

継続型学校コンサルテーションの特徴と課題

— 特別支援教育臨床研究センター「しいのみ」の実践から —

Characteristics and Problems of Continuous School Consultation

尾 崎 啓 子*

Keiko OZAKI

I はじめに

近年、学校教育や児童生徒支援に関する法律や制度が次々に整えられる中、学校現場は「目標」や「整備」に追いつかず、多忙さゆえに教師が子どもとじっくり向きあう時間的、精神的ゆとりが失われている感がある。そのような状況の中、小学校では、平成19年4月から「特別支援教育」が始まった。これは、これまで「がんばりが足りない子」「親のしつけや愛情が不足している子」といった誤解を受けていた子どもたちと保護者に責任転嫁せず、それぞれのニーズに合った教育を行い、生涯発達を支援するという、視点の転換を促すものである。しかし、この理念に、システムも人的資源も追いついていないのが現状である（西本、2008）。

小中学校の通常の学級には、発達障害のある児童生徒や何らかの教育的配慮を必要とする児童生徒が在籍している。平成15年3月に、文部科学省調査研究協力者会議が発表した「今後の特別支援教育について（最終報告）」では、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒数が約6.3%の割合で通常の学級に在籍していることが報告された。広汎性発達障害やアスペルガー症候群、発達遅滞など、障害のグレーゾーンにあたり、障害特性がわかりにくく大人に気づかれにくかったり、成長してから他の子どもとの違いが目立ってきたりする場合もあり、同最終報告には反映されていないが個別の援助を必要とする児童生徒数は、報告数をかなり上回ると考えられる。

通常学校でこうした子どもたちを支える体制構築のために、校内委員会の設置、専門家チームによる巡回相談を含む他機関連携の推進、特別支援教育コーディネーターの指名、研修会の充実など、各学校で様々な取り組みが行われている。しかし、通常学校での障害児教育ほど、地域間格差や差異の大きなものはないという指摘がある（清水、2003）。特別支援教育に対する管理職の考え方や学校が置かれている状況によっても、取組格差は存在するであろう。学校生活に困難を抱える児童生徒に向けた適切な教育的支援を可能にするためには、児童生徒とその保護者に向けた支援はもちろんのこと、児童生徒と直接的に関わる教師たちへの、具体的で適切なサポートを行う必要がある。

埼玉大学教育学部は、附属特別支援学校との連携・協働により、発達支援相談室「しいのみ」（以下、「しいのみ」）を開設し、地域支援、学校支援を積極的に行ってきた。中でも、学校コンサルテーション（以下、コンサルテーション）を通じて、教師への直接的支援に力を注いでいる。

本論文では、過去6年間の「しいのみ」のコンサルテーション活動をふり返り、継続型コンサル

* 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター

テーションを行っている一学校事例を基に、コンサルテーションの意義と課題について検討する。

Ⅱ 特別支援教育臨床研究センター「しいのみ」における学校コンサルテーション活動の特徴と考察

「しいのみ」は、特別支援学校に期待される、地域の特別支援教育のセンター的機能の担い手として、また埼玉大学における地域貢献の一環として、教育学部障害児教育講座（当時。現特別支援教育講座）、並びに教育学部附属教育実践総合センターとの連携のもと、平成16年4月、附属養護学校（当時。現特別支援学校）内に開設され、6月より活動を開始した。その後の「しいのみ」での地域支援の取組は、平成17年度から19年度まで、文部科学省の現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）に選定され、幅広い活動を展開してきた。6年目を迎えた21年度に、地域支援活動と専門性のさらなる充実を目指し、発達支援相談室から特別支援教育臨床研究センターと名称を変更して、相談支援部門と臨床実践部門の2部門を置き、実践と研究に取り組んでいる。相談支援部門の主な業務は、①電話や来室による相談を受ける、②訪問要請によるコンサルテーションの実施ならびに関連する研究の推進、③学校や市町村などからの依頼による研修会講師派遣、の3点である。臨床実践部門は、主として、①通常学級で学ぶ発達障害のある児童のグループ指導の実施ならびに支援・指導法などの研究、②発達障害関連セミナーの開催、③発達障害教育プログラムに関する研究、を行っている。

