

研究報告書第 61 号

特別支援教育に関する研究

特別支援教育における地域支援の実際

平成 18 年度

茨城県教育研修センター

研究の概要及び索引語

特殊教育から特別支援教育への転換が図られ、障害のある児童生徒の教育の基本的な考え方として、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行うことが求められてきた。そこで、児童生徒への指導や支援を行うときに、地域の特別支援教育のセンターとしての機能をもつ特別支援学校や、地域内の関係機関との連携を図ることで、適切な指導や支援が可能になると考えた。

本研究では、学校間や関係機関との望ましい連携の在り方について、実態調査や事例をもとに研究を行った。

索引語（キーワード）： 特別支援教育，特別支援学校のセンター的機能，地域支援，連携

用語の表記について

- 1 学校教育法等の一部改正（平成19年4月1日施行）に伴い、本報告書では、学校及び学級の呼称を次のとおりの表記とする。
 - 盲・聾・養護学校の総称→特別支援学校
 - 個々の特別支援学校→A養護学校，B聾学校など
 - 特殊学級→特別支援学級
- 2 小・中学校等→等は幼稚園，保育所，中等教育学校や高等学校を含む。
- 3 児童生徒等→等は幼児も含む。

目 次

| | | |
|-----|------------------------------|----|
| I | 研究の基調 | 1 |
| 1 | 主題設定の理由 | 1 |
| 2 | 研究の経緯 | 2 |
| 3 | 本年度の研究 | 2 |
| 4 | 研究のねらい | 5 |
| 5 | 研究の方法及び研究経過 | 5 |
| II | 調査の概要と結果 | 6 |
| 1 | 調査の目的 | 6 |
| 2 | 調査方法 | 6 |
| 3 | 調査結果の分析と考察 | 6 |
| III | 実践事例 | 13 |
| 1 | 地域内の小・中学校間の連携事例 | 15 |
| | 事例 A市特別支援教育研究部の取組 | 16 |
| 2 | 小・中学校と特別支援学校との連携事例 | 25 |
| | 事例1 医療情報を生かした小学校児童への支援 | 26 |
| | 事例2 特別支援学校から小学校へ転入してきた児童への支援 | 39 |
| | 事例3 中学校情緒障害学級在籍生徒への支援 | 47 |
| | 事例4 小学校に通う高度難聴児への支援 | 56 |
| 3 | 特別支援学校と関係機関との連携事例 | 63 |
| | 事例 医療機関との連携システムについて | 64 |

| | | |
|----|---|----|
| IV | 研究のまとめ | 76 |
| 1 | 研究の成果 | 76 |
| 2 | 今後の課題 | 77 |
| V | 参考資料 | 81 |
| | 「盲・聾・養護学校と小・中学校や関係機関との連携による地域支援について」 の実態調査 | 81 |
| | 研究協力員，センター職員一覧 | |

I 研究の基調

1 主題設定の理由

平成 18 年 12 月新しい教育基本法が成立した。その第四条（教育の機会均等）に『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。』と明記された。そして、平成 19 年 4 月 1 日より、学校教育法等の一部改正が施行される。特別支援学校への転換や、小・中学校等での LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある児童生徒等に対して適切な教育の実施などが明確になり、まさに特別支援教育元年が始まる。

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（平成 15 年 3 月 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議）において、障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う特殊教育から通常の学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う特別支援教育への転換を図るとともに、その推進体制を整備することが提言された。この提言を受けて、特別支援教育に対する取組は、県教育委員会及び小・中学校において積極的に推進され着実に広がってきた。校内委員会の設置及び特別支援教育コーディネーターの指名については、県内全ての小・中学校でなされ、多くの学校では、個別の指導計画を作成して、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して校内全体での支援体制が整備されつつある。

しかし、校内委員会が校務分掌に位置付けられ特別支援教育コーディネーターが指名された一方で、地域や学校によっては、児童生徒への適切な支援につながらず、児童生徒・保護者・担任のそれぞれの立場で困惑している状況も見られる。校内の組織を生かして支援に当たっても、児童生徒の様々な教育的ニーズに対応することが困難な状況もある。校内支援体制を機能させていくことと、地域における関係機関との連携が各学校の大きな課題となっている。

また、平成 17 年 12 月に中央教育審議会から出された「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」では、特別支援教育への転換と同時に、盲・聾・養護学校制度の見直しについても明記されている。その中で、障害種を越えた学校制度（特別支援学校）と、特別支援学校の小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育のセンターとしての機能が明確に位置付けられた。

今後、児童生徒の障害の重度化や多様化に伴い、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育の実施や学校と福祉・医療等の関係機関との連携協力が不可欠である。特別支援学校と小・中学校の特別支援学級の担任だけが連携するのではなく、校内のすべての教員、保護者、福祉・医療・心理等の専門家がお互いに連携協力していくことが求められる。

以上のことから、障害のある児童生徒への支援については、特別支援教育コーディネーターを中心に校内支援体制を活性化させるとともに、小・中学校と地域の特別支援学校との適切な連携や、児童生徒を取り巻く福祉・医療等の関係機関と相互に連携協力していくことが大切である。そこで、本年度の研究主題を「特別支援教育における地域支援の実際」として、各学校の地域支援の現状と課題についての実態調査を行い、地域の支援体制の在り方について実践的研究に取り組むことにした。

2 研究の経緯（図1）

(1) 児童生徒一人一人への支援

本教育研修センターでは、平成10・11年度に「特別な配慮を要する子どもの指導方法に関する研究」で、小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒に対する指導方法についての研究を行った。この研究では、特別な配慮を要する子どもを「気になる子」としてとらえ、通常の学級に在籍する児童生徒も研究の対象とした。

(2) 学校内の支援体制整備

平成13・14年度は、「特別な配慮を要する子どもへの支援の在り方」として、校内の支援体制作りを通じた支援の在り方について研究した。その中で、児童生徒の支援の方向性を検討する校内委員会の在り方や、モデルを提示した。次いで、平成15・16年度の「特別支援教育における子ども理解の在り方」では、アセスメントシートを活用した子ども理解をもとに、特別な配慮が必要な児童生徒への具体的な支援の在り方やその手順について提示した。

そして、平成17年度は「特別支援教育における子ども理解と支援の実際」として、特別支援教育コーディネーターの役割や校内の特別支援教育支援体制の整備の充実を中心とした校内支援の実践事例集を作成した。その結果、課題として「特別支援学校を核とした地域支援の在り方や地域のネットワークづくり」「特別支援教育コーディネーターの専門性の向上」「個別の教育支援計画作成における本人や保護者の参加」などが挙げられた。

3 本年度の研究（図2）

(1) 地域支援について

本年度は、以上の研究結果を踏まえて、児童生徒や学校を取り巻く地域の連携に目を向け、障害のある児童生徒の多様な教育的ニーズに柔軟に対応していく地域の支援体制の在り方について研究することにした。

現在、各小・中学校や特別支援学校は、主に小・中学校からの求めに応じて相談や支援を行い、実践を積み重ねる中で連携の在り方を模索している。本研究では、実際に各地域で実践されている具体的な支援の内容や連携の状況を調査し、その課題を明らかにしていきたいと考えた。

また、地域支援における具体的な連携については、図2に示したように、地域を市町村単位と広域（県）に分けて考え、特別支援学校と小・中学校間の連携、地域（市町村）内における小・中学校間の連携、特別支援学校と関係機関との連携の事例を示し、その成果と課題を明らかにすることにした。これらの連携の在り方を究明することにより、地域における小・中学校や特別支援学校、関係機関を含めた有機的な連携に基づく地域支援体制の在り方について考えていきたい。

なお、本研究における研究主題の中の「地域支援」とは、特別支援学校や小・中学校、医療・福祉等の専門機関が、連携協力を通じて地域全体で障害のある児童生徒の多様な教育的ニーズに対応していくことととらえた。また、「地域」とは、小・中学校等の視点では、学区や学校が位置する自治体を、特別支援学校の視点では、学校の通学区域を基本と考えた。「支援」については、一般的に一方的な援助の意味合いが強いが、実際に児童生徒の支援を考えた時に、相互協力の関係が必要となるため、本研究では、「連携」の要素を含むこととした。



図1 国の動向と本教育研修センターの研究の流れ

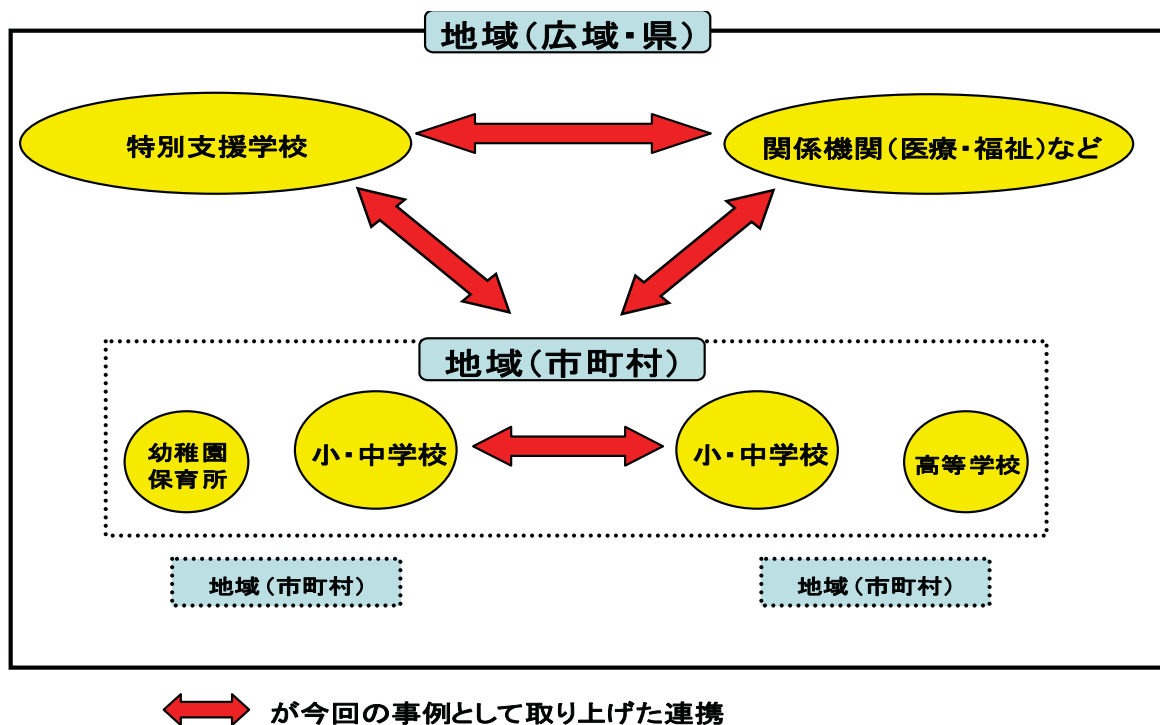


図2 研究概念図

(2) 特別支援学校のセンター的機能について

「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）」では特別支援学校のセンター的機能の具体的内容として、以下の6項目を例示している。

- ① 小・中学校等の教員への支援機能
- ② 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- ③ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- ④ 福祉，医療，労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- ⑤ 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- ⑥ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

現在も特別支援学校は、それぞれの学校の専門性を生かし、小・中学校等への支援に取り組んでいる。その取組の現状や成果と課題について事例等を通して明らかにしていくことで、特別支援学校が地域の特別支援教育のセンター的機能を十分に発揮し、地域で活用されるために必要な条件等について究明していきたい。

また、中央教育審議会答申を受けて、「学校教育法等の一部を改正する法律案」が成立し、平成19年4月1日より施行されることとなった。この改正により、小・中学校等において教育上特別の支援を必要とする児童生徒等に対して適切な教育を行うことが、また、特別支援学校は小・中学校等の要請に応じて必要な助言又は援助を行うよう努めることが明示された。

これまで特別な配慮が必要な児童生徒への支援の取組は、学校ごとに任せられる形であったが、今後は、特別支援学校や医療、福祉、労働等の関係機関と連携し、地域全体の資源を活用することにより地域全体の支援体制を整備していくことが必要となる。本研究では、具

体的な連携についての実践的研究を進めることにより、学校を取り巻く地域全体の支援する力の向上につながる地域支援の在り方について究明していきたい。

4 研究のねらい

特別支援学校と小・中学校や関係機関との連携をもとにした地域における支援体制の在り方について究明する。

5 研究の方法及び研究経過

- (1) 県内小・中学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーター、相談支援担当の教諭による研究協力員9人を委嘱し、4回の研究協議会を開催した。
- (2) 研究主題についての理論研究を進めるとともに、特別支援教育における地域支援の実際について現状と課題を明らかにするために調査研究を行った。調査は、特別支援教育コーディネーターリーダー養成研修講座参加者80名、特殊教育諸学校センター的機能研修講座参加者22名を対象とした。
- (3) 調査結果をもとに、特別支援学校と小・中学校や関係機関との連携の実践事例を提示し、地域支援の在り方について究明した。

〈研究協議会の経過〉

| 回 | 月 日 | 協 議 内 容 |
|---|--------------------------|--|
| 1 | 平成 18 年 5 月 23 日 (火) | (1) 研究の進め方, 地域支援, 連携の状況把握 (2) 講義「特別支援学校と小・中学校との連携の在り方について」 国立大学法人茨城大学教育学部障害児教育講座 講師 新井 英靖 |
| 2 | 平成 18 年 8 月 24 日 (木) | (1) 実践事例の検討・協議 (2) 1 学期に連携した事例についての振り返り (成果・課題), 今後の見通し |
| 3 | 平成 18 年 11 月 22 日 (水) | (1) グループごとの事例の検討・協議 (2) 調査の結果の分析 (3) 連携してきた事例のまとめ, 今後の課題の整理 |
| 4 | 平成 19 年 2 月 20 日 (火) | (1) 実践の振り返り (2) 研究のまとめと今後の課題 |

II 調査の概要と結果

1 調査の目的

特別支援教育における地域支援の実際について、現状と課題を明らかにし、地域支援の在り方についての今後の方向性を探る目的で実施した。調査のおもな観点としては、以下の3点である。

- 小・中学校からの支援のニーズについて
- 特別支援学校のセンター的機能の支援の状況について
- 地域内での特別支援教育の連携の現状と課題

2 調査方法

(1) 対象

平成18年度特別支援教育コーディネーターリーダー養成研修講座参加者 80人

平成18年度特殊教育諸学校センター的機能研修講座参加者 22人

(2) 期日 平成18年9月29日(金)

3 調査結果の分析と考察

(1) 小・中学校からの支援のニーズについて

① 特別支援学校との連携について

「特別支援学校との連携の有無」(図3)から、小・中学校ともに約6割の学校が今までに、特別支援学校との連携を行ったことがあるとの回答であった。

「連携内容」(図4)及び連携の成果については、小・中学校ともに「担任(教員)への相談・助言」が多かった。

具体的な内容として、小学校では、「児童の支援の仕方」が多く、中学校では、「進学」についての相談件数が多かった。こうしたことから、小学校期では、児童への具体的な支援について、指導、助言を受けていると考えられる。また、中学校期では、卒業後の進路についての相談、助言が多いと考えられる。保護者への相談については、「家庭での配慮について保護者が相談した」ケースや、「養護学校への進学に関して保護者が相談した」ケースが目立った。

こうしたことから、小・中学校としては、特別支援学校との連携の中からより専門的な見方や情報の提供などを求めていることがうかがえる。

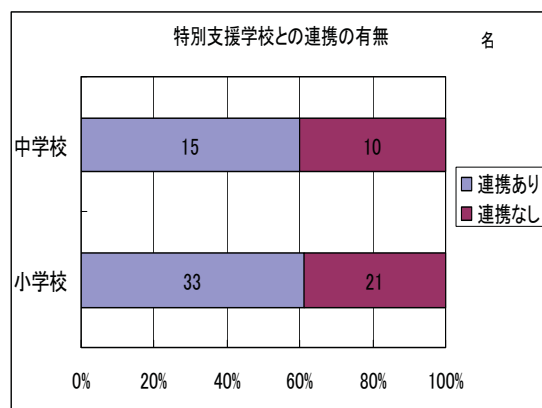
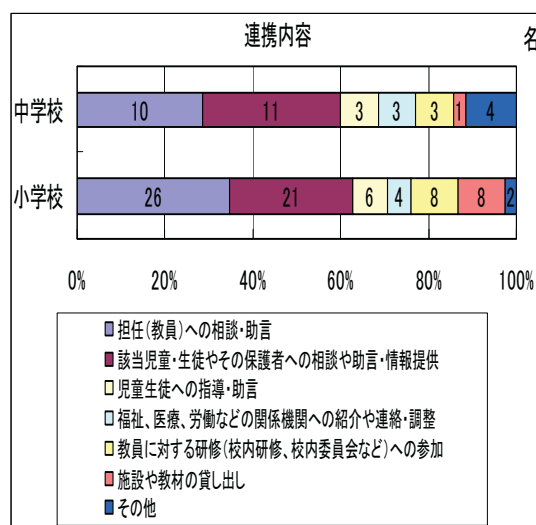


図3 特別支援学校との連携の有無



② 連携していない理由について（図5）

小・中学校ともに、「連携が必要とする児童生徒がいない」ことが一番に挙げられた。この背景には、連携を必要とする児童生徒が在籍しないことも考えられるが、在籍していても校内の支援体制が機能していて、外部機関である特別支援学校との連携まで必要ないというケースもあるのではないだろうか。また、「どのような連携が可能か分からない」「連携する具体的な手続きが分からない」との理由が多いことも注目すべきことであろう。この背景には、具体的な連携可能なケースや手続きが分かれば、連携を望んでいるとも推測できる。

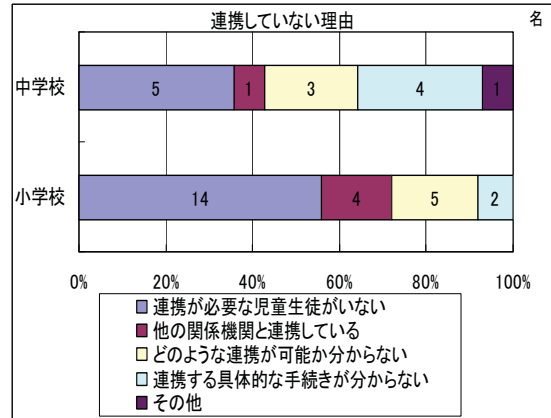


図5 連携していない理由

特別支援学校との連携を推進していくためには、どのような事例について連携が可能なのか、特別支援学校からより具体的な情報を小・中学校に発信することが必要と考えられる。併せて、連携をとるための具体的な手続きについても周知することが必要であろう。いずれも、管理職を含めて職員全体が、そうした情報を得ることが連携を進める上での課題である。

③ 連携の必要性について（図6）

小・中学校の教員から、「特別支援学校とどのような連携が必要か」を優先順位（1～3位）をつける項目では、小・中学校ともに「該当児童生徒やその保護者への相談や助言・情報提供」、次いで「担任（教員）への相談・助言」が多かった。

前出の「①連携の有無」の回答内容を参考に考えると、「該当児童生徒やその保護者への相談や助言・情報提供」では、該当する児童生徒に対して家庭での配慮、進路についての相談などの必要性が高いと考えられる。

