

原著

教育事例集に見られる緘黙児認識の変化

—『問題児指導の実際』と『情緒障害教育事例集』に見られる転換—

古殿 真大

(名古屋大学大学院)

本稿は、1950年代の「問題児指導」から1970年代に「情緒障害教育」に移行した際に、緘黙児に対する認識がどのように変化したのかを明らかにすることを目的とした。

「問題児指導」においては障害児ではなく問題児として緘黙児を認識しており、さまざまな問題行動のひとつとして口をきかないこと(=緘黙)を捉えていた。そこでは、緘黙児の問題がパーソナリティ(人格)の問題として理解されていた。他方で、「情緒障害教育」においては、緘黙児を障害児として扱っており、さまざまな問題行動が緘黙であることに起因するものとして捉えられていた。そこでは、緘黙児は情緒の問題を有する存在として理解されていた。

このように緘黙児に対する認識の違いから、適切だとされる教育実践が異なることを明らかにした。

キーワード

場面緘黙 selective mutism

情緒障害 emotional disturbance

特殊教育 special education

エスノメソドロジー ethnomethodology

I. 問題の所在と研究目的

本稿の目的は、場面緘黙児(以下、緘黙児)の教育の枠組みが「問題児指導」から「情緒障害教育」へと変化したことによって、緘黙児に対する認識や指導のあり方がいかに変化してきたのかを明らかにすることである。そのため2つの教育事例集『問題児指導の実際』『情緒障害教育事例集』の記述を検討する。

場面緘黙(以下、緘黙)とは、DSM-5によれば、他の状況で話しているにもかかわらず、特定の社会的状況において、話すことが一貫してできない障害である。緘黙は幼少期に発症することが多く、家庭では話すことができるけれど学校では話せないというのが緘黙児の典型例である(American Psychiatric Association 2013=2014)。そして、彼らの多くは通常学級において教育を受けている。

緘黙はICD-10においては「F94.0 選択(性)緘黙」に分類されており、発達障害として規定される障害のひとつとなっている(World Health Organization 1992=2005)。そのため、発達障害者支援法にも示されているように、緘黙を有する人びとに対して自立及び社会参加のための生活全般にわたる支援が十全に図られるべきである。

それにもかかわらず、緘黙児のための指導・支援によって彼らの教育が十全に保障されてきたとは言い難い現状がある。久田ら(2016)が述べるように、緘黙児はそれぞれの場面で状態が異なるため、家庭と学校と医療の連携が不可欠であるが、日本の学校教育制度では連携が取りにくいという問題がある。

このような状況の中で、学校における緘黙児の教育や支援の仕方についての研究が近年蓄積されつつある。特に蓄積が多いのは実践研究であり、緘黙児に対して臨床心理学などの知見を参考にした支援を行うことによって話せることやコミュニケーションが取れることを目指した教育実践が数多く報告されてきた(園山2017など)。これに加えて、一般向けの書籍も出版されることが増えてきた(高木2017など)。

しかしながら、近年まで緘黙は「現状では福祉や労働施策の支援や、医療的

な治療、教育支援などを十分に受けていない『忘れられた障害』と言っても良い状況」(久田ら2016 p.31)にあり、これまでの制度や実践を振り返ることが比較的になかった。そのため、緘黙児の実践研究や教育についての提言などはなされるものの、これまで緘黙に関する実践の振り返りは、精神医学や心理学を中心とした研究のレビューをするに留まってきた。時期による変遷まで触れたものとしては矢澤(2008)があり、日本では遊戯療法や行動療法が緘黙研究の初期から行われていることを指摘している。また、そのようなレビューでは、緘黙が不安と関連し複合的要因・異なる成因で生じるものであるという認識が初期の研究から一貫していることも指摘されてきた(角田2011など)。しかし、第一に精神医学や心理学の研究として報告されてきたもの以外の実践は振り返ってこなかった。第二に、現在の視点から過去の実践と現在との共通点・相違点についての表層的な検討に留まってきたという問題がある。

そこで、本稿では学校における緘黙児教育の一端を記述することを試みる。緘黙児教育は1965年の「心身障害児の判別と就学指導」(文部省1965)によって開始したと考えることができる。この「心身障害児の判別と就学指導」では、玉井収介が情緒障害の項目の執筆を担当しており、情緒障害のうちの一つとして緘黙を挙げている。その後、1967年に「児童生徒の心身障害に関する調査」が実施され、情緒障害児が63,717名おり、そのうちの8,358名が「緘黙の疑い」があることが判明した。そして1973年に各学校において情緒障害児に対する指導を適切なものとしていくためにいくつかの事例を集めて作成した「情緒障害教育事例集」が出版されている。なお、現在では前述したように、情緒障害だけではなく発達障害の一つともなっている。

また、特殊教育としての緘黙児教育の前史として1953年の『問題児指導の実際』に見えられる実践を挙げることができる。これは、どの学級にも存在する「問題児」を指導した実践記録を文部省が編纂したものである。それらの実践記録から、「問題児」を指導していくにあたって、有益な示唆をくみ取ることが可能であると述べられている。そして、『問題児指導の実際』の項目の一つに「口をきかないこどもについて」があり、前書きを高木四郎(国立国府台病院精神科医長兼国立精神衛生研究所研究部長)が著している。そこで高木は「口をきかない」ことを「緘黙」と呼んでいる。そして、口をきかない原因

