

# 外部専門家による特別支援学校との連携の効果

霜田 浩信\*・星野 常夫\*\*・須田 孝\*\*\*・高田 豊\*\*\*\*・阿部 和彦\*\*\*\*\*

## The Effect of Consultation for Special Support Schools by Professional Consultants

Hironobu SHIMODA, Tsuneo HOSHINO, Takashi SUDA,  
Yutaka TAKADA, Kazuhiko ABE

**要旨** 特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化，多様化等に対応した適切な教育を行うため，PT，OT，ST等が外部専門家として特別支援学校と連携をし，医学，心理学の視点も含めた指導方法等の改善を行っていくことが求められている．本研究では，外部専門家が特別支援学校との連携において果たすべき役割を明らかにすることを目的とする．筆者が外部専門家（大学教員）として特別支援学校と連携をし年間15回訪問をし，対象児童生徒の実態把握に基づいた指導・支援方法を検討するケース会議を開催した．この1年間の取り組みに対して教員へのアンケートによる調査を実施し，その結果に基づいて，外部専門家が特別支援学校と連携することによる効果や課題を明らかにし，外部専門家の果たすべき役割について考察した．

キーワード：特別支援教育 特別支援学校 外部専門家 コンサルテーション 指導方法の改善

### はじめに

中央教育審議会による「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）」（2005）では，総合的な体制整備に関する課題として「学校内外の人材の活用と関係機関との連携協力」が掲げられ，学校内の人材はもとより医師，看護師，PT，OT，ST等の外部専門家の総合的な活用を図ることや福祉，医療，労働など関係機関等との連携協力を進める必要性が示された．

さらに教育再生会議の第二次報告（2007）及び閣議決定（2007）による「経済財政運営と構造改

革に関する基本方針」においても，外部専門家を活用した指導の充実が指摘された．

そのため，文部科学省初等中等教育局特別支援教育課では平成20年度の新規事業として，「PT，OT，ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業」を全国10都道府県

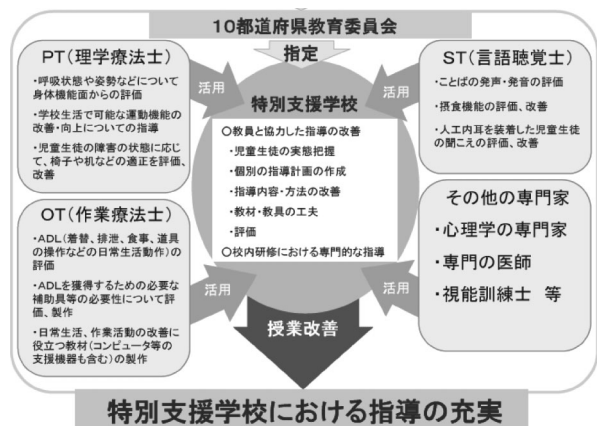


図1 PT，OT，ST等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業

\*しもだ ひろのぶ 文教大学教育学部学校教育課程

\*\*ほしの つねお 文教大学教育学部学校教育課程

\*\*\*すだ たかし 富士見市立富士見養護学校

\*\*\*\*たかだ ゆたか 富士見市立富士見養護学校

\*\*\*\*\*あべ かずひこ 富士見市立富士見養護学校

に委託して実践研究を展開している（図1参照）。この事業においては、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化，多様化等に対応した適切な教育を行うため，PT（理学療法士），OT（作業療法士），ST（言語聴覚士）等の外部専門家を活用し，医学，心理学の視点も含めた指導方法等の改善について実践研究を行っているものである（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2008）。

今後ますます進むであろう特別支援学校における外部専門家との連携において，外部専門家をより機能的に活用していくための知見を蓄える必要がある。

そこで，本研究では外部専門家が特別支援学校へ連携協力することでの効果と外部専門家が果たすべき役割を明らかにすることを目的とする。

## 方 法

### 1. 対象となった特別支援学校

今回の外部専門家との連携を行った特別支援学校は埼玉県富士見市立富士見養護学校であった。富士見養護学校は知的障害児童生徒と肢体不自由児童生徒が通う学校であり，全校児童生徒数61名（知的障害44名，肢体不自由17名）（小学部25名，中学部12名，高等部24名），教員数42名であった。これまで肢体不自由児童生徒へは学校設置以来，外部専門家としてPT（理学療法士）等が年間約30回訪問をしていた。

