

学校コンサルテーションから考えるセンター的機能のあり方 (1)

—コンサルティや学校の状況に応じたコンサルテーションスキルの検討—

山内 明 美 埼玉大学教育学部教育学研究科発達臨床支援高度化コース
名越 斉 子 埼玉大学教育学部特別支援教育講座・大学院教育学研究科

キーワード：学校コンサルテーション、特別支援学校、センター的機能、課題解決

1. はじめに

わが国では、障害者の権利に関する条約に批准したことを受け、共生社会に向けたインクルーシブ教育システム構築を目指すために、その基盤となる特別支援教育の推進が求められている（文部科学省, 2012）。特別支援教育は、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、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、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである（文部科学省, 2007）。また、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン（文部科学省, 2017a）では、全ての学校において校長のリーダーシップの下、学校計画の柱の一つとして、特別支援教育の充実に向けた基本的な考え方や方針を示すことが必要とされており、具体的には①特別支援教育を学校全体として行うために必要な体制の構築（組織対応）、②特別支援教育に関する教員の専門性の向上（資質向上）、③特別支援教育についての児童等、保護者及び地域への理解啓発（理解推進）、④特別支援教育に関する外部の専門機関等との連携の推進（外部連携）があげられている。こうした動向から各学校は、学校の規模や実情に応じて、学校としての方針を決め、特別支援教育を主体的・組織的に充実させていく必要がある。

文部科学省の答申（2005）では、地域の特別支援教育を推進していく上で、特別支援学校には中核的な役割を担うことが期待されており、教育上の高い専門性を生かしながら、小・中学校を積極的に支援していくことが求められている。そして、地域の特別支援教育のセンター的機能について、各特別支援学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当であると留保しつつ、その具体的な内容として、①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能の6つの機能を例示している。

小中学校等の教員への支援機能として行われている巡回相談では、教師の実践方針の明確化、教師間や保護者との協力関係及び専門機関との連携強化（浜谷, 2006）や実効性のある支援仮説（森・細淵, 2012）が教育現場に生み出されることが期待されている（森, 2015）。しかし、その効果は現場の教師の実践に左右されるため、巡回相談は特別支援教育に関する間接的支援として、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がある（森・細淵, 2012）。この目的に合う手法として、コンサルテーション（以下コンサル）がある。学校現場で行われるコンサルについては、実践研究が数多く報告されており、教師に実践の言語

化を促すことが実効性ある特別支援教育の実現に不可欠であること（森・藤野・大伴, 2012）や現場の実践者のエンパワメントを目指すためには、巡回相談員と現場の課題解決プロセスの共有及びそれを可能にするカンファレンスの有効活用が重要となること（森・林, 2012）が重要な観点として指摘されている。しかしながら、コンサルの具体的方法論については未だ整理しきれていない現状がある。

「特殊教育」から「特別支援教育」への転換から10年が経過し、特別支援教育を取り巻く状況の変化や一人一人の教育的ニーズが多様化する中、特別支援学校には今後ますます地域の実情に応じたセンター的機能の展開や工夫が求められ、それぞれの地域や学校においてそのあり方を検討するための何らかの指標やモデルが提示されることが必要である（石橋, 2017）とされている。

そこで、本稿では、特別支援学校の巡回相談におけるコンサルスキルに着目して、各学校の主体的課題解決と校内支援体制構築の促進という観点から地域の特別支援教育を推進していくための手立てを整理することで、特別支援学校のセンター的機能のあり方について検討する。

2. センター的機能の現状と課題

2-1 全国の実態

文部科学省の特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査（2017b）によれば、小・中学校等の教員への支援機能については、相談延べ件数及び1校あたりの平均件数とも年々増加傾向にあり、特別支援学校として、地域の特別支援教育に関する相談ニーズに対応している。センター的機能を実施する上での課題としては、「地域の相談ニーズへ応えるための人材を校内で確保すること」及び「多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること」があげられている。また、小・中学校等においては、「全教員が特別支援教育の重要性について理解していること」、「特別支援教育実施のための校内体制を構築すること」及び「特別支援教育コーディネーターの専門性の向上を図ること」が課題とされている。このような課題があげられている中、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン（文部科学省, 2017a）において、センター的機能は一律に行われるものではなく、地域の実情に応じて柔軟に対応するべきであり、取り組みの妥当性や効果を確かめ、適宜改善すること、特別支援学校教員は、地域の各学校の相談に対応できるように専門性を高める必要があるとされている。特別支援学校は、地域の特別支援教育を推進するため、地域や各学校の実情を適切に把握し、学校組織としてどのように支援していくべきか検討するとともに、教職員のセンター的機能に対する意識を向上させ、地域の相談ニーズに対応することのできる専門性を持つ人材を育成していくことが必要である。

2-2 埼玉県の実態

埼玉県は、県立特別支援学校のセンター的機能の在り方についてのガイドライン（2009）を作成し、特別支援学校のセンター的機能について整理をしている。この中でも、各特別支援学校が、具体的な内容・方法や手続きなどを、各学校の特性や実情、地域や小中学校等の実情を踏まえ、適宜工夫を加え弾力的に対応できるようにすることが必要であるとされている。

