

特別支援教育における大学と地域の連携

～コンサルテーションとスーパービジョンの役割～

橋本 秀美

はじめに

現在子ども達をとりまく発達上の課題や心理的不適応やそれらに伴う問題行動には早急な対応が求められている。文科省は平成12年度（2000）に、スクールカウンセラー（以下、SCと記す）を導入し、現在は全国の公立中学校に配置し、小学校や高等学校にも配置を試みている。一方、これまで特殊教育といわれていた障害児教育は、平成19年度から特別支援教育が導入にされた。学校内の教員や保護者、そして学校外の専門機関や地域との連絡調整役としてのコーディネーターの導入など、学校において、教師とSCの連携はもちろん、医療や福祉など他領域との連携システムも模索しながら構築され始める中、特別支援教育や発達の専門性が求められるようになってきている。

文部科学省最終報告（2003）によると、特別支援教育とは、「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」とされている。また、特別支援教育の基本的在り方として、①多様なニーズに対応する「個別の教育支援計画」、②特別支援教育コーディネーターとして教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソンの存在、③広域特別支援連携協議会等の質の高い教育支援を支えるネットワーク、が示さ

れている。特別支援教育を巡る学校現場でのこうしたシステムの構築では、とりわけ児童生徒の心理状態を理解したうえで支援しうる教師と協働できる人的資源のニーズが大きいと理解された（橋本,2012）。

I. 問題と目的

大山・廣澤（2007）では、発達障害の子どもへの支援には、発達障害そのものではなく、二次的に生じる不登校や不適応行動（二次障害）への対応として、個別心理療法は重要な役割を占めるであろうが、個別の心理療法だけでは子どもの行動が改善しない場合も少なくない、と述べている。さらに、後藤（2005）では発達障害の子どもへの援助について「生活臨床の視野を持つこと」と述べている。発達障害の子どもへの支援のベースには、個別の心理療法から得られた心理的支援がある。しかし、その枠組みだけでは全てに対応できないことは筆者の長年の臨床経験に加えて様々な先行研究からも明らかになってきている。個々の置かれた環境を理解し具体的な方法や環境調整を提供していくことも重要となる。

橋本（2012）では、発達障害の子どもへの早期介入、早期対応による2次的、3次的問題を防いでいくことの重要性について事例をとりあげて述べている。

筆者はこれまで15年にわたり、地域の教育委員会と大学が地域連携を提携し、小・中学校の学校教育現場への、発達障害や不登校など学校不適応の児童生徒への支援を行ってき

た。具体的には、心理学を学ぶ学生や心理学領域の大学院生を、特殊教育や特別支援教育の個別支援のためにボランティア（以下、Voと記す）として小・中学校に派遣する援助を行ってきた。そのことは、地域の教育現場への心理教育的援助としての役割と同時に一方では、学生教育や大学院生の学外臨床実習という二つの側面を持つことになる。大学と地域の連携による協働関係の構築でもある。

筆者がこのVoを実際に学校現場に導入するにあたってはいくつかの課題もあった。教員との連携をどのように行うのか。守秘義務と情報管理の中で情報交換を円滑かつ有効に行う方法。また、十分な専門性を持つとは言えない学習途上である学生や院生たちが学校現場に入り心理教育的支援を行うことの学校現場と学生との双方のリスクの軽減。さらに、こうした連携を円滑に行うためには、それらをコーディネートする人的資源が必要となり、学校現場での教員の人材確保などである。

さらに、教委との協議では、Voの学生や院生たちを後方支援するために筆者は次の点を重点的に課題とした。第一に、学生に対するスーパービジョンの充実。学校との情報交換や学生間の連携。学生や院生の資質の向上やスキルアップを授業や課外指導などを通して行うこと。教員経験をもち心理臨床や学校心理学の専門家である筆者が当面はその役割を担うこととなり現在に至る。このシステムは、学校への人的資源の提供と同時に、学生や院生への実践の提供という双方に貢献し意味のあるシステムであると考えた。

本研究では、発達障害児童生徒への特別支援教育へのこれらの支援活動の実践を振り返り、大学と地域の連携による教員や保護者への学校コンサルテーション及び学生や院生へのスーパービジョンの役割とその効果について検討する。

これらの実践では、個別の支援者として学生Voを加えた援助チームを構成し、対象児

童生徒の心理教育的ニーズに応じた支援を行った。本研究ではそれらの実践の中から2事例をとりあげその役割や効果及び課題を検討する。本実践を通して、学生に対するスーパービジョンや教師・保護者及び学校組織へのコンサルテーションの効果や、特別支援教育における個別支援などを通して学生Voの資質向上やスキルアップを行うことの大切さが明らかになり、心理臨床や学校心理学の専門家である者がその役割を担うことの意義が確認された。

