

## **VIII 情緒障害**

情緒障害とは、周囲の環境から受けるストレスによって生じたストレス反応として状況に合わない心身の状態が持続し、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続している状態をいう。

情緒障害の状態の現れ方や時期は様々であり、状況に合わない心身の状態を自分の意思ではコントロールできないことにより、学校生活や社会生活に適応できなくなる場合もある。また、子供本人は困難さを感じているにもかかわらず、その困難さが行動として顕在化しないため、一見すると学校生活や社会生活に適応できているように見えてしまう場合もある。

### **1 情緒障害のある子供の教育的ニーズ**

#### **(1) 早期からの教育的対応の重要性**

乳幼児期は、心身の発達に極めて重要な時期である。特に幼児期は、自分を取り巻く人々への関わり方を学び、周囲の物事についての理解を深め、社会生活を送る際のルールについても学習し、学齢期に向けての基礎づくりをする大切な時期と言える。

この時期の一般的な発達上の目標としては、おおよそ次のものが挙げられる。

- ・運動・姿勢能力の向上
- ・コミュニケーション能力の促進
- ・食事や排せつ等の身辺自立の習慣形成
- ・周囲の人との情緒的なつながりに基づく、安定した人間関係の形成
- ・自分と自分を取り巻く社会についての簡単な概念の形成
- ・社会的ルールについてのある程度の理解の学習
- ・小集団における最低限の自己コントロールの学習
- ・認知機能の向上

以上のような幼児期を中心とした一般的な発達上の目標は、情緒障害のある子供にとっても同様である。

情緒障害の状態の現れ方は様々であるが、どのような場合においても、子供一人一人に生じているストレス反応を理解することが大切である。そして、学校生活や社会生活に適応できない状態が生じる前から、子供が感じている困難さを理解した上で早期からの適切な対応がなされることが重要である。

また、既に学校生活や社会生活に適応できない状態が生じている場合においては、よりの確な対応が求められる。例えば、選択性かん黙への対応でいえば、周囲が本人の話さないことだけに着目し過ぎるために、何とか話させようという働きかけが多くなることがある。このような働きかけが続くと、逆に緊張と萎縮を生じさせてしまうことがあり、対人恐怖や不登校などの状態を引き起こす場合もある。また、その子供を、話をしない子供と見なし、周囲の子供に対してもそういう印象を与えてしまうことにより、か

えってその状態を強化させてしまう場合もある。

この場合、意図的に話をしないのではなく、場面によっては意図的に話ができないという視点から、子供に生じている緊張や不安を緩和できるように、早期から本人及び周囲の人たちに対して適切な対応を行っていくことが大切である。

こうしたことから、情緒障害のある子供については、低年齢の段階から医療機関とも連携しつつ、学校で安心して過ごせる環境を整えるなど、適切な教育的対応が必要である。

## **(2) 教育的ニーズを整理するための観点**

情緒障害のある子供にとって適切な就学先となる学校や学びの場を検討するためには、子供一人一人の教育的ニーズを整理する必要がある。ここでは、教育的ニーズを整理するための観点を、①情緒障害の状態等の把握、②情緒障害のある子供に対する特別な指導内容、③情緒障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容とし、それぞれについて述べる。

### **① 情緒障害の状態等の把握**

情緒障害のある子供の障害の状態等をどのような視点から把握したらよいか述べる。

## **ア 医学的側面からの把握**

### **(ア) 障害に関する基礎的な情報の把握**

情緒障害の状態等については、次のような事項について把握することが必要である。

#### **a 既往・生育歴**

- ・医療歴      ・入院歴や服薬      ・生育環境      ・知的機能の状態
- ・家庭や学校における生活の状態      ・育った国や言語環境

#### **b 幼児期の発達状況**

- ・乳幼児健康診査の状況
- ・発達相談（地域の実施状況により5歳児健康診査を含む）の状況
- ・就学時健康診断の状況

#### **c 行動問題の状態**

情緒障害で見られる行動問題は、周囲の環境から受けるストレスによって生じたストレス反応として、主に内在化問題行動と外在化問題行動の二つに分けられる。

##### **(a) 内在化行動問題の有無**

自己の内部に問題を含む以下のような内在化行動問題が見られるか。

- ・話せない（かん黙）      ・過度の不安や恐怖      ・抑うつ      ・身体愁訴
- ・集団行動、社交に対する不安等により集団での行動や社会的な行動がとれない

