は示さなかった。

高学年になり、クラス替えで若い女性教諭が担任になった。すると、担任に対して「あんな教え方ではダメです。塾の方がましです」、「女子ばかりひいきして、男ばかり注意する」と自分のイライラや不満、甘えから暴言や威嚇するような行動を示すようになった。

またある時期には、朝から調子が悪く、「教室に入りたくありません」と言ってフードを頭からスッポリかぶり、耳栓をして職員室前廊下に立っている姿を度々見かけた。そんな時のDに表情はなく、何を

話しかけても受け入れない様子が異常な姿に映った。しかし同時に、「先生たちには、自分を見てほしい、声をかけて欲しい」とアピールしているように筆者には映った。その姿は、個別で見せるDの姿とは別人で、場面で全く違う姿を見せるDを前にどのように対応しようかと迷うことも度々あった。

またある時、自分より勉強が出来ないクラスメイトに対しては、「(塾が)僕より下のクラスにいて、全然上のクラスに上がってこない馬鹿なヤツなんだ」と見下したような言動があった。あるいは、自分に仕返しをしてこない大人しい友だちには執拗に嫌がるような言葉を言ったり、殴る・蹴る真似をしたりした。自分中心の言動に周りのクラスメイトは、「うぜえんだよ。あっち行け」、「あいつがいないと良いクラスなのに」と言っていた。クラスは、D独り対大勢の構図になっていった。

他にも、授業中担任に文句を言っているDに対して、周りの子どもたちが「〇〇うるせえ！、静かにしろ」と言うと、「〇〇と呼び捨てにするな！馬鹿にすんな！」と大声で怒鳴り散らして、授業が中断することが度々あった。しかし、授業中に暴れるのは担任の授業の時だけで、家庭科や音楽の時は、静かに一生懸命やっていた。例えば、研究授業で全校の教員がDのクラスを授業参観した時には、Dがクラスで一番積極的に手を上げて良い意見を言っていた。「あれが、Dさんかあー、クラスで大変だと聞かすが、信じられない」と言う声が教員からもたくさん聞かれたほどだった。それは、筆者と接している時にも同様であり、とても丁寧なことば使いで終始にこやかにきちんとした態度でやりとりをして、ややもすると、「どこに問題があるのか？」と感じてしまうほど、Dは相手によって態度を大きく変えた。一時期は、担任の指導力不足を疑ったほどだった。

「どうして、教室で大声を出したりするの？」と聞くと、「自分で(暴言・威嚇行動等)やってみると気分がスッキリするから」、「ダメな先生だと思い知らせるため」と言い、今まで父親や母親に我慢していたものを一気に吐き出すかのように、暴言等がエスカレートしていった。

Dのそうした言動の背景には、「友だちと仲良くしたい」という気持ちはあるが、共感性が乏しく、友

だちとの関係が築きにくいことがあると考えられた。また、数ヶ月前の社会見学バス座席のことでクラスメイトに「Dの隣は、嫌だ」と言われたことを、いつまでもしつこく文句を言うなど、些細なことについていつまでも拘ったり、「○○(名字)と呼び捨てするな!馬鹿にするな!」と授業中にも大声で怒鳴ったりなど、Dは特定の刺激に過敏に反応していることや、「自分だけの知識の世界」を持っていて、道徳、特にインターチェンジを描くこと、家電のカタログに非常に詳しいことなど、他の子どもたちはあまり関心のないことに非常に興味を持っていることもDを理解する上で重要なポイントであると考えられた。

それに加え、高学年なのに母親と一緒に寝ていることや周りに同級生が居ようとも好きな女性教諭の膝に乗るなどの幼児性もあることが分かってきた。

このようなことを総合的に検討し、感情のコントロールがうまくできないこと、人とうまく関われないこと、気持ちを上手くことばで伝えられないこと等が、Dの課題として考えられた。

そこで、本教室へ通級するのと同時に校内支援委員会でのケース会議を開催して、校内でどのように対応するかを検討することにした。

ケース会議では、教育相談コーディネーター、担任、同学年の教員、校長・教頭、専科の指導教員、スクールカウンセラー、スクールサポーター、筆者等の関わりのあるメンバー全員がDの状態を共有し、どのように関わるかの役割分担を行った。

その中で筆者は、自分の気持ちの伝え方やコミュニケーションスキルの向上や感情コントロールの仕方についてDと一緒に考えることにした。同時に、保護者(母親)支援として、Dを正しく受容し、どのように付き合うかのペアレントトレーニングも行うことにした。さらに、学級担任や専科の先生、スクールカウンセラー等にも情報収集と対応の仕方についての助言を行い、連携して協働することを大切にしてきた。

