

# コンサルテーション

国立特別支援教育総合研究所資料から

## コンサルテーションとは

コンサルテーションとは、異なる専門性をもつ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助の在り方について話し合うプロセスをいいます。自らの専門性に基づいて他の専門家を援助する者を「コンサルタント」、そして援助を受けるものを「コンサルティ」と呼んでいます。

基本的には、二人の専門家の中でコンサルタントがコンサルティに対して、コンサルティのかかえているクライアント（援助やサービスなどを直接的に必要としている人）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に援助する取組のことです。

このガイドブックでは、「コンサルテーションとは、困難な問題に直面している相談者に、その問題や課題を評価・整理し、解決に向けて相談者の力量を引き出すための支援を行う相談」と押さえて話をすすめたいと考えています。

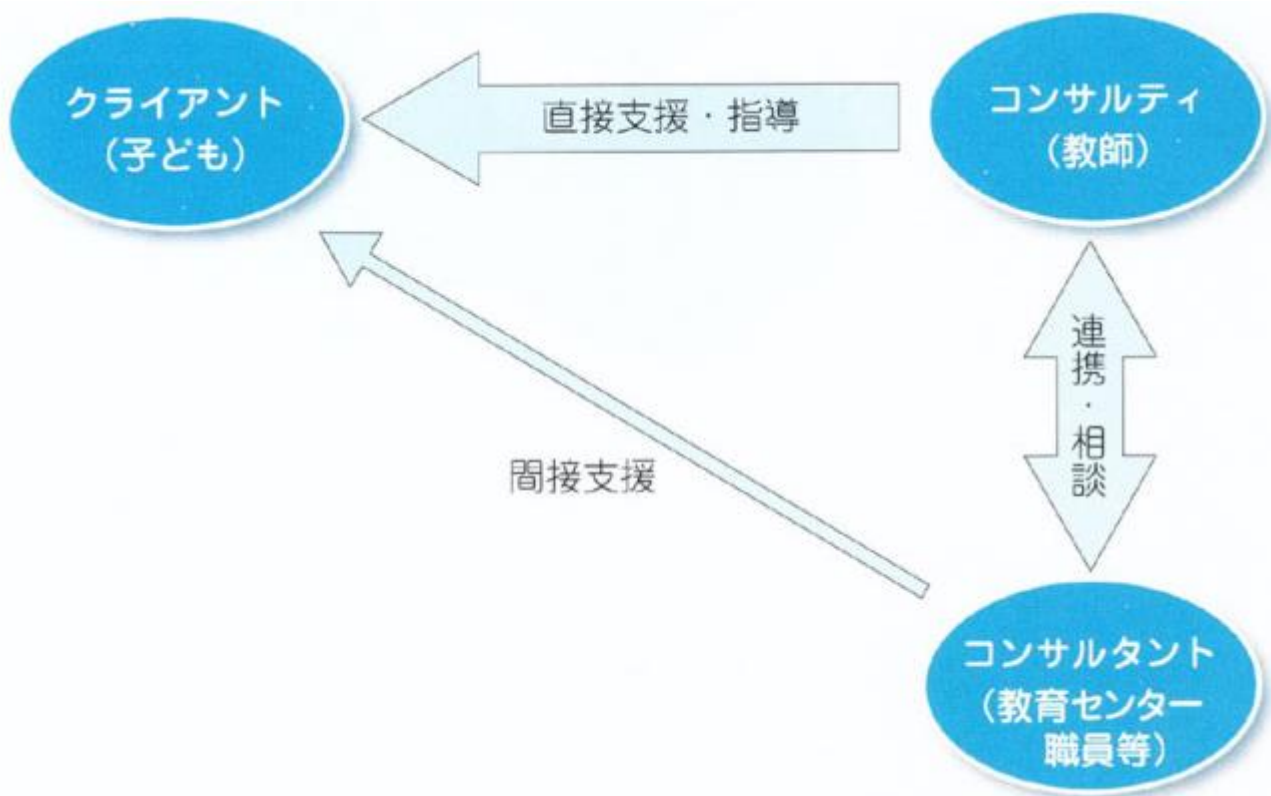


図 コンサルテーションの図式

# 1. コンサルタントとコンサルティの関係

コンサルテーションは、コンサルタントもコンサルティもそれぞれ専門家であると捉えます。学校コンサルテーションでは、コンサルティは、教育実践や教育管理の専門家であると考えます。

この専門家同士の関係は、コンサルティ側の自発的な意思に基づいて始まります。そして、コンサルタントとコンサルティ双方が相談関係を築くことについて了解し合うことが必要です。

年齢や経験からコンサルタントが上に位置づけられる傾向がありますが、お互いに専門家として協働し、よりよい支援を創り上げていくという点を大切にしたいものです。

## 2. 学校コンサルテーションの対象

コンサルテーションが誰によって始められるかは（発動）は様々です。子ども自身の場合、保護者の場合、子どもを担当する先生の場合が考えられます。学級へのコンサルテーションでは、対象がこのようになることが多いようです。

学校などへのコンサルテーションでは、対象が学年主任や特別支援教育コーディネーター、校長や副校長・教頭などの管理職の場合があります。

もう少し大きな枠組みで教育委員会などが対象となる場合もあります。さらに大きな枠組みで関係機関や地域社会が対象となる場合もあるでしょう。

このようにコンサルテーションの対象は、さまざまなレベルが考えられ、それぞれの対象に応じた内容が考えられます。

## 3. 学校コンサルテーションの内容

学校コンサルテーションの対象は様々ですが、いずれの場合にも、子どもや担任等が抱えている問題を中心に、問題点を整理し、評価し、具体的な対応策を検討しながら問題解決を図ることが最も一般的です。

このことを基本にして、専門的な知識を身につけることができるようにマネジメントしたり、担当者が抱えている不安に対して、他の取り組みなども紹介しながら安心感を与えたり、課題に対する捉え方に関して新たな見方を提案したり、組織・管理上の問題

について改善策を検討したり、外部の有効な資源へ繋いだりする場合があります。

学校コンサルテーションの内容としては、(1)知識の提供、(2)精神的な支え、(3)新しい視点の提示、(4)ネットワーキングの促進、などがあります。

## 4. 学校コンサルテーションの性格

学校コンサルテーションには、二つの性格があります。一つは、現に展開している状況について、できる限り迅速に対応する必要がある場合です。そのまま経過を観察するだけの時間的な余裕がない場合や、コンサルティやクライアントの状態や問題をできるだけ早く回復させる必要がある場合などです。このような場合には、すぐさま何らかの対応を始めなければなりません。このようなコンサルテーションは危機介入と呼ばれています。その多くは、数回のコンサルテーションによって問題解決へ導かれることが期待されます。

もう一つは、今後の状態変化を予測しながら、予防的に対応を考えていく場合です。

例えば、相談者である担任が教師集団の中で孤立しないように、職場の人間関係づくりに配慮したり、課題がある子どもについて、担当者だけでなく学校全体でその子どもの理解を進めたりすることなどです。このようにコンサルテーションが予防的な働きを担うことがあります。普段から連携をとり、継続的な関係のコンサルテーションを行うことで、このような予防的な働きが機能すると考えられます。

## 5. コンサルテーションの定義の概要 (Brown, Pryzwansky, &Schulte, 1995)

Brown らは、コンサルテーションの定義の概要を以下のように示しており、この定義の概要もコンサルテーションを理解するための助けになるものと考えますので、参考にしてください。

1. コンサルタントとコンサルティとの間で問題や課題を解決する過程のこと
2. コンサルタントとコンサルティとの間において様々なレベルを用いたコンサルテーションによって進められる協働作業のこと

3. コンサルタントとコンサルティには、双方において様々な領域における専門家や非専門家が含まれている
4. コンサルタントは、コンサルティ自身がコンサルテーションの技能を習得できるように直接的な支援を行う
5. コンサルタントは、コンサルティを通じて、クライアントへ間接的な援助やサービスを提供することから「コンサルタント、コンサルティ、クライアント」との間に三者関係が存在すること。

## コンサルテーションの進め方

学校コンサルテーションは、教師（コンサルティ）がかかわる子ども（クライアント）を理解して適切に対応するために、また、ある場合は校内支援等を実施するために、コンサルタントが側面からコンサルティを支援する活動をいいます。