Ⅱ. コンサルテーションとスーパービジョン

コンサルテーションについて、国立特別支援教育総合研究所（2007）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、よりよい援助の在り方について話し合うプロセスをいう。自らの専門性に基づいて他の専門家を援助する者を『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』と呼ぶ。基本的には、二人の専門家の中でコンサルタントがコンサルティに対して、コンサルティのかかえているクライア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組のこと」。

橋本（2013）は、『コンサルテーション・スーパービジョン』（学校心理士スーパーバイザー研修）において、コンサルテーションおよびスーパービジョンについて、次のように説明している。

コンサルテーションの機能として、コンサルティの役に立つことがまず求められるが、学校コンサルテーションの一般的な機能は次の①から⑤にまとめられる。①問題状況の把握と情報の整理を、子どもの教室などでの行動における具体的なエピソード、家庭訪問の記録、作品学籍簿の記録、学校での知能検

査や心理検査の記録、交友関係、教師による子どもの観察、親の報告などからの実態把握が必要である。②問題の関連要因について仮説を立てる。③連携や介入の可能性を探り、そのリソースを探す。④目標の設定と対応方法の検討、⑤効果やその影響の予測とそれへの対応、などがあげられる。また、コンサルテーションにおいては質問が不可欠であるが、コンサルタントは質問を通して問題状況を把握し、ケースのアセスメントを行い、今後の対応や見通しについての予測を立てる。

さらに、スーパービジョンについては次のように説明している。

(1) スーパービジョンの実際：スーパービジョン、臨床実践を通して行われる具体的、直接的、個別的訓練をさし、評価的な介入が行われるのが一般的である。スーパーバイザー（以下、SVorと記す）とスーパーバイジー（以下、SVeeと記す）はカウンセラー関係であり、同時に上下関係でもある。SVeeはSVorに支えられる安定感がその後のカウンセラーとしての実践行動に何よりも大切になる。(2) スーパービジョンの目的：SVeeの専門的能力並びに資質の向上を目指して行われる。そのため、SVorとSVeeの関係は信頼関係に結びついた関係であることが必要である。具体的な目的としては①面接の技法や技術を学ぶ、②ケース理解・ケースの概念化を考えることを学ぶ。③専門職としての役割遂行への援助としての、クライアントのエンパワー、外的リソースの活用、記録、現場のルール、倫理の遵守などについての指導、④SVeeの自己理解の深化、教育分析とは異なるが、ケースを通して深い自己理解をもてるようになることも目的のひとつとなる。(3) スーパービジョンの実践指導の課題として、①カウンセラーとしての役割取得：SVorは、SVeeのカウンセラーとしての役割取得を指導する。外的資源

の活用・連携、倫理的な動き、現場に応じた記録、研修・指導を受けること、などである。②ケース理解能力の向上として、SVeeがアセスメントの視点からクライアントを理解することを指導する。クライアントのパーソナリティーの理解、心的外傷の理解、病理性の検証、クライアントの持つ自己実現への指向性の理解、クライアントと環境の関わり方の理解、SVeeとクライアントとの相互作用の理解など。③自己理解能力の向上。(4) スーパービジョンの倫理については、①SVeeの発達段階・ケースのニーズにより区別する、②SVorがSVeeのクライアントに責任を持つ、③SVorがSVeeへの責任を持つ、④SVorが専門性と公共に対する責任を持つことなどを説明している。

皆藤（2014）は、日本心理臨床学会でのスーパービジョンのワークショップでスーパービジョンについて、心理臨床の立場から次のように述べている。

スーパービジョンとは、「SVorとSVeeが協働し、当該の事例について、クライアントの心理臨床的援助（ケア、理解、治療）について必要なことがら（見立て、面接の流れ、ライフヒストリー）を考え、それによって事例の理解を深め、ひいては、人間存在の理解を治療とする両者の協働の作業である。」とし、スーパービジョンは指示よりも、共に協働作業をすることとしている。また、『対象児一人一人が、一人の人間として価値ある存在として位置づけケアし、理解し、観察し、治療することのできる真実の能力』をいかにして身につけることができるのだろうか、どうしたら院生や学生にその能力が身につくのかと問題提起している。さらに、開かれた臨床経験と閉じられた臨床経験があり、開かれた臨床経験では、臨床の豊かさとは、それがスーパービジョンの場に臨床性を帯びて生きていることをいう。そのような開かれた臨床経験には可塑性があり、閉じられた臨床経験には

みられない。それは人と人が向かう心理臨床実践の場、スーパービジョンの道に開かれている。開かれた臨床経験では、Sveeは自分で考える、としている。また、スーパービジョンを考える2つの観点がある、それは①制度論 ②心理臨床実践としている。

