

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(2) — コンサルティのタイプに応じたコンサルテーションスキル活用の試み —

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、センター的機能、課題解決、校内支援体制

1. 研究の背景

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、全ての学校において適切な指導及び必要な支援を行うものであり(文部科学省, 2007)、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、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している。そのような中で、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・細渕, 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)。近年、筆者の関わる地域では、学校からの申し込みや教育委員会の方針で定期的に巡回相談を利用する学校が増えている。しかし、課題解決や支援体制の推進に活用できる学校から、割り当てられた巡回相談をこなすだけで手一杯な学校、巡回相談の活用が形骸化している学校まで、実態は様々である。また、小中学校等で学ぶ特別な支援を必要とする児童生徒は増加し、相談ニーズや実態も多様化・複雑化してきている中、各特別支援学校の特別支援教育コーディネーター(以下特支Co)は、巡回相談において単発の相談しか設定できなかつたり、障害の判断や指導を求められたりするなど、特別支援教育の推進に対する期待に応えうる効果を生んでいない現状がある。

森(2010)は、巡回相談によって小中学校等が持つ潜在的な支援機能を開発するためには、「対等な協働関係」と「課題解決の主体性」を尊重したコンサルテーション(以下コンサル)の技法が必要であると着目している。コンサルとは、「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)」である(石隈, 1999)。コンサルは、コンサルタン(巡回相談員)とコンサルティ(教師や保育者)間の相互作用を通じて展開され、コンサルティは、「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ている。その中で、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、実践者の主体的課題解決を促進するためには、実践の言語化を促すこと(森・藤野・大伴, 2012)や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)が指摘されている。一方で、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にある。

このような中、石橋(2017)は、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の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としている。特別支援学校のセンター的機能の発揮において、コンサルを活用した巡回相談の具体的な方法が整理されることで、地域の特別支援教育をより一層推進することが可能になるのではないかと考える。

2. 問題の所在

巡回相談において、小中学校等が持つ潜在的な支援機能を開発し、主体的課題解決を促進させることが期待されているコンサルが注目されており、特別支援学校の巡回相談においても活用されることが増えてきている。第一筆者の所属校である肢体不自由特別支援学校においても、2名の専任特支C○が、巡回相談の中で学校コンサルを行いながら、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進できるよう対応している。しかし、クライアントに生じている課題は、学校生活の様々な場面で多様に見られるため、クライアントの実態や教育的ニーズを捉えられないために、具体的な支援方法を導き出せなかったり、課題解決には専門的な知識が必要だと感じ、コンサルタントの助言に依存的になってしまったりするなど、コンサルティの主体的な課題解決に結びつきにくいケースが多くあった。また、具体的な支援が実践されるようになって、新年度になり、校内の体制が代わると、支援の引き継ぎが不十分であることなどによって、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態に戻ってしまい、巡回相談も形骸的な活用になってしまうケースも多く見られた。

第一筆者の所属校では「巡回相談フェイスシート」を導入し、コンサルティの巡回相談に対するニーズやクライアント理解などを事前に把握している。そして、カンファレンスにおいてクライアントに対する情報の共有や課題意識の明確化を図り、コンサルティの主体的な課題解決を促してきた。その中で第一筆者は、カンファレンスにおけるコンサルティへの働きかけをコンサルティの状況によって、変えるべきではないかと考えるようになった。しかし、コンサルの中で、コンサルティの状況を把握する観点や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効果的な方法については、十分に整理されておらず、具体的な対応は、コンサルタントである特支C○が試行錯誤しながら行っている状況にあった。そこで、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、コンサルにおいてどのような観点でコンサルティの状況を把握し、どのような方法を用いることが効果的なのか整理される必要があり、また、これらが整理されれば、特支C○同士の情報共有や事例を通じた振り返りも可能になり、特支C○自身のスキルアップや次期特支C○の育成にもつなげることができるのではないかと考えた。

