

ICF-CYを活用した教育相談の取り組み

—読み書きに困難のある児童への事例を中心に—

宮 岸 尚 平 三 浦 友 和 徳 永 亜希雄
 (*北海道函館養護学校) (北海道函館養護学校) (教育支援部)

(*執筆当時。H21.4～北海道余市養護学校)

1 はじめに

北海道函館養護学校（以下、本校）が位置する函館市は北海道の南部の中心都市として、水産業や観光の街として発展してきた。本校は、函館郊外に位置し、自然に囲まれ四季折々の風景を感じることができる環境にある。天気がいよい日には、学校の建つ丘の上から津軽海峡を越えた下北半島を眺めることができる。

本校は昭和54年に道南地区唯一の肢体不自由養護学校として開校され、平成20年度をもって開校30周年を迎えた。小学部・中学部・高等部に寄宿舎を併設し、広大な学区から肢体不自由のある児童生徒が通う学校である。

また、本校ではセンター的機能の一環として学区とほぼ同じ広大な地域からのニーズに応える形で支援を行っている。その中心となる地域支援部は、平成15年に設置された地域支援委員会を前身としながら、平成16年度より分掌部として位置づけ、その充実を図っている。

本稿では、地域への支援の一環として行ったICF-CY（国際生活機能分類児童版）を活用した教育相談の取組を報告したい。

2. 地域支援部について

本校地域支援部は、平成19年度より「地域との連携、支援から貢献へ」を合い言葉にその活動の充実を図っている。活動内容は次のとおりである。

(1) 教育相談

近年、教育相談は相談対象児となる幼児児童生徒の障害種が、肢体不自由だけではなく、知的障害、自閉症、病弱、発達障害等を含めたものになってきている。相談内容も多岐にわたっており、就学相談や学習指導に関わる内容、進路にかかわる内容など様々なニーズが見られる。また、相談の形態も、来校相談のみならず、地域の幼稚園、小・中学校を訪問しての学習に対する支援も増加している。その

中では、通常学級に在籍する発達障害（疑いのものも含む）の幼児児童生徒に対する学習支援に関する相談が増加傾向にある。

平成20年度の教育相談の延べ件数は118件（3月19日現在）であり、内訳は次のようになっている。相談形態別には、図1のように、来校相談が11件、訪問相談が104件、電話相談が3件となっており、相談先に訪問しての相談が圧倒的に多くなっている。年齢及び学年別では、図2のように、就学前の6歳児から高校生までの年齢・学年に対しても相談を行っている。また、機関別の相談では、図3のように、中学校・高等学校に比べて小学校からの相談が多くを占めている。障害種別の相談件数では、図4のように、肢体不自由のみならずさまざまな障害種の相談を行っている。

