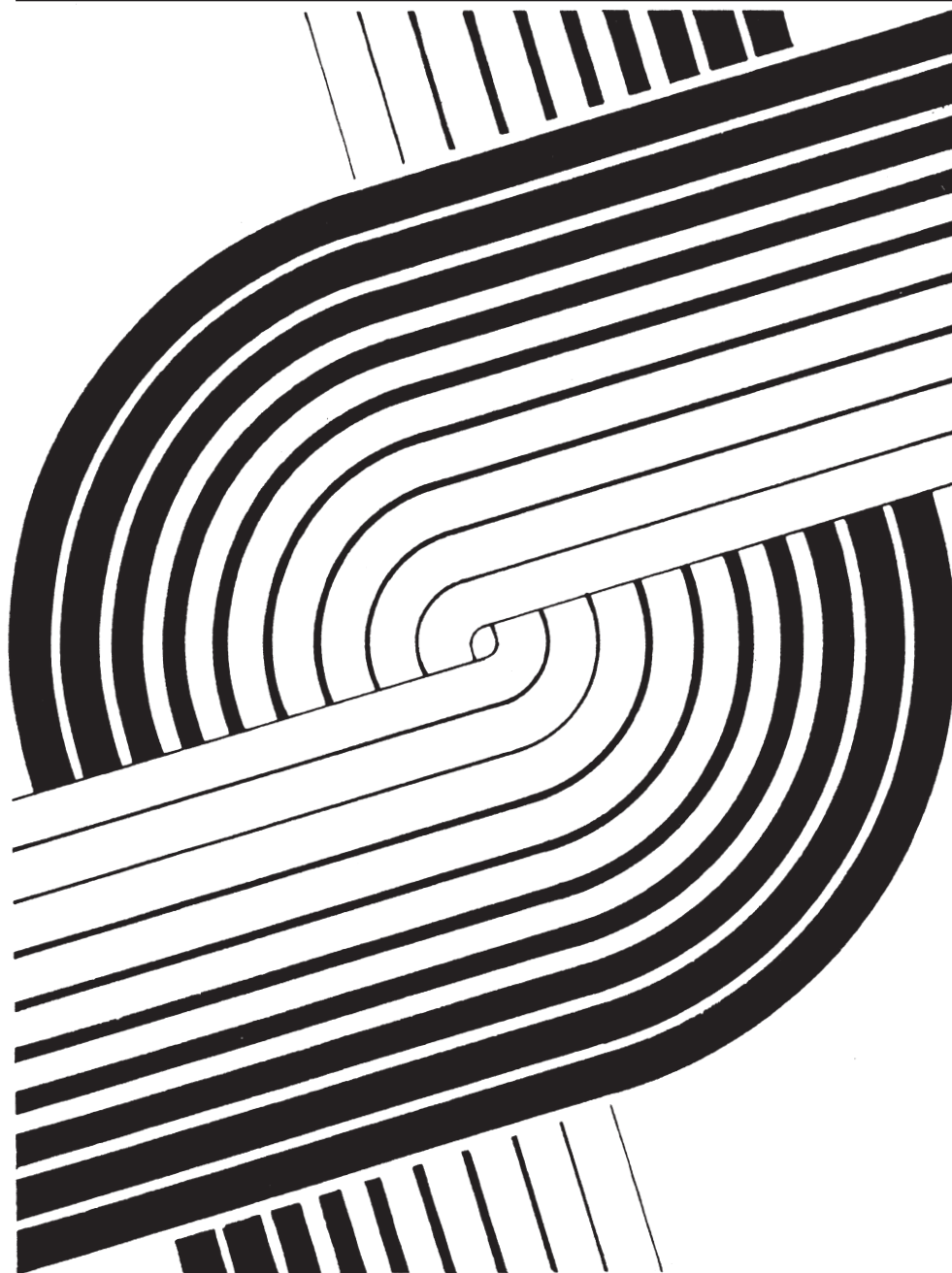


国立特別支援教育総合研究所  
**教育相談年報**

第 29 号



平成20年6月

独立行政法人  
国立特別支援教育総合研究所

## 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報刊行について

### 1. 教育相談年報刊行の目的

本研究所における教育相談事業に関する年次報告とともに、障害のある子どもに係る教育相談について実情的な情報を提供し、各地に整備されつつある障害のある子どもの教育相談機関および、特別支援学校に期待されているセンター的役割としての教育相談活動のいっそうの充実発展に資するため、教育相談年報（以下、年報という）を刊行する。

### 2. 教育相談年報編集会議

- (1) 年報を編集するため、教育相談連絡会内に年報編集ワーキンググループを置き、そのチーフは理事長が指名し、他の委員は教育相談連絡会の委員より部長が指名する。部長が編集長を兼ねる。
- (2) 年報編集ワーキンググループにおいては、年報の内容を企画・調整し、原稿の依頼及び論文の掲載順や体裁を整える。

### 3. 教育相談年報編集方針

年報は次の編集方針に基づいて毎年1回刊行する。

#### (1) 掲載論文について

以下のような内容を掲載する。

- ①本研究所における教育相談の事例
- ②障害のある子どもを対象とした教育相談についての原著論文、論考、資料、展望など
- ③他機関（教育センター等）における事例

#### (2) 掲載論文について

- ①前項 (1) の①及び②の掲載論文は、原則として本研究所職員に限る。
- ②前項 (1) の③の掲載論文は、共同研究者に本研究所等職員が含まれていることとする。

#### (3) 掲載論文の検討

掲載論文の採択等については、年報編集ワーキンググループで整理の上、投稿した職員の所属する<系>の責任者が行い、最終決定は、教育相談部長が行う。

#### (4) 教育相談事業について

- ①教育相談事業の年度毎の統計資料および今後の在り方等
- ②全国特別支援教育センター協議会全国大会の情報

## 序にかえて

ここに、教育相談年報第29号を刊行する運びとなった。

教育相談部では第2期中期目標・中期計画を達成するため、業務を見直しながら、より充実した教育相談活動が実施できるよう取り組んでいるところである。特に、ナショナルセンターとしての教育相談部の役割として、研究や研修に資する活動としての教育相談、地域の教育センターや特別支援学校等の教育相談担当者を支援しうる教育相談活動、海外等に在住する（予定している）障害のある児童生徒を養育している日本人や日本人学校等への支援活動を中心に、教育相談活動を行っているところである。

本年報は、教育相談部が実施している特別支援教育に係わる教育相談活動を報告し、当研究所はもとより、関係諸機関での教育相談活動の一層の充実に資することを願って、毎年刊行しているものである。第2期中期目標・中期計画に沿って、これまでの活動報告のあり方等も検討しつつ、その内容等改善に努めている。

本年報では、論考として、「サポートプランを活用した幼稚園・小学校等への支援」「特別支援学校（養護学校）におけるセンター的機能としての地域支援の実際」として、特別支援学校での学校コンサルテーションの実践報告を2題、ニューデリー日本人学校における校内支援体制の実際」「ニューヨーク日本人学校における特別支援教育の取り組み」として日本人学校での特別支援教育の実践報告」を2題掲載した。

また、年次報告として、平成19年度に教育相談部において実施した教育相談活動の報告、教育相談研究室における研究活動報告、第31回全国特別支援教育センター協議会総会における教育相談分科会での報告も併せて掲載した。

末筆ながら、この教育相談年報が、障害のある子どもの教育相談に携わっている方々の教育相談活動に何らかの参考となり、寄与できれば幸いである。

平成20年6月

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

教育相談部長

後上 鐵 夫



# 目 次

序にかえて…………… 後 上 鐵 夫

## 論 考

1. サポートプランを活用した幼稚園・小学校等への支援  
…………… 井 上 和 久  
西 岡 美智子  
後 上 鐵 夫 …… 1
2. 特別支援学校（養護学校）におけるセンター的機能としての地域支援の実際  
－保護者と学校の協働を促すコンサルテーション－  
…………… 大 山 卓  
後 上 鐵 夫 …… 11
3. ニューデリー日本人学校における校内支援体制の実際  
－一人ひとりに寄せた細やかな支援・指導を目指して－  
…………… 杉 原 大 樹  
村 山 昌 夫  
小 林 倫 代 …… 19
4. ニューヨーク日本人学校における「予防的な視点」で  
取り組む特別支援教育の実際 …… 佐 藤 壮 康  
小 澤 至 賢 …… 23

## 資 料

1. 「海外・帰国子女教育に関するアンケート調査」調査結果について  
…………… 社団法人日本在外企業協会  
海外子女教育事務局 …… 35
2. 「障害のある子どもの教育に関する企業意識調査」結果報告  
…………… 教育相談部 …… 41

## 活動報告

- 教育相談事業報告 …… 41
- 全国特別支援教育センタ協議会との連携  
第31回大会特別支援教育センター協議会総会・研究協議会  
－教育相談分科会の内容を中心に－ …… 53
- 教育相談運営スタッフ一覧…………… 59



## 『サポートプラン』を活用した幼稚園・小学校等への支援の実際

井上 和久 西岡 美智子 後上 鐵夫  
 (兵庫県立赤穂特別支援学校) (教育相談部)

## I はじめに

本校は、兵庫県の西南端で岡山県との県境にある、赤穂義士と塩で有名な赤穂市の西部に位置している。南は瀬戸内海、周囲は緑に囲まれ、自然環境に恵まれたところである。1976年に知的障害の養護学校として創立し、平成19年、校名を兵庫県立赤穂特別支援学校に改めた。平成19年度の在籍児童生徒数は、小学部33名、中学部14名、高等部32名、計79名である。本校の通学区域は、人口5万1千人余りの赤穂市と3万2千人余りの相生市の大部分である。地域支援の対象もこの通学区域としている。本研究では、支援部のサポートプランを活用した地域支援の取組を報告する。

## II 取 組

## 1 地域支援機能の整備

特別支援教育が本格実施され、本校は、在籍している児童生徒に加えて地域の幼稚園・小中学校等に在籍している障害のある幼児児童生徒を支援する役割を担う特別支援学校になった。

本校では、平成17年度から地域の障害のある子どもへの早期からの教育相談、学校等への支援、関係機関との連携の3つを柱に、地域支援機能の整備を進めた。同年2学期に、本校への就学に関する相談が主だった教育相談から、知的障害に加えてLD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害の幼児から高校生までを対象とした教育相談を開始した。その手始めとして、教育相談のリーフレットを作成し、赤穂市、相生市の保育所・幼稚園から小学校、中学校、高等学校、福祉や保健等の関係機関すべてに配布した。リーフレットから相談につながったのはわずか2名で、実際に相談が増加したのは保護者や教員間の口伝えによるものであった。

平成18年度には、地域支援の充実と関係機関との連携強化のため、校務分掌に新たに支援部を設置した。専任教員は支援部長の1名で、教育相談は2名体制で実施した。同年、来校による相談に加え、地域の幼稚園、小中学校等へ訪問しての相談を開始した。

平成19年度には、特別支援教育コーディネーターとして3名が指名され、うち2名(支援部所属)が教育相談や幼



図1 兵庫県立赤穂特別支援学校全景

稚園・小中学校等への支援に当たっている。また、相談者の増加に伴い、教育相談専用の部屋として、教育相談室「ふらっと・あいルーム」が新設された。

## 2 教育相談室「ふらっと・あいルーム」

通称「ふらっと・あいルーム」には、「ふらっと」気軽に立ち寄れる'flat'な関係'赤穂の「あ」、相生の「あい」'inclusionの「i(あい)」'愛の「あい」などの意味を込められている。

図2に「ふらっと・あいルーム」付近の様子を示した。地域の保護者や子どもたちが利用しやすいように、玄関を入ってすぐのところに設置した。

図3に部屋の間取り図を示した。幅が4.5m、奥行きが7mある。入って手前の場所には保護者や教員の相談ス

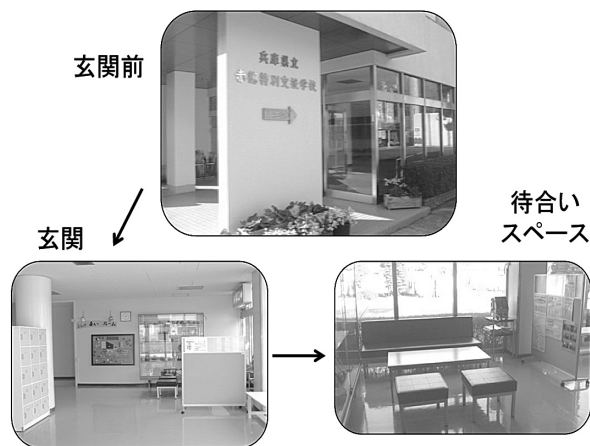


図2 「ふらっと・あいルーム」付近の様子

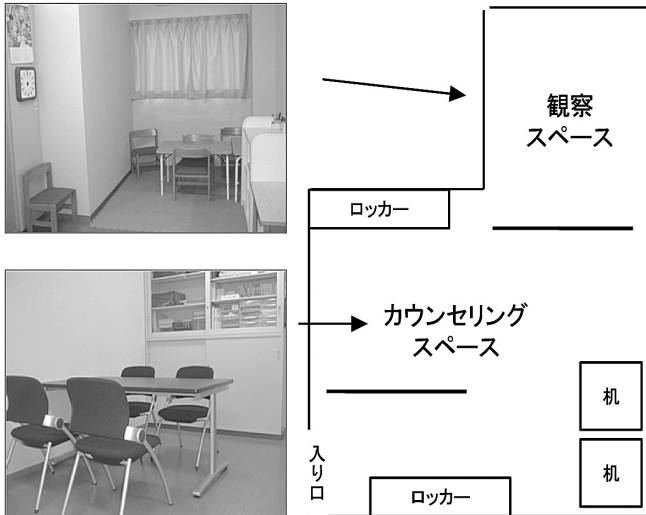


図3 「ふらっと・あいルーム」の間取り図

ペースがある。奥には子どもの遊びや学習などの様子を見たり、検査を行ったりする観察スペースがある。刺激の少ないシンプルな部屋にしている。

### 3 相談支援について

#### (1) 相談支援のスタンス

地域の実情とニーズに対応した支援方法と効果的な支援の提供を目指し、次のようなスタンスで相談を行っている。

- ①地域の子ども、保護者、教師等のニーズに対応した支援を提供する
- ②保護者、教師等と共に考える
- ③子どもの実態を詳しく知る
- ④子どもの実態に基づいた具体的な支援方法（役立つもの）を提供する
- ⑤支援方法を評価、改善していく。

#### (2) 相談支援の形態

本校に来ていただいでる来校による相談、学校等へ訪問しての相談、電話による相談の3つの形態をとっている。

来校による相談は、まず電話により日時を予約し来校していただいている。日曜・祭日、休業日を除く月曜日から金曜日まで、1日に午前1ケース、午後3ケースの時間帯を基本としている。1回の相談は約1時間程度である。午後の4時以降の相談は小学校の保護者からのニーズが高く、2ヶ月程度先まで予約で埋まっている。学校等へ訪問しての相談は、幼稚園や小学校などのコーディネーターや、園長・学校長などからの要請により、日程調整の上訪問している。電話による相談は随時行っている。

#### (3) 相談支援の流れ

相談支援の流れを図4に示した。本校への相談の流れには、保護者からの電話によって相談を開始するルートと学校等から依頼されるルートがある。

保護者からのルートは、直接電話をいただいて、電話で

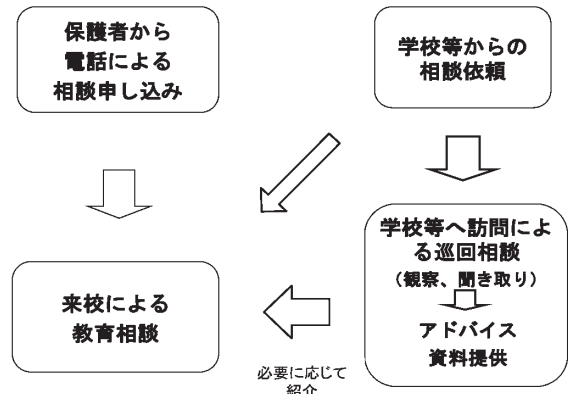


図4 相談支援の手続きの流れ

の相談を行い、希望があれば、来校による相談の日時を決めて相談を開始する。

学校等からのルートは、担任等が本校の来校による相談を保護者に紹介し、保護者が希望した場合は、電話によって日時を決めて相談を開始する。また、担任等から学校等での子どもの状態を観察してほしいと言われるケースも多くあり、そのような要請があった場合は、学校等へ訪問して子どものあそびや授業の様子を観察し、担任等へアドバイスを提供している。その上で、子どもの状態によっては本校の来校による相談を紹介している。

#### (4) 子どものアセスメントと保護者へのカウンセリング

来校による相談の初回では、相談の手続きを行った上で、保護者からの相談内容や子どもの状態などを聞き取ったり、子どもの様子を観察したりする。2回目からの相談は、保護者の希望により、心理検査、学習や運動等のチェック、保護者へのカウンセリングを行っている。

本校では子どもの状態を詳しく把握するため、できる限り細かい情報を入手することを心がけている。保護者や担任教師から家庭や学校での子どもの様子、言葉や運動面の発達の様子などを聞き取り、算数や国語等のノートや幼稚園や小学校で作成した絵などの作品、過去に受けた検査結

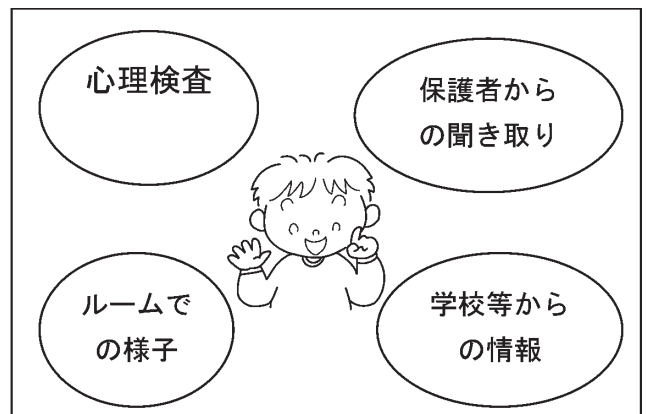


図5 「ふらっと・あいルーム」でのアセスメント



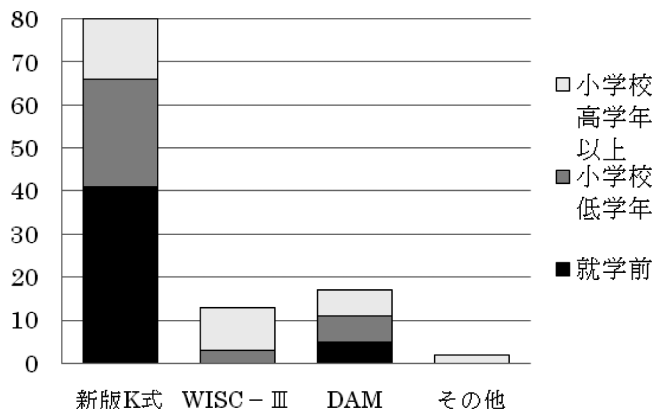


図6 平成19年度に実施した検査の内訳

果や相談内容等も保護者了解のもと、必要に応じて見せていただいている。また、相談室や自立活動室、屋外などでのあそびや学習の様子、会話の様子などを担当者が関わりながら観察している。子どもの状態に応じて、保護者や担任教師にLDI-LD判断のための調査票やKIDS乳幼児発達スケールなどを記入していただくこともある。客観的な指標となる心理検査は、必要に応じ実施している。

平成19年度に実施した心理検査を図6に示した。新版K式発達検査2001が一番多く80人に実施した。41人が就学前の幼児である。小学校の低学年や高学年以上の知的な遅れのある児童生徒にもそれぞれ24人・15人に実施した。WISC-III知能検査は小学生13人に実施した。DAMグッドイナフ人物画知能検査は17人に実施した。その他では、K・ABC心理・教育アセスメントバッテリーとITPA言語学習能力診断検査を子どもの状態に応じて実施した。

保護者へのカウンセリングは、初回面接から行い、子どもの様子や保護者の困っていることなどを聞き取って、その時点で提供できる配慮や支援のアドバイスを行っている。相談を継続していく中で、保護者からは、初回に聞き取った主訴とは異なる相談内容が新たに出てきたり、子育てを振り返って改めて気づいたことを話したり、家族のことや自分の子どもの頃のことを話したりなど、保護者の内面に様々な変化が見受けられる。

### (5) サポートプラン

サポートプランとは、本校が独自に作成し保護者等へ提供している報告書である。口頭でのアドバイスは毎回の相談場面でやっているが、聞き取りや検査等のアセスメントによって子どもの実態把握ができた時点で、保護者の希望により提供している。資料1に様式を示している(幼稚園年長児の例)。様式は、A4用紙2~3枚程度の量である。内容として、前半には、子どもの状態を認知面、言語面、社会性などに分けて示している。後半には、状態に基づいた集団場面での支援と、学習など個別の支援を具体的に示

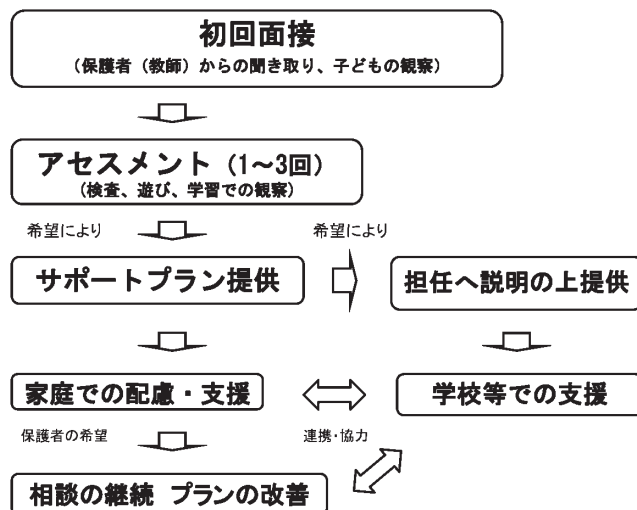


図7 サポートプラン提供の流れ

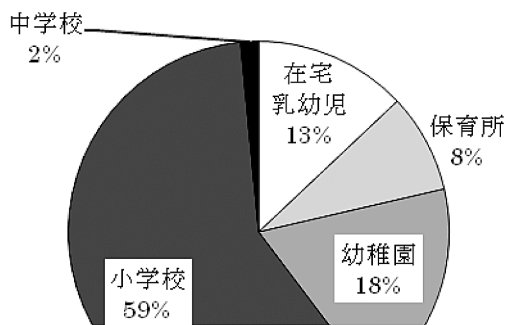


図8 相談利用者の内訳

している。本人・保護者、学校などが困っている内容に重点を置いて、保護者が見てわかりやすいように、イラストなどを多く用いて作成している。また、子どもの年齢や生活環境、所属する学校等も考慮し、支援可能な例を記載するようにしている。

サポートプランは保護者に説明の上、提供している。また保護者の希望により、サポートプランを学校等の担任やコーディネーターにも、来校していただいたりこちらから訪問したりして、説明の上、提供している。

サポートプラン提供後の相談の継続やサポートプランの改善などのアフターケアについては、保護者の希望により実施している。サポートプラン提供後の相談の間隔は1ヵ月から3ヵ月くらいであり、保護者や子どもの状態等から間隔に差を設けている。

### (6) 平成19年度の相談支援の実施状況

平成19年度の「ふらっと・あいルーム」の相談利用者の内訳を図8に示した。相談利用者は131ケースで79ケースが継続中である。小学生が77名で半数以上を占めた。就学前の幼児は62名で4才以下の在宅幼児は17名であった。中学生以上の生徒は2名であった。

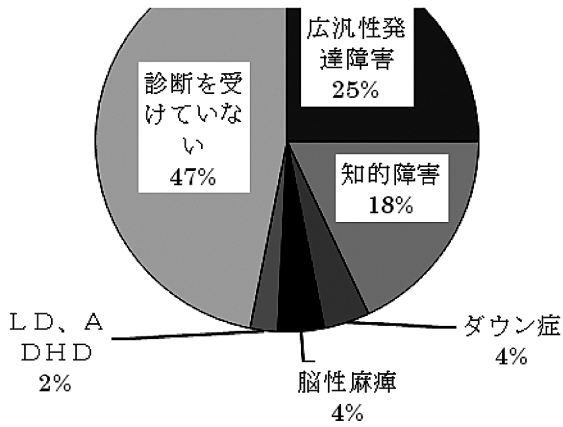


図9 相談利用者の障害の内訳

相談利用者の障害の内訳を図9に示した。診断を受けていない子どもは60名で46%であった。診断を受けた子どものうち、高機能を含む広汎性発達障害は32名で一番多かった。知的障害（広汎性発達障害、ダウン症候群、脳性麻痺等を除く）は23名でダウン症候群は5名であった。脳性麻痺は5名、ADHDは2名、LDは1名であった。

相談における保護者や担任教師が最も困っていることを図10に示した。「授業中に離席がある」「絵本の読み聞かせで座れない」「興味のある物に走っていく」「保護者と手をつないで歩けない」「忘れ物が多い」「片付けができない」など多動や不注意の悩みが33件で一番多かった。「繰り返り下り引き算がとけない」「指を使って数えないと足し算ができない」「文章題の読み取りができない」「文字が整わ

