

相談活動としての学校コンサルテーション

—— 障害のある子どもへの支援体制の充実をめざして ——

高 橋 あつ子

徳 永 豊

(川崎市総合教育センター) (知的障害教育研究部)

1. はじめに

障害のある子どもへの支援を考える時、その内容は、①障害の状態の改善(治療・療育も含めて)や発達援助の仕組み、②障害の理解や障害がありながら生活することへの支援があげられる。前者は、障害の状態そのものを変えようとするもので、医療的アプローチや、療育活動等が含まれる。一方、後者は、それと対峙する本人の向き合い方を考えるアプローチであり、本人の自己理解(障害認知を含めて)に関わる作業や、情緒的な二次障害の軽減、保護者の障害受容であったりする。

ところで、一般的な教育相談の場合は、来談した本人の問題解決や発達支援を考える際、本人だけでなく本人を巡る環境に視点を当てた取り組みの必要性が指摘されてきている(近藤1984⁴⁾、東山・藪添1992²⁾、吉川1999¹¹⁾)。確かに相談室で、可能な範囲で①本人の発達促進や自己理解、二次障害の軽減などの関わりを探り、②子どもの養育の重要な担い手である保護者を支援しても、「学校では…」という課題が浮かび上がってくる。特に、障害のある子ども、あるいは特別な教育ニーズのある子どもの場合は、「学校での様子を見てほしい」という要望が出される事例も増えてきている。このように「相談室の中だけでは、十分な支援が出来ない」との実感がある場合、より能動的に学校を含む環境そのものに働きかけていく必要性が高くなる。

つまり、相談の対象を、本人(家族)から、環境としての学校へ広げ、相談の内容として、③障害がありながら生活する本人(家族)を支える周囲の環境調整として扱っていくことが、今日の教育相談において重要な要素になってきているといえる。

一方、教育委員会の(一組織としての)相談室の役割という点から考えると、相談室の中だけでは対応できない学校状況も無視できない。子どもの問題を学校の問題として批判したり、自らの問題を否認したりする保護者もいる場合がある。そのような「問題に関与しようとししない保護者」に対応せざるを得ない学校・学級は大変な困難を余儀なくされている。

また、同じ学級・学校の中に複数の子どもの問題が生じている場合など、担任教師が感じる困難度は想像を越えるものがある。それでは、このような学級事態・学校状況に

教育相談室が対応することは出来ないものであろうか。担任や養護教諭・生徒指導担当者・特殊学級担任などの相談ニーズを受け止め、その対応を考えることも、公的な教育相談室の重要な役割ではないかと筆者は考える。

これまでみてきたように、障害のある子ども本人でなく、「養育や教育に携わる人がその子どもとどのように関わるかについて話し合う」活動は、その子どもの環境を整える意味からも、そして様々な子どもの環境を苦慮する教師や学校を支援する意味からも必要で、障害のある子どもの教育相談の重要な内容として位置付けたい。

このような、子ども本人への支援ではなく、子ども(以下ケースと記す)と関わっている人と、かかわり方について相談しあう活動を指すものとして「コンサルテーション」^{註1)}という概念がある。ここでは、筆者が総合教育センター教育相談室の一員として行ってきた学校コンサルテーションを概観し、その成果と課題を整理することを目的とする。

2. 学校コンサルテーションの考え方

学校コンサルテーションは、コンサルタント(相談担当者)が、コンサルティ(教師)が抱えているケースについてその関わりを考える活動をいう。これは、異業種間の対等な関係とされ、一般的にコンサルタントはケースに直接関わらない。ここでは、相談機関の心理臨床あるいは発達臨床の専門家(コンサルタント)が、学校教育の専門家である教師(コンサルティ)との間で、コンサルティが関わっているケースについて主に心理発達上の視点から理解を深める支援について話し合う活動と考える。

図1のように教師と子どもの関わりは二者関係であるが、コンサルテーションではその二者関係そのものを対象にした三者関係の構造となる。スーパービジョンの場合はコンサルティ自身の内面の問題も対象にする場合があるが、コンサルテーションではそれは行わない。それぞれの専門性を尊重した対等な関係が基盤になるので、コンサルタントは、コンサルティの専門性を重んじ、敬意を払って相談活動を進めていくことになる。

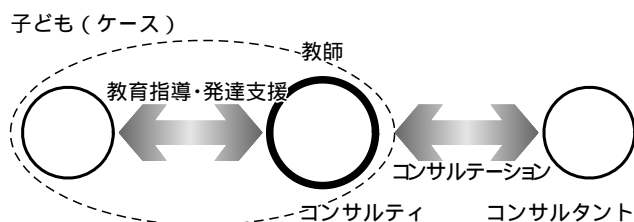


図1 教育指導とコンサルテーションの関係

3. 学校コンサルテーションの方法

教育相談機関が行うコンサルテーションの場合、要請主体や、コンサルテーションニーズがどこにあるかによって、異なる対応が予想される。そのため、筆者及び筆者の属する教育相談室では、便宜上、次の二つに分け実施している。一つは、本人及び保護者に学校でのコンサルテーションニーズがある場合で、これを「ケース発動のコンサルテーション」と呼び、もう一つは保護者には動機がないが学校関係者にコンサルテーションニーズがある場合で、これを「学校発動のコンサルテーション」として位置付け、相談活動を行なっている。図2に示すように、ケース発動のコンサルテーションの場合は、コンサルタントはケース支援の一員として、ケース理解の情報も有し、保護者の要請に応じてコンサルティに会う構造となる。反対に、学校発動の場合、コンサルタントは担任からの間接的な情報を頼りにケース理解をし、相談活動を進めていくことになる。

ときに学級場面を観察する場合もあるが、対象となる子ども（保護者）の理解を得る等の配慮が必要になる。

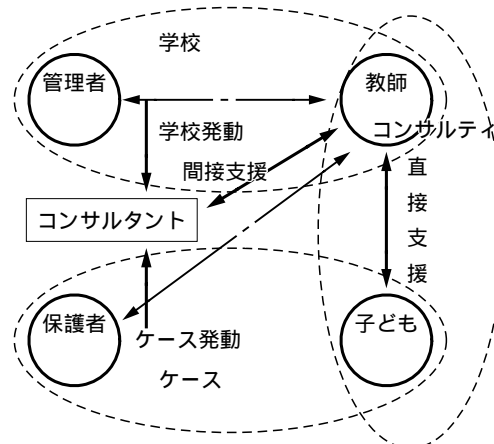


図2 コンサルテーションの要請主体

次に表1に、その類型別に見た対応の比較を示した。ここで、手続きと配慮点は、要請主体がどちらにあるかで異なるが、一旦コンサルテーション（コンサルタント・コンサルティ）関係が取り結ばれると、具体的なコンサルテーションを進めていく方法に大きな違いはない。筆者は、問題の定義^{註2)}（目的の明確化）→情報の収集→問題の見立て（事例理解）→これまでの関わりの検討→新たな関わりの計画というプロセスを取ることが多い（詳細は事例の欄参照）。

