

特別支援教育における協働研究の展開過程：
協働探究者としての関係性の構築に向けた取り組み

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 笹原, 未来, 松田, 啓子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5617

特別支援教育における協働研究の展開過程

－協働探究者としての関係性の構築に向けた取り組み－

笹原 未来¹

松田 啓子²

I. 問題と目的

平成19年4月、世界的な障害観の変化や、障害の多様化、重度・重複化を背景とし、特殊教育から特別支援教育への転換がはかられた。現在では、特別支援学校に在籍する児童生徒のうち、半数近くが重複障害学級に在籍しており、特別支援学校においては障害の重度・重複化への対応が求められている。一方で、LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒も特別支援教育の対象となり、そうした児童生徒を含めた授業づくり、学級づくりが通常学級における大きな課題の一つとなっている。そのため、特別支援学校には地域の小・中学校に在籍する児童生徒への対応についての支援者としての役割も求められることとなった。このように、特別支援教育においては通常学級に在籍する児童生徒への支援を含め、より多様なニーズに対応することが求められることとなり、そのための専門性の向上が急務となっている。

そうした特別支援教育における専門性向上のための研修のあり方として、近年、学校を研修の場としたコンサルテーションの取り組みが注目されている。学校コンサルテーションとは「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」（国立特別支援教育総合研究所，2007）であるとされる。また、浜谷（2002）は、保育を支援する発達臨床コンサルテーションについて「発達臨床の専門家と保育の専門家の対等で自由な協同的な問題解決」と表記している。そして、コンサルテーションによる保育への支援として、「保育実践への支援」「保育者間の組織化への支援」「保育者と保護者の協力への支援」「保育者と専門機関との連携への支援」「行政への要求の支援」「保育者の力量形成への支援」「保育者の心理的安定への支援」の7つを挙げている。このように、学校や保育の場を対象としたコンサルテーションは、現場が抱える種々の問題を協働で解決することをめざした協働的活動であるといえる。菅井（2004）は、学校現場が直面する課題に対し、問題解決協力者として実践研究に参画するような方向性をもった協働研究が必要であることから、特別支援教育における専門性の向上に向けた取り組みとして、学校コンサルテーションの有効性を指摘している。

学校コンサルテーションは、学校におけるカウンセリングの代表的な活動として、広く学校現場において実践されてきたが、近年においては、特別支援教育における児童生徒、あるいは教員支援として、その手法が注目されるようになった。それに伴い、通常学級や特別支援学級に在籍する児童生徒への支援としての学校コンサルテーションの取り組み（芦澤・浜谷，2004；松岡，2007；高橋・徳永，2002；竹内，2008；斎藤・小川，2006；植木田，2009）や、特別支援学校や特別支援学級に在籍する重度・重複障害児へ支援としての学校コンサルテーションの取り組み（菅井・大江・阿部，2004）、保育支援としてのコンサルテーションの取り組み（藤崎・木原，2005；田宮・大塚，2005；東京発達相談会・浜谷，2002）等、様々な分野における取り組みが広く報告されるようになった。

学校コンサルテーションは一般的に、児童生徒の行動の改善によって、コンサルティが抱える課題が解決される

¹ 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻

² 福井大学教育地域科学部附属特別支援学校

ことにより終了に至る場合が多い（例えば、松岡，2007 等）。しかし、学校コンサルテーションの目的として、実践への支援のみならず、実践者としての教員の力量形成への支援や教員間の組織化への支援が含まれるとするならば、危機的な状況への支援のみならず、より長期的に実践の展開を支援するような協働研究としての取り組みが重要になるものと考えられる。本報告は、そうした問題意識を背景とし、特別支援学校教員との協働による自閉症児への支援の経過を取り上げ、学校と大学との協働研究のあり方に視点をおきながら、対象児への支援をめぐる協働探究の展開過程についての検討を試みる。

II. 方法

1. 対象児

特別支援学校中学部に在籍する女兒（以下、「A」と記す）。

学校では、音声言語を中心としたコミュニケーションが行なわれているが、周囲の状況や一部の単語を手がかりとして行動している場合が多い。何を言われているのかが分からない場合には、オウム返しになる様子がみられる。また、耳慣れない単語や長い単語の場合には、非常にゆっくりと口を動かし、言いにくそうにしている様子がみられる。「オワリマシタ」「キガエ」「トイレ イッテキマス」等の音声言語発信がみられるものの、予定の確認や報告以外の事柄について他者に発信する様子はほとんどみられない。文字の読み書きはある程度可能であり、予定表を見て次の活動を確認し行動を切り換えることができる。ただし、なじみのない単語や長い単語については、一文字一文字ゆっくりと読み上げる様子がみられる。

自分の要求が通らない、あるいは自分が思っていたことと違うことを求められる等、イライラした際にはアニメのセリフや歌の歌詞を大声で言う様子がみられ、感情が高ぶるにつれて叫び声を上げることがある。

休み時間は、教室や廊下、体育館の中を歩きまわったり、跳びはねたりしながら、一人で過ごしていることが多く、自ら他者に接近し、やりとりをしようとする様子はほとんど見られない。

A は中学部に入学後、思春期を迎えたことによる身体的変化の影響もあり、大声を上げる、パニック状態になる等、しばしば情緒的に不安定な状態を示すようになった。担任である松田教諭（以下、「M」と記す）は、教員歴 27 年目、特別支援教育 15 年目で、A が中学部入学以降担任をしている。