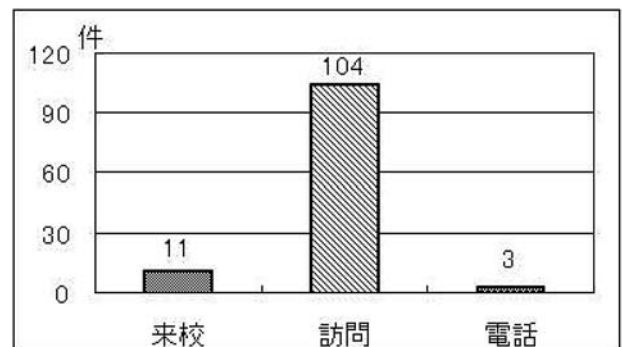


図1 相談形態別の延べ件数

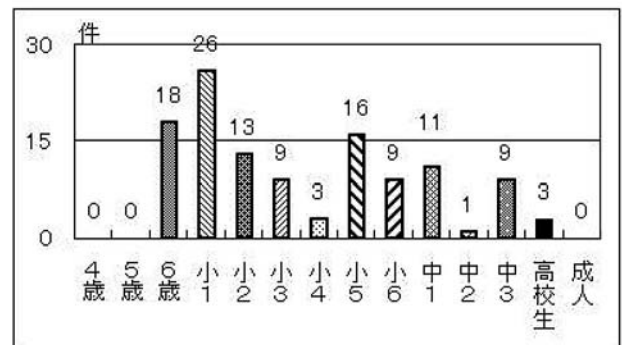


図2 年齢及び学年別の延べ件数

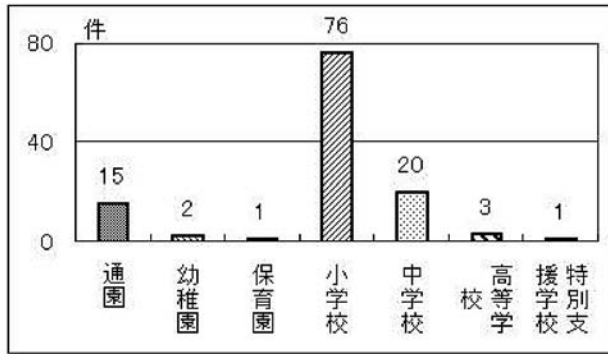


図3 機関別での延べ件数

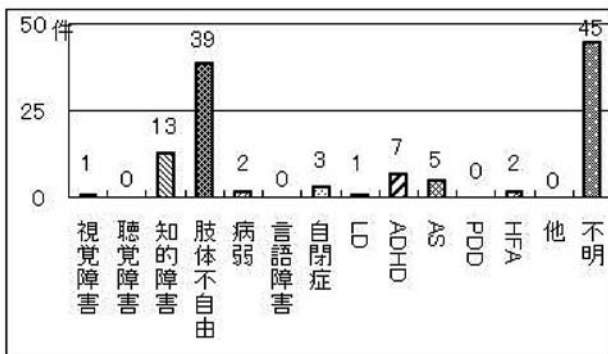


図4 障害種別での延べ件数

一方、本校の教育相談の手続きとしては、後述する①特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業と②函館市特別支援教育サポート委員会の2つの手続きを通して行われるのがほとんどである。また、教育相談活動は本校単独で行うものだけではなく、平成20年度は肢体不自由の子どもでも視覚障害を併せ有するケースと見え方に問題のあるケースの2ケースについての相談で、北海道函館盲学校と連携し、それぞれの専門性を活かし適切な支援を行った。

① 特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業

北海道では平成19年度より道内から3地区（道南地区、道北地区、釧根地区）をモデル地域として、パートナー・ティーチャー派遣モデル事業を実施した。各地区に支援要請のとりまとめを行う推進校を選定し、モデル地区内の推進校以外の道立特別支援学校を協力校として、それぞれの地区の市町村立小・中学校、市町村立及び道立高等学校への支援を実施した。これまで、各校に配分されていた、地域支援に関わる旅費が限られていたため、北海道の広大な地域への支援を実施するのは難しい状況であった。そのような中で、この事業が実施されたことで、十分な旅費が確保され、これまで支援が難しかった遠方への支援が可能になった。平成19年度のモデル事業の成果をふまえ、平成20年度から特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業

特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業系統図

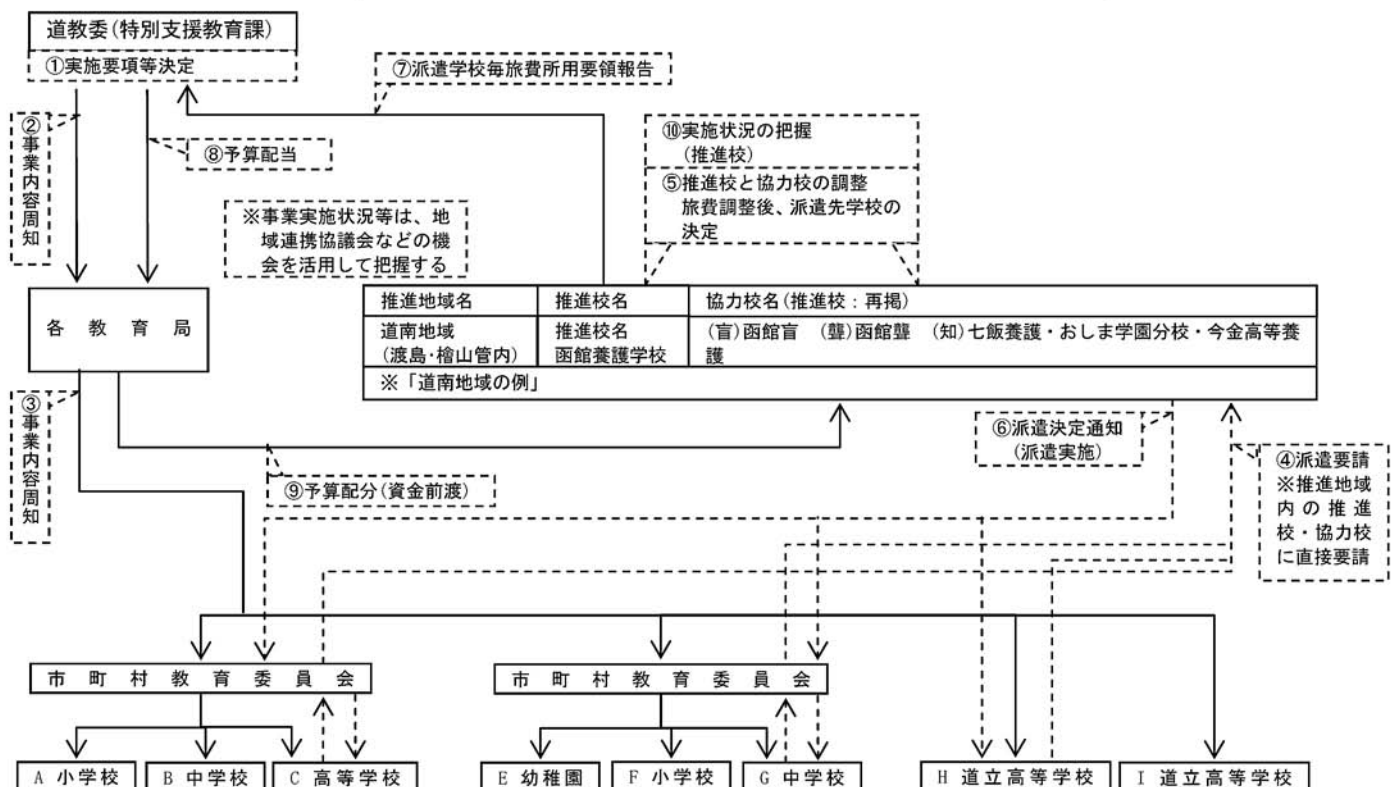


図5 特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業系統図

として全道を9地区に分けすべての市町村への支援が可能になり、また、市町村立の幼稚園も対象となった。本校は推進校としてこの事業の道南地区の中心的役割を果たしている。

