

学校コンサルテーションに関わる 「校内の意識および行動アセスメント（試案）」の作成

植木田 潤¹・小林 倫代¹・笹森 洋樹²

(¹教育相談部) (²発達障害教育情報センター)

1. はじめに

～アセスメント試案 開発の背景と目的～

学校コンサルテーションを進めるにあたっては、コンサルティが抱えている課題を明確にしていくことが重要である¹⁾と同時に、コンサルティが属している学校および地域の物理的・人的資源の実態を把握しておくこと、そして、それらの資源が校内および地域内で果たしている役割と機能の布置を把握しておくことが極めて重要である。

学校教育法の改正を受けて、全国で特別支援教育が推進されることにともない、児童生徒の実態を把握するためのアセスメント手法やツールが多く開発されてきている。しかし、学校コンサルテーションの実践においては、児童生徒の実態把握をどれほど丁寧に行っても、コンサルティ(教員および教員集団)が、実際の支援を進めるにあたり、個別アセスメントの結果を効果的な支援につなげたり支援体制を展開したりすることが難しい状況を目の当たりにすることが多い。特別支援教育コーディネーターを中心として、特別支援教育に関する研修を行い、校内委員会等の校内体制を整えても、具体的な支援へとつながらない実態が見られる背景には、単に自治体の予算や人員の配置、地域資源の有無や多少等の地域性の問題というだけでは説明できない要因があるように考えられる。

筆者らは、学校コンサルテーションの実践を積み重ねていくことを通じて、経験的に、児童生徒の実態をアセスメントすることと同程度に、顕在的ではないが学校や地域を特徴付けている風土や雰囲気のようなものを適確にアセスメントしていくことの重要性を強く感じるようになった。そこで、この経験的に積み重ねられてきた実践や知見を、児童生徒の実態把握のアセスメントに加えて、補完的に活用できるツールとして新たに開発することで、全国の学校コンサルテーションへの取り組みの充実に寄与できると考え、総合的アセスメントの一つの試案として、「校内の意識および行動アセスメント(試案)」を作成することとした。

2. 試案開発までの過程

本試案の開発過程は、「利用者」と「仮説と指標の設定」という2つの側面から検討を進めた。誰が、学校のような事項をアセスメントするかを明確にすることで、有効なコンサルテーションの実施につながると考えたからである。

(1) 利用者と目的について

まず、学校コンサルテーションのアセスメントをする利用者の実施の目的を明確にした。この検討では、筆者らのこれまでの実践と経験知を踏まえた協議を中心に行った。

1) 利用者について

上述したように、学校コンサルテーションを実施する者が活用するアセスメント・ツールの開発を目指しており、このアセスメントの利用者には「専門家チームや特別支援学校の地域支援担当者や特別支援教育コーディネーター等の外部機関のコンサルテーション実施者」を想定することとした。

2) 目的について

アセスメント実施の目的として、以下の2点が重要であり、この点を中心に協議を行った。

- ①校内での特別支援教育に関して「できているところ、進んでいないところ」を明確に把握すること
- ②アセスメントは「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」との違いを明確にしつつも、これらを有機的に組み合わせること

①は、学校全体を対象としたアセスメントであり、②は個別のアセスメントにかかわることである。これらは相互に補完的であり、学校コンサルテーションを通じて、校内の特別支援教育を効果的に押し進めていくためには、この両者の実態を把握することが不可欠と考えられる。個別の支援計画等については、既に全国の各自治体でもフォーマットが作成され、学校現場に普及してきている現状と相対して、学校や学級の支援を組み立てるためのアセスメント手法や理論に関しては、各種学会等の研究レベルでは散見される^{2) 3)}程度であり、学校現場レベルでは十分に普

及していない現状がある。そこで、本研究の試案開発の目的としては、現場においてよりニーズが高いと考えられる「校内のアセスメント」の開発に絞ることを選択した。

以上のように協議を重ねた結果として、本研究においては、学校コンサルテーションの状況として多く想定される、<特別支援学校のコーディネーターや専門家チーム等が、センター的機能発揮や巡回相談等で小中学校等を支援する際に、学校内をアセスメントするための手法を開発していく>ことを目指すこととした。

(2) 仮説と指標の設定について

もう一つの側面として、具体的にどのような事項をアセスメントの指標と捉えていくことが、学校および学級の実態を把握することにつながるのか、どのような仮説がたてられ、アウトプットはどのようなものが良いのかについて検討した。

そこでまず考えられたことが、校内体制を評価するために用いられる次元軸についてである。学級の実態把握に関しては、「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U」を用いた先行研究など^{4) 5)}が参考となる概念や方法論を提示していた。しかし、学校コンサルテーションにおいて障害となっているのは、児童生徒の集団ダイナミクスよりも、むしろ教員集団のダイナミクスを明確にして把握しておくことがより重要だと考えられた。そこで、学校という組織を一つのダイナミックな有機体として捉えた場合に、個をアセスメントするのと同じプロセスを援用し、組織を構成しているどの箇所がうまく機能していないために、コンサルテーションが必要なのかという視点から、学校の状態像を把握することが考えられた。このような把握の仕方は、「学校コンサルテーションケースブック」⁶⁾等のコンサルテーション事例や実践の経験知から裏付けられたものでもあった。また、個のアセスメントを生育歴や行動観察や諸検査等から行うように、学校という組織の状態像も同様な次元で把握することを考えた。

