

臨床発達心理学的観点に基づく個別の指導計画作成プロセスへの支援

— 中学校教育相談部への学校コンサルテーションの実際 —

Clinical Developmental Psychological Consultation for Junior High School Educational Counseling Section
: a Practice to Facilitate Processes of Constructing "Individualized Teaching Plans"

森 正 樹*
Masaki MORI

細 湊 富 夫**
Tomio HOSOBUCHI

【概要】 発達障害生徒の支援に関する特別支援教育巡回相談を実施した。ここにおいて中学校教師が、生徒への具体的な支援方法を検討するプロセスの促進を目的に、以下の諸点において学校コンサルテーション（以下、コンサルテーション）を継続した。

①校内での情報集約・共有を可能とするツールの開発と運用方法の提案、②生徒の行動観察の実施、及びこれに基づく検討用資料の提供、③教育相談部会と全校事例検討会における、参加者間の生産的検討のファシリテーション、④教育現場の支援機能を引き出す開発的関与を行った。さらに、⑤臨床発達心理学的観点をこれらのコンサルテーションに適用し、上記①～④では、発達支援のニーズと支援の手掛かりを、生活文脈と環境との関係性で捉える「観点と枠組」を教師に提案した。

そして、これらのコンサルテーションの経過で教育現場は、情報の有効活用と対話型の検討プロセスを経て、生徒への具体的支援方法を発想・整理し、日々の実践に根ざした「個別の指導計画」を記述・作成した。

これらを踏まえ、教育現場に実効性ある支援仮説の形成を促進する発達臨床の専門家の役割として、①情報の「収束・発散・循環」を検討プロセスに位置付ける関与、②検討プロセスの促進を意図した観察記録のフィードバックの工夫、③各教科と教師の異なる専門性を、多角的検討に活かす工夫、④対話を通じた検討プロセスの実体験の共有と蓄積、⑤組織のキーパーソンの機能開発と専門家の機能の計画的な移行、⑥教育現場の課題解決への自己効力感を高める関与の重要性について提言した。

【キーワード】 臨床発達心理学的観点・個別の指導計画・学校コンサルテーション

I はじめに—本研究の目的—

特別支援教育巡回相談事業は（以下、巡回相談）、専門家が教育現場に対して行うコンサルテーションの一形態であり、発達障害等の、特別なニーズを有する児童生徒への効果的支援の検討、及び支援体制構築に寄与する。しかし、巡回相談は間接支援であり、その効果は現場の直接支援者たる教師の実践に左右される。故に巡回相談は、専門性の一方的供与ではなく、教師と学校の主体的課題解決の促進を目的に展開される必要性がある¹⁾。

しかし、この目的の達成は容易ではない。巡回相談が十分な成果を産まない背景の一つに、教師の課題意識が支援の“how to”に偏重し、自身の体験や専門家がもたらす情報が教育内容に活用・統合されない現状を、先行研究は指摘する。そして、日々の実践に根ざした実効性ある支援仮説として「個別の指導計画」を記述できるよう、そのプロセスに関与する必要性を提起している²⁾。

それでは、実効性ある支援仮説の形成を促進するコンサルテーションとは如何にあるべきか？それは、単に形骸的な会議や一方的指導の場を持つことなく、実践の“言語化”を主軸に、教育現場と専門家との「対話」を進めることにある³⁾⁴⁾。また、ここでは、異なる専門性と背景を持つ両者が、児童生徒の支援方法の検討を進める際に、共有しうる「観点と枠組」が必要とされる²⁾。

しかし、巡回相談員から現場への専門性の押し付けは、両者間の協働を困難とし、現場の実践力の衰退をも招きかねない⁵⁾。ここで求められる「観点と枠組」とは、あくまで児童生徒の生活と実践者の仕事の実際に根ざしたものである。それは、児童生徒の発達理解とその支援ニーズの把握に於いて、①生活の場で生起する事象やエピソードを、具体性と個別性に於いて理解し、②空間的・時間的文脈で、これらを意味づける視点である。そして、③個体としての能力のみに着目せず、家庭・学校・地域

* 埼玉大学教育学部非常勤講師

** 埼玉大学教育学部特別支援教育講座教授

など、周囲の環境との相互性において捉えようとする視点でもある⁶⁾。さらに、こうした発達の観点や検討の枠組をコンサルテーションにおいて提起することで、教師自身による、該当児童生徒の発達支援に関する具体的・生産的な検討が促進されることが期待される⁷⁾。

そこで本研究では、巡回相談の訪問校にて、「観点と枠組」の提起・共有を主軸とした、対話型のコンサルテーションを行う。そして、発達障害生徒の「個別の指導計画」を検討する教育現場のカンファレンスに参画し、そこでのアクションリサーチを通じて、①発達支援のニーズを日常性と生活文脈で捉える観点を、教育現場へ提起・共有する手法、②情報と人的資源を、実践上の課題解決と協働に繋げる関与の方法を検討する。さらに、これらを踏まえ、③教育現場、特に中学校が実効性ある支援仮説を主体的・創造的に形成・記述するために、発達臨床に従事する専門家がなしうる、コンサルテーションの在り方について、考察と提言を行うことを目的とする。

