

特別支援教育のための学校
コンサルテーションに関する初発的研究

The Preliminary Study of the School Consultation for Special Support Education

齋藤英明
Hideaki SAITO

小川巖
Iwa OGAWA

島根大学教育学部附属教育支援センター紀要第5号

平成18年6月

「教育臨床総合研究 5 2006研究」

特別支援教育のための学校コンサルテーションに関する初発的研究

The Preliminary Study of the School Consultation for Special Support Education

齋藤 英明*

小川 巖**

Hideaki SAITO

Iwa OGAWA

要 旨

中学校での軽度発達障害児の校内支援体制整備、及び、対象生徒が所属する学年全体への認知スタイルを題材とした授業実践、これら二つの学校コンサルテーションを行った。その結果、コンサルタントの参加観察による実態把握、管理職の特別支援教育の理解、対象児の情報収集を通じたコーディネーターと学内教員との連携、各校固有の進行中事例による校内研修会などが、有効な大学によるコンサルテーションのために必要な条件として示唆された。

[キーワード] 学校コンサルテーション 特別支援教育 軽度発達障害 校内支援体制 クラスルーム・コンサルテーション

I はじめに

1. 特別支援教育制度への転換と課題

従来の特殊教育が対象としていた障害の範囲をLD等軽度発達障害にまで拡げ、個々の子どもの教育的なニーズに応じ指導を行う特別支援教育体制への転換方針が示された（特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議, 2003）。さらに、この構想を実現する制度に関する答申（中央教育審議会, 2005）や軽度発達障害児への教育支援体制に関わるガイドライン（文部科学省, 2004）によって、支援体制・制度の全体像と総合的な支援体制整備上の必要条件などが示された。たとえば、校内委員会等学校内部資源との相互連携を可能にする外部資源としての「広域特別支援連携協議会」の必要性である。

なお、学校教育法等の一部を改正する案（平成19年4月施行）が平成18年3月に承認された。それらは、特殊教育諸学校を、障害種別を超え地域のセンター機能をもった特別支援学校とすること、（特別支援教室への移行期として）特殊学級の名称を特別支援学級とすること、通級指導教室の対象にLD・ADHD等の軽度発達障害児を加えることなどである（文部科学省, 2006）。その他として、新たな特別支援学校教員免許制度に関する改正がある。

島根県では、県における今後の特別支援教育の在り方についての検討結果が平成17年3月

*教育学部附属教育支援センター

**教育学部心理・発達臨床講座

に報告されている（しまね特別支援教育プラン検討委員会, 2005）。それに基づき、県内特殊教育諸学校の特別支援学校化への検討も始まっている（特別支援学校（仮称）設置のための意見収集会議, 2006）。また、県全体・各教育事務所・各市町村レベルに対応し、各々が相互補完的に連携する特別支援連携協議会の設置事業も平成17年度より開始され、特別支援教育関連の大学スタッフも協議会委員・専門家チーム・巡回指導員などの一員としてこれらに参加している。また特に、県全体レベルに対応する「しまね特別支援連携協議会」においては、教育・医療・労働・大学等諸専門機関間の連携の在り方に関する検討が開始された（しまね特別支援連携協議会, 2006）。

これら委員会・協議会等において、共通して指摘された今後の課題がある。それは、軽度発達障害に関するものである。たとえば、特別支援学校のセンター機能としての小・中学校などへの教育相談に関して、軽度発達障害に関する専門的知識と指導技術を備えた教員の不足や研修の一層の充実の必要性（特別支援学校（仮称）設置のための意見収集会議, 2006）、福祉や保健等機関の職員における、軽度発達障害に関する知識不足とそれに関する研修の必要性などである（しまね特別支援連携協議会, 2006）。

大学および附属学校の地域貢献に関して、以下の諸点があげられている（第25回日本教育大学協会全国特殊教育部門合同研修会, 2005）。それらは、特別支援教育に関わる諸委員会・協議会等への大学スタッフの参加、巡回指導員としての教員・学生スタッフの派遣、特別支援コーディネーターの養成・研修、大学スタッフによる教育相談（保護者相談・対象児指導等）および個別の指導計画等作成指導などである。また、特にこれら全てに関わる問題として、上述した島根の連携協議会等での議論と同様に、通常学級に在籍する軽度発達障害児への教育相談体制の整備が急務としてあげられている。

2. 地域における学校コンサルテーションの必要性 — 特に軽度発達障害児に関して —

LD児やADHD児等通常学級に在籍する子どもへの支援に関して、個別の指導計画を専門家と協働して作成することや通級指導の重要性はかねてから指摘されている。ただし、近年の研究によれば、そのみならず、校内支援体制の確立が必須であることが示唆されている（国立特殊教育総合研究所, 2003）。

