

山口大学大学院東アジア研究科
博士論文

学校コンサルタント養成トレーニングにおける
コンサルテーションスキル獲得に関する研究

平成31年3月

脇 貴典

目次

第1章	コンサルテーションの概説	
第1節	本研究で扱うコンサルテーションの定義と歴史的意義	1
第2節	米国におけるコンサルテーションの実態	4
第3節	日本におけるコンサルテーションの実態	5
第2章	様々なコンサルテーションモデルとスキル	
第1節	コンサルテーションモデル	7
第2節	学校コンサルテーションに求められるプロセススキル	10
第3節	本研究で扱うコンサルテーションスキルの定義	15
第3章	コンサルタント養成トレーニング	
第1節	コンサルテーショントレーニング研究のレビュー	17
第2節	コンサルテーショントレーニングの実践と残された課題	18
第3節	コンサルテーショントレーニングのプログラム選定と評価・測定	20
第4章	本研究の目的と構成	
第1節	本研究の目的	27
第2節	本研究の構成	28
第5章	学校コンサルタントに求められるコンサルテーションスキルに関する研究動向と今後の課題(研究1)	
第1節	はじめに	31
第2節	コンサルテーションスキルと効果評価	31
第3節	日本での学校コンサルテーションの実際	32
第4節	結果	33
第5節	総合考察と今後のコンサルテーショントレーニングへの展望	42
第6章	準専門家を対象にしたコンサルテーショントレーニングの効果(研究2)	
第1節	はじめに	43
第2節	問題と目的	43
第3節	方法	44
第4節	結果	50
第5節	考察	53

第7章 実践家を対象にした短期集中型トレーニングの効果と維持（研究3）

第1節	はじめに	55
第2節	問題と目的	55
第3節	方法	57
第4節	結果	65
第5節	考察	70

第8章 コンサルテーショントレーニングの効果と般化（研究4）

第1節	はじめに	73
第2節	問題と目的	73
第3節	方法	74
第4節	結果	78
第5節	考察	81

第9章 総合考察

第1節	本研究の成果	83
第2節	本研究で得られた知見の適用範囲と応用可能性	86
第3節	今後の課題と展望	90

謝辞	95
----	----

文献一覧	96
------	----

資料

第1章 コンサルテーションの概説

第1節 本研究で扱うコンサルテーションの定義と歴史的意義

現在、学校コンサルテーションにおいては、様々な立場からの支援や実践などがある。先進的な研究が行われてきた北米においても今尚、定義については検討中であり、Newell and Newman (2014) は、コンサルテーションについての定義、アプローチ方法、プロセス、評価方法についての実証的な統一見解は存在しないと述べている。そのため、研究者間によっていくつかの部分的な定義は一致しているものの異なる主張が存在する。例えば、コンサルテーションの定義を紹介すると、Erchul and Martens (2002) は、「専門家（コンサルタント）が教師を含む関係者（コンサルティ）に関与して、児童生徒（クライアント）ないし児童生徒集団の学習及び行動調節の改善を達成しようとする協働の心理教育的サービスの過程である (pp, 13-14)」とした。また、Medway (1979) は、「コンサルテーションは、精神保健の専門家（コンサルタント）とその一部を提供する1人以上の人（コンサルティ）との協調的な問題解決を伴う他の人（クライアント）への心理的援助の形態 (p, 276)」であるとした。さらに、Zins and Erchul (2002) は、学校におけるコンサルテーションを、「コンサルタントとコンサルティとが協力的パートナーシップを形成し、行動原則に基づいた相互的で体系的な問題解決プロセスに従事する予防的指向の心理的および教育的サービスを提供する方法である。そして、その目標は、コンサルティのシステムを強化しエンパワーすることで、クライアントの福利とパフォーマンスを促進すること (p, 626)」と定義した。一方、Conoley and Conoley (1992) は、コンサルテーションにおける間接的援助による効率性に言及し、「コンサルタントは、コンサルティが将来のクライアントを支援するためにコンサルテーション中に学んだクライアントに関する洞察とスキルを使用することを予期して、コンサルタントとケースについて話し合う (p, 1)」と述べた。これら複数の定義や立場があるが、谷島 (2007) は、これまでのコンサルテーションの先行研究の定義や特徴を整理し以下のようにまとめた。それは、①2者間ではなく、3者間の関係であること、②直接的援助ではなく、間接的援助であること、③コンサルティとコンサルタントが協働的であることである。

その他にもいくつかの定義が存在するものの、現在の学校コンサルテーションの実践を形作る特徴としてCaplan (1970) の実践があげられる。その特徴は、(a) コンサルタント（例えば、精神科医や学校心理学者）、コンサルティ（例えば、看護師や教師）、およびクライアント（例えば、難民や児童生徒）との三者関係の存在、(b) ヒエラルキーのない（上下関係のない）関係の確立、(c) 仕事上での問題（コンサルティの個人的な問題ではなく）に焦点を当てる、(d) コンサルテーションの関係性に固有のスーパーバイズの階層がない、(e) コンサルテーションは任意の関係である、(f) コンサルティの将来の実践に力を与える新しいスキルを与えること (Erchul & Martens, 2002) であった。

これらのいくつかの定義について概観しその内容を整理すると、学校コンサルテーションの定義として、コンサルタントとコンサルティの対等の関係における連携・相談などがその中核を占める概念となるであろう。

一方、学校におけるコンサルテーションと類似している対人援助活動として協働 (collaboration) がある。対人援助活動の中では、コンサルタントは様々な立場や役割を担うことになるため、相談をすべきか協働をす

べきかを明確にするのは難しい (Erchul & Martens, 2002)。そこで Erchul and Martens (2002) はメンタルヘルスコンサルテーションとメンタルヘルスコラボレーションの違いについて分類しており、以下にそれを示す (表1-1)。

表1-1 メンタルヘルスコンサルテーションとコラボレーションの主要な次元での対比

対比の観点	コンサルテーション	コラボレーション
コンサルタントの活動拠点	組織の外部	組織の内部
専門家の心理学的サービスの提供方法	一般的に遠回り。クライアントへの接触はほとんどないか、皆無。	直接および間接のサービスを結合させる。クライアントの接触を含む。
クライアントの変容と適用したプログラムの結果に対するコンサルタントの責任	ない	全般的結果について応分の結果責任を負う。クライアントの変容と適用したプログラムの結果に対して個別の責任を負う。
コンサルティの参加方法	自由意志に基づく参加を理想とする。	自由意志に基づく参加を理想とする。強制参加の可能性を排除しない。
教員の個人の仕事の位置づけられ方	コンサルティとコンサルタントを含む二者間で決められることが多い。	いくつかの共同作業員を含むチームで決められることが多い。
コンサルタントの助言提案を拒否する自由	ある	協働者専門性は、一般的にチームによって異なるとし、真実であると仮定されない。
二者間のコンサルタントとコンサルティの関係	対等で、階層性が無い関係を理想とする。	組織内の地位や役割の違いを是正する。関係が階層をなすことがある。
相互関係の中で秘匿性が保たれる程度	治療契約で合意された範囲を除いて秘匿性が保たれる。	秘匿性は所与のものでない。共同作業員間の情報共有を是認する。

注) Erchul and Martens (2002) を大石 (2008) が翻訳したものを一部改変

また、コラボレーション以外にも、対人援助領域では問題が生じた際に誰かと話をし解決策や支援を受取るサービスがある (Newman & Rosenfield, 2019)。例えば、子どもの対人援助領域に関するものであれば、スクールカウンセラーが行うスクールカウンセリング (小林, 1999) や、共通の専門性を持つ者同士の関係で、熟達者から初学者へ「指導・監督」を受けるスーパービジョン (石隈, 1999)、発達障害の子どもを持つ親同士でメンタリングの活動を行うペアレントメンター (井上・吉川・日詰・加藤, 2011) の活動などがあ

る。しかし、Conoley and Conoley (1992) は、コラボレーション、スーパービジョン、心理セラピー（カウンセリング）等をコンサルテーションではない活動としてあげている。これらのサービスはすべてサポートを提供する対人関係のプロセスであるが、それぞれの活動内容には共通点や相違点があるため、これらの特徴をコンサルテーションと比較して整理した（表1-2）。

表1-2 コンサルテーション及び関連する活動内容の特徴の比較

	コンサルテーション	カウンセリング	メンタリング	スーパービジョン
階層的	いいえ	はい	時々	はい
評価的	いいえ	いいえ	はい	はい
自発的参加	はい	はい	はい	いいえ
パートナーの選択	はい	はい	はい	いいえ
専門的な問題に取り組む	はい	時々	はい	はい
個人的な問題に対処する	いいえ	はい	時々	いいえ
専門的な学習を伴う	はい	いいえ	はい	はい

注) Newman and Rosenfield (2019) を翻訳したものを一部改変

日本の学校においても、多職種による児童生徒への支援が始められている。中央教育審議会（2015）の「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」によると、いじめや虐待、不登校など学校を取り巻く様々な今日的な教育課題について、従来の様に教員のみで対応するのではなく様々な専門性に基づいてチーム体制を構築し、その問題に取り組んでいくということを提唱した。その中で、教員以外の心理や福祉に関する専門スタッフとしてスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを法令に位置付けることが示された。なお、スクールカウンセラーの活動は、カウンセリング、コンサルテーション、カンファレンス、研修・講話、査定・診断（見立て）・調査、予防的対応、危機対応・危機管理とされている（文部科学省, 2007a）。スクールソーシャルワーカーの活動は、問題を抱えた児童生徒に対し、当該児童生徒が置かれた環境へ働き掛けたり、関係機関等とのネットワークを活用したりするなど、多様な支援方法を用いて、課題解決への対応を図っていくこと（文部科学省, 2008）である。

「チーム学校」はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー以外にも学級担任やコーディネーターなど様々な人員で構成され、現在、各自治体において問題解決や連携に向けた具体的な取り組みが進められている（太田・脇, 印刷中；脇・太田, 印刷中）。現状日本では、コンサルティへの支援を担う学校コンサルタントとして、専門職（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、医師、作業療法士など）、専門機関のスタッフ（教育相談員や巡回相談員など）、特別支援教育や生徒指導・教育相談に関して専門性を有する教員（特別支援教育コーディネーター、特別支援学校教員、特別支援学級の教員、通級指導教室の教員な

ど)が挙げられる(加藤・大石, 2011)。日本で行われる多職種による専門家同士の連携は、それぞれの専門家が学校からの巡回要請や所属組織からの派遣形態などによって立場や役割が変動する(丹羽, 2017)ため、職務分担や連携関係が明確に決まっている米国に比べると校内の活動について明確に線引きをすることが難しい(加藤, 2009)。そのため、Erchul and Martens (2002)とNewman and Rosenfield (2019)の分類と特徴を参考にして本研究におけるコンサルテーションの位置づけをし、今後の議論を進めていく。

以上をまとめ、本研究でのコンサルテーションの定義を、①2者間ではなく3者間の関係であること、②直接的援助ではなく間接的援助による問題解決を行うこと、③コンサルティとコンサルタントが対等で協働的な関係であること、④コンサルティの専門性の向上に寄与できること、以上の4点とする。そして、通常学級で生じる問題についてコンサルテーションを実施するものを本研究では学校コンサルタント(以下、コンサルタント)と称する。なお、就労支援や家庭内介入、福祉施設や経営等他分野におけるコンサルテーションは本研究では対象外とする。

ところで、Caplan (1970)が先駆的な実践を始めてから多くのコンサルテーション研究が行われている。Erchul and Martens (2002)は、これまでのコンサルテーションの先行研究を振り返り、それらについての歴史的要点を次の10の観点にまとめ、今日の学校の実情を踏まえたコンサルテーションの再概念化を試みた。以下に、これまでのコンサルテーション研究が示した発展的意義について紹介する。

1. これまでの研究成果により、社会的・状況的変数の中において行動の決定因を見出した。
2. 形式的な診断と分類は、効果的な介入を行う際の必要条件ではない。
3. 他の伝統的な個別心理療法よりも治療成績が良く、実証的根拠があり短期的に大きく発展した。
4. 対人援助サービスは、構造化された治療室の中よりも自然な日常場面で提供されることが増えている。
5. 高度に訓練された限られた専門家より、日々の指導を実際に行う治療担当者の方が治療効果をもたらす。
6. 援助を求める人を中心に据える予防的アプローチは、社会資源を有する担当者により初めて実現する。
7. 危機介入として効果的な心理学的サービスは、短時間の枠組みで提供可能である。
8. 十分に訓練された多職種チームでの協働経験により、各々の専門知識と技能は十分に信頼可能である。
9. 特定の治療的介入は、教育と心理でより大きな位置を占めるようになり益々その重要度が高くなった。
10. 標準化された査定ツールはプログラム決定やクライアントの進捗のモニタリングに価値を持たない。

これらの歴史的要点から、コンサルテーションによる学校介入の有効性が判断できる。今日ではこれらの先行研究の蓄積により、学校コンサルテーションは問題が生じた際に児童生徒一人一人に対して支援者が直接対応する事に比べ、効率的で予防的な問題解決的な方法論として概念化されている(Ysseldyke, Burns, Dawson, Kelly, Morrison, Ortiz, Rosenfield, & Telzrow, 2006)。

第2節 米国におけるコンサルテーションの実態

コンサルテーションの実態を見ていくには、日本よりも北米の実績が突出しており(加藤・大石, 2004)、北米の中でも研究蓄積の多い米国の状況がさらに参考になるであろう。米国における全米学校心理士協会

(National Association of School Psychologists, 以下NASP) は、コンサルテーションのトレーニングと実践についてのガイドラインである“Blueprint”を1984年に発行した。このガイドラインには学校心理士が行うことのできる機能、学校心理士の支援領域とその内容が定められた。そして、1997年には“Blueprint”の改訂版であり、その内容を再設計・改変し学校心理士にとって必要なトレーニングと実践を10の領域に絞った“Blueprint II”に改定を行った。さらに、その10年後の2007年には3度目の改定となる“Blueprint III”を発行しており、学校心理士の職業的役割が徐々に精緻化されてきている。

“Blueprint”発行の1つの目的は、学校心理学における学生のトレーニングを改善することであり、NASP (2000) は、学校心理学者の専門的実践であるコラボレーションとコンサルテーションの分野において、コンサルテーションモデルとその方法に関する知識を有し、さらに効果的に他者と協力しなければならないとした。より具体的には、“Blueprint III”では、学校心理士にとって不可欠な基礎能力としてコンサルテーションが実施できることを指しており、トレーニングを通じて対人関係スキルやコミュニケーションスキルを開発することを推奨している (Newell, 2012)。また、“Blueprint III”の内容は問題行動の予防に重点を置いており、コンサルテーションはその方法論として重要であるとした。さらに、Ysseldyke et al (2006) は「コンサルテーションは問題を示す一部の児童生徒だけでなく、すべての児童生徒のニーズを満たすための学校心理サービスを提供する合理的な方法である。そして、効果的でユニバーサルなプログラムの実施は、大多数の児童生徒が学問的および社会的・情緒的能力を達成することを可能にし、集中的支援を必要とする数を最小限にするため、ターゲットを絞った集中的な介入であるこのモデルを支持している (p, 14)」と述べ、すべての児童生徒が対象となることが示された。

他方、アメリカ心理学協会である American Psychological Association (以下、APA) においても心理士の養成過程でコンサルテーション領域の重要性について焦点が当てられている。APA (Fouad et al, 2009) は、専門的な心理学者の必要なスキルを記述するため、コンサルテーションを含むトレーニングと能力の基準を作成した。そのAPA タスクフォース (Fouad et al, 2009) によると、コンサルテーションはクライアントのニーズや目標に応じた専門的な指導や専門的支援を提供する能力と定義され、心理学者が実行する主要な機能であると特定された。加えて、インターンシップの前に、心理学者はコンサルタントとしての介入を実施し、コンサルティの役割についての知識を有し、コンサルテーションの実践を完了しなければならないと規定された。

この様に、米国においてコンサルテーションは学校における心理学的援助サービスとして重要視されており、そのためのガイドラインが示されてきている。しかしながら、そのためのトレーニング内容などの詳細は未だ検討段階である。その詳細については後述する。

第3節 日本におけるコンサルテーションの実態

日本においてもコンサルテーションの実施が求められてきており、その必要性が高まっている。日本では地域援助・コミュニティ心理学の文脈から山本 (1986) がメンタルヘルスコンサルテーションを紹介した。また、学校心理学の文脈において、石隈 (1999) が学校心理士の活動を紹介する際に、コンサルテーションの

技法を紹介し、学校システムへの介入についてこの方法の有用性を述べている。当初これら日本でのコンサルテーションの対象は、不登校や学習意欲の低下、授業中の離席や自死予防のための緊急対応などであった（石隈，1999）。また、わが国の試みとして、当時の文部省が1995年に中学校へのスクールカウンセラー活用事業を開始し、学校への心理士の派遣が始まった。日本のスクールカウンセラーにおいてもコンサルテーションは期待される役割の一つであり、児童生徒の問題解決のみならず、教職員のエンパワメントを意識したアウトリーチ型の活動として求められている（脇，2017）。

また、米国におけるNASPやAPA同様に、日本国内においても心理士の組織が存在する。まず、日本で初めての心理師の国家資格である公認心理師についてである。公認心理師法第2条では「保険医療、福祉、教育その他の分野において、心理学に関する専門的知識及び技術をもって」公認心理師の業務を行うこととされ、「心理に関する支援を要する者の関係者に対し、その相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと（同法第2条3）」と記されており、公認心理師の業務に関係者への支援が位置づけられている。そして、「公認心理師として必要な知識及び技能（同法第5条）」の能力を整理した基準である“ブループリント”によると、「教育現場における心理社会的課題と必要な支援」の項目の小項目に「教育関係者へのコンサルテーション」と明記されており、公認心理師がその業務を行う上でコンサルテーションは必要なスキルであると示された。その他にもいくつかの心理士の組織があるが、ここでは日本の学校現場における対人支援の領域として代表的な臨床心理士会と発達臨床心理士会について紹介する。前者の臨床心理士会は、臨床心理士の業務内容に心理面接、心理査定、地域援助、調査研究の4つの柱を据えている。臨床心理士が地域支援を行う際に、地域援助における方法論としてコンサルテーションは位置づけられており、その実施が求められている。これら地域援助を通じてクライアントの問題行動の解決や予防的対応、コンサルティの負担軽減や自身の業務の客観的な検討機会につなげることができる（脇，2018）。次に、臨床発達心理士会は、地域における発達支援の方法として保育園・幼稚園や小学校、学童保育等を回る巡回相談業務を行っている。これらの臨床発達心理士による巡回相談は例えば、クライアントの発達支援のみならず、保育士や幼稚園教諭などの対人援助職の専門性向上にも影響が示されておりコンサルテーションの実施が推奨される（大石・脇・大橋，2011）。

これらの日本の状況からも、対人援助サービスの一つとして間接支援技法であるコンサルテーションによる支援が今後ますます求められていくであろうと考えられる。しかし、前述のように各団体はコンサルテーションの必要性を示しているが、コンサルタント養成の具体的な方法やコンサルテーションの必須スキルの獲得についての詳細は示されていない。

第2章 様々なコンサルテーションモデルとスキル

第1節 コンサルテーションモデル

第1項 メンタルヘルスマデルの特徴と課題

学校コンサルテーションの歴史的根拠として、Caplan (1970) のイスラエルにおける支援に遡ることができ。メンタルヘルスマデルは、精神保健サービスの間接的な提供方法がクライアントの個々の診断と治療に大いに役立つであろうという Gerald Caplan の認識から発展した。この間接支援モデルはもともと学校で使用するために開発されたものではなかったが、Caplan (1970) は、コンサルティと協力して新しい視点と知識を提供することにより、直接サービスを提供することよりも多くのクライアントに到達することを発見した (Sandoval, 2013)。このコンサルテーションモデルの目的は、コンサルティが現前の仕事上の困難に対処可能となり、将来的に同様の問題に直面した際に、より効果的に対処できることを支援することである (Conoley & Conoley, 1992)。さらに、コンサルテーションを通じたコンサルティのスキル獲得と般化による専門性の向上による成果は、コンサルテーションに一次予防の可能性を与える (Conoley & Conoley, 1992) こともその特徴である。

またメンタルヘルスマデルのコンサルタントの役割として、丹羽 (2015) は、①コンサルティが整然と急がないで十分に考えることを促進し、問題に関する情報収集と分析を進めること、②コンサルティの参照枠を広げ認定の焦点を広げ、問題解決にさまざまな選択肢があることを気づかせること、③コンサルティ側の困難の要因を知り、それを改善する教育的な働きかけを行いコンサルティの職務能力を高めること、④コンサルティに役割モデル (態度、感情の耐性、信念) を提供すること、⑤コンサルティとクライアントの関係に問題がある時の橋渡しを担うこと、以上の5点を挙げた。

このように、メンタルヘルスマデルの支援は二次元的であり、コンサルティのスキルを向上させて同様の問題に対処できるようにし、コンサルティへの支援を介してクライアントに間接的な支援を提供する手段であり (Zin & Ponti, 1996)、このモデルは予防に強いルーツを持っている。しかし、これらのアプローチにはいくつかの課題があると述べられている。例えば、Costenbader, Swartz, and Petrix (1992) は、メンタルヘルスマデルの実施については操作的に定義されておらず、コンサルティに支援方法を教授したり、整合性の取れた支援の実行を促すことが困難である可能性があったと指摘した。さらに、当初のコンサルティに対する支援の焦点は、知識やスキルの欠如というよりも客観性の欠如から生じていたが、学校現場では客観性の欠如より知識の欠如がほとんどであった (Erchul, 1993) という指摘がある。加えて、学校現場におけるクライアント (児童生徒) の問題もメンタルヘルスマデルだけでなく、学習や発達の問題も含まれるようになった (丹羽, 2017) など学校文脈に適合していない点にもこのモデルの課題がある。その他にも、異常行動の病理モデルによるアプローチ、長期にわたる支援の効率の悪さ、妥当性の低さ、アプローチを実施するうえでの目標・過程・結果の不明確さなどが指摘されており (Erchul & Martens, 2002)、時代の変化やコンサルテーション場面の変化に伴い、これらの課題に応じたコンサルテーションモデルが求められた。

第2項 行動モデルの特徴と課題

次に登場する行動コンサルテーションモデルは、前述した課題に有効なアプローチを提供した。このモデルは、John R. Bergan が D'Zurilla and Goldfried's (1971) の問題解決アプローチを拡張し発展させたものである。Bergan モデル (Bergan & Kratochwill, 1990) は、行動理論に基づく解決志向的な心理学的コンサルテーションの一種であり (大石, 2015)、これは、「問題同定」、「問題分析」、「介入実行」、「効果評価」の4段階からなるモデルで、クライアントの問題行動に対する支援を検討する際に用いられる。具体的には、①どの行動を介入の標的とするかを決定する「問題同定」段階、②その行動がどのような前後関係において生じ、いかなる機能を果たしているかを見極める「問題分析」段階、③介入を計画し、それを実行する「介入実行」段階、④実行中の介入が効果的か否かをモニタリングし、計画の修正を行う「効果評価」段階がその内容である (松岡・加藤, 2004 ; 大石, 2015)。行動コンサルテーションは個人の行動を環境との相互作用という視点で分析し、それに基づき問題行動を減らし、より望ましい行動を増やしていく点に特徴がある。また、問題同定面接 (Problem Identification Interview : PII) や問題分析面接 (Problem Analysis Interview : PAI) などコンサルテーションに必要なマニュアルが存在しており、それらの使用により児童生徒の行動問題への再現性の高いアプローチが可能となる。

次に、行動コンサルタントの役割として、加藤・大石 (2004) は、①介入に際してその効果をできる限り予測し保証するために、(介入の途中や過程においても) 実証的なアセスメントを行うこと、②コンサルティには、操作的で促進的な介入方法を示すこと、③行動修正や応用行動分析の諸技法を駆使して、効果的な結果をもたらすこと、④介入の方法は追試や再現が可能な方法を選択し提示することといった点を紹介した。また、加藤・大石 (2011) は、教師の機能を高めるために行動コンサルタントには、「社会的影響力」という概念のうちの、高度専門家であると認識される「専門力」、教師により親しみやすい存在であると認識される「参照力」、そして、優しく友好的で、ユーモアに富んだコミュニケーションの形態を適用した「相談力」を駆使しながら、間接支援を進めることが求められていると示した。

しかし、この行動コンサルテーションモデルには課題も存在する。例えば、Sundqvist and Strom (2015) は、行動コンサルタントの焦点は、クライアントの問題行動とコンサルティの専門的な支援への助言についてであり、コンサルタントが専門家として主導するアプローチとしての側面があるゆえ、コンサルテーションの際に結果として生じるコンサルタントの支配・優勢性 (dominance) はリスクであると指摘している。また、Erchul and Martens (2002) は、コンサルテーションにおいて、クライアント中心アプローチを強く主張するため、コンサルティへの支援やスキルの発達に着目していないと指摘している。加藤・大石 (2004) も、行動論的アプローチでは、伝統的に「クライアントの抱える問題の効果的な解決」に力点が置かれてきており、その初期段階では「コンサルティの専門実務のなかでの解決」に関する検討が弱くなるか、検討対象から外される傾向があるといった同様の指摘をしている。これら問題解決的なアプローチである行動コンサルテーションは、学校現場では効果が見込める実践であるが、コンサルティとの協働的な実践を展開していくにはコンサルタントとコンサルティは何度も面接を行い、合理性のあるアプローチを計画しそれをコンサルティが忠実に

実行する必要がある (Erchul & Martens, 2002)。そのため、コンサルタントとコンサルティ双方に高度な専門性が求められると考えられる。

また、Bergan のモデルではコンサルテーションを前述した4段階にわたって実施するが、日本の学校現場においては諸々の事情で複数回のコンサルテーションが実施できない場合がある。例えば、石原 (2016) は日本のスクールカウンセラーが学校で行ったコンサルテーション研究のレビューを行ったところ、コンサルテーションの継続方法として、コンサルテーションは不定期に実施することが多く (56.7%)、定期的に行っているのは全体の 30.0%であったと報告した。また、コンサルテーションの実施は1回のみ (13.3%) という場合もあり、日本の教育現場において一つのケースに対して定期的に学校コンサルテーションを実施することの困難さが伺える。同様に吉川 (2000) の調査研究の結果では、コンサルテーションによる面接回数は1回のみが圧倒的に多く、2回以上の面接をした事例の総数は1回だけの事例に比べ半数にも満たないため、継続的なコンサルテーションが成立しづらいことを述べている。今日においても、全国的に見ればこの傾向は変わらないものと推測される。米国においても、Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford, and Hall (2002) が行った調査によると、行動コンサルテーションが最も頻繁に引用されるサービス提供モデルであったが、回答者のほとんどはこのモデルの構成要素である 4 つの問題解決段階に従わなかったことを調査結果から述べている。これらの状況を受けて、Rosenfield (2012) は問題解決の全過程を実施できない場合に、いくつかの段階を選択して実施するなどの代替方法を提案している。これらの先行研究の結果や日本の現状を踏まえると伝統的な Bergan のモデルに則った全ての段階を実施していく事には困難が生じると予想される。例えば、コンサルティの知識の不足についての支援を実施し児童生徒の問題解決を進めるために、問題行動の機能を同定・分析する段階を1度に実施するなど、先行研究の課題や日本の現状に適したコンサルテーションの方法についても検討する必要がある。

第3項 その他のコンサルテーションモデルの特徴と課題

その他にも、いくつかのコンサルテーションモデルが存在する。代表的なものとして、組織開発に関する理論を学校コンサルテーションに応用した組織開発モデルがある (Illback, 2014)。このモデルは、組織における広範囲の行動的問題や構造的問題に焦点を当てており、例えば、組織メンバー間におけるコミュニケーション、ストレスへの対処、意思決定、マネジメントとリーダーシップのスキルなど様々な側面から問題解決に取り組み、組織全体のパフォーマンスを高めていく方法である (Illback, 2014)。また日本でも独自の方法で行われるコンサルテーションモデルがいくつか存在する。まず、発達臨床コンサルテーション (浜谷, 2005) というコンサルテーションモデルがある。このモデルは、発達臨床の専門性を備えているコンサルタントが、発達検査・知能検査の実施を含む様々なアセスメントを行い、クライアントに関する情報を整理し、コンサルティとのカンファレンスを通じて、問題を把握し支援計画を立案するという流れで行われている (芦澤・浜谷, 2004)。この方法により、芦澤・浜谷 (2004) はクライアントの発達像の理解の促進、クライアントの多様なニーズにコンサルティが応えていく力量形成、解決能力を高める予防的機能を強く持っているとした。次に、

学校臨床で用いられるシステムズ・コンサルテーションという方法がある（吉川，2000）。この方法の具体的な説明として、吉川（2000）は援助対象を「学校＝システム」として捉える方法であり、コンサルタントが「教員と児童・保護者の相互作用が変化する」ことを目的として、教職員との相互作用を行うことを狙いとす。そのため、システムズ・コンサルテーションでは、事例への取り組みの基礎となっている教職員の視点を共有することからはじめ、「教職員の視点からのシステムの相互作用の理解」を変化の対象として扱っていると述べた。これに則った方法により、コンサルティのメンタルヘルスが改善され、教職員の取り組みが活性化することにより現場での問題解決が飛躍的に向上し、機能的な校内ネットワークが形成されるという効用を示した（吉川，2000）。その他にも、黒沢・西野・鶴田・森（2015）が示した解決志向アプローチ（Solution-Focused Approach）を取り入れたコンサルテーションがある。これは、クライアント内外にあるリソースの有効活用と、ニーズに沿った具体的解決に向けた協働を志向する援助モデルである。

このようにコンサルテーションには多くのモデルや方法論があり、今後は各々の特徴や各モデルの長短所などを把握し、現場のニーズに適した実践を行うことが重要になるであろう。

第2節 学校コンサルテーションに求められるプロセススキル

第1項 学校コンサルタント養成のためのガイドライン

コンサルテーションは、学校心理士の中心的な機能であるだけでなく、現場教師から好まれる活動の1つであるという調査報告があり（Costenbader et al, 1992）、コンサルタントにはそのための専門性を有する必要がある。前述の様に、NASP は学校の心理学の分野に特化したトレーニングと実践の基準を有している。その基準で NASP（2000）は、トレーニングおよび実践の領域としてのコンサルテーションの概要を示した。さらに、“Blueprint III”で論じられた大きな変化の1つは、その学校心理学の専門性や能力は時間の経過とともに発揮されるという認識である。過去の“Blueprint”では、大学院生がすべての分野で能力を実証するための訓練を完了することが想定されていた。しかし改訂後は、卒業時からインターンシップを経て1つの分野で能力を発揮し、5～10年後に1つ、または、2つの分野の専門知識を示すことと変更が加えられた。これによって、心理学の技術開発には連続性があることを認識し、トレーニングプログラムの職務は、学生がトレーニングを完了するまでにすべての領域で「初心者」レベルにあることを保証することであると主張し、インターンシップの締めくくりで「能力がある」レベルに達し、大学院経験後に一部の分野でのみ「専門家」の能力が達成される可能性が高いとの見通しを示した（Ysseldyke et al, 2006）。また、APA（2007）は、Division 13 of APA: Guideline for Educational and Training at the Doctoral and Postdoctoral Levels in Consulting Psychology / Organizational Consulting Psychology のガイドラインの中で、コンサルタントとしての心理専門家が発展させる能力として以下のコンピテンシーを提唱した。それは、自己認識・自己管理、関係促進、アセスメント、プロセスコンサルテーション / アクションリサーチ、介入、理論と事例研究の知識、多文化・国際・性・ライフスパン、調査方法と統計、所作の作用、専門的倫理と基準に関する10領域であった。このAPA が示した基準に達するために、学生に対してコンサルテーショントレーニングを実施することが期待さ

れている (APA, 2008)。

このように、NASP や APA は、学校におけるコンサルテーションを実施する際のガイドラインや心理実践家の養成上の課題についての問題解決的な取り組みを提言している。しかしながら、これらの包括的な提言やコンサルテーションの能力については概説されているものの、そのトレーニングについての具体的な手順は明記されておらず、コンサルタント養成における推奨事項は曖昧なままであるという指摘がある (Burkhouse, 2012)。同様に Newell (2012) は、これらのコンピテンシーの多くはコンサルテーションやそのトレーニングに関する文献に明確にされておらず、それらを特定する研究を実施する必要があると述べた。さらに、Newell and Newman (2014) は、APA が示した前述のコンピテンシーについて、「有能なコンサルタントが特定の相談モデルを理解するだけでなく、コンサルティとの関係を構築し、文化的要因に取り組み、学校システムの中で連携し、科学的方法を使用し、スキルを反映する方法を知っている必要がある (p, 444)」と述べた。そして、コンサルタントがその能力を備え実践するためには、(a) コンサルタントが必要とする重要な知識とスキルを適切に把握しているか、(b) 能力を教えるための最良の方法は何か、(c) これらの能力をどのように評価すべきかの3点に答えることが重要であるとした。本研究ではコンサルタント養成のために、これら3つの領域について実践的に検討していく。

第2項 学校コンサルタントに求められるスキルと特性

それでは、実際の学校現場ではどのようなスキルが求められているだろうか。米国の心理士養成大学のカリキュラムを分析した調査研究によると、コンサルテーションの養成課程で求められるコンピテンシーにはいくつかの傾向があることが調査により明らかとなっている。

NASP (2000) は学校心理学の分野に特化したトレーニングと実践の基準を有しており、コンサルテーションのトレーニングおよび実践の領域としての概要を示した。具体的には、「学校心理学者は、行動、メンタルヘルス、および他のコンサルテーションモデルと方法、および特定の状況へのそれらの適用の知識を有すること。さらに、個人レベル、グループレベル、システムレベルの計画立案や意思決定プロセスにおいて効果的に学校関係者と協力すること (p, 15)」を挙げている。上記のコンサルテーションモデルごとの評価として、Reddy et al. (2000) はコンサルテーションモデルによってコンサルテーションの効果にどのような差異があるか、35 編の子どもおよび青年のコンサルテーション研究を対象にしたメタアナリシスを実施した。その結果、組織開発モデルが他のモデルに比べて最も影響をもたらしたものの、結論としては単一の優れたコンサルテーションモデルを示していなかった。また、行動コンサルテーションモデルは、クライアントとコンサルタントに大きなプラスの効果をもたらし、メンタルヘルスコンサルテーションモデルはコンサルティに中程度の効果をもたらした。具体的には、学業困難や外在的な問題行動を持つ子どもたちとのコンサルテーションが最も効果的であったと示した。また、この調査では、コンサルテーションがコンサルティのスキル、知識、認識を向上させることも判明した。このように、様々なコンサルテーションモデルが現場に貢献できると言えるが、この多様な傾向は実際にはコンサルタントの訓練や実践の混乱につながる可能性があり、モデルだけでなくよ

り詳細なコンサルテーションで用いられるスキルを検討する必要がある。

一方、現職の学校心理士を対象とした調査研究によると、行動コンサルテーションモデルは学校心理学者が最も一般的に教わっているモデルであると示された (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004)。加えて、Costenbader et al (1992) の調査によると、NASP のメンバーの調査回答の 38% が実際に行動コンサルテーションモデルを利用していることを示しており、学校で最も広く使用されているコンサルテーションモデルであることを発見した。そのため、これら行動コンサルテーションにおいて用いられる問題解決のスキルは学校コンサルテーションを実施する際に、クライアントの行動問題へのアプローチを進める現場で広く求められていると言えよう。

次に、着目したスキルは対人関係スキルである。このスキルについては歴史的に多くの研究者がその重要性を示している (Dougherty, 2005; Gutkin & Conoley, 1990; Sundqvist & Strom, 2015; Zins & Erchul, 2002)。例えば、学校コンサルテーションにおいて、対人関係の影響は主に、クライアントを指導する立場であるコンサルティを対象にしている (Gutkin & Conoley, 1990)。また、Zins and Erchul (2002) は、コンサルテーションは目標を達成するために個人間の影響プロセスに大きく依存するため、優れた対人関係とコミュニケーション能力が重要であると指摘し、対人関係スキルの重要性を強調した。さらに、効果的なコンサルタントの特徴として、Zins and Erchul (2002) は、「コンサルタントは積極的な聞き手であり、効果的な質問手法を利用してコンサルティから必要な情報を抽出し、問題の明確な概念化を行う必要がある。さらに、温かく、思いやりがあり、そして理解しあう関係の確立は、カウンセリングの場合と同様、コンサルテーションを実施する上でも重要である (p, 630)」と示した。同様に、効果的なコンサルタントの特性について、Knoff, Hines, & Kromrey (1995) は、(a) コミュニケーションスキルを示し、(b) 簡単な言語を使用し、(c) 教師に意見を求め、(d) コンサルティの期待や成功を定義し、(e) コンサルティを支持し、(f) 問題解決に参加する事が望まれているとした。また、Kurpius and Rozecki (1993) によってコンサルティとコンサルタントとの間の対人コミュニケーションを改善するための方略が検討された。その方法には、(a) 真実(genuineness)、共感、肯定的な関心を示すこと、(b) 言語での応答 (明確化、反射、要約、対立、解釈、自己開示、情報提供、モデリングなど) を示すこと、(c) 非言語での応答 (姿勢、アイコンタクト、傾き、声のピッチ、声量の調整など) を示すことが挙げられた。これら言語・非言語を用いた対人コミュニケーションを通じて、Newman and Rosenfield (2019) は、コンサルティとの協力関係を維持し、信頼を築くことが効果的なコンサルテーションの核心であると述べた。Sundqvist and Strom (2015) も、コンサルタントとコンサルティの専門性が平等であると考えられる場合には、コンサルタントのコミュニケーションスキルとコンサルティの視点を広げる質問を提示する能力が重要であると述べており、これら多くの研究者がコンサルタントとコンサルティの間の関係性についてその重要性を指摘している。

このように、クライアントの変化や問題解決に先駆けてコンサルティが変化するため、コンサルタントとコンサルティとの間の関係を促進する対人関係スキルは、研究において重要な変数であると言える。しかし、コンサルテーションの成功を予測する対人関係を生み出すために必要なスキルについて、Conoley, Conoley, &

Reese (2009) はコンサルタントがコンサルティとコンサルテーションの同盟・提携 (alliance) を確立することが重要であることを示しているものの、具体的なコンサルタントの対応方法やスキルなどの詳細を明らかにした研究はほとんどない。

他方、コンサルテーションにおける同盟を確立するスキルについて、心理療法、特に認知行動療法におけるセラピストとクライアントの治療関係における治療同盟 (therapeutic alliance) の概念を参考にすることができるであろう。治療同盟とは、治療においてセラピストとクライアントの間に形成される「何かを成し遂げるために共に働くことへの合意、協定、同意、契約など」を意味しており、認知行動療法ではこの「何か」をクライアントが改善や解決を目指す症状や問題であるとしている (加曾利, 2015)。この治療同盟という概念を参考にした理由として、セラピストとクライアントの治療面接の場面が、コンサルタントとコンサルティとが対面した際のコミュニケーション場面に類似していると捉え、コミュニケーションを通じて問題に取り組むという構図を参考にできると考えたからである。

治療同盟の概念が臨床心理学的なアプローチの違いを超えて議論されるようになったのは、Bordin (1979) からである (武藤, 2013)。Bordin (1979) は、治療同盟における協働関係の質と強さを、トリートメントの目標の合意、セラピーにおける課題についての合意、肯定的で情緒的な絆の存在の3つを主要な要素として概念化している。また、Sharpless, Muran & Barber (2010) は、治療同盟の強さに関連するクライアントとセラピストの変数を紹介した (表 2-1)。その中で、クライアントに関する変数は、期待や先入観 (偏見)、対人関係の機能、愛着のスタイル、パーソナリティ、対象関係の5つであり、セラピストに関する変数は、セラピーのテクニックやスキル、個人的な特性、反応性、観察スキルの4つであった。ただし、これらの項目はより良い同盟を作るための原因ではなく予測因子であることに注意する必要がある (武藤, 2013)。

