

百舌鳥支援学校のセンター的機能としての地域支援の現状と今後の展望
—本校の地域支援に求められる要件についての考察—

堺市立百舌鳥支援学校
指導教諭（特別支援教育コーディネーター）
金井孝明

1. 問題と目的

百舌鳥支援学校（以下、本校）は、堺市教育委員会（以下、市教委）と連携した事業を通して、あるいは本校独自の取り組みを行うことで、小中学校等への地域支援を進めてきている。本校のセンター的機能としての地域支援については、小中学校等からの関心と期待、そして要請が高まってきている。まず、本校が昨年度（平成 27 年度）および過去数年において実施している地域支援の実績（実績）をまとめる。そして、特に平成 27 年度で最も実施回数の多かった「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」での内容を取り上げ、現時点で小中学校等はどのような要件を含む支援を地域支援として本校に求めているのかについて検討を行う。そこには、地域支援を担当する教員にはどのような専門性と専門的知識が求められるのかについて考えること（担当者レベル）、そして本校がセンター的機能としての地域支援を充実させ、実施していくにはどのような要件が本校に求められるのかについて考えること（学校レベル）が含まれる。

なお、平成 28 年度からは大阪市立支援学校が府立に移管した。堺市立の小中学校等と連携がとりやすい市立支援学校として、本校の今後のセンター的機能のあり方には関心が集まる場所ではないだろうか。

2. 支援学校のセンター的機能としての地域支援の役割

「学校教育法（平成 18 年に一部改正）」第 74 条には、特別支援学校は小中学校等の要請に応じて、障害のある、あるいは教育上特別の支援を必要とする児童生徒等の教育に関して、必要な助言や援助を行うように努めることが書かれている。本校も本年度の学校運営の重点目標の一つに、地域のセンター的機能を担うことをあげている。本稿で取り上げる本校のセンター的機能としての地域支援に関連して、上に示した規定以外に文科省文書では次のような記述がある。

- 平成 20 年 1 月の「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）」において、特別支援教育のセンター的機能として、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の要請により、障害のある子ども又はその教師に対して必要な助言、援助を行う」としている。
- 平成 21 年 3 月の「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」第 1 章「総則」、第 2 節「教育課程の編成」、第 4 「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」2（16）では、センター機能として、「小学校又は中学校の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童もしくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行う」ことが、また「保護者等に対して教育相談を行う」ことが記されている。また、そのためには、「学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備する」こと、「他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図る」ことがあげられている。

また、大阪府教育センターは、「センター的機能については、・・・各学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当である」として、次のようなセンター的機能を例示している（平成 21 年 3 月「支援学校のセンター的機能に関する研究」から）。

- ・小中学校等の教員への支援機能
- ・特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- ・障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能

- ・福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- ・小中学校等の教員に対する研修協力機能
- ・障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

本稿で取り上げる本校のセンター的機能としての地域支援は、「小中学校等の要請により、あるいは教委との連携により、障害のある児童生徒等、あるいはそれを疑われる児童生徒等、または当該児童生徒等の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行う」こと、「保護者等に対して教育相談を行う」こと、そして「地域の小学校又は中学校等との連携を図る」ことをおもな内容としている。

3. 本校の地域支援の内容と実施実績

(1) 平成 27 年度に本校が地域支援として実施した事業

本校がセンター的機能として実施したおもな地域支援は、「自立活動アドバイザー派遣事業」、「学校間教育相談」、そして「発達障害児等専門家派遣事業」、「小中学校等教員研修支援（講師等）」である。下の表 1 に、これらの地域支援の事業（活動）ごとの説明を行う。

表 1 本校が実施している地域支援の各事業

地域支援	目的／内容	対象	申し込み先
自立活動アドバイザー派遣事業	ST（言語聴覚士）、OT（作業療法士）の視点からのアセスメントに基づいた専門的な指導や支援のあり方を知る。 各専門家と本校担当職員が相手校園を訪問する。 支援学校教員の専門性の向上と小中学校等の担当教員への研修が目的となる。	通常の学級に在籍の児童生徒 支援学級に在籍の児童生徒 市立幼稚園在籍の幼児	教委
発達障害児等専門家派遣事業	発達特性、障害特性、あるいは心理特性から、対象の児童生徒等の状態像をアセスメントし、把握する。その結果に基づき担当教員や保護者との教育相談を行う。 ひとりの対象児童生徒等に対して、事前訪問（授業参観、行動観察、検査等アセスメント）と本訪問（教育相談）の 2 回実施する。	通常の学級に在籍の児童生徒 支援学級に在籍の児童生徒 市立幼稚園在籍の幼児	教委
学校間教育相談	校内委員会での話し合いに基づき、学校間で実施している。 内容は、上記の「発達障害児等専門家派遣事業」と同じである。	通常の学級に在籍の児童生徒 支援学級に在籍の児童生徒 市立幼稚園在籍の幼児	本校 (校長)
小中学校等教員研修支援	各校園の教員研修のための講師、研究授業や事例検討会などでの助言者として、本校担当者が研修に参加する。	堺市立の各校園	本校 (校長)

これらの地域支援の事業は、本校の担当教員が対象の校園を訪問することにより実施している（「訪問相談」）。このほかにも、相手校園から担当者が本校へ来校し、本校の担当教員と相談等を行う場合（「来校相談」）もあるが、本稿ではそれらは取り上げていない。

「自立活動アドバイザー派遣事業」と「発達障害児等専門家派遣事業」は、市教委の事業として、本校の担当者が実施している。「学校間教育相談」と「小中学校等教員研修支援」は、学校間（校長間）での了解により、本校の担当者が実施している。いずれも、対象は市立小中学校園である。また、対象とする児童生徒

等は、通常の学級および支援学級に在籍の児童生徒であり、幼稚園に関しては、市立園に在籍の幼児である。

「発達障害児等専門家派遣事業」に関しては、平成 26 年度までは「特別支援教育専門家チーム」の名称であった。本稿では、現在の「発達障害児等専門家派遣事業」の名称を用いる。

「自立活動アドバイザー派遣事業」は支援学校のセンター的機能の充実に図ることと、支援学校教員の専門性の向上、対象校園の教員の研修を目的としており、保護者との教育相談は実施していない。それに対して、「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」では、担当教員ならびに保護者との教育相談が大きな目的となっている。

「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」では、一人の対象児童生徒等に対して、「事前訪問」としての行動観察とアセスメント、そして実態把握に基づいて、担当教員や保護者との教育相談（「本訪問」）の 2 回が原則として行われる。この 2 つの事業での取り組み内容は同じだが、申し込みの手続きが異なっている。「学校間教育相談」は、対象の小中学校等と本校の校長間での了解で実施される。その際、同一校園への実施回数に制限はない。また、日程に関しても、担当者間での打ち合わせで決定される。そのために、小中学校等のニーズに関して比較的適時性に優れた対応が可能である。一方、「発達障害児等専門家派遣事業」は、対象の小中学校等から所定の様式による市教委への申し込み、市教委から本校への連絡という流れを取っている。市教委の事業として年間の実施回数に制限があることから、支援の適時性にある程度の制約があることは否めない。

なお、「発達障害児等専門家派遣事業」は、筆者個人への市教委からの任命によって実施している。本稿では、この「発達障害児等専門家派遣事業」についても、本校のセンター的機能としての地域支援のひとつに含めて考察を進めていく。「学校間教育相談」についても、現在の実施者は筆者であり、対象児童生徒等のアセスメントを行うこと、保護者との教育相談を行うことなど、「発達障害児等専門家派遣事業」とほぼ同じ趣旨で、かつ同じ内容での実施となっている。

