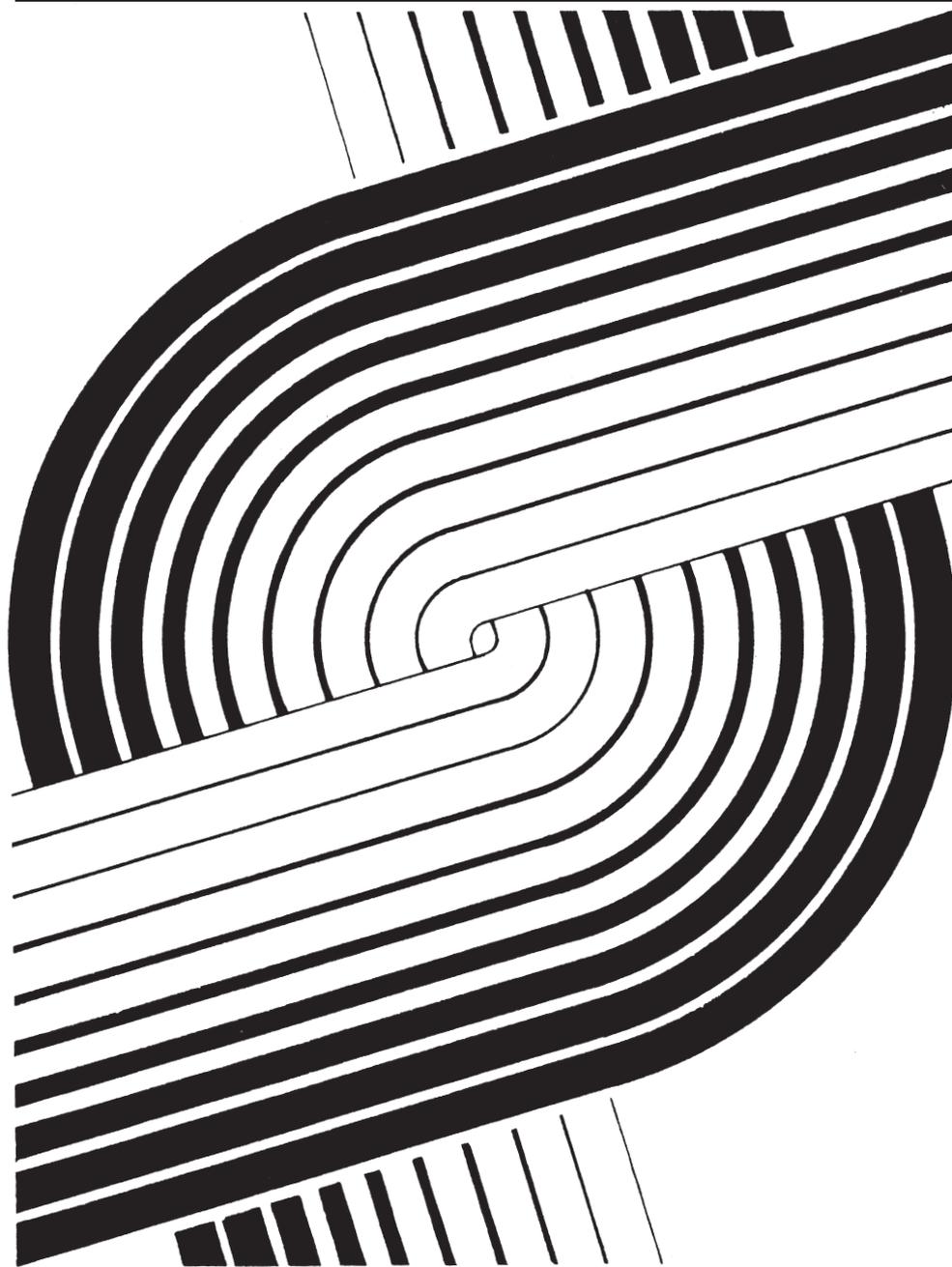


国立特別支援教育総合研究所
教育相談年報

第 31 号



平成22年6月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

国立特別支援教育総合研究所教育相談年報刊行について

1. 教育相談年報刊行の目的

本研究所における教育相談事業に関する年次報告とともに、障害のある子どもに係る教育相談について実情的な情報を提供し、各地に整備されつつある障害のある子どもの教育相談機関および、特別支援学校に期待されているセンター的役割としての教育相談活動のいっそうの充実発展に資するため、教育相談年報（以下、年報という）を刊行する。

2. 教育相談年報編集会議

- (1) 年報を編集するため、教育相談連絡会内に年報編集ワーキンググループを置き、そのチーフは理事長が指名し、他の委員は教育相談連絡会の委員より部長が指名する。部長が編集長を兼ねる。
- (2) 年報編集ワーキンググループにおいては、年報の内容を企画・調整し、原稿の依頼及び論文の掲載順や体裁を整える。

3. 教育相談年報編集方針

年報は次の編集方針に基づいて毎年1回刊行する。

(1) 掲載論文について

以下のような内容を掲載する。

- ①本研究所における教育相談の事例
- ②障害のある子どもを対象とした教育相談についての原著論文、論考、資料、展望など
- ③他機関（教育センター等）における事例

(2) 掲載論文について

- ①前項 (1) の①及び②の掲載論文は、原則として本研究所職員に限る。
- ②前項 (1) の③の掲載論文は、共同研究者に本研究所等職員が含まれていることとする。

(3) 掲載論文の検討

掲載論文の採択等については、年報編集ワーキンググループで整理の上、投稿した職員の所属する〈系〉の責任者が行い、最終決定は、教育相談部長が行う。

(4) 教育相談事業について

- ①教育相談事業の年度毎の統計資料および今後の在り方等
- ②全国特別支援教育センター協議会全国大会の情報

はじめに

昨今の「国連障害者権利条約」の署名から批准に向けての動き、政権の交代、障害者制度改革推進会議の開催等々、我国における障害がある子どもの教育は特殊教育から特別支援教育へと大きくその流れを転換していった平成13年以降、さらなる根本的な転換期を迎えつつあると思われま

す。このような状況の中、障害のある子どもの教育の分野において、日本の障害者施策の基本的理念であるノーマライゼーションの考え方やインクルーシブな教育という考え方を、それらの理念に沿った形で具体的にどのように実現化していくか、ということが一層教育関係者全体に対して問われているのではないかと思われま

す。勿論それらの実現化のためには、今後の制度整備という側面も必要と思われま

す。しかし一方、子ども一人一人の教育に直接関わる関係者の教育活動の在り方も大変重要な要素となってくるのではないのでしょうか。すなわち、対象となる子どもの家庭、地域での社会生活、あるいは人間関係等、その子の「暮らし」という側面を十分に視野に入れた教育関係者一人一人の地道な教育活動が大変に重要となってくる、ということです。

このような意味から「教育相談」の活動あるいは「教育相談的な観点を踏まえた教育活動」は、今後の特別支援教育の展開において大変に重要な要素である、と思われま

す。今年度もここに、教育相談年報第31号を刊行する運びとなりましたが、上記のような観点から、掲載されている「論考」や「資料」や「活動報告」等に触れていただければ幸いに存じま

す。末筆ながら、この相談年報が、障害のある子どもの教育相談に携わっている方々の教育相談活動のみならず、教育全体に携わる方々の活動に何らかの参考となり、寄与できれば幸いに存じま

平成 22 年 6 月

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

教育相談部長

笹 本 健

目 次

はじめに..... 笹 本 健

論 考

1. 地域支援としての学校コンサルテーション活動とその課題
..... 後 上 鐵 夫 1
2. コンサルティの振り返りを援助するコンサルテーション
～療育センターにおける取り組みの事例報告～
..... 齊 藤 由美子 7
3. 香港日本人学校における特別支援教育の実際
～児童一人ひとりに応じた支援・指導を目指して～
..... 中 野 佐江子 13
..... 小 林 倫 代 13
4. 臨床的研究「教育相談事例を通じた広汎性発達障害児の心理特性に
関する理解と考察
..... 植木田 潤 19

資 料

1. 平成21年度 日本人学校における特別支援教育に関する調査結果
..... 横 尾 俊 25
2. 平成21年度 国内教育相談機関の実態に関する調査結果について
..... 教 育 相 談 部 29

活動報告

- 教育相談事業報告..... 37
- 第33回全国特別支援教育センター協議会総会・研究協議会（名古屋大会）
—教育相談分科会の内容を中心に—..... 47

教育相談運営スタッフ一覧..... 49

地域支援としての学校コンサルテーション活動とその課題

後 上 鐵 夫

(前教育相談部)

1. はじめに

特別支援教育推進策の一つに「センター的機能としての教育相談・地域支援」を支援学校等に期待している。これを受けてここ数年、特別支援学校では地域支援としての教育相談活動に積極的に取り組みだしている。しかし一方、年々増加する教育相談依頼に関して十分対応できず困惑している特別支援学校も多い。また、特別支援学校等では地域支援に取り組みだしているが、その実際や方法論について未だ確たるものが見いだせていない現状である。

センター的役割（地域支援）を推進するには、どのような方法と、どのような点に留意せねばならないのかを考えてみたい。

2. 地域支援としての取り組み例

まず、各地の特別支援学校が、どのような地域支援に取り組んでいるか、これまで、その事例を収集してきた一例を示してみよう。

☆兵庫県立赤穂特別支援学校

「サポートプランの作成と活用を通しての地域支援」

地域の特別支援教育のセンター的機能を果たすために、赤穂特別支援学校では校内分掌として支援部を設け、校内体制を整備してきた。5年前に地域支援の専門部署として、教育相談室「ふらっとあいルーム」が設置され、毎日5ケース位の（子ども、保護者、先生が来校）が活用している。地域支援の内容としては、来校教育相談、訪問支援（巡回相談）、関係機関連携のための会議参加、オープンスクール（地域の理解啓発）、研究会講師派遣である。

また、支援部では教育相談活動に力を入れ、特に発達に遅れのある幼児期から、高等学校までの子育ての上での配慮、教育面での対応などについて、本人の発達の実態を把握しながら、具体的な支援策を提示している。そのツールとしてサポートプランを作成し、学校で対応するものと家庭で対応するものを整理して、保護者・学校園へ文書で提供することで、子育て支援・学習支援等に活用している。

☆愛知県立三好養護学校

「養護学校授業参加研修を通しての地域支援」

三好養護学校では地域支援活動として、保護者や教員、保育士を対象に発達障害の子どもへの支援についての相談を行っている。様々な相談活動があるが、担任に対して、①障害特性を踏まえた子どもの行動理解を図り、②養護学校での授業参加研修を通して、発達障害の子どもへの支援方法や教材・教具の提供をしている。③校内支援体制の整備や保護者や医療機関等との連携を促し、担任を支援している。特に学校訪問を実施する中で教室環境や授業課題内容、担任へ自分の気持ちを伝えていくコミュニケーション力を育てていくため、養護学校で使用している絵カード等の工夫を提案した。障害児の指導経験のない担任に対し、養護学校小学部の「日常生活の指導」、「算数」、「生活単元学習」などの授業に参加し、養護学校の授業を体験する機会を提供している。この間の校内支援体制の整備を依頼することで、担任に支えられている実感を体験することから、安心感と学校全体での支援方向の確認を図る取り組みが行われている。これは子ども理解の視点を担任と共有することが何より重要な支援との考えにたつてのことと考えられる。

☆佐賀県立伊万里養護学校

「学校コンサルテーションを行っての地域支援」

伊万里養護学校では、地域支援として次のような支援を実施しています。一つは小・中学校等の教員への支援で、相談内容は複雑で深刻なものが増えてきている。支援会議を開いて関係機関との連携を図りながら支援内容を検討したり、市町の教育委員会とも連携を図ることもある。いわば学校コンサルテーションの実施である。二つ目は特別支援教育に関する情報提供として、「いまり養護学校だより」や地域支援活動パンフレットを刊行し、情報提供している。三つ目は、学校園からの依頼で直接障害のある子どもの指導支援を行い、子どもの状態を共有する活動を行っている。この他、関係機関等との連携・調整への支援を行ったり、教員研修の協力をしたり、教具教材や資料を公開提供したりしている。

学校コンサルテーションを推進する中で、子どもの背景に何があるのかをアセスメントして、実態に対する指導の手だてを立て、校内の支援チームの協力を含め支援について検討する作業を行っている。しかし、互いに教育の専門家であり、同じ仲間への提案は、無理な提案をしたのではないかと考え込むことも多い。

☆奈良県立西和養護学校

「地域小学校等との共同研究」

西和養護学校では、各地域の小学校等の教員支援として、算数を中心とした共同研究を行うことで、交流及び共同学習についての教材や子ども理解等について情報提供した。

☆大阪府立佐野支援学校

「支援教育地域支援整備事業」に沿っての地域支援

佐野支援学校は、大阪府の「支援教育地域支援整備事業」に沿って泉南ブロックで活動している。コーディネーター連携会議で情報交換し、スキルアップ研修や巡回相談に同行し、小中学校のコーディネーターの相談力量の向上への支援や合同相談会や事例会議での支援を行っている。結果、就学前の相談が減り、通常の学級からの発達障害相談が増えており、内容は学級内での支援方法や事例検討が多くなっている。

☆奈良県教育委員会

県では、巡回アドバイザーとして小学校教員を任命し、小中学校のスペシャリストとともに、小中学校の支援や特別支援学級担任の支援を実施している。また、6ブロックごとに研修支援を実施したり、管理職研修を行っている。また、社会教育センターと協働して、特別支援教育啓発のための講座を開催している。

☆神奈川県教育委員会

神奈川県では、市町村の総合的な支援体制の整備をめざして、「障害のある子どものための相談・支援体系化推進協議会」を設置している。この会議では、特別支援教育推進研究協力校や相談支援チームとの連携をとり、市町村における総合的な支援体制について検討している。

また、各機関との連携ツールとして「支援シート」の作成を進めている。この「支援シート」の活用により入学前、卒業後の所属機関及び、保健、医療、福祉、労働等との連携を進めていく取り組みを推進している。

3. 地域を支える教育相談と学校コンサルテーションとは

ここでは、学校コンサルテーションについて、概括しておく。

コンサルテーションとは、ある専門家が違った領域の専門家にさまざまな助言をすることで、問題解決を図ろうとする方法のことである。特別支援教育の専門家である教師が、通常の教育の専門家である幼・小・中・高等学校の教師やあるいは幼・小・中・高等学校の教育管理者である校長等の管理職に対し、支援を求める子どもの理解や対応、

教材の工夫や学級経営あるいはその留意点、校内体制の構築の必要性等を支援し助言することで、学校内における様々な課題を幼・小・中・高等学校の教師集団が自ら解決していく力量を育てるという支援方法をいう。

コンサルテーションを実施するとき、それぞれの立場を次のようなことばで表現している。一つ目のことばは、『コンサルタント』。コンサルタントとは、地域支援を実践している教員のことを指している。地域支援担当者の持つ専門性に基づいて他の専門家を支援していく者、特別支援教育の担当教員や心理の専門家、時には医療、福祉の専門家、特別支援教育コーディネーターと呼ばれる教員もコンサルタントと呼ばれる人たちである。

二つ目のことばは、『コンサルティ』。コンサルティとはコンサルタントの支援を受ける人のことである。小中学校の学級担任や校長、教頭等教育の実践者や管理者など、特別支援教育の推進や子どもの見方等について支援を受ける人のことである。

三つ目は、『クライアント』。クライアントとはコンサルティに直接支援を求めている者、子どもや保護者などを指している。コンサルタントがクライアントに直接支援したり指導したりすることは原則的にはない。コンサルタントはコンサルティ、例えば教員に対して、連携や相談助言をすることが本来の役割で、教員が課題解決するために様々な情報を収集する必要がある。もちろんクライアントである子どもや保護者がどんな状態か理解していないとコンサルティに対して適切な支援や助言が出来ないので、場合によっては、子どもに直接出会い、子どもに関する情報を入手することも無いわけではない。しかし、あくまでクライアントに直接支援するのはコンサルティの仕事ですから、コンサルタントが長期にわたってクライアントを指導することはない。コンサルティである学級担任を支援することで、クライアントの課題やコンサルティの課題解決を図ることが本来の目的である。クライアントを直接指導するのはあくまでコンサルティだということを押さえておくことが必要である。

では、「学校コンサルテーション」とは何か。これは、学校という場面で、教育に関わる様々な問題について、学級担任等とは異なる専門性を持つ者が援助対象である子ども等の問題について、よりよい支援のあり方を学級担任等と話し合うプロセスを指している。よりよい教育を実践していくために、困難な問題に直面しているコンサルティに、その問題や課題を評価・整理し、解決に向けてコンサルティの力量をひきだすための支援を行う相談活動のことをいっている。

学校コンサルテーションの内容は、大きく4つに分類できる。

一つは「コンサルティに特別支援教育や障害についての知識を提供すること」で、例えば、コンサルタントが肢体不自由教育の専門家の場合、通常の学級に運動障害がある子どもが在籍し、担任からその子どもにどのような支援が必要か。どんな補助具があるのか。学級での配慮すべきことは何か等求められたとき、肢体不自由教育の専門家であるコンサルタントが有するさまざまな専門的な知識と情報を提供することで、コンサルティが抱える課題の解決に繋がることがたくさんあり、これもコンサルテーションの支援内容となっていく。しかし、求められる支援がコンサルタントの専門外のことも多い。求められる支援に十分対応することが出来ないとコンサルテーションもまた不十分な結果に終わるので、コンサルタントも日々研鑽することは大切だが、全ての課題に適切な支援や助言等ができるわけではない。そこでコンサルタントもチームを組んでコンサルテーションを行うこともある。

二つ目は「コンサルティの精神的な支えになること」である。これからの特別支援教育は、担任一人に困難さを背負わせない教育体制を作ることが重要である。『子どもが離席をする』、『教室から飛び出す』、『落ち着かない』、『大声を出す』、こういった子どもの行動は学級担任の学級経営のまずだけで処理ができるわけではない。集団教育の経験も豊富で優れた力量をもつ学級担任でも指示通りに動かない子どもに出会い戸惑うことがある。このような学級担任の体験が積み重なると、教員としての自信をなくし、子どもと関わる辛さを感じるようになっていたり、子どもを正しく見つけることが出来なくなったりすることもあるかも知れない。こんな時にコンサルティである学級担任の精神的な支えになっていくのも、コンサルテーションの大事な支援内容である。

三つ目は「コンサルティに子どもの見方や課題の整理の仕方について、新しい視点を提供すること」である。教室から飛び出す子どもに学級担任が「座ってなさい！」とその行動を制止したり注意を与えたりしても、その行動が変容するかといえば疑問が残る。子どもの問題と考える行動には何らかの意味があり、その意味的解釈をすることが子どもの行動理解には必要とアメリカのローランドは提唱している。例えば、教室から飛び出す行動は、もうここにいるのが嫌だという「逃避」の意味がかもしれない。あるいは、もっと先生の注目を浴びたい、自分のことを見て欲しいとの教員への「注目欲求」がその行動の意味かもしれない。その意味によって子どもへの対応は違ってくるのは当然である。子どもの行動に大人が充分な関心を示すことやクールダウン（気分転換）をうまく指導に組み入れる方法を考えておくことも大切な点であろう。

このように子どもの行動の意味を解釈することで子ども

への対応が変わり、それによって子どもの行動に変化が起きる。このように行動の理解の仕方を提示することを新しい視点を提供すると呼んでいる。

四つ目が「コンサルティに、ネットワークの構築と活用について情報提供し支援すること」である。特別支援教育は一人でできる仕事ではない。様々な専門家や仲間とチームを組んで進めていく教育である。教員一人で頑張るだけでなく、みんなで支え合う、みんなでネットワークを作り、みんなで様々な専門家の支援を受けながら、子どもの成長を図るといったシステムが構築されることが大切だといえる。

では、どのような支援が求められているのだろうか。

まずは、「自己発見への支援」である。これはキャリア教育に通じるものである。小学校におけるキャリア教育とは、『自分のやりたいこと、自分の好きなこと、自分のできることを見つけていく』ことで、この支援が、自己発見への支援に繋がるものである。小中学校で支援が必要な子どもに、自分のできること、自分のやりたいこと、自分のしたいことを考え見つけていく支援が求められている。

つぎに、「スキル学習への支援」がある。スキル学習は、社会には様々なルール等があるが、そのルールを知り、そのなかで自己を主張していく方法を具体的に学習する支援をいう。その多くはソーシャルスキル、社会性を育てるスキルであるが、子どもが実生活の場面で、どのスキルを使えば課題が解決するのかを具体的に学習し、そのスキルを身につける支援が求められている。

さらに、「セルフエスティームを高める支援」が求められている。セルフエスティームとは自己評価のことで、自己の能力を自分なりに認めていける、「ほくってこんなことできるのだ」、「ほくはがんばったら、こんなことができた」というような自己評価力、自己肯定感を育てていくことが大切である。それを『セルフエスティームを高める支援』と呼ぶ。LD、ADHD、高機能自閉症、あるいは広汎性発達障害といわれている子どもは社会に適應していく力に課題があるといわれている。子ども達はセルフエスティームが高まっていけないとやる気をなくしたり、自暴自棄になったりと二次的な障害を起りやすいともいわれる。また二次的な障害がうつ症状や不登校あるいはひきこもりといった形で現れることもある。セルフエスティームが高まると、子どもはチャレンジ精神を発揮して「やってみよう」と積極的に活動していくし、セルフエスティームが低いと自暴自棄になり、「もういいや」と物事に対してやる意欲を失ってしまう。保護者も同様で、子どもを一生懸命育てている母親のセルフエスティームが低くなると子育てに疲れを感じ、子どもの成長をあきらめてしまうと言われている。これからの特別支援教育は、子どもだけで

はなく、母親あるいは保護者のセルフエスティームを高めていく支援をすることも重要だと考えている。

では、コンサルテーションはどのように進めていけばいいのか。コンサルテーションは、出会いの段階から、問題に対するアセスメントの段階、対応の段階、評価の段階へと一般的には進んでいく。

アセスメントの段階は、コンサルティである学級担任の主訴を知り、整理することから始まる。相談活動は常に来談者の主訴がその出発点となる。学級担任の主訴を含め、主訴の背後にどのような問題とニーズが絡んでいるのか、子ども（クライアント）と教育の課題全体を分析的に把握し、その解決を支援するための材料を収集することが「アセスメントの段階」の目的となる。

特別支援学校へのコンサルテーションの申し込みがあると、コンサルテーションを始めるか、依頼内容では専門的に対応出来ないから他機関を紹介するかの判断をすることになる。この判断をする会議を受理会議と呼ぶ。受理会議でコンサルテーションを受けると決めた場合、担当するコンサルタントを決定し、受けられない場合は、紹介する他機関等への手続きをはじめることになる。担当するコンサルタントが決まると、コンサルタントは主訴からコンサルテーションの目的を明確にする作業を行う。コンサルティの解決すべき課題や問題意識を、コンサルティとコンサルタントの間で明らかにしていく作業である。コンサルティが特に話さなくても、その背後に対応すべき必要な問題が隠されている場合もあり、コンサルティの話しぶり等からコンサルティの本音を見逃さないことが大切となる。

コンサルティから最も多い相談内容は、教育実践への支援である。支援を求める子どもにどのような教育実践をすればいいかをテーマに、相談活動が進み、最終的には教材教具を提供することもある。すでに紹介した地域支援事例から、『コンサルタントの支援学校の授業に参加研修してそのノウハウ得て帰る』というシステムを作り、地域の教員への支援を実践しているところがあった。3日の間、その学校はその教員を支援するために他の教員がその学級の中に入るといった支援をしなければならぬ。学校全体で作り上げた支援システムだからこそ、可能な支援である。担任もまた仲間等からの支援を受けて問題解決を図っている。担任もまた支援を受ける側にいる。地域の学校の教員の力を高めるには、教具教材の提供だけではなく、授業公開等見学したり、副担的に授業に参画することで、子どもへの対応を実際に学ぶ。