### 2. 外部専門家との連携

#### (1) 外部専門家としての訪問回数

筆頭筆者（大学教員）が富士見市立富士見養護学校の特別支援教育の外部専門家として年間15回訪問した。

また，年間の訪問の中には富士見市立富士見養護学校が夏休み期間中に開催する地域向けの公開講座（講座名「自閉症児支援を通して特別支援教育を学ぶ」）や地域の障害児通園施設の保護者向

けの学習会の講師等が含まれていた。

#### (2) 外部専門家としての訪問目的

外部専門家が訪問する際の大きな目的としては「教員がチームとして，協働で児童生徒への指導や問題解決に積極的に取り組めるようになる」ための助言等を行うこととした。つまり，外部専門家としての役割は児童生徒への直接的な指導・支援を行うのではなく，児童生徒に対して直接的に指導・支援を行う教員集団そのものが力量を高めていくことを目的とした。そのために，外部専門家としては次の項目①②についての活動を主として行うこととした。

#### ① 児童生徒の実態把握に基づいた指導・支援方法の助言

対象となる児童生徒の行動観察，資料の読み取り（教員作成）を通して実態把握を行い，その実態把握に基づいて対象児童生徒への指導・支援について教員に助言した。

行動観察にあたっては，児童生徒が示す課題を表面的に捉えるだけではなく，「つまずきの原因」を捉えるようにした。また，対象児童生徒の得意な側面も把握するように努め，その得意な側面を指導・支援に活かすようにした。

#### ② 校内（各学部）でのケース会議の開催

ケース会議には，対象児童生徒の担当者（複数名），特別支援教育コーディネーター，管理職，必要に応じて保護者が出席をした。

ケース会議においては，児童生徒の実態把握した内容を伝えるとともに，指導・支援のより具体的なアドバイスをした。指導・支援の助言をするにあたっては，現在，教員が行えている有効な指導・支援も児童生徒の実態把握の際に見極めると同時に，ケース会議にてこれまでの指導・支援の方法を聞き取り，できる限り教員，保護者が，児童生徒との現状の関係性のなかで実際にできる指導・支援を助言するように努めた。

#### (3) 外部専門家としての連携方法

各回1～3名の対象児童生徒があげられ，①特

別支援教育コーディネーターからの対象児童生徒の基礎情報の提供をうけ、②対象児童生徒の行動観察、③担任・関係者（時に保護者含む）とのケース会議、④特別支援教育コーディネーターによるケース会議概要の全職員への伝達が行われた。

対象となった児童生徒は日頃の指導・支援にあたって、教員がどのような指導・支援を行えば良いか迷っている児童生徒であったり、「行動問題」を示すことが多い児童生徒であったりした。また、保護者側に対しては、学校側から「外部専門家を交えた教育相談が可能」である旨を伝えたため、保護者側から教育相談に申し込みをしてくたり、または保護者を交えたケース会議が必要と思われた対象児童生徒に対しては、学校側から保護者へ教育相談への参加を打診したりした。

### 3. 効果の測定方法

年度末に質問紙を用いたアンケートを特別支援教育コーディネーターを含む全教員 42 名に直接配布にて実施した。

主なアンケートの質問内容として、小学部から高等部までの教員用のアンケートでは、「児童生徒の観察によって明らかになった課題」、「児童生徒の課題における原因の把握」、「児童生徒の実態把握に必要な外部専門家の技量」、「指導・支援の方向性に対する賛同の可否」、「指導・支援の実施状況」、「指導・支援の効果」、「教員の児童生徒への捉えの変化」、「日頃の指導・支援で工夫」などであった。教員に対するアンケートの有効回収率は 44 % であった。

また、特別支援教育コーディネーター用アンケートでは、「観察対象となった児童生徒数」、「ケース会議の回数（外部専門家が連携する前の年、外部専門家が連携した年の両方）」、「外部専門家が連携することによってもたらされた教員における児童生徒の捉えの変化とその理由」、「外部専門家が連携することによってもたらされた教員における指導・支援の変化とその理由」、「外部専門家が連携するにあたって、特別支援教育コーディネ

ーターとして配慮した事項」などであった。

また管理職に対しては、「外部専門家に期待すること」を質問した。

## 結果および考察

### 1. 行動観察の対象となった児童生徒数とケース会議数

行動観察の対象となった児童生徒数を学部ごとに表 1 にまとめた。

また 1 年間でのケース会議数の開催数を学部ごとに集計した。外部専門家が連携していなかった前年度について表 2 に、外部専門家が連携を行った年度を表 3 に示した。なお、ここで言うケース会議は各学部の部会（学部打ち合わせ）等で定期的に開催されるケース会議を除いて、一人一人の児童生徒のニーズに応じたケース会議を意味する。また、保護者を交えたケース会議においても年間計画に設定されている「保護者面談」とは別に保護者のニーズ等に応じて開催されたケース会議を意味する。

