

学校コンサルテーションとオンサイト研修

菅井 裕行

(国立特殊教育総合研究所)

1. はじめに

近年、既存の特殊教育における対象に LD, ADHD, 高機能自閉等を含めた「特別支援教育」の必要性が言われている。この話題の中で、従来障害のある子どもの教育を中心に担ってきた盲・聾・養護学校は、引き続き障害のある子どもの教育を担う重要な役割が期待されている。その役割として、従来の障害種別に基づく対応だけではなく、地域や子どもの障害の状態に応じた柔軟なあり方が求められている。近年、在籍する児童・生徒の障害の重度・重複化が進んでおり、そのため今後は、「障害が重い、あるいは障害が重複していることにより専門性の高い指導や施設・設備等による教育的支援の必要性が大きい児童生徒に対する教育を中心に担う」役割があるとされている。さらには、小・中学校等に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の教育や指導について、相談や助言等の支援的役割も期待されている。特に、特別支援教育においては一人一人の教育的ニーズに応じて特別の教育的支援を行うことがいわれており、このことを実現していくためには、担当教師により一層の専門性が要求されるものといえる。

従来、障害のある子どもを担当する教師の専門性は、免許制度によって一定程度確保されてきたとされているが、実情は特殊教育教員免許保有率が不十分な現状が続いており、しかも対象となる障害種が特定されているため、障害の多様化・重複化に対応できていないのが現実である。小・中学校等において特別な教育支援を行う教師についてはさらに保有率は低く、十分な専門性が確保されているとは言い難い状況にある。

教師の専門性の向上は、研修によって実現できるものである。これまで国や地方レベルでの研修、各学校独自での取り組み、あるいは民間研究団体等によるセミナーやワークショップなどが企画実行されてきている。しかしこれまでの研修の効果については、十分な効果が得られていないという指摘がされている。たとえば、(旧)文部省直属の教育職員養成審議会第3次答申(1999)では、これまでの現職研修の不備が認められており、選択制の導入や参加型研修の導入などの必要性について述べられている。実際それらの多くは、特定の障害や特定の指導方法についての講義や実

技演習であって、個々の児童生徒の抱えている課題解決に直接つながるものはあまりみられていなかった。テーマも一般的・抽象的なものが多く、具体的な応用は個々の受講者(教師)にまかされており、形式としては伝達講習型や講義形式が中心であった。これに対し、稲垣・佐藤(1996)は、実践の実例を検討する「事例研究」中心の研修へと改革される必要性を述べている。さらに稲垣(1998)は、行政研修だけに頼らず、新たに「教師のニーズと自主性に基づく研修」や事例研究を取り入れた「実践交流の活発化」の必要性にふれている。このように研修の成果が実効あるものになるためには、方法や内容を中心に越えなければならぬハードルがいくつもある。

実際、教育の現場で教師が最も必要としているのは、個別具体的な問題解決であり、一人一人の児童生徒の問題に対しより専門的な観点を含み込んで対応していくことである。このことのためには、単に学校現場を離れた場での受講型研修では不十分である。むしろ、学校現場における研修がより一層展開されていく必要があると考える。学校における教育実践に、外部の専門家が介入することはわが国でもかなり以前から行われてきたが、それは多くの場合、一時的な助言であったり、理論検証のための客観的な観察であったりして、専門家が学校現場が日常的に抱えている問題解決にむけて協同して実践研究することは少なかった。しかし、今日、学校教育が時代の変化の中で多くの困難に直面し、その解決のために、新たな取り組みが必要な時代にあっては、従来のような客観的な観察者や調査者としてではなく、学校が抱える問題を解決することに協同する問題解決協力者として実践研究に参画し、相互が持っている資源力を共同させることで問題解決に向けていくというような方向性をもった共同研究が必要となるであろう。

