

「実践報告」

特別支援教育コーディネーターによる特別支援教育の推進 ～ アセスメントとコンサルテーションを通して ～

川上 恭子（教育学研究科）

笹山 龍太郎（教育学部）

I はじめに

我が国では、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会を実現するために、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されているが、中でも、学校教育においては、障害者の将来の自立と社会参加を見通した取組として特別支援教育を推進することが求められている。

各学校では、特別支援教育コーディネーターが指名され、関係機関との連絡調整役、保護者に対する相談窓口、担任への支援及び校内委員会の運営等、特別支援教育を推進する役割を担っている。

そこで、一般的には教育や心理の専門家が担当している場合が多いコンサルタントの役割を小学校の特別支援教育コーディネーターが担い、通常学級に在籍する教育的ニーズのある子供（クライアント）のアセスメント結果等をもとに、担任や保護者等（コンサルティ）への校内コンサルテーションを通して、校内の特別支援教育をさらに推進することをねらいとして、その実践と結果について述べる。

II 実践方法

1. アセスメントの方法

竹田ら（2007）は、アセスメントとは、教育的ニーズのある子供の状態を理解するために、さまざまな情報を集め、その結果を総合的に整理・解釈していく過程と述べている。アセスメントによって、子供の主な問題がどこにあるか、その背景にはどのような要因があるのかを捉え、さらに子供の教育的ニーズや活用できる能力等について理解していく。ここでは、観察記録やノート等の行動観察、担任や保護者からの情報収集に加え、S-M社会生活能力検査、PRS、LDI-Rなどのスクリーニング・テスト及びWISC-IIIの個別の心理検査を行った。行動観察を中心として、複数のアセスメントを実施することにより、教育的ニーズのある子供の実態をより詳しく把握することとした。

2. コンサルテーションについて

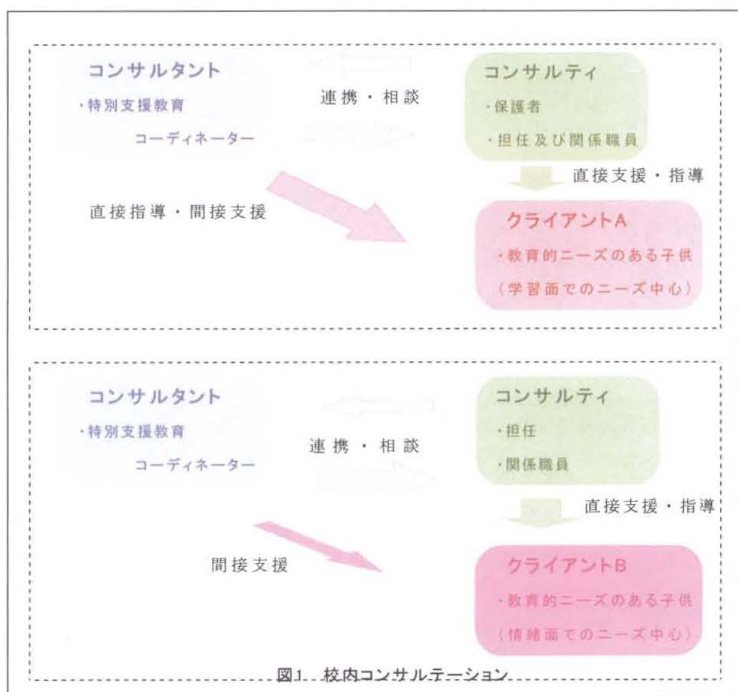
小澤（1999）は、学校コンサルテーションの内容について、対象は様々であ

るが、コンサルティ等が抱えている問題を中心に、問題点を整理し、評価し、具体的な対応策を検討しながら問題解決を図ることが一般的であると述べている。そこで、次に示す手順で校内コンサルテーションを行った。

- (1) コンサルティからコンサルテーションの申し込み
- (2) コンサルテーションの目的の明確化
- (3) 情報の収集
- (4) 問題の見立て
- (5) これまでのかかわりの検討
- (6) 新たなかかわりの計画
- (7) 対応
- (8) コンサルテーションの成果と課題

Ⅲ 実践研究

校内コンサルテーションの実践研究では、長崎市立X小学校に在籍する1年Y組のA児と1年Z組のB児の2つの事例について実践研究を行った。A児については、直接指導を行う場面があるが、B児については間接支援のみの校内コンサルテーション（図1）である。