表1 コンサルテーションの類型に応じた特徴

	ケース発動のコンサルテーション	学校発動のコンサルテーション
要請主体	相談機関に来談した保護者（及び本人）	学校（教師）
手 続 き	保護者（本人）に同意を得て、コンサルタントが学校と連絡をとる	学校からの申し込みを受け、コンサルタントを決定し、対応を開始する
進 め 方	保護者の話、本人との関わりをもとに状態像や要望を把握する アセスメントの情報を教師と共有する 教師の話聞き（必要によって学校での様子を見）対応について話し合う	教師からの話をもとに状況を把握する（場合によって学校での様子を見る） 教師と対応について話し合う
配 慮 点	○ 学校側のニーズを確かめる ・ 警戒を招かないよう、ワンダウンポジションでジョインニングする ○ ケース担当者として知りえた情報をどこまで共有するかについては、保護者の意向も踏まえて十分留意し、どのような話し合いになったかについても保護者に伝えた方がいい場合もある ○ 場合によってはケース担当者とは異なる者がコンサルタントになる ○ 観察を行う場合、本人の同意を得る	○ 学校内の誰のニーズかを確かめる（コンサルティ自身のニーズの有無） ○ 観察を行う場合 ・ 可能であれば学校が保護者の理解を取る。 ・ 理解がとれない場合は個人の観察ではない形式とする。必要により学校が保護者に説明責任を負うことを了解してもらう

4. 学校コンサルテーションの実際

それでは、実際の事例に即して学校コンサルテーションのあり方を探っていくことにする（ここに紹介する事例は、論旨を曲げない範囲で事実と異なる記述にした。なお、特定の子どもが対象の場合は、その子どもをアルファベットの太文字で記し、学級そのものが対象である場合、その学級を太文字で、子どもは小文字で表記した）。

（1）ケース発動のコンサルテーション

ケース：相談に来た子ども（保護者）

コンサルティ：教師

留意点：教師も困っているかどうか

学校コンサルテーションのコンサルティは、学校職員、主に教師である。しかし、当事者になる教師にコンサルテーションニーズがない場合がある。保護者が感じるほど教師がその子のことを問題と感じていない場合や、保護者が「担任が問題」「担任を何とかしてほしい」と考えている場合である。その子を巡る環境という視点でみると、家庭と学校が同じ視点に立っていないといえるかもしれない。また、「ケース発動」型は、コンサルタントがすでに相談担当者として直接関わっているため、狭義のコンサルテーション関係とは言いがたい面もある。それゆえとくに、コンサルタントは、教師にとっての問題を整理して関わり、と、教育ではなく心理（発達）臨床の専門家として、教育の専門家と対応するスタンスを強調する必要がある。

そのような難しさがある「ケース発動」型では、かなり配慮したジョイニング^{註3)}が必要となる。「保護者が希望しているので、お子さんの学級での様子を見させていただきたいのですが…」と話しても、学校なりにやっているのに保護者が学校を訴えたのではないかと思ったり、学級の不適切な部分を探りにくくのではないかと警戒したりする場合がある。このような場合、筆者はワンダウン・ポジション（黒澤、2001⁷⁾）を心がけることにしている。特に、コンサルタントが、教員の研修を実施する総合教育センターの指導主事であると、学校や教師は指導されるとの構えになりがちである。従って対等な関係でコンサルテーションを進めるために、コンサルタントがワンダウンポジションをとり、学校や教師が余分な不安や抵抗を感じなくて済むような配慮が求められる。

具体的には「通常の学級のことはよく分からないので教えてほしい」「教科の指導について、何か言う立場ではない」「こちらに相談に来ているお子さんについて、集団の場で指導するのは大変と思われる。学校で既に行なっている支援について教えて欲しい」等と話すことにしている。

教師のおかれている立場を気遣い、これまでの苦勞をねぎらい、既にやっていることを見つけコンサルタントの専門性から意味付けを行うこと等がポイントになる。

1) ケース発動で、学校は問題を認知していない場合

【事例 A】

学校で非難されチックが多発した A 児

(i) 主訴 学校に ADHD を理解してほしい

(ii) コンサルティ 担任教師（40代女性）

(iii) ケースの概要 小3 男児（通常の学級在籍）

診断：注意欠陥多動性障害、服薬なし

A 児は、乳児期から就学直前まで夜泣きがひどかったり、家庭的な問題や転居等も重なったり、就学後学校で席を離れたたり、寝転がったり等の行動が目立った。当初、担任教師には「心配しないで大丈夫」と対応してもらえたが、小1の夏の転校後、担任から本人、保護者への注意や警告が多くなり、小3の2学期に本人や保護者のストレスはピークとなった。チックが出始め、病院を受診したところ、ADHD と診断された。そこで、保護者は担任及び校長に理解を求めたことにより、担任の対応が変わり、本児の状態も改善し始めていた。

(iv) 対応と経過

保護者が学校に働きかけ、本児の状態が改善し始めた頃、保護者は相談室を訪れた。保護者からは、「担任の対応が改まったとはいえ、いつまで、どの程度かという保証はなく、心配である」ことが訴えられ、「相談担当者に学校に出向いて様子を見たり話し合いを持ったりして欲しい」という希望が出された。筆者は、まず保護者からこのような希望が出されたことを学校長に連絡をしたところ、「既に学校で対応している」「保護者がさらに要望があるなら直接言ってほしい」等の感想が述べられた。そこで保護者の意図をあらためて伝えと共に、「筆者の勉強のために、相談室ではわかり得ない学級での様子をお見せいただけないだろうか」「既に対応できているいい部分を筆者にもお教え願いたい」と要望し、学校長の了承を得て、現担任と話し、学級での様子を見る機会を設けることができた。ここにおいて、目標は「A 児が、学校で心地よく過ごせる」ことであり、適切でない対応という環境要因が原因で二次的な症状が出ている状態と見立てた。

担任との話し合いでは、担任から「学級では特に気になる行動はない。強いて言えば、今まで他児らが A 児をこう見ていたのだと推測できる場面はあったし、本人も『どうせ何もできない』と気にしている印象もある。私から見ると、図工の発想の良さなど伸ばしていきたいものが見えてきた」等の内容が話された。筆者は「いい面を探し出し、それを手がかりに教師との関係を作ろうとしている

こと」に、相談担当者として感謝し、既に「学級の中で A 児がどう見られてきたか」を察している先生の感度の良さに敬意を表し、自信を持って居心地よく過ごせるよう配慮してもらいたいことを要望した。

また、学級の参観についても了解してもらった。そして、授業の初めに 1 時間全体の流れを予告したことによって、個々の子どもが「自分はどこでどうがんばろう」という見通しをもちやすかったこと、終始柔和な表情で A 児の時折学級の文脈とはずれた言動にもゆとりと安らぎを感じる対応をしていた点を伝え、彼や学級全体が学びやすさを感じていたであろうことを授業後に担任に話した。