コンサルテーションやスーパービジョンについて、心理臨床学的視点からのこれらの知見をも参考に、先に述べた筆者の実践の中から2事例をとりあげ検討する。

Ⅲ. 方 法

1. 実践の経過

本研究における事例は、A市教委特別支援教育グループ（開始当初は学校教育課障害児教育係）、A市立の各小・中学校およびB大学およびC大学である。

(1) 教育委員会・学校との連携の展開

事業開始初年度は、教委との緊密な連携の下に活動が展開したが、学校側に本活動の趣旨が徹底されるまでは、様々な問題も生じた。学校協力員の教委の認めている時間枠が学校（対象児童生徒）により相違があるため、学校側が教委や大学との了解なくVoに延長した活動を依頼していた例や、Voが自発的に延長していた例などもあった。また、対象児の在籍学級や交流学級で他の生徒からの悩みの相談などをVoが受けるなどの状況もあった。保護者が直接Voから日々の情報を得ようと帰りの迎えの際に直接Voに尋ねられる等々、様々な予期せぬ状況も生じた。これらについては、その都度教委や学校と協議しながら解決した。

(2) Voの活動内容

Voが行う活動内容は、実際には各学校のニーズに応じて決まるが、小中学校ともに、このシステムの特性上、特定の児童生徒を担当することが前提になるが、実際には、前述のように対象となる児童生徒の多くは、発達

障害や情緒障害の子どもが多かった。子ども達は、二次的な問題行動や不適応行動が多くみられ、多動、注意集中困難、コミュニケーションの困難、衝動性などの特徴、あるいはそれらの背景に家庭の支援力の脆弱さなどもみられることも少なくない。個々のケースについてVo達には丁寧にスーパービジョンを行いながら実践していった。

Voの学習指導は授業に関してはあくまで補助的な指導や心理教育的支援となるが、それとは別に、学校ごとにその頻度や形態は様々だが、一日に一時間の個別の取り出しを行い、各Voが担当教科を決め、例えば月曜に入るVoは算数担当、火曜は国語担当、というように個別の学習支援を行った。また、教科とは別に、ソーシャルスキルトレーニングの担当Voも決め、水曜はソーシャルスキルトレーニングの日というような支援も行った。教材については、筆者らから提供するもの、学校の教師から提供されるもの、あるいはVoが自らスキル教材を作成したりもした。その場合は前もって筆者が指導助言しながら作成した。また、情緒的な側面での対応も多く、パニック時に心理的安定を図り、周囲の児童生徒との関係調整を行うことなども対応した。緊急性のあるものは速やかに観察事項を教師に報告し、なお各学校では報告ノートなどを独自に作っていて、Voはノートにその日の報告を書いてから学校を出る。事例にも示すように、こうした支援活動を通して、年度当初は教室に数分と着席することができない対象児が次第に教室にいる時間が増え、着席もできるようになり、ついにはほぼ通常の授業を教室で受けるまでになるなどの変化がみられた。また、中学生では、ADHD（反抗挑戦性）の何度も校内への警察介入となるような問題行動を繰り返していた男子生徒が、2年度目には、情緒も安定し攻撃的な行動も沈静化し、自身の進路を見つめ始めるなどの変化もみられた（2012,橋本）。さらに、

中学での不登校の居場所サポーターという市教委の事業を活用してのVo活動で、不登校傾向で教室に入れない生徒への教科指導やメンタルフレンドとしての活動を通してやがてVoの活動日には登校するようになり、教室と別室を併用しながら次第に教室で過ごすようになり、教室復帰や進路を決定していくなどの例も毎年実践を重ねている。

2. Voの教育および支援体制

(1) スーパービジョンによる学生支援

各Voに対して個別のスーパービジョンを行った。ゼミ生については、学内のゼミの時間やフレックスな時間を設定して個別のスーパービジョンを行った。その他の学生や院生には、フレックスな時間設定をして行った。筆者らの過密な時間割の中でこのフレックスな時間設定には開始以来かなり苦労しており、将来的には、カリキュラムに組み込むなどの対応が必要と考えている。

(2) 配置先の学校ごとのスーパービジョン（グループSV）と学生相互支援

各学校ごとに配置されている数名のVoを合同でスーパービジョンを行った。これにより、同じ学校の同じ対象児童生徒について同時にスーパービジョンを受けることで、学生間の相互交流が図られ、日頃の不安の解消や疑問の解決などにつながり、活動に関する情報提供や支援方法についての共通理解が図られ、事前教育としての意味も含めて多くの利点があった。

Voが保護者から直接子どものことで相談を受けたり、児童生徒や保護者からVoの個人情報を知られた場合にどう対応しているのか、学級担任の先生の指導方針とスーパービジョンからのVoの支援方針との相違や、Voの対応が甘やかしにとられることがあること等々、倫理面や学校教職員との連携にまつわる葛藤なども語られた。教育的支援と心理的支援の視点や役割の違いなどについての確認