このコンサルテーションは、どこに所属する、どのような立場のコンサルタントが実施するかによって、また、コンサルテーションの依頼者や依頼機関（コンサルティ）、コンサルテーションの対象となる子ども（クライアント）、コンサルテーションのニーズがどこにあるかによって、異なる対応が予想されます。そうした場合、コンサルテーションの進め方もそれぞれの場合によって異なってきます。

一般的に、コンサルテーションの進め方は、次に示す3つの段階に分けることができます。「アセスメントの段階」→「対応の段階」→「評価の段階」 学校コンサルテーションでは、コンサルティである教師から、まず何らかの主訴が出されます。主訴の受付から、問題解決を支援するための仮設の生成にいたる一連の手続きが、「アセスメントの段階」です。

「アセスメントの段階」では、教師（コンサルティ）の主訴を大切にしておいて出発点と

しますが、主訴そのものが必ずしも子ども（クライアント）のよりよい発達や、よりスムーズな教育を実現することにつながるニーズであるとはいえないこともあります。主訴を含め、主訴の背後にどのような問題とニーズが絡んでいるか、子ども（クライアント）と教育の問題全体を分析的に把握して、その解決を支援するための材料を得ることが「アセスメントの段階」の目的です。

ここでは一つの例として、教師（コンサルティ）が自分の学級に在籍する子ども（クライアント）を理解して、その子の課題解決に適切な対応ができるように、コンサルタントが側面から支援するコンサルテーションの流れを示します。「アセスメントの段階」は、実際の具体的な動きにあわせて、下記の（2）～（6）に分けて示します。

## 1. コンサルテーションの申込み

- ・申し込まれたコンサルテーションについて、実施の諾否を決めます。

受ける場合は、担当するコンサルタントを決めます。

受けられない場合は、他機関を紹介することになります。

## 2. コンサルテーションの目的の明確化

- ・申し込まれたコンサルテーションについて、教師（コンサルティ）の主訴から、何についての解決を図ろうとしているのかなど、教師（コンサルティ）の問題意識を、教師（コンサルティ）とコンサルタントの間で明確にするプロセスです。

実際に出会ったり、電話あるいはメールを用いたりした聞き取りや、資料を通して行われます。

- ・教師（コンサルティ）から語られなくても、その背後に対応していくことが必要な問題が隠されている場合などがあります。そういう点も見逃さないようにすることも重要です。

- ・教師（コンサルティ）への支援の場合の例としては、 a)教育実践への支援（例えば、学校での不適応行動の理解と対応、授業の中での個別支援、授業構造の再構成

など)、 b) 教師間の組織化への支援、 c) 教師と保護者の協働への支援、 d) 教師と専門機関との連携への支援、 e) 行政への要求への支援（例えば、介助員などの人的配置、施設の改善など）、 f) 教師の力量形成への支援、 g) 教師の心理的安定への支援、などが考えられます。

### 3. 情報の収集

- ・明確になったコンサルテーションの目的にそって、コンサルテーションをすすめていく上で必要な情報を収集します。子どもの発達の状況と障害の状態、学校や子どもをとりまく環境などについての情報を収集します。
- ・子どもに関する情報としては、運動、認知、言語・コミュニケーション、他者（大人や子ども）とのかかわりや社会性、自我や人格の発達の水準と特徴、障害の状況、遊びや生活面での育ち、行動面の特徴などについて必要な情報を収集します。
- ・学校に関する情報としては、学校規模、校内の支援体制、管理職の学校運営方針、学校の雰囲気、職員集団の雰囲気、教室や学校の物理的環境、コンサルティである教師については、特別支援教育を含む経験年数などの情報も把握しておくことも必要です。良好なコンサルテーションを行うためにも、教師の教育観などについても敏感であることがコンサルタントに求められる専門性です。
- ・子どもと学校をとりまく環境に関する情報としては、家庭環境、相談機関・療育機関・医療機関の情報、地域にある各種の教育資源、学区（地域）の特色などを把握します。
- ・こうした情報の収集は、相談に際して記述された書類、教育相談の記録、保護者との連絡帳、子ども（クライアント）の絵や工作物などの作品やノートなどの資料、教師からの聞き取り、学校を訪問しての授業参観による観察、検査、ケース会議などを通して収集されます。

したがって、後に述べるコンサルテーションのための学校訪問当日の授業参観が

資料収集の場になることや、子どもを理解するためにアセスメントが必要と判断されて、新たに検査が行われることもあります。

#### 4. 問題の見立て（コンサルテーション事例の理解）

- ・コンサルテーションの目的にそって収集された情報を分析して、分析結果を総合し、相互関係を整理して、問題全体の整理と解釈を行います。そして、整理されたことから教師（コンサルティ）の問題意識（主訴）との関係を把握します。
- ・ここで対応につながるニーズが見えてきます。見えてきたいくつかのニーズから対応のための仮説を立てます。どこから着手することが、実効性が高く有効な対応につながるかを考えます。

#### 5. これまでのかかわりの検討

- ・問題の見立て（コンサルテーション事例の理解）を基に、これまで行われてきた教師（コンサルティ）から子ども（クライアント）へのことばかけや個別支援の体制や方法など、学級全体への指導の状況、学級の環境整備などについて、すでに収集した情報を基に、分析・検討していきます。

#### 6. 新たなかかわりの計画

- ・問題の見立て（コンサルテーション事例の理解）や、これまでのかかわりの検討を踏まえて、コンサルタントとして教師（コンサルティ）に新たに提案できるかかわりについて整理しコンサルテーションをどのように組み立てるかを考えます。
- ・コンサルテーションの組み立ては、コンサルテーションの目的によって異なりますが、授業参観、教師（コンサルティ）との対応についての話し合いや情報共有のための話し合い、担任教師を含む関係者とのケース会議、障害理解の講義、校内委員会への参加、管理職との話し合い、情報提供などが考えられます。
- ・コンサルテーションの組み立てが構想できたら、事前に教師（コンサルティ）と連絡を取り、コンサルテーションのスケジュールを提示することが必要です。

## 7. 対応

・コンサルタントが構想した計画に基づいて学校訪問を行います。学校訪問の際に授業を参観する場合は、子ども（クライアント）の抱える問題を把握しやすい授業を参観するといいいでしょう。・学校訪問の回数や時間帯は、コンサルテーションの目的や、進み方によって異なります。

・コンサルテーションの目的によっては、コンサルタントがコンサルティである教師の所属する学校を訪問すること以外にも、コンサルタントの所属機関にコンサルティである教師を招いて、話し合いがされることもあります。

## 8. コンサルテーションの評価

- ・一定の期間、対応した後に、「アセスメントの段階」は適切だったか、対応は妥当で有効であったかということについて分析し、教師（コンサルティ）をどのように支援できたか、あるいはできなかったかを評価します。
- ・定期的なコンサルテーションであれば、このような評価を積み重ねることによって、より有効なコンサルテーションを行うことが可能になります。
- ・また一回だけのコンサルテーションであれば、十分な評価を行うことは困難ですが、その後の状況を聞き取ることなどを通して、意識的に評価を行いながらコンサルタントとしての資質を高めることに努力しましょう。

以上が、一般的なコンサルテーションの流れです。

コンサルテーションのプロセスに伴う「コンサルタントの配慮事項」、また「コンサルテーションの評価」については、別項を参照してください。

## コンサルタントの配慮事項

コンサルテーションは、どのような立場の人が依頼したかによって、コンサルテーションの進め方やコンサルタントの配慮する点が異なります。



本人や保護者が依頼の主体となって、学校でのコンサルテーションを希望している場合は、コンサルタントは保護者や子どもを支援する一員として子どもの実態把握に関する情報を持ちながら保護者の要請に応じて教師等に会うという流れになります。

一方、学校がコンサルテーションを希望している場合には、コンサルタントは担任等からの間接的な情報を手がかりとして子どもを理解し、相談活動を進めていくこととなります。場合によっては、学級場面を観察する場合がありますが、対象となる子ども（保護者）の了解を得る等の配慮が必要になります。このように依頼主が誰であるかにより手続きと配慮点が異なります。これらを整理したものを表1に示しました。

