

多動傾向の児童を受け持つ教師に対する効果的なコンサルテーション ——相談専任指導主事としての実践を踏まえて——

片桐 力¹ 諸富祥彦²

¹千葉県印西市立原山小学校 ²千葉大学教育学部

An effective consultation of teachers who treat hyperactive students in the classroom

Tsutomu KATAGIRI¹

¹Harayama Elementary School Inzai City

Yoshihiko MOROTOMI²

²Department of Education, Chiba University

I 問題と目的

学校現場における教師のストレスは社会情勢の変化とともにますます高まっているように思われる。ILO (International Labor Organization) はかつて「教師は戦場並みのストレスに晒されている」と指摘し、日本においても教員の病休のうち精神性疾患の割合は、学校基本調査によると、昭和50年代前半には10%台であったのが、平成4年は29.8%、平成9年には38.6%、平成11年には43.0%に達している。(文部科学省 2000)

その要因についても様々な指摘がなされているが、教員の心の健康等に関する調査研究協力者会議では、①生徒指導上の問題への対応、②教科指導面での高度の技量の要求、③保護者や地域からの過度の期待や批判、④仕事の抱え込み等の教員の特殊性があげられている。

(文部省 1993)

また、教師に対するストレス度や要因の調査によると、教師の8割強がストレスを感じている。(兵藤ら 1992) これは企業の労働者の7割強(菊池 1997)と比較しても高い数値である。ストレス者としては、仕事量の多さや時間の少なさ、ノルマの多さなどがあげられており、分掌別では生徒指導、進路指導に関するものが高い。

このような心身両面に対しての高いストレスは、同僚のサポートと有意に関連しており(中島 1995)、教師の労働負担は長時間労働と高い要求度と低い支援度であると指摘されている。(上畑 1993)

教師への支援に関しては、そのサポートシステムの充実が望まれるが、高い要求度と比較して整備されているとは言い難い。むしろ、行政の流れとしての人事管理システムは、いわゆる問題教師に対しての査定は一段と厳しさを増し、マスメディアの論調も教師に対しての支援よりむしろ批判的な論調が目立つ。その中で教師は追いつめられ、心身の消耗はさらに増加することが予想される。

教師支援システムとしては、最近、「教師を支える会」等における同僚同士でのサポートシステムが試みられている。(諸富 1999) これは、利害関係のない同僚同士によるお互いのピア・カウンセリング的な意味合いを持

つが、このようなサポートシステムの存在は、ストレスに直面した時に身体的、情緒的及び社会的機能不全を防ぐことができるということが調査により明らかにされている。(Trickett 1980)

教師支援の現状を踏まえ、医療と前述したサポートグループの有効性は認めつつも、より有効な方法はないものかを筆者らは模索してきた。その模索の中で行政の支援システムとしてのコンサルタントの必要性と有効性が感じられてきた。コンサルタントとして将来、中心になるべき職種の一つは、平成15年をめどに全中学校に配置されようとしているスクールカウンセラーである。昨今、その活動の成果や効果は充分認めつつあるが、やや弱点と思われる点も見えてきた。すなわち、①発達障害に関すること、②地域の人材資源に関すること、③地域の関連機関の連携に関すること、④小学校の配置がないこと、の4点である。この弱点を補う形で、行政としてのサポートシステムを構築する必要があると思ったのが本研究の動機である。

行政としてのサポートシステムは、援助の方法としてソーシャルサポートの領域の研究が参考になるが(上村 2000; 石隈 2000)、学校と関連したスクールソーシャルワークの研究としてはまだ数少なく、スクールソーシャルワーカーの存在も提言はされているが、我が国では日本では認知されているとは言い難い。(山下 1998)

また、行政サイドからの個々のケースでの学校へのサポートシステムや介入の方法についてのマニュアルはほとんど存在しておらず、地域の教育センターにおいても、地理的、時間的な問題やプライバシー保護が優先されるため、直接、学校に介入することは少ない。個々のケースの支援の実態は、ほとんど学校任せになっていたと言ってもよいだろう。従って、行政の立場に立つ者が行うコンサルテーションに関する先行研究もほとんどなく、コンサルテーションに関するものは、教師が行うものとスクールカウンセラーが行うものの二者に関するものがほとんどであった。しかし、前述したようにスクールカウンセラーによって補いきれない活動に関しては、身近で顔の見える行政による相談機関の存在が重要と思われる。

本研究において、「多動傾向の児童」の事例を中心として取り上げたのは ①学校からの相談ニーズが高い、②保護者と教師のストレスが大きい、③教師、保護者の

身近な相談機関が少ない，④「多動傾向の児童」を取り巻く社会環境が厳しい，⑤「多動傾向の児童」は発達障害に関連していることも多く，特別なニーズを持つ子どもに対するケアとして，その対応が模索されているといった点が主な理由である。

