

学校コンサルテーションにおけるコンサルタントの働き

吉武 清實
(東北大学教育学部)

菅井 裕行
(国立特殊教育総合研究所)

1. はじめに

本稿では、学校コンサルテーションにおけるコンサルタントの働きについて、その基本的態度、および特別支援教育にかかわるコンサルタントとして必要な知識を取り上げて整理した。

基本的態度を述べる前に、コンサルタントとコンサルティについてふれておきたい。学校コンサルテーションにおけるコンサルタントとコンサルティは、どのような人々が想定されるであろうか。コンサルタントとして、まずは外部の専門職があげられよう。研究者や大学教員、特定の知識や技能を有している専門家である。さらには、専門性ある盲・聾・養護学校の教員も小中学校に対するコンサルテーションにおいてはコンサルタントの役割を果たすこととなる。親（養育者）も、専門家に準ずる者と見なして、養育者をコンサルタントとみなす場合もある（日本学生相談学会の援助対象分類）。

学校コンサルテーションにおいて、コンサルティはほとんどの場合、教師である。一人の場合もあれば、チームの場合もある。子どもを直接指導する担任の場合もあれば、チームを統括する主任や、学校を統括する教頭や校長の場合もある。

特別支援教育の中では、学校が行うコンサルテーションという意味で、地域コンサルテーションが含まれることもあろう。盲ろう養護学校の教師がコンサルタントとなり、地域社会において障害のある子どもの療育、教育に携わる人々（養育者も含ませることにする）：具体例 障害児の通園施設の指導員、保育所の保育士、幼稚園教諭、民生委員、児童福祉士、ホームヘルパーなどが、コンサルティとなる。

近年、通常の学校の中に「スクールカウンセラー」が配置される場合が増えてきている。これらカウンセラーはこれまでのところ、児童生徒をクライアントとして、直接カウンセリングを実施することが主務で、コンサルテーションのコンサルタントという働きを期待されていない。しかし、場合によっては、クライアント

である児童生徒の担当者や管理者に介入することもあり、その場合、コンサルテーションの働きを担うこともありえよう。

2. コンサルテーションにおけるコンサルタントの基本的態度

われわれは、これまでの学校コンサルテーションの経験から、コンサルテーションを行うにあたって、コンサルタントが最初に気をつけること（基本姿勢）にはつぎのようなことがあると考える。

(1) コンサルティの問題解決や資質向上を「黒子」として、援助する

学校コンサルテーションは、児童生徒の問題・課題が出发点にあり、児童生徒に関係するコンサルティの問題を解決することに主眼がある。そのために、児童生徒に直接関わる教師や、管理する管理者（校長、教頭、主任等）と外部のコンサルタントが共同して取り組むのであって、コンサルタントがコンサルティに代わって問題解決するのでも、コンサルタントが全体の指揮をとるのでもない。コンサルティは自分の責任のもとで解決に取り組み、コンサルタントの支援を通じて資質向上を図る。したがって、あくまでコンサルタントは「黒子」的役割を担うべきである。

(2) ずかずかと踏み込んでコンサルティの所属する教師グループのチームワークを乱すようなことはしない「よその家に土足であがらないこと」

対教師個人のコンサルテーションであっても、一人の教師は必ず教師チームの中で仕事を展開しており、そのチームワークが仕事の基盤になっている。外部の専門家が仕事場に介入する場合、その仕事場でのチームワーク関係について配慮しないまま、正論を展開するだけでは、問題解決に至らないばかりか、かえってチームワークを乱したりして問題を複雑にしてしまうこともありうる。介入には慎重な態度が求められる。

(3) 悪者をつくらない（誰かを悪者にしない）

問題分析にあたって、原因を特定の個人に帰することは出来る限り避けたい。個人に責任を押しつけることは、多くの場合実際の解決に至らないし、チームワークを解体し、事態を悪化させてしまう。問題を特定の個人のせいにしてしまうことで、状況の中で取り組めることがあったとしても、消極的にさせてしまう。