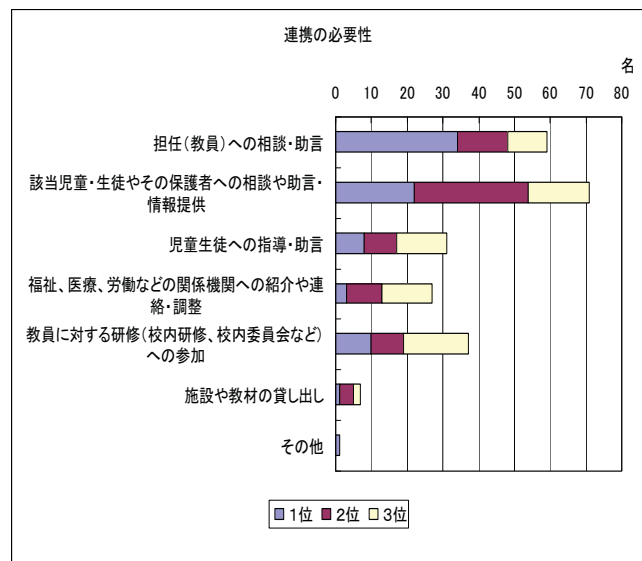


図6 連携の必要性

特に中学校での進路に関する助言や情報提供についての要望は高いと思われる。また、「担任（教員）への相談・助言」では、該当する児童生徒に関しての具体的援助方法の助言を必要としていると考えられる。一方、「教員に対する研修への参加」の項目も必要性が高いという結果が出たが、この中には、校内支援委員会に参加して児童生徒への具体的な支援方法についての助言も含まれているとも考えられることから、「担任（教員）への相談・助言」については、必要性がより高いと考えられる。

(2) 特別支援学校における連携の状況について

① 特別支援学校の教育機関との連携の状況について

表1に特別支援学校のセンター的機能に関する質問項目について、教育機関と連携していると答えた学校の割合を示した。各項目について、幼稚園・保育所、小学校、中学校、高等学校の4種の連携先の平均値を比べてみると、「教員への支援機能」の児童生徒の指導に関する助言が56.3%で最も高かった。次いで、「教員に対する研修協力機能」の自校主催の研修会への参加呼びかけの53.8%、3番目は、「幼児児童生徒、保護者に対する相談・情報提供機能」の保護者への相談・情報提供の50.0%であった。特に小学校の教員への助言・相談と小学校の保護者への相談・情報提供についてはそれぞれ85%、75%と高い結果となっている。これらの支援については、教育機関、特に小学校からのニーズが高い項目であり、特別支援学校が積極的にニーズに対応しようとしている結果と考えられる。また、自校主催の研修会への呼びかけの割合が高いことについては、従来の研修事業の対象を地域に広げていく取組であり、実施のしやすさが理由と考えられる。

一方、全体的に実施状況の低いセンター的機能は「施設設備等の提供機能」であり、小学校への教材教具の貸し出しは40%であったが、平均では20%以下であり、全体的に低い結果となった。特別支援学校には、自作のものも含めて多くの教材・教具があり、その広報活動を含めて、より身近で日常的な交流、情報交換がまだ十分になされていない結果とも考えられる。また、「幼児児童生徒への指導・支援機能」も全体で20%前後にとどまっており、子どもへの直接的な指導に関しては、実施が難しい現状が見受けられた。

表1 特別支援学校のセンター的機能に関する教育機関との連携の状況

| センター的機能 | 項目 | 幼保 | 小 | 中 | 高 | 平均 |
|-------------------------|--------------------------------|-------|-------|-------|------|-------|
| 教員への支援機能 | 個々の児童生徒の指導に関する助言・相談 | 65% | 85% | 60% | 15% | 56.3% |
| | 個別の教育支援計画の策定に当たっての支援 | 0% | 50% | 25% | 0% | 18.8% |
| 幼児児童生徒、保護者に関する相談・情報提供機能 | 幼児児童生徒の保護者への相談・情報提供 | 55% | 75% | 60% | 10% | 50.0% |
| | 在籍する幼児児童生徒への相談・情報提供 | 10% | 30% | 25% | 10% | 18.8% |
| 幼児児童生徒への指導・支援機能 | 幼児児童生徒を対象とする通級による指導 | 25% | 35% | 20% | 5% | 21.3% |
| | 巡回による指導 | 30% | 40% | 15% | 0% | 21.3% |
| 関係機関等との連絡・調整機能 | 関係機関の紹介 | 30% | 45% | 35% | 20% | 32.5% |
| | 個別の教育支援計画の策定に当たっての関係機関等との連絡・調整 | 5% | 30% | 20% | 10% | 16.3% |
| 教員に対する研修協力機能 | 連携先の研修会へ参加 | 25% | 50% | 35% | 5% | 28.8% |
| | 連携先の事例検討会へ参加 | 20% | 25% | 20% | 0% | 16.3% |
| | 自校主催の研修会への参加呼びかけ | 60% | 70% | 65% | 20% | 53.8% |
| 施設設備等の提供機能 | 設備の貸し出し | 15% | 15% | 5% | 0% | 8.8% |
| | 教材教具の貸し出し | 10% | 40% | 15% | 5% | 17.5% |
| 平均 | | 26.9% | 45.4% | 30.8% | 7.7% | |

② 連携先の学校種別について

図7に、各項目についての連携先である学校種別ごとの平均値を表した。小学校と連携している学校の割合が45.4%と最も高く、次いで中学校の30.8%、幼稚園・保育所の26.9%となっており、高等学校については7.7%であった。小学校との連携の高さについては、

学校数が多いこともあるが、小学校においては特別支援教育コーディネーターを中心とする校内支援体制が整いつつあり、特別支援学校に対する支援ニーズが高いことが考えられる。中学校、幼稚園・保育所については、これまで就学指導、進路指導等において、特別支援学校との関係の深い機関であり、今後各機関での支援体制が整うことによって、支援ニーズがさらに高まる可能性がある。

一方、高等学校については、これまでの就学指導や進路指導ではほとんど関係のなかった機関であり、今後、高等学校におけるニーズの把握と特別支援学校からの積極的な働きかけ、情報提供等が必要になってくると考えられる。

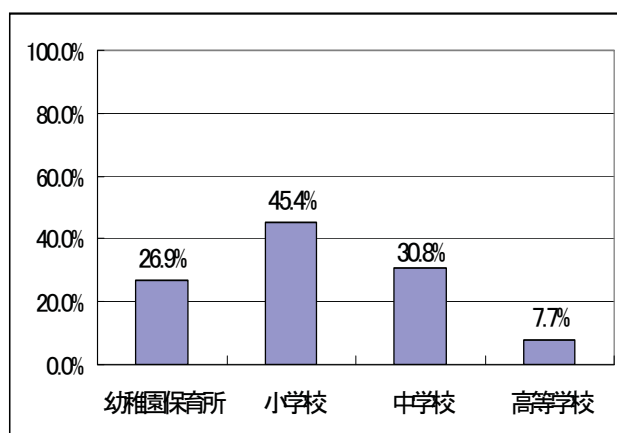


図7 特別支援学校が連携している学校種別（全項目平均値）

③ 具体的な支援内容について

特別支援学校のセンター的機能の6

つの各機能についての結果の傾向や具体的な支援・連携内容についての回答例を記す。

ア 教員への支援機能について

- ・個々の幼児児童生徒の指導に関する助言・相談は最も高い結果（56.3%）を示し、具体例としては、ADHD、高機能自閉症等の障害の理解や指導方法等について学校からの要請に応じて訪問して助言を行っている回答が多かった。
- ・個別の教育支援計画の策定にあたっての支援については全体では18.8%だが、小学校に対しては、50%と半数の特別支援学校が支援に取り組んでいるという高い結果となった。具体的には、個別の教育支援計画についての研修会に講師として参加したり、作成方法についての助言を行ったりしていた。

児童生徒の指導に関する助言・相談を実施していく中で、支援・連携のためのツールとして、個別の教育支援計画と個別の指導計画が活用されてきていることが考えられる。

イ 幼児児童生徒、保護者に関する相談・情報提供機能

- ・保護者への相談・情報提供は、3番目に高い結果（50%）を示した。実際には、小・中学校の教員とともに、保護者に障害の理解や支援方法の助言を行っている場合もあるが、特別支援学校への就学、体験入学や進路の相談として対応している場合が多かった。
- ・小・中学校の教員からの相談の中には、保護者が子どもの障害を認めていない場合も多いという回答もみられた。

ウ 幼児児童生徒への指導・支援機能

- ・通級による指導については、聾学校においては制度として実施しているが、その他の学校においては、体験学習や教育相談として、授業に参加する形での指導を行っていた。
- ・巡回相談を多くの学校で実施している中で、巡回による指導を実施していると答える学校の割合は低かった。

聾学校の通級指導教室を除き、幼児児童生徒への直接的な指導については実施が難しく、教員や保護者への助言等が中心になっている様子が見えてくる。

エ 関係機関等との連絡・調整機能

- ・関係機関の紹介は、4番目に高い結果（32.5%）であり、特別支援学校が広域を支援対象とする専門機関として、就学前、卒業後も含めた関係機関の情報をもち、提供している結果となった。
- ・個別の教育支援計画の策定に当たっての関係機関の連携については、全体的に30%以下という結果であった。

関係機関の紹介等は積極的に進められているが、小・中学校に対して関係機関と連携しながら支援する取組については、まだ少ない現状を読み取ることができる。

オ 教員に対する研修協力機能

- ・連携先の研修会への参加については、講師、助言者、発表者として参加している場合が多く、小・中学校における特別支援教育に関する研修会の企画や運営も含めて支援を行っている状況が表れている。
- ・事例検討会への参加については、全体的に低い結果（16.3%）であった。
- ・自校開催の研修会への呼びかけについては、2番目に高い結果（53.8%）が示され、特別支援学校が合同で研修会を企画したり、さまざまな広報活動をしたりするなど、工夫をしている様子が見られた。

小・中学校において事例検討会の実施がまだ定着していないことも考えられるが今後、特別支援学校の教員が、小・中学校において的確な助言ができるような専門性、特に通常の学級における学級経営や授業についての知識を十分にもつことが必要である。また、自校開催の研修会の参加呼びかけは、新たな取組よりも実施しやすい。これらの機会を利用して地域の関係機関との関係作りを進めている現状があると考えられる。

カ 施設設備等の提供機能

- ・施設設備等の提供は全体的に、20%以下の低い結果であった。教材・教具の一覧を作成して配付するなど、特別支援学校からの情報提供の工夫もなされているが、まだ十分でないことが考えられる。
- ・実際に教材・教具として貸し出されているものは、はっぴ、和太鼓、ボーリングの補助具等であり、必ずしも特別支援教育に関する専門的なものだけではない。

これらの貸し借りを通してより身近で日常的な学校間の交流を図ることができ、その他の支援・連携にもつながっていくことも期待される。

④ 連携の成果について

教育機関との連携の成果、関係機関との連携の成果についての自由記述から、主な回答例を示す。

- ・特別支援学校のセンター的機能について理解を深げることができた。
- ・少しずつであるが小・中学校からの相談が増えてきた。
- ・関係機関と連携しながら支援にあたることができた。
- ・小・中学校や関係機関それぞれの仕組みが理解できるようになってきた。

関係機関と連携しながら実際に支援を行っていくことで関係機関同士の理解がさらに深まり、より円滑な連携が図れるようになってきている。また、校内の職員の理解が広がったと

いう成果も挙げられており、センター的機能の必要性について、対外支援、地域支援に携わっていない特別支援学校の教員にも理解が広がってきていることが考えられる。

⑤ 連携の課題について

連携の課題についての回答例を示す。

- ・地域のニーズを十分に把握できていない。
- ・小・中学校の通常の学級での授業についてまだ十分に理解できていない。
- ・スケジュールの調整が難しい。
- ・関係機関によるシステムの違いの理解ができていない。
- ・地域間格差が大きい。

センター的機能に関する支援や連携は、まだ始まったばかりの段階であり、今後、連携していく中で解決されていくこともあると考えられる。これらの課題を共有し、解決できるような、特別支援学校間や地域での連絡会議等が有効に活用されることが期待される。

(3) 地域内での特別支援教育の連携の状況と課題 (図8)

① 地域内での特別支援教育コーディネーター間の連携について

地域内での特別支援教育の連携の1つの指標として、地域で特別支援教育コーディネーターが連携を行なっているか質問した。結果として、実際に連携を行っている、もしくは行う予定を含めて、小・中学校ともに3割程度である。ただし、「連携を行っていない」と回答した中でも、市町村の特別支援教育研究部や担当者の会合等を利用して、情報交換を中心とした連携を図っているという記入が多かった。

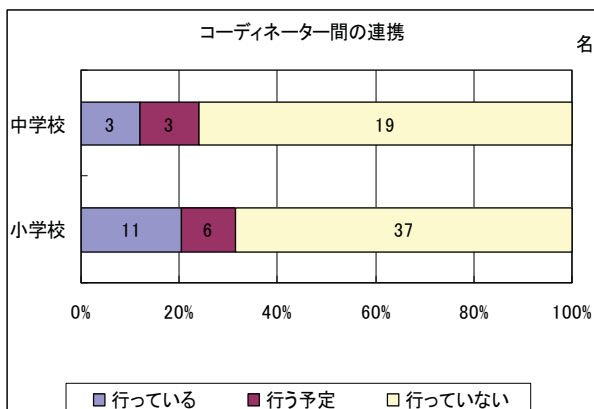


図8 コーディネーター間の連携

さらに、「コーディネーター同士が連携するための課題」として質問したところ、小・中学校ともに「時間・場の確保」を挙げている。校務が多忙で、連携するための時間を確保することが難しいこともあるが、連携の体制が整っていないことにより、組織作りから取り組まなくてはいけないと感じていて、その結果として「多忙感」を感じているとも考えられる。

② 課題

連携を進める課題解決の意見の中に「教育委員会や地域の特別支援学校がリーダーシップをとって場を設定してほしい」との記述があったが、地域での特別支援教育の活性化を図るときに地域の特別支援教育のセンターとしての特別支援学校の役割や、教育委員会のリーダーシップなどが、求められる。また、小・中学校の側でも、既存の組織（地域の教育研究部や担当者会）を利用して、連携を図る努力も必要である。

(4) 調査結果の考察

今回行った調査から見てきた実態や課題についてまとめてみると、次の通りである。

① 小・中学校と特別支援学校の連携について

小・中学校の約6割が特別支援学校と連携を持ち、連携の内容については「教員に対する支援」と「児童生徒やその保護者への相談・情報提供」が多かった。これは、特別支援学校が実際に支援している結果とも一致し、小・中学校のニーズに対応していることが明らかになった。しかし、ニーズの把握を課題として挙げる特別支援学校も複数あり、全体的にみた場合、まだ十分にニーズを把握するには至っていないと考えられる。

児童生徒の指導についての助言や支援を受けた場合の小・中学校の満足度は高く、特別支援学校からも支援を行うことで徐々に連携が図れるようになってきたという成果が多く挙げられた。

また、連携をしていないと回答した小・中学校からは、特別支援学校の支援内容や連携のとり方が分からないという意見も多かった。特別支援学校のセンター的機能や具体的な相談手続き等についてのPRがまだ十分でないことも考えられる。特別支援学校では、自校開催の研修会への参加呼びかけを実施している割合が高く、このような機会を利用して、情報交換等を進める工夫がなされている様子がうかがわれた。

② 地域内での小・中学校間の連携について

地域内での連携については、地域によって連携の有無や内容が大きく異なっていた。小・中学校からは、特別支援教育のセンター的役割を担う特別支援学校がリーダーシップをとり、連携の場の設定や提供の役割を担うことを期待する回答が複数みられた。

一方、地域（市町村）によっては、地域の教育研究部などの既存の組織を活用して特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当者の連携を図っているところもあった。このような小・中学校間の連携が進んでいる地域においては、特別支援学校や関係機関に関する情報も共有でき、関係機関との連携が図りやすくなる傾向がみられた。

③ 特別支援学校と関係機関との連携について

特別支援学校が小・中学校に対して個別の教育支援計画の策定について支援している割合と比べ、関係機関も加わって、個別の教育支援計画の策定に取り組んでいる割合は低かった。個別の教育支援計画や個別の指導計画が連携のツールとして学校間では活用されはじめているが、医療、福祉等の地域の関係機関との連携においては、まだ十分に活用されていないと考えられる。

また、「他機関のシステムを知る必要がある」という回答のように、教育機関以外の関係機関と連携を深めるためには、その機関のシステムや支援内容についても知ることの必要性が課題として挙げられた。個別の教育支援計画という支援ツールの活用を広げるとともに、各関係機関の情報を蓄積していくことも必要であると思われる。

Ⅲ 実践事例

1 地域内の小・中学校間の連携事例 事例 A市特別支援教育研究部の取組

地域支援を考える時、まず、地域内での小・中学校間の特別支援教育に関する連携が重要になります。

(1) 地域の小・中学校間の連携

児童生徒を支援する際に、地域内の小・中学校にも特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当者など、専門性の高い教員がいます。一方、小学校から中学校へと進学する場合に、支援の手立てや情報の引継が重要になります。

地域内の特別支援教育にかかわる教員間の連携を図ることで、効果的で継続性のある支援が可能になります。

(2) 地域の特別支援学校との連携

地域全体が特別支援学校との連携を図ることで、進路や関係機関との情報が共有化できます。共有化することで、地域全体の特別支援教育の質の向上につながります。

2 小・中学校と特別支援学校との連携事例

事例1 医療情報を生かした児童への支援

事例2 特別支援学校から小学校へ転入してきた児童の支援

事例3 中学校情緒障害学級在籍生徒への支援

事例4 小学校に通う高度難聴児への支援

地域内で連携することで、児童生徒への有効な支援が可能になりますが、さらに支援が必要な事例もあります。支援を求める機関としては、地域の特別支援学校が挙げられます。そこで次に、「小・中学校と特別支援学校との連携」の事例を紹介します。

連携するときに重要な点は、次の通りです。

(1) 双方向を意識した連携

小・中学校が期待する支援ニーズに対して、特別支援学校が適切な支援を実施することで、小・中学校としては、児童生徒への効果的な支援方法がつかめます。同時に、特別支援学校も、支援を通して、小・中学校に在籍する配慮が必要な児童生徒の実態を把握することができます。一方的な支援でなく、相互の支援する力が向上する「連携」を行うことで、相互のレベルアップが期待できます。

(2) 関係機関との連絡調整

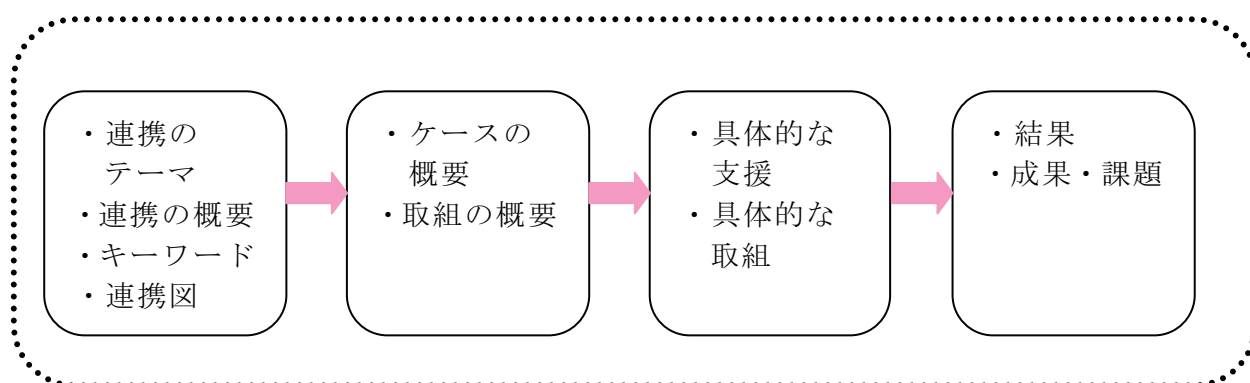
小・中学校の児童生徒の支援を行う際に、学校以外の関係機関（医療機関・NPO など）との連携が必要なケースがあります。その場合、どのような機関と連携をとるのか、また、どのように連携を図るべきか、情報の提供や連絡調整が必要となります。小・中学校と特別支援学校との連携を通して、関係機関

