

〈実践研究〉

## コンサルティの側から捉えたコンサルテーションに有効な要素

### －問題解決型コンサルテーションの実践を通して－

鶴田 恵市 長野県教育委員会特別支援教育課  
上村恵津子 信州大学学術研究院教育学系

キーワード：問題解決型コンサルテーション，コンサルティ

#### 1. はじめに

学校現場では、教師の成長や授業改善を目指し、多くの研究授業や校内研修が行われている。しかし、教師の多忙化に伴い研修の機会の確保が難しいといった現状もある。千々布（2005）は、授業研究が形骸化し、教師の意識が希薄になってしまっていることを指摘している。一方で、青森県総合教育センターの「校内研修活性化のためのアイデアブック」（2016）では、「教員は学校で育つもの」であり、学校内において同僚の教員とともに支え合いながら **On-The-Job Training** を通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、個々の教員が自ら課題をもって自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる必要があることを指摘している。

報告者の勤務校においても、特別支援教育の経験が浅い教員が不安を抱えている、研究と日々の授業改善との繋がりが薄いといった点が課題として挙がっていた。それらの課題に対して、ここ数年は日々の実践をお互いに語り合う機会を取ることを大切にしてきた。その積み重ねにより、日常にお互いの悩みや実践を語り合うといった雰囲気醸成されてきていた。今後はさらにそれらの語り合いを授業改善にいかにつなげていくかといったことが課題となっていた。

石隈（1999, p.261）は、コンサルテーションを、「異なった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（作戦会議）」と定義している。このコンサルテーションにおける協働や授業者が主体的に授業改善に取り組んでいくようになる要素が、校内研修の要素として有効ではないかと考えられる。

学校コンサルテーションに関わる先行研究では、外部専門家が教員に対して行ったコンサルテーションの有効性が報告されているものの（森，2010），大石（2000）は外部専門家が行った介入の成果がその後は維持されにくいことを指摘している。校内研修としてコンサルテーションを位置付けていくためには、校内の教員同士がそれぞれの専門性を生かしながらコンサルテーションを実施していくことも有効であると考えられる。しかし、校内で授業コンサルテーションを行うことに対して、「同僚に評価されることへの抵抗」「悩みを相談しにくい」といった困難点も予想される。先行研究でのコンサルテーションにおけるコンサルタントは外部専門家であることが多く、外部専門家による有

効な手段もそのまま校内で適用することは難しい場合もあることが予想される。小林（2009）は、コンサルテーションに関する研究は、コンサルタントとコンサルティ双方の視点から研究される必要があると述べている。このことから、校内の教員同士でコンサルテーションを行うために、コンサルティ側からコンサルテーションの在り方を研究することが必要であると考えられる。また、石隈（1999, p.262）は、「コンサルティは、コンサルテーションを活用して問題解決をする過程で自分の援助能力を向上させる。今後、同様な子どもの状況についてより効果的に援助サービスを行えるようになることが期待される」と述べている。このことから、コンサルティ自身が振り返りをし、コンサルテーションによって自身の援助能力がどのように変容したかの視点での研究が、主体的に授業改善に取り組んでいく過程を把握する上で必要であると考えられる。

そこで本研究では、コンサルティである報告者の実践及び自己の変容から、問題解決型コンサルテーションにおいて主体的に授業改善に取り組むために有効だった要素を明らかにする。

## 2. 実践

### 2.1 実践の方法

#### (1) 対象者

以下のコンサルタント3名とコンサルティでコンサルテーションを実施した。

コンサルタント1：B大学学術研究院教授（以下、C1とする）

コンサルタント2：B大学学術研究院教授（以下、C2とする）

コンサルタント3：D中学校教諭（以下、C3とする）

コンサルティ：B大教育学部学附属特別支援学校E教諭（著者）

対象児：B大学教育学部附属特別支援学校小学部（以下、Aとする）

#### (2) 実施期間 2017年4～12月

#### (3) 手続き

2017年4～12月の間に、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Aとの活動において課題と感じている場면을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、検討した方略を実践し、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。

#### (4) 対象児童の実態

対象児Aは、知的障害を伴う自閉症スペクトラムの児童である。明確な発話はないが、サインや指さしでしてほしいことやしたいことを自分から伝える。教師の指示を聞いたり友達の動きを見たりしながら、状況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も多くあった。そのようなときに教師が無理に次の活動を促すと、興奮してかかわる教師をつねったり、噛んだりする他害や、自分の手を噛んだり、頭を打ちつけたりする自傷が増えてきていた。

Aは4月から高学年になり、教室、学級の教師や友達が変わった。生活のリズムが大き

く変わるにより、4月当初は、登校して玄関でうずくまる、教室に入ってからうずくまる、着替えの途中でうずくまる、教室からプレイルームに行くときにうずくまるといったように活動が切り替わる度にうずくまるが増えてしまった。Aは、小柄であるため教師が後ろから起こし上げるとはそれほど難しいことではない。しかし、起こし上げることを繰り返していると、Aのうずくまりはだんだんと多くなったり、体をより小さく丸めて持ち上げられないように力を入れたりするようになってきた。

### 2.2 実践内容

具体的な実践はⅠ期からⅣ期に分けて取り組んだ。各期において主に取り組んだことを実践毎に示した。以下、各期毎に詳細の報告を示す。

#### (1) 第Ⅰ期4月～5月 「うずくまってしまったときの対応」

##### ①実践1：好子としてのお菓子利用

活動と活動の切り替わりでうずくまってしまったときに、Aから動き出すための支援を明らかにすることを目的として、好子としてお菓子を利用した実践に取り組んだ。

##### 〈Aの実態〉

次の活動に切り替わる際にうずくまったときに、Aにとって好子であるお菓子を利用して自分から動き出すきっかけを作ることを試みた。Aがうずくまることは一時的に減少し、好子を目当てにして自分から立ち上がったたり、次の活動へ移り出したりする姿が多く見られた。お菓子を渡すタイミングが少しずつ先の行動が終わるまで伸びて、よい方向に向かっているかに思えたが、2週間ほどすると、お菓子を提示するとちらっとお菓子を見るが、すぐにうずくまってしまうことが多くなってきた。お菓子の種類を変えるとしばらくは有効であるが、常にお菓子を求めるそぶりを見せるようになってきてしまっていた。そこで、好子としてお菓子を渡す場面について、コンサルテーションを受けた。

##### 〈コンサルテーション①〉4月28日

コンサルテーションでは、C1から「好子としてお菓子を利用する意味」についての質問を受け、改めてお菓子の利用について考えるきっかけとなった。C2からは「Aであれば、お菓子以外の好子も考えられるのではないか」と問われ、私自身が安易にお菓子でよいと考えていたことを問い直すことになった。好子を食べ物ではなくAが好きな遊びや活動へと広げてみることを、また、次に取り組む活動自体がAにとって興味関心のある活動になっているかを捉え直すことが検討された。

Aの育ちをイメージしたときに、食べ物への欲求よりも自分の好きな活動への欲求を高めた方が取り組みの幅が広がるということが、コンサルテーションで検討され、お菓子以外を好子にした際の段階的なステップのイメージができた。

##### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

学級担任者間で支援会議を開き、Aにとって好子となる物やことを色々と考えた。移動場面でAの好子になりそうなこととして自転車やキックスケーターでの移動を誘ってみること、活動の切り替え場面で風船やプラスチックのおもちゃなど口にくわえたり、握ったりする感覚遊びのおもちゃを提示することが考えられた。

以上のような取り組みをした結果として、移動時にうずくまってしまったときには、キックスケーターと一緒に移動することを誘うと、自分から立ち上がりキックスケーターに乗ることが多くあった。また、すぐには乗らない場合でもしばらく待っていると、自分から立ち上がりキックスケーターに乗ることもあった。この様子から、待つことの有効性も見てきたため、うずくまったときにすぐに対応するのではなく数分間待ってみてから働き掛けるようにした。しばらく待つと動き出すことも多くあり、うずくまっている間にA自身が折り合いをつけようとしているのではないかということも考えられた。

#### 〈コンサルティの視点からの考察〉

コンサルテーションで、主に「そもそもお菓子でよいか」ということが指摘されたが、最初からお菓子の是非について検討したわけではなかった。最初は、「お菓子の取り組みがどうであったか」と私が実践の説明をした後に、具体的な様子についての質疑をいくつか受けた。その後、「なぜ、お菓子を利用しているのか」と質問を受け、お菓子の他に好子となる物がないかを一緒に考える場となった。お菓子以外の好子を考えることを通して、「お菓子であることの必要性がないこと」に私自身も気がつき、納得する形で次のステップに踏み出すことができた。

コンサルテーションで、コンサルタントから一方的に課題を突きつけられるのではなく、コンサルティの思考の中でコンサルティ自身の課題意識からスタートするコンサルテーションが行われたのではないかと考察する（要素①）。

活動の切り替わり時におけるAのうずくまりに対しては、一定の方向が見えてきた。しかし、これらの対応は、活動と活動の間の隙間でうずくまったときに別の活動を提示してAの気持ちを切り替える内容であり、活動中のうずくまりに対しては、さらに別の対応を考える必要性があった。

#### ②実践 2.1：朝の会での電動ドライバードリルの取り組み

上記の課題を受け、活動中にうずくまったときに自ら動き出すための支援を明らかにすることを目的として、朝の会の当番活動における授業改善に取り組んだ。

#### 〈Aの実態〉

朝の会ではあらかじめ黒板に示してある文字や写真とのマッチングにより日にちや曜日、天気などのカードを選択して黒板に貼り付ける当番活動を行っていた。文字や写真のマッチング自体は、Aにとって難しい課題ではなく適切なカードを選んで重ね合わせることはできていた。調子がよい日は、流れにそってすぐに済ませてしまうこともあった。しかし、多くの日は、Aの名前が呼ばれると机にうずくまったり、席を立ち上がって脇の机の上に寝転がったりしてしまっていた。私は、しばらく様子を見て待ったり、「やろう」と声掛けをして手を引いたりするのだが、当番活動をやれずに終わってしまうこともあった。そこで、朝の会での当番活動の場面について、コンサルテーションを受けた。

#### 〈コンサルテーション②〉（5月12日）

Aが当番活動に取り組んでいる様子をビデオ撮影してコンサルテーションで視聴した。コンサルタントと一緒にビデオを見ることにより、そのときの様子を客観的に捉えることができ、自分自身でも新たな気づきがあった。また、自分だけの捉えでなくコンサルタン

トのそれぞれの視点から気がついたことを話題に上げてもらうことができた。

うずくまってしまっているAに対して、なんとか起き上がらせようと声を掛けたり、お菓子の好子を使ったりしているビデオを見て、C2から「Aにとって当番活動をする意味は何か」と問われた。自分としては、「決められた活動をいかにしてAがやるか」ということを意識して取り組んでいた。質疑で、Aが当番で貼り付けるカードの日付や曜日の意味をどの程度理解しているのかを聞かれ、Aには日付の概念がなくAにとって日付を貼り付ける意味を見出すことは難しいということに改めて気がついた。「いかにして目の前の活動に取り組ませるか」ということだけを意識していたため、「Aにとってその活動がどのような意味があるのか」ということは、そのときの自分にはない視点であった。

今回のコンサルテーションでは、これまで取り組んできたことについて振り返ることができた。しかし、コンサルテーション自体では、具体的な支援方法の取り組みについては話題にならなかった。

### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

対応を検討したのだが、「Aにとっての当番活動の意味は何か」「どのような学びを期待するのか」といった点については、解決しないままであった。その2点について意識しながら取り組むことを継続したが、活動内容を具体的に変更するまでには至らなかった。

### 〈コンサルティの視点からの考察〉

コンサルテーションによって、自分自身の考え方を問い直すきっかけにはなったが、具体的な方法について「どうすればよいか」といった点については、これまでの取り組みとそれほど変わることがなかった。コンサルテーションで話題になることは、色々な要素が働くため一人で考えるよりも深い気づきに繋がる一方で、その先を一人で考える際には、検討が深まらないという課題を感じた。コンサルテーションで具体的な支援を検討しておく必要性を感じた(要素②)。そこで、再度具体的な支援策のヒントを得るために、現状のAの様子をコンサルテーションで取り上げた。

### 〈コンサルテーション③〉(5月19日)

上記の課題を受け、コンサルテーションでは、様々なアイデアが出された。C3から「Aが好きな活動を何か取り入れることができないか。一つでも好きなことを取り入れることにより、全体の流れがよくなるかもしれない」と提案があり、その時期の生活の中でどのような活動を好んでしているかを報告した。その時期の生活単元学習では、電動ドライバードリルを使って、ねじを木片に打ち付ける活動を好んで行っていた。朝の会の当番活動とは直接関係ないのだが、当番活動に使用するボードに電動ドライバードリルでねじを締め付ける活動を取り入れることが話し合われた。

### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

電動ドライバードリルを使うことは好きであったために、自分の番になるとすぐに前に出て電動ドライバードリルを受け取って、ねじを回す活動に取り組むようになった(図1)。木片をねじで打ち付けて、そこに日付を貼り付けるといった流れはAにとって自然な流れとして取り組めたようである。



図1 当番活動をするA

### 〈コンサルティの視点からの考察〉

コンサルテーションで具体的な支援策まで確認をしておくことにより、「早く試してみたい」という思いが自分自身に生じ、すぐに教材を準備して取り掛かることにつながった。課題に対する支援策を具体化してコンサルテーションが終わると、コンサルテーション後には、その支援に関わる道具を用意したり、作ったりする所から始められる（要素②）。

また、電動ドライバードリルと朝の会の当番活動を結びつけるという発想は、自分の中にはなかったことであり、コンサルテーションで検討された支援策を取り入れることにより、実践が前に進む手応えを得た。

### ③実践 2.2：朝の会での電動ドライバードリルの取り組み

朝の会の当番活動は、自分から取り組むようになっていたが、電動ドライバードリルの活動後の活動中に、うずくまってしまう場面があった。そこで、活動中の何が要因でうずくまってしまうかを明らかにすることを目的に活動内容の修正に取り組んだ。