（2）平成 27 年度の実施実績

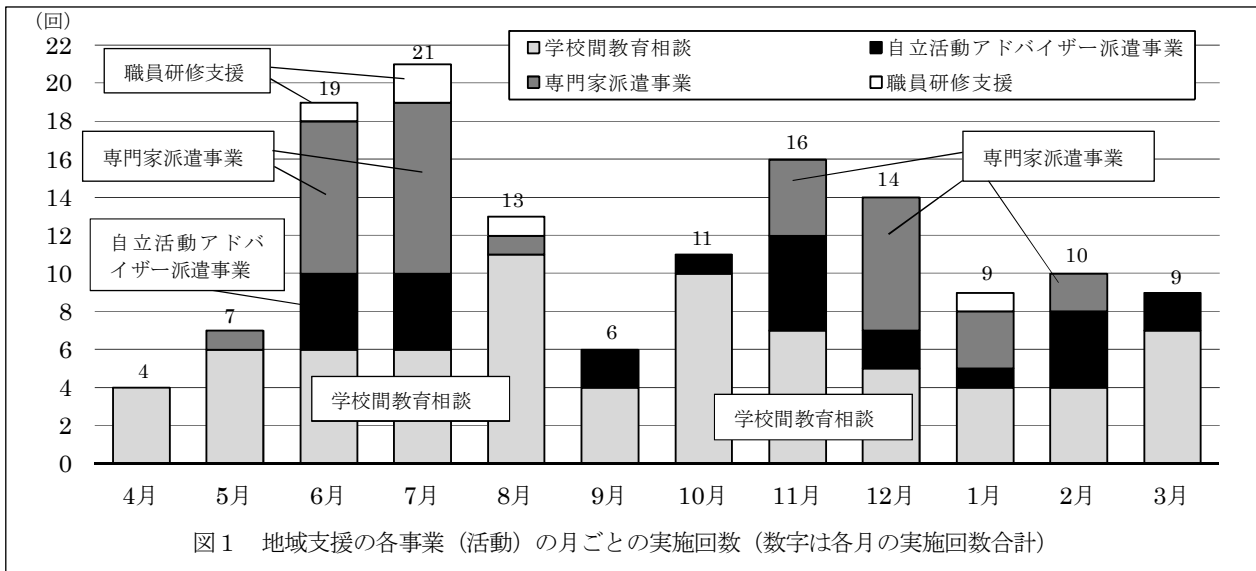
①事業ごとの実施回数

次に、平成 27 年度の実施実績を示す。表 2 は年間の各事業（活動）の実施回数を示している。

表 2 各事業（活動）の実施回数

学校間教育相談	自立活動アドバイザー派遣事業	職員研修への参加	発達障害児等専門家派遣事業	合計
74 回	25 回	5 回	35 回	139 回

さらに、図 1 は各月ごとの事業（活動）の実施回数を示している。年間で最も実施回数が多かったのが「学校間教育相談」の 74 回で、全体の 53%であった。次いで、「発達障害児等専門家派遣事業」の 35 回で、全体の 25%であった。これら 2 つの事業を合わせると 109 回、全体の 78%であった。回数が多かった理由として、この 2 つの事業では、授業参観などのインフォーマルなアセスメントと心理検査（おもに WISC-4）によるフォーマルなアセスメントを実施することにより、実態把握およびそれによる支援等のあり方がより明確に提案可能となること、そして直接保護者とも教育相談を行うことにより、保護者との共通理解と連携協力を基盤にした、より効果的な支援が可能となりうることがあげられる。また、この 2 つの事業では、事前訪問（授業参観や行動観察と検査等のアセスメント）および本訪問（保護者や担当職員との教育相談）が含まれ、対象児童生徒あるいは幼児ひとりについて 2 回実施することがあげられる。なお、平成 27 年度実施の「発達障害児等専門家派遣事業」では、教育相談（本訪問）のみを実施した 1 ケースを含んでいる。表 2 に紹介した地域支援事業で、次に実施回数の多かった「自立活動アドバイザー派遣事業」は 25 回で全体の 18%であった。



年間を通じて、6月と7月を合わせると40回、全体の29%と最も多かった。次いで、11月と12月を合わせた30回で、全体の22%であった。1学期後半になり、学習活動やその他の学校生活での困難性への対応が求められる、あるいは必要と判断される場合が増えるためではないだろうか。同じように、2学期後半以降においても、そのような場合が増えることが考えられる。夏季休業中も含めたこれらの地域支援事業の年間での月平均実施回数は、11.6回であった。

②対象校園別の実施回数

本校が平成27年度に実施した地域支援の対象校園別の実施回数は、次の表3の通りであった。

表3 対象校園別の実施回数

校園種	幼稚園	小学校	中学校	高校	計
実施回数	13	120	6	0	139

最も実施回数が多かったのは小学校で120回、全体の実施回数の86%であった。次いで幼稚園の13回、9%であった。小学校においては、専門的視点からの助言等への要望、あるいは支援学校の専門性からの助言等に対する期待が大きいが考えられるだろう。小学校においては、同じ市立校としての本校との連携を求める傾向が高まってきていることも示していると思われる。

(3) 年度による地域支援の回数の推移（平成23年度～27年度の5年間）

①事業ごとの実施回数の推移

最近5年間での、4つの事業ごとの年間の実施回数の推移は次の図2のようであった。平成26年度から「学校間教育相談」の実施回数が大きく増えてきている。背景には、平成16年の「発達障害者支援法」の実施によって、通常の学級をはじめ、発達障害やその疑いのある児童生徒等の指導や支援への関心が教育現場で高まってきていることがあるだろう。また、平成22年にWISC-4日本版が刊行され、病院や相談機関等でも実施されるようになり、結果を保護者が学校に持参するケースが増え、発達障害の知能特性ないし認知特性の理解への関心が大きくなってきていることがあるだろう。

さらに、平成25年度からは、市内の小学校教員の研究組織である「初研（初等教育研究会）・特別支援教育部会」の専門部会として「検査・アセスメント実践研究会」を本校で企画し、定例外での開催を始めた。そこでは、発達障害を疑われる児童生徒等に対して、認知発達や語いの発達を客観的に評価する検査法（WISC-4、K-ABC、PVT-R、LDT-Rなど）、あるいは視知覚機能での困難性を予測する検査法（DTVPな

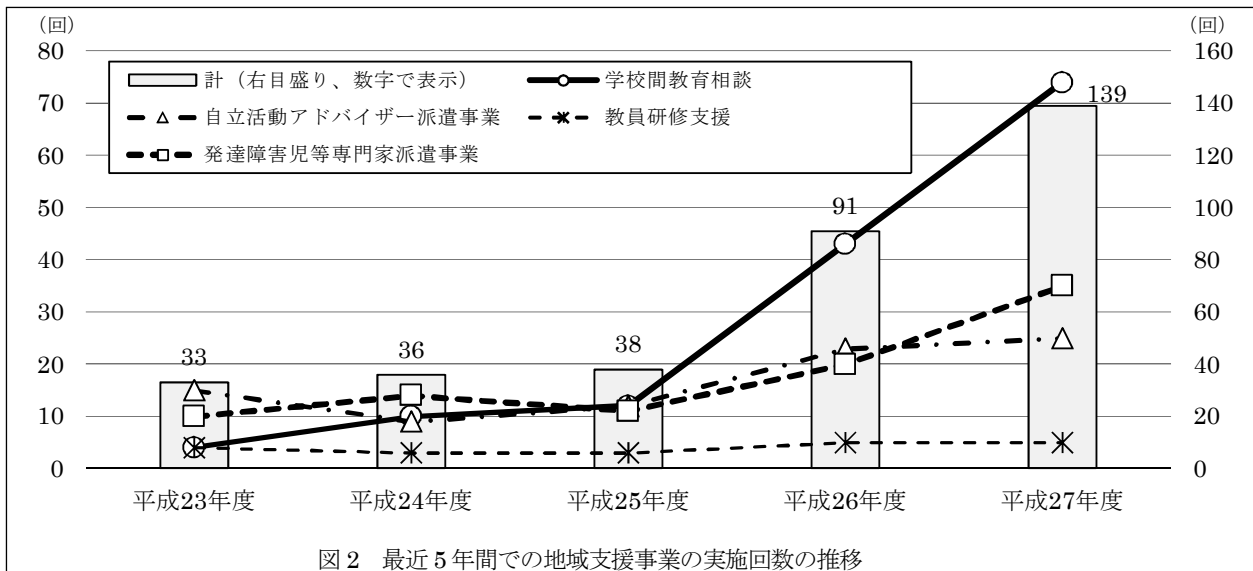


図2 最近5年間の地域支援事業の実施回数の推移

ど) についての紹介と実践事例の報告などを行った。年間数回での開催にもかかわらず、小学校の支援学級担当者の参加が毎回多かったことも、検査の実施とそれに基づく支援や指導の工夫の考察という科学的な手法を広めることに役立ったと思われる。「学校間教育相談」の回数が増えていることは、そのようなアプローチの方法を学校現場でさらに役立てていこうとする関心が高まってきたことが考えられる。

なお、この「検査・アセスメント実践研究会」は2年で終了し、以降は「WISC-4 事例検討会」として自由な参加の研究会として毎月1回休日に実施し、現在に至っている。小中学校の特別支援教育コーディネーターをはじめ、毎回15名～20名ほどの参加で、WISC-4の解釈についての実践的な研修の場となっている。

②対象校園別の実施回数の推移

幼稚園、小学校、中学校ごとに、4つの事業の実施回数合計の年度ごと推移は次のようであった。

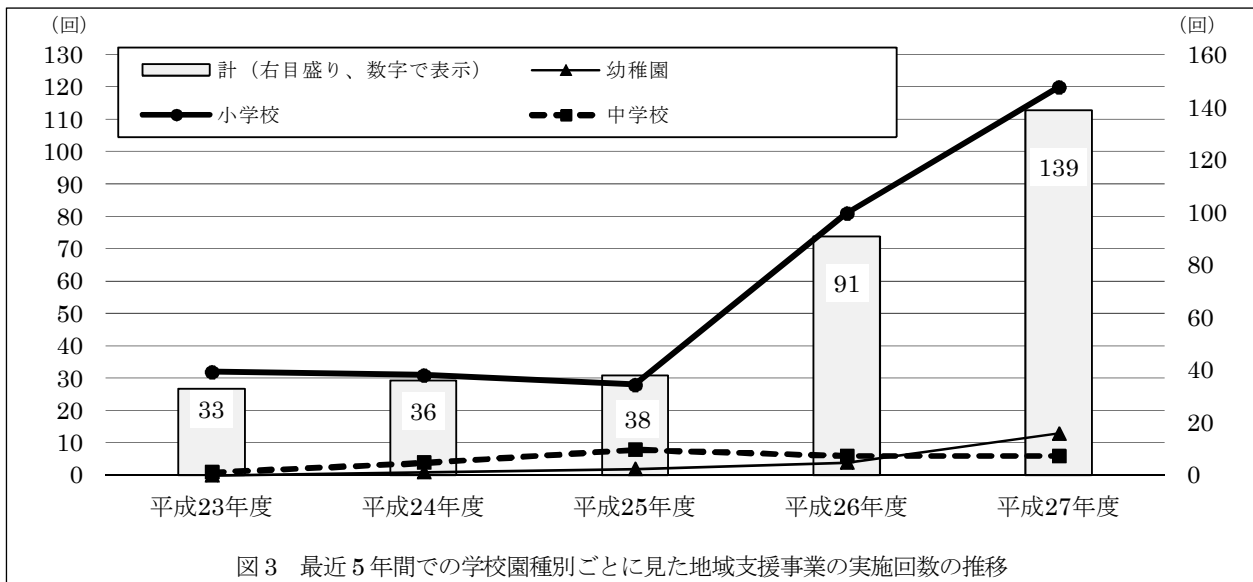


図3 最近5年間の学校園種別ごとに見た地域支援事業の実施回数の推移

図3からは、小学校を対象に実施した回数が最も多いこと、しかも、平成26年度からの実施回数の急激な増加があったことが分かる。この背景としては、図2に関して考察した内容が、特に小学校において顕著に見られたことが考えられるだろう。市内小学校の通級指導教室での指導の充実とその成果と関連して、小学校での発達障害のある、あるいはその疑いのある児童への関心の高まり、また上で紹介した「検査・アセスメント実践研究会」は小学校教員対象の初研での取り組みであったことも関係して、これらの児童の実態把握とより適切な指導や支援の方法を通常の学級でも探ろうとする動きが広まってきていたことが背景にあ