二つ目が、教員間の組織化への支援である。地域のすべての学校園に特別支援教育校内委員会が設置されている。この校内委員会が実働することで支援が充実していく。

三つ目が教員と保護者が協働して対応することへの支援

である。学級担任が支援を求める子どもの存在に気づき、配慮すべき内容と方法を考えても、保護者が「余計なことをしないでほしい」、「うちの子にそういう支援は不要だ」、と思うことも珍しいことではない。特別支援教育を求めない保護者とどう協働していくかも大きな課題である。特別支援教育は、今いるクラスで何が支援できるかを、保護者と共に考え、学級担任が学級で、保護者が家庭で子どもに支援すべきことを考えることこそ重要な視点である。

四つ目は、教員と専門機関への連携の支援である。これは、小中学校の特別支援教育コーディネーターの重要な役割の一つである。地域の小中学校の特別支援教育コーディネーターは、地域に支援を受けることの出来る機関や専門家の存在を把握している必要がある。地域リソースの存在を知ることが専門機関との連携の第一歩である。それ故、特別支援教育コーディネーターの最初の仕事が「地域支援マップの作成」と考えている。どこにどんな専門家がおり、どのような支援を求めることが可能か、どのような手続きが必要か等の情報を知っておくことで、保護者への支援と共に、専門機関との連携を進めていくことがこの教育を深化させる上で重要である。

五つ目は、行政への要求支援である。微妙で難しい問題も含んでいますが、コンサルタントとして、物的資源や人的資源がなければ、教育実践に困難なことが起こりうることを行政に意見具申することも大切な事である。支援員制度を活用することや学校ボランティア制度を導入することなど可能かもしれない。こうしたアイデアもコンサルタントからの提言があつてこそ検討されるものである。

六つ目は、学級担任の力量形成への支援である。いつまでもコンサルタントに頼るのではなく、いくつかのコンサルテーションを通じて、子どもの見方や対応への支援を受ければ、それをもとにコンサルティが自ら考えられるようになることが、コンサルテーションの最終の目標と考えている。

七つ目は、学級担任の心理的安定への支援である。学級担任の様々な不安や悩み等に対する支援がある。課題や不安や悩みは即解決できるものではないが、話を聞いてもらうことができた、親身に考えてもらえたとの体験は教員にとっても心安らぐことであり、この体験を通してコンサルティは新たなエネルギーを得て、がんばることができる。それ故、コンサルタントの傾聴態度は大切な素養の一つといえる。

コンサルテーションは目的にそった情報の収集を行うことが重要である。子どもや家庭の情報だけでなく、学校に関する情報やコンサルティである教員についての情報も大切である。良好なコンサルテーションを行うには、コンサルティである学級担任の教育観などについても敏感である

ことがコンサルタントに求められる。情報収集には保護者との協働が欠かせない。近隣の様々なソースの支援を受けた子どもの情報は、「個人情報保護条例」で守られている。医療機関や訓練機関から情報を得るには、保護者の同意が必要である。そのためにも保護者と共に考えていく姿勢が重要である。情報収集がうまくできるかの鍵は、保護者と協働できるかにかかっている。コンサルタントは学級担任と保護者の協働を支援することも、大切な役割であることを忘れてはならない。

情報が収集できると、収集した情報を分析し、分析結果を総合的に判断しながら、コンサルティの問題や課題を整理していく。整理したことがらとコンサルティの課題意識（主訴）との関係を把握する。こうした作業を通して、問題の見立てが出来、コンサルテーションの対応が見えてくる。さらに見えてきたいいくつかのテーマから、コンサルテーションを実施するための仮説を立ててコンサルテーションに望む。これを「コンサルテーションを組み立てる」と呼ぶ。

コンサルテーションの問題を見立てることをもとに、これまで行われてきたコンサルティからクライアントへのことばの掛け方や個別支援の体制や方法などを整理していく。また、学級全体への指導・支援の状況やクライアントの学習環境の整備など、これまでのかかわり方を振り返り、検討する。こうして、コンサルティに新たに提案するクライアントとのかかわり方を整理し、コンサルテーションをどのように組み立てるかを考えていく。コンサルテーションの組み立ては、コンサルテーションの目的によって異なる。授業参観、対応や情報共有のための話し合い、学級担任を含む関係者とのケース会議、障害理解の授業、校内委員会への参加、管理職との話し合い等を計画的に進めていく。コンサルテーションの組み立ての構想ができると、事前にコンサルティと連絡をとり、コンサルテーションのスケジュールを提示するなど、新たなかかわりの計画を進めていく。

こうして一定期間、コンサルティと対応した後に、「アセスメントの段階」は適切だったか、コンサルティへの対応は妥当で有効であったかを分析し、コンサルティをどう支援できたか、あるいはうまく支援が進まなかったかを評価する。定期的にコンサルテーションを行っている場合、こうした評価を積み重ねることにより、より有効なコンサルテーションのあり方を検討していくことが可能となる。また、一回のみのコンサルテーションを行った場合、十分な評価を行うことは困難だが、その後の状況を聞き取るなど、意識的に評価を行うことが、コンサルタントとしての資質を向上させるのに役立つ。

最後に、実施したコンサルテーションは関係者からも評価を受けることが望ましい。コンサルタントがコンサル

ティに提出した「サポートプラン」が子どもの発達や変容に役立ったかの評価を受けることが、コンサルタントとしての力量を高める意味でも重要である。また、これからの新しいコンサルテーションを行うとき、何を考え、整理をし、コンサルティに提示していけるかを検証する意味でも重要なことと考える。

コンサルテーションの評価で大切な点は、コンサルテーションを実施したことが、結果的にクライアント（子ども）の支援に結びついたかどうかである。実際に行ったコンサルテーションにより、学級担任は「よかった」と思ったとしても、子どもの発達や変容につながらなかったとしたら、そのコンサルテーションはうまくいったとは言えない。コンサルテーションしたことが子どもの支援につながって初めてコンサルテーションしたことが評価される。

4. 学校コンサルテーションの課題

学校コンサルテーションを行ってきた地域支援担当者、実施しての感想と課題を聞いたところ、以下のような点に集約できた。

- 保護者や学校園に対し、家庭や学校園の協働した支援に役立てるために、子どもの実態と具体的な支援の例を示したプランを提供してきたが、有効な支援であったかの検証ができていない。
- 実施した支援が話し合いの中で行ってきたが、コンサルティである担任が何処まで支援策を使い子どもが変容したか不明のことが多い。
- 文書で提供することの重要性はわかるが、時間的余裕だけでなく、文書に書く力量においても自信がない。
- 現在の実践をさらに実効性のあるものするには、既存のリソースのネットワークの効果的な活用が必要不可欠と考えている。
- 地域支援が充実するには特別支援学校の全職員の意識を高める必要があるが、学校現場では校内支援と校外（地域）支援は分けて考えられ、地域支援は、一部の職員に任せられる傾向がある。
- 特別支援学級が校内の子どもへの個別の支援ができていない現状があり、校内支援システムが確立できていない。
- 求められる支援内容に、小学校、中学校の校内支援システム構築についての助言が求められるが、現実問題としてそこまで踏み込む力も勇気もない。
- 力量のある地域支援担当者が転勤等でいなくなると、機能なくなったり、相談依頼が減少したりする。どのように質を落とさずに引き継いでいくかが課題だ。
- 地域支援を行うには特別支援教育の専門性がどの程度必要とされるのか。また通常の学級担任の力量を高める支

援ができるか心許ない。

○支援学校の校内体制をつくるのが先決ではないかと考えている。

このような意見を聞いていると、コンサルテーションを実施する上での課題は、コンサルティの求めているものと、コンサルタントが考えているコンサルテーションの進め方が一致しなくて、コンサルティに満足してもらえない場合の進め方の検討が必要である。コンサルティは、即役立つハウツーを求めていることが多い反面、コンサルタントは長い目で子どもを支援し続けるコンサルティの資質の向上を考えてコンサルテーションを行おうと意図しているようである。

コンサルテーションの普及は地域支援の方法になると考えているが、このために、

- (1) すべてをコンサルタント一人で解決しようとせず、他領域の専門家に繋ぐこと。
- (2) 校内支援体制の活性化への支援を行うこと。
- (3) 子ども理解の視点をコンサルティと共有すること。
- (4) 早期からの発見システム、支援システムへの参画を考慮すること。
- (5) 地域リソースマップを作り、地域で共有すること。
- (6) 障害についての情報収集や研修・研鑽に努める支援

を進めること。

こうしたことが大切と考える。

今後、人的ネットワーク（相談支援者リスト）を作成・構築し、現在だけでなく、後継者養成も含めたシステムを地域リソースで連携して支援するシステムを作っていくことも必要である。

今、地域支援に何が求められているのか。どのような支援方法が、より有効であるのか。地域支援が各特別支援学校で取り組みを強化されている今こそ、もう一度原点に戻って振り返ることが必要なときなのかも知れない。

地域支援の方法は種々様々な形で取り組まれているが、今後の地域支援の一つの視点として、保護者支援を核とした通常の学級担任の力量アップを意図した支援の方法として「学校コンサルテーション」の提唱を考えて、研究を続けていく必要がある。

文 献

- ・国立特別支援教育総合研究所(2010)「特別支援教育を推進するための地域サポートブック」（ジアース教育新社）
- ・国立特別支援教育総合研究所(2009)専門研究C研究成果報告書「地域の支援をすすめる教育相談の在り方に関する実際研究・そのⅡ―関係機関と連携して行う総合的な支援体制の構築を目指して」

コンサルティの振り返りを援助するコンサルテーション

～療育センターにおける取り組みの事例報告～

齊 藤 由美子
(教育研修情報部)

1. はじめに

国立特別支援教育総合研究所では、教育相談事業の一環として、機関等へのコンサルテーションを実施している。筆者は、学齢前の障害のある幼児の療育機関であるA療育センターにおいて、療育に携わる指導員へのコンサルテーションを、年3回程度、およそ3年間継続して行ってきた。本稿では、A療育センターのクラスの中で特に関わりの深かったクラスBへの継続的なコンサルテーションの事例を通して、コンサルタントとして筆者の果たした役割を整理する。また、その役割の中でも特に、コンサルティである指導員自身の振り返りを援助することを通じて、指導員の子どもの理解が深まり、子どもの状況に適切に対応する実践力が高まっていった様子を紹介したい。

2. 本事例におけるコンサルテーションの概要

A療育センターへのコンサルテーションは、その年度によって対象となる単数又は複数のクラスの課題に応じる形で行ってきた。クラスBは、毎年、入卒園等による一部の子どもたちの入れ替わりと一部の職員の異動がありながら、3年間近く継続してコンサルテーションの対象となったクラスである。クラスBについてのコンサルテーションの依頼は、「発達段階、障害の様相の異なる運動障害のある4～5歳の通園児について（知的障害、視覚障害等を併せ有する重複障害を含む）、それぞれの子どもの適したコミュニケーション手段の活用や、それぞれのニーズに合った療育プログラムの検討が課題である。療育場面の課題設定や支援の方法、環境づくり等についての助言が欲しい。」という内容であった。

当研究所の機関等へのコンサルテーションの相談内容は大きく分けて、①指導・教育活動・療育上の課題解決に関すること（教員個人に向けたアプローチ）、または、②機関における指導・教育活動・療育に関するシステムに関すること（組織に向けたアプローチ）、に分類できるが、本事例の相談内容は、前者の療育上の課題解決に関する教員個人に向けたアプローチに該当する。この依頼内容に基づいて、まず、本事例におけるコンサルテーションの目

的とコンサルタントの役割、コンサルテーションの進め方等の概要を整理しておきたい。

(1) コンサルテーションの目的とコンサルタントの役割

当研究所発刊の『学校コンサルテーションを進めるためのハンドブック』（2007）によると、コンサルテーションとは「異なる専門性をもつ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助の在り方について話し合うプロセス」であり、学校で行われるコンサルテーションを「学校コンサルテーション」と呼ぶ。学校コンサルテーションは、「教師（コンサルティ）が、かかわる子ども（クライアント）を理解して適切に対応するために、またある場合は校内支援等を実施するために、コンサルタントが側面からコンサルティを支援する活動」であり、その内容として、①知識の提供、②精神的な支え、③新しい視点の提示、④ネットワーキングの促進などがある、とされる。

上記の定義に照らすと、本事例におけるコンサルテーションは、コンサルティである療育センターの指導員が、かかわる子どもを理解して適切に対応するために、コンサルタントである筆者が側面から指導員を支援する活動である。筆者に求められているコンサルタントとしての役割を2つの視点から考えてみたい。

まず1点目は、筆者の持つ専門性を背景とした支援の内容である。筆者の専門性は、重複障害のある子どもの教育の内容や方法、また、複数の子どもたちの多様なニーズに応える学習環境づくり（学習のユニバーサルデザイン）にあるが、コンサルタントとして筆者に求められている役割は、問題となっている状況について、自らが有する専門性に基づいた知識を提供したり、新たな視点を提示したりしながら、コンサルティの精神的な支えとなることであるといえよう。また、療育センターにはPT、OT、ST、心理職などの専門職がいて、様々なアセスメントによって子どもの実態把握がなされており、コンサルティである指導員はこれらの専門職と日常的に連携協力をしている。これらの専門職と区別して求められているコンサルタントとしての筆者の専門性とは、子どもに関する様々な情報をどのように整理して、子どもをどのように理解し、そのうえで療育・教育する活動をどのように組み立てていくのかという、指

導員や教員という仕事に特徴的な専門性であるといえよう。

2点目の重要なポイントは、実際に子どもに対応するのはコンサルティである指導員であり、コンサルタントにはその側面的支援が求められているということである。この意味を筆者なりに解釈すれば、療育場面で問題となる状況について、指導員自身が自ら考え、問題解決できる力を育てることが、コンサルタントの重要な役割となる。コンサルテーションにおいては、筆者が具体的な支援方法を提供することよりも、実際に子どもにかかわる指導員自身が自己効力感を持ち、子どもを理解して様々な状況に適切に対応する力を育てる働きかけを行っていくことが大変重要であると考えられるのである。

この観点から、筆者はコンサルティである指導員自身の振り返りを援助することを、この事例におけるコンサルタントの役割の重要な柱においてきた。このことは筆者が、障害のある子どもの療育・教育という仕事の専門性をどのようにとらえ、また専門性を高めるとはどのような状態ととらえているのか、ということと深く関連している。ここではドナルド・ショーン (D. Schön) (1983) の「反省的実践家 (reflective practitioner)」という専門家を紹介したい。

子どもに関わる教師等の仕事に求められる専門的資質の特質に着目して、ショーンは、教師を反省的実践家と名づけ、新たな専門家を提唱した。旧来の技術的合理性を基礎とする「技術的熟練者 (technical expert)」モデルは、効率性と有能さを原理としており、このモデルをもって、教職など人間に関わる複雑 (複合的) で専門的知識の確定の困難な仕事の領域の専門性について説明することの限界を指摘した。ショーンは、不確実であいまいな予測しがたい問題状況に対して、それとの絶えざる対話を通して、自己の経験から蓄積した実践知を用いて探りを入れ、そうした活動過程への省察 (reflection) を基本にして自己の専門的力を開発していく専門職のことを反省的実践家と呼んだのである。実際、優れた教師は、その仕事を省みるとき、ショーンのいう反省的実践家であるといえる。授業を行うとき、子どもの思いもよらない行動に対応するとき、予期せぬ事態や結果に出会ったとき、その問題状況を自らの認識の枠組 (フレームワーク) に照らしあわせながらその枠組みを改変し、新たに出来事の意味を解釈し直している。そうした実践知の積み重ねの中から専門的知識・技法を高めることを絶えず行っているといえる。

日常の療育や教育活動の中で当たり前に見えていることや、当たり前に行っていることの中にも、しばしばこのような省察や振り返りの必要性はある。指導員が自分自身の振り返りが困難なとき、その振り返りを援助できるのは、第三者としての立場のコンサルタントである。筆者が行っ

た指導員自身の振り返りの援助とは、療育場面で問題となる具体的な状況について、指導員との対話を通じて対象となる子どもの理解を深めたり、指導員を持つ認識の枠組みに気づくような働きかけをしたり、時にはその枠組みに挑戦したりしながら、実践知を積み重ねるプロセスの援助であった。

(2) コンサルテーションの進め方

上記のコンサルテーションの目的とコンサルタントの役割を踏まえて、A療育センターのクラスBにおけるコンサルテーションでは、ビデオカメラを用いて指導員の実践を録画し、子どもと指導員との関わりや活動について、映像を見ながら振り返るという方法を用いることにした。毎回のコンサルテーションは、以下のような手順で進めた。

- ①コンサルテーションの事前に、クラスBの指導員は、前回のコンサルテーションを受けての経過報告、今回の相談内容、関連する状況等についてのレポートをメールで筆者に送る。
- ②当日、子どもが登園する前に指導員と筆者で打ち合わせを行う (主に、どの子どものどのような場面について重点的に観察を行うか、子どもの様子、指導員の現在の対応や困っている状況等)。
- ③療育場面の中で話し合った重点的な観察場面を中心に、筆者がビデオを撮る。
- ④子どもが帰った後、指導員と筆者とでビデオを見ながら、実践の振り返りを行う。映像の中の子どもの行動や様子からその意味について議論したり、指導員の関わり意図とその有効性について話し合ったり、前回以降に新たに始めた支援の仕方についてその効果を確認したりなど、2時間程度の話し合いを行う。この話し合いには、他クラスの指導員や心理職などの専門職種を交えることもあった。

3. コンサルテーションの内容と指導員による援助の工夫

ここでは、コンサルテーションの中で取り上げた内容の中から、3つのエピソードをピックアップし、その後、指導員による援助がどのように行われ、子どもたちの様子がどのように変化したか、また、その後の指導員の意識や療育活動にどのような展開が見られたかを紹介する。

エピソード① 教室空間の設定と子どもにとっての活動の意識化・課題の明確化

クラスBは、平成21年度については6人の子どもについて2人の指導員で療育を行っているが、教室はおよそ6メートル四方のそれほど大きくないスペースである。3年

前に筆者が初めてこのクラスBにコンサルタントとして訪れたときには、教室を1つの空間として用い、大きな遊具などを運び入れたりするなど活動によって教室の環境設定を変えていた。子どもたちは、設定された全体遊びの時間は大きな空間を動き回って活動することができた。しかし、決まった活動がない自由遊びの時間には、何をしていたかわからず手持ち無沙汰にしている子どもがいたり、時に動きが乱暴になって行動の統制がとれなくなる子どもがいたりした。また、給食の準備をするとき等には、子どもが給食準備の場に行かないように1人の指導員が全ての子どもの注意を惹きつけて把握している必要があった。何より、この空間では2人の指導員で6人の子どもたちの行動全体を把握することにかかなりの努力を要することが課題となっていた。

コンサルテーションではビデオを見ながらこれらの様子について確認した後、筆者より、「活動と場所がセットになることで、子どもたちにとってこの場で何をすべきかが理解しやすくなる工夫が可能である」ということを説明し、教室空間に手を加えることでこれらの課題が解決できるのではないか、という提案をした。現実に実行できるかどうかを含めた指導員との話し合いの結果、「部屋の真ん中をパーテーションで区切って、片方の空間を全体の大きな活動や給食の時間に用い、もう片方の空間にクラスの子も一人一人の発達段階や興味にあったおもちゃや教材などを固定して自由に遊べるようにする」ということになった。

<経過>

次のコンサルテーション時には、教室は2つの空間にパーテーションで区切って使われていた。パーテーションは既成の木製のものと可動式の段ボールの手作りのもので、子どもの目の高さでパーテーションの向こう側を見ようとすれば見られる程度の高さに配慮されていた。



写真1 パーテーションで区切った教室の様子

パーテーションで教室を2つの空間に区切ってそれぞれの空間の用途を決めた実践を行ったことによって、指導員は子どもたちの以下のような変化を感じていた。

- 子どもたち一人一人にとって、主体的に好きなおもちゃで遊んだり、落ち着いたりできる場所が確保できるようになった。
- つかまり立ちをする子どもにとって、木製のパーテーションがちょうどいい高さで、つかまり立ちをしながら他の子どもが遊んでいる様子を見ていることがよくある。
- 場所の移動をすることによって活動が変わるということで、子どもにとっても状況がわかりやすく、活動の始まり、終わりのメリハリがつくようになった。
- 子どもが自分から活動に取り組むので、指導員がずっとついて指示を出さなければならないということがなくなった。

また、子どもの課題や興味にあったおもちゃや教材は、筆者がクラスBを訪問するたびに少しずつ更新されていた。おもちゃや教材が動かないように固定する位置・高さ等が子どもの課題や動きにあわせて細やかに配慮されていたり、子ども同士の交流が起きやすいような配置が工夫されていたりなど、指導員は一人一人の子どものニーズや目標を考え、どんなことができるようになったかを細やかにモニターし、次にどんなことを課題にするかを考慮している様子がうかがえた。

さらに、このパーテーションの意味は物理的な空間の仕切りにとどまらなかった。指導員の意識の中では、教室空間の使い方に連動しながら、子どもたちの課題やニーズに合わせた学習グループを組む取り組みが考慮されるきっかけとなったように思える。次第に、クラス全体の活動で取り組む内容・目的、グループ別の活動で取り組む内容・目的が明確に意識されるようになっていった。

21年度のコンサルテーション最終日には次年度の体制が話題になり、この教室で活動する人数が増えるため（子ども8人・指導員3人）に、パーテーションの存続が話し合われた。その結果、「このパーテーションには空間を区切るという意味以外に、活動や時間の切り替えとして子どもたちには有効である」という結論になり、子どもの課題やニーズに応じて、空間、時間、担当指導員の動きをどのように構造化していくか、ということに、話し合いの焦点が移っていった。

エピソード② 子どもの行動の意味を探ることと子どもにわかる方法での予告の重要性

あるコンサルテーションの日、給食の始まりに突然泣き出し、ずっと泣きっぱなしになってしまったC児がいた。

C児の給食介助に入った専門職（ST）には泣き出した理由がよくわからず、言葉でなだめることに終始したが、コンサルテーションではビデオを見て振り返りながら、C児が泣き出した理由についての話し合いとなった。

ビデオの振り返りから明らかになったことは、「食事のテーブルに着く前にC児は、大好きなD指導員から誘われて、D指導員と一緒に手を洗った」という事実である。C児をテーブルに移動させた後、D指導員はその日の食事介助を担当する他の子どものところに行き、C児のテーブルの前にはその日の食事介助の担当だった応援のSTが来て座った。C児が泣き出したのはこの直後であった。

ここまでの確認で、C児が泣きだした理由は「D指導員と一緒に手を洗って椅子に座らせてくれたことで、大好きなD指導員と一緒に給食が食べられると期待していたのに、実際はそうではなかった」ということなのではないか、という推測がたてられた。「誰とでも一緒に食べられることが目標だから言い聞かせて我慢させなきゃ」という考え方が一方で、「C児は、『手を洗って椅子に座らせてくれた』ということで、D指導員と一緒にこれから給食を食べると判断したが、それが実際の状況とは違って混乱した。最初からSTと食べるということがわかっていたら、泣くこともなかったのではないかな。今回のような誤解がないように、今日誰と食べるのかを何かの方法で知らせることはできないか」という話し合いになった。

<経過>

クラスBの給食時には、担任の指導員の他に、専門職が食事介助の応援スタッフとして入る。この応援スタッフの顔写真を用意し、午前中の活動が終わった時点で、子どもの顔写真と指導員・応援スタッフの顔写真をマッチングさせたボードを示しながら、その日に一緒に給食を食べる指導員・応援スタッフが誰なのかを子どもたちに知らせるようになった。この対応によって、C児が泣き出したときのような誤解が起こることなく、給食の時間に自分と一緒に食べる応援スタッフがその場になくても、教室に来てくれるのを期待して待つ子どもが多くなった。

