# 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

横　尾　　俊
（教育相談部）

## Ⅰ．はじめに

教育相談部では、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を果たすための一つとして、国外在住の方や日本人学校等からの相談依頼に対す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、日本人学校と・補習授業校の実態を調べるためにアンケート調査を行っている。本稿では平成20年度に行った各調査について報告する。

## 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

全日本人学校89校を対象とし、メールによる調査依頼を行った。

#### （２）手続き

調査は当研究所のアンケートサーバーでの回答を求めている。調査形式はウェブ上の質問に回答を求めるものである。

調査期間は、2008年９月10日～10月10日であり、回答者には、この期間中にアンケートサーバーにアクセスし、９月１日現在の実態を記入するよう依頼した。なお、アンケートサーバーには、IDとパスワードを設定して、情報が容易に漏れないようにした。

### 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１】学校に関する基本的な情報**
**【項目２】小学部に関する情報**
**【項目３】中学部に関する情報**
**【項目４】幼稚部に関する情報**
**【項目５】学校経営・理事会について**

### ３．結　果

#### （１）回収率

59校から回答があり、回収率は66.3%であった。

#### （２）学校に関する基本的な情報

回答のあった地域別の内訳は、表１の通りでアジア地域が多い。学校の経営母体については、図１の通りである。

表１　地域別内訳

| 地　域 | 学校数 | 回答数 |
|---|---|---|
| アジア | 37 | 21 |
| 北米 | 4 | 4 |
| 中南米 | 14 | 11 |
| ヨーロッパ | 21 | 17 |
| オセアニア | 3 | 1 |
| 中近東 | 7 | 5 |
| アフリカ | 3 | 0 |
| 合　計 | 89 | 59 |

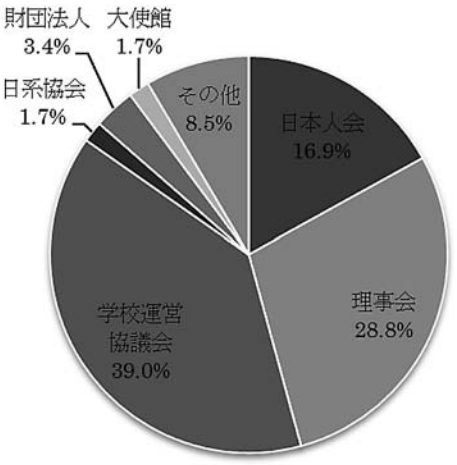


図１　学校の経営母体

#### （３）教員数についての回答

全教員数の平均値は23.2人となる。全教員数のヒストグラムをみると、10～20人，20～30人の学校の数が大きい現状である（表２）。文部科学省からの派遣教員数の平均値

は14.6人である。10人以上20人未満の学校が多い（表３）。

現地採用の教員数の平均値は7.0人である。10人未満の学校が多く（表４）、各学校の教員の比率としては文部科学省からの派遣教員数の方が多いということがいえる。

非常勤教員数の平均値は4.6人である。担当内容としては英会話講師と記載されている回答が多い。また、介助員がいる学校は２校と少なく、介助員の人数も１名と２名である。

**表２　全教員数**

| 全教員数 | 学校数 |
|---|---|
| 10人未満 | 9 |
| 10人以上20人未満 | 22 |
| 20人以上30人未満 | 15 |
| 30人以上40人未満 | 6 |
| 40人以上 | 7 |
| 合　　計 | 59 |

**表３　派遣教員数**

| 派遣教員数 | 学校数 |
|---|---|
| 10人未満 | 46 |
| 10人以上20人未満 | 10 |
| 20人以上30人未満 | 2 |
| 30人以上40人未満 | 1 |
| 40人以上 | 0 |
| 合　　計 | 59 |

**表４　現地採用教員数**

| 現地採用教員数 | 学校数 |
|---|---|
| 10人未満 | 46 |
| 10人以上20人未満 | 10 |
| 20人以上30人未満 | 2 |
| 30人以上40人未満 | 1 |
| 40人以上 | 0 |
| 合　　計 | 59 |

**表５　非常勤教員数**

| 非常勤教員数 | 学校数 |
|---|---|
| ５人未満 | 43 |
| ５人以上10人未満 | 13 |
| 15人以上20人未満 | 2 |
| 20人以上 | 1 |
| 合　　計 | 59 |

### （４）児童・生徒数についての回答

幼児数は一校あたり３人～171人のである（表６）。在籍幼児の平均は3.9人である。

児童数は一校あたり６人～1,452人である（表７）。在籍児童の平均は174.1人である。

生徒数は一校あたり６人～523人である（表８）。在籍生徒の平均は59.6人である。

日本人学校全体から見ると、小学部の子どもの数が多い。

**表６　幼児数**

| 幼児数 | 学校数 |
|---|---|
| 10人以下 | 1 |
| 11人以上20人以下 | 1 |
| 21人以上30人以下 | 4 |
| 31人以上40人以下 | 1 |
| 41人以上 | 2 |
| 合　　計 | 9 |

**表７　児童数**

| 児童数 | 学校数 |
|---|---|
| 100人以下 | 30 |
| 101人以上200人以下 | 16 |
| 201人以上300人以下 | 8 |
| 301人以上400人以下 | 2 |
| 401人以上 | 8 |
| 合　　計 | 59 |

**表８　生徒数**

| 生徒数 | 学校数 |
|---|---|
| 100人以下 | 3 |
| 101人以上200人以下 | 45 |
| 201人以上300人以下 | 3 |
| 301人以上400人以下 | 2 |
| 401人以上 | 4 |
| 合　　計 | 57 |

### （５）特別支援教育の状況についての回答

特別支援教育の状況については、「特別支援教育体制を整えているところである。」学校がもっとも多く22校（37%）、次いで「特別支援教育体制は今後の課題であり、現在検討中である。」としている学校が16校（27%）である（図２）。

特別支援教育コーディネーターの指名状況は16校（27%）で昨年度よりも少ない（図３）。特別支援教育担当分掌に関しては、コーディネーターの指名状況よりも多い29校（49%）であった（図４）。また、特別支援教育に関して話し合う場の有無については43校（73%）となっている。