学部会等で開催したケース会議以外に、一人一人の児童生徒のニーズに応じたケース会議（保護者を交えた教育相談を含む）は小学部、中学部、

表 1 行動観察の対象となった児童生徒数

① 小学部	9 人（のべ観察数 15 回）
② 中学部	4 人（のべ観察数 7 回）
③ 高等部	4 人（のべ観察数 6 回）

表 2 前年度における開催したケース会議回数

① 小学部	0 回（うち保護者同席 0 回）
② 中学部	0 回（うち保護者同席 0 回）
③ 高等部	2 回（うち保護者同席 1 回）

表 3 外部専門家がいった年度における開催したケース会議回数

① 小学部	13 回（うち保護者同席：8 回） （うち外部専門家同席：6 回）
② 中学部	9 回（うち保護者同席：5 回） （うち外部専門家同席：4 回）
③ 高等部	7 回（うち保護者同席：1 回） （うち外部専門家同席：1 回）

高等部ともに外部専門家が入る前の年度より、外部専門家が入った年度の方が大幅に増加していた。保護者を交えたケース会議も、高等部を除いて前年より大幅に増加した。

外部専門家と連携をしていく際のひとつの内容として「外部専門家を交えたケース会議の実施」が意図されていたために、外部専門家との連携をした年度の方がケース会議が増加していることは必然的な結果と思われる。同様に保護者を交えたケース会議が前年度より増加していることは必然の結果と思われる。

しかし、外部専門家が連携した年度のケース会議数の内訳を見ると、どの学部においても外部専門家が入ったケース会議よりも倍の回数以上に外部専門家が入らないケース会議を開催していることが分かる。このことは、各学部で一人一人の児童生徒のニーズに応じたケース会議が必要であることを認識し、各学部が自主的にケース会議を開催したこととして考えることができる。外部専門家が特別支援学校と連携をし、ケース会議を行うことが各学部や学校全体でケース会議を開催する際のモデルとなり、同じような流れで教員間においてケース会議を開催することにつながったと考えられる。また、外部専門家を交えた1人の児童生徒のケース会議を開始することがきっかけとなってその対象児童生徒のケース会議を教員間で継続的に実施することにつながったとかがえられる。外部専門家が訪問する際の大きな目的とした「教員がチームとして、協働で児童生徒への指導や問題解決に積極的に取り組めるようになる」ことが、このケース会議の増加、外部専門家が入らないケース会議の増加からもうかがわれる。

また、保護者が参加するケース会議においては、学校側から保護者へケース会議への参加を依頼したり、保護者側から「外部専門家との教育相談」への申し込みとしてケース会議が開催されたりした。このことは、児童生徒の理解と支援策を保護者と共有する機会となり、学校側と保護者をつなぐ機能を外部専門家が果たしたことになる。

## 2. 児童生徒の実態把握

外部専門家が児童生徒の実態把握をするために、特別支援教育コーディネーターから提示された資料の読み込みと対象児童生徒の授業や学校における活動の行動観察を行った。

これら実態把握に基づいてケース会議では、対象児童生徒の①課題（児童生徒の「学習や活動に参加する上での困難さ」「行動問題」「将来的な視点から考えられる今行すべき学習や活動」）と②その課題の原因となっていることを教員（保護者が同席するケース会議では保護者を含む）に伝えた。

「外部専門家による実態把握によって児童生徒について明らかになった課題は何か」といった教員への質問に対する答えのまとめを表4に、「児童生徒の課題における原因が明らかになったか」といった教員への質問に対する答えのまとめを表5に示した。

また児童生徒の実態把握に絡んで、特別支援教育コーディネーターへの質問として、「特別支援教育コーディネーターの視点から見たく教員の児童生徒の捉え方の変化>は何か」の質問への回答を表6に、そして表6に記載されたく捉え方の変化>が「生じた理由として考えられることは何か」の質問への回答を表7にまとめた。

また「児童生徒の実態把握において必要とされる専門家の技量は何か」といった教員に対する質問への回答のまとめを表8に示した。

表4、5の質問結果、あわせて表8の質問結果から、児童生徒の実態を把握し伝えていくためには、教員がすでに捉えている児童生徒の課題を外部専門家が専門的な知見や第三者的な視点によって課題の原因を含めて捉え、それを教員に伝えることによって、教員は児童生徒の課題を再確認したり、児童生徒の得意な面も含めて総合的に実態把握したりすることができることが分かった。

