

教員の主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わりとその効果

馬場 はつみ

Visiting counselor's involvement for increasing teacher's willingness to independently solve problems and its effects

Hatsumi BABA

【要約】本研究では、巡回相談の協議において、教員の実践の言語化を促す等の巡回相談員の関わりが、教員の主体的な課題解決の志向性を高めるために効果的であるかどうかを検証した。具体的な関わりを「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり」として整理し、それを基に実践した結果、巡回相談の実施前後で教員の「対象児の支援について」や「巡回相談へのイメージ」に変化が見られた。相談者（教員）が話をするきっかけ作りや教員の取組の効果的側面の伝達等、現場の教員の実践やその効果を活かして協議を行うことが、相談者らの主体的課題解決の志向性や巡回相談員と相談者の対等性を高めることに効果的であったと考える。今後は、現場の教員が自身の実践を活かした具体的な支援の検討プロセスの構築を課題としたい。

【キーワード】特別支援教育、センター的機能、巡回相談員、主体的課題解決、コンサルテーション

1. 問題と目的

(1)特別支援教育におけるセンター的機能

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003年3月）において、障害の程度等に応じ特別な場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が示された。盲・聾・養護学校は、これまで蓄積してきた経験やノウハウ等の専門性を活かし、地域の小・中学校等に対する教育上の支援（教員、保護者に対する相談支援など）をこれまで以上に重視し、地域の特別支援教育のセンター的役割を担うことが期待された。そして、学校教育法の一部改正（2006年）により、特別支援学校制度の創設、特別支援学校の目的、特別支援学校の行う助言や援助（センター的機能）、小学校等における教育上特別の支援を必要とする児童等に対する教育（発達障害も特別支援教育の対象）等に対する法的根拠が示され、特別支援教育の推進が図られた。令和4年の文部科学省の調査において、小・中学校の通常学級の担任等が「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」と回答した児童生徒の割合は8.8%であり、通常の学級の中にも発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒が一定数在籍している。このことから、学校全体が特別支援教育に取り組み、指導・支援を検討し、実行していく校内支援体制の充実が必要であり、特別支援学校が担う地域の特別支援教育のセンターとしての役割にも同じように充実が求められていると言える。

特別支援学校が担うセンター的機能には具体例として、①小・中学校等の教員への支援 ②特別支援教育等に関する相談・情報提供 ③障害のある児童生徒等への指導・支援 ④福祉、医療、労働関

係機関との連絡・調整 ⑤小・中学校等の教員に対する研修協力 ⑥障害のある児童生徒等への施設設備等の提供が挙げられる。平成 30 年度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によると、センター的機能の取組の内容は、公立の特別支援学校において、「小・中学校等の教員からの相談対応」97.7%、「(自校に在籍する幼児児童生徒以外の)子ども及び保護者からの相談対応」92.9%、「小・中学校等への情報提供機能」95.1%、となっており、小・中学校等の教員に対する支援ニーズが高い。

(2)巡回相談の現状と課題

筆者の所属する B 特別支援学校では、地域の特別支援教育のセンター的機能を担うために、教育相談活動（就学相談，進路相談，学校見学等）と巡回相談，研修会の実施と啓発活動を行っている。巡回相談に関しては，A 県の事業である「障害のある子どもの学校生活支援事業」の実施要綱により巡回相談員の派遣を行っており，B 校は主に特別支援教育コーディネーター3 名が巡回相談員として担当をしている。巡回相談では，自閉症や ADHD 等発達障害の診断のある児童生徒や、通常の学級に在籍している学習面，行動面に何らかの困難を抱えている児童生徒の相談が多い。巡回相談員は，所属する特別支援学校の障害種だけでなく，自閉症や ADHD 等発達障害に関する知識，障害の特性や特性に応じた具体的支援，また，保護者や関係機関との連携のための知識や情報等を幅広く身につけておく必要がある。

武田・斎藤ら（2013）は，巡回指導の困難性について，「自分が子どもを直接指導するのであればできるものでも，それを学校や担任に取り組んでもらえるように具体的に提案していくことはとても難しい」という間接支援の難しさや，「自分の意見がそのまま受け入れられ取組になっていくのは喜びだが，自分一人の意見や考えでよいのだろうかと不安に思うことがある」という，巡回相談員の抱く不安を挙げている。森（2010）は，「間接的支援」というコンサルテーションの特性から，その効果は巡回相談後の現場の実践に大きく左右されるため，巡回相談員は，伝えた情報を現場の教員が咀嚼し，実践に取り込めるように関与する必要性を述べている。また，巡回相談員には，教員が支援を要する児童生徒について，日々対峙する実践上の諸課題を主体的に解決できるように関与することが求められる（森，2013）。教員が主体的に解決できるようにするためには，専門的な知識や情報，特別支援学校の実践のノウハウを現場の実情に応じて分かりやすく伝えたり，児童生徒に対する教員の思いや考えを整理し，実践上の課題を明確にしたりしながら，その課題について教員自らの意志や判断に基づいて支援を検討し，実践につながるような関わりが必要である。さらに，黒沢（2012）は，「コンサルテーションの目的は，現在の事例対応を効果的に行うことと，その経験をとおして将来の対応能力を増進させることである」と述べている。巡回相談が，現在だけでなく将来の事例に対応できるように，現場のもつ主体的な課題解決の力を活かした検討プロセスを経験する場となるよう，巡回相談員はその関わりを検討していく必要がある。そして，山内・名越（2019）は，「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」と述べており，その専門性を継承していくための取組も必要とされている。

(3)主体的課題解決の志向性へのアプローチ

森(2013)は、巡回相談員には、教員が児童生徒支援において、日々対峙する実践上の諸課題を主体的に解決できるように関与することと、校外の関係者間の相互理解を図り、連携と協働を促進する役割が求められているとしている。また、森(2013)は、巡回相談員のカンファレンスにおける「参加者の主体性・創造性を最大限尊重した関与」の中で必要なことの一つとして、「巡回相談員と参加者同士のパートナーシップの形成」を挙げている。

本研究では、「主体的課題解決」を「巡回相談の協議において、児童生徒等に関わる教員が、課題を共有し、その解決に向けてこれまでの取組を振り返り、既に行っている効果的な支援や児童生徒等の強み、適切な行動等を基に意見を出し合いながら、現場の状況を踏まえた具体的な支援策を検討し、実際の支援につなげていく」こととし、主体的課題解決への意識を「主体的課題解決の志向性」としている。そして、参加者が主体的、創造的に支援策を協議ができるよう、巡回相談員は対等な立場で関わるのが大切である。そのための巡回相談員の具体的な関わりについては、コンサルテーションにおけるコンサルティの関わりを参考にした。