これらの経過を経て、校内体制を評価する際には、「意識レベル」「行動レベル」「環境レベル」の3つの次元が校内の雰囲気構成する重要な軸となっていることを、本試案作成上の作業仮説とした。

この作業仮説に沿って、「学校という組織・集団をアセスメントしていく際の視点」として想定された以下の3つの次元に注目し、これら3つの次元が一定のバランスを保っている状態を、現在の学校の状態像としてアセスメントしていくことを考えた。しかし、実際の質問紙調査等においては、特に「教員の意識」の問題を学校集団全体で一つしかないものと定める方法が困難であった。そこでQ-U

等の先行研究^{3) 4) 5)}を参考に、具体的な手法として考えられたのが、組織・集団を構成している「個」の意識の総和を、学校全体の意識として捉えるという視点であった。また同様に、「行動」や「環境」についても、実際の質問紙作成を念頭に置いた、具体的なレベルでの捉え直しを行った。それが以下の3点である。

- ①「意識レベル」の次元は、潜在的implicitであり、個々の教員の意識が集まった学校風土や雰囲気形成している、学校全体の意識＝「教員意識の総和」として捉えられる
- ②「行動レベル」の次元は、顕在的explicitであり、教員間で実際にやり取りされている「行動やコミュニケーション」として捉えられる
- ③「環境レベル」の次元は、枠組みframeworkであり、学校内の組織や体制等の「システムや枠組み」として捉えられる

以上の作業仮説から、実際の質問紙作成に際しては、3つの次元をそれぞれ「教員意識の総和」「行動やコミュニケーション」「システムや枠組み」という3点から捉えることを試みることにした。

3. 学校をアセスメントする「3つの次元」

①「教員意識の総和」について

学校コンサルテーションで目指しているのは、「コンサルタントがコンサルティ(教員一人一人)の自己解決力(「自分ならできる」という想い)を向上させていくことである」と言い換えることもできる⁶⁾。そして、経験的には、自己解決力を支える要因として、「自己効力感self efficacy (意欲、やる気、動機付け)」、自由で柔軟な発想、創意工夫、等々の要因が寄与していることが協議の中で結論づけられた。中でも自己効力感是最も大きな要因であり、かつ調査の指標として捉えやすいことを考慮して、教員の意識を測る質問項目として援用することにした。

Banduraら^{7) 8)}によって明らかにされた自己効力感の構成要因は以下の4点である。

- 1) 達成体験：自分自身が何かを達成したり、成功したりした体験
- 2) 代理体験：他者が達成した、成功した様子を観察して「自分にもできそうだと」予期すること
- 3) 言語的説得：自分に能力があることを言語的に説明されること
- 4) 生理的情緒的状态：不安などが生じた状態でも身体的な状態(発汗や赤面等)が安定していること

これを学校・学級場面に置き換えて想定すると、以下の4点になると考えられた。

- 1) 過去の自身の指導の中で、実際に成功した体験がある
- 2) 先輩や同僚の体験を見聞きして共有できる環境があり、「自分にできそうだ」という予期がある
- 3) 教員間のサポーターティブなコミュニケーションがある
- 4) 身体レベルで生じている緊張、不安やストレス等がない

② 「行動やコミュニケーション」について

校内教員間の実際のやりとり場面を行動やコミュニケーションという側面からアセスメントする指標として考えると、「positive-negative」という質的なやりとりと、「多い-少ない」という量的なやりとりという2つの位相があると想定された。しかし、筆者らの協議の中では、質的・量的なやりとりを把握することで教員間の行動やコミュニケーションが適切に表現されるかどうかは確信が得られなかった。そこで、行動やコミュニケーションの別の側面から「能動性-受動性」のベクトル（例えば、「励ます-励まされる」等）が考慮された。

③ 「システムや枠組み」について

システムや枠組みについて協議・検討した際には、上記の①「教員意識の総和」と②「行動やコミュニケーション」に多大な影響を与える物理的な要因と暗黙の内に影響を与えている要因とに分類して整理を試みた。以下がその2つの要因の例である。

ア 物理的な要因 (explicit (顕在的) なリソース)

- 1) 校内のリソースの有無：
 - (物理的) 空き教室、特別支援教室等
 - (人的) スクールカウンセラー、介助員、ボランティア等
- 2) 校外のリソースの有無：通級指導教室、支援ネットワークの構築度 (医療機関、福祉機関等)

イ 暗黙の内に影響を与えている要因 (implicit (潜在的) な枠組み)

- 1) 校内：「教員間の暗黙のルール」「管理職の意向・志向」等
- 2) 校外：「学校の掲げる教育目標」「地域の要請」等

以上の、①～③までのアセスメント指標を検討した結果として導かれた、総合的アセスメントのコンセプトのイメージが図1である。

総合的アセスメント	
explicit 行動 (能動-受動)	explicit 資源 (有-無)
implicit 自己効力感 (高-低)	implicit 教育理念・価値観 (特殊教育-特別支援教育)

