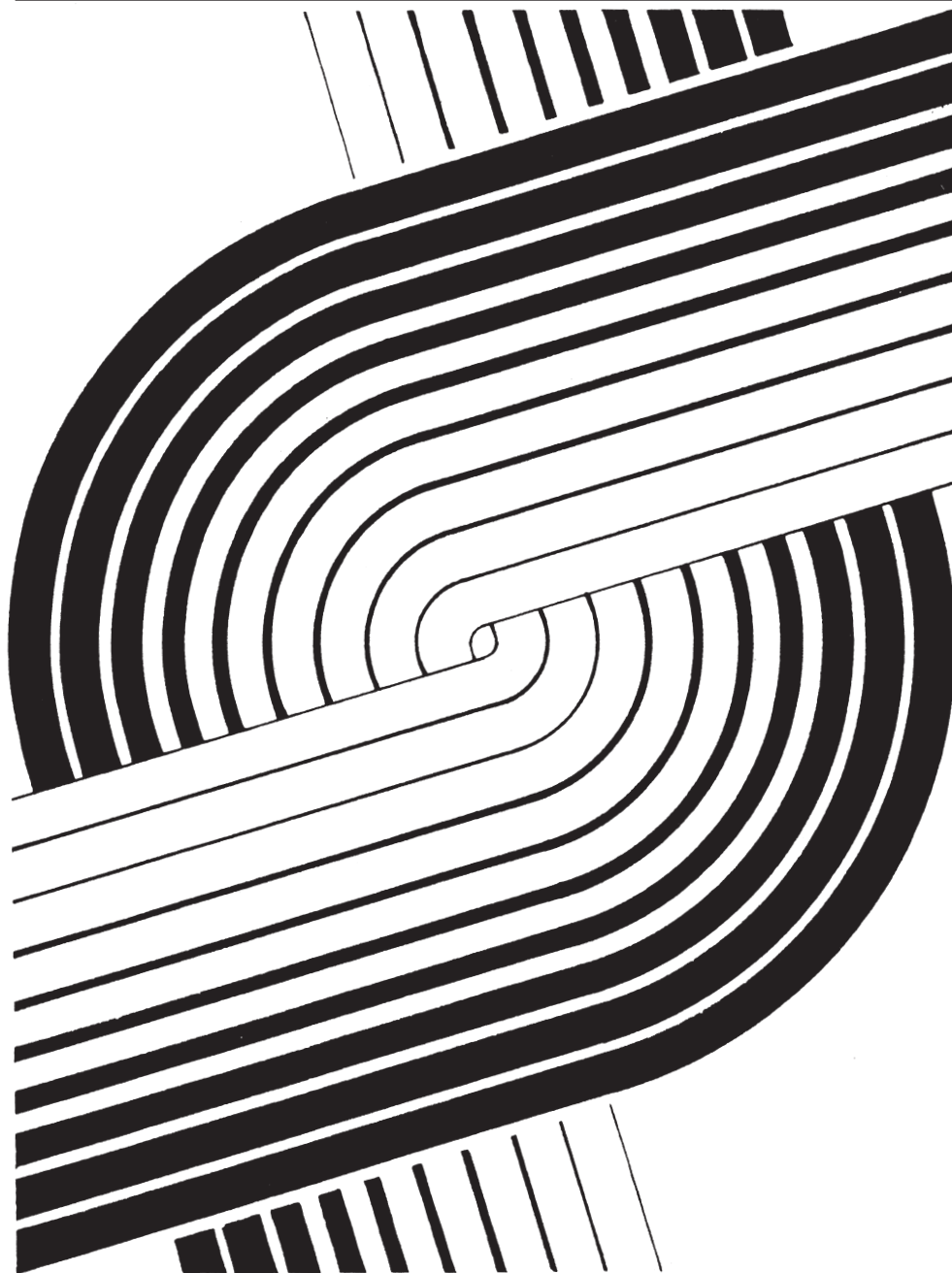


国立特別支援教育総合研究所
教育相談年報

第 30 号



平成21年6月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

序にかえて

ここに、教育相談年報第30号を刊行する運びとなった。

教育相談部では国立特別支援教育総合研究所第2期中期目標・中期計画により、特別支援教育のナショナルセンターとして担うべき教育相談活動の実施による都道府県等における教育相談機能の質的向上への支援を行っているところである。また、海外等に在住する（予定している）障害のある児童生徒を養育している日本人や日本人学校等への支援活動や企業等への支援と理解啓発を中心とした活動も行っている。

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

本年報では、論考として、「子どもの支援の輪作りに関する事例報告」「授業の在り方を考える学校コンサルテーション」「校内の意識及び行動アセスメント（試案）の作成」「ICF-CYを活用した教育相談の取り組み」の4編と資料「平成20年度日本人学校・補習授業校に対するアンケート結果について」「学校コンサルテーションの事例の報告」の2編を掲載した。

また、年次報告として、平成20年度に教育相談部において実施した教育相談活動の報告、教育相談研究室における研究活動報告、第32回全国特別支援教育センター協議会総会における教育相談分科会での報告も併せて掲載した。

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

平成 21 年 6 月

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

教 育 相 談 部 長

後 上 鐵 夫

目 次

序にかえて…………… 後 上 鐵 夫

論 考

1. 本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告
—小学生へのPATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope) の実施—
…………… 涌 井 恵 …… 1
2. 授業のあり方を考える学校コンサルテーションの実際について
—子ども一人一人のニーズに応じた授業を展開するために—
…………… 大 崎 博 史 …… 7
3. 学校コンサルテーションに関わる
「校内の意識および行動アセスメント (試案)」の作成
…………… 植木田 潤
小林 倫代
笹 森 洋 樹 …… 13
4. 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 …… 23

資 料

1. 平成20年度日本人学校・補習授業校に対するアンケート結果について
…………… 横 尾 俊 …… 33
2. 学校コンサルテーションの事例の報告
…………… 植木田 潤 …… 47

活動報告

教育相談事業報告 …………… 53

全国特別支援教育センタ協議会との連携

第32回大会特別支援教育センター協議会総会・研究協議会

—教育相談分科会の内容を中心に— …………… 61

教育相談運営スタッフ一覧…………… 67

本人中心アプローチによる障害のある子どもの 支援の輪作りに関する事例報告

—小学生へのPATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope) の実施—

涌 井 恵
(教育支援部)

I. はじめに

本論考では、障害のあるA児(小5, ダウン症)の将来の夢の実現に向けて、何が必要かを探ること、及び支援の輪作りをねらいとして行った、本人中心アプローチの一つであるPATH (Pearpoint, O'Brein, & Forest, 2001) を用いたワークショップについて報告する。

PATHはPlanning Alternative Tomorrow with Hope (希望に満ちたもう一つの未来の計画) の略称である。PATHは1991年にカナダにおいてForest氏らがインクルージョン教育を推進するための具体的な手だてとして開発したものである (Falvey, Forest, Pearpoint, Rosenberg, 2003)。PATHでは、障害のある人本人と、関係のある多くの人が一堂に会して、障害のある人の夢や希望に基づきゴールを設定し、そのゴール達成のための作戦を立てる(干川, 2002)。PATHは、子どもの指導に関わる人が集まって情報を集め、新たな発想で目標や手だてを考える方法であり、情報の共有だけでなくアクションプラン(行動計画)を考えるとことや、関係者がそれぞれの力を発揮することを目指すといった特徴を持つ (Pearpoint, O' Brein, & Forest, 2001)。

日本では、干川(2002)によって、教師の連携・協力を促す教員研修の一つとして、PATHの技法を教師達がシミュレーションするロールプレイが考案されているが、インクルージョン教育の促進をねらった本来のPATHの実施やその効果に関する研究は、現在の所、まだない。

カナダのインクルージョン場面においてPATHが成功を収めてきたように、日本においても「交流及び共同学習」を効果的に進める上で、障害のある子どもについて級友が理解し、サポート・ネットワークを形作っていく際の有力な方法となることが示唆される。

しかしながら、小学生を含む集団においてPATHを実施した場合の配慮点や課題等について明らかになっていない。

そこで、本報告では、小学5年生の障害のあるA児とその同級生や保護者等とPATHを実施する機会を得たので、その内容について報告し、特に小学生を参加者とした場合の配慮点や課題について探ることとする。

II. 方 法

障害のあるA児(小5, ダウン症)の将来の夢の実現に向けて、何が必要かを探ること、及び支援の輪作りをねらいとして、本人中心アプローチの一つであるPATHを用いた話し合いを行った。以下に具体的な方法について記した。

1. 対象児

対象となるA児は、公立小学校特別支援学級に在籍する5年生の女児であった。A児は出生時にダウン症と診断された。A児は1クラス32名の幼稚園に3年間通った後、現在の公立小学校特殊学級へ就学した。小学校には幼稚園当時の同級生も在籍している。

現在の発達の様子については、発音は不明瞭だが「おはよう」「バイバイ」などの挨拶や簡単な受け答えができる。A児の方から積極的に他児に関わることは少ない方だが、交流級の同級生や近所の子ども達から声をかけられたり、関わったりすることは頻繁にある。

在籍の特別支援学級では、1学期における個別の指導計画の短期目標として、「ボタンはめ、上履き、ズボンと上着の着脱を立って行うことができる」、「登校後の整理、下校時の準備が見通しを持って一人で行うことができる」「文字(50音)の読み書きができる文字を増やす。動作語の理解を促す」、「数字と数量(1~10)の理解」が挙げられている。

2. スタッフと参加者

PATHの実施スタッフは、ファシリテーター1名(著者)とビデオ撮影者3名の計4名であった。

参加者は、子どもが16名(内、1名は小学2年生の男子

で、小学5年生の参加者の弟であった。その他はA児と同じ小学5年生)と、大人8名(A児の母親を含む)が参加した。大人は、A児の母親の友だちで同じマンションに住む者や、A児の学校の介助員、A児の同級生の保護者などであった。

対象児と参加者は4つの班に分かれて、それぞれ班で1つのPATHに取り組んだ。

3. 場面設定

本研究用プレイルームを利用した。ビデオは部屋の四隅に各1台ずつ計4台配置し、対象児と参加者の行動や発言を記録した。

4. PATHの流れ

大まかなPATH実施の手順はPATHのワークブック第2版(Pearpoint, O'Brein, & Forest, 2001)の通りであった。ただし、1名のファシリテーターが全体の進行をコントロールし、4つのグループがそれぞれのPATHに取り組んだこと、PATHの図への記入は参加者が行うことが本来のPATHの手続きとは異なっていた。

なお、本来のPATHでは、進行役とグラフィック記録役の2名のファシリテーターによって行われ、PATHの図への記入はファシリテーターが行うことになっている。

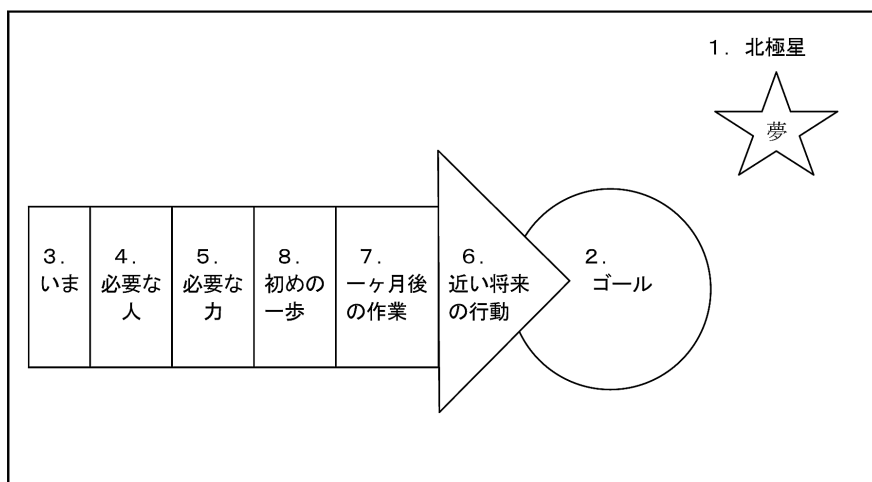
本著では、小学校の通常学級での授業における実施の可能性を探るため、上記のようにファシリテーター1名で複数の班のPATH進行を促す方式を試みた。なお、実施時間は、約3時間であった。

(1) PATHの概要説明

まず、ファシリテーターと対象児、参加者は互いの顔が見えるように車座に座った。そして、ファシリテーターが今回のPATHを「Aちゃんドリカムプロジェクト作戦会議」と名付け、参加者にねらいについて説明した。ねらいとは以下の2点であった。①夢の実現に向けて、何が必要か探り、行動計画を立てる。②サポートネットワークづくり。また、作業の具体的なイメージを掴んでもらうために、PATHの完成見本写真(齊藤, 2004)を呈示して、PATHの大まかな手順を説明した。また、この場のルールとして、「①傾聴；心で聞く。②どんな発言も尊重し、“間違い”は無い。③お茶菓子は随時飲食OK」ということを伝えた。

(2) チェック・イン：自己紹介と4つの班分け

車座に座った状態で、一人一人に①氏名、②今日呼んでほしいニックネーム、③Aちゃんとの関係やこれまでの付き合いについて話してもらった。その後、車座に座った順に1から4までの数を繰り返し割り当て、数字毎に4つの班に分かれた。



PATHのステップ

1. 北極星(夢)にふれる(夢や希望について語る)
2. ゴールを設定する・感じる
3. いまに根ざす(どこに私/私たちはいるのか)
4. 夢をかなえるために誰を必要とするのか
5. 必要な力を知る(必要な力とそれを増す方法は?)
6. 近い将来の行動を図示する
7. 一ヶ月後の作業を計画する
8. 初めの一步を踏み出す

図1 PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope) の概要図
[Pearpoint, O' Brein, & Forest (2001) を参考に筆者が作成]

(3) PATHステップ1：北極星（夢）にふれる（夢や希望について語る）

ステップ1では、A児の北極星（夢）について参加者が語ることが課題として与えられた。ここでの北極星とは、人生の羅針盤とも言い換えられるだろう（干川・肥後, 2002）。北極星とは、夢、希望、未来の種、ビジョン、普通でないこと、PATHの参加者を思わず早起きしてしまうように駆り立てるものである（Pearpoint, O'Brien, & Forest, 2001）。紙の上書き表すことではなく、参加者同士話し合うことが大切であるとされ、ブレンストーミングと同様、思ったことを語り合い、現実から離れて夢を語り合うことが求められた。なお、話し合った内容を図1 PATHの手順概要の図中1の部分に記入した。

(4) PATHステップ2：ゴールを設定する／感じる

夢の実現日を図1の2の部分に記入した。具体的にはA児が6年生の3月、すなわち1年5ヶ月後の年月を記入した。

夢の実現に向かって6年生の3月になったときに、何をしているか、何を感じているかを話し合った。ただし、その内容はポジティブ（Positive）で可能なもの（Possible）という制限があった。話し合いがうまく進まない場合、ファシリテーターは未来にいる各自について現在進行形の言葉を使って自己紹介するよう促した。

(5) PATHステップ3：今に根ざす一私／私たちはどこにいる？

現在の年月日を図1の3の部分に記入した。本人の現在の状況とそれをどう感じているかについて話し合った。ステップ2で話し合ったゴールに比して今がどのような状況にあるのかを話し合った。

(6) 休憩

約10分間の休憩時間をとった。

(7) PATHステップ4：夢をかなえるために誰を必要とするか

夢をかなえるために誰を必要とするか、関係者のリストアップをした。

(8) PATHステップ5：必要な力 必要な力を増す方法を見つける

個人として／チームとして、必要な力や、必要な力を増す方法を見つけるよう話し合った。

(9) PATHステップ6：近い将来の行動の図示

近い将来（今回は半年後）の年月日（平成20年4月15日）を図1の6の部分に記入した。そして、半年後、夢が現実のものとなっているためにはどんな行動をとっているかについて話し合い、それを記入した。

(10) PATHステップ7：1ヶ月後の作業

この話し合いが終わって、一ヶ月後、各メンバーは何を

するかを話し合っって記録した。誰が何をいつするのか具体的に記述した。

(11) PATHステップ8：初めの一步

この話し合いが終わって、各メンバーはまず初めに何をするかを話し合っって記録した。

(12) チェック・アウト：振り返り

全体で、感想を出し合った。またA児やA児の母親からも一言感想を述べてもらった。

(13) 記念撮影（全員と各班）

対象児と参加者全員で記念撮影を行い、その後、班毎にPATHの完成図と共に写真を撮影した。また、A児と母親から参加者への御礼としてお菓子が一人一人に配られた。

5. 保護者へのインタビュー

PATHの実施から約2ヶ月後に、母親からその後のA児や母親自身、参加者の変化について聴取した。

Ⅲ. 結 果

1. 班分け

Ⅱの方法で述べたようにランダムに班分けを行った結果、次のような4つの班に分かれた。その内訳は次の通りであった。

- 1班：子ども5名（男子2名、女子3名）大人2名（内1名はA児の学校の介助員）
- 2班：子ども5名（男子2名、その内1名は小2、女子3名）大人1名。
- 3班：子ども3名（男子1名、女子2名）大人3名（内1名はA児の母親）
- 4班：子ども4名（男子1名、女子3名その内、1名はA児）大人2名（内1名はA児の学校の介助員）

2. PATHの様子

各班のPATH完成図を図2～6に示した。

まず、「PATHステップ1：北極星（夢）にふれる（夢や希望について語る）」では、ファシリテーターはこれまでの参加者とA児とのエピソードの中から、A児の将来の夢について想像したり、直接A児に尋ねたりしても良いと教示した。どの班もA児との関わりのエピソードから夢を想像するのは難しい様子であった。各班の子ども達はA児の周りに行き、いろいろ尋ねていた。しかし、A児のコミュニケーション能力の乏しさから、本人へのインタビューから情報を引き出すのは難しかった。

そこで、ファシリテーターはA児の母親に、「Aちゃんの好きなことをみんなに教えてあげて下さい」と教示した。

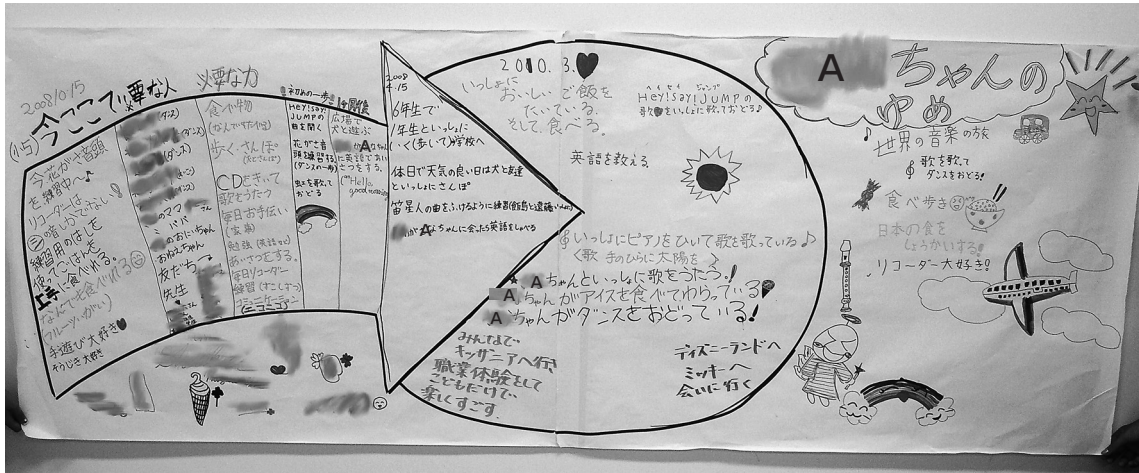


図2



図3

これに対し、母親はこだわりがあって、カーペットがめくれているのが気になる、本のページがボロボロになっているのもダメで、テープを貼ってくれと要求する、家のトイレにタオルが掛かっているのが嫌だ、といったA児の最近の苦手なことを述べた。これに対し、ファシリテーターは再度「現実から離れてもいいので、夢を語りましょう。もし、魔法使いがどんなことでも3つ夢をかなえてくれるとしたら、何を願いますか?」と教示した。

すると、母親は「母としては、(A児が) いろんな国に行って、いろんな物を見られたらいい。夢のある仕事がいいな。ディズニーランドに行ったことは無いが、掃除とかしながら、そこにきている人が楽しんでいる時間を過ごしているのを見ている……。」と述べた。この話を聞いてから、各班ともA児の具体的な夢のイメージが浮かぶようになり、作業が進んでいった。

「PATHステップ2：ゴールを設定する／感じる」では、夢の実現に向かって6年生の3月になったときに、何をしているか、何を感じているかを話し合った。この際、その内容はポジティブ (Positive) で可能なもの (Possible)

という制限があったが、子ども達に言葉の意味について説明する必要があった。ポジティブとは、「前向きなこと」、可能なもの、また、ポッシブルとは、「現実的なこと、できそうなこと」と説明し、ポジティブ (Positive) で可能なもの (Possible) とは、現実的だけど、夢のあることと説明した。

「PATHステップ3 今に根ざすー私/私たちはどこにいる?」では、何について考えればよいのか、どのグループもピンときていない様子だった。そこで、ファシリテーターは、2班の「お母さんといっしょにお菓子作り!」という夢を例に取り上げ、「今、お菓子を作った経験はどうか? 何ができるかな? 考えてみて。夢と今とのギャップを書いてみよう」と教示した。また、ネガティブな事柄や気持ちも書いて良いと教示した。PATHのワークブック第2版 (Pearpoint, O'Brein, & Forest, 2001) では、今の感情とステップ2で感じる感情についても考えるのも良いと書かれているが、どの班も、感情についての記述は見られなかった。

「PATHステップ4：夢をかなえるために誰を必要とす

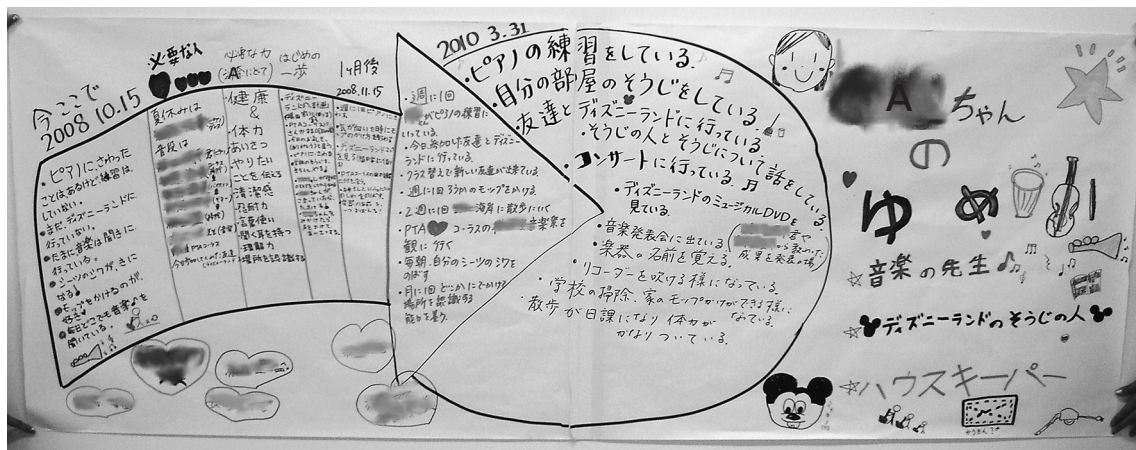


図4

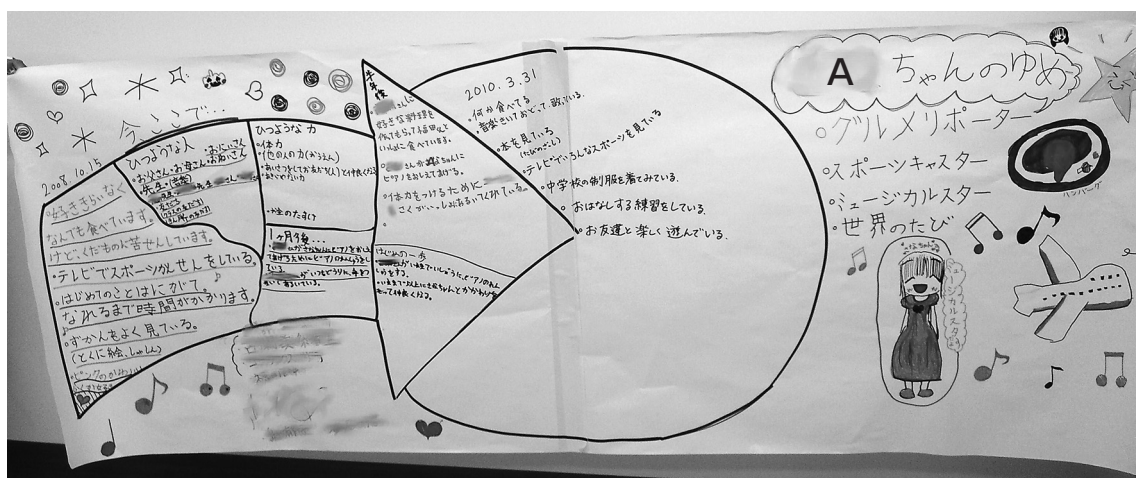


図5

るか」ほどの班も比較的スラスラと作業が進んだが、以降のステップでは班により、記述量にばらつきが見られた。また、班によっては話し合いが停滞してしまい、大人が考えた誘導的な質問をして、答えを書かせたり、大人達が考えた答えを子どもに書かせたり、というような場面も見られた。

PATH終了後の振り返りでは、参加した子ども達の中から、疲れたという感想や、今まで知らなかったAちゃんの好きなこととかが分かったという感想が挙げられた。

3. 保護者へのインタビュー結果

PATHの実施の2～4ヶ月後に行われた計2回の教育相談において、母親から感想やその後の変化についてインタビューした結果を以下に箇条書きした。

<感想>

・いつもできないことばかりに目がいってしまうので、小さな事でもできることに焦点を当てるのがおもしろかった。できることを少しずつやっていけばいいのかなと

思った。

- ・PATHでA児の応援団作りができ、中学校に行って違うと思う。
- ・参加した子ども達は今回小学5年生だったが、この年齢がラスト・チャンスだった。小学6年生だと、A児とのギャップが大きくうまく行かなかったと思う。ふざけたりしながらも、小学5年生では楽しくできた。低学年から毎年やっていくと、中学校などでの友だちからのサポートが変わってくると思う。

<A児について>

- ・自分のためにみんなが集まってきてくれていることを理解し、肌で感じ取っていた様子。最後の挨拶で、母親の言葉かけの復唱ではあったが挨拶できた。普段ならやらないのに。
- ・御礼のお菓子を渡すときも、素直に一人一人に「ありがとう」と言っていた。
- ・今まで、同じマンションのある一人の女の子（参加児のひとり）と一緒に学校に行きたがり、待つことがあったが、PATHの以後は、その女の子のグループ全員（参

加児)を待つようになった。

<PATHの後、家庭でやり始めたこと>

- ・食事のお箸を配る係(土・日)
- ・自分の身の回りのこと(シーツのしわを自分で伸ばすなど)

IV. 考察—PATHの実施に関する効果と課題—

PATH終了後の振り返りでは、参加した子ども達の中から、今まで知らなかったAちゃんの好きなこととかが分かったという感想が挙げられた。また、A児についても、PATHの後に、参加児だった同じマンションの同級生グループと一緒に学校に行きたがるようになるなど、友だち関係に一定の変化が生まれたといえるだろう。

一方、PATHの実施に関する課題として、以下の三つが挙げられる。

一つ目は、班による作業の深まりに差があり、複数のグループを1名のファシリテーターが進行していく上で、工夫が必要であることが指摘できる。通常学級で実施する場合は、最初に6名程度のコア・グループでPATHを実施し、その後そのコア・グループのメンバーをリーダーとした班を作り、あらためて学級全体でPATHを実施する、という二段構えの方法も考えられる。

二つ目は、ファシリテーターが作業内容を説明する際に、PATHのワークブック第2版(Pearpoint, O'Brein, & Forest, 2001)通りの教示では、小学5年生には理解が難しい言葉があった[ポジティブ(Positive)で可能なもの(Possible)]。子どもの年齢に合わせて、説明表現を考慮する必要があるだろう。

三つ目は、A児の参加度である。PATHの実施に関しては、母親からのA児についての情報提供が大変有用で、各班の作業に大変役立った。その反面、言葉でのコミュニケーションが難しいA児からの情報発信がほとんどできなかったという点で課題が残った。これについては、次のようなアイデアが考えられる。前もって、A児に母親やファシリテーターが将来の夢や希望、好きなこと等について聞き取りをしておき、その内容を絵や写真などで示してポスターを作る。これをステップ1の場面でA児と共に母親やファシリテーターが参加者に発表する、というアイデアである。

V. まとめ

本著では、小学5年生で、ダウン症のA児の将来の夢の

実現に向けて、何が必要かを探ること、及び支援の輪作りをねらいとして行った、本人中心アプローチの一つであるPATHを用いたワークショップについて報告した。このPATHワークショップには、A児の近所に住む人々や同じ小学校の同級生が参加した。その内容及びA児の母親へのインタビューの結果についてまとめた。

PATHの実施後、A児の友達関係にポジティブな変化が見られた。また、小学生を参加者とした場合の課題として、①参加人数の問題、②ファシリテーターの教示表現の難易度、③障害のある子どもの意思表示手段が挙げられた。

文献

- 1) Falvey, M. A., Forest, M., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. L. (2003) All my life's a circle: using the tools: circles, MAPS & PATH (New expanded edition; 2nd Ed., 3rd printing, 2003), Inclusion Press, Toronto.
- 2) 千川隆 (2002) 教師の連携・協力する力を促すグループワーク—PATHの技法を用いた試みの紹介—。知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室，一般研究報告書「知的障害養護学校における個別の指導計画とその実際に関する研究(平成11年度～平成13年度)」，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，43-47.
- 3) 千川隆・肥後祥治 (2000) パートナーシップの原動力としての夢：カナダにおけるMAPSとPATHの紹介。平成10年度～平成11年度科学研究費補助金(基盤(A)(2))研究成果報告書：障害児教育分野における協力・連携関係パートナーシップの形成に関する調査研究(課題番号：10041049，研究代表者：落合俊郎)，44-50.
- 4) Pearpoint, J., O'Brein, J., & Forest, M. (2001) PATH: Planning Alternative Tomorrows with Hope: A Workbook for Planning Possible Positive Futures. (2nd Ed., 4th printing, 2001), Inclusion Press, Toronto.
- 5) 齊藤宇開 (2004) 長期研修におけるPATHの技法を用いたワークショップ。知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室，一般研究報告書「知的障害のある子どもの担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究—個別の指導計画の作成に焦点をあてて—(平成14年度～平成15年度)」，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，43-45.