2. エピソードの背景と資料の性質

M は校内で地域支援を担当しており、筆者（以下、「S」と記す）は現在の職場に着任したのを機に、大学と学校とのネットワークづくりの一環として学校への訪問を M より依頼された。そこで、S は 2010 年 1 月より学校への訪問を開始した。その後、2 回目の訪問に際し、M から A への支援についての協力を求められ、以後、M の学級を月に 1 回程度訪問するようになった。2010 年 5 月以降は相談支援員 A への対応に関する相談支援員として学級を訪問することとなった。

S は、A が登校してから下校するまで学校に滞在し、A や A と M との係わり合いの様子を観察した。状況によっては、A と直接的な係わりをもつこともあった。放課後には M と話し合う時間をもち、A の様子やその日の係わり合いについて話し合った。会議等でそうした時間がとれなかった場合には E メールによるやりとりを行なった。また、学校行事等の関係で訪問の間隔があいた場合にも、E メールでやりとりを行ない、経過を確認した。

本報告では、学校を訪問した際の S の記述記録、M から聞いたエピソードや話し合いの記録、メールでのやりとり、M がまとめた事例報告を資料として検討を行なう。

III. 協働研究の展開過程

1. 協働探究を支える足場の出現

先にも述べたように、S は大学と学校とのネットワークづくりの一環として学校への訪問を依頼された。こうし

た背景の中、Sは学校見学という形で学校を訪問し、Mが担当する学級の様子を1日参観することとなった。そのため、この時は、特定の子どもの様子ではなく、中学部の授業の様子を観察し、時に子どもと係わりながら、1日を過ごした。

放課後、その日の感想や学校の様子、Sの研究分野や互いの関心事について話し合う中で、自閉症の子どもに対する支援としての環境の構造化の問題をどのように捉えているかといった問いがMから発せられた。Sは自身の経験を踏まえ、分かりやすい物的環境を整えることの重要性については異論がないが、物との関わりと同時に、人との係わりを深め、拡げていくことも重要であると考えていることをMに伝えた。Sのこうした問題意識は、Mの問題意識と共通するところがあったようで、Sの話はMに非常に共感的に受け止められた。そして、Sは次回の訪問を打診され、Mとの協働研究が動き始めることとなった。

2. 課題の緩やかな共有

2回目の訪問に際し、MからはAを中心的に見てほしいとの依頼がなされ、以降、Aへの支援のあり方について、Mと協働で検討していくこととなった。

MはAとのコミュニケーションにむずかしさを感じているようだった。Sが学校を訪問すると、MからはAの近況やAの行動の切り換えの難しさ、音声言語理解の問題、個別学習の進め方等、その時々課題が語られた。特に話題にあがったのはAの音声言語理解の問題であり、例えば、休み時間を教室と体育館のどちらで過ごすかを尋ねても、Aは「ドッチ？」と答えて選択することができないといったエピソードが語られ、「ドッチ？」という選択的な問いに対してAが答えることができるようになるための方法等について意見を求められた。

Aへの働きかけは主に音声言語を中心としてなされていたが、SにはAが見かけほどには音声言語を理解できておらず、周囲の状況や単語の一部を手がかりとして行動しているように見受けられた。そのため、「ドッチ？」という質問のように、実物やそれを象徴的に示すような具体的な手掛かりのない状況では困惑してしまうのだと考えられた。しかしながら、周囲の状況や単語の一部を手がかりとした行動が、結果的に声がけの内容と合致するものである場合も多いことから、音声言語を理解していると誤解されがちであるように思われた。

このように、Aの実態の捉え方については、MとSとの間で異なっている場合も少なくなかった。したがって、MとSとの協働は、互いの見立てを出し合い、Aの振る舞いについてより整合性のあるストーリーを構築することで、Aの実態を捉え直し、課題の共有化をはかることからのスタートとなった。

Aの音声言語理解については、実際には単語の一部や具体的な状況が大きな手がかりとなっていると思われること、そのため具体的な手がかりのない状況では困惑してしまうことをMに伝えた。すると、Mからはそれを裏付けるようなエピソードが語られた。ここで語られたのは、ドアの開け閉めにまつわるエピソードで、ドアを開けることも閉めることもできるような状況においては、「アケテ」あるいは「シメテ」という声がけに対応した行動をとることが難しいというAの様子が語られた。こうして、Aにとって音声言語は分かりにくい不確かなものであること、視覚的に確認できる素材の方がAにとってわかりやすいものであること等、Aの実態についての確認作業が行なわれた。そして、Aにとって分かりやすい状況を作ること、その中でAの音声言語理解を広げていくことが今後の課題として浮かび上がることとなった。先に述べたような選択課題については、実物や文字を手がかりとした課題へと展開するに至ったが、その後、Aの実態により即した課題へと内容が変化していった。

Sは必要に応じて教材作成の支援や係わりの演示を行ないながら、AとMとの係わり合いの様子を観察し、放課後にはMとの振り返りを続けた。また、記録を作成してMに送り、それをもとにやりとりを行なうこともあった。Aの姿を中心とした振り返りを進める中で、Mからは「もっと彼女に寄り添いたい」「安心して自分の思いを伝えてくれる存在、思いを共有できる存在になりたい」ということが語られるようになり、Aの思いを押し量りながらの対応がより丁寧にすすめていくこととなった。そして、2010年度以降、SはAへの支援に対する相談員として学校を訪問することとなり、Aへの支援のあり方をめぐるMとの協働研究が本格的にスタートすることとなった。