図1 総合的アセスメントのコンセプト・マトリクス

4. 4つの「アセスメント指標」

図1に示すような以下の4項目が「アセスメント指標」として抽出された。

- ① 「行動 (能動-受動)」
- ② 「資源 (有-無)」
- ③ 「教員の自己効力感 (高-低)」
- ④ 「教育理念・価値観 (特殊教育-特別支援教育)」

この4項目について、学校コンサルテーションにおける問題解決のプロセスに即して整理し直す協議を行った。図2に示すように、教員の問題解決のプロセスとしては、まずは、困っている子どもや自分に「気付く」ことから始まる。気付いた課題の解決に向けて、どのように指導しようかという「ニーズ」が発生する。このニーズの解決に向かう教員の意識として「自己効力感」や「教育理念」が深く関係していると考えられた。さらにその意識をもとに周囲とどのようにコミュニケーションをとり行動を起こしていくのかは、それぞれの教員の特徴によっていると考えられた。このような協議・検討からは、教員意識の総和という構成概念の指標として抽出した、③「教員の自己効力感 (高-低)」、④「教育理念・価値観 (特殊教育-特別支援教育)」の他にも、学校コンサルテーションにおいて重要な役割を果たす、児童生徒の問題に対する教員の「気付き」やコンサルテーションへの「動機付け」の問題が4つの指標には含まれていなかったことが課題として明確になった。

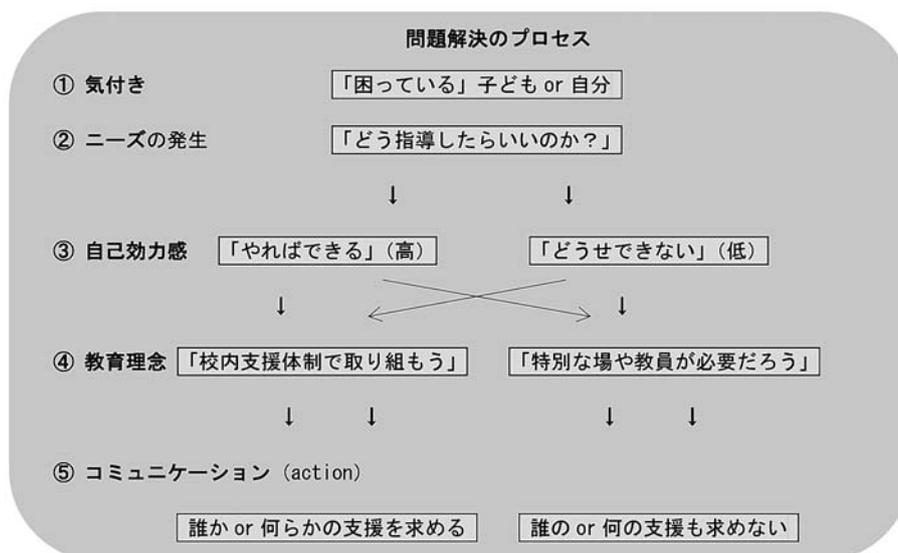


図2 問題解決のプロセス

このような協議・検討を重ねる中で、学校コンサルテーションを効果的に進めるに当たっては、教員個々の気付きや支援を求めるニーズが、教員個々あるいは教員集団としての問題解決のためのコミュニケーション行動へと繋がっているのかどうか、もしくはどのような点でうまく繋がっていないのかを明らかにすることが、学校コンサルテーションのアセスメントにおいて、重要な指標となり得ることが示唆されたのである。

こうして、教員集団の「意識の総和」として捉えてきたものの中には、教員の「自己効力感」、「教育理念・価値観」、「気付き・コンサルテーションニーズ（動機付け）」の3つの指標が含まれていることが理解された。児童生徒へ実際に行われる学校での支援が、チームの解決力に依存するにせよ、個々人の指導力に依存するにせよ、そのどちらかを善悪として判断するアセスメント手法ではなく、あくまでも学校全体の実態として、どちらの方向を向いているのかをアセスメントしていくことが、そのアセスメント結果を活かした次の支援へと進むチャンスになることが期待できるということである。

こうして、教員個々あるいは集団として抱えている、児童生徒や教員自身の困難を自覚することから生じた問題解決への動機付け、コンサルテーションのニーズが、どのように実際の解決行動に結びついているのかを見立てることと、この動機付けやニーズの喚起に対して、教員個々の自己効力感と教育理念・価値観が、どのように影響力を及ぼしているのかという実態をアセスメントすることが、本稿で目指している学校コンサルテーションのアセスメントと一致することが確認された。図3は、この一連の検討によって明らかになった各指標の相互関係を俯瞰して図示したも

