

宮城県立盲学校における学校コンサルテーションの取り組み

菅井裕行
(国立特殊教育総合研究所)

大江 晃 ・ 阿部真由美
(宮城県立盲学校)

1. はじめに

本報告では、宮城県立盲学校への国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部による学校コンサルテーション活動の経過と考察をとりあげる。コンサルテーションで取り上げられた事例は、4名の視覚聴覚二重障害事例を中心に、それ以外にも盲重複事例の指導をめぐる問題がとりあげられた。ここでの取り組みは、相談担当者（コンサルタント）が直接的に児童生徒への係わりを持って援助するというよりも、実際の係わり手である担任教師や日頃係わりをもつ教師集団（コンサルティ）の実践上の課題解決に共に取り組むことを目指した援助であり、それは同時に教師の力量形成を促すことをも目的とした援助であった。

2. コンサルテーション事例

1) コンサルティについて

重複障害を有する児童生徒を担当する教師を中心とした教師集団がコンサルティであった。指導組織として「重複部」というグループを設定して指導に当たっている。対象となる児童生徒は、重度の肢体不自由、知的障害、聴覚・言語障害等を併せ持ち、一人ひとりの状態は複雑で多様である。そのため、言語や移動・探索、コミュニケーションに関わる手段や能力の獲得や促進が困難で、課題学習等への導入の糸口がなかなか見出せない、などの実態を示している。従って、児童生徒に対する教育課程の編成においては、自立活動を中心とする教育課程が設けている。具体的には、自立活動と特別活動によって構成され、週あたりの授業時数は、小学部 25 時間、中学部 26 時間、高等部 28 時間である。しかし、これらの時数は、クラブ活動や校外学習、部活動、進路指導にもとづいた指導内容と児童生徒の成果に応じて、柔軟な対応（増減）が行われる。それらの対応は、個々の体調をはじめ題材や教材・教具による指導に対する児童生徒の興味関心などに応じて、検討や修正を行うことができる。

2) コンサルテーションの方法

実地訪問とテレビ電話システムの利用を中心に行った。平成13年度は年6回の訪問、平成14年度は5回の訪問と6回のテレビ電話システムによる相談、平成15年度は2回の訪問、3回の関係機関訪問、3回のテレビ電話システムによる支援を行った。訪問では、実際の指導場面に参加し、展開内容を確認しつつ、指導後に担当者や指導グループの担当と話し合いを行った。さらに、テーマを決めての校内研修

会を企画し、ここでコンサルタントがテーマに即した発題を行い、それをもとに話し合いを持った。テレビ電話システムによる支援は、研究所と学校をISDN回線をつなぎ、NTT製Phoenix Mini (type-S)を利用した。双方の端末を大型テレビ画面に接続して、ピア・ツー・ピアだけでなく、テレビ画面を視聴できる複数の教師の参加のもとでの話し合いを行った。さらに、必要に応じてケースの家庭や関係する他の機関への訪問も行い、そこで得た情報を学校へ伝えることも行った。

3) コンサルテーション導入の背景

宮城県立盲学校では従来から、重複障害を有する児童生徒に関する指導について、学部研修会や教科会という形で情報の共有化を図り、力量形成を図ってきた。重複障害を有する児童生徒を指導する学習グループは、自立活動を主とした教育課程による指導グループとして、教師8名、児童生徒7名（小学部3名、中学部2名、高等部2名）で学年を超えて構成されている。グループ研修会の主な内容は、年度当初の児童生徒一人ひとりの個別指導計画の作成・検討、また児童生徒の指導経過や方法等について映像（VTR）による記録を中心とした事例検討を個々に行うことなどである。「教科会」は、「研修会」に関わる様々な内容について、幅広く取り扱いながら、子どもたちとの「関わり」への視点や技術の拡大、向上を目指している。主な内容としては、「視覚障害に関わること」や「盲ろう重複障害に関わること」、その他「肢体不自由」、「聴覚・言語障害」などの各障害種に関わる基礎的なもの、それらの状態を擬似的に設定した中での意思の疎通や移動などを行う体験的なもの、そして外部協力機関や協力者による指導事例の紹介や助言・提言を得る、というものである。このグループでの研修においては、（1）子どもの実態は教師のかかわりによって変わるから、かかわり方こそが問題であることを実証する（2）積極性を引き出すよいかかわり方はどのようなものか。また、よいかかわりができるように教師に必要な以下の力をどうやってつけるかを探る、という点を重視して行っている。