表1 コンサルテーションの類型に応じた特徴

	本人・保護者発動型のコンサルテーション	学校発動型のコンサルテーション
依頼主	相談機関に来談した保護者（及び本人）	学校（教師）
手続き	保護者（本人）の同意を得て、コンサルタントが学校と連絡をとる。	学校からの申し込みを受け、コンサルタントを決定し、対応を開始する。
進め方	保護者の話、本人との関わりをもとに状態像や要望を把握する。アセスメントの情報を教師と共有する。教師の話聞き（必要によって学校での様子を見）、対応について話し合う。	教師からの話をもとに状況を把握する。（場合によっては学校での様子を見る）教師と対応について話し合う。
配慮点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校側のニーズを確かめ、警戒を招かないよう介入する。</li> <li>・担当者として知りえた情報を学校側とどこまで共有するかについては、保護者の意向を踏まえる。</li> <li>・場合によっては相談担当者とは異なる者がコンサルタントになる。</li> <li>・学校での観察を行う場合、本人の同意を得る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校内の誰のニーズかを確かめる。（コンサルティ自身のニーズの有無）</li> <li>・観察を行う場合には可能であれば学校が保護者の了解をとる。了解がとれない場合は、個人の観察ではなく、学級の観察の形態をとる。</li> <li>・必要により学校が保護者に説明責任を負うことを了解してもらう。</li> </ul>

## 1. 保護者・本人から依頼のあったコンサルテーションの場合

学校コンサルテーションのコンサルティは、学校職員、主に教師になります。しかし、当事者となる教師にコンサルテーションのニーズがない場合があります。保護者が感じ

るほど教師がその子のことを問題と感じていない場合や、保護者が「担任が問題」

「担任を何とかしてほしい」と考えている場合などです。

保護者が希望しているので、お子さんの学級での様子を見させていただきたいのですが…」と話しても、学校なりに頑張っているのに保護者が教育委員会に訴えたのではないかと危惧したり、学級の不適切な部分を探りにくるのではないかと警戒したりする場合があります。特に、コンサルタントが、教員の研修を実施する教育センターの指導主事の場合、学校や教師は「指導されるのでは」という構えになりがちです。対等な関係でコンサルテーションを進めるためには、先生を責めに来たのではなく、指導的な立場でないことを明言して、「通常の学級のことはよく分からないので教えてほしい」「こちらに相談に来ているお子さんについて、集団の場で指導するのは大変と思われる。学校で既に行なっている支援について教えて欲しい」などと話し、学校や教師が余分な不安や抵抗を感じなくて済むような配慮をすることが必要です。

教師のおかれていた立場を理解しこれまでの苦労をねぎらい、既に配慮していることを見つけ、コンサルタントの専門性から意味付けを行うことなどがポイントになります

## 2. 学校から依頼のあったコンサルテーションの場合

学校がコンサルテーションを依頼してきた場合は、学校側の誰が、どんな内容のニーズをもっているのか、学校内でのニーズの所在を知っておくことが必要です。コンサルテーションの申し込み者が管理職などで、コンサルティとなる担任がそれほど困っていない場合もあります。そこで、申し込みを受けた時点で、コンサルティの感じている問題のどこをサポートするのか明確にしておくことが重要になります。さらに、学校を訪問し、授業を観察する場合には、保護者や学級にどのような説明をするかについても十分な配慮が必要になります。

### 3. 学校を訪問する際の一般的配慮

#### 1. 学校訪問をするまでの準備

(1) 対象となる子どもの保護者の了解があるかどうかを確認します。

了解がない場合は、可能であれば訪問までに、学校から保護者の了解を取るように依頼します。了解がとれない場合は特定の個人に注目しすぎないように気を付けます。また、訪問後には、必要に応じて、学校側は保護者にきちんと説明する責任があることも理解してもらいます。

(5) 授業参観は、授業ではなく子どもを見ます。

学級内での、具体的な対応を考えるためには、教室の後ろからだけではなく、側面からも子どもの様子を見ます。子どもの作品や掲示物は子どもの実態を把握するための資料にもなります。

(6) ケース会議は、全体の流れを見通すことができ、主体的に参加しやすい工夫が必要です。

参加者からの発言を引き出すよう心がけ、できるだけ質疑応答の形で進行します。子どもの立場や視点で問題を表現するようにし、当面の子どもの困っていることに対する支援の方策を話し合うことにしましょう。

(7) 判定、判断につながるような発言は誤解を受ける恐れがありますので注意する必要があります。

LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー障害等を判定して欲しいと思っている担当者や保護者の対応には、最大限の注意が必要です。診断は医師が行うものであり、教員（特別支援教育コーディネーター）が簡単に判断できることではないことを常に意識しておくことが大切です。

(8) 特定の人への批判にならないように心がけます。

教育委員会、学校、管理職、担任、〇〇先生、子どもの保護者等、特定の人への批判はネガティブな感情を生むだけです。

**(9) 支援の方策は、参加者が主体的に考えるように進めていきます**

見立てをもとに「どの時間帯に・誰が・どのような支援をするか」を表2のように具体的に決めていきます。例えば、支援を必要とする児童が学級に複数いる場合は、学級全体への指導と個別指導について、時間帯別に可能な職員が支援を行う体制をとるようにします。授業中の時間帯に支援が必要な場合には、算数の時間はTT（チームティーチング）にするとか、音楽の時間は担任がクラスに入る等、具体的な支援計画を作成するよう方向付けます。

**表2 学級に対する支援分担表**

時間帯	支援に入るスタッフ	支援の内容
朝の会	級外・少人数加配担当・教務	身辺整理の手伝い
授業中	特別支援教育担当・教頭・教務他	TTあるいは個別指導
合同授業	級外	学年合同の音楽授業
給食時間	級外・栄養士	配膳準備やマナー指導
帰りの会	級外・少人数加配担当・養護教諭他	身辺整理の手伝い・連絡帳書きの指導

**(10) 子どもの支援方策については、全校職員にも伝えるように働きかけます。**

直接的な支援に関わらなくても、全職員が対象児童のことを共通理解しておいた方がよいことは職員会議で報告したり、文書として配布したりすることを勧めます。このような情報を伝えていくことで、学校内の雰囲気や意識が変わってきます。

**(11) 対象児以外の気になった子どもについても話題にします。**

学級にいる子どもの課題の理解が促されます。担任をはじめ学校職員の子どもを見る目が培われます。

**(12) ケース会議の終了後は、担当者でケース会議を振り返っておきます。**

**(13) 時間に限りがあることを意識します。**

話し合いの時間はしっかり枠を決めて行いましょう。校務以外の個人的な時間は使いません。継続相談が必要であれば、「1か月後」など次の時期を伝えましょう。

(14) 「自分で何とかする」という頑張りすぎは禁物です。

一人で抱え込まないで、他の人に相談し、支援を求めながら進めます。分からないことがあれば、聞くことのできる資源（専門家や施設等）を活用します。

(15) 記録を残しておきます。

いつ、どこで、誰と、どのような内容で話し合ったかを記録しておくことは大切です。

## 常の学級に在籍する気になる子どもの理解1 ー発達障害を中心にー

「発達障害」といわれる学習障害（LD）、注意欠如／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症、アスペルガー障害のある子どもは、知的発達に問題がないか、あっても軽度で、全体的には極端に学力が低いということはありません。通常の学級で学ぶ子どもたちの6.3パーセントの子どもは、こうした障害から生じる困難さを抱えているといわれています。こうしたこともあって、小・中学校の通常の学級から要請されるコンサルテーションには、「発達障害」のある子どもにかかわる場合が多いと考えられています。

ここでいう「発達障害」とは学習障害（LD）、注意欠如／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症、アスペルガー障害を指しています。

### 1. 発達障害の特性や障害概念

発達障害のある子ども達の教育は、小・中学校では徐々に浸透しています。しかし、発達障害の子ども達の抱えている問題は障害として気づかれにくく、子ども達自身の思いとは違って、通常の学級の教育現場では、次のようにとらえられていることも少なくありません。

- 学習障害（LD）では
  - やる気がない、怠けている、努力が足りない など
- 注意欠如／多動性障害（ADHD）では
  - わがままで勝手な行動をする、しつけができていない など

- 高機能自閉症・アスペルガー障害では  
冷たい、硬い、変わった子、わがまま など

通常の学級に在籍する子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じていくには、子ども達の抱えている困難さについて、理解を深めていくことが必要で、コンサルタントは、まず子どもの実態把握を担当（コンサルティ）と協働して行うこととなります。

