

## 2部

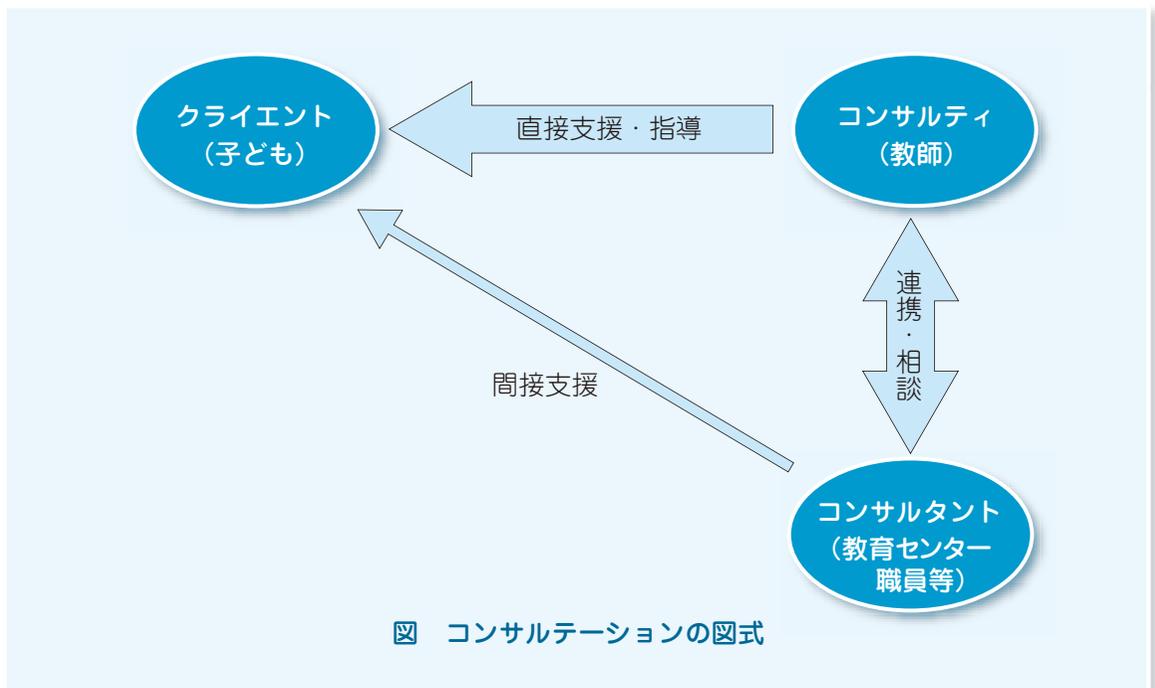
コンサルテーションを  
進めるにあたって

## コンサルテーションとは

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をいいます。自らの専門性に基づいて他の専門家を援助するものを「コンサルタント」、そして援助を受けるものを「コンサルティ」と呼んでいます。

基本的には、二人の専門家の間で、コンサルタントがコンサルティに対して、コンサルティのかかえているクライアントに関係した特定の問題を、コンサルティの仕事の中でより効果的に解決できるように援助する取り組みのことです。

このガイドブックでは、「コンサルテーションとは、困難な問題に直面しているコンサルティに、その問題や課題を評価・整理し、解決に向けてコンサルティの力量を引き出すための支援を行う相談」と押さえて話をすすめたいと考えています。



## 1. コンサルタントとコンサルティの関係

コンサルテーションは、コンサルタントもコンサルティもそれぞれ専門家であると捉えます。学校コンサルテーションでは、コンサルティは、教育実践や教育管理の専門家であると考えます。

この専門家同士の関係は、コンサルティ側の自発的な意思に基づいて始まります。そして、コンサルタントとコンサルティ双方が相談関係を築くことについて了解し合うことが必要です。

年齢や経験からコンサルタントが上に位置づけられる傾向がありますが、お互いに専門家として協働し、よりよい支援を創り上げていくことを大切にしたいものです。

## 2. 学校コンサルテーションの対象

コンサルテーションが誰の依頼によって始められるか（発動）は様々です。子ども自身の場合、保護者の場合、子どもを担任する先生の場合が考えられます。学級へのコンサルテーションでは、コンサルティは担任、クライアントは子どもになることが多いようです。

学校へのコンサルテーションでは、コンサルティが学年主任や特別支援教育コーディネーター、校長や教頭などの管理職の場合があります。

もう少し大きな枠組みで教育委員会などがコンサルティとなる場合もあります。さらに大きな枠組みで関係機関や地域社会が対象となる場合もあるでしょう。

このようにコンサルテーションの対象は、さまざまなレベルが考えられ、それぞれの対象に応じた内容が考えられます。

## 3. 学校コンサルテーションの内容

学校コンサルテーションの対象は様々ですが、いずれの場合にも、コンサルティ等が抱えている問題を中心に、問題点を整理し、評価し、具体的な対応策を検討しながら問題解決を図ることが最も一般的です。

コンサルタントは、このことを基本にして、コンサルティが専門的な知識を身につけることができるようにマネジメントしたり、コンサルティが抱えている不安に対して、他の取り組みなども紹介しながら安心感を与えたり、課題に対する捉え方に関して新たな見方を提案したり、組織・管理上の問題について改善策を検討したり、外部の有効な資源へ繋いだりする場合があります。

学校コンサルテーションの内容としては、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、などがあります。

## 4. 学校コンサルテーションの性格

学校コンサルテーションには、二つの性格があります。

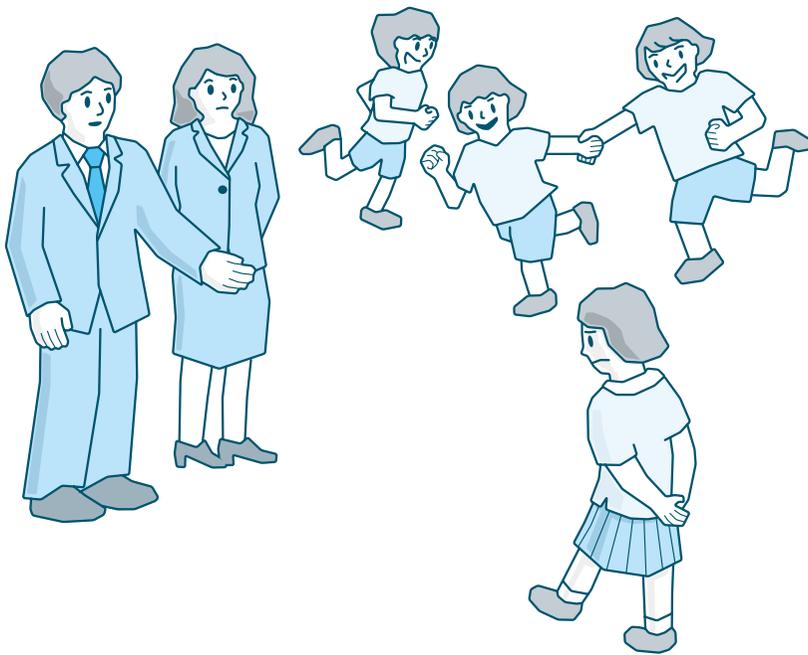
一つは、現に展開している状況について、できる限り迅速に対応する必要がある場合です。そのまま経過を観察するだけの時間的な余裕がない場合や、コンサルティやクライアントの状態や問題をできるだけ早く回復させる必要がある場合などです。このような場合には、すぐさま何らかの対応を始めなければなりません。このようなコンサルテーションは危機介入と呼ばれています。その多くは、数回のコンサルテーションによって問題解決へ導かれることが期待されます。

もう一つは、今後の状態変化を予測しながら、予防的に対応を考えていく場合です。例えば、コンサルティである担任が教師集団の中で孤立しないように、職場の人間関係づくりに配慮したり、課題がある子どもについて、担当者だけでなく学校全体でその子どもの理解を進めたりすることなどです。このようにコンサルテーションが予防的な働きを担うことがあります。普段から連携をとり、継続的な関係のコンサルテーションを行うことで、このような予防的な働きが機能すると考えられます。

## 5. コンサルテーションの定義の概要（Brown,Pryzwansky,&Schulte,1995）

ブラウン（Brown）らは、コンサルテーションの定義の概要を以下のように示しており、この定義の概要もコンサルテーションを理解するための助けになるものと考えますので、参考にしてください。

- ① コンサルタントとコンサルティとの間で問題や課題を解決する過程のこと
- ② コンサルタントとコンサルティとの間において様々なレベルを用いたコンサルテーションによって進められる協働作業のこと
- ③ コンサルタントとコンサルティには、双方において様々な領域における専門家や非専門家が含まれていること
- ④ コンサルタントは、コンサルティ自身がコンサルテーションの技能を習得できるように直接的な支援を行うこと
- ⑤ コンサルタントは、コンサルティを通じて、クライアントへ間接的な援助やサービスを提供することから「コンサルタント、コンサルティ、クライアント」との間に三者関係が存在すること



## コンサルテーションの進め方

学校コンサルテーションは、教師（コンサルティ）がかかわる子ども（クライアント）を理解して適切に対応するために、また、ある場合は校内支援等を実施するために、コンサルタントが側面からコンサルティを支援する活動をいいます。

このコンサルテーションは、コンサルタントがどこに所属するか、どのような立場のコンサルタントが実施するかによって、また、コンサルテーションの依頼者や依頼機関（コンサルティは誰か）、コンサルテーションの対象となる子ども（クライアント）がどのような状況か、コンサルテーションのニーズがどこにあるかによって、異なる対応が予想されます。そうした場合、コンサルテーションの進め方もそれぞれの場合によって異なってきます。

一般的に、コンサルテーションの進め方は、次に示す3つの段階に分けることができます。

### 「アセスメントの段階」→「対応の段階」→「評価の段階」

学校コンサルテーションでは、コンサルティである教師から、まず何らかの主訴が出されます。主訴の受付から、問題解決を支援するための仮説の生成にいたる一連の手続きが、「アセスメントの段階」です。

「アセスメントの段階」では、教師（コンサルティ）の主訴を大切にしてお発点としますが、主訴そのものが必ずしも子ども（クライアント）のよりよい発達や、よりスムーズな教育を実現することにつながるニーズであるとはいえないこともあります。主訴を含め、主訴の背後にどのような問題とニーズが絡んでいるか、子ども（クライアント）と教育の問題全体を分析的に把握して、その解決を支援するための材料を得ることが「アセスメントの段階」の目的です。

ここでは一つの例として、教師（コンサルティ）が自分の学級に在籍する子ども（クライアント）を理解して、その子の課題解決に適切な対応ができるように、コンサルタントが側面から支援するコンサルテーションの流れを示します。「アセスメントの段階」は、実際の具体的な動きにあわせて、下記の②～⑥に分けて示します。

### ① コンサルテーションの申込み

- ・申し込まれたコンサルテーションについて、実施の諾否を決めます。受ける場合は、担当するコンサルタントを決めます。受けられない場合は、他機関を紹介することになります。

### ② コンサルテーションの目的の明確化

- ・申し込まれたコンサルテーションについて、教師（コンサルティ）の主訴から、何についての解決を図ろうとしているのかなど、教師（コンサルティ）の問題意識を、教師（コンサルティ）とコンサルタントの間で明確にするプロセスです。
- ・実際に出会ったり、電話あるいはメールを用いたりした聞き取りや、資料を通して行われます。
- ・教師（コンサルティ）から語られなくても、その背後に対応していくことが必要な問題が隠されている場合などがあります。そういう点も見逃さないようにすることも重要です。
- ・教師（コンサルティ）への支援の場合の例としては、a)教育実践への支援（例えば、学校での不適応行動の理解と対応、授業の中での個別支援、授業構造の再構成など）、b)教師間の組織化への支援、c)教師と保護者の協働への支援、d)教師と専門機関との連携への支援、e)行政への要求への支援（例えば、介助員などの人的配置、施設の改善など）、f) 教師の力量形成への支援、g) 教師の心理的安定への支援、などが考えられます。

### ③ 情報の収集

- ・明確になったコンサルテーションの目的にそって、コンサルテーションをすすめていく上で必要な情報を収集します。子どもの学習状況や発達の状況と障害の状態、学校や子どもをとりまく環境などについての情報を収集します。
- ・子どもに関する情報としては、運動、認知、言語・コミュニケーション、他者（大人や子ども）とのかかわりや社会性、自我や人格の発達の水準と特徴、障害の状況、遊びや生活面での育ち、行動面の特徴などについて、必要な情報を収集します。
- ・学校に関する情報としては、学校規模、校内の支援体制、管理職の学校運営方針、学校の雰囲気、職員集団の雰囲気、教室や学校の物理的環境、コンサルティである教師については、特別支援教育を含む経験年数などの情報も把握しておくことも必要です。良好なコンサルテーションを行うためにも、教師の教育観などについても敏感であることがコンサルタントに求められる専門性です。

- ・子どもと学校をとりまく環境に関する情報としては、家庭環境、相談機関・療育機関・医療機関の情報、地域にある各種の教育資源、学区（地域）の特色などを把握します。
- ・こうした情報の収集は、相談に際して記述された書類、教育相談の記録、保護者との連絡帳、子ども（クライアント）の絵や工作物などの作品やノートなどの資料、教師からの聞き取り、学校を訪問しての授業参観による観察、検査、ケース会議などを通して収集されます。したがって、後に述べるコンサルテーションのための学校訪問当日の授業参観が資料収集の場になることや、子どもを理解するためにアセスメントが必要と判断されて、新たに検査が行われることもあります。

#### ④ 問題の見立て（コンサルテーション事例の理解）

- ・コンサルテーションの目的にそって収集された情報を分析して、分析結果を総合し、相互関係を整理して、問題全体の整理と解釈を行います。そして、整理されたことから教師（コンサルティ）の問題意識（主訴）との関係を把握します。
- ・ここで対応につながるニーズが見えてきます。見えてきたいくつかのニーズから対応のための仮説を立てます。どこから着手することが、実効性が高く有効な対応につながるかを考えます。

#### ⑤ これまでのかかわりの検討

- ・問題の見立て（コンサルテーション事例の理解）をもとに、これまで行われてきた教師（コンサルティ）から子ども（クライアント）へのことばかけや個別支援の体制や方法など、学級全体への指導の状況、学級の環境整備などについて、すでに収集した情報を手がかりとして、分析・検討していきます。

#### ⑥ 新たなかかわりの計画

- ・問題の見立て（コンサルテーション事例の理解）や、これまでのかかわりの検討を踏まえて、コンサルタントとして、教師（コンサルティ）に新たに提案できるかかわりについて整理し、コンサルテーションをどのように組み立てるかを考えます。
- ・コンサルテーションの組み立ては、コンサルテーションの目的によって異なりますが、授業参観、教師（コンサルティ）との対応についての話し合いや情報共有のための話し合い、担任教師を含む関係者とのケース会議、障害理解の情報提供、校内委員会への参加、管理職との話し合い、情報提供などが考えられます。
- ・コンサルテーションの組み立てが構想できたら、事前に教師（コンサルティ）と連絡をとり、コンサルテーションのスケジュールを提示することが必要です。

## ⑦ 対応

- ・ コンサルタントが構想した計画に基づいて学校訪問を行います。  
学校訪問の際に授業を参観する場合は、子ども（クライアント）の抱える問題を把握しやすい授業を参観するといいでしょう。
- ・ 学校訪問の回数や時間帯は、コンサルテーションの目的や進め方によって異なります。
- ・ コンサルテーションの目的によっては、コンサルタントがコンサルティである教師の所属する学校を訪問すること以外にも、コンサルタントの所属機関にコンサルティである教師を招いて、話し合いがなされることもあります。

## ⑧ コンサルテーションの評価

- ・ 一定の期間、対応した後に、「アセスメントの段階」は適切だったか、対応は妥当で有効であったかということについて分析し、教師（コンサルティ）をどのように支援できたか、あるいはできなかったかを評価します。
- ・ 定期的なコンサルテーションであれば、このような評価を積み重ねることによって、より有効なコンサルテーションを行うことが可能になります。
- ・ また一回だけのコンサルテーションであれば、十分な評価を行うことは困難ですが、その後の状況を聞き取ることなどを通して、意識的に評価を行いながらコンサルタントとしての資質を高めることに努力しましょう。

以上が、一般的なコンサルテーションの流れです。

コンサルテーションのプロセスに伴う「コンサルタントの配慮事項」、また「コンサルテーションの評価」については、別項を参照して下さい。

## コンサルタントの配慮事項

コンサルテーションは、どのような立場の人が依頼したかによって、コンサルテーションの進め方やコンサルタントの配慮する点が異なります。

本人や保護者が依頼の主体となって、学校でのコンサルテーションを希望している場合は、コンサルタントは保護者や子どもを支援する一員として、子どもの実態把握に関する情報をもちながら、保護者の要請に応じて教師等に会うという流れになります。

一方、学校がコンサルテーションを希望している場合には、コンサルタントは担任等からの間接的な情報を手がかりとして子どもを理解し、相談活動を進めていくことになります。場合によっては、学級場面を観察する場合がありますが、対象となる子ども（保護者）の了解を得る等の配慮が必要になります。このように依頼主が誰であるかにより、手続きと配慮点が異なります。これらを整理したものを、表1に示しました。

表1 コンサルテーションの類型に応じた特徴（高橋2002、一部改）

	本人・保護者発動型のコンサルテーション	学校発動型のコンサルテーション
依頼主	相談機関に来談した保護者（及び本人）	学校（教師）
手続き	保護者（本人）の同意を得て、コンサルタントが学校と連絡をとる	学校からの申し込みを受け、コンサルタントを決定し、対応を開始する
進め方	保護者の話、本人との関わりをもとに状態像や要望を把握する。アセスメントの情報を教師と共有する。教師の話聞き（必要によって学校での様子を見）、対応について話し合う	教師からの話をもとに状況を把握する（場合によっては学校での様子を見る） 教師と対応について話し合う
配慮点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校側のニーズを確かめ、警戒を招かないよう介入する。</li> <li>・ 担当者として知りえた情報を学校側とどこまで共有するかについては、保護者の意向を踏まえる。</li> <li>・ 場合によっては相談担当者とは異なる者がコンサルタントになる。</li> <li>・ 学校での観察を行う場合、本人の同意を得る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校内の誰のニーズかを確かめる（コンサルティ自身のニーズの有無）</li> <li>・ 観察を行う場合には可能であれば学校が保護者の了解を取る。了解がとれない場合は、個人の観察ではなく、学級の観察の形態をとる。</li> <li>・ 必要により学校が保護者に説明責任を負うことを了解してもらう。</li> </ul>

## 1. 保護者・本人から依頼のあったコンサルテーションの場合の配慮

学校コンサルテーションのコンサルティは、学校職員、主に教師になります。しかし、当事者となる教師（コンサルティ）にコンサルテーションのニーズがない場合があります。保護者が感じるほど教師がその子に課題があると感じていない場合や、保護者が「担任が問題」「担任を何とかしてほしい」と考えている場合などです。

「保護者が希望しているので、お子さんの学級での様子を見させていただきたいのですが…」と話しても、学校なりに頑張っているのに保護者が教育委員会に訴えたのではないかと危惧したり、学級の不適切な部分を探りにくくのではないかと警戒したりする場合があります。特に、コンサルタントが、教員の研修を実施する教育センターの指導主事の場合、学校や教師は「指導されるのでは」という構えになりがちです。対等な関係でコンサルテーションを進めるためには、先生を批判しに来たのではなく、指導的な立場ではないことを明言して、「通常の学級のことはよく分からないので教えてほしい」「こちらに相談に来ているお子さんについて、集団の場で指導するのは大変と思われる。学校で既に行なっている支援について教えて欲しい」等と話し、学校や教師が余分な不安や抵抗を感じなくて済むような配慮をすることが必要です。

教師のおかれている立場を理解し、これまでの苦労をねぎらい、既にやれていることを見つけ、コンサルタントの専門性から意味付けを行うこと等がポイントになります。

## 2. 学校から依頼のあったコンサルテーションの場合

学校がコンサルテーションを依頼してきた場合は、学校内の誰が、どんな内容のニーズを持っているのか、学校内でのニーズの所在を知っておくことは必要です。コンサルテーションの申し込み者が管理職などで、コンサルティとなる担任がそれほど困っていない場合があります。そのため、申し込みを受けた時点で、コンサルティの感じている問題のどこをサポートするのが明確にしておくことが重要になります。さらに、学校を訪問し、授業を観察する場合には、保護者や学級にどのような説明をするかについても十分な配慮が必要になります。

