

教育の場としての病院内学級の特徴

—実践へのエスノグラフィック・アプローチ—

教育心理学コース 谷口明子

An Ethnographic Approach to Teacher Practices at an In-hospital School

Akiko TANIGUCHI

The purpose of this study is to describe what the education at an in-hospital school is like, and to clarify the characteristics of education there. In order to accomplish this purpose, an ethnographic method was adopted. The qualitative data obtained from 6-months fieldwork, which consisted of participant observation, formal and informal interviews, and document materials, was analyzed according to Grounded Theory Approach. Consequently, it is suggested that an in-hospital school is a composite place that has 6 educational characteristics: characteristics of special schools, normal schools, small schools, pre-schools, family education and special education for the health-impaired. These composite characteristics should be taken into consideration when the expertise of in-hospital teachers is discussed.

目次

1. 問題と目的
2. 方法
 - A. 方法選択の理由
 - B. 調査手続き
 - C. フィールドにおける筆者の位置づけ
3. ある病院内学級の様相
4. 病院内学級における教育の特徴
 - A. 分析方法
 - B. 基本としての〈特別支援教育〉
 - C. 〈普通校〉の特徴
 - D. 〈小規模校〉の特徴
 - E. 〈幼児教育〉の特徴
 - F. 〈家庭教育〉の特徴
 - G. 〈病院内学級〉ならではの特徵
5. 結論

1. 問題と目的

近年の小児医療においては、医療技術の向上に伴う治癒率の上昇から、退院後の社会・学校への復帰を念頭にいた治療体制が望まれるようになった。さらに、

入院中の子どもの生活の質(Quality of Life)向上の意識や子どもの学習権保障の意識高揚の流れを受けて、平成6年に文部省(当時)は「病気療養児の教育について(通知)」を出し、従来は入院中という理由のもと教育的援助を受けないままになっていた子どもたちへの学校教育の必要性が公に認められた。こうした状勢のもと、病院内学級教師は、日常的な教育活動を通して入院中の児童・生徒に対して援助的はたらきかけを行っており、教育の立場からどのように入院児童を援助することが望ましく、また、現状ではどのような教育的援助が展開しているかがあらためて問われている。特別支援教育の一環として、病弱・虚弱教育そのものは歴史の浅いものではないにもかかわらず、対象の敏感さ、プライバシーの問題もあってか、先行研究の少ない分野であり、教師の教育的援助をフィールドデータに基づいて現場からボトムアップ式に検討した研究も見当たらない。そのため、現場では、目の前の入院児童・生徒に対してとにかくできるだけのことをするという手探り状態の中での努力が展開している。今ここで、現場の状況をふまえながら、病院内学級における教育とはどのようなものかを問い直すことは、今後の教育的援助あり方を考えるためにも有意義であると考えられる。

そこで、本研究では、まず、病院内学級とはどのようなところかという場の記述から始め、そこで展開している実践のエピソードから病院内学級において教師たちのはたらきかけの意味を考察することで、病院内学級における教育の特徴を検討する。

2. 方法

A. 方法選択の理由

本研究では、“どのような”という質的な問いに答えるのに適するとされる質的調査法(澤田・南, 2001)¹⁾を方法として選択した。質的調査法の中でも、現場のありようをすくいとるのに最適とされる参与観察を中心とするフィールドワーク(箕浦, 1999)²⁾をデータ収集方法とし、現象の記述を質的に分析することで現象の隠れた意味を明らかにするエスノグラフィックな手法を採用した。“エスノグラフィー”には、リサーチ・クエスション生成からデータ収集・分析、結果の提示までの全研究プロセスを指すという解釈もあるが(伊藤, 1995³⁾; 清水, 1997⁴⁾; 志水, 1998⁵⁾), 本研究においては箕浦(1998)⁶⁾に倣い、この言葉を“結果として書かれたもの”のみを指すものと限定的に解釈し、データ収集方法については“フィールドワーク”、研究手法全体については“エスノグラフィックな手法”との表現を用いることとする。

質的調査法は、未開分野の探索的研究において有効であると認められており(能智, 2000)⁷⁾, 病弱・虚弱教育という先行研究の少ない分野を研究土俵とする本研究にはふさわしい方法であると言えるだろう。また、長期間フィールドに身を置きながら、その場で何が起きているのかを詳細に記録し、その意味を解釈するエスノグラフィックな手法は、現場の実践の特徴をボトムアップ式に抽出するという本研究の目的にかなうものと判断できる。