この際、発達障害がスペクトラム（連続体）であることを、コンサルタントとコンサルティが共有していくことは重要です。スペクトラムであるために、この子ども達は障害として気づかれにくいということがあるからです。

発達障害は、

- それぞれの障害や、健常児との間で明確な区分をすることが困難な場合が少なくありません。
- 典型的な事例から非定型な事例までスペクトラムをなしています。
- 学習障害（LD）、注意欠如／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症、アスペルガー障害の判断をしっかりとっておかないと、適切な支援が困難になります。
- スペクトラムであることを念頭に置きながらも、教育の手だてを考えていくためには的確な判断をすることが必要となります。

また、発達障害には次のような特徴があるため、見立てや対応が困難になります。

- 年齢や発達の経過によって状態像が著しく変化します。
- 専門機関や医師によって診断が異なることがあります。
- 理解不足により誤った対応を受けていることがあります
- 二次障害（周囲の環境との相互作用によって引き起こされる状態、例えば不登校など）に陥ることがあります。

コンサルテーションに臨むとき、教師（コンサルティ）が気付いている発達障害のある子どもに理解して、教師（コンサルティ）がその特性を理解するための支援を行うことがまず必要になります。そのためには、コンサルタントは、それぞれの障害の特性を理解した上で、子どもの実態を把握する視点をもつことが大切です。

## 1) 学習障害 (LD) について

学習障害 (LD) は、次の4つのことで定義されます。(1)聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するといった基礎的な学習能力のうち、特定の能力の習得と使用に著しい困難がある。(2)上記(1)は全般的な知的発達の遅れによるものではない。(3)他の障害や環境的な要因が直接的なものではない。(4)脳の高次機能障害が背景に推定される。

基礎的な学習能力の習得と使用に困難のある子どもは、日々の教科学習でもつまずきが現れます。定義で示されている6つの基礎的な学習能力のつまずきの状態には、次のようなことがあります。

**聞く：** 正確に音を聞き取ることが苦手で、聞き漏らしがある 新しい言葉を覚えるのが苦手である 指示の理解が難しい

**話す：** 正確に復唱するのが苦手である  
言葉の意味や文法を間違えて使う 筋道を立てて話すことが苦手である

**読む：** 文字をぬかしたり、余分な文字を加えたりして読む  
行をとばして読む  
音読ができてても内容が理解できない

**書く：** 見たり、聞いたりしながら書くのが苦手である  
鏡文字になったり、文字の形が整わなかったりする

マス目や罫線の中におさまるように書けない

**計算する：** 大小の判断が難しい

繰り上がり、繰り下がりの計算が苦手である

九九が覚えられない

**推論する：** 単位を理解することが難しい

時間、位置、空間を表す言葉の理解が難しい

因果関係の理解が難しい

## 2) 注意欠如／多動性障害 (ADHD) について

注意欠如／多動性障害 (ADHD) は、次の3つの症状で定義されます。

不注意： 注意の持続が困難である

多動性： 過剰な活動や動きがある

衝動性： 衝動のコントロールができない

判断基準は、上記の症状と次の4点になっています。

(1) これらの症状が、その子どもの年齢の発達水準に不釣り合いであること

(2) 症状のいくつかが7歳未満に存在し、継続していること

(3) 学校や家庭などの2つ以上の場面で存在すること

(4) 知的障害や自閉症などが認められないこと

注意欠如／多動性障害 (ADHD) は、上記した3つの症状がどのように現れているかによって、〈不注意優勢型〉 〈多動性－衝動性優勢型〉 〈混合型〉 の3つのタイプに分けられます。



### 3) 高機能自閉症について

自閉症のうち、明らかな知的発達の遅れを伴わないものをいいます。

「高機能」は修飾語として「自閉症」に付加されていると考えると分かりやすいかもしれませんが、「高機能」とは、知能指数（IQ）70以上が一般的な基準で、必ずしも平均より高い能力ということではありません。

自閉症は3歳以前に発症し、次の3つを基本症状とします。

- (1) 社会性： 他者との社会的関係の形成の困難さがある
- (2) コミュニケーション： 言葉の発達の遅れが見られる
- (3) 想像力： 興味や関心が狭く特定のものにこだわる

の3つの領域で、顕著な障害が認められます。

その他に、感覚の異常、多動などを伴うこともあります。

### 4) アスペルガー障害（アスペルガー症候群）について

アスペルガー障害は、自閉症の基本症状で示した (1) 社会性、(3) 想像力 の2つの領域で顕著な障害が認められます。しかし、(2) 認知や言語の発達などコミュニケーションには問題が少ない点が自閉症と異なります。

高機能自閉症、アスペルガー障害とは別に、自閉症スペクトラム、社会性の障害という捉え方があります。この捉え方にも、発達障害を理解していくための大切な視点があり、通常の学級に在籍する気になる子どもの理解に役立ちます。

### 5) 自閉症スペクトラム及び社会性の障害について

#### ○自閉症スペクトラムについて

自閉症スペクトラムは、自閉症、アスペルガー障害、さらにその周辺にあるどちらの定義も満たさない一群を加えた比較的広い概念です。

自閉症、アスペルガー障害と同様に、①社会性、②コミュニケーション、③想像力の三つの領域のいずれか、もしくは全てに障害があることで定義されます。

「子どもにある障害の診断名にとらわれるのではなく自閉症としての支援が役立つ子ども」という視点から自閉症をスペクトラム（連続体）として捉える考え方です。

## ○社会性の障害について

自閉症、アスペルガー障害、自閉症スペクトラムの子ども達に共通してみられる社会性の障害については、次の3つのグループに分けて捉えることができます。

**孤立型：** 比較的重度の自閉症スペクトラムの子どもの幼児期に多い相手が存在しな

いかのように振る舞う高機能の場合でも、年少時にこういう態度をとる子どももいる

**受け身型：** 小児期には従順で問題行動が少ない教師や大人から無理な要求をされがちで、ストレスがたまりがちになる 青年期になって際立った変化が起こり、行動に異常が現れる人もいる

**積極・奇異型：** 他者、とくに教師や大人に積極的に接近する何かを要求する時や自分の関心事を、一方的に話す自閉症に見えない高機能の子どもに多い

多動や乱暴が目立つ子どもがいる通常の学級では、受け身型の子どもは気付かれにくくなります。担任が学級の子どもを注意深く観察していくことを、コンサルタントは支援していく必要があります。

## 2. 発達障害のある子どものアセスメント

コンサルテーションでは、コンサルティとコンサルタントが協働して、子どもの状態の特性などから子どもの実態を把握して、それらを基に教育的な対応を考えていきます。この一連の取り組みを、教育的アセスメントといいます。

発達障害に焦点を当てた際の教育的アセスメントの手順と対象・方法は、次のようになります。「アセスメントの進め方」一般については、別項で述べられています。

## 1) アセスメントの手順

教育的アセスメントには三つのステップがあります。

### (1) 子どもの実態把握をする

発達障害のある子どもの実態把握をするためには、次の5つの観点などから、具体的な子どもの教育課題や子どもの特徴を把握します

- 知的発達の状況
- 教科指導における気付き
- 行動上の気付き
- コミュニケーションや言葉づかいにおける気付き
- 対人関係における気付き

### (2) 障害概念に該当するか否かの判断・検討をする

障害概念に付随する障害特性を考慮することで、教育的配慮、指導、支援、処遇などのポイントが抽出されます。

### (3) 具体的な教育的対応を考える

## 2) アセスメントの対象と方法

- 子どもを対象に学習、行動、対人関係、情緒・心理などの観点から、問題行動の背景を考えます。
- 子どもを取りまく教育、生活、家庭環境も把握し理解します。
- アセスメントの方法には観察、指導、検査、面接、診察があります。

コンサルティである担任教師の一人の目でなく、公表されているチェックリストを用いて、その学校の特別支援教育コーディネーター等と共に、複数の目で考え、対応していくことを、コンサルタントはアドバイスすることが大切です。

### 3. 発達障害のある子どもの理解から支援・配慮 へ

通常の学級のコンサルテーションでは、コンサルタントはコンサルティである担任と共に、発達障害のある子ども達に対して必要な支援や配慮を考えていくことが重要です。

その場合コンサルタントはコンサルティに次のようなメッセージを贈りましょう。

- 発達障害のある子どもに対する『配慮』が、全ての子どもの『分かりやすさ』につながります。
- しっかりした学級経営の基盤があって、はじめて『配慮』が生きてきます。
- 学級全体が子どもの違いを受け入れる集団であるかどうか非常に重要です。