#### 〈Aの実態〉

6月の中旬になると電動ドライバードリルを使用した朝の会の当番活動への取りかかりはスムーズになっていた。しかし、ボードに書かれている文字や写真と提示された複数の絵カードをよく照合せずに選択して貼り付け、間違えることが多くなった。教師に「違よ」と指摘されたり、正しいカードを指さしされたりするとAが混乱してしまうようで、提示されたカードを次々と貼ったり、うずくまったりすることがあった。

#### 〈コンサルテーション④〉 5月26日

コンサルテーションでは、当番活動中にうずくまってしまうAの様子をビデオで視聴して状況を共有することから始めた。C1から視聴する際のポイントとして「当番活動をしている際にAの視線がどこに向いているのか」「うずくまったときには何秒くらいそのままにいるのか」といった点を観察し、Aが何を考えていそうか、何に混乱していそうかを推察しながら視聴することが提案された。自分一人では考えつかない内容であり、そのときのAの様子を明確な観点で見つめ直すことになった。その中で、「教師の関わりが多いこと」「Aの視線があまり移動せずに活動が連続するとよさそうなこと」「Aが思考する場面を設定すること」が指摘された。コンサルテーションでは、上記について様々なアイデアを話題とした。その後、自分なりにコンサルテーションで検討されたこととAの実態や実際に実施できるかどうかを考えながら、具体的な支援策を考えることに繋がった。

#### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

コンサルテーションで得たアイデアから「教師が関わる場面をなるべく減らすこと」「Aの思考場面として二つから一つの物を選択する場面を設定すること」を意識して以下のように日付のボードを作り替えた。日付を貼り付けるボードを固定し、ボードの横に電動ドライバードリルや日付カードを、使用する順に入れておくことができる4段の引き出しの箱を設置



図2 日付ボード

する（図2）。Aは、上から順に箱の引き出しを開けて使用する物を取り出していきという分かりやすさから、自分から箱から道具を取り出して活動を進めていくようになってい

った。

また、提示する日付や曜日カードを2枚の中から1枚を選択して貼り付けるようにすると、Aはよくカードを見て判断するようになり、貼り間違えることが減った。このことから、Aに流れが分かる工夫をすることにより自分で取り組むことや、Aが見比べたり、考えたりする環境設定を工夫することにより、意欲をもって取り組むことが分かってきた。

### 〈コンサルティの視点からの考察〉

コンサルティからの課題を中心に検討を進めつつ、コンサルタント側からもそれまでの取り組みを問い直すような問い掛けを受けることが有効であった。それまでの自分の価値観が変わるような問い掛けがあると、コンサルティ自身で新たな問いをもつことにつながったのではないだろうか（要素③）。

### 【自己の変容】

自分の実践を継続して他者に見てもらふことは、初めての経験であった。最初の頃は、Aの事例では「うづくまる＝上手く支援ができていない」という思いがあり、その場면을ビデオで撮影し、その映像を他者と視聴することはできればしたくないことであった。

コンサルテーションを通して、自身の支援の考え方にも変化があった。「なぜ、Aはうづくまるのか」ということをじっくりと考えるようになった。これまでは、「うづくまっている間は、単にやりたくない」と拒否している」と捉えていたが、数回のコンサルテーションを経て、「嫌だという表現だけでなく、Aなりに取り組むタイミングを自己調整している様子もあるのではないかと感じるようになってきた。

## (2) 第Ⅱ期5月～6月「絵カードでAの要求を伝える」

### ①実践3：要求を伝えるための絵カードの利用

第Ⅰ期の取り組みで、Aのうづくまりに対する教師の働き掛けの変化や、Aの好きな活動をきっかけにすることにより、Aがうづくまる場面は減ってきていた。うづくまることが減ったことにより、色々な活動に取り組むようになってきていた。しかし、多くの場面で教師からの働き掛けで活動に取り組んでおり、「Aの思いはどうなんだろう」という自分の疑問があった。そこで、Aからの発信の機会を増やしていくことを目的として、個別学習を中心にAが絵カードで要求を伝える実践に取り組んだ。

### 〈Aの実態〉

Aは、自分の要求を伝える際には、指さしをしたり、教師をその場に引いて行ったりして伝えていた。近くにいる教師が、その場の状況から指さしやサインを察し、それに応じていた。5月のあるとき、Aはトイレに行きたいというサインを出していたが、私がそれに反応せずにいると、窓に貼ってあるトイレの写真をトントンしながら私を見詰めていた。「トイレに行きたいの？」と尋ねると頷いたので一緒にトイレに行った。そのときにAが写真でしたいことを伝えられるということを知った。その後、色々な絵カードを試したが写真や絵をある程度は理解しているものの、それらの絵カードを使ってAが要求することは難しいようであった。その辺りの実態把握が難しく、どこから取り組むべきかが判断できなかった。そこで、コンサルテーションで絵カードの利用について話題にした。

### 〈コンサルテーション⑤〉（6月2日）

コンサルテーションでは、C1から「目の前にAが理解している絵カードを提示されたとしても、その絵カードを使って何をするのが分からないのではないか」と問われた。私とすると、絵カードを理解しているのであれば、「どれをやりたい」と聞けば、その絵カードから選択するだけで良いと感じていたが、その教師の意図を共有すること自体がAにとっては難しいのではないかと指摘された。

コンサルテーションを通して、自分の中でぼんやりとしていたAの実態が何となく見えてきた瞬間であった。意図が通じていないということは考えもしなかったことであった。そして、取り組むこととして、活動を始める際に教師がその活動の絵カードを提示し、「提示された絵カードと同じ活動をする」という仕組みをAと一緒に学習することが提案された。これであれば、今取り組んでいる活動に絵カードを提示するだけであるので、Aにとっても負担はないと考えられた。

### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

そこで、個別学習でぶらんこをするときには、ぶらんこの絵カードを提示する、自転車に乗るときには、自転車の絵カードを提示するといったように、絵カードを提示しながら「〇〇をしよう」と伝えて活動に取り組むようにした。取り組みの当初は、絵カードを見ているかどうかよく分からなかったが、次第に絵カードと実際の活動がつながってきたようで、私が絵カードを提示すると、Aは絵カードをトントンと叩いてからその活動に取り組むようになり、私の口頭での指示が減り、Aが自分で動くことが増えてきた。

次の段階として、絵カードで意思表示ができるようになることを目指し、ぶらんこ、自転車、キックスケーター、バランスボールといったAが好きな活動を絵カードでボードに示しておき、Aが選択して取り組めるようにした。最初の段階では、提示されている絵カードを端から全てトントンと叩いていた。私としては、したい活動の絵カードを1枚選んでほしかったのだが、その意図がAには伝わっていなかった。前回のコンサルテーションで指摘された「意図が伝わっていない」ということを自分でも実感をもって捉えることができた。そこで、絵カードの枚数を2枚に減らし、1枚は活動に全く関係のない絵カードを加えて選択場面を設定した。Aは、絵カードを見比べるようになり、次に行う活動の絵カードを選ぶと自分でその活動の準備をしたり、その活動場所に移動したりするようになった。