表 2-1 治療同盟の強さに関連するクライアントとセラピストの変数

	望ましい予測因子 (あるいは強い同盟)	望ましくない予測因子 (あるいは弱い同盟)	
期待や先入観	改善に対する期待		
クライアントの変数	対人関係の機能	望ましい対人関係の履歴 友好的で肯定的なスタイル 相手をコントロールしようとなしない	対人関係の混乱 人に対して敵意をもっている 肯定することが少ない 親密になることを避ける、不安がる、怖がる
	愛着のスタイル	安定とした愛着のスタイル	不安定な愛着のスタイル
	パーソナリティ	オープン、愉快、外交的、まじめ 変化に対するレディネスが高い	DSM におけるパーソナリティ障害の クラスター A、B に分類できる
	クライアントの 対象関係	良好な対象関係 安定した自己の概念 自己と他者の差異を認識できる セラピストを内在化することができる	脆弱な対象関係
セラピストの変数	セラピーの テクニックやスキル	安定したテクニック能力 基礎的なセラピーのテクニックを効果的に提供できる	診断ミスやケースの概念化の失敗 治療の構造化の過多あるいは減少 多様なテクニックの乱用
	個人的な特性	専門家然とした振る舞い 興味深そう、自信に満ちている、用心深い 信頼できる、丁寧、親切 温かみのある、友好的、共感的、柔軟	興味深そうではない 批判的 指示が多い、押しつけがましい、あるいは非支持的、防衛的
	反応性	クライアントや文脈に的確に反応できる 対人関係のプロセスに対して敏感である 治療活動やそのタイミングを調整できる	
	観察スキル	クライアントを観察することができる 自分の内外の体験や変化に自覚的である ネガティブな感情を調整し、不快さに耐えることができる	

注) Sharpless et al (2010) を武藤 (2013) が翻訳

同様に、加曾利（2015）は、治療同盟に及ぼす要因について先行研究の展望を行い、セラピストの変数や専門性への自信などが治療同盟にポジティブな影響を及ぼすと示した。しかし、加曾利（2015）は治療同盟やその関係性についての研究の歴史は浅く、その全てを一般化することは困難であると述べている。

この様に北米での研究を見ていくことで、コンサルテーションに関するスキルの概観が明らかとなってきた。しかし、日本では欧米と異なるコミュニケーション文化を持っており、人と人との関係づくりにおいても文化差があること、さらに学校システムそのものも欧米と異なることから、海外で指摘されている人間関係やスキルをそのままコンサルテーションに活用することはできないという指摘がある（小林，2009a）。そのため、日本国内における独自のコンサルテーションスキルについても検討する必要がある。日本国内については石原（2016）が、スクールカウンセラーが教師に対して実施したコンサルテーションの日本国内の先行研究をまとめた。その中で、スクールカウンセラーが実施したコンサルテーションの方法において先行研究の論文の記述内容を10カテゴリーに分類した。具体的には、A 開始時の問題把握、B アセスメント、C 見立てを伝える、D 対応の検討、E スクールカウンセラーからの働きかけ、F 対応への評価、G 再アセスメント、H スクールカウンセラー視点の提供、I 情緒的支援、J 解決の場の維持の10カテゴリーであった。次に、石隈（1990）は、コンサルタントに求められる能力・専門性として、①人間関係に基づいて問題解決プロセスを促進する能力、②子どもの問題状況への援助についての知識とスキル、および③子どもを援助するチーム作りの能力が必要であると述べている。加えて、先行研究も踏まえてコミュニティアプローチの経験や、コンサルタントの人間としての魅力や親しみやすさも大切な要因であると述べている。さらに、クライアントだけでなく、コンサルタントと直接関わるコンサルティの視点や協働する学校現場からの研究もある。例えば吉川（2000）は、教育現場からコンサルタントへの要望について、事例に対する取り組みの明確化、具体的な解決方法の選択、事例のアセスメント、教員集団のチームワークの形成の4点をあげた。また、コンサルティである教師が求めるコンサルタントの特性として谷島（2010）は、調査研究を行い、教師への配慮、信頼できる態度、問題解決志向の3因子から構成されることを示した。このように、日本においては、クライアントの問題行動の改善に関する技能と、コンサルティに対する道具的・情緒的支援に関する技能の2つの軸が求められていると考えられる。

しかし、日本の研究では、スクールカウンセラーによるコンサルテーションは理論的背景や定義が曖昧なまま行われているという指摘（石原，2016）や、事例報告が多くコンサルタントの主観的な報告が多く客観性にかけるという指摘がある（小林，2009a）。今後は日本で行われているコンサルテーションにおいて、各コンサルタントはどのようなスキルを用いているのかを調べ、その内容を精査する必要があるだろう。そして、精査したコンサルテーションのスキルを用いた実証的な研究の蓄積が重要になってくるであろう。

第3節 本研究で扱うコンサルテーションスキルの定義

前章で定めたコンサルテーションの定義に従って、本節ではコンサルタントに求められるスキルを定義する。3者間による間接支援を実施する際にコンサルタントがコンサルティと協議をし、クライアントの問題行動を

改善するために、本章でまとめた国内外の状況より本研究ではコンサルテーションスキルを以下のように定義した。第一に、クライアントの問題行動を改善するためのスキル（以下、問題解決スキル）があげられる。第二に、クライアント支援を直接実施するコンサルティとの関係構築や支持的なコミュニケーションに必要なスキル（以下、対人関係スキル）とし、この二つを本研究で対象とするコンサルテーションスキルとする。なお、各スキルの具体的な項目は後述する。

第3章 コンサルタント養成トレーニング

第1節 コンサルテーショントレーニング研究のレビュー

30年近くにわたり、学校コンサルテーションの研究者はコンサルテーショントレーニングの研究の欠如について指摘してきた (Meyers, 2002)。Alpert and Meyers (1983) は、コンサルテーショントレーニングの研究にほとんど注意が払われていなかったと報告した。それから20年後、コンサルテーションの研究を中心に扱う *Journal of educational and psychological consultation* のコンサルテーショントレーニングについての特集号において、Alpert and Taufique (2002) は、Alpert and Meyers (1983) を引用し、その現状が変わっていないことを指摘している。また、Rosenfield (2012) は、自身のこれまでのコンサルテーション研究の取り組みをふりかえり、この先10年でコンサルテーショントレーニング研究を前進させていくべき時期であると強調した。Newell and Newman(2014)は、コンサルテーショントレーニングの研究と歴史的変遷をまとめ、コンサルテーショントレーニングの研究は、1970年代後半に活気づき、1980年代と1990年代の間にピークに達したが、2000年以來コンサルテーション訓練に関する研究は衰えていると指摘した。

この様に多くの研究者がコンサルテーショントレーニングの必要性を強調し、その重要性は高まってきている。しかし、その必要性は訴えられているものの、現状においてはコンサルテーショントレーニングの研究が限られており、コンサルタントを訓練するためのエビデンスに基づいたガイドラインを開発することが困難 (Newell & Newman, 2014) であるということが伺える。

他方、Anton-Lahart and Rosenfield (2004) は、コンサルテーショントレーニングの現状を理解するために、プレサービス段階のトレーニングプログラムのスーパーバイズについて調査した。調査の分析によると、ほとんどのプレサービス段階の心理トレーニングプログラムではコンサルテーションの経験を提供したが、スーパーバイズを受ける機会はほとんどなかったとした。さらに、同じコンサルテーションモデルを使用しているプログラムであっても、トレーニングプログラムで提示された内容には多様性があったことも明らかとなった (Anton-Lahart & Rosenfield, 2004)。また、Hazel, Laviolette, and Lineman (2010) が行ったコンサルテーション訓練コースのシラバス分析によると、ほとんどのプログラムがコンサルテーションの中で少なくとも1つのコースを提供していることが明らかになった。しかし、学校コンサルテーションの目的に関して、ほとんどのシラバスは治療のためにコンサルテーションが行われることを示した一方で、予防、リスク軽減、または早期介入を促進する手段としてコンサルテーションの使用を示しているシラバスが半数程度あるなど、シラバスの内容とその焦点が異なっており、いまだに統一されていない点を指摘した (Hazel et al, 2010)。さらに、Rosenfield, Levinsohn-Klyap and Cramer (2010) は、コンサルテーショントレーニング文献のレビューを行い、その結果から、コンサルテーションの訓練が不足しており、学校心理士がコンサルタントとして機能する準備が不十分であると示した。そしてこのレビューをした後、Rosenfield et al. (2010) は、コンサルテーショントレーニングの中核となるべき内容について重要な検討点が残っていると結論づけた。

このように、歴史的にコンサルテーショントレーニングの必要性と重要性は繰り返し述べられていたが、実際にトレーニングについて焦点化され実証的な論文報告が行われたのは近年になってからであり、この領域に

については今後ますますの実証研究の蓄積が求められていくであろう。

第2節 コンサルテーショントレーニングの実践と残された課題

Newell and Newman (2014) は、コンサルテーショントレーニングをどのようにコンサルタントに行っていくかについての研究は限られていると述べている。そこで、コンサルテーショントレーニングについての先行研究を検証した。

まず、日本における実証的なコンサルテーショントレーニングについての文献調査を行った。論文検索データベース CiNii Articles を利用し、「コンサルテーション、トレーニング」「コンサルタント、養成、学校」をキーワードとして検索を行った (2018年8月3日最終確認)。検索の結果「コンサルテーション、トレーニング」では21件、「コンサルタント、養成、学校」では5件該当した。さらに、該当した26件全ての論文題目および論文要約を読み、コンサルテーショントレーニングについて論じている論文を精査した。26件の論文のうち、コンサルテーショントレーニングおよび学校コンサルタント養成について論じた研究はなかった。また、その他の論文検索データベースである J-STAGE を用いて検索を行った (2017年10月7日最終確認)。検索条件である論文キーワードに先ほどと同様の条件で検索を行ったところ、こちらも該当する論文はなかった。

次に、前述した加藤・大石 (2011) を参考に日本でコンサルテーションを実施している立場・役職の養成や研修についての実証的な文献調査を行った。同じく論文検索データベース CiNii Articles を利用し、各キーワードを用いて検索を行った。「スクールカウンセラー、研修、コンサルテーション」では6件、「巡回相談員、研修」では4件、「スクールカウンセラー、養成、コンサルテーション」では3件、「特別支援教育コーディネーター、コンサルテーション、養成」では2件、「特別支援学級、コンサルテーション、研修」では2件、「教育相談員、コンサルテーション、研修」では1件該当した。なお、「特別支援教育コーディネーター、コンサルテーション、研修」、「巡回相談員、養成」、「教育相談員、コンサルテーション、養成」、「特別支援学校教員、コンサルテーション、養成」、「特別支援学校教員、コンサルテーション、研修」、「特別支援学級、コンサルテーション、養成」、「通級指導、コンサルテーション、研修」、「通級指導、コンサルテーション、養成」では0件であった。これら該当した18件についてコンサルテーショントレーニングについて論じている文献を精査した。その結果、「スクールカウンセラー、養成、コンサルテーション」で1件の文献 (本田, 1999) が、「特別支援教育コーディネーター、コンサルテーション、養成」で1件の文献 (城間・緒方, 2017) が該当した。本田 (1999) は米国で行われている Teachers College 式コンサルテーション実習モデル (コンサルテーション実習時の大学内でのスーパービジョン体制、現場で用いられる6ステップコンサルテーションモデル、及びインターン自身の燃えつきに対応するためのデブリーフィンググループ) を紹介した。それをもとに本田 (1999) が考案した実習現場におけるモデルをスクールカウンセラー養成課程の大学院生を対象に実施し、米国・日本での3件の事例報告からその成果を考察した。その結果、このモデルが短期間における学校の組織変容とその維持、及び、インターンの燃えつきの予防に効果的であり、大学院生や現場教職員への実用性を示

した。しかし、Teachers College 式コンサルテーション実習モデルの6ステップについては事例で説明されているものの、各ステップにおける手続きの詳細な説明はなされておらず、このモデルを通じて具体的にコンサルタントがどのようなコンサルテーションスキルを獲得したのかは不明であった。また、その成果についてもインターンの燃えつき予防についてはチェックリストを用いて評価したものの、コンサルテーションの効果については主観的な報告からなされている。さらに、この研究は大学院生のインターンのバックアップ体制の整備に主眼が置かれており、コンサルテーションを中心としたトレーニングではなくスーパービジョンによる指導に近い位置づけであると考えられる。そして、このモデルを米国と日本の事例にそれぞれ適用しているが、日本のスクールカウンセラーの養成機関や日本の学校制度への適用の方法について検討されておらず、再現性についても課題があると考えられる。加えて、インターンの派遣先のスーパーバイザーと大学院のスーパーバイザーの協力体制の確立による効果とコンサルテーション実習モデルによる効果の交絡については検証されておらず課題が残された。次に、特別支援教育コーディネーターの養成について、城間・緒方（2017）は、特別支援教育コーディネーターの資質向上を目的とした連続研修を行っており、その中で、「学校コンサルテーションの進め方」というテーマで研修を実施している。そこでは一連の研修を受けたことで、特別支援教育コーディネーターの主体的な学びの促進や、校内支援体制の整備につながったという肯定的な感想が得られている。しかし、研修はコーディネーター業務全般を対象にしておりコンサルテーションに特化した内容ではないため、コンサルテーションに関するトレーニングの具体的な手続きや効果評価などは示されていない。

最終的に、これらのデータベースを用いて検索した結果、日本で学校コンサルタントを養成するための実証的なコンサルテーショントレーニング研究を論じた研究は0件であった。

一方、Newell and Newman（2014）は米国におけるコンサルテーショントレーニング研究のレビューを実施した。まず、米国の論文検索データベース（The PsychoInfo, Academic Search Complete, PsychArticles）を利用し、「consultation」「training and schools」をキーワードにして検索を行った。その結果、656件が該当し、それらをさらに以下の基準によって再度検討した。具体的には、(a) 実証的であるか（理論的な枠組みなどを検討した論文は対象から除外する）、(b) 学校でのコンサルテーションを対象としているか、(c) トレーニング結果を査定するために測定しているかの3つを基準とした。また、参加したコンサルタントは教育に関連する領域の専門家（学校心理士、教師、準専門家、スクールソーシャルワーカー等）が含まれた。以上の結果から、最終的に対象となった研究は1970年から2012年に公刊された26本の論文であった。これらのコンサルテーショントレーニングのレビューから、Newell and Newman（2014）は課題として以下の3点を結論づけた。1点目として、コンサルテーショントレーニングを通じてコンサルタントが獲得する知識やスキルが明確になっていないこと、2点目として、コンサルテーショントレーニングによって獲得した知識やスキルの評価指標や測定ツールがないこと、3点目として、コンサルティやクライアントの従属変数からコンサルテーショントレーニングを通じて獲得したコンサルタントの能力の効果であるかを同定することが難しいことをあげた。この様にコンサルテーショントレーニングにおける課題が明らかとなった。第2節第1項でも同様の課題を示したが、コンサルテーショントレーニングを行う上で、これらの課題について実践的に検討して

いく必要がある。

第3節 コンサルテーショントレーニングのプログラム選定と評価・測定

第1項 トレーニング対象の選定

第1章2節および3節のように、心理士による学校コンサルテーションが行われている。しかしながら、日本の現状において、例えば臨床心理士などが学校で生じる問題について「心の専門家」として学校に派遣されるスクールカウンセラーの活動状況には課題も存在する。文部科学省（2007b）の「児童生徒の教育相談の充実について」のスクールカウンセラーに関する報告の中で、スクールカウンセラーの配置は1995年に全国154校から始まり、2006年には全国の中学校の7,692校（およそ4校に3校の割合）に配置され、中学校を拠点に小学校1,697校、高等学校769校に派遣されていると示された。さらに、自然災害などの緊急時には都道府県等の要請に応じて派遣による支援を行っている。このように、スクールカウンセラー活用事業が始まり、全国でスクールカウンセラーが配置される地域・学校数が増加している。しかし、同報告によると、スクールカウンセラーの配置率が90%以上の都道府県がある一方で、50%未満の地域もあり、全国的に見れば人材の不足や偏在、財政状況等の理由によって活用状況は様々である。さらに、スクールカウンセラーは非常勤であり、相談体制は1校あたり平均週1回、勤務時間は4～8時間といった学校が多いなど、学校内で生じる多様な問題に対し弾力的に活動することが全国規模では困難な状況であると考えられる。そのため、スクールカウンセラー以外にも校内の支援を実施可能な専門家が必要となるであろう。

他方、わが国では各学校において特別な教育的なニーズを示す児童生徒に対して、支援を検討し実施する特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）という役職が存在する。文部科学省（2003）は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を示し、通常学級におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症などの障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な教育的支援を行う「特別支援教育」を提唱した。その中で、学校内外の関係者や関係機関との連絡・調整、保護者に対する相談窓口としてコーディネーターの配置が示された。その具体的な活動内容としては、「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」において、「校内委員会のための情報の収集・準備」「担任への支援」「校内研修の企画・運営」「関係機関の情報収集・整理」「専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整」「専門家チーム、巡回相談員との連携」「保護者に対する相談窓口」と多くの役割が示されている（文部科学省、2004）。その後、2007年に学校教育法が改正され、「特殊教育」にかわり本格的に「特別支援教育」が始まり、特別支援教育を推進する中心的役割をコーディネーターが果たすことが法定化された。さらに、2012年には、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が示され、障害がある子どもに限らず、すべての多様な子どもたちがその能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加ができるような共生社会の形成に向け特別支援教育を推進していくことの重要性が示された。

これらの歴史的な変遷をたどり、コーディネーターを中心として学校で生じる問題の解決やその体制づくり

が進められている。現在では、幼稚園・小学校・中学校・高等学校におけるコーディネーターの指名率はほぼ100%に達しており（文部科学省，2018）、国や自治体による継続的な取り組みの成果がうかがえる。さらに、文部科学省（2017）は、前述のガイドライン（文部科学省，2004）の内容を見直し改定を行った。そこでは、コーディネーターの役割分担及び必要な資質が新たに追加されている。具体的には、「学校内の関係者との連絡調整」「ケース会議の開催」「個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成」「外部機関との連絡調整」「保護者に対する相談窓口」「各学級担任と共に行う児童等理解と学校内での教育支援体制の検討」「進級時の相談協力」「巡回相談員との連携」「専門家チームとの連携」「学校内の児童等の実態把握と情報収集の推進」といったコーディネーターの役割が示されており、2004年時に比べてコーディネーターに求められる役割が多岐に渡り規定されている。同ガイドラインでは、コーディネーターの機能強化、人材育成などが示されておりインクルーシブ教育の実現に向け、その中心的な役割としてコーディネーターへの期待がより一層高まっている（家塚・加瀬，2018）。

しかしながら、コーディネーターの役割が増し、その重要性は高まっているが、前述したこれらの役割を十分に果たすにはさらなる研鑽や研修が必要になる（家塚・加瀬，2018）。現状、コーディネーターに関する課題は山積しており、具体的には時間の不足（松本，2013）、専門性の不足（田中，2017）、研修の不足（宮木・柴田・木船，2010）、人員の不足（宮木，2015）などが挙げられている。これらの課題や困難のみならず、コーディネーターの指名については校内の事情から専門性を有していない教員が担当すること（加藤・大石，2011）や、経験や資質、専門性などの特別な理由がなく学校長に指名されている（岡田・下山・石山，2016）という指摘もある。上記の多くの課題がある中で、コーディネーターは自身の業務と兼務しながら単独で活動することが一般的であるため、悩みを抱えたり（宮木，2015；谷沢・横山，2010）、ストレスによってコーディネーターの活動に影響が生じたりするなど（長谷部・阿部・中村，2012）、その活動には困難が生じている。

このようなコーディネーターへの負担に対して、コーディネーターの専任化や、資格制度を制定するなどの必要性が指摘されている（宮木，2015）。しかし、現在は資格制度ではなく属人的でありコーディネーターの個々の能力に頼っている。そのため、多くの研究者からコーディネーターに対してより専門的な研修を実施する必要性が指摘されている（家塚・加瀬，2018；河村・腰川，2014；宮木，2015；田中，2017）。しかし、先述した多岐に渡る業務についての研修は各自治体に委ねられており、現状ではコーディネーターの業務内容については講義中心の研修が多く、研修日数も短期化される傾向にある（河村・腰川，2014）。

これらの現状から、一律に研修を実施するのではなく、経験や専門性に応じた段階的な研修の必要性が指摘されている。大石（2015）は教員の現場研修において、関連する調査研究等についてのレビューを行った。それによると教員は養成段階から現職研修を通じて効果的な技術支援を受ける必要があり、年齢や経験といった各ライフステージに応じた研修を受ける重要性を指摘している。そしてその際、統制度の高い訓練フォーマットやシミュレーション等に加え、オン・ザ・ジョブないシイン・ピボと呼ばれる現実場面における直接介入が有効であることを示唆した。また、脇・太田・榎本・春木・大石（2017）は、養成段階の学生から10年以上のキャリアを持つ特別支援学校教員を対象にした省察的実践を支える職能発達プログラムの具体的な在り

方についての議論を行った。河村・腰川（2014）は、コーディネーターの研修プログラムについて、初任者と経験者ではそれぞれ研修の重点が異なる内容が設定されてきているが、その内容の適切さは課題があるとし、今後、コーディネーターのスキルアップのための研修をどのように位置づけるか検討していく必要があると述べている。田中（2017）は、コーディネーターの育成のためのシステムづくりや研修などについては、学問領域としても大きな課題であると述べており、今後コーディネーターに関する研修において新たな知見を蓄積していく必要があると考えられる。

本論文のテーマである学校コンサルテーションは、学校現場で求められる活動として大きく期待され様々な実践が行われている（大石・鎌塚・滝川・柘植，2017）。さらに、コーディネーターが実際に行っている活動内容としても、問題行動への対応や子ども理解や発達状況の把握といったクライアント（児童生徒）への支援方法の検討（枘・橋本・杉岡・熊谷・宮崎，2018）が行われたり、コンサルティ（担任）への支援などにかかる時間が多いことが示されている（三宅・横川・吉利，2008）。しかし、現時点ではコーディネーターに対する相談活動で求められる具体的な知識や相談スキルに関する研究は少なく（枘ら，2018）、全国のコーディネーターはコンサルテーションに特化した研修は受けていないという調査結果（柘植ら，2007）がある。清水・内海（2008）は、社会資源の少ない地域の特別支援学校やコーディネーターは地域の重要な社会資源であることを認識し、専門性向上に努めなければならないと述べている。さらに、コーディネーターが地域参画を円滑に行うには、コンサルテーション等関係者と協働して支援を継続し連携するスキルが求められると述べ、地域で機能するための条件や課題を明確にしていく必要がある（岡村，2016）。そのため、今後コーディネーターが地域の学校で十分に機能していくために、コンサルテーションスキルを獲得することは喫緊の課題であると考えられる。

以上を踏まえ、本研究ではコーディネーターを対象にしたコンサルテーションスキル獲得のための段階的研修を実施し、その成果を検証する。

第2項 トレーニング内容の選定

次に検討すべき内容としてトレーニングの方法があげられる。その方法には、近接領域の専門スキル獲得のための先行研究の知見を応用することができるであろう。例えば、Hill and Lent（2006）は、これまで行われた様々な援助技能訓練プログラムの効果についてメタ分析された複数のレビュー論文について展望した。展望の中で紹介された研究では、Kasdorf and Gustafson（1978）は、訓練プログラムには、指導、モデリング、スーパーバイズ、フィードバック、セルフモニタリングの多くが使用されたとき、よりよい結果が得られたと示した。Ford（1979）は、フィードバック、モデリング、プログラミングされたテキスト、指導、相談、ビデオによるセルフモニタリング、実践的リハーサルはすべて効果的な訓練方法であると結論づけた。上記の研究者はまた、スキルの指導がトレーニングに影響を与え行動変容に十分であったのに対し、感情の反映などのより複雑なスキルはより多くの訓練方法を必要とすることを指摘した（Hill & Lent, 2006）。これらのレビュー論文における展望結果を要約すると、モデリングと実践的リハーサルは、それぞれ4件のレビューで効果

的であるとされ、教示およびフィードバック・スーパーバイズはそれぞれ2件のレビューで効果的であるとされた。また、指導、モデリング、およびフィードバックの有効性についてこれら3つのトレーニング方法は、モデリングが指導とフィードバックを上回り、複数を組み合わせたトレーニングが単一の方法のトレーニングよりも優れ、トレーニングなしの場合に比べて大きな効果をもたらしたと Hill and Lent (2006) は結論づけた。この文献レビューは、スキルの獲得を促進する上でいくつかの特定の方法が有用であること示唆したと言える。

これらの先行研究で示された具体的なトレーニングの要素や段階的な介入方針が本研究のコンサルテーショントレーニングにおいても適用できるであろう。例えば、コンサルタント養成トレーニングにおいて Sheridan (1992) は、ビデオモデリング、スーパーバイズ、フィードバック、セルフモニタリングなどの複数の手法を組み合わせてトレーニングを行っている。今後コンサルテーショントレーニングを実施し、その内容について検討する上で、Kratowill and Stoiber (2000) は、コンサルテーション研究においてもスキルの獲得と変容に効果的な要素を特定すべきであると述べた。そこで、本研究ではこれらの先行研究を参考にし、指導、モデリング、セルフモニタリング、およびフィードバックといった方法を用いたコンサルタント養成トレーニングプログラムを行い、その効果を検討していく。

第3項 コンサルテーションアウトカムの評価と測定

コンサルテーションの介入研究において結果の測定は非常に重要であり、測定のために様々な形が取られている (Schulte, Murr, Tunstall, & Mudholkar, 2014)。しかし、コンサルテーション研究における結果は、コンサルタント、コンサルティ、クライアントといった3者関係の相互作用の結果であり、そのプロセスは複雑に入り組んでいるため測定には困難が伴うであろう。例えば、コンサルテーションの対象には、支援を受ける参加者 (クライアント、コンサルティ、学校システム) とクライアントの示す主訴や問題行動 (学業スキル、情緒面、学校不適応、登校状況など) が含まれるためである。本研究でコンサルテーショントレーニングの効果を検証していくうえで、コンサルテーションの先行研究や測定結果についてのその視点を整理しておく必要がある。

例えば、Sheridan, Welch, & Orme (1996) は、過去のコンサルテーション研究のレビューを行い、コンサルテーションの効果についてその詳細を検討した。Sheridan et al (1996) の報告によると、コンサルテーション研究の76%において少なくともいくつかの肯定的な結果を生み出す事が見出された。さらに、報告された全ての結果を考慮すると、67%がポジティブな結果であり、28%が中立、5%がネガティブな結果であった。また、コンサルテーション評価に用いられた指標としては、クライアントの問題行動の変容、コンサルティの満足度、コンサルティの介入受容度、コンサルタント評価、コンサルタントの実施したコンサルテーションへの自信などが挙げられ、クライアント、コンサルティ、コンサルタントといくつかの立場からの効果評価が行われている。これら Sheridan et al (1996) が行ったレビュー研究のうち約半数は、結果を評価するために複数の測定値を使用しており、コンサルティの受容性と社会的妥当性の評価がより頻繁にコンサルテーションの

研究に組み込まれている。その中で最も頻繁に使用されるアウトカム指標は、質問紙による評価尺度（研究の48%でコンサルティ満足度の評価が報告され、社会的妥当性手続きは37%で使用された）であり、続いて直接行動観察（全研究の3分の1未満）による結果であった。Shreidan（1996）はこの結果を受けて、直接的、客観的に有効なアウトカムの測定が重要であり、コンサルテーションの結果を評価するための方法の1つとして、直接的な行動観察の継続的な使用を奨励した。また、メンタルヘルスマodelや組織開発モデルの成果を評価するため介入の受容性の評価と補助的な評価（例えば、評価尺度）の使用は、コンサルテーションにおける介入の効果を裏付けることができると述べた。

これらの研究報告の結果から、3者関係の相互作用の結果であるコンサルテーションの効果評価には、単独の指標のみならず、コンサルタントとコンサルティ双方の視点を意識した複数の指標（例えば、コンサルタントの支援スキルの直接行動観察、コンサルティの質問紙による評価、クライアントの行動変容の測定など）とといったいくつかの側面からその効果を評価・測定していく必要があると考えられる。そこで本研究ではこれらを用いた評価を実施し、コンサルテーショントレーニングの効果を検証する。

第4項 実験デザインとエビデンスに基づいた介入、プログラム評価

1992年にコクラン共同計画プログラムが始まり、主に医学分野においてエビデンスを継続的に提供する先駆的試みが行われた。そして、このコクラン共同計画プログラムに範をとり、社会科学分野でも、キャンベル共同計画という類似の組織が発足されその活動が推進されてきた（岩崎，2010）。さらに、エビデンスに基づく施作の採用を目指す近年の評価研究の流れの中で注目されるのが、アメリカの教育改革と What Works Clearinghouse (WWC) の動向である（田辺，2006）。2001年に行われたアメリカの教育改革である No Child Left Behind Act of 2001（以下、NCLB法）では、科学的研究によって有効性が裏付けられた施策や指導法の採用、つまりエビデンスに基づく介入が重視された。そのNCLB法のいう「科学的根拠のある研究」について、教育に関わる介入の有効性について最も厳密なエビデンスが得られるのは、ランダム化比較試験（Randomized Controlled Trial : RCT）であるとしている（家子・小林・松岡・西尾，2016）。RCTはもともと自然科学で用いられていた分析手法であり、介入の効果を測定する場合に、処置群（Treatment Group）と対照群（Control Group）とをランダム（無作為）に被験者を振り分け、両グループのアウトカム指標を比較することでその効果を測定する方法がこのRCTである（家子ら，2016）。これによってバイアスの問題を回避することができ、正確な因果関係を推定できるため、RCTは介入結果の因果関係を測定する上では有効な分析方法である。しかし、家子ら（2016）は、RCTに適した実験と適さない実験が存在し、研究デザイン上でRCTに適しているか否かは、その必要性和実行可能性の観点から整理することができる述べた。同様の観点から岩崎（2010）も先行研究を参考にRCTの8つの制約を説明している。具体的には、①社会要因による影響の除去が難しい、②実施コストが高く時間がかかる、③倫理的制約を敏感に考慮する必要がある、④大きなサンプル数を必要とする、⑤実験参加の同意をとるが同意しないで離脱する人もいる、⑥プログラムの最初から評価実施者が参加する必要がある、⑦実験と本格適用の違いがあり得る、⑧アサインメントによるセ

クシオン・バイアス発生の可能性があるという点である。上述の説明から、RCT によるエビデンスレベルの高い実験が重要であると考えられるが、コンサルテーションの研究は児童生徒をクライアントとし、日常生活において支援を継続的に行うコンサルティを対象にするため、岩崎（2010）の指摘から困難が予想される。また、コンサルテーションを実施するコンサルタント養成のためのトレーニングにおいても、同様に倫理的観点における問題や統制された実験の実施に困難が生じると予想され、RCT の導入は慎重に検討する必要がある。

一方、コンサルテーション研究の実験デザインについて、Shreidan（1996）は前述したレビューにおいてまとめている。具体的には、グループデザインの使用はコンサルテーション調査で最も一般的に行われており、全研究の41%が、相談効果を分析するためにグループ手続きを使用した（35%は実験グループ手続きを使用し、6%は準実験グループ手続きを使用した）。シングルケースデザインの研究が次に多く33%の研究で使用された（そのうち11%は実験用、22%は準実験用の単一対象のデザインを使用した）。その他のコンサルテーション研究としては、記述的、相関的、または定性的アプローチを用いていた。このレビューを通じて、Shreidan（1996）は計画的に実施されたシングルケースデザインの研究は、グループデザインでは不可能な個々のクライアント、または、コンサルティの情報を収集でき、その個々の変化はコンサルテーションが機能するための方法の有用性を評価する上で最も重要であるとした。さらに、コンサルテーションの直接的かつ客観的な測定値を収集するためには、例えば、ベースライン、介入、フォローアップの各段階での体系的なデータ収集が不可欠であり、これらが継続的に実施できるシングルケースデザインの方法論は最も重要であるとした。そのため、実施するコンサルテーションの効果測定の際に個々の変化を測定していくシングルケースデザインは、コンサルテーション成果の継続的・時系列的なデータ収集に適していると考えられる。

一方、これら理想的な実験とは異なる状況でのデータの収集と分析を実施する際の困難に対応し、できるだけ外的妥当性を高く保持するように工夫された研究デザインとして、準実験デザイン（quasi-experimental design）がある（南風原・市川・下山，2001）。準実験デザインは、内的妥当性に脆弱さがある一方で、日常的な場面への一般化可能性（外的妥当性）が高く、生態学的妥当性を重視した点に強みがあると言える。反対に実験室的状況のような、手がかりとしての妥当性の高い刺激を欠いた人工的な課題では現実的な場面の行動の予測や理解に役立たないため、生態学的妥当性が低くなる（南風原ら，2001）。コンサルテーショントレーニングの文脈においてもGutkin（2002）は、生態学的な視点から、フィールドベースの研究が有能なコンサルタントをトレーニングするための最終的な鍵であることを示している。

また、コンサルテーショントレーニングにおいて、学校現場での複雑な文脈に応じてその時点でトレーニングを開始することは賢明ではなく、むしろトレーニーはコンサルテーションスキルの練習から徐々に熟練していくことが推奨されている（Gutkin，2002）。前項に示したように、コンサルテーショントレーニングの評価は非常に実践的な環境に基づいている。そこで本研究ではRCTではなく、現実に近い状況で行われ日常的な場面への一般化可能性や生態学的妥当性を重視した研究であるシングルケースの準実験デザインを用いて検証することが適していると判断したためこれを採用した。

さらに、研究デザインとその評価に加えて、評価のタイミングも重要な問題である。Hill and Lent (2006) は、トレーニングの結果は、トレーニングの開始時と終了時だけでなく、学習曲線进行评估するためトレーニング中にも評価する必要があり、トレーニーがスキルをいかにうまく維持しているかを判断するためにフォローアップでも測定する必要があるとした。また可能であれば、異なるクライアントに関連するばらつきの影響を考慮し、各評価ポイントにおいて異なるクライアントで少なくとも2セッション使用することが最善の方法であるとした。本研究は準実験デザインを用いてこれらの指摘に対応し、トレーニング開始前、各介入の終了時、トレーニング終了後の各段階でトレーニング効果の測定を行い、それぞれの時期の介入成果について判断しトレーニング成果を検証する。

第4章 本研究の目的と構成

第1節 本研究の目的

前章より、学校現場におけるコンサルテーションの重要性が高まり、これまで以上にコンサルタント養成のためのトレーニングの必要性が示されている。しかしながら、コンサルテーショントレーニングにおいて、学校現場で必要とされるコンサルテーションスキルの獲得を目標とした系統的で実証的な研究ははまだ示されていない。海外の研究知見をもとに、日本の現状に適合したコンサルテーショントレーニングが開発されれば、今後のコンサルタント養成の一助になるであろう。

以下に、コンサルテーショントレーニングの段階を示した(表4-1)。この段階的なコンサルテーショントレーニングの開発は、Rosenfield (2002) がJoyce and Showers (1980) の発達フレームワークを用いて記述した。まずJoyce and Showers (1980) は、200以上の研究の分析に基づいて、成人の学習者が学んでいく際の最も効果的なトレーニングの要素を説明した。具体的には、学習者は(a)意識レベル、(b)概念的・組織的知識レベル、(c)原則とスキルレベル、そして最終的には(d)適用と問題解決レベルに進み、それを学ぶために、情報提供(スキルや戦略を含む)、スキルのモデリング、シミュレートされた実践、フィードバック(構造化されたものと開かれたものと両方)、および適用のためのコーチングが含まれるとした。Rosenfield (2002) はこれをコンサルテーショントレーニングに適用し、意識のレベルから概念的理解、スキルの獲得、スキルの適用を経て、最終的にスキルの上達の段階に移行すると考え、段階的なコンサルテーショントレーニングの方法を提唱した。

表4-1 コンサルテーショントレーニングの段階と教育活動

発展段階	トレーニング段階	教育活動
初学者—中級者(順応)	気づき(認知)と概念的理解	講義、討論、文献講読、観察
	スキルの獲得	シミュレーション ロールプレイ
上級者	スキルの適用	コンサルテーションケース 録音とスーパーバイズ(SV)
熟達者—専門家	スキルの上達	追加のコンサルテーションケース 継続的な専門性の向上、研究、 他者のSV、指導

注) Rosenfield (2002) を翻訳したものを一部改変

Rosenfield (2002) は、上記のように各段階のトレーニーに有効であると考えられる活動を示しており、一部その内容についても実施している。しかしながらトレーニングの出発点となる初学者から中級者を対象にし

た系統的なトレーニングの実施とその評価は行われておらず、具体的なトレーニングの在り方や評価方法などについては課題が残されている。

また、コンサルタント養成トレーニングの課題としては前述したように、(a) コンサルタントが必要とする重要な知識とスキルを適切に把握しているか、(b) 能力を教えるための最良の方法は何か、(c) これらの能力をどのように評価すべきか、以上の3点が重要である。加えて、コンサルティやクライアントの従属変数からコンサルテーショントレーニングを通じて獲得したコンサルタントの能力の効果であるかを同定することが難しい点についても課題として挙げられている。本研究では、(a) の課題については、コンサルテーションスキル、具体的には問題解決スキルと対人関係スキルの2つを操作的に定義し、必要な知識やスキルを明確化してトレーニングを実施する。次に、(b) の課題については、コンサルテーションの実施経験のない初学者から中級者として、専門的な研修を受けていないコーディネーターや長期研修派遣教員を対象に系統的なトレーニングを行い、先行研究で効果が示された方法（指導、モデリング、セルフモニタリング、およびフィードバック）を複数組み合わせそれぞれの対象者に応じて実施する。最後に(c) の課題については、コンサルタント側の評価として、コンサルテーション場面におけるコンサルテーションスキルの生起率を直接観察で測定する。さらに、コンサルティ側の評価として、コンサルタントのコンサルテーション時の様子について、先行研究で用いられた質問紙で評価を行う。上記のスキルを獲得するコンサルテーショントレーニングについてシングルケースによる準実験デザインを用いて検証し、その結果をコンサルタントのみならずコンサルティや第三者といった複数の側面から測定しトレーニングの効果とその妥当性を検証する。そして、トレーニング効果の同定については、トレーニング場面にてコンサルテーションスキルを獲得したトレーニーが行う実際の相談場面（実在する事例）を対象にした評価も併せて実施する。

以上を踏まえ、本研究の目的は、第一に通常学級においてコンサルテーションを実施するコンサルタントに必要なスキルを選定すること、第二にそのスキルを獲得するために初学者から中級者を対象にした体系的なトレーニングを考案して実施し、その効果を検証することである。

第2節 本研究の構成

研究全体の構成図は図4-1に示した。なお、本研究における本論は、文献調査（研究1）と実践研究（研究2・3・4）の計4件の研究から構成されている。実践研究の研究構成は表4-2の通りである。

最初に、研究1では文献調査を行う。研究1では、日本国内のコンサルテーションの実践研究を概観し、日本で実践されているコンサルテーションの特徴やコンサルタントに求められるコンサルテーションスキルについてのレビューを実施する。