小・中学校等の教員への支援については、巡回相談として、各特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（以下Co）が対応していることが多い。巡回相談件数については、全国の調査結果と同様に毎年右肩上がり増加しており、特別支援学校のCoは、限られた人数と時間の中で試行

錯誤しながら日々業務に追われている。対応すべきケースが多いため、同じ学校に複数回巡回することが難しく、その場だけでの相談になり継続的に支援することが難しい。また、複数回の巡回により変容が見られてきた学校でも、新年度には教員の異動によって、校内の特別支援教育に対する理解や支援体制が相談当初の状況に戻ってしまう学校もある。さらに、相談内容として障害に対する判断や具体的な就学先について指導助言を求められることなども多い。名越・森（2017）も、地域の教員や学校のニーズや実態が多様化・複雑化してきている中、特別支援学校のCoは、自身の役割以上のことにも対応しようと日々奮闘していると報告しており、システムとしてのセンター的機能の整備の必要性を指摘している。このように特別支援学校のセンター的機能の課題は、特別支援教育に対する理解の広がりや継続的に支援することの難しさがあるだけでなく、センター的機能そのものへの理解や目的の共有の必要性も生じさせている。

こうした状況の中、巡回相談において教員と学校の主体的課題解決の促進を目指す学校でのコンサルが目立って来ており、特別支援学校のCoを対象とした研修会等で取り上げられるようになってきている。しかし、研修の機会は年に数回と限られており、間接的支援のための専門性を向上させるためには、十分とは言えず、Coの試行錯誤による自己流のコンサルをせざるをえない現状もある。コンサルのスキルアップをはじめ、特別支援学校のCoとしての専門性向上と次期Coの育成は大きな課題となっている。このような現状について、名越・森（2017）は、地域の多様な実態・ニーズへの対応が可能となるよう、担当者のニーズにあった研修にするための見直しの必要性も指摘している。各特別支援学校における地域の実情に応じたセンター的機能の取り組みの工夫だけでなく、県全体として各学校や地域の課題解決に向けたセンター的機能のあり方の検討、改善をしていくことが急務であり、これらに取り組むことで、センター的機能の質的向上が図られるのではないかと考える。

2-3 所属校の実態

第一筆者の所属校は、肢体不自由特別支援学校であり、肢体不自由のある児童生徒への支援を中心にCo 2名が、学校でのコンサルを行いながら継続的に巡回相談にあたっている。現場の巡回相談に対するニーズや対象の児童生徒への理解などを事前に把握し、カンファレンスにおいて対象児童生徒に対する情報の共有や課題意識の明確化を図り、担任や学校の主体性を発揮した課題解決を目指している。しかし、肢体不自由のある児童生徒については、支援経験のなさや実態と教育的ニーズの把握の難しさから、具体的な支援方法を検討することに難しさや専門的な知識が必要だと感じている担任や学校が多い。そのため、課題関与に消極的で、特別支援学校のCoの提案や助言に受動的になりやすく、主体的な課題解決に結びつきにくいケースが多く見られる。相談で実施しているコンサルについては、主体的課題解決や校内支援体制の構築を促す効果的な方法について整理されておらず、担当Coがケースごとに試行錯誤しながら行っており、Co同士の情報共有やケース検討が難しくなっている。担当Coのマンパワーによる対応は、学校組織としてのCoの専門性向上や次期Co育成を図りにくくする。特別支援学校として、センター的機能を発揮し続けていくためには、校内の体制整備を進めるとともに、地域の各学校の主体的課題解決や校内支援体制の構築を促す効果的な支援の手立てについて整理、検討をする中で、Coの専門性向上を支援し、次期Co育成を図っていく必要がある。

3. 学校コンサルテーション

3-1 学校コンサルとは

コンサルは、「異なった専門性や役割を持つ者同士が、児童生徒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）」と定義されており、自らの専門性に基づき他の専門家の子どもへの関わりを援助する者をコンサルタント、援助を受ける者をコンサルティと呼ぶ(石隈, 1999)。学校コンサルとは、学校の間で行われるコンサルを言い、コンサルティは子どもの担任や校長、教頭等教育実践や教育管理の専門家であり、コンサルタントは、教育や心理、医療や福祉の専門家である。特別支援学校のセンター的機能の場合は、特別支援学校の教員やCoがコンサルタントになる。学校コンサルの目的は、支援を必要とする子どもに関わる教員等の教育活動を通して、子どもの抱えている課題の解決に向け、より一層効果的に展開するよう支援していくことにある(国立特別支援教育総合研究所, 2009)。石隈(1999)は、コンサルを通しての問題解決のプロセスを①パートナーとしての協力関係作り、②問題状況の具体的な定義と目標の仮の設定、③問題状況の生態学的アセスメント、④目標の設定および問題解決の方針と方略の選択、⑤問題解決方略の実践、評価、フォローアップとしている。