図5は、北海道教育委員会（以下、道教委）から全道に向けて配布された特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業についての図である。

派遣事業の趣旨及び手続きは、事業内容の周知は道教委より各教育局（全道14教育局）へ、さらに各教育局から市町村教育委員会へ周知され、市町村教育委員会より各市町村立幼稚園、小・中学校、高等学校へ周知される。ただし、道立の高等学校においては、市町村教育委員会とはおさず、各教育局より事業内容の周知が行われる。

派遣要請の希望のある学校は、市町村教育委員会をとおり、推進地域内の推進校・協力校へ直接要請を行う。その後、推進校と協力校の調整、旅費の調整後、派遣先学校が決定される。派遣先との派遣日時等の連絡調整は推進校・協力校が直接行う。

旅費については、派遣学校ごとの旅費の所用額を推進校がとりまとめ、直接道教委に報告し、配分予算については道教委から各教育局へ配当され、各教育局から推進校・協力校に配分されるシステムになっている。

② 函館市サポート委員会

函館市では平成17年度に文部科学省の研究指定を受け、特別支援教育体制推進事業の中で巡回相談チームをつくり、市内の市立幼稚園、小・中学校、市立高等学校への巡回相談を行いる。

平成18年度より、函館市独自の事業として、「函館市特別支援教育サポート委員会」を組織し、平成17年度同様、市内の市立幼稚園、小・中学校、市立高等学校での通常学級における特別な支援が必要な幼児児童生徒に対して巡回相談員による相談を実施している。平成20年度の巡回相談員の構成員は函館市内の特別支援学校のコーディネーター（4名）、市立小・中学校特別支援学級担任（5名）、北海道函館児童相談所判定援助係長、函館市生活介護事業所主査、函館市立保健所母子保健全担当主査、自閉症・発達障害支援センターコーディネーターの15名で構成され、5グループを作り、必要に応じてグループ協議を行うことができる。筆者の一人、宮岸も委員として参加し教育相談を行っている。

サポート委員会への相談の流れは、図6のとおり、市立幼稚園、小・中学校、市立高等学校において、対象児童生徒を決定し、教育委員会へ連絡する。教育委員会からの連絡の後、サポート委員は訪問先の学校へ連絡し、訪問の日時を決めて訪問し、相談を実施する。訪問後、必要に応じてグループ協議を実施し、適切な支援の方法等を検討する

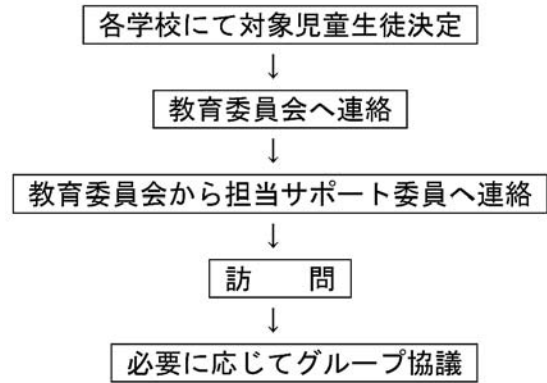


図6 函館市特別支援教育サポート委員会による相談の流れ

ことになっている。

（2）学校公開

地域の医療、福祉、労働、教育等の関係機関の人に学校を公開することとおし、本校教育の理解を推進するとともに、関係機関との連携を強化し、子どもの一生にわたる支援の一助とすることを目的とし実施している。

近年は、幼稚園教諭や保育所保育士の参加が多く見られる。これは、早期の段階から幼稚園、保育所において障害のある幼児に配慮・支援が必要になっていることの現れと考えられる。今後、一層の幼稚園、保育所に対する支援と情報提供、連携が大切になってくると考えられたことから、地域支援部の運営の重点に「幼稚園・保育園（※本校での表記）との連携を強化し、情報の発信及びニーズに応じた支援を行う」という重点を加えた。学校公開事業のみならず、園長会議等に参加し、本校の地域支援部の活動について説明する等、連携の強化を図っている。

（3）保護者への情報発信

「個別的教育支援計画」作成にあたり実施している保護者懇談の中で、本人や保護者の様々なニーズを把握するようにしているが、それらのニーズに対する情報の発信のため、地域支援部で通信「きっと明日は」を発行し、地域の福祉情報や放課後、休日の活動情報の提供を行っている。本通信は、平成19年度から始め、年10回の割合で発行するようにしている。