この発達障害に対する基本的な対応では、次のことが大切です。

- 障害による困難さを理解する
- 時間をかけて、可能なところから改善を図っていく
- 支援の必要性に気付き、そこを重視して可能な限り支援を行う

通常の学級における学校コンサルテーションは、コンサルタントという外部者が、通常の学級に在籍する気になる子どもと、その担任の困っている状況に寄り添っていくことでもあります。コンサルテーションにたずさわるコンサルタントは、子どもを直接的に支援する立場にはありません。丁寧に担任の話に耳を傾けることからスタートして、担任が自分のクラスに在籍する子どもについて理解していくプロセスを共に歩むことで、その担任が子どもの抱える問題を理解していくことに伴走していく謙虚さと忍耐強さをベースにしていきましょう。

## 通常の学級に在籍する気になる子どもの理解2－虐待・不登校・いじめを中心に

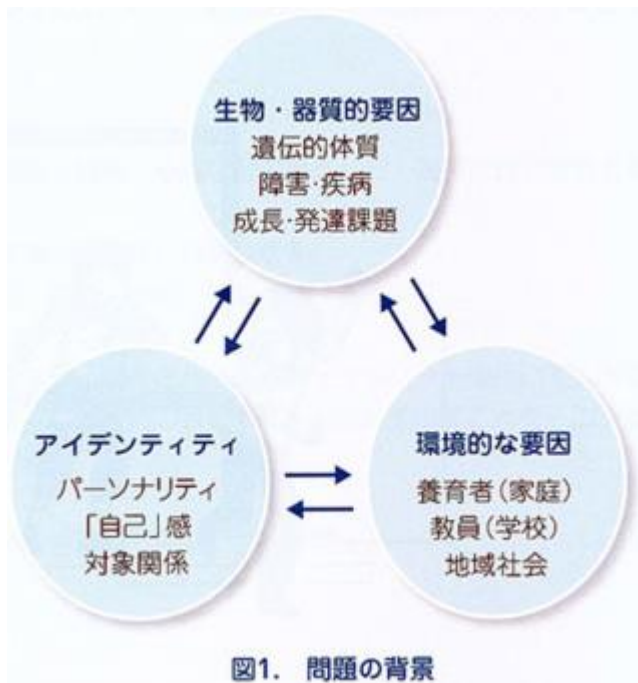
学校および学級に在籍している子ども達の中には、特別支援教育の対象ではないけれど、何らかの支援を必要としている子どもがいると考えられます。例えば、最近の教育現場では、虐待の問題やいじめの問題が注目されていますし、不登校への対応についても未だに大きな課題が残されています。障害の有無に関わらず、困難な状況を抱える子どもが示す言動は、「二次障害」としての発達障害の子どもの問題行動と見分けることが困難で、しばしば混同されてしまいます。こうしたことから考えると、特別支援教育の視点だけに偏ることなく、学校生活全体を視野に入れ、一人一人の子どもの実態に沿った幅の広い支援を行うことが、今後ますます重要となるでしょう。

なお、付け加えるまでもありませんが、虐待やいじめといった、子どもの安全や生命が脅かされている可能性を認めた時には速やかに対応し、まず子どもの安全を確保することが絶対的な優先事項です。

### 1. 子どもの示す問題行動の背景

虐待やいじめなどが教室外や学校外で起こっている場合、教員には全てを把握しきれないことも多いと思います。それにもかかわらず、虐待にせよ、いじめにせよ、耐え難い状況に置かれている子どもは、学校での様々な問題行動を通して、無意識に救いや支援を求めるサインを出しているかもしれないことに留意することが重要です。場合によっては、問題行動そのものが無意識のサインである可能性も考えられます。問題行動をただ排除すべきものとして捉えるだけでなく、もう一度その行動の示している意味について、じっくりと思いを巡らせてみることで、問い直していただくことで大事なサインを見逃すことは防げるでしょう。

図1は、単に子どもの問題がひとつの要因で生じているのではなく、背景として、器質的要因、心理的要因、環境的な要因が相互作用をすることで問題行動として表面に姿を現していることを示しています。



## 2. 問題行動の示す意味

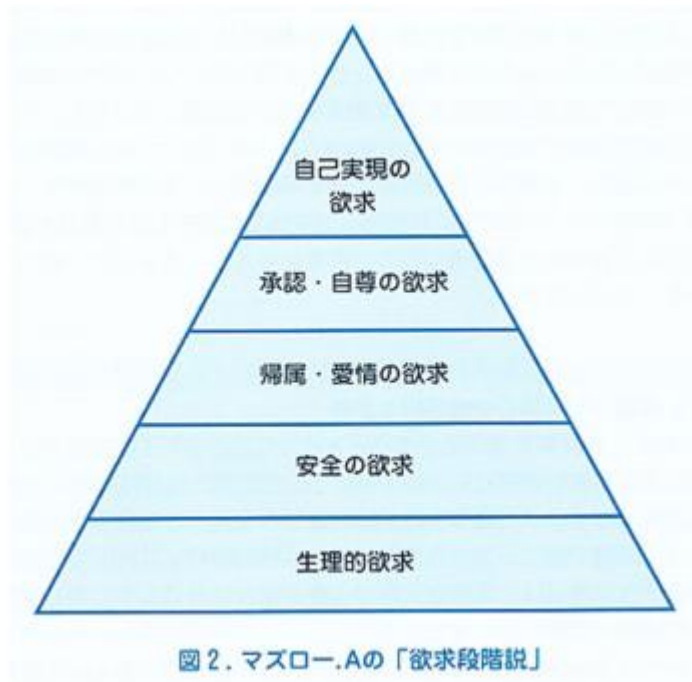
以下に示す4点は、障害の有無にかかわらず、さまざまな場面で不適応行動として多く現れてきますが、それは同時に、子どもの重要なサインであると捉えることができる点にも留意すべきでしょう。

### 1) 「落ち着きのなさ」

落ち着きのなさは、ADHD等の器質的な要因によっても現れますが、不安や緊張が極度に強い場合にも多く見られる行動です。特に、虐待やいじめ等の経験があり、常に心身の危険に晒されていると子ども自身が感じている場合には顕著に現れます。この場合、子どもは他者からの攻撃に対して自らの身を守るため、当然の防衛姿勢として周囲のちょっとした刺激にも過剰に反応してしまう「過覚醒状態」なのだと捉えることができます。そこでは、ただ単に子どもの行動を抑制しようとする対応だけでは、渦巻く危険の中へ全くの無防備な状態で子どもを放り出すのと同じことになってしまいます。何よりも大切なことは、まず子ども自身が「ここにおいて安全である」と実感できることを保証するような関わりを持つことです。

図2は、心理学者マズロー・Aが唱えた「欲求段階説」を示したものです。マズローに

よれば「人間の欲求は下位の欲求が十分に満たされて初めて、より上位の欲求を持つことができる」と考えられています。このことから「安全感」を得ることが子どもの発達にとって大変重要なものであることがわかります。



## 2) 「攻撃性の高さ」

認知機能の偏り等の器質的な要因から、他者とのコミュニケーションがうまく取れずに理解されない怒りが積もっていき、癇癢を爆発させる場合もあります。しかしもう一方の可能性として、上記1)とも密接に関係しますが、心身の危険に晒される状態が続くと、自らの身を守るためには「攻撃される前に攻撃する」あるいは「誰も自分に手を出せないことを示す」ために、他者に対する過度な攻撃性を表す「被害感が強い」場合もあります。この被害感が高まってくると、自らの身を守るために「ひきこもり」という形で危険な他者との接触を断ってしまう場合もあります。こうした場合にも、まずは安全感を十分に保証する姿勢を示していくところから始めることが重要になります。コンサルティである担任教師の一人の目でなく、公表されているチェックリストを用いて、その学校の特別支援教育コーディネーター等と共に、複数の目で考え、対応していくことを、コンサルタントはアドバイスすることが大切です。

