

**【資料1】**  
**学校コンサルテーションに関するアンケート（協働課題解決型）**

青森県総合学校教育センター  
 特別支援教育課

このアンケートは、学校コンサルテーション実施前と後に行い、あなたの考え方や感じ方がどのように変化したかについてお尋ねし、今後の学校コンサルテーションを行う上での参考にさせていただくことを目的にしています。当てはまる段階に○をつけてください。

- |   |            |
|---|------------|
| 5 | きわめてそう思う   |
| 4 | そう思う       |
| 3 | どちらでもない    |
| 2 | そう思わない     |
| 1 | まったくそう思わない |

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 学校コンサルテーションによって校内委員会等が機能し、教職員が協働することで課題解決の糸口が見つかる。  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 学校コンサルテーションによって児童生徒に対する指導力が向上し、課題解決力が高まる。   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 学校コンサルテーションを行うに当たって、特別支援教育コーディネーターの果たす役割は大きい。   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 学校コンサルテーションによって、特別支援教育コーディネーターの専門性が向上したり、あるいは、特別支援教育コーディネーターが指名されていない学校では新たに指名されたりすることが期待できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 学校コンサルテーションを行ったことが契機となり、外部機関との連携において負担感がなくなる。   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 外部機関と連携することによって、自分たちの指導・支援に自信が持てるようになることが期待できる。   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 学校コンサルテーションによって、特別支援教育についての知識や新しい視点を得ることができる。   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 学校コンサルテーションによって、児童生徒を多角的に捉えられるようになる。  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 児童生徒の理解や具体的支援の内容・方法について、共通理解が図れる。   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 児童生徒の行動について、変化や改善が期待できる。   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

★ ご協力ありがとうございました。

## 学校コンサルテーションに関するアンケート（情報提供型）

青森県総合学校教育センター  
特別支援教育課

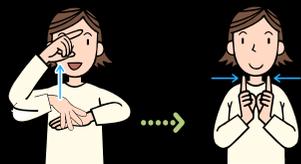
このアンケートは、学校コンサルテーション実施前と後に行い、あなたの考え方や感じ方がどのように変化したかについてお尋ねし、今後の学校コンサルテーションを行う上での参考にさせていただくことを目的にしています。当てはまる段階に○をつけてください。

※ 情報提供型学校コンサルテーションを、以下の質問項目では「この研修会」と標記しています。同じ意味と解釈してください。

5 きわめてそう思う  
4 そう思う  
3 どちらでもない  
2 そう思わない  
1 まったくそう思わない

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 この研修会が契機となり、校内委員会等が機能し、教職員が協働することで課題解決の糸口が見つかる。             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 この研修会が契機となり、児童生徒に対する指導力が向上する。                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 この研修会が契機となり、外部機関との連携において負担感がなくなる。                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 この研修会が契機となり、外部機関と連携することによって、自分たちの指導・支援に自信が持てるようになることが期待できる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 この研修会によって、特別支援教育についての知識や新しい視点を得ることができる。                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 この研修会によって、児童生徒を多角的に捉えられるようになる。                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 この研修会によって、課題解決のためのスキルが向上する。                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 研修会等への参加にあたっては、関連書籍を読むなどして事前に情報を得ることが必要である。                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 この研修会によって、児童生徒の理解や具体的支援の内容・方法について、共通理解が図れる。                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 この研修会が契機となり、生徒への対応が変わり、生徒の行動に変化や改善が期待できる。                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

★ ご協力ありがとうございました。



〇〇高等学校 校内研修  
〇月〇日

## これからの特別支援教育

青森県総合学校教育センター  
特別支援教育課  
指導主事 〇〇〇〇

## 本日の内容

- I 特別支援教育の動向
- II 発達障害について
- III 学校コンサルテーションについて



## I 特別支援教育の動向



## 特別支援教育に関する動向 1

### 19.4「学校教育法等の一部を改正する法律」

平成18年6月15日に開催された衆議院本会議において、政府提案の「学校教育法等の一部を改正する法律案」が可決・成立し、6月21日に公布。平成19年4月1日施行。  
特別支援教育を推進するための規定を法律上に位置づけるもの。

概要

障害種を超えた特別支援学校に一本化

特別支援学校の小中学校等への助言・援助  
(特別支援学校のセンター的機能)

小中学校等におけるLDやADHD等を含む  
児童生徒への適切な教育

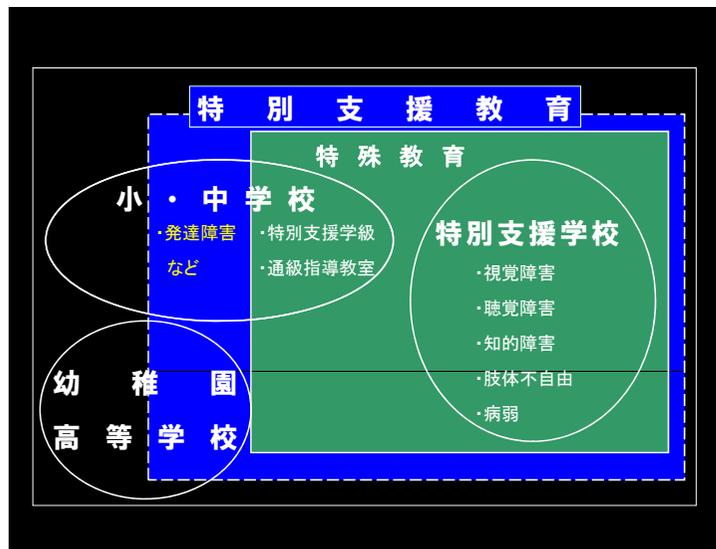
免許制度の総合化

## 特別支援教育に関する動向 2

19.4「特別支援教育の推進について(通知)」  
(文部科学省初等中等教育局長)

### 特別支援教育の理念

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、**特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。**



## 特別支援教育に関する動向 3

18.12「教育基本法(平成18年法律第120号)改正」

### 教育の機会均等

第4条 すべて国民は、ひとしくその能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない。人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって教育上差別されない。