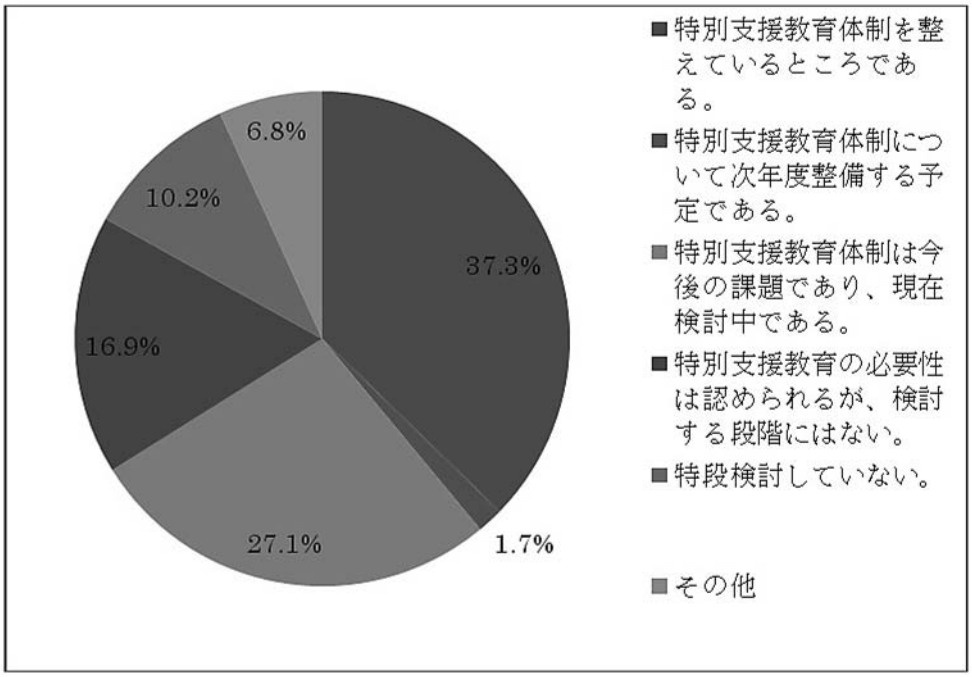


**図２　特別支援教育の状況**

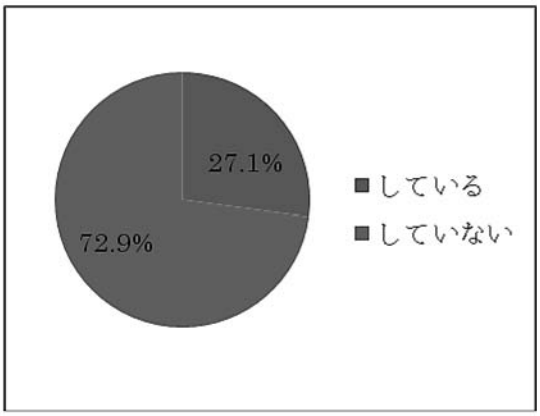


**図３　特別支援教育コーディネーターの指名状況（n=59）**

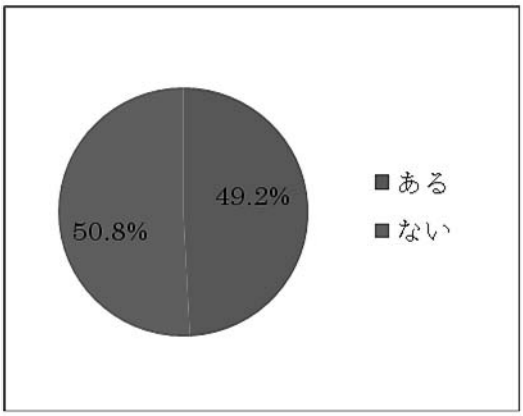


**図４　特別支援教育担当分掌の有無（n=59）**

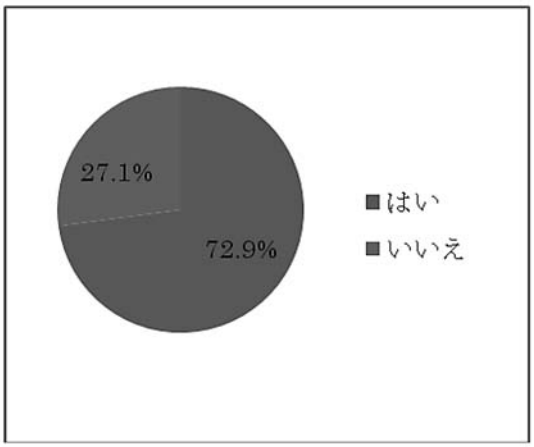


**図５　特別支援教育に関して話し合う場の有無（n=59）**

### （６）小学部・中学部の特別支援教育について

**１．学部の設置は59校中53校、中学部は49校であった。**

**２．専任担当者についての回答**

いわゆる特別支援学級等を担当する特別支援教育の専任担当者がいる学校は小学部で13校、中学部で８校との回答である（表９）。専任担当者は小学部・中学部ともにおおむね１名～３名の間ということがいえる。兼任状況としては、小学部の専任が４名、中学部の場合は１名である。

表9　専任担当者数

| 人数宇 | 小学部 | 中学部 |
|---|---|---|
| 1名 | 5 | 4 |
| 2名 | 3 | 0 |
| 3名 | 3 | 4 |
| 4名 | 1 | 0 |
| 5名 | 0 | 0 |
| 6名 | 1 | 0 |

### 3．障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒について

学校全体で障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒がいるとしている学校は小学部で29校（54.7%）、中学部で18校（36.7%）となっている（図6、図7）。

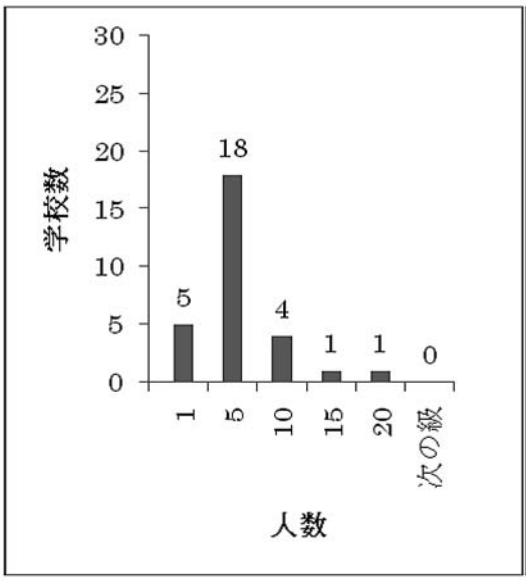


図6　障害がある、または配慮を必要とする児童数（n=53）

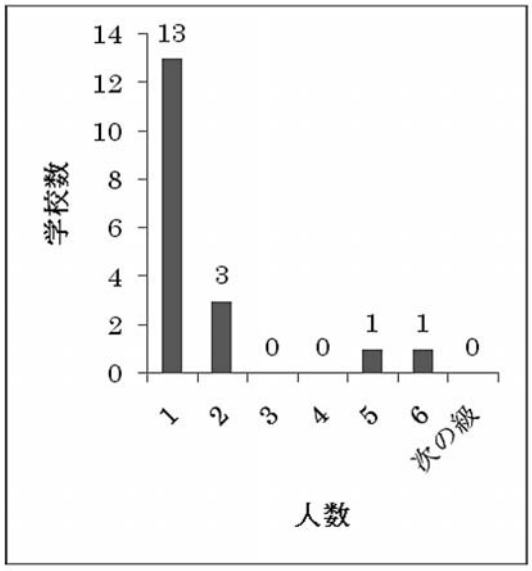


図7 障害がある、または配慮を必要とする生徒数（n=49）

### 4．特別な支援・指導の有無

障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒がいるとした学校で、個別指導に限らず、特別な支援･指導を行っているとする学校は小学部で27校（93.1%）、中学部で16校（88.9%）となっており、何らかの支援・指導が行われている学校が多い（表10）。

また、支援方法としては、小学部、中学部共に通常の指導の中で担任が配慮を行っている回答が多い（図8､図9）。

表10　特別な支援・指導の有無

| | はい | いいえ |
|---|---|---|
| 小学部 | 27 | 2 |
| 中学部 | 16 | 2 |

### 5．児童の障害・個別の指導について

児童、生徒の障害としては、発達障害、知的障害、学業不振が多い（表11）。個別指導を受けている児童・生徒は表12の通りで､17名の個別指導を行っている学校（小学部）もある。個別指導の場は小学部では専任担当者のいるリソースルーム（いわゆる通級指導教室）、中学部では、専任担当者の以内リソースルームと回答した学校が多い結果となっている（表13）。

個別指導を担当する教員は小学部では、特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネーター等）が最も多く、次いで空き時間が指導時間にあう教員と回答されている。

中学部では通常の学級担任、特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネーター等）、空き時間が指導時間にあう教員がほぼ同数である（表14）。

表11　児童・生徒の障害

| 障　害　名 | 小学部 | 中学部 |
|---|---|---|
| 発達障害 | 11 | 4 |
| 学業不振 | 10 | 4 |
| 知的障害 | 7 | 5 |
| 情緒障害 | 2 | 2 |
| 聴覚障害 | 2 | 0 |
| その他 | 2 | 0 |

表12　個別指導を受けている児童・生徒

| 人　数 | 小学部 | 中学部 |
|---|---|---|
| 1 | 5 | 1 |
| 2 | 4 | 2 |
| 3 | 2 | 5 |
| 4 | 4 | 0 |
| 5 | 0 | 0 |
| | | |
| 17 | 1 | 0 |