担任はコンサルタントとどのように関わっていけばいいのかについて不安だったようだが、保護者の要請に応じて連絡を取り合うこととした。そして相談室では、保護者面接中心に相談を続けた。その後、A 児は、学級の中で落ち着いて学習に向かえるようになり、問題の解決が図られ、コンサルテーションの必要がなくなった。

(v) まとめ

この事例のように、学校がコンサルテーションに警戒したり、あるいは歓迎されない状況では、ジョイニングと同時に、どのような目的でいつまでどのように関わり続けるのかを明確にすることも大事である。コンサルテーションの開始が他動的であればあれほど、コンサルティにとってのメリットを明確にし、必要に応じて主体的にコンサルテーションを活用できる関係を築くことが第 1 のポイントといえる。

また、この事例では、コンサルタント側から新たな提案をしていない。第 2 のポイントは、担任（コンサルティ）が困っていない段階では、今やれている支援について新たな意味付けを行うことが役に立つという点である。事実、「学級での居心地」という問題は、担任の自助努力と工夫で解決されていった。

第 3 に、このコンサルテーションで重要なのは、第三者が学校に出向いたこと自体が、保護者に安心を与えるという点である。弱い立場の保護者が、子どもを守る仲間を得た形で勇気付けられる結果になっている。

このコンサルテーションの後、学校での安定に伴ってチックも減り、他の医師から、「ADHD の特徴的な症状は消えた」と言われる状態になった。まさに環境調整が有効に働いた事例といえる。

2) ケース発動で、学校も問題を共有できている場合

【事例 B】

学校で暴れてしまう B 児

(i) 主訴 学校生活が円満に送れない

(ii) コンサルティ 担任教師 (50代女性) 管理職 (50代

男性) 特殊学級担任 (50代女性)

(iii) ケースの概要 小 4 男児 (通常の学級在籍から特殊学級へ入級) 診断: 反抗挑戦性障害

B 児は、通常の学級に在籍し、ややゆっくりした発達状況で、これまで学習障害や境界線知能の傾向も指摘されてきた。教室からの飛び出し、嘔吐き、暴言・暴力、感情的な興奮等不適応行動が増加し、円形脱毛症にもなっていた。

(iv) 対応と経過

相談の申し込み時に、母親から「学校の様子を見てもらわないと、状態をわかってもらえない」との訴えがあった。まず相談室にて保護者と本児に会い、経過と状態を概略把握した。そして、子ども担当者ではなく 1) 保護者担当の筆者が学校へ出向くことについて、本児に了解を得た。学校に連絡を取ってみると、学校としても様々に関わりを模索しているのでぜひ来て見てほしいとのことであった。この時点で、コンサルテーションニーズは、保護者、学校ともにあるということになり、コンサルティである担任も何らかの支援を求めていることがわかった。このコンサルテーションの問題は「学校での不適応行動を減らす」と定義した。そして、学習困難が不適応行動のきっかけになっていて、不適応行動を封じ込めようとする対応が問題を大きくしていると捉えられた。

まずは放課後を利用して、担任と話し合いを持った。嘔吐きが日常化し、ボールをドアや天井に向けて蹴る。注意をすると興奮する。一緒に活動できる体育でも負けると怒る。教室からも飛び出すとのことだった。これまでの担任教師の苦勞を支持し、校内で担任を支援する体制が形成されていることも評価した上で、担任が可能な工夫を探っていた。すると、B 児が「飽きると何かをやらかす」という担任の印象から、「飽きる前にやれること」「飽きてしまっても、大きくエスカレートさせない対応」を話し合った。

B 児は、かなりの学習困難な状況にあった。そこで、可能な程度の課題を出し、飽きる前に評価すること、落ち着ける機械的な作業を複数用意しておくこと等はできるとのことだった。また、「B 児が担任の注目を引くような行動を起こし始めた時にも、担任の関わり方次第で興奮する時と、落ち着く時の違いはないか」と尋ねた。すると、「頭から命令調に言ったり、唾を拭く等行為の後始末を要求したりするとき特に興奮し爆発する。そうではなく B 児の意図を汲んだ声かけをすると比較的落ち着き易い」ことが述べられた。そこで、担任の観察眼を評価し、今までとは違う結果を生む働きかけについて探って欲しいと依頼し、話し合いを終えた。

2 回目の学校訪問では、筆者が管理職とこれまでの経過

を話し合っているところへ、B 児が教務主任と入ってきて「眼鏡を壊してしまった」状況が報告された。その後教室に移動する際にも、特殊学級の教室からぬいぐるみを持ち出す B 児を観察できた。国語の授業では、ぬいぐるみで遊んだり立って窓の外を眺めたりしていた。音読の順が来ると、担任に援助されて小さい声ながら読んでいた。

この回で筆者は、主に管理職と共に問題の整理をし、今後の方向性について話し合った。学校側としては、毎日のように問題を起こし、危害が他児に及ばないように配慮している。B 児の問題は、医療の範疇と理解したいという立場が推測された。2 回目の学校訪問の前に、筆者は保護者からの依頼もあり、医師の診察にも同席していた。主治医は、学年や担任が替わっての環境調整が先で、薬物療法はそれでもなお改善しない場合でいいという判断であった。そう報告し、今できることを考え合いたいと話した。

また、B 児の気になる行動が起きた時に、「そら始まった、どう収まりをつけさせるか」と周囲が気構えること自体が、興奮を高め、悪循環を生んでいるようにも推測されることを話した。さらに、始まりかけた行動をエスカレートさせず、どう本人の力でブレーキをかけるかについて探ることが重要あることを伝えた。特に、校内に彼が落ち着くのに役立つ資源がないか尋ねた。すると管理職から「セルフコントロールということ？」という問いが投げかけられ、「苛立ったら、落ち着く場所や落ち着くための活動が見つけ出せれば、彼だけの問題から、彼との関わりの問題になり、彼の中の何を伸ばしていくかという教育的視点が生きてくるのでは」と話した。

そして、関わり方次第で興奮の仕方が違うことが観察されていることに触れ、関わりそのものが挑発要因になり得るため、少なくとも挑発しない関わりを探り、可能な範囲で、興奮の予兆をキャッチし、対応を工夫してほしいと話した。

なお既に、特殊学級からぬいぐるみを持ち出し、それを抱いた感触に快さを感じていることから、それを許す学校環境が役立っていること、不安が募る母親に「大変だけど、絶対怒っちゃいけないよ」と励ます教師もいること等も重要な校内リソースであると評価した。