との連絡調整を図ることが可能になり、今後児童生徒を支援していく時の有効な資源となります。

3 特別支援学校と関係機関との連携事例 事例 医療機関との連携システムについて

地域支援の形として、学校と医療・福祉等の関係機関との連携が挙げられます。特に特別支援学校は、多様な障害のある児童生徒が在籍することから、専門機関との連携が必要となります。専門性を考えた時に、特別支援学校や小・中学校で、医療機関やNPOなど関係機関と連携を図りながら児童生徒を支援していくことが効果的な場合もあります。その時に、連携のためのツールを用いることで、効果的な支援を受けることが可能になります。

事例の形式は、次のような形式を中心に作成しました。なお事例は、研究協力者のこれまでの教育実践をもとにし、対象児童生徒の個人情報の保護の観点から設定を変え、再編集したものです。



1 地域内の小・中学校間の連携事例

ここでは、地域内の特別支援教育の連携事例として、地域（市町村）の特別支援教育研究部の活動を通して、小・中学校間で特別支援教育の活性化を図った事例を紹介します。

「地域内の小・中学校間の連携」のポイント

特別支援教育の発展を支える重要な要素として「地域」があります。県レベルの体制整備とともに、市町村レベルでも体制を整えていくことが重要です。それは、市町村のような比較的小規模の「地域」には共通した「課題」を見付けやすく、共同した取組を行いやすいからです。

そもそも特別支援教育に関しては、多くの市町村に特別支援学級担当者を中心とした「特別支援教育研究部」が設置され、合同学習会や授業研究会などが開催されてきました。こうした従来のネットワークを活用して市町村の特別支援教育体制を整備していくことができれば、基盤のしっかりとした体制となるでしょう。具体的な取り組みとしては、「小・中の連携」や「進路」など、移行支援に関係する学校間連携が大きな課題となると思われます。また、移行支援を契機として支援計画の書式を共通化していくなども成果となりやすい点であると思います。

特別支援教育の体制整備の中では、一人の子どもが関係する機関や場所で一貫した支援を提供できるようにすることがとても重要です。こうした一貫した支援の提供を可能にするためには、「地域」を育てていくことが不可欠であると考えます。（新井）

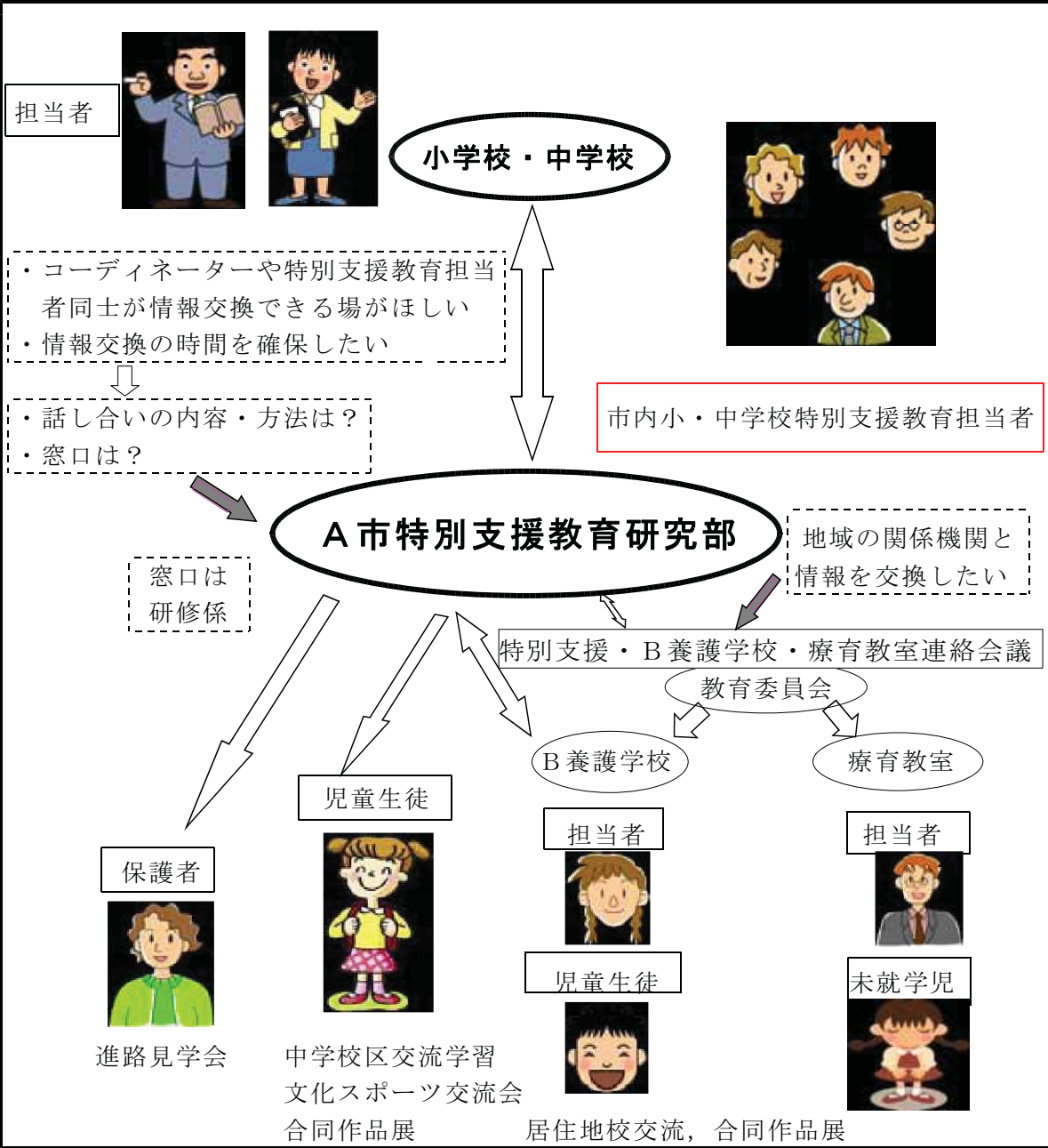


事例 A市特別支援教育研究部の取組 ー学び合い・連携し合って、地域で支援ー



地域において特別支援教育を活性化していくためにどのような取組をしたらよいでしょうか。
特別支援教育コーディネーターや特別支援教育担当者同士のネットワークを構築していくための体制づくりはどのように行っていったらよいでしょうか。

キーワード：小・中学校間の連携，特別支援教育研究部，交流，療育教室



連携図

1 取組の概要

A市特別支援教育研究部は茨城県教育研究部の支部であるA市教育研究会の中の1つの部会である。本研究部では市内小・中学校の特別支援教育担当者や特別支援教育コーディネーターの専門性向上のための研修会や、児童生徒のための合同学習・各種行事の企画運営をしている。12設置校、21学級、22人の担当者と学校長1名で構成されている。特別支援学級在籍児童生徒数は年々増加傾向にあり、活動計画の再編が今年の課題となった。検討をした主な活動は以下の通りである。

- ・文化スポーツ交流会・・・同じ計画のもと2ブロックに分けて実施。
- ・合同学習会・・・特別支援学校との居住地校交流と、中学校区合同学習の一本化を図り中学校単位で実施。2年目。
- ・進路見学会・・・児童生徒・保護者・担当者向けで、2コース選択制。8年目。
- ・担当者向けの研修会・・・外部講師を依頼。各校の情報を共有。担当者が講師。担当者同士の学び合いの研修を実施。
- ・教育委員会主催の研修会・・・特別支援教育研究部の授業研修を組み入れる。地域の療育機関やB養護学校と合同の授業研修会を展開。

このように市特別支援教育研究部が中心となり、市内の特別支援学級担当者が連携し合うことによって、児童生徒・保護者のニーズに応じた活動を実施することができた。

2 具体的な取組

(1) 年間研修計画

市特別支援教育研究部の研究テーマは「配慮を要する児童生徒の理解と支援の在り方」である。各学校の実態・現状・担当者のニーズに基づき年間計画を作成した。

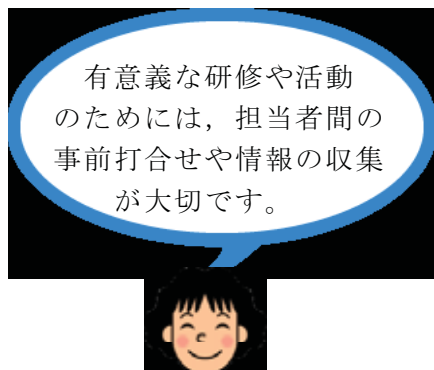
表 1 年間研修計画

| 期日 | 研修会と研修内容 | 行事・その他の研修会 |
|-----|--|--|
| 5月 | 市教研総会 ・年間計画作成・役割分担・テーマ作成 | |
| 6月 | 市特別支援教育研究部研修会 ・校内支援体制の運用に関する情報交換 | 第一回特別支援教室・療育教室・養護学校連絡会議 |
| 8月 | 市教研夏季一斉研修会 ・外部講師を依頼 | D小学校校内研修 |
| 9月 | 市特別支援教育研究部研修会 ・つばさ展・文化スポーツ交流会計画 | 中学校区ごとの交流会 (各区で話し合って実施) |
| 10月 | 市特別支援教育研究部研修会 ・障害に応じた指導法研修 ・連携に関する情報交換 | 集合指導 Iブロック文化スポーツ交流会 |
| 11月 | 特別支援教室・療育教室・養護学校連絡会議を活用した研修会 ・授業研修 ・移行支援に関する実践例紹介と研修 | 第二回特別支援教室・療育教室・養護学校連絡会議 IIブロック文化スポーツ交流会 |
| 1月 | | 進路見学会 |
| 2月 | 市特別支援教育研究部研修会 ・障害者自立支援法、支援費制度に関する研修 ・まとめと評価 | 第三回特別支援教室・療育教室・養護学校連絡会議 |

(2) 研究部組織及び役割分担
年間計画に基づき組織
や役割を分担する。

表2 研究部組織

| 組織 | 主なしごと |
|------|--|
| 研修 | ・年間の研修計画・準備・運営 |
| 啓発 | ・「合同作品展」実施計画・準備・運営 |
| 広報 | ・市特別支援教育研究部広報の発行 ・県広報誌原稿執筆 ・市教育委員会広報原稿の内容検討，刷新 |
| 進路 | ・進路見学会計画・準備・運営 |
| 合同学習 | ・合同校外学習計画・準備・運営 |
| 交流会 | ・特別支援学校との交流活動の計画・準備・運営 ・中学校区単位の合同学習会総括 |



(3) 特別支援担当者向けの研修会（担当・・・研修係）

① 校内支援体制運営に関する情報交換

先進校に学びながら校内支援体制構築にむけて研修をし、市内全小・中学校に校内支援体制を構築した。そこで今年度は各学校の校内支援体制の実態を把握し、各学校の抱えている課題を共有することにした。

事前に各学校に校内支援体制を評価してもらい、現状と課題を明確にした。研修会ではその評価をもとに情報交換し、先進校の取組に学んだ。

校内支援体制の構築・運営に関する事例検討会

共通の課題を抱えた学校と取組がうまく機能している学校の情報交換である。事例提供者は3名（中学校1名，小学校2名）。3グループに分かれ解決法を話し合い、支援体制の充実の方策を模索した。

テーマ1

「特別な援助ニーズのある児童の実態把握」

テーマ2

「援助ニーズのある多数の児童の支援方法」

テーマ3

「中学校での系統だった特別支援体制構築」

特別支援体制づくりに関するケース発表「C中学校」

学年会組織を活用した中学校の校内支援体制の実践発表を行った。

校内支援体制評価表をもとにした情報交換と各学校の目標設定

各学校の現状報告や情報交換を行った。児童の実態把握用のチェックリストが紹介され、参考にしたいという意見が多くあった。

② D小学校校内研修への参加

特別支援教育担当者に校内研修会の事例検討会への参加を呼びかけた。

テーマは「通常学級に在籍する作文が書けない児童」である。特別支援教育担当者が事例検討会の方法を学ぶ機会となり、通常学級担任は特別支援教育のノウハウを学ぶ機会となった。

③ 指導法研修

「言語指導とこれからの特別支援教育担当者の役割」について、独立行政法人国立特殊教育総合研究所の主任研究員に講師を依頼して研修会を実施した。

④ 連携に関する研修

ア 小・中学校の情報交換

小学校と中学校では、生活に大きな違いがある。スムーズに適應できるようにするため、多くの情報を提供し合い、共有し合うことを心がけている。以下のような情報交換を個々の児童生徒の実態や保護者のニーズに合わせて実施している。

(ア) 中学校生活や中学校の特別支援教育に対する理解を深め、不安を取り除き、前向きに準備をするために、また、進路選択の参考とするために。

- ・小学校保護者・児童・特別支援教育担当者による中学校交流学級と特別支援学級の授業参観，小学校保護者への説明会
- ・小学校特別支援学級保護者会へ中学校特別支援教育担当者が参加しての説明
- ・保護者・児童との教育相談

(イ) 中学校入学後の支援体制づくりの参考とするために。

- ・小学校在学時の交流学級・特別支援学級の授業参観（必ず実施）
- ・保護者・児童との教育相談，ニーズ調査（必ず実施）
- ・特別支援教育担当，交流学級担任，教務主任（就学指導委員）等との情報交換（必ず実施）
- ・小学校からの支援シート等の引き継ぎ

(ウ) よりよい支援の参考とするために。

- ・小学校特別支援教育担当，交流学級担任等からの支援についてのアドバイス，また，事前に地域機関との連携（連携場所と方法・成果）の調査を実施し，研修会では調査をもとに，情報の共有化を図った。

表 3 平成18年度 A市地域連携・機関活用状況

| 連携先 | 内 容 | 成 果 |
|---------|--|--|
| 市内・小中学校 | ・D小学校校内研修に特別支援教育担当者が参加 | ・特別支援教育担当者が事例検討会の方法を学ぶ機会となった。 ・通常学級担任のスキルアップが図れた。 |
| | ・合同学習 「防犯・食育の学習会」 「合同作品展の作品制作」 「作品のみの合同制作学習」 | ・体験の幅が広がった。 ・小中学校の生活を把握できる。 ・充実した作品ができた。 |
| | ・中学校との引き継ぎ 「中学校担当者児童の授業参観、担任と懇談」 | ・スムーズな引き継ぎができた。 ・教育課程編成上参考になった。 |
| | ・中学校特別支援学級への児童・保護者の授業参観 | ・中学校の様子が分かり見通しがもてた。 |
| | ・指導法の連携（他校通級児童の学校間） | ・個に応じた専門的な指導を受けられる。 ・指導内容を共有できた。 |
| 療育教室 | ・担任と療育教室担当者の引き継ぎ・懇談 | ・指導内容を共有できた。 |
| | ・指導法についての協議 | ・移行支援がスムーズにできた。 ・支援法が確認できた。 |
| | ・療育教室と特別支援学級相互への授業参観 | ・指導法のアドバイスをもらうことができた。 |
| 養護学校 | ・体験学習（学期に2回程度） 連絡カード活用で活動内容・評価の連携 | ・就学指導がスムーズになった。 ・児童の課題が明確になった。 ・指導法の連携ができた。 |
| | ・特別支援学校教員へ保護者会講師依頼 ・特別支援学校教員へ職員研修講師依頼 ・中等部進学生徒の引き継ぎを保護者と共に実施 | ・特別支援学校の理解が深まった。 ・進路の見通しがもてた。 ・職員の専門性の理解が深まった。 ・具体的な引き継ぎができた。 |

イ 特別支援学級・療育教室・B養護学校間の情報交換

(ア) 未就学児の移行支援に関する情報提供までの事前話し合い

小学校特別支援学級で支援を受ける多くの児童が、入学前に地域の療育教室で指導を受けている。しかしそこでの情報が得にくいのが現状である。B養護学校でも同じ課題を抱えている。そこで今年度は移行支援を円滑に行うために、担当者間での話し合いを重ねた。その結果、入学前の指導内容、評価等多くの情報を得ることが可能となった。

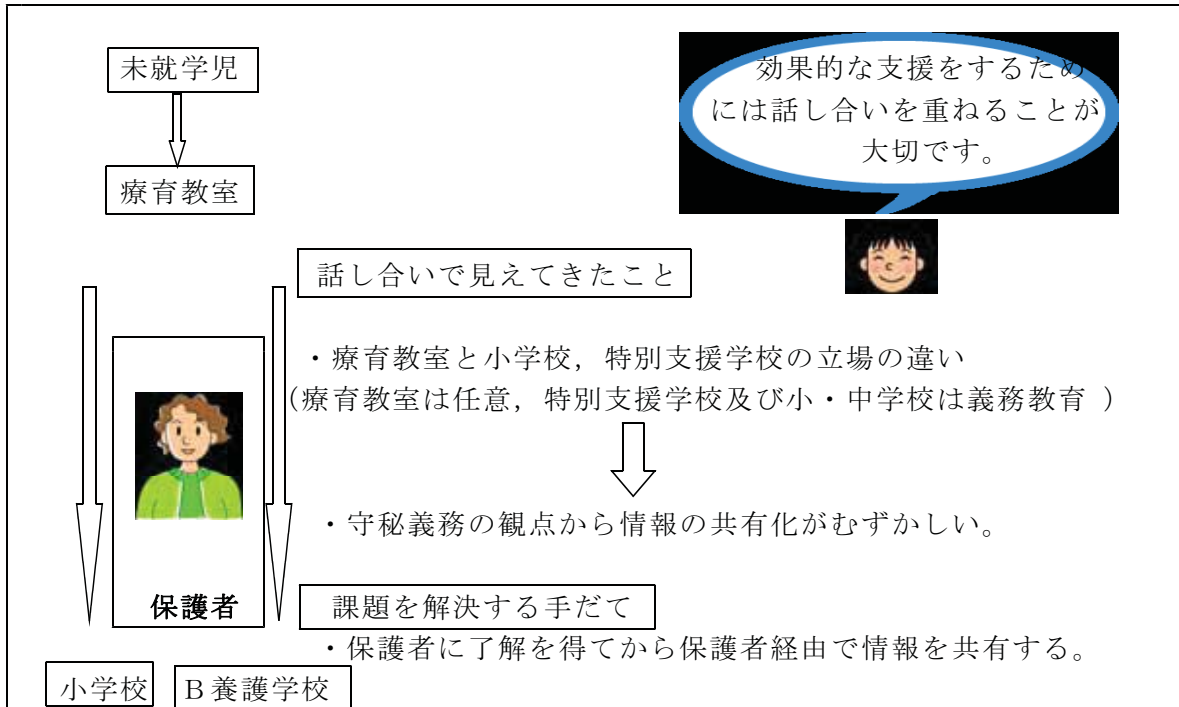


図1 未就学児についての情報交換

⑤ 特別支援教室・療育教室・B養護学校連絡会議を活用しての研修会

A市では障害のある児童の早期発見・早期指導に努めるために教育委員会主催で、特別支援教室・療育教室・B養護学校連絡会議が年に3回実施されている。

今年度は教育委員会にお願いし、11月の会議と特別支援教育研究部の研修会の一体化を図った。目的は療育教室から小学校，小学校から中学校，小学校からB養護学校への円滑な移行支援や，三者の連携を深めることである。授業研究と移行支援に関する話し合いを実施した。

ア 授業研究

D小学校において特別支援学級3クラス合同の提案授業を実施した。

授業の視点は、

- ・就学前に療育教室で指導を受けた児童の活動
- ・B養護学校の体験学習を実施している児童の活動
- ・卒業後にB養護学校を希望している児童の活動
- ・卒業後に中学校特別支援学級を希望している児童の活動 とした。

<参加者> 小中特別支援教育担当者16名
療育教室担当者4名
B養護学校担当者2名
教育委員会指導主事1名
学校長1名

<感想>

療育教室の担当者から

- ・かつて関わりを持った児童達の活動の様子を見ることができた。
- ・未就学児に対する指導法の参考になった。

中学校の担当者から

- ・小・中学校では特別支援学級のシステムが違う。

小学校の担当者から

- ・合同学習は有効だが打ち合わせに要する時間の確保がむずかしい。

<協議>

- ・目標や評価について
- ・療育教室と小・中学校及びB養護学校の目標の違いについて
- ・療育教室やB養護学校の指導形態や指導のシステムについて情報交換
- ・各機関の内部事情が分かった。