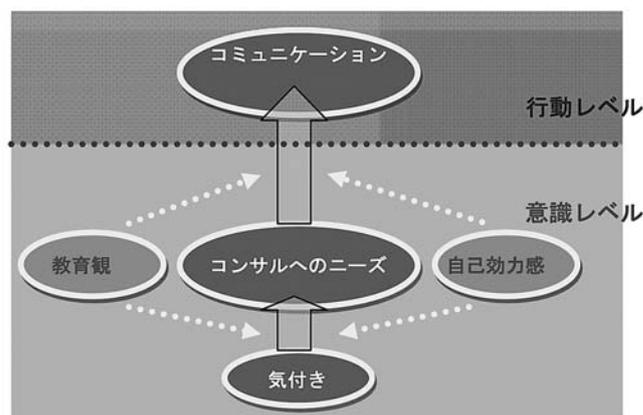


図3 意識→行動の関係図

のである。

このような経緯から、調査試案の作成に際しては、4つの指標と独立した形で実際の校内外の資源の実態をアセスメントすることを含めて、下記の5つの指標が調査項目として立てられることとなった。

- ① 「気付き・コンサルテーションニーズ」
- ② 「行動・コミュニケーション」
- ③ 「自己効力感」
- ④ 「教育観・理念」
- ⑤ 「校内外の資源の実態」

5. 各指標における項目について

各指標に対する実際の調査項目は、以下の①～⑤のように構成された。①の学校の実態に関しては特別支援教育コーディネーターに記入してもらい、客観的な情報を得る

こととした。②～④に関しては、全教職員に5件法で実施した結果の総和を、教員意識の総和とすることを想定した。また、実際の調査に際しては、これらの項目をランダムに並び替えて質問紙を構成した。

① 校内外の資源の実態

(なお、設問18～21は、特別支援教育コーディネーターの主観的な印象を5件法で訊ねている。)

1. 学校名
2. 学校住所
3. 校区の環境
4. 主な居住環境
5. 教員数
6. 児童生徒数
7. 学級数
8. 教職員以外で定期的に来校している人について
9. 特別支援学級の有無
10. 通級指導教室の有無
11. 教育相談室の有無
12. 空き教室の有無
13. 巡回相談員（専門家チーム）の受け入れの有無
14. 外部機関との連携の有無
15. 特別支援教育に関する校内委員会の設置の有無
16. 特別支援教育コーディネーターの人数
17. 特別支援教育コーディネーターの職務について
18. 職員集団の雰囲気について
19. 特別支援教育への取り組みについて
20. 管理職の特別支援教育への理解について
21. 学校の特徴として特記すること

②-1【気付き】

1. 現在、行動面や学習面で...
2. 授業中、教室の子どもたちの雰囲気は...
3. 休み時間や放課後、部活等での子どもたちの雰囲気は...
4. 特別支援の必要な子どもの指導に関して、悩んでいる教員は...

②-2【コンサルテーション・ニーズ（動機付け）】

5. 特別支援の必要な子どもに対して、現在の自分の指導で...
6. 校内での支援（事例検討、TTや介助員、指導や助言等）を...
7. 外部機関や専門家からの支援を...
8. 特別支援の必要な子どもの指導に関して、専門的な知識や具体的な指導法等を...

③【コミュニケーション・行動】

9. 在籍している子どもについて、日頃から教員間で...
10. 行動面や学習面で気になる子どもについて、校外

の特別支援教室や通級指導教室と...

11. 行動面や学習面で気になる子どもの指導に困った時は、特別支援教育コーディネーターに...
 12. 指導上のことで同僚が困っている時や悩んでいる時に...
 13. 校内委員会等で事例検討を通じた支援を...
 14. 専門家チームや巡回相談等、外部からの指導・助言を...
 15. 自分の指導や子どもの様子を見てもらう機会は...
 16. 特別支援教育に関する新しい知識やスキルの研修を...
- ④【自己効力感】
17. 今までに特別支援の必要な子どもを指導した経験が、自分の指導に活かされている
 18. 特別支援教育に関して見聞きしたことや学んだことが、自分の指導に活かされている
 19. これまでの経験を活かせば、特別支援教育は自分でも出来そうな気がする
 20. 必要な研修を受ければ、特別支援教育は自分でも出来そうな気がする
 21. 周囲からの言動次第で、やる気が出たり出なくなったりする
- ⑤【教育観・理念】
22. 特別支援の必要な子どもは、個別的な指導の場で教育すべきである
 23. 特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で個別的な配慮をすべきである
 24. 特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で他の子どもと全く同じに教育すべきである
 25. 特別支援の必要性に関わらず、子ども一人一人の状況に合わせた教育をすべきである
 26. 円滑な学級経営は、特別な支援の必要な子どもがいるとできない

6. 仮説に基づく類型化

上記に示したアセスメント試案の想定される結果として、学校の状態像をマトリクス上の4つの次元として類型化することを試みた（図4）。

縦軸としては、問題解決に繋がるコミュニケーション行動としてチームアプローチが取られているのかどうかを想定されている。横軸としては、専門家チームや特別支援教育コーディネーター等からの支援を受け入れるための、教員自身あるいは子どもの支援ニーズや困り具合を、どの程度自覚しているかということが想定されている。