以下、文中の『』はフィールドノート及び教師対象の面接逐語録からの引用であることを示し、<>はコード名またはカテゴリー名に用いている。プライバシー保護の為、人名・学校名はすべて仮名とし、子どもの疾患名他には内容を損なわない程度の変更を加えた。エピソードの中核となる教師の言動には下線を施し、発話者の後の(→A)は、その発話がAに向けられたことを示す。

B. 調査手続き

参与観察・教師対象のインフォーマルインタビュー

(筆者注:ちょっとした質疑応答など、場を設定しないごく日常的な会話の範囲にはいるインタビュー)及び半構造化面接を具体的データ収集方法とするフィールドワークを6ヶ月間、ほぼ週に1度、お昼休みから授業終了時まで全19回行った。テープ録音は、職員会議の許可後5ヶ月にわたり、「養護・訓練」(当時。平成11年3月の指導要領改訂により「自立活動」に変更)の時間のみ行った。半構造化面接は、観察とは異なる視点からのデータ収集とカテゴリーの修正・精緻化のための資料収集を目的として、教師14名を対象に1対1でフィールドワークと並行して行った。面接は許可の上録音し、逐語録を作成した。

C. フィールドにおける筆者の位置づけ

フィールドエントリーは、指導教官の依頼状・職員会議の許可つきのフォーマルな形式でなされた。エントリーに先立ち、病弱教育教師の研究会において本学級所属の女性教師とは顔見知りであり、その援助によってエントリーが実現したという経緯がある。また、この教師からは、職員室の空き机使用の手配や行事の連絡などフィールドワーク中多大な援助を得た。子どもたちには、「みんながどんなふうに養訓の時間をすごしているかな、ていうのを勉強している先生です。」と紹介されており、筆者自身がちょうど子どもたちの先生もしくは母親にあたる年齢のため、存在としても違和感なく子どもたちに受け入れられたようである。フィールドでの活動への関与は、授業の流れを妨害しないこと、記憶に頼る部分を極力少なくし、その場でメモをとることの2点を考慮し、先生や子どもたちから誘われたり話しかけられた時のみ応答するという passive participation (Spradley, 1980)⁸⁾のスタイルをとり、また、無意識に病院内学級の良いところを探そうとする自らのスタンスの歪みを自覚しつつ中立的な構えを持つよう心がけた。

3. ある病院内学級の様相

本研究のフィールドとなった病院内学級は、首都圏にある小児病院併設のZ院内学級小学部である。病弱教育機関は、重度の慢性疾患をもつ入院児を多く擁する独立型の病弱養護学校と、養護学校や市区町村立小中学校の分校・分教室・特殊学級が病院内の一角に設置されている病院内学級に大別できるが(谷口, 1999)⁹⁾, Z院内学級は、病弱養護学校を母体とした分教室である。病院内学級のあり方は対象児童の疾患

種や病院との関係など各校独自の事情に応じた部分が大きい。Z院内学級は、入院児の義務教育に約50年の伝統があり、各種研究モデル校指定を受けたり、校長が全国病弱虚弱養護学校長会の会長を務めたりと、わが国の病院内学級教育においてはその存在を広く認められている。

Z院内学級は、昭和29年、結核児を教育対象として地元普通校の特殊学校として中学部と合わせて開設され、昭和52年病弱養護学校分教室となった。調査時において学級数6(各学年1クラス)、教師数13名(教頭1名を含む)、在籍児童数は入退院によって一年を通じて変動するが、常時約20名いる。児童の疾患は、腎疾患・ペルテス病・小児がん・骨折が主なものであり、在籍日数6ヶ月未満が全体の77%(平成8年度)を占める。教育内容は、教師たちが『準ずる教育』と呼ぶように、普通校同様、基本は教科学習であるが、養護学校であるので、障害の理解・克服をめざした「養護・訓練」(現「自立活動」)の時間がある。授業の1単位時間は、病状など児童の実状に応じた柔軟な変更が制度上許されており、平成10年度以来45分となっている。教科は、通常の教科(国語・社会・算数・理科・生活・音楽・図画工作・家庭・体育)の他、道徳、特別活動、その他に養護・訓練が2週間に3時限ある。授業形態は、児童によっては学習空白が存在し、地域の学校の教科書によっても進度が一定しないため、個別指導的要素を取り入れ、柔軟な対応が採られている。同じ教室で別々の教科書を使って児童が学習することもある。

学校施設に関して特筆すべきことは、結核児童とその他の一般疾患児童との棲み分けがなされていることである。感染予防を理由に、結核児とその他の一般疾患児童とは別々に指導されている。音楽室・養訓室などの特別教室は、結核児とその他の一般疾患児とで使用時間帯を分けて併用しているが、入口もトイレも別の所を使用することになっている。日常活動においても、音楽室を境目としてそれより東には一般疾患児童・生徒は原則立入禁止であり、結核児童・生徒もその境界を越えて西側へ立ち入ることは許されない。他に特徴的な実践として、骨髄移植など感染予防のための無菌室での指導や登校できない子どもの対象の床上学習が行われている。