ケース会議を通して上記のように、児童生徒の課題の原因を含めて教員と再確認を行ったり、得

表4 児童生徒の観察によって明らかになった課題

① 教員が捉えとっていた同様の課題……	52.4%
② 教員とは異なる点の課題……	23.8%
③ 特に明らかにならなかった……	0.0%
④ 児童生徒の得意な面……	23.8%

表5 児童生徒の課題における原因の把握

① 明らかになった……	76.5%
② 明らかにならなかった……	0.0%
③ 両面があった……	23.5%

表6 教員の児童生徒の捉え方の変化  
＜特別支援教育コーディネーターへの質問＞

- \* 障害特性や課題，支援策や配慮事項について，教員間で共通理解を図ることが重要であることが再認識された。
- \* 『一番困っているのは，子どもたち』という認識が浸透した。

表7 児童生徒の捉え方に変化が生じた理由  
＜特別支援教育コーディネーターへの質問＞

- \* 外部専門家がケース会議を開催するまでに行われる手順としての①行動観察+聞き取り（資料の読み込み）による児童生徒の課題の明確化→②課題の原因となる仮説の設定→③指導助言における効果的な指導法・支援策の流れが重要であることを教員が再認識したこと。
- \* さらには，上記の流れによって指導・支援を実践した結果，児童生徒の活動や行動が変化することを教員が実感することによって改めて上記の流れが重要であることが認識されたこと。

表8 児童生徒の実態把握に必要な外部専門家の技量

① 障害等に関する専門的な知見……	36.2%
② 第三者的な視点からの観察……	31.9%
③ 担任の情報も含めた総合的な児童生徒の観察……	31.9%
④ 知能検査や発達検査の実施……	0.0%

意な側面を再確認したりし，その実態把握から指導・支援方法を考えていかなければならぬことを教員が再認識したことはとても重要なことと考える。表6の結果にもあるように「障害特性や課題，支援策や配慮事項について，教員間で共通理解を図ることが重要であることが再認識された」こと

はとても重要な教員の変化であると考えられる。つまり，児童生徒への指導支援は必ず実態把握に基づいて考えられるべきであるため，何よりも実態把握が重要であることを教員が再認識したことは次の指導・支援につながることであり，指導・支援体制を構築するうえで重要なことである。

さらには表7の結果にあるように「実態把握に基づいた指導・支援を実践した結果，児童生徒の活動や行動が変化することを教員が実感することによって改めて＜実態把握→指導・支援＞の流れが重要であることを教員が認識した」ことは児童生徒の肯定的な変化が教員の適切な指導・支援によってもたらされたことを実感することになり，児童生徒の実態把握の重要性を再認識することにもつながったと考えられる。

### 3. 指導・支援の方向性

外部専門家は児童生徒の実態把握から考えられる「課題の原因」に基づいて，教員（保護者が同席するケース会議では保護者を含む）へ指導・支援の提案を行った。

「外部専門家の提案した指導・支援に賛同できるか」といった教員への質問に対する答えを表9に，またその理由を表10に示した。

また，指導・支援の助言に絡んで，特別支援教育コーディネーターへの質問として，「特別支援教育コーディネーターの視点から見たく教員の指導・支援のあり方の変化>は何か」の質問への回答を表11にまとめた。

表9の質問結果から，指導・支援の助言に対しては約8割の回答が「賛同できた」を選択しており，その理由として，＜自身の実践と同様の助言内容><助言の具体性，実践のしやすさ><これまでの教員実践の報告を十分聞いた上での助

表9 指導・支援に対する賛同

① ほぼ賛同できた……	83.3%
② 賛同できたものとそうでないものがあつた……	16.7%
③ 賛同できなかった……	0.0%

表10 指導・支援に対する賛同の理由（自由記述）

- \*自身の今までの指導・支援の実践と同じ助言を得ることができ、自身の指導・支援の根拠が得られたため。
- \*助言してもらった指導・支援が具体的な手立てとしてわかりやすく、実践しやすかったため。
- \*ケース会議において教員の報告を十分聞いた上での助言のため納得できたため。
- \*助言してもらった指導・支援内容で実践することで生徒の成長があったため。
- \*特別支援教育コーディネーターの仮説と外部専門家の助言した指導・支援方法が一致していたため。