2 国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。

3 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。

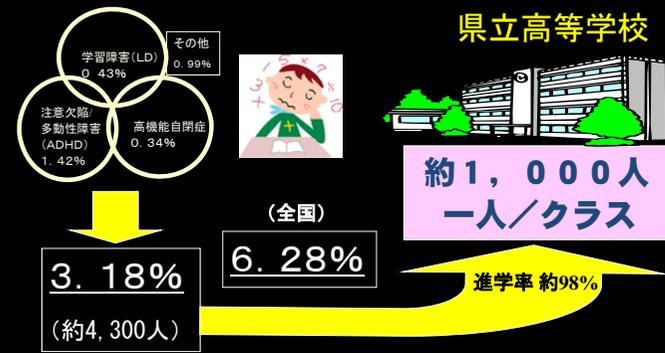
20.3「幼稚園教育要領、小・中学習指導要領告示」

障害のある児童(中は生徒)などについては、**特別支援学校等の助言又は援助**を活用しつつ、…関係機関と連携した**支援のための計画を個別に作成**することなどにより…。

## 青森県の特別支援教育の動向

### 特別な教育的支援を必要とする児童生徒

—平成15年2月 青森県全小・中学校の通常学級に在籍する児童生徒を対象に国立特殊教育研究所と合同で調査—



## 青森県の特別支援学校



特別支援学校のセンター的機能の活用

## 小・中学校における校内委員会の設置と特別支援教育コーディネーターの指名

	平成16年 10月現在	平成17年 10月現在	平成18年 10月現在	平成19年 10月現在	【参考】 高等学校 平成20年 4月現在
校内委員会 設置率	66.9%	85.5%	92.6%	100%	52%
特別支援教育 コーディネーター 指名率	43.9%	91.6%	96.2%	100%	27%

## 小・中学校で指名された特別支援教育コーディネーター

	小学校	中学校	計	割合(%)
教 頭	222	82	304	41.6
教 務 主 任	68	12	79	11.0
生徒指導主等	14	11	25	3.4
特別支援学級担任等	154	58	212	29.1
そ の 他	72	37	109	14.9
合 計	530	199	729	100.0

その他:教育相談、進路指導、TT、支援員……

H19.5時点

## 校内委員会の構成メンバー

校長	475	特別支援教育担当	308
教頭	473	通級指導教室	30
教務主任	419	関係する学年主任	193
生徒指導主事	229	関係する通常学級担任	342
進路指導主事	15	全教員	85
研修主任	20	その他	81
教育相談担当	8	(その他の内容)	
養護教諭	370	学年主任、教科担任、保健主事等	

H19.5時点

## 地域における特別支援教育充実のための取組



## II 発達障害について

- ・ 発達障害の範囲は**発達障害者支援法の定義**による
- ・ 「LD、ADHD、高機能自閉症等」→「**発達障害**」と表記
- ・ 高機能以外の自閉症者については、特別支援教育の対象であることに**変化はない**
- ・ 「**軽度発達障害**」は原則として**使用しない**

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「発達障害の用語の使用について」(2007.3.15)

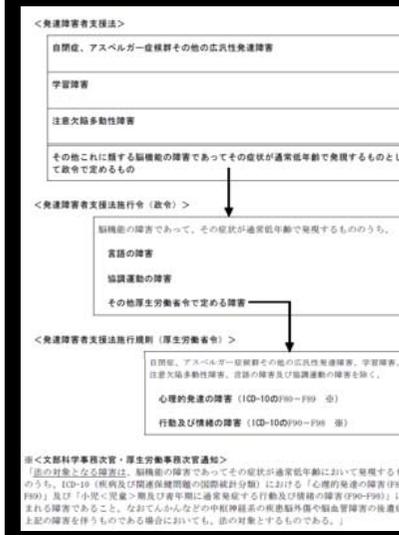
## 発達障害の定義

平成16年 12月 発達障害者支援法 成立  
平成17年 4月 施行

「**発達障害**」とは、**自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、その他これに類する脳機能の障害**であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう

## よく耳にする障害名

- 自閉症**  
**アスペルガー症候群**  
その他の**広汎性発達障害**(レット症候群、小児期崩壊性障害等)
- 学習障害**  
**注意欠陥多動性障害**  
**言語の障害**  
**協調運動の障害**  
**多動性障害**  
**行為障害(反抗挑戦性障害等)**  
**行為及び情緒の混合性障害(うつ性行為障害等)**  
**分離不安障害**  
**恐怖症性不安障害**  
**社交不安障害等**  
**選択性緘黙**  
**社会的機能の障害**  
**チック障害**  
**異食常**  
**同性運動障害**  
**吃音症**
- 等



# 学習障害 (LD) Learning Disabilities Learning Disorders

## このような生徒いませんか？

一生懸命本を読んだけど、同じ行を読んだりとぼしたりする	他の子に比べてすごく不器用 運動すると体の動きが何だかぎこちない	とにかく落ち着きがない
計算のけたがずれやすい $\begin{array}{r} 736 \\ + 56 \\ \hline 1292 \end{array}$	いろいろなことをよく知っているのに数の理解が進まない	
おしゃべりなんだけど話がとんだりずれていく	たずねられたことに対して答えがずれていたり関係のないことを言ったりする	ぼんやりすることが多い
文字を書くのが苦手 漢字がなかなかおられない	1対1で話すときよくわかるのに集団の中ではどうも理解が悪い 一人指示と違う行動をとってしまう	特に知的な遅れはないのに、学習につまずきやすいなあ？

- ## LDの定義
- 学習障害児に対する指導について（報告）—文部科学省1999年
- 学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。
  - 学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。



## L Dの抱える困難

聴覚や視覚からの情報は入ってきているが、その情報を脳でうまく処理できない。

聴覚系の  
認知の困難

視覚系の  
認知の困難

社会的  
知覚の問題

身体知覚の  
問題



## 中学・高校期のL Dの生徒

姿の  
見えにくさ

学習の遅れの積み重なり  
(得意な所が見えない)

行動面での適応  
(皆と一緒に行動できている)

よくある  
つまずき

学習意欲の低下/自信喪失  
自己評価の低下

不登校

## L D児への気づき：小学校期

学習場面で見られる特徴

1. 特定の能力の落ち込みや課題間に顕著な差が見られる。

(例)聞き取りが苦手、文字・図形がうまく書けない  
文章題が分からない 等

2. 特異な間違い方をする。

(例)その年齢で普通は見られない誤り方を  
独特な見方やとらえ方を 等

## L Dの生徒の苦しみ

L Dから生じる認知特性

「学び方の違い」に対する理解の不足

反復練習による「過度の努力」の要求 / 効果的でない学習方略

理解と定着の困難/達成感の欠如

意欲・自信の喪失/授業場面での“give up”状態

## LDの生徒自身の思い

読み(または書き、計算など)はできないから嫌いだ。

親も先生もできないこと、嫌いなことばかり、殊更にやらせようとする。

勉強なんかしたくない。

自分は頭が悪いし、不器用だしいいところがない。

みんなと一緒にいると、なにかバカにされそう。

## LDの生徒の支援のポイント

認知特性に応じた指導

(得意な所を活かす、苦手な所を補う)