- ・不登校　・ひきこもり　など

#### **(b) 外在化行動問題の有無**

周囲の人々との間であつれきを生じさせ、環境との葛藤を生む以下のような外在化行動問題が見られるか。

- ・かんしゃくや怒り発作　・離席　・教室からの抜け出し
- ・反抗，暴言，暴力，反社会的行動などの規則違反的行動や攻撃的行動
- ・集団からの逸脱行動　など

#### **(c) その他の行動問題の有無**

(a) (b)に加えて、社会性の問題、思考の問題、注意の問題、その他の問題が見られる場合もある。例えば、社会性の問題としては、友達関係の築きにくさがある。また、思考の問題としては、強迫観念や強迫的行動、その他の行動としては、拒食などの摂食の問題や自傷行為などがある。青年期女子に多い、手首を刃物で傷つける手首自傷(リストカット)は、不安や怒りに対する不適切な自己対処の手段の一つとして生じる場合がある。

#### **d 併存している障害等の有無**

- ・知的障害や自閉症等の有無

#### **e 身体症状の有無**

- ・不眠，頭痛，腹痛などの身体的な不調の有無
- ・食事に関する問題（拒食，過食，異食など）及び排せつに関する問題（夜尿，失禁など）の有無

#### **f 服薬治療の有無**

- ・現在服薬中の薬

### **(イ) 障害の状態等の把握に当たっての留意点**

情緒障害の状態等を的確に把握するために、次のような事項に留意しながら、情報を把握することが大切である。

#### **a 観察について**

指しゃぶりや爪かみなどの習癖，身体を前後に揺らし続けるなどのような行動の反復（常同行動），自分の髪の毛を抜く（抜毛）などの多くは，単なる習慣性の癖と考えられるものであるが，長期間頻回に続き，学校での学習や集団行動に支障を生じる場合には，情緒障害としてとらえられる。

まばたきや瞬間的な首振りの反復などが見られるチックは，現在では身体疾患と考えられているが，不安や緊張感などで増強することが知られている。そのため，チックそのものが情緒障害に該当する訳ではないものの，ストレス状況によりチックの症状が増強・長期化している場合には情緒障害に該当する状態になっていると考えることもできる。

また、身体症状について把握することも重要であり、感情や気分の不安定さが強いときには、腹痛や気分不快などの身体的訴えを生じることもある。不登校の初期に腹痛等を認めることはまれではない。

なお、非行については、従来、情緒障害そのものが原因として捉えられてはいないことに留意する必要がある。

#### **b 医療機関からの情報の把握**

現在の医療機関をはじめ、これまでにかかっていた専門の医療機関がある場合には、その間の診断や検査結果、それに基づく治療方法など、医学的所見を把握することが重要である。特に、中学校段階からは、成人と同じような不安神経症、強迫神経症などの状態を示す子供も見られるので、医療機関等との連携を十分に図る必要がある。

### **(ウ) 背景要因**

精神疾患が要因となって発生する情緒障害の場合、気質と環境要因が複雑に絡み合っ  
て発症するものが多い。不安症（社交不安症・全般性不安症・パニック症・分離不安症・選択性かん黙など）、強迫性障害、適応障害、うつ病や摂食障害、心的外傷後  
ストレス障害（PTSD）などがある。

また、自閉症や注意欠陥多動性障害、学習障害などが背景にある場合や身体的な疾患  
の場合にも、情緒の問題を呈することがあることを念頭におき、医療機関との早め  
の連携が大切である。

### **イ 心理学的、教育的側面からの把握**

心理学的、教育的側面からは、次の（ア）、（イ）、（ウ）、（エ）、（オ）、（カ）に示す内  
容について把握することが必要である。

情緒障害については、医学的な治療というよりも教育的な指導や支援が重要であると  
ともに、標準的な個別式知能検査等を活用し、全般的な知的発達の遅れがないかどうか  
を確認することが大切である。

なお、諸発達等の状態を把握するための標準化された個別検査を実施する場合の留意  
点については（ウ）を参照すること。

#### **(ア) 発達の状態等に関すること**

発達の状態等については、次のような事項について把握することが必要である。

##### **a 生活リズムの形成**

睡眠や覚醒（不眠、不規則な睡眠習慣など）、活動・休息、食事、排せつ等の生  
活リズム

##### **b 身辺の自立の状態**

身辺の処理に関しては、食事、排せつ、衣服の着脱などについての手順や方法を身に付けている状況を把握することが必要である。情緒障害のある子供は、日常生活習慣行動の習得自体に困難があるというよりも、できるけれども何らかの事情でやれないという側面がみられる場合があるため、その背景要因の把握に留意することが大切である。

### **c 集団参加の状況**

集団参加の状況では、子供一人一人に応じた活動を与え、個別に関わるなどの配慮によって参加できるか、ほかの子供の活動を模倣することを通して参加できるかなど、子供一人一人の参加の状況を的確に把握することが重要である。

## **(イ) 本人の障害の状態等に関すること**

本人の情緒障害の状態等を把握するに当たっては、(ア)で述べた事項についての的確に把握するとともに、次のような事項について把握することが必要である。

### **a 学習意欲や学習に対する取組の姿勢や態度、習慣**

- ・学習の態度や習慣（着席行動、傾聴態度）が身に付いているか。
- ・学習や課題に対して主体的に取り組む態度が見られるか。
- ・学習や課題に対する理解力や集中力があるか。