このようなコンサルにおける問題の解決に向けて、第一筆者が所属校で行った巡回相談の分析を通じて、コンサルティの状況の把握とそれに応じた対応が重要であることを再確認した。そして、コンサルティの状況を4タイプに分類し、それぞれの状況に応じて活用すべきコンサルスキルを整理した。コンサルを行う際の指針は得られたが、実践を通じた検討や、筆者以外のコンサルタントが活用できるものへの改良が課題として残された。詳細は、山内・名越(2019)を参照さ

りたい。

3. 目的

特別支援学校が行う巡回相談において、山内・名越(2019)が整理をしたコンサルティの適切な状況把握や、それに応じたコンサルスキルの活用を、実際のコンサルの中での試行を通じて、より効果的で、多くのコンサルタントに利用できるものに改良することを目的とした。

4. 方法

4-1 分析対象

201X+1年6月～12月に、第一筆者がコンサルタントとして行った小中学校7校におけるのべ18件のコンサルを分析対象とした。これらの事例は、全てコンサルティである学校からの支援依頼を受けて対応したケースであった。

4-2 試行における手続き

第一筆者の所属校で行ったコンサルでは、山内・名越(2019)に基づき、コンサルティの状況把握とそれに応じたコンサルスキルを活用して試行した。コンサル試行後は、第一筆者とその所属校の特支C o とで振り返りを行い、コンサルによるコンサルティの変容を整理・分析し、コンサルティの状況に応じたコンサルスキル活用の有効性や課題について考察した。

また、コンサル試行期間中には、山内・名越(2019)を受け、より効果的で、客観的な状況把握の仕方についても再検討した。そして、試行したコンサル実践も見直ししながら、より多くのコンサルタントが活用できるように改良を行った。

(1) コンサルティの状況把握の観点の検討

筆者は、コンサルティの状況を主体的課題解決力と校内支援体制の2側面の状況から把握することを試み、山内・名越(2019)で報告した。2側面の状況については、森(2010)と国立特別支援教育総合研究所(2009)を参考に、各4観点を具体的に整理し、全ての観点を満たす場合に、主体的課題解決力がある状況、校内支援体制がある状況と定義づけた。そして、2側面の状況の組み合わせから表1の4タイプがあると想定し、それぞれへのコンサルで用いるスキルを整理した。

本研究では、筆者以外のコンサルタントにも活用できるようにするため、201X+1年8月に、他校の特支C o 8名の協力を得て、筆者の経験に基づく架空のコンサル事例検討会を第二筆者の所属大学で開催した。2時間の検討会ではコンサル事例について、状況把握とそれに基づくタイプ分類を行った。そして、検討会における協議や協力者の意見を踏まえ、状況把握の観点を見直した。

表1 主体的課題解決力と校内支援体制から分類したコンサルティの状況

コンサルティの状況		校内支援体制	
		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

(2) コンサルの試行と分析

第一筆者によるコンサルでの試行では、コンサルを実施するごとにコンサルティの状況を主体的課題解決力と校内支援体制の各4観点で把握をし、タイプ別に分類をした。そして、コンサルティのタイプに応じて活用すべきコンサルスキルを用いてコンサルを実施した。

コンサル試行後は、コンサルタントからの働きかけを受け、コンサルティの発言やカンファレンスでの様子にどのような変容が見られたかについて、記録をした。そして、記録を基に第一筆者の所属校特支C〇と各コンサルについて振り返りを行った。振り返りでは、コンサルティの状況と活用したコンサルスキルについて共有した上で、コンサルティの状況に応じたコンサルスキル活用の有効性や課題について考察した。

4-3 倫理的配慮

本研究の実施に際し、第一筆者の所属校長に口頭と書面で研究について説明を行い、同意を得た。また、状況把握の観点見直しへの協力者8名、コンサル分析への協力者1名からも同様の手続きで、研究協力への同意を得た。コンサルの記録は、第一筆者の所属校のルールに従って、校内に保管した。