森(2010, 2013)は、主体的課題解決を促進するコンサルテーションの研究の中で、巡回相談員の関与のポイントとして、「教師が日々の実践を『自分の言葉』で語る機会を尊重・確保する」「教育現場の実践に学ぶ姿勢をもち、示す。教師への積極的な質問を行う」「教育現場のこれまでの『到達点』を確認する。既に効果的に機能している側面に着目・言及する」「『質問』を駆使し、参加者による実践の言語化、思考の整理を助ける」「具体的提案に際しては、その根拠や背景も説明する」など、教師の実践を尊重し、活かすコンサルテーションの進め方や「自然な導入の配慮をする」「ユーモアを交え、参加者に開放的で発言しやすいムードをつくるように配慮する」など、より自由な発想や創造性が発揮されるような受容的、共感的な雰囲気づくりについても挙げている。黒沢(2012)は、「先生のリソース(資源・持ち味)を活かし、具体的な対応方針(目標や役立つアクション)を得ることで、成功体験を積み自信をつけてもらうことが重要」とし、コンサルテーション手順を11のステップに整理し紹介している。その中には、「ケースのリソース」として、子どもの強みや効果的に機能している周囲との関係などの把握、「ケースの例外」として、問題が起こらないで済んだとき、少しでもうまくやれているときの把握など、現場の教師が実践を振り返りながら、子どもや自分自身、周囲のリソースとなり得るものへの気づきを促す関わりを具体的に示している。また、森・黒沢(2002)は、解決志向ブリーフセラピーの前提として「クライアントは、彼らの問題解決のためのリソース(資源・資質)を持っている」「クライアントが、解決のエキスパート(専門家)である」とし、クライアントから問題解決につながるヒントを引き出す技法を紹介している。その中には、ケースの例外について、「その例外はどうしておこったのか、何をしたらおこったのか」など、うまくいっていることの原因探しをする質問や今の状況の数値化を促す「スケーリング・クエスチョン」など、クライアントの中からヒントを引き出す具体的な質問の技法も紹介されている。

(4)本研究の目的

馬場(2023)は、「主体的課題解決の志向性」を高める関わりについて、実践校の巡回相談での取組や先行研究を基に「主体的課題解決の志向性高める巡回相談員の関わり」(以下、「主体的課題解決の志向性高める関わり」として整理をした。表1は、10に整理した巡回相談員の関わりに、実践で活かせるようそれぞれに具体例を挙げたものである。本研究では、巡回相談の協議において、「主体的課題解決の志向性高める関わり」(馬場,2023)に基づき介入をし、「対象児の支援について」「巡回

相談のイメージ」に対する効果測定を行った。「対象児の支援について」は、巡回相談後、相談者が対象児童生徒の強みや自身の支援の効果的側面に目を向けるなど、現状を前向きに捉えられるようになったり、具体的に目標を立て、計画的に支援を行おうしたりするなど、主体的に課題を解決しようという意識の変化を期待した。「巡回相談のイメージ」では、相談者が、協議の中で自身の実践や意見を尊重されたと実感したり、実践可能な解決策を一緒になって検討できたと感じたりするなど、巡回相談員の協働への意識の変化を期待した。

表1 「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の具体例

巡回相談員の関わり	具体例
①相談者が話をするきっかけ作り	「気になっていることや相談したいことを教えてください」「〇〇さんについて気になっていることは何ですか」などと話を振ったり、質問をしたりする。
②相談者の振り返りを促す問いかけ	「〇〇さんの～（気になる様子）は、どのような時に見られますか」「～の時、先生はどのように対応されていますか」など普段の状況や実践を振り返る質問をする。
③相談者の思いや考えの聞き取り	「～な状況がどうなったらいいと思いますか」「〇〇さんが、どうなってくれたらいいと思いますか」など相談者の思考する具体的状況や状態を尋ねる。
④対象児の強み、ケースの例外を引き出す質問	「〇〇さんが得意なことはどのようなことですか」「〇〇さんの行動が目立たない時は、どのようなときですか」など対象児のよい面や適切な行動に注目する質問をする。
⑤取組の効果的側面への気づきを促す質問	「（気になる状況とは）逆に、うまくいっている時はどのようなときですか。その時、先生はどう対応していますか」「4月初めから比べて、どのように変化をしていますか」などと普段の取組の効果に気づく質問をする。
⑥話の整理、現場の到達点の確認	「〇〇さんは、□□があると、～できるんですね」「交流学級では～、支援学級では～に取組んでいるんですね」など参加者の話から、できていることを整理して伝える。
⑦参加者に話を振る、質問をする	「どのようなことに配慮して〇〇さんに関わっていますか」「どのような場面で〇〇さんと関わることが多いですか。そのときの様子はどうですか」など相談者以外に話を振り、複数の見方や考え方で対象児や状況を捉える。
⑧対象児の適切な行動や教師の取組の効果的側面の伝達	「先生に『分からない』と言うことができる」「操作が入ると集中できる」など対象児のできていることや簡潔な指示の出し方や教材教具の工夫、刺激を避けた座席配置など教師の効果的な支援を伝える。
⑨対象児の行動・認知特性などの伝達	観察や知能検査等から分かる対象児の強みや弱み、予想される学習場面、生活場面での困難などを伝える。
⑩具体的な取組の提案	現在の効果的な対応や支援をもとに継続して取組むこと、展開させて取り組めそうなこと、また、特別支援学校の実践をもとに新たに取組んでみてほしいことなどを具体的に提案する。

2. 方法

(1)実践と効果測定の手続き

本研究では、巡回相談を「巡回相談に向けた準備」「巡回相談当日」「巡回相談後の情報整理」に分けて整理をした。「巡回相談に向けた準備」では、依頼校から電話等で巡回相談の依頼を受け、相談概要の聞き取りや日程調整を行なう。「巡回相談当日」は、実際に依頼校を訪問し、特別支援教育コーディネーター等と事前の打ち合わせやの個別の指導計画等での情報収集等を行ない、対象児の観察を行なう。「巡回相談後の情報整理」では、対象児について収集した情報や観察記録の整理等を行なう。本研究では、「巡回相談当日」の巡回相談の協議を実践の場とした（図1参照）。

事前アンケートとして巡回相談前日までに、担任の対象児や対象児の支援に対する意識や巡回相談に抱いているイメージについての質問紙調査を実施した。質問紙の回収は巡回相談当日に行い、回答

内容の確認は巡回相談後に行なった。協議の前に情報収集や対象児の行動観察をおこなった。その後の協議の場には、巡回相談員として著者や筆者の所属校の特別支援教育コーディネーター、学校からは対象児童生徒の担任や特別支援教育コーディネーター、管理職等が参加した。協議では、対象児の行動観察や事前の電話相談など収集した情報をもとに、「主体的課題解決の志向性を高める関わり」に基づき、ケースに応じて必要と思われる関わりを行い、相談者ら協議の参加者と対象児の具体的な支援策の検討を行った。担任の対象児や対象児の支援に対する意識や巡回相談に抱いているイメージが、巡回相談員の「主体的課題解決の志向性を高める関わり」によりどのように変化したかを調べるために、事前にとった質問紙調査と同じ内容で巡回相談後に再度実施した。