（4）学校施設の開放

地域に開かれた学校づくりの一環として、学校の施設を主に障害のある人を対象に開放している。学校施設や設備について理解していただくことを目的に夏季休業中の3日間、プール、プレイルーム、体育館、パソコン室を本校の児童生徒や地域の障害のある人たちに開放している。毎年、多くの参加が見られ、平成20年度は延べ70名ほどの参加が

あった。

(5) 教材の貸し出し

地域の小・中学校、高等学校の他、作業所やスポーツ少年団等への教材の貸し出しを行っている。これまで、本校自作のボウリング用スロープやボッチャ（ヨーロッパで生まれた重度脳性麻痺者もしくは同程度の四肢重度機能障害者のために考案されたスポーツで、パラリンピックの正式種目）セットの他、検査用具等、特別支援学校（肢体不自由）ならではの教材から、綿あめ機やフットライトなど多様な貸し出しがあった。

(6) 福祉機器フェスティバル

平成20年度、校務分掌の療育部、地域支援部が中心となり福祉機器展を開催した。福祉車両、車いす、コミュニケーション機器、介護用食品などの展示を行い、9つの企業、福祉作業所が参加した。福祉車両については駐車場、その他は体育館に展示した。展示会場では、「お得なお話」として、コミュニケーション機器の話や、摂食についての話が実演とともに行われた。参加者から、「様々な福祉機器を一度にたくさん見られ、詳しい説明を受けられる」などの声が聞かれ、平成20年度に初めて行った取り組みであったが、たいへん好評を得たイベントであった。

(7) 研修会での講師

地域の小・中学校、函館市教育委員会や渡島教育局主催の研修会において、講師として指導・助言を行うとともに、特別支援教育にかかわることや学習指導に関わる講義を行っている。ここ数年は特に発達障害にかかわる講義が増えてきているが、講義の中で障害について理解を促す際には、障害種別を問わず、ICFの概念的な枠組みとその活用例について紹介している。その中では、機能的・構造的な障害のみで子どもを見るのではなく、多面的・総合的にとらえ、その子の生活上の困難さという点に焦点を置くことの重要性を伝えるようにしている。

平成20年度は、ICFについての研修会講師の依頼が4回あった。このことは、特別支援学校の学習指導要領改訂等について検討した中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」にICFについて記載されたことが大きな要因ではないかと考えられる。

(8) 連携会議の開催

本校の小・中学部及び高等部に新年度入学する子どもについて、発達段階を含めた実態を把握することと、関係機関と情報交換し、適切な連携を図ることを目的に実施して

いる。

連携会議を行うことで入学前に様々な情報を学校が得ることができるため、4月からより適切な学習場面の設定が可能になった。また、関係機関の人たちと「顔の見える関係」をつくったことで、就学中に連携がとりやすくなり、「個別の教育支援計画」の作成もしやすくなった。しかし、遠方からの入学者については、関係機関の人を招いての連携会議の開催が難しいことが課題である。

3. 教育相談にICF-CYを活用した背景

筆者の一人、宮岸は、平成17年度から特別支援教育コーディネーターとして教育相談活動に取り組んできた。相談依頼者からは、障害名や障害特性に焦点を当て、その上でどのように指導、支援をしていったらよいのか、というような内容の相談が多かった。特別な支援を必要としている子どもに対しての支援は障害名や障害特性のみで考えられるものではなく、その子どもの生活上、学習上の困難さは何なのかを多面的・総合的に理解し、指導や支援の手立てや方法を考えることが、より適切な指導、支援につながるものと考えた。

その視点から子どもの支援を考えるときに、ICFと同じ概念的枠組みのもとで、児童期（18歳未満）に対応する、より詳細な分類項目を有するICF-CYは有効的なツールであると考えた。また、徳永ら（2008）も、それまでの各地での実践の積み重ねを踏まえ、障害の有無にかかわらず子どもの生活の理解と課題を整理し、関係者間の共通言語のツールの一つとしてICF-CYが活用できる可能性があることを指摘している。したがって、より良い教育相談を進めるためにICF-CYを活用するとともに、実際の成果を通して、多くの教師にその考え方やその有効性を広めていくことができればと考えた。

4. ICF-CYを活用した具体的実践例

ここでは、A小学校の通常学級に在籍する読み書きに困難が見られる5年生のB君の教育相談の事例について報告する。A小学校は本校から120Kmほど離れた町の全校児童8名、教員は管理職を含めて4名の小さな学校である（平成21年3月19日現在）。

(1) 平成19年度の教育相談より

A小学校に最初に訪問したのはB君が4年生であった平成20年2月だった。学校側からの相談の主訴としては「漢字を何度練習しても読み書きともになかなか覚えることができない」「教科書を拾い読み程度にしか読めない」「発達