### 〈コンサルティの視点からの考察〉

Aと絵カードを使った活動に取り組む始めるに当たり、私の捉えとAの捉えに意図のずれがあることに気がつくことになった。その後の関わりでも「もしかしたらAと意図のずれがあるかもしれない」と自分なりに考えることに繋がった。担当の児童と関わっていると「意図にずれがある」という視点はあまり意識しないことが多い。今回のコンサルテーションを受け、教師と児童の関わりで上手くいかない部分については、「意図のずれ」が多いのではないかと自分自身の実践を振り返ることになった。第3者であるコンサルタントから見てそのような「意図のずれ」を感じる場면을指摘することは、コンサルティの児



童の捉え方に変容をもたらすために有効に働くのではないかと考える（要素④）。また、この時期のコンサルテーションでは、絵カードの利用の様子について継続して報告した。Aの変化をコンサルテーションでコンサルタントと共有したことにより、児童の実態に応じて支援の修正を行うこともできた。継続して同じ課題を検討することにより、実態を踏まえた具体的な支援に変化していったと考えられる（要素⑤）

### ②実践4：個別学習から日常への活用

個別学習で絵カードを利用して要求を伝えることができるようになってきたAに、日常生活においても絵カードを利用して要求を伝えることができるようになることを目的として、日常生活での絵カードの利用の実践に取り組んだ。

#### 〈Aの実態〉

日常生活の中でAからの要求が多かった「トイレに行く」「水を飲む」「タブレット端末で遊ぶ」といった活動のイラストを絵カードにしてボードに貼り付けておき、日常の場面で教師から絵カードで色々なことを伝えていると、A自身も絵カードをトントンと叩いたり、近くの教師に渡したりするようになってきた。その中でAからの要求が分かりにくい場面として給食の場面があった。これまでお代わりをしたときには、ご飯の絵カードを教師に手渡すことで「お代わりがしたい」と伝えることができていた。しかし、おかずやお汁といった毎日メニューが変わる物については、指さしで伝えるのだが、教師にはどれを指しているかが分かりにくかった。おかずやお汁のお代わりでの絵カードの利用を考え、「おかわりカード」を1枚作っておき、それを手渡したら教師が、「どれですか」と聞く支援をしたが、おかわりカードを渡すよりも指さしの方が手取り早いようで、Aはカードを使用しなかった。そこで、この部分についてAとのやり取りをもう少し整理することができないかと考えコンサルテーションで検討した。

#### 〈コンサルテーション⑥〉（6月15日）

コンサルテーションは、実際に給食で絵カードを使用してお代わりを要求している場面をビデオで視聴しながら進めた。私自身の課題としては、おかずやお汁をお代わりする場面の様子からどのように絵カードを導入していくかについて検討したいと考えていた。

Aが指を差したときに、私がお代わりのおかずをすぐに渡している映像を見て、「何を要求しているか分かるのか？」と質問があった。それまで食べていたものやAの好き嫌いが分かっているので、「何となくこっちだろうな」と判断して「これですか？」と聞いてAに渡していると答えた。ここで、C1から「教師がすぐに反応しなければ、Aはどうするか」と聞かれた。「Aは、給食で好きなものを食べることを楽しみにしている。なので、何とかして自分が食べたいものを伝えるのではないかと答えた。Aのお代わりをしたいという欲求が強いのであれば、その場面こそよい学習場面になるのではないかと指摘された。私がAの要求を察して動いているために、Aはそれ以上要求をする必要がなく、学習場面を失ってしまっているということであった。このような視点は、自分の中になかった視点であった。また、これだけ明確に絵カードを使用して教師に伝えているのであれば、おかずや汁のイラストも利用できるのではないかと、その場で色々なアイデアが出た。Aは絵カードの理解はできているので、その仕組みさえ分かれば、お汁やおかずが毎日変

わっても「おかずの絵カード」や「お汁の絵カード」で伝えることができるのではないかと方向が絞られた。

#### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

上記のコンサルテーションを受け、絵カードのマッチングはできているので、お代わりボードの絵カードに、おかず、ご飯、お汁、デザート絵カードを用意し、同じ絵カードをそれぞれのお皿の淵に貼り付けておく支援をした。取り組みの当初は、直接お皿を指さしていたが、その都度私がお代わりボードから同じ絵カードを取り、「○○だね」と確認し、Aが自分でお代わりボードからその絵カードを取ることを促した。また、お代わりをするだろうというタイミングで私が先にお代わりボードをAに提示することも繰り返した。しばらく繰り返すと次第にAからお代わりボードの絵カードを選択するようになっていった。また、絵カードを受け取る際にもAが私を意識してしっかりと渡すのを待ったり、私が腕を叩かれ呼ばれてから「なあに」と答えて絵カードを受け取るようにしたりした。すぐに上手くいったわけではないが、取り組む方向が私にもAにもはっきりとしてきたため、落ち着いて給食の時間を過ごすことができるようになった。

#### 〈コンサルティの視点からの考察〉

Aにとって何が難しいのかということがコンサルテーションで明確になったことは、その後の支援により繋がりととなった。このような視点でAを捉えることができるようになったのは、障がい特性や発達の専門的視点からのアドバイスがあったからであると考えられる。また、Aの実際の活動についてビデオで視聴して具体的な場面についての共有があったことにより、自身では気が付かなかった視点までのことについて話題に上がり、支援の仕方を考え直すことにつながった（要素⑥）。

#### 【自己の変容】

コンサルテーションを重ねる度にAの実態について新しい発見があり、それまでの自分はAの実態把握をしているつもりでしかなかったということに気がついた。コンサルテーションで、コンサルタントもAの実態を捉え、具体的な支援を考え、チームとしてAの支援を考えているという実感が徐々に湧いてきた。そして、Aの支援だけでなく、それまでの自分の実践について振り返る機会が増えていった。

Aに対する捉え方も「Aは、色々なことができない」と思っていたが、できないのではなく、私ができることに気がついていなかったのではないかと感じるようになった。それまでも本校で大切にしていた「子ども主体」ということに対する捉え方が深まっていった。

### (3) 第Ⅲ期 7月～9月 「コミュニケーションボードを使っのやり取り」

#### ①実践5：順番を意識した活動の取り組み

日常の場面でも絵カードで自分の要求を伝えることができるようになってきたAに、絵カードを利用して活動の流れに見通しをもち落ち着いて活動に取り組むことを目的として、個別学習での実践に取り組んだ。