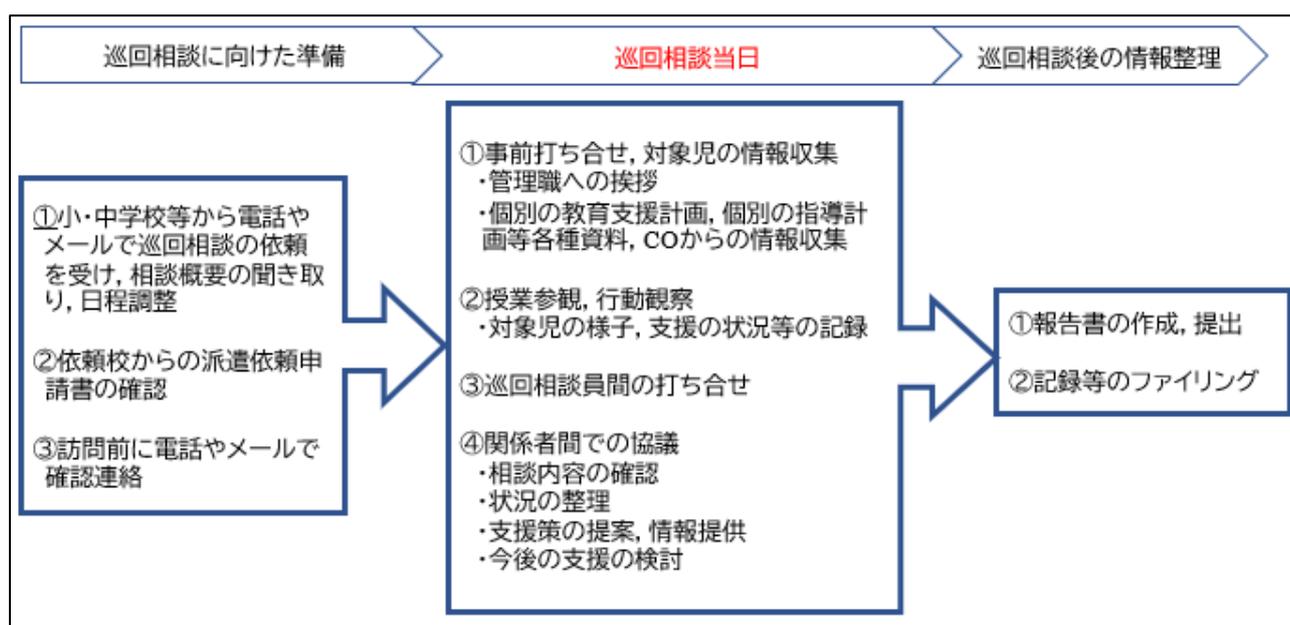


図1 巡回相談の流れと巡回相談員の取組

(2)調査対象者及び調査時期

X年9月～10月までに巡回相談を利用した小学校6校で、巡回相談の対象になっている10名の児童の担任9名を対象にした。「対象児の支援について」「巡回相談のイメージについて」事前・事後で調査を行なった。実施時期は、それぞれ事前調査を巡回相談10日前～前日、事後調査は巡回相談後2週間以内に実施をした。

(3)調査方法

調査は、紙面に印刷した調査用紙と実施手順をセットとし、直接各小学校に持参・回収を行った。倫理的配慮として、調査への参加は強制されるものではないこと、回答の内容や未回答などによって、巡回相談の内容などにおいて、いかなる不利益も生じないこと等調査倫理に関わる説明事項をアンケートに明記した。

(4)調査器具

①担任・担当対象「対象児の支援に関して」のアンケート調査

教員の主体的課題解決の志向性の高まりは、相談者である教員の対象児の支援に関する意識の変化に特徴付けられるとし、対象児の支援に関する意識を問う質問項目を設定した。まず、相談者が巡回相談の前後で、対象児の強みやよい側面への注目するようになったり、相談者自身が指導・支援の効果の実感するようになったりと、対象や現状を前向きに捉えようとしているかを評価する項目を設定した。そして、相談者自身が、達成可能な目標を設定したり、具体的な支援策を思い浮かべたりするなど、現状を踏まえた取組をしようとしているかを評価する質問項目を設定した。質問項目は、13項目、6件法（1：全く思わない～6：とても思う）で尋ねた。

②担任・担当対象「巡回相談のイメージについて」のアンケート調査

調査内容は、教員の抱く「巡回相談のイメージ」は、巡回相談の協議での巡回相談員の関わり方に特徴付けられるとし、巡回相談員の関わりを問う質問項目を設定した。巡回相談員と教員の対等性について、指導的かどうか、相談者の話を十分に聞いているか、意見を尊重しているかという視点で評価する項目を設定した。また、巡回相談員の課題解決にむけた協働的な関わりについて、相談者のできていることや資源を活かした実践可能な支援策の提案や相談者への気づきを促す関わりという視点で評価をする項目を設定した。質問項目は10項目、6件法（1：全く思わない～6：とても思う）で尋ねた。

③巡回相談員の「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の評価

巡回相談員の関わりは、巡回相談員の一人として相談支援を行った筆者が、「表3 『主体的課題解決の志向性を高める関わり』評価の観点」全10観点について、巡回相談の記録を基に、「◎：繰り返し用いた」「○：用いた」「無記入：用いなかった」の3段階で評価をした。

(5) 分析方法

担任・担当に対する質問紙調査「対象児の支援に関して」、「巡回相談のイメージについて」は統計解析ソフト SPSS Statistics 26 を用い、統計解析による検証を行った。巡回相談員の関わりは、「主体的課題解決の志向性を高める関わり評価の観点」を基に評価を行った。

3. 結果と考察

(1)巡回相談実施前後の巡回相談や対象児の支援に関するイメージの変化

巡回相談の対象である10名の児童の担任9名に対し調査セットを配布し、「対象児の支援に関して」は担任8名から、「巡回相談のイメージについて」は担任9名中7名から有効回答を得た。表2より、「対象児の支援について」で有効回答を得た8ケースについて、8ケース中4ケースは対象児が自閉症・情緒障害特別支援学級、3ケースが通常の学級、1ケースが知的障害特別支援学級在籍であった。相談内容は、対象児の特性の理解や特性に応じた支援の方法が5ケースと最も多く、この5ケース中2ケースは、今後の学びの場の検討も相談事であった。また、協議の参加者は、3名が最も多く5ケース、担任、特別支援教育コーディネーター、管理職が主な参加者であった。

