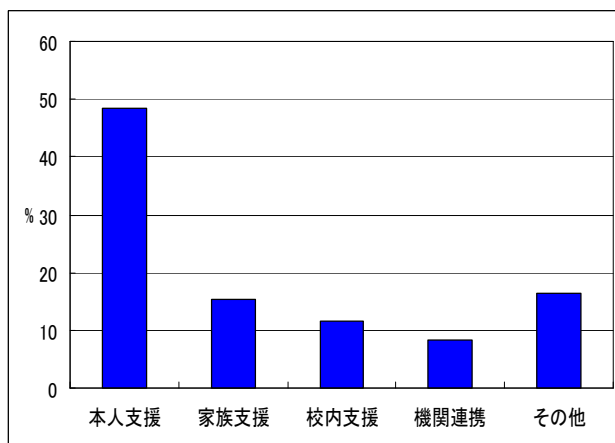


学校コンサルテーションの実際Ⅱ

第1章 総論

第1節 教育相談における課題

平成18年度の特別支援教育に関する相談の内容をみると、本人支援に関するものが全相談件数の半数近くを占めており、その内容は極めて個人的な課題であり（**グラフ1**）、一次相談や二次相談（一次相談は校内で、二次相談は市町村教育委員会で）で解決できるような内容が多く含まれている。本来、相談は、身近なところで、必要なときに、臨機に行えてこそ有用であるといえる。したがって、「各園・学校における相談の充実」を目指す



グラフ1 平成18年度の主な相談内容

には、従前の企画室の対応では、三次相談となり得ていないのではないかと考えてきた。

県教育委員会特別支援教育企画室（前教育研究所特別支援教育部）では、校内や市町村における教育相談の力量を高めるため、特別支援教育コーディネーター養成事業をはじめ、特別支援教育巡回アドバイザーの派遣（学校訪問相談）や各校種を対象に特別支援教育にかかわる研修の実施と並行して、専門的な相談を行ってきた。

一方、園・学校においては、相談の充実に向けてそれぞれ異なる課題がある。各特別支援学校はセンター的な役割として、地域の小・中学校等への相談を行っているが、自校の専門性の向上という課題もあり、その両方を高めるためのスーパーバイズを求めている。また、幼稚園においては、特別支援学級がない中で、障害があると思われる幼児に対する園内支援体制を整えることが急務であり、その専門性の向上を図るため、関係機関、専門家との連携が課題となっている現実がある。

そのことを踏まえ、平成20年度より、学校コンサルテーションの観点を取り入れ、個々の相談事例に対応するだけでなく、相談があった学校の校内体制づくりを支援し、相談のニーズに応じて積極的に関係機関と連携を促してきた。

今年度は、引き続き学校コンサルテーションを活用する中で、関係機関との連携を更に深めながら、課題解決に向けた取組を実践・検証するため、県立ろう学校・県立奈良西養護学校・大和高田市立磐園幼稚園の各指定研究員と共に実践的な研究を行うこととした。

第2節 学校コンサルテーションとは

「学校コンサルテーションとは、異なる専門性をもつものが、援助対象である問題状況について、よりよい支援の在り方を話し合うプロセスである。困難な問題に直面しているコンサルティに、その問題や課題を評価・整理し、解決に向けてコンサルティの力量を引き出すための支援を行う相談である。」（平成20年度 特別支援教育 学校コンサルテーション実践研究協議会における後上鐵夫氏講演より）

学校コンサルテーションは今までの教育相談の形にとらわれず、総合的に主訴に対応する。

コンサルティとコンサルタントは立場が入れ替わるときもあれば、コンサルタントが連携しながら複数の機関で相談に当たる場合もある。

いずれの場合であっても、コンサルタントはコンサルティが抱える問題を中心に、コンサルティに対して、

- ①知識の提供
- ②精神的な支え
- ③新しい視点の提示
- ④ネットワーキングの促進

などを行うものである。

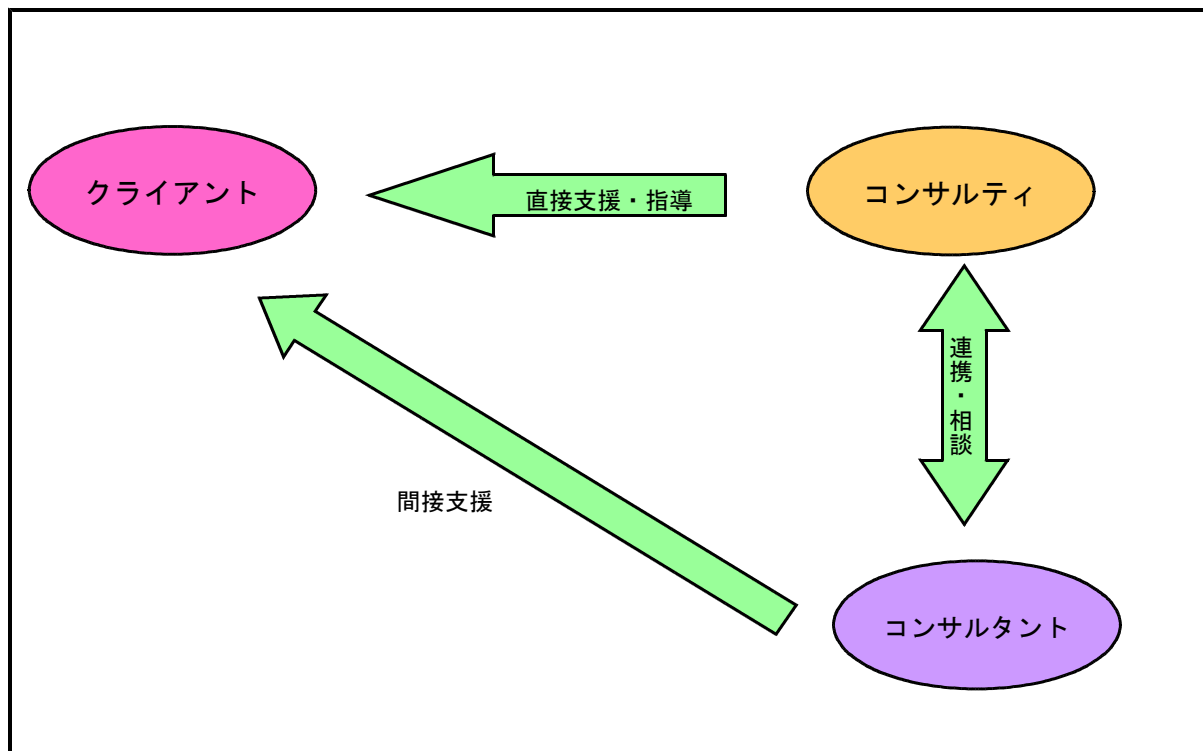


図1 学校コンサルテーションのイメージ

（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 コンサルタント必携』による）

第3節 研究目的

県立ろう学校、県立奈良西養護学校におけるセンター的機能の充実、大和高田市立磐園幼稚園における園内支援体制の充実に向けた支援について、学校コンサルテーションの手法を活用し、関係機関との連携を図りながら、自校の課題解決力の向上を目指した取組の実際を研究する。また、県立教育研究所「教育セミナー」での発表を通じてコンサルテーションのノウハウとその活用について広く周知を図る。

参考・引用文献

- (1) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 編著 (2007) 『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック コンサルタント必携』 ジアーズ教育新社
- (2) 奈良県立教育研究所 (2009) 『特別支援教育 学校コンサルテーションガイドブック』

第2章 研究内容と考察

第1節 県立ろう学校との学校コンサルテーション

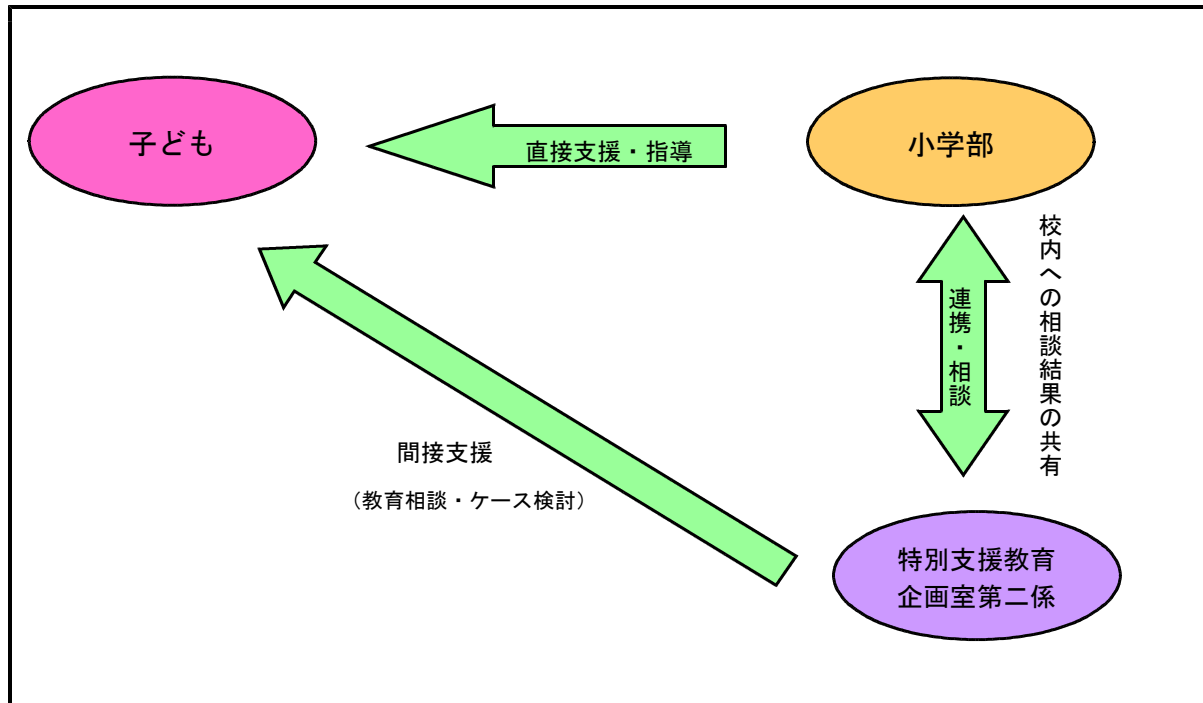


図1 個別教育相談を交えたコンサルテーション

1 はじめに

県立ろう学校（以下「ろう学校」と表記）は県内に1校だけの聴覚障害児のための専門教育機関であり、県内の聴覚障害児教育のセンター的な役割を果たしてきた。最近は特に特別支援教育の位置付けの中で地域の保健所や保育所・幼稚園、小・中学校等からの相談依頼も増え、ろう学校の専門性を外部に向かって発信する必要性が更に高まっている。