### 3) 「共感性の低さ」

自閉症スペクトラムの器質的な要因として、他者の痛みが分からない、他者との共同作業が苦手、集団生活のルールに馴染めない等の困難が示される場合があります。しかし、虐待等で子どもの育ってきた環境が苛酷になればなるほど、他者を思いやる豊かな情緒を身に付ける余裕がなかった可能性も浮かんできます。近年の乳幼児精神保健の分野では、共感性は必ずしも生得的なものではなく、乳幼児期からの情緒豊かな親子関係の中で育み養われることで形成されていくことが議論されてきています。親子の間に早期からの「愛着形成」に問題が生じると、子どもの情緒は貧困になり、他者を思いやる等の共感性を身に付けることが困難になります。

J. ボウルビーは「愛着対象としての母親\*から苦悩や恐怖を低減するために不可欠な安心感や安全感を得られる」ことを示し、かつまた、そうした「愛着対象の喪失」や「分離体験」が乳幼児の健全な発達に深刻な影響を及ぼすことを指摘しています。

(\*ここで言う「母親」とは主たる養育者のことを指していて、実際の母親に限られません。)

こうした「愛着形成」に問題がある場合には、子どもの器質、あるいは苛酷な環境のために、育つ機会を得られなかった共感性の芽を改めて育てていく環境を提供することが重要となります。子どもが適切な支援を通して心の栄養を与えられることで、新たな可能性の芽を伸ばすことができるかも知れません。

### 4) 「何事にも無関心や消極的な姿勢」

特に、虐待等の被害を受けている子ども達の中には、PTSD\*として、抑うつ状態（いわゆるうつ状態）を呈している子どももいます。自己否定感が極端に強かったり、自分が生きていることに意味を見いだせなかったり、何事にも楽しみを見つけられなかったりといった気持ちを抱えているので、周囲で起こっていることや他者からの関わりに対



して、反応が乏しい場合があります。このような状態には、薬物療法等が必要な場合もありますので、保護者の協力を得た上で医療機関との連携も視野に入れましょう。

(\*PTSD (心的外傷後ストレス障害) : 突然の衝撃的な出来事を経験することによって生じる特徴的な精神症状です。)

### 3. 安心感や共感性を育てる器

学齢期になっても、早期に生じた親子関係の問題が解決されなければ、それは親子の問題を超えて、他者との人間関係の持ち方にまで影響を及ぼします。その子どもに固有の人間関係の持ち方が、安全感や被害感といった無意識のテーマを通して、問題行動あるいは不適応行動として姿を現すこととなります。

こうした早期の親子関係の持ち方に始まる対人関係の困難を抱える背景を「関係性の障害」という視点から捉えられます。D. N. スターンは“関係を作る個人ではなく二者間 (主に母子) の関係の在り方の障害”として「関係性の障害」を挙げて心理的なケアが必要であることを示しています。この「関係性の障害」は、1) 正常な母親と障害のある子ども、2) 障害のある母親と正常な子ども、3) 母親も子どもも正常であるがその関係性に障害がある場合のこれら全てにおいて起こりうることを指摘しています。乳幼児期に「関係性の障害」があると、虐待や育児困難を引き起こす可能性があり、結果として乳幼児の心身の健全な発達を阻害する危険があるので、早期に親子とも適切な支援を受けることが重要です。

乳幼児期に形成された人間関係の持ち方のパターンは、年齢を重ねて他者との交流経験が増えても、その根底にしっかりと息づいています。そうした観点から、教室や学校内で子どもが見せる問題行動や不適応行動を無意識のサインとして捉えることで、育つ機会が得られなかった子どもの成長に向かう力や願いに、大人がきちんと応える機会を提供することができます。学校生活で示す困難であっても、子どもの成長へのニーズに応えるためには、家庭と十分な信頼関係と協力関係を築くことが重要ですし、十分に時

間を掛けた丁寧な支援が必要です。こうした子どもを巡る協力体制は、この関係の中で子どもの心を育てるための器を改めて提供することにも例えることができるでしょう。

#### 4. 気になる子どもを担当しているコンサルティへの対応

コンサルタントが、アセスメントを通じて子どものサインを見つけた場合、まず何よりも、子どもの安全を第一に優先した対応を進めなければなりません。現在進行中の心身の危険であれば、速やかに安全確保の方策を考える必要があります。

また、そうした危険が過去のものであったとしても、PTSDのように、時間を経てから生じてくる問題もあります。学級内、学校内で日々の生活を通して少しずつ安全感を取り戻していけるように受容的に関わっていく、あるいは見守る姿勢が大切ですが、トラウマを癒やすには、医療機関やスクールカウンセラー等と積極的に連携してトラウマをケアすることも重要でしょう。こうした子どもの行動の意味をコンサルティと理解すると共に、専門機関との架け橋となることがコンサルタントの役割となります。

### アセスメントの進め方

アセスメントとは、支援を求めている対象が、これからどうしたいと思っているのか（主訴）、対象の特性がどのように主訴に関わっているのかを様々な情報をもとに総合的・多面的に判断し、見たてることを言います。コンサルタントは“相談者のニーズ”と“ニーズに応えるためにどの範囲までのアセスメントが必要か”を考えて進めることが求められます。

例えば、子どもと保護者が相談に訪れた場合、子どものアセスメントをするために、コンサルタントは、子どもの様子の観察、心理・発達検査、保護者からの発達経過や医療歴の聴取、学習の様子や成績など様々な情報を集めます。また、学校や関係諸機関のコンサルテーションをおこなう場合には、学校や地域全体を含めたアセスメントをおこなう必要もでてきます。以下の表にアセスメントに必要な情報の例をまとめました。ここではアセスメントをどのように進めるかについて述べます。

表 アセスメントに必要な情報の例

対 象	項 目
子ども	生育暦・家庭や学校での現在の様子などの情報、心理検査、発達検査、医療歴および診断、学校の成績 など
学 校	在籍児童数・支援の必要な子どもの数・教員の数、特別支援学級の有無、 教員の意識、管理職の意識、特別支援教育への理解 など
地 域	病院・施設・訓練機関など社会資源の有無と利用のしやすさ、各機関や行政との連携の有無、地域性 など

## 1. アセスメントの方法

### 1) 情報収集の方法

ここではまず、子どものアセスメントについて述べます。アセスメントの方法には観察法、面接法、検査法の3つの方法があります。観察法には子どもが自然に過ごしている状態を観察する自然観察法、時間や場面を任意に設定しておこなう構造的観察法の二通りがあり、子どもの行動（遊びの様子、他者とのかかわりの持ち方、環境への適応など）から情報を収集します。

面接法では主訴や経過など話の内容だけでなく、子ども（もしくは保護者）の話し方、質問の理解、表情、全体の印象など行動面からの情報もアセスメントには大切です。また、インテーク面接だけでなく、面接が継続されていく中でも、コンサルタントと関係性ができたところでの、子ども（保護者）の態度や話題の変化の有無などからもアセスメントはおこなわれます。

### 2) 検査

アセスメントをするにあたり、有効な方法の1つとして検査の利用があります。教育現場や相談場面でよく利用される検査には心理検査や発達検査があります。心理検査は、一定の手続きによっておこなわれ、刺激（検査者からの質問、図版、質問用紙など）に対してどのような反応をするかで、パーソナリティーや知能を測定しようとするものです。また発達検査については、被験者が検査を受けるものだけではなく、

保護者が子どもの発達についての質問に答えるものもあります。

さらに心理検査は知能検査、性格検査、適性検査の3つに分類され、それぞれに特徴を持っています。知能検査は、学習指導や就学指導、障害の認定などのために使われることが多く、性格検査は、質問や図版などの特定の刺激を提示し、それに対する答や態度などを分析することで治療や支援に役立てるものです。適性検査は就学・就業など特定目的に対する適性を調べるもので、発達検査は主に乳幼児や小学生の発達状態を調べ、養育に役立てるものです。

知能検査にはウェクスラー式、ビネー式、K-ABCなどがあり、適性検査には、職業適性検査があげられます。性格検査については、さらに質問紙法、投影法、作業検査法に分けることができます。質問紙法には、谷田部-ギルフォード検査(Y-G)、ミネソタ多面人格目録(MMPI)、等があり、作業検査法にはクレペリン検査等があります。投影法にはロールシャッハテスト、文章完成法テスト(SCT)、P-Fスタディ、描画法(バウムテスト、家族画など)があげられます。

