

## 特別支援学校のセンター的機能としての

### コンサルテーションについて

大澤 功 (名古屋市立天白養護学校)

吉岡 恒生 (特別支援教育講座)

## Consultation as a Function of Special Schools Relating to Local Special Education Centers-

Koh OSAWA(Nagoya Tenpaku Special School)

Tsuneo YOSHIOKA(Department of Special Needs Education, Aichi University of Education)

**要約** 特別支援学校のセンター的機能としての巡回コンサルテーションについて、筆者の経験に基づき、その概要とポイントをまとめた。コンサルテーションを行う際には、対象となるクライアントの情報に限らず、クライアントを取り巻く教室や学校、地域や家庭といった多面的なアセスメントが必要となる。また、行動問題へのアセスメントに関しては、ダイナマイトをメタファに使った「ダイナマイトモデル」や「できないを構成するもの」といったモデルや概念図を用いて介入のポイントを絞っていく作業をクライアントである学級担任などで行ってきた。また、支援をしても状況に変化が起きないケースについては、コンサルテーションの中で担任のそれに耐える力(ネガティブ・ケイパビリティ)を支えることも、コンサルタントの行う支援として必要な側面である。

キーワード：コンサルテーション 多面的アセスメント ネガティブ・ケイパビリティ

## 1 序論

### 1. 1. はじめに

2007年、「学校教育法等の一部を改正する法律」の施行により、各地域に設置されている特別支援学校は、幼稚園、小学校、中学校などからの要請により、障害のある幼児、児童、生徒、教師などからの要請に応じ、必要な助言または援助を行ったり、地域の実態や家庭等の要請により、保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、学校の専門性や施設、設備を生かし、地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めることとなった。

このことにより各地域では専門家チームや巡回相談員などが設けられ、地域の各校園への訪問などを行い、コンサルテーション活動を実施することが求められるようになった。

筆者も一昨年度までの2年間、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとして、地域の学校を回る経験

をした。

この経験は、特別支援教育に携わる教員としての職業的キャリアを積みつつ、ここ数年大学院に入り直し心理臨床の学びを行った筆者にとっては、まさに今までの学びの中間決定的な体験となった。

### 1. 2. 筆者の立場と行ってきたコンサルテーションのシステム(図1)

筆者の行ってきたコンサルテーションには2つのルートがある。

一つはコンサルティとなる学校・園(担任ら)から、市教委への申し込みがあり、市教委を通じて筆者の所属する特別支援学校に訪問要請がされ、コーディネーターである筆者が専門家チームと呼ばれる、児童精神科医、作業療法士、言語聴覚士、臨床心理士、療育センター職員からなるチームのだれか一人と一緒にオーダーのあった学校・園を訪問するものである。学校・園では、クラ