## 3. 学校を訪問する際の一般的配慮

### 1) 学校訪問をするまでの準備

①対象となる子どもの保護者の了解があるかどうかを確認します。

了解がない場合は、可能であれば訪問までに、学校から保護者の了解を取るように依頼します。了解がとれない場合は特定の個人に注目しすぎることを避けます。また、訪問後には、必要に応じて、学校側は保護者にきちんと説明する責任があることも理解してもらいます。

②学校及び学区の様々な情報を集めておきます。

学区（地域）の状況、学校規模、校内の支援体制、管理職の学校運営方針等について、収集できる範囲内で情報を集めておきます。学校訪問の際の交通の便や行程なども調べておきます。周囲にその学校にかかわった人がいれば、校内の雰囲気などを聞いておくことも参考になります。

## 2) 学校訪問当日のコンサルタントの動き

①身だしなみを整え、名刺を準備します。

②訪問時間や終了時間など、約束の時間を守ります。

③学校長には、確認を含めて学校訪問の趣旨を伝えます。

④対象児の保護者の了解があるかを再確認します。

保護者の了解がない場合は、学級全体を見るようにします。特定の児童生徒に注目しすぎることは避けましょう。

⑤授業参観は、授業ではなく子どもを見ます。

学級内での、具体的な対応を考えるためには、教室の後ろからだけでなく、側面からも子どもの様子を見ます。

子どもの作品や掲示物は子どもの実態を把握するための資料にもなります。

⑥ケース会議は、全体の流れを見通すことができ、主体的に参加しやすい工夫が必要です。

参加者からの発言を引き出すよう心がけ、できるだけ質疑応答の形で進行します。

子どもの立場や視点で問題を表現するようにし、当面の子どもの困っていることに対する支援の方策を話し合うことにしましょう。

⑦判定、判断につながるような発言は誤解を受ける恐れがありますので、注意する必要があります。

LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー障害等を判定して欲しいと思っている担当者や保護者の対応には、最大限の注意が必要です。診断は医師が行うものであり、教員（特別支援教育コーディネーター）が簡単に判断できることではないことを常に意識しておくことが大切です。

⑧特定の人への批判にならないよう心がけます。

教育委員会、学校、管理職、担任、〇〇先生、子どもの保護者等、特定の人への批判はネガティブな感情を生むだけです。

⑨支援の方策は、参加者が主体的に考えるように進めていきます。

見立てをもとに「どの時間帯に・誰が・どのような支援をするか」を表2のように具体的に決めていきます。例えば、支援を必要とする児童が学級に複数いる場合は、学級全体への指導と個別指導について、時間帯別に可能な職員が支援を行う体制をとるようにします。授業中の時間帯に支援が必要な場合には、算数の時間はTT（チームティーチング）にするとか、音楽の時間は担任が学級に入る等、具体的な支援計画を作成するよう方向付けます。

支援に入った職員の気づきは記録簿に記載しておく、校内委員会で支援のあり方について検討しやすくなります。

表2 学級に対する支援分担表（「地域を支える教育相談」p92）

時間帯	支援に入るスタッフ	支援の内容
朝の会	級外・少人数加配担当・教務	身辺整理の手伝い
授業中	特別支援教育担当・教頭・教務他	TTあるいは個別指導
合同授業	級外	学年合同の音楽授業
給食時間	級外・栄養士	配膳準備やマナー指導
帰りの会	級外・少人数加配担当・養護教諭他	身辺整理の手伝い・連絡帳書きの指導

⑩子どもの支援方策については、全校職員にも伝えるように働きかけます。

直接的な支援に関わらなくても、全職員が対象児のことを共通理解しておいた方が良いことは、職員会議で報告したり、文書として配布したりすることを勧めます。このような情報を伝えていくことで、学校内の雰囲気や意識が変わってきます。

⑪対象児以外の気になった子どもについても話題にします。

学級にいる子どもの課題の理解が促されます。担任をはじめ学校職員の子どもを見る目が培われます。

⑫ケース会議の終了後は、担当者とケース会議を振り返っておきます。

⑬時間に限りがあることを意識します。

話し合いの時間はしっかり枠を決めて行いましょう。校務以外の個人的な時間は使いません。継続相談が必要であれば、「1か月後」など、次の時期を伝えましょう。

⑭「自分で何とかする」という頑張りすぎは禁物です。

一人で抱え込まないで、他の人に相談し、支援を求めながら進めます。分からないことがあれば、聞くことのできる資源（専門家や施設等）を活用します。

⑮記録を残しておきます。

いつ、どこで、誰と、どのような内容で話し合ったかを記録しておくことは大切です。

## 通常の学級に在籍する気になる子どもの理解 1 — 発達障害を中心に —

「発達障害」の中でも学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症、アスペルガー障害のある子どもは、知的発達に問題がないか、あっても軽度で、全体的には極端に学力が低いということはありません。通常の学級で学ぶ子どもたちの6.3パーセントの子どもは、こうした障害から生じる困難さを抱えているといわれています。こうしたこともあって、小中学校の通常の学級から要請されるコンサルテーションには、上記のような「発達障害」のある子どもの場合が多いと考えられています。

ここでいう「発達障害」とは、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症、アスペルガー障害を指しています。

### 1. 発達障害の特性や障害概念

発達障害のある子ども達の教育は、小・中学校では徐々に浸透しています。しかし、発達障害の子ども達の抱えている問題は障害として気づかれにくく、子ども達自身の思いとは違って、通常の学級の教育現場では、次のようにとらえられていることも少なくありません。

- ・ 学習障害（LD）では  
やる気がない、怠けている、努力が足りない 等
- ・ 注意欠陥／多動性障害（ADHD）では  
わがままで勝手な行動をする、しつけができていない 等
- ・ 高機能自閉症・アスペルガー障害では  
冷たい、硬い、変わった子、わがまま 等

通常の学級に在籍する子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じていくには、子ども達の抱えている困難さについて、理解を深めていくことが必要で、コンサルタントは、まず、子どもの実態把握を担任（コンサルティ）と協働して行うことになります。

この際、発達障害がスペクトラム（連続体）であることを、コンサルタントとコンサルティが共有していくことは重要です。スペクトラムであるために、これらの子どもは障害として気づかれにくいということがあるからです。

発達障害は、

- ・ それぞれの障害や、健常児との間で明確な区分をすることが困難な場合が少なくありません。
- ・ 典型的な事例から非定型な事例までスペクトラムをなしています。
- ・ 学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）、高機能自閉症、アスペルガー障害の判断をしっかりとっておかないと、適切な支援が困難になります。
- ・ スペクトラムであることを念頭に置きながらも、教育の手だてを考えていくためには的確な判断をすることが必要となります。

また、発達障害には次のような特徴があるため、見立てや対応が困難になります。

- ・年齢や発達の経過によって状態像が著しく変化します。
- ・専門機関や医師によって診断が異なることがあります。
- ・理解不足により誤った対応を受けていることがあります。
- ・二次障害（周囲の環境との相互作用によって引き起こされる状態、例えば不登校など）に陥ることがあります。

コンサルテーションに臨むとき、教師（コンサルティ）が気づいている発達障害のある子どもに注目して、教師（コンサルティ）がその特性を理解するための支援を行うことがまず必要になります。そのためには、コンサルタントは、それぞれの障害の特性を理解した上で、子どもの実態を把握する視点をもつことが大切です。

## 1) 学習障害（LD）について

学習障害（LD）は、次の4つのことで定義されます。

- ①聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するといった基礎的な学習能力のうち、特定の能力の習得と使用に著しい困難がある。
- ②上記①は全般的な知的発達の遅れによるものではない。
- ③他の障害や環境的な要因が直接的なものではない。
- ④脳の高次機能障害が背景に推定される。

基礎的な学習能力の習得と使用に困難のある子どもは、日々の教科学習でもつまずきが現れます。定義で示されている6つの基礎的な学習能力のつまずきの状態には、次のようなことがあります。

- 聞 く : 正確に音を聞き取ることが苦手で、聞き漏らしがある  
新しい言葉を覚えるのが苦手である  
指示の理解が難しい
- 話 す : 正確に復唱するのが苦手である  
言葉の意味や文法を間違えて使う  
筋道を立てて話すことが苦手である
- 読 む : 文字をぬかしたり、余分な文字を加えたりして読む  
行をとばして読む  
音読ができて内容が理解できない
- 書 く : 見たり、聞いたりしながら書くのが苦手である  
鏡文字になったり、文字の形が整わなかったりする  
マス目や罫線の中におさまるように書けない
- 計算する : 大小の判断が難しい  
繰り上がり、繰り下がりの計算が苦手である  
九九が覚えられない

推論する： 単位を理解することが難しい  
時間、位置、空間を表す言葉の理解が難しい  
因果関係の理解が難しい

## 2) 注意欠陥／多動性障害（ADHD）について

注意欠陥／多動性障害（ADHD）は、次の3つの症状で定義されます。

- 不注意： 注意の持続が困難である
- 多動性： 過剰な活動や動きがある
- 衝動性： 衝動のコントロールができない

診断基準は、上記の症状と次の4点になっています。

- ①これらの症状が、その子どもの年齢の発達水準に不釣り合いであること
- ②症状のいくつかが7歳未満に存在し、継続していること
- ③学校や家庭などの2つ以上の場面で存在すること
- ④知的障害や自閉症などが認められないこと

注意欠陥／多動性障害（ADHD）は、上記した3つの症状がどのように現れているかによって、  
<不注意優勢型> <多動性－衝動性優勢型> <混合型> の3つのタイプに分けられます。

## 3) 高機能自閉症について

自閉症のうち、明らかな知的発達の遅れを伴わないものをいいます。

「高機能」は修飾語として「自閉症」に付加されていると考えると分かりやすいかもしれませんが、「高機能」とは、知能指数（IQ）70以上が一般的な基準で、必ずしも平均より高い能力ということではありません。

自閉症は3歳以前に発症し、次の3つを基本症状とします。

- ①社会性： 他者との社会的関係の形成の困難さがある
- ②コミュニケーション： 認知や言葉の発達の遅れがみられる
- ③想像力： 興味や関心が狭く特定のものにこだわる

この3つの領域で、顕著な障害が認められます。

その他に、感覚の異常、多動などを伴うこともあります。

## 4) アスペルガー障害（アスペルガー症候群）について

アスペルガー障害は、自閉症の基本症状で示した①社会性、③想像力の2つの領域で顕著な障害が認められます。しかし、②認知や言語の発達などコミュニケーションには問題が少ない点が自閉症と異なります。

上記した高機能自閉症、アスペルガー障害とは別に、自閉症スペクトラム、社会性の障害というとらえ方があります。このとらえ方にも、発達障害を理解していくための大切な視点があり、通常の学級に在籍する気になる子どもの理解に役立ちます。

## 5) 自閉症スペクトラム及び社会性の障害について

### ○自閉症スペクトラムについて

自閉症スペクトラムは、自閉症、アスペルガー障害、さらにその周辺にあるどちらの定義も満たさない一群を加えた比較的広い概念です。

自閉症、アスペルガー障害と同様に、①社会性、②コミュニケーション、③想像力の3つの領域のいずれか、もしくは全てに障害があることで定義されます。

「子どもにある障害の診断名にとらわれるのではなく、自閉症としての支援が役立つ子ども」という視点から、自閉症をスペクトラム（連続体）としてとらえる考え方です。

### ○社会性の障害について

自閉症、アスペルガー障害、自閉症スペクトラムの子どもに共通してみられる社会性の障害については、次の3つのグループに分けてとらえることができます。

孤立型： 比較的重度の自閉症スペクトラムの子どもの幼児期に多い  
相手が存在しないかのように振る舞う  
高機能自閉症の場合でも、年少時にこういう態度をとる子どももいる

受け身型： 小児期には従順で問題行動が少ない  
教師や大人から無理な要求をされがちで、ストレスがたまりがちになる  
青年期になって際立った変化が起こり、行動に異常が現れる人もいる

積極・奇異型： 他者、とくに教師や大人に積極的に接近する  
何かを要求する時や自分の関心事を、一方的に話す  
自閉症に見えない  
高機能の子どもの多い

多動や乱暴が目立つ子どもがいる通常の学級では、受け身型の子どもの気づかれにくくなります。担任が学級の子どもの注意深く観察していくことを、コンサルタントは支援していく必要があります。

## 2. 発達障害のある子どものアセスメント

コンサルテーションでは、コンサルティとコンサルタントが協働して、子どもの状態の特性などから子どもの実態を把握して、それらを基に、教育的な対応を考えていきます。この一連の取り組みを、教育的アセスメントといいます。

発達障害に焦点を当てた際の教育的アセスメントの手順と対象・方法は、次のようになります。一般的な「アセスメントの進め方」については、58項で述べられています。

### 1) アセスメントの手順

教育的アセスメントには3つのステップがあります。

#### ①子どもの実態把握をする

発達障害のある子どもの実態把握をするためには、次の5つの観点などから、具体的な子どもの教育課題や子どもの特徴を把握します。

- ・ 知的発達の状況
- ・ 教科指導における気づき
- ・ 行動上の気づき
- ・ コミュニケーションや言葉づかいにおける気づき
- ・ 対人関係における気づき

#### ②障害概念に該当するか否かの判断・検討をする

障害概念や障害特性を考慮することで、教育的配慮、指導、支援、処遇などのポイントが抽出されます。

#### ③具体的な教育的対応を考える

### 2) アセスメントの対象と方法

- ・ 子どもを対象に学習、行動、対人関係、情緒・心理などの観点から、問題行動の背景を考えます。
- ・ 子どもを取りまく教育、生活、家庭環境も把握し理解します。
- ・ アセスメントの方法には観察、指導、検査、面接、診察があります。

コンサルティである担任の一人の目でなく、公表されているチェックリストを用いて、その学校の特別支援教育コーディネーター等と共に、複数の目で考え、対応していくことを、コンサルタントはアドバイスすることが大切です。

### 3. 発達障害のある子どもの理解から支援・配慮へ

通常の学級のコンサルテーションでは、コンサルタントはコンサルティである担任と共に、発達障害のある子どもに対して必要な支援や配慮を考えていくことが重要です。

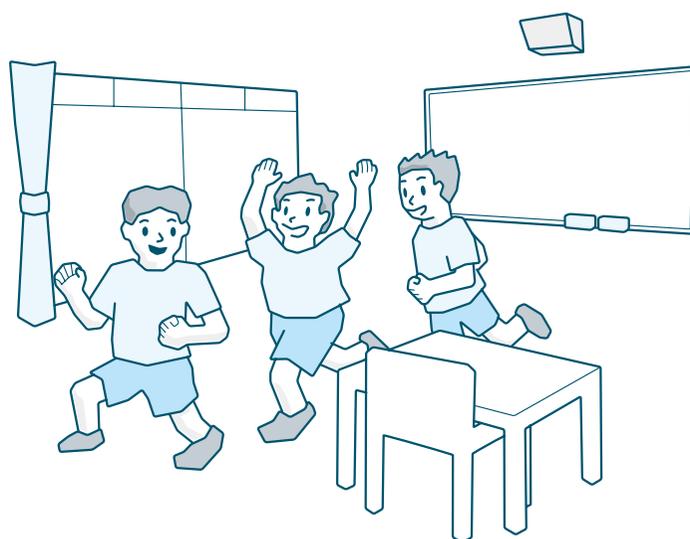
その場合、コンサルタントはコンサルティに、次のようなメッセージを贈りましょう。

- ・発達障害のある子どもに対する『配慮』が、全ての子どもの『分かりやすさ』につながりません。
- ・しっかりした学級経営の基盤があって、はじめて『配慮』が生きてきます。
- ・学級全体が、子どもの特性の違いを受け入れる集団であるかどうか、非常に重要です。

この発達障害に対する基本的な対応では、次のことが大切です。

- ・障害による困難さを理解する
- ・時間をかけて、可能なところから改善を図っていく
- ・支援の必要性に気づき、そこを重視して可能な限り支援を行う

通常の学級における学校コンサルテーションは、コンサルタントという外部者が、通常の学級に在籍する気になる子どもと、その担任の困っている状況に寄り添っていくことでもあります。コンサルテーションにたずさわるコンサルタントは、子どもを直接的に支援する立場にはありません。丁寧に担任の話に耳を傾けることからスタートして、担任が自分のクラスに在籍する子どもについて理解していくプロセスを共に歩むことで、担任が子どもの抱える問題を理解していくことに伴走していく謙虚さと忍耐強さをベースにしていきましょう。



## 通常の学級に在籍する気になる子どもの理解 2 —虐待・不登校・いじめを中心に—

学校および学級に在籍している子どもたちの中には、特別支援教育の対象ではないけれど、何らかの支援を必要としている子どもがいますと考えられます。例えば、最近の教育現場では、虐待の問題やいじめの問題が注目されていますし、不登校への対応についても未だに大きな課題が残されています。障害の有無に関わらず、困難な状況を抱える子どもが示す言動は「二次障害」としての発達障害の子どもの問題行動と見分けることが困難で、しばしば混同されてしまいます。こうしたことから考えると、特別支援教育の視点だけに偏ることなく、学校生活全体を視野に入れ、一人一人の子どもの実態に沿った幅の広い支援を行うことが、今後ますます重要となるでしょう。

なお、付け加えるまでもありませんが、虐待やいじめといった、子どもの安全や生命が脅かされている可能性を認めた時には速やかに対応し、まず子どもの安全を確保することが絶対的な優先事項です。

### 1. 子どもの示す問題行動の背景

虐待やいじめなどが教室外や学校外で起こっている場合、教員には全てを把握しきれないことも多いと思います。それにもかかわらず、虐待にせよ、いじめにせよ、耐え難い状況に置かれている子どもは、学校での様々な問題行動を通して、無意識に救いや支援を求めるサインを出しているかもしれないことに留意することが重要です。場合によっては、問題行動そのものが無意識のサインである可能性も考えられます。問題行動をただ排除すべきものとして捉えるだけでなく、もう一度その行動の示している意味について、じっくりと思いを巡らせてみることで、問い直してみることで大事なサインを見逃すことは防げるでしょう。

図1は、単に子どもの問題がひとつの要因で生じているのではなく、背景として、器質的要因、心理的要因、環境的な要因が相互作用をすることで問題行動として表面に姿を現していることを示しています。

