

実践報告

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

馬場 はつみ

【キーワード】 特別支援学校, センターの機能, 巡回相談員, 主体的課題解決

1.問題と目的

(1)特別支援教育におけるセンター的機能

「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、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、適切な指導及び支援を行うものである。

佐賀県の特別支援教育は、令和4年度佐賀県特別支援教育の現状によると、特別支援学級の対象児童生徒については、知的障害をはじめとして障害種別合計で1,008学級、在籍児童生徒数が4,541人となっている。前年度比89学級、472人増であり、全国の調査と同様に特別支援教育対象の児童生徒は増加傾向にある。また、平成24年の文部科学省の調査において、小・中学校の通常の学級には、発達障害(LD, ADHD, 高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒が6.5%程度在籍しているという報告がなされた。これは通常の学級の中にも障害のあるまたは、可能性のある児童生徒が一定数在籍しており、教師は個々の教育的ニーズを把握し、通常教育課程の中で指導・支援を行う必要があるということであり、学校全体がチームとして指導・支援を検討し、実行していく校内支援体制の構築と充実が求められている。

障害のある幼児児童生徒等の教育について、専門的な機関である特別支援学校は、その専門性を地域に還元することにより、障害のある幼児児童生徒等に対する教育を一層充実する観点から、小・中学校等の要請に基づき、小・中学校等に在籍する障害のある幼児児童生徒等の教育について助言または援助を行なうセンター的機能を担っている。特別支援学校の果たすセンター的機能には、小・中学校等の教員からの相談対応や情報提供機能など様々なものが挙げられる。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

実践校では、特別支援教育に関する専門性を活かし、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、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いる。巡回相談では、知的障害と発達障害のある児童生徒の指導・支援に関する相談を中心に受けており、令和3度の巡回相談の件数はのべ150件で、その内訳は幼稚園保育園等32件, 小学校86件, 中学校27件, 高等学校1件, 特別支援学校4件となっている。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。実践校は、知的障害の

特別支援学校であるが、在籍する児童生徒の7割以上が自閉症を併せもっている。そのため、視覚支援や構造化など自閉症のある児童生徒に対する支援を日常的に行なっており、知的障害のある児童生徒の支援についての相談以上に、自閉症やADHD等の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等の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。

塩路・武蔵ら（2016）の公立小学校の特別支援教育コーディネーターを対象にした調査によると、佐賀県の特別支援学校のセンター的機能活用の満足度は、「やや満足」「非常に満足」の肯定群の回答は95%であった。また、活用状況は、「子どもの指導・支援についての相談・助言」に次いで「子どもの実態把握」が多く、今後の必要性についても「やや必要である」「必要である」の肯定群の回答がどちらも90%以上となっており、子どもの特性やその特性に応じた指導・支援へのニーズが高いことが分かる。一方で、通常の学級の指導に関しては、「特別支援学校の助言が通常の学級の実情に合っていない」「通常の学級にいる発達障害児についての支援や指導法を知りたい」という回答から、対象児の特性に応じた個別の指導・支援の方法を伝えるだけでは、地域の学校が求める学級集団、学校集団の中での指導・支援の実践には結びついていきにくい状況も窺える。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。また、森（2010）も、「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、巡回相談員が伝える情報を現場の教師が咀嚼し、実践に取り込めるように配慮した関与の必要性を述べている。そして森（2013）の「教師が、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」や黒沢（2012）の「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」ということから、巡回相談が、現在だけでなく将来の事例対応のために、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できる場となるよう、巡回相談員はその関わりを検討していく必要がある。

さらに、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」と述べている。特別支援学校には、地域の学校が主体的に課題解決していくための効果的な手立てを検討する中で、主に巡回相談を担っている特別支援教育コーディネーターの専門性の向上を図るとともに、その専門性を継承していくための取組が必要とされている。

(3) 主体的課題解決の志向性へのアプローチ

森（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、現場の主体的課題解決を促進する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、現場の教師や教師の実践を中心に据えた具体的な巡回相談員の関わり方や「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、教師が自らの実践をもとにして、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、学校コンサルテーション11ステップ・モデルとして「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のステップにし、ワークシートに示したものを紹介している。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関係などを把握したり、「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を把握したり、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があることを、教師自身が意識するような関わりを具体的に示している。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、「その例外はどのようにおこったのか、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。

いずれも、問題の解決のヒントは、現場の教師や教師の実践の中にあるとしている。巡回相談の中で、教師が自身の実践を振り返ることで、指導・支援の方法や教材教具の工夫、環境整備などの効果に気づいたり、子どもの適切な行動や得意なこと、興味関心等に目を向けることで、子どもの強みに気づいたりできる。そして、それを支援の検討に活かしていくよう巡回相談員が関与することで、現場の教師が自身の実践を基に具体的な支援策の検討を行う主体的な課題解決につながるのではないかと考える。

