

### Ⅲ 今年度の研究実践

## 教育相談グループ

- ①本校における幼児発達相談室の取り組み・・・・・・・・・・・・・152  
～小集団によるコミュニケーション理解と支援～
- ②幼児教室に参加した児童の追跡研究・・・・・・・・・・・・・162  
～M児の事例から支援の連続性について考える～
- ③附属特別支援学校における特別支援教育コーディネーターの取り組み・・・168  
～教育相談を中心に～

## 本校における幼児発達相談室の取り組み

～小集団によるコミュニケーション理解と支援～

柳生美由季 吉川 開 原 恵一

共同研究者：小林宏明（金沢大学教育学部准教授）  
榎蔵千恵子（金沢大学院生）

### 1. はじめに

本校幼児発達相談室では、2004年度より幼児教室を開設し、コミュニケーションに困難を示す幼児に対して実際のコミュニケーション場面から子どものコミュニケーション能力の評価と支援を行っている。本研究では、今年度実施した幼児教室の取り組みを通して、インリアル・アプローチを用いて、幼児期におけるコミュニケーション能力の評価と支援について考察する。

### 2. 方法

幼児教室に参加した5名の中から3名を対象児とし、毎回のかかわりの様子をビデオ録画し分析した。

#### (1) 対象児（A児、B児、C児）

参加幼児	A児(男児)	B児(男児)	C児(女児)	D児(男児)	E児(男児)
C A	4 : 8	4 : 3	6 : 0	5 : 5	6 : 0
診断名	—	水頭症	自閉症が疑われる	—	広汎性発達障害(自閉型)
KIDS (総合DA)	3 : 0	3 : 0	2 : 0	1 : 6	4 : 0

※ C A（2007年6月時）、KIDS（2007年6月実施）

#### (2) 期間と場所

期間：2007年6～10月

この期間に4回の幼児教室を実施

場所：本校日常生活訓練施設「すずかけの家」

1F集会室

#### (3) 幼児教室の流れ（図1）

毎回1時間小集団で自由遊びを行う。各対象児の担当者も自由遊びに加わり、各対象児の他児や大人とかかわる様子をビデオ録画する。1週間後ビデオ分析を行う。

#### (4) 手続き

毎回トランスクリプトを作成し、ビデオ分析を行った。その分析を受けて次回の目標（対象児・大人）をたてるという過程を4回行った。分析にはスーパーバイザーとして本大学の小林宏明准教授と榎蔵千恵子氏（元本校教諭）の両氏が参加した。

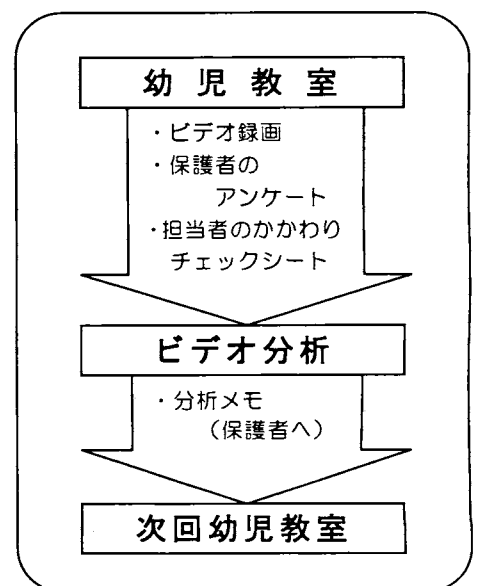


図1 幼児教室の流れ

## (5) ビデオ分析

### ①目的

対象児のコミュニケーションの特徴を明らかにし、対象児とのコミュニケーションの援助につながる大人のかかわり方はどのようなものかを探る。

### ②方法

毎回幼児教室の様子をビデオ録画し、対象児と大人(担当者)のやりとりの場面を30秒～1分程度抽出し、子どもと大人の行動すべてを文字に写し取り、トランスクリプトを作成した。インリアル視点から両者のコミュニケーション行動について分析した。

## 3. 結果と考察

(1) A児(男児) 診断名：なし

### ①A児の様子

◆KIDS乳幼児発達スケール タイプT (0歳1ヶ月～6歳11ヶ月)

総合DA3:0 (検査時CA4:8)

運動	操作	理解言語	表出言語	概念	対子ども 社会性	対成人 社会性	しつけ	食事
2:4	3:0	3:4	3:0	3:6	1:8	3:9	3:7	2:3

A児は幼児教室参加にあたっての事前の面談で本校のプレイルームに来たときに、緊張した顔で母親の手を強く握ったまま「おうち帰りたい」を繰り返していた。しばらく母親と手をつないだままプラレールで遊んでいたが、母親がそばを離れた途端、涙を流して立ちすくんで動くことができなかった。母親の主訴は、『A児が初めての場所や人に対する緊張が強く、なかなか慣れずに動けなくなってしまうので、どのようにしたら慣れて、安心して活動できるのか』ということだった。

### ②ビデオ分析

母親の主訴を受けて、4回の幼児教室を通して、A児の緊張を和らげるためにどのような大人の関わり方やコミュニケーション支援が必要かについて探った。

<第1回>

分析場面：母親と別れてすぐの場面

#### トランスクリプト1

A児		大人	
1	本棚の本に視線を向ける	2	「アンパンマンの本、見る？」
3	「きれい」	4	「そっか、じゃあ見んところね」
5	「お家帰りたい」	6	「うん、車で帰ろうね」
7	「歩いては帰れん？」	8	「うん、おうち遠いから帰れんね」
10	「おもちゃばかり」といって笑顔になる	9	「Aくん、お家帰ったら何する？」
11	お絵かきしている友達を見て「何か書いとる」	12	「ほんとや。Aくんも書いてみる？」
13	「いや」と言って緊張した顔になり「お家帰りたい」	14	「わかったよ。お家帰ろうね」

(番号は行為順を表す)

1でA児が本に視線を向けたので、2で大人は事前に好きだと聞いていたアンパンマンの本を見るか尋ねたところ、すぐに3の答えが返ってきた。A児の大人に対する警戒心の強さを感じたため、大人はA児の思いを受け止めて、4で肯定的に応答した。また大人はA児の緊張を少しでも少なくするために5の発話に対して6で肯定的に応答したところ、7でA児から大人に質問をするようになった。この質問から大人に対する警戒心が少し薄れたのではないかと考えられたので、大人は8で再び肯定的に応答し、さらに9でA児に質問を試みた。するとそれに対してA児は10で笑顔を伴って応答した。大人はここでA児の大人に対する警戒心がなくなったと判断し、11の発話に対して、12で誘いかけのことばをかけた途端、13で再び警戒心をもたせる結果になった。

次のトランスクリプト2は、ホットケーキ作りの場面でA児が離れた場所から他児が作っている様子を見ながら、ホットケーキの生地を「ぐるぐるまわしとるね」や「もうすぐ食べれる？」などホットケーキ作りに関心を示すことばが聞かれたので、A児をホットケーキ作りに誘う場面である。

分析場面：大人がホットケーキミックスの入ったボウルと泡立て器をA児に持ってきた場面

トランスクリプト2

A児	大人
	1 Y教師が「Aくん、まぜまぜしない？」と言って泡立て器をA児に差し出す
2 表情が硬くなり、じっとボウルを見つめる	3 Y教師がクルクル混ぜた後、再び泡立て器をA児に差し出す
4 表情が硬いまま、じっとボウルを見つめる	5 E児が「ホットケーキを作ってるの？」と聞いたので、ボウルを渡し、「やってみて」と言う
6 大人の方を見て「Aくんもする」	7 「おっ、Aくんもするか？じゃあ、次しよう」
	8 E児から泡立て器を受け取って、「はい、これねえ」と言う
9 左手が泡立て器に伸びるが、すぐに引っ込める	10 「はい、Aくんもしてみて」と泡立て器をA児に差し出す
11 右手で泡立て器を持って混ぜる	

この分析場面では1と3で大人が誘ったときはA児の表情が硬くなり、ボウルを見つめるだけだった。しかし5で友だちが生地の入ったボウルを大人から渡されるのを見て、6で自分から「Aくんもする」と大人に伝えた。そこで泡立て器を渡すと、少しためらったが、生地を混ぜることができた。

分析では、A児は対人関係の過敏さがあるのではないかとということが指摘された。また「Aくんもしてみる？」などの誘いかけのことばや行動は、場所や人に馴れていないときは、緊張に結びつくおそれがあるため、A児から「やりたい」と言うまで待つことが大切ではないか、A児からの要求を待って、要求が出たときに大人がそれをかなえることで、A児が心理的に安定した状態で自信をもって活動できるのではないかとということが話し合われた。