#### 〈Aの実態〉

自分のしたいことやしてほしいことを絵カードで要求することは、家庭や放課後等デイサ

## コンサルティ側から捉えたコンサルテーションに有効な要素

ービスで利用している事業所でも利用できるようになってきていた。

一方でAが要求をしても状況的に教師がすぐに応じられないこともあった。そのような際には、「～したら〇〇します」と伝えるのだが、それがAには伝わらないのか、納得ができないのか、Aがうずくまってしまうことがあった。学級担任同士でそのことを話し合うと、言葉のやり取りだけでは「～したら〇〇」を理解するのが難しいのではないかと考えられた。そこで、活動の見通しをもてるように個別学習でAと絵カードを使って、事前に活動の予定表を作ってから活動に取り組むようにした。予定表の枠として1番から3番まで番号を書いた表を用意しておき、活動の始めにAが順番に選択した絵カードを貼り付けるようにした(図3)。Aは、選んだカードをボードの上から順番に貼り付けていた。3枚の絵カードを貼り付けてから、「1番〇〇」と活動を行い、活動が終わると「2番〇〇」と次の活動に移っていった。この活動の移り変わりはAにも分かりやすいようで、私が提示する絵カードの順で活動が続ける様子もみられた。



図3 活動の予定表

しかし、一つ目の活動が終わり、私が予定表の2番目の絵カードを提示すると、1番目の絵カードを再度手渡そうとしたり、うずくまってしまうこともあった。それぞれの絵カードを理解していることは確かであったが、順番ということが分かっていないのか、分かっているが次の活動をやりたくないのかの実態把握が難しかった。そこで、この場面についてコンサルテーションで検討した。

### 〈コンサルテーション⑦〉(7月14日)

コンサルテーションでは絵カードを3枚選ぶ場面と活動を行う場面のビデオを視聴して意見交換をした。C1から「未学習と誤学習のどちらかを見極める必要がある」という指摘があった。Aが「順番で取り組む」という流れをしっかりと学習していないために混乱しているとすれば、そこを丁寧に行う必要がある。また、順番が分かっているが「やりたくない」ということを伝えていとすれば、そこに対して別のアプローチをしていく必要がある。ビデオでは、絵カードを3枚並べたときに、私が「1番は?」「2番は?」「3番は?」と聞くと、Aは上から順に指を指していく。この様子から、「順番は分かっているのではないか」と感じていたのだが、C2から「順番が分かっているのか、単に上からトントンと叩いているだけなのかの区別が難しい」と指摘された。まだ、自分の中ではっきりとしない部分はあったが、「Aにとって順番の概念は、未学習である」と捉え、順番を丁寧に学習していく方向で授業づくりを検討することにした。

### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

分かりやすくするためにボードに貼り付ける絵カードを二つに減らし、活動の始めに二つの活動を選択した。そして、一つの活動が終わったところで、「おしまい」と言いながらその活動の絵カードをボードの裏に貼り付けた袋に入れて活動を終わるようにした。しばらくは教師が、「1番～。2番～」と言って絵カードをAに提示したり、外したりしていたが、次第にAが自分でボードから外し、袋に入れるようになっていった。1番目にした活動の準備を自分からする姿があり、1番目は、分かっていると考えられた。1番目の

活動が終わった際に絵カードをボードの裏の袋に入れることを促したときに、次の二つの姿が見られた。自分で絵カードを袋に入れたときには、2番目の活動にスムーズに取り組んだ。また、袋に入れなかったときには、うずくまったり、1番目の絵カードを叩いたりして「もっとやりたい」ということを伝えているようであった。このことから、1番の絵カードの活動が終わったら2番の絵カードの活動をするとも分かっていると考えられた。ただ、順番が分かればスムーズに活動に取り組むというわけではないことがはっきりとした。

#### 〈コンサルティの視点からの考察〉

コンサルテーションで検討された「未学習か誤学習か」といった視点はそれまでの自分にはなかった。Aの行動が「未学習か誤学習か」といった視点でビデオを見ながら捉え直すことにより、Aに対する支援のアプローチが変化した。コンサルタントの専門的な視点からのアドバイスにより、実態把握に新たな視点が加わることになった(要素⑦)。

#### ②実践6：Aとの交渉

Aの「もっとやりたい」という思いと順番を意識して取り組むことに折り合いをつけていくことを目的にして、個別学習で実践に取り組んだ。

#### 〈Aの実態〉

この時期の個別学習では、1番にぶらんこ、2番に自転車の絵カードを選ぶことが多くあった。どちらもAが好きな活動であった。ある日、1番のぶらんこの活動時間が終わったときに、2番の自転車の絵カードを提示してもその場にうずくまってしまうことがあった。しばらく待ったり、自転車を目の前に持っていったりしたのだがAはそのままであった。いっこうに動き出そうとしないAに対して、「ぶらんこまだやりたいの」と尋ねるとAは、ぶらんこの絵カードをトントンと強く叩いた。これまでの私は「おしまい。次は〇〇」と伝えていたのだが、この日は「じゃあ、もう一度ぶらんこね。2番は、自転車だよ」と絵カードを示しながら伝えた。ぶらんこを10回やり、「ぶらんこおしまい。次は、2番自転車」と伝えるとAはすっと動き出した。私がAの思いに妥協し、ぶらんこをもう一度やってから2番の自転車に移ったのだが、Aも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検討した。

#### 〈コンサルテーション⑧〉(7月20日)

コンサルテーションでは、上記の場면을思い出しながらAとのやり取りを記録した資料を提出した。私自身がこの出来事の意味について十分考察できていない状態であったため、「この出来事にどのような意味があるのか考えたい」と提案した。C2からは、「なぜ、その場面で『ぶらんこやりたいの』と伝えようと思ったのか」と聞かれた(要素⑤)。そのときの自分の思いを改めて振り返り、「私が～させたいという意地を張らず、もう自分が折れるしかない」と思ったことを話した。そのときの私の思いとAの思いを重ね合わせ、その場面で「しょうがない。折り合いをつけよう」という感覚がお互いに共有できたのではないかと話題になった。そしてC1からは「Aには、give & take が成立するのではないかと指摘があった。それを聞き、自分自身に「Aと交渉するという発想が今までなかった」と気づかされた。また、「あらかじめ決めた予定をこなすのではなく、Aと交渉しながら活動を決めていってはどうか」という提案を受け、具体的にどのような手段が使える

うかを一緒に考えた。それまでに似たような場面で、私から「あと、〇回」と伝えたり、A自身が指を立てて「もういちど」ということを伝えたりしていることを踏まえて有効な支援ができないかを話し合い、「もういちど」の絵カードの導入を検討した。

### 〈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、次の活動の絵カードと「もういちど」の絵カードを両方提示し、Aに選択を促した。Aがもう一度やりたいと思ったときに、始めから「もういちど」の絵カードをAが選択することは難しかった。絵カードに「もういちど」の意味をもたせるために、Aが指を立てて「もういちど」を伝えてきたときに、ボードから「もういちど」の絵カードを選択して私に手渡しさせることを繰り返した。何回か繰り返すと絵カードの意味を理解して、自分から「もういちど」の絵カードを私に手渡すようになってきた。今回のことでAの学習の可能性を感じた。仕組みさえ分かれば生活に十分活用することができそうであるという見通しをもつことができた。この事例以降「Aは、色々なことが分かっていないのではなく、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」という姿勢でAと向き合うようになった。