1. 事例1（クライアントA児）

（1）コンサルテーションの申し込み

入学後から、同学年の子供と比べ、学習面及び行動・社会性の両面において発達の遅れがあるのではないかと、という担任の気づきがあり、文字の読み書きの困難さ、手先の不器用さ、ことばによる指示理解の困難、注意集中が続かない、友達との交流が少ない等について、特別支援教育コーディネーターへ相談があった。

（2）コンサルテーションの目的の明確化

学習中の注意集中を持続させることや文字の読み書きの能力を高めることをコンサルテーションの目的として、A児の認知特性を把握し、特性に応じた今後の指導や支援の方法について検討するための情報収集を行うこととした。

（3）情報の収集（アセスメント）

A児の行動観察では、1年Y組を5月に1回（国語）、6月に2回（国語・算数）訪問し、授業中のA児の様子を観察した。6月に行った国語の時間の観察では、A児がひらがなを書く課題に集中することができた時間は、10分間のうち2分間ほどであり、担任から個別指導を受けているときにも課題と関係のない家庭での話を始めるなど、目の前の課題に集中して取り組むことが難しい様子だった。なぞり書きをするときには、書き順や止め、はらい等を意識せずに機械的に鉛筆を上下左右に動かして書いていた。また、なぞり書きをせずに自分で文字を書くときには、「は」の字が一筆書き（写真1）になったり、「か」の二画目を本来の方向とは逆に書き、一画目と二画目の重なり方が足りずにひらがなとして認識しにくい文字（写真2）になったりした。



写真1 一筆書きの文字



写真2 誤った文字

スクリーニング・テスト及び個別の心理検査については、母親の承諾を得て、A児について新版S-M社会生活能力検査を母親が実施した。後日、A児の担任による実態把握チェックリスト及び実態把握表の記入、PRS、LDI-Rによるスクリーニング・テストを実施した。さらに、8月にコンサルタントがA児に対してWISC-IIIの検査を実施した。

（4）問題の見立て

新版S-M社会生活能力検査の結果は、CA暦年齢（6-8）、SA社会生活年齢（6

-3) SQ社会生活指数(94)であり、A児の社会生活能力は、ほぼ年齢相応の能力であると考えられる。これは、A児が家庭生活では大きな問題を感じることなく、のびのびと生活しているという母親からの情報と一致している。

LDI-Rの結果からは、行動及び社会性の領域につまずきが見られなかった。しかし、話す及び推論する領域にはつまずきの疑い、聞く・読む・書く・計算する領域では、つまずきがあると考えられることから、当初は、LDの特徴が疑われた。

また、担任が長崎市教育研究所作成の実態把握チェックリストにA児の実態を記入した結果のプロフィール(図2)からは、自傷・他傷行為、こだわり、衝動性、こだわりの項目には問題は見られないが、言語面、学習面(国語・算数)、運動面、不注意、集団参加等の項目に問題が見られた。

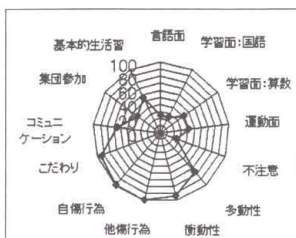


図2 チェックリストのプロフィール

さらに、WISC-Ⅲの結果は、FIQが55で、パーセンタイル順位は0.1、90%信頼区間は52～63、知能水準は精神遅滞の範囲であった。VIQは66で、パーセンタイル順位は1、90%信頼区間は62～75、知能水準は精神遅滞～境界線の範囲だった。PIQは53で、パーセンタイル順位は0.1、90%信頼区間は51～65、知能水準は精神遅滞の範囲だった。VIQとPIQの差は13であり、15%水準で統計的に有意な差であった。

○群指数

言語理解 (VC) は70で、パーセンタイル順位は2、90%信頼区間は66～83
 知覚統合 (PO) は58で、パーセンタイル順位は0.3、90%信頼区間は55～70
 注意記憶 (FD) は62で、パーセンタイル順位は1、90%信頼区間は59～74
 処理速度 (PS) は66で、パーセンタイル順位は1、90%信頼区間は63～82
 VCとPOの差は12で、15%水準で統計的に有意な差であった。(図3)