(4)本研究の目的

本研究では、地域の学校の主体的な課題解決につながる巡回相談員の関わりを実践に向けて整理するために、まず、実践校の巡回相談を「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」の3つに分け、巡回相談員の取組を明確にする。そして、巡回相談の経験年数に関わらず、協議の場でのケース検討に必要な情報収集や整理を行い、巡回相談員間で共有できるツールを検討することで、巡回相談員に必要な専門性を具現化する。また、地域の学校の主体的な課題解決につながる巡回相談員の関わりを検討するために、実際の巡回相談の協議において、巡回相談員が相談者である教師に対する情報収集、情報の伝達や提案等をどのように行っているか、巡回相談の記録をもとに明確化する。そして、森（2010, 2013）の主体的課題解決を促進するコンサルテーションや森・黒沢（2002）の解決志向ブリーフセラピーの中のクライアント自身にある問題解決の力を活かす関わりなど、主体的課題解決につながるアプローチをもとに、現場の「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の具体的な関わり」について整理をする。

地域の学校の特別支援教育に対する意識が高まっている状況の中で、巡回相談員の取組を「地域の学校の主体的課題解決の志向性を高める関わり」という視点で捉え、今後、地域の小・中学校等の特別支援教育の更なる充実に、特別支援学校のセンター的機能が果たす役割について考察をする。

2.2 年間の実践

実践①巡回相談シートを作成するための予備調査

(1)目的

県内の特別支援学校の巡回相談を担っている特別支援教育コーディネーターに聞き取り調査をし、巡回相談の現状や巡回相談員として抱えている課題について把握をする。

(2)方法

①調査対象者及び調査期間

2021年10月～11月までに県内の特別支援学校6校で、巡回相談を担当している特別支援教育コーディネーター8名に対して聞き取り調査を行なった。調査対象者の巡回相談の経験年数を表1に示す。

②調査方法

聞き取り調査を行なった6校の特別支援教育コーディネーターには、事前にメールで筆者が巡回相談に関する研究を行なっていること、所属校の巡回相談の現状等について質問をしたいという旨を伝え、聞き取り調査の許可を得た。その上で、各特別支援学校を直接訪問し、1校につき1名または3名の特別支援教育コーディネーターから巡回相談の現状や各校の巡回相談に対する取組、巡回相談員として抱える課題等について1時間程度の聞き取り調査を行なった。

③分析方法

各学校の特別支援教育コーディネーターから聞き取った内容を「巡回相談の現状や各校の取組に関する内容」と「巡回相談員の抱える課題に関する内容」に分け、それぞれについて検討した。

表1 特別支援教育コーディネーターの経験年数

経験年数	コーディネーター名
1年目	A教諭 D教諭 G教諭
5年～10年	B教諭 E教諭 F教諭 H教諭
15年以上	C教諭

表2 特別支援教育コーディネーターへの主な質問内容

質問内容
巡回相談員の現状や各校の取組に関する内容
①巡回相談の現状について
②巡回相談に用いる記録用紙等、学校独自のツールについて
巡回相談員の抱える課題に関する内容
③巡回相談員になって自己の専門性向上のために取り組んでいることについて
④巡回相談員として感じている課題について

(3)結果と考察

表2の質問内容への回答を内容の意味が変わらない程度に要約し、表3、表4に挙げる。

表3 巡回相談の現状や各校の取組に関する内容

巡回相談の現状について
・依頼校の先生たちの状況に応じて、冰山モデル等を用いて子どもの行動の背景を知ることの大切さを伝えている。話し合いの場では、ホワイトボードを使うなどして、要点を視覚的に伝えることも行なっている。(B教諭)
・巡回相談では、行動観察だけでは分からないこともある。担任の先生に質問し、確認しながら実態を把握していくことも必要である。(D教諭)
・巡回相談では、行動観察の視点だけでなく、暗黙の了解のようなもの(言っではいけないこと、配慮すべきこと)もある。(D教諭)
・主訴を明確にすることに時間を要することがある。(E教諭)
・級外のコーディネーターは校内に一人。巡回相談は、勤務年数の長い主幹教諭と一緒にしている。(D教諭)
巡回相談に用いる記録用紙等、学校独自のツールについて
・行動観察の視点は、学校にマニュアルがあるわけではなく、様々な書籍等から探したが、求めるようなものはなかった。(A教諭)
・自分なりに巡回相談の行動観察の視点をまとめて記録用紙を作成し、使用している。ADHDやASDの特性を踏まえた視点なので、活用できないケースもある。(B教諭)
・現在学校独自のツールはない。(C教諭、D教諭、H教諭)
・以前の資料の中から、巡回相談における行動観察の視点が記された様式を見つけた。自分もそのような視点を整理しなくてはいけないと思っていた。(D教諭)
・他の特別支援学校のもつ情報や使用しているツールについて知りたい。(F教諭)