このC児のエピソードによって、指導員は2つの視点について意識を持つようになったように筆者には思える。1つ目の視点は「子どもの行動には何らかの意味がある」ということである。言葉で自分の意思を伝えることが難しい子どもたちはその行動に意思が表現されていることがある。朝の会の時に、普段は席を立つことがない子どもが立つて前に出ようとした、という行動に接して、「いつもと違う何か気になるものが前にあったのかな」「もしかしたら、みんなの前に出てお当番をやってみたいのかな」等と様々な可能性を考える視点の重要性を認識するようになった。

また、ビデオの映像を見ながらの振り返りは、「この○児がボールを投げた場面で、先生はボールの行く先を見せようと一生懸命で気がつかなかったけど、○児は先生の顔を見て『できたよ』って報告しているね」など、見落としがちな子どもの小さな行動に気づきを促し、その行動の意味や関わり方の在り方を考えることにも役立った。

2つ目の視点は、子どもにわかる方法で行う予告の重要性である。子どもが主体的に過ごすためには予告によって活動の見通しを持つことが大切であることが、指導員に認識されるようになっていった。教室には大きな写真で活動スケジュールが掲示されているが、写真で伝わらない子どもにとっても誤解が生じないように、次の活動で用いる実物や歌、身振りなどを使って予告を行う工夫が増えていった。また、子どもが役割分担する場合にも、「ハンドベルを鳴らして水飲みの時間をみんなに伝える」、「朝の会のお当番は黄色の手袋をはめて、先生と一緒に手振りをつけて朝の歌を歌う」など、ハンドベル、黄色の手袋などが、子どもが自分の役割を意識し主体的に活動するための手がかりとなった（写真2）。



写真2 朝の会のお当番の手がかり

エピソード③ 視覚障害を伴う子どもへの支援と個別のニーズに応える環境設定

視覚障害のあるE児は、写真スケジュールを見て今日の活動の流れを把握することができない。ビデオを使っての振り返りでは、指導員が言葉で説明するスケジュールを言葉で繰り返して確認するE児の様子や、その時々「○○するよ」という指導員の言葉や他の子どもが動く様子を敏感にキャッチして予測しながら動くE児の様子が確認された。「E児は言葉でコミュニケーションがとれるけれども、触って分かるスケジュールがあったら確認したいときに自分でも確認できるし、より見通しがもてるのではないかな」という話し合いが行われた。

<経過>

E児のために、さっそく触って分かるスケジュールボードが用意され、E児が確認しやすい場所を決めて掲示されるようになった(写真3)。わかりやすい実物の手がかり(給食はスプーンなど)を用いる他、自由遊び等の手がかり(段ボールの凹凸など)など少し抽象性の高い手がかりも決めて、E児のスケジュールボードに張るようになった。指導員や他の子どもの手がかり(髪の毛の長い指導員はスズランテープの束など)等、人の手がかりも決め、このスケジュールボードに張って一緒に活動する指導員を知らせるようになった。E児はすぐに触る手がかりが何を意味するのかを理解し、必要な時にこのスケジュールボードを確認し、さらに見通しを持った生活を送ることができるようになった。指導員や子どもたちの人の手がかりについては、E児が使う手がかりを、クラス全員で用いている大きな写真の隅に張り付けることで、E児も、写真を使って友だちや先生を確認する朝の会の中の活動に参加できるようになった。



写真3 視覚障害のある子どものスケジュールボード

その後も、指導員の意識の中で、個別のニーズに応える環境や活動の設定が大きなテーマになった。E児の後に入ってきた視覚障害のあるF児には、ビーズ、おはじき、スポンジ、たわし、凹凸のある紙等を使った、触って楽しめる絵が工夫された(写真4)。光や蛍光色が楽しめるF児には、手作りのスヌーズレンルームでの光遊びや、蛍光塗

料を混ぜた粘土での活動などが工夫された。これらの活動は、一緒に参加した視覚障害がない他の子どもたち、特に発達段階が初期のレベルにある子どもたちにとっても、集中力を増したり、主体的に動く機会が増えたりという効果をもたらすことが、指導員には実感をもって確認できたようであった。



写真4 触って楽しめる絵

4. コンサルテーションの成果

コンサルティであるクラスBの指導員からは、今年度コンサルテーションを受けた成果として後の次のようなコメントが寄せられている。

A療育センター クラスB 指導員のコメント

- 第3者の立場からクラスを見ていただける機会はとても貴重なものでした。
 - 効果① こちらが気付かなかった点が見えてくる。
 - 効果② そこに至るまでのプロセスや考え方が明確になることで、自分たちの取り組みに安心感を持つことができた。
- 新しい視点から子どもたちを見つめなおすきっかけとなりました。
 - 効果③ ○○かもしれないと可能性を想像した視点で子どもたちを見なくてはと反省した。
- 継続的に来ていただけたため、有意義な時間が過ごせました。
 - 効果④ 変えたところ、変わってきたところを評価していただき、自分たちの自信につながった。

このコメントにある「第三者の立場からコンサルティの実践を観察しての整理と揺さぶり」、「新しい視点の提案」、「継続的なコンサルテーションと評価」は、正にコンサルティ自身の振り返りを援助することを目指した筆者の役割を言い得ているといえよう。

コンサルタントである筆者の目から実際の療育の様子を判断して、クラスBの指導員が子どもを理解し子どもの状況に適切に対応する実践力は高まっている。加えて、指導員自身が自分の実践を意識的に振り返り、新しい考え方を自分なりに咀嚼しながら自らの概念の枠組みに取り入れていこうという、シヨーンが提唱する反省的实践家としての成長が確実に感じられる。この指導員からのコメントは、筆者がコンサルタントとしてコンサルティの成長の精神的な支えに成り得たことを示しており、筆者へのうれしい評価でもあった。

5. 考 察

本稿では、コンサルティである指導員自身の振り返りを援助することに柱を置いた、療育センターにおけるコンサルテーションの経過の一部を報告した。ここでのコンサルタントの役割は、緊急に問題解決を迫られている状況についてその解決の一端を直接担うものではない。コンサルタントである筆者は、コンサルティ自らが問題解決をしたり、様々な状況に適切に対応できる実践力を育てたりすることに焦点をおいて働きかけを行ってきた。このようなコンサルテーションの形も、療育や教育等の仕事に携わる専門家の専門性を育てていくための1つの在り方なのではないかと考える。

例えば、各自治体が実施する巡回相談や特別支援教育コーディネーター等による学校コンサルテーションにおいて、緊急の問題状況に対応する対処療法的なコンサルテーションが行われている。ここでも、教員自身が問題解決を行ったり新たな状況に対応したりする力を育てることに焦点をあてた、プロアクティブな要素を持つコンサルテーションが必要なのではないだろうか。

最後に、コンサルティの振り返りを援助するコンサルテーションについて、2つの点について考察を加えたい。

1点目は、組織全体へのコンサルテーションの波及である。事例に取り上げた療育センターでは子どもの障害の状態によって分けられた各クラスが独立して療育活動を行っている特殊性があり、ここで紹介したコンサルテーションの内容はクラスBでの療育活動に特化したものであった。他クラスと共同で使っているプレイルームやスヌーズレンルームの活用、他クラスとの合同の活動、指導員や他専門

職のクラスへの入り方など、システム面の事柄については、コンサルテーションの中で話題にのぼることはあっても、課題として焦点化されることはなかった。しかし、特に小・中学校等においてコンサルティである教員の振り返りを援助するコンサルテーションを行う場合には、まずはコンサルティである教員個人の成長を目指しながらも、最終的には、それが組織的に共有される仕組みづくりが目標となって然るべきであろう。組織にアプローチするコンサルテーションでは、教員個人の専門家としての力を育て、それを発揮することが可能となる組織体制づくりが大きな課題となってくる

2点目は、コンサルティと協働したコンサルタント自身の学びである。先に紹介した『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック』（2007）では、「コンサルティもコンサルタントもそれぞれ専門家である」ととらえ、「お互いに専門家として協働し、よりよい支援を作り上げていく」ことを目指すべきとされる。コンサルティである指導員と同じく、コンサルタントである筆者の仕事もまたシヨーンの指すところの反省的实践家の性格を持つ。筆者は自身の専門性を背景に、コンサルティの振り返りを援助する取り組みを行った。その取り組みの中では、筆者自身の持っている専門性の認識の枠組みに気づかされたり、コンサルティとの対話の中で新たな視点を得て認識の枠組みを改めたりする場面も多々あった。コンサルティの実践知の積み重ねを援助することは、筆者の専門家としての実践知を積み重ねていくプロセスでもあったといえる。本事例では、コンサルタントとコンサルティがお互いに影響し学び合いながら、子どもたちにとってのよりよい支援を作り上げるコンサルテーションとなったことに感謝したい。

文 献

- Schön, D.A.(1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic books. (日本語の部分訳：佐藤学・秋田喜代美訳〔2001〕、『専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版)
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2007）. 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブックーコンサルタント必携ー. ジアース教育新社.

香港日本人学校における特別支援教育の実際

～児童一人ひとりに応じた支援・指導を目指して～

中野 佐江子 ・ 小林 倫代

(香港日本人学校小学部香港校)

(教育相談部)

1. 学校の概要

香港日本人学校小学部香港校は、本年度開校43年目を迎えた学校である。1967年に中学部が開設、1997年には小学部大埔校が開校されている。経営母体は同じであるが、小学部香港校、小学部大埔校、中学部の三校それぞれに校長、教頭をおいている。

小学部香港校の平成21年度の職員構成は、文科省からの派遣教員19名、現地採用教員12名、国際交流ディレクター1名、イングリッシュスタッフ8名の合計40名である。平成22年3月現在の児童数は515名であり、各学級20～30名程度の児童数となっている。

2. 就学委員会の概要

香港日本人学校は、就学委員会を特別支援学級がある香港日本人学校小学部香港校におき、必要に応じて召集・開催している。就学委員会には、組織や役員、専門部会などについて定めた「香港日本人学校就学委員会規則」、運営や受け入れ基準などについて定めた「就学委員会内規」、支援教室の設置や目的などについて定めた「支援教室の設置と運営に関する規則」がある。就学委員会は、以下のよう組織となっている。

- 香港日本人学校小学部香港校・大埔校・中学部各校の校長・教頭
- 香港日本人学校経営理事会担当理事
- 香港日本人学校事務局長
- その他、委員会が必要と認める者

また、就学委員会の主な趣旨は、障害がある児童生徒又はあると思われる児童生徒の適切な教育措置について協議し、適正な就学・編入学を行うというものである。所掌としては、以下の六点が挙げられる。

- 対象児童生徒に関する指導及び助言
- 対象児童生徒に関する調査及び資料の収集
- 対象児童生徒に必要な諸検査の実施
- 対象児童生徒の就学・教育相談及び進路指導
- 対象児童生徒の就学・編入学に関する関係機関との連絡提携

- その他、委員会の目的達成に必要な事項

就学委員会では、小学部香港校の「支援教室在籍児童」及び「気がかりな児童」、小学部大埔校の「気がかりな児童」、中学部の「気がかりな生徒」について情報を共有し、適切な教育措置について検討している。

さらに、障害のある児童の「支援教室」への入学許可についても、就学委員会の判断により就学・編入学が決定される。「支援教室」は、小学部香港校に設置し、小学部大埔校・中学部には設置していない。

3. 本校の特別支援教育部の概要

香港日本人学校三校のうち、中学部には校内委員会の設置はされていない。小学部大埔校には「サポート委員会」があり、委員長を中心に必要に応じて委員会を開き、児童への適切な教育的対応について検討するなど特別支援教育体制は進められつつある。小学部香港校には特別支援学級があるため、三校の特別支援教育のセンター的役割を担っている。

本校の特別支援教育部は、図1のような組織・分担となっている。特別支援教育部長は特別支援教育コーディネーターとして小学部大埔校や中学部も訪問し、気がかりとなる児童生徒の様子を観察し、学級担任や保護者の教育相談、発達検査の実施、幼稚園や他校からの転編入児童の就学相談、障害児理解教育等の活動を行っている。また、日本や他校から小学部大埔校への編入学希望者の就学相談を行い、適切な教育的対応について検討するために必要な情報を収集する活動も行っている。

本校の特別支援教育部の目標は、下記の二点である。

- ・ 障害のある児童及び通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童、またその疑いのある児童一人一人の教育的ニーズを把握し、そのもてる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導や必要な支援を行う。
- ・ 全教職員や保護者に対し、障害や児童の学習上のつまづきに関する理解と啓発の推進を図るとともに、個に応じた指導の一層の充実・向上を図る。

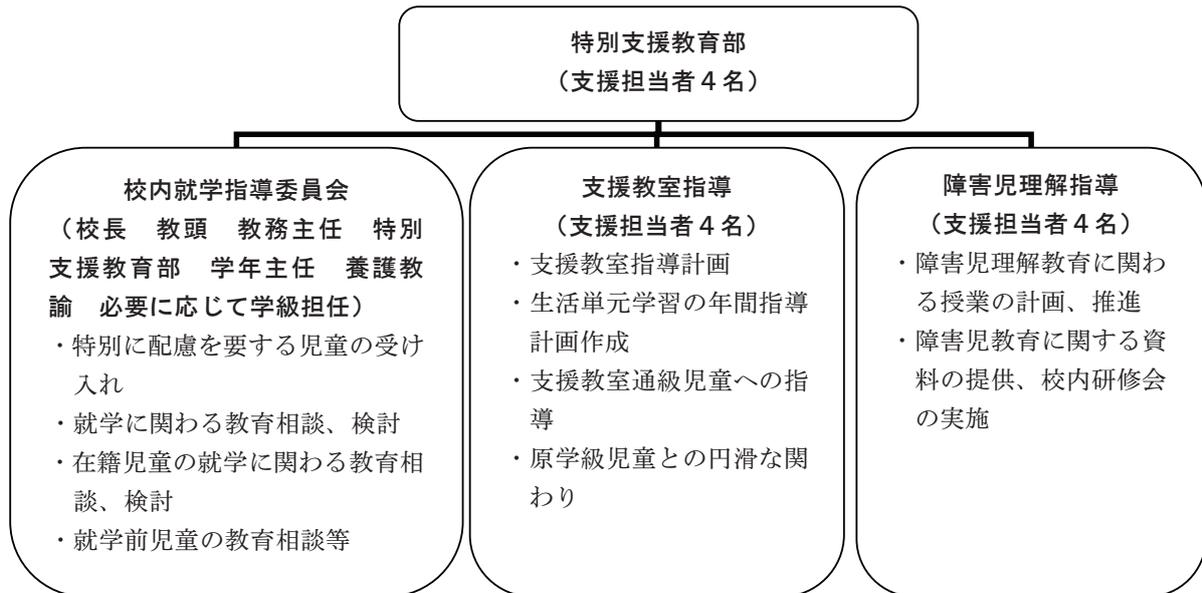


図1 本校特別支援教育部の組織・分担

4. 本校の特別支援教育部の活動

(1) 校内就学指導委員会

本校では、特設委員会として校内就学指導委員会を位置付けている。教育上特別な配慮を要する児童に対して、その実態や問題点を明らかにし、本校としてどのような方針及び方法で教育していくかを検討し、その児童に適した教育措置を検討すること、及び、本校児童の教育相談を行うことを目的としている。組織としては、校長、教頭、教務主任、特別支援教育部、養護教諭、学年主任、必要に応じて学級担任となっている（図2参照）。

毎年度当初には、校内就学指導委員会全体会を実施し、「支援教室在籍児童」「気がかりな児童」について実態や必要な配慮事項について報告している。「気がかりな児童」には、日本語指導が必要な児童も含まれており、全職員で「支援教室在籍児童」と「気がかりな児童」について理解する場を設定している。

(2) 支援教室指導

本校には、支援教室「にじいろ教室」があり、知的・情緒的・その他の面で、教育上特別な配慮を要する児童を対象に指導を行っている。

教育目標は、以下の二点である。

- ・児童一人ひとりのニーズを把握し、個別的な支援を行うことで心身の調和的発達を図る。
- ・朝の会や生活単元学習等、支援教室における小集団での活動や直接的体験を通して、生活に必要な知識や技能、態度を身に付ける。

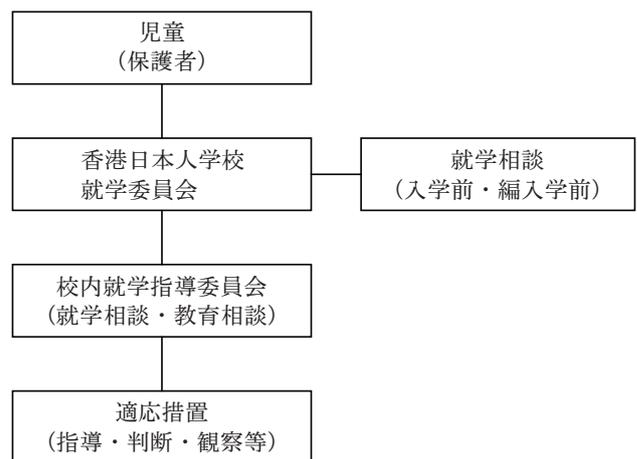


図2 本校校内就学指導委員会の流れ

支援担当者は、平成20年度から4名おり、1名が「にじいろ教室」に常駐して個別指導を担当している。3名は通常学級での支援や必要に応じて「にじいろ教室」での個別指導を担当し、うち2名は生活単元学習で校外学習の引率を担当している。4名のうち1名は文科省派遣教員で、長年に渡り日本で特別支援教育に携わってきた経験がある。1名は学校採用教員で、現地に住み広東語が堪能な日本人である。2名は海外子女教育財団派遣教員で、特別支援学校教員免許を所持している。

(3) 障害児理解指導

「めざせ心のバリアフリー」を大きなねらいとし、学年や学級の児童の実態に応じて理解教育を実施している。

休み時間には「にじいろ教室」を開放し、通常学級の児

児童も気兼ねなく入室できるようにしたり、所属学級や廊下の掲示板に通信「にじいろ」を掲示し、「にじいろ教室」で学ぶ児童について発信したりしている。また、人権教育担当者と連携を図り、発達障害に関するお便りを保護者向け児童向けそれぞれ発行したり、発達障害に関する紙芝居を各学級に配付したりしている。

さらに、教員の障害児教育に関する十分な理解を得るために、「授業のユニバーサルデザイン」ができるよう呼びかけている。障害のある児童や気がかりな児童に対して行っていた授業の工夫が、実は障害の有無にかかわらず、全ての児童に分かりやすく、参加しやすい授業作りにつながるという方向への発想の転換を推進している。

5. 本校の支援の実際

(1) 「にじいろ教室」での支援

「にじいろ教室」には大教室と小教室があり、児童の実態や学習内容・活動、教材・教具等によって使い分けている。平成22年3月現在、通級をしている児童は7名おり、児童一人ひとりのニーズや保護者の要望に応じて、通級して学習する内容を決定している（図3・表1参照）。



図3 個別指導の様子

表1 「にじいろ教室」で学習する時数や教科等

学年	「にじいろ教室」で学習する時数	「にじいろ教室」で学習する教科・領域、教科・領域を合わせた指導
1	1	S S T
2	9	国語（単元によって）、算数、生活単元学習、S S T
3	6	生活単元学習、S S T
3	1	ことばの指導
3	4	国語、算数、生活単元学習（活動によって）
4	2	国語、算数
5	8	生活単元学習、S S T

週3時間の英会話と学級の算数全ての時間に抽出し児童のペースに合わせて算数の学習を行う児童、週3時間の英会話の時間に抽出し国語や算数の基礎・基本の定着を図る

児童、週に1時間だけSSTの学習を行う児童、語彙を増やし表現力を高める学習を行う児童など、児童の実態に合わせて指導を行っている。

「にじいろ教室」での学習の特色として、一人ひとりのニーズに応じた個別指導の他、毎週水曜日に実施している生活単元学習「にじいろタイム」がある。生活単元学習では、学習したことを実際の場面に生かしたり、実際の場面で体験を通して教科の内容を身に付けたりするといったことをねらうことができる。

香港という土地柄を生かして平成21年度に実施した活動は、表2の通りである。

表2 生活単元学習「にじいろタイム」の学習活動・内容

場所	学習活動	学習内容
校外	トレイル（ハイキング）	・体力の増進 ・整列した状態での歩き方 ・バスの乗り方とオクトパスの使い方
	海水浴 プール学習	・公共の場所の利用の仕方 ・体力の増進 ・バスの乗り方とオクトパスの使い方
	買い物学習（パン屋）	・道路の歩き方や横断の仕方 ・パンの買い方 ・お金の支払い方 ・バスの乗り方とオクトパスの使い方
にじいろ教室	カレンダーづくり	・集中力、持続力 ・手指の巧緻性
	歓迎会・お別れ会	・仲間意識 ・責任感
	転校した友達への手紙書き	・仲間意識 ・季節の挨拶 ・文章力
	学期末の思い出（クリスマスカードづくり）	・思い出の振り返り ・集中力、持続力 ・手指の巧緻性
校内	調理（ごはんのみそ汁づくり） "（クリスマスクッキーづくり）	・調理の手順 ・安全 ・集中力 ・友達との協力

本校には、日本の学校にあるような広い校庭はなく、休み時間に狭い校庭や体育館で遊ぶことができる時間も非常に限られている。そのため、外で思い切り遊んだり体力が増進するような遊びをしたりする機会に乏しい。しかし、香港にはトレイル（ハイキング）コースがたくさんあり、図4のように、山道を歩きながら普段触れることの少ない植物や昆虫などと触れ合ったり季節を感じ取ったりする活動を行うことができる。体力増進も兼ね、隔週もしくは月に1回程度の頻度で実施している。



図4 トレイルの様子

毎月実施している活動としては、カレンダーづくりがある。通級している児童から来月のテーマについて希望を聞き、画用紙や折り紙、身近にある物などを用いてカレンダーをつくっている。香港にいると忘れてしまいがちな日本の季節ごとの行事や香港ならではの行事もテーマのヒントにし、季節を味わうことができるように工夫している。また、できあがったカレンダーはにじいる教室に掲示して日付と曜日がわかりやすいようにしたり、終わった月のカレンダーを廊下に掲示して、他の児童がカレンダーを目にする機会を増やしたりしている（図5参照）。

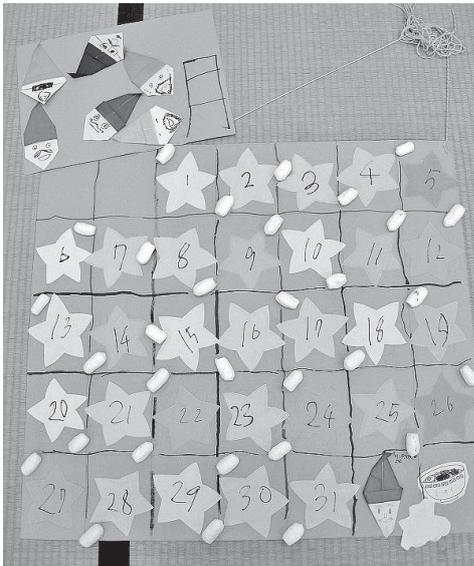


図5 12月のカレンダー

学期に1回程度実施している調理では、ペアになった児童がみそ汁の具材を何にするか話し合ったり、協力して材料を量ったりすることもポイントの一つである。また、調理の途中で学級の友達が様子を見に来たり手伝ったりする微笑ましい場面も見られる。できあがったみそ汁やクッキーは、校長先生をはじめ学級担任などお世話になっている先生方や学級の友達にもわけ、「にじいるタイム」の理解を深めることにもつながっている（図6参照）。