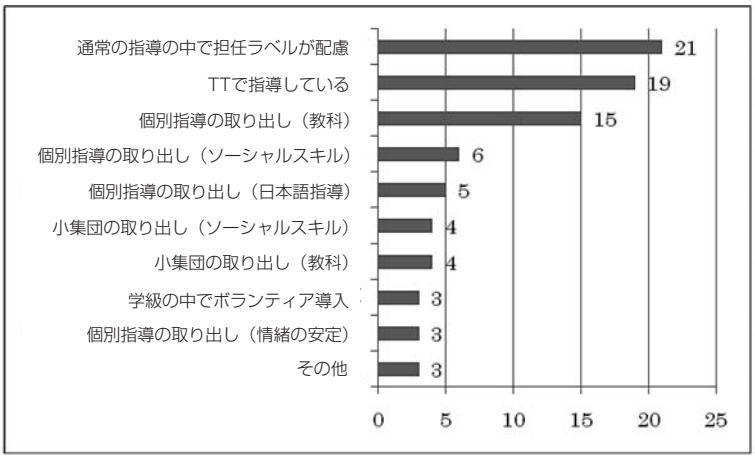


図８　小学部　指導・支援の方法（n=27・複数回答可）
その他の内訳：少人数学級を編制している・放課後に担任が個別指導を行う施設設備の点検と改良・週１回の生活単元学習

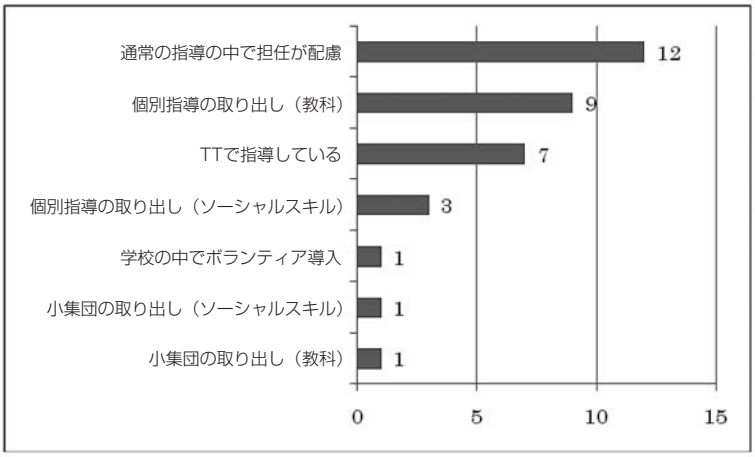


図9　中学部　指導・支援の方法（n=27・複数回答可）

表13　個別指導の場

| 方　　法 | 小学部 | 中学部 |
|---|---|---|
| リソースルームとしても活用している固定された学級で指導（例:特別支援学級） | 4 | 1 |
| 専任担当者のいるリソースルーム（いわゆる通級指導教室） | 6 | 1 |
| 専任担当者のいないリソースルーム | 3 | 4 |
| 在籍する通常の学級で放課後などに個別指導 | 5 | 2 |
| その他 | 1 | 3 |

表14　個別指導を担当する教員

| 担　当　職　員 | 小学部 | 中学部 |
|---|---|---|
| 通常の学級担任 | 6 | 5 |
| 特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネータ等） | 10 | 4 |
| 空き時間が指導時間にあう教員 | 8 | 5 |
| リソースルームの専任担当者 | 3 | 0 |
| 管理職 | 2 | 1 |
| 特別支援学級の担任 | 2 | 0 |

表15　近隣の幼稚園との連携内容

| 連　携　内　容 | 学校数 |
|---|---|
| 障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児について訪問による情報交換 | 12 |
| 特にない | 9 |
| 障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児について電話による情報交換 | 7 |
| 障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児について会議などによる情報交換 | 6 |
| 障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児についての文書による情報交換 | 4 |
| その他 | 1 |
| 障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児についての研修会 | 1 |

### （7）幼稚部の特別支援教育について

#### 1．幼稚部設置と障害のある子どもの受入状況

幼稚部設置は回答学校59校中10校であった（16.9%）。受け入れ年齢は３歳からが３校、４歳からが７校である。また障害がある、もしくは配慮の必要とする幼児がいると答えたのは１校のみだった。

#### 2．近隣の幼稚園の有無と連携

近隣に日本語による教育がされている幼稚園があると答えた日本人学校は28校あった。

連携を行っている学校は18校である（表15）

### （8）学校運営委員会の行う学校運営

#### 1．学校運営委員会（理事会等）の運営内容

日本人学校の運営に全般的に関わっているが、一番多く回答されている項目は､施設整備である。その他としては､予算、会計監査、補習校との関係調整、現地教育局との関係調整などがあげられている。

#### 2．日本人会と日本人学校との関係

自由記述による回答をまとめると以下のようなカテゴリーに分類された。

積極的に学校の運営に日本人会が関わっているとする回答。

設置主体であり、運営面･資金面での支援がある。

運営協議会の委員の何人かが日本人会推薦のメンバー。

学校施設の所有者となっている。

日本人会が日本人学校へ寄付等の支援を行っているとする回答。

金銭的な寄付をしている。

図書などの寄付している。

日本人学校の行事の時に人的な支援を行う。

お互いの行事へ相互に参加するとする回答。

特段関係はない。

#### 3．日系企業の学校運営に対する支援内容

自由記述による回答をまとめると以下のようなカテゴリーに分類された。

学校経営への直接関与

学校理事会へ日系企業の代表が理事として参画

金銭的な寄付や必要に応じた支援

行事等への人的な支援や物品の寄付

工場見学やキャリア体験等の教育活動への協力

特段関係はない。

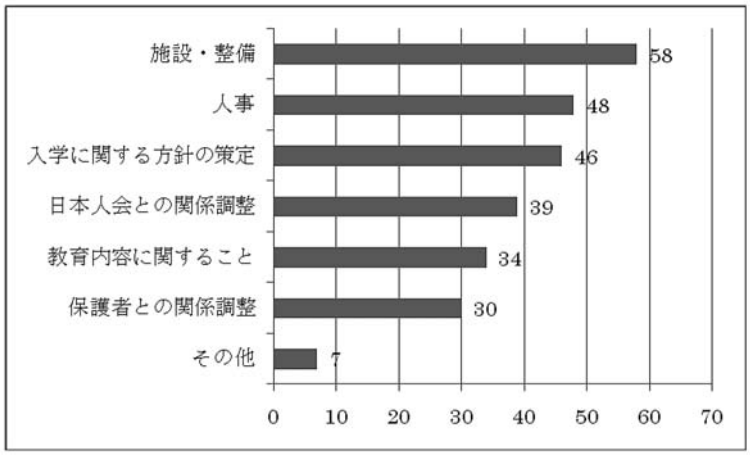


図10　運営内容（n=59・複数回答可）

## Ⅲ．補習授業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

文部科学省派遣教員のいる補習授業校42校校を対象とし、メールによる調査依頼を行った。

#### （2）手続き

調査は日本人学校アンケート調査同様、当研究所のアンケートサーバーでの回答を求めている。調査形式はウェブ上の質問に回答を求めるものである。

調査期間は、2008年11月26日～2008年12月26日であり、回答者には、この期間中にアンケートサーバーにアクセスし、9月1日現在の実態を記入するよう依頼した。なお、アンケートサーバーには、IDとパスワードを設定して、情報が容易に漏れないようにした。

#### （3）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１】学校に関する基本的な情報**
**【項目２】幼稚部で行動などが気になる子について**
**【項目３】小学部で行動などが気になる子について**
**【項目４】中学部で行動などが気になる子について**
**【項目５】高等部で行動などが気になる子について**
**【項目６】学校運営にかかわることについて**
**【項目７】その他**

### 2．結　果

#### （1）回収率

42校中 23校　（回収率 54.8%）

#### （2）学校に関する基本的な情報について

補習授業校での学部の設置は、小学部と、中学部が23校で設置しており同数という結果となっているが、幼稚部で16校、高等部で19校で設置と学部間での設置数に大幅な違いは少ない。