2ヶ月間の取り組みの中、当初は休み時間になると大好きな先生を探し回り、「担任の先生には全く頭にくるよー」、「○○を絶対許してやらない」と怒りをぶつけに休み時間ごとに来ていた。これは、友だ

ちがいれば「頭に来るよな」と愚痴を共感しあうことで気持ちは落ち着くところを、そうした相手のいないDは、大好きな先生に話すことで落ち着かせていたのだろうと考えられた。同じ時期、クラスではDを仲間に入れて学級をまとめるにはどうしたら良いかについて、数回に渡って話し合いが行われた。すると、クラスメイトたちが、だんだんとDを理解し、付き合い方を心得てきたようだった。例えば、Dがキレるような言い方をしなくなるなど、良い関係が出来てきて、Dは随分と落ち着いてきた。やがて、休み時間にDがクラスメイトと談笑する姿や教室で自分たちで作った遊びを笑いながらしている姿も多く見られるようになった。初めてクラスに友だちが出来たこと、クラスの中に居場所ができたことが、Dの情緒の安定には大きな要素であった。

同じ時期に、家庭でも母親に心理的な「安全基地」を求める愛着形成が見え始めたようだった。

しかし、このまま落ち着くかと思っていた矢先、今までにないDの様態が見られ始めた。

きっかけは、Dが得意としている漢字の書き直しを担当が命じたことだった。急に、水筒のひもで首を絞め始め、「ナイフで刺して下さい!」と叫び、パニック行動となった。さらに、力を入れた手で首を絞めている時の目は虚ろで、視線は合わず宙を見ている感じが異常に感じられた。その後20分ほど経つと何事もなかったように、「お騒がせしました」といつもの様子になったといい、その時の様子は、「今までに見たことがないような“異様”な様子だった」と関わった教員が口々に話した。そして、その3日後に、また同じような行動があった。

日頃見られなかった行動に、すぐに精神科医師の見立てと助言を求めた。医師から「ヒステリー症状で解離状態が起きていると思われる。Dは、“巻き込み型”で外に向かって不満をぶつけてくる。担任だけでは大変で、校内体制を組む必要がある」という助言を得た。医療機関を受診して、主治医からは「感情コントロールの問題があるものの、ベースにはコミュニケーションの苦手さ、感情表現の拙さ、相互性の乏しさなどから広汎性発達障害と診断される」「まずは、障害の理解や環境の調整を行い、必要時に薬物療法を検討していく」との話があった。

今後は、医療機関での治療が始まるので、学校と医療機関との連携はさらに重要となるだろう。医療的な対応によって、再び、Dが人とうまく関係が作れ、安定した状態で生活が送れるようになることで、Dの優しさや真面目に取り組む頑張りが出てくると思われる。そのためにも、Dを受け入れてくれる環境の中で、人とうまく関係を結び、成功体験を積んでいけるように、今後は、担任だけでなく校内教職員の共通理解も深めるよう、校内支援体制をさらに充実し、学校、家庭、医療機関、筆者が連携して、Dを支援していくことが重要だと考えている。

3. 他者との程良い距離感がつかめないE児

E児は、低学年の男児である。知的には高く通常学級に在籍している。発達検査上で知的な遅れは認められないが、認知面での偏りが認められており、医療機関で広汎性発達障害と診断されている。

面接の日、本教室の扉を開けると、ニコニコしているかわいい幼児の弟を穏やかな表情の父親が抱っこする一方で、母親は緊張気味に立っていた。「学校から本教室を紹介されたので、どんなことをする教室なのか話を聞きたい」ということであつた。

両親、特に父親が、膝にのせた弟をととてもかわいがっている様子が微笑ましく、このように両親で子どもに愛情をかけて育てている様子に好印象を抱いた。話の内容は、殆ど父親が学級担任の対応についての不満を話し、幾分興奮気味で、時折「そうだな？」と同意を求めるように母親を見ていた。母親は「そう」と短く答え、おもむろにペットボトルをバックから取り出し、筆者の目の前で口に始めた。面談中であり、初対面の筆者の前で飲料を口にする行動に違和感を覚え、思わず何回口にするかをカウントしていた。結局1時間の面談中に6回口にすると、筆者の“この行動の意味するものは何なのか？”と、筆者の中でとても気になった。

面談の最後に、仕事を休んで同行してくれた父親を労いながら、「こうやって仕事を休んでまで一緒に来てくださるお父さんの協力があって良かったですね」と母親に言うと、母親は「ええ」と短く答え、父親は「そんな立派なものではありませんよ」と言いながらも嬉しそうな笑顔で帰っていった。母親の