「しいのみ」の開設時間は平日の午前9時から午後4時半までの間（ただし年末年始と夏期休暇中は変更あり）で、電話での相談、来室による相談に応じている。スタッフは、附属特別支援学校の副校長、教師ら5名と埼玉大学教育学部の教員（臨床心理士を含む）5名、専門相談員（臨床心理士を含む）4名で構成されており、障害児教育、臨床心理学、子育て支援、学校・教師へのコンサルテーション、スクール・カウンセリングなどに関して多様な専門性と豊富な経験を有している。相談、コンサルテーション、グループ指導など、活動すべての対象は、埼玉県内在住者、埼玉県内の学校としている。相談内容は、障害のある子どもに関するものであればどのようなものでも受け付け、相談、情報収集、学校訪問、グループ指導などのいずれも無料である。グループ指導を除き原則として継続相談はせず、できる限り近隣の相談機関・あるいは医療機関などを紹介しているが、年々継続相談が必要なケースが増える傾向にある。また、コンサルテーションも、単発型に加え、継続型が増加している。

コンサルテーション要請は、これまでそのほとんどがさいたま市内の学校園からのものだったが、さいたま市内の支援体制の充実に伴い、21年度は市外からの要請が市内からの倍以上となった。

一般的にコンサルテーションの定義は定まっていないが、「しいのみ」では石隈（1999）の言う“異なった専門性や役割を持つ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について話し合うプロセス（作戦会議）”の様式で実施している。

「しいのみ」が行うコンサルテーションの特徴は、要請を受けた学校園にスタッフが出向き、実際に対象幼児・児童・生徒の学校内での生活を参観して実態把握に努めた上で学級担任などと具体的な支援策を話し合う「訪問参観協議型」であること、訪問するスタッフは障害児教育の専

門家と臨床心理学の専門家がチームを組んで参観・協議にあたる「異なる専門性を持つチーム編成」であること、の2点が挙げられる。開設初年度は年間8校に訪問し、延べ実施回数14回であったが、徐々に活動が浸透し、訪問要請が多くなってきている。21年度は12月末までで17校に訪問し、164人の子どもたちについてのコンサルテーションを行った。今後、国や県、市町村による新たな支援策の拡大といった何らかの変化が無い限り、しばらくは、訪問要請数、延べ実施回数、対象延べ人数は増え続けることと思われる。

表1は、「しいのみ」開設以来のコンサルテーション実績を示している。平成18年度以降、訪問延べ回数は年間40回弱で安定しているが、訪問学校園数、対象延べ人数は、ともに年々増加していることがわかる。また、年を追うごとに幼稚園・保育園からの訪問要請が増えている半面、中学校からの依頼は少なく、20年度、21年度はゼロとなっている。

幼稚園・保育園からの要請数が伸びている要因として、特別支援教育の考え方が広まり、障害のある幼児の受け入れや支援・指導の充実を図ることへの意識が高まったことが考えられる。平成15年度から16年度にかけて文部科学省幼児教育課により「幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」が実施され、平成20年3月に「幼稚園教育要領」において障害のある幼児の指導支援について在り方が示されたことなどが背景となり、保育者の障害に関する理解と認識がより深まり、障害の状態に応じた個別の支援についても現場でのニーズが高まってきているのだろう。

表1 「しいのみ」における学校コンサルテーションの実績

年度		幼稚園 保育園	小学校	中学校	合計
16年度	校・園数	0	7	1	8
	延べ回数	0	13	1	14
	対象延べ人数	—	—	—	—
17年度	校・園数	2	9	2	13
	延べ回数	4	17	2	23
	対象延べ人数	4	27	3	34
18年度	校・園数	4	11	4	19
	延べ回数	4	29	5	38
	対象延べ人数	6	102	7	115
19年度	校・園数	3	11	2	16
	延べ回数	7	21	3	31
	対象延べ人数	33	80	3	116
20年度	校・園数	4	16	0	20
	延べ回数	6	30	0	36
	対象延べ人数	29	128	0	157
21年度 (~12月末)	校・園数	6	11	0	17
	延べ回数	6	21	0	27
	対象延べ人数	16	148	0	164