筆者らが今思い浮かべるのは、「この子と一諸に死のうと思ったことが何度あったか」と言った保護者や「私自身，葉を飲みながら毎日過ごしている」と言った教師の言葉である。両者の抱えている悩みは深い。前者は子育ての自信をなくし，後者は教師としての自信をなくしている。こうした場合，両者の無用な摩擦や溝が生じ，結果的に本人の二次障害を大きくするというまさに「負の悪循環」が生じやすい。

もとより「多動傾向の児童」についての対応においては，本人をはじめ保護者，教師，学校システム，医療も含めた総合的アプローチが必要である。学級崩壊のきっかけとして多動傾向のある児童の存在は関連があるとの指摘もなされてきたが（福島 1998），家庭や学級経営に及ぼす影響は，関わってきたいくつかの事例においても大きいものがあつた。

本研究で「多動傾向の児童」という表現を用いたのは，ADHD（Attention Deficit Hyperactivity Disorder）はDSM-IVにおける医学的用語であり，多動イコールADHDとは言えないこと，医師によって診断がまちまちであること，医療に関わるケースは多動傾向の児童の一部であること等が主な理由である。つまり，本研究の主眼を原因究明にではなく現在の状態をそのまま認識して，教育行政による改善策に重点を置くためである。

II 方 法

- 1 多動傾向の児童を受け持つ学級担任教師の心理的プロセスと必要な支援を明らかにするために，個々の事例を振り返り考察した。（対象）小学3～4年 男児A（時期）1993年4月～1995年3月
- 2 多動傾向の児童に関わる学級担任教師への効果的なコンサルテーションの考察とモデル化のために，児童に関わった担任と保護者に，回顧法，半構造的インタビューを行い，KJ法で分析し，その後モデルとして示した。（対象）小学1～2年 男児T（時期）2001年1月

III 結 果

III-1 学級担任としての事例から

筆者の一人は，これまでの通常学級の担任経験の中で，LD児や自閉症児，知的障害児を受け持つ機会が多かったが，本児も医療機関でLDと診断された児童である。行動面から見て，明らかに多動傾向があり，ADHDの併症例だと思われる。小学3～4年の2年間，担任として本児に関わったが，今まで経験したことのないパニックや攻撃性にとまどい，たびたび授業も中断した。自分なりに考えてきた学級経営や指導のノウハウが根底から揺さぶられることになった。

しかし，この2年間で本児から学んだことも多い。こ

こで振り返ることにより担任に必要な援助について考察したい。

1 対象者の問題の概要

学習障害（LD）の二次障害による多動や対人関係の未熟

2 主たる問題状況

最大の問題は，衝動性と攻撃性をどう抑えるかであった。例えば，自分を怒るものに対しては，すべて自分に対しての攻撃と受けとるため，内容を問わず攻撃的になり，力に訴える。これは，教師やクラスの子，他の親に対しても同様である。それに対し強圧的になると興奮状態になり，服を脱ぐ，自分の鼻水を出して飲む，大声で叫ぶ等の行為に走り，しばらく收拾がつかなくなる。

また，女子への興味が強くなり，授業中に抱きつく，胸，髪の毛を触る等の行為が多くなり，他クラスの女子に対しても同じ行為をするようになり，女子とのトラブルが絶えなかった。それらの行為が悪いという自覚があまりないので，同じ事を繰り返した。

学習は自分の興味があるものや，作業の伴うものについては，比較的取り組むが，それ以外のものに対しては，教師が側について一つ一つ指示しないとできない。計算や漢字はある程度できるが，文章問題や読解は問題と答えが対応しない。それは，日常会話においても同様で，質問とはほとんど関係のない答えが返ってくる場合が多い。授業中は，一日中一人言を言っており，他の子に呼びかけるが，周りの子がだんだん反応しなくなってきた。

3 考 察

こうした児童に関する学級担任教師の悩みとして，以下のようなものが考えられる。

- ① 障害に対する知識がなく，指導方法もわからない。
- ② 保護者に対して，助言ができない。
- ③ 対象児に関わる時間と手間の増大。
- ④ 学級の他の児童や保護者に対して，どこまで，どんなことを，どのように伝えるべきか。
- ⑤ 誰に相談すればいいのか。
- ⑥ 特別扱いはどこまで認めたらよいか。
- ⑦ 行動は改善する見込みはあるのか。