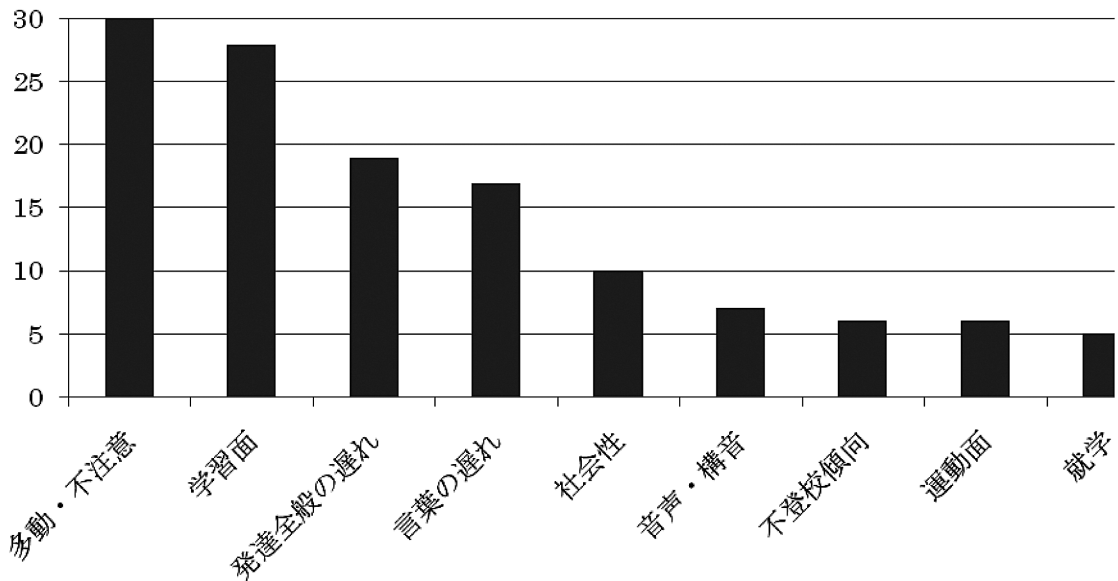


図10 相談における保護者や担任教師の主訴

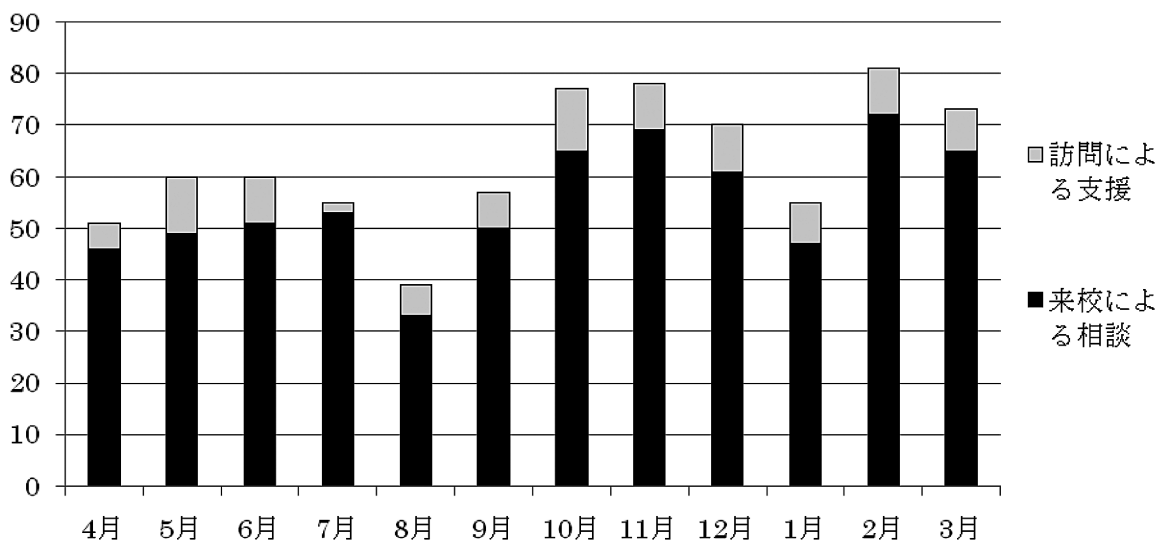


図11 平成19年度来校及び訪問による相談支援の月別件数

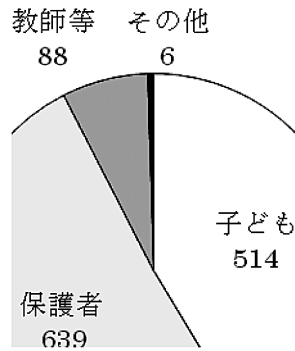


図12 来校による相談者の内訳

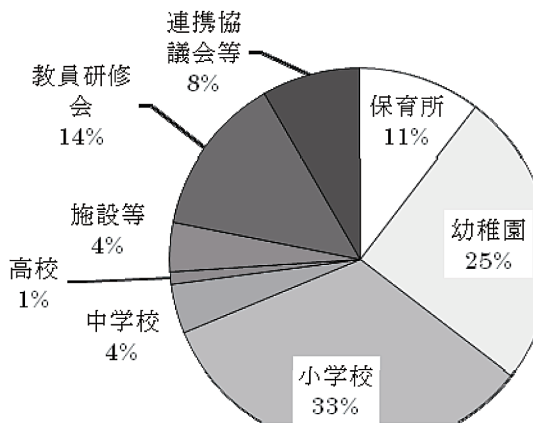


図13 学校等へ訪問しての相談の内訳

ない」「日記が書けない」など学習面での悩みが28件で2番目に多かった。「病院で2才ぐらいの遅れがあると言われた」など発達全般の遅れが19件で、「言葉があまり出ない」などの言葉の遅れが17件あった。「教室に入れない」「校門で母親から離れることが難しい」「1週間に何日も学校を休む」など登校に関する悩みも6件あった。「平均台がわたれない」「縄跳びができない」など運動面に関する悩みも6件あった。

平成19年度の来校による教育相談の件数と、幼稚園・小学校等への訪問による支援の件数を図11に示した。来校による教育相談は、4月の46件から始まり、1学期は月50件前後の来校があった。2学期は60件を超えることが多くなり、3学期の2月は72件で最も多くなった。1年間の合計は661件で、平成18年度の年間420件から57%増加した。

平成19年度に来校による相談者は1,247人で、その内訳を図12に示した。保護者は639人で子どもは514人であった。教師は88人であった。

平成19年度の学校等へ訪問しての相談は96件で平成18年度の59件から63%増加した。

学校等へ訪問しての相談の内訳を図13に示した。小学校

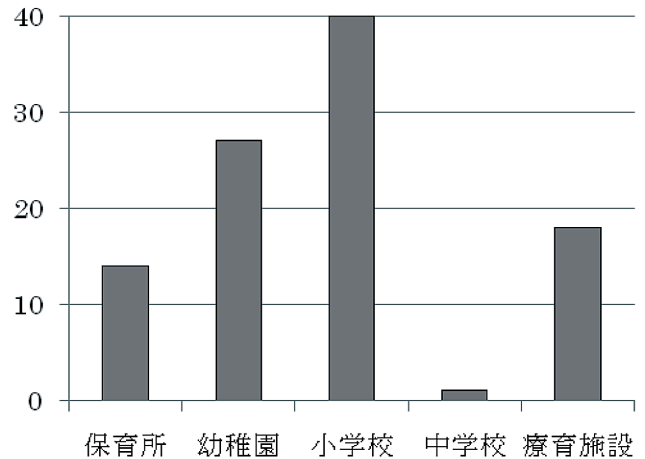


図14 サポートプラン提供先の内訳

への訪問は32件で一番多かった。幼稚園と保育所はそれぞれ24件と10件であった。高校へは校内研修会の1件であった。市の教育委員会や教育研修所等主催の研修会への講師派遣は13回であった。連携協議会への参加の内訳は、「赤穂市就学のための連携連絡会」2回、「赤穂市障害者自立支援会議児童部会」2回、「赤穂市デイサービス事業「あしたば園」運営会議、ケース会議」4回であり、助言等を行った。

#### (7) サポートプランをツールとした学校等への支援実施状況

平成19年度において、サポートプランは84ケースに提供した。そのうち、98%に当たる82ケースについて保護者の希望があり、保育所・幼稚園や小学校などに提供した。学校等へのサポートプランの提供に当たっては、担任、特別支援教育コーディネーター、必要に応じて園長や校長等の管理職へサポートプランを説明し、子どもの状態、学校での配慮や支援の具体的方法や「個別の指導計画」作成についてのアドバイスを行った。

サポートプラン提供先の内訳を図14に示した。小学校には40ケース提供した。幼稚園、保育所にはそれぞれ27ケース、14ケース提供した。就学前の子どもについては、保育所・幼稚園に加えて保護者の希望に応じて同じサポートプランを児童デイサービス事業「あしたば園」に18ケース提供した。中学校へは1ケースであった。

#### (8) サポートプランを提供しての効果

サポートプランを提供した保護者や幼稚園・小学校の担任や校長、園長等に、提供後に感想を伺った。それらを表1、表2に示した。

表1 保護者からの感想

- 「内容が具体的でわかりやすかった。」
- 「子どもが今まで、なぜできなかったのかが理解できた。」
- 「今日からすぐにできそうな気がする。」
- 「学校に伝えてくれるのがありがたい。」
- 「学校でやってもらえることと家でやること書かれているのがうれしい。」
- 「実際にやってみて子どものこだわりが減って少し楽になった。」
- 「書かれていることをやってみたが、なかなかうまくいかない。」

表2 保育所、幼稚園、小学校関係者からの感想

- 「学級での配慮と具体的な指導があつてとてもよい。」
- 「自分たちの疑問に思っていたことが分かった。」
- 「すぐにできそうなことが書かれていてうれしい。」
- 「指導の手立てにとても役立った。」
- 「指導計画を立てる際の具体的な資料になった。」
- 「どんなものか楽しみにしていた。」
- 「この児童になぜうまく指示が伝わらなかったのかが分かった。」
- 「保護者と話ができる材料になった。」
- 「クラス全体の指導の配慮に役立った。」
- 「普通学級ではできないことがある。」
- 「実際にみたがうまくいかなかった。」

多くの保護者や先生方にサポートプランを利用しているのは、アドバイスを文字や図で示すことで活用しやすいものであったと思われる。口頭による説明では、時間の経過とともに記憶が曖昧になったり、連携をとっていくうちに内容が正確に伝わらなかったりすることも考えられる。文書で複数の人に同じ情報を提供できることにより、サポートプランが保護者と先生方が支援する際に大切な共通理解のツールになった。そのことにより家庭での子育て上の子どもの理解や配慮、保育所・幼稚園や小学校等での配慮や指導への助けになり、子どもの困ったことの軽減、自尊心や自己効力感のアップにつながったと考えられ

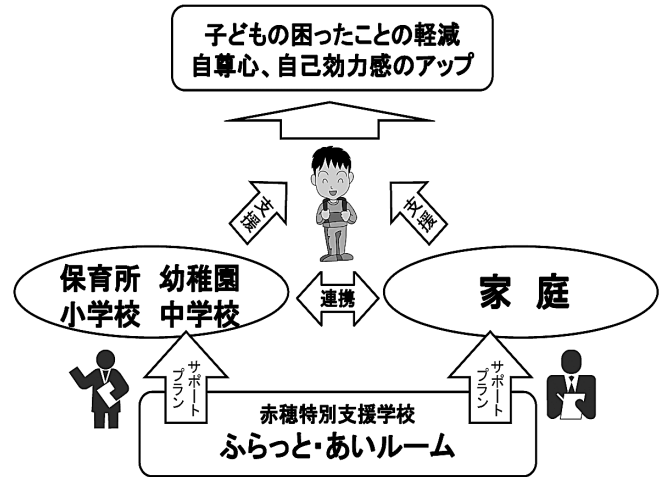


図15 サポートプランの効果

る。

#### 4 今後の課題と対応について

##### (1) サポートプランをツールとしての継続した支援について

保育所・幼稚園や小学校ではサポートプランを利用いただき、子どもへの支援に一定の効果が得られるようになった。しかし、中学校や高等学校ではまだほとんど提供できていない現状がある。また、卒園や卒業後どのように支援を継続していくのかも課題となっている。そのため、本校としては、サポートプランを支援の継続のツールとしても活用しやすい内容にする工夫が必要と思われる。

サポートプランをツールとして活用した支援の継続構想を図16に示した。まず始めに、「ふらっと・あいルーム」がサポートプランを作成して療育機関と連携しながら保育所や幼稚園を支援する。幼稚園ではそれを材料にして「個別の指導計画」を作成して実施する。対象の子どもが幼稚園を卒園するとき、小学校へ「個別の指導計画」を引き継ぎ、支援を移行する。本校は、サポートプランを改善して小学校に提供する。そして、小学校では、幼稚園の「個別の指導計画」と本校のサポートプランを材料に「個別の指導計画」を作成する。同じような流れで中学校でも支援を継続してもらおうというものである。この一連の流れにより、幼児期から主要な教育や療育の機関が連携し、一貫して継続した支援が可能になるのではないかと考えている。

##### (2) 赤穂市関係機関との連携した支援について

赤穂市の子ども及び保護者が相談や療育できる支援機関を図17に示した。特別支援教育が学校や地域で浸透するにつれて、相談や特別な支援を希

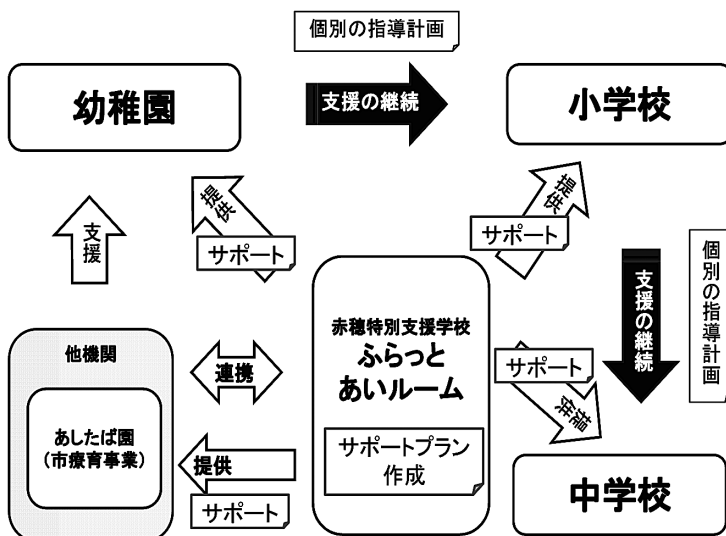


図16 サポートプランをツールとして活用した支援の継続構想

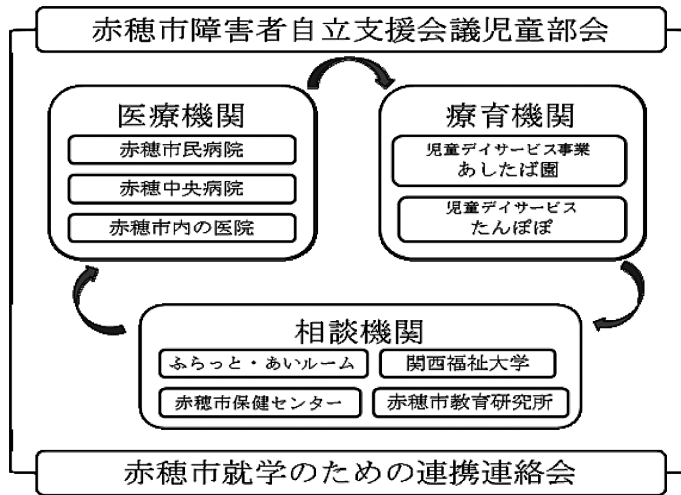


図17 特別な支援が必要な子どものための支援機関

望する保護者が増加している。平成20年度の赤穂市デイサービス事業「あしたば園」の申込が増加し、支援が必要にもかかわらず待機せざるを得ない幼児が出てきている。また、本校「ふらっと・あいルーム」への相談希望者も急増している。その一方で複数の機関で支援を定期的に受けている子どももいる。このような現状を改善するためには、支援を必要としている保護者や子どもが適切な支援を受けられるように、地域の支援機関が連携しながら調整してい

く必要がある。赤穂市では、就学前の子どもを対象にした「障害のある子どもの自立支援会議の児童部会」（平成19年度から）と就学児童生徒を対象にした「就学のための教育連携連絡会」（平成18年度から）が発足し、教育、福祉、保健関係機関が支援のあり方を協議している。本校も支援機関として参加している。今後は急増するニーズに対応するためにこれらの連絡会を拠点とし、市に在住する特別な支援を必要とする子どもや保護者の支援のため、保育所、幼稚園、小学校、中学校と関係機関が連携して地域の支援資源を効率的に運用できるシステムの構築が必要となる。

### Ⅲ おわりに

地域支援を本格的に実施し、サポートプランを提供し始めて2年が経過した。赤穂市、相生市の保育所、幼稚園、小学校との連携も徐々に深まり、地域を支援していく学校として理解いただけるようになってきた。また、地域の療育機関や保健センター等との担当者間の連携も進んできており、特別支援教育の地域のセンターとしての役割の一部は担えるようになった。今後、さらに本校が地域のニーズに応じてその役割を果たすため、担当職員の幅広い専門性を向上し、関係機関との連携をより密にしながら役立つサポートプランの改善を進めたい。

資料1

平成 年 月 日  
県立赤穂特別支援学校

赤特さんのサポートプラン

担当 \_\_\_\_\_

お子様の状態	
1	認知の状態 ・見本を見ながら、いろいろな模様や形を作成したり描いたりすることが得意です。 ・目で見えて記憶することが得意です。耳で聞いて記憶することが苦手です。
2	コミュニケーション、社会性の状態 ・氏名、年齢、性別、色の名称の理解ができています。 ・左右の理解、指の数の理解が難しいです。 ・身体の一部をイメージして人物画を描くことがとても苦手です。 ・身近な出来事であれば、状況を理解して解決方法を言葉で話すことができます。 ・身近な物の用途を答えることが苦手です。
3	数の理解 ・大小、長短、重軽の理解ができています。 ・10までの物を1対1で数えることができます。 ・10個ある中から、指示された数だけを取ることは難しいです。

## 支援について

### 1 集団活動場面では以下のような支援が考えられます。

- ① 言葉の指示は短く簡潔にしましょう。理解できているか確認をしましょう。
- ② 初めてのことや慣れないことなどをするとき、言葉の指示だけでなく、具体物や絵カード、動作などで見本を示しましょう。

(例)「今からお絵かきをします。」

「机の上に、色鉛筆と画用紙を出しましょう」



- ③ ボディイメージを養う遊びや運動などをしましょう。  
ダンスやリトミック、手遊び歌などで楽しく身体を動かし、  
身体部位に関心を持たせましょう。



### 2 個別活動場面では以下のような支援が考えられます。

- ① 記憶する力を養いましょう。

〈例〉

- ・物の名前や数字などを聞いて覚え、絵カードなどからそれを順に選びましょう。

絵カードを裏向けにします。

「今から先生が物の名前を言います。1回しか言わないよ。よく聞いてね。」

「鉛筆、傘」「先生が言ったものはどれかな？」5秒後

カードを表に向けて、順に言いながら指さしをさせる。



- ・同じように、数字カードで行います。 「3, 9, 5」 → 

7	9	3	5
---	---	---	---

- ・記憶力を養う会話を生活の中に取り入れましょう。「昨日の晩御飯は何を食べた？」

- ② 言葉での表現力を養いましょう。

〈例〉

- ・絵カードや実物などを使って物の用途を答える。

「くつは何するもの?」「はくもの」「かさは?」

「バスは乗りものだね」「自転車は?」



- ③ 数の概念を養いましょう。

〈例〉

- ・10までの身近な物を、一つずつ声を出しながら数える。

「車が1、2、3…。全部で6つある。」

- ・たくさんある中から指示された数だけ取る。

「ケーキを2つだけ取って。」

- ・指を使って数える。

\*間違わない数え方(数えたものを横へ移動させるなど)も工夫しましょう。

- ・身体部位の数に関心を持たせる。

実物や絵、写真などを見ながら、

「目はいくつある?」「右手の指は何本かな?」「猫の足は何本かな?」など







# 特別支援学校（養護学校）における センター的役割としての地域支援の実際 —保護者と学校の協働を促すコンサルテーション—

大 山 卓 後 上 鐵 夫  
(愛知県立三好養護学校) (教育相談部)

## 1 はじめに

2007年度より特別支援教育が本格的に始まった。「今後の特別支援教育の在り方について」(文部科学省, 2003)で、発達障害について地域のセンター的役割を担う特別支援学校(養護学校)の方向性が示され、これを受けて多くの特別支援学校では地域支援活動に取り組んできた。都道府県では特別支援体制推進事業が実施され、小・中学校、幼稚園・高等学校への支援体制の整備が進められてきた。このような地域や特別支援学校での取り組みを踏まえ、2007年度から特別支援教育が本格的に実施されることとなった。

筆者が勤務する特別支援学校(知的障害養護学校)でも2004年度から地域支援活動に取り組んできた。この4年間の取り組みを振り返り、筆者が勤務する特別支援学校(養護学校)におけるセンター的役割としての地域支援活動を紹介し、相談事例を通して保護者と学校との連携について考えていきたい。

## 2 愛知県立三好養護学校の地域支援の概要

### (1) 三好養護学校地域支援活動の概要

筆者が勤務する愛知県立三好養護学校は豊田市に隣接する西加茂郡三好町にある知的障害の子どもを対象とした県立の養護学校である。児童養護施設や病院の施設内学級、訪問学級をあわせて全校児童生徒数は400名を超える規模の大きい学校である。自閉症の児童生徒が占める割合が高く、全校で約5割以上が自閉症の子どもたちである。自閉症の子どもが多いことを踏まえ、特にコミュニケーション指導に力を入れた教育を実践している。

三好養護学校では2004年度から「地域支援部」という校務分掌を立ち上げ、特別支援教育における発達障害についてのセンター的役割を担い、地域の教育相談活動を行ってきた。2005年度からは「教育支援部」と名称を変更し、地域支援活動以外にも校内の不登校や不適応行動の子どもへの支援などの校内教育支援も行っている。2007年度は特別支援教育コーディネーターの役割も担い、6名の担当者で地

域支援活動と校内教育支援を行ってきた。地域支援活動では、「子ども発達相談」、「愛知県特別支援教育体制推進事業(小・中学校)巡回指導」、「豊田市(小・中学校)巡回指導訪問」、「豊田市早期療育推進事業(幼稚園・保育園)巡回療育相談」、「研修・障害理解啓発」、「関係機関との連携」などの活動に取り組んできた。以下それぞれの概要を紹介する。

### (2) 三好養護学校地域支援活動の取り組み

#### ① 学校独自の地域教育相談(子ども発達相談)

三好養護学校では「子ども発達相談」という学校独自の地域教育相談を行っている。相談を紹介したリーフレットを作成し、地域の市町教育委員会や小・中学校、関係機関へ配布し、広報を行ってきた。また学校ホームページにも案内を掲載し、メールでもアクセスできるようにしている。

おもな相談は、保護者の子育て支援と幼稚園・保育園、小・中学校の教職員を対象とし、発達障害の子どもへの支援方法についての相談である。特別支援学級に在籍する子どもはもちろん、通常学級に在籍する発達障害の子どもも対象としている。保護者へは定期的な教育相談を通して子育て支援を行い、必要に応じて学校との連携を図る。なお、子どものアセスメントは行うが、子どもへの療育的なかかわりは行っていない。

教職員相談は、おもに小・中学校教師の相談である。学校から要請に基づいて学校訪問を行い、子どもの行動観察を踏まえて支援方法の相談を行っている。必要に応じて対象の子どもの発達検査や保護者を交えた懇談会も実施する。

#### ② 愛知県特別支援教育体制推進事業巡回指導

愛知県では特別支援教育体制推進事業の一つとして2005年度から小・中学校への巡回指導を行っている。対象は、小・中学校の通常学級に在籍するLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症など発達障害の子どもたちである。特別支援学校の教員で専門家チームを構成し、担当者がペアになって希望のあった小・中学校を訪問する。対象の子どもの授業参観後に担任や特別支

援教育コーディネーター、管理職を交えた懇談会を実施し、支援の方向性を話し合う。

おもな相談内容としては、学習支援に関すること、例えば書くことが苦手な子どもへの支援方法であったり、社会性の支援に関すること、例えば感情をコントロールする手立てや気持の表出の仕方、コミュニケーションを促す支援などである。校内体制の方向性などについても話題にする。障害のある子どもの理解を目的に、支援方法について小・中学校の教師と一緒に考えていく。

### ③ 豊田市の事業への協力

豊田市は市独自に特別支援教育への取り組みや早期療育の事業を実施している。三好養護学校として豊田市小・中学校巡回指導訪問や豊田市早期療育推進事業の幼稚園・保育園巡回療育相談などの豊田市が独自に行う事業に協力している。愛知県が行う巡回指導は小・中学校の通常学級が対象になるが、豊田市が独自に行っている巡回指導訪問は小・中学校の特別支援学級が中心である。三好養護学校、豊田市立養護学校（肢体不自由養護学校）など特別支援学校教員と豊田市青少年相談センター（通称パルクとよた）、豊田市こども発達センター（医療・療育機関）などの臨床心理士とがペアになって希望のあった学校を訪問し、担任への相談を実施する。臨床心理士の立場からは子どもの発達や障害特性の理解を促し、特別支援学校の立場からは学級における具体的な支援方法などについての相談を行い、それぞれの立場での観点から相談を進めている。

一方、豊田市早期療育推進事業は、豊田市こども発達センターが中心となって進める乳幼児期の子どもの発達障害の早期発見、早期療育の事業である。三好養護学校では、幼稚園・保育園への巡回療育相談や事例検討会、入園相談会などの事業に協力している。巡回療育相談では豊田市こども発達センターの職員とともに幼稚園や保育園を訪問し、担任や保育士への相談を行っている。

### ④ 研修・障害理解啓発

特別支援学校を会場に地域の小・中学校の先生を対象とした夏季研修会や特別支援学校での授業参加研修、また小・中学校からの要請を受けて発達障害についての現職研修などを実施している。

夏季休業中の小・中学校の教員を対象とした研修会では、特別支援学校内で行っている研修会を地域の教職員へ開放している。2007年度は大学から講師を招いて「不適応行動への対応ー応用行動分析の視点からー」「自立活動の指導ー動作法を用いてー」などの講演会を実施した。また特別支援学校の教師が講師となって知能検査・発達検査講習会を実施した。田中ビネー式知能検査、WISC-III知能検査、K-ABC心理教育アセスメントバッテリー、PEP-Rなどの検査の実施法の講習会を実施した。参加者のアンケートか

らは「役に立った」という声の大半を占め、特別支援学校で毎年継続的に発達障害に関する研修会の実施を望む声も多く寄せられた。

### ⑤ 関係機関との連携

特別支援学校へ個別に相談するケースは、いくつもの原因が絡み合っていて問題が複雑化している場合もある。簡単に解決できない相談も多く、特別支援学校で丸抱えしないう必要に応じて他の専門家とも連携して支援にあたっている。特に教育、医療、福祉との連携について、関係機関連携マップを作成し、実際の実務担当者との情報交換ができるようにしている。最近では障害者自立支援法の施行にとともに、地域生活支援事業を利用される保護者も増えてきている。生活支援という観点からのサポートも必要であり、市町の福祉課や福祉事業所との連携も少しずつ取り組み始めたところである。

## (3) 三好養護学校地域支援の特徴

### ① 特別支援学校の教育資源を活用した教育相談

三好養護学校では、これまで実践してきたノウハウや教育資源をもとに相談活動を行っている。特別支援学校の教育資源を活用した相談としては大きく、(ア) 支援教材の紹介、(イ) 特別支援学校での授業参加研修、があげられる。

教育相談の中で、障害特性に応じた支援については特別支援学校で利用されている教材を写真で紹介して、わかりやすく伝えている。例えば自立課題の教材であったり、コミュニケーションカード、身ぶりサインなどである。特に特別支援学級の担任の相談では、このような具体的な支援例を紹介し、障害の特性にあわせた支援方法について理解を促すようにしている。

次に特別支援学校での授業参加研修の実施である。最近小学校の特別支援学級には重度の知的障害の子どもや自閉症の子どもが入学するケースが増えてきている。重度の知的障害や自閉症の子どもへの支援方法についての相談では、担任の経験度によっては、なかなか具体的な支援計画に結びつかないことがある。特別支援学校の授業に参加して実際に体験研修をすることで、言葉で伝えた子どもの特性に合った支援方法を体験を通して理解してもらうことができ、とても有意義な研修機会となる。「言葉」よりも「視覚」で、何よりも「体験」を通して支援方法の理解を深められるように支援している。

### ② 教職員相談の進め方について

実際の教職員相談を進める際には、まず担任から様々な子どもの情報を収集する。行動の特性、学校での様子、家庭での様子などである。学校訪問を行う場合は、直接子どもの行動観察を行い、担任が困っている行動がどのような状況で起こっているのか把握する。必要に応じて子どもの

発達検査も実施する。

これらの情報をもとに子ども自身また周囲の人や環境との関係を含めて、仮説を立てる。いわゆる「アセスメント、査定、評価」である。つまり子どもの気になる点について、様々な視点からその問題を明確にしていく。篁（2007）は特別支援教育におけるアセスメントの目的について、①子どもの教育的課題（教育的ニーズ）を明らかにすること、②障害の有無についての教育的判断、③必要な教育的対応の判断と決定、をあげている。特に①と③について、アセスメントをもとに担任との相談を行っている。観点としては、障害の特性や発達状況、環境の与える要因など、子ども理解のための視点を提供することを目的とする。また担任が校内で孤立している場合もあり、学校全体で子どもへの支援ができるような働きかけも必要に応じて行う。保護者と担任と一緒に懇談を実施したり、関係機関と連携して支援にあたる場合もある。

相談はできる限り一回で終わりとせず、その後の様子を踏まえ、支援方法を修正したり、継続的に相談を行っているようにしている。

### 3 保護者と学校の協働を促す学校コンサルテーションの 取り組みについて

保護者相談の中には家庭での子育ての悩みではなく、学校と保護者とのコミュニケーション不足のため連携がうまくいかない相談もある。このような相談に対して、特別支援学校として保護者、学校へどのような働きかけが有効であろうか。保護者と学校が協働して子どもへの支援ができるようにするための特別支援学校の役割や働きかけについて考えていきたい。