II 学校コンサルテーションの概要

1. 支援概要

1) 支援目的：高機能広汎性発達障害を有する生徒の学校生活における対人関係及び社会性の発達支援を、該当校の教職員が主体的に展開できるよう、「個別の指導計画」の作成への関与を通じ、その実践上の課題解決プロセスを促進する。

2) 支援対象：公立H中学校の教育相談部の教師（担任・特別支援教育コーディネーター・養護教諭他）、及び全校教師を対象とした。

3) 実施期間：[前期] 20XX年4月～20XX年10月、[後期] 20XX年11月～（予定）。前期は該当生徒の「個別の指導計画」作成プロセスへの関与を行い、後期は「個別の指導計画」に基づく、各教科の授業研究に関与する。本研究は、前期分の支援内容に基づく報告である。

4) 支援方法：上記期間（前期）、本研究者（臨床発達心理士）はH中学校に巡回相談員として6回訪問し、該当生徒の保護者との面接、生徒の授業場面及び学校生活全般の行動観察を実施し、教育相談部会のカンファレンス、及び全校事例検討会に参画した。

2. 該当生徒と学校概要

1) 該当生徒：A君男子、本研究の開始時の年齢は13歳。

(1) 成育歴：出生時の分娩異常なし。定額・座位・歩行の獲得に遅れは認めず。始語は2歳。その後アイコンタクトの乏しさ、常同行動の多さ（体の回転）に保護者が気付き、B療育センターにて受診。高機能広汎性発達障害とされる。障害児の通園施設にて個別療育と集団療育、保育所との交流保育を経て就園。その後、「友人関係を大切にしたい」とのご両親の要望もあり、小学校の通常学級に就学した。小学校卒業後、同校区のH中学校（通常学級）に入学し、現在に至る。

(2) 学校生活：社会性や対人関係に以下の困難を認めた。

a) 友人の意図の読みとりが苦手なことで勘違いによるトラブルが散見（例：親切で荷物を持ってくれた友人を“どろぼい”と叱る）。b) 場面・状況に合わせた行動が苦手。c) 授業中の教師からの説明の理解が十分ではない。d) 教科や学習内容により興味や集中に著しい格差がある。e) 予定変更への不安や抵抗感が強い（例：座席の変更により混乱、教師に抗議をする）。

一方、数学の計算問題等を得意とする。書字に強い苦手意識を持つが、パソコンを用いて年齢相応の作文が可能。授業中の発表を好み、給食や清掃当番を律儀に行う。

2) 学校概要：全校生徒372名、全教員数22名の中規模校。住宅街と農村地域を校区に持つ。発達障害生徒の支援に関しては、教育相談部の教師が校内でイニシアチブを持ち、ここに所属するA君担任が、特別支援教育コーディネーターを兼任した。巡回相談等の校外の専門家の支援は、本研究開始の4年前より年2回程度の研修が実施されていた。なお、研究の開始に先立ち、研究目的と内容、個人情報の遵守、成果の還元、諾否の自由意思の尊重等について保護者へ説明し同意を得た。併せて、H中学校学校長、同校教師に承諾を得た。

III 学校コンサルテーションの経過

1. 情報収集・整理・共有の促進（20XX年4月～同5月）

コンサルテーションの開始にあたり、巡回相談員は担任も含めた、教育相談部の教師の相談主訴を確認した。それは、「どんな工夫をすべきか？」というA君への具体的な支援方法を問うものであった。同時に、「支援を担任だけでなく、全校の共通課題としたい」「支援方法を、もっと多くの教師で共に考えたい」と、校内の協働体制づくりへの課題を、教育相談部は提起した。

こうしたニーズの確認を経て巡回相談員は、教育相談部とともに、「個別の指導計画」の検討の準備段階に入った。まず、生徒に関する情報の集約と活用を、全校教師に促す関与を行った。つまり、「発見・報告・共有」カード（以下、「報告カード」）の導入と運用を教育相談部に提案した（表1）（図2-b）。これは、A君の実態と支援ニーズ、及び実践に関する情報を、全校の教師から収集するツールとして作成したもので、この書式には、(Q1) 生徒の抱える困難、(Q2) 教師の疑問や課題意識、(Q3) 既存の支援方法、試行中の取り組み、(Q4) 生徒の適応的な行動への着目等の「観点と枠組」が項目として設定された。

一方、教育相談部はこの提案を受け、同書式が教育現場に負担感なく受け入れられ活用されるために、その項目数や用紙サイズ（A5版）、項目配置等の修正を行った（図2-j）。さらに、教育相談部は職員会議にて、報告カードの目的説明と、記入の協力要請を行い、回収を担当した。回収方法は、可能な限り「手渡し」とされた。これは、回収時に“会話の機会”を伴わせることで、学校内の情報交流を活性化させる意図による（表1-注2）

表1 「発見・報告・共有カード」(要約・抜粋)
—個別の指導計画・情報収集用—

生徒名 □□ □□君	記入者
	生徒との関わり (クラス・教科・部活・日常等)
Q1	本人の「困り感」「苦手な面」を具体的にお書きください。
Q2	ご自身が感じている実践上の疑問・課題をお書き下さい。
Q3	「実際に試している働きかけ」その結果をお書きください。
Q4	本人の「上手くやっている」「得意な面を發揮している」姿やエピソード等、具体的にお書きください。
Q5	学校全体で共有したい事柄を、自由にお気軽にお書き下さい。(気づき・発見・提案・その他)