子どもは、学校・家庭・地域社会など、環境システムとの相互作用過程の中で発達していく（Bronfenbrenner, 1981）。通級指導教室もミクロな環境の一部分に過ぎない。LD児の通級指導において、通級指導教室で指導した方法や支援形態が、対象児の所属する学校・学級で配慮されることの重要性が報告されている（黄・細川・安部, 2002）。また、保育場面における問題行動の低減とその維持において、専門家と保育士が協同で、保育士が園の日課において実行可能な方法を見いだすことによって、対象児の保育への参加等を可能にした事例もある（平澤・藤原, 2001）。大学で配慮した指導法が学校で活用されるか、必要と判断した学習環境を学校園の日常性において実現可能かなど、各学校園の実状を配慮した上で、そこで必要かつ実行可能な支援体制を構築すること（schoolwide management: Lewis & Sugai, 1999）が重要である。これらを可能にする学校コンサルテーションは、専門機関としての大学が果たすべき重要な地域連携課題と言えよう。

学校コンサルテーションの対象や内容に関して、保護者や対象児のみならず、対象児が日々関わるクラス全体への支援も重要な内容としてあげられている (Dinkmeyer and Carlson, 2006; Lewis and Sugai, 1999)。たとえば、Lewisらは、学校への支援を複層構造でとらえている。一番上位は対象児への直接指導であるが、その基底の層に、クラスあるいは学校全体への介入 (Universal Group Support) を位置づけている。全ての子にとって有効かつ必要な指導上の配慮点、すなわちユニバーサル・デザイン原理に基づいた支援 (Blamires, 1999; 小川, 2003)、本研究では、対象児が生活する物理的・人的環境であるクラスへのこのような働きかけも学校コンサルテーションの対象・内容に位置づける (図1. 下部)。

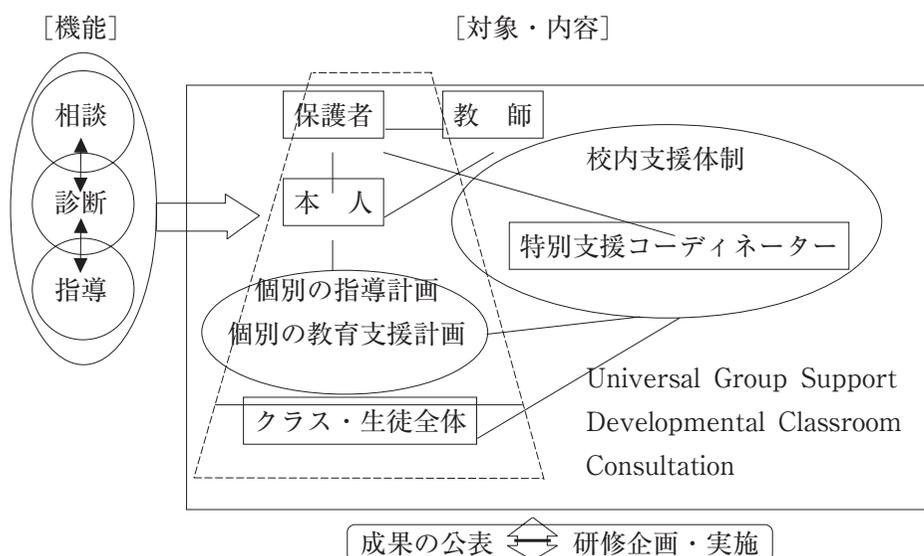


図1. 学校コンサルテーションの全体図

なお、Dinkmeyerらはこのようなクラスへの支援 (Developmental Classroom Consultation) が、ユニバーサル・デザインの機能のみならず、クラス構成員がもつ潜在的な問題を浮きぼりにしそれらへの対処を可能にする、スクリーニング機能や予防機能も持つともとらえている。

図1. は、学校コンサルテーションの機能や対象・内容に関する全体像を示したものである。連動した三大機能である相談・診断・指導は、保護者・対象児・(担当)教師、特別支援教育コーディネーターを核とする校内体制、およびクラス等の構成員全体、これら相互に関連する総体に向けられている。大学での指導と学校での指導目標・内容を連結させるものとして個別の指導計画等を位置づけた。また、図の最下部には、これらコンサルテーションの成果や課題の公表に連動した教師や保護者への研修機能を示した。

3. 本研究の目的

現在、特別支援教育を専門とする学部・教育支援センター教員が、県や市の特別支援教育関連・その他保健等専門機関の委員会・協議会・相談業務等に参加することで地域貢献を行っ

て来た。また、各教員が個別にうけた教育相談を行ってはいたが、図1に示したような学校コンサルテーション機能を果たす専門の部門を持たなかった。上述してきた今日の現状から、平成18年4月より、臨床教育センター（部門）に、既存の心理臨床相談室（こころの相談室）に加え、特別支援教育に関わる相談部門を設けることとなった（島根大学教育学部教授会、2006）。

このような経緯の中で、平成17年度の後期より、学校コンサルテーションに関する教育相談を、試験的・予備的に行った。今回の報告は、軽度発達障害児に関わる校内支援体制へのコンサルテーション、および、ユニバーサルの支援としての学級全体への指導（個々人の学習スタイルについての授業）に関する二事例について報告するものである。