3. 行動の意味についての協働探究

2010年度、SはAへの支援に対する相談員として、学級を訪問することとなった。イライラする、叫び声を上げるといふように、情緒的に不安定な様子を示すようになったAに対し、MはAの情緒の安定をめざした対応を進めていた。したがって、SはAが落ち着かない様子を示す場面での対応のあり方について意見を求められることが多かった。Sは対応のあり方だけを一方的に提案することはできるだけ避け、Aの振る舞いについて、互いの見立てを出し合いながら協働で一つのエピソードを構築し、その上で対応のあり方を提案するようにした。以下では、そのような協働探究の展開を特徴づけるエピソードを取り上げる。

エピソード1：異なる視点との出会いーパニックをどう捉えるかー

Aへの支援に対する相談員として学校を訪問するようになった5月末、運動会の練習場面において、Aが叫び声を上げ、パニック状態になったというエピソードがMから語られた。Aは今までにないような大声をあげ、他学部の先生方まで駆けつけてくる騒ぎになってしまったとのことであった。

以下は、その時のAの様子についてのMの記録である。

(5.21) 中学部運動の時間に、リレーの場面で走らなかったの、私が「走れ！」とゲキを飛ばし、後ろから追いかけて行ったことがきっかけで気持ちが乱れたのではと思う。その後、運動が終了して教室に戻ろうとした時に、他の先生から、まだ片づけができていないのでグラウンドへ戻るように言われると、激情して今までにない大きな声を上げて叫び、その叫びがずっと続いた。小学部の先生方も駆けつけて静かにするように諭し、自分でも「静かに」と言っていたが、その場限りで気持ちを抑えることができず掃除の時間も乱れていた。私もそばで静かにするようにと諭していたが、距離が近いと余計に気持ちが落ち着かないようだったので、掃除の後は、視線をそらすようにしていると落ち着きを取り戻し、帰り仕度も自分でやっていた。帰り仕度の一つ一つが終わるといちいち「できました。」と言って私の気を引こうとする様子がみられた。

MはAの大声を上げて叫ぶといった行動に対し、戸惑いや困惑を感じているようであった。Mのそうした戸惑いの背景には、Aが中学部入学後、落ち着かない様子を示すことが多くなったことに対する不安や焦りも感じられた。Mはその後の対応として、Aが大声を上げた際には、一旦その場を離れて落ち着くまで待つという対応をとっているとのことであった。しかし、運動会の練習や本番を控え、そうした対応を続けることについても迷いがあることが語られ、対応に苦慮していることが窺えた。また、Mの語りからは、Aの気持ちに寄り添いたいという思いと、運動会に参加してほしいという思いとの狭間で揺れ動く気持ちが感じられた。そこで、運動会の練習場面におけるAの様子を観察した上で、今後の対応の方針について話し合うこととなった。

この日、Aは大声をあげることもなく、落ち着いて練習に参加していた。AはMの声がけに応じて勢いよく練習場面向かって駆け出し、練習に参加した。競技場面においては、周囲から「走れー！」と声援を受けていたが、大声をあげたりパニックになったりすることもなく、懸命に競技に取り組んでいた。ただし、他の子どもたちと一緒に座っている間、周囲の声援に対し、首をすくめるようにしながら耳をふさいでいる姿が印象的であった。

上記の記録にもみられるように、Mは自分が「走れ！」とゲキを飛ばしたことが、Aのパニックを引き起こしたのではないかと考えているようであった。しかし、この日、Mが「走れ！」と声をかけてもAが大声を上げることはなかった。また、日課であるランニングの場面では、「走れ！」と声をかけながら追いかけるMとのやりとりを楽しんでいるような様子もみられた。こうしたAの姿から、あの日、なぜあれほどまでにAが乱れたのか、Mはその意味を捉えかねていた。

一方、周囲の声援に対して首をすくめるようにして耳をふさいでいるAの姿からは、Aが大きな物音を苦手としていることが窺え、SにはAが大声の飛び交う苦しい状況を必死に耐え凌いでいるようにみえた。Sが首をすくめるようにして耳をふさいでいたAの姿を伝え、MからはAが大きな音を苦手としていることが報告された。こうしたことから、苦しい状況を何とか耐え凌いでいた時に、「走れ！」と大声での声援を受け、後ろから追いか

られたため、Aは情動の爆発に至ったのではないかと考えられた。その上、ようやく運動会の練習が終わったと思ったところに呼び戻されるという事態が重なっている。MとSは状況を整理し、Aにしてみれば「ようやく終わったと思ったのに！」という気持ちだったのではないかと、Aの思いについて話し合った。そして、Aが活動の見通しを持てるよう、何をするのか、どうなったら終わりなのかを丁寧に伝えることの重要性について話し合った。

また、Sは、大声をあげるといった行動は、困った行動、問題行動として捉えられがちであるが、そうしたAの行動は厳しい状況を何とか凌ごうと調整している姿として捉えられ、決して“良くない行動”ではないことをMに伝えた。その上で、大声を上げるといった粗大な調整を行なわずとも、Aが気持ちを調整することができるよう、Aの気持ちに寄り添い、Aがつかうような様子を示している場合にはその場を離れることをAに打診してみることを提案した。また、運動会会場への参加については、Aの様子をみながら打診をし、気持ちの切り替えのために少し猶予時間を持たせてはどうかとの提案をした。