このような協同しての取り組みを展開するために、「学校コンサルテーション」という方法は有効なものであると考える。その方法は、外部の研究者や専門家が、課題のある児童・生徒(クライアント)を教育・指導している学校の教員組織(コンサルティ)に専門職(コンサルタント)として介入し、現場での課題解決に参画することである。

2. コンサルテーションの概念と特性

コンサルテーションの方法を確立したのは、ジェラード・キャプランと言われている。彼によれば「コンサルテーションは、2人の専門家（一方をコンサルタントと呼び、他方をコンサルティと呼ぶ）の間の相互作用の一つの過程である。そしてコンサルタントがコンサルティに対して、コンサルティがかかえているクライアントの精神衛生に関係した特定の問題をコンサルティの仕事の中でより効果的に解決できるよう援助する関係をいう」。つまり、従来の相談において主要な方法であったカウンセリングとは違って、直接クライアントを相手にするのではなく、クライアントとの直接的関係にあるコンサルティを相手にする相談・支援である。学校場で行われるコンサルテーションを「学校コンサルテーション」といい、この場合、コンサルティは教師や、教頭、校長あるいは養護教諭等を意味する。コンサルタントは、教育や心理の専門性を備えた研究者や心理専門職などである場合が多いが、これら以外に医療や保健領域あるいは社会福祉領域の専門職である場合もある。コンサルタントとコンサルティの両方が同じ専門家同士の場合は、経験者が経験の浅い専門家に対して相談・支援を行う場合を、スーパービジョンというが、学校コンサルテーションにおいては、コンサルタントが教職経験を持つ場合も少なくないため、スーパービジョン的性格をもつ場合もある。しかし、基本的にはコンサルテーション関係は異種の専門家の関係である。

コンサルテーションの特性として、山本（2000b）は、次の4つをあげている。1）コンサルテーション関係はお互いの自由意志にもとづいていること。2）コンサルタントは局外者であること。コンサルタントとコンサルティに利害関係がないこと。3）コンサルテーション関係は時間制限があること。コンサルタントはコンサルティが依存的になることを防ぎ、一定の距離をもって援助する。4）コンサルテーション関係は課題中心で成り立つ。ケースを客観的に理解することを主眼とし、コンサルティの情緒的問題にふれないこと。以上の4点である。

3. 学校コンサルテーション

コンサルテーションを学校の教師や教師集団あるいは管理者もしくは学校というシステム全体を対象として行う場合、学校コンサルテーションという。Erchul & Martens(1997)によれば、「学校コンサルテーションとは、心理学的・教育的サービスを提供する過程である。そこでは専門家（コンサルタント）が担当者（コンサルティ）と、一人の生徒（クライアント）もしくは生

徒グループの学習や適応を促進するために協同して働く。対面相触の過程で、コンサルタントはシステムティックな問題解決、社会的作用、専門的支援を通じてコンサルティを支援する。さらにコンサルティは、学校を基礎とする効果的な介入を実行することを通じてクライアント（達）を支援する。すべての場合において、学校コンサルテーションは改善の働きをなし、かつ予防的な働きをなす可能性を有している。」通常、コンサルテーションは次の4つのタイプに分けられている（Caplan, 1970）。それらを山本（2000a）の解説を援用しつつ列記すると次のようになる。①クライアント中心のケース・コンサルテーション：最も一般的なタイプのコンサルテーションで、コンサルティが抱えるクライアントの問題を、評価・検討し理解し、問題解決の方法を探る。クライアントの問題に責任をもつのはあくまでコンサルティで、コンサルタントは側面から支援する関係にたつ。②コンサルティ中心のケース・コンサルテーション：コンサルティが直面している特別な問題に協同して取り組み、その課題を客観的に分析・理解し、問題解決にのぞむ。最終的にはコンサルティの有する専門性の欠点を補正することが目的となる。③対策中心の管理的コンサルテーション：コンサルタント中心のコンサルテーションに似ているが、こちらは対策それ自体に関するコンサルテーションである。新たなプログラムへの取り組みや、組織の機能について、具体的な意見具申をしたり、技術提供をしたりする。④コンサルティ中心の管理的コンサルテーション：組織管理者の専門的役割が改善されることを目指す。学校コンサルテーションもこれら4つの分類をもつと考えられるが、この他に高橋・徳永（2002）は、要請主体によって2つのタイプの学校コンサルテーションを整理している。①ケース発動のコンサルテーション：本人および保護者に学校でのコンサルテーションニーズがある場合で、コンサルタントはケース支援の一員として、ケース理解の情報も有し、保護者の要請に応じてコンサルティと会って相談をすすめる。②学校発動のコンサルテーション：保護者には動機はないが学校関係者にコンサルテーションニーズがある場合で、コンサルタントは担任等からの間接的な情報を頼りにケースを理解し、相談活動を進めていく。これらの2つである。