ると考えられる。なお、小学校入学と関連して、さらに早期に発達障害の疑いのある幼児の指導や支援への関心が高まってきていることも、幼稚園対象の実施回数が増えてきていることから読み取れるであろう。

4. 地域支援での教育相談の実際の取り組み

次に、平成 27 年度の本校の地域支援から、実施回数が最も多かった「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」について、しかも実施対象として最も回数が多かった小学校の場合について、取り組みの実際の内容を紹介する。この 2 つの事業は、検査法などを含むアセスメントを実施し（事前訪問）、それに基づいて対象児童の実態把握と主訴等に関しての学校の担当教員との、そして保護者との教育相談を実施する（本訪問）。ここでは、WISC-4 を実施した 32 名の小学校児童への実施実績をもとに紹介を行う。

（1）小学校における両事業での対象児童に見られる困難性やつまずきの様子

①学年ごとの両事業の実施対象人数

図 4 は、「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」で対象としてあげられた小学校児童について、WISC-4 を実施したケースの所属学年ごとの人数を表している。

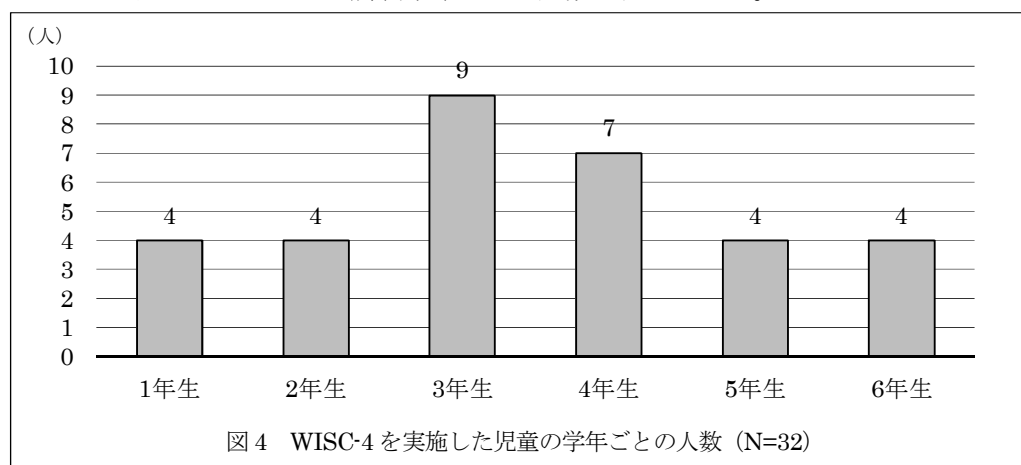
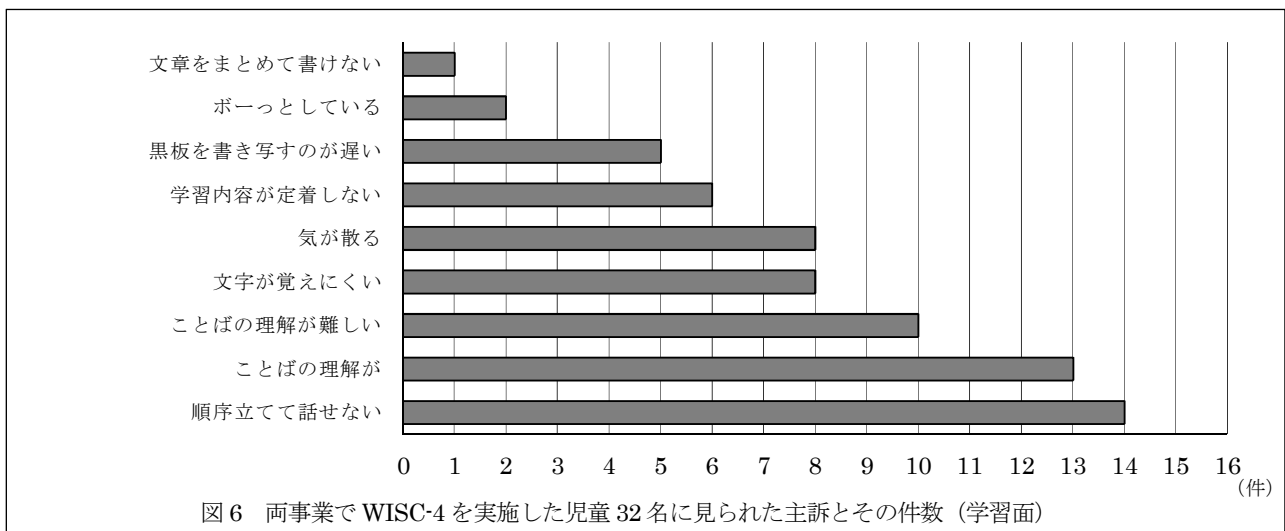
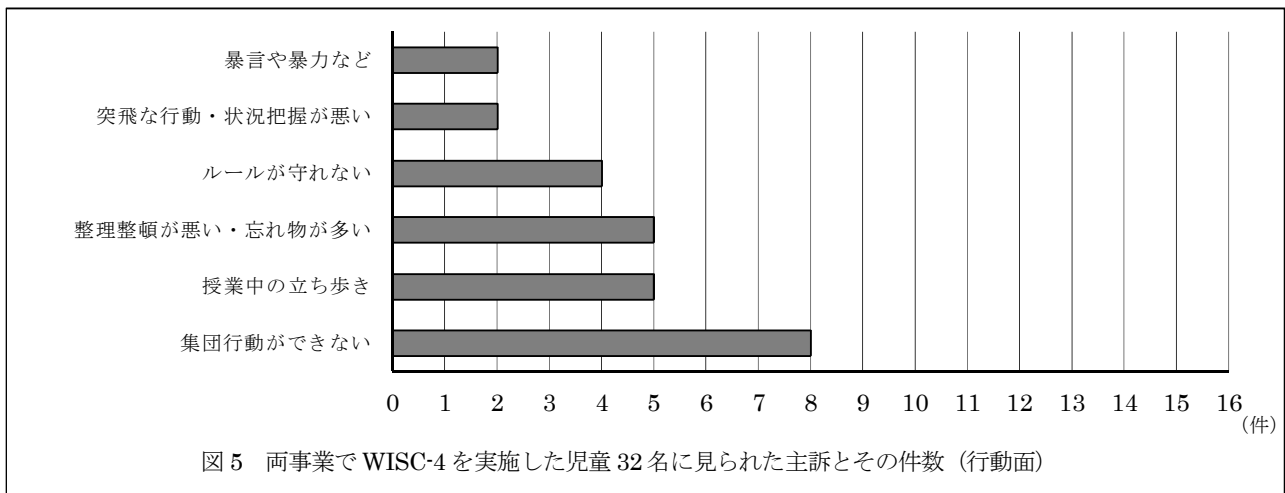


図 4 から、対象児童は 3 年生と 4 年生で最も多いことが分かる（全体の 50%であった）。これらの学年では、低学年での生活中心の学びのスタイルから、教科学習に向けてこれまで身につけた言語知識を使って考える活動が増える学習スタイルへと変わっていく。加えて、発達心理学的には、思春期に向けて自分と他者の能力の違いに気づき始めることから、自尊心の一時的な低下が見られることや、友だちとの関係性など他者関係に複雑さが生じてくる時期でもある。これらのことから、ストレスなどの原因を抱えてくるころでもある。学習面や行動面、あるいは心理的な面での困難性を抱える児童に対しての専門的な視点からの相談の要請が増えることが考えられるだろう。

②主訴に見る困難性

取り上げた対象児童の主訴に関して、図 5 には行動面での主訴、図 6 には学習面でのものをあげ、それぞれの件数を表示している。

行動面では、授業中の立ち歩きや集団行動ができないなど、社会的なルールが守れていないことに関して多くあげられていた。学習面では、そのほとんどが言語機能に関するもの、ないし国語科に関連するものであった。「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」で対象としてあげられた小学校児童に関して、国語科ないしことばの力に関する何らかの困難性やつまずきと、おもに集団行動に関して見られた何らかの困難性やつまずきには何らかの関連を考えることもできるだろう（この点に関しては、後述する）。



(2) 両事業の具体的な実施内容の紹介

①事前訪問

1) 授業参観ないし行動観察

この2つの事業では、事前訪問のなかで対象児童の授業参観ないし行動観察を行う。授業参観からは、対象児童の行動の様子や学校生活の様子を把握するために、たくさんの情報を得ることができる。2つの観点が重要となる。一つは、対象児童の授業参加のようすであり、児童自身の学習スキルに関することや授業への参加の様子について観察を行う。もう一つは、授業や教室条件の改善に関する項目について観察を行う。つまり、対象児童の能力等に見られる何らかの困難性やつまづきを把握することと、授業の進め方や教室環境などの対象児童を取り巻く条件について把握することと言える。表4にこれらのポイントを紹介している。これらは、おもに通常の学級の場合についてあげているが、支援学級の場合も多くが当てはまる。

特に通常の学級において、発達障害が疑われる、あるいは行動面や学習面で何らかの困難やつまづきを見せる児童がいる場合、認知や感覚の特性を考慮したいいわゆるユニバーサルデザインが考えられた授業や教室環境であるかどうかも大切となる。これらについての何らかの工夫や改善だけで、対象児童の主訴への対応が可能となる場合も少なくなく、本訪問の時、あるいは事前訪問の際に担当者(担任/授業者)に助言する場合も比較的多い。これらは、インフォーマルなアセスメントと呼ばれる。次に紹介するフォーマルなアセスメントと合わせて、対象児童のアセスメントとなる。なお、ここであげた様々なポイントは、小学校だけでなく、中学校や幼稚園での対象生徒や幼児の観察の際にも有効となる。