子どもたちの1日は、朝8時55分、職員朝礼を終えて各病棟へ迎えにきた教師たちと登校するところから始まる。午前中3校時、11時40分まで授業を受け、各病棟へ教師が送っていく。昼食は病棟でとり、肥満・糖尿病の児童は4時限目として13時30分から14時10分

まで昼の運動が予定されているが、Z院内学級には肥満や糖尿病児童の入院は少なく、本研究中は観察されなかった。14時20分の5校時開始までに、児童は看護師に伴われて登校する。15時50分6校時終了後、病棟へ教師が送っていき、下校となる。病棟と学校の移動には必ず大人が付き添うことになっている。

4. 病院内学級における教育の特徴

病院内学級は公教育の場である。それゆえ、「教育」の場である「学校教育」としての基本構造をZ院内学級が有するのは当然のことと言える。しかし、その実践をマイクロに分析した結果、Z院内学級における教育実践が、複数種の教育の特徴を備えていることが見出された。

A. 分析方法

分析資料は、フィールドノートと学校要覧・掲示物など各種資料・教師対象の半構造化面接の逐語録である。フィールドノートは、現場でとったフィールドメモに、録音記録を合わせて拡充し、時系列にそって日誌風に記述したものである。フィールドノートから意味的なまとまりをもった一連のやりとり、すなわちエピソード(山本, 1995)¹⁰⁾を223個切りだした。エピソードを切り出す際には、“病院内学級における教育がどのような特徴を有しているのかを教師の実践レベルから立ち上げて明らかにする”という本研究の目的に則り、現場における教師のはたらきかけに着目した。各エピソードについての考察・感想を「理論的示唆」として観察記録とは別に記し、後の分析段階でエピソードやカテゴリーの意味を考察する際に参照した。この223個のエピソードを直接的な分析対象データとし、半構造化面接逐語録は、エピソードの意味を解釈する際に活用し、文書資料は沿革や教育目標などフィールドの基本的な特徴を把握することに役立てた。

分析はグラウンデッド・セオリー法(Glaser & Strauss, 1967)¹¹⁾に則って行われた。まず、第1段階として、223個のエピソードに含まれる教師の実践を最も端的に表わす言葉によるラベルづけ作業である概念化を行った(Strauss & Corbin, 1990)¹²⁾。概念化にあたっては、“エピソード内の実践がどのような機能を有しているのか”という実践の機能に主に着目し、加えて<ユーモア><受容>などそのエピソードの内容を端的に表わす概念によるラベリングも合わせて行った。更に、教師と児童が1対1の関係で提供されたは

たらしかけかどうかなどの“はたらしかけ提供の関係性”の観点からも実践のエピソードを検討し、次の段階として、各概念を統合するカテゴリー生成の作業を行った。フィールドワークによる質的分析は、円環的プロセスをたどることが知られているが(Spradley, 1980)¹³⁾、本研究においても、ロー・データから仮説への収斂に至るまで、データと概念の間を繰り返し往復し、概念の練り直しを行い、結果として6つの特徴カテゴリーを見出した。

B. 基本としての〈特別支援教育〉

病院内学級の教育は、種別としては特別支援教育の一環として捉えられている。子どもが有する健康上の問題を障害とみなし、“児童及び生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと”(文部省, 2000)¹⁴⁾が〈学習援助〉同様、教育目標として重視されており、健康上の問題への配慮という特別な教育的ニーズをもつ子どもたちを対象とする〈特別支援教育〉がその教育のベースをなしていると考えられる。教師たちも盲学校や聾学校、肢体不自由・知的障害などの養護学校での教員歴が長いというバックグラウンドをもっている。日常

的な教育活動においても、子どもの身体的ハンディキャップをカバーするはたらしかけが直接的・間接的に展開している。

エピソード No. 1 は、第1段階の概念化においては、〈活動の促進・課題設定(工夫)〉とコーディングされたエピソードである。“追いかけて玉入れ”とは、紅白2チームにわかれた子どもたちが籠を背負い、相手チームの子どもの籠に自チームの色の玉を入れるという小学校の運動会でよく見られる種目である。Z 院内学級においては、車椅子や点滴のため、自由な移動が制限されている子どもが4名おり、通常の課題設定のままでは参加が難しくなってしまう。そこで、通常の課題の設定に「教師が籠を背負って走りまわり、子どもたちは移動しない」という一工夫を加えることで、子どもたちの活動への参加が可能になっている。他にも、1 m の長い定規(家庭科で裁縫の授業時に使うもの)を指差し棒のように使うことで、車椅子に乗りながら体育間のフロア上にばらまかれたカルタとりへの参加が可能になるというエピソードも観察された。特殊な配慮をすることで、通常の活動様式のままでは活動への参加を阻む要因となってしまう子どもの障害が、教育場面ではハンディキャップとして浮上しなくなってい