また、本研究では、コンサルティやクライアントではなく、コンサルタントの認知と行動を分析した。つまり、コンサルティやクライアントの言動や個別事情ではなく、コンサルティがどのようにクライアントへの支援や校内支援体制を考え、取り組んでいるかに対するコンサルタントの認知、そして、その認知に基づくコンサルスキルの活用に焦点を当てて行った。したがって、学校や個人が特定しうる情報は本研究の中で取り扱っていない。

5. 結果と考察

5-1 コンサルティの状況把握の仕方

架空のコンサル事例検討会に参加し、筆者の作成した状況把握の観点やタイプ分類を行った協力者からは、コンサルティの状況を把握する基準は、コンサルティの実践上での様子をイメージしやすいものにする必要があるという意見が多くあげられた。この意見を受け、より実践に即した明確な表現に修正し、客観的な観点で状況が把握できるような「コンサルティ状況把握シート」に改良した(図1)。

また、通常のコンサル事例検討会の課題の一つに、事例報告者以外の参加者にとって、コンサルティの状況をイメージしづらいことが挙げられるが、状況を把握する際の共通した観点や基準が明確化されていたことで、参加者全員がコンサルティに対して共通したイメージを持つことができた。このことから、明確な観点や基準があることは、コンサルタントのコンサルティの状況把握を助け、活用すべきコンサルスキルを適切に選び、コンサルティへの効果的な支援につながりやすくすると思われた。

5-2 コンサルにおける試行

(1) コンサルティの状況

対象の小中学校7校のべ18件のコンサルにおいて、図1の基準を用いてコンサルティの状況を

	把握する観点	具体的な基準	状況 (○・×)	具体的な様子
主体的課題解決力の状況	i 課題意識の明確化	コンサルティの解決したい課題が明確で具体的である		
	ii 課題への積極的な関与	コンサルティの実践の中で何らかの支援や取り組みを試行錯誤しながら行っている		
	iii 課題の背景理解	コンサルティの解決したい課題が起こっている原因を捉えることができています		
	iv 実践の省察	自身の実践とその意図をコンサルタントやカンファレンス参加者に伝えることができています		
校内支援体制の状況	a 校内の情報共有	校内においてクライアントの情報が共有されている		
	b 援助資源の活用	課題解決するために必要な地域資源の活用や連携がある		
	c 指導計画の作成・活用	個別の指導計画を作成し、クライアントについての校内外での情報共有・連携ツールとなっている		
	d C o の機能	校内の状況把握や特別支援教育に関わる相談・調整役となっている		

コンサルティの状況		校内支援体制	
		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

図1 改良したコンサルティ状況把握シート

把握したところ、タイプⅠが15件、タイプⅢが3件となった。

タイプⅠのコンサルティは、主体的課題解決力と校内支援体制のどちらも不十分な状況であるが、タイプⅠの中でも、表2に示すように、課題意識の明確化と課題への関与の有無に違いが見られた。コンサルティA群(以下A群)は9件で、クライアントに対する具体的な支援方法を知りたいという漠然とした課題意識で、解決したい課題が明確ではなく、課題解決に向けて積極的に関与ができていない状況だった。一方、コンサルティB群(以下B群)は6件で、課題意識は明確にあり、解決に向け、支援の試行錯誤をするなど何らかの課題への関与はある状況だった。そして、どちらのコンサルティもクライアントに生じている課題の背景を理解することが不十分であるため、自身の実践の中で、根拠や意図のある効果的な支援に結びついていない状況だった。校内支援体制については、どちらのコンサルティも校内での情報共有がなされておらず、保護者との連携や第一筆者への相談など限られた援助資源の活用や関係者だけで課題を解決しようとする状況だった。また、小中学校等に配置されている特別支援教育コーディネーター(以下小中等C o)が校内での支援の役割分担や個別の指導計画を情報共有や連携のツールとしながら支援体制を構築するなど、校内の特別支援教育を推進していく役割を果たしていくことは不十分な状況だった。