表11 教員の指導・支援のあり方の変化の理由<特別支援教育コーディネーターへの質問>

- \*指導支援にあたっては①実態把握による児童生徒の課題の明確化→②課題の原因となる仮説の設定→③効果的な指導法・支援策の考案といった流れを教員がチームとして、共通行動（協働）がとれるようになってきたため。
- \*自閉症児に対する指導の基本について、「始めと終わりの提示」、「要求・拒否」、「自己選択」等の大切さが浸透したため。
- \*学習・活動場面の物理的構造化や活動内容の流れの構造化が今まで以上に実践され始めたため。

言><助言による指導・支援内容によって生徒の成長があった><特別支援教育コーディネーターの仮説と外部専門家の助言が一致>といったことがあげられた。

また表10の結果に表れているように、外部専門家が指導・支援を助言する際、実態把握に基づいた指導・支援であることが重要であることはもちろんのこと、それと同様に教員が実施している現在の指導・支援の良い点を伝える、具体的に方向性を示す、校内での助言者的役割を果たす特別支援教育コーディネーターの方向性と相違がないことも時として重要であることが明らかになった。

また表11にあるように特別支援教育コーディネーターからの回答からも分かるように、教員の指導・支援のあり方に変化が見られるためには<実態把握に基づいた指導・支援を考案する>ことを教員が理解してだけでなく、それに基づいて教員がチームとして協働できることが重要であることが明らかになった。また具体的な指導・支援を提案していくことが教員達の指導・支援の実践につながるようになった。

#### 4. 指導・支援の実施と効果

外部専門家が助言した指導・支援は、できる限り教員・保護者が、児童生徒との現状の関係性のなかで実際にできる指導・支援として助言するよ

うに努めた。

「外部専門家が助言した指導・支援方法を実際に行ったか」といった教員に対する質問に対する答えのまとめを表12に、また「その指導・支援の結果、効果があったか」といった教員に対する質問に対する答えのまとめを表13に示した。

また指導・支援の実施と効果に絡んで、特別支援教育コーディネーターへの質問として、「外部専門家との連携によって大きく以前と変化しなかったことは何か」の質問に対する回答を表14に、そして表14に記載された「<変化しなかった項目>の理由をどのように考えるか」の質問への回答を表15にまとめた。

表12にあるように、助言した指導・支援内容を実施できたものは約5割であり、必ずしも助言した指導・支援方法を実施できるわけではなかった。その理由としては、学部の教員間で指導・支援の助言に対する共通理解が図られない場合に実施されづらいことが分かった。また表13にあるように指導・支援した結果、その効果が得られたかどうかについては、約7割はその効果があったとしているが、一方で3割はその効果が明確でなかったと回答している。

表14・15の特別支援教育コーディネーターの回答にあったように、児童生徒が抱える困難さの

表 12 指導・支援の実施

① 行った……………	55.6%
② 行ったものと行わなかったもの両方ある……………	38.9%
③ 行わなかった……………	5.6%
＜行わなかった理由：自由記述＞	
* 次年度に学部内で共通理解を持ってから行いたい。	

表 13 指導・支援の効果

① 効果があった……………	68.8%
② 効果がなかった……………	0.0%
③ どちらともいえない……………	31.3%

表 14 外部専門家との連携によっても変化しなかった教育内容  
＜特別支援教育コーディネーターへの質問＞

- \* 思春期にあたる自閉症生徒等，生徒の課題の困難さの原因が明確に分からない事例に対する指導・支援方針が教員間で明確に定まらなかったことがあり，具体的な指導・支援につながらなかったことがあった。
- \* 朝の会・帰りの会等，授業そのもののあり方の検討が行われなかった。また同様に休み時間の過ごし方など児童生徒の各活動内容の検討を行うことができなかった。

原因が明確に分からない事例に対しては，外部専門家からの助言内容があっても教員間で指導・支援の方向性を共通理解・共通行動（協働）できなくなってしまうことがあった。特に児童生徒が抱える困難さの原因が明確に分からない事例は，学校での指導・支援のみならず，家庭や地域，医療や福祉といった多様な関連機関等と連携をしてい

くことが指導・支援に含まれることが多く，そのような場合には助言した指導・支援が実施されにくい場合が生ずる可能性があることが分かった。指導・支援の助言にあたってはできるだけ具体的に実施可能な内容を検討し伝えるようにしたが，児童生徒が抱える困難さの原因が明確に分からない場合や指導・支援の方向性として他機関との連携が含まれる場合には，指導・支援を助言した後に，教員間での共通理解を図るための調整を外部専門家かまたは特別支援教育コーディネーターが行っていくことが必要であることが分かった。