表2 ケースの情報整理表

事例の情報	Q	R	S	T	U	V	Y	Z
性別	男	男	男	男	男	男	女	男
在籍学級	自・情	自・情	自・情	通常	通常	知	通常	自・情
学年	1	4	2	2	1	5	3	2
主な相談事	自閉症の特性理解と特性に応じた支援	多動・衝動性の高く、机上学習が困難な児童の支援 保護者との連携	特定の教師への愛着傾向の強い児童の支援 保護者との連携	一斉指導で学習内容の理解が困難な児童の支援	多動・衝動性があり、多弁が気になる児童の支援	生活単元学習の内容 知的障害の教育課程	特性理解と今後の学びの場の検討	特性理解と今後の学びの場の検討
担任の困り度合い	弱	強	強	中	中	中	中	中
話し合い参加メンバー	3名	3名	3名	4名	4名	2名	3名	3名
担任（通常学級）	●			●	●		●	●
担任（特別支援学級）	●CO兼	●	●CO兼			●		●CO兼
管理職	●	●		●	●		●	●
特別支援教育CO			●	●	●	●	●	
保護者		●						
その他（主任、支援員等）	●		●	●	●			

表3 「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の評価

巡回相談員の関わり	Q	R	S	T	U	V	Y	Z
(1)相談者が話をするきっかけ作り	◎	○	○	○	○	◎	○	○
(2)相談者の振り返りを促す問いかけ	○	○	◎	○	○	○	○	○
(3)相談者の思いや考えの聞き取り								
(4)対象児の強み、ケースの例外を引き出す質問			○	○	○		○	
(5)取組の効果的側面への気づきを促す質問	○	○	○	○	○		○	
(6)話の整理、現場の到達点の確認	○	○	○					
(7)参加者に話を振る、質問をする	○	◎	○	◎	○	○		
(8)対象児の適切な行動や教師の取組の効果的側面の伝達	◎	○	◎	◎	◎	○	◎	○
(9)対象児の行動・認知特性などの伝達	◎	○	◎	◎	○	○		○
(10)具体的な取組の提案	◎	◎	◎	○	○	◎	◎	◎

表4 相談者の「対象児の支援について」意識の変化

項目内容	Q		R		S		T		U		V		Y		Z		事前	事後	t 値	有意確率
	事前	事後	平均値	平均値																
①対象児と楽な気持ちで関わることができる	6	6	2	4	2	3	6	6	2	6	3	3	1	2	5	5	3.37	4.37	2.00 †	0.08
②現在の指導や支援にはある程度効果があると思う	5	5	4	6	5	5	3	5	4	5	2	3	2	2	4	5	3.62	4.25	1.93 †	0.09
③目標を立てて計画的に支援することが難しい※	5	5	2	4	4	5	2	2	4	3	2	3	2	2	—	5	4.00	3.71	0.67	0.52
④対象児のできていないところばかりが気になる※	5	5	3	4	4	5	4	5	4	4	2	3	2	4	5	6	3.37	2.50	3.86 **	0.00
⑤指導や支援の悩みや困っていることを他の教師と共有している	5	5	5	5	5	5	4	4	3	4	6	6	5	6	5	5	4.75	5.00	1.52	0.17
⑥対象児との関わりに自信がある	4	4	2	4	4	4	5	4	4	4	2	2	0	1	4	4	3.25	3.37	0.42	0.68
⑦やってみようと思える具体的な支援策が浮かぶ	5	5	5	6	4	5	2	3	3	4	1	4	1	2	4	4	3.12	4.12	3.05 *	0.01
⑧対象児が何に困っているのか分かる	5	5	3	6	5	5	2	4	4	4	4	4	3	4	2	5	3.50	4.62	2.34 †	0.05
⑨達成できる具体的な目標を立てて支援をしている	5	5	3	5	4	5	4	3	4	4	3	2	3	3	5	5	3.87	4.00	0.35	0.73
⑩対象児のよい面（得意なことや長所）が思い浮かぶ	5	5	6	6	5	6	6	6	6	6	3	3	4	3	5	6	5.00	5.12	0.42	0.68
⑪自分の指導や支援がうまくいっているかどうか分からない※	3	3	1	3	4	5	5	4	3	4	1	1	1	1	3	3	4.37	3.75	1.66	0.14
⑫対象児のことを考えると気が重くなる※	6	5	2	3	1	2	6	6	3	3	3	3	1	1	5	6	3.62	3.25	1.42	0.19
⑬対象児の特性のことや特性に応じた支援について知っている	5	5	4	5	4	5	2	3	4	3	3	3	2	2	4	4	3.50	3.75	1.00	0.35

** は1%水準で有意(両側)

* は5%水準で有意(両側)

† は10%水準で有意(両側)

表5 相談者の「巡回相談のイメージ」の変化

項目内容	Q		R		S		T		U		V		Y		Z		事前 平均値	事後 平均値	t 値	有意確率
	事前	事後																		
(1)指導的である※	5	6	1	2	3	3	2	5	—	5	2	3	3	5	3	5	4.28	2.85	3.87 **	0.00
(2)自分の話（相談内容）を十分に聞いてくれる	6	6	4	5	5	5	6	6	—	6	5	4	5	6	3	6	4.85	5.42	1.18	0.28
(3)新たな視点で自分の指導を振り返ることができる	6	6	5	5	2	5	6	6	—	6	4	5	6	5	3	5	4.57	5.28	1.36	0.22
(4)自分にもできそうな解決策を示してくれる	6	6	3	5	4	5	5	5	—	5	4	5	6	5	3	5	4.42	5.14	1.69	0.14
(5)対等な立場で話し合える	5	6	2	2	4	5	4	5	—	5	4	4	1	2	4	5	3.42	4.14	3.87 **	0.00
(6)できていないことを指摘してくれる	5	6	6	6	5	5	5	4	—	4	4	4	5	3	4	5	4.85	4.71	0.35	0.73
(7)担任・担当の意見を尊重してくれそうにない場合がある※	6	6	2	3	3	5	2	5	—	5	3	4	3	6	3	5	3.85	2.14	4.07 *	0.00
(8)意識していなかった自分の視点に気づくことがある	6	6	4	5	4	5	6	6	—	6	5	5	5	6	4	6	4.85	5.57	2.50 *	0.04
(9)実際に取り組みそうな解決策は示されない場合がある※	6	6	3	5	4	5	1	4	—	4	3	4	5	5	2	5	3.57	2.14	2.97 *	0.02
(10)障害の特性に応じた支援について知識を得ることができる	6	6	5	6	6	6	6	6	—	6	5	5	5	5	4	5	5.28	5.57	1.54	0.17

** は 1% 水準で有意 (両側)

* は 5% 水準で有意 (両側)

† は 10% 水準で有意 (両側)