その後、MからはAが落ち着いた運動会の練習に参加していたことが報告された（残念なことに本番は風邪のため欠席であったとのことだった）。また、Mは大声を上げたり泣き叫んだりするAに対し、もっと厳しい対応をしなければいけないのではないかといった迷いを抱いていたことを打ち明け、Aの行動を困った行動としてではなく、厳しい状況を何とか凌ごうと調整する姿として受け止めることで「肩の力が抜けた」と心中を語ってくれた。そして、その後は、Aが大声を上げた際にもそれを無理やり止めようとするのではなく、Aの気持ちを受け止め、Aと他の場所へ行ったり、そこで思い切り叫ぶことを促したりする等、Aへの対応も変化していった。

また、運動会後には、Aが困った時に「マツダセンセイ」とMの名前を呼ぶようになったとのエピソードがMから語られた。さらにその後、Aの気持ちに寄り添った支援を続ける中で、給食の場面において、苦手なものを前にしたAが「マツダセンセイ」と助けを求めるとともに名前を呼んでくれるようになったことが報告された（以前は、苦手なものが出ると、他の生徒の皿にいつの間にか移していたり、投げ捨てたりしたとのことであった）。

Aが「マツダセンセイ」と呼んでくれるようになったことや、苦手な食べ物を前にして助けを求めてくれるようになったことについてのMの報告からは、Aが自分を頼りにしてくれることや、そういった関係をAとの間に築くことができたことに対する喜びが窺えた。また、MはAが自分の思いを伝えてくれたことを喜ぶとともに、大声をあげたり、物を投げ捨てたりするのではなく、他者に助けをもとめることによってAが自分にとって困難な状況を乗り越えられたことを評価していた。そして、Aの思いを受け止めること、無理強いしないといった働きかけの重要性が、「マツダセンセイ」と助けを求めるといったエピソードが加わることによって強化され、今後の係わり合いがさらに方向づけられることとなった。

その後に、Mが別の生徒と関わっていると、Aがその生徒を叩くといった様子がしばしばみられるようになった。こうしたAの行動は、Mが関わっている生徒にのみ向けられ、Mに自分を見てほしいというAの思いの現れであると考えられた。また、Mが教室からいなくなると廊下に出てうろうろするというように、Mを探すかのような行動もみられるようになった。

エピソード2：安心できる学習環境への着目 ―課題学習場面における状況づくり―

Mは、Aにとって分かりやすいことばを用いてAに伝える工夫をする一方で、Aのことばの理解を広げる取り組みを、主に個別学習の時間を利用して行なっていた。Aは授業の一環で調理活動に取り組んでいたが、調理活動の中で用いられる調理道具の名前を理解できずに戸惑う様子が見られていたことから、Mは調理場面においては音声言語に合わせて写真カードを用いながら必要な道具等について説明するとともに、個別学習の時間に、写真カードと文字カードのマッチング課題によって、調理道具の名前の学習を行なっていた。

写真カードと文字カードのマッチングはAが好んで取り組む課題の一つであるとのことであったが、調理道具についての課題になって以降、Aはイライラしたり、課題を嫌がって片付けようとする等の行動を示すようになったとのことであった。以下は、Sが学校を訪問した際の、課題場面におけるAの様子である。

(6.23) 課題学習場面. 調理活動の際に使う調理道具の写真カードと、調理道具の名前が書かれた文字カード

をマッチングさせる課題場面。机には20種程度の調理道具の写真と名前のカードが並んでいる。

Aは分かるものを次々とマッチングさせていくが、**さいばし**、**フォーク**、**まないた**、**みずぎりかご**の4種に戸惑う。「分からないものは後回しにして分かるものからやっごらん」と声をかけられるが、うまく伝わらず、Aは何かカードを組み合わせて置こうとする。（中略）Aは**さいばし**の文字カードを持ったまま困惑したような表情を浮かべ、隣で様子を見ていたSの顔を見ると、助けを求めるとともに「さいばし」と言う。Sが「さいばし、だね」と答え、「はし、だよ」と箸の身ぶりをしてみせる。すると、「はし」という音声で判断したのか、Aはすぐさま【さいばし】の写真カードのところに**さいばし**の文字カードを置く、フォーク、まないたについても身ぶりを添えながら説明するが、Aにはうまく伝わらない。結局、Aは**まないた**の文字カードを【水切りかご】の写真カードと組み合わせて置く。

全てのカードをマッチングし終えたところでMと答え合わせをする。Mが写真カードを見せ「これは？」と問うと、Aは写真カードに示された調理道具の名前を答えていく。Aは答えると、すぐさまカードを机の端に寄せる。間違えていても、調理道具の名前を言った後はすぐさま机の端に寄せようとする。「ちがうよ」と訂正されると、イライラしている。結局「まないたはこっち」と正解を示されると、言われた通りにカードを組み合わせるが、その動きは荒々しく、すぐさまカードを端に寄せて片付ける。

