

通常学級と大学との連携の在り方に関する一考察

～Eメールを活用したコンサルテーション事例をとおして～

井上 とも子

(キーワード：通常学級，特別支援教育，学校コンサルテーション，Eメール，連携，発達障害)

I はじめに

1 特別支援教育推進と学校現場の実態

今年度は、特別支援教育元年と言われる。障害のある子ども達への教育理念は特殊教育から、子ども一人一人の教育的ニーズに応じる特別支援教育に大きく転換し（文部科学省，2003），法整備もなされた。特殊教育の中ではその対象とされていなかった通常学級在籍率6.3%と言われるLD，ADHD，高機能自閉症に代表される知的な発達に遅れのない発達障害（以下，発達障害〔注〕），および，それらが疑われる子どもたちへの特別な支援も，これまでの準備期間からさらに推進されることとなった（中央教育審議会，2005）。

各都道府県は各学校に校内委員会を設置し，特別支援教育コーディネーターを指名するよう特別支援教育の推進に努め，特別支援教育コーディネーター研修も計画的に進められてきた。そして，学校独自に開催する研修会においても理解啓発が進められ，学校種によって差はあるものの基本的な発達障害の理解は進んだと言える。

今，学校は，試行錯誤しながら通常学級の特別な支援を要する子どもの個別の指導計画作成に取り組み，その適切な実態把握から具体的な指導方法や内容の組み立てと，その実施に向かっている。発達障害の理解が進んでもなお，学校や教員は，「目の前の子どもに対して何をどのように支援するのか」に大きな課題を抱えている。そのため，学校は，様々な外部支援を受けようと積極的に動き出している。特に，日々の指導にあたる通常学級の担任の役割は特別支援教育において大きく，それ故に悩みも深いと言え，専門家からの指導方法や内容についての直接的な助言を求め，目前の課題を解決したいと望んでいる。大学に対しては，学生の教育補助的ボランティアとともに，実態を共有した上での「この子ども」に対する大学教員のコンサルテーションを望む声は大きい。

2 学校と大学の連携

学校現場は，研修会等で得た専門的な知識理解から個の指導計画につなげることが容易ではない。有効といわれる指導方法も活用し成功した経験のない状況下では，活用することに躊躇して当然である。学校と大学の直接的な連携・支援による成果が報告されている（古田島・長澤ら，2006；梶・藤田，2006；興津・関戸，2007）。これらはいずれも大学院生を学級担任への指導助言者（コンサルタン）とし，大学教員は大学において大学院生をスーパーバイズする形で学校のコンサルテーションを行っている。浜谷（2005，2006）は大学教員が学校を訪問する巡回相談のシステムの中で保育現場と小学校をコンサルテーションし，平澤ら（2006）は，大学教員が小学校に出向き，特別支援教育コーディネーターのニーズに応じた支援をしている。

これらの研究において，学校側における大学の支援の「受けやすさ」と，大学側の「支援のしやすさ」については条件の検討の中に言及されていない。大学に支援を求める学校の多さに比べ，特別支援教育に関する学校コンサルテーションができる大学側のリソースは少ない。今，大学は地域の要望に応える大学として，支援のあり方を模索している。齋藤・小川（2006）も学校コンサルテーションは専門機関としての大学が果たすべき地域連携課題であると述べている。教員養成系大学における地域支援として，学校現場の喫緊の課題である特別支援教育の推進に対する支援は大学としても重要視されるものである。地方の大学においては，広域からの多くの学校の要望に応じる必要性が高く，その方法や，支援の成果に結びつく条件を検討する必要がある。

そこで，特別な支援ニーズのある児童の指導に苦慮している通常学級の担任（河村，2006）に対して，Eメールの交換を中心に大学教員が指導に関するコンサルテーションをした事例をその成果の面から，学校現場と大学の連携の手段として用いる場合の留意すべき事柄とともに検討する。

Ⅱ 方法

1 対象

- (1) **対象校**：教員数12名。1学年1学級，情緒障害特別支援学級1学級，全校7学級の小規模校。通常の学級に6%を大きく越える特別な支援ニーズのある児童が存在する（校内委員会の把握）。
- (2) **対象学級**：第1学年。児童数26名。
- (3) **コンサルティ（対象児にとっては学級担任）**
対象学級の学級担任であり，特別支援教育コーディネーター2年目でもある。教職経験は20年以上。過去に特殊学級の担任として，3年間，軽度の自閉症児や知的障害児の指導経験がある。
- (4) **コンサルタント**
特別支援教育講座特別支援教育コーディネーター分野専任教員（筆者）

(5) 特別な支援を要する対象児

ア) 1回目の事例検討会の時点での実態（学校からの報告による）

本児は何らかの発達障害と医療機関より診断されている。知能は標準。身体はやや小柄。他者を気遣う優しい面があり，丁寧な書字で，歩行は早く，敏捷で，運動機能面は良好。課題となる行動は，初体験のことへの拒否，気分のむらがあり，学習途中で教室を離れることが頻繁で，集団学習への参加や円満な対人関係をとることが幼児期から著しく困難であった。一方，対人関係面では，ほおずりしてきたり，だっこを要求したり，同年齢の子どもと比べて学級担任に甘えることが多いと感じているとのことであった。

イ) 対象児への特別な教育的支援体制と学級担任のニーズ

本児は4月より学級集団内で学習を進めることが困難であり，校内対応として保健室や学級以外の教室で個人指導の場面を設け，教員の配置を行っていた。また，学級内で学習するときにはT/Tの教員が，この学年を中心に入るなど，本児の側で個人的支援をしていた。

学級担任は，学級や個別の指導教室で落ち着いて学習に取り組めることと，遊びや学習活動に級友と親和的に関わることを特に望んでいた。

2 コンサルテーションの方法

(1) 事例検討会

場所：学校からの要望に応じて，大学内の会議室において行う。

方法：コンサルティから，対象児の実態についての説明と客観的資料の提示をコンサルタントが受け，対象児の実態把握と行動アセスメントを行う。次に，コンサルティからの質問を随時受けながら，応用行動分析学に基づく指導法，および，指導実践に向けた具体的指導方法の提示と助言を行う。

