

<実践報告>

**通常の学級担任への具体的で有効なコンサルテーションの在り方を求めて
—通常学級に在籍し離席行動を繰り返す児童の事例を通して—**

小林 直子 松本市立並柳小学校

上村恵津子 信州大学教育学部附属教育実践総合センター

**Concrete and Effective Consultation for a Regular Classroom Teacher in Dealing
with A Student Who Repeatedly Left His Seat**

KOBAYASHI Naoko: Namiyanagi Elementary School, Matsumoto City

KAMIMURA Etsuko: Center for Educational Research and Training, Faculty of Education,
Shinshu University

研究の目的	通常学級に在籍し離席行動を繰り返す児童のコンサルテーションを通して、通常学級担任にどう関わり、どう支援するかを検討すること。
キーワード	コンサルテーション 特別支援教育 通常学級担任 学級担任のニーズ
実践の目的	離席行動を繰り返す小学2年の男子児童の指導に苦慮する学級担任へのコンサルテーション
実践者名	第一筆者と同じ
対象者	長野県A市立B小学校2年学級担任
実践期間	2007年4月～2008年1月
実践研究の方法と経過	離席行動を繰り返す児童についての情報収集、行動観察、ABC分析を通してアセスメントを実施し問題状況の具体的な定義をした。その上で問題解決型コンサルテーションのプロセスにしたがって対応を決定し、学級担任への支援を行なった。その結果、学級担任が問題状況に捉われていた状態から、対象児に応じた関わりを自ら工夫する姿が見られるようになり、対象児に対する困り感もなくなっていった。
実践から得られた知見・提言	学級担任が個性的に展開している学級経営や子どもへの対応を生かしたコンサルテーションが肝要である。コンサルタントは学級担任とコンサルタント自身の役割の線引きをしながら、その関係性について常に検討しながらコンサルテーションを行なう必要がある。

1. はじめに

今、学校現場では、学力の遅れ、不登校、いじめなど様々な問題が噴出している。それは障害の有無に関係なく、個に応じた何らかの支援を必要としている子どもたちが増えていることを表している。

学級担任も「一人ひとりを大切にしたい」という気持ちを持ちながら学級経営をしている。しかし、学級担任は集団から逸脱してしまう子どもの対応に振り回されたり、学級で起こるトラブルを治めていくことに追われていたりする。その大変さは学校全体の中で、なかなか共有されることなく、自分の指導性のまずさとして悩んだり、どう対応したらよいか分からずに指導に行き詰っていたりすることが多い。

廣瀬・東條(2002)は、通常の学級で自閉症児を指導している学級担任を対象に、学級担任の自閉症教育に対するニーズと支援の状況に関する調査を実施し、学級担任への支援方法について検討している。その中で、自閉症児を理解し指導していくためには、通常の学級担任をサポートする専門家の存在や、校内の支援体制が必要であり、通級指導教室等の役割も、通常の学級担任へのコンサルテーションの機能という観点から拡大していく必要があるだろうと述べている。

特別支援教育は、今やチーム、システムとして動くことが求められるようになったことで、「コンサルテーションやコラボレーションといった支援技術が重要な鍵」(加藤 2004, pp.i) となってきている。また、今後、特別支援教育がより質の高いものになるために、特別支援教育コーディネーターがコンサルテーションの実践を積み重ね、検討していくことの意義は深いと思われる。そこで、本研究では、学級担任が望むニーズを考えながら、コンサルタントとしていかに通常学級の担任とよりよい関係をつくり、いかに機能するか、どんな役割を果たすべきか、どう支援するか等、具体的で有効なコンサルテーションについて事例を通して検討していくこととする。

2. 事例

2.1 実践対象校

A市の住宅街にある児童数900名程度のB小学校を対象校とした。

2.2 対象児童および参加者

(1) 対象児童について(以下「クライアント」と記す)