この後、学年が上がり担任が替わってしばらくは、大きな爆発的興奮は起こらなかった。新担任も、B 児の興奮を高めない関わりを見つけて出していた。しかし、授業が進むに従って、B 児の学習困難は大きくなり、行動が再び荒れ始めた。これまでの話し合いで、保護者は個別的な対応の必要性についても理解していたので、情緒障害特殊学級での対応を了解した。このような調整で、2 学期より新たな担任との関わりが始まった。B 児は次第に担任教師に対し、信頼を寄せ始めた。働きかけるタイミングや言葉

のニュアンスがずれただけで興奮しやすい B 児と、担任は粘り強く関わっていった。この担任とも B 児の変化をどう理解し、今の関わりがどう意味づけられるのかを話し合うコンサルテーションを行った。

(v) まとめ

この事例では、当初、担任や管理職は、通常の学級において生じた問題を医療の問題と定義しようとしていた。保護者やコンサルタントが特殊学級の利用を支援策の一つとして提案しても、そのような子どもではないという判断をしていたようである。この時点では、問題の所在や支援が、図 3 - 1 のように区切られた別の領域のものという理解がされていたといえる。しかし、教育の問題として定義できたことから、3 つの領域は図 3 - 2 のように互いに重なる構造となり、情緒的な発達支援の基地として特殊学級が位置付けられ、入級という環境調整が実現した。従って、医療の問題としてではなく、教育の問題として理解し対応を検討できるようになったことが、このコンサルテーションの成否を分けたともいえる。そして、担任、管理職、コンサルタントの間で、事例の理解が進み、環境調整が可能になったこともコンサルテーションの成果といえる。

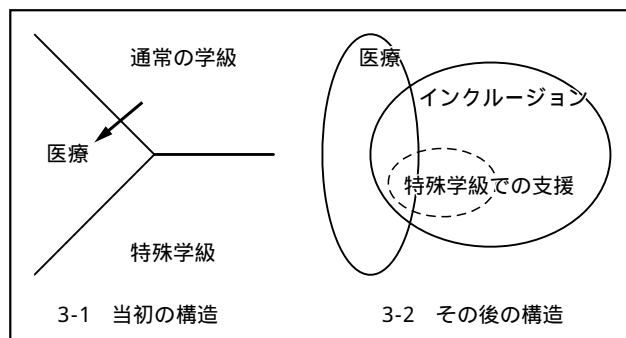


図3 問題理解の構造の変化

3) 相談機関発動チーム援助のコンサルテーション

【事例 C】

学級でかんしゃくを起こし教室を飛び出す C 児

- (i) 主訴 子どもが落ちつきなく我慢が出来ない
- (ii) コンサルティ 担任教師 (50代男性) 学年児童指導担当 (40代女性) 専科教諭 (40代女性) 養護教諭 (30代女性)
- (iii) ケースの概要 小5 男児 (通常の学級)
診断: ADHD の傾向 服薬なし
- C 児は幼稚園の頃から集団生活に適応しにくく、思い通りに事が運ばないと苛立ったり集団から抜け出したりしやすかった。就学後も、教室を飛び出すことが増え、教育相談室に來所し、集団指導も受けるようになっていた。
- (iv) 対応と経過

教育相談の中で、学校での不適応状態が繰り返し話題になり、保護者の意向も確認し、学校との接触を図った。学校にもコンサルテーションニーズはあり、C 児に関わる担任と保護者と相談担当者との三者で話し合いを開始した。その後、管理職、音楽専科の教諭や養護教諭、学年の児童指導担当教諭なども同席するようになった。

このコンサルテーションでは、援助シート（石隈、1999）を使い、それぞれの教師が、どんな役割を分業し、C 児を支援し合えるかについて、チームとしての話し合いに発展させていった。

例えば、感情を爆発させた C 児は、教室を飛び出し誰もいない多目的ホールで物を投げた末、保健室で手いれをし、涼しい顔をして教室に戻るが多かった。そこで、筆者から「感情の代弁をする関わりを大切にしたい」「ネガティブな感情を吐きだして、それを人と共有できないだろうか」「どの程度の感情の爆発や怒り方で済んだかを評定してみてもどうか」等の提案を行った。すると、音楽専科の教諭が感情の代弁を心がけてくれ、保健室でもさりげなくネガティブな感情表現を共有しやすい状況を工夫してくれた。その後、C 児は音楽を最も嫌って抜け出してばかりいたにもかかわらず、その音楽教師に「どうせ俺なんか…」とこぼすようになっていった。

（Ⅴ）まとめ

この事例では、C 児に関わる人たちが徐々に参加し、役割を分担し合っていた。これは、支援チームが形成され、そのミーティングで支援が検討された事例といえる。複数の支援者が協力して支援力を高めていく際、それぞれの支援者の持ち味を生かしていくことが大切であろう。教室を抜け出す子どもや行動面での支援が必要な子どもについては、学級担任だけで支援することが難しく、今後ますます支援チーム対象のコンサルテーションニーズが高まっていくと考えられる。

また、このミーティングには、毎回保護者も同席した。これは、日常、保護者がなかなか話すことができず遠慮してしまいやすい内容を相談担当者と共同で伝えたり、教師から学校での情報を引き出して保護者と共に成長を確認しあったりできるよさがあった。保護者の参加という点では、学校ができる支援の限界や意欲の高低が保護者の前に露呈しかねない、保護者への不満が出せない点等の難しさはある。しかしそれらをも共有し補完しあい、保護者も重要な人的資源と考え、支援力アップを意図したチーム援助のコンサルテーションも大切であろう。

（２）学校発動のコンサルテーション

ケース：教師が担当しているケースで、

子ども（保護者）は困っていない

コンサルティ：教師

留意点：誰にニーズか

授業に入る際の説明責任

学校発動のコンサルテーションの場合、コンサルテーションを望んでくる主体がコンサルティおよびコンサルティを含む学校であるので、上述のケース発動のように学校側にニーズが乏しいということはない。しかし、ニーズの査定に関して留意しなければならないのは、コンサルテーションの申し込み者が管理職などで、コンサルティとなる担任がそれほど困っていない場合である。そこで、申し込みを受けた時点で、誰のどのような問題状況をサポートするのかを明確にしておくことが肝要である。さらに、学校を訪問し授業を観察する場合、保護者や学級にどのような説明をするかについても十分な配慮が必要であろう。

１）学校発動「事例理解」のコンサルテーション

【事例 D】

自閉症児の対人関係の調整

（ⅰ）主訴

小さい子に手を出し、けがをさせる恐れがある

（ⅱ）コンサルティ 担任教師（50代男性）

（ⅲ）ケースの概要 小5 男児（特殊学級在籍）

診断名：自閉症、精神発達遅滞

D 児は、知的障害を併せ持つ自閉症であり、小さい頃より多動傾向が指摘された。言葉はあるが、主に単語レベルで、ひも状のものを振り、トランポリンを好む感覚レベルの発達段階にあった。人への興味は、耳たぶや頬をさわるなどの触覚を楽しむものから、相手が泣いたり表情を変えたりする反応を楽しむものまで広がりを見せていた。しかし、主に小さな女の子に対して一方的な関わりを求めることから、本人が意図しなくても相手が被害感を感じることがあり、周囲の大人は苦慮し、このままでは、交流学級にも行くことも困難であり、教室で危険のないように見守るしかないという状況に追い込まれていた。