授業の在り方を考える学校コンサルテーションの実際について

—子ども一人一人のニーズに応じた授業を展開するために—

大 崎 博 史

(教育研修情報部)

1 はじめに

本研究所では、教育相談実施機関の自己解決力の向上を推進するための支援として、学校コンサルテーションを行っている。

具体的には、教師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を目的として、知識を提供したり、教師の精神的な支えになったり、新しい視点を提供したり、様々な関係機関とつながるようにネットワーキングの促進を図ったりしている。

筆者は、昨年度（平成20年度）、研究協力者や研究推進活動への指導・助言者、職員研修の講師の依頼を受けて、三つの特別支援学校と二つの地域療育センターへ定期的に出向いた。そこではコンサルタントとして、1機関あたり年に3～4回のコンサルテーションを行った。

本稿では、筆者がA特別支援学校で実際に行ってきた授業の在り方を考える学校コンサルテーションの実際について報告するとともに、昨年度のコンサルタントとしての活動を振り返る。

2 A特別支援学校でのコンサルテーションについて

A特別支援学校は、肢体不自由教育部門と知的障害教育部門を有する複数の障害種に対応した特別支援学校である。筆者は、平成15年度から今まで、1年に3～4回この学校とかかわりを持っているが、平成20年度もこの学校の肢体不自由部門の中学部ならびに高等部から研究協力の依頼を受けて、校内研究や授業に関しての学校コンサルタントとしてかかわってきた。

A特別支援学校における学校コンサルテーションのスタイルで筆者が求められていることは、学校訪問するときに、はじめにそれぞれの学部で実施されているさまざまな授業を見ることである。さまざまな授業を見た後に、放課後、学部研究会で今日の授業を担当した教師から、今日の授業に関しての説明を受ける。例えば、何故今日のような授業

を組み立てたのかとか、今日の授業での子ども達の様子はどうだったのか、授業の目標や子どもの指導に関する目標等が達成されたか、次にどのような授業を展開する予定なのか等である。そして、今日の授業についてのふり返りの説明を受けた後に筆者が求められていることは、授業に関して担当者が不安や疑問に思っていることや、授業の展開の仕方でも悩んでいること、次回の授業につながるアイデアや意見に対して授業担当者以外の教師との意見交換等も交えながら、より良い授業をつくるための意見を述べることである。

また、学部が実施する研究について、研究の推進についてのアイデアや教師が意見を出しやすいような雰囲気づくりも行い、さらには、教師が疑問に思っていることや、まだよく理解していないことについて、もし自分の知見がある場合には、教師の疑問の解決に向けてその疑問に答える役割も担っている。

以下は、昨年度、A特別支援学校の放課後の学部研究会の中で実際に話題に上げられた疑問と、それに対して筆者が述べた意見を記述し、まとめたものである。

3 実際のコンサルテーション

(1) 中学部におけるコンサルテーション

ア 1回目のコンサルテーション

○9月18日(木)

・テーマ「今日の授業について」、「学部研究について」

① 今日の授業についてのコンサルテーション

最初に、授業を見学した後、授業の担当者から「今日の授業」についての説明を受け、次の時間以降の授業の改善につなげられるような意見交換や進言を行った。以下は、学部研究会の記録に基づいて、教師から出された質問とそれに対して活発な話し合いがもたれ、筆者が答えた内容をまとめたものである。

<教科等を合わせた指導における教科的要素について>

Q：例えば、ケーキ屋さんを題材とした授業における教科的要素をどのように盛り込むか？

A：ケーキ屋さんの店員役で、お店に来た客への注文を取る（国語的要素）、ケーキを実際に作るならばケーキを実際に作る時の分量等を計る（算数的要素）等などを利用して、その子に応じた教科的な要素も授業の中に含めて考えていけると良いのではないか。

<機器等の利用とその応用について>

Q：子どもが押すことのできるジェリービーンスイッチをミキサーに接続して、結果が単純でわかりやすく得られるような工夫を行った。このあとスイッチをどのように工夫して利用すると良いのか？

A：接続する物の工夫と、もう一つはスイッチそのものへの工夫があるのではないか。接続する物の工夫については、ミキサーだけにとどまらずに、指導のねらいによって他のものもスイッチに接続しても良いのでは。スイッチそのものへの工夫については、ジェリービーンスイッチ等の様々な色を利用して、色によって得られる結果が異なるように工夫することによって、子どもが色の弁別することにもつながる学習ができるかもしれない。

<子どもが覚えたことを忘れないようにするために>

Q：係としての役割や目的があっても、途中で話しかけられると忘れてしまうこともある生徒に対してどのような指導をしていけば良いのか？

A：決まった場所や時間を決めて待ち合わせする等、場所や時間を決めて最初に対応してみると良いのでは。

Q：ことばで伝えてもすぐに忘れてしまい、記憶に残らないことがある。写真カードを用いたり、活動の様子を写真等で振り返って思い出せると良いと思っているが、覚えたことを忘れないようにするためにはどうしたら良いか？

A：ことばに頼るだけでは記憶に残らないかもしれないので、例えば、聴いたことをメモ等にとって記録し、記録したものを後でふり返ることができるように、記憶を補助するような工夫を行うと良いのでは。

<子ども一人一人の学びを促進するために>

Q：子ども一人一人の学びを促進させるためにはどのような工夫をすると良いのか？

A：子ども一人一人の知的好奇心を刺激できるような課題に着目することが必要。課題を限定せずにさまざまなことについて取り組んで、子どもの経験を積み重ねていくと良いのではないか。

Q：Aさんは自分で話すことができるが、もっと自分から発信できるようになってほしいと願っているが、どのような工夫が必要か？

A：子どもへのかかわり手が発信を待つだけではなく、最初は、発信を引き出せるような発問を考える等の工夫

をすると良いのではないか。

Q：Bさんとのコミュニケーションについてはどのように思うか？

A：Bさんは小学部の時から見ているが、コミュニケーション面でもだんだんと成長してきている。中学部に在籍していることもあり、かかわる側も中学生としての対応してあげる必要があるのではないか。

② 学部研究についてのコンサルテーション

A 特別支援学校中学部では、平成20年度は「一人ひとりの個性が生きる（光る）集団づくり」のテーマで学部研究を実施した。筆者が訪問した9月の学部研究会では、集団で行う授業における「子ども一人一人の個性が生きる集団」をどのように考えるかについて活発な意見交換が行われ、筆者も集団で行う授業について進言した。以下が、学部研究会参加者で討議した後に筆者が進言した意見である。

<集団で行う授業づくりについて>

Q：集団で行う授業を組み立てるとき考えることは何か？

A：集団で行う授業に合わせて、子ども一人一人の目標を考えていくのではなく、子ども一人一人の目標に合わせて集団で行う授業づくりを行う必要がある。その上で、特に、集団の授業の中では、展開する授業の全ての場面で子ども達全員の目標を達成できることを考えることはとても難しいので、展開する授業の各場面に応じて、例えばこの場面ではCさんの目標に注目し、次の場面ではD君の目標に着目する等、展開する授業の各場面に応じて、子ども一人一人の目標が十分達成できるような授業づくりをすすめていけると良いのでは。さらに、子ども達がただ一緒に場を共有しているというだけの集団では良くない。子ども同士や同年齢同士、もっと言えば、お互いがふれあって影響し合える集団づくりができるなら、集団で行う授業を展開する意義がある。そのためには、一人一人の子どものことを考えながら、集団で行う授業の在り方を考えていくと良いのでは。

今日の学部研究会での討論を受けて、今後は集団で行う授業についてさらに検討をすすめていくことと、学部研究の成果を今後しっかり示していくことが確認され、この日の筆者のコンサルテーションを終えることができた。

イ 2回目のコンサルテーション

○10月23日（木）

・テーマ「今日の授業について」、「全体研究会に向けて」

① 今日の授業についてのコンサルテーション

<スイッチを使うときの工夫について>

Q：E君がジェリービーンスイッチ等を使用するときの工夫は何かあるか？

A：例えば、机上のどこにスイッチがあるか等を認識してもらうために、スイッチの位置を固定し、スイッチが複数ある場合は、色の違うスイッチを使用する等の工夫をしたら良いのではないかな。

Q：教師が提示することに注目してくれているかどうかかわからないが、注目してくれるかを試せるような工夫はないかな？

A：例えば、暗い部屋で光る教材に注目するか等を試してみても良いかもしれない。

Q：例えば、子どもが興味をもって遊びに集中しているとき、朝の会が始まるので、その活動を一度中断し、朝の会の活動に移行してほしいと思っているが、子どもの活動を中断するときの何か工夫はないかな？

A：活動を中断することを子どもに伝えるサインや朝の会が始まることを伝えるサイン等もいっしょに子どもに伝えられるようにしていくと良いのではないかな。

Q：数と数字のマッチングはできているが、実際に提示した物を数えてもらおうと、数唱と物の個数とが一致しなくなることもある。どのように数字を覚えるといいかな？

A：数字を書いて覚えてみるのはいいかな。書くことで覚えることがある。上肢に軽い肢体不自由があり、鉛筆を握って持つことが困難ならば、最初は筆を使ってはどうかな。書道なら大きく文字を書くことができ、鉛筆とは違って持つところも少し太い。また、書道の筆を使って字を書くときに、「はらう」、「止める」等をしっかり練習することによって、書くときの力の入れ方等の加減も学ぶことができるかもしれない。数字を覚えるためには記憶に頼った数え方をするのではなく、実際に数字を書いて覚える工夫を試してみようかな。

② 学部研究についてのコンサルテーション

約1週間後の全体研究会（全校の教職員で行う研究会）の開催に向けて、その時に今回の全体研究会を担当する中学部として、どのような企画をして会を運営するかについて話し合いを行った。学部としては前回の会議で「集団で行う授業の中で子ども同士が仲間を意識するために」というテーマで討論することを決めたが、果たしてそのテーマで討論することは良いのかが再度話し合われた。

肢体不自由教育部門の中学部としては、子ども同士のかわり合いが大切だと考えているが、他の学部ではそのような場（環境）を大切に考えたり、子ども同士がかわりをもつ場を設定したりしているかどうかを全体研究会で討

論したいとのことである。

特に、自閉症のある児童生徒について、近年の自閉症の教育において、環境を構造化したり、その子が行う活動や役割をあらかじめ決めたりしているが、その子の「個性」を育むことについてはどのように考えるか知りたい等の意見が出ていた。そのようなことを全体研究会の中で討論できれば良いという意見で最後はまとまった。

さらに、「子どもが主体的に動くためにはどうしたらよいか？」ということや、「子どもの『嫌だ』という選択も自己決定の一つではないのか？」という話題について学部研究会の中で活発に討論が行われた。

最後に筆者から、子どもが「実現できない」、「やりたくない」ということを繰り返すことにより、子どもがあきらめてしまう「学習された無力感」の話をし、そのようにならないような子どもとのかかわりの工夫について話題提供を行った。

(2) 高等部におけるコンサルテーション

ア 1回目のコンサルテーション

○6月26日（木）

・テーマ「個別の指導計画、個別の教育支援計画におけるPLAN（計画）の検証」

A特別支援学校高等部では、平成20年度、学部の研究テーマとして、「進路に関わる学習を考える一個々の生徒が目指す卒業後の生活につなげるためには、どのような授業を実践したらよいか」を掲げて研究を推進してきた。

1回目のコンサルテーションでは、この研究テーマに基づき、最初に、知的障害部門と肢体不自由部門2、3年生合同の授業である、就業体験実習を見た。この授業は、今後の生徒の進路にも大きく関係する授業では普段の作業学習のグループを一つのバーチャルな会社に見立てて、そのバーチャルな会社で1日を通して作業を行うという授業であった。食品加工やクリーニング、木工等の様々な作業を見ることができた。

その後、放課後に学部研究会が開催された。ここでは、学部研究の流れの説明を受けると同時に、筆者も個別の指導計画や個別の教育支援計画を立案するとき先生方が疑問に思っている事項等について質問を受けて、それらの質問に答えるコンサルテーションを行った。

以下は、その話し合いの時に出された話題と進言を求められた筆者が述べた内容である。

<授業における個別の指導計画の活用について>

Q：個別の指導計画、個別の教育支援計画のもつ意味とは？

A：個別の指導計画はツールとしての意味を持つ。複数の人がその子の指導に対して複数の目で検討し、その子

の指導をより良いものにしていくためのツールである。

<個別の指導計画の作成に関して>

Q：個別の指導計画の目標の立て方について

A：個別の指導計画の作成は丁寧に行う必要がある。特に、目標については、評価のできる目標を設定することが大切である。また、目標の達成については、目標の達成期間を明確にする等の工夫をすることが必要である。評価から次の目標への立案については、評価を受けて縦にステップアップする目標を立てるのか、横に幅を広げる目標を立てるのかどうかを考えることが大切である。なお、目標を丁寧に立案すると、目標に対する評価がしやすくなる等、その後の作業が楽になる。

<個別の指導計画の目標の共有について>

Q：個別の指導目標を冊子にして、指導の検討会に持ち寄る努力が必要か？学部の生徒を学部の教員で理解していきたいが。

A：担任が欠席等で不在のときに、誰もその子に対して指導できない体制にならないためにも、目標等を学部の検討会に持ち寄って検討していく努力が必要である。また、学部の先生が子どもに対する指導方針を共有していることは保護者にとっても安心感にもつながる。

<教育課程の類型別に分かれた子どもの集団づくりについて>

Q：教育課程の類型別（学年相応、下学年、知的代替、自立活動を主とする教育課程）に分かれた子どもの集団構成を行っているがどうか？

A：教育課程の類型別に分かれた子どもで集団構成をしているが、子どもの状態によっては一担類型別に分かれた集団に組み込まれると、その集団から抜け出すことが容易ではない子どももいる。集団で構成される授業を考えるとときに集団の作り方について検討する必要があるのではないか。そのためにも、一人一人の教育的ニーズは何なのかを考えた集団づくりが必要である。例えば、いつも自立活動を主とする教育課程の生徒で構成されている集団の中で学んでいるFさんが、時には学年相応の教育課程の生徒で構成されている集団の中で授業に参加することによって得られる大きな効果が期待できるかもしれない。そのことをふまえた集団づくりを考えていく必要がある。

<指導の基本方針を打ち合わせる時間について>

Q：指導の基本方針を丁寧に全員で見合う時間がないがどうすれば良いか？みんなで丁寧に検討する大切さは感じているが……。

A：必要性の低い会議を減らす努力をする。また、会議の進行について、慣れてくると効率よく行うことができるようになってくることもある。指導の基本方針を丁

寧に見合う時間はとても大切である。

<個別の指導と集団の授業のバランスについて>

Q：ずっと個別の指導では無理がある。集団の授業でその雰囲気味わうことも大切なのは？

A：集団を構成して授業を行う場合、その集団づくりを丁寧にやる必要がある。教育課程の類型別に構成された集団づくりにとらわれ過ぎないほうが良いのでは。また、逆に、集団の中で生徒自身もつ本当の力が発揮されないような集団の授業であってもいけない。したがって、集団づくりは生徒一人一人の教育的ニーズに応じて慎重に行う必要がある。

<キャリア教育について>

Q：高等部なので、卒業後に向けて指導を行っているがこの方法で良いか？

A：高等部卒業に向けて、出口の部分の進路指導だけでなく、小学部、中学部、高等部全体でどのような力をつけていくのか、学校全体で、その子の将来に向けての教育の在り方、いわゆるキャリア教育について考えていけるシステムを作っていくことが大切である。

イ 2回目のコンサルテーション

○10月2日（木）

・テーマ「個別の指導計画のDO（授業実践）とSEE（評価）、さらにPLAN（次の計画）へ。」

最初に、授業を見た後、放課後に「作業学習」について、A特別支援学校肢体不自由教育部門高等部が抱える課題とより良い改善のための話し合いがもたれた。

話し合いの中では、知的障害教育部門が主に実施している「作業学習」の中に、肢体不自由教育部門高等部の子ども達が入っている現状が報告され、授業の評価等に関して、いかに肢体不自由教育部門に合致した評価や、授業への参加の仕方があるのかを学部研究会に参加した全員で検討した。

そこで、肢体不自由教育部門の教育課程について、他の障害種の部門との関連性も含めてあらためて見つめることを目的に、筆者が教育課程について話題を提供した。また、そのあとに、「作業学習」についての活発な討議がなされた。提供した話題は以下の通りである。

- ・「作業学習」は教科等を合わせた指導で、知的障害のある生徒に教育を行う特別支援学校の授業でよく行われている。
- ・知的障害教育部門で実施している「作業学習」の時間に参加するかどうかは、肢体不自由教育部門の生徒一人一人の教育的ニーズに合わせて検討する。また、どの作業

種に参加するのも、個別の指導計画に基づいて考えていく必要がある。

- ・同様に、生徒一人一人の障害特性をふまえた上で、学習内容を考えていく必要がある。
- ・教育課程の類型をベースにして集団づくりを行うと、個々のニーズに対応できなくなる可能性もある。むしろ、集団づくりのベースになるのは、個別指導計画をもとにその生徒にふさわしい集団を構成することが大切である。
- ・実際の「作業学習」では、肢体不自由教育部門に所属している子どもの特性である肢体不自由ということに配慮した授業づくりを行うことが大切である。また、指導内容も個別の指導計画に対応できる内容を用意することが大切である。
- ・「作業学習」を考えるときに、自立活動を主とする教育課程の生徒にその授業では何をねらうのか、つけたい力は何なのかを検討し、作業の内容も考える必要である。
- ・知的障害教育部門が中心で実施している「作業学習」の評価シートについて、肢体不自由教育部門の子どもの特性である「身体の動き」等にも配慮、考慮した評価項目を考慮することが重要である。
- ・なお、肢体不自由教育部門では、教育課程の類型で、学年相応、下学年適用、知的代替等、さまざまな発想からその子にあった授業を考えることができるメリットがあり、それらをうまく活用して子ども一人一人の教育的ニーズに応じた授業を展開していくことを考える必要がある。

このように、学部研究会では、肢体不自由教育における教育課程について筆者が話題提供することで、あらためて肢体不自由教育について見つめ直してみることにより、学部研究の参加者から様々な意見が出て活発な討議ができた。また、学部研究終了後に、テーマに基づき、活発な意見交換と教育課程に関する研修ができたという嬉しい感想ももらった。

ウ 3回目のコンサルテーション

○12月18日(木)

・テーマ「個別の指導計画のDO(授業実践)とSEE(評価)、さらにPLAN(次の計画)へ。」

はじめに、授業を見て、その日の放課後に1年生の「進路学習」の授業について学部研究会で検討を行った。検討する項目として、一つめに生徒一人一人の教育ニーズから出発したか、二つめに目標が達成されたか、そして課題は何なのかを明らかにすることにした。また、次年度の「進

路学習」の方向性についても学部研究会に参加した全員で検討を行った。

ここでのコンサルタントとしての筆者の役割は、そこで「進路学習」の授業で討議された事項について意見を述べることである。具体的には、学部研究会の参加者で討議された意見を受けて、以下のような意見を述べた。

- ・現在ある授業の「基礎」や「進路学習」という授業の名称、授業形態等が混在しているので、少しわかりやすく整理していく必要があるかもしれない。
- ・「進路学習」等は、「総合的な学習の時間」の中で取り上げて良いのでは。
- ・「進路学習」の授業の様子のVTRはとても良かった。それは、この授業が、特に生徒自身が考えたり、生徒自身がふり返りを行っていたりするところが良かった。まさに、「総合的な学習の時間」として考えてもでも良いのではないか。
- ・将来の進路に向けてどのような力をつけたいのかについてももう少し考える必要がある。例えば、将来に向けて、最後までがんばる力を育てていきたいのか、人間関係形成能力をつけていきたいのか、環境へ適応する力、協調性をつけていきたいのか等である。
- ・日常の授業について、生徒のキャリア発達についても考えていく必要がある。
- ・さらには、教育課程上で知的障害の各教科との関連性についても考えていく必要がある。
- ・将来に向けてどのような力をつけていくのかは、高等部だけで取り組むだけでなく、小・中・高、それぞれの教育活動の取組の中で検証していく必要がある。
- ・さまざまな子ども達が特別支援学校へ通っている現状がある。そのことを考えると、子ども一人一人の教育的ニーズをしっかりと見据えることが大切である。そして、その基本は個別指導計画をしっかりとふまえることでもある。

このような形で、「進路学習」については、内容・方法等に工夫を加えて、今後も継続して行う授業として学部研究会参加者全員で検討し、参加者全員で確認することができた。

4 子ども一人一人のニーズに応じた授業を展開するために

平成20年度、自分自身がA特別支援学校へ行った学校コンサルテーションをふり返ると、先生方が日々不安に考えている事項や疑問に思っていることに対する確かな進言ができたかどうかの反省すべき点は多々ある。しかし、実際

に先生方と話し合いを持つ中で、先生方自らが日々の授業や子どもたちへの指導の中で悩んだり、考えていることについての話題を引き出し、子ども一人一人の教育的ニーズに応じた授業を展開するための方策について、子どもにかかわる学部の先生方でアイデアを出し合い、課題となっている事項について整理、検討し合い、指導の方針を共有できるように働きかけることができたことは良かったと思う。

学校の中では、子どものことについて話し合う場がたくさんあるが、現状としては、話し合いの場で、それぞれが担当している子どものことについて、教師同士がふみ込んで意見を交換することはなかなか容易ではないと聞く。例えば、担当者に同じ意見を伝える場合でも、立場の同じ同僚が伝えるよりも、立場の違う人や外部から進言することのほうがずっと相手に伝わりやすいということもよく聞く。外部から講師を招聘することによって、改めて自分たちの教育方法や内容について、教師が自分の実践を振り返る良い機会にもなるそうである。

今年度A特別支援学校へのコンサルテーションを進める中で、教師が子ども一人一人のニーズに応じた授業の展開について、日々たくさんの悩みがあることをうかがえた。その内容は、個別の指導計画の立案の仕方や教育課程について等のどちらかというとハード的な側面と、実際の授業

や子どもへの指導法についてのソフト的な側面の両方があった。特別支援学校の教師は特別支援教育に関する高い専門性を兼ね備えていると考えられているが、そのような立場にあってもまださまざまな悩みや日々疑問に思っていることがまだ多く解決されていないことも推測される。

今後は、これらの教師の悩みや日々の疑問に対して、今よりももっと身近にそして気軽に解決できる相談システムの構築を図ることが求められている。学校コンサルテーションがもっと気軽に活用できる態勢を整えることが、そのことに対する解決策の一助になるかもしれない。

参考文献

- 1) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所：「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブッカーコンサルタンと必携一」、課題別研究「地域の支援をすすめる教育相談の在り方に関する実際的研究」報告書、2007
- 2) ウイリアム・P・アーチュル、ブライアン・K・マードネス著：大石 幸二監訳：「学校コンサルテーションー統合モデルによる特別支援教育の推進」、2008
- 3) 加藤 哲文、大石 幸二編著：「特別支援教育を支える行動コンサルテーション 連携と協働を実現するためのシステムと技法」、2007

学校コンサルテーションに関わる 「校内の意識および行動アセスメント（試案）」の作成

植木田 潤¹・小林 倫代¹・笹森 洋樹²

(¹教育相談部) (²発達障害教育情報センター)

1. はじめに

～アセスメント試案 開発の背景と目的～

学校コンサルテーションを進めるにあたっては、コンサルティが抱えている課題を明確にしていくことが重要である¹⁾と同時に、コンサルティが属している学校および地域の物理的・人的資源の実態を把握しておくこと、そして、それらの資源が校内および地域内で果たしている役割と機能の布置を把握しておくことが極めて重要である。

学校教育法の改正を受けて、全国で特別支援教育が推進されることにともない、児童生徒の実態を把握するためのアセスメント手法やツールが多く開発されてきている。しかし、学校コンサルテーションの実践においては、児童生徒の実態把握をどれほど丁寧に行っても、コンサルティ(教員および教員集団)が、実際の支援を進めるにあたり、個別アセスメントの結果を効果的な支援につなげたり支援体制を展開したりすることが難しい状況を目の当たりにすることが多い。特別支援教育コーディネーターを中心として、特別支援教育に関する研修を行い、校内委員会等の校内体制を整えても、具体的な支援へとつながらない実態が見られる背景には、単に自治体の予算や人員の配置、地域資源の有無や多少等の地域性の問題というだけでは説明できない要因があるように考えられる。