幼稚園における特別支援教育の実態だが、筆者が共同研究者とともに、平成18年から19年にかけて埼玉県内全幼稚園の保育者のうち協力を得られた1,423名を対象に行った調査結果では、今まで担当したクラスに「気になる子ども」がいたと回答したのは約97%で、非常に高い割合であった。また、全体の約42%は「気になる子ども」の保育の負担感が大きいと感じていた（吉川ら、2008、尾崎・吉川、2009）。「気になる子ども」の状態として指摘されたのは、「場面や状況の変化に適應するのが難しい」「すぐに手が出る」「落ち着かない」「パニックになる」など、衝動性や多動性に関する項目が多く、支援状況では「支援するべき状況かどうか悩む」「保護者に相談を勧めにくい」「適切な相談先がわからない」が上位を占めた。自由記述で「気になる子ども」の保育に関する感想を尋ねたところ、保護者との関わりに関する内容の他、気になる様子が幼児期の発達の特徴なのか障害によるものなのかかわからないといった保育への迷いや不安、発達に応じた適切な指導法を知りたい、他児保育との兼ね合いが難しいなど、保育そのものに悩む感想も多数見られた。専門家によるコンサルテーションは、このような保育者の抱える迷いや不安、ニーズに応える機能を備えているので、今後も幼稚園・保育園の活用数の増加が予想される。

他方、中学校からの要請が極端に少ない要因としては、第一に、スクール・カウンセラーの全校配置が考えられる。筆者が共同研究者と平成19年、20年に埼玉県とさいたま市の小中学校の特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）の一部を対象に行った調査研究では、中学校のコーディネーターは生徒支援を行う際の相談相手にスクール・カウンセラーを選択することが多く、他機関との連携・調整による支援は小学校に比べて有意に少ない結果であった（田嶋・尾崎、2008、田嶋・尾崎、2009）。中学校は、スクール・カウンセラーを中心に課題解決にあたる体制となっているのか、学校外の専門相談機関について情報を持たないのか、業務多忙で連携する機会が無いのか、など幾つか理由は推測できるが、他機関連携については今後の発展を待つ状況であるといえよう。中学生では、発達障害の特性の表現が、たとえば不登校や非行のような形となる場合があったり（文部科学省、2003）、教科担任制という制度の特徴で、個別の支援の必要性が教師にわかりにくいといった可能性があるため、「しいのみ」の中学校支援としては、研修会などで発達障害に関する知識の伝達に努めたり、コーディネーターやスクール・カウンセラーとの連携を強める方法をとる形が有効であろう。加えて、「しいのみ」の有する人的・物的（検査器具・専門書籍の貸し出し、宿泊棟の有料貸し出しなど）資源や活用方法紹介などを含めた広報活動が必要である。

学校種の別で見ると、小学校の活用件数が圧倒的に多い。その理由として、就学後に明らかになってくる障害特性を早期発見、早期支援する重要性が現場でよく理解されるようになったことや、実際に教師が対応に悩むケースが多々あること、先述の調査結果でも明らかになったが（田嶋・尾崎、2008、田嶋・尾崎、2009）コーディネーターを中心に外部支援を受け入れることへの敷居が高くないこと、などが考えられる。小学校の活用特徴の2点目は、対象人数の増大の他、同一小学校からの継続コンサルテーション要請が増えてきたことが挙げられる。年度途中ではあるが21年度の場合を見ると、A小学校が年3回、B小学校2回、C小学校5回、D小学校2回、E小学校3回、と5つの小学校が継続的にコンサルテーションを受けている。中でもA小学校は「しいのみ」開設以前から附属養護学校（当時）との連携をとっているため、担任教師らと一緒に、コンサルテーションのチームスタッフも、支援対象児童の成長発達を見守ることができると

いう貴重な経験を得ている。

次項以降では、A小学校を事例として継続型コンサルテーションの持つ特徴を述べ、コンサルテーションによる学校・教師支援の意義について考察する。

Ⅲ 継続型学校コンサルテーションの事例

Ⅲ-1. A小学校におけるコンサルテーション

A小学校は、これまで筆者を含めた複数の「しいのみ」スタッフによる一連のコンサルテーション研究報告において、様々な観点から事例として紹介されている(尾崎ら、2005, 尾崎、2006, 永妻ら、2006, 松田ら、2007ほか)。伝統校であり、生徒数1,000名を超える大規模校で、旧市街地と新興住宅地の両方から児童が通学している。特別支援教育に対する管理職の理解と協力があり、学校全体に、児童を中心に据えたおおらかで支持的な雰囲気が漂っている。コンサルテーションは平成15年度から始まっており、他に教師を対象とした研修会、支援対象児童に対する知能検査(保護者の依頼による)、グループ指導、保護者との面接なども行っている。コーディネーターは過去6年間で4人交代したが、全員特別支援教育の推進に前向きに取り組んでいる印象が強い。