<第2回>

分析場面：A児がホットケーキ作りの準備の様子をちらちら見ている場面  
(トランスクリプト省略)

A児が「ホットケーキ、はじまん?」「ホットケーキ、もってくるかなあ?」など作ることを楽しみにしている発話がいくつか見られたので、A児から作りたいという発話が出てくるように、大人は待つ姿勢だけではなく「先生も作ろうかなあ」とセルフトーク(大人のしたい思いを言語化)したところ、A児から「Aくんも」、卵を「わってみる」ということばが返ってきた。

この分析で大人はA児に不安や緊張を与えるような誘いのことばかけをせず、A児の思いを受け止めて、大人側の行動や気持ちとしてセルフトークすることでA児がやりたいという気持ちになることがわかった。

<第3回>

分析場面：A児からボール投げをしたいと言って遊んでいる場面  
トランスクリプト3

A児	大人
1 ピンクのボールを投げる	2 「うわあー」
3 「もうないよ」	4 「うん」
5 「ホットケーキ、つくる」	6 「うん、ホットケーキ作ろうね」
	7 「まだかって聞いてくる?」
	8 「ホットケーキ、まだですか聞いてくる?」
9 「きいてくる」	10 「先生に聞いてこよう」
11 Y教師のところに行き、「ホットケーキ、作りたい」	

この場面では、初めてA児の方から5で大人に「ホットケーキ作る」と伝えている。前回までは誘いかけのことばが緊張を与えていたが、今回、A児からの積極的なことばを聞いて、大人は今のA児だと誘いかけのことばでも緊張を与えないのではないかと判断し、7で「まだかって聞いてくる?」と問いかけた。すると9で肯定的な答えが返ってきて、大人と一緒にホットケーキ担当の教師のところまで行くことができた。そして、A児にとってあまり接することのない教師だったが、A児から11で「ホットケーキ作りたい」と伝えることができた。

分析では幼児教室の場所、人ともに慣れてきたことによって、自分から思いを特定の大人だけでなく、それ以外の大人にも自分の思いを伝えればかなえられることがわかり、伝えることができたのではないかと考えた。

<第4回>

分析場面：折り紙にのりをつけている場面(トランスクリプト省略)

A児が折り紙にのりをつけているときに故意に机にのりをつけ、そのあとついたのりをT児に拭いてもらいたいと大人に伝えた。大人はこのことばを受け、T児に向かって「Tくん、拭いてー」と言うと、A児も小声で「Tくん、拭いてー」と言った。しかしどちらの声もT児には届かなかったためA児は「どうして?」と大人に尋ねる。大人は答えるが、A児は話題を変えた。

分析では、A児は小声で言っていることや、話題を変えていることからT児に拭いても

らうことをそれほど期待しておらず、むしろ大人との会話を楽しんでいるのではないかと考えた。その会話のなかで、家でのおもしろかった出来事を大人に話したりしていたことから大人との会話を楽しんでいることが伺える。また第4回目で初めて友だちに声をかける行為が見られたり、自分からおもちゃを動かして遊んだり、回数を重ねるごとに自分の思いを積極的に大人に伝えたり、行動に移せたりできるようになってきた。

### ③考察

A児は初めてのこと、場所、人に対して極度の緊張を伴うため、かかわる大人がA児の不安な気持ちを受け止めて、A児の行動やことばに沿って安心できるようなことばを返したり、肯定的なかかわりをしたりなど、不安がなくなるまでそれらを丁寧に続けていくことが必要である。そのことにより少しずつ緊張がなくなり、安心して大人とかかわったり遊んだりできるようになることが明らかになった。

また、A児からの行動を待たずに誘いのことばをかけることはA児に緊張を強いることになるので、大人はA児の表出行為が出るまで待って、それが見られたときにセルフトークでA児に声をかけることにより、A児が「やりたい」という気持ちになり、自ら行動しやすくなるのではないかと考えられる。

大人が自分の思いを理解してくれる存在であることがわかり、その大人の存在によって自分の思いを安心して行動に移すことができる経験を重ねることで、自己有能感が育っていくのではないかと期待できる。そのことがA児の自信につながり、極度の緊張を伴う場面においても、心のよりどころとなる存在があることで、早い段階で緩和されていくのではないかと考えられる。

## (2) B児(男児) 診断名：水頭症

### ①B児の様子

◆KIDS 乳幼児発達スケール タイプT (0歳1ヶ月～6歳11ヶ月)

総合DA3：0 (検査時CA 4：3)

運動	操作	理解言語	表出言語	概念	対子ども社会性	対成人社会性	しつけ	食事
3：2	3：10	3：10	3：4	2：9	2：0	2：6	3：9	2：3

B児のコミュニケーション手段は、主に発声や一語文のことばを用いていた。しかし、最初は一人で遊ぶことが多く、プラレールの電車を繋げられなかった時等、どうしても自分ではできない時にだけ大人に対し伝えていた。そこで、第1回幼児教室での分析を受けて、B児の目標を、『大人とのやりとりを楽しむ』とし、大人がどのような方法で伝えればB児とのコミュニケーションがよりスムーズになるかを、やりとりが続いた場面のビデオ分析をもとに考察した。

### ②ビデオ分析

＜反応的にかかわる (B児の表出行為を見逃さず即反応を返す) →大人の反応を期待する＞

B児がトミカの山道ドライブで車を自販機のある駐車場に止めた時に言った「今日はお茶」という言葉を利用し、次にB児が自販機前に車を止めたときに、大人がすかさず「いらっしゃいませ」「お茶はいかがですか？」等言ってみた。するとB児が大笑いした。さらに、車をわざと通過させる等、大人の反応を期待したかかわりが見られるようになり、B児と楽しくやりとりするきっかけをつかむ事ができた。大人がB児の表出行為を見逃さず、すぐに反応を返す等反応的にかかわった結果、B児と楽しくやりとりできるようになったと推測した。

<ことばだけで伝える→B児がエコラリアで反応を返す>

分析場面：ホットケーキを食べている場面1

トランスクリプト1

B児	大人
2. 大人を見ながらニヤツとする	1. 目を見開きながらB児を見る
4. 大人を見つつ顔を近づけ、「えへへ」と言い笑う	3. 目を見開いてB児を見ながら顔をB児に近づける
6. 「おいしい」と言いつつホットケーキを見る	5. B児を見て「おいしい？」と言う
8. 左手に持ったかけらを皿の上で転がしながら「おいしくない」と言う	7. B児の顔をのぞき込みつつ、「おいしくない？」と言う
10. かけらを口に入れ、「をいひい」と言う	9. B児の顔をのぞき込みつつ、「おいしい？」と言う
12. 「おいし(く)」と言いつつ、皿のホットケーキのかけらをつまんで食べる	11. B児の顔をのぞき込みつつ、「おいしくない？」と言う
14. 「ん」と小声で言いつつ、皿のホットケーキのかけらをつまんで食べる	13. B児を見て「おいしい？」と言う
	15. B児を見て笑顔で「ふーん」と言う

焼いているホットケーキについて大人が「ホットケーキの(大きい方と小さい方)どっちが欲しい？」と質問した場面では、「大きいの」と答えた。質問に対し的確にことばで答えられたので、トランスクリプト1の場面では、ホットケーキを食べているB児を見て大人が5でおいしいかどうか質問した。すると「おいしい？」と言うと「おいしい」と答え、「おいしくない？」と言うと「おいしくない」と答えた。さらに大人が何度も尋ねると、B児の返事がだんだんあいまいになってきて、結局、本当はどうかわからなかった。分析では、「おいしい？」という大人の質問がB児にとっては重要でなく、意図が伝わっていないのに大人がさらにことばで発信したため、B児がエコラリアやあいまいなことばで反応を返したと推測した。この場面のように、ことばだけのやりとりでは大人の意図が伝わっているかどうかわからない場面も何度かあった。

<非言語行動で伝える→B児と大人が楽しくやりとりする場面が続く>

分析場面：B児がホットケーキを食べている場面2

トランスクリプト2

B児	大人
2. 咳き込みつつ、右手に持つホットケーキを大人から遠ざける	1. 「あーん」と言い口を大きく開けつつB児が右手に持っているホットケーキに顔を近づけようとする
4. 大人を見つつ、右手に持つホットケーキを大人に差し出す	3. B児の背中をさする
6. 口を開け大人からホットケーキを遠ざける	5. ホットケーキを見つつ大きく口を開ける
8. 口を開けつつ大人にホットケーキを指し出し、すぐ遠ざける	7. ホットケーキを見つつ口を閉じる
10. 「あーん」と言い、笑顔でホットケーキを大人に近づける	9. 口を閉じたままB児を見ている
11. 「うふふー」と歓声を上げつつ笑顔で口を開けながら、ホットケーキを大人に差し出す	11. 「かーぶっ」と言いつつ、ホットケーキにかぶりつく真似をする
13. 「あー」と歓声を上げつつ笑顔でホットケーキを大人から遠ざける	12. 口を大きく開ける
	14. 「アーン、けちー」と言い机をたたいて悔しがりながら、笑顔でB児を見る