①巡回相談の現状や各校の取組に関する内容

学校により相談件数や障害種による相談内容の違いがあるが、基本的に特別支援教育コーディネーターを中心に2名体制で巡回相談を実施している状況であった。巡回相談の現状からは、「行動観察の視点だけでなく、暗黙の了解のようなもの(依頼校に対する配慮)も必要」「行動観察だけでは、分からないことがある。(担任に)質問をし、確認しながら実態把握をしていくことも必要」という、相談者である教師の立場を配慮した関わりや、対応するケースごとに必要な情報を得るための質問をしながら、対象児の実態把握をしていくことの必要性が語られた。また、「依頼校の先生たちの状況に応じて、冰山モデル等を用いて子どもの行動の背景を知ることの大切さを伝えている。ホワイトボードを使うなどして、要点を視覚的に伝えることも行っている」という、相談者の状況に応じて、専門性を活かした伝達の方法を工夫していることも分かった。そして、巡回相談に用いる学校独自のツールについては、「自分なりに巡回相談における行動観察の視点をまとめた記録用紙を作成し、使用している。ADHDやASDの特性を踏まえた視点なので、活用できないケースもある」「行動観察の視点は、学校にマニュアルがあるわけではない。書籍等では適したものが見つからない」という、巡回相談を行うにあたって必要と思われる行動観察の視点や相談者への有益な情報などは、巡回相談員が個々に収集したり、整理したりして活用したりするなど、試行錯誤している状況が語られた。

表4 巡回相談員の抱える課題に関する内容

専門性の向上に関すること
・ベテランのコーディネーターと一緒に巡回相談に携わる中で、行動観察の視点や話し合いの進め方を学んでいる。(A教諭)
・コーディネーターになった頃は、経験のあるコーディネーターのやり方を必死に学んだ。絵画療法も学んだ。(B教諭)
・巡回相談に必要な情報をファイリングしている。(B教諭)
・最初は必死になって勉強した。先輩の勧めで学会に入ったり、研修会にも参加したりしていた。学校心理士等の資格もとった。(C教諭)
・OJTの必要性を感じている。実際に、経験の浅いコーディネーターに観察の視点を提示したり、発言の機会を設定したりしている。(E教諭)
・はじめてコーディネーターになった者への研修会があったらいい。(A教諭)
・今だからこそ、研修を積みたいと思っている。(D教諭)
経験の浅いコーディネーターの不安や困難さに関すること
・今、自分が中心で巡回相談に行くことになったらできるかどうか自信がない。(A教諭)
・今、一緒に巡回相談に行っている先生が異動になったら・・・と不安に感じている。(D教諭)
・巡回相談が始まって早い段階でコーディネーターになった。最初は学校に1名の配置だったので、必死になって勉強した。当時は一人で混乱していた。(C教諭)
・経験の浅いコーディネーターにとって、相談・協議の内容を要約する報告書作成に関しても難しさを感じているのではないか。(E教諭)
巡回相談を行なう上での課題に関すること
・地域の各学校がセンター的機能をもつ必要がある。教材教具のストックなど、個々の教師が一つ一つするのは難しい。(C教諭)
・「巡回相談員とはどうあるべきか」ということが共通できていない。(H教諭)
・巡回相談に関する記録や資料等個人情報の管理の方法。(H教諭)
・特別支援学校のノウハウを地域に使うのは難しい。教科指導で紹介できることはない特別支援学校にはない。「個を見る」視点、子どもの見方、それを踏まえたケース会が特別支援学校のノウハウではないか。(C教諭)