（ⅳ）対応と経過

D 児は、学校を訪れる保護者が連れてくる幼児に、興味を示し、手を出しかねない状況が続いたことから、管理職が保護者の了解をとり、コンサルテーションを申し込んだ。そこで、学校を訪ね D 児の様子を観察させてもらった。D 児は、特殊学級の教室で担任と 1 対 1 で、トランポリンの上で、ストローを切り刻んだもので暖簾作りの作業をしていた。担任の隙を見て教室を抜け出し、昇降口周辺を走りながら、担任が追ってくるのを待っては喜びの表情を見せ、かけひきを楽しんでいた。反面、特殊学級の集

団に戻ると、隅で無表情で小さくなっていた。

この後、担任と本児の指導について話し合いを持った。感覚レベルの発達から人との情緒の交流が可能な発達段階に移行し始めたことを確認しながら、学級担任として何ができるのかを探る作業だった。当面、小さな女児と接触しないよう規制し、「触ってはいけない」と注意するだけでなく、芽生えつつある人への興味を状況に応じて活用していける場面はないかを探し出したかった。そこで、先ほど担任が何気なく付き合っていた追いかけてこをやり取りとして楽しむという点で意味付け、さらに続けてほしいと勇気付けた。また、触ることが許される場面として人形遊びや優しいタッチでの触刺激遊びなどを提案した。触ってはいけない、人に興味を覚えてはいけないという誤学習になっては残念なので、「いい関わり」と「歓迎されない関わり」とを区別できるような場面構成が望まれた。

幸い、担任は今回の事態にそれほど困窮してはいなかった。提案を実行してみる余裕が感じられた。また、学校の勧めで保護者も相談室へ来所し、保護者とも親子の関わりを考えていく機会を持てた。

(v) まとめ

D 児の課題は、短期間では変化しにくいものでもあったが、学校側の高い支援ニーズで保護者の来談につながった。保護者とも相談を重ねていくことによって、学校が保護者に対し抱いていた不信感もコンサルタントに理解できるようになり、保護者と D 児との関わり方を話し合い、理解を深めることができた。

この事例では、次のような成果と課題があげられる。①保護者への個別的な相談が可能になり、保護者が自らの関わりを振り返る機会となった。②保護者の学校への不満と、学校が保護者に抱く不信感の板ばさみになある危険がある。

2) 学校発動「集団構造」に介入するコンサルテーション

【学級事例 E】

学級集団の中に複数の問題が生起して

担任が学級運営で苦慮しているケース

(i) 主訴

学級集団の中の何人かの子どもの援助について

(ii) コンサルティ 担任教師 (30代女性)

(iii) ケースの概要 小3の1学級 (通常の学級)

複数の学級で学級崩壊が起きている学校であり、昨年度も当該学年では落ち着いた授業が難しい状況があった。学習面で明らかに支援の必要な数人の子ども、家庭的な問題を抱え、心理適応面で配慮が必要な子ども、知的障害特殊学級在籍で交流にきている子どももいた。さらに個々の子どもが種々様々な要求やメッセージを発信するため、そ

れに応えるべく担任がせわしく動く状況が続いていた。

このような学級状況は、校内から「許しすぎ」「もっと騒を！」と批判されたりもしたという。

(iv) 対応と経過

当初よりコンサルティには「個々への支援や学級の授業そのものを向上させたい」という発展志向の学が意欲があったため、まず学級の授業を見せてもらった。コンサルティには、困難な状況を子どもの問題とするのではなく、教師 - 子ども関係として捉える資質が感じられた。そこで、まずは個への支援がきめ細かく、多様な活動で飽きさせない授業を展開していることや教材の工夫をしている点について、担任の努力をねぎらった。

さらに、集団の場でのコミュニケーション・スタイルを査定し、「子どもから担任への呼びかけとそれに対する教師の応答という二者関係のコミュニケーション」と「教師が授業を進める上で全体に問いかけ、子どもの発言を引き出し、つないでいく全体のコミュニケーション」のルートが錯綜している点を指摘した。そして、コミュニケーションが混線し易い学級風土を改善することを問題として定義した。そこで、これらを区別する方法を考え合った。具体的には、二者関係のコミュニケーションの場合は、①表情やうなずき等非言語的メッセージや②カード提示などによる視覚の手がかりを使ったり、③言語メッセージを使う場合もボリュームを落としたりする工夫が出来そうだとのことだった。

また、飽きさせない活動をふんだんに盛り込むことが優先されると、授業のねらいに沿って深まり行く展開にはならない場合があることを指摘した。すると、思い当たるようで、却って小刻みな活動優先主義が大半の子どもには多刺激になっていると感じ取っていった。そして、今の努力が効を奏し教師 - 子ども関係が安定して来ると、教科のねらいに沿って授業を深めていけるようになるのではと勇気付けた。

その後、子どもの絵画を共に見ながら期待したいことや心配な点を意見交換し、児童理解に役立ててもらった。また並行して教師用 RCRT^{註4)}を実施し、学級の中で教師がよく気にかけている子どもとどちらかというと心配りが希薄になる子どもとを把握し、子どもを見る時の教師の視点についても話し合った。

数ヵ月後、再び学級を訪ねてみると、騒然としていた学級が、静まり返って授業に集中し、子ども達は自らの学習状況をよく把握しながら、教師の支援をうまく活用する様子が伺えた。コミュニケーションの混線もなく、教師によって適度に整理されていた。

(v) まとめ

この事例は、教師の学びたい意欲がコンサルテーション

に結びついたもので、より発展的な学級へ変化していったものである。しかし、この事例で考えさせられたことは、当初、E 学級の授業を先輩教師らが「許しすぎて混乱している」「もっと嫌ないとダメ」等のように評価していたということである。通常の授業観で批評され、どうすればいいかの方策が無い場合、経験の浅い教師は持ち味や学級の特徴を生かすどころか、不自然な形を求めて苦慮することになる。教師の持ち味を感じ取り、何を大事にしたいのかが尊重される関係を再確認した事例でもあった。

3) 学校発動「危機介入」コンサルテーション

【学級事例 F】

学級の中に暴力的な子どもがいることで、他児が被害に遭いかねない事態が続いていた F 学級

- (i) 主訴 暴力的な子どもの危機状況の対応について
- (ii) コンサルティ 担任教師 (30代女性)
- (iii) ケースの概要 f 児：小3 女児 (通常の学級在籍)