続いて、実践研究では3件の研究を行う。まず研究2では、初学者としてコンサルテーション実施経験のない対人援助職の養成課程に在籍する大学院生を対象に、シミュレーションケースをもとに、長期間における個別のトレーニングを実施する。ここでは研究1で明らかにした日本国内の実践で必要となるコンサルテーションスキル（問題解決スキルと対人関係スキル）の獲得とその効果を検証する。次に研究3では、中級者として、

既にコンサルテーションを実施しているコーディネーターを対象にして、研究2と同様にシミュレーションケースを用いた短期集中型のトレーニングを実施する。ここでは、一斉訓練の後に補助ツールを用いた個別の訓練を実施し、現場での実践を挟みながら、コンサルテーションスキル（問題解決スキルと対人関係スキル）の獲得とその維持を目的とする。最後に研究4では、コンサルテーションの実施経験はないが、中級者として教員経験が豊富な長期研修派遣教員を対象にしたシミュレーションケース、及び実在するケースを用いたトレーニングを実施する。研究3と同様に一斉訓練の後、補助ツールを用いた個別訓練を行い、コンサルテーションスキル（問題解決スキルと対人関係スキル）の獲得を目的とする。その後、コンサルテーションスキル獲得後に実際のコンサルティに対しての実践とその評価を行い、これらのトレーニングの効果を評価する。

本研究では、これらのトレーニングを系統的に行い、日本の現状や問題点に即した形で初学者から中級者を対象にしたコンサルタント養成プログラムを実施し、日本における本研究領域についての出発点とする。

表4-2 実践研究の構成と各研究（研究2、研究3及び、研究4）の関係

	対象者	発展段階	実施経験	介入内容	介入期間	設定	標的行動
研究2	大学院生	初学者	なし	個別訓練	長期間	模擬場面 架空事例	問題解決スキル 対人関係スキル
研究3	コーディネーター	中級者	あり	一斉訓練及び 個別訓練	短期集中 離散型	模擬場面 架空事例	問題解決スキル 対人関係スキル
研究4	長期研修派遣教員	中級者	なし	一斉訓練及び 個別訓練	長期間	実在する 事例	問題解決スキル 対人関係スキル

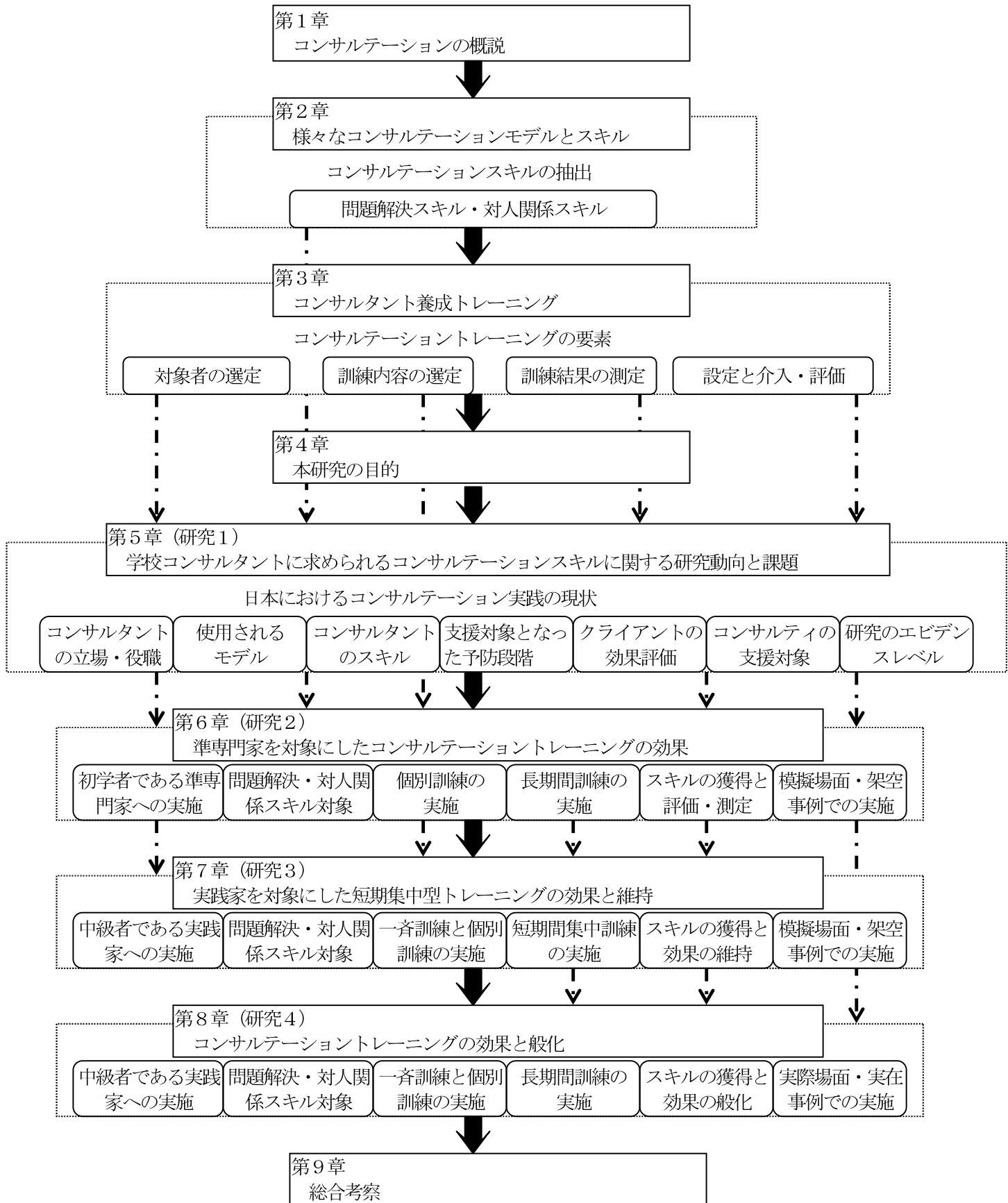


図4-1 本論文の全体構成図

第5章 学校コンサルタントに求められるコンサルテーションスキルに関する研究動向と今後の課題

第1節 はじめに

これまでの章でコンサルテーショントレーニングに関する現状と課題が整理された。しかし、これらは米国での現状や研究内容を元に論じられている部分が大きいので、米国での知見を適用する前に、日本で行われているコンサルテーションの実情を把握する必要がある。そこで、本章では日本のコンサルテーションの現状や現場で求められる実践について、日本でこれまで公刊されているコンサルテーション研究についてのレビューを行い、トレーニングに必要な要素は何かを分析・整理することを目的とする。

第2節 コンサルテーションスキルと効果評価

前章までにコンサルタント養成に関する NASP や APA のガイドラインを示したが、Newman (2012a) は、コンサルタントの能力の多くはコンサルテーションやそのトレーニングに関する文献に明確にされておらず、その能力について研究を実施する必要があると述べた。そこで、以下にコンサルテーションにおける、コンサルタントの役割や特性、及び、コンサルテーションで用いられるスキルについて現状を整理していく。

コンサルテーションで用いられるスキルについて Newman (2012b) は、プレサービスレベルにおける過去のコンサルタント養成トレーニングを調査し分析した。そして、自身の研究結果と過去に行われた同様の研究である Conoley(1981)を比較し、この2つの研究結果において重複したスキルに限定し、初学者コンサルタントに必要なスキルを整理・統合した。これらの結果、コンサルテーショントレーニングにおいて対象となる中核的なスキルの領域は、①問題解決のプロセス、②データに基づく意思決定、③コミュニケーション、④コンサルティとの関係構築の4つのスキルが示された。一方、谷島 (2007) は米国におけるコンサルテーションの概念を発展させるだけでなく、日本においてもその概念を整理する重要性を指摘している。わが国においてもコンサルテーションの方法やスキルについてのレビューが行われており、例えば、学校での教師へのコンサルテーションの方法を中心にまとめた研究 (小林, 2009a) がある。小林 (2009a) は、コンサルテーションの方法に関しての概観を示した。それは、知識および対応方法の提示による介入、クライアントのイメージの共有化による介入、客観的なデータを活用した介入、質問紙法を活用したコンサルティの学級に関する認知への介入、クライアントに関するコンサルティの認知への介入、ブリーフセラピーに基づいた介入であった。また、前述したスクールカウンセラーによる教師に対するコンサルテーションの実践をまとめた研究 (石原, 2016) では、開始時の問題把握、アセスメント、見立てを伝える、対応の検討、スクールカウンセラーからの働きかけ、対応への評価、再アセスメント、スクールカウンセラーの視点の提供、情緒的支援、解決の場の維持の10項目をスクールカウンセラーであるコンサルタントが行った方法としてまとめた。これらの研究より、日本のコンサルタントが行っている介入方法が示された。

上記に示したように、Newman (2012b) の北米におけるトレーニングの対象となったコンサルテーションスキルと日本での実践から分類された介入方法 (石原, 2016) の中には共通するスキルがあると考えられる。共通するスキルとしては、クライアント (児童生徒) の問題行動に関する「問題解決スキル」、コンサルティ

(学級担任) とのコミュニケーションや信頼関係の構築、関係促進やコンサルティの専門性支援のための「対人関係スキル」、学校組織やシステム、教員集団への働きかけに関する「組織発達スキル」に大別してまとめられる。日本におけるこれまでの各コンサルタントの「名人芸」的な取り組み(加藤・大石, 2011)から、より再現可能性の高いコンサルテーション(大石, 2016)を実施していくために、これらの視点からコンサルテーションスキルとして整理していくことが必要になると考えられた。

ここまで、日本におけるコンサルテーションのスキルに関する先行研究を示したが、いくつかの課題も残されている。石原(2016)は、日本国内のスクールカウンセラーの実践のみをレビュー対象として行った。スクールカウンセラーは学校内部の存在として所属する事も多いが、組織内部に存在しているコンサルタントには組織の要因がしばしば強い影響力を及ぼす(Erchul & Martens, 2002)。具体的には、組織内部のコンサルタントは助言的なアプローチよりは、むしろ実践的で直接的なアプローチを適用することになる。石原(2016)によれば、コンサルテーションの始まりをスクールカウンセラーから働きかけた事がきっかけとなる事例や、担任であるコンサルティ以外にクライアントである児童生徒やその保護者に面談などで関与する事例が多く報告されている。しかし、現在日本では特別支援学校のセンター的機能による巡回相談(梶・藤田, 2006)や大学教員などの専門家が実施する巡回相談(松岡, 2007)など外部から専門家や相談員が訪問する形のコンサルテーションも行われている。これら学校内外や立場の違いによっても、コンサルテーションのスタイルは異なることが考えられる。また、小林(2009a)は、ケース中心やコンサルティに介入する個別のコンサルテーションを分析の対象とした。近年、学校組織全体を対象としたコンサルテーション(Illback, 2014)も注目を集めており、個別の介入のみならず、これらの取り組みは、学校全体への介入によるクライアントの目標達成に効果を示している。日本の実践においても、学校組織への働きかけを行うコンサルテーションに焦点を当てる必要もあるだろう。日本のコンサルテーションは理論よりも実践が先行して始まっており、それゆえにコンサルタント個人にコンサルテーションの方法が委ねられている現状がある(小林, 2009a)。そのため、先行研究の中にはコンサルテーションの準拠枠がなく理論的背景が不明確なままの実践も存在した(石原, 2016)。これらを踏まえて、日本で行われているコンサルテーション実践について再度、検討する必要がある。

以上を踏まえ本論文では、これまで報告されている日本の学校コンサルテーションの実践における文献レビューを行い、コンサルタントの役割やスキル、その評価についての現状と今後の課題について考察する。

第3節 日本での学校コンサルテーションの実際

わが国のコンサルテーションに関するレビュー論文は、前述した小林(2009a)、石原(2016)の他に、学校における発達障害児の支援として実施された行動コンサルテーションの実践をまとめた研究(大石, 2016)などがある。また海外でもコンサルテーション研究のレビューを行った Sheridan et al (1996)があり、これら先行研究で用いられた項目や基準を参考にできるであろう。前述した研究を参考に、本研究における学校コンサルテーションの調査項目としてコンサルタントの職種、コンサルテーションモデル(コンサルタントの専門性)、クライアントおよびコンサルティへの支援・効果領域の項目を設定した。さらに、本論文ではコンサ

ルタントのスキル、コンサルテーションの予防的段階、コンサルテーション研究のエビデンスレベルといった視点も追加し、計7項目についてこれまで日本で刊行された学校コンサルテーション研究の分類を行いその特徴を述べる。

文献の系統的展望の方法は、国里(2015)を参考に行った。まず、先行研究を概観するにあたり、CiNii Articlesを用いて「学校」「コンサルテーション」をキーワードとして検索を行った(2018年7月22日最終確認)。

データベースを用いて得られた文献数は480編であった。加えて、ハンドサーチにより収集した文献が11編であった。次に重複した論文や、学会における研究発表論文やシンポジウム報告、通常学級以外の場で行われたコンサルテーションの論文、雑誌記事や大学等の研究紀要論文を除外対象としてスクリーニングし、348編が除外された。その後、フルテキストで適格性を評価した文献数が132編であった。フルテキストを精査した上で除外された論文数は71編で、除外した理由は、内容がコンサルテーションの実践ではなく、基礎的論文(n=27)、総論的論文(n=19)、展望的論文(n=8)、コンサルティが通常学級の教員ではなかった(n=16)、疾患に関する相談であった(n=1)ためであった。この結果、61編が残り、ハンドサーチで収集した11編と併せて最終的に72編が本研究の対象となった。

なお、レビュー論文の上記の7項目について、研究実施者が論文に記述されている内容や機能が類似していると考えられるものを抽出し、その項目を集めカテゴリーを生成した(生成したカテゴリーの詳細は後述する)。その後、研究実施者と学校コンサルテーションを含めた学校臨床を専門とする臨床心理士の2名で論文内容の分類を行った。判断に迷う項目は、学校コンサルテーション経験と専門性を有する大学教員と協議をし、その結果を分類に反映した。なお、分類における全体の一致率は77.04%であり、結果に一定の信頼性が保たれたと考えられた。

第4節 結果

日本の先行研究をまとめた結果を以下に示す。はじめに、日本での学校コンサルテーションを実施しているコンサルタントの立場・役職は以下の図5-1のようになった。図5-1における算出方法について説明する。対象とした72編の論文の中で各論文のコンサルタントの役職を集計した。ただし、項目の中で職種が重複する場合には、それぞれの項目において集計した(例えば、大学教員の職でスクールカウンセラーを兼務している場合は大学教員とスクールカウンセラーにそれぞれカウントした)。重複した項目も含め、最終的に集計された各項目の合計数を全項目数で除して100を乗じた数を割合として求めた。

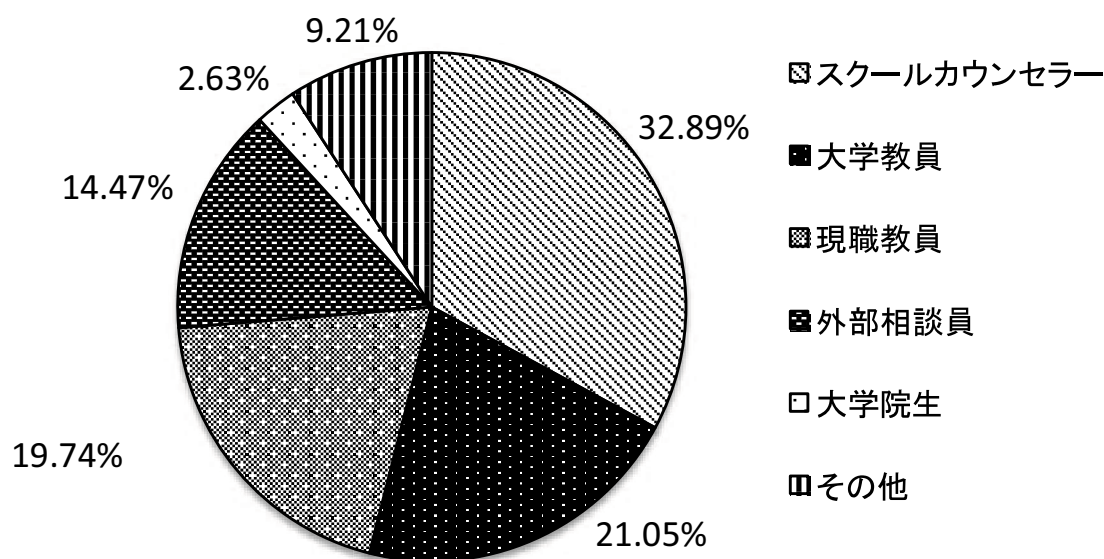


図5-1 コンサルタントの立場・役職の割合（重複集計）

この結果から、コンサルタントはスクールカウンセラー、大学教員、特別支援学校教員やコーディネーターを含む現職教員を中心に行われ、それ以外にも学校外部の相談員（巡回相談員、教育センター相談員）やその他の職種（療育センター職員、理学療法士、スクールソーシャルワーカー等）の巡回が行われていることがわかった。

割合として、外部から訪問するコンサルタント（例えば、大学教員や外部専門家、特別支援学校センター機能としての特別支援学校教員やコーディネーターなど）と学校組織内部のコンサルタント（例えば、スクールカウンセラー、教育相談主任などの教員）は外部相談員が全体の53.75%、内部相談員が全体の46.25%で同程度であった。学校内外の立場の違いにおいてコンサルテーションの実施方法や工夫、留意点が異なっている（丹羽，2017）ため、今後その実践を細分化していく必要があるだろう。加えて、実践の中にはコンサルタントが現職教員という立場で行われているコンサルテーションが報告されている。コンサルテーションでは異なる専門性を有する対等の立場という定義があるが、このように「教師が教師に」対してコンサルテーションを行う際には独特の困難さが露わになる可能性（加藤・大石，2004）があり、日本では「横の関係」よりも「斜めの関係」がうまくいくことが多い（石隈，1999）という指摘がある。このような場合に、コンサルタントが同僚であるコンサルティ間の関係性に介入するスキルについても分析する必要があるだろう。

次に、日本で行われているコンサルテーションのモデルや背景となる専門性をまとめると図5-2のような特徴があった。図5-2における算出方法について説明する。対象とした72編の論文の中で各論文のコンサルテーションモデル（コンサルタントの専門性）を集計した。なお、各モデルについて明確に定義していない研究も記述内容から判断できた場合には各項目に算入した。ただし、項目の中でコンサルテーションモデルが重複すると判断された場合には、それぞれの項目において集計した。また、主要なコンサルテーションモデル以外のアプローチ方法についてはその他の項目に集計した（例えば、Q-U法、リーダーシップタイプ、ブリ

ーフセラピーモデル、学級経営介入、教師カウンセラー、療育アプローチなど)。重複した項目も含め、最終的に集計された各項目の合計数を全項目数で除して100を乗じた数を割合として求めた。

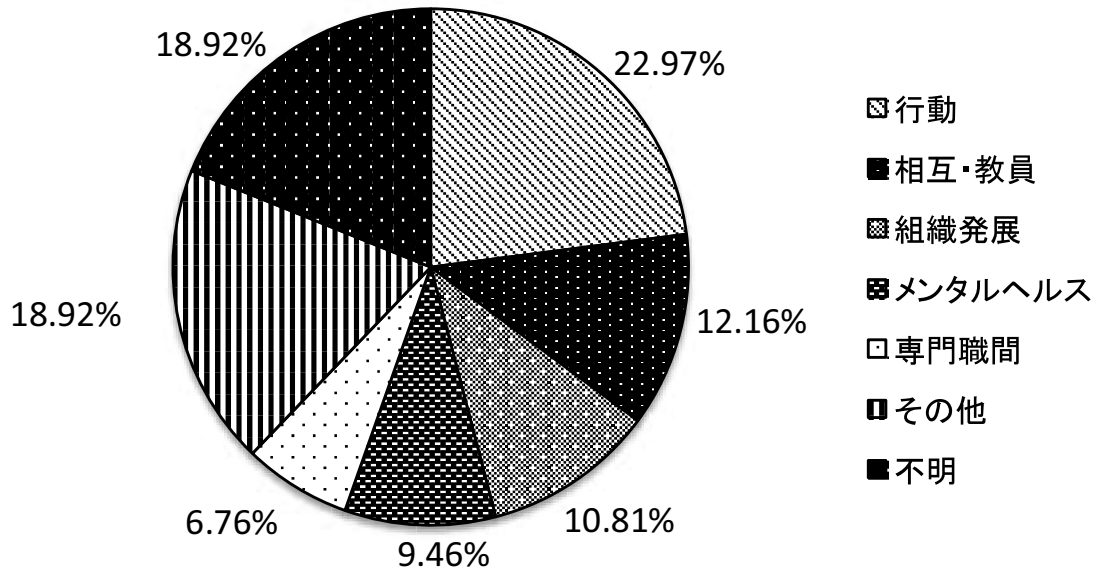


図5-2 コンサルタントが用いたコンサルテーションモデルの割合（重複集計）

結果より、日本のコンサルタントは幅広い専門性によってコンサルテーションを行っていることが判断できる。その中でも、行動コンサルテーションモデルや行動理論に基づいたコンサルテーションが最も多く、これらの傾向は米国行われた調査結果（Costenbader et al, 1992；Sheridan et al, 1996）とも類似しており、学校で行われるコンサルテーションでは行動モデルに基づく実践が多く報告されることがわかった。日本のスクールカウンセラーのコンサルテーションモデルを分類した石原（2016）によると、相互・教員コンサルテーションモデルが最も多く、次に多く報告されたのがメンタルヘルスコンサルテーションモデルであった。一方で行動コンサルテーションモデルの実践事例は最も少なかった。スクールカウンセラーとしてのコンサルテーションでは、組織構成員同士の関与やコンサルティである教師の情緒的サポート、クライアントに直接関わる構成員同士の協力（石隈，1999）といったコンサルテーションを行っていると考えられた。石原（2016）の研究と比較すると、本研究では外部から訪問するコンサルタントは行動コンサルテーションモデルを背景に有した専門家が担うこと、クライアントである児童生徒の問題行動の解決を介入対象としたコンサルテーションを行っていると考えられる。米国のコンサルテーション研究において行動モデルのコンサルテーションが報告される傾向がある理由として、客観的なアセスメントの実施、クライアントの行動変容や問題解決における評価、行動論的方法を適用した再現性（Erchul and Sheridan, 2014）が挙げられており、学校コンサルテーション実施のための再現可能な実践について今後日本においても検討していく必要があると考えられた。さらに、大石（2016）は、コンサルテーションの再現性についての課題として、相談過程におけるコンサルタントの語りや仕草、コンサルテーション効果の長期的維持・般化については課題が残されていることを指摘している。

また上記の主要なコンサルテーションモデル以外にも、日本ではその他のコンサルテーションモデルやアプローチが実践されていた。一方で、コンサルテーションモデルの詳細が記載されていない実践も挙げられた。Sheridan et al (1996) は、理論的観点が明確でないコンサルテーションは、それが明確であるコンサルテーションモデルに比べて効果がなかったという調査結果を示している。そのため Sheridan et al (1996) は、コンサルテーションの実践には理論や手順が重要であり、コンサルタント、ニーズ、モデルが一致しておかなければならないと指摘している。今後コンサルタントがコンサルティやクライアントにどのように関与しているか各コンサルテーションモデルに則って明確化していく必要もあると考えられる。

続いて、コンサルタントがコンサルテーションに用いるコンサルテーションスキルについて分類した。これは、前述した国内外のコンサルテーションスキルを扱った先行研究を参考に、児童生徒の問題行動や主訴解消のための「問題解決スキル」、コンサルティとのコミュニケーションやコンサルティのサポート、信頼関係の構築に必要な「対人関係スキル」、組織への介入・働きかけを行う「組織発達スキル」に大別した(図5-3)。図5-3における算出方法について説明する。対象とした72編の論文の中で各論文のコンサルタントが示した上記のコンサルテーションスキルを集計した。ただし、項目の中でコンサルテーションスキルが重複すると判断された場合には、それぞれの項目において集計した(例えば、問題解決スキルと組織発達スキルを用いている場合など)。また、上記以外のスキルについてはその他の項目で集計した。重複した項目も含め、最終的に集計された各項目の合計数を全項目数で除して100を乗じた数を割合として求めた。

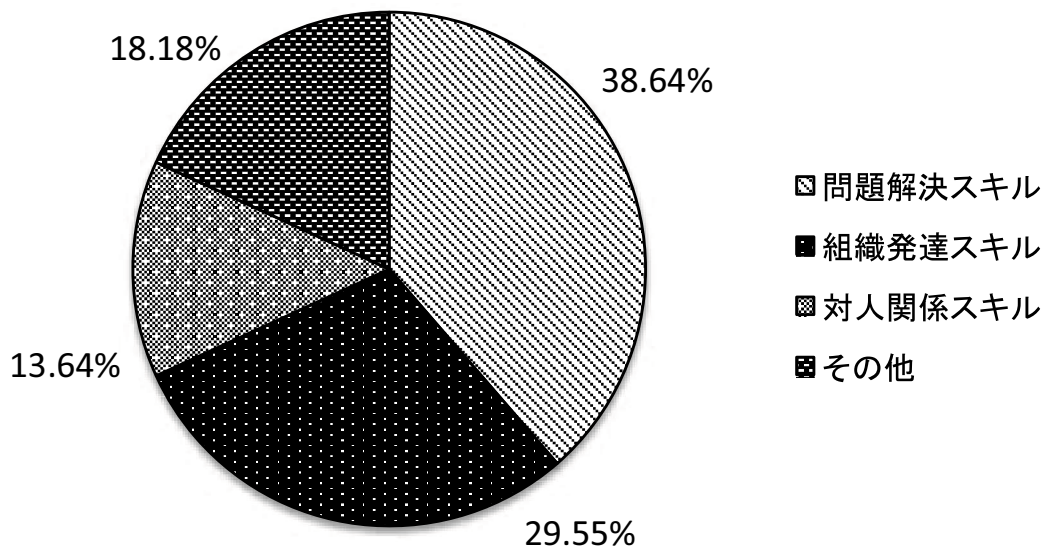


図5-3 コンサルタントがコンサルテーションで用いたスキルの割合(重複集計)

コンサルタントがコンサルテーションで用いたスキルは、①クライアントの主訴(問題行動)の見立てと支援方法の提案と検討である問題解決スキルが最も多く、コンサルタントの4割近くがこれらのスキルを中心にコンサルテーションを行っている。次に多かったのは、②学校組織・システムに関する介入である組織発達ス

キルであり、これは管理職や教員集団等と連携して組織的に問題に取り組むために働きかけている事がうかがえた。また、③コンサルティに対する支持的な関わりである対人関係スキルはこれらに比べ少なかったものの、コンサルタントによっては、コンサルティ支援を中心に行うコンサルテーションも存在した。これらの結果は、日本においてもクライアントの問題解決的な介入や、コンサルティへの支持的な介入スキルが求められると言える。一方で、組織発達スキルが多く挙げられたのも特徴的であった。日本の学校組織へのコンサルテーションを概観した伊藤（2009）によると、組織レベルの変化には、①教師間の協働を促進するツールの使用、②教師の抵抗を調整すること、③教師に新たな視点を投入すること、④新たなシステムをマネジメントし維持するシステムを構築すること、⑤校内スタッフがコンサルタント（スクールカウンセラー）とともに変化の媒体としての役割を果たすことといったいくつかの方略が有効であると述べており、コンサルタントが組織への働きかける際の工夫も今後の課題であると考えられる。また、Conoley, Conoley, & Reese（2009）は、コンサルテーションの完全なモデルは、組織レベルでの変容にも対応する必要があると述べており、今後、組織発達モデルに関する更なる研究が望まれる。

また、これらの大別したスキルに該当しないコンサルタントの対応もあった。例えば、クライアントである児童生徒への面接、保護者面接、周囲の児童生徒への関与といった関わりである。これらは18.18%の割合があり、内部コンサルタントに特有のスキルではあるが、上記の大別したスキル以外にもより細やかな視点でコンサルテーションスキルを分析していく必要があるかもしれない。小林（2009a）は、先行研究の枠組みを引用して日本におけるコンサルテーションのレベル別の介入方法についてコンサルタント・コンサルティ間、コンサルティ・クライアント間といったコンサルテーションにおける異なるプロセスにおいて、それぞれでコンサルタントが工夫すべき準備が異なる点を詳細に論じた。その他にもコンサルテーションのエントリー段階（小林・庄司，2006）や、コンサルテーションの最初のプロセスである関係づくり（小林・庄司，2014）のスキルを分析した。今後は、これらのエントリー期での注意点、介入実行の時期や介入評価での注意点など、コンサルテーションのどのタイミングでどのようなスキルを求められるのか検討する必要があると考えられる。

次にクライアントの効果評価に関しては、石原（2016）の「コンサルテーションの対象となった問題状況」の内容をもとに、コンサルテーションの支援の対象となった項目を集めカテゴリーを生成し分類を行った（図5-4）。図5-4における算出方法について説明する。対象とした72編の論文で行われたコンサルテーションの結果、クライアントに生じた変化や行動変容についてその記述内容をもとに集計した。ただし、項目の中で効果の内容が重複すると判断された場合には、それぞれの項目において集計した。また、主要な項目以外についてはその他の項目に集計した（例えば、母子関係の改善、反抗的な行動の低下、情緒の安定、成長が促されたなど）。重複した項目も含め、最終的に集計された各項目の合計数を全項目数で除して100を乗じた数を割合として求めた。

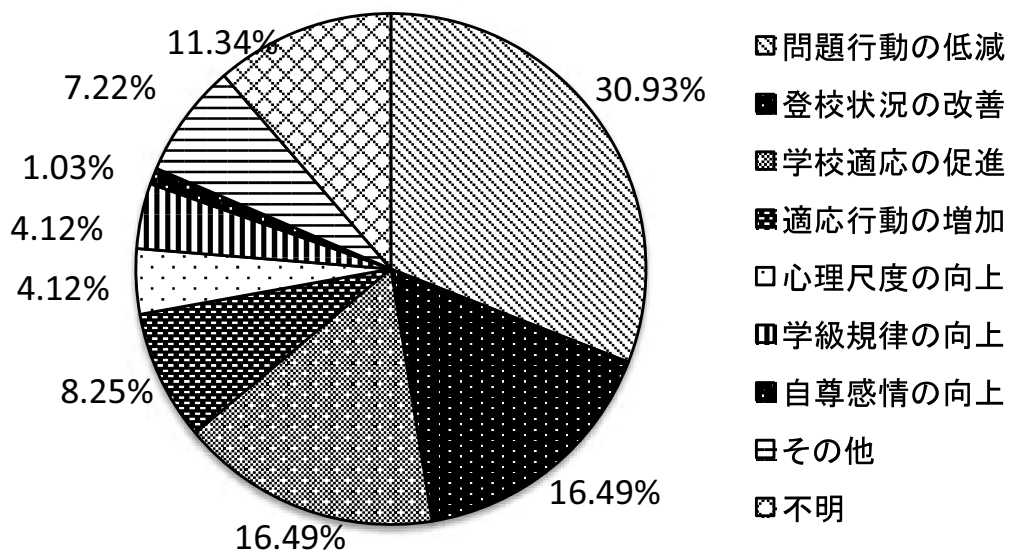


図5-4 コンサルテーション実施後のクライアントの効果評価の割合（重複集計）

本研究においては、問題行動の低減が最も多く、次いで、登校状況の改善や学校適応の促進についての報告が示され、これらは学校コンサルテーションにおける児童生徒の学校適応状況の指標の一つとしても見ることができると考えられる。

コンサルテーションにおいて、まずコンサルタントがコンサルティに対して関与することでコンサルティの変容が見られ、その後のコンサルティとクライアント間の問題に支援効果を及ぼすことが可能となる (Erchul & Sheridan, 2014 ; 加藤・大石, 2011)。このような間接的な経過を辿ってクライアントの問題解決や行動変容につながると言えるが、その際に、コンサルタントが提案した方法をコンサルティが正確に、また継続的に実施しクライアントへの効果をもたらす「介入整合性 (treatment integrity)」に関する議論 (Gresham, 1989) がある。日本においても、介入整合性を高める実践や方法としては、野口・加藤 (2010)、鈴木 (2010) が紹介している。今後クライアントの問題解決を間接支援の枠組みで押し進めていく上で、この介入整合性についても検討していく必要があるであろう。

次に、コンサルティの効果評価についてまとめた。これらは、Meyers et al (1979) が Caplan (1970) の考えを学校コンサルテーションにおいて適用したコンサルティ支援の視点を参考にした。加えて、前述の理由より学校組織への支援 (Illback, 2014) も評価に加えた (図5-5)。図5-5における算出方法について説明する。対象とした72編の論文で行われたコンサルテーションの結果、コンサルティに生じた変化や行動変容についてその記述内容をもとに集計した。なお、コンサルティの支援対象について明確に記載していない研究も記述内容から判断できた場合には各項目に算入した。ただし、項目の中でコンサルティが受けた支援が重複すると判断された場合には、それぞれの項目において集計した (例えば、知識の支援と技術の支援を受けた場合など)。重複した項目も含め、最終的に集計された各項目の合計数を全項目数で除して100を乗じた数を割合として求めた。

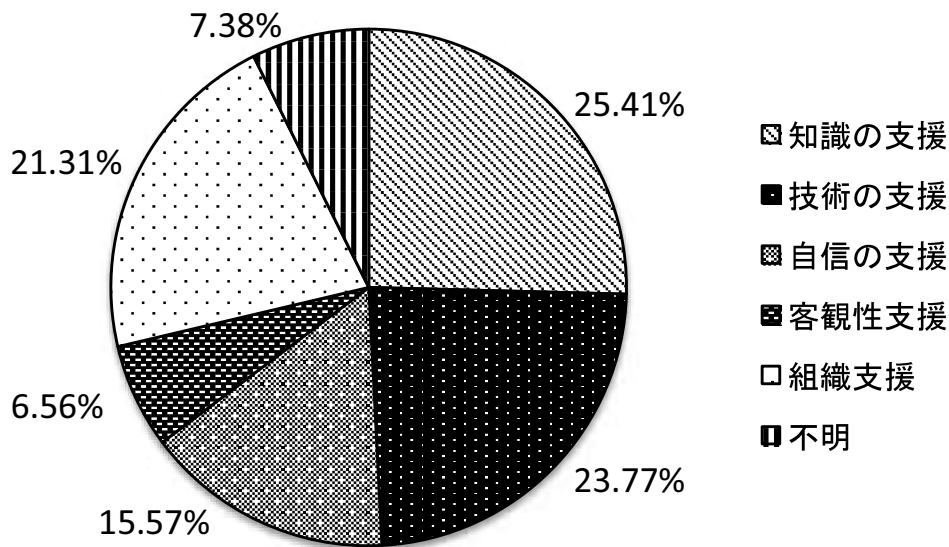


図5-5 コンサルテーションによるコンサルティの支援対象の割合（重複集計）

コンサルティ評価に対しては、クライアント像の理解（問題行動や背景、心理状態）、支援指導方法の改善、コンサルティ自身のエンパワメントやクライアントとの適切な接し方の維持といった効果が確認された。組織に行った場合には、学校システムの変化や教員集団の組織的な対応などが示された。Gutkin（1981）が行った同様の研究では、上記の組織支援を除く4点に171のコンサルテーションケースを分布し、知識の不足が38%、技術の不足が27%、自信の不足が27%、客観性の不足が7%と本研究と類似した結果が得られた。しかし、これらの分類は、正確に分類することが困難であった。Erchul & Martens（2002）は、教師が示す大多数の問題がこれらの不足のいずれによるものかという疑問は、ほとんどのコンサルタントにとって重要な疑問ではないと述べており、調査項目としての妥当性に課題が残された。

本研究ではこの様な枠組みで分類されたが、効果的なコンサルテーションを実施していくには、コンサルティの「抵抗感（resistance；Knoff, 2013）」に留意する必要がある。Knoff（2013）は、学校コンサルテーションにおける抵抗感の理由として、①コンサルティの知識やスキルの不足、②コンサルティ自身の変容のニーズ、③訓練効果の応用の困難、④コンサルティの情動面における困難、⑤コンサルティのモチベーションあるいはコンサルタントの説明責任の不足、⑥コンサルティの矛盾、⑦「特別な状況」の存在を挙げた。コンサルテーションにおけるコンサルティの抵抗感は前述した「介入整合性」に重要な影響を与えるという指摘があり（Wickstrom, Jones, LaFleur & Witt, 1998）、間接支援技法であるコンサルテーションの効果を十分に発揮するにはコンサルティの抵抗感や介入受容性を視野に入れたコンサルタントの関与や工夫が必要であろう（大石, 2015）。

問題解決のプロセスにおけるこれらの抵抗感への対処として、松岡（2007）は、コンサルティとの相談の過程で、客観的データを示しクライアントの変容をコンサルティと共有する、肯定的なフィードバックを行う、

誰でもコンサルテーションに参加しやすい環境をつくる、管理職との連携を行うなどの工夫を示した。これらコンサルタントの関与や工夫がコンサルティにとって「正の強化」となることによって、コンサルティの自発的参加やクライアントへの支援が維持され、問題解決やクライアントの行動変容につながった。その他にも、コンサルテーションにおけるコンサルタントとコンサルティの関係に、対人関係影響力といった社会心理学の視点を援用したコンサルテーション研究 (Erchul & Raven, 1997) も存在する。このように、コンサルティ評価に影響を与えるいくつかの変数が挙げられている。今後コンサルテーションの効果を高めるために、これらコンサルティの抵抗感やコンサルテーションにおけるコンサルタントの対人関係影響力についての実践研究が求められるであろう。

さらに、コンサルテーションの実践を予防的観点で分類したところ、各予防段階としては以下の通りになった (図5-6)。図5-6における算出方法について説明する。対象とした 72 編の論文で行われたコンサルテーションの支援対象について、石隈 (1999) の内容をもとに、クライアントの主訴やコンサルティの対応についての記述内容をもとに集計した。なお、予防段階の支援対象について明確に記載していない研究も記述内容から判断し各項目に算入した。ただし、項目の中で区別することが困難な場合には、より上位の項目において集計した (例えば、二次的援助と三次的援助を受けた場合には、三次的援助に算入した)。最終的に集計された各項目の合計数を全項目数で除して 100 を乗じた数を割合として求めた。

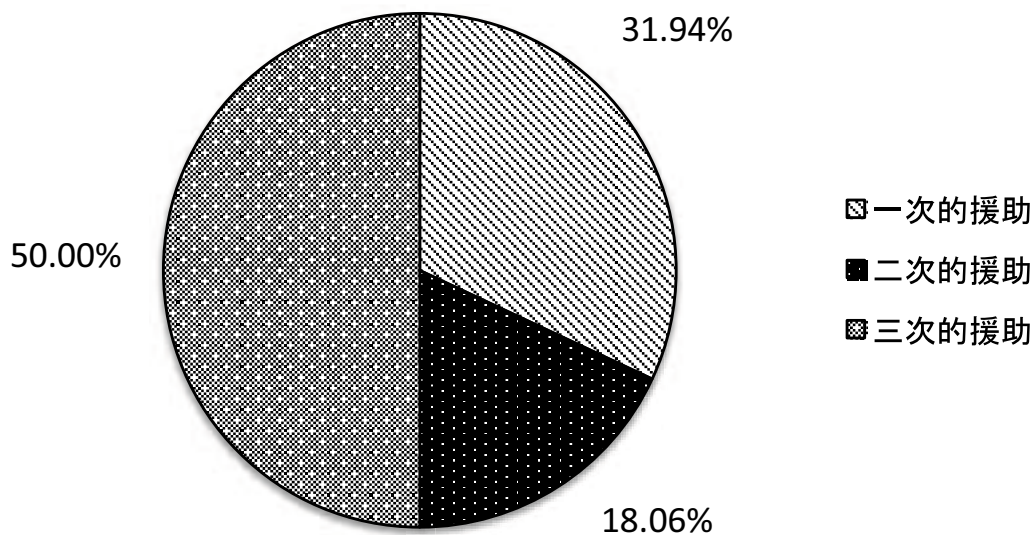


図5-6 コンサルテーションの対象となった予防段階の割合

図の通り、三次的援助が半数を占めており、コンサルテーションは児童生徒の問題が生じた後に実施される問題解決・緊急支援型が多い傾向がわかった。一方で、次に多いのが一次的援助であり、「気になる児童生徒」への学習スキルや対人・社会スキルといったクライアントの援助ニーズに対して予防的な介入に留意していることがうかがえた。しかしこのデータからは、学校や担任教師が予防的にコンサルテーションを要請したのか、