3件が該当したタイプⅢのコンサルティは、継続してコンサルを実施した結果、タイプⅠからタイプⅢに変わったものであった。タイプⅢのコンサルティは、クライアントの実態を理解した上で、クライアントに生じている課題の背景についても理解することができているため、課題が明確でコンサルティの実践の中で支援仮説を立て、支援を試行できている状況だった。その一方で、校内支援体制については、タイプⅠ同様に、校内での情報共有がなされておらず、限られた援助

資源や関係者の関与で支援が行われている状況だった。また、主体的に実践の中で支援が試みられているものの、個別の指導計画に反映されておらず、校内での情報共有が行われにくくなるなど課題解決のプロセスが校内に広がっていかない状況でもあった。

表2 コンサルティの状況把握の結果

	把握する観点の具体的な基準	タイプ I-A群	タイプ I-B群	タイプ III
主体的課題解決力の状況	i コンサルティの解決したい課題が明確で具体的である	×	○	○
	ii コンサルティの実践の中で何らかの支援や取り組みを試行錯誤しながら行っている	×	○	○
	iii コンサルティの解決したい課題が起こっている原因を捉えることができる	×	×	○
	iv 自身の実践とその意図をコンサルタントやカンファレンス参加者に伝えることができる	×	×	○
校内支援体制の状況	a 校内においてクライアントの情報が共有されている	×	×	×
	b コンサルティの課題を解決するために必要な地域資源の活用や連携がある	○	○	○
	c 個別の指導計画を作成し、クライアントについての校内外での情報共有・連携ツールとなっている	×	×	×
	d 校内の状況把握や特別支援教育に関わる相談・調整役となっている	×	×	×

(2) 活用したコンサルスキル

(1)のコンサルティの状況把握を踏まえ、コンサルでの試行で活用したコンサルティの状況に基づくタイプ別のコンサルスキル(山内・名越, 2019)のうち、本研究で該当したタイプ I とタイプ III に関するもののみ、以下に考察する。

①アセスメントスキル

アセスメントスキルは、タイプ I とタイプ III のコンサルティに対して、共通のスキルを活用した(表3)。中学校の事例における事前資料の作成では、教科担任それぞれのクライアント理解を把握し、クライアントに対する支援についても把握ができるような様式の工夫を行った。また、把握のしやすい場面を含む授業を観察できるようにコンサルタントから事前に依頼した。コンサル

表3 アセスメントスキル

<ul style="list-style-type: none"> ・ 事前資料の作成を依頼する ・ カンファレンスへの関係者の参加を要請する ・ 授業観察をする(クライアントの実態、コンサルティの支援状況や学級経営状況、環境面や対人関係の把握) ・ 個別の指導を行う

タントによる個別指導では、クライアントへの直接指導ではなく、コンサルティがクライアントに行っている支援の状況の把握に力点を置くようにした。

②ファシリテーションスキル(問題状況の整理)

ファシリテーションスキルについては、タイプⅠのA群とB群、そしてタイプⅢのコンサルティに対してそれぞれ異なるスキルを活用した。

タイプⅠのA群は、クライアントの実態理解や支援に対する課題意識が十分とは言えないため、アセスメントスキルにより得られたクライアントの実態とコンサルティのクライアント理解や支援状況などの情報を、コンサルティと共有し、コンサルティの解決したい課題を明確化することを目的とした。カンファレンスでは、授業場面におけるクライアントの具体的な様子やコンサルティによる支援について、コンサルティへ質問し実態や課題を共有するようにした。その際、コンサルティが把握しきれていない実態や課題については、コンサルタントが観察した場面のエピソードを交えながら、フィードバックを行ったり、長期的な視点から想定できることも加えて情報提供したりするようにした。また、校内支援体制の構築促進に向けて、関係者全員で情報共有をすることで、学校全体でクライアントに対して共通理解できるようにした。