①「対象児の支援について」の意識の変化

巡回相談の協議の中で、巡回相談員が「主体的課題解決の志向性を高める関わり」を行なうことで、相談者（対象児の担任・担当）に対象児の支援についての意識の変化が見られるのか、対応のある t 検定を用いて巡回相談の事前と事後の比較を行った(表 4 参照)。分析の結果、質問 4「④対象児のできていないところばかり気になる」($t(7)=3.86, p < .01$)、質問 7「⑦やってみようと思える具体的な支援策が浮かぶ」($t(7)=3.05, p < .05$) の 2 項目で有意差が見られ、質問 4 は事後の得点が低く、質問 7 は事後の得点が高くなった。なお、質問 4 は、逆転項目のため、実際には相談者はプラスに評価しており、肯定的な変化であった。また、質問 1「①対象児と楽な気持ちで関わることができる」、質問 2「②現在の指導や支援にはある程度効果があると思う」、質問 8「⑧対象児が何に困っているのか分かる」で有意傾向が見られ、いずれも事後の得点が高くなった。このことから、「主体的課題解決の志向性を高める関わり」は、相談者が対象児のできていることに注目すること、やってみようと思える具体的な支援策が浮かぶことに効果があることが分かった。また、対象児の支援に対する相談者の気持ちが楽になること、相談者が自身の指導・支援の効果を実感すること、対象児の課題に気づくことに効果的である可能性が示唆された。

また、「⑦やってみようと思える具体的な支援策が浮かぶ」($t(7)=3.05, p < .05$) は、事前と事後で有意差があったが、「③目標を立てて計画的に支援することが難しい」「⑨達成できる具体的な目標を立てて支援をしている」は事前の事後で有意差は見られなかった。このことから、巡回相談員が関わることで、相談者はやってみようと思える具体的な支援策は浮かぶが、実践するために目標を立てて、計画的に支援をしていくという支援を具体化するプロセスを踏むまではつなげていないことが分かった。「⑦やってみようと思える具体的な支援策が浮かぶ」に変化のあったケースには共通して、巡回相談員は「⑩現場の状況を踏まえた具体的な取組を提案する」関わりを用いていた。巡回相談員が、現場の状況を踏まえた実践可能な取組を提案することで、相談者が「やってみよう」と思える具体的な支援のイメージの想起につながっていると考える。後ほど個別事例で紹介する R 児の場合などは、「③目標を立てて計画的に支援することが難しい」「⑨達成できる具体的な目標を立てて支援をしている」には効果的であったと考える。

相談者の主体的課題解決の志向性を高め、巡回相談後、現場での実践に活かしていくためには、巡回相談員が具体的な取組、手段等を一方向で伝えるだけでなく、実践に向けた具体的な取組を共に検討していくプロセスが必要であると考え。また、共に検討した取組については、その後の現場の実践の状況や対象児の変化などを共有するために、電話やメール等を活用した事後フォローも必要であると考え。

②「巡回相談のイメージ」の変化

巡回相談員が「主体的改題解決の志向性を高める関わり」を行なうことで、相談者（対象児の担任・担当）のもつ巡回相談のイメージに変化が見られるのか、対応のある t 検定を用いて巡回相談の事前と事後の比較を行なった(表 5 参照)。分析の結果、質問 1「①指導的である」($t(6)=3.87, p < .01$)、質問 5「⑤対等な立場で話し合える」($t(6)=3.87, p < .01$)、質問 7「⑦担任・担当の意見を尊重してくれそうにない場合がある※」($t(6)=4.07, p < .05$)、質問 8「⑧意識していなかった自分の視点に気づくことがある」($t(6)=2.50, p < .05$)、質問 9「⑨実際に取り組みそうな解決策は示されない場合がある」($t(6)=2.97, p < .05$) の 5 項目で有意差が見られ、質問 1, 7, 9 では事後の得点が低く、質問 5, 8 では事後の得点が高くなった。なお、質問 1, 7, 9 は、逆転項目のため、実際には相談者はプラスに評

価しており、肯定的な変化であった。このことから、「主体的課題解決の志向性を高める関わり」を行うことで、巡回相談のイメージについて、「指導的である」「担任・担当の意見を尊重してくるそうにない」「実際に取り組みそうな解決策は示されない」というマイナスのイメージは肯定的に変化し、「対等な立場で話し合える」、「自分の意識していなかった視点に気づくことがある」というイメージの向上が見られた。このことにより、「主体的課題解決の志向性を高める関わり」は巡回相談のイメージの向上に効果的であることが分かった。

「主体的課題解決の志向性を高める関わり」について、8ケース全てで、〈(1) 相談者が気になっていることや困っていることを話すきっかけをつくる〉〈(2) 相談者が自身の取組について振り返りができるような問いかけの工夫をする〉関わりを行った。具体的には「先生が今一番気になっていることを教えてください」「日頃の関わりの中で〇〇さんについて気になっていることは何ですか」など協議の最初に問いかけ、相談者が最も相談したい、話題にしたいと思っていることを相談者自身が話す機会を作るようにした(表3参照)。また、「〇〇さんの(気になる様子は)どのようなときに見られますか」「先生はそのときどのように対応をしていますか」など、相談者が普段の状況や自身の対応を振り返り、それを言語化する機会をなるべく多く設けるよう努めた。相談者の話を中心に協議を進めていくことで「①指導的である」「⑦担任・担当の意見を尊重してくれない場合がある」というイメージが肯定的に変化し、「対等な立場で話し合える」イメージが向上する結果につながったのではないかと考える。

また、〈⑩現場の状況を踏まえた具体的な取組を提案する〉関わりも、全てのケースで行った。現在の取組の効果を明確にし、継続していくことを提案したり、さらに効果的にするための手立てや特別支援学校の実践をもとに、新たに取り入れてみてほしいことなどを具体的に提案したりした。既に現場が取り組んでいることを基に、実践可能な支援策を提案することに努めたことで、「⑨実際に取り組みそうな解決策は示されない場合がある」というマイナスのイメージが肯定的に変化したのではないかと考える。

そして、〈(8) 観察から得られた対象児の適切な行動や相談者の取組の效果的側面を伝える〉は全てのケースで、〈(4) 相談者が対象児のよい面やケースの例外を想起できるような質問をする〉〈(5) 相談者が普段の取組の效果的な側面に気づくきっかけをつくる〉関わりも半数以上のケースで行った。具体的には、「先生に『分からない』と言うことができている」「物の操作が入ると集中ができている」など観察場面で見られた対象児のできていることや簡潔な指示の出し方や教材教具の工夫、刺激を避けた座席配置の工夫など、相談者の取組の效果的側面をそのときのエピソードとともに伝え、相談者が対象児や自分自身のうまくいっていることに目を向けられるように努めた。また、「〇〇さんが夢中になって取り組んでいるときはどのようなときですか」「〇〇さんがうまくいっているとき、先生はどのような関わりをしていますか」など、相談者がケースの例外や自身の取組の効果に気づくようなきっかけ作りに努めた。対象児や相談者自身のよい面やうまくいっている状況に目を向ける関わりをすることで、「⑧意識していなかった自分の視点に気づくことがある」イメージが向上する結果につながったのではないかと考える。