を(1)ろうあ、(2)白痴、(3)発声器官および脳の言語中枢の疾患、(4)精神病または神経症による緘黙、(5)情緒的障害の5つに大別する。そのうえで、「数からいって、最も多数を占めており、教育的に問題となしうるのは、第五の情緒的障害による場合であり、普通に遭遇するものの大部分はこれである」(文部省1953 P.3)と述べ、実践報告の事例をすべて情緒障害による事例として位置付けている。このような緘黙を情緒障害と関連付けて教育的な問題としてとらえる視点は、後の特殊教育における情緒障害教育に連続するものであると考えられる。

そこで本稿では、緘黙児の教育が制度化された『情緒障害教育事例集』とその前史にあたる『問題児指導の実際』における実践報告を対象として、緘黙児の教育が情緒障害教育として扱われることで生じた緘黙児に対する認識や指導のあり方の変化を明らかにする。

II. 時代背景と資料の選定

1960年代前半から1970年代の前半にかけて徐々に情緒障害児の教育を保障するための取り組みがなされ、環境が整備されてきた。緘黙児が特殊教育の対象となったのもこの時期からである。緘黙児に対する認識や指導のあり方がいかに変化してきたのかを明らかにするという本稿の目的に適う資料を提示するために、まずは全国情緒障害教育研究会(2017)を参照しつつ、情緒障害教育の歴史的展開を整理しておく。

「情緒障害」の語が初めて使われたのは1961年に一部改正された児童福祉法においてである。しかし、この一部改正された児童福祉法においては「情緒障害」の定義については示されておらず、具体的にどのような障害を指すものなのかは判然としていなかった。また文部省が「情緒障害」の語を使用するのは、1965年の「心身障害児の判別と就学指導」である。ここで情緒障害が「いわば感情的、情緒的なもつれ、あつれきに起因する行動上の異常」として定義されている(文部省1965 p.50)。ただし、文部省(1965)も指摘するように、言葉の上では明瞭に定義することができたとしても、具体的な事例について情緒障害かどうかを明瞭に判別することは困難である。

1967年には「児童生徒の心身障害に関する実態調査の報告書」が作成されており、この調査ではじめて「情緒障害」が調査対象となった。また、この調査における情緒障害児の類別基準に「知能は普通かそれ以上」や「明確な身体的な障害（病気や欠陥）をもたないもの」などがあり、「心身障害児の判別と就学指導」の定義を踏まえたものとして解釈できる。この調査の目的は特殊教育等の振興施策に役立てる基礎資料を整備することであり、情緒障害児の教育を保障するための方途を探るためのものとして理解することができる。

このように、1960年代は情緒障害児の教育を文部省が模索している段階であり、情緒障害の定義も情緒障害児の処遇も定まっていなかった時期であった。1970年代に入ると、情緒障害児の定義や処遇について一般に知らしめ実践していく段階に移行していく。そうした活動のひとつとして、1970年に行われた全国の指導主事を集めて情緒障害に関する伝達と講習会を見ることができ

こうして、情緒障害児を教育するための環境が少しずつ整えられており、情緒障害児の教育保障も進められてきた。しかしながら、依然として、「情緒障害教育における指導内容・方法にはまだまだ研究、工夫すべき余地があり、また情緒障害という障害の内容自体が未だ明確にされていないなど、基本的な点において明らかにすべき点がある」（文部省1973 p.3）という状態であった。

このような状況のもとで1973年に『情緒障害教育事例集』が発行される。情緒障害の内容自体が明確にされていないという問題意識が『情緒障害教育事例集』にはあるにもかかわらず、情緒障害が「まだ、その定義が明らかになった言葉ではない」（文部省1973 p.1）とし、ここでも明確な情緒障害の定義をしていない。しかし、このことは『情緒障害教育事例集』において情緒障害が何であるかを示していないことを意味しない。確かに、『情緒障害教育事例集』でも情緒障害の定義をすることで「それでもなおかなり抽象的であることをまぬがれない」（文部省1973 p.5）としている。そこで「理解を一層ふかめるために」採られる方策が「いくつか子どもの事例をのせること」である（文部省1973 p.5）。ここで強調しておきたいのは、『情緒障害事例集』が行っていることは、単に事例を列挙しただけではないことだ。それだけではなく文部省は、教育実践の事例を提示することによって、実践を組み立てるための資料を提供

している。つまり、情緒障害児に対する事例を示すことによって、彼らに対する教育のあるべき姿を示しているのである。実際に『情緒障害教育事例集』では次のように述べられている。すなわち、「情緒障害児の実態は多様であり、また複雑な条件のもとにあるのでここに掲げた事例は、その参考となるものの一部である」（文部省1973 p.3）と。文部省は情緒障害を厳密に定義するのではなく、情緒障害児に対する教育実践の事例の記述によって「情緒障害」概念の用法を示したのだと言えるだろう。

以上の背景を踏まえて、本稿では『情緒障害教育事例集』と情緒障害教育以前の事例を集めている『問題児指導の実際』の検討を行う。改めて教育事例集を検討の対象とする理由を整理すると次のようになる。