行動からは、“母親がまだ何か言いたいことがあるのだろう”と感じられた。後日になって、家庭の大変な状況を母親から聞くに至って、その行動の意味を知った。それは、父親が興奮気味に担任のことを話す様子が、母親自身を責めている時の記憶と重なって、「心臓がバクバクして苦しくなる」こと、飲料を口にする行動は「自分を落ち着かせるための行動」だった。

家族構成は、両親と弟とEの4人家族である。Eの特性から集団行動をとることが難しく、思い通りにならないと周囲の子どもたちに暴言を吐いたり、叩いたり、蹴ったりなどの粗暴さが目立ち、学校や児童館からそのことを伝えられて、保護者は注意するものの一向に直らないことで、母親はかなり疲れ切っていたようだった。

また、家庭で注意しても言うことを聞かないEに対して、父親が強く注意（暴言・暴力）を繰り返しており、それが虐待の可能性もあるとして、母親は既に児童相談所にも相談をしていた。母親がEを守ると父親の矛先が母親にも向けられるため、Eと母親は父親を怖がり、緊張した状態で生活していた。Eは父親から強い叱責や体罰を繰り返し受けており、Eの粗暴さは父親の態度を取り入れたことが一因と考えられた。

一般的に、発達障害のある子どもは幼児期から育て難さを抱え、保護者の負担は大きいので、父親の態度についても一方的に非があるとは言えないと思われる。両親の気持ちや願いを察することができないEとの間で、事態がさらに悪化している可能性は大きいと思われた。ゲームに負けたり、自分の思い通りにならなかつたりすると、泣いて怒りを爆発させ、投げる・蹴る・つばを吐く・物を投げる等の行動の背景には、こうした父親との関係が見え隠れしていた。

また、学校などの集団の場所では、友だちとのトラブルが度々生じるのだが、きっかけは弟にベタベタ触るのと同じように、友だちに対しても顔や体をベタベタ触ったり、抱きついたりして嫌がられることから始まっていた。この背景には、両親が弟をととても可愛がっており、Eも弟を可愛がって執拗にベタベタ触ること、弟が家族の心の拠り所になってお

り、弟を抱っこしていれば、自分に攻撃が向かないという自己防衛があるのかもしれないと考えられた。

こうした問題行動の背景を考えると、広汎性発達障害の特性に由来する、他者の感情や情緒状態を読むことが困難であることに加えて、家族との関係から学んだ『脅かすかベッタリ接触するか』の両極端な対人関係スキルを友達にも用いていることが、自分の気持ちを押しつける、感情が爆発してコントロールできなくなるという表現型となって、さまざまなトラブルに発展しているものと推測された。

そこで、Eが本当は友だちと良い関係を築きたい気持ちがあることを第一に考え、実際にどのように表現すれば良いか、具体的に関係を築くためのスキルを身に付けることを本教室での指導目標とした。まずは、個別指導から始めてグループ指導へと指導形態を展開させる中で、コミュニケーションスキルやソーシャルスキルの向上ができるよう指導を開始した。具体的には、ルールを守ってゲームをすることで勝敗に関係なく、人と関わることが楽しいと感じること、そして自分に自信がもてるように自己肯定感を高めることから始めた。

すると、一対一の指導場面では、ルールを守り、やりとりを楽しんでゲームのできるようになった。「先生、負けても今度頑張れば大丈夫だよ」と筆者を励ましたり、ヒントを教えてくれたり、終始笑顔でコミュニケーションがとれて、「僕は、教室に来るのが一番の楽しみで、毎日来ても良いよ」と話してくれるほどだった。また、Eがゲームに負けても我慢できるし、「先生、今日負けたけど、またやろうね」と話してくれるほど、気持ちのコントロールがはかれていた。

しかし、初めて母親が指導場面に入った時、Eの様子が一変した。ゲームに負けそうになった時から泣き始め、「こんなゲームはやりたくない!」、「もう、来ない!」、「楽しくない!」と大声で言い始めた。筆者の前では、いつも笑顔でゲームに負けても勝敗よりゲームをやることそのものを楽しんでいたもので、泣き喚くその姿は、筆者の初めて目にするものだった。母親は「ちえっ」と舌打ちをして、「いつもこうなんだから!」と、とても厳しい表情と目付き

で睨んで言った。その時の様子から家庭で繰り返されている親子関係が垣間見られた。

一週間後、いつもの様にニコニコしてEが来室した。まず始めに「先生、話したいことがあります。この前はごめんなさい。ぼくは教室が好きだから来ます。またゲームをやって、泣きません」と話してくれた。これは“母親からかなり叱られ、言わされているのかな”と思い確認したが、母親に叱られたわけではなく、Eの思いから出た言葉だった。このことからEが安心して自分を出せる場所が少ないこと、そして、Eが筆者との関係性を大切なものと思ってくれていることを感じた。