表 6 ケース別総変化量

	Q	R	S	T	U	V	Y	Z
対象児の支援について	0	+ 19	+ 9	+ 4	+ 5	+ 3	+ 6	+ 7
巡回相談のイメージ	+ 3	+ 9	+ 9	+ 9	無回答	+ 4	+ 4	+ 18

(2)個別事例から見える「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の効果

①「対象児の支援について」肯定的な変化が大きかった R 児のケース

表 1「対象児の支援について」の質問紙調査の結果において、8 ケースの中で全項目の変化量が最も大きかったのは、R 児のケースであった（表 6 参照）。事前の数値が 5 や 6 の高い数値であった 2 項目（「⑤指導の支援の悩みや困っていることを他の教師と共有している」「⑩対象児のよい面が思い浮かぶ」）以外は、全てプラスに変化をしていた。相談内容は、多動性・衝動性が高く、教室で落ち着いて学習に取り組むことが難しい R 児の特性を踏まえた支援への助言であった。R 児は、授業中教室以外の場で他児と過ごしたり、廊下や校庭を歩き回ることも多く、担任以外の教師やサポーターが支援に入ったり、不安定な状態が長く続くときは保護者に迎えを要請することもある。家庭と連携しながら、R 児が落ち着いて過ごすことができる教室の環境や支援の方法を検討するため、協議には、保護者も参加をした。

巡回相談当日の R 児は、教室で過ごす時間はほとんどなく、巡回相談員は R 児を刺激しないように離れた場所から観察を行ったため、R 児の様子や教師とのやりとりの詳細を把握することができなかった。そのため協議ではまず、〈(1) 相談者が気になっていることや困っていることを話すきっかけをつくる〉〈(7) 相談者以外の参加者に話を振ったり、質問をしたりする〉関わりをもとに、保護者に対し「いつ頃から気になる様子が見られますか」「家で学校での出来事を話すことがありますか」「話を聞く時のコツはありますか」など質問を通して、学校での様子や保護者から家庭での対象児の様子や支援の状況、幼少期の様子等の情報を得た。また、〈(9) 対象児の行動特性や認知特性などを伝える〉関わりにより、事前に閲覧していた検査結果や観察から考えられる R 児の抱える生活上、学習上の困難さを伝えた。相談者は、保護者から得られた情報や巡回相談員が伝えたことをもとに、R 児の行動を捉え直したことで「⑧対象児が何に困っているのかが分かる」の変化に繋がったのではないかと考える。

R 児の気持ちを尊重した関わりや刺激の少ない場の整備に努めている現場の状況を踏まえて〈(10) 現場の状況を踏まえた具体的な取組を提案する〉関わりを行った。教室内の個別のスペースの環境整備や気持ちの温度計を用いた支援の方法を提案し、教室環境については、相談者や保護者に図示しながら説明したり、具体的な材料や材料の購入先など、実践する際に必要な情報も一緒に伝えたりした。実践を前提にした具体的な説明や、情報提供が、「③目標を立てて計画的に支援することが難しい」「⑦やってみようと思える具体的な支援策が浮かぶ」「⑨達成できる具体的な目標を立てて支援をしている」の変化につながったのではないかと考える。また、保護者は「以前よりはましになった」、相談者は「物にはあたるが、人に手が出るものが減ってきている」「以前よりも他の子についていくことが減

り、教室で過ごせている」と、R児の良い変化を感じていることが分かった。そこで〈(6) 相談者の話を整理し、現場の到達点を確認する〉関わりを行い、学校での環境整備、複数の教師が連携していること、家庭ではR児の気持ちの聞き取りやトラブルの振り返りが効果的な支援になっていることを確認した。さらに、あらためてR児の様子を振り返る機会をもつことで、保護者も相談者もR児がよい方向に変化していることを協議の場で共有できたことが「②現在の指導や支援にはある程度効果があると思う」「⑥対象児との関わりに自信がある」の変化につながったのではないかと考える。

②「対象児の支援について」事前得点が高かったため変化が小さかったQ児のケース

表1「対象児の支援について」の質問紙調査の結果において8ケースの中で全項目の変化量が最も小さかったのは、Q児のケースで、全項目の変化量は0であった(表6参照)。当初対象児はP児とQ児の2名であったが、P児の欠席によりQ児のみ対象となった。相談者にとっては、P児の支援や2名の児童の関わりに課題を感じており、Q児の個別の支援に対する困り度合いは弱であった。事前の得点からもQ児に対しての困り度合いが高くないことが分かる。また、相談者は特別支援教育コーディネーターを兼ねており、特別支援学級担任の経験も豊富で、Q児とは楽な気持ちで関わることができている。巡回相談当日、特別支援学級にはQ児1名のみで、特別支援学級でも交流の学級でも落ち着いて学習に取り組む様子が見られた。そのため、主に相談者の取組の効果的側面やQ児の行動特性に注目して観察し、記録をした。

協議では、〈(8) 観察から得られた対象児の適切な行動や相談者の取組の効果的側面を伝える〉関わりを行い、観察シートの記録をもとに、相談者の関わりで効果的であると思われる「受容的な関わり」「タイミングのいい言葉掛け」「短く端的な言葉掛け」「様々な場面に用いられている視覚的な提示」について具体的な場面を説明しながら伝えた。相談者の普段の取組をQ児の適切な行動と関連付けて伝えることで、自身の指導や支援が効果的であることを実感でき、「⑩自分の指導や支援がうまくいっているかどうか分からない」の結果とつながり、相談者が自身の支援がうまくいっているという意識が変化したのではないかと考える。アンケートの自由記述には、「よい面も指摘してもらってありがたかった」という内容の記述があり、相談者が自身の取組の効果を意識できたことが窺える。Q児のケースでは、相談者が特別支援学級での指導経験が豊富で、対象児に対しては既に効果的な支援を行なっている状況であったことも、変化量に影響したのではないかと考える。特に、経験豊富な教師は、校内の特別支援教育の中心で活躍しており、対象児に対して何気ない関わりの中にも効果的な支援が見てとれた。そして、相談者が主に支援を検討したかった児童が欠席であったことから、Q児の個別の支援に関する今回の巡回相談に対する需要は高くなかったと考える。そのことも、変化量が少なかった要因ではないかと考える。

③特別支援学級から通常学級への転籍を検討しているZ児ケース

8ケースの中で最も巡回相談員が用いた「主体的課題解決の志向性を高める関わり」が少なかったケースは、Z児のケースであった。一方で「巡回相談のイメージ」の変化量は8ケースの中で最も大きく、全ての項目でプラスの評価であった(表6参照)。