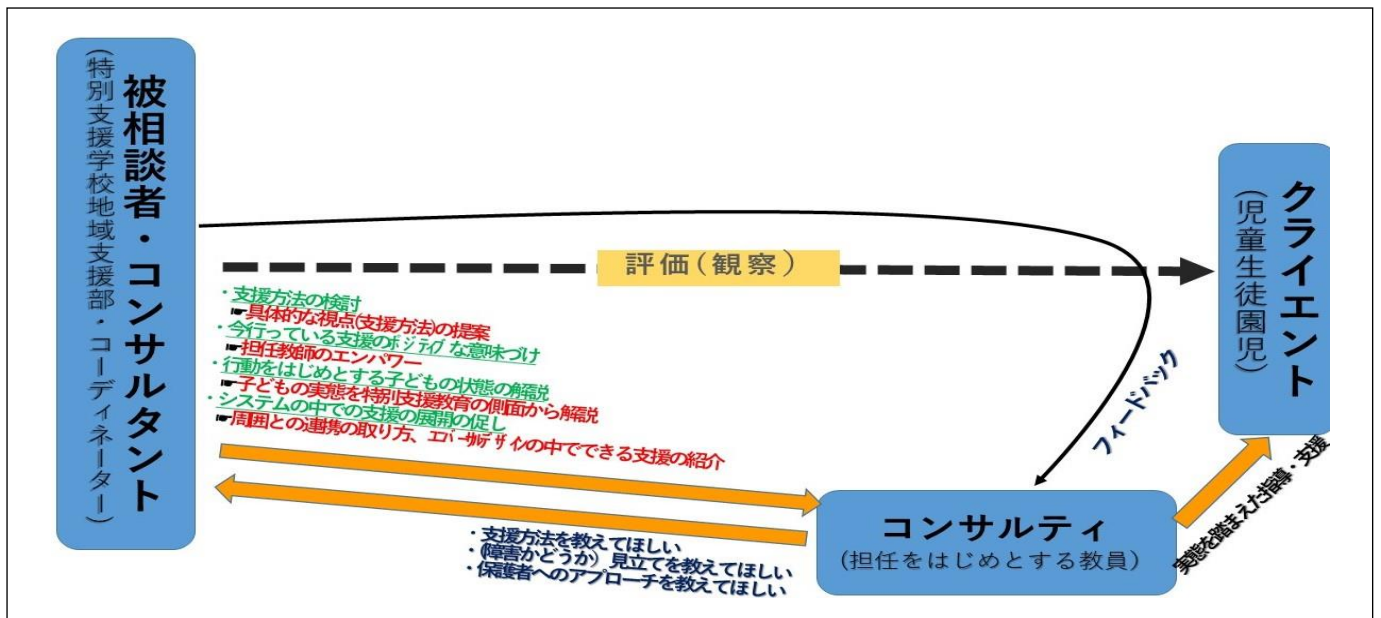


図1 筆者の行ったコンサルテーション概要図

クライアントとなる子どもの観察を行った後、担任へのフィードバックや協議を行う。昨年度実績として、43校園(幼稚園11園、小学校29校、中学校3校)で各学期1回ずつ、延べ129回の訪問を行った。時間は午前か午後どちらかの3時間であった。

二つ目は筆者の所属する特別支援学校に直接オーダーがあり、筆者単独で訪問するスタイルである。こちらも上記市教委経由と同じように訪問後、クライアントとなる子どもの観察を行った後、担任へのフィードバックや協議を行った。昨年度実績としては、16校園(幼稚園5園、小学校9校、中学校2校)で延べ20回のコンサルテーション活動を含む支援活動を行った。この活動の中には、訪問コンサルテーションのみならず、電話相談や筆者の持つ発達障害や特別支援教育関連の書籍の貸し出し等も含まれている。

### 1. 3. コンサルテーションという枠組み

コンサルテーションとは、石隈(1997)によると、「異なった専門性や役割を持つ者同士が、援助の対象である子どもの状況について検討する」ことで、間接的に子どもの援助を行うこと、とされており、同業職種の経験を積んだ先輩や上司による援助者を養成する過程(植田, 2008)という概念のスーパーバイズとは別のものである。筆者はあくまでも前者のコンサルテーションにこだわり、活動を行ってきた。なぜなら、筆者自身が、主にコンサルティとなる通常の学級の担任より教えてもらうことが少なくなく、対等な関係の中での協働の姿勢がよい支援のプランを創出することにつながると信じているからである。

近年、教員の精神的な負荷による休職などが問題化している(文部科学省, 2014)。その中でも、原因として、

生徒指導など子どもとの関わりがストレスとなっているという報告(保坂, 2010、文部科学省, 2014、新井, 2014など)がある。また、単独で取り組むよりもチームで取り組む方が精神的疲弊を防ぐ(横山, 2010)といった報告があり、子どものかかわり方において、少なからず、発達障害を主たる対象とする特別支援教育におけるコンサルテーションへのニーズはあると考えられる。そうしたニーズが満たされることなく、困っていく担任は少なくないと想定され、その困り感やストレスはバーンアウト(田尾ら, 1996)を引き起こすことも予想される。

コンサルテーションにおいて、そうしたニーズに対応していくことは、コンサルティである担任の精神的な支えともなると考える。

本論文では、こうした活動の中で、主に筆者が行った取り組みについてまとめてみたい。

## 2. 取り組みについて

### 2. 1. アセスメントの対象を広くもつことについて

通常、子どもに関するアセスメントは対象となる子ども一人の理解に終始するが、子どもは学級集団の中、家族の中で生活をしており、その集団やかかわる人の実態を把握することは、必要な視点である。教育のみならず、福祉や医療の現場においてICF(International Classification of Functioning, Disability and Health)が活用されているが、人は環境との相互作用の中で活動を行い、その環境の調整によって活動をより良いものにすることができるといえる考えは、このアセスメントを行う視点につながる。