コンサルタントが一次予防をターゲットにコンサルテーションを実施したのかを判断することはできない。

近年学校を取り巻く問題は多様化し、不登校やいじめ、学校の荒れといった問題への支援から、発達障害児支援、対人トラブルや集団行動ができないなどの行動上の問題への介入にもコンサルテーションが行われており、コンサルテーションの対象の推移がうかがえる（加藤・大石，2011；石原，2016）。一方で、コンサルテーション自体が予防に強いルーツを持っているが、コンサルテーションの実践研究の多くは、生じている問題の解決が目的であり、問題を予防することや予防的な結果を具体的に検証できていない（Zin, 1995）。また、課題として、学校での深刻な問題を防ぐための一次予防・二次予防の機能を最大限発揮させるために、コンサルティや学校が早期にコンサルテーションを要請することに影響を及ぼす変数を検討すること（Noell, 1999）や、コンサルテーションの予防的機能を評価するためのコンサルタントの要素を記述する必要（Zin, 1995）などが残されている。今後はこれらの課題に応じて、コンサルテーションの予防的機能についての評価やコンサルタントがどの様に関与したかについての研究も必要になるであろう。

最後に、日本のコンサルテーション研究のエビデンスレベルを集計した。これらのレベル分類は、エビデンスの収集・レビュー・分析・評価を行う研究と政策をつなぐ仲介機関である What Works Clearinghouse（WWC 情報センター）の取り組みを紹介した豊（2011）を参考に行った。具体的なエビデンスレベルは、「エビデンス基準を満たす」、「留保付きでエビデンス基準を満たす」、「満たしていない」の3つで分類した。なお、「エビデンス基準を満たす」とは、重要な欠陥のないランダム化比較試験（RCT）を、「留保付きでエビデンス基準を満たす」は、準実験デザイン等でプレテストと他の適切な対応変数において一致するもの、あるいは、これらの変数において共変するものを、「満たしていない」はそれ以外の実践報告などを分類した。最終的に集計された各項目の合計数を全項目数で除して100を乗じた数を割合として求めた（図5-7）。

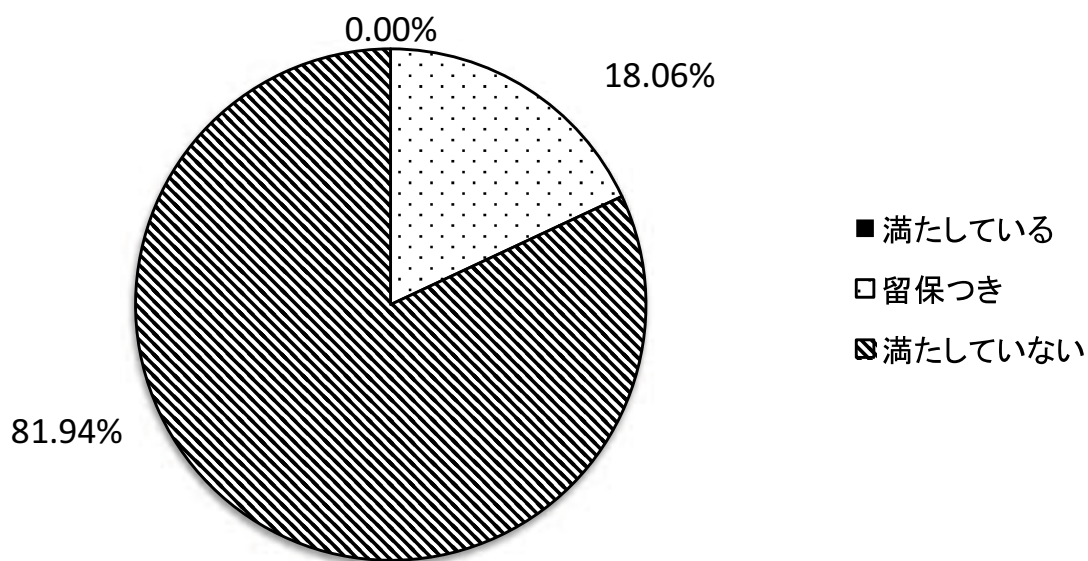


図5-7 コンサルテーション研究のエビデンスレベルの割合

この結果から、コンサルテーション研究の領域において、RCT などの大規模研究は日本ではまだ行われておらず、研究デザインとしてはシングルケースや準実験デザインのように、支援を実施しその効果を時系列に沿って測定する研究が中心であった。それら以外は事例報告などコンサルタントの主観的な報告が多かった。Erchul & Sheridan (2014) は、学校コンサルテーション実践のエビデンスに影響を与える研究は、次の 3 つの時系列を経て進むと示した。すなわち、(1) 知識の蓄積 (例えば、文献レビュー、経験的研究)、(2) エビデンスに基づく実践と介入に関する研究 (例えば、コンサルテーションの一部としてエビデンスに基づいた介入を組み込む)、(3) RCT を通じて評価することの 3 段階であった。この内容に従えば、今後効果的なコンサルテーションを実施したり、それを実施可能なコンサルタントを養成していく上で、日本においてもエビデンスに基づく実践と介入に関する研究や、よりエビデンスレベルの高い大規模コンサルテーション研究による評価を行っていく必要がある。

第5節 総合考察と今後のコンサルテーショントレーニングへの展望

以上、日本の学校コンサルテーションの現状について述べた。まず、本研究の結果から、日本のコンサルタントの半数以上は外部専門家として要請され学校コンサルテーションを実施している。また背景としては、行動コンサルテーションモデル、相互・教員コンサルテーション、メンタルヘルスマデルに基づいた実践の報告が多くなされていた。次に、日本のコンサルテーションで求められる効果として、クライアントとコンサルティの視点でまとめた。その結果、クライアントは問題行動の減少や、不登校状況の改善、学校適応状況の向上が挙げられた。一方、コンサルティは知識や技術の支援を受けることが多いが、自信や客観性についての支援も受けていた。また、学校組織やシステムを対象とした支援も多く行われていた。これら日本でのコンサルテーションに対するニーズとして、クライアントの問題行動の解消、コンサルティとの協働と支持、学校組織全体への介入という特徴があると考えられた。これらのコンサルタントが行う対応(領域)として、(石隈, 1999) は、①クライアントへの対応、②コンサルティのエンパワメント、③学校組織マネジメント、④危機対応、⑤他機関連携の 5 領域でまとめているが、日本ではこのうちの①～③の領域での取り組みを中心に行っていることが推察された。

これらを踏まえると、学校現場で求められているコンサルテーションスキルとして、①クライアントに対する問題解決スキル、②コンサルティに対する対人関係スキル、③学校組織に対する組織発達スキルがあげられる。本研究では初学者から中級者を対象にコンサルテーショントレーニングを実施するため、前述したようにこのうちのコンサルテーションにおける普遍的なスキルである①クライアントに対する問題解決スキル、②コンサルティに対する対人関係スキルに絞ってその獲得を目的とし、次章以降の実践研究を行っていく。

第6章 準専門家を対象にしたコンサルテーショントレーニングの効果

第1節 はじめに

前章の研究1で日本のコンサルテーションの現状と、それに求められるコンサルテーションスキルについて整理することができた。そこで本章では、それらのコンサルテーションスキルを獲得するための実践研究を行う。研究2では、これまでにコンサルテーションを実施した経験がない対人援助職を目指す大学院生を対象にした長期間に渡るトレーニングを実施し、その効果を検証する。

第2節 問題と目的

特別支援教育の本格実施等にともない、学校現場への間接支援技法であるコンサルテーションが求められているが、その担い手であるコンサルタントが不足しているという指摘がある（加藤・大石，2004）。

研究1で示したように、コンサルテーションには2つのスキルが重要であると考えられる。しかし、コンサルタント養成のための先行研究では、クライアントの問題解決に対する標準化された面接方法（Kratochwill & Bergan, 1990）や質問項目（Brigman, Mullis, Webb, & White, 2005）は用いられるものの、対人関係スキルの獲得も組み入れている実践論文は散見される程度である（例えば、Hughes & DeForest, 1993）。Hughes and DeForest（1993）は、コンサルタントの対人関係スキルのトレーニングを行い、その効果をコンサルティの主観的評価のみによって検証している。しかし、トレーニング前後で具体的にどのような対人関係スキルが獲得・発揮されるようになったのかなど、トレーニングを通じたコンサルタントの詳細な行動変容については検討されていない。また、コンサルテーション場面におけるコンサルティの主観的評価は児童生徒の行動の変容に関する観察的結果とは矛盾している（Fuchs & Fuchs, 1989）という指摘もあり、その信頼性についても課題がある。そのため、コンサルティの所感を含む評価（Erchul & Sheridan, 2014）のみならず、例えばスキルを操作的に定義し、第三者にその有無を判定させるなどの客観的な評価についても実施する必要がある。

ところで、クライアントの問題解決に関するスキルを対象としたコンサルタント養成トレーニングの先行研究では、いくつかの効果的な介入方法を用いた実践研究が実施されている。例えば、マニュアルの使用（Kratochwill & Bergan, 1990）、モデリング（Meyers, 2002）、パフォーマンスフィードバック（Kratochwill, VanSomeren, & Sheridan, 1989）、セルフモニタリング（Rosenfield, 2012）などがある。なかでも、Sheridan（1992）は、コンサルタント養成トレーニングとしてマニュアルの通読、セルフモニタリング、パフォーマンスフィードバック等を一連のパッケージとして段階的に実施し、クライアントの問題行動の改善という点でその効果を実証した。しかし、これらの介入が対人関係スキルの獲得にも有効であるかは検討されていない。Erchul and Martens（2002）は、コンサルタント養成において相談過程を重視する立場を提唱しており、問題解決スキルを促進すると、それと相互に関連するコンサルタントとコンサルティの間にある対人関係スキルも変化することを示唆している。しかし、コンサルタント養成トレーニングの過程で、問題解決スキルと対人関係スキルの獲得や生起に相互の影響があるかは明らかではなく、実際に検証されていない。

そこで本研究では、第1にコンサルテーションスキルを操作的に定義し、観察による客観的な評価を可能にした上で、スキル獲得のための介入をSheridan (1992) の知見を倣って段階的に実施しその効果を分析する。第2に、介入前後のコンサルタントの変容についてコンサルティからの主観的評価も併せて実施し、コンサルタント養成トレーニングにおける多角的な評価の在り方を検討する。

第3節 方法

第1項 研究協力者と面接内容

(1) 対象者 (コンサルタント)

本研究にはコンサルタント役として2名の大学院生が参加した。何れも女性であり、修士課程2年生(24歳; 以下、Aと略記)と、修士課程1年生(23歳; 以下、Bと略記)であった。コンサルタントは、将来的に心理士や教員といった対人援助職に就くことを志し、コンサルテーション技法の獲得に興味関心がある大学院生の中から任意に選定した。その際、心理臨床活動の倫理や特別支援教育の実践について学び、応用行動分析に基づく教育訓練を受けており、加えて現場実習経験を有していることを条件とした。これらの基準について、Aの所属する大学院においてはAのみが該当し、Bの所属する大学院においては2名の大学院生が該当した。これらの該当者に本研究で実施するコンサルテーションの詳細な説明を行い、最終的にAとBの2名を選出した。各コンサルタントとも後述する介入内容のトレーニングを受けた。なお、両名とも、これまでに教師にコンサルテーションを実施した経験はなかった。

(2) コンサルティ

コンサルティは20～50代の教師19名に依頼した。内訳は、男性7名、女性12名であった。所属は小学校通常学級担任11名、小学校特別支援学級担任4名、特別支援学校小学部担当4名であった。本研究はコンサルテーションのトレーニング場面を限りなく現実に近い環境にする必要性 (Mayers, 2002) を踏まえて、コンサルティとして現職教師への研究参加を依頼した。参加した全てのコンサルティは、これまでコンサルテーションを受けたり、コンサルテーション場面に同席した経験があった。ただし、後述するモデリング介入時のモデルからコンサルテーションを実際に受けた者はいなかった。

Aはこのうちの9名と、Bはこのうちの10名と面接を行った(図6-1のアルファベットに対応)。なお、コンサルティは、研究実施者が作成したクライアントの情報や主訴が記載されている応答例を参照しながら、コンサルタントとの面接に参加した。なお、応答例には、コンサルタントからの質問に対するコンサルティの具体的な回答を記載した。例えば、コンサルタントから行動の頻度についての質問を受けた場合には、「1日に2、3回です。」など質問内容に対応した台詞を応答例に記載した。

(3) クライアント (架空事例)

コンサルタントがトレーニング段階であることから、面接内容として架空事例を10例準備した。この10事例は、これまで研究実施者が臨床実務の中で経験した相談事例や専門書に紹介された事例をもとに研究協力者とともに協議して作成した。具体的な主訴は、授業中の離席や妨害、攻撃行動など外在的な (externalizing) 行

動問題と、引っ込み思案、場面緘黙などの内在的な (internalizing) 行動問題を示す児童を想定した内容であった。

(4) インフォームド・コンセント (説明と同意)

本研究実施前に、研究の概要、介入の目的及び内容、そして結果を研究として公開する可能性について口頭及び紙面による説明を行い、対象者であるコンサルタントとコンサルティから同意を得た。また、コンサルタントにはいつでもトレーニングを中止することができることを説明した。

第2項 実施期間・場所

期間はX年6月～X+1年5月であった。コンサルタントは、先述した面接内容に基づいて、1カ月に1度、1名のコンサルティと、ないしは2カ月に1度、2名のコンサルティとのコンサルテーションに臨んだ。場所は、コンサルティの勤務する小学校の教室か、面接を行う環境として適しているC市保健センター内相談スペース、D大学相談室を利用した。

第3項 標的行動の定義

本研究ではコンサルテーションスキルを標的行動とした。ここでいうコンサルテーションスキルには、問題解決スキルと対人関係スキルを含んでいた。標的行動は研究協力者と協議の上で定めた。

問題解決スキルの内容は、Kratochwill and Bergan (1990) の問題同定インタビューと問題分析インタビュー、機能的行動アセスメントインタビュー (O'Neill, Horner, Albin, Sparague, & Newton, 1997)、および、学校コンサルテーションで行われる質問 (Brigman, Mullis, Webb, & White, 2005) から構成した。また、対人関係スキルは、コンサルタントとコンサルティの関係性を重視する学校コンサルテーションや、心理療法の観点を応用した。具体的には、Dougherty (2005) が示した学校コンサルテーションに不可欠なスキル全7種類のうちの2種類 (Interpersonal Skills, Communication Skills) と、心理療法における治療同盟の重要な変数 (Bedi, Davis, & Williams, 2005) から抽出した (表6-1)。

表6-1 問題解決スキルおよび対人関係スキル

問題解決スキル	内容	具体例
1 主訴の具体化	相談の内容を聞く、相談活動の開始	今現在困っていることは何ですか？今日相談したい事とはなんですか？
2 行動的定義	具体的、明確、観察可能な行動として答え直す	具体的にはどのような事ですか？問題行動についてももう少し詳しくお聞かせください。
3 頻度	問題行動の生起頻度を問う	どのくらいの回数で起きていますか？
4 強さ	問題行動の強さを問う	問題行動の強さはどの程度ですか？
5 持続時間	問題行動の持続時間を問う	どのくらいの時間続きますか？
6 起こりにくい状況	問題行動が生起しない場面についての質問	問題行動が起きない時はどのような状況ですか？うまくできている時はありますか？
7 先行事象	問題行動の直前（行動を引き起こす事象）について問う	問題行動が起きる前に何が起きていますか？行動のきっかけとなるものはありますか？
8 後続事象	問題行動の直後（行動の結果起きた事象）について問う	問題行動の後はどうなりますか？その後本人にどのようなことが起きますか？
9 セッティング事象	問題行動に影響を及ぼす生理的、物理的、情緒的要因についての質問	問題行動を起こしやすくなる要因はありますか？（朝怒られてきた時はどうですか？）
10 協働する人的資源を明確にする	問題行動（および対象児）に対応できる人員を問う	この問題に協力してくれる人はいますか？先生以外で対応している人はいますか？
11 教師の目標	コンサルティの本人に対する支援目標・方針を聞く	先生はこの子にどのようになって欲しいですか？長期的にはどうなるとよいですか？
12 教師の考え	コンサルティの問題行動についての仮説を聞く	なぜこの子はこのようにふるまっていると思いますか？先生の考えをお聞かせください。
13 代替行動	問題行動と同じ機能で社会的に妥当な行動レパートリーについて聞く	同じ様な場面でもよくいく事はありますか？問題行動を起こさなくてもできる事はありますか？
14 好きなもの	本人の自発的・成立可能な行動レパートリーについて質問	この子の好きなものは何ですか？休み時間はどのように過ごしていますか？
15 本人の強み	個人間（あるいは個人内）での本人の得意としていること	この子の得意なものは何ですか？
16 授業/学力	本人の学習・授業場面、認知的特性について質問する	授業の様子はどうですか？成績はどうですか？好きな科目はありますか？
17 他機関	他機関の利用について聞く	どこか相談機関や他機関を利用していますか？
18 行動変容のための目標	問題行動の変容目標についてコンサルティに尋ねる（数量的、反応の変化）	この行動はどのようになれば受け入れられますか？問題行動は何回くらいなら対応可能ですか？
19 構成要素をまとめる	インタビューで出てきた要素をまとめる。上記2つ以上の項目をまとめる	問題行動は〇〇の時に起きやすく、きっかけとして△△が多いですね。
20 データ収集の手続き	問題行動の状況を調べるための方法について聞く	本人の様子をどんなところでチェックできそうですか？学校ではいつデータを取り始めますか？
21 目標の合意を得る	コンサルティの目指す目標について同意を得るように働きかける	最終的に問題行動が〇〇になることを目標にしていけることで良いですか？
22 介入計画の実行	問題行動についてコンサルティが実行可能な実践を聞く	問題行動の対応について具体的にどう進めていきますか？問題行動が起きる時にはどうしますか？
23 次の段階の計画	コンサルテーションの継続、次回の予定について言及する	いつこの続きについて話しましょうか？次回どの様にこの計画を進めるか話しましょう。

対人関係スキル	内容	具体例
1 ノンバーバルコミュニケーション	コンサルタントのボディランゲージ	身を乗り出す、アイコンタクト
2 傾聴	コンサルティの話を促す関わり	相づち、最小限の励まし、沈黙
3 要約	コンサルティの話を整理する発言	まとめ、言い換え
4 共感	共感的な表現をコンサルティに返す	共感的反射
5 選択	コンサルティの主導で進む	質問に応えるかを決めさせる
6 自己開示	コンサルタント自身についての話	同様の体験（気持ち）を語る
7 肯定的なコメント	コンサルティの前進を肯定する	励まし、賞賛、楽観的な見方
8 挨拶	到着、退室時の行動	自己紹介、挨拶
9 ノーマライゼーション	異常ではなく正常である事を伝える	コンサルティ・クライアントの価値を支持する
10 肯定的な気持ち	肯定的な感情や態度を示す	一緒に笑う
11 ユーモア	冗談を言う、ユーモアに富んだ発言	緊張を解く知的な冗談
12 コンサルティの知識	コンサルティが熟知している事を伝える	教育や子どもとの関わりについての質問
13 同じことばを使う	専門用語を避け明確に説明する	わかりやすい言葉、最小限の専門用語

Kratochwill and Bergan (1990), O'Neill, Horner, Albin, Sparague, & Newton (1997), Brigman, Mullis, Webb, & White (2005), Dougherty (2005), Bedi, Davis, & Williams (2005) をもとに作成

第4項 コンサルテーションの実施手続き

面接に先立ち、面接内容を記した応答例を作成し、研究実施者とコンサルティとで打ち合わせを行った。この打ち合わせでは、まず応答例が記載されたプリントを渡し、コンサルティが読み終わった後に5分程度のロールプレイを行った。次に、応答例について、コンサルティの質問や疑問点について研究実施者が回答した。そして、面接中はコンサルタンの質問への返答に徹することと、コンサルティから応答例の内容について先行して話さないことを教示した。ただし、応答例をそのまま読み上げるのではなく、内容と異なる範囲で自由に答え方を変えてよいことを伝えた。また、応答例がない質問については、「わかりません」、「把握していませんでした」などと答えるように依頼した。

コンサルタンには、「先生（コンサルティ）の相談にのってください」とだけ伝え、面接場面を巡回相談等におけるコンサルティとの相談場面として想定し臨むように依頼した。そのため、コンサルティに対する接し方などの詳細については教示しなかった。

面接時間は20～40分程度を目安とし、コンサルタンの質問がなくなったところで終了しても良いことを伝えた。

第5項 研究デザイン

本研究では、準実験デザインによる介入研究を行った。トレーニングの順序は、まず、「ベースライン（以下、BL）」におけるコンサルタンのコンサルテーションスキルを測定し、その後、書面で知識を得る「文献資料講読」、専門家のモデルを確認・模倣する「モデリング」、適用した面接の手法に対してフィードバックを行う「パフォーマンスフィードバック」、ビデオによる振り返りを内容とする「セルフモニタリングとフィードバック」という4条件を順次導入した。そして、1条件に2名のコンサルティが割り当てられるようにした（ただし、Aの「セルフモニタリングとフィードバック」条件のみ1名であった）。

また、単純接触効果や練習効果がコンサルティによる評価に反映しないように、それぞれのコンサルティとは1度しか面接を行わないように計画した。これはコンサルタンの対人関係スキルとコンサルティによる評価を測定する際に、同一のコンサルティに繰り返し面接を行うと、相互の関係に影響があると考えられたために、この実験環境で測定した。

第6項 介入手続き

(1) BL

面接の前に研究実施者が「これからクラスの気になる児童（クライアント）についての相談をコンサルタンと行ってください」とコンサルティに伝えた。その後、コンサルティには事前に配布した応答例をもとに、コンサルタンと面接を行ってもらった。面接中は、研究実施者は退室し、コンサルタンへのプロンプトや強化などの操作は一切行わなかった。さらに、面接終了後、研究実施者からコンサルタンへ面接内容に関するフィードバック等も行わなかった。そして、ビデオ録画した面接の様子を研究実施者が観察し、コンサルタンの標的行動を評価した。一方で、コンサルティには、コンサルテーション場面でのコンサルタンの評価を依頼した。BLでは、AもBも2名のコンサルティと面接を行った。

(2) 文献資料講読

コンサルテーションについての知識を得るために、『特別支援教育を支える行動コンサルテーション (加藤・大石, 2004)』の第3章「行動コンサルテーションの特徴」(pp, 28-41) および第4章「行動コンサルテーションの方法」(pp, 42-64)、『子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック

(O'Neill, Horner, Albin, Sparague, & Newton, 1997)』の第2章「機能的アセスメントとその分析方略」(pp, 15-37) をコンサルタントに配布し、大学の研究室において精読してもらった。研究実施者はコンサルタントにこれらの資料を渡し、コンサルタントが精読し終えるまでその場で待機した。文献資料講読に要した時間はおよそ50分であった。その後、BLと同じ条件で面接を2名のコンサルティと実施し、コンサルタントの標的行動を評価した。なお、コンサルティの都合により文献資料講読期のアンケートは回収できなかったため分析対象から外した。

(3) モデリング

文献で得られた知識を専門家が実践にどのように適用しているかという視点で、専門家の実践での様子についてコンサルタントに観察を行ってもらった。研究協力者が行った学校コンサルテーション場面に同席させ、現場教師と研究協力者との実際の相談の様子を30分程度観察させた。観察中にメモを取ることは許可したが、相談終了後に研究協力者からの解説等は行わなかった。クライアントは小学生男児であった。モデルとした研究協力者は学校場面での行動コンサルテーションに20年以上従事しており、上記相談で示したコンサルテーションスキルの生起率は問題解決スキルが69.57%、対人関係スキルが100%であった。なお、Aは直接観察したが、Bは遠隔地(約900km)のため同席できず、当該のコンサルテーションの様子をビデオで観察した。その際、途中で一時停止や巻き戻しなどの操作をすることなく、開始から終了まで1度のみ視聴させた。面接場面でのモデリング(ビデオ視聴)に要した時間は、およそ30分であった。その後、BLと同じ条件で面接を2名のコンサルティと実施し、コンサルタントの標的行動を評価した。

(4) パフォーマンスフィードバック

これまでのコンサルタントの面接(Aは全5回、Bは全6回)で生じた各標的行動について書面で伝えた。具体的には、面接を通じてコンサルタントが自発した標的行動の中で、その生起率の平均が51%以上の項目(問題解決スキルは「よく聞いている項目」、対人関係スキルは「面接中によく行っている内容」と、生起率の平均が50%以下の項目(問題解決スキルは「確認できるとよい項目」、対人関係スキルは「面接中に付け加えられるとよい視点」)を分けて表に記載しコンサルタントに提示した。なお、フィードバックの基準となった50%については、適切な基準は模索段階であり、本研究で便宜的に設定した。提示した際に、生起率の平均が51%以上の項目については研究実施者がコンサルタントに言語賞賛を行った。生起率の平均が50%以下の項目については、コンサルタントに項目の定義と内容を再度説明した(表6-1の内容に該当)。その後コンサルタントから質問を受け付けた。実際に質問にあがった項目は、「ノーマライゼーション」や「ユーモア」といった項目の内容についてであり、追加の説明と操作的定義、具体例の提示を行った。パフォーマンスフィードバ

ックに要した時間はおよそ60分であった。その後、BLと同じ条件で面接を2名のコンサルティと実施し、コンサルタンの標的行動を評価した。

(5) セルフモニタリングとフィードバック

コンサルタンの面接場面の様子について、ビデオを用いて振り返り、具体的な応答方法について検討した。これまでの面接場面（Aは全7回、Bは全8回）を通じて、標的行動が生起している場面を中心に編集しフィードバック用の動画を作成した。動画作成にはMovieバージョン10.0.8を使用した。そして、編集した動画を視聴しながら、生起した標的行動について標的行動の項目と内容が記された表（パフォーマンスフィードバックで用いた書式と同じもの）に、コンサルタン自身によってマークしてもらった。ただし、コンサルタンが生起した標的行動に気づけなかったと研究実施者が判断した場合は、動画を一時停止し研究実施者が生起した項目を説明した。生起しなかった標的行動については、まず、コンサルタンが質問可能である（つまり、標的行動を生起すべき）と判断される場面を、研究実施者が動画の中から取り出して提示した。次に、その場面に沿った質問内容を考えるように助言した（例えば、「教師の考え」については、コンサルティが「クライアントは怠けていると思う」と発言している場面を抽出し、「ここで、『なぜそう考えられたのですか』などの教師の考えを明らかにする質問ができましたね」と確認した）。これは行動リハーサルの手続きに該当する。生起しなかった標的行動について、Aは「先生の考え」と「行動変容のための目標」、Bは「強さ」について動画を用いて説明し、それ以外は表を用いて具体例を研究実施者がコンサルタンに示した。また、フィードバックの内容についてコンサルタンからの質問に応じた。セルフモニタリングとフィードバックに要した時間はおよそ90分であった。その後、BLと同じ条件で、Aは面接を1名のコンサルティと、Bは面接を2名のコンサルティと実施し、コンサルタンの標的行動を評価した。

第7項 従属変数と測度

(1) コンサルテーションスキルの生起率

本研究では、撮影されたコンサルタンの面接場面での応答から表6-1の定義や内容を元に標的行動を評価した。評価方法として、問題解決スキルは、コンサルタンの質問により応答例に載せている内容をコンサルティが応答した場合を標的行動が生起したと判断した。対人関係スキルは、コンサルタンとコンサルティのやり取りの中で標的行動に該当すると判断される行動について、研究実施者が録画した場面を見直して操作的定義と具体例をもとに判断し評価した。また1度でも項目に該当する行動が面接中に生起した場合は正反応として整理した。そのため、コンサルタンが質問をしていないにもかかわらず、コンサルティが先行して応答例の記述を表出してしまった場合には標的行動の生起とは判断しなかった。

面接中に標的行動が生起した場合を正反応とし、1回の面接ごとの正反応の生起率を算出した。面接ごとに生起した標的行動の合計数を全項目数（問題解決スキルは23項目、対人関係スキルは13項目）で除して100を乗じた数を生起率とした。また、録画したビデオを研究実施者と研究協力者が独立して視聴し、標的行動の有無について測定を行った後、評定者間の一致率を算出した。評定者間の一致率は問題解決スキル項目については95.1%、対人関係スキル項目については94.2%であった。

(2) コンサルティによるコンサルタント評価

面接終了後、コンサルタントが行ったコンサルテーションの評価をコンサルティに依頼した。コンサルティによるコンサルタントの評価基準は小林（2009b）が米国におけるコンサルテーションの評価研究を整理しまとめた質問紙を参考に、外部専門家としてのコンサルタントを評価する項目で構成されたものであった。この質問紙は、コンサルテーション全体を評価するための尺度であるConsultant Feedback Questionnaire (Gutkin, 1986)、コンサルタントの関わりに対する評価尺度としてのConsultant Effectiveness Form (Erchul, 1987; Erchul & Chewning, 1990) 等を参考に作成された。巻末の付録に実際に用いた質問紙を載せた。

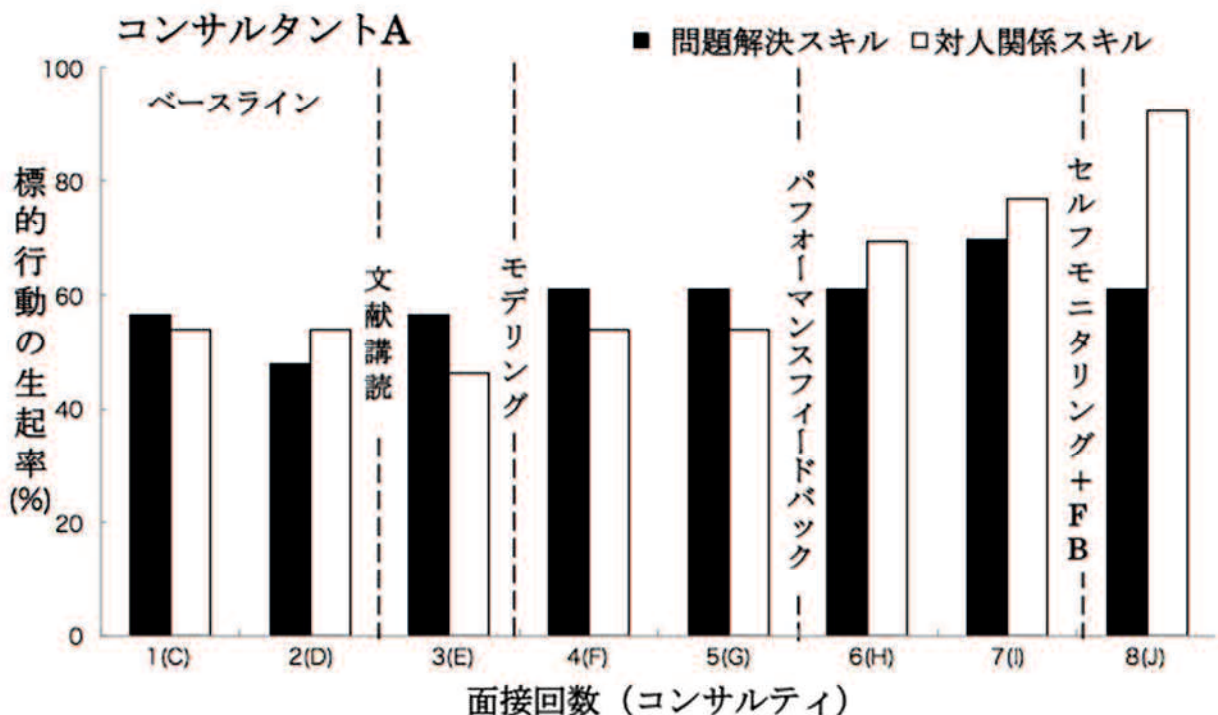
質問紙を用いて測定した内容は、コンサルタントの「有効感」について8項目、「姿勢」について15項目、「関係促進」について14項目、「問題解決」について17項目の計4領域54項目であった。測定は「あてはまる」「どちらかというにあてはまる」「どちらかというにあてはまらない」「あてはまらない」の4件法による評定を用いて実施した。

コンサルティによるコンサルタントの評定は、各介入期内的の2名のコンサルティによる評定値を平均して得点化した。回答項目に欠損があった場合は、1名のコンサルティによる評定値を採用した。

第4節 結果

1. コンサルテーションスキルの生起率

介入条件ごとのコンサルテーションスキルの生起率の推移を図6-1に示した。なお、これら標的行動における介入結果の効果については、目視による操作効果の評価（岩本・川俣，1990）によって判断した。



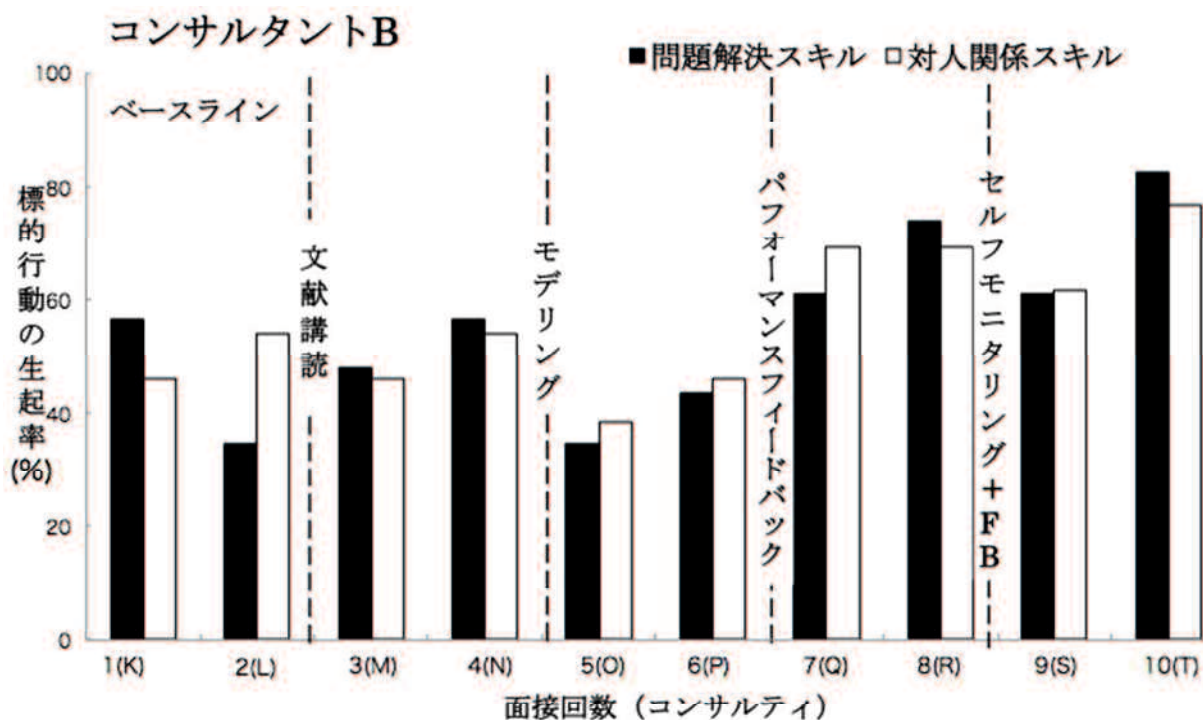


図6-1 各コンサルタントのコンサルテーションスキルの推移

注1) 横軸の数字は面接回数を, アルファベットはコンサルティを示している

注2) セルフモニタリング+FBは, セルフモニタリングとフィードバックを表す

まず、BL期では、Aの問題解決スキルは平均52.17%、対人関係スキルは平均53.85%であった。一方、Bの問題解決スキルは平均45.65%、対人関係スキルは平均50.00%であった。次の文献講読期では、Aの問題解決スキルは平均56.52%、対人関係スキルは平均45.15%であった。Bの問題解決スキルは平均52.18%、対人関係スキルは平均50.00%であった。続いて、モデリング期では、Aの問題解決スキルは平均60.87%、対人関係スキルは平均53.85%であった。Bの問題解決スキルは平均39.13%、対人関係スキルは平均42.31%であり、いずれも介入前よりも減少した。パフォーマンスフィードバック期では、Aの問題解決スキルは平均65.22%、対人関係スキルは平均73.08%であった。Bの問題解決スキルは平均67.39%、対人関係スキルは平均69.23%であった。A、Bともに両スキルの生起率が向上した。最後のセルフモニタリング期では、Aの問題解決スキルは平均60.87%、対人関係スキルは平均92.30%であった。Bの問題解決スキルは平均71.74%、対人関係スキルは平均65.39%であった。最後の面接（Aは8回目、Bは10回目に該当）ではA、Bともに対人関係スキルはもっとも高い値を示した。なお、Aの文献講読期の最初のケースにおいては、コンサルティ側から先行した積極的な情報提供が行われたため分析対象から除外した。両スキルともに、パフォーマンスフィードバック後に特に標的行動の生起率が上昇した。

また、トレーニング終了後にコンサルタントから聞き取った面接の感想として、Aは「面接の自然な流れを阻害しない様に、問題解決的な質問を試みながらも、相談がより円滑になることを強く意識した。」、Bは「(対