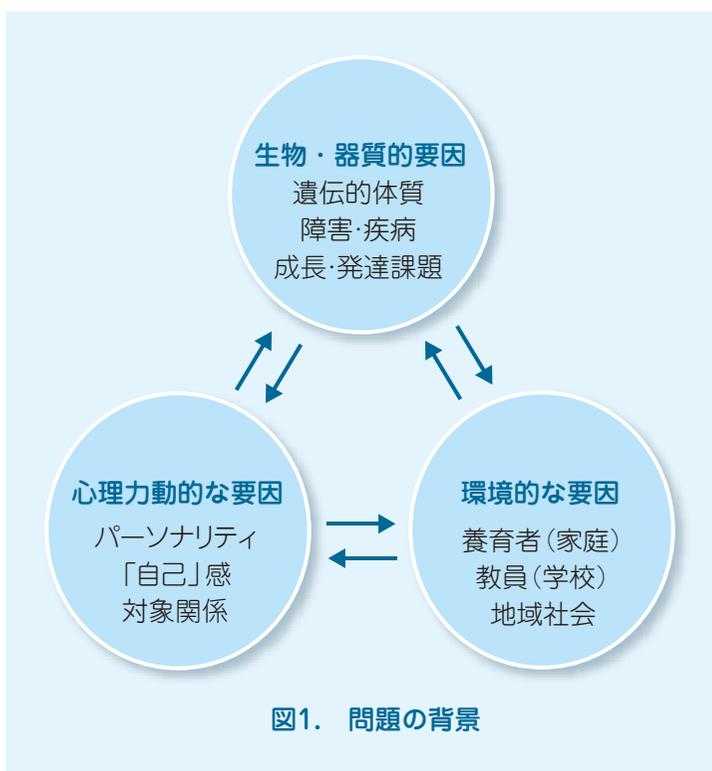


図1. 問題の背景

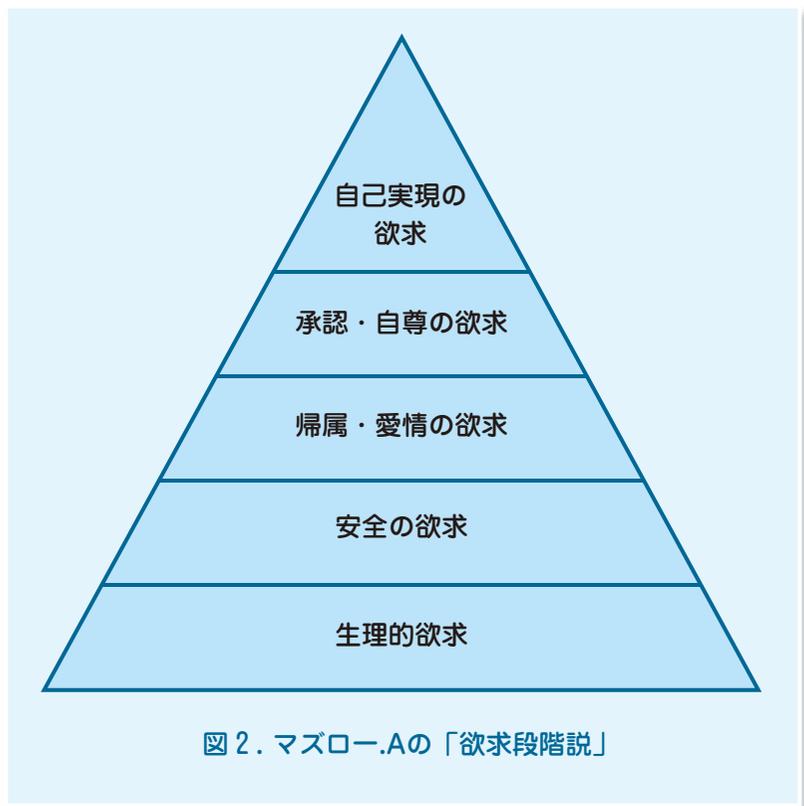
## 2. 問題行動の示す意味

以下に示す4点は、障害の有無にかかわらず、さまざまな場面で不適応行動として多く現れますが、それは同時に、子どもの重要なサインであると捉えることができる点にも留意すべきでしょう。

### 1) 落ち着きのなさ

落ち着きのなさは、ADHD等の器質的な要因によっても現れますが、不安や緊張が極度に強い場合にも多く見られる行動です。特に、虐待やいじめ等の経験があり、常に心身の危険に晒されていると子ども自身が感じている場合には顕著に現れます。この場合、子どもは他者からの攻撃に対して自らの身を守るため、当然の防衛姿勢として周囲のちょっとした刺激にも過剰に反応してしまう「過覚醒状態」なのだと捉えることができます。ここでは、ただ単に子どもの行動を抑制しようとする対応だけでは、渦巻く危険の中へ全くの無防備な状態で子どもを放り出すのと同じことになってしまいます。何よりも大切なことは、まず子ども自身が「ここにいて安全である」と実感できることを保証するような関わりを持つことです。

図2は、心理学者マズロー.Aが唱えた「欲求段階説」を示したものです。マズローによれば「人間の欲求は下位の欲求が十分に満たされて初めて、より上位の欲求を持つことができる」と考えられています。このことから「安全感」を得ることが子どもの発達にとって大変重要なものであることがわかります。



### 2) 攻撃性の高さ

認知機能の偏り等の器質的な要因から、他者とのコミュニケーションがうまく取れずに理解されないという怒りが積もっていき、癇癢を爆発させる場合もあります。しかももう一方の可能性として、上記①とも密接に関係しますが、心身の危険に晒される状態が続くと、自らの身を守る

ためには「攻撃される前に攻撃する」あるいは「誰も自分に手を出せないことを示す」ために、他者に対する過度な攻撃性を現す「被害感が強い」場合もあります。この被害感が高まってくると、自らの身を守るために「ひきこもり」という形で危険な他者との接触を断ってしまう場合もあります。こうした場合にも、まずは安全感を十分に保証する姿勢を示していくところから始めることが重要になります。

### 3) 共感性の低さ

自閉症スペクトラムの特性のひとつとして、他者の痛みが分からない、他者との共同作業が苦手、集団生活のルールに馴染めない等の困難が示される場合があります。しかし、虐待等で子どもの育ってきた環境が苛酷であればあるほど、他者を思いやる豊かな情緒を身に付ける余裕がなかった可能性も浮かんできます。近年の乳幼児精神保健の分野では、共感性は必ずしも生得的なものではなく、乳幼児期からの情緒豊かな親子関係の中で育み養われることで形成されていくことが議論されてきています。親子の間に早期からの「愛着形成」に問題が生じると、子どもの情緒は貧困になり、他者を思いやる等の共感性を身に付けることが困難になります。

J.ボウルビーは「愛着対象としての母親\*から苦悩や恐怖を低減するために不可欠な安心感や安全感を得られる」ことを示し、かつまた、そうした「愛着対象の喪失」や「分離体験」が乳幼児の健全な発達に深刻な影響を及ぼすことを指摘しています。

(\*ここで言う「母親」とは主たる養育者のことを指していて、実際の母親に限りません。)

こうした「愛着形成」に問題がある場合には、子どもの器質、あるいは苛酷な環境のために、育つ機会を得られなかった共感性の芽を改めて育てていく環境を提供することが重要となります。子どもが適切な支援を通して心の栄養を与えられることで、新たな可能性の芽を伸ばすことができるかも知れません。

### 4) 何事にも無関心や消極的な姿勢

特に、虐待等を受けている子どもの中には、PTSD\*のように、抑うつ状態（いわゆるうつ状態）を呈している子どももいます。自己否定感が極端に強かったり、自分が生きていることに意味を見い出せなかったり、何事にも楽しみを見つけられなかったりといった気持ちを抱えているので、周囲で起こっていることや他者からの関わりに対して、反応が乏しい場合があります。このような状態には、薬物療法等が必要な場合もありますので、保護者の協力を得た上で医療機関との連携も視野に入れましょう。

(\*PTSD (外傷後ストレス障害)：突然の衝撃的な出来事を経験することによって生じる特徴的な精神症状です。)

### 3. 安心感や共感性を育てる器

学齢期になっても、早期に生じた親子関係の問題が解決されなければ、それは親子の問題を超えて、他者との人間関係の持ち方にまで影響を及ぼします。その子どもに固有の人間関係の持ち方が、安全感や被害感といった無意識のテーマを通して、問題行動あるいは不適応行動として姿を現すこととなります。

こうした早期の親子関係の持ち方に始まる対人関係の困難を抱える背景を「関係性の障害」という視点から捉えることができます。D.N.スターンは“関係を作る個人ではなく二者間（主に母子）の関係の在り方の障害”として「関係性の障害」を挙げ、心理的なケアが必要であることを示しています。この「関係性の障害」は、1）正常な母親と障害のある子ども、2）障害のある母親と正常な子ども、3）母親も子どもも正常であるがその関係性に障害がある場合のこれら全てにおいて起こりうることを指摘しています。乳幼児期に「関係性の障害」があると、虐待や育児困難を引き起こす可能性があり、結果として乳幼児の心身の健全な発達を阻害する危険があるので、早期に親子とも適切な支援を受けることが重要です。

乳幼児期に形成された人間関係の持ち方のパターンは、年齢を重ねて他者との交流経験が増えても、その根底にしっかりと息づいています。そうした観点から、教室や学校内で子どもが見せる問題行動や不適応行動を無意識のサインとして捉えることで、育つ機会が得られなかった子どもの成長に向かう力や願いに、大人がきちんと応える機会を提供することができます。学校生活で示す困難であっても、子どもの成長へのニーズに応えるためには、家庭と十分な信頼関係と協力関係を築くことが重要です。十分に時間を掛けた丁寧な支援が必要です。こうした子どもを巡る協力体制は、この関係の中で子どもの心を育てるための器を改めて提供することにも例えることができるでしょう。

### 4. 気になる子どもを担任しているコンサルティへの対応

コンサルタントが、アセスメントを通じて子どものサインを見つけた場合、まず何よりも、子どもの安全を第一に優先した対応を進めなければなりません。現在進行中の心身の危険であれば、速やかに安全確保の方策を考える必要があります。また、そうした危険が過去のものであったとしても、PTSDのように、時間を経てから生じてくる問題もあります。学級内、学校内で日々の生活を通して少しずつ安全感を取り戻していけるように受容的に関わっていく、あるいは見守る姿勢が大切ですが、トラウマを癒やすには医療機関やスクールカウンセラー等と積極的に連携してトラウマをケアすることも重要でしょう。こうした子どもの行動の意味をコンサルティと理解すると共に、専門機関との架け橋となることがコンサルタントの役割となります。

## 特別支援教育コーディネーターの役割 1 (小中学校)

特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターと記す）に求められる役割はいくつかありますが、学校の状況やコーディネーターの位置づけなどによって果たすべき役割は様々です。しかし、どのような場合もコーディネーターが孤軍奮闘するのではコーディネーター一人の負担が大きくなるばかりです。学校というチームの中で、子どもや担任にかかわっていただけるような体制づくりをすることがとても大切になります。ここでは、コーディネーターが役割を遂行するためのポイントを整理します。

### 1. 小中学校の特別支援コーディネーターに求められる役割

小中学校の特別支援教育コーディネーターに求められる役割には、主に①校内の教員の相談窓口、②校内外の関係者との連絡・調整、③地域の関係機関とのネットワーク作り、④保護者の相談窓口、⑤教育的な支援があります。

#### 1) 校内の教員の相談窓口

教員の相談窓口として求められる役割は、担任等、児童生徒にかかわっている教員の悩みに耳を傾け、悩みの内容、児童生徒と教員をめぐる状況などを把握・整理することです。それには、まず困っている教員から話を聴こうとする姿勢が必要です。さらに、話の内容とコーディネーターが持っている障害についての知識などからアセスメントをし、その後の対応を考えていく窓口となります。コーディネーターが窓口となることで、特別支援学級の教員からアドバイスをもらったり、校内委員会での検討を考えたりと、担任一人でなく、複数の教員で支えていくことを目指します。

#### 2) 校内外の関係者との連絡・調整

連絡・調整役として求められる役割は、まず、学校内外の関係者とコンタクトを取ることです。そして、情報を集めたり、支援のための知恵や力を引出し合うことで、チームワークを形成していきます。子どもへの支援という目的のために、今まで子どもと関わってきた職員（例えば、幼稚園や保育園の先生）やこれからの支援を考える上で求められる専門機関の職員（例えば、医療関係者、特別支援学校のコーディネーターなど）と連絡を取り、校内と校外の関係者をつなぐ連絡窓口としての機能が求められます。また、現在そして今後どのように支援をしていけばよいか、複数の教員や機関で方針を共有することを目指します。

### 3) 地域の関係機関とのネットワーク作り

連絡・調整で顔見知りになった関係者同士が連絡を取り合えるよう、コーディネーターは調整をおこない、ネットワークを作っていく役割があります。普段から連絡を取り合える関係を作っておくことは、いざ話し合いたいと思った時に連絡が取りやすくなります。面識のない人に連絡を取ろうとしても、つい腰が重くなります。連絡を取ることが必要だと思っていながらなかなか腰が上がらない状態では、その結果が子どもへの支援の遅れになりかねません。学校の事情などで外に出にくい場合もあるかもしれませんが、地域の連絡会、勉強会など様々な機会を上手く活用し、顔をつなぐといったコーディネーターの柔軟性やフットワークの軽さが、結果的に地域との連携になり、ネットワーク作りの基盤になります。はじめから大きなネットワークを作ろうとしてもなかなか難しいものです。一步一步着実に関係をつなげていくことが大切です。

### 4) 保護者の相談窓口

ここでコーディネーターに求められる役割は、まず保護者の相談の窓口となり、保護者の心配や学校への要望などをきちんと聴くことです。保護者の要望は様々なので、中には学校での対応が難しいこともあるでしょうが、最初から“できません”の姿勢ではなく、“まずは考えてみましょう”という姿勢で話を聴くことが大切です。また、保護者は子どものことを一番良く知っています。保護者と協力関係を結ぶことができれば、子どもの支援を考えるうえで心強いパートナーができたといえます。さらに、保護者の相談から学級担任や校内委員会につないでいくこともあります。保護者の相談の中にはこれからの支援や学校そのものを変えていくエッセンスが隠れているかもしれません。コーディネーターは保護者の相談窓口になることで、そうしたエッセンスを汲み上げる役も担っていることを心に留めておくことが大切です。

### 5) 教育的な支援

担任が行なう子どもへの支援の仕方や指導方法を検討したり、研修会を開催したりすることも役割の1つです。特別支援教育や支援の必要な子どもに関する知識、個別の指導計画・個別の教育支援計画の知識等を知っていると、担任からの相談内容に対し余裕を持って対応することができるので有用です。また、様々な知識を持っていることでコーディネーターとしての自信にもつながり活動しやすくなります。一方、校内研修など教育的な支援をコーディネーターがおこなう場合、全てを一人でおこなうのは大変なことです。そうした場合には、管理職や校内委員会の他、スクールカウンセラーや関係機関の職員に協力を依頼することも考えてみるとよいでしょう。

## 2. コンサルタントによるコーディネーターへの支援

学級の中に特別な支援の必要な児童生徒は今までも在籍しており、そうした児童生徒にどのような支援が必要なのかはすでに考えられてきたはずですが、「特別支援教育の推進」と大きくクローズアップされると、何か新しく複雑な仕事が増えたような印象を持たれがちです。確かに、コーディネーターにとっては新たな役割が与えられましたが、担任にとっては、コーディネーターの活躍でたくさんの教員の協力を得て、子どもの支援を考えるようになるため、結果的に子どものみならず担任を支えることにもつながるのです。こうした利点があることを多くの教員に理解・協力してもらえれば、コーディネーターにとっても活動しやすくなるはずですが、ここでは、コーディネーターを支援するためのコンサルタントの介入場面について整理します。

### 1) 管理職に協力をもとめる

コーディネーターが管理職の場合もありますが、特別支援学級の担任、中には通常の学級担任という場合もあります。その場合、コーディネーターは管理職から特別支援教育推進と学校経営方針を聴くとともに、どのようなことをしようとしているのか（コーディネーターがどのような役割を求められているか、コーディネーターがどのようなことをしていきたいと考えているか）、どのような意見がでているか（他の教員からどのような立場でコーディネーターが見られているのか、どのようなことをすると協力が得られやすいか）、コーディネーターの活動を理解し、後押ししてもらえるか等、管理職と充分話しあっておくことが校内の活動のしやすさにつながります。また最大のメリットとして、管理職の理解が得られると、外部の機関との連携がスムーズになる可能性が高くなります。管理職が特別支援教育を積極的に推進している学校は、それだけで他の教員がコーディネーターを利用しやすくなります。学校の要にある管理職の理解と協力は不可欠といえます。そのため、管理職の理解が得られずコーディネーターが困っている場合、コンサルタントが介入し、調整することがポイントの1つとなります。

### 2) 他の教員に理解をもとめる

コーディネーターという役割は同じであっても、コーディネーターによって様々なタイプがあります。例えば、校内の理解・啓発に力が入るタイプ、他機関との連携に力が入るタイプ、子どもの支援方法に力が入るタイプなどです。コーディネーターが一人で全ての役割を取ろうとしてもそれは難しいものです。そのためには、他の教員に特別支援教育やコーディネーターの役割について理解を求めることが必要です。コーディネーターが努力しているにもかかわらず、他の教員からは“何をしているか分からないが、いつも席をはずしている”という目で見られてしまう可能性もあります。それでは、担任はコーディネーターを相談の窓口として利用しにくくなってしまい、結果的に子どもの支援につながらないということにもなりかねません。

特に中学校は教科担任制のため、生徒の全体像が捉え難い状態になります。コーディネーターが情報の窓口になることで教科担任からの情報を収集し、支援の方法を考えていく役割をとることも中学校では大切だと思われれます。そのため、コンサルタントは教員の理解を得るためのノウハウをコーディネーターにアドバイスしつつ、コーディネーターと協力をしながら校内の理解を高めていくため支援をおこないます。

### 3. 周囲の子どもや保護者の理解をもとめる

コーディネーターにとって、管理職や他の教員に理解を求め協力をしてもらうことは大切なことですが、学級にいる多くの子どもたちにどのように理解をもとめていくかを考えることもとても大切なことです。例えばクラスの中に支援の必要な子どもがいた時、その子どもだけが別の課題をしていたり、特別に先生がついていたら周囲の子どもが「どうして？」と疑問に思うのは当然のことです。しかし、周囲の子どもにそうした疑問を持たせないようにとの思いから、配慮を必要としている子どもを全体の中の一人として指導を進めてしまうのでは本末転倒です。このような状況になった時、周囲の子どもたちに特別な支援の必要性を伝えるかが必要になります。また、子どもにとって家庭は学校と同じくらい大切な生活な場であり、保護者は大きな存在です。保護者が学級にいる特別な支援の必要な子どもについて理解があると、子どもたちも支援の必要な友だちへの受けとめ方が変わり、クラスの雰囲気を受け入れやすくなることにつながります。子どもにとって周囲にいる大人の存在は大きなものです。大人が正しく理解し、支援の必要性を感じることは、子どもに理解を求めするためには大切な一歩といえます。

そこでコンサルタントは、どのように子どもや保護者に理解を求めていけばよいか困っている担任や担任を支援しているコーディネーターに一般的な障害の知識だけでなく、いつも一緒に過ごしている仲間がどのような環境の中で生活し、学習場面で、生活場面で、友達関係でどのように大変さを感じているかを具体的に伝えるための方法を一緒に考えていきます。その際、子どもの年齢による理解度や学級の状態を考慮することも忘れないようにしないといけません。

管理職や教員だけでなく、ひとりでも多くの子どもや保護者に理解を得るための方法をコーディネーターと共に考えることは、コンサルタントにとって大きな役割の一つとなるでしょう。



## 特別支援教育コーディネーターの役割 2（特別支援学校）

### 1. 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに求められる役割

特別支援教育の構想を提言した「今後の特別支援教育の在り方について」（平成15年3月）において、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに求められる役割は、以下の4つに整理されています。

- ① 学校内の関係者や関係機関との連絡・調整
- ② 保護者に対する学校の窓口
- ③ 地域内の小中学校等への支援
- ④ 地域内の特別支援教育の核として関係機関との密接な連絡調整

①と②については、先に述べられている“小中学校の特別支援教育コーディネーターに求められる役割”と共通している部分です。校内委員会を積極的に活用して、支援対象となる子どもを担任している教員を支えたり、校内にいる様々な専門性をもった教員（校内資源）を活用するための組織作りをしたり、校内研修や資料配付等による啓発活動を通して校内の特別支援教育に対する意識作りを行ったりします。また、在校生とその保護者からの特別支援教育に関する相談の窓口として、面接や指導助言、教材教具の紹介、医療や福祉、労働等の専門機関との連絡調整を行います。

特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは、校内外の連絡調整の役割に加えて、地域における特別支援教育に関する「センター的機能」を推進する中心的存在としても期待されています。地域の小中学校へ出向いて、特別支援教育に関する情報や知識の提供、学級での指導に関するコンサルテーションや校内組織作りに関する助言等、あるいは研修の講師として学校全体の意識を啓発していくことが期待されます。

また、就学前から卒後の進路と経済的な自立まで一貫した支援体制を構築するためには、乳幼児期では保健センターや療育機関とのネットワーク作りが期待されますし、学齢期には児童相談所や教育センター等の相談機関、卒後では労働機関等とのネットワーク作りが期待されます。また障害の特性に応じた医療機関との連携も重要な支援ネットワークの一部となるでしょう。

特に学齢期においては、今、地域の特別支援教育の体制が整備されつつある状況にあり、自治体によっては、教育委員会からの支援チームの派遣や巡回相談の仕組み、広域の連携システムおよび研修システム等が立ち上がっているため、教育関係機関同士の連携を通して、校内での支援を充実させていくことも重要な役割として期待されています。