また、国立特別支援教育総合研究所(2009)によると、学校コンサルには、二つの性格がある。一つは、現に展開している問題状況について、できる限り迅速に介入・対応し、解決に導いていくことである。もう一つは、今後の状態変化を予測しながら、予防的に対応を考えていくことである。つまり、子どもの課題解決に向けた支援策を検討するだけでなく、職場の人間関係作りにも配慮したり、学校全体での特別支援教育に対する理解を進めたりすることなどを行うということである。巡回相談における学校コンサルでは、コンサルティを対象児童生徒の担任だけと捉えるのではなく、学校全体をコンサルティとして捉え、コンサルティがクライアントの課題解決に主体的・組織的に関与するよう支援していく必要がある。そして、コンサルティが「自分の仕事」の中でクライアント(対象児童等)に関する実践上の諸課題を主体的に解決することを目指し、コンサルタントはそのプロセスに促進的・間接的に関与することが期待されている(森, 2010)。

3-2 コンサルスキル

学校コンサルにおいて、コンサルタントとコンサルティは互いの専門性を生かした相互作用により、クライアントへの支援における困難や課題を整理し、解決を図っていく。名越(2017a)は、教育現場における学校コンサルを進めていくためのスキルを、以下のように整理している。

①アセスメントスキル

- ・コンサルティの主訴、実態を把握する
- ・クライアント(子供)、学級の実態を把握する
- ・学校組織の実態、キーパーソンを把握する
- ・カンファレンスの作戦・展開を考える

②ファシリテーションスキル(問題状況の整理)

- ・コンサルティの言葉を使ってクライアントの強みと問題の同定を助ける
- ・コンサルティの言葉を使って学級の強みと問題の同定を助ける
- ・コンサルティの言葉を使って指導の強みと改善点の同定を助ける

- ・上記三つを学校組織と絡め、強みと問題の全体像の理解を助ける

③ファシリテーションスキル（今後に向けての計画）

- ・問題、目標、支援の計画を具体的な言葉で整理するのを助ける
- ・取り組むべきことや優先順位づけの判断を助ける
- ・組織的対応につなげる（カンファレンス参加者の工夫、教委などとの連携を含む）
- ・PDCAサイクルにつなげる（記録の工夫、指導・支援計画の活用を含む）

④フォローアップスキル

- ・進捗、問題解決の状況を確認する
- ・継続的な励まし・動機づけを行う
- ・必要に応じて後任や協働機関・者への引き継ぎ・情報提供を行う
- ・他のクライアントやコンサルティへの応用・拡大を促す

これらのスキルにより、目の前で生じている困難や課題を整理することができ、石隈（1999）の述べる問題解決のプロセスを効果的に進めていくことが可能になる。学校コンサルの中で、どのコンサルティにどのスキルを活用していくべきかについては、コンサルタントとコンサルティの相互作用に基づくため、一概には整理できないが、コンサルタントがクライアントの実態把握だけでなく、コンサルティの実態も適切に把握し、それぞれのスキルがコンサルティの状況のどの部分を促進し、コンサルティの抱える課題解決にどのように機能するのか理解しておくことで、コンサルティの変容を生じさせることができる。

3-3 学校コンサルにおける課題

学校コンサルにおいては、学校や園が持つ潜在的な支援機能が開発されることが期待され（森, 2010）、相談に当たる際には、直接該当の子供を指導するのではなく、担任の先生たちが子供を効果的に指導できるように、担任の先生たちを支援しなければならない（名越, 2017a）とされている。しかしながら、地域の小中学校等において、相互の専門性に基づく対等な関係性の構築や協働した課題解決が進まない状況があり、期待する効果を生まない対等性の課題（浜谷, 2006）が指摘されている。学校コンサルにおいてコンサルタントとコンサルティの関係は、対等であるべきだが、コンサルティやクライアントに対する情報共有と理解が不十分になってしまうと、コンサルタントの一方的な指導助言になりやすく、コンサルティの主体性が損なわれ、受動的な課題関与を生じさせてしまう（森, 2010）。また、関係者間の連携が形骸化し、巡回相談が教育現場の特別支援の具体的な実践に必ずしも結実しない事態（森・藤野・大伴, 2012）やコンサルティからコンサルタントの役割以上のことを求められてしまうなどの実効性の課題が挙げられている。こうした状況から、学校の支援機能の開発が妨げられ、コンサルの効果が広がりにくくなるという応用性の課題も生じている（名越, 2017b）。これらの課題の背景には、学校コンサルに対する相互理解が不十分であることが考えられる。学校コンサルは、コンサルティの相談要請から開始される。様々な専門性や背景を持つ関係者同士が協働するという文化に慣れていない学校現場において、コンサルティは、相談要請をした段階で助言を受ける立場という意識になりやすい。そこで、コンサルタントは、学校コンサルが互いの専門性を尊重しながら課題解決を図っていく取り組みであることと自身の専門性や役割について説明をしていく必要がある。