学校コンサルテーションの一般的手続きはどのようなものか、コンサルテーションとして、具体的にどのような支援が可能か、そこでの特別支援コーディネーターとの連携内容はどのようなものか。また、クラス全体への働きかけ・指導にはどのような効果があるのか、生徒・教師のとらえ方はどのように変化するのか等、これら諸点からの分析を通して、有効な学校コンサルテーションを可能にする条件や課題について明らかにすることを本研究の目的とする。

II 学校コンサルテーションの実践例

1. 学校コンサルテーション必要性の背景 — 公立中学校における特別支援教育の現状と課題 —

中学校における特別支援教育に関わる現状や課題として、以下のようなことがあげられる。

(1) 特別支援教育コーディネーターの特殊学級担任との兼任

特別支援教育コーディネーターを知的障害等特殊学級の担任が兼ねている学校の例が多い。そのために、特殊学級の生徒への対応が中心となり、校内の通常の学級の生徒指導上の問題にかかわることや、通常の学級で特別な支援が必要な生徒に関する情報を収集したりするなどの時間がほとんどとれない。通常学級生徒への支援にかかわることがほとんどできない状況がある。

(2) 生徒指導上の問題が優先

中学校では、様々な問題や緊急事態に対応しなければならないが、生徒指導上の問題が優先される傾向にある。特別支援教育の対象である生徒一人ひとりの学習の困り感や人とのかわり方に関する小さなトラブルは、緊急性が低いと判断され、それへの対処が後回しになりがちな現状がある。

(3) 教員における軽度発達障害の知識・理解の不足と校内体制整備の遅れ

担任や教科担当者が気になる生徒として認識していても、生徒に対する具体的な対応や支援策が見いだせないなど、特に軽度発達障害に対する知識や対応の仕方については、教員間で認識や理解の程度に差がある。そのためか、上記の生徒指導的対応に比べ、特別支援的な配慮が必要な生徒支援へ即座に対応をしていこうという意識が学校全体で広がっていない現状もある。生徒指導の校内体制に比べ、特別な支援の必要な生徒に対する校内体制が十分に整備され機能している学校は未だに少ないと言えよう。

このような中学校の現状を鑑み、中学校におけるコンサルテーションにおいて必要な条件は、以下のものだと考えられる。第一に、個々の学校の特別支援教育コーディネーターの現状に即した実行可能な連携内容を明確にすることであり、第二には、教員の軽度発達障害児に関わる知識や理解を促進し、特別な支援の必要な子への対応意識や対応法に関する知識を学校全体に拡げること。そして第三には、これらを通して、継続的実行が可能なその学校の現状にあった校内支援体制を整備することである。以下このような視点をもって実行した学校コンサルテーションについて報告する。

2. 実践事例1「公立中学校の通常学級に在籍する（広汎性発達障害と診断されていた）2年生の男子生徒への支援」

(1) ケースの概要

中学1年生の時には人とのかわり方で気になる生徒ではあったが、特に大きな問題を起こすこともなく過ごした。1年時の担任としては学級経営や生徒指導上、対応しなければならない生徒が他に数名おり、今回対象となった生徒に対しては、支援の必要な生徒としての緊急性や重要性は薄かった。2年生になって、休憩時間などに職員室に出入りすることが多くなり、先生方への話し方や人との距離感など特異な面が見られた。授業では、板書はきちんとノートにとるが話はほとんど聞いていないようであった。また、授業によっては教室を抜け出して職員室に來たり、廊下の踊り場で座り込むことも多くなってきた。学級では、場の雰囲気が理解できず、自分の都合で話したり、その場の雰囲気に合わない言動が見られた。また、友達の言った冗談が通じず友達からからかいの対象になっていた。友達に対しては、クラスでの決まりを守らせようとして暴言を吐いたりするために、言い合いやけんかなど、トラブルも頻繁になってきた。

担任としては解決策が見いだせず対応に苦慮し、学校では、教育センターでの教育相談等を検討していた。こうした状況の中で、特別支援教育コーディネーターを通じて相談依頼があった。

(2) コンサルテーションの概要

序において、学校コンサルテーションの対象を、①本人、②校内体制を構成する担任教師や特別支援教育コーディネーターを中心とした教師集団、③保護者などを図示した（図1参照）。また、本事例においては、これらを対象とした図2のような過程と内容をもったコンサルテーションを行った。

相談の依頼を受けてから約4ヶ月の間に、対象生徒の観察、心理検査（WISC-Ⅲ）の実施とアセスメント、管理職・学年主任・担任・特別支援教育コーディネーターとの相談、発達障害に関する校内研修、保護者との相談など対象生徒の支援に関連する様々なコンサルテーションを行った。