障害(LD)の疑いがあるのではないか？」というものであった。

まず、担任及び管理職からの聞き取りから、「聞いたことはよく覚えるが、見たものはなかなか覚えることができない」という情報が得られた。初回訪問では、この聞き取りのほか、実際に授業を参観し実態の把握を行った。4年生はB君を含めて3名の学年であり、単式で授業を行っていた。国語については当時設置されていた、特別支援学級で6年生の児童と一緒に勉強を行っていた。2年生の教科書を使っている授業であったが、教科書の読みは拾い読み程度、漢字についてはほとんど読めていない状況であった。また、教員が読んで、子どもが目でも文章を追っているときでも、時々どこの行を読んでいるのか分らなくなってしまう場面も見られた。

この時の助言としては、教科書を拡大コピーして読みやすくすること、できれば教科書をリライトして、1つの単語が行をまたがないようすること、行間に線を引いて読んでいる行を分りやすくすること、文節ごとに線を引いて行全体ではなく部分に注目して教科書を読むようにすることを伝えた。

2回目は3月に訪問し、卒業式の練習を観察後、担任及び管理職と懇談をもった。

懇談の内容は、特別支援学級の児童が卒業してしまうために、特別支援学級がなくなり、教員数も減るという状況の中で、次年度どのような指導体制をとっていったらいいかというものであった。基本的には、他の2名の児童と国語については学力に差があるので、個別指導が望ましいと思われるが、難しい場合は児童3名とによる一斉授業の中で、どのように個別指導を行っていくかを考えていくこととし、併せて次年度も継続して教育相談を実施し、よりよい指導・支援の方法について、一緒に考えていくことを確認した。

その後、全職員を対象に研修を行い、その中で発達障害の基本的な事項、心理検査(WISC-Ⅲ、K-ABC)の結果から読み取れる内容、そしてICFについての講義を行った。ICFについて取り上げた内容は以下のとおりである。

- ・ICFの基本的な理念について
- ・ICFでの障害の捉え方
- ・ICFを活用した子どもの理解について
- ・ICFを活用して得た子ども像から、そのような支援を行っていくか

ICFの考え方によって子どもを障害という一面から理解するのではなく、多面的・総合的に理解し、適切な支援が可能になるといことについて職員の理解を促した。

(2) 平成20年度の教育相談から

平成19年度に引き続き、平成20年度も特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業を利用して5回の教育相談を行った。5回の教育相談は、以下のようにまずは心理検査を行い、その後ICF-CYを活用して全体像を把握し、指導計画を立てていくようにした。

ア 6月5日(第1回目訪問) 授業参観と担任、管理職との懇談

イ 7月11日(第2回目訪問) WISC-Ⅲの実施

ウ 9月29日(第3回目訪問) WISC-Ⅲの分析結果を伝え、今後の指導方針についての検討

エ 10月30日(第4回目訪問) ICF-CYを活用した指導計画の作成と指導内容、方法についての検討

オ 2月2日(第5回目訪問) 今年度の指導結果の分析と評価

新年度の指導体制は国語の指導については、個別指導が必要ということで学校長が国語の授業を個別指導の形で行うという体制をとっていた。ICFの考え方に基づけば、全校児童8名の小さな学校とはいえ、1人の児童のために学校長が授業を行い、個別指導の体制を作るということは、ICF-CYの構成要素でいえば、本児の支援を行うための環境因子であり、なおかつ大きな促進因子であると感じている。

ICF-CYの環境因子は、人々が生活し、人生を送っている物的な環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境を構成する因子である。環境因子の中で、ある人の環境においてそれが存在しないと、あるいはすることにより、生活機能が改善し、障害が軽減されるような因子を促進因子といい、ある人の環境において、それが存在しないこと、あるいは存在することにより、生活機能が制限され、障害を生み出すような因子を阻害因子という。

(ア) 1回目の訪問から

国語の授業と算数の授業の参観を行った。算数の授業については他の2名と一緒に授業でもついていくことができていた。国語の授業では、平成19年度から取り組んでいる、文節ごとに線を引く作業を学校長が行うのではなく、本人が自ら考えて線を引くようになっていた。まだ、間違えることはあるものの、自分で文節を考えて線を引くことができるようになってきていた。この時には行間の線がなくても、どこを読んでいるのか分らなくなることが少なくなっているということで、行間の線はなくなっていた。

その後、学校長と担任との懇談を行い、今年度の支援の方向性を検討した。その結果、本児の認知特性を客観的に知るためにWISC-Ⅲを実施し、指導の方法・内容を確認することを確認し、保護者の了解を得てWISC-Ⅲを実施することになった。また、その後、B君の全体像を把握し、