#### (1) コンサルテーションについて

「コンサルテーションとは、異なる専門性をもつ複数の者が、援助対象である問題状況について検討し、よりよい援助のあり方について話し合うプロセスである。」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2007）特に学校におけるコンサルテーションを「学校コンサルテーション」と呼び、その内容としては、①知識の提供、②精神的な支え、③新しい視点の提示、④ネットワーキング、の促進をあげている。発達障害の理解を促したり、日々の悩みを共感したり、視野を広げて新しい視点からのアプローチを促すような取り組みを行う。特別支援学校が行う学校教職員への支援活動は、まさしく学校コンサルテーションであり、特別支援学校の教員が「コンサルタント」、相談をする学校教員が「コンサルティ」、そしてコンサルティが直接支援する子どもを「クライアント」と呼ぶ。このようにコンサ

ルティを間接的に支援するのが、コンサルタントの役割である。

特別支援学校の立場から行うコンサルテーションで必要になる視点は、大きく、①子ども自身への的確なアセスメント、②子どもを取り巻く環境全体のアセスメントの二つがあげられる。子ども自身のアセスメントについては、「発達の視点」と「行動分析的な視点」から子どもの行動をとらえていく必要がある。発達の視点からは、全般的な知的発達側面についてだけでなく、認知面や行動・社会性、動作面などいくつもの視点からとらえ、問題となる行動の背景について発達の視点（得意な面と苦手な面）からアセスメントする。また行動分析的な視点から子どもの行動を考えていくことも大切である。加藤（2004）が「行動コンサルテーションbehavior consultation」を提唱している。行動コンサルテーションは、行動修正や行動療法、応用行動分析学などで用いられる行動理論を基礎におき、科学性を重視し、実証的なデータに基づいて効果的な介入、そして評価による支援方法の修正をしていくことに重きをおく。いわゆる「先行事象autecedent」→「行動behaviour」→「後続事象consequent」からなる「三項随伴性」の枠組みから目に見える行動に焦点をあてて、アプローチしていく方法である。行動分析の視点から問題をとらえることは、周囲の人とのかかわりが弱い発達障害の子どもへの行動を考えるためには大切な視点である。特に広汎性発達障害の子どもにとっては、子どもを取り巻く環境が整うことで行動の変容を期待することができる。担任へのコンサルテーションを通して、子ども理解が深まり、環境への配慮によって適応の変化が見られる（大山・廣澤，2008）。今起こっている行動の意味を発達の側面と環境のかかわりの二つの視点からアセスメントすることで、コンサルティが見えなかった問題をまず明確にしていく。

コンサルテーションでは、子どものアセスメントだけでなく、相談事例全体をアセスメントすることも大切である。つまり、コンサルティ（担任）の置かれた状況を把握し、コンサルティ（担任）ができることやできないことなどを考えておく。発達障害の子ども理解を深めていくことが目的であるが、理想的な支援方法をすべてコンサルティが実施できるわけではない。クラス規模やコンサルティの経験度も考慮して、コンサルティができることを考えて支援することが大切である。

#### (2) 特別支援学校が行うコンサルテーションタイプ

これまでの地域支援活動を通して筆者は様々な相談を行ってきた。筆者がこれまで担当した特徴的な相談について、次の5つのタイプがあげられる。

**【タイプ1】 保護者相談から学校との連携を図って支援したケース**

定期的な保護者相談を実施する過程で、学校との連携が必要となったケースである。保護者と学校の間での連携不足があり、保護者からの働きかけだけではその溝が埋められず、特別支援学校が学校と保護者の橋渡しを行い、学校と保護者の溝を埋める役割を担ったケースである。

**【タイプ2】 特別支援学級担任へ特別支援学校での授業参加研修の参加を促したケース**

小学校の特別支援学級担任からの相談、障害特性に応じた支援方法についてのコンサルテーションを実施した。担任は自閉症を始めとする発達障害の子どもの指導経験が浅く、なかなか具体的な支援に結びつかなかった。言葉だけでなく体験を通して理解を深めてもらうことを目的に、特別支援学校の授業に参加してもらい、教室環境の整備や具体的な支援方法の理解を促したケースである。特別支援学校の教育資源を活用して支援したケースである。

**【タイプ3】 学校訪問を行い子どもへのアセスメントや保護者との協働を行ったケース**

小学校通常学級に在籍するLD（学習障害）の疑いがある子どもに対して、学校訪問を行い、発達検査や行動観察をして対象児童のアセスメントを実施したケースである。保護者、担任、特別支援学校担当で懇談会を行い、アセスメント結果を踏まえた子ども理解を促し、保護者と学校が協働して子どもへの支援が行えるように働きかけたケースである。

**【タイプ4】 小学校へ年間を通じて継続的な支援を行ったケース**

巡回指導や教育相談の中には、1回の相談で終わってしまう場合がある。相談活動はPDCAのサイクル、つまりP（Plan計画）-D（Do実行）-C（Check評価）-A（Action修正）の手続きで、支援方法の評価・修正を踏まえて継続的に支援することが望ましい。いくつかの学校については、年度当初に年間での訪問スケジュールを立て、一年間継続的に学校全体の支援を行っている。一人一人の子どもの継続的な相談を行いながらも教員向けの発達障害の研修会や発達検査の実施などを行ってきたケースである。

**【タイプ5】 関係機関と連携して小学校を支援したケース**

小学校特別支援学級に在籍する児童の保護者相談からスタートし、学校との連携を行ってきたケースである。激しい不適応行動があり、特別支援学校の継続的な支援だけでは問題の解決が難しく、医療機関の臨床心理士と協働して、医療の視点からも問題解決に向けて取り組んできたケースである。

**(2) 保護者と学校との協働（コラボレーション）**

加藤（2004）は協働（コラボレーション）を「様々な問題に対して異なった立場や役割をもつメンバーが共通の目標に向かって限られた期間内に互いの人的、物的資源を活用して、それぞれの専門性を生かしながら直面する課題や問題解決に協働で対処すること。」と述べている。協働（コラボレーション）が成立するためには、①相互性、②目標の共有、③資源の共有、④見通しをもつ（広い視野で全体的な視点から考えること）、⑤対話の発展（どのように自分の考えを相手に伝えるかなど）のポイントをあげている。特別支援教育では、「連携」が大切であると言われる。「連携」の基本は保護者である。協働すべき保護者と学校で、子ども支援の方向性やニーズがずれていることが背景にある場合がある。特別支援学校の教育相談では、保護者からの相談に対して、保護者と学校の溝をどのように埋めていくかが、目標となる場合もある。ここでは【タイプ1】の事例を通して、学校と保護者の協働を促してきた相談事例を取り上げ、連携について考えていく。

**4 実践事例（保護者・担任への支援）**

**【タイプ1】 「保護者相談から教師と連携して支援を行ったケース」**

○相談の経緯

小学校特別支援学級に在籍する小3自閉症男児A君の母親の相談である。子育てで困り特別支援教育コーディネーターに相談したところ、特別支援学校の相談を紹介され、筆者との相談がスタートする。

○主訴（母親からのA君の様子）

療育手帳A判定（知能指数35以下）の重度な知的障害の自閉症男児である。地域小学校への就学を強く希望し、小学校の特別支援学級に入学する。好きなことへのこだわりが強く、母親は子育てで困り感が大きかった。自分の要求が通らないときに母親をたたく。ドライブが好きで、家に帰るのを嫌がる。好きな物はコマ回し。好きなコマがうまく回せないと怒ってしまう。大人がかなえてあげられない要求もあり、自分の思い通りにならないと大きな声を出して、イライラした気持ちを表出する。

○家族構成

父親、母親Bさん（相談者）、祖母、姉（小学校通常学級在籍）、本人A君（小学校特別支援学級在籍）

○相談形態および相談概要

保護者相談からスタートしたが、相談が進むにつれて学校との連携の必要性が感じられ、担任との連携を図った。相談の経過から大きく次の4つの取り組みを進めた。①保護者相談、②担任へのコンサルテーション、③特別支援学

校授業参加研修の実施、④担任、保護者の懇談会実施、それぞれの取り組みについて概要を述べる。

### ①保護者相談

家庭での子育て相談として、月1回程度母親と継続的な相談を開始した。困っている場面についてはビデオ録画してもらい、母親の話を通して子ども理解を深めることとした。

#### 【保護者の困っていること】

- ・こだわり行動（ドライブやコマ回し）への対応
- ・着替えや宿題での母親のかかわり方

#### 【本人の様子と周囲のかかわり等の様子】

学校から家まで車で帰る道はいつもA君はドライブをせがみ、母親に時間的余裕があるとドライブを楽しむことが多い。しかし母親に時間的に余裕がないときは帰宅をしようとするが、A君は大きな声を出して、母親を困らせる。

コマ回しではいくつものコマを同時に回し、その回り方が自分の思い描く通りになると、そこで遊びが終われるが、うまく回らないコマがあると納得できずに何度も繰り返す。いらいらした気持ちが高まり、その気持ちを母親へぶつけることがある。

着替えは、母親とマンツーマンで取り組む。ほとんど母親が手伝って行っている。自分からは進んで取り組めない。周囲にテレビや絵本があり、1回の動作が終わるたびに本に触ったり、テレビを見たり、母親に抱きつく。

宿題場面では、わからない問題があると奇声を出したり母親に抱きつくことがある。この奇声は多くの場面で見られ、コマ回しでも自分が思うように回らないと奇声を出したり、頭をたいたりする。その状況では母親が抱きしめてA君の気持ちを静めようとする。

#### 【アセスメント】

ドライブへのこだわりの背景については、A君にとって、好きな活動が「いつできるのか」「いつまでできるのか」を理解することが難しく、そのため一層こだわりが強くなるのではないかと予想することができた。またコマ回しでは背景にはこだわりの強さがあるものの、うまく回せないコマもいくつか混ざっていて、それが本人の混乱を招いている可能性も考えられた。

A君は周囲の大人への関心や依存が高い。着替えはなかなか一人だけでは取り組めない。少し上肢の苦しさもある。着替え動作自体への苦しさはあるものの、それ以上に自分で取り組もうとする意識が低い。周囲の刺激に反応して気をとられやすい傾向もある。

#### 【コンサルテーション内容】

こだわりの背景に不安がある可能性を踏まえ、A君に見通しをもたせる支援を提案した。大人の都合でドライ

ブに出かけたり、行けなかったりするのではなく、事前に行く日を視覚的に示してA君が理解できるように伝えていくこととした。たとえばカレンダーに印をつけるなどの工夫である。コマがうまく回らずに怒ってしまうことについては、コマの種類分けをして、本人が納得できるような工夫をすることとした。

着替えについては、まずは環境の調整が必要と考えられた。着替え時はテレビを消し、気が散るものは片付けて着替えに専念できるようにする。一つ一つの課題が終わるたびに母親が抱きしめていたが、少し離れて着替えが全部終わるまで見守り、全て終わったところで抱きしめてもらうようにした。忙しい時間はつい母親が手伝ってしまうが、できるところは一人で、できないところについてのみ支援をしていく方向性を伝えた。

#### 【その後の様子】

まずは家庭でできる範囲で支援を実践してもらった。着替えについては、朝の忙しい時間での取り組みは難しく、夜ゆっくり取り組める時間で行ってもらった。少しずつであるが一人で取り組む姿が見られるようになった。

ドライブについては最初から行く日にちや曜日を決めることで、以前のように激しくこだわることはなくなった。またコマへのこだわりは全くなかったわけではないが、いらいらして周囲を巻き込んであたり散らすようなことはなくなってきた。うまく回らないコマとうまく回るコマを容器で区別することで少しずつ納得できるようになってきた。

### ②担任へのコンサルテーション

母親の相談が進むにつれ、学校とのコミュニケーション不足が感じられ、担任との連携を図り、学校と保護者が協働して子どもへの支援を行えるように働きかけた。

特別支援学校への相談は学校から紹介されて始めたこともあり、担任も特別支援学校で定期的に母親が相談していることは知っていた。母親を通して学校でのA君の様子を参観したい希望を伝えてもらい、筆者が小学校へ訪問することになる。学校でのA君の様子を参観し、担任との懇談を実施することができた。

#### 【学校でのA君の様子】

A君の学校の様子からは、大人への関心の高い様子が見られた。一つ課題ができるとその都度大人への賞賛や評価を求めてくる。着替えはマンツーマンで指導。脱ぎにくい服のため、手こずって着替えをしていた。上肢の苦しさも見られる。また嫌なことには大きな声を出し、担任はその声に過度に反応していた。

#### 【担任へのコンサルテーション】

担任CさんのA君への支援で困っていることについて

一緒に考えることとした。意欲を高めるため着替えは一人で取り組みやすい服を使うことを勧める。「着替え」→「好きな物」という構造を作り、着替えの自立を目標とすることにした。一つずつの動作で言葉遊びにならないように気をつけ、着替えの順序についても写真カードなどで示して自発的に着替えをするように伝えた。できるところとできないところを明確にし、できるところは一人でできるように支援し、できないところは教師が支援するようにした。また大きい声や叫び声に過剰反応してしまうことがないように気をつけてもらうようにした。まずはできるだけ本人がわかりやすい環境を作ることも目指した。

### ③特別支援学校授業参加研修の実施

担任Cさんはより良い支援方法の工夫に向けての意欲が高かった。教室やスケジュールの構造化など自閉症の子どもへの課題の工夫や支援について、特別支援学校の授業に参加してもらい、体験を通して理解を深めてもらうようにした。

#### 【授業参加研修形態】

半日日程（登校時から給食指導まで）で特別支援学校小学部5年生の学級に入って、一緒に支援に参加してもらった。研修終了後には、研修を通して自閉症の子どもへの教材や支援方法に関する相談を実施した。

#### 【研修の目的とその評価】

担任Cさんはとても意欲的であったが、今まで重度な自閉症の子どもへの指導経験はなかった。担任Cさんの意欲が高いため、重度な障害のある子どもへの教育課程の工夫、視覚支援や生活環境の構造化についての理解を深めることを目的とし、特別支援学校の授業参加研修を呼びかける。特別支援学校小学部の子どもへの支援方法や言葉がけのタイミング、スケジュール支援やコミュニケーション支援についての研修を実施した。この研修を通して、コンサルテーションで伝えた自閉症の特性に基づくA君の行動理解や支援方法についてCさん自身が体験を通して理解を深めることができた。その後は着替えなどで写真カードを使った手順表を準備するなど、わかりやすい構造化を行うようになり、A君は学校では落ち着いた生活ができるようになってきた。

### ④担任、保護者の懇談会実施

担任Cさんの特別支援学校での授業参加研修を通して、授業の中での課題や教材の工夫がされるようになったが、まだ学校と保護者の連絡が十分でない様子も見られた。学校で保護者と担任の懇談会を設定し、連携を深めることとした。

#### 【懇談内容】

小学校で保護者（父親、母親）、担任と筆者が同席し、

懇談会を実施した。おもに学校と保護者との連携のとり方について話題とする。

学習内容については、学校で使っている教材を見ながら学習内容についての情報交換を実施した。保護者は実際に教材まで見たことはほとんどなく、思っていたよりも学校で学習面の配慮がされていることを理解できた。今後は連絡帳などを利用して学校での学習内容をできるだけ保護者へ伝えていくこととなった。学校で行っていることを家庭での生活でも生かしていけるように連携を図ることになった。個別の教育支援計画や個別の教育指導計画は作成されていたが、十分に目標の共有化ができていなかった。保護者からはまずは日ごろの生活の中でA君への願い、例えば「一人で好きなお菓子が買える」など簡単なニーズを出してもらい、学校で具体的な教育活動へと結びつけていくことなどを話題にすることができた。

#### ○考察

この事例はもともと小学校からの紹介を受けて特別支援学校での保護者相談がスタートした。保護者と学校のニーズのずれがあり、特別支援学校から再び小学校へ連携を促してきたケースである。担任Cさんは自閉症の子どもへの指導経験は少ないが、意欲はとても高く、特別支援学校からの提案を受け入れて、懇談会や特別支援学校での研修を実施することができた。重度の知的障害の子どもが地域の小学校を希望して入学するケースは年々増えてきている。卒業まで地域で過ごすことができるように特別支援学校が支援をしてきた。特別支援学校が入って、保護者と担任と一緒に子どもへの支援を考える機会を設定することで、互いのニーズのずれが修正でき、同じ方向性で支援にあたることができるようになった。まずは互いにコミュニケーションをしっかりと図ることが大切である。

特別支援教育の理解が十分でない学校では、このような働きかけが必ずしも有効に機能しない場合がある。保護者の気持ちに寄り添い過ぎると学校との距離を作ってしまうことがある。あくまでも特別支援学校は中立的な立場でかわることが大切である。保護者や学校のどちらも責めないような対応を心がけておく必要がある。

## 5 全体考察

2007年度から本格的に特別支援教育がスタートしたが、特別支援教育へ保護者の期待が高い一方で、その理念に向けた各学校の取り組みは様々である。筆者が勤務する周辺地域の小・中学校では、地域支援活動を始めたこの4年間で特別支援教育への理解は大きく深まってきたと感じる。しかし、まだまだ保護者の期待と学校の特別支援教育の進

み具合に大きな差が見られることもある。どこの学校でも特別支援教育コーディネーターが指名され、校内委員会が設置されるようになった。学校全体で発達障害の子ども理解が進んできている。しかし、通常学級では個別の教育支援計画の策定や個別の教育指導計画の作成まで進んでいる学校はまだ少ない。特別支援教育の枠組みは整備されてきている。これからはハード面だけでなく、いかに充実した支援を実施していくのか、ソフト面の充実が課題であろう。そのためには、まず学校と保護者が一緒に子どもの支援を考えていくことが大切である。そのためには特別支援学校の地域支援として担う役割を今後も模索していきたい。

## 6 終わりに

本実践では特別支援学級の支援事例を紹介し、保護者と学校が協働するための特別支援学校の役割について考えてきた。2007年は特別支援教育元年である。保護者や学校教員の間でも特別支援教育のとらえ方に違いがある。しばらくは学校や保護者のニーズのずれは起こりうる可能性があ

る。しかし、連携、協働の基本はコミュニケーションである。お互いが話し合うことでニーズのずれは修正することができる。個別の教育支援計画の策定などの「形」だけにとらわれるのではなく、真の意味での「協働」が図れるような「中身」のある支援に取り組んでいきたいと思う。

## 引用文献・参考文献

- 篁 倫子 (2007) : 学校で活かせるアセスメント. 明治図書, 10-18.
- 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. 学苑社, 28-41
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2007) : 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック -コンサルタント必携-. ジアース教育新社, 18-20.
- 大山 卓・廣澤愛子 (2008) : 特別支援教育におけるコンサルテーションの一考察 -アスペルガー障害の子どもへの環境調整による不適応行動の改善と描画の変化について-. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要11, 320-324.





# ニューデリー日本人学校における校内支援体制の実際 ～一人ひとりに寄せた細やかな支援・指導を目指して～

杉原大樹 村山昌夫\* 小林倫代  
(ニューデリー日本人学校) (教育相談部)

\*現在、諏訪市立四賀小学校長

## 1. 学校の概要

ニューデリー日本人学校は、文科省からの派遣教員14名、専任教員1名、国際交流ディレクター1名、現地採用講師4名、現地スタッフ20名の合計40名により教育活動を行っている。平成19年7月1日現在の児童・生徒数は、123名である。附属幼稚園では、日本人幼稚園教諭と日本語の話せる現地採用講師により、40名の幼児を保育している。

## 2. 研究の経緯

ニューデリー日本人学校では、平成18・19年度に文部科学省から海外子女教育研究協力校の指定を受け、「ことばの教室」を開設し、特別支援教育の推進に取り組んできた。平成18年度は、教職員の指導体制の整備を図り、ことばの教室担当として特別支援教育推進教員を校務分掌上に位置

づけた。このことは学年担当と連携しながら通級指導での効果的な学習を行うことをねらいとしている。また、教員が全学年対象に特別な支援を必要としている児童生徒を認識できるように研修を重ね、相談体制とも密接に関連づけるようにした。

平成19年度は、教育相談推進委員会を中心に、ハッピールーム（教育相談室）を開設し、教育相談体制を明確に打ち出した。また、各学年の児童生徒の様子や変容についての情報交換も繰り返し行い、指導の手だてや今後の方針などについて積極的な意見交換の場を持った。本稿では、平成19年度の「一人ひとりに寄せた細やかな支援・指導」を目指して行った校内支援体制の充実を中心に報告する。

### 1) 校内支援体制の枠組み

校内の実践としては、ハッピールーム（教育相談室）での対応、ケース会議の開催、「ことばの教室」における個

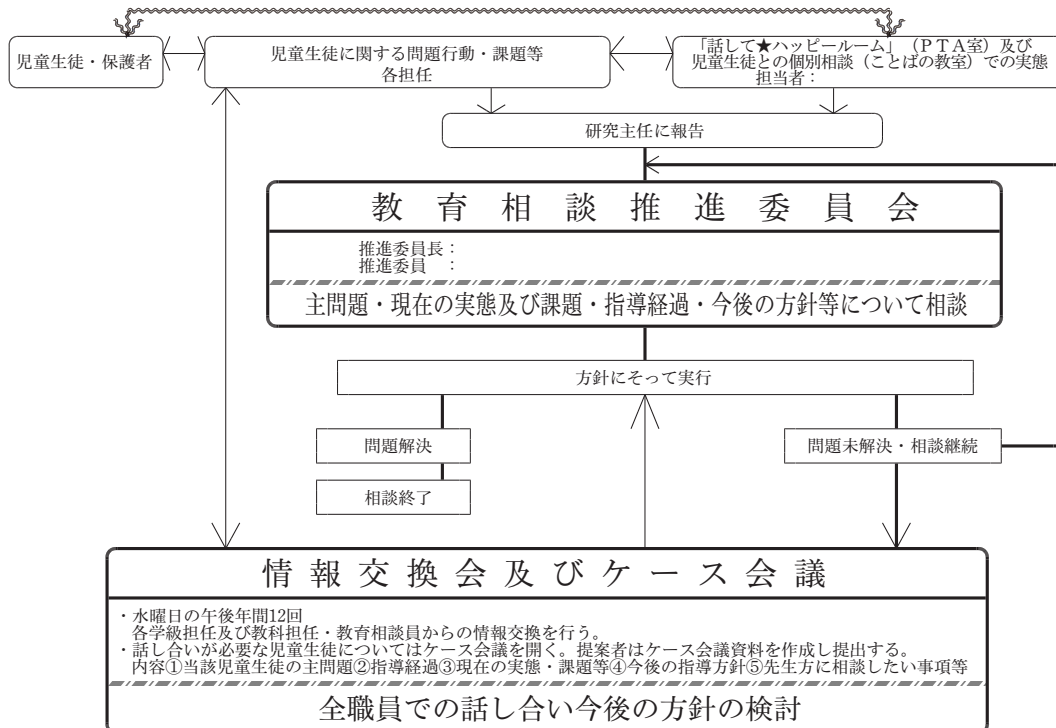


図1

別指導の取り組みを行った。ケース会議の中では、「ことばの教室」在籍児童の実態や対応を報告するとともに、通常の学級の中に埋もれている気になる子どものことについても取り上げた。

### (1) 教育相談の充実

教育相談推進委員会が中心となって教育相談の充実を図るが、ケース会議の内容とも深く関係しており、この連携の中で、校内支援体制を構築していくことにする。校内におけるそれぞれの役割分担等は、図1に示すとおりである。

### (2) ケース会議の開催

月に1回、水曜日の午後を情報交換会またはケース会議と設定し、各学級担任及び教科担任・教育相談員で情報交換を行った。特に協議や検討を必要とする児童生徒については、ケース会議を開いた。ケース会議の資料は、次のような書式で準備した。

<p>〈ケース会議資料〉</p> <p>平成19年○月○日 (○)</p> <p>提出者：○年担任○○○○</p>
<p>1. 当該学年・当該児童生徒は記載せず、A～Zで標記する (例：A君←年間通して)。</p>
<p>2. 当該児童生徒の主問題</p>
<p>3. 指導経過</p>
<p>4. 現在の実態・課題等</p>
<p>5. 今後の指導方針</p>
<p>6. 先生方に相談したい事項</p> <p style="text-align: right;">など</p>
<p>※普段から児童生徒の様子及び教師自身の関わり方、言葉かけ等の記録を取るよう心がけてください。 児童生徒に「教師」自身がどのような声かけをしたのか等も大切な情報になります。</p>
<p>※教育相談推進会議でかけたケースの場合は、そこでの意見等も同時にまとめて報告してください。</p>
<p>※資料の取り扱いには気をつけてください。</p>

## 2) ハッピールーム (教育相談室)の取り組み

児童生徒が気軽に「ハッピールーム(相談室)」に立ち寄り、相談員と会話をすることで、児童生徒が抱える問題を軽減し、担任と連携して解決に導く支援をすすめてきた。

### (1) ハッピールームでの対応

2校時と3校時の間の20分間の休み時間、および昼休みにハッピールームを開設し、2人の相談員が交代でハッピールームに控えることにした。誰もが気軽に立ち寄れるような雰囲気作りの一環として、中庭に面した窓に季節ごとの掲示物を工夫してきた。また、学級における児童生徒の実態を把握するとともに、普段ハッピールームをあまり利用しない児童生徒ともコミュニケーションをとることを目的として、学期ごとに各学級の「昼食訪問」を行った。

「先生とお話したい、遊びたい」という小学部低・中学年の児童の訪問が比較的多い。小学部高学年から中学部の児童生徒たちは、相談員と話をしたり、年下の子どもたちと関わるコミュニケーションの中に、自分の居場所を求めて訪れる子どもたちもいた。また、件数はさほど多くなかったが、対人関係の悩み等で相談に訪れる子どもたちもいた。

このようにハッピールームを訪問している児童生徒は、①学級への不適応から相談員とのコミュニケーションを求めて来訪する場合、②学級への不適応から他の児童生徒とのコミュニケーションを求めて来訪する場合、③具体的な悩みを相談するために来訪する場合、の3通りの場合があった。①③の場合は、児童生徒の話を聞き、その対応策と一緒に考えたり、共感した上で、他の子の気持ちについて一緒に考えたりした。また、②の場合は、他の子と遊んでいる様子を注意深く見守るようにした。

このような対応をすることで、子どもたちが抱えている課題が全て解決するわけではないが、人間関係に変化が見られたり、クラスで過ごす時間が増えたりしている状況の変化が見られることがあった。

### (2) 平成19年度のハッピールームの実践を振り返り残された課題

誰もが気軽に立ち寄れる開かれた場であることと、悩みや問題について話すためのプライベートな場であることは矛盾する。ハッピールームはどちらかといえば前者を目指しており、部屋も中庭に面した人目に付きやすい場所があるので、深刻な悩みを抱えて相談に来る子どもたちは少ない。また、話したいことがあっても特に高学年・中学生の場合は友だちの目を気にして言い出せないこともある。その対策として、学期途中から扉に看板をかけ、看板の表示が「相談中」のときは他の児童は入室を控えることにした。それ以後、ハッピールームは単なる「遊びの部屋」ではなく、「相談もできる部屋」という認識が徐々に浸透してきた。

それでもまだ深刻な悩みを相談するには難しい環境の為、別の場所で、あるいは別の時間を設けて話ができて、相談ができるようにポストを設置し、手紙で相談や相談日時を受け付けられるように今後は取り組んでいきたい。

また、相談員が保護者と接することはほとんどなく、家庭との連携という点では、担任まかせであったことが反省点である。相談員は、児童生徒と接する中で気付いたことを担任に報告したり、児童生徒や担任と共に考えたりする立場であり、家庭と連携して問題の解決をはかる役目は担任が担ってきた。担任と保護者間の連携を主軸とすることは当然であるが、今後は、担任の意向をくみながら相談員が保護者と連携することも考えていきたい。そのためには、「ハッピールーム通信」などで情報を発信し、活動内容等を家庭にも理解していただき、ハッピールームが保護者にとっても開かれた場にすることが一つの方策であると考えている。保護者との連携をはかりつつ、担任との連携を強化していくことが今後の課題である。

### 3) 「ことばの教室」の取り組み

#### (1) ことばの教室での対応

##### ①平成18年度1学期

対象となる児童の保護者は抽出による個別の指導に難色を示し、平成18年度1学期には週あたり14時間（国語：週6時間、算数：週5時間、体育：週2時間、英会話：週1時間）の授業に2名の教員が交互にTTとして学級に入り、本児の学習支援をすすめた。