3-4 学校コンサルによる効果的な支援を行うために

巡回相談における学校コンサルの課題を踏まえ、学校や園が持つ潜在的な支援機能を開発する(森, 2010)ためには、コンサルタントとコンサルティが学校コンサルの目的と互いの専門性を共有、理解しながら学校コンサルを実施する必要がある。学校コンサルの目的と互いの専門性を理解することは、協働関係を構築しやすくする。そして、コンサルティは自身の専門性について振り返る機会が与えられ、課題解決においても自身の専門性を活かした方法を検討することができる。専門性を活かした課題検討が組織的に行われるよう、カンファレンスの中でコンサルティの専門性を促進することができれば、学校や地域の特別支援教育を推進していくことが可能になるのではないか。そのため、コンサルタントとコンサルティの相互作用に基づくコンサルスキルの活用には、クライアントの実態把握だけでなく、コンサルティの実態も適切に把握する必要がある。中でも、学校や地域の特別支援教育を推進していくために必要な主体的課題解決力と校内支援体制の構築について、把握していく必要がある。また、これらを促進するための学校コンサルでの具体的な支援技術や視点については、先行研究において以下のように整理されている。

①主体的課題解決

森(2010)は、主体的課題解決の重要性について以下のように述べている。現場がコンサルタントに対して依存的・受動的傾向を強めると、主体性や創造性が十分に発揮されないため、コンサルティ自身が自分の仕事を自分の言葉で語る機会を最大限に確保することが大切である。また、現場の不明確な課題意識は、カンファレンスへの積極的な参加を妨げたり、巡回相談の形骸的な活用、さらには巡回相談へのネガティブな評価をもたらしたりする。効果的なコンサルを行うためには、コンサルティの潜在的なニーズを明確にし、学校組織の中でコンセンサスとする作業が不可欠である。さらに、現場の課題意識が目の前に生じている課題対処のための“how to”を重視した状況であると、一方的に助言を受ける関係に固定化しがちになり、現場からの積極的な報告や提案を引き出しにくい状況を生じさせ、実践の発展性や応用性が得られにくくなる。コンサルにおいては具体的な支援方法が導き出された背景理解と検討のプロセスを重視し、共有することが必要である。

②校内支援体制

コンサルを実施する際には、コンサルティを学校組織全体と捉えるため、校内の支援体制の状況を確認しておく必要がある。国立特別支援教育総合研究所(2009)は、校内支援体制の構築について次のように述べている。クライアントの支援は担任一人で行うのではなく、学校全体で一貫した支援を行っていくべきであり、全校職員がクライアントの情報を共有している必要がある。そして、特別支援教育Coを中心に運営や調整が行われ、校内委員会が機能していることが大切である。その中で、具体的な支援方法を検討する際には、地域の関係機関や資源を活用するために連携を図ったり、検討された支援方法を実践したりするだけでなく、個別の指導計画に整理をして評価、次年度へ支援を継続していくためのツールとして活用していくことも必要である。

学校コンサルにおいて、コンサルティから日頃の状況や実践に対する考えを聞き取りながら、コンサルティの実践に基づいた実効性のある支援策を検討していくことは、コンサルタントの一方的な助言が中心の巡回相談に比べ、コンサルティが支援の必要性や根拠について理解しやすくなるため、クライアントに対する支援効果も大きくなると考えられる。また、校内支援体制の構築を促進することは、学校組織全体での課題解決や継続した支援を可能にし、特別支援教育の推進が図られやすくなると考える。コンサルタントとコンサルティの相互作用によって課題解決が図られる

学校コンサルの具体的方法については、実践を通じた整理や検討が必要不可欠であると考える。

4. 目的

以上のようなセンター的機能の現状と課題や学校コンサルの特徴から、特別支援学校のセンター的機能を担うCoが、地域の小中学校等の主体性を発揮した課題解決や校内支援体制の構築を促し、地域の特別支援教育を推進していくためには、どのような方法を用いて相談に当たっていく必要があるのか整理をしていく必要性を感じた。

そこで本研究では、対等な協働関係と課題解決の主体性を最大限尊重した技法として近年注目をされている学校コンサルに着目し、どのような学校コンサルを行うことが、各学校の特別支援教育を推進していくための効果的な支援につながるのか整理をすることにした。具体的には、コンサルタントは、コンサルティの主体的課題解決や校内支援体制の構築を促すために、コンサルティの状況に応じて、どのようにコンサルスキルを活用しているのか分析し、学校コンサルの中でのコンサルスキルの活用方法についての目安を示すことを目的とした。

5. 方法

5-1 分析対象

第一筆者が肢体不自由特別支援学校のCoとして行ってきたコンサル実施記録のうち、2年間分を調査し、その小学校9校のべ42件のコンサルを対象とした。コンサルティの9校中4校は、2年間継続してコンサルを実施し、そのうち2校は継続担任であった。コンサルティは初年度どの学校も肢体不自由のある児童を指導することは、初めてであった。

5-2 分析方法

実施記録の中からコンサルティの主体的課題解決や校内支援体制の構築を促すために活用したコンサルスキルと、それによって生じたコンサルティの変容に着目し、コンサルティの実践において主体的な取り組みが見られた時に活用していたコンサルスキルを抽出した。なお、コンサルスキルは先行研究（名越, 2017a）に基づいて整理を行った。そして、活用したコンサルスキルとコンサルティの変容に、コンサルティの状況による共通点や相違点を整理し、考察を行った。