加藤(2019)は我が国の学校コンサルテーションの特色から、クライアントである子どものアセスメントだけ

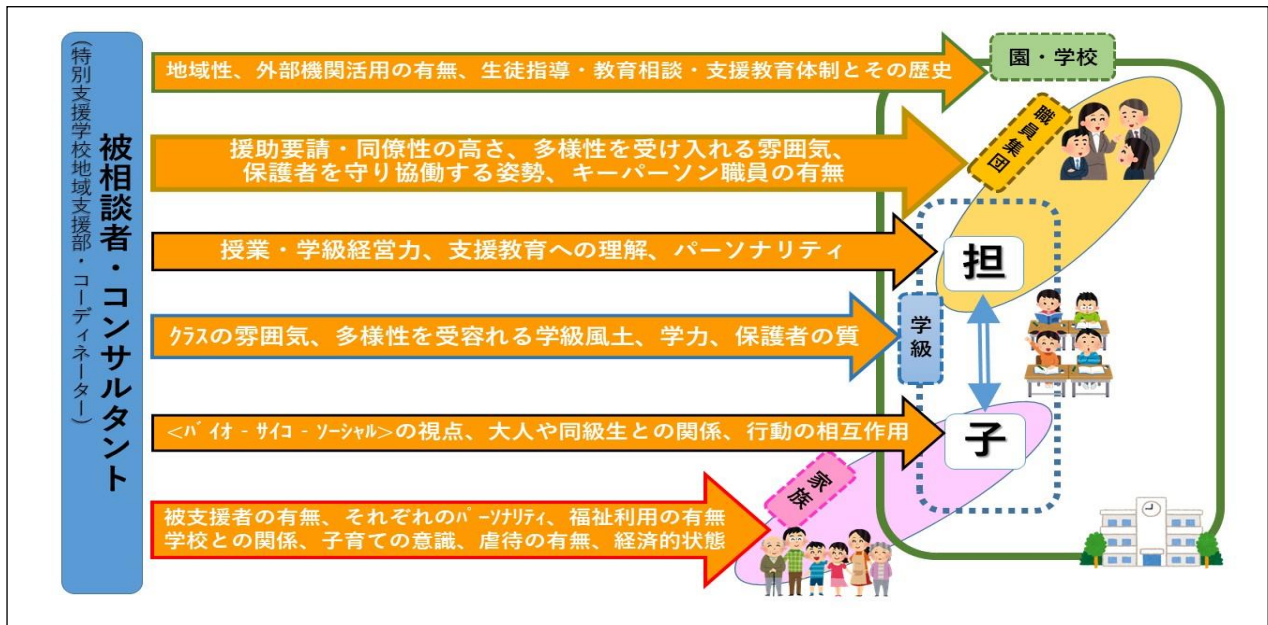


図4 アセスメント多対象性

でなく、学級のアセスメントも必要であると述べている。しかし、筆者はそれらに加え上記の ICF などの発想を踏まえると、人的環境も含めさらに広いアセスメントが必要であると感じてきた。

筆者の経験を踏まえ学校コンサルテーションにおけるアセスメントの視点をまとめてみた。(図2)

この図において、筆者は学校コンサルテーションにおいて必要となるアセスメントの対象を、対象となる子どもに加え、学校全体、職員集団、担任、学級、家族とした。

それぞれのアセスメント対象がなぜ支援を行うにあたって必要か、その対象から何をキャッチしていくのかについて、以下に解説をする。

#### (1) 学校全体

学校全体に対するアセスメント視点として、<地域性>、<外部専門家活用の有無>、<生徒指導・教育相談・特別支援教育体制とその歴史>を挙げた。<地域性>とは、どのような地域の中でこの学校が教育活動を行っているのか、という視点である。地域の学校への要求水準や質、古くからの家が多く、3世代同居が多い地域か、核家族世帯が多い地域なのかなど、<地域性>の違いにより、保護者や地域の人たちを支援の中に巻き込めるのか、学校がある程度単独で進めることを強いられるのかなどを考えることができる。

<外部専門家の活用>については、<チーム学校>としての、校内のチーム性の質(職員集団の部分で詳述)や学外の関係機関との協働への準備性などによって、活用の形や、その持続に違いが出てくる。そこにおいては学校を統括する管理職の意向などは大きく影響するものの、学校がもつ地域性やこれまでの校内の支援に対するスタイルはなかなか変化しにくい側面もある。

#### (2) 職員集団

ここでは、<援助要請・同僚性の高さ>、<多様性を受け入れる雰囲気>、<保護者を守り協働する姿勢>、<キーパーソン職員の有無>を挙げた。

通常学級で子どもの不適応が極まった時に、併せてしばしば担任の職員集団からの孤立が垣間見られることがある。担任が疲れてしまうと、子どもへの支援がうまくいかなるだけでなく、他の職員との関係も崩れることは少なくない。職員集団の中で、援助要請(援助を求める行動)や仲間同士の支え合い(同僚性)がどれだけ可能な雰囲気となっているのかは、とても大切な問題であり、それは水野(2015a, 2015b)が指摘するように、うまくいかないと職員の精神衛生が脅かされる状況にもなりかねない。また、「子どもを支える人を支える」というメタ支援(斎藤ら, 2010)の発想は、孤軍奮闘ではなく、学校組織はチームとして総力戦で作り上げていくものであることを意味する。そうした土壌が醸成されていない場合、子どもの支援方法の改善よりも今の担任をエンパワーすることに力点を置いたコンサルテーションの方が有効になることもある。

また、保護者をポジティブに捉えて、協力を促し協働していくことに価値をもてる職員集団であるかどうか大きな視点となる。子どもの不適応をすぐに保護者の無理解に帰結することは簡単であるが、そこから子どもの支援方法は生まれにくい。保護者の子どもや学校への理解度が低い場合、それをどうとらえていくのか、どうしたら職員集団も保護者と同じ感覚の中で子どもを見ることができるとかという視点で職員集団に働きかけることができると、支援も好転することは多い。