情報の入れ方

(視覚/聴覚)

(継次/同時)

学習と記憶の

方略

代償的な方法

(例: PC、電卓)

指示の出し方の工夫

・視覚的な補助手段を入れて具体的に短く

集中時間の設定

・15分間の集中でポイント指導

板書の工夫

・色分けしてたくさん書かない

書くときの工夫

・プリントやノートは大きめのマスで

発表時の支援

・小さな成果を認め成功体験を

座席の位置の工夫

・前の方で教師の近く

活動における選択肢の設定

・自分の選んだ活動をがんばらせる

適した目標の設定

・わかりやすく少なめに

授業以外での支援

・係活動や宿題の工夫

## 注意欠陥多動性障害 (ADHD)

Attention Deficit Hyperactivity Disorder

## このような生徒いませんか？



## ADHDの定義

—今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)  
(H15.3調査研究協力者会議)—

- ADHD(注意欠陥多動性障害)とは、**年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び、衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。**
- また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、**中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。**

## ADHD 判断基準(試案)

—今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)(H15.3調査研究協力者会議)—

### 不注意

学校の勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする  
 ・面と向かって話しかけられているのに、聞いていないように見える……など

### 多動性

・手足をそわそわと動かしたり、着席していてもじもじしたりする  
 ・授業中や座っているべき時に、席を離れてしまう……など

### 衝動性

・質問が終わらないうちに出し抜けに答えてしまう  
 ・順番を待つのが難しい……など

## タイプ別にみた障害特性

### 不注意優勢型

#### ワーキングメモリの障害

- ・忘れっぽい
- ・行動の優先性や順序立てが困難

### 多動・衝動性優勢型

#### 抑制機能の障害

- ・先のことを考えた行動が困難
- ・感情や行動のコントロールが困難

## 塩酸メチルフェニデート（コンサータ）の効果

※リタリンの場合

<ADHDの人全体>

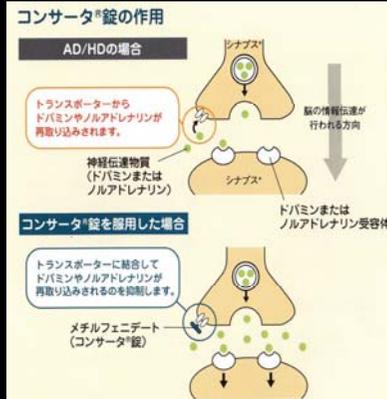
1/3: 大きな効果

1/3: ある程度の効果

1/3: 効果なし・逆効果

☆薬が効いている間(約半日程度)だけ症状を改善するもので、ADHDを「治す」ものではない。

☆薬が効いている間に、教育効果を高めることが重要。



ヤンセンファーマ株式会社 コンサータ錠を服用される方と関わる学校関係者の方へ p5より

## ADHDの生徒の苦しみ

ADHDから生じる行動特性

特性に対する理解不足

否定的な評価

常に「皆と一緒に」を要求する  
「わがまま」と捉える

注意/叱責/強制/無視/罰

自尊感情の低下/否定的自己像

投げやり/反発・反抗/暴力に訴える

## ADHDの生徒の思い

自分は何をやっても続かないし、うまくできない。

自分はできが悪い。

自分は親にも先生にも叱られてばかり、皆に嫌われている。

みんな自分のことをバカにしている。

みんな自分のことを分かってくれない。

なぜ、自分は何度言われてもかわれないんだろう、変わりたいのに。

自分は性格が悪いみたいだ。

困っている、何とかしたい・・・。

## ADHDの生徒の支援のポイント

本人のよいところを認める  
クラス内で役割を与える

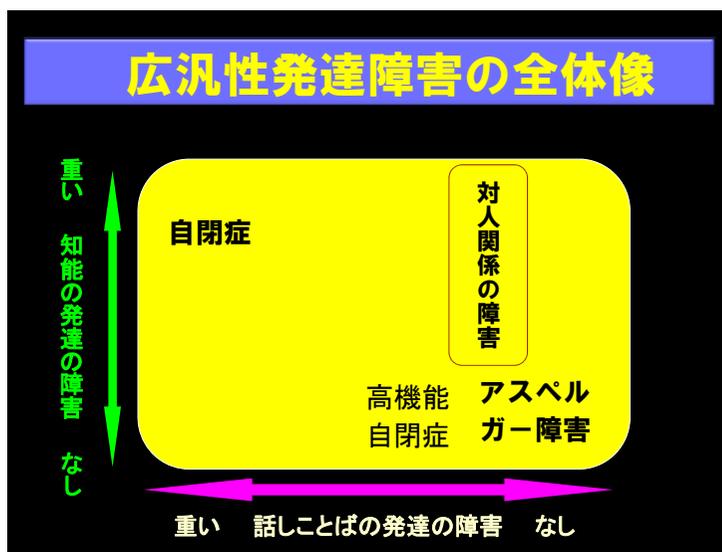
周囲(環境)の調節

困った行動を叱るより  
よい行動をほめて育てる

自己肯定感を高める

集中時間の配慮	• 15分間の集中でポイント指導
指示はシンプルな言葉で	• 具体的な行動を教える
視覚的な支援も	• 写真や絵、一、二活用
活動を褒美へ	• 褒美として体を動かさず活動を
適した目標の設定	• わかりやすく少なめに
強制は逆効果	• ほめて自信をつけさせよう
衝動的な行動に振り回されないで	• 冷静にシンプルな対応で
無条件で応援者へ	• 上手くいったときは一緒に喜ぶ

## 広汎性発達障害 (PDD) (Pervasive Developmental Disorders)



### 広汎性発達障害とは？

自閉的な障害の総称

幼児期あるいは小児期に発症する自閉的な障害の総称

中核は自閉性障害

自閉症を含み、対人関係の自閉的な特徴的障害があるが、自閉症の3つの必須症状の出現が不完全であったり、発症年齢や経過が自閉症と異なったりする発達障害を包括する用語

### 自閉症って なに？

## 自閉症（自閉性障害） Autism

## 自閉症の定義 —DSM-IV—

自閉症とは、3歳以前に始まり、

- ①社会的相互反応における質的な障害
- ②意思伝達の質的な障害
- ③反復的で常同的な行動、興味  
(こだわり行動)