(2) Eメールによるコンサルテーション

期間：平成X年1月～3月

方法：コンサルティが学校もしくは個人所有のパソコンからEメールによって大学に相談する。

コンサルタントは，相談内容や文面に応じて返信する。

(3) 校内理解啓発

コンサルティが，双方のEメールをプリントアウトし，管理職および対象児の指導関係者に回覧する。

3 Eメールの分析

- (1) コンサルタントとコンサルティの文面を時系列一覧より内容を項目別に分類する

(2) コンサルティのEメール内容の変化からコンサルテーションの影響を検討する

Ⅲ 結果

1 大学における事例検討会

参加者：対象児の学級担任、前養護教諭（大学院修士課程にて2年目の研修中）、T/T 教員（12月のみ）、筆者
回数：2回（8月23日、12月3日）、12月には保護者の了解のもとに撮影された対象児の学級内の様子をVTRをもとに検討を行った。

内容：対象児の行動改善に向けた指導方法については、応用行動分析学の積極的行動支援を用いた適応行動の形成を中心にし、対象児の望ましい行動を形成するための対応の仕方、指導手続きについて方法の提案と助言を行った。表1はコンサルティがコンサルタントの話をまとめ、校内の支援協力者に回覧したものを元に、筆者が項目を取り出した（表1）。

表1 事例検討会の内容

大学における事例検討会（平成X年8月）	大学での事例検討会（平成X年12月）
1 対象児の実態把握 ・授業参加態度・友人関係・教員との関係・家庭環境 ・医療との連携状況 ・生育歴、教育歴、相談歴（就学前の様子を含む） 2 学校における対応に関する助言 1) 自己選択、自己決定を取り入れての対象児用週間づくり ・目標づくり ・目標に添った対応方法 本人の「受け止めてほしい」気持ちを尊重しながらの対応……関係づくり 約束と修正のさせ方 決めた行動が取れたときのフィードバック 日常的な適切な行動へのフィードバック 2) 周囲の子どもへの指導 3) 指導に応じられないパニックへの対応 ・T/Tの役割、対応方法 ・行動上の問題の機能からの対応方法 ・パニックがおさまっていく経過と予測 4) 個別指導室での対応方法 ・学習とお手伝い ・困った行動への基本的対応方法……社会性を育てる視点 5) 校内支援の在り方 ・担任以外の教員の協力 ・対応の仕方の啓発 6) 学校生活全般における配慮の仕方 ・甘えてきたら ・掃除のさせ方 ・給食当番のさせ方	1 対象児の実態と連携 1) 発達検査からの実態把握 2) 福祉機関との連携上の留意点 3) 保護者との連携上の留意点 2 指導上の留意点 ・まず、学習態勢を身につけさせ、教科学習内容の充実 は後から。 ・対応の基本確認（自己選択、自己決定、一貫性 等々） ・学級集団をまず育てる。 ・指導者の心構え ・不適切な行動への対応方法と適応行動の形成方法 ・他児との関係 3 対象児の次年度への指導体制 1) 在籍学級 2) 交流の仕方、させ方

2 Eメールによるコンサルテーション

(1) 交信歴（表2）

1月から3月末までEメールがコンサルティ（学級担任）から筆者へ18回発信されており、筆者からコンサルティへは14回返信されている。コンサルティからのEメールは2度目の事例検討会から10日後から開始されているが、コンサルテーションは1月から始まっている。コンサルティからの発信時刻は18回中15回が夜、9時

表2 交信歴

		学級担任→大学	大学→学級担任		
		回	送信日付・時刻	送信日時・時刻	回
ブロックI	1	2006/12/13	23:57		
	2	2007/1/6	12:48	2007/1/9	10:23
	3	2007/1/10	0:24	2007/1/10	17:36
	4	2007/1/10	22:21	2007/1/11	10:30
	5	2007/1/11	21:33		
II	6	2007/1/18	23:44	2007/1/19	10:42
	7	2007/1/19	22:04		
III	8	2007/1/26	2:08	2007/1/26	11:07
	9	2007/1/26	22:45	2007/1/29	9:46
	10	2007/1/29	22:14	2007/1/31	13:36
	11	2007/1/31	21:27	2007/2/1	12:27
	12	2007/2/4	21:44	2007/2/5	10:45
	13	2007/2/8	22:54	2007/2/13	10:32
	14	2007/2/14	23:53	2007/2/15	11:59
	15	2007/2/18	17:23	2007/2/21	19:56
IV	16	2007/2/21	23:47	2007/2/22	10:37
	17	2007/3/19	21:58	2007/3/26	10:48
	18	2007/3/26	18:16		

言からコンサルティが考えて実践したものに分けた。コンサルティの心情の変化については、直接ことばに表されているものとその日の文面と前後の文面より、筆者が解釈したものである。

(3) Eメール内容(表3)

ア) 対象児の行動の変化とコンサルティの文面

対象児への指導実践に関する内容は、当初から対象児の望ましい反応と学級担任が「困った」事態の両方が書かれている。当初は対象児への働きかけ方や授業への参加を促す方法について相談しているが、ブロックIIとIIIの相談の中心は、対象児の行動上の問題である。この中にはコンサルティ(学級担任)に対する反抗的な行為も含まれている。しかし、ブロックIIIの1月29日から対象児がコンサルティの指導に添うような内容が増えている。コンサルティは、1月31日にはコンサルテーションによって「見通しを持って対象児に接することができ、余裕を持って指導に当たることができる」と記している。これ以降、早退しようとするコンサルティに対象児がしがみついて離れなかったと報告されるなど、対象児とコンサルティの関係に微妙な変化が生じている。ブロックIIIの終わりには、コンサルティは指導に応じられるようになった対象児の成長を「学び」ということばで表現し、級友との関わり方も、依頼や相談の形で交渉できるようになったことや、級友も対象児に遠慮をせず、双方に交渉が成立しており、関係が良好になったと報告している。ブロックIVでは対象児自ら、自分の状態に応じた学習の場や課題を選択できるようになったことが記されている。また、コンサルティの文面は、助言に応じて行った指導と自身の考えで行った指導とは明確に分けて報告している。自身の考えで指導を実践した際には、必ず、それで良かったかどうかの確認を筆者にしてきている。コンサルティからの対象児の行動に関する相談は16回目が最後となっている。最後の2回のEメールは、次年度に向けた対象児への配慮に関する相談である。