表１　学部の設置について

| 学部 | 学校数 |
|---|---|
| 幼稚部 | 16 |
| 小学部 | 23 |
| 中学部 | 23 |
| 高等部 | 19 |
| その他 | 6 |

表２　教員数について

| 学　部 | 教員数 |
|---|---|
| 幼稚部 | 57 |
| 小学部 | 348 |
| 中学部 | 122 |
| 高等部 | 56 |

表３　採用教員の内訳

| | |
|---|---|
| 現地採用の教員（教員免許を持っている者） | 273 |
| 現地採用の非常勤（教員免許を持っている者）の教員 | 149 |
| 介助員（教員以外に子どもとかかわっている人） | 10 |

表４　幼児・児童・生徒数

| 学　部 | 幼児児童生徒数 |
|---|---|
| 幼稚部 | 854 |
| 小学部 | 5816 |
| 中学部 | 1538 |
| 高等部 | 586 |

#### （3）幼稚部で行動などが気になる子について

補習授業校の幼稚部において行動などが気になる子どもという点については、表5のように、多い順に日本語が苦手な子どもがいると回答した学校が９校、落ち着いて座っていられない子どもがいると回答した学校７校という割合であった

そういった気になる子どもへの対応についての回答では､全般的に保護者との連携を行うや､保護者ヘルパー（ボランティア）の活用をあげた学校が多い。

表５　幼稚部において行動などが気になる子どもがいる学校数

| | |
|---|---|
| 集団活動について行けない子どものいる学校数 | 4（17.4%） |
| 日本語が苦手な子どものいる学校数 | 9（39.1%） |
| 落ち着いて座っていられない子どものいる学校数 | 7（30.4%） |
| 日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいかなくなったりするとパニックを起こしやすい子どものいる学校数 | 4（17.4%） |
| 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どものいる学校数 | 4（17.4%） |
| 持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どものいる学校数 | 4（17.4%） |

**表6　気になる子どもへの幼稚部で対応内容**

| |
|---|
| 集団活動について行けない子ども・日本語が苦手な子どもの対応 |
| ・保護者ヘルパーの活用 |
| 落ち着いて座っていられない子どもへの対応 |
| ・個別なかかわりを増やす<br>・保護者ヘルパーの活用<br>・教材の工夫 |
| 日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいかなくなったりするとパニックを起こしやすい子どもへの対応 |
| ・保護者との連携<br>・保護者ヘルパーの活用 |
| 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どもへの対応 |
| ・保護者との連携<br>・保護者ヘルパーの活用<br>・言葉で理解させている |
| 持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもへの対応 |
| ・保護者ヘルパーの活用<br>・何度も繰り返し指導する |

### （4）小学部で行動などが気になる子について

補習授業校の小学部において行動などが気になる子どもという点については、表7のように、幼稚部よりも該当する子どもがいるとする学校数が多い結果になった。特に授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子がいる学校数は12校と半数を上回る状況である。

子どもへの対応としては、幼稚部と同様に、保護者ヘルパー（ボランティア）の活用をあげた学校も多いが、指導上の工夫についての回答が目立つ。

**表7　小学部において行動などが気になる子どもがいる学校数**

| | |
|---|---|
| 授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子どもがいる学校数 | 12（52.2%） |
| 個別指導が必要な子どもの中で、日本語習得以外のことが理由と考えられる子どものいる学校数 | 10（43.5%） |
| 落ち着いて座っていられない子どもの数のいる学校数 | 11（47.8%） |
| 日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいかなくなったりするとパニックを起こしやすい子どものいる学校数 | 8（34.8%） |
| 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どものいる学校数 | 8（34.8%） |
| 持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どものいる学校数 | 9（39.1%） |

**表8　気になる子どもへの小学部で対応内容**

| |
|---|
| 学習についていけない子どもへの対応 |
| ・少人数なので、必要に応じて授業中の個別指導や放課後の補習を行っている |
| ・保護者ヘルパーの活用 |
| ・補助教員の配置 |
| ・参加型学習を多く取り入れる |
| ・学校カウンセラーを配置し，相談活動や･授業参観を実施 |
| ・保護者や副担任によるTT，学習サポートの実施。個に応じた課題や指導過程の工夫 |
| ・席の配置の工夫 |
| ・日本語教室での取り出し指導 |
| 落ち着いて座っていられない子どもへの対応 |
| ・校長が担任と一緒に支援 |
| ・保護者との連携 |
| ・机間巡視 |
| ・個別指導を行う |
| ・指導上の工夫（机にシールを貼る・注意を引く学習活動を取り入れる） |
| ・保護者ヘルパーの活用 |
| 日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいかなくなったりするとパニックを起こしやすい子どもへの対応 |
| ・個別の事前指導（事前の説明など） |
| ・パニック後に場所を移動して時間をおくような対応 |
| ・保護者が子どもの支援を行う |
| ・保護者や副担任のティームティーチング |
| 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どもへの対応 |
| ・保護者の子どもへの直接子どもへの対応的な支援 |
| ・席順の工夫 |
| ・観察記録し、トラブルを起こすケースを記録し、その原因や対応の仕方を把握している |
| ・学校カウンセラーを配置し，相談活動や･授業参観を実施 |
| ・保護者や副担任によるティームティーチング |
| ・学習サポートの実施 |
| ・個に応じた課題や指導過程の工夫 |
| ・ルールを明示 |
| ・トラブルが起こったときにどうしてなのかよく聞く |
| 持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもへの対応 |
| ・保護者・家庭との連携 |
| ・席順の工夫 |
| ・繰り返し個別指導を行う |
| ・学校カウンセラーを配置し，相談活動や･授業参観を実施 |
| ・保護者や副担任によるティームティーチング |
| ・個に応じた課題や指導過程の工夫 |

### （5）中学部で行動などが気になる子どもについて

補習授業校の中学部において行動などが気になる子どもという点については、表9のように、該当する子どもがいると回答する学校が小学部の場合と比べて少ない結果となった。授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子がいる学校数は8校程度あるが、それ以外の項目への回答は少ない。

子どもへの対応としては、指導上の工夫についての回答もあるが、保護者との連携が各項目で回答されている。

**表９　中学部において行動などが気になる子どもがいる学校数**

| | |
|---|---|
| 授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子どもがいる学校数 | 8（34.9%） |
| 個別指導が必要な子どもの中で、日本語習得以外のことが理由と考えられる子どものいる学校数 | 4（17.4%） |
| 落ち着いて座っていられない子どもの数のいる学校数 | 2（ 8.7%） |
| 日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいかなくなったりするとパニックを起こしやすい子どものいる学校数 | 1（ 4.3%） |
| 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どものいる学校数 | 3（13.0%） |
| 持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どものいる学校数 | 4（17.4%） |

**表10　気になる子どもへの中学部で対応内容**

| |
|---|
| 学習についていけない子どもへの対応 |
| ・少人数学級での対応<br>・指導の工夫（机間巡視・個に応じた課題や指導過程の工夫）<br>・個別指導や補習<br>・スモールステップで確認しながら進める |
| 落ち着いて座っていられない子どもへの対応 |
| ・校長が担任と一緒に支援<br>・保護者との連携<br>・スモールステップで達成感が得られるような指導目標を設定する |
| 日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいかなくなったりするとパニックを起こしやすい子どもへの対応 |
| ・保護者との連絡体制の整備 |
| 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どもへの対応 |
| ・保護者との連携を密にしている |
| 持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもへの対応<br>・保護者との連携（情報交換）を密にする<br>・指導時に注意を喚起する |