筆者らは、学校コンサルテーションの実践を積み重ねていくことを通じて、経験的に、児童生徒の実態をアセスメントすることと同程度に、顕在的ではないが学校や地域を特徴付けている風土や雰囲気のようなものを適確にアセスメントしていくことの重要性を強く感じるようになった。そこで、この経験的に積み重ねられてきた実践や知見を、児童生徒の実態把握のアセスメントに加えて、補完的に活用できるツールとして新たに開発することで、全国の学校コンサルテーションへの取り組みの充実に寄与できると考え、総合的アセスメントの一つの試案として、「校内の意識および行動アセスメント(試案)」を作成することとした。

2. 試案開発までの過程

本試案の開発過程は、「利用者」と「仮説と指標の設定」という2つの側面から検討を進めた。誰が、学校のような事項をアセスメントするかを明確にすることで、有効なコンサルテーションの実施につながると考えたからである。

(1) 利用者について

まず、学校コンサルテーションのアセスメントをする利用者の実施の目的を明確にした。この検討では、筆者らのこれまでの実践と経験知を踏まえた協議を中心に行った。

1) 利用者について

上述したように、学校コンサルテーションを実施する者が活用するアセスメント・ツールの開発を目指しており、このアセスメントの利用者には「専門家チームや特別支援学校の地域支援担当者や特別支援教育コーディネーター等の外部機関のコンサルテーション実施者」を想定することとした。

2) 目的について

アセスメント実施の目的として、以下の2点が重要であり、この点を中心に協議を行った。

- ①校内での特別支援教育に関して「できているところ、進んでいないところ」を明確に把握すること
- ②アセスメントは「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」との違いを明確にしつつも、これらを有機的に組み合わせること

①は、学校全体を対象としたアセスメントであり、②は個別のアセスメントにかかわることである。これらは相互に補完的であり、学校コンサルテーションを通じて、校内の特別支援教育を効果的に押し進めていくためには、この両者の実態を把握することが不可欠と考えられる。個別の支援計画等については、既に全国の各自治体でもフォーマットが作成され、学校現場に普及してきている現状と相対して、学校や学級の支援を組み立てるためのアセスメント手法や理論に関しては、各種学会等の研究レベルでは散見される^{2) 3)}程度であり、学校現場レベルでは十分に普

及していない現状がある。そこで、本研究の試案開発の目的としては、現場においてよりニーズが高いと考えられる「校内のアセスメント」の開発に絞ることを選択した。

以上のように協議を重ねた結果として、本研究においては、学校コンサルテーションの状況として多く想定される、＜特別支援学校のコーディネーターや専門家チーム等が、センター的機能発揮や巡回相談等で小中学校等を支援する際に、学校内をアセスメントするための手法を開発していく＞ことを目指すこととした。

(2) 仮説と指標の設定について

もう一つの側面として、具体的にどのような事項をアセスメントの指標と捉えていくことが、学校および学級の実態を把握することにつながるのか、どのような仮説がたてられ、アウトプットはどのようなものが良いのかについて検討した。

そこでまず考えられたことが、校内体制を評価するために用いられる次元軸についてである。学級の実態把握に関しては、「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U」を用いた先行研究など^{4) 5)}が参考となる概念や方法論を提示していた。しかし、学校コンサルテーションにおいて障害となっているのは、児童生徒の集団ダイナミクスよりも、むしろ教員集団のダイナミクスを明確にして把握しておくことがより重要だと考えられた。そこで、学校という組織を一つのダイナミックな有機体として捉えた場合に、個をアセスメントするのと同じプロセスを援用し、組織を構成しているどの箇所がうまく機能していないために、コンサルテーションが必要なのかという視点から、学校の状態像を把握することが考えられた。このような把握の仕方は、「学校コンサルテーションケースブック」⁶⁾等のコンサルテーション事例や実践の経験知から裏付けられたものでもあった。また、個のアセスメントを生育歴や行動観察や諸検査等から行うように、学校という組織の状態像も同様な次元で把握することを考えた。

これらの経過を経て、校内体制を評価する際には、「意識レベル」「行動レベル」「環境レベル」の3つの次元が校内の雰囲気構成する重要な軸となっていることを、本試案作成上の作業仮説とした。

この作業仮説に沿って、「学校という組織・集団をアセスメントしていく際の視点」として想定された以下の3つの次元に注目し、これら3つの次元が一定のバランスを保っている状態を、現在の学校の状態像としてアセスメントしていくことを考えた。しかし、実際の質問紙調査等においては、特に「教員の意識」の問題を学校集団全体で一つしかないものと定める方法が困難であった。そこでQ-U

等の先行研究^{3) 4) 5)}を参考に、具体的な手法として考えられたのが、組織・集団を構成している「個」の意識の総和を、学校全体の意識として捉えるという視点であった。また同様に、「行動」や「環境」についても、実際の質問紙作成を念頭に置いた、具体的なレベルでの捉え直しを行った。それが以下の3点である。

- ①「意識レベル」の次元は、潜在的implicitであり、個々の教員の意識が集まった学校風土や雰囲気形成している、学校全体の意識＝「教員意識の総和」として捉えられる
- ②「行動レベル」の次元は、顕在的explicitであり、教員間で実際にやり取りされている「行動やコミュニケーション」として捉えられる
- ③「環境レベル」の次元は、枠組みframeworkであり、学校内の組織や体制等の「システムや枠組み」として捉えられる

以上の作業仮説から、実際の質問紙作成に際しては、3つの次元をそれぞれ「教員意識の総和」「行動やコミュニケーション」「システムや枠組み」という3点から捉えることを試みることにした。

3. 学校をアセスメントする「3つの次元」

①「教員意識の総和」について

学校コンサルテーションで目指しているのは、「コンサルタントがコンサルティ(教員一人一人)の自己解決力(「自分ならできる」という想い)を向上させていくことである」と言い換えることもできる⁶⁾。そして、経験的には、自己解決力を支える要因として、「自己効力感self efficacy (意欲、やる気、動機付け)」、自由で柔軟な発想、創意工夫、等々の要因が寄与していることが協議の中で結論づけられた。中でも自己効力感是最も大きな要因であり、かつ調査の指標として捉えやすいことを考慮して、教員の意識を測る質問項目として援用することにした。

Banduraら^{7) 8)}によって明らかにされた自己効力感の構成要因は以下の4点である。

- 1) 達成体験：自分自身が何かを達成したり、成功したりした体験
- 2) 代理体験：他者が達成した、成功した様子を観察して「自分にもできそうだ」と予期すること
- 3) 言語的説得：自分に能力があることを言語的に説明されること
- 4) 生理的情緒的状态：不安などが生じた状態でも身体的な状態(発汗や赤面等)が安定していること

これを学校・学級場面に置き換えて想定すると、以下の4点になると考えられた。

- 1) 過去の自身の指導の中で、実際に成功した体験がある
- 2) 先輩や同僚の体験を見聞きして共有できる環境があり、「自分にできそうだ」という予期がある
- 3) 教員間のサポーターティブなコミュニケーションがある
- 4) 身体レベルで生じている緊張、不安やストレス等がない

② 「行動やコミュニケーション」について

校内教員間の実際のやりとり場面を行動やコミュニケーションという側面からアセスメントする指標として考えると、「positive-negative」という質的なやりとりと、「多い-少ない」という量的なやりとりという2つの位相があると想定された。しかし、筆者らの協議の中では、質的・量的なやりとりを把握することで教員間の行動やコミュニケーションが適切に表現されるかどうかは確信が得られなかった。そこで、行動やコミュニケーションの別の側面から「能動性-受動性」のベクトル（例えば、「励ます-励まされる」等）が考慮された。

③ 「システムや枠組み」について

システムや枠組みについて協議・検討した際には、上記の①「教員意識の総和」と②「行動やコミュニケーション」に多大な影響を与える物理的な要因と暗黙の内に影響を与えている要因とに分類して整理を試みた。以下がその2つの要因の例である。

ア 物理的な要因 (explicit (顕在的) なリソース)

- 1) 校内のリソースの有無：
 - (物理的) 空き教室、特別支援教室等
 - (人的) スクールカウンセラー、介助員、ボランティア等
- 2) 校外のリソースの有無：通級指導教室、支援ネットワークの構築度 (医療機関、福祉機関等)

イ 暗黙の内に影響を与えている要因 (implicit (潜在的) な枠組み)

- 1) 校内：「教員間の暗黙のルール」「管理職の意向・志向」等
- 2) 校外：「学校の掲げる教育目標」「地域の要請」等

以上の、①～③までのアセスメント指標を検討した結果として導かれた、総合的アセスメントのコンセプトのイメージが図1である。

総合的アセスメント	
explicit 行動 (能動-受動)	explicit 資源 (有-無)
implicit 自己効力感 (高-低)	implicit 教育理念・価値観 (特殊教育-特別支援教育)

図1 総合的アセスメントのコンセプト・マトリクス

4. 4つの「アセスメント指標」

図1に示すような以下の4項目が「アセスメント指標」として抽出された。

- ① 「行動 (能動-受動)」
- ② 「資源 (有-無)」
- ③ 「教員の自己効力感 (高-低)」
- ④ 「教育理念・価値観 (特殊教育-特別支援教育)」

この4項目について、学校コンサルテーションにおける問題解決のプロセスに即して整理し直す協議を行った。図2に示すように、教員の問題解決のプロセスとしては、まずは、困っている子どもや自分に「気付く」ことから始まる。気付いた課題の解決に向けて、どのように指導しようかという「ニーズ」が発生する。このニーズの解決に向かう教員の意識として「自己効力感」や「教育理念」が深く関係していると考えられた。さらにその意識をもとに周囲とどのようにコミュニケーションをとり行動を起こしていくのかは、それぞれの教員の特徴によっていると考えられた。このような協議・検討からは、教員意識の総和という構成概念の指標として抽出した、③「教員の自己効力感 (高-低)」、④「教育理念・価値観 (特殊教育-特別支援教育)」の他にも、学校コンサルテーションにおいて重要な役割を果たす、児童生徒の問題に対する教員の「気付き」やコンサルテーションへの「動機付け」の問題が4つの指標には含まれていなかったことが課題として明確になった。

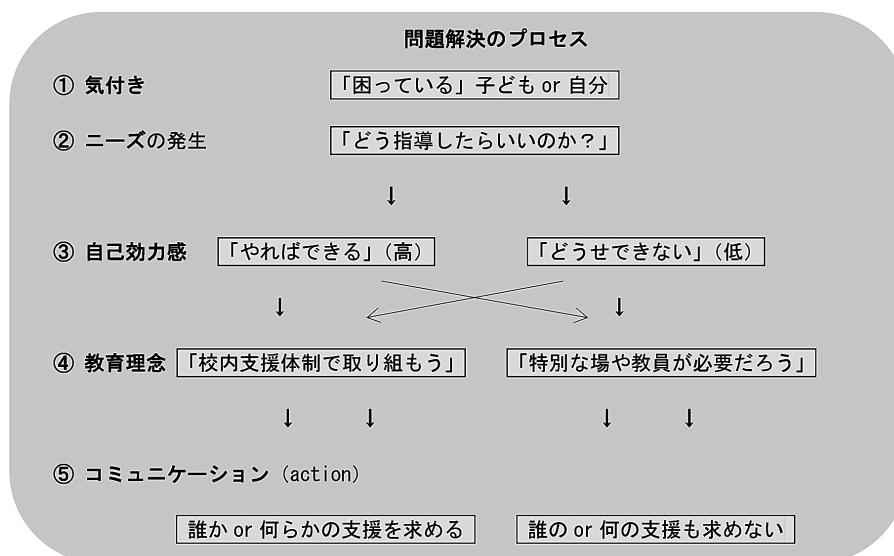


図2 問題解決のプロセス

このような協議・検討を重ねる中で、学校コンサルテーションを効果的に進めるに当たっては、教員個々の気付きや支援を求めるニーズが、教員個々あるいは教員集団としての問題解決のためのコミュニケーション行動へと繋がっているのかどうか、もしくはどのような点でうまく繋がっていないのかを明らかにすることが、学校コンサルテーションのアセスメントにおいて、重要な指標となり得ることが示唆されたのである。

こうして、教員集団の「意識の総和」として捉えてきたものの中には、教員の「自己効力感」、「教育理念・価値観」、「気付き・コンサルテーションニーズ（動機付け）」の3つの指標が含まれていることが理解された。児童生徒へ実際に行われる学校での支援が、チームの解決力に依存するにせよ、個々人の指導力に依存するにせよ、そのどちらかを善悪として判断するアセスメント手法ではなく、あくまでも学校全体の実態として、どちらの方向を向いているのかをアセスメントしていくことが、そのアセスメント結果を活かした次の支援へと進むチャンスになることが期待できるということである。

こうして、教員個々あるいは集団として抱えている、児童生徒や教員自身の困難を自覚することから生じた問題解決への動機付け、コンサルテーションのニーズが、どのように実際の解決行動に結びついているのかを見立てることと、この動機付けやニーズの喚起に対して、教員個々の自己効力感と教育理念・価値観が、どのように影響力を及ぼしているのかという実態をアセスメントすることが、本稿で目指している学校コンサルテーションのアセスメントと一致することが確認された。図3は、この一連の検討によって明らかになった各指標の相互関係を俯瞰して図示したも

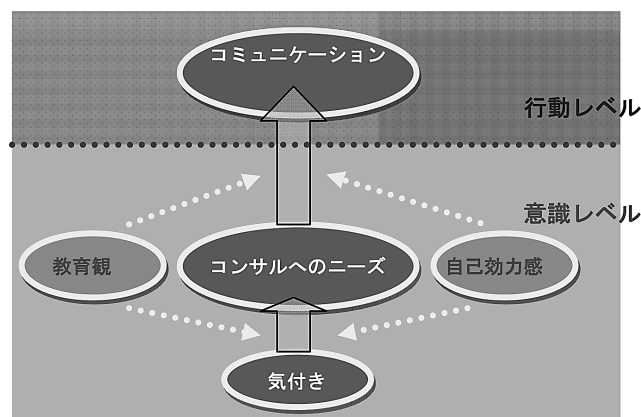


図3 意識→行動の関係図

のである。

このような経緯から、調査試案の作成に際しては、4つの指標と独立した形で実際の校内外の資源の実態をアセスメントすることを含めて、下記の5つの指標が調査項目として立てられることとなった。

- ① 「気付き・コンサルテーションニーズ」
- ② 「行動・コミュニケーション」
- ③ 「自己効力感」
- ④ 「教育観・理念」
- ⑤ 「校内外の資源の実態」

5. 各指標における項目について

各指標に対する実際の調査項目は、以下の①～⑤のように構成された。①の学校の実態に関しては特別支援教育コーディネーターに記入してもらい、客観的な情報を得る

こととした。②～④に関しては、全教職員に5件法で実施した結果の総和を、教員意識の総和とすることを想定した。また、実際の調査に際しては、これらの項目をランダムに並び替えて質問紙を構成した。

① 校内外の資源の実態

(なお、設問18～21は、特別支援教育コーディネーターの主観的な印象を5件法で訊ねている。)

1. 学校名
2. 学校住所
3. 校区の環境
4. 主な居住環境
5. 教員数
6. 児童生徒数
7. 学級数
8. 教職員以外で定期的に来校している人について
9. 特別支援学級の有無
10. 通級指導教室の有無
11. 教育相談室の有無
12. 空き教室の有無
13. 巡回相談員（専門家チーム）の受け入れの有無
14. 外部機関との連携の有無
15. 特別支援教育に関する校内委員会の設置の有無
16. 特別支援教育コーディネーターの人数
17. 特別支援教育コーディネーターの職務について
18. 職員集団の雰囲気について
19. 特別支援教育への取り組みについて
20. 管理職の特別支援教育への理解について
21. 学校の特徴として特記すること

②-1【気付き】

1. 現在、行動面や学習面で...
2. 授業中、教室の子どもたちの雰囲気は...
3. 休み時間や放課後、部活等での子どもたちの雰囲気は...
4. 特別支援の必要な子どもの指導に関して、悩んでいる教員は...

②-2【コンサルテーション・ニーズ（動機付け）】

5. 特別支援の必要な子どもに対して、現在の自分の指導で...
6. 校内での支援（事例検討、TTや介助員、指導や助言等）を...
7. 外部機関や専門家からの支援を...
8. 特別支援の必要な子どもの指導に関して、専門的な知識や具体的な指導法等を...

③【コミュニケーション・行動】

9. 在籍している子どもについて、日頃から教員間で...
10. 行動面や学習面で気になる子どもについて、校外

の特別支援教室や通級指導教室と...

11. 行動面や学習面で気になる子どもの指導に困った時は、特別支援教育コーディネーターに...
 12. 指導上のことで同僚が困っている時や悩んでいる時に...
 13. 校内委員会等で事例検討を通じた支援を...
 14. 専門家チームや巡回相談等、外部からの指導・助言を...
 15. 自分の指導や子どもの様子を見てもらう機会は...
 16. 特別支援教育に関する新しい知識やスキルの研修を...
- ④【自己効力感】
17. 今までに特別支援の必要な子どもを指導した経験が、自分の指導に活かされている
 18. 特別支援教育に関して見聞きしたことや学んだことが、自分の指導に活かされている
 19. これまでの経験を活かせば、特別支援教育は自分でも出来そうな気がする
 20. 必要な研修を受ければ、特別支援教育は自分でも出来そうな気がする
 21. 周囲からの言動次第で、やる気が出たり出なくなったりする
- ⑤【教育観・理念】
22. 特別支援の必要な子どもは、個別的な指導の場で教育すべきである
 23. 特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で個別的な配慮をすべきである
 24. 特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で他の子どもと全く同じに教育すべきである
 25. 特別支援の必要性に関わらず、子ども一人一人の状況に合わせた教育をすべきである
 26. 円滑な学級経営は、特別な支援の必要な子どもがいるとできない

6. 仮説に基づく類型化

上記に示したアセスメント試案の想定される結果として、学校の状態像をマトリクス上の4つの次元として類型化することを試みた（図4）。

縦軸としては、問題解決に繋がるコミュニケーション行動としてチームアプローチが取られているのかどうかを想定されている。横軸としては、専門家チームや特別支援教育コーディネーター等からの支援を受け入れるための、教員自身あるいは子どもの支援ニーズや困り具合を、どの程度自覚しているかということが想定されている。

「①コミュニケーションopen - 気付き・ニーズの意

識high] に位置付く教員が多くいる学校は、積極的にコミュニケーションをとり、気付きやニーズも高いことから、「チームで解決」することを指向していると考えられた。

「②コミュニケーションclose - 気付き・ニーズの意識high」に位置付く教員が多い学校は、気付きやニーズはあるが、コミュニケーションに対しては消極的なことから「ひとりで解決」することを指向していると考えられた。

「③コミュニケーションopen - 気付き・ニーズの意識low」に位置付く教員が多い学校は、コミュニケーションは積極的にとってはいるが、気付きやニーズが少ないことから「ニーズが希薄」であると推測された。

「④コミュニケーションclose - 気付き・ニーズの意識low」に位置付く教員が多い学校は、コミュニケーションも、気付きやニーズも消極的であることから「まとまりが欠如」していると推測された。

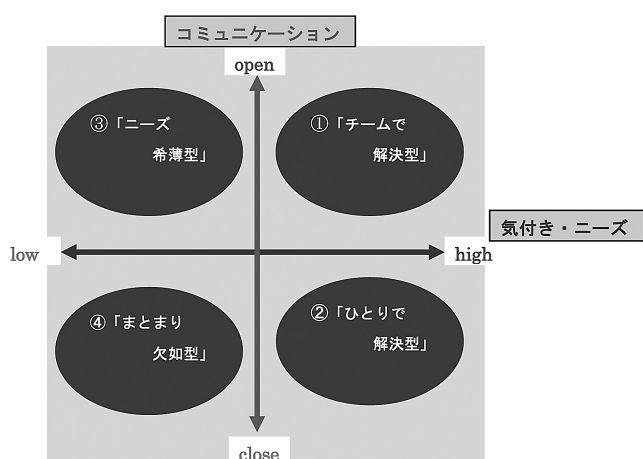


図4 想定される結果の類型化

7. 「校内の意識および行動アセスメント（試案）」の適用

これまで述べてきたような経緯で作成された「校内の意識および行動アセスメント（試案）」を学校に適用し、その調査の結果から、①学校の状況の把握、②調査結果と学校環境等から学校の特別支援教育に関する意識・体制や研修の方向性を見出す試みを行い、これらのことから「校内の意識および行動アセスメント（試案）」の内容を再検討することとした。

(1) A小学校について

①学校の状況の把握

学校の環境については、以下の通りである。

- ・校区の環境：田園地区
- ・主な居住環境：一戸建て住宅
- ・教員数：29人
- ・児童生徒数：675人
- ・学級数：23学級
- ・教職員以外で定期的に来校している人：SC・SSWr
- ・特別支援学級：有（難聴・知的・情緒）
- ・通級指導教室：無
- ・教育相談室：有（臨床発達心理士）
- ・空き教室：有（算数教室少人数で）
- ・巡回相談員（専門家チーム）の受け入れ：無
- ・外部機関との連携：有（市教育研究所・大学附属病院・市民病院・県立特別支援学校）
- ・特別支援教育に関する校内委員会の設置：有（毎月）
- ・特別支援教育コーディネーターの人数：1人（特別支援学級担任）

②特別支援教育に関する学校職員の意識と行動について

1) 結果整理の手続き

「5. 各指標における項目について」で示した②～④の項目をランダムに並び替えて質問紙を構成し、全教職員に5件法での回答を求めた。

一人ひとりの教員の回答が、4つのタイプの何処に位置付くかを調べ、学校全体の雰囲気把握することとした。整理の手順としては、以下の通りである。

ア、「気付き・コンサルテーション・ニーズ」「コミュニケーション・行動」「自己効力感」の領域の質問項目の回答を数量化し、教員ごとにそれぞれの領域の合計を求めた。

イ、「自己効力感」の領域の合計の中央値を算出し、中央値とその前後の数値を得た人を「自己効力感」中程度とし、それ以上の得点を得ている人を「自己効力感」の高い人、それ以下の得点の人を「自己効力感」の低い人と分類した。

ウ、「気付き・コンサルテーションニーズ」をX軸に「行動・コミュニケーション」をY軸として、その合計点を座標軸上にプロットした。それぞれの領域で質問が8項目あるので、最高得点は40点、最低得点は8点であり、X軸とY軸の交差は24点として、図を表した。

2) 「気付き・コンサルテーションニーズ」と「行動・コミュニケーション」調査結果（図5）

上述したように、作成された図の第一象限は「気付き・コンサルテーションニーズ」「行動・コミュニケーション」ともに高得点を示す教員がプロットされ、第二象限は「気付き・コンサルテーションニーズ」が低く「行動・コミュ

ニケーション」が高い得点の教員がプロットされる。第三象限は「気付き・コンサルテーションニーズ」「行動・コミュニケーション」ともに低い得点を示す教員がプロットされ、第四象限「気付き・コンサルテーションニーズ」が高く「行動・コミュニケーション」の低い教員がプロットされる。また、図中には、■は自己効力感の低い人、◆は自己効力感の中程度の人、▲は自己効力感の高い人と記した。

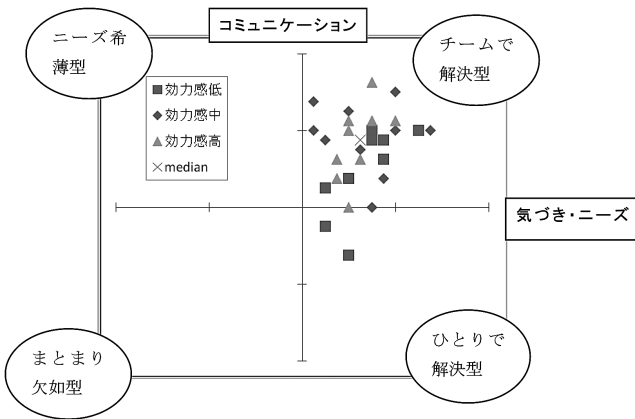


図5 コミュニケーションと気づき・ニーズの傾向 (有効回答数：29)

図5からは、校内の全ての教員に特別支援教育に対する気付きやニーズがあることが分かる。数名は、その気付きを一人ががんばって解決していこうとしているようにもみられるが、多くの教員同士はコミュニケーションをとって、子どもの課題の解決が行われていると推測される。

また、特別支援教育への考え方では、「特別支援の必要性に関わらず、子ども一人一人の状況に合わせた教育をすべきである」という考えに同感している教員が多く、「円滑な学級経営は、特別な支援の必要な子どもがいるとできない」と考えている教員は少数であった。

③学校環境等と調査結果から学校の特別支援教育に関する研修の方向性を見出す試み

学校には特別支援学級が校内に設置されており、その担当者が校内のコーディネーターを行っている。巡回相談員の受け入れはないが、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが定期的に来校していたり、教育相談室での対応があったり、病院等の専門機関との連携をとったり、校内委員会を毎月開催したりして、特別支援教育を推進している状況が伺える。

このように教員の意識も行動も特別支援教育に関して積極的な学校の今後の課題は、引き続きこのような状況が維持出来るようにしていくことであり、その知識を広げてい

くことであろう。そのための研修は特別支援教育に関する教育以外の専門分野、たとえば、福祉関係や母子保健関係などの知識を広げていくことが、学校教育の充実につながるかもしれない。それとともに、校内で活かされている多くの資源を有機的につなぎ、様々な状態を示す子どもたちの課題の解決に、情報を交換しあい、その成果を蓄積していくことではないかと考えられる。

(2) B中学校について

①学校の状況の把握

学校の環境については、以下の通りである。

- ・校区の環境：田園地区
- ・主な居住環境：一戸建て住宅
- ・教員数：9人
- ・児童生徒数：26人
- ・学級数：3学級
- ・教職員以外で定期的に来校している人：心の相談員
- ・特別支援学級：無
- ・通級指導教室：無
- ・教育相談室：無
- ・空き教室：無
- ・巡回相談員（専門家チーム）の受け入れ：有（不定期）
- ・外部機関との連携：無
- ・特別支援教育に関する校内委員会の設置：有（学期）
- ・特別支援教育コーディネーターの人数：1人
- ・特別支援教育コーディネーターの職務（複数回答可）：副担任・研究主任

②特別支援教育に関する学校職員の意識と行動について

「気付き・コンサルテーションニーズ」と「行動・コミュニケーション」結果は、図6に示すとおりである。

図6からは、8名の教員のうち7名の教員に特別支援教育に対する気付きやニーズがあることがわかり、そのうち6名は、教員同士でコミュニケーションをとって子どもの課題を解決していこうとしていることが推測される。1名は、気付きやニーズはあるが、コミュニケーションや行動が消極的であることが予想され、気付きを一人に対応しようとしていると考えられる。また、1名は、教員間でのコミュニケーションをとっているが、気付きやニーズが十分ではないと推測される。

学校全体の特別支援教育への考え方では、「特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で個別的な配慮をすべきである」という考えに同感する教員が多くいた。また、「円滑な学級経営は、特別な支援の必要な子どもがいるとできない」と考える教員もやや多くいた。