「①コミュニケーションopen - 気付き・ニーズの意

識high」に位置付く教員が多くいる学校は、積極的にコミュニケーションをとり、気付きやニーズも高いことから、「チームで解決」することを指向していると考えられた。

「②コミュニケーションclose - 気付き・ニーズの意識high」に位置付く教員が多い学校は、気付きやニーズはあるが、コミュニケーションに対しては消極的なことから「ひとりで解決」することを指向していると考えられた。

「③コミュニケーションopen - 気付き・ニーズの意識low」に位置付く教員が多い学校は、コミュニケーションは積極的にとってはいるが、気付きやニーズが少ないことから「ニーズが希薄」であると推測された。

「④コミュニケーションclose - 気付き・ニーズの意識low」に位置付く教員が多い学校は、コミュニケーションも、気付きやニーズも消極的であることから「まとまりが欠如」していると推測された。

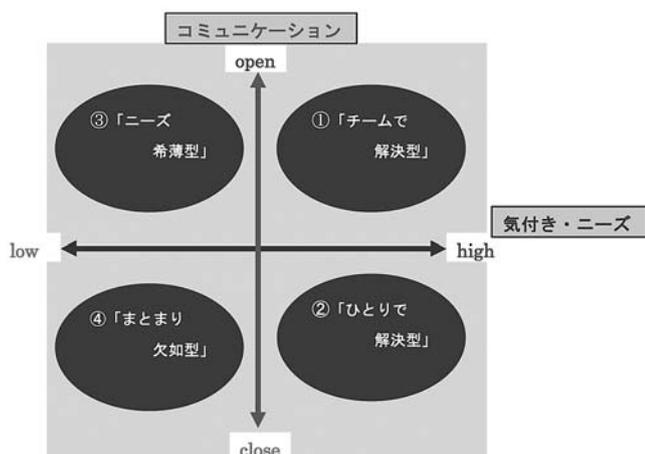


図4 想定される結果の類型化

7. 「校内の意識および行動アセスメント（試案）」の適用

これまで述べてきたような経緯で作成された「校内の意識および行動アセスメント（試案）」を学校に適用し、その調査の結果から、①学校の状況の把握、②調査結果と学校環境等から学校の特別支援教育に関する意識・体制や研修の方向性を見出す試みを行い、これらのことから「校内の意識および行動アセスメント（試案）」の内容を再検討することとした。

(1) A小学校について

①学校の状況の把握

学校の環境については、以下の通りである。

- ・校区の環境：田園地区
- ・主な居住環境：一戸建て住宅
- ・教員数：29人
- ・児童生徒数：675人
- ・学級数：23学級
- ・教職員以外で定期的に来校している人：SC・SSWr
- ・特別支援学級：有（難聴・知的・情緒）
- ・通級指導教室：無
- ・教育相談室：有（臨床発達心理士）
- ・空き教室：有（算数教室少人数で）
- ・巡回相談員（専門家チーム）の受け入れ：無
- ・外部機関との連携：有（市教育研究所・大学附属病院・市民病院・県立特別支援学校）
- ・特別支援教育に関する校内委員会の設置：有（毎月）
- ・特別支援教育コーディネーターの人数：1人（特別支援学級担任）

②特別支援教育に関する学校職員の意識と行動について

1) 結果整理の手続き

「5. 各指標における項目について」で示した②～④の項目をランダムに並び替えて質問紙を構成し、全教職員に5件法での回答を求めた。

一人ひとりの教員の回答が、4つのタイプの何処に位置付くかを調べ、学校全体の雰囲気把握することとした。整理の手順としては、以下の通りである。

ア、「気付き・コンサルテーション・ニーズ」「コミュニケーション・行動」「自己効力感」の領域の質問項目の回答を数量化し、教員ごとにそれぞれの領域の合計を求めた。

イ、「自己効力感」の領域の合計の中央値を算出し、中央値とその前後の数値を得た人を「自己効力感」中程度とし、それ以上の得点を得ている人を「自己効力感」の高い人、それ以下の得点の人を「自己効力感」の低い人と分類した。

ウ、「気付き・コンサルテーション・ニーズ」をX軸に「行動・コミュニケーション」をY軸として、その合計点を座標軸上にプロットした。それぞれの領域で質問が8項目あるので、最高得点は40点、最低得点は8点であり、X軸とY軸の交差は24点として、図を表した。

2) 「気付き・コンサルテーション・ニーズ」と「行動・コミュニケーション」調査結果（図5）

上述したように、作成された図の第一象限は「気付き・コンサルテーション・ニーズ」「行動・コミュニケーション」とともに高得点を示す教員がプロットされ、第二象限は「気付き・コンサルテーション・ニーズ」が低く「行動・コミュ

ニケーション」が高い得点の教員がプロットされる。第三象限は「気付き・コンサルテーションニーズ」「行動・コミュニケーション」ともに低い得点を示す教員がプロットされ、第四象限「気付き・コンサルテーションニーズ」が高く「行動・コミュニケーション」の低い教員がプロットされる。また、図中には、■は自己効力感の低い人、◆は自己効力感の中程度の人、▲は自己効力感の高い人と記した。