相談内容は、対象児の特性の理解と次年度の学びの場の検討であり、Z児は、特別支援学級から通常の学級に転籍をするかどうか検討中であった。現在はほとんどの時間を交流の学級で過ごし、その中でも落ち着いて過ごしている。また、学力面にも目立った問題はなく学習に取り組むことができている。転籍を検討する上で、対象児が通常の学級で学ぶことが適当なのかどうか客観的な判断の一つ

として、巡回相談を活用したケースであった。そのため、交流の学級でのZ児の様子を観察する際は、Z児の課題に注目して観察を行なった。協議の中でも、うまくいっていることよりも「状況の判断ができず、周囲の様子を常に観察している」「指示を聞いて周囲に合わせて行動に移すが、何をしたらいいか具体的に分かっておらず先に進めない」「他児が叱責されていると自分が叱られているかのように怯えている」など、集団の中では対象児に見落とされがちな様子を観察し、共有すること関わりが中心となった。

このように「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の項目にはない関わりが中心であった。「主体的課題解決の志向性を高める関わり」は少なかったものの、相談者である特別支援学級担任と一緒に対象児の課題について話をする中で、これまで意識していなかった課題や課題解決に向けたヒントも出てきた。例えば、相談者：「(困ったときに) 助けを求められないのが一番ネック」、巡回相談員：「先生はどんな時に(対象児が) 困っていると分かりますか」、相談者：「キョロキョロと周りを見回しているときに困っていると分かります」というやりとりから、何気なくとらえているZ児の様子に、「困っているときのサイン」という意味付けをし、交流の学級担任とも共有した。また、Z児が自分から助けを求められる環境作りが必要であることを確認し、まずはその一段階として、特に指示を受けて行動を起こす場面に注目し、教師がZ児の「困っているときのサイン」を見たら、声をかけることを共通理解することができた。

〈(1) 相談者が気になっていることや困っていることを話すきっかけをつくる〉関わりを行い、相談者が中心となって話す機会を設けることで、対象児の「助けを求められない」という相談者の気づきが話題にあがり、具体的な支援の検討に繋がった。そのことが、「⑦担任・担当の意見を尊重してくれそうにない場合がある」のイメージの肯定的な変化や「⑧意識していなかった自分の視点に気づくことがある」のイメージの向上に繋がったのではないかと考える。また質問紙の自由記述には、「今回の対象児は困り感が見えにくいお子さんだったので、助言をいただき、以前より困り感が見えてきました。それにより支援の仕方もみえてきました。」とあり、協議の中で、相談者自身が解決への手掛かりを得ることができたと考える。Z児のケースは、相談内容が「特別支援学級から通常の学級への転籍の検討に向けた対象児の特性の理解」とはっきりとしていたことで、Z児の行動観察の視点が明確になり、具体的な課題への気づきに繋がったと考える。

4. まとめ

(1)本研究の成果

森(2013)は巡回相談員の関与のポイントの一つとして『質問』を駆使し、参加者による実践の言語化、思考の整理を助ける」ことを挙げている。巡回相談員には、相談者が自身の実践を言語化し、思考の整理を促す効果的な「質問」の技術が必要とされる。筆者が本研究に先立ち整理し、本研究で実践をしてきた「主体的課題解決の志向性を高める関わり」では、相談者の話を引き出す「質問」だけでなく、相談者から引き出した話の整理、必要な情報の伝達や、特別支援学校の専門性を活かした支援策の提案など、巡回相談員の関わりを10に整理をした。10の関わりには、それぞれ具体例を挙げている。「主体的課題解決の志向性を高める関わり」として、協議における巡回相談員の協議の手順を明確に示すことで、巡回相談員の助言が中心の協議ではなく、現場の教員を中心に据えて協議をすすめていくための指針になった。

巡回相談の協議では、まず相談者のニーズを明確にするために、相談者である教員に問いかけ、話をするきっかけ作りから始め、相談者から支援の状況や思いや考え、相談者が捉えている対象児児童生

徒の強みを引き出すことができるように質問を主とした関わりを行った。その中でも、対象児童生徒の強みやうまくできていること、相談者自身の支援の効果に気づくことができるように、森・黒沢(2002)の「スケーリング・クエスチョン」や「ケースの例外」「変化を見つける質問」などを参考に、数値化や視点の転換を促す「質問」(例えば『1日にどのくらいの頻度で～が起りますか』『席に座っている時はどんなときですか』など)も取り入れた。質問の仕方を工夫することで、相談者自身が異なる視点に気づき、状況を前向きに捉えることができる。巡回相談員が見立てや解決策を伝達・提案するよりも先に、相談者自身に前向きな気づきや視点の変化があることで、その後の巡回相談員の伝達や提案の内容を、より実践場面に落とし込んで捉えたり、具体的な支援策を思いついたりするなど、主体的な課題の解決につなげることができる。また、相談者から話を引き出すとともに、対象児童生徒の変化や現場の到達点を確認するなど、協議の参加者らの話を整理したり、今現場ができていることを整理したりする関わりは、実践可能な支援を検討する際のヒントになるだけでなく、巡回相談員が提案する支援策のヒントにもなった。そして、協議の場には、対象児童生徒の担任だけでなく、管理職や特別支援教育コーディネーターなど複数の教員が参加をしている。担任だけでなく、参加者がそれぞれの立場から話ができるように話を振ったり、管理職や経験豊富なコーディネーターなどには意見を求めたりすることで、異なる視点や実践的なアイデアを得られることもあった。

本研究では、全てのケースで10の関わりを実践してはいない。Z児のケースのように対象児の困難な場面やうまくできていないことに注目するケースがあった。また、相談者の経験や相談内容によっては、巡回相談員の知識や情報の提供を中心に協議を進めることが、相談者のニーズを満たすケースもあった。巡回相談に対する現場のニーズは様々であり、本研究で実践した10の関わりは、主体的な課題解決の志向性を高めるという目的のもとに整理をした巡回相談員の関わりの一部である。巡回相談員が相談者の抱える課題の解決に向け協働的に関わっていくためには、相談者のニーズを理解し、ニーズに応じた関わりを工夫して行っていく必要がある。本研究において、巡回相談員の実践や先行研究をもとに整理し、質問・伝達・提案の具体例を挙げた「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり」は、協議における巡回相談員の指針になるとともに、実践の中で活用することにより、巡回相談員の専門性の向上や知識や技術の継承にもつながるのではないかと考える。