表1 エピソード No. 1

DATE : 10月7日(養護・訓練の授業)

場所 : 養訓室

内容 : 全体養訓・歌とゲーム〈追いかけて玉入れ〉

秋を連想させる2曲を歌い終わり、ゲームをする段になる。今日は「追いかけて玉入れ」である。通常は、子どもたちが紅白2チームに分かれ、それぞれが二宮金次郎よろしく籠を背負い、お互い敵に自分の籠に玉を入れられないよう逃げながら、敵の籠に自分の色の玉をいれようと走り回り、籠にはいった玉の数を競うというものである。

「次は追いかけて玉入れです。」の声に、ここでは車椅子の子や点滴をガラガラ引きずっている子もいて、どうするのかと思っていたところ、すでに心得ている様子の子もたちは、チームごとに2列に向かい合って並んで座り、玉をにぎってかまえている。二宮金次郎風に籠を背負うのは教師数名であり、子どもたちの間を走りまわり、子どもたちは座ったまま、走り回る先生の背中の籠に玉をいれようと、近くに落ちている玉をひろっては投げるのである。遠くへ飛んでしまった玉は、籠を背負っていない先生が拾って、子どもの近くにほおっている。災難なのは籠を背負っている先生で、飛び交う玉の中を「いてて」と言いつつ、走り回らなければならない。

るのである。教育の対象である児童が障害をもっている<特別支援教育>ならではの実践といえるだろう。

C. <普通校>の特徴

Z院内学級の授業は教科学習中心であり、特別支援教育の枠組みにありながら基本的には<普通校>同様の学習が展開している。学校教育法71条においても、“盲者(強度の弱視者を含む。以下同じ。)、聾者(強度の難聴者を含む。以下同じ。))又は知的障害者、肢体不自由者もしくは病弱者(身体虚弱者を含む。以下同じ。))に対して、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を施”(下線は筆者)すことが特別支援教育の目的として掲げられているが、病院内学級においては、その“準ずる”度合いが際立って高いと思われた。背景には、子どもたちが外見上及び行動面でも健常児と変わらない部分が多いこと、及び完全治癒が望める疾患においては将来全くの健常児として生活することが期待できることがある。日常の教育活動においても普通校同様の活動が可能であり、また次の教師の語りに見られるように退院後の学校生活を見越して普通校同様の授業展開をする必要性もあり、他の特別支援教育より特に<普通校>に近い形で教育が展開していると考えられる。

要するに治れば、普通の社会に復帰していくわけですよ、その力はやっぱりね、その中(授業の中)でみつけていかないとなんないと思うんですけどね。だから、勉強は普通の子どもと同じにやりますよと子どもには話すんですけどね。…中略…復帰していく学校を想定して、あの、この、病弱教育はいつたときですね、はいつてからね、想定して、連絡しながら、進度とか、向こうの学校のね、使ってる教材とか、できるだけ同じ物をして、向こうへ行った時に、すぐに適応できるような、そういう下地をつくっていくってことが、そのぐらいですね、病弱の学校で特に気をつけてるってことはね。

D. <小規模校>の特徴

更に、「子どもの人数が少ない」という学校規模のもつ意味も大きい。教師面接においても、たびたび「人数が少ないから…」、「人数の問題がからむけど…」と少人数の子どもを対象とする教育であることが強調された。クラスや学年という学校内の集団枠がなく、小学部・中学部を問わず、全校の教師が全児童・生徒の氏名他を把握し、休み時間も一緒に遊んだり、病棟に出

向いて声をかけたりと学校ぐるみで子どもたちを<多対多>の関係で支えている。教師と子どもの<1対1>の関係レベルでは、教師のことを呼びすてで呼んだり、会話プロトコルだけを読むと誰が先生で生徒か判別できないくらい対等で近しい教師-生徒関係が築かれている。清水(1997)¹⁵⁾は、一人の担任教師を対象とするフィールドワークから、教師が“子どもの現実をありのままに捉える”ためのストラテジーとして、教師が子どもと“同質な者”として振る舞うことを見出している。しかし、『人数がこう少ないから、その時間は自分も友だち役になって、一緒に、遊んでたこともあったんですね。』という女性教師の語りに見られるように、Z院内学級の対等で近しい教師-生徒関係は、清水が指摘するような教師のストラテジーというよりむしろ、子どもの人数が少ないために、子ども同士のやりとりや複数人数で成立する遊びなど子どもらしい経験が足りなくなるのをカバーするために、教師が“子ども役”をとっているものと思われた。このような実践の特徴は、ひとえに人数の少なさに起因し、山間部の分校と同様の<小規模校>の特徴も病院内学級には存在していると言える。