しかし、学習内容の理解の難しさ、一斉授業への参加の難しさから、授業時間中に大声で歌を歌ったり、教室から走り出てしまったりする行動が見られるようになった。本児が落ち着いて学習できるように別室に移動して学習を行う状況が増えた。

##### ②2学期に向けて

1学期を終え、一斉授業でTTとして教員が入り支援したものの、本人の学力向上にはそれほどつながらず、担当教員は本児の個別指導の必要性を強く感じた。職員定数の関係から本児を全て個別指導で対応することは難しく、英会話や体育はTTで行うしかないが、限られた時間だけでも個別指導を行うことが望ましいと思われた。本児が落ち着いて集中できる環境を確保し、実態に即した学習内容を取り入れていくことで、本児の学習が進むのではないかと考えた。

そこで、個別の指導に難色を示している保護者と連絡を取り、話し合いをすすめた。保護者からは、固定した時間割ではなく、本児の状況ややる気に合わせて流動的に別メニューの時間を考えて欲しい、という理解を得た。学校では、本児の教室の近くに、「ことばの教室」を設置し、落

ち着いて集中できる環境を確保した。さらに本児の実態把握を行い、本児の個別の指導計画を作成して保護者との話し合いをおこなった。

##### ③個別指導の効果

「ことばの教室」で個別学習を行うことによって、本児が集中して学習に取り組める時間が長くなった。また、他の児童の声が聞こえないため、教師のことばを集中して聞けるようになり、簡単な受け答えをしたり、指示に従えたりするようにもなった。本児のペースに合わせて学習を進められることや、学習内容につまずきがある場合は繰り返して学習したり基本に戻って学習し直したりしたことが、大きな効果として現れた。本児はこれまでとは異なり、意欲的に学習に取り組もうとする様子が見られた。

##### ④平成19年度

平成19年度は、保護者は当該学年の学習内容を個別に実施して本児に習得させることを要望として持ちながらも、年度当初から国語と算数の時間（週11時間）を個別指導で行うことに同意した。ことばの教室の担任は、中学部の数学の授業を持ちながら、本児の実態に合わせて週11時間の授業を行った。

このように固定的なカリキュラムを組むことで本児の行動に変化が見られた。18年度は促されてから教室移動することが多かったが、今年度は、自ら時間割を見て判断し、「ことばの教室」に移動するようになった。また「ことばの教室」での学習を行うときは、自分から積極的に学習内容を選択する様子が見られ、その意欲の高さが伺われた。

#### (2) 今後の展望と課題

本児の指導については、保護者との話し合いの中で、20年度からは国語・算数に加えて、理科・社会の授業時間も個別の指導を開始することになった。これらの教科における今後の学習内容についての検討が必要である。

本児の個別指導については、保護者の理解が得られるまでに時間がかかった。本児は、生まれてから多くの期間を海外で生活してきており、仏語、英語、日本語の様々な言語環境の中で生活してきた。保護者は、ドイツ人医師より、多言語の環境の中での混乱という見解を受けていたため、知的な発達に課題があるとは考えていなかったものと思われる。そのため、2年生に転入した当初は、保護者は抽出した個別の指導には、難色を示した。

保護者は、当該の学習内容の指導を求めており、本児の実態と保護者の願いとの間のギャップに担当者は悩みながらも、それまでに築き上げてきた保護者の協力や信頼を崩さないように心がけて対応してきた。保護者が20年度以降、学校の授業の多くの時間を個別指導として了解した背景には、保護者との信頼関係が保たれていること、個別学習の成果が保護者にも理解されたこと、本児の成長と周囲

の子どもの成長との違いが明確に見られてきていること、などがあるのではないかと考えられる。我が子の状態を理解するには、国内に在住していても難しいものである。保護者は時間をかけながらゆっくりと理解し、我が子の状態を受容していくものと思われる。ましてや海外での生活が長期間に渡る本児の事例は、保護者が子どもの状態を理解しにくい環境にあり、学校で保護者との信頼関係を壊さないようにゆっくりと粘り強く対応を続けてきた結果であると考えられる。保護者の本児の状態の受け入れは、今後徐々に進むものと推測される。

一方、学校で個別指導を実施するには、対応する職員が必要である。限られた職員数の中で個別指導の担当者を確保し、職員間で指導の方針を共通理解できるようにすること等が今後の課題である。

#### 4) 「校長室」での取り組み

校内が一人ひとりに応じた細やかな支援・指導を展開している中で、校長室も児童生徒が気軽に立ち寄れる開かれた場にしたと考えた。校長室が学校の中での安らぎの場・癒しの場になることで、児童生徒自身が気持ちを落ち着かせたり、安心したり、困難に立ち向かおうとしたりするよう支援できればと考えた。

##### (1) 校長室の対応

授業間の休み時間、昼休み、放課後等の時間になると数人の児童が校長室に遊びにやってくる。校長室が職員室の隣にあることから、職員室へ用事があったり先生達とおしゃべりをしたりしたあと、校長室にも顔を出すこともある。

そこで、子ども達が気軽に入れるように、いくつかの遊び道具を校長室に用意した。遊び道具は、コマ各種、囲碁セット、昔の遊び道具、生活科で作成したかんぽっくり、

図工で作成した動くおもちゃ、迷路玉等である。

##### (2) 簡単なルール

しかし、校長室は、学校の顔として来客があったり、外部との様々な対応が求められたりする場でもある。そのため子どもたちには、次のようなルールを決めて、それを守るように促した。

- ・お客さんが来たときは、外で遊ぶ。
- ・職員室に迷惑にならないようにする。
- ・電話がきたときは、静かにする。

校長室に立ち寄る児童生徒は限られていたが、児童生徒と個別に接することで子どもたちの様子が把握でき、子どもの担任とも具体的な話ができるようになった。

### 3. 研究のまとめ

本稿では、詳細に報告しなかったが、冒頭で紹介したように、本校の各学年・教科担任からも「特別な支援を必要としている児童・生徒に対しての支援」についての情報をケース会や連絡会で提案し検討をすすめてきた。

日本人学校という限られた資源の中で、個に合わせた支援を行うことは難しい。また、年度ごとに教員の異動があり、教員は日本各地から赴任してくる。さらに在籍する児童生徒も在籍期間が短く、転校や編入等が多い。このような状況の中、日々の実践を基にしてお互いに知恵を出し合い、よりよい支援のあり方を探ろうと月1回のケース会を開き校内で子どもたちの実態を共通理解し、対応の方針を確認してきた。不十分な面も多々あるが、教師全員が、子どもたちの教育課題をとらえて取り組んだことは、子どもたちの発達と教師の資質の向上につながったのではないかと考えている。

# ニューヨーク日本人学校における「予防的な視点」で 取り組む特別支援教育の実践

佐藤 壮 康

小澤 至 賢

(ニューヨーク日本人学校特別支援コーディネーター)

(教育相談部)

## I はじめに

北米にある在外教育機関であるニューヨーク日本人学校では、特別支援教育を充実させるため、2006年度より専任教員として特別支援教育コーディネーターを採用し、この特別支援教育コーディネーターを中心に据え、同校内の特別支援教育の支援体制の整備を進めてきた。

ニューヨーク日本人学校において行われてきた、特別支援教育の実践の積み重ねは、通常学級で学習する発達障害のある児童生徒に対する支援の在り方について、支援方法に対する考えを含めた特別支援教育の考え方やシステム自体を再考する契機となった。このことより本校では授業の指導計画を立てる段階から支援策を導入する「予防的な視点」で取り組むことが、より有効であることを経験した。本稿では、通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒が効果的に学習するための支援策について、実践例を交えながら、本校の取り組みを紹介する。

## II ニューヨーク日本人学校の概要

### 1 ニューヨーク日本人学校全体の概要

ニューヨーク日本人学校（以下本校）は本年度創立33年目を迎えたアメリカ合衆国で初めての日本人により開設された学校である。ニューヨーク州およびコネチカット州が認可した私立学校であり、日本国政府の援助のもと運営されている。

教育内容は日本国の文部科学省とニューヨーク州とコネチカット州の認可条件による教育基準に基づいておこなっており、初等部第1学年から中等部第3学年までをもって編成する初等中等一貫教育を実施している。200名弱の児童生徒が在籍しており、各クラス10～25人程度の児童生徒数となっている。

### 2 アップル学級の概要

本校には日本語環境下での特別な教育課程で教育を行う特別支援学級「アップル学級」がある。このクラスも初等部から中等部まで幅広い年齢の児童生徒が在籍しており、同学年の通常学級を親学級として、授業や昼食など参加す

る機会も多い。本年度は5名の児童生徒を2名の担任により支援を行っている。特別支援教育コーディネーターは、この「アップル学級」の運営にも携わっている。「アップル学級」の教員とも連携しながら全校的な視点で特別支援教育を推進している。

## 3 本校の特別支援教育の特色

### (1) 特別支援教育の流れ

ニューヨーク日本人学校では、特別支援教育の考え方やシステムを次のように整えてきた。2006年日本の法改正を参考にして、特別支援教育コーディネーターを専任教員として採用し、特別支援教育委員会を設置した。4月初より個別指導に対応するための校内の体制整備を進め、同年5月通常学級に在籍する発達障害を持った児童生徒の取り出し指導が開始される。その後、取り出し指導を希望する児童生徒の増加に伴い、同年9月リソースルームを開設、通常学級に在籍する支援が必要な児童生徒を対象とした個別指導を本格化させた。2007年5月には、通常学級に在籍する支援の必要な児童生徒に対する教職員間の情報交換の場として、放課後の時間を利用して支援会議を始める。また、同時に職員会議等の時間や校内LANを利用してリソースルームでの支援の様子や児童生徒の障害による「苦手さ」の情報について教職員間で共有してきた。

### (2) 特別支援教育の対象

ニューヨーク日本人学校では、特別支援教育の対象を発達障害のある児童生徒だけではなく、全校児童生徒を対象として考えている。

これは本校が海外にある学校であるという特殊な事情もあり、日本国内にある小中学校の児童生徒よりも学習面、生活面において支援を必要とする場面が多くあるだろうと考えられたこと、また、そのため従来の特別支援教育の範囲である発達障害を持つ児童生徒に対する支援だけでは十分に対応することができないと判断したことによる。

実際、取り出し指導を行った生徒の中には、現地校との学習内容の違いや現地校で学んだ期間が長いため日本語での学習に「苦手さ」をもっている生徒が複数含まれている。補習的な意味合いで取り出し指導をする必要があった

生徒であったが、この場合などは明らかに発達障害のある児童生徒という特別支援の範疇を越えているものである。この点に関しての本校の特別支援の考え方は米国における Special Education 的な発想と言えらる。

また、対象の拡大は副次的な効果として、個別指導を受ける児童生徒及び保護者にとって、友達の目を気にするなどの支援開始時に受ける心理的なストレスを軽減される作用も持っていた。この点については、本校の保護者の取り出し指導に対する多大な理解と協力、担任による取り出し指導を受ける児童生徒とそのクラスメートへの適切な対応など、学校全体で支援するという取り組みによる部分が大きいと感じる。

このように、年度の途中で転入学するケースが多い事、特に現地校からの場合は日本語の習得状況により、学習進度にばらつきが見られる事などから、ニューヨーク日本人学校においては、校内の体制として入学時点で個々の学習進度、学校及び地域社会等への適応状況において気になる子をピックアップする体制を強化している。

本稿においては、発達障害のある児童生徒への指導の在り方について紹介する。

### (3) 特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターは、担任・教科担任などの支援会議の実施、保護者との面談や教育心理査定 of 勧めなどの校内における業務、現地学校区のおこなう教育心理査定への日本人学校側の担当者としての参加やその調整など外部機関との連携・協議に関する仕事、及び、米国の学校ではよく見られるリソースルームを活用しての個別指導における授業の計画と実施、それに伴う担任や保護者への支援内容の報告や教室や家庭での取組のお願いなどが主な職務内容となっており、特別支援教育に関して包括的に対応する役割となっている。

### (4) リソースルームの活用

本校では原則として全児童生徒がスクールバスによる登下校を行っていることから、授業開始前や放課後の時間を利用しての指導は難しいという現状がある。そのため、通常の授業時間帯にリソースルームで取り出し指導を行う形となっている。現在、教職員の協力や保護者の理解により、主に学習に関して苦手さをもった児童生徒延べ20数名が、毎週、通常の授業時間を利用してリソースルームを訪れ個別に学習指導を受けている。現在までの3年間の取組で、指導時間の合計は1,500時間を越えるに至った。

ここで指導を受けている児童生徒は、教室を離れ、個別に学習することに抵抗感や不快さをあまり感じていないという現状がある。これは本校の支援対象が全校児童生徒で

あることや各担任のクラス運営の成果に因るところが大きい。支援を受ける児童生徒の気持ちの中に、不必要な劣等感や自己否定の気持ちを感じさせずに支援を実施しているという点は非常に嬉しく感じる。初等部低学年では、支援を受けている対象児童が通常学級を離れる際には、友達から「算数ががんばってこいよ。」と声をかけられたり、休み時間にクラスの友達を誘って大勢でリソースルームに遊びに来る姿も多く見られる。

中等部の生徒でも同様で、初回こそクラスメイトの目を気にする感があるが、2回目以降は自然にリソースルームを訪れ真剣に指導を受けている。現在まで、支援を受けている児童生徒本人や担任より取り出し支援を受けている事に関して他の児童生徒より嫌な事を言われたり、からかわれたりするような報告は受けていない。なお、開設当初よりリソースルームは個別指導である必要はないと考えているが、児童生徒数と担当人員の数、授業時間を利用しての取り出し指導であることなどから、本校では自然に個別指導の形が主流となった。

### (5) 支援会議/Team Meetingの活用

特別支援教育委員会の行う主な活動として支援会議がある。担任教師の気づきや保護者からの要望などのほとんどはこの支援会議の場で明らかになり、ここで大まかな支援のシステムを検討した後、特別支援教育委員会において、通常授業の時間帯を利用を含む支援（取り出し指導など）の必要性の検討や、指導方針など具体的内容を協議し、学校の提供できる最善な支援内容を決定する形態となっている。

通常この支援会議は学年ごとに隔週で開かれ、担任教師と、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級の教師の3名が出席して行われている。ここでは支援対象である（及び対象となりうる）児童生徒に関する通常授業での学習や生活の様子（支援の開始されている児童生徒が在籍する場合はリソースルームでの学習の様子など）などに関する情報の共有化を図りながら、担任とともに対応や支援策を検討している。

定期的に行われる支援会議では、対象となる児童生徒の授業を担当している全ての教員の参加が可能であり、必要に応じて管理職や保護者の参加を要請することもある。また、会議内容は校内サーバーに保存され、全教員は校内LANを利用して内容を知ることが可能である。

### Ⅲ ニューヨーク日本人学校における支援の考え方

#### 1 発達障害のある児童生徒の学習の妨げとなる「苦手さ」について

##### (1) 発達障害のある子どもの「苦手さ」についての考え方

本校では、発達障害のある子どもの授業における「苦手さ」は個性的であり、教師の考える一般的な「つまづき」の予想の範疇を超えている場合が多く見られた。そのため、通常学級の一斉授業の際に、個々の「苦手さ」に配慮した対応を必要とすることは予想しにくいと考えられた。しかし、適切な配慮や指導が得られなければ、発達障害のある児童生徒は、他の児童生徒が全く問題にしなかった授業の中の一部の説明や活動が、思考を妨げる大きな障害となり、そのため学習への参加意欲や理解が中断し、進行する授業の中で一人だけ授業から取り残されるというケースが頻繁にでてくるのではないかと考えられる。

この、発達障害のある児童生徒が感じる、授業への参加を諦めてしまう状態に陥るほどの、授業が理解できなくなる要因をもつことを、通常の学校生活の中で感じる疑問や思考過程等と区別し、「苦手さ」を感じている状態にあると考えた。

##### (2) 発達障害のある子どもの「苦手さ」の見取り

発達障害のある子どもの感じる「苦手さ」の原因はさまざまである。一見特別支援の必要のない通常の思考錯誤の過程で苦勞しているように見えても、その根本には支援の必要な「苦手さ」が原因となっている場合もあるだろう。通常の思考範囲内のものと「苦手さ」が現れている状態との違いには明確な区別をつけることは困難であると考えられる。更に、学年が進むにつれて「苦手さ」に加え本人の性格やそれまでの学習の取り組み方など様々な要因が複雑に入り組む傾向が強く見られたため、それぞれの場合で個々の反応を慎重に検討する必要があると感じた。

#### 2 「予防的な視点」とは

##### (1) 発達障害のある子どもへの「予防的な指導」の考え方

学びの機会を充実させる手立てとして、「主なものは放課後の時間などを活用した補充的な学習や朝の読書などを推奨・支援するとともに、適切な宿題や課題など家庭における学習の充実…」(文部科学省「確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」より)などあるが、これらの支援はいずれも授業の「後」で行われる支援という性格が強い。本校においても、授業の中で立ち上がってしまった「苦手さ」への対応は、例えば、家庭学習のため

に配布されるプリント等の宿題や個別に行われる指導などのように、もう一度時間をかけて授業の「後」に丁寧に行われることが多かった。

「予防的な視点」とは、発達障害のある児童生徒が「苦手さ」のため授業を理解できなかったという状況に対応して、授業の後に時間をかけて丁寧に支援しようという従来の対応の形を、「苦手さ」を感じると予想される状況に対応して、予め授業に支援策を組み込み、自分に合った学びを保障しようにしようとするような、より積極的な対応方法の考えである。

更には、この考え方をもとにした支援策を講じることで、自分に合った学習方法を見出していくような活動へ繋げていくことを想定している。

##### (2) 発達障害のある子どもへの「予防的な指導」の効果

学習を進める際に自然に発生する「なぜだろう」という疑問や、難問に直面しながらも「やってみよう」というチャレンジする意欲は児童生徒の学習を発展される上で、また心の成長にとって大切なものである。

しかし、実践を積み重ねる中で、発達障害のある児童生徒の多くは、授業の中で「何の話をしているのかわからない」などの学習以前の疑問を感じていたり、授業に臨む中でも「ぼくには絶対に無理だ。」のように自分一人では到底乗り越えられないだろうという絶望感に近い難しさを感じていることがわかってきた。そして、これらの難しさが児童生徒の授業への参加を阻んでいる直接の原因となっていると考えられた。

「予防的な視点」を持って授業を組み立てていくことは、授業内容の中から、これらの参加を阻んでいる原因となるものを予防的に排除または適切に対応することにより、特に発達障害をもつ児童生徒の持つ学習に対する興味や関心、意欲を育てるために有効なものであると考える。

#### 3 「苦手さ」の見取りの方法

##### (1) 「苦手さ」のある児童生徒に支援を実施するまで

本校では、介入の必要性を判断する段階から支援開始までの作業には定型的な手順を定めず、個々の事例に沿った柔軟な対応をとってきた。

「苦手さ」のある児童生徒は、学級担任や教科を担当する教員が特別支援教育コーディネーターへ相談したり、支援会議の中で支援の必要性を感じる児童生徒として報告したりする中で徐々に明らかになる場合が多い。

本校の学級担任は、海外の児童生徒が陥りがちな課題等にも詳しい者が多く、小さな躓きへの感受性が敏感である。そのため、学級担任は、「学習についていけない」「行動面での課題がある」といった状況のある児童生徒をピッ

クアップする中で、発達障害があることで生じる「苦手さ」を感じている児童生徒も同時にピックアップする事になる。

このような気になる児童生徒は、その後必要に応じて、特別支援教育コーディネーターが授業の様子や休み時間の行動観察やテストなどの情報を収集し、1、2時間の取り出し指導を行うことを通して、「苦手さ」の情報の集約を行っている。このような取り出し指導の中で、本人からの聞き取りや、実際に問題を解きながら大まかな「苦手さ」の傾向を把握する作業を行っている。

ここで得られた「苦手さ」の傾向やクラスの様子、テストなどの集約した情報をまとめ、管理職・保護者を交えての支援会議の場で説明され、取り出し指導を含む支援対策を検討する。必要があればこの時点で保護者へ教育心理査定の実施などを勧めることもある。

## (2) 「苦手さ」のある児童生徒への支援の仕組み

リソースルームでの支援が必要とされた場合、リソースルームで個別指導を行い、「苦手さ」に関する詳細な見取り作業と教科の指導を並行して行う。

リソースルームでの学習は、取り出し指導を行う際に利用された通常学級の教科・授業内容に関わらず、理解の不十分だった教科・必要であれば既習単元を戻っての指導を行う。リソースルームでの指導開始直後では、例えば、7年生の数学では半年分を戻って学習をしたり、小学校3年生の漢字学習では、1年生終了時点まで戻って学習をしたりする等、児童生徒本人が「難しく感じた部分」、「わからなくなったページ」に戻って学習することが多い。

これらの「わからなくなった」箇所などは「苦手さ」を探る上で貴重な情報となる。例えば、数学の問題を解く中で「わからなくなかった」と指摘された問題に対しては、特にその問題に注目して、問題内容の理解や解答までの見通しの立て方、問題文に出てくる語彙の理解の様子、計算方法の間違いの傾向、略図の利用の仕方などを様々な観点から観察することにより、原因と思われる点を出来るだけ詳細に特定する作業を行った。また、「苦手さ」の特定作業と平行して、具体的な支援方法を探る作業も行った。質問の方法を変えたり、色々なヒントを提示したりすることや、解答までの手順を小さなステップにするなどの指導の中から、その児童生徒に合った効果的な学習方法を探るのである。

これらの「苦手さ」を特定する見取りの作業や児童生徒に合った効果的な学習方法を探る作業は、時間とともに児童生徒の状況が変化することから、一斉授業での様子や個別指導を行う中での情報をつなぎ合わせながら、時間をかけて継続的に行っている。

## 4 「予防的な視点」で取り組む支援の利点

### (1) 発達障害のある児童生徒が、通常学級での授業に積極的に参加する場面が増える。

リソースルームでの個別指導を通して得られた「苦手さ」の情報を集約し、いくつかのポイントに絞り込んだ情報をもとにして、支援会議や担任教師とのミーティングを行っている。この中で「苦手さ」の情報をもとに通常学級での一斉指導で行える支援方策を焦点化していく。複数の担任がその会議で決まった方針に沿って一斉授業での支援を行っている。このことによって授業に参加できる場面が増え、授業時間の中で学習内容の理解が進むことが可能となる。

授業の時間内に理解できることは次の点で重要であると考えられた。ひとつには、授業内容が理解できなかった場合、放課後に家庭で自習する際にも同様な「苦手さ」を感じる可能性が高く、そのため学習を復習し定着させるための課題が、非常に効率の悪い学習となることが予想される。が、授業内容を理解することによりこれを防ぐことが可能であるという点。もうひとつは、授業中に、教師からの質問に答えられなかったり、グループ内での話し合いに参加できなかったりすることは、自己評価・自尊心の低下をも招く恐れがあり、友達関係への悪影響もあるだろうという点である。

発達障害のある児童生徒にとって、わかる体験を積み重ねられるような支援は、家庭での自習の際にも不可欠な物となっている。

発達障害のある児童生徒が、通常学級での授業に参加できる場面が増えることは、家庭学習の際にも波及し、重要な意義があるのではないかと考えている。

### (2) 児童生徒の「苦手さ」をもとに授業形態を選択することができる。

ニューヨーク日本人学校でも、特に低学年のクラスでは日常的にチームティーチングを取り入れて授業を行っている。チームティーチングは日本でも、学習障害児に対する指導形態として実施されて効果を上げているが、「予防的な視点」による「苦手さの」見とりが進めば、「苦手さ」に対して予防的に対応するという目的が明確になり、チームティーチングの問題点となる教師間の準備を効率よく行うことが可能となるだろうと考えられた。

授業内容によっては、どのような支援策を組み込んでも、どうしても「苦手さ」を感じさせると予想される授業もあるだろうと考えられる。全ての「苦手さ」を通常の授業形態の中だけで支援することは難しい。その場合には、個別指導などの指導方法を選択することが大切であると考えられる。



表1 支援を実施する場面

【通常の指導】	【予防的な指導】
通常の授業準備	「苦手さ」の見取り
↓	↓
授 業	支援を含めた準備
↓	↓
宿題・補習	授 業
↓	↓
次回の授業	宿題・補習
	↓
	次回の授業

\*網掛け部分が支援活動の行われる場である。

**(3) 特定された「苦手さ」の情報は、様々な教科や学校生活の場面で応用可能である。**

「苦手さ」の特定に費やされる時間は決して短いものではない。しかし、この作業で得られた情報は、一時間の授業や一つの教科の中だけで有効な情報ではない。他の授業時間、他の教科、更には学習を離れた生活の中にも、様々な場面で長期間にわたり支援を検討する際の資料となり、利用されるものとする。(表1 参照)

**IV 指導実践1 リソースルームでの個別指導**

**1 リソースルームでの取り組みの考え方**

**(1) 個別指導について**

リソースルームでは、主に個別指導を行っていることの利点を生かし、予防的な視点に欠かせない個人の持つ「苦手さ」の見取りを深めることを主眼としている。また、得られた情報をもとにして、通常学級の斉授業に役立てることも念頭に置いて学習活動を進めている。

**(2) リソースルームの指導方針**

リソースルームでの指導方針は、「情報収集活動を基に苦手さの傾向を把握し、得られた「苦手さ」の傾向に基づいて授業を組み立てること。」また中長期的な目標として、「児童生徒には、自分に合った学習方法のあることを示し、それを利用することでより理解が進むことを実感させること、また、そのことを通して本人が「苦手さ」の傾向を理解し、最後には自分の力だけで効果的な学習を進めることができる力を育てること。」と設定した。

**(3) 「苦手さ」に対する情報収集**

「苦手さ」は、全ての支援活動の基礎となるので、特定作業にはできるだけ多くの情報を多角的に集約することを心がけた。具体的には、テストの解答、教室の掲示物、ノ-

ト・日記・作文などの書類、担任（可能であれば以前の担任も）や教科担任からの聞き取り、通常授業の参観による見取り、保護者との面談、本人との面談、教育査定などの結果や通院しているクリニック等の担当医師からの診断に関する情報などがあげられる。また、支援の必要性が感じられた場合、担任等の協力により対象児童生徒の書いた文書や返却するテストの解答用紙などをコピーし保管した。

これらの情報収集活動の中で、特に、個別指導により行なわれる収集作業は非常に重要なものであった。これは個別指導の大きな利点であると感じられたが、対象児童生徒に対し「苦手さ」の本質を知るための課題を次々と与えることにより、効率よく短時間に「苦手さ」を焦点化することができたのである。またその際に得られる、思考プロセスや、答えに至るまでの思考時間、自信の有無、解き方や間違い方の様子などの情報は、テストの解答用紙などの紙面に残っている情報とは違い特に有効なものであった。

また、リソースルームの個別指導での「苦手さ」の見取り作業や「苦手さ」があるために生じた様々な問題、それに対応した支援方法などを記入した支援の様子などは、全て記録用紙に記載し、それぞれの授業で使った計算用紙や漢字の書き取り用紙などと一緒にファイルに保存している。この文書は、効果的な支援策を探るため、また保護者へ児童生徒の特徴を説明したり、指導方針の理解を促したりする際に役立つものとなった。更に、後の集約作業の際に自分でも気が付かなかった「苦手さ」の傾向が浮かび上がってくることもあった。

**2 リソースルームでの指導実践**

**(1) 指導実践の概要**

以下にリソースルームでの取り出しの個別指導の指導実践を紹介する。

生徒Aは、本校における特別支援教育の始まった2006年度より、リソースルームにおいて特別支援教育コーディネーターとの個別指導による支援を現在までの各週4時間行ってきた。