その後、Aがしたいことと私がAにしてほしいことの順番をボード上でお互いに並べ替えたり、ボード上で「もう一度」の絵カードを貼り替えたりして交渉するようにした。

### 〈コンサルティの視点からの考察〉

コンサルテーションで、自分が行った行為について「どうしてそのようなことをしたのか？」と問われることにより、改めて考え言語化することにつながった。そのときは、無意識にしていたことも自分なりの意味づけを考えることにより、それまでの経過があってその行為をしていたのではないかと結びつけることができた。今回のコンサルテーションで、自分の行為や考えについて改めて問われて言語化することにより、自分自身でもそのような観点で振り返ることができるようになり、コンサルテーション後の振り返りの記述に生かすことに繋がった（要素⑧）。

また、Aと交渉する具体的な方法を検討する際に、それまでAがしていた行為や私が入り組んで来たことを基にして支援方法を考えたことにより、私自身とAにとってそれほど負担なく取り組むことができた。新しいことに取り組む際にも、それまでに実践者と子どもがどのようなことを積み重ねてきたかを振り返り、そこを基にして取り組むことがよいのではないかと感じた（要素⑨）。

### 【自己の変容】

この時期のコンサルテーションを通して、これまでのAに対する支援が、「～してほしい」という私の視点・願いが中心であるように感じてきた。Aにとっては、学校生活の多くの場面で教師に促されて活動を行うことが多くあり、促されることが嫌になり、座り込んでしまう。教師がやらせようとして更に働き掛けることにより、余計に固まってしまうといった悪循環を繰り返していたのではないかと考えるようになった。Ⅱ期までは、「実態把握が甘かった」と反省することが中心であった。しかし、この頃から特にAが主体的に取り組む生活とはどのような姿なのかを再度自分で捉え直す必要を感じ、学級担任間でも検討した。そこで話題になったことは、「Aは学校で日課が分かり見通しをもてるだけ

で活動に取り組むわけではない。その活動自体への意欲が必要である。ただし、学校で行っていること全てに自分から『やりたい』と思わせるようにすることは難しい。その辺りの折り合いを付けていくことが必要なのではないかと考えていた。

#### (4) 第Ⅳ期 9月～12月「Aにとって意味ある活動にする」

##### ①実践7：Aにとって目的のある活動

Aは、個別学習の時間でコミュニケーションボードを使いながら、体を動かす活動に落ち着いて取り組むことができるようになってきていたが、「Aが好きな活動の種類を増やしていく必要がある」「Aの興味・関心を、体を動かして感覚的な満足感を得ている段階から高次化していく必要がある」ということがコンサルテーションで話題となっていた。休み時間にも自転車やキックスケーター、ぶらんこといった体を動かす活動を増やしてきており、個別学習であえてそれらの活動に取り組む必要性がなくなってきていた。そこで、個別学習で体を動かす活動以外のことも増やしていくことを目的として、実践に取り組んだ。

##### 〈Aの実態〉

その時期に学級で取り組んだ活動で、Aは調理活動に意欲的に取り組んだ。食べることや電子レンジやトースターを操作することが好きであった。そこで、簡単にできる調理活動として餃子の皮を使ったピザ作りを個別学習でAが選択できる活動の一つとした。Aは活動の流れややり方をすぐに理解し、自分で進める部分も増えていった。絵カードで活動を選択する際にも、ピザの絵カードを1番に選ぶことが多くあり、楽しい活動として位置付けてきていた。その様子をコンサルテーションで検討した。

##### 〈コンサルテーション⑨〉（10月6日）

C3からは、ピザを作っている最中にAがチーズをつまみ食いしてしまっている場面のことが指摘された。餃子の皮の上にチーズを載せる際に、食べてしまっているのに、焼くときにはチーズがほとんど残っていない。そのときのコンサルテーションでは、チーズを食べてしまうことを止めさせるような支援をした方がよいのではないかと話題になった。私としては、「だめ」と直接伝えて禁止するよりも、Aに我慢してほしいという思いがあった。C1からは、「食べ出したら止まらない」部分への対応を検討することも必要ではないかと提案があった。「A自身もチーズを焼いてから食べた方がおいしいことは分かっているが、チーズを用意している間にも食べなくなってしまう。分かっているが、我慢できない」ことについては、生活の他の部分にも繋がっているという点には納得ができた。

##### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

チーズを食べてしまうことについては、焼き上がりのピザの写真で『チーズなし』と『チーズあり』を用意し、Aがチーズを食べ出したら、『チーズなし』の写真を出して、『チーズなくなるよ』と伝えたり、「だめ」ということを直接的に伝えたりすることを試した。チーズを口にしたときに、「×」と伝えながら、×の絵カードを提示した。「×だよ」と伝えると、Aも自分の手で「×」を作りながらも食べてしまっていた。焼き上がったときに、Aはチーズのないピザを食べ、私はチーズが溶けたピザを食べることが何回かあった。

その後、教師が、「×」としつこく伝えると食べるのを止めてオープンに入れることもあった。「Aなりに葛藤している場面が増えてきたのではないか」と捉えた。

### 〈コンサルティの視点からの考察〉

ピザを焼く前にチーズを食べてしまうことについて、後からこの取り組みを振り返ると、最初の頃になぜ「だめ」と伝えなかったのか分からない。ただ、そのときに感じていたことを自分なりに語り、それをコンサルタンに受け入れてもらえたということはあるがなかった。これまでのコンサルテーションにおいて、自分が語ったことに対して共感してもらっていた安心感がありよく分からないことも語ったのではないかと考える（要素⑩）。

### ②実践8：個別学習から日常への活用

個別学習のピザ作りで机を拭く活動を取り入れていた。机拭きでは教師と一緒に10を数えて机を拭いていた。コンサルテーションで、Aが机を拭くときに机を全く見ていない様子から、Aにとってその活動は、「机をきれいにする」という意味ある動作ではなく、教師と一緒に10を数えながら腕を動かしているだけではないだろうか指摘された。そう考えると、掃除の時間の雑巾掛けもAにとっては何の意味もない活動であるかもしれないと感じるようになった。「Aにとって、意味ある活動」とはどのような活動であるかということを考えながら実践に取り組んだ。

### 〈Aの実態〉

これまででは、「なんとか雑巾掛けをさせよう」として色々と工夫して取り組んでいた。雑巾掛けの途中でうずくまってしまったAを見守りながら、学級全体で次の活動に移ると雑巾掛けを始めることもあった。コミュニケーションボードで順番をやり取りして、雑巾掛け後に好きな活動を入れることにより取り組むこともあった。しかし、どちらもなかなかうまくいっていなかった。「Aは、やるべきことは分かっているが、やりたくないのだろうか」と捉えていた。そこで、朝の会の実践を生かし、「掃除にAの好きな活動を入れる」ことを考える方向に転換した。

Aは、機械や道具を操作するのが好きであることから、雑巾掛けの代わりに掃除機を使って掃除をすることを試した。掃除機を操作することは楽しかったようで、自分から掃除機を手にして教室を往復するようになってきた。雑巾掛けをすることを嫌がっていたときと比べると掃除機を使用する掃除は意味ある活動になっていた。その取り組みについてコンサルテーションで検討した。