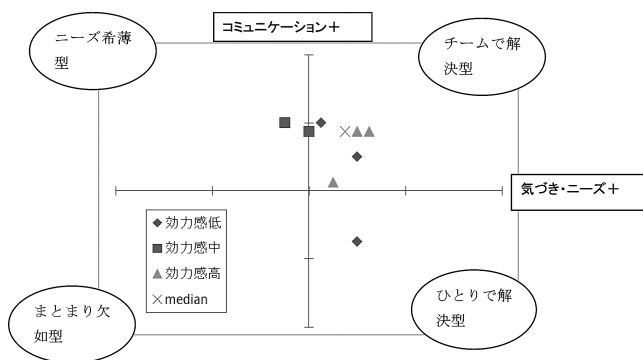


図6 コミュニケーションと気づき・ニーズの傾向
(有効回答数8)

③学校環境等と調査結果から学校の特別支援教育に関する研修の方向性を見出す試み

学校には特別支援学級がなく、校内に特別支援教育に関する資源は少ないが、学校の規模が小さいことから、学校全体の雰囲気としては、まとまっており、チームで解決していこうとする意識がみられると推測される。

特別支援教育に関する学校の今後の課題は、様々な状態を示す子どもたちの課題の解決に向けて、校内で情報を交換するだけでなく、専門家を校内に招いて研修会を行ったり、地域の関係機関と連絡を取ったりすることで、特別支援教育に関する教員の意識をさらに高めていくことが大切ではないかと考えられる。

(3) まとめ

調査結果から、学校の状況の把握と特別支援教育に関する研修の方向性を見出す試みを行った。調査項目等の精選を行う課題はあるが、このような調査を行うことで学校の状況の把握や研修の方向性が見出しやすくなり、学校コンサルテーションのアセスメントが可能になるのではないかと考える。

つまり、このような教員の意識と行動が、教員集団の総和として、凝集性や雰囲気に反映されてくると考えられ、それが学校での研修の持ち方の工夫につながるのではないかと考えられる。たとえば、第一象限にプロットされる教員は、特別支援教育に対する気づきやニーズがあり、教員間のコミュニケーションもとれていることになる。このような教員が多い学校は、子どもの課題に対して「チームで解決」しようする指向性（雰囲気）があると考えられる。第二象限にプロットされる教員は、教員間のコミュニケーションはとれているが、特別支援教育に対する気づきやニーズが十分でないことを現している。このような教員が多い学校は、「リソースを活用する意識が希薄」な状況（雰囲気）にあると推測される。このような状況の学校

では、教員の特別支援教育に関する知識を高めることが課題となり、疑似体験等が含まれる研修の実施が必要だと考えられる。さらに、第三象限にプロットされる教員は、教員間のコミュニケーションも、特別支援教育に対する気づきやニーズも十分でないことを現している。このような教員が多い学校は、傍観的な教員が多く教員集団が「バラバラ」な状況（雰囲気）にあると考えられる。このようなまとまりが欠如している学校では、教員同士のまとまり（凝集性）を高めることが課題となり、教員が協力しあう活動の実施が必要だと考えられる。また、第四象限に特別支援教育に対する気づきやニーズはあるが、教員間のコミュニケーションが十分でないことを現している。このような教員が多い学校は、子どもの課題に対して「ひとりで解決」しようする指向性（雰囲気）があると考えられる。このような学校では、コーディネーターを中心に教員間のコミュニケーションを進めることが課題となり、グループ討議等が含まれる研修の実施が必要だと考えられる。

8 今後の課題

①調査項目に関する検討点

調査結果の集計と分析に際して、「アセスメント試案」の調査項目に関して、いくつか再検討すべき点のあることが明らかとなった。

例えば、5件法で回答された項目、「良好であるーやや良好であるーどちらともいえないーあまり良好でないー良好でない」に、それぞれ5～1点までの得点を与えて集計した。

しかし、【気づき】の設問では、

「2. 授業中、教室の子どもたちの雰囲気は…」

「3. 休み時間や放課後、部活等での子どもたちの雰囲気は…」

等の2つの項目を、回答した教員が児童生徒の雰囲気を捉え切れていないと想定して、逆転項目として捉え、「良好である」と回答したものには1点を与えることにした。しかし場合によっては、実際に雰囲気が良好な場合も多くあることが予想されるので、必ずしも「気づきが低い」ことには繋がらないことも考えられた。

また【自己効力感】の設問では

「21. 周囲からの言動次第で、やる気が出たり出なくなったりする」

という項目を設けたが、これは「やる気が出るー出ない」の両価的な内容を含んでしまっており、「そう思うーややそう思うーどちらともいえないーあまりそう思わないーそう思わない」の5件法での順位付けの解釈が難しいものになってしまった。この設問の意図としては、教員の自己効

力感が、どのくらい周囲の影響を受けやすいのかどうかを訊ねることであったが、ポジティブな影響は受けてもネガティブな影響は受けない場合や、ポジティブな影響は受けなくても、ネガティブな影響は受けやすい場合など、場合によって影響の質が変わってくる可能性があり、効力感を問うには不適切な項目ではないかと考えられた。

さらに、【教育観・理念】の設問については、

「22. 特別支援の必要な子どもは、個別的な指導の場で教育すべきである」

「23. 特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で個別的な配慮をすべきである」

「24. 特別支援の必要な子どもは、通常学級の中で他の子どもと全く同じに教育すべきである」

「25. 特別支援の必要性に関わらず、子ども一人一人の状況に合わせた教育をすべきである」

の4つの教育観について、それぞれの設問の意図としては「分離教育」「統合教育」「インテグレーション教育」「インクルージョン教育」の4つを想定していたのだが、文章化した際に、この4つの理念の違いを明確に捉えた表現になっていたかどうかは、再度検討の余地があると考えられた。

上述した調査項目等について、今後、検討を進めていくことが課題である。

②「自己効力感」と「教育観・理念」について

質問紙作成段階の仮説としては、「気付き・コンサルテーションニーズ」が「行動・コミュニケーション」へと結び付く過程において、「自己効力感」および「教育観・理念」が、単独であるいは複合して大きな影響を与えていることが想定されていた。例えば、自己効力感の高い教職員は、チームであるか個人であるかは別にして、学校外からのリソースやコンサルテーションを受け入れることに対して、比較的警戒感が少ないこと、あるいは自分の指導力に対する批判や非難を気に掛けないことが予想されるので、気付きやニーズの得点が高いことが予想された。また、「教育観・理念」においても、「教育の場を分けるべきだ」と考えている特殊教育の理念を保っている教職員は、特別支援の必要な児童生徒の存在に気が付いていても、自分が指導する範囲ではないと考えていれば、実際の課題解決のための「行動・コミュニケーション」に繋がらないことが想定されていた。

実際に、試案を用いた調査結果から「自己効力感」が高い教職員は低い教職員よりも、コミュニケーション行動においては、概ね、より高い得点でプロットされる傾向が見られている。しかし、「気付き・ニーズ」については、必

ずしも効力感の高い教職員が低い教職員よりも得点が高い訳ではないことが示唆されている。ただし、この結果は統計的に有意性を検定していないため、あくまで仮説でしかなく、また、児童生徒に特別支援が必要かどうかに関わらず、「自己効力感」の高い教職員は、日頃から他者との関係作りやコミュニケーションに積極的であることを示唆している可能性が考えられる。仮説で想定したような、「気付き・ニーズ」や「行動・コミュニケーション」にどのような影響を与えているのかという具体については、明確にすることができなかった。この点に関する分析は、今後の課題として残されている。

同様に、「教育観・理念」においても、いくつかの課題が浮かび上がった。それは例えば、

「25. 特別支援の必要性に関わらず、子ども一人一人の状況に合わせた教育をすべきである」

という項目において、多くの教職員が同意を示しており、インクルーシブな教育に対する親和性が高いことを示唆しているのだが、それと同時に下記の項目で表されるような現場レベルの声で、

「26. 円滑な学級経営は、特別な支援の必要な子どもがいるとできない」

においても、多くの教職員が同意を示す結果となっている。この2つの項目の回答は、本来、矛盾した態度であり、こうした実際の言動と意識との間に大きなギャップがあることも考えられるし、いわゆる「本音と建前」が使い分けられている可能性なども考えられる。こうしたギャップを埋めることは質問紙調査では困難なことであると考えられるが、この矛盾した回答が意味するところを、現場レベルで実際に起こっていることとリンクさせて分析考察することは、今後の特別支援教育を充実させていくことや学校コンサルテーションを円滑かつ有効に進めていくためには重要なことだと考えられ、この点の分析考察が課題として残されている。

③様々な特徴のある学校への実施

今回の調査で明らかになった課題を整理し、さらに修正を重ねていくことで、より適切に教職員意識の総和としての「学校の全体像」を浮かび上がらせることができるようなアセスメント・ツールを開発していくことが今後の課題である。そのためには、未だ学校コンサルテーション等の介入がなされない学校も含め、様々な学校に調査を行っていく必要があると考える。また、小学校と中学校における、教職員意識の総和としての学校全体像の違いがあるのかどうか、あるとすれば、どのような違いがあるのか、そしてまた、教職員一人一人の自己効力感や教育観・理念がどのように、校内体制に影響を与えているのかを具体かつ

詳細に明確化していくことで、校内研修の方向性や支援体制の構築の方向性を見出すことができるのではないかと考える。

今後調査データをより多く収集していくことで、「チームで解決型」「ひとりで解決型」「ニーズ希薄型」「まとまり欠如型」の4象限に対するプロットのさまざまなパターンが得られることが予想される。そうなれば、各パターン型の差異を決める要因として寄与しているもの、例えば、「自己効力感」や「教育観・理念」、あるいは他の要因を明らかにしていくことを可能とすることが期待される。これらの要因の実体とそれぞれの要因の布置が明確になれば、より適切に学校の全体像をアセスメントするような新たなツールを開発することが可能となることが予想される。

こうした一連のPDCAサイクルをアセスメント・ツールの開発についても適用して、今後も実践的に検証していきたいと考えている。

注) 本報告は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 専門研究C「地域の支援をすすめる教育相談の在り方に関する実際研究・そのⅡ―関係機関と協働して行う総合的な支援体制の構築を目指して―」研究報告書の「第4章 学校コンサルテーションのアセスメントについて」の一部を加筆修正したものである。

<文献>

- 1) 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～教育相談担当者の役割～」，ジアース教育新社，2005
- 2) 佐藤春喜、内山慶子「学校コンサルテーション用アセスメントシートの試案」，日本学校心理士会，2008年度大会 発表論文集，2008
- 3) 河村茂雄、高島昌之「特別支援教育を進める学校システム」，図書文化，2007
- 4) 河村茂雄「学級づくりのためのQ-U入門 楽しい学校生活を送るためのアンケート活用ガイド」，図書文化社，2006
- 5) 高橋あつ子「一から始める特別支援教育「校内研修」ハンドブック」，明治図書，2007
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「学校コンサルテーションケースブック」，ジアース教育新社，2007
- 7) A.バンデュラ（原野広太郎・福島脩美訳）「人間行動の形成と自己制御」，金子書房，1974
- 8) A.バンデュラ（本明寛・野口京子監訳）「激動社会の中の自己効力感」，金子書房，1997

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。天気の良い日には、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どの年齢・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。

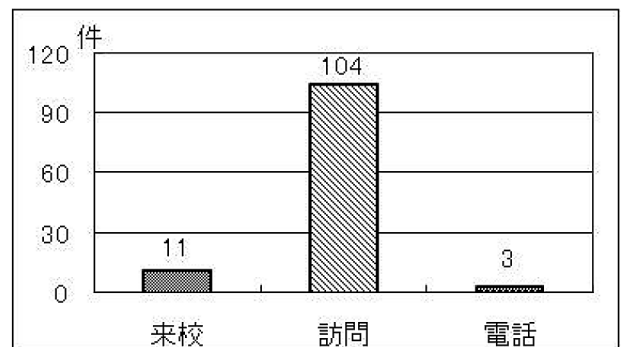


図1 相談形態別での延べ件数

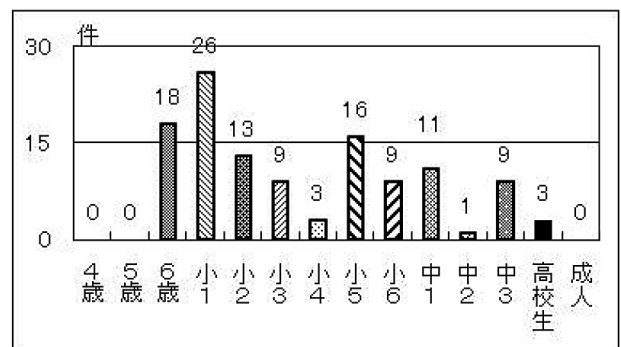


図2 年齢及び学年別での延べ件数

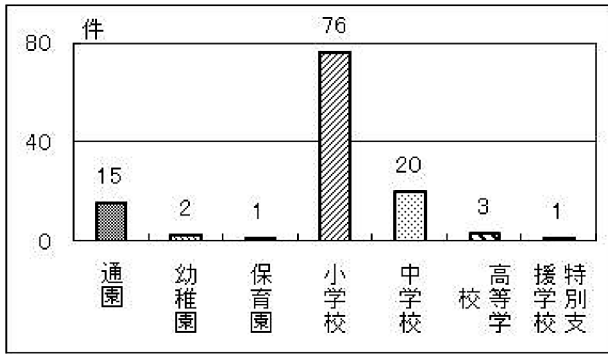


図3 機関別での延べ件数

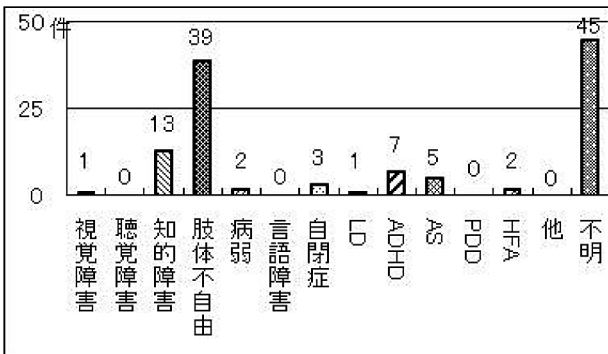


図4 障害種別での延べ件数

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

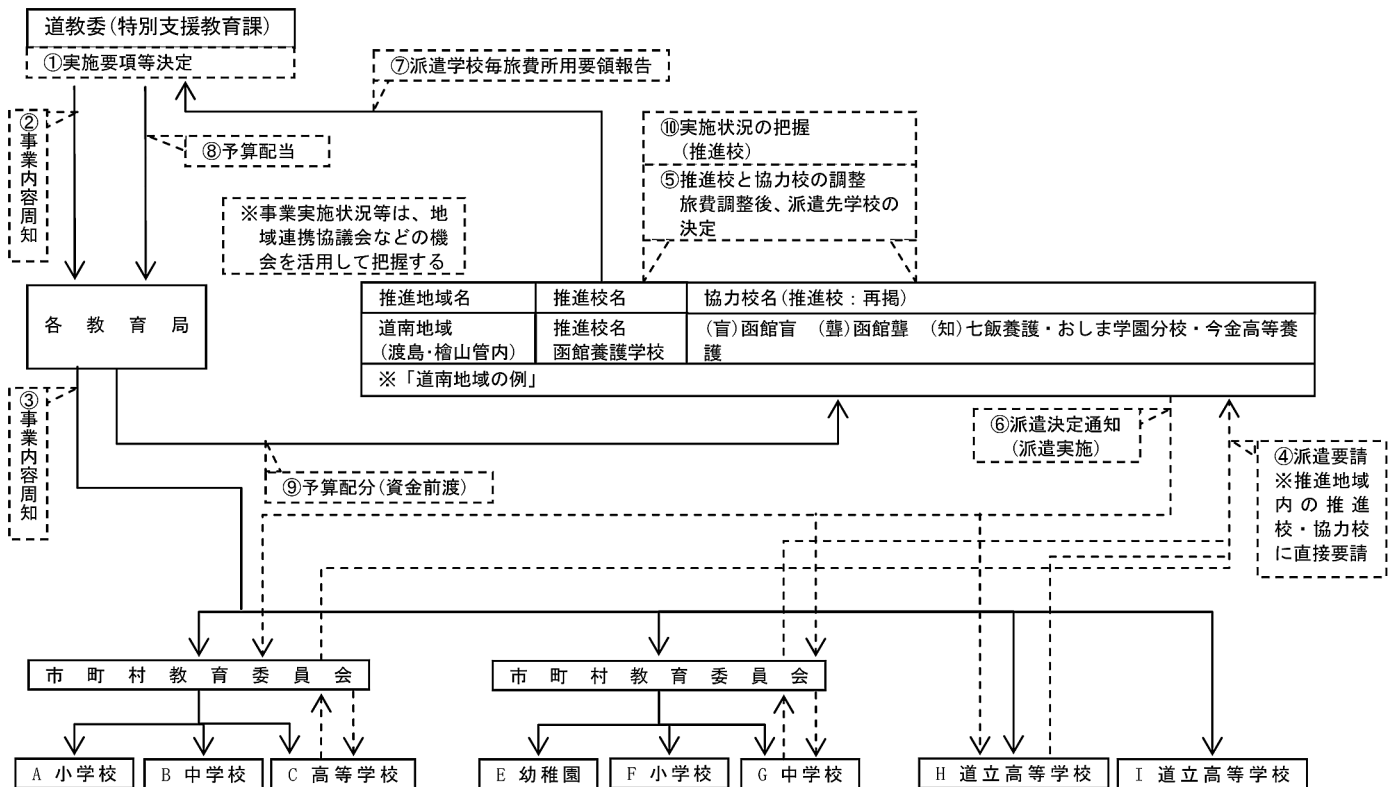


図5 特別支援教育パートナー・ティーチャー派遣事業系統図

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に、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し、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える。

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

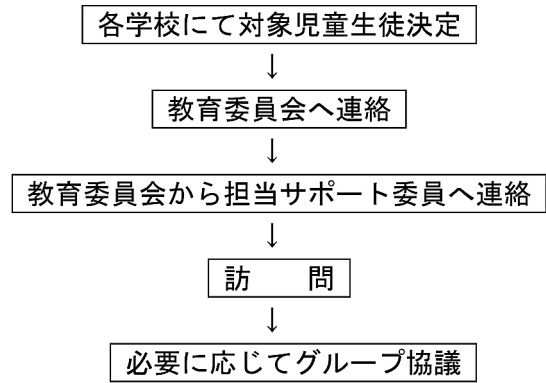


図6 函館市特別支援教育サポート委員会による相談の流れ
ことになっている。

(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

「個別の教育支援計画」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ると考えた。

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年生の教科書を使つての授業であったが、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か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、間違ふことはあるものの、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か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・内容を検討することを確認し、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。

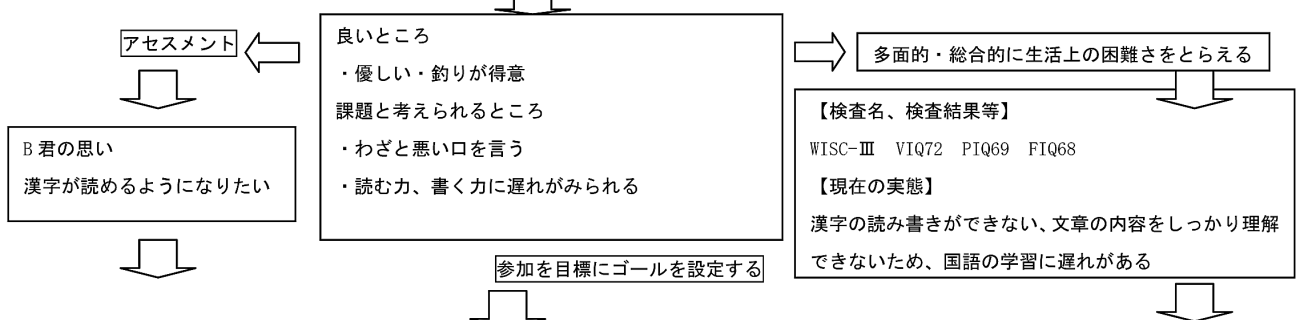
〈五十嵐准教授によるSV結果〉

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	<ul style="list-style-type: none"> ・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) 	<ul style="list-style-type: none"> ・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) 	<ul style="list-style-type: none"> ・偏食がひどかったが、よくなってきている 	<ul style="list-style-type: none"> ・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(-)
	<ul style="list-style-type: none"> ・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) 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別指導についての保護者からの理解が得にくい(e410) 	<ul style="list-style-type: none"> ・自信がない 	<ul style="list-style-type: none"> ・長期記憶に困難さがみられる(b1441)(b1442)

アセスメント



解決すべき学校生活上の課題	長期目標	短期目標(2学期)	支援の内容と方法
<ul style="list-style-type: none"> ・漢字の読み書きや作文、文章読解などの国語科の力をつける 	<ul style="list-style-type: none"> ①3年生の漢字を5割読めるようになる ②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 	<ul style="list-style-type: none"> ①3年生の漢字を3割読めるようになる ②教科書の物語や説明文のそれぞれの章の大まかな内容が理解できるようになる 	<ul style="list-style-type: none"> ①漢字音訓カルタを使い漢字の読みの学習を行う。最初は自分で読み札を読み、自分でとり定着してきたら、教師が読み札を読んでカルタを行う ②一文ごとの内容を〇〇が××した話というように、一文ごとの内容を理解できるよう指導していく。また、文節ごとに自分で線をいれていく

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

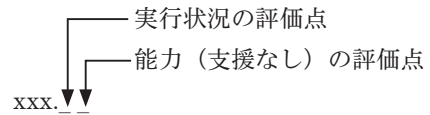


表2 ICF-CYコードを用いた評価

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き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のようなものになる。

- ・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。小数点が用いられた場合には阻害因子を示し、+記号が用いら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、

*** 自作教材「音訓漢字カルタ」の例**

<p>〈読み札〉</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 5px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">石崎港は魚が たくさんつれる港だ</p> </div>	<p>〈とり札〉</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 5px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">石崎港は魚が たくさんつれる港だ</p> </div>
---	---

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き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。

平成20年度日本人学校及び補習授業校に対するアンケート結果について

横尾 俊
(教育相談部)

I. はじめに

教育相談部では、我が国の障害のある子どもの教育に関するナショナルセンターとして役割を果たすための一つとして、国外在住の方や日本人学校等からの相談依頼に対する教育相談を行っている。

この業務を行うにあたり平成19年度から、日本人学校と・補習授業校の実態を調べるためにアンケート調査を行っている。本稿では平成20年度に行った各調査について報告する。

II. 日本人学校における特別支援教育に関する調査結果報告

1. 方法

(1) 調査対象

全日本人学校89校を対象とし、メールによる調査依頼を行った。

(2) 手続き

調査は当研究所のアンケートサーバーでの回答を求めている。調査形式はウェブ上の質問に回答を求めるものである。

調査期間は、2008年9月10日～10月10日であり、回答者には、この期間中にアンケートサーバーにアクセスし、9月1日現在の実態を記入するよう依頼した。なお、アンケートサーバーには、IDとパスワードを設定して、情報が容易に漏れないようにした。

2. 調査内容

調査内容は、以下のA～Eの5項目から構成されている。

【項目1】 学校に関する基本的な情報

【項目2】 小学部に関する情報

【項目3】 中学部に関する情報

【項目4】 幼稚部に関する情報

【項目5】 学校経営・理事会について

3. 結果

(1) 回収率

59校から回答があり、回収率は66.3%であった。

(2) 学校に関する基本的な情報

回答のあった地域別の内訳は、表1の通りでアジア地域が多い。学校の経営母体については、図1の通りである。

表1 地域別内訳

地域	学校数	回答数
アジア	37	21
北米	4	4
中南米	14	11
ヨーロッパ	21	17
オセアニア	3	1
中近東	7	5
アフリカ	3	0
合計	89	59

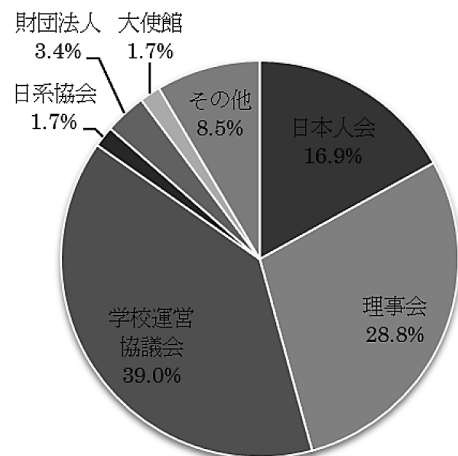


図1 学校の経営母体

(3) 教員数についての回答

全教員数の平均値は23.2人となる。全教員数のヒストグラムをみると、10～20人、20～30人の学校の数が多い現状である(表2)。文部科学省からの派遣教員数の平均値

は14.6人である。10人以上20人未満の学校が多い（表3）。

現地採用の教員数の平均値は7.0人である。10人未満の学校が多く（表4）、各学校の教員の比率としては文部科学省からの派遣教員数の方が多いということがいえる。

非常勤教員数の平均値は4.6人である。担当内容としては英会話講師と記載されている回答が多い。また、介助員がいる学校は2校と少なく、介助員の人数も1名と2名である。

表2 全教員数

全教員数	学校数
10人未満	9
10人以上20人未満	22
20人以上30人未満	15
30人以上40人未満	6
40人以上	7
合 計	59

表3 派遣教員数

派遣教員数	学校数
10人未満	46
10人以上20人未満	10
20人以上30人未満	2
30人以上40人未満	1
40人以上	0
合 計	59

表4 現地採用教員数

現地採用教員数	学校数
10人未満	46
10人以上20人未満	10
20人以上30人未満	2
30人以上40人未満	1
40人以上	0
合 計	59

表5 非常勤教員数

非常勤教員数	学校数
5人未満	43
5人以上10人未満	13
15人以上20人未満	2
20人以上	1
合 計	59

（4）児童・生徒数についての回答

幼児数は一校あたり3人～171人のである（表6）。在籍幼児の平均は3.9人である。

児童数は一校あたり6人～1,452人である（表7）。在籍児童の平均は174.1人である。

生徒数は一校あたり6人～523人である（表8）。在籍生徒の平均は59.6人である。

日本人学校全体から見ると、小学部の子ども数が多い。

表6 幼児数

幼児数	学校数
10人以下	1
11人以上20人以下	1
21人以上30人以下	4
31人以上40人以下	1
41人以上	2
合 計	9

表7 児童数

児童数	学校数
100人以下	30
101人以上200人以下	16
201人以上300人以下	8
301人以上400人以下	2
401人以上	8
合 計	59

表8 生徒数

生徒数	学校数
100人以下	3
101人以上200人以下	45
201人以上300人以下	3
301人以上400人以下	2
401人以上	4
合 計	57

（5）特別支援教育の状況についての回答

特別支援教育の状況については、「特別支援教育体制を整えているところである。」学校がもっとも多く22校（37%）、次いで「特別支援教育体制は今後の課題であり、現在検討中である。」としている学校が16校（27%）である（図2）。

特別支援教育コーディネーターの指名状況は16校（27%）で昨年度よりも少ない（図3）。特別支援教育担当分掌に関しては、コーディネーターの指名状況よりも多い29校（49%）であった（図4）。また、特別支援教育に関して話し合う場の有無については43校（73%）となっている。