人援助職の) 経験者の相談を受けるため、相手の取り組みを意識して話を聞く様にした。」と言った感想が得られた。

2. コンサルティによるコンサルタント評価

コンサルティによるコンサルタント評価は、両者とも介入を進めるごとに評価が向上した(図6-2)。

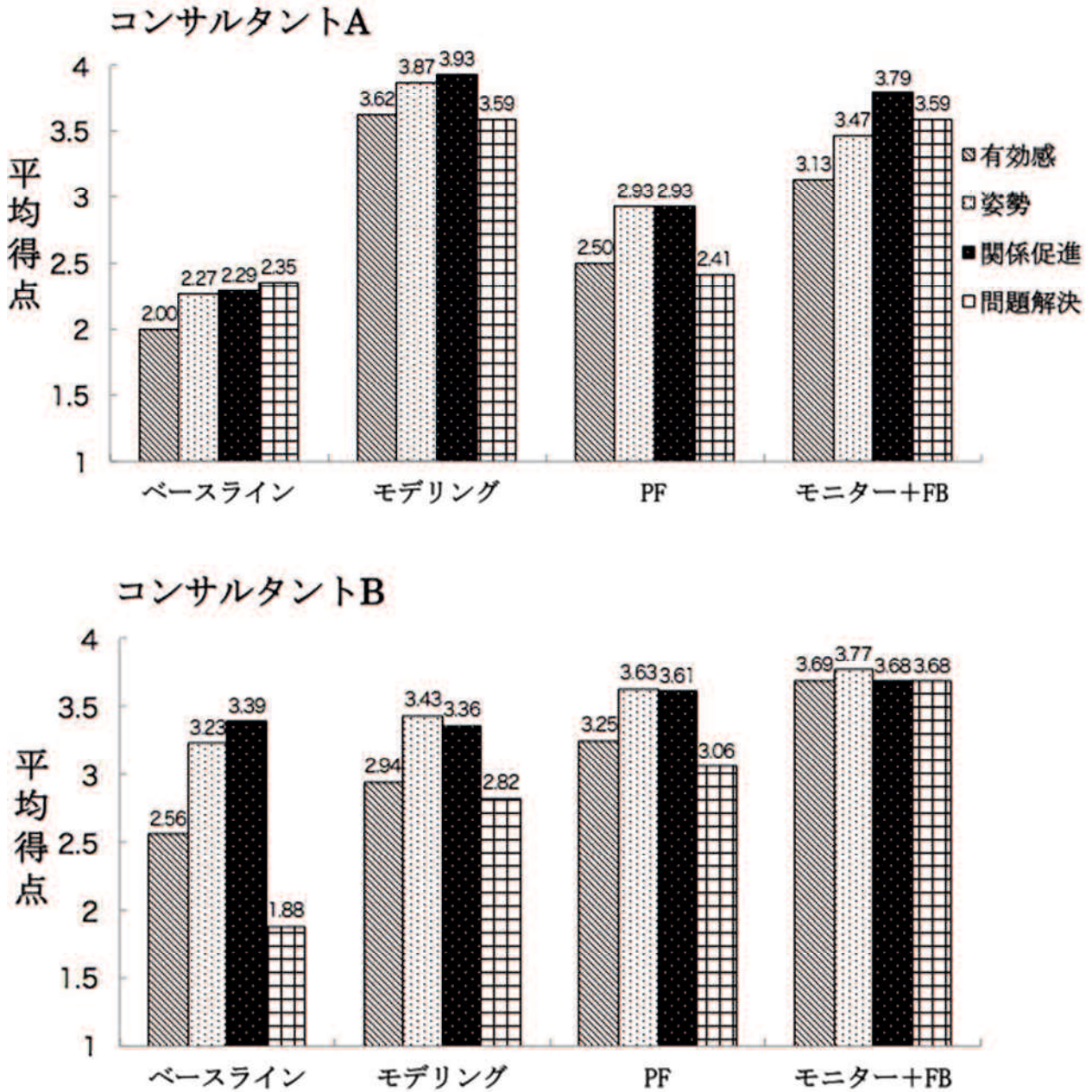


図6-2 コンサルティによるコンサルタント評価

注) PFはパフォーマンスフィードバック, モニター+FBはセルフモニタリングとフィードバックを表す

Aは、介入前後で、「有効感」の平均が2.00から3.13に、「姿勢」の平均が2.27から3.47に、「関係促進」の平均が2.29から3.79に、「問題解決」の平均が2.35から3.59に上昇した。Bは、「有効感」の平均が2.56から3.69に、「姿勢」の平均が3.23から3.77に、「関係促進」の平均が3.39から3.68に、「問題解決」の平均が1.88から3.68に介入とともに向上した。

なお、コンサルタントのコンサルテーションスキルの生起率はモデリング期においてBは減少、Aは維持したが、コンサルティによる評価はA、Bともに向上しており、コンサルタントのスキル生起率とコンサルティによる評価結果の間に乖離が生じた。一方、セルフモニタリング期では、スキル生起率とコンサルティ評価の双方とも高い値を示した。

また、面接終了後にコンサルティから聞き取った面接の感想として、ベースライン期には「コンサルタントの緊張感が伝わってきた。」「面接がまるで警察の尋問のようだった。」という感想があった。しかし、セルフモニタリングとフィードバック介入後の面接を受けたコンサルティからは「安心して相談できた。」「頼りがいがあった。」といった感想が得られた。

第5節 考察

第1項 コンサルテーションスキルの獲得と介入による効果

本研究の結果、介入後にAの問題解決スキルの生起率が平均52.17%から65.22%に、対人関係スキルの生起率が平均53.85%から92.30%に向上した。同様に、Bの問題解決スキルの生起率が平均45.65%から71.74%に、対人関係スキルの生起率も平均50.00%から平均65.39%に向上した。そのため、本研究で取り扱ったトレーニングプログラムの要素はコンサルテーションスキルの獲得に一定の効果を及ぼしたと考えられた。本研究では、トレーニングプログラムの中で、文献講読とモデリングによる介入後の対人関係スキルの生起率に比べ、パフォーマンスフィードバックとセルフモニタリングの介入後の対人関係スキルの生起率が特に上昇し、これらの介入の効果が強く認められた。Witt, Noell, LaFleur, and Mortenson (1997) は、パフォーマンスフィードバック手続きは、必要なスキルの習得を助け、スキルの実行を強化していると指摘した。また、ビデオなどの視覚刺激を用いたセルフモニタリングには、望ましい行動の手がかりを与えたり、見通しを持たせたり、自分で評価し正反応を自己強化させる等の機能が示唆されている(竹内・山本, 2004)。本研究の結果は、これらの知見を支持したと考えられる。講義のような座学のみならず自分自身の実践を通じて専門性を点検、省察していく過程が重要となるであろう。

ただし、Bはコンサルテーションスキルが生起されたものの、Aにおいては問題解決スキルと対人関係スキルの生起率が必ずしも対応していなかった。それはAが面接後に語ったように、相談過程の自然な流れを重視し、面接が円滑に進む様に強く意識したことが影響しているかもしれない。面接の流れや相談者であるコンサルティの相談内容によってコンサルテーションスキルの生起をその場で取捨選択していたと考えられる。

第2項 コンサルティによるコンサルタント評価の向上

コンサルティによるコンサルタンต์に対する「有効感」のBL期からセルフモニタリング期の評定値は、Aは2.00から3.13に、Bは2.56から3.69に両者とも1ポイント以上上昇した。また、「姿勢」と「関係促進」の評定値は、AはBL期には2.27と2.29であったが、セルフモニタリング期には3.47と3.79に上昇し、Bも3.23と3.39から3.77と3.68へと上昇した。さらに、トレーニング開始当初は、コンサルティから「コンサルタンต์の緊張感が伝わってきた。」「面接が警察の尋問のようだった。」といった感想があったが、介入後には「安心して相談できた。」「頼りがいがあった。」といった肯定的な感想が得られた。これらのことから、本トレーニングによってコンサルタンต์はコンサルティとの間で肯定的な相互作用を生じさせることができるようになったと考えられる。Sheridan, Salmon, Kratochwill, & Rotto (1992) は、問題解決スキルのみならず、対人関係スキルの獲得が、行動コンサルテーションの効果に影響することを指摘している。本トレーニングはSheridan et al. (1992) の示唆を、対人関係スキルの測定とコンサルティによるコンサルタンต์への評価という知見を加えて実証的に検証したものと考えられる。

ただし、測定の過程では対人関係スキルの推移とコンサルタンต์評価が一致していない点がある。コンサルテーションという間接的援助の形態では、コンサルタンต์がコンサルテーションスキルを十全に発揮できたとしても、コンサルティから受ける評価とは食い違う可能性が推測される。このことから、コンサルタンต์養成トレーニングの評価については、コンサルティの主観的評価と客観的評価の双方を併せて実施することが重要であると推察された。

第3項 今後の課題

研究2では対象が準専門家に限定されており、また長期間にわたるトレーニングを行った。初学者にはこれらのトレーニングでコンサルテーションスキルの獲得とコンサルティ効果の向上といった一定の成果が見られたが、これらの方法が既に現場でのコンサルテーションを行っている多忙な実践家（例えば、コーディネーターなど）に適応可能かは判断できず課題が残された。また、本研究の参加者は2名と少数であった。そのため、本研究の知見を深め一般化を目指すためには、より多くのコンサルタンต์への介入効果の検討が必要であると考えられる。そこで研究3では、中級者であり実践家でもあるコーディネーター4名を対象に、短期間のトレーニングを実施しその効果と維持について検証する。

第7章 実践家を対象にした短期集中型トレーニングの効果と維持

第1節 はじめに

第6章の研究2において、初学者である大学院生を対象に長期間に渡る個別のコンサルテーショントレーニングを行い、対象者のコンサルテーションスキルの獲得とコンサルティからの評価に一定の成果がみられた。そこで研究3では、中級者として既にコンサルテーションによる実践を行っているコーディネーターを対象にコンサルテーショントレーニングを行う。研究2では少数の初学者を対象とし年間を通じたトレーニングを実施したが、前述したようにコーディネーター養成においては時間の不足などいくつかの課題がある。そこで、研究3では中級者であるコーディネーターに対して短期集中型のコンサルテーショントレーニングを実施し、コンサルテーションスキルの獲得とその維持についての効果を検証する。

第2節 問題と目的

文部科学省（2012）は、共生社会実現に向けたインクルーシブ教育システムの構築のために、特別支援教育の推進を明確に示し、その中核的な存在として、特別支援学校のセンター的機能を明示した。そして、センター的機能を直接的に担うコーディネーターには、合理的配慮を提供する際の校内体制整備や、多種多様な問題解決の機能が期待されており（文科省，2016）、コーディネーターの機能を発揮するための手立てとして、コンサルテーションの知見が注目されている（加藤・大石，2011）。特別支援学校においては、センター的機能に関するより高い専門的知識の向上のために、コーディネーターをはじめ全教職員の学校コンサルテーション力が求められている（城間・緒方，2017）。しかし、現職のコーディネーターを対象にした全国調査（柘植・宇野・石橋，2007）によると、全国のコーディネーターの半数近く（49.1%）がコンサルテーションに求められるスキルや研修の不足といった課題からコンサルテーションを実施していないという報告があり、コンサルテーションの専門性を有したコーディネーターの数が不足していると考えられる。そのため、今後は巡回相談などを既に実施している現場教職員をその担い手として養成研修する必要性が指摘されている（大石，2016）。しかし、コンサルテーションに従事するコーディネーターを養成することについては、いくつかの課題が残されている。

その課題として、教職員が日々の教育実践を行う中でどのようにして体系的・継続的にスキルを学ぶ機会を保障するか（Kaniuka, 2009）である。曾山・武田（2006）は、国内のコーディネーターに求められる能力の多様さとして、個別プログラムの策定、担任・保護者のニーズ把握、連携・調整などをあげ、教員の日々の業務が多過ぎることを踏まえその一部の内容に焦点化した短期間での研修のあり方を模索していく必要性を指摘している。さらに、三宅・横川・吉利（2008）の調査では、コーディネーターの資質が「十分である」と回答したコーディネーターは全体の2%であり、「不十分である」と回答したコーディネーターが36.5%と最も多かった。これらのコーディネーターの現状を踏まえると、現場での問題解決や多様なニーズに応じるために、コーディネーターのコンサルテーションの専門性向上に特化したトレーニングが必要であると言える。しかし、日本の多忙な現場教職員に対して定期的な研修を実施するには困難が予想されるため、例えば学校の長

期休業中（夏季・冬季等）に短期間の集中的なトレーニングを実施し、その後教育現場で実際にコンサルテーションを行う期間を挟むなど、トレーニングに要する期間と効果の維持状況に応じて研修を実施する必要があると考えられる。

また、小・中学校がコーディネーターに求めていることとして、「個々の児童生徒の発達や障害の理解、指導内容、指導方法に関すること」（大石・大塚，2007）という調査結果がある。実際に特別支援学校教員やコーディネーターなどの現場教員によるコンサルテーションでは、児童生徒の問題について、コンサルテーションを受けた校内の職員が個別支援を実施することによって問題解決をした成果が報告されている（梶・藤田，2006；関原，2008 など）。しかし、今里・小島（2008）が行った小中学校のコーディネーターを対象にした質問紙調査によると、4割のコーディネーターは個別の指導計画が機能していないと認識しており、児童生徒の個別支援や問題解決を検討・実施する点については未だ課題が残されている。

加えて学校コンサルテーションでは、学校の問題解決力を高めることはもちろん、その過程において教師の精神衛生を維持することや、教師同士の同僚関係（対等性）が保たれ協働体制が築かれることを重要視している（加藤・大石，2004）。三宅ら（2008）は、小・中学校のコーディネーターに調査を行った結果、コーディネーターの役割として「学級担任への支援」を重要だと感じているコーディネーターが最も多く、実際の業務内容においても「学級担任への支援」が最も多く取り組まれていた。一方、宮木・木船（2012）はコーディネーターが学級担任に行う支援内容として情緒的サポートと道具的サポートがあり、情緒的サポートについてはその必要性をコーディネーター・担任共に感じているが実際に行われていない事を指摘している。前述した柘植ら（2007）の調査では、コーディネーターのコンサルテーション実施を阻害する要因の一つとして、同僚（コンサルティ）との関係で生じる心理的葛藤を理由として挙げている。加藤・大石（2004）は、教師が教師に対して活動する場合には、独特の困難さが露わになる可能性があり、同僚としての他教師の気持ちを考えて行動することができる必要があると述べている。同様に、宮木・木船（2012）はコーディネーターが学級担任を支援する際には、担任を尊重する姿勢が重要であり人間関係に配慮する必要があるとした。これらのことから、コーディネーターにはコンサルティ支援のスキルもコンサルテーションを実施する際に必要となるであろう。

以上のように、現場教員をコンサルタントとして養成研修する研究においては、（a）研修における期間と効果の維持の課題と（b）児童生徒の問題解決に関するスキルと、同僚であるコンサルティを支えるスキルの2つのスキル獲得の必要性が指摘されている。そこで本研究では、既にコーディネーターとして巡回相談を経験している教員に対して、上記課題に対応した研修を実施し、コンサルテーションスキルの獲得に対する効果を検証する。具体的には、まず、長期休業時を研修の機会とし、問題解決スキルと対人関係スキルを獲得する。次に、その後の教育現場での実践を行う期間を挟み、理論と実践の往還によってスキル獲得と維持の効果を検証する、その際コンサルタントのスキル習得状況に応じて介入を追加する段階的なトレーニングを実施する。また、実施した研修の妥当性について、第三者の現職教員がコンサルタント評価を行い、さらにトレーニングを受けた参加者のインタビューを実施し、その効果を検証する。そして、これらの結果から現職のコーディネ

ーターに向けた円滑なコンサルテーション実施のための効果的なトレーニングプログラムについて検討する。

第3節 方法

第1項 参加者

本研究にはコンサルタント役として、現職のコーディネーター4名（以下、個別にはABCDとする）が参加した（表7-1参照）。

表7-1 コンサルタントの特徴

	A	B	C	D
学校種	特別支援学校	特別支援学校	特別支援学校	特別支援学校
担当学級	中学部	小学部	高等部	高等部
年代	40代	30代	40代	40代
職種	特別支援教育コーディネーター	特別支援教育コーディネーター	特別支援教育コーディネーター	特別支援教育コーディネーター
教員歴	21年	15年	22年	17年
巡回相談歴	2年4ヶ月	1年4ヶ月	4ヶ月	4ヶ月
対象学校種	小学校, 中学校, 高等学校	幼稚園, 保育園, 小学校	高等学校	小学校, 中学校, 特別支援学校
対象	通常学級, 保護者, 校内Co.	通常学級, 特別支援学級	通常学級, 養護教諭, 校内Co.	通常学級, 特別支援学級（難聴）
研修経験等	コーディネーター研修受講	巡回相談陪席	特になし	特になし

4名のコンサルタントは特別支援学校に所属しており、Aが中学部担当の男性教員、Bは小学部担当の女性教員、C、Dはいずれも高等部担当の女性教員であった。4名の教職経験年数の平均は、18.75年で、年齢は30～40代であった。4名は、地域の保育園や学校に訪問しコンサルテーションを実施していた。また、巡回相談担当歴は、AとBは1年以上の経験が、CとDは共に1年未満であった。主に、A、Dは小中学校、Bは幼稚園、保育園、Cは高等学校を担当していた。さらにDは、聴覚障害の児童生徒に対する巡回相談を担当していた。各コンサルタントともこれまでに、コンサルテーションに特化した研修を受けたことはなかった。関連する研修として、Aはコーディネーター対象の研修会への参加、Bは前任のコーディネーターによる巡回相談に同行しコンサルテーションを学んでいた。

このように、本研究に参加したコンサルタントの属性や性別、素養は必ずしも一律となっていないが、柘植ら（2007）の実施した全国悉皆調査では、指名されたコーディネーター間での経験や専門性等の差異が明らかとなっている。これらの現状を鑑みてコーディネーターの属性や性別、素養を統一せずに日常的な場面への一般化可能性を重視し、所属校でコーディネーターに指名されたこの4名を本研究の対象とした。

第2項 手続き

期間はX年8月～X+1年2月であった。場所は、コンサルタントの所属する特別支援学校教室内で、クライアントについての相談をコンサルティがコンサルタントに行った。面接は1対1で行われ、面接時間はおおよそ30分であった。

本研究ではコンサルテーションスキルの獲得とその維持について検討するため、2回に分けて以下のトレーニングを実施した。まず、研究実施初日に「pre条件（以下、preと略記する）」として、コンサルタントの既習のコンサルテーションスキルを測定した。pre測定後、介入1回目のトレーニングでは、preと同日に講義

を、翌日にビデオを用いたパフォーマンスフィードバックによる介入をいずれも一斉形式で実施した。それぞれの介入後にコンサルタントのコンサルテーションスキルを pre と同様の条件で測定した。第1回目のトレーニング終了後、およそ6か月間現場での実践期間を設け、再度 pre と同じ条件でコンサルテーションスキルの維持の効果を検証し、その結果から追加の介入の必要性を検討した。

介入2回目は、1回目のコンサルテーションスキルの維持の状況に応じて全コンサルタントに対して実施した。そこでは前述した維持における一人一人のパフォーマンスに焦点を当てた個別のパフォーマンスフィードバックを行った。その際、コンサルタントには、コンサルテーション面接用シート（以下、コンサルテーションシートと略記。詳細は後述する。）を渡し、その内容と面接の流れについて確認した。その後、コンサルタントはコンサルテーションシートを活用しながら面接を行い、コンサルテーションスキルを測定した。最後に、再度現場での実践期間をおよそ4か月間設け、pre と同様の条件で維持データの測定を行った。各条件の詳細は以下の通りであった。

（1）pre（面接1回目：初日）

面接の前に研究実施者が「これからクラスの気になる児童（クライアント）についての相談をコンサルティと行ってください」とコンサルタントに伝え面接を実施してもらった。面接中はコンサルタントへの指示や助言等は一切行わなかった。その後、ビデオ録画した面接の様子を研究実施者及び研究協力者が観察し、コンサルタントの標的行動を評価した。面接終了後には、研究実施者から面接内容に関するコメントやフィードバック等は行わなかった。なお、面接は30分程度で終わられるようにコンサルタントに依頼した。

その後、介入1回目を行った。介入内容は研究2において、トレーニングに効果的であったと考えられる要素を抽出し、トレーニングの効率を考え一斉形式による介入を行った。

（2）講義（面接2回目：初日）

学校コンサルテーションの知識を得るために、コンサルタントは講義による介入を受けた。講義は研究実施者及び研究協力者が行った。講義では問題解決スキルについては Kratochwill and Bergan (1990) と O'Neill, et al (1997) を参考に、「強化と罰（好子と嫌子）」について行動を増減させる手続きを具体例を交えて10分程度、「機能的アセスメント」について問題行動の機能を複数の例を交えて20分程度、「代替行動バイパスモデル」についてサマリー仮説を示しながら10分程度、「行動コンサルテーション（Bergan モデル）の紹介」を具体的な流れを示しながら10分程度講義を行った。次に、対人関係スキルについては Dougherty (2005) と Brigman et al (2005) , Erchul & Martens (2002) を参考に、「学校コンサルテーションを実施するコンサルタントの特徴」のいくつかの具体的な項目（コミュニケーションや対人相互作用等）を紹介し15分程度、「対人関係影響力」の中のソフトベースを中心に10分程度の講義を行った。講義終了後は、質疑応答の時間を設けた。質疑応答も含め講義はおよそ80分程度行った。コンサルタントは講義を受けた後に、pre と同じ条件で面接を行い、その後標的行動を評価した。

（3）集団パフォーマンスフィードバック（面接3回目：2日目）

各コンサルタントのコンサルテーション場面の様子について、ビデオ映像を用いて振り返り、具体的な応答

方法について確認した。コンサルタントが行ったこれまでの面接場面（面接1回目と面接2回目に相当）で、各コンサルタントの問題解決スキル、対人関係スキルが生起している場面を編集し、フィードバック用の動画を研究実施者が作成した。コンサルタントに標的行動の内容と具体例を記した表（表7-2）を渡したうえで、編集した動画をスクリーンに提示し、どの標的行動が生起したかをコンサルタント自身に表にマークさせた。なお、動画は全コンサルタントで一斉に視聴し、再生する動画には全てのコンサルタントが同じ回数登場するように編集した。生起しなかった標的行動については、表7-2をもとにその定義や実際の類例をひとつずつ確認した。その後、集団パフォーマンスフィードバックの内容についてコンサルタントからの質問に応じた。要した時間はおよそ90分であった。介入実施後、preと同じ条件で面接を実施しコンサルタントの標的行動を評価した。

表7-2 問題解決スキルおよび対人関係スキル

問題解決スキル	内容	具体例
1 主訴の具体化	相談の内容を聞く、相談活動の開始	今現在困っていることは何ですか？今日相談したいこととはなんですか？
2 行動的定義	具体的、明確、観察可能な行動として答え直す	具体的にはどのような事ですか？問題行動についても少し詳しくお聞かせください。
3 頻度	問題行動の生起頻度を問う	どのくらいの回数で起きていますか？
4 強さ	問題行動の強さを問う	問題行動の強さはどの程度ですか？
5 持続時間	問題行動の持続時間を問う	どのくらいの時間続きますか？
6 起こりにくい状況	問題行動が生起しない場面についての質問	問題行動が起きない時はどのような状況ですか？うまくできている時はありますか？
7 先行事象	問題行動の直前（行動を引き起こす事象）について問う	問題行動が起きる前に何が起きていますか？行動のきっかけとなるものはありますか？
8 後続事象	問題行動の直後（行動の結果起きた事象）について問う	問題行動の後はどうなりますか？その後本人にどのようなことが起きますか？
9 これまで行った支援	コンサルティがこれまでクライアントに行った対応や支援についての質問	これまでこの問題に対して、先生はどのような支援を行われましたか？
10 セッティング事象	問題行動に影響を及ぼす生理的、物理的、情緒的要因についての質問	問題行動を起こしやすくする要因はありそうですか？（朝怒られてきた時はどうですか？）
11 協働する人的資源を明確にする	問題行動（および対象児）に対応できる人員を問う	この問題に協力してくれる人はいますか？先生以外で対応している人は？
12 教師の目標	コンサルティ（教師）の本人に対する支援目標・方針を聞く	先生はこの子にどのようになって欲しいですか？長期的にはどうなるとよいですか？
13 教師の考え	コンサルティ（教師）の問題行動についての仮説を聞く	なぜこの子はこのようにふるまっていると思いますか？先生の考えをお聞かせください。
14 代替行動	問題行動と同じ機能で社会的に妥当な行動レパートリーについて聞く	同じ様な時にうまくいくことはありますか？問題行動を起こさなくてもできることはありますか？
15 好きなもの	本人の自発的・成立可能な行動レパートリーについて質問	この子の好きなものは何ですか？休み時間はどのように過ごしていますか？
16 本人の強み	個人間（あるいは個人内）での本人の得意としていること	この子の得意なものは何ですか？
17 授業/学力	本人の学習・授業場面、認知的特性について質問する	授業の様子はどうですか？成績はどうですか？好きな科目はありますか？
18 他機関	他機関の利用について聞く	どこか相談機関や他機関を利用していますか？
19 行動変容のための目標	問題行動の変容目標についてコンサルティに尋ねる（数量的、反応の変化）	この行動はどのようになれば受け入れられますか？問題行動は何回くらいなら対応可能ですか？
20 構成要素をまとめる	インタビューで出てきた要素をまとめる。上記2つ以上の項目をまとめる	問題行動は〇〇の時に起きやすく、きっかけとして△△が多いのですね。
21 データ収集の手続き	問題行動の状況を調べるための方法について聞く	本人の様子をどんなところでチェックできそうですか？学校ではいつデータを取り始めますか？
22 目標の合意を得る	コンサルティ（教師）の目指す目標について同意を得るように働きかける	最終的に問題行動が〇〇になることを目標にしてください。良いことですか？
23 介入計画の実行	問題行動についてコンサルティが実行可能な実践を聞く	問題行動の対応について具体的にどう進めていきますか？問題行動が起きる時にはどうしますか？
24 次の段階の計画	コンサルテーションの継続、次回予定について言及する	いつこの続きについて話しましょうか？次回どのようにこの計画を進めるか話しましょう

対人関係スキル	内容	具体例
1 ノンバーバルコミュニケーション	コンサルタントのボディランゲージ	身を乗り出す、アイコンタクト
2 傾聴	コンサルティの話を促す関わり	相づち、最小限の励まし、沈黙
3 要約	コンサルティの話を整理する発言	まとめ、言い換え
4 共感	共感的な表現をコンサルティに返す	共感的反射
5 選択	コンサルティの主導で進む	質問に応えるかを決めさせる
6 自己開示	コンサルタント自身についての話	同様の体験（気持ち）を語る
7 肯定的なコメント	コンサルティの前進を肯定する	励まし、賞賛、楽観的な見方
8 挨拶	到着、退室時の行動	自己紹介、挨拶
9 ノーマライゼーション	異常ではなく正常であることを伝える	コンサルティ・クライアントの価値を支持する
10 肯定的な気持ち	肯定的な感情や態度を示す	一緒に笑う
11 ユーモア	冗談を言う、ユーモアに富んだ発言	緊張を解く知的な冗談
12 コンサルティの知識	コンサルティが熟知していることを伝える	教育や子どもとの関わりについての質問
13 同じことばを使う	専門用語を避け明確に説明する	わかりやすい言葉、最小限の専門用語

Kratochwill and Bergan (1990), O'Neill, Horner, Albin, Sparague, & Newton (1997), Brigman, Mullis, Webb, & White (2005), Dougherty (2005), Bedi, Davis, & Williams (2005) をもとに作成

(4) 維持1回目（面接4回目：X+6か月）

介入1回目で生起していたコンサルテーションスキルの維持を測るため、介入1回目実施6か月後に、preと同じ条件で面接を行いコンサルタントの標的行動を評価した。

その後、各コンサルタントのコンサルテーションスキルの維持の状況に応じて介入2回目を実施した。

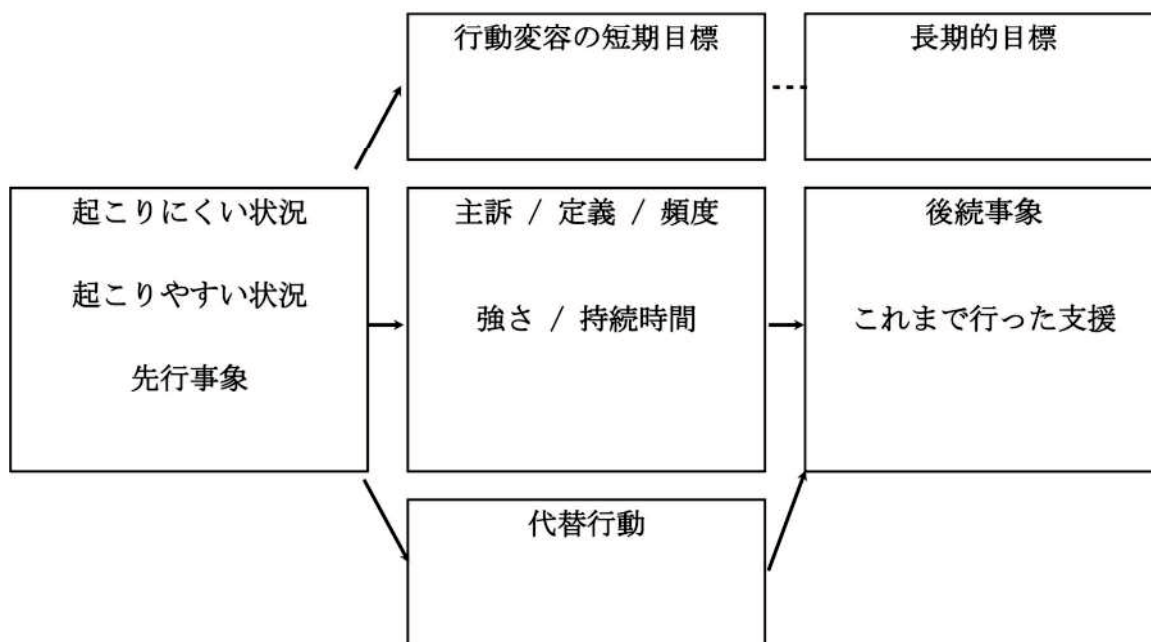
(5) 個別パフォーマンスフィードバックとコンサルテーションシートの提供（面接5回目：X+1年2か月）

維持1回目の標的行動の生起率（算出方法は後述する）を分析したところ、各参加者の生起率がpreと同水準まで減少した。そのため、追加介入を以下の手続きで実施した。

介入1回目までの各コンサルタントの面接について、コンサルテーションシート（図7-1）を用いて個別にフィードバックを行った。この際、維持1回目において問題解決スキルの低下が全てのコンサルタントに顕著であったため、コンサルテーションシートには、問題解決スキルに相当する内容を示した。コンサルテーションシートを各コンサルタントに提示した際に、シートに記された問題解決スキルのうち、これまでの生起率が51%以上の項目については研究実施者及び研究協力者がコンサルタントに言語賞賛を行った。生起率が50%以下の項目については、コンサルタントに項目の定義と内容を説明した（表7-2の内容に該当）。また、問題解決スキルの生起率が50%以下の項目については、コンサルテーションシートの該当項目を蛍光ペンで強調して記載した。なお、50%の基準は研究2同様に便宜的に定めた。これらの該当項目については、今後の面接の流れの中で質問するようにコンサルタントに推奨した。対人関係スキルは、維持1回目において生起しなかった項目が問題解決スキルに比べると少なかったため、研究実施者及び研究協力者が口頭で言語賞賛と定義や内容の説明を提示した。そして、例えば、まず主訴や問題行動について尋ね、次にその行動に影響を及ぼす要因を明らかにし、そのうえで支援内容について確認するなど、おおよそそのような順番で質問を行うかということについてこれまでのコンサルタントの質問の順序をもとに確認した。要した時間は、1人のコンサルタントにつきおよそ30分であった。個別のフィードバック終了後、各コンサルタントから質問を受け付けた。その後、各コンサルタントは面接を実施した。その際、先ほど提示したコンサルテーションシートを面接中に参照しても良いと伝え、その他はpreと同じ条件とし、コンサルタントの標的行動を評価した。

コンサルテーション面接用シート

【児童生徒の行動問題に関する質問】



【児童生徒の背景に関する質問】

- ・ 本人の強み
- ・ 好きなもの
- ・ 学力・認知特性
- ・ 教師の考え

【学校組織および他機関に関する質問】

- ・ 校内で協働可能なメンバー
- ・ 学校外で連携している機関

【これまでの相談のまとめと PDCA サイクルの確認】

- ・ 協議で出てきた情報をまとめる(Plan)
- ・ 教師が行えそうな支援・工夫(Do)
- ・ 対象児童生徒の行動問題のデータ収集(Check)
- ・ 目標の合意を得る
- ・ 次回のコンサルテーションに向けての確認

図 7-1 コンサルテーション面接用シート

(6) 維持2回目（面接6回目：X+1年6か月）

介入2回目で生じたコンサルテーションスキルの維持を測るため、介入2回目実施4か月後に、preと同じ条件で面接を行った。なお、介入2回目で提供したコンサルテーションシートは用いなかった。

第3項 倫理的配慮

4名ともコンサルテーションの研修についてニーズを有しており、研究協力者を通じて研究への参加を希望した。本研究実施前に、研究の概要（架空事例を用いた擬似面接場面におけるコンサルテーショントレーニングの実施）、介入の目的及び内容、そして結果を研究として公開する可能性について説明を行い、研究対象者であるコンサルタント4名から口頭及び紙面にて同意を得た。また、4名のコンサルタントにはいつでもトレーニングを中止できることを説明した。追加介入時、及び研究終了時には、追加介入の実施事由、実験の手続きや概略について全コンサルタントに対して説明を行った。

第4項 従属変数と測度

本研究ではコンサルテーションスキルを標的行動とした（表7-2）。ここでのコンサルテーションスキルは、研究2と同様のものであった。ただし、研究2のシミュレーション場面での面接で、「これまで行った支援」について言及されることが多く見られた。先行研究（Brigman, Mullis, Webb, & White, 2005 谷島弘仁 監訳 2012）においても、クライアントの支援方法を検討する際にこれまでコンサルティの行ってきた支援についての質問が用いられることから、研究3では、問題解決スキルに「これまで行った支援」の項目を追加した。

本研究では、撮影されたコンサルタントの面接場面での応答から表7-2の内容を元に標的行動を評価した。評価方法は研究2と同様に行った。問題解決スキルは、コンサルタントの質問により応答例に載せている内容をコンサルティが応答した場合を標的行動が生じたと判断した。対人関係スキルは、面接のやり取りの中で標的行動に該当すると判断される行動について、動画を見て研究実施者及び研究協力者が判断し評価した。また1度でも項目に該当する行動が面接中に生じた場合は正反応とした。

面接中に標的行動が生じた場合を正反応とし、1回の面接ごとの正反応の生起率を算出した。面接ごとに生じた各スキルの合計数を全項目数（問題解決スキルは24項目、対人関係スキルは13項目）で除して100を乗じた数を生起率とした。また、録画したビデオを研究実施者と研究協力者が独立して視聴し、標的行動の有無について測定を行った。その後、評定者間の一致率を算出した。評定者間の一致率は問題解決スキル項目について98.95%、対人関係スキル項目については90.38%であった。一致率については、本研究全体の71.62%の面接について検討し、残りは研究実施者の観察結果を採用した。なお、観察によって一致しなかった項目については、映像を見直しその後合議の上で決定した。

第5項 面接のセッティング（クライアントとコンサルティ）

トレーニングの成果の般化効率を考慮すれば、クライアントとコンサルティは教育現場における実際の事例（児童生徒とその担任教員）であることが望ましい。しかし、ニーズを有するクライアントと、コンサルティに対する倫理的な観点（今回の面接は一度きりであり、支援の継続性や問題解決の妥当性が担保されないと判

断した) やコストの観点から、コンサルティを研究実施者と研究協力者が務め、クライアントは架空事例を設定した。

クライアントは6事例分の架空事例を実際の巡回相談のニーズをもとに、研究実施者が作成し、研究協力者と協議して内容を定めた。作成した事例はいずれも小学生であった。面接の主訴は、他児への攻撃(1回目)、集団行動時のパニック(2回目)、マイペースに過ごす(3回目)、授業中の離席・退室(4回目)、授業中に騒がしくする(5回目)、先生やクラスメイトとのトラブル(6回目)であった。各コンサルタントとの面接には、このクライアントの問題行動についての相談を行った。なお、これらの架空事例及び面接内容については、問題解決スキル及び対人関係スキルのどちらかに極端な偏りが生じないように、一般的に巡回相談等で行われる個別の問題解決型コンサルテーション(小林, 2009b)を想定して作成した。

コンサルティは研究実施者及び研究協力者が担当した。コンサルティは担当する通常学級の児童(クライアント)の問題行動についてコンサルタントに相談をするという設定であった。コンサルティは、コンサルタントとの面接内容に差が生じないように、面接に際してクライアントや問題行動の情報について応答例を作成し、それをもとにコンサルタントからの質問に答えた。コンサルティは両名とも30代であり、臨床心理士の資格を有していた。両名とも心理臨床活動の倫理や特別支援教育の実践について学び、応用行動分析による教育訓練を受けていた。また、障害のある児童生徒の療育経験や地域の学校への巡回相談を担当した経験を10年以上～15年未満有していた。

第6項 第三者によるコンサルタントの評価

全トレーニング終了後、コンサルタントが実施したコンサルテーションについての評価を第三者に依頼した。対象となったコンサルタントの面接は、preの面接(面接1回目; pre)、維持2回目の面接(面接6回目; post)の2回の面接であった。依頼した第三者は、コンサルタントとは直接面識のない小学校・中学校教諭8名に依頼した。1人のコンサルタントの行った面接に対して、2名が評価を実施し、評定はその2名の平均値を採用した。

コンサルテーション評価の質問紙として、例えば、コンサルテーションを受けたコンサルティが評価するコンサルテーション有効感尺度(Consultation Effective Scale: CES)などがある。しかし、本研究はシミュレーション場面であるためコンサルティが評価を実施する事ができなかった。また、同僚関係(対等性)の中での評価が重要であるという観点から、本来の対象とは異なるがコンサルタント評価を第三者である現職教員に依頼した。評価に用いたのは、小林(2009b)が作成したコンサルテーション有効感尺度を用いた。質問紙を用いて測定した内容は、コンサルタントの「有効感」について8項目であった。測定は「あてはまる」「どちらかというにあてはまる」「どちらかというにあてはまらない」「あてはまらない」の4件法による評定を用いて実施した。なお、評価を行う教員には、外部専門家としての巡回相談員を想定して各面接の評価を依頼した。

第7項 コンサルタントへのインタビュー

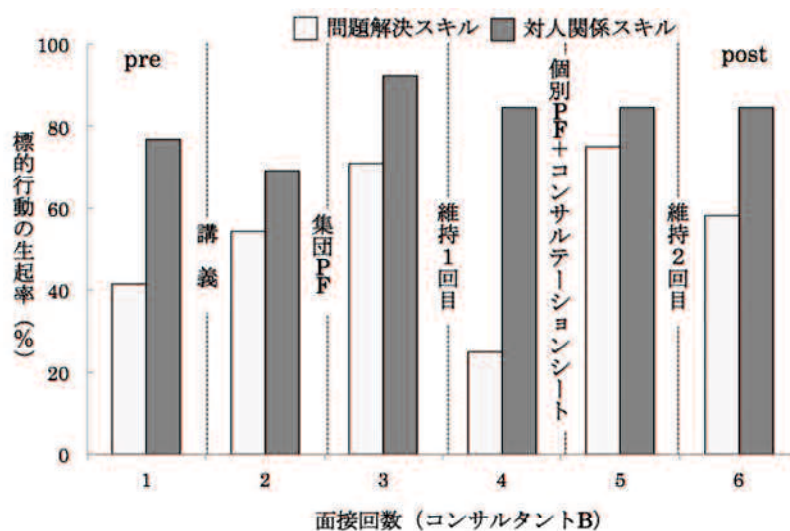
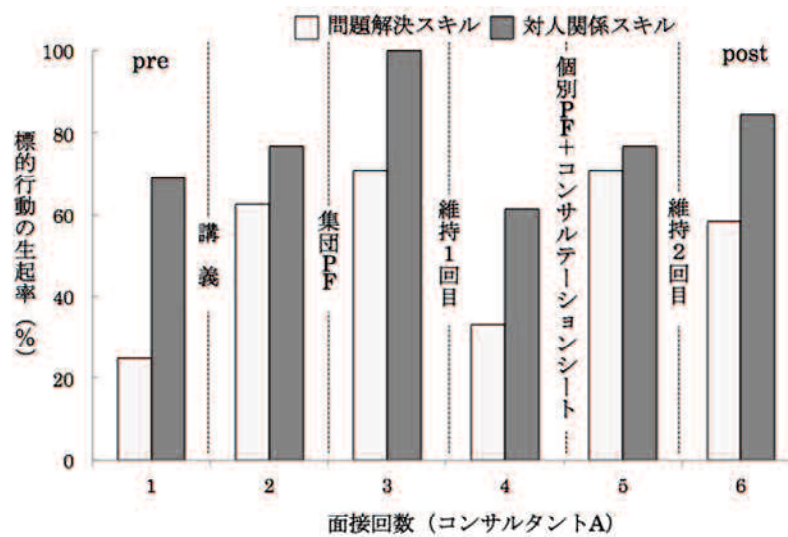
トレーニング終了後、研究協力者が各コンサルタントに半構造化面接を行った。インタビューの目的として、