一方で、ろう学校には聴覚障害の単一障害児だけでなく知的障害等の他の障害を併せもつ重複障害児も多く在籍しているが、その実態や課題は年々多様化している。特に近年は、発達障害傾向を併せもつ子どもや、知的障害があるとはいえないが境界線上にいる子ども、愛着障害、不登校など心理的な課題をもっている子ども、またそれらの課題が重なり合って学習面や生活面で様々な課題が生じている事例など、指導上の特別な配慮や支援が必要な児童生徒が増加している。そのため、聴覚障害児教育の専門性だけでなく、特別支援学校や教育相談機関、福祉、医療など、関係する諸機関との連携の中で、各領域の専門性を組み合わせながら取り組んでいく必要性を強く感じている。

本研究では、ろう学校小学部に在籍する様々な課題をもった子どもたちの教育相談事例について特別支援教育企画室第二係（以下「第二係」と表記）と共同研究を行った経過をまとめる。

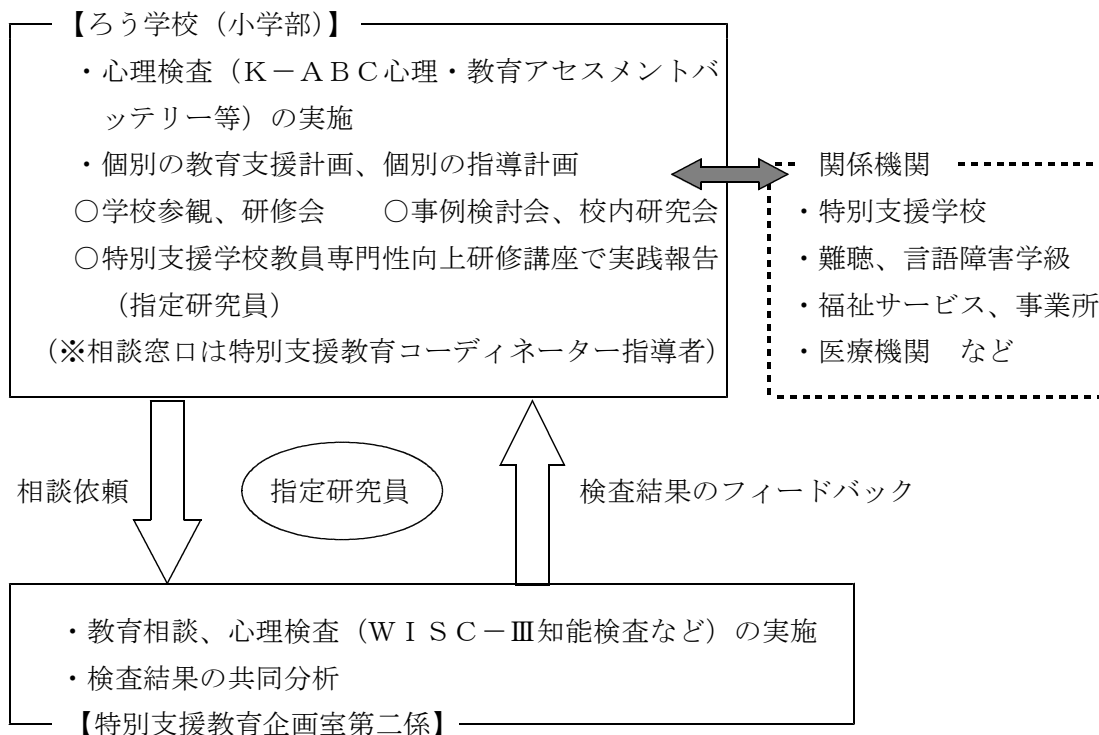
2 研究目的

ろう学校小学部に在籍する多様な支援を必要とする児童の事例について、実態把握、教育相談、心理検査とその分析、事例検討会などを共同で行うことを通して、関係機関とのよりよい

連携の取り方、的確なアセスメントの在り方、アセスメントに基づいた指導計画の作成や指導形態、指導方法の改善など、子どもたちの変容や成長につながる支援の方策を明らかにすることを旨とする。

3 研究方法

- ・聴覚障害児のアセスメントを第二係と共同で行い、その実施方法の妥当性や分析方法について検討する。
- ・アセスメントに基づいた教育相談、授業実践、事例検討会などの一連の取組を行い、それらを整理、検証する。



4 研究内容

(1) 教育相談事例

ア 相談対象児について

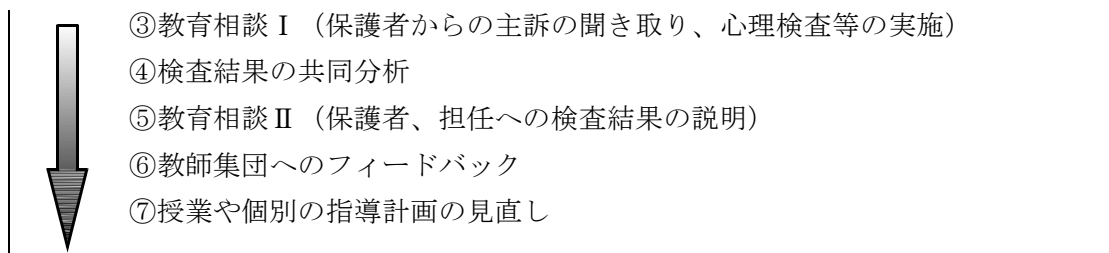
ろう学校では、昨年度までにすでに数件の事例について第二係に教育相談を依頼した経過があった。今回は、この延長上で新たに教育相談の必要性が生じた児童について一連の取組を行い、これら全体を研究の対象とした。対象となった事例は6事例である。

6事例中には聴覚障害以外に広汎性発達障害などの診断のある事例と、特に診断のない事例とが含まれる。相談内容は、保護者が困っていることに関するものと、中学部進学に向けた指導方針の再検討が目的のものがある。

イ 教育相談の流れ

教育相談は次のような流れで実施した。





(2) 聴覚障害児のアセスメント

上記の流れの中で核となるものの一つが心理アセスメント（上記②③④）である。聴覚障害児の心理検査は聴児のものをそのまま当てはめて使えない部分が多いが、かといって聴覚障害児専用の心理検査法が確立しているわけでもない。このため、ろう学校と第二係とがそれぞれに今まで積み上げてきたノウハウをもち寄り、よりよい心理アセスメントの在り方を検討した。

ア K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー

ろう学校小学部では2年前からK-ABC心理・教育アセスメントバッテリー（以下「K-ABC」と表記）を実態把握のための心理検査、位置付けて、小学部の児童のほぼ全員に実施してきた。その中で、いくつか特徴的なことが分かってきたので、それを実施方法と結果分析の二つに分けて簡単に説明する。

(7) 実施方法について

もともとK-ABCは、聴覚障害児を含めた様々な対象児に適用できるようにという想定で作成されたものである。しかし、手話で全検査を行うことについての明確な規定はない。下位検査のいくつかは説明だけ手話で行えば、音声言語を介さなくても回答できるものもある。また、『ことばの読み』のように明らかに日本語での答えが求められているものについては「指文字での回答とする」ことでクリアできる。しかし、『数唱』『語の配列』『算数』『なぞなぞ』などは問題提示を音声で行うように標準化されているので、このまま聴覚障害児に実施することは難しい。

そこで、検査の意図をなるべく変えず、手話又は視覚情報で問題提示し、校内での標準化を試みた。以下が下位検査の具体的な実施方法（表1）である。

表1 下位検査の具体的な実施方法

下位検査項目	実施方法と配慮すべき点
数唱	数の提示は音声と指文字（指数字）を併用する。提示位置は一定にし、音声と同様に1秒間隔で提示する。
語の配列	語の提示は、音声と手話単語を併用する。検査の始めに手話単語の確認を行う。色の妨害情報も被検児は音声又は手話で表出するものとする。
算数	基本的には日本語対应手話で質問する。しかし、意味がつかみにくい場合は日本手話に置き換えて質問することも可とする。記録用紙にどんな手話を使用したかを記入し、クリアした場合は得点に加える。
なぞなぞ	日本語対应手話で質問する。手話単語によっては答えを示してしまうものがあるので（例えば空を“飛ぶ”、皮を“むく”など）、この場合は指文字で質問する。

(イ) 結果分析について

結果について特徴的なことは次の3点である。

- 継次処理過程尺度と同時処理過程尺度を比べると、ろう学校では同時処理が優位の児童が圧倒的に多い。このことは他のろう学校でも同様の結果が出ている。聴覚障害があるゆえに、視覚的な情報処理が中心になるからだと考えられる。(鳥越、2008)
- 認知処理過程に比べて習得度が低い児童が多い。習得度は日本語力によって大きく左右されるが、認知処理はさほど日本語力の影響が出ないからではないかと考えられる。
- 各下位検査の結果にも特徴的な傾向がみられる。例えば、継次処理項目の『手の動作』の得点は比較的高いこと(同時に処理しているのではと考えられる)、同時処理項目の『絵の統合』『位置さがし』の得点が全般的に高いこと(瞬間的に認知することが得意な児童が多い)、習得度では『ことばの読み』が高く『なぞなぞ』は低いこと(日本語の表面的な理解はできるが、意味を掘り下げて考えることが難しい)などである。

イ WISC-Ⅲ知能検査

相談対象児は、ろう学校でK-ABCを実施済みであったので、第二係ではWISC-Ⅲ知能検査(以下「WISC-Ⅲ」と表記)を実施した。これについても実施方法と結果分析の二つの観点から取組をまとめる。

(7) 実施方法について

第二係の担当者が通常のマニュアルに基づいて音声で検査を進め、それをろう学校の教員が手話で通訳(読み取り通訳)するという方法で実施した。また被検児の回答は、別の教員(基本的には被検児の担任)が手話を読み取り音声で通訳(聞き取り通訳)を行い、検査担当者が聞こえる被検児を検査するときとできるだけ近い状況でやりとりが成り立つように配慮した(図2)。ろう学校で実施するときは検査者自身が手話で行うが、今回のように手話通訳を介する方が正規のマニュアルに近い実施状況がつけられるという点で、より客観的な検査ができるのではないかと考えた。また、下位検査の具体的な実施方法を(表2)に示す。

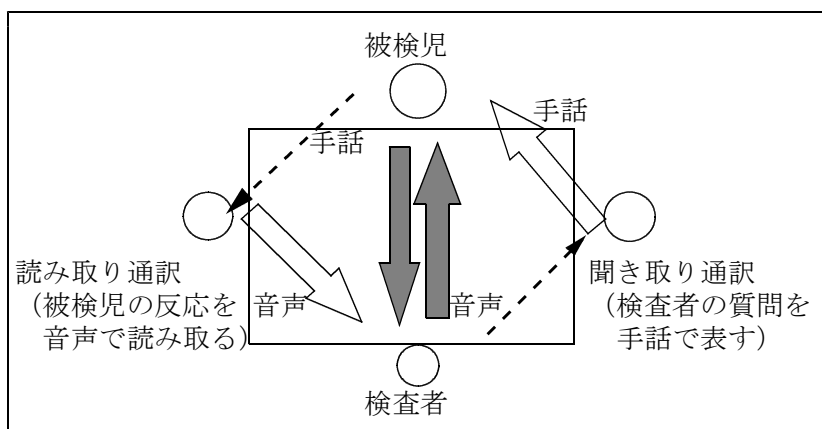


図2 手話通訳を介した検査

表2 下位検査の具体的な実施方法

下位検査項目	実施方法と配慮すべき点
知識	日本語対応手話で問題を提示。回答は日本手話でも可。
類似	キーワードは指文字で提示。分からない場合は手話で提示するがクリアした場合も得点には入れない。回答は日本手話でも可。
算数	日本語対応手話で提示するが、分からない場合は日本手話で提示。いずれもクリアした場合は得点に入れる。
単語	キーワードは指文字で提示。分からない場合は手話で提示するがクリアした場合も得点には入れない。
理解	被検児の実態に応じて日本語対応手話、日本手話いずれかで提示。回答は日本手話でも可。