トランスクリプト2の場面では、1で、大人が「あーん」と言いつつ口を開けてホットケーキに顔を近づけるといった、動作を伴うことばでB児に伝えると、2でB児がホットケーキをわざと遠ざけた。また、4～6では、B児が大人に対し、口を開けて「あーん」と言いつつホットケーキを近づけ、大人が顔を近づけるとすぐ遠ざけるといったやりとりがあった。さらに、9で、意図的にB児の行為に対し反応を返さないと、11でもう一度伝えた。分析より、ホットケーキを食べたいという大人の意図を、口を開けて近づくという単純な非言語行動で伝えると、B児が理解し、さらに、大人の反応が楽しかったため、B児が大人の動作を模倣した結果、楽しいやりとりが続いたと考えた。また、シンプルでわかりやすい見本があるとB児が活動に上手く参加できる場合もあると推測した。

#### ＜視覚的支援を用い伝える→B児が提示に応じたり、手がかりに活動できたりする＞

上記のB児とのかかわりより、ことばだけでなく視覚的支援を用いた方がB児とのコミュニケーションがよりスムーズになると考えた。そこで、B児にカードを提示すれば、新しく経験するホットケーキ作りも一緒にできると予想した。B児は数字や平仮名が読めるので、道具や材料、活動の手順の平仮名入りの写真カードを用意した。

大人がホットケーキの粉の袋の写真カード見せつつB児をホットケーキ作りに誘うと、B児が遊びをやめ、応じた。また、大人が手順カードをB児に見せつつ「牛乳取ってこよう」と促すと、数字や平仮名標記を見て「②ぎゅうにゅうをいれる」と音読し、応じて牛乳を持ってこることもできた。手順カードは、1ページに3つの手順が並んでいる物よりも、1ページに1つの手順が示されている物の方に興味をもち、B児が自ら次々とめくる等して使っていた。したがって、ことばだけでなく視覚的支援も併用すると、大人からの要求がより伝わりやすくなり、B児が応じたと推測した。

#### ③考察

B児に対し、ことばだけでやりとりしようとする、大人の意図が伝わったかどうかはつきりせず、コミュニケーションがうまくいかなかった場面もあった。しかし、ことばだけでなく、視線、表情、身振り等の非言語行動を併用して伝えると大人の意図が伝わりやすいようである。これらの行動は模倣しやすく、コミュニケーションの手段としてすぐにB児が使うこともできた。さらに、文字や写真カード等の視覚的支援を用いると、大人の要求に対し、より応じやすくなったようである。

大人がB児の思いを受け入れて即反応を返す等、反応的にかかわることを基本姿勢とし、非言語行動や視覚的支援を用いて伝えると、B児が大人の伝え方を模倣しつつ、よりスムーズにコミュニケーションすることができ、大人と楽しくやりとりできると考えた。

#### (3) C児(女児) 診断名：自閉症が疑われる

##### ①C児の様子

##### ◆KIDS 乳幼児発達スケール タイプT (0歳1ヶ月～6歳11ヶ月)

総合DA2：0 (検査時CA6：0)

運動	操作	理解言語	表出言語	概念	対子ども社会性	対成人社会性	しつけ	食事
2：4	3：0	1：0	0：8	2：0	1：6	2：6	3：10	2：2

C児は、事前の面談では、初めての場所、初めての人ということもあつてか積極的な表出行為は見られず、要求はクレーンか直接行動で表していた。また、大人が、「○○欲しい？」と物をC児に提示したところ、両手をパンパンと叩いて「欲しい」という思いを伝えていた。理解面では、直接遊具を見せたり、遊具を指差したりすることで大人の誘いかけに応じていた。



## ②ビデオ分析

### <第1回>

分析場面：大人の隣でホットケーキを食べている場面（トランスクリプト省略）

第1回では、ビデオ全体からC児が大人の動きをよく見ていることがわかり、大人の誘いかけに対しては、応じて何らかの反応を返していることが多かった。しかしながら、C児の本当にしたいことは何か、欲しい物は何であるかは大人に明確に伝わらず、大人が「○○したいの？」などと何度もC児に問いかけていた。また、C児の好きなお絵かきの場面では、C児からマジックを持っている大人に「描いて」という要求をクレーンで何度も伝えてきており、パターン化されたやりとりの中で自分の思いを伝えていた。そこで、C児に『明確な要求表現を行う』という目標を立て、そのために大人は、要求の出しやすい場面（ホットケーキ、お絵かき）を設定し、『C児からの表出を待つ姿勢を大切にしながら丁寧に反応を返していく』ことにした。

### <第2回>

分析場面：大人の隣でホットケーキを食べている場面

#### トランスクリプト1

C児	大人
1 手に持っていたホットケーキを口に入 れるとすぐに左手を伸ばす	2 C児の伸ばす手を見ながら「ん？」
3 手の平を開いて手を伸ばす	4 シロップを手にとり「欲しい？」と言っ てC児の顔をチラッと見る
5 シロップに手をかけテーブルの上にも どそうとする	6 C児の手を見ながら少しずつ力をゆる めてシロップをテーブルの上におろす
7 「んふふ」と笑いながら大人の顔を見 ながら手を離す	8 C児の顔を見て「ん？あけるの？」とシ ロップのフタに手をかける
9 笑いながら大人の手の上に自分の手を のせる	
10 立ち上がってボウルに手を伸ばす	11 「あ、これかあ」
12 大人の顔を見ながら座る	12 「はん、わかった」と言ってボウルを 手にとりC児の前に持っていく

第2回では、大人がC児の表出を待ちながら丁寧にかかわる（2、4、6、8）中で、5で「それじゃないよ」と大人の行為を静止し、10で自分の要求を再度表している。このことから、C児の『明確な要求表現を行う』という目標を達成するために、大人の『C児からの表出を待つ姿勢を大切にしながら丁寧に反応を返していく』という姿勢を今後も大切にしていくことを確認した。

### <第3回>

分析場面：大人の隣に座って自由画帳に絵を描いている（トランスクリプト省略）

第3回の分析場面では、C児のリラックスした様子が見られ、第1回より続けてきたお絵かきのやりとり遊びが、同じ相手との同じパターンの遊びであり、C児にとってわかりやすく安心できる活動となっていると推察された。

<第4回>

分析場面：C児が右手にペンを持ちながらビー玉を転がすおもちゃで遊んでいる場面  
トランスクリプト2

C児	大人
1 ビー玉を二つ拾って立ち上がる	2 ペンのキャップを持ってC児の横に立つ
3 ビー玉に息を吹きかけクルクルコースターの上の穴に入れる	3 手にキャップをもってC児の前に差し出す
4 キャップをつかもうとする	4 「はい」
6 キャップをつかみ、お絵かきコーナーのテーブルの方へ向かう	5 キャップをC児が手にもっているペンに近づけながら「マジックに…」
8 座って絵を描き始める	7 「ハッ」と笑いながらお絵かきコーナーのテーブルに向かう

第4回の分析では、C児への伝え方には配慮が必要であるということが話題にあがった。3で大人は「キャップを閉めよう」という意図でC児の前にキャップを提示したが、C児には、その意図が伝わらずに4で目の前に現れたキャップを掴み、大人の5の行為には反応せずお絵かきをしにもどっている。これは、C児は目の前のキャップには反応しているものの、大人の「キャップを閉めよう」という意図は伝わらず、C児には「キャップ→マジック→お絵かき」と伝わったのではないかと推測された。

③考察

4回のビデオ分析を通して、伝達手段に乏しく、コミュニケーション意欲の低いC児にとっては、大人は分かりやすい環境設定、フォーマットの中で丁寧にシンプルな表出行為を行っていくことが、C児により積極的な表出行為を引き出していくことに繋がる事が確認された。C児の表出行為は、伝達意図の弱いものが多く、C児のコミュニケーション意欲を高めていくには、相手に伝わったという実感がもてるように、かかわり手である大人がC児の意図を推測しながら一つ一つの行為に丁寧に反応を返すことが必要であると考ええる。さらに、C児とのかかわりにおいては、大人の伝達行動がC児に、どう伝わったのか慎重に推測しながらかかわる必要がある。