特定の児童の衝動性・攻撃性・多動性が顕著な場合，対人関係に関わる事件が連日起き教師は心身共に疲れ果て，大きなストレスと不安を感じる。また，時代の流れとしてかなり重い障害児が通常学級へ入る率が多くなりつつあるようである。その場合，担任がその子により多くのエネルギーを費やさなければならないのも事実で，「その子により多く関わりたい」と思っても，通常学級の担任としては，他の児童に対する責任や学力の保証も当然負っており，その負担は大きなものとなる。そして，日常の多忙さに伴う時間的な制約によって，個別の指導が必要とは分かっているにもかかわらず，なかなか取り組めないのも事実である。ただ，目の前になんらかの障害を持っている子がいた場合，その障害について，担任が「知らない」「分からない」では済まない時代にもなっており，その障害についての正しい理解と知識を得ることが指導上での前提となる。そのうえで，通常学級の担任として「何ができて」「何ができないのか」を明確にし，その限界を知ることが重要と思われる。

4 学級担任教師が児童の障害の受容に到るまでの心理的プロセス

①ショック期

今までの教師経験の中では、思ってもみなかった言動や行動を目にして、従来の指導や強い叱責をしても全く効果のないことが分かり、無力感や自信喪失、絶望感に陥りやすい。保護者に対して不信感を持つ。

②混乱期

どう指導して良いか分からず、該当の児童がたまたま欠席したりすると、内心ホッとしたり、家庭や周りの子のせいと責任転嫁をはかったり、病気だからしょうがない。どうして自分だけがこんな苦勞をしなければいけないのか、放っておいたほうがよいのだろうかなどとも思ったりする。

③解決への努力期

このままではいけないと、専門機関に相談したり、文

献を読んだり、保護者との協力や信頼関係を何とか築きあげようとする。すべての問題行動を改善するのではなく、やれるところからやるしかないと現実的になる。障害に対する理解が深まる。

④受容期

問題行動があっても、余裕を持ち、客観的にみられるようになる。保護者との信頼関係ができ、要求すべきところは要求できるようになる。その子が欠席したりするとなにか物足りなさを感じ、クラスの児童にも同じような雰囲気ができる。小さい進歩がよく見えるようになり、その子に合った活動場面をつくることができる。許容範囲が広くなり、その子のおかげで自分や他の子も成長したと自然に思えるようになる。