## 2. 特別支援学校における「地域のセンター的機能」について

文部科学省の推進する特別支援教育体制の構築においては、小中学校と特別支援学校の体制作りにおいて、それぞれの力点に違いが示されています。小中学校よりも早期からスタートしている特別支援学校では、特別支援教育コーディネーターが「地域のセンター的機能」の中心的役割を果たすことに大きな期待が示されています。

これまでの特殊教育では、盲学校では視覚障害、聾学校では聴覚障害、養護学校では知的、情緒、肢体不自由、病弱等、校内の児童生徒に対する障害種別ごとの専門性が主として高められてきましたが、今後は盲聾養護学校の名称も「特別支援学校」へと変わり、障害種別の専門性だけを高めるだけでは、十分な「センター的機能」を果たすことが難しくなると予想されます。近年、小中学校への支援に関していえば、LD・ADHD・高機能自閉症といった、いわゆる「発達障害」への対応のニーズが高まっており、これまでにあまり出会ったことのない障害等についても、指導や対応に関する情報や技能を提供することが必要となっています。

そこで、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは、こうした発達障害についても、提供できる知見や対応の方法等を個人レベルで蓄えるだけでなく、組織レベルで蓄えていくことが期待されています。そういった意味では、コーディネーターに指名された教員は自己研修の機会を積極的に得ることが期待され、あるいは各種情報の収集に個人レベルで努めていく必要が生じてきます。一方、小中学校を支援する「センター的機能」は、特別支援教育コーディネーターだけが担うものとして位置付けられてはいないので、校内の組織や学校内外の人的資源を積極的に活用することも重要となります。この点においては、さまざまな専門性をもった機関や人脈を日頃から形成しておくことが重要といえるでしょう。また、支援対象となる小中学校の中にもそうした人的資源や校内体制のあることは十分に考えられるので、そうした資源を小中学校自体が積極的に活用できるように組織作りを援助をしていくことが「センター的機能」の中心的機能となる場合も多々あるのではないかと予測されます。

## 3. 「センター的機能」におけるコンサルテーションとは

「2. 特別支援学校における「地域のセンター的機能」について」で示した「地域のセンター的機能」の枠組みの中で小中学校を支援していく際に、特別支援教育コーディネーターがコンサルタント、小中学校教員がコンサルティと位置づけられて支援していくことが想定されます。このように学校内外で特別支援教育コーディネーターがコーディネーションやコンサルテーションで果たす役割は大別して以下の3点が考えられ、その機能を発揮することが期待されています。

### ① 連絡・調整に関すること

地域における関係機関とのネットワークの構築に関すること

### ② 特別支援教育のニーズがある児童生徒や保護者の理解に関すること

障害のある児童生徒、特にLD、ADHD等の発達障害児者  
保護者、担任との相談

### ③ 障害のある児童生徒など教育実践の充実に関すること

障害のある児童生徒の教育に関する知識  
個別の教育支援計画の作成・実施・評価

① および②の機能、つまりコーディネーションの機能が発揮されることの重要性は、これまでに述べてきたとおりです。ここでは、特に③の“教育実践の充実に関すること”の中に、「個別の教育支援計画の作成・実施・評価」が、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの行うコンサルテーションの機能として重要であることを強調したいと思います。

「個別の教育支援計画の作成」においては、特にアセスメント（見立て）の視点が重要となってきます。支援の対象となる子どもの実態をどのように把握し、その結果をどのような支援へと結びつけていくかが大切です。

アセスメントについては、子どもの状態を多面的に捉える視点が重要であり、幅広い知見や専門性を必要する場合もあります。相談の窓口としての機能を果たす特別支援教育コーディネーターは、各専門性についての深い知見は必ずしも必要ではありませんが、子どもの示している問題がどのような専門性からの見立てを必要としており、どういった資源を導入して支援していく必要があるのかといった、最初の大まかな見通しや支援の流れをイメージとして描く機能が重要となってきます。コーディネーター（この場合にはコンサルタント）が留意すべきアセスメントのポイントとしては、1）発達障害を含むなんらかの障害の可能性を見立てること、2）精神的な疾患の可能性や心理的な問題の可能性を見立てること、3）家庭の養育環境や校内での人間関係など、環境的な要因を見立てること、の3つのポイントに注目することが有効だろうと考えられます。

こうした多面的なアセスメントを実施して、子どもの生涯を見通した上での「個別の教育支援計画」を作成していくことは「センター的機能」の枠組みでコンサルタントが行うコンサルテーションの役割の一つとして、たいへん重要なものと考えられます。なぜなら、この個別の教育支援計画こそが今後の全ての支援の基となるものだからです。

## 4. コンサルタントとして求められる資質や技能

特別支援学校の特別支援教育コーディネーターがコンサルタントとして期待される「地域のセンター的機能」では、これまでの教員としての専門性だけでは対応が難しさがあるかもしれません。そこで、具体的に特別支援教育コーディネーターがコンサルタントとして求められている資質

や技能についてまとめてみたものが、以下の6点になります。これらの資質や技能について研修や研鑽を深めることは特別支援教育コーディネーターの役割を実践していく上で基礎となるものです。ただ、地域の支援体制の在り方や学校・学級の実情、各教員の力量等によっては、これらの資質や技能が必ずしも必要でない場合もあります。また、一人のコーディネーターが備えるべきものとしては広範囲に渡る資質や技能でもあるので、チームワークやネットワークを積極的に活用して、その時の必要性やその場の重要度に応じて可能なところから深めていくことが必要です。

#### ① コーディネーションの力

学校内外の資源と子どもの教育的ニーズを結び付ける

#### ② コンサルテーションの力

保護者や担任へのアドバイスや指導法について提案や助言等をする

#### ③ ファシリテーションの力

必要な連絡調整を行い、校内の教員等の力を集めて、指導・支援の取り組みを促進する

#### ④ ネットワーキングの力

地域の各種資源との間にネットワークを構築する

#### ⑤ カウンセリングの力

保護者や担任への相談の窓口としての役割を担う

#### ⑥ アセスメントの力

子どもと子どもを取り巻く環境を含めて問題の実態を把握し支援を組み立てる

① は、学校内外のさまざまな人的資源や組織作りの活用を積極的に行っていくのに際して発揮されるでしょう。② は、校内で支援を必要とする子どもと教員、あるいは小中学校への支援に際して発揮されるでしょう。③ は、校内の組織体制作り、あるいは小中学校での組織体制作りに際して発揮されるでしょう。④ は、校外の各種専門性を持った機関との連携に際して発揮されるでしょう。⑤ は、保護者や子どもの問題への気づきや初期の情緒的な混乱、あるいは教員の心理的な負担等に対応する際に発揮されるでしょう。⑥ は、問題の実態把握と実際の支援方法の組み立てに際して発揮されるでしょう。

これらの資質や技能を切磋琢磨し、それらを校内組織の中で共有し活用していくことが、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割の核となり、「地域のセンター的機能」としての資質を向上させていくことに繋がるだろうと考えられます。

## 校内における支援体制の構築

特別な支援を必要としている子どもには、全校職員の共通理解と系統的な支援を行うための校内における組織や仕組みが必要です。コンサルタントとして学校に入る際には、校内の支援体制の状況を確認します。支援体制が構築されていない場合や組織が十分に機能していない場合には、体制づくりを進めていくようなかかわりが必要です。

校内に組織を作り、機能させていくには、校長の特別支援教育に関する理解とリーダーシップが重要になります。校長が特別な支援を必要としている子どもに対して関心を持ち、特別支援教育を学校経営の柱にとりいれるように働きかけることが大切です。

### 1. 学校の全体職員の意識改革と共通理解

これまでは「特殊教育」として、盲・聾・養護学校や小中学校の特殊学級で障害のある子どもの教育が行われてきました。特別支援教育では、これらの障害のある子どもだけでなく通常の学級に在籍しているLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対しても教育的ニーズを把握して適切な教育や指導を行うこととなります。これまでの小中学校の学級担任は、学級を一つのまとまりとして捉え、個別の対応等、特別な扱いをしないという立場で指導されてきている先生方も多いのではないかと思います。ところが、特別支援教育の考え方は、学級を一つのまとまりとして捉えるだけでなく、一人ひとりの子どものニーズに対応するという立場で、児童生徒にかかわっていきます。この立場の変換を校内でしっかりと確認し、校内の教職員が共通理解しておく必要があります。そのためには、校内研修会等で特別支援教育に関する理解を深めておくことが必要となります。

### 2. 校内委員会の設置

「校内委員会」は、その学校に在籍する支援が必要な子どもの実態把握、指導内容、指導体制などについて、校内の状況を考えながら検討する委員会です。「校内委員会」という名称ではなく「支援会議」という名称で機能を果たしているところもあります。名称はともかく、校内の組織として位置づけられ、その学校の特別支援教育コーディネーターが運営や調整の中心的な役割を果たします。

校内委員会の設置の仕方としては

- ①新規の委員会としてとらえ、新たに設置する
  - ②従来ある既存の校内組織に、校内委員会の機能を持たせて拡大する
  - ③既存のいくつかの校内組織を整理・統合して設置する
- など、様々な方法があります。

校内委員会の構成員は、各学校の実状により様々ですが、一般的には、校長・教頭・教務主任・特別支援教育コーディネーター・特別支援学級担任・養護教諭・当該学年担当教員・学級担任等で構成されます。学校の実状に応じて工夫し、フットワークの良い、実質的に活用できる組織であることが重要です。

### 3. 校内支援体制の構築に向けてコンサルタントが協力すること

校内支援体制は、あくまでも校長を中心として教職員が構築していくものです。したがって、コンサルタントとして学校に入る際には、次のような校内の支援体制の構築に向けた後方支援を行います。

#### ①管理職への情報提供をします。

特別支援教育の考え方や他校の実践などの情報提供を積極的に行い、その学校の特別支援教育コーディネーターが校内で活動しやすい状況になるようにします。

#### ②校内研修の企画・推進に協力します。

特別支援教育の考え方、一人ひとりの子どもを個別に見ていく視点（学級担任の気づきを促すこと）、LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー障害等の行動特徴や支援の仕方、学校体制や特別支援教育コーディネーターの役割等について、研修会の講師をしたり、資料の提供をしたりします。

#### ③校内のコーディネーターの相談にのります。

校内支援体制のキーパーソンである学校の特別支援教育コーディネーターは、校内で一人の場合もあります。校内委員会の進め方や校内での支援組織について相談相手がない場合もあります。コンサルタントとして、他校の進め方を紹介したり、その学校の実状を踏まえた提案をしたりして、特別支援教育コーディネーターが判断・決断できる情報を提供しましょう。文献や実践例などの資料リストを準備しておくことも必要です。

#### ④個別の指導計画作成の援助をします。

校内委員会では、一人ひとりの実態把握、指導内容、指導体制等について検討しますが、検討内容を整理して個別の指導計画作成していくことも必要です。この個別の指導計画の作成に関する助言を行うことも大切です。

## 地域における相談および支援体制

学校コンサルテーションを進める中で、コンサルタントはその地域の相談及び支援体制について、コンサルティから情報提供を求められることがよくあります。

例えば、コンサルタントは、コンサルティから「その地域にはどのような医療機関があるのか」「子どもの居住地近くの進路先にはどのような機関があるのか」等の質問です。

これらの質問に対して、コンサルタントが適切な情報提供を行うためには、コンサルタント自身が地域の相談及び支援体制を含めた地域リソース(資源)についての知識を深めておく必要があります。

では、地域における相談及び支援体制についての情報を収集し、それを活用するためにはどうしたらよいでしょうか？

### 1. 地域のリソースの把握と活用

地域のリソースに関する情報を収集し知識を深めるためには、以下のような方法があります。

#### 1) 地域リソースマップの作成

情報収集のための一つの方法として、地域の活用可能なリソースの配置を明記した地域リソースマップの作成があげられます。地域リソースマップを作成することによって、学校を核とした医療・福祉・教育・労働へと続く連携のありようについて全体的にとらえることができます。また、地域の中にあるリソースをあらかじめ把握しておくことによって、いざというときに、どこと連携や協力を行えばよいかを視覚的に把握でき、それを活用することも可能です。このように、リソースマップを作成することによって、コンサルティへの支援のみならず、クライアントである障害のある子どもの暮らしと保護者への支援等にも役立てることができます。

図1は、A市におけるリソースマップの例です。このようなリソースマップをもとに、子どもの暮らしに密着したネットワークを構築することができます。こうしたネットワークがどのように密接な繋がりになっているかについて、学校を中心にその連携の実効面を線の太さで表現しておきます。機関間の強い連携が可能な場合は太く、これから取り組むべき機関との間は破線や細い線で表記しておくことで、連携全体の関係がわかりやすくなります。

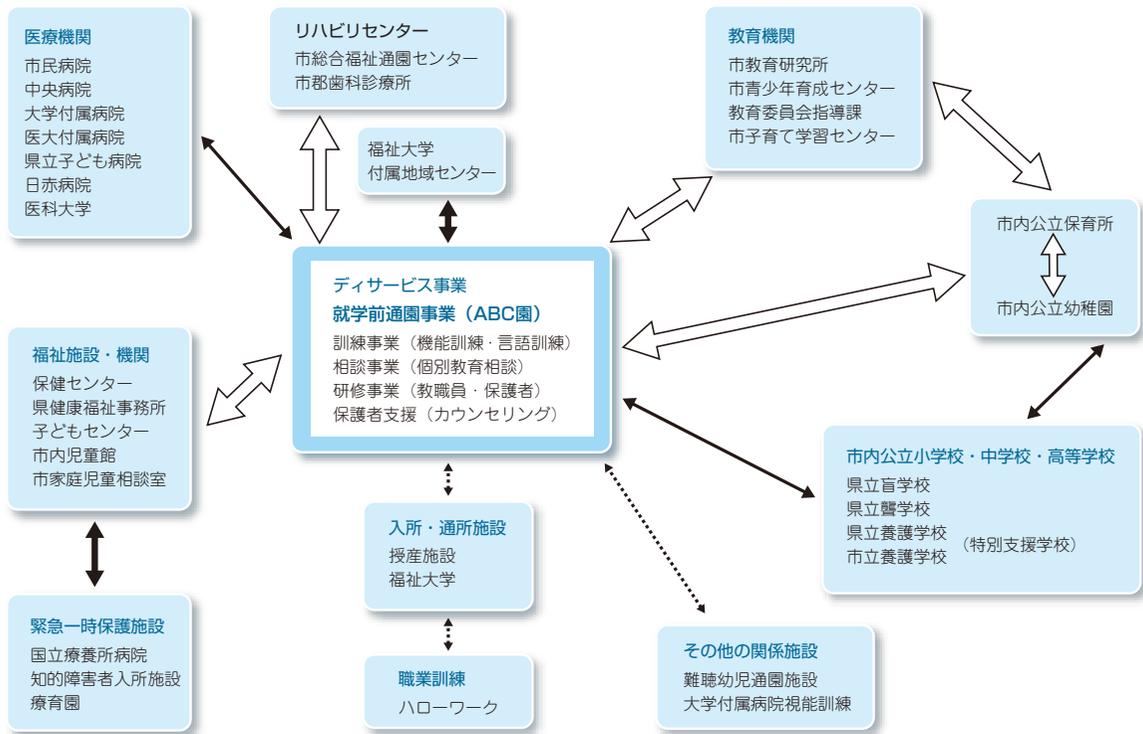


図1 A市における地域リソースと連携図

独立行政法人 国立特殊教育総合研究所  
 (「地域を支える教育相談」P75・76)

## 2) 支援のための地域のネットワークづくり

地域のリソースマップを作成した後は、実際にそれらを活用して、地域のネットワーク作りをすすめることが大切です。地域のリソースを結びつけることによって、様々な人や機関、組織との連携や協力を通してコンサルティの課題解決を支援することができます。

実際に、自分たちの居住している地域のネットワーク作りをすすめるときには次の2種類の情報を収集しておく必要があります。

- ① 身近な生活圏域（市町村レベル）での地域リソースについての情報収集
- ② 比較的広域なレベル（都道府県レベル）での地域リソースについての情報収集

### ① 身近な生活圏域（市町村レベル、一定規模の地域レベル）での情報収集

このレベルは、身近な生活圏域にあたり、私たちの生活とも直に関係しています。この中で、「どのような医療機関があるのか。」「進路先にはどのようなものがあるか。」などを把握し、場合によっては、この範囲でのさまざまなネットワーク作りをすすめることによって、障害のある人が地域の中で生活することを支援することにもつながります。このことは、共生社会やノーマライゼーション社会の実現に向けての一歩になります。

## ② 比較的広域なレベル（都道府県レベル）での情報収集

身近な生活圏域では解決し得ない事項について、比較的広域な地域を見つめ直して見ることによって解決策につなげることができる場合もあります。「県の福祉施策はどのようなになっているのか。」や「町にはいない専門家はどこにいるのか。」等の質問に対し、より広い地域の情報を収集することでそれらの課題を解決することができます。また、このレベルでのネットワーク作りをすすめることによって、他の地域との情報交換につなげることも可能です。

このように、身近な地域から少し広域なレベルの情報収集とネットワーク作りをすすめることによってコンサルタントの情報提供の幅を広げることができ、教師（コンサルティ）や子ども（クライアント）の支援へと結びつけることも可能になります。（図2）

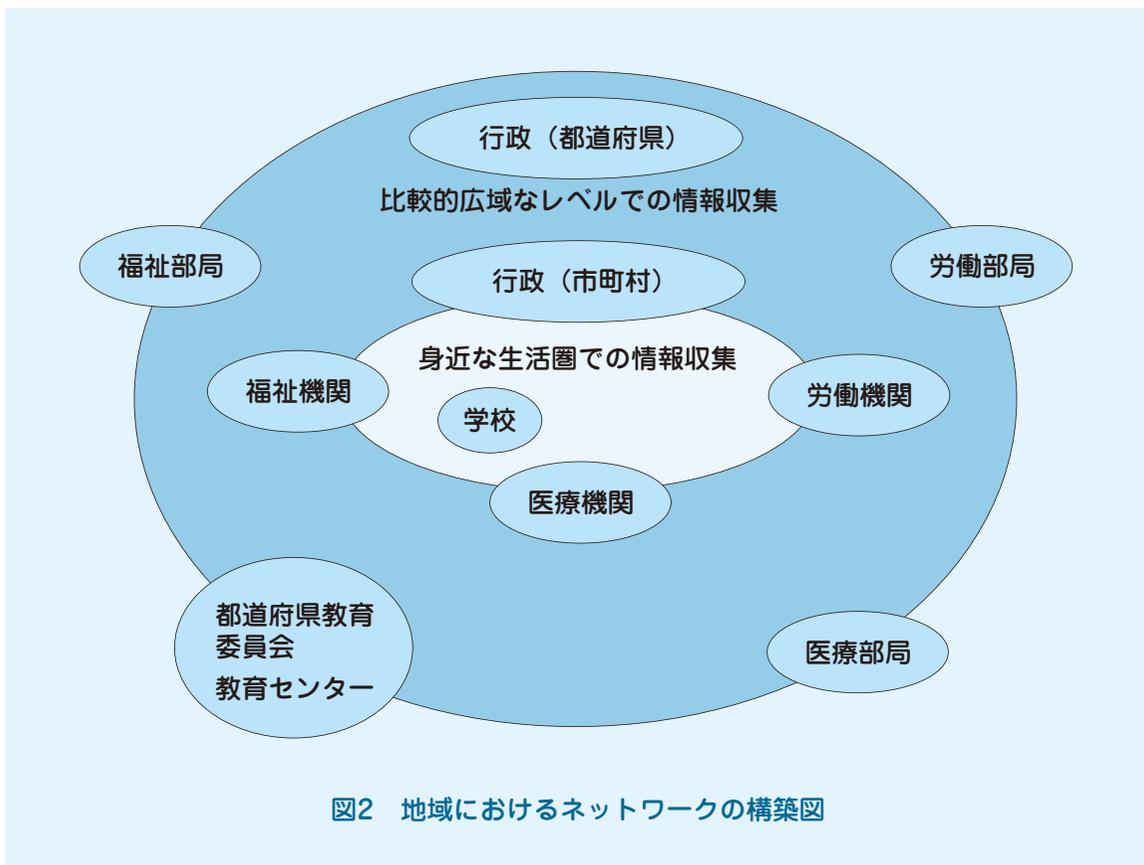


図2 地域におけるネットワークの構築図

また、連携や協力をする機関は、支援を必要とする人の発達や成長の時期、年齢によっても異なってきます。例えば、幼児期には、幼稚園や保育所と健診機関、療育機関等がネットワークを作ることもありますし、学校卒業後は職場や福祉施設等の進路先を含めたネットワーク作りが必要になってきます。