(イ) 結果分析について

結果について特徴的なことは次の3点である。

- WISC-ⅢはK-ABCに比べて、言語を介したやりとりを必要とする項目が多く、聴覚障害児にとっては難易度が高くなる傾向がある。WISC-Ⅲの全検査IQ(FIQ)とK-ABCの認知処理過程尺度の標準得点を比べると、10～15点程度WISC-Ⅲの方が低いという傾向がろう学校での検査から得られていたが、今回の共同研究でもほぼ同様の結果となった。
- 言語性IQ(VIQ)と動作性IQ(PIQ)とでは、PIQの方が高く出る傾向がある。これはWISC-Ⅲが音声言語を基準として作られている検査であるから当然であるが、両者に差がない事例やVIQの方が高い事例などもあり、一般的ならう児との比較ということも、分析の際には参考にできる。
- 「類似」や「知識」などで、提示しているキーワード自体を語彙として知らないケースが多くみられる。手話単語としては理解していても、日本語としては知らないので得点が低くなる。一方、「理解」では日本手話での質問も可としたので、得点は比較的高くなった。「算数」でも日本語対応手話や日本手話など問い方によって、正答が左右される傾向があった。検査の実施方法としてはまだ課題があるが、被検児のコミュニケーションの状況や理解の程度を知るには十分有効な資料となり得ることが分かった。

ウ その他の検査

第二係ではこの他に、PVT-R 絵画語彙発達検査（以下「PVT-R」と表記）、保護者にはS-M社会生活能力検査を実施した。

PVT-Rでも問題の提示を音声-指文字で行うか、文字カードで行うか、また文字カードで行う場合もひらがなだけで提示するか漢字（ルビ入り）で提示するかによって得点に変化がみられた。漢字は視覚イメージによる手がかりになるので、聴覚障害児にとっては有効な面が大きいことが確認された。

保護者向けS-M社会生活能力検査では、児童の実態と保護者のとらえ方にずれがあったり、保護者が手を出しすぎることによって子ども自身が経験不足になっていたりする傾向がみられた。

エ 結果分析に当たって

上記検査結果と授業参観時の行動観察、学級担任・保護者からの聞き取りなどを総合して、第二係とろう学校と共同で多面的な分析を試みた。それぞれの知見を交換し合いながら個別の事例を検討することで、聴覚障害児全般の傾向にも示唆を得られ、有意義な分析ができた。数値については、それが聴覚障害児の特徴として表れているのか、また検査方法や通訳方法によって結果が影響されている面がないかなど慎重に考慮する必要がある。例えば問題提示の際、音声や手話の提示と文字提示とでは、結果に違いがみられる児童が多い。またひらがなと漢字による違いがあった。更に、手話通訳をする場合、一応基準は確認していたが、通訳者によって情報提示に差があった感は否めない。また対象児童がどのような情報の受け取り方を得意としているかも様々で、児童の分かりやすさを優先するのか、実施の厳密さを優先するのかといった点も今後検討が必要である。

いずれにしてもこれらは標準化されていない部分でもあり、今後検査を積み重ねる中で、数値以外から読み取れる部分を、結果の分析に結び付けていくことができるのではないかと考える。

(3) 実際の指導へのフィードバック

教育相談の取組は、児童の実態や課題を再認識するよい機会になった。次の段階としては、これらの相談内容やアセスメントが、学校での指導にきちんとフィードバックされること、更に、今後の指導方針として継続され指導計画等に反映させていくことが最も重要になる。

個々の相談事例の分析を通して、特別な支援を必要とする聴覚障害児は、

- 認知・学習面に主な課題があると思われる事例
- 行動・生活面に主な課題があると思われる事例

の二つのタイプに大別できることが分かった。更に、これらの両面が相互に影響し合っているとと思われる事例もあった。

認知・学習面の課題がある事例については、主に授業体制や授業内容の改善、また行動・生活面に課題がある事例については、主に学校生活全体の構造的な改善が求められるのではないかと考えた。

以下に授業や学校生活への生かし方、個別の指導計画等の見直しと学校全体へのフィードバックなどについて述べる。

ア 認知特性と授業の改善

本校では手話をベースとした視覚情報を中心に授業が展開されていく。子どもたちは手話によって自由なコミュニケーションが保障され、聞こえる子どもたちと同様の授業を学年対応で学ぶことができる。もちろん、そのためには教員の手話力や視覚的情報提示の工夫などの専門性が求められることは当然である。

一方、認知面に課題みられる児童にとっては、それだけでは十分解決できない面が生じる。認知面の課題には大きく分けて“認知の遅れ”（ゆるやかな遅れも含む）と“認知の偏り”の二つのタイプがある。

認知に遅れがあるタイプでは、学習全般にゆっくりなペースを設定する必要があるが、とくに聞こえないことによる情報不足からくる日本語の語彙の不足や一般常識的な知識の不足などが授業の困難さに影響を与えていると思われる。

認知に偏りがあるタイプの場合、言語の意味理解や言葉の習得につながりにくいといった部分に課題があったり、注意力や集中の持続といった部分に課題があったり、また興味・関

心の偏りや特定の事柄へのこだわりがあったりする。手話でのコミュニケーションに課題が生じる場合もあり、より丁寧な実態把握と対応の工夫が必要となる。

いずれの場合も、認知の遅れや偏りが聴覚障害からくる二次障害に起因するものなのか、本人の認知特性によるものかは判別しにくい。このため、保護者や教員も本人の努力で何とかなるのではないかと考え、本人に過重な負担を与えている場合があり、このことを相談の中で指摘された事例もあった。これらをもとに対象児の授業を見直すと、それぞれの事例で次のような問題点がみられた。

- ・授業のねらいが本人の実態に合っていない。
- ・授業グループが本人の実態やねらいに合っていない。
- ・授業の展開が本人の認知特性に合っていない。
- ・授業の中で本人の得意な力が十分生かされていない。

これらの問題提起をもとに、授業のねらいを学年対応から本人の実態に合ったものに変えたり、授業グループを組み替えて、1対1の指導時間を増やしたりした。また授業の進め方も、絵や実物、マンガなどを使った視覚的な教材を豊富に取り入れたり、意味の取り込みやすい漢字を有効に使ったりするなどの手立てを工夫した。

(指導例)

- 国語の教科書が難しいと本人が訴えたので、学年対応の教科書の使用をやめ、マンツーマンで手話による絵本の読み聞かせを中心に取り組んだ。『しろいうさぎとくろいうさぎ』『おにたのぼうし』などを用い、手話をふんだんに使いながら絵を見せて想像を広げた。
- 吹き出しを使いその中に言葉を入れる、絵本のひらがなの文を漢字仮名交じり文に書き直すなどの学習を行った。漢字に直すことで、意味がつかみやすくなった。「漢字っていいなあ」と覚える意欲の向上につながり、集団の中で埋もれてしまうことなく活動の場を作り出すことができた。
- 遠くの親戚あてに手紙やハガキを書いた。返事が届くとうれしくてたまらないという気持ちがわくことで、書くことへの意欲が高まった。文字（日本語）は、会えない人とも通じ合える意味のあるものだと分かった。
- 同時処理が強いタイプの子どもたちには、結論やキーワードから学習を組み立てた方が分かりやすい。速さ、平均などは具体物を使い、自分たちで体感すると分かりやすくなった。自分たちで考えた問題を友達に出して解き合うことで、特に意欲的に取り組めた。

このように、授業のねらいや授業グループを実態に合わせて改善したこと、授業内容や展開を工夫したことなどで、対象児が意欲的に学習に取り組めた事例となった。また、保護者も教育相談を受けることで対象児の実態を客観的にとらえることができるようになり、授業内容に過度に高い目標を求めるのではなく、対象児の実態に合ったねらいに変更することの理解が進んだ事例もあった。

イ 行動特性と生活面の改善

注意欠陥多動性障害（ADHD）や広汎性発達障害（PDD）傾向をもつタイプの聴覚障害児の場合、コミュニケーションに行き違いが起きたり、視覚過敏のため目から入ってくる情報に混乱し、ちょっとしたことで離席したりするなど、“問題行動”と称されるいろいろ

な事態を引き起こすことがある。今回の相談事例の中にもこのような“問題行動”的な事象に対してどのような対応をすればよいかということが、保護者又は学校側の主訴に含まれる事例がいくつかあった。

これらの事例について、「なぜそのような行動を起こすのか?」「その背景となる要因や環境因子は何か?」を考え、どのような環境調整をすれば、いわゆる“問題行動”が起こる手前の段階でそれを防いだり減らしたりできるのかという視点を、教育相談を通して得られたように思う。

いくつかの“問題行動”的事象の背景には、彼らの認知特性から、学校の中で繰り広げられる活動のルールが分かりにくくなっていることがあるように思われる。発達障害傾向を併せもっていない聴覚障害児であっても、音声情報中心に活動が行われるような場面（例えば居住地校との交流学习など）では、何がどのようなルールで行われているのか分からないことからストレスを感じる場面が多々ある。聴覚障害に発達障害傾向を併せもつ子どもの場合、この分かりにくさが更に倍加されて生じることが十分考えられる。それを“問題行動”としてとらえるのではなく、分かりにくさを訴える本人からの発信ととらえて、環境調整をしていく必要がある。

(指導例)

広汎性発達障害（PDD）があり、予定変更で不安になったりパニックを起こし、友達に暴力的な行動をしたりする事例では、心を落ち着かせるための「お話ノート」を準備し、休み時間などに活用した。「お話ノート」に好きなこと（絵や自分で考えたお話など）を書くことで、落ち着いて過ごせることが多くなった。

ウ 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の見直し

本校では従来から重複する障害をもつ子どもたちが在籍していたが、障害のタイプが様々であることから、どうしても担当者任せになる傾向があり、学校全体として重複障害児への指導の専門性の共有は十分ではなかった。

最近、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するようになったことで、個々の児童の実態をより客観的にとらえ、教員全体や保護者、関係機関とも課題や目標を共有できるようになった。しかし作成時の論議はあっても、作成後有効に活用されているかという点、十分に活用できているとは言い難い。

今回の取組を通して、個別の教育支援計画や個別の指導計画の意義を再確認し、記載内容や活用についても考える機会を得た。個別の教育支援計画でいえば、関係機関（例えば利用している福祉サービスの担当者など）における支援の内容等について、担当者の意見をもとにもっと積極的に取り組んでいく必要があること、個別の指導計画では、授業ごとのねらいや手立て、評価についてきちんと記載していく必要性が指摘された。通知表との整合性や統合といった方向も今後考えていく必要がある。