コンサルテーションの方法は他の学校と同様で、午前中から学校訪問し、コーディネーターとの簡単な打ち合わせの後、複数の対象児童たちの授業中の様子を参観する。場合によっては、休憩時間中の遊びや給食、掃除時間の過ごし方など、様々な場面での行動観察を行い、行動様式や友達との関係の持ち方、教師との関わり方などの実態把握を進める。放課後に、各児童の担任教師、コーディネーター、管理職と協議を行う。協議内容は、まず担任教師から、対象児童の普段の様子、児童のどのような点に理解や指導の困難さを感じているのかを話していただく。その後「しいのみ」のスタッフが、各自の専門性に応じて、障害の状態像や具体的な対応例について話し、児童支援のポイント、ターゲットとなる課題は何か、その課題の緊急性について共通理解を深める。限られた時間の中で多数の児童について話し合うため、1クラス平均20分程度の協議時間ではあるが、内容のポイントを絞ることにより、有意義な時間となるよう努力している。

表2は、平成15年度から20年度までのA小学校におけるコンサルテーション回数と対象児童の人数を示したものである。同表から、平成17年度から年間コンサルテーション回数が増え、各学期に1～2回学校訪問していることがわかる。21年度も12月末までで3回訪問しており、今後もA小学校では継続型コンサルテーションを続けていくと思われる。対象児童延べ人数も、毎年20名から30名と多い。1回平均で5～6名が対象となるので、回数が増えると延べ人数も増えている。全校児童数が多いため対象児童数も多くなるが、学校全体に早期支援の重要性が浸透してきたことにより、コンサルテーション開始当初の「教師が指導に困っている子ども」を対象にするという観点から「学校生活で困っている子ども」を探そうという観点到徐々にシフトし、教師がみんな子どもたちを見守っている印象を受ける。

表2 各年度のコンサルテーション回数と対象児童・保護者の人数（平成15年11月～21年3月）

		15年度	16年度	17年度	18年度	19年度	20年度	合計
回数（回）		2	2	5	9	6	5	29
延べ人数（人）		14	6	18	30*	22	25	115
実数 （人）	男	7	6	9	11	7	9	49
	女	0	0	1	2	1	2	6
	保護者	0	0	1	1	0	0	2

* うち1名は、当初の対象者ではなかったが、コンサルテーション中に筆者が提案して対象者となった児童

実数の内訳を見ると、女子に比べて圧倒的に男子の数が多。A小学校では、教室内を歩き回ったり、教室から出て行くといった多動性や他の児童に暴力をふるうといった衝動性などが目立つ児童に男子が多いので、担任教師の注目も男子に集まる傾向にあるのかもしれない。あるいは、福島県の小・中・高校の養護教諭を対象とした調査で、発達障害があると思われる児童生徒数は男子が女子の約6倍いたという報告がある（鈴木・佐藤、2006）ように、男子が多い傾向がみられるとも考えられる。女子で対象となった児童は、とてもおとなしく話せないといったケースや、自分の関心事への強いこだわりから思い通りにならないとパニックになるといった自閉傾向、友だち関係が築けない、のような、他児とのトラブルや対応の緊急性・危険性が比較的少ないケースだった。18年度に筆者の提案で対象となったケースは、こういった一見何の問題もなく見える女子で学習面での遅れもないが、休み時間の友人関係のもち方などが気になり、継続参観して、後に自閉傾向があることがわかった児童である。コンサルテーションでは、目立たないが学校生活への適応に困難を抱えている児童に、教師が気づくための支援も重要である。

保護者との面接人数・回数は少ないが、17年度と18年度のいずれも、担任教師が保護者に専門家への相談を勧めて実現したものである。小学校ではスクール・カウンセラーによる巡回相談の

機会が月に数回と少なく、担任教師やコーディネーターの専門性では対応しにくい相談内容である場合、訪問型コンサルテーションの機会を利用することは1つの有効な活用法であろう。