指導計画を立てる方向で進めることも併せて確認した。

(イ) 2回目の訪問から

WISC-Ⅲを実施した。検査結果は以下のとおりである。

言語性：72 動作性IQ：69 全検査IQ：69

言語理解：73 知覚統合：66

注意記憶：76 処理速度：89

という結果であった。

有意差については5%水準で

言語理解<処理速度、知覚統合<処理速度

15%水準で

注意記憶<処理速度の有意差が見られた。

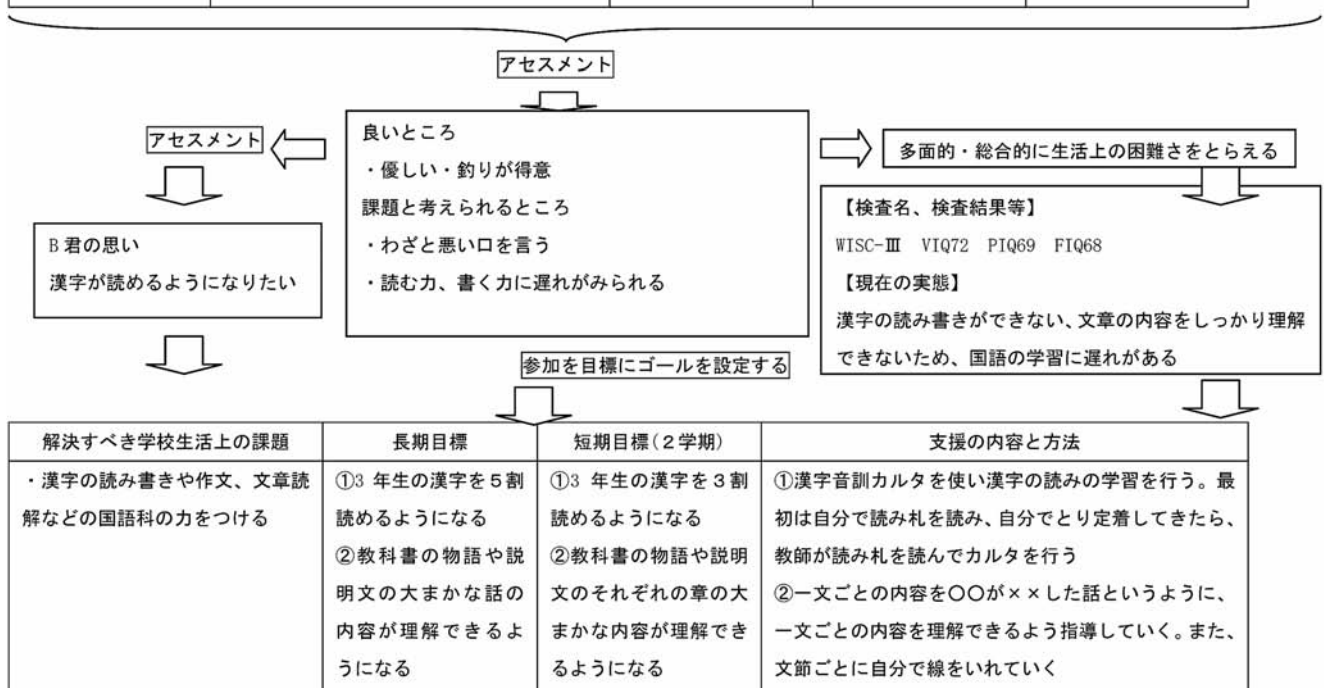
検査結果の分析からは、継次処理・系列化の能力が他よりもやや強いという仮説が導き出された。この分析結果を、「聞いたことはよく覚えているが、見たことはなかなか覚えることができない。」という担任から見た本児の臨床像と照らし合わせ、部分から全体へという指導、聴覚優位の特性をいかした指導を行っていったのではないかとという仮説を立て、指導方法を検討することにした。さらに北海道教育大学函館校 五十嵐靖夫准教授よりスーパーバイズ(SV)を受け、検証を深めることにした。

〈五十嵐准教授によるSV結果〉

検査結果からIQや郡指数、下位検査評価点から発達障

表1 「参加」をゴールとした支援シート 氏名 B君

ICFの視点で見た現在の状況				
健康状態	活動と参加	環境因子(促進因子)	個人因子(+)	心身機能・身体構造(+)
軽度の知的障害の疑い	・集団参加が可能(d8201) ・友だちと一緒に遊ぶことができる(d7500) ・単純な計算であれば、パターンを覚えることで解くことができる(d1502) ・釣りが得意(d920)	・担任、管理職が何とかしようと考えている(e455) ・校長先生による個別指導の実施(e455) ・他学年も含めて友人関係が良好(e425)	・偏食がひどかったが、よくなってきている	・聞いたことを覚えるのが得意(b144)
	活動制限と参加制約	環境因子(阻害因子)	個人因子(-)	心身機能・身体構造(-)
	・文章の音読が上手にできない(d140) ・文章の内容の理解が難しい(d1402) ・漢字の読み書きが苦手(d1400 d1451) ・文章題を解くことがむずかしい(d1402)	・個別指導についての保護者からの理解が得にくい(e410)	・自信がない	・長期記憶に困難さがみられる(b1441)(b1442)



害というよりも軽度の知的障害と考えた方がいいのではないかと、検査結果からは明確なことはいえないが、日常の観察から聴覚優位ということであれば、継次処理優位と考えていいのではないかと、そうすると指導の方向性としては部分から全体へという方向で指導を進めていっていいのではないかと助言を得た。

(ウ) 3回目の訪問から

WISC-Ⅲによる分析結果を伝え、今後の指導方針を学校長、担任と検討し、指導目標、内容、方法について次の訪問の時に確認することになった。

(エ) 4回目の訪問から

前回の訪問での懇談内容と検査結果及び本人の思いを合わせ、指導目標、指導内容と方法について支援シート（表1）に記載し、それをもとに学校長、担任と今後の指導方針についての検討を行った。