注1)エピソード等を、場面・状況・学習内容・周囲の関わり(教師・生徒)も含めてお書きください。注2) 1学期中、□月□日まで、○○教諭までお渡しください。その際、口頭でもお話しください(簡単な立ち話で構いません)。

参照)。

「報告カード」の回答は、A君担任をはじめ各教科担当、部活顧問等、計8人の教師から得た(図2-r)。ここで集約された情報は、効果的な働きかけの発見の報告や、具体的支援方法の提起を含んでいた。例えば、授業での指示の具体性の重要性、教科書や便覧の挿絵等、視覚情報を活用した注意喚起の方法、本人の見通しと不安軽減に繋がる質問や確認のスキルの尊重、本人に予測を可能とする状況づくりの配慮等が散見した。さらに、報告カードがもたらしたこれらの情報は、後日、教育相談部会での検討に活用され(図2-k 1)、個別の指導計画の「基礎プラン」の一部として、全校事例検討会に供さ

れた(表3-C欄、[card]印を付した記載内容)。

2. 教育相談部会での関与(20XX年6月~同7月)

教育相談部会でのカンファレンスに先立ち、巡回相談員は同校にてA君の全日の行動観察を行った(図2-c)。ここでは、理科・国語・体育・数学・英語・休み時間・給食・HR・部活等、複数の異なる教科の授業場面及び日課での言動やエピソードが記録された。これらの記録は、A君・教師・周囲の友人の3領域について時系列で記載され、(後の検討の利便をはかるため)行動ごとに番号が付された。

続いて、「個別の指導計画」(基礎プラン)の検討を目的とする教育相談部会カンファレンスが開催された[担任である特別支援コーディネーター(兼任)、養護教諭、教頭、巡回相談員の計4名が参加]。ここで、先に回収された「報告カード」の集約結果が呈された。さらに、巡回相談員が行った行動観察記録は模造紙大に拡大コピーの上、テーブル上に展開され、参加者がこれを囲んだ(図1中・写真1)。

このカンファレンスで、巡回相談員は一方的な助言を自戒し、参加者との対話を通じて検討プロセスを促進する立場をとった。同時に、こうした自らの意図を参加者に伝えた。そして、これに併せ、「発達と支援ニーズを考えるヒント集」を作成・配布した(表2)(図2-e)。ここには、既に集約された「報告カード」や机上に展開された行動観察記録の各エピソードから、参加者がその背景や意味を読み取り、支援の手立てを発想する一助とするための「観点と枠組」を記載した(表2)同ヒント集には、①教師が日々接する事象への着目のヒントを記載した。(表2-01~05)。特に、生徒の生活や教師の実践の「日常性」に着目する視点を重視した(表2-01)。②個人の特性への着目を促す項目も配置した(表2-06~08)。③生徒の行動の表面的理解に終始しないよう、行動の背景・意味を考える視点や枠組みを記載した(表2-09~11)。

表2 発達と支援ニーズを考えるヒント集 [抜粋・要約]

◇観点と枠組◇	
<p>1 日々向かい合う具体的な「事象」「行動」への着目</p> <p>□01 学校生活の日常に目を向け、具体的なエピソードを挙げましょう。</p> <p>□02 実践内容、環境(人的・物的)にも目を向けましょう。</p> <p>□03 「失敗」同様、「成功・達成・参加」の姿にも着目しましょう。</p> <p>□04 毎日の実践に即して、「自分の言葉」で発想してみましょう。</p> <p>□05 支援の方向性やエッセンスを表現できる「キーワード」は?</p>	<p>4 「関係性やシステムにおける理解」(人的・物的環境との相互作用)</p> <p>□12 俯瞰的に、子ども・教師・友達・家庭間の関係を観ましょう。</p> <p>□13 周囲の教師や友人などは、どう反応し、関わっていますか?</p> <p>□14 適応的行動が「出やすい」「出にくい」場面間、どんな違いが? (働きかけ、課題や教材、活動内容、日課や時間・場面や状況の比較)</p> <p>□15 各エピソードの中で、関連するもの・影響し合っているものは?</p> <p>□16 「よい循環・悪い循環」はありますか?(二次障害の予防的観点)。</p> <p>□17 今は、教師や友人の援助を必要とし、次の段階で可能なものは?</p>
<p>2 個人の特性(発達状況・障害を含む)への着目</p> <p>□06 「苦手なこと」・「得意なこと」の双方に着目しましょう。</p> <p>□07 その行動は、生活年齢(実年齢)に相応のものでしょうか?</p> <p>□08 “もともと持っている”特性・傾向はありますか?</p>	<p>5 長期的・短期的な文脈における発達理解</p> <p>□18 そのエピソードが生じた時、その前後の状況も確認しましょう。</p> <p>□19 そのエピソードは、ご本人の歴史の中で、どう解釈されますか?</p> <p>□20 エピソードの中で リスクに繋がるものは?</p>
<p>3 「意味の理解」(行動の表面だけでなく、背景と意味を考える)</p> <p>□09 似たようなエピソードを、幾つか集めてみましょう。</p> <p>□10 ご本人には、相手や周囲の状況が“どう見えて”いますか?</p> <p>□11 その行動はご本人にとってどんな意味があるのでしょうか?</p>	<p>6 校内(外)の資源と人材に目を向ける</p> <p>□21 日頃、「普通に」行っている事柄で“支援”になっているものは?</p> <p>□22 学校の内外で、支援の機能を果たす人・もの・場所は?</p>