表4 授業参観で観察するポイントの例

児童の授業参加に関して	児童の学習能力に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・先生のことばの指示に従うこと（指示通りのことができる） ・板書の書き写し（間違いはないか、書くスピードはどうかなど） ・教科書の読み方（勝手読みや跳ばし読み、一字ずつの読み方） ・質問への返答（質問の意図に合っているか） ・発言の内容（テーマに合っているか、まとまりはあるか） ・字の間違い（ノートのマス目の意識、書き順、鏡文字、特殊音節の間違いなど） ・計算の方法（筆算での間違いなど） ・鉛筆や定規、コンパスなどの使い方（不器用さなど） ・教室に掲示された絵画や作文など（絵の幼さや構図の取り方、作文の内容、文字の間違い、文法の間違いなど）、など
	児童の授業参加の姿勢に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・よそ見や注意の集中（横を見ることや後ろを見ること、ボーっとしていること） ・勝手な発言 ・姿勢の崩れ ・立ち歩き ・授業に必要な物が出ていない ・物を落とすこと（消しゴムや鉛筆などをよく落とす） ・机のまわりや机の中の物の整理（よく体操帽が落ちていることや、机の中に物が乱雑に押し込まれていることがある）、など
授業改善や教室の環境改善に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・先生のことばでの説明が長い／焦点があいまいになってしまっている ・児童の理解度や実態に応じた適度な視覚支援の工夫は用いられているか。 ・板書の内容は構造化されていない（例えば、各要素が分かりやすく書かれているか）。 ・先生が発言をしながら板書をしている ・先生の声が大きすぎる／子どもの発言に反応しすぎる ・黒板には日直名や係り活動の分担などの多くの情報が書かれている／前面の掲示が多い ・黒板もきれいには拭かれておらず、文字が見にくい状態になっている ・机とイスの高さが体格に合っていない、など 	

2) 必要な検査法の実施

行動観察等で主訴に対する原因がある程度推測できた場合も、主訴に見られる困難性の原因を認知特性ないし発達特性から考察し、解決の方法を探ることが必要なケースは多い。そのため、「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」では、表5に示す心理検査を実施している。

検査の実施とその結果は、極めて個人情報要素が強く、実施に関して、また結果やその取扱いに関して、保護者とも十分に共通理解を行う必要がある。また、多くの場合、検査は刺激等の比較的少ない別室で、授業時間帯に実施するため、保護者および学校との了解が必要となる。

表5 対象児童に実施する検査法

主訴に見られる困難性	必要なアセスメントの内容	心理検査の選択（実績レベル）
多動や不注意、勝手な行動が多い、ルールを守れないなどの行動面での困難 漢字が覚えられない、九九やその他の学習内容の定着が難しい、要点をまとめて言うことが難しい、黒板を書き写すことが遅いなど学習面での困難	個人間差で認知発達レベルを把握し、年齢相応に比べて弱い知的能力の側面はないか、さらに個人内差での認知機能のアンバランスを把握する。 行動面や学習面での視覚機能の何らかの困難さが影響している可能性を把握する。	WISC-4 WPPSI（幼稚園児の場合） K-ABC WAVESまたはDTVP

学習活動で得意な面と苦手な面がはっきりしている。 学習内容の定着が難しい。	学習スタイルを認知方略から考える。そして、認知機能の発達レベルを知る。また、学習の際にどのような学習方法を取ることが望ましいかを知る。	K-ABC WISC-4
語い数や意味理解に弱さが見られる。また、話の内容がなかなか理解できていない様子である。	語い知識とことばの理解、話の聞き取りの力を知る。	WISC-4 LDT-R、PVT-R WPPSI（「文章」）

検査法の実施は、低学年児童の場合は午前中に、高学年児童の場合は午後に実施することが多い。低学年児童の場合は、午後からの検査では、体力的ないし精神的な疲れによって動機づけが低くなる場合があり、得られる結果に妥当性が得られない場合も考えられるからである。例えば、WISC-4については、検査時間が70分ほどに及ぶため（10の下位検査実施の場合）に、2時限にわたる時間が必要となる。授業参観と検査法を実施する事前訪問の流れは、多くの場合は表6に示すようである。

表6 小学校児童への授業参観と検査の実施スケジュールの例（事前訪問）

対象者	2時限	3時限	4時限	給食/昼休み	5時限	6時限	
低学年児童	授業参観	検査実施	→				
高学年児童 ^(※)	授業参観 ^(※)	検査実施 ^(※)	→		授業参観	検査実施	→

※高学年児童の場合は、午前と午後どちらでも実施してきている。

②本訪問

授業参観と検査法によるアセスメントの結果の報告、そしてそれに基づいた教育相談を担当教員に対して、そして保護者に対して行う。保護者との教育相談は、担当の教員と保護者が同席した場で行われるが、しばしば保護者と検査者だけで行われる場合もある。これは、保護者の意向に基づいて決められる。

1) 担当教員との教育相談

担当教員に、検査結果から考えられる対象児童の知能（認知）特性の説明を行う。学校でできる支援や指導の方法、授業の進め方や板書、ことばでの指示の出し方の工夫、適切な教材の選択、さらに教室内などの環境調整についても改善に向けた助言を行う。対象児童のクラス担任だけでなく、学年の教員全員で、あるいは管理職、特別支援教育コーディネーターなどが参加して対象児童についての実態把握と支援や指導の方法についての共通理解が図られることが多い。

2) 保護者との教育相談

心理検査などのアセスメントの結果を保護者に説明し、それに基づき、主訴に関して、そして保護者が対象児童について「問題」として感じていることに関して、原因を探り、対応の具体的な方法についての説明を行う。もちろん、保護者との教育相談なので、保護者の話には十分に耳を傾けることが重要となる。子育ての中での悩みを誰にも話せないことや、学級の中での子どもの孤立感を保護者として感じていることなど、その場で保護者の口から聞くことができる場合も多い。

アセスメント結果を保護者に説明する際、まず対象児童について、堺市の1歳半健診や3歳半健診での指摘事項はなかったかなどの情報を保護者から直接入手する機会が多い。例えば、ことばの意味理解や使い方に何らかの課題を持つ場合には、ことばの獲得の発達のな過程のなかで異常を探り、発達的な問題として把握できる場合もある。そして、それに応じた対応の方法が考えられることになる。表7は、保護者との教育相談での内容の例である。対象児童の主訴に応じて、また保護者の心配や不安に応じて臨機応変に話の内容

を変えていくことが重要である。

表7 保護者との教育相談の内容

<p style="text-align: center;"><u>事前質問</u></p> <p>(発達障害や二次障害が疑われる場合には、保護者にこれまでの子育てのなかで感じたことなどについてくわしく尋ねる)</p>	<p>1歳半健診・3歳半健診の様子 幼児期での子育ての様子(苦勞なども) 幼児期の生活の様子(家庭での、幼稚園／保育園での生活の様子) 父親やきょうだいとの関係</p>
<p style="text-align: center;"><u>検査結果の説明</u></p> <p>(検査結果報告書は読まずに、検査者が口頭でできるだけ具体的に説明を行う)</p>	<p>検査の簡単な紹介(どういう検査なのか)と結果の説明 アセスメント結果から推測される得意な面と苦手な面の説明 対応で気を付ける点など(特に、弱い側面についての理解) 伸ばしていきたい点 家庭での取り組み</p>
<p style="text-align: center;"><u>相談</u></p> <p>(もっとも多く時間をかける。障害特性、検査結果から推測される認知特性、そして「事前質問」での内容から推測される心の成長などの面も確認しながら相談を進める)</p>	<p>フォーメタルおよびインフォーマルなアセスメントから推測される、あるいは明らかとなった知能特性、行動特性、心理状態などにに基づき、対象児童の不安や困り感、困難性やつまずきの共通理解と具体的な支援の工夫の提案、さらに保護者の学校生活や日常生活に対する不安や疑問に具体的な内容も含めた助言等の実施</p>

WISC-4などの心理検査を病院あるいは相談機関等で実施し、その結果を保護者が受け取る場合がある。そして、保護者はその結果を学校側に提出することがほとんどであるが、この場合、対象児童の検査結果から推測される認知特性を保護者と学校で共通理解し、具体的な支援や指導の工夫に役立てることができる場合が少ないのが実際である。理由は、病院や相談機関等で渡される検査結果は、子どもの学校生活や集団行動、学習場面での条件を考慮して書かれたものが少ないからである。検査場面での対象児童の反応の様子のみが書かれたもの、検査結果が箇条書きで示されているだけで、生活場面や学習場面はどう支援に利用すればよいのか分からないもの、あるいはグラフと数値の一覧のみであるものなど、筆者がこれまで小学校の担当者や保護者から病院等での結果報告書について説明を求められる場合によく見受ける。WISC-4の検査実施と結果については、WISC-3の場合とは異なり、情報提供の範囲とその伝え方に関してかなり厳格さが求められるようになっている。しかし、先にあげたような結果報告書の内容では、検査を受けた意義そのものも疑われてしまいかねない場合もある。検査結果は、子どもの生活での困難やつまずきを改善することに役立てられて、また保護者など関係者の不安に応えることができ、初めて意味があると言えるだろう。WISC-4で求められる検査実施に関する倫理規定を守りつつ、当事者や関係者に役立つ検査であり、結果がそのように活用されることが大切である。

この両事業での検査実施者である筆者は、保護者はもちろんのこと、学校の担当教員に対しても、検査場面の様子も参考にしながら、検査結果と、そこから考えられる対象児童の知能(認知)特性、感覚特性などについて、できるだけ詳しく説明を行っている。さらに、そこから考えられる学校場面での指導や支援の工夫についても、様々な実例をもとに説明を行っている。WISC-4で求められる倫理規定はもちろん守りながら、保護者の気持ちに寄り添いつつ、このような説明を行うことは、極めて専門性が高い、かつ専門的知識が求められるスキルであると言える。