この受容までのプロセスに対しての効果的な担任へ必要な支援を、次の図で表してみた。

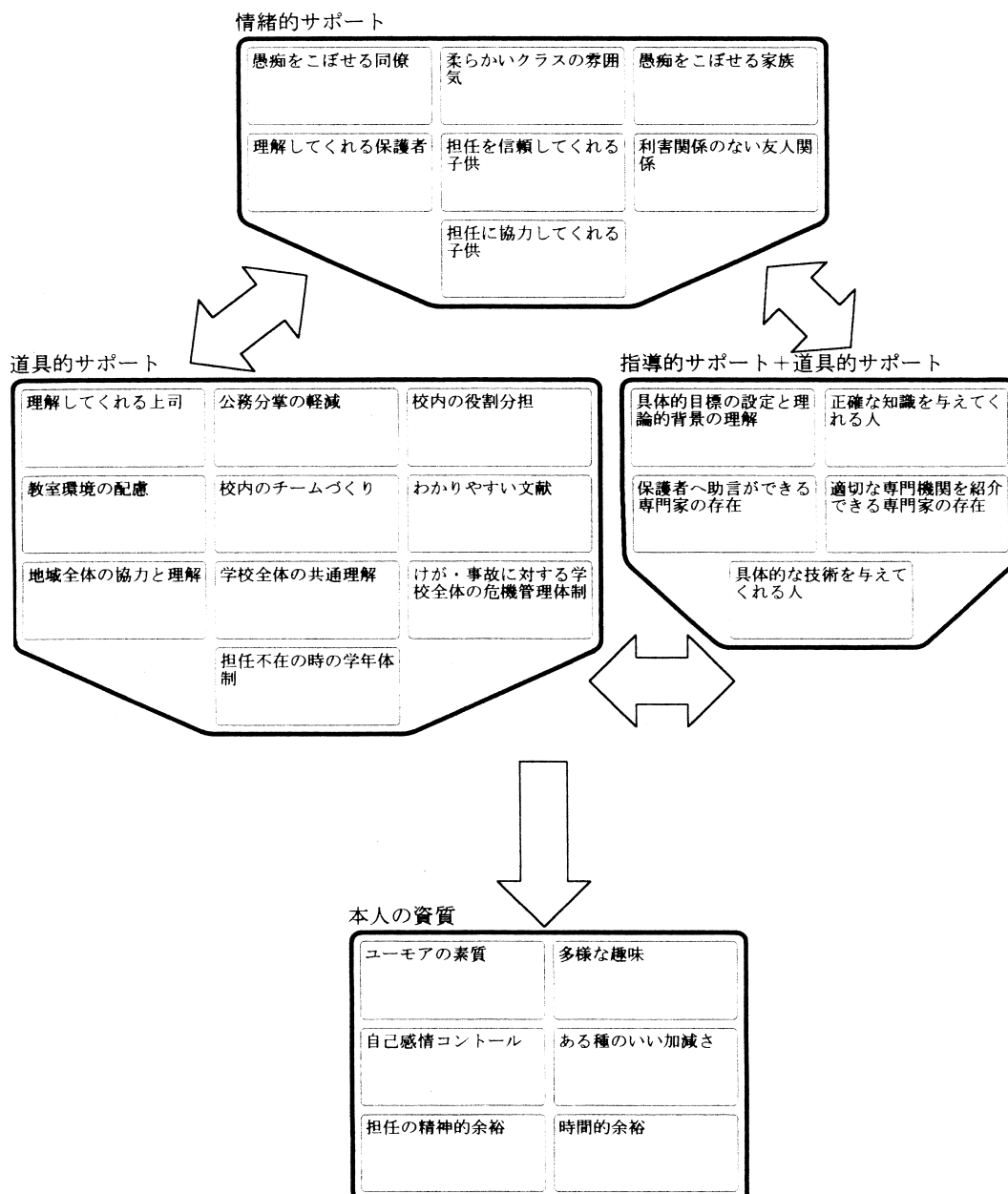


図1 多動傾向の児童を持つ学級担任教師に必要な支援

5 担任に必要な支援

図1に掲げたように、本論ではサポートの種類を、House (1983) のソーシャルサポートに基づく4つの支援の定義をもとに、①情緒的サポート、②道具的サポート、③指導的サポートの3種類でとらえなおした。

こうしたサポートは、教師から母親への効果的なサポートの種類として、すでに分類されているが(上村石隈 2000)、母親に対しては、情緒的サポートや道具的サポートの方が、指導的サポートよりも有意に援助的であると母親から評価されやすいとされている。

教師についても、前述の心理的プロセスは、職業的意識の相違はあってもほぼ保護者と同じようなプロセスをたどると思われる。行政が関わる支援に関しては、指導的サポートが中心となることは避けたいが、その前提となる情緒的、道具的サポートは欠くことができない。ここで言う情緒的サポートとは主に関心・傾聴・支持によるものであり、道具的サポートとは労働・時間・環境変更による助力、指導的サポートとは情報提供と具体的方策を共に考える外部コンサルタントの存在である。コンサルタントは、こうした3つのサポートのコーディネイトをする役割も兼ねており、当然、専門的な知識が求められる。

情緒的サポートの効果としては、教師が教師としての自信をなくしている時に、家族や友人、同僚、子供などのインフォーマルなサポート源から肯定的に評価されることにより、自分のことを認めてくれる人がいると感じ、それが心理的な支えにつながることによるものと考えられる。一方、道具的サポートの効果は、学校体制の具体的な方策が、担任一人だけに抱え込ませないという姿勢を表すことにより、安心感を生じさせることにあると考えられる。また、指導的サポートとは、専門家からのいわばフォーマルなサポート源からの管理職や組織に対する助言、正確な知識、技術の伝達により子どもや保護者とどう関わるかの見通しがつくことと考えられる。もちろん、管理職や主任からのサポートも有効であるが、担任の指導力不足に焦点がいった場合、担任が受けるストレスはより強いものになる恐れがある。

それらのサポートを組み合わせることにより、担任自身が持っている個性、資質にどう関わるかが重要となる。なぜなら、最終的には直接子どもに関わるのは担任であり、その個性や性格を生かした支援システムの構築でないと、単なる名目上の指導や理想論に終わって、かえって外部コンサルタントへの不信感が生じる可能性があるからである。

したがって、コンサルタントと担任との連携を促進するためには、お互いの信頼関係と援助に対する教師のとらえかたに焦点を当て、有効な援助の方法を探ることが必要であろう。

Ⅲ-2 事例に対するコンサルテーションの方法と経過

本事例は、主に筆者の一人(片桐)がコンサルタントとして、約2年間、学校と保護者に関わってきた。教育行政担当者の立場としてどのような関わりを持ってきたか経過を振り返って考察したい。なお、当時の職種はI市教育委員会の指導主事で教育相談担当である。

行動観察 4回	父親面接 6回
担任面接 4回	校長面接 6回
保護者・校長・担任・コンサルタント	
合同ミーティング 1回	全体研修 2回

〔1期〕問題把握と信頼感づくりの時期

当該児童の小学校1年時に、父親からパンフレットを見た電話があった。主訴は「場面によってパニックを起こす。幼児期より対人関係がうまくいかない。言葉の遅れ、社会性が低い、知的な遅れはない」といったもので、本市に情緒学級は、養護学校やどこか他にケアをしてくれるところはないかという問い合わせであった。地域の公的な教育センターを紹介すると「何回か行ったが、教わったのは対応の仕方のみで進路やケアの場所についての話はなかった。教委に電話したのは情報収集が目的で特学に入りたい訳ではない。校長に就学指導の書類を書けと言われたが、その後どういう処置になるのか。専門機関で検査してもらおう予定」とのこと。かなり固い声で、校長との関係を壊したくないので、このことは内緒にして欲しいとの付け足しもあった。行動観察の許可をもらい、その結果を踏まえて面接の約束をして切る。