### (3) 担任

ここでの視点は〈授業・学級経営力〉、〈特別支援教育への理解〉、〈パーソナリティ〉とした。担任の行動はあらゆる要素が子どもの支援に直結するが、まずは安定した学級経営、次に授業の安定性が求められる。その意味では、落ち着く学級環境や分かりやすい授業は、基礎的環境整備やユニバーサルデザインと言い換えることもできる。また、担任は支援が必要な子どもとのやり取りの中で、子どもに寄り添いながらもしっかりと導く姿勢が必要であり、それはそれまでの経験に加え、担任のパーソナリティが大きく影響する。関連して、担任の援助要請のあり方なども支援に反映される。他者にヘルプを出せるかどうかは、チームとして支援に取り組めるかどうかという側面に直結し、外部の機関や専門家とのやり取りにも影響する。

また、「この子は私しか（面倒を）見ることができない」といった共依存的な思いに駆られている担任も少なくない。担任が職員集団の中で孤立すればするほど、管理職や同僚への負の感情が紐帯となって、対象児あるいはその保護者を強く求めるのである。そうした担任には担任の行っている支援や思いは尊重しながらも、チームで見ていくことの重要性を伝えるようにしている。

筆者は基本的には共依存的になる前の状態であれば、「もしあなた（担任）が、『この子は私しか（面倒を）見ることができない』と思うようになったら、危険だと思ってください。泥沼に入りこむように、支援はうまくいかなくなるので、そう思うようになったら、子どもの愚痴でもなんでも話を聞いてくれる方に話すようにしてください」と心理教育的なアドバイスをするようにしている。

また、共依存的な関係の兆しが見えているケースなどは、担任の孤立と突っ走りが生じないよう、特別支援教育コーディネーターや教務主任などに危険性を伝えたいと、チームで〈担任—対象児〉というユニットを支えることを提案するようにしている。

### (4) 学級集団

ここでは〈クラスの雰囲気〉、〈多様性を受け容れる学級風土〉、〈学力〉、〈保護者の質〉を挙げた。担任の学級経営とつながる部分もあるが、担任を含めた学級集団の中で支援が必要な子を認めていく寛容さは必要である。異質なものの攻撃性が小学校中学年から高学年にかけて顕在化しやすくなるが、その前の段階で多様性への寛容さが養われることで、居場所としての学校が機能していく。この視点もユニバーサルに展開される必要があると、クラスで共有されていけば、支援が必要な子

に限らず、いじめなどの問題にも有効な視点となる。

また、保護者が子どもを預けるにあたっての担任への信頼感、学校への不信感の有無などは、支援が必要な子への保護者集団の寛容さなどを見る視点となる。

### (5) 対象となる子ども本人

ここでは〈“バイオーサイコソーシャル”の視点〉、〈大人や同級生との関係〉、〈行動の相互作用〉を挙げた。子どもの状態を医学的（バイオ）にはどういう状態であるか、それを受けて心理的（サイコ）にはどうであるか、それらを踏まえて、社会的な適応状態や対人関係（ソーシャル）はどうか、というように、子どもをいくつかの階層や視点に分けて捉えていくことで、深く理解することができる。そして、各階層・視点での実態を把握した中で、介入できる支援のポイントを絞っていくことになる。

また、その子どもが周囲の人との関係をどのようにしていないのか、その関係がこの子にとって安心として作用しているのか、不安や脅威として作用しているのかを確認していくことも必要である。そうした視点と担任や学級集団のアセスメントを合わせてダイナミックな支援に展開することが可能になっていく。

### (6) 家族

ここではアセスメントの視点として〈被支援者の有無（家族内に他にも支援を必要としている者がいるか）〉、〈家族それぞれのパーソナリティ〉、〈福祉利用の有無〉、〈学校との関係〉、〈子育ての意識〉、〈虐待の有無〉、〈経済的状态〉を挙げた。家庭における子どもを育てる力と、その価値観について確認しておく必要がある。子どもを育てる力とは、養育者の能力、経済的な基盤などが関係し、家庭内に福祉を利用する親族がいるとき、家族全体の支援の必要性も検討される。価値観については、〈（家族）それぞれのパーソナリティ〉の視点で確認され、子どもをかわいいと思っているが、その意識が偏っていたり、うちの子だけ良ければよいという発想になっていないかなどへの確認である。

上記の観点には記載していないが、当然ここにはWISC-IVやQ-U (HyperQ-U) などのフォーマルなアセスメントの結果があればそれらが加わってくる。

アセスメントとは実態把握で終了するものではなく、そこから必ず支援の方略などが生まれなければならない。また、支援が必要な子に対してネガティブな情報が集まりがちであるが、全人的に子どもを把握し、理解し、支援の方略を考える上で、その子どもの強みも捉えることが必要である。これは福祉領域において使われるストレングスモデルと同じ視点であり、そこでは子どもの興味

やできそうなこと、できつつあることを見つけ、支援に発展させることが望まれる。

ここまで多くの視点とそのポイントを記したが、それら全てをチェックしなければコンサルテーションができないわけではない。これらの視点があることを踏まえた上で、その子どもの状態や置かれている状況に合わせて、的を絞ったアセスメントを行うことが求められる。例えば、嘘が多い、人との関係が取りにくい子どもは、人の気持ちが読めないというその子ども個体の問題だけでなく、背景として、今までの育ちの中でのケアの乏しさや保護者のパーソナリティ、（学校における環境も含む）安心できる環境の有無などをチェックしないと支援は考えられない。また、まずはその子どもの状態を理解できる担任の力量も考慮に入れねばならない。