本研究のトレーニング効果や主観的評価を検証するために実施した。インタビューで設定した質問としては、「コンサルテーションでもっとも重要にしていること」「問題解決のために巡回相談でまず取り組むこと」「自身のコンサルテーションのスタイルはなにか」であった。また、研究参加を通して感じたことなどを自由に語ってもらった。なお、インタビューは各コンサルタントに対しておよそ15分行った。

第4節 結果

第1項 コンサルテーションスキルの推移

コンサルタントのコンサルテーションスキル全体の生起率の推移について図7-2に示した。これら標的行動における介入結果の効果については、目視による操作効果の評価（岩本・川俣, 1990）によって判断した。



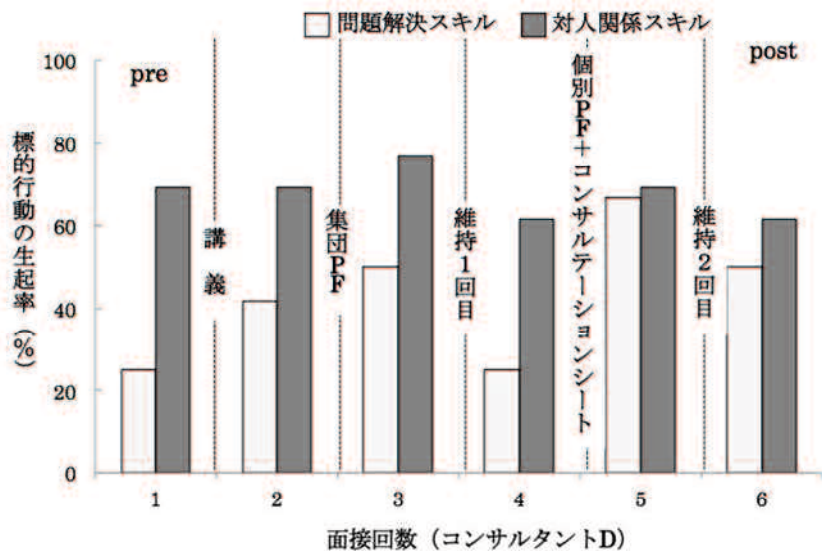
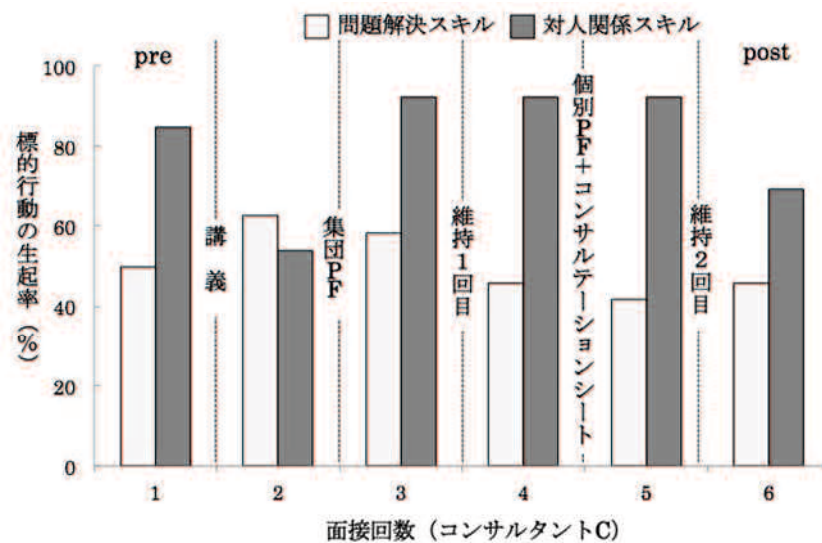


図7-2 各コンサルタントのコンサルテーションスキルの推移

注1) 横軸の数字は面接回数を示している

注2) PF はパフォーマンスフィードバックを表す

介入1回目終了後に、コンサルタントのコンサルテーションスキルの生起率は4名とも上昇した。具体的には、Aのpreは、問題解決スキルが25.00%、対人関係スキルが69.23%であり、介入1回目終了後は問題解決スキルが70.83%、対人関係スキルが100%に上昇した。Bのpreは、問題解決スキルが41.67%、対人関係スキルが76.92%であり、介入1回目終了後は問題解決スキルが70.83%、対人関係スキルが92.31%に上昇した。Cのpreは、問題解決スキルが50.00%、対人関係スキルが84.62%であり、介入1回目終了後は問題解決スキルが58.33%、対人関係スキルが92.31%に上昇した。そして、Dのpreは、問題解決スキルが25.00%、対人関係スキルが69.23%であり、介入1回目終了後は問題解決スキルが50.00%、対人関係スキルが76.92%

に上昇した。

しかし、維持1回目には問題解決スキルは pre 程度まで減少した。具体的には、A の問題解決スキルが 33.33%、対人関係スキルが 61.54%、B の問題解決スキルが 25.00%、対人関係スキルが 84.62%、C の問題解決スキルが 45.83%、対人関係スキルが 92.31%、D の問題解決スキルが 25.00%、対人関係スキルが 61.54% に減少した。その後、介入2回目終了後に測定した結果、4名中3名のコンサルタントのコンサルテーションスキルの生起率は維持1回目と比べ再度上昇した。A の問題解決スキルが 70.83%、対人関係スキルが 76.92%、B の問題解決スキルが 75.00%、対人関係スキルが 84.62%、D の問題解決スキルが 66.67%、対人関係スキルが 69.23% に上昇した。一方で、C の問題解決スキルは 41.67% とやや減少した（対人関係スキルは 92.31% と維持した）。維持2回目のスキルは介入2回目直後に比べて減少したが、pre および、維持1回目と比較すると高い値を示した。具体的には、A の問題解決スキルが 58.33%、対人関係スキルが 84.62%、B の問題解決スキルが 58.33%、対人関係スキルが 84.62%、D の問題解決スキルが 50.00%、対人関係スキルが 61.54% に上昇した。一方で、C は、問題解決スキルが 45.83%、対人関係スキルが 69.23% と減少した。

第2項 コンサルテーションスキルの下位項目の変化

コンサルタントの各面接におけるコンサルテーションスキルの下位項目の生起の有無についてその詳細を示した（図7-3参照）。各スキルの下位項目において、生起しやすかった項目、生起しにくかった項目があった。生起しやすかった項目は、問題解決スキルは「主訴の具体化（100%）」「これまで行った支援（95.83%）」「先行事象（91.67%）」であった。同様に、対人関係スキルは「ノンバーバルコミュニケーション（100%）」「傾聴（100%）」「要約（100%）」であった。一方、トレーニングを通じて生起しにくかった項目があった。問題解決スキルでは、「他機関連携（4.17%）」「強さ（8.33%）」「教師の考え（16.67%）」「データ収集の手続き（16.67%）」であった。同様に、対人関係スキルでは「自己開示（12.50%）」「ユーモア（33.33%）」「選択（62.50%）」であった。上記スキルを除けば、介入直後（3回目と5回目の面接）では生起していたにもかかわらず、維持（4回目と6回目の面接）では生起しなかったスキルについては、A、B、D の3名の間でばらつきが認められた。

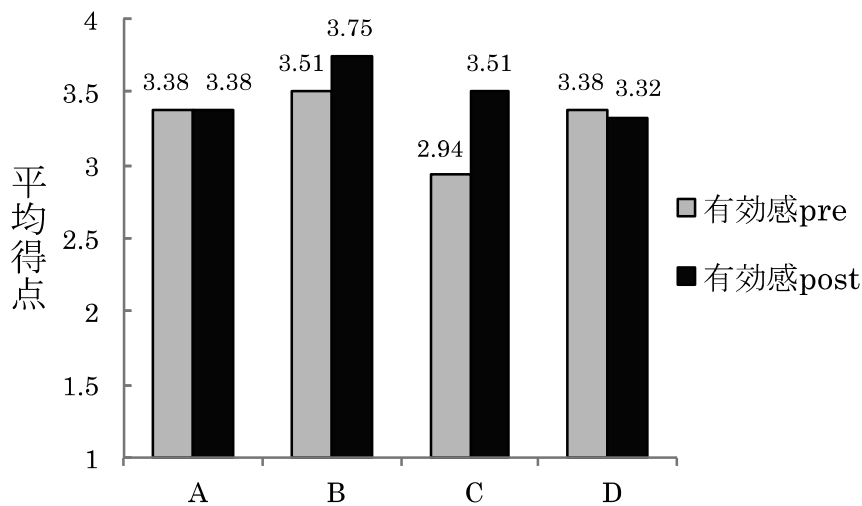


図7-4 コンサルテーション有効感についての第三者評価

注) アルファベットは各コンサルタントを表す

第4項 コンサルタントへの半構造化面接

全てのトレーニング終了後に、参加した各コンサルタントにトレーニングについて個別のインタビューを実施した(表7-3)。

表7-3 各コンサルタントへの半構造化面接

	A	B	C	D
コンサルテーションで重要視していること・内容は?	一緒に考えてもらえるような姿勢にコンサルティになってもらうこと。次につながるの。	まずは、コンサルティがコンサルタントに話せて良かったと思ってもらえること。	話をきくこと。この2年間で、「本当に話を聞く」ということがうまくできていないことを痛感した。本当に開けるようになりたい。	コンサルティの発言内容を否定しない。
問題解決のために巡回相談でまず取りくむこととは?	コンサルティ達の話聞くこと。	子どもや保護者批判になっても、コンサルティが悩みをしっかりとんでもらうこと。そのほうが、その先のコンサルティの変容につながる。3年目辺りから感じはじめた。	コンサルティがどのように捉え、感じているかを知ること。そして、どんなことならコンサルティが実行できるかを知ること。	コンサルティがどんな風に子どもを捉えているかということと、実際の子どもの様子を事前に把握し、コンサルティの見立てが正しいかを見る。
ご自分のコンサルテーションのスタイルはなんですか?	相手の先生(コンサルティ)の子どもをみる視点をかえることを目指す	「話し相手が見つかった」、「自分の大変さが分かってもらえる人に出会った」と思ってもらえるスタイル。	実際に関わるのはコンサルティだと思って、どうしたらそのコンサルティが前向きになるか、うまくいかなかったときにまた相談してもらおうようになるかを大切にしているスタイル。	子どもやコンサルティが困っていることを気づいてもらうようにもっていく。ほとんどのコンサルティが、その領域(聴覚障害)について初心者なので、まずは必ず最初に感謝する。
本研究に関する自由回答	研修で学んだ内容は理解できたが、実際に相談で全て行おうとすると、項目を忘れてたり全部聞かないといけないと思ひ、ぎこちなくなった。	以前に同行したコンサルタントによる指示的・権威的な相談を見たが、自分のスタイルと違うと感じたため、その他のやり方を研修で学びたかった。	行動分析の理解が難しかったが、研修終了時によりやく行動分析的な見方がわかってきた。	聴覚障害学級の依頼は、まずは聴覚障害上のアセスメントから優先して行う。コンサルティに聴覚障害に関する初心者が多いため指示的な相談を行う機会がある。

その結果、各コンサルタントから「コンサルテーションでもっとも重要にしていること・内容は?」という質問には、「一緒に考えてもらえるような姿勢にコンサルティになってもらうこと(A)」「まずは、コンサルティがコンサルタントに話せて良かったと思ってもらえること(B)」といった回答があった。次に、「問題解決のために巡回相談でまず取りくむこととは?」という質問には、「コンサルティがどのように捉え、感じて

いるかを知ること。そして、どんなことならコンサルティが実行できるかを知ること(C)」「コンサルティがどんな風に子どもを捉えているかということと、実際の子どもの様子を事前に把握し、コンサルティの見立てが正しいかを見る(D)」という回答があった。最後に、「自身のコンサルテーションのスタイルはなにか?」という質問には、「相手の先生(コンサルティ)の子どもをみる視点をかえることを目指す(A)」「実際に関わるのはコンサルティだと思って、どうしたらそのコンサルティが前向きになるか、うまくいかなかったときにまた相談してもらうようになるかを大切にすスタイル(C)」といった意見が示された。

加えて、インタビューの自由回答の中でも各コンサルタンの背景や専門性にまつわるエピソードが出てきた。例えば、Aは「研修で学んだ内容は理解できたが、実際に相談で全て行おうとすると、項目を忘れたり全部聞かないといけないと思い、ごちなくなかった。」と述べた。また、Bは「以前に同行したコンサルタンによる指示的・権威的な相談を見たが、自分のスタイルと違うと感じたため、その他のやり方を研修で学びたかった。」と話していた。一方、聴覚障害支援を専門にコンサルテーションを実施する経験が多かったDは、「どうしてもコンサルティに聴覚障害に関する初心者が多いため指示的な相談を行う機会がある。」と話した。最後にCは、「行動分析の理解が難しかったが、研修終了時によりやく行動分析的な見方がわかってきた。」と答え、それぞれ一律の介入を行ったものの、コンサルテーションに臨む姿勢や考え方などについて異なる回答結果が得られた。

第5節 考察

本研究では、コーディネーターへのコンサルテーショントレーニングについて、問題解決スキルと対人関係スキルの獲得とその維持の効果を検証する段階的なトレーニングを実施した。

第1項 コンサルテーションスキル獲得の効果

本研究では、講義による知識の習得と、パフォーマンスフィードバックによるモデリング学習によって、一定程度のコンサルテーションスキルが獲得できたと考えられる。この結果は、妥当性の高い支援計画の立案の前提として行動理論に関する系統的な知識の獲得を条件とした大久保・井口・石塚(2015)の知見や、複数のコンサルタンのモデルを観察することでそのスキルの獲得を促したZins & Ponti(1996)の知見と一致する。さらに、各コンサルタンは実践の場がそれぞれ異なっていたが、コンサルテーションスキルを統一し、同様の枠組みで取り組めた事で各コンサルタンの問題解決スキル・対人関係スキルに効果があり、効率的な介入が実施できたと考えられた。その後の介入2回目では、パフォーマンスフィードバックを個別に実施することで、各コンサルタンにより焦点化した介入を行うことができたと推測される。曾山・武田(2006)は、コーディネーターへの研修内容を一律のものから各々のコーディネーターが現在持ちうる資質・技能に応じた研修に転換することの重要性を示唆した。本研究は、これらの知見を実証したと推察された。

しかしながら、各スキルについて見ると、問題解決スキルについては介入後の各コンサルタンの生起頻度の間に差が見られた。インタビューにおいて行動分析的な考えが難しかったという意見もあり、短時間の研修で習得する難しさがあつた。また、C、Dは対人関係スキルがpreよりも減少していた。これは、逆向抑制に

より本トレーニングで学んだ内容が既に身につけていたスキルの表出を困難にした可能性が考えられたため、講義内容を再考する必要がある。一方、A、Bは巡回相談の実施歴が長く、関連する研修を受けた経験が既にありその影響が差に生じた可能性もあると考えられる。ところで、本研究のコンサルタントは対人関係スキルの生起率が問題解決スキルと比較してトレーニング開始時より高かった。本研究では各介入時、あるいは提供する架空事例の内容において問題解決と担任支援の間に大きな偏りが生じないように、介入者側からは特に重み付けを行わなかった。そのため、各コンサルタントがコンサルテーションの中で判断し対人関係スキルをより重視して実践していたと考えられる。その中において、Bの面接と、Cの一部の面接では対人関係スキルの生起率が高かった。一方で、Dは大きく上昇しなかった。トレーニング終了後の各コンサルタントのインタビューにおいて、Bは、これまでの指示的・権威的なスタイルと異なるあり方を模索したいという研修参加動機が語られた。また、Cはコンサルテーションでまず取り組むことを「コンサルティについて知ること」と回答し、自分のスタイルについて「コンサルティが前向きになるにはどうすべきかを大切にしたい」と述べるなど、Cはコンサルティ中心のコンサルテーション (Consultee-centered Consultation ; Knotek & Sandoval, 2003) に近いスタイルでコンサルテーションに臨んでいたと推測された。他方、Dは初学者コンサルティを中心とした相談を学校現場では主に担当しており、B、Cと比べ、Dはよりクライアントの問題解決にアプローチする立場であった。

このように、本研究では、各コンサルタントの先行する経験や環境が、コンサルテーションスキルの生起に影響を及ぼしたと推測された。コンサルタントとしてのコーディネーターは役職が同じではあるが、それまでの経験や背景が大きく異なること (柘植ら, 2007) が示されている。本研究では、コンサルテーションスキルにおいても上記の先行経験や背景の影響を受ける可能性を示唆した。

第2項 維持を含めた段階的トレーニングの効果

本研究ではトレーニングによって獲得したスキルの維持について検討した。介入直後に上昇したコンサルテーションスキルの生起率は、維持1回目にはpreと同程度の水準まで低下したものの、コンサルテーションシート等を導入した後の維持2回目では、4名中3名のコンサルタントにおいてpreよりも高い生起率が確認された。これらの結果から、短期集中トレーニングと現場実践だけでは新たに獲得したコンサルテーションスキルの維持が不十分であり、トレーニングに加えて維持のための工夫を準備した上での現場実践が効果的であったと推察された。

維持2回目の直前に実施した介入で用いたコンサルテーションシートは、問題解決スキルの項目数が多く忘れてしまうという意見や、面接を実施する中でその項目を想起することが困難であるという意見から作成した。コンサルテーションを実施する現場で無理なく参照・活用できる補助ツールの活用がトレーニング効果の維持に重要である可能性が示唆された。また、松本・大河内 (2002) は、教示による介入を行っても現場実践における随伴性と一致していない場合には、教示に従う反応は消失されると述べている。トレーニング効果の維持においては、参加するコンサルタントが現場で曝される随伴性を踏まえた介入内容を考慮する必要があると推察された。

ところで、本研究ではコンサルテーションスキルの獲得が促されたものの、その下位項目毎では、生起率に差が認められた（図7-3参照）。具体的には、問題解決スキルは「主訴の具体化」「先行事象」「これまで行った支援」が、対人関係スキルは「ノンバーバルコミュニケーション」「傾聴」「要約」が高く、コンサルタントがコンサルティとの面接を通じてクライアントの問題行動について積極的に情報を収集しようとしていることがうかがえた。また、問題解決スキルの「(問題行動の)強さ」「教師の考え」「他機関連携」「データ収集の手続き」や、対人関係スキルの「自己開示」「ユーモア」「選択」などは生起率が低く、クライアントに関する直接的な情報以外（例えば、コンサルタントとコンサルティとの関係性や相互作用に関するやりとり）の事柄については、実践への活用に至らなかったと考えられる。これらの差は、介入方法の影響があったと考えられる。例えば、既に現場で実践しているコーディネーターを対象にした場合は、両スキルの獲得を目指すことよりも介入内容を問題解決スキルに焦点化するなど、コンサルタントのコンサルテーションスキルの習得状況に応じてトレーニングを調整することで、より効果的なトレーニングプログラムを実行できると考えられる。

第3項 今後の課題

研究3では、中級者であるコーディネーターを対象に補助ツールを用いた短期集中の離散型トレーニングを行った。それにより、日本の多忙な教員であるコーディネーターに対してもコンサルテーションスキル獲得とその維持に一部成果が見られた。研究2の結果と併せて、初学者から中級者を対象としたコンサルテーショントレーニングに本研究の方法は成果があると考えられた。しかしながら、この結論はシミュレーション場面に限定されているため、今後はトレーニングを受けたコンサルタントの実際のコンサルテーション場面での標的行動の測定や、現場コンサルティの評価を実施する必要がある。そこで研究4では、同じく中級者である現場経験が豊富な長期研修派遣教員に対してのコンサルテーショントレーニングを行い、その効果についてシミュレーション場面および実在する事例にも適用し判断する。

第8章 コンサルテーショントレーニングの効果と般化

第1節 はじめに

前章の研究3において、中級者であるコーディネーターを対象に補助ツールを用いた短期集中の離散型トレーニングを行い、コンサルテーションスキル獲得とその維持に一部成果が見られた。しかしながら、研究2も含めこれまでの結論はシミュレーション場面に限定されている。そこで研究4では、長期研修派遣教員に対して同様にコンサルテーショントレーニングを行い、コンサルテーションスキル獲得後、実在する事例に対してコンサルテーションを実施しトレーニング効果の般化可能性について検証する。

第2節 問題と目的

現在コンサルタント養成トレーニングが行われているが、米国の全国調査では養成課程におけるトレーニング方法について十分とは言えないという現状がある (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004)。具体的には、コンサルタント養成のトレーニングを実施するタイミングや、トレーニングにおけるプロセスをどう進めて行くかという議論 (Meyers, 2002) があり、いくつかの研究が報告されている。例えば、先行研究においてトレーニングの対象を大学院生 (Sheridan, 1992)、博士課程学生 (Huges & DeForest, 1993) と養成段階の様々な段階において実施している。

Newman, Barrett and Hazel (2015)は、心理士としての経験年数が5年未満の学校心理士を対象に養成過程で受けたコンサルテーショントレーニングについての調査を行った。その結果、ほぼすべての心理士 (約95%) が少なくとも1つのコンサルテーションモデルについてのトレーニングを受講し、参加者の3分の1以上が複数のコンサルテーションモデルのトレーニングを受けており、養成過程においてコンサルテーションに関する知識を得ていた。また、参加者の75%以上がコンサルタントとコンサルティの関係構築についてトレーニングに含まれていたと回答した。しかし、Anton-LaHart and Rosenfield (2004) が行った調査では、コンサルテーショントレーニングにおいてプロセスを維持する対人関係スキル、コミュニケーションスキル、多文化スキルに充てる時間が不十分であるという結論を示した。Newman et al. (2015) は、コンサルティとの関係構築はコンサルテーションモデルごとに異なり、対人関係に焦点を当てたスキルはコンサルテーショントレーニングでは対象とされておらず関係構築のトレーニングがどのように構成されているか今後検討する必要があるとしている。このためコンサルタント養成トレーニングの議論を進める際に、対人関係スキルの獲得を含むコンサルテーショントレーニングについて検討する必要があると考えられる。

一方で、コンサルテーショントレーニングにおいてコンサルタントの能力を評価する方法は、これまでの先行研究では明確にされていない (Newell & Newman, 2014)。実際、コンサルタントの能力を評価するための方法が確立されていないことは、心理士のコンピテンシーを発展させる上で重大な障壁であると認識されている (Rubin, Bebeau, Leigh, Lichtenberg, Nelson, Portnoy, Smith, & Kaslow, 2007)。コンサルテーショントレーニングを見直す際に最も目立つ結果の1つとして、トレーニングを受けたコンサルタント、コンサルティ、およびクライアントについての一貫した評価を、研究を通じて測定していないことである (Newell &

Newman, 2014)。さらに、Newell and Newman (2014) は一貫した結果を測定していないことでいくつかの根本的な問題が生じており、例えばコンサルタントのスキルを評価するための測定ツールや評価手順が欠如していることを指摘している。このことは、トレーニングによって開発されたコンサルタントのコンピテンシーの効果について、クライアントやコンサルティの変化から特定することが困難になる。また、その他の問題として Newman et al. (2015)は、調査研究の手法ではクライアント、コンサルティ、システムの変化を達成する従属変数はコンサルタントの認識に基づいており、実際の変化に関してより客観的である直接的な観察を行っていない点を課題とした。したがって、研究を実施する際に、コンサルタントのスキル及びコンサルティやクライアントを評価するためには直接行動観察など客観性の高い結果指標を使用しその成果を測定することが重要になると考えられる。

そこで本研究では、まずコンサルタントにシミュレーション場面で対人関係スキルを含むコンサルテーションスキル獲得のトレーニングを実施する。その際、これまで同様にコンサルテーションスキルを定義し、それらをコンサルタントが面接場面で実践できているかどうか行動観察を行い判断する。次に、獲得したスキルを用いてコンサルティとの面接を行い、その効果からトレーニングの具体的なプログラムについて検証する。

第3節 方法

第1項 参加者

本研究にはコンサルタント役として、現職の教員でもあり長期研修派遣教員4名（以下、個別には ABCD とする）が参加した（表8-1 参照）。4名のコンサルタントは、Aが小学校の男性教員、Bは小学校の女性教員、Cは特別支援学校高等部担当の女性教員、Dは高等学校の女性教員であった。4名の教職経験年数の平均は13.75年で、年齢は20～50代であった。各コンサルタントともこれまでに、コンサルテーションに特化した研修を受けたことはなかった。

表8-1 コンサルタントの特徴

	A	B	C	D
学校種	小学校	小学校	特別支援学校	高等学校
担当学級			高等部	
年代	50代	40代	30代	20代
職種	特別支援教育コーディネーター	教育相談担当	特別支援教育コーディネーター	特別支援教育コーディネーター
教員歴	26年	14年	10年	5年

第2項 手続き

期間はX年6月～X+1年3ヶ月であった。場所は、A大学内の教室内でコンサルティが担当するクライアントについての相談をコンサルタントに行った。面接は1対1で行われ、面接時間は20～40分であった。

本研究ではコンサルテーションスキルの獲得の効果について検討するため、以下のトレーニングを実施した。なお、実験手続きの詳細は研究3と同様のものであった。

まず、研究実施初日に「pre条件（以下、preと略記する）」として、コンサルタントのコンサルテーション

スキルを測定した。次の介入として pre のコンサルタントの様子を撮影したビデオを編集しその動画を用いたパフォーマンスフィードバックとセルフモニタリングによる介入を一斉形式で実施した。介入後にコンサルタントのコンサルテーションスキルを pre と同様の条件で測定した。その後、一人一人のコンサルテーション時のパフォーマンスに焦点を当てた個別のパフォーマンスフィードバックを行った。その際コンサルタントには、コンサルテーションシート（研究3で用いた図7-1と同じもの）を渡し、その項目内容と大まかな面接の流れについて確認した。その後、コンサルタントはコンサルテーションシートを活用しながら面接を行い、その時のコンサルテーションスキルを測定した。最後に、実際のコンサルティとの面接の機会を設け、pre と同様の条件でデータの測定を行った。各条件の詳細は以下の通りであった。

(1) pre（面接1・2回目：研究初日）

面接の前に研究協力者が「これからクラスの気になる児童（クライアント）についての相談をコンサルティと行ってください」とコンサルタントに伝え面接を実施してもらった。面接中はコンサルタントへの指示や助言等は一切行わなかった。その後、ビデオ録画した面接の様子を研究実施者及び研究協力者が観察しコンサルタントの標的行動を評価した。面接終了後には、研究協力者から面接内容に関するコメントやフィードバック等を行わなかった。なお、面接は30分程度で終わられるようにコンサルタントに依頼した。

(2) 講義（面接3・4回目：X+2ヶ月）

学校コンサルテーションの知識を得るためにコンサルタントは講義による介入を受けた。講義は研究協力者が行った。講義では問題解決スキルについては Kratochwill and Bergan (1990) と O' Neill, et al (1997) を参考に「強化と罰（好子と嫌子）」について行動を増減させる手続きを具体例を交えて10分程度、「機能的アセスメント」について問題行動の機能を複数の例を交えて20分程度、「代替行動バイパスモデル」についてサマリー仮説を示しながら10分程度、「行動コンサルテーション（Berganモデル）の紹介」を具体的な流れを示しながら10分程度講義を行った。次に、対人関係スキルについては Dougherty (2005) と Brigman et al (2005)、Erchul & Martens (2002) を参考に、「学校コンサルテーションを実施するコンサルタントの特徴」のいくつかの具体的な項目（コミュニケーションや対人相互作用等）を紹介し15分程度、「対人関係影響力」の中のソフトベースを中心に10分程度の講義を行った。講義終了後は、質疑応答の時間を設けた。質疑応答も含め講義はおおよそ80分程度行った。コンサルタントは講義を受けた後に pre と同じ条件で面接を行い、その後標的行動を評価した。

(3) 集団パフォーマンスフィードバックとセルフモニタリング（面接5・6回目：X年+6ヶ月）

各コンサルタントのコンサルテーション場面の様子について、ビデオ映像を用いて振り返り具体的な応答方法について確認した。コンサルタントが行ったこれまでの面接場面（面接1回目から面接4回目に相当）で、各コンサルタントの問題解決スキル、対人関係スキルが生起している場面を編集し、フィードバック用の動画を研究協力者が作成した。コンサルタントに標的行動の内容と具体例を記した表を渡したうえで、編集した動画をスクリーンに提示し、どの標的行動が生起したかをコンサルタント自身に表にマークさせた。なお、動画は全コンサルタントで一斉に視聴し、再生する動画には全てのコンサルタントが同じ回数登場するように編集

した。生じなかった標的行動については、その定義や実際の類例をひとつずつ確認した。その後、集団パフォーマンスフィードバックの内容についてコンサルタントからの質問に応じた。要した時間はおよそ90分であった。介入実施後、preと同じ条件で面接を実施しコンサルタントの標的行動を評価した。

(4) 個別パフォーマンスフィードバックとコンサルテーションシートの提供(面接7・8回目:X+8ヶ月)

介入1回目までの各コンサルタントの面接についてコンサルテーションシートを用いて個別にフィードバックを行った。この際コンサルテーションシートには問題解決スキルの全ての項目と、コンサルタント毎に対人関係スキルの生起率が低い項目を示した。個別のフィードバックでは、研究実施者がこれまで各コンサルタントが行ったコンサルテーションの良かった点について肯定的なコメントを伝えた(例えば、「面接中、児童の問題行動が起きた時の状況について正確に聞き取れていました」、「笑顔や頷きなどが多く、(コンサルティである)担任の先生も話しやすそうに見えました」、「児童の心情を先生に伝えられ、問題行動の理解の助けになっていたと思います」等)。その後、コンサルテーションシートを各コンサルタントに提示した際に、シートに記された問題解決スキルのうち、これまでの生起率が51%以上の項目については研究実施者がコンサルタントに言語賞賛を行った。50%の基準はこれまで同様便宜的に定めた。生起率が50%以下の項目についてはコンサルタントに項目の定義と内容を説明した。また、問題解決スキルの生起率が50%以下の項目については、コンサルテーションシートの該当項目を蛍光ペンで強調して記載した。これらの該当項目については、今後の面接の流れの中で質問するようにコンサルタントに推奨した。さらに大まかな面接の流れ、例えば、まず主訴や問題行動について尋ね、次にその行動に影響を及ぼす要因を明らかにしそのうえで支援内容について確認するなど、おおよそどのような順番で質問を行うかということについてこれまでのコンサルタントの質問の順序をもとに確認した。要した時間は、1人のコンサルタントにつきおよそ30分であった。個別のフィードバック終了後、各コンサルタントから質問を受け付けた。その後各コンサルタントは面接を実施した。その際、先ほど提示したコンサルテーションシートを面接中に参照しても良いと伝え、その他はpreと同じ条件としコンサルタントの標的行動を評価した。

(5) 実践場面(面接9・10回目:X+1年2ヶ月)

シミュレーションによるコンサルテーショントレーニングの効果を測るため、コンサルティである担当教師と実際のクライアントについての相談をpreと同じ条件で実施しコンサルタントの標的行動を評価した。研究協力者が退室後、コンサルティが担当しているクライアントについてコンサルタントに自由に相談を行ってもらった。両者の質問がなくなったところで面接を終了した。相談時間は40~70分程度であった。面接終了後にコンサルタントの評価についてコンサルティに質問紙の記入を依頼した。

第3項 倫理的配慮

4名ともコンサルテーションの研修についてニーズを有しており、研究協力者を通じて研究への参加を希望した。本研究実施前に、研究の概要(架空事例を用いた擬似面接場面におけるコンサルテーショントレーニングの実施)、介入の目的及び内容、そして結果を研究として公開する可能性について説明を行い、研究対象者であるコンサルタント4名から口頭及び紙面にて同意を得た。また4名のコンサルタントにはいつでもトレー

ニングを中止できることを説明した。研究終了時には実験の手続きや概要について全コンサルタントに対して説明を行った。

第4項 従属変数と測度

本研究ではコンサルテーションスキルを標的行動とした。なお、このコンサルテーションスキル(表7-2)及びその評価方法は研究3と同一のものであった。

本研究では、撮影されたコンサルタントの面接場面での応答から標的行動を評価した。評価方法として、問題解決スキルは、コンサルタントの質問により応答例に載せている内容をコンサルティが応答した場合を標的行動が生起したと判断した。対人関係スキルは、面接のやり取りの中で標的行動に該当すると判断される行動について、動画を見て研究実施者及び研究協力者が判断し評価した。また1度でも項目に該当する行動が面接中に生起した場合は正反応とした。

面接中に標的行動が生起した場合を正反応とし、1回の面接ごとの正反応の生起率を算出した。面接ごとに生起した各スキルの合計数を全項目数(問題解決スキルは24項目、対人関係スキルは13項目)で除して100を乗じた数を生起率とした。また、録画したビデオを研究実施者と研究協力者が独立して視聴し、標的行動の有無について測定を行った。なお、観察によって一致しなかった項目については、映像を見直しその後合議の上で決定した。

第5項 面接のセッティング(クライアントとコンサルティ)

研究3と同様の理由により倫理的な観点からシミュレーション場面でトレーニングを行い、トレーニング時のコンサルティを大学院生2名(20代、50代)が務め、クライアントは架空事例を設定した。

クライアントは10事例分の架空事例を実際の巡回相談のニーズをもとに、研究実施者が作成し、研究協力者と協議して内容を定めた。作成した事例はいずれも小学生であった。面接の主訴は、他児への攻撃(1回目)、集団行動時のパニック(2回目)、マイペースに過ごす(3回目)、授業中の離席・退室(4回目)、授業中に騒がしくする(5回目)、先生やクラスメイトとのトラブル(6回目)、授業中に勉強をしないで過ごす(7回目)、授業中の妨害(8回目)、人前で話すことができない(9回目)、感情のコントロールができない(10回目)であった。各コンサルタントとの面接には、このクライアントの問題行動についての相談を行った。

コンサルティは大学院生2名が担当した。コンサルティは担当する通常学級の児童(クライアント)の問題行動についてコンサルタントに相談をするという設定であった。2名のコンサルティはコンサルタントとの面接内容に差が生じないように、面接に際してクライアントや問題行動の情報について応答例を作成し、それをもとにコンサルタントからの質問に答えるという形で実施した。コンサルティは両名とも特別支援教育の実践について学び、応用行動分析による教育訓練を受けていた。

第6項 コンサルティによるコンサルタントの評価

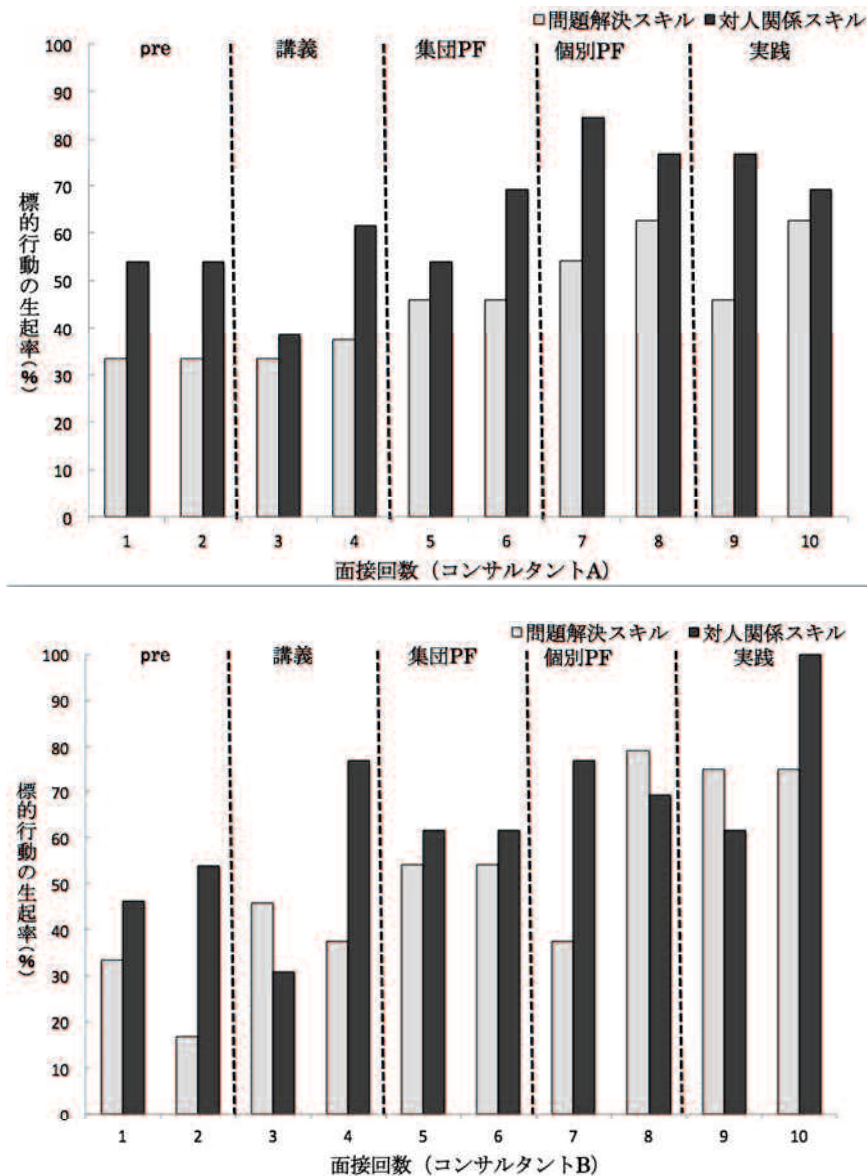
トレーニング終了後、コンサルタントが実施した実際のコンサルテーションについての評価をコンサルティに依頼した。1名のコンサルタントの行った面接に対して、面接を受けた2名のコンサルティが評価を実施(面接9・10回目に相当)し、評定はその2名の平均値を採用した。

評価に用いたのは、小林（2009b）が作成した質問紙を用いた。内容は研究2と同じものである（具体的な項目は付録に記載）。質問紙を用いて測定した内容は、コンサルタントの「有効感」について8項目、コンサルタントの「姿勢」について16項目、コンサルタントの「関係促進」について16項目、コンサルタントの「問題解決」について19項目であった。測定は「あてはまる」「どちらかというにあてはまる」「どちらかというにあてはまらない」「あてはまらない」の4件法による評定を用いて実施した。なお、評価を行う教員には外部専門家としての巡回相談員を想定して各面接の評価を依頼した。

第4節 結果

第1項 コンサルテーションスキルの推移

コンサルタントのコンサルテーションスキル全体の生起率の推移について図8-1に示した。pre、講義、集団でのビデオモニタリングによる一斉フィードバックとセルフモニタリング、個別のフィードバック、実践場の5期各2回の面接を実施し、計10回の面接を測定した。