### （6）高等部で行動などが気になる子について

補習授業校の高等部において行動などが気になる子どもという点については、表11のように、該当する子どもがいると回答する学校は他学部と比べると少ない結果である。

子どもへの対応としては、指導上の工夫についての回答もあるが、保護者との連携が各項目で回答されている。

**表11　中学部において行動などが気になる子どもがいる学校数**

| | |
|---|---|
| 授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子どもがいる学校数 | 3（13.0%） |
| 個別指導が必要な子どもの中で、日本語習得以外のことが理由と考えられる子どものいる学校数 | 0（　0%） |
| 落ち着いて座っていられない子どもの数のいる学校数 | 2（ 8.7%） |
| 日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいかなくなったりするとパニックを起こしやすい子どものいる学校数 | 0（　0%） |
| 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どものいる学校数 | 1（ 4.3%） |
| 持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どものいる学校数 | 2（ 8.7%） |

**表12　気になる子どもへの中学部で対応内容**

| |
|---|
| 学習についていけない子どもへの対応 |
| ・机間巡視や個別指導<br>・グループ学習によるピアサポートを行う<br>・家庭の工夫によって対応している |
| 落ち着いて座っていられない子どもへの対応 |
| ・学習活動の中で，意識的に教師が指名するなどして授業への参加が図れるようにしている<br>・繰り返し指導する |
| 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どもへの対応 |
| ・学校カウンセラーの活用<br>・保護者･学校職員･本人との相互理解と信頼を図る取組を行う |
| 持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもへの対応 |
| ・保護者との連携（情報交換）を密にする<br>・指導時に注意を喚起する |

### （7）学校運営にかかわることについて

今回の調査では学校運営に関わって、

・入学に関しての保護者への確認事項
・入学基準
・特別支援教育の状況

等について聞いている。

入学に関しての保護者への確認事項は、補習授業校の位置づけや、位置づけに伴って教育的な支援が可能な子どもについての項目である（表13）。また入学基準についてもこの補習授業校の位置づけから受入が可能な子どもということが基準であることがわかる（表14）。

特別支援教育の状況については、特別支援教育を推進するための校内体制があるかどうかをきいている。回答は４校（5.75%）となっており決して多い数字ではない。ただし、校内体制がない学校において必要性を認める学校も12校（63.2%）あることから、何らかの教育的な支援を構築する必要性が感じられているようである。

**表13　入学に関しての保護者への確認事項**

- 補習授業校で語学学校ではないことの保護者の理解
- 子どもが日本語がしっかりと理解できること（年齢相応の会話・読み書き）
- 子どもの国語と算数（数学）の学力
- 子どもの健康状態
- 保護者に特別な支援はできないことを理解してもらうこと
- 学校の教育目標を理解してもらうこと
- 家庭での日本語環境と家庭学習支援の環境が十分であるか
- 障害がある子どもであっても教員増はみこめないことを理解してもらうこと

**表14　入学基準**

- 他の児童生徒に影響がある場合保護者が同席して指導援助すること
- 特に設けていない
- 障害があることを理由に入学受け入れを拒否することはないが，学校が責任を持って学習指導ができるかどうかを判断基準にしている
- 基本的には、現地校普通学級通級者を受け入れている
- 介護なしに一人で学校生活がおくれること
- 簡単な日本語会話ができること

## Ⅳ．調査のまとめ

今回の各調査では日本人学校においての特別支援教育の状況、補習授業校においての気になる子どもの在籍状況とその対応について主にきいている。日本人学校と補習授業校は、文部科学省から教員派遣があるとはいえ、その経営は私立学校と考えて良い組織である。そのため、国内の小学校、中学校のような体制を運営面や資金面から取りにくい状況にある。そういった中でも今回の調査から特別支援教育の必要性が感じられていることを見て取ることができる。

日本人学校では、実際の障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒がいると回答する学校も小学部で29校（54.7%）、中学部で18校（36.7%）となっていることから、特別支援教育のニーズはあるということができる。そういった状況の中で、特別支援教育コーディネーターの指名状況が27.1%、特別支援教育担当分掌を設けている学校が49.2%と国内の小・中学校の状況[1)]から比べると両者共にその割合が少ない。しかし、平成19年度の調査[2)]ではコーディネーターの指名状況が49%、特別支援教育担当分掌を設けている学校が22%とこの1年間でその割合が、コーディネーターの指名状況が21.9%減少しているのにたいして、特別支援教育担当分掌を設けている学校の割合が27.2%増加している状況である。また、特別支援教育に関して話し合う場が72.9%の学校にあることから、日本人学校においての特別支援教育は特定の担当者が中心に推進するのではなく、学校全体でこのことに取り組んでいることが予測できる。これは、国内と違い周囲に支援を受けられるリソースが少ないことと、教員も少ない状況から現在ある仕組みを利用していると考えることができる。

また、障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒に対して特別な支援・指導を行っているとする学校は、小学部で93.1%、中学部で88.9%であり、実際の支援方法としては、小学部・中学部ともに通常の指導の中で担任が配慮を行っている、TTで指導を行っている、教科学習についての個別指導の取り出しを行っているという回答が上位３位を占めている。特に小学部・中学部共に通常の指導の中で担任が配慮を行っているとする回答が最も多く、このことから日本人学校の通常の指導の中での配慮点や通常の指導の中での教材に関してのニーズは高いことを予測することができる。

補習授業校は、通常土曜日に開校しており、現地校に通っている在留邦人の児童生徒に対して日本語や日本語で行う教科について補習することを目的とした学校である。したがってその目的からは、障害のある子どもが在籍しているとしても軽い障害のある子どもに限定されるし、またそういった気になる子どもに対しての対応についてもリソースが日本人学校よりもさらに少ないために限定的なものになるだろう。この調査では、気になる子どもの在籍状況とそ

の対応をきいているが、気になる子どもが在籍すると回答した学校は小学部で目立ち、その対応の仕方は保護者との連携や保護者ヘルパー（ボランティア）の活用や指導上の工夫をあげた回答であった。

日本人学校と補習授業校は周囲に日本語で支援を得られるリソースが少なく自校内で可能な取り組みを行うことが現在の現実的な取り組み内容ということができる。特に補習授業校では週に一度の授業が一般的であり、そういった中で子どもに対して根本的な教育的な支援を行うかには難しさがあることが推測できる。

こういった教育的なニーズが存在するが、リソースが少ない日本人学校と補習授業校の特別支援教育体制において、求められているのは、日本人学校や補習授業の通常の授業の中で、気になる子どもたちに具体的に使用できる教材や手だてを提供すると共に、通信手段などを用いることより、学校側からの相談に対応できる仕組み作りが必要となる。今後の当研究所の教育相談機能の中で検討すべき課題であると思われる。

**【引用文献】**

1）国立特別支援教育総合研究所 2008 特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査 報告書

2）国立特別支援教育総合研究所 2009　調査研究日本人学校および補習授業校における特別支援教育の推進状況に関する調査研究 調査報告書

# 「学校コンサルテーションの事例報告」

植木田　　潤
（教育相談部）

## 1．はじめに

特別支援教育がスタートして以来、小中学校の教育現場では、指導の困難な不登校や虐待などの問題を有する子どもへの対応に加えて、さらに特別支援教育の対象となる児童生徒への指導が求められている現状がある。特に、そうした指導の困難な複数の児童生徒を学級内に抱える教員にとっては、特別支援教育の推進によって、より一層の圧迫感が増してしまうことになる。また、「モンスター・ペアレント」という言葉に代表されるように、保護者への対応に苦慮している学校の現状も浮き彫りになってきている。本来、指導の困難な子どもたちには、教員がじっくりと丁寧に時間を掛けて、児童生徒一人一人に向き合っていくことが必要不可欠であるにも関わらず、その力量を発揮するための心理的・物理的な余裕というものを保つことが非常に困難な状況に置かれていることは、教員と児童生徒との関係性に大きく影響を及ぼしているだろうと予測される。そういった意味で、教員一人一人の心身の余裕を産み出すための学校組織･体制を構築していくことが、結果として、指導の困難な児童生徒への教育には欠くことのできない喫緊の課題となっているのである。