宮城県立盲学校は、当研究所重複障害第一研究室（コンサルタントの所属機関）の一般研究協力機関として10年以上にわたって、資料提供や実践研究を依頼してきた経緯があり、双方が協力し合う下地はつくられていたと思われる。このような下地がある中で、たまたまテレビ電話会議システムの運用試行を打診する経緯があり、その過程で学校側

からテレビ会議システムを利用した研修会についての了解が得られた。したがって、このコンサルテーションは、コンサルティ側からの依頼と、コンサルタント側の実験との双方のニーズが合致する形で始まっている。コンサルタントは、学校がこれまで行ってきた研修システムに合流する形でテレビ会議システムを導入するとともに、適宜実際に学校訪問を行い、コンサルティとの交流や、コンサルティが所属する学校の管理者あるいは、同僚集団とのコンタクトをとって、相互理解の基盤をつくりつつ、コンサルテーションを続けた。主事が、コンサルテーションの窓口となり、適宜連絡を取りながら進めてきた。研究所の研究員（以下Sと記す）が、コンサルテーションに入り、事例として取り上げながら検討することについては、それぞれの事例について、保護者の了解をえた（専攻科事例については本人）。この学校コンサルテーションにおいてコンサルタントは、実践検討を中心に、必要に応じて演示、そして研修企画を行った（図1）。

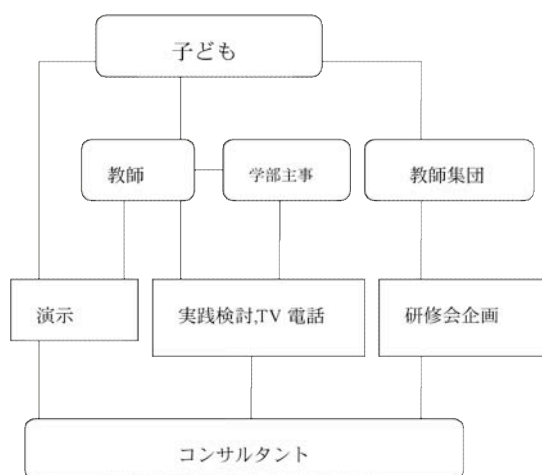


図1. コンサルタントの3つの働き
＜演示・実践検討・研修会＞

3. コンサルテーションの経過

1) 幼児Aと教師Mのかかわり合いの事例

(1) ケースの概要：Aは、現在盲学校の教育相談に通っており、公立障害児通園施設に在籍している。生後3ヶ月の時に視覚と聴覚に障害があることが指摘され、その後てんかん発作も起こしている。黄班部変成症の診断をうけ、全盲にちかい。光への反応が見られている。音性感聴で、平均聴力レベルは、ABRで無反応、COR推定で80～90dB程度。補聴器を装着しているが、日常生活では明確な音への反応は見られていない。脳性マヒの診断があり、単独での座位保持は困難であるが、姿勢変換やずり這い移動は積極的に

行う。睡眠時無呼吸症候群もいわれている。

1998年8月（2歳2ヶ月）盲学校の養育相談に来校し、その後定期的に学校に来校している。これまでに、児童相談所の親子教室や、母子通園施設。聾学校の教育相談とも関係してきており、3歳時から当研究所の教育相談に連絡があり、Sはこのコンサルテーションとは別に、家庭訪問、在籍機関訪問などを行ってきた。

(2) コンサルティ：Mは、教師歴10年以上で、大学の専攻も視覚障害教育であったこともあり、専門的知識・技量の向上でとても意欲的である。視覚聴覚二重障害を有する子どもの担当はAが二人目で、以前に弱視聾児を担当した経験がある。学校の養育相談では、Aの主担当として係わりを続けている。