イ) コンサルティの文面の変化

コンサルティの文面には、当初から、対応に苦慮した行動がある場合には相談事項として、その実態と周囲の者がとった対応が詳しく簡潔に述べられている。また、対象児の望ましい行動や反応の報告文を先に、次に相談事項を書く形式をとっている。

1月当初、事例検討会の内容を受けて指導したことによって対象児の言動に変化が表れたとの報告と同時に、目標の設定の仕方や目標の変更の仕方まで、細かい点について相談している。1月26日は対象児の行動上の問題に対して「落ち込んだ」「関わらない方がよいを思った」と記しており、強い指導への困惑が現れている。次の

を過ぎており、2回が夕刻、業務終了後に発信されている。日中発信されたのは冬季休業中1回のみである。筆者からの返信は受診した日の日中にほとんど返信されている。

交換されたEメールをコンサルティからの発信が1週間以上ない場合を基準にして、ブロックIからIVに分けた。

(2) 文面内容の項目別分類と内容の一覧

第一次の分類として、コンサルティの文面はその内容を「挨拶・連絡」「お礼」「相談事項」「対象児の反応」「指導実践報告」「予想・確認」「周囲の子どもの反応」「校内支援(教師間の支援実践)」に分けた。「お礼」の項目を設けたのは、この内容にコンサルティの対象児や周囲の子ども達に対する思い、コンサルテーションの感想などコンサルティの心情の変化が示されているため、項目を別にした。次にこの分類された同類の内容が1回のEメールの中にくつあるかまとめた(表3)。「指導実践報告」はコンサルタントの助言に応じて実践してみたものとこれまでの講義や、助

表3 コンサルティーからのメール内容一覧 (○数字は同種の内容数)

ブ ロ ッ ク I	2006/12/13	挨拶とお礼 対象児の不安定な行動を引き起こした状況 他児への良好な影響 授業に参加させる方法と、予定の立てさせ方の相談②	助言に応じた指導実践②と対象児の良好な反応② 助言に応じた指導を試行する予定 指導実践と対象児の良好な反応
	2007/1/6	挨拶とレクチャーのお礼 補助教員と対象児の関係・補助教員の役割 ご褒美に対する対象児の良好な反応② 指導者の対象児の行動傾向の「感じ」としての捉え	助言に応じた指導 ご褒美を与える基準についての確認(相談) 安定しない(指導者の提示に応じない)対象児の行動 指導方法の変更についての相談
	2007/1/10	助言に応じた実践試行予定についての報告③ 医療機関との連携予定報告	指導者の提示課題への対象児の良好な反応
	2007/1/10	お礼 メール内容の関係者への配信(校内体制) 助言に応じた指導と良好な対象児の反応② 保護者連携と対象児の好ましい反応 指導実践についての確認	校内協力者の存在への安心感(校内体制) 指導実践を校内で確認しながら推進する(校内体制) 対象児の適切な自己判断と指導者の感想 指導実践と対象児の良好な反応
	2007/1/11	学校行事と対応への豊富	
ブ ロ ッ ク II	2007/1/18	対象児の良好な反応 「楽になってきた」との感想 対象児の行動安定増加の報告 相談「危険な行動と指導対応」「不愉快な言動と指導対応」②	指導者の提示に応じる対象児の良好な反応 対象児と指導者の良好なやりとり 級友との良好な関わり開始報告
	2007/1/19	助言に対する指導方針の確認②	
ブ ロ ッ ク III	2007/1/26	助言へのお礼 指導が進まない不安 校内体制の重要性(対応する人の交代)② 対象児の不適切な行動	対象児のエスカレートしていく不安定な行動と指導者の不安 指導に応じない対象児の不安定な行動(指導者との不安定な関係)② 対象児らの学習参加②
	2007/1/26	助言へのお礼 対象児の良好な言動(積極的な課題従事・指導への従順な態度)と親和的な指導者への反応③	指導に関する振り返り
	2007/1/29	校内啓発 対象児の安定した行動	校内支援体制の拡がり② 指導実践と対象児の良好な反応
	2007/1/31	助言に対する感想、指導への振り返り② 助言による指導者の「心のゆとり」と対象児の「良い」面としての実態把握	指導に応じる対象児の安定した増加 保護者との良好な連携
	2007/2/4	助言の校内活用①(対象児だけでなく他児にも通じる) 指導実践 校内協力体制	対象児の不安定な行動 これまでの指導実践の確認
	2007/2/8	指導に応じた対象児の反応 対象児の不適切な行動と対応(助言活動)……これに関する確認と相談②	対象児の安定した行動
	2007/2/14	助言による指導の振り返り 周囲への関わり方の指導に関する相談	対象児の危険な行為と指導、反省点
	2007/2/18	助言に応じた対応確認② 指導協力者との共通理解のしかたに関する相談	対象児の行動と指導者との関係に関する今後の心配 対象児の不適切な行動への対応方法に関する確認と相談
2007/2/21	対象児の行動の良好な変化の報告② 友人との関わり等、指導結果の広がりとは他児の対象児への適切な対応報告	対象児の指導に応じた行動(成長への喜び)	
ブ ロ ッ ク IV	2007/3/19	対象児の安定した学習態度・意欲的な学習態度の報告③ 次年度の準備への相談	
	2007/3/26	次年度に向けての対象児への指導報告 コンサルテーションのお礼と連携継続依頼	校内体制、協力者の効果的な対応報告