個別指導の中で「苦手さ」の原因を特定し、それに応じて個別指導を展開してきた。

**(2) 指導実践の対象と方法**

担任教師の気づきから特別支援教育委員会を開いた。委員会の中で、保護者、担任、教科担任等の意見を総合した結果、個別指導が必要であると判断された。

特に数学の成績に目立った問題が見られたため、週4時間ある通常学級の数学の時間を全て利用して取り出し指導を行った。

生徒Aは、特に数学に「苦手さ」があり、また、苦手な

表2 生徒Aの実態など

項 目	実 態
数学が苦手？	・数学が嫌い。 ・計算ができないとあきらめる。 (一次方程式、文字式)
計算が苦手？	・正負の数を含む四則計算が出来ない。 ・正負の数を正しく理解していない。 ・負の数の計算方法を理解していない。
他の苦手さ？	・疑問を持ちながら計算を解いている。 ・方程式の計算の概念があいまいである。 ・方程式と文字式の違いが正しく理解できていない。
苦手さの原因？	・100%理解できないことは、遠ざける傾向がある。 ・間違っているかもしれないという不安感が非常に強い。 ・間違いでないことを確認できないと、次のステップに進めない。

\* ↑表記をわかりやすくしてください。

教科の時間などで感情が高ぶってしまうことも見られる生徒であった。

- ①支援開始当初は、特に計算問題（正負の数を含む計算や文字式）を解く過程で間違いが多く見られ、数学に強い苦手意識を持ち学習に対して自信を失っているという印象が強かった。(表2参照)
- ②個別指導を始めて、計算問題の中でも間違い方に偏りが見られ、いくつかのパターンに分類することができる事がわかった。特に負の数の出てくる四則混合計算で間違いが多く、計算における負の数の扱いを正しく理解していないと感じられた。個別指導を始めてすぐに、生徒Aから計算法則に関する質問が非常に多く出されるようになり、それらに対して1つずつ丁寧に解説する必要があった。
- ③もともと計算などの処理能力は高い生徒だったこともあり、計算に関する疑問点が解消されるにつれて間違いも急激に減り、計算力をつけていった。しかし、基本的な計算力のある生徒であるにもかかわらず、なぜ正負の数の計算問題で困難さを示したのか不思議に思い、苦手さの原因は計算知識の不十分さ以外のところにあるのではないかと考えた。
- ④疑問に感じるもの、できないかも知れないという不安感をもたらし、積極的になれないという傾向が、他の教科でも多く見られることがはっきりしてきた。生徒Aとの会話の中では、自分の感じる挑戦してみようとして乗り越えられる「ハードル」の高さ（実際ハードルの絵を描い

て話し合った。) がとても低い事が分かった。生徒Aは高さは0cm以外は安心感を得られないと強く主張する。失敗や間違いを恐れるあまり、「間違えていない事」が100%確認できないとなかなか次に進めないという心理的な強いブレーキの存在がはっきりしてきた。

### (3) 結果

主な教科指導となった数学では、特に新しい概念となるものに苦手さが強く見られた。支援初期には、負の数・及びそれを含む四則混合計算・文字式であった。苦手さの特定が進むにつれ、納得できるまで繰り返し説明することが重要であることが明らかとなってきたため、支援開始当初の授業では質問に繰り返し答える場面が多く見られた。(文字式の計算を指導する中では、未知数「x」の代わりに、「a」や「k」などのアルファベットや、「□」や「△」、「☆」などの図形、更には、簡単な動物などの絵を描いて式の中で利用しても成立するののかという質問に繰り返し答える必要があった。)

図1は、生徒Aの課題プリント（リソースルームより個別に課した計算問題の宿題）の正解率（全問正解を100%とする）と各問題についてどのくらい自信があるかを自己評価し（出来たと思う：100%～自信がない：0%とする）半年間に渡り記録した結果である。(図3参照)支援開始後、短期間で計算力がつき高い正解率を得るようになったにもかかわらず、正しく計算できたという自信は依然として低く20～30%程度とあまり伸びていないことが分かる。

このことから、生徒Aの「苦手さ」は「数学」や「計算」そのものにあるのではなく、「正しいかどうか自信が持てず不安になること」、「通常の授業中では何度も先生に確認できず学習意欲をなくすこと」に主な原因があると推測で

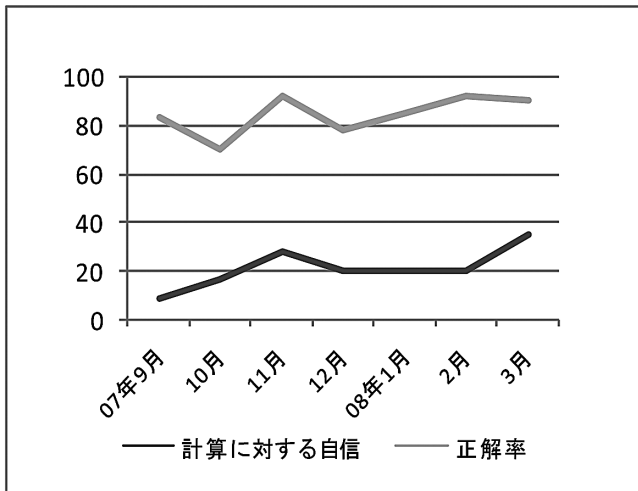


図1 正解率と自信の推移

きた。これらは、個別指導を通して、「数学が苦手である」とう表面的な問題の奥にある問題の要因を探ることにより得られた結果であったと考える。

この場合、もし計算力に苦手さがあると判断して、何枚も計算練習のプリントを宿題に出すことを支援策としても、自習では不安さや確かめたいという気持ちが高まってしまったために、なかなか学習が進まず、時間をかけても計算が出来るようにはならなかったと考えられる。

生徒Aに必要な支援すべきポイントは、些細な質問にも納得できるまで何度も繰り返し答えてくれる支援者の存在と、何度でも質問できる学習環境であった。

また、この「苦手さ」の原因は他の教科担任にも伝えられ、それぞれの教科でも応用することが可能となった。『計算が苦手』という判断では、他の教科の授業には役立てられなかった苦手さの特定である。このことから、苦手さ

の見取りの重要性と個別指導の有効性が伺える。

生徒Aには、このようにして得られた苦手さの情報を利用して、リソースルームにおいて個別指導の形を取りながら「苦手さ」を感じさせない授業を行うことができた。入学当初からの生徒Aの数学における実力テストの偏差値の変遷(図2参照)では、個別指導は7年生の9月から始まったが同年10月のテストには既にその効果が見られる。このようにして7年生、8年生の2年間は全ての数学の時間を利用して個別指導を行った。その後、学習に自信を持ち家庭学習の進め方も順調に進められるようになったため、9年生に進級してからは取り出し指導に利用する教科時間を通常学級の数学の時間を週4時間利用するものから、他教科から平均して1時間ずつ利用することに変更した。そのため、9年生の1学期の数学の授業内容はその多くを本人のみによる学習となったが、期末テストでは8割以上の正解率をあげ、自分なりに学習する方法を実につけてきた様子が伺えた。

#### (4) まとめ

これまでの支援から離れ、主に自身の学習により力を伸ばしたことは、本校の特別支援の最終目的が自分で学習する方法を身につけることにあること、更には生徒Aは来年度、高等学校へと進学し本校の個別指導の支援から離れることになるという点で非常に嬉しく感じられるものであった。

本人の持つ苦手さは依然として存在することも明らかであり、簡単な計算に対する不安感も以前と同様に持っている。「苦手さ」は変わっていない。それでもなお、ここまで力の伸びた理由は、積み重ねた成績の結果が自信となっていることであろうと感じる。自分の解いた計算問題の

答えには不確定な情報(計算過程の間違いの有無など)が多く含まれ不安さが増大するが、数値となって記録される成績の積み重ねは確実な情報であり、不安感の高い生徒であってもこの情報は揺ぎ無いものであり、強い心の支えとなったようである。また毎回の個別指導では、それぞれの支援に加え問題を解きながら、自分の感じる自信以上に正解の数があることを知らせたり、問題集での学習では、学習するページを確認しながらテスト対策を進めるなどして、自分にとって適切な学習を量的に判断できるように配慮しながら行った。これらを通して、自分なりに学習の進め方を理解したのではないかと推測される。

このことから、この生徒において、個別

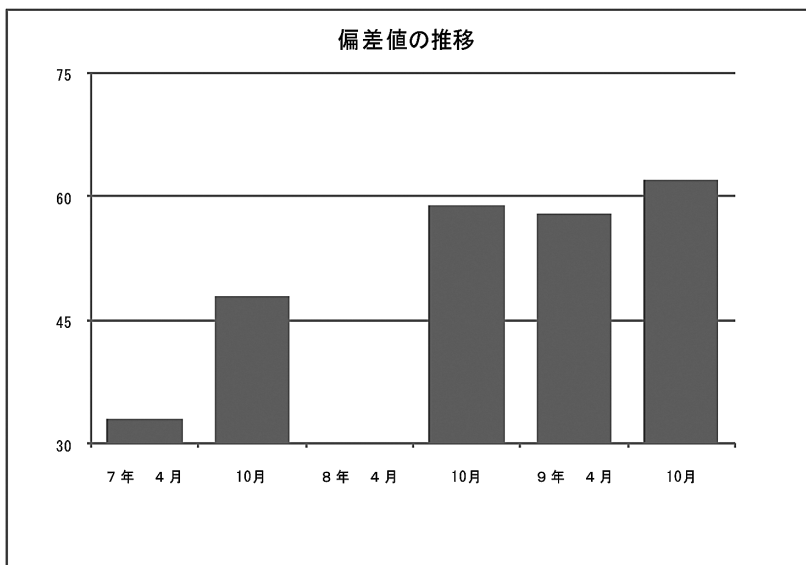


図2 偏差値の推移

指導による「苦手さ」の見取りと「苦手さ」を感じさせない授業の有効性が明確になったと考えている。

## V 指導実践2 通常学級での授業の中での支援

### 1 通常学級での指導の考え方

#### (1) 通常学級での支援

本年度は、リソースルームでの指導方法を通常学級において応用する初年度であった。

リソースルームでの指導の中から得られた情報をもとにして、通常学級での一斉指導を進めることで、通常学級と同程度の授業時数内で同じ内容を進めることも可能であるという点があげられる。

これは通常の指導の他に必要な支援は、考えていた以上に少ない時間で済んだということである。実際にリソースルームにおける授業は、通常学級での授業に比べ、特別な支援教材や説明方法を必要としていない場合が大半であった。ほとんどの支援策は、新しい単元を学習する際には導入部分の説明に通常より3分多めに時間を使って、もうひとつ例を加えたり（特に数学の確率や合同など新しい概念に触れる際には特に有効であった。）、口頭での説明を文章化して配布したり、途中の計算式を一行省略せずに板書することなどの小さなものである。しかし支援が的確であれば授業の中で非常に大きな効果をもたらすものであった。このことから、支援方法さえ適切であれば、それほど多くの時間を必要としないだろうと推測できたため、特別支援の支援策は通常学級での授業の中に組み込むことも可能であり、個別指導を中心としているリソースルームの取り組みを、発達障害をもつ児童生徒の在籍する通常学級にも応用することができるであろうという考えに至った。

#### (2) 通常学級での支援の配慮点

通常授業で行われる授業の中に支援を拡大する際は、通常学級の担任との協議のもと、特に以下の3点を考慮して支援策を検討した。

#### ①支援策の検討は柔軟な発想で取り組むこと

発達障害に対する一般的な情報や障害名から想像する固定観念に囚われることなく支援策を検討することを重視した。特に、教育心理査定等を受けている児童生徒の場合、どうしても診断名だけを手がかりにして対応策を得ようとしがちであるが、同じ障害名であっても個々の苦手さの程度は随分と違うものであるから、一般的な支援策では苦手さに大きな差異を生じかねないと考えた。

また、特に中等部の生徒などは、それぞれのもつ得意・不得意に加え、学習に対する取り組みや学習環境、性

格まで全ての要件を考慮しながら柔軟な思考で支援策を考える必要があると考えた。

#### ②支援策は必要最小限であること

「必要」最小限度とすることは、必要に応じて個別指導など大きく環境を変える支援策もあり得るということであるが、大掛かりな学習環境の整備でなくとも、苦手さの特定が適切であれば、小さな支援の積み重ねであっても苦手さを立ち上げずに授業を進めることができると考えた。

#### ③支援策は全児童生徒に共益なものであること

支援に必要な補助教材は対象以外の児童生徒にとっても決して無駄ではなく、全ての児童が受益できるものを目指した。特に注意する点として、支援対象の児童生徒のため、全体に向け何度も解説などを繰り返すなどの、支援対象以外の児童生徒にとって授業の妨げになるような支援策をとらないことに努めた。

## 2 通常学級での指導実践報告

### (1) 指導実践の概要

以下は、通常の数学の一斉授業に「予防的な視点」から支援を組み込んで行った授業である。ここでは、特にクラスに在籍する3名の個別指導の実績のある生徒に注目し、「予防的な視点」から支援策を組み込んだ授業を行った。「生徒観」は、それぞれの苦手さの傾向を、「予想される行動と対応策」は、本時の授業に組み込む際に検討された苦手さである。この授業は通常の教科担任である数学教師と、特別支援教育コーディネーターの2名の教師によりTTの授業形態で行われた。

### (2) 指導実践の対象と方法

#### ①対象

ニューヨーク日本人学校中等部9年生 3名

#### ②単元名

平方根／教材「4つの4、Four four's」

#### ③指導にあたって

##### ア. 教材観

4つの4を使って、答えがいろいろな数字になるような数式を作るという単純な教材である。計算の記号4種類に加えて、( ) や { } を使うことで計算の順序を様々に変えることができ計算の順序が定着しているかどうかを確かめることのできる教材である。内容的には中学校1年生の正の数・負の数を学習した時点でも扱うことができるが、今回は根号を用いなければ作れないよう

な答えにも注目させていきたい。また、4種類の計算記号のほか根号や階乗の記号「!」、総和の記号「Σ」を利用すれば100までのすべての自然数を作ることも可能であるため、今回高等学校の学習内容である階乗を紹介し挑戦させたい。一つの答えを導くための式が何種類も考えられるため、生徒の様々な工夫が期待できる教材である。

### イ. 生徒観

非常に落ち着いて授業にのぞむ生徒が多く、学習への意欲も高い。9年生になってからは特に意欲的に取り組んでいる。少ない人数ではあるがクラス内の学力の差もあり、特に計算のスピードでは極端に違いが見られるなど、個に応じた指導・支援の必要な学級であると考えられる。

### ウ. 各生徒の実態とねらいと手立て

特に支援が必要とされる生徒の苦手さの傾向を、リソースルームにおける個別指導の結果や教科担任による授業の様子などから次のように分析した。(各生徒の実態、ねらい、手立て、結果については表4参照)

### ④支援策の検討

各生徒の実態の中にあげた苦手さの傾向をもとに、本時の中で支援が必要となる場面を次のように想定し支援策を検討した。(表3参照) この他に全生徒共通の指導(支援)として、計算方法・ルールの説明、使える符号・記号の紹介、階乗の計算方法の紹介、解答例の提示、解答用紙の配布を行っている。

### ⑤支援教材の作成

予想される行動と対応策から判断し以下の個別配布用のプリント3部を用意した。特に資料1、2は必要に応じて全ての生徒に配布できるように人数分を準備し、机上で解答用紙と並べて使いやすいように、それぞれをはがき程度の大きさにし、区別しやすいように色紙を利用して作成した。

- ・考えられた多数の式を見やすく整理し、作業の進行状況を視覚的に把握するための解答用紙
- ・四則混合計算の計算順序及び括弧のある計算式を確認するための図表(資料1)
- ・求めたい数を決め見通しを持って立式する際の考え方を簡略化して示したプリント(資料2)

〈資料1〉

「計算のルールを確認」

I 「×」「÷」の後に「+」「-」

II ( ) の部分を初めに計算

○  $3 + 3 \times 3 = 12 \Rightarrow 3 + \frac{3 \times 3}{\textcircled{1}9} = 3 + 9 = 12$

○  $(3 + 3) \times 3 = 18 \Rightarrow \frac{(3 + 3)}{\textcircled{1}6} \times 3 = 6 \times 3 = 18$

・同じ数字ですが答えはずいぶん違ってきます。

○  $3 \times 3 - 3 \div 3 = 8 \Rightarrow \frac{3 \times 3}{\textcircled{1}9} - \frac{3 \div 3}{\textcircled{1}1} = 9 - 1 = 8$

○  $3 \times (3 - 3) \div 3 = 0 \Rightarrow 3 \times \frac{(3 - 3)}{\textcircled{1}0} \div 3 = 3 \times 0 \div 3 = 0$

・[ ] の影響は大きいです。

☆ 自分で作った式には ( ) は必要ありませんか？

〈資料2〉

「一つ前の式を考えてみよう」

【ヒント I】(4つの3で考えた場合)

2つの数に分解

$$\begin{array}{c} 8 \\ \wedge \\ 11 - 3 \\ \wedge \\ 33 \div 3 \end{array}$$

3つの数に分解

$$\begin{array}{c} 6 \\ \wedge \\ 6 + 3 - 3 \\ \wedge \\ 3 + 3 \end{array}$$

【ヒント II】(4つの3で考えた場合)

( ) を上手に使おう

1

$$\begin{array}{c} \wedge \\ (3 + 3 - 3) \div 3 \end{array}$$

6

$$\begin{array}{c} \wedge \\ 3 \times (3 + 3) \div 3 \end{array}$$

【ヒント III】(4つの4で考えた場合)

1

$$\begin{array}{c} \wedge \\ 4 \div 4 \end{array}$$

2

$$\sqrt{4}$$

24

$$4!$$

2

$$\begin{array}{c} \wedge \\ 4 - \sqrt{4} \end{array}$$

表3 予想される行動と対応策

		生徒A	生徒B	生徒C
理 解	・問題の目的を理解できない。「何をすればいいの？」	—	—	—
	・ルールを理解できない。「どうやってやるの？」	△必要な場合は個別に補足説明する。	◎条件等を間違えて理解していないか確認する。	—
興 味 ・ 関 心	・問題に興味を持ってない。	—	—	◎その時の気分によって左右される面があるが、内容を理解しやすいように、例題を示し、更に2ステップ程度補足を入れて考え方を説明する。
	・計算を面倒と感じる。	—	—	
	・たくさん式を見つけることに興味を持ってない。	—	—	
	・他の生徒に比べ式を見つけるのが遅く意欲を失う。	—	—	△加減だけでも幾通りかの計算式ができることをつたえる。  ◎不安感が増すと、急速に意欲を失うので時折個別に正誤確認をする。
	・計算に対する苦手意識が働き意欲を失う。	◎：加減だけでも幾通りかの計算式ができることをつたえる。	—	
	・考えた式の正誤判断がつかず不安になる。	—	—	
計 算	・計算順序を間違える。 ( )のある式	◎計算の確認・別紙による支援をする。	△計算の確認をする。	—計算能力は高くため、計算間違いはほとんど見られないだろう。
	・計算順序を間違える。 四則混合式	◎計算の確認・別紙による支援をする。	○計算の確認をする。	
	・計算間違いに気がつかない。	◎計算の確認をする。	◎計算の確認をする。	
	・階乗の理解ができない。	・階乗を含む計算式は積極的に勧めない。今回は $4! = 24$ と提示するので、単純に24として計算する程度にする。		
	・計算用紙が必要となる。	◎文字は丁寧だが、計算間違いし易いので指摘しやすくするため配布する。	◎：計算間違いを指摘しやすくするために配布する。	
考 え 方	・思いつづままに計算する。	・計算初期の段階ではしかたがない。自由に求めさせることも必要。 △「加減だけ」「剰余だけでなど」まとまりを持って計算させ区別させる。 ◎解答用紙を用意し、同じ式が重複しないようにする。(一覧に整理することにより同じ式を見つけやすくするため。)		
		◎ランダムに計算する方法が一段落し、見通しを立てて計算する必要があるときで支援をはじめ。支援は別紙を利用。(目的の数を出すために、ひとつ前の式を作らせるようにする。)		
		◎ ( ) など、間違っ (自分の考えた計算順と違うように) 書き表していないか確認する。		
	・考えを正しい計算式に表せない。	◎ ( ) など、間違っ (自分の考えた計算順と違うように) 書き表していないか確認する。		

—：支援は不必要である。 ◎支援が必要である。 △：場合により支援が必要である。

### (3) 結果

本時の学習内容は、どの生徒にとっても初めて触れる学習内容であった。また、説明を聞き、そのルールに従って個人で取り組む課題であったため、初めに与えられる説明内容を正確に把握することが要求される。この点は、特に支援対象となった3名の生徒にとって「苦手さ」を感じやすい部分であったが、3名ともに活動内容をスムーズに理解し、授業に参加することができた。また「苦手さ」より支援が必要であろうと感じた箇所を事前に把握することによって、支援が必要な場合であっても「苦手さ」を感じる

ことは最小限に留めることができたのではないかと感じる。

### (4) 考察

授業内で課された課題は個人での活動となるものが多く、必要に応じての支援を与えやすい状況であったが、特に支援が必要であるとされた3名の生徒は、「苦手さ」が予想された場面で、その都度適切に支援を得ることができ、最後まで授業に参加する姿が見られた。「苦手さ」を感じたために授業への意欲がそがれる事もなく、それぞれの学

表4 通常学級での指導実践報告

生徒	生徒の実態	指導方針	授業のねらい	手だて（個別の支援）	結果
A	自分の考えや意見をまとめ、的確に（適切な場面で）発表することが苦手である。特に数学に関しては全般的に苦手さを持っていて、簡単な3桁同士の掛け算であっても筆算の方法があいまいであるなど基礎的な内容であっても不正確な部分が多い。見通しを立てて問題に取り組みにくい。	本時も個別指導が考えられる生徒であるが、本時の授業内容は一桁同士の加減剰余の計算であり、単純な式でも多くの解答を得ることができると判断し、多岐を達成できるため、目的の指導の中で支援を考えた。計算の手順や単純な計算間違いに苦手さを感じさせないようにより支援する。	具体的には、四則混合の計算、( )のある計算の順序など基礎的な決まりを間違えずに計算すること、また自分の考えた計算を( )を使うなどして正しく式に表すことができることである。	目的/方法の口頭による確認・ルール間の違いの指摘・計算用紙表記の間違いの指摘・計算用紙の利用を行う。計算のルールをプリントにまとめられたものを配布し、確認しながら計算を利用し、また曖昧な部分はこの機会を利用して確実にしながら計算させる。	支援の成果もあり、作成した式の数・内容はほぼ期待通りとなった。立式の際には説明時に提示した例題の式を利用して類似した式を立てるなど、工夫しながら取り組む姿勢が見られた。
B	学習意欲や頑張りたいたいという気持ち強いが、学習内容を正しく理解することや、内容を正確に記憶しておくという点に苦手が目立られる。知識を利用して問題を解くことに特に苦手が目立ることが多い。文章や口頭での説明を正確に理解する事が苦手であり、問題の意図、説明されたい解き方を正しく理解しにくい。見通しを立てて問題に取り組みにくい。	初めにルール等を正確に把握しているかを確認する。生徒Bが間違えた式を作っている場合は、他の生徒から特に強い口調で指摘される傾向がある。作った計算式が正しいかどうかをグループで話し合う前に確認する必要がある。	思いつづきままに式を立てて計算するだけでは全ての解を見つめるのは困難である。途中からは目標となる数（答え）を決め、その数になるため式を工夫するということ作業が必要になる。	個別支援：目的/方法の口頭による確認・計算表記の間違いの指摘（ ）の使い方求めたい答えになるように見通しを立てて立式する作業は非常に苦手であること予想される。この作業をより理解しやすくするため、「1つ前の式を考えてみよう」と題したプリントを使い、考え方のヒントを提示する必要があると考えられる。	ルールへの把握など、予想された「苦手さ」を感じることが出来た。計算表記の間違いは、グループ内で立式結果を交換する前に訂正することができたため、グループ内での意見交換の作業も問題なく進めることができた。
C	学年が上がるとつれてどの教科の成績も安定してきているため、学習面ではなく生活面に特徴的な苦手さが目立ってきた。具体的な課題が与えられないと自分から作業を進めることが難しく、ひとたび「出来ないかもしれない」という不安が生じると行動しにくい。見通しを立てて問題に取り組みにくい「苦手さ」がある。	本時の課題を進めるにあたり、内容の説明には特に具体的な例を挙げて理解させる必要がある。自身で式を作る際には、式が正しいのか間違っているのかがはっきりしない不安感が増し学習意欲を低下させてしまうと予想される。そのため授業開始時は特に、何度もノートを見て、正しい事・課題の進め方の適切な事を確認し伝えてあげることがある。	(実際は計算間違いや考え違いは少ないと考えられる。また、クラスではノートを見られるのを恥ずかしながらも解ける。ここまでは、すぐに理解してどんな式を作り始めるか、よく理解できずに課題から気持ち分かれるのか、大きく分かれるところである。	個別の支援：目的/方法の口頭による確認・計算の表記についての質問に対する回答	授業内容の説明をする際に「苦手さ」を感じないよう、実際の数字を使った模範解答の例を示すなど特に配慮した。その支援効果もありうまく説明を理解できたようである。すぐに作業に取り組み姿が見られた。また、計算式を考える際に、( )の使い方について、「これでもいいのですか。」と机間巡視をしている支援者を呼び止め確認の質問があった。こちらも予想された反応であり適切に支援することができた。

習目標を達成できたようである。(詳細な結果は表3参照) TTの学習形態でおこなった授業であったが、支援教員的な役割にまわったT-2を生徒が必要とする場面はほとんど見られず、通常の数学の教科担任1名による指導であっても十分であっただろうと感じられるものであった。

## VI まとめ

本校の通常学級における特別支援教育は、様々な「苦手さ」が原因となって学習に強い困難さを感じている児童生徒に、その「苦手さ」を払拭し、学習の楽しさを知って欲しいという願いをもって始まった。本年度は、リソースルームでの指導方法を通常学級において応用する初年度であり、リソースルームでの指導の基本の考え方となった「予防的な視点」で取り組む指導は、指導実践を積み重ねた結果、通常学級でも有用であることがわかってきた。

全ての基本となっているのは、リソースルームにおける「苦手さ」の原因となるもの見取りである。リソースルームでの指導が、本校において効果的に支援が進んだ理由は、一連の作業を専任で特別支援教育コーディネーターが行うことができたこと、リソースルームを開設し苦手さの原因を探るという観点から個別に指導する時間を持てたことによるのではないかと考える。

リソースルームの役割は授業についていけなかった児童生徒の補習の場としてではなく、授業に介入するための手段を見極める場としても機能するよう更に発展させていき

たい。今後も、本校におけるリソースルームの様々な利用の可能性について探っていきたいと考えている。

また、このリソースルームで実際に個別指導を実施するのは、誰が適任であろうかと考えた場合、担任が時間を調整して実施することが難しい現状においては、この役目こそ特別支援コーディネーターが適任であると考ええる。

苦手さを見取り、支援策を考え、その情報を的確に授業担当者に伝え、それぞれの授業においても支援を継続してもらうという全ての活動を集約し、特別支援に関して中心的な役割を果たすことができる理想的な立場であると言えるからである。

この予防的な視点で取り組む支援は、特別支援教育を効果的に進めるための要素を大いに含んでいると感じる。

今後は、個別指導と通常授業との関わりを更に強めながら、授業の『前』に対応する特別支援の可能性を更に広げ、自分にあった学習を身につけられるようにしていきたい。

## 参考文献

- 1) 学級経営研究会(文部省委嘱研究)『学級経営の充実に関する調査研究』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/12/05/000506.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/12/05/000506.htm) (アクセス日: Jun 15, 2008)
- 2) 文部科学省「確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」
- 3) ニューヨーク日本人学校 要覧 2008年度版



〈資料〉

## 「海外・帰国子女教育に関するアンケート」調査結果について

社団法人 日本在外企業協会  
海外子女教育部会事務局

### I 調査の趣旨

社団法人日本在外企業協会（会長：鈴木正一郎・王子製紙(株)会長）では、1999年から隔年ごとに「海外・帰国子女教育に関するアンケート」調査を実施している。この調査は、会員企業の海外派遣社員数・家族帯同者数・海外子女数、海外・帰国子女教育相談の状況、および様々な問題点（日本人学校、補習授業校、現地校・インターナショナルスクール、帰国子女教育）などの把握を目的としている。