5. 児童生徒等の見せる困難性やつまずきが二次障害的に生じている可能性について

平成27年度に実施した「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」のうち、小学校を対象としたケースから、表現型としての困難やつまずきが二次障害的に生じている場合に少なからず気付いた。この

ような困難やつまずきの根底に推測されることに関して、二つのことを取り上げて報告を行う。一つは、学校生活で気付かれにくいことばの問題、もう一つは安心や自己肯定感、あるいは愛着に関連する問題である。

(1) 気付かれにくいことばの力に関する問題

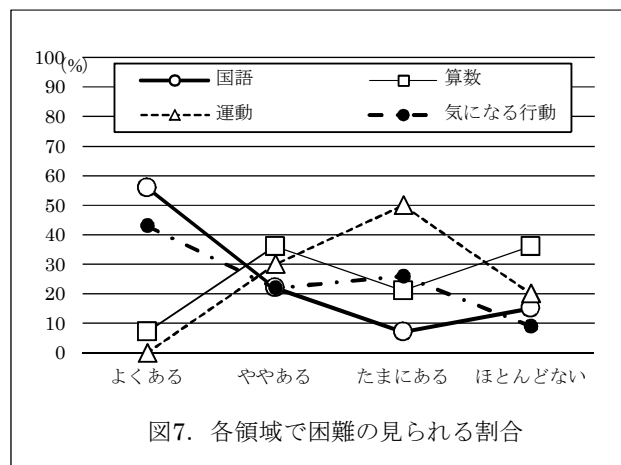
「学校間教育相談」および「発達障害児等専門家派遣事業」では、相手校は対象児童生徒等に関する「堺市アセスメント用紙（様式1、2、3）」を記入の上、本校に提出する。表8は、「堺市アセスメント用紙（様式2）」の学習面と行動面の各点検項目をまとめたものである。

表8 「堺市アセスメント用紙（様式2）」の点検領域と項目の例

評定の領域	各領域の項目例 ※（ ）内は領域内での分類
国語（全27項目）	ことばの意味を聞き間違える（聞く） 話題がとぶ（話す） 文字や行をとばして読む（読み） 黒板の字を視写するのに時間がかかる（書く）
算数（全14項目）	数の大小が比較できない（数） 繰り上がりのある足し算ができない（計算） 図形を描くことがうまくできない（図形） 文章題の式を立てられない（その他）
運動（全10項目）	跳び箱やマット運動がうまくできない（粗大運動） 定規、コンパスがうまく使えない（微細運動）
気になる行動（全23項目）	仲間と協力して作業することができない（社会的行動） 集中力がなく、活動が持続しない（不注意） 授業中に離席する（多動性） 突然に怒り出すことや、たたくことがある（衝動性） 遊びたいのには、入れない（社会性） 会話が継続できない（コミュニケーション） 空想にふけることがある（こだわり）

これらの点検項目すべてを4段階評定（「よくある」、「ややある」、「たまにある」、「ほとんどない」）し、それぞれの評定に該当した項目の数の領域内での割合を示すと、下の図7のような傾向を示す例が複数見られることに気づく。図7の例では、「気になる行動」の頻発と「国語科」関連の困難性やつまずきがよく見られることが同時に起こる傾向が見られる。ことばの力と行動面での困難は何らかの関連がある可能性を考えることができるだろう。また、図7からは、「気になる行動」と「算数科」関連のつまずきとは関連性が薄いことも分かる。なお、ことばの力の弱さについては、WISC-4を実施した場合、どの側面に弱さが見られるかを検査結果からも確認することができる。

それでは、ことばの問題と行動面で見られる困難性はどうして関連するのであろうか。例えば、語い知識が年齢相応のレベルよりも苦手と思われる場合、ことばでの説明や指示が聞き取りにくく、場合によっては、聞き取ることのできたことばだけから行動をしてしまい、状況に適さない行動となりやすいこと、またことばでうまく自分の言いたいことが伝わらないもどかしさから、破壊行動や他害行為になってしまうことが考えられるだろう。相談件数が3年生と4年生に多いことも、ことばを使って考えるという学習のスタイルを身につけていない児童が困難を感じてきていることを示していると思われる。彼らは、説明や指示



内容の理解に失敗する、あるいは自分の言いたいことをことばを選んで、意味を組み立てて表せないなどのつまずきにも気づいてきている。毎日のルーチンの中では、あるいは日常生活の中では、ことばのやり取りができている場合も多く、ことばの問題には気づかれにくいと思われる。しかし、そこではパターン的なことばのやり取りとなりがちであり、新しい事態に対して、ことばを柔軟に用いることは難しいだろう。ストレスが大きくなりかねない状況とも言えるだろう。

(2) 自尊感情が育たず、不安や自己否定感が高まってしまっている場合

例えば、「授業中の勝手な発言」、「立ち歩き」、「友だちへ関わること（ちょっかいを出すこと）」などが行動面の主訴となる場合が少なくないことはすでに示した。授業参観などのインフォーマルなアセスメントの際にも、そのような行動であたかも自分の存在をアピールするような様子が観察されることがある。単に自分をコントロールする力が育っていないからではなく、そのように行動することで、自分の存在を自分で確認しようとしているようにも感じられる。あるいは検査の場面でも、すぐに回答をあきらめてしまう。自分は「できない」と思い込んでいる、あるいは間違っただけで回答することを避けるかのように見えることがある。このような観察からは、対象児童生徒等本人の自信のなさや自尊感情の低さ、あるいは自己否定的なとらえ方が見え隠れすることが多い。

まわりとの関係の中で自分を肯定的に捉えることができず、そのために自分の存在を確認するために、まわりからは「困った行動」と捉えられかねないことをしてしまう場合が考えられる。あるいは、まわりへの信頼感が薄く、他者に対して挑戦的に振る舞ってしまう場合も考えられるだろう。

このようなケースの場合、WISC-4などの検査の結果から明らかになる知的能力の特性以外にも、生活環境やこれまでの成育歴などから推測される心理的な何らかのストレスや不安状態へのアプローチが必要となりうる。

(3) 二次的障害としての学習面や行動面での困難性やつまずきへの対応の考え方

ことばないし国語科関連の力での弱さを認めた場合は、行動面での問題に対応しつつも、ことばの力の発達や理解の程度に応じた学習と、ことばの力の弱さが判明した領域（例えば、語彙知識や文の構成）での基礎的な学習に取り組むことが大切となる。あるいは、学習面や行動面をはじめ、さまざまな面で見られる困難性やつまずきに対しては、自信や自尊感情、そして自己肯定感が育ってきていないケースは多い。そのため、教室内で安心を十分に感じ取れていることが必要である。そして、困ったときは助けをもらえる、自分から助けを求めることもできるなど、友だちや担当教員への信頼感が根底には必要となる。このような心理的安定感を基盤に、自分のつまずきであることばの力の問題にも向き合えるであろうし、授業中の立ち歩きなどしなくても、自分の存在は確保され、保証されていると感じ取れるだろう。さらに、まわりとの間で自分への自信や自尊感情、自己肯定感を感じ取ることが可能となると、友だちや担当教員との間での「自己有用感」をいっそう育てていくこともでき、社会性としての自分の存在と役割も意識できていくだろう。

WISC-4などの検査による認知特性の理解とそれによる対応だけでは学習面や行動面の困難性やつまずきへの対応として不十分である場合が多い。ここに紹介した内容のうち、特に自信と自尊感情、そして自己肯定感につまずきを抱えている場合は、認知特性への支援の工夫だけでは改善しない場合もしばしばである。情緒的な側面から二次障害的に生じている場合、情緒面と認知特性の面への対応が相乗的に作用して改善をめざすことが大切となる。

このような対応が可能となるためにも、何らかの困難性やつまずきを見せる児童生徒等へのインフォーマルな、そしてフォーマルなアセスメントと、それに基づいて保護者を行う教育相談が重要となる。認知特性の理解をはじめ、情緒的な側面での理解についても共通理解を図り、具体的な対応を提案できることが、外

部リソースとしての本校の専門性に小中学校等が期待することともなっている。

6. 地域支援担当の教員に必要な専門性ないし専門的知識について

本校が実施してきている地域支援に対して、小中学校等はどのような専門的な支援内容を求めているのだろうか。これに関して、本校の担当教員が地域支援を効果的に実施していくために求められる専門性や専門的知識について、ここまでの報告の内容から、いくつかの点にまとめる。

(1) 発達心理学領域における理論的および実践的な知識

児童生徒等の行動への対応を考える際に、行動を様々な角度から理解することが必要である。さまざまな視点の中には、対象の児童生徒等の心理的な面での、あるいは認知的な面での発達的な変化、あるいは何らかの特性を知ることが含まれる。そのために、対象の児童生徒等の実態を把握することが必要である。発達心理学の領域から、2つの視点で児童生徒等の実態把握をすることが求められる。それらを紹介する。

① インフォーマルなアセスメントとフォーマルなアセスメントを実施し、結果を解釈すること

この2つのアセスメントについては、教育相談の内容紹介において、すでに述べている。ここでは、これらのアセスメントをどのように解釈し、活用するかを事例を用いて紹介する。

まず、インフォーマルなアセスメントとして、筆者が授業参観を行った。その結果が次のようであった。対象児童は市内の小学校4年生男児である。

<インフォーマルなアセスメントの結果（授業参観）>

- ※社会科の授業の参観を行った。工業地帯に見られる特徴について、そして決められたテーマについて、グループ討議をすることを担任が説明を行った。机を移動してグループに分かれ、話し合いに移った。
- ・担任のことばでの指示にはすぐに従え、行動できる（指示されたページを開くことや机の移動）。
 - ・グループで、友だちは言いたいことをどんどん言うが、本児はなかなか話そうとしない。話しても、単語をあげることが多い。
 - ・黒板を見てノートに書き写すことはゆっくりだが、ていねいな字で書いている。行からはみ出すこともない。ただ、書き写すことで精いっぱいの様子で、内容の理解はできているかわからない。
 - ・イスが低く、机が高いので、机に覆いかぶさるようにして、ノートに書いている。