表4 コンサルティーからの相談内容に応じた助言内容

送信日	相談事項	助言内容	返信日
2006/12/13	①未学習の漢字の使用は？ ②時間毎に取組方を変えようとする対象児と話し合いが必要か。学習内容を検討すべきか	①未学習の漢字でもふりがなをつけて学習表の中に使うこと ②1週間の行動傾向を調べる。曜日による傾向がある場合、対象児が参加学習を決める際の助言の必要性 ③対象児のその場の気分に応じることなく、ルールと条件に基づく対応を取る。こと。 ④学習内容の変更は簡単な内容からごく、少量ずつ。 ⑤色分け予定表の作成や修正に透明シートなどを使用すること。	2007/1/9
2007/1/6	①途中で変更が生じる1週間の予定表の色分けの仕方と示し方		
2007/1/10	①こういう感じで良いのか確認したい。	①指導者が提案したことを、対象児が少しでも譲って取り組めたら、「それでよし」と受け入れるという今の段階と対応を継続してほしいこと ②まだ、お互いが譲り合うことが大事。それまでの努力が不意になる指導者の反応。子どもの良好な反応に対して、高い目標を突きつけやすい、指導者の反応傾向について。	2007/1/11
2007/1/18	対応の仕方について。 ①たて続けに3つ起こった、命に関わる危険な行動への対応 ②不愉快な話をしながらの対象児のおもしろそうな表情への対応。	①行動の危険度に応じた対応の仕方についての提案。 対象児が謝罪した場合の取り扱い方について。対象児の表情や言動を十分観察し、冷静に判断すること。 ②「受け止められ、認められる内容」を再提示。対象児の変化への共感。指導者の指導法の安定、対応方法的確さへの賞賛。危険な行動や大人の注意を引く不穏当なことはへの毅然とした対応の適切さの確認と賞賛。	2007/1/19
2007/1/26	①指導者の提案に対して対象児が断れる選択肢の是非。 ②会食のマナーを教える方法。 ③周囲への影響が大きい問題行動への対応。禁止事項の伝え方やしかり方。 ④みんなで使う物を汚損した行動への対応と、考えさせる実践内容の是非。	①の相談：1時間目の対応について。現段階での新しい指導は、本人に負担をかける。観察後にステップダウンを検討することを提案。条件提示時に選択肢を設けるなど対象児の意向を尊重する例をあげた説明。 ②の相談：行動改善や適応行動形成を急がないこと。対象児の不安定な心情を理解した対応を例示。 ③の相談：指導者の言動の解釈。非常に危険な行為には、校長の出番と例示。校長の対応方法。本人から行動修正や制御に関する思いや方法を引き出す形で、した行動と向き合わせる ④の相談：金銭によって弁償させる場合の心配要素(保護者の考え等)について。よい結果への焦りへの注意。現段階の改善状況は上々であるという指導者への評価。	2007/1/26
2007/1/31	相談事項なし	子どもと共に「やり直し」に取り組むことは子どもの気持ちの落ちつきにつながる。そのときの話しかけ方等、基本的対応方法。毅然とした指導、指導者の態度への共感と評価。 周囲の教員等の協力的体制へのお礼による評価。	2007/1/31
2007/2/4	相談事項なし	指導者が一人しかその場にいないときの指導方法。 子どもからの「やってみる」という言動を引き出す対応の仕方(経験的な話)。 指導者の適切な指導への評価。	2007/2/5
2007/2/8	①みんなで使う物をいたずらしたときの対応。 ②対象児からの依頼の受け止めと指導(交換条件の出し方)	指導者と対象児の信頼関係の評価。 ①的的確な確認。ペナルティーの与え方の基本と今回のペナルティーを与えた後の適切な処理への評価。周囲の子ども達の学びと指導者の指導姿勢の影響。 ②子どもが話しかけてきた時の対応の仕方。責任の担わせ方、ステップの組み方(ステップダウンの勧め)の基本の確認。対象児の行動を十分観察することの勧め。対象児の心理的負担軽減の手だて。②の指導対応の的確な点と不十分な点。不十分な指導面の影響の少なさについて。次回へのアイデア活用の勧め。	2007/2/13
2007/2/14	級友に対する危険な行為についての指導方法(危険性の伝え方・後始末のとらせ方・友達との接し方)。	指導の効果はすぐに出にくい内容である(見通し)こと。基本的には、時間を要すること(見通し)、危険な行為が生じやすい教科の事前指導、行動制御に関する注意喚起のさせ方等、の方法。気分が落ちついているときに適切な行動を考えさせシートにする。外に出るときにシートを見せ、確認させてから出すなど、適切な内容を引き出す方法と引き出せなかった場合の方法。不真面目な子どもの行動には反応をかえさない基本的対応の確認。	2007/2/15
2007/2/18	①対象児と指導者の親密性を踏まえた今後の心配 ②T/Tの先生の指導方法の是非。指導者間の方針の違いとその調整。	①指導者と対象児の心理的距離を容認することについて。対象児自身が指導者から離れるときの予想される行動について(予測)。管理職の役割の重要性について。 ②ご褒美やペナルティーの与え方の基本について考え方と方法の確認。主たる指導者のイニシアティブの取り方について	2007/2/21
277/3/19	校長からの相談。 指導者の転任に関する対象児への配慮方法(告げる時期と方法)。	指導のこつ：他者から頼りにされる場の設定。 指導者の職業的処遇を対象児に伝える方法……できるだけショックを少なくする。対象児と指導者との安定した関係への評価。これまでの指導対応がその関係を作ったという分析。指導継続の必要性について。	2007/3/26

1月31日のEメールに「助言と指摘によって肩の荷が少し下りて楽になった」とあり、それ以降の文面からは対象児の努力する姿や周囲の子ども達の成長の様子を「有り難い」ということばで何度もつづられ、助言の内容が功を奏したことや、助言に応じた指導に関する成功感も語られている。特に2月に入ってから、対象児の言動の変化と共に余裕を持って指導にあたることができる喜びを表す文面が増え、問題行動への対処も迷うことなく「やってみた」と記し、行動上の問題を「大目に見ることができる」と述べるなど、指導への余裕と受け取れる表現が中心となっている。

ウ) コンサルタントの助言内容 (表4)