### **b 障害による学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力**

障害による学習上又は生活上の困難を改善しようとする意欲や態度について、次のようなことを把握することが考えられる。

- ・情緒を安定させるための支援や配慮を理解しているか。
- ・人と関わる際の緊張や不安を軽減するための支援や方法を理解し、活用しようとしているか。
- ・困ったときに教師や友達に支援を求めようとするか。
- ・コミュニケーションの際に、支援機器等を有効活用しようとしているか。

### **c 学習の状況**

- ・年齢相応の態度や姿勢で学習活動に参加できるか。

### **d 意思の伝達の状況**

- ・自分の意思を的確に相手に伝えようとしているか。
- ・自分の意思を伝えるためのコミュニケーションの手段をもっているか。

### **e 自己理解の状況**

子供によっては、小学校低学年の頃から自分の困難さに気付いている場合もある。障害の受容や理解については、自分らしさを気にしたり、自分と他者との違いを意識したりするなど、自己の確立の問題とも関連する重要な課題であることから、子供の障害の受容や理解の程度について把握し、発達の段階も考慮しながら子供の気

持ち寄り添って進めていくことに留意することが大切である。

- ・自分の得意なことや苦手なことについて認識をもっているか。
- ・自分のできないことに関して悩みをもっているか。
- ・自分のできないことに関して、教師や友達の援助を求めることができるか。
- ・保護者と障害について話し合ったり、相談したりして理解しようとしているか。
- ・自分の障害に気づき、どの程度障害を受け止めているか。
- ・障害を正しく認識し、改善・克服しようとする意欲をもっているか。

### (ウ) 諸検査等の実施及び留意点

(ア) や (イ) に示した事項の把握については、学習面や生活面の行動観察や諸検査の実施等を通して把握することが必要である。

なお、諸検査等を実施する際は、次のような事項に留意することが大切である。

#### a 個別式検査の活用

情緒障害のある子供の場合は、行動面に関して適応上の困難な状態を示すが、行動観察や心理アセスメントの結果を参考にスクリーニング検査や心理検査等を実施するとともに、必要に応じて知的発達の状況を把握することが必要である。

#### b 検査実施上の工夫

行動面のつまずきや困難さの要因の判断に当たっては、校内における実態把握を踏まえ、より焦点化された心理アセスメント等の実施や評価の必要性について、巡回相談員や外部の専門家と相談しながら進めていくことが望ましい。

### (エ) 周囲の環境との関係

具体的な行動上の問題は、幾つかが組み合わさって現れることがほとんどである。例えば、周囲の環境との関係の中で、子供が達成感や充実感を得ることができない状況が続くと、行動が抑制されて無気力な状況が生じやすくなり、その結果、学校内での孤立や学業不振、あるいは怠学といった問題が生じることがある。また、子供の年齢や周囲の状況によっても、生じる問題も異なってくる。したがって、具体的に現れている状態だけでなく、環境との相互作用についても把握することが重要である。

### (オ) 背景要因

子供が日常生活を送ることに困難さを感じたり、学校生活や社会生活に適応できなくなったりする背景としては、次のようなことが考えられる。

#### a 対人関係のストレス

対人関係のストレス状況としては、友人や教師との関係の破綻などがある。例えば、友人との関係の場合であればいじめなど、教師との関係の場合であれば信

頼関係の破綻などが背景となることもある。子供に対する教師の指導姿勢が、一方的、威圧的なときに生じやすいことも考えられる。

#### **b 学業・部活動の負担**

学業の負担は、学業成績向上に対する教師や保護者からの過度な期待の他、子供に能力面の困難さがあるのにそれに気付かれないまま経過し、周囲からの要求が子供にとって過剰となっている場合などがある。また、運動会等の学校行事の負担、学校の決まりへの適応など、学習活動全般からストレスを受けていることもある。

部活動の負担は、例えば、運動部において本人の運動能力に見合わない活動内容や周囲からの要求があり、かつ、子供がそのことを第三者に相談できない状況があるときに生じやすい。その他、部活動内での先輩後輩関係など一方的・支配的な関係があることにより、ストレス状況が生じることもある。

#### **c 親子関係の問題**

親子関係の問題として、児童虐待が挙げられる。親と子の思いのズレによる関係性の問題などの状況が長期化すると、子供の心に影響を与えることがある。ただし、一般的には適切な子育てが行われている中においても、反抗期のように、親子関係の問題やそれに基づく心身の問題は生じてくることから、慎重な判断が必要である。

### **(力) 認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握**

学校での集団生活を送る上で、把握しておきたい情報として、遊びの中での友達との関わりや興味や関心、社会性の発達などがある。このため、就学に係る行動観察の他、認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等における子供の成長過程について情報を得ることも有用である。