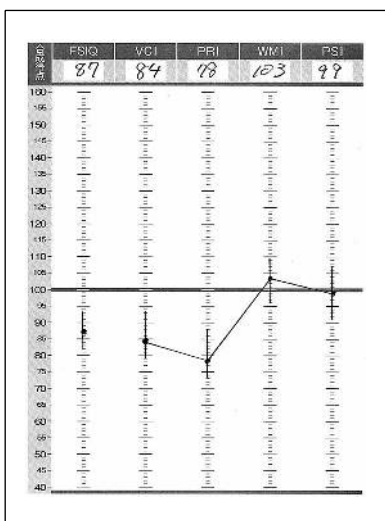
インフォーマルなアセスメントからは、その場の簡単な（短い）指示の理解はできているが、長い話は聞き取れていない、ないしは理解が難しい。自分の言いたいことをことばを選んで組み立てて表現することが難しい。字をていねいに書くが、形をとることで精いっぱいの様子が見られる、などが把握できた。これらの背景には何らかの知能（認知）特性が疑われるために、フォーマルなアセスメントとして、WISC-4を実施した。その結果と解釈を次に示す。

<フォーマルなアセスメントの結果（WISC-4）>

全検査IQおよび4指標	合成得点	パーセンタイル順位	信頼区間 (90%)	記述分類
全検査IQ (FSIQ)	87	19	82-93	平均の下—平均
言語理解指標 (VCI)	84	14	79-93	低い (境界域) —平均
知覚推理指標 (PRI)	78	7	73-88	低い (境界域) —平均の下
ワーキングメモリー指標 (WMI)	103	58	96-109	平均—平均
処理速度指標 (PSI)	99	47	91-107	平均—平均

本児の WISC-4 の結果を解釈すると、次のようになるだろう。

ことばの知識や意味理解の力、またことばで考える力について、さらに視覚情報を分析、構成し、まとめる力、状況把握の力、実物を見て関連付ける力、イメージで考える力などは、年齢平均と比べて 2 学年



相当低いと考えられる。これらの能力に比べて、聞き取りの力や決められたやり方で処理していく力、視覚情報の違いに気付き、それに応じて手際よく処理していく力は年齢相応と思われる。

学年の集団内では、ことばを聞き取ることができていても、ことばの知識が年齢相応でないために、十分に意味を理解できないことや、言いたいことをまとめて伝えることが難しくなっていると思われる。簡単な指示など聞き取って、その場ですぐに応じることはできるが、言いたいことをことばを選んで組み立てることは苦手と言えるだろう。そして単語での表出が多くなってしまいがちだろう。

また、部分的な視覚情報に気付いて処理することができて、全体像を把握することやイメージで考えることが難しいために、その場の状況を把握することが難しくなっていると思われる。まわりを見渡して、あるいは状況を見て、どうすればよいかに気づくことは苦手と言えるだろう。

パターン化したやり方は得意だが、場に応じて考えて行動することは苦手であり、行動や言うことばはパターン化しやすいと言える。板書内容の意味的な構成が捉えにくく、書き写すだけに終わってしまいがちだろう。

ここで大切となるのは、WISC-4 の結果から、インフォーマルなアセスメントの結果の多くが説明できること、また授業場面をはじめ学校生活のさまざまな場面で見られる困難やつまずきの様子の多くが説明できることである。これにより、本児の行動面や学習面、あるいは生活面で見られる困難やつまずきには、知能特性ないし認知特性が影響していることが考えられ、その理解に基づいて、支援や指導のあり方を考えることになる。本事例では、次のような支援の方法が考えられるだろう。

- ・今は何をするときなのかを明確に指示する。その際に、ことばに加えて、カード等に指示内容を書き、黒板に貼って示す。また、状況把握の際に見るべきポイントを明確に示しておく。そのいくつかを図に示しておき、それを見て実際の場面のポイントを把握するようにする。
- ・漢字の獲得はマス目を使い、マス目の中に①②③④と番号を付け、「①の上から、②の真ん中まで線をまっすぐに引く」などと言いながら書くようにする。図形を描くときや図形を操作するときも同じ様な工夫を用いる。位置取りのポイントを見てわかりやすく示す工夫を行う。
- ・学んだことは必ず言語化して、ことばで言って確認するようにする。
- ・筆算の計算では、位取りを間違わないように、位を分けるように線を引いておく。

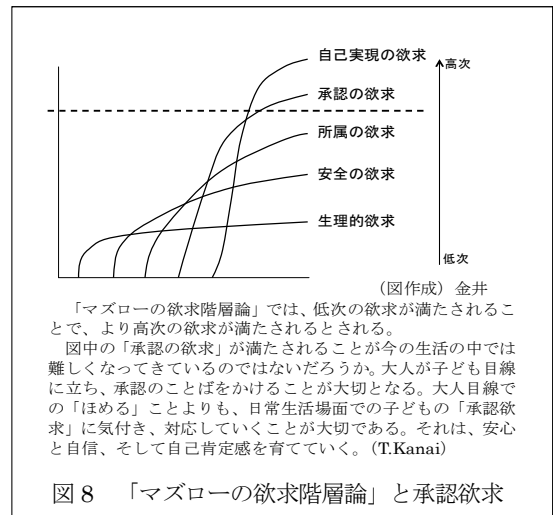
フォーマルなアセスメントでの検査法の選択も専門的知識に含まれる。これに関しては、表 5 にすでに示している。各検査法の実施に関しては、各検査法について決められた実施の手順を守り、適正に解釈できる能力が必要となる。特に、WISC-4 に関しては、非常に厳格な実施に関する規定があり、それを守ることが大切となる。いずれにしても、心理検査を選択、実施し、解釈する能力は、地域支援を実施する担当教員には必要となる専門的知識と言えるだろう。

なお、ことばの問題が根底にあり、二次障害的に行動面の困難性が見られる場合も、ここに示したアセスメントを実施することで、結果から言語面での弱さが明確となることが多い。

②愛着ないし自尊心に関連した心理的、情緒的な面での状態を把握し、対応について考えること

行動面あるいは学習面での困難性やつまづきが知能（認知）特性によるものでない場合に、自尊感情が育たず、不安や自己否定感が高まってしまっている場合が考えられる。このような心理的、情緒的側面での理解と対応ないし支援の方法を探っていくことが必要となる。すでに「5.（2）および（3）」で述べた内容と大きく関係する。ここでは、一つのアプローチの考え方を紹介する。

例えば、自己顕示欲求、さらにそれと同時に生じる承認欲求への対応が現時点で充分満たされる必要があるかもしれない。筆者が小中学校等の教員研修（地域支援としての「教員研修支援」）の際にしばしば紹介する「マズローの欲求階層論」での「承認の欲求」への対応も一つの考え方となりうる。そこでは、普段できていることへの肯定的なことばかけが大切となる。右の図8に簡単に紹介する。また、不安状態に対しては、否定的な自分への捉え方を改善していく必要があるだろう。ここでは、共感的なことばでの対応と接し方がまわりの大人には求められる。例えば、否定語ではなく、肯定的なことばでの話しかけや指示が必要となる。「答えが違っているよ」ではなく、「おしいな！」のことばは、間違いを否定的に捉えず、取り組みを前向きにするために有効なことばの例と言えるだろう。いずれの場合も、自分の今の状態が認められ、受け入れられることで安心を感じ取れるように、まわりの大人が対応をしていく必要がある。



（2）保護者との相談スキル（カウンセリングマインドと具体的提案能力）

教育相談を必要とする保護者は、子どもの学校生活や学習面に関して、何らかの不安や焦りを持っていることがほとんどである。子どもの行動や学習で見られる困難性やつまづきはどのように生じているのか、そしてどのようにすれば解決に結びつけることができるのかについて情報を得たがっている。地域支援で保護者との教育相談が重視されていることは、保護者が子どもの特性を理解し、安心して、支援や指導についてともに考え、連携と協力をして、取り組んでいくことができるようにするためと言えるだろう。

まずは、保護者の不安や焦りに寄り添うことが大切となる。相談実施者が、子どもの現状について保護者と共感的な姿勢を示すことが、保護者に安心感を与えると思われる。そのためには、保護者の話に十分に耳を傾け、聞く姿勢が大切となる。保護者がことばとして明確に表していない場合でも、保護者の何らかの訴えに気づくこともよくある。そこには、保護者自身の育ちをはじめ、家庭生活やその他の場面での人間関係、学校との関係、あるいは子どもの成長への期待や不安などが含まれている。これらは、保護者との教育相談を進める上で大切な情報ともなりうる。すでに、「4.（2）」で述べた教育相談の内容も大切にしたい。そして、保護者への説明や提案は具体的な内容であることが安心を与えることにもなるだろう。

なお、教育相談では、対象児童生徒等の自信と自尊感情を低下させていけないことが支援を行う最も重要な目的であることを確認し、そして自分を肯定する気持ちを育てていけるように、家庭と学校が協力していくことを共通理解できることが大切となる。

上で紹介した4年生男児の母親との教育相談では、次のような具体的な提案を行った。紹介しておく。

- ・家庭での準備などは、必要な物をメモに書いて示し、それを見ながら自分でできるように工夫する。できた時点でほめる。
- ・学校のことなどを本児が話すように母親の方から問いかける。その際に、選択肢で選ばせるように工夫する。あるいは、母親がことばを補って言うことで、確認をするようにする。
- ・家庭学習は予習を大切に、明日の授業の大まかな流れを知っておく。