コンサルティの指導方法についての相談に対しては、条件提示など対象児に働きかけることばは具体的に示し、なぜ、そのことばや指導方法が適切かという理由も必ず付け加えた。全般的に、肯定的な表現、とらえ方で助言することを基本にした。コンサルティの対応がきっかけとなって対象児の激しい言動が引き出されている場合には、「コンサルティの対象児への指導ステップが高く、対象児が受け止める許容量がまだ小さいため、ステップを下げてはどうか」と提案している。また、ほとんどの返信において、コンサルティの文面から適切な対応や指導内容を示す箇所を取り上げ、指導方法の的確さや指導の方向性にずれがないことを伝え、コンサルティの努力を讃え、指導の継続を依頼している。指導方法が適切と思えない場合には、自身の経験から指導が円滑にいった事例を指導方法と共に例示し、方法の修正を提案した。また、対象児の行動上の問題には、対象児の行動を客観的に解釈し、指導を進めていくなかで対象児の行動がどのように変化するか、指導のポイントがずれたときに予想される行動など、指導の先を見通しながら、取るべき方法について説明している。特に、何故その対応が必要であるかという理由には多くのことばを割いている。

エ) 学校内の対象児理解、および特別支援教育に対する理解の変化

事例検討会のために遠方から来学し、2回ともに3時間にわたって対象児の指導について検討した。コンサルティは帰校後、会の内容を記録に起こし、同行者にその内容の確認を行っている。さらに、「指導方法が助言の内容に沿ったものであるかどうかを確認するため(コンサルティの文面)」Eメールが開始されてからは事例検討会の同行者に授業を参観してもらいながら対応方法や次の段階などを話し合っ指導を進めた。コンサルティは全発信のうち6回に「校内で共に支援に当たることができる教員がいることは有り難い」と書いている。

また、返信があるたびに、コンサルティの送信Eメールと共に印刷して支援協力者に回覧していると報告している。1月29日付Eメールでは管理職から「(このEメール内容は学校の)財産になる」「このように指導すればよいのか」と回覧やコンサルテーションと指導について支持を受けたことと共に「学校中の教員が対象児に会ったときにことばをかけてくれるようになった」と報告している。

IV 考察

1 Eメールによるコンサルテーションの利点と課題

コンサルティはEメールを自身の家庭から夜遅く発信している。これについて、コンサルティの事後の感想(表5)にあるようにEメールの活用は、コンサルティとコンサルタントの時間調整の必要がなく、自分の都合によってEメールを作成し発信できる。そのため、頻繁にやりとりすることが可能であり、コンサルティが「困った」時点で相談することができ、対象児に早く対応することができた。コンサルティは相談に対する助言を「迷ったとき、今」ほしい。速やかな返信がEメールによるコンサルテーションを成功させる条件の一つであろう。

悩んだ時点で、感情が整理されないままの相談はコンサルテーションに支障を来す。しかし、気分が落ち着いた時点で文章作成は、事態の把握に客観性を増幅させることが、コンサルティのEメールがほとんど冷静につづられていることからわかる。コンサルテーションにおいて会話と文章間の効果を比較したわけではなく、コンサルテーションの成果への影響は明確ではないが、伝える内容が吟味されやすいのは一般的に文章の方と言える。

Eメールでは実態や指導方法の細かな点について十分伝えきることが難しい場合があり、共通の理解のもとに対象児の支援を進めるには、Eメール交換のみでは順調に進まないと思われる。今回、そこを補うために2回的事例検討会は役に立ったと言える。コンサルティはEメールによって助言を得ながら、何度も事例検討会の記

表5 Eメールによるコンサルテーションに対するコンサルティの感想

1	訪問（大学での事例検討・レクチャー）時には、疑問点などを納得のいくまで聞くことができた。実際に運用してみると、対象児の反応が期待したようではなく、判断に迷うことがあった。現場でとっさに自分が言動が適切なものだったかどうか、自信がなかった。自己流になるのを避けるため、大学に一つ一つ確認のメールをした。配慮事項などを含めて適切に教えてもらえ、確信をもって接することができた。
2	電話の場合時間が制約されるが、メールは、一日の仕事を終えてから、落ち着いてパソコンに向かうことができた。
3	大学からのメール内容を校内で共通理解をするために、そのまま印刷して関係する教員に次の朝、配ったところ、読むだけで対象児の現状も分かるし、担当が何故、困っているかも分かる。同じ方針で、接するために大変良かった。
4	印刷物が、校長への報告にもなり、安心して見守ってもらえたと思う。自分が、対象児が落ち着くまで隣の教室で両手を握りながらも目を合わさずいる様子を、校長も陰から時々見て、「やっているな」という感じで楽しんでたとのこと。
5	対象児は、自分が予測していなかったことを次々とした。そのときの対処の方法がわからず、大学のメールでアイデアをもらえた。1, 2日遅れても一つ一つ対象児に自分のしたことの決着をつけさせることができた。蹴られたとき、物を壊したときなど懐かしく思い出される。
6	助言の中に予言のように、先にいろんなアイデアがもらえた。その一つに「迷惑をかけたなら、責任のとらせ方としてみんなのためになることをさせたらいい」と教えてもらっていたので、自分の心の準備ができており、運動場の石拾いを一緒にしたことを思い出す。
7	対象児の行動がはちゃめちゃんに見え、落ち込んでいたときに、メールによってずいぶん励まされた。「一つのことのできるようになるまで3ヶ月かかるよ」「本来の対象児に戻るためには、6年かかるつもりで。」など。前に向かって進めているのだろうかと思悩んだときも、大学との連携があると思うだけでも、自身が学校に登校する元気の素になったと思う。

