

## 特別支援学校に求められるセンター的機能と

### コンサルテーションのあり方

#### ～地域の小学校への継続した支援を通して～

江口 真理子（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻）

笹山 龍太郎（長崎大学大学院教育学研究科）

## I 問題と目的

### 1 特別支援学校に求められる地域のセンター的機能

平成 17 年に文部科学省より、特別支援学校のセンター的機能が例示された。（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））これを受け、平成 19 年に学校教育法が改正され、特別支援学校は障害のある児童生徒への教育だけでなく、地域の学校の通常学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対し、適切な教育をするための支援も求められるようになった。

地域への支援については、平成 19 年以前も、盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（平成 11 年 3 月）において、「地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童若しくは生徒又はその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること。」とされ、様々な形で地域の小・中学校等の教員や保護者に教育相談等を行ってきた。

そして、新学習指導要領の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 23 年 4 月）及び小・中・高等学校学習指導要領においては、従来の教育相談だけでなく、教師等に対して必要な助言や援助も行うことが付け加えられ、特別支援学校の専門性を生かしながら、更に地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められている。また、学校として組織的に取り組む、他の特別支援学校と連携を図る、といった中心的な機能も担うことが重視され、特別支援教育を推進するための地域のセンター的機能としての役割が期待されている。

### 2 特別支援学校のセンター的機能の現状

#### （1）地域のセンター的機能へのニーズの高まり

勤務している長崎市の鶴南特別支援学校では、校内体制整備、専門性の向上、理解啓発活動、地域ネットワークの構築等、センター的機能としての役割に努めている。特別支援教育への意識が定着し、相談件数増加（図 I-1）や内容の深まりから、ニーズや期待が増していることが推察される。

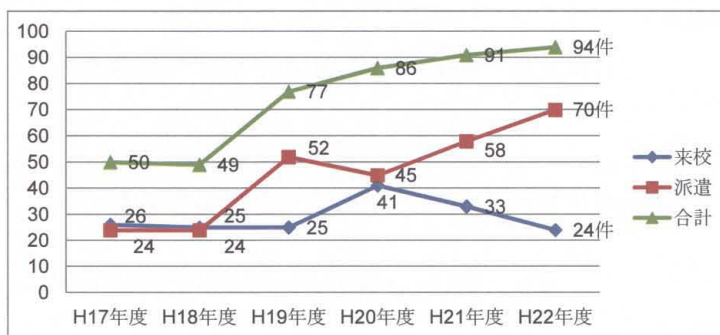


図 I-1 過去6年間の相談件数の推移(長崎県立鶴南特別支援学校, 2010)

(2) センターの機能を充実させていくための取り組み

①校内の地域支援推進体制の工夫

特別支援教育コーディネーターを1名、専任としている。また、専門性の高い職員とのチームによる支援も行っている。校内では、共通理解、協力体制のもとに進めるため、全職員に計画方針や現状報告も実施している。

②地域ネットワークの構築

(ア) 特別支援学校間の連携及び協働(県南サポートネットワーク)

支援地域の長崎市及び隣接する時津町の計4校の特別支援学校(鶴南特別支援学校、長崎大学附属特別支援学校、長崎特別支援学校、盲学校)で連携し、「県南サポートネットワーク」と称して活動している。

(イ) 他機関との連携

長崎市教育委員会、長崎市障害福祉課、長崎市委託相談支援事業所、保健所の会議へも参加し、連携を深めている。

③相談支援(地域支援)の実際

相談依頼の際は、主訴の他にも気づきや実態を簡略に記入してもらっている。担任と一緒に内容を確認する過程で、担任の特別支援教育の捉えや考えも把握するようを心がけ、同時に、その学校の支援推進体制(職員意識、研修実態状況、全校支援体制やリソース、学級全体支援の状況、個別の教育支援計画及び個別の指導計画作成の状況等)も把握を行っている。