以下にいくつかの検査の説明を簡単にしておきます。

### **[知能検査]**

知能検査の代表的なものとしてウェクスラー式があります。対象年齢は5歳0ヶ月～16歳11ヶ月で「言語性検査」「動作性検査」の2種に大別される下位検査により、言語性IQ(VIQ)と動作性IQ(PIQ)、両者を統合した全検査IQ(FIQ)が求められます。言語性検査には知識、類似、算数、単語、理解、数唱、動作性検査には絵画完成、符号、絵画配列、積木模様、組合せ、記号探し、迷路の下位検査があり、VIQとPIQの偏りで個人内差の分析ができます。例えば、言語性IQが動作性IQより著しく低い場合、視覚認知能力や視覚と運動を統合する能力、空間認知能力に課題があるとされ、言語性IQが動作性IQより著しく低い場合には、言語表出能力や言語理解能力に課題があるとされています。また、「言語理解」「知覚統合」「注意記憶」

「処理速度」の4つの群指数により、学習能力の特徴や指導における留意点を把握することもできます。

## 〔性格検査〕

性格検査については非常に種類が多いため、一部を取り上げます。質問紙法では、Y-G検査とMMPIを取り上げます。

Y-G検査は12の下位尺度を設け、各下位尺度ごとに10問計120問の質問項目から構成されています。12の下位尺度は(1)抑うつ性、(2)気分の変化、(3)劣等感、(4)神経質、(5)客観的、(6)協調性、(7)攻撃性、(8)活動的、(9)のんきさ、(10)思考的内向、(11)支配性、(12)社会的内向であり、「はい」「?」「いいえ」の三件法で回答します。結果はプロフィールであらわされ、性格傾向はA型(平均的)、B型(不安的不適応積極型)、C型(安定適応消極型)、D型(安定適応積極型)、E型(不安定不適応消極型)の5種類に分類されています。手軽に実施でき多面的な診断が可能のため広く用いられていますが、被験者の意図的な歪曲に弱いという欠点があります。

MMPIは、精神医学的診断の客観化を目的として開発された質問紙法の性格検査で、550問の質問項目からなり、「臨床尺度」「妥当性尺度」と「追加尺度」から構成されています。臨床尺度は「心気症」「抑うつ」「ヒステリー」「男性性・女性性」「社会的内向性」など10尺度、妥当性尺度は「疑問尺度」「虚構尺度」など4尺度があり、いずれも「あてはまる」「あてはまらない」の二件法で回答するものです。質問数の多さ、尺度の詳細性において信頼性が高い性格検査の一つですが、質問数が多いため検査に時間がかかることと被験者への負担が大きいのが難点といえます。

投影法検査の代表的なものとして、ロールシャッハ・テストがあります。ロールシャッハ・テストとは、インクのしみを用いた図版を提示し、被験者に何に見えるかを答えてもらい、その答えから被験者が見たものやどの領域をどんな特徴で見たのかを分析することで、外界への関わり方や対処法の特徴を分析します。ロールシャッハ・テスト以外にも、不完全な文に続く言葉を自由に書いてもらい、その内容から被験者の性

格傾向を分析していく SCT、描かれた絵の全体的印象、描画配置、筆圧、描線特徴などからパーソナリティや家族関係などを分析していく描画法があり、いずれの検査も幼児から成人までが対象となります。

### [発達検査]

発達検査には、津守式、遠城寺式、K 式などがあり、津守式と遠城寺式は母親（または、主な養育者）に乳幼児の発達状況をたずね、その結果を整理することにより精神発達の診断をしようとするものです。津守式では発達の過程を、運動・探索・社会・生活習慣・言語の 5 領域で診断し、遠城寺式は、移動運動・手の運動・基本的習慣・対人関係・発語・言語理解の 6 領域で診断します。これらの検査は比較的容易にでき、プロフィールが分かりやすいなどのメリットがある反面、養育者が子どもをどれ位きちんとみているかで判断が異なってしまうというデメリットもあります。K 式については、対象年齢が新生児から成人までと幅広く、「姿勢・運動領域」「認知・適応領域」「言語・社会領域」の 3 領域で構成されています。通過年齢ごとに項目整理され、通過項目の数により得点を算出し、発達年齢換算表を用いて全領域または各領域の発達年齢が求められます。

このように、異なった側面をはかる様々な種類の検査があることから、複数の異なる検査を組み合わせ、多面的に情報を得るためにテストバッテリーを組むことが望ましいこともあります。テストバッテリーの組み方には特に決まった方法はありませんが、被験者の状態や目的に応じて選択が必要となります。例えば、ウェクスラー式知能検査とロールシャッハ・テストというように知能と性格という異なった側面を 2 つの検査からみることで被験者の理解が深まります。バッテリーを組む際には、動作的なテストを言語的なテストの先におこなったり、客観テストを投影テストの先におこなったりと一般的に不安や緊張がおこりにくいテストや、刺激が明確に構成されたテストを先におこなったりします。検査が増えるほど被験者の負担が多くなるため、最小限に絞られることが望まれます。

### 3) 学校や地域のアセスメント

情報収集の方法として、観察法、面接法といくつか検査を紹介してきましたが、いずれの検査も支援を必要としている子どもをアセスメントするためのものです。しかし、コンサルテーションをおこなうには、子どもの状態をアセスメントするだけでなく、子どもが生活をしている地域や学校の状態をアセスメントする必要もあります。例えば、子どもが在籍している学校がどのような場所に位置しているか、特別支援教育への取り組み姿勢や、学級の雰囲気などがどのようなものかなどは学校をアセスメントするための貴重な情報です。また、子どもが生活している地域にどのような機関があり、どのようなサービスが利用できるか等の情報も重要です。コンサルテーションを実施する際には、子どものアセスメントと学校や地域のアセスメントをあわせておこなうことが求められます。

## 2. なぜアセスメントが必要なのか

教育相談では一人ひとりの個性や能力に応じて援助をおこなうことが大切であるため、アセスメントを通して支援方法を考えることが必要になります。アセスメントがより妥当性の高いものとなるには、収集した情報を機械的に組み合わせていくのではなく、専門的な知識や経験に基づいて行うことになります。また、アセスメントの対象者や機関、地域との信頼関係は何よりも大切です。信頼関係のないところでは、本当に大切な話や情報は提示してもらえません。

アセスメントは一度行っても、それが確定したものとはなりません。相談担当者との信頼関係ができることで、インタビューではみられなかった様子を見せたり、深い話がでてきたりすることもあります。そのため、担当者は常にアセスメントの妥当性を考えながら支援をすすめていかななくてはなりません。また、他機関を紹介する際にも、アセスメントを紹介先機関に伝えることは大切なことです。的確で分かりやすい情報の提供は、次の機関でのアセスメントに活用され支援の連続性に結びつきます。

# コンサルテーションの評価

## 1. コンサルテーションを評価するにあたって

コンサルテーションとはコンサルタントがコンサルティに対して情報提供やアドバイスによる間接支援を行い最終的にはクライアント支援につながる支援方法です。(図1)

コンサルテーションを考えるにあたっては、コンサルタント、コンサルティ、クライアントの三者の関係があります。このうち、コンサルタントならびにコンサルティはともに専門家です。コンサルタントは、基本的にクライアントへの直接支援は行いません。コンサルタントはコンサルティへの間接支援を通して最終的にはクライアントを支援することにつながるよう考えていきます。コンサルティは、クライアントに直接支援を行います。コンサルテーションとカウンセリングの違いは、コンサルタンとコンサルティがともに専門家であるという点で異なっています。

学校コンサルテーションを考えるとき、コンサルタントとして考えられるのは、教育センターの相談担当者、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや管理職、専門家(医療、教育、福祉)等が考えられます。コンサルティとして考えられるのは、担任、小学校や中学校の特別支援教育コーディネーター、校内委員会等が考えられます。クライアントとして考えられるのは、幼児児童生徒、保護者等です。これらのことを考慮し、以下にコンサルテーションにかかわる評価について考えられることの枠組(試案)を記述します。