2年生C(男)。WISC-III(7.1)の結果は、FIQ70, VIQ79, PIQ66, であった。1年生の頃より離席、他児童とのトラブル、教室外の場所に無断で出入りし掃除用洗剤を撒き散らす等があった。1年生3学期頃より支援教員による個別の取り出し指導により少し学習に取り組む姿も見られたが、学級の中で落ち着いて生活するには至らなかった。2年生になり、担任と支援教員が変わったが様子は変わらず、教室内で着席していることが困難であった。

(2) 担任教師(以下「コンサルティ」と記す)

コンサルティは、これまでに障害のある児童についても担任した経験があり、熱心な指

導をする 40 代前半の女性である。

(3) コンサルタント

中学校情緒障害学級担任 4 年, 養護学校 10 年, 小学校知的障害学級 4 年などの経験を持ち, 大学で発達障害のある児童・生徒への支援について学んでいる。大学教員からのスーパーバイズを受けながら, コンサルテーションを実施した。

3. 経過

石隈(1999)による問題解決型コンサルテーションのプロセス(図 1)にしたがって対応を決定した。

尚, コンサルテーションは受容期, 介入期, サポート期, 協働期, 終結期の 5 期に分けた。その主な経過は以下の通りである。

3.1 受容期(第 1 観察日～第 5 観察日)

受容期のコンサルテーションにあたっては, コンサルタントはコンサルティのニーズはどこにあるのか考えながら, コンサルティの困り感を受け止めることから始めることとした。

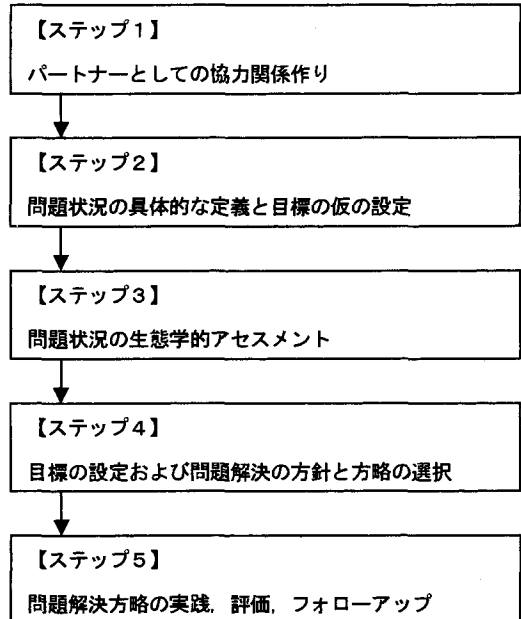


図 1 問題解決型コンサルテーションのプロセス

(1) パートナーとしての協力関係作り(ステップ 1)

(石隈, 1999)

コンサルタントは, コンサルティと共に B 校に既に 4 年間勤務しており, パートナーとしての信頼関係が蓄積されているという利点があった。一方, コンサルティは, 学年の他の担任が持ち上げで学級を担任していることが多い中, 前担任から引き継いだばかりであった。その上, クライアント以外にも援助ニーズをもつ不登校 1 名, 発達障害 2 名を抱えて日々悩みながら奮闘している状態であった。

(2) 問題状況の具体的な定義と目標の仮の設定(ステップ 2)

コンサルタントとコンサルティによって解決すべき問題を明らかにするために必要となる情報を収集するために行なわれた。具体的には, コンサルティ及び支援教員へのインタビューをした。コンサルティは, クライアントひとりに時間を割いている訳にもいかない状態の中, クライアントの行動に振り回されていることが問題であると捉えていた。その内容を絞ると「授業中の離席, 集団行動ができない, 教室外へ行くのを追いかけると逃げる」ということについて困っていた。コンサルティはクライアントが, どうしてそのような行動をとるのか理解できないというのが本音であると話した。支援教員(これまでに小学校の学級担任や特別支援学級担任など豊富な経験を持つ 40 代後半の女性である)は 1 年生の頃から行なわれてきた個別の取り出し学習を 1 日に 1 時間設定していく予定であると

話した。教室ではクライアントが集中して座っていることが出来ず、気分にもムラがあるため支援が上手くいくときとそうでないときがあるので、支援が場当たりのになっていることを問題としていた。これらの情報収集から、仮の支援目標〈着席行動の増加〉を決定した。支援目標に関わる標的行動の操作的定義を表1に示した。