こうした学校教育現場の実態を踏まえて、近年、ますます「学校コンサルテーション」へのニードが高まっている。これまでにも各自治体においては巡回相談等による支援体制が構築されていたが、それに加えて、特別支援教育の本格実施とともに特別支援学校の地域の「センター的機能」としての役割が前面に出されたことで、全国的な動向として、専門家チームや特別支援教育コーディネーター等による、小中学校に対する「学校コンサルテーション」による支援が増加していくことが予測される。上記のような小中学校が抱える困難な現状を少しでも改善していくためには、この「学校コンサルテーション」を質・量ともにいかに充実していくかがキーポイントになっていると考えられるのである。

本稿では、当研究所における教育相談事業の一環として実施されている「学校コンサルテーション」の実践の一部とその理論的な枠組みを報告することで、全国的な「学校コンサルテーション」の充実に寄与することを目的としている。

## 2．学校コンサルテーションの特色

まず、学校教育におけるコンサルテーションとは、どのようなものかについての簡単な定義を述べる。2007年に当研究所で発刊した「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック」では、「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、よりよい援助のあり方について話し合うプロセスをいいます。自らの専門性に基づいて他の専門家を援助するものを『コンサルタント』、そして援助を受けるものを『コンサルティ』と呼んでいます。基本的には、二人の専門家の間で､コンサルタントがコンサルティに対して､コンサルティの抱えているクライエントに関係した特定の問題を、コンサルティの仕事の中でより効果的に解決できるように援助する取り組みのことです」（P.18）[1)]と定義している。学校コンサルテーションにおいては、コンサルタントは専門家チームや特別支援教育コーディネーター等の学校外の専門家であり、コンサルティは教員や校内委員会等の組織、クライエントとは児童生徒あるいは保護者を指している。この三角関係が形成されているところにコンサルテーションの大きな特色がある。つまり、コンサルタントは児童生徒や保護者と出会って直接的に支援するのではなく、教員や学校組織への支援を通して、間接的に児童生徒や保護者を支援するという構図を成すのだが、クライエントに直接支援を行わないことで、コンサルタントは感情的にも物理的にも自由にクライエントとの距離を保つことができ、それ故、感情に巻き込まれずに問題となっている事態を客観的かつ俯瞰的に眺望できる余裕や空間が生じるのである。この余裕や空間が保たれることで、指導の創意工夫や新たな取り組みについての思考を巡らすことが可能となるわけである。しかしその一方で、直接的に出会うことがないために、児童生徒の実態や保護者の心情といった情報については、教員側が語る側面に限られてしまい、いつの間にかコンサルタント自身の理解が偏ってしまっている危険性も時として生じる。人間には、一旦、感情的に囚われてしまうと、物事を一面的にしか捉えられなくなり、さまざまな視点から眺めてみる余裕を失ってしまう性質がある。こうした両面性を複眼視で捉えて、クライエントとコンサルティの感情的なギャップや実際のやりとりで

のギャップを見立て、明確化して共有し、少しでも両者にとってのより良い問題解決の方策を見出すことが、コンサルタントに求められる役割となっているのである。

## ３．コンサルタントに求められる役割

以上のことを踏まえて、学校コンサルテーションでコンサルタントに求められる役割をいくつかのポイントに分けて整理してみたい。

まず、学校コンサルテーションを始めるにあたり、コンサルタント自身の専門性がどのようなものなかを明確にしておく必要がある。筆者の場合には、臨床心理士としての心理療法理論と実践を通じて蓄積されてきた知見を活かし、学校現場での指導方や教育実践そのものではなく、教員と児童生徒・保護者、あるいは教員と教員、校内体制と関係機関といった関係性の中で生じている事態を俯瞰する視点から問題を整理し、コンサルテーションを行っていることに特徴があると考えている。一方で、学校現場の感覚や指導論をもたないことで、具体的な提案に結びつきにくいため、即効性に欠けることが短所として挙げられるだろう。このようにコンサルタント自身の長所と短所を把握しておくことは、学校の状態像や問題の緊急度に応じて、柔軟にコンサルテーションの方向性を決めていく際に、欠かすことのできない観点である。自分に足りない専門性を求められていることを感じた際には、他の専門性を持ったコンサルタントとチームを組むことも必要である。そうした事態を見極めるためにも、コンサルタント自身の専門性に依拠した独自の視点や切り口を自覚しておくことは必要不可欠な態度であることを強調したい。

第２に、コンサルテーションの対象となるコンサルティが、教員個々人であるのか、あるいは校内体制のような複数人から成る組織であるのかによって、アプローチの仕方や当面の目的が変わってくることを明確にしておかなければならないだろう。児童生徒の障害の実態を把握するとともに、学校組織の実態も的確に把握してアセスメントし、実態に応じて教員個々にアプローチするのか、あるいは校内体制にアプローチするのか、あるいは同時併行で両者にアプローチするのか等々を考慮して、当面のコンサルテーションを組み立てなければならない。アプローチの対象によって、目的を整理したものが下記である。

①個に向けたアプローチ：教員のエンパワメント（ex. 効力感や指導力の向上…）

②組織に向けたアプローチ：校内体制の構築（ex. 特別支援教育コーディネーター、管理職等の役割の明確化…）

最終的には、個か組織かといった二者択一ではなく、どちらにもバランス良くアプローチしていくことが必要だが、学校コンサルテーションには時間的な制約もあり、また校内の実態によっては、コンサルテーションの開始時から組織体制内に踏み込むことが許されるとは限らない。生じている問題の実態把握を通じて、柔軟にアプローチを変えていく態度も必要であるだろう。

上記のことを踏まえて、コンサルタントに求められる第３の役割としては､児童生徒だけでなく学校全体の状態像、そして、その二者間に生じている関係性を的確に把握するアセスメント力が必要と考えられる。必要に応じて、知能検査や発達検査などのツールを用いて児童生徒の実態を把握することや、質問紙調査などのツールを用いて学校の実態を把握することも考慮に入れ、そうした技能や障害に対する知識に習熟しておくことも欠かせないだろう。

第４には、障害特性に応じた具体的な指導の方法論や教材教具に関する知識を持っていることも重要だろう。事態が苦しいほどに、即効性のある支援が求められる傾向があり、そうしたニードに応えられなければ、コンサルタント-コンサルティの信頼関係が揺らいでしまう可能性がある。そして最後に、何よりも感情的に自由でいられ、事態を俯瞰する視点や態度を維持し続けることがコンサルタントに求められる役割には重要なのである。

以上、コンサルタントに求められる役割概念を５つのポイントに分けて整理してみた。

## ４．学校コンサルテーション事例

筆者が実際に経験したコンサルテーション事例を、介入の対象を２つに分けて概観することで､「学校コンサルテーション」を有効に機能させるポイントと課題について整理してみたい。

### ①個に向けたアプローチ　～ ADHD児の事例について～

クライエントは、小学校１年生の男児である。保護者からの虐待の可能性が指摘されており、園児の頃から児童相談所でフォローされていた。園での本児は、集団行動を取ることが難しく、衝動的に周囲の園児に暴言を吐いたり、叩いたり蹴ったりなどの粗暴さを示していたが、保護者にそのことを伝えると、本児を大声で叱りつけたり、体罰を与えるなどの行動に出たりするという悪循環に陥っていた。園からの勧めで保護者は児童相談所へ相談に行くが、反抗的で受け容れがたい子どもの言動について「あの子が悪い」と訴えることに終始し、妹に対するいじめを止めず、母親の言うことを聞かない本児に対する嫌悪感を表明し続けた。相談場面でこれまでの本児と保護者との関係について振り返り、生涯を見通した本児の今後の養育につい

て考えていくような姿勢にはなかなか繋がらなかった。他児とのトラブルが絶えないために保護者同士のトラブルにまで発展した段階で、ようやく医療機関の受診につながり、ADHDの診断と薬物療法を受けることとなった。服薬によって、かなりの落ち着きが見られたが、それでも衝動的な言動は続いており、園では手の空いた保育士が交替で、本児とほぼマンツーマンで対応することが続いた。