図1 支援仮説の対話型検討プロセス(教育相談部会におけるカンファレンス・要約と抜粋)

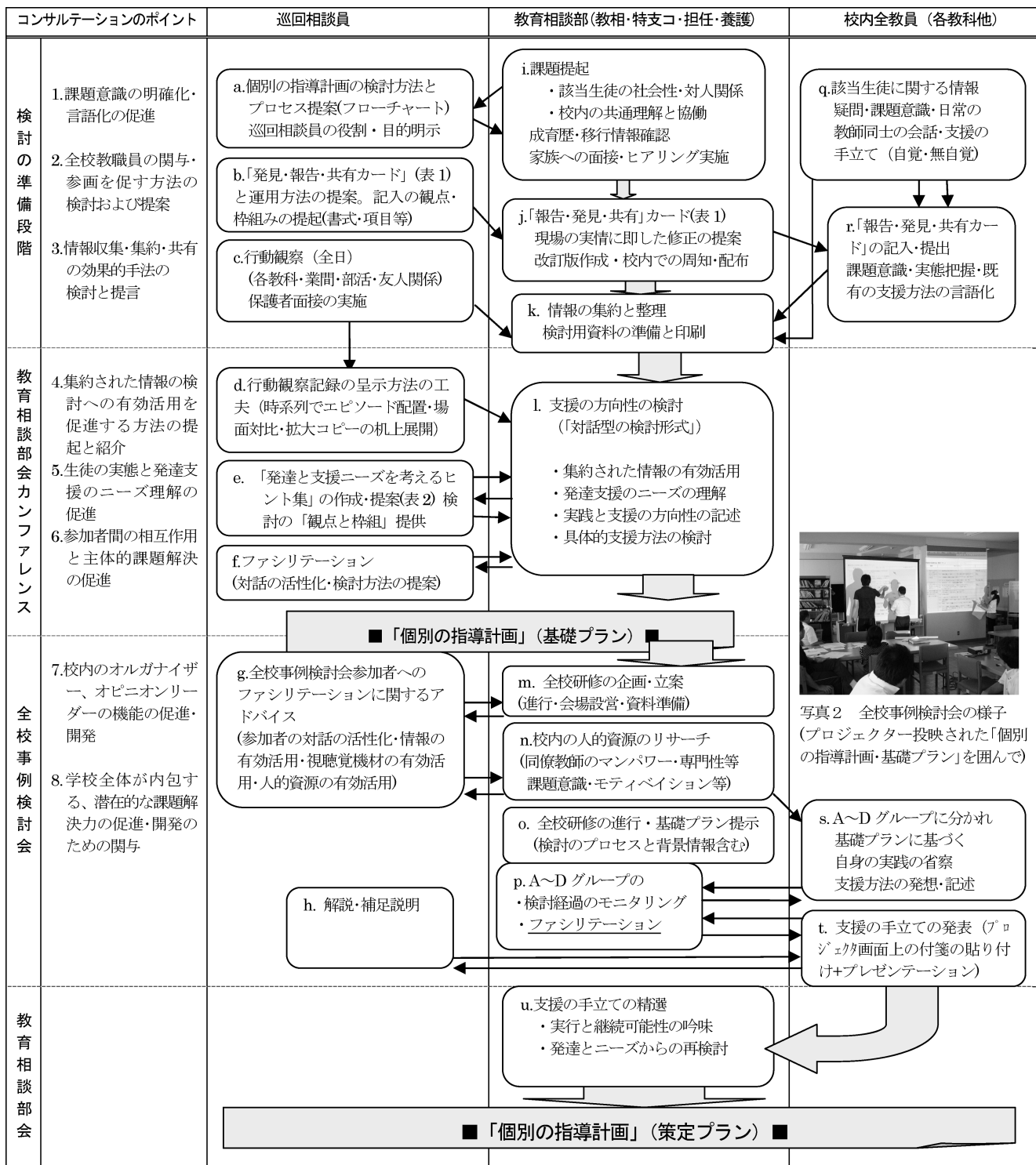


図2 H中学校「個別の指導計画」の検討プロセス(前期)

表3 個別の指導計画・基礎プラン 及び全校事例検討会検討内容等 (要約・抜粋)