表1 クライアントの標的行動の操作的定義

目標	標的行動	操作的定義
仮の目標	着席行動	クライアントが自席の椅子と机の間にいる行動とする
	離席行動	クライアントが自席の椅子と机の間から離れている行動である。ただし、コンサルティから許可を得た行動は離席としない

表2 教室内離席行動における分析結果

先行条件		行動	結果条件	動機付け査定 尺度の結果
背景要因	誘発要因			
<ul style="list-style-type: none"> ・教科系一斉授業 ・感覚刺激を得られる物 ・集中困難 ・不定愁訴 	<ul style="list-style-type: none"> ・着替えることの要請 ・必要な教材の用意の要請 ・クライアントなりの活動の終了 	席から離れる	<ul style="list-style-type: none"> ・ふらふらしながら着替えをする (学習課題からの逃避) ・水あそびをする(感覚) ・Dくんの所へ行く(注目) 	<ul style="list-style-type: none"> ・逃避、注目の 得点3.3 ・感覚の 得点3.0

(仮の目標)

授業の用意を支援し、前半着席率(開始から15分間のうちの着席率)75%が3回連続できるまでとする

表3 問題解決方略 ○コンサルタントからの提案 ●コンサルティからの提案

背景要因への対応	誘発要因への対応	代替行動強化	結果条件への対応
<ul style="list-style-type: none"> ○黒板の磁石が入っている ○磁石を黒板の上部に付けておく ○水周りの整理 	<ul style="list-style-type: none"> ○クライアントの授業準備を声掛けし手伝っておく ○コンサルティは授業開始5分間位はクライアントが興味を持ってそうなエクササイズを取り入れる ○授業開始の挨拶前に、提出物、教材の用意、プリントの配布等を済ませ開始時より15分は他児童も立ち歩くことがないようにする 	<ul style="list-style-type: none"> ○クライアントが授業準備をした場合「良くできたね」と誉めたり、目を合わせて頷いたり頭を撫でたりして賞賛を与える 	<ul style="list-style-type: none"> ○クライアントが離席した場合「授業の時は席から離れないだよ」と話をしたり、視線を合わせて首を振るなど示してからクライアントが具体的に何をすれば良いのかを示す

(3) 問題状況の生態学的アセスメント(ステップ3)

問題状況の〈離席行動〉については、コンサルティによる動機付け査定尺度(平澤・藤原, 1996)と、行動観察の結果から、機能的アセスメント(2007, 加藤)を行なった。それらの分析結果を表2にまとめた。コンサルティは動機付け査定尺度を実施したことで、クライアントを問題状況だけで捉えていた見方から、コンサルティ自身が自分の行動を振り返る等、視点を広げられるようになった。

このことから、コンサルティに対して、問題解決に役立つ情報の提供をしていくことでコンサルティのニーズに応じることができないのではないかと考え次への課題とした。

3.2 介入期(第6観察日～第7観察日)

コンサルティにとって問題解決に役立つと思われる情報や提案を具体的に示し、コンサ

ルテーションを展開するようにした。

(1) 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 4)

コンサルティからの具体的な提案がなかったので、アセスメントに基づいて目標の設定(表 2)をし、問題解決の方略(表 3)を提案した。そして、少なくとも授業開始後の前半場面には席についているという状態から、徐々に着席行動を増やしていくという問題解決の方針を示した。また、その方略の考え方などについて説明をした上で意見交換をし、コンサルティから同意が得られた。

(2) 問題解決方略の実践、評価(ステップ 5)

表 3 に基づき物理的な環境変更などをし、実際の授業場面において問題解決の方略が実施された。

その結果は図 2 の介入期に示される通りである。このまま継続してもクライアントの前半着席率の増加は見込めないと思われた。そこで、コンサルティとの協議の上、支援目標自体のハードルを下げ、クライアントが〈教室内にいる〉という状態をつくることを優先していくこととした。