図6 調理の様子

平成21年度に実施したこのような活動は、通級している児童のコミュニケーション能力の向上に大いに役立った。トレイルの場面を例に挙げると、途中で疲れた児童がいる時に、手を引いたり背中を押したりする友達を思いやる心、一方向で話したい児童が多い中で順番を待ってから話し始めようとする態度、歩く順番や昼食の挨拶を譲り合う優しさ、たくさんの面での成長が見られた1年であった。

このような児童の成長の一助として、保護者との連携が挙げられる。支援対象児童は、通常学級用の連絡帳の他に、「にじいる教室」用の連絡帳を毎日提出するようにしている。保護者と支援担当者がお互いに児童の体調や情緒面、学習の状況、友達との関わりなどを中心に書き、児童の様子を知らせ合うことで日々の支援に生かしている。

(2) 通常学級での支援

現在通級している児童は、1日のほとんどの時間を通常学級で学習している。支援担当者が学級担任と密に連携を図り、児童一人ひとりのニーズに応じて通常学級での授業に入り、支援対象の児童の支援にあたっている。

通常学級の授業場面では、支援担当者が関わる児童だけを支援の対象とするのではなく、気がかりな児童をはじめ通常学級の全児童とも関わりをもつことで、通常学級に自然な形で支援担当者が入ることができるような状態に変化してきている。これにより、通常学級における支援対象児童の存在がさらに自然なものとなっていることを実感している。

しかし、支援担当者の通常学級での存在がさらに自然なものとなり、低学力や日本語指導が必要な児童などの「気がかりな児童」への支援も可能な雰囲気ができるには、保護者の理解を得る必要があったり学級による差が生じたりするなど、未だ課題が山積みである。

その他、通常学級の児童の実態や支援対象児童の実態に応じて、支援担当者が障害児理解教育を実施している。これにより、支援対象児童がどのような学習をしているか理解を得たり、通常学級の児童が気兼ねなく「にじいる教室」に遊びに来たりすることができるようになっている。

平成21年度（1学期）個別の指導計画

○年○組 氏名 ○○ ○○

<p>[今年度の重点課題] ※ 2～3項目の課題を挙げる。 [指導上の配慮] ※ 上記の重点課題について指導する上での配慮事項について記入する。</p>			
教科・領域	ねがい	指導の手立て	評価
※ 個別指導や通常学級で支援を行っている教科・領域、教科・領域をあわせた指導について記入する。	※ 「こうなってほしい」というねがいについて記入する。 <例> ・自分の思いを表現するときの言葉遣いや態度に気をつける。	※ 左記の「ねがい」に対する指導における手だてについて記入する。 <例> ・個別のSSTの時間に、人を嫌な気持ちにさせない言い方や言葉遣いを学習する。	※ 各学期末に、課題となるところも含めながら頑張ったことや成長が見られたところについて記入する。 <例> ・自分が言われて嫌な気持ちになった経験も話しながら、「言いたくても我慢する・心の中で思う」などのまとめを考え出すことができました。

図7 本校「個別の指導計画」の書式と記入例

さらに、保護者懇談会で保護者や支援担当者が支援対象児童の特性について話すことによって、通常学級の児童の保護者の理解を得て家庭での指導に生かすことができるように努めている。

(3) 個別の指導計画の活用

本校では、毎学期初めに支援対象児童の「個別の指導計画」を作成し、目標や目標達成のための手だてなどを明確にして指導にあたっている。保護者とも密に連携を図り、付加・修正をお願いしたり、家庭での指導にも生かしていただいたりしている。

本校の「個別の指導計画」は、図7のような書式となっている。

その他にも、生育歴や将来の願い、性格・行動、学習の状況など細かい実態が把握できるよう、「個別の支援計画」を作成し、転校や小学部卒業の際の引き継ぎ資料として活用している。

6. 関係機関との連携

海外では、障害のある児童について相談できる機関が皆無に近い。そのような状況の中で、本校では、毎年、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所から指導を仰ぐ機会を設けている。

平成19年度からの3年間は、6月から9月末までに先生を招聘して来校していただいている。学校見学や授業参観を通して、香港日本人学校の特別支援教育の現状や児童生徒の実態を知っていただき、教員・保護者の教育相談、教員向けの講演会、保護者向けの講演会を実施している。



図8 小学部香港校での教育相談の様子



図9 小学部香港校での教員向け講演会の様子



図10 小学部大埔校での教育相談の様子

平成21年度講師招聘研修会の主な日程は、表3の通りである。

表3 独立行政法人特別支援教育総合研究所からの講師招聘研修会の主な日程

日にち	場所	内容
9月28日 (月)	小学部香港校 (支援体制あり)	<ul style="list-style-type: none"> ・支援対象児童に関する説明 ・授業参観（支援対象児童を中心に） ・教育相談（希望教員・保護者） ・教員向け講演会
9月29日 (火)	小学部大埔校 (支援体制なし)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業参観 ・教育相談 ・教員向け講演会
9月30日 (水)	小学部香港校 (支援体制あり)	<ul style="list-style-type: none"> ・教育相談（希望教員・保護者） ・小学部香港校・大埔校・中学部三校保護者向け講演会



図11 小学部大埔校での授業参観の様子



図12 小学部香港校での保護者向け講演会の様子

特別支援教育部の教員だけでなく、全職員を対象とした講演会を実施することによって、支援対象児童だけでなく「気がかりな児童」に対する理解を深めることにもつながっている。また、支援対象児童に向けた手だてが、実ほどの児童に対しても役に立つ手だてであるという意識をもつことにつながり、先に述べた「授業のユニバーサルデザイン」の推進につながっている。

障害のある児童や「気がかりな児童」への指導について悩みを抱えたときに、メールで相談をさせていただいたり、テレビ会議システムを使って手だてや具体的な教材・教具の工夫などをご指導いただいたりと、相談できる機関がない中で、力になってくださることをとてもありがたく思っている。来年度以降も、できるだけ毎年来校いただいて児童生徒や学校の様子を見ていただき、具体的な支援についてご指導いただきながら連携を図っていくことができれば幸いである。そして、児童にとってよりよい支援の在り方、児童や家族にとってよりよい就学相談ができるような学校のシステムや教員の資質の向上を図り、香港日本人学校の特別支援教育がさらに発展していくことを願ってやまない。

臨床的研究「教育相談事例を通じた広汎性発達障害児の心理的特性に関する理解と考察」

植木田 潤
(教育相談部)

【はじめに】

本論では、自閉症スペクトラムに相当する児童に、筆者が精神分析的な精神発達論に基づく理解と心理療法アプローチを適用したことで、情緒関係を形成することの困難さや社会適応の困難が、かなり改善されてきた2つの事例について報告する。本事例を通じて、自閉症スペクトラムに起因する独特な不安、それらの不安に対して働く防衛機制、そして、この防衛機制に基づく偏った対人コミュニケーション様式の展開等を精神分析的に理解していくプロセスが、自閉症スペクトラムの子どもたちの心的発達を促進することに役立つ可能性に注目したいと考えている。

一般に成人の心理療法では、言語的なコミュニケーションが内的世界を理解し接近するための主たる手段となっている。子どもの心理療法では、大人と比べて言語発達が十分ではないために、遊びplayの中に投影される内的世界を理解し接近していく、遊戯療法Play Therapyのアプローチを用いることが多い。しかし、従来の遊戯療法で想定されていた治療機序には、子どもの遊びplayの中に、心的発達の阻害や症状形成に寄与する要因が、心的外傷や葛藤と防衛機制との結びつきの中で象徴化して投影されていることが暗黙の前提として含まれているために、ある種の最早期の心的発達さえも完全ではない子どもたち（つまり、自閉症スペクトラムのように心的な象徴形成の段階に達していない子どもたち）に対するアプローチとしては十分ではなかった。

現代の自閉症スペクトラムの子どもに対する心理療法の適用においては、自閉症そのものを治癒することを目指した治療的なスタンスではなく、より限局的に、他者との情緒的な関係性を形成することの困難が改善されることで、子どもや家族のQOLの改善、および教育や社会経験の導入が可能となり、ひいては子どもの心的発達が促進されていくことが期待できるという発達促進的なスタンスを取ることが主流となってきている。

精神分析の文脈においては、タスティンTustin、メルツァーMeltzer、アルヴァレスAlvarezらポスト・クライン派と呼ばれる臨床家たちが、自閉症スペクトラムの子どもへの心理療法の理論と実践に、新たな視点を提示してきた。つまり、象徴や葛藤と防衛の理解にではなく、子ども

と治療者の情緒関係そのものへ治療を焦点化することであり、あるいはまた、自閉症特有の心的な布置に関するいくつかの新たな視点や概念である。それらの中でも特に、ビックBickに始まる『附着同一化adhesive identification』概念の導入は、自閉症スペクトラムの子どもたちが抱える特有の不安と、それに伴う特有の関係性を明確に捉えることを可能としている。附着同一化とは、目に見えない心というものを理解できない自閉症の心的世界は、いわば二次元的な性質を帯びており（メルツァー）、それゆえに、身体接触などの物理的な接触、あるいは他者の言動や見かけなどの表面的な性質のみを模倣すること（つまり、附着すること）でしか、他者と繋がることできないと感じられているような心的状態像として理解されている。健全な発達においては、心が三次元的な性質を備えているために、模倣という点だけでも、ほとんど「自動的にautomatically」（Rhode, 2008）対象内部に生起している心情も同時に取り入れ、心的な発達に役立てることができる訳である。

心理療法場面では、この附着同一化の布置を同定して、投影同一化や摂取同一化の布置へと変容させていくことが、他者への投影や他者からの取り入れの心的機制が活性化し展開されるようになり、心の発達を促進させていくための決定的に重要なポイントとなり得る、ということを理解可能にしている。本論では、こうしたポスト・クライン派の枠組みからの精神分析的な心理療法アプローチを通して、発達を促進するような情緒的な関係性が形成されていくプロセスについて、筆者の経験した2つの事例を通じて確認していくことが目的である。

【事例1】

【概要と面接過程】

・A男：不登校を主訴として、8歳時（小2）に来談を始める。その年の夏から不登校になっており、複数の相談機関で、「軽い知的障害で、こだわりも強く自閉的な面がある」と見立てられ紹介されてきた。

<session 1～8 / 初回～小3の4月>

（「 」内はAの言葉、“ ”内は担当者の言葉である）

8回の導入期（アセスメント期）を通じて、Aの「自閉的傾向」と捉えられがちな、一方的で紋切り型の問答（例えば、「お会場にあるテレビ局は？」“フジテレビ”など）を繰り返す背景には、他者がAの心的世界に一体化することを強く求める気持ち＝他者と分離している不安をAが意識しないための手段になっている可能性があるかと推測された。（つまり、Aは他者が自分とは違う気持ちや考えを持つことに耐えられなかった。）またAの言葉を通じて、Aの心の中に「学校に行きたい自分」と「行けない自分」との葛藤が存在することを理解できた。Aがこうした葛藤を抱えていられるということは、Aが一定レベルの象徴化機能を有しており、Aの遊びや言語的なコミュニケーションの中に、ある程度の明確なAの内的世界が投影されていること、そして、それを理解していくことがAの内的世界への接近に通じている可能性があることを推測した。こうしたアセスメントを踏まえて、Aが現実の対人関係と「心の中で生じている対人関係（＝対象関係）」の両面に渡って、他者と分離した一人のヒトとして自立できること、言い換えると、安定した「自己」感覚の確立＝心理的自立を促すことが最終的な相談支援の目標となった。

<session 9～30 / 小3>

Aは自分の生活時間と関心のほとんどを占めているTV番組を忠実に再現して見せ、それをクイズの様に相談担当者Therapist（以下、Thと記述する）に出題して、Thが適確に「○○だね」と理解すること、“Thも観ている”“Thも好きだ”とAの心的状態に完全に同調することを常に求めた。そしてまた、Thが同調に失敗すると激しい怒りを示した。Aのことを何でも分かってくれるThと、何も分かっていないThとの2つの局面に向けられるAの2つの情緒には大きなギャップがあったが、この段階では両者が統合されることはなく、Aと一体化し損なったThの言動は、まるで「なかったこと」のように無視されることが続いた。こうした両極端の情緒が統合されないまま、sessionを重ねる毎にAの心の中に膨らむに連れて、Thが重大な病気に罹って「Aを忘れてしまうのではないか」という心配をAが言葉にし始めた。それと同時期に、「もう来ない」「家にある玩具を置いておきたい」等、Thとの繋がりへの脆弱性に対する不安や、分離を巡る自立への不安が前面に現れ始めたことと理解された。やがてAはThとの間で体験するこれらの葛藤的な情緒に耐え切れなくなったらしく、一旦sessionを中断して、突然の再登校を始めた。しかし、根本にある問題は解決していなかったため、すぐに再登校となって再び来談することとなった。再来談を始めた際、Aから「観てほしいTVがある」とビデオデッキとTVモニターのセットが要求された。それ以降のsession

では、Aが家庭で選んできた録画ビデオをThに見せて、ひたすらThに同調を求めることが続いた。それと同時期に、「学校の中に自分の部屋があれば行かれる」「その部屋には（プレイルームと同じように）テレビセットを用意してほしい」と語るようにもなった。

<session 31～52 / 小4>

「Thは大人になってヨカッタ?」「会えて嬉しい?」「○○欲しい?」と繰り返しThに訊ねる。A自身の気持ちは自ら体験されずに、まるでThの側がその情緒を抱いているかのような体験、つまり投影同一化projective identificationの機制が活発に働いていると感じられたため、Thは“それはA自身の気持ちである”ことを繰り返し伝え返すことに努めた。やがて「Thだったらどうするか?」と訊ねることが多くなる。Thが投影の対象としてだけでなく、模倣あるいは参照するといった、摂取introjectionの対象としても機能し始めたことを感じる。再登校を始めるが学習空白が現実的な問題となり、知能検査で認知機能の偏りを確認した上で、現実的に必要な対応の仕方や環境作りに関して、学校側と協議を積み重ねた。担任をはじめとした学校側の配慮と多大な努力で、Aが放課後に学校へ顔を出せるようになり、また通級指導教室なども利用して、常に学校場面やクラスメイト等との繋がりが途切れない状況を作り出せていた。

<session 53～64 / 小5>

この時期には、録画ビデオをほぼ必要としなくなっていた。持参するビデオは、Aの内的な世界を直接的に投影したものとなっていた。「大人になりたい」期待と不安を口にし始め、「なぜ学校に行けなかったのか謎だ」と過去を振り返るようにもなっていた。適応指導教室に通い始めて半年で、学校への全面復帰を果たした。

【事例1の考察】

Aの示したテレビの登場人物やThの模倣と一体化への執着は、ビックやメルツァーの『附着同一化』概念を彷彿とさせた。そして、このAの附着同一化の展開には、タスティンが述べたように「他者との耐え難い分離に気付く不安」が核心にあったことが推測された。相手を辟易とさせるほどに繰り返されるワンパターンの問答や、ビデオテープが擦り切れるほど繰り返し観ることで成り立っていた完璧な「物まね」遊びのような、Aの自閉的な言動が張り巡らされた背景には、この自らがバラバラになってしまう不安から自らを防衛するためのものだったと理解された。心理療法を通じて、Thにピッタリと附着した一体化の状態からのわずかずつの分離体験（ThがAとは違う心を持つ

た別の生き物であること)を受け容れても、A自身が崩壊したり消失したりしないことを忍耐強くThが支えていったことで、Aの二次元的な心的世界は三次元的な空間を内包し始めるようになった。学校という附着する対象が存在しない場においても、プレイルームという空間やThという対象を内的な世界に摂取して、安心をもたらす存在として、A自身の心の中に内包することができるようになったことが理解できる。プレイルームおよびThとのPlayの中で展開された附着同一化という二次元的な関係性が、内包された空間のある三次元的な世界へと変化したことが、投影や取り入れを可能にして、Aの心的発達を促進させた心理療法プロセスであったと推測される。

【事例2】

【概要と面接過程】

- ・B男：多動を主訴として、8歳時(小2)に来談。両親と弟の4人家族。
- ・「広汎性発達障害に伴うADHD」と診断される。小2より特別支援学級へ籍を移すが、「Bはバカ?死んでもいい?」等の言動とともに自分の世界に入ってしまうことが増えて、他者との関わりが困難であった。

<session 1~10 / アセスメント期>

(「 」内はBの言葉、“ ”内は担当者の言葉である)
ADHD様の転導性の高さは認められたが、それは対人関係での不安が極度に高いためと思われた。そしてまた、Bがそうした不安をうまく調整され得ないことが、初対面のThに出会った途端に「大好き」と抱きつく等、他者への無差別な愛着が向けられている様子と身体接触の多さなどに特徴的に現れており、他者性(=誰ともつながっていない自分)を意識すると、バラバラになってしまいそうな圧倒的な不安が生じ、必死に自分を繋ぎ止めるためのBなりの防衛であると推測された。また、Bは「たかいたかい」「おウマさん」や肩車等、乳児のように扱われることを繰り返し求め、そこに伴う情緒体験をThと共有することよりも、感覚体験そのものを求めていたように思われた。ThがBの求めに応じず、赤ん坊のように扱われたい気持ちとBの過去の情緒体験を結びつけようとする、葛藤と防衛機制的解釈に類する介入は全て無視され、Thが求めに応じないのは「Bがバカだから?」「Thは悪い人」「独りにするな!」等の迫害的な世界がプレイルーム内に投影され展開されていた。

<session 11~29>

徐々に乳児様の遊びから脱し、Bは幼児向け雑誌の『附

録作り』等を通して、Thに「全部やって」「作って」と完全な支配を繰り返し求めた。B自身が赤ん坊のように「無力である」ことを口にし、思い通りに動かないと「バカ!」「メチャメチャにしてやる!」と暴れてプレイルームを飛び出してしまうような、迫害不安が全面に展開されたBの心的世界と、「この前は大暴れしてゴメンね」といった謝罪の言葉とともに、ほとんど動きのない遊びが展開されるBの心的世界といった両極端の心的布置を行き来する様子が示された。そして、この2つのBの世界で示されたBの様子からは、まるで良い子goodなBと悪い子badのBの2人が統合されないまま存在しているかのような印象をThに抱かせた。この時期のThは暴れるBに大きな動揺を感じ、「乳児を抱き損ねて落としてしまう」ような不安を感じていた。暴れるBを“落とさない”こと、そして遊びの中に葛藤や防衛を見出すよりも“応答する—しない”こと、そのものに意味があるように感じ始めていた。

<session 30~34>

学校や家庭での適応が劇的に改善したことで、Thが“ここを卒業...”と発した言葉に激しく反応する。Bの見捨てられるような不安が活性化したらしく、Thが前言を撤回するもBの心的世界とTh像は混乱を示し、プレイルームからの脱走も見られた。

来所して待合室にいる間から居眠りを初めて、プレイルーム内でもしばらく横になって居眠りをしたり、プレイルームを飛び出しては戻ったりすることを繰り返す。プレイルーム内に留まったsessionでも、“なんとなく居るだけ”の様子になる。Thが卒業を撤回しようと何度もBに語りかけるが、“卒業”という単語を聴いただけでBは大きな音や「ちんちんブラブラ」「はなくそ」などの言葉で遮り、Thの声を耳に入れないようにしていた。

<session 34~81>

Thに「やってもらおう」附録作り等が中心となる。B自らも作ろうとして僅かな失敗をした時や思い通りにThが動かないと怒りを爆発させるが、徐々に「イライラする!」「お願いだから」「苦手なんだ」等の言葉化が増えてくる。やがて、Bは指しゃぶりやThに抱きつくことで心的な安定を図る、附着的な関係性を基本としつつも、Thに対する質問や「バカと言われた」「大人になれるのか?」等のBの怒りや不安の言葉化が増えてくる。Thは正確さよりもBに応答する存在であることを心掛けつつ、その時にBが体験したであろう情緒を言葉化して返していく。この繰り返してBが自らの情緒を体験し言葉にしていけるようになっていくことが可能になっていると考え始めている。

<session 82~108>

「〇〇って、何？」という質問が繰り返され、外的世界を知ろうとする希求性が活性化する。同時並行的に、過去と現在の内的な情緒体験を語り、その意味を考え始める。Thは、これまでの遊びplayに終始一貫して、排泄を極限まで我慢するテーマと、Thとの身体接触による安定を求めるテーマの2点が続いていることに注目した。特に身体接触による安定のテーマに関して、「附着同一化」という概念が常に念頭にあり、Thの側がBを分離することに、強い危機感と躊躇いを感じ続けていることを強く実感していた。

【事例2の考察】

Bの示した身体的な分離の困難は、事例1と同様、「耐え難い分離に気付く」不安に対する防衛であり、自他の境界の未分化な最早期の心性を呈していたと考えられる。この段階では、未だ投影同一化のための心的空間を持たない「附着同一化」が中心の関係性を形成しており、Bとの心理療法は、ビクの指摘したように、皮膚感覚を内在化して心的空間を獲得していくプロセスを示していたものと考えられた。この身体感覚の取り入れによる内在化と同時に、心的な対象としてのThを取り入れて内在化していくこと、言い換えれば、感覚的および情緒的に十分に包容されるcontainer/contained体験を積み重ねていくことで、Bの内界に心的空間や自他の境界が生じ、やがて投影や摂取を可能とする空間が生じることで、Thとの交流が成立し始めたのだと推測される。

【考 察】

事例1の治療初期では、Aの一方的で繰り返しの会話をThが聴き、AがTV番組をナレーションの一言一句まで忠実に再現することを受け容れることに終始する。Thはその再現の一部に役立つ道具となったり、あるいはAの再現がどれだけ正確であるかを確認したりするための鏡のような役割としてだけ、その存在を認められていると感じていた。

一方、事例2の治療初期では、Bは一分の隙もない一体感を身体感覚レベルで求めて、Th側からの分離は一切受け容れがたく、Thの側からの分離の試みはBに破滅的な不安や行動化を引き起こすこととなったようだった。

Aの忠実な模倣を妨げたり、Bの意思・意図とは違うThの独自性を発揮したりしようすると激怒をもって反応する2つの事例の関係性からは、ピタリと一体化して分離の空間を意識させない「附着同一化」の布置が、Thと

の関係性の中核を成していることが推測された。Aにとっては模倣が完全でないことは、おそらくそこに附着しているAそのものが崩壊するような危機を感じさせており、この模倣の完全さや繰り返しても全く変化しない応答を通して、初めてAは自己の統合を保っていられるのだらうと推測された。Bにおいても、ピタリと一体化した皮膚感覚の体験を通して自己の安定や統合を保っており、分離を起点とした情緒体験を認めることは自己がバラバラになるかのような恐怖体験に繋がっていくことが推測された。

ポスト・クライン派と呼ばれるビクやタスティン、メルツァー等は、自閉症児の示す情緒的な関係性の形成に対する困難さを「附着同一化adhesive identification」の概念を用いて理解する方策を提示している。自閉症児の用いる附着同一化が「投影同一化が作動する以前の最早期の原始的防衛である」ことに言及し、最早期の包容された皮膚感覚を内在化することができなかつたために投影同一化に必要な内的空間を形成できず「対象の表面に附着する」ことしかできなくなることを示した。また「行動的には模倣に終始」することにも言及している。

「附着同一化」の存在を通して、両事例の「耐え難い分離に気付く」不安を防衛するために張り巡らされていた自閉的な言動の意味が理解され、自他の境界の未分化な最早期の心性を呈していることを理解できた。治療過程においては、Thとのわずかずつの分離体験を忍耐強く支えていくことでThという対象の心的な世界での恒常性を強化すると同時に、附着同一化を基調としたThとの一体化したgoodな関係性を支えにして、プレイルーム内に心的空間を展開し投影することが可能になったと推測される。心的空間が形成されたことで、やがてA、Bの2人の心的世界にはThという分離した対象が存在できるようになり、投影や摂取の心的な機制も作動し始めたものと理解される。