即日、午後学校訪問をして行動観察。給食、授業中、休み時間、掃除の時間に観察。

〈校長面接〉

「親はLDと言っているが、あまり事実を認識していないようだ。普通学級のレベルとは思えない。委員会も含めいろいろな所へ行っているようだが、進展が見られない。担任はまともな授業ができず、他の保護者から苦情が来て困っている」等の訴えがあり、学校の対応の仕方や通級システムの可否と手続き、特学への選択肢などについて質問があったが、それらを含めて大まかな方針を決める。

〔2期〕情報収集と提供の時期

2回目の行動観察後に校長・担任面接

〈学校でできること〉

- 集団の中で社会性を。
- パニックへの対処。
- 職員の共通理解。
- 甘えてきたときの身体接触を大切に。
- 約束の限定と継続。
- 放置できない危険な行為には手だてを。
- 最初の一步とスモールステップ。
- 親と雑談できる関係作り。
- 障害の事実は保護者会で保護者自身が他の保護者に伝える。

〈医療機関からの検査結果情報〉

(ITPA) 全PLA6-0 言語理解力は年齢相応、表出4-5、コミュニケーション関係面4歳位 設問間の差がある。

(WISC-R) VIQ 101 PIQ112 FIQ 107

理解力と表出力の差があり、得意な設問には集中力があるが、そうでないときには未熟な反応があり、情緒面、社会性の未熟さが見られる。知的にはノーマル域。原因は不詳だが、幼児からの聴力低下の可能性、対人関係での経験不足、元来の素質などが考えられる。LDについては否定はできない。

〈方針〉① 視覚刺激の活用(絵の理解9-10 絵の類推9-4から視覚的刺激が有効と推察し

た)

○言葉よりもサインで。 ○家族ゲームをする中でのパニックの対処。

- ② 診断よりも、目の前の行動に対処していく方法を考える。

〔3期〕学校・保護者・コンサルタントの協働期

(a)保護者、校長、担任、コンサルタントの合同ミーティングにおいて情報の共有化と役割を明確にした。

〈方針〉①学校では、次の方針を取ることが確認された。○通常学級に在籍を前提にした行動改善をめざす。○ソーシャルスキルの具体的方法。○トークンエコノミー法の提示。○担任が抱え込まない全校体制作り。(チーム作り) ○一時避難場所としての言語通級学級の利用の可否。

②家庭では、次の方針を取ることが確認された。

○あせらないで、小さな成功体験を積み重ねる。○約束の限定と継続(担任と相談のうえで)。○医療機関との糸を切らない。○コンサルタントとの緊密な連絡○シェーピング法。

パニックになった時や過度の落ち着きのなさが目立った時は、保健室で養護教諭が関わること、言語学級の通級に関しては教育委員会内で検討することなどが提案された。その後、校長と面談し ①彼に合う特殊学級は、知的な遅れは見られないことから今のところはなく、現学級での指導を中心に行うこと、②多動性や衝動性は将来改善する見込みがあること、③LDというよりADHDの可能性が強いこと、④改善の方法論は存在すること、⑤保護者には筆者が継続して関わること、などについて話し校長自身の不安の軽減を図った。また、教育委員会内で報告と言語学級の適否について検討会がもたれ、言語学級の適用範囲外ではあるが、一時的運用として通級を認めることにした。その後、専門医の紹介を経て投薬を開始する。

(b)組織への働きかけ

学校長と相談の上、臨時校内研修会を開くことになり実施。

- 内容 ① 現在のT児についての担任からの現状報告。
② コンサルタントからのLD・ADHDについての基本的理解と対応の講義とビデオ→躰や育て方の問題ではない。誰の責任でもない。
③ 討議。
④ 大まかな方針の確認(理想論ではなく、現実的に何が出来るか)。
⑤ 役割の確認(校長・担任・養護・言語・学年を中心として)。
・ソーシャルトレーニングは学校の集団生活の中で、個別指導と言語表現の表出は言語学級で、担任へのケアは全体でおこなう。

〔4期〕行動改善期

〈学校組織の取り組み〉

- ① 言語学級での個別学習で言葉での感情表現を促す。
② パニック時と、国語、算数、音楽の授業時には保健室で過ごす。
③ 養護教諭とのべたべたしたスキンシップによる甘えの表現。