コンサルティの状況については、森（2010）、国立特別支援教育総合研究所（2009）による先行研究から特別支援教育の推進に必要とされている主体的課題解決と校内支援体制の構築の二つの観点で分類を試みた。まず、主体的課題解決力がある状況を、i 相談主訴が明確、ii 課題への試行錯誤やカンファレンスへの積極的な参加が見られる、iii クライアントに対する実態把握（環境との相互作用も含む）が適切である、iv 自身の実践について説明ができるの4つを満たすものと定義した。次に、校内支援体制が構築されている状況を、a 校内においてクライアントに対する情報が共通理解されている、b 関係機関などの校内外の援助資源をクライアントの支援に活用している、c 個別の指導計画を作成し、クライアントの具体的な支援や校内委員会等校内での共通理解のツールとして活用している、d Coが校内の特別支援教育の推進役として機能しているの4つを満たすものと定義した。主体的課題解決力のあり／なしと校内支援体制の構築のあり／なしの組み合わせからコンサルティの状況を4つに分類した（表1）。

表1 主体的課題解決力と校内支援体制の構築から分類したコンサルティの状況

		校内支援体制の構築	
		なし	あり
主体的課題解決力	なし	タイプⅠ	タイプⅡ
	あり	タイプⅢ	タイプⅣ

6. 結果と考察

6-1 コンサルティの状況

42件の学校コンサルのコンサルティをこの4タイプに分類したところ、タイプⅠが30件、タイプⅢが12件となった。なお、タイプⅡ、タイプⅣについては、該当するコンサルティはなかった。つまり本研究の対象は、校内支援体制の構築なしのコンサルティであった。タイプⅠとタイプⅢのコンサルティの具体的な様子として、以下のような点が見られた。

タイプⅠのコンサルティの主体的課題解決力の状況としては、クライアントの実態把握において、できないことにのみ注目している状況であった。そして実態から生じている課題について、コンサルティの実践を通して解決できることなのか疑問に思っており、課題への関与に消極的な様子が見られた。あるいは、肢体不自由児へ関わるのが初めてで生じている課題についてどのように解決したらいいのか分からないといった主訴のコンサルティもいた。そのため、実態把握から課題の背景理解をし、具体的な支援方法を検討していくことが難しく、コンサルタントに対して解決策を求めるだけの状況が見られた。校内支援体制の状況としては、クライアントの状況について校内で共通理解が図られておらず、担任一人がクライアントの支援に対応している状況であったり、Coの役割が発揮されておらず、校内外の援助資源の活用に至っていない状況であったりする状況があった。また、個別の指導計画については、未作成もしくは作成はしているが活用されていない状況であった。

タイプⅢのコンサルティの主体的課題解決力の状況としては、クライアントの実態把握において、できないことだけでなく、できることについても把握をしていた。そして、把握した情報を基に、課題の背景理解を行い、支援の仮説を立て、コンサルティの実践の中で試行錯誤する様子が見られた。主訴としては、支援を試行錯誤する中で、どれくらいの支援が適当なのか判断に悩むということが多くあげられ、クライアントの実態や自身の実践について説明をしながらコンサルタントへ判断や確認を仰ぐ状況が見られた。校内支援体制の状況については、担任から他の教員へ相談をしに行くことで、校内でクライアントの状況について共通理解が図られやすい状況にはなっていたが、具体的な支援については担任一人で行っていることが多かった。また、校内外の援助資源についての情報も乏しく活用がされていない状況もあった。個別の指導計画については、未作成もしくは作成はしているが活用されていない状況で、タイプⅠと同様の様子が見られた。

6-2 各タイプのコンサルティに用いたアセスメントスキルとそれに基づくコンサルティ理解

表2 アセスメントスキルの具体的方法と把握内容

方 法	把握すること
事前資料の作成を依頼する	【コンサルティ】 ・主訴 ・クライアント理解 【クライアント】 ・実態（疾患名、学習面、生活面、身体動作、対人関係、教育的ニーズ） 【学校組織】 ・特別支援教育に対する理解 ・校内支援体制 ・キーパーソン ・引き継ぎ状況
授業観察を行う	【コンサルティ】 ・事前資料との比較 ・学級経営の状況 ・クライアントに対する支援状況 【クライアント】 ・実態に対する事前資料との比較 ・環境との相互作用
個別の指導を行う	・クライアントの実態（身体動作、コミュニケーション）
出前授業を行う	【コンサルティ】・クライアントに対する支援状況 【クライアント】・実態

タイプⅠ・Ⅲいずれのタイプにおいてもコンサルタントは、コンサルティの主体的課題解決や校内支援体制の構築を促すコンサルを行っていくために、コンサルティが何に課題を持っていて、コンサルタントにどのようなことを求めているのか把握していた。事前資料からコンサルティのニーズを把握したり、授業観察から事前の情報だけでは分からないクライアントとコンサルティの相互作用や強みについて把握をしたりすることで、カンファレンスを効果的に進めるための情報を収集していた。この他にも、学校組織全体の特別支援教育に対する理解や校内支援体制、キーパーソンの機能を把握するために、カンファレンスの参加者を要請したり、個別の指導計画の内容を把握したりした（表2）。