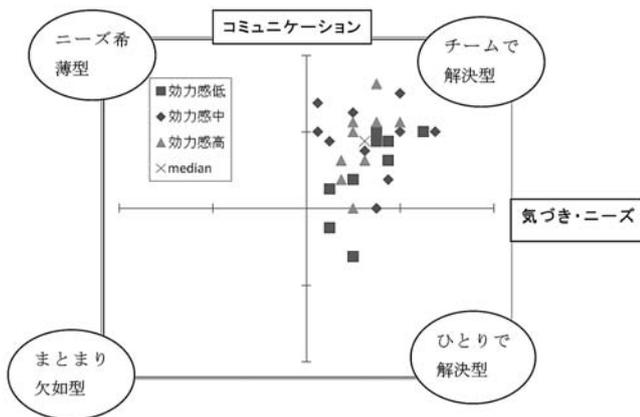


図5 コミュニケーションと気づき・ニーズの傾向 (有効回答数：29)

図5からは、校内の全ての教員に特別支援教育に対する気付きやニーズがあることが分かる。数名は、その気付きを一人ががんばって解決していこうとしているようにもみられるが、多くの教員同士はコミュニケーションをとって、子どもの課題の解決が行われていると推測される。

また、特別支援教育への考え方では、「特別支援の必要性に関わらず、子ども一人一人の状況に合わせた教育をすべきである」という考えに同感している教員が多く、「円滑な学級経営は、特別な支援の必要な子どもがいるとできない」と考えている教員は少数であった。

③学校環境等と調査結果から学校の特別支援教育に関する研修の方向性を見出す試み

学校には特別支援学級が校内に設置されており、その担当者が校内のコーディネーターを行っている。巡回相談員の受け入れはないが、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが定期的に来校していたり、教育相談室での対応があったり、病院等の専門機関との連携をとったり、校内委員会を毎月開催したりして、特別支援教育を推進している状況が伺える。

このように教員の意識も行動も特別支援教育に関して積極的な学校の今後の課題は、引き続きこのような状況が維持出来るようにしていくことであり、その知識を広げてい

くことであろう。そのための研修は特別支援教育に関係する教育以外の専門分野、たとえば、福祉関係や母子保健関係などの知識を広げていくことが、学校教育の充実につながるかもしれない。それとともに、校内で活かされている多くの資源を有機的につなぎ、様々な状態を示す子どもたちの課題の解決に、情報を交換しあい、その成果を蓄積していくことではないかと考えられる。

(2) B中学校について

①学校の状況の把握

学校の環境については、以下の通りである。

- ・校区の環境：田園地区
- ・主な居住環境：一戸建て住宅
- ・教員数：9人
- ・児童生徒数：26人
- ・学級数：3学級
- ・教職員以外で定期的に来校している人：心の相談員
- ・特別支援学級：無
- ・通級指導教室：無
- ・教育相談室：無
- ・空き教室：無
- ・巡回相談員（専門家チーム）の受け入れ：有（不定期）
- ・外部機関との連携：無
- ・特別支援教育に関する校内委員会の設置：有（学期）
- ・特別支援教育コーディネーターの人数：1人
- ・特別支援教育コーディネーターの職務（複数回答可）：
副担任・研究主任

②特別支援教育に関する学校職員の意識と行動について

「気付き・コンサルテーションニーズ」と「行動・コミュニケーション」結果は、図6に示すとおりである。

図6からは、8名の教員のうち7名の教員に特別支援教育に対する気付きやニーズがあることがわかり、そのうち6名は、教員同士でコミュニケーションをとって子どもの課題を解決していこうとしていることが推測される。1名は、気付きやニーズはあるが、コミュニケーションや行動が消極的であることが予想され、気付きを一人に対応しようとしていると考えられる。また、1名は、教員間でのコミュニケーションをとっているが、気付きやニーズが十分ではないと推測される。

学校全体の特別支援教育への考え方では、「特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で個別的な配慮をすべきである」という考えに同感する教員が多くいた。また、「円滑な学級経営は、特別な支援の必要な子どもがいるとできない」と考える教員もやや多くいた。

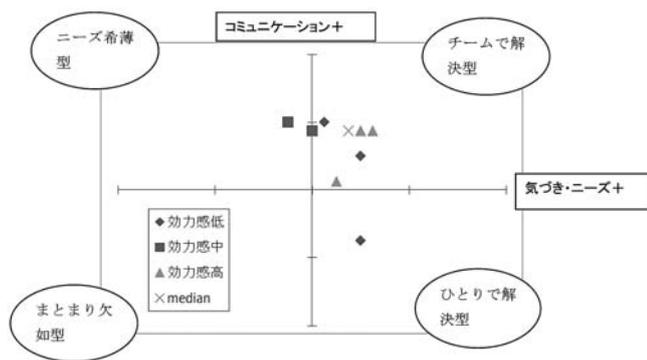


図6 コミュニケーションと気づき・ニーズの傾向
(有効回答数8)

③学校環境等と調査結果から学校の特別支援教育に関する研修の方向性を見出す試み

学校には特別支援学級がなく、校内に特別支援教育に関する資源は少ないが、学校の規模が小さいことから、学校全体の雰囲気としては、まとまっており、チームで解決していこうとする意識がみられると推測される。