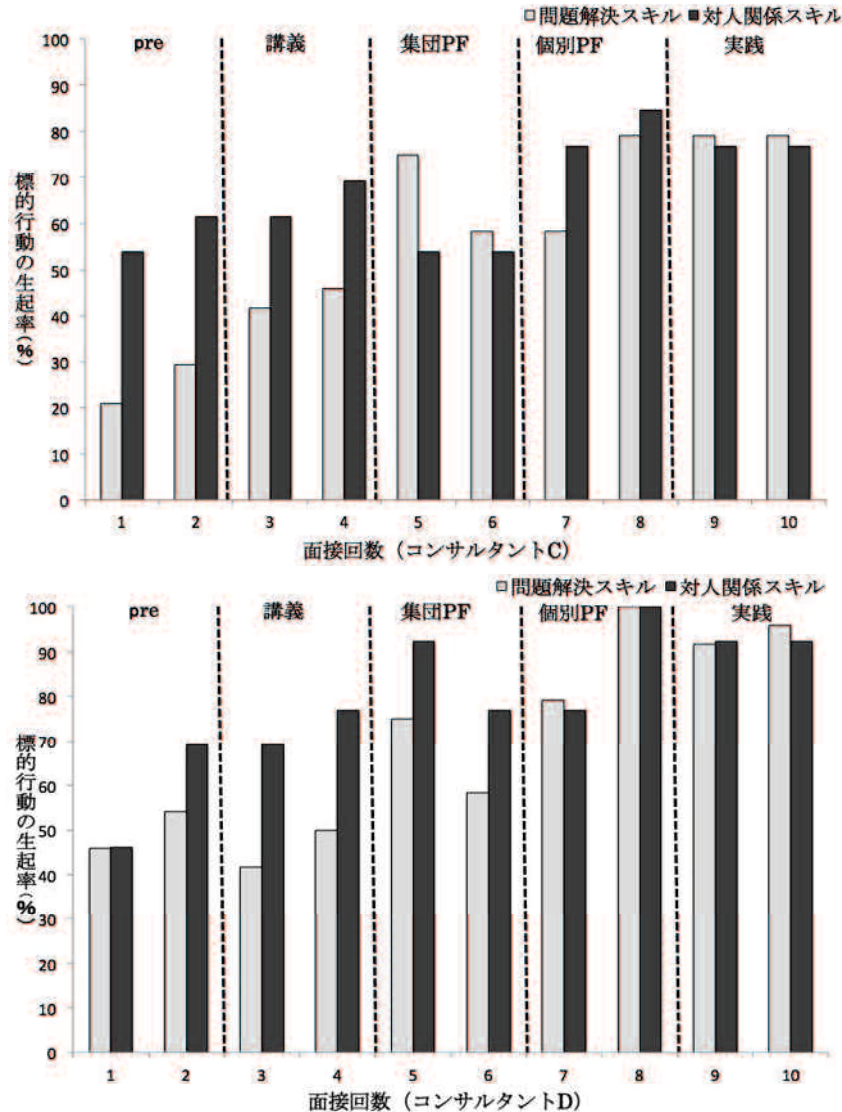


図8-1 各コンサルタンのコンサルテーションスキルの推移

注1) 横軸の数字は面接回数を示している

注2) PFはパフォーマンスフィードバックを表す

pre とコンサルテーションの知識を学んだ講義終了後に測定したコンサルタンのコンサルテーションスキルの生起率は以下の通りであった。具体的には、Aのpreの平均は問題解決スキルが33.33%、対人関係スキルが53.85%であり、講義後の平均は問題解決スキルが35.42%、対人関係スキルが50.00%でほぼ同一であった。Bのpreの平均は問題解決スキルが25.00%、対人関係スキルが50.00%であり、講義後の平均は問題解決スキルが41.67%、対人関係スキルが53.85%で問題解決スキルがやや上昇した。Cのpreの平均は問題解決スキルが25.00%、対人関係スキルが57.69%であり、講義後の平均は問題解決スキルが43.75%、対人関係スキルが65.38%に両スキルが上昇した。そして、Dのpreの平均は問題解決スキルが50.00%、対人関係スキルが57.69%であり、講義後の平均は問題解決スキルが45.83%、対人関係スキルが73.08%で対人関係スキルの上昇が見られた。

次に、集団でのビデオモニタリングによる一斉フィードバックとセルフモニタリング終了後に測定し平均値を算出した。Aの問題解決スキルが45.83%、対人関係スキルが61.54%、Bの問題解決スキルが54.17%、対人関係スキルが61.54%、Cの問題解決スキルが66.67%、対人関係スキルが53.85%、Dの問題解決スキルが66.67%、対人関係スキルが84.62%で、全体的にコンサルテーションスキルの上昇が見られた。

続いて個別でのパフォーマンスフィードバックの介入終了後のスキル平均は以下の通りであった。具体的には、Aの問題解決スキルが58.33%、対人関係スキルが80.77%、Bの問題解決スキルが37.50%、対人関係スキルが79.17%、Cの問題解決スキルが68.75%、対人関係スキルが80.77%、Dの問題解決スキルが89.58%、対人関係スキルが88.46%で各コンサルタントの個人内平均で最高値となるコンサルテーションスキルの生起率を示した。

最後に実際のコンサルティに対するコンサルテーション場面終了後に測定した。結果はAの問題解決スキルが54.17%、対人関係スキルが73.06%、Bの問題解決スキルが75.00%、対人関係スキルが80.77%、Cの問題解決スキルが79.18%、対人関係スキルが76.91%、Dの問題解決スキルが93.75%、対人関係スキルが92.31%で、各コンサルタントともトレーニング終了時同様に高い値を示した。

第2項 コンサルティによるコンサルタント評価

コンサルタントとの面接終了後（面接9・10回目）、2名のコンサルティにコンサルタントの面接時の様子について評定を依頼した（図8-2参照）。2名の評定値の平均を以下に示す。

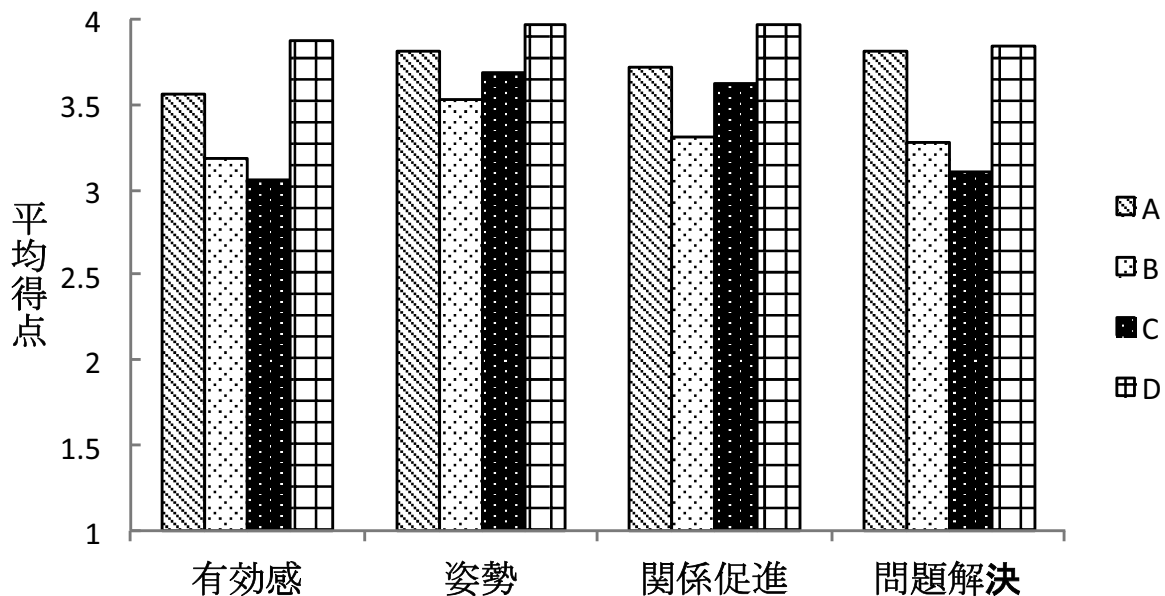


図8-2 コンサルティによるコンサルタント評価

まず、「有効感」について、Aは3.56、Bは3.19、Cは3.06、Dは3.88であった。次に「姿勢」について、Aは3.81、Bは3.53、Cは3.69、Dは3.97であった。続いて「関係促進」について、Aは3.72、Bは3.31、

Cは3.63、Dは3.97であった。最後に「問題解決」について、Aは3.81、Bは3.27、Cは3.11、Dは3.84であった。

第5節 考察

第1項 コンサルテーショントレーニングの成果と実際場面への般化

本研究では、まずコンサルテーショントレーニングを実施し、その成果について検討した。次にトレーニングを受けたコンサルタントが実際にコンサルティと面接を行い、その評価について面接を受けたコンサルティに直接評定を依頼した。本研究の結果から、4名のコンサルタントのうち3名はトレーニング後とその後の実践において8割前後～9割の高い水準でコンサルテーションスキルを生起させることができていた。また、コンサルティの評定も全員がすべての領域において3ポイント以上（「あてはまる」「どちらかというとあてはまる」）のポジティブな評価を得ていた。特にコンサルティによる評価のうちAとDについては、「有効感」、「姿勢」、「関係促進」、「問題解決」のどの領域においても3.5ポイントを超える評定を受けており、実際の相談を受けたコンサルティからの評価も高かったといえる。このように本研究で取り組んだコンサルテーショントレーニングで獲得したコンサルテーションスキルは、実際の現場でのコンサルテーション場面にも般化でき、さらに実際のコンサルティに対しても効果があったと考えられた。

しかしながら、その詳細を見ていくと、コンサルタントのコンサルテーションスキルの生起率のみが、コンサルティ評価を予測できていた訳ではない。すなわち、コンサルテーションスキルが高いからといって、それがコンサルティによるコンサルタントの評価に直接的に繋がっていなかったと言える。具体的な結果から見ると、BやCのコンサルテーションスキルはAのコンサルテーションスキルの生起率と比べると高い水準であったが、コンサルティからの評価はAのコンサルテーションの方が全般的に高く評価されていた。このことはコンサルテーションスキル以外の変数についても検討する必要があると考えられる。

本研究では、コンサルテーショントレーニングの結果として、コンサルテーションの3つ組（Erchul & Martens, 2002）の中で、コンサルタントとコンサルティの測定と評価が実施できた。コンサルティからの評価はトレーニング前後のコンサルタントの変容プロセスを直接測定できたわけではないが、トレーニング終了時のコンサルタントに対するコンサルティ評価が高かったことは本研究の成果と考えられる。対人関係スキルの状況を見ると、各コンサルタントともトレーニングを通じて高い生起率が示され、コンサルティからの評価も良好であった。コンサルテーションで使用されるコミュニケーションスキルは、心理療法とコミュニケーション理論に根ざしている（Sundqvist, 2018）。本研究における対人関係スキルは、コンサルタントが「傾聴」や「要約」、「ユーモア」、「コンサルティの知識」などを用いてコンサルティに対して調和的で対等な関係（Erchul & Martens, 2002）を築き、さらにコンサルティに対する「肯定的なコメント」や、コンサルタントが示す「肯定的な気持ち」、「共感」、「自己開示」などによりコンサルティの立場や考え方を脅かすことなく、情緒的支援を提供する（Caplan & Caplan, 1993）スキルであり、一部心理療法における治療同盟を加えたスキルから構成されている。また、セラピストが用いるコミュニケーションスキルのうち、コンサルタントが適

用できるスキルとして、Rogers (1965) の積極的な聞き取り、開かれた質問、言い換え、ミラーリング (コンサルティの感情状態の反映) がある (Sundqvist, 2018)。これらはいわゆるコンサルティのラポール形成 (Rogers, 1965) につながるスキルであると考えられる。岡村 (2012) は、クライアントとカウンセラーの間のラポールは、それぞれの立場と必要に基づく関係性であり、二者間のラポールは職務の一部として主にカウンセラーの努力によって形成されるべきものであると指摘した。また、ラポール形成はクライアントがカウンセラーに提示する情報の質にも大きな影響を及ぼすという指摘 (下山, 2006) があり、コンサルテーションを効果的に続けていく際においても同様にコンサルタントに求められる重要な要因となるであろう。コンサルテーションでは、コンサルタントのコミュニケーションスキルと問題解決スキルが重要な役割を果たすと言われている (Rosenfield, 2012)。本研究での対人関係スキルは、これらの先行研究の知見を元に、コンサルタントとコンサルティ間の信頼関係づくりやラポールの形成に寄与できた可能性があると考えられる。

第2項 今後の課題

本研究の結果から、コンサルタントとコンサルティ評価が一致していない点が明確になった。これは本研究以外の研究を通じて同様の指摘がなされている (小林, 2009a)。今後はコンサルテーションスキル以外の指標も検討する必要があるだろう。これまで先行研究において、コンサルテーションスキル以外でコンサルタントの要因や相互作用に影響を及ぼすと考えられる内容として以下の点があげられる。例えば、コンサルタントの社会的勢力の視点では性別や職業などの影響が、面接の進め方については、ガイダンス的・支配的会話などの影響が指摘されている。今後はこれらの視点をコンサルタント側の要因としてその詳細を検討する必要がある。

また、本研究ではコンサルティに評価を依頼した際にコンサルテーション有効感尺度を使用した。継続したコンサルテーションでは、コンサルタントとコンサルティの協働による支援計画の作成と介入を実施し、その後クライアントの変容をモニターし、目標を達成した際に終結に向かう (Kratochwill & Bergan, 1990)。基本的にこれら一連のプロセスを経てコンサルテーションが終結するが、本研究ではコンサルティとクライアントの継続した変化を対象にすることができなかった。そのため、コンサルティは初回面接を受けた時のコンサルタントの印象についてコンサルテーション有効感尺度を用いて評価を実施したが、コンサルテーションが継続した場合にはその評価が変容する可能性もある。コンサルテーション全体の評価として、コンサルタントの行動観察データ、コンサルティの認識の評価に加え、クライアントの変容データと併せて検討することが最もコンサルテーションを正確に評価できると考えられる。本研究ではクライアントのデータを用いることができなかったため、クライアントの変容を含めた評価方法については今後の課題として残された。

第9章 総合考察

第1節 本研究の成果

第1項 日本の学校コンサルタントが備えるべきコンサルテーションスキル

本研究の主要な目的は、日本のコンサルタントに必要なスキルを選定し、そのコンサルテーションスキルを獲得するために初学者から中級者を対象にした体系的なコンサルテーショントレーニングを実施し、その効果を検証することであった。第4章で示したコンサルタント養成トレーニングの課題である (a) コンサルタントが必要とする重要な知識とスキルを適切に把握しているか、(b) 能力を教えるための最良の方法は何か、(c) これらの能力をどのように評価すべきか、以上の3点について検証した。本研究では、(a) については、問題解決スキルと対人関係スキルの2つをコンサルテーションスキルとして操作的に定義し、必要な知識やスキルを明確化してトレーニングを実施した。次に、(b) については、コンサルテーションの実施経験のない初学者から中級者として専門的な研修を受けていないコーディネーターや長期研修派遣教員を対象に系統的なトレーニングを行い、先行研究で効果が示された方法（指導、モデリング、セルフモニタリング、およびフィードバック）を複数組み合わせることでそれぞれの対象者に応じてトレーニングを実施した。最後に (c) の課題については、コンサルタント側の評価として、コンサルテーション場面におけるコンサルテーションスキルの生起率を直接観察で測定した。さらに、コンサルティ側の評価として、コンサルタントのコンサルテーション時の様子について、先行研究で用いられた質問紙で評価を行い、その結果をコンサルタントのみならずコンサルティや第三者といった複数の側面から測定しトレーニングの効果とその妥当性を検証した。そして、トレーニング場面でコンサルテーションスキルを獲得したコンサルタントが行う実際の相談場面（実在する事例）を対象にした評価も行い、本研究のトレーニングが実際のコンサルテーション場面における実践にも効果的であったと同定できた。これら研究1から研究4の成果によっていくつかの知見を示すことができた。

第5章では、日本におけるコンサルタントの実践を米国の調査研究の結果と照らし合わせ、日本のコンサルタントが必要とされるコンサルテーションスキルを整理することができた（研究1）。また、コンサルティ及びクライアントからの効果評価の視点も明らかにし、コンサルタントが実施するコンサルテーションの評価軸を整理した。

コンサルタントが身につけておくべき基本的なコンサルテーションスキルとしては、大きく2つのスキルが考えられる。それは、問題解決スキルと対人関係スキルである。まず、問題解決スキルについては、コンサルテーションの依頼のきっかけとなることが多い児童生徒の問題行動の改善や行動変容に関するスキルである。児童生徒の問題行動を学校現場や組織といった環境との相互作用という枠組みで捉え（加藤・大石、2004）、その機能に基づいて問題行動の機能を無効化・減弱させ、代替行動や望ましい行動の移行や獲得を促す方法が問題解決に有効であるといった立場を取る行動コンサルテーションの技法が有効であると考えられる。より具体的には、主訴やニーズの特定と理解、問題行動の機能分析、児童生徒の行動変容に関する技法、行動の記録とその記録に基づいた意思決定などである。次にあげられるのは対人関係スキルである。これはコンサルテーションにおけるコンサルタントとコンサルティとの面接における関係性でのスキルに焦点をあてた内容であ

る。これは古くは Caplan (1970) のメンタルヘルスコンサルテーションに端を発したスキルとなっている。また、近年ではメンタルヘルスコンサルテーションの4類型のうちの一つであるコンサルティ中心のコンサルテーションの立場が参照される。加えて、認知行動療法で治療を実施する際に明確にされる治療同盟の概念、例えば、共感的な絆などの内容とも一部重複し、本研究でも採用した。具体的には、コンサルティとの間のコミュニケーション、関係構築、コンサルティへの肯定的な支持などである。コンサルタントはこれらの二つのスキルをクライアントの問題行動、コンサルティのニーズや置かれた状況に応じて発揮することが求められるであろう。

その他の日本のコンサルテーション実践の特徴として、コンサルタントの立場、例えば巡回相談や外部相談員などの外部コンサルタントは問題解決のスキルが求められる傾向や、スクールカウンセラーや教育相談担当教員などの内部コンサルタントは対人関係スキルや組織介入のスキルが求められる傾向が示された。その他にもクライアントの具体的なコンサルテーション評価の観点として、問題行動の低減や学校復帰の促進、学校適応状況の改善などが示唆された。さらにコンサルテーション研究のエビデンスレベルは実践研究が中心である点など、日本におけるこれらの学校コンサルテーションの状況が示されたことは、本研究の成果として考えられる。

第2項 準専門家へのコンサルテーショントレーニング

第6章(研究2)の主な目的は、準専門家(大学院生)へのコンサルテーショントレーニングプログラムについての知見を得ることであった。準専門家は初めてコンサルタントとしてコンサルテーションに臨むため、コンサルテーションに必要な行動変容法や面接に関する知識とスキルを習得し、習得したスキルの適用と強化といった体系的なトレーニングが必要(Rosenfield, 2002)であった。そこで研究2では初学者を対象にして問題解決スキル及び対人関係スキル獲得のためのトレーニングを実施し、そのトレーニングプログラムの効果とスキルを獲得したコンサルタントの評価を測定した。

本研究のコンサルテーショントレーニングでは、コンサルテーションに関する知識を得るための文献講読、専門家としてコンサルテーションを実施しているコンサルタントのモデリング、コンサルテーションの中で自身が発揮しているスキルの状況についてのパフォーマンスフィードバック、コンサルテーションスキルの適用状況についてビデオによるモニタリングとフィードバックといった内容から実施した。その結果、本研究では、文献講読とモデリングによる介入効果に比べると、パフォーマンスフィードバックとセルフモニタリングとフィードバックが効果的であったと考えられる。本研究では準専門家が対象であったが、既に基本的な行動変容や問題行動への対応等の知識を備えているコンサルタントであったためこの様な成果があったと考えられる。この様に参加者が知識レベルの学習をしている場合には、コンサルタント自身のスキルやコンサルテーションの様子をふりかえり、実際にスキルが状況に応じて適用できているか客観的な視点で省察するという介入を実施する必要がある。それにより、その後のコンサルタントの省察的実践家モデルの育成(脇ら, 2017)にもつながると考えられる。

研究2の結果から、コンサルテーションスキルを操作的に定義し、スキル獲得のための初学者に対するトレーニングを実施し、トレーニングを受けたコンサルタントについて一定の評価が得られた。そのため、これらのトレーニング方法の成果とコンサルテーションスキルが現場教員への実践にも有効であったという知見が得られた。

第3項 実践家への短期集中型コンサルテーショントレーニングとその維持

次に、第7章では研究2の結果を参照し、中級者である実践家への短期集中型コンサルテーショントレーニングの効果とその維持について検証した（研究3）。日本では特別支援学校のセンター的機能によりコーディネーターが地域の学校に赴き巡回相談を実施することが期待されている（文部科学省，2004）。しかしながら、日本の教員は様々な業務を行っており国際的に見ても忙しいと言われている（文部科学省，2015）。例えばコンサルテーションに関しても、多忙さを理由の一つとしてそれを専門とした研修を学ぶことができていない（柘植ら，2006）。そのため、本研究では実践家に対する短期集中型のコンサルテーショントレーニングを実施し、その維持についての効果も検証した。

本研究では、既に現場実践による巡回相談を行っているコーディネーターを対象にした。参加者はこれまでにコンサルテーションの研修を受けたことがなく、それぞれの専門性や教職経験が異なっているという背景がある中で、今回は一律のトレーニングを実施した。参加者間で属性に差はあったが、一斉研修とその後の個別研修を行い各参加者のコンサルテーションスキルの獲得に効果が見られた。しかし、短期集中の一斉トレーニングだけでは研修効果の維持が見られなかったため、コンサルテーションシートを元に面接を行うなど、短期集中トレーニングの効果を維持するための補助ツールが必要であったと考えられる。

研究3の結果から、特別支援学校のセンター的機能で巡回相談を行っているコーディネーターに短期集中トレーニングを行う際には、一斉でのトレーニングに加え、その後のスキル獲得状況に応じた個別のトレーニングを組み合わせた形で実施することが有効であることが示された。また、その効果の維持を図るための工夫としてコンサルテーションシートなどの補助ツールを用いるなどの方法が有効であったという知見が得られた。

第4項 コンサルテーショントレーニングの般化とその効果評価

第8章では、本研究のトレーニング効果の実践への般化について検証した（研究4）。研究2、3で初学者から中級者に対するトレーニングを実施し、コンサルテーションスキルを獲得したコンサルタントは一定の評価が得られた点で成果があった。しかし、研究2と研究3では疑似場面でその評価測定が行われている。コンサルティが実際の教師ではないことや、クライアントが架空事例であったため、コンサルタントのトレーニング評価が正確に反映されていなかった。そこで、研究4ではこれらのトレーニングを受けたコンサルタントが実際に学校に在籍するクライアントを担当するコンサルティに対してのコンサルテーションを行い、その効果評価を行った。

トレーニングの結果、コンサルタントは高水準でコンサルテーションスキルを獲得できた。またその後

施した実在する事例に対するコンサルテーションにおいてもコンサルティからの評価は良好であった。そのため、本研究のトレーニングの効果は現場でのコンサルテーションの実践にも般化することが示唆された。しかしながら、コンサルタントのコンサルテーションスキルの生起率はコンサルティによるコンサルタント評価に直結していなかった事も明らかとなった。これらの結果から、コンサルテーション実施時のコンサルテーションスキルの生起率以外にも関連する要因、例えばコンサルタントの属性や面接の進め方、コンサルティのニーズ、クライアントの主訴や問題行動の内容などの組み合わせによって、評価に影響が出ることが考えられた。今後は本研究以外の要因の分析や、現場で求められる多様な面接に応じられる様にトレーニングの内容を再度検討する必要がある。

以上のように、研究2、研究4では知識ベースと実践ベースでのトレーニングを、研究3ではそれらに加えフィールドワークを交えたトレーニングを実施した。Alpert and Taufique (2002) は、知識レベル、実践レベル、そして現場でのフィールドワークの経験を含む「三者」モデルは、コンサルテーションについての複数の体験から知識を学べるため、トレーニングにおいてこの「三者」モデルを受け入れることを推奨している。そして、それらの体験を経た後にトレーニーがコンサルテーションを実施する機会を得ることが望ましいと述べた (Alpert & Taufique, 2002)。同様に、Gutkin (2002) も講義やロールプレイなどを介して知識を構築し、その後面接においてスキル (例えば、能動的な聴取) を用いることから始め、最後に現場でのフィールドワークの実践についてスーパーバイズを受けることでトレーニングを完了することができると述べている。これらの知見を発展させた形として、Fouad et al. (2009) は、様々な実践分野や領域の心理業務に共通する基礎コンピテンシーモデル (キューブモデル) を示した。このキューブモデルは支援者としての職業的発達段階を5段階で示しており、大学院修了後も継続した研鑽と専門性の向上を求めている。その中でコンサルテーションは機能コンピテンシーの一領域として設定されており、本研究のトレーニングプログラムによる成果はこれらの機能的コンピテンシーの一部を高め、その後の職業発達における具体的な方法を提供できる可能性があると考えられる。

第2節 本研究で得られた知見の適用範囲と応用可能性

第1項 参加者ごとのトレーニングの適用範囲

本研究で得られた知見の適用には適切な範囲があると考えられるため、その点について整理しておく必要がある (表9-1)。

表9-1 コンサルテーショントレーニングの段階（再掲）

発展段階	トレーニング段階	教育活動
初学者－中級者（順応）	気づき（認知）と概念的理解	講義、討論、文献講読、観察
	スキルの獲得	シミュレーション ロールプレイ
上級者	スキルの適用	コンサルテーションケース 録音とスーパーバイズ（SV）
熟達者－専門家	スキルの上達	追加のコンサルテーションケース 継続的な専門性の向上、研究、 他者のSV、指導

注）Rosenfield（2002）を翻訳したものを一部改変

本研究のトレーニング参加者は、これまでに全くコンサルテーションの経験がなかった初学者（研究2の対象となった準専門家）、学校や同僚、地域でのコンサルテーションの経験を有するが、コンサルテーションに関する研修やトレーニングを受けたことがなかった中級者（研究3・4の対象となったコーディネーターや現場教員）であった。このように、本研究ではRosenfield（2002）の分類では初学者から中級者に位置すると考えられる多様なコンサルタントが参加し、コンサルタントそれぞれのスキルレベルや、経験年数、巡回相談体験などの差に影響を受けたものの、トレーニングによってある程度一律にコンサルテーションスキルの獲得の効果が示せたと考えられる。これらの成果から、本研究は初学者から中級者へのトレーニングに効果があったと言える。

今後は、これらの参加者が上級者、熟達者から専門家として発展するようなトレーニングが求められるであろう。一方で、それらトレーニングを発展させコンサルタントとしての専門性を高めていく際に、トレーニーを訓練する上でのスーパーバイズが重要だと考えられる。しかしながら、コンサルテーショントレーニングにおけるスーパーバイズについて、その具体的な方法や主張を裏付ける根拠となる研究はまだ少ない（Newman, 2009）。今後は上級者に対するトレーニングプログラムを適切に実施でき、さらにそれらの専門性を指導できるスーパーバイズを実施可能な専門家も同時に求められるであろう。

第2項 コンサルテーションスキルの妥当性

次に、本研究で定義したコンサルテーションスキルについての適用範囲を整理しておく必要がある。問題解決スキルについては、行動コンサルテーションにおいてマニュアル化された質問内容などがあり、スキルの獲得をコンサルテーション場面における質問や言動の生起から客観的に観察し測定することが可能であった。しかしながら、本研究では問題同定段階と問題分析段階の一部を1度の面接で行うことを想定した。これは石原

(2016) や吉川 (2000) が指摘したように、日本では継続的なコンサルテーションを実施することに障壁があったためであった。しかしながら、近年の学校の生徒指導上の問題であるいじめや不登校、家庭面では貧困や虐待などの問題はクライアントの一つの問題行動だけではなく、様々な状況が背景にあると考えられる (加藤・大石, 2011)。これらの複雑・多層化した問題について1度の面接で解決に繋がらない場合も考えられる。本研究の問題解決スキルを用いたコンサルテーションの対象となる範囲についても検討する必要がある、適用できない場合には異なるアプローチ方法、例えば外部機関との連携や協働、学校組織での危機介入などをコンサルテーション内で検討することも今後の課題として考えられる。

次に本研究における対人関係スキルは、コンサルテーション場面におけるコンサルタントとコンサルティの相互作用について焦点化するという形であり、評価の基準はコンサルタントが一度生じた場合を正反応として扱った。その後、コンサルテーション中の相互作用の様子について、第三者や質問紙を用いて評価を行った。研究4では、コンサルテーションを受けたコンサルティから評価を受けたが、コンサルタントのスキルの生起率とコンサルティの評価には乖離があった。そのため、対人関係スキルの生起と実際の面接における評価 (面接の受け手による評価) とは必ずしも一致していない点もあると考えられる。Hill and Lent (2006) は、特定のスキルを使うことと、治療セッション (面接) においてスキルを適切かつ共感的に使用することと同等ではないと述べ、面接中の相互作用の重要性を指摘した。コンサルタントは、コンサルテーションにおいて問題解決のためにコンサルティと相互作用を行うが、その際「何をするか (what to do)」といった点のみならず、「どのように、それをするのか (how to do)」といった点は明確にされていない (大石, 2015)。さらに大石 (2015) は、コンサルテーションの技術体系を発展させるために「どのようにそれをするか」を検討することが、コンサルタントの教育・訓練にも役立つと述べている。本研究のコンサルテーションスキルはこのコンサルタントとコンサルティの相互作用の過程と評価を重視した。今後は、コンサルティの視点をより重視した評価の分析や、対人関係スキルがコンサルテーション中の相互作用に及ぼす影響についての分析も必要となるであろう。

いずれにせよ、最も重要なのは、コンサルテーションが対人関係のプロセスや問題解決を中心に展開していることであり、その両方の分野で有能でなければならないということである (Gutkin, 2002)。さらに Gutkin (2002) は、「コンサルテーションにおいて、コンサルティとの効果的な関係を確立し維持する方法を学ぶとともに、コンサルティが問題を解決するのを支援しなければならない。これらは能力の明確な領域であり、一方の領域の熟練した行動が他方の領域の達成レベルの高さを保証していると仮定することは賢明ではないように思われる。論理的には、トレーニングプログラムは有能なコンサルタントを育成するために、両方の分野に重点を置く必要がある (p, 142)。」と指摘しており、今後も本研究の中心となったこれらのスキルについてより詳細に検討していく必要がある。

第3項 トレーニングプログラムの評価と準実験デザインによる結論の限局性

本研究では、シングルケースによる準実験デザインを用いてコンサルテーションのトレーニング効果を検証した。コンサルテーショントレーニングに関する研究は、現在も発展段階であり (Newman, 2012a)、これ

までも様々な先行研究が行われ、そのトレーニング内容と評価方法について論じられてきたが、今後も実践研究の積み重ねが求められている (Gutkin, 2002)。

本研究では、一律の内容で一斉研修による成果を想定しトレーニングプログラムを実施した。しかし、実際に本研究を実施した結果からは一斉研修の成果のみならず、個別化した介入による成果の双方によってコンサルタントのスキルが高まったことから、これらの介入の必要性が考えられた。2つのトレーニングを実施することは、コンサルタントの多様性に応じた介入につながると考えられるため、一斉研修のみならず個別性に応じたトレーニングプログラムについても今後はより詳細な検証が求められる。

本研究ではコンサルテーショントレーニングの試験的なトレーニングプログラムを検討し、具体的な方法を論じた。他方、近接領域である対人援助職に対して実施されているトレーニングプログラムの研究を参考にすることができるであろう。例えば、スタッフトレーニング (原口・井上, 2010)、ペアレントトレーニング (神山, 2017)、強度行動障害の研修 (志賀・五味・信原, 2014)、心理士の支援スキルのプログラム (Hill and Lent, 2006) などのトレーニングがあげられる。これらの養成トレーニングにおける方法論、効果評価の指標、模擬場面から実際場面への応用、トレーニング効果の維持などがコンサルタント養成トレーニングにおいても参考になると考えられる。例えば、様々な技能訓練プログラムの詳細を検討するために Hill and Lent (2006) は先行研究のメタ分析を行った。その結果、Carkhuff (1972) のヒューマンリレーショントレーニング (Human Relations Training : HRT) と Ivey (1971) のマイクロカウンセリング (microcounseling : MC) の2つのトレーニングプログラムといくつかの個別の訓練方法 (例えば、指導、モデリング、フィードバック) が心理士の支援スキルを効果的に促進することを発見した。例えばそこでは、最も簡単で基礎的なスキルからより複雑なスキルを順次習得していくという手法が取られている (Ivey, 1971)。しかし、これらのトレーニングにおいても教えることが難しいスキル (解釈や共感) や、スキル自体の操作的定義が曖昧なままであったり、スキルに同じラベル (名前) を使用しているものの、同一スキルをターゲットにしているかどうか確認することが困難な場合があるなどいくつかの問題点が残された。また、Hill and Lent (2006) は、トレーニング効果の測定にはトレーニーの成果を評価するために、複数の視点 (トレーニー、トレーナー、第三者、クライアント) が使用されるべきであると述べた。より具体的には、トレーニング効果は多次元評価プログラム、トレーニーの知識の変化、実際のカウンセリングセッションでのトレーニーのスキル熟練度、クライアントの反応などを測定することが最も効果的であるとした。本研究においても、コンサルタントのスキル生起率、コンサルティによるコンサルタントの質問紙評価、第三者評価など複数の視点から評価を試みた。今後は、これらの近接領域の知見も参考にしつつ、コンサルテーションスキルをどのように概念化し、評価し、修正するかを継続して検討することが重要であろう。

さらに、本研究ではシングルケースの準実験デザインによる研究を行った。現実に近い状況で行われる準実験は、日常的な場面への一般化可能性や生態学的妥当性を重視した研究であるため、本研究ではこれを採用したが、前述した研究結果よりコンサルタントの先行する経験や属性によってトレーニング効果に差が生じた点が課題として挙げられた。そのため、今後は対象者の対人援助に関する経験の有無や、コンサルテーションの

専門性を揃えてトレーニングを実施しその効果の詳細を分析するなど、より基礎的な検証を行っていく必要がある。さらに本研究をベースに、上級者や熟達者も対象にしたより体系的なトレーニングパッケージを開発・検証し、その後に RCT などの大規模研究によってトレーニング効果の有効性を検証することが求められる。

第3節 今後の課題と展望

本研究の結果、準専門家と現場教職員へのコンサルテーショントレーニングを実施し、その成果が示された。しかし、本研究においていくつかの限界点と今後の課題が残された。

研究2では、準専門家のスキル獲得には一定程度の成果があったと考えられる。しかしながら、このトレーニングの組み合わせが最適であったかどうかは本研究の実験デザインでは検証できない。また、知識を備えていない初学者へのトレーニングを行うことも課題であるため、トレーニング開始時に参加者の知識レベルのアセスメントを行い、それに応じたトレーニングを実施するなどの工夫が必要である。また、研究上の課題として、面接をしたコンサルティが毎回異なっており厳密にコンサルタントの変化を測定できていないという点や、各フェイズにおける独立変数の単独の効果が評価できていない点も課題として挙げられる。今後はトレーニング効果を厳密に測定するという視点で、同一のコンサルティによる評価や介入順序を入れ替えるなどの条件の設定が必要である。

研究3では、3点の課題が考えられる。1点目は、維持の段階でコンサルタントのコンサルテーションスキルのうち、問題解決スキルの生起率が減少した。一方で、対人関係スキルの生起率が高い水準で維持されたという結果が示された。巡回相談ではコーディネーターであるコンサルタントが地域の学校に赴き相談を行う。問題解決スキルは児童生徒の問題行動の解決にアプローチするスキルではあるが、巡回相談では初めて会うコンサルティとの相談も含まれるため、児童生徒の問題解決に加えて、コンサルティである担任教師との関係構築なども相談の中では同様に重要となる。例えば、前述のような一度の巡回相談で解決できない・継続的な支援が必要であると考えられる状況が深刻なクライアントの相談（不登校、いじめ、非行、虐待など）を受ける場合に、日々対応するコンサルティを支持することが結果としてクライアントにとって効果的な場合がある (Knotek, & Sandoval, 2003)。本研究の参加者であるコンサルタントは既に地域での巡回相談を行っており、コンサルティやクライアントの状況に応じてコンサルテーションを実施していた。そこでは各学校における相談の状況に応じてコンサルテーションスキルを切り替えて対応していたと考えられるため、現場実践での履歴効果の方が出現されやすく、本研究のトレーニング効果が維持されにくかったのではないだろうか。本研究では、現場での様々な相談に対応可能とするためにコンサルテーションシートなどを用いてコンサルタントの置かれた状況に応じられる工夫を行ったが、その効果は十分であると言えなかった。Medway and Forman (1980) は、コンサルタントが用いるコンサルテーションの技術について、教師はメンタルヘルスマデルよりも問題解決を中心に扱う行動コンサルテーションモデルを一般的に評価したと示した。このことから、学校コンサルテーションでは、コンサルティに対する支援に傾注し過ぎることなくクライアントの問題解決についてもバランスよく取り組めることが望ましいと考えられる。今後は、現場での随伴性にも留意しつつ、コンサ

ルタントとコンサルティの相互作用において問題解決の姿勢を保持することも重要であろう。また、コンサルテーション実施時におけるコンサルタントのルールの生成について検討していく必要があると考えられる。さらに、コンサルテーションスキルの維持・般化のために、研修を受けた後にコンサルテーションを正確に実施できる段階から、流暢に行えるという段階 (Alberto & Troutman, 1999) に移行する際の工夫が必要であろう。

2点目として、問題解決スキルの下位項目において他機関連携など共通して生起頻度が低い項目があった。例えば、コーディネーターの機能を「内的調整」機能 (田中・小牧・滝吉・渡邊, 2011) と「外的調整」機能 (廣澤・小牧・滝吉・李・田中・渡邊, 2008) に分けた上で考察している先行研究と比較すると、本研究のコンサルテーションスキルは「内的調整」機能に類似していると考えられる。一方、生起頻度が低かった他機関連携や管理職・校内連携などコーディネーターが資源をつなぐ「外的調整」機能については焦点化されていなかった。今後はコンサルテーションのみならず、これらの他機関との連携・協働スキルの獲得も検討する必要があるだろう。

3点目として、参加者であったコンサルタントの選考が偏っていた可能性があるということである。本研究のコンサルタントは、学区での連携や巡回相談を行う立場に推挙される資質を認められた教員であった。実際に研修への動機づけも高く、最初から対人関係スキルの生起率が高かった点などその影響が考えられた。これらの結果をすぐに一般化することはできず慎重に検討する必要がある。また、今後は属性やコーディネーターの経験年数、先行する学習体験等に基づいた条件でより多くの参加者のトレーニングを実施するなどを検討する事も必要であろう。

研究4の課題として、効果評価の方法があげられる。コンサルテーションは様々な問題に応じて行われるが、それらは全てコンサルティとの会話を応じてその後の変容を促していくという間接支援技法ゆえの難しさがある。そのため、クライアントへの効果評価は非常に重要であるが、コンサルティからの評価も同様に重要である。倫理的な観点より、本研究で行われたトレーニングの多くはシミュレーション場面であり、そこでコンサルタントのトレーニングを実施しコンサルタントのスキルとコンサルティからの評価を中心にその効果を測定した。そのため、クライアントの行動変容のデータは用いることができなかった。クライアントの測定ができなかったという本研究における方法論的限界は、トレーニングの効果についての結論を引き出すことを困難にしていると考えられる。本研究の成果を正確に判断するには、今後コンサルティや第三者評価だけでなく、クライアントの評価から論じる必要がある。加えて、コンサルテーションの本来の目的の一つである、コンサルティの専門性をバックアップするという機能も本研究のプログラムでは検証できなかった。これらはコンサルタントには必須のスキルであると考えられる。今後は、コンサルティの専門性を高めるための具体的な取り組みや、その評価方法について、例えば、コンサルティの介入受容性、コンサルテーションに関する満足度の調査などの研究を深めていく必要がある。この様に、コンサルテーショントレーニングをさらに多角的に論じることができればトレーニングプログラムがより精緻化されていくと考えられる。