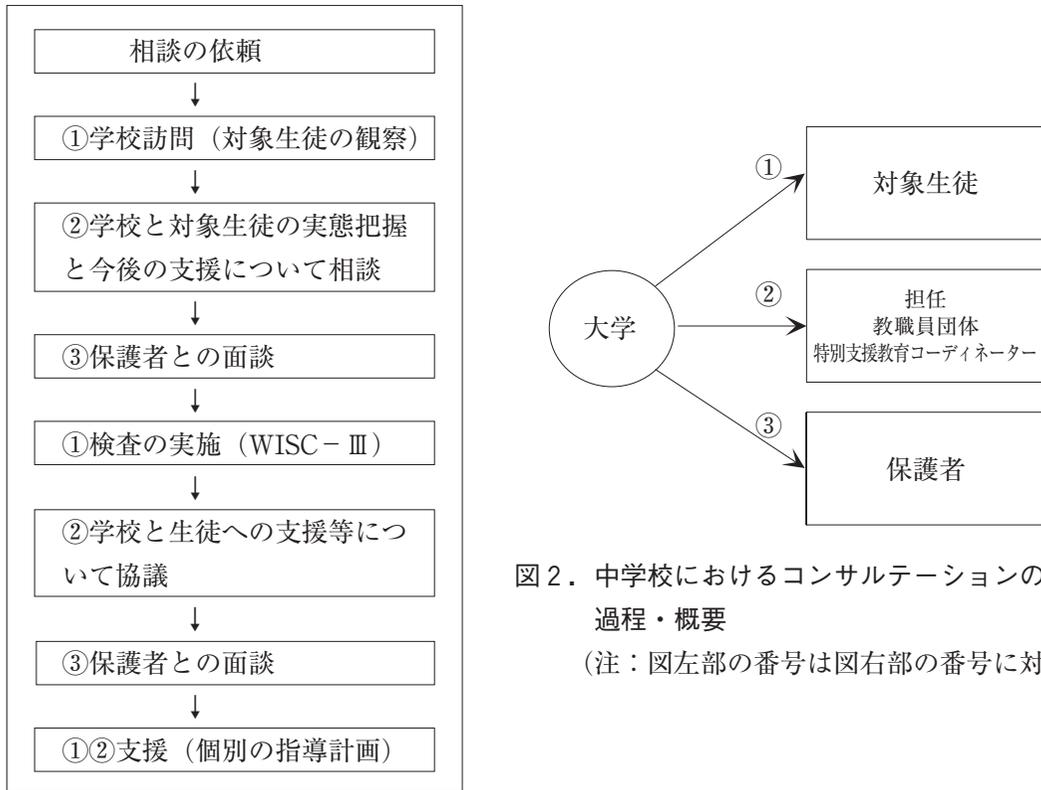


図2. 中学校におけるコンサルテーションの過程・概要

(注：図左部の番号は図右部の番号に対応)

(3) コンサルテーションの実践内容

1) 対象生徒に対する実態把握と問題の背景の推察

＜学校での生徒の観察＞ 友達とのトラブルや授業中教室から出て行くなどの不適応行動が頻繁になっているという担任からの状況説明を受け、コンサルタントとしては、対象生徒が授業場面や友達とのかかわり方について実際にどのような状況であるのかを把握する必要があると考えた。また、対象生徒の学校での様子を実際に見てほしいという学校からの要望もあったことから、第一筆者が、ほぼ一日対象生徒の学級で過ごし、授業場面や休憩時間の様子を参加観察した。対象生徒やクラスの生徒たちと積極的にかかわり会話もした。なお、観察結果については、その日に、教頭、担任、特別支援教育コーディネーターに報告・説明を行った。

この学校現場での参加観察は、担任からの状況説明に対して、対象生徒にどのようなことが考えられるのか、なぜ友達とトラブルが起こるのか、どのような対応がよいのかといった問題背景の推察や後の具体的な支援方法を考える際に大変役に立った。対象生徒の行動について具体的な場面や事実をもとに支援策を考えることができた。

＜学校生活での情報収集＞ 対象生徒に関する様々な情報を得ることは、問題の背景の推察に客観性を持たせ、生徒への具体的な支援につなげるために大切なことである。そこで、コーディネーターを通じて、対象生徒にかかわる教員から授業中の様子や部活動での状況、友達とのかかわり方など様々な面からの情報収集を行った。コーディネーターは、特殊学級

の担任も兼ねていたが、負担にはならず実行可能なものであった。また、コーディネータ自身、自分の学級を担任しており各教科の様子を観察できなかったが、この一連の作業の中で対象児の実態把握や理解が可能となった。

〈自己認識に関する情報〉 中学生の場合、障害名が明確で対応策がはっきりしていても本人が自分自身のことをどのようにとらえているかで、支援の方法やかかわり方がずいぶんと違って来る。そこで、対象生徒が自己自身のことをどの様にとらえているのかとすることについての情報収集を行った。その結果、国語の時間に書いた作文や美術の時間の作品などから、明らかに自己否定の感情が強く自分自身はだめな人間だと感じていた。また、学級の友達に対しても否定的な感情を抱いていた。