学校コンサルテーションにおいても、2.で述べた4つの特性は妥当している。ただし、1)であげられている自由意志に基づく関係については、コンサルテーションの開始段階では校長や研究主任による依頼から始まる場合もあって、必ずしも自由意志にのみの立脚するわけではないが、展開過程の中でそのような性格

を帯びてくることがある。

4. 特別支援教育と学校コンサルテーション

先に触れたように、近年の障害のある子どもの教育をめぐる状況は大きな変化を迎えている。特に盲・聾・養護学校は、地域のセンター的役割を果たすことを求められており、そこでは盲・聾・養護学校の教員に一定程度の専門性があることが前提となっている。したがって、盲・聾・養護学校においてこれまで蓄積されてきた知識や経験を維持・発展させていくことが重要な課題である。このためには、教員一人一人が自らの専門性を向上させていくことが必要となるが、専門性を高めていくための方途についてはこれまでの答申や報告では十分に触れられていない。

特殊教育の分野でも、学校コンサルテーションが教師の専門性向上につながる方法となりうる。この分野でのコンサルテーションを正面から問題とした研究報告は、これまであまりみあたらない。外部の研究者と共同しての取り組みがあったとしても、それらの実践を包括するコンサルテーションという枠組みがまだ確立していなかったためと思われる。近年の取り組みとしては、平成8年度に文部省の特定研究として、「発達障害児教育を支援するコンサルテーションシステム」の構築をめざした研究がまとめられている。これは東京学芸大の研究チームによる取り組みであるが、すでにこのときから「学校現場を直接支援するコンサルテーションシステムの構築」の必要性がいわれている。東京発達相談研究会・浜谷直人(2002)は、保育所や幼稚園における発達臨床コンサルテーションの実践を報告している。ここでは、研修型のコンサルテーションをはじめ種々の実際的課題が取り上げられている。

5. オンサイト研修としての学校コンサルテーション

今後の特別支援教育の展開において有効となる学校コンサルテーションは、教員の専門性を高めることに結びつくコンサルテーションである。教員の専門性を高めるためにこれまでに行われてきた種々の研修の多くは、先に述べたように研修センターなどの特別な機関へ教員が出向いていき、機関がプログラムした企画研修を受けるといった受講型の研修がほとんどであった。企画される講義内容は、参加する教員の共通する関心を考慮した内容になることが多く、それだけに個別具体的な事情よりは一般的な知識の整理や概要説明に偏りがちであった。研修には、これら出向研修とは別に、校内研修も行われてきている。講師を招聘しての講演や、授業研究などがそれである。我が国の場合、学校

外部の専門家が授業研究に招かれることはかなり以前からこの学校でも行われていることであるが、「はじめに」で述べたように、多くの場合一時的な助言であったり、現場の具体的な問題そのものへのアプローチではなく、障害についての特性に関する概要や教科書の知識整理についての講義であったりした。

