

自己課題を基に実践を振り返り授業改善に繋げる校内研修の在り方

—問題解決型コンサルテーションによる取り組み—

鶴田恵市 高度教職開発コース

キーワード：個別学習，校内研修，コンサルテーション，若手教員，自己概念

1. はじめに

本校には様々な校種の教員が，附属学校や特別支援教育への不安を抱えて赴任してくる。そのための校内研修の工夫が課題となっている。校内研修の在り方に関して山本（2015）は，経験年数が10年未満の教員は「個人的な努力」「教育関係の書籍・雑誌等での自己研修」が自己研修として機能しているとの実感をもちにくいと報告しており，特に若手教員に対する校内研修の工夫が必要であることを示した。石隈（1999）は，異なる専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し今後の援助の在り方について話し合うプロセスをコンサルテーションと位置づけ，そのプロセスを示している（表1）。実践の事例紹介だけでなく，具体的な支援の方向を示すこのプロセスが本校の校内研修に有効ではないかと考えた。そこで本研究では，授業改善に繋がるコンサルテーションで大切にしたい要素をコンサルティ側から明らかにすることと，その要素を活かして若手教員が主体的に授業改善に取り組む校内研修の在り方を探ることを目的とする。

2. 実践1

2.1 実践の目的

自己課題「児童が主体的に活動に取り組むための支援の在り方」に関して，コンサルテーションを受けながら授業改善をしていく過程を通して，どのようなコンサルテーションを行うことが自ら授業改善を行っていくことに有効かを明らかにする。

2.2 実践の方法

(1)対象者 以下の3名のコンサルタントを含む相互コンサルテーションを実施した。

C1：信州大学学術研究院A教授，C2：信州大学学術研究院B教授，C3：中学校C教諭，
コンサルティ：信州大学教育学部附属特別支援学校D教諭（報告者）

(2)実施期間 2017年4月～12月に実施した。

(3)手続き

3名のコンサルタントとコンサルティである報告者を含む4名でコンサルテーションを月に2～4回，計20回行った。報告者が，対象児童Eの活動を撮影したVTRを見ながら課題を報告した後，問題解決型コンサルテーションのステップに沿って方針と方略を検討した。その後に実践をし，次のコンサルテーションで再度検討することを繰り返した。

表1 問題解決型コンサルテーションのプロセス

ステップ1
パートナーとしての協力関係作り
ステップ2
問題状況の具体的な定義と目標の仮設定
ステップ3
問題状況の生態学的アセスメント
ステップ4
目標の設定および問題解決の方針と方略の選択
ステップ5
問題解決方略の実践、評価、フォローアップ

2.3 実践内容

実践はⅠ期からⅣ期に分けて行った。実践の概要は表2の通りである。

(1) 対象児の実態と実践の目的

知的障害を伴う自閉症スペクトラムがある対象児Eは、明確な発話はなく、サインや指さしで要求を伝える。視覚的手がかりを基に多くのことを理解して行動に移す。一方で、活動の切り替え時や、教師の「～しよう」という声掛けに応じずにうずくまってしまうことが多くあった。そこで、Eが主体的に活動に取り組むための支援を明らかにすることを目的としてコンサルテーションを実施した。

このうち、Ⅲ期コンサルテーションの概要を以下に示す。

(2) 第Ⅲ期のコンサルテーション (2017年7月～10月)

第Ⅲ期では、絵カードを利用して見通しをもって活動することを目的とし、Eが好きな活動を絵カードで順に2枚選択する活動に取り組んだ。ある日、1番目のぶらんこの活動が終わって教師が2番目の自転車の絵カードを提示するとその場にうずくまってしまった。しばらく自転車に誘ったが動かなかつたので、「ぶらんこをまだやりたいの」と尋ねると、Eがぶらんこの絵カードを叩いた。これまでの私は、「おしまい。次は○○」と伝えていたが、この日は「もう一度ぶらんこやろうか。次は自転車だよ」と絵カードを示して伝えた。ぶらんこを10回終わると、ずっと動き出して納得した様子であった。この場面は今後の可能性を感じる出来事として印象に残ったので、コンサルテーションで話題にした。

コンサルテーションでは、「この出来事にどんな意味があるのか考えたい」と提案した。C2から「なぜ、その場面で『もう一度ぶらんこやろう』と伝えたのか」と聞かれ、「意地を張らず、自分が折れるしかない」と思ったことを話した。その際に「しょうがない」という感覚をお互いに共有したのではないかと話題になった。C1からは、「Eとgive & takeが成立するのではないかとあり、Eと交渉するという発想が今までなかったことに気づかされた。また、「最初に決めた予定をこなすのではなく、Eと交渉しながら活動を進めてはどうか」とアドバイスを受け、支援についても検討した。それまでに、Eが指を立て「もう一度」と伝えていることを基に「もう一度」の絵カードを導入することになった。