### 〈コンサルテーション⑩〉（11月10日）

コンサルテーションでは、雑巾掛けでうずくまってしまっている姿と掃除機を操作している姿と両方を視聴した。掃除機を使って掃除をしている方が明らかに主体的な姿であった。自分としては、これでもよいかという思いもあったのだが、C2から「Aは、何を目的に掃除機を動かしているか」と指摘された。私自身の中にAが床のゴミを意識しながら掃除を掛ける様子が思い浮かばなかった。単に掃除機を動かしているだけでもよいと捉えていることを話した。しかし、Aのこれまでの様子からAにも掃除機を使って床に落ちているゴミを吸い取ることができるのではないかと議論になった。色々な具体策が検討されたが、C1とC2の実践の紹介から掃除の前にあらかじめ折り紙を細かくちぎったゴミを

まいておき、掃除機で吸い込むことができるのではないかと支援策を具体化した。

#### 〈コンサルテーション後の支援と結果〉

コンサルテーションで検討された通りに、掃除の前にあらかじめ折り紙を細かくちぎったゴミをまいておき、掃除機で吸い込むことを試した。掃除機が紙を吸い込むことをすぐに理解し、床のゴミをよく見て吸い込むようになっていった。ゴミのラインに沿って自分でゴミを吸って移動することが定着してきた。そこで、ゴミをまくのではなく、教室を掃いて集まったゴミを一箇所に集めておくようにすると、そのゴミの箇所を中心に掃除機を動かしていた。ここまでAができることに驚くとともに、自分自身がAの実態把握が十分でなかったことを改めて実感した。

#### 〈コンサルティの視点からの考察〉

掃除の意味を理解するために、目立つように紙くずを撒いておき、それをきれいにするという発想は自分にはなかった。Aの実態を考えると納得のいく支援であると感じ、実際に取り組み上手くいった。コンサルティが自分でアイディアの基になる部分を考えることも大切だが、今回のようにコンサルタントからの新たな提案があることにより、行き詰まっていた部分に新たな可能性を見いだせることも感じた（要素⑩）。

#### 【自己の変容】

コンサルテーションでAのことを具体的に考えることを通して、「Aは自分が捉えている以上にいろいろな可能性をもっていた」ということに気づかされた。コンサルテーションを通して、Aが本来もっている力に気がつかされると「Aの可能性は、まだまだあるのではないかな。もっと、私自身が専門性を高めなくては」と思うようになっていった。子どもの実態を捉える際にそれまでの経験で理解をしている気になっている自分を振り返ることができた。

また、コンサルテーションにおいて、Aのことをチームで考えることが楽しくなっていた。コンサルテーションでの学びを広げたいという思いが強くなり、学級担任間においてコンサルテーションで話題になったことを話し合うことが増えていった。コンサルテーションにおいても私自身の実践の報告から、他の先生がAに対してどのように接するようになったかを報告することが増えていった。それにより、学級担任間においてもAのことだけでなく、他の児童のことについても話題にすることが増えた。

## 4. 考察

### 4.1 コンサルテーションで有効だった要素

IV期に渡るコンサルテーションから、コンサルティの視点からの大切にしたいコンサルテーションの11の要素が導き出された。

【要素①】：コンサルティ自身がより具体的な課題にも気がつくように、コンサルティ自身の課題意識から話題の共有を進める。

これまでの授業研究会等では、参観した教師や指導者の視点から授業のよい点、改善した方がよい点が語られることが中心であり、どちらかというと指導を受けるという雰囲気が強かった。しかし、コンサルテーションにおいては、コンサルタントとコンサルティは



## コンサルティ側から捉えたコンサルテーションに有効な要素

「横の関係」（石隈，1999）であることを意識し、コンサルティ自身の課題から話題を進めることにより、コンサルティの当事者意識が高まり自分の問題として積極的にコンサルテーションに関わるようになっていったと考えられる。

**【要素②】**：課題に対する支援策を具体化してコンサルテーションを終わりにし、コンサルテーション後には、その支援に関わる道具を用意したり、作ったりする所から始められるようにする。

校内で行われる事例検討会においては、お互いの実践を語り合うよさがある一方で、困り感に対して具体的に取り組むべき方向を見いだせないまま終わってしまうといった課題を感じていた。今回のコンサルテーションにおいては、コンサルティ自身が具体的な支援策のアイデアまでを検討しておきたいという意識をもって望んでいたこともあり、コンサルテーションの場で翌日から取り組むことができるような具体的なヒントを得ることができていた。何か一つでも具体的なアイデアを得てコンサルテーションを終えることにより、実践が前進しているという実感を得ながら取り組むことができたと考えられる。

**【要素③】**：コンサルティからの課題を中心に話し合いを進めつつ、ときにはコンサルタント側からも問題提起をする。それまでの自分の価値観が変わるような問い掛けがあると、コンサルティ自身で問いをもつことにも繋がる。

コンサルテーションの初期においては、コンサルタントからの提案は、指導として受け止められがちであり、自分を反省してしまう場面もあった。しかし、コンサルテーションの回数を重ねてくると、コンサルティ自身で省察をする機会が増え、コンサルタントからの問題提起も一度自分の中で受け止め、自分の状況を振り返る新たな視点として受け入れることができていた。コンサルテーションを一定の回数重ねた段階においては、石隈（1999, p.273）が指摘する「コンサルタントは、援助サービスにおける自分の専門性に基づいて、コンサルティに新たな視点を提供する」ことが有効であると言える。

**【要素④】**：教師と児童の関係において、コンサルティが意識しにくい、教師と児童の意図がずれている部分を話題にする。そのときの教師の捉えを確認しながら、児童はどのような思いでいるのかを一緒に考える。

コンサルテーションを重ねる中で、コンサルティが課題と感じている部分では、多くのケースで教師と児童とに「意図のずれ」があるのではないかと考えられた。その意図のずれについては、コンサルティ自身では気づかない場合が多くコンサルタントの専門性に基づく児童の実態把握の視点が有効に働いていた。また、児童との意図のずれを客観的な視点から把握することにより、児童理解が深まることを実感した。この意図のずれを捉えることを起点として、支援の在り方が児童に寄り添った支援に変わっていったと考えられる。

**【要素⑤】**：PDCAのサイクルに繋がるように定期的にコンサルテーションを実施する。月に2～4回のペースでコンサルテーションを実施したことにより、実践の振り返りと

次の課題を常に意識しながら実践をすることができた。石隈（1999, p.275）が「方略が成功していても、適度にフォローアップのセッションを短時間でもいいのもちたい」と指摘するように、実践で上手くいったことも含めて振り返ることができたことにより、コンサルティとしてモチベーションを保ったまま実践を継続することができた。

【要素⑥】：コンサルティが気づいていない部分に新たな気づきが生まれるように、授業のビデオ映像を利用してコンサルティが課題としている場面を共有する。

大濱（2009）は、担任がコンサルタントと共にビデオ撮影された自らの授業を視聴してその文脈の中で事実を分析し、視点を明らかにして語り合うことで、対象児童の授業での様子に明らかな改善がみられると報告している。本実践でもビデオを利用することにより、児童の様子を共有するだけでなく、授業を振り返るポイントが明らかになり、新たな気づきや自ら授業を振り返ることに繋がったと考えられる。