E. <幼児教育>の特徴

『遊びの醍醐味とか、ほんとのこうおもしろさみたいなものってわからないでここへきちゃう子がけっこう多いからね。』『思いっきり遊ばせてあげたい』『遊びを大切に』したいと、教育実践において「遊び」を重視していることがZ院内学級の教師のたちから語られている。「養護・訓練」のねらいのひとつにも、『何よりも“楽しい”ことを前提に』『遊びを通して心理発散(筆者注：ストレス発散のことを現場ではこう呼んでいる)』しつつ、自信をもたせることが挙げられており、これは小学校教育というよりむしろ“遊びを通しての指導”(文部省、1998)¹⁶⁾を教育目標に掲げる幼児教育との共通性が高いものである。参与観察中も、『紙飛行機を作って飛ばす』『ダンボールでおうちを作る』『豆まき(教師が鬼のお面をつけてうなり、子どもたちが豆をぶつける)』といった幼稚園の課題が授業内容として設定されていることがたびたびあった。入院という現状にあり、どうしても少なくなりがちな遊びを学校教育の授業の枠組みの中で保障し、子どもによっては達成されないまま小学校にまで持ち越している“遊びを通して集団の一員としての意識を身につける”という幼児教育の目標(玉懸、1999)¹⁷⁾を、遅ればせながら達成しようという病院内学級の特徴を見ることができる。

また、教師の児童への＜1対1＞のかかわり方も、次の例に見られるような幼児と接する時のスタイルが無意識のうちにとられている。

(独楽づくりの製作課題ができた2年生男子のユタカに対して)『ユタカちゃん、きれいだネェ』『青系統(のこま)ができたネェ』『おー、かっこいい色ばっかりだネェ。』(1/31)

声のトーンが高く、抑揚が大きくなり、語尾をのばすいわゆる母親語である。低学年の子どもたちの中には、入院中のため幼児教育を受けないまま病院内学級へ入学し、幼児期の発達課題を達成しないまま病院内学級に入学して来る者もあり知的・社会的側面の幼さが目立つこと、また、病気のため身体的な発達も実年齢より幼い外見の子どもたちが多いため無意識的に採用された教師のはたらきかけのスタイルであると思われた。

それ以外にも、乳児と母親のコミュニケーションの特色として指摘される子どもの気持ちの“代弁”(岡本, 2000)¹⁹⁾を教師が行っていることも観察された。

エピソードNo.2は、＜関係調整・代弁＞とコーディングされたものである。“代弁”とは、“子どもの意図や行為について言語化すること。子どもの視点から言語化されたおとなの発話”(岡本, 2000)¹⁹⁾と定義される。エピソードNo.2で、「そこまでは思って」いる主体はアヤナであり、発話者の夏木先生ではない。夏木先生はアヤナの行為の意図を解釈し、アヤナに代わってユタカに伝えているのである。夏木先生の代弁により、アヤナの行為の意味をとりちがえ、悪意に解釈してしまったユタカと、誤解されたという状況認知能力とその誤解を解くだけの自己表現力のないアヤナとい

う二人の子ども間の誤解が解かれ、けんかが未然に防止されていると解釈できる。しかし、本研究で見出された教師による代弁は、母親による子どもの視点の代弁と全く同じというわけではない。母子間で生ずる代弁は乳児が自分の意図や行為を言葉で伝えられないがために起こるとされ、＜1対1＞の関係の中で母子のやりとりを支えるという機能を有している(岡本, 2000)²⁰⁾。Z院内学級における教師による代弁は、子どもの状況把握能力・自己表現力の拙さを補うために行われるという点では母子間の代弁と共通点はあるものの、子どもの気持ちの解釈を教師がその子どもを含めた第三者(複数のこともある)という多人数の聞き手へ向かって伝えること、子どもと代弁者のやりとりを支えるというより、子どもとその他の子どもの人間関係づくり、もしくは関係を調整しているという、より社会的な機能を有している。ここから、教師による代弁は、家庭における養育者というより、自己表現力の拙さをもつ幼児を対象とするより社会的な場における養育者、即ち＜幼児教育＞の担い手である保育士の実践の意味を有していると考えられる。