(3) コンサルテーション後の支援と結果

その後の活動では、一番目の活動が終わった際に、次の絵カードと「もう一度」の絵カードを提示し、Eに選択を促した。すぐに「もう一度」の絵カードを選択することは難しかったが、次第に自分から「もう一度」の絵カードを手渡すようになってきた。これにより、Eの学習の可能性を感じた。この事例以降、「Eは、分からないのではなく、学習を積んできていない未学習の状態であるのではないかと」という姿勢で向き合うようになった。

2.4 考察

自身のコンサルテーションの実践及び、石隈(1999)が示した問題解決型のコンサルテーションのステップに基づき、コンサルティが主体的に授業改善に取り組むためのコンサ

表2 実践1の概要

第Ⅰ期 4月～5月 「うずくまってしまったときの対応」
①好子としてのお菓子利用 ②朝の会での電動ドライバーの取り組み
第Ⅱ期 5月～6月 「絵カードで要求を伝える」
①要求を伝えるための絵カードの利用 ②PLUSから日常への活用
第Ⅲ期 7月～10月 「コミュニケーションボードでのやり取り」
①順番を意識した活動の取り組み ②A児との交渉 ③PLUSから日常への活用
第Ⅳ期 9月～12月 「A児にとって意味ある活動」
①A児にとっての目的のある活動 ②PLUSから日常への活用

ルテーションの要素を検討した（表3）。これらの要素が含まれるコンサルテーションにより、コンサルティが授業実践を省察して自ら授業改善に取り組むことに繋がったのではないかと考える。

3. 実践2

3.1 実践の目的

若手教員とのコンサルテーションにおいて、実践1で示唆されたコンサルテーションの要素を活用し、経験の違いによりどこに焦点をあてるとよいのかを明らかにし、主体的に授業改善に取り組む校内研修の在り方を検討することを目的とした。

3.2 実践の方法

(1)対象者 信州大学教育学部附属特別支援学校に当該年度赴任した3名の若手教員

F：特別支援学校経験教員4年目，G：中学校経験教員5年目，H：教員1年目

(2)実施期間 2017年5月～7月に実施した。

(3)手続き

各対象者と1対1のコンサルテーションを月1回、計3回ずつ行った。報告者は、コンサルタントとしてコンサルティである教員に関わった。コンサルタントは、事前にVTR撮影しながら参観し、参観後にコンサルテーションを行った。コンサルテーションでは、コンサルティが課題と感じている事象についてVTRで振り返りながら、問題解決型コンサルテーションのステップに沿って方針と方略を一緒に検討した。その1ヶ月後に授業を再び参観し、コンサルテーションを繰り返した。

3.3 結果

コンサルテーションにおける各教師の意識の変容、授業への取り組みの変容を毎回のコンサルテーションの逐語録、コンサルタント及びコンサルティの振り返りの記録から分析した。コンサルテーションで話題の中心となっていたこととコンサルテーションにおいて大切にしたい要素をそれぞれの教員のコンサルテーションニーズとして表4に示す。

3.4 考察

ロジャーズの「自己理論」の図を適用し、3名の変容を考察した。

F教諭は、担当した児童との関係性においてこれまでの経験が通じないときに不一致の状態になった。コンサルテーションで児童との関わりを具体的に考えることを通し、これまでの経験を踏まえて自己概念を変容させ、自ら授業改善の方向を見いだすようになった。

G教諭は、担当した児童との関わりでこれまでの中学校での対応が通用しない場面に直

表3 コンサルテーションで大切にしたい要素

A コンサルテーションの枠組
①授業場面をVTRで共有する。 ②PDCAサイクルに繋がるように継続して実施する。
B コンサルティが話しやすくなるために
①コンサルティの課題意識から話題を進める。 ②「どうして?」「具体的には?」と問い掛け具体的にする。 ③コンサルティの話を傾聴し、共感的に受け止める。
C コンサルティが自分の実践を振り返るために
①専門的な視点から児童の実態把握をする。 ②教師と児童の意図がずれている部分を話題にする。 ③コンサルタントから新しい視点で問題提起する。
D コンサルティが実践に生かすために
①コンサルティのアイデアを基にして支援策を具体化する。 ②支援策を具体的にしてコンサルテーションを終わりにする。 ③コンサルタントからの新たな支援策の提案をする。