②巡回相談員の抱える課題に関する内容

得られた回答を「専門性の向上に関すること」「経験の浅い Co の不安や困難さに関すること」「巡回相談を行なう上での課題」の3つのカテゴリーに分けて整理をした。聞き取り調査を行なった巡回相談員の経験年数は1年目から15年以上と様々であった(表1)。専門性の向上に関することでは、「ベテランの Co と一緒に巡回相談に携わる中で、行動観察の視点や話し合いの進め方などを学んでいる」「Co になった頃は、経験のある Co かのやり方を必死に学んだ。絵画療法も学んだ。」「最初は必死になって勉強をした。先輩の勧めで学会に入ったり、研修会にも参加したりしていた。学校心理士等の資格もとった」という、巡回相談員として必要な知識や技術を身につけるために、実践の中で経験のある巡回相談員のやり方から学んだり、自主研修などを通して個々に研鑽を積んだりしていることが語られた。経験の浅い Co の不安や困難さに関することでは、1年目の巡回相談員からは、「今、自分が中心となって巡回相談に行くことになったらできるかどうか自信がない」「今、一緒に巡回相談に行っている先生が異動になったら・・・と不安に感じている」という、経験のある巡回相談員との実践を通して、知識や技術を身につけながらも、自身が中心となって巡回相談を行っていく立場に対す

る不安を感じていることが語られた。巡回相談を行う上での課題に関することでは、「特別支援学校のノウハウを地域に使うのは難しい。教科指導で紹介できることは特別支援学校にはない」「地域の各学校がセンター的機能を持つ必要がある。教材教具のストックなど、個々の教師が一つ一つするのは難しい」という特別支援学校の実践のみでは地域の学校のニーズに沿うことは難しいケースがあることや、地域の学校の中の学習環境や教材教具等のリソースを活用していく必要性が語られた。

(4)まとめ

巡回相談員に対する聞き取り調査から、巡回相談に関する共通したツールがなく、それぞれが書籍や自主研修等で行動観察の視点を検討したり、記録用紙を作成したりと試行錯誤している現状が窺えた。また、巡回相談員の役割にはマニュアルがあるわけではなく、相談者からの情報収集や観察の仕方、協議の進め方などは、経験のある巡回相談員と行動を共にすることでその方法を学んでいること、そして経験の浅い巡回相談員が、巡回相談を中心になって進めていくことに対し不安を感じていることも分かった。

このような結果から、巡回相談員の実践スキルの向上は、経験豊富な巡回相談員と経験を共にし、実践を見聞きすることが1つの方法であることが分かった。そこで、実践を基に情報収集や観察の仕方、協議の中での巡回相談員の関わりなど巡回相談に関する共通したツールを検討することで、経験年数に関わらず効果的な情報収集や観察等の実践ができるのではないかと考えた。実践校の巡回相談員の具体的な取組を整理し、その中から巡回相談員間で共通して活用することができるツールについて検討していきたい。

実践②巡回相談シートの作成にむけた巡回相談員の取組の整理と巡回相談シートの作成

(1)巡回相談員の取組の整理と巡回相談シートの検討

実践校の巡回相談における巡回相談員の取組を「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」に分け整理をした(図3)。「巡回相談に向けた準備」では、「①小・中学校等から電話やメールで巡回相談の依頼を受け、相談概要の聞き取り、日程調整」,「巡回相談当日」では、「①事前打ち合せ、対象児についての情報収集・個別の教育支援計画、個別の指導計画等各種資料、COからの情報収集」「②授業観察、行動観察・対象児の様子、支援の状況等の記録」(下線部)を取り上げ、巡回相談員が共通して使用できる情報収集や記録のための巡回相談シート(電話受付表、フェイスシート、観察記録シート)を作成した。作成にあたっては、実践校の巡回相談員3名を中心に検討・活用してもらいながら、より実践に見合った様式を検討した。