イ 移行支援計画作成の紹介

2つの実践例が紹介された。ひとつは小学校入学前の児童、もうひとつは小学校からB養護学校中学部の移行支援の例である。話し合いまでの手順・移行支援計画作成のポイントが示された。漠然としていた移行支援のイメージがつかめたという感想が多くあった。これをもとに各校では小学校特別支援学級から中学校特別支援学級への取組を移行するという新たな課題を確認した。

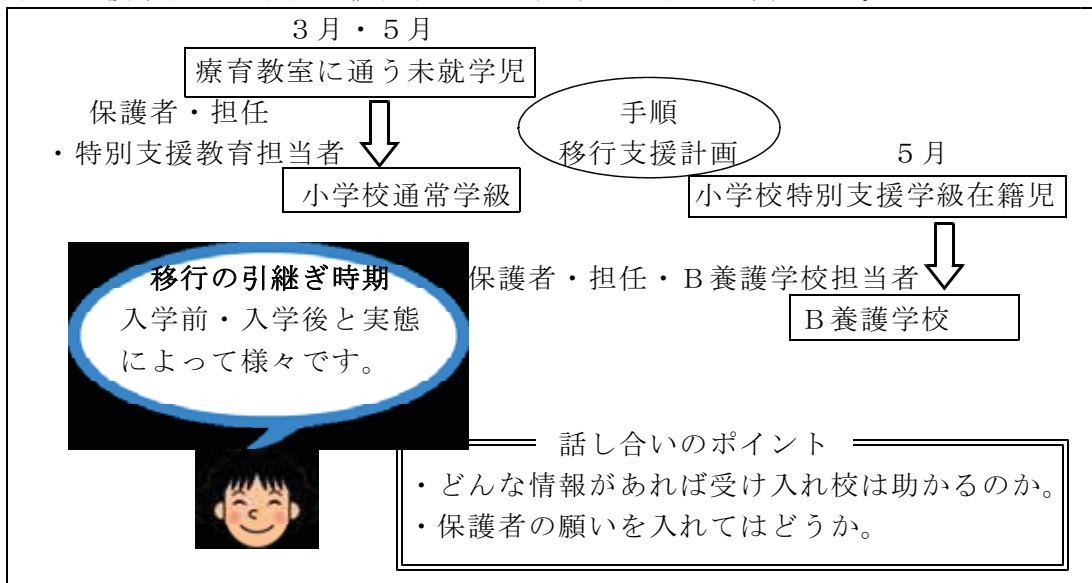


図2 移行支援計画の作成

(4) 児童生徒の合同学習会

① 中学校区合同学習会 (担当・・・交流会係)

中学校と学区内の小学校，さらに学区内に居住しているB養護学校在籍の小・中学部の希望児童生徒と一緒に活動し交流する場として，A市特別支援教育研究部が主催して昨年度より実施している。その目的として以下の3点を掲げた。

- ・どの子ども活動ができる。
- ・できるだけ互いに交流できる。
- ・多くの児童生徒に活躍の場ができる。

それぞれの学校の担当者が集まって内容を検討し，計画している。

表4 平成18年度 中学校区合同学習会活動内容

| | | | | |
|------|-----------------------|----------------------|---------------|---------------------|
| | a 中学校区 | b 中学校区 | c 中学校区 | d 中学校区 |
| 代表者 | e 小学校 〇〇教諭 | f 小学校 〇〇教諭 | g 小学校 〇〇教諭 | h 小学校 〇〇教諭 |
| 日時 | 10月25日 9:30～11:30 | 10月16日 9:30～11:30 | 7月10日 | 12月8日 9:30～11:30 |
| 活動場所 | e 小学校 | i 小学校体育館 | 森林公園 中央公民館 | j 小学校 |
| 活動内容 | フリスビー ボール遊び 茶話会 | ゲーム | 釣り 調理 | クリスマス会 |

② 文化スポーツ交流会（校外学習）（担当・・・合同学習係）

毎年、市内小・中学校特別支援学級在籍の児童生徒が、合同で校外学習を実施している。その目的としては、

- ・様々な体験活動に楽しく参加し、活動の幅を広げる。
- ・グループ活動を通し、互いに協力し合う。特に中学生はリーダーとしての自覚を持ち、活動する。
- ・公共施設利用の際のマナーを身につけ、行動する。

の3点を中心に考え、場所の選定や、活動内容、そして児童生徒の活動グループ分けを検討している。グループ分けは、1つのグループに複数校の児童生徒が混じるように、さらに、小学生と中学生が一緒になるようになど、交流という点でも配慮している。

参加児童生徒数の増加に伴い、より担当者の支援の目が行き届き、生徒の活動が充実したものとなるように、昨年度より、市内の小・中学校を2グループに分けての実施となった。

表5 平成18年度 文化スポーツ交流会実施内容

| | | |
|---|----|--|
| 1 | 日時 | Iグループ 平成18年10月4日(水) 8:30～15:00 IIグループ 平成18年11月21日(火) 8:30～15:00 |
| 2 | 場所 | ふなばしアンデルセン公園(千葉県船橋市) |
| 3 | 日程 | I・IIグループ共通 8:30 市役所集合 ～ 15:00市役所到着 Iグループ・・・1号車大型バス(a中, b小, c小, d中, e小) IIグループ・・・1号車大型バス(f中, g小, h小, i小) 2号車中型バス(j中, k小, l小, m小) |
| 4 | 内容 | はじめの会 → 室内活動(工作「カラフル石けん作り」) → 昼食 → 全体記念写真撮影 → 屋外活動(アスレチック) |

③ 合同作品展（担当・・・合同学習係）

毎年、近隣地区小・中学校特別支援学級及びB養護学校合同作品展が開催される。今年度で第18回になる。今年度は38校、約200名の児童生徒が日頃の学習の成果を地域の大型スーパーの売り場のコーナーを借りて展示発表した。また、地域交流の一環として昨年度よりB養護学校も参加している。

A市特別支援教育研究部では、毎年「合同作品展」の参加に向けて、市内統一の作品テーマを設けたり、児童生徒の少ない学校同士が合同で作品制作をするなど、一体となって取り組んでいる。

④ 進路見学会（担当・・・進路係）

表6 A市特別支援教育研究部 進路見学会の歩み

| | | 見 学 施 設 | |
|-----------------|-------|------------------|--|
| 第4回 H15.1.28 | | 高等養護学校 | |
| | | 社会福祉法人 社会福祉事業団 | |
| 第5回 H16.1.20 | | B養護学校 | |
| | | 知的障害者授産施設（通所）2カ所 | |
| 第6回 H17.1.14 | Iコース | 民間会社工場（軽金属加工） | |
| | | B養護学校 | |
| | IIコース | 民間会社工場（食品製造） | |
| | | B養護学校 | |
| 第7回 H18.1.25 | Iコース | 高等養護学校 | |
| | IIコース | 知的障害者授産施設（通所） | |
| | | 知的障害者更生施設（入所） | |
| | | 知的障害者デイサービス | |
| 第8回 H19.1.25 | Iコース | B養護学校 | |
| | | 知的障害者授産施設 | |
| | IIコース | 高等学校 | |
| | | 単位制・通信制課程有り | |
| | | フリースクール | |

保護者・生徒・特別支援教育担当者の学習会として、企画・運営されている。

ア めあて

児童生徒の将来（5年後、10年後）の進路先として考えられる様々な進路先を見学することにより、よりよい進路選択ができるようにする。

イ 参加者

中学校特別支援学級在籍生徒（小学校特別支援学級在籍児童）、小・中学校在籍保護者、特別支援教育研究部員

ウ 実施方法

中学卒業後の進路先として、あるいは5年後、10年後の進路先として考えら

れるものの中から，研究部員や保護者のアンケート等を参考にし，さらに特別支援学校の進路担当の先生からの情報等も参考にしつつ，毎年見学先を選定する。年1回（1日）の実施で，1回に2～3ヶ所を見学。最近は，参加者も増え，見学場所も多岐に渡るため，2つの班に分かれて別々のコースを見学している。

エ 見学先

B 養護学校，高等養護学校，職業訓練校，専修学校，専門学校，授産施設（通所施設，在所施設），企業，高等学校，サポート校等

オ その他

しおりやパンフレット等を配布し，進路についての情報の発信を行っている。

3 成果・課題

(1) 成果

- ① A市特別支援教育研究部の研修会等で，部員同士が情報を共有し合い，協力し合うことにより，指導力の向上，協力体制の強化につながっている。
- ② A市特別支援教育研究部員のニーズを調査することにより，A市特別支援教育研究部の研修や活動に反映させることができている。
- ③ A市特別支援教育研究部は，児童生徒及び保護者への様々な情報提供や体験的学習，地域への理解・啓発活動の役割も果たしている。
- ④ 特別支援教室・療育教室・B養護学校連絡協議会への参加により，義務教育への入り口の就学指導の充実が図られつつある。
- ⑤ 立場の異なる機関同士が話し合う機会を持つことにより，相互理解が深まり，児童，生徒，保護者の支援に役立てることができた。

(2) 課題

- ① A市特別支援教育研究部の活動は多岐にわたっているが，それぞれの活動をより充実させるための，各部門ごとの打ち合わせの時間がなかなかとれないという現状がある。
- ② 特別支援教育担当者の入れ替わりに伴い，それまで蓄積してきた情報やスキル等を共有するための工夫が必要である。

2 小・中学校と特別支援学校との連携事例

ここでは、小・中学校と特別支援学校が連携して児童生徒を支援した事例を紹介します。小・中学校、特別支援学校ともに、特別支援教育コーディネーターが中心となり、児童生徒の支援を行うための体制作り、支援の計画などを考えました。

「小・中学校と特別支援学校との連携」のポイント

小・中学校と特別支援学校の連携は今後、ますます重要になってくると思われます。それは、同じ教育機関の職員であり、連携が取りやすいという理由もありますが、それ以上に、同じ分野だからこそ「課題を共有する」ことができるからです。特に、特別支援教育の分野で長く経験を積んだ特別支援学校の教師が、小・中学校に対して具体的なノウハウを伝授するということに両者の連携のポイントがあると思います。

ただし、こうした連携が継続し、成果をあげるためには、小・中学校と特別支援学校の両者がそれぞれ意識していなければならない点があります。すなわち、小・中学校のコーディネーターには、学校の特別支援教育体制をどのように進めていきたいのかといったビジョンが求められます。また、特別支援学校のコーディネーターには、指導上のノウハウを小・中学校の教育現場で応用していくことができるような伝達の仕方が求められるでしょう。

小・中学校と特別支援学校の連携を考えるときには、両者の努力が影響し合っ

てどのように学校が発展していくということがポイントになるでしょう。

(新井)



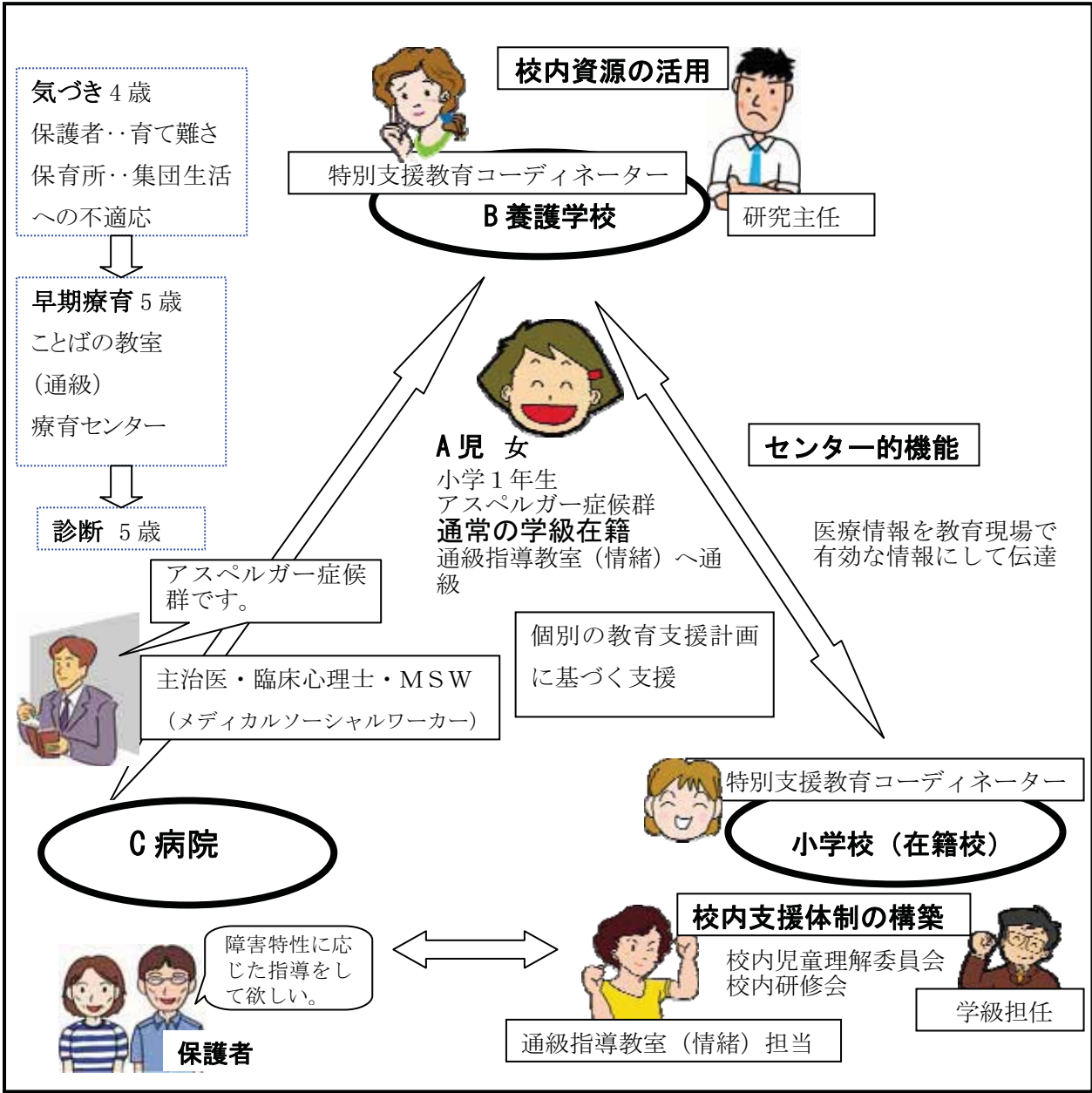
事例 1 医療情報を生かした小学校児童への支援



就学前にアスペルガー症候群と診断を受け小学校へ入学をしたA児に対して、小学校は、どのように関係機関と連携をしながら、校内支援体制を構築し、適切な教育を提供していけばよいでしょうか。

センター的機能として中核的な役割を担うB養護学校の、コーディネーターの役割はどうあるべきでしょうか。医療機関と連携し医療情報を学校教育の中でどのように役立て、有効なものにしていくことができるでしょうか。

キーワード ; アスペルガー症候群, センター的機能, 医療機関との連携, 特別支援教育コーディネーター, 通常の学級, 個別の教育支援計画



連携図

1 ケースの概要

(1) 概要

A児は、小学校入学前にアスペルガー症候群と診断され通常の学級に在籍することになった。(図1参照) 小学校では、事前に保護者との面談により本人の教育的ニーズ、保護者の願いを確認し、保育所からの移行支援がなされた。通級指導教室(情緒)を利用しながらの学校生活がスタートした。

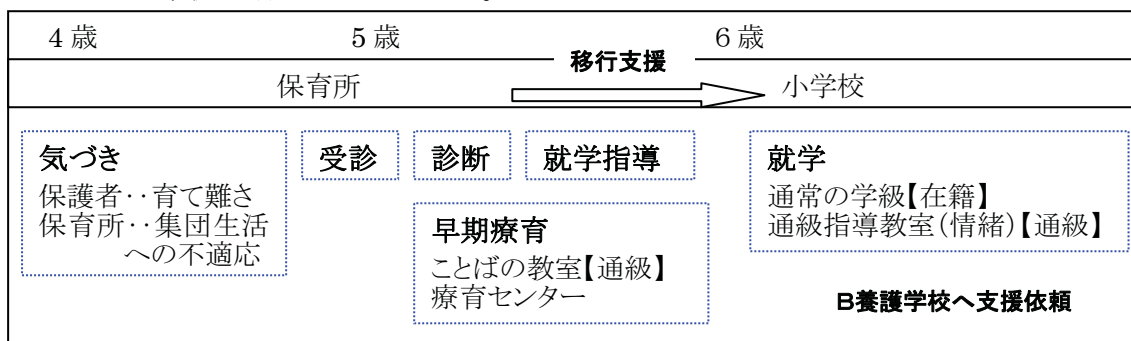


図1 気づきから支援依頼まで

しかし、小学校生活が始まってみると、友だちとのトラブル、教室からの飛び出し等が起きた。そこで、小学校は児童理解委員会を開催し、全職員での情報の共有を図り、学級担任、通級指導教室(情緒)担任、コーディネーターでケース会議を実施しながら支援に取り組んだ。更に、障害特性の理解と特性に応じた指導等の専門的な支援が必要となりB養護学校へ支援を依頼することになった。

B養護学校では、特別支援教育のセンター的機能として、障害により教育上特別の支援を必要とする児童生徒に対して小・中学校等への支援を図2のように行っている。本ケースについても小学校から依頼を受け支援を開始した。通常の学級に在籍しているA児へ支援をするにあたり、コーディネーターの役割はどうあるべきか、通常の学級の学級経営の中でいかに支援をしていくか、また、医師により診断をされているため、医療機関からの情報をいかに教育現場に生かしていくかが課題であった。

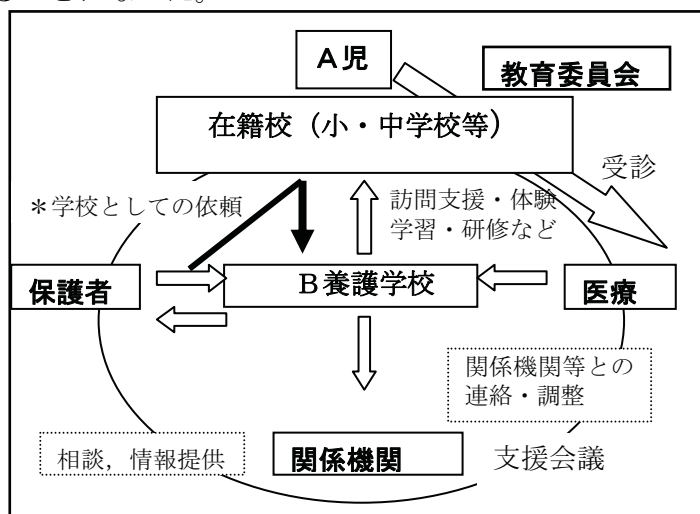


図2 B養護学校の小・中学校等への支援図

小学校への適切な支援のための具体的施策としては以下の3点が重要と考えた。

- ① 医療情報、心理検査等に基づいた児童へのアセスメント^{注1}の実施
- ② 個別の教育支援計画^{注2}、個別の指導計画に基づいた支援
- ③ 校内支援体制の確立、特に本児の指導のキーパーソンとして通級指導教室(情緒)の担当者への支援

(2) 対象児：A児

小学校1年生 女 通常の学級在籍 通級指導教室（情緒）で通級指導を受けている
 診断名 アスペルガー症候群（C病院にて5歳で診断される）

2 具体的な支援

小学校からの支援依頼を受けてB養護学校からの支援が開始された（図2参照）。B養護学校が支援に入るにあたって、より良い支援を共に考えるパートナーになることを目指した。4月からの連携の経過については、資料1を参照。