これらをまとめると、その時々に応じた横の連携である横断的なネットワークと、その人の成長発達に応じた縦断的なネットワークの両方を作っていく必要があるといえます。

さらに、これらのネットワーク作りを進めるにあたっては、障害のある人、一人ひとりの支援

に必要なツールである個別の支援計画も大きく関係しています。実際の支援には、ツールとしての「個別の支援計画」の活用を考慮した、適切なネットワーク作りをコンサルタントが支援していきましょう。

そして、昨今の特別支援教育の動向に応じて、都道府県には教育委員会をはじめ、医療や福祉関係部局を含めた部局横断型の委員会としての「広域特別支援連携協議会」、また、一定規模の地域ごとには「特別支援連携協議会」を設置しているところもあります。ネットワーク作りには、必要に応じてこれらの新しい組織を活用していくことも大切だといえます。

## 2. 地域における相談及び支援体制の活用

学校コンサルテーションの実施において、そのコンサルタントには、教育センターの相談担当者や、特別支援学校のセンター的機能を利用した特別支援教育コーディネーターがなる場合が多いと言えます。

現状では、教育センターの相談担当者がコンサルタントになる場合は、どちらかというとも道府県レベルでの対応が多く、全体的な事項について把握している現状があります。また、特別支援学校の担当者がコンサルタントになる場合は、どちらかというとも身近な地域の情報を把握し、近隣の小学校や中学校へ支援をしている場合が多いといえます。

しかし、地域によって、教育センターの学校コンサルテーションと特別支援学校のセンター的機能を利用した学校コンサルテーションが同様に展開されている地域もあります。実際の学校コンサルテーションを展開していくとき、それぞれのコンサルタントが連携協力し、または役割分担を適切に行って学校コンサルテーションを進めていく必要があります。

以下に教育センターと特別支援学校のセンター的機能が連携協力して、学校コンサルテーションを実施しているところの例を挙げます。

例えば、神奈川県では、「教育相談コーディネーター養成講座」を受講した教育相談コーディネーターが特別支援学校と連携協力しながら、地域における学校コンサルテーションをすすめています。

また、北海道が実施しているパートナー事業では、教育相談において教育センター所員と特別支援学校（以下「パートナー校」という）の教育相談担当者が協力して相談を行っています。そして教育相談パートナーの教育相談技能の向上と、パートナー校の地域におけるセンター的機能の充実を図ることを目的として地域における支援体制を構築しているところもあります。

このように、地方によっては、教育センターの教育相談部門と特別支援学校のセンター的機能の役割を整理し、それぞれの地域における学校コンサルテーションを実施している例もあります。

いずれにしても学校コンサルテーションを進める上で大切なことは、最終的にクライアントが満足のいく充実した支援を受けることができるかにかかっています。支援を実施するにあたって、このように地域にあるさまざまなリソースを大いに活用しながら学校コンサルテーションを展開していくことが大切です。

## ケース会議や協議の進め方

ケース会議というと、事例の提出者が資料を整えたり、レジューメを印刷したり、ビデオの準備をすることが大変だと思われがちです。また、ケース会議に参加しても、実際には終結した事例であったり、成功した事例であったりするため、なかなか自分が担当している事例に関連しにくく、その事例だけに止まってしまうがちです。そのため意欲的に会議に参加できず、研修としても、内容が発展していかないことがあるのではないのでしょうか。

### 1. インシデントプロセス法とは

このような問題の解決策として考えられたのが、インシデントプロセス法です。インシデントプロセス法は、マサチューセッツ工科大学のピコース教授が提唱したもので、次のような特徴にまとめられます。

- ① 参加者一人ひとりが問題解決の当事者の立場で考えられるので主体的、積極的な研修ができる。
- ② 実際の教育相談活動の場において発生した問題を参加者全員で共有することができ、解決方法がその後の参加者の実践に役立つ。
- ③ 事例提供の資料が短くてすむので、準備等事例提供者の負担が少ない。
- ④ 質問が事例そのものに関してなので、提供者の対応等への批判になりにくく、負担感が少ない。

インシデントとは「小さな出来事」のことを指し、参加者には、はじめに発端となる小さな出来事（インシデント）しか提示されません。参加者は事例提供者か司会者に質問することで、その出来事の背景や原因となる情報を収集し、それをもとに問題を分析して、対策を考えるという事例研究法（ケーススタディ）の一種です。

インシデントプロセス法で目指す能力は、問題発見・問題分析・意志決定の能力を培うところにあるといわれています。

### 2. インシデントプロセス法の手順

インシデントプロセス法は、次のようなステップで進められていきます。

- ① 第1ステップ（インシデントの提示）  
事例提供者が、インシデント（出来事）を発表し、参加者は内容を把握する。

② 第2ステップ（事実・情報の収集）

参加者は、事例提供者に質問し、自分なりに事例を組み立てながら、問題点に関係があると思える事実を収集する。このステップは一番重要なステップで、事例提供者や司会者は参加者に次の点に留意することを強調します。

- ・ ケースの全容は参加の質問によって解明していく。
- ・ 事例提供者、司会者はケースの関連情報を把握している。
- ・ 事例提供者、司会者は質問されたことのみ answers。
- ・ 同じ質問には答えない。
- ・ 参加者は他の参加者の質問に常に注目しておく。
- ・ 事例提供者、司会者はわからないことは「わからない」と答える。
- ・ 参加者は質問によって得た事実や情報をもとに整理していく。

③ 第3ステップ（解決すべき問題点は何かを明確にする）

第1ステップのインシデントと第2ステップで集めた事実を総合して、自分なりの事例の全体像を作り、問題点を探り整理していく。

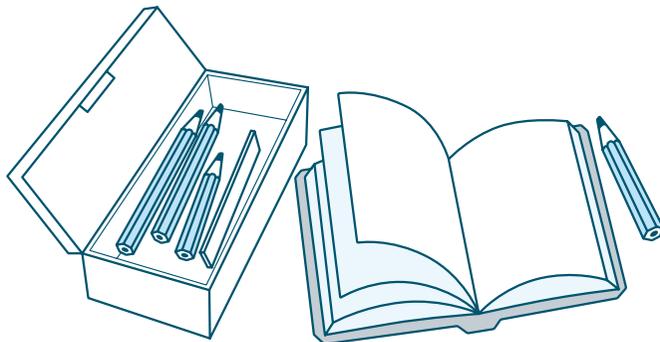
④ 第4ステップ（解決策の立案とその理由を固める）

参加者は対応とその理由について話し合い、自分ならこう対応するという具体的な案と、なぜそうするかという理由や根拠についてまとめる。

また、事例提供者は実際の対応とその後の事例の経過について発表する。

⑤ 第5ステップ（このケースから何を学んだかを考える）

事例全体を振り返り、この事例から、また参加者との協議の中から、何を学びとったかを考える。



### 3. インシデントプロセス法実施上の留意点

このケーススタディは、事例提供者が何かインシデント（指導上の問題、解決したい行動、担任している児童のことなど）を提案すると、参加者はそのインシデント解決のために英知をしばって考え、事例提供者に解決策を提案するというやり方で、能力を開発していこうとする方法です。これを進めるのにルールがありますので、以下にまとめておきます。

- ① 事例提供者を非難したり、努力不足を指摘することは絶対禁止。
- ② 事例提供者は事実だけをありのままに述べる。事例提供者の考えや想いを述べる必要はない。
- ③ 参加者は事実に関する質問のみする。抽象的な質問については、司会者が具体的な形で質問しなおすように促す。
- ④ タイムスケジュールを作り厳守する。
- ⑤ インシデントに対する解決方法は、紙に文章化してまとめる。

### 4. コンサルタントが関わるケース会議

インシデントプロセス法による会議の進め方について紹介しました。最後に、ケース会議や協議を進めていく際にコンサルタントが気をつけることを述べておきます。

#### ○出会いと関係づくり

学校は外部の人間が入り込むことについて、いつでも歓迎と言うわけではありません。子どもの指導をめぐる困難については、多くの場合、内部で解決したいと考える傾向が強いと思われる。コンサルタントが入り込むとき、このような学校事情を考慮し、まず担当者から信頼され、相談を持ちかけていこうという気持ちになってもらう必要があります。最初の段階でコンサルタントは自分の専門を明らかにし、どういった支援が可能かについてできる限り明確に示しておくことが大切です。

コンサルテーションの依頼が保護者から来る場合と担任から来る場合、校長など管理職から来る場合では、そのコンサルテーションの関係作りや内容に違いがあります。この違いに十分に留意しておく必要があります。

外部の批判者ではなく、「校内の実践を支援する」存在として、受け入れてもらえるよう自己紹介にも工夫や配慮が必要です。どんな立場の人と会う場合でも出会いを大切し、その人の校内での立場やコンサルテーションにおける位置づけについても確認するようにしてください。そして、考えの違う方々とも一緒に課題を解決していくのだという構えを大事にしてほしいと思います。

コンサルテーションは間接的な支援ではありますが、子どもとの関係や教師との関係については、直接支援をするときと同様に、細心の注意を払う必要があります。教師（コンサルティ）がコンサルタントをどのような存在として受け止めているか、たえず自己吟味し、必要に応じて関係を維持・発展できるように手立て（支援）を工夫することもあります。

## ○課題の整理と明確化

ケース会議や協議会を進めていく際に、コンサルタントには、子どもをめぐる困った状況や心配な状況に対して、何が問題であるのかを整理し、その課題に対して具体的に何から始めていけるかを提案していくことが求められます。

それも、実際に行動を起こすのは、コンサルタントではなく、コンサルティですから、コンサルティが取り組める提案でなければ意味がありません。多くの場合、コンサルティが持っている見方を少し変えてもらうことによって、事態を新たに見直すことが可能になり、そこから解決策が見つかります。

コンサルテーションでは、このように新たな視点や考え方を提示することで、コンサルティの実践力を高めてもらうことが大切です。コンサルタントの知識や技量などでは対応できないことがはっきりしているときには、そのことをはっきりと告げ、外部の資源の活用を提案することも大切です。

## ○経過のフォローと手立ての検討

1回か2回の話し合いで、そのときに提案された考えや話し合いの中で生み出された解決方法を実施してみて、問題が解決するというような短期的なコンサルテーションもありあます。問題が複雑になる場合や、予防的な対策が必要な場合は、継続的な関係が必要になります。そのときには、経過を丁寧にフォローし、例え頻回に訪問できなくても、連絡を取り合って状況の推移を確認する必要があります。チームを相手にする時には、チームの中で意見の食い違いが全体の進行を阻害しないように、たとえ立場や考え方の違いがあっても、風通しの良い話し合いの場を維持することが重要になります。

## ○資源の活用・他機関との連携

子どもの課題が明確になり、どういった人たちがどのような役割のもとでかかわっていくかの見通しが立っても、そのような資源がない場合、校内にある資源を活用したり、学校外部の資源を活用したりする必要性が生じてきます。コンサルタントが積極的に資源活用を推進し、特に外部の資源について情報提供をすることが求められるでしょう。

## アセスメントの進め方

アセスメントとは、支援を求めている対象が、これからどうしたいと思っているのか（主訴）、対象の特性がどのように主訴に関わっているのかを様々な情報をもとに総合的・多面的に判断し、見たてることを言います。コンサルタントは“相談者のニーズ”と“ニーズに応えるためにどの範囲までのアセスメントが必要か”を考えて進めることが求められます。例えば、子どもと保護者が相談におとずれた場合、子どものアセスメントをするために、コンサルタントは、子どもの様子の観察、心理・発達検査、保護者からの発達経過や医療歴の聴取、学習の様子や成績など様々な情報を集めます。また、学校や関係諸機関のコンサルテーションをおこなう場合には、学校や地域全体を含めたアセスメントをおこなう必要もでてきます。以下の表にアセスメントに必要な情報の例をまとめました。ここではアセスメントをどのように進めるかについて述べます。

表 アセスメントに必要な情報の例

対象	項目
子ども	生育歴・家庭や学校での現在の様子等の情報、心理検査、発達検査 医療歴および診断、学校の成績 など
学校	在籍児童数・支援の必要な子どもの数・教員の数、特別支援学級の有無、 教員の意識、管理職の意識、特別支援教育への理解 など
地域	病院・施設・訓練機関など社会資源の有無と利用のしやすさ、各機関や 行政との連携の有無、地域性 など

### 1. アセスメントの方法

#### 1) 情報収集の方法

ここではまず、子どものアセスメントについて述べます。アセスメントの方法には観察法、面接法、検査法の3つの方法があります。観察法には子どもが自然に過ごしている状態を観察する自然観察法、時間や場面を任意に設定しておこなう構造的観察法の二通りがあり、子どもの行動（遊びの様子、他者とのかかわりの持ち方、環境への適応など）から情報を収集します。

面接法では主訴や経過など話の内容だけでなく、子ども（もしくは保護者）の話し方、質問の理解、表情、全体の印象など行動面からの情報もアセスメントには大切です。また、インタビュー面接だけでなく、面接が継続されていく中でも、コンサルタントと関係性ができたところでの、子ども（保護者）の態度や話題の変化の有無などからもアセスメントはおこなわれます。

## 2) 検査

アセスメントをするにあたり、有効な方法の1つとして検査の利用があります。教育現場や相談場面でよく利用される検査には心理検査や発達検査があります。心理検査は、一定の手続きによっておこなわれ、刺激（検査者からの質問、図版、質問用紙など）に対してどのような反応をするかで、パーソナリティや知能を測定しようとするものです。また発達検査については、被験者が検査を受けるものだけではなく、保護者が子どもの発達についての質問に答えるものもあります。

さらに心理検査は知能検査、性格検査、適性検査の3つに分類され、それぞれに特徴を持っています。知能検査は、学習指導や就学指導、障害の認定などのために使われることが多く、性格検査は、質問や図版などの特定の刺激を提示し、それに対する答や態度などを分析することで主に治療や支援に役立てるものです。適性検査は就学・就労など特定目的に対する適性を調べるもので、発達検査は主に乳幼児や小学生の発達状態を調べ、養育等に役立てるものです。

知能検査にはウェクスラー式、ビネー式、K-ABCなどがあり、適性検査には、職業適性検査があげられます。性格検査については、さらに質問紙法、投影法、作業検査法に分けることができます。質問紙法には、矢田部-ギルフォード検査（Y-G）、ミネソタ多面人格目録(MMPI)、等があり、作業検査法にはクレペリン検査等があります。投影法にはロールシャッハテスト、文章完成法テスト（SCT）、P-Fスタディ、描画法（バウムテスト、家族画など）があげられます。以下にいくつかの検査の説明を簡単におきます。

### 【知能検査】

知能検査の代表的なものとしてウェクスラー式があります。対象年齢は5歳0ヶ月～16歳11ヶ月で「言語性検査」「動作性検査」の2種に大別される下位検査により、言語性IQ（VIQ）と動作性IQ（PIQ）、両者を統合した全検査IQ（FIQ）が求められます。言語性検査には知識、類似、算数、単語、理解、数唱、動作性検査には絵画完成、符号、絵画配列、積木模様、組合せ、記号探し、迷路の下位検査があり、VIQとPIQの偏りで個人内差の分析ができます。例えば、動作性IQが言語性IQより著しく低い場合、視覚認知能力や視覚と運動を統合する能力、空間認知能力に課題があるとされ、言語性IQが動作性IQより著しく低い場合には、言語表出能力や言語理解能力等に課題があるとされていわれています。また、「言語理解」「知覚統合」「注意記憶」「処理速度」の4つの群指数により、学習能力の特徴や指導における留意点を把握することもできます。

### 【性格検査】

性格検査については非常に種類が多いため、一部を取り上げます。質問紙法では、Y-G検査とMMPIを取り上げます。

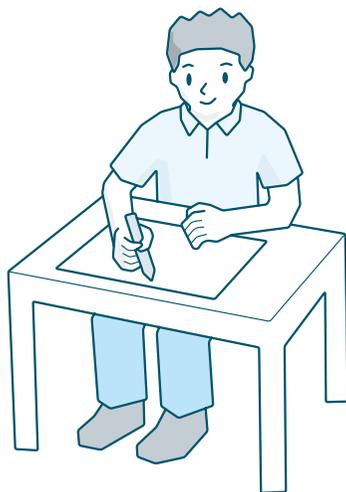
Y-G検査は12の下位尺度を設け、各下位尺度ごとに10問計120問の質問項目から構成されています。12の下位尺度は(1)抑うつ性、(2)気分の変化、(3)劣等感、(4)神経質、(5)客観的、(6)協調性、(7)攻撃性、(8)活動的、(9)のんきさ、(10)思考的内向、(11)支配性、(12)社会的内向であり、「はい」「?」「いいえ」の三件法で回答します。結果はプロフィールであらわされ、性格傾向はA型（平均的）、B型（不安的不適応積極型）、C型（安定適応消極型）、D型（安定適応積極型）、E型（不安定不適応消極型）の5種類に分類されています。手軽に実施でき多面的な診断が可能のため広く用いられていますが、被験者の意図的な歪曲に弱いという欠点があります。

MMPIは、精神医学的診断の客観化を目的として開発された質問紙法の性格検査で、550問の質問項目からなり、「臨床尺度」「妥当性尺度」と「追加尺度」から構成されています。臨床尺度は「心気症」「抑うつ」「ヒステリー」「男性性・女性性」「社会的内向性」など10尺度、妥当性尺度は「疑問尺度」「虚構尺度」など4尺度があり、いずれも「あてはまる」「あてはまらない」の二件法で回答するものです。質問数の多さ、尺度の詳細性において信頼性が高い性格検査の一つですが、質問数が多いため検査に時間がかかることと被験者への負担が大きいのが難点といえます。

投影法検査の代表的なものとして、ロールシャッハ・テストがあります。ロールシャッハ・テストとは、インクのしみをういた図版を提示し、被験者に何に見えるかを答えてもらい、その答えから被験者が見たものやどの領域をどんな特徴で見たのかを分析することで、外界への関わり方や対処法の特徴をとらえるものです。ロールシャッハ・テスト以外にも、不完全な文に続く言葉を自由に書いてもらい、その内容から被験者の性格傾向を分析していくSCT、描かれた絵の全体的印象、描画配置、筆圧、描線特徴などからパーソナリティや家族関係などを分析していく描画法があり、いずれの検査も幼児から成人までが対象となります。

### 【発達検査】

発達検査には、津守式、遠城寺式、K式などがあり、津守式と遠城寺式は母親（または、主な養育者）に乳幼児の発達状況をたずね、その結果を整理することにより精神発達の診断をしようとするものです。津守式では発達の過程を、運動・探索・社会・生活習慣・言語の5領域で診断し、遠城寺式は、移動運動・手の運動・基本的習慣・対人関係・発語・言語理解の6領域で診断します。これらの検査は比較的容易にでき、プロフィールが分かりやすいなどのメリットがある反面、養育者が子どもをどれ位きちんとみているかで判断が異なってしまうというデメリットもあります。K式については、対象年齢が新生児から成人までと幅広く、「姿勢・運動領域」「認知・適応領域」「言語・社会領域」の3領域で構成されています。通過年齢ごとに項目整理され、通過項目の数により得点を算出し、発達年齢換算表を用いて全領域または各領域ごとの発達年齢が求められます。



このように、異なった側面をはかる様々な種類の検査があることから、複数の異なる検査を組み合わせ、多面的に情報を得るためにテストバッテリーを組むことが望ましいこともあります。テストバッテリーの組み方には特に決まった方法はありませんが、被験者の状態や目的に応じて選択が必要となります。例えば、ウェクスラー式知能検査とロールシャッハ・テストというように知能と性格という異なった側面を2つの検査からみることで被験者の理解が深まります。バッテリーを組む際には、動作的な検査を言語的な検査の前におこなったり、客観的な検査を投影法検査の前におこなったりと一般的に不安や緊張がおこりにくい検査や、刺激が明確に構成された検査を先におこないます。検査が増えるほど被験者の負担が多くなるため、最小限に絞られることが望まれます。