### 3 先行研究

(1) 「行動コンサルテーション」の有効性

特別支援学校は、地域の学校の教員及び保護者、各関係機関等と「連携」「協力」「相談」「支援」「援助」といった相互作用的な機能(加藤, 2004)を活用することで、センター的機能をより発揮できると推察する。その際は、役割や専門性の異なるメンバーが、具体的な支援等について話し合い、享受

し合うことが重視され、これを「コンサルテーション」という(加藤, 2004)。

「コンサルテーション」は、①コンサルタント(支援や援助を提供する人)とコンサルティ(支援や援助を受ける人)の間で問題や課題を解決する課程、②コンサルタントとコンサルティの間で様々なコミュニケーションを用いて進められる協働作業、③コンサルタントとコンサルティには、双方に様々な領域の専門家や非専門家が含まれる、④コンサルタントはコンサルティ自身がコンサルテーションの技能を習得できるよう直接的な支援を行う、⑤コンサルタントはコンサルティを通じてクライアント(援助やサービスを直接的に必要とする人)へ間接的な援助サービスを提供する、と定義される。これを特別支援学校のコンサルテーションに置き換えると、図 I-2 のようになる。

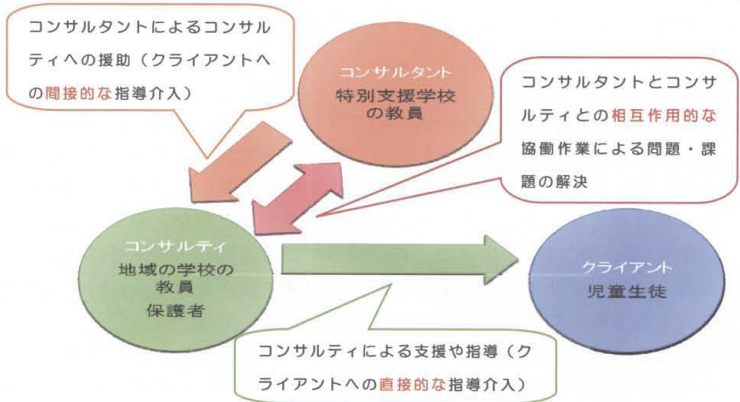


図 I-2 特別支援学校が実施するコンサルテーション

このような相互作用的な協働作業により、問題・課題の解決をする方法に、「行動コンサルテーション」があり、内容は、①介入の効果をできる限り予測し保証するため実証的なアセスメントを行う、②直接的な介入や間接的な介入の途中や過程でアセスメントを行う、③介入方法は操作的で促進的である、④行動修正や応用行動分析の諸技法を駆使し、介入が効果的な結果をもたらすようにする、⑤介入の方法や技法は追試や再現が可能な方法を選択し、提示する (Kratochwill&Bergan, 1990 ; Williams, 2000) とされる。

単に問題の状況を解釈し、推測するだけでは、何の行動の変化ももたらさず、価値のあるコンサルテーションとは言えない。「行動コンサルテーション」の方法に沿えば、介入による支援の効果が見込めると推察する。

## (2) 特別支援教育の認識度に合わせたコンサルテーション

門積 (2009) は、「特別支援学校が得意とする、個に応じた支援を提案していくために、学校の指導形態や特別支援教育の認識度に合わせたコンサルテ

ーションが、担任の児童に対する認知特性への気づきを促し、支援の提案もしやすく感じられた。」と述べている。通常学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症などの児童生徒の支援には、一斉指導を補うための教材・教具・教示が大きな意味を持つ（門積，2009）。

そこでコンサルテーションの実施では、学校の特別支援教育の体制整備状況（職員意識、研修実態状況、全校支援体制やリソース、校内委員会の実働状況、個別の教育支援計画及び個別の指導計画作成の状況等）、担任の特別支援教育に対する捉えや学級全体支援の状況を把握する必要があり、その把握が適切な支援の材料となると示唆される。適切な支援は担任の児童生徒に対する認知特性への気づきを引き出す（門積，2009）ことに繋がり、特別支援教育への意識を向上させ、センター的機能として役割を果たすと推察する。