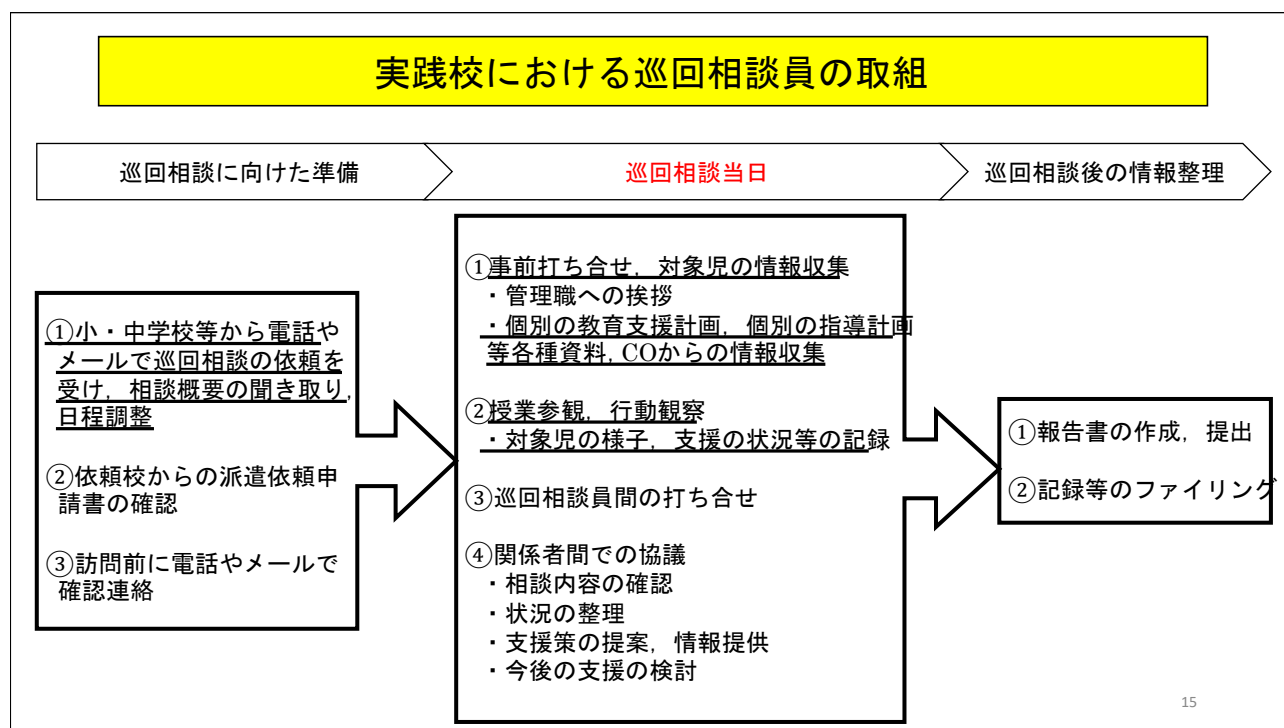


図3 実践校における巡回相談員の取組

(2)巡回相談シートの作成

①電話受付表

「巡回相談に向けた準備」について、巡回相談員間で、必要な情報を確認し合い「電話受付表」(図4)を作成した。巡回相談の依頼は電話で受けることが多いため、既存の電話受付表に、受付時に必要な情報を順序よく聞き取ることができるような項目立て(対象児の学年、性別、学級、巡回相談の利用履歴)をしたり、伝えておく必要のあること(個別の教育支援計画の閲覧、申請書の提出)を漏らすことのないように、確認事項として最後に記載をしたりした。また、対象児が複数人になると、十分な観察、協議の時間を確保することができないことから、2名程度が望ましいと記し、複数名の依頼があった際には、日を分けての実施を提案するようにした。

園・学校名()

フェイスシート				記入日	R 年 月 日()
対象者名		性別		日程	
生年月日		学年			
在籍学級	<input type="checkbox"/> 通常 <input type="checkbox"/> 通級() <input type="checkbox"/> 特別支援学級()				
相談形態	<input type="checkbox"/> 巡回相談 <input type="checkbox"/> 来校相談 <input type="checkbox"/> 電話相談 <input type="checkbox"/> 学校見学 <input type="checkbox"/> 研修会 <input type="checkbox"/> その他() <input type="checkbox"/> 保護者面談(有・無) <input type="checkbox"/> 申請書の提出				
観察の視点		基本情報			
学習面	◎○△	診断名	<input type="checkbox"/> なし <input type="checkbox"/> あり()		検査等 ・WISCIV FSIQ= (VCI= 、PRI= 、WMI= 、PSI=) ・田中ビネー-V=
授業参加		服薬	<input type="checkbox"/> なし <input type="checkbox"/> あり()		
学習態度		手帳	<input type="checkbox"/> なし <input type="checkbox"/> あり()		
指示理解		関係機関について			
注意・集中		医療／福祉／療育等			
読み、書き、計算		生活面			
内容理解		身の回りの整理整頓			
		持ち物の管理			
		身だしなみ			
		相談歴・生育歴・教育歴			
		家族構成／家族環境			
		巡回相談の有無()			
		課題の提出			
		多動性、衝動性			
		対人関係・社会性			
		相談内容	友達関係の形成		
			人との距離		
			会話の成立		
			規範意識		
		本人について	集団参加		
			友達との協力		
			対人トラブル		
			心理面		
		園・学校での様子	感情のコントロール		
			気持ちの表出		
			安心・リラックス		
			身体・運動・健康面		
		その他	姿勢の保持		
			身体の動き		
			手指の巧緻性		
			視覚		
		支援の状況	聴覚		
			感覚の過敏性		
			顔色・表情		
			座席配置		
		周囲の環境	個別の関わり		
			指示の配慮		
			教材教具の工夫		
			T.T、学び合いの活用		
		教室環境	T.T、学び合いの活用		
			教室環境		
			クラスの雰囲気		
			対象者に対する態度		