このように、筆者は行動面だけでなく、パーソナリティや力動的な視点も取り入れ、多くの視点を折衷しながらアセスメントを行ってきた。毎回、上記の視点すべてを把握することはできないが、把握できるだけのものを把握したうえで、クライアントである子どもを理解しようとしてきた。アセスメントは支援に直結する。アセスメントはその日本語訳が「見立て」とされるだけあり、その子どもや周辺事情の確認がその後の支援の方針につながっていく事になる。

支援につながらない子どもの情報はないと言ってよい。ただ、子どもの情報を支援に展開していくにはコーディネーターとしての力量が必要となり、そうした力が、今後さらにコンサルタントには必要になってくる。

## 2. 2. 行動問題や困った行動の理解と整理

コンサルテーション活動を行っている中で行動問題は主訴となることが一番多いテーマである。教室内で担任にとって好ましくない行動を子どもがとり、それに対応しあぐねる状態はどの学校でも見られる光景でもある。

### (1) ダイナマイトモデル

筆者は困った行動、特に激しい行動問題には以下の＜ダイナマイトモデル＞と命名したプリント（3枚）を使い、担任自身に子どもの行動の振り返りをしてもらい、そのプロセスの中から介入の糸口を探すことを行ってきた。

1枚目（図3）はダイナマイトモデルに沿ったワークシート（記録表）、2枚目はその解説（図4）、3枚目（図5）は補足した留意点をまとめたものである。

ダイナマイトモデルは行動分析学を基礎としたものであり、ダイナマイトをメタファに使い、それに付随した、導火線や火といった機能が実際の行動問題ではどのよう

なものであるかをABC分析の手法を応用してまとめることで、介入の糸口を模索するためのツールである。

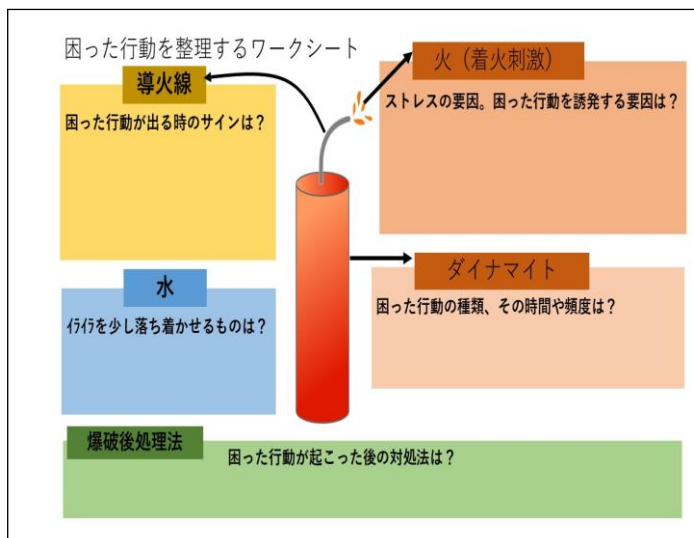


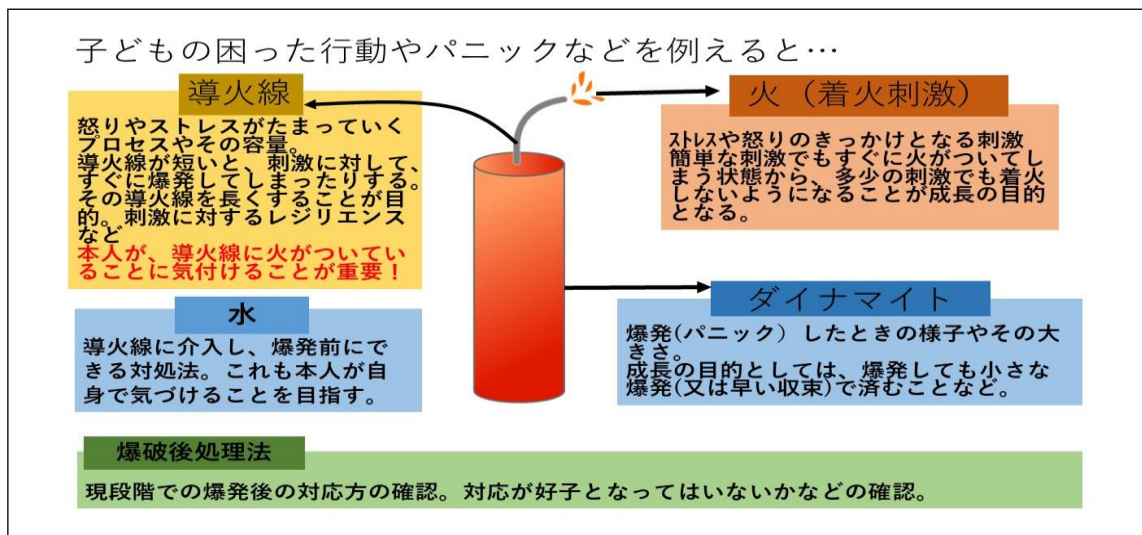
図3 ダイナマイトモデル記録表

(1) 火:子どもの行動問題を発現させる直接的な要因(発火要因)となる。教室環境の中のストレス(ザワザワが苦手な子にはこれが行動問題への発火要因となる)などがこれに当たる。こうした刺激を記録していくことで、どのような刺激に弱いのかを分析することができ、多少の刺激でも発火するかしないかなどの閾値を確認することができる。

(2) 導火線:火(発火要因)がたまっていくプロセスや爆発に至るまでの容量を指す。子どもによっては、導火線があまりに短く、発火要因が出現した直後にすぐダイナマイトが爆発してしまう(行動問題が起こってしまう)子もいる。記録を取っていく中で、導火線が伸びたように感じられれば、子ども自身の成長の確認となるし、導火線に火がついていることに支援者が気づけるようになってくると、後述の水という介入につなげていくことができる。この導火線の長さはストレスへの耐性ともとることができ、短期的ではあるが、その子どものレジリエンスとしてとらえることも可能であろう。

(3) ダイナマイト:パニック様の行動や困った行動そのものを指す。困った行動やパニックの在り様(形態)だけでなく、強さや持続時間なども含めて記録を取っていくと、以前と同じような頻度でパニックを起こしていても、収束時間が短くなったなど子どもの変容を追うことが可能となる。