(4) チームワークの形成を支援する

むしろ大事なことは、チームワークがよりいっそう堅くなって、うまく機能するように支援することである。チームによって仕事が進む場合、システムが円滑に機能することで、個人の弱点がカバーされたり、個人による解決の数倍の効果を生み出すということがありうる。特定の個人だけを支援する方法は、とかく閉鎖的な印象を周囲にあたえ、誤解のもととなりやすい。

(5) コンサルティの活躍を引き出すのが役割（指導するのではない）「手柄はコンサルティ」

当該の障害のある子どもについての教育の責任を負っているのは、あくまでもコンサルティの方であって、コンサルタントではない。したがって、コンサルタントはコンサルティを指導の対象としてではなく、活用資源として対することが必要である。この点が、いわゆるスーパービジョンとの大きな違いであろう。スーパービジョンでは、経験豊富な指導者が、未熟な相談者に対して指導を行う関係を築く。そこでは共同性が影をうすめ、指導者であるスーパーバイザーの個性が取り組み全体を覆う傾向がある。

(6) コンサルタントは単独での対応はさける

過ちを防ぐために、自らの援助活動の実際をコンサルテーションを行う他の教師や、学外専門家にモニターしてもらいながら実施するようにする。コンサルタントとコンサルティの関係が、開放性をもたないまま進行すると、閉鎖的になり、誤りに気づけなかったり、客観視できなくなる可能性が生まれる。しかも事態が渋滞したり、過誤をうんでしまったりした際に、対応に遅れがちになる。こういったリスクをさけるためにも、他者によるモニターが必要である。出来れば、コンサルタントの経験豊富な人にモニターを依頼できればよいが、まだコンサルテーションの取り組み事態が少ない現実であるから、事態に対して客観視が可能である人の協力を

を要請したり、可能であればカンファレンスや研究会でプライバシーに配慮しつつ発表して、他者からの意見をもらうことも大切であろう。

(7) 自分の手におえない問題については、不確かな助言はしないで他の教師や学外専門家の意見を仰いだり、そちらにつなぐようにする

コンサルタントの専門性は、限られた領域のものである。しかし、解決を要する事態がはらむ問題は、あらゆる領域にまたがる可能性をもつ。したがって、コンサルタントが単独では解決できない事態に遭遇することは当然ありうることである。そのような場合、不確かな助言をしたり、解決を後回しにしないで、有効な資源につなげることもコンサルタントに要請される態度である。

(8) コンサルタントのチームをつくって動くようにする

上記のような閉鎖性を克服し、かつ有効な資源を多角的に活用できるためには、コンサルタントもまたチームで取り組むことが有効である。知り得た情報の種類によっては、あまり公的な場に提示できないこともある。そのような場合に、あるいはそのような場合であればなおさら、慎重かつ客観的な視点の存在が欠かせない。情報の秘匿性のルールを遵守できるチーム内であれば、コンサルテーションの過程でその都度、モニターしてもらうことが可能になるし、外部資源の活用幅もよりいっそう拡大する。

3. 障害のある子どもの教育にかかわるコンサルタントの研修

コンサルタントは、自分自身がもっている特殊専門知識を越えた問題について助言を求められることがある。たとえばそれまでに出会ったことのない障害の特性に関する内容であったり、あらたな教育方法であったりなどである。また自身の専門領域についてもより高度な内容が求められることがある。さらには、コンサルテーションを進めていくうえでの技術的な力量も高めていく必要がある。したがって、コンサルタントとしての研修が重要である。ここでは、コンサルテーションでよく遭遇する諸問題が何であって、それらにはどういう対応が有用であるかについての知識、有用知識を伝達するにあたってのコミュニケーション技術、実践的・現実的「個別の指導計画」の作り方についての知識