これらの点は小学部だけの問題ではなく、学校全体に論議を広める必要がある。今回の共同研究の成果を学校全体に伝え、個別の教育支援計画や個別の指導計画の有効な活用について引き続き意見交換をし、書式の改善も含めて論議を深めていきたい。

5 研究結果と考察

今回の研究を通して、学校コンサルテーションの視点を本校に取り入れることができたことは大きな成果であったと考えている。

学校コンサルテーションとは「異なる専門性をもつものが、援助対象である問題状況について、よりよい支援の在り方を話し合うプロセスである」とされている。ろう学校はもともと高い専門性を持ち、センター的機能を果たすべき特別支援学校であり、相談を受けることはあっても他機関に相談をするということは少なかった。しかし、今回は支援をする側（コンサルタント）ではなく支援を受ける側（コンサルティ）としての立場となり、校内の視点だけではなく関係機関のアドバイスや心理検査の共同分析をもとに授業改善に取り組む中で、個別の教育支援計画や個別の指導計画を有効に活用することが非常に重要であることを学んだ。

また、校内での事例検討会で、心理検査の分析をワークショップ方式で行ったり、インシデントプロセス法を取り入れたりは、本校教師の意識改革のきっかけになった。これらの経験が、相談を受けた個々の児童の事例に生かされるだけでなく、今後、ろう学校がコンサルタントの立場で教育相談を受けたり、各種アセスメントに取り組んでいくときにも十分生かされることになるのではないかと思う。

一方、別の視点でいえば、今までのろう教育の中で積み上げてきた知見や実践などは他の発達障害児の教育と通じるものがたくさんあるということにも気付かされた。聴覚認知の弱い子どもたちにとって、視覚的な情報提示を工夫することによって理解を図ること、メタ認知の弱さをどのように補うかといった視点など、共通のものが多い。特別支援教育企画室や他の特別支援学校として、ろう教育の中からこのような普遍的な部分を引き出して活用していただけるのではという側面も期待している。

今回の取組全般を通して、奈良県の特別支援教育のネットワークが、より強化されたのではないか。そのことがこの研究における最も大きな成果ではないかと考えている。

6 今後の課題

今回の研究で、全体的な教育相談の流れが整い、聴覚障害児への的確な心理アセスメントを目指した心理検査の実施においてはよりよい方向が見えてきた。また、これらの成果を一定教師集団にフィードバックすることもできた。しかし、これらを具体的な指導にどのように生かし、どのような成果が表れているかという評価については、まだまだ断片的なものに終わっている。個別の教育支援計画や個別の指導計画の見直し、積極的な活用といった課題も緒についたばかりである。

今回の研究を通して見えてきたろう学校の今後の課題を大きく3点にまとめる。

(1) 授業や学校生活の改善に向けた具体的な実践の積み重ねとその検証

アセスメントや教育相談、事例検討会などから様々なヒントやアドバイスを得ることができた。しかし、これらがそのまま個々の子どもに当てはまるとは限らない。ろう学校であるがゆえの条件の違い（手話によるコミュニケーション、小集団であること、またその中に発達障害傾向の子どもの占める割合が一般校に比べてかなり高いと考えられることなど）も踏まえ、上手にアレンジしつつ、実際に有効な実践を積み重ね、検証していく必要がある。

(2) 個別の教育支援計画や個別の指導計画の見直しと積極的な活用

関係機関との連携や卒業後の進路も見据えた中長期的な展望を踏まえた支援計画を作成

し、それをもとに指導計画に反映させ、関係者で共有化していく必要がある。形骸化せず有効に活用することで、支援を必要とする児童生徒の社会参加と自立が一層進むよう論議を深めていきたい。

(3) 一貫した教育ができるろう学校のよさを生かした取組

ろう学校の場合、早期・幼・小・中・高と独立性の高い各部が存在しているが、特に多様な支援の必要な児童生徒への対応については、当該学部を越えた共通理解や協力体制が必要である。本来、乳幼児期から高等部まで一貫した教育ができることは、大きな強みである。個別の教育支援計画や個別の指導計画を中心に、当該学部を越えた連携・研修や、特別支援部を核とした校内支援体制の充実などがより一層求められる。

参考・引用文献

- (1) 広島県立広島南特別支援学校自立活動サークル（2007）「聴覚障害児へのK－A B Cの適用～検査問題提示の方法と反応の見方を中心として」『平成19年度全日聾研研究集録』
- (2) 前田祐子、中川辰夫（2007）「聴覚障害児の認知処理－改良を加えたK－A B Cの実施を通して－」『横浜国立大学教育人間科学部紀要. I. 教育科学』
- (3) 鳥越隆士（2008）「聴覚障害児童に対するK－A B C検査の実施とその特徴－ろう学校、難聴学級在籍児童を対象に－」『日本LD学会第17回大会発表論文集』
- (4) 鳥越隆士（2009）「聴覚障害児に対するK－A B C検査の実施とその特徴(2)」『第47回日本特殊教育学会論文集』
- (5) 広中嘉隆・吉田智美（2008）「聴覚障害児の認知特性の評価について－K－A B CとW I S C－IIIの実施結果より－」第46回日本特殊教育学会自主シンポジウム発表資料
- (6) 海津亜希子（2007）『個別の指導計画ハンドブック』 日本文化科学社
- (7) 奈良県立教育研究所（2009）『特別支援教育 学校コンサルテーションガイドブック』

第2節 県立奈良西養護学校との学校コンサルテーション

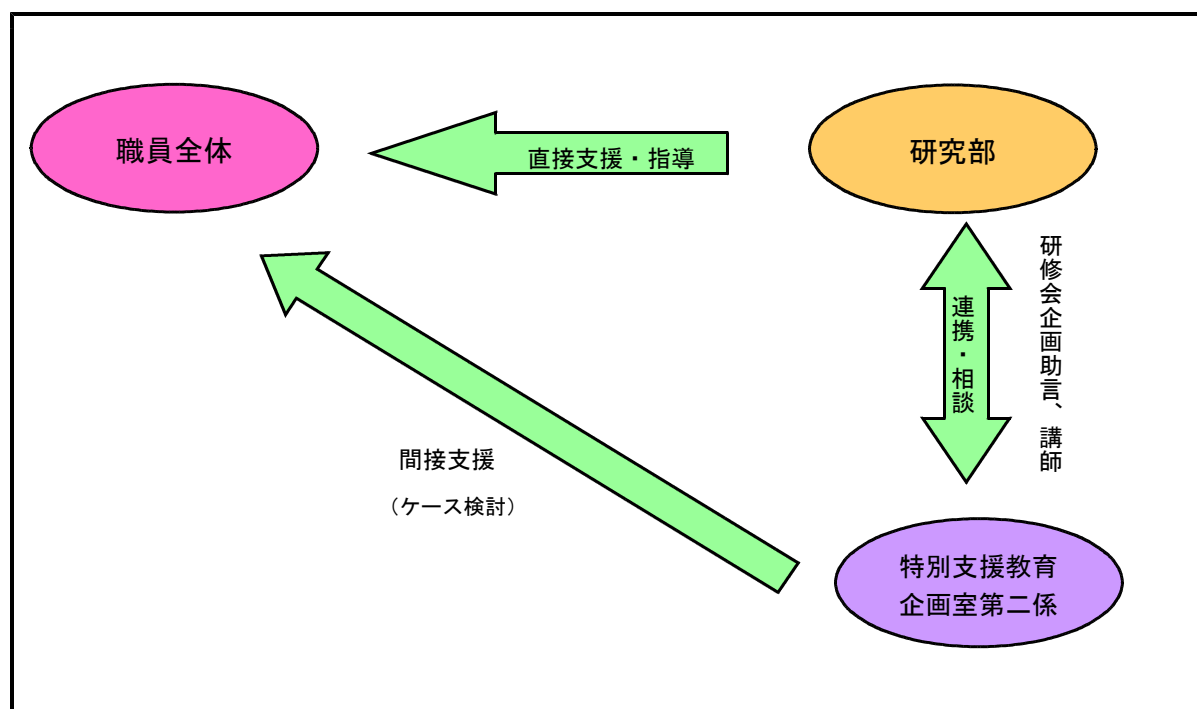


図1 機関連携としてのコンサルテーション

1 はじめに

県立奈良西養護学校は開校2年目を迎え、特別支援学校のセンター的な役割として、主に教育相談部が中心となり、本校への就学のための教育相談・学校見学会・体験学習等を実施している。そこには多くの相談ケースや参加者があり、ニーズの高さを実感している。しかし、地域の小・中学校等の特別支援教育に関する相談は少なく、今年度実施した夏期教育相談会での相談件数も4件にとどまっており、地域のリソースとしてはまだ十分に機能していないのが現状である。

特別支援教育では「場の教育」から「個のニーズに応じる教育」への転換が強調されている。地域の小・中学校と本校との児童生徒の実態は同じではないが、個のニーズに応じる視点は共通である。センター的機能を充実させるためには、まず自校教育の充実を図ること、つまり個のニーズに応じる視点や授業の質を高めていくことが不可欠であると考えた。そこで、自立活動の理解を深めること、個に応じた授業づくりを行うことを最優先課題と設定し、関係機関との学校コンサルテーションを活用しながら行った研究部の取組をまとめた。

2 研究目的

『小学校学習指導要領解説 総則編』に、「特別支援学級や通級による指導の場合、教育課程編成の特例として自立活動を取り入れることができる」、また『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』には、「小中学校では自立活動の考え方などを参考にして、通常の学級の発達障害のある児童生徒の指導の充実を図ることが期待される」と記されている。このことから特別支援教育には自立活動の指導が重要であると考えられる。自立活動は特別支援学校に特設されている指導領域であり、センター的機能を発揮するためには欠かすことのできない観点であ

る。自校の専門性を高めるためにも、自立活動の理解を深め、個に応じた授業づくりを目指していくことが必要であると考えた。

3 研究方法

- (1) 個別の指導計画の書式を見直すための研究
- (2) 講義や演習による職員研修の実施
- (3) 授業研究の実施
- (4) 授業改善シートでの演習

4 研究内容と考察

(1) 個別の指導計画の書式を見直すための研究

ア 自立活動を理解するための取組

個別の指導計画については初年度より仮の書式でスタートしていた。そこで今年度は、各学部の個別の指導計画を見直し、改善に努めることを提案した。具体的には、作成手順や書式、内容、活用方法などについて点検し、書式の見直しを検討していくことにした。研究部だけでなく、教育課程や時間割にかかわる教務部、個別の教育支援計画にかかわる教育相談部や進路指導部、個人情報にかかわるマルチメディア部などとも連携しながら、各学部の実情に合わせて検討していった。

特に難しかったのが自立活動の指導である。自立活動については、教員がまだ十分に理解できていない現状であったため、年間を通して、研究方法の(2)～(4)と並行して検討していった。2009年6月に出された『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』も活用した。自立活動の指導は、教育活動全体を通じて適切に行うこととされている。個別の指導計画の書式の中に、どのような形で反映させていくか、特に各教科等の指導領域との関連をどのように整理していくか、検討を重ねた。