その理由の第一は、教育事例集に示される教育実践は、実際に行われた教育の記録であるという点に求められる。これは、本稿で検討するものが当の時代の当の実践に携わる人たちの実践であることを意味する。文部省や研究者によって用いられている概念の論理文法と教育現場での概念の論理文法が異なっている可能性がありうる。たとえ文部省や研究者が望ましい障害児教育の在り方を示したり定めたりしていたとしても、実際の現場においては別様な実践が行われる場合もありうるのである。そのため、実践者による記録を参照する必要があり、その条件を満たすのが教育実践である。

理由の第二は、単なる教育実践の記録ではないことに求められる。たとえば『問題児指導の実際』でも述べられていたように、実際の指導に際して「なんらかの有益な示唆を汲みとることが可能」（文部省1953 p.3）だとされるものでもある。つまり、本稿の関心に即して述べれば、緘黙児の教育実践を説明したものであり、それは「緘黙児」概念の論理文法を示したものとなっている。

Ⅲ. 分析の方法：エスノメソドロジーという視点

本稿では、緘黙児の教育の特徴を明らかにするうえで、当の教育実践に携わる実践者の視点から教育実践を記述していくことを目指す。そのため、現在の基準からみて、分析の対象とする教育実践が適切かどうかなどについては関心の外にある。そうではなく、当の教育実践に携わる人々が、緘黙児とそれ以外

の子どもをどのように区別し、彼らをどのように意味づけているのかを検討する。当の時代の当の実践に携わる人たちの視角において理解し、実践に即した記述をすること、これが分析の視点となる。

この視点をとるのは、すべての時代に共通の「緘黙」という概念が存在しないからである。「緘黙」は時代によって少しずつ意味を変化させてきている。緘黙児教育がたどってきた経路を明らかにするためには、その時代の文脈に即して実践を記述しなければならない。

その際に参考になるのが、社会のメンバーがもつ、日常的な出来事やメンバー自身の組織的な企図をめぐる知識に関心を寄せるエスノメソドロジーと呼ばれる研究群である。その中でも本稿に特に有用なのが、概念の論理文法(Coulter 1979=1998など)と「カテゴリーと結びついた活動」(Sacks 1972a)という発想である。

まず確認しておきたいのは、その時代の文脈に即して緘黙にかかわる実践を記述するためには、「緘黙」の定義や制度だけではなく用法を検討しなければならないということだ。たとえば、「私は緘黙です」と述べた場合に、それが返事を返せないことの弁明であったり、自分の特徴を示す自己紹介であったりする。このように、「緘黙」の定義が同じであったとしても、意味が異なる場合がある。そのため、その時代の文脈に即して実践を記述しようとしたときには、概念の用法を記述することが不可欠である。

ある概念とほかの概念との結びつきを概念の論理文法と呼ぶ。この論理文法は、経験的な事実をそれとして理解させるようなものである。そして、概念の用法を記述するということは、ある概念がほかの概念や活動とどのように結びつき、どのように行為や推論を理解可能にするのかを記述することである(前田2007)。このように捉えるのであれば、概念の論理文法を記述することによって、検討する時代の文脈に即した記述が可能となるだろう。

本稿の分析で特に着目したいのは、あるカテゴリーは特定の活動と結びついていることだ。Sacks(1972a)は「赤ちゃんが泣いたの。ママが抱っこしたの」という言葉を検討している。そこで、赤ちゃんを抱っこしたママがその赤ちゃんのママであることや、ママが赤ちゃんを抱っこしたのは赤ちゃんが泣いていたからだというようなことが文字通りには言われていないけれども理解可能で

ある。また、文字通りに言われていないにもかかわらず、この結びつきによってそう聞くのがもっともらしい出来事の記述となる。このように、カテゴリーと特定の活動の結びつきが行為や出来事を理解するときの前提となっている。これが「カテゴリーと結びついた活動」という発想である。

以上の議論を踏まえると、本稿では分析の対象とする時代の文脈において実践を記述する。その際、概念の論理文法を記述することでその用法を示すこととする。特に着目されるのはカテゴリーと結びついた活動であり、どのような活動と結びつけて「緘黙」概念を用いているのかを明らかにしていく。

IV. 分析

1. 「緘黙」と何が結びつくのか

まず、口をきかない子がどのようにカテゴライズされているのかを検討する。『問題児指導の実際』においては、緘黙児は「問題児」として扱われている。そこで「問題児」と対置される存在として想定されるのは「普通児」であり、「問題児、普通児」という「カテゴリー集合」(Sacks 1972b)が参照されている。『情緒障害教育事例集』においては、緘黙児を「情緒障害児」として扱っており、「障害児、健常児」というカテゴリー集合が参照されている。

このような違いは、カテゴリーと結びついた活動という観点からも確認することができる。以下では、『問題児指導の実際』と『情緒障害教育事例集』の断片から、上述のカテゴライズが理解されることを示していく。断片①は『問題児指導の実際』に掲載された教師の実践報告の一部である。

【断片① 『問題児指導の実際』 pp.8-9】

A君は「A君」と呼ばれても、わたくしから視線をそらしたまま、むっとして返事をしなかった。そして気に入らぬことがあると、机や柱にしがみついて泣き、わたくしの顔をにらみつけた。また、パンツのままで放尿するしまつであった。