#### 4 実践研究の目的

平成 21 年度、長崎県対馬市において特別支援学校の特別支援教育コーディネーター及び巡回相談員を担当し、コンサルテーションを実施した。その際、筆者は教員歴が浅く、特別支援学校における勤務経験のみのため、地域の学校の状況や教育形態に応じた支援を行えているのか、と不安と疑問を感じていた。

研究においては、小学校の一斉指導や定型発達児童の様子等について学び、実践から、コンサルタントとして必要な知識や技能を習得し、特別支援学校の教員としての専門性や資質も向上させたい。

以上の内容や先行研究を踏まえ、小学校において「行動コンサルテーション」を用いたコンサルテーションを実践し、特別支援学校に求められるセンター的機能とコンサルテーションのあり方を検証する。内容は次にあげる 2 つとする。

##### 研究 1

コンサルテーションにおいて、クライアントの実態把握に加え、小学校の指導形態や特別支援教育の体制整備状況、コンサルティの特別支援教育に対する捉え方や学級全体支援の状況についても把握することで、支援の提案がスムーズな、相互的作用な協働作業が行える。

##### 研究 2

特別支援学校の教員としての専門性を生かした児童の行動分析や標準化された心理検査の実施、通常学級の一斉指導を補う個に応じた教材・教具・教示などの提案は、効果が見込めるような適切な指導や支援となる。それは、小・中学校の教員や保護者の特別支援教育の意識を向上させ、地域のセンター的機能としての役割を担うことに繋がる。

## II 実践研究の方法

平成 22 年 4 月から平成 24 年 2 月までの、継続した支援の事例を紹介する。コンサルタントは、特別支援学校に勤務する教職歴 7 年目の筆者であり、1 年

間の特別支援教育コーディネーター及び巡回相談員の経験がある。

コンサルティは、平成 22 年度は指導経験が豊富な担任 B（50 代女性）、平成 23 年度は教職歴 11 年目の担任 D（30 代男性）であった。

クライアントは、A 小学校の通常学級 2 年 a 組に在籍する 7 歳 8 カ月の男子（C 児）で、1 年次より、学習面で著しい困難を示していた（一斉指導では十分な理解が難しい、漢字が覚えられない、足し算や引き算は手の指を使う）。以下に、コンサルテーションの手続き（図 II-1）を示す。



図 II-1 コンサルテーションの手続き

## 1 行動の同定段階

### (1) 問題の明確化

担任 B 等からのインタビュー、及び担任 B による LDI-R を実施した。

### (2) 情報の収集

#### ① 授業中における行動観察

観察内容は学習に困難さを示す場合とし、図 II-2 の形式で記録した。

C児の行動観察記録									
月日	曜日	校時	教科	活動内容	先行刺激	行動	結果	その後の状況	考査
6/8	火	3	算数	・二桁の引き算の筆算	・筆算の問題が印刷される。	・「わからない」と言って、机に伏せる。	・問題に取り組みない。	・1問だけ解くように指示した。指示後はすんなり取り解んだ。	・学習に対する意欲がないわけではないようだが、
6/15	火	1	国語	・教科書の書きとり	・教科書をノートに写すよう指示がある。	・1行飛ばしてノートに写す。	・ノートに正しく書き写せない。	・書きや鉛筆移動に困難があるのではないだろうか。	
6/22	火	1	国語	・教科書の音読	・スリープと字帳の読み替えで、声ごとに音読していく。	・途切れ途切れに音読する。	・どこもない音読になる。		・読めない文字はなかったようだが、文節の区切りが理解できていないように感じた。
		3	算数	・文章問題	・問題が敬書され、書き写してから問題を解くよう指示がある。	・文字を書くスピードが速い。	・敬書を書き写すのに必死で、計算するところができない。	・文章問題の要点（数字）だけを本紙に記入が速いので、書く分量を精選する必要がある。ワークシートの活用ができればいい。	
6/28	月	1	国語	・物語の読み聞かしの学習	・ワークシートを配布した。	・他の児童と同じ速さでワークシートに入力した。	・「できた」「わかった」と喜ぶような声を上げていた。		・成跡体験が音読にもつながる。書く分量の軽減や情報量の調整