が行われた。Voが対象児童生徒や学校に役立つための立場や支援方法についても確認された。

Vo活動の質の維持向上にはスーパービジョンは不可欠であるが、先に述べたように、スーパービジョンが授業としてカリキュラムに組み込まれておらず、筆者らがフレックスに時間設定することには限界もあり、今後の課題であると考えられた。

また、筆者はVoからの活動報告（実習報告）の提出をうけ、それにより全体への情報の共有化や当該Voへの個別指導など活かすなど有用であった。また、緊急事態にはVoと筆者あるいは学校現場や教委間でのメールでの連絡体制をとり、個人情報の管理などそのための環境調整を行った。

(3) コンサルテーションの実施

対象事例についてのコンサルテーションを教員や管理職対象に、学期ごとに1回を目標に、年間1回から3回行った。また、対象事例に関する校内研修も行った。その他、教室におけるLDやADHDなどの障害のある子どもへの援助、特別支援教育などのテーマで教員と保護者対象の研修会を実施した。さらに支援会議（保護者、担任、学年主任、養護教諭、教科担任、コーディネイター、管理職、SC、筆者など）を開催することにより、それまで学校や教員への不信感の強かった保護者が、それぞれの教員の対象児童生徒への係わりや方針を知ることとなり、学校と保護者の連携の改善や強化につながった例もみられた。これらの援助サービスを行いながら、教師・保護者などの心理教育的援助サービスのコーディネーションが行われた。

本実践では、大学教員が教委と連携しながら学校現場に入ることにより、教師や保護者と一緒に、援助を必要とする子どもの発達の状況や学校生活の状況、および学級の雰囲気や家庭環境について情報を集め、援助方法を決定した。対象児童生徒の自助資源と環境資

源を把握することにより、よりの確な支援を検討した。

(4) 個別教育計画の作成

学校現場との連携を密にし、担任教師やコーディネイト教員などと協力し、個別教育計画の作成にも関わった。これには、平成20年度からA市で始動した特別支援教育の専門家チームの一員として筆者らが学校現場に入る機会が増えたことで、綿密に個別の教育指導計画の作成に協力することがより可能になった。

(5) チーム支援

本実践における援助チームは、主として子どもの学級担任、保護者、心理教育的援助サービスの専門的なヘルパーとしての筆者らにVoが加わり構成された。子どもの問題状況についてアセスメントを行い、共通の援助方針と援助計画を立て、それに基づいて援助サービスを行った。チームによるアセスメントの計画、アセスメント結果のまとめ、子どもの問題状況に関するコンサルテーションなどの意義と方法などについて、事例を通して検討する。

事例1

支援開始時：小学校3年男子（C男）

1. 支援形態

Vo院生を中心に、特別支援員を配置して個別支援を行った。3年生は通常学級、4年生から特別支援学級に入級するが継続して個別支援Voを配置し、スーパービジョンを行いながら支援した。その2年後には教委の専門家チームがスタートしたため、この制度と併用しながら、筆者らが専門家チームとして学校訪問し、授業観察やアセスメント、さらには担任や管理職さらには保護者とのコンサルテーションを行った。C男には、学校生活において一定の枠組みと支援が安定して提供されることが最も必要であり、そのためには、学校においてC男を個別にサポートできる

Voの配置は適切な対応であると判断された。

2. 実態の把握

家族構成：父、母、本人（8歳）、弟（5歳）

生育歴：3歳の頃から友だちとうまく遊べず幼稚園年長時にE大学病院にてアスペルガー症候群と診断される。その後F病院発達障害科に転院し、民間の療育や研究所などにも通ったが、自閉的な特徴は顕著になる。Gクリニックにて一時リタリンを服用したが効果なく、体調により抗鬱剤を服用している。

主訴：集団での問題行動と不適応。こだわりが強く、自分の言動がコントロールできず、パニックになり、大声や奇声を発し、落ち着くまでに時間がかかる。場の状況が意識できず一方的に喋り続けて制止がきかない。友だちとのトラブルが絶えないなど。

行動特徴：行動（表情）と内面が一致しないことが多く、やりたいのに「やりたくない」と言って皆の邪魔をしたり、友だちが泣いているのに笑ったりする。初めてのことやこだわり行動を止めるとパニックになるなど。

コンサルテーション（担任からの実態報告）

：毎日窓から物を投げる（水筒、筆箱、鉛筆、消しゴム、ノート、上履き、洋服、その他）。教室内でも毎日のように物を投げる（ランドセル、給食のおかず、本など）。マジックで10人の友だちの洋服やランドセルに落書きをした。学校外や傍の家に向けて上履き、石、体育に使うコーン、ボール等を投げる。屋根の上へ靴を投げる。学校外へ勝手に出る。廊下に水をまく。他のクラスの子の作品を窓から投げる。水の入ったバケツに友だちのノートを入れる。友だちの教科書やノートに落書きをする。