## 質的な障害とは？

発達の順番  
がおかしい  
状態

暦年齢 = 精神年齢 8歳

×	○
×	×
×	○
×	×
○	×
○	○
○	×
○	×
○	○
○	×
○	○
○	○

定型発達 (高機能) 自閉症

## 自閉症の特徴

1. 人間関係の障害 (社会性の障害)
2. 言語・コミュニケーションの障害
3. 想像力の障害と特異的な行動
4. 感覚の障害

## 心の理論：他者が何を考えているかを把握する認知能力



### 「サリーとアンの課題」

#### 課題

サリーはカゴを、アンは箱を持っています。  
サリーはビー玉をカゴに入れて、外へ出て行きました。その間にアンはビー玉をカゴから箱に入れ替えました。

#### 質問

外から帰ってきたサリーは、ビー玉で遊ぶと思いました。さて、サリーはカゴと箱のどちらを探すでしょうか。

## 語用能力の障害

人とのかかわり方が一方的

会話の進め方がちぐはぐ

ことばを伝達的に使えない

伝達意図の誤解

会話場面の無視

話し手一聞き手の関係の混乱

## 感覚の障害



これらの感覚が **鋭敏** **鈍感** **歪み**

## 感覚の特異性への配慮

聴覚や触覚が過敏な場合

大きな声、身体接触によって不安感が増し、パニックになったり、衣服の材質も引き金になることもある。

- ・ 静かでシンプルな教室環境
- ・ 材質を配慮した身の回りの物
- ・ 本人が不快感を感じない服

※感覚の特異性や過去の体験のフラッシュバックなどによる恐怖感や不安感も、パニック、自傷、攻撃行動等のきっかけになることがある。

# 高機能自閉症 (HFA) High Functioning Autism

## このような生徒いませんか？

<p>ことは何だか分からないが よく分かる</p>	<p>身体が重たい 不器用である</p>	<p>やりたいことを押し止 まされ、かんしゃく (パニック) を起こす</p>
<p>絵に似ている 「ぼんぼん」</p>	<p>人間に不慣れな行動をする 異りかたをして いるのに不審の</p>	<p>やりかたが異なり やらがたい目をする 「やだ」</p>
<p>相手の感情が伝わる 空気が読める 「へんな相好」</p>	<p>同じことを、繰り返すこと が大好き</p>	<p>大きな口を開く 涙が出る</p>
<p>遅く読めたいけれども 読めなくて 泣く</p>	<p>好きなことについて物知り 「好きな車は 「スーパーカー」 「スーパーカー」 が好き」</p>	<p>特に知的な遅れはない のに、集団活動をいやが るなあ…。 周囲の生徒とはちょっと 違う、変わっているなあ。</p>

## 高機能自閉症の定義

—今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)XH15.3調査研究協力者会議—

高機能自閉症とは、3歳くらいまでに現れ、  
①他人との社会的関係の形成の困難さ  
②言葉の発達の遅れ  
③興味や関心が狭く特定のものにこだわる  
ことを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、  
知的発達の遅れを伴わないものをいう。

また中枢神経系に何らかの要因による機能不全  
があると推定される。

## 高機能とは？

知能指数(IQ)70以上が一般的な基準。

必ずしも、平均よりも高い知的能力を意味しない。

適応機能の欠陥や不全がある。

### 高機能自閉症に対する認識

知的発達や言語発達の遅れがないことは、必ずしも学校生活や社会生活への良好な適応を保障しない。自閉症という診断名がついたことは、ある意味非常にシビアである。

## アスペルガー症候群 Asperger's syndrome

## アスペルガー症候群とは？

知的な発達遅れを伴わず、かつ、言葉の発達遅れを伴わない。

コミュニケーションに困難がある。

その他の言語特性は自閉症と同様である。

教育的対応は高機能自閉症と同様と考えることができる。

## 広汎性発達障害の生徒の苦しみ

- ① 他者の気持ちや考えを理解することが困難。
- ② 会話を適切に進めることが困難。
- ③ ことばの底にある意味を理解することが困難。
- ④ 表情や身振りを理解することが困難。
- ⑤ 今はどのような場面か認識し、行動することが困難。
- ⑥ 予定や行動の急な変更への対応が困難。
- ⑦ 場面や課題を越えて応用することが困難。
- ⑧ 特定の音や人の声に強い嫌悪や恐れがある。
- ⑨ 体に触られることや特定の感触の物が嫌い。
- ⑩ 図鑑的なものには強い興味を示すが、物語には興味がないか、具体的な細部にこだわってしまう。

## 中学・高校期の広汎性発達障害の生徒

姿の  
見えにくさ

「自分勝手な子」と見られやすい  
↓  
特性が理解されないことによる  
大きなストレス

よくある  
つまずき

授業や活動への不参加  
混乱・パニック  
対人関係の問題

不登校/不適応行動

## 広汎性発達障害の生徒への接し方

- ①本人が不快・苦痛に感じ、どうしても我慢できないことを強要しない。
- ②子どもの興味を大切にし、一緒に楽しむ。
- ③よい所、得意なことを認め、伸ばす。
- ④間接的な言い回しの理解が苦手なので、伝えたいことは、直接的な表現で明確に伝えるようにする。
- ⑤教師の発言の真意を理解できているかを確認する。
- ⑥不適切な行動や発言をした場合は、いきなり注意するのではなく、「なぜそう思ったのか」「なぜそうしたのか」を、まず聞くようにする。
- ⑦不適切な行動・言動に対しては、注意するだけでなく、「こうすれば（言えば）よい」という適切な方法を教える。
- ⑧論理的に筋道を立てて説明する。
- ⑨日常生活の妨げにならないこだわりは認め、こだわりとの折り合いを考える。

などを見たり感じたりして、それをシャットアウトしながらあなたのお話にはフォーカスを合わせる事が難しいことがあります。隣の人の声が大きかったらそれだけでめまいを感じるくらいの情報過多です。

もし、うまく集中できたとしても、あなたは声のトーンを調節したり、表情を変えたり、ジェスチャーを使ったり、髪の毛を触ったり、珈琲を飲んだり、カップをカチャリと置いたり、たくさんの情報を発信しています。それらには重要な意味があったり何の意味もなかったりするのでしょうか。お話をうまく聞く事ができて、そこから文字にできる情報を抽出しても、そこには比喩や隠喩やいわずもがなの常識が含まれていて「文字どおり」ではありません。