図 II-2 授業中における行動観察記録

②WISC-Ⅲと K-ABC のテストバッテリー

客観的なデータの収集として、テストバッテリーを実施した。

③ひらがな単語聴写テスト

読み書きのつまずきの分析として、ひらがな単語聴写テスト（「読み書きが苦手な子どもへの〈つまずき〉支援ワーク」村井，2010）を実施した。

## 2 問題の分析段階

### （1）情報の収集からの分析

①WISC-Ⅲと K-ABC のテストバッテリーからの分析

「継次処理能力」と「同時処理能力」はバランスよく発達しているが、学習の定着に時間がかかり、2つを十分に発揮できていない。ことばの量が年齢に相応ではなく（7歳程度）、無意味な図形や記号の意味理解は苦手であると推察された。

②LDI-R

プロフィール判断基準において、聞く、読む、書く、計算する、推論する領域は「つまずきがある」、話す領域は「つまずきの疑い」であり、テストバッテリーの分析と照らし合わせると、LDの特徴があると推察された。

③ひらがな単語聴写テスト

特殊音節に間違いが多く、音韻に対する意識が弱くモーラに気づきにくい、空間認知・時間感覚が弱く音の隙間に気づきにくい、注意力が弱く書き忘れ（書き間違い）に気づかないことが推察された。

### （2）指導介入計画の立案の視点

以上の分析から、C児の長所である、経験から課題を解決していく力、見た情報を記憶に留める力、興味のあることへ注意を向けられる力、生かしながら、次の4点を支援のポイントとした。

○視覚から情報を得られる方法で繰り返し学習に取り組む。

○C児の興味・関心が高い内容のものを学習の手がかりとする。

○自分の状態をことばで説明したり、相手に伝えたりする方法を教える。

○できたこと・できていることを褒める、頑張りを認める。

## 3 指導介入の実施段階

指導介入計画から具体的に、C児への支援と学級全体への支援を提案した。

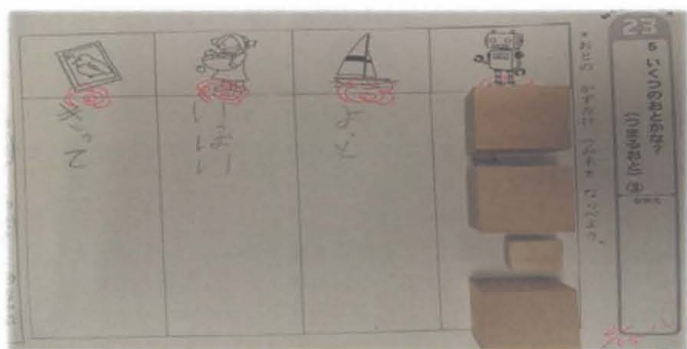
### （1）個への支援

①授業中の支援

具体的な話ことばで説明し、理解が難しい場合は、図説等の視覚情報も与えた。また、課題の精選（問題数や書き写す部分を減らす）や取り組み方も工夫（プリントを折り見やすく、わかる問題から取り組む）した。

②朝の登校後の時間を使った、促音の指導

登校後15分間、計8回の個別の指導で、大小の積み木を並べ(図Ⅱ-3)、視覚的に「っ」があることを意識させた。



図Ⅱ-3 視覚的な手がかりを用いた促音の指導

## (2) 学級全体への支援

学級全体に類似した支援を行うことで、対象児童の「特別扱い」という印象を薄めることができる(野呂, 2004)ことを活用し、C児の自己肯定感を高めることを目的として、学級全体の児童へ支援を行った。