事例1において、AがThを模倣しようとする言動は、摂取同一化introjective identification（あるいは、体内化incorporation）の布置をも示しており、Thを心の中に住ませることで分離不安を埋めていく段階が訪れた。具体的な場面を挙げて、「Thは〇〇をどうしてたか？」「〇〇はどうすればよいのか？」と当初の模倣とは色彩が変わって、変化の乏しいパターン化された内閉的なTV番組の中に模倣を求めるのではなく、生きた文脈に対する生きた対象であるThからの摂取を通して、自我形成の基礎とし、なおかつそこには一言一句違わない完全な模倣ではなく、自他の独自性を保ちつつ自己形成のパーツとなしていることはAの成長発達の成果であろうと考えられる。

また、事例2のBとの心理療法においては、Thとの身体的なピタリと一体化した密着を求めていた段階 一未だ心的空間を持たない「附着同一化」が中心の関係性を

形成していた一から、皮膚感覚を内在化して心的空間を獲得していくプロセスを示していたと考えられる。Bが感覚的および情緒的にThに十分包容されるcontainer/contained体験、あるいはそれ以前の包容するcontainer/contained対象が存在するという体験を積み重ねていくことで、やがて投影同一化を可能とする心的空間と同時に自他の境界が生じた結果、象徴としての言語の使用による情緒交流が可能になったのだと推測される。

【おわりに】

自閉症スペクトラムの子どもの中核的な問題と考えられる「他者との情緒的な関係性を形成することの困難さ」が改善することで、子ども自身や家族のQOLの改善、教育や社会経験の導入が可能となり、子どもの心的発達そのものが促進されていくことが示唆された。タスティンやアルヴァレスら、ポストクライン派のアプローチから、自閉症スペクトラムの子どもとの情緒関係そのものへ治療を焦点化すること、特に附着同一化の布置が投影・摂取同一化の布置へと変化していくように関係性を展開させていくこと

が重要であると示唆された。本論では、こうした枠組みからの心理療法アプローチを通して、自閉症スペクトラムの子どもの発達を促進するような情緒的な関係を形成することが可能であることの検討を行った。

<引用文献・参考文献>

- ・E.ビック「早期対象関係における皮膚の体験」(E.B.スピリウス編「メラニー・クライントゥデイ2」第3部3より) 岩崎学術出版社 1993
- ・S.F.キャセッセ 「入門 メルツァーの精神分析論考」 岩崎学術出版社 2005
- ・S.スペンスリー「タスティン入門」 岩崎学術出版社 2003
- ・F.タスティン「自閉症と小児精神病」 創元社 2005
- ・A.アルヴァレス S.リード編「自閉症とパーソナリティ」 創元社 2006
- ・A.アルヴァレス「こころの再生を求めて ポスト・クライン派による子どもの心理療法」 岩崎学術出版社 2002
- ・M.Rhode「Joining the human family」(: IN Barrows, K(ed) Autism in Childhood and Autistic Features in Adults.Ch.7) Karnac, 2008

平成21年度 日本人学校における特別支援教育に関する調査結果

横尾 俊
(教育相談部)

I. はじめに

国立特別支援教育総合研究所では、我が国の障害のある子どもの教育に関するナショナルセンターとして役割の一つとして、国外在住の方や日本人学校等からの相談依頼に応じる教育相談を行っている。この業務を行うにあたり、平成19年度から毎年、日本人学校における特別支援教育の状況を調査している。本稿では平成21年度に行った調査結果を報告する。

II. 日本人学校における特別支援教育に関する調査結果報告

1. 方法

(1) 調査対象と手続き

全日本人学校89校を対象とし、当研究所のウェブ調査サーバを用いて調査を行った。調査手続きとしては、メールにて各日本人学校に調査依頼と、回答用ウェブのURLを知らせた。

調査期間は、2009年12月18日から2010年1月20日であり、回答者はこの期間中にアンケートサーバーにアクセスし、2009年12月1日現在の実態を答えている。なお、アンケート用のウェブにはユーザー名とパスワードを設定し、回答対象者以外のアクセスを制限しデータの信頼性を高めるように工夫した。

(2) 調査内容

調査内容は、以下のA～Eの5項目から構成されている。

- 【項目A】 学校に関する基本的な情報
- 【項目B】 小学部に関する情報
- 【項目C】 中学部に関する情報
- 【項目D】 幼稚部に関する情報
- 【項目E】 現地機関との連携に関する情報

また、今年度の調査から、研究所で行っている日本人学校向けの支援内容についても問うた質問項目を設定し、現在の業務のPR状況をモニターすることとした。

2. 調査結果

(1) 回収率

日本人学校83校中39校から回答があり、回答率は47.0%である。

(2) 学校の傾向

回答を得られた学校の規模は、教員数の最小が7人、最大が106人で11～20人にピークがあり(図1)、幼児児童生徒数は最小が17名、最大が1743名で、在籍幼児児童生徒数は若干ばらけた結果となっている(図2)。

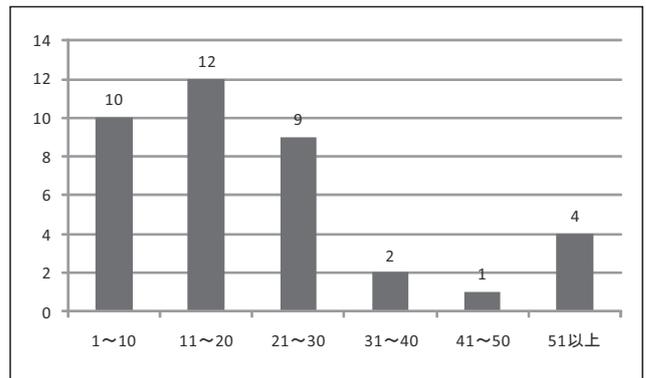


図1 教員数のヒストグラム(n=39)

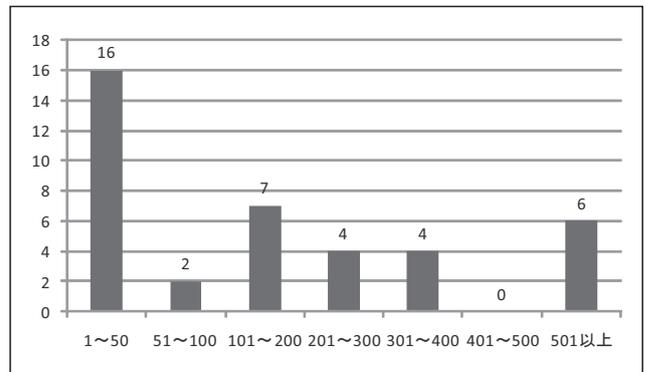


図2 在籍幼児児童生徒数のヒストグラム(n=39)

(3) 特別支援教育体制の現状

アンケートでは、特別支援教育体制の現状について、体制を整えている段階、次年度整備する予定、現在検討中、検討する段階ではない、検討していない、その他の6段階で現在の特別支援教育体制について問うている(図3)。体制を整えていると答えた学校が17校(43.6%)、次年度整備する予定が1校(2.6%)、検討中が12校(30.8%)と、特別支援教育体制に対して何らかの考慮を行っている学校は76.9%を占めている。

一方、特別支援教育コーディネーターの指名状況は、14校(35.9%)で指名しており(図4)、特別支援教育を担当する分掌を設定している学校は、25校(64.1%)という結果だっ

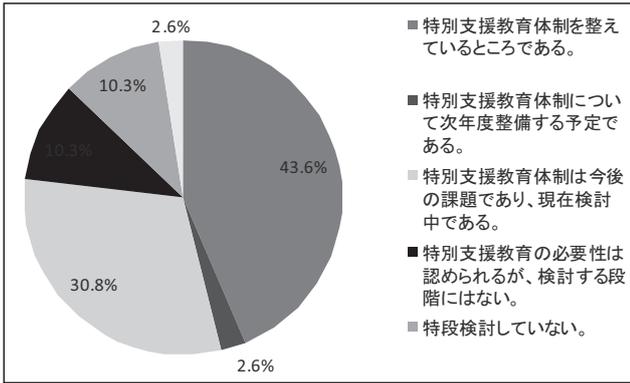


図3 特別新教育体制の現状

た(図5)。また、特別支援教育コーディネーターを指名している学校の13校では、同時に分掌も設置している状況にある。校内委員会の設置については、33校(84.8%)の学校で設置しているとの回答であった(図6)。

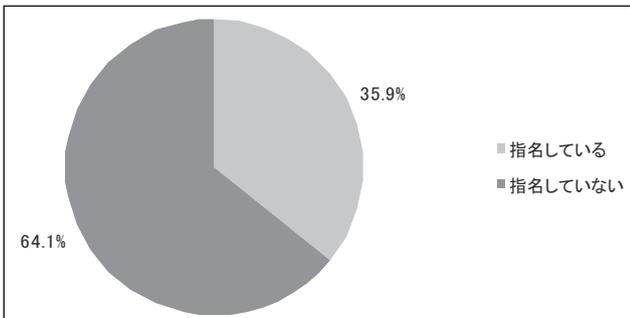


図4 コーディネーターの指名状況

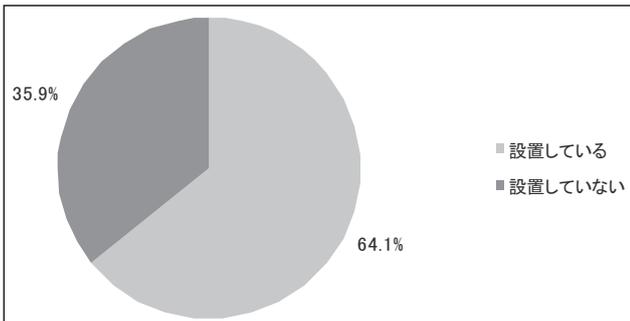


図5 特別支援教育の分掌の設置状況

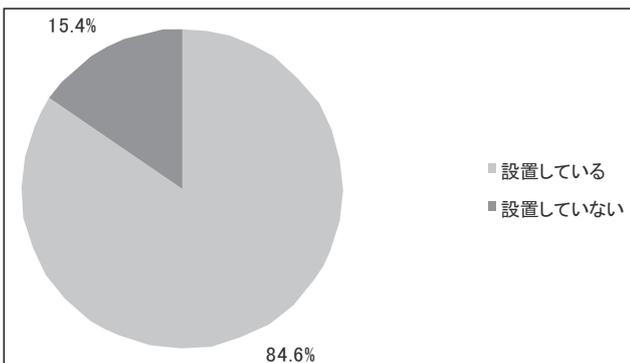


図6 校内委員会の設置

(4) 障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒について
小学部では23校(59.0%)、中学部では14校(35.9%)の学校に障害がある、または配慮を必要とする児童生徒がいると回答があった(図7、図8)。

また、個別指導を受けている児童生徒の数をみると小学部では学業不振(日本語の課題を持っている児童も含む)のある児童が11校で(28.2%)、発達障害のある児童が8校(20.5%)、中学部では学業不振(日本語の課題を持っている児童も含む)のある生徒が5校で(12.8%)、発達障害のある生徒が5校(12.8%)でいると回答されている。

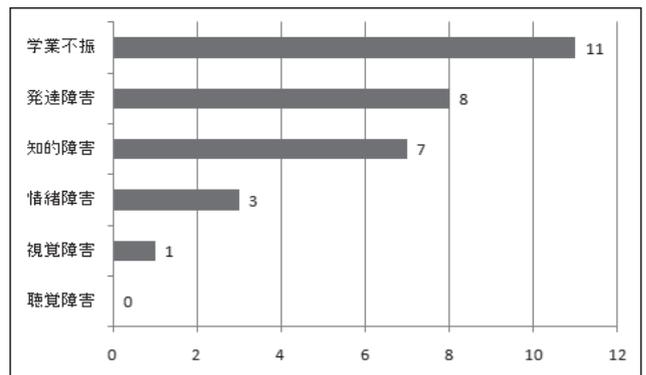


図7 小学部において個別指導を受けている児童の内訳

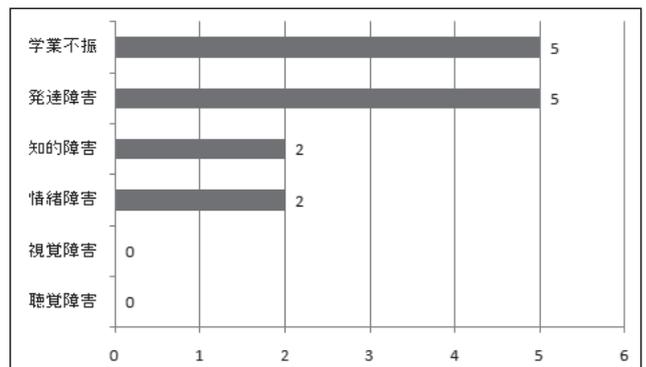


図8 中学部において個別指導を受けている児童の内訳

(5) 障害のある子どもへの支援

障害のある子どもの教育の場の設置状況は小学部に設置が6校(15.4%)、小学部・中学部に設置が3校(7.7%)で、30校の学校で設置されていない状況である(図9)。

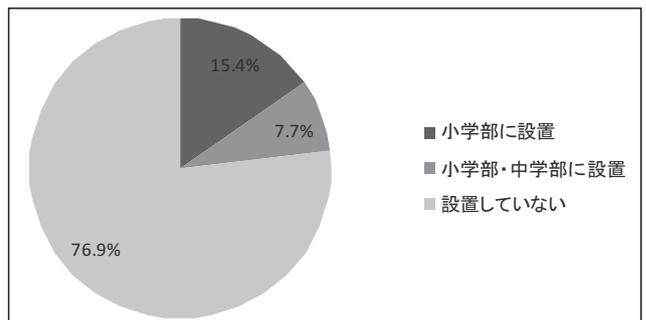


図9 障害のある子どもの教育の場の設置状況

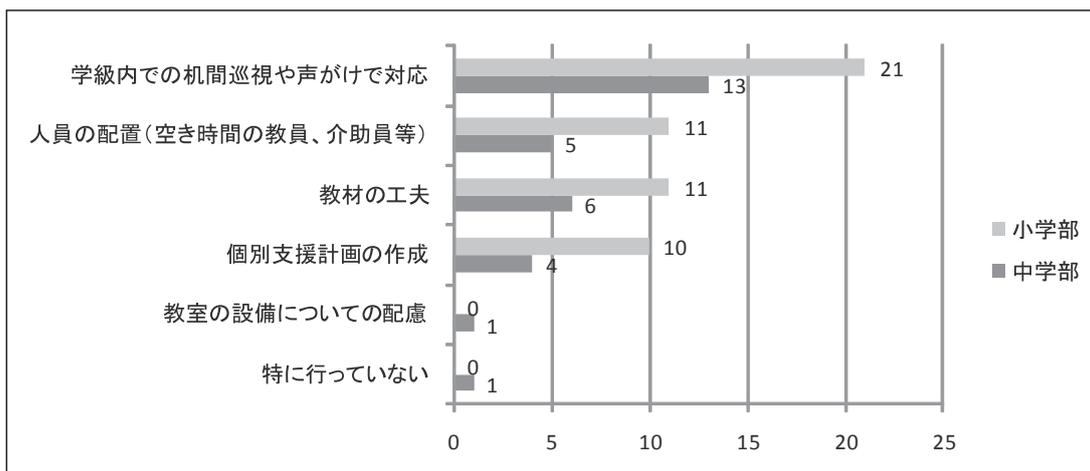


図10 通常学級内の配慮の必要な子どもへの対応方法

通常の学級の中の障害がある、または配慮を必要とする児童生徒の状況については、そういった子どもがいる学校は小学部で、23校(59.0%)、中学部で14校(35.9%)いと回答されている。そういった子どもの支援方法としては、小学部中学部共に学級内での机間巡視や声がけで対応するという回答が多かった(図10)。

(6) 幼稚部の特別支援教育について

1. 幼稚部設置状況

幼稚部設置は回答学校39校中8校(20.5%)であった。そのうち、障害がある、もしくは配慮の必要とする幼児がいると回答があったのは2校であった。

2. 近隣の幼稚園の有無と連携状況

近隣に日本語による教育がなされている幼稚園があると答えた日本人学校は15校(38.5%)である。

また、近隣の幼稚園と障害があるまたは配慮を必要とする幼児との連携を行っている学校は12校(30.8%)あり、連携内容は訪問による情報交換が一番多く挙げられている(図11)。

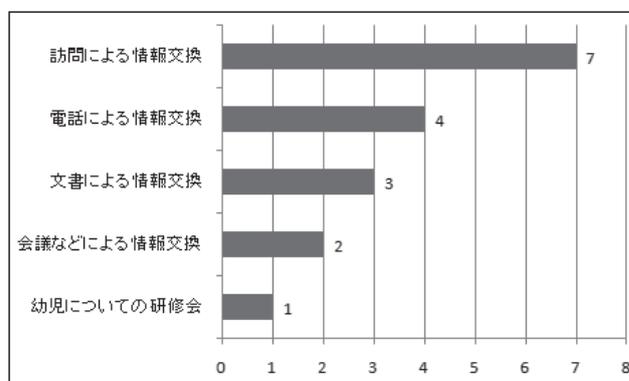


図11 近隣幼稚園との連携内容

(7) 特別支援教育についての課題

特別支援教育について課題となっている事については、人的な配置、指導内容や方法、児童生徒の実態把握や見立てが多くあげられている(図12)。それに対して保護者の理解や校内の意識をあげる学校は相対的に少ない状況である。

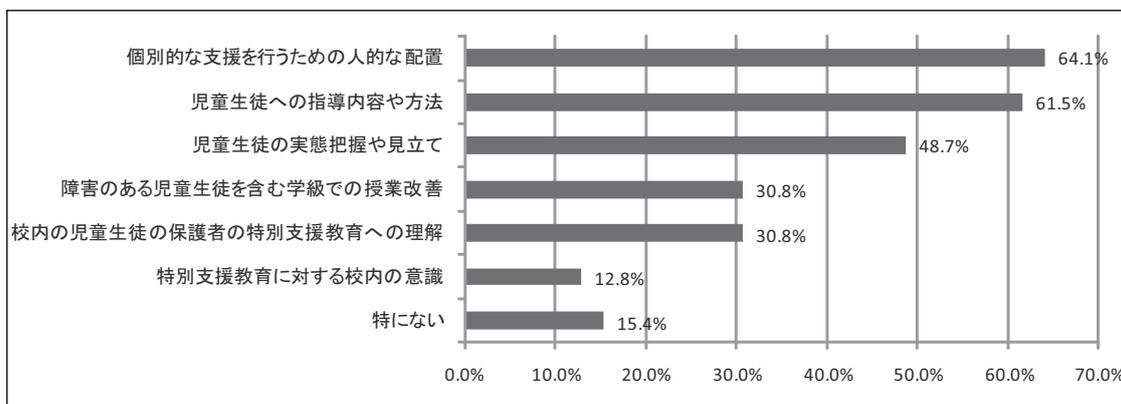


図12 特別支援教育について課題

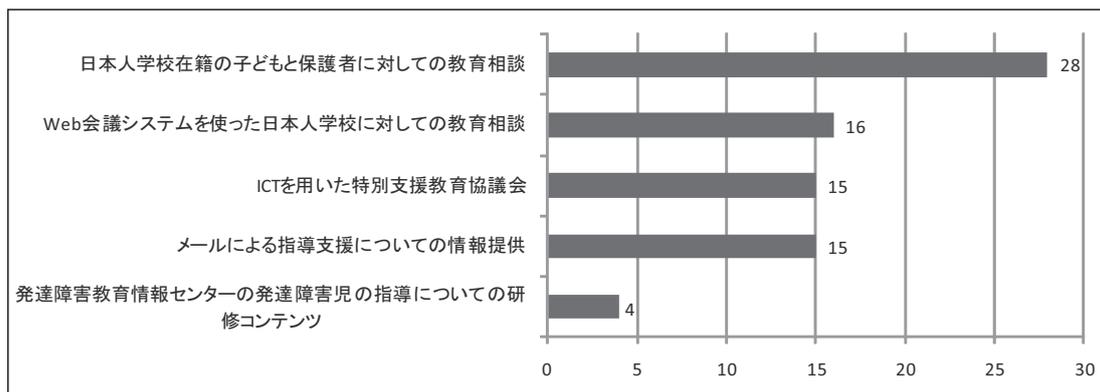


図13 日本人学校に関連する国立特別支援教育総合研究所の事業に対する認知

(8) 国立特別支援教育総合研究所が行う事業内容の現状

当研究所で行っている事業内容の広報状況を問うた質問項目では、日本人学校在籍の子どもと保護者に対する教育相談は28校(71.8%)で知られていたが、その他の事業内容に対しては、半数を下回っている。特に発達障害教育情報センターの研修コンテンツに関しては、4校からしか知られていない状況にある(図13)。

Ⅲ. 調査のまとめ

日本人学校における特別支援教育体制は、76.9%の学校で何らかの検討が行われており、国内同様ニーズが認識されている状況となっている。特別支援教育コーディネーターの指名状況は昨年同様低い割合となっている¹⁾が、分掌組織や校内委員会の設置はコーディネーターの指名割合と比べると多いことから、担当者が中心となるのではなく学校全体で支援体制を作るという形がとられていると推測することができる。このことは、人員の少なさを体制の工夫によって補う努力の表れであろう。

また、障害のある、または配慮が必要な児童生徒がいる学校は、小学部で59.0%、中学部では37.5%となっており、特に小学部段階で支援を必要とする子どもがいるという結

果となっている。具体的な支援方法としては、授業中の机間巡視や声がけなどの通常の授業の中での工夫が主となっており、日本人学校における特別支援教育のあり方として授業方法の工夫の重要性が示唆される。

課題としては、人員の配置の他に指導内容や子どもの実態把握の方法などが多くあげられており、特別支援教育の専門性に関する研修内容や具体的な指導方法に関する支援が提供される必要があると考えられる。

当研究所の事業にたいする認知については、日本人学校在籍の子どもと保護者に対する教育相談については71.8%と比較的高い割合となっているが、あまり知られていない結果となっている。特に発達障害教育情報センターの発達障害児の指導につちえの研究数コンテンツを知っていると答えた学校は4校のみであり、日本人学校で有用と思われるコンテンツについてのPRの不足が考えられる。今後、日本人学校の教育に貢献する事業内容の展開とPRについて、当研究所として一層の努力が必要である。

【引用文献】

- 1) 横尾 俊 平成20年度日本人学校及び補習授業校に対するアンケート結果について 国立特別支援教育総合研究所 教育相談年報 第30号 2009

平成21年度 国内教育相談機関の実態に関する調査結果について

国立特別支援教育総合研究所
教育相談部

I. はじめに

本研究所は、我が国の障害のある子どもの教育に関するナショナルセンターとしての役割を担っており、教育相談部においては、全国の教育相談機関、特別支援学校等における教育相談の推進、その質の向上等、教育相談活動の充実に資するための業務を行っている。

この業務を行う中で、5年に一度、アンケート調査を実施して、全国の教育相談機関における教育相談活動の実態を把握するとともに、その調査結果をwebサイトに掲載して広く情報提供を行っている (<http://www.nise.go.jp/sodan/kanan/toppage.html>)。