アセスメント：高機能広汎性発達障害（アスペルガー症候群）。幼少期の行動の聞き取りなどからも広汎性発達障害の典型的な特徴を示しており、4歳時にアスペルガー症

候群の診断をうけている。学校場面での観察においてもその特徴が散見される。

WISCⅢ（11歳時）の結果

全IQ95（言語性IQ104>動作性IQ86）でバラツキある。言語性内と動作性内ともに項目間のバラツキが大きく、得意と不得意が目立つ。この差が、認知や学習におけるつまずきの原因となっている可能性がある。知能水準は平均であるが、社会的な理解が未熟である。習得された知識に比べて実際の知識と判断の両方を必要とする「社会的理解」が明らかに劣っている。習得された知識が豊かで「読み能力」が強い。以上のことから、C男の集団不適応および攻撃行動はその障害特性に起因し、「社会的な理解の未熟さ」と「場面の状況判断・文脈理解の弱さ」によると思われる。C男の指導においては、自助資源である高い読み能力と習得された知識、視覚的な刺激を正確に認識する能力を生かした「視覚支援」を有効に活用できる。

3. 支援の目的と方法（コンサルテーション）

目的（対象：教員、保護者、Vo）

指導の方針と内容

個別の支援計画を作成し、それに併行して集団における一斉指導にも配慮ある支援が必要である。ソーシャルスキルトレーニングを取り入れ、1日1時間の授業とり出しなどにより社会的理解の学習を促す。C男の攻撃行動や対人トラブルの原因と考えられる「場面状況」や「文脈理解」の弱さを補い促進させるための方略を工夫する。

方法（対象：教員、保護者、Vo）

(1)自助資源を利用して：①混乱を避けるために、活動の予告をする。例えば、カードを目に見える位置に置き、終了したものからチェックする。②1対1の（少人数の）落ち着いた環境を設定する。C男の興味関心のある学習課題などを活用して自信もたせながらすすめる。

(2)ソーシャルスキル・トレーニング（社会的理解の学習を促すソーシャルスキル・トレーニングを取り入れる）：①周囲との良好なコミュニケーションの成立のため場に応じた応答行動を獲得するためのスキルの獲得、そのためには大人がモデルを示し、模範学習を行うことが有効。例えば、ゆっくりと数を数えて落ち着く。その場を離れ落ち着く部屋に行く。周囲の大人に助けを求める等のスキルである。②ソーシャルスキルとしての人とのかかわり方を学習し、集団適応力を高めていく。例えば、個別指導では挨拶や遊びへの参加の仕方、謝る、断る、お願いする等の基本的な対人コミュニケーションスキルの向上を図り、通常学級では獲得したスキルが活用できるような集団遊び等の活動を積極的に行っていく。自分の気持ちを言語化できるようにするトレーニングや、周囲に対して要求行動が出しやすいように生活環境を工夫する。

(3)場面状況や文脈理解の弱さを補うための方略：①基本的には、愛情深くC男の気持ちを受け止めつつ、周囲の大人が一貫した対応を行う。例えば、活動には、予告・リハーサルなど、見通しを持たせた上で取り組ませる。パニックには、危険がないように対応する。迷惑な行為は、その場で制止し、気持ちが落ち着いたら「どうしたらよかったか」について選択肢をあげながら一緒に考える。少しでも我慢したら、C男にわかるように褒める。②（支援の）大人が、場面状況を言語化してC男に伝え、理解を促進させる。5WHなど、場面を言語化し、場面の事実の裏にあり相手の感情についても、言語化し繰り返し伝えるようにする。

スーパービジョン（対象：Vo）一貫してVoの支援を尊重しながら行う。こういう行動をしたら叱られたとは言えるが、何が不適切なのか、どうすればよかったかは理解できない。情報理解する能力や応答能力はほ

は年齢相応と思われる。問題行動の背景には必ず不安があるので、状況に慣れるのを待つとともに不安を理解して取り除くような手だてが必要である。初めてのことは特に不安で、パニックになることもあるが、無理にやめさせたり、捕まえたりすると逆効果となる。こだわり行動も止めるとパニックになる。日によってむらがあり、小さなトラブルが絶えないので、下校するまで目が離せない。前もって「次は〇〇します」と声をかけておく。不適切な行動にも必ず原因があるので、その状態を受け入れてから今はこちらをやりましょうと指示するが、何度も繰り返し声をかけると逆効果なので、自発的に行動するまで待つ。出来たときは「そうできたね」としっかり認めることが大切。〇〇しないとダメ、ダメでしょう、遅くなる、早くしなさい、みんなやっているよ等の否定的な声かけはしない。得意なことに目を向け、伸ばして自信をつける。他の人と一緒に何かをして楽しかったという経験が必要。集団の中では時折アイコンタクトや名前を呼んでから全体指導をすると落ち着いて行動しやすくなる。