高等部は、今年度よりすでに新書式でスタートしていたが、自立活動の記述内容をみると、教員全員が同じ視点で書くことができず、自立活動の理解に差があることが明らかになった。実態に即した目標設定ができていなかったり、指導の方向性が見えにくいものになっていたり、自立活動以外の指導領域の内容が書かれていたりした。児童生徒の実態や課題設定について、複数の教員の視点で確認し合うことが必要であり、単に書式を整備することにとどまらず、内容を充実させていくための取組が必要であった。そのため、高等部独自の研修として、事例検討や記述内容の読み合わせなどを行った。

イ 各教科と自立活動との関連の整理

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校には、知的発達の遅れや適応行動の困難に応じた各教科が設けられていて、各教科の内容と自立活動の内容を整理して理解することが難しかった。本校は教員数が多く、一人一人の自立活動や各教科・特別活動などに対してのとらえ方が様々で、共通理解をすることが難しかった。そこで、学校コンサルテーションを活用しながら理解を深めた。

7月24日に行った研修で、特別支援教育企画室指導主事が「入浴指導」を例にあげた説明では、自立活動と教科との関連を整理する上で、大変参考になる内容であり、教員に分かりやすく、好評だった。以下にその例(表1)を記す。

表 1 自立活動と教科との関連

例「入浴指導」目標：入浴の身辺処置ができるようになる。

【生活科の内容】（教科）

〔清潔〕 1段階（1）日常生活に必要な身辺処置を求めたり、教員と一緒に行ったりする。

2段階（1）教員の援助を受けながら、日常生活に必要な身辺処置をする。

3段階（1）日常生活に必要な身辺処置を自分でする。

【日常生活の指導】

児童生徒の日常が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導する。

いろいろな領域や教科にかかわる広範囲で多様な内容が扱われる。

国語：入浴に関する言葉を知る（シャワー、洗面器など）。

算数：入浴時、何分湯船につかるかなどの時間の長さを知る。

特別活動：宿泊学習で実際に入浴して、身辺処置の練習をする。

【自立活動】自閉症、知的障害のある児童生徒の例

実態

- ・服を脱がない、着替えようとしない。
- ・洗髪を嫌がる、湯船につかることが苦手ですぐにあがろうとする。
- ・身体を洗うという行為ができない。

実態把握がポイント

- ・触覚過敏がある（その根拠）
 - 物を触るとき、端しか持たない。
 - 身体に触れられると激しく怒る。
 - 手に何か付くと振り払おうとする。

→環境の把握

感覚や認知特性への対応に関すること

刺激に徐々に慣れるような取組

いろいろな物をしっかり握る、自分から触りたくなる、持っていないと活動が続けられないような教材の提示によって、触ることへの抵抗感をなくす。

自立活動の目標には「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」と記されている。児童生徒が主体的に行うものであり、児童生徒の実態を的確に把握し（PDCAサイクル）、各教科等と密接に関連付けて、個別の指導計画にどのような形で反映させていくか、大きな示唆を得た。

(2) 講義や演習による職員研修の実施

ア 関係機関と連携して行った研修内容

今年度は、学校コンサルテーションを活用し、関係機関と連携しながら、数多くの職員研修を実施することができた。その研修とは、本校のニーズに応じて、年間の研究計画と関連付けながら、講演会や演習をすることであり、各研修会後のアンケートにより、次の課題や方向性を見出し、PDCAサイクルで次の計画ができたことも効果的だった。これまで研究

部による校内研修では限界を感じていたが、専門的視点からの的確でニーズに応じた指導・助言は、教員の理解が進んだだけでなく、気付きや意識変革をもたらした。今年度、職員研修として実施したものを以下に記す（表2）。

表2 職員研修の一覧

7月24日	講演「新学習指導要領と個別の指導計画について」 (講師：特別支援教育企画室 第二係) (対象：全職員)
8月3日	演習「インシデントプロセス法」 (講師：国立特別支援教育総合研究所及び特別支援教育企画室 第二係) (対象：特別支援教育コーディネーター・教育相談部・研究部) 講演「個別の指導計画と自立活動について」 (講師：国立特別支援教育総合研究所及び特別支援教育企画室 第二係) (対象：全職員)
9月4日	演習「インシデントプロセス法でのケース検討」 講演「自立活動のとらえ方」 (講師：特別支援教育企画室 第二係) (対象：全職員)
10月28日	事例検討「高等部A君の指導について」 (講師：特別支援教育企画室 第二係) (対象：全職員)

イ アンケート結果より

「学校コンサルテーション」を活用しながらニーズに応じた研修（講演・演習・事例検討など）ができたことにより、更に質の高い研修ができた。アンケート結果（表3）をみると、教員の中に「気付き」が生まれたことが明らかになった。

表3 アンケート結果

〈アンケートより主なものを抜粋（自立活動に関すること）〉
◇自立活動について分かったこと
<ul style="list-style-type: none">・実態把握がポイントであることがよく分かった。・子どもをもっときめ細かく分析的にみていかなければならない。・実態の変化に合わせて、PDCAサイクルで考えることが大切である。・複数の目で実態把握して、話し合わなければならない。・学校生活全体で取り組むことの大切さが分かった。・自立活動は、各教科、特別活動、道徳などあらゆる活動にかかわる幅広い活動である。・教員の力量が必要である。・教科（授業）担当と担任（学級）が密に連携しなければならない。
◇自立活動について難しいと感じたこと
<ul style="list-style-type: none">・個別の指導計画に反映させて、授業に生かすことが難しい。・自立活動と教科の目標の明確な違いが分かりにくい（特に重度の児童生徒の場合）。・知的に高い児童生徒には、書きにくいのではないか。・よりきめ細かく実態把握することが難しい。

- ・話合いの時間が取りにくい。
- ・自立活動の課題が明確になっても、指導していくシステムが今のところ不十分である。

自立活動については、実践を積み重ねていく中で、更に理解が深まるものである。個別の指導計画をPDC Aサイクルで作成していく過程そのものが、教員の学びにつながる。研修で得た「気づき」から、より理解を深めるためには、PDC Aサイクルが絶えず行われる各学部のシステムの整備が重要であることが分かった。

(3) 授業研究の実施

ア 各学部の授業研究

昨年度、研究活動のテーマを「チームで取り組む授業づくり」として、1年間研究を行った。今年度は、より個に応じた指導を充実させるため、テーマを「個別の指導計画を授業に生かす」として研究活動を計画した。実際に個別の指導計画を具現化するのには「授業場面」が中心であることから、各学部の実情に応じて、授業研究を実施することとした。(表4)

表4 授業研究一覧

〈今年度の各学部での授業研究〉

小学部	※11月6日	「おんがく」(低学年)	・打楽器を楽しもう
	※11月12日	「からだ・リズム」(高学年)	・身体ほぐし運動
中学部	1月25日	「ことば・かず」	・物の名前を覚えよう
高等部	9月29日	「生活」	・いろいろな物を数えよう
	10月19日	「総合実習」	・携帯電話の使い方
	10月29日	「体育」	・マット運動
	11月5日	「しごと」	・ランプシェードを作ろう
	※11月12日	「合科」	・小数
	11月24日	「生活」	・ゲームをしよう
	11月25日	「合科」	・中部地方について調べよう
	※学校コンサルテーションを活用した授業研究		

各学部が公開する授業の形態や回数には差があったが、「学校・学部としての授業づくり」を意識して取り組んだ。小学部では、「合同学習」と呼ばれる大きな集団での授業を取り上げた。主指導者とサブ指導者との連携を大切に考え、主指導者の立てたねらいをサブ指導者との話合いを通じて共通確認しながら、授業を組み立てていった。中学部・高等部では、少人数の「グループ学習」と呼ばれる授業を取り上げた。

高等部では、お互いに授業を見合い、評価し合うことを大切にしようと呼びかけ、1学期にアンケートを取り、7本の授業を選び、2学期に授業研究を実施した。日程調整など難しい面もあったが、実際に授業を担当した教員からは、「公開してよかった」「とても勉強になった」「今後も積極的にお互いに授業を見合いたい」などの意見が出された。また研究協議では、当日の授業について多くの改善案が出されただけでなく、授業間のつながりや、高等部3年間での指導内容の整理の必要性などの意見も出され、教育課程を整備していかなければならないという意識が芽生えた。

イ 学校アドバイザーチームからの助言

今年度6月に、県立学校教育アドバイザーチームの助言を受ける機会を得た。その中で、お互いの授業の垣根を低くするために、参観者に「ごくろうさんカード」を実施されている学校の取組を紹介された。最初は授業公開に抵抗があった教員が、「ごくろうさんカード」に書かれている感想やアイデアを有効に活用されて授業改善に取り組まれた結果、「もっと自分の授業を見に来てほしい」という意識変革が起きたという話であった。この助言は、「学校・学部としての授業づくり」を目指す本校にとっては、大いに参考になり、勇気づけられた。授業を批判し合うのではなく、共につくっていくという姿勢こそが大切であることを学んだ。

ウ 授業研究の事例

小学部の研究授業では、その方法についての講義や小学部Bさんの音楽の授業について指導があった。授業場面での映像を通して、教科の目標（打楽器などを使って簡単な合奏をする）以外に、自立活動の視点（姿勢の保ち方、手指の操作性、感覚過敏への対処、周りの刺激に対する被転導性など）Bさんの自立活動の課題が明確になった。

高等部の研究授業に関しては、特別支援学校の学習指導要領との整合性を指摘され、その理解が深まった。特に知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の内容は、小学部3段階・中学部1段階・高等部2段階となっていて、計6段階の積み上げになっていることなど、理解が深まった。今後、各授業と学習指導要領との関連や内容について、再確認して整理する必要があることが分かった。

(4) 授業改善シートでの演習

ア 授業改善シートについて

教員一人一人が主体的に研究活動に取り組む手段として、「授業改善シート」（表5）を高等部で実験的に導入した。目的は授業を改善する意識をもつことであり、教科のねらいと自立活動のねらいを区別するためのツールとして作成した。記述に際しては以下のルールを決定した。

- ・自分の担当の授業について、一人2枚記入する。（対象：少人数のグループ学習）
- ・授業改善を意識し、同じ授業で記入する。（2回連続して記入）
- ・各授業を反省し、改善点を欄に記入する。
- ・単元又は題材の「グループのねらい」と「個人のねらい」を記入する。
- ・「個人のねらい」には、教科のねらいと自立活動のねらいを区別して記入する。
- ・教科のねらいは○印、自立活動のねらいは□印を付ける。
- ・自立活動のねらいには、各区分と項目番号を記入する。
- ・反省点及び次回への課題、改善点を記入する

表5 授業改善シート

授業・グループ名	実施日	月	日 ()	限	記入者
単元名又は題材名					
単元又は題材のねらい					
本時のねらい					

生徒氏名	個人の目標 (○教科の目標、□自立活動の目標)	個別の手立て・配慮など
メモ (次回への課題・反省・改善点)		