本稿では、平成21年度に実施した調査結果について報告する。

II. 国内教育相談機関の実態に関する調査

1. 方法

(1) 調査対象

- ① 全国特別支援教育センター協議会に加盟している57機関
- ② 全国教育研究所連盟に加盟している機関の中で教育相談を実施している220機関

以上の合計277機関を対象にアンケート調査を実施した。

(2) 手続き

調査は郵送による質問紙調査を行った。

調査期間は、2009年9月25日～10月31日とした。

2. 調査内容

調査内容は、①、②ともに以下の1～4の4項目から構成されている。

【項目1】相談機関の基本的な情報

【項目2】相談対象について

【項目3】相談形態について

【項目4】相談できる内容について

3. 結果1：全国特別支援教育センター協議会 加盟機関 (47/57機関) について

結果については、① 全国特別支援教育センター協議会の加盟機関と、② 全国教育研究所連盟の加盟機関とに分

けて以下に示す。

(1) 回収率

- ① 全国特別支援教育センター協議会の加盟機関47機関 (回収率82%)

(2) 相談機関の基本的な情報について

相談機関の基本的な情報としては、「機関名」「所在地」「連絡先」等について回答を求めた。結果については、前回(5年前に)調査からの変更の有無を確認し、本研究所webサイトにて『全国相談機関データベース』という名称で、保護者や教職員等の広く一般に向けた情報提供を行っている。

(3) 相談対象について

【相談対象】の設問には、「対象年齢」「対象とする障害種」「相談対象」の下位項目を設けており、どれも複数回答を可とした。結果については、以下の図1～図3の通りである。

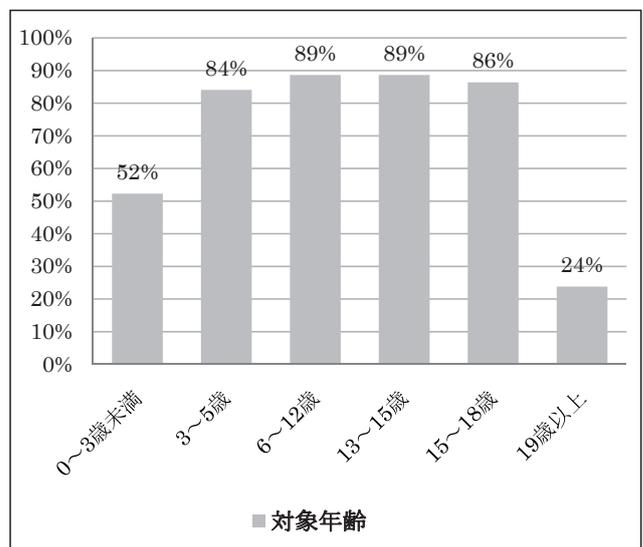


図1. 対象年齢

相談の「対象年齢」としては、6～12歳および13～15歳の小中学校期の相談が最も多く89%の39機関で対応されていた。また、0～3歳未満の乳幼児に対する相談も52%の23機関で対象とされており、3～5歳の就学前の幼児についても84%の37機関、15～18歳の高校生年齢も86%の38機関で対象とされており、全国的に年齢の幅は広く相談対象

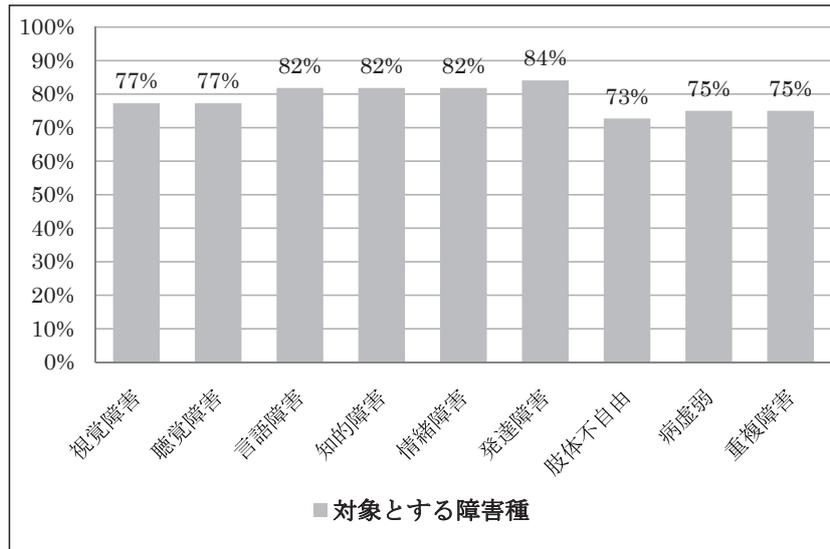


図2. 対象とする障害種

とされていることが示された。

相談の「対象とする障害種」については、図2の通りである。障害種にかかわらず、幅広く対象とされているが、特に発達障害について対応している機関が84%の37機関と最も多いことが示された。近年の発達障害に対する支援のニーズが高いことを示唆していると考えられる。また、言語障害、知的障害、情緒障害も82%の36機関と支援ニーズが高いことを示唆している。

相談の「対象者」は、図3に示した。保護者89%の39機関、子ども86%の38機関、教職員等86%の38機関となり、差が認められなかった。

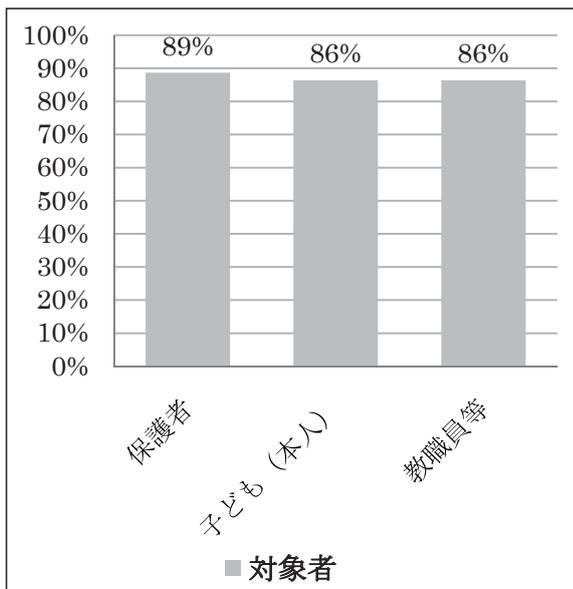


図3. 相談の対象者

の期限」「相談の料金」「相談日・受付日」の下位項目を設けており、結果については、以下の図4～図7のようになっている。

相談の「方法」は複数回答も可とした。図4に示した通り、来所による相談を実施している機関が98%で43機関と最も多く、次いで通信による相談を実施している機関が68%で28機関と多くなっている。訪問相談については、要請による訪問相談の方が巡回による訪問相談よりも多く実施されており、55%の24機関となっている。

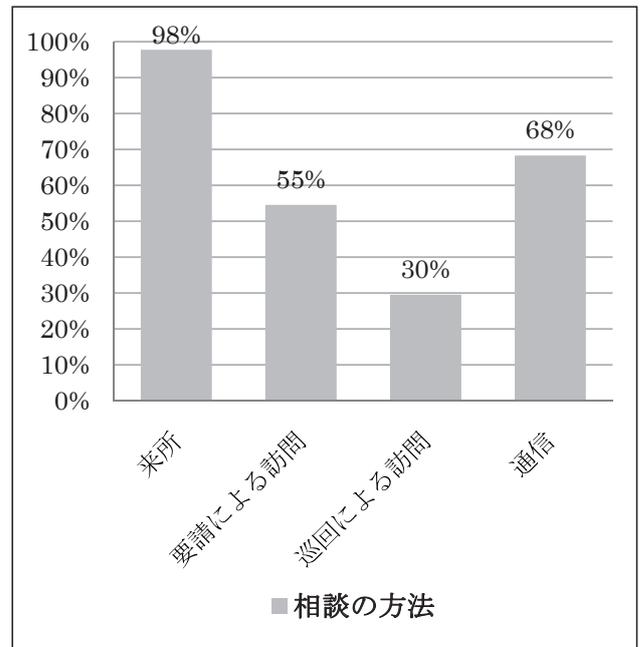


図4. 相談の方法

(4) 相談形態について

【相談形態】の設問には、「相談の方法」「相談終了まで

相談終了までの「期限の有無」については、84%の37機関で期限を設けていることが図5に示している。期限の上限は定かではないが、全国的な動向として、相談実施に当たって一定期間の継続相談という制限が設けられている機関は少ないことが明らかとなった。

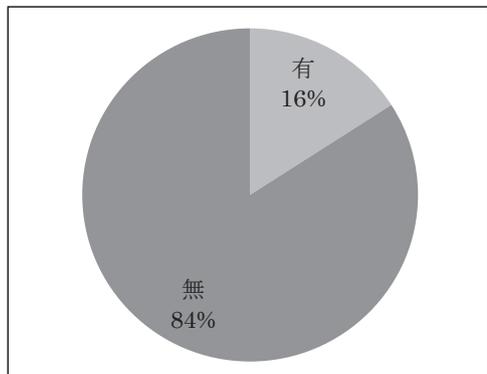


図5. 相談終了までの期限の有無

相談の「料金」については、全ての機関において無料であることが明らかとなった。

相談の「受付」に関わっては、図6に示されているように、82%の36機関が平日のみの対応である一方で、5%の2機関においては休日でも受け付けていることが明らかとなった。

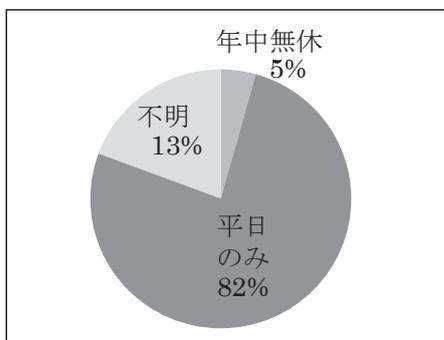


図6. 相談の日・受付時間

(5) 相談できる内容について

【相談できる内容】は該当する項目全てに回答を求め、複数回答を可とした。結果は、図7に示した通りである。

保護者に対する助言・指導を行っている機関が95%の42機関と最も多い。次いで、幼稚園・保育所・学校等へのコンサルテーションと特性に応じた指導方法が91%の40機関と多かった。ほとんどの機関が、子どもの在籍する園や学校に対するコンサルテーションを実施していることが明らかとなった。また、就学に関する相談が82%の36機関、診断等のアセスメントが80%の35機関で実施されていることが明らかとなった。地域リソースの紹介も84%の37機関と多くの機関で相談されていることが明らかとなった。

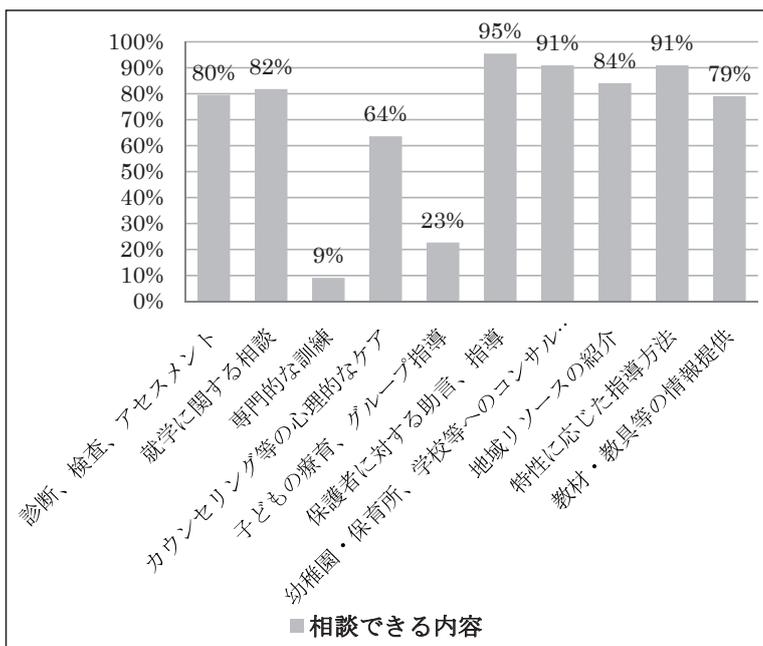


図7. 相談できる内容

4. 結果2：全国教育研究所連盟 加盟機関（143/220機関）について

(1) 回収率

② 全国教育研究所連盟の加盟機関143機関（65%）から回答があった。

(2) 相談機関の基本的な情報について

相談機関の基本的な情報としては、「機関名」「所在地」「連絡先」等について回答を求めた。結果については、前回（5年前に）調査からの変更の有無を確認し、本研究ウェブサイトにて『全国相談機関データベース』という名称で、保護者や教職員等の広く一般に向けた情報提供を行っている。

(3) 相談対象について

相談対象の設定には、「対象年齢」「対象とする障害種」「相談対象」の下位項目を設けており、結果については、以下の図8～図10のようにになっている。

相談の「対象年齢」としては、6～12歳が90%の機関で対象とされており、13～15歳が91%の機関で対象とされていることが明らかとなった（図8）。0～3歳未満の乳幼児では21%の機関、また3～5歳の幼児については58%の機関で対象とされていることが分かった。15歳～18歳の高校生年齢については、47%の機関で対象とされていることが分かった。

相談の「対象者」としては、保護者が90%、子ども（本人）が84%、教委職員等が80%とほとんどの機関で相談の対象とされており、差が認められなかった（図9）。

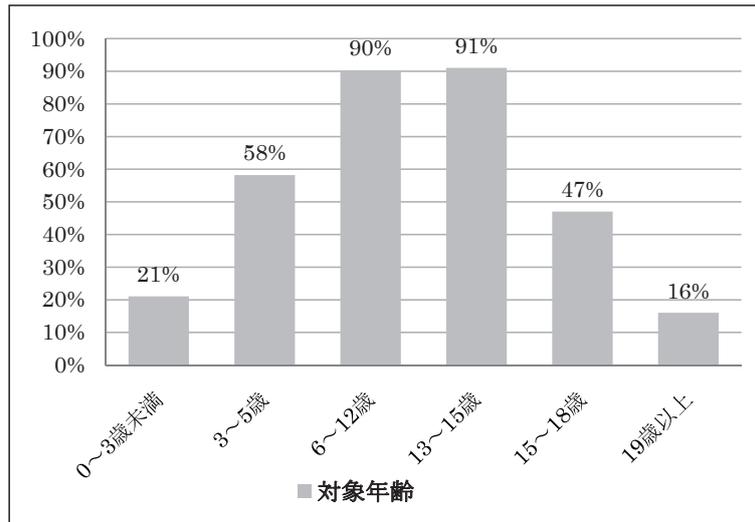


図8. 対象年齢

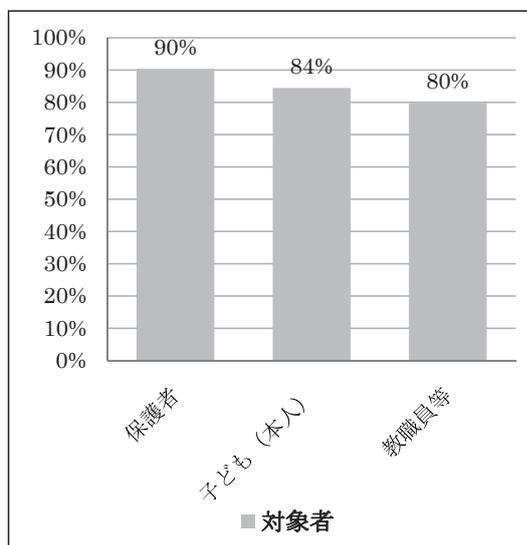


図9. 相談の対象者

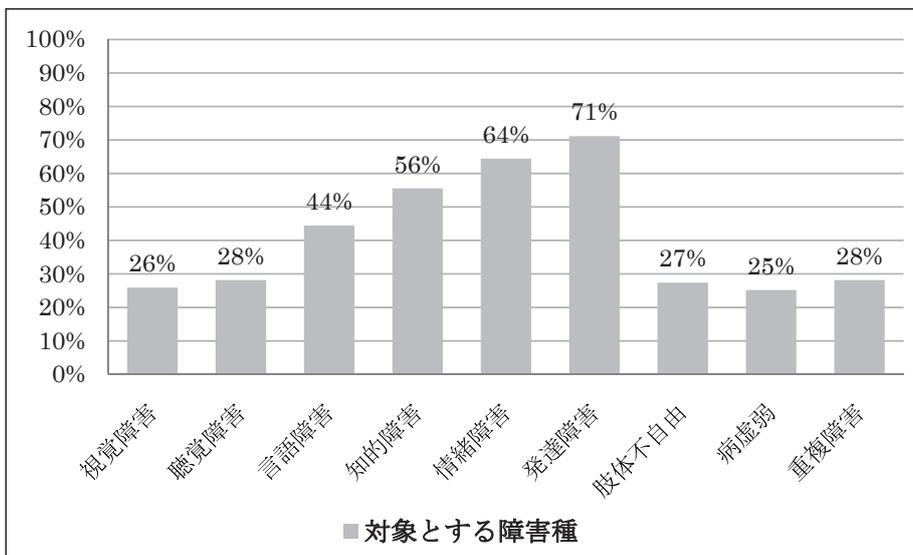


図10. 対象とする障害種

相談の「対象とする障害種」については、発達障害が最も多く、71%の機関で相談の対象とされていることが明らかとなった。次いで多いのは情緒障害で、64%の機関で相談の対象とされていることが分かった。知的障害についても56%となっており、半数以上の機関で相談の対象とされていることが分かった。言語障害については44%の機関で対象であったが、その他の障害は概ね三割程度の機関で対象とされているのみであった。(図10)

(4) 相談形態について

【相談形態】の設問には、「相談の方法」「相談終了までの機嫌」「相談の料金」「相談日・受付日」の下位項目を設けており、結果については、以下の図11～図14のようになっている。

相談の「方法」は複数回答も可としている。図11に示した通り、来所による通信による相談を実施している機関が98%と最も多く、次いで来所による相談を実施している機関が94%と多いことが示された。訪問相談については、要請による訪問相談の方が巡回による訪問相談よりも多く実施されており、43%の機関で実施されていることが分かった。

相談終了までの「期限の有無」については、79%の機関で期限を設けていないことが図12に示している。相談の期限を設けている機関は21%となっており、全国的な動向としては、相談実施に当たっては期限を設けていないことが明らかとなった。

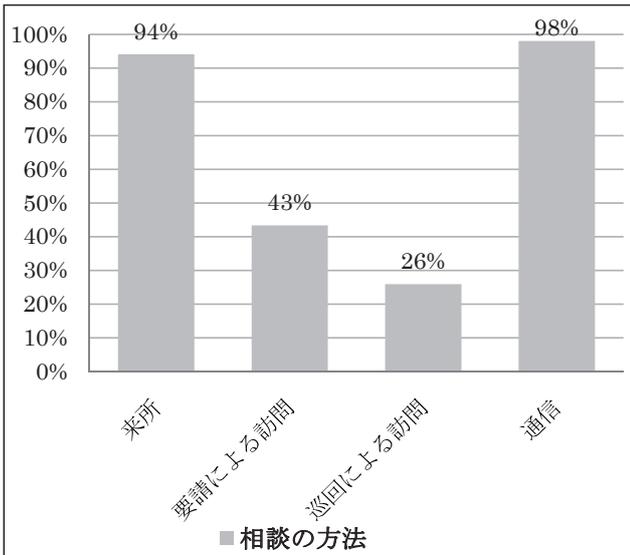


図11. 相談の方法

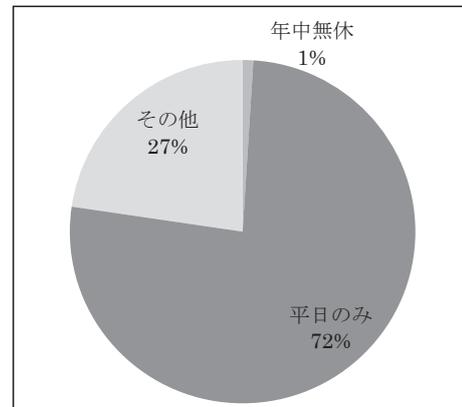


図13. 相談日・受付時間

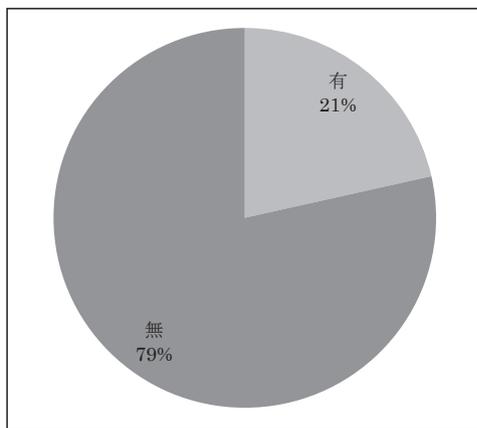


図12. 相談終了までの期限の有無

相談の「料金」については、ほぼ全ての機関（97%）で無料となっており、有料および無回答が合わせて3%の機関であることが明らかとなった。

相談の「受付」に関わっては、図13に示されているように、72%の機関が平日のみの対応である一方で、1%の機関では休日にも相談を受け付けていることが明らかとなった。

(5) 相談できる内容について

【相談できる内容】は該当する項目全てに回答を求め、複数回答を可とした。結果は、図14に示した通りである。

保護者に対する助言・指導を行っている機関が93%と最も多いことが明らかとなった。次いで、カウンセリング等の心理的な

ケアを行っている機関が77%と多く、幼稚園・保育所・学校等へのコンサルテーションでは68%の機関、就学に関する相談が65%と続いていることが分かった。診断・検査・アセスメントについては、概ね半数の52%の機関で実施されていることが分かった。特性に応じた指導方法は40%の機関、地域リソースの紹介は42%の機関で実施されていることが分かった。

教材教具等の情報提供は17%の機関、子どもの療育、グループ指導は13%の機関、専門的な訓練は5%の機関となっており、対応している機関が少ないことも明らかとなった。

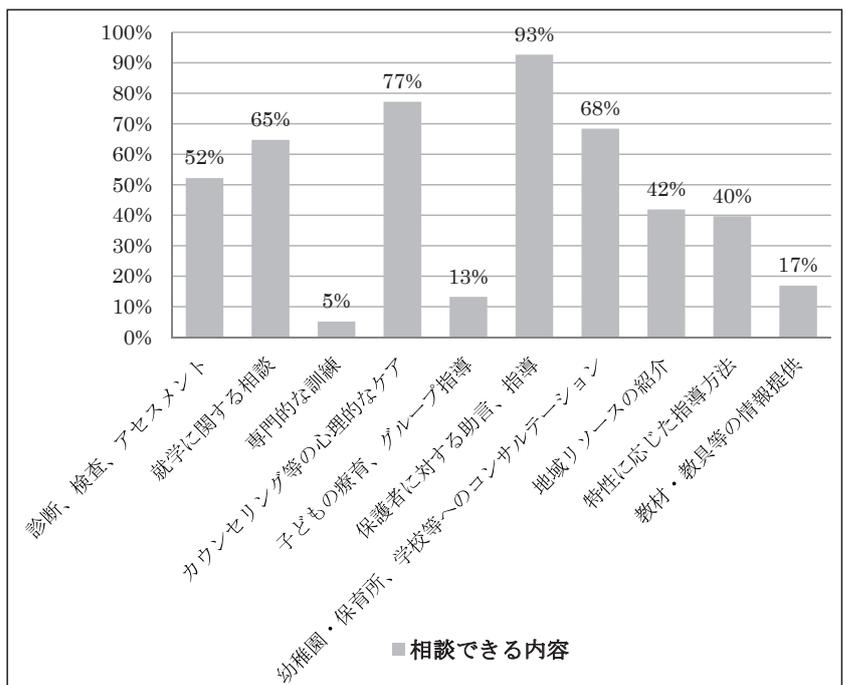


図14. 相談できる内容

Ⅲ. 調査のまとめ

障害のある子どもの教育相談に関わって、本調査結果から得られた全国教育研究所連盟の加盟機関（以下、「教育センター」と記述する）における教育相談の実態と、全国特別支援教育センター協議会の加盟機関（以下、「特別支援教育センター」と記述する）の教育相談の実態とを比較検討してみたい。それによって、障害のある子どもの教育相談における特徴や、求められているニーズ、今後の課題等が浮き彫りになることが考えられる。