四月十日のこと、やっとA君をなだめすかして「A君」と呼ぶと、A君はわたくしのほうをちらっと見て「はい」と返事をした。ところがわたくし

しもびっくりしたが、こどもたちの間に爆笑のあらしが巻き起ったのである。A君の声は、ほとんどこどもにはきかれないほどのバス（低音）で、否、むしろ、ひしゃがれたがまのような声といったほうが適切であろうと思われるほどの声だった。それからはほとんど口をきかなくなってきた。

A君はまた、決して口をきかないのみならず、学習にも参加しようとしなかった。休憩時もいすにすわったまま、ぼんやりして遊ぶことをしなかった。それでいて家に帰ると、別人のように、弟や、祖母を相手にはしゃぐのである。

この記述では「視線をそらしたまま、むっとして返事をしない」、「気に入らぬことがあると、机や柱にしがみついて泣き、わたくしの顔をにらみつけ」、「パンツのままで放尿する」といったA君の行動を列挙する。そして、こうした行動群に対して、「するしまつであった」と否定的な評価を下し、返事をしなかったり泣いたり放尿したりすることが正常な程度のものではないものとして示している。そしてA君が口をきかなくなったエピソードをさしはさむことで、直接の口をきかなくなった原因を指し示している。

そのうえで、A君の特徴を提示する。「決して」口をきかないというように、A君の「口をきかない」という状態が固定的なものであることを強調しつつ、それ「のみならず」学習にも参加しようとしなかったとして、「口をきかない」という行動とは別の問題行動として「学習にも参加しない」ことを挙げている。それに付け加えて、休憩時「も」遊ぶことをしないと述べることで、授業時や休憩時という学校の時間においては活動に参加しないものとしてA君の特徴を理解できる記述となっている。この学校の時間と対比されるのが家庭の時間であり、そこでは「別人のように」はしゃぐというように、学校と家庭で大きく様子が異なっていることが報告されるのである。

このようにみてくるならば、「口をきかず、学習に参加しない子」という題が付されているのは、A君を障害児としてカテゴライズしているというよりは、A君が問題行動をする児童であり、その行動の一つを緘黙として理解していたというように見られるだろう。

次に、情緒障害教育において「問題行動」の記述を検討する。抜粋②は教師による「口をきかない」Mさんの事例報告の導入である。ここではMさんにとってどのような特徴があるのかが説明されている。

【抜粋② 『情緒障害教育事例集』 pp.79-80】

入学式の朝、出席を確かめるために名前を呼んでいた。そのうちにひとりの女の子が泣きだした。そのうちにひとりの女の子が泣きだした。その子がMさんである。「どうしたの」と私が何をきいても答えようとしない。顔の表情がこわばっていたのが印象的であった。返事をするのがいやで泣いていたのだ。

Mさんは、入学式から一週間過ぎてもひと言もしゃべらない。声をかければ下を向き、かたい表情になってしまう。授業中は、じっと自分の机に坐っていて、おもしろい話をしてにもこりともしない。時おり「M子ちゃん」と声をかけても、じっと私の顔を見つめているだけで答えようとしない。その顔は能面のものであった。休み時間になっても、友達の遊びを遠くから見ていたり、机にじっと坐っていたりして遊びの仲間には入ろうとしない。

三週間目頃から行動に少し変化が見られるようになった。休み時間になると、ひとりで外に出て他の子がいないと鉄棒ぶら下がったり、前まわりなどしているようすが見られるようになり、そのうちにブランコに乗ったり、校庭の地面に絵などを描いている姿なども目にうつった。しかし、いつも一人でいて、他の子がくるとすっとほかへ行ってしまう。

このような学校では、口をきかないMさんも、家では別人のように元気がよい。大きな声を出して母親と話しているMさんをみると、学校でのようすが嘘のようである。このような元気で明るいMさんも、私が家庭訪問して話しかけると、急にだまりこんでしまうのである。

「何をきいても答えようとしない」「ひと言もしゃべらない」といった行動が、Mさんの「口をきかない」という問題行動として挙げられている。こうした記述から、Mさんが実際に口をきいていないことがわかる。

しかし、ここで注目したいのは、「口をきかない」以外の問題行動である。抜粋②では入学式で「泣きだす」、「面白い話をしてもにこりもしない」、「遊びの仲間には入ろうとしない」、「いつも一人」でいるといったMさんの学校での様子も併せて記述されている。これらは「口をきかない」行動の一環として解釈される。「泣きだす」Mさんに対して事情を聞いても返答がないことや表情がこわばっていることから、「返事をするのがいや」という「泣きだす」原因が特定される。「にこりもしない」ことは、声をかけても「下を向き、かたい表情になってしまう」ことや「じっと私の顔を見つめているだけで答えようとしなさい」と併記することで、応答がないことの例示となっている。そのため、「口をきかない」と類似した事例となる。「遊びの仲間に入ろうとしない」ことや「いつも一人」でいることは、行動の「変化」ではあるものの、依然として他児とコミュニケーションをとっていない様子として見て取れる。以上のように、「口をきかない」以外の問題行動であっても「口をきかない」と関連する記述となっており、「このような学校では、口をきかないMさん」というように総括される。Mさんのさまざまな様子が「口をきかない」様子として同定されているのである。