A. 実践・支援の視座	B. 実践・支援の「キーワード」	C. 支援の手立て (実践例・アイデア・教材や授業の工夫・関わり方・言葉かけ等々)	
1. 「分かりやすい」コミュニケーションを工夫	□01 「視覚的な情報」を有効活用し、理解の一助とする	[card] [card] [観察]	「便覧・教科書などの写真つきの本で、興味をもてる」(Y 教諭) 「資料集の絵の部分を目指すと、課題に注目」(K 教諭・社会) VTR 理科教材への集中(↑)
	□02 言語的な説明の「具体性」「シンプルさ」「情報量」に留意	[card] [card] [card] [巡回]	「長い言葉にはのってこない。短い言葉に興味」(S 教諭) 「指示は具体的に短く出す」(K 教諭・国語) 「複雑な事柄はイメージしにくく、単純な事柄は理解」(K 教諭・社会) 指示代名詞・婉曲表現・省略の多い表現の多用を避ける。
	□03 メッセージが“自分に言われている”と分かる配慮	[カフェ] [カフェ]	個別に「○○君、～をやるよ」と事前にはっきり伝える。 「説明時、全体に話をしつつ個別にも声掛け」(例「○○君わかった?」)
	□04 テーマ・トピック・文脈を共有できる、説明や会話を工夫	[card] [観察] [card]	「(机上に教材を準備させ)、今、どの部分を学習しているか」明示 (K 教諭・社会) 「今、Aくんが読んでくれた所だけけど…」(文脈理解の“橋渡し”) (K 教諭・国語) 「知ってる国」の発表等 (既存の知識の活用)。(K 教諭・社会)
2. 他者の「気持ち」への気づき、「場面や状況の意味」の理解を促進	□06 TPOに応じた適切な行動、優先順位を教える。	[カフェ] [カフェ] [観察]	「全体利益と自分の都合の優先順位をプレートで示す。」 「今、何をやる時間なのか、周囲を見てみよう」と声をかける。 「今は、○○する時です」(急に“ダメ”と叱るのではなく)
	□08 暗黙の了解・前提が分からない場合は、それを言語化・明確化して伝える。	[カフェ] [カフェ] [巡回]	「迷った時は、○○君の行動を見てみよう」(他の生徒の行動をモデルにする) 相手の気持ちを言語化して本人に伝える(「こんなことをされたらどう思う?」)。 時には、周囲の気持ちの“通訳”“翻訳”。
3. 「まとまりある」理解と「見通し」を持って、諸活動に参加できるよう場面や課題に留意	□09 活動の「手順」と「ゴール」を分かりやすく示す。(特に複数の動作が連続する作業・課題において)	[card] [カフェ] [カフェ] [card]	「単純な作業の繰り返しで、いいものを作る」(S 教諭) 「活動の流れや手順を示したプリントを配付」 「日課の変更点は朝のうちに本人に連絡」 「(活動に関して)、本人の質問を尊重。納得できるよう話す。(K 教諭・国語)
	□11 本人からの自発的な質問・確認、適切な援助の要請を尊重する	[card] [card] [カフェ]	「(どくだみ茶を) “どうやって作るの?” と質問できた」(K 教諭・社会) 「本人から質問してくるとき、納得できるように話す」(K 教諭・国語) 心の準備の時間を与える、事前に予告も大切。
4. 教師や生徒同士の関わりへの参加を促進、認められるチャンスを	□12 社会的スキルを明示する。	[card] [カフェ] [カフェ]	「すれ違った時、挨拶+気候の話」(Y 教諭) 「してもらって嬉しい時には“有難う”と言おうね」 教員も生徒たちも、積極的に「ありがとう」と言う(姿を本人に見せる)。
	□14 「居場所」「仕事」を確保し、達成した姿を、肯定する。	[card] [card] [カフェ]	「発表できた場合に、拍手される」(機会を積極的に用意) (T 教諭) 掲示物の交換等の役割を担ってもらおう。(K 教諭・国語) 清掃活動への参加(雑巾・机ならべ等) (K 教諭・国語)

◇本表の構成◇

本表は全校事例検討会にてプロジェクト上映された、個別の指導計画基礎プラン(本表A・B欄が該当)に、参加者が支援の手立てを、付箋により貼りつけた状態を(本表C欄が該当)、要約・抜粋の上、再構成したものである。

◇略号◇

[card]⇒「発見・報告・共有」カードの記述内容から抽出(記入者担当教科等)
[観察]⇒巡回相談員の行動観察記録より抜粋
[カフェ]⇒全校事例検討会でのカンファレンスにて、提案された支援方法等
[巡回]⇒巡回相談員からの助言・提案

④生徒の支援のニーズを、人的・物的環境との相互作用において理解する視点も記載した(表2-12~17)。中でも、教師の働きかけ、各種の課題や活動内容、場面や状況などの“違い”を比較検討しながら、生徒の適応的な行動を引き出しやすい諸条件を考える思考の枠組を重視した(表2-14)。

そして、巡回相談員自身も、このヒント集を積極活用し、参加者との対話の中で、「検討方法の提案」を適宜行った(図2-f)。そのファシリテーションの具体例を図1に示す。まず巡回相談員は、各種エピソードへの着目を促した(図1-a)。つぎに、机上に展開された行動観察記録の読み取りの「観点と枠組」の一つとして、A君の集団活動への参加や、課題への積極的取組みが観察されやすい場面(ピンク)と、観察されにくい場面の(ブ

ルー)、蛍光ペンでの「塗り分け」を提案している(図1-b、写真1)。この作業を通じてカンファレンスの参加者は、VTR教材や板書のある場面、教師のポインティングを伴う指示が出された時に、彼の授業参加や課題への集中が見られること、その反面、教師の言語的説明が冗長になりがちな場面で注意散漫や意欲の低下が生じやすいことを指摘している(図1-①②)。

これに応じて、巡回相談員は、このような参加者の“気づき”を、校内のより多くの教師間で後日共有しやすいよう、“キーワード”を当てはめるよう促している(図1-d)。そして、参加者は、こうした対話のプロセスを経て、「視覚情報の有効活用」という支援の重要な方向性を再確認するに至った。併せて、このキーワードは、「個別の指導計画」の基礎プランB欄に記載されることとなっ