「授業改善シート」は、自立活動の理解を深めることと個に応じた指導の充実を図ることを目的として導入した。個人のねらいを記述すること、更に、教科のねらいと自立活動のねらいに区別して記入することで、授業を担当する教員が、一人一人の子どもについて、個別の指導計画を意識するように考えた。記入に際しては、『特別支援学校 学習指導要領』や『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』を参考に、教科のねらいや各区分や内容を研修しながら取り組んだ。

イ 記入してみて分かったこと

「授業改善シート」を導入したことで、ねらいを意識して授業を組み立てることや、改善を意識して授業を改善しようとする意識がみられた。主指導者とサブの指導者が「ねらい」をもとに話し合い、「反省点及び次回への課題、改善点」が記入された。今回は「授業改善シート」を使って演習したが、今後も日常的に「ねらい→評価→改善」という一連の手順で授業を組み立てる意識をもちたい。

記入したシートの記述の中に、各教科等の内容が多く含まれていた。つまり、多くの教員が自立活動ととらえていたものが、実は各教科の内容であったということである。

前述したが、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の内容は、小学部3段階・中学部1段階・高等部2段階となっていて、計6段階の積み上げになっている。「特別支援学校高等部学習指導要領 第6款重度障害者に関する教育課程の取り扱い」によると、「高等部の各教科・科目の目標及び内容の一部を、当該各教科・科目に相当する中学部・小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の一部によって替えることができる」と記されている。自立活動を理解するためには、小学部から高等部までの各教科の内容を十分に熟知する必要がある、各教科の内容は予想以上に幅広いものであるということが分かった。

〈各教科・他の領域であるが自立活動ととらえられて記述された例〉

- ・着替えをしたり、衣服を整えたりすることができる 「小学部：生活」
- ・時間割に見通しをもって行動する 「小学部：生活」
- ・自分の係活動を自覚して、日課の掃除に取り組む 「小学部：生活」又は「特別活動」
- ・リーダーシップをとって、友達にかかわる 「特別活動」
- ・4色のビーズを色ごとに分ける 「小学部：算数」

次に、「自立活動」と「教科や他の領域」を区別する作業を通して気付いたのは、「個の教育的ニーズを把握する」という視点である。自立活動の目標は個人の実態から導き出されるものであり、それによって指導の手立てや支援方法が違ってくる。〇〇さんの自立活動のねらいを各授業・学校生活全体を通して、計画的・組織的に指導するために、個別の指導計画がますます重要であることが明らかになった。

〈授業改善シートの記述からの例〉

Cさんにとって「毛筆を使った書き初め」の目標

- ・筆を丁寧に動かして字を書く（国語）。
- ・最後まで集中して、筆をゆっくり動かす。（自立活動：衝動性のコントロール）

Dさんにとって「10単位でたくさんの具体物を数える」の目標

- ・たくさんの具体物を10単位にまとめて数える。（算数）
- ・自分の数え方（1から順番に数える方法）でなく、10単位にする方法を体験する。（自立活動：固執性へのアプローチ）

5 研究結果と考察

今年度は、数多くの研修を実施することができ、教員一人一人に「気付き」が生まれた。ニーズに基づく専門的な指導・助言を得て、教員の意識変革につながった。また、職員研修での講義や事例検討、演習などを通じて、自立活動や個別の指導計画について、一定の理解が進み、各学部の書式の改訂も行われることになった。

しかし、実際に多様な児童生徒への指導や支援を行っていくには、よりきめ細かな実態把握と課題設定ができる専門的な視点と力量が必要であり、職員研修で学んだ「インシデントプロセス法」も活用しながら、複数の目で児童生徒をとらえていくことが必要である。個別の指導計画をPDCAサイクルで作成していく各学部のシステムづくりや、教育課程の再検討も課題である。そして、個別の指導計画を具現化する「授業」についての研究は、今後も引き続いて行わなければならない。

6 今後の課題

今年度の研究を通して得た「気付き」を来年度以降につなげていくためには、学校としていろいろなシステムを整備していく必要がある。例えば教育課程の再検討、個別の指導計画作成のシステム確立などである。今回、多くの課題が明らかになったが、学校として長期的な見通しをもって、優先順位を付け、計画的に取り組んでいかなければならない。課題を具体的に整理し、校務分掌（各部）で分担したり、重点課題に取り組む検討委員会を立ち上げたりするなど、いろいろな方法を探っていきたい。

自立活動の理解を深めることや個に応じた指導を行うことについて、授業研究に取り組んだことで一定の理解が進んだ。今後、より一層専門的視点から子どもをとらえ、授業の質を高めるためには、継続した実践的な研修が必要である。例えば、実態表を整備したり、指導計画作成マニュアル（指針となるもの）を検討したり、指導内容や教材の共有化を図ったりする必要がある。

今年度は、研究テーマを「個別の指導計画を授業に生かす」として研究活動を計画したが、実際には、個別の指導計画の作成までを整備したところにとどまった。来年度もこのテーマを

継続して研究を続け、授業研究にも取り組む予定である。

また自立活動については、実際の指導内容や指導方法についての研修も必要である。インシデントプロセス法などを用いた事例検討会なども積極的に実施し、児童生徒の目標によっては、自立活動の「時間の指導」の設定についても検討していきたい。そして、より専門的視点ももてるように、関係機関と連携を取りながら、個別の指導計画や個別の教育支援計画とのつながりも充実させていきたい。

センター的機能を発揮するために、自校教育の質を高めていくという趣旨で本研究を行ったが、センター的役割とは何かについても検討が必要である。地域の小・中学校等では、特別支援教育に関して、様々な課題がある。特別支援学校は、特別支援教育を推進していくことを通じて、地域づくりに貢献していかなければならないと考える。

参考・引用文献

- (1) 文部科学省（2009）『特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領』
- (2) 文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）』
- (3) 文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説 総則編（高等部）』
- (4) 文部科学省（2009）『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）』
- (5) 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 総則編』

第3節 大和高田市立磐園幼稚園との学校コンサルテーション

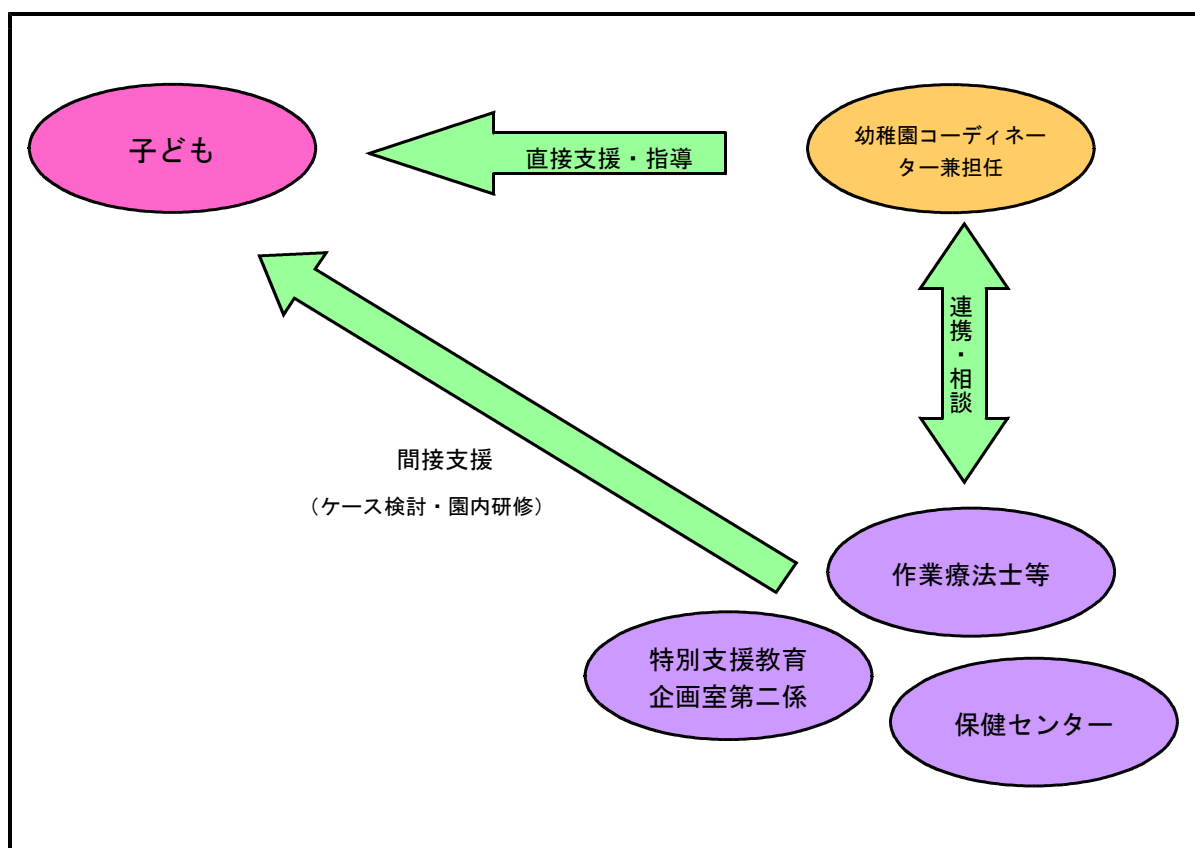


図1 コンサルタントがニーズに応じて変わる事例

1 はじめに

少子化や家庭・地域の環境の変化により、子育てに不安を抱えたり、育てにくさを感じながらも相談できずに悩んだりしている保護者が多くなっている。また、家庭では見えにくかった子どもの特性や気になる行動が、集団生活を送る中で現れ始め、学級担任は対応に追われている。

支援の在り方は多様であるが、園内の特別支援教育は進められていない現状にあり、その原因は、全職員が対象となる研修の機会がないことや、気になる幼児に対する指導の在り方を、どのように専門機関へ相談すればよいのかが分からないためであると考えられる。

そこで、特別支援教育コーディネーターと管理職（園長）が中心となって研修の場をもつことで、園のチーム力が育ち、教職員間で課題を解決していこうとする力が高まっていくと考え、研究を進めた。

2 研究目的

本園では広汎性発達障害をもつ幼児のほか、診断名はついていないが衝動性や多動性などの行動がみられる幼児、コミュニケーションに課題がある幼児などが在籍し、あらゆる場面で、丁寧なかかわりが求められている。

しかし、園内だけでは個々の課題を追求し、解決に向かう方向性を見出していくことは難しい。障害名は同じでも一人一人違うということを忘れがちになり、不適切な指導をしている

のではないかと不安を抱くこともある。そのような幼児に対し、園でのインフォーマルなアセスメントと、専門機関に協力を得てフォーマルなアセスメントを実施することで、その特性を多角的にとらえ、必要な支援ができると考えた。

幼児が混乱することなく安定した園生活を送り、育つことができるよう園内の協力体制を整え、個のニーズに応じた支援の在り方を学び、共通理解していくことを研究の目的とする。