連携をするにあたって、それぞれのコーディネーターの役割を以下のように考えた。

| | |
|--|---|
| B養護学校のコーディネーター | 小学校のコーディネーター |
| 関係機関との連絡調整（小学校，医療機関等），校内外の資源の活用（学校の研究として「自閉症児への支援」に取り組んでいるので研究部と連携をして支援），訪問支援，アセスメント | 校内委員会での推進役，学級担任，通級指導教室の担任への支援，外部機関特にB養護学校との連絡調整 |

(1) アセスメントと個別の教育支援計画策定，個別の指導計画作成

A児へのアセスメント（資料2参照）については医療情報，発達検査をB養護学校が担当し，行動観察，環境の調査等を小学校が行い，それらに基づき個別の教育支援計画の策定（資料3参照），個別の指導計画の作成を行い支援の指針にした。

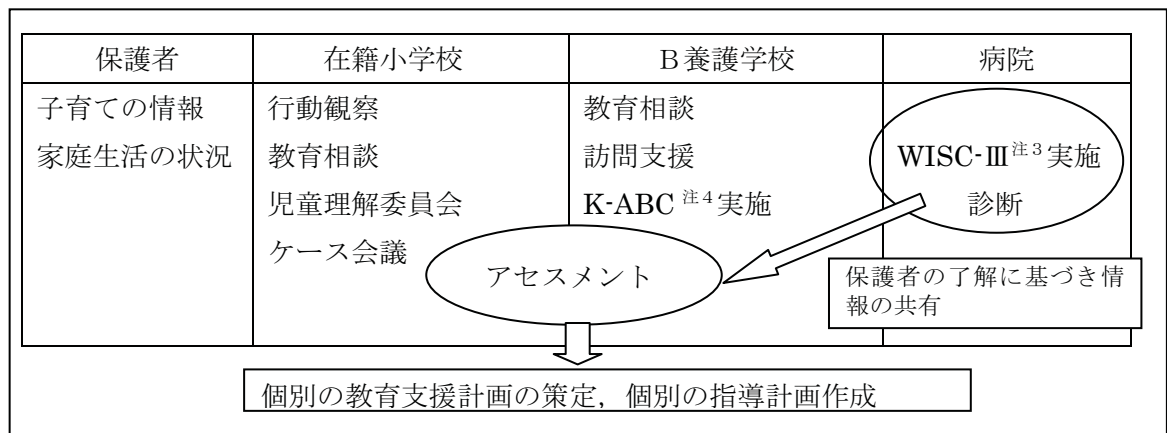


図3 個別の教育支援計画策定，個別の指導計画作成の流れ

アセスメントによる指導上の配慮事項として（資料2参照）以下の内容が確認された。

- ① A児自身に対する支援……学習面での支援，環境調整，心理的支援
- ② 対象者にかかわる人々や環境への支援……担当教師，他の教師，友だち，保護者への支援，クラスの保護者への支援

通常の学級に在籍するA児への支援には，A児自身と，A児に関わる人々と環境への支援と大きく二つの側面があり，それぞれの役割分担をした。

- ① A児自身に対する支援……学級担任，通級指導教室（情緒）担任，B養護学校
- ② 対象者にかかわる人々と環境への支援

ア 担当教師（通常の学級，通級指導教室担当）に対する支援……B養護学校コーディネーター

- イ 他の教師への支援……小学校コーディネーター， B養護学校コーディネーター
- ウ 友だちへの支援……通常の学級， 通級指導教室（情緒）担当，
小学校コーディネーター
- エ 保護者への支援……通常の学級担任， 小学校コーディネーター， B養護学校コーディネーター
- オ クラスの保護者への支援……通常の学級の担任， 通級指導教室（情緒）担当， 小学校コーディネーター

(2) 校内支援体制の確立

有効な支援のためには小学校での校内支援体制の構築が不可欠となる。管理職を含めた全職員が共通理解をして取り組むことが大きな成果につながり， 今後の他のケースに対応する基礎作りにもなる。本ケースでも小学校のコーディネーターが校内の推進役となり， 児童理解委員会を適切に開催し， B養護学校からの支援を活用しながら校内支援体制を確立した。

B養護学校からは， A児本人， 通常の学級の担任， 保護者を支援する校内での重要な役割を果たす通級指導教室（情緒）の担任の資質の向上のための支援と， 校内研修会での全職員への理解啓発， 意識改革を重要な2点として実施した。

通級指導教室（情緒）担当としては， A児へ対しての直接的な指導の他に， 通常の学級担任への手本となる役割も担う必要があり， B養護学校で授業参観等の研修をするとともに， 通級指導教室が担う役割， A児本人， 保護者への支援内容について協議をするなどの協働をした。

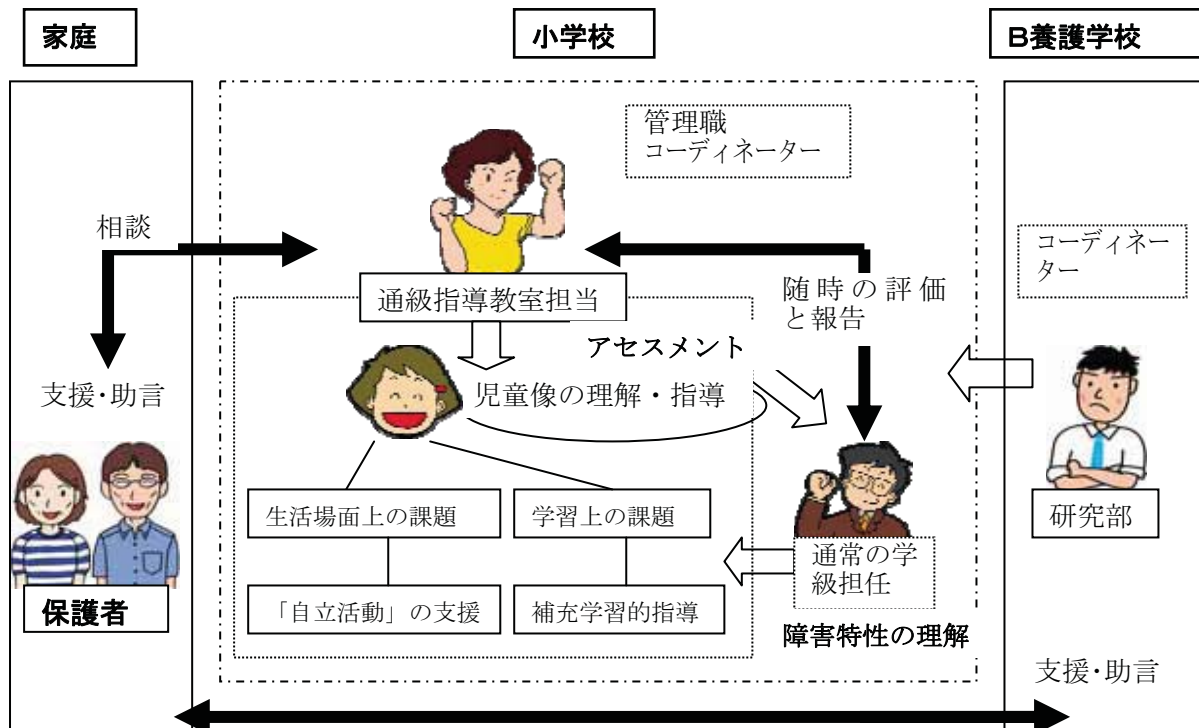


図4 A児への支援

研修会については，「アスペルガー症候群の理解と実際－A児への事例から－」のテーマでB養護学校の研究主任が講師となり全職員対象に開催することができた。研修会で

は、教師の困り感に寄り添う姿勢で、現在のA児の状況の原因は障害であり、障害を個性と捉え指導にどう生かすかを提案した。本人の困り感は何なのか、その症状の根拠は何なのか、そして対応について（図5）具体的に提示することで理解を促した。

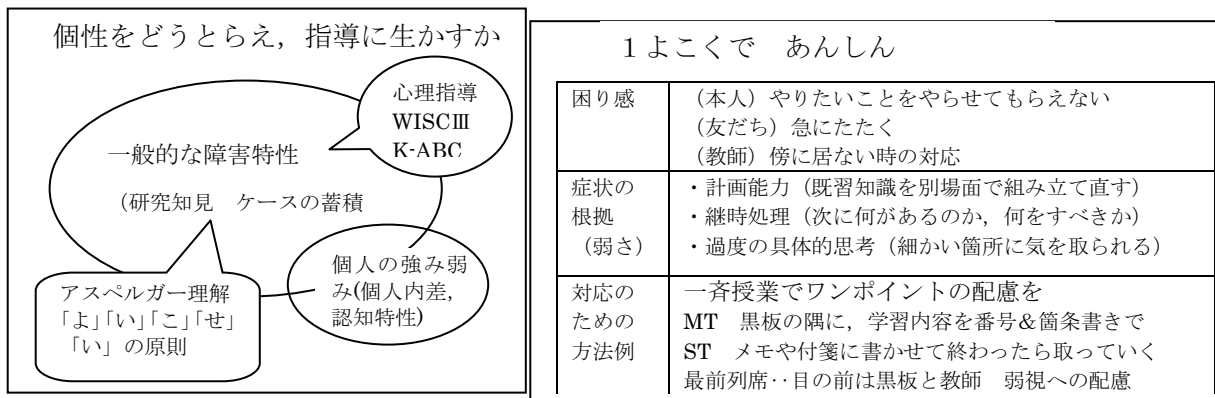


図5 校内研修会資料より抜粋

出典：アクロニムで覚える 仁平説子，仁平義明著

(3) 通常の学級での支援

学級の一員としてA児にも、そして学級の子どもたちにも育ってもらいたいという通常の学級担任の希望があった。通常の学級に在籍するA児を支援することは、学級経営が重要であり、担任と研修会やアセスメント（資料1参照）をもとに、A児の障害特性を理解して以下のような支援をすることになった。

① A児への支援

ア 学習面での支援

一斉指導では、A児へ個別のことばかけ、キーワードの提示をすることを心がけた。発表等の本人の得意な場面での賞賛をするなど認められる場面を多くすることで、学習活動での達成感をもたせ意欲を高めるようにもした。

イ 環境調整

座席を配慮し黒板から遠過ぎず、見本になる友だちがそばに居られるようにし、黒板に予定を書くことで学校生活の見通しをもてる工夫をした。

ウ 心理的支援

A児にとって学級が心の居場所になるように配慮をした。

② 友だちへの支援

クラスの一員としての、A児の良さを認め合える雰囲気作りに心がけ、係活動等の活動でA児が認められる場面の設定をした。

③ 保護者への支援

療育に苦勞をしてきた保護者の困り感を理解し、A児に対し共に支援をしていくようにした。

3 結果

B養護学校と小学校が連携しながらA児の支援を続けた結果、支援開始前と支援後で以下のような変容が見られた。

(1) A児の変容

| 支援開始前 | 支援開始後 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・教室を飛び出して、校庭の遊具や池で遊んでいることが多かった。 ・自分の思い通りにしないと、物や周囲にあたるなど、トラブルを起こすことがあった。 | <ul style="list-style-type: none"> ・担任と友だちからの温かく適切な言葉かけにより、学校生活の基本的なルールが守れるようになってきた。 ・コミュニケーションスキルと、見通しをもつ力が徐々に育ち始め、情緒の安定が図られるようになってきている。 |

(2) A児に対する周囲の人たちの変化

| | 支援開始前 | 支援開始後 |
|------|---|--|
| 担当教師 | A児の教室から飛び出す、友だちとのトラブルへの対応に苦慮していた。 | 現状の原因を障害ととらえ、障害特性に応じた支援がされるようになった。 |
| 他の教師 | A児の実態・障害特性に対する理解が十分でなかった。 | 運動会等の全校での活動時に、適切な関わりがされるようになった。A児のみならず、特別な支援を必要とする児童への理解が進んだ。 |
| 友だち | 「Aちゃんが叩いた」「Aちゃん、だめ」等、A児に対して否定的な言葉が多く聞かれた。 | 子どもたちがモデルとなるような対応の心がけをしたり、A児に対する支援の方法を具体的に示すことで、肯定的な対応がみられるようになった。 |
| 保護者 | A児の学校生活に不安を感じていた。 | A児、保護者への支援者が増えたことで、安定。障害特性の理解により、特性に応じた対応が進んだ。両親の協力体制が進んだ。 |
| その他 | 通級指導教室担当教諭が、A児の指導法で悩むことが多かった。 | 適切な個別の指導計画を立案し、より効果的な指導ができるようになった。 |

4月当初学級で過ごすことが難しかったA児に対し、通級の学級の担任がキーパーソンになり校内のコーディネーターやB養護学校からの支援を受けながら、通常の学級の担任とともにA児へ支援を行った。保護者と連携を図ったこと、通級の学級で安定した時間が保障されたこと、学校全体として支援を行ったことが変容という成果へとつながったと考えられる。

(3) A児への支援の課題

- ① 通常の学級の中でいかに支援をしていくか
- ② 通級指導教室と通常の学級の連携
- ③ A児への学ぶ楽しさ、意欲をどのように育ていくか
- ④ 保護者への支援

4 成果・課題

(1) 連携の成果

- ① 医療機関から診断を受けた児童の情報を活用し、心理検査、観察等の情報にアセスメントを実施することで児童像、課題、必要な支援が明確になり、有効な支援をすることができた。
- ② 小学校では、B養護学校のコーディネーターと協働をし、合同のケース会議、研修会を実施してきたことにより、専門的なアドバイスを受けながら、自信をもって校内

支援体制の構築に当たることができた。また、学校全体の課題として取り組むことが可能となった。

- ③ 本ケースに関しては、B養護学校ではコーディネーターと研究部が協働して支援を行った。支援に必要なB養護学校の校内資源を適切に判断し活用するという、コーディネーターの役割を明確にすることによって、そのセンター的機能を有効に発揮することができた。

(2) 今後の課題

① 医療機関との連携

医師の役割は、診断と治療である。県内に専門的医療機関が少ない現状の中で、発達障害の早期発見と支援システム（資料4参照）が機能するためにも、医療機関と特別支援学校、小・中学校等がそれぞれに担うべき役割の明確化をしていかなければならない。障害特性に応じてどのような具体的支援が必要かについては、教育現場に足を運ぶことのできるB養護学校が担えることであり、医療情報をいかに活用するかが課題になる。

② 特別支援学校のセンター的機能の向上

特別支援学校が地域においてセンター的機能を発揮するためには、高い専門性が求められる。センター的機能を果たすために求められる専門性とは何であろうか。もちろん、障害に対する知識、アセスメントをする力は言うまでもないが、特に通常の学級に在籍する発達障害の児童生徒への支援を考える時、小・中学校等の学校のシステム、現況を理解した上でコンサルテーション^{注5}ができることではないか。専門性の向上のためには、各自の研修も勿論必要だが学校としての研修システムの構築も必要である。支援をしている事例については、ケース会議を開き複数の教員が、内容・方向性について検討し、助言、評価を受けながら進めていくことで適切な支援が可能になる。また、直接ケースに関わらない教員にとってもケースを共有することでノウハウの構築につながる。更に、専門知識、経験の豊かな大学の先生等のスーパーバイザーによる支援事例に対してのスーパービジョン^{注6}の導入が専門性の向上に不可欠と考える。専門性の高い方からケースに対するスーパービジョン^{注6}を受けることで、支援者の専門性が向上し更に充実した支援が可能になる。支援者を支える支援システムと言える。

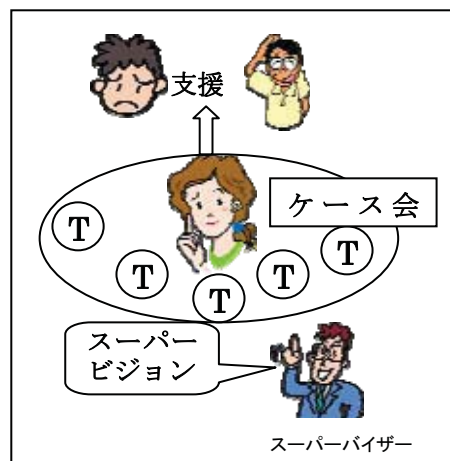


図6 支援者を支えるスーパーバイザー

③ 特別支援教育コーディネーターの役割の明確化

コーディネーターの役割は児童生徒を取り巻く関係する人や機関を有機的にコーディネートすることであり、いかに能率良く、有効な支援ができるかは、限られた人数でセンター的機能を発揮する意味からも重要である。小・中学校等のコーディネーターは、通常の学級の先生に特別な支援を必要とする児童生徒への支援ができるよう

に校内の組織を動かしていくことが大切である。コーディネーターは単なる一支援者ではなく、校内資源の活用をしながら学校全体として支援をしていくためのファシリテーター^{注7}としての役割を担い、校内の力を最大限に引き出す役割を担う必要があることを再確認していく必要がある。

④ 小・中学校等の役割

校内の特別な支援を必要とする児童生徒をどのようにクラスの中から見つけていけばよいであろうか。担任の気づきを促すためには、チェックリストの利用が有効である。特別な支援が必要な子として情報の共有後、担任の困り感と、本人に寄り添うために校内支援体制が必要である。校内での取り組み後に、必要があれば特別支援学校へ支援要請をすることがセンター的機能の有効な活用ではないか。支援を受けた学校は、一事例に対する支援をどのように学校のもつノウハウ

として構築していくかが重要である。学校全体でのケース会議、研修会等でケースを共有し、課題や成果を明確にしていく中で、各自が自分の特別な支援を必要とする子への支援方法として活用できるようになっていかなければならない。

さらに、支援を受けた地域の学校が、そのノウハウを校内で活かすだけでなく、特別支援学校と共にセンター的機能を担う一員として活躍をしていくことも重要である。担当者が地域の支援者として特別支援学校と協働できる体制も構築していく必要がある。

小・中学校等がその役割を担うためには管理職のリーダーシップが不可欠である。特別支援教育の推進が学校経営の中でどのように位置付けられているかが、効果的な支援を可能にする。

⑤ 個別の教育支援計画の活用と支援会議の開催

特別な支援を必要とする児童生徒に対しての支援は、生涯を通してどのような支援が必要かを考えていく必要がある、その支援のツールとして個別の教育支援計画がある。有効な活用をしていくことで長いスパンで支援を見通すことができ、また必要な地域資源の活用により豊かな生活を保障できる。必要に応じて、支援会議、持ち回り協議等の開催もコーディネーターは段取りをする。

⑥ 支援チームの一員としての保護者の参画

保護者は療育において大変な苦勞をしている。本人支援と保護者支援は切り離せないものであり保護者の支援も重要である。また、保護者も重要な支援者の一人として支援チームで役割を担っている。また、医療情報を学校へつなげるためにも個人情報保護の観点からも支援会議等への保護者の参画は不可欠になる。



図7 地域の学校間の協働

資料1 支援の経過

| 月 | 小学校 | 支援依頼 | B養護学校 |
|----|--|---|--|
| 4 | <p>児童理解委員会①</p> <p>ケース会議</p> <p>本人，保護者への支援内容，方法の検討</p> | <p>訪問支援①</p> <p>状況の確認 コーディネーターとの打ち合わせ，支援計画，役割分担</p> | <p>教育相談</p> <p>母親との教育相談 A児へK-ABC実施</p> |
| 5 | <p>児童理解委員会②</p> <p>支援チームの設置（役割分担）</p> <p>個別の教育支援計画策定， 個別の指導計画作成</p> | <p>訪問支援②</p> <p>授業参観 個別の教育支援計画，個別の指導計画作成の支援</p> | <p>教育相談</p> <p>両親との教育相談 K-ABC，WISC-Ⅲに基づく支援の配慮点についてのフィードバック</p> |
| 6 | | <p>訪問支援③</p> <p>授業参観 授業場面での具体的なアドバイス</p> | <p>教育相談</p> <p>母親との教育相談 A児への支援</p> |
| 7 | <p>小・児童理解委員会</p> <p>支援チームにおける話し合い ・夏休みにむけて</p> | <p>校内研修会 全職員対象</p> <p>「アスペルガー症候群の理解と実際」 —A児の事例から— 講師：B養護学校研究主任</p> | <p>ケース会議</p> <p>小学校コーディネーター 通級指導教室担当</p> |
| 8 | <p>教育相談</p> <p>保護者・通級指導教室担当 夏休みの過ごし方について</p> | <p>訪問支援④</p> <p>学校公開日</p> | <p>通級指導教室担当の研修</p> <p>B養護学校での授業参観 指導についてのアドバイス 「二学期からの支援にむけて」</p> |
| 9 | <p>児童理解委員会③</p> <p>本人，保護者への支援状況の報告</p> | <p>訪問支援⑤</p> <p>研究授業</p> | |
| 10 | | | |
| 11 | <p>児童理解委員会④</p> <p>校内支援の見直し</p> | | <p>教育相談</p> <p>母親との教育相談</p> |