特別支援教育に関する学校の今後の課題は、様々な状態を示す子どもたちの課題の解決に向けて、校内で情報を交換するだけでなく、専門家を校内に招いて研修会を行ったり、地域の関係機関と連絡を取ったりすることで、特別支援教育に関する教員の意識をさらに高めていくことが大切ではないかと考えられる。

(3) まとめ

調査結果から、学校の状況の把握と特別支援教育に関する研修の方向性を見出す試みを行った。調査項目等の精選を行う課題はあるが、このような調査を行うことで学校の状況の把握や研修の方向性が見出しやすくなり、学校コンサルテーションのアセスメントが可能になるのではないかと考える。

つまり、このような教員の意識と行動が、教員集団の総和として、凝集性や雰囲気に反映されてくると考えられ、それが学校での研修の持ち方の工夫につながるのではないかと考えられる。たとえば、第一象限にプロットされる教員は、特別支援教育に対する気づきやニーズがあり、教員間のコミュニケーションもとれていることになる。このような教員が多い学校は、子どもの課題に対して「チームで解決」しようする指向性（雰囲気）があると考えられる。第二象限にプロットされる教員は、教員間のコミュニケーションはとれているが、特別支援教育に対する気づきやニーズが十分でないことを現している。このような教員が多い学校は、「リソースを活用する意識が希薄」な状況（雰囲気）にあると推測される。このような状況の学校

では、教員の特別支援教育に関する知識を高めることが課題となり、疑似体験等が含まれる研修の実施が必要だと考えられる。さらに、第三象限にプロットされる教員は、教員間のコミュニケーションも、特別支援教育に対する気づきやニーズも十分でないことを現している。このような教員が多い学校は、傍観的な教員が多く教員集団が「バラバラ」な状況（雰囲気）にあると考えられる。このようなまとまりが欠如している学校では、教員同士のまとまり（凝集性）を高めることが課題となり、教員が協力しあう活動の実施が必要だと考えられる。また、第四象限に特別支援教育に対する気づきやニーズはあるが、教員間のコミュニケーションが十分でないことを現している。このような教員が多い学校は、子どもの課題に対して「ひとりで解決」しようする指向性（雰囲気）があると考えられる。このような学校では、コーディネーターを中心に教員間のコミュニケーションを進めることが課題となり、グループ討議等が含まれる研修の実施が必要だと考えられる。

8 今後の課題

①調査項目に関する検討点

調査結果の集計と分析に際して、「アセスメント試案」の調査項目に関して、いくつか再検討すべき点のあることが明らかとなった。

例えば、5件法で回答された項目、「良好であるーやや良好であるーどちらともいえないーあまり良好でないー良好でない」に、それぞれ5～1点までの得点を与えて集計した。

しかし、【気づき】の設問では、

「2. 授業中、教室の子どもたちの雰囲気は…」

「3. 休み時間や放課後、部活等での子どもたちの雰囲気は…」

等の2つの項目を、回答した教員が児童生徒の雰囲気を捉え切れていないと想定して、逆転項目として捉え、「良好である」と回答したものには1点を与えることにした。しかし場合によっては、実際に雰囲気が良好な場合も多くあることが予想されるので、必ずしも「気づきが低い」ことには繋がらないことも考えられた。

また【自己効力感】の設問では

「21. 周囲からの言動次第で、やる気が出たり出なくなったりする」

という項目を設けたが、これは「やる気が出るー出ない」の両価的な内容を含んでしまっており、「そう思うーややそう思うーどちらともいえないーあまりそう思わないーそう思わない」の5件法での順位付けの解釈が難しいものになってしまった。この設問の意図としては、教員の自己効

力感が、どのくらい周囲の影響を受けやすいのかどうかを訊ねることであったが、ポジティブな影響は受けてもネガティブな影響は受けない場合や、ポジティブな影響は受けないけれども、ネガティブな影響は受けやすい場合など、場合によって影響の質が変わってくる可能性があり、効力感を問うには不適切な項目ではないかと考えられた。

さらに、【教育観・理念】の設問については、

「22. 特別支援の必要な子どもは、個別的な指導の場で教育すべきである」

「23. 特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で個別的な配慮をすべきである」

「24. 特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で他の子どもと全く同じに教育すべきである」

「25. 特別支援の必要性に関わらず、子ども一人一人の状況に合わせた教育をすべきである」

の4つの教育観について、それぞれの設問の意図としては「分離教育」「統合教育」「インテグレーション教育」「インクルージョン教育」の4つを想定していたのだが、文章化した際に、この4つの理念の違いを明確に捉えた表現になっていたかどうかは、再度検討の余地があると考えられた。

上述した調査項目等について、今後、検討を進めていくことが課題である。

②「自己効力感」と「教育観・理念」について

質問紙作成段階の仮説としては、「気付き・コンサルテーションニーズ」が「行動・コミュニケーション」へと結び付く過程において、「自己効力感」および「教育観・理念」が、単独であるいは複合して大きな影響を与えていることが想定されていた。例えば、自己効力感の高い教職員は、チームであるか個人であるかは別にして、学校外からのリソースやコンサルテーションを受け入れることに対して、比較的警戒感が少ないこと、あるいは自分の指導力に対する批判や非難を気に掛けないことが予想されるので、気付きやニーズの得点が高いことが予想された。また、「教育観・理念」においても、「教育の場を分けるべきだ」と考えている特殊教育の理念を保っている教職員は、特別支援の必要な児童生徒の存在に気が付いていても、自分が指導する範囲ではないと考えていれば、実際の課題解決のための「行動・コミュニケーション」に繋がらないことが想定されていた。