### II 調査の方法

#### 1. 調査方法

当協会会員企業322社のうち団体、研究機関などの賛助会員を除く273社に対し調査票を送付し、各企業からはFAXによる回答をお願いした。

#### 2. 回答記入者

上記企業の海外子女教育担当者

#### 3. 調査期間

2007年9月3日（月）（アンケート用紙発送）～10月10日（水）（回答期限）

### III 調査結果

#### 1. 回収状況

273社のうち114社から回答を得た（有効回答率42%）。

#### 2. 海外派遣の状況

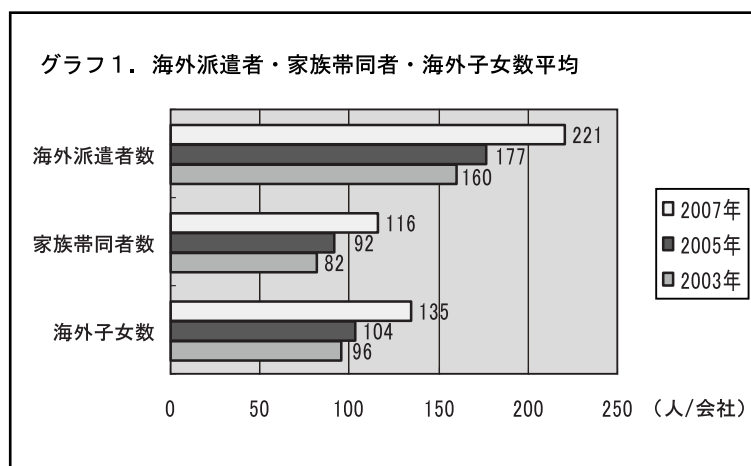
##### （1）海外派遣者数・家族帯同者数・海外子女数

海外派遣者数は合計25,180人（回答114社）、平均221人である。家族帯同者数は合計13,240人（回答114社）、平均116人で、家族帯同比率は52.6%である。海外子女数は14,689人（回答109社）、平均135人である。回答数、回答企業が前回と各々一致してはいないが、平均を比較した（グラフ1）。

海外派遣者数の増減傾向（回答100社）は、2年前と比べ、「増加」（42%→48%）、「横ばい」（44%→46%）、「減少」（11%→6%）となり、「増加」が最も多くなった。

海外子女数の増減傾向（回答53社）は、前回と比べ、「増加」（24%→29%）、「横ばい」（67%→57%）、「減少」（9%→14%）となり、「横ばい」が減少した分、「増加」と「減少」の両方が増えたが、「横ばい」から「増加」にかけての回答が多い。

人数の平均は、回答企業の規模の構成が影響するため、大規模、中規模、小規模進出企業別に整理したのが表1である。ここでは、「大規模」進出企業は海外派遣者数500人



以上、「中規模」は100人以上499人以下、「小規模」は99人以下とする。

2005年と2007年を比較すると、海外派遣者、家族帯同者、および海外子女数の全てについて、中規模と小規模が減少し、大規模進出企業の割合が約20%前後と大幅に増加している。そのことが、グラフ1のそれぞれの平均人数増加に大きく影響している。

表1. 海外派遣者人数規模別分類表

		2003年	2005年	2007年	
大規模進出 (500人～)	企業数	数	15	15	17
		割合(※)	9%	10%	15%
	派遣者	数	13,810	12,737	16,276
		割合	49%	48%	65%
	帯同者	数	6,837	6,005	8,821
		割合	49%	45%	67%
	海外子女	数	7,968	7,638	9,944
		割合	51%	53%	68%
中規模進出 (100人～499人)	企業数	数	44	46	32
		割合	25%	31%	28%
	派遣者	数	10,240	10,325	6,351
		割合	37%	39%	25%
	帯同者	数	5,221	5,660	3,334
		割合	37%	42%	25%
	海外子女	数	5,666	5,270	3,689
		割合	36%	36%	25%
小規模進出 (1人～99人)	企業数	数	116	88	65
		割合	66%	59%	57%
	派遣者	数	3,955	3,307	2,553
		割合	14%	13%	10%
	帯同者	数	2,014	1,814	1,085
		割合	14%	13%	8%
	海外子女	数	1,937	1,602	1,056
		割合	12%	11%	7%

合 計	企 業 数	175	149	114
	派 遣 者 数	28,005	26,369	25,180
	帯 同 者 数	14,072	13,479	13,240
	海 外 子 女 数	15,571	14,510	14,689

(※) 合計における割合

そこで、3回（2003年・2005年・2007年）連続アンケート回答した企業（41社で今回回答企業の36%）で05年と07年を比較すると、海外派遣者数は微増、家族帯同者数は微減、海外子女数は横ばいであった（グラフ2）。

2005年と2007年の2回連続回答企業は68社（回答企業の60%）で、海外派遣者数は増加しているが、家族帯同者数は微減、海外子女数は微増である（グラフ3）。

以上の諸分析より、海外派遣者数は増加傾向にあり、海外子女数は微増の状況である。

### (2) 海外派遣者数の派遣地域別内訳

地域別派遣者数の合計は24,525人（回答107社）であった（前回の05年は25,629人、回答147社）。アジア計（含、中国）で50%超、欧米で40%弱、両者を合わせて9割という状況に大きな変化はないが、人数は中近東が増えていること、その他アジアの割合が3%減少して中国、北米、中近東などの割合が1%ずつ増加したことが今回の特徴である（表2）。

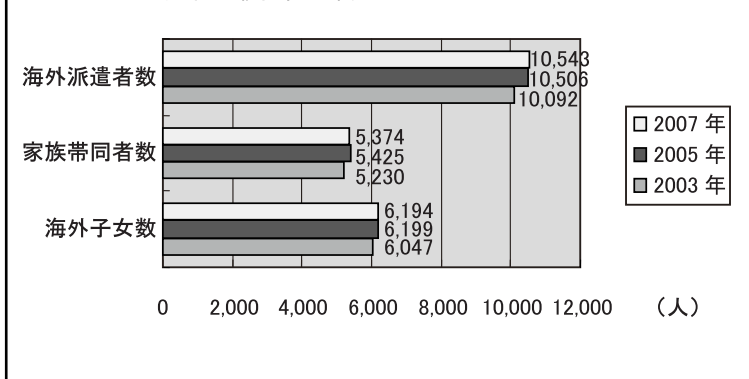
### (3) 家族帯同者数の年代別内訳

年代別家族帯同者数の合計は11,985人（回答113社。グラフ4）。子女を帯同していると思われる30代と40代の割合はそれぞれ40%前後、合計で80%強は今までの調査と同様の状況である。

### (4) 海外子女の就学状況内訳（グラフ5参照）

106社から回答（回答114社の93%で人数合計は14,689人）。未就園児、幼稚園児、小学生の合計は79%と前回同様であり、引き続き帯同子女の約8割は小学生以下の状況である。

グラフ2. 海外派遣者・家族帯同者・海外子女数  
(3回連続回答企業)



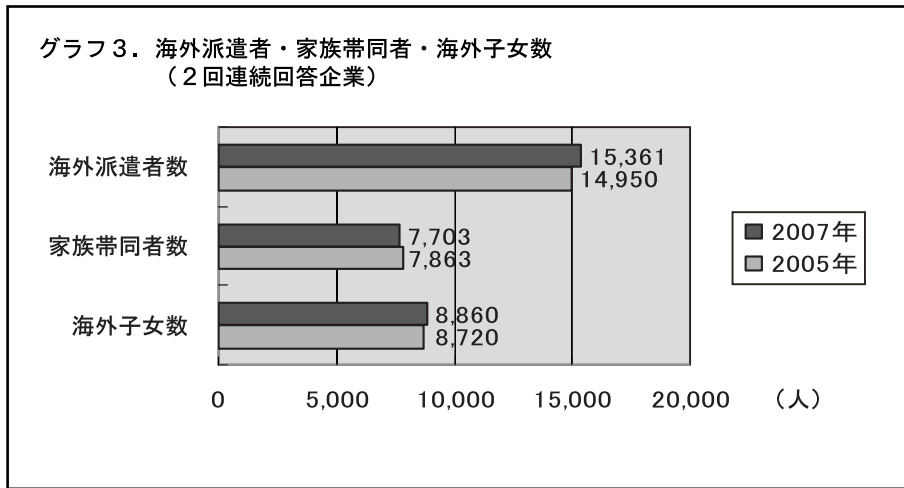
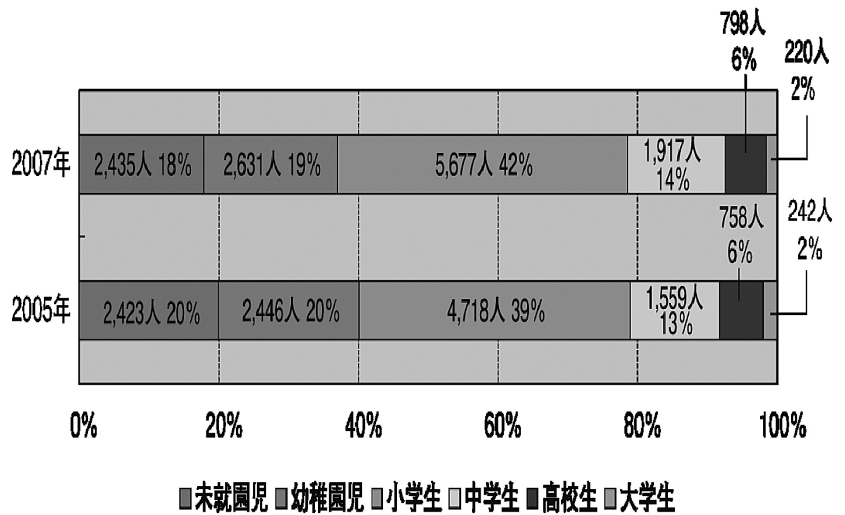
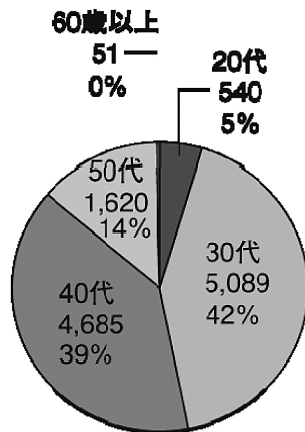


表2. 地域別派遣者数と構成比

(単位：人、%)

	中国	その他アジア	オセアニア	北米	中南米	西欧	ロシア東欧	中近東	アフリカ	計
2007年	5,770	6,615	297	5,973	761	3,486	622	807	194	24,525
構成比	24%	27%	1%	24%	3%	14%	3%	3%	1%	100%
2005年	5,982	7,706	333	5,997	674	3,686	506	590	155	25,629
構成比	23%	30%	1%	23%	3%	15%	2%	2%	1%	100%



グラフ4. 年代別家族帯同者数と構成比

グラフ5. 海外子女の就学状況

表3. 社員のための海外・帰国子女教育相談

	2003年度	構成比	2005年度	構成比	2007年度	構成比
担当部門有・相談員有	27	16%	12	8%	15	13%
担当部門有・相談員無	36	21%	34	23%	31	27%
アウトソーシング	36	21%	39	26%	31	27%
担当部門無	71	42%	64	43%	37	33%
合計	170	100%	149	100%	114	100%

### 3. 社員のための海外・帰国子女教育相談

114社（全回答の100%）が回答（表3）。「担当部門有り・相談員無し」と「アウトソーシング」の構成比が増加傾向にあるが、3回連続回答企業および2回連続回答企業の集計でも増加傾向にあるのは「アウトソーシング」である。

構成比の最も高い「担当部門無し」と回答した企業の理由は、「各部門で個別に対応している」、「必要に応じて外部機関紹介などの対応をしている」、「対象者が少ないため」、「人手不足のため設置が無理である」、「基本的には個人の問題と思うため」などである。「人間的に担当部門設置が無理でも海外子女教育振興財団へ相談するよう指導している」との声もあり、担当部門がなくとも必要に応じた対応が求められている。

また、相談員有り15社のうち、常勤は10社、非常勤は5社、両方いるは無しである。

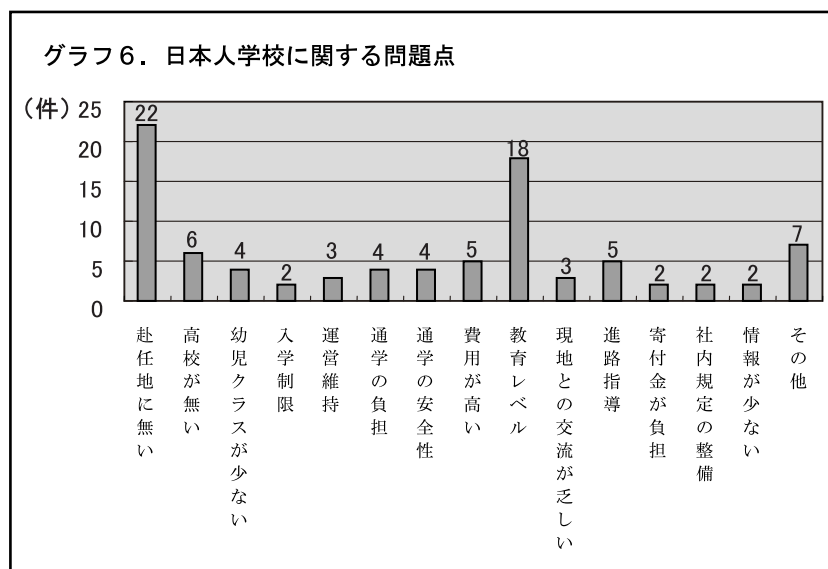
前は相談員無しだったが今回は相談員有りの常勤とした会社は3社あり、前は常勤だったが今回は非常勤とした会社は1社である。

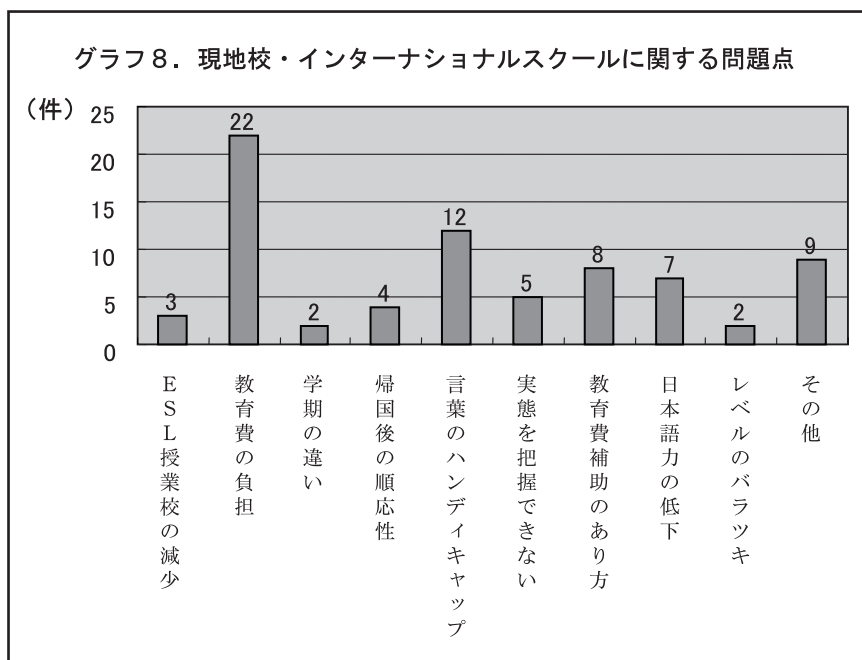
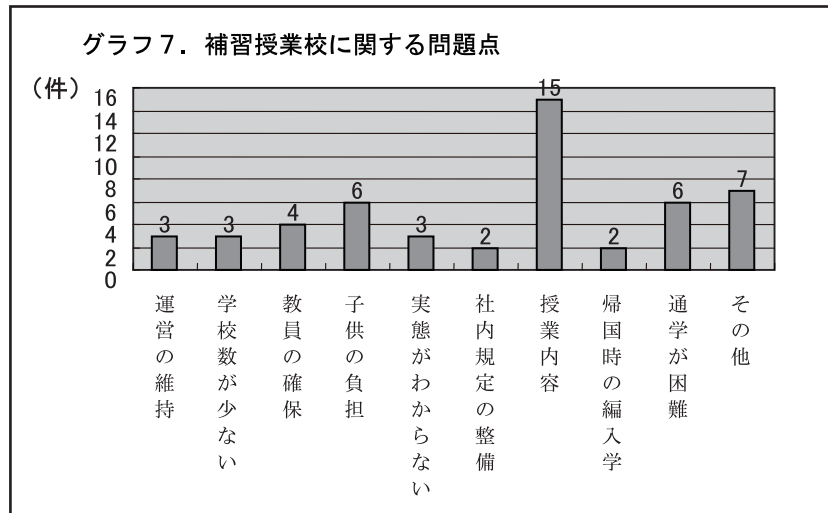
### 4. 海外子女教育に関する問題点

#### （1）日本人学校について

自由記述の設問に対して、67社から89件の回答があり、内容を整理したものがグラフ6である。

主な意見・要望として、「赴任地に無い」は22件で、89件の回答中最多の25%を占めている。特に中国の地方都市で不足しているため家族帯同が難しく、また子女を学校のある都市に居住させている勤務者が「中国国内単身赴任」するケースが発生している。次に多い「教育レベル」は18件（回答中の20%）で、日本と同レベルの教育を受けられていないこと他に、教員の任期が比較的短く入れ替わりが頻繁なことも含んだ問題であり、もっと大胆に海外の言語や文化を取り入れる工夫がほしいという意見も含めた。「高校が無い」は6件（同7%）で、インターナショナルスクールは金銭的にも精神的にも負担が大きいことから、家族のみ帰国させる駐在員は多く、高校受験に関わる「進路指導」が足りないという声に関係している。その他、海外派遣者の乳幼児および幼稚園児数の多さ（海外子女数の4割）から幼稚園増設の要望もある。





地域別派遣者数でみたように、中国への派遣者数は増大しているが、中国での日本人学校不足により家族帯同が難しい状況が、冒頭の「増加傾向の海外派遣者数と微増の海外子女数」に影響しているように思われる。

### (2) 補習授業校

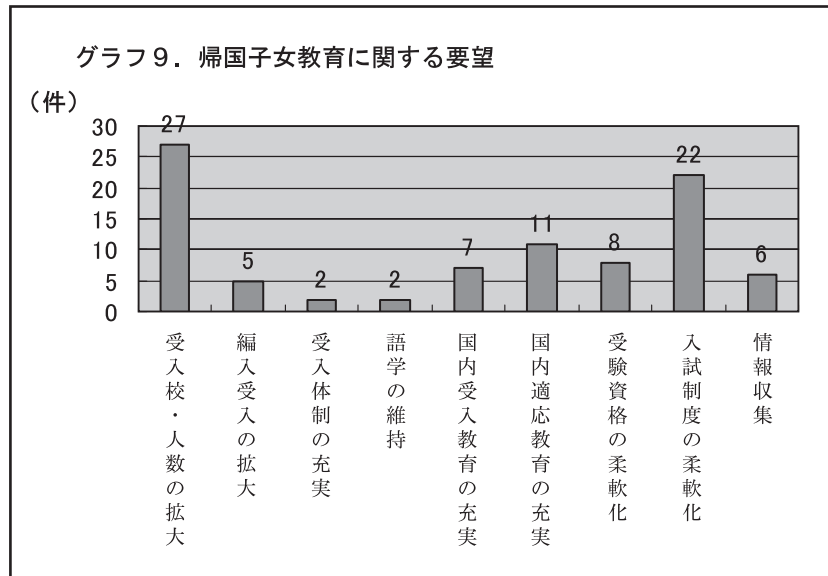
45社51件の回答があった(グラフ7)。最多の「授業内容」は、文部科学省より派遣をいただけない地区の教育内容の不十分さや、日本語学習に不安を感じることなどで、15件(回答中の29%)である。次に多い「子供の負担」の重さは、現地校・インターナショナルスクールとの両立のために詰め込むのが良いのか、余裕を持った教育が良いのかのジレンマでもあり、6件(同12%)である。移動距離に関する「通学が困難」も6件(同12%)で、これは「学校数が少ない」3件と相通じる問題だ。「教員の確保」4件(同8%)は派遣教員枠が柔軟でないために生じ、少人数地域における「運

営の維持」3件(同6%)と相通じる問題である。

### (3) 現地校・インターナショナルスクール(インター校)

72社74件の回答があった(グラフ8)。最多は「教育費の負担」の22件(回答中の30%)で、「教育費補助では不足社員に負担が大きい」や「半額本人負担のため授業料が高額」などの声があり、3番目に多い「教育費補助のあり方」8件(同11%)に関係している。2番目が「言葉のハンディキャップ」12件(16%)で、高学年での帯同になればなるほど授業への適応が不安になってくる。「日本語力の低下」7件(9%)は、未就学児の日本語習得問題、および日本語を使う頻度が少ないことによる小学生以上の日本語読み書きの低下である。

その他、情報が少ないことによる「実態を把握できない」は、日本人学校および補習授業校にもある共通の問題で、各校のHP作成と充実および詳しい資料が必要になってい



る。

## 5. 帰国子女教育に関する要望

自由記述回答の設問に対し90件の回答があった（グラフ9）。帰国子女受け入れが少ないことによる「受入校・人数の拡大」は27件（回答中の30%）と最も多く、その内「地方都市に受入が少ない」というコメントが6件ある。2番目に多い「入試制度の柔軟化」は22件（同24%）で、入学試験実施時期が限定されていることへの不満から「受け入れ時期の通年化」を希望するコメントや、「受験機会の拡大」の要望がある。次に多い「国内適応教育の充実」11件（同12%）は、帰国子女に対して語学および日本社会への順応性を教育する必要性が高いという声で、「国内受け入れ教育の充実」7件（同8%）は、いじめなどが発生しないような受け入れの配慮や異文化コミュニケーション教育を行なってほしいとの要望である。以上の問題は2年前の前回調査でも多かったもので、受け入れる学校と人数枠の拡大および入試方法の柔軟性や、教育内容の充実が引き続き求められている。

また、帰国子女の従業員の有無は、「いる」：71社（全回答会社114社に対して62%）、「いない」：10社（同9%）、「分からない」：32社（28%）、無回答：1社（1%）で、「いる」

の人数は、把握してなく不明という回答が多いが、1人～数十人（相当数）の範囲である。

さらに、帰国子女の積極的採用については、「したい」：15社（13%）、「したくない」1社（1%）、「どちらでもない」88社（77%）、無回答：10社（9%）。積極的採用したい会社は、さまざまな規模の企業であり、理由は、「グローバル人材の確保」、「語学、異文化理解等の面で業務に海外経験を活かし、即戦力になるから」などである。どちらでもない会社の理由は、「本人の意欲により、分け隔てなく受入れる」、「特別の扱いはなし」などである。

### <日外協の海外子女教育部会で取り上げてほしい話題>

「教育費補助の実態・支給基準」が多く、その他は、「子女のメンタルヘルスケア（帰国後のカウンセリングなど）」、「海外の教育事情や日本人学校等を見学するツアーの企画」、「日本人学校、補習校の増設など海外での子女教育制度の充実を図れるようにしてほしい」、「赴任者のあまり多くない地域での子女の教育例」などである。

当協会では、以上の調査結果をもとに、今後も講演会セミナー・研修啓発活動等を推進しながら、海外子女・帰国子女教育制度の充実に貢献していきたい。

〈資料〉

## 「障害のある子どもの教育に関する企業意識調査」結果報告

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所  
教育相談部

### I. はじめに

国立特別支援教育総合研究所（NISE）教育相談部では、日本人学校における特別支援教育の進展に対する支援をおこなっており、東アジア地区の日本人学校を対象にICTを活用した特別支援教育の研究協議会を実施してきている。これまで、教育相談部では日本人学校に特別な教育的ニーズがある子どもの実態や指導・課題等について調査し、夏期教育相談の実施等の支援策をおこなってきた。今回は、社団法人日本在外企業協会の協力をいただき、海外に社員を派遣している企業の担当者が特別支援教育をどのように理解しているのかを明らかにする目的で調査をおこなった。

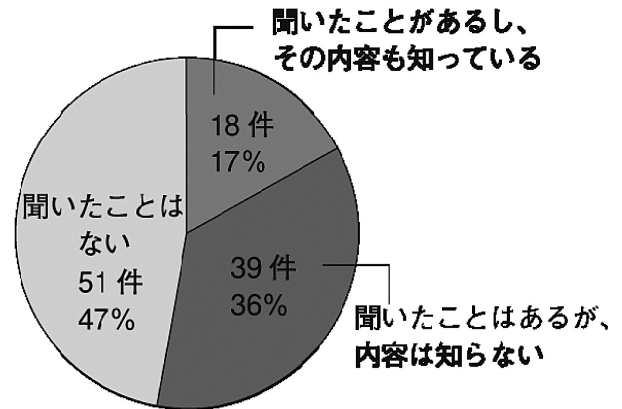


図1 「特別支援教育」について

### II. 調査方法

1. 対象：日本在外企業協会の調査対象会員企業273社
2. 方法：FAXによる送付・回収
3. 期間：2007年9月3日～10月10日
4. 回収：回収数109件（39.9%）

### III. 調査結果

#### 1. 「特別支援教育」について（図1）

「特別支援教育」ということばを聞いたことがありますか」という問いに対して、「聞いたこともあるし、その内容も知っている」は18件（17%）だった。「聞いたことはない」は、半数近い51件（47%）の回答で、「特別支援教育」ということばの認知度は低い。

#### 2. 社員からの相談について（図2）

「障害のある子どもを帯同して赴任する際に、社員から相談を受けたことがありますか」という質問に対して、「相談があった」19件（17%）、「相談なし」90件（83%）であった。「相談なし」の回答には、「そのような事例がない」の回答も含まれている。「相談有り」の場合、以下の5つの内容から選択する回答を求めた。（複数選択あり）

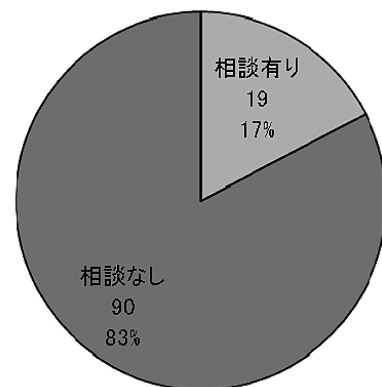


図2 障害児を帯同して赴任する際の相談

数選択あり)

- ①現地における障害のある子どもの教育機関についての相談（13件）
- ②子どもの障害の程度と日本人学校への入学についての相談（10件）
- ③障害のある子どもの日常の接し方についての相談（2件）
- ④現地における障害のある子どもの相談機関や医療機関についての紹介（10件）
- ⑤その他  
・北米地区へ赴任される子女の件で相談があった。現

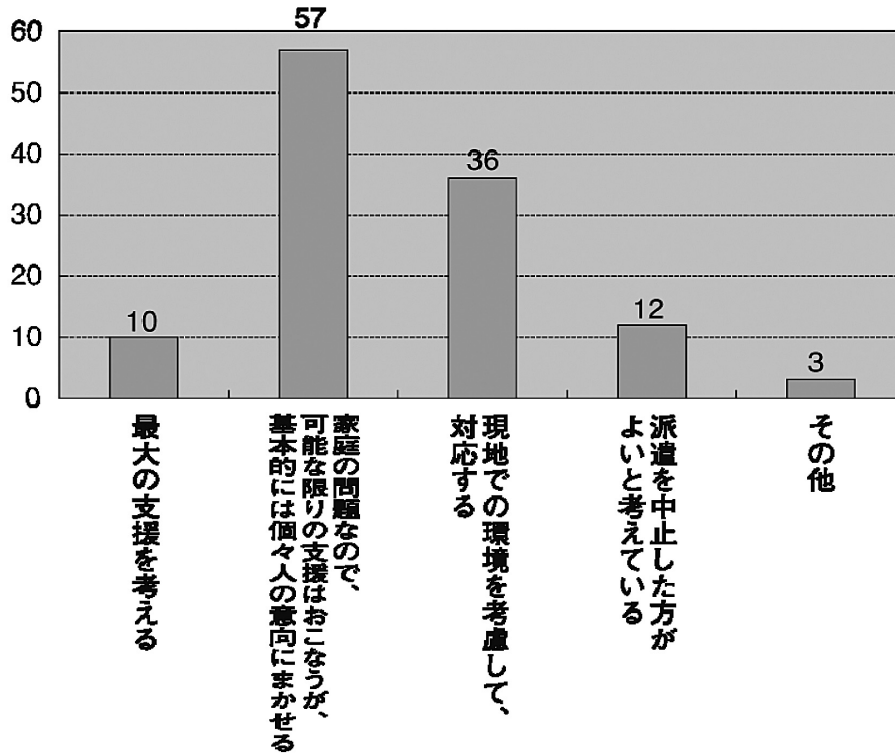


図3 障害のある子どもの帯同

地学校の受け入れ態勢について聞かれているが、その後現地から心配事などの相談はない。

- ・ 医師紹介状の英訳依頼があった。
- ・ 帰国時の日本の受け入れ、特に進学を希望する場合、社会的訓練が主体の高等養護学校でなく、学習を中心とした学校への希望が多い。