さらに特別支援教育コーディネーターの回答にあったように，今回の外部専門家での助言は，対象となった児童生徒の実態把握とそれに基づいた指導・支援の助言に重点を置いたため，授業そのものや児童生徒が行う各活動については，今回の助言としては重点を置かないようにした。それはまず，外部専門家が連携をした1年目であったことから，ポイントを絞った助言をするためそのような連携の取り方を行った。しかし，児童生徒達が実際に学習，活動をしていくのは学校における授業場面であり，そこでの指導・支援内容を助言するだけに留まらず，授業の内容，活動内容にまで助言していく必要がある。それは，児童生徒は授業・活動の内容とそこでの教員からの指導・支援との相互作用によって行動し，活動を展開していくのであって，そのためには，児童生徒の実態把握や教員の指導・支援への助言に留まらず，授業・活動の内容そのものもともに捉えて，外部

表 15 外部専門家との連携によっても変化しなかった教育内容の理由  
＜特別支援教育コーディネーターへの質問＞

- \* 思春期にあたる自閉症生徒等，生徒が抱える困難さの原因が明確に分からない事例に対しては，外部専門家からの助言内容を教員間で共通理解・共通行動できなかったため。
- \* また自閉症についての基本的な特性理解や特背に基づいた指導・支援技能の不足があったため。
- \* 授業そのものや児童生徒が行う各活動については，今回の外部専門家による助言は児童生徒への指導・支援方法であったため，授業や各活動そのものを変えるための助言でなかったため，授業内容や各活動を変更する機会にまではならなかった。
- \* また，授業そのものや児童生徒が行う各活動については，これまでの長い間継続して行ってきた授業や活動のために，新しい内容を導入するまでの変革（先生方にとってはこのイメージ）が困難であるためかもしれない。
- \* また，具体的に授業や活動をどのように変えれば良いかのイメージできないためかもしれない。

専門家は助言をしていかなければならないと考える。その際、児童生徒への指導・支援を実施する場面といった観点から授業・活動の内容を見直していくことや、改善しやすい場面から助言を変えていくことが望ましいかもしれない。

### 5. 外部専門家との連携による波及効果

今回の外部専門家との連携においては、①特別支援教育コーディネーターからの対象児童生徒の基礎情報の提供をうけ、②対象児童生徒の行動観察、③担任・関係者（時に保護者含む）とのケース会議を行うことを外部専門家は中心的に実施した。これらの一連の外部専門家による連携を通して「外部専門家が実態把握や指導・支援方法の助言をすることで教員が児童生徒への捉えに変化が生じたか」といった教員に対する質問のまとめを表16に、また「日ごろの指導・支援に工夫が生じたか」といった教員への質問に対するまとめを表17に示した。

また外部専門家による一連の連携に絡んで、特別支援教育コーディネーターへの質問として、「<教員の変化>をもたらす外部専門家の機能は何か」の質問への回答を表18にまとめた。

表16の質問結果では、外部専門家と連携することによって「教員による児童生徒への捉えの変化」が回答の約8割に生じたことが分かった。また表17の質問結果からも外部専門家が連携を取

ることをきっかけとして回答の約7割が「日頃の指導・支援の工夫のきっかけとなった」と回答した。外部専門家が連携することの波及効果としては、外部専門家の助言によって教員自身がこれまでの実態把握や指導・支援に自信やゆとりを持って臨めることが分かった。そのために外部専門家としては教員が実施している指導・支援の良い点を指摘すると同時に児童生徒の成長につながる具体的な指導・支援の助言が必要である。また、「外部専門家の助言に基づいた指導・支援を実施した結果、短期間で生徒の変化が感じられ教員自身の励みになり、今後、さらに指導・支援を工夫してみようと感じた。」との教員からのコメントがあるように、外部専門家が直接的に児童生徒を指導・支援するのではなく、教員を支援する形式によって「教員がチームとして、協働で児童生徒への指導や問題解決に積極的に取り組めるようになる」ための助言等を行っていたことがうかがえ

表16 教員の児童生徒への捉えの変化

① 生じた……………	83.3%
② 生じなかった……………	16.7%
<生じた内容：自由記述>	
* 同じ方向性でよいことが改めて確認できた。	
* 生徒の課題について、ゆとりをもって考えられた。	
* つまずきの原因を捉えるよう努めるようになった。	