## **② 情緒障害のある子供に対する特別な指導内容**

情緒障害のある子供に対する義務教育段階における特別な指導内容としては、次のようなことが挙げられる。

### **ア 情緒の安定に関すること**

対人関係にストレスを感じる子供に対しては、情緒が安定する環境を整えた上で、指導を開始することが重要であり、その際、本人がどのような支援や配慮があると落ち着いて活動ができるかということを相談できるようにすることが大切である。

例えば、本人にとって負担の少ない方法でコミュニケーションを図るようにするために、身振り、指さし等の意思表示による非言語的なコミュニケーションを積極的に認めて受け止めるようにすることで、子供が安心してコミュニケーションをとることができるように指導することが必要である。また、発表する場面であれば、黒板やタブレ

ットに書くことなどの配慮を行った上で、子供が教室内で自ら情緒的な安定を図り、日常生活や学習に意欲的に取り組むことができるように指導することも大切である。

#### **イ 状況の理解と変化への対応に関すること**

場所や場面が変化することにより、心理的に圧迫を受けて緊張が高まることで適切な言動ができなくなる子供の場合、本人が状況を理解したり、変化に対応しやすくしたりするために、教師と一緒に活動したり、見通しをもちやすくするためのスケジュール等を視覚的な手掛かりとして提示したり、事前に予告したりするなどして、徐々に慣れるよう指導することが必要である。

見通しをもちやすくするために視覚的な手掛かりを提示する例として、学校行事の進行などを写真や動画などを使ってあらかじめ示し、子供が安心して学校行事に臨めるように指導を行うことなどが考えられる。

#### **ウ 非言語的なコミュニケーションの表出に関すること**

言語表出によるコミュニケーションに困難のある子供の場合、学級の集団に安心して参加できるようにし、身振りやうなずきなどによって意思を表すことができる場を用意することで、子供が自分から意思を表出したり、指さしやカードを選ぶなどの非言語的なコミュニケーションを図ったりすることができるよう指導を行うことが大切である。

#### **エ 状況に応じたコミュニケーションに関すること**

人と関わる際に、緊張や不安の強さから、場や相手の状況に応じて、主体的なコミュニケーションを円滑に行うことが難しい子供の場合、子供が興味や関心のある事柄について、共感しながら一緒に活動したり、日記や作文など本人にとって負担の少ない方法で気持ちや意思を交換したりする機会を多くすることが大切である。また、状況に応じて、筆談などの話し言葉以外のコミュニケーション手段を活用することができるように指導することも大切である。その際、本人の意思を十分にくみ取り、確認できるように心掛けることが大切である。

#### **オ 言語の表出に関すること**

対人関係のストレス等で自分の考えを相手に伝えることが難しい子供の場合、本人と相談しながら、スモールステップで話せる場を増やしていくことが大切である。その際、場所や相手、その場にいる人数によっても声の出しやすさが異なってくるため、本人にとって話しやすい条件を整えた上で、少しずつ自分の考えを言葉にできるように指導することが大切である。

また、言うことが決まっている方が声を出しやすい場合もあることから、挨拶や係活

動後の報告など、定形的に発話する場面を設定し、子供が発声するきっかけを作ったり、発声できつつある子供には、ICレコーダーを媒介にして音声のやり取りをしたりするなど、子供がコミュニケーションを図る経験を積めるようにしながら、段階的に話せるようになるための指導を行うことが大切である。その際、どのような場面やどういった方法でなら声が出せそうかを本人と相談していくことが必要である。

以上のことから、情緒障害のある子供の教育的ニーズを整理する際、当該の子供に対する特別な指導内容を把握することが必要である。

なお、上記ア～オは、代表的な例を挙げており、子供の実態によっては、上記以外の指導内容も考えられることに留意することが大切である。

### ③ 情緒障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容

情緒障害のある当該の子供に必要な合理的配慮を行ったり、必要な支援内容を提供したりすることで、学習への参加や学習内容の理解などが可能となるようにする必要がある。

よって、情緒障害のある子供の教育に当たっては、次の点から教育における合理的配慮を含む支援の内容を検討する必要がある。

## ア 教育内容・方法

### (ア) 教育内容

#### a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

社会適応に必要な技術や態度が身に付くよう指導内容を工夫する。

#### b 学習内容の変更・調整

心理面での不安定さから学習の積み上げが難しかったり、治療等により学習の空白期間が生じたりする場合もあることから、学習内容の定着に配慮する（理解の状況を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得等）。また、評価方法を工夫するなどして、一律な評価方法による不利益が生じないようにすることに配慮する。

### (イ) 教育方法

#### a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

場面によっては、意図したことが言語表現できない場合があることから、緊張や不安を緩和させるように配慮する。

#### b 学習機会や体験の確保

治療等により生じる学習機会の不足等に配慮する。

#### c 心理面・健康面の配慮

情緒障害のある子供等の状態（情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊感情や自己肯定感の低下等）に応じた指導を行う（カウンセリング的対応や医師の診断を踏まえた対応等）。