◎自立 ○支援があればできる △生活に支障を来している

図5 フェイスシート

③観察記録シート

観察時の対象児の様子や相談者の指導・支援の様子等を記録する「観察記録シート」(図6)は、2名の巡回相談員それぞれが記入をし、その後の協議で情報共有することや伝達することなどを整理するためのシートである。対象児が複数の場合は、1枚に複数の児童の様子を記入することや教室環境等を図示したりすることも想定して罫線を設けず、記入スペースを広く設けた。情報を共通様式のシートに記載することで、巡回相談員間で必要な時に情報の共有ができたり、シートの中で、情報の追加や修正ができたりする。また、「巡回相談後の情報整理」で、対象児ごとにファイリングし、2回目以降の依頼の際、経過を確認する資料としても活用ができると考える。

観察記録シート		学校名()
対象者名	学年・学級	記録日 R 年 月 日()
観察記録		
◆参観の記録		

図6 観察記録シート

実践③巡回相談の協議における巡回相談員の関わりの整理**(1)目的**

協議における巡回相談員の関わりを巡回相談の実践場面や記録をもとに明確化し、主体的課題解決の志向性へのアプローチをもとに、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」（以下、「主体的課題解決の志向性を高める関わり」）について整理をする。

(2)方法

2022年5月～8月、実践校が依頼を受けた巡回相談の中で、5校の巡回相談に同行し、協議における巡回相談員と相談者とのやり取りの記録を行なった。また、2018年5月～2020年3月、筆者が実践校で巡回相談員として携わった巡回相談について、観察の記録や協議内容の記録を行なった。これらの記録をもとに「主体的課題解決の志向性を高める関わり」を整理する。

(3)結果と考察

「主体的課題解決の志向性を高める関わり」を表5のように整理をした。巡回相談の協議を「相談内容の聞き取り」「伝達・提案・情報提供」「今後の支援の検討」の3つの段階にまとめ、先行研究の主体的課題解決の志向性へのアプローチをもとに、3つ段階に「①参加者に質問しながらニーズを明確にする」「②参加者に質問しながら現在の状況を把握する」「③既出の事柄を整理して伝え、現場の到達点を確認する」「④観察や検査結果等から子どもの行動特性や認知特性を伝える」「⑤観察等から把握した子どもの強みや教師の支援の効果的側面を伝える」「⑥現在の支援を活かした具体的な取組を提案する」「⑦ニーズに応じて医療機関や相談機関、進路情報や就学等に関する情報を提供する」「⑧既出の取組を整理する」「⑨実際に取り組みそうなことの検討・決定を促す」という9つの「目的」を設けた。さらに、「目的」ごとに具体例を挙げ、「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり」として整理をした。

相談者ら教師が主体的な課題解決を目指すためには、教師のニーズに沿って協議を進めていく必要がある。そのために、協議の最初に「①参加者に質問しながらニーズを明確にする」関わりで、相談者が協議で解決したいこと、話題にしたいことが相談者の言葉で語られるように、巡回相談員は質問をしながら、その機会を作る。また、森（2013）は、カンファレンスの参加者の主体性や創造性を最大限に尊重するための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」を挙げている。それを基に、「②参加者に質問しながら現在の状況を把握する」関わりでは、相談者である教師が日々の実践の中から、対象児の状況や自身の対応等を振り返り、言語化する機会を作る。また、森・黒沢（2002）の『『例外』は、既に起っている解決の一部である』ということから、「（気になる状況）とは逆に、（対象児が）うまくいっているのはどんな時ですか。そのとき、先生はどう対応されていますか」という「例外」を尋ねる質問と共に、うまくいっている時の相談者の対応を振り返るための質問を具体例として挙げた。うまくいっているときの相談者の対応は、支援策を検討する際のヒントにもなり得る。そして、黒沢（2012）は、学校コンサルテーションでは、「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」としており、巡回相談員の質問を通して、相談者が自分自身を振り返り、自身の取り組みの効果的な側面に気づくことは、リソースを活かした課題解決への第一歩であると考えられる。

「主体的課題解決の志向性を高める関わり」（表5）は、相談者である教師が、課題解決の主体であ

るとする森（2013）や黒沢（2012）らの取組を足がかりに、実践校の巡回相談で巡回相談員が行ってきた相談者との様々なやり取りを整理したものである。森（2013）は「巡回相談員には、教師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ている」と述べているように、巡回相談員は、現場の主体的な課題解決の姿を目指して巡回相談に携わっていく必要がある。また、巡回相談員への聞き取り調査の中で語られていた「巡回相談員の役割にマニュアルがない」という課題に対しても、「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の中で、「目的」を明確にし、巡回相談での実践や先行研究から得られた具体例を挙げることで、現場の教師が主体的な課題解決を目指すために、巡回相談員がどのように関与していくかを具現化できたのではないかと考える。