た(表3-01)。

さらに巡回相談員は「検討方法の提案」を続けた。次は、教育現場の教師が、謂わば“当たり前”に行っている平素の指導例への着目を参加者に促した(図1-f)。例えば、「さっき〇〇君が言っていたようにね…」など、「さっき～」「今…」という言い回しを、国語教師が授業中に頻回に用いている事実を採りあげ、こうした言動が持つ支援としての機能と意味を問うた。これに対し、参加者は「通訳と橋渡し」という表現を当てはめている。さらにこれを受けて、巡回相談員は、状況理解に躓きを示すA君にとっての“通訳”の必要性、授業や会話に於いて理解・共有できない文脈を“繋ぐ”橋渡しの重要性を指摘した。そして、この支援の手立ては、「個別の指導計画」の基礎プランB欄に盛り込まれた(表3-04)。

かくして、巡回相談員は「観点と枠組」「検討方法の提案」を駆使しながら、対話を通じた思考と検討をカンファレンス参加者に促した。この中で、参加者はA君の支援仮説のアウトラインを構成し言語化した(表3「個別の指導計画」基礎プランB欄01～14)。

3. 全校事例検討会での関与(20XX+8月～10月)

教育相談部会カンファレンスで作成された「個別の指導計画」(基礎プラン)は、全校事例検討会において、全校教師に提案されることとなった。これに先立ち、巡回相談員は教育相談部と協議し、全校事例検討会の当日、より多くの教師の主体的な参加を得る手立てを検討した(図2-g m)。

まず巡回相談員は、①プロジェクターでのスクリーンへの投映による基礎プランの提示方法を提案し、当日の参加者が、発想・提案した「支援の手立て」を投映画面に、直接、付箋で貼り付ける手法を提案した(図2中写真2)。②参加者の発言や対話を促す、ファシリテーションの方法をアドバイスした。一方、教育相談部は、③校内の各教師の担当教科やA君との日頃の関係性等を踏まえ、検討会当日、より対話と情報交換が活性化されるグルーピングとメンバーの組み合わせを設定した(4～5名×4グループ)(図2-n)。

全校事例検討会当日、教育相談部の主導により検討は進行した(図2-o)。まず、グループ毎の検討に先立ち、教育相談部により、「基礎プラン」の概要が解説された。この際、先の教育相談部会のカンファレンスにて導かれた、「実践・支援のキーワード」が、当日の検討の「観点と枠組」として参加者に提起された(表3-B欄)。併せて、その「実践・支援のキーワード」に至った、先の教育相談部会での検討プロセスの概要と、関連する具体的なエピソードも併せて紹介された。

そして、上記の「基礎プラン」の提案を受けて、各グループにて「支援の手立て」が検討された(図2-s)。この間、教育相談部の教師は各グループを巡り、発言と対話のファシリテーションを担った(図2-p)。さらに、各グループにて発想・提案された「支援の手立て」は付

箋に記入され、プロジェクター上映された「基礎プラン」のC欄に、直接貼り付けられ、各グループの参加者が発表した(図2中写真2)。

そして、当日のこうした検討の場において、巡回相談員の関与は、各グループの発表への補足的解説等、必要最小限に留まった(図2-h)。

全校事例検討会当日の参加者は17名。この場で各グループから提案された「支援の手立て」は計47件(枚)。参加者一人あたりの提案件数は2.76件であった。また、既出の「報告カード」に記入された提案も含めると、総提案数は計81件に及び、H中学校の教師、一人あたりの提案件数は3.68件であった。(ただし、内容の類似・重複した提案も含む)。さらに後日、こうして提起された数々の「支援の手立て」は、教育相談部により精選され、最終的に「個別の指導計画」の「策定プラン」が作成・実行された(図2-u)。

IV 考察 教育現場が実効性ある支援仮説を形成するプロセスを促進するコンサルテーション

1. 本研究での学校コンサルテーションを振り返って

本研究では、広汎性発達障害を有する生徒の支援を進める教育現場に対して一各種書式・ヒント集・カンファレンスでの発問等を通じ一生活文脈に即して該当生徒の発達支援のニーズを理解する「観点と枠組」を提起した。そして教育現場との「対話」を通じたコンサルテーションを進めた。

こうした支援の経過で、H中学校におけるA君の支援方法の検討プロセスに、以下の成果が確認された。まず、第1点目は、生徒の実態と現場の実践に根ざした、“具体性の高い”支援仮説が形成・記述されたことである(「個別の指導計画・策定プラン」)。第2点目は、校内の教師の「協働への参加機会の拡大」である。「報告カード」の導入や全校事例検討会は、校内のより多くの教師からの情報収集を可能としたが、同時に、検討プロセスへの関与の可能性を拓げるものであった。第3点目は、教育現場の「主体的な課題解決の促進」である。「個別の指導計画」の一連の検討プロセスにおいては、教育現場から、多数の支援の手立ての積極的提起があった(81件)。第4点目として、「教育現場の潜在的機能の開発」の可能性が示唆された。特に、コンサルテーションの経過で、教育相談部の教師は、全校事例検討会などの、学校全体の検討のプロセスにおいて、より確かな主体性・主導性を発揮するに至った。