本教室への通級開始と同時に、校内支援委員会でもケース会議を開催することとなった。ケース会議では、学校側からは、教育相談コーディネーター、担任、教頭、筆者が参加し、福祉関係機関からは、児童相談所の相談員、福祉課相談員、保健師、児童館の主任指導員と指導員らが集まった。このケースでは、学校をはじめとする教育機関だけでなく、(虐待の可能性を含めた)家庭全体に対する支援が必要と判断したために、福祉関係機関のメンバーが多くなった。特に、家庭を全般的に支援するために、児童相談所の介入に期待することが大きかった。会議では、Eおよび家庭状況を把握するための情報共有を行い、それぞれの機関がどのような役割を果たしていくかを確認した。そして、Eの特性と育児をしている母親を支えるために児童相談所へ通うこと、さらに父親にEの特性に合わせた子育てをしてもらうとともに、母親の育児も支えてもらえるように、定期的に児童相談所と保健師が家庭訪問をしていくことなどが確認された。通所や家庭訪問を通して、両親が家族のあり方や今後の養育について考えてもらえるようにサポートしてもらう予定である。

医療面では、Eの特性を両親が理解していくこと、さらに必要時に薬物療法を行ってもらうためにも引き続き連携していくことが確認された。

筆者は、母親がEの特性を理解し、受け入れ認めることでEの心理的な「安全基地」となるように、母親の支援にも力を入れていく方針を考えている。そのために指導の場面に入ってもらいながら、声かけのタイミングを考え、そしてトラブルがあれば、

「またか」というような否定的な態度や表情をEに見せるのではなく、少しずつ「良くなっている」、「我慢している」、「頑張っている」という良い面を見つけて、「褒める・認める」ことを試してもらいながら、Eも母親も自信をつけられるように寄り添って進めていきたい。

今後このように、Eの変化に留意しつつ、Eと親子の関係を理解しながら、定期的にケース会議を開催して、それぞれの機関が連携、役割分担し、それぞれの専門性を生かした支援をしていくことを大切に進めていきたいと考えている。

Ⅲ. まとめ

本論で取り上げた3つの事例は、特別な支援ニーズをもつ子どもたちの、支援と連携の実際を示したものであると同時に、「どの学校のどの教室にもいるかも知れない子どもたち」の実際を示したものである。

通級指導教室では、個別指導の機会を設定できる意義は大きく、集団の中では発揮されにくい個々の子どもの可能性に目を向けたり、保護者を支援の輪に巻き込んだりして、家庭背景までも視野に入れた環境調整や、医療や福祉、保健等の機関との橋渡しができるように位置付けられている。それと同時に、授業観察などを通じて、学級集団の中で子どもたちが感じる困難さを客観的な視点で捉えて、校内外に必要な連携の環を作ることができるようにも位置付けられている。

こうした役割を果たすために、個としての子どもの実態と集団の中での実態を把握して、その特性等に応じた指導を実践することに長じた、高い専門性を有する教員が配置されている。具体の事例を通じて、日々、地域の資源と連携の環も形作っている。

「連携」の環の中心に、常に子どもがいることが支

援の在り方としては理想である。そして、子どものニーズをニーズのまま終わらせるのではなく、3つの事例で見られたように、教育と医療、福祉、保健等の必要な資源へと繋げていく役割を果たせることが通級指導教室の強みであると言えるだろう。

さらに、これらの強みだけではなく、3つの事例に共通した重要な支援の視点が示唆されているようにも思われる。それは、体制整備や機関連携といった子どもを取り巻く外枠を固めること以前の、子どもと子どもを取り巻く家族、担任等の苦悩や願い、想いに対する共感的な理解を保持する教員の感受性であり、また、今まさに子どもが必要としている支援を利用可能な資源からかき集めて届ける、いわば「子どもを中心にした連携」の環を築き上げていく、教員の主体的な姿勢であると考えられる。

発達検査や医学的診断も含めた客観的な視点—いわば、子どもの外側からニーズを理解すること—も重要だが、本事例において最も重要だった視点は、むしろ、子どもと子どもを取り巻く人々の気持ちに寄り添い、願いや苦悩を共有すること—いわば、内側からニーズを理解すること—にあったと思われる。そうした共感的な理解に始まり、本当に子どもに必要な支援を集めて届けた姿勢が、通級指導教室の担当者、ひいては通常の学級の教員にも求められる重要な資質の一つであろう。

*本論で取り上げた事例は、個人情報に配慮して、支援の本質を損なわない範囲で加工したものである。

参考文献

岩間伸之 (2005). 援助を深める事例研究の方法：対人援助のためのケースカンファレンス. ミネルヴァ書房.