これら、企画者主体、あるいは一般知識内容についての講義といった研修とは違って、教師が現実に日々直面している児童生徒との問題の解決をしていくという課題にこたえられる実践的研修が必要である。その一つとして、学校現場が日常的に抱えている問題を直接に取り上げて、その問題解決にむけて外部の専門家と共同して取り組む研修がある。英国では、大学が学校と連携して学生や現職教員を対象とした研修コースを開設しており、その一貫として学校での授業そのものを演習として取り上げ、授業研究がそのまま研修となる方法を採用している。このような学校を舞台として行われる研修は、そこで取り上げられる問題が研修する教師にとっての日々の具体的な問題であることから、研修者にとってより身近で、かつインセンティブの高いものとなる。このような学校を舞台として、日々の教育実践上の課題を直接取り扱う研修を、オンサイト(現場における)研修と呼ぶことにしたい。

オンサイトで行うことによって、研修内容は具体的な実践の課題解決となり、方法は「事例研究的」なアプローチとなりうる。この実践課題をめぐる事例研究に外部の専門家が関与する方法が学校コンサルテーションである。コンサルティである教師は、教師個人であっても、あるいはチームであっても、コンサルテーション過程を通じて問題解決にむけての自主的な取り組みを行い、そのことを通じて実践的力量を伸ばすことが期待できる。したがって、このような実践力の向上に結びつくコンサルテーションは、オンサイト研修の働きを担うものとなりうる。

6. 重複障害教育とオンサイト研修

「はじめに」で述べたように、近年の障害の重度・重複化は、この教育を担当する教師にいつそうの専門性を要求している。これまで、この教育を担当する教師の専門性を高めていく研修が、十分に効果を持ち得ない状態が続いてきたのは、次のような理由によると思われる。

第一には、この教育がきわめて多様な障害像を有する子どもを対象としており、そのために個々の実態に即応した教育内容・方法の探求を必要としていることである。重複障害のある子どもの多くが知的障害を伴い、身体的にも発達の障害を伴うことから、その状態

像を一括りにして捉えることができない。しかも、単に教育的側面からだけでなく、隣接する諸科学からの接近をも必要とする場合が多い。したがって、個々の障害の実態に即応した教育内容や教育方法が講じられる必要がある。この個々の実態への即応性という点が、従来の研修における教科学習を中心とした指導プログラムや、社会適応という視点から構成されてきた生活訓練だけでは対応できないこの教育の独自性である。このような一人一人の実態に即した教育内容や方法の追求には、元来一定程度の知的および身体の発達を前提とした集団学習の研究とはちがったアプローチが必要であったはずである。しかし、これまでの授業研究はどちらかといえば、多数の事例を対象とした、どの教室にも対応可能な方法や技能を追求してきた。特に通常の学校においては事例研究はありえても、授業研究ともなればあくまで集団中心であった。特殊教育においてもその傾向はまぬがれない。教科学習、生活学習の多くは集団を前提とした指導方法に因って行われてきたし、個々への配慮はあっても授業研究の軸はあくまで集団であった。また初期から療育という表現が用いられてきたように、医学的対応との結びつきが強く、そのためもあって障害別、診断別の対応へと体系化が図られてきた。たとえば、ダウン症児の教育プログラムとか、肢体不自由児の認知学習とかいった具合である。ここでも、障害や診断名によるカテゴリー内にある子どもの多数に適用可能な方法が追求されてきた。もちろん、これらの方法や技法は否定されるべきものではないことは自明のことではある。しかし、実践の現場でいま必要とされていることは、一人の事例において、日常的係わりにおいてしか成立しえない「個別具体的な出来事や経験」に対する実践的認識の深化である。このような実践的認識を深める授業研究の在り方は、「反省的实践」としてこれまでの「技術的实践」に対置されてきている（稲垣・佐藤, 1996）が、まだ教育現場に定着するにはいたっていない。