- ・新しい場面や新しい取り組みの際には、何をするのか、どうするのかを事前に伝えておく。
- ・がんばらせてできたことをほめても、「やらされ感」が強いために、あまりうれしがらないだろう。自尊感情を下げないように、また自己肯定感をあげていくように、本児の能力で可能なことができた際にはよくほめることが大切となる。

(3) 学年による学習内容と学習指導のあり方について、そして学校生活のようすについての知識

行動観察や検査結果などアセスメントに基づいて、主訴について、あるいは生活面や行動面での困難性やつまずきについて説明し、かつ具体的なかたちで支援の工夫を提案できることが必要となる。そのためには、各学年での学習内容や学習方法、また教科ごとの学力面での平均的能力についても知っておくことが必要となる場合がある。さらに、低学年は生活中心の学習スタイル、高学年は教科的学習による学習スタイルなどという、学年による学習方法の変化についても知っておくと、支援や指導方法の提案に際して参考になる場合がある。あるいは、漢字の書き方や読み方について、計算方法について、さらにさまざまな問いへの回答のあり方について、これらに見られる間違いのパターンを知っていることで、効果的な対応も可能となる。

大切なことは、それぞれの学校現場の状況で実施可能な具体的な助言やアドバイスを行うことである。そのために、他の学校で実際に取り組まれているユニバーサルデザイン化の工夫をはじめ、さまざまな支援の具体的な工夫の実践例を多く知っていること、学校現場の抱える実際的な課題（発達障害の理解についての研修の進み具合とそれに基づいた実践のようす、など）についても知っていることが大切だろう。

(4) 学校側と保護者、さらに校外のリソースのそれぞれに関するコーディネート能力

児童生徒等の実態の捉え方や指導の仕方などについて、保護者と学校側の考え方に違いが見られる場合がある。保護者と学校側の主張にズレが見られ、そのズレにはさまれて、対象の児童生徒等が適切な理解もされず、必要な支援も受けないままであることがある。教育相談の場では、いずれの主張も聞き入れることが必要である。そして、地域支援担当教員は、自分の持つ確かな専門的知識によって、アセスメント結果をはじめ、対象児童生徒等の実態について客観的に説明し、それに基づく必要な支援を両者に提案することになる。ここで大切なことは、保護者との共感がまず優先することである。保護者の考えを傾聴するうちに、保護者の考え方の裏にある気持ちに気付く場合があることはすでに述べた。それを受け入れたうえで、対象の児童生徒等の、まわりが気付きにくい現状での困難性について説明することで、保護者に受け入れの余裕を与えることがしばしばある。禁物は、いずれかの側の視点からの性急な対応の提案である。

また、例えば医療機関との連携や福祉機関との連携が必要な場合もある。保護者ないし学校側からの求めがある場合には、相談窓口の紹介も必要だろう。福祉機関の場合は、各区役所の地域福祉課を、医療関連の場合は、各区役所の保健センターをあげることができるだろう。

7. 本校が地域支援を実施していくために求められる要件について

「6.」では、本校が地域支援を実施していく際に、担当する教員に求められる専門性や専門的知識についてまとめた。担当者に求められる要件と言える。それでは、本校が地域支援を実施するにあたり、実施内容や実施方法について小中学校等はどのような要件を求めているだろうか。また、そのように地域支援を実施していくためには、どのような要件を本校は満たしていく必要があるだろうか。実施する学校レベルでの要件と言える。これらの点について、以下の3点にまとめる

(1) 地域支援の適時性、内容の専門性、さらに保護者支援（教育相談）の重要性についての再確認

市教委は、「第2期未来をつくる堺教育プラン実施プログラム（平成28年3月）」のなかで、特別支援教育の推進に関して、「支援学校における専門性の向上とセンター的機能の充実に取り組む」という事業概要を示し、外部専門家及び支援学校教員の地域の小中学校への派遣を進めることをあげている。

「発達障害児等専門家派遣事業」と「自立活動アドバイザー派遣事業」は、市教委の事業として取り組まれている。「発達障害児等専門家派遣事業」では、市教委が準備している年間の実施回数には制限があり、そのために支援を要請したい学校園に対して適時的に応じることに制約が生じることがある。「自立活動アドバイザー派遣事業」では、現状では市教委の確保している年間の実施回数には余裕があるが、専門家（言語聴覚士や作業療法士）に日程的な制限（専門家が自身の本務を離れる時間を取りにくい）があることなどにより、支援の適時性などが難しくなっているのが現状である。

平成27年度の本県の地域支援の実施回数では、「学校間教育相談」が74回で、全体の53%を占めており、上の2つの事業と比べて多かったことは本稿の最初に紹介した。「学校間教育相談」は、本校が主体的に取り組む地域支援であり、学校（校長）間での了解のあと、本校担当者（筆者）が相手校と実施日等の打ち合わせを行い、取り組む。そのため、年間の実施回数に実質的には制限はなく、適時性にも優れている。

また、「自立活動アドバイザー派遣事業」は、支援学校教員の専門性の向上と対象校担当教員の研修が目的であり、保護者との教育相談は含まれていない。児童生徒等への教育を進め、必要な支援と指導を行っていくためには、児童生徒等の知能特性などの実態についての保護者と学校の共通理解が重要な場合が多い。そのためには、保護者との教育相談が重要な役割を担う。このような保護者との教育相談も含む「学校間教育相談」と「発達障害児等専門家派遣事業」の年間での実施回数が最も多かったことから、小中学校等の現場にとっては、そこでの内容が一層効果的な地域支援として役立っていることが考えられるだろう。

本年4月からの「障害者差別解消法」の実施とともに、通常の学級での「合理的配慮」についての関心が広がってきている。通常の学級での発達障害のある児童生徒等をはじめ、行動や学習において何らかの困難やつまづきを見せる児童生徒等の認知特性や感覚特性などに関して、より専門的な視点での理解とそれに応じた具体的な対応のあり方が求められている。この点も含め、本校の地域支援では、専門的な視点と内容はもちろんのこと、支援の適時性に優れることが、そして保護者との教育相談を実施することが、より有効な、かつ活用しやすい外部リソースのかたちとして現時点では求められていると言えるだろう。

(2) 必要な能力を持つ人材の育成を進め、地域支援の活動を支えていく支援学校での体制の確立

ここ数年で実施回数が大きく増えてきている「学校間教育相談」は、本校が主体性を持って、これまで蓄積した高い専門性と専門的知識をセンター的機能での地域支援で活用していく事業であると言えるだろう。本校がこの事業を担っていくため、必要な専門性と専門的知識を持つ人材を今後も育成していく必要がある。

地域支援を担当する教員には、どのような専門性や専門的知識が必要となるかについては、すでに「6.」にまとめた。児童生徒等の知能特性やその発達、情緒面をはじめ精神的な発達、あるいは心理検査の選択、実施、解釈などの発達心理学領域に含まれる知識、各年齢段階での小中学校等での学習の内容や学校生活での様子、担当教員の指導のあり方、授業の進め方、教材の工夫などに関する教育実践面での知識、さらに保護者との教育相談の際に重要となるカウンセリングマインドなど、多岐にわたる。さらに、センター的機能を担っていくためには、担当者はある程度の機動力ないし実践的能力を持っていることが必要となる。これらは、「学校間教育相談」だけでなく、「発達障害児等専門家派遣事業」や「自立活動アドバイザー派遣事業」、さらに小中学校等の「教員研修支援」など、いずれの地域支援についても必要となる。

このような専門性や専門的知識は、現状では、非常に限られた本校教員の個人的な努力に頼っていることは否定できない。しかし、本校が地域支援を主体的に実施していくためには、学校内の組織運営の中での人

材育成の方法を今以上に工夫していく必要がある。そのためには、(1) であげたように、センター的機能として適時性と専門性に優れる地域支援への要請が高まってきている現状について、本校と市教委が充分に共通理解をし、連携をしつつ、地域支援を担う人材を「組織的かつ実践的に育成する」などの方法も考えていくことができるだろう。専門的知識の机上での研修はもちろん必要だが、同時に現在の地域支援実施者のスーパーバイズを受けながら実践的にスキルを学んでいくことも可能である。スーパーバイズが必要な理由は、WISC-4 などの心理検査の実施や結果の解釈、保護者との教育相談のあり方は、極めて専門性が高く、かつ対象児童生徒等のこれからの学校生活のあり方をはじめ、将来的な生き方までを決めてしまいかねない重要な内容を含んでおり、慎重な対応が求められるからである。

地域支援を今後担っていく本校教員は、担任を持たずに学年に配置される職員として、スーパーバイズを受けながら、優先して地域支援の実践に加われるようにしたい。個人の努力はもちろん必要だが、組織のなかでスーパーバイズを用いて必要な人材を育てていくには、数年をかけてそのためのシステムを計画的に確立していくことが本校として必要だろう。地域支援において本校が市内で担う役割を学校全体で再確認し、学校の運営に関する重要事項とする。そして、地域支援の活動そのものを支え、人材育成を同時に進めていくシステムないし体制を計画的に確立していくことが重要である。また、地域支援の実績や小中学校等からの要請の状況について、本校と市教委との情報交換をはじめ連携をいっそう図ることが重要となる。

市内の各校園の教育活動を支える力として、本校のセンター的機能としての地域支援は重要な活動となってきている。広く市内に視野を広げて、支援部の活動を本校で位置づけていくことが大切である。地域支援を担当する人材は、強い意志、努力、そして実践力が求められる。そして、まわりからの期待と励ましが同時にあることで、本校の地域支援の取り組みを自信と誇りを持って進めていくことができるだろう。

(3) 本校と小中学校等との連携の強化（小中学校等の特別支援教育コーディネーターとの連携）

先に紹介した堺市の「第2期未来をつくる堺教育プラン実施プログラム（平成28年3月）」では、「支援学校と地域の小中学校との連携の強化」を今後の方向性にあげている。どのような連携を考えることができるだろうか。地域支援を現在実施している状況から見えてくることを報告する。