6-3 各タイプのコンサルティに用いたファシリテーションスキルとコンサルティの変容（表3）

表3 主体的課題解決と校内支援体制の構築を促すファシリテーションスキルの活用例

	ねらい	具体的方法
問題状況の整理	タイプⅠ・Ⅲ共通 ・クライアントに関する情報を共有する ・コンサルティの支援状況とクライアント理解を把握する ・支援ニーズの確認をする	・フェイスシートの内容を確認する ・日頃の様子を聞き取る ・前回からの変容を聞き取る ・授業観察を行う ・授業観察時のフィードバックをする ・個別の指導の実施とフィードバックを行う ・出前授業を行う
	・コンサルティ自身に実践を振り返らせる ・コンサルティの実践の中での課題解決を促す	・授業観察時や個別指導時のフィードバックをする
	タイプⅢのみ ・クライアント理解を把握する ・コンサルティ自身に実践を振り返らせる	・授業のねらいや支援について聞き取る ・コンサルティが行っている支援方法について再現をしてもらう

問題状況の整理	タイプⅢのみ	<ul style="list-style-type: none"> ・コンサルティの実践から有効な手立てとなっているものを見つける 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援について、うまくいっている部分と不安がある部分について言語化を促す ・新たな視点の提供や効果的な支援について専門的な視点からフィードバックをする
今後に向けての計画	タイプⅠ・Ⅲ共通	<ul style="list-style-type: none"> ・巡回相談への理解と活用を促す 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の役割について説明をする ・巡回相談の活用方法について検討する
		<ul style="list-style-type: none"> ・支援ニーズを焦点化する 	<ul style="list-style-type: none"> ・フェイスシートの内容と授業観察での様子を確認する ・コンサルティの実践に対する言語化を促す
	<ul style="list-style-type: none"> ・コンサルティの支援に対する意識づけを行う ・具体的支援策の検討を促す ・支援に対する負担感を減らす 	<ul style="list-style-type: none"> ・コンサルティが実践できている部分の賞賛と意味づけを行う ・書籍や具体的な資料、教材教具の紹介をする ・具体的支援方法を選択肢で提案する ・具体的支援方法の実演をする 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・校内支援体制構築を促す 	<ul style="list-style-type: none"> ・カンファレンスへの参加者を要請する ・校内での役割分担を検討する ・個別の指導計画作成を促す 	
タイプⅢのみ	<ul style="list-style-type: none"> ・コンサルティの支援に対する意識づけを行う ・具体的支援策の検討を促す ・支援に対する負担感を減らす 	<ul style="list-style-type: none"> ・支援の計画について、取り組むべきことや優先順位について確認する 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・校内支援体制構築を促す 	<ul style="list-style-type: none"> ・関係機関との連携を促す 	

(1) タイプⅠ

まず、カンファレンスでは事前に収集したクライアントやコンサルティの情報について確認をし、問題状況を整理していた。確認の中で、コンサルティに日常の様子を言語化してもらうことで、自身の実践や考えを振り返る機会を与え、コンサルティの実践上の課題であることを意識づけていた。また、言語化や授業観察の中で見えたコンサルティが行っている実践や支援について、肯定的に受け止め、クライアントにとって有効な支援であることをフィードバックすることで、課題解決に対する効力感を向上させることができたようにしていた。

授業観察や個別の指導についてのフィードバックは、コンサルティの実行可能な範囲で具体的な支援方法について情報提供をしていた。また、コンサルティが行っていた支援の意図を伝えることでクライアント理解を深め、新たな視点を踏まえた実践へとつなげるようにしていた。コンサルティはクライアントの実態を踏まえつつではあるが、コンサルティが自身の実践を言語化できた部分やイメージできた部分に焦点化して検討していくと、具体的な解決策を主体的に検討する姿が見られた。

校内支援体制については、カンファレンスへの関係者の参加を要請し、多角的な視点で情報共有ができるようにしていた。また、Coを機能させるためにカンファレンスの中での役割分担をしたり、援助資源活用のための助言を行ったりしていた。個別の指導計画については、カンファレンスで確認・検討してきた内容を整理し、作成を促していた。作成への負担感を軽減しながら、加筆修正についても働きかけ、年度末には引き継ぎ資料として活用できるようにしていた。

(2) タイプⅢ

カンファレンスの中では、タイプⅠのコンサルティに活用したスキルの他、問題状況の整理として、クライアント理解を踏まえた実践のねらいについての言語化を促し、問題の背景理解のための視点の提供や支援について専門的な視点からのフィードバックを行うことに重点が置かれてス