図1では、A小学校コンサルテーションで対象となった児童の行動傾向（担任教師からの聞き取りと児童の行動観察から判断された障害の傾向）比率を表している。

15年度、16年度はADHD傾向をもつ児童に関する相談の占める割合が多かった。ADHD傾向のある児童は周りの環境から刺激を受けやすく、行動の自己制御が

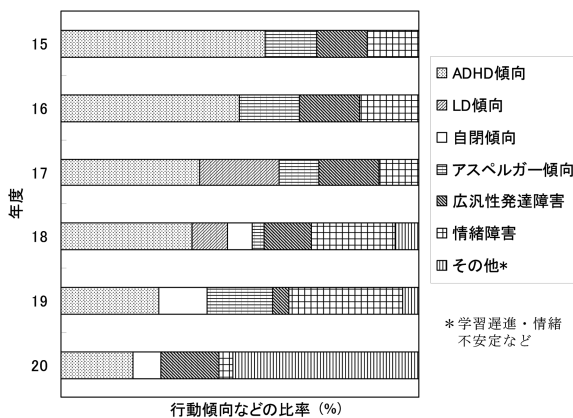


図1 A小学校コンサルテーション対象児童の行動傾向比率

しにくいという困難さを抱えるので、気になることが起こると教室から飛び出したり、気に入らないことがあると言葉より先に出たり、集中することが苦手だったり、教師から注目される機会が頻繁に起こった結果であると推測される。年々減少しているのは、対象となる児童が減ったというよりも、教師たちがコンサルテーションや研修、指導経験を積み重ねる中で、専門家の助言がなくとも児童の状況を的確につかみ、向かい合えるようになってきたことが大きいのではない。一方、広汎性発達障害、アスペルガー傾向、情緒障害は一定数でほぼ変わらない。情緒障害は20年度は少なかったが、対象児童の一人が、心身の成長と共にコンサルテーションの対象からはずれたことによる。また20年度に「その他」の比率が急上昇したのは、情緒不安定な児童についての話し合いが半数を超えたためである。複数の児童が表す、私語が止まらない、集団生活になじめない、などの困難さが教師とコンサルテーションチームの間で共有されたが、必ずしも発達障害だけにより起こる行動とは考えにくく、家庭を含めた環境調整や保護者支援も視野に入れた援助が大事であることが確認された。

なお、本論文では数を示さなかったが、対象児童の学年は1年生から6年生まで満遍なく広がっている。コンサルテーション開始当初は3、4年生の中学年が中心だったが、回を重ねるうちに低学年にも対象者が出てきた。その背景には、学校全体の障害理解が進み、障害のある児童に合ったより良い支援、教育を早くから行おうとする意識が高くなっていることや、幼小連携が進み、課題を持つ児童についての情報交換が行われるようになってきたことがあるだろう。また高学年の対象児童は、中学年から支援を続けている子どもが進級して、そのまま対象児として支援を受けているケースが大半である。コンサルテーションを続けていると、対象児の中に、訪問するたびにできることが増えていて成長ぶりに目を見張る児童が何人もおり、子どもが持つ可能性の豊かさとそれを引き出す視点の重要性、教師の根気良い指導が発揮する力の大きさに、改めて気づかされる。家族の協力が大切であることは言うまでもない。

Ⅲ—2. 考 察

A小学校コンサルテーションは、継続型、訪問型、チーム体制で行っている支援である。

継続型の長所は、何度も通うことによりコンサルタント（「しいのみ」のチームスタッフ）が学校になじみやすいため、迎える教師の側が構えず、コンサルタントに批判されないという安心感が生まれて教育実践をオープンにしやすくなることが挙げられる。訪問する日は、いつ、どのクラスを参観させていただいても、教師はいつも通りの授業を行っているので、児童の緊張感も軽減されて普段に近い様子を見せてくれやすいのではない。また、顔なじみであれば、対象児童の担任ではない教師と廊下の立ち話で情報交換できたり、昨年度までの様子を聞いたり、発達障害ではないが不登校気味の児童への対応が休憩中の話題に出たりと、学校の様子がよくわかる機会ができる。いわゆる「顔が見える」連携をとりやすくなる。そして、対象児童の状況や成長発達の具合も把握できるので、ターゲット課題の変化に応じた対応を考えることができる。対象児のニーズと教師の支援がかみ合った結果、対象児がのびのびと学校生活を送っている様子を見られることは、コンサルタントにとっても大きな喜びである。

訪問型の長所は、対象児童の日々の学校生活を直接見ることができるので、貴重な情報源であり、教師との協議もより具体的に現実に即した話し合いができることにある。教室の掲示物や児