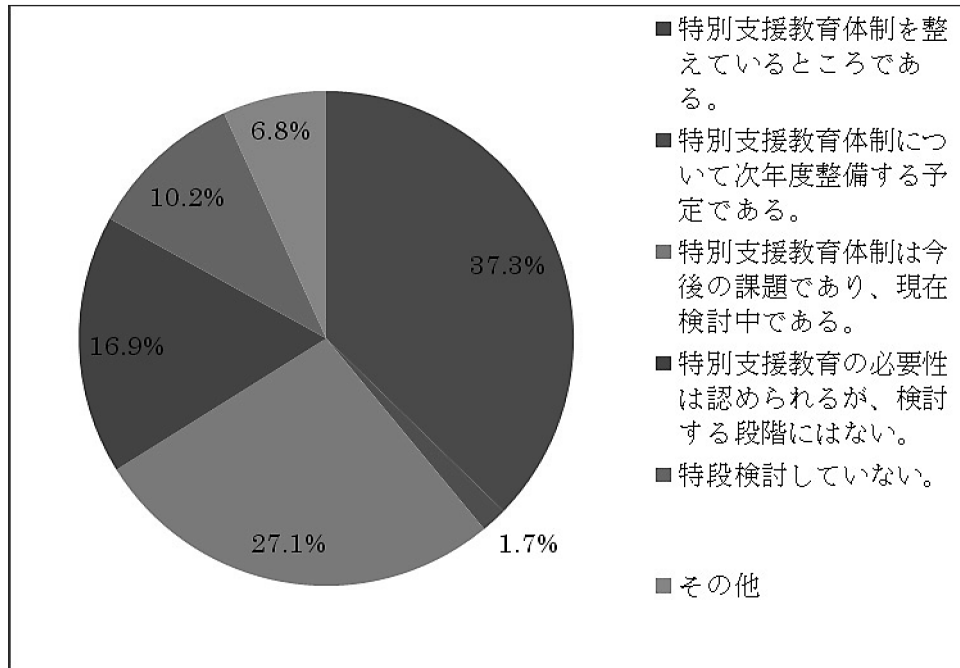


図2 特別支援教育の状況

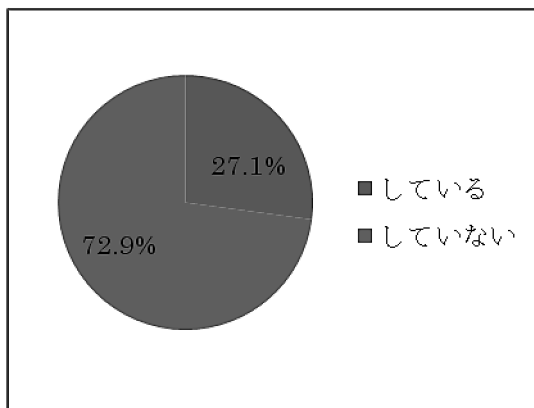


図3 特別支援教育コーディネーターの指名状況 (n=59)

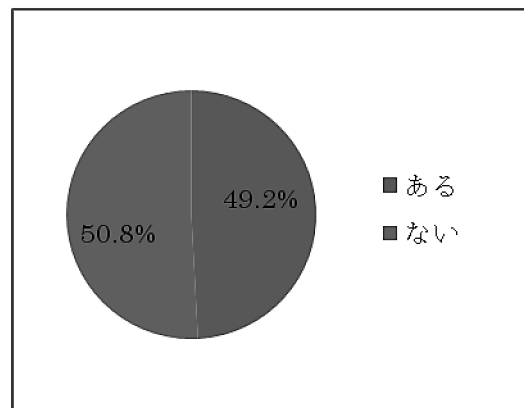


図4 特別支援教育担当分掌の有無 (n=59)

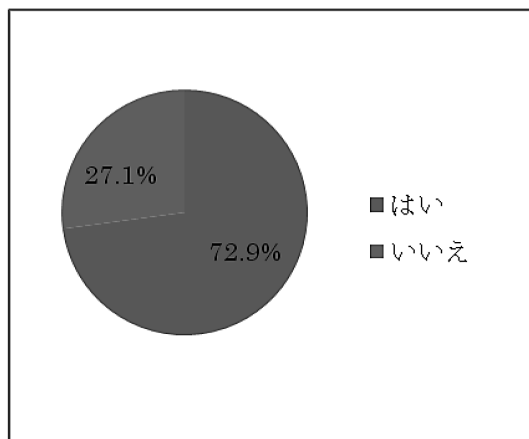


図5 特別支援教育に関して話し合う場の有無 (n=59)

(6) 小学部・中学部の特別支援教育について

1. 学部の設置は59校中53校、中学部は49校であった。

2. 専任担当者についての回答

いわゆる特別支援学級等を担当する特別支援教育の専任担当者がある学校は小学部で13校、中学部で8校との回答である(表9)。専任担当者は小学部・中学部ともにおおむね1名～3名の間ということがいえる。兼任状況としては、小学部の専任が4名、中学部の場合は1名である。

表9 専任担当者数

人数	小学部	中学部
1名	5	4
2名	3	0
3名	3	4
4名	1	0
5名	0	0
6名	1	0

3. 障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒について

学校全体で障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒がいるとしている学校は小学部で29校（54.7%）、中学部で18校（36.7%）となっている（図6、図7）。

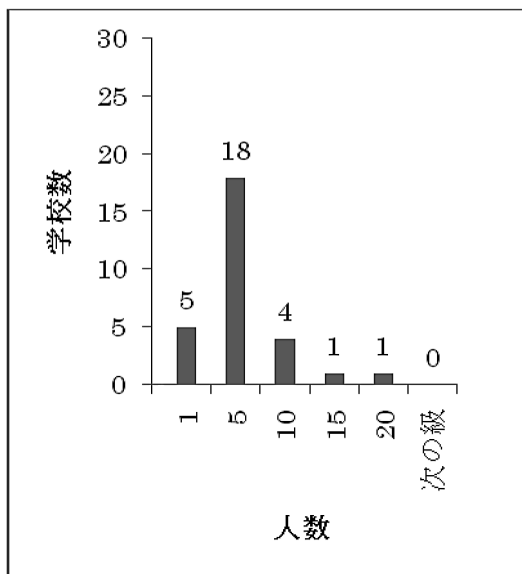


図6 障害がある、または配慮を必要とする児童数 (n=53)

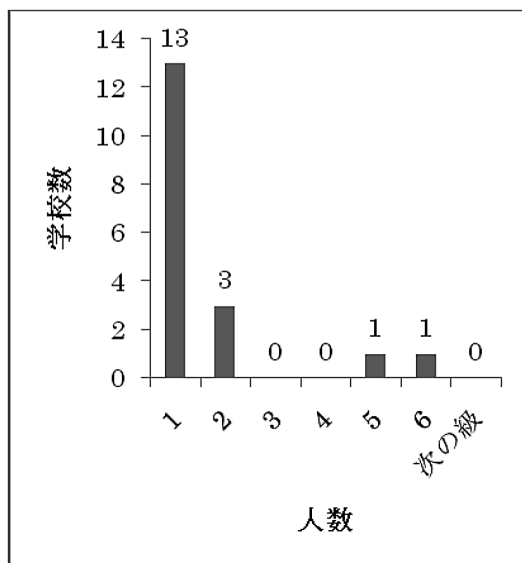


図7 障害がある、または配慮を必要とする生徒数 (n=49)

4. 特別な支援・指導の有無

障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒がいるとした学校で、個別指導に限らず、特別な支援・指導を行っているとする学校は小学部で27校（93.1%）、中学部で16校（88.9%）となっており、何らかの支援・指導が行われている学校が多い（表10）。

また、支援方法としては、小学部、中学部共に通常の指導の中で担任が配慮を行っている回答が多い（図8、図9）。

表10 特別な支援・指導の有無

	はい	いいえ
小学部	27	2
中学部	16	2

5. 児童の障害・個別の指導について

児童、生徒の障害としては、発達障害、知的障害、学業不振が多い（表11）。個別指導を受けている児童・生徒は表12の通りで、17名の個別指導を行っている学校（小学部）もある。個別指導の場合は小学部では専任担当者のいるリソースルーム（いわゆる通級指導教室）、中学部では、専任担当者の以内リソースルームと回答した学校が多い結果となっている（表13）。

個別指導を担当する教員は小学部では、特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネーター等）が最も多く、次いで空き時間が指導時間にあう教員と回答されている。

中学部では通常の学級担任、特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネーター等）、空き時間が指導時間にあう教員がほぼ同数である（表14）。

表11 児童・生徒の障害

障害名	小学部	中学部
発達障害	11	4
学業不振	10	4
知的障害	7	5
情緒障害	2	2
聴覚障害	2	0
その他	2	0

表12 個別指導を受けている児童・生徒

人数	小学部	中学部
1	5	1
2	4	2
3	2	5
4	4	0
5	0	0
17	1	0

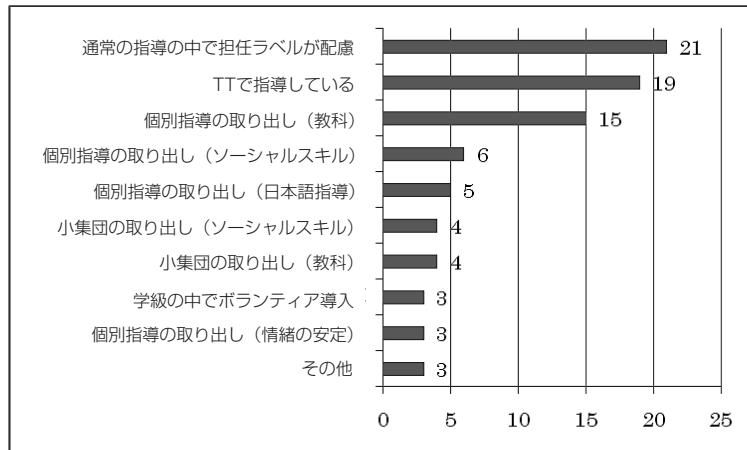


図8 小学部 指導・支援の方法 (n=27・複数回答可)

その他の内訳：少人数学級を編制している・放課後に担任が個別指導を行う施設設備の点検と改良・週1回の生活単元学習

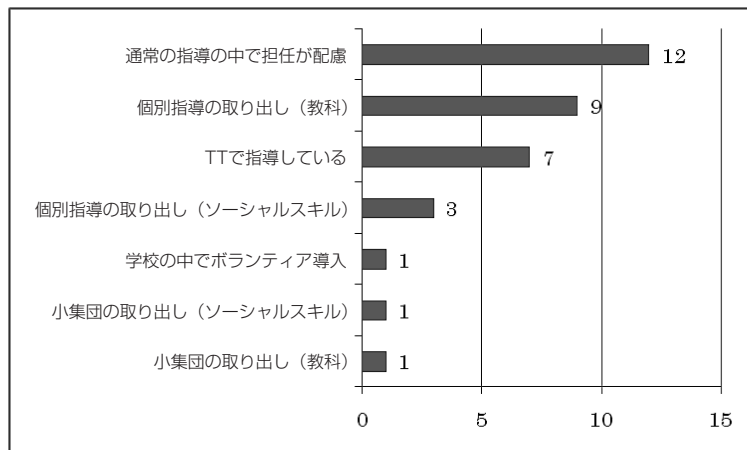


図9 中学部 指導・支援の方法 (n=27・複数回答可)

表13 個別指導の場

方 法	小学部	中学部
リソースルームとしても活用している固定された学級で指導（例：特別支援学級）	4	1
専任担当者のいるリソースルーム（いわゆる通級指導教室）	6	1
専任担当者のいないリソースルーム	3	4
在籍する通常の学級で放課後などに個別指導	5	2
その他	1	3

表14 個別指導を担当する教員

担 当 職 員	小学部	中学部
通常の学級担任	6	5
特別支援教育担当者（特別支援教育コーディネータ等）	10	4
空き時間が指導時間にあう教員	8	5
リソースルームの専任担当者	3	0
管理職	2	1
特別支援学級の担任	2	0

表15 近隣の幼稚園との連携内容

連 携 内 容	学校数
障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児について訪問による情報交換	12
特にない	9
障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児について電話による情報交換	7
障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児について会議などによる情報交換	6
障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児についての文書による情報交換	4
その他	1
障害がある、あるいは配慮の必要とする幼児についての研修会	1

(7) 幼稚部の特別支援教育について

1. 幼稚部設置と障害のある子どもの受入状況

幼稚部設置は回答学校59校中10校であった(16.9%)。受け入れ年齢は3歳からが3校、4歳からが7校である。また障害がある、もしくは配慮の必要とする幼児がいると答えたのは1校のみだった。

2. 近隣の幼稚園の有無と連携

近隣に日本語による教育がされている幼稚園があると答えた日本人学校は28校あった。

連携を行っている学校は18校である(表15)

(8) 学校運営委員会の行う学校運営

1. 学校運営委員会(理事会等)の運営内容

日本人学校の運営に全般的に関わっているが、一番多く回答されている項目は、施設整備である。その他としては、予算、会計監査、補習校との関係調整、現地教育局との関係調整などがあげられている。

2. 日本人会と日本人学校との関係

自由記述による回答をまとめると以下のようなカテゴリーに分類された。

積極的に学校の運営に日本人会が関わっているとする

回答。

設置主体であり、運営面・資金面での支援がある。運営協議会の委員の何人かが日本人会推薦のメンバー。

学校施設の所有者となっている。

日本人会が日本人学校へ寄付等の支援を行っているとする回答。

金銭的な寄付をしている。

図書などの寄付している。

日本人学校の行事の時に人的な支援を行う。

お互いの行事へ相互に参加するとする回答。

特段関係はない。

3. 日系企業の学校運営に対する支援内容

自由記述による回答をまとめると以下のようなカテゴリーに分類された。

学校経営への直接関与

学校理事会へ日系企業の代表が理事として参画

金銭的な寄付や必要に応じた支援

行事等への人的な支援や物品の寄付

工場見学やキャリア体験等の教育活動への協力

特段関係はない。

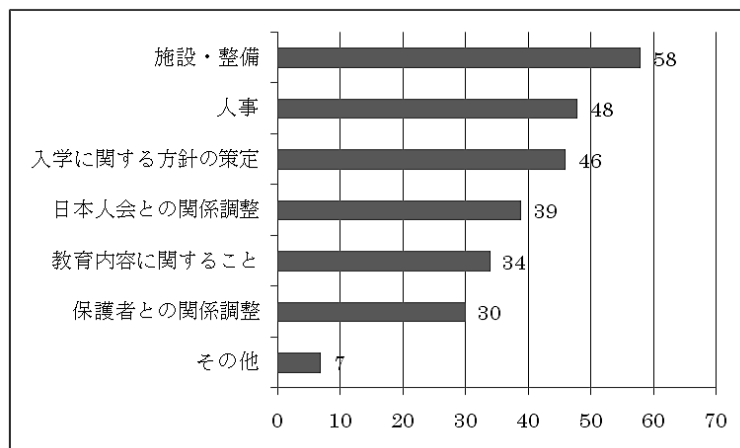


図10 運営内容 (n=59・複数回答可)

Ⅲ. 補習授業校における特別支援教育に関する調査結果報告

1. 方法

(1) 調査対象

文部科学省派遣教員のいる補習授業校42校校を対象とし、メールによる調査依頼を行った。

(2) 手続き

調査は日本人学校アンケート調査同様、当研究所のアンケートサーバーでの回答を求めている。調査形式はウェブ上の質問に回答を求めるものである。

調査期間は、2008年11月26日～2008年12月26日であり、回答者には、この期間中にアンケートサーバーにアクセスし、9月1日現在の実態を記入するよう依頼した。なお、アンケートサーバーには、IDとパスワードを設定して、情報が容易に漏れないようにした。

(3) 調査内容

調査内容は、以下のA～Eの5項目から構成されている。

- 【項目1】 学校に関する基本的な情報
- 【項目2】 幼稚部で行動などが気になる子について
- 【項目3】 小学部で行動などが気になる子について
- 【項目4】 中学部で行動などが気になる子について
- 【項目5】 高等部で行動などが気になる子について
- 【項目6】 学校運営にかかわることについて
- 【項目7】 その他

2. 結果

(1) 回収率

42校中 23校 (回収率 54.8%)

(2) 学校に関する基本的な情報について

補習授業校での学部を設置は、小学部と、中学部が23校で設置しており同数という結果となっているが、幼稚部で16校、高等部で19校で設置と学部間での設置数に大幅な違いは少ない。

表1 学部の設置について

学部	学校数
幼稚部	16
小学部	23
中学部	23
高等部	19
その他	6

表2 教員数について

学部	教員数
幼稚部	57
小学部	348
中学部	122
高等部	56

表3 採用教員の内訳

現地採用の教員 (教員免許を持っている者)	273
現地採用の非常勤 (教員免許を持っている者)の教員	149
介助員 (教員以外に子どもとかかわっている人)	10

表4 幼児・児童・生徒数

学部	幼児児童生徒数
幼稚部	854
小学部	5816
中学部	1538
高等部	586

(3) 幼稚部で行動などが気になる子について

補習授業校の幼稚部において行動などが気になる子どもという点については、表5のように、多い順に日本語が苦手な子どもがいると回答した学校が9校、落ち着いて座ってられない子どもがいると回答した学校7校という割合であった

そういった気になる子どもへの対応についての回答では、全般的に保護者との連携を行うや、保護者ヘルパー (ボランティア) の活用をあげた学校が多い。

表5 幼稚部において行動などが気になる子どもがいる学校数

集団活動について行けない子どもがいる学校数	4 (17.4%)
日本語が苦手な子どもがいる学校数	9 (39.1%)
落ち着いて座ってられない子どもがいる学校数	7 (30.4%)
日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいなくなったりするとパニックを起こしやすい子どもがいる学校数	4 (17.4%)
相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子どもがいる学校数	4 (17.4%)
持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもがいる学校数	4 (17.4%)

表6 気になる子どもへの幼稚部で対応内容

集団活動について行けない子ども・日本語が苦手な子どもの対応
・保護者ヘルパーの活用
落ち着いて座ってられない子どもへの対応
・個別なかかわりを増やす
・保護者ヘルパーの活用
・教材の工夫
日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにならなくなったりするとパニックを起こしやすい子どもへの対応
・保護者との連携
・保護者ヘルパーの活用
相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子どもへの対応
・保護者との連携
・保護者ヘルパーの活用
・言葉で理解させている
持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもへの対応
・保護者ヘルパーの活用
・何度も繰り返し指導する

(4) 小学部で行動などが気になる子について

補習授業校の小学部において行動などが気になる子どもという点については、表7のように、幼稚部よりも該当する子どもがいるとする学校数が多い結果になった。特に授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活

動を進めたりすることができない子がいる学校数は12校と半数を上回る状況である。

子どもへの対応としては、幼稚部と同様に、保護者ヘルパー（ボランティア）の活用をあげた学校も多いが、指導上の工夫についての回答が目立つ。

表7 小学部において行動などが気になる子どもがいる学校数

授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子どもがいる学校数	12 (52.2%)
個別指導が必要な子どもの中で、日本語習得以外のことが理由と考えられる子どもがいる学校数	10 (43.5%)
落ち着いて座ってられない子どもの数のいる学校数	11 (47.8%)
日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにならなくなったりするとパニックを起こしやすい子どものいる学校数	8 (34.8%)
相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子どものいる学校数	8 (34.8%)
持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どものいる学校数	9 (39.1%)

表8 気になる子どもへの小学部で対応内容

学習についていけない子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・少人数なので、必要に応じて授業中の個別指導や放課後の補習を行っている ・保護者ヘルパーの活用 ・補助教員の配置 ・参加型学習を多く取り入れる ・学校カウンセラーを配置し、相談活動や・授業参観を実施 ・保護者や副担任によるTT, 学習サポートの実施。個に応じた課題や指導過程の工夫 ・席の配置の工夫 ・日本語教室での取り出し指導
落ち着いて座ってられない子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・校長が担任と一緒に支援 ・保護者との連携 ・机間巡視 ・個別指導を行う ・指導上の工夫（机にシールを貼る・注意を引く学習活動を取り入れる） ・保護者ヘルパーの活用
日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにいなくなったりするとパニックを起こしやすい子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・個別の事前指導（事前の説明など） ・パニック後に場所を移動して時間をおくような対応 ・保護者が子どもの支援を行う ・保護者や副担任のチームティーチング
相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者の子どもへの直接子どもへの対応的な支援 ・席順の工夫 ・観察記録し、トラブルを起こすケースを記録し、その原因や対応の仕方を把握している ・学校カウンセラーを配置し、相談活動や・授業参観を実施 ・保護者や副担任によるチームティーチング ・学習サポートの実施 ・個に応じた課題や指導過程の工夫 ・ルールを明示 ・トラブルが起こったときにどうしてなのかよく聞く
持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者・家庭との連携 ・席順の工夫 ・繰り返し個別指導を行う ・学校カウンセラーを配置し、相談活動や・授業参観を実施 ・保護者や副担任によるチームティーチング ・個に応じた課題や指導過程の工夫

(5) 中学部で行動などが気になる子どもについて

補習授業校の中学部において行動などが気になる子どもという点については、表9のように、該当する子どもがいると回答する学校が小学部の場合と比べて少ない結果となった。授業中に、個別指導がないと指導内容を理解した

り、学習活動を進めたりすることができない子がいる学校数は8校程度あるが、それ以外の項目への回答は少ない。

子どもへの対応としては、指導上の工夫についての回答もあるが、保護者との連携が各項目で回答されている。

表9 中学部において行動などが気になる子どもがいる学校数

授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子どもがいる学校数	8 (34.9%)
個別指導が必要な子どもの中で、日本語習得以外のことが理由と考えられる子どもがいる学校数	4 (17.4%)
落ち着いて座ってられない子どもの数のいる学校数	2 (8.7%)
日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにならなくなったりするとパニックを起こしやすい子どものいる学校数	1 (4.3%)
相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子どものいる学校数	3 (13.0%)
持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どものいる学校数	4 (17.4%)

表10 気になる子どもへの中学部で対応内容

学習についていけない子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・少人数学級での対応 ・指導の工夫（机間巡視・個に応じた課題や指導過程の工夫） ・個別指導や補習 ・スモールステップで確認しながら進める
落ち着いて座ってられない子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・校長が担任と一緒に支援 ・保護者との連携 ・スモールステップで達成感が得られるような指導目標を設定する
日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにならなくなったりするとパニックを起こしやすい子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者との連絡体制の整備
相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者との連携を密にしている
持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者との連携（情報交換）を密にする ・指導時に注意を喚起する

(6) 高等部で行動などが気になる子について

補習授業校の高等部において行動などが気になる子どもという点については、表11のように、該当する子どもがい

ると回答する学校は他学部と比べると少ない結果である。子どもへの対応としては、指導上の工夫についての回答もあるが、保護者との連携が各項目で回答されている。

表11 中学部において行動などが気になる子どもがいる学校数

授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子どもがいる学校数	3 (13.0%)
個別指導が必要な子どもの中で、日本語習得以外のことが理由と考えられる子どもがいる学校数	0 (0%)
落ち着いて座ってられない子どもの数のいる学校数	2 (8.7%)
日常と違うことが突然起こったり、自分の思うようにならなくなったりするとパニックを起こしやすい子どものいる学校数	0 (0%)
相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子どものいる学校数	1 (4.3%)
持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どものいる学校数	2 (8.7%)

表12 気になる子どもへの中学部で対応内容

学習についていけない子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・机間巡視や個別指導 ・グループ学習によるピアサポートを行う ・家庭の工夫によって対応している
落ち着いて座ってられない子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・学習活動の中で、意識的に教師が指名するなどして授業への参加が図れるようにしている ・繰り返し指導する
相手のことを理解できなくてトラブルを起こしやすい子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・学校カウンセラーの活用 ・保護者・学校職員・本人との相互理解と信頼を図る取組を行う
持ち物の整理が苦手だったり忘れ物が多かったりする子どもへの対応
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者との連携（情報交換）を密にする ・指導時に注意を喚起する

(7) 学校運営にかかわることについて

今回の調査では学校運営に関わって、

- ・入学に関しての保護者への確認事項
- ・入学基準
- ・特別支援教育の状況

等について聞いている。

入学に関しての保護者への確認事項は、補習授業校の位置づけや、位置づけに伴って教育的な支援が可能な子どもについての項目である（表13）。また入学基準について

もこの補習授業校の位置づけから受入が可能な子どもということが基準であることがわかる（表14）。

特別支援教育の状況については、特別支援教育を推進するための校内体制があるかどうかをきいている。回答は4校（5.75%）となっており決して多い数字ではない。ただし、校内体制がない学校において必要性を認める学校も12校（63.2%）あることから、何らかの教育的な支援を構築する必要性が感じられているようである。

表13 入学に関しての保護者への確認事項

- ・補習授業校で語学学校ではないことの保護者の理解
- ・子どもが日本語がしっかりと理解できること（年齢相応の会話・読み書き）
- ・子どもの国語と算数（数学）の学力
- ・子どもの健康状態
- ・保護者に特別な支援はできないことを理解してもらうこと
- ・学校の教育目標を理解してもらうこと
- ・家庭での日本語環境と家庭学習支援の環境が十分であるか
- ・障害がある子どもであっても教員増はみこめないことを理解してもらうこと

表14 入学基準

- ・他の児童生徒に影響がある場合保護者が同席して指導援助すること
- ・特に設けていない
- ・障害があることを理由に入学受け入れを拒否することはないが、学校が責任を持って学習指導ができるかどうかを判断基準にしている
- ・基本的には、現地校普通学級通級者を受け入れている
- ・介護なしに一人で学校生活がおくれること
- ・簡単な日本語会話ができること

IV. 調査のまとめ

今回の各調査では日本人学校における特別支援教育の状況、補習授業校における気になる子どもの在籍状況とその対応について主にきいている。日本人学校と補習授業校は、文部科学省から教員派遣があるとはいえ、その経営は私立学校と考えると良い組織である。そのため、国内の小学校、中学校のような体制を運営面や資金面から取りにくい状況にある。そういった中でも今回の調査から特別支援教育の必要性が感じられていることを見て取ることができる。

日本人学校では、実際の障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒がいると回答する学校も小学部で29校（54.7%）、中学部で18校（36.7%）となっていることから、特別支援教育のニーズはあるということが出来る。そういった状況の中で、特別支援教育コーディネーターの指名状況が27.1%、特別支援教育担当分掌を設けている学校が49.2%と国内の小・中学校の状況¹⁾から比べると両者共にその割合が少ない。しかし、平成19年度の調査²⁾ではコーディネーターの指名状況が49%、特別支援教育担当分掌を設けている学校が22%とこの1年間でその割合が、コーディネーターの指名状況が21.9%減少しているのにたいして、特別支援教育担当分掌を設けている学校の割合が27.2%増加している状況である。また、特別支援教育に関して話し

合う場が72.9%の学校にあることから、日本人学校における特別支援教育は特定の担当者が中心に推進するのではなく、学校全体でこのことに取り組んでいることが予測できる。これは、国内と違い周囲に支援を受けられるリソースが少ないことと、教員も少ない状況から現在ある仕組みを利用していると考えられることができる。

また、障害がある、または配慮を必要とする児童・生徒に対して特別な支援・指導を行っているとする学校は、小学部で93.1%、中学部で88.9%であり、実際の支援方法としては、小学部・中学部ともに通常の指導の中で担任が配慮を行っている、TTで指導を行っている、教科学習についての個別指導の取り出しを行っているという回答が上位3位を占めている。特に小学部・中学部共に通常の指導の中で担任が配慮を行っているとする回答が最も多く、このことから日本人学校の通常の指導の中での配慮点や通常の指導の中での教材に関するニーズは高いことを予測することができる。