### ○ポジティブ行動支援とトークンエコノミー法

素敵な行動が見られたら、その日の帰りの会で「今日の素敵な人」として紹介する。紹介後は、写真付で内容をカード化し、学級後方の黒板に掲示(図Ⅲ・2)し、学年度末には、トークンとして賞状を渡した。

## 4 指導介入の評価段階

### (1) 主観的評価

担任Bとの個別インタビューにより行い、評価で得た内容を、平成23年度の担任であるDと、特別支援教育コーディネーターへ引き継いだ。

### (2) 客観的評価

C児の指導介入後の変化、学級集団やC児以外の児童の変化を測ることを目的に、「Q-U楽しい学校生活を送るためのアンケート」を実施した。

## Ⅲ 結果

### 研究1

C児の実態把握の他に、小学校の指導形態、A小学校の特別支援教育の体制整備状況、担任の特別支援教育に対する捉え、C児が在籍する学級全体の支援

状況等の把握も行った。

結果、担任との意見交換がしやすくなり、相互作用的でスムーズな支援の提案が行えた。また、他児についても問題点（発音に歪みがある）を確認し合ったことから、ことばの教室に通級し始め、支援の広がりが見られた。

## 研究 2

専門性を生かした分析（LDI-R、WISC-IIIと K-ABC のテストバッテリー、Q-U アンケート等）や、特別支援学校で日常的に行われている支援方法を取り入れた、個に応じた支援を提案した。

分析からC児の特性が明らかとなったことで、担任の主観的な見解が裏付けられ、授業の方法や支援の方法を見直す根拠となった。結果、Q-U アンケートより、C児の学習意欲が向上し、学級の満足度尺度が増加したことから、支援の効果はあったと示唆した。その他、担任が学級全体の様子や変容、気になる児童の心情にも新たに気づき、学級経営に役立てられた。

## IV 考察と今後の課題

### 1 成果

本研究は行動コンサルテーションの方法を用いながらの実践であったが、段階的な手続き内容が明確であり、特別支援学校と小学校とが相互に作用し合う協働作業は、筆者にとって実践しやすいものであった。

支援の提案は、学校の指導形態や特別支援教育の認識度に合わせて行うとスムーズであり、担任や学校の協力も仰ぎやすかった。また、その多面的な実態把握と、専門性を生かした分析や個に応じた支援は、児童の変容から支援の効果が得られており、コンサルテーションで児童が変容するならばこちらも見て欲しいと、他の学級担任や特別支援学級の担任、養護教諭、支援員との関わりも持つきっかけとなった。

よって、A小学校においては、約2年間の継続した支援で通常学級の児童のコンサルテーションを他に3件、不登校や特別支援学級の児童（自閉症）の指導助言、特別支援学校への進学の情報提供、職員研修における教育相談に関する情報提供等も行った。

以上から、多面的な実態把握がコンサルテーションをスムーズにし、専門性を生かした相互作用的な協働作業が担任やA小学校全体の特別支援教育への意識を向上させ、特別支援教育を推進するためのセンター的機能としての役割を果たした。

### 2 今後の課題

#### (1) 相談支援ツールを活用する

今回のコンサルテーションでは、個別の教育支援計画や個別の指導計画の



作成までには至らなかった。作成に関しては、書式や様式が定まっていない点や手順の不明瞭さから、小学校における活用が浸透していない。(特別支援学校は、学校ごとに書式や様式が定まっている。)今後の継続した支援において、次の学年の担任への引き継ぎや、他の先生方との共通理解を図るツールとして、支援や指導の実際を文書で明確にする必要がある。作成を提案し、活用方法についても支援する予定である。