(3) 主訴：視覚聴覚二重障害の上にさらに肢体不自由もあるA児との係わりをどのようにすすめたらよいか。

(4) 対応と経過：

Mは、Aの発信がかなりずしも明確には読みとれないこと、人への接近があまり見られず、どちらかといえば人からの接触を避けようとしているようにも見えること、不随意的な運動が多発するため、接近性の動きを読みとることが困難であることを、Sに報告した。Sはそれまでの行動観察や、家庭訪問時のかかわり合いから、Mの観察の観点と評価について異論はなく、当面はAの動きの中に発信を見いだすことと、Aへの接触を丁寧に行っていくこと、振動系の玩具類を打診することを提案した。実際の教育相談にSが参加したときは、ビデオ収録の補助を行うとともに、日頃の係わりにおけるエピソードを行動を通して確認するとともに、適宜係わりのサンプルとして、演示も行った。Mは、Aの意思の読みとりが容易には出来ないことと、それまでの盲ろう児の教育実践についての知識から、安易な接触を控え、慎重に様子を見ながらAとの接触を進めていた。Aは、一見すると表情からして笑顔が多く、拒否的な表情を示すことが少ない。手や足に触れられても最初は、すっと力を抜くようにして受け入れているように見える。しかし、行動の展開を振り返ってみると、嫌がりや身体を反らす動きもその後に見られており、表情とは裏腹に対象を回避するような動きも見て取れる。そこでSは、慎重を第一とするMの方針を基本的に支持するとともに、家庭での様子と学校での様子の比較からいって、家庭では積極的に移動や身近な事物への接近行動が起きているが、学校ではまださほど活発にはそれらの行動が展開していないこと、人への接触にまだごちなさが見られること、特に抱きかかえられると、身体をよじって姿勢が安定せず、さながら拒否して、逃げるような動きとも読みとれることを話題とし、慎重な接近が必要であることと、Mが学校でのしっかりとした拠点になることの重要性について話し合った。

その後、次第にAは、Mに触って確かめるようになり、ゆっくりとではあるが、学校の所定の場所（プレイルーム）

で周囲を確かめるような動きも見せ始めた。トランポリンやAの手足をつかんで持ち上げての身体揺らしなど、Aの方から「もっとやってほしい」という意を読みとることのできる動きが次第に明確になっていった。Aは、たまたま人の身体に触れると一瞬手や足を引き込めるが、そのまま様子を見ていると再びAの方から触れてくることも見られ、この動きに対して、その展開を邪魔しないように適度に变化をつけながら受けていると、一層探るかのような動きとなることが分かってきた。人をモノと区別し、人の反応を期待しての動きと見なし、Aとの間で共有する動きの成立を目指すこととした。

Sは、Mと話し合っAとのかかわり合いの様子について、ビデオ記録のコピーを送ってもらい、これによってかかわり合いの進行を確認することとした。また、電子メールによるやりとりやテレビ電話システムによる話し合いで、時折Mから近況を知らせてもらうこともなった。AとMとの関係はその後一層の進展をみせ、AはMを触覚的に識別できるほどとなり、二人の間に展開するいくつかのパターン化された遊びも生まれた。また、Mの工夫により、活動の中で使われるいくつかのオブジェクト・キューが活用されるようになった。この活動空間および活動内容の構造化のための工夫については、通園施設への訪問の際にSが説明し、学校での取り組みが学校一カ所でのものではなく、Aの生活全般を通じて行われることとなった。Aの自発的な人への接近が顕著になったところで、Sは、Mに盲ろう児とのコミュニケーション形成にかかわる理論の一つである、「ネゴシエーション（意味の共有と語彙生成に関する理論）」を紹介し、これについての文献研究を勧めた。Mは、この

考えを実践に取り入れて、Aとのコミュニケーションをすすめる、AがMと一緒に手を動かして、事物の探索をする活動が展開するに至った。現在は、Aとの感情の共有をめぐって、どのような方法が有効かを探っている。

以上のような、SとMとの直接的な話し合いの他に、以下のようなコンサルテーションを行った。これらは、すべてMとAとの関係強化・促進に役立つものであった。

Aは、Sにとっては勤務先の教育相談のケースでもあったので、不定期にSが家庭訪問を行って家庭での行動観察および保護者の意向について情報を得た。保護者からは、Aが関係している様々な機関から得られる情報を整理すること、Aにとって必要とおもわれる環境調整についてそれぞれの機関に可能な範囲で、専門的立場から助言してほしいことを依頼された。その後、Sはこの依頼をふまえて、Mをはじめ関係機関との連携をすすめた。特に特筆すべきこととして、保護者の発意による関係機関の代表による連絡会が実現、継続していることがある（図2）。