「問題児指導」では様々な「問題行動」が「口をきかない」とともに列挙されており、様々な「問題行動」が「口をきかない」ことに還元されないものとして認識されていたと考えられる。そのため、実践報告の事例においては「口をきかない」こと（＝緘黙）が特徴的な問題のひとつではあるものの、A君の問題が緘黙であることに回収されるわけではない。そのため、「緘黙児」として扱ったというよりは「問題児」として扱ったものとして考えられる。これに対して、情緒障害教育では、児童のさまざまな行動を「口をきかない」と関連することとして認識していた。こちらにおいては「口をきかない」と以外の行動もあるが、それらは「口をきかない」ことに関連して理解される行動として記述されていた。そのため、「緘黙児」として扱ったものとして捉えられる。

2. 「情緒障害」とは何だったのか

子どもの行動が「問題行動」であるとされると、その原因が追究されること

となる。そして、その原因によって子どもに対する教育の方法が変わってくる。ただ、行動の原因とされるものは普遍的なものではなく、社会や時代によって変化している。

以下の引用は『問題児指導の実際』からの抜粋である。抜粋③のA君は「口をきかない子」であり、ここではA君が「口をきかない」状態になった原因の考察がなされている。

【抜粋③ 『問題児指導の実際』 pp.9-10】

一〇 原因の追究

- 1 パーソナリティ形成の基盤である乳幼児期において、祖母の盲愛により、わがままいっばいに育ち、保護されすぎて、意志の統制も、努力や忍耐の協調も育成されなかった。その上、近所にひとりの友達もなく、遊び相手は祖母と小さな弟だけで、非常に社会性に欠けていたので、入学式当日は、学校その他の環境に大きな圧力を感じた。さらに祖母はA君の入学の日が近づいたので、急にA君の行動に悪いところがあると、学校の先生にしかられるぞと教えていたので、学校は決して楽しい場所ではなく、先生も恐ろしいおとなと思っていた。
- 2 A君は入学前までに、文字も歌の一つも祖母に教えてもらってはいなかった。その上、近所の子との交わりもないので、ほとんど何も知らないで入学した。入学したばかりのA君は、教師や級友との遊びや話合いや、すべての教科に興味もなく自信もなかった。A君にとって学校というところは、自分の無力をさらけ出す所となり、大きな圧力を感じ、劣等感情を深めていった。
- 3 四月十日にはじめて、勇気を出して「はい」と返事をしたが、その声が級友のあざけりとなり、A君はますます自信を失った。
- 4 気に入らぬことがあると、泣きわめく、放尿するというのは、就学前に自分の欲望を満たす手段としていたので、学校においてもその行動を再現しているものと思われる。
- 5 身体検査（遺伝も含めて）や知能検査の結果、特に注意すべき点は見受けられない。

抜粋③でA君の問題行動がパーソナリティの問題に起因するものであるとする考察が示されている。祖母の盲愛のもとで教育を受けたA君の問題の基礎は、「意志の統制も、努力や忍耐の協調も育成され」なかったことである。

「意志の統制も、努力や忍耐の協調も育成され」なかったと述べるのみならず、それが乳幼児期のことであると指摘している。そして、ここで乳幼児期は「パーソナリティ形成の基盤」として意味づけられている。つまり、乳幼児期にはパーソナリティ形成の基盤が築かれるべきであるにもかかわらず、A君にはそれができていないという推察が展開されているのである。そして、パーソナリティの未熟さを主として「非常に社会性に欠けていた」ことが問題として付言されており、それが問題行動の原因として提示されている。

そして、パーソナリティの問題と関連して学校の環境についても言及されている。A君にとって学校は「圧力」を感じる場所であり、「劣等感情」や「自信を失」ってしまうような場所として提示される。このように「劣等感情」や「自信」といった情緒が、パーソナリティを経由して問題行動と結びついているのである。

こうして、「口をきかない子」であるA君の問題の主な部分はパーソナリティ形成の問題であり、興味や自信がパーソナリティに関連するものとして位置づけられている。

他方で情緒障害教育においては、「口をきかない」ことの問題はパーソナリティと直接に結びついたものとして認識されていない。次に示す抜粋④は『情緒障害教育事例集』の記述である。抜粋④は、「口をきかない」Mさんを教員が観察した記録とそれについての考察である。

【抜粋④ 『情緒障害教育事例集』 p.81】

観察メモは、Mさんにも他の子どもにも気づかれないように注意して書いていった。観察メモをとることは、それだけ子どもの行動をしっかりと見つめることになり、Mさんの行動を理解する上に役立った。次に観察メモの中からいくつかを拾ってあげてみる。

| 月日 | 事実の記録 | 考察 |
|------|--|-----------------------------|
| 4/6 | ・入学式の時名前を呼んでいると泣きだす。 | ・母親からの連絡で泣いた理由が分かる。 |
| 4/8 | ・家に帰りたいと言って泣きだす。 ・ひとりでいるのが淋しいと言って泣きだす。 | |
| 4/10 | ・自己紹介、自分の番が近くなるにつれてそわそわ。そのうちに泣きだす。 | ・みんなの前で声を出すことの不安。 |
| 4/16 | ・休み時間、みんな外で遊ぶ。Mさんだけ教室に残っている。元気がない顔。M子ちゃんと呼ぶ、聞こえているのに、聞こえていないふりをしている。 | ・遊びたい気持ちはあるようだ。 ・対人関係の不安 |
| 4/20 | ・友達が話しかける。「どきっ」とするようすがわかる。 | ・緊張感があるように感じられる。 |
| 4/22 | ・外でひとりで土いじりをしている。落ち着いた感じを受ける。 ・鉄棒にぶらさがる。 | ・ひとりではぼつんとしている時が安定感がある。 |