資料2 アセスメント

| | アセスメントⅠ（本人） | アセスメントⅡ（環境） |
|------|--|--|
| 聞き取り | 「友だちとあそびたい。」との発言からは、学級の友だちとの関わりを求めていることが分かる。しかし、友だちとの適切な関わり方が分からずうまく関わっていない。 | 両親、1歳の妹と4人暮らし。父親は、仕事が忙しく、母親への負担が大きい。保護者へのサポートが必要。 |
| 見取り | 英会話や、音読では大きな声をだして、生き生きと活動をしている。反面、日直の司会ではうつむいて小さな声になってしまう。 授業中は、教師の話聞き逃しがちで、「分かった。」と最後まで聞かないこともある。 授業中に教室から出ていってしまうことがあった。 | 休み時間は、座席が近い友だちと、池の周辺で遊ぶことが多い。クラス全体の友だちは意識していないかもしれない。 話し好きで、自分の話を聞いて貰いたい、一方的になりがちである。本人の想いも受け入れながら、友だちの話も耳を傾けられるように支援をした。 |
| 読み取り | WISC-Ⅲ、K-ABC等の検査結果からは、発達の偏りが見られる。継時処理<同時処理、同時処理>習得度。情報伝達において絵や記号、文字の利用。事前の予定の連絡。言葉を使った問題解決が有効。具体物を操作しての学習経験の活用。 | 下校後に安心して遊べる場所が無く、友だちとの関わるチャンスが少ないようである。学級の友だちからの誘いも無いようだ。妹も小さく、母親一人での活動の場の保障は難しいと思われる。地域生活へ支援も考えいきたい。 |

アセスメントⅢ（総合的なアセスメント）

新しい環境に慣れるのに時間がかかったり、色々な物が気になったりして集中できず落ち着かないことが多い。しかし事前に、説明や、環境の整備をすることで、混乱や不安を軽減することができる。

主たる指導（支援）課題

生きる力、基礎学力の獲得。

- ・生活スキルの向上。
- ・情緒の安定を図り、集中して活動できるようにする。
- ・学習のしやすさへの工夫をすること、個別の指導を行うことで補充する。

指導（支援）上の配慮事項

(1) 対象者への支援

① 学習面での支援

一斉指導では、個別のことばかけ。ポイントを押さえて短い助言。キーワードの提示。
行動面での支援

新しいことや、慣れない事へは、事前に話したり練習をしたりして準備をする。

② 環境調整

座席の配慮、教室環境の整備と活用

③ 心理的支援

通常の学級は安心できる場所。心の居場所。

情緒障害学級は、心の安定を図ることのできる場所、好きなこと得意なことを取り入れた学習活動を設定。

(2) 対象者にかかわる人々や環境への支援

① 担当教師（通常の学級の担任、通級指導教室担当者）に対する支援

A児の行動理解、支援の方法について自閉症（アスペルガー症候群）行動特性の観点から、児童理解。

② 他の教師への支援

A児への共通理解の促進を図るために校内研修会を実施。校内での担当以外の教師からの理解と支援。

③ 友だちへの支援

クラスの一人としての、A児への理解促進。一人一人の良さを認め合える雰囲気作り。不公平感や偏見を生まない工夫

④ 保護者への支援

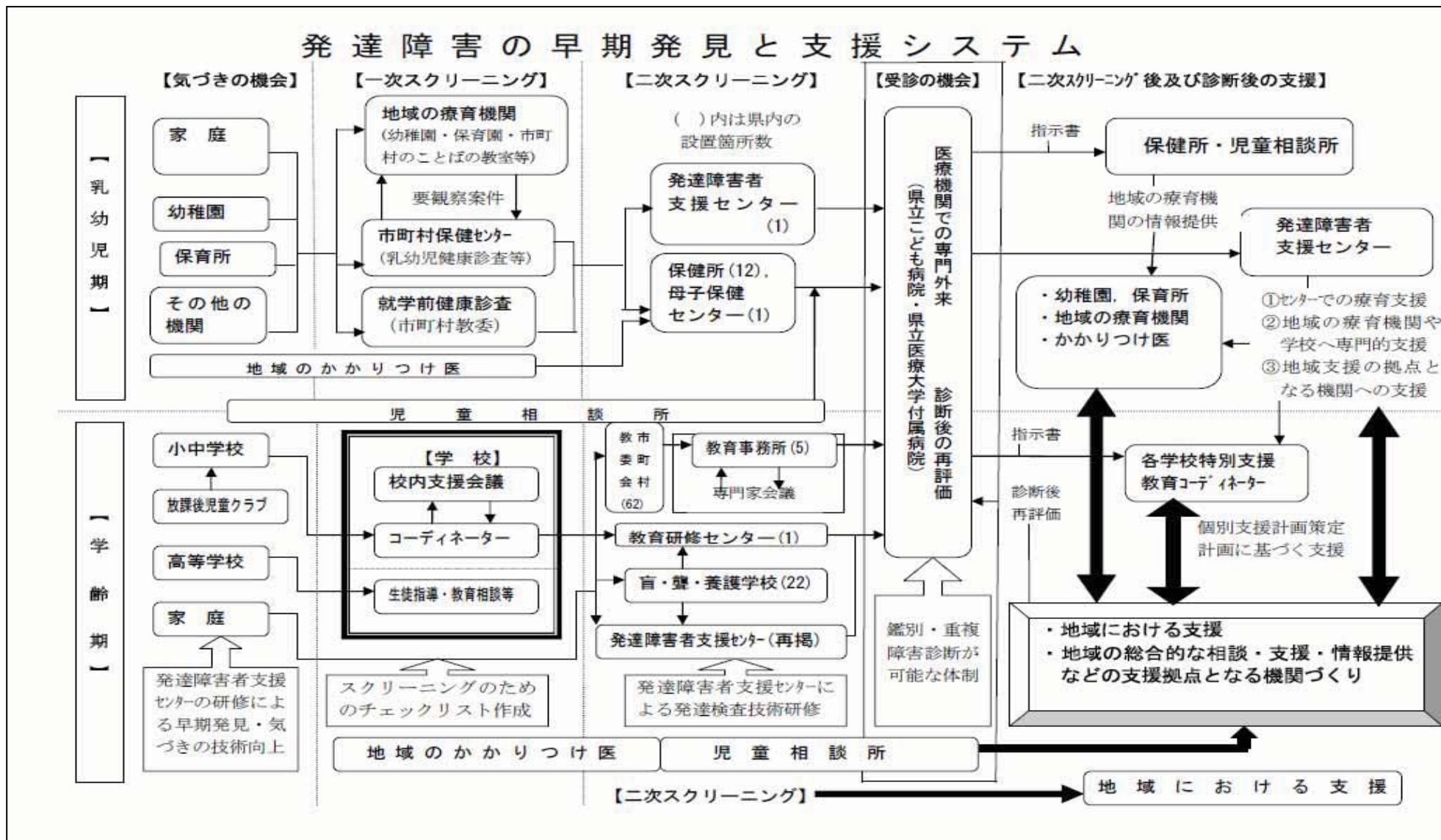
保護者の困り感の理解。支援者の一人としての、パートナーシップ。

⑤ クラスの保護者への支援

A児の障害の理解促進。母親への支援者作り。

資料3 個別の教育支援計画（抜粋）

| | | | |
|----------------------|---|---|----------|
| 作成者 | | 作成期日 | |
| 児童生徒氏名 | A児 | 所属 | 小学校 1年2組 |
| 本人の願い | 学校が楽しいと良いな 友だちと遊びたいな | | |
| 保護者の願い | 将来は自立して欲しい 毎日の学校生活を，安定した気持ちで過ごしてほしい。 | | |
| 願いを達成するために | 見通しをもつ力，コミュニケーション能力を伸ばし，情緒の安定を図る。 | | |
| 項目 | 各支援機関における 具体的な支援の内容 | 具体的な支援の結果 次年度への課題 | |
| す医 る療 支に 援関 | C病院 Tel××-××××× 医師 診察，処方 SW，臨床心理士 心理検査，療育相談 | 検査データをもとに，具体的な支援の手立て を見つけることができた。 | |
| す福 る祉 支に 援関 | 地域療育等支援事業コーディネーター 地域生活への支援 | 今後検討をしていく。 | |
| す教 る育 支に 援関 | B養護学校 Tel××-××××× コーディネーター ○○○○ 研究部長 ○○○○ 教育相談，訪問支援，研修会等 | 校内での支援体制が整うことで，A児の学校 生活でのトラブルが減少し，情緒も安定してき た。また，そのことでソーシャルスキルの学習 も効果的に進めることができた。 | |
| のそ 支の 援他 | 特別支援学級での授業参加 生活単元，自立学習，校外活動 | 特別支援学級で在籍児童と活動をすることに より，集団でのリーダー性を発揮することがで きた。 | |



用語解説

(注1) アセスメント (Assessment)

アセスメントとは、「査定」と訳されるように、元来は、課税額を決定するために財産や収入を査定することを言うが、心理学や教育学においては心理特性や発達の状態を把握し、適切な支援方針を得る方法を指す言葉として、多く用いられるようになった。教育支援を行う前の子供の状況を把握し、教育支援の目標を設定し、その目標を達成するための過程全体を意味するものである。このアセスメントの手順は、「Plan-Do-See」のプロセスからなる個別の教育支援計画や個別の指導援計画の中にシステムとして位置づけることができる。

出典：研究報告書第 54 号 特別支援教育に関する研究 「特別支援教育における子ども理解の在り方」 平成 15・16 年 茨城県教育研修センター

(注2) 個別の教育支援計画

「個別の教育支援計画」とは、教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後までの障害のある子どもの一貫した支援を行うための計画のことをいう。「障害者基本計画」における「個別の支援計画」と同義のものであり、教育機関が中心となって策定したものを「個別の教育支援計画」と呼ぶ。一機関の中で一人の子どもを支援するという枠を越えて、一生涯を見据えて支援するシステムを表したものである。

出典：個別の教育支援計画作成の手引きー特別支援教育を推進するためにー 茨城県教育委員会

(注3) WISC-III 知能検査 (Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition)

ウェクスラー式知能検査は、ウェクスラー (Wechsler, D.) が開発した個別式の知能検査で、幼児を対象にした WPPSI、児童向けの WISC、成人向けの WAIS がある。ウェクスラー式知能検査は、個々の知的発達の状態をプロフィールで示し、個人内差という観点から総合的に評価することができる。つまり全般的な知能の発達水準の評価だけでなく情報処理の分析が可能である。個別式の知能検査としては、ビネー式知能検査とともに最も一般的に用いられる検査の一つである。

出典：日本LD学会 LD・ADHD 等関連用語集第2版 日本LD学会編

(注4) K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリー (Kaufman Assessment Battery for Children)

K-ABC は、1983 年に米国においてカウフマン夫妻 (Kaufman, A.S & Kaufman, N.L.) が標準化したテストである。日本では 1993 年に、標準化版が完成している。この検査の大きな特徴としては、認知処理過程尺度 (同時処理尺度、継時処理尺度) と習得度を別に測定できることである。これによって、知的能力の問題と知識の習得能力の問題とを分けて評価することができる。

出典：日本LD学会 LD・ADHD 等関連用語集第2版 日本LD学会編

(注5) コンサルテーション (Consultation)

コンサルテーションとは、学校や職場、地域等で困難な問題に直面している相談者に、その問題や課題を評価・整理し、解決に向けて相談者の力量を引き出す形の支援を行う相談である。

障害のある子どもに関する学校コンサルテーションとは、障害のある子どもに何らかのかたちで関わる人たち (コンサルティ) のそれぞれの役割として遂行している教育活動が、こどもの抱えている課題解決に向けてより一層効果的に展開するように、支援をすることである。

出典：障害のある子どもの教育相談マニュアル Ver. 2 地域を支える教育相談
独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

(注6) スーパービジョン (Supervision)

教育訓練途上にあるカウンセラーが、実際のクライアントとカウンセリング経験をもちながら、その場面や経験に関して専門のカウンセラーから受けることをさし、スーパービジョンをする側をスーパーバイザー (Supervisor) と呼び、スーパービジョンを受ける側をスーパーバイジー (Supervisee) と呼ぶ。スーパービジョンでは、実際のカウンセリング場面で直面するカウンセラーのさまざまな問題が取り上げられて、スーパーバイジーの資質と技術の向上、カウンセリング関係におけるスーパーバイジーの個人的問題の解決などがはかられる。

出典：心理学事典 平凡社

(注7) ファシリテーター (facilitator)

「促進する」「助長する」と言った意味の facilitate の派生語。狭義には会議などを円滑に運営、管理する進行役を指すが、企業ではプロジェクトチームや組織全体をまとめ、最大の成果を引き出す新しいリーダー像として注目されている。

出典：人事労務用語辞典 日本経済新聞社

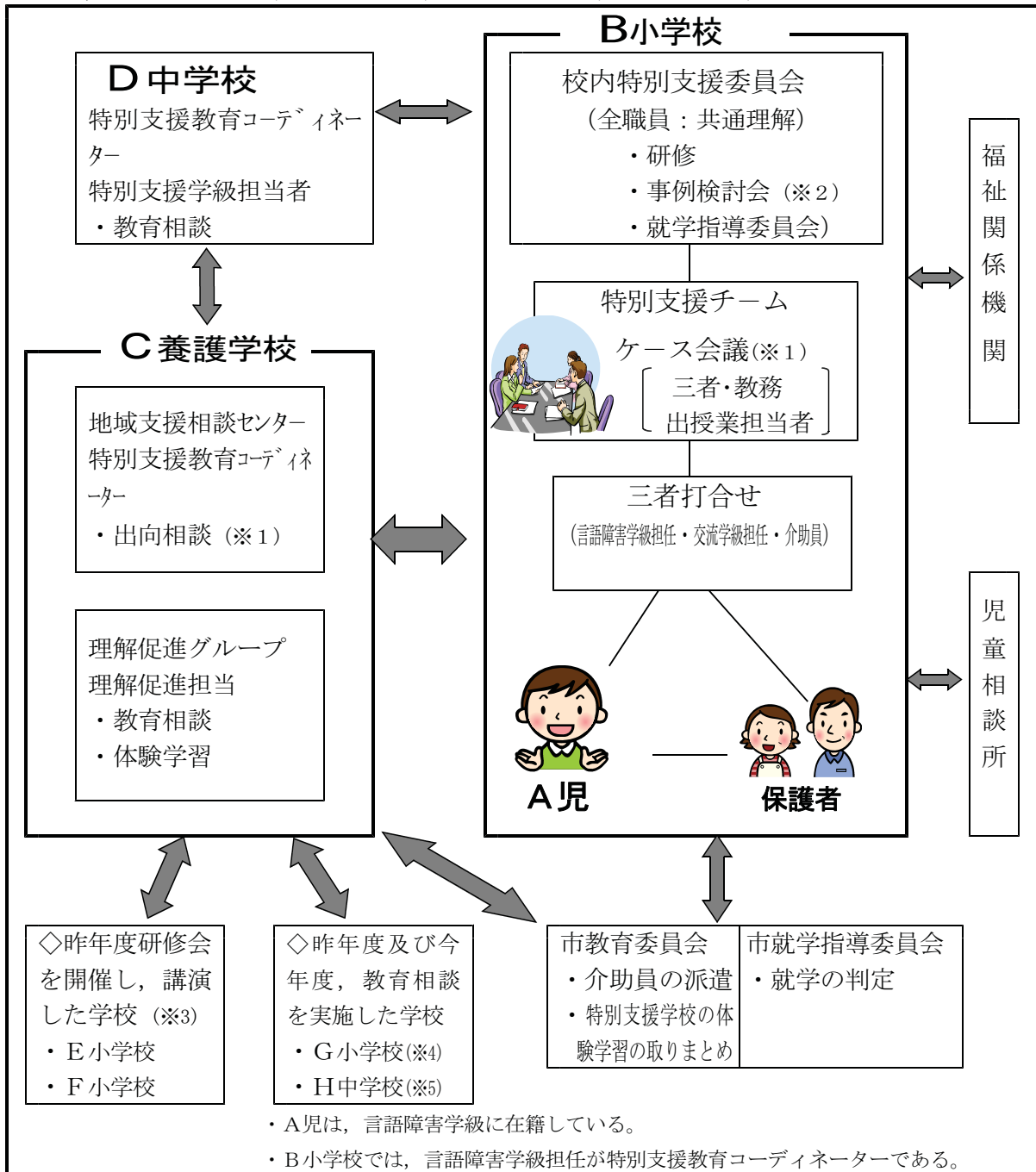


事例2 特別支援学校から小学校へ転入してきた児童への支援

小学校は、特別支援学校から転入し不応行動をおこしている児童に対して、どのように特別支援学校と連携しながら、校内支援体制を見直し、児童への適切な支援を行ってあげればよいのでしょうか。

特別支援学校は、通常の学級における高機能自閉症児の支援について、どのような点に留意して、小学校と連携をしてあげればよいのでしょうか。

キーワード：小学校への転入、不応行動、高機能自閉症、ケース会議、出向相談



連携図

1 ケースの概要

(1) 出向相談（C養護学校との連携）開始までの経過

A児は、平成16年度までC養護学校に在籍していた。保護者の希望もあり、週1回の体験学習を2ヶ月間実施した後、平成17年度より、地元のB小学校に措置替えて転入した。転入後、しだいに、集団での授業参加が難しくなり、問題行動が多く見られるようになった。

詳細については、表1のとおりである。

表1 出向相談開始までの経過

| 年 月 | 取 組 |
|--------------|---|
| 平成15年度 | ・3学年，居住地校交流 ^{注1} 月に1回。 |
| 平成16年度 1月 | ・4学年，居住地校交流月に1回。 ・C養護学校とB小学校との情報交換 「自閉症について」の内容で，A児の実態と支援方法について情報を得る。 (C養護学校小学部主事とA児の担任より) |
| 2月～3月 | ・B小学校への転入が決まり，週に1回の体験学習（2か月間）。 交流時も体験時もC養護学校の担任が引率し，通常の学級の中で過ごした。 事前指導がゆきとどき，学習の準備もしてきたので，パニックを起こすことはほとんど無かった。A児もC養護学校ではできない経験ができるので，B小学校に来ることを楽しみにしていたようだ。 ・2月25日には，言語障害学級担任がC養護学校の授業を参観し，全職員に報告した。 |
| 平成17年度 4月 | ・5学年，措置替えによりC養護学校よりB小学校に転入。 ・B小学校では，言語障害学級に在籍し，国語・算数の時間（9時間）言語障害学級で学習し，それ以外は5年1組で過ごす。常に介助員がそばに付いて支援に当たった。 ・校内特別支援委員会で，A児の指導について共通理解を図る。 |
| 6月 | ・4月から付いていた介助員が5月で退職し，6月から介助員が変わった。 ・C養護学校の担任が午前中授業参観。 算数の個別指導と，家庭科の調理実習だったので，比較的落ち着いて参加していた。この時は何を相談したらよいかも分からず，「A児はB小学校での生活に慣れがなっている」という解釈であった。 |
| 10月 | ・5年1組でパニックを起こすことが多いので，10月からは，朝のドリルの時間，社会科の時間等，言語障害学級で学習する時間を増やした。しかし，集団場面での問題行動は改善されることはなく，多発していった。 |
| 11月 | ・市健康福祉部 子ども福祉課 家庭児童相談員の学校訪問。 A児について相談する。市の福祉機関の社会福祉士に相談。 ・市の福祉機関の社会福祉士にA児の様子を観察してもらい，助言を受け，約束の徹底を図ろうとしたが，通常の学級では騒ぐと思い通りになるという学習を繰り返し，問題行動がひどくなっていった。そこで，A児をよく知っているC養護学校に，出向相談を依頼することになった。 |