保護者はAを担当する児童相談所のケースワーカーと話し合い、Aが関係している機関のスタッフが集まって情報交換を中心とした連絡会の企画を立案した。これがきっかけとなって、児童相談所の担当者による声かけによって連絡会が実現することとなった。Sも連絡を受けこれに参加した。盲学校の担当M、聾学校の担当者、児童相談所の担当者、障害児通園施設の担当者らが一同に会し情報交換がなされた。特にAの聴覚系の活用について、盲学校での相談では十分な対応ができていないことを気にしていたMは、

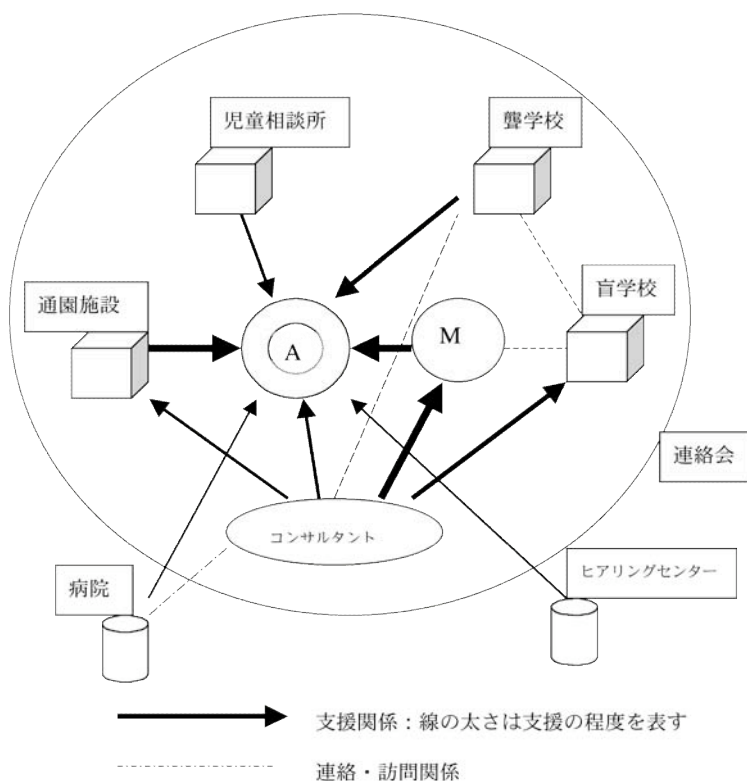


図2. コンサルテーション関係図式

聾学校での支援活動について実際の事柄を知りたいと考えていたようであったが、勤務の関係から聾学校への訪問がなかなか困難であった。そこで、Sが聾学校を訪問することとなり、連絡会に参加した担当者以外の教師ともAをめぐる通園での様子や盲学校での様子など情報交換を行った。そこでの内容については、Mをはじめ、通園施設の担当者にも伝えた。また、通園施設においてAを理解するために、視覚聴覚二重障害についての研修会を持つこととなり、Sが講師を担当して会を実施し、その際に盲学校や聾学校での取り組みについて解説を加えた。この連絡会はその後も、児童相談所が窓口となって毎年開催され、2回目からは保護者も参加しての話し合いが行われている。

2) 生徒Yと教師集団のかかわり合いの例

(1) ケースの概要：専攻科には、二人の視覚聴覚二重障害のある生徒が在籍していた。二人とも聴覚障害をベースとした視覚聴覚二重障害を有しており、うち一人はアッシャー症候群の診断を得ている。一人は、視野狭窄が進行しているものの、まだ日常生活において補助具なしでもある程度の活動ができる程度の視力がある、もう一人は、弱視難聴。二人とも専攻科に在籍しているが、それぞれの学年・学級で、ふたりのような二重障害についての配慮は必ずしも十分受けられない状態にあった。この二人のうち、まだ日常生活で視覚の利用が、可能な生徒Yを中心に話し合いをもつこととなった。