## **イ 支援体制**

### **（ア）専門性のある指導体制の整備**

情緒障害を十分に理解した専門家からの支援や、特別支援学校のセンター的機能及び自閉症・情緒障害特別支援学級、医療機関等の専門性を積極的に活用し、障害の特性について理解を深められるようにする。

### **（イ）子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮**

他者からの働きかけを適切に受け止められないことがあることや言葉の理解が十分ではないことがあること等について、周囲の子供や教職員、保護者への理解啓発に努める。

### **（ウ）災害時等の支援体制の整備**

情緒障害のある子供は、災害時の環境の変化に適応することが難しい場合もあるため、心理的に混乱することを想定した支援体制を整備する。

## **ウ 施設・設備**

### **（ア）校内環境のバリアフリー化**

安心して自主的な移動ができるように、特別教室への動線などを分かりやすくする。

### **（イ）発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮**

衝動的な行動によるけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。また、興奮が収まらない場合を想定し、クールダウン等のための場所を確保する。

### **（ウ）災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮**

災害等発生後における環境の変化に適応できないことによる心理状態（パニック等）を想定し、外部からの刺激を制限できるような避難場所及び施設・設備を整備する。

以上のことから、情緒障害のある子供の教育的ニーズを整理する際、当該の子供に個別に必要な教育における合理的配慮を含む支援の内容を把握することが必要である。

なお、上記ア～ウは、代表的な例を挙げており、学校や学びの場の基礎的環境整備の状況や、子供の実態によっては、上記以外の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容も考えられることに留意することが大切である。

#### ④ 教育的ニーズの総合的な整理

以上のことから、情緒障害のある子供の教育的ニーズを整理する際は、前述した教育的ニーズを整理するための観点である、①情緒障害の状態等の把握、②情緒障害のある子供に対する特別な指導内容、③情緒障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容を総合的に整理していくことが大切である。

なお、心理的、情緒的な要因によって不登校の状態にあり、自閉症・情緒障害特別支援学級又は通級による指導（情緒障害）の対象となる子供は、義務教育段階において特別に必要とされる指導内容を整理する過程では、その障害の状態等に応じて段階的に登校を促していくための具体的な指導方法を十分考慮していくことも必要である。その場合、教育支援センター（適応指導教室等）における対応が適切である場合があることも念頭に、慎重に検討する必要がある。

なお、障害を併せ有する子供については、併せ有する障害による教育的ニーズも、上記と同様に整理していく必要がある。

## 2 情緒障害のある子供の学びの場と提供可能な教育機能

情緒障害のある子供の学びの場には、小中学校等の通常の学級、通級による指導（情緒障害）、自閉症・情緒障害特別支援学級がある。

これらの学びの場の検討に際しては、以下に示す障害の程度を踏まえ、これまで把握してきたその時点での子供一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう検討することが重要である。

なお、特別支援学級や通級による指導の対象とするか否かの判断に当たっては、第2編第3章の5の「(4) 特別支援学級と通級による指導について」に示す内容にも十分留意することが必要である。

また、学びの場では、情緒の安定を図り、円滑に集団に適応していくことなどができるようにするために、多様な障害の状態等に応じた指導が大切である。特に、主として心理的な要因の関与が大きい場合と、自閉症やそれに類するものが背景にあって情緒の問題を呈する場合とでは、それぞれの原因が異なるため、指導内容・方法、学習環境の調整の仕方が大きく異なる。主として心理的な要因の関与が大きい場合、例えば、選択性かん黙がある子供は、「学校で話せない」という状況が同じであっても、背景にある問題は子供一人一人異なることに留意することが重要である。

### (1) 通常の学級における指導

通常の学級においては、小中学校等で編成される教育課程に基づいて、各教科等の指導を学級、学年集団で行ったり、全体で学校行事に取り組んだりするなど一斉の学習活動が基本である。

情緒障害のある子供が各教科等を学ぶ場合、障害による困難さに対する指導上の工夫や個に応じた手立てが必要となる。その際、前述した「③ 情緒障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容」や学習指導要領総則のほか、各教科等編の解説に示されている「学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫」等を参考として、子供一人一人の教育的ニーズを踏まえて工夫していくことが重要となる。

その上で、本編「Ⅷ 情緒障害 1 情緒障害のある子供の教育的ニーズ (2) 教育的ニーズを整理するための観点 ②情緒障害のある子供に対する特別な指導内容」のアに例示したような指導内容を参考に、必要に応じて、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成・活用するなどして、情緒障害の状態をもたらしている困難さに配慮しながら指導することが重要となる。

これらのことから、例えば、学級内での発表の際に、口頭での発表は困難であるものの、タブレット端末の使用などによる文字媒体で発表することができたり、身振りや指さし等による意思表示で他者との意思疎通を図ることができたりするなど、情緒を安定させて通常の学級での一斉の学習活動に参加できる状態である子供の場合は、通常の学級での指導を検討することが考えられる。