### 3) 学校や地域のアセスメント

情報収集の方法として、観察法、面接法といくつか検査を紹介してきましたが、いずれの検査も支援を必要としている子どもをアセスメントするためのものです。しかし、コンサルテーションをおこなうには、子どもの状態をアセスメントするだけでなく、子どもが生活をしている地域や学校の状態をアセスメントする必要もあります。例えば、子どもが在籍している学校がどのような場所に位置しているか、特別支援教育への取り組み姿勢や、学級の雰囲気がどのようなものかなどは学校をアセスメントするための貴重な情報です。また、子どもが生活している地域にどのような機関があり、どのようなサービスが利用できるか等の情報も重要です。コンサルテーションを実施する際には、子どものアセスメントと学校や地域のアセスメントをあわせておこなうことが求められます。

## 2. なぜアセスメントが必要なのか

教育相談では一人ひとりの個性や能力に応じて援助をおこなうことが大切なため、アセスメントを通して支援方法を考えることが必要になります。アセスメントがより妥当性の高いものとなるには、収集した情報を機械的に組み合わせていくのではなく、専門的な知識や経験に基づいて行うこととなります。また、アセスメントの対象者や機関、地域との信頼関係は何よりも大切です。信頼関係のないところでは、本当に大切な話や情報は提示してもらえません。

アセスメントは一度行っても、それが確定したものではありません。相談担当者との信頼関係ができることで、インテークではみられなかった様子を見せたり、深い話がでてきたりすることもあります。そのため、担当者は常にアセスメントの妥当性を考えながら支援をすすめていかななくてはなりません。また、他機関を紹介する際にも、アセスメントを紹介先機関に伝えることは大切なことです。的確で分かりやすい情報の提供は、次の機関でのアセスメントに活用され、支援の連続性に結びつきます。

# コンサルテーションの評価

## 1. コンサルテーションを評価するにあたって

コンサルテーションとは、コンサルタントがコンサルティに対して情報提供やアドバイスによる間接支援を行い、最終的にはクライアント支援につながる支援方法です。（図1）

コンサルテーションを考えるにあたっては、コンサルタント、コンサルティ、クライアントの三者の関係があります。このうち、コンサルタントならびにコンサルティはともに専門家です。コンサルタントは、基本的にクライアントへの直接支援は行いません。コンサルタントはコンサルティへの間接支援を通して最終的にはクライアントを支援することにつながるよう考えていきます。コンサルティは、クライアントに直接支援を行います。コンサルテーションとカウンセリングの違いは、コンサルタントとコンサルティがともに専門家であるという点で異なります。

学校コンサルテーションを考えるとき、コンサルタントとして考えられるのは、教育センターの相談担当者、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや管理職、専門家（医療、教育、福祉）等が考えられます。コンサルティとして考えられるのは、担任、小学校や中学校の特別支援教育コーディネーター、校内委員会等が考えられます。クライアントとして考えられるのは、幼児児童生徒、保護者等です。

これらのことを考慮し、以下にコンサルテーションにかかわる評価についての枠組(試案)を記述します。

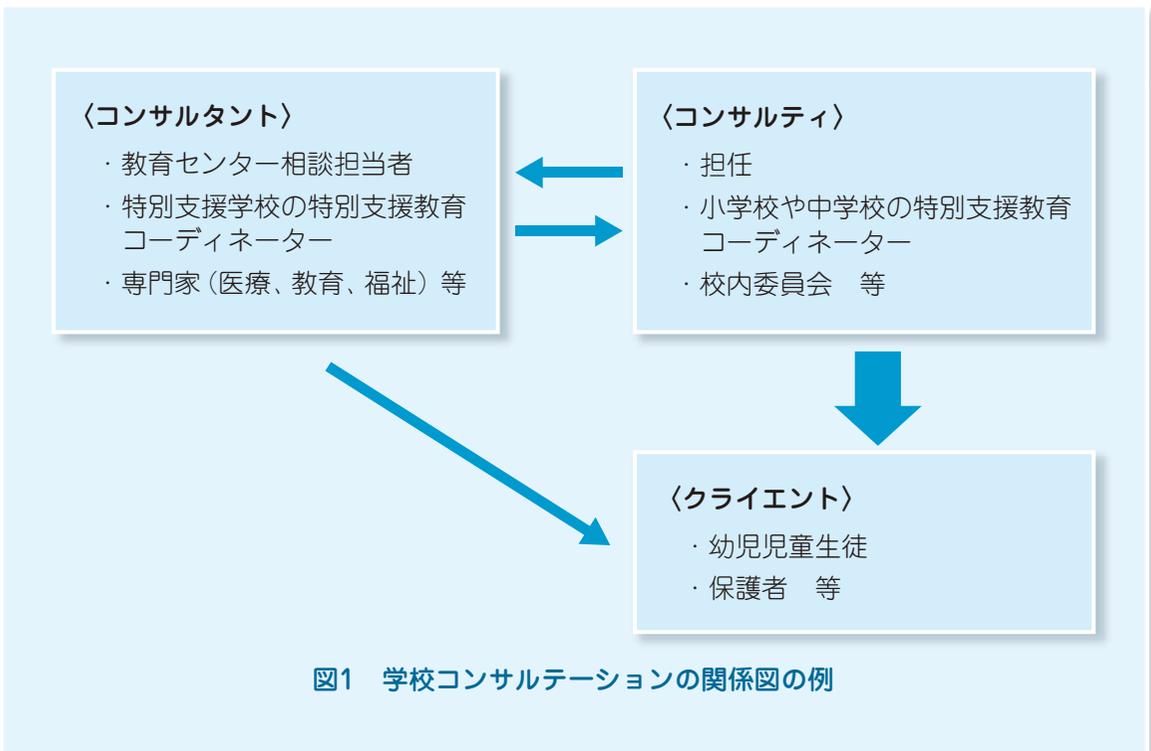


図1 学校コンサルテーションの関係図の例

## 2. コンサルテーションの評価

評価を実施するにあたって、コンサルタント自身がコンサルテーションについての振り返りを行う自己評価の視点と、コンサルテーションを受けた側からの利用者評価の視点を基軸として評価することをおすすめします。

また、コンサルテーション全体の流れについての評価と具体的な内容面に関する評価が行えることが望ましいです。

### ○ コンサルタント自身の評価

- ・ コンサルティのニーズを把握できたか？
  - ・ コンサルティのニーズに応えられる支援目標を設定することができたか？
  - ・ コンサルティのニーズに応えられる支援方法を考えることができたか？
  - ・ コンサルティに的確なアドバイスや支援ができたか？
  - ・ コンサルテーション実施後の反省は的確にできたか？
  - ・ コンサルティを支援できる十分なリソースを準備できたか？ 等
- (コンサルティの部分をクライアントに置き換えるとコンサルティ自身の評価にもなります。)

### ○ コンサルティへの評価

- ・ コンサルタントのアドバイスを理解できたか？
- ・ コンサルタントのアドバイスをクライアントの支援に役立てることができたか？
- ・ コンサルティがコンサルタントのアドバイスや支援計画に納得したか？ 等

### ○ コンサルテーション全体の流れ（システム的な）評価

- ・ 最終的にクライアントの支援に結びついたか？
- ・ コンサルテーションは満足のいくものであったか？
- ・ コンサルテーションにかかった期間はどのくらいか？
- ・ 利用できるリソースをうまく結びつけることができたか？
- ・ コンサルテーションの実施前と実施後でどのように状況が変化したか？ 等

### ○ コンサルテーション実施後の具体的な内容面に関する評価

- ・ 担任が授業のときに教材教具を工夫したか？
- ・ 校内委員会において特別な教育的ニーズのある児童に関して話し合いがもたれたか？ 等

このような形で評価をすることが望ましいですが、最も大切なことは、コンサルテーションの実施が、最終的にクライアントの支援に結びついたかどうかということです。この点については、時間をおいての継続的に検証することが必要です。場合によっては、コンサルテーション後に経過を再確認し、追跡検証することもおすすめします。

以下に、資料として独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育相談部がコンサルテーション実施後に記入していただいているアンケート方式の評価表（試案）を掲載します。

## 【より良いコンサルテーションを行うために】（試案）

（アンケートの趣旨）

このアンケートは、教育相談事業の改善・充実のための資料とさせていただきます。趣旨をご理解のうえ、ご協力をお願いします。

機 関 名		記入者氏名	
実施期間	平成 年 月 日～平成 年 月 日	( 回実施)	
参加者	延 名（役職等）		

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。

- (1) とても役立った (2) 役立った (3) どちらかといえば役立たなかった (4) 役立たなかった

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

- (1) とても役立った (2) 役立った (3) どちらかといえば役立たなかった (4) 役立たなかった

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。

- (1) とても役立った (2) 役立った (3) どちらかといえば役立たなかった (4) 役立たなかった

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。

受ける前の状況：課題が多い  課題が少ない

受けた後の状況：課題が多い  課題が少ない

V コンサルテーションの過程でお気づきの点があれば、お書きください。

VI 研究所で実施するコンサルテーションに関してご希望やご要望があれば、お書きください。

ご協力ありがとうございました。



## 学校コンサルテーション実施上の課題

特別支援教育を推進するには、特別支援学校のセンター的機能を充実させることが重要といわれています。中でも、教育相談活動が有機的に働くことが何より重要との考えは、いうまでもありません。この教育相談活動の同一線上に位置するものとして、学校コンサルテーションがあります。

学校コンサルテーションとは、教育の専門家に対して、教育や心理、福祉、医療等の近接領域の専門家が情報交換や情報提供・アドバイス等を行うことによって、間接的に支援をすることで、子どもの教育等を充実させていく方法を言います。

学校コンサルテーションは近年、その必要性が急速に問われていますが、その実施や方法等については、まだ、研究も取り組みも始まったばかりです。教育相談活動がやっと軌道に乗ってきた地域にとって、コンサルテーションの実施までは至らないのが現状という意見もありました。それでも教育相談活動を行うにあたって、「関係諸機関との連携」が何より重要だとの考えでは一致するところです。また、「学級担任と連携」することも重要であるとの考えでも一致するところです。この「連携」がやがてコンサルテーションへと変容・発展していくのではないかと考えています。

学校コンサルテーションを実施するにあたって以下の課題を整理しておくことが大切です。

### 1) すべてをコンサルタント独りで解決しようとせず、他領域の専門家に繋ぐこと

コンサルテーションで取り上げられる問題（課題）は、あらゆる領域にまたがったものになる可能性があります。それに対して、コンサルタントの持つ専門性は限られたものです。子どもの状態や課題によっては、コンサルタント独りで解決を支援することが困難なことはたくさんあります。こんなとき、不確かな助言をしたり、解決や対応を後回しにするのではなく、他領域の専門家の支援を仰いだり、他領域の専門家へつなぐ方策を提案することが大切です。このような他領域との専門家との連携が、必要に応じて適宜可能になるには、コンサルタント自身が日頃から他領域の専門家と顔見知りになったり、研究会に出席したりする等、様々な形での付き合いを強化しておくことが大切です。

### 2) 校内支援体制の活性化への支援を行うこと

校内支援体制を作るには、まず管理職の理解を得ることから始まります。特別支援教育では子どもや保護者への支援をするだけでなく、学校全体の協力体制を作ることで、担任をも支援し、子どもを支えていくことが大切です。そのためには、教職員全員が一人ひとりの子どもの成長に関心を持ち、全員が子どもについての情報を共有することです。さらに、職員会議や校内委員会等で、子どもの課題が報告され、対応を考える場の設置が重要です。推進役の特別支援教育コーディネーターを中心に管理職、教務主任、養護教諭、当該学年主任、当該学級担任等が集まって協議し、具体的対応案を作り、全校に図っていくシステムが有効に機能するように支援を行うことが大切です。

### 3) 子ども理解の視点を教師（コンサルティ）と共有すること

コンサルタントは、コンサルティに具体的な支援方法を提示することばかりを考える必要はありません。具体的な支援方法を提案することは支援のヒントにはなりますが、このこと事態が学校コンサルテーションの本来の目的ではありません。重要なのは、子どもの理解（見方）の視点を共有でき、コンサルティが実行可能な支援方法に気づくように支援をすることです。これにより、コンサルティが自分は支えられていると実感し、コンサルティの心のゆとりにつながり、子どもへの適切な対応へとつながっていきます。

### 4) 早期からの発見システム、支援システムへの参画を考えること

支援を必要とする子どもたちを、生涯にわたって支援をしていくことの重要性が言われています。このことを考えると、それぞれの地域に、こうした子どもに対する乳幼児期からの発見システムと支援システムを作ることが重要です。そのシステムに教育の専門家として参画していくことが、一貫した生涯にわたる支援をする第一歩となるのです。例えば、乳幼児健康診査等への協力とフォローアップに参画し、乳幼児期からの発達を追跡することで、小中学校期での対応をより具体的に行うことが可能になると考えられます。

### 5) 地域リソースマップを作ること

学校を核とした医療・福祉・教育・労働へと続く連携は、障害のある子どもの暮らしや保護者を支える視点が何よりも重要です。そのために、子どもが暮らす地域にどのような支援組織(地域リソース)があるのか、コンサルテーションを行うにあたって、そのマップ(地図)を頭に描いておくことが、連携への第一歩といえます。このマップを手がかりにネットワークが作られ、支援の幅が広がっていくことにつながっていくのです。

この地域リソースマップが有効に活用されると、どの領域の専門家に繋ぐことが可能かが明らかになり、必要なときに必要に応じた支援ができることとなります。

### 6) 障害についての情報収集や研修・研鑽に努めること

コンサルタントはすべての問題を一人で解決する必要はない、他領域の専門家との連携が大切と先に述べました。障害についても、すべての障害についてわかるということはありません。それでも、コンサルタント自身の専門性をより研鑽し向上させると同時に、教育に関することについて、他障害等の情報を入手したり、その対応や教材等の実践事例の研究に努めることは重要なことです。

特別支援学校のコーディネーターが地域支援を行おうとすると、いろいろな不安や課題を抱えた人との出会いがあると思います。コーディネーターの得意分野の相談ばかりではありません。むしろ良く分からない、今まで経験したこともない、そんな内容や課題を抱えた人との出会いの方が多いのではないのでしょうか。それゆえ、他領域の専門家との連携が重要なのですが、さまざまな事例や課題に遭遇することを考えると、コーディネーター自身がいろいろな知識を知り、見聞を広げることは望ましいことです。研修の意義もここにあります。

## 《よくある相談例とその対応》

### 幼稚園の担任からの依頼で 発達障害のある子どもへの対応について支援した例

#### 【支援が開始された経緯】

Aさんは、1歳半健診で指さしをしないなどコミュニケーションの発達に課題があると指摘されていました。2歳台になると目が離せないほど動きが多く、制止すると大声を出す、噛みつくなどの行動が出るようになりました。家庭の都合（転居）で3歳児健診は受けていません。そのため診断や療育を受けることなく幼稚園に入園し、入園後、初めての相談機関として当機関を利用されました。当機関へは幼稚園の園長先生からの紹介で、年中（4歳児）の秋に初めて来談され、以後2ヶ月に1回程度、個別相談を実施しました。

年中の時は様々に気になるところはありながらも、園の配慮によってなんとか園生活を送っていたようです。しかし、年長（5歳児）になって気になる行動は増加し、担任の先生はAさんへの対応にとっても困っていました。そこでコンサルテーションとして、園に2回訪問し担任の先生と園長先生と話し合いを持ちました。併せて、個別相談のオりに保護者と担任の先生との連絡帳を見せていただきました。連絡帳を通して先生からの疑問を受け、その疑問に対して保護者と筆者がともに考えた結果を連絡帳での保護者の記述を通して伝わるようにしました。

#### 【支援の実際】

##### （1）Aさんの様子

担任の先生によると年長の1学期のAさんは以下のような様子でした。

- ①年少（3歳児）組にすることが多い。例えば、年少の子ども達に対して色の名前を教えるなど「お兄さん」としてふるまっている。年少組では落ち着いて他児とともに行動することができ、お絵かきや、ねん土遊び、リズム遊びもできている。
- ②自分のクラスの教室にいる時はほとんど押し入れの中に入っている。

##### （2）担任の先生の対応

年長になったAさんは自分の組の教室にすることがほとんどありませんでした。担任の先生はなんとか連れ戻したいと考え、以下のことを実行しました。

- ・先生も同じクラスの他児も本児に声をかけて、教室に戻るよう促す
- ・押し入れの扉は開けておき、教室の様子が見えるようにする
- ・押し入れの扉をはずして隠してしまい、Aさんが隠れることができないようにする

こうしたことを実行しますがうまくいきません。そうした日々の中で担任の先生は「自分の接し方に問題があるのではないか。だからAさんが心を許してくれないのだ。だから教室に来ないのだ」と、深く悩むようになっていました。そこで、筆者は先生の要望に応える形で幼稚園訪問をしました。

## 第1回園訪問

7月、登園から降園まで通常に保育を行っている様子を観察し、降園後に担任の先生と園長先生と話し合いを持ちました。

### (1) 筆者が観察したAくんの様子

「今日は特別だったかもしれません」と担任の先生が言うほど、Aさんは終始機嫌良くすごしていました。たしかに押し入れに入ることはありましたが、朝と降園時のお当番を立派に努めました。プール遊びでは、率先して着替えをし、体操も他児と一緒にやり、順番を守ってシャワーを浴びていました。とても楽しそうな様子でした。ご機嫌だったのは、どうやら設定保育がプール遊びで、Aさんの大好きな活動があったからのようでした。

### (2) 担任の先生から

担任の先生は、先に述べたような1学期のAさんの様子について、相当困っている様子でした。とにかく年長組の教室にいてほしい。年長組の一員であることをしっかりと意識してほしいと繰り返し述べられました。

その一方で、訪問当日のAさんの様子についてはとてもうれしそうに話しました。担任の先生はもともと水泳が得意で、プールでの設定保育は余裕をもって展開できるとのことでした。プールでは、Aさんが先生と一緒に水をかけたり、他児が水をかけるのを先生のうしろにかくれて防いだりすることが何度も見られ、Aさんが担任の先生を軸に遊びを展開していることが実感できているとのことでした。また、プールのある日は年長の教室で過ごすことが多く、担任の先生の指示にも従いやすいとも言っていました。

### (3) 話し合いの中で筆者が伝えたこと

この日の様子や先生からの情報を踏まえて筆者は以下のことを伝えました。

#### ①先生の好きなこと得意なことを活かす保育

先生の好きなことをテーマとした保育、つまり、先生が余裕を持って展開できる設定保育では、先生はいきいきと活動し心から楽しんでいる。あまり怒らないでゆったり子どもと接している。そうした姿に接したAさんも先生に気持ちをむけやすいのではないかと、先生への親近感を持ったのではないかと思う。子どもに何かをさせる保育も大切だが先生が楽しんで保育することが、Aさんを引きつける結果になったのではないかと。

#### ②特定の他児への注目が始まっている

AさんはBさんのことを随分意識している。教室ではBさんの隣に座りたがるし、プールではBさんにわざと水をかけたりして反応を見ている。今までは担任の先生への注目によって過ごしてきたが特定の他児に注目し、その子の行動を見て、そのような行動をしようとし始めている。

#### ③教室にいることにこだわらない

無理矢理教室に入れて、Aさんが混乱したり大声を出したりすることはできるだけ避けたい。他の部屋にいてもよい、ただし来たら大事にし、少なくとも1日1回はクラスの一員であることを意識させる、ということから始めてよいのではないかと。

## 2 回目の園訪問

この訪問以後、プールがある日は年長の教室で過ごし、担任の先生の指示にも素直に従うことも増えました。プールでは先生や友だちと水のかけあいを楽しむなど、コミュニケーションも広がってきました。連絡帳の記述からは担任の先生も少し余裕を持てたようでした。そのまま夏休みに入りました。

夏休みがあげると園は10月上旬の運動会に向け慌ただしくなります。年長児たちは求められることが増えます。そんな中でAさんは、また押し入れに入ったり年少組にいたりするようになりました。担任の先生からの依頼で10月のはじめに2回目の訪問をしました。