その他、教育相談に関するアンケート調査により、発達検査等による児童生徒の客観的な実態把握が多く望まれていることが示唆された。発達検査等の分析は、特別支援学校の専門性が生かされるものであるが、相談支援のツールとして活用し、慎重に行っていくべきである。

## (2) 特別支援学校の専門性を生かしながら、地域の学校へ歩み寄る

教育相談に関するアンケート調査から、「特別支援学校からのアプローチがあれば、教育相談の活用が広がるかもしれない」という意見が寄せられた。

これは、要請により教育相談を実施するというセンター的機能から考えると、特別支援学校から積極的にアプローチを行うことは難しい。しかし、「どんなことでも気軽に、まずは尋ねてみることができる門戸の広さと気安さを維持する必要がある」(鶴南特別支援学校, 2010)と意識する姿勢や、特別支援教育の理解・啓発活動の一環としては必要なことである。コンサルテーション後の定期的な支援の実施、特別支援学校からの派遣だけでなく、相談のために特別支援学校へ来校してもらうためのシステムの構築や来校しやすい雰囲気づくりにも努めたい。

また、筆者は小学校で教育実践実習を行い、研究授業を実施して小学校の一斉指導を経験し、授業見学や観察から定型発達児童の様子を学んだ。

特別支援学校は、個別の指導やチームティーチングによる授業が多く、小学校の指導形態とは異なるものばかりであった。専門性や資質を向上させるためにも、特別支援学校のコーディネーターは他校種の実情についてももっと知るべきであると認識した。そうなれば、一層の相互作用的な協働作業が可能になると推察する。

特別支援学校からの地域の学校への歩み寄りが、特別支援学校に対する「障害のある児童生徒の特別な教育の場」という認識を崩し、「児童生徒に何かあった時に相談できる場」として、地域の学校へ浸透させられるよう、努力したい。

## V. 引用文献・参考文献

- ・平成 11 年 3 月告示 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領
- ・平成 23 年 4 月改訂 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- ・文部科学省 平成 13 年 1 月 21 世紀の特殊教育の在り方について  
～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）
- ・文部科学省 平成 17 年 12 月 8 日 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）
- ・障害のある子どもの教育の在り方に関する検討委員会 平成 23 年 2 月 21 日  
長崎県における今後の特別支援教育の在り方について（答申）
- ・宮崎英憲 2007 特別支援教育の実践情報 2007 年 11 月号  
特別支援学校のセンター的機能の充実と小・中学校との連携 明治図書
- ・門積教子 2009 認知特性への気づきを促す  
教材・教具の提案方法に関する検討  
－特別支援学校のセンター的役割としてできること－ 兵庫教育大学大学院
- ・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  
連携と協働を実現するためのシステムと技法 学苑社
- ・本郷一夫・長崎勉 2006 特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ  
ミネルヴァ書房
- ・上野一彦ほか 2005 軽度発達障害の心理アセスメント 日本文化科学社
- ・藤田和弘ほか 2005 WISC-III アセスメント事例集理論と実際 日本文化科学社
- ・上野一彦ほか LDI-R LD 判断のための調査手引き 図書文化
- ・前川久男ほか 1995 K-ABC アセスメントと指導 解釈の進め方と指導の実際  
AGS®丸善
- ・武田契一・村井敏弘 2010 読み書きが苦手な子どもへの  
基礎トレーニングワーク 明治図書
- ・河村茂雄 2006 学級づくりのための Q-U 入門 図書文化
- ・河村茂雄 2006 Q-U による特別支援教育を充実させる学級経営  
さまざまなニーズの子どもが共に育つ学級づくり 図書文化
- ・辰野千壽 2002 教室経営の方略 望ましい教室のしつけ 図書文化
- ・山本淳一・池田聡子 2007 できる！をのばす 行動と学習の支援  
応用行動分析によるポジティブ思考の特別支援教育 日本標準
- ・小林正幸・相川充 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 図書文化