補習授業校は、通常土曜日に開校しており、現地校に通っている在留邦人の児童生徒に対して日本語や日本語で行う教科について補習することを目的とした学校である。したがってその目的からは、障害のある子どもが在籍しているとしても軽い障害のある子どもに限定されるし、またそういった気になる子どもに対する対応についてもリソースが日本人学校よりもさらに少ないために限定的なものになるだろう。この調査では、気になる子どもの在籍状況とそ

の対応をきいているが、気になる子どもが在籍すると回答した学校は小学部が目立ち、その対応の仕方は保護者との連携や保護者ヘルパー（ボランティア）の活用や指導上の工夫をあげた回答であった。

日本人学校と補習授業校は周囲に日本語で支援を得られるリソースが少なく自校内で可能な取り組みを行うことが現在の現実的な取り組み内容といえる。特に補習授業校では週に一度の授業が一般的であり、そういった中で子どもに対して根本的な教育的な支援を行うかには難しさがあることが推測できる。

こういった教育的なニーズが存在するが、リソースが少ない日本人学校と補習授業校の特別支援教育体制において、求められているのは、日本人学校や補習授業の通常の

授業の中で、気になる子どもたちに具体的に使用できる教材や手だてを提供すると共に、通信手段などを用いることより、学校側からの相談に対応できる仕組み作りが必要となる。今後の当研究所の教育相談機能の中で検討すべき課題であると思われる。

【引用文献】

- 1) 国立特別支援教育総合研究所 2008 特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組に関する状況調査 報告書
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 2009 調査研究日本人学校および補習授業校における特別支援教育の推進状況に関する調査研究 調査報告書

「学校コンサルテーションの事例報告」

植木田 潤
(教育相談部)

1. はじめに

特別支援教育がスタートして以来、小中学校の教育現場では、指導の困難な不登校や虐待などの問題を有する子どもへの対応に加えて、さらに特別支援教育の対象となる児童生徒への指導が求められている現状がある。特に、そうした指導の困難な複数の児童生徒を学級内に抱える教員にとっては、特別支援教育の推進によって、より一層の圧迫感が増してしまうことになる。また、「モンスター・ペアレント」という言葉に代表されるように、保護者への対応に苦慮している学校の現状も浮き彫りになってきている。本来、指導の困難な子どもたちには、教員がじっくりと丁寧に時間を掛けて、児童生徒一人一人に向き合っていくことが必要不可欠であるにも関わらず、その力量を発揮するための心理的・物理的な余裕というものを保つことが非常に困難な状況に置かれていることは、教員と児童生徒との関係性に大きく影響を及ぼしているだろうと予測される。そういった意味で、教員一人一人の心身の余裕を産み出すための学校組織・体制を構築していくことが、結果として、指導の困難な児童生徒への教育には欠くことのできない喫緊の課題となっているのである。

こうした学校教育現場の実態を踏まえて、近年、ますます「学校コンサルテーション」へのニーズが高まっている。これまでも各自自治体においては巡回相談等による支援体制が構築されていたが、それに加えて、特別支援教育の本格実施とともに特別支援学校の地域の「センター的機能」としての役割が前面に出されたことで、全国的な動向として、専門家チームや特別支援教育コーディネーター等による、小中学校に対する「学校コンサルテーション」による支援が増加していくことが予測される。上記のような小中学校が抱える困難な現状を少しでも改善していくためには、この「学校コンサルテーション」を質・量ともにいかに充実していくかがキーポイントになっていると考えられるのである。

本稿では、当研究所における教育相談事業の一環として実施されている「学校コンサルテーション」の実践の一部とその理論的な枠組みを報告することで、全国的な「学校コンサルテーション」の充実に寄与することを目的としている。

2. 学校コンサルテーションの特色

まず、学校教育におけるコンサルテーションとは、どのようなものかについての簡単な定義を述べる。2007年に当研究所で発刊した「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック」では、「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、二人の専門家の中で、コンサルタントがコンサルティに対して、コンサルティの抱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」(P.18)¹⁾と定義している。学校コンサルテーションにおいては、コンサルタントは専門家チームや特別支援教育コーディネーター等の学校外の専門家であり、コンサルティは教員や校内委員会等の組織、クライアントとは児童生徒あるいは保護者を指している。この三角関係が形成されているところにコンサルテーションの大きな特色がある。つまり、コンサルタントは児童生徒や保護者と出会って直接的に支援するのではなく、教員や学校組織への支援を通して、間接的に児童生徒や保護者を支援するという構図を成すのだが、クライアントに直接支援を行わないことで、コンサルタントは感情的にも物理的にも自由にクライアントとの距離を保つことができ、それ故、感情に巻き込まれずに問題となっている事態を客観的かつ俯瞰的に眺望できる余裕や空間が生じるのである。この余裕や空間が保たれることで、指導の創意工夫や新たな取り組みについての思考を巡らすことが可能となるわけである。しかしその一方で、直接的に出会うことがないために、児童生徒の実態や保護者の心情といった情報については、教員側が語る側面に限られてしまい、いつの間にかコンサルタント自身の理解が偏ってしまっている危険性も時として生じる。人間には、一旦、感情的に囚われてしまうと、物事を一面的にしか捉えられなくなり、さまざまな視点から眺めてみる余裕を失ってしまう性質がある。こうした両面性を複眼視で捉えて、クライアントとコンサルティの感情的なギャップや実際のやりとりで

のギャップを見立て、明確化して共有し、少しでも両者にとってのより良い問題解決の方策を見出すことが、コンサルタントに求められる役割となっているのである。

3. コンサルタントに求められる役割

以上のことを踏まえて、学校コンサルテーションでコンサルタントに求められる役割をいくつかのポイントに分けて整理してみたい。

まず、学校コンサルテーションを始めるにあたり、コンサルタント自身の専門性がどのようなものなかを明確にしておく必要がある。筆者の場合には、臨床心理士としての心理療法理論と実践を通じて蓄積されてきた知見を活かし、学校現場での指導方や教育実践そのものではなく、教員と児童生徒・保護者、あるいは教員と教員、校内体制と関係機関といった関係性の中で生じている事態を俯瞰する視点から問題を整理し、コンサルテーションを行っていることに特徴があると考えている。一方で、学校現場の感覚や指導論をもたないことで、具体的な提案に結びつきにくい点、即効性に欠けることが短所として挙げられるだろう。このようにコンサルタント自身の長所と短所を把握しておくことは、学校の状態像や問題の緊急度に応じて、柔軟にコンサルテーションの方向性を決めていく際に、欠かすことのできない観点である。自分に足りない専門性を求められていると感じた際には、他の専門性を持ったコンサルタントとチームを組むことも必要である。そうした事態を見極めるためにも、コンサルタント自身の専門性に依拠した独自の視点や切り口を自覚しておくことは必要不可欠な態度であることを強調したい。

第2に、コンサルテーションの対象となるコンサルティが、教員個人であるのか、あるいは校内体制のような複数人から成る組織であるのかによって、アプローチの仕方や当面の目的が変わってくることを明確にしておかなければならないだろう。児童生徒の障害の実態を把握するとともに、学校組織の実態も的確に把握してアセスメントし、実態に応じて教員個々にアプローチするのか、あるいは校内体制にアプローチするのか、あるいは同時併行で両者にアプローチするのか等々を考慮して、当面のコンサルテーションを組み立てなければならない。アプローチの対象によって、目的を整理したものが下記である。

- ①個に向けたアプローチ：教員のエンパワメント（ex. 効力感や指導力の向上…）
- ②組織に向けたアプローチ：校内体制の構築（ex. 特別支援教育コーディネーター、管理職等の役割の明確化…）

最終的には、個か組織かといった二者択一ではなく、ど

ちらにもバランス良くアプローチしていくことが必要だが、学校コンサルテーションには時間的な制約もあり、また校内の実態によっては、コンサルテーションの開始時から組織体制内に踏み込むことが許されるとは限らない。生じている問題の実態把握を通じて、柔軟にアプローチを変えていく態度も必要であるだろう。

上記のことを踏まえて、コンサルタントに求められる第3の役割としては、児童生徒だけでなく学校全体の状態像、そして、その二者間に生じている関係性を的確に把握するアセスメント力が必要と考えられる。必要に応じて、知能検査や発達検査などのツールを用いて児童生徒の実態を把握することや、質問紙調査などのツールを用いて学校の実態を把握することも考慮に入れ、そうした技能や障害に対する知識に習熟しておくことも欠かせないだろう。

第4には、障害特性に応じた具体的な指導の方法論や教材教具に関する知識を持っていることも重要だろう。事態が苦しいほどに、即効性のある支援が求められる傾向があり、そうしたニーズに応えられなければ、コンサルタント-コンサルティの信頼関係が揺らいでしまう可能性がある。そして最後に、何よりも感情的に自由でいられ、事態を俯瞰する視点や態度を維持し続けることがコンサルタントに求められる役割には重要なのである。

以上、コンサルタントに求められる役割概念を5つのポイントに分けて整理してみた。

4. 学校コンサルテーション事例

筆者が実際に経験したコンサルテーション事例を、介入の対象を2つに分けて概観することで、「学校コンサルテーション」を有効に機能させるポイントと課題について整理してみたい。

①個に向けたアプローチ ～ADHD児の事例について～

クライアントは、小学校1年生の男児である。保護者からの虐待の可能性が指摘されており、園児の頃から児童相談所でフォローされていた。園での本児は、集団行動を取ることが難しく、衝動的に周囲の園児に暴言を吐いたり、叩いたり蹴ったりなどの粗暴さを示していたが、保護者にそのことを伝えると、本児を大声で叱りつけたり、体罰を与えるなどの行動に出たりするという悪循環に陥っていた。園からの勧めで保護者は児童相談所へ相談に行くが、反抗的で受け容れがたい子どもの言動について「あの子が悪い」と訴えることに終始し、妹に対するいじめを止めず、母親の言うことを聞かない本児に対する嫌悪感を表明し続けた。相談場面でこれまでの本児と保護者との関係について振り返り、生涯を見通した本児の今後の養育につい

て考えていくような姿勢にはなかなか繋がらなかった。他児とのトラブルが絶えないために保護者同士のトラブルにまで発展した段階で、ようやく医療機関の受診につながり、ADHDの診断と薬物療法を受けることとなった。服薬によって、かなりの落ち着きが見られたが、それでも衝動的な言動は続いており、園では手の空いた保育士が交替で、本児とほぼマンツーマンで対応することが続いた。

就学にあたり、事前に園や児童相談所との情報交換の場を設けて、本児に関わる情報を収集した上で、校内の特別支援教育コーディネーターを中心とした支援委員会メンバーで学校での対応を検討してきた。コンサルティとなる担任は、入学当初、事前に得ていた情報と、落ち着いて指示に従っている本児の姿とのギャップに戸惑いを見せつつも、時折、調子が崩れて暴言や暴力を示したり、何もやるうとしない無気力さを示したりする本児への対応と、そうした本児に冷ややかな態度を示すクラスメイトとの関係を橋渡しすることに配慮を続けていた。本児を宥めたり叱ったりしながら、なんとか夏休みを迎える時期になって、本児の調子は大きく崩れていき、本児がクラスメイトから「いじめられている」という被害的な訴えや本児がクラスメイトにちょっかいを出して生じたトラブルについても「あいつが悪いから」「覚えていない」と嘘をつくような態度が多くなって、コンサルティの手にも余ると感じる場面が増えていった。そこで、校内支援委員会のケース会議で対応を検討することとなり、筆者がコンサルテーションに関わることとなった。

筆者の専門性に基づいて、コンサルティが障害の実態と親子の関係性を理解することで、本児の現在の状態像を把握できるように問題を整理した。特に、以下の4点に注目したケース理解を提示した。

1) 医療面のケアについて

ケース会議では、まず、本児のADHDの薬物療法への反応が良いことから、服薬の管理について徹底することが確認された。時として保護者には服薬管理が難しい場合があり、保健室の養護教諭が医師や保護者と連絡を取り合い、服薬の重要性について共有し、場合によっては保健室でも服薬ができるような校内の体制作りを提案した。

2) 愛着の形成について

一般的に発達障害のある児童生徒は、乳幼児期からかなりの養育の難しさを抱えており、保護者の虐待の可能性についても保護者に一方的な非があるとは言えず、むしろ、保護者が辿った苦悩とそうした保護者の心情を察することができない本児との感情的な縛れや傷付きが事態を悪化させている可能性があることを伝えた。こうした愛着形成の視点から考えると、保護者自身がどのように本児に関わったら良いのか迷いながら関係を築いて、結果として、本児

に対する態度は叱るか放置するかの両極端に揺れ動いており、時と場に応じた、一貫した態度や対応が取れていない可能性を明確にした。さらに、本来の愛着形成の意味は、子どもが不安に直面した際に、母親を心理的な「安全基地」として情緒の安定を図ることにあることを伝え、本児にはこの「安全基地」が形成されていないために、不安定になりやすい可能性を指摘した。この文脈に沿って考えると、本児の「いじめる-いじめられる」テーマは、自分の居場所や心の拠り所を奪い取られる不安が潜在している可能性があることも指摘した。

3) 情緒的な発達について

一般的に、愛着関係が十分に形成されていないと、子どもの情緒発達は遅れを示すことが多いことを伝えた。これは、不安や興奮を自分でコントロールする機能が未熟なままで、容易に癇癪を起こしたり、なかなか気分を切り替えたりすることが難しいことに繋がっている。また同時に、不満や不安に対する耐性が低く、我慢が難しいことも、こうした背景があると想定できることを伝えた。ADHDという障害のために、器質レベルで衝動のコントロールが難しく、注意が散漫になってしまう傾向に加えて、情緒的な未熟さから、不安や不満への耐性が低いことで、さらに本児のキレやすさに拍車を掛けている可能性について指摘した。

また、「嘘」や「言うことを聞いていない」のではなく、本児の情緒発達のレベルから考えて、他者とのやり取りを断片的にしか体験することができず、自己の体験や記憶の中に統合することができない、喩えてみれば、パズルのピースがバラバラなままで置かれた状態になっているイメージであることを伝えた。

4) 関係性の再演について

本児と保護者の間にある関係性と、本児とコンサルティの間にある関係性が、鏡に映ったようにシンクロしている点について指摘した。そのため、親子の関係性が学校場面でも再演されているかのようにコンサルティを巻き込んでおり、保護者が感じているように、コンサルティ自身が無力感と使命感との間に挟まれて身動きできないような息苦しさを感じていることが明確になっていった。しばしば、子どもの心の中に内在している親子の関係性イメージは、無意識の内に強力な渦を作っていて、家庭外でも他者を巻き込んで役割を取らせてしまうことがあることを伝えたことで、コンサルティが感情的に巻き込まれ、心理的な距離や余裕を持つことができなくなっていたことが自覚された。

こうした本児の障害の実態を含めた現在の状態像を明確にして共有したことで、本児の抱えている本質的な課題が、衝動的に他児への暴言や暴力を行い、そうした行為への反

省が一切見られずに何度も繰り返す、嘘をつくなどのネガティブな側面と、比較的落ち着いて指示を聞いたり学習へ取り組んだりなどのポジティブな側面とのギャップが他児よりも大きい点に在ることが理解されてきた。また入学当初の落ち着きについては、場の雰囲気や人間関係がガラリと変わったことで、様子見をしていた可能性があることを考えさせられ、裏を返せば、本児が周囲の雰囲気や人間関係を敏感に感じ取る能力があることを示唆していることを指摘した。

こうしたコンサルテーションで理解された観点を踏まえた上で、本児を取り巻く校内の環境を整えることによって、本児が落ち着きを見せる可能性が十分にあることを伝えたことで、コンサルティの「自分でも本児をコントロールできる」という気持ちの余裕を産むことができたと推測される。実際には、その場で即座に問題が解決してしまう訳ではないが、コンサルティがクライアントの一つ一つの言動に振り回されて疲弊することなく、事態を俯瞰する余裕を持つことで、創意工夫や新たな取り組みを見いだすことができるようになっていくのである。

なお、具体的なコンサルタンの提案としては、1) 安全基地の形成を促すために、座席などの「物理的な場所」と担任に認められているという「心の居場所」の両方を教室内に作っていくこと、2) 本児が他児とのトラブルを起こした際にも、「またか」というような否定的な態度や表情を本児に示すのではなく、前回よりも少しでも長く我慢が続いている、本児自身が衝動をコントロールしようと努力している等の、ポジティブな面に眼を向け、「がんばってるなあ」と肯定的に声掛けをしていくこと、3) コンサルティの気分やクラスの雰囲気や場面によって対応が変化しないように、本児には一貫した姿勢を保ち続けることと同時に、バラバラなパズルを一枚の絵にまとめて示すように全体的な見通しを伝えること、4) 調子の崩れた時でも、本児自身で調節・回復できる力を焦らず着実に育てていくこと、などを挙げた。

こうしたコンサルタンによる問題を俯瞰して整理する視点の提示と、コンサルティへの具体的なエンパワメントによって、コンサルティは適切な心理的な距離感を保つことが可能となり、自尊心や効力感を高めることで、結果として、クライアントである児童生徒に改めて向き合うことを促すと考えられるのである。

②組織に向けたアプローチ ～攻撃的批判的な言動を取る保護者の事例について～

クライアントは小学校5年生である。個別支援学級に在籍しており、知能検査上で知的な遅れは認められないが、認知面での偏りが認められていた。医療機関からは広汎性

発達障害の可能性が指摘されている。突然パニックを起こしたり、集団活動でのルールを受け容れられなかったりするため、交流級でのクラスメイトとのトラブルが絶えない。個別支援学級で本児への指導方針について保護者に提案すると、その場では笑顔で帰宅した保護者が、帰り際に出会った交流級担任に「納得がいかない」と腹を立てたり、交流級担任が本児のパニック行動に対応するため、身を挺して庇うと、「邪魔者扱いしている」と個別支援学級担任に訴えたりすることもあった。衝動的に他児に手を出して怪我させてしまうことも多く、家庭にその旨を連絡すると、保護者は「学校の対応が悪い」「広汎性発達障害に対する理解が足りない」ことを激しく主張し、管理職に対して個別支援学級担任、交流級担任を非難し、「辞めさせる」と抗議することが繰り返された。その際には管理職が丁寧に応対し、時間を掛けて説明すると、一旦は納得して笑顔で帰宅した保護者が、数時間後には県や市の教育委員会に訴えていることもあって、学校側も保護者の言動を理解できずに混乱し、また関係機関への対応で苦慮していた。学年の半ばを過ぎた頃、他学年の児童との大きなトラブルの後、本児は不登校になってしまい、家庭訪問をしても「学校の対応が変わらない限り登校させない」と保護者が応じて、本児に接近することはできなくなってしまった。それでも個別支援学級担任が定期的に家庭訪問を続けていると、本児と出会うことを認められて、その際には「ボクは学校に行きたいんだけど…」と本児が漏らすのを聞いていた。家庭訪問へ出向いた際に聞いた話では、これまでに、フリースクールや適応指導教室、塾など、色々な機関を訪ねては数回で行くのを辞めてしまい、結局、どこにも本児の定まった居場所がない状態であること、さらには、本児のトラブルがきっかけで保護者同士のトラブルにも発展して、これまでに数回の転居を重ねてきており、保護者自身も定まった居場所を持つことができなかった状態であることが分かってきた。

登校しないままで新学年を迎えることとなり、新年度に向けてケース会議が開催されて、筆者がコンサルタンとして関わることとなった。この事例の場合、コンサルティは一人一人の教員というよりも子どもと保護者に関係した学校組織を対象としたコンサルテーションと捉えた。

筆者は、主に保護者の言動に焦点化したケース理解を提示した。

1) 保護者の障害理解あるいは受容について

保護者の言動は、本児の実態を客観的現実的に捉えきれないため、非現実的で過剰な期待を抱いては裏切られてしまうという体験の繰り返しによって特徴付けられていることを指摘した。「広汎性発達障害への理解」を他者が融通を利かせること、本児に快適な環境に調整することと

いう一側面だけに偏って捉えられており、本児自身が身に付けるべきコミュニケーションの能力や自らと周囲を調整していく能力の発達の可能性は無視されていることが推測された。また、保護者の居る前で本児がパニック状態に陥った際には、保護者はただ呆然とするだけで本児を抑制することができなかつたエピソードなどから、保護者自身が「本児はコントロールできない」と体験してきたことなどが推測された。こうした文脈からは、不登校という選択が他者を傷付けないための止むに止まれぬ決断だったことである可能性を指摘した。同時に、結果的には本児自身が社会性を身につける機会を奪ってしまっていることを伝えた。

2) 保護者の対人関係パターンについて

保護者が攻撃的な言動を繰り返している背景には、本児の障害を受け容れがたいものとして排除して否認したい気持ちが潜在しており、そうした気持ちには蓋をして、常に悪役を作り出して攻撃することで心理的な安定を保っている可能性があることを指摘した。本来は本児に向けた苛立ちや腹立ちは他者に向け換えることで発散されていること、本児をコントロールする術を持たない無力感や絶望感に対して、とても繊細で傷付きやすい心理状態にある可能性を指摘した。それ故に、そうした気持ちに直面させられるような危険を感じた時には、激しく他者に対する攻撃を向けることで本児の問題から目を逸らすというパターンが生じていることを伝えた。また、転居を繰り返していることや、笑顔の数時間後には激怒を示していることなどから、不満や不安への耐性の低さ、気分の変化の大きさ、他者に対する信頼感や安心感が短時間で消失してしまい、周囲との安定した対人関係を維持しにくい傾向があることを指摘した。こうしたある種の心理的な健康度から推測すると、この事例の保護者は時間単位、日単位で敵味方役が入れ替わり、学校内外の関係者を巻き込んで対立構造を形成しやすい傾向があることを指摘した。つまり、個別支援学級vs交流級、担任vs管理職、学校vs教育委員会など、敵と味方を作り出して対立させてしまうようなパターンを生みやすいので、そうした混乱を防ぐためにも、校内での情報共有を始めとして、校外の関係機関とも十分に情報共有と連携をして、全体を俯瞰した視点から問題を把握していく必要があることを強調した。

3) 本児の障害特性について

広汎性発達障害の特性の一つとして、社会的な相互の関係性の形成に困難がある。本児においては「学校に行きたい」という言葉からも、他者との接触を持ちたい気持ちはあるのだが、それを実際にどのように表現したり、具体的に関係を築いたりするのか、その距離感やスキルが身に付いていないことが推測された。器質的に他者の感情や情緒状態を読むことが苦手なために、一方的に気持ちを押しつ

けてしまいがちで、トラブルを起こしている可能性が推測され、保護者がそれを助長するように「相手が悪い」と非難するパターンを持っていたために、本児にとっては自分の言動を内省するための基礎が育ちにくいことを指摘した。

こうしたコンサルテーションでの理解と共有された観点を踏まえて、非現実的な期待を抱いている間は保護者が悪役を作り出すことは避けられず、実際の一人一人の教員の資質や能力の問題と必ずしも一致していない可能性があることを、少なくとも関係者間では共有されていることが重要であると確認された。正当な批判や非難については指導改善のチャンスと捉え、正当でない批判や非難には感情的に過度に巻き込まれることなく、校内でチーム体制を作って指導の方策や対応を考えることができるようになっていった。

なお、コンサルタントの具体的な提案としては、1) 保護者の批判や非難の裏側にある、保護者の傷付きやすさや信頼感の保ちにくさを理解し、本児をコントロールする術を模索していくこと、2) 校内体制を固めて、保護者と本児の言動や心情を校内全体で共有すると同時に、校外の関係機関との連携を密にして情報を共有しておくことで対立構造を作らないようにすること、3) 保護者と十分に話し合った上で、社会性を育むためのソーシャルスキル獲得の機会を積極的に作っていくこと、などを挙げた。

筆者の専門領域はあくまでも心理臨床学にあり、具体的な指導案を提示した訳ではないが、問題状況を俯瞰的に眺めて整理し明確にすることで、コンサルティ側が非難に対する傷付きや感情的な巻き込まれから自由になり、これまで受け身で回避的だった姿勢から学校側が主体的にポテンシャルを発揮して取り組みを考えていく姿勢へと変化を示していた。

しかし、心理的な余裕はあくまでも一時的な効果を発揮するとしても、具体的な指導案が作成され、実行による知見や自信の蓄積がなされなければ、長期的には有効でない可能性が十分にある。こうした点で、学校コンサルテーションは定期的に継続され、モチベーションを維持し続けるような介入を続けていかなければ、あまり意味のないものになってしまう危険性もあることが示唆されている。

5. おわりに

学校コンサルテーションの特色を踏まえ、筆者の経験したコンサルテーション事例を通して、筆者の専門性を活かした学校コンサルテーションの方法、および学校コンサルテーションの対象によってアプローチの違いがあることを等しさを明確にし、それぞれの事例の特徴に焦点づけた事例の整

理と実践の方法を提示した。学校コンサルテーションの在り方それ自体は、やはりコンサルタントとコンサルティの関係性を反映しており、コンサルタントの持つ専門性やコンサルティとなる教員、あるいは学校体制の姿勢や準備性によって、アプローチの仕方や問題把握の切り口は大きく違ってくるとも考えられる。しかし、そうした事例の個別性やコンサルタント-コンサルティの関係性を超えたところで、やはり成功しているコンサルテーション事例に関しては、共通要因を見出すことができる。それは、教員一人一人が自らの指導力や取り組む姿勢に自尊心や効力感を維持し続けており、主体的に問題に取り組もうとする姿勢を示していること、そして、そうした教員一人一人が主体性を発揮できることを保証するような校内体制が構築されているかどうか重要な鍵となっていることが示唆されていると考えられる。

なお、本稿で取り上げた学校コンサルテーション事例については、個人が特定されることを避けるために、事例の特徴を損なわない範囲で改変、あるいは複数の事例を組み合わせで描写している。

文 献

- 1) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック」, ジアース教育新社, 2007
- 2) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所「学校コンサルテーション ケースブック」, ジアース教育新社, 2007

教育相談事業報告

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

(1) 特別支援教育のナショナルセンターとして担うべき個別の教育相談の実施

【平成20年度計画】

- ① 保護者等からの個別の教育相談については原則的に廃止し、都道府県等にゆだねるべき教育相談については、平成20年度中に引継ぎを完了する。

【平成20年度実績】

○平成17年度末において教育相談を継続していたケースのうち、保護者等からの個別の教育相談については、平成19年度末に措置が未決であった2件について、平成20年度に延べ54回の相談を行い終了した。これをもって、保護者等からの個別の教育相談については、全ての措置を完了した。

保護者等からの個別の教育相談に係る措置状況

	平成18年度	平成19年度	平成20年度
前年度からの継続	206件	41件	2件
措置	165件	39件	2件
翌年度へ継続	41件	2件	0件

【平成20年度計画】

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

【平成20年度実績】

○上記三つの内容について、実施した教育相談件数は以下のとおりである。

限定した教育相談に係る実施件数の推移

		臨床的研究	低発生等困難	国外	計
平成18年度	相談件数	29	51	12	92
	延回数	268	72	14	354
平成19年度	相談件数	28	13	10	51
	延回数	431	34	11	476
平成20年度	相談件数	39	44	11 (39)	133
	延回数	457	89	14 (87)	647

※来所による相談の実施件数を記載。

※国外からの事例は、日本人学校等の保護者等からの教育相談で、「夏季集中教育相談週間」に来所したもの。

※平成20年度より、国外に在住する日本人学校等の保護者等との通信による相談についても統計を取り始めたことから、括弧内に通信による相談の実施件数を記載。

○平成20年度における国外からの事例については、中国、台湾、韓国、インド、シンガポール、タイ、マレーシア、アメリカ、メキシコ、イギリス、イタリア、ドイツ、フランス、オーストラリア、アラブ首長国連邦からの相談があった。