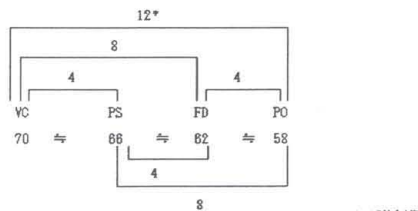


図3 群指数間差

上のようなスクリーニング・テスト及びWISC-Ⅲの検査結果からは、A児はLD傾向があると考えられるが、精神発達遅滞の知的能力レベルであるため、在籍学級の中では、A児に個別に声を掛けてから説明を始めた。課

題の量を減らしたりする必要があると推察された。

(5) これまでのかかわりの検討

担任がA児への個別支援を行うことによって、短い時間であればA児が課題に取り組むことができるということがわかったが、担任がA児に対して個別支援を行うための時間を確保することが難しいと予想されるため、A児への個別支援の体制や学級全体への指導の工夫が必要だと推察された。

(6) 新たなかかわりの計画

A児が抱える問題の見立てや担任のこれまでのかかわりについて検討した結果、以下に示す支援を実施することを計画した。

- ①見たことを理解することが苦手なことへの支援
- ②整理整頓することが苦手なことへの支援
- ③注意がそれやすく集中することが苦手なことへの支援
- ④その場に応じた行動をすることが苦手なことへの支援
- ⑤全般的な知的発達の水準が低いことを補うための支援

(7) 対応

- ①担任が教室で行うことができる読みの指導方法についての提案
- ②担任が教室で行うことができる書字の指導方法についての提案
- ③教室の中で、TT形態による指導の提案
- ④教室以外の場所（図書室）で、コンサルタントによるA児への個別指導の提案

(8) コンサルテーションの評価

①コンサルティへのかかわりについて

A児は、注意集中が困難であるため、教室の中での個別指導では、教師の指示内容や説明等を聞いていないことが多かった。そこで、A児の注意を教師に向けてから指示や説明を始めたり、個別に声をかけたりするよう提案した。

担任は、A児の名前を呼び、注意が自分に向いたのを確認してから説明を始めるようになり、一斉指導の後にA児の横で関係職員が個別指導を行い、何をどのようにすればよいのかを明確に示す（写真3）ようになった。その結果、A児は短い時間ではあるが、課題に取り組むことができるようになった。

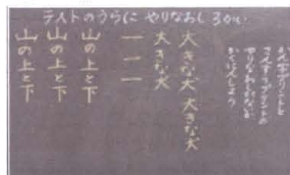


写真3 書き方を示す板書

また、個別指導の場面でA児の活動の様子を担任や保護者に連絡カードで伝え、学級での支援や家庭での支援について提案し、三者がその取組や成果について情報を共有することができた。

②クライアントへの直接指導について

2学期から、朝の読書の時間と基礎基本の時間を利用して週に3回（各15分間）、図書室において個別指導を行い、絵カード（写真4）を使って文字合わせをしたり、ひらがなマグネットを並べて絵が表しているものの名前を完成させたりする活動を継続すると、いろいろなものの名前を表すひらがなに興味をもち、活動に意欲的に取り組むようになった。



写真4 文字合わせ

また、A児は、1学期には自分の名前の文字数がひらがな6文字であるのに、途中の文字が抜けて4文字や5文字になる場合があった。2学期の中頃には、文字が重なることはあるが、6文字で正しく書くことができるようになった。個別指導を始めた9月の初め、10月の終わり、12月の終わりに、ひらがな（46文字）の書き取りテストを実施した。個別指導を始める前の9月6日のテストでは、11文字のみを書くことができたが、残り35文字については、思い出せなかったために書くことができなかった。その後、個別指導を継続すると、A児が書くことができるひらがなの数が増えた（図4）。



図4 書き取りテストの結果

2. 事例2（クライアントB児）

（1）コンサルテーションの申し込み

B児は、授業中に離席が目立ち、黙って教室から出て行くことがある。そのため、B児の安全面への配慮が必要であるということや学習活動への苦手意識があり、自分が苦手な課題には取り組もうとしない等の相談がコンサルタントに寄せられた。

（2）コンサルテーションの目的の明確化

B児は、感情を自分でコントロールすることが難しく、学習内容が分からない時には、急に大きな声を出したり、その後の学習時間までいらいらした気持ちを引きずったまま落ち着かなかったりすることが多かった。そこで、B児の情緒を安定させ、学習活動に落ち着いて参加することができるようになることをコンサルテーションの目的とした。

（3）情報の収集

B児の行動観察では、1年Z組を5月に2回（国語・算数）、6月に2回（算数）訪問し、授業中のB児の様子を観察した。担任が説明を始めるとすぐに、その話を遮るように大きな声を出し始めた。行動観察により、B児が担任の指示