童の着席場所、お気に入りのコーナー、他の子どもたちとの関係の持ち方なども見られるので、「掲示物の色数を控えるとよい」とか「前列の、情報刺激の少ない席にしてはどうか」など、環境調整にも言及できる利点もある。さらに、たとえば訪問当日に対象児童が廊下で大声で泣いているといったことがあると、教師と一緒に声をかけたり、コンサルタントがとる対応法を実際に教師に見てもらったりするなど、臨機応変な対応ができることも良い点として挙げられるだろう。

障害児教育と臨床心理学という異なる専門性を持つチーム体制で実施する良さは、児童の行動傾向についての見立てを複眼的に行い、障害特性、発達課題、家庭環境、他児との関わりなど様々な可能性を取り上げながら話ができることであろう。担任教師らと「こうかもしれない」「これも考えられる」といろいろな角度から話し合うことによって、対象児の困難さは1つの原因から生まれるわけではないし、対応法に正解があるわけでもないという当たり前のことが、より明確に伝わると思われる。

一方、これらの型には短所もある。コンサルテーションや巡回相談に関する課題として取り上げられることが多い、コンサルティ（教師）の自主性の問題である。訪問型相談は、学校側から見ると、子どものとらえ方や支援方法に迷ったり困ったりした時に、子どもが日常的に過ごしている学校の中で実態把握が行われ、その実態に応じた支援方法の助言を適宜得られるという大きなメリットがある（小田、2008）。コンサルタントの助言により、児童の課題に見通しをもって対応できるようになることで、教師の自信と気持ちの安定に役立つ反面、教師の悩みが深いほど、いつもコンサルタント主導でコンサルテーションが進むという状態に陥りやすい。緊急支援の場合は別として、通常のコンサルテーションの場合にはコンサルティの自主性をどう活かして行おうかが大きな課題といえよう（小林、2009）。日々の教育実践は教師が行うので、教師への支援方法の押し付けや、教師からの依存を招くようなアドバイス過多の介入は避け、教師の取り組み動機が高まるような助言内容、助言方法の工夫が必要とされる。

A小学校のコンサルテーションが始まって7年が経過した。個々の教師の児童理解と対応技術の向上が進み、学校側がコンサルテーションに求めるものも変わってきていると思われる。「しいのみ」と学校の連携を一層意味あるものとするには、毎年新しく学校ニーズを把握するために、ケース会議とは別にニーズを確認する話し合いを持つことが有意義だろう。また、面接や質問紙による効果評価を積み重ね、コンサルティの意識と行動の変容を確認することが肝要である。協議や研修の持ち方を次のステップに進め、担任以外の教師でも関心のある人が参加できるミニ研修会形式の協議にしたり、教師同士が児童支援実践を簡単にまとめて発表しあう事例検討会形式の研修会を開くようにしていくと、教師同士が学びあい支えあう気運が高まるのではないかと。

最後に、A小学校のコンサルテーションにおける課題として、児童の進学時における連携を挙げておきたい。新入学生を迎える際の幼稚園との情報交換は少しずつ定着している様子だが、中学校に進学する時の連携が弱い。平成18年度末に1度、A小学校で、近隣の中学校（対象児童が進学予定の学校）の管理職と教育相談担当教師ら、「しいのみ」のスタッフが集まり、対象児童への今後の支援について話し合いを持ったが、以後そういった機会はなく、中学校側から「しいのみ」への訪問要請もない。「しいのみ」チームとしては、幼小連携、小中連携といったつなぎの役割を、小学校と一緒にやっていくことが大事であろう。

IV おわりに

小林 (2009) はコンサルテーションに関する文献情報の1つとして、Meyers et al (1979) の挙げたコンサルテーションの4ステージについて紹介している。それによると、Meyers et al (1979) は、コンサルタントが“誰”をクライアント、コンサルティとして行うか、また関わり方が“間接的”か“直接的”かの別によりコンサルテーションを4ステージに分けている。LEVEL I は、コンサルタントが直接クライアントに関わる（いわゆる、カウンセリングと同じ）方法である。学校場面では児童生徒や保護者がクライアントになる場合がほとんどであろう。LEVEL II は、ケースを中心としたアプローチで、コンサルタントは教師によって集められた情報（例えば、教師による行動観察、補助教員による教師—子どもの相互作用の観察）を通して、クライアントに間接的に関わる。LEVEL III は、コンサルタントは教師に直接的に関わり、教師の感情や態度を変化させ、教師の“気づき”を促すことに焦点をあてる。コンサルティである教師自身への支援・介入が主となる。LEVEL IV は、学校システムそのものに介入する。