Aは以前から写真カードと文字カードのマッチング課題に取り組んでいたこともあり、課題の手続きはすでに理解しているようであった。しかし、調理道具はそれ以前に取り組んでいた課題に比べるとなじみが薄いことから、Aにとっては難しい課題だったようで、Mも課題場面においてみられるAのイライラは、そうした課題のむずかしさに起因しているのではないかと考えているようだった。加えて、上述したような課題場面においては、困難な場面に直面しても、Aには“適当に組み合わせる”以外の手立てがなく、正解に至る道筋がAには示されていなかった。したがって、正解を導き出すことができないという危機的な状況に直面したAは、動揺や苛立ちを示すこととなったものと考えられた。そこで、SはAの苛立ちが正解を導き出すことができない状況に際して生じていると思われることをMに伝え、写真カードの裏に事物の名前を書いておき、分からない時には裏を見ることでAが既に可能な文字と文字によるマッチングで課題を解決することができるようにすることを提案した。Sの提案に対し、MはAが文字と文字のマッチングに頼りきってしまうのではないかという不安を抱いたようであった。しかし、分からなくなった時に裏を確認できることやAが自分で正誤を確認できることによって、安心して学習に取り組むことができるようになると思われることを伝えると、MはSの提案を受け入れ、写真カードの裏に名前を書いた。こうして写真カードの裏に文字を書き、以後、分からなくなった時には写真カードの裏に書かれた文字を確認しながら写真カードと文字カードをマッチングさせてもよいことをAに伝え、課題を実施することとなった。

Aは自信がなくなると自ら写真カードをめくり、裏に書かれた文字を手がかりとしながら課題にとり組むようになった。それに伴い、苛ついて課題を片付けようとするような様子はみられなくなっていった。そして次第に、裏を確認せずとも写真カードと文字カードを組み合わせることができるようになっていった。

こうしたAの様子を受け、MはAが分かる、安心できる状況を作り出すことの重要性を実感し、調理道具のマッチング課題以外の課題においても、写真カードの裏に名前を書き込むことで、Aが安心して課題に取り組み、正解にたどりつくことができるような状況を積極的に作り出していった。また、課題学習以外の場面でも、写真や絵、文字等、Aにとってわかりやすいことばを積極的に用いていった。

4. 実践の展開とその省察の共有

月に1～2回の割合で学級を訪問し、Mとの対話を重ねるにつれ、放課後の語り合いは、直面する危機的な状況（Aの行動の乱れや学習の進め方等）についての具体的な対応のあり方を探ることから、次第に、その日を振り返り、話し合うといった形態に緩やかに変化していった。M自身も「話し合うことで考えがすっきりする」と放課後の話し合いを意味づけ、話し合ったことをもとに独自の展開を生み出していった。Mからは「～してみたんです」と新たな試みを紹介されることや、その後の経過を報告される機会が多くなり、Sの役割も、具体的な課題の解決

者というよりは、Mの実践を共有する実践の同伴者としての役割や、定期的な訪問によって実践の振り返りの機会を生み出す役割へと次第に変化していった。また、学級を訪問して実践場面を共有し、その日の係わりを振り返ることと同時に、紀要としてまとめるための実践記録をもとにした話し合いも重ねていくこととなり、実践の展開とその省察の共有が実践記録を介しても進められることとなった。

エピソード3： 事実と事実を協働で繋ぐ ―合宿に対する不安をめぐって―

(7.12) 登校後、Aは着替えるために一旦教室から出て行ったが、すぐさま教室に戻ってくる。そして、Mの顔をじっと見て、何かを言おうと、口をもごもごと動かす。Aが何を言おうとしているのかを捉えようと、Aの言葉をじっと待つ。その後、Aは小さな声で、言いくさそうにしながら「ガ…クシュウ…」とつぶやく。Mは不思議そうな顔でAの様子を見守っていたが、少し考えた後、「合宿は11月だね」と応える。すると、Aはすぐさま「イキマセン！」と言う。11月に予定されている合宿のことが気になっているようだった。Mは以前、Aと合宿についてやりとりをした際に書いたメモ紙を取り出し、それを見せながら合宿についてAと話をし、メモに書かれてあることを読み上げるAに対し、A教諭は「そうだね」と応答する。その後、Aはメモをじっと見ると、納得した様子で教室を出て、着替えに行く。

当時、一人で着替えに出て行ったAがなぜ途中で戻ってきたのか、そしてAが何を言おうとしているのか、その場にいたMもSも掴みかねていた。しかし、「ガ…クシュウ…」というAのつぶやきに対し、Mはしばし考えた後に、「合宿は 11月だね」と応えている。そうしたMの応答に対し、Aは「イキマセン！」と即応していることから、この場面でAが言いたかったのは合宿のことであったことが分かる。

こうしたAとMとの通じ合いはいかにして生まれたのか、Mに事情を聞くと、ある暑い日に他の生徒たちが生活訓練棟の風呂に入ったという話を耳にしたAは、それ以来、「オフロ!」「ガッシュク!」と、生活訓練棟の風呂に入る合宿のことを気にするようになったとのことであった。そして、着替えに行く際に、生活訓練棟を目にしたことから、合宿のことを思い出したのではないかと考えたとのことであった。Mは以前合宿についてAとやりとりをした際に書いたメモを取り出しそれを用いてAと合宿についての話をした。合宿はいつあるのか、どういう時に風呂に入るのか、AはMが取りだしたメモをじっと見て、そこに書かれていることばを読み上げた。Aは不安な気持ちを受け止めてもらい、メモを見ながらMとやりとりすることによって、気持ちが落ち着いたのであろう、その後、納得した様子で自ら教室を出て、着替えに向かった。