(2) コンサルティ：専攻科を担当する教師、特にケースYに日頃直接接する教師を中心とした教師集団。

(3) 主訴：聴覚障害ベースの視覚聴覚二重障害の場合、学校生活でどのような問題が生じるのか、またどのような配慮が必要となるか。視覚聴覚二重障害そのものについての基本的理解をめぐって。

(4) 対応と経過：

本校に在籍している数名の視覚聴覚二重障害のある児童生徒について、Mをはじめ担当する教師は、どのような配慮が必要であるかについて、苦慮しつつもなかなか連絡を取り合ったり、他機関から先行事例や有用な情報を得られなかった。そのような中、生徒Yの学習上の問題が顕在化し、これをきっかけにあらためて、これらの児童生徒の障害の状態についての理解をすすめるべく、Sらに協力の依頼があった。視覚聴覚の二重障害といっても本校に在籍している児童生徒でもその程度はさまざまで、個々に応じた配慮が必要である。そこで視覚聴覚二重障害そのものについての一般知識と、特に聴覚障害をベースとする場合の配慮点や、その代表例ともいえるアッシャー症候群についての理解を深めることを目的とした研修および話し合いを企画した。その内容と経過は以下の通りである。

研修について（2002/7/19）

盲ろう（アッシャー症候群）について：Sが講師を務めた。

参加者は、全職員に呼びかけ、校長、教頭以下かなり割合の職員が参加した。

主な内容

a. 感覚重複障害（盲ろう）について

b. 感覚重複障害のある生徒とのコミュニケーションのポイントについて

c. アッシャー症候群（3つのタイプ、一般的な問題、タイプごとの問題、教育上の課題、将来に向けての問題と準備）

研修を受けた教師からは、「盲ろう者は大変だ」という感想が多く出された。また実際に関わっている教師から「いつもニコニコしているのは分かっているのではなく、分からないからこそ笑っているのだ」という意見や、「実際の様子を思い浮かべながら話を聞くことができた。」という意見が出された。教師間にある程度、視覚聴覚二重障害を抱える困難に対して「気づき」が生まれたとしても、実際の授業の中で十分に配慮するためには、より具体的なことに踏み込んで考えていくことが必要である。そこで、Yへの対応についてより具体的な内容を取り上げることをねらいとして、後日、主にYに直接係わる人たちで話し合いを持つこととなった。

話し合いについて（2002/9/5）

Yへの対応について担任、主任、相談部員、Sと話し合いを持つこととなった。しかし、Yは話し合いの数日前に退学を申し出ていた。Yの退学の理由は他にやりたいことがあると言うことであった。Yは難聴で視野狭窄があるもののまだYが不自由を感じるほどの視野狭窄ではなかったが、将来のことを見通して盲学校に入学した。しかし、まだ十分に見えるということ、聴覚障害ベースのYにとってコミュニケーションという大きな問題がなかなか解決されなかったことなどもその理由であると考えた。本人からは、見えるうちにできることやりたいという気持ちが大きいと希望が表明されていた。家族は本人がやりたいことを自分で見つけ、やりたいという気持ちを始めてはしっかりと主張したのでその気持ちを尊重したいとのことであった。そこで今後、Yについて盲学校ができることを中心に話し合いが行われた。

Y自身は、自らの視覚障害の状態について十分な把握がなされていないように思われたため、数名の教師によってアドバイスや実際の指導場面などで指摘を行ってきたが、Yの十分な自覚にまではいたらなかったようである。視覚障害の進行についての知識や受け止めについて、本人の自覚をいかに促すか、また、コミュニケーションの課題について、いかなる配慮や工夫が必要かが話題となった。学校として今後同様のケースについて取り組む際に考えなければならない課題が話し合いを通じて確認された。Yについては、盲学校としては、今後見えなくなってきた時や困っ

た時に支援をしていけるように連絡をとっていくこととした。

Yについては、中途退学ということもあって、具体的な支援にまでは結びつかなかったが、Yの学校生活における困難を考えることを契機にして、学校全体で視覚聴覚二重障害についての学習を行うことへとつながった。この事例の場合は、研修型コンサルテーションへの発展という部分が一つの成果であったと思われる。