(2)本研究の課題と今後の展望

本研究における「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり」の実践では、相談者が児童生徒の達成できる目標を立てて支援をすることにはつながりにくかった。また、目標を立てて計画的に進めていくことが難しいと感じている相談者に対して、効果的な関わりとはならなかった。巡回相談における協議の時間は、概ね児童生徒下校後1時間から1時間半程度であり、その中で複数の児童生徒を対象にするケースも多い。限られた時間の中で、相談者から話を聞きながら相談内容を明確にしたり、日々の取組や児童生徒の様子について聞き取りをしたりしていく。相談者に実践の言語化を促す関わりは、対象児童生徒一人一人に必要であり、限られた時間の中では十分に支援の検討に時間がかけられないことに加え、「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の「取組みの検討・決定」段階の支援検討のプロセスが明確でないことも要因と考えられる。本研究でも、相談者の日常の取組に基づき、無理のない具体的な支援策の提案を行うことを心掛けたが、ケースによっては、いつ・誰が・どのように行うかという役割分担や、そのための準備や次の支援の検討など、実践現場で計画的に進めていくために必要なことを具体的に検討するまでには至らなかった。そのような場合は、巡回相談員と小・中学校等の特別支援教育コーディネーターと連携し、具体的な支援の検討ができるよう

に巡回相談後も電話やメール等での情報共有を行っていくことが必要であると考え。

黒沢（2012）は、「コンサルテーションの目的は、現在の事例対応を効果的に行うことと、その経験をとおして将来の対応能力を増進させることである」と述べている。巡回相談は、現場の教師が今抱える課題への対応だけでなく、将来出会うであろう課題に対し、解決にむけたプロセスを経験する場でもある。地域の学校の主体的課題解決を目指すためには、巡回相談の中で具体的な支援の検討プロセスを経験し、それを対象児以外のケースで応用していくことができるような、協議のあり方の検討が必要である。また限られた協議の時間の中で、支援策の具体化に向けて検討していくためには、相談内容が明確になっており、これまでの効果的な支援や対象児の強みなど、課題解決の手掛かりとなる情報が事前に学校内で整理されていることが必要であると考え。他にも、校内研修の機会を活用して、全職員でインシデントプロセス法を用いて事例検討したり、一回の巡回相談では難しくても、継続的に巡回相談を活用し、ケースの検討を行っていったりということも考えられる。

「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり」を巡回相談の担い手である A 県下の特別支援学校の特別支援教育コーディネーター間で共有するまでには至らなかった。今後は、特別支援学校のセンター的機能の一つの取組として、地域の学校の主体的な課題解決を目指し「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり」を共有・より使いやすく改善していくために実践・検討をする場の設定が必要である。A 県では、毎年 2 回、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが専門性を高めるための研修や巡回相談のケース検討や課題共有等を行う場が設定されている。今後、そのような場を活用し、障害種の異なる特別支援学校の巡回相談での実践・検討も行っていきたい。また、巡回相談員は、多くの時間を巡回相談の業務に携わっており、実践を積むことが専門性の向上の機会にもなっている。この実践が次の巡回相談員へ専門性の継承となるよう、「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり」について共有する場をもち、巡回相談の中では実践を通して伝えていけるように取り組んでいきたい。

【引用参考文献】

学校教育法

<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322AC0000000026>（2022 年 1 月 13 日）

原口英之（2008）. 巡回相談による支援～巡回相談を効果的に活用するには～ ノーマライゼーション障害者の福祉,28

<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n327/n327008.html>（2022 年 1 月 13 日）

石隈利紀・田村節子（2018）石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門ー学校心理学・実践編ー 図書文化

岐津沙織・今枝史雄・金森裕治（2017）. 知的障がい特別支援学校における教員の専門性の維持・継承策についてー質問紙調査を通じてー 大阪教育大学紀要, 第IV部門, 65(2), 45-59.

黒沢幸子編著（2012）. ワークシートでブリーフセラピー 学校ですぐ使える 解決志向&外在化の発想と技法 ほんの森出版

黒沢幸子・西野明樹・鶴田芳映・森俊夫（2015）. 事例とコンサルティを活かす解決志向ブリーフセラピーのコンサルテーションー11 ステップモデルの効果研究の実践への誘いー コミュニティ心理学研究, 18(2), 186-204.

文部科学省（2017）. 小学校学習指導要領解説 総則編

https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf（2022 年 1 月 13 日）

- 文部科学省 (2018). 平成30年度特別支援教育に関する調査結果について
https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf (2022年1月13日)
- 文部科学省 (2021). 特別支援教育行政の現状及び令和3年度事業について
http://www.rehab.go.jp/application/files/5216/1550/6855/2_.pdf (2022年1月13日)
- 文科省科学省 (2022). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf (2024年1月9日)
- 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.
- 森正樹・根岸由紀・細渕富夫 (2013). 臨床発達心理学的観点に基づくコンサルテーション技法の考察—幼稚園・保育所における障害児保育巡回相談に着目して— 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 12, 59-66.
- 森俊夫 (2000). 先生のためのやさしいブリーフセラピー 読めば面接が楽しくなる ほんの森出版
- 森俊夫 (2001). “問題行動の意味”にこだわるより“解決志向”で行こう ほんの森出版
- 森俊夫・黒沢幸子 (2002). 〈森・黒沢のワークショップで学ぶ〉解決志向ブリーフセラピー ほんの森出版
- 長崎勤・森正樹・高橋千枝編 (2013). シリーズ：発達支援のユニバーサルデザイン 第1巻 社会発達支援のユニバーサルデザイン (pp.169-182) 金子書房
- 佐賀県特別支援教育研究会 (2021). 佐賀県の特別支援教育の現状
<http://www.okitokuken-as.open.ed.jp/cb86283d06bd3fb23f100f40644d5e2dc2552b1d.pdf>(2022年1月13日)
- 塩路恭子・武蔵博文 (2016). 特別支援学校のセンター的機能の現状と課題に関する研究 香川大学脅教育実践総合研究, 33, 57-69
- 武田篤・斎藤孝・新井敏彦・佐藤圭吾・藤井慶博・神常雄 (2013). 特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて～コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性～ 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 35, 79-85.
- 田中雅子・奥住秀之 (2012). 国の政策文書等における特別支援学校の「センター的機能」に関する記述の変遷 東京学芸大学紀要,総合教育学系II, 63, 107-117.
- 田中善大 (2021). 特別支援学校における不登校生徒に対するチーム主導型問題解決に基づく事例検討システムの効果 特殊教育学研究, 59(3), 203-215.
- 谷沢規容子・横山順一 (2010). 知的障害特別支援学校の現状と課題：「センター的機能」と「特別支援教育コーディネーター」に焦点をあてて 山梨学院短期大学研究紀要, 30, 82-97.
- 馬場はつみ (2023). 教員の主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わりの整理 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 第7巻
- 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.
- 山内明美・名越斉子 (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 (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— 埼玉大学紀要, 教育学部, 69 (2), 107-119.

(2024年1月31日 受理)