コンサルテーション（対象：保護者）保護者から学校への要望として、自分の気持ちを表現するのが苦手で、やりたいと思っても邪魔をしたり、困っていても笑ったりする。さぼっていたり、友だちにわざといじわるをしているのではないことを理解してほしい。

コンサルテーション（対象：教員）C男は他人の評価に敏感に反応する。イメージ通り進まないと落ち着かない。いつも五感を働かせているので心身が疲れやすく、周りの環境に過剰反応しコントロールできにくい。感受性が豊かで、見たり聞いたりしたことをやってもできない失敗経験をすると意欲を失い達成不安を示す。周囲が余裕をもって大丈夫だよと理解してもらえる状況では

落ち着いて行動できる。指導にあたっての配慮事項としては、刺激を整理し、必要のないところに注意を引かれなくようにする。見通しを示し、いつまでするか、いつ終わるかを示すこと、などである。

4. C男の変容と考察

経過：特別支援教室を学校生活の基盤となる場とし、友だちとの関わりを楽しみながら参加できる時間（朝の会、帰りの会、行事、特別活動等々）には交流学級に参加するという教育課程を考えた。まず、特別支援学級担任としっかりした二者関係を構築し、漸次それらの指導内容を実践していく。例えば、事前に予定を文字カードで示し、予告・リハーサルを行うと混乱しないで取り組めるようになった。パニックはまだ見られたが、校外への飛び出し等はなくなり、タイムアウトのための部屋を設けたところ、パニックは10分くらいでおさまるようになった。パニックがおさまった後に、「なにをしたかったのか」をよく聞き、「誰が」「誰に」「いつ」「どこで」「なにを」を一つずつ尋ねると、思いを伝えようとするが増えはじめた。少人数でのルールのある遊びを楽しめるようになった。ソーシャルスキルトレーニングで身につけた、「ごめんなさい」「ありがとう」「いいよ」のスキルを友だちとの遊びの中でも使うようになった。学習では、スケジュールボードを作り、課題提示するようにした。カードで課題ごとに分けて示したところ、自分ですすめるようになった。

当初は、数分間と教室におられず自分の席に着くこともなく、クラスメートの机の上を順番に飛び跳ねたり、教室の後ろに特別に作った段ボールのしきりの中の机で、大好きな昆虫図鑑を見たりして過ごした。すぐに教室から飛び出しては、中庭で大好きな虫探しを一時間中する。Voが支援に入ることになってからは、虫探しにもつきあ

いながら徐々に教室にいる時間を長くしたり、チャイムとともにいったん教室に戻るというルールを守れるようになり、段階的に行動を獲得し、2年度目には、教室で着席している時間の方が長くなり、3年度目には、机で学習ができるようになった。また周囲への攻撃的な言動や突発的な衝動性も減少し、パニックになったときには、どのように沈めていくのかということVoの援助で経験し獲得していった。こだわりの強さやいったんパニックになればコントロールがきかなくなることも時にはあるが、交流学級でもほぼ全体を通して通常の行動がとれるようになった。家庭でも、援助開始当初は公園に母親が付き添っても5分と他児と一緒に遊べなかったが、一人で友だちの家に遊びに行きしばらく遊んで帰宅することができるようになったと母親も驚くほどの変容がみられた。

中学も特別支援学級に在籍するが、得意な科目から始めて次第に交流学級での授業参加が増え、行動面での適応とともに、学習面での学力定着も図られていく。

事例2

1. 支援形態

教委からの依頼で学校と協議し、Voの派遣となる。朝から5限目までが教委が認めた協力員の時間枠となり、週に2回の6限目までの日をどうするかなど学校と協議し、6限目までの日は2限目からVoが入ることとする。

2. 実態把握

家族構成：開始時：父、母、D男（小学5年）、弟（小学2年）、弟（幼稚園年長）

主訴：高機能自閉症、ADHD、場面緘黙

経緯：D男は幼少期から電車が好きで、毎日電車の走るのを一日中眺めて過ごした。こだわりが強く、ちょっとしたことでパニックになる。小学校入学後も集団行動が苦手

で不安が続き、4年生時に病院で自閉症を伴うADHDと診断された。学校では休み時間に教室から飛び出したまま帰らず探すと逃げる、特定の友達への恐怖を訴える、などの行動がみられた。数字が得意で、友達とのコミュニケーションも数字でとる。「おまえの体重と身長を言え」とメモを好きな女子に渡し、嫌がられてもやめない。応用問題は苦手で、マークは得意。音が苦手で、予定変更にはパニック状態になる。5年生のクラスで女子とのトラブルがあり、学校で強く叱責され、それを機に学校では言葉が出なくなり、場面緘黙が続いた。