〈心理検査（WISC-Ⅲ）の実施とアセスメント〉 本事例は直接保護者から依頼があったものではなかったが、学校との相談の過程で保護者との面談・相談が可能になった。保護者の意向を確認し対象生徒に対して心理検査を実施した。本人のよりよい支援のための客観的な情報を得ることに対しては、保護者も好意的にとらえ協力的であった。検査当日は母親も筆者の研究室での検査に同席し、子どもの検査の様子を見てもらうことができた。

検査結果は、大学の特別支援教育担当教員と共同でアセスメントを行い、後日保護者と学校に説明を行った。保護者に対しては、検査結果をそのまま説明するのではなく結果から推察される生活場面の具体例をあげながら対象生徒の特徴について説明を行った。学校に対しても同様に具体的な生活場面を挙げながら支援のためのイメージをもってもらうために活用することができた。

2) 担任、教師集団への支援

〈継続した相談と大学での支援会議〉 対象生徒に関して担任や他の教職員からある程度の情報を得、コーディネーターは、高機能自閉症と似た特徴を持つ生徒であると推察し、何らかの支援をしなければならないと考えていた。しかし、校内の支援体制が整っていないためにチームでの支援や学年や学校としての支援につながっていなかった。また、生徒指導上の問題を優先せざるを得ない状況の中で、発達障害の生徒への対応は後まわしにされやすい状況であった。

このような状況の中でコーディネーターは大学への相談を申し込んだ経緯があるが、コンサルタントとしての大学教員が実際に学校を訪問し観察結果等を報告する過程で、管理職をはじめ学年主任や生徒指導担当者にも早急な支援体制整備の必要性に関して理解を得ることができた。

管理職、担任、コーディネーター、学年主任、生徒指導担当教員などを中心に、これまでに5回の相談や大学での支援会議を実施した。初期の相談では担任からの情報や学校での観察など対象生徒の情報収集が中心となったが、その時点で担任ができることや学校としての様に対応していけばよいのかといったことについて協同で検討可能になった。

情報がほぼ集まった段階で、心理検査結果のアセスメントや学校生活の状況などをもとに問題の背景の推察や本人への具体的な支援方法についての説明や助言などを行った。また、担任やコーディネーターについては、電話による相談を受けたり具体的な対応策についてアドバイスをするなどして継続的に相談を行った。

一方、収集した生徒に関する情報はコンサルタントがまとめ、大学の特別支援教育担当の教員を中心にアセスメントを行った。さらに、大学で支援会議を開き、参加した教頭、学年主任、担任、コーディネーターに対して生徒への具体的な支援策についても協議を行った。これら協議の過程で対象児の個別の指導計画を協同作成した。

〈対象生徒への授業における支援と生活面での支援〉 相談や支援会議を受けて、授業中の指示の出し方や本人に対する教員のかかわり方については、優先順位を決めて支援を行った。特に問題となっていた授業中の飛び出しや人と話すときの距離の取り方やかかわり方についてはすぐに改善が見られた。学校としても、特定の教科についてはチームティーチングによる指導を行うなど対象生徒への支援体制を整えるなど大きな改善が見られた。

〈保護者との連携の進め方についてのアドバイス〉 相談開始の時点では、学校側が保護者に対してどのようにかかわっていけばよいのか見通しがもてない状況であった。そこで、保護者に対しては、学校として対象生徒の状況を説明し、よりよい支援をしていきたいという意思を伝えると共に、よりよい支援のための協力機関としてコンサルタント（第一筆者）を紹介してもらった。

〈特別支援教育コーディネーターとの連絡調整〉 本事例の中学校でも、校内支援体制が十分に整っていないために、コーディネーターの校内での役割が不明確で具体的な支援が十分にできない状況であった。こうした学校におけるコンサルテーションの一つに特別支援教育における校内支援体制の充実に向けたかかわりがあげられる。そこで、コーディネーターには、コンサルタントと学校の連絡調整の窓口としての役割はもちろんのこと、可能な限りコーディネーターを通して、情報収集や支援会議の調整などを行ってもらった。

その中で、特に担任とコンサルタントとの連絡調整、管理職とコンサルタントとの連絡調整については、十分に力を発揮してもらうことができた。また、各教科担当の教員から具体的なトラブルの場面や教員側の対応などについて細かな情報を収集してもらった。その資料を基にどの教科のどのような状況の時にトラブルや問題となる行動が多いのかが明確になり、その後の生徒支援に大変役に立った。

〈軽度発達障害の子どもの特性や支援方法に関する校内研修会の実施〉 本事例の生徒に限らず、何らかの支援が必要と思われる生徒は何人もおり何とかしたいと考えている教員も少なからずいた。しかしながら、教員が気になる生徒として認識していても、生徒に対する具体的な対応や支援策が見いだせないままで時が過ぎていくという現状であり、教員の特に軽度発達障害に対する理解不足は、生徒支援が進みにくい原因となっていると考えられる。そこで、今回の事例をもとにしながら、軽度発達障害に関する校内研修を行うことができた。