表17 日ごろの指導・支援で工夫するきっかけ

① 工夫のきっかけとなった……………	70.6%
② 工夫のきっかけにはならなかった…	29.4%
<工夫内容：自由記述>	
* まずは、外部専門家の助言をそのまま実践すべきと考えた。	
* 自身のこれまでの実践と外部専門家の助言を合わせながら実践してみようと思った。	
* 外部専門家の助言に多く出てきた「課題の焦点化と課題の原因に基づいた指導・支援仮説の設定」、「活動の始めと終わりの明確化」、「要求、拒否、報告等の他者へ関わりの基本」について指導・支援の工夫できた。	
* 今までの支援方法に自信が持て積極的な働きかけができた。	
* 外部専門家が助言したことについて、わからないことを特別支援教育コーディネーターから説明してもらえた。	
* 外部専門家の助言に基づいた指導・支援を実施した結果、短期間で生徒の変化が感じられ教員自身の励みになり、今後、さらに指導・支援を工夫してみようと感じた。	



表 18 教員の変化をもたらす外部専門家の機能＜特別支援教育コーディネーターへの質問＞

- \*外部専門家による助言の内容が、それまで担任等が経験や仮説に照らしながら行ってきた指導・支援を支持するといった教員の指導・支援を肯定的に捉え、伝える働きが重要であった。
- \*外部専門家から定期的に直接、または、対象児童生徒に緊急的な課題が生じた時に即時的に助言を受けられるという効果があった。
- \*保護者との連携や協力のうえで、外部専門家が指導・支援の方向性を示すことで、これまでの教員の指導・支援の方向性で良かったことを保護者とともに確認することができたり、新たな指導・支援の方向性では、教員とともに保護者のその方向性を一緒に確認することができたりすることが重要であった。

る。このことは外部専門家が特別支援学校等との連携においての目標が達成されていることになる。

それは、外部専門家が年間に数回程度のみ連携をするのではなく、一定の回数以上連携をすることによって、児童生徒の実態把握に基づいた指導・支援の考案を徐々に教員間に広めることができたことが重要であったと考えられ、また、一定の回数以上連携をすることで、教員側も指導・支援で生じた疑問等を外部専門家に即時的に助言を受けられるといった体制があったことが重要であったと考えられる。

また、「外部専門家の助言に多く出てきた「課題の焦点化と課題の原因に基づいた指導・支援仮説の設定」、「活動の始めと終わりの明確化」、「要求、拒否、報告等の他者へ関わりの基本」について指導・支援の工夫できた。」といったコメントにあらわれているように、指導・支援の基本となる方法をくり返し伝えていくことで、ケース会議をしていない事例に対しても、それらの指導・支援を振り返って検討する機会になる可能性もあり、ここでも今回の外部専門家の連携目的としていた「教員がチームとして、協働で児童生徒への指導や問題解決に積極的に取り組めるようになる」ための助言等が行えていた可能性がうかがわれる。

保護者との連携においても、外部専門家を交えたケース会議に保護者・教員が同席することによって、保護者もこれまでの指導・支援のあり方を教員と一緒に確認することができ、さらに次の方向性を検討することができたことは、学校と保護者との連携を深めることに役立ったと考えられる。

## 6. 外部専門家との連携のための特別支援教育コーディネーターの動き

外部専門家は年間に15回訪問したが、その日程を調整したり、また行動観察の対象を決定し、ケース会議を準備・マネジメントをしたりしたのは特別支援教育コーディネーターであった。また保護者からの「教育相談」としてケース会議に保護者を参加させるまでの準備を行ったのも特別支援教育コーディネーターの働きであった。

「外部専門家と連携するための特別支援教育コーディネーターの動きとして工夫した点は何か」といった特別支援教育コーディネーターへの質問をまとめたものを表19に示した。

特別支援教育コーディネーターからの回答にあるように外部専門家が受入れやすい支援体制を整備するためには、＜対象児童生徒の選定＞＜対象児童生徒の事前情報のまとめ＞＜ケース会議での記録を全教員が共有できるようにレポートの作成と配布＞＜外部専門家がないケース会議において特別支援教育コーディネーターが外部専門家的な役割を担う＞＜実践資料や障害特性の研修会実施＞等々、さまざまな点において特別支援教育コーディネーターの尽力が大きかったことがうかがわれる。

管理職が校内体制を整備することの方向性を打ち出すことが重要であるが、それとともに特別支援教育コーディネーターが常に外部専門家と教員をつなぐ役割を果たすことも重要であることが明らかになった。