## 当事者が語る内的世界

〈参考〉「高機能自閉症とアスペルガー症候群とその支援」  
齊藤真善（北海道教育大学札幌校）

喫茶店で誰かと話をする時に大変さを感じまうか？私は喫茶店に入ったとたん声を出す事もできなくなってしまうことがあります。目の前に座っている「あなた」のお話集中できればいいのですが、

照明 換気扇  
隣席の人の様子や声 タバコのおい 窓の外、隣のビル  
ずっと向こうの席の人の身ぶり手ぶり 壁の絵  
ウェイトレスの動き 厨房の音と匂い  
床の模様

こうして多すぎる入力情報を処理している間に話題は移り変わっていきます。

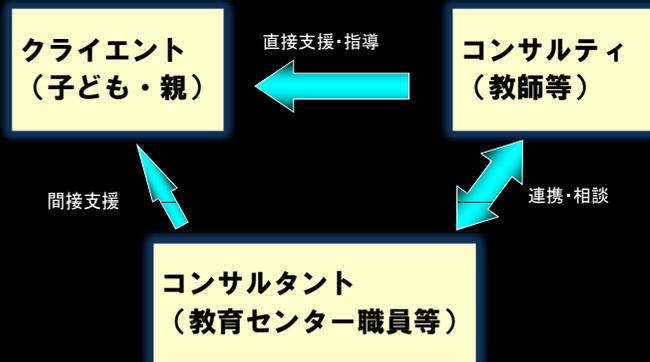
私が何か言おうとした時には、文章や言い回しを推敲し、表情や身ぶりを考え、声の大きさと抑揚をコントロールし、隣席の人とウェイトレスの様子や位置を視野にいれて、やっと話したときには本当に言いたかった事からはかけ離れています。不自然さを感じさせてしまうかもしれません。実のある話もできないまま店を出る時間になります。あまり喋らなかつたのにぐったりと疲れています。

「まず知ってもらいたいのは自閉症でも知的障害があっても健常者でも、本人に見えている世界がその人にとってノーマルで普通であたりまえだってこと。あなたが自分の見ている世界のことを正常で標準の世界だと思っているのと同じくらいに。そしてあなたと僕たちを隔てる明確な線はどこにも見えないってこと。」

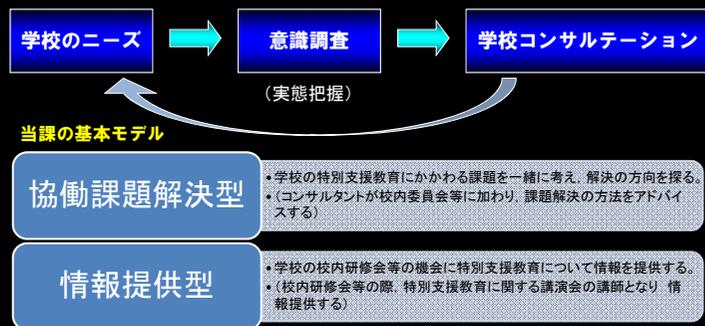
### III 学校コンサルテーションについて



### 学校コンサルテーションの関係図 1



### 学校コンサルテーションの関係図 2



### 協働課題解決型学校コンサルテーションの実践事例

## 発達障害のある児童生徒が 在籍する通常学級への支援

### — 校内委員会との連携 —

## 1 対象児童生徒について

A児(小6男子)

医療機関よりアスペルガー症候群の診断

教室に入れない

不登校気味

教師の指示に従えない

算数以外の教科には無関心

校内外を問わず対人関係のトラブル

その児童のために支援員がつきっきり

性格はやさしい、気遣いもできる

## 2 校内委員会の対応

外部機関にコンサルテーションをもとめる

外部機関と対応策を検討する

医療機関との連携も図る

児童の認知特性に応じた指導をしようとする確認をする

親への対応(服薬を含めて)

本児の行動の状況をデータ化(毎日記録をする)

## 3 家庭の状況

母子家庭

子どもの普段の様子を把握しきれない

兄弟同士の確執

罰を与え、ほめることが少ない

家庭でできないことを学校でカバー(服薬等)

## 4 関係機関との連携

医療機関

- 地元の専門医との連携
- 一任が指しを仰ぐ

教育委員会

- 進学への対応

進学予定の  
中学校

- 情報交換

学校教育  
センター

- コンサルテーション  
(現地3回、来所3回、本児の教育相談6回)

## 5 学校コンサルテーションの実際

### 指導理念

- ・ 行動分析学の視点からの指導

### 指導方法

- ・ 教室の座席の検討
- ・ 不必要な刺激の排除
- ・ カムダウン室の設置  
視覚的な手がかりをもとにした指示の出し方
- ・ SSTを含んだ全体指導  
ほめ方・しかり方
- ・ トークンエコノミーシステムの適用

## 6 その後の状況

中学校との連携がうまくとれたためスムーズに移行できた

小学校から中学校へ文書(「指導プログラム」と呼んでいた)による引き継ぎが有効だった

不登校が解消された

問題行動が軽減された

## 7 その他

「気づきのためのチェックリスト」も!

青森県立総合教育センター特別支援教育課

気づきのためのチェックリスト(高校生以上用) 1

気づきのためのチェックリスト(高校生以上用) 2

気づきのためのチェックリスト(高校生以上用) 3

生徒の実態把握には心理検査も有効!