タイプⅠのB群は、クライアントの実態理解や支援に対する課題意識はあり、試行錯誤しているが、課題の背景理解が不十分で、効果的な支援に結びついていないため、課題の背景理解を促すことや解決に向けた手立てに気づかせることを目的とした。カンファレンスにおいて、コンサルティが解決したいと感じている課題やその理由について、事前資料や日頃の様子から説明をもらった。そして、その課題解決のためにコンサルティが実践している支援とその効果を聞き取る中で、コンサルティが自身の実践を振り返れるようにした。その中で課題解決に対しては、クライアントの将来の姿を見据えた長期的な視点による検討も必要であることを情報提供した。

タイプⅢのコンサルティは、主体的な課題解決に限られた関係者で行われており、校内の支援体制が機能していないため、支援の意図や課題解決への手立てを確認し、関係者全員で共有するとともに、支援体制を促進することを目的とした。まず、カンファレンスへ関係者全員の参加を要請し、現在行っている支援やその意図について説明をしてもらい、校内での情報共有ができるようにした。また、保護者との連携や援助資源の活用状況について聞き取り、今後、支援の役割分担や課題解決に向けた検討をするための情報を共有できるようにした。

③ファシリテーションスキル(今後に向けての計画)

タイプⅠのA群に対しては、クライアントに対して既に行っている望ましい支援について賞賛をするとともに、支援の有効性を説明し、支援に対する効力感を感じてもらえるようにした。また、コンサルティとクライアントの様子から考えられる具体的な支援方法をいくつかの選択肢で提案し、コンサルティが負担を感じることなく、かつ、自身の意志に基づいて実行可能な支援を選択できるようにすることを心がけた。さらに、校内支援体制の構築を促すために、小中等C oを中心に校内の教員の役割分担を検討するように促した。

タイプⅠのB群に対しては、観察された既に行っている望ましい実践について賞賛をするとともに、支援の有効性とその根拠を説明し、支援に対する効力感を持ってもらえるよう意識づけを行った。また、コンサルティが行っている支援について、クライアントの課題の背景から考えられる具体的な改善点も提案した。B群に対して情報提供を行う際には、具体的な資料や教材を紹介したり、選択肢で複数提示したりすることで、コンサルティが取り組むべきことについて優先順位

をつけられるようにした。さらに、校内支援体制の構築を促すためには、コンサルティが行っている支援について、小中等C oを中心に校内へ報告・周知をするように働きかけた。そして、コンサルティの主体的な支援が継続されるよう、コンサルティが既に行っている支援やカンファレンスで確認された具体的な支援方法や支援の改善点については、個別の指導計画に追記し、年度末に支援の整理と確認を行うように促した。

タイプⅢのコンサルティについては、タイプⅠに働きかけたことの他に、今後も支援の役割分担や課題解決に向けた検討をするための機会をどのように設定していくことができるのか検討し、校内支援体制の構築を促進できるようにした。

④フォローアップスキル

フォローアップスキルについては、タイプⅠとタイプⅢのコンサルティに対して、共通のスキルを活用した(表4)。コンサルを継続する中で、前回のカンファレンスでの課題解決プロセスから実効性のある支援が行われたか確認をした。支援の進捗状況を共有する中で、支援の有効性や課題を明らかにし、課題について再検討ができるようにした。また、実践に対する賞賛やフィードバックを行い、コンサルティが課題解決に対する根拠を理解し、効力感を感じられるようにした。

表4 フォローアップスキル

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 支援の進捗状況を確認する・ 実践に対して、ねぎらいをする・ 実践に対する賞賛と特性理解を踏まえた環境との相互作用の視点から意味づけをする |
|--|

(3) コンサルティの変容

タイプⅠについては、カンファレンスにおいて、関係者間で多角的な情報共有をすることで、クライアント理解を深めていった。また、コンサルティの実践に対する報告における表現は具体的になり、日々の自身の実践を客観的に振り返ることが増えた様子が窺えた。こうしたことから、コンサルティは、課題の状況を整理し、解決すべきことについて明確にすることができたものと思われた。そして、課題解決に向けて、コンサルタントから提案された支援方法の中から選択して実践しようしたり、優先順位をつけて取り組もうとしたりするなど、コンサルティ自身で支援を試行しようとする様子が増えていった。また、コンサルタントからのフィードバックを受け、少しずつ課題の背景にあるクライアントの実態や環境との相互作用についても考えようとしていくことが窺える発言が聞かれるようになった。さらに、実践を重ねていく中で、すでに行っている支援を他の場面に活用することも考えられるようになった。