医療機関にはまだ受診せず

小学校中学年になり、今まで以上に f 児の暴力的行動が多発し、管理職が危機介入のコンサルテーションを申し込んできた。担任は、この f 児の置かれている状況を心配し、支援しながら、他児に被害が及ばないように体を張って守っているだけでなく、他児の保護者からの非難も直接 f 児の保護者に向かないよう調整していた。さらに f 児の保護者とも、問題追求のあるいは警告的ではない関係を築け、校内でも他職員による応援体制も整備されていた。

(iv) 対応と経過

まず f 児の事例理解をコンサルティと深め合い、今まで行われている支援の意味付けを行った。担任は、f 児について「ADHD か環境要因による行動の荒れ」と捉えていた。担任からの限られた情報からそのどちらかに判断は下せないものの、教師のいすを使って廊下を移動したり、繰り返し追いかけてこを求めたりすることから、担任に対する愛着関係の芽生えが見られていることを確認し合えた。攻撃性と表裏一体に示される甘えとに不安を感じていたコンサルティだったが、受け止めていく意味をお互いに了解し合えた。また、「健康的にエネルギーを発散できる場はないか」と問い、既に休み時間に一輪車の練習を求めるなどの行動も見られていることがわかり、コンサルティは意味のある付き合いができる場を見出せた。

なお、このコンサルテーションの後、f 児と保護者も相談室に来談したことから、その後筆者とは別の相談担当者もこの担任とケース発動のコンサルテーションを行った。コンサルティに、両者の違いを問うたところ、筆者とのコンサルテーションでは危機場面への対応について学んだという。その一方で、本人を十分にアセスメントした上で相

談担当者が行ったコンサルテーションでは、事例理解も深まり、日常の関わりに役立てることができ、より有効だったとのことだった。

(v) まとめ

この事例から、以下の点が考察された。①危機的な場面ではできるだけ早期に対応することが大切で、今後よりニーズが高まるといえる。②担任が把握できる範囲での情報から、器質的な障害があるかどうかを見定め、方針を立てていくことは難しい場合もある。③相談担当者が保護者や本人と関わった上で、担任と行う (ケース発動) コンサルテーションは成果が大きい。

4) 学校発動「プログラム」提案のコンサルテーション

【学級事例 G】

学級の中に暴力的な行動に出る子どもを抱え、集団全体が落ち着きがなくなり教師の統制力が減退しかけている学級

(i) 主訴

指導が難しい子どもが複数いて授業が進みにくい

- (ii) コンサルティ 担任教師 (30代女性)
- (iii) ケースの概要 小2 の 1 学級 (通常の学級)

h 児：軽度知的発達遅滞と推測される男児

i 児：家庭に複雑な問題を抱えていると推測される男児等

学級の中に個別的な支援を要する子どもが 3、4 人いる G 学級は、その中の 2 人が学級をかき回し、平穏な授業が成立しにくい状況になっていた。G 学級では、i 児が反抗的な発言や集団から外れる行動で授業を混乱させ、他児への暴言・暴力などで人間関係もこじれていた。また、h 児は学習面でかなりの個別的支援を必要としており、i 児や h 児に影響されて授業中に個人的な要求を担任に突きつける子どもも増え、平穏な授業が成立しにくくなっていた。

(iv) 対応と経過

支援を必要とする子どもが複数いる学級状況であり、彼らへの個別の支援と学級の授業を成立させることが問題として定義された。まず、担任から主だった 4 人の子どもの様子を聞き、ケースの概略を理解しあった。そして彼らについて、大まかな支援方針を担任と共に作り、その後学級のルール作りについて話し合った。担任は子どもの個々の違いを受容する資質が豊かであることを評価しつつ、学級を守る、授業を成立させる役割をどう実現するかが課題であると思われた。ここでは、担任に筆者の直接関わった事例から、複数の子どもによって振り回される危機を、「制限の設定」⁵⁾によって乗り越えた事例を紹介した。このような同じ専門性にたった先行する成功例を紹介することは慎重でなければならない。具体的な成功例が示されてしま

うと、コンサルティは自分の持ち味を損ねても追従しなければならぬ状況になりやすい。加えて、コンサルティに合った支援策でないと、継続して実践されず、失敗感のみ与えてしまいかねないからである。幸い「みんなが安心して勉強できるクラスを作りたい」というテーマは、情緒性豊かなコンサルティにも無理なく採用された。事実、制限の設定を行うことにより、一時期かなり授業が成立した。

しかし、時期によって学級の安定は変動し、新たに不登校の子どもが出るなど、コンサルティが苦慮する事態は続いた。その後のコンサルテーションで、i児が「自分のことを嫌い」と言い始め、自尊心の低下が憂慮されたことから、「外在化」^{註6)}を個別に試みてもらったりもした。

その後、学級も訪問し授業を観察した。やはり4人の子どもがそれぞれに担任との二者関係のコミュニケーションをとり、学級は集団としての統制を失いやすい状況だった。そこで、授業展開において構造化を心がけることと、今顕在化していないつばやきを拾うことを提案した。それは、多くの子どもが見通しを持って活動できるよう教示を工夫することで、作業場面で個への支援がより効率的にできると考えたからである。さらに、学級の状態が安定したら実施するものとして、コミュニケーションスキルを高めることをねらった具体的なプログラム^{註7)}も提案した。

コンサルティがやれることを試し、実際に子どもにとってどうだったのかを手紙や電話で伝えてもらった。複数の問題が絡みあって担任の抱える問題状況が重篤になっている学級では、早期に学級風土も含めた査定を行うことが、コンサルテーションにより、学級の状態を好転させるために急務である。この学級では、保護者との関係は困難を極めたことから、学校・教師に批判的な保護者に担任一人が関わるとは危険と判断し、管理職に間に入ってもらったこと等も提案した。

(v) まとめ

このG学級のように、発達障害や心理適応面等で相談機関利用が好ましいと思える事例でも、保護者が問題を認知しようとしにくいケースも多く、担任は抱えることだけでも相当な負担を強いられる。まして複数の事例が同一学級にいる場合、以下のことが重要であると考えられる。

①複雑に絡み合った問題を整理する。

個々の事例理解の総合としては、適切な対応が出来ない場合がある。学級状況全体の査定を行い、まず集団に対する対応を考える。その点で、この事例の場合、制限の設定という提案は効果があったが、授業の構造化という具体案は、学級の観察を行った時点で、遅いくらいであった。

②ある程度集団への対応で、担任に余裕が得られてから、個々の事例への理解と対応を図る。

この事例の場合、h児への学習援助や、i児の行動調整

は担任として既にある程度試みていた。が、集団場面での効率的な個別支援と、個別的な場面構成を必要とする支援、保護者との相談の進め方なども視野に入れる必要がある。

③コンサルティの心身の状態に配慮する。

授業が成立しない、けが人が出る、保護者からの非難にさらされる、等の苦境に立たされる担任は、精神衛生を保つこと自体難しい状況に追い込まれる。そこで、まずコンサルタント自身が、コンサルティのよき情緒的・情動的のサポーターであり続けることが求められる。あわせて、校内でコンサルティを理解し支える管理職や同僚がどれくらいいるのかを十分視野に入れることも大事である。