WISC-III 知能検査

5歳0ヶ月～16才1ヶ月

WAIS-III 知能検査

16歳～89歳

DN-CAS 認知評価システム

5歳0ヶ月～17歳11ヶ月

## おわりに 1

### 高等学校における発達障害への対応例

- 発達障害の理解と対応に関する研修会
- 気になる生徒への具体的な対応の理解
- 校内体制の組織化と整備
- 外部機関との連携(依頼や視察)
- 入試・試験等での時間の延長、別室受験
- 視覚教材の活用
- 気づきのシートの活用
- 授業・学習形態・評価方法の工夫
- 職業訓練、ジョブコーチ・ハローワークとの連携

## おわりに 2

### 大学における発達障害学生に対するサービス例

- 入試・試験等での文書・口頭伝達、時間の延長、別室受験
- ノートテイク、教材の電子ファイル化
- レポートの書き方指導
- スケジュール・ルールの明確化
- 実習先・ジョブコーチとの連携
- 自己理解のカウンセリング
- パニック時の対応マニュアル
- 面接試験対策
- 金銭管理スキルの支援

ご清聴ありがとうございましたあ！

### 県総合学校教育センター 特別支援教育課からのお知らせ

・ホームページを見ましょう！

<http://www.edu-c.pref.aomori.jp/>

課のページがあります



・気づきのためのチェックリスト(幼児用、小・中学校用、高校生以上用)があります。ご連絡ください。

017-764-1993(特別支援教育課へ)

このマークを  
クリック！



### 【資料3】特別支援教育コーディネーターへのPAC分析（協働課題解決型）

PAC分析（Personal Attitude Construct）は、人間の隠された意識を顕在化させ、心理的な問題を解決しようというものであり、内藤(1993)が開発した手法である。PAC分析の利点は、被験者自身が認知構造をはっきり認識していなくても、認知構造を導き出すことができる点にある。分析の手順は以下のとおりである。

#### ①ターゲット領域の限定

どのような事柄に関する認知構造を知りたいのかを明確にするとともに、連想元の語を選定し、連想刺激として文章、口頭で提示する。

#### ②イメージの連想

被験者の意識を顕在化させるための、最初の重要な作業である。連想する事柄を順に述べてもらい、その言葉を記録していく。言葉が思い浮かばなくなった時点で終了し、連想語は重要度によって順位をつけ、1語ずつカードにする。

#### ③類似度の比較

項目間の類似度距離行列を作成するために、連想語のカードの全ての対を選びながら、類似度を0（似ていない、関連性がない）～7（似ている、関連性が強い）で被験者に評定させる。

#### ④クラスター分析

作成された類似度距離行列に基づき、ウォード法によるクラスター分析を行う。次に実験者と被験者が共にテンドログラムを見ながらクラスターを決定する。この際、一定の距離にこだわることはあまり意味がなく、被験者の判断により、まとまりがよいところを選択する。

#### ⑤認知構造の考察

「各クラスター毎に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由」「クラスター全体が意味する内容」「各クラスター間の比較によるイメージや解釈の異同」「全体についてのイメージや解釈」「各連想項目単独でのイメージの評定」等を質問し、被験者の認知構造を導き出していく。

本研究では、協働課題解決型を実施した特別支援教育コーディネーター1名を対象に、学校コンサルテーション実施前と実施後にPAC分析を行い、その効果を検討することにした。

## 1 被験者

特別支援教育コーディネーター1名

## 2 手続き（事前）

(1) 連想刺激として、「あなたは、学校コンサルテーションによって、どんな変化が学校にもたらされると思いますか？」をコンピュータ画面に入力された文章で提示するとともに、口頭で読み上げて教示した。

(2) マイクロソフトエクセル上で稼働するPACアシスト<sup><注1></sup>の自由連想項目欄に、頭に浮かばなくなるまで自由連想させ、記入させた。次に、「今度は、言葉の意味やイメージがプラスであるかマイナスであるかの方向には関係なく、あなたにとって重要と感じられる順に番号をつけて下さい。」と口頭で提示し、連想した文を重要度順に番号をつけさせ、想起順位と重要順位の一覧表を作成した（表1）。

表1 想起順位と重要順位

想起順	重要順	連 想 項 目
1	③	インクルージョンの意識が高まる。
2	①	共通理解ができる。
3	⑦	話題が増える。
4	⑥	学校の中の環境が変わる。
5	②	困っている子が少しは楽になる。
6	④	先生方も気持ちが悪くなる。
7	⑤	特別支援教育に対する理解が深まる。

(3) 項目間の非類似度行列を作成するために、連想項目全ての対を選び、以下の教示と0～7段階の評定尺度に基づいて類似度を評定させた。

「あなたがあげたイメージの組み合わせが、言葉の意味ではなく、直感的イメージの上でどの程度似ているかを判断し、その近さの程度を下記の尺度の該当する番号で答えてください。」

0：似ていない、関連性がない～7：似ている、関連性が強い

(4) 作成された非類似度行列（表2）に基づき、ウォード法でのクラスター分析を行った。統計ソフトは、「クラスター分析アドイン<sup><#2></sup>」を使用した。なお、ソフトの性質上、分析にあたってはPACアシストで得られた値の平方根をとり、分析にかけた。そしてテンドログラム（図1）をプリントアウトし、以下の手順で被験者の解釈や新たに生じたイメージについて質問した。

表2 非類似度行列（○数字は重要順、値は元データの平方根）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
①	0	8.8430764	3.9115214	3.3166248	2.258318	8.378544	3.4205263
②	8.8430764	0	5.1961524	3.6193922	4.6797436	3.5777088	9.6124919
③	3.9115214	5.1961524	0	5.1185936	0.3162278	4.1833001	6.5268675
④	3.3166248	3.6193922	5.1185936	0	6.5268675	8.4023806	8.5498538
⑤	2.258318	4.6797436	0.3162278	6.5268675	0	5.2915026	6.5802736
⑥	8.378544	3.5777088	4.1833001	8.4023806	5.2915026	0	10
⑦	3.4205263	9.6124919	6.5268675	8.5498538	6.5802736	10	0

(5) 実験者が、まとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群毎に各項目を読み上げ、被験者とともに話をしながらクラスターを決定した。そして各クラスター毎に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由として考えられるもの、クラスター全体が意味する内容の解釈について質問した。

ア 被験者にとって重要と報告されたクラスターの順番

第1クラスター（①，④，③，⑤）

第2クラスター（②，⑥）

第3クラスター（⑦）

イ 共通するイメージ、それぞれの項目が併合した理由、クラスターが意味する内容の解釈等

(ア) 第1クラスター（①，④，③，⑤） 先生方の意識の変化

- ・校内で今以上に、先生たちの特別支援教育に対するの共通理解が深まって欲しい。
- ・特別支援教育を受けている子どもたちと一緒に暮らしていくという意識が高まればよい。
- ・先生方に対するの意識の面で併合された。