タイプⅢのコンサルティについては、カンファレンスを重ねるにつれ、自身の実践を振り返り、課題を整理して述べたり、課題解決の方向性に気づき、自分から話したりすることが増えた。具体的には、優先順位をつけて支援をしたり、クライアントと自身を含む環境との相互作用の中で、支援を改善したりするなど、課題解決に向けてより主体的に関与する様子が見られるようになった。また、コンサルタントから個別の指導計画の作成と活用を促されたことで、次年度に向けた支援の引き継ぎ方や進学先で想定されるクライアントに必要な支援について、自身の実践に基づき話すようになった。

校内支援体制については、タイプⅠ、タイプⅢどちらのコンサルティもカンファレンスにおけ

る情報共有からクライアント理解を深め、具体的な支援方法について検討するというプロセスを関係者全員で行う場面にコンサルタントが立ち会ったり、報告を受けたりする機会が増えていった。例えば、カンファレンスで検討・確認したことを、参加していた小中等C oが校内全体に周知をすることで、クライアントの情報や必要な支援について共通理解されたり、小中等C oから周知された情報が他の教員が抱えている同じような課題に対しての解決策のヒントになり、学校全体の特別支援教育の推進を促進させるきっかけにつながったりしたという。

継続したコンサルを実施した結果、タイプⅠの状況のコンサルティ2校のべ3件については、各3回目のコンサルからタイプⅢの状況へタイプ分類も変化した。

(4) コンサルティの状況に応じたコンサルスキル活用の有効性に関する考察

山内・名越(2019)が報告したコンサルティの状況把握の仕方やコンサルティの状況に基づくタイプ別のコンサルスキルを活用して、コンサルを試行した結果、コンサルティはクライアントの実態に即した支援を行うことが増えた。このことから、コンサルはコンサルティの主体的課題解決力を向上させたと考えられる。中でも、タイプⅠからタイプⅢへ変容した3件のコンサルに着目してみると、カンファレンスの中で、コンサルティの実践の具体的な場面に焦点化することで、コンサルティが自身の実践を俯瞰し、情報共有や課題検討を行いやすくなること、その結果、クライアントの困難の背景に対するコンサルティの気づきが促進されることが明らかになった。クライアントに生じている困難は、日頃の実践を重ねるだけでは理解しにくい部分であるが、コンサルタントとのカンファレンスは、クライアント自身の特性と環境の特性との相互作用によるものであるということを理解し、コンサルティ自ら支援仮説を立てながら支援と振り返りを展開させていくことにつなげることを可能にすると考えられる。こうしたカンファレンスでは、コンサルティが実践レベルで行えていることを大切にしながら、具体的な場面での検討が行えるよう、課題や場面の焦点化やコンサルティ自身が実践を俯瞰できるような発問をするなど、コンサルティの実践に対する意識づけや言語化を促す働きかけのコンサルスキルが有効であることが示された。

校内支援体制の構築に向けては、校内の関係者同士でクライアント理解を深め、具体的な課題解決に向けた検討ができる場を整備していくことと、その場を機能させていくキーパーソンが必要である。そして、そのキーパーソンとなるのが小中等C oである。コンサルの試行の中で、コンサルタントは、小中等C oが校内の特別支援教育推進役として機能できるように働きかけることが有効であった。例えば、校内における支援の役割分担を小中等C oを中心に進めたり、カンファレンスでの検討結果や確認事項を小中等C oから校内へ周知したりすることを奨励した。こうした小中等C oからの働きかけは、クライアントへの支援の課題解決を検討する場を校内に整備するだけでなく、小中等C oの役割について校内に意識づけをすることができるからだと考えられる。ただし、小中等C oあるいは校内支援体制の整備状況によっては、柔軟に対応する方が良いこともあり、コンサルタントが自身の役割を説明した上で、カンファレンスにおける小中等C oの役割を一時的に代替したケースもあった。これは、カンファレンスの中で小中等C oがとるべき役割をコンサルタントが段階的かつ具体的に見せるものであり、その役割を小中等C oに移行させていくことで、校内支援体制の構築を助ける作用があったと考えられる。