### 3. 障害のある子どもを帯同することについて（図3）

「障害のある子どもを帯同することをあなたはどのように考えていますか？」という設問に5つの選択肢から回答を求めた。複数回答もあったが、「2. 可能な限りの支援は行うが、基本的には個々人の意向に任せる」が最も多く、半数以上の回答者の考えであった。

「その他」に記述されていた3つの意見は、以下の通りである。

- ・ 赴任そのものに、十分な検討が必要である。検討した結果、赴任するとなれば、最大限の支援が必要だと思う。
- ・ 状況に応じ対応する。
- ・ 本人派遣の必然性（代わりに派遣できる人がいるか否か）お子様の障害の程度、現地の環境、家族の状況等を総合的に判断し、本人とも相談の上、派遣・帯同を判断する。

これらの意見は、状況を見極めその上で必要ならば、支

援をしていくということである。選択肢の「3. 現地での環境を考慮して、対応する」と近い意見かも知れない。

### 4. 障害名や教育について（図4）

「知的障害」「視覚障害」「聴覚障害」「自閉症」については、全員が聞いたことがあると回答していた。「肢体不自由」と「発達障害」については、10人前後の人が「このことばを聞いたことがない」と回答しており、その原因としては、「肢体不自由」ということばは、教育では使われることばであるが、社会では「身体障害」と言われていることが多いことによると考えられる。また、「発達障害」は、医学的な定義には示されていないこと、最近になって注目されてきていることによると考えられる。

また、「障害名を聞いたことがある」人の約8割以上の人は、それがどのような状態か

を知っていた。「発達障害」は7割弱の人がどのような状態かを知っていた。しかし、障害のある子どもの教育については、30人弱の人が知っているにとどまった。「発達障害」に関しては、19人がその教育を知っているという回答であった。

このようなことから、企業の相談担当者は、障害名やその状態については、知っているが、その教育については、十分に知らないという実態が分かった。



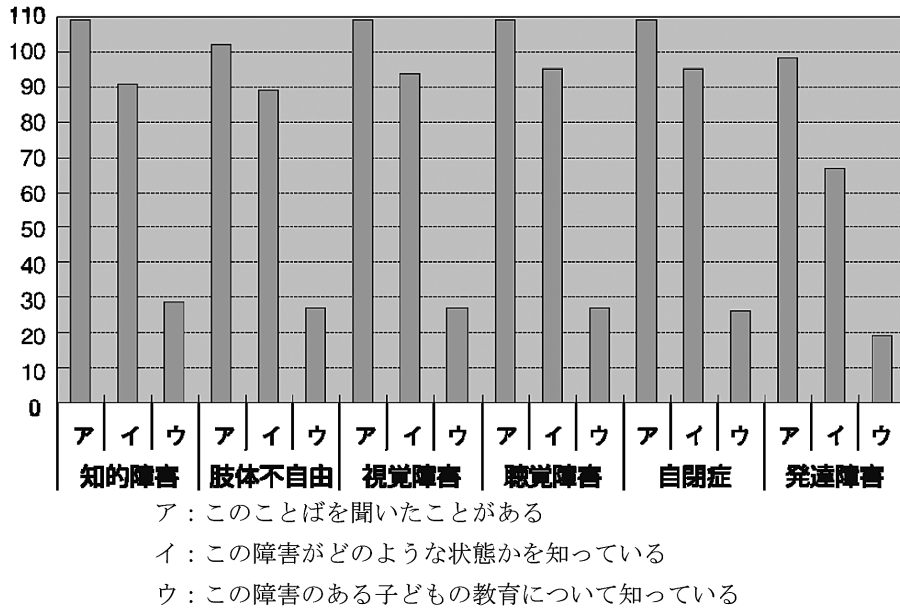


図4 障害名や教育について

- ア：このことばを聞いたことがある
- イ：この障害がどのような状態かを知っている
- ウ：この障害のある子どもの教育について知っている

### 5. 当研究所に求める情報や資料

「日本人学校における特別支援教育の推進を支援しています。あなたはどのような情報や資料があると役に立つと思いますか。」という質問に対して、自由記述での回答を求めた。回答内容は、以下の大きく5つのまとまりに分けることができた。

#### ①日本人学校の障害児の受け入れ状況や特別支援学級の設置の有無に関する情報 (25件)

- ・各学校において、どの程度の障害に対応が可能なのかわかるような情報 (海外での障害児受入の実態)
- ・各日本人学校の支援体制の有無と具体的な支援内容。例) 専門の教員や教育の有無、学校が行うサポート体制、内容についての情報・資料
- ・特別支援教育を行っている日本人学校の一覧
- ・在外日本人学校の資料の中に特別支援学級があるかどうか、また、対応してくれる専任の先生がいるかどうかの記載
- ・在外日本人学校には特別支援学級の必要がない場合が多いと思いますが、必要が生じたら随時対応する体制があるかどうかの記載。
- ・所在地、受入基準、教育内容、入学金・授業料等の学費・医療のバックアップ体制、国の補助金が在外でも受け入れられるか等

#### ②実践例の提供 (6件)

- ・国内の実践事例集 (保護者の体験談・障害に関する経験 (私はこうしていた、等))
- ・実際に障害を持った子供を帯同している方の声 (アドバイスや苦労点) を聞くことのできる機会があると良い
- ・具体的な教育内容や、実例を紹介する資料

#### ③日本人学校の課題点 (7件)

- ・学校で実際に行われている教育内容と問題点 (具体的な教育内容やサポート体制、環境整備の状況等)
- ・望ましい教員の派遣等の人事
- ・学校と当該地の病院等の専門機関との連携 (対応病院所在住所・相談窓口等)
- ・実態把握と専門研修の実施
- ・保護者への就学相談的な支援・援助 (専門家からのアドバイス)

#### ④特別支援教育に関する情報の提供 (15件)

- ・地域で教育支援を行う団体 (ボランティア含む) の情報
- ・障害がどのようなものかについての説明資料
- ・受入れをお願いするに当たって家族が留意、準備すべき事項
- ・現状の「特別支援教育の推進」支援状況
- ・各障害を持った子女が海外赴任をする場合の留意事項、必要な準備がわかりやすく解説されているガイドブック
- ・海外で滞在していた子女が帰国する際に、帰任先の地域や年齢、子女の状況に応じて転・編入できる学校を具体的に調べるような情報
- ・支援教育の内容についての説明

- ・日本から外国に赴任する際、帰任する際、それぞれの国の学校で各個人の情報がどの程度引継ぎがされているのか（障害のレベル、状態、教育内容など）

⑤海外の情報（3件）

- ・日本と外国の特別支援教育の違いについて。
- ・日本人学校のない地域における情報
- ・教育支援の充実度を海外の都市別に一覧表にした資料が

あると便利

本調査の協力に感謝するとともに、上記の情報提供等については、実行できることから、行って行きたいと考えている。

## 教育相談事業報告

## 特別支援教育のナショナルセンターとして担うべき教育相談活動の実施による各都道府県等の教育相談機能の質的向上

## (1) 特別支援教育のナショナルセンターとして担うべき個別の教育相談の実施

## 【平成19年度計画】

- ① 平成17年度末における保護者等からの個別の教育相談事例の8割以上について、終了又は各都道府県の特別支援教育センター等の教育相談実施機関に引き継ぎを完了する。

## 【平成19年度実績】

- 平成17年度末において教育相談を継続しているケースのうち、保護者等からの個別の教育相談については、各都道府県の特別支援教育センター等の教育相談実施機関にゆだね、研究所で行う教育相談については、臨床的研究のフィールドとして必要な教育相談、発生頻度の低い障害等の各都道府県等では対応が困難な事例に関する教育相談、国外に在住する日本人学校等の保護者等からの教育相談に限定して実施することとしている。この区分による件数の内訳は以下のとおりである。

## 平成17年度末において継続中の教育相談の内訳

	臨床研究	低発生等困難	国外	個別の教育相談	計
件数	28	32	0	206	266

- 終了又は各都道府県の特別支援教育センター等の教育相談実施機関に引き継ぎをする必要のある「個別の教育相談」206件について、平成18年度末及び平成19年度末時点での進捗状況は以下のとおりである。

## 終了・引き継ぎ等の件数の内訳及び未決件数

		主訴解決	他機関紹介	臨床研究	低発生	経過観察終了	その他	小計	未決	総計
平成18年度末	件数	87	37			35	6	165	41	206
	%	42.2%	18.0%			17.0%	2.9%	80.1%	19.9%	100%
平成19年度末	件数	99	40	23	1	35	6	204	2	206
	%	48.0%	19.4%	11.2%	0.5%	17.0%	2.9%	99.0%	1.0%	100%

注)「経過観察終了」とは、担当者の異動に伴って教育相談の終了を保護者が望んだもの、「その他」とは、相談者本人の死亡、家庭の事情等で相談が終了したものである。

- 平成19年度までに終了、もしくは他機関に紹介等をした事例は204件（99.0%）であり、個別の教育相談の8割以上について、終了又は各都道府県の特別支援教育センター等の教育相談実施機関へ引き継ぎを完了するという平成19年度計画の目標は達成した。

また、平成18年度及び平成19年度に実施した教育相談の延べ回数（月別）は以下のとおりである。

## 月別教育相談延べ回数（来所）

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	合計
平成18年度	70	89	91	80	97	81	95	71	76	58	68	78	954
平成19年度	60	71	65	65	58	42	71	79	62	62	50	68	753

## 【平成19年度計画】

- ② 教育相談を次の三つの内容に限定して実施する。
- イ 臨床的研究のフィールドとして必要な教育相談
  - ロ 発生頻度の低い障害等の各都道府県等では対応が困難な事例に関する教育相談
  - ハ 国外に在住する日本人学校等の保護者等からの教育相談
    - ・学校の夏休み期間中を利用した集中教育相談の実施
    - ・ICTを活用した日本人学校との協議会の実施

**【平成19年度実績】**

○ 上記三つの内容について、来所により行った教育相談件数は以下のとおりである。

**限定した教育相談実施件数（来所）の推移**

		臨床研究	低発生等 困難	国外	計
平成18年度	相談件数	29	51	12	92
	延回数	268	72	14	354
平成19年度	相談件数	28	13	10	51
	延回数	431	34	11	476

注) 国外からの事例は、日本人学校等の保護者等からの教育相談で、日本人学校等を対象とした「夏期集中教育相談週間」に来所したもの。

注) 国外からの事例のうち延回数の内訳は、平成18年度については、アメリカ (3)、ドイツ (1)、ポーランド (1)、中国 (6)、韓国 (3)。平成19年度については、フランス (4)、ドイツ (1)、マレーシア (1)、中国 (5)。

○ 国外に在住する日本人学校等の保護者等からの教育相談については、来所による相談のほか、26件の電子メール等による相談があった。

**海外を対象とした教育相談の実施状況  
（電子メール等）の推移**

年度	件数	延べ回数
平成18年度	22	62
平成19年度	26	31

○ 日本人学校への支援と特別支援教育の発展に向けて、日本人学校間のネットワークを構築するため、「ICTによる日本人学校協議会」を、平成18年度からアジア地区に呼びかけて実施している。本年度も9月に、ICTによ

る日本人学校協議会を実施した。研究所側から「特別支援教育の展開」と題した情報提供と、各日本人学校における特別支援教育の推進状況についての意見交換を、インターネット上で実施した。この協議会に参加したのは、以下の7校である。

- ・ソウル日本人学校（韓国）
- ・台北日本人学校（台湾）
- ・北京日本人学校（中国）
- ・上海日本人学校浦東校（中国）
- ・香港日本人学校香港校（中国）
- ・香港日本人学校大埔校（中国）
- ・ジョホール日本人学校（マレーシア）

**【平成19年度計画】**

③ ②の教育相談の実施に当たっては、満足度アンケートを実施し、80%以上の満足度を確保する。

**【平成19年度実績】**

○ 平成19年度のアンケート結果については、全ての項目で満足度（「とても良かった」「わりと良かった」の合計、又は「期待通りだった」「ほぼ期待通りだった」の合計）が96%以上であった。このアンケートは、来所者でアンケートに協力いただけた268名からの集計結果であり、全員に無記名方式でお願いしているため、保護者等からの個別の教育相談事例とそれ以外の事例（臨床的研究のフィールドとして必要な教育相談、発生頻度の低い障害等の各都道府県等では対応が困難な事例に関する教育相談、国外に在住する日本人学校等の保護者等からの教育相談）とに分けて分析することが困難であった。

満足度に関するアンケート結果について、過去5年間のデータも併せて記載した。

・今日、教育相談に来られて良かったですか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり 良くなかった	まったく 良くなかった	無回答
平成15年度	84.8%	13.5%	0.0%	0.0%	1.7%
平成16年度	81.3%	15.2%	0.4%	0.2%	2.9%
平成17年度	84.6%	11.5%	0.0%	0.0%	3.9%
平成18年度	78.2%	20.4%	0.0%	0.0%	1.4%
平成19年度	75.3%	22.7%	0.7%	0.0%	1.3%

・相談担当者の対応（言葉づかいや態度）はいかがでしたか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり 良くなかった	まったく 良くなかった	無回答
平成15年度	88.1%	11.1%	0.0%	0.0%	0.8%
平成16年度	85.6%	11.0%	0.4%	0.0%	3.0%
平成17年度	89.2%	7.5%	0.0%	0.0%	3.3%
平成18年度	82.8%	16.1%	0.0%	0.0%	1.1%
平成19年度	77.7%	21.0%	0.3%	0.0%	1.0%

・あなたが期待していたような教育相談が受けられましたか？

	期待通りだった	ほぼ期待 通りだった	やや期待 はずれだった	期待はずれだった	無回答
平成15年度	70.1%	26.2%	0.4%	0.0%	3.3%
平成16年度	68.8%	25.4%	0.6%	0.2%	5.0%
平成17年度	67.6%	27.3%	0.1%	0.0%	5.0%
平成18年度	66.3%	31.2%	0.0%	0.0%	2.5%
平成19年度	62.9%	34.7%	1.0%	0.0%	1.4%

・研究所の施設・設備（待合室、プレイルーム、検査室、トイレ等）はいかがでしたか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり 良くなかった	まったく 良くなかった	無回答
平成15年度	46.3%	47.5%	2.1%	0.0%	4.1%
平成16年度	71.2%	23.7%	0.8%	0.0%	4.3%
平成17年度	71.2%	25.1%	0.1%	0.0%	3.6%
平成18年度	71.2%	27.5%	0.2%	0.0%	1.1%
平成19年度	64.3%	32.6%	0.0%	0.0%	3.1%

「とてもよかった」及び「期待通りだった」の評価が減少し「わりとよかった」及び「ほぼ期待通りだった」の評価が増加している傾向は、他機関への移行や終了といった動きの中で、保護者に安定した支援を提供しきれなかった点にあるのではないかと考えている。

○ 「自由記述」については、「親が気づかなかった点、誰からもいわれなかった点など聞いて良かった。」「家庭での対応すべきアドバイスをいただけ良かった。」「とても丁寧にわかりやすく説明してただけ参考になりました。」「親と学校の先生との連携の大切さがよくわかりま

した。」「毎回勇気づけられて帰ります。」「静かで落ち着いた雰囲気の中、親も子もリラックスできます。」等、保護者自身の思いを記述したものや、家庭や学校での対応について示唆を得たことを記述したものなど、相談を受けた後の満足された様子の一端がうかがえる。

一方で、平成18年度からの個別教育相談は地元の教育機関に委ねるといった変革に対して、「相談員のせいではないが、障害児への国の支援体制が不十分ではないか。」「育ちに沿って課題が出てくる。是非相談を継続できるようにしてほしい。」「地元で安心して相談が受けられるように、地元の実態をチェックしてからにしてほし

い。」といった意見が寄せられた。

- 現在、前述の3つの内容に限定した教育相談を実施しているが、それぞれ地元との連携の下で進めていく事が重要である。また、保護者の満足度だけでなく、関係教育機関への支援にどう貢献したかを検証していくことが必要である。このため、現在試案で行っている学校コンサルテーションに関する評価等を活用した新たな基準を検討する予定である。さらに、日本人学校関係の教育相談はメールやインターネットを活用して支援を行っているが、保護者だけでなく、学校関係者や企業関係者との連携に関する評価基準を新たに模索していく必要がある。

なお、平成20年度は、臨床研究として実施している相談について、どのような研究活用がなされたかの調査を実施していく予定である。

## (2) 各都道府県等における教育相談機能の質的向上に対する支援

### 【平成19年度計画】

- ① 教育相談実施機関の自己解決力の向上を推進
  - イ 環境全般に渡る総合的なアセスメントや教育相談に関するコンサルテーションを試行する。
  - ロ イのアセスメントやコンサルテーションを評価するため、有用度アンケートを実施し、80%以上からプラスの評価を確保する。

### 【平成19年度実績】

- 環境全般に渡る総合的なアセスメントや教育相談に関するコンサルテーションについては、教育相談実施機関の自己解決力の向上を図るため、平成19年度は18の機関に対して延べ34回のコンサルテーションを実施した。その内容は、障害のある子どもを含めた学級経営の課題、子どものアセスメントと指導方法、校内体制の構築の仕方、保護者への支援方法等についてであった。コンサルテーションを試行した機関は18機関であった。

- 当研究所が提唱しているコンサルテーションを教育現場に普及するため、平成19年11月に、北海道において、北海道立特別支援教育センターと共催で実践研究協議会を開催した。この協議会には、教育委員会、特別支援学校コーディネーター、小・中学校関係者等、約100人の参加があり、研究活動の成果から学校コンサルテーションの理論と実際についての知見を提供するとともに、コンサルテーションにおける「本人・保護者への支援」「担任への支援」「学校組織への支援」「関係機関と連携しながらすすめる支援」に関する研究協議を行った。次年度も引き続き他地域で実践研究協議会の開催を予定している。

- 研究所におけるコンサルテーション機能の充実のため、平成19年度は「所内コンサルテーション研修会」を3回実施した。この研修会では、外部講師の関連テーマについての講演とその後に質疑応答を行い、所内研究職員のコンサルテーション能力の向上に貢献した。各回の講師及び講演テーマは以下のとおりである。

第1回 平成19年7月9日(月)

講演テーマ：「学校コンサルテーションの理論と実際」

講師：瀬戸ひとみ氏

(神奈川県総合教育センター教育相談部教育相談課長)

第2回 平成19年10月9日(火)

講演テーマ：「学校コンサルテーションの充実のために」

講師：高橋あつ子氏

(川崎市立下小田中小学校教頭)

第3回 平成20年1月28日(月)

講演テーマ：「教師支援、学校組織の支援のための行動コンサルテーションの役割と実際」

講師：加藤哲文氏

(上越教育大学大学院心理臨床講座教授)

- 特別支援教育コーディネーター等の教育関係者に地域支援等の具体的方法を普及するため、以下の2冊を市販した。

学校コンサルテーションを進めるためのガイドブックー  
 コンサルタント必携ー

定価 1,365円 (税込) 平成19年11月 (ジアース教育新社)  
 学校コンサルテーションケースブックー実践事例から学ぶー

定価 1,575円 (税込) 平成19年11月 (ジアース教育新社)

- アセスメントやコンサルテーションを評価するための有用度アンケートについては、平成18年度に作成した有用度アンケートの試案をもとに、平成19年度は、コンサルテーションを試行した教育相談実施機関に対して実施した。その結果、「とても役だった」と「役だった」の合計が、「問題状況を整理するためにコンサルテーションは役に立ちましたか」の項目においては86.7%、「問題解決の方向性(見通し)を明らかにするために役に立ちましたか」の項目においては80.0%、「問題解決のための具体的な示唆(助言)等は役に立ちましたか」の項目においては86.7%であり、80%以上からプラスの評価を確保するという目標を達成した。アンケートの詳細は以下のとおりである。

**I. 問題状況を整理するためにコンサルテーションは役に立ちましたか**

回答番号	(1) とても 役だった	(2) 役だった	(3) どちらか といえば 役立たな かった	(4) 役立た なかつた	無回答
回答数	11	2	0	0	2
%	73.4%	13.3%	0.0%	0.0%	13.3%

**II. 問題解決の方向性(見通し)を明らかにするために役に立ちましたか**

回答番号	(1) とても 役だった	(2) 役だった	(3) どちらか といえば 役立たな かった	(4) 役立た なかつた	無回答
回答数	10	2	1	0	2
%	66.7%	13.3%	6.7%	0.0%	13.3%

**III. 問題解決のための具体的な示唆(助言)等は役に立ちましたか**

回答番号	(1) とても 役だった	(2) 役だった	(3) どちらか といえば 役立たな かった	(4) 役立た なかつた	無回答
回答数	11	2	0	0	2
%	73.4%	13.3%	0.0%	0.0%	13.3%

**IV. コンサルテーションを受ける前後の状況について、10段階評価でお答えください。**

この項目に対して、「10段階に分ける指標が明確でない」、「そのような観点でコンサルテーションを受けたわけではないので評価できない」等、この項目について疑問点が出され、記述された件数があまりにも少なく、今後の項目に対する検討を行うことにし、今回評価の数量化を行わなかった。

**V. コンサルテーションの経過でお気づきの点があればお書きください**

- ・教育、医療双方の視点からいただいた示唆はとても有効でした。また、事前に準備をしていただき、資料も貴重なものを用意してくださって恐縮です。
- ・親が子どもに関心を持つようになり、子どもが落ち着き異常行動が少なくなってきた。
- ・保護者への対応、授業見学等、ていねいに対応していただき良いアドバイスをしていただきました。期間があまりあくことなく話し合いを持つことができたのが良かったと思います。
- ・3名の児童の支援方法についてアドバイスをいただいた。検査結果を保護者と担任、両方に伝えていただき、それに基づいた支援方法を考えていくことができました。
- ・この機会をきっかけに支援チーム派遣のお願いができ特別支援教育の充実が図れた。
- ・同じ現象をとらえても、どう受け取るか、どう見るかによって対応が変わる等、参考になるお話をいただきました。
- ・子どもの発達、見極め、指導方法等、幅広くお話してくださるので他の子どもたちには当てはめて考えることができ良い学びの時となっています。

【平成19年度計画】

② 各都道府県等における教育相談機能等の質の向上に貢献

イ 次のとおり、教育相談やコンサルテーション事例等を蓄積したデータベース構築のための準備を進める。

- a 蓄積事例をもとにしたデータベースの試作を行う。
- b 全国の相談実施機関等から情報収集するための方策を検討する。

ロ 教育相談実施機関情報の改訂を行う。

ハ 教育相談年報第28号を刊行する。

【平成19年度実績】

○ 教育相談やコンサルテーション事例等を蓄積したデータベース構築のための準備を進めるため、平成19年度に教育相談部で行ったコンサルテーション事例と、「学校コンサルテーションケースブック：実践事例から学ぶ」に掲載されている実践事例から整理した28事例をもとにデータベース試案を作成した。今後、内容や掲載事例数を充実させることで本格実施に備える予定である。データベースの各項目は以下のとおりである。

- ・コンサルテーションのタイトル
- ・コンサルテーションの全体概要
- ・コンサルテーションに関わる人
  - (1) コンサルタント(ex.特別支援学校コーディネーター)
  - (2) コンサルティ(ex.学級担任)
  - (3) クライアント(ex.幼児児童生徒)
- ・解決に向けた方法について
  - (1) 介入対象(ex.学校組織)
  - (2) 介入目的(ex.子どもの発達促進、トラブルの解決、教材等の作成や提示について等)
  - (3) 介入方法(ex.校内支援体制での協議、校内研修会での教職員に対する理解啓発)
  - (4) 結果
- ・コンサルティの気づき(変容)
  - (ex.個別の場で得られた情報を教室での支援に生かすようにした)
- ・事例から学ぶもの

○ 全国の相談実施機関等から情報収集するための方策の検討については、平成19年9月及び平成20年2月に、データベース構築にかかる協議会を開催した。ここで、利用者が見やすく活用しやすいデータベースのレイアウトや

内容に関する各機関の検討状況を報告するとともに、研究所内に設置したデータベース構築推進班から提案したシステム設計の内容及び守秘義務や個人情報保護の問題等について協議を行った。協議会への参加機関は以下のとおりである。

(研究協力機関)

- ・北海道立特別支援教育センター
- ・宮城県特別支援教育センター
- ・神奈川県立総合教育センター
- ・兵庫県立特別支援教育センター
- ・愛媛県総合教育センター
- ・兵庫県立赤穂特別支援学校
- ・佐賀県立伊万里養護学校

(研究パートナー)

- ・横浜市養護教育総合センター
- ・奈良県立教育研究所
- ・愛知県立三好養護学校
- ・福井県特別支援教育センター

○ 教育相談実施機関情報については、市町村の合併等の動きから、研究所Webサイト上で運用しているデータベースを更新する必要が出てきたため、各教育相談実施機関にアンケートを依頼し、掲載許可を得たうえで改訂した。さらに、従来の地域(都道府県)別、障害種別による検索に、対象年齢別、相談内容別の項目を追加し、教育相談機関情報の検索機能の拡充を図った。教育相談機関情報データベースの各項目は以下のとおりである。

- ・機関名
- ・所在地
- ・電話番号
- ・FAX
- ・E-Mail
- ・相談担当部署名
- ・相談できる子どもの年齢
- ・相談できる障害種
- ・相談の対象となる方
- ・相談の方法
- ・相談の内容

○ 平成18年度の教育相談年報については、教育相談活動の年度報告及び障害のある子どもに関する教育相談を巡る論考(特別支援学校における学校コンサルテーションのあり方の実践、スヌーズレン、「日本人学校における特別支援教育」)に関しての平成18年度の調査結果報告)等を集録し、「第28号」として平成19年7月に刊行した。さらに、第29号の刊行の編集方針を検討し、教育相談



の実践に寄与しうる内容や今日的な話題を取り上げた企画をしている。平成19年度教育相談活動の年間報告をはじめ、論考として、養護学校における地域支援の実践例、日本人学校での特別支援教育にかかる教育実践、特別支援教育に関する企業意識調査結果報告等を掲載し、平成20年6月に刊行する予定である。

### (3) 臨床的研究を踏まえた教育相談に関する研究の推進

#### 【平成19年度計画】

① 各都道府県の特別支援教育センター等の教育相談機関や関係の大学等と共同し、各地域において質の高い一貫した教育相談を実施するための方法・体制づくりの研究、総合的なアセスメント等に関する研究、発達障害や発生頻度の低い障害への相談支援に関する研究を実施する。

#### イ 調査研究

- ・海外在住邦人等への教育相談支援のため、日本人学校、補習授業校、幼児教育施設の実態を調査する。

「海外日本人学校・補習授業校・幼児教育施設での教育相談支援に関する実態調査（平成19年～20年度）」

#### ロ 共同研究

- ・地域における障害のある子どもの総合的な教育的支援体制の構築に関する実際研究【横須賀市・神奈川県立保健福祉大学との共同研究】を19年度まで継続する。

#### 【平成19年度実績】

- 調査研究「海外日本人学校・補習授業校・幼児教育施設での教育相談支援に関する実態調査（平成19年～20年度）」については、平成19年度は、①日本人学校における特別支援教育に関する調査、②補習授業校における特別支援教育に関する調査、③障害のある子どもの教育に関する企業意識調査を行った。