3) 保護者への支援

本事例に関しては、保護者も対象生徒への対応に困っているが相談する人もいない状況であったことや、学校での様子のある程度理解しており学校との協力体制がとりやすかったといえる。そのために、筆者との相談に対しても前向きであった。心理検査の実施や大学での相談を通して、対象生徒への支援に関することや学校との連携を図るためのコーディネートができた。

特に本事例においては、学校との連携を図りながら保護者との相談を行うという形をとっ

た。学校と情報を共有していくことを了解してもらった上で相談を行ったために、保護者自身に関する相談内容をのぞいて、学校と家庭の連携を図る上で効果的であった。

現在も母親との相談は月に1回の割合で継続して行っており、心理的な面での支援を行っている。

(4) 主な成果

序でも述べたように、一般に、軽度発達障害の子どもの支援を考えると、子どもに対する直接的な支援、対象となる子どもにかかわる全ての教師、そして保護者など様々な人たちとの連携や協力が必要であり、また、いかに具体的な支援を彼らが過ごす学校の間で行うことができるのかが重要である。本事例では、生徒の相談から始まり、具体的な支援策の提示、教員の軽度発達障害に関する研修会の実施、保護者との連携の仕方、保護者相談などあらゆる面で連動したかわりを持つことができた。生徒の状況を十分に把握でき対象生徒に関連する様々な課題に対してトータルで学校支援ができたことは、まさに学校コンサルテーションの主成果であると言えよう。

序の図1において、コンサルテーションの重要な対象としてクラス・生徒全体をあげた。以下にこれに関する実践を報告する。

2. 事例2 「クラス全体へのユニバーサルな支援 — 一人ひとりの認知スタイルを活かす学習支援のための授業実践 —」

(1) 相談の概要

相談の依頼を受けた中学校は、本年度から「確かな学力育成のための実践研究事業」の研究指定を受け研究に取り組んでいた。その中で、特に情緒的・能力的に学習に集中できない生徒や軽度発達障害が推察される生徒への支援や対応については、大きな研究課題になっていた。学校全体として、学習習慣の確立や基礎的な学力の向上を図りたいという願いがあった。

今回相談を受けた学年では、男子生徒の中に低学力の生徒や落ち着きのない生徒が多く、その中でも特に対応に苦慮している生徒がいた。その生徒は以下のような特徴がみられた。感情のコントロールができにくく、友達とのけんかが頻繁にあり授業中にけんかが起こることもある。忘れ物が多く、整理整頓ができない。人のものを借りても返さない。叱られると寝転がる、机をたたく、えんぴつを折る、などである。また、この生徒に対して強いストレスを感じて不安定になっている生徒や他にも支援の必要な生徒が数名いた。

担任としては、この生徒をみんなで支えていこうという気持ちで指導していたが、学級の生徒たちもストレスがたまり我慢することに限界を感じているようであった。担任は、学級経営の面でも苦戦している状況であった。学級全体として落ち着いて学習のできる状況と一人ひとりの学習の習慣を作りたいという担任の願いがあった。

なお、この対象生徒については、学校での状況から保護者との相談ももたれており、コンサルタント（第一筆者）が相談を受けた時点では、医療機関での受診をする段階であった。

(2) コンサルテーションの過程

この中学校へのコンサルテーションに関しては、相談対象の生徒への支援と共に学年全体

の学習習慣の確立、基礎学力の向上を研究の柱としていたこともあり、相談を受けた対象生徒の支援に関するアドバイスや全教員に対しての特別支援教育に関する研修会、学習支援や授業改善を意識した公開授業などを実施した。特に、対象生徒の在籍する学級では、特別に支援の必要な生徒への対応や授業での配慮が、発達障害などの障害の有無にかかわらず全ての生徒に対してもわかりやすい授業になるという、以下の「一人ひとりの認知スタイルを生かした学習方法について」という、ユニバーサルデザインの視点にたった公開授業を実施した。

詳しい実施内容は、以下の通りである。

- 1) 1回目の学校訪問（生徒観察の実施） 対象生徒に関する学校での状況については、事前に担任から聞いており、訪問当日は朝から教室に入り授業中の生徒の様子を観察した。休憩時間や給食も生徒と共に行動し、授業中の行動だけでなく、友達とのかかわり方なども含めて観察を行った。

授業中は、突発的に発言する場面や他の生徒よりも集中力のなさが感じられたが、全体的には他の生徒とほとんど変わらない状況で授業に取り組んでいた。

- 2) 校内研修会（1回目）の実施

研修では、全教員を対象に相談対象の生徒への具体的な支援や対応についての講義を行った。観察での様子を含めて、その生徒の示す行動特性に関連する内容を中心にした研修を行った。