17年度の後半より，C養護学校の職員がB小学校に出向いて教育相談を行った。その結果，平成18年度は，月1回の割合で年間をとおして，B小学校に出向いて教育相談を行うこととなった。[連携図の(※1)]

(2) A児の実態

- ・小学校6年 男子
- ・高機能自閉症・多動
- ・分からないことややりたくないことがあったり，やろうとしていたことができなかつたりすると，大声を出す，泣く，暴れる等のパニックを起こす。そのため，A児は学習が成り立たず，通常の学級の授業の妨げにもなってしまう。
- ・ことばの教室での個別や小集団学習では，課題に沿って学習を進めることができ，特に算数が得意である。しかし，文字を書くことを嫌う。

- ・通常の学級の児童につばをかけたたり、相手に不快感を与えるような性的な問題行動が多発し、指導の仕方を工夫するがおさまらなかった。また、「ばか」「でぶ」など、相手が傷付くような言葉を連呼し、注意してもすぐにまた繰り返す。そのため、他の児童とのトラブルが絶えない。

(3) C養護学校の地域支援

C養護学校には、センター的機能の一つとして、小・中学校等に出向いて行う教育相談がある。その主な内容は、C養護学校職員が、保育所・幼稚園及び小・中学校から依頼を受け、授業参観等をとおして、児童生徒の様子を把握した後、担当教員及び保護者と教育相談を行うことである。平成16年度より、学区内の市町村教育委員会の協力を得て開始した。昨年度までの相談件数は、表2のとおりである。

表2 幼稚園、保育園、小・中学校に出向いた教育相談件数

| 年度 | 平成16年度 | 平成17年度 |
|---------|--------|--------|
| 教相依頼校・園 | | |
| 小学校 | 6 | 10 |
| 幼稚園・保育園 | 5 | 10 |
| 計 | 11 | 20 |

2 具体的な支援

(1) 校内支援体制の見直しと充実

平成17年度

- ① 出向相談で助言を受けたことについて、全職員が共通理解をする。

【助言例】

- ・ B小学校でA児が学ぶ意義は「みんなと一緒に学習すること」である。不得意な学習をやりたくないならやらなくてよいではだめ。「15分はがんばってやってみよう」と、約束を決めて、みんなと一緒に参加させる。
- ・ 学習への参加は、100%は望まない。3割できればよしとする。
- ・ 席を立ちたい時は、担任(T1)に「〇〇へ行ってもいいですか。」と許可を得てから、行動に移す事を約束する。
- ・ まわりの子との関係づくりをする。「A児もがんばっているんだよ。」と理解を求める。

- ② 全職員、同一歩調で支援に当たる。

- ・ パニックを起こしたときの対応
- ・ 女性教師や女子児童の体にさわらせないための対応
- ・ A児の居場所作り
- ・ 具体的問題行動への対応

平成18年度

- ① 特別支援委員会を毎月第4木曜日の放課後と位置づけ、支援の必要な児童の共通理解を図る。また、軽度発達障害について全職員で研修する。
- ② 月に1回、出向相談の日に支援チームのメンバーでケース会議を行う。
- ③ 毎週月曜日の放課後に、言語障害学級担任・6年担任・介助員の打合せの時間を位置付け、情報交換や教育的支援について話し合う。

平成18年度の年間の取組は、表3のとおりである。

表3 平成18年度の取組

| 月 | B 小 学 校 | | C 養護学校 |
|--------------|---|---|---|
| | 全 職 員 | 支 援 チ ー ム | |
| 4 | <p>第1回特別支援委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援委員会についての共通理解 ・A児への対応マニュアルの共通理解 | | |
| 5 | <p>第2回特別支援委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習障害についての研修 ・新担任による児童の様子報告 | <p>ケース会議 ①</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本年度の学校の支援体制について ・通常学級での授業の参加のさせ方 ・不適応行動を防ぐ支援 | <p>第3回出向相談</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業参観 ・本年度の支援体制 ・問題点の絞り込み |
| | 6 | <p>第3回特別支援委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別な配慮が必要な児童について共通理解 ・自閉症についての研修 | <p>ケース会議 ②</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別の指導計画作成 ・問題行動への対応，集団学習への参加のさせ方 |
| 7 | <p>第4回特別支援委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・A児を含めた共通理解が必要な児童の支援計画 | <p>ケース会議 ③</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対応の成果，今後の課題，C養護学校体験学習について | <p>第5回出向相談</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業参観 ・2学期に向けて助言 ・保護者との教育相談 |
| | 8 | <p>第5回特別支援委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・配慮を要する児童の指導評価 <p>校内研修会・事例検討会</p> <p>「軽度発達障害の理解と指導」</p> <p>事例：落ち着きがなく，整理整頓のできない児童</p> | |
| 9 | <p>第7回特別支援委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別な配慮が必要な児童の支援の経過報告 | <p>ケース会議 ④</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集団学習への参加のさせ方の工夫 | <p>第7回出向相談</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業参観，支援の助言 |
| | 10 | <p>ケース会議 ⑤</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集団学習への参加のさせ方の評価 <p>第8回特別支援委員会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校教育法施行規則の改正について | <p>第8回出向相談</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業参観，支援の助言 <p>○A児が，C養護学校の体験学習に参加</p> |
| 11 ～ 3 | 月に1回，特別支援委員会とケース会議を行う。 | | 月に1回，出向相談 |

(2) 教育相談

教育相談の内容は、授業参観とケース会議への参加である。年間を通した主な教育相談の内容は表4のとおりである。

表4 教育相談の具体的内容

| | ①校内特別支援体制の整備 | ②通常の学級での授業参加の支援方法について | ③性的な好ましくない行為への対応の仕方 | ④保護者への教育相談について |
|------------|--|---|---|---|
| 第1・2 回目 | <ul style="list-style-type: none"> 職員が、個別の教育相談を受ける。(職員間の共通理解のための問題の整理) 本年度の校内支援体制を見直し、次年度の支援体制づくりの準備の助言を受ける。 | <ul style="list-style-type: none"> 指導方針について助言を受ける。 ①活動への見通しをもてるようにする。 ②注意引き行動に対する対応を明らかにする。 ③スモールステップを踏まえ、指導に当たる。 | <ul style="list-style-type: none"> ①人の体に勝手に触らせない。触りたい時は、必ず手続きをふむよう指導する。 ②よいこと悪いことはきちんと指導する。 | <ul style="list-style-type: none"> ①中学校進学については、A児の将来をよく考え、選ぶよう助言する。 |
| 第3・4 回目 | <ul style="list-style-type: none"> ケース会議を開き、助言を受ける。(言語障害学級担任、交流学級担任、教科担任、教務主任、介助員の支援チームとC養護教育相談員) 情報交換による問題点の把握と支援方法の検討及び共通理解を図る。 | <ul style="list-style-type: none"> ①具体的な支援方法について検討し合う。 ①事前に学習内容やめあてをホワイトボードに書いて知らせ、見通しをもたせる。 ②逸脱行為に対する条件付けをし、徐々に減らしていくよう指導する。 ③ルールを教え必ず守らせる。「騒げば許される」ことをなくしていく。 ④授業者と介助員の役割分担を明確にし、連携を図る。 ⑤家庭科などA児にあった課題を用意する。 | <ul style="list-style-type: none"> ①指導にはき然とした態度でのぞみ、教職員の共通理解と連携を図る。 ②被害を受けた児童のフォローを心がける。 | <ul style="list-style-type: none"> ①母親一人で抱え込み、精神的に落ち込んでいるので母親の精神的フォローを心がける。 |
| 第5 回目 | <ul style="list-style-type: none"> ケース会議を開き、助言を受ける。(言語障害学級担任、交流学級担任、教科担任、教務主任、介助員の支援チームとC養護教育相談員) 一学期の支援の成果と今後の課題を話し合い、二学期以降の支援方法の見直しをする。 | <ul style="list-style-type: none"> ①対応の成果と今後の課題を出し、話し合う。 ①理科の実験はするが、まとめをいやがるので、A児にあった活動目標を決める。 ②総合の発表は上手にできたが、人の発表は聞けないので、注目させる工夫をする。 ③テストは別室で行い、点数へのこだわりを徐々に減らしていく。 ④A児の頑張りを褒めていく。 ⑤A児のできることとできないことを見きわめ指導目標を設定する。 | <ul style="list-style-type: none"> ①性的な好ましくない行為が激減。引き続き、約束の徹底を図ること。 | <ul style="list-style-type: none"> ①許し難い行為に対し、父親の協力を依頼する。 ②中学進学に当たり、父親の考えを聞く。 |
| 第6 回以降 | <ul style="list-style-type: none"> ケース会議を開き、助言を受ける。(言語障害学級担任、交流学級担任、教科担任、教務主任、介助員の支援チームとC養護教育相談員) 支援の成果と今後の課題を話し合う。 第8回には、D中学校職員も参加し今後の就学指導についても話し合う。 | <ul style="list-style-type: none"> ①対応の成果と今後の課題を出し、話し合う。 ①教科毎に学習目標時間と支援目標を決め、教科にあった支援を行う。 ②学習の見通しをもたせるための「学習カード」の利用は有効である。 ③指示など、ことばの遅れへの配慮をする。 ④特に、第8回は、次年度から中学生になることについて本人への自覚を促すような支援を行うこと。 | <ul style="list-style-type: none"> ①性的な好ましくない言葉に対する対応を明らかにする。 | <ul style="list-style-type: none"> ①C養護学校での体験学習やD中学校での教育相談を勧める。 ②両方の特性を知り、最終的にはA児にとって最善の道を親が決定することを伝える。 |

C養護学校は、ケース会議の中で、児童の支援について助言を行い、月に1回、年間を通して行った。今年度は、11回実施するよう計画した。なお、その内の第6回（8月実施）と第10回（12月実施）は、校内研修の講師や事例検討会の助言を行った。

(3) 校内研修会・事例検討会 [連携図の(※2)]

8月21日 (第6回出向相談)

(講義) テーマ：LD・ADHD/高機能自閉症児等の理解と指導

講師 C養護学校 教育支援担当職員

(演習) 通常の学級における個別の指導計画の作成

事例検討：4年男子 落ち着きがなく、基本的な生活習慣が身に付いていない児童の支援について

【感想】

① 講義について

- ・プレゼンテーションを使い、ゆっくりと分かりやすく、具体的な身の回りの事例をおりまぜて説明されていてよかった。
- ・F小学校の実践など大変参考になった。
- ・自分がもしこれから先、このような児童に出会ったら、対処の仕方など大いに参考になるだろうと思った。

② 事例検討について

- “自分がもし担任だったら、…”というような考えができた上に、他の先生方の考え方も聞くことができ、大変勉強になった。自分でも気が付かない指導なども参考になり、有意義な検討会になったと思う。

(4) これまでの支援情報を生かしたB小学校への支援

C養護学校は、これまで行ってきた他の小・中学校での支援情報を生かしてB小学校の実態に応じた支援を行った。

① E小学校、F小学校での支援情報 [連携図の(※3)]

ア 校内研修会に関する情報（望ましい研修会のあり方について）を収集した。

イ 昨年度、各校とも夏期に研修会を開催。講師は、C養護学校が担当。

ウ 「自閉症児の特性について分かりやすい資料の提示」や「通常学級における工夫・配慮事項の追加」など、要望事項の情報をB小学校の支援に活用した。

② G小学校からの支援情報 [連携図の(※4)]

ア 昨年度、児童の支援方法・内容に関して依頼があり、出向いて教育相談を実施。

イ その後、研修会を実施し、校内支援体制の再構築に努めた。

ウ 今年度は、通常学級での支援の様子について、C養護学校からG小学校へ依頼し、助言と資料の提供を依頼し、B小学校の支援に活用した。

③ H中学校から支援 [連携図の(※5)]

ア 今年度、生徒の支援方法・内容について依頼があり、出向いて教育相談を実施。

イ 特別支援担当教員と自閉症の理解啓発に関する情報交換を行った。その後、H中学校で研修会を実施し、校内支援体制の充実を図った。

ウ アスペルガー及びADHD児の理解と支援に関して、職員及び生徒が理解しやすい内容の研修を実施したので、その情報提供をC養護学校からG中学校に依頼し、B小学校の支援に活用した。

3 結果

(1) A児の変容

- ・勝手に教室から出なくなり、通常の学級の授業に参加し、A児の実質的な学習時間が確保されるようになった。また、授業中の自分勝手な行動が減った。
- ・昨年度に比べ、大声を出したり、泣き叫んで暴れる等のパニックの回数が減った。
- ・性的な問題行動がほとんど見られなくなった。
- ・集会活動では、支援は必要なものの、最後まで騒がずに参加できるようになった。

(2) 教職員の取り組み

- ・C養護学校の専門的なアドバイスを得ることができたので、A児の支援に役立てることができた。
- ・教職員間の連携が自然ととれるようになり、A児の障害特性に応じた支援が根気強くできるようになった。
- ・校内研修で講師として専門的な知識（軽度発達障害等の理解と指導）を講義してもらうことで、小学校職員の特別支援に対する理解が深まり、意識が高まった。

(3) 校内支援体制の見直し

- ・校内支援体制が改善され、それを基盤に支援方法の見直しをすることができた。
- ・支援チームをつくり、連携を図ることができた。
- ・特別支援委員会やケース会議をしっかりと位置付けることで、話し合いがしやすくなった。さらに、小学校職員のA児に対する主体的な意見が出され、支援が行われるようになった。

(4) 保護者へのサポート

- ・保護者の教育相談を学校以外の機関で実施することによって、不安をたくさん抱えた母親の支援になった。
- ・C養護学校の正確な情報を伝えることができた。

4 成果・課題

(1) 連携の成果

① 小学校の支援体制づくりについて

障害のある児童の指導について、職員間で共通理解をするためには「話し合いをすること」が不可欠である。しかし、そのような時間がとれないという現実もある。B小学校は、月1回の割合で、担当の教職員（言語障害学級担任、交流学級担任、出授業担当、介助員^{注2}）とC養護学校の教育相談を実施できたので、比較的スムーズに共通理解を図ることができた。「支援体制づくり」には、話し合いの時間確保などで実施困難な面を指摘されることがあるが、特別支援学校職員が該当校に出向いて教育相談を行うようなセンター的機能を利用して、定期的に話し合いの時間を取り、共通理解を図りながら、体制をつくるのも、一つの方法であることを学んだ。

② 校内研修会に関して（C養護学校のコーディネーターとして）

ア B小学校への支援に際し、昨年度及び今年度から相互に支援を行っている小・中学校からの様々な事例をB小学校の支援に生かすことができた。特に、校内研修会で「障害の理解（自閉症の理解など）」「通常の学級での支援方法」などを

講演する際には、小・中学校の先生の視点から作成された資料を有効に活用することができた。

イ 小・中学校への支援については、その学校のニーズを把握した上で、これまでに交流のあった学校と連絡を取り、支援内容や方法を考えていくことが必要であるということが分かった。

③ 教師（担任）の心理的サポート

ア 小学校では、支援の方法は分かっているが、A児のパニックに根負けしたり、指導に自信がなくなった時に、支援の方向性が間違っていないこと、また、支援の大変さが受容され励まされると、再度頑張ろうという気持ちになった。

イ 支援方法の共通理解が図られ、同じ方向を見て支援できるようになった。

(2) 今後の課題

① ケース会議の時間を確保し、能率よく話し合いを進め、計画・支援・評価がさらに次の支援につながるよう継続していく努力が必要である。

② 事例検討会や校内研修など、特別支援学校と計画的に連携をして、教職員の特別支援教育に対する資質を高めていきたい。

③ 特別支援学校から転入する場合、受け入れる学校は支援体制について十分話し合っておく必要がある。また、特別支援学校との連携を継続的に進めるべきである。

④ センターの機能を発揮するために、特別支援学校は、障害のある児童生徒が、通常の学級で学習する際に必要な支援方法・内容については、今後さらに連携を深め、研鑽していくことが必要である。特に、個々のケースに関する支援については、以下の2点を、まずは充実させていくことが必要であると考え。

ア ケースの蓄積

障害のある児童生徒が、通常の学級で学習する際に、支援された有効な方法・内容を、特別支援学校が「どれだけ、どのように」情報としてもっているか。

イ ケースの研修

蓄積されたケースから、プラス・マイナス両面において、どのようなことが学べるかを、特別支援学校内で計画的に研修すること。

用語解説

(注1) 居住地校交流

居住地校交流とは、特別支援学校で学ぶ子どもたちが自分の居住する地域の学校で、授業、学校行事、給食等を地域の子供たちと一緒に交流及び共同学習をいいます。

出典：「盲・聾・養護学校における交流及び共同学習ハンドブック」

平成18年度 茨城県教育委員会

(注2) 介助員

小・中学校や幼稚園、養護学校などにおいて、障害のある子どもの日常生活の介助や担任の補助などを行う。勤務内容は、「児童生徒の安全確保」「移動や身辺処理の援助」「担任の補助として学習支援まで担当」など、自治体によって異なる。身分も常勤職員、非常勤職員、日々雇用職員（パート）、民間との委託契約による派遣など、自治体によって異なる。