また、情緒障害のある子供は、周囲の環境から受けるストレスによる心理的な不安定さから、気持ちを落ち着けて集中することができず、書くことや読むことなどの学習に時間を要したり、指示や説明を断片的に聞いていたりすることがあることに留意が必要である。加えて、視線に敏感な子供や周囲の状況が気になりやすい子供にとっては、座る場所は大切であることから、どこに座るとよいのか、誰の隣だと安心できそうなのかななどを事前に把握しておくことも大切である。さらに、刺激に敏感な子供の場合、学級内のざわつきが過剰な緊張をもたらす場合があることにも配慮する必要がある。

なお、選択性かん黙のある子供にとって学級担任の存在そのものが大きな環境因子となる。学級担任の言動や身振り、表情などが子供に恐怖を与えてしまうことがないよう、どの子供であっても話しかけやすい教師でいることが重要である。

## **(2) 通級による指導 (情緒障害)**

通級による指導は、小中学校等の通常の学級に在籍している障害のある子供に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、一部の授業について当該の子供の障害の状態等に応じた特別な指導を特別な指導の場 (通級指導教室) で行うものである。

## ① 通級による指導（情緒障害）の対象

対象となる障害の程度は以下のように示されている。

主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、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の  
(平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)

ここで、「通常の学級での学習におおむね参加でき」とは、通常の学級での各教科等の学習において、障害による困難さに対する指導上の工夫や個に応じた手立てにより、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、学ぶことができる状態を指す。

また、「一部特別な指導を必要とする程度のもの」とは、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための特別な指導が継続的に必要な子供を指す。

例えば、人との意思疎通や主体的なコミュニケーションについては継続的に特別な指導が必要な状態であるものの、座席の位置や学習集団に対する配慮により集団での学習への参加が可能であったり、個別のスケジュールを活用することで場所や場面の変化に応じて行動できたりする子供の場合、通級による指導を行うことを検討することが考えられる。

## ② 通級による指導（情緒障害）の概要

通級による指導を行うに当たっては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第 7 章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものであり、情緒障害の特性や、子供一人一人の教育的ニーズに十分配慮することが大切である。

また、例えば、選択性かん黙のある子供については、かん黙の状態になった時期や、その要因などに応じて、中心となる指導課題が変わってくることもあるため、緊張を和らげるための指導を行う時期、話せるようになるための指導を行う時期など、子供一人一人の障害の状態等を踏まえた指導目標及び指導内容の設定に留意することが必要である。なお、いずれの時期にあったとしても、本人の話せるようになりたいという意欲を高めていくように働きかけたり、教師から子供に話しかける機会の方が多ことから、一方的な働きかけとならないよう、子供からの意思表示を引き出し、話せるようになることを目指した対応を行ったり、子供が反応しやすい場面を設け、指さしやカード、身振りなどでコミュニケーションを取れるよう工夫したりする指導も行われている。

なお、通級による指導については、「学校教育法施行規則第 140 条の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する告示」（平成 28 年文部科学省告示第 176 号）において、それまで「特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の

内容を補充するための特別の指導を含むものとする」と規定されていた趣旨が、単に各教科の学習の遅れを取り戻すための指導など、通級による指導とは異なる目的で指導を行うことができると解釈されることのないよう「特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができる」と改正された。つまり、通級による指導の内容について、各教科の内容を取り扱う場合であっても、障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする指導であることに留意する必要がある。

### (3) 自閉症・情緒障害特別支援学級

自閉症・情緒障害特別支援学級は、必要に応じて、小中学校等に設置されているものである。

対象となる障害の程度は以下のように示されている。

- |   |
|---|
| <p>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<br/>二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも<br/>(平成 25 年 10 月 4 日付け 25 文科初第 756 号文部科学省初等中等教育局長通知)</p> |
|---|

このうち、二で示されている程度のもものが、情緒障害の対象となるものである。

選択性かん黙等の情緒障害があるために、通常の学級での学習では十分な指導の効果を上げることが困難であり、集団生活への参加や社会的適応のための特別な指導を行う必要がある子供が対象となる。

ここで、「社会生活への適応が困難」とは、他人と関わって遊ぶ、自分から他人に働きかける、集団に適応して活動する、友達関係をつくり協力して活動する、決まりを守って行動する、他人と関わりながら生活を送ることなどが、一般にその年齢段階に適した状態に至っていないことである。

例えば、人との意思疎通やコミュニケーションに関する特別な指導が必要であることに加え、通常の学級において環境の調整を行っても、本人が集団での学習に不安を感じるために、学習活動に参加している実感・達成感をもちづらく、小集団での特別な指導が教育活動全体を通じて必要な状態である子供は、特別支援学級での指導を検討することが考えられる。