4. まとめ

本研究では、4年間にわたり幼児教室の実践の中で、インリアルな考え方に基づき、大人を子どもにとってのコミュニケーション環境と捉え、子ども一人一人にコミュニケーション発達段階に合わせて環境としての大人のかかわりを調整していくことで、子どもたちの本来持っている力を引き出し、コミュニケーション能力の評価と支援を行ってきた。年間わずか4回という幼児教室ではあるが、参加した子どもたちは回を追う毎に本来その子どもがもっている様々な姿を見せてくれるようになる。参加した多くの保護者から、幼児教室での子どもの様子を見て「楽しそう」「こんな姿は見たことがない」等の声も聞いている。子どもたちにとって、大人がインリアルの大切にしているかかわりの基本姿勢である「SOUL」をベースに、大人からの開始を少なくし、子どもたちに遊びや会話の主導権をもたせるようにかかわることが、自己有能感を感じコミュニケーション意欲の向上につながっていると考えられる。そういう意味では、幼児教室が子どもたちにとって自らが主導権を

もって自分自身のもっている力を発揮できる貴重な場となっていると言えよう。

この幼児教室は、本校幼児発達相談の中心的な取り組みとして行ってきたが、アンケート等を通して保護者からも多くの肯定的な評価を受けてきた。保護者からは、子どもに関する「子どもの見方、捉え方が変わった」「子どもの普段見ることのできない様子が見られた」という意見の他に、保護者自身に関する「小林先生や同じような悩みをもっている親御さんたちと話しができ不安が軽減された」という意見も複数得られた。

このように、インリアル・アプローチを用いた幼児教室の取り組みは、子ども自身への支援、保護者への支援に有効であった。

#### <参考文献>

- 1) 里見恵子他著・竹田契一監修(2005) 「実践インリアル・アプローチ事例集」
- 2) 竹田契一・里見恵子(1994) 「インリアル・アプローチ」
- 3) 大井 学・大井佳子編(2004) 「子どもと話す～心が出会う INREALの会話支援～」
- 4) B・バックレイ(2004) 「0歳～5歳までのコミュニケーションスキルの発達と診断」

## 幼児教室に参加した児童の追跡研究 ～M児の事例から支援の連続性について考える～

松尾裕美 山田富美

共同研究者：小林宏明（金沢大学教育学部准教授）

### 1. はじめに

本校に通う3年生のM児は、2004年度の幼児教室に参加し、それを機に本校に入学した児童である。幼児教室で担当した教師が1年生時に担任をし、昨年はそれまでの実践と経過を踏まえ、追跡研究を行った。今年度は、主にM児のコミュニケーションについて、M児への支援とその変化などの事例を通して、支援の連続性について考えたい。

### 2. 実践にあたって

#### (1) 児童の実態

##### ①児童の特性

- ・自閉症の診断を受けている。
- ・音声言語をもつが、自発的に表出することは少ない。
- ・ひらがなは50音を読むことができる。
- ・学校では、マジックで色を塗る、洗濯をする、パソコンで遊ぶ、ビデオを見る、などして過ごす。
- ・好きな活動がたくさんある。
- ・集団の活動への参加が難しい。

##### ②検査より

#### ア. 新版K式発達検査（2006年4月実施 CA 7：9）

認知・適用3：7 言語・社会2：1 全領域3：0

#### イ. LCスケール（2007年9月実施 CA 9：2）

言語表出7 言語理解7 コミュニケーション14

LC年齢（LCA）1－9 語連鎖移行期にあたる（※1）

#### (2) 研究の方法

- ・過去の資料を読み返し、有効だったと思われる支援の良い点が何かを考え、継続・発展して実践し、整理する。
- ・幼児教室の頃からのM児を知っている、大学の小林准教授を研究協力者として迎え、インリアル・アプローチによる、ビデオ分析を行う。

### 3. 経過

#### (1) 幼児教室でのM児の様子とその支援

幼児教室の初回では、M児はわずかな表出行為しか見られず、自分の意図を伝えることができなかった。かかわる大人の側も、M児の行動や表情をあまり見ていないということがビデオからわかり、M児からの表出を待つて受け止めようという目標を立てた。インリアル・アプローチの基本姿勢「SOUL」（※2）が大切だと気づき、これを支援の中心におくことにした。M児からの表出を待ち、受け止め、思いが伝わっていることをわかりや

すいことばで返すようにしたところ、M児は自分の思いが伝わった喜びを感じ、伝えようとする姿が見られるようになってきた。最後の第4回では、はじめて有意味語が出た。

## (2) 今年度行った支援

幼児教室で、「SOUL」の基本姿勢が大切だとわかり、小学部1年生、2年生でも、M児からの表出を待ち、受け止めることを大切にしてきた。そうすることで、学校の中に、M児にとって、安心できる人や物、場所が増えていった。そこで、今年度も「SOUL」の基本姿勢を支援の中心におき、M児からの音声言語としての表出が増えるような支援を考え、行った。

### ①昨年度からの継続で行ったこと

#### ア. 給食の場面で

給食の場面で、欲しい物を昨年度3語文で要求できるようになったので、今年度も引き続き、お代わりをしたいときには、M児からの要求があるまで待つことにした。

〈結果〉

「たくさん欲しい」という気持ちを、「1, 2, 3・・・」と数を言うことで、表現するようになり、「松尾先生(担当)、ごま、1・・・10ください。」と、3語文で要求するパターンを完全に習得した。「〇〇先生、〇〇、123・・・10ください。」の言い方は、給食の場面だけではなく、金魚のえさをやりたい時、洗濯の時に洗剤を入れたい時など、他の場面や、他の教師に対しても、要求できるようになった。

#### イ. リマインダーの使用(文字による、「いく・いかない・あとで」の3択)

4月当初、昨年度使用していたリマインダーを準備し、授業が始まる前に、「Mちゃん元気タイム、いく? いかない? あとで?」と選択させた。また「いかない」を選んだ時のために、代わりに行う活動を選択できるように、M児の好きな活動のカードをボードにはり、選択できるようにした。

〈結果〉

1学期は、リマインダーを使用して選ぶことができた。2学期には、リマインダーなしでも答えることができるようになった。しかし、代わりに行う活動を選ぶ場面では「好きな活動を選ぶとその活動ができる」ということがわからなかったようで、選ばなかった。

### ②今年度行ったこと

#### ア. 一日の予定ボード

M児が運動会の時に、母親に、運動会後の予定について、「1、おかし。2、おふろ」というふうに確認していた。学校でも、母親に確認するように、活動の計画を立ててみてはどうだろうか考えた。そうすることで、一日の活動が見通しをもてるのではないだろうかと思った。そして、自分のスケジュールを計画してくれると、M児のやりたいことがわかるのではないだろうかと思い、M児用の一日の予定ボードを作った。

〈結果〉

自由に予定を貼らせたところ、好きな活動を加えた自分のスケジュールは作ろうとせず、きちんと時間割通りの予定ボードを完成させた。M児が実は日課の流れをよく理解していたのだということがわかった。そこで、その後は、こちらで朝に予定カードをはっておき、今日の予定や場所を伝えることにした。

#### イ. 50音表、場所カードの使用

行きたいところ、やりたいことがあるのに、伝える手段がなく、さっとどこかへ行って

しまうので、教師に行きたい場所を伝えて欲しいと思い、場所の写真カードと 50 音表を教師が使用することにした。(M児は物を身につけたがらないため)

〈結果〉

M児が移動しようとしたときに、「どこいくの？」と聞くと、写真カードを使って教えてくれるようになった。手続きに慣れて、場所の名前を覚えると、カードがなくても、「高ホール」「せんたくき」など、教師に告げてから行くようになった。また、やりたいことがある時に、「せんたくき」「高ホール」と言ってから、待っている姿が見られるようになった。「ここに行きたいのだけれどいい？」と確認しているようだった。M児が自分から伝えてくれた時には、可能な限り行くようにした。50 音表はこちらが用意したカードに彼女の期待する物がないときに有効だった。また、こちらの思いを伝える時にも伝わりやすかった。

#### ウ. WHの質問

「どこいくの？」の質問に、場所の名前を答えるということ覚えて使えるようになってきたので、他のWHの学習に広げようとした。まず最初に「これ何？」という質問に答える学習を行った。

〈結果〉

「これ何？」の質問は、具体物があれば答えられるが、「したいことは何?」「欲しい物は何?」という質問にはいくつかの選択肢を用意して、その中から選ぶという段階を踏むことが必要だということがわかった。

#### エ. 動詞の学習

名詞だけでは伝わりにくいので、動詞の理解をしてほしいと思い、自立活動担当のK先生と個別の学習の時間に、動詞の学習を行った。また、日常生活のいろんな場面でも使えるような場面を設定するよう心がけた。