このことから、コンサルテーションにおいて、教育現場の教師は、校外からの専門的支援の単なる“受け手”ではないことを再確認したい。さらには、現場での実践の主体者であることは勿論、各々の仕事に開発的に対峙し続ける、志向性と専門性を持ちうることを銘記したい。

2. 教育現場との相互性で展開する発達臨床の専門性

1) 情報の「収束・発散・循環」を検討プロセスに位置付ける

既述のように「報告カード」により全校から集約された情報は、支援仮説、つまり「個別の指導計画」に盛り込まれた(収束)。そしてこれを通じ、各教科や部活動など、学校生活の多様な局面でA君に関与する全校の教師らに、支援方法が呈示された(発散)。今後は、各教師がその授業の中で、各種の実践を試み、その結果に関する情報は再び集約され(収束)、当初の支援仮説が検証・修正されるであろう。

このように、情報の“収束と発散”そして“循環”のシステムを、校内の検討プロセスに位置づける関与は、効果的なコンサルテーションの技法のひとつと考えられる。そして、発達臨床の専門家は、この循環を傍観するのではなく、ここに自らの専門性を位置づける姿勢が必要である。つまり、教育現場が生徒の発達のニーズの理解と、支援の手掛かりに繋がる情報に着目し、これを効果的に扱うための「観点と枠組」を、提供する専門性が期待される。

2) 検討プロセスの促進を意図したフィードバックの工夫

巡回相談員はA君の行動観察を行い、その記録の形式はエピソードに通し番号を付し、日常の日課に合わせ、時系列で配置したものであった。かつ、その拡大コピーを教育相談部会に供している。その目的は、単なる情報伝達ではなく、むしろ情報を以て検討プロセスを促進することにあった。事実、生産的な検討がここでなされた。

巡回相談に於いて、発達臨床の専門家は児童生徒の教育現場での行動観察を行い、その結果を教育現場にフィードバックする。そして多くの場合、それは説明・報告という形式をとる。しかし、もし専門家が現場の課題意識、協働や問題解決の水準に即したフィードバックの方法をデザインできれば、現場の主体的な課題解決を促進しうることが期待される。その可能性を、本研究の経過は示唆している。

換言すれば、教育現場へのコンサルテーションを担う発達臨床の専門家には、「学校に、この子のどんな情報を伝えるか?」のみならず、「どんな伝え方の工夫をすると、この情報が現場の実践で活きるのか?」という発想が求められる。

3) 校内の異なる立場・専門性を多角的検討に有効活用

小学校と異なり教科担任制をとる中学校においては、複数教員による、生徒の実態把握の仕組みを構築することの重要性が指摘されている⁸⁾。この点は、中学校や高等学校段階にまで、発達障害生徒の支援体制を拡充する上での喫緊の課題の一つである。

本研究においても、巡回相談員は「報告カード」の提案や全体事例検討会を通じ、生徒に関する広範囲の情報の収集に関与した。さらに教育相談部会では「発達と支援ニーズを考えるヒント集」等を活用し、情報整理の観

点を提起した。同時に、“異なる”教科や学習場面で、A君の適応的行動の様相を比較検討する検討方法を重視し、頻回に教育相談部会の参加者に提案している(表2-14)(図1-b)。

こうした関与の経過で、H中学校の教師は、校内の“異なる立場”の各教師からの提案・報告を効果的に活用し、「個別の指導計画」を作成した。この成果から、適切な情報活用支援が行われれば、「教科」という中学校教師間の立場や専門性の違いは、課題解決と協働の“足かせ”にはならず、むしろ多面的な生徒理解と、多様な支援方法の発想の可能性を開くと考えられる。さらには、校内の異なる立場の教師が相互の専門性を尊重・発揮し合い、共通の目的に向かうinter professional workも期待される。

4) 対話を通じた検討プロセスの実体験を共有・蓄積する

教育相談部会のカンファレンスにおいて、巡回相談員は一方的助言を行ってはいない。これに代えて、「検討方法の提案」を頻回に行い、参加者との「対話」を通じ、検討のプロセスを促進している(図1)。さらに、巡回相談員は、参加者の質問に答えるだけでなく、自らも参加者に質問を投げかけている。一般的に、発達臨床の専門家が教育現場に対して行う“質問”は、アセスメントのための情報収集の意味合いが大きい。しかし、ここでの質問は、参加者とともに、生徒の発達のニーズの気付きや、効果的支援の発見に到達するための手段であった。このように、教育現場との「対話」を駆使し、その課題解決を支援することは、効果的なファシリテーションの技術であると考えられる。

さらに、教育相談部の教師は、当初は巡回相談員からファシリテーションを受ける側であったが(図2-f)、後に、全校事例検討会に至っては、校内の同僚教師に検討を促す立場、つまりファシリテーターたる役割を担ったことにも着目したい(図2-p)。同時にこの場で、教育相談部の教師は、先行する教育相談部会のカンファレンス(図1)を踏まえ、A君の発達のニーズと支援の在り方を、背景と根拠を踏まえて、校内の同僚教師に明確に説明している。