3 研究方法

実態把握シートを作成して個々のもつ課題や情報を整理し、教職員で共通理解したり、支援の方策を考えたりできるようケース会議を実施する。

保育研究会を実施し、学校コンサルテーションとして、専門機関と連携しながら効果的な援助の在り方を探ったり、個別の指導計画を見直したりする。

更に、特別支援学校での授業参観、情報交換、教育相談を通して、環境設定の在り方や保護者支援について研修する。

4 研究内容

(1) ケース会議の実施（実態把握シートを活用した園内研修のもち方）

1学期に、個別の指導計画を作成し、園内で検討する機会をもった。しかし、指導計画の目標が漠然として評価することが難しかったり、課題に対する原因を見出すことにつながっていなかったりすることが多かった。また、支援の在り方も具体的ではなく、教職員間で共通理解を図ることが難しかった。

教職員の負担にならないように配慮し、保育後に気になる幼児の姿を出し合う保育カンファレンスから始め、適切な支援の必要性について理解を促した。更に、実態調べについては市内で統一された形式があるが、より書きやすく、見やすくするために園独自の実態把握シート（表1）を作成し、2学期より研修を進めていくことになった。

表1 実態把握シート

診断名：広汎性発達障害

園児名		クラス	
生年月日	年 月 日(歳 ヲ月)	作成日	

【主訴】

- 話の内容を理解できないことや、自分の気持ちを伝えられないことが多い。
- 気持ちにむらがあり、活動に参加しにくいことがある。
- のりをつける場所が分からなかったり、指示を聞いて製作することが難しかったりする。
- 人称の理解や助詞の使い方が分からず、会話が成り立たないことが多い。(母より)

<p>《1 家族構成》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・父、母、姉、本人の4人 	<p>《2 生育歴》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・視線が合わない、人見知りが強いことから保健センターを受診し、リハビリテーションセンターを紹介される。 ・〇市立〇保育所に入所。(平成〇年〇月～平成〇年〇月) 	<p>《3 園・学級での様子》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・園の生活や教師、友達には慣れてきている。 ・好きなことには没頭し、次の活動に切り替えにくいときがある。 ・指示内容は理解できていないところもあるが、周りの様子を見て動くことはできる。
--	---	--

	・平成20年6月より、リハビリテーションセンターにて外来作業療法開始。	
《 4 基本的な生活習慣 》 ・気持ちにむらがあるが、自分で持ちものの始末や準備をすることはできる。 ・メニューも関係するが、食べこぼしの多い日がある。	《 5 行動・社会性 》 ・部屋が騒がしいときには、廊下に出たり、耳をふさいだりするが、気持ちが落ち着けば部屋に戻ってくるができる。 ・小さな傷が気になる。 ^{ばんそうこう} 絆創膏をはると、安心して活動に入る。	《 6 言語・コミュニケーション 》 ・特に困ったことや状況を話すことが難しい。 ・友達とのかかわりは苦手などときがある。 ・友達と遊びの場を共有できるようになってきている。 ・イメージして遊ぶこと、言葉でのやりとり、ルールを理解して遊ぶことは難しいが、何度か経験をしたり、視覚に訴える教材を利用したりすれば理解しやすい。
《 7 運動面 》 ・ダンスや鬼ごっこなどには喜んで参加する。 ・動きを見て模倣すること、覚えることはできる。	《 8 作業面 》 ・手先を使うことや製作は苦手である。 ・形をとらえて描いたり、イメージしてハサミで切ったりすることは難しい。切る線を描いておくとスムーズに取り組める。 ・「自由に」ということが苦手である。	《 9 興味・関心 》 ・シールをはることに、競争することが好き。 ・数字に興味をもっているため、目標を数字に表せば、見通しをもって活動できる。
《 10 その他 》 ・疲れてくると寝転ぶことがある。給食時も姿勢を保持するために、椅子に立膝をすることがある。		

(2) 専門機関との連携（園内保育研修会と研究協議）

ア 保健センターとの連携

4月、気になる子どもについて入園前の特徴を把握するために、保健センターに連絡をとり、話を聞く機会をもった。主に3歳半健診の結果や、健診時の子どもと保護者の様子について話を聞いた。入園当初の姿を見て、園で気になっていたことと保健センターで心配されていたことは合致することが多く、配慮していく内容が明確になった。また、保護者が子育てをする中で心配していたことを聞いたことで、保護者とどのように話し合いを進めていけばよいかを考えることができた。

専門機関と情報交換し、幼児の発達過程や課題などを次に引き継いでいくことで、スムーズな対応が可能になる。しかし、このような体制は十分に整備されていないので、保健センターからの話や入園前の様子をまとめ、学級担任に引き継いでいくなど、入園前から就学前教育へなめらかに進めるよう働きかけていく必要がある。

イ ケース会議を含む園内保育研修会

教職員の共通理解と資質を向上させるために（表2）のような研修会をもち、ケース会議の一つとした。

表2 園内保育研修会

日時	内容	講師
平成21年 5月19日	巡回相談 支援の在り方	・特別支援教育企画室 指導主事

	参加者：園長、あお組担任、特別支援加配	
平成21年 9月14日	「写真を使って保育を振り返るケース会議」 クラス：年長1組 参加者：全職員	・特別支援教育企画室 指導主事
平成21年 10月26日	「写真を使って保育を振り返るケース会議」 クラス：年少あお組 参加者：全職員	・特別支援教育企画室 指導主事 ・作業療法士

コーディネーターの役割としては専門機関に連絡をとり、園長・担任・コーディネーターで打合せをし、研究保育当日までに、“ミニケース会議”の時間をつくることから始めた。

ミニケース会議では、実態把握シートを使って担任の主訴や幼児の様子を共通理解し、自分たちなりにどのような援助が必要かを考えた。この会議をもとに、後日、特別支援教育企画室より講師を招いて「写真を使って保育を振り返るケース会議」を実施した。担任の主訴を確認できていたので、参観者もそのことに的を絞って幼児の様子をみることができた。

研究協議は、事例提供者の非難や努力不足を指摘する場にならないように配慮しながら進めたことで、保育の中で気付いていなかったことや問題行動の背景について考えることができた。また、自分のクラスの幼児に置き換えて教職員が発言したことで、参加型の研究協議ができた。一方、「今後自分たちで研修するときに、どのような場面を写真に撮ればよいのが難しい」という意見があり、写真を撮ることも、幼児の課題をとらえていくための研修になると感じた。

作業療法士を講師に招いたことで、身体発達と認知の関係性や、感覚統合の訓練などについて専門分野からみた幼児の育ちを詳しく学ぶことができた。このことから、個別の指導計画（表3）が更に細かく、発達に即したものになった。PDCAサイクルで評価し、その子のもっている課題の原因がどこにあるのかを考え、支援に生かしていくことができた。

表3 個別の指導計画

	長期目標	短期目標（1学期）	評価	学期の様子
作業面	●説明を聞いて製作したり、 テーマに沿った絵を自分なりに表現したりする。	・「まる」「さんかく」を描けるようになる。 ・「まる」「さんかく」を切ることができるようになる。	◎ ○	・さんかく（△）は3点を線で結ぶことを喜んだ。繰り返すことで一人で描けるようになった。 ・形をイメージして切るのは難しいが、線を書くと切ることができる。
	長期目標	短期目標（2学期）	評価	学期の様子
作業面	●説明を聞いて製作したり、 テーマに沿った絵を自分なりに表現したりする。	・体の部位を確認しながら絵を描く。	△	・教師が声をかけると気付いて描こうとする。 ・声かけがなく、自分で描いたときには、耳や髪の毛、鼻などは描いていない。

（注）個別の指導計画の一部（作業面）を抜粋したものである。

園内保育研修会（ケース会議）後 指導計画改訂

個別の指導計画（作業面）改訂版

	長期目標	短期目標（2学期）	評価	学期の様子
作業面	●手先を使う微細運動を経験したり、積木を運んだりする。	○紙をちぎることができるようになる。 ○折り紙の角を合わせて三角形を折ることができるようになる。 ○二つの角を合わせて四角形を折ることができるようになる。	◎ ◎ △	・時間はかかるが、自分で紙を細かくちぎったり、長く裂いたりすることができるようになった。 ・紙の裏の色が見えないように角を合わせて折るように声をかけるとできるようになった。 ・二つの角を合わせて四角形に折ることは難しい。表から見ると四角形になっているが、裏返すと角がずれていることが多い。

絵を描くことができるようになる前に、ボディイメージをもたせる遊びや、手先を使う活動を多く取り入れなければいけないことが、専門機関とケース会議をもつことで分かり、その幼児が、今、身に付けるべき力は何かが明確になった。

ケース会議録（表4）は、後から見ても分かりやすいよう内容を精選して書くようにした。実態把握シート、個別の指導計画、ケース会議録、保護者との懇談記録、発達検査結果をファイルにまとめ、「個人記録ファイル」を作成し、個々の課題や園としてどのような配慮をしてきたかを整理することができた。また、市教育委員会や保護者に対しても、個のニーズに応じた支援の必要性を促し、次年度への引き継ぎ資料として活用することができる。なめらかな接続ができるよう、見やすく、活用しやすい資料の作成について考えた。

ケース会議のみならず、園長が園内の特別支援教育体制推進について学校コンサルテーションを受けたり、学級担任と特別支援加配教員が個別の指導計画の目標や手立てについて詳しく相談したりした。今まで、「どのような機関へ」「どのように」相談すればよいのかと悩んでいたが、特別支援教育企画室と連携できたことで、教職員の支援能力の向上が図られ、保育の場面に応用することができた。

表4 ケース会議録

園児名		会議日	年 月 日
出席者		記録者	
優 課 先 題 順 解 位 決 の	(1) <u>人称が理解できない。</u> (2) <u>自分の気持ちを言葉で伝えるにくい。</u> (3) <u>製作時に、言葉での指示を理解することが難しい。</u>		

手 立 て	<p>課題（１）について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手に正しく伝える支援として、本児が話す前にその内容を聞く。（成功体験を積む） ・モデルを示す。 ・本児が話したい言葉を書いてみせる。 <p>課題（２）について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動の組み立てができていないので、言葉の組み立ても難しい。 ・言葉にこだわらず、積み木を運ぶ、紙をちぎるなど、体を使うことから入っていく。 <p>課題（３）について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事前に個別の声かけが必要。 ・図で手順を示したり、実物を見せたりするなどの視覚支援が有効である。 ・手順を説明するときには、「１番に」など数字を使って話す。
の 家 連 庭 携 と	<ul style="list-style-type: none"> ・その時々、正しい助詞の使い方を保護者や教師がモデルとなって示すことから始めてみることを提案する。 ・言葉にこだわらず、体の発達を促していくことに気を付けていく。
支 援 の 評 価	<ul style="list-style-type: none"> ・正しい受け答えができるような質問にすることで、間違いが少なくなってきた。続けていくことが必要。 ・視覚支援を取り入れることと、数字を使って見通しをもたせることが効果的である。 ・全体で活動する前に、遊びの中で少人数又は、教師と本児の１対１で経験させておくことが有効である。