④必要に応じて、学校組織へも対応する。

③に加え、保護者との関係の悪化や、学級崩壊等が予想される場合、管理職など第三者に同席・仲介してもらったり、他の教師の応援を受けたりする必要を見定め、学校組織に働きかけていくことも重要である。

5. 学校コンサルテーションの成果と課題

(1) 学校コンサルテーションの類型別の成果

教育相談の主訴とは、クライアントがカウンセラーとの関係の中で「何をどうしたいか」について述べられるものである。コンサルテーションも相談を進めていくプロセスや方法の一部とみた場合、「学校における～の改善」のように、主訴に関連する部分的な目標を志向したものとなる。学校発動の場合は、特にコンサルティにとってどのような問題状況を、どうしたいのかを明確にする必要がある。

このように定義された問題に対し、どの程度の成果が上げられたかを振り返ることが大切であろう。

本論稿であげた事例を表2にまとめた。これによると、ニーズに対応してそれぞれ一定の成果は得られたといえる。

(2) 学校コンサルテーションの意義

これまで、主に形態・機能別に学校コンサルテーションを概観してきた。いまだ経験が浅く、コンサルテーションの内容や関係性については、まだまだ十分とはいえず検討の余地がある。しかしながら、これら学校コンサルテーションを通し、その意義を整理したい。

1) 学校と相談機関が遊離しない

これまで、守秘義務を口実に積極的に連携を図らないかのように見られもした相談機関が、学校での子どもの姿を知り、学校の自助努力を評価する関わりを重視することによって、学校を支援するという相談機関のもう一つの機能を理解してもらえ。今回の事例D、Fのように、学校を支援することで、相談室への信頼が高まり、学校から促

表2 各事例の成果

事例	ニーズの有無	障害の有無	問題の定義	成果
事例A	ケース	ADHD	保護者の担任への信頼感	保護者の心配が薄らぎ、経過も良好に
事例B	ケース 学校	ODD・精神発達 遅滞	学校での不適応行動 の理解と環境調整	個別支援の必要性が共有され特殊学級 へ入級し適切な関わりが進められた
事例C	ケース・相談機 関・学校	ADHD	学校での不適応行動 の理解と環境調整	チーム支援力が強化された
事例D	学校→ケース	自閉症・精神発達 遅滞	学校での不適応行動 の理解と対応	学校と家庭での対応が強化された
事例E	学校	精神発達遅滞・環 境要因	授業の中での個別支 援	きめ細かい個別支援に自信が持て、授 業が深まっていた
事例F	学校→ケース	ADHD・環 境 要 因	危機介入	危機回避の方向性を探り、事故を予防
事例G	学校	精神発達遅滞・環 境要因	事例理解と授業構造 の再構成	授業・個別支援の方途を探り、管理職 と役割分担も

されて保護者が相談を申し込むケースなどがその事例である。

2) 保護者のニーズに応えられる

ケースを支えること、そして一番の支援者である保護者を支えることが教育相談室の役割であることを考えると、その相談関係を壊さないような配慮をしながら、保護者や本人が望むならば、学校でも役立つ支援ができないものかを探っていくことは大切であろう。

3) より有効な環境調整を探る

筆者の所属する教育相談室で、実施しやすい環境調整の方法としては、まずアセスメントや相談プロセスを学校関係者と共有する方法があげられる。しかし、個別で整った環境下で行ったアセスメントから引き出される支援策が、どれくらい学校において有効なのか検証された例は少ない。また、個別的な支援について特殊学級担任などとコンサルテーションする場合は、個に配慮した子どもへの関わりを期待できるが、通常の学級担任となると、学習障害等の認知の偏りに対する理解も十分でない場合がほとんどであり、実施しうる支援策が限られてしまう。

これらアセスメントの情報を共有するというコンサルテーションに比して、学校での様子を見聞きし担任の関わり方について考えるコンサルテーションからは、コンサルタントとして、学級でのケースの実像を聞いたり見たりすることで、相談場面でのアセスメントを補完する豊かな情報が得られる。また、既に出てきているコンサルティ自身の支援策をコンサルタントが発見したり、コンサルタントが提示したヒントに触発されてコンサルティが工夫する支援策をコンサルタントが聞くことによって、支援レポーターがさらに広がっていくという利点もある。

4) 学校という環境を支援力に満ちた場にしていく

保護者が学校から勧められて、教育相談室に来所するケースもあるが、相談室の支援はあくまで個々の事例に対してである。一方、学校コンサルテーションを行い、教師が支援されることによって、ケース個人だけでなく、複数の子どもの問題状況や学級集団そのものに、授業改善や事故予防、危機対応などで利益がもたらされる。さらに支援された教師が、将来的に同じような子どもに理解を深め、支援レポーターを広げていくことによって、幾十人、幾学級にもその支援が広がりうる。また、事例Cのように学校におけるチーム援助のコンサルテーションであれば、校内組織に支援資源を多く発見し意味付けすることでそれらを強化することにもつながる。

教育相談室での支援が、個主体で「点の支援」であるのに対し、学校コンサルテーションは、対象が複数の個・集団になることやスタッフの組織化が可能な点から「面の支援」とも言うことができよう。

(3) 学校コンサルテーションの課題

1) 相談関係とコンサルテーション関係

- 担当者が重複する場合の利点と配慮点 -

先に述べたように、非日常の関係性が尊重される相談関係であればあるほど、その関係性が脅かされる危険性があるため、相談関係者、とくに子ども担当者はそのケースについてコンサルテーションを行わないことを記した。

さらに、公立の教育委員会所属の教育相談室特有の問題も指摘できる。指導主事は教育相談の専門家であっても、教員籍であったり、指導主事として研究や研修の業務も担っていることが多い。そのため、学校関係者は、スーパーバイザー的关系を想定しやすいため、上述のようにジョインニングにはかなりの配慮が必要である。

しかし、それ以上に、コンサルテーション関係の持続には、予想以上の配慮が欠かせない。一つには、コンサルタントが学校に近づけば近づくほど、学校に準拠した枠組みで見やすくなり、相談担当者として保護者やケース本人に共感することが困難になる可能性がある。つまり、「あの先生は努力しているはず」「あの学校だったら、いい体制が出来ているはず」等のコンサルティ中心の事例理解が、ケース中心の事例理解を妨げる可能性も高くなる。これはコンサルテーション関係が相談関係に及ぼす負の影響として捉えられる。