以上の考察を踏まえ、コンサルティの状況に応じてタイプⅠとタイプⅢに活用するコンサルス

スキルを表5のように改良した。なお、タイプⅡやタイプⅣへの校内支援体制構築のためのコンサルスキル案も作成したが、本研究におけるコンサル試行では該当事例がなく、実践に基づいて有効性を検討したり、改良したりすることはできなかった。

表5 コンサルティの状況に応じたコンサルスキルの活用の仕方(改良版)

コンサルスキル		活用する目的	タイプⅠ	タイプⅢ
アセスメント	・事前資料の作成を依頼する	・カンファレンスに向けて、コンサルティやクライアントに関する多くの情報を収集する	○	○
	・カンファレンスへの関係者の参加を要請する		○	○
	・授業観察をする		○	○
	・個別の指導を行う		○	○
ファシリテーションスキル (問題状況の整理)	・フェイスシートの内容を確認する	・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について共有する ・コンサルティの支援ニーズの確認をする	○	○
	・クライアントの日頃の様子を聞き取る	・クライアントに関する情報を共有する ・コンサルティのクライアント理解について共有する	○	○
	・課題の生起する時としない時の状況を聞き取る	・課題に対する背景理解を促す ・課題の具体化や明確化を促す	○	
	・校内支援体制の状況について聞き取る	・校内支援体制の状況について把握する	○	○
	・指導支援の状況について聞き取る	・課題の具体化や明確化を促す ・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把握する	○	○
	・指導支援の意図について聞き取る	・課題に対する背景理解を促す ・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把握する		○
	・アセスメントにより得られた情報についてフィードバックする	・クライアントに関する情報を共有する ・クライアントに対する課題の具体化や明確化を促す	○	○
ファシリテーションスキル (今後に向けての計画)	・コンサルタントの役割や巡回相談の活用方法について説明する	・コンサルティの実践の中での課題解決を促す ・巡回相談への理解と活用を促す	○	
	・コンサルティの実践に対する賞賛と特別支援教育的な意味づけを行う	・コンサルティの支援への効力感につなげる ・支援の継続を促す	○	○
	・書籍や教材教具などの紹介をする	・コンサルティの支援への実行性を高める	○	○
	・具体的な支援方法を選択肢で提案する		○	
	・具体的な支援方法について実技伝達を行う		○	
	・支援の優先順位について確認する		○	
	・支援に対する校内での役割分担を検討する	・校内支援体制の構築を促す	○	○

	・連携が必要な援助資源について助言をする		○	○
	・個別の指導計画の作成を依頼する		○	○
	・個別の指導計画の活用の仕方について助言する		○	○
ア フ ォ ロ プ ス キ ル	・支援の進捗状況を確認する	・支援に対するフィードバックを行い、継続した支援につなげる	○	○
	・コンサルティの実践に対して、ねぎらいをする		○	○
	・コンサルティの実践に対する賞賛と特性理解を踏まえた環境との相互作用の視点から意味づけをする		○	○
	・次回の巡回について、計画を立てる		○	○

5-3 改良版コンサルティの状況に応じたコンサルスキルとその活用にあたっての配慮点

本研究において、コンサルティの状況を把握する観点や具体的な基準(図1)が整理され、コンサルを実施する上で、コンサルタントがコンサルティを理解する際の視点を提供することができた。このことにより、コンサルタントは、コンサルティの相談ニーズを適切に把握でき、目的を明確にしたコンサルの展開を可能にすることが期待できる。本研究では、学校内に絞ってコンサルを論じてきたが、本来、コンサルティの状況は、その学校や園の中だけでなく、その地域の文化や援助資源などの影響も受けるものである。この点にも留意して、コンサルティの状況を把握する観点やコンサルスキルを活用することが必要である。