また、この支援方略には学級担任の指導方針に沿わない部分もあったことが明確になった。それは、この時期コンサルティが「支援教員と C くんの関係で違和感を感じている」と語ったことに関わっていた。具体的には、支援教員は 4 月当初からクライアントに対して、着替えや授業準備など様々な面で細かく支援をしてくれていた。しかし、支援教員が「C くん先生」という存在になっていて、学級の他の子どもたちとは違っていてもよい雰囲気になりつつあることにコンサルティは危機感を抱いていた。コンサルティは「自分のことは自分です」という指導方針で学級経営を行っていたからである。このことは、コンサルタントが提案した授業準備を援助する方略(表 3)もコンサルティの指導方針に合わないということの意味していた。

これらのことから、標的行動に向けたコンサルタントからの手立ての提案が多くなったこと、コンサルタント目線の介入になっていたことを反省した。そこで、コンサルティの枠組みに沿った問題解決方略を提案しながらの一步下がった介入を次への課題とした。

3.3 サポート期(第 8 観察日～第 11 観察日)

サポート期にはコンサルティの枠組みに沿った問題解決方略の選択とコンサルティの「情緒的なサポート」(石隈, 1999, pp.245)を促すための一步下がった介入を心がけるようにした。

(1) 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 4)

教室内行動の増加、つまりはクライアントの落ち着ける環境作りに重点を置いていくという方針をコンサルティと確認した。また、クライアントの行動範囲と行動の段階分析(表 4)をコンサルタントより示し、クライアントの調子や意欲は日によって不安定である、という話をした。よって、現段階は〈教室の中にいる〉という状態であればよしとしていくこと、そして、1 年後に第 6 段階の状態に近づいていることを長期目標と捉える見直し

を共通理解した。

その上で、支援目標1(表5)に改めて設定し直し、問題解決方略(表6)をコンサルティに示し同意を得た。問題解決方略の提示に当たってはコンサルティの個性や指導方針を尊重するようにした。

表4 クライエントの行動範囲と行動の段階分析

場所	行動範囲	クライエントの行動	レベル	段階	
教室の外に いる	入ってはいけない教室に いる	・物を壊したり、いたずらをしている	1	第1段階	
		・隠れている	2		
	他の教室、階段下、体育館、 保健室など教室から離れた 所にいる	・物を壊したり、いたずらをしている	3		第2段階
		・隠れている	4		
	2学年廊下～トイレ辺りに いる(教室に近いが見えにくい)	・ウロウロしている	5		第3段階
		・ウロウロしている	6		
	学級花壇の辺りにいる (教室のコンサルティから 見える範囲)	・物を取りに行ったり、本を見ている	7		第4段階
		・土などであそんでいる(感触を楽しむ)	8		
		・教室の様子を気にしながらあそぶ	9		
		・教室の外にいるが、時々授業に参加	10		
教室 の中 に いる	自分の席でない場所にいる (床の上、ロッカー、窓際など)	・友だちの学習の邪魔、手を出す	11	第5段階	
		・水道などであそんだりウロウロする	12		
		・静かに感触あそびなどを楽しむ	13		
		・自分がやりたい課題をやる	14		
		・コンサルティの提案した課題をやる	15		
		・友だちと同じ課題をやる(授業に参加)	16		
	許可を得た場所にいる (コンサルティの机など)	・友だちの学習の邪魔、手を出す	17		
		・引き出しを開け閉めし、いたずらする	18		
		・静かに感触あそびなどを楽しむ	19		
		・自分がやりたい課題をやる	20		
		・コンサルティの提案した課題をやる	21		
		・友だちと同じ課題をやる(授業に参加)	22		
自分の席にいる	・友だちの学習の邪魔、手を出す	23	第6段階		
	・引き出しを開け閉めし、いたずらする	24			
	・静かに感触あそびなどを楽しむ	25			
	・自分がやりたい課題をやる	26			
	・コンサルティの提案した課題をやる	27			
	・友だちと同じ課題をやる(授業に参加)	28			

(2)問題解決方略の実践、評価(ステップ5)