第二に、これまでの授業研究や研修の視点は、どちらかというとならば教科学習や単元学習のプログラムが主軸になってきた点である。重度・重複障害のある子どもとの教育的係わり合いは、個体差や障害特性に基づいた、係わり手とのコミュニケーション関係の構築から始まる。そして、この関係構築が当面の大きな課題である場合が少なくない。子どもから表出されるわずかな発信を受けとめることや、自発的な行動をみつけ、それへの応答を通じて相互的な関係を築いていくというような、初期コミュニケーションの課題に取り組むことが必要になる。このような関係性を問題にする場合、これまでのような教科指導や単元学習の教育方法

に関する研修では対応できないし、方法の一般性を推し進めると学習に困難をきたす子どもがでてきてしまう。既成の方法の応用や指導書に相当するマニュアルも成立しない。通常の教育に長く携わってきた多くの教師や、従来のプログラム開発やカリキュラム開発の枠組みで仕事を進めてきた教師にとって、重複障害教育に対する考え方は、根本的な発想の転換を必要とする。したがって研修も、既成の方法論の講義よりは、方法論的発想の転換や個別の事例に即した教育内容・方法を取り上げたものが必要となる。これまで、特殊教育において個別事例の研究がなかったわけではない。むしろ、重度・重複障害事例に関する研究の多くは個別事例の研究であった。しかし、学校におけるそれらの研究が拡充しなかったのは、教科的、プログラムの発想から抜け切れていないこと、ある程度の成果をみるためには数年単位の長期の係わりが必要とされるが、人事異動が激しくそのような長期的取り組みが少ないこと、個々の研究を支える仮設系が実践者の間に十分位置付いていないことなどが考えられる。

このような重複障害教育の現状においては、従来の研修に加えて新たに個別の事例に即した実践的認識を追求する研修が必要であると考えられる。それは、個別の事例を取り上げる必要性、日常的な実践における出来事を扱う必要性からいって、学校現場での授業研究を中心としたものであることがのぞましい。すなわち、オンサイトでの研修である。

7. おわりに

これまで筆者は、重複障害教育を担当する教師への学校コンサルテーションの経験から、教育の現場で教師が切実に必要としているものは、日々の実践で直面している子どもとの関係構築であり、実際の出来事をどのように理解するかという実践的認識であることを実感してきた。今や盲・聾・養護学校には相当数の重複障害のある児童生徒が在籍するにいたり、しかも専門性ある対応が求められているが、現実が要請に追いついていない。この教師研修上の課題にこたえる方策としてオンサイト研修の可能性を提案したい。このオンサイト研修を専門性向上につなげるためには、外部資源の活用が有効である。今後は地域において大学や教育センター等と連携をとった学校コンサルテーションが展開されることを期待したい。

文献

Caplan, G. (1970) The theory and practice of mental health consultation. Basic books, N.Y.

- Erchul, W. p. & Martens, B. K. (1997) School Consultation-conceptual and empirical bases of practice. Kluwer academic/plenum publishers.
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 授業研究入門, 岩波書店.
- 稲垣忠彦 (1998) 教師教育の課題. 現代の教育第6巻 教師像の再構築, 260-282. 岩波書店.
- 石隈利紀. (1999) 学校心理学. 誠信書房.
- 文部省. (1996) 教育職員養成審議会第3次答申.
- 高橋あつ子・徳永豊. (2002) 相談活動としての学校コンサルテーションー障害のある子どもへの支援体制の充実をめざしてー. 国立特殊教育総合研究所教育相談年報, 23, 11-22.
- 東京発達相談会・浜谷直人. (2002) 保育を支援する発達臨床コンサルテーション. ミネルヴァ書房.
- 山本和郎. (1986) コミュニティ心理学. 東京大学出版会.
- 山本和郎. (2000a) 危機介入とコンサルテーション. ミネルヴァ書房.
- 山本和郎. (2000b) スーパービジョンとコンサルテーションと情報提供. 深澤道子・江幡玲子 (編) 現代のエスプリースーパービジョン・コンサルテーション実践のすすめ (pp. 55-63), 至文堂.