また、コンサルティの状況に応じて各タイプへのコンサルを効果的に進めるためのコンサルスキル(表5)を示すことができた。これらは、コンサルティの主体的課題解決力や校内支援体制構築を促進することが試行事例から示唆されたものである。ただし、コンサルティの状況やコンサルの目的によって、同じスキルであっても同じように作用するわけではないことを理解しておく必要がある。コンサルは、コンサルタントとコンサルティの相互作用によって成り立つものであり、コンサルティの変容にも十分に注意を払い、効果的なコンサルスキルの活用となっていたかどうかを吟味することの重要性は言うまでもない。コンサルティの状況把握、コンサルの目的の明確化、コンサルスキルの活用、コンサルティの変容に基づくコンサルについての評価と修正という一連のPDCAサイクルがコンサルにも求められていると言えよう。

なお、本稿ではタイプⅠとタイプⅢに特化して論じてきたが、ここで述べた配慮点は、タイプを超えて重要なことであると考えられる。

6. まとめと今後の課題

コンサルティの適切な状況把握は、コンサルティの実践レベルに応じた具体的な支援方法の提供やコンサルティと協働した検討を行っていく上で必要不可欠であり、コンサルティの主体的課題解決力向上や校内支援体制構築に有効に作用することが示された。また、そのためのコンサルティの状況把握の観点については、コンサルの試行とコンサルティの変容から本研究で定義した観点が活用できることが確認された。ただし、タイプⅠのコンサルティの中にもA群、B群で示したように把握する観点によって、コンサルティの状況には違いが見られた。コンサルの開始時には、コンサルティの状況をタイプ分類により大まかに捉えることが、コンサルを効果的に実施していく上で有効だと考えられるが、コンサルが進む中でより詳細に見ていく必要が生じることも

あるだろう。コンサルティの状況把握の観点に応じたコンサルスキルの活用については、今後さらに実践を積み重ね、整理をしていくことが必要である。

また、本研究で取り上げなかったタイプⅡとタイプⅣについては、実践を重ねながら、以下のコンサルスキル案の有効性を検討し、改良することが今後の課題である。タイプⅡのコンサルティについては、主体的課題解決力の状況が不十分であるため、校内で情報の共有や援助資源活用のシステムが整備されていながら、実際の支援に活かされていない状況にあると考えられる。課題解決の場を小中等C oを中心に活性化させ、具体的な支援に結びつけるようなコンサルが効果的だと思われる。また、タイプⅣのコンサルティについては、主体的課題解決力も校内支援体制も十分な状況にあり、クライアントに生じた課題について、自校の組織を機能させ自ら解決することが可能である。この状態を維持しながら、より質の高い教育実践を行うためにコンサルが果たせることはあるだろう。

学校の状況は多様であり、課題意識や相談ニーズも一様ではない。学校が困難や課題を自律的に解決するのを助けるコンサルはもちろんのこと、よりポジティブに成長したいという学校のニーズに応えるコンサルを充実させていく必要もある。各市町教育委員会との連携をさらに強固にし、各地域としての特別支援教育を推進していくシステムづくりや研修のあり方についても協働しながら進めることが求められている。

コンサルは、異なった専門性を持つコンサルタントとコンサルティが協働しながらクライアントの問題状況について解決策を検討していくプロセスである。このプロセスがセンター的機能で行う巡回相談の中に定着し、地域との協働が向上することで、特別支援教育はより一層の推進をするものと期待される。

注

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直したものである。

謝辞

本研究の実施にあたり、事例検討会への参加や本研究への協力をご了承いただきました所属校C oを含む9名の特別支援学校のC oの方々に、心より感謝申し上げます。

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).
- 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・細淵富夫(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・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(2020)「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』, 43.
- 山内明美・名越斉子(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(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—」『埼玉大学紀要』教育学部, 68(2):121-134.

(2020年3月31日提出)
(2020年4月10日受理)