(イ) 第2クラスター（②，⑥） 先生方の意識の変化に伴う校内の変化

- ・困っている子どもが楽になるということが目的。
- ・そのために先生が変わり、よくなっていけばよい。（環境が変わる、困っている子が楽になる）

(ウ) 第3クラスター（⑦） マイナス要因を含む問題点

- ・意識が高まることにより、問題点も出てくる。
- ・問題点の解決の糸口も見えてくる。

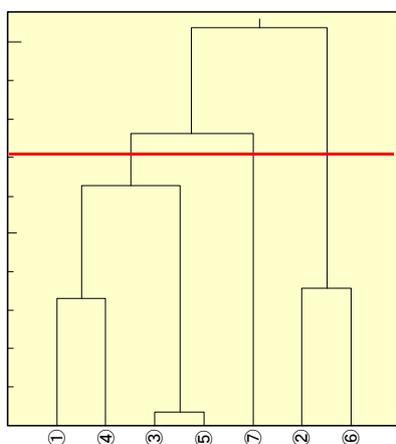


図1 テンドログラム（樹形図）

(6) 以下の教示により、各クラスター間を比較させて、イメージや解釈の異同を報告させた。

「第○クラスターと第○クラスターとを比べてみて下さい。どんなところが同じで、どんなところが違っているでしょうか？」

ア 第1クラスターと第2クラスター

- ・同じところ：変わることに、変化、困難の改善
- ・違うところ：立場（主となる人の）

イ 第1クラスターと第3クラスター

- ・同じところ：校内のこと、意識の疎通、話題
- ・違うところ：第1クラスターはプラス面、第3クラスターはマイナス面

ウ 第2クラスターと第3クラスター

- ・同じところ：子どもに関すること、教育上の問題
- ・違うところ：第2クラスターはプラス面、第3クラスターはマイナス面

- (7) 全体についてのイメージや解釈について以下の教示により、イメージを報告させた。  
「全てのクラスター全体を見た時に、どんなイメージが浮かんでくるでしょうか？」
- ・校内で特別支援教育が必要な子どもがいる。私も同僚も、たくさん困っている。そして子ども達も困っている。
  - ・少しでも困難が改善されて、楽になればよい。
  - ・一人で抱えるのではなく、みんなで取り組めればよい。
  - ・センターには私自身も助けられているので、他の先生方にも紹介したい。
  - ・それには、他の先生方も努力が必要。学校コンサルテーションが、その引き金になってくれればよい。
- (8) 各連想項目単独でのイメージが、プラス、マイナス、どちらともいえない(0)のいずれに該当するか、以下の教示を与え回答させた(表3)。  
「それぞれの項目の1つ1つを単独で取り上げた時に、プラス、マイナス、どちらともいえないのゼロ、のどれが浮かんでくるでしょうか？言葉の意味ではなく、実際に感覚として感じられてくるものを教えてください。」

表3 (+-イメージ)

想起順	重要順	判定	連想項目
1	③	+	インクルージョンの意識が高まる。
2	①	+	共通理解ができる。
3	⑦	0	話題が増える。
4	⑥	+	学校の中の環境が変わる。
5	②	+	困っている子が少しは楽になる。
6	④	+	先生方も気持ち楽になる。
7	⑤	+	特別支援教育に対する理解が深まる。

### 3 解釈(事前)

連想項目から、学校コンサルテーションによって学校にもたらされる変化については、特別支援教育への理解や校内の特別支援教育体制の向上、教員や子どもが楽になるといった内容のことがあげられている。各クラスターの解釈では、第1に「先生方の意識の変化」、第2に「先生方の意識の変化に伴う校内の変化」、第3に「マイナス要因を含む問題点」の順に整理されており、特別支援教育コーディネーターである本教員は、自校の教員の特別支援教育の理解と校内支援体制の変化を望んでいることがうかがえる。各クラスター間の比較においては、「人や組織の変化」、「連携」、「コミュニケーション」「現在の問題点」についての報告がみられる。連想項目からの考察と同様、特別支援教育に対する教員の意識と組織の変化を望んでいることがうかがえる。

全体についてのイメージや解釈場面では、困っている教員や子ども達が楽になればよいこと、一人で抱え込むのではなくみんなで取り組めればよいこと、センターの支援を自分だけでなく他の教員へも紹介したいといったことが報告されている。一方、他の教員も努力が必要であり、学校コンサルテーションがその引き金になってくれればよいという報告もなされた。

以上のことから、本教員は学校コンサルテーションを実施することにより、教員の意識や校内支援体制が変わり、教員も子ども達も楽になることを期待していることが推察された。また、他の教員に対しては、もう少し努力すべきだという考えも持っていることがうかがわれた。

### 4 手続き(事後)

- (1), (2)の手続きは、事前と同様

表4 想起順位と重要順位

想起順	重要順	連想項目
1	①	教職員の特別支援教育に関する意識が高まった。
2	②	指導について共通理解ができた。
3	③	教室環境について意識する先生が増えた。
4	⑦	諸検査を実施することに管理職が積極的になった。

5	④	困っていた子どもに落ち着きが見られてきた。
6	⑥	新たな問題が見えてきた。
7	⑤	コーディネーターの仕事を理解してくれる先生が増えた。
8	⑧	コーディネーターへの期待や希望が増える。
9	⑨	コーディネーターの仕事が増える。

(3), (4)の手続きは事前と同様

表5 非類似度行列 (○数字は重要順, 値は元データの平方根)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
①	0	1.2247449	0.3162278	3.7682887	5.2249402	7.4161985	4.6368092	4.9396356	3.5213634
②	1.2247449	0	5.5946403	8.0684571	4.8682646	7.8676553	8.508819	6.7156534	6.5802736
③	0.3162278	5.5946403	0	3.5777088	8.1853528	10	10	10	9.7621719
④	3.7682887	8.0684571	3.5777088	0	7.2111026	6.2128898	5.2249402	4.7116876	8.8260977
⑤	5.2249402	4.8682646	8.1853528	7.2111026	0	10	10	0.8944272	0.3162278
⑥	7.4161985	7.8676553	10	6.2128898	10	0	10	5.2915026	3.6742346
⑦	4.6368092	8.508819	10	5.2249402	10	10	0	5.3665631	7.3143694
⑧	4.9396356	6.7156534	10	4.7116876	0.8944272	5.2915026	5.3665631	0	0.3162278
⑨	3.5213634	6.5802736	9.7621719	8.8260977	0.3162278	3.6742346	7.3143694	0.3162278	0

(5)の手続きは事前と同様

ア 被験者にとって重要と報告されたクラスターの順番

第1クラスター (①, ②, ③, ④)

第2クラスター (⑤, ⑧, ⑨)

第3クラスター (⑥)

第4クラスター (⑦)