問題解決方略(表6)に基づいての実践がなされた。教室内行動の増加が目標となったことにより、クライエントに対する許容範囲が広がったことで、コンサルティの対応が柔軟になった。サポート期後半にはコンサルティもクライエントの特徴、例えば着席していなくても、教室内にいればコンサルティの話をよく聴いているなどがわかるようになり、コンサルティ自身がクライエントの離席に動揺しないようになった。そのため、教室内行動率75%以上で安定して推移するようになった(図2)。夏休み前の段階で目標は連続4回続けることができた。そこで、コンサルティとこれまでの実践の評価を行なった。その際、夏休み明けの(教室内行動)の退行も想定して、夏休み明けから改めて教室内行動率75%

以上5回連続を目標にすることをコンサルティに提案し、同意を得た。また、コンサルティの方からは、「クライアントのその日の調子の良し悪しで教室の中での居場所が違い、最近では調子が悪いとオルガンの後ろに隠れている」という話があった。これは、コンサルティ自身がクライアントの行動に気づいて分析できるようになったことを示す。このようなコンサルティの気づきや対応の工夫をフィードバックすることを次への課題とした。

表5 クライアントの標的行動の操作的定義

目標	標的行動	操作的定義
支援目標1	教室内行動	クライアントが教室内にいる行動とする
	教室外行動	クライアントが教室外にいる行動である。ただしコンサルティから許可を得た行動は教室外としない
【支援目標1】	授業開始時の様子を見守る中で、授業時間の75%の教室内行動率が5回連続できるまでとする	

表6 問題解決方略 ○コンサルタントからの提案 ●コンサルティからの

背景要因への対応	誘発要因への対応	代替行動の強化	結果条件への対応
●連絡帳で家庭での様子を報告してもらおう ○廊下の学年文庫の整理 ○クライアントが投げ所としている物は整理し過ぎない ○クライアントが教室に戻らない時は教室で待っている事を伝える	○着替えの要請はせず、しばらくはクライアントの様子を見守る ○漢字ドリル終了後には、クライアントが興味を持ってそうなエクササイズや本の紹介などを ●学習課題の中で、クライアントが興味を持ってそうな場面ではクライアントの名前を教材の中に入れるなどして注意を向けるようにする	○クライアントがコンサルティの声が聞こえる所で静かに活動できている場合、「先生のお話聞こえる所に居たね」と認めたり、目を合わせて頷いたり、頭を撫でたりする ○学習課題とは違っても肯定的な活動(静かに本を読む等)は認めるようにする	○クライアントが教室から3分以上離れた場合コンサルタントは居場所を確認しクライアントの気持ちを止めながらも「教室から出るときは先生に話してから出ようね」と確認しておく。また、教室の様子を話し、教室で待っていることを伝える

3.4 協働期(第12観察日～第16観察日)

コンサルティの気づきを活性化する情報提供とコンサルティの有効な対応をフィードバックすることをコンサルテーションの中心とした。

(1) 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4)

夏休み明けから改めて教室内行動率75%以上5回連続を目標にすることをコンサルティと確認し、(表6)の方略にしたがって進めていくこととした。

(2) 問題解決方略の実践、評価(ステップ5)

コンサルティはクライアントが教室を離れそうな雰囲気になったときには注意喚起したり、クライアントが興味を持ってそうな投げ掛けを意識して授業展開するようにもなった。このようなコンサルティの有効な対応をフィードバックすることを心がけた。すると、コンサルティから、クライアントに対する新たな気づきや変容について語られることが増えた。その結果、教室内行動率75%以上という目標は連続5回続けることができた。コンサルティ自らが気づき、対応できるようになってきているので、コンサルティの自発的な

アプローチを大事にする関わりを次への課題とした。

表7 クライアントの標的行動の操作的定義

目標	標的行動	操作的定義
支援目標2	課題遂行行動	クライアントが教室内で15秒以上コンサルティの許可する範囲の活動に取組んでいたり、教室の学習課題に注目し反応する姿が持続していたり、取組んでいたりする行動である
	課題遂行外行動	クライアントが自分の興味に注目したり手いたずらなどをして、課題に取組んでいない行動である
【支援目標2】	見通しの持ちやすい授業展開を心がけることで、課題遂行行動率が授業時間の30%以上を5回連続できるまでとする	