〈結果〉

動詞のカードを見て、動詞を答えるということすぐに理解し学習した。名詞のカードでは名詞を、動詞のカードでは動詞を答えることができた。ただ、名詞をすぐ答えられるのに比べ、動詞はわからないものが多かった。わからないときも、はじめは怒っていたが、今はカードをとんとんと指さすことで「教えて」と伝えることができるようになり、学習をしていけるようになった。日常生活の場面では「開けて」「歌って」「(ぶらんこ) 押して」「やめて」「だっこして」など、M児のやりたいことを動詞でも伝えられるようになった。

#### オ. 決まったことばかけと活動の保障

好きな活動を行っている時に、その活動をやめて、次の活動に行かなければならない場面では、「またこんど」「あした」など決まったことばかけをし、後で必ずやめた活動を行い、M児の思いを保障した。

〈結果〉

好きな活動を止めても、ことばかけで、次の活動に移れるようになってきた。またM児が、「ちゃんと着替え」「今日、もうおしまい」と言いながら、自分の行動を調整していることもあった。10月頃から、「1、〇〇。2、〇〇」で、2番目にM児の今やりたい活動、やっている活動を言うことで、1番目にM児の苦手とする活動や授業に誘っても、頑張っで行こうとするようになった。M児と相談したり、交渉することができるようになってきた。

(3) ビデオ分析より

[7月]・・・個別の学習場面から次の水遊びへ移動するまでのやりとり

M児	大人A
1 パソコンをしている	2 「さあ、行こう。終わる？終わらないの？」 3 大人B、50音表を見せながら、「み・ ず・あ・そ・び」
4 50音表を見る。背伸びをする。また、パソコンを続ける	5 「え~~~~!! Mちゃん。終わって~。 さあ終わろう。さあバイバイして。さあ 行こう。水遊びしよう」
6 パソコンを終了する	7 「えらいねえ、M。えらいねえ。素敵 ~~」
8 ○△□*+%・・・・・・・・	
9 50音表を持って見ている	10 「何するん？」
11 「ちょっとまっててねー。ちょっとまって てねー。・・・(何回も言い続ける)	

- ・大人Aは指示を出しすぎている。
- ・M児が大人Bとおなじように50音表を使おうとする姿も見られた。
- ・M児からの表出をもっとじっくり待つようにしたいと考えた。

[9月]・・・朝、登校後、すぐに洗濯室で洗濯をしているときのやりとり

M児	大人A
1 「だっだあ～、ん～だ」 2 洗剤の箱を見る 3 箱を持って大人に近づき、顔を見ながら 「1回、2回、3回、4回、5回、6回、 7回、8回、9回、10回、洗剤、洗剤、 A先生、ください」	4 「はい」洗剤の箱を受け取る 5 「一緒にいこう」
6 並んで歩き始める	

- ・M児は自信をもって、要求を出し始めている。しかし、M児からの要求を受け入れるばかりではなく、ふれあい遊びなどを通して、やりとりそのものを楽しみたいと考えた。

[11月]・・・ふれあい遊びでのやりとり

M児	大人A
1 大人の膝に座る	2 「どうしたん？」
3 目を見て、「へへへへへ」と笑いかける	4 「5, 4, 3, 2, 1, こちょこちょ・・・」
5 笑いながら「やめて」	6 「やめて」くすぐるのをやめる
7 「へへへへ。せっせっせ」と手を出す	8 「せっせっせ～のよいよいよい。お寺・・・」
9 一緒に歌いながら、手遊びをする	10 「ぐるっとまわって、こちょこちょ・・・」
11 笑いながら「やめて」	

- ・M児が大人Aに対して関心をもつようになり、ふれあい遊びを大人Aに要求するようになった。

#### 4. 考察

今年度の実践に加え、これまでのコミュニケーション支援を整理した。(図1)

この図からもわかるように、M児のコミュニケーション支援を考えるときに、一番に大切だと感じたことは、「支援の連続がいかに大切か」ということである。M児にまわりの人たちが共通して、いつも「SOUL」の姿勢でかかわってきた。その上で、支援者が代わっても、今までに積み上げられた「やりとりのパターン」や獲得されたコミュニケーション「手段」を引き継ぐことで次のステップを踏むことができた。今年度は幸いにも、幼児教室でM児を担当した教師が級外としてクラスに入っており、幼児教室の頃の情報を得ることができ、また、去年、M児の担当をしていた教師からも、具体的なコミュニケーションのツールについて引き継ぐことができ、自分のM児に対するかかわりについて、アドバイスがもられた。

また、インリアルによるビデオ分析は、自分のかかわり方について、客観的な見方ができた点で有効であった。しっかりと見ていると思っていたM児の表情も、見落としていることがわかり、幼児教室の頃から大切にしてきた「SOUL」の姿勢に立ち返ることができた。

子どもの支援は、学校だけではなく、子どもをとりまく全ての人達が協力して考えて、子どもの将来像に向かって、同じ方向を向いて、支援していかなくてはならない。同じ思いで取り組んでこそ効果が上がる。今年度の取り組みでは、現在の様子、困っていること、コミュニケーションでうまくいったこと、今後の支援など、様々な面から話をすることができた。

今年度の取り組みに関してみると、50音表やリマインダーなど、視覚的な支援は有効であり、なかでもM児は「文字」に関心があったので、文字を見せながら話すと、よりスムーズに理解できるということが多くみられた。また、M児が表出する際には、写真カードがあると便利だが、準備できていない時には、50音表などの「文字」を利用した。

また今年に入り、M児の思いを受け止めることに加え、ふれあい遊びなど教師と楽しめるやりとりをすることで、大人との信頼関係が深まり、M児は自信を持って表出するようになった。そして、大人からの要求に耳を傾けたり、それに対して、また自分の思いを返すなど、お互いの思いをぶつけ合うことができるようになってきた。形だけではない、心の通うコミュニケーションができるようになってきた。

以上、支援の連続性をまとめると、次の3つのことがわかった。

- ・幼児教室から継続してきた「SOUL」の姿勢はコミュニケーション支援において大切であり、今後もつなげていきたいということ。(かかわり方の連続性)
- ・保護者など、M児を取り巻く大人とともに、支援を考えていくことが大切であり、連続してつながりをもって行くことが重要であること。(関係者の連続性)
- ・コミュニケーションは「理解」「表出」「かかわり」から成り立つと考える。子どもが話し手の思いを「理解」すること。子どもが自分の思いを安心して「表出」すること。信頼関係をもち、心を通わせることができる「かかわり」ができること。この3つのバランスが大切であり、それぞれについて、支援を考えていくことが大切であること。

(コミュニケーションの連続性)