イ 共通するイメージ, それぞれの項目が併合した理由, クラスターが意味する内容の解釈等

(ア) 第1クラスター (①, ②, ③, ④) **特別支援教育について共通理解できた成果**

- ・共通理解することで, 皆, 特別支援教育や指導の具体性がわかってきた。
- ・子どものことについて, 校内委員会の先生方や, 関わっている先生方からどういう支援をしたらよいか話してもらったことで, 共通理解ができた。
- ・薬の効果について理解できた。
- ・ただ, 担任にはもう少し変わってほしかった。

(イ) 第2クラスター (⑤, ⑧, ⑨) **特別支援教育コーディネーターへの理解**

- ・自分に対して理解してもらった。しかしその反面, 次は次はということを感じる。ちゃんとやらなきゃというプレッシャーも出てきた。

(ウ) 第3クラスター (⑥) **新たな問題**

- ・まだ理解してもらっていないこともあるし, 新たな子どもの名前も出てきている。
- ・管理職からは, ケース会議を開催しようと言われているが, どういうふうに運営していけばよいかわからない。

(エ) 第4クラスター (⑦) **管理職の諸検査への意識**

- ・管理職が, 諸検査の実施に対して柔軟な姿勢になった。

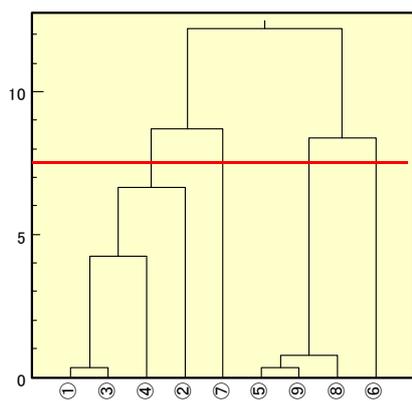


図2 テンドログラム（樹形図）

(6)の手続きは事前と同様

ア 第1クラスターと第2クラスター

- ・同じところ：理解する教師が増えた
- ・違うところ：校内全体のことと、自分のこと

イ 第1クラスターと第3クラスター

- ・同じところ：校内全体をみて、よかった点
- ・違うところ：残された課題

ウ 第1クラスターと第4クラスター

- ・同じところ：教師の理解度が増した
- ・違うところ：検査が特殊なものというイメージが、まだ自分の中にある

エ 第2クラスターと第3クラスター

- ・同じところ：特別支援教育コーディネーターとしての意識の中のこと
- ・違うところ：自分自身のことと学校全体のこと

オ 第2クラスターと第4クラスター

- ・同じところ：教師が理解してくれたこと
- ・違うところ：検査は他の先生がやってくれており、まだ自分の仕事の中にはない。ありがたい反面、プレッシャーもある

カ 第3クラスターと第4クラスター

- ・同じところ：今後、新たな子どもたちの検査を考えていくこともある
- ・違うところ：今のところ、すぐ実施ということにはなっていない。直接つながっていない。

(7)の手続きは事前と同様

- ・教師に、特別支援教育についての理解を以前よりしてもらうことができた。
- ・その分、自分でもっとがんばらねばならないというプレッシャーもある。

(8)の手続きは事前と同様

表6 (+イメージ)

想起順	重要順	判定	連想項目
1	①	+	教職員の特別支援教育に関する意識が高まった。
2	②	+	指導について共通理解ができた。
3	③	+	教室環境について意識する先生が増えた。
4	⑦	+	諸検査を実施することに管理職が積極的になった。
5	④	+	困っていた子どもに落ち着きが見られてきた。
6	⑥	-	新たな問題が見えてきた。
7	⑤	+	コーディネーターの仕事を理解してくれる先生が増えた。
8	⑧	+	コーディネーターへの期待や希望が増える。
9	⑨	-	コーディネーターの仕事が増える。

## 5 解釈（事後）

連想項目から、学校コンサルテーションによって学校にもたらされる変化については、特別支援教育に対する教員の理解、特別支援教育コーディネーターへの理解、管理職の変化、子どもの変化、新たな問題が見えてきたといった内容があげられている。各クラスターの解釈では、第1に「特別支援教育について共通理解できた成果」、第2に「特別支援教育コーディネーターへの理解」、第3に「新たな問題」、第4に「管理職の諸検査への意識」の順に整理されており、学校コンサルテーションにより本教員は、自校の特別支援教育の理解が深まり、特別支援教育コーディネーターとしての自分自身の理解も深まったと感じている一方、それに伴って現れた特別支援教育コーディネーターの業務に対するプレッシャーや不安もあることがうかがわれた。

各クラスター間の比較においては、連想項目と同様、「教員の理解」「心理検査の理解を深めること」「残された課題」についての報告がみられる。

全体についてのイメージや解釈場面では、教員に特別支援教育についての理解を以前よりしてもらったことができたこと、自分でもっとがんばらねばならないというプレッシャーもあるといったことが報告されている。

以上のことから、本教員は学校コンサルテーションを実施したことにより、特別支援教育に対する管理職や教員の意識が変わり、また、特別支援教育コーディネーターへの理解も深まったと感じていることがうかがわれた。また、一方で特別支援教育コーディネーターとして自校組織を運営したり、心理検査を実施したりすることができるようにならなければならないといったプレッシャーや不安も現れてきたことが推察された。

## 6 学校コンサルテーション実施前後における、特別支援教育コーディネーターPAC分析の考察

特別支援教育コーディネーターは、学校における特別支援教育推進のキーパーソンである。PAC分析の結果から、学校コンサルテーションにより、特別支援教育コーディネーターの視点から管理職を含む教員の特別支援教育に対する意識や理解に変容がみられ、自分に対する教員の理解も深まったことが報告されていることから、学校コンサルテーションは有効であったと考えられる。一方、特別支援教育コーディネーター自身が、自校組織を運営したり、心理検査を実施したりすることができるようにならなければならないといったプレッシャーや不安も現れてきていることが推察されたことから、校内のキーパーソンである特別支援教育コーディネーターへの支援、例えば校内委員会の運営方法や特別支援教育に関する専門性の向上といったことも、学校コンサルテーションパッケージの中に組み込んでいくことが必要と考えられた。

<注>

1. クラスター分析：クラスター分析アドイン（早狩進 <http://www.jomon.ne.jp/~hayakari/index.htm>）を使用
2. PACアシスト(s7)20080324（土田<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-asist.htm>）を使用

<参考文献>

内藤哲雄 1997 『PAC分析実施法入門 [改訂版] 「個」を科学する新技法の招待』,ナカニシヤ出版