表8 問題解決方略 ○コンサルタントからの提案 ●コンサルティからの提案

背景要因への対応	誘発要因への対応	代替行動の強化	結果条件への対応
<ul style="list-style-type: none"> ●不定愁訴はその話を受止める ●離席している事も教室に認める ●苦手意識の不安を個別指導で受止める 	<ul style="list-style-type: none"> ●クライアントが見通しを持ちやすいように同じ流れ展開する ●絵や図解を利用してクライアントが注目できるようにする ●動作化などでクライアントに理解しやすくする ●「間違っても大丈夫なんだ」というクラスの雰囲気を作る 	<ul style="list-style-type: none"> ○課題遂行後の休憩、不安解消行動は認める ●記述する課題の場合は、「分からないときは先生に聞いてね」と声を掛けておき相談しながらヒントを出すようにする ●積極的に挙手などをしているときはクライアントを一度は指名し学習に取り組んでいる事を大いに認める 	<ul style="list-style-type: none"> ○教室内で周りの友だちの学習に影響を与えるような行動をしていた時は「大きな音がすると先生の声が聞こえなくなるね」と困ることを具体的に伝える ●課題とは別の不適切な行動をしている児童がいたらなぜいけないかを明確に話す事でクライアントが学べるようにする

3.5 終結期(第17観察日～第23観察日)

コンサルティ自身の気付くプロセスやその気づきを生かした自発的なアプローチを見守る関わり方をするようにした。

(1) 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4)

クライアントが課題遂行する姿が増えている様子があったこと等からコンサルティとの協議により支援目標2(表7)として〈課題遂行率の増加〉を設定した。また、課題遂行率を目標にするにあたっては、目標値を30%と抑え、コンサルティとクライアントの関係性を崩さず、ゆっくり進められるように配慮した。この目標に基づいて、問題解決方略(表8)をコンサルティと協議し、共に作成した。

(2) 問題解決方略の実践、評価、フォローアップ(ステップ5)

表8の問題解決の方略に沿って実践された。クライアントの課題逃避の要因には見通しのもてない不安感や課題に取り組むことへの不安感が関係しているのではないかなど、クライアントの内面理解がコンサルティとの協議の中で明らかになってきた。すると、コンサルティもクライアントの不安感に配慮した関わりをするようになった。

課題遂行率は、目標の30%以上を保って推移し、それが5回連続した(図2)。課題遂行率についてはクライアントの興味や得意、不得意あるいは課題の難易度によって差が出ることを、そして、クライアントは自分が出来そうな課題については逃避せずに取り組んでいることをコンサルティに伝えた。コンサルティも、クライアントに対する困り感もなくな

ってきたことを話した。これらにより、コンサルテーションの終結についての同意が得られた。

コンサルテーション終結から2ヶ月後にフォローアップを行なった。フォローアップ時の教室内行動率は100%，課題遂行率の平均は82.1%であった。

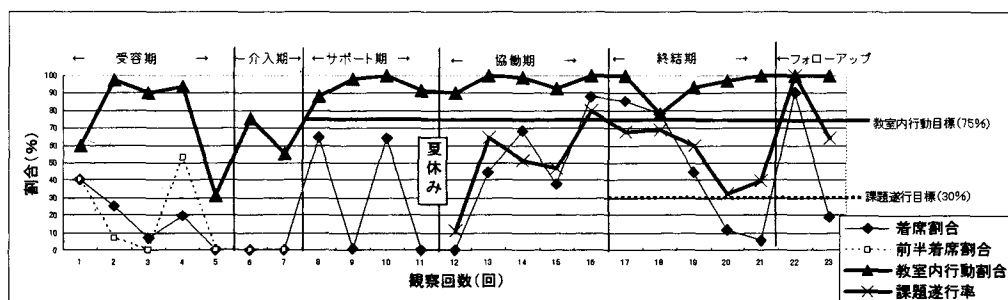


図2 教科系一斉授業における教室内行動率，課題遂行率，着席行動率の推移

4. 結果

4.1 問題解決方略の提案の変容

問題解決の方略に関して支援目標1(表6)のときにはコンサルタントからの提案が80%だったのに対して支援目標2(表8)では16.7%に留まった。反対に、コンサルティからの提案は83.3%と増加した。