この時、Mは、何かを懸命に伝えようとするAの不安げな表情や「ガクシュウ」というつぶやきから、Aが着替えに行く途中で目にしたであろう景色やそこで思い出したであろう事柄、そこで生じたAの情動を想起している。Aの行動や「ガクシュウ」ということばを、Aの文脈の中で捉える事が出来るからこそ、Aの言葉にならない言葉を受け止め、不安な思いを共有することができたのだといえよう。

Aが教室を出た後、Mは先の予定の確認を何度も求めるAに対する対応のあり方として、これで良いのかといった若干の不安を口にした。SはAが不安な気持ちをMとのやりとりによって鎮めようとしていることを伝え、Aにとって分かりやすい視覚的な情報を用いながら、Aの不安な気持ちを共有し、それに寄り添おうとするMの対応を支持した。

Aの合宿に対する不安はこの場面で全て解消された訳ではなく、Aはその後も折に触れて合宿のことを思い出し、落ち着かない様子を示していたようである。その度にMは、Aの不安な気持ちに寄り添いながら、合宿の予定をAと確認していったとのことであった。

一方、合宿当日、Aはそれまで騒いでいたことが嘘のように落ち着いて過ごし、楽しい2日間を過ごしたとのことであった。Mからは合宿に至るまでの経過と当日の様子について、以下のようなメールが寄せられた。

合宿のことが気になり、『いけないよ』の連発。合宿は11月1日にあることを伝えると、わあわあと声を上げて

いました。当日までどうなることやらと思っていましたが、当日になってしまうと、どうということもなく参加できていました。夜、合宿のスケジュール表を見て「ねる」という言葉を自分で読み上げて『ねるよ』と返すとすんなり納得。今まであんなに騒いでいたのは何だったの？という感じでした。

落ち着いて合宿当日を過ごすという新たな事実は、「合宿に対し『イカナイヨ』と騒ぐ」という事実の意味を変えた。したがって、穏やかに過ごしていた合宿当日のエピソードが加わることによって、合宿当日までのAの不安や「イカナイヨ」と騒ぐAの行動についての再考がなされている。しかしながら、相反するように見える2つの事実（合宿に対して『イカナイヨ』と騒ぐー合宿当日を穏やかに過ごす）の間を繋げることができないことに対する戸惑いが、Mの「今まであんなに騒いでいたのは何だったの？」という言葉には表れている。

Mからのメールを受け、Sは自分の体験を引き合いに出しながら、Aの合宿に対する行動は、未だ到来していない不確定な出来事に対する不安の表れだったのではないかと返信した。すると、Mからは以下のようなメールが寄せられた。

合宿が不確実な出来事に対する不安と考えるとわかるような気がします。小学6年の時は、Aさんが発熱のために宿泊せずに帰宅したとのこと。去年は、インフルエンザにかかった生徒がいたため、1日目の途中で宿泊せずに合宿が中止になったこともあり、実際に合宿が不確実なことでもあったのです。Aさんが不安になることにはちゃんと理由があるのですね。今と未来を懸命につなごうとしていたという表現、とても気に入りました。

ここで、MはAが小学部の頃にまでさかのぼって振り返ることで、さらに大きな文脈の中でAの行動を捉え直し、「Aさんが不安になることにはちゃんと理由があるのですね」と述べている。このように、事実と事実の間を繋ぐことによって新たな気づきが生み出され、こうした気づきはまた、Aの行動の捉えや働きかけのあり方をあらためることに繋がっていった。

エピソード4：行動の意味の協働探究とそれを踏まえた実践の展開ー生理に対する不安への対応ー

Aは小学6年時に初潮を迎えたが、生理前になると落ち着かない様子を示し、行動が乱れることが多かった。「セイリ」という言葉にも敏感になり、似た単語を耳にするだけで「セイリ！」「オワッタ！」と叫び出すこともあった。イライラしやすくなるだけではなく、気になってトイレに何度も行く、トイレから出てこなくなるといった行動もみられ、MとSは思春期特有の課題とその対応のあり方についてたびたび話し合い、いくつかの手立てを講じてきた。その中で次第に、Aが頻繁にトイレに行くことは徐々に少なくなっていったが、生理前や生理中にイライラしやすくなることは依然として続いており、家庭でも対応に苦慮していることが折に触れてMから報告された。

多くの場合、女性はおおよそその周期を把握し、また微妙な身体的変化を予兆として捉えることで生理に対する心構えをしている場合が多いと考えられる。しかし、Aにとって生理は単に“不快なもの”であるばかりではなく、“いつも突然やってくるもの”であり、不快なものがいつも突然やってくることにに対する動揺が、生理に際して発現するAの種々の行動の背景にあるのではないかと考えられた。しかし、話し合いの場ではそのことについての具体的な手立てを導き出すまでには至らなかった。

その後、Mは新たな取り組みとして、生理周期を書きこむためのカレンダーを作成し、Aとカレンダーによって生理周期を確認するようにしていることをSに報告した。Mは生理に対する見通しがもてることでAも気持ちの準備ができ、落ち着くことができるのではないかと考えてカレンダーを作成したことを振り返って語った。

その後、Sが学級を訪問すると、カレンダーによって生理周期を確認するAとMの姿があった。登校してきたAは教室に入ってくるなり、机の中からカレンダーを取り出した。カレンダーにはAの生理の周期が書きこまれ、予定日に印がつけてあった。AはMの手をとり、カレンダーの印を指で追わせながら「オワッタ！オワッタ！」「セイリ」と確認をしていった。次にいつ始まるのか、そしていつ終わるのか、AはMとともに繰り返し確認し、何度