また研究全体についての課題も残された。まず、コンサルテーションスキルの妥当性の問題があげられる。

特に、対人関係スキルの下位項目においては日本の教育現場で求められる視点についての研究がなされておらず、今後研究の蓄積が必要である。例えば、下位項目の中でも特にコンサルティとの関係性や相互作用に影響する「ユーモア」や「自己開示」の項目の生起率が低かった。初回面接の場面では、初めて会うコンサルティと様々な問題について面接が行われる。その際に、コンサルタントはユーモアや自己開示などをどの程度用いるのが望ましいか状況によって異なるであろう。本研究では一度でも生起した場合は正反応としたが、対人関係スキルは、コンサルタントやコンサルティの主観的な評価が中心となるため、効果評価の難しさがあった。今後は、コンサルティへの支援、あるいは、クライアントの問題行動の解決に重きを置いたコンサルテーションで評価を測定する事が課題として残された。加えて、コンサルテーションの中で各コンサルタントが問題解決スキルと対人関係スキルの重み付けを分けている可能性が示された。対面するコンサルティの様子や担当するクライアントの状況等によってコンサルタントはどのように面接の中でそれぞれのスキルを選択したのか、コンサルタントのコンサルテーション中の判断についても検討する必要があるだろう。

次に、コンサルテーションにおけるモデルの選定についての課題がある。本研究では焦点をあてなかったが、異なるモデルによるアプローチの重要性も述べられている。例えば、Zins and Illback (2007) は、学校コンサルテーションにおいて学校組織そのものへの働きかけを行う必要があり、コンサルテーションのシステムレベルへの介入は重要なスキルであるとみなしている。今後は組織発達コンサルテーションといった組織や学校システムの介入を対象としたコンサルテーションのスキルについても同様に検証していくことが求められるであろう。加えて、学校組織内における問題にも対処する必要があるだろう。例えば、管理職とコンサルティのニーズが一致していない、個別支援に対する価値観が教員間で異なっている、コンサルテーションにおけるコンサルタントの活用方針が不明確であるといった点は、実際にコンサルテーションを進める上で障壁になると考えられる。今後はコンサルテーションのエントリー段階において事前に情報を整理する方法や、コンサルティのニーズ別（例えば、問題解決を望む、支援方法についての選択肢を拡げる、コンサルティの専門性を高める等）の対応方法の検討など、本研究でのスキルにさらなる発展が必要になるであろう。

その他にも、コンサルテーションにおける面接の継続とその終結の問題があげられる。問題解決スキルに加えて対人関係スキルを発揮することは、初回面接後の継続した面接への参加意欲にも繋がると考えられる。継続したコンサルテーションを実施する場合には、コンサルティの抵抗感 (Gutkin, & Hickman, 1990) にも留意して問題解決を進めていくことがコンサルタントには求められる。また、対人関係スキルの重要性についてはコンサルティの面接への関与 (Newell and Newman, 2014) という視点からも考えることもできる。例えば、コンサルティである教師がコンサルテーションのプロセスから「離脱」した理由について、Slonski-Fowler and Truscott (2004) は教師へのインタビューや観察調査を行った。その結果、コンサルテーションにおいてコンサルティの貢献に関する評価が不足したときや、コンサルタントからの介入案が限られていたこと、結果に関する説明責任やフォローアップがほとんど果たされなかった事を理由にコンサルティが離脱したと示している。コンサルテーションの究極の目標はクライアントの行動を改善することであるが、コンサルティはクライアントの行動を変えるために介入を実施する責任があり、コンサルタントの行動の大部分はコンサルテ

ィの行動を変容することを意図している (Erchul & Sheridan, 2014 ; 加藤・大石, 2004)。そのため、継続したコンサルテーションのプロセスにおいてコンサルティの離脱を防ぐためにもコンサルタントのスキルや工夫が求められる。今後の展望として、継続的なコンサルテーションにおいて必要となるスキルのトレーニングを実施する必要があると考えられる。

コンサルテーションの終結のあり方については石原 (2016) が調査し、日本のスクールカウンセラーが行った学校コンサルテーションについてまとめられた。石原 (2016) によると、日本では明確な終結を行う事なく、一度の面接の後に必要に応じて次の面接を継続するなどの形が取られており、区切ることはないというのが日本の自然なやり方であると示した。この形が日本独自の形ではあるものの、そこには長短所が存在する。終結がなくいつでも再開できるという状況は、コンサルティのコンサルタントへの依存度を高めていると捉えることもできるであろう。コンサルティが自立的に問題解決に取り組めるためにどのようにコンサルテーションを終結するかという課題は重要である。米国でのコンサルテーション、例えば行動コンサルテーションモデルでは終結に向けた段階がモデルの中に組み込まれているなど確立された方法もある。また、日本でのコンサルテーションにおける終結について、松岡 (2007) はコンサルタント不在後を見据え徐々に訪問回数を減少させている。その際、コンサルティの適切な支援行動についてデータを示しながら肯定的なフィードバック (正の強化子) を提示することに特に留意する必要があると述べた。そして、コンサルテーション終了後も教師の効力感が継続して得られる様に、管理職や同僚教師、保護者も含めて正の強化で支援が維持される様な環境設定の重要性を示した。今後はこれらの先行研究を参考に日本の風土や文化に即した形で、コンサルテーションの終結に向けた取り組みを検討する必要がある。

さらに現場で問題が生じた際に、どの様にコンサルタントに対してコンサルテーションを要請するか、そのプロセスを明示化していく必要がある。現状、コンサルテーションの要請はコンサルティがクライアントの問題行動等の対応のために、日々の嫌悪的な状況を避けるために相談が開始されるという負の強化がきっかけとなっている可能性がある (松岡, 2007)。学校で生じる問題への予防的な対応としてコンサルテーションが実施されるためには、まずは学校やコンサルティに正の強化によって受け入れられる必要があると考えられる。今後は終結のあり方に加え、コンサルテーションの予防的機能への対応 (Noell, 1999 ; Zin, 1995) も検討事項としてあげられる。

今後の展望として、トレーニングプログラムの精緻化とその後の社会実装が考えられる。前述した様に、コンサルテーションのニーズは、クライアント、コンサルティ、学校システムの各レベルで複雑化・多様化しており、コンサルタントは、その多様な状況や各校の文化に即したスキルを現場で発揮することが望まれる。そのため、クライアントの広範な問題や各コンサルティのニーズに対処可能となる問題解決スキルと対人関係スキルを獲得するトレーニングプログラムを想定した。しかし、コンサルテーションではそれぞれの学校の事情や、クライアントの状況、組織システムや管理職のリーダーシップ、同僚の協力など問題に対する多くの変数が存在する。Gutkin (2002) はそれらを「文脈の数 (context counts)」と呼び、トレーニーにこれらの問題の存在について説明し、学校システムや文脈に焦点を当て続けるように伝えている。本研究で課題として残さ

れたのは、システムレベルへの介入スキル、対人関係スキルの再検討、コンサルティのアセスメント、ニーズに応じたコンサルテーションの実施などである。これらの状況や文脈に応じて今後のトレーニングプログラムを再検討し、それらの研究知見を蓄積し統合することで、より普遍的で汎用的なプログラムを策定することが必要である。

これら本研究での結果を出発点として、今後さらなる知見を蓄積し、より効果的なトレーニングプログラムを実施・検証する必要がある。そして、本研究で示した小規模のデータから、より大規模のデータ収集や、よりエビデンスレベルの高い実験デザインによる研究を行い、最終的に統合されたコンサルテーショントレーニングプログラムの社会実装へ向けた動きが今後の展望として考えられる。

謝辞

本研究を実施するにあたり快く研究に参加して下さった方々に心よりお礼申し上げます。先生方のご協力無くしては、これらの研究知見に至ることはありませんでした。本当に有難うございました。

本論文の執筆にあたり、懇切なご指導とご鞭撻を賜りました山口大学教育学部 松岡勝彦 教授に心から感謝申し上げます。松岡先生には研究の指導だけでなく、研究の素晴らしさについて説いて頂き、多くの励ましと温かなお言葉を頂きここまで辿り着くことができました。本当に有難うございました。今後ともご指導宜しくお願い致します。立教大学現代心理学部 大石幸二 教授には、私がコンサルテーション研究に飛び込むきっかけを頂き心より感謝申し上げます。学部時代からの長きにわたり絶え間ないご指導やご示唆を頂き、本論文をまとめることができました。また同研究室の諸氏に深く感謝申し上げます。そして、本学位論文の構想から執筆までご指導を頂きました山口大学大学院東アジア研究科の先生方に心より感謝申し上げます。さらに、研究活動と臨床活動の両立に対して、多大なるご支援・ご協力を頂きました加藤起運先生、妻鹿もも子先生に心より感謝申し上げます。

最後に、長きにわたり私の成長と学びをいつも温かく見守り、後押しをしてくれた両親（正典、美恵子）、3人の兄とその家族に感謝します。そして、山口と東京でのこのような困難な挑戦を陰日向より支えてくれた妻（麻梨絵）、日々の研究生生活の中で私に一筋の光と温かさを与えてくれた娘（ひなた）に心から感謝します。

文献一覧

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999) *Applied Behavior Analysis for Teachers*. 5th. Prentice Hall. 佐久間 徹・谷晋二・大野裕史監訳 (2004) はじめての応用行動分析. 日本語版第2版. 二瓶社.
- Alpert, J. L., & Meyers, J. (Eds.). (1983). *Training in consultation: Perspectives from mental health, behavioral and organizational consultation*. Springfield, IL: Thomas.
- Alpert, J. L., & Taufique, S. R. (2002). Consultation training: 26 years and three questions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 13- 33.
- American Psychological Association (2007) Guidelines for education and training at the doctoral and postdoctoral levels in Consulting Psychology/Organizational Consulting Psychology. *American Psychologist*, 62, 980-992.
- American Psychological Association (2008) Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology. Washington, DC: Author.
- Anton-LaHart, J., & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 41-62.
- 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.
- Bedi, R. P., Davis, M. D., & Williams, M. (2005). Critical Incidents in the Formation of the Therapeutic Alliance from the Client's Perspective. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(3), 311-323.
- Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum.
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252- 260.
- Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L., & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools*, 39(3), 327-335.
- Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2005). *School Counselor Consultation: Skills for Working Effectively with Parents, Teachers, and Other School Personnel*. John Wiley & Sons. 谷島弘仁監訳 (2012) 学校コンサルテーション入門-よりよい協働のための知識とスキル-. 金子書房.
- Burkhous, K. S. (2012). Core competencies for training effective school consultants. (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, MD.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Carkhuff, R. R. (1972). *The art of helping*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Conoley, J. C. (1981) Emergent training issues in consultation. In J. C. Conoley (Ed.), *Consultation in schools: Theory, research, and procedures* (pp. 223–263). New York, NY: Academy Press.
- Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (1992). *School consultation: Practice and training* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Conoley, C. W., Conoley, J. C., & Reese, R. J. (2009) Changing a field of change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(3), 236-247.
- Costenbader, V., Swartz, J., & Petrix, L. (1992). Consultation in the schools: The relationship between preservice training, perception of consultative skills, and actual time spent in consultation. *School Psychology Review*, 21, 95-108.
- Dougherty, A. M. (2005). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings* (4th ed.). Brooks/Cole.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107–126.
- Erchul, W. P. (1987) A relational communication analysis of control in school consultation. *Professional School Psychology*, 2(2), 113-124.
- Erchul, W. P. (Ed.). (1993). *Consultation in community, school, and organizational practice: Gerald Caplan's contributions to professional psychology*. Taylor & Francis.
- Erchul, W. P., & Chewning, T. G. (1990). Behavioral consultation from a request-centered relational communication perspective. *School Psychology Quarterly*, 5, 1–20.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2002). *School Consultation: Conceptual and Empirical Bases of Practice* (2nd ed.). Springer Science & Business Media. 大石幸二監訳 (2008) 学校コンサルテーション-統合モデルによる特別支援教育の推進-. 学苑社
- Erchul, W. P., & Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2014). *Handbook of Research in School Consultation* (2nd ed.). Routledge.
- Ford, J. D. (1979). Research on training therapists and clinicians. *Review of Educational Research*, 49, 87–130.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Crossman, R. E. (2009) Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4 Suppl.), S5-S26.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1989) Exploring effective and efficient prereferral interventions: A component analysis of behavioral consultation. *School Psychology Review*, 18(2), 260-283.

- Gresham, F. M.(1989) Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review*, 18(1), 37-50.
- Gutkin,T.B. (1981) Relative frequency of consultee lack of knowledge, skill, confidence, and objectivity in school settings. *Journal of School Psychology*, 19, 57-61.
- Gutkin, T. B. (1986). Consultees' perceptions of variables relating to the outcomes of school- based consultation interactions. *School Psychology Review*, 15, 375-382.
- Gutkin,T.B. (2002) Training school-based consultants: Some thoughts on grains of sand and building anthills. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(1-2), 133-146.
- Gutkin, T. B., & Conoley, J. C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28, 203-223.
- Gutkin,T.B., & Hickman,J,A.(1990).The relationship of consultant,consultee,and organizational characteristics to consultee resistance to school-based consultation: An empirical analysis. *Journal of Educational & Psychological Consultation*,1(2),111-122.
- 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦（2001）心理学研究法入門—調査・実験から実践まで—. 東京大学出版会.
- 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, 300-310.
- 原口英之・井上雅彦（2010）発達障害児の問題行動のアセスメントに関する面接者トレーニングの効果. 行動療法研究, 36(2),131-145.
- 長谷部慶章・阿部博子・中村真理（2012）小・中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因. 特殊教育学研究, 49(5), 457-467.
- Hazel, C. E., Laviolette, G. T., & Lineman, J. M. (2010). Training professional psychologists in school based consultation: What the syllabi suggest. *Training and Education in Professional Psychology*, 4, 235-243.
- Hill, C. E., & Lent, R. W. (2006). A narrative and meta-analytic review of helping skills training: Time to revive a dormant area of inquiry. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(2), 154-172.
- 廣澤満之・小牧綾乃・滝吉美知香・李熙馥・田中真理・渡邊 徹（2008）小学校における特別支援教育コーディネーターの外的「調整」に関する研究. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57,359-379.
- 本田恵子（1999）スクールカウンセラー養成課程におけるコンサルテーション実習モデル（Teachers College Consultation Model）の検証 —学内の援助資源の活性化と変容維持のための6ステップモデルとインターンのバックアップ体制の整備をめざして—. カウンセリング研究, 32(1), 55-65.
- Hughes,J.N., & DeForest,P,A.（1993） Consultant Directiveness and Support as Predictors of Consultation Outcomes.*Journal of School Psychology*,31,355-373.

- 家子直幸・小林庸平・松岡夏子・西尾真治 (2016) エビデンスで変わる政策形成—イギリスにおける「エビデンスに基づく政策」の動向、ランダム化比較試験による実証、及び日本への示唆—三菱UFJリサーチ&コンサルティング政策研究レポート.
- 家塚麻琴・加瀬進 (2018) 我が国における特別支援教育コーディネーター研究の動向と課題. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 69(2), 1-15.
- Illback, R. J. (2014) Organizational development and change facilitation in school settings: Theoretical and empirical foundations. In W. P. Erchul & S. N. Sheridan(Eds.), *Handbook of research in school consultation* (2nd ed., pp. 276–303). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- 今里順一・小島道生 (2008) 長崎県の小・中学校における特別支援教育の現状と課題—特別支援教育コーディネーターが認識する機能度からの検討—特別支援教育コーディネーター研究, 3, 1-6.
- 井上雅彦・吉川徹・日詰正文・加藤香 (2011) ペアレント・メンター入門講座—発達障害の子どもをもつ親が行う親支援—. 学苑社.
- 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.
- 石原みちる (2016) スクールカウンセラーによる教師に対するコンサルテーションの研究動向と課題. カウンセリング研究, 49(2), 96-107.
- 伊藤亜矢子 (2009) 学校・学級組織へのコンサルテーション. 教育心理学年報, 48, 192-202.
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling: Innovations in interviewing training*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- 岩本隆茂・川俣甲子夫 (1990) シングル・ケース研究法—新しい実験計画法とその応用—. 勁草書房.
- 岩崎久美子 (2010) 教育におけるエビデンスに基づく政策—新たな展開と課題—. 日本評価研究, 10(1), 17-29.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37, 379–385.
- 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—. 特殊教育学研究, 44(4), 243-252.
- 神山 努(2017)特別支援学校(知的障害)における相互ビデオフィードバックを用いた全5回のペアレント・トレーニングの効果. 特殊教育学研究, 55(3), 157-170.
- Kaniuka, M. (2009). Blueprint III : Is the third time the charm?. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(3), 224-235.
- 加藤哲文 (2009) 特別支援教育におけるスクールカウンセラーの役割. 上越教育大学心理教育相談研究, 8, 97-111.
- 加藤哲文・大石幸二 (2004) 特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法—. 学苑社.

- 加藤哲文・大石幸二 (2011) 学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック-特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開-. 学苑社
- 加曾利岳美 (2015) セラピストとクライアントの治療的關係が認知行動療法のプロセスおよび結果に及ぼす影響: 欧米における実証的研究の展望. 文京学院大学人間学部研究紀要, 16, 195-210.
- 河村久・腰川一恵 (2014) 特別支援教育コーディネーター育成研修の現状と課題—公的機関の研修プログラムの検討—. 聖徳大学研究紀要, 25, 55-62.
- Kasdorf, J., & Gustafson, K. (1978). Research related to microtraining. In A. E. Ivey & J. Authier (Eds.), *Microcounseling: Innovations in interviewing, counseling, psychotherapy, and psychoeducation* (pp. 323–376). Springfield, IL: Thomas.
- Knoff, H. M. (2013) Changing resistant consultees: Functional assessment leading to strategic intervention. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(4), 307-317.
- Knoff, H. M., Hines, C. V., & Kromrey, J. D. (1995). Finalizing the Consultant Effectiveness Scale: An analysis and validation of the characteristics of effective consultants. *School Psychology Review*, 24(3), 480-496.
- Knotek, S. E., & Sandoval, J. (2003). Special issue introduction: Current research in consultee-centered consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(3-4), 243-250.
- 小林正幸 (1999) 実践入門教育カウンセリング-学校で活かすカウンセリングの理論と戯評-. 川島書店.
- 小林朋子 (2009a) 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(4), 491-500.
- 小林朋子 (2009b) 子どもの問題を解決するための教師へのコンサルテーションに関する研究. ナカニシヤ出版.
- 小林朋子・庄司一子 (2006) 日本の学校現場におけるコンサルタントのコンサルテーションスキルとは? -学校へのENTRY期における関係作りのスキルについて-. *日本教育心理学会第48回総会発表論文集*, 627.
- 小林朋子・庄司一子 (2014) 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*, 64, 85-100.
- Kratochwill, T.R., & Bergan, J.R. (1990). *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide*. New York: Plenum.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2000). Empirically supported interventions and school psychology: Conceptual and practice issues—Part 2. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 233-253.
- Kratochwill, T.R., VanSomeren, K.R., & Sheridan, S.M. (1989) Training behavioral consultants: A competency-based model to teach interview skills. *Professional School Psychology*, 4(1), 41-58.
- 国里愛彦 (2015) 系統的展望とメタアナリシスの必須事項. *行動療法研究*, 41(1), 3-12.
- 黒沢幸子・西野明樹・鶴田芳映・森 俊夫 (2015) 事例とコンサルティを活かす解決志向ブリーフセラピーのコンサルテーション-11ステップモデルの効果研究と実践への誘い-. *コミュニティ心理学研究*, 18(2), 186-204.

- Kurpius, D. J., & Rozecki, T. G. (1993). Strategies for improving interpersonal communication. In J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Elliot (Eds.), *Handbook of consultation services for children: Applications in educational and clinical settings* (pp. 137 – 158). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- 柘千晶・橋本創一・杉岡千宏・熊谷亮・宮崎義成 (2018) 全国の特別支援学校における地域教育相談活動の調査報告. 学校教育学研究論集, 37, 1-12.
- 松本明生・大河内浩人 (2002) ルール支配行動-教示・自己ルールとスケジュールパフォーマンスの機能的関係. 行動分析学研究, 17(1), 20-31.
- 松本くみ子 (2013) 特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題—校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為に基礎資料の収集—. 人間文化創成科学論叢, 15, 261-269.
- 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.
- 松岡勝彦・加藤哲文 (2004) 行動コンサルテーションの特徴. 加藤哲文・大石幸二編著『特別支援教育を支える行動コンサルテーション—連携と協働を実現するためのシステムと技法—』. 学苑社, 28-41.
- Medway, F. J. (1979). How effective is school consultation? : A review of recent research. *Journal of School Psychology*, 17, 275–281.
- Medway, F. J., & Forman, S. G. (1980). Psychologists' and teachers' reactions to mental health and behavioral school consultation. *Journal of School Psychology*, 18(4), 338-348.
- Meyers, J. (2002). A 30 Year Perspective On Best Practices for Consultation Training. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 13(1 &2), 35-54.
- Meyers, J., Alpert, J.L., & Fleisher, B. (1983). Models of consultation. In J.L. Alpert & J. Meyers (Eds.), *Training in consultation: Perspectives from mental health, behavioral and organizational consultation* (pp.5-16). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Meyers, J., Parsons, R. D., & Martin, R. E. (1979) *Mental health consultation in the schools: A comprehensive guide for psychologists, social workers, psychiatrists, counselors, educators, and other human service professionals*. Jossey-Bass.
- 三宅康勝・横川真二・吉利宗久 (2008) 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8(1), 117-126.
- 宮木秀雄 (2015) 通常の学校の特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査研究. 山口学芸研究, 6, 67-75.
- 宮木秀雄・木船憲幸 (2012) 我が国における通常の学校の特別支援教育コーディネーターに関する研究の動向と課題. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域, (61), 189-198.

- 宮木秀雄・柴田文雄・木船憲幸 (2010) 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—校内支援体制の構築に向けて—. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, (8), 41-46.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) .
- 文部科学省 (2004) 小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案) .
- 文部科学省 (2007a) 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (第2回) 配布資料.
- 文部科学省 (2007b) 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—.
- 文部科学省 (2008) スクールソーシャルワーカー活用事業.
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
- 文部科学省 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) 中央教育審議会
- 文部科学省 (2017) 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン—発達障害等の可能性の段階から, 教育的ニーズに気づき, 支え, つなぐために—.
- 文部科学省 (2018) 平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について.
- 武藤崇 (2013) 同盟の作り方 (特集 対人援助職の必須知識 関係づくりの方法を知る) . *臨床心理学*, 13(6), 779-782.
- National Association of School Psychologists (2000) Standards for training and field placement programs in school psychology. from National Association of School Psychologists website:
<http://www.nasponline.org/assets/documents/Standards and Certification/Standards/gradprepsidebyside.pdf>
- Newell, M. L. (2012). Transforming knowledge to skill: Evaluating the consultation competence of novice school-based consultants. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64, 8-28.
- Newell, M., & Newman, D. S. (2014). Assessing the state of evidence in consultation training: A review and call to the field. In W. P. Erchul & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (2nd ed., pp. 421–449). New York, NY: Routledge.
- Newman, D. S. (2009). *A grounded theory of supervision during pre-service level school-based consultation training* (Doctoral dissertation).
- Newman, D. S. (2012a) A grounded theory study of supervision of preservice consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(4), 247-279.
- Newman, D. S. (2012b) Supervision of school-based consultation training: Addressing the concerns of novice consultants. In Rosenfield, S (Eds.), *Becoming a school consultant* (pp.49–70). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Newman, D. S., Barrett, C. A., & Hazel, C. E. (2015). School consultation practices in the early career: Does training matter? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(4), 326-347.
- Newman, D. S., & Ingraham, C. L. (2017). Consultee-centered consultation: Contemporary perspectives and a framework for the future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 1-12.
- Newman, D. S., & Rosenfield, S. (2019). Building competence in school consultation: Developmental approach. New York, NY: Routledge.
- Noell, G. H. (1999) Do You See What I See? Teachers' and School Psychologists' Evaluations of Naturally Occurring. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 10(2), 107-128.
- 野口和也・加藤哲文 (2010) 教育場面における行動コンサルテーションの介入整合性の促進-フォローアップ方略の構成要素の検討-. 行動療法研究, 36, 147-158.
- 丹羽郁夫 (2015) ジェラルド・キャプランのメンタルヘルス・コンサルテーションの概観. コミュニティ心理学研究, 18(2), 160-174.
- 丹羽郁夫 (2017) コンサルテーション (企画特集 コミュニティ心理学の教育実践). コミュニティ心理学研究, 20(2), 143-153.
- 大石啓文・大塚玲 (2007) 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの現状と養護学校への支援ニーズ. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 13, 173-183.
- 大石幸二 (2015) 行動コンサルテーション-実践と研究の現在位置-. コミュニティ心理学研究, 18(2), 175-185.
- 大石幸二 (2016) 行動コンサルテーションに関するわが国の研究動向-学校における発達障害児の支援に関する研究と実践-. 特殊教育学研究, 54(1), 47-56.
- 大石幸二・鎌塚優子・滝川国芳 (2017) 連携とコンサルテーション-多様な子供を多様な人材で支援する-. ぎょうせい出版.
- 大石幸二・脇貴典・大橋智 (2011) 専門機関との連携における行動コンサルテーション. 加藤哲文・大石幸二 編著『学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック-特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開-』. 学苑社, 139-150.
- 岡田信吾・下山真衣・石山貴章 (2016) A市における新人特別支援教育コーディネーターの意識調査. 就実論叢, (45), 255-261.
- 岡村直樹 (2012) クリスマンユースのラポール形成に関する質的研究. キリストと世界: 東京基督教大学紀要, 22, 78-104.
- 岡村章司 (2016) 特別支援学校のセンター的機能を促す特別支援教育コーディネーターの役割-小・中学校の巡回相談の実践を通して-. LD 研究, 25(3), 338-348.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997) *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (2nd ed). Pacific

- Grove, CA:Brooks/Cole. 茨木俊夫 (監修) 三田地昭典・三田地真実監訳 (2003) 子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック. 学苑社.
- 大久保賢一・井口貴道・石塚誠之 (2015) 機能的アセスメントの実施を標的とした研修プログラムの効果—参加者が行う「情報収集」と「支援計画の立案」における変容の分析—. 行動分析学研究, 29(2), 68-85.
- 太田研・脇貴典 (印刷中) 埼玉県 A 自治体における特別支援教育を推進する連携の現状と課題 (1) —フォーカスグループディスカッションのテキストマイニングを通して—. 星美学園短期大学研究論叢, (51).
- Reddy, Linda A., Barboza-Whitehead, Sharen, Files, Tara; Rubel, Elizabeth.(2000). Clinical Focus of Consultation Outcome Research with Children and Adolescents. *Special Services in the Schools*, 16 (1-2),1-22.
- Rogers, C. R. (1965). Client centered therapy. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Rosenfield, S. (2002). Developing instructional consultants: From novice to competent to expert. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 97-111.
- Rosenfield,S (2012). Becoming a School Consultant:Lessons Learned. Routledge.
- Rosenfield, S., Levinsohn-Klyap, M., & Cramer, K. (2010). Educating consultants for practice in the schools. In E. García-Vásquez, T. D. Crespi, & C. A. Riccio (Eds.), *Handbook of education, training, and supervision of school psychologists in school and community, Vol. 1. Foundations of professional practice* (pp. 259-278). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rubin, N. J., Bebeau, M., Leigh, I. W., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., Portnoy, S., Smith I. L., & Kaslow, N. J. (2007). The competency movement within psychology: An historical perspective. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 452-462.
- Sandoval, J. H. (2013). *An Introduction to Consultee-centered Consultation in the Schools: A Step-by-step Guide to the Process and Skills* Routledge.
- Schulte, A. C.,Murr, N., Tunstall, K., & Mudholkar, P. (2014) Measurement in school consultation research. In W. P. Erchul, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (2nd ed., pp. 43–78). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- 関原真紀 (2008). ADHD児の通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践. LD研究, 17(3), 323-331.
- Sharpless, B. A., Muran, J. C., & Barber, J. P. (2010). Recommendations for practice and training. *The therapeutic alliance: An evidence based guide to practice*, 341-354.
- Sheridan,S.M (1992). Consultant and client outcomes of competency-based behavioral consultation training.*School psychology quarterly*, 7, 245-270.

- Sheridan, S. M., Salmon, D., Kratochwill, T. R., & Rotto, P. J. C. (1992) A conceptual model for the expansion of behavioral consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 193-218.
- Sheridan, S. M., Welch, M., & Orme, S. F. (1996) Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education*, 17(6), 341-354.
- 志賀利一・五味洋一・信原和典 (2014) 強度行動障害支援者養成研修に関する研究-実践研修のプログラム及びテキストの開発・普及について-. 国立のぞみの園紀要(8), 81-98.
- 清水潤・内海淳 (2008) 特別支援学校のセンター的機能における特別支援教育コーディネーターの実践. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 30, 103-112.
- 下山晴彦 (2006) アセスメントの進め方(10) 初回面接では何をするのか(1)協同関係を中心に. 臨床心理学, 6(4), 518-523.
- 城間園子・緒方茂樹 (2017) 特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築-特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性. 高度教職実践専攻 (教職大学院) 紀要, 1, 91-100.
- Slonski-Fowler, K. E., & Truscott, S. D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of educational and psychological consultation*, 15(1), 1-39.
- 曾山和彦・武田 篤 (2006) 特別支援教育コーディネーターの指名と養成研修の在り方に関する検討. 特殊教育学研究, 43(5), 355-361.
- Sundqvist, C. (2018). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self-Reflections on Audio-Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1-30.
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 314-338.
- 鈴木ひみこ (2010) 日本における行動コンサルテーション研究の課題と展望. 人文論究, 59(4), 181-196.
- 竹内康二・山本淳一 (2004) 発達障害児の教科学習を支えるセルフモニタリング. 特殊教育学研究, 41(5), 513-520.
- 田辺智子 (2006) エビデンスに基づく教育-アメリカの教育改革とWhat Works Clearinghouseの動向-. 日本評価研究, 6 (1), 31-41.
- 田中真理 (2017) 通常学校における特別支援教育の現状と課題-特別支援教育コーディネーターの活動に着目して-. 鹿児島県立短期大学地域研究所研究年報, 49, 57-67.
- 田中真理・小牧綾乃・滝吉美知香・渡邊 徹 (2011) 小学校の特別支援教育コーディネーターにおける「内的調整」機能に関する研究. 特殊教育学研究, 49(1), 21-29.
- 豊 浩子 (2011) 米国のエビデンス仲介機関の機能と課題. -米国WWC情報センターの例より (特集 教育研究におけるエビデンス). 国立教育政策研究所紀要, 140, 71-93.

- 柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子（2007）特別支援教育コーディネーターに関する全国悉皆調査-国内の全公立幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校の校長及び特別支援教育コーディネーターを対象に-。兵庫教育大学教育・社会調査研究センター第1年次報告書。
- 脇貴典（2017）スクールカウンセラーとの連携。大石幸二・鎌塚優子・滝川国芳編著；柘植雅義編集代表『連携とコンサルテーション-多様な子供を多様な人材で支援する-』。ぎょうせい出版, 115-124.
- 脇貴典（2018）高校生への自己理解と自己決定を促すチームによる進路指導。月刊実践障害児教育, 1, 56-58.
- 脇貴典・太田研・榎本拓哉・春木美紀・大石幸二（2017）特別支援学校教員の省察的実践を支える職能発達プログラム。特殊教育学研究, 54(5), 434-434.
- 脇貴典・太田研（印刷中）埼玉県A自治体における特別支援教育を推進する連携の現状と課題（2）-対人援助職の連携に対する意識の質的分析-。星美学園短期大学研究論叢, (51).
- 脇貴典・須藤邦彦・大石幸二（印刷中）対人関係スキルを含む行動コンサルタント養成トレーニング-コンサルテーションスキルの獲得およびコンサルティによる評価の視点から-。特殊教育学研究, 56(4).
- Wickstrom, K. F., Jones, K. M., LaFleur, L. H., & Witt, J. C. (1998) An analysis of treatment integrity in school-based behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 13(2),141-154.
- Witt, J., Noell, G., LaFleur, L., & Mortenson, B. (1997). Teacher Use Of Interventions In General Education Settings: Measurement And Analysis Of The Independent Variable. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(4), 693-696.
- 谷島弘仁（2007）スクールコンサルテーションの諸側面。生活科学研究, 29, 135-147.
- 谷島弘仁（2010）教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する検討。教育心理学研究, 58, 57-68.
- 山本和郎（1986）コミュニティ心理学-地域臨床の理論と実践-。東京大学出版会。
- 谷沢規容子・横山順一（2010）知的障害特別支援学校の現状と課題-「センター的機能」と「特別支援教育コーディネーター」に焦点をあてて-。山梨学院短期大学研究紀要, 30, 82-97.
- 吉川 悟（2000）学校精神保健のサポート方法としてのシステムズ・コンサルテーション-教育現場の要求するコンサルテーションに向けて-。家族療法研究, 17(3),238-247.
- Ysseldyke, J.E., Burns, M.K., Dawson, M., Kelly, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S., & Tetzlow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E. (1995) Has consultation achieved its primary prevention potential? *Journal of Primary Prevention*, 15, 285-301.
- Zins, J. E., & Erchul, W. P. (2002) Best practices in school consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-IV* (pp. 625- 643). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., & Illback, R. J. (2007). Consulting to facilitate planned organizational change in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 109-117.

Zins, J. E., & Ponti, C. R. (1996). The influence of direct training in problem solving on consultee problem clarification skills and attributions. *Journal for Special Educators*, 17(6), 370-376.

資料 コンサルタント有効感尺度

Q1.まず先生ご自身についてお答え下さい。あてはまるところに○もしくは必要事項を記入して下さい。

- 1 学校種 1 小学校 2 中学校
- 2 性別 1 女性 2 男性
- 3 年代 1 20代 2 30代 3 40代 4 50代 5 60代
- 4 職種 1 担任教師 2 管理職 3 養護教諭 4 コーディネーター 5 その他()
- 5 今回相談の対象となった児童生徒の学年 ()年生

Q2.今回のコンサルタントについて、それぞれの文を読んで、あてはまる(1)～あてはまらない(4)のうち、最も今の気持ちに近い数字に○をして下さい。

	あてはまる	どちらかという あてはまる	どちらかという あてはまらない	あてはまらない
1 このコンサルタントに相談してよかったと思う	1	2	3	4
2 今後、難しい子どもの問題に出会ったとき、またこのコンサルタントに相談したいと思う	1	2	3	4
3 子どもの問題解決を進める上での対応方法を身につけることができたと思う	1	2	3	4
4 子どもの理解の仕方を身につけることができたと思う	1	2	3	4
5 相談した子どもの問題を解決することができると思う	1	2	3	4
6 自信をもってその子どもに関わることができると思う	1	2	3	4
7 楽な気持ちでその子どもに関わることができると思う	1	2	3	4
8 信頼できるコンサルタントに出会うことができたと思う	1	2	3	4

次ページに続きます

Q3. 今回のコンサルタントについて、それぞれの文を読んで、あてはまる(1)～あてはまらない(4)のうち、最も今の気持ちに近い数字に○をして下さい。

	あてはまる	どちらかという あてはまる	どちらかという あてはまらない	あてはまらない
1 専門家としての立場にともなう責任を自覚していた	1	2	3	4
2 教師にゆとりを持って接していた	1	2	3	4
3 感情の波がなく安定していた	1	2	3	4
4 社会人としての言葉遣いできていた	1	2	3	4
5 物事を前向きに考えていた	1	2	3	4
6 物事を途中であきらめずに次を考えようとしていた	1	2	3	4
7 ストレスに上手に対処できる人だった	1	2	3	4
8 いつもにこやかにあいさつしていた	1	2	3	4
9 他者を尊敬する気持ちと姿勢を持っていた	1	2	3	4
10 熱意のある人だった	1	2	3	4
11 学校教育と心理の専門性との共通点・相違点について理解していた	1	2	3	4
12 教師に我慢強く接していた	1	2	3	4
13 人と話をすることが好きな人だった	1	2	3	4
14 明るく話をしていた	1	2	3	4
15 誠実に教師に接していた	1	2	3	4

次ページに続きます

Q4. 今回のコンサルタントについて、それぞれの文を読んで、あてはまる(1)～あてはまらない(4)のうち、最も今の気持ちに近い数字に○をして下さい。

	あてはまる	どちらかという あてはまる	どちらかという あてはまらない	あてはまらない
1 教師の考えや思いに共感していた	1	2	3	4
2 教師が努力している部分を理解していた	1	2	3	4
3 教師のプライドを傷つけない言葉かけをしていた	1	2	3	4
4 話をしている教師の気分を楽にしていた	1	2	3	4
5 教師の話聴こうという姿勢ができていた	1	2	3	4
6 教師の話最後まで聴いていた	1	2	3	4
7 教師の話に対して批判的に返してこなかった	1	2	3	4
8 教師経験からくる教師の考えを尊重してくれていた	1	2	3	4
9 教師と一緒に対応を考えようという姿勢だった	1	2	3	4
10 教師が子どもを叱ることに対して理解があった	1	2	3	4
11 校内での立場を理解してくれていた	1	2	3	4
12 状況にあった適切なユーモアを使い、教師の気を和ませ ていた	1	2	3	4
13 子どもにこうなってほしいという教師の思いを理解して いた	1	2	3	4
14 教師が今置かれている状況や、これまでの背景を理解し ていた	1	2	3	4

次ページに続きます

Q5. 今回のコンサルタントについて、それぞれの文を読んで、あてはまる(1)～あてはまらない(4)のうち、最も今の気持ちに近い数字に○をして下さい。

	あてはまる	どちらかという あてはまる	どちらかという あてはまらない	あてはまらない
1 子どもの問題が、何をきっかけに始まり、今どのような状況になっているか確認していた	1	2	3	4
2 子どもの何が問題となっているのかを一緒に考えてくれた	1	2	3	4
3 子どもに効果的であった対応を話し合いの中で確認した	1	2	3	4
4 教師がどういった点に困っているかを確認していた	1	2	3	4
5 援助開始から子どもにどのような変化を与えたかについて一緒に話し合った	1	2	3	4
6 これまでの子どもとの関わりの中で、教師が上手にやれている面を見出していた	1	2	3	4
7 子どもの変化に教師がどのように関わるかを説明していた	1	2	3	4
8 目の前の子どもの問題に対して、教師がやらなければならないことを伝えていた	1	2	3	4
9 年齢相応の発達課題を示し、その子がどのような状況か説明していた	1	2	3	4
10 対応していく上で起こる様々な可能性について伝えていた	1	2	3	4
11 子どもを効果的に支援することができる方法を示していた	1	2	3	4
12 子どもの捉え方について違う視点を提供していた	1	2	3	4
13 これまでのやり方を少し変えるだけでうまくいきそうな方法を一緒に考えていた	1	2	3	4
14 教師の話をポイントをまとめながら聴き、教師がより深く子どもの問題を理解できるようにしていた	1	2	3	4
15 子どもの問題についてより教師の理解が深まるような質問をしていた	1	2	3	4
16 目標に達するための具体的な手順（いつ、どこで、どんな方法でやれるか）を一緒に考えていた	1	2	3	4
17 コンサルタントが教師のためにできることを伝えていた	1	2	3	4

質問は以上です。ご協力有難うございました。
記入ミスがないかもう一度ご確認ください。貴重なお時間を頂き有難うございました。