### (1) 筆者が観察したAさんの様子

Aさんは朝から押し入れに入っていました。視線は年長組のクラスの他児に向けられていました。朝の会で名前を呼ばれると「はい」と返事をして部屋に入ってきました。先生がAさんの頭をなぜるとうれしそうにし、また押し入れに戻りました。設定保育は運動会に向けての制作でした。Aさんは押し入れにいましたが、ときどき「ポケモン！」などと声を出しながら教室を歩き回って、また押し入れに戻ることを繰り返していました。お遊戯の練習も集団では参加しませんでした。自由遊びの時間にBさんと一緒に踊っていました。視線の先に他児があることが多く、部屋の隅で他児と本を読んだりもしていました。

他児との関係の中で自己主張をきちんとするようになりました。例えばBさんと2人でブランコに乗りたくて、泣きながら他児を押そうとするような主張の仕方です。他児に話を聞くと「いつも押し入れにいるよ」「あんまり遊ばないよ」「棒でたたくよ」などありのままに言いましたが「だめな子」「悪い子」という言い方をする子どもはいませんでした。

このように先生が気にするほど年長組に全くとけ込めていない訳ではなさそうでした。参加するきっかけを待っているのではないかと推察されました。

### (2) 担任の先生から

先生は前回よりも疲れた様子で、特に以下の2点について悩んでいるとのことでした。

#### ①年長組にいないことが多い

「年少組では他児とも楽しそうにかかわり、年少組のお当番をやったりもしている。様子を見に行くと「あっちいけ」と言われた。嫌われているのだろうか」などと言い、行事を前にしてどうしても禁止の声かけが多くなってしまおう自分を否定的に捉えていました。Aさんの「居場所」は年少組ではないかとも言いました。

#### ②今のままの状態、小学校に上がったならどうなるのだろうか？

「いまは、できるだけ本児のやりたいことをやらせているがこのままではいけないのではないかな。小学校に上がったら大変なのではないか」などと話し、トイレ以外でのおしっこも多いなど、本児の行動上の問題にも悩みを抱えていました。また「年少組の先生の言うことならきちんと聞くのに私ではだめのようだ」などとAさんとの関係にも悩んでいるようでした。

### (3) 話し合いの中で筆者が伝えたこと

この日の様子や先生からの情報を踏まえて、筆者は以下のことを伝えました。

#### ①他児への注目は増えてきた

Bさんを中心に年長クラスの他児への注目は増えている。他児への自己主張がでてきているのもいい傾向だと思う。Aさんが不快に思うのは行動を制止されることであって、先生や年長組が嫌いということではないのではないかな。

#### ②今本児にできることでクラスの「仕事」を持ってもらう

将来のことは確かに気になるが、先のことを意識しすぎて先生が焦ると、本児との関係が悪化する可能性がある。確かに押し入れにいることも多いなど「好き勝手」な部分もある。しかし当番であると出て行って「仕事」をきちんとしている。牛乳配りなどは得意な「仕事」のようだ。クラスの中でAさんになんらかの役割を与えてはどうか。

#### ③視覚的な手がかりや予告の大切さ

当番の名札はAさんの好きな黄色で塗られおりわかりやすい。1日のながれもカード等で視覚的にわかるようにすると、どこで参加するかAさんなりに考えることができるだろう。前日に予告をしておくことも大切ではないかな。

運動会では「予想以上の出来」と担任の先生も保護者も言うような参加ができました。

Aさんも自信がついたようで、先生との関係も徐々によくなりました。年少組に行くことは少なくなり年長組にいる時間が増えました。もっとも押し入れには相変わらず入っていましたが。

その後、年を越して1月の連絡帳には先生から以下のような記述がありました。

Aさんがクラスでいたずらのようなことをして目立つのは、それだけクラスの中に入ってきている証拠だと思います。ただのいたずらのような時はあまり気にしないようにしています。でも、友だちを傷つけるような言動をしたり、みんなが困るようなことをしたときはしっかりと怒っています。おうちの方はみんなと一緒にできたり、いろいろ作ったりしたことをほめてあげてください。幼稚園でもそうしていますので。

### 【事例を通しての考察】

先生は1年近く悩み、試行錯誤を繰り返してこられました。時間はかかりましたが、この頃になってAさんをありのままに受け入れ、自信を持ってかかわるようになっていました。筆者の役割はほんの小さなものでしたが、まとめるならば、先生がAさんを見る見方を少し広げたり、別の視点を提供することにあっただのではないかなと思います。保育・教育現場にいて日々真摯に子どもと向きあっているがために、子どもへの視点が固定化してしまうこともあるかもしれません。コンサルタントは、コンサルティとは異なる角度から子どもの行動を観察し、先生とのかかわりを見つめ直して、子どもとの対応をともに考えていく姿勢が大切なのではないかなと考えます。

## 聴覚障害児の対応について学級担任を支援した例

これまで聾学校においては、「可能な限り通常学校で教育を」の立場から、通常の学校との連携が図られてきました。今後の特別支援教育への移行に伴い、聾学校は医療・保健機関との連携のみならず、各教育機関との連携・協働が一層進められると予想されます。ここでは、聾学校で早期教育を受け、幼稚部修了後、小学校へ転校した聴覚障害児の事例を示し、聾学校と小学校、及び難聴学級の組織連携について検討しました。

### 【事例の概要】

#### 1. 児童の実態（幼稚部修了時）

##### 1) 生育歴・教育歴・家庭環境

本児は、2歳0ヶ月にF病院にて両感音性難聴（平均聴力レベル 右 105 dB/左 72.5 dB）、失聴原因不明と診断され、A聾学校乳幼児相談室に相談来校しました。週2回、2歳児グループでの継続支援を受けた後、同校幼稚部3歳児学級に入学しました。幼稚部において3年間継続指導を受けました。両親、兄の4人家族で家族関係は良好であり、幼稚部入学4か月後、本児の通学の体力的負担を配慮しA聾学校に近いA市に転居しました。

##### 2) 学習力・言語力

学習面では、学習内容の理解、定着力、日常生活への応用力も高いと判断されました。また、聴覚を活用してことばを受容し、話題に関連した自分の経験を話し、接続詞を省略して話し出すことが時折あるものの、語彙量が多く、表出態度も積極的でした。

##### 3) 社会性・運動

幼稚部入学当初は消極的でしたが、1年めの秋以降は改善が見られ、どの活動にも意欲的に活動しました。また、人との係わりにおいては、人なつこく、明るい性格でした。

##### 4) 就学に関わる保護者の希望

保護者は、幼稚部修了後は、ある程度人数がいる教育環境を望み、小学校への就学を希望しました。また、先生や友達の話の聞き取りが容易であることが必要と考え、小規模校であるT小学校を希望しました。また、T小学校はA聾学校との交流校でもありました。

##### 5) 幼稚部担任の所見

幼稚部担任は、本児の明るい性格、目標に向う自覚的な努力の継続などにおいて、幼稚部在学中に大きな改善が見られ、集団に入っの社会性の伸長が期待できると考えました。また、ことばの発達、聴覚的な情報の獲得、学習内容の理解については、小学校での適応が可能であり、両親が本児の教育に根気強く努力を続けており、小学校でも本児の成長を支えることが予想できると判断しました。

これらの情報を基に、聾学校の校内委員会で本児の小学校入学について検討し、今後、本児及び小学校担任の支援を含めて、T小学校との組織連携を図っていくこととしました。

## 2. 個別の移行支援計画（試案）

校内委員会での検討を受け、幼稚部担任を中心に本児の「個別の移行支援計画（試案）」が作成されました。この試案を基に、T小学校との本児に関する情報、支援計画の共有を図ることにしました。「個別の移行支援計画（試案）」は、履歴、聴力検査の記録、願い・希望（保護者・本児）、支援計画、評価で構成しました。以下に、主な試案内容を示します。

### 1) 願い・希望（保護者・本児）

願い・希望の欄には、幼稚部担任が保護者と本児に直接面談して、記載しました。

**保護者：**少人数の学級で、教科学習や生活指導で十分な配慮が受けられる教育環境で、学校生活を送らせたい。友達を作って、早く新しい環境に慣れて欲しい。

**本児：**聾学校の友達と別々になるのは淋しいので、時々遊びたい。早くT小学校に友達ができるといい。

### 2) 支援計画

支援計画は、小学校低学年までの中期目標及び小学校中学年から成人までの長期目標を設定し、中期目標、長期目標においては、対象児の行動目標の他、A聾学校よりT小学校への支援内容、関連機関(医療、福祉、労働)からの支援の項を設けました。なお、長期目標では、本児の成長を見通す観点で示しましたが、聾学校の経験から予想される事項を掲げました。

#### <中期目標(小学校低学年まで)>

移行支援にかかわる目標として以下の4点としました。1)指導記録などの作成と引き継ぎを行うことにより、教育環境の円滑な移行を図る。2)補聴システムの設置や教室環境の調整を行うことにより、補聴しやすい環境を作る。3)コミュニケーション上の配慮事項について情報提供を図る。4)基礎的な学習内容の理解の状況や対人関係、学習意欲などの環境への適応状態についての評価を図る。

また、関連機関（医療、福祉、労働）からの支援では、FM補聴器の交付(福祉)を行うこととしました。

#### <長期目標(小学校中学年～成人)>

中期目標を受け、長期目標では、教育支援にかかわる目標として以下の4点としました。①自学自習を指向した学習技能の形成を促すための支援を行う。②対人関係を豊かにするため、スポーツクラブなど社会的資源についての情報提供を行う。③情報保障について自発的な働きかけができるように、障害についての知識や自己認識力を高める働きかけを行う。④就業や社会生活に有益な情報を得て、豊かな生活をおくる。

また、関連機関(医療、福祉、労働)からの支援では、①補聴器の情報入手(聾学校、補聴器販売店)、②手話通訳、ノートテイクの依頼（福祉）、③ろうあ者相談員、聾啞協会(福祉)をあげました。

### 3) 評価期間

評価期間は、小学校入学後1年間とし、小学校1年の年度末を目安として行うことにしました。個別の移行支援計画においては、支援領域の具体的内容として、T小学校における補聴環境の整備が支援の重要項目ととらえ、T小学校（学級担任）及び本児（保護者）の要請に応じて、補聴環境の提案や配慮事項について助言を行うことにしました。

### 3. 支援計画

個別の移行支援計画（試案）に基づいて、幼稚部修了前の3月に、以下の具体的支援を行いました。

#### 1) FM補聴器の購入と調整

本児の聴覚保障の観点から、小学校において、FM補聴器の装用が必要と考え、保護者を通して、A市役所保健福祉部障害福祉課にFM補聴器の交付申請を行いました。

FM補聴器は、小学校担任が使用するFMマイクと本児が使用する受信用補聴器で構成されています。幼稚部担任が、受信用の補聴器を個人用補聴器の音像に近い状態でフィッティングし、FMマイク受信状態をチェックしました。

#### 2) 連携打ち合わせ

個別の移行支援計画（試案）は、聾学校で作成されましたが、本児の幼稚部修了後の教育的支援には、関係機関との連携が不可欠であり、小学校はじめ、各関係機関の支援の役割分担を明確にすること、及び、関係者で本児の実態や配慮事項等について共通理解を図ることが重要です。この場合、関係者とは、T小学校、A聾学校校長、教頭、担任、難聴学級担当者、聾学校乳幼児教育相談担当者、幼稚部担任、コーディネーター、保護者の参画が必要となります。

これまで聾学校においては、小学校へ転入した児童の支援は、元担任がサービス業務として、長期休業中等に、子どもや保護者の要請を受け、個別に対応してきたケースが多く見られ、学校体制として組み込まれていないという状況が散見されました。

聾学校では今後の特別支援教育体制への移行を受け、4月より校内に特別支援教育コーディネーターを配置することが決定され、校内業務として、コーディネーターが他機関支援の業務を担うことになりました。

幼稚部担任を中心として作成された本児の「個別の移行支援計画（試案）」を基に、聾学校とT小学校と話し合いがもたれました。そしてこの中で情報の共有化を図り、聾学校がT小学校の学級担任（3月段階では担任は未定）支援を行うことになりました。

### 4. 支援内容

本児は小学校に入学した4月に授業参観をし、聾学校の特別支援教育コーディネーターと小学校学級担任で懇談を行いました。ここでは、学級での学習状況を参観し、学級担任と懇談する機会をもちました。学級担任は初めて難聴児を担当するという事で、主に、難聴について、補聴器によるきこえの様子、聾学校幼稚部における具体的な指導などについて質問がありました。聾学校の特別支援教育コーディネーターからは、補聴環境やFM補聴器の使用上の配慮事項を中心として情報提供し、学級担任に対し、難聴についての理解や指導上の配慮事項について理解を深めてもらうようにしました。

また、支援計画に基づいた連携実施が初年度ということもあり、同年6月にも授業参観を実施し、関係者間（主に、学級担任、コーディネーター、保護者）で、本児への支援や配慮事項について共通理解を図ることにしました。この間、本児とのコミュニケーションや指導上に困難や疑問がある場合には、適宜、コーディネーターと連絡をとりあうことを確認しました。

以下、6月に実施した授業（「カタカナ」学習）の参観後の話し合いについて、主な協議内容

を示します。

## 1) 授業（国語）の様子

身近にあるカタカナ言葉を発表する場面で、本児は、アニメーションのキャラクターなどを発表し、促音のつくカタカナの言葉集めでは、「シュークリーム」と拗音のつく言葉で答えました。また、教科書の挿絵に合う擬音をカタカナで表現する場面では、正しい擬音で表現でき、クイズや造語の楽しさを味わっていた様子が見られました。

## 2) 話し合われたこと

### ①指導全般

小学校の担任からは、学級の中で、本児は語彙や知識は豊富であり、表現内容についてほとんど把握できる。しかし、子どもそれぞれ興味関心が異なるので、アニメーションキャラクターなどの内容が理解できないこともあり、困る場面があることが述べられました。また、保護者からは、友だちの発表の中で、本児が理解していない言葉がいくつかあり、本児は理解できないようだと指摘がありました。

コーディネーター（聾学校）からは、聴覚障害児は、将来を見据え、読書に親しむ態度を養い、書物から情報を得られるようになることが大切であることの説明がありました。また、教室環境として、本児は教室内でコの字型の真ん中に位置していたのですが、それよりは友だち全体が見やすい端の位置にすると良いこと、また、照明や採光にも配慮することにより状況理解がし易いことが述べられました。

3者の話し合いは、本児が友達と学級活動を共有する視点から、指導上の配慮について、疑問や意見を出し合うもので、保護者はもとより、学級担任にとって有益な情報交換の場となりました。話し合いでの3者の一致した意見としては、小学校1・2年生の間は大きな心配はないと予想されるが、将来は語彙不足などの理由から友だちとの会話がスムーズにいかなくなることも考えられるということがあげられました。

### ②ことば（促音）

学級担任からことば（促音）の指導について、聾学校ではどのような指導がなされているのか質問がありました。コーディネーター（聾学校）からは、聴覚障害児の発言に間違いや曖昧さが見られる場合、表現意欲を損なわない程度に、内容を確認したり間違いを正すことを行っていることが伝えられました。拗音については、子どもの発達の状態に応じて、例えば、「よく知っているね。シュークリームも小さい『ュ』がつくね。でも、これは、つまる音ではなく、ねじれる音っていうんだよ。」と指導しているとの説明がありました。

また、学級担任から、聴覚障害児の聞こえ方は子どもによってそれぞれ違うということであるが、擬音語の指導が子どもに難しいのではないかという質問がありました。これに対して、コーディネーター（聾学校）からは、聴覚障害児の場合、実際の音を聞く聴覚的経験が少ないために擬音語の指導は難しい場合が多いことも話されました。しかし、このようなとき、例えば、ダイナマイトの絵を示して、実際のダイナマイトの音は聞いた経験がない場合であっても、聴覚障害児は「ドッカーン」と表現する子どもが多いことが伝えられました。これは聞こえる、聞こえないということだけでなく、子どもは「ダイナマイトの音は、ドッカーンと聞こえる」というスタンダードな聞こえ方という知識として獲得していると考えられ、本児は、この聴覚情報についてスタ

ンダードを持っていたため、擬音クイズを楽しむことができたと思われるという説明がありました。

以上のように具体的な指導場面を取り上げての話し合いを通して、聴覚障害児の聴覚面やことばの指導での学習上の配慮について、学級担任の理解が深まってきました。

## 5. 評価

子どもの発達状況に応じてそれぞれの支援と連携について、関係機関の担当者が定期的に評価を行うことが重要です。聾学校ではコーディネーターが随時、学級担任や保護者の要請を受け、対応する体制を整えました。また、1年次が修了する3月段階で協議の場を設け、支援内容の確認を行い、次年度の目標を設定しました。

ここでは、支援事項である補聴環境の整備として、学級担任が黒板に向いている時、FM電波が途切れることが明らかになりました。学級担任が子どもに確実に聞かせたい時には、黒板を背にして話すことにより、本児のききもらしを減らすことができることがわかりました。また、次年度に向け、体育館など特別教室や戸外での本児の補聴器使用の状況についても情報交換を行い、問題がある場合は参観して、対応を検討することが話し合われました。今後、聞こえの状況把握については、難聴学級でフォローすることとし、聾学校からは運動時の汗の対策から、耳穴式補聴器を購入することを提案し、調整を担当することにしました。

また、この段階で本児はT小学校での学習理解度や聴取能力を評価し、うまく適応していることを学級担任や保護者と確認し合い、今後、必要に応じて随時、協議する場を設定することにしました。

2年生以降、本児は、通級による指導として難聴学級を設置しているC小学校に週2回通い、発音・聴覚・学習面の支援を受けることになり、聾学校はC小学校からの要請を受けて聴力検査を行うことにしました。また、聾学校では補聴器の調整の業務、およびAクリニック、A補聴器センターとの連絡調整を行い、発熱やきこえ方の変調に応じて聴力検査と補聴器(含家庭用ループ)作動状態の確認を行うことにしました。

### 【事例を通しての考察】

A聾学校では、平成18年度に本児の小学校1年に入学時点から、平成19年度より開始される特別支援教育の準備段階として取り組みを行いました。1年間を通して、本児の主たる教育環境となる学級担任を中心として、本児の聴覚障害やコミュニケーションへの配慮について情報提供と共通理解を進めることができました。また、教科学習の補充指導など次年度以降から支援が必要と思われる部分については、さらに連絡や連携を深めなければならない面もありますが、各機関における支援の役割分担の骨格を確認することもできました。更に、保護者からは、学級担当と同席で懇談の機会をもつことができ、安心感をもつことができたとの評価を得ることができました。

本児の場合、子ども、保護者を介して小学校学級担任、聾学校コーディネーター、難聴学級担当者との連携を進める上で、個別の移行支援計画の作成と活用が重要な役割を果たしたと考えられます。とりわけ、初めて聴覚障害児を担当する小学校の学級担任に対しては、実際の指導場面に基に、協議を重ねたことが、学級担任はもとより保護者にとっても有益であったと考えます。

平成19年4月から特別支援教育体制への移行に向けて、小中学校ではコーディネーターの配置が進んでいます。子どものよりより教育的支援のための取り組みがなされていくと予想されますが、特に、個別の教育支援計画をどのように作成し、活用していくかが重要になります。

本児についても、個別の教育支援計画を基に、保護者への理解を求めつつ、長期目標の内容が更に具体化されると予想されます。関係者の連携による協力体制は、情報保障やカウンセリングなどの配慮について、それぞれの立場から協議していく中で確立されていくものです。本児の場合、聾学校から大きく教育環境が変わった小学校の生活を支えるためには、学級担任の理解が必要です。本事例では、聾学校がコーディネーターが個別の移行支援計画を基に、小学校の学級担任の要請を受け、積極的に本児の指導上の配慮事項等について、保護者の理解の上に行うことができ、学級担任としても負担感を感じることなく、指導ができたのではないかと思います。

また、聴覚障害児の場合は、支援体制の整備と併せて、子ども自身の自助努力も大切であると考えます。発達のそれぞれの段階において、自己を見つめ、セルフイメージやセルフエステームを高めることが、その後の成長にとって必要な要因となります。

今後の課題の一つとして、本児に対し「生き方」に関わるメンタルケアをどのように組織的、構造的に実施していくとよいか検討されることがあげられます。そのためにも、個別の教育支援計画の各発達段階における「評価」が、具体的エビデンスの基に検討され、客観性や妥当性の高い評価となるような基準作りを教育現場に根づかせていくことが求められます。