表5 主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり

	目的	関わりの具体例	配慮事項
相談内容の聞き取り	①参加者に質問しながらニーズを明確にする	「先生が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」 「先生が困っていることはどんなことですか」 「〇〇さんについて気になっていることは何ですか」	協議の目的を明確にするため、また事前に把握していた相談内容と現在の状況が異なる場合もあるため、協議の最初に相談者のニーズを確認する
	②参加者に質問しながら現在の状況を把握する ・気になる子どもの様子や教師の対応、支援の状況	「〇〇さんの～な様子（気になる様子）は、普段はどのようなとき（時間／場所／状況など）に見られますか」 「～な時、先生はどのように対応されていますか。その対応をしたら〇〇さんはどうなりますか」 「～なことは（1日のうち、1週間のうちで）どのくらいの頻度でありますか」 「4月当初から比べて、どんなふうに変化していますか」	相談者が子どもの様子や支援の状況等を話す機会を確保し、その中で相談者が状況を客観視し、自身の実践の振り返りができるような問いかけの工夫をする
	・どうなればいいか、どうしたいか教師の考えるゴール	「～な状況が、どうなったらいいと思いますか」 「～の場面で、〇〇さんが、どうなってくれたらいいと思いますか」 「(気になる行動)は、どの程度までだったらOKですか」	現場の枠組みの中でできることを話し合っていくために、相談者が考えるゴールを具体的状況や行動として聞き取る
	・うまくいっている状況（ケースの例外）や子どもの強み	「〇〇さんが、得意なこと（頑張っていること・興味関心・強みになりそうなこと）はどんなことですか」 「(気になる状況)とは逆にうまくいっているのはどんな時ですか。そのとき、先生はどう対応されていますか」 「〇〇さんは～(適切な行動)をどのくらいの割合でできていますか」 「4月当初から比べて、どんなふうに変化していますか」	リソースになることやうまく機能している状況を引き出す問いかけをし、子どものよい面に気づききっかけをつくる 状況の数値化や前後の変化を問うような視点を変える問いかけをすることで、普段の取り組みの効果的側面に気づききっかけをつくる

	③既出の事柄を整理して伝え、現場の到達点(できていること)を確認する	「〇〇さんは□□があると～できるのですね」 「交流の学級では～、支援学級では～に取り組んでいるのですね」 「～な時は、保健室で落ち着く時間を作っているのですね」 「～したことで〇〇さんは□□に変わったのですね」	子どもの変化や支援の状況、効果的に機能していることなど相談者の話から出てきたことを整理し、現場の到達点(できていること)を確認する
伝達・提案・情報提供	④観察や検査結果等から子どもの行動特性や認知特性などを伝える	・観察時の様子(授業の参加の仕方、周囲とのかかわり方など) ・観察や検査結果から分かる子どもの強みや弱み、予想される学習場面、生活場面での困難さ	
	⑤観察等から把握した子どもの強みや教師の支援の効果的側面を伝える	○子どもについて ・観察時に見られた適切な行動(他の児童生徒と同じようにできていること) ・「電子黒板には注目ができている」「操作が入ると集中できる」「先生に『分からない』ということができる」など子どもの強み ○教師の関わりについて ・教師の子ども理解(特性や性格、気持ちを理解した関わり) ・関わり方や提示の仕方、教材の工夫など子どもに対する教師の具体的な対応や支援 ・学級全体に対する配慮や支援 ○周囲の環境について ・クラスの雰囲気や対象児との関係 ・座席配置や支援員の関わりなど効果的に機能している環境	
	⑥現在の支援を活かした具体的な取り組みを提案する	・現在の対応や支援で効果的で今後も継続してほしいこと ・現在の対応や支援を展開させて取り組んでいけそうなこと ・新たに取り入れてみてほしいこと	
	⑦ニーズに応じて、医療機関や相談機関、進路情報や就学等に関する情報を提供する	・医療機関、相談機関、福祉サービスなど連携できる関係機関の情報 ・教材教具、教室環境など具体的な支援の方法 ・就学、進学に向けた手続きなど	
取り組みの検討・決定	⑧既出の取り組みを確認する ・子どもの状況や現在の学校での取り組み ・巡回相談員が提案した取り組み	・観察や教師の話から、共有できた効果的に機能している支援や対応などを確認する ・巡回相談員が提案した具体的な取り組みを確認する	協議を振り返り、参加者間で共有したことや確認したことを整理する機会を設ける
	⑨実際に取り組みそうなことの検討・決定を促す	「これまででできた支援策や対応策の中で、先生ができそうだなというものはありましたか」 「今後～の場面でどのようなことができそうですか」 「～(効果的な支援)を別の場面で活かすことができませんか」 「～の場面で□□をやってみるのはどうですか」	現在の取り組みの継続や経過観察、新たな取組の導入など、今後実際に取り組んでいくことを明確にし、参加者間で共有する