このことから、巡回相談員と教育現場が対話を通じた「検討プロセス」の実体験を共有・蓄積することが、現場教師の課題解決や協働を促進する可能性が示唆された。

5) 組織のキーパーソンの機能開発と専門家の機能移譲

前述のように、全校事例検討会での基本プランの説明と提案において、その主導的役割を担ったのは教育相談部の教師であった。そして、これに先立つ教育相談部会では、巡回相談員は、教育相談部の教師に、生徒の発達支援のニーズを把握する「観点と枠組」を頻回に提案していた。つまり、巡回相談員は、「何に着目し、どう考えるのか?」といった、謂わば、自身の専門性の“手の内”をオープンにしたと考えられる。また、H中学校への介入の初期段階から、自らの“立脚点”と関与の“目的”

を明示してきた（図2-a）（例「実践の主役は学校・巡回相談員は黒子」）。

このように、発達臨床の専門家が、その専門性を可能な限り「開かれた」ものとし、自らの役割と立場を明らかにしながら、教育現場のキーパーソンとの継続的な協働関係を結ぶことで、学校組織の潜在的な支援機能の開発を促すことが期待される。そのためには巡回相談員が、訪問校への関与の開始時点で担っている多様な機能を、徐々に教育現場に移譲していく計画性と志向性を持つ必要がある。

6) 課題解決への自己効力感を高める関与

臨床発達心理学的な観点に基づく発達支援では、児童生徒の生活の場で実際に生起するエピソードに着目し、これを具体性と個性に於いて捉え、空間的・時間的な繋がりや広がりの中で、意味づける視点を重視している。

本研究のコンサルテーションは、こうした発達理解の「観点と枠組」を教育現場に提案し、実効性ある支援仮説の検討プロセスに応用する試みであった。例えば本研究で報告した、教育相談部会での検討プロセスでは、「日常のエピソードへの着目」を重視する観点が（図1-a）、検討のファシリテーションに適用された。これらの「観点と枠組」は、（何か特殊な方法論や用語ではなく）、まず“いつもの学校の風景”に着目することをスタートラインにしている。そしてこの前提は、より多くの教師がカンファレンスに参加する上での、“関の低さ”と“言語化のしやすさ”に繋がっていたと考えられる。その意味で、「実践者の言葉で仕事を語れる」ことは、カンファレンスでの検討と対話のファシリテーションを行う上で不可欠の前提である（表2-04）。

次に、「生徒と環境の関係性への着目」や（図1-i）、「適応的行動の生起しやすい、場面や状況の比較検討」という「観点と枠組」も多用された（図1-u）。こうしたファシリテーションは、教師からの具体的な支援の手立ての発想・提案に結びつきやすかった。さらに、生徒を取り囲む「環境」の一部としての授業、教師自身の在り様への省察を促していた。その一例として、全体事例検討会に参加した数名の教師は、「A君のことだけじゃなくて、自分の授業にも新しい発見があった」と語っている。このことは、校内の「授業研究」に位置づいた学校コンサルテーションのニーズと可能性を示唆している。

さらに、重視されたのは、「（教育現場で）日常“当たり前”に行われている指導の中に支援機能を発見する」（図1-ke）観点である。教師が行っている関わりの中にこそ、“支援の手掛かりが見つかる”という実体験は、教師と教育現場の「課題解決への自己効力感」を高める可能性がある。故に、学校コンサルテーションの担い手たる発達臨床の専門家は、教育現場の実践に関心と共感を抱き、現場の実践から得られる情報の価値を知り、これを尊重する姿勢を決して欠いてはならない。

【謝辞】

本研究にご理解とご協力を頂きましたA君とご家族の皆様、ならびに、H中学校の教職員の皆様に、深く感謝申し上げます。

【文献】

- 1) 森正樹（2008）：特別支援教育における教師の課題解決と協働を促進するコンサルテーション—巡回相談における生産的なカンファレンスの検討—。宝仙学園短期大学紀要33, 7-16.
- 2) 森正樹（2010）：保育・教育現場の主体的課題解決を促進するコンサルテーションの研究—特別支援教育巡回相談の失敗事例の検討から—。宝仙学園短期大学紀要35, 39-49.
- 3) 大伴潔・森正樹・藤野博（2010）：通常の学級への効果的な巡回相談に向けて—特別支援教育に関する教員のコンサルテーションニーズの分析—。特別教育研究費事業小1プロブレム研究による生活指導マニュアル作成と学習指導カリキュラムの開発 小1プロブレム研究推進プロジェクト報告書, 182-193.
- 4) 森正樹（2011）：学校コンサルテーションによる保護者支援に関する教師の専門性の開発—モデル事例を活用した校内研修の試み—。埼玉県立大学紀要12, 137-145.
- 5) 浜谷直人（2009）：発達障害児・気になる子の巡回相談—すべての子どもが「参加」する保育へ—ミネルヴァ書房。
- 6) 麻生武（2011）：臨床発達心理学における「臨床」の意味。本郷一夫・金谷京子編著、臨床発達心理学の基礎（pp1-21）ミネルヴァ書房。
- 7) 森正樹（2011）：思春期・発達障害児童への発達支援—特別支援教育巡回相談におけるカンファレンスの実際—。長崎勤・藤野博編著、臨床発達心理学理論と実践④（p161-174）ミネルヴァ書房。
- 8) 柘植雅義（2009）：思春期・青年期の発達障害をめぐる教育の現状と課題。臨床発達心理実践研究4, 14-20