抜粋④では特に、事例報告を行った教員がMさんの行動に「考察」を加えている箇所を検討したい。「家に帰りたいと言って泣きだす」「ひとりでいるのが淋しいと言って泣きだす」という「事実」については「母親からの連絡で泣いた理由が分かる」と述べられる。ここでは、母親の連絡の内容についての記述がないためMさんが泣いていた直接の理由については読み取れない。ただし、泣いていた理由の根拠となるのは「母親からの連絡」であり、Mさんの「家に帰りたい」や「ひとりでいるのが淋しい」といった主張ではあることは分かるだろう。Mさんの「家に帰りたい」や「ひとりでいるのが淋しい」といった主張は泣くことの原因とは無関係であると断定することはできないが、少なくとも理由を理解するための根拠としては不十分なものとして扱われている。

その一方で、情緒に関することはMさんの行動を理解するための根拠として十分なものとして扱われている。自己紹介のときに「そわそわ」したり「泣きだ」したりすることは「声を出すことの不安」によって、教室にひとり残ったり自身を呼ぶ声を聞こえていないふりをしたりすることは「遊びたい気持ち」はあるものの「対人関係の不安」があるといった不均衡な状態によって説

明される。Mさんの行動を説明する要素として情緒に関する事柄が記述されるべきものとなっているのである。

また、そうした情緒の問題は場面によって異なるものである。「友達が話しかけ」たときの様子と「外でひとりで」いるときの様子を対置して、それぞれを「緊張感がある」、「安定感がある」と評価している。このように、Mさんが抱えている問題は場面に依存するものとして提示されている。

「問題児指導」においても「情緒障害教育」においても、「恐ろしい」や「不安」といった情緒が問題行動と関連するものであった点で共通していたと言える。ただし、「問題児指導」においては、パーソナリティを経由することで情緒と問題行動が結びついていたのに対し、情緒障害教育においてはパーソナリティを経由せずに結びついていた。そうすることによって、「問題児指導」では問題（パーソナリティが未熟であること）が固定的であったのに対して、「情緒障害教育」では場面依存の変動的な問題となっていた。

3. 指導の方針

「問題行動」をする子どもはその原因に即して教育される。そのため、「口をきかない」子どもに対してなされた教育には、「口をきかない」ことの原因に対する認識が強く反映されている。

抜粋⑤は『問題児指導の実際』において報告された教育の一部であり、抜粋③の後の記述である。このほかにも「口をきかない」A君に対して教育が施されているが、この箇所では特に「口をきかない」原因をパーソナリティ形成の問題として認識していたことが明瞭に見て取れる。

【抜粋⑤ 『問題児指導の実際』 pp.14-15】

5 十一月六日。カルタ遊びをグループごとに何度もくり返しているうちに、A君が二枚とったのを見て驚いた。さっそく全児童の前で、拍手をしてほめた。みんなも拍手した。A君はにっこり笑った。わたくしは放課後両親にきょうのカルタのことを話して、家でもほめてやるように頼んだ。次の日A君は五枚もとった。今度はカルタを持って帰らせ、家でおけいこするようにいつけた。A君は喜び勇んで帰った。その後すぐ

にA君の家に出かけてみて、わたくしは思わず「あっ」と叫んだ。A君は両親を相手にカルタ取りに夢中になっていたからである。はたして、三日四日経つと、七枚・八枚・十枚と枚数がふえていった。四日目にはA君のために、特別の規則を設けた。カルタをとるときに必ず「はい」ということを約束した。するとA君のあのバスが「はい」「はい」聞こえてきたのである。だれも真剣で、A君の声を笑う者はひとりもいなかった。カルタ遊びの最後の日、みんなと相談の結果、グループごとに選手を一名ずつ出して競争することになったが、A君がかれのグループから選ばれたことは、級友を驚かせてしまった。A君はこの単元が終るころには十以下の数の加減もどうやらできるようになった。しかし、これ以上のA君の収穫は、教師・級友・教科に対して自信を持ち、僕もできるのだという確信をいただくに至ったことである。もちろんこの単元を契機として、わたくしの間に対して何の不安動揺もなく答えるし、級友もあざけることなく、A君が口をきくようになったのはいうまでもない。