今後は、教育相談として、幼小一貫の観点より、支援の連続性をシステム化していくことが課題である。



# 《支援の連続性》

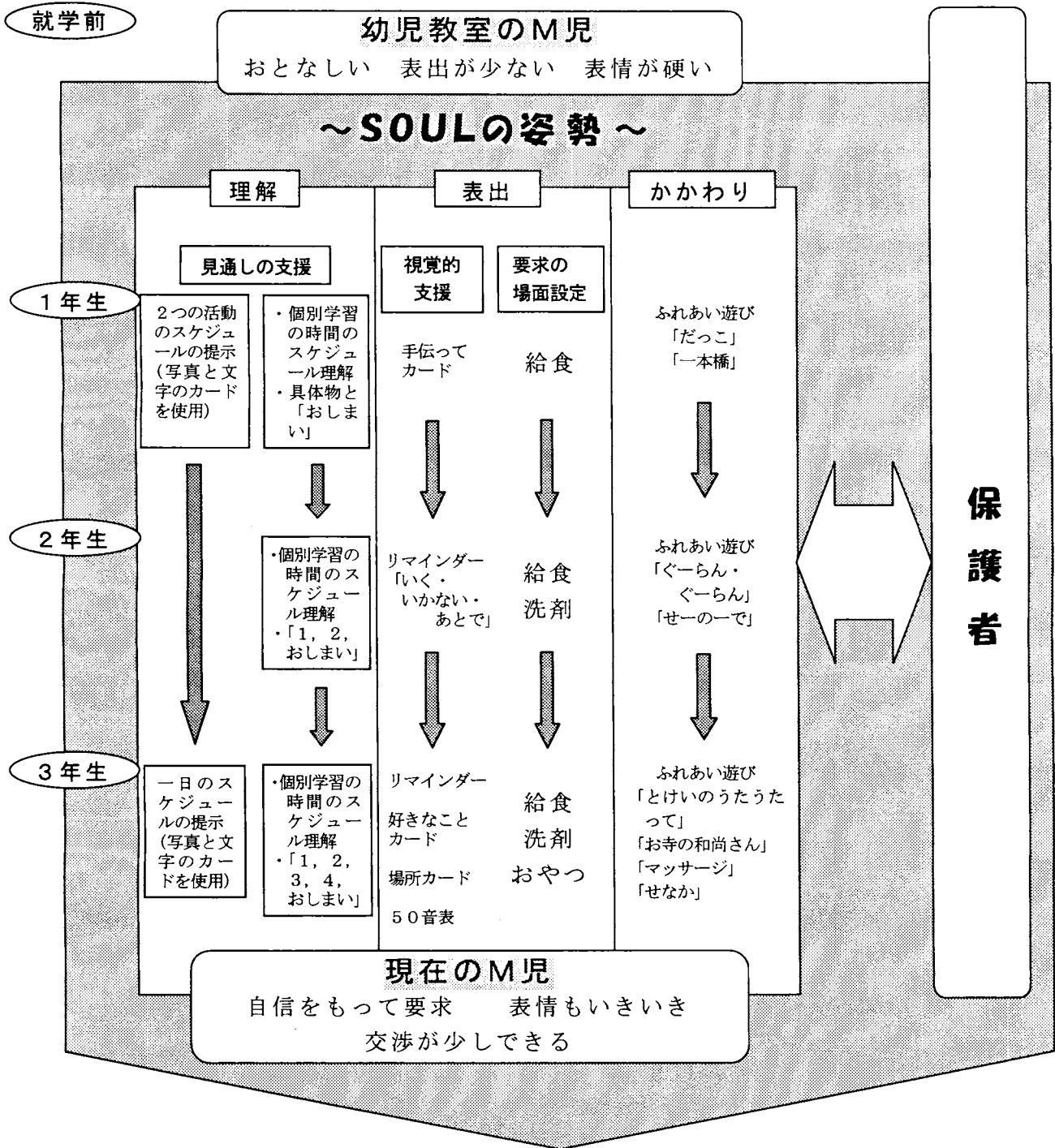


図1 M児に対する支援の連続性

- ※1 語連鎖移行期・・・2語連鎖の表現が可能であり、そのスキルを使った表現・理解を広げつつある時期。人の顔に注目する、模倣ができる、などのコミュニケーションの基礎となる面の能力が高い。
- ※2 Silence (静かに見守ること) 子どもが場面になれ、自分から行動が始まるまで静かに見守る。Observation (よく観察すること) 子どもが何を考え、何をしているのかよく観察する。子どものコミュニケーション能力・情緒・社会性・認知・運動などについて、能力や状態を観察する。Understanding (深く理解すること) 観察し、感じたことから、子どものコミュニケーションの問題について理解し、何が援助できるか考える。Listening (心から耳を傾けること) 子どものことばやそれ以外のサインに十分耳を傾ける。この4つの頭文字をとったもの。

## 附属特別支援学校における特別支援教育コーディネーターの取り組み ～教育相談を中心に～

河野俊寛

共同研究者：小林宏明（金沢大学教育学部准教授）

### 1. 本研究の目的

特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）の実践については、その事例が多く紹介されるようになってきた。しかし、その報告は公立学校からのものがほとんどであり、大学の附属学校からのものはまだ少ないのが現状である。大学の附属特別支援学校という、校区が明確ではなく、又、人的資源が数的に乏しいところで、公立学校のコーディネーターと同じ内容の仕事をするのか、あるいは別の内容があるのか等々の考察はまだ不十分である。そこで本研究は、本校におけるコーディネーターの取り組みについて、平成17年度～19年度までの3年間の実績についてまとめと考察を行い、附属特別支援学校におけるコーディネーターの実践の方向を探る一資料とすることを目的とする。

### 2. 本校の制度とその変遷

コーディネーターについては、本校では、平成16年度に著者が初めて指名された。平成16年度は中学部の級外に所属し、平成17年度は高等部の級外として所属した。授業時数は、平成16年度の時間数は他教員と同じで、平成17年度は他の高等部の教員より4時間授業時間数が少なかった。それは、金曜日に授業を入れないことによって、コーディネーターとしての仕事が可能なように配慮されたからである。平成18年度からは、学部所属がない「全校自立活動」という新しい位置づけになり、授業は、全学部の「自立活動の時間における指導」だけを担当し、それ以外の時間は教育相談担当となった。したがって時間割に明記された授業数としては、平成18年度も19年度も12時間である。また、平成18年度に、著者以外に2名がコーディネーターとして指名されて全体で3名となり、それぞれが、幼児担当、学齢期担当、就労担当と分担体制になった。平成19年度には幼児担当のコーディネーターが1名増員され、全体では4名になっている。

教育相談については、本校においても他の特別支援学校と同様に以前から行っていた。相談担当者が明確に定められていたわけではないので、電話での相談は、職員室にすることが多い副校長あるいは教頭が、相談者の来校には、各部の主事が対応することが多かった。しかし、相談記録がまとめられていなかったため、その件数等は不明である。平成15年度から、就学前の幼児を対象とした相談事業が開始され、制度として明確になったことを受けて、平成17年度から、著者を担当者とし、就学期の児童生徒を対象とした教育相談も、本校の組織に位置づけられて始まり、記録も整理され始めた。また、電話相談も原則コーディネーターが担当し、記録の書式も整えられた。さらに平成18年度からは、大学の教員がアドバイザーとして相談にかかわるようになり、附属学校としての特色を出している。

本校の教育相談システムは、幼児対象の教育相談、就学期の児童生徒対象の教育相談、及び、より広範な対象者を受け付ける電話相談、という3つの大きな柱があることになる。

この内、幼児対象の相談は、コミュニケーション支援を主目的とした幼児発達相談室として活動しており、その詳細については担当者が別論文で報告する。本論文では、学齢期担当コーディネーターの著者が携わった、就学期の児童生徒対象の教育相談、及び、電話相談の実績について述べる。また、今年度、昨年度と今年度の教育相談利用者にアンケートを実施し、外部の評価を受けたので、その結果も報告する。

### 3. 平成 17 年度の実績

教育相談の総数は、133 件であった。内訳は、校外からの直接相談 33 件、電話相談 55 件、校内からの相談 45 件だった。図 1～図 4 はその内訳のそれぞれのグラフである。なお、12月から3月にかけては、著者が海外研修に出たため、件数は大幅に少なくなっている。

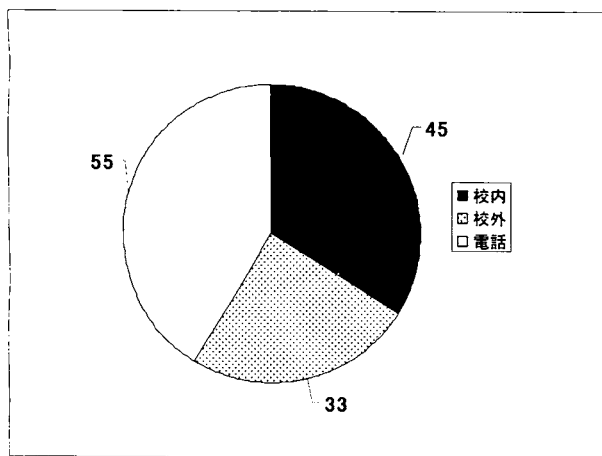


図 1 平成 17 年度相談件数内訳 (単位は件)