目かの確認を終えると、納得した様子でカレンダーを自分の机の中にしまい、着替えのために教室を出た。

Aは繰り返しカレンダーで確認することで、生理に対する不安を和らげようとしていたのであろう。MはそうしたAの不安な気持ちを受け止め、Aに寄り添いながら確認作業に丁寧につき合っていたが、こうしたやりとりが、Aの次の行動への踏み出しを支えていたものと考えられる。その後、見通しがもてるようになったためか、生理中も落ち着いて過ごすことが多くなったことがMから報告された。

現在も、Aへの支援をめぐるMとの協働探究は継続しており、状況の変化によって再び落ち着かない様子を示すことが多くなったAへの支援のあり方について、活動そのもののあり方を見直すことを含めた検討を進めている。

IV. 協働研究に対する松田のコメント

先生との話し合いやメールでのやりとりを通して、Aさんを見る視点を学んだり、肩に力が入りすぎてしまっていた自分のやり方を振り返ったりすることができました。経験年数で言えば、私はベテラン教員ではありますが、子どもへの対応については、迷うことも悩むことも多々あります。忙しさに追われ、結果を早く急いで、子どもに無理をさせてしまい、かえってことが悪くなるというようなこともあります。分かってはいるけれど、好ましくない対応をしてしまい、後で、ああまずかったなあと思うことも。特別支援学校では、チームティーチングで子どもへの対応については話し合いながらやっていくべきなのですが、私のようなベテランになってしまうと、言いにくいということもあるかとも思います。教員として子どもに関わっていて、時間的なことや他の人との関わりなどでいろいろ制約されることも多く、教員はいっぱいいっぱい子どもがいて見えていないこともあり、それを別の立場の人から、ちょっと違った視点での意見をもらえると、ふっと、解決の糸口が見えるということがあるのでと思います。ベテランであっても、いろんなことを勉強していろんな知識があっても、必ずいい対応ができるとは限りません。外部の方の一言はとてもありがたいと思います。

V. 考察

1. 展開過程の整理

Sの学校への訪問はMからの依頼によって実現したものであった。しかし、当初、Sの学校訪問はあくまで大学と学校のネットワークづくりを目的としたものであり、MとSは、Aへの対応という課題の解決に迫られた状況の中で、その協働探究者として出会った訳ではなかった。したがって、MとSとの協働研究の過程は、Aへの支援のあり方を模索する過程であると同時に、問題の解決に協働でとり組む協働探究者としての関係性を構築する過程であったともいえる。

MとSの協働探究は、初回の訪問時に、人とのやりとりを大事にしたいという共通の思いが確認されたことにより大きく動き出した。共通する思いは、Aへの支援に関する協働探究の足場となり、その後の展開を生み出すに至った。こうした展開は、当然のことながら、大学のスタッフであるSと、学校内で地域支援を担当しているMの、学校-大学間の連携を目的としたそれぞれ役割に下支えされたものであったが、“Aへの支援”が媒介となって、単なる連携ではなく、長期的な実践の協働関係が生み出されたのだといえる。

しかしながら、当初は、危機的な状況に対する具体的な対応のあり方についての意見やその演示を求められることも多く、「教え-教えられる」といった枠組みの中でSとMとのコミュニケーションが進行しがちでもあった。こうしたことの背景には、当然のことながら、学校を訪問するSに対するMの気遣いがあったであろうし、Sがどういった対応をするのかを通してSのことを知ろうとするMの思いもあったであろう。一方、Sには、自身の枠組みを一方的にその場の文脈の中に持ち込むことに対するためらいがあった。係わり合いの演示は、それを受け入れる下地がない状況においては時に実践者の係わりを否定することにも繋がりかねないと考えたためである。しかし、今回の取り組みにおいては、協働関係を築こうとするMの思いに支えられ、Sは必要に応じて実際にAとの係わり

合いをもちながら、Mとの協働を進めることができたのだといえる。

また、Aへの支援をめぐることは、対症療法的に対応のあり方を提案するのではなく、実践場面を共有し、互いの見立てを出し合うことによってAの振る舞いについてのストーリーを協働で構築し、その後の対応のあり方を導き出すようにしてきた。それは、対応のあり方を導き出すプロセスをも共有する作業であったといえる。このように、実際の子どもの姿からその対応を導き出すことは、実際的な課題の解決に資するだけでなく、それぞれの背景や枠組みを否定することなく、互いを認め合いながら協働する土壌を生み出したのではないかと考えられる。次第に、SとMとの関係は、対話する関係、日常的な実践の展開と省察を共有する関係へと変化していった。Mは「話し合うことで考えがはっきりする」と、放課後の話し合いを意味づけ、話し合いをもとに独自の工夫を重ねていった。そして、SはMの実践の展開を共有し、協働でその筋道を辿ることを通して、間接的にAへの理解を深めていった。このような、Aの姿に基づいて重ねてきたコミュニケーションは、Aへの理解と対応を変化させると同時に、学校と外部専門家との間にありがちな従来の枠組みを緩やかに変化させてきたものと思われる。