(4) 水:ダイナマイトが爆発するまでの導火線の段階での介入方法となる。イライラし始めた子どもに「あと5分で授業が終わるよ」と見通しを与えることで落ち着く



かもしれない。教室のざわざわに弱く、パニックを起こしそうな子に「今、気持ちが落ち着かないね、どうする？クールダウンルームに行く？」と尋ねることもできるかもしれない。そのような困った行動の前に試みる介入方法をここでは水としている。

そして、3枚目のプリントにおいて、大前提となる内容を伝えるようにしている。すなわち、「ダイナマイト自体をなくそうとしない」「5つの視点で子どもの行動を考える」「5つの視点のどこかには必ず介入の余地がある」というものである。これには、行動には子どもなりのくそうせざるを得ない背景がある>という意味が込められており、子どもへの共感のもとそこに気づいてもらうことが一番の目的でもある。

このダイナマイトを踏まえ…

- ダイナマイトをなくそうとしない
- ダイナマイトはあるものとしながらも、少しでも適応的にしていくための5つの視点(着火刺激、ダイナマイト、導火線、水、爆発後の処理)を用いる
- 5つの視点があれば、介入できるポイントはどこかにはある

図5 ダイナマイトモデル留意点

先述のようにこのモデルは行動分析学を基礎としている。ダイナマイトモデルを使いながら子どもの成長を感じたり、介入の余地を探ったりすることが可能となる。また、このダイナマイトモデルの記録を定期的にとることで、子どもの行動問題に対する変容や成長にも気づくことができる。各校や各園に頻回に訪問ができない実態の中で、子どもの行動に関わる視点をこのダイナマイトモデルを使うことでつかんでもらうことにより、筆者のような立場の人間がいなくても子どもの行動の理由や背景、前触れなどを把握することができるようになって

図4 ダイナマイトモデル解説

ることが目的でもある。

例えば、導火線の部分では、「以前よりもパニックになるまでの時間が長くなった」や火の部分では「以前はちょっとした友達からの指摘でイライラしていたが、最近では注意を受けてもイライラすることがなくなった」や水についても「以前は、別室で1時間ほどクールダウンが必要であったが、今は『深呼吸してみよう』と、深呼吸をするだけで落ち着く様子が見られるようになった」など行動問題の「ありなし」だけでなく、量的質的に変容を追うことのできるツールとなっている。

実際にパニックを頻発する幼児の支援員にこの用紙を記入してもらったところ、パニックを誘発している要素（ダイナマイトモデルのく火>の部分）をみつけることができ、その除去でパニックの回数が激減したケースもあった。

### 2. 3. “できない”を構成するもの

子どもの行動形成の背景を探るツールとしては、く“できない”を構成するもの> (図6)を示して、子どもができない状態にある背景を探ることも進めてきた。「着席ができない」「ノートテイクができない」といった訴えをする担任がいるが、“着席ができない状態”はスキルや体力が問題なのか、指示自体が理解できていないのかなど背景によって介入する方法が当然変わってくる。

何に子どもは躓いているのかを、一度冷静になって考えてもらうために、このようなシートを示している。

このく“できない”を構成するもの>とダイナマイトモデルを使うことで、子どもの行動の背景には理由や機能があることを強調し、そこにコミットすることができれば、改善する可能性が高まる事を伝えるようにした。