をとりあげ、コンサルタントとしての研修として想定される内容を述べる。

1) コンサルテーションでよく遭遇する諸問題

次のような問題にわれわれはしばしば遭遇してきた。一つには障害の特性を踏まえない指導内容についてである。たとえば状態としてかなり機能低下が進行しているレット症候群の子どもに手を使わせるというような指導がしばしばみられる。けれども、こういった場合、手の使わせ方に指導者が固着していると、そのこと事態の進展がみられないばかりか、かえって生徒との関係悪化にもつながりかねない。二つめは、課題学習の前の発達段階にある子どもに文字や点字の学習を行おうとしている例や個別の係わりを中心とすべき段階であるにもかかわらず集団設定学習を押し進めている例などである。これらのように子どもの発達の状態を全く考慮していない例も少なくない。あるいはまた、自傷行為や他害、はげしいこだわりなどの問題行動や行動障害がある場合にどのように対応すればよいか、という問題もよく取り上げられる。

これらの諸問題への対応には、コンサルタント側に障害特性や発達についての理解と、種々の症例・事例についての知識が必要となる。このようなよく遭遇する諸問題についての対処について、事例を通した研修を積み重ねていくことが必要となろう。

2) コンサルティへのコミュニケーション技術

コンサルタントは、何らかの形でコンサルティとのコミュニケーション関係に入ることになるので、その際のコミュニケーション技術を身につけておくことが望まれる。次のようなものが列記されうるであろう。

- ・コンサルティの警戒を解くノンバーバルコミュニケーション
- ・「相談にのってもらえそうだ」とコンサルティに知覚してもらうような対応法
- ・コンサルティの困惑や苦しさを共感しながら、また防衛機制やプライドを脅かすことなくコンサルティを尊重しながら、傾聴する方法
- ・何が問題であるかを的確にアセスメントすること
- ・コンサルティが用いている言葉でやりとりすること
- ・問題に気づいてもらうために、エピソードや

ことわざなどの例示（間接法の利用）

・それまでの不適切なやりかたに代えて、解決につながる、あるいはつながると期待される新しいやり方を、指示的ではなく（できるだけさりげなく）、コンサルティに取り入れてもらえやすい仕方提示すること

・演示法、ただしこれはコンサルティとのラポートが不十分であるときには、注意が必要である。なぜなら、そのような場合、コンサルティは自分のやり方を非難されているように受け取ったり、教師として無能力であると指摘されているように感じたりなど、反発を招きがちだからである。

・コンサルティの変化の可能性を見定めながら助言をすすめていくこと

3) 実践的・現実的な「個別の指導計画」の作り方についての知識

クライアントである個々の児童生徒の問題を取り上げる際、盲・聾・養護学校においてはほとんどの学校が「個別の指導計画」を作成して指導にあたっているため、これを活用することが重要である。個々の児童生徒の課題を考えるということは、ある意味ではその児童生徒の「個別の指導計画」の中身を考えるということとなる。そこで、コンサルタントには実際の日々の取り組みで活かせるという意味で実践的な、そして現実の子どもの実態に即応するという意味で現実的な「個別の指導計画」をどのように作成していくかについての知識が必要となる。

実際の作成において重要な原則には、次のようなものがあると考えられる。

(1) コンサルタントは補佐の役目を超えない。

あくまで指導に責任を負うのはコンサルティである担任教師であって、コンサルタントではない。したがって、コンサルタントが計画を作りコンサルティに与えるのではなく、あくまでコンサルティが作るのを助けることである。あるいは共に作る作業を進めることである。

(2) 子どもの実態をよく観察し理解すること。

一に観察、二に観察である。表面的なアセスメントで容易に評価を済ましてしまわずに、子どもの姿をある程度時間をかけてよく観察することが重要である。特に重度・重複障害のある子どもであれば、短時間のアセスメントで評価できるものは多くない。こういった状況で、どのような行動を起こしているについて、じっく