4. コンサルテーションの効果と整理

1) 保護者を支える

本事例は、いずれも視覚聴覚二重障害のある児童生徒にかかわる教師へのコンサルテーションであった。特にケースAの場合、年齢も若いこともあって、養育初期の問題や、コミュニケーション形成の問題などが絡む、発達支援の要素の多いコンサルテーションであったといえるであろう。この場合、学校での指導に携わり、直接問題を提起したのは、担当者であったが、その背後には保護者の存在があって、保護者の養育上の悩みとも直結する話題がほとんどであったといえる。このような発達初期の課題を中心とする支援的コンサルテーションにおいては、学校の立場だけを考慮するのではなく、保護者の養育を支援することも考慮する必要がある。場合によっては、自由に動けるコンサルタントの立場上の利便性を発揮して、保護者ともコンタクトを取り、保護者と担任との連携がより円滑にすすむように支援することも必要である。

2) 連携をすすめる

本事例に即して考えると、二つの連携のことがあげられる。一つは学校内の連携である。ケースAに関しては、コンサルティは担当Mであったが、Mをとりまく指導グループの教師集団もまた、Mの取り組みを支える重要なリソースと言える。この点、本事例の場合、Mの係わりを、肯定的にとらえて了解していく視点は、すでに育成されていたと思われる。M自身からは、共通理解の困難性についてしばしば話題としてあがったが、細かな部分については、担当者間において意見の相違があるのはむしろ当然のことで、この相違点を取り上げて方針をめぐる一致をさぐるよりも、とりあえずMが自ら工夫して取り組もうとすることが、十分に展開できるような「雰囲気」づくりが必要であると考えた。また、専攻科の事例に関しては、チームでの取り組みが要請されることでもあり、おそらくは教師間で保有する専門的知識の多少の差もあるであろう。その意味でも、全体講義という形で一定程度の共通知識を前提化することができたと思われる。また、このような企画に基づく働きかけによって、これまで教師間でテーマとしてとりあげにくかったYの課題を問題化することが一層容易になったのではないかと考える。

二つ目の連携は、学校外との連携である。Aの場合、多種の障害を合わせ有しているため、関係機関も数が多くなる。そして、それぞれの機関での横の連携がないと、情報の整理やらA自身の変化や育ちについての共通理解がなかなか醸成されにくい。たとえば、発達の伸びを伺わせる一つのエピソードについて、母親は関係機関のスタッフに会うごとに最初からすべてを説明しなければならない。多種多様な情報の整理と、情報の共有のためにも、関係機関の連携は重要である。Sは、この連絡会に遠隔地での開催ではあったが、毎回出向き、次への展開につながることを意識しつつ積極的に発言してきた。連携をする際、関係を創出し維持発展させていくために、それぞれの機関が役割を果たすとともに、特に全体を見渡せる立場にあるものが積極的に促進役を果たしていくことが必要であろう。

3) 力量形成の意味をもった研修システムとしての意味

教師の研修としての意義について、この研究に参加した教師から次のような意見が出された。研修会が客観的な外部助言者（特総研）の同席のもとに行われることに意義があったという意見である。通常の部内研修であれば、日頃の指導や短期、或いは、長期的な計画について、所在する問題点や検討が必要な事項について「暗黙の了解」として十分に検討される機会を持たない場合が多い。コンサルテーションにおいては、指導の計画や方法、その妥当性に関する吟味が、日頃の記録や計画にもとづいて行われる。それだけに、客観的な質問や疑問への担任の応答が、指導集団の中で発現・考察されることは貴重な研修の機会となると考える。報告者個人だけでなく、その場に出席した他の教師にとっても大切な研修となった。資料となるVTRのどの場面について、どのような質問や助言が行われたかを視聴することは、自身の持っている疑問への回答や新たな視点を得る機会として活用することができる。それは、指導の妥当性や効果を高めるだけでなく、各教師の取組を指導集団の中で共有するための優れたモデルとすることにも通じると考える。

コンサルタントは、限られた時間内ではあるが、対象以外の児童生徒の関連する事例や状況について取り上げるように配慮し、より多くの参加者が自身の指導に関わる事象について想起できるよう進めた。部のリーダー（主任）との連絡・連携において研修としての意味を持つように会の展開・進行を計画することも重要な要素であったと考える。

（本報告は国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部一般研究報告書（2004）掲載の論文「宮城県立盲学校における学校コンサルテーションの取り組み」に加筆・修正したものである。）