また、先生方からの具体的な場面での対応についての質問には、いくつかのアドバイスや対応のアイデアを出し支援のイメージを持ってもらうことができた。

- 3) 2回目の学校訪問（公開授業の実施） 2回目の研修では、学校全体として、生徒一人ひとりの理解に努め個に応じた指導のあり方や支援の方策を探っていきたいという願いがあった。こうした願いをふまえ、コンサルタント自ら授業を行うことで、特別支援教育の考え方がよりわかりやすい授業になり授業改善へとつながっていくという認識をもってもらうことができると考えた。今回は、学級活動の時間として「自分の認知スタイルを学習に生かそう」の題材名で、支援対象の生徒の学級で公開授業を行った。授業の流れは、以下のようなものである。

視覚や聴覚を意識した記憶力や集中力を試すような演習を行う。



認知スタイルのアンケートを行い、自分の認知スタイルの傾向を探る。



認知スタイルを生かした効果的な学習方法について理解する。



本時の授業を終えての感想を書く。

授業に対しては、支援対象の生徒もふくめてほぼ全員がとても集中して取り組むことができた。また、授業の中で、認知スタイルを生かした英単語のおぼえ方や様々な学習にお

いて効果的な記憶方法なども具体例を示しながら説明を行った。授業後、生徒たちからはそれぞれが自分の認知スタイルの傾向に気づき、効果的な学習方法を考えたり生かしていきたいという意欲的な感想をたくさん聞くことができた。

- 4) 校内研修会（2回目）の実施 授業後の研修会では、授業に関する感想や質問などの時間を設定し協議を行った。一人ひとりの認知スタイルを生かした授業の工夫や特別支援教育の視点からの授業改善の方策を具体的にイメージしてもらう機会になった。

(3) 主な成果

本事例における学校コンサルテーションは、支援対象の生徒の相談をきっかけにして、担任の対象生徒へのかかわり方、スクールサポーターとの連携した支援方法、本人への具体的な支援、学級の生徒全てにわかりやすい授業の工夫などを行った。

1) 特別支援教育の視点からの公開授業の実施に関して

特別支援教育の視点からの授業改善やわかりやすい授業の工夫など、研修での話だけではイメージしにくいことが多いが、実際の授業を見てもらうことで、1時間の授業の流れの確認、構造化された板書、視覚的な情報提供の工夫など参考にしてもらうことができた。また、校内研究と連動し、一人ひとりの実態に応じた支援のあり方の研究に対して取り組みの指針としてもらうことができたことは大きな成果であった。

2) 学級の生徒全員を対象にした学習環境の改善に向けた取り組みに関して

この中学校では、校内研修会でのアドバイスや対象生徒の特性などを参考に、「学級での学習の約束」が作成され、学習環境の改善に役立てられた。この「学級での学習の約束」は、相談を受けた生徒の特性に配慮した内容であると共に、学級全体の学習規律や学習環境の改善という視点から作成されていた。また、配慮事項に関しても、支援対象の生徒を意識しながらも全ての生徒に対して、よりよい学校生活を作っていこうとする学校として姿勢が強く感じられるものであった。

Ⅲ 総合的考察

本研究の主目的は、二つの実践をもとに、学校コンサルテーションを有効にする条件や今後の課題を明らかにすることであった。

事例1では、最終的に対象児の問題を教員が共有化し、特定の教科においてチーム・ティーチングを行う支援体制の整備が可能となった。これを可能にした背景には、コンサルタントが実際に学校現場に向いて参加観察し、その結果を即座に学校側にフィードバックしたこと、および、管理職が校内のみならず大学にまで出向き支援会議に参加した管理職の理解や意識の高さ、これらがあげられよう。支援体制を実現する上で、特別支援教育に関わる管理職の意識や理解は必須のものだと言える。

校内体制の整備という成果を可能にしたものとして、対象児の問題背景やその本質の共有化を可能にした校内研修会があげられる。軽度発達障害に関する研修は最近では多く行われているが、研修会全てがこのような効果を及ぼすとは限らないだろう。眼前の事例を題材にした研修であったからこそ有効だったと言えるのではないか。

また、先にも述べた通り、コーディネーター自身、対象児の授業における実態を把握できない現状がある。コーディネーターが他教員から情報を収集することは、大学によるコンサルタントを円滑に進める上で有効なばかりか、コーディネーターと教職員との連携や関係を築く上で有効な手だての一つであることが示唆される。

事例1は、学校コンサルテーションの標準的モデルを提供したと思われる。保護者の承諾を得た学校側からの申し込みがあったことが、その後の校内体制構築において有効だったと推測される。コーディネーターからの申し込みではあったが、その後それが保護者との直接面談にもつながり、保護者の困り感の支援や家庭生活での配慮点の指導にもつながった。このような結果は、大学という他機関による有効なコンサルテーションを可能にする一条件として、学校側において、ある程度の保護者との教育相談がなされている必要性を指摘するものである。