#### <文献>

- 1) 中村雅彦；幼・小・中・高一貫体制で推進する特別支援教育:幼稚園及び高等学校の支援を通じて（特集 特別支援教育を支える専門性）特別支援教育 / 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、14～18、2004
- 2) 斎藤佐和、四日市章、鷺尾純一 他；聾学校におけるセンター的機能の現状と展望、心身障害学研究、筑波大学心身障害学系、28、2004
- 3) 佐藤紘昭他；障害児者と家族に対する地域支援体制づくりに関する実践的研究（1）：地域支援の構想と実践、第33回日本特殊教育学会大会発表論文集、1010～1011、1995
- 4) 静岡県総合教育センター；特別支援コーディネーターの実際に関する調査・研究（中間報告）：地域支援体制の中での在り方、研究紀要 / 静岡県総合教育センター、117～、2006
- 5) <http://school.discovery.com/lessonplans/programs/selfesteem/>
- 6) <http://www.self-esteem-nase.org/research.shtml>

## 小学校の特別支援教育コーディネーターからの依頼で 校内の支援体制づくりを支援した例

### 【支援が開始された経緯】

これまで設置されていた特殊教育委員会と児童指導委員会とを併せ、校長、教頭、養護教諭、特殊学級担任、児童指導担当主任、各学年主任とコーディネーターという構成メンバーで特別支援教育校内委員会を立ち上げましたが、学期に1回、年3回の形式的な会に終わっていました。

コーディネーターは特殊学級の担任です。特別支援教育の経験は長く、これまでも通常の学級で気になる子どもについて担任の相談にもものっていました。あくまで個人的なレベルにとどまっており、事例について学校全体で話し合う場は持っていませんでした。教育委員会主催の養成研修を受け、校内で気になる子どもが大勢いる現実もあり、担任との個々の話し合いによる対症療法的な対応ではなく、学校全体で気になる子どもについて検討し、共通理解を図り、校内の支援体制をつくりたいと考えていました。

新年度になり、高機能自閉症とADHDの診断のある2名の児童が入学してきたことがきっかけとなり、コーディネーターの要請により学校長から、発達障害のある子どもの状態の把握と具体的な支援、校内支援体制の組み方についての助言が欲しいと依頼がありました。

ここでは、専門家チームの一員として、特別な配慮の必要な児童が複数いる学級に対して、コーディネーターの活動を支えながらかわることで、校内の支援体制が整い、教職員全体の事例検討会の実施へとつながった小学校の事例について報告します。

### 【事例の概要】

学級数16、児童数約500人の小学校です。コーディネーターが、各学級担任に気になる子どもの実態調査をしたところ約40名が挙げられました。参考資料として市の教育委員会で作成された発達障害に関するチェックリストが渡されましたが、10名近く上がった学級もあれば、コーディネーターの目からは気になる子どもが数名いると思われる学級からは上がってこない等、学級担任の気になる子どもの見方も様々な捉え方をしていることがわかりました。

支援の対象となった第1学年は2学級です。例年よりも気になる子どもの多い学年で、入学前に個別の教育相談をした子どもが数名いました。幼稚園に通えなかった児童、緘黙傾向の児童の他、情緒面、行動面で配慮が必要と思われる児童が多数見受けられました。事前の教育相談の内容も考慮して学級編成を行いました。結果的に高機能自閉症とADHDの診断がある2名の児童は同じ学級になりました。マイペースな児童が多く、集団での一斉指導が大変な学年と思われたので、2学級とも経験の豊富なベテランの教員が学級担任になりました。

2名の児童は、年度の初めは落ち着いているように見えたのですが、次第に落ち着かなくなってきました。自分の思うようにならないことや、ちょっとしたつまづきから情緒不安定になりやすく、課題への取り組みを途中で投げ出してしまいます。感情のコントロールが難しく、大声を上げたり暴言を吐いたりして、教室から出て行ってしまふこともあります。担任も一生懸命関わっていますが、それぞれの児童の反応の一つ一つに対して、個別に対応することに追われてしまい、

学級全体への指導にまで余裕がなくなっていました。2名の児童を追いかけるようにして教室から出てしまう児童も数名出てきたため、学級全体が落ち着きがなく、学習への意欲や集中力を欠く雰囲気になってしまいました。学級全体が落ち着かないと、2名にとっても学習の見通しが持ちにくく、また不安定になるという悪循環です。

学校の対応は、子どもたちが教室から出たときに、ある時は校長が校長室で、ある時は養護教諭が保健室でと緊急避難的に対応している状況で、行き先がわからず校内を探し回るといった事態も何度かありました。そこで、安全面から母親に付き添いを依頼することになりました。

## 【支援の内容】

診断のある2名の児童については、特性に応じた個別的な対応が必要ですが、同時に、追いかけるようにして教室から出てしまう児童が多い状況から、子どもたちが落ち着いて授業に参加できるように、学級としての教育環境を整えていく必要がありました。現在の状況では、学級担任一人ではとても抱えきれない状態にあるため、早急に複数の教員による校内支援チームをつくり、個々の児童への対応や授業を基本にした学級経営について、役割分担しながら学級担任を支える体制をつくることを提案し、支援を行いました。

学校に対して具体的に支援した内容は以下の通りです。

### 診断のある2名の児童の学習参加については、

- ① 何をどこまであるいはいつまで行うのか、絵や文字等の視覚的な手がかりを与えながら具体的に指示し、学習活動に見通しを持たせるようにする。授業に集中できる時間は短いと考え、話を聞くだけでなく作業場面を多く取り入れる等、活動内容にできるだけメリハリをつける、同じ活動が続く場合はこまめに休みをとり、短い時間で区切る。子どもたちが活動しやすい、わかりやすい課題設定、場面設定を工夫する。
- ② 集団の中で一緒に活動することが苦手な子どもたちであり、他の子どもたちと同じように活動することを強要しない。苦手なこと、難しいことを我慢させる、無理強いするような対応は避ける。長い目で見て、一緒に活動できることを少しずつ増やしていく。そのためには、こまめにできていることを認める等、小さな達成感を積み重ねる。

### また、行動面については、

- ③ 問題となる行動を注意や叱責で止めさせようとするよりも、望ましい行動を具体的に指示し、適切な行動を増やすような関わりを工夫する。子ども自身が困っている状況にあり、対処の仕方がわからないために、結果的に問題となる行動につながることも多いので、本人の怒りや不安、困惑等の気持ちを受け止めながら対応する。

### 学級の他の子どもたちへの支援も含めて、

- ④ 活動内容がわかりやすい、見通しが持ちやすい課題設定や指示・教示の工夫は、学級の他の多くの子どもたちにとっても手がかりになっている。特別支援学級の教材・教具や特別な配慮が必要な子どものために考えた支援の中に、学級の子どもたちへの支援に利用できるものもたくさんある。子どもたちの実態に合わせながら積極的に活用してみる。

⑤ チームティーチング（ＴＴ）による指導や少人数制指導等、複数の教員による指導形態を工夫する。どうしても教室にいることが難しい場合は、学級以外の場所で個別に対応する指導者を配置できるようにする等、校内の支援体制を整える。

## 【支援の実際】

コーディネーターに校内支援のための校内委員会の持ち方について計画を立ててもらい、学校の主体性を重視しながら、具体的な場面で児童への対応の仕方、チームによる学級への支援体制の在り方等について、校内委員会に参加し、助言を行いました。

### 第 1 回 校内委員会（状況の把握と今後の方向性の検討）

校長、コーディネーター、学級担任、学年担任、養護教諭の関係者による校内委員会において、指導上の難しさ（相談の主訴）と配慮の必要な児童の様子、学級の様子等を聞き、授業を参観し、学級全体への指導の重要性、複数の教員で関わる体制づくりについて助言しました。診断のある 2 名の児童については、保護者ともこまめに情報交換しながら、それぞれ関わりのある医療機関等からも保護者の理解を得て情報収集する必要性を伝えました。

### 第 2 回 校内委員会（校内支援のはじまり）と校内研修会（発達障害のある子どもの理解と校内支援体制について）

音楽専科教員、少人数担当教員、コーディネーター及び養護教諭による学級へのチームによる支援体制が始まりました。基本的には個別的な取り出しの対応ではなく、あくまで学級における指導を中心に考え、担当者が時間を決めて交代で学級に入る形のＴＴによる指導を行うことになりました。どうしても教室にいられない場合は、無理をせず、できるだけ担当を決めて対応することも含め、校内の担当者の確保を校長先生にお願いしました。また、その日のうちに短い時間でもいいので、子どもの様子や学級の様子について、担当者が集まり確認する時間を設けることを提案しました。学級指導では、視覚的な手がかりを多く用いて具体的な指示や教示に心がけ、先の見通しのもてるわかりやすい授業の工夫をすることをお願いしました。

同時に校内研修会を開き、校内支援について全職員の共通理解を図りました。

### 第 3 回及び第 4 回 校内委員会（支援体制の経過の検討）

学級もだいぶ落ち着き、2 人の子どもも少しずつ学習に参加できる場面が増えてきているので、ＴＴによる指導の時間を少しずつ減らしていく方向で考えていきました。教室からのとび出しは苦手な教科（特に国語、生活、音楽、図工）の時間に多いことから、苦手な教科の時間はできるだけ複数の教員で対応ができるようにすること、担任との関係をつくるため個別的な対応は担任が行い、全体への指導は担任以外が行う場面も多く設定すること、状況から教室にいることが難しい時には教室にいることを強要せず、行き先をある程度決まった場所（特別支援学級もしくは保健室）に固定すること等を助言しました。

## 第5回 事例検討会（他の学年の配慮が必要な児童についての支援の検討）

この学級への支援について校内委員会等で検討し、チームによる支援体制をすることで成果が見られてきたこと、またコーディネーターがその経過をこまめに職員会議等で報告していたこと等の経緯から、当該学年だけでなく、教職員全体の校内支援体制づくりに対する意識が高まりました。そして他の学年の配慮が必要な児童についても事例検討会を開き、検討していくことになりました。

事例検討会では、子どもが困っていることは何かという視点で考えること、子どもとともに担任の支援を考えること、明日からできる支援のアイデアを出し合うこと等が大切であること等を助言しました。

### 【事例を通しての考察】

この事例のように、学級に配慮が必要な児童が複数いると、担任は個への対応に追われてしまい、学級全体への指導に余裕がなくなってしまいます。校内支援体制は、配慮が必要な児童への支援とともに、学校の組織として担任の学級経営をどう支援するかも大きなポイントになります。

今回の事例に対する支援のポイントを整理すると以下の通りです。

- 特別な配慮が必要な子どもについては、個々の学習能力や行動の特性をよく把握し、学習場面に参加しやすい課題設定、教材・教具、指示や教示の仕方等を工夫する。
- 個別的な配慮や支援を行う上では、学級集団を育てることが大切である。学級の子どもたち一人ひとりに活躍の場があり、良さが認められ、自己肯定感が高まるように、しっかりした学級経営を行う。
- 特別な配慮が必要な子どもが数名いる場合には、担任一人では対応しきれない場面も出てくる。個々の児童への対応とともに授業を基本にした学級経営も含めて、複数の教員が役割分担しながら担任を支える体制をつくることも必要になる。

## 療育センターの子どもの指導内容方法について保育士を支援した例

### 【はじめに】

療育機関は障害のある子どもや障害の疑いのある子どもが必要な支援を受ける大切な場です。保護者と子どもは様々な課題をもち、その課題を解決する糸口を求めて療育機関を訪れます。保護者は療育機関に対して医療機関とは異なり、子どもの障害やそれへの対応を期待しています。療育機関には医師・看護師などの医療スタッフ、理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、言語聴覚士（ST）などのコメディカルスタッフが配置されており、療育は保育士が担っています。

この事例で報告する療育機関は、開設当初より本研究所と連携を行っています。筆者は平成12年からこの療育機関を訪問し、療育内容及び指導法に関するコンサルテーションを行っています。通園施設では日々の療育活動（療育内容や方法）において気になる子どもへの療育や支援方法に関することを中心に、担当の保育士と機関全体への支援を行っています。一方、療育相談室では保育士が計画した療育プログラムの内容及び指導法が適切であるかについて、具体的な活動を通して検討してきています。これらの活動を通して、療育機関におけるコンサルテーションの実際について述べます。

### 【療育機関について】

療育相談室と通園施設はそれぞれ療育センター事業の一部を担っています。筆者は子どもが成長する過程で、図1の太い実線で囲った部分のコンサルテーションを行っています。



図1 療育相談室等の位置づけ

## <療育相談室の概要>

### ①目的

市内に在住する心身に障害のある子ども、及び障害が懸念される子どもの発達相談を通して、子どもを取り巻く家庭・社会環境を整備しながら、保護者の育児を支援、子どもの療育に必要な指導及び助言を行うことを目的としている。

### ②主な業務

ア 療育相談：初回相談、経過相談、医療相談、個別相談、摂食指導

イ 児童デイサービス：子どものニーズに対応して療育支援を行う

ウ 訪問支援：ケースワーカーを中心に、心理、リハビリテーションの専門家による幼稚園、保育所へ巡回支援

## <通園施設の概要>

### ①目的

市内に在住する知的障害児（就学前）が日々保護者の元から通い、家庭と施設が連携して、児童の発達を促すとともに、身辺処理等の自立を支援することを目的としている。

### ②療育目標

一人ひとりの子どもが社会の一員として地域の中で健やかに育つよう、保護者と連携を取りながら療育を行う。日々の療育は、発達課題を把握し、個々に合わせた個別カリキュラムのもとに展開する。

### ③職員体制

園長 1名、指導員 2名、保育士 12名

### ④療育計画・内容

ア 一人ひとりの発達課題に対応した療育

イ 基本的な生活習慣を身につける

ウ 幼稚園、保育所との交流保育を通し、子ども同士の関わりや地域での生活を経験し、理解を深める機会にする

エ 健康に留意し、丈夫な身体作りをする

オ 運動と遊びを通して経験を広げる

カ いろいろな人と触れ合う中で、豊かな心を育てる

キ 家族への支援 など

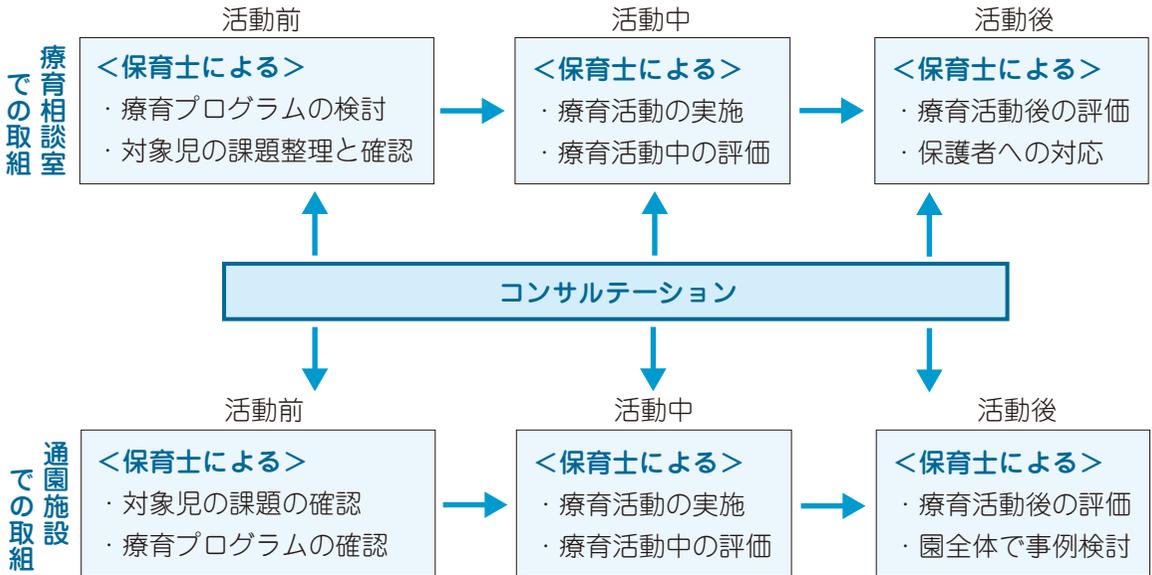
### ⑤その他

ア 個別カリキュラムについて；個別カリキュラムは全職員で検討する

イ ケーススタディについて：年7回スーパーバイザーの助言により実施

### 【コンサルテーションの実際】

コンサルタントとして療育機関を訪問し、療育相談室の「児童デイサービス」における療育に参加し、通園施設の「ケーススタディ」では情報提供等を行いました。取組は以下のとおりです。



### (3) コンサルテーションでの留意事項

療育相談室や通園施設においてコンサルテーションを実施する際、コンサルタントとして以下の点に配慮して進めてきました。

- ・ 保育士や対象児のニーズに対応するため事前に情報を交換すること。
- ・ 保育士の気づきを大切に、具体的な対応案を提案すること。
- ・ カンファレンスの場面で、意見が出るように調整・進行すること。
- ・ 次回につながるように話題提供すること。
- ・ 対象児が自己肯定感を持てるように子どもの得意な点を発見し強調すること。
- ・ 対象児の固有の問題としてだけでなく園全体の課題として検討すること。
- ・ ニーズに応じた情報を提供すること。（例：特別支援教育や事例に関連した内容等）

### (4) ケーススタディのテーマと情報の提供

通園施設では各ケーススタディ毎にテーマを決め取り組んでいます。最近のテーマは次のとおりです。

「自閉症児に対する支援を考える」「大人の誘いに応じることが難しい子どもに対する関わり支援について」「気にかかる対象があり、関心を持って関わるが、トラブルになりがちな子どもへの支援を考える」「クラスの中で、動きが多く遊びへの興味が移りやすい子どもが複数いる場合の療育、子どもへの支援を考える」

上記のテーマから分かるように、保育士は子どもが示す様々な活動を具体的に捉えながら、支援の方法を模索していることがうかがえます。そして、保育士は在籍している「気になる子ども」

の理解や支援の方法を求めています。担当の保育士は、療育計画を立案し、全体会に図り、療育活動を日々実践しています。カンファレンスで担当保育士が事例提供し、園全体の保育士の参加の下で当該事例を検討します。

筆者はテーマに関連した情報を提供するために資料を準備し、カンファレンスに臨みます。カンファレンスでは、対等な関係で、障害のある子どもに関する研究や新しい情報を提供したり、提案したりします。

## 【新しい課題に対する取組】

最近の傾向として療育施設では、利用者の約5割が発達障害のある子どもが占めるようになっていきます。ケーススタディで取り上げるテーマにあるように保育士は新たな課題に直面しています。この新しい課題に対して、保育士（17名）がどのように捉えているのかアンケートを実施しました。その一部を以下に紹介します。

### （1）「気になる子ども」について

保育士が「気になる子ども」として取り上げたのは、次のような子どもでした。

「乱暴な子」「情緒の不安定な子」「多動な子」「自傷・他傷のある子」「自分の世界にはいり、関わりにくい子」「遊べない子」「遊びが広がらない子」「鞆から必要なものを出せない子」「目が合わない子」「自己表現できない子」「安心できる居場所が見つけれない子」（類似の回答あり）

### （2）「難しさ」を感じていることについて

同様に「難しさ」を感じていることについては以下のとおりでした。

「療育に対する保護者の期待感と障害受容とのギャップ」「保護者への対応」「何に対して混乱をしているのか」「意思の疎通が上手くできない」「見通しがつかない」「子どもの受けとめ方」「意思の伝え方」（類似の回答あり）

## 【おわりに】

療育機関では様々な専門職が連携・協力して、障害のある子どもへの支援を行っています。保育士は子どもの保育の専門家です。筆者は障害のある子どもの専門家として、この療育機関に関わってきています。保育士が障害のある子どもと関わる場面を見て気づくことは、保育士が見事に子どもと上手く関わっているということです。

保育士は目の前の子どもに対して、障害があるなしにかかわらず、まず子どもから学ぶ姿勢ができています。子どもに関わりながら、子どもから学びはじめ、学び続けているように思います。筆者は、保育士の関わりの中に理論的な意味付けをしてきました。実践を通したコンサルテーションとは、専門家同士（保育の専門家と特別支援教育の専門家）が子どもを中心に据えて、相互が対等の立場に関わることであると考えます。