りと観察することから始める必要がある。通常の検査法を用いる場合でも、状況の工夫や手続きの工夫は欠かせない。また、子どもの実態については、年間固定ではなく、年次の途中途中で得られる子どもの変化する姿をその都度捉えて、折々に計画の修正・見直しを図っていく必要がある。

(3) 作成にあたっては、まず「大枠から細部へ」という順序で進める。

まず最初の大枠としては、子どもの成長・発達段階を考えるとあると思われる。例えば、「子どもイニシアティブー子どもが何に注意を向け、何をしようとするかに基づく働きかけ」アプローチが必要な段階であるのか、それとも「大人イニシアティブー子どもに何をさせるかという視点に基づく働きかけ」アプローチが必要な段階であるのかを決定することである。

(4) 目標設定やカリキュラムも大枠から考えていくこと。

重複障害教育の場合、教科に基づくトップダウン型の教育課程の適用が困難である場合が少なくない。多くは、自立活動を中心とした教育課程で対応していると思われるが、その場合となく目標設定が曖昧なまま十分に吟味されない場合が少なくない。子どもイニシアティブのアプローチを採用するとなると、予め設定した目標群への到達を目指すのではなく、現在「出来ること」をもとにして「次の自発」を引き出したり、「出来ること」の中身を分化させたり、「別のできること」とつないでいくような行動形成の促進が図られることが多い。このような「草木成長型」(枝分かれ繁茂型)のカリキュラム構成を想定していくことも考慮していくことが有効である。

(5) 大枠の設定の次には、細部を決定すること。

細部目標をたてて実践し、その経過をみて決定内容を棄却したり、採択したりの作業を進めることになる。例えば、ある授業において子どもに「太鼓をたたくことが出来る」という細部目標が立てられたとする。実際の授業において、その子どもが「太鼓」や「太鼓の音」への注意・関心を全くむけることがないとすれば、そして今ことのときにも向けていないとすれば、目標は不適切と判断される。それにもかかわらず働きかけを続けるのは無意味であろう。しかし、子どもの様子がどのようなであっても、太鼓の上

に手を誘導して音を作り出そうとするか、あるいは感触を味わう自発の行動が起きはしないかを、打診する働きかけは、意味があるし、実行する価値があるものとなろう。

太鼓を叩くことには関心を示さず、太鼓を叩くバチをなめ始めたとする。このような自発的な「なめる」行動に着目して、次のような働きかけのプランを想定し、新しい行動の自発や、行動の分化を促進してみることが出来る。例えば、バチ以外に、バチに類似した素材(いろいろな太さの棒)を子どもの手に持たせてみる。ある子どもでは、それらの棒をつかんで端から端へと棒の延長特性を確かめるようになめるということが起きた。そこで、今度は延長特性ではなく、回帰特性のあるものとして輪(サークル)を提示してみたところ、同様になめ続けた。さらに、角のある四角い棒を提示してみたところ、角のところに口唇がくるとしばらく微妙な往復運動が生じ、その部分に注意を向けていることがわかった。類似したものを提示すると今度は角を探すような動きが生じた。もしその後に自発が生じなかったならば、このプランも棄却されていたことになる。

この例のような経過が生じた場合、重要なことは、この経過の中で子どもに学習された内容が何であったかを同定することである。例にあげた学習において達成されたものは、視知覚の発達であり、手でつかむことの出来る延長特性についての「目と手の協応」である。具体的には、まず延長特性についての視知覚、次に角という特性についての視知覚の学習である。このように学習内容の同定を行うことがなければ、次の学習への関連性や系統性を組み立てていくことができない。

以上のように、コンサルテーションでよく遭遇する諸問題とその対応についての知識、有用知識を伝達するにあたってのコミュニケーション技術、実践的・現実的「個別の指導計画」の作り方についての知識について、コンサルタントが実践的見識という観点から身につけていくことによって、コンサルテーションが実りあるものになると考える。