録をEメールと同時に読み返している。今回2回の実例検討会（表1）は、指導方法の理論的背景やいくつかの実例を含めた実態把握の仕方の基礎を研修する場、また、対象児の実態についての共通理解を図る場となり、Eメールによるコンサルテーションを支えたと考えられる。8月の事例検討会以後、対象児の言動に望ましい変化はなく、12月の事例検討会後、Eメール交換を始めてからの対象児の行動の変化は顕著である。コンサルテーションの内容が指導に影響したかどうか明確ではないが、事例検討会と随時、相談や確認のためのEメールによるコンサルテーションを組み合わせたことが、功を奏した事例と言えよう。浜谷（2006）は、大学教員が教育委員会から派遣された巡回相談員として、学校コンサルテーションを行う場合、学校は意見を受動的に聞く姿勢が強くなりやすく、相談員と教員が共同的な関係で問題解決に迫ることの難しさを述べている。そして、1回のカンファレンスでコンサルテーションが進められる巡回相談という支援モデルでは、共同的な関係を築くために必要かもしれない両者が関わる物理的時間の保障が困難であると、実務的制約を挙げている。事例検討会と指導実践をつなぐ、随時のコンサルテーションが必要であり、Eメールは活用できるツールと言えよう。

相手の反応を見ながら説明を加えるなど同時に双方向のやりとりができないにもかかわらず、Eメールによるコンサルテーションについて今回、一応の成果が得られた条件については推測の域を出ない。

2 事例検討会とVTRによる情報の共有化

1回目の事例検討会の後、9月から12月まで、対象児の学習への参加態度や、課題への取り組み態度に顕著な変化がなく、不安定な日常が続いたということで、2回目の事例検討会を設けた。浜谷（2006）は、巡回相談という形でコンサルテーションし、アセスメントの重要性を成果の条件に挙げている。今回の1回目の教員からの聞き取りによる実態把握を中心とした事例検討会は、指導実践に反映されることがなく、一般化された対応方法の伝達にとどまり、対象児の実態の共有や、客観的アセスメントと学級担任のニーズの把握が、コンサルタントに不足していたと言える。2回目の事例検討会では、VTRによって学級での対象児の姿が、コンサルティとコンサルタントで共有化され、コンサルティの得たい情報が明確化した。と同時に、コンサルティのコンサルタントに理解されたい事柄が、コンサルティのニーズとしてコンサルタントによりの確に伝わったことが、その後のコンサルティの積極性につながり、Eメールによるコンサルテーションを円滑なものにしたのではないかと推測する。学校からの相談で「学校に来て、子どもの姿を目の当たりにしてほしい」とよく言われる。今回のコンサルティのEメール開始や指導の積極性には、対象児を指導できる期間が残り少なくなり、行動の改善が急がれたことも影響していると思われるが、対象児の行動上の問題を視覚的に共有できたことで、コンサルティの安心感を導き出し、コンサルタントとの距離を縮めた結果とも思われる。

通常、対象児に直接関与している者は、その実態を述べるときに事実だけを述べることは難しく、様々な解釈

が混ざっていることが多い。それゆえ、聞き取りだけでは指導につながるアセスメントや実態把握は不十分、不的確なものになりやすい。コンサルタントが学校の様子を見に行けない場合には、VTRは役に立つ。このとき、アセスメントには専門機関による知能検査の結果も重要である。

3 Eメール内容の変化とコンサルテーションの影響

(1) 対象児の反応の変化に関わるコンサルティの指導実践とコンサルテーション

今回の対象児への指導に関するコンサルテーションの基本理念は、対象児が自ら学ぶ場を選択し、個別指導の場を「安心を得る場」にしながらも所属学級での教育活動に自ら参加していくという、対象児の集団への帰属意識を支持することであった。1週間の始まりにコンサルティと対象児が時間割表を間に、学級内の通常の授業に参加する時間と個別指導室で学習する時間と内容を決め、それにしたがって毎日を過ごすという計画を立てた。結果として、対象児は2ヶ月ほどの間に自分から「個別指導室で受けたい」「この授業はみんなと一緒に受ける」と自身の状態によって授業の場を選択し、個別指導室での課題も与えられたものに「楽しそうに（コンサルティの言葉）」取り組み、その報告を学級に戻ったときに対象児自らコンサルティにできるまでになった。また、級友とも交渉しながら課題や遊びに入っていくなど、適切な関わり方が増え、概ね、コンサルティが安心と満足のいく程度までに指導は成功したと言える。コンサルティはEメールに「周囲の子どもに助けられた、ありがたい」と何度も書いている。前半、対象児は学級担任の支持や提案には応じないときも、周囲の子どもの働きかけには応じている。対象児の行動の変化は学級担任の直接的指導とともに、学級の中の子ども同士の関わりが重要なポイントであり、コンサルティが述べているように対象児も周囲の子どもも、対象児への指導によって学んでいる。その学びが、対象児を支え、学級担任を支えている。

ブロックごとに経過を見ていくと、ブロックⅠの数日間で、対象児自らしたいことをコンサルティ(学級担任)に交渉しに来るようになっていく。このときの助言は、学級担任の態度の一貫性と、課題の難度を下げるよう見直すことだった。対象児が少しでも適切に交渉や要求ができたなら、その内容をかなえる方向で受け止めるようにということは、事例検討会で詳しく説明してあった。平澤ら(2006)が言うように、対象児の行動の改善という指導の成果は学級担任の指導への意欲につながる。この学級担任にとっても、対象児の望ましい反応が指導とその方向性的確さの確認になっていったと推測する。学級担任も子どもと同じように成功体験が必要である。コンサルテーションには意識的に指導の確実性や適切性、学級担任の努力の成果が対象児の行動の変化になって現れていることを入れた。コンサルティに対する肯定的な確認は円滑なコンサルテーションに必須である。

ブロックⅠ、Ⅱ、Ⅲの途中までは、対象児の適切な行動と不適切な行動に学級担任が一喜一憂している。この時期、コンサルタントに学級担任の反応に関して2つの大きな山場がある。一つ目が、ブロックⅡで対象児が笑顔で危険な行為したり、不穏当なことを言ったりしたことにコンサルティが危険を感じている時である。学校では、このような言動に過剰反応とも言える嫌悪感を持つことが多い。返信は、対象児の「学級担任の反応を試す行動」「驚かせて注意を向けたい行動」「認めてほしい行動」ではないかという解釈の視点を与え、学級担任の指導的対応が適切であると認めている。事例検討会で示したとおり、学級担任とT/T教員は毅然とした対応が取れている。助言に対する返信にコンサルティは、「行動の基本的解釈に戻ること。自尊感情を積み重ねさせていきたい」と応えている。その後、Eメールは1週間空き、相談したい事態が起らなかったと思われる。