①については、全日本人学校89校を対象に実施し、68校から回答があり、回収率は76%であった。その結果として、特別支援教育に関する部署を設けている学校は2割程度であったが、特別支援教育コーディネーターを指名している学校が約半数となっており、国内の特別支援教育推進施策が海外の日本人学校へもある程度浸透していることが推測されるとともに、卒業後の進路については、進路先の情報を求める意見が多いことも明らかになった。

②については、文部科学省派遣教員のいる補習授業校42校を対象に実施し、30校から回答があり、回収率は71%であった。幼稚部、小学部、中学部、高等部において、それぞれ、学習（活動）についていけない子、行動などが気になる子の実態を調査するとともに、北米、欧州を対象に実地調査を行った。実地調査実施校は以下のとおりである。

- ・ニュージャージー補習授業校（アメリカ）
- ・プリンストン補習授業校（アメリカ）
- ・ダラス補習授業校（アメリカ）
- ・ロンドン日本語補習校（イギリス）

③については、社団法人日本在外企業協会（日外協）との協働により、社員を海外に派遣している企業273社の海外派遣担当者を対象として実施し、109社から回答があり、約40%の回収率であった。その結果として、企業の担当者は、障害名とそれがどのような状態かは知っているが、それらの障害のをもつ子どもの教育方法については、十分に知らないという実態が明らかになるとともに、日本人学校での障害のある子どもの受け入れ状況や支援体制及び支援内容に関する情報提供を求める意見が多いこともわかった。

平成19年10月と平成20年2月に研究協議会を開催し、日本人学校及び補習授業校に赴任経験のある研究協力者と、調査項目に関する検討や調査結果に関する考察内容について協議を行い、①及び②については、中間報告書をまとめて日本人学校及び補習授業校に送付し、③については、日外協の月刊雑誌「グローバル経営」2月号に、その結果を掲載した。（再掲）

- 共同研究「地域における障害のある子どもの総合的な教育的支援体制の構築に関する実際研究」については、横須賀市をモデルとして、幼稚園、保育所職員を対象としたアンケート調査や、連携が必要な教育、医療、福祉、労働等の関係機関職員へのインタビュー等の地域の状況の調査等を、横須賀市役所及び神奈川県立保健福祉大学と共同して行ってきた。

また、平成20年度に開設予定の肢体不自由児通園施設、知的障害児通園施設、児童相談所を併設する横須賀市のこどもセンター構想では、その実施計画である「よこすか子育て支援計画」策定時に、研究分担者が審議会委員として参画し、構想の具体化及び地域支援に貢献してきた。

これらの活動から得た知見等を踏まえ、横須賀市役所及び神奈川県立保健福祉大学との協議会、横須賀市に設置された相談支援チームとの連絡会議、配慮を要する園児のための合同相談会、保健師との懇談会等を開催す

ることで、横須賀市関係者間のネットワークの推進に寄与するとともに、特別支援教育コーディネーター等の関係専門職との連携協議会を通じて、障害のある子どものサポートプラン作成のための手順を提示することができた。

**【平成19年度計画】**

**② 総合的なアセスメント及びコンサルテーション等に関する研究を継続する。**

**【平成19年度実績】**

○ 総合的なアセスメント及びコンサルテーション等に関する研究については、平成18年度に行った課題別研究「地域の支援をすすめる教育相談の在り方に関する実際研究ーコンサルテーション手法及びアセスメント方法を中心にー（平成18年度）」に引き続き、平成19年度は、課題別研究「地域の支援を進める教育相談の在り方に関する実際研究・そのⅡー関係機関と協働して行う総合的な支援体制の構築を目指してー（平成19年度～20年度）」

を実施した。

平成18年度は、コンサルテーションの手続きや、実施上の留意点及び地域で支援を進める担当者の役割等について検討し、各地で行われているコンサルテーションの実践を収集、整理した「学校コンサルテーションケースブック：実践事例から学ぶ」と「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック：コンサルタント必携」を作成した。本研究では、これらを踏まえ、平成19年度については、①収集した教育相談及びコンサルテーション事例から、コンサルテーションにかかるアセスメント法を整理・検討し、②蓄積事例をもとにして、データベースの試作を行い、③研究協議会や所内コンサルテーション研修会での検討を通じて、地域の特性を活かした相談支援体制の調査項目を作成した。平成20年度は、①については、具体的なアセスメントの項目を作成し、②については、データベースを構築し、③については、特別支援学校等に対する調査をもとに、地域の相談支援体制の構築モデル及び地域の教育相談機能の質的向上に対する具体的な支援策を提示する予定である。

## 第31回 全国特別支援教育センター協議会総会・研究協議会（沖縄大会） —教育相談分科会の内容を中心に—

### I はじめに

平成19年度全国特別支援教育センター協議会は、沖縄県立総合教育センターを主管に「子ども主体の豊かな学校生活の実現をめざして」を研究主題に掲げて、平成19年11月8・9日に行われた。開会式に続く講話は、文部科学省の特別支援教育課課長補佐（併）軽度発達障害支援専門官の古川聖登氏の「特別支援教育 新時代へ」であった。記念講演は、琉球大学教育学部教授、緒方茂樹先生の「島嶼地域の特性を活かした特別支援教育ネットワーク」であった。2日目は「教育相談」「研修」「調査・研究」「管理・運営」の4分科会に分かれて、それぞれのテーマで研究協議が行われた。本報告では、「教育相談」の分科会について報告する。

平成19年度の教育相談分科会の主題は、「地域でのネットワークづくりと支援体制の在り方」であった。この主題に基づき、福井県特別支援教育センター西尾幸代先生から「福井県における地域支援ネットワークの取り組み—『つなぎ』を大切に支援体制をつくる—」と題した研究報告が行われた。

### II 研究報告の概要

#### 1. 地域支援のための福井県特別支援教育センターの取組

##### (1) 地域特性を活かした業務体制

当センターは、昭和58年度に県立病院関連施設の1つとして創設され、障害のある子どもたちを支える教育機関として「教育相談」「教育指導」「巡回指導」の3業務と、「地域支援相談事業」「研修事業」「研究・啓発事業」を実施している。

地域の教育力をあげていくためには、各業務の連携が必要と考え、平成17年度から県下を4地区に分け、各業務グループから各地区担当を決めチームで支援している。そのため従来の「業務グループ会議」とは別に、週1回「地域支援会議」を行い、地域での課題や業務状況を話し合い、地域ごとに研究グループを組み、地域特性にあった研究課題を設定している。これらの取り組みは各地域の教育委員会や医療、福祉、教育関係機関等と連携を図りながら行っている。

中でも「教育相談」は地域別（相談対象者の居住地域）に対応し、教育現場に出向いて行う相談を中心に、障害の

ある子どもたちの地域での育ちを支えている。昨年度の相談件数は、約1,500件、相談形態（来所、訪問、電話、文書相談）別に見ると、訪問相談が全体の8割を占めている。

##### (2) 県や市、町の教育委員会と連携した就学相談と早期の支援

相談担当者は、市や町の就学指導委員会の委員として園に出向き、子どもの観察や発達検査の実施、担任や保護者との就学相談等を行っている。この関係を活かして、3、4歳児の支援や保育士との相談など保育園や幼稚園を支援している。

##### (3) 地域の相談力・教育力を高めるための教育現場に出向いての研修支援

平成19年度、当センターでは特別支援教育に関する17の研修講座を開設し、約2,000人が受講した。近年は発達障害児の理解と対応や校内支援体制作りに関する研修に、所員が講師として出向くことが増えている。その数は4年前の7倍（H18年度実施回数：234回、参加人数：4650人）で、小・中学校、保育園、幼稚園や高校、保健部会や事務職員、支援員や保健師の研修会、保護者の学習会など多岐に亘っている。

##### (4) 校内支援体制づくりを支援する実践型研修

当センターでは平成13年度から特別支援教育コーディネーター（以下、特コと略）養成研修を実施している。平成18年度からは県単事業「発達障害児支援推進事業」に位置づけ、小・中学校では平成18、19年度中に全ての学校で養成研修を実施する。この研修は、研修者の所属校に所員が通年でかわり、特コを務める研修者の校内支援体制作りを支援していく、実際の教育現場において行われる実践型の研修である。

##### (5) 特別支援学校のセンター的機能推進の支援

当センターでは、平成13～15年度、県下の盲・ろう・養護学校と共に特総研のプロジェクト研究「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」に取り組んだ。平成16年度からは、当センターが事務局となり「センター的機能推進研究協議会」を立ち上げ、県下全ての特別支援学校の特コの取り組みをバックアップしている。研究協議会では、地域の関係機関と連携しながら行う「地域への支援」や、事例をもとにした「小・中・高校への支援」等の課題について協議している。また、特別支援学校は、地域の保育園・幼稚園、小・中学校への相談、親子幼児教室や地域で教員研修会を行っている。さらに、今

年度は県立高校全てを対象に特別支援教育について校内研修を実施している。

## 2. 「つなぎ」を大切にしたい支援態勢づくりの実際

特別な教育的ニーズのある子どもたちの支援には園や学校、地域全体で支援するシステムづくりが必要だが、そのためには、それぞれが役割を理解して協働できるよう、「つなぎ」の相手と目的を達成するための手段の選択が重要である。

### （1）早期に保護者を支えるためのネットワークをつくる 一気づきから就学までを支える「つなぎ」一安心して相談できる機関として

保護者は当センターに隣接する「福井県こども療育センター」や「県立病院」の受診後、センターを紹介され来所することが多い。相談担当者は医療機関からの情報をもとに、支援方法についてアドバイスしたり、未就学児では保護者の同意を得て園に出向き、子どもの観察や相談、地域の保育カウンセラーや保健師、OT等、地域での相談者も紹介している。

#### <子育て支援の機関として>

相談で得た情報を所内の「地域支援会」で検討し、必要に応じ教育指導担当者が個別支援や小集団指導を組み合わせ、通所指導を開始するケースがある。通所指導では、指導場面に保護者に同席してもらい、子どもへのかかわり方についてアドバイスしている。

#### <園での支援を支える機関として>

教育指導グループでは、センターでの指導をまとめた「個人ファイル」を作成し、保育士にも支援方法について伝えている。保育士や当センター所員が互いに相手先機関に出向き、そこでの子どもの様子を観察し支援方法について情報交換することもある。

#### <就学に向けて支援する機関として>

相談担当者は、未就学児の保護者や関係者に対して、当センター主催の「学校説明会」や各地域に出向き「就学についての説明会」を行い、見学や体験を積極的に勧めている。また、就学に向けての相談も行っており、当センターが「育ちの支援シート」を作成し、学校に出向き、移行支援会議を行うケースもある。

### （2）担任を支えるためのネットワークをつくる―「つなぎ」の優先順位を考える―

当センターが学校にかかわる際は、担任を支えるネットワークを校内につくりだすことに力を入れている。この「つなぎ」は、担任と気がかりな子どもや学級の他の子どもたち、担任と保護者や他の教員など多岐に亘る。相談担当者は、相談内容を整理する中で、どの「つなぎ」から始めるか優先順位を提案し、定期的に訪問しながら、その「つな

ぎ」が有効に機能しているか確認している。

### （3）進路や就労を支えるためのネットワークをつくる 一早期の情報提供と「つなぎ」で見通しを持つ―

中・高校生では、発達障害が疑われる生徒の不登校の相談が多い。必要であれば、地域の適応指導教室等への「つなぎ」を行い、社会とのかかわりがもてるような支援を提案している。また、進路や就労が絡んでくるため、関係機関と早期のつなぎが不可欠で、保護者にも情報を提供している。本県では、発達障害者支援センターや地域若者自立支援機関がその役割を担っている。定期的に支援会議を行い、お互いの役割を明確にししながら、進捗状況を確認しあっている。

## 3. 「つなぎ」を活かすための当センター所員の課題

- （1）目的にしたがって、誰とつながってどのように解決したらよいかのビジョンを持つこと。そして、定期的に支援会議を行いながら、それぞれの役割を検証し、次の手だてのアイデアを出し合えるようにすること。
- （2）「つなぎ」のための地域の情報やエキスパートやキーパーソンを把握しておくこと。
- （3）教員同士、関係機関同士が「つながっている」ことを保護者や関係者に広く知ってもらうこと。
- （4）所員のコンサルテーション能力を向上させること。
- （5）フットワークのよさを活かし、お互いの顔がみえる連携をしていくこと。

## Ⅲ 研究協議とまとめ

上述した研究報告に対する質疑と、教育相談分科会の主題である「地域でのネットワークづくりと支援体制」について、各センターの現状などについて情報交換が行われた。

### 1. 質疑

福井県の研究報告に対して、①医療機関との連携、②地域ごとにエリアを決めて取り組んでいることの利点、③教育事務所制をとっているのか、④高校との連携、⑤各学校のコーディネーターとセンターのスタッフとの関係、⑥教育相談、教育指導、就学相談の各事業の関係、⑦教育指導の頻度と特別支援学校の相談件数、⑧特別支援教育の支援体制の中心的な役割を担っている機関、などについて質問があった。

それぞれの質問に対して回答があった。そのいくつかを示す。②→地域での療育を活かす形で関係機関と連携している。連携の質や方法などには地域差が多少あるが、定期的に情報交換を行い、地域差をなくす努力をしている。③

→市町村合併の影響で地域が行政的に分けられている。その行政単位のエリアで行われ、教育事務所単位ではない。④→高校は県立なので、同じ県立である特別支援学校が中心になって支援している。県レベルで地域ごとに各高校を割り当て、特別支援学校がその地域の高校に出向いている。センターでは個別の対応等で私立高校等の相談を受けている。高校とはここ1・2年連携が可能になってきていて、高校への支援はこれからといった状況である。⑤→学校に出向いて支援を行っているので、相談のつなぎは各学校のコーディネーターが窓口で、担任との相談、ケース会や校内支援会議の設定等の調整を行っている。担任との相談後にコーディネーターと話したり、校内での相談にはできるだけコーディネーターに入ってもらったりしている。⑦教育指導のフォローの頻度はケースにより異なる。センターの教育指導は、地域で特別支援学級がないところを支援するという前提があり、頻度は減少している。特別支援教育が始まり、教育センターへの相談も増えているが、特別支援学校への相談も以前の倍近く増えている。⑧→センターが特別支援教育の支援体制作りの中心的な役割を担っている。センターの相談員も地域の集まりに積極的に参加し、情報交換を行っている。特別支援学校の先生方も地域でのキーパーソンとなっているので、互いに連携を図っている。

## 2. 情報交換

各センターの「ネットワーク作りと支援体制」について、支援の工夫や課題、特に就労までの途切れない支援、相談が途切れないための工夫等を中心に情報交換が行われた。

### <鳥取県>

- ・3つある教育局が各地域を支援し、センターは県全域を統括していない。各教育局はLD等支援専門員を任命して、巡回し支援している。それ以外の相談はセンターが応じている。

専門員の巡回相談を定期的に行うことにより、相談が途切れないよう、また抱えこまないよう配慮をしている。

- ・5歳児健診後の相談件数が増加している。センターは鳥取市内にあり、市の健診後、保健師、療育園、医療機関の医師から相談がくることが多い。その際、就学指導を一緒に行ったり、学校との連絡会を持ったりしている。
- ・特別支援学校との連携は地域の教育局に任せているが、うまくいっていないのが現状で、センターがどのようにつないでいくかが課題である。
- ・情報の共有のための形式的なファイルはなく、電話での連携、ケース会で顔を合わせるなど人と人とのつながりが中心になっている。

### <広島県>

- ・ニーズのある子どもは多いが、地域により相談の様相は

異なる。地域で支えていく枠組み、支援体制作り、および中核となる人材育成が課題である。

- ・特別支援教育ビジョンを作成中で、今後はこれに沿って特別支援教育を推進していく。
- ・特別支援学校との連携はあまりない。15年度から特別支援学校に、教育相談主任を加配で任命し毎年増員している。学校でも独自に支援体制作りを行なっていて、各地域の支援を始めている。

### <宮崎県>

- ・特別支援教育について一般の理解はまだまだで、啓発のためのCMを作り、障害者週間に放送予定である。
- ・特別支援学校との連携はとれている。教育事務所ごとに地域連絡協議会が展開されていて、各地域で、医療、福祉、療育コーディネーター等も含めた専門家チームが構成され、いつでも起動できる状況が整っている。この専門家チームには必ず特別支援学校が含まれている。しかし、教育事務所レベルでは機動力が弱いので、20年度からは市町村レベルまで下げ、市町村の中で動けるようにする。
- ・従来、センターに来ていた相談が特別支援学校に移行してきている。保護者からの相談や検査依頼等も地域の特別支援学校につなぎ、地域で支援する体制をとっている。
- ・センターの役割は学校コンサルテーションとして、学校内で組織的に支えることを支援するための研修サポートを考えている。センターの事業として16年度から行ってきたコーディネーター養成は終了し、19年度からはステップアップ事業を行っている。初・中・上級があり、上級者には地域のチーフコーディネーターとして活躍してもらうため、発達支援センター、児童相談所、医療機関での研修等を含め、現場で臨床心理士について実習を行ない、相談のノウハウを学んでいる。コーディネーターや地域などで差があるが、将来は地域の中核としての活動を期待している。

### <北九州市>

- ・19年度から組織の改変、名称変更があり、主に就学相談、巡回相談、教育相談の3つの業務を行っている。
- ・途切れない支援については、①就学相談で、通常の学級の措置になった子どもに状況調査を行ない、その結果にフィルターをかけ、フォローが必要と判断した子どもには巡回指導を行っている。②総合療育センターと協力して相談事業を行っている。その療育センター主催の総合カンファレンス（初診の子どものケース会議）に参加し、情報を共有したり、当センターでの併行相談の話も出てくる。連携はできているが療育センターからの受身状態で、子どもがどのような状況なのか不明なまま待機する状態である。療育センターと相談し、当センターからフォ

ローを開始することを検討している。③巡回相談では学校から相談があればフォローに入れるが、実際には行われていないので、フォローの体制づくりを考えている。

- ・就学前の幼稚園児に支援シート（移行支援計画）の作成を計画している。
- ・特別支援学校の地域支援ネットワークづくりでは、地域の中に核となる学校をおき、そこに特別支援相談室を設置し、センターのスタッフが週1回程度定期的に出向いていくような巡回相談を検討している。
- ・小・中学校との連携はスムーズだが、高校との連携は途切れてしまい、課題である。

#### <千葉県>

- ・市内には多様な機関があるので、相談に関して役割分担を行ない、ひとつの機関で長期に相談を継続するのではなく、相談の場所が移っていく。最初の窓口は保健センターで、就学前の相談は療育センターである。就学相談で養護教育センターにくる。その際、保護者が資料を持って相談機関を移っていく。小・中学校在籍中は当センターで相談を継続している。特別支援学校高等部に進学する際は、学校で相談を受け就学までつなぐ。市内には県の“子どもと親のサポートセンター”があり、県立学校に進学する場合はそこで相談を受ける。市の教育センターにも相談部があり連携している。当センターは児童相談所の併設施設で、児童相談所から当センターに相談が紹介されてくることもある。当市の場合、相談機関を移りながらつないでいるので、多様な機関と連携するものの密ではない。機関同士の横のつながりはできているが、ひとりの子どもの縦のつながりも作っていかねばと考えている。
- ・特別支援学校との連携では、当市には各障害種の特別支援学校があり、連携協議会を定期的に行なっている。相談内容に応じて専門性をもった特別支援学校のコーディネーターが相談を担当する、という役割分担で相談を進めている。市立と県立の学校が市内にあり、就学相談が市と県にまたがり取りに困難があること、市立のため高校とのつながりがもてないことが課題である。高校進学後も相談を継続する場合と、高校になって初めて相談にくる場合とがある。発達障害がある場合、学校での支援を必要としていても、学校とセンターとのつながりができていないので、うまく支援できていないなどの課題もある。

#### <山口県>

- ・教育事務所の地域内にある特別支援学校を指定し、特別支援教育センターを置いている。さらに小・中学校の中にサブセンターを置き、そこに地域コーディネーターを5年前から配置している。当センターを中心に連携し、

当センターをセンターオブセンターと位置づける構想である。個別の相談は、特別支援学校内の特別支援教育センターと小・中学校内のサブセンターに支援してもらい、当センターは学校へのコンサルテーション機能を高めしていくサテライト研修（校内研修）を実施する役割を担っていく。

- ・サテライト研修では、高校で特別支援教育がなかなか進まないの、ターゲットを絞って、全ての高校に特別支援コーディネーターをおくことを考えている。
- ・当センターでは非常勤臨床心理士を配置する、モニターペアレント対策として弁護士への相談を毎月1回設定する計画がある。しかし、費用の関係で臨床心理士の人材を確保できないでいる。
- ・緊急時対応のためにリエゾンコンサルテーションビジョンを検討している。
- ・高校にどのように入っていくか、市町村の教育局とのすみわけをどのように進めていくかが課題になっている。
- ・相談を継続して受け卒業後の就労まで相談を続けるケースが多い。背景には、卒業後の相談をする場がないのでセンターに相談に来るといった状況があり、この点も課題である。

#### <島根県>

- ・特別支援学校の相談担当者や通級指導の担当者に週1回センターに来てもらい、合同相談会を行なっている。相談希望があった場合、合同相談会に来てもらうことにより、すぐに具体的なつながりを作ることができる。
- ・当県は地域が広く横に長いセンターは西側にあるので、年に数回相談担当者が集まり、情報交換会を行なっている。また高校卒業後は発達障害者支援センターにつながっている、そこの情報交換会も定期的に行なっている。
- ・課題は小学校から中学校、中学校から高校といった移行期のつなぎである。連携としては中学校から高校へのつなぎが特に課題である。移行支援計画は作成するが、高校は選別があるので情報を流すと生徒に不利になるのではないかと不安があること、高校では情報をもっと渡してほしい、といった互いに疑心暗鬼の状態である。

#### <富山県>

- ・教育相談を担当する機関は、特別支援教育センターと教育相談センターがある。発達障害がある場合は当センターが担当するが、後者の相談でも障害が疑われる場合、当センターに紹介される。同じ建物内の隣室同士なので連携を図っている。県の連携協議会でも相談を受けている。そこで学校の中での困り感がみえた場合、学校との間に入ることもしている。従来は、各機関の業務がみえなかったが、連携を図ることで役割分担をするよう

になった。連携の背後には、相談者のたらい回しで危うくなることもあると思われ、役割を責任もって果たすことが必要である。

- ・当センターでは、研修と相談をタイアップした事業として、保護者から育児不安に関する相談が多かったので、ペアレントトレーニングをシリーズで実施している。
- ・連携に関しては、コーディネーターの情報交換会を定期的に行なっていて、そのまとめ役をセンターが担っている。で、

#### <宮城県>

- ・当センターは人数、予算とも縮小されていて、地域の特別支援学校を活用していかなくてはならない状況で、センターへの相談も特別支援学校にまわしている。センターは研修関係で役割を担っている。
- ・課題は、①特別支援教育体制について、仙台から離れた地域の相談は増えていて体制も整いつつあるが、仙台市周辺はこれからであること。②相談が途切れないための工夫としては、相談のニーズや課題が解決すると相談が潜在化してくるので、そのあたりのフォローのあり方。③高校への支援ニーズは高いが、高校は予算がないので予算確保、等である。

### 3. 協議のまとめ

各センターの情報交換で協議の予定時間は残りわずかであったが、当研究所の大柴が分科会での協議を以下のようにまとめた。

相談を“つなぐ”ことに関しては、各センターでは実際につなぐ工夫をしているし、つなぐための計画もある。しかし一度つないで終了したケースが、二次障害などで再来することがある。これは、子どもは成長とともに支援ニーズが変化してくる、ことが関係している。例えば、思春期の問題や小学校の学級担任制から中学校の教科担任制への変化などがある。つないだ側で、つないだ相手方に、つないだことのその後の様子の確認を行うことが大切である。つないだ支援を実際に行っているかどうかを確認するだけ

で、新たな課題がみえてくる場合もある。また、相談を抱え込むのではなく、地域の特別支援学校のコーディネーターと連携をとることも大切である。一方、センターでは、所員の担当する相談事例を丁寧にまとめ、コーディネーター研修などで伝えていく活動が、教育現場の即戦力の向上につながると考える。軽度発達障害のある生徒の高等学校への進学の問題も、難しい面もあるが、事例を追跡していきながら、その経緯を研修などで紹介していくことが、高等学校における特別支援教育推進の近道のひとつであると考ええる。

## IV おわりに

全国特別支援教育センター協議会の教育相談分科会では、第29回協議会以来、3年連続で、「地域でのネットワークづくりと支援体制のあり方」が主題になっている。今回の分科会における福井県の発表は、①地域支援のためのセンターの役割、②「つなぎ」を大切にしたい支援体制づくりの実際、③「つなぎ」を活かすための所員の課題について、日常的に取り組まれているきめ細かな地域支援の実践を踏まえての報告と、そこから導き出された課題の抽出であった。

今年度は特別支援教育元年ということで、特別支援教育の推進に関する特別支援教育センターに対する期待はことさら大きなものがある。そうした状況の中で、特別支援教育センターの相談が現在やや減少傾向にあることは、特別支援学校のセンター的機能が充実してきているという実態があるからであると思われる。そのことはまた、地域でのネットワークづくりと支援体制のあり方が、各センターにとりますます重要な課題であることを示唆しているといえる。本報告では、この分科会に参加した各センターの取り組みについて、多くの紙幅を割いたが、福井県の発表とともに、多くのヒントが示されたと考ええる。

(文責：大柴文枝)





## 教育相談運営 スタッフ一覧

### 平成20年度 教育相談部職員

教育相談部長	後 上 鐵 夫	主任研究員	横 尾 俊
上席総括研究員	渥 美 義 賢	研究員	植木田 潤
上席総括研究員	西 牧 謙 吾		
総括研究員	小 林 倫 代		
総括研究員	藤 井 茂 樹		

### 平成19年度 教育相談運営スタッフ (50音順)

後 上 鐵 夫 (教育相談部長)*	大 崎 博 史 (教育相談研究室)
渥 美 義 賢 (教育支援研究部)	伊 藤 由 美 (心理療法士)
西 牧 謙 吾 (教育支援研究部)	植木田 潤 (心理療法士)
小 林 倫 代 (教育相談研究室)	亀 野 節 子 (脳派測定員)*
大 柴 文 枝 (教育相談研究室)	福 本 道 代 (非常勤看護師)
小 澤 至 賢 (教育相談研究室)* (チーフ)	

(\*年報ワーキンググループ)

### 教育相談連絡会議委員 (平成19年度)

海 津 亜希子 (企画部)*	小 田 侯 朗 (教育支援研究部)*
藤 井 茂 樹 (教育支援研究部)	徳 永 亜希雄 (企画部)
渡 邊 章 (教育研修情報部)	

### <系>の責任者・調整担当者

#### <系>の総括・調整

大 柴 文 枝

「感覚障害系」	千 田 耕 基 (責任者)	小 田 侯 朗 (調整担当者)
	亀 野 節 子 (部担当者)	小 林 倫 代 (部担当者)
「肢体・病弱系」	笹 本 健 (責任者)	徳 永 亜希雄 (調整担当者)
	植木田 潤 (部担当者)	大 崎 博 史 (部担当者)
「発達障害系」	渥 美 義 賢 (責任者)	海 津 亜希子 (調整担当者)
	藤 井 茂 樹 (調整担当者)	伊 藤 由 美 (部担当者)
	小 澤 至 賢 (部担当者)	

### 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育相談部

所在地：〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

教育相談申込専用電話：046-839-6885

教育相談用FAX：046-839-6906



独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育相談年報 第29号

---

平成 20 年 6 月 発 行

代 表 者 小 田 豊

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電 話 0 4 6 - 8 3 9 - 6 8 9 3 (代表)

URL <http://www.nise.go.jp>

---