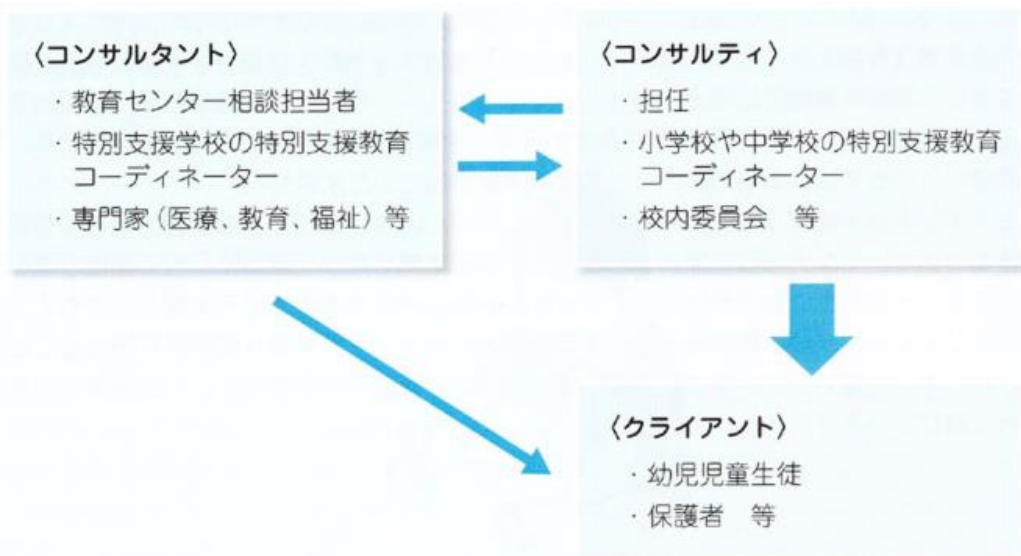


図1 学校コンサルテーションの関係図の例



## 2. コンサルテーションの評価

評価を実施するにあたって、コンサルタント自身がコンサルテーションについての振り返りを行う自己評価の視点と、コンサルテーションを受けた側からの利用者評価の視点を基軸として評価することをお勧めします。また、コンサルテーション全体の流れについての評価と具体的な事項についての評価も行えることが望ましいです。

### ○ コンサルタント自身の評価

- ・ コンサルティのニーズを把握できたか？
- ・ コンサルティのニーズに応えられる支援目標を設定することができたか？
- ・ コンサルティのニーズに応えられる支援方法を考えることができたか？
- ・ コンサルティに的確なアドバイスや支援ができたか？
- ・ コンサルテーション実施後の反省は的確にできたか
- ・ コンサルティを支援できる十分なリソースを準備できたか？ 等
- ・ （コンサルティの部分をクライアントに置き換えるとコンサルティ自身の評価にもなります。）

### ○ コンサルティへの評価

- ・ コンサルタントのアドバイスを理解できたか？
- ・ コンサルタントのアドバイスをクライアントの支援に役立てることができたか？
- ・ コンサルティがコンサルタントのアドバイスや支援計画に納得したか？ 等

### ○ コンサルテーション全体の流れ（システム的な）評価

- ・ 最終的にクライアントの支援に結びついたか？
- ・ コンサルテーションは満足いくものであったか？
- ・ コンサルテーションにかかった期間はどのくらいか？

- ・ 利用できるリソースをうまく結びつけることができたか
- ・ コンサルテーションにかかった期間はどのくらいか？

## ○ コンサルテーション実施後の具体的な内容面に関する評価

- ・ 担任が授業のときに教材教具を工夫したか
- ・ 校内委員会において特別な教育的ニーズのある児童に関して話し合いがもたれたか？ 等

このような形で評価をすることが望ましいですが、最も大切なことは、コンサルテーションの実施が、最終的にクライアントの支援に結びついたかどうかということです。この点については、時間をおいての継続的な検証することが必要です。場合によってはコンサルテーション後に経過を再び確認し、追跡検証することもおすすめします。

## コンサルテーション実施上の課題

特別支援教育を推進するには、特別支援学校のセンター機能を充実させることが重要といわれています。中でも、教育相談活動が有機的に働くことが何より重要との考えは、いうまでもありません。この教育相談活動の同一線上に位置するものとして、学校コンサルテーションがあります。

学校コンサルテーションとは、教育の専門家に対して、教育や心理、福祉、医療等の近接領域の専門家が情報交換や情報提供・アドバイス等を行うことによって、間接的に支援することで、子どもの教育等を充実させていく方法を言います。

学校コンサルテーションは近年、その必要性が急速に問われていますが、その実施や方法等については、まだ、研究も取り組みも始まったばかりです。教育相談活動がやっと軌道に乗ってきた地域にとって、コンサルテーションの実施までは至らないのが現状という意見もありました。それでも教育相談活動を行うにあたって、「関係諸機関との連携」が何より重要だとの考えでは一致するところです。また、「学級担任と連携」す

ることも重要であるとの考えでも一致するところです。この「連携」がやがてコンサルテーションへと変容・発展していくのではないかと考えています。

学校コンサルテーションを実施するにあたって以下の課題を整理しておくことが大切です。

### 1. すべてをコンサルタント一人で解決しようとせず他領域の専門家に繋ぐこと

コンサルテーションで取り上げられる問題(課題)は、あらゆる領域にまたがったものになる可能性があります。それに対して、コンサルタントの持つ専門性は限られたものです。子どもの状態や課題によっては、コンサルタント一人で解決を支援することが困難なことはたくさんあります。こんなとき、不確かな助言をしたり、解決や対応を後回しにするのではなく、他領域の専門家の支援を仰いだり、他領域の専門家へとつなぐ方策を提案することが大切です。このような他領域との専門家との連携が、必要に応じて適宜可能になるには、コンサルタント自身が日頃から他領域の専門家と顔見知りになったり、研究会に出席したり等、様々な形での付き合いを強化しておくことが大切です。

### 2. 校内支援体制の活性化への支援を行うこと

校内支援体制を作るには、まず管理職の理解を得ることから始まります。特別支援教育では子どもや保護者の支援をするだけでなく、学校全体の協力体制を作って、担任をも支援し、子どもを支えていくことが大切です。そのためには教職員全員が一人ひとりの子どもの成長に関心を持ち、全員が子どもの情報を共有することです。さらに、職員会議や校内委員会等の場で、子どもの課題が報告されるなど校内で対応を考える場の設置が重要です。推進役の特別支援教育コーディネーターを中心に管理職、教務主任、養護教諭、当該学年主任、当該学級担任が集まって協議し、具体的対応案を作り、全校に諮っていくシステムが有効に機能するように支援を行うことが大切です。

### 3. 子ども理解の視点を教師（コンサルティ）と共有すること

コンサルタントは、コンサルティに具体的な支援方法を提示することばかりを考える必要はありません、具体的な支援方法を提案することは支援のヒントにはなりますが、このこと事体が学校コンサルテーションの本来の目的ではありません。重要なのは、子

どもの理解（見方）の視点を共有でき、コンサルティが実行可能な支援方法に気付くように支援することです。これにより、コンサルティが自分は支えられていると実感し、コンサルティの心のゆとりにつながり、子どもへの適切な対応へとつながっていきます。

#### 4. 早期からの発見システム、支援システムへの参画を考えること

支援を必要とする子どもたちを、生涯にわたって支援していくことの重要性が言われています。このことを考えると、それぞれの地域に、こうした子どもに対する乳幼児期からの発見システムと、支援システムを作ることが重要です。そのシステムに教育の専門家として参画していくことが、一貫した生涯にわたる支援をする第一歩となるのです。例えば、乳幼児健康診査等への協力とフォローアップに参画し、乳幼児期からの発達を追跡することで、小・中学校期での対応をより具体的に行うことが可能になると考えられます。

#### 6. 障害についての情報収集や研修・研鑽に努めること

コンサルタントはすべての問題を一人で解決する必要はない、他領域の専門家との連携が大切と先に述べました。障害についても、すべての障害についてわかるということはありません。それでも、コンサルタント自身の専門性をより研鑽し向上させることと同時に、教育に関することについて、他障害等の情報を入手したり、その対応や教材等の実践事例の研究に努めたりすることは重要なことです。

特別支援学校のコーディネーターが地域支援を行うとすると、いろいろな不安や課題を抱えた人との出会いがあると思います。コーディネーターの得意分野の相談ばかりではありません。むしろ良く分からない、今まで経験したこともない、そんな内容や課題を抱えた人との出会いの方が多いのではないでしょうか。それゆえ、他領域の専門家との連携が重要なのですが、さまざまな事例や課題に遭遇することを考えると、コーディネーター自身がいろいろな知識を知り、見聞を広げることは望ましいことです。研修の意義もここにあります。