二つ目の山場は、コンサルティからの第8回目の発信である。対象児の最も激しい反応にあったコンサルティは、対象児と距離を置きたくなっている。コンサルティの提案を対象児は受け止め始め、指導の順調さを感じ始めていたときに対象児から直接的な攻撃を受けたために、そのショックは大きかったと推測される。このとき、コンサルティは別室で対応したが、対象児は興奮を強めるばかりで、次の授業の時間が来たために学級担任はその対応をT/Tの教員に託した。この日、この後ことごとく対象児はコンサルティに反抗している。対象児とコンサルティの間で起こった問題が解決しないまま、一日が流れていったためと考えられる。このような場合、校内で学級を支援する体制を組むことが肝要であり、いつでも授業担当を代わられる体制整備が求められる。この学校は、T/T教員をうまく配置するなど、対象となる子どものいる学級担任一人に任せない体制が整備されている。しかし、問題が起こったときの役割の取り方などは、今後の問題として残されており、助言内容に対象児の行動への対応の仕方だけでなく、校内体制面の助言をすべきであった。

10回目のEメールから対象児の行動に対して困惑が見られなくなっている。例えば、対象児の不適切な行動に対して、箇条書きでいけないこと、すべきことを対象児に示している。長い話で説論をしていない。平澤(2007)は、「教師が説明をしているとき」に気になる・困った行動がよく生起すると述べている。この対象児も箇条書

きを見せられた後、すぐに級友に対して謝れており、不適切な行動は起こっていない。会話ができる子どもに対しては、「話せばわかる」と話して言い聞かせようとする。大抵これが次の不適切な行動の引き金になり、混乱が拡大する。不適切な行動への対応コンサルテーション内容にこの知見は欠かせない内容である。

ブロックⅢとⅣのほぼ1ヶ月の間隔は、対象児の行動に学級担任が悩まず指導できている期間と推測できる。2月に入ってからの対象児の言動の変化は明らかで、例え行動上は問題であっても攻撃的ではなく、むしろ勘違いで生じていたりする。コンサルティもそのことを理解しており、よくなかった点だけ、対象児を責めずに話し、対象児もペナルティを与えられても従順に従っている。この頃から、対象児はコンサルティを頼りにする傾向が強まっており、「先生と一緒に学校のお仕事をする」ペナルティーは、コンサルティを独占できる機会となり、コンサルティが意図したペナルティーの効果はなかったと思われる。このときの助言として、「このような行動が今後繰り返されるなら、先生が考えるペナルティは、かえってご褒美になっている可能性がある」と述べ、指導方法の部分修正を提案している。このように、指導に修正を求める場合でも、「次」を考慮した示し方をし、先の見通しを示すように心がけた。コンサルテーションでは「間違い」と指摘するのではなく、望ましい方向や方法を示すことが重要なことであろう。指導を実践するのは、コンサルティである。浜谷(2006)もコンサルテーション上重要なポイントとして、コンサルティとコンサルタントが共同的に関わることを挙げている。コンサルティとコンサルタントは「教えられる・教える」関係ではなく、ともに対象児を中心に指導を組み立てていく関係が大切で、特にコンサルタントがこのことを十分理解した上でコンサルテーションにあたるのが肝要である。これは、特別支援学校のセンター機能として、教員が特別支援教育の専門家として地域の学校支援に出向く場合や、学校内の特別支援教育コーディネーターが通常学級の相談に応じる場合にも通じることである。

学校が一事例のコンサルテーションによって力をつけ、次の特別な支援ニーズのある子どもにも応じられるよう、広がりがあるこそ、発達障害児たちの多くの「困り感(佐藤, 2005)」と学校現場の悩みの膨大な数に対応でき得る。コンサルテーションでもっとも危惧されるのは、コンサルティとコンサルタントとの依存的関係である。コンサルテーションは、常にコンサルテーション終了後も適切な対応が継続することを目的の一つとして、コンサルテーション開始時から計画されていることが望ましく、依存を避けられる条件を明らかにすることも今後、必要であろう。

(2) コンサルティの心情の変化とコンサルテーション

Eメール開始当初、対象児のポジティブな行動面に注意を注ごうとしながらも、目標の設定の仕方や目標の変更の仕方まで、細かい点について訊いてきており、この時点では自信の持てない状態が続いている。「困ったらすぐにEメールをしてしまう」との記述からも、やや指導への焦りも感じられた。

8回目のEメールの最も強い指導への困惑を引き起こした問題が解決した後は、指導への確信と余裕へと変化する。この変化には、よくないことをしてしまったことを対象児から保護者に初めて話すことができ、学級担任の指導方針に保護者が協力し、しかも、その後、対象児の行動が不安定な状態にはならなかったことが大きく影響していると思われる。このときの対応はコンサルティ自身の考えで実行し成功している。コンサルタントのEメールに応じたのではないことも自信につながったのではないかと考える。この成功感には、対象児がコンサルティを頼りにし出したという対象児との関係の変化から得たものも大きいのではないかと推測する。対象児の言動の変化は、コンサルティが対象児の理解しやすいように変化の少ない内容を一貫した態度で指導し続けたことによって、コンサルティが対象児にとって「困ったときに助けてくれる人」になり得たためと考えられる。教員は子どもからの親和的な関わりによって、心の安定を得る。そして、保護者との信頼関係や周囲の仲間から承認に支えられて、困難な状況を乗り越える意欲が生まれる(平澤ら, 2006)。指導へのコンサルテーションの目的は、コンサルティが自信を持って子どもへの指導ができるようになることと、客観的な視点を持って冷静で適切な対応ができるようになることである。これには、コンサルティが指導の成功感を味わうことが重要であり、コンサルテーションの成果はその成功体験ということであろう。