表4 コンサルテーションニーズ

F教諭 特別支援学校経験，教員4年目
○担当している児童についての捉え方 ○授業場面での具体的な支援方法 →担当する児童に応じた児童理解や支援の在り方を一緒に検討しながらサポートする(C-②, D-①)
G教諭 中学校経験，教員5年目
○児童との関わりにする全般的な悩み相談 ○授業場面での児童に寄り添った支援の在り方 ○個別学習以外での児童との関わり方 →担当する児童とどのように向き合ったらよいかについてサポートする(C-①, C-②)
H教諭 初任者(特支専攻)，教員1年目
○授業の細かな流れや具体的な活動内容 ○授業場面での具体的な課題と方略 ○担当している児童についての捉え方 →担当する児童との授業場面において具体的に何をどのようにするのかをサポートする(D-②, D-③)

※()内の記号は、表3の記号と対応する

面し、不一致の状態になった。コンサルテーションでは、教師としての在り方を一緒に見つめた。特別支援学校の教師として自己概念をどう変容させていけばよいか迷いながらも、授業改善に取り組んでいった。

H教諭は、教師としての自己概念が不明瞭な状態であった。コンサルテーションでは授業場面に沿って児童の捉えや授業づくりを一緒に考えた。それを基に実践をし、経験とイメージを重ね合わせ自己概念を形成していったと考えられる。自己概念が形成されるにつれ、経験したことを自分で捉え

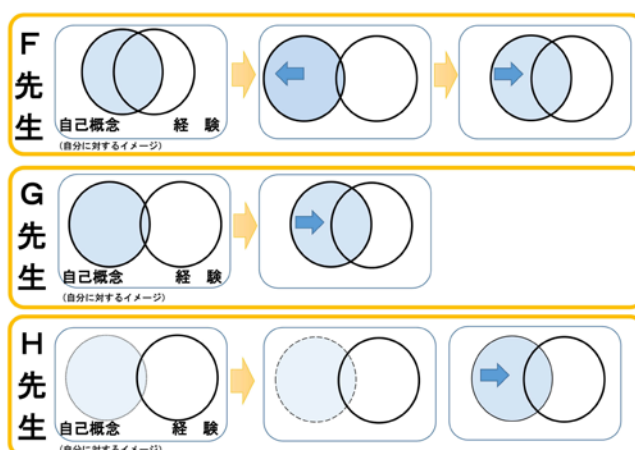


図1 ロジャーズの自己理論での捉え(松原, 1999 を改変)

直すことに繋がり、コンサルテーションを踏まえ自ら授業改善に取り組むようになった。

以上のように、いずれの教師も担当児童との関係づくりの改善が進み、自己一致の状態になっていくことにより、授業改善に自ら取り組み出す傾向が見られた。

4. 総合考察と今後の課題

4.1 若手教員の校内研修におけるコンサルテーションの有効な取り入れ方の工夫

実践 1, 2 から若手教員をコンサルティとするコンサルテーションにおいて、表 2 の要素が有効であるが示唆された。特に、以下の項目が若手教員とのコンサルテーションでは有効であると思われる。

- (1) 教師の自己課題に沿って自分の実践を省察する機会をつくる。
- (2) 課題と感じている部分では、教師と子どもの間の意図のずれについて丁寧に捉える。
- (3) 月に 1 回程度の継続したサポートを一定期間継続する。

4.2 本研究に取り組んで

実践 1 の取り組みを通して、自己の課題に向き合い実践と振り返りを積み重ねることにより、児童の姿から授業づくりや支援をすることの捉え方が変わり、これまで以上に児童に寄り添った関係を築くことができるようになった。また、実践 2 の取り組みを通して、校内で自らの実践をお互いに振り返ることのよさを感じる職員が増えていくことを感じた。ミドルリーダーとしてこのような取り組みを発信していく有効性を実感するようになった。

4.3 今後の課題

本実践を校内研修として継続していくためには、次の項目についての検討が必要である。

- (1) コンサルタントとしての経験や専門性を教員間でどう学び、お互いに共有していくか。
- (2) 職員研修として継続していくためのシステムをどのように構築するか。

文 献

- 石隈利紀(1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 松原達哉(1999). 学校カウンセリング入門, ぎょうせい
- 山本 薫(2015). 県内の知的障害特別支援学校研修課長が抱く校内研修に関する意識調査 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 66, 93-105.