本事例では、直接に対象児を大学で学習指導する内容は含まれなかった。今後、この内容をコンサルテーション過程に含め、大学という新たな通級指導の場と在籍校との連携事例を積み上げる必要がある。また、個別の指導計画を協同で作成することが有効だったが、その活用過程を継続的にフォローし効果を検証していくことが重要である。

事例2は、学年生徒へのコンサルテーションの実施に関するものであった。授業実施の結果、中学生1年生において、自己の学習スタイルの認知が可能など肯定的な効果が認められた。また、教師もこのような視点の重要性を共通して再認識する結果となった。そして、このことが学習の約束というクラスで実践されるものにつながっていったと考えられる。今後、各生徒における自己の学習スタイルの認知が、学習が困難なクラスメートの理解につながるか、上記学習の約束等の配慮が対象児の問題行動にどう影響するのかなど具体的に検証していく必要がある。

事例1は学校からの申し込みがあったもの、事例2の場合、学校全体の研究テーマとして学習支援が設定されていた。研修を通して、ユニバーサルな視点の重要性について教師の共通認識が容易に形成されたのみではなく、「学習の約束」など学年単位での実行が可能になった。このようなコンサルテーション実施以前の条件によりコンサルテーションの中でも特に教職員への研修効果が得られたことは否めない。このことは、大学による今後の研修の在り方を示唆するものである。すなわち、発達障害の内容や対処方法などの理解習得において、教師達の日常的な体験事例やそこでの具体的問題意識を題材にすることである。不特定多数の公立校園を対象にし一般的な事例を扱う研修の一方で、個々の学校において現在進行中の事例に関するホットなコンサルテーションを広域的・継続的に行っていくことによる、相乗的な研修効果が予測される。

(引用・参考文献)

- 1) Blamires,M. 1999 Universal Design for learning :Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda? Support for Learning,14(4),158-163.
- 2) Bronfenbrenner,U. 1981 The Ecology of Human Development:Experiments by nature and design. Harvad Univ.Pr.
- 3) 中央教育審議会 2005 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」文部科学省 平成17年12月.
- 4) Dinkmeyer,Jr. D. and Carlson,J. 2006 Consultation:Creating School-based Intervention. Routledge.
- 5) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2003 「学習障害児の実態把握、指導方法、支援体制に関する実証的研究」平成15年3月.
- 6) 藤田・上野・前川・石隈・大六 2005 「WISC-Ⅲアセスメント事例集」日本文化科学社.
- 7) 平澤・藤原 2003 「統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援」特殊教育学研究39巻(2) ,5-19.
- 8) 黄・細川・安部 2002 「学習障害児を対象とする通級指導の実態」特殊教育学研究40(1) ,51-56.
- 9) 石隈利紀・田村節子 2003 「石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門」図書文化社.
- 10) 雲南市立掛合中学校HP 2006 「確かな学力育成のための実践研究事業(これまでの取り組み)研究委員会 発達障害の理解と通常学級における生徒支援」<http://www.city.unnan.shimane.jp/kakeya-chu/kenkyu-index.html>
- 11) 加藤哲文・大石幸二 2004 「特別支援教育を支える行動コンサルテーション」学苑社.
- 12) Lewis,T.J. and Sugai,G 1999 Effective behavior support:a systems approach to proactive schoolwide managemnt. Focus on Exceptional Children,31(6) ,1-24.
- 13) 文部科学省 2006 「学校教育法等の一部を改正する法律案の概要」しまね特別支援教育連携協議会会議資料 平成18年3月.
- 14) 文部科学省 2004 「LD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドブック」平成16年1月.
- 15) 日本教育大学協会全国特殊教育研究部門合同研修会(鳥取大学附属養護学校)2005 「分科会「大学と付属学校との地域連携」鳥取大会要項(平成17年12月)鳥取大学附属養護学校.
- 16) 小川巖 2003 「多様な個人差に対応するための配慮に関する教師認知-ユニバーサル・デザイン原理の学習への応用の視点から」鳥根大学教育学部紀要,37 1-9.
- 17) 鳥根大学教育学部教授会 2006 「鳥根大学教育学部心理臨床・教育相談室規則の一部を改正する規則(案)」教育学部教授会資料 平成18年1月.
- 18) しまね特別支援連携協議会 2006 「しまね特別支援連携協議会第1回会議資料」鳥根県教育委員会 平成18年1月.
- 19) しまね特別支援教育プラン検討委員会 2005 「鳥根県における今後の特別支援教育の在り方について」鳥根県教育委員会 平成17年3月.
- 20) 高橋あつ子 2004 「LD、ADHDなどの子どもへの場面別サポートガイド」ほんの森出版.
- 21) 特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議 2003 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」文部科学省 平成15年3月.
- 22) 特別支援学校(仮称)設置のための意見収集会議 2006 「特別支援学校(仮称)設置のための意見収集会議会議資料」鳥根県教育委員会 平成18年3月.