平成25年の文科省の調査では、堺市のすべての小中学校では校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターが指名されている（表9）。小中学校の校内委員会では、特に支援が必要と思われる児童生徒の現状と支援や指導について検討を行い、外部リソースの利用を効果的に行っている場合も少なくない。

表9 堺市立小中学校の平成25年度特別支援教育体制整備状況調査の結果（平成26年9月・文科省）から

	校内委員会の設置					特別支援教育コーディネーターの指名			
	設置率	開催回数※				指名率	コーディネーターの人数		
		1回	2回	3回	4回以上		1人	2人	3人以上
小学校	100%	3.2%	14.0%	18.3%	64.5%	100%	58.1%	35.5%	6.5%
中学校	100%	16.3%	9.3%	18.6%	55.8%	100%	88.4%	2.3%	9.3%

※校内委員会の開催回数は、平成25年4月1日～9月1日の間での開催の回数

各校の特別支援教育コーディネーターは、外部リソースの利用を行うほとんどの場合に、窓口の役割を担う。例えば、校内委員会で、どのような外部リソースの利用が必要なのか、あるいは適当なのかについても、特別支援教育コーディネーターが提案することで、必要な支援の実施も早く実現が可能となるだろう。もちろん、外部リソースの利用の前に、自校内での支援の可能性を客観的に検討することも校内委員会の重要な機能と言える。外部リソースの利用に先立って、対象児童生徒等の支援や指導の方法が見つかる場合もありうる。例えば、行動面での困難性に関しては、すでに紹介した二次障害的に生じている可能性も考えられるだろう。この場合に、困難性の背景に目を向けること、それに関しての対応をまず検討し、計画的な実施を

提案することも、各校の特別支援教育コーディネーターの大切な役割のひとつと言える。

通常の学級に在籍する発達障害を疑われる子どもたちの理解とその指導や支援の検討、そして平成 28 年 4 月からの「障害者差別解消法」の実施による「合理的配慮」の実施義務に伴ったさまざまな場面での対応など、学校現場では特別支援教育コーディネーターの専門性や専門的知識がいつそう求められる状況となってきており、校内でその果たす役割はますます重要となってきていると言える。

このような特別支援教育コーディネーターに求められる専門性や専門的知識、仕事内容に関して、大阪市教育センター作成の「特別支援教育コーディネーターガイドブックⅡ」などのような文書は非常に参考になる。堺市では堺市教育センター主催のコーディネーター研修が年 3 回～4 回実施されている（平成 28 年度は 4 回実施予定）。現状からは、各校の特別支援教育コーディネーターにとっては、さらに専門的、かつ実践的な内容での研修が必要であり、また校内での仕事の内容や外部リソースの利用の仕方、専門的知識等について、お互いでの情報交換の機会の保証も必要だろう。一方、特別支援教育コーディネーターは専任職種ではなく、全員が担任等と兼務しており、研修や情報交換の機会が持ちにくいことも事実である。

今後、センター的機能を担う本校の支援部と各校の特別支援教育コーディネーターが連携し、各校の特別支援教育コーディネーターが情報交換や研修の機会を定期的に持つように計画していく必要が考えられるだろう。例えば、各区単位での「コーディネーター連絡会（研修会）」を実施することも一つの方法と思われる。本校支援部からも参加することで、支援学校と各校の特別支援教育コーディネーターの連携づくりが進むことになる。本年（平成 28 年）7 月に、北区小学校 15 校の特別支援教育コーディネーター対象の「北区コーディネーター連絡会」を初めて本校が企画し、実施した。10 校からの参加とメールでの意見報告 3 校を合わせて、13 校の特別支援教育コーディネーターがこのような連絡会の継続実施を望んでいた。東区ではすでに「コーディネーター連絡会（研修会）」を実施している。北区においても、特別支援教育コーディネーター自身の要望にも基づき、今後実施継続を本校が中心となり、検討している。他の区についても、小学校等の特別支援教育コーディネーターからこのような連絡会の実施要望が多く出ており、区ごとの実施について、本校のセンター的機能の一つとしても今後検討していく必要があるだろう。

8. まとめと考察

「発達障害者基本法」や「学校教育法」の改正などの国や文科省の施策は、発達障害についての理解、そして特別支援教育についての理解を大きく進めることになった要因と言えるだろう。そして、今では学習面や生活面で何らかの困難やつまずきを見せる小中学校等に在籍の児童生徒等について、その実態の理解を図り、支援の方法を検討するにあたり、特別支援教育の視点が大切にされるようになってきている。ここには、a)児童生徒の適正な実態把握（アセスメント）を行い、それに基づいて支援や指導のあり方を考えること、そして b)行動面や学習面などでの困難やつまずきの根底に、諸機能の発達面や認知機能に関する何らかの特性、あるいは情緒的なつまずきを推測し、それへの対応を図ること、という 2 つの考え方が大切な視点として含まれる。これらは、本校がこれまでの教育実践のなかで大切にしてきた基盤でもある。小中学校等の教育において、本校が大切にしてきた考え方が適用されるようになってきていると言えるだろう。

ここ数年、本校のセンター的機能としての地域支援の実施回数は大きく増えてきている。地域支援の取り組みにはいくつかのかたち（事業の種類）があるが、そのなかで客観的な視点でのアセスメント（心理検査等）を実施し、保護者および担当教員との教育相談を実施することへの要請が増えてきている。そこでは、専門性に基づいた支援であることと保護者との教育相談が重要なポイントであり、現時点では小中学校等が支援内容に求める重要な要素と考えることができるだろう。

このような支援を実施する担当者には、一定レベルでの専門性や専門的知識が求められる。現在、そのような専門性や専門的知識は個人の努力に負う部分が大きいと言わざるを得ない。現状からは、本校はセンタ

一的機能を担う支援学校として、支援にかかわる人材を組織的、計画的に育成していくことや、地域支援を組織として実施していく校内システムをより一層明確に作っていく必要があるだろう。

地域支援が効果的に実施され、より一層その機能を高めていくために求められる要件については、すでに本稿で詳しく述べてきたところである。それらには、「担当者レベルでの要件」と「学校（本校）レベルでの要件」が考えられる。それらをまとめると、図9のように示されるだろう。2つのレベルでの要件が同時に満たされていることが、本校のセンター的機能としての地域支援が有効に機能し、かつ活用されていることを意味するのだろう。

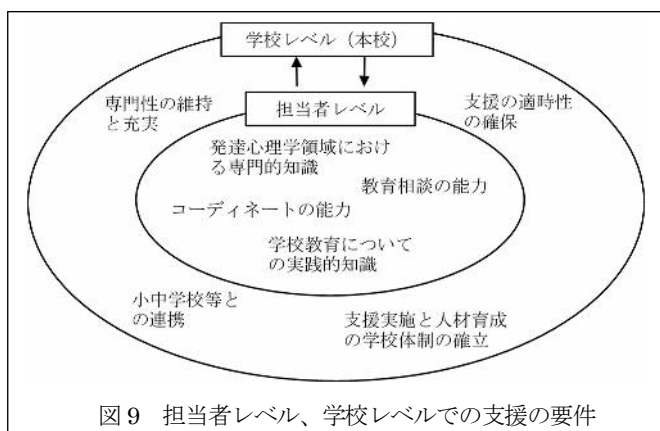


図9 担当者レベル、学校レベルでの支援の要件

支援や相談が必要と判断された児童生徒等に対して、校内リソースによる支援、そして外部リソースの一つとしての本校のセンター的機能を利用した支援、これら支援の2通りの考え方を各校が効果的に利用できることが小中学校等にとっては大切である。小中学校等と支援学校を含む「支援体制の構築」と言えるだろう。そこでは、小中学校等の特別支援教育コーディネーターの担う役割は大きくなるだろうし、支援学校は外部リソースとしての専門性や専門的知識を蓄えていくことが必要となる。そして、小中学校等と本校のコーディネーター間での連絡会や研修会も重要となるだろう。

平成27年9月の文科省初等中等教育分科会の報告では、次の学習指導要領の改訂に向けて、各学校園の学習指導要領に特別支援教育に関する記述を充実することをあげている。また、各教科等での必要な支援の実施、通級指導や特別支援学級の教育課程の扱い、合理的配慮の提供、特別支援教育コーディネーターを中心とした支援体制の確立を明文化することなどが見られる。このような方向性においては、現状からは、本校が特別支援教育の考え方を小中学校等と共有することが一層大切となってくると言えるだろう。地域支援の内容や実施回数の実績から、現在、本校と小中学校等との連携はすでに進んできている。本校のセンター的機能の役割はより大切となってくると言えるだろう。このような状況をふまえ、本校はこれからの支援学校として、市内に視野を広げた学校運営の観点を具体的なかたちで位置付けていくことが大切となる。

<文献>

大阪市教育センター（2011）.特別支援教育コーディネーターガイドブックⅡ.大阪市教育センター.
 大阪府教育センター（2009）. 支援学校のセンター的機能に関する研究.大阪府教育センター.
 国立特別支援教育総合研究所（2011）.特別支援学校の教育.[5]センター的機能とその役割(2)センター的機能の内容(3)センター的機能が有効に発揮されるための体制整備. 国立特別支援教育総合研究所
 国立教育政策研究所（2015）.「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？.国立教育政策研究所（生徒指導リーフ Leaf.18）.
 堺市教育委員会（2016）.第2期未来をつくる堺教育プラン実施プログラム. 堺市教育委員会.
 文科省（2006）. 特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）.文科省.
 文科省（2009）. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.文科省.
 文科省（2015）. 平成26年度特別支援教育体制整備状況調査について.文科省.
 文科省（2015）.初等中等教育分科会配布資料.資料1 教育課程企画特別部会論点整理.文科省.
 渡辺弥生（2012）.子どもの「10歳の壁」とは何か？.光文社新書.

(以上)