(3) コンサルタントの助言とコンサルテーションの在り方

コンサルタントが助言をする上での留意点であるが、今回、①具体的な例示を持って助言する、②指示ではなく、提案や依頼の形式をとる、③コンサルティの言動、指導方法、努力、ものの見方にいたるまで、肯定的なことばで認める、④いくつかの予想される対象児の言動を見通し、一つ一つに、起こった場合の対応の仕方を伝えておく。適切な対応であった場合の対象児の予想される言動も伝えておく。すなわち、先の見通しを与える、で

あった。この留意点の実行は、コンサルティの文面にあるように「丁寧な返信によって見通しが持てて、安心して指導に当たれた」効果があったと言える。

(4) 学校内の対象児理解、および特別支援教育に対する理解の変化

A 小学校は小規模校で、特別な教育的ニーズのある児童10%程度の在籍率という、学校全体で特別支援教育を進めていかざるを得ない条件下で、T/Tの配置を工夫し、学級サポートの教員を手配している。また、2度の事例検討会に教員を大学まで出向させている。コンサルティは学校の協力体制に何度も感謝をしている。人員の配置以上に、管理職の日々のリーダーシップにコンサルティは支えられていたと思われる。

また、コンサルティはEメールの回覧によって、支援協力教員に「自分がどのような方針で、何をしようとしているかを知ってもらえ、指導方法の共有ができたことがよかった」と感想で述べている。Eメールの回覧は、積極的にコンサルティが説明して回る以上に、協力体制づくりを促進したと言えるのではないだろうか。浜谷(2005)が「職員の協力関係を形成して保育の意欲が出た」という内容の因子をコンサルティがコンサルテーションを評価する点にあげている。今回のコンサルテーションにおいても、Eメールの回覧による共通理解や協力関係の安定が、コンサルティの指導意欲にもつながっている。コンサルティは特別支援教育コーディネーターでもある。対象児童の学級担任だけが孤軍奮闘しているのではなく、学校中の教員が対象児に声をかけるなど、学校全体に支援の雰囲気を広げたことは、特別支援教育を推進する役割としても、この事例をとおして成功している。

V まとめ

今回のEメールによるコンサルテーションの一事例から、コンサルティとコンサルタンの双方にとって、時間に縛られずにやりとりができる点、悩んだ時点で相談でき、タイムリーに問題に対応できる点、文章で残るためにコンサルティを支援する周囲の者との共通理解を得やすい点、何度でも確認できる点、双方の物理的距離の問題への考慮を要しない点などがEメール活用の利点として挙げられる。大学の数が少ない地方において、大学の支援範囲が広い場合には、Eメールはコンサルテーションにとって有効な一つの手段と言えよう。

しかし、今回の事例における対象児の行動の変化や指導の成果に関しては、コンサルティの高い資質やEメールを始めた時期、等々、様々な要素が影響してのものと考えられ、一概にコンサルテーションの効果と言及することは難しく、コンサルテーションの内容と指導の変化との関係、指導方法と対象児の行動の変容の関係を研究デザインを整え分析・検討する必要がある。

今後、コンサルテーションにウェブカメラやIP電話の活用もEメールに加え、その有効性の検討は今後の地域支援の課題である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、貴重な実践の機会を与え、コンサルテーションにもご理解とご協力をいただきましたA小学校の校長先生はじめ教職員、対象児、保護者の皆様に厚くお礼申し上げます。何より、コンサルティとなって私どものつたない文面から指導方法等、的確にくみ取り実践していただき、また、本稿の作成にあたり、保存されたEメール内容、および、事例検討会の記録、感想をご提供していただきました学級担任のY先生には、感謝のことばもございません。末筆ながら謝意を表します。

引用・参考文献

- 文部科学省 2003 特別支援教育のあり方に関する調査権研究協力者会議「今後の特別支援教育のあり方について(最終報告)」
- 中央教育審議会 2005 「特別支援教育を推進するための制度のあり方について(答申)」
- 興津富成・関戸英紀 2007 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44(5), 315-325.

- 梶 正義・藤田継道 2006 通常学級に在籍するLD・ADHD等が疑われる児童への教育的支援—通常学級担任へのコンサルテーションによる授業逸脱行動の改善—. 特殊教育学会, 44(4), 243-252.
- 浜谷直人 2006 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル. 教育心理学研究, 54, 395-407.
- 浜谷直人 2005 巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか; 発達臨床コンサルテーションの支援モデル. 発達心理学研究, 16(3), 300-310.
- 齋藤英明・小川 巖 2006 特別支援教育のための学校コンサルテーションに関する初発的研究. 島根大学教育学部付属教育支援センター紀要, 第5号, 55-67.
- 平澤紀子・神野幸雄・池谷尚剛 2006 小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児への成果活用型・支援環境構築に関する検討. 岐阜大学教育学部研究報告, 人文科学, 54(2), 147-157.
- 平澤紀子・神野幸雄 2007 通常学級に在籍する軽度発達障害児の気になる・困った行動の生起場面に関する調査研究(2). 特殊教育学会第45回大会論文集, P846.
- 古田島恵津子・長澤正樹・松岡勝彦 2006 新たな行動コンサルテーションモデル:COMPASによる問題行動の支援. LD研究, 15(2), 171-182.
- 河村茂雄 2006 特別支援教育を充実させる学級経営の5つのポイント:Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営, 図書文化, 第5章第1節, 160-165.
- 佐藤 暁 2005 小学校における発達障害のある子の指導～「安心感」を大切にしたい教育支援～; 特別支援教育No19, 文部科学省, 45-50.

〔注〕文部科学省は、発達障害者支援法に則って、今年3月には知的な発達に遅れのない、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー障害等を教育サイドでは「発達障害という」と通達を出した。

Consultation for a Teacher of Ordinary Classroom by E-mails : A Case Study

INOUE Tomoko

This is a case study that a university teacher performed consultation for the teacher of ordinary classroom, where there was a child with special educational needs in, by E-mails.

The classroom teacher tried to teach the appropriate behaviors to him. After about 3 months, the classroom teacher became to be able to teach him with confidence. Therefore, the child got possible to adopt a appropriate attitude of leaning and interaction with his classmates or teacher by oneself.

Through this case, the effectiveness of the consultation to the ordinary classroom teacher by the E-mail was examined.