まず始めに、「相談対象」については、「教育センター」では主として、小中学校の児童生徒が相談対象となっていることと比較して、「特別支援教育センター」においては、小中学校段階の児童生徒だけでなく、乳幼児期の子どもが52%の機関で対象とされており、さらに、3～5歳の就学前の幼児においては、84%もの機関が相談対象としていることが特徴となっている。また、高等学校段階の生徒についても86%のほとんどの機関で相談対象となっている。これは、障害のある子どもに対しては（実際の相談件数は不明であるにしても）、全国的に早期からの一貫した支援体制づくりが推進されてきていることを裏付けていると考えられるだろう。

次に「対象とする障害種」については、「特別支援教育センター」においては、全ての障害種に対して、ほとんどの機関が対応していることは予想されたことだが、主として障害のある子どもだけを対象とはしていない「教育センター」においても、知的障害が56%の機関、情緒障害が64%の機関、発達障害に関しては71%というかなり多くの機関で相談対象とされていることが明らかになった。これは発達障害およびその関連の障害に対する教育相談のニーズが全国的にかなり高いことを示唆していると考えられないだろうか。

「相談の対象者」に関しては、どちらのセンターにおいても保護者、子ども、教職員等の全てに対して対応されており明確な差は認められなかった。

「相談の方法」については、「教育センター」においては、通信による相談がほとんど全ての機関（98%）で行われているのに対して、「特別支援教育センター」では68%の機関と、やや少ないことが特徴として見られる。それとは反対に、要請及び巡回による訪問相談は「特別支援教育センター」の方が若干高い傾向が見られた。こうした傾向が、両機関における教育相談の質の違いに由来するものか、人員配置等の体制等の違いに由来するものかは、本調査では明らかにされなかった。

「相談終了までの期間の有無」については、84%の「特別支援教育センター」で期限が設けられていないのに対し

て、「教育センター」では78%の機関で期限が設けられていなかった。母数の違いもあり、この若干の差が教育相談の質の違いに由来するものなのか、体制の違いに由来するものなのかまでは明らかではない。

「相談の料金」については、両センターともに、ほぼ全ての機関で無料だった。これはどちらも公立の機関であることを考えると妥当と考えられる。

「相談日・受付時間」については、「特別支援教育センター」では82%の機関で平日のみの対応となっており、「教育センター」では79%の機関で平日のみの対応となっていることが明らかとなった。

最後に「相談できる内容」については、「教育センター」においては、「保護者に対する助言・指導」が93%の機関で行われており、次いで「カウンセリング等の心理的なケア」が77%の機関、「幼稚園・保育所、学校等へのコンサルテーション」が68%の機関と続いているのに対して、「特別支援教育センター」においては、「保護者に対する助言・指導」が95%の機関で行われていることは同様であるが、「幼稚園・保育所、学校等に対するコンサルテーション」と「特性に応じた指導方法」が91%の機関、「地域リソースの紹介」が84%の機関で行われていて、反対に「カウンセリング等の心理的なケア」は64%の機関でしか対応されていないことは、両センターを明確に分ける特徴となっている。ここには、障害のある子どもに関わる教育相談の特徴が現れていることが示唆されているだろう。推測としては、例えば、不登校等への対応を主として求められている「教育センター」では、カウンセリング等の子ども本人や保護者等の当事者を対象とした教育相談が多く展開されており、一方で障害のある子どもの教育相談においては、当事者のみでなく、子ども本人や保護者を支援する体制作りが、教育相談の重要な役割として求められていることが示唆されていると考えられる。言い換えれば、不登校等の問題については、その問題行動の解決に焦点が当てられており、障害のある子どもの教育相談においては、特定の問題行動の解決に焦点を当てることよりも、もっと幅広く、子どもの発達段階に沿った、一生涯に渡るような支援体制の構築が目指されているということが言えるのではないだろうか。

Ⅳ. おわりに

以上、全国教育研究所連盟の加盟機関と全国特別支援教育センター協議会の加盟機関との調査結果から得られた実態を報告するとともに、その調査結果の比較検討を行うことで、障害のある子どもの教育相談の特徴等について示唆されていることを述べた。

本調査においては、特に発達障害に対するニーズが全国的に幅広く増加していることが示唆されていると言えるだろう。また、障害のある子どもの教育相談においては、早期からの一貫した支援体制が構築されつつあることも示唆されていると考えられる。ただ、両加盟機関の母数や回収率が違っているので、必ずしも実態を反映していないとい

う課題は残っていると考えられ、今後も定期的に本調査を実施していくことで、経年的に障害のある子どもの教育相談に対するニーズの変化やそれに応じた相談機関の実態の変化等を明らかにしていく必要があると考える。

最後に、本調査に多大なご協力をいただいた全国の教育センターに心より感謝を申し上げます。

教育相談事業報告

特別支援教育のナショナルセンターとして担うべき教育相談活動の実施による各都道府県等の教育相談機能の質的向上

(1) 特別支援教育のナショナルセンターとして担うべき個別の教育相談の実施

【平成21年度計画】

- ① 教育相談を次の三つの内容に限定して実施する。
- イ 臨床的研究のフィールドとして必要な教育相談
 - ロ 発生頻度の低い障害等の各都道府県等では対応が困難な事例に関する教育相談
 - ハ 国外に在住する日本人学校等の保護者等からの教育相談
 - ・通信及び来所による教育相談の実施
 - ・日本人学校等からの依頼による相談の実施
 - ・ICTを活用した日本人学校への支援の実施

【平成21年度実績】

- 上記三つの内容について、実施した教育相談件数は以下のとおりである。

限定した教育相談に係る実施件数の推移

		臨床的研究	低発生等困難	国外	計
平成18年度	相談件数	29	51	12	92
	延回数	268	72	14	354
平成19年度	相談件数	28	13	10	51
	延回数	431	34	11	476
平成20年度	相談件数	39	44	50	133
	延回数	457	89	101	647
平成21年度	相談件数	32	12	28	72
	延回数	504	44	122	670

- 平成21年度における国外からの事例については、中国、タイ、アメリカ、カナダ、メキシコ、イギリス、イタリア、フランス、オーストラリア、ポーランドからの相談があった。
- 海外に赴任される、または海外に在住しているの方々に対する教育相談に関する広報活動は、研究所Webサイトの「教育相談の案内」の頁に「国外に住んでいる、また国外在住が予定されている障害のあるお子さんの保護者および日本人学校等からの相談」として掲載し、年間通じての教育相談に対応している。

また、夏期休業中を利用して一時帰国される保護者や子どもを対象に「夏期教育相談」を設定し実施した。こ

れは、全日本人学校に対しe-mailを配信し、学校経由で希望者を募るもので、平成21年度は5校から7件の相談があった。相談者に対し結果を報告するとともに、子どもの理解や学校での対応等について、学校や学級担任に対し指導方法等の支援を行うため報告書を発送している。

さらに、文部科学省初等中等教育局国際教育課の「海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関するホームページ(クラリネット)」及び財団法人海外子女教育振興財団のホームページとリンクして、広報活動を実施している。さらに財団法人日本在外企業協会海外子女教育部会とも連携をとり広報に努めている。

また、各日本人学校には、アンケート調査依頼時やその結果報告時に、研究所の広報を行っている。

- 日本人学校への支援と特別支援教育の発展に向けて、日本人学校間のネットワークを構築するため、「ICTによる日本人学校協議会」を行っている。平成18年度から平成20年度まではアジア地区を中心に呼びかけて実施してきたが、本年度からは地域に限定せず、全ての日本人学校から参加を募った。また、これまではネット会議システムを用いたリアルタイム会議であったが、Web上で掲示板や動画ファイルの様々な内容を管理できるNetcommonsを用いることとし、通信回線が安定しない国にある学校においても参加しやすい体制をとった。

会議は12月に4日間の日程で実施し、研究所側からは「特別支援教育が目指すもの」と題した講義による情報提供と、校内支援体制、特別支援教育の専門性・研修、個別の対応方法、現地機関との連携、施設設備等を主な話題として、各日本人学校との意見交換を、インターネット上で実施した。

この協議会に参加したのは、以下の10校である。

- ・上海日本人学校浦東校 (中国)
 - ・上海日本人学校虹橋校 (中国)
 - ・シンガポール日本人学校小学部チャンギ校 (シンガポール)
 - ・アムステルダム日本人学校 (オランダ)
 - ・ブラッセル日本人学校 (ベルギー)
 - ・パリ日本人学校 (フランス)
 - ・ニューヨーク日本人学校 (アメリカ)
 - ・ペナン日本人学校 (マレーシア)
 - ・マナオス日本人学校 (ブラジル)
- また、インターネットを通じての教育相談の実施を試みている。今年度は、香港日本人学校、サンフランシス

コ補習授業校で、学級担任や教育管理者へのコンサルテーションを行ってきた。今後この方法が、日本人学校等への支援とする方策として考えていきたいと考えている。

○ 実施した相談事例について、担当者が学校コンサルテーションを実施する際の基礎データや、研修での講義内容の実際的なデータとして活用している。また、教育相談事例をもとに論文にまとめ、教育相談年報や研究報告書に掲載するとともに、学会において発表を行った。具体的には、以下のとおりである。

◆学会発表

- ・「BRIEFによる高機能自閉症スペクトラム児の実行機能の測定」 LD学会2009
- ・「重度・重複障害児・者の内的表現能力の実証に関する研究」 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集 2009年

◆研修講義

- ・第一期専門研修 重点選択プログラム 重複障害
- ・発達障害に関する研修の中で具体的な事例として分りやすく提示している。
- ・専門研修自閉症班・情緒 通常の学級における自閉症児の支援について：事例報告
- ・専門研修「聴力検査の実際」「視覚障害教育にかかわる検査法」
- ・滋賀総合教育センター研修講義の中で活用した。
- ・「関係性の障害とその対応」（平成21年度 専門研修 病弱教育コース）
- ・「カウンセリングの理論と実際」（平成21年度 専門研修 情緒障害・発達障害教育コース）
- ・埼玉県立総合教育センター（5月）、横須賀市教育委員会（9月）、山形県最上教育事務所（10月）
- ・言語障害教育における個別の指導計画と子どもや保護者のニーズへの対応（言語障害教育専修）
- ・障害のある子どもの保護者支援のあり方（知的障害・肢体不自由・病弱教育コース）
- ・重度・重複障害のある子どもの身体運動の捉え方 平成21年度専門研修 知的・肢体不自由・病弱コース

◆講演

- ・京都市研修会、横浜市研修会、茨城県研修会、福島県研修会、セミナーⅡ第三分科会
- ・高知県教育センター、山形県知的障害教育研究会、中部療育センター職員研修

◆その他

- ・生活支援研究棟見学（第一、二、三期専門研修、研究所公開、学校関係者見学5回）
- ・科学研究補助金「自閉症児のナラティブ能力が自伝

的記憶に及ぼす影響」のデータ収集

- ・専門研究D「通常の学級にて読みのつまづきを早期に把握するMIM-PMの妥当性に関する検討」への事例提供
- ・専門研修の班別協議において、支援事例として紹介
- ・教育相談年報第30号 資料「学校コンサルテーションの事例報告」
- ・「本人中心アプローチによる障害のある子どもへの支援の輪作りに関する事例報告ー小学生へのPATH（Planning Alternative Tomorrow with Hope）の実施ー」（教育相談年報 第30号）
- ・科学研究費基盤研究C「重度・重複障害児の内的表現能力の脳科学的実証とそれを促進する指導法の開発的研究」研究報告書 2010年 4月
- ・ガイドブック 子どもと知り合うためのガイドブックーことばを超えてかかわるためにー 2010年 3月

【平成21年度計画】

② ①の教育相談の実施に当たっては、満足度アンケートを実施し、80%以上の満足度を確保する。

【平成21年度実績】

○ 前述したように、限定した教育相談の結果が、各種学会等での報告や研究紀要等への活用、専門研修等の講義等への利用に繋がっているかがその成果の判断材料となると考えている。

○ このアンケートは、来所者でアンケートに協力いただいた方の集計結果であり、全員に回答を求めた。平成21年度のアンケート結果については、全ての項目で満足度（「とても良かった」「わりと良かった」の合計、又は「期待通りだった」「ほぼ期待通りだった」の合計）が99%以上であった。

過去5年間にわたる満足度アンケートの結果と併せて以下の通り報告する。

問 今日、教育相談に来られて良かったですか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり良くなかった	まったく良くなかった	無回答
平成17年度	84.6%	11.5%	0.0%	0.0%	3.9%
平成18年度	78.2%	20.4%	0.0%	0.0%	1.4%
平成19年度	75.3%	22.7%	0.7%	0.0%	1.3%
平成20年度	81.5%	18.5%	0.0%	0.0%	0.0%
平成21年度	86.6%	12.7%	0.0%	0.0%	0.6%

問 相談担当者の対応（言葉づかいや態度）はいかがでしたか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり良くなかった	まったく良くなかった	無回答
平成17年度	89.2%	7.5%	0.0%	0.0%	3.3%
平成18年度	82.8%	16.1%	0.0%	0.0%	1.1%
平成19年度	77.7%	21.0%	0.3%	0.0%	1.0%
平成20年度	83.1%	16.9%	0.0%	0.0%	0.0%
平成21年度	87.9%	11.5%	0.0%	0.0%	0.6%

問 あなたが期待していたような教育相談が受けられましたか？

	期待通りだった	ほぼ期待通りだった	やや期待はずれだった	期待はずれだった	無回答
平成17年度	67.6%	27.3%	0.1%	0.0%	5.0%
平成18年度	66.3%	31.2%	0.0%	0.0%	2.5%
平成19年度	62.9%	34.7%	1.0%	0.0%	1.4%
平成20年度	72.9%	27.1%	0.0%	0.0%	0.0%
平成21年度	81.5%	17.8%	0.0%	0.0%	0.6%

問 研究所の施設・設備（待合室、プレイルーム、検査室、トイレ等）はいかがでしたか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり良くなかった	まったく良くなかった	無回答
平成17年度	71.2%	25.1%	0.1%	0.0%	3.6%
平成18年度	71.2%	27.5%	0.2%	0.0%	1.1%
平成19年度	64.3%	32.6%	0.0%	0.0%	3.1%
平成20年度	76.2%	23.1%	0.0%	0.0%	0.8%
平成21年度	79.6%	19.1%	0.0%	0.0%	1.3%

問 その他、ご意見があればご自由にご記入ください。（一部抜粋）

- ・小学校のほうとも連携していただきとても助かります。
- ・中身の濃い面接で良かったと思います。未来への可能性が広がってとてもうれしかったです。
- ・いつも私共の話を聞いていただき、気づかせていただきありがとうございます。毎月楽しみにしております。私たち親子だけでなく、悩み多き人達が大勢いると思います。皆が参加できると良いと思いますが・・・
- ・毎月 面接を楽しみにしております。先生とお話しをしていると、家族、自分と色々な面が見えてきますので、毎回再発見しています。
- ・新しい試みもできて、良かったと思います

- ・担任の先生に直接アドバイスを頂けるので大変ありがたいと思っております。
- ・子どもがとても楽しい時間をすごせた様です。それだけで来た意味があると思います。ありがとうございます。
- ・日本の特別支援教育の現状を丁寧に教えていただきとても助かりました。どうもありがとうございました。
- ・毎回新しいことの発見があって、少しずつ子どものことがわかりかけてきています。次回からがたのしみです。
- ・子ども達が日々成長している姿が見れてとっても楽しく生活させていただいています。家とは違う様子がこちらで先生に聞かせていただき又励みになります。今後とも親子共々よろしく願います。
- ・教育相談によって子どもの選択肢が広がるのがとてもありがたいです。やはり障害児には情報が必要と感じています。
- ・私の子どもも含めて、沢山の悩みをかかえている方が大勢いらっしゃると思います。私共は幸いにこちらで相談していただいておりますので安心しておりますが、より多くの方に利用できる様になればと思います。これからも宜しくお願い致します。一年間ありがとうございました。
- ・学校のほうへの1年間の報告書をいただきありがとうございます。新年度への学校生活に活用させていただきますとの小学校支援級の先生からのコメントがありました。

(2) 各都道府県等における教育相談機能の質的向上に対する支援

【平成21年度計画】

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 教育相談実施機関の自己解決力の向上を推進 イ 環境全般に渡る総合的なアセスメントを含めた学校コンサルテーションを実施する。 ロ イの総合的なアセスメントを含めた学校コンサルテーションを評価するため、有用度アンケートを実施し、80%以上からプラスの評価を確保する。 |
|---|

【平成21年度実績】

- コンサルテーション機能を充実させるための取り組みとして、積極的に教育相談を実施している特別支援教育センターに声をかけ、教育相談担当責任者を招聘して「教育センター相談連携連絡協議会」を開催した。この協議会には、北海道立特別支援教育センター、青森県総合学校教育センター、福島県養護教育センター、群馬県総合教育センター、神奈川県立総合教育センター、川崎市総合教育センター、岐阜県総合教育センター、福井県特別支援教育センター、名古屋市教育センター、滋賀県総合教育センター、大阪市こども相談センター、奈良県教育

委員会事務局特別支援教育企画室、岡山県総合教育センター、徳島県立総合教育センター、鹿児島県総合教育センター、沖縄県立総合教育センター、福岡市発達教育センターの17機関の教育相談主催者と協議会を開催した。地域支援としてコンサルテーションを推進するための事例や情報交換、データベース情報の共有化等を中心として話し合った。次年度以降コンサルテーション技法や特別支援学校への浸透、データベースの充実に向けて協働で行うことになった。

また、この協議会では、支援方法について、そのニーズの把握の仕方、それに基づく課題解決策の提供、コンサルテーション後の評価等についても検討し、有効なコンサルテーションの在り方を更に研究していく。

- 環境全般に渡る総合的なアセスメントや教育相談に関するコンサルテーションについては、教育相談実施機関の自己解決力の向上を図るため、平成21年度は29機関に対して延べ143回のコンサルテーションを実施した。その内容は、障害のある子どもを含めた学級経営の課題、子どものアセスメントと指導方法、校内体制の構築の仕方、保護者への支援方法等についてであった。また国外機関とは日本人学校に対してのコンサルテーションを指している。

学校コンサルテーションの実施件数の推移

		国内機関	国外機関	計
平成19年度	相談件数	18	0	18
	延回数	34	0	34
平成20年度	相談件数	13	7	20
	延回数	58	28	86
平成21年度	相談件数	26	4	30
	延回数	151	32	183

- 平成18年度の研究成果を取りまとめ、平成19年度に市販化した「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブックーコンサルタント必携ー」及び「学校コンサルテーションケースブックー実践事例から学ぶー」について、各都道府県教育センターや特別支援学校等、地域支援担当者に広く普及を図った。また平成20年度の専門研究Cの研究報告書「地域の支援をすすめる教育相談の在り方に関する実際研究ー関係機関と協働して行う総合的な支援体制の構築を目指して」と「地域支援実践事例集」(別冊)をもとに平成21年3月に「特別支援教育を推進するための地域サポートブックー実践から学ぶ」を市販化し学校コンサルテーションの広報に努めた。

- 専門研究C「地域の支援を進める教育相談の在り方に関する実際研究」の成果をもとに、総合的なアセスメントのための試案「校内の意識および行動アセスメント(試案)」の改訂を行い、改訂版での新たなデータを収集している。また、平成21年9月には、「校内の意識および行動アセスメント(試案)」を日本教育心理学会第51回総会(静岡大学)に報告し、教育相談担当者との意見交換を行った。

- 機関支援の在り方として、「学校コンサルテーション」の実施を開始した。学校や教師集団、あるいは担任へのコンサルテーションを実施することで、結果として、子どもや保護者に変容がおり、教師の指導力量が向上していくと考え、コンサルティである学校や担任等がその後の教育や支援に有用であったかを知るため「有用度アンケート」を実施している。平成21年度にコンサルテーションを実施した教育相談実施機関に対して調査を依頼した。その結果、「今年度、実施したコンサルテーションは役に立ちましたか」の項目において、「とても役だった」と「役だった」の合計が、100%であり、80%以上からプラスの評価を確保するという目標を達成した。アンケートの詳細は以下のとおりである。

【より良いコンサルテーションを行うために】

I. 今年度、実施したコンサルテーションは役に立ちましたか。

		(1)とても役立った	(2)役立った	(3)どちらかといえば役立たなかった	(4)役立たなかった	計
平成20年度	回答数	12	1	0	0	13
	%	92%	8%	0%	0%	100%
平成21年度	回答数	23	2	0	0	25
	%	92%	8%	0%	0%	100%

II. 依頼の内容に対して、どのような点で役に立ちましたか(複数回答可)

	(1)問題の整理ができた	(2)問題解決の見通しが持てた	(3)具体的な示唆(助言)等が得られた	(4)校内の課題が減少した	(5)その他
平成20年度	12	9	11	1	校内支援体制作りが進んだ
平成21年度	21	15	23	7	*1

*1 ・在籍学級担任との連携が持てた。

- ・子どもをみる視点に気付かされた、あいまいな部分への示唆があり、自信をもって取組めることが増えた。

Ⅲ. コンサルテーションの過程で、お気づきの点があればお書きください。(一部抜粋)

- ・具体的なご示唆をいただきましたが、それをどのように活用していけばよいのか・・・普通学級での対応へのアドバイスを伺う機会があればよいと思いました。
- ・問題点や課題が明確であればより具体的な示唆を得やすかったです。私たちがコンサルテーション(支援する)する側の場合も、問題点を明確にするという支援は重要と気づきました。
- ・今回、発達障害のある聴覚障害学生の支援でお願いしましたが、学生の個人的な問題だけではなく、大学という組織、家族という集団における支援が大事であることがわかりました。またコンサルテーションの目指す所は、個人ではなく、組織であることを改めて認識しました。
- ・コンサルテーションの依頼から、学校訪問まで、とても丁寧に対応して頂きました。
- ・対象児個々の課題が明確になり、それに基づいた授業改善を行うことができた。
- ・本校側が、コンサルテーションの内容を十分に整理できていなかったところがあり、今後、課題をより明確にする必要がある。
- ・夏休み中にコンサルテーションを実施し、アドバイスをもとに指導を行い成果をみる事ができた。
- ・難聴児の聴力測定時の様子につきましては、聴力測定の受け方が身に付き、ことばの教室で、担当者が実施している時も、反応がはっきりして、測定しやすくなりました。また、保護者・子どもに、直接かかわっていただくことにより、障害の受容や、生活面・学習面での取り組み方への意識化ができたのではないかと思います。
- ・吃音・緘黙児につきましては、指導場面のビデオを観ていただき、子どもの言動の見方や解釈について、ご助言をいただき、子どもの課題が明確になり、指導を行うことによって、子どもの変容がみられてきました。保護者支援につきましても、ご助言いただき、保護者の子どもの見方や対応も変化してきました。
- ・在籍学級担任にも一緒に参加してもらい、子どもの実態の見方など、共通理解してもらえたことはよかったです。また、ことばの教室担当者としては、アセスメントや子どもの行動観察の基本、コンサルテーションについて、ご指導いただき、その後、直接的指導や、在籍学級担任との連携に活かすことができ、よかったです。在籍学級担任からも、コンサルテーションのときの示唆をもとに、子どもの指導に活かしているという話をうか