キルが活用されていた。すると、支援の有効性や改善点に気づくことができるようになってきた。

6-4 各タイプのコンサルティに用いたフォローアップスキルとコンサルティの変容

タイプⅠ・Ⅲいずれのタイプにおいてもコンサルタントは、コンサルの中で検討した支援方法が実効性のあるものとして、コンサルティの実践で取り組まれているか支援の進捗状況を確認していた。また、実践のフィードバックを行ったり、今後の方向性を検討したりしていた。実際に支援として取り組まれていた際には、コンサルティをねぎらい、支援に対する効力感を向上させたり、動機づけをしたりして支援の継続を促すようにし、実行されていなかった場合は、どの点に難しさがあったか聞き取りを行っていた。継続的なコンサルの中で、課題解決のための検討とフィードバックを繰り返すことで、支援仮説を基に実践ができるようになったり、実践の振り返りや言語化ができるようになったりした。また、学校生活の他の場面への応用化が可能になるケースもあり、主体的な課題解決が促進された（表4）。

表4 フォローアップスキルの活用例

ねらい	具体的方法
・検討した支援方法の実効性を確認する	・支援の進捗状況を確認する
・支援の継続を促す	・支援の進捗状況を確認する ・コンサルティへのねぎらいをする ・次年度の巡回活用を検討する ・次年度への引き継ぎ内容を確認する

7. 総合考察

アセスメントスキルとフォローアップスキルについては、タイプⅠⅢどちらのコンサルティにも共通のスキルが活用されていた。国立特別支援教育総合研究所（2009）が述べているように、アセスメントにおいて子どもの示している問題に対して、どのような資源を活用し、支援していくのか、大まかな見通しやイメージを持つことが重要になってくる。そのためには、クライアントに対して直接的に支援をしていくコンサルティの実態を把握しておくことは大切であり、コンサルティの主体的な課題解決や校内支援体制の構築を促すためにコンサルタントがどのような働きかけを行うべきなのかを検討することにつながる。事前に提供された情報と観察や聞き取りによるコンサルティの実践から分かる情報との比較を行ったり、コンサルティが意識していない強みや効果的な支援を見つけたりすることで、コンサルティの実践の主体者としての意識や特別支援教育への理解にも配慮しながら、カンファレンスで何を伝え、どう促進させるかを検討することが必要不可欠である。

カンファレンスにおけるフォローアップスキルの活用は、コンサルティの実践の中に支援の有効性を見出し、フィードバックをすることで、コンサルティの支援への効力感や動機づけを与え、コンサルティの主体的課題解決を促すことにつながる。肢体不自由児への支援の経験のなさから自身の実践の中で解決できるのか疑問や不安を感じているコンサルティにとって、専門的な知識に基づいた支援方法の提案は、支援への負担感を生じさせる。まずは、支援への負担感を軽減させ、コンサルティが実践できる具体的な支援方法を検討できるようにすることが必要である。そのためには、コンサルタントは、アセスメントスキルの活用により把握されたコンサルティ自身の強みや

実践を具体的支援方法の検討に活かしたり、コンサルティ自身に日頃の実践について語ってもらった情報から支援のヒントや有効性についてフィードバックすることが大切である。コンサルティが言語化できた実践は、コンサルティの中で根拠ある取り組みとして位置づいているため、特別支援教育の視点からフィードバックをすることで、自身の実践を変化させることなく、違った視点での理解のもと支援を行うことができるので、負担感も少なく、課題解決に向けた見通しを持ちやすくなり、実効性のある支援に結びつきやすいと考える。コンサルティの主体的課題解決力はコンサルティの実践の中で、特別支援教育の視点を踏まえながら、継続的なフィードバックや動機づけを繰り返し、実践への効力感を高めていくことで向上させることができる。カンファレンスにおいては、ファシリテーションスキルとコンサルティの実践に対するフォローアップスキルの両者を関連させながら行っていくことが大切である。そして、コンサルタントがコンサルティの実践に対して専門性を尊重し、課題解決に共に取り組んでいくことでパートナーとしての協力関係構築が図られ、その後のカンファレンスにおけるコンサルティとコンサルタントの相互作用をより一層促すことにもつながると考える。このことは、森・林（2012）の述べる課題解決プロセスの共有やカンファレンスの有効活用の重要性と共通する部分であった。本研究結果によれば、ファシリテーションスキルは、コンサルティの状況に応じて活用方法が異なっていたことから、実効性のある支援に結びつけていくためには、コンサルティの実践の主体者としての意識や校内支援体制の状況を適切に把握した上で実施することが大切であると言える。

8. 本研究の成果と課題

学校コンサルの間接的支援という特性から生じる課題について理解した上で、コンサルティの主体的課題解決や校内支援体制の構築を促すためには、コンサルタントの適切なコンサルティ理解とコンサルスキルの活用が重要であり、コンサルティとの相互作用によりその問題解決のプロセスは変化していくという示唆を得ることができた。

特別支援学校の教員は、クライアントに対する実態把握や指導法についての専門性はあるが、間接的な支援という視点でコンサルティを理解し、支援していく専門性については、未成熟である。学校コンサルは、コンサルティに関与する中でコンサルティの潜在的可能性が引き出されるのと同様に、コンサルタントの専門性も開発されることが期待されている（森, 2017）。特別支援学校の教員がコンサルタントとしての専門性を向上させるためには、コンサルティ理解をしていくアセスメントの力とそれを踏まえてクライアントの課題解決のためにカンファレンスを効果的に進めるためのファシリテーション力を身につけることが必要不可欠である。これらの専門性を身につけることができれば、地域の特別支援教育の推進のために質の高い支援を提供していくことが可能になると考える。