就学にあたり、事前に園や児童相談所との情報交換の場を設けて、本児に関わる情報を収集した上で、校内の特別支援教育コーディネーターを中心とした支援委員会メンバーで学校での対応を検討してきた。コンサルティとなる担任は、入学当初、事前に得ていた情報と、落ち着いて指示に従っている本児の姿とのギャップに戸惑いを見せつつも、時折、調子が崩れて暴言や暴力を示したり、何もやろうとしない無気力さを示したりする本児への対応と、そうした本児に冷ややかな態度を示すクラスメイトとの関係を橋渡しすることに配慮を続けていた。本児を宥めたり叱ったりしながら、なんとか夏休みを迎える時期になって、本児の調子は大きく崩れていき、本児がクラスメイトから「いじめられている」という被害的な訴えや本児がクラスメイトにちょっかいを出して生じたトラブルについても「あいつが悪いから」「覚えていない」と嘘をつくような態度が多くなって、コンサルティの手にも余ると感じる場面が増していった。そこで、校内支援委員会のケース会議で対応を検討することとなり、筆者がコンサルテーションで関わることとなった。

筆者の専門性に基づいて、コンサルティが障害の実態と親子の関係性を理解することで、本児の現在の状態像を把握できるように問題を整理した。特に、以下の４点に注目したケース理解を提示した。

**１）医療面のケアについて**

ケース会議では、まず、本児のADHDの薬物療法への反応が良いことから、服薬の管理について徹底することが確認された。時として保護者には服薬管理が難しい場合があり、保健室の養護教諭が医師や保護者と連絡を取り合い、服薬の重要性について共有し、場合によっては保健室でも服薬ができるような校内の体制作りを提案した。

**２）愛着の形成について**

一般的に発達障害のある児童生徒は、乳幼児期からかなりの養育の難しさを抱えており、保護者の虐待の可能性についても保護者に一方的な非があるとは言えず、むしろ、保護者が辿った苦悩とそうした保護者の心情を察することができない本児との感情的な縺れや傷付きが事態を悪化させている可能性があることを伝えた。こうした愛着形成の視点から考えると、保護者自身がどのように本児に関わったら良いのか迷いながら関係を築いて、結果として、本児に対する態度は叱るか放置するかの両極端に揺れ動いており、時と場に応じた、一貫した態度や対応が取れていない可能性を明確にした。さらに、本来の愛着形成の意味は、子どもが不安に直面した際に、母親を心理的な「安全基地」として情緒の安定を図ることにあることを伝え、本児にはこの「安全基地」が形成されていないために、不安定になりやすい可能性を指摘した。この文脈に沿って考えると、本児の「いじめる-いじめられる」テーマは、自分の居場所や心の拠り所を奪い取られる不安が潜在している可能性があることも指摘した。

**３）情緒的な発達について**

一般的に、愛着関係が十分に形成されていないと、子どもの情緒発達は遅れを示すことが多いことを伝えた。これは、不安や興奮を自分でコントロールする機能が未熟なままで、容易に癇癪を起こしたり、なかなか気分を切り替えたりすることが難しいことに繋がっている。また同時に、不満や不安に対する耐性が低く、我慢が難しいことも、こうした背景があると想定できることを伝えた。ADHDという障害のために、器質レベルで衝動のコントロールが難しく、注意が散漫になってしまう傾向に加えて、情緒的な未熟さから、不安や不満への耐性が低いことで、さらに本児のキレやすさに拍車を掛けている可能性について指摘した。

また、「嘘」や「言うことを聞いていない」のではなく、本児の情緒発達のレベルから考えて、他者とのやり取りを断片的にしか体験することができず、自己の体験や記憶の中に統合することができない、喩えてみれば、パズルのピースがバラバラなままで置かれた状態になっているイメージであることを伝えた。

**４）関係性の再演について**

本児と保護者の間にある関係性と、本児とコンサルティの間にある関係性が、鏡に映ったようにシンクロしている点について指摘した。そのため、親子の関係性が学校場面でも再演されているかのようにコンサルティを巻き込んでおり、保護者が感じているように、コンサルティ自身が無力感と使命感との間に挟まれて身動きできないような息苦しさを感じていることが明確になっていった。しばしば、子どもの心の中に内在している親子の関係性イメージは、無意識の内に強力な渦を作っていて、家庭外でも他者を巻き込んで役割を取らせてしまうことがあることを伝えたことで、コンサルティが感情的に巻き込まれ、心理的な距離や余裕を持つことができなくなっていたことが自覚された。

こうした本児の障害の実態を含めた現在の状態像を明確にして共有したことで、本児の抱えている本質的な課題が、衝動的に他児への暴言や暴力を行い、そうした行為への反

省が一切見られずに何度も繰り返す、嘘をつくなどのネガティブな側面と、比較的落ち着いて指示を聞いたり学習へ取り組んだりなどのポジティブな側面とのギャップが他児よりも大きい点に在ることが理解されてきた。また入学当初の落ち着きについては、場の雰囲気や人間関係がガラリと変わったことで、様子見をしていた可能性があることを考えさせられ、裏を返せば、本児が周囲の雰囲気や人間関係を敏感に感じ取る能力があることを示唆していることを指摘した。

こうしたコンサルテーションで理解された観点を踏まえた上で､本児を取り巻く校内の環境を整えることによって､本児が落ち着きを見せる可能性が十分にあることを伝えたことで、コンサルティの「自分でも本児をコントロールできる」という気持ちの余裕を産むことができたと推測される。実際には、その場で即座に問題が解決してしまう訳ではないが、コンサルティがクライエントの一つ一つの言動に振り回されて疲弊することなく、事態を俯瞰する余裕を持つことで、創意工夫や新たな取り組みを見いだすことができるようになっていくのである。

なお、具体的なコンサルタントの提案としては、１）安全基地の形成を促すために、座席などの「物理的な場所」と担任に認められているという「心の居場所」の両方を教室内に作っていくこと、２）本児が他児とのトラブルを起こした際にも､「またか」というような否定的な態度や表情を本児に示すのではなく、前回よりも少しでも長く我慢が続いている、本児自身が衝動をコントロールしようと努力している等の、ポジティブな面に眼を向け､「がんばってるなぁ」と肯定的に声掛けをしていくこと、３）コンサルティの気分やクラスの雰囲気や場面によって対応が変化しないように、本児には一貫した姿勢を保ち続けることと同時に、バラバラなパズルを一枚の絵にまとめて示すように全体的な見通しを伝えること､４）調子の崩れた時でも､本児自身で調節・回復できる力を焦らず着実に育てていくこと、などを挙げた。

こうしたコンサルタントによる問題を俯瞰して整理する視点の提示と、コンサルティへの具体的なエンパワメントによって、コンサルティは適切な心理的な距離感を保つことが可能となり、自尊心や効力感を高めることで、結果として、クライエントである児童生徒に改めて向き合うことを促すと考えられるのである。

### ②組織に向けたアプローチ　～攻撃的批判的な言動を取る保護者の事例について～

クライエントは小学校５年生である。個別支援学級に在籍しており、知能検査上で知的な遅れは認められないが、認知面での偏りが認められていた。医療機関からは広汎性発達障害の可能性が指摘されている。突然パニックを起こしたり、集団活動でのルールを受け容れられなかったりするため、交流級でのクラスメイトとのトラブルが絶えない。個別支援学級で本児への指導方針について保護者に提案すると、その場では笑顔で帰宅した保護者が、帰り際に出会った交流級担任に「納得がいかない」と腹を立てていたり、交流級担任が本児のパニック行動に対応するため、身を挺して庇うと､「邪魔者扱いしている」と個別支援学級担任に訴えたりすることもあった。衝動的に他児に手を出して怪我させてしまうことも多く、家庭にその旨を連絡すると、保護者は「学校の対応が悪い」「広汎性発達障害に対する理解が足りない」ことを激しく主張し、管理職に対して個別支援学級担任、交流級担任を非難し､「辞めさせろ」と抗議することが繰り返された。その際には管理職が丁寧に応対し、時間を掛けて説明すると、一旦は納得して笑顔で帰宅した保護者が、数時間後には県や市の教育委員会に訴えていることもあって、学校側も保護者の言動を理解できずに混乱し、また関係機関への対応で苦慮していた。学年の半ばを過ぎた頃、他学年の児童との大きなトラブルの後、本児は不登校になってしまい、家庭訪問をしても「学校の対応が変わらない限り登校させない」と保護者が応じて､本児に接近することはできなくなってしまった。それでも個別支援学級担任が定期的に家庭訪問を続けていると、本児と出会うことを認められて、その際には「ボクは学校に行きたいんだけど...」と本児が漏らすのを聞いていた。家庭訪問へ出向いた際に聞いた話では、これまでに、フリースクールや適応指導教室、塾など、色々な機関を訪ねては数回で行くのを辞めてしまい、結局、どこにも本児の定まった居場所がない状態であること、さらには、本児のトラブルがきっかけで保護者同士のトラブルにも発展して、これまでに数回の転居を重ねてきており、保護者自身も定まった居場所を持つことができなかった状態であることが分かってきた。