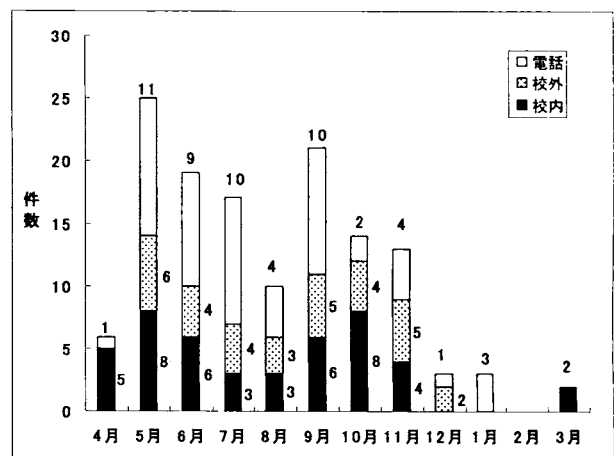


図 2 平成 17 年度相談月別件数

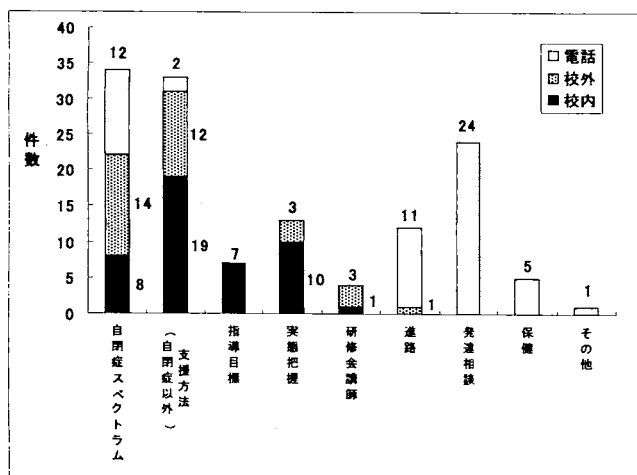


図 3 平成 17 年度相談内容別件数

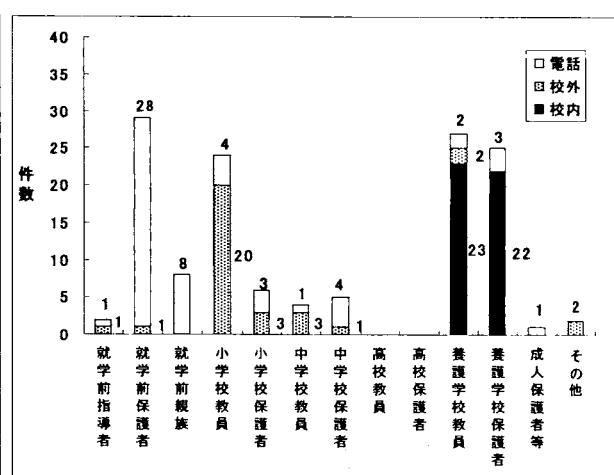


図 4 平成 17 年度相談者別件数

### 4. 平成 18 年度の実績

教育相談の総数は、221 件であった。内訳は、校外から直接相談 76 件、電話相談 33 件、校内からの相談 112 件だった。図 5～図 8 はその内訳のそれぞれのグラフである。

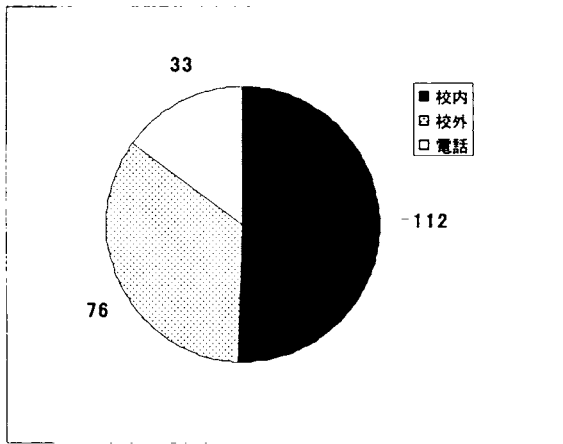


図5 平成18年度相談件数内訳 (単位は件)

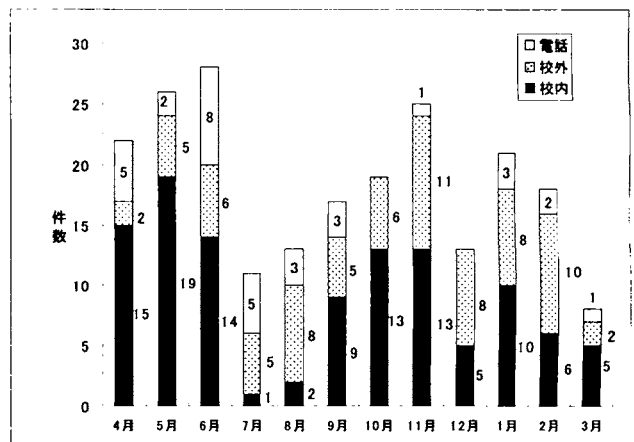


図6 平成18年度相談月別件数

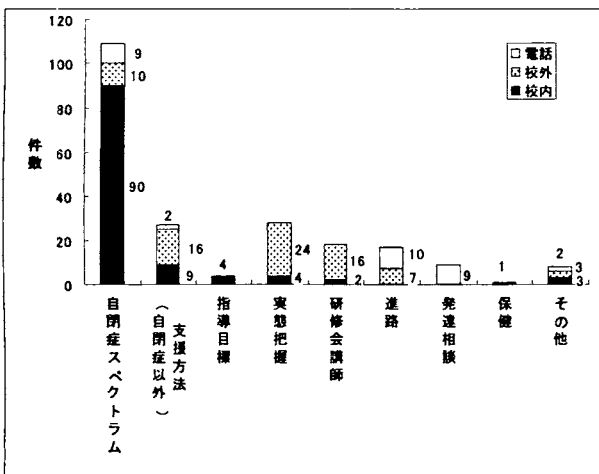


図7 平成18年度相談内容別件数

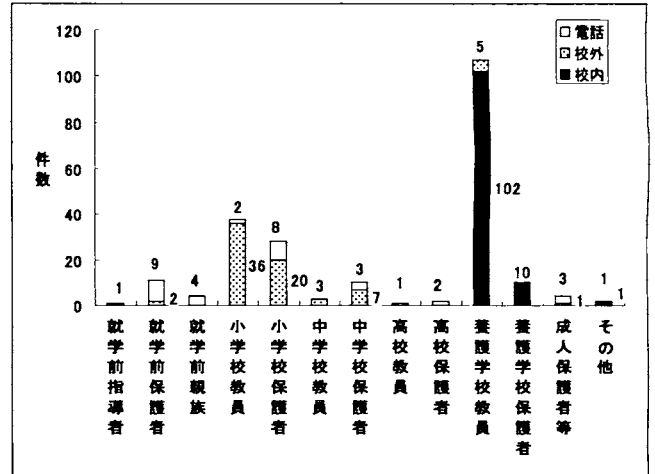


図8 平成18年度相談者別件数

### 5. 平成19年度の実績 (10月末日まで)

教育相談の件数は、10月末日で153件であった。内訳は、校外からの直接相談56件、電話相談31件、校内からの相談63件、メールでの相談3件だった。図9～図12はその内訳のそれぞれのグラフである。

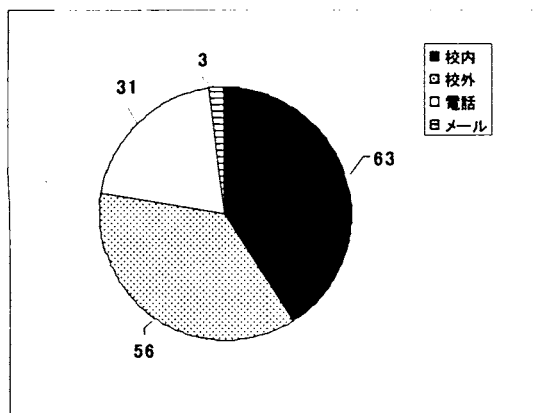


図9 平成19年度相談件数内訳 (単位は件)