を聞いて、一人で課題に取り組むことが困難であることが分かった。さらに、医療との連携が必要であると校内委員会で判断し、保護者の承諾を得て、長崎市内の医療機関へ教育相談を依頼した。平成22年6月にB児と保護者が同機関において小児科医の診察を受け、WISC-Ⅲを実施した。これまでの生育歴やB児の実態、WISC-Ⅲの検査結果等から、精神発達遅滞（軽度）と広汎性発達障害の診断を受けた。

（４）問題の見立て

保護者からB児の生育歴に関する情報を収集し、担任が実態把握チェックリストへの記入を行った結果（図6）からは、基本的生活習慣には大きな問題はないが、それ以外の項目は、どの項目についても問題があり、言語面、多動性、衝動性、他傷行為の項目の問題が大きいと考えられる。

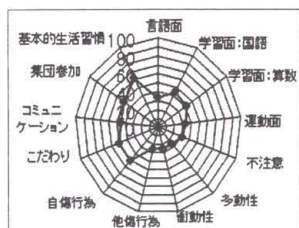


図6 チェックリストのプロフィール

WISC-Ⅲの結果は、FIQが55で、パーセンタイル順位は0.1、90%信頼区間は52～63、知能水準は精神遅滞の範囲であった。VIQが46で、<0.1、90%信頼区間は44～56、知能水準は精神遅滞の範囲だった。PIQが75で、パーセンタイル順位は5、90%信頼区間は70～85、知能水準は境界線～平均の下の範囲だった。VIQとPIQの差は29であり、5%水準で統計的に有意な差であった。

○群指数

言語理解（VC）は50未満

知覚統合（PO）は72で、パーセンタイル順位は3、90%信頼区間は68～82

注意記憶（FD）は53で、パーセンタイル順位は0.1、90%信頼区間は51～66

処理速度（PS）は72で、パーセンタイル順位は3、90%信頼区間は68～87

VCとPOの差は23で、5%水準で統計的に有意な差であった。（図7）

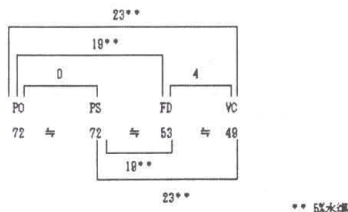


図7 群指数間の差

WISC-Ⅲの検査結果から、B児は、視覚的な処理、絵や図の理解や操作は全般的に得意であるが、聴覚的な処理、ことばの理解や操作は全般的に苦手で

であると推察される。そのため、言語的な指示が理解できず集団行動からはずれたり、やりもらいなどの理解と表現が不正確になってトラブルになったりしている。また、注意や集中が困難であることも考えられ、相手の話を最後まで集中して聞くことができないこともB児の実態と一致する結果であった。

(5) これまでのかかわりの検討

これまで、コンサルティは、B児が教室から出て行ったり、友達を叩いたりするなどの不適応行動が起こってから注意や指導を行っていたが、B児が不適応行動を起こしそうな場面を想定し、事前防止に努めるようなかかわりをしていく必要があると推察される。

(6) 新たなかかわりの計画

B児が抱える問題の見立てや担任のこれまでのかかわりについて検討した結果、以下に示す支援を実施することを計画した。

①行動面・社会性に関する目標

○教室を出て、他の場所へ行くときには、担任に伝えてから行くことができる。

○ふり返りカードを活用し、一日の行動のふり返りをすることができる。

②学習面に関する目標

○学習中に、教室や図書室等の気持ちが落ち着く場所で学習をすることができる。

○語いを増やし、自分の考えや気持ちを言葉で伝えることができる。

(7) 対応

①B児の気持ちを落ち着かせる方法についての提案

②定時活動として、好きな活動に取り組ませることの提案

③B児が自分の行動をふり返る場を設定することの提案

(8) コンサルテーションの評価

コンサルティへ直接かかわることによって、B児への指導及び支援がどのように変化したかについて評価してみると、次のようであった。

これまでのように、問題行動が起こってからの対応ではなく、教室を出たときには、担任が支援教員に伝えてから一緒に行くというルールをB児に説明し、B児が自分の意思をことばで伝えることができたなら誉めるようにした。また、支援教員がB児と一緒に図書室に移動し、在籍学級で出された課題の個別指導を行うようになると、B児は落ち着いて課題に取り組むことができるようになった。また、自分の行動をふり返るためのがんばりカード(写