学びの場の検討や学級編制に当たっては、選択性かん黙等の情緒障害と、自閉症やそれに類するものが背景にあって情緒の問題を呈するものとは、原因も対応も大きく異なることから、それぞれの障害の状態等に応じた指導が適切にできるようにするなどの教室環境等への配慮と工夫が必要である。

なお、特別支援学級に在籍する子供の指導に当たっては、通級による指導への学びの場

の変更の可能性も視野に入れて、子供一人一人の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことが大切である。特別支援学級において特別な指導を行ったことにより、学習や社会生活への適応の状態が改善され、一斉での学習活動において、授業内容が分かり、学習活動に参加している実感・達成感をもてる状況に変容してきた場合には、通常の学級による指導と通級による指導を組み合わせた指導について検討を行うことが考えられる。

### 3 情緒障害の理解

#### (1) 原因

情緒障害の原因は、気質や性格、対人関係のストレス状況、学業・部活動の負担、親子関係の問題、精神疾患などが想定されてきた。情緒障害が発生する背景には、軽微な発達上の問題が存する可能性は否定できないが、現在では、情緒障害と自閉症及びそれに類するもの（例えば、アスペルガー症候群等）は異なるものと位置づけている。

#### (2) 情緒障害のある子供に対する教育

情緒障害のある子供とは、その障害により、日常生活を送ることに困難さを感じたり、社会的適応が困難となり、学校などで集団活動や学習活動に支障のある行動上の問題を有したりする子供である。具体的には、前述した内在化問題行動と外在化問題行動を呈する子供が対象となる。内在化のタイプでは、選択性かん黙、不登校、過度の不安やうつ状態、身体愁訴を訴える（重症型のチックで薬物療法の効果が見られない事例など）場合などである。外在化のタイプでは、かんしゃくや怒り発作、離席、教室からの抜け出し、集団からの逸脱行動、反抗、暴言、暴力や攻撃的行動を呈するなど、通常の学級に適応困難な外在化問題行動を呈する場合などである。

我が国が情緒障害という用語を初めて公的に用いたのは、昭和36年に児童福祉法の一部が改正され、情緒障害のある子供のために短期治療施設が設けられたときであり、その範囲は、人間関係のあつれきやほかの心理的葛藤による情緒障害を示す者であった。

情緒障害特殊学級（現在は自閉症・情緒障害特別支援学級）が設けられるようになったのは、昭和40年代の前半である。当時、自閉症の存在が注目を浴びようになり、その対応は、教育界の緊急の課題となり、情緒障害特殊学級の増加を促してきた。その後、情緒障害特殊学級は、自閉症、選択性かん黙、心理的な要因による不登校などの子供を対象とする学級として定着していった。

通級による指導については、平成18年3月に「障害のある児童生徒の就学について」（平成14年5月27日付け14文科初第291号文部科学省初等中等局長通知）（以下「291号通知」という。）に掲げる者に加え、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者についても対象となった。さらに、通級による指導の対象となる情緒障害者については、こ

れまで、291号通知においてその障害の程度を「一 自閉症又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の」又は、「二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、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の」として示してきたものを、中枢神経系に何らかの要因による機能不全が推定される自閉症と心理的な要因による選択性かん黙等を分けてより適切な教育的対応を図るため、上記一を自閉症者と、上記二を情緒障害者として整理された。

### (3) 情緒障害により生じる状態

選択性かん黙とは、一般的に、発声器官等に明らかな器質的・機能的な障害はなく、機能的には話すことができるが、心理的な要因等により、他の状況で話しているにも関わらず、特定の社会的状況（例えば、家族や慣れた人以外の人に対して、あるいは家庭の外など）において、話すことが一貫してできない状態である。ただし、適切な対応により症状が改善するものでもある。

認定こども園・幼稚園・保育所に入園、入所する頃から、在園時、小学校入学時、小学校在学時に発症するケースが多く見られる。

「選択性」という言葉から、「話さないことを自ら選んでいる」と誤解されがちであるが、一般的な原因としては、生来の対人緊張や対人不安の強さがあり、集団に入るとその不安が増強することから、不安を軽減するための自己防衛行動が固定化して発症すると考えられている。近年では「場面緘黙」と表されることが一般的になっている。また、対人緊張や不安以外の背景要因として、知的障害や自閉症の他、吃音や構音障害などの言葉の問題がある場合もあり、多方面からの調査を基にした総合的な判断が必要であることに留意する必要がある。

また、選択性かん黙の子供の場合、他者とコミュニケーションを取れないことや視線が合いにくいこと、新たに出会った人や慣れない場所、状況が苦手なこと、集団の場が苦手であるなどの状態を呈する場合があることから、自閉症との判別が付けにくいことがあることに留意が必要である。

その他、偏食、夜尿、指しゃぶり、爪かみなどの様々な状態は、多くの人々が示すことではあるが、そのことによって集団生活への適応が困難である場合、情緒障害としてとらえられることがある。