ここではA君が口をきくようになった契機としてカルタ遊びによる指導の経過が描かれる。この経過の記述で特徴的なのは、現在において話すことと関連していると考えられる指導は「カルタをとるときに必ず『はい』ということ約束した」としか述べられていないことである。その代わりに紙幅を割いて記述されるのは、「にっこり笑う」「喜び勇んで」「夢中になって」というようにA君が学校のカルタ遊びに興味を示していることである。それに加えて、このカルタ遊びがA君の口をきく契機になったのは「教師・級友・教科に対して自信を持ち、僕もできるのだという確信をいただくに至った」からであると説明される。

抜粋③の分析で見えてきたように、「興味」や「自信」はパーソナリティ形成とかかわる概念であった。そのため、ここでのA君の変化はパーソナリティ形成と結びつけた記述となっている。

パーソナリティの問題が原因であることは事例報告に対するコメントにおいても追認されている。抜粋⑥はこの事例報告に対する高木四郎のコメントである。

【抜粋⑥ 『問題児指導の実際』 p.15-16】

この事例に対する解釈のしかたは、概して妥当であると思う。やはりこの児童の問題のいちばん大きな原因は、祖母の盲愛と遊び相手のいなかったことによってパーソナリティの成熟が遅れたことであろう。いわゆる「おばあさん子」の典型的なものである。さらに入学気が近づくにつれて、無教養な祖母は今までわがままいっばいに育ててきたのに、「そんなことをすると先生にしかられる」と言ってしつけを始めた。これがために、入学前から学校および教師に対する恐怖心・警戒心が植えつけられ、学校という新しい環境に対する適応を著しく困難にした。さらに入学早四月十日の事件がこれに拍車をかけた。

ここで、パーソナリティの問題が「いちばん大きな原因」であることが追認されている。加えて、祖母の盲愛のみならず、遊び相手がいなかったこともパーソナリティの問題に回収されていることは見るべき点である。そして、パーソナリティの成熟が遅れるような教育をしていたにもかかわらず、祖母のしつけによって学校・教師に対する「恐怖心・警戒心」が植えつけられ、学校での適応を著しく困難にしたという。そして、四月十日の事件はこれに拍車をかけるものとして記述される。事例報告だけでなくコメントにおいても、パーソナリティの未成熟を最も重要な問題として位置づけたうえで、その他の問題をパーソナリティの成熟の遅れからなる問題系として扱っている。

以上で見てきたように、「問題児指導」においては、興味や自信を持つことすなわちパーソナリティの成熟が「口をきく」ことと関連することとして認識されていたと考えられる。

他方で情緒障害教育では「口をきかない」原因である情緒と関連する教育を行ったことが報告されている。

【抜粋⑦ 『情緒障害教育事例集』 p.83-84】

Mさんの緘黙の原因をつかみ、指導の方針をたてるために全職員による全体事例会議を持つ（毎月1回全体事例会議を持ち、指導方針を決定したり、指導経過の分析を行った（原文ママ））。

この研究会議に出された意見をまとめると、次のようである。

- ① 入学したばかりで、学校の環境になれないためではないか。
- ② 幼稚園でもしゃべらなかつたことを考えると、Mさんの持つ性格的なものの中に原因があるのではないか。
- ③ 幼児期の生活経験、特に遊びの経験の乏しさが大きな原因ではないか。
- ④ 幼児期に遊びの仲間に入れなかつたのはなぜだろうか、親の態度を分析してみる必要があるそうだと。
- ⑤ 緊張感の非常に強い子のように思われる。素質的なものと判断してよいと考えられるが、この点についての意見が分かれる。

以上のようなさまざまな意見を検討した結果、次の4つの指導方針をたてた。

(4) 指導の方針

- ① 新しい環境、特に対人関係に非常に不安感を持っている。したがって学級のふんい気を明るく受容的なものにしていく。
- ② 対人関係に不安感があるので、まず教師とMさんの関係が密接なものになるように努力する。そのために、遊びを通して心のふれ合いが持てるようにする。
- ③ しゃべることへの自信をなくしているので「ハイ」というかんたんな言葉からでもしゃべれるようにしていく。この自信づけをしっかりとるように努力する。
- ④ 心の緊張がかなり強い。校内教育相談室を活用して、心の緊張をときほぐすようにする。(週1回～2回 担当 T教諭)

「学校の環境になれない」「性格的なものの中に原因がある」「生活経験、特に遊び経験の乏しさ」「親の態度」「素質的なもの」などMさんが口をきかない原因がさまざまな観点から検討されているように見える。

しかし、そのように検討されてきた原因を検討した末にたてられた指導方針はどれも不安や緊張に関連するものである。「学校の環境になれない」という問題は新しい環境に対する「非常に強い不安感」として理解され、学級の雰

気を「明るく受容的なものにしていく」というように情緒に関連する対応へと回収されていく。「生活経験」や「遊びの経験」は心のふれ合いをするものと解釈され、それが「対人関係に不安感がある」Mさんの問題にされている。しゃべれないことは「自信をなくしている」ことで説明され、「自信づけ」という対応が取られる。また、Mさんの性格は「心の緊張がかなり強い」というように情緒的な面が記述され、心の緊張を「ときほごす」ことが問題解決につながるものとして理解されている。このように、原因はさまざまにあったとしても、それが情緒の問題として解釈されるがゆえに、指導方針においても情緒的な対応が提示される。