④ 母親のケアは、養護教諭が担当。母親に「Tちゃん大好きと言って」

⑤ 校長・担任と保護者の世間話ができる関係づくり。

⑥ 昼の投薬の管理(養護教諭) 朝12mmg 昼10mmg

〈担任の取り組み〉

- ① 悪い行動は無視する。よい行動にはすぐ評価する。(言葉で、シールで、スキンシップで)
② 他児との関係は「先生が注意をするからみんなは、ほっといて」とクッション役になる。
③ ユーモアで返す。例えば「こんなにきれいなのにどうしてクソばばあなの」と言うなど。
④ 父親との約束を机にはる。
⑤ 言葉ではなく、動作で肯定的サインを送る。
⑥ 家庭にこまめに連絡する。

〈家庭での取り組み〉

- ① 家族ゲームでパニックが起きたとき、対処の仕方を自分で考えさせる。
・その場から一時離れる。・水を飲む。・叱らないで良い訓練の場とする。
② 土、日には体を使う運動を家族でおこなう。
③ 投薬を継続する。
④ 学校とコンサルタントとこまめに連絡をする。

以上のような取り組みは、コンサルタントが指示したものもあるが、それぞれが試行錯誤した結果であり、基本的にはコンサルタントはそれぞれの取り組みを支持する役割に徹した。

小学校2年時後半から、変化の兆しがみられた。学校は投薬の劇的な変化があったというが、父親はあまり変わらないとのことであった。取り組みの継続を指示した。症状は次第に軽快になり、言語学級、保健室に行く回数は減ってきた。全般の行動改善が見られるようになり、担任、周りの子の評価が高くなった。その情報を保護者に伝え、家でのプラス評価の積み重ねが図られた。

〔5期〕フォローアップと予後

小学校3年時には、父親との面談は2回実施したが、問題が完全に消失したわけではないので、そのつど対処したが、1年時と比べると変化があきらかであった。父親としては、将来の問題や課題に対しての不安が残ったが、そのつど現在の取り組みを評価、支持した。3年時で父から面接の要請があったのは、いすを振り上げ投げたことがきっかけであったが、そこでのテーマは、①ルールの習得、②感情抑制、③体育時の不参加、④条件づけ認可の強化場面であった。放課後の遊びなど、社会性を身に付けるものに対する奨励をした。

また、トークンエコノミー法の効果も見られたので、トークンの積み重ねがあった場合は家族のイベントを褒美としてあげることを提案した。その頃から母親が読み聞かせのボランティアに参加するようになる。将来の不安については、父親の心配が大きかったので、たとえ対人関係がうまくいかないとしても仕事につけないわけではないことを伝えた。また、彼の得意なものやできるようになったこと、これまでの取り組みの成果などを提示して父のイラショナルビリーフの修正を図った。

担任との面談は、3年生時で担任が替わったため、行

動観察を入れながら2回実施し方針の確認を行った。引継ぎや全体研修で共通理解が図られていたため、新しい取り組みを提案することよりも、継続の方法と強化に努めた。

校長には、投棄で終わりではなく、そこから教育の仕事が始まることを伝え、今までのT児の自己評価が低かったのをいかに修正し高めていくかについて、取り組みを継続して欲しいと依頼した。

4年生時には、T児に関しての相談ニーズは学校、保護者共にほとんどなくなり、1年間で奇声や暴力をふるったのは3回のみであった。部活や陸上大会での活躍がみられ、担任の話からも「ほとんど問題はなくなった」との報告を受けた。

5年生時の4月に、教育相談校内研修会でT児についての事例報告会が行われた。筆者の一人がコンサルタン

トとして出席した。LD・ADHDの研修の継続が校内体制として図られた。

その日をもって、本ケースのコンサルテーションは終了した。

Ⅳ 多動に関わるコンサルテーションのモデル化の試み

前節のケースでは、コンサルタントが行政の教育相談係としてインタークからどのような取り組みをしたかを示した。次に、このケースをもとに多動傾向のある児童に対するあるべきコンサルテーションのモデルを図示したい。