不登校の要因は様々であるため、本稿の対象となる不登校は、その要因に心理的な要因が大きく関与しているものであり、本人は登校する必要があることを意識しているにもかかわらず、登校できずに学校生活や社会生活に適応できなくなっているものである。その要因に心理的な要因が大きく関与している不登校の場合、自分でも何が原因か、何に自分がストレスを受けているのかに気付けないまま、外出できない状態が長期化することがある。その間に、閉じこもる傾向がより強くなったり、適切な対人関係が

形成できなかつたりすることがある。さらに、他人を攻撃したり、破壊的な行動や多動、常同行動、チックなどが現れたりする場合もある。

なお、怠学や学校の意義を否定するなどの考えから、意図的に登校を渋る場合も、学校に登校しないという状態は類似しているが、一般的には、ここでいう情緒障害の範囲には含まないことに留意が必要である。

不登校については、生活リズムの安定や自我、自主性の発達を促しつつ、家族間の人間関係の調整を図るための指導や配慮などが必要である。登校することのみにこだわるのではなく、本人のペースで学校との関わりがもてるように学校側が柔軟な支援体制をとることが重要である。

なお、不登校は、取り巻く環境によっては、どの子供にも起こり得るものである。不登校というだけで問題行動であると受け取られないよう配慮し、子供の最善の利益を最優先に支援を行うことが重要である。

### **(3) 保護者等への相談・支援について**

情緒障害のある子供は、日常生活を送ることに困難さを感じたり、学校生活や社会生活に適応できなくなったりする状態により、他の子供から離れてしまうと同時に、その保護者も他の保護者から孤立してしまう傾向が見られる。

保護者の悩みや抱えている課題などを十分に聞き取りながら、教育相談担当者をはじめとする関係者が、保護者とともに支援の方向性や具体的な支援の内容などを検討していくことが大切である。その際には、スクールカウンセラーや特別支援教育コーディネーター、生徒指導担当教員、校長や教頭等との相談、個別の教育支援計画を活用した関係機関（通園施設、保健所・保健センター、その他の専門機関）等との連携を図りながら、支援の道筋を明確にできるようにして、保護者支援を行っていくことが必要である。

**【参考資料】 教育的ニーズを整理するための調査事項の例（情緒障害）**

以下の資料は、情緒障害のある子供の教育的ニーズを整理するための三つの観点を踏まえて調査票の参考例として調査事項等を示したものである。実際の調査においては、以下に加え調査事項を追加する等により活用することを意図している。

なお、詳細な事項の内容については、本編Ⅷを参照のこと。

1 情緒障害のある子供の教育的ニーズについて～教育的ニーズを整理するための観点～		
① 情緒障害の状態等の把握		
視 点	事 項	記 録
医学的側面	<b>障害に関する基礎的な情報の把握</b>	
	既往・生育歴	
	幼児期の発達状況	
	行動問題の状態	
	併存している障害等の有無	
	身体症状の有無	
	服薬治療の有無	
心理学的、 教育的側面	<b>発達の状態等に関すること</b>	
	生活リズムの形成	
	身の自立の程度	
	集団参加の状況	
	<b>本人の障害の状態等に関すること</b>	
	学習意欲や学習に対する取組の姿勢	
	障害による学習上又は生活上の困難を改善するために、工夫し、自分の可能性を生かす能力	
	学習の状況	
	意思の伝達の状況	
	自己理解の状況	
	<b>諸検査等の実施</b>	
	行動観察	
	検査の結果	
	<b>認定こども園・幼稚園・保育所、児童発達支援施設等からの情報の把握</b>	
集団生活に向けた情報		
成長過程		
<b>② 情緒障害のある子供に対する特別な指導内容</b>		
情緒の安定に関すること		
状況の理解と変化への対応に関すること		
状況に応じたコミュニケーションに関すること		
言語の表出に関すること		

③ 情緒障害のある子供の教育における合理的配慮を含む必要な支援の内容		
ア 教育内容・方法	(ア) 教育内容	
	a 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮	
	b 学習内容の変更・調整	
	(イ) 教育方法	
	a 情報・コミュニケーション及び教材の配慮	
	b 学習機会や体験の確保	
イ 支援体制	c 心理面・健康面の配慮	
	(ア) 専門性のある指導体制の整備	
	(イ) 子供，教職員，保護者，地域の理解啓発を図るための配慮	
ウ 施設・設備	(ウ) 災害等の支援体制の整備	
	(ア) 校内環境のバリアフリー化	
	(イ) 発達障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮	
	(ウ) 災害等への対応に必要な施設・設備の配慮	

2 学校や学びの場について		
設置者の受け入れ体制	小・中学校の状況	
本人・保護者の希望	希望する学校，教育の場	
	希望する通学方法	

3 その他		
併せ有する他の障害の有無と障害種		