V. 考 察

これまで、「問題児指導」と「情緒障害教育」の時代において緘黙児の教育実践に携わる実践者の視点から教育実践を記述してきた。その結果、「問題児指導」においては、「口をきかない子」として表象されていたとしても「緘黙児」というよりは「問題児」として捉えられていたことを明らかにした。そして、その「問題」がパーソナリティ（人格）の問題として理解され、パーソナリティ形成によって「問題」が解決されていた²⁾。

他方で「情緒障害教育」においては、さまざまな行動が「口をきかない」ことの説明として組織されており、「緘黙児」として扱われていることを指摘した。そこでは「口をきかない」ことが情緒の問題として捉えられており、「こころの緊張」のような情緒の問題に対応することによって、「問題」が解決されていた。

最後に、本稿によって明らかにされた知見から、「問題児指導」から「情緒障害教育」へと移行したことの功罪について考察したい。

まず、情緒障害児教育において情緒に着目し対処するようになったことは、心理療法の発展と軌を一にしていると考えられる。抜粋⑦の記述で「遊びを通して心のふれ合いが持てるようにする」や「『ハイ』というかんたんな言葉からでもしゃべれるようにしていく」とあるように、遊戯療法や行動療法と類似した教育が企図されている。これは、緘黙児への対応の発展が教育においても

見られるという点で移行の功績だと言えるだろう。

しかし、こうした対応の変化は、問題点も含んでいると考える。「問題児指導」においては、家庭訪問などをして家庭の教育環境を整えたり、学校のカルタ遊びのような通常の教育の中で緘黙児のための工夫がなされたりしていた。そこでは、緘黙児に対する働きかけというよりも周囲への働きかけが主であったと言えるだろう。それに対して「情緒障害教育」においては、環境などに関することも緘黙児の心理の問題として解釈される傾きがあり、緘黙児に対する働きかけへと重心が移動している。そこでは、抜粋⑦に見られるように、教師との「遊びを通して心のふれ合いが持てるようにする」ことや、「校内教育相談室を活用」することが求められる。こうした活動は健常児には求められない特殊な活動であり、緘黙児のみに課される負担である。この点で、情緒障害教育への移行は緘黙児に負わせる負担の増加という罪過を有していると言えるのではないだろうか。

注

- 1) 抜粋③からは、興味や自信などの情緒がどのようなかにしてパーソナリティと接続されているのかまでは読み取ることができない。しかし、この実践に対してコメントをしている高木は、その著書において、人格（パーソナリティ）は成長と経験の所産であり、その過程で感情が主役を演じると述べている（高木1951 p.143）。
- 2) 今回の分析では教師が意識的にパーソナリティ形成のための教育を行っていたのかまでは分からない。ここで重要な点は、パーソナリティの形成のための教育が意識的な取り組みであったか無意識的な取り組みであったかということではなく、行われた教育がパーソナリティ形成と関連するものとして理解できることである。また、抜粋⑥の高木のコメントでも、そのような理解が共有されていることが見て取れる。

文献

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, American Psychiatric Publishing. (= 2014, 高橋三郎・大野裕監訳, 『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』医学書院.)
- 荒川智 (2020) 「特別ニーズ教育とインクルーシブ教育」日本特別ニーズ教育学会編『現代の特別ニーズ教育』文理閣, 24-32.
- Coulter, Jeff (1979) *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*, London: Macmillan. (西坂仰訳, 1998, 『心の社会的構成: ヴィ

- トゲンシュタイン派エスノメソドロジーの視点』新曜社.)
- 久田信行・金原洋治・梶正義・角田圭子・青木路人 (2016) 「場面緘黙 (選択制緘黙) の多様性: その臨床と教育」『不安症研究』8(1), 31-45.
- 前田泰樹 (2007) 「概念の論理文法」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップ エスノメソドロジー』新曜社, 51-56.
- 文部省 (1953) 『問題児指導の実際』.
- (1965) 『心身障害児の判別と就学指導』.
- (1973) 『情緒障害教育事例集』.
- Sacks, H. (1972a) “An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology,” Sudnow, D. ed., *Studies in Social Interaction*, New York: Free Press, 31-74. (北澤裕・西坂仰訳, 1989, 「会話データの利用法: 会話分析事始め」G. サース・H. ガーフィンケル・H. サックス・E シェグロフ『日常性の解剖学: 知と会話』マルジュ社, 93-173.)
- (1972b) “On the analyzability of stories by children,” Gumperz, J. J. and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Reinhart and Winston, 329-345.
- 園山繁樹 (2017) 「選択性緘黙を示す小学生の担任、母親および特別支援教育コーディネーターへのコンサルテーション」『障害科学研究』41: 195-208.
- 高木潤野 (2017) 『学校における場面緘黙への対応: 合理的配慮から支援計画作成まで』学苑社.
- 高木四郎 (1951) 『学校精神衛生』明治図書出版.
- World Health Organization (1992) *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*, World Health Organization. (= 2005, 融道男・中根允文・小見山実・岡崎祐士・大久保善朗監訳『ICD-10 精神および行動の障害——臨床記述とガイドライン 新訂版』医学書院.)
- 全国情緒障害教育研究会 (2017) 『全国情緒障害教育研究会からみた自閉症教育のあゆみと今後の展望: 50年の歴史を振り返って』ジァース教育新社.