F. ＜家庭教育＞の特徴

病院内学級の子どもたちは、家庭からの分離を伴う入院生活を送っている。そのため、＜しつけ＞＜愛情確認＞等、通常なら＜家庭＞が果たす機能を病院内学級教師が果たしていることもある。

エピソードNo.3は、ふんわりと頬を包んだしぐさと、教師の表情から、とにかく田森先生が手塚をかわいいている気持ちが見ている筆者にも伝わってきたひとこまであった。手塚の方も、先生の対応に満足したがゆえに、そのまま離れていったと考えられる。

表2 エピソード No. 2

DATE : 11月18日(養護・訓練の授業)

場所 : 養訓室

内容 : 一般疾患のグループ別養護・訓練・ゲーム<ウノ>

発達の遅れもあり、ゲームへ長時間集中できないアヤナは、ちょっと退屈したのか、ふざけて赤坂(5年生女子)とユタカの前へすべりこむような感じでなだれこむ。

ユタカ(怒った声で):「やだー。(アヤナは)わざと(転んで自分のカードの手の内を見ようとしてるなー。)」

とけんかごしの口調で言いながら、自分のカードを隠そうとする。

夏木先生:「イエイエそこまでは思ってませんけど。」

アヤナは黙ったままである。

表3 エピソード No. 3

<p>DATE : 11月25日(養護・訓練の授業)</p> <p>場所 : 玄関前の中庭</p> <p>内容 : 全体養訓・やきいも</p> <p>人物 : 手塚(小2・男子・股関節疾患)・田森先生</p> <p>秋たけなわの季節。昼休み中に金田先生が玄関前の中庭で枯葉を集め、いかにもやきいもやりますよといわんばかりにこんもりと直径1m くらいの山にしてある。さつまいも10本ほどをあらかじめレンジでふかし、半分から1/3の大きさに切ったものが大きなボウル2はいにもりあげてある。それを子どもたちがアルミホイルでくるみ、たき火にほうりこんで焼けるのを待っている。火の勢いが強く、周囲にいる子どもたち、火に煽られて、暑いくらいである。</p> <p>手塚、車椅子をこいで田森先生に近づき、火にあたってまっ赤になった(多分熱くなっている)自分のひざを指差しながら、</p> <p>手塚(→田森先生)「田森先生、ここさわってみて」</p> <p>田森先生、<u>手塚のひざをさわってその熱さを確かめてから、まっかに上気した手塚のほっぺをふんわりと両手でおおい、顔を寄せて微笑みながら、</u></p> <p>田森先生(→手塚)「<u>うわー、ほっぺはもっと熱いよー。</u>」</p> <p>手塚、にっこり笑って車椅子をこいで田森先生から離れていく。</p>
--

おそらく、教師の側に特別な意図はなく、自然な心情の発露として表れた行動であると思われるが、教師・生徒の信頼関係というよりも、＜親子の情愛＞といった趣のかかわりである。このような＜1対1＞の家庭的なかかわりについて、男性教師は次のように語っている。

(「男の先生たちのことを子どもたちが慕ってますね」という筆者の話題提供に対して)そのお母さん方の外来でいらっしゃるのが殆どで、お父さんはやっぱ週末とか外泊のときにしか会えないから、あのお他の先生、男の先生どう思ってるか知らないけれども、僕、僕ははっきりいって、父親代わりでもいいと思ってるんです。ある場面では、この学校。うん、だから、家庭的に怒っちゃう時は怒っちゃうし、家庭的に誉めちゃうときは誉めちゃうし。よく普通校では学校と家庭との違いはやっぱり出さなきゃいけないっていうのもあるんですけども、ここは特殊ですよ、だから、ある意味ではこうとても、アットホーム的なところで指導が行われているのかもしれないですよ、家庭的に。ね。うん。

この語りから、家庭的な実践の背景には親代わりの役割を果たそうという教師たちの意識があることがわ

かる。

G. <病院内学級ならではの教育>の特徴

最後の特徴カテゴリーとして、病院内学級ならではの教育の特徴について考察する。Z院内学級においては、エピソードNo.4のような教師のユーモラスな振舞いがたびたび観察された。

魚住がおてつきをした瞬間、「あ、やっちゃった!」という気まずい雰囲気沈黙が座を支配した。本郷先生、間髪を入れずユーモラスな対応をすることで、子どもたちの笑いを誘い、魚住の失敗をカバーしている。魚住も、これならお手つきをしても、チーム内の仲間内から責められることもないだろうし、本人もおちこまず、楽しい雰囲気のままゲームを続行できる。教師のユーモアには、緊張場面において子どもたちの精神的疲労や倦怠感を減じる“息抜き”の機能があるという(田中・蓮尾, 1981)²¹⁾。退屈で緊張を余儀なくされる入院生活を送る子どもたちに、少しでも楽しい想いを味わってもらおうと配慮して表出されたユーモアであると考えられる。