実際に、試案を用いた調査結果から「自己効力感」が高い教職員は低い教職員よりも、コミュニケーション行動においては、概ね、より高い得点でプロットされる傾向が見られている。しかし、「気付き・ニーズ」については、必

ずしも効力感の高い教職員が低い教職員よりも得点が高い訳ではないことが示唆されている。ただし、この結果は統計的に有意性を検定していないため、あくまで仮説でしかなく、また、児童生徒に特別支援が必要かどうかに関わらず、「自己効力感」の高い教職員は、日頃から他者との関係作りやコミュニケーションに積極的であることを示唆している可能性が考えられる。仮説で想定したような、「気付き・ニーズ」や「行動・コミュニケーション」にどのような影響を与えているのかという具体については、明確にすることができなかった。この点に関する分析は、今後の課題として残されている。

同様に、「教育観・理念」においても、いくつかの課題が浮かび上がった。それは例えば、

「25. 特別支援の必要性に関わらず、子ども一人一人の状況に合わせた教育をすべきである」

という項目において、多くの教職員が同意を示しており、インクルーシブな教育に対する親和性が高いことを示唆しているのだが、それと同時に下記の項目で表されるような現場レベルの声で、

「26. 円滑な学級経営は、特別な支援の必要な子どもがいるとできない」

においても、多くの教職員が同意を示す結果となっている。この2つの項目の回答は、本来、矛盾した態度であり、こうした実際の言動と意識との間に大きなギャップがあることも考えられるし、いわゆる「本音と建前」が使い分けられている可能性なども考えられる。こうしたギャップを埋めることは質問紙調査では困難なことであると考えられるが、この矛盾した回答が意味するところを、現場レベルで実際に起こっていることとリンクさせて分析考察することは、今後の特別支援教育を充実させていくことや学校コンサルテーションを円滑かつ有効に進めていくためには重要なことだと考えられ、この点の分析考察が課題として残されている。

③様々な特徴のある学校への実施

今回の調査で明らかになった課題を整理し、さらに修正を重ねていくことで、より適切に教職員意識の総和としての「学校の全体像」を浮かび上がらせることができるようなアセスメント・ツールを開発していくことが今後の課題である。そのためには、未だ学校コンサルテーション等の介入がなされない学校も含め、様々な学校に調査を行っていく必要があると考える。また、小学校と中学校における、教職員意識の総和としての学校全体像の違いがあるのかどうか、あるとすれば、どのような違いがあるのか、そしてまた、教職員一人一人の自己効力感や教育観・理念がどのように、校内体制に影響を与えているのかを具体かつ

詳細に明確化していくことで、校内研修の方向性や支援体制の構築の方向性を見出すことができるのではないかと考える。

今後調査データをより多く収集していくことで、「チームで解決型」「ひとりで解決型」「ニーズ希薄型」「まとまり欠如型」の4象限に対するプロットのさまざまなパターンが得られることが予想される。そうなれば、各パターン型の差異を決める要因として寄与しているもの、例えば、「自己効力感」や「教育観・理念」、あるいは他の要因を明らかにしていくことを可能とすることが期待される。これらの要因の実体とそれぞれの要因の布置が明確になれば、より適切に学校の全体像をアセスメントするような新たなツールを開発することが可能となることが予想される。

こうした一連のPDCAサイクルをアセスメント・ツールの開発についても適用して、今後も実践的に検証していきたいと考えている。

注) 本報告は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 専門研究C「地域の支援をすすめる教育相談の在り方に関する実際的な研究・そのⅡ―関係機関と協働して行う総合的な支援体制の構築を目指して―」研究報告書の「第4章 学校コンサルテーションのアセスメントについて」の一部を加筆修正したものである。

<文献>

- 1) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所「地域を支える教育相談～教育相談担当者の役割～」、ジアース教育新社、2005
- 2) 佐藤春喜、内山慶子「学校コンサルテーション用アセスメントシートの試案」、日本学校心理学会、2008年度大会 発表論文集、2008
- 3) 河村茂雄、高島昌之「特別支援教育を進める学校システム」、図書文化、2007
- 4) 河村茂雄「学級づくりのためのQ-U入門 楽しい学校生活を送るためのアンケート活用ガイド」、図書文化社、2006
- 5) 高橋あつ子「一から始める特別支援教育「校内研修」ハンドブック」、明治図書、2007
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「学校コンサルテーションケースブック」、ジアース教育新社、2007
- 7) A.バンデュラ(原野広太郎・福島脩美訳)「人間行動の形成と自己制御」、金子書房、1974
- 8) A.バンデュラ(本明寛・野口京子監訳)「激動社会の中の自己効力感」、金子書房、1997