そして、基本として、「問題行動は本人なりの適応行

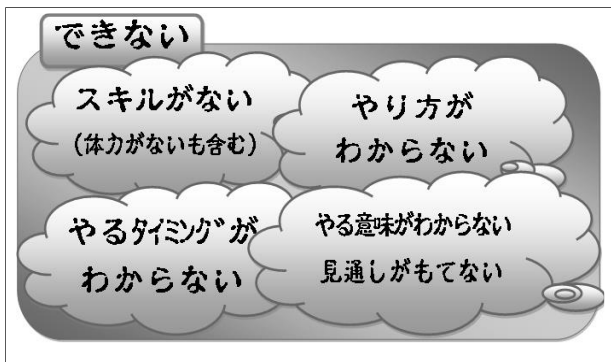


図6 “できない”を構成するもの

動である」「そうせざるを得ない本人なりの理由がある」ことを伝えるようにしている。

こうした2つのモデルは基本的に行動分析を参考に作ったものであるが、子どもの持つくそうせざるを得ない>その理由に対して共感的に理解を示すことはカウンセリング的な側面であるといえる。これらのモデルを通して、担任が子どものところに寄り添うことができることを願い、コンサルテーションを行っている。

#### 2. 4. 今できていることへの意味付けと見通し

コンサルティの担任たちの多くはしっかりと支援に取り組んでいる。しかし、必ずしもその支援に即効性があるわけではなく、コンサルティ自身、その支援が適切であるかどうか分からない、適当でないと感じているなど困惑しているケースも少なからずある。

そうしたときに、第三者であり、その領域の専門性を持つ者から、今行っている支援が間違っていないこと、継続することがその後の安定につながることを伝えると、担任自身が安定することが多い。

また、環境の変化への弱さが目立つ子どもや、養育環境に恵まれない子について、状態が悪くなっている、または変化がないという状態であったとしても、本来であれば、著しい悪化が見込まれる状態を押しとどめているという点で、支援が下支えに十分なりえているケースもよく見られる。

そうした担任には、「本来ならばもっと荒れていてもおかしくないところを先生が支援をされていることで、このぐらいで収まっているのだと思います。ですので、大きく変化がないことをもっとポジティブにとらえていいですよ」と話をして、現在行っている支援の評価を行い、意味づける（どういった支援がどこに作用しているかの共通確認）ことを中心にコンサルテーションを行うことにしている。

このように変化がない子どもの状態を担任としてはとてもネガティブにとらえている時でも、実のところ子ども

も本人は成長していると感じることもままある。そうした今の状況を解説し、行っている支援の意味づけることは、下がってきている担任の動機を維持し、エンパワーすることになる。その意味で、第三者がコンサルテーション活動において介入する意味は大きい。

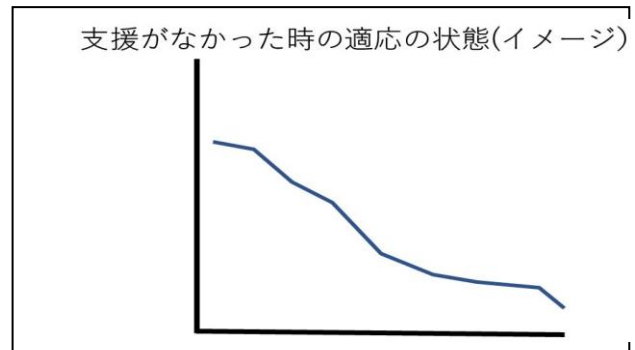


図7 支援無しで適応状態が悪化(イメージ)

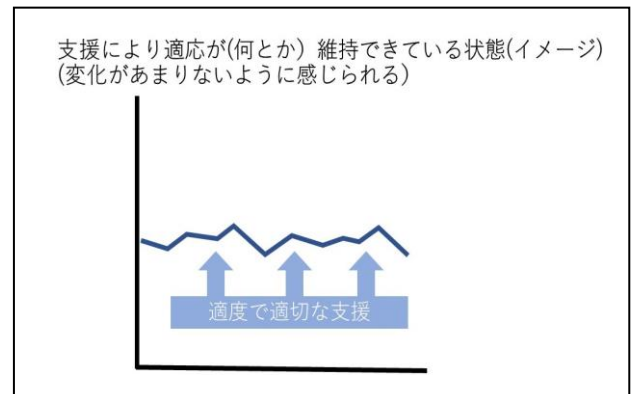


図8 支援があることで適応が維持(イメージ)

このように、コンサルティにとっては変化もなく耐え凌ぐしかないような状態であっても、その逆境に対して精神的に支えとなり、一緒に悩んでいくことも、ネガティブケイパビリティ（帯木, 2017）の醸成とも表現しようか、大切だと感じている。ネガティブケイパビリティとは「どうにも答えの出ない、どうにも対処しようのない事態に耐える能力」あるいは「性急に証明や理由を求めず、不確実さや不思議さ、懐疑の中にあることができる能力」（帯木, 2017）であり、しばしば心理療法の中で使われる概念である。大橋（2018）はこのネガティブケイパビリティを構成するものとして「忍耐」と「安心」を挙げているが、コンサルタントはその「安心」を支援の意味づけをする事で与えているともいえる。