『やっぱ楽しい時には楽しくする雰囲気づくりというね、うん。』『うちの学校としては気分転換をはかること、楽しい雰囲気づくりの中で気分転換をはかるっ

表4 エピソード No. 4

<p>DATE : 1月20日(養護・訓練の授業) 場所 : 養訓室 内容 : 全体養訓・ゲームくかるたとり大会 人物 : 魚住(小2・男子・感染症)他子どもたち・本郷先生</p> <p>全員で輪になり、通常の形式のかるた取り。</p> <p>魚住「ハイッ」と元気に札をとる。 が、それはおてつきであった。 他の子どもたち、「あっ、おてつき！」とすかさず指摘。 「あ～あ」という感じで一瞬“しーん”となる。</p> <p>本郷先生(電車の車内アナウンスのような声・口調で)「<u>魚住君、おてつきい～、おてつきい～、おてつきでございます。お間違えの方は、(声色を変え、低い声で)まちがえないでください。</u>」</p> <p>「あはは」と、子どもたち(魚住を含めて)、笑う。</p> <p>数野先生(→魚住)「<u>さんねーん。</u>」 とこの場はおさまる。</p> <p>しかし、魚住、次の札でも続けてお手つきをしてしまう。</p> <p>本郷先生(さっきと同様の口調で)「<u>魚住君、おてつきでございます。おてつきのお、大サービス。</u>」</p>

ていうのが、ま、ある程度子どものやりたいようにやらせてます。』との教師の語りにみられるように、教師本人にも「楽しさを演出しよう」という意識はかなり濃厚にあるようで、その他にも、冗談で子どもたちを笑わせたり、紙飛行機を飛ばしながら「キューンキューン」と効果音を口ずさんだり、ちょっとした指示にメロディをつけて場を盛り上げたりといった場面も観察された。いずれも、基本的には楽しいことの少ない入院生活にあって、少しでも楽しい思いをさせたいという教師のねらいを反映した病院内学級ならではの実践である。

5. 結論

本論文では、Z院内学級という一つのフィールドにおいて得られた参与観察及び半構造化面接による質的データより、病院内学級という場の様相を明らかにし、その上で、病院内学級という場が、図1に示したように、特別支援教育をベースとしながらも、普通校の特徴をもち、更にその他様々な教育の特徴が混在しているのではないか、との仮説を生成した。このような多様な特徴を備えた教育であり、現場の教師たちが多様な役割を果たさなければならないことは、次の教師の

語りからも読み取ることができる。

(「子どもたちとの対等で近い関係は意識して作ろうとされていますか」という筆者の問いかけに対して)ええと、それもやっぱり人数とどうしてもからんでしまうんだけど、すごく少数だ、相手が少数だ、2対1とか1対1の場合、こうある時は、まあ教える先生だけど、ある時は友だちになって、また親がなかなか面会に来れない子だと、ある時には母親役になって、低学年だとね、そういうこともあ、やっぱり時によってあったりするんで、それでこうどうしてもこう、近い? で、やっぱりこっちもこう一生懸命にこうなっ、なるから、うーん、近く見えるのかなあと思うんだけど。うーん…、しんどい時にやっぱり一緒にいる? っていう状態が、うーん、その辺はやっぱり普通校とはちょっと違うんだろなって思って、ますね。(下線は筆者)

昨今、子どもの状態の多様化(疾病構造・病状・障害の程度)や退院後の不登校問題の浮上、特別支援教育のあり方の再考などを受け、病院内学級担当教師の専門性があらためて問い直され、研修のあり方が模索されている。その際専門性として挙げられてきたのは、“病気についての知識”“共感的態度”等、特別支援