図2は、本稿Ⅲ-2に示した事例をもとにして考え出されたモデルを図示したものである。多動傾向のある児

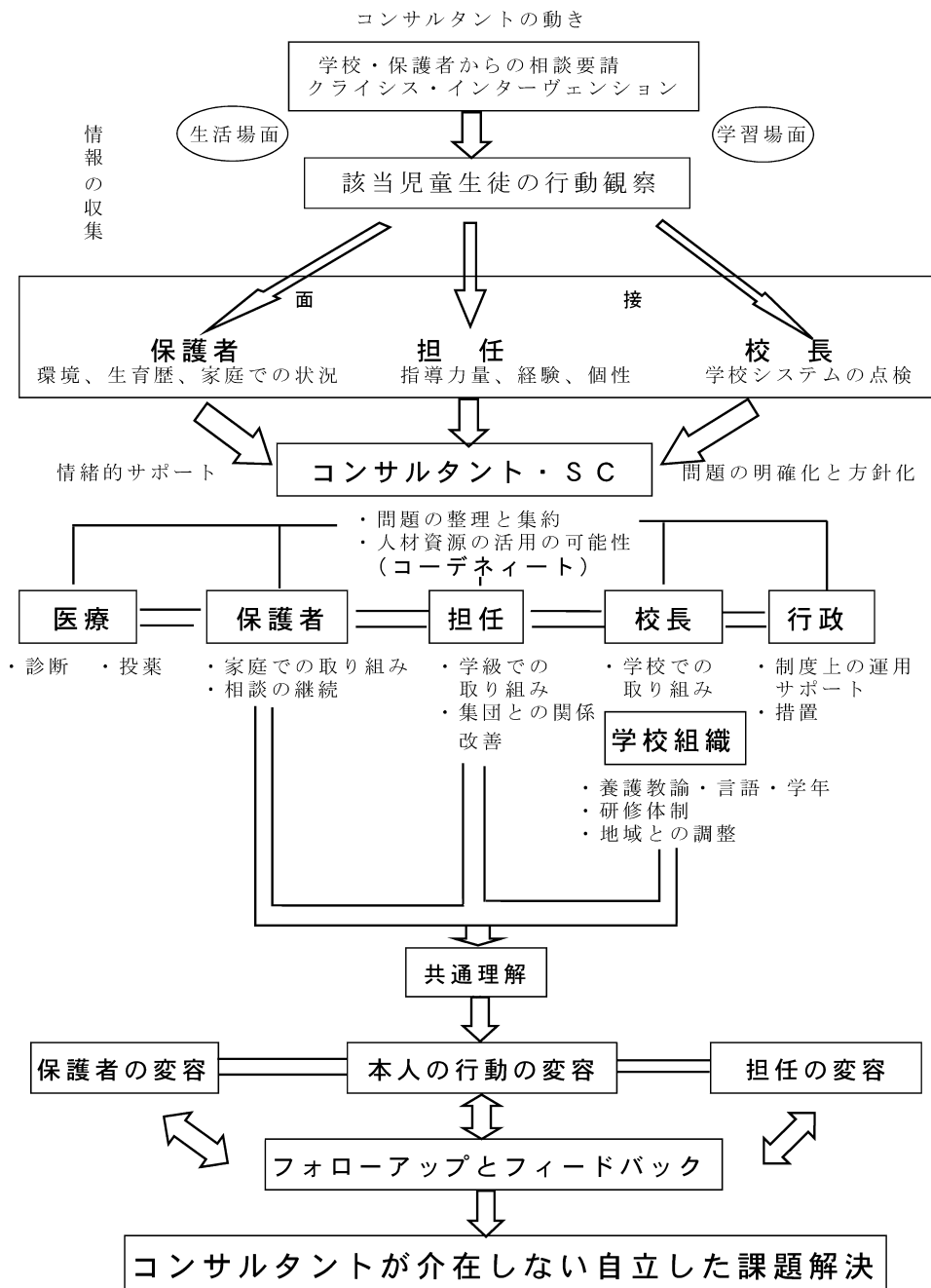


図2 多動傾向の児童に関わるコンサルテーションの在りかたのモデル

童の相談は、緊急性があるケースが多く、なおかつコンサルタントまであがってくるのも、ほとんどが医療的な関わりを必要とされる極端な例が多い。したがって、インテークについてもクライシス・インターヴェンションと記した。

面接は、担任と校長は最初は別々に行い、その後、両者一緒に実施する場合が多い。校長が管理職として現在の状況をどうみているかをコンサルタントとしては知っておくべき内容である。個々の担任の指導力を知るのには、方針を決定する上で必要なことである。また、校長の見解が担任の指導力不足だけに偏っていた場合は、その修正も図らなければならない。三者協議でその修正とアセスメント及び方針の確認をする。

コーディネイトは、図2のように個人や組織をどう機能させていくかが問われる。医療と行政は直接コンサルテーションの現場に立ち会うことが理想であるが、現実的には難しいと考えられる。しかし、コンサルタントのバックボーンとしては欠くことができない。石隈(1999)の言う道具的サポートである。コーディネイトする立場としては、この連携が有機的に動けるかを見極めをする必要がある。それに、保護者の性格や考え方、担任、校長としての考えもある。それらを尊重しながら、現実的に動ける組織と人材を組み合わせる。学校組織への働きかけは、基本的には校長を通じて行うが、研修会の要請があった場合は、直接コンサルタントが職員全体に関わることも当然ありうる。特定児童生徒に限定した話し合いができるので、より具体化した内容について情報を共有できる。

取り組みの最中には、二者関係や三者関係、四者関係へと柔軟に入りながらコンサルテーションを進めていく。できれば、保護者、担任、校長、コンサルタントの四者協議が望ましいが、保護者が萎縮してしまう場合もあるので、その見極めが重要である。