アセスメント：小学校5年時のWISCⅢ知能検査では、全IQは77、言語性IQ73、動作性IQ84で、ボーダーレベルで知的な遅れはないが、下位検査にばらつきがみられる。下位項目では、数唱の復唱などはずば抜けて高い。視空間能力は高く、積み木での模様構成や描画能力も高い。それに比して、言葉の了解や類似点など、抽象化した思考での理解が低い。高度なコミュニケーション能力を必要とする下位テストが特徴的に苦手である。意味づけや文脈の理解が苦手なため、日常生活の中で知識があっても社会化された自己表現力が不十分と考えられる。

3. 支援の目的と方法（コンサルテーション） 目的（対象：教員、保護者、Vo）

- (1)行動変容の目標の設定：教師とD男と親が、お互いに何について困っているかを話し合い、様々な解決方法を検討し、最も適切なものを選び、それを実行する方法を検討する。
- (2)個別教育プログラムの立案と作成：実態把握から個別指導計画の作成までを行う。支援チームのメンバーは、母親、担任、校長、コーディネーター（養護教諭、学年主任）、Voとその指導者（筆者）などからなる。

(3)コンサルテーションを通しての教員との連携による統合的アプローチ：① 家庭・学校・特別支援チームの連携、② 援助チームの情報の収集と役割分担、③ 援助に関わる教職員の共通理解を図る。

・D男の持つ困難性：① 社会・対人機能の欠陥、② 興味・活動の限局性、同一性への固執、③ 自尊感情、自己意識の不適切な発達。

(4)コンサルテーションやスーパービジョンを通しての教員やVoとの連携より

・家庭、学校環境の調整：1) 教室：学習しやすい環境の整備（過剰刺激のコントロール、落ち着ける・集中できる環境、時間・空間の構造化）。① 個別指導援助を行う別室を準備する、② 教室では、座席は担任教師の指導しやすい最前列とし、他児の視線の集中しにくい一番端席とした、③ 友人関係や、教師との関係への支援。2) 家庭：親子の話し合いを行う：① 学校不信の強かった親への助言、② 不在がちな父親の理解と協力への援助、③ 宿題中心の家庭学習、④ D男を家庭で認める（役割を決める）、⑤ 行動変容への目標をたてる。3) 二次的問題の発生の防止：① 周囲の子ども達からのいじめへの親子の強い被害感があり、こうした二次的問題の発生について、筆者らによる保護者へのコンサルテーションやVoの援助、③ 校内にほっとできる安全地帯や気分のイライラした時に落ち着く場所を設置する、④ いつでもSOSが出せるように配慮する、⑤ 行動の約束をする（カードなどの活用など）。4) その他：① 医学的治療としての、中枢刺激薬の服用については、効果が出なかったためにすでに中止されていた。② アセスメントの活用、③ グループセラピーの活用、④ 個別の教育指導計画の作成

4. D男の変容と考察

対人的なスキルの向上、周囲とのトラブル

や大人（教師）に対する緊張の軽減、集団生活にも適応的になる。小学校では普通学級、中学では特別支援学級に在籍するが、交流学級での掃除や給食などもほぼ集団行動をとるようになる。場面緘黙については会話は成立しないが、鼻歌や笑い声などが出るようになる。小学校では欠席した修学旅行に中学では参加し、卒業式ではステージに上がり皆と一緒に3曲を歌った。

高機能広汎性発達障害児は、知的な発達の遅れがそれほどないことなどから通常学級に在籍することも多い。しかし、一斉授業にはついていけないこともあり、特別支援教育が必要となり、また対人関係でも若干の配慮が必要となる。本事例では、心理教育や心理治療を担当するカウンセラー、学校の担任や養護教諭と家庭との連携の他に、教室の中にVo学生や院生が入るというチーム支援を、その指導助言やスーパービジョンを筆者が行うという形で実践した。援助チームとしての統合的アプローチの有効性やコンサルテーションやスーパービジョンの有用性が示された。

IV. 総合考察と今後の課題

これまでの支援活動を通してみえてきた課題など（橋本・塩見,2009）もふまえながら、本研究において新たにみえてきた課題もある。支援される側（対象児童生徒や保護者、学校）と支援する側（大学からのVoや専門的支援）それぞれの課題である。まず、支援される側の課題として、教育委員会の予算等による、対象児童生徒への時間数などの限界と同時に、支援希望の全ての子どもには支援がつけられないという構造的な限界もその一つである。さらに、支援する側の課題として、一つには、支援活動がカリキュラムに組み込まれていないことなどから、発達障害の子どもの特性に配慮した教材開発や授業づくりを