なお、支援シートは、ICF-CYの内容を盛り込み、「参加」をゴールに据えて検討する様式となっている。ICF-CYの参加の定義は、生活・人生場面への関わりのこととされている。この支援シートでは、生活・人生場面への関わりを学校生活上様々な場面での関わりとおさえ、現在の参加制約が何なのかを、障害の状態だけではなく、全体像から多面的・総合的にとらえ、目標を設定する様式となっている。

国語の読み書き、文章の読解に困難さが見られるとのことだったので、「読む」「書く」「文章読解」の3点での指導目標を設定したが、学校長と担任との検討の結果、まず「文章を読めて、内容を理解する」ことを優先して行っていくことを確認した。その理由としては、書くことは困難であっても、文章が読めることで生活の幅が広がるのではないかと、「読める」という自信を持たせることで、書くということにも興味が広がっていくことになるのではないかと、また、本人の「漢字が読めるようになりたい」という思いを大切にしたいということであった。

(オ) ICF-CYを用いた初期評価

この時点でのB君の長期目標に関連する内容についてICF-CYの分類項目と評価点を用いてその時点での評価を行った。（表2）

この表中に示したICF-CYの活動と参加の項目は、その分類項目を表すアルファベットと3桁の数字に続けて、実行状況の評価点（小数点以下の1桁目の部分）と能力（小数点以下の2桁目の部分）の2つの評価点でコード化されていることになっている。

能力の評価点、実行状況の評価点のどちらも、次に示すスケールに従って使用される。（xxxはICF-CYのコードを示す）

- xxx.0 困難なし
- xxx.1 軽度の困難

- xxx.2 中程度の困難
- xxx.3 重度の困難
- xxx.4 完全な困難
- xxx.8 詳細不明
- xxx.9 非該当

能力と実行状況の評価点の使い方

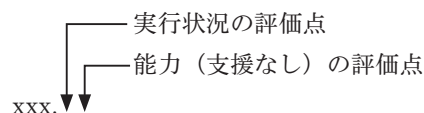


表2 ICF-CYコードを用いた評価

目 標	実 態	ICF-CYによる 評 価
3年生の漢字を5割読めるようになる	3年生の漢字は1割程度読むことができる	読むことの学習 (d140.23)
教科書の物語や説明文の大まかな話の内容が理解できるようになる	3年生の教科書の内容を理解することが難しい	書かれた単語や文を理解する力の習得 (d1402.33)

(カ) 環境因子の評価点について

この目標に対する環境因子（促進因子）として考えられるものは以下になる。

- ・何とかしようとする管理職や担任
- ・個別指導による学習環境の整備
（その他専門職の態度 e455+3）
- ・良好な友人関係（e420+4）
- ・自作教材の作成
（教育用の支援的な生産品と用具 e1301+3）

上記の数値についてさらに説明を加えたい。ICF-CYの環境因子は本人の視点から評価されなければならない。評価点は、その因子がどの程度に促進因子、あるいは阻害因子になるのかを示す。以下は、どの因子が促進因子あるいは阻害因子として作用するのかの程度に関する、否定的スケールと肯定的スケールである。小数点がいれた場合には阻害因子を示し、+記号がいれた場合には促進因子を示す。

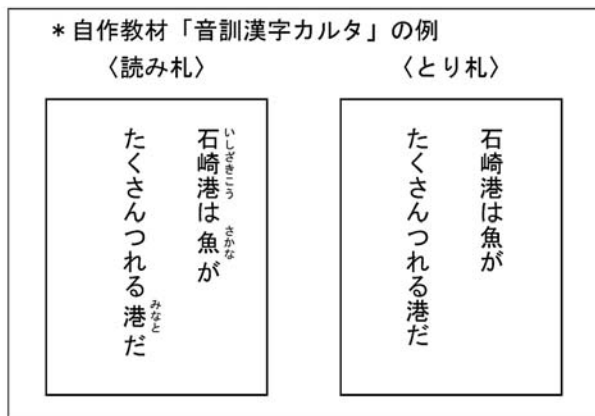
- | | |
|-----------------|-----------------|
| xxx.0 阻害因子なし | xxx+0 促進因子なし |
| xxx.1 軽度の阻害因子 | xxx+1 軽度の促進因子 |
| xxx.2 中程度の阻害因子 | xxx+2 中程度の促進因子 |
| xxx.3 重度の阻害因子 | xxx+3 重度の促進因子 |
| xxx.4 完全な阻害因子 | xxx+4 完全な促進因子 |
| xxx.8 詳細不明の阻害因子 | xxx+8 詳細不明の促進因子 |
| xxx.9 非該当 | xxx+9 非該当 |