行動変容については、毎日児童と接触している保護者や担任よりコンサルタントの方が変化がよくわかる場合がある。児童に生じたプラスの変化を担任、校長、保護者に伝え、強化することが方針の確認にもなるので重要である。その際、修正すべき点があれば新たな方針を共同で作成していく。一種の個別教育計画とも言えるが、あまり細かいものは作らない。目標にしても二つくらいにとどめることが多いが、それは、担任に多忙感や抵抗感が出るのを防ぐためである。ただ、目標を立て、具体的な取り組みが開始された場合は記録を義務づける場合が多い。具体的な変容をみるためと、担任自身の振り返りに役立つためである。また、抽象的な論議にしないためにも記録は必要である。それらをもとにフォローとフィードバックの繰り返しをおこなっていく。

最終的には、コンサルタントが介在をしない形で学校独自、教師独自の方針を立てられるようになることが目標である。その後は、教師相互によるコンサルテーションが可能になる。

以上のモデルは、多動傾向がある児童に対してだけでなく、非行や不登校、虐待等のケースにおいて、筆者らが基本としているスタイルである。もちろん、前述したようにケースによりシフトを組み替える必要がある。図

2でコンサルタントの位置づけを明確にしているのは、組織との関係を意識することにより、独断的で主観的なアセスメントと取り組みになるのを防ぐためでもある。

V まとめ

本稿は、筆者の一人(片桐)が六年間、行政のコンサルタントとして学校と担任支援のあり方を模索した結果をまとめたものである。学校は、「顔の見える関係」「言葉だけではない具体的なサービス」「専門性」を求めている。保護者も「現場に足を運ぶ直結した関係」を行政に求めている。これらの願いに行政は、個人としてではなく組織のシステムとして関わる必要がある。

教師へのコンサルテーションは、担任のみでは効果は薄い。担任、保護者、管理職、学校組織を有機的に組み合わせることが効果的であり、そうすることで担任の孤立も防げる。

昨今、文部科学省から特別支援教育コーディネーターや専門家チームの必要性について提言がなされてきており、(特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告書 2003) 行政や学校、医療機関等も連携の努力をしてきている。しかしながら、連携のあり方が形骸化し、柔軟性に欠けていたり、連携の努力が教員個人にゆだねられ、学校全体としては機能しないなどの弱点も予想される。連携という言葉は美しいが、システムとしての整備がなされていないと、その調整の中心となる人間は大変な労力と時間とストレスを抱えることになる。

多動傾向のある児童については、担任、保護者、本人、周りの児童とそれぞれの間に対立関係が生じやすい。正しい知識のもとに、その対立関係を調整することがコンサルタントが最初に取り組むべきことである。いかに対立関係を協力関係に変えていくか。それに成功するとその後の流れはスムーズになる。

教育現場では、従来、行政からのサポートは「指導」面が中心であった。今後は、困難な事例と教師に対する厳しい目がますます教師のストレスを高めていくことが予想される。それに対して、指導だけではない学校現場の支援、言い換えれば、担任、子ども、保護者に対しての具体的な支援とコーディネーションをできる人材とシステムが求められている。

参考文献

- 石隈利紀(1999) 学校心理学 誠信書房 245-248
- 上村恵津子・石隈利紀(2000) 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係 教育心理学研究48, 284-293
- 小枝達也(2000) 落ちつきのない子ども—正常と異常教育と医学 第48巻第1号 4-9 慶應義塾大学出版会
- 近藤文里(2000) 軽度発達障害に関する研究動向と課題 教育心理学年報 40集 133-142
- 榊原洋一(2000) 多動性障害児 講談社
- 司馬理英子(2001) のび太・ジャイアン症候群 1~3 主婦の友社

- 福島 章 (2000) 子どもの脳が危ない PHP新書 140-141
- 全米ソーシャルワーカー協会 山下英三郎訳 (1998) スクールソーシャルワークとは何か 現代書館 5-8
- 兵藤啓子 (1998) 教師のストレス対処とソーシャルサポート 日本カウンセリング学会31回大会論文集 46-47
- 諸富祥彦 (1999) 学校現場で使えるカウンセリング・テクニック (下) 誠信書房
- Russell. A. Barkley 山田寛監修, 海輪由香子訳 (2000) ADHDのすべて VOICE
- 千葉県特殊教育センター (1990) 学習障害者に対する教育的アプローチに関する実践研究(2) 紀要71集
- 文部科学省 (2001) こころと行動のネットワーク 少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議
- 文部科学省 (2003) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議報告書
- ※本稿は以下の論文の一部に新たな観点から加筆, 修正を行い, 独立した1本の論文として書き改めたものである。
- 片桐 力 (2003) 行政の教育相談担当者による学校支援のあり方に関する研究 千葉大学大学院教育学研究科修士論文