がっています。

- ・当日の職員の働きや子ども達の様子を録画していただき、コンサルテーション後の振り返りで活用させて頂いている。先生方が録った視点を考えることも勉強になっている。
- ・昨年、学級崩壊で困っていましたので、継続して色々とおアドバイスを頂いたので、心強かったです。頼れる場所があるというだけで精神的に支えられるんだなと思いました。
- ・子どもの評価や関わり方の視点等、大変参考になりました。
- ・クラスの構造や設定等のアドバイスなどすぐにかかせ、助けられています。
- ・依頼のための書類作成や手続きが容易で助かりました。
- ・諸々の都合で依頼は1回だけでしたが、短時間の観察で、問題点・課題を適確に捉えアドバイスをいただき大変ありがたかったです。
- ・学部研究の中で何年も継続して関わっていただいたので来校していただいた日数は少なかったが、わかりやすい助言を受けることができて良かった。
- ・8月の全体研究会では教育課程の考え方を整理でき、有意義なものとなった。

Ⅳ. 研究所で実施するコンサルテーションに関して、ご希望やご要望があればお書きください。(一部抜粋)

- ・研究所はたくさんの情報をおもちだと思います。実践事例も含めてそれらの情報を聞かせていただけるのは、とてもありがたいです。
- ・子どもの障がいや特性、その教育についての研修は、多様な障がいの子ども達の教育実践上、計画的に行うことが必要だと考えています。今後も実施していきたいと思えます。よろしく願い致します。
- ・今後、地域での「支援体制づくり」のために、コンサルテーションの依頼があります。地域と学校両方のコンサルテーションを同時に実施できたらと要望致します。
- ・課題に対して改善したことについての検証や子どもの発達等に応じて課題も変化していくと考えられるので、継続してコンサルテーションを受けたい。
- ・長期的に成長を見守り、子どもの発達、親子・兄弟関係とも絡めて、指導が必要なケースである。学校という集団の中では、見極められない心理状況を教えていただけたこともあり、引き続いてのコンサルテーションをお願いしたい。
- ・予算削減の折、学校現場では、専門家の指導、助言を望んでもなかなか実現しないので、この事業は大変ありがたい。
- ・本校に於いても、普通級と特別支援級をつなぐ個別支援のカリキュラムについて、児童、保護者の願いを入れながら編成しているが、児童の実態に合わせた指導についてより工夫が必要であると感じているところである。「交流級及び共同学習・行事への参画体制」など集団づくり

等の面でも、更なるご支援をお願いした。

- ・継続的に年4回かかわりを持っていただき、大変有意義なコンサルテーションでした。今後もし是非継続をお願いいたします。(肢体部門 4・5才)
- ・発音指導の方法をお聞きしたい。

V. 今後改善すべき点について、どのようなことでもかまいませんのでご意見をください。(一部抜粋)

- ・保護者とのかかわり方についてアドバイスをお願いできるとよいと思います。
- ・所員の方が、お忙しい中業務のあい間をみてコンサルテーションに来てくださるのは大変ありがたいです。難しいこととは思いますが、回数や時期にもう少し自由がきくとよいと思います。
- ・今回、高等教育機関としてお願いしましたが 大学でこの制度を知らないところも多々あると思います。もし可能でお差し支えありませんでしたらWeb等でお知らせいただければ幸甚です。
- ・今年度初めて依頼させて頂きました。このような制度 継続して出来るものであれば、今後共、よろしくお願い致します。
- ・もう一度来て頂けると、ご配慮頂いたのですが、3月に時間が取れず残念でした。予定がもう少し早目にわかれば、ありがたいかなと思います。
- ・第3者の方からのご意見は大変貴重ですので、今後も忙しいとは思いますが、最低でも2ヶ月に1度は、定期的にお願ひできればありがたいです。学校と療育センターの橋渡しでは、大変多くの示唆をいただき、感謝しております。
- ・何かわからないことが起こった時は、メールや電話等ですぐ相談できればと思っております。
- ・本県の特別支援教育の施策は特別支援学校の教育力の充実のみならず、特別支援学校のセンター的機能をより充実させ、地域と結びついた学校のあり方へシフトしつつあります。単一の学校を対象とするコンサルテーションだけでなく、地域などの研修や講習に関してもコンサルテーションの対象として頂ければと思います。

【平成21年度計画】

- ② 各都道府県等における教育相談機能等の質の向上に貢献
 - イ 次のとおり、教育相談やコンサルテーション事例等を蓄積したデータベースを運用する。
 - a 平成20年度に構築を進めたデータベースについて、運用を開始する。
 - b データベースに掲載された事例について、活用しやすいよう整理するとともに、情報収集を行い、データベースの改善を図る。
 - 教育相談年報第30号を刊行する。

【平成21年度実績】

- データベースの運用をはじめとして、教育相談やコンサルテーションに関する専門研究「特別支援教育を推進するための地域サポートブック」を刊行した。このことにより、教育相談やコンサルテーションを実施する際の方法や配慮事項等が整理された。このような点からも各都道府県等における教育相談機能等の質の向上に貢献していると考えます。
- また、積極的に教育相談を実施している特別支援教育センターに声をかけ、教育相談担当責任者を招聘して「教育センター相談連携連絡協議会」を開催した。この協議会には、北海道立特別支援教育センター、青森県総合学校教育センター、福島県養護教育センター、群馬県総合教育センター、神奈川県立総合教育センター、川崎市総合教育センター、岐阜県総合教育センター、福井県特別支援教育センター、名古屋市教育センター、滋賀県総合教育センター、大阪市こども相談センター、奈良県教育委員会事務局特別支援教育企画室、岡山県総合教育センター、徳島県立総合教育センター、鹿児島県総合教育センター、沖縄県立総合教育センター、福岡市発達教育センターの17機関の教育相談主担者と協議会を開催した。地域支援としてコンサルテーションを推進するための事例や情報交換、データベース情報の共有化等を中心として話し合った。次年度以降コンサルテーション技法や特別支援学校への浸透、データベースの充実に向けて協働で行うことになった。(再掲)

イ 次のとおり、教育相談やコンサルテーション事例等を蓄積したデータベースを運用する。

- a 平成20年度に構築を進めたデータベースについて、運用を開始する。

- 教育相談やコンサルテーション事例等を蓄積したデータベースについては、本年度より運用を開始した。
本年度は、平成20年度に仮運用し始めたデータベースの改変と充実を行い、使いやすさを高めるために、webデザインを改めると同時に、データベース利用者の利用形態を考慮しコンテンツの充実を図った。

平成20年度においては、想定される利用者を、各都道府県の教育委員会職員、教育センターの教育相談担当職員、特別支援学校の地域支援担当者として設定し、必要なデータとして、以下の項目を設定している。

- (1) コンサルテーション事例
- (2) 教育相談事例
- (3) 教育相談・コンサルテーションに関する理論的な説明

(4) 実際に教育相談・コンサルテーションを行う場合に
必要な知識・知見

平成21年度においては、この他に

(5) 教育相談Q&A

(6) 教育相談に関連する文献情報

を新たに作成し、教育相談を行う担当者の具体的な事例だけではなく、教育相談を行う中で起こる疑問点などに対応できるように、コンテンツを工夫した。

また、デザインについては、知りたい内容に直感的にたどり着けるよう、プルダウンメニューとし、研究所のwebページと違和感がないように配色も青を基調とするものに変更した。

データベースの機能としては、従来通り利用者が自らメニューをたどって、目的の内容を調べる方法と、検索エンジンに関心のあるキーワードを入力することで関連するコンテンツを見る操作方法が備わっている(検索エンジンは、著名なソフトウェアであるNamazuを使用している)。また、これまで独立したデータベースであった相談機関データベースへも、利用者の利便性を考え、本データベースからワンクリックで閲覧できるようにした。

このデータベースへのデータの登録状況は、以下のとおりである。

(1) コンサルテーション事例	25件
(2) 教育相談事例	60件
(3) 教育相談・コンサルテーションに関する理論的な説明	24件
(4) 実際に教育相談・コンサルテーションを行う場合に 必要な知識・知見	319件
(5) 教育相談Q&A	54件
(6) 教育相談に関連する文献情報	74件

平成21年11月より本格的に運用を開始し、平成21年2月24日現在、106機関から154名のユーザー登録があり、利用されている。

今後教育センターと共有していく方策を考えるため、「教育センター相談連携連絡協議会」でデータベースの充実改善を図っていく。

□ 教育相談年報第30号を刊行する

教育相談年報第30号を平成21年6月に刊行した。第30号には、教育相談活動の年間報告及び障害のある子どもに関する教育相談を巡る論考(①本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告、②授業のあり方を考える学校コンサルテーションの実際について、③学校コンサルテーションにかかわる「校内の意識および行動アセスメント(試案)」の作成、④ICF-CYを活用した教育相談の取り組み等)を集録した。

これらの論考は、研究所において臨床的研究としてすすめている研究の一部であったり、学校コンサルテーションの実施を踏まえていたり、総合的なアセスメントに関する研究の一部であったりする。

さらに、第31号の刊行の編集方針を検討し、教育相談の実践に寄与する内容や、今日的な話題を取り上げた企画をしている。平成21年度教育相談活動の年間報告をはじめ、論考として、

センター的機能としての学校コンサルテーション活動と課題、重複生涯幼児の主体的活動を促す環境作り、香港日本人学校における特別支援教育の展開、相談事例にみる広汎性発達障害児の心理特性に関する理解と、教育相談部で実施した調査報告、事業報告等を掲載して、平成22年6月に刊行する予定である。

(3) 臨床的研究を踏まえた教育相談に関する研究の推進 【平成21年度計画】

- ① 臨床的研究に基づき、総合的なアセスメントを含めたコンサルテーション等に関する研究を進めるとともに、教育相談機関の実態を調査する。
・「地域との連携を推進するために必要な知見と支援方法の具体化に関する実際研究」

【平成21年度実績】

- 平成21年度に実施の臨床的研究「地域との連携を推進するために必要な知見と支援方法の具体化に関する実際研究」では、5件19回の教育相談事例を実施して知見を得ることができた。またそれらと併せて、平成20年度に実施した「地域の支援を進める教育相談の在り方に関する実際研究・Ⅱ」で開発を試みた、総合的なアセスメントのための試案「校内の意識および行動アセスメント(試案)」の改訂を進め、平成21年9月の日本教育心理学会第51回総会(静岡大学)において発表を行い、研究成果の普及に努めた。
- 全国教育研究所連盟および全国特別支援教育センター協議会に加盟の教育相談センター等、277機関を対象とした「国内教育相談機関の実態調査」を平成21年10月に実施した。全国教育研究所連盟に加盟の機関(220機関)には、いわゆる通常教育の対象となる児童生徒が主たる相談対象である場合が多いため、実際に、特別支援教育の対象となる児童生徒等の相談がどのような支援を受けられるかという視点から調査を実施した。調査項目としては、各機関の基礎情報(所在地、連絡先、職種と人数等)および、相談の対象(年齢、障害種、対象者)、相談できる内容、相談の形態、料金や相談受付時間等を設定し、実態把握に努めた。

また、全国特別支援教育センター協議会に加盟の機関(57機関)に対しては、上記の調査に加えて、コンサルテーションの実施状況に関する実態把握も行った。調査項目としては、コンサルテーションの実施状況、対象、内容、およびコンサルテーションの課題といった項目を設定し、今後の本研究所が全国の教育相談機関に提供すべき支援法やツール開発の方向性を探ることに努めた。

結果として、全国教育研究所連盟加入機関からの調査回収率85% (187/220機関)、全国特別支援教育センター協議会に加盟の機関からの調査回収率86% (49/57機関) が得られた。内容的には、1) 相談の対象年齢として、小学校から中学校の義務教育段階の学齢期が相談対象の主となっていること、2) 障害種としては、知的障害、情緒障害、発達障害が70~80%機関で支援されていること、3) 相談内容としては、就学に関する相談、保護者に対する助言・指導、幼稚園・保育所・学校等へのコンサルテーションが主たる支援内容となっている、等の実態を把握できた。

さらに、全国特別支援教育センター協議会に加盟の機関におけるコンサルテーションの実態としては、1) 幼稚園・保育所、小学校、中学校、高等学校へのコンサルテーションが幅広く実施されており、2) 主たる対象は特別支援教育コーディネーターや通常学級の担任であるということ、3) 内容としては子どもの見方・指導、学級経営への支援が主であるという実態が把握できた。しかし、コンサルテーションについては、積極的に取り組んでいる機関と未だ取り組まれていない機関とが混在しており、全国的な動向としては、学校その他の機関に対するコンサルテーションの重要性は認識されつつも、十分には着手されていないという実態も明らかとなった。これと併せて、コンサルテーションを進める上では、さまざまな地域資源に関する情報や、実践等に関する情報の提供に対するニーズが多いという実態も把握できた。

この「国内教育相談機関の実態調査」を通じて、今後の教育相談機関の支援の方向性、およびコンサルテーションに対する支援の方向性が示唆される調査結果となった。特に、コンサルテーションの概念や方法論の普及を推進していくこと、およびデータベースの充実を図り、広く活用していただくよう推進していくことで、こうしたニーズに応えられると考えられる。

【平成21年度計画】

② 海外在住邦人等への教育相談支援のため、日本人学校、補習授業校、幼児教育施設の実態を調査する。

【平成21年度実績】

○ 平成21年度は、昨年度同様①日本人学校における特別

支援教育に関する調査②補習授業校における特別支援教育に関する調査(平成22年1月実施)を行った。

①については、全日本人学校89校を対象に実施し、39校からの回答があった。調査内容は、学校基本情報、小学部に関する実態、中学部に関する実態、幼稚部に関する実態、現地機関との連携の5項目である。その結果として、「特別支援教育体制を整えているところ」が17校(44%)、「次年度整備と検討中」が13校(33%)であった。特別支援教育を担当する分掌は25校(64%)あるが、特別支援教育コーディネーターを指名している学校は14校(36%)であった。昨年とほぼ同様の結果であり、日本人学校における特別支援教育の推進の難しさを示している。障害のある子どものための学習の場は、小学部で9校、中学部で3校設置されている。近隣に日本語による教育をされている幼稚園がある日本人学校は15校(38%)あり、障害があるまたは配慮を要する園児が入学する場合、園訪問や電話等による情報交換を行っている。

②については、文部科学省派遣教員のいる補習授業校42校を対象に実施し、11校からの回答があった。その結果、気になる子どもが24名おり、落ち着いて座ってられない子、相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子、日常と違うと混乱する子が半数以上を占めていた。行動など気になる子どもは、小学部87名、中学部48名、高等部3名在籍していた。気になる子ども一人一人への対応を話し合う場を設けている学校は8校、特別支援教育に関連して連携している機関のある学校は3校であった。

○ 同調査研究においては、実地調査も実施した。今年度は、特別支援学級を新しく設置した上海日本人学校虹橋校(小学部1000名在籍、特別支援学級在3名在籍)と以前より設置している上海日本人学校浦東校(小学部500名、中学部500名、特別支援学級6名在籍)を訪問した。両校とも特別支援学級担任は養護学校教員を配置し、交流及び共同学習にも力を入れて取り組んでいた。

香港日本人学校には、小学部香港校(児童数515名)、小学部大埔校(児童数522名)の小学部2校と中学部(生徒数318名)、それに大埔校と同じキャンパスに併設された国際学級(小学部のみ)のインターナショナルスクールがあり、今回は、小学部香港校、小学部大埔校の2校を訪問した。小学部香港校には、「特別支援教室」があり、複数の専任教員を独自で採用し、校内支援体制を整え、交流及び共同学習にも力を入れて対応している。なお、香港日本人学校における特別支援教育の現状と課題については、教育相談年報31号に紹介する予定である。

○ 日本人学校や補習授業校の教育に関わる全ての関係

者が、特別支援教育について理解を深め、支援を求める子ども達が安心して教育を受け、家族一緒での海外生活が過ごせるためのサポートブック「障害のある子どもの海外生活を支援するガイドブックー社員の海外赴任をサポートするためにー」を作成した（平成21年12月）。このガイドブックには、日本の特別支援教育の実情、障害のある子どもを帯同して海外生活を送る保護者の支援、日本人学校における特別支援教育の実情、企業及び社内担当者への支援内容を記載した。本冊子は、財団法人日本在外企業協会加盟の企業とその教育相談室、海外子女教育振興財団、各都道府県・政令指定都市教育委員会及び教育センター教育相談室、日本人学校及び日本人学校運営協議会等に配布した。今後更に市販化を予定している。

- 企業支援の一貫として、海外子女教育専門相談員連絡協議会（日本航空、本田技研等10社による海外子女の教育相談担当者会）と連携をとり、教育相談部が作成したガイドブックと研究所が実施する日本人学校支援の内容について説明した。日本航空、本田技研の教育専門相談員と連携し、2社が海外派遣している社員の帯同している障害のある子どもの教育相談を実施した。今後さらに連携を深め、企業支援を強化していく。

【平成21年度計画】

- ③ 調査結果をもとにWebサイト上で相談機関等の情報を発信する。

【平成21年度実績】

21年度は、①「国内教育相談機関の実態に関する調査」および②「全国特別支援教育センターの教育相談関係調査」を実施した。

①「国内教育相談機関の実態に関する調査」では、全国256機関に調査用紙を送付し、相談対象・相談形態・相談できる内容について、調査した。これらの結果を整理し、研究所のHPに「教育相談機関情報」として、掲載した。この情報は、地域別・対象年齢別・障害種別・内容別に検索ができるように作成した。

また、②「全国特別支援教育センターの教育相談関係調査」では、57機関へ発送、49機関から返信（回収率86%）があった。教育相談の部署の有無・コンサルテーションの現状・県（市）内の特別支援学校のセンター的機能との役割分担等について調査した。この結果の詳細については、年報第31号に掲載し、研究所のHPからも閲覧できるようにする予定である。

第33回全国特別支援教育センター協議会総会・研究協議会（名古屋大会）

—教育相談分科会の内容を中心に—

I. はじめに

平成21年度の全国特別支援教育センター協議会は、名古屋市教育センターを主管に「つなぎ、つながる、特別支援教育」を研究主題に掲げて、平成21年11月5、6日に開催された。

1日目は、開会式に続き、行政説明として「特別支援教育の現状」と題した講話が、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育企画官の新谷喜之氏により行われた。また、記念講演は、NPO全国LD親の会評議員で、あいちLD親の会「かたつむり」代表の多久島睦美氏による「特別支援教育に寄せる親の願い」と題したお話を伺った。

総会では、当国立特別支援教育総合研究所の事業説明の中で、教育相談関係者に資する情報提供として、「教育相談データベース」の運用をはじめたこと、ここには教育相談事例、教育相談用語解説、教育相談機関情報、教育相談文献リスト、教育相談Q&Aが掲載されていることの紹介を行った。また、受付ロビーにおいてこの「教育相談データベース」のデモンストレーションを行い、参加者に対し具体的に操作活用について説明等を行った。

2日目は「教育相談」「研修」「調査・研究」「管理・運営」の4分科会が行われた。本稿は「教育相談」の分科会について報告する。「教育相談」分科会の参加者は、発表者・助言者・司会者を含めて20名であった。「教育相談」分科会の主題は「つなぎ、つながる相談支援体制のあり方」で、この主題を踏まえて、北海道立特別支援教育センター自閉症・情緒障害研究室長の太田千佳子氏から「併設機関と連携した専門的な教育相談－児童相談所の一時保護を受けている発達障害のある幼児児童生徒への学習支援の取り組み－」について発表があり、ついで滋賀県総合教育センター研修指導主事の井上照美氏から「教育相談事業の充実課題について」の発表があった。

II. 発表報告の概要

1) 「併設機関と連携した専門的な教育相談－児童相談所の一時保護を受けている発達障害のある幼児児童生徒への学習支援の取り組み」(北海道立特別支援教育センター室長 太田千佳子氏)

本報告では同一敷地内に併設されている北海道中央児童相談所と連携し、虐待等の理由で保護されている児童生徒

の教育的対応の課題について、その依頼のもとに、学習支援を行ってきた報告である。

学習支援をする対象児等の決定は中央児童相談所の担当者として協議し、必要な情報（心理検査や性格検査等）を共有することで協働が開始する。学習支援は原則毎日午前中の1時間、センターの職員が個別に指導する。場所も落ち着いた学習する環境を提供する意味でセンターの研修室を教室として活用している。

学習した内容や工夫点については記録を作成し、中央児童相談所の担当者に報告するとともに、一時保護が終了し、在籍校や施設・家庭へ情報を提供している。

この結果、学習支援を実施しての成果として、学習支援の経緯を学校へ報告することにより、児童等の理解が深まり、児童のスムーズな復帰につながったこと。福祉と教育の連携により、児童等の抱える問題を多面的にとらえることが可能となったこと。保護者の関わりや家庭の状況を福祉関係者と検討することは学校での配慮事項等を明らかにする上で大変重要であることがあげられる。

今後の課題としては、発達障害のある児童生徒等の特性を生かした指導内容・方法の検討や関わりに関する配慮事項について短期間で効果的な支援方法の検討と評価がある。また、同センターでの学習支援が通常の学級での対処方法や活用できる教育プログラムの開発・提供が鍵となっている。

2) 「教育相談事業の充実課題について」(滋賀県総合教育センター 研修指導主事 井上照美氏)

本報告では、近年教育相談ニーズの変化、特に発達障害を背景とする不登校事案の増加による相談窓口での対応に苦慮することが多くなってきている現状や、市町村での相談窓口の充実に伴い、県ではより高度な専門相談を整備することが求められている現状から、相談システムの見直しや組織改編をも視野に入れた状況報告がなされた。

センターにおける教育相談事業の変遷について話され、現在のセンターの事業が語られた。現在主な事業として、発達障害等の子どもを対象に総合的に判断して具体的支援をアドバイスする「特別支援教育支援事業」による教育相談、研修事業とタイアップした（研修会等終了後に参加者からよろず相談を受ける）サテライト相談、学校向けに検査器具の貸し出し、カリキュラムサポート事業を通して、所員による出前支援や資料の貸し出し等の実施、研究員に

よる研究との連携、心の教育相談センターや発達障害者支援センター、県内医療機関等との連携を推進している。

こうした中で県教育委員会として複数の相談窓口があることなど組織のスリム化と事業の選択集中の課題、県民によりよい相談事業の在り方の模索等を課題として、各地のセンターでの実績等を交換したいと報告された、

この後、二つの報告に対し、参加者から活発な質疑応答と意見交換がなされた。また、各地における教育相談の現状や抱えている課題、課題解決に向けての新たな取り組み等について積極的な情報交換がなされた。

教育相談運営 スタッフ一覧

平成22年度 教育相談部職員

教育相談部長	笹本	健
上席総括研究員	渥美	義賢
上席総括研究員	西牧	謙吾
総括研究員	田中	良広
総括研究員	藤井	茂樹
主任研究員	横尾	俊
研究員	植木田	潤

平成21年度 教育相談運営スタッフ一覧

後上 鐵 夫 (教育相談部長)	藤井 茂 樹 (教育相談部)
渥美 義 賢 (教育支援研究部)	横尾 俊 (教育相談部)
西牧 謙 吾 (教育支援研究部)	植木田 潤 (教育相談部)
小林 倫 代 (教育相談部)	

教育相談連絡会議委員 (平成21年度)

久保山 茂 樹 (企画部)	小田 侯 朗 (教育研修情報部)
牧野 泰 美 (教育支援部)	海津 亜希子 (発達障害教育情報センター)
涌井 恵 (教育支援部)	

年報編集ワーキンググループ

後上 鐵 夫 (教育相談部長)	小田 侯 朗 (教育研修情報部)
藤井 茂 樹 (教育相談部) (チーフ)	牧野 泰 美 (教育支援部)
植木田 潤 (教育相談部)	

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 教育相談部

所在地：〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

教育相談申込専用電話：046-839-6885

教育相談用FAX：046-839-6906

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育相談年報 第31号

平成 22 年 6 月 発 行

代 表 者 小 田 豊

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電 話 046-839-6893 (代表)

URL <http://www.nise.go.jp>