真5)を導入し、シールで自分の行動をふり返ることができた。また、好きな活動を導入することで、ふり返りカードのシールの色に変化(図8)が見られ、落ち着いて学校生活を送ることができるようになった。

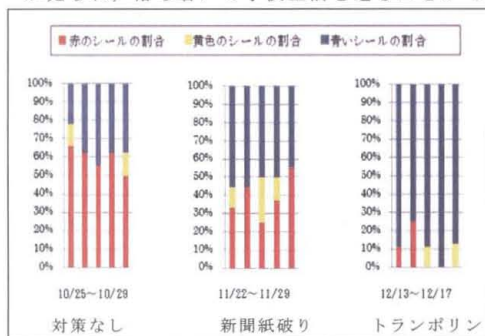


図8 ふり返りカードのシールの色の变化

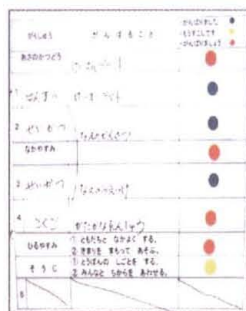


写真5 ふり返りカード

3. 学校全体へのコンサルテーション

長崎市立X小学校の5・6年生の子供258名を対象にふり返りアンケートを実施し、その集計結果を児童理解研修会で全職員に知らせた。また、子供たちの実態に合わせた今後の学習指導で望まれる工夫の例や学級で実践されている望ましい工夫の例を紹介した。

(1) 一人一人の違いを認め合う集団づくりをする。

- ① 誉める場面を増やし、賞賛的なことばかけを学習指導の場で行う。
- ② いろいろな考え方を出しやすい雰囲気をつくる。
- ③ 子供同士が主体的に教えあったり、助け合ったりする学習場面をつくる。

(2) 分かりやすい学習環境やルールを明示する。(写真6)

- ① 子供が見通しをもちやすい授業の構成を工夫する。
- ② 授業の流れや教科書の進行を板書する。
- ③ 発表のしかたや質問のしかた等のルールを明示しておく。(写真7)



写真6 声の大きさ



写真7 発表のしかた

(3) 個別に対応しやすい授業構成や集団の中での個別支援の工夫をする。

- ① 机間指導しやすいように座席の位置を配慮する。
- ② 難易度の異なる複数の課題を準備する。(写真8)

③具体物の操作場면을意図的に取り入れる。(写真9)

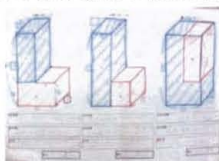


写真8 色分けしたシート



写真9 具体物の操作

(4) ティーム・ティーチングなどの指導形態を工夫する。

- ①指導の分担をする。
- ②臨機応変に対応ができるようにする。
- ③意欲を高めるようなかわり方をする。

IV まとめ

特別支援教育コーディネーターが校内コンサルテーションを実施することにより、クライアントに必要な支援について、コンサルティである担任と継続的に連携・相談を行うことができた。また、クライアントについて継続的に行動観察を行い、アセスメント等を実施した結果、クライアントについての細かな実態把握ができるようになり、今後の支援について具体的な提案をすることができた。コンサルティは、コンサルタントから提案された支援の方法を実践するだけでなく、クライアントの様子を観察しながら課題の量を調整したり、注意集中を確認したりする意識が高くなった。また、クライアントへの支援だけでなく、学級全体の子供たちが理解しやすいユニバーサルデザインを目指した学級掲示や授業の進め方について意識するようになった。

今後の課題として考えられるのは、特別支援教育コーディネーターがコーディネーションの力、コンサルテーションの力、ファシリテーションの力、ネットワーキングの力、カウンセリングの力、アセスメントの力という校内コンサルテーションに必要とされる全ての力を身につけることは困難であるため、チームワークやネットワークを積極的に活用しながら、必要性や重要度に応じた校内コンサルテーションを進めるということである。

V 参考文献

- WISC-IIIアセスメント事例集 ―理論と実際― (2005) 上野一彦 編著
軽度発達障害の心理アセスメント WISC-IIIの上手な利用と事例 (2005) 海津亜希子 編
PRS手引きLD次診断のためのスクリーニングテスト (1992) ヘルマー・R・マイケルバスト
LDI-R手引き LD判断のための調査票 (2008) 上野一彦 著
学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック (2007) 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 (2007) 国立特別支援教育総合研究所