ウ 正しく子どもを理解するために

園で記録しているインフォーマルなアセスメントだけでは、課題の原因がどこにあるかを把握するのは難しい。

その子どもの発達段階を正しく理解し、適切な支援の在り方を考えていけるよう、早い時期にフォーマルなアセスメントを取り入れたかったが、６月には、保護者が子どもの障害や発達を十分に受け入れておらず、情報が不十分だったため、乳幼児発達スケール（KIDS）のチェック項目を参考にして担任がチェックをした。しつけと食事の項目はできることが多く、繰り返し経験していることは習得できていると感じた。反対に、操作・対子ども社会性・対成人社会性の項目は苦手なことが多かった。操作は感覚過敏な面があることやイメージすることが難しいことが分かったが、見通しをもたせることで、カバーできることも多かった。

８月には特別支援教育企画室において、絵画を使ったアセスメントの研修に参加した。仮説を立て、絵から見える個の姿と、園や家庭での姿を合わせてアセスメントすることができ、他の幼児の発達をみる時にも活用することができた。

１２月には、園で保護者と一緒にKIDSを行い、乳児期の様子を詳しく聞くことができた。６月に担任がチェックしたときに、乳児期の姿の中で「できていたろう」と思っていたことが、とりわけ対子ども社会性・対成人社会性の項目でできていなかったことが多くあった。母親は子どもの姿を厳しくチェックされていたが、個の成長と専門機関との連携から得た支援を進めてきたことから、全体的には６月より「○」の数が多くなり、各項目の差が少し小さくなっていた。結果について話をする中では、本児の特性や身に付けさせたい内容、手立てを保護者と担任と一緒に考えることができた。また、こども家庭相談

センターにおいて発達検査も受けた。その結果、本児の苦手な分野と得意な分野には差があり、KIDSでの結果と重なる部分や、保育の中で課題となっていることが多かったので、適切な手立てや支援の方向性がより明確になった。

さらに、子どもの行動を理解するために、動機付け評価尺度(MAS)を使った研修に参加した。行動の役割に注目したことが、今後の手立てを考える上で非常に参考になった。

インフォーマルなアセスメントと、特別支援教育企画室の協力を得てできたフォーマルなアセスメントを重ね合わせることで、本児の発達について深くみていくことができた。

エ 特別支援学校見学

担当しているクラスには、言葉での指示がとおりにくい幼児が多くいるので、視覚的な情報を取り入れながら、「みんなが楽しいと感じる保育」が展開できるよう心がけている。しかし、視覚に訴える教材も精選する必要があることや、コミュニケーションの取り方に課題を抱える幼児の支援を学ぶために、特別支援学校を見学した。

子どもが必要としている情報は何かを整理して表示することや、本人のもっている障害特性に合わせた適切な対応が必要であることを学んだ。

言葉で伝えることができない子どもにとって、コミュニケーションをとることはとても難しいことだが、ロールプレイを取り入れたり、その時々きめ細やかな指導をしたりして、積み重ねていくことが必要であると改めて感じた。

特別支援学校と情報交換することは初めての試みだったが、専門的な指導方法や保護者支援の在り方を相談することができた。環境設定や援助の仕方など、保育や授業を客観的にみることができ、学ぶことも多かった。

特に保護者支援の悩みについては、特別支援学校と園が情報を交換することができ、今後の保護者懇談に生かせるものとなった。

(3) 保護者との懇談会

保護者と園長、保護者と学級担任、保護者と園長・担任など、いろいろなパターンで定期的に懇談会を設け、家庭での様子や保護者の悩みなどを聞いたり、園での様子を伝えたりした。

特別支援学校での研修を生かし、懇談では本人が何につまずき、どのようなところで困っているのかを具体的に話し、保護者の協力を得てできる支援について考え合った。園での姿を写真に撮って保護者に伝えると、納得してもらえることも多かった。作業療法士との連携から得た、園でできる支援を取り入れたり、保護者の悩みや願いから、個別の指導計画の作成に結び付けたりしていくこともできた。教員と保護者が共に支援の在り方を考えたことで家庭の協力を得ることができ、子どもがスムーズに活動に取り組めることも多くなっている。懇談会を重ねることで、子どもを中心として園・家庭・専門機関がつながっていくことが必要だと分かった。

これらのことを通して、教員が保護者に必要な情報を具体的に提供し、将来を見据えた話し合いをすることが、保護者支援にもつながると考えられる。実際に、支援の在り方と個の成長を具体的に伝えていくことで、保護者は、障害や気になる行動について受け止め、園と共に支援することを前向きに考えるなど、その姿にも変容がみられた。

5 研究結果と考察

園内で特別支援教育について話し合ったときには、幼稚園教育では、試行錯誤することが大切であり、失敗なく活動に取り組めるように支援することは、幼児の力を奪ってしまうのではないかという議論もあった。しかし、ケース会議を通して、気になる行動の背景には原因があるということを知り、個に応じた支援の必要性に気付くことができたことは大きな成果であり、園内の特別支援教育への理解が少しずつ進む要因となった。教職員がチームとなって幼児の指導に当たること、そして様々な角度からのアセスメントとニーズに応じた支援を行うことで幼児が落ち着き、成長がみられることが分かった。

専門機関との連携を通して、園での遊びと発達の間接性を考えたり、個々の課題や原因を整理したりすることから、次の手立てに結び付けていくことができた。作業療法士を招き、互いの専門性を生かした研修では、園での活動を専門機関でも取り入れてもらうことができるようになったり、より適切な個別の指導計画を作成したりすることができた。幼稚園がチームとして学校コンサルテーションを進めるに当たり、信頼できるコンサルタントに出会えたことは、知識や支援の在り方を知るだけでなく、特別支援教育を進めていく上での精神的な支えになった。

特別支援学校とのコンサルテーションでは、実際に支援の在り方をみて、園内だけではできなかった研修ができ、幼児の指導に応用することができた。教育相談の場を広げることができたことを大切に、次年度の研修にもつなげていきたい。

保護者との懇談では、園での姿を具体的に伝え、教師が保護者に必要な情報を提供することで家庭の協力を得ることができ、幼児がスムーズに活動に取り組めることも多くなった。園が一方的に伝えるばかりでなく、保護者から家庭での幼児の様子を聞くことにより、家庭と園で幼児の姿がつながり、気になる行動の原因や手立てを保護者と協同して考えたり、成長した面を共に喜んだりすることができた。

学校コンサルテーションにより、園・家庭・専門機関が協力して幼児の育ちを多角的にとらえて情報を共有したり、よりよい支援の方向性を共に考えたりする機会を多くもつことができた。

6 今後の課題

次年度は園内に特別支援教育推進委員会を設け、学級担任が子どもの指導について一人で悩まず、職員間で考え合ったり、支え合ったりできる体制を、園長と特別支援教育コーディネーターが中心となって整えていきたい。そして、今年度の研修を基盤として、無理のないスケジュールでケース会議を進め、継続した教育相談から一人一人の成長を見守りつつ、より適した支援につなげていけるよう研修を深めたい。

さらに、職員が子どもをみる感性と専門性を磨き、課題から支援を考えていく力を身に付け、チームとしての教育力を高めていくために、研修の持ち方を工夫し、学級担任や教職員が「やってよかった」と思えるよう、更に充実した内容で進めていきたいと考えている。

学校コンサルテーションにおいては、幼児たちにより適切な指導をしたり、保護者支援に生かしたりできるよう、より幅広いネットワークづくりに努めていきたい。

実践保育においては、温かい人間関係の中で幼児たちが成功体験を積み、自己肯定感をもてるよう、担任だからこそできる援助や環境設定の在り方を今後も追求していきたいと考える。

参考・引用文献

- (1) 奈良県立教育研究所 (2009) 『特別支援教育 学校コンサルテーションガイドブック』

第3章 まとめ

昨年度に引き続き、学校コンサルテーションの活用について、3名の指定研究員とともにプロジェクト研究を行った。

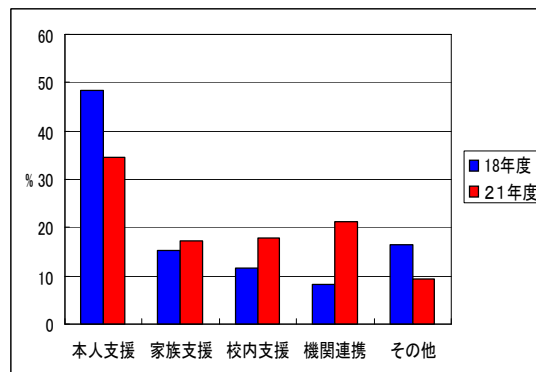
奈良県立ろう学校に在籍する子どもたちの中に、聴覚障害以外の面でも多様な支援を必要とする子どもたちが増えている。広中嘉隆教諭は企画室と連携し、これらの事例について、手話通訳を介した検査の実施など、よりよい心理アセスメントの在り方を研究した。そして、学級担任はこれらの心理アセスメントをもとに、授業や生活面において指導の改善を行った。更に、教育相談や事例検討会など一連の学校コンサルテーションの意義を考えたとき、今回の経験は、今後、ろう学校がコンサルタントの立場で教育相談を受けるとき、大いに生かされるだろう。

奈良県立奈良西養護学校辰巳武志教諭は、特別支援学校のセンター的機能を発揮するためには、校内の専門性を高める取組が不可欠であると考え、関係機関と連携して、自立活動の理解を深めることと個に応じた授業づくりを行うことを優先課題として、計画的に研究を行った。その結果、意識変革、授業公開と評価、教育課程の再検討、校内の体制づくりなどの課題整理を行うことができた。学校コンサルテーションを活用し、関係機関と連携することで、自校だけではできない研究の幅を広げ、専門性を高める取組を報告している。

大和高田市立磐園幼稚園仲まりよ教諭は、園での生活に困難を抱え、支援を要する幼児が増えている現状をとらえ、企画室や他の関係機関と連携しながら、効果的な支援の在り方を探り、チームで特別支援教育を推進するための具体的な方法について考察した。その際、ふだんの保育実践をはじめ、ケース会議や個別の指導計画への助言を受け、改善を行った。その結果、園全体としてのチーム意識が高まったり、保護者懇談のもち方が丁寧になるなど、特別支援教育の園内体制の強化が図られることとなった。今後、園内委員会を立ち上げ、更に必要なネットワークづくり、自己解決力の向上を目指すために生かされるであろう。

学校コンサルテーションを活用した教育相談を実施して2年が経過した。企画室で受けた教育相談の主な相談内容について平成18年度と平成21年度を比較すると、「本人支援」に代わって、「校内支援」「関係機関との連携」の占める割合が伸びている（グラフ1）。これは個々の相談に対応するだけの教育相談から、自校の課題解決力を高めるための連携・相談を大切にしてきた結果ととらえることができるのではないだろうか。

研究の内容や成果については「教育セミナー」で発表を行った。今後、更に学校コンサルテーションのノウハウとその活用について広く周知を図ることで、より多くの園・学校が独自のネットワークを拡大しながら、自校の課題解決力を向上させていくことを期待する。



グラフ1 主な相談内容の変化

プロジェクト研究4 学校コンサルテーションの実際Ⅱ プロジェクトチーム

県立ろう学校	教諭	広中嘉隆
県立奈良西養護学校	教諭	辰巳武志
大和高田市立磐園幼稚園	教諭	仲まりよ
特別支援教育企画室		特別支援教育第二係