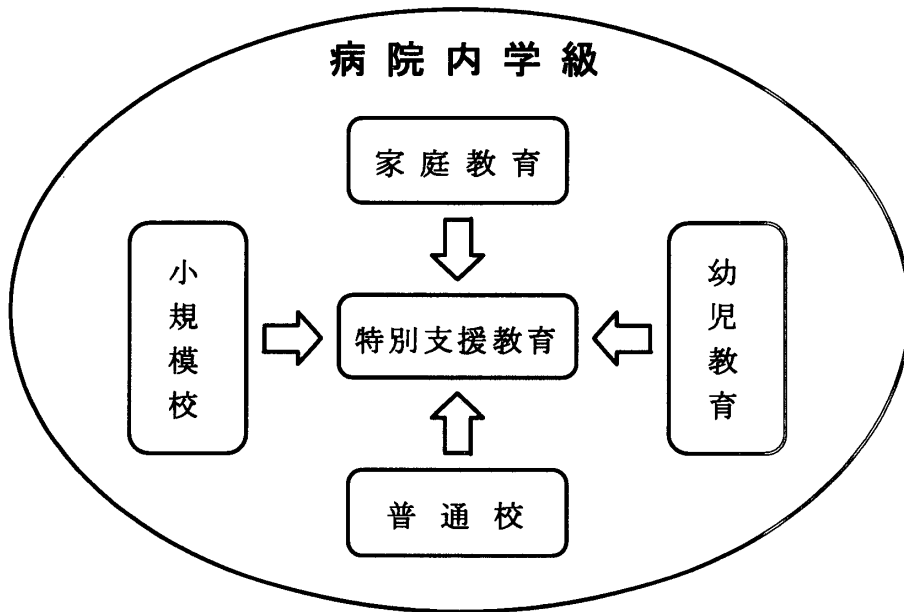


図1. 病院内学級における多様な教育の特徴

教育の枠内における病弱教育の特色から想定される専門性のみであり(山本・武田・中井・横田, 1996)²²⁾, 幼児教育・家庭教育・小規模校における教育の特徴をも併せ持つ教育として病院内学級における実践が再考され, 教師の専門性もそうした複合的な特徴をもつものとして検討されることはなかった。今後のあり方を模索するにあたり, 現場における教師たちの実践がどのような特徴を有し, その実践をよりよい援助して機能させるためにはどのような専門性を身につけなければならないのかをボトムアップ式に探索することの意義を勘案すれば, また別の視点から実践を検討し, そこで必要とされる教師の専門性についても検討を続けていく必要があるだろう。

(指導教官 下山晴彦助教授)

引用文献

1) 澤田英三・南博文 2001 質的調査:観察・面接・フィールドワーク. 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦(編). 『心理学研究法入門』東京大学出版会・
 2) 箕浦康子 1999 『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房
 3) 伊藤哲司 1995 生涯発達のためのエスノグラフィー. 無藤隆・やまだようこ(責任編集)『講座生涯発達心理学 1 生涯発達心理学とは何か:理論と方法』金子書房
 4) 清水陸美 1997 教室における教師の意識的な「振る舞い方」の諸相:一教師の教育実践のエスノグラフィー. 東京大学大学院教

育学研究科紀要 37

5) 志水宏吉 1998 教育研究におけるエスノグラフィーの可能性:「臨床の知」の生成に向けて. 志水宏吉(編著)『教育のエスノグラフィー』嵯峨野書院
 6) 箕浦康子 1998 仮説生成の方法としてのフィールドワーク. 志水宏吉(編著)『教育のエスノグラフィー』嵯峨野書院
 7) 能智正博 2000 質的(定性的)研究法. 下山晴彦(編著)『臨床心理学研究の技法』福村出版
 8) Spradley, J 1980 “Participant Observation” Holt, Rineart and Winston, Inc.
 9) 谷口明子 1999 日本における病弱教育の現状と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要 39
 10) 山本登志哉 1995 生涯発達のための観察法. 無藤隆・やまだようこ(編)『講座生涯発達心理学 1:生涯発達心理学とは何か:理論と方法』金子書房
 11) Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967 “The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research” Aldine de Gruyter(後藤隆・大田春江・水野節夫訳 1996『データ対話型理論の発見』新曜社)
 12) Strauss, A. & Corbin, J. 1990 “Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques” SAGE(南裕子監訳 1999 『質的研究の基礎』医学書院)
 13) Spradley, J., 前掲書(1980)
 14) 文部省 2000 『盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—総則等編—』海文堂出版
 15) 清水, 前掲論文(1997)
 16) 文部省 1998 『幼稚園教育要領』チャイルド本社
 17) 玉懸光枝 1999 幼稚園児はどのようにして「集団」に出会っているのか:差異の使われ方と規範の生成. 箕浦康子(編)『フィールド

ワークの技法と実際]ミネルヴァ書房

- 18)~20)岡本依子 2000 母親と子どものやりとり. やまだようこ・サトウタツヤ・南博文編『カタログ現場心理学:表現の冒険』金子書房
- 21)田中一生・蓮尾直美 1981 学級社会における教師のユーモアに関する研究:教育社会学からのアプローチ. 九州大学教育学部紀要(教育学部門) 27
- 22)山本昌邦・武田鉄郎・中井滋・横田雅史 1996 病弱教育担当教員の資質に関する基礎的研究:その2 病弱教育担当教員に求められる資質(I). 日本特殊教育学会第34回大会発表論文集