3. まとめ

特別支援学校や特別支援学級等に在籍する児童生徒数は増加傾向にあり、通常の学級においても個々の教育的ニーズに応じた指導・支援が求められている。地域の小・中学校等は、学校全体がチームとなって教育的ニーズのある児童生徒の指導・支援を検討し、実行していく校内支援体制の構築と充実が求められており、センター的機能を担う特別支援学校もその専門性を活かし、地域の学校の特別支援教育の更なる充実と共に取り組んでいくことが求められている。そのような特別支援教育の現状から、本研究では、特別支援学校の巡回相談を実践の場とし、森（2013）や黒沢（2012）の学校コンサルテーションの取組を基に、巡回相談における、地域の学校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について検討してきた。

実践①では、県内の特別支援学校の巡回相談の現状や巡回相談員の抱える課題等を聞き取る中で、巡回相談員の実践スキルの向上やその継承に課題が見えてきた。そして、山内・名越（2019）の「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」ということから、まず実践②では、巡回相談員の専門性の共有と継承を目的に、これまで巡回相談員が経験上必要と思われる情報をケースに応じて聞き取ったり、個別の教育支援計画等の資料から読み取ったりしてきたものを、フェイスシートとして様式化した。様式化するにあたって、巡回相談員各々が情報収集において重要視していることや収集した情報を管理する際に必要なこと等の意見を出し合ったことで、より実践を踏まえた様式を検討することができた。次に、実践③では、地域の学校の主体的課題解決を促す手立ての検討と、それを通した巡回相談員の専門性の向上と継承を目的に、巡回相談の実践や先行研究を基にして「主体的課題解決の志向性を高める巡回相談員の関わり」（表5）を整理した。巡回相談の協議の中で、巡回相談員が個々のマンパワーで行ってきた関わりを、実践校の巡回相談や先行研究を基に「目的」ごとに整理し、具体的な関わりの例を挙げた。それらを一つのシートに一覧化することにより、これまで巡回相談員が実践の場で個々に身につけてきた知識や技術を「主体的課題解決の志向性を高める関わり」という一つの視点で明文化することができた。一覧に整理することで、巡回相談員の経験に応じ、現場の主体的な課題解決につながる自身の具体的な関わりあらためて確認したり、関わりに際する一つの指針にしたりすることができるのではないかと考える。

また、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」と挙げており、巡回相談員には「主体的課題解決の志向性を高める関わり」をしていく中で、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「質問する」技術が必要とされる。「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の中には、具体例として様々な「質問」を挙げた。巡回相談に関するマニュアルがなく、巡回相談の実践から体得したり、個々に研修等を受けたりしながら、専門性の向上に努めているという巡回相談員の現状からも、効果的な質問の例示は、実践に活かすことできる技術のマニュアル化になるのではないかと考える。

本研究では「主体的課題解決の志向性を高める関わり」の視点で、巡回相談の協議における巡回相談員の関わりを、実践に活かせるような具体例と共に整理をした。巡回相談で対応するケースは、依頼する学校により対象児の抱えている課題やそれに対する教師の指導・支援、校内支援体制等が様々である。その多様なケースに対応する中で「主体的課題解決の志向性を高める関わり」を基にした実践を行い、その関わりが教師の日々の取組の効果的な側面や子どもの強み、適切な行動等の気づきにつながり、それら現場のリソースを活かして主体的に課題を解決していこうという志向性を高める関わりになっているかその効果の検証を今後の課題としていきたい。

【引用・参考文献】

学校教育法

<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322AC0000000026> (2021年10月17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> (2021年10月17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(2012). 通常の学級に在籍する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に関する調査結果

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 (2021年10月17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 (2021年10月17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 (2021年10月17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ー特別支援教育巡回相談の失敗事例の検討からー 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ー幼稚園・保育所における障害児保育巡回相談に着目してー 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> (2021年10月17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.
- 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.

(2023年1月31日 受理)