なお、Sの学級への訪問は当然のことながら他の教員の知るところではあったが、実際の取り組みはMとSとの閉じた関係の中で展開されてきたものであった。浜谷（2002）はコンサルテーションにおける外部専門家の専門性として、子どもと係わる実践者の専門的な力量形成を支援することに加え、実践者が職員集団や社会的資源との協働し、問題解決に向かうことができるような組織理解、支援の重要性を指摘している。また、特定の個人だけを支援することは、周囲に対し閉鎖的な印象を与えがちであることも指摘されている（吉武・菅井，2004）。したがって、今後の課題として、個人への支援から、個人を取り巻くコミュニティへの支援をも視野に入れた働きかけを行なうことで、より開かれた取り組みへと転換していくことが求められよう。

2. 協働研究のあり方

学校との協働研究における外部専門家に求められる専門性として、実践者である教師との関係を築き、教師の専門的な力量形成を支援していくことが求められる。そのため、外部専門家には、実践的な課題の解決に寄与するような専門的な知識や技術に加え、教師とのコミュニケーション力が求められるといえよう。こうした点に関連して、吉武・菅井（2004）は、コンサルテーションにおけるコンサルタントの基本的態度として、「コンサルティの問題解決や資質向上を『黒子』として援助する」ことや、「よその家に土足であがらないこと」、「コンサルティの活躍を引き出すのが役割」であること等を挙げている。外部専門家はこうした自らの役割を自覚し、絶えず現場の文脈の中での自らの立ち位置を振り返って吟味しながら、協働研究のあり方そのものについても省察を重ねていくことが重要であろう。

Sはこれまで実践者として、子どもと直接の係わり合いをもつことを通して研究を進めてきたが、今回の取り組みを契機とし、Sには実践者から実践者を支援する立場への転換が求められた。こうした立場の変化は、自身に求められる役割や立ち位置についての多少の戸惑いをもたらしたと同時に、協働探究者としての自身のあり方を考える契機となった。SはMとの話し合いの中で、自らの子どもの見立てだけでなく、対応方法の提案の仕方やMとのコミュニケーションのあり方についても絶えず考え、問い直し続けてきた。このように、協働研究者としての自身のあり方についての省察を重ねていくことが、協働研究者としての力量形成に繋がるのではないかと考える。

多様なニーズへの対応が求められる特別支援教育において、多様な職種間の連携や外部資源の活用はもはや避けられず、外部資源を含みこんだ支援体制の構築は欠かすことができないものとなっている。したがって、外部資源としての大学には、学校が直面する課題の解決策を協働で探る役割、あるいは教師や学校の力量形成を支援する役割が今後ますます求められることになろう。なお、学校との協働研究が、学校現場が抱える実践的な課題への支援であると同時に、実践者としての力量形成への支援をも担うものであるとするならば、学校現場が持ちえない技術を駆使して課題を分析したり、その解決策を一方的に提示したりするのではなく、実践者とともに課題の解決策を探り、同伴者として実践を支援していくこと求められるのではないかと考えられる。そのためには、いかに、学校現場の文脈の中に入り込めるかが重要であり、従来の枠組みを超えた大学と学校との新しい協働研究のあり方が求められているといえよう。

引用文献

- 芦澤清音・浜谷直人（2004）中学校障害児学級への発達臨床コンサルテーションによる支援．特殊教育学研究，42（2），133-144.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2007）学校コンサルテーションを進めるためのガイドブッカーコンサルタン
ト必携－．ジヤース教育社．
- 藤崎春代・木原久美子（2005）統合保育を支援する研修型コンサルテションー保育者と心理の専門家の協働による互恵
的研修－．教育心理学研究，53，133-145.
- 松岡勝彦（2007）通常学級における特別支援のための継続的行動コンサルテーションの効果．特殊教育学研究，45（2），
97-106.
- 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．島根大学教育学部附属教
育支援センター紀要，5，55-67.
- 菅井裕行（2004）学校コンサルテーションとオンサイト研修．平成13年度～平成15年度科学研究費補助金（基盤研究（C）
（2））研究成果報告書 学校コンサルテーションによる重複障害教育担当教員の専門研修支援に関する研究．4-8.
- 菅井裕行・大江晃・阿部真由美（2004）宮城県立盲学校における学校コンサルテーションの取り組み．平成13年度～平
成15年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））研究成果報告書 学校コンサルテーションによる重複障害教育担当
教員の専門研修支援に関する研究．10-14.
- 高橋あつこ・徳永豊（2002）相談活動としての学校コンサルテションー障害のある子どもへの支援体制の充実をめざし
て－．国立特殊教育総合研究所 教育相談年報，23，11-22.
- 竹内健司（2008）担任・保護者と連携する相互コンサルテーションの試みー通常学級に学ぶ発達障害児を支援する取り組
みとして－．特別支援教育コーディネーター研究，4，13-19.
- 田宮緑・大塚玲（2005）軽度発達障害児の就学にむけての保護者への支援ーS大学教育学部付属幼稚園の実践を通して－．
保育学研究，43（2），109-118.
- 東京発達相談会・浜谷直人（2002）保育を支援する発達臨床コンサルテーション．ミネルヴァ書房．
- 植木田潤（2009）学校コンサルテーションの事例報告．国立特殊教育総合研究所 教育相談年報，30，47-52.
- 吉武清實・菅井裕行（2004）学校コンサルテーションにおけるコンサルタントの働き．平成13年度～平成15年度科学研
究費補助金（基盤研究（C）（2））研究成果報告書 学校コンサルテーションによる重複障害教育担当教員の専門研修
支援に関する研究．44-47.