○海外に赴任される、または海外に在住しているの方々に対しての教育相談に関する広報活動は、研究所Webサイトの「教育相談の案内」の頁に「国外に住んでいる、また国外在住が予定されている障害のあるお子さんの保護者および日本人学校等からの相談」として掲載し、年間通じての教育相談に対応している。

また、夏季休業中を利用して一時帰国される保護者や子ども、教員を対象に「夏季集中教育相談」週間を設定し実施した。これは、全日本人学校に対しe-mailを配信し、学校経由で希望者を募るもので、平成20年度は11件の相談があった。相談者に対し結果を報告するとともに、子どもの理解や学校での対応等について、担任に対し指導方法等の支援を行っている。

さらに、文部科学省初等中等教育局国際教育課の「海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関するホームページ（クラリネット）」及び財団法人海外子女教育振興財団のホームページとリンクして、広報活動を実施している。

また、各日本人学校には、アンケート調査依頼時やその結果報告時に、研究所の広報を行っている。

○日本人学校への支援と特別支援教育の発展に向けて、日本人学校間のネットワークを構築するため、「ICTによる日本人学校協議会」を、平成18年度からアジア地区に呼びかけて実施している。本年度も7月に実施し、研究所側から「特別支援教育とその推進」と題した情報提供と、各日本人学校における特別支援教育体制の現状と課題についての意見交換を、インターネット上で実施した。この協議会に参加したのは、以下の5校である。

- ・ソウル日本人学校（韓国）
- ・上海日本人学校浦東校（中国）
- ・香港日本人学校小学部大埔校（中国）
- ・シンガポール日本人学校小学部チャンギ校（シンガポール）
- ・ホーチミン日本人学校（ベトナム）

○また、インターネットを通じての教育相談の実施を試みている。具体的には、香港日本人学校、サンフランシスコ補習授業校で、映像を見ながら学級担任や教育管理者へのコンサルテーションを行ってきた。今後この方法が、日本人学校等への支援となるか検討を深めたいと考えている。

○実施した相談事例について、担当者が学校コンサルテーションを実施する際の基礎データや、研修での講義内容の実際的なデータとして活用している。また、教育相談事例をもとに論文にまとめ、教育相談年報や研究報告書に掲載するとともに、学会において発表を行った。具体的には、以下のとおりである。

- ・専門研究B「重複障害児のアセスメント研究 アセスメントツールの改良」（研究成果報告書）
- ・「本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告—小学生へのPATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope) の実施—」（教育相談年報 第30号）
- ・「読み書きに著しい困難がある子どもへのアセスメントと効果的な指導法の開発」（日本教育心理学会）
- ・「発達障害児・者の社会的認知の発達に関する研究」（日本心理学会）
- ・「広汎性発達障害児の心理的特性の精神分析的理解に基づき、発達プロセスを促進するための包括的な心理療法に関する萌芽的研究」（日本心理臨床学会）
- ・「重複障害児のアセスメント研究」（特殊教育学会 46回大会）
- ・「事例研究から見いだす保護者理解の視点」（日本学校心理士会2008年度大会）
- ・「LDのある子どもの読み書きに関する認知過程の研

究—多角的なアセスメントの結果から—」（日本教育心理学会第48回総会）

- ・『遊び』より以前の情緒発達にある子どもの心理療法過程」（日本心理臨床学会第26回大会）
- ・「性格防衛における情緒体験の困難性」（日本精神分析学会第53回大会）

さらに、本研究所主催の以下の研修講義において、具体的な指導方法や事例として活用された。

- ・「言語障害教育における個別の指導計画と子どもや保護者のニーズへの対応」
- ・「障害のある子どもの保護者支援のあり方」
- ・「発達障害概論」
- ・「学習のつまずきの実態把握とその指導」
- ・「重度・重複障害のある子どもの身体運動の捉え方」
- ・「カウンセリングの理論と実際」
- ・「関係性の障害とその対応」

【平成20年度計画】

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

【平成20年度実績】

○このアンケートは、来所者でアンケートに協力いただいた方の集計結果であり、全員に回答を求めた。平成20年度のアンケート結果については、全ての項目で満足度（「とても良かった」「わりと良かった」の合計、又は「期待通りだった」「ほぼ期待通りだった」の合計）が100%であった。

過去5年間にわたる満足度アンケートの結果と併せて以下の通り報告する。

問 今日、教育相談に来られて良かったですか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり良くなかった	まったく良くなかった	無回答
平成16年度	81.3%	15.2%	0.4%	0.2%	2.9%
平成17年度	84.6%	11.5%	0.0%	0.0%	3.9%
平成18年度	78.2%	20.4%	0.0%	0.0%	1.4%
平成19年度	75.3%	22.7%	0.7%	0.0%	1.3%
平成20年度	81.5%	18.5%	0.0%	0.0%	0.0%

問 相談担当者の対応（言葉づかいや態度）はいかがでしたか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり良くなかった	まったく良くなかった	無回答
平成16年度	85.6%	11.0%	0.4%	0.0%	3.0%
平成17年度	89.2%	7.5%	0.0%	0.0%	3.3%
平成18年度	82.8%	16.1%	0.0%	0.0%	1.1%
平成19年度	77.7%	21.0%	0.3%	0.0%	1.0%
平成20年度	83.1%	16.9%	0.0%	0.0%	0.0%

問 あなたが期待していたような教育相談が受けられましたか？

	とても良かった	わりと良かった	あまり良くなかった	まったく良くなかった	無回答
平成16年度	68.8%	25.4%	0.6%	0.2%	5.0%
平成17年度	67.6%	27.3%	0.1%	0.0%	5.0%
平成18年度	66.3%	31.2%	0.0%	0.0%	2.5%
平成19年度	62.9%	34.7%	1.0%	0.0%	1.4%
平成20年度	72.9%	27.1%	0.0%	0.0%	0.0%

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

	とても良かった	わりと良かった	あまり良くなかった	まったく良くなかった	無回答
平成16年度	71.2%	23.7%	0.8%	0.0%	4.3%
平成17年度	71.2%	25.1%	0.1%	0.0%	3.6%
平成18年度	71.2%	27.5%	0.2%	0.0%	1.1%
平成19年度	64.3%	32.6%	0.0%	0.0%	3.1%
平成20年度	76.2%	23.1%	0.0%	0.0%	0.8%

問 その他、ご意見があればご自由にご記入ください。（一部抜粋）

- ・今日の教育相談は、すばらしかったです。研究機関へ来ることのメリットが最大に生かされた気がします。新しい表現方法がみつかってワクワクしています。
- ・今日は、兄の事も相談できて、とても良かったです。先生と話していると、この先が見えてきて、気持ちが安定しました。
- ・新たな発見と期待を持ってました。有難うございます。次回も宜しく願いいたします。
- ・ただお世話になるだけでなく、こちらも研究の協力ができるのは嬉しいことです。そして後続の方々の役に立てるように、先生方のすばらしい発表を期待しています。
- ・今回はご無理を申し上げました。相談に応じて下さり、本当にありがとうございます。

- ・さまざまな障害が重複した子どもで、相談できる場所が少なくとても困っています。定期的に相談をさせていただけると、ありがたいのですが。
- ・ここでの相談で、色々な選択肢があることがわかりました。
- ・障害があることで、人生の幅がせまくならざるを得ないと悲しく思っていました。色々ご紹介いただけることをありがたく思っています。
- ・コミュニケーションエイドやキーボードをご紹介いただきありがとうございました。これを普段の生活の中で生かしていくには何を購入すれば良いかなどアドバイスを下さい。
- ・急なお願いにもかかわらず、大変御親切な対応でご相談にのって頂き有難うございました。非常に参考になるアドバイスを頂きました。
- ・担任の先生に同席していただき、今後の指導に役立つアドバイスをいただき、大変勉強になりました。
- ・親も子ども安心して相談できます。また、学校とも連携していただき、子どもも良い環境で学校生活を送っています。
- ・やはり、ここでなければ得られない情報がある。とても良かったです。
- ・子どもが自分の個性をみとめて自信をもって学校へ行かれるようになったと思います。
- ・学校での悩みを先生に相談出来るようになって安心していきます。
- ・今後のより良い表出方法について、方向性を示していただけました。ありがとうございます。
- ・今日もとてもよかったです。先生の一言一言が私共も心に残り、親子共々成長させていただいております。私達だけでなく多くの方にも聞かせたい言葉の数々ありがとうございました。

(2) 各都道府県等における教育相談機能の質的向上に対する支援

【平成20年度計画】

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

【平成20年度実績】

○環境全般に渡る総合的なアセスメントや教育相談に関するコンサルテーションについては、教育相談実施機関の自己解決力の向上を図るため、平成20年度は20の機関に対して延べ86回のコンサルテーションを実施した。その内容は、障害のある子どもを含めた学級経営の課題、子どものアセスメントと指導方法、校内体制の構築の仕方、保護者への支援方法等についてであった。また国外機関とは日本人学校に対してのコンサルテーションを指している。

学校コンサルテーションの実施件数の推移

		国内機関	国外機関	計
平成19年度	相談件数	18	0	18
	延回数	34	0	34
平成20年度	相談件数	13	7	20
	延回数	58	28	86

○平成18年度の研究成果を取りまとめ、平成19年度に市販化した「学校コンサルテーションを進めるためのガイドブックーコンサルタント必携ー」及び「学校コンサルテーションケースブックー実践事例から学ぶー」について、各都道府県教育センターや特別支援学校等、地域支援担当者に広く普及を図った。

○当研究所が提唱しているコンサルテーションを教育現場に普及するため、平成20年6月に、奈良県において、奈良県立教育研究所と共催で実践研究協議会を開催した。この協議会には、教育委員会、特別支援学校コーディネーター、小・中学校関係者等、102人の参加があり、研究活動の成果から学校コンサルテーションの理論と実際についての知見を提供するとともに、コンサルテーションにおける「小学校担任への支援」「幼稚園・保育所の担任への支援」「ケース会議を通じた学校への支援」「関係機関と連携しながらすすめる支援」の4分科会に分かれて研究協議を行った。

また、平成20年11月には、長崎県立佐世保養学校・佐賀県立伊万里養護学校と共催で実践研究協議会を開催した。この協議会には特別支援学校コーディネーター、小・中学校関係者等教育実践者46人が参加し、学校コンサルテーションの実際について事例を提供しながら協議を行った。

平成19年度に実施した北海道のように広域なエリアを担当する場合、奈良県のように山間地区が多い場合及び長崎県のようにしま地区が多い場合における実施上の課題や学校コンサルテーションの在り方を整理した。

○専門研究C「地域の支援を進める教育相談の在り方に関する実際研究」の成果をもとに、障害のある子ども自身のアセスメントだけでなく、子どもを取り巻く教育環境アセスメントを行うことが重要との考えから、その両者のアセスメントを総合的なアセスメントと名付け、その試案を開発し、地域支援としての教育相談の在り方を検討した。

その試案の内容は、「気づき・コンサルテーションニーズ」、「自己効力感」、「教育観・理念」、「校内外の資源の実態」の4つの指標からアセスメントを実施するというものである。

○機関支援の在り方として、「学校コンサルテーション」の実施を試みている。学校や教師集団、あるいは担任へのコンサルテーションを実施することで、結果として、子どもや保護者の変容がおこり、教師の指導力量が向上すればと考え、コンサルティである学校や担任等がその後の教育や支援に有用であったかを知るため「有用度アンケート」を実施している。本年度は、これまでの有用度アンケート（試案）の項目を改訂し、平成20年度にコンサルテーションを実施した教育相談実施機関に対して調査を依頼した。その結果、「今年度、実施したコンサルテーションは役に立ちましたか」の項目において、「とても役だった」と「役だった」の合計が、100.0%であり、80%以上からプラスの評価を確保するという目標を達成した。アンケートの詳細は以下のとおりである。

【より良いコンサルテーションを行うために】

I. 今年度、実施した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
回答数	12	1	0
%	92%	8%	0%
	(4) 役立たなかった	計	
回答数	0	13	
%	0%	100%	

Ⅱ. 依頼の内容に対して、どのような点で役に立ちましたか（複数回答可）

(1) 問題の整理ができた	(2) 問題解決の見通しが持てた	(3) 具体的な示唆(助言)等が得られた
12	9	11
(4) 校内の課題が減少した	(5) その他	
1	校内支援体制作りが進んだ	

Ⅲ. 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。（一部抜粋）

- ・難聴児の補聴器のフィッティングについて、ご指導いただきましたが、聴力検査の実施を通して、検査音の聴き取り方や検査への反応の仕方につきましても、担当教員に対しての指導助言だけでなく、直接、対象児や保護者にかかわっていただきましたことは、とてもよかったと思います。また、当教室においていただいて、指導場面を観ていただいたり、マスキングの方法などわからないことや、その他の疑問について、教えていただくことができてよかったです。
- ・8月は本校教育支援部の事例と実施したアンケートを通してコンサルテーションを実施いただき、今後の方向性について多くの示唆を得ることができました。また、職員全体に対し、全国の情報や新しい取組など紹介いただき研修を支援いただきました。今年一年で本校の体制が随分進みました。
- ・学級崩壊となったクラスについて具体的なデータをもとに分析、指導していただいて、とてもよかったです。なんとなく感じていたことが形として見えるようにしていただいたということが大きかったです。
- ・どうしても解決できない困難な事例についてコンサルテーションしていただけたところがあることは非常に安心です。
- ・特別支援学級の開設にあたり、対象児童の様子を見ていただきながら助言がもたらえたことで問題解決の具体的なイメージが得られた。施設、設備面はもとより、指導過程や方法、心のケア、さらに保護者への対応等、幅広い視野からの具体的な示唆を得られた。
- ・今年度は体制づくりという点からもアドバイスをいただき、校内への情報発信、特別支援教育の取り組みが進んだ。校内の職員だけではなかなか変革できないころに対応することができた。
- ・学校現場は、発達障害等のお子さんの対応に苦慮してい

ます。ことばの教室へ通級しているお子さんは勿論、学校にいる課題のあるお子さんたちについての専門的分析は、私たちとは違う視点からの切りこみでした。新しく発見し、問題の整理ができ、解決の見通しを持たせていただきました。学校では体制を整え、取り組むことが出来ました。

- ・自分自身が、いかに身体機能の発達過程を知らずにいかに気付かされた。(舌の使い方、小走りが止められないわけ) ととてもわかりやすい説明で納得ができた。

Ⅳ. 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。

- ・コンサルテーションの依頼数が多くなるとは思いますが、現場としましては、支援を必要とするときに、すぐ受けられるようお願いできればと思います。
- ・スーパーバイザーとして、助言や、情報提供等をお願いできると大変心強いです。
- ・今後もメールや電話などのやりとり等リアルタイムで指導して頂けるとありがたいです。
- ・本校の場合、できれば継続的、定期的にコンサルテーションをしていただけるとありがたい。
- ・後方支援をいただく事で、学校体制を組み、支援を実行する際に自信を持って、第1歩を踏み出せるという事です。(学校職員より) 今後は、学校やことばの教室へ来ていただいてご指導をいただけたら大変ありがたいです。
- ・対象児が在園していた場合、継続的な関係を持ち、対象児の育ちを促していけるような制度の構築を希望する。
- ・今年度、事例に関し、具体的な示唆をいただくと共に、問題解決へのさまざまな糸口を教えていただき、とても参考になった。校内の支援体制づくりの一助とさせていただいた。

Ⅴ. 今後改善すべき点について、どのようなことでもかまいませんので意見をください。

- ・私は個人的なご指導もいただいていたので、このようなコンサルテーションを受けることができましたが、他の人は知らない人が多いので広報がもう少し徹底するとありがたいです。嵐のような毎日のときに来て頂けて、大変助けられました。
- ・県内の学校に周知したいのですが、県内でも精選しておかなければならず教育委員会としてこの事業の活用を今後もっと考えさせて頂きたいと思います。
- ・幼稚園としては、限られたスタッフ・園児在園中等々ですと、話し合いの時間を設定しづらい。長い期間の見通しの中でコンサルテーションを実施していただけたらと有

難しいです。

【平成20年度計画】

- ② 各都道府県等における教育相談機能等の質の向上に貢献
- イ 次のとおり、教育相談やコンサルテーション事例等を蓄積したデータベース構築を進める。
- a 蓄積事例をもとにしたデータベースの発信を行う。
- b 全国の相談実施機関等から情報収集を実施する。
- ロ 教育相談年報第29号を刊行する。

【平成20年度実績】

○教育相談やコンサルテーション事例等を蓄積したデータベースについては、平成21年度の本格運用に向けて次の取組を行った。

平成19年度に試行されたデータベース試案の改変を行い、想定されるデータベース利用者とデータベース利用形態から、必要とされるデータとシステムについて検討を行った。想定される利用者は、各都道府県の教育委員会職員、教育センターの教育相談担当職員、特別支援学校の地域支援担当者であるとし、そのことから必要なデータとして、以下の項目を設定した。

- (1) コンサルテーション事例
- (2) 教育相談事例
- (3) 教育相談・コンサルテーションに関する理論的な説明
- (4) 実際に教育相談・コンサルテーションを行う場合に必要な知識・知見

このデータベースでは、様々な内容を扱う必要があることから、検索エンジンを利用したウェブベースでの構築を目指すこととした。検索エンジンは、研究所Webサイトにシステムを構築し、平成20年9月より仮運用を開始した。

このデータベースへのデータの登録状況は、以下のとおりである。

- | | |
|-------------------------------------|------|
| (1) コンサルテーション事例 | 25件 |
| (2) 教育相談事例 | 60件 |
| (3) 教育相談・コンサルテーションに関する理論的な説明 | 24件 |
| (4) 実際に教育相談・コンサルテーションを行う場合に必要な知識・知見 | 211件 |

平成21年度の本格稼働後は、関係機関等にパスワードを発行しての運用を予定している。

○教育相談年報第29号を平成20年6月に刊行した。第29号には、教育相談活動の年間報告及び障害のある子どもに関する教育相談を巡る論考（サポートプランを活用した幼稚園・小学校等への支援、特別支援学校（養護学校）におけるセンター的機能としての地域支援の実際、ニューデリー日本人学校における校内支援体制の実際、ニューヨーク日本人学校における「予防的な視点」で取り組む特別支援教育の実際）等を集録した。

さらに、第30号の刊行の編集方針を検討し、教育相談の実践に寄与する内容や、今日的な話題を取り上げた企画をしている。平成20年度教育相談活動の年間報告をはじめ、論考として、障害のある子どもの支援の輪作りについての事例研究、授業の在り方を考える学校コンサルテーションの実際、学校コンサルテーションに関するアセスメントについて、ICF-CYを活用した教育相談の取組等を掲載して、平成21年6月に刊行する予定である。

○地域における教育相談機能の質的向上を支援するため、平成18年度から実施している「地域の支援を進める教育相談の在り方に関する実際的研究」のⅠ及びⅡにおいて、次の取組を行った。18年度は、特別支援学校がセンター的機能として地域支援を実施する場合、地域の小・中学校等の教師集団の力量を向上させるには、単に個々の子どもの相談を行うだけでなく、担任教師へのコンサルテーションを実施することで、結果的に子どもや保護者の問題を解決していく事がこれからの望ましい姿と考えた。そこで、「学校コンサルテーション」という手法を用いることで、地域支援の実際を行うとし、18年度の研究Ⅰでは学校コンサルテーションのガイドブックとケースブックをまとめた。この手法の普及を図るため、19年度には北海道地区、20年度には奈良県地区及び長崎県地区において、「学校コンサルテーション実践研究協議会」を開催し、特別支援学校の地域支援担当者やコーディネーター、教育センターの教育相談担当者を対象に学校コンサルテーションの実際について研究協議した。さらに、総合的アセスメントの試案を開発する事で、個々の子どものアセスメントだけでなく子どもを取り巻く教育環境をアセスメントすることでコンサルテーションをさらに実効的なものにする事を検討した。これはまだ試案の段階であるがさらに検討改善し、今後その普及に努めたい。

また、教育相談・学校コンサルテーションに関するデータベースを作り、教育相談情報やケース情報等を提供することで、地域の教育相談機能の質的向上に対し支援していくこととし、その運用を試みた。今後、広く活用していただくための方策と充実を図りたい。

(3) 臨床的研究を踏まえた教育相談に関する研究の推進

【平成20年度計画】

① 海外日本人学校の特別支援教育への支援や日本在外企業協会加盟企業への啓発活動を行う。

イ 調査研究

- ・海外在住邦人等への教育相談支援のため、日本人学校、補習授業校、幼児教育施設の実態を調査する。
- ・「日本人学校及び補習授業校における特別支援教育の推進状況に関する調査研究（平成19年～20年度）」を実施する。
- ・日本在外企業協会加盟企業及び現地日本人会とのネットワーク構築のために実際的な研究を実施する。

【平成20年度実績】

○「日本人学校及び補習授業校における特別支援教育の推進状況に関する調査研究（平成19年度～20年度）」については、平成20年度は、昨年同様①日本人学校における特別支援教育に関する調査（平成20年9月実施）、②補習授業校における特別支援教育に関する調査（平成20年11月実施）を行った。

①については、全日本人学校89校を対象に実施し、59校から回答があり、回収率は66.3%であった。調査内容は、学校基本情報、小学部に関する実態、中学部に関する実態、幼稚部に関する実態及び学校経営・運営協議会についての5項目である。その結果として、特別支援教育の状況は、「特別支援教育体制を整えているところ」が22校（37%）で、「検討中」が16校（27%）であった。特別支援教育に関する部署を設けている学校は29校（49%）であり、昨年より増加している。だが、特別支援教育コーディネーターを指名している学校は16校（27%）で、昨年より減少している。このことは、派遣教員の専門性や人的減少との問題と共に検討する必要がある。

②については、文部科学省派遣教員のいる補習授業校42校を対象に実施し、23校から回答があり、回収率は54.8%であった。その結果、幼稚部にも対応に苦慮する幼児が約13%在園していることがわかった。また、学習（活動）についていけない子、行動などが気になる子が、小学部には14校に187名、中学部には13校に51名、高等部には4校に12名在籍していることが明らかになった。

○同調査研究においては、実地調査も実施し、その結果、

学校運営協議会が専門教員の派遣に対する支援を強く要望しており、支援なくしての特別支援教育の推進には限界があるとの実情も明らかになった。本年度実地調査を行った学校は以下のとおりである。

- ・ソウル日本人学校（韓国）
- ・上海日本人学校浦東校（中国）
- ・香港日本人学校小学部香港校・大埔校（中国）
- ・シドニー日本人学校（オーストラリア）
- ・ロサンゼルス補習授業校（アメリカ）
- ・サンフランシスコ日本語補習校（アメリカ）
- ・ロンドン補習授業校（イギリス）

○平成20年8月と平成21年3月に調査研究の研究協議会を開催した。日本人学校や補習授業校に赴任経験のある教員、社団法人日本在外企業協会の担当者及び在外派遣企業担当者を研究協力者として迎え、調査で収集した情報等を踏まえ、当研究所における教育相談支援の在り方等を様々な角度から協議しあるいは助言を受けた。それらの結果を、研究報告書としてまとめ、平成21年3月に刊行した。

○在外企業等への支援を実施するため、社団法人日本在外企業協会教育部会との連携を推進した。具体的には部会加盟企業等の教育相談室との情報交換会の実施、教育部会開催の研究会への参加等で、最新の日本人学校等の特別支援教育に関する実情を報告するとともに、当研究所の調査研究の研究協力者として研究への協力を得た。また、一昨年より、財団法人海外子女教育振興財団とのネットワークを構築し、海外勤務に伴う障害のある子どもの教育相談について連携を図っている。さらに非営利団体 Group Withとの連携を図り、Group Withがネット上で提供している各種海外情報（日本語対応の医療機関情報等）を活用した。

○教育相談活動と研究・研修活動との相乗効果としては、実施した相談事例について、担当者が学校コンサルテーションを実施する際の基礎データや、研修での講義内容の実際的なデータとして活用している。また、教育相談事例をもとに論文にまとめ、教育相談年報や研究報告書に掲載するとともに、学会において発表を行った。具体的には、以下のとおりである。

- ・専門研究B「重複障害児のアセスメント研究 アセスメントツールの改良」（研究成果報告書）
- ・「本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告—小学生への PATH (Planning Alternative Tomorrow with

Hope)の実施一」(教育相談年報 第30号)

- ・「読み書きに著しい困難がある子どもへのアセスメントと効果的な指導法の開発」(日本教育心理学会)
- ・「発達障害児・者の社会的認知の発達に関する研究」(日本心理学会)
- ・「広汎性発達障害児の心理的特性の精神分析的理解に基づき、発達プロセスを促進するための包括的な心理療法に関する萌芽的研究」(日本心理臨床学会)
- ・「重複障害児のアセスメント研究」(特殊教育学会46回大会)
- ・「事例研究から見いだす保護者理解の視点」(日本学校心理士会2008年度大会)
- ・「LDのある子どもの読み書きに関する認知過程の研究—多角的なアセスメントの結果から—」(日本教育心理学会第48回総会)
- ・「『遊び』より以前の情緒発達にある子どもの心理療法過程」(日本心理臨床学会第26回大会)
- ・「性格防衛における情緒体験の困難性」(日本精神分析学会第53回大会)

さらに、本研究所主催の以下の研修講義において、具体的な指導方法や事例として活用された。

- ・「言語障害教育における個別の指導計画と子どもや保護者のニーズへの対応」
- ・「障害のある子どもの保護者支援のあり方」
- ・「発達障害概論」
- ・「学習のつまずきの実態把握とその指導」
- ・「重度・重複障害のある子どもの身体運動の捉え方」
- ・「カウンセリングの理論と実際」
- ・「関係性の障害とその対応」

(再掲)

【平成20年度計画】

- ② 総合的なアセスメント及びコンサルテーション等に関する研究を継続する。
- ・専門研究「地域の支援をすすめる教育相談の在り方に関する実際研究—そのⅡ」

【平成20年度実績】

○専門研究C「地域の支援を進める教育相談の在り方に関する実際研究—そのⅡ」

本研究では、平成18年度に実施した「地域の支援を進める教育相談の在り方に関する実際研究—そのⅠ」の研究成果を活用することで、教育相談担当者が、教育相談に関する情報を知ることによって、その相談対応を質的に高くなること。また、各地域の特性を生かした支援体制があれば、地域における教育相談機能の質的向上は図られることとの仮説をたてた。その元に、どのような支援方法や研究所のデータベースを活かした情報提供等をすれば、地域における教育相談機能の質的向上を図る支援方法になるかを明らかにしていくことを目的とした。

本研究では、教育相談活動の推進への支援として、①教育相談事例や障害に関する情報提供システム(データベース)の構築、②子どもを取り巻く教育環境全般を含めたアセスメント法の試案の開発、③地域支援を推進するための関係機関と協働していく支援方法や支援体制の在り方を整理分析し新たな提案をすることで、具体的な地域への支援策を提示した。

研究の成果をもとに、以下の報告書を作成した。

- ・地域の支援を進める教育相談の在り方に関する実際研究・そのⅡ—関係機関と協働して行う総合的な支援体制の構築を目指して— 研究報告書(平成21年3月)
- ・別冊「地域支援実践事例集—特別支援教育を推進するために—」(平成21年3月)