「しいのみ」のコンサルテーションはLEVEL II が主となり、特に児童本人、家族、担任教師の要望があった場合にLEVEL I のグループ指導や個人カウンセリングを行っている。2つのレベルの関わりから得た情報を基に、対象児童が、どのような場面で、どのように困っているのか、障害特性についての知識・対応方法・状態の見立てを具体的に教師に伝えることで、教師の積極性が増し、主体性が育つサポートとなると考えている。LEVEL III の実践はまだ数少ないが、対象児童に対する教師のとらえ方（認知）を、「周りが困る子」から「本人が困っている子」へと転換し、そのような新たな視点の獲得を助けるサポートを、今後展開できるとよいだろう。LEVEL IV は1つの大きな目標だが、発達障害セミナーで校内体制の構築の仕方を扱うなど、まずは研修の形で、できるところから始めている。

他機関との連携については、療育機関、行政との連携は進んでいるが、今後、医療機関との連携を充実させることが課題である。

単発、継続に関わらず、コンサルテーションに求められているものは、学校園の種類によっても違いがある。さらに、「しいのみ」には21年度は学童保育室からの訪問要請がきたり、発達障害がある子どもの親の会からの相談依頼があるなど、子どもに関わるあらゆる部署、人たちからの相談ニーズの拡大を感じている。学校内における保護者支援も含めて、コンサルタントには、多様なニーズに応えられる仕組み作りが求められている。

<参考文献・引用文献>

石隈利紀 (1999) : 学校心理学、誠信書房

尾崎啓子・櫻井康博・大美賀了・山下宏子・細渕富夫 (2005) : 発達支援相談室「しいのみ」における地域連携・相談支援の活動と課題、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、No. 4、15-25

尾崎啓子 (2006) : 発達支援相談室「しいのみ」における学校コンサルテーション活動、日本女子大学教育学科の会「人間研究」、42、19-25

尾崎啓子・吉川はる奈 (2009) : 私立幼稚園における「気になる子ども」の保育の困難さに関する調査研究、埼玉大学紀要教育学部、58(2)、197-204

- 小田浩伸 (2008) : 学校における巡回相談支援の実際、発達障害児への心理的援助 (鶴光代編) 第11章、金剛出版
- 小林朋子 (2009) : 学校での教師へのコンサルテーションに関する研究の動向と課題、心理臨床学研究、27、4、491-500
- 清水貞夫・青木道忠・品川文雄 (編) (2003) : 通常学校の障害児教育 「特別支援教育」時代の実践と課題を問う、クリエイツかもがわ
- 鈴木ひろ子・佐藤理 (2006) : 「通常学級にいる軽度発達障害のある児童生徒」の困難・ニーズの実態—第1報 福島県における公立小学校、中学校、高等学校の養護教諭調査から—、福島大学総合教育研究センター紀要創刊号、83-106
- 田嶋香子・尾崎啓子 (2008) : 埼玉県における特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、No. 7、75-86
- 田嶋香子・尾崎啓子 (2009) : さいたま市における特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、No. 8、43-52
- 柘植雅義 (2008) : 特別支援教育の新たな展開、勁草書房
- 永妻恒男・大美賀了・石塚清司・尾崎啓子 (2006) : 発達支援相談室「しいのみ」における学校コンサルテーションの効果と意義、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、No. 5、69-84
- 西本絹子 (編) (2008) : 学級と学童保育で行う特別支援教育、金子書房
- 浜谷直人 (編) (2009) : 発達障害児・気になる子の巡回相談、ミネルヴァ書房
- 松田聡子・大美賀了・永妻恒男・田嶋香子・尾崎啓子 (2007) : 学校コンサルテーションにおけるコンサルティとコンサルタントの変容、埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、No. 6、103-113
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003) : 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- 吉川はる奈・尾崎啓子・細淵富夫 (2008) : 幼稚園教諭を対象にした保育現場における軽度発達障害の意識調査に関する研究、埼玉大学紀要教育学部、57(1)、159-165
- Meyers J, Parsons RD, Martin R (1979) : Mental health consultation in the schools. San Francisco: Jossey-Bass.