登校しないままで新学年を迎えることとなり、新年度に向けてケース会議が開催されて、筆者がコンサルタントとして関わることとなった。この事例の場合、コンサルティは一人一人の教員というよりも子どもと保護者に関係した学校組織を対象としたコンサルテーションと捉えた。

筆者は、主に保護者の言動に焦点化したケース理解を提示した。

#### １）保護者の障害理解あるいは受容について

保護者の言動は、本児の実態を客観的現実的に捉えきれていないため、非現実的で過剰な期待を抱いては裏切られてしまうという体験の繰り返しによって特徴付けられていることを指摘した。「広汎性発達障害への理解」を他者が融通を利かせること、本児に快適な環境に調整することと

いう一側面だけに偏って捉えられており、本児自身が身に付けるべきコミュニケーションの能力や自らと周囲を調整していく能力の発達の可能性は無視されていることが推測された。また、保護者の居る前で本児がパニック状態に陥った際には、保護者はただ呆然とするだけで本児を抑制することができなかったエピソードなどから、保護者自身が「本児はコントロールできない」と体験してきたことなどが推測された。こうした文脈からは、不登校という選択が他者を傷付けないための止むに止まれぬ決断だったことである可能性を指摘した。同時に、結果的には本児自身が社会性を身につける機会を奪ってしまっていることを伝えた。

**2）保護者の対人関係パターンについて**

保護者が攻撃的な言動を繰り返している背景には、本児の障害を受け容れがたいものとして排除して否認したい気持ちが潜在しており、そうした気持ちには蓋をして、常に悪役を作り出して攻撃することで心理的な安定を保っている可能性があることを指摘した。本来は本児に向けたい苛立ちや腹立ちは他者に向け換えることで発散されていること、本児をコントロールする術を持たない無力感や絶望感に対して、とても繊細で傷付きやすい心理状態にある可能性を指摘した。それ故に、そうした気持ちに直面させられるような危険を感じた時には、激しく他者に対する攻撃を向けることで本児の問題から目を逸らすというパターンが生じていることを伝えた。また、転居を繰り返していることや、笑顔の数時間後には激怒を示していることなどから、不満や不安への耐性の低さ、気分の変化の大きさ、他者に対する信頼感や安心感が短時間で消失してしまい、周囲との安定した対人関係を維持しにくい傾向があることを指摘した。こうしたある種の心理的な健康度から推測すると、この事例の保護者は時間単位、日単位で敵味方役が入れ替わり、学校内外の関係者を巻き込んで対立構造を形成しやすい傾向があることを指摘した。つまり、個別支援学級vs交流級、担任vs管理職、学校vs教育委員会など、敵と味方を作り出して対立させてしまうようなパターンを生みやすいので、そうした混乱を防ぐためにも、校内での情報共有を始めとして、校外の関係機関とも十分に情報共有と連携をして、全体を俯瞰した視点から問題を把握していく必要があることを強調した。

**3）本児の障害特性について**

広汎性発達障害の特性の一つとして、社会的な相互の関係性の形成に困難がある。本児においては「学校に行きたい」という言葉からも、他者との接触を持ちたい気持ちはあるのだが、それを実際にどのように表現したり、具体的に関係を築いたりするのか、その距離感やスキルが身に付いていないことが推測された。器質的に他者の感情や情緒状態を読むことが苦手なために、一方的に気持ちを押しつけてしまいがちで、トラブルを起こしている可能性が推測され、保護者がそれを助長するように「相手が悪い」と非難するパターンを持っていたために、本児にとっては自分の言動を内省するための基礎が育ちにくいことを指摘した。

こうしたコンサルテーションでの理解と共有された観点を踏まえて、非現実的な期待を抱いている間は保護者が悪役を作り出すことは避けられず、実際の一人一人の教員の資質や能力の問題と必ずしも一致していない可能性があることを、少なくとも関係者間では共有されていることが重要であると確認された。正当な批判や非難については指導改善のチャンスと捉え、正当でない批判や非難には感情的に過度に巻き込まれることなく、校内でチーム体制を作って指導の方策や対応を考えることができるようになっていった。

なお、コンサルタントの具体的な提案としては、1）保護者の批判や非難の裏側にある、保護者の傷付きやすさや信頼感の保ちにくさを理解し、本児をコントロールする術を模索していくこと、2）校内体制を固めて、保護者と本児の言動や心情を校内全体で共有するのと同時に、校外の関係機関との連携を密にして情報を共有しておくことで対立構造を作らないようにすること、3）保護者と十分に話し合った上で、社会性を育むためのソーシャルスキル獲得の機会を積極的に作っていくこと、などを挙げた。

筆者の専門領域はあくまでも心理臨床学にあり、具体的な指導案を提示した訳ではないが、問題状況を俯瞰的に眺めて整理し明確にすることで、コンサルティ側が非難に対する傷付きや感情的な巻き込まれから自由になり、これまで受け身で回避的だった姿勢から学校側が主体的にポテンシャルを発揮して取り組みを考えていく姿勢へと変化を示していた。

しかし、心理的な余裕はあくまでも一時的な効果を発揮するとしても、具体的な指導案が作成され、実行による知見や自信の蓄積がなされなければ、長期的には有効でない可能性が十分にある。こうした点で、学校コンサルテーションは定期的に継続され、モチベーションを維持し続けるような介入を続けていかなければ、あまり意味のないものとなってしまう危険性もあることが示唆されている。

## 5．おわりに

学校コンサルテーションの特色を踏まえ、筆者の経験したコンサルテーション事例を通して、筆者の専門性を活かした学校コンサルテーションの方法、および学校コンサルテーションの対象によってアプローチの違いがあること等を明確にし、それぞれの事例の特徴に焦点づけた事例の整

理と実践の方法を提示した。学校コンサルテーションの在り方それ自体は、やはりコンサルタントとコンサルティの関係性を反映しており、コンサルタントの持つ専門性やコンサルティとなる教員、あるいは学校体制の姿勢や準備性によって、アプローチの仕方や問題把握の切り口は大きく違ってくることも考えられる。しかし、そうした事例の個別性やコンサルタント-コンサルティの関係性を超えたところで、やはり成功しているコンサルテーション事例に関しては、共通要因を見出すことができる。それは、教員一人一人が自らの指導力や取り組む姿勢に自尊心や効力感を維持し続けており、主体的に問題に取り組もうとする姿勢を示していること、そして、そうした教員一人一人が主体性を発揮できることを保証するような校内体制が構築されているかどうかが重要な鍵となっていることが示唆されていると考えられる。

**なお、本稿で取り上げた学校コンサルテーション事例については、個人が特定されることを避けるために、事例の特徴を損なわない範囲で改変、あるいは複数の事例を組み合わせて描写している。**

## 文　献

1）独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック」, ジアース教育新社，2007
2）独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所「学校コンサルテーション ケースブック」，ジアース教育新社，2007