### Ⅲ 今後の課題（むすびに変えて）

以上、コンサルテーションについて、筆者のつたない経験から導いた論を展開してきた。

ここで書かれたことはすべてコンサルタント側の姿勢や子どもの見立て方などであった。今後の課題として、その対極にありながらも連携の同士ともなるコンサルテ

イについて触れておきたい。

いささか、責任逃れな話となるが、コンサルティが何に困っているのかわからず、コンサルタントが困るケースは少なくない。確かに子どもの適応がよくないのは分かるが、それをどうしたいと思っているのか、そもそも問題と考えているのかもわからないケースもある。

そうしたときに、自分のコンサルタントとしてのアセスメント力を棚に上げて「相談力」という言葉が連想される。困っていることをケース化し、その困りを言語化したうえでコンサルタントをはじめとする周囲の人的なリソースと協働関係を作る力、とでも定義できる概念である。もちろん、その「相談力」を引き出すために、ダイナミトモデルなど問題を顕在化しやすくするツールや個別の計画などで実態を明らかにすることは行っているのだが、筆者としては教員側の困り感の言語化がもう少し進んでいけば、と感じることは少なくない。

このように自身の中にあるケースへの困りを言語化し共有していくことも、本コンサルテーションの中で学んでほしいと感じることであるし、特別支援教育や教育相談、生徒指導分野においても、直接的な解決法だけでなく、その前にあるべきケースとして形を作っていく作業への研修なども必要ではないかと感じる。

とかく、困った事態には解決法が求められるのだが、困りの共有から本来のチーム支援が始まるものである。

そうした一人一人の担任の相談力の成長も今後の研修などの課題としていくことを望む。

その一方で、そうしたコンサルティ側の相談力に応じた形で、コンサルタントのさらなる力が必要にもなってくるだろう。現状、コンサルタントには高い問題解決能力が求められるにもかかわらず、それに応じた研修やスーパーバイズのシステムが本市には未整備である。毎回のコンサルテーションには戸惑いやストレスは存在する。そうしたコンサルタントをフォローするシステムを整備していくことが、今後必要であると感じる。それがあつことで、初めてコンサルタント業務を行うものが巡回相談を担当することになったとしても、ある程度の水準を保ったコンサルテーションができ、結果としてコンサルティをフォローし、ひいてはクライアントである子どもたちを救っていくことにつながる。

誰かが誰かを支援したり、助言したりするだけでなく、支援する者もしっかりと支援される経験はその後の支援に良い影響を与えると考えられる。支援やフォローが円環的に展開されていくシステムを望みたい。

## 謝辞

論文作成に当たり、たくさんの経験を与えてくださったコンサルティである日頃悩みを持つ先生方や各学校に御礼を申し上げます。

また名古屋市教育委員会指導室山口純枝主幹には論文執筆前から多くの示唆をいただきました。先生とのやり取りの中で自分の立ち位置を確認し、コンサルティや子どもたちに寄り添うことができました。感謝申し上げます。

そして、何よりも現場で出会った子どもたちに私は育てていただきました。これからも子どもたちから教わることのできる教員でありたいと思っています。

## <参考文献>

- 新井肇 2014 教師のメンタルヘルス—その実態と課題— 心理増刊号 No990 pp1-10 金子書房
- 帯木篷生 2017 ネガティブ・ケイパビリティ—答えのない事態に耐える力— 朝日新聞出版
- 保坂亨 2010 教員のメンタルヘルスは危険水域—実態調査から浮き彫りになった問題— 月刊生徒指導 2010年6月号 pp6-11 学事出版
- 石隈利紀 1997 コンサルテーション 國分康孝監修 スクールカウンセリング辞典 pp85 東京書籍
- 加藤哲文 2019 特別支援教育に学校コンサルテーションを生かす LD 研究 28(1) pp2-7
- 教職員のメンタルヘルス対策検討会議 2014 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ) 文部科学省
- 水野治久 2015a 援助を求められる子どもに—教師に必要な援助要請の力— 月刊学校教育相談 29(10) ほんの森出版
- 水野治久 2015b 援助を求められる子どもに—教師自身の援助要請の力を磨く— 月刊学校教育相談 29(11) ほんの森出版
- 大橋良枝 2019 愛着障害児とのつきあい方 金剛出版
- 斉藤清二、西村優紀美、吉永崇史 2010 発達障害大学生支援への挑戦. 金剛出版.
- 田尾雅夫、久保真人 1996 バーンアウトの理論と実際—心理学的アプローチ— 誠信書房
- 植田寿之 2007 対人援助のスーパービジョン—よりよい援助関係を築くために— 中央法規
- 横山裕 2010 悩みを分かち合うケース会議 月刊生徒指導 2010年6月号 pp12-17 学事出版