## 7. 外部専門家との連携における今後の改善点

表19 特別支援教育コーディネーターの動きとしての工夫＜特別支援教育コーディネーターへの質問＞

- \*外部専門家に助言をもらうための対象児童生徒を誰にするかを、対象児童生徒の状況や教員集団の状況を鑑みながら、各学部と調整を図りながら決定をした。
- \*外部専門家が観察対象とする児童生徒の情報を事前に準備し、実態把握のポイントが明確になるようにした。
- \*助言をしてもらうにあたって、①実態把握による児童生徒の課題の明確化→②課題の原因となる仮説の設定→③効果的な指導法・支援策の考案といった流れを常に一定に、外部専門家が同席しないケース会議を開催する際にも上記の流れを取るよう努めた。
- \*ケース会議を開催した後は、会議内容を教員全体にプリントを作成しレポートし、共通理解を図るよう努めた。
- \*指導・支援に関連する実践資料や障害特性を学習するための研修会を実施し、対象児童生徒のみの理解に留まらず障害のある児童生徒への教育、特別支援教育について教員が知識・技能の底上げが図られるよう努めた。

外部専門家と連携した1年間を校長・教頭の管理職、特別支援教育コーディネーターに振りかえってもらい、「今度、どのように外部専門家を活用していきたいか」を質問した結果を表20に示した。

表20の結果にあるように、来年度も引き続きケース会議の実施を通して、外部専門家との連携を希望することは、外部専門家がケース会議を通じて教員における指導方法の改善がなされたことがあったためと考えることができる。しかし、外部専門家が連携した1年目では授業内容そのものや指導内容の検討に至る助言までは行えなかった。これは、「1年目はケース会議を通じた指導・支援体制の構築」を目指していたためでもあるが、

今後、授業内容や指導内容そのものを検討するための助言を行っていくことが必要になるであろう。

一方で、管理職などは外部専門家に求める役割としては、校内の教員の指導・支援方法の向上、または授業内容・指導内容の充実のみならず、特別支援学校として地域の教育にどのように貢献できるかを視野に入れた外部専門家の活用も考えていることが分かった。外部専門家との連携の在り方にはさまざまな形態が存在するであろうが、外部専門家の専門性を活かして連携をしていくためには、どのような形態と内容が存在し、それをどのような段階で活用していくのかを検討していく必要があると思われる。

表20 来年度に向けた外部専門家の活用のあり方＜管理職・特別支援教育コーディネーターへの質問＞

＜校内体制の充実に向けて＞

- \*引き続いたケース会議の実施と充実。
- \*ケース会議の開催目標30回、これにより教員自身による児童生徒への問題解決力が増す。
- \*ケース会議後の児童生徒の変容・新たな課題について継続的にケース会議を開催すること。
- \*授業や指導内容のそのものの検討。
- \*教員向け事例研修会、講演会等の立案実施。
- \*校内サブ特別支援教育コーディネーターの機能の明確化。

＜本校保護者への支援充実に向けて＞

- \*保護者向けの相談会（Q&Aの会）を設けたい。
- \*福祉、医療等との連携が必要と思われる対象児童生徒の保護者への「連携の必要性の理解」と「即時的に連携」するための校内システムの構築。

＜地域の特別支援教育のセンター機能に向けて＞

- \*地域内の特別支援学級、通常学級への巡回支援の実施。
- \*地域内の保護者向け講演会の立案実施。
- \*地域内の小中学校の管理職への啓発、その為の支援。
- \*地域内の小中学校の特別支援教育コーディネーターの意識高揚、その為の支援。

謝辞：本研究にあたり富士見市立富士見養護学校の教職員の皆様の多大な協力を得たことを記し感謝の意とする。

【参考文献】

- 1) 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）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm)（URL参照:2008.9.10）
- 2) 閣議決定（2007）経済財政改革の基本方針 2007 について。  
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizai/kakugi/070619kettei.pdf>（URL参照:2008.9.10）
- 3) 教育再生会議（第二次報告）（2007）社会総がかりで教育再生を～公教育再生に向けた更なる一歩と「教育新時代」のための基盤の再構築～。  
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/honbun0601.pdf>（URL参照:2008.9.10）
- 4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2008）PT, OT, ST 等の外部専門家を活用した指導方法等の改善に関する実践研究事業。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/hyouka/kekka/07110104/002/012.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/07110104/002/012.pdf)（URL参照:2008.9.10）