二つ目には、ケース発動の場合、相談関係とコンサルテーション関係が並行するために、両者の相互侵入がありうる点についての配慮である。学校が、相談を持続していることを知った場合に、学校から「相談担当者からも～のように保護者に言って欲しい」という要望が寄せられることがある。ケースのための相談関係のほが、相談担当者が、学校の側の状況も理解して、その相互調整を実施する中で、学校・ケース関係に巻き込まれてしまう危険性がある。その意味で、ケース発動では、学校とケースの間で、板ばさみにならないようなコンサルテーション体制を相談室側で整え、一定の枠の中で距離感を保ち連携することを忘れてはならない。

要するに、誰のためのコンサルテーションなのかを明確にし、連携しつつも、負の影響を回避できる境界を意識しておくことが重要なのであろう。

2) より実り豊かなコンサルテーションのために

相談活動は、カウンセラーからクライアントへの支援策の伝達でないことは言うまでもなく、クライアント自身の成長欲求を促進し、問題解決能力を高める支援を行うものである。同様に、コンサルテーションも、一方的に具体策を提示し、やれるか、やれないかの検討に終わってはいけない。いかにコンサルティ自身から基本的な理解や方針が語られ、次の策を共に見出し出していけるかがコンサルテーションの成功を決めるとも言える。

しかし、そのことがすなわちコンサルタント自身に専門性に根ざした支援策がなくていいということではない。コンサルティが、どの方向で今までの経験を生かし情報検索すればいいのか、いくつかの方向性を絞り込むだけの専門性は、ケースの問題の見立てと同じくらい重要である。

また、危機的状況に陥っているコンサルティには、明日を安全に過ごせる具体策も提案しなくてはならない緊急性もある。加えて、このままでは疲れきったり保護者からの批判に巻き込まれて混乱したりしかねないコンサルティの場合には、情緒的サポートも欠かせない。

従って、コンサルタントには、問題状況を査定する力と、それに基づいたいくつかの支援方針を提示する力が望まれ

る。異なる専門性に立脚した情報の提示があるからこそ、コンサルテーションを行う意味がある。筆者もいくつかのコンサルテーションで、自らのケースレポートを提示したり、プログラムを提案したりしてきた。この際、カウンセリングや障害児教育の経験知と共に、心理教育や危機介入の知見も大いに役立った。

3) 継続的なコンサルテーションと追跡研究

教育相談領域では、学校コンサルテーションのニーズや有効性が指摘されてきている。しかし、障害児の教育相談において、組織的・継続的にコンサルテーションを行い、効果検証も交えながら検討されている例はあまりない。

それは、おそらくコンサルタントもコンサルティも、クライアントの発達支援という関わりを中心に捉えていたからではないだろうか。

本論でも、障害のある子どものコンサルテーションというタイトルから、本来ならば、特殊学級や養護学校の事例についても検討する必要があった。しかし、筆者の経験の中では、特殊学級や養護学校とのコンサルテーションは、危機介入や心理適応面での対応以外、その多くは、スーパーバイズに近くなってしまう傾向がある。スーパーバイズは、スーパーバイザーが自分の関わっているケースについて、同じ専門性に立つスーパーバイザーに指導・助言を受ける関係をいう。これは、同じ専門性にたち豊富な経験をもつ先行者が、後輩の指導教育のために行なうものでもあり、対等な関係ではないのが特徴である。つまり教育相談担当者も障害児教育という専門性に立ち、障害児教育の専門性に基づく指導・助言がされるのであれば、コンサルテーションのつもりでもスーパービジョンになってしまいかねないということである。かわり方について両者で相談するという機能に変わりはないが、コンサルティが、失敗を話しにくくなったり、支援案を探り出す作業が受身になったりしかねない点で注意が必要であらう。

従って、障害児教育（発達支援）の相談であればあるほど、またコンサルタント自身が障害児教育の専門性も有していればいるほど、あえて障害児教育ではない相談臨床における知見、あるいは心理学の専門性に基盤を置いていることを強く自覚し、コンサルティ側の障害児教育の専門性を尊重しながら、双方の違いを見極め、知見を交流するコンサルテーションを模索していくことが重要なのだと筆者は考える。転じて、通常の学級における軽度の障害のある子ども、特別な教育ニーズのある子どもの支援においては、専門性の差異が明確なため、コンサルテーション関係が保ちやすく、必要性も高まっていると言える。それは、学級不適応に関するコンサルテーションとも近い。通常の学級の教育における知見を、障害児教育相談の知見と相互交流しつつ、追跡研究も含めた研究を行っていくことが必要と

考える。

註

- 1) コンサルティ(相談する側)が関わっているケースへの対応について、専門性の異なるコンサルタント(相談を受ける側)がその専門性に即して助言等をする相談活動で、地域精神福祉や医療で行われている援助関係。
- 2) 何についての解決を図ろうとするかをコンサルティ、コンサルタントで明確にすること。
- 3) 集団に対する関係形成の目的に行う方法論、仲間にいれてもらうこと。
- 4) 教師用 Role Construct Repertory Test 教師が学級の児童生徒を見るとき視点や枠組みを捉えるために開発されたもの(近藤、1994⁵⁾)。
- 5) どこまで許されるかの限界を示し、それを越えとどのような対応となるのかについてあらかじめ合意しておくこと。ここでは、学級の中でのルールを示し、授業を妨害する行動を子ども自らが自制できるように促していくことを意味した。
- 6) 「問題」を抱える主体(人格)から切り離して客体化し、主体がそれを統制する力を高めようとするアプローチ。すぐに感情的になる子どもから、問題そのものを「怒り虫」として外在化し、追い出す、叩き出すなど主体がコントロールできる関係として捉える。
- 7) 筆者は小グループで自他のあり方を学ぶ体験として、

グループワークトレーニングを活用している。このときに提案したものは、協力ゲームの中の「人間コピー」や情報交換による課題達成ゲーム、ノンバーバルコミュニケーションの育成を図る「ペーパープレゼント」の類。

参考文献

- 1) 石隈利紀：学校心理学．誠信書房，1999．
- 2) 東山紘久・藪添隆一：システムティックアプローチによる学校カウンセリングの実際．創元社，1994．
- 3) 東 豊：セラピスト入門．日本評論社，1993．
- 4) 近藤邦夫：学校教育相談の位置づけと方向 村瀬孝雄・野村東助・山本和郎(編)：心理臨床の探求．有斐閣，1984．
- 5) 近藤邦夫：教師と子どもの関係づくり．東京大学出版，1994．
- 6) 近藤邦夫・保坂亨・岡村達也編：教師の成長子どもの成長．東京大学出版会，2000．
- 7) 黒澤幸子：相談係が担任にコンサルテーションする際の原則．月刊学校教育相談 8，2001．
- 8) 宮田敬一編：学校におけるブリーフセラピー．金剛出版，1998．
- 9) 坂野公信監修：学校グループワーク・トレーニング．遊戯社，1989．
- 10) 坂野公信監修：協力すれば何かが変わる．遊戯社，1994．
- 11) 吉川悟：システム論からみた学校臨床．金剛出版，1999．