【要素⑦】：児童の実態について専門的な視点から実態把握をし、児童が今どのような状態なのかを一緒に考える。

子どもの発達段階の視点がないために、子どもの見方が狭くなってしまったり、子どもの能力よりも高いことや低いことを要求し続けたりしてしまうことが多くある。そのようなことが起きないように教師がそれぞれの専門性を高めていく必要がある。コンサルテーションにおいてコンサルタントの専門性の視点から子どもの見方を教えてもらうことはコンサルティにとって大きな学びとなった。後上（2010）が、コンサルテーションの内容としてコンサルティに子どもの見方や課題の整理の仕方について、新しい視点を提供することを挙げているように、コンサルティとしてコンサルタント側にこのような観点の期待は大きかったと言える。

【要素⑧】：コンサルティの語りで抽象的な部分をより意識化できるように「どうして？」  
「具体的には？」と問い掛けながら、コンサルティ自身が考えて具体的に語れるようにする。

コンサルテーションの後半になって、コンサルタントから「どうして？」「具体的には？」と問われることが多いことに私自身も気がついた。自分自身でも具体的に話そうとするが、語り出すと具体的にならないことも多くあった。そのようなときには、コンサルタントから「どうして？」「具体的には？」と聞かれることにより、自分の中で整理して話すことができるという安心感をもつことに繋がっていたと考えられる。

【要素⑨】：支援策を具体化していく際には、まずはコンサルティのアイデアを基にして、コンサルタントがアドバイスをしながら具体的にする。

事例検討会や研究会においては、参加している先生もよかれと思って自己の経験から上手くいった事例の方法をアドバイスすることが多い。アドバイスを受けた側は、それをそのまま取り入れるのだが、上手くいくときと上手くいかないときがある。方法だけを取り

## コンサルティ側から捉えたコンサルテーションに有効な要素

入れた際には、なぜその方法が上手くいったのか、または上手くいかなかったのかまで考えることが難しい。今回のコンサルテーションでは、私自身のアイデアを基にして具体的な支援方法を考えることが多くあった。そのために、上手くいった際にはその理由が納得できた。また、上手くいかなかった際には、自分で支援の修正を行うことができた。自分のアイデアを生かしながらコンサルテーションが進められたことにより、その後、コンサルテーション以外の場面においても自分自身で振り返り実践を深めることに繋がったと考えられる。

【要素⑩】：コンサルティが安心して自分を語れるように傾聴する。

小林・庄司（2013, p.98）は、「コンサルタントが教師に対して共感的な態度で接し、支えていくことがコンサルテーションにおいて重要であり、これがコンサルテーションの質を高め、コンサルタント自身の自信にもつながっていく」と述べている。また、仲田（2009, p.156）は、「教師がどのように対応したらよいかを考えるときには、コンサルティの専門性を理解し、コンサルティが大切にしている価値観は大切にし、コンサルティがその能力や専門性を十分に生かせるような見立てや方針、助言を考え伝える姿勢が大切になる」と述べている。今回のコンサルテーションにおいてもコンサルタントがこのような姿勢でコンサルテーションを行っていることがコンサルティにも伝わった。また、コンサルタントが、児童の課題解決とともにコンサルティの学びを期待しているとコンサルティが感じながらコンサルテーションが進められたことが有効に働いたのではないかと考えられる。

表1 コンサルテーションで大切にしたい要素

【要素⑪】：児童の実態を十分に踏まえた上でコンサルタントから具体的な提案をする。 コンサルティから具体的な支援策が毎回出るとは限らない。石隈（1999, p.274）は、「そのようなとき、コンサルタントは、コンサルティが具体的に今すぐ自分のおかれた状況で取り組める現実的な方法（山本〈1986〉は“おみやげ”と呼ぶ）をいくつか提案して選択してもらうことも便利である」と指摘している。今回のコンサルテーションでは、期間の後半にコンサルタントからの具体的な提案が多くあった。コンサルテ	<b>a コンサルテーションの枠組</b>
	①授業場面をビデオで共有する。 ②PDCA サイクルに繋がるように継続実施する。
	<b>b コンサルティが話しやすくなるために</b>
	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。 ③コンサルティの話を傾聴し、共感的に受け止める。
	<b>c コンサルティが自分の実践を振り返るために</b>
	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の新しい視点で問い掛けをする。
	<b>d コンサルティが実践に生かすために</b>
ーションを重ねることにより、Aの実態を共有しているからこそ、具体的な提案がなさ	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支援策を具体化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。

れていたと考えられる。

以上の実践結果と石隈（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、コンサルティの視点から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ルテーションの要素を表1のようにまとめた。

#### 4.2 今後の展望と課題

今回の実践から導き出された11の要素は、報告者自身のコンサルテーションの振り返りから導き出された。対象が1事例と限られたデータであったという問題点が残されるものの、コンサルティの側から自ら授業改善に取り組むために有効だった要素が具体的に導き出された。また、今回はかなりの回数のコンサルテーションを継続して行うことができたが、現場でこのように頻繁にコンサルテーションを重ねることは難しいという現状がある。今回導き出した要素が他のコンサルテーションにおいても有効なのかを検証することにより、コンサルティにとってどのようなコンサルテーションが自ら課題解決に向かっていくために有効かがさらに明確になるのではないだろうか。

#### 謝 辞

本実践にご協力いただきました皆様に厚く御礼申し上げます。

#### 文 献

- 青森県総合教育センター(2016). 「校内研修活性化のためのアイデアブック」  
千々布敏弥(2005). 日本の教師再生戦略, 教育出版  
後上鐵夫(2010). 地域支援としての学校コンサルテーション活動とその課題 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 31, (PP.1-6)  
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 p.261, p.262, p.273, p.274, p.275  
小林朋子(2009). 学校での教師へのコンサルテーションに関する研究の動向と課題-コンサルテーションの“方法”を中心に-心理臨床学研究, 27, 491-500.  
小林朋子・庄司一子(2013). 関係づくり段階における効果的な教師への学校コンサルテーションとは: コンサルティとコンサルタントが評価した姿勢とスキル 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学編, 64, 85-100. p.98  
森 正樹(2010). 学校コンサルテーションによる保護者支援に関する教師の専門性の開発-モデル事例を活用した校内研修の試み-, 埼玉県大 学研究紀要, 149-157.  
仲田洋子(2009). コンサルテーション技法を含むカウンセラー養成プログラムの開発 (その1) - 新米心理士の抱える苦悩と課題-, 駿河台大学論業, 第39号, 139-160. p.56  
大石幸二(2000). 知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ 日本特殊教育学研究, 38(1), 53-63.  
大濱早苗(2009). 通常学級担任に対する授業改善をめざした特別支援教育のコンサルテーションの研究, 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 12, 23-32.

(2019年 4月23日 受付)

(2019年11月 6日 受理)