4.2 コンサルテーションの評価

コンサルテーションの評価は、「コンサルタント評価フォーム」(加藤, 2004)による質問紙法を行なった。結果は4.9点であった。また、自由記述のコメントには「一人で悩んでたった一人の子どもの暴走によっても学級崩壊が起こり得る今日において、こういったサポートをして頂けることは有難い。コンサルタントにあたる先生にもっと多く、各学校へ入って頂きたい。新しい教育の情報と現状のギャップを埋めるためにも大切だと実感した。日々をやり繰りすることに精一杯の為、客観的な見方やデータ(過去と現在の比較)は心を少し広くして、子どもに自信を持って向き合うことに効果的であった。また、自分自身が心折れることなく、目標を見失ったり挫けることなく支えられた」とあった。

5. 考察

5.1 学級担任としてのコンサルティを生かすコンサルテーション

学級担任は、学校現場の多忙さの中で問題状況の解決方略をできるだけ早く、そして即効性のある対応策を手に入れたいと思っている。この実践を通してコンサルティがそう思っていたとしても何ら不思議なことではない。コンサルタントも、また、コンサルティの役に立ちたいという焦燥感があったことも否めない。それはコンサルティのニーズであるかもしれない。コンサルタントは意識的には、コンサルティのニーズに応え、コンサルティの意識に沿ったコンサルテーションを心がけていたつもりであった。だが、結果的には、

介入期の解決方略案が全てコンサルタントからの提案だったことでも明らかなように、コンサルタントの考える枠組みにコンサルティを引っ張る形で介入期の方略案が作成されたと言える。コンサルティの考え方をコンサルタントや学術的な理想の枠に引っ張ったり押し込むのではなく、コンサルティの個性を尊重し、コンサルティ特有の教育活動に応じてアレンジしながら援助していくことが大事なのだろう。

5.2 コンサルティとコンサルタントの関係性

介入期までは、コンサルティは学級作りを優先していたのに対し、コンサルタントはクライアントの問題状況解決に重きを置いていたのかもしれない。しかし、そのバランスが違っていることに気づき、コンサルタントはコンサルティの方針に沿い、その学級作りを尊重することを大切に考えるようになった。するとサポート期、終結期にはコンサルティからの問題解決方略の提案が多くなっていったのである。つまり、コンサルティが個性的に展開している学級経営を基にそれぞれの役割を踏まえたコンサルテーションをすることが、コンサルティが独自に問題を解決することに繋がるように思われる。

コンサルタントはコンサルティとの関係が今、どうなっているかという検討を常に行ない調整しながらコンサルテーションを行なう必要があるのではなかろうか。

5.3 今後の課題

コンサルテーションのプロセスを通して、コンサルタントが保護者、養護教諭や支援教員等とも情報交換をしながら、その進捗状況について情報を発信するような関わりもあったが、本研究では、コンサルティとコンサルタントの2者に視点を当ててきたので触れることができなかった。コンサルテーションを核にしながら、チームとして援助し合える関係を構築していくことは、学校現場では効果的であると考えられる。そして、特別支援コーディネーターが、その役割を担っていくことが求められている。本研究で得られた結果を踏まえ、現場でのコンサルテーション場面等で更に検討していくことが必要である。

文献

- 平澤紀子, 藤原義博, 1996, 言語障害教室における発達遅滞児の問題行動の低減—教師と子どもの双方の伝達行動の改善—, 行動分析学研究, 9, pp.137-147
- 廣瀬由美子, 東條吉邦, 2002, 通常の学級における自閉症児の教育の現状 (2) 一個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ—, 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, pp.129-137
- 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
- 加藤哲文, 2004, 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法—, 学苑社
- 加藤哲文, 2007, S. E. N. S 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践II 指導 C-6, 金剛出版 (2008年5月1日 受付)