行う枠組み（機会や時間）の限界。二つには、筆者が行う院生や学生へのスーパービジョンがVoで行われていることから、時間設定の難しさや、多数の学校や院生学生へのスーパービジョンの時間確保の困難さ（オーバーワーク）など。こうした課題の解決もめざしながら、本研究では、学校現場にVo派遣して支援活動を行うことで、その課題の解決へのアプローチやその効果の検証を試みた。

その結果、いくつかの成果が確認された。院生や学生が現場で実践する中で得られる実感に基づく教材作りや対応の工夫から子どもたちの動機づけにもつながった。筆者のような臨床心理学や発達学の専門家が専門性を活かしたスーパービジョンを行うことで、子どもの特性により適切な支援ができることにつながった。通常学級在籍の対象児童生徒や、特別支援学級在籍の子どもの交流学級の教室に院生や学生が入ることにより、対象児童生徒へのモデリングのみならず周囲の子ども達の行動や対象児童生徒への対応のモデルとなる、あるいは、子ども同士の交流の促進に効果的になる。また、コンサルテーションや支援会議等を行うことにより、学校現場と支援側の大学との連携とともに、大学側の専門性を特別支援教育に生かすことができた。

このように本研究で、院生や学生による支援は、子どもの成長発達の支援や、社会性の向上に寄与するとともに、個別支援者である院生や学生の力量形成にもつながることが明らかになった。それらの背景に、スーパービジョンやコンサルテーションの重要性が確認された。またチーム援助の活用の意味や、学生Voの支援を活用することが、学生の教育的な意味と同時に学校教育現場への心理教育的支援という、二つの側面に有用であることが確認された。また、本実践はシステム構築という点においてはまだまだまだ模索しながらの途中経過であり、今後の課題もいくつか示唆された。

臨床心理学や学校心理学の視点からシステムの構築としての組織化をめざしスーパービジョンやコンサルテーションの重要性が確認された。

本実践では、臨床心理学や学校心理学の視点からシステムの構築としての組織化をめざして、個別の相談活動の他に、コンサルテーション、心理教育アセスメントとそれに基づく心理教育プログラム、個別の教育支援計画の作成への関与などが行われたが、先に述べたように、教員である筆者がスーパービジョンの時間をフレックスで確保しなければならない現状から、これらのカリキュラム化などの課題も残った。また、守秘や情報管理については学生と書面を交わすなどの手続きも今後は行いたい。本システムの構築と同時にその実施のための活動のガイドラインや学校用の実施マニュアルなどの作成が必要であることが示唆された。またVoや大学と学校のそれぞれの枠組みを構築することの必要性が示された。

参考文献

- 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 -コンサルテーション必携-
ジーアス教育新社, 18-20
- 石隈利紀・田村節子 2003 チーム援助入門
図書文化
- 学校心理士認定運営機構 2004 学校心理士
-理論と実践
- 学校心理士認定運営機構 2005 学校心理学ガイドブック
- 橋本秀美・塩見邦雄 2009 特別支援教育への学校心理学的アプローチ -大学と学校現場との連携によるチーム援助を通して- 日本学校心理士会年報 第2号
- 橋本秀美 2009 高橋依子編 スクールカウンセリングに活かす描画法 -絵にみる子どもの心
金子書房

- 橋本秀美 2012 友人関係に悩む不登校男子生徒の自己変容過程 - 認知療法的アプローチ
追手門学院大学 心のクリニック紀要
- 橋本秀美 2013 二次障害としての問題行動を繰り返すADHD中学子への心理教育的支援 - 特別支援教育専門家チームとSCとしての実践事例を通して- 追手門学院大学 地域支援心理研究センター 研究成果報告書
- 橋本秀美 2013 コンサルテーション・スーパービジョンの方法 学校心理士スーパーバイザー資格研修 学校心理士スーパーバイザー資格認定委員会主催 (於：九州産業大学)
- 皆藤章 2014 スーパービジョンを心理療法から考える 日本心理臨床学会 第8回地区研修会 (於：京都テルサ)
- 黒澤幸子・日高潤子 2009 臨床心理的地域援助としての学校支援学生V_o派遣活動のシステム構築, 心理臨床学研究, 27巻5号, 534-545
- 大山卓・廣澤愛子 2007 高機能広汎性発達障害の子ども心理臨床査定についての一考察 愛知教育大学教育実践総合センター紀要10, 15-24
- 塩見邦雄 (編) 2001 スクールカウンセリング - その理論と実践, 121-139 (橋本秀美)
ナカニシヤ出版