ここで検討された指導目標、内容と方法に基づいて国語の学習指導を行い、次の訪問時に指導の結果を分析し、その評価を行うことにした。

(キ) 5回目の訪問より

前回の訪問時に指導方法を工夫することを確認した、国語の授業参加を行った。最初に漢字のテストを実施したところ、学校長のヒントも何問かあったものの20問中16問が正解であった。また、前後の言葉から漢字の読みを想像する力も身につけていた。

3年生の教科書の題材「おにたのぼうし」と物語の2つの段落の音読を2回行ったところ、2段落分をスムーズに読むことができるようになっており、読めなかった漢字も「悪い」「所」「新しい」の3つだけであった。「所」については、2回目の音読のときには読むことができていた。内容の理解では「まこと君が、元気に豆まきを始めました。ばら ばら ばら ばら まこと君は、いらたての豆を、力いっぱい投げました」という1文を「まこと君が、豆をまいた話」と目標であった「〇〇が××した話」とまとめることができるようになっており、また、1つの段落の内容もまとめて話ができるようになっていた。その後、学校長が読み手と取り手、B君と宮岸が取り手となり、音訓漢字カルタを行った。学校長と宮岸は多少手加減をしたとはいえ、B君は50枚中25枚のカルタをとることができ、3人の中でトップになりとても喜んでいて、学校長の話から、



学級のほかの2名と行ったときでも、1番になることがあるということであった。

これらの状況をICF-CYのコードを用いて評価すると、表3のようになる。表2と比べると困難度を表す評価点が、「読むことの学習：d140.23→d140.11」、「書かれた単語や文を理解する力の習得：d1402.33→d1420.11」とそれぞれ低くなっていることが分かる。

表3 ICF-CYコードを用いた事後評価

目 標	実 態	評 価
3年生の漢字を5割読めるようになる。	3年生の漢字は6割程度読むことができる。	読むことの学習 (d140.11)
教科書の物語や説明文の大まかな話の内容が理解できるようになる。	3年生の教科書の内容を大まかに理解できるようになった。	書かれた単語や文を理解する力の習得 (d1420.11)

ICF-CYコードを用い、介入前の評価と目標に対する評価を行ったことで、本児の1年間の成長を誰が見ても客観的に見て取ることができることは、ICF-CYのコードを活用する大きなメリットであると考えられる。

5. 成果と課題

これまで述べてきたように、児童生徒の適切な観察、心理検査による客観的な実態把握をし、さらにICF-CYを活用することによって、児童の全体像をしっかりとらえ、適切な支援が可能であることが確認された。このことから、今後の他のケースへの教育相談を進める上でも同様の手続きは有効であると考えられる。また、分類項目と評価点を活用した評価を行ったことで、教員の主観だけではなく客観的な評価も可能になった。

しかしながら、これらの手続きは今のところ多くの時間と労力を要するため、年間延べ100ケース以上に対応する教育相談において常に同様におこなうことは困難である。特に1校の教育相談において複数名の相談がある時には、その手続きは困難なため、1校で1名のみの相談があった場合さらに複数回の相談が可能な場合において、ICF-CYを活用した教育相談を実施しているのが現状である。今後の教育相談を進めていくために、関係者がICF-CYの理念や活用方法を理解し、それぞれが適切な指導・支援ができるようにしていくことが課題であると考えられる。

6. おわりに

今回の事例では、小規模の学校ということもあるが、管理職を中心に学校全体が本児のことを何とかしようとする姿勢があったからこそ、このような成果があげられたと思われる。そのことから、特別な支援を必要とする子どものよりよい発達や成長には、環境因子（促進因子）が大きな影響を与えるということを改めて実感した。障害はその起因となっている疾患や、その人の中に内在していることのみ

で起こるものではなく、さまざまな要素が相互に影響しあい引き起こすものである。すなわち、障害があるとかないとかではなく、子どもの生活機能全体に焦点を当てることが大切であると思われる。したがって今後、特別支援教育のみならず、すべての教育においてICF-CYが活用されることを期待したい。

最後に、この2年間の教育相談を快く受け入れていただいた、校長先生はじめ職員の皆様、ご多忙の中、SVをしていただいた北海道教育大学函館校 五十嵐靖夫准教授、そして訪問の際いつも元気に笑顔いっぱいであげてくれた、8名の児童の皆さんに心よりお礼申し上げ、本報告を終わりたい。

〈参考文献〉

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著：ICF及びICF-CYの活用：特別支援教育を中心に一試みから実践へー。ジアース教育新社，2007.

- 2) 生活機能分類－小児青少年版（仮称）－（ICF-CY）の日本語版作成のための検討会：第1回同検討会資料，2008.
- 3) 障害者福祉研究会編集：ICF 国際生活機能分類－国際障害分類改定版－。中央法規，2002.
- 4) 徳永亜希雄・笹本健・大内進・西牧謙吾・渡邊正裕・萩元良二：ICF-CYを活用した小・中学校の理解と支援－特別支援学校によるセンター的機能を中心に－。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」成果報告書，223-230，2008.
- 5) 宮岸尚平：特別支援学校における地域への支援と肢体不自由教育。肢体不自由教育，184号，22-27，2008.

※本事例の掲載にあたっては、B君が在籍する学校の学校長ならびに保護者の承諾を得ている。