第32回全国特別支援教育センター協議会総会・研究協議会（高知大会）

－教育相談分科会の内容を中心に－

I はじめに

平成20年度の全国特別支援教育センター協議会は、高知県教育センターを主管に「子どもたちが主人公の豊かな学校生活の充実をめざして」を研究主題に掲げて、平成20年11月20・21日に行われた。開会式に続く講話は、文科省特別支援教育課課長補佐（併）発達障害支援専門官の齋藤憲一郎氏の「特別支援教育の現状と課題」であった。

記念講演は、国立大学法人高知大学教育学部教授、寺田信一氏の「子どもたちが主人公の豊かな学校生活の充実をめざして」であった。2日目は「教育相談」「研修」「調査・研究」「管理・運営」の4分科会に分かれて、それぞれのテーマで研究協議が行われた。本稿では、「教育相談」の分科会について報告する。「教育相談」分科会の参加者は、発表者・助言者・司会者等を含めて15名であった。

今年度の教育相談分科会の主題は「地域でのネットワークづくりと支援体制の在り方」であった。この主題を踏まえ、沖縄県立総合教育センター仲原美奈子氏から「巡回就学相談事業の現状と今後の課題」の発表があった。

II 発表の概要

発表テーマ：巡回就学相談事業の現状と今後の課題

沖縄県立総合教育センター

特別支援教育班指導主事 仲原 美奈子

1 巡回就学相談事業の概要

昭和54年4月1日から養護学校教育の義務制施行に伴い、障害のある幼児を持つ保護者に対する就学相談や養護学校及び特殊学級の教育課程などの情報提供や理解啓発が強く求められてきた。障害のある幼児を持つ保護者に対する就学相談を行う公的機関や専門家が少ない状況の中、社会の要請に答える形で当時の文部省は「障害児に係る就学指導を適正かつ円滑に推進するために、保護者を対象として早期から就学相談を行い、もって障害児の就学の援助を図る」という趣旨で、全国の都道府県を対象に昭和56年度から心身障害児巡回就学相談活動事業を開始した。

本県においては、昭和56年度から昭和60年度にかけて県教育委員会が主催し、その後昭和61年度から総合教育センターに業務が引き継がれ、平成20年度で、事業開始から28

年が経過している。総合教育センターに業務が移管されてから、23年間での相談件数は3,809件となっている。

平成17年度には国からの予算が計上されず、一時廃止事業の対象にリストアップされたが、県の一般財源による事業存続が認められ、現在に至っている。

2 巡回就学相談事業の実施状況

平成20年度は、離島を含む県内10会場で巡回就学相談を実施した。報告期限内の相談該当児は179人で、実際に相談を受けたのは146人であった。

平成20年度は、那覇市、浦添市、豊見城市、宜野湾市、糸満市、名護市、宮古島市を除く34市町村を対象に該当児の調査を行い、沖縄本島6会場、離島4会場で巡回就学相談を実施した。相談員の配置については、該当児報告の158人をもとに、相談会で1人当たりの相談が4人以下になるように、延べ55人を依頼した。その内訳は、センター所員20人、特別支援学校教諭23人、教頭7人、退職校長5人となっている。その内、報償費の不要なセンター所員や特別支援学校教頭、教諭が全体の90%を占めるが、限られた予算で本事業を進める上で、今後もその割合は増えるものと予想される。

平成20年度は、巡回就学相談を実施するにあたり、市町村の担当者も相談会に参加してもらうことで、相談業務の概要を理解してもらうように取り組んだ。

保護者からの相談内容としては、言語や知的等の発達や養育、就学に関する相談が多く、子どもの障害に対する不安や情報不足が伺えた。また、就学希望先においては、小学校通常学級もしくは無回答とする場合が多く、教育の場の適切な理解がされていないと思われる。また、子どもの実態と保護者の子どもの障害に対する認識にはギャップが感じられ、子どもの障害についての受容と就学に向けての情報が必要でない状況にある。

現在、一部の市町村において就学相談の対応が十分でない状況があり、本センターによる巡回就学相談活動事業により、保護者へ子どもの適切な就学に関する情報提供等を継続して取り組む必要がある。

3 巡回就学相談事業の今後の方向性

昭和56年度から本事業を実施しているところであるが、財政的な事情から事業規模の縮小を余儀なくされている。本来、障害のある子どもの就学についての相談対応の主体

は、居住地の市町村であることから、平成18年3月には、那覇市、浦添市、豊見城市、宜野湾市の4市を実施対象外とするとともに、平成20年度以降は相談事業を市町村主体で実施するよう依頼した。

また、平成19年2月には、市町村の就学指導担当者および特別支援学校に配置されている就学相談員を集めて、「巡回就学相談事業・市町村担当者研修会」を実施した。内容としては、本センターで実施した就学・教育相談の状況から、ここ数年急激に発達障害の相談が増えていることや、宮古地区の大学・地域・特別支援学校の連携によるサポート体制の構築などの状況を踏まえて、今後の市町村における就学相談事業を推進するために見通しを持って取り組みを行うように働きかけた。

さらに、平成20年4月沖縄県教育委員会主催の特別支援教育地方協議会において、障害のある子どもの就学相談及び就学指導については、市町村教育委員会が主体的に行うことが望ましいこと、また今後市町村の就学相談の取り組みに関して、本センターが情報提供等の支援を進めていくことを伝え、理解を求めた。

今後、各市町村教育委員会が主管となって就学相談会を実施するに当たって、これまで本センターが培ってきた障害児巡回就学相談活動事業のノウハウや、各地域の特別支援学校のセンター的機能、教育事務所単位で設置している地域特別支援連携協議会、専門家チーム、特別支援巡回アドバイザーなどを活用しながら、相談体制の整備・充実が図れるように支援していく方向である。また、本事業は、今後とも、事業規模を年々縮小せざるを得ない状況ではあるが、各市町村教育委員会が主管となる就学相談会の体制が構築される間、継続して実施する必要がある。そのために、事業の実施方法を、外部の専門家を中心とした相談体制から、教育センター指導主事および特別支援学校の就学相談員を中心とした相談体制へ移行するなど、限られた予算の中でも維持できる方向を模索している。

4 センターが委嘱した特別支援学校就学相談員との連携

特別支援学校就学相談員のほとんどが特別支援教育コーディネーターを兼ねており、地域のセンター的役割としての特別支援学校の窓口や相談員としての役割を担っているとともに、巡回就学相談会の相談員として依頼することも多い。そのため、相談員としての資質や技能を高めるため、毎年5月に研修会を実施している。

巡回就学相談においては、地域の特別支援学校就学相談員を配置し、地域の障害児の把握と市町村就学担当者と連携が図られるよう配慮している。

巡回就学相談会後、特別支援学校就学相談員は市町村就学指導担当者や保護者または幼稚園・保育所等との連携が

図られ、学校訪問や研修会等への依頼など活用されているケースも見られ、ネットワークの構築がされつつある。

本センターは、学校支援として特別支援学校就学相談員へのサポートを担っている。

6 まとめ

市町村による就学相談の整備・充実が図れるよう、今後ともこれまで本センターが培ってきたノウハウを情報提供し支援していく予定である。また、特別支援学校就学相談員の研修を充実させるとともに支援していきたい。

市町村内の小学校あるいは市町村外の特別支援学校に通学する障害児も地域に在住する障害児である。学校、地域での適切な支援や教育環境の整備が図られるよう一層の取り組みを推進したいと考えている。

III 協議

上述した発表を踏まえて、質疑応答と情報交換が行われた。

1 質疑応答

発表内容に関する質問は、二つ出された。

一つ目は「巡回就学相談はどのような手法で申し込みがあるのか」であり、これに関しては、「基本的には希望制であるが、パンフレットを作成してPRした。また、パンフレットは、私立保育所にも配布したので、就学を迎える障害児のほとんどはカバーできた」という回答であった。二つ目は「巡回相談で得られた情報を小学校や特別支援学校へどのような形で情報伝達しているのか」であり、これに関しては、「巡回相談では、相談票や記録表を作成しているが、そこで得られた情報は、口頭で伝え用紙等を見せることはない」という回答であった。

これらの質疑応答後、巡回就学相談について、各県の取り組みの紹介を含めた協議がなされた。

京都府：教育庁の職員だが、就学巡回相談業務をしている。

沖縄とは、システムがずいぶん違うと感じた。就学に係る相談の中身を、就学の場の判断だけに終わらせずに、どのようにその後（小学校・特別支援学校）につなげるか、相談で得られた情報をいかに一まとまりにしてつなげていくかが悩み。保護者の了解が得られたら、相談の内容を個別の教育支援計画に反映してもらおう。市・町が独自の相談機能や主体的にすすめる意識を持つということはいかに府が働きかけるかが課題。これらがうまくいくと、保護者は喜んでいる。相談の中身が就学にスムーズに伝わったらいということひしひしと伝わる。今年度からの実施なので、新年度からスムーズなスタートが切れるかということを期待

半分というところで思っている。

北九州市：個別の教育支援計画に繋げていくという方向性を今探しているところ。もう少し具体的に、京都ではどのように反映させていくシステムを作っているかということを教えてほしい。

京都府：個別の教育支援計画のモデル表を作った。市・町の中にはすでに作っているところもあった。いかに保護者、市・町が書きやすいか、何が最低限必要なのか、何に気をつけなければならないのかということと、保護者の願いがきちっと反映できるようなモデルシートを提示した。市・町の教育委員会が中心になって関係者が一堂に会して情報を集めながら小学校に繋いで下さいという形。年一回の市・町の就学指導委員を対象にした研修で提案し、取り組んでもらっている。指導要領改定が追い風になってやらなくてはいけないという感じになってきている。

司会者：基本的につなぎが大事である。他に紹介していただけないか。

北九州市：毎年就学相談のあと、通常の学級で留意の措置になった子について、状況調査をしている。書面で、適応していますか？どんな工夫をされていますか？などを聞いていたが、なかなか本音が見えないので、今年度は相談員が直接学校の様子を見に行き、適応状況や工夫について留意の内容がどのくらい反映されているかということについて実際に目で見て調査をしているところである。状況調査の中で指導計画を確認していくということは今後やっていこうということを考えているところである。

沖縄県（発表者）：京都府のような個別の教育支援計画のようなものはない。地域の特別支援学校のコーディネーターが相談員を兼ねている場合は、つなぎができています。体験入学では子どもに合わせた計画をする。通常学級に行く子どもについては、つなぎはされていない。センターの方で相談内容を記録しておいて、保護者が受容していない場合、医療機関に行っていない場合、医療機関で診断を受けたが就学を迷っている場合等は、センターでの来所相談をすすめたり、テストをして子ども理解を促したりするようにしている。

鳥取県：5歳児健診を実施している。対象は、地域によって異なり悉皆の地域と希望制の地域がある。健診から情報が入ってくるが、巡回教育相談については市町村が主体となるため、福祉と市町村との連絡が重要ではないか。沖縄ではどうか。

沖縄県（発表者）：センターが直接福祉と連携することはできないが、今回名護市が独自に相談会を行うことで、センターの事業から外れた。福祉課のほうで臨床心理士

を採用してその方を中心にして行っている。センターは福祉関係とつながってはいない。市町村レベルで、つながっているところと、つながっていないところがある。

高知県(司会者)：高知県では数年前に幼保支援課を作った。研修会等で情報交換がスムーズにできるようになっている。

2. 協議

協議のテーマは「1 地域でのネットワーク作り（支援体制とそのあり方）について」と「2 教育相談における連携や役割分担について」として、各県から紹介があった。

北九州市：昨年度、養護教育センターから特別支援教育相談センターに名称変更した。教育委員会の中に入って、巡回相談・教育相談・就学の三つに絞った体制で事業をやっている。養護教育センターを創立する当初から医療と教育、福祉との連携ということを目指して建物自体は北九州市立総合療育センターの中に部屋を借りている。狙いは日常的な医療や福祉との連携。実際は、教育相談で上がってきたケースが事前に総合療育センターの心理にかかっていると小児科にかかっているということであれば、ケース会や立ち話でも連携が取れる。日常的な連携の中で、情報交換ができる。お互いに役割分担をして行くこともできる。同じ所内に発達障害者支援センターもあるので、こちらも同じケースを抱えた場合には、常に連携を取り合いながら、マンパワーによるところは多いが、地道な連携を行っている。今年からやり始めているが、心理担当と相談でかぶっていることが多いので、お互いに学校等に支援に入る時にどんなことができるかということについて、月に一回程度、ケース会議を開いてお互いにできることをケースを通して出し合っている。一つのケースについて依頼があった時に、心理の担当と一緒に学校に子どもの様子を見に行き学校へのアドバイスを行った。

課題は、特別支援学校のセンター的機能と、相談業務の役割分担と連携である。現在は混沌とした状況なので、プランを作成しながら考えている。

鳥取県：鳥取県のセンターで、私は教育相談課にいる。全県下で12名配置されているLDの専門員のうちの1名としてセンターに配置されている。県の機関ではあるが、東部に位置しているため、東部の個々のケースを見ている（小中を中心に）。ネットワーク、連携という視点で見ると、鳥取市の発達相談の後、学校にどうつなげていこうかということが中心になっている。市

の保健センターとの連携が多く、3者で面談を行いながら進めていくことが多い。特別支援学校は、それぞれの地域で独自に相談件数が多くなってきている。今年から鳥取県東部中部西部の3区域において、専門員とコーディネーターが顔を合わせて、お互いの持っているケースについて月1回の割合で連絡会を持って連携を取っている。

京都府：資料の訂正（18年度→19年度）。総合教育センターへの相談件数は少ない。巡回相談は特別支援学校と5地域の教育事務所で、地元密着型で取り組んでもらっている。総合教育センターに入ってくる相談件数は年々減ってきている。センターは主に研修（コーディネーター養成講座など）を行う役割分担になっている。地域でのネットワークについては、各地域の特別支援学校がキーステーションになりながら、特に、通級指導教室の先生と一緒に回ってくれるようお願いしている。お互いそれぞれが一緒に回る中で研修にもなるし、きめ細かく回ってもらっているのが現状。必要に応じて医療、特に作業療法士に加わってもらい、感覚の問題についてのコメントが生きている。特別支援学校は10校ありそれぞれが相談に対応しているが、保健、福祉、労働関係者にも必要に応じて相談に対応してもらっている。

課題は、乳幼児期の情報がなかなか伝わらないこと。早期支援事業ということでは、5歳児健診スクリーニングは1市しか取り組めていないので、保健福祉分野とどう連携させていくかということが課題である。

岐阜県：地域とのネットワーク作りということについては、保護者が入ったネットワークをすすめている。「発達障害の心のネットワーク事業」を立ち上げて大きい事業を5点やっている。

- ①初心者向けのフォーラム（5圏域で実施）：保護者やお子さんの周りの教職員や保育士が対象
- ②専門家セミナー：県内の専門家を対象。保育園、福祉、教育の方に対するワンステップ上の研修。教育委員会と知事部局の障害福祉課、発達支援センター3者が共催して行った。400人近く参加された。地域で連携している人達が一堂に会することで、連携が深まったし、県レベルでの協力体制が強くなった。
- ③障害のない子の保護者の理解に視点を置いたキャラバン隊の派遣：自閉症のある子どもの保護者が作っている団体にキャラバン隊として各学校を回ってもらって、障害のないお子さんたちへの疑似体験等や保護者の生の話を聞いてもらったりしている。通常の先生も参加することで、人権の大事さを感じてもらい、そこでも一種のネットワーク作りができて

いる。今年初めて行ったが、予算は80万円。ほとんどが旅費。2～3人でチームを組んで学校へ行く。啓発用にリーフレットを配っていると、依頼が多く80万円では足りなかった。疑似体験グッズをたくさん持って行って、問題のあるクラスで設定され話をする。心を打つのは実際の保護者の思いであり、よく伝わり、反響があり、効果もある。共生社会に向かっていくものだとすることを知らせたい。先生がやり始めるまで、続けたい。倍増のお金を別事業に組み込んでやろうとしている。

④子どもかがやきプラン：特別支援学校を地域の核として、相談窓口を一本化していくことでセンター的機能の充実をしている。その一つとして、心理検査や発達検査のアセスメント機器を各特別支援学校に整備できるようにした。

⑤プロフィールブックの作成：プロフィールブックを作成し、情報の共有化を図っている。巡回相談で使う記録用紙もプロフィールブックに載るフォーマットにしてそれを保護者に返す。保護者がそれを持って次へつなげる。発達障害のお子さんを持つ保護者は情報を広げることに抵抗感があるので、その判断や管理を保護者にゆだねるということで、巡回相談時には昨年度3000冊作って初期相談の時に渡すようにした。新しい機関に行くときには必要に応じて持っていく（保護者がよければ）。これもネットワークを作る一つの手段。予算がないので、中に入れるシートはHPにUPして、保護者にクリアファイルを用意してもらおう方向で考えている。今は使い方を啓発するというで行っている。

このような五つの事業を行っているが、保護者、学校、その他の機関が結びつくように願いを持って取り組んでいる。教育相談にかかる連携や役割分担についてだが、知事部局が行う発達相談会や、教育が行う教育相談会など、それぞれに人員を共有してやりあう連携は行いが、相談が点で終わってしまっていて、連携して教育支援計画の作成までお互いが協力し合っていくかというところではない。保護者の相談のニーズが就学前は発達に関わるのが中心になるし、就学前になれば就学先というニーズが出てくるので、それぞれの時点での相談ニーズにどう答えどう繋げるかということを考えていかなければならない。

福井県：特別支援教育センターと福祉事務所が相談機能を持っている。独立した県の機関として、12名の指導主事がセンターにいる。センターでは教育相談、通所指導、巡回指導として、チームで地区ごとに3～4人の体制を組んで行っている。機関との連携では、就学前

地域の資源の中でセンターが協力していることは、保健所の健診後の幼児相談会にセンターの所員が相談の一員として参加。幼児相談会には特別支援学校や専門家なども含まれている。その後は定期的に相談に行ったり、移行支援として小学校に繋げていくということも行っている。就学指導委員会のメンバーでもあり、保護者の相談、訪問、検査等も行っている。小中学校では特別支援教育コーディネーター養成研修を行っていて、それにプラスしてステップアップしたアドバンス研修を行っている。育成とともに小中学校への相談（ガイダンス）も行っている。相談件数は年々増えている。センターだけでなく特別支援学校も相談が増えている。増加に対していかに対応していくかが課題である。地域とのネットワークということでは、各地域の専門委員会に参加して、医療機関、福祉関係者、就労関係者、地域の特別支援学級、特別支援学校の先生が加わった専門委員会が、市町の教育委員会の主催で行われている。小学校高学年から中学校にかけての相談の中に難しい2次障害の相談のケースがあり大きな課題になっている。

高等学校では、特別支援教育コーディネーター研修を始めた。今年度は高等学校のコーディネーターの先生と中学校のコーディネーターをつなぐような研修がもてた。ここでも課題は、2次障害のあるお子さんの受け皿がないこと。高校も柔軟に受け皿を持ってほしいということをもとめていかなければならない。

神奈川県：平成14年3月以降、神奈川県はこれからの支援教育のあり方として、障害があるかないかということだけではなく、ニーズに合わせてどんな支援が必要かということですすめている。神奈川県の教育はこれからの重点目標として、インクルージョン教育を掲げている。虐待、精神疾患等の問題についても相談を受けたり、いろんな研修に混ぜ込んだりしている。特別支援教育のコーディネーター研修では、各校に1名コーディネーターがいるように研修を組んだ。高校も1名は研修が終わった人がいるということになるはず。小中学校でコーディネーター研修を受けた人と特別支援学校のコーディネーターのネットワークはいい感じになってきている。それに比べて、高校はネットワークができていない。小中の圏域とかぶったり生徒指導とかぶってしまう。教育相談における連携については、形はできてきている。連携先として医療がありニーズが非常に高くなってきている。背景に今の医療的なもの、診断名を付けていこうという流れになってきている。福祉、医療、心理との連携はできるが、最後には教育として何をするかが問われる。専門の垣根を越え

ていくのが連携だが、そこが進まない。

千葉県：19年度に特別支援教育推進基本計画を10年計画で出した。計画を出す前にネットワークができていた地域がありそこは進んでいる。特別支援学校のコーディネーターが活躍している地域は連携が取れている。必要に応じて会議が開ける地域がある。モデルケースを研修の場で発表していただいて各地域で取り組めるようにしている。サポートファイルを作っている。保護者がファイルを持って次の相談に行くという形で、管理は保護者が一番安全ではないかということで取り組んでいるところが増えている。千葉県も教育事務所があり、その中で特別支援学校との連携、市の特別支援チームを立ち上げるなど地域ごとで進んでいることが多い。県としては、特別支援学校での相談（地域での相談）に抵抗がある場合は、教育センターで相談を続けている。要請があれば学校に行くこともある。いずれは、地域で、安心して相談できるような体制を作っていくようにしている。特別支援学校への相談が増えてきたため、巡回相談は今年はやっていない。全県型の学校以外は地域の教育事務所を通じて連携して行い、盲ろうに関する相談については支援を行うなどして横のつながりでやっていくという方向になっている。地域によってまちまちだが・・・軌道に乗れば、県としては、研修の充実やよりステップアップした教育相談ができる人材を育てるという方向に行くのではないかと考えている。

宮城県：特別支援学校における相談の件数についての調査を行った。センターへの相談は減り、特別支援学校への相談は増えている。特別支援学校のセンター的役割が定着してきた。センターへの相談は、難しいケース、学校とトラブルがおきているケースが増えている。1次機能は各学校、2次機能は特別支援学校、うちは3次機能ということで分担をしている。ただ、入り口はどこであっても、支援体制が組めるように考えている。サポートブックについては、指導計画の手引書を作成中。幼稚園から高校まで、中身も様式もつなげてやれるというものを作成中。それを基に先生方のたてのつながりをまず作りその後、医療福祉等の各機関に繋がりたい。本センターは3年後に消滅し、教育と福祉医療を合体した形で、3年後に新たに立ち上がる。

3. まとめ

協議のテーマは「地域でのネットワーク作り」と「教育相談における連携や役割分担について」である。このテーマは、教育相談を担当していると常に課題となる事柄である。

今回の沖縄県の報告は、幼児期から就学にあたる縦のつながりに向けて、県のセンターが地域の市町村を支援している報告であった。幼児への支援に対して、行政の管轄の違いで「教育」がなかなか手を出しにくい部分もある。障害がはっきりしていれば、就学にあたり特別支援学級か特別支援学校かと検討することもできるが、障害が明確には把握できていない発達障害等の子どもの対応は難しい。「教育」が、どのような時期から「母子保健」や「福祉」と連携するのかを、もう一度検討してみたい。できれば、早い時期から「教育」が発達障害等の子どもを把握して、手を差し伸べていくことが大事だと思っている。協議からは、鳥取県の場合のように、5歳児健診で気がついて連携がうまくいっている地域もある。福井県では、1歳半健診に教育関係者がかかわりながら、把握していた。このように健診の場面に教育関係者が入り込み、連携していくことで、就学にうまくつながるのだろうと感じた。このような縦の連携を考えていくことが大切ではないか。

また、最近では「5歳児健診をやっていない」と健診をしていないことが遅れていることのように言っていることを聞くことがある。5歳児健診の実施が先進的なのではなく、早い時期から教育的ニーズを把握して支援していくことが大切である。幼稚園や保育園では、すでに気づいて支援しているはず。その支援をどうつなげるかが大事で、5歳児健診をやらなくても就学に向けての対応はとれるのではない。

就学に向けてのツールとして、岐阜県はプロフィールブック、千葉県や宮城県はサポートブックが紹介された。その時々の状況を記載してつづっていくことで、一つのファイルができあがり、ツールとなっていく。松江市でもだんだんファイルを作っている。このように幼児期から小学校へと情報をつなげていくツールを工夫することも大切だと思う。

岐阜県のキャラバン隊の話は、外部の団体を活用して、うまく進んでいる例だと思った。一関（岩手）では「いい町作り隊」というNPO法人が、障害児が落ち着いて商店街で買い物ができるような啓発活動をしている。参加している人は、特別支援学校の先生、特別支援学級の先生、福

祉関係者など様々な人が参加している。それぞれができることを、できる形でやればよいのではないかと思う。他人に任せてしまおうという感じになってしまうとうまく進まなくなる。押し付けることは連携や分担ではない。

これからは、限られた予算の中で、有効性が求められる。地域の状況を把握し、その中でどこを有効に活用するかという体制を考えていく必要がある。特別支援学校が少ないところは通級指導教室の場を活用することも考えられる。山口県は特別支援学校を特別支援教育センターとし、通級指導教室を特別支援教育サブセンターという形にして地域の支援をすすめている。通級指導教室は市町村の管轄なので、市町村との連携が大事になっていくのかなと感じている。また、特別支援学校同士でネットワーク作っているところが静岡県東部地域や島根県の松江市にあるが、ネットワークとネットワークの連携を図るというようにしていくと限られた予算の中で活動が広がっていくのではないかということを感じた。

IV おわりに

特別支援教育という大きな流れの中で、地域の教育相談活動は大きな位置を占めてきていると考えられる。特に教育センターは、個別の相談を対象とするのではなく、学校という組織を対象にコンサルテーションを実施することも多くなってきており、特別支援学校との役割分担も進んでいるように感じられた。教育的ニーズのある子どもがより豊かに、そして生活しやすくするために、教育相談は重要な役割を果たしている。この教育相談活動をどの様に充実していくかのヒントは、実際に担当している者同士の情報交換の中から、見いだせるのではないかと考えている。このような意味から、この全国特別支援教育センター協議会は重要な役割を果たしている。本研究所の教育相談部も各地の教育センターとの連携を深め、この協議会を通して、情報の収集や提供について協働してすすめていきたいと考えている。

(文責：小林倫代)

教育相談運営 スタッフ一覧

平成21年度 教育相談部職員

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

平成20年度 教育相談運営スタッフ一覧

後 上 鐵 夫 (教育相談部長)	藤 井 茂 樹 (教育相談部)
渥 美 義 賢 (教育支援研究部)	横 尾 俊 (教育相談部)
西 牧 謙 吾 (教育支援研究部)	植木田 潤 (教育相談部)
小 林 倫 代 (教育相談部)	

教育相談連絡会議委員 (平成20年度)

久保山 茂 樹 (企画部)	小 田 侯 朗 (教育研修情報部)
牧 野 泰 美 (教育支援部)	渡 辺 正 裕 (教育研修情報部)
徳 永 亜希雄 (教育支援部)	海 津 亜希子 (発達障害教育情報センター)

年報編集ワーキンググループ

後 上 鐵 夫 (教育相談部長)	小 田 侯 朗 (教育研修情報部)
藤 井 茂 樹 (教育相談部) (チーフ)	徳 永 亜希雄 (教育支援部)
植木田 潤 (教育相談部)	

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育相談部

所在地：〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

教育相談申込専用電話：046-839-6885

教育相談用FAX：046-839-6906

国立特別支援教育総合研究所教育相談年報刊行について

1. 教育相談年報刊行の目的

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

2. 教育相談年報編集会議

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

3. 教育相談年報編集方針

年報は次の編集方針に基づいて毎年1回刊行する。

(1) 掲載論文について

以下のような内容を掲載する。

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

(2) 掲載論文について

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

(3) 掲載論文の検討

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

(4) 教育相談事業について

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

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 教育相談年報 第30号

平成 21 年 6 月 発 行

代 表 者 小 田 豊

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電 話 0 4 6 - 8 3 9 - 6 8 9 3 (代表)

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