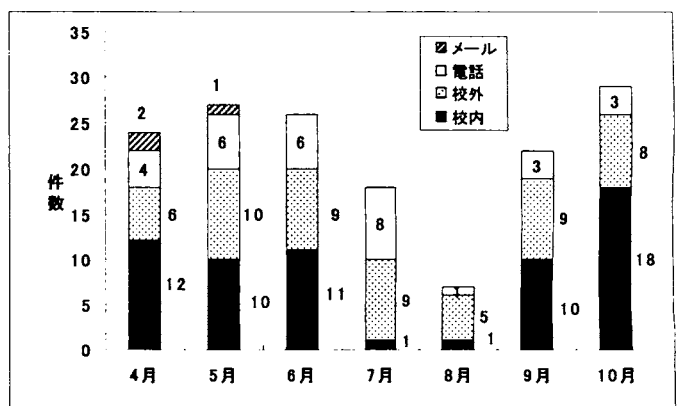


図10 平成19年度相談月別件数

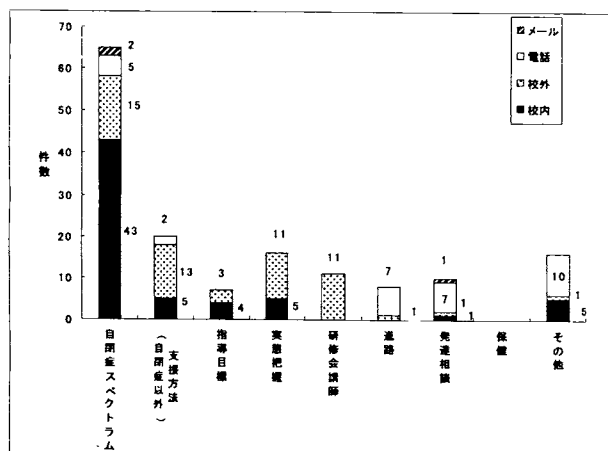


図 11 平成 19 年度相談内容別件数

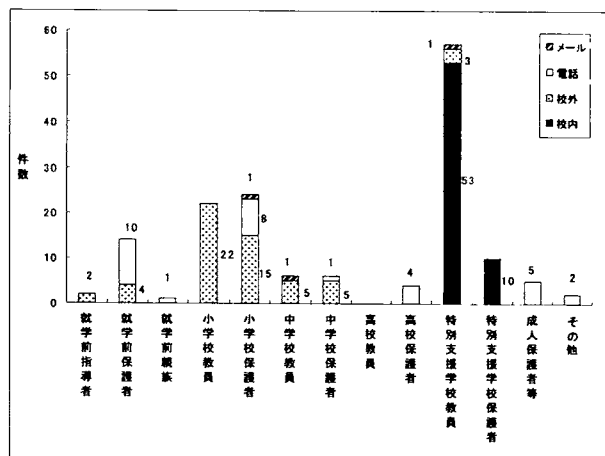


図 12 平成 19 年度相談者別件数

## 6. アンケート結果

平成 18 年度と今年度の本校の教育相談利用者で、連絡先がわかる人に対して、郵送によるアンケート調査を実施した。実施期間は、平成 19 年 10 月 25 日から 11 月 16 日で、25 名に配布し、回収は 21 名分であった（回収率 84%）。その内訳は、保護者 11 名（未就学 1 名、小学校 6 名、中学校 4 名）、教員 10 名（小学校 9 名、中学校 1 名）であった。

結果は以下のとおりである。

1) 本校の教育相談について、どこでお知りになりましたか？

① 知人から 10 名（47.6%） ② 学校の教師から 4 名（19.0%）

③ 他機関 1 名（4.8%） ④ 本校のホームページで 0 名（0.0%）

⑤ その他 6 名（28.6%）（保護者から 2 名、直接担当者を知っているのが 1 名、相談パンフレット 3 名）

2) 期待していたような教育相談を受けられましたか？

① 期待通りだった 16 名（76.2%） ② ほぼ期待通りだった 5 名（23.8%）

③ やや期待はずれだった 0 名（0.0%） ④ 期待はずれだった 0 名（0.0%）

3) 他機関の教育相談と比較していかがですか？

① とても良かった 16 名（76.2%） ② わりと良かった 3 名（14.3%）

③ あまり良くなかった 0 名（0.0%） ④ まったく良くなかった 0 名（0.0%）

無回答 2 名（9.5%）

4) 上の問いで①と②を選ばれた方に聞きます。良かった点は何ですか？（自由記述回答）

・対応が速く、的確なアドバイスをうけることができた（同意見他 7 名）。

・手続きが簡単（同意見他 5 名）。

・本校に担当の先生が出向いてくださり、担任が必要とするアドバイスを具体的にもらった（同意見他 1 名）。

・専門的見地からの的確な分析を分かりやすく説明していただけたこと（同意見他 1 名）。

- ・親の立場、学校（先生）の立場、両方を見てくれる。
- ・保護者のデリケートな気持ちを察してアドバイスしてくれる。
- ・担当の先生が話しやすい方だった。
- ・年度初めの慌ただしい中でも来ていただけたこと。
- ・保護者の信頼が厚いこともあり、学校側が動きやすかったこと。
- ・希望の場所で相談ができたことが良かった。

5)上の問いで③と④を選ばれた方に聞きます。良くなかった点は何ですか？（自由記述回答）

回答者無し

6)その他、ご意見やご要望がありましたら、ご自由にご記入ください。

- ・学年や学校が変わっても、継続して見ていただきたいです（同意見他3名）。
- ・以前相談した点での対応やフォローを考えたら、また次の問題をおこした時、真っ先にこちらに伺おうと思いました（同意見他1名）。
- ・親としてどういった手だてをすべきかを的確にアドバイスしていただき、すぐに実行することができました。そのおかげで、子どもの不安定さも目に見えて変化が出てきたように思います。
- ・悩みをかかえている親が教育相談のことを気軽に利用できるようになったらいいと思います。
- ・継続して来ていただくことができ、同じ子どもについて長期にわたって見ていただくことができたのがよかった。
- ・継続して子どもに関わっていただくことができたり、実際に子どもを指導していただいている場面を担当が見る機会がもてたりすると、よりうれしい。
- ・もう少しじっくりと見ていただけるとよかったです。
- ・学校側の対応が少し残念でした。専門の先生との機会をもっと有効に活用していただける姿勢でいてほしかったです。あまりにも、バリアがかたく困ってしまいました。

## 7. 考察

### 1)校内からの相談

平成17年度と比較して18年度と19年度は増加している（図1、図5、図9参照）。それは、著者が「全校自立活動」という位置づけになったため、部という枠を超えて朝の時間帯に各部の各教室を回ることができたこと、また、授業時間以外で教育相談が入っていない時は職員室にすることが多いことから、朝の時間及び職員室で、校内の教員が立ち話等で気楽に相談できたからではないかと考えられる。

### 2)校外からの直接相談

平成17年度と比較して18年度と19年度は大幅に増加している（図1、図5、図9参照）。相談機関としての本校が、外部に認知されたためである可能性がある。アンケートの、本校の教育相談をどこで知ったか、という質問項目に対する回答で、直接本校のホームページで知った相談者はいなくて、誰かから聞いて知った、ということがほとんどであったことが、その可能性を示唆していると考えられる。

### 3)電話での相談

平成 17 年度に比較して 18 年度と 19 年度は減少している（図 1、図 5、図 9 参照）。17 年度の相談件数が多いのは、幼児発達相談室の取り組みが新聞で紹介されたことが要因として考えられる。18 年度と 19 年度がおおよそ同じ件数であるので、今後はこの相談件数程度で推移すると考えている。

### 4)メールでの相談

19 年度になって初めてあった。18 年度に作成したパンフレットにメールアドレスを載せた際、多くのメールでの相談があることを想定したが、そうではなかった。このことは、声が聞こえ顔が見える方が、相談者の安心感があるのかもしれない。しかし、文字での相談の方を好む相談者がいるのかもしれないので、メールでの相談を受け付けることができる体制だけはとっておく必要があると考える。

### 5)相談内容

自閉症スペクトラムに関する相談が、平成 17 年度に比較して平成 18 年度と平成 19 年度は増加している（図 3、図 7、図 11 参照）。18 年度の自閉症スペクトラムに関する相談の増加は、自閉症に関する校内からの相談が大幅に増加したためである。19 年度は校外からの自閉症に関する直接相談が増加している。発達相談は、17 年度と比較して 18 年度は減少しているが、これは電話相談の減少の影響だと考えられる。

### 6)相談者

18 年度に養護学校教員が大幅に増加しているのは、校内からの相談の増加があったからである。18 年度に就学前保護者からの相談は逆に減少している（図 4、図 8、図 12 参照）。これは、電話相談の減少の影響であると考えられる。

### 7)相談記録

19 年度から、相談記録の管理に専用のパソコンソフトを使用した。これは、教育相談についた予算を使い、外部に開発依頼を出し制作してもらったものである。人数が少ない附属学校では、記録の管理にかかる労力の軽減化は必須であると考えられる。その点、パソコンでの管理は、それについての量的な評価データはないが、印象として軽減化があったと感じている。

### 8)アンケート結果

回答者全員が教育相談を良く評価していた。本校の教育相談の良かった点として、手続きの簡単さ、迅速な対応、専門的なアドバイス等があがっていたことは、本校の小回りの利く体制が評価された、と考えてもよいであろう。

## 8. 今後の課題

一人の子どもに対して、就学前から就労後までを見据えた支援を、大学の教員をアドバイザーとして迎えて行う相談システムがこの 3 年間で形として整ってきた。アドバイザーには、特別支援教育の専門家だけでなく、心理の専門家、法律の専門家も迎え、幅広い相談に対応できる体制が整えられた。このことは、大学の附属学校という本校にとって、公立学校との違いを明確に打ち出す一つのスタイルであると考えている。しかし、これらのシステムをまだ有効に活用できていないのが現状である。コーディネーターの分担体制、アドバイザーとの連携は充分活用されていない。コーディネーターが連携し、今の分担体制を生かすにはどのような運営が有効か、アドバイザーにどのような形で入ってもらえば有効か等々、整ってきたシステムの運用が今後の大きな課題であると考えている。