本研究は、肢体不自由のある児童が対象の学校コンサルのみであり、対象数も限られていた。また、コンサルティの主体的課題解決力と校内支援体制の構築に対する状況については、先行研究を参考に第一筆者の実践に基づく基準であったため、これらの基準の妥当性については客観的検討を重ねていき、信頼性を担保していく必要がある。今後は、本研究で整理されたコンサルティ理解とコンサルスキルを活用し、実践を通して検証していく中で、コンサルティとコンサルタントそれぞれの専門性を生かした相互作用のある学校コンサルの具体的方法についてさらに検討していく必要がある。そして、学校コンサルを通して、地域の特別支援教育を推進していくために特

別支援学校教員がセンター的機能をどう担っていくべきなのか具体的方策についても検討していく必要がある。

付記

本稿は、第一筆者が埼玉大学大学院教育学研究科専門職学位課程において作成した課題研究報告書をもとに、まとめたものである。

引用文献および参考文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2009) 『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック』, ジアース新社.
- 浜谷直人 (2006) 「小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル」 『教育心理学研究』 54(3), 395-407.
- 石橋由紀子 (2017) 「特別支援学校のセンター的機能についての研究動向」. 柘植雅義& 『インクルーシブ教育の未来研究会』編 『特別支援教育の到達点と可能性』. 金剛出版, 30-33.
- 石隈利紀 (1999) 『学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—』, 誠新書房.
- 文部科学省中央教育審議会 (2005) 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm (2019年3月5日最終閲覧).
- 文部科学省 (2007) 「特別支援教育の推進について (通知)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2019年3月14日最終閲覧).
- 文部科学省 (2012) 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (2019年3月14日最終閲覧).
- 文部科学省 (2017a) 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/fieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf (2019年3月14日最終閲覧).
- 文部科学省 (2017b) 「平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1383107.htm (2019年3月14日最終閲覧).
- 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—」 『宝仙短期大学紀要』 35,39-49.
- 森正樹 (2015) 「小中学校における特別な教育的ニーズを有する児童生徒への支援の実態と類型—特別支援教育巡回相談における授業観察記録に基づく検討」 『臨床発達心理実践研究』 10,95-103.
- 森正樹 (2017) 「資料2 特別支援学校のセンター的機能を担う特別支援教育コーディネーターのための学校コンサルテーションスキルアップ研修プログラム」 国立大学法人埼玉大学教育学部 『平成26~28年度文部科学省委託事業発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業 (発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業) 埼玉大学教育学部を中核とした発達障害に強い教職員育成システムの開発最終報告書 (全体版)』, 8-13.
- 森正樹・藤野博・大伴潔 (2012) 「教育現場における特別支援教育巡回相談の効果的活用に関する検討—教師の意識と行動にかかわる質問紙を通じた調査」 『臨床発達心理実践研究』 7,175-183.
- 森正樹・林恵津子 (2012) 「障害児保育巡回相談におけるコンサルテーションの現状と課題—幼稚園・保育園における専門職の活動状況から—」 『埼玉県立大学紀要』 14,27-34.
- 森正樹・細渕富夫 (2012) 「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—」 『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター

紀要』11,117-125.

- 名越斉子 (2017a) 「資料2 特別支援学校のセンター的機能を担う特別支援教育コーディネーターのための学校コンサルテーションスキルアップ研修プログラム」 国立大学法人埼玉大学教育学部『平成26～28年度文部科学省委託事業発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業（発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業）埼玉大学教育学部を中核とした発達障害に強い教職員育成システムの開発最終報告書（全体版）』3-4, 13-17.
- 名越斉子 (2017b) 「2・1 研究報告特別支援学校のセンター的機能におけるコンサルテーションスキルを高める教員研修の在り方の検討（1）センター的機能の中で教員が行うコンサルテーションに関する一考察」『埼玉大学教育学部附属特別支援教育臨床研究センター年報』9,37-46.
- 名越斉子・森正樹 (2017) 「(4) 事業②通常学校園を支援する高度な専門性を有する特別支援学校特別支援教育コーディネーター向け研修プログラム開発, ア. 概要」 国立大学法人埼玉大学教育学部『平成26～28年度文部科学省委託事業発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業（発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業）埼玉大学教育学部を中核とした発達障害に強い教職員育成システムの開発最終報告書（全体版）』, 40-42.
- 埼玉県教育委員会 (2009) 「県立特別支援学校のセンター的機能ガイドライン」, <https://www.pref.saitama.lg.jp/f2212/tokukyouseidotorikumi/documents/7986.pdf> (2019年3月5日最終閲覧).
- 山内明美 (2019) 「学校コンサルテーションから考えるセンター的機能のあり方—地域の主体的課題解決力向上と校内支援体制の構築を目指して—」 埼玉大学教育学研究科専門職学位課程『課題研究発表会要旨集』, 20.

(2019年3月27日提出)

(2019年4月19日受理)