出典：日本LD学会 LD・ADHD等関連用語集【第2版】日本LD学会編

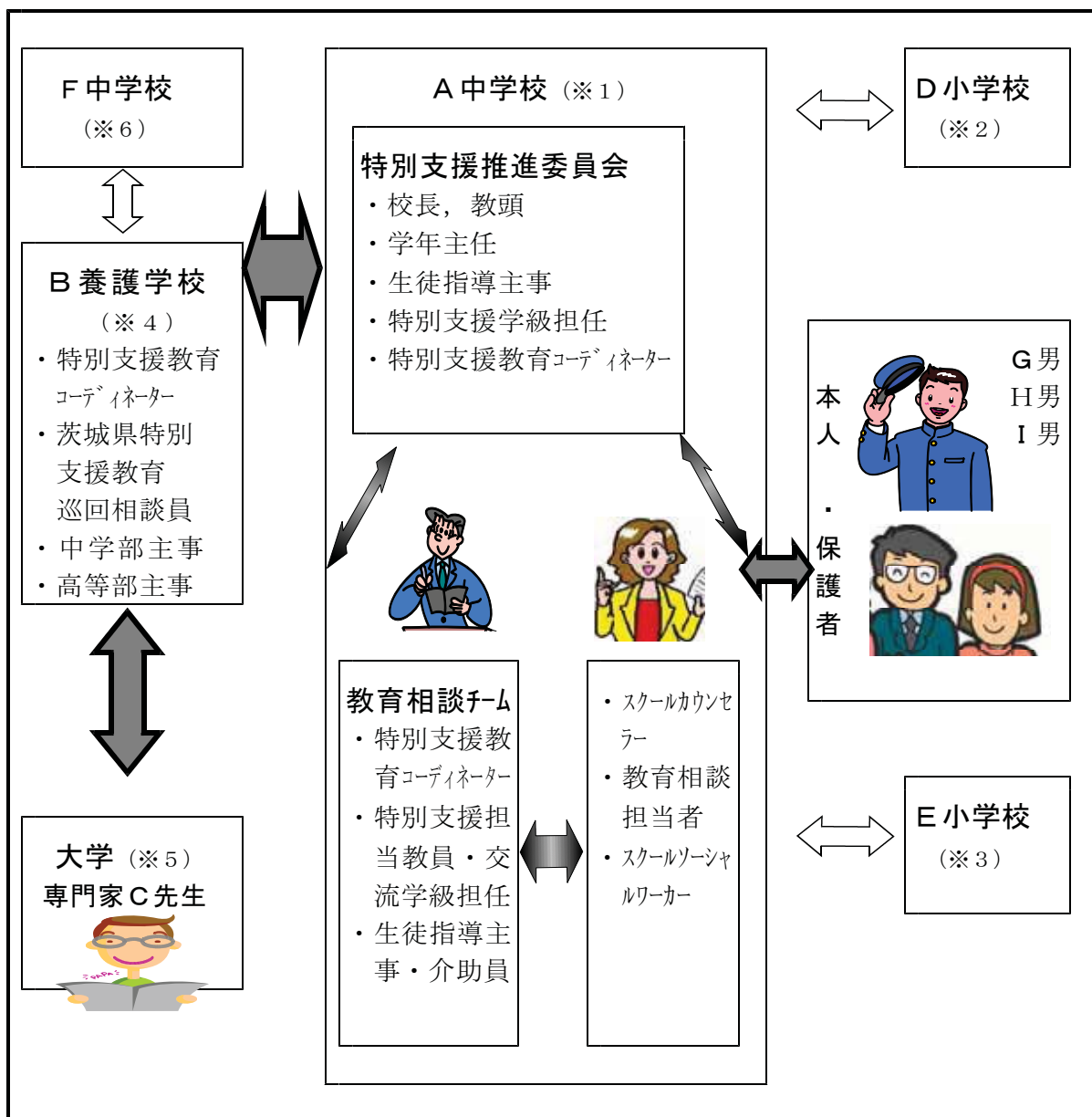
事例3 中学校情緒障害学級在籍生徒への支援



アスペルガー症候群や広汎性発達障害と診断を受け、情緒障害学級に在籍している生徒に対して、中学校では個々の自立を目指してどのように支援していけばよいのでしょうか。

特別支援学校が、中学校においてこれまで以上にセンター的機能を充実していくには、どのように連携していけばよいのでしょうか。

キーワード ; アスペルガー症候群, 広汎性発達障害, センター的機能, 小・中学校の連携
 専門家との連携



連携図

1 ケースの概要

A中学校では、平成18年度に特別な教育的配慮を要する生徒6名が、新たに入学してきた。これらの生徒のほとんどが、小学校のときに、県教委主催の特別支援教育巡回相談を受けていた。そして、A中学校入学後も多くの保護者は、巡回相談の継続を望んでいる。A中学校では、これまで以上に関係機関と連携を取って、これらの生徒の支援を行うことが必要となってきた。特に、校外の関係機関との連携を必要とする生徒については、校内での教育相談等を実施していくこととした。

2 具体的な支援

(1) A中学校における校内の連携体制

4月に、特別支援学級の生徒の実態把握を行うことを目的に以下の2点について取り組んだ。まず第1に、対象生徒の情報提供を主とした校内の全体研修を実施した。第2に、「特別支援教育推進委員会」の開催である。メンバーは、昨年と同様に、校長・教頭・特別支援学級担任（情緒障害学級・知的障害学級）特別支援教育コーディネーター・生徒指導主事・学年主任で構成されたが、スクールカウンセラーとの連携もさらに重視していくようにした。（連携図※1）

(2) 小学校との連携

5月に、生徒の出身校であるD小学校、E小学校の職員と情報交換を行い、指導・支援方法について話し合った。（連携図※1と※2、※1と※3）

(3) B養護学校との連携

① 教育相談

B養護学校とは、平成15年度より地域交流（学校間交流）を実践している。今年度は、まず、教育相談に関して連携を行うこととした。（連携図※1、※4）その理由は以下の3点である。

ア B養護学校には、小・中学校に出向いて行う教育相談が、センター的機能の一つとしてあること。

イ B養護学校では「支援体制の充実及び担当教職員の資質の向上を図る。」ことを目的に、大学と連携し、スーパーバイザーとして、C先生の指導を受けていること。（連携図※4、※5）

ウ 新入学生の配慮を要する生徒（6名）のほとんどは、小学校時代に、県教委主催の特別支援巡回相談を受けていた。その相談員は、イのC先生とB養護学校の巡回相談員であった。そして生徒の保護者は、中学校でも、この教育相談を継続して望んでいること。

エ なお、教育相談を実施するにあたり、大学のC先生とB養護学校の巡回相談員が原則として相談員として相談にあたる。また、教育相談の内容は、4つの手順（授業参観→A中学校職員と学校生活についての話し合い→保護者と話し合い→A中学校職員と相談員でまとめの話し合い）で行った。そして連絡調整等は、各学校のコーディネーターが担当した。今年度は、年5回実施した。

オ 第3回までの教育相談の具体的内容は次のとおりである。

| 第1回 教育相談 (6月実施) | |
|-----------------|--|
| 対 象 | G男 中学1年 アスペルガー症候群 |
| 相談員 | C先生(大学), B養護学校特別支援教育巡回相談員 |
| 来談者 | 保護者(父親) |
| 参加職員 | A中学校: 情緒障害学級担任, 交流学級担任, 特別支援教育コーディネーター, 生徒指導主事(A中学校) B養護学校: 特別支援教育コーディネーター, 職員2名 |
| 内容 | G男の学校生活・家庭での生活の様子および今後の対応 (1) 授業参観(数学)・・・交流学級にて (2) 保護者との教育相談 (3) B養護学校職員2名, B養護学校特別支援教育コーディネーターとA中学校職員とのまとめの話し合い |
| 学習・生活の様子 | <ul style="list-style-type: none"> ・小学校では, 行事等集団への参加が難しく, 一日のほとんどを情緒学級で過ごしていた。また, 突然暴れるなどの行動が見られた。学習は気が向かないと行わず, 自宅から持参したパソコンで学習していた。 ・5月までは, 親と一緒に通学していたが, 現在は1人で自転車通学をしている。しかし, 教室に入るまでに時間がかかり, 副担任が励ましながら様子を見ている。 ・授業については, 文系の教科・音楽等はほとんど参加しないで, 情緒学級にて介助員とともに学習している。教室では自席にじっとしていることが難しく, 出歩いたり机に伏せて寝ていたりするので, 随時声をかけている。 ・気に入らないことがあると, 危険な行為をするので, 交流学級の教室は1階に移動した。 ・部活動では, ○○部に所属し, 夏休みの部活動も欠席しないで参加できた。 |
| 話し合いの結果と助言内容 | <p>〈保護者から〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・朝起きられなく, てこずる。家族も夜型。祖母と寝ているがおねしょが心配で明け方一度起こすようにしているので, 祖母には負担が大きい。薬を服用しているが, 午前中に寝てしまうのは薬のせいではない。 ・父親とはスキンシップを求めるが, 母親とはない。 ・将来について, 母親は高等養護学校へ, 父親は単位制の定時制高校への進学を考えている。 ・ぬれティッシュで体や服などを拭く回数が減り, 機嫌が良いときには, 猫のものまねで会話をする。 <p>〈助言〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中学校生活になじもうと本人が頑張っている様子が見られた。小学校のときに比べるとずいぶん成長している。1学期をこのまま順調に送っていけるように支援してほしい。先生との関係が良い。 ・進路については, 特に国語で書くことに限界があるので, テストを受けられるようになるかは, 中学2年の中ごろまでに見極めが必要になるだろう。 ・母親との定期的な教育相談ができるようにし, 心のケアをする必要がある。 ・学習については, 持参する問題集や穴埋めのプリントなどを使用して, できる範囲で工夫していく。また, 集中できるのが30分ぐらいなので, 息抜きとして得意分野の絵を描くことや物づくりの作業をやらせるのも良い。 |

| 第2回 教育相談 (7月実施) | |
|-----------------|--|
| 対 象 | H男 中学1年 広汎性発達障害 |
| 相談員 | C先生(大学), B養護学校特別支援教育巡回相談員 |
| 来談者 | 保護者(母親) |
| 参加職員 | A中学校:情緒障害学級担任, 特別支援教育コーディネーター(兼部活動副顧問), 生徒指導主事 B養護学校:特別支援教育コーディネーター |
| 内容 | H男の学校生活・家庭での生活の様子および今後の対応 (1) 部活動の様子を参観 (2) 保護者との話し合い (3) C先生, B養護学校特別支援教育巡回相談員, 特別支援教育コーディネーターとA中学校職員とのまとめの話し合い |
| 学習・生活の様子 | <ul style="list-style-type: none"> ・小学校では, 社会的ルールに従うことが難しく, 相手の気持ちを考えながら行動することが苦手で対応の仕方がわからずトラブルを起こすことが多かった。高学年になって周囲の生徒の理解があり, 落ち着いてきた。また, 2つ同時に情報処理を行えず, 作業学習等がスムーズに行えなかった。 ・てんかんのため, 年1回通院し服薬している。学校で発作を起こしたことはない。 ・プライドが高く, 周囲の批判的な言葉に敏感で自分が批判されているという思い込みが強く, トラブルが多かった。特に, A中学校は5つの小学校から入学してくるため, 交流学級では本人の状況を分からないうちに多くのトラブルが発生した。以前に起きたトラブルを急に思い出すため, 友達に突然飛びかかって殴ったり, 待ち伏せをして謝罪を要求したりした。本人は決して謝罪しようとしなかった。 ・母親は教育熱心で, テスト前などは夜遅くまでつきっきりで勉強をさせ, 本人にはプレッシャーとなっている。書くことが苦手で, 板書をノートに書き写したり, 聞いた言葉を書いたりするのが難しく, そばについて教えながら行くと書くことができる。 ・5月から5教科の授業を情緒学級で行うことにより, 学校生活は落ち着いてきた。部活動(〇〇部)でも落ち着いて活動できるようになった。 ・5月から, スクールカウンセラーとのカウンセリングを定期的に行っている。(月1回) |
| 話し合いの結果と助言内容 | <ul style="list-style-type: none"> ・書くことが苦手で, 繰り返し練習(漢字や英単語の書き取りなど)はあまり身に付かない。計算は得意だが, 文章問題は内容理解が難しく苦手である。 ・成長に伴って性教育の必要性を感じ, 母親がビデオを借りてきて見せた。 ・父親と気が合わなく, 何か言われるとむっとなり暴言をはくこともある。 <p>〈助言〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎日書いている連絡帳に, トラブルや悪いことだけでなく, よいことを積極的に書いて家庭に知らせる。家庭でも, 夕食時に良いことについて話すようにする。勉強以外でも, 本人の良いところを認めてあげる。 ・家庭では, 他人と比較するのではなく, 自分自身の以前の様子と比べるようにする。 ・学習については, 繰り返し練習する方法は定着しづらいのでやり方を変えてみる。本人が関わって, 自分ができたという思いをさせるようにする。 ・父親が子育てに参加してもらい機会を増やす。父親の仕事を手伝うのはどうか。性教育についても男の子の場合は, 父親の出番である。他の生徒の場合にも思春期になって性教育の悩みが出てきているので, 講師として, 養護学校の先生に話をしてもらうのも良いだろう。 ・進路については, 折に触れ保護者と話をしていく必要がある。 |

| 第3回 教育相談 (9月実施) | |
|-----------------|---|
| 対 象 | I 男 中学1年 自閉症 |
| | B 養護学校：特別支援教育コーディネーター |
| 内容 | I 男の学校生活・家庭での生活の様子および今後の対応 (1) 保護者との話し合い (2) C先生，特別支援教育コーディネーター（B養護学校）とA中学校職員とのまとめの話し合い (3) その他 G男・H男のその後の様子について |
| 学習・生活の様子 | <ul style="list-style-type: none"> ・同じクラスの友達を頼りにしている様子で，部活動見学も1人ではできなかった。クラスでの全体の指示はわからない時があるが，個別に指示をすることでできる。からかったりする生徒が出てきたので，クラス全体への理解を求める指導をした。 ・遠足や体育祭はみんなと一緒に参加。団体競技などはクラスの生徒がさりげなく補助してくれた。ほとんど生活はみんなと一緒に取り組んでいる。 ・部活動では，〇〇部に属し，パソコンを操作し，ローマ字入力で文章など打てる。 ・総合で校外学習の時，自分の調べているグループとは違った方に行ってしまった。帰りはG男がI男を気づかいながら帰校した。 ・全ての学習は交流学級で学習しているが，数学の授業では，最近「うー・うー」という声を出すようになった。本人にとって5教科はつらい様子である。 |
| 話し合いの結果と助言内容 | <p>〈保護者から〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・朝や寝る前などに，何年も前のことを思い出して，泣いたり喜んだりする。また，冗談を言われたり名前呼び方を変えられたりして機嫌が悪いときは，頭をたたいたり指をかんだりする。 ・柔道などで他人と近い位置にいたり息がかかたりするのが苦手なので，心配である。兄ともけんかや取っ組み合いをしたことがない。 ・学習面では，計算や書き取りなどは得意だが，筋道立てて考えていくことや自分の考えを説明することが苦手である。 ・進路面では，パソコンが得意なのでパソコンを活かせる高校に進学させたいと考えているが，電車通学が心配である。 ・家庭では父親の協力が得られないので，性の指導で悩んでいる。 <p>〈助言〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・嫌なことを思い出したら，母親に言う・書き出す・我慢するなどどうすればよいかを本人と話し合い，決めておく。行動の仕方を教えてあげること。 ・「分からない」「できない」と言うことがいけないと思っているのではないか。「ごめんなさい」と口癖になっているにつながっている。要求することがないので正直に言うことを教えてあげる。また，「～すべき」「～すべきでない」がはっきりしていて中庸の部分がない。成長に応じて，状況によってはみんなと同じことをしないでよいことを知らせる。困っているときは，「大丈夫？」と聞かずに，「だめ？」と聞くと大丈夫かだめかをはっきりと言うことができるので，聞き方を工夫する。 ・グループ学習の中では，他のメンバーが伝える方法を知らせていくようなサポート体制を整えていく。個別指導をする場合は，どんな学習内容を保障していくかを保護者に十分に説明してから行う必要がある。 ・今までは外出する場合は全て親と一緒にだったが，いろいろな活動を通して自分で活動できる範囲を広げていくようにする。 |

② 情報交換

①で述べた教育相談に加え、情報交換に関する連携も必要であると考え、以下4点について実施してきた。その理由として、B養護学校でも軽度発達障害のある生徒が入学してきたこと、域内の他の中学校から、軽度発達障害児の支援に関する問い合わせが増えてきたことが挙げられる。

ア 自閉症の理解啓発に関する情報交換

A中学校コーディネーター及び情緒障害学級担当職員とB養護学校コーディネーターが高機能自閉症、ADHDの理解啓発に関する資料等について話し合った。

イ A中学校で開催した研修会の情報提供

高機能自閉症及びADHD児の理解と支援について、A中学校で実施した研修会の内容をB養護学校の校内研修会等に活用した。

ウ 個別の指導計画の様式検討に関する情報交換（※6）

A中学校における個別の指導計画の様式の検討に関して、B養護学校が情報を一部提供した。この情報は、個別の教育支援計画作成に関する情報を、F中学校からいただいたものである。F中学校とB養護学校は、平成18年度茨城県特別支援教育相談体制モデル地域^{注1}に指定されており、教育相談、研修会参加等の連携をとっている。

エ 情報交換会の開催

軽度発達障害児対象の学習活動及び内容を知るために、B養護学校中学部はA中学校と情報交換会を開催した。今回は、B養護学校職員がA中学校に訪問し授業参観や情報交換を行った。また、A中学校の要望により、B養護学校の性教育の取組について情報交換をすることになった。内容は以下のとおりである。

| | |
|------------|---|
| 参加職員 | A中学校：情緒障害学級担任，特別支援教育コーディネーター B養護学校：中学部職員4名，特別支援教育コーディネーター |
| 授業参観の内容 | ・知的障害学級と情緒障害学級の学習の様子，通常の学級で学習している情緒障害学級在籍生徒の学習の様子を参観した。 |
| 情報交換会の主な内容 | ① A中学校情緒障害学級の教育活動について ア 保護者の大半は，中学進学に際し，再度，中学校か養護学校かで悩み，その結果，本校に決めた，といういきさつを持っている。そして，保護者の願いの第1は，「学力をつけてほしい」である。 イ 学習では，特定の先生だけがかかわるのではなく，教科担任の先生がその教科の専門性を活かし，生徒の実態を考慮して学習活動を設定している。 ウ 対象となる生徒の卒業後を考えた場合，生活力を高める学習内容も考えていく必要もある。 エ 個人の能力・特性から，パソコン検定に挑戦をしている生徒もいる。 オ 保護者との話し合いは定期的に持つこととしている。5つの小学校から進学してくるので，生徒同士のトラブルも多いので，現在の状況及び問題行動への対応等を話し合っている。 ② B養護学校中学部の性教育について B養護学校中学部で取り組んでいる性教育の内容として以下のア～オを報告し，話し合った。 ア 成長の過程について（乳児から大人になるまで） イ 身体の変化について（第2次性徴を迎えた時の） ウ 衛生面も含むマナーやルールについて |

3 結果

(1) G男について

- ① 1学期は、午前中の授業にも少しずつ参加できるようになったが、2学期になり週1回欠席している。家では、パソコンでゲームをしている。
- ② 校外学習では、予定外の自転車での移動にもかかわらず長い距離を移動しみんなと一緒に活動できた。また、帰校する際には、自閉症の生徒を先導して自転車で帰ってきた。
- ③ 1日の予定を黒板に掲示し、朝のうちに自分で参加できる授業を決め、それにしたがって行動できるようになった。
- ④ 遠足や体育祭の一部には参加することができた。
- ⑤ 教育相談以後、両親とA中学校職員との相談を何回か実施し、自動車で送り迎えをするときなどに、父親が気軽に中学校の職員とあいさつや話をするようになり信頼が深まったようである。

(2) H男について

- ① 体育祭以後、本人は友達に手を出すことを我慢するようになり、以前よりトラブルの回数が減った。
- ② 母親が無理やり勉強をさせる傾向にあったが、本人の様子を見ながら勉強をさせるようになった。学習時間は少なくなったが、本人もプレッシャーが少なくなり安定してきた。
- ③ 本人及び母親は個別にスクールカウンセラーのカウンセリングを受けることを希望し、月1回実施している。それにより母親の子どもへの接し方が変わり、悩みも少なくなってきたようである。今後も、このペースで続けていく予定である。
- ④ I男とは同じ部活動で仲良くなり、休日にも一緒に遊び、唯一の友だちとして頼りにしている。

(3) I男について

- ① 授業では、友達との関わりを心配していたが、他の生徒と同じように学習に参加することができた。
- ② 家庭では、活動範囲を広げるために外出する機会を増やして、できるところから本人にやらせるようになった。

(4) 情報交換会を実施した結果

① A中学校としての成果

B養護学校中学部職員から、性教育の特色や内容及び、教材の紹介と説明を受けたが、情報及び意見の交換が、今まで以上活発にできた。これらが取り組みのヒントになった。また、授業参観等で対象児の生徒の様子を見てもらって、話し合いをしたので、研修会や講習会よりも具体的な内容になった。

② B養護学校としての成果

中学生のうちから、個人の能力・特性を活かしてパソコン検定に取り組む学習は、参考になった。B養護学校中学部では、軽度発達障害のある生徒対象の教育課程編成に着手しているが、このような取り組みを参考にしていきたい。

4 成果・課題

(1) 連携の成果（A中学校）

- ① 巡回相談担当の大学や特別支援学校の先生との教育相談ということで、保護者が信頼して相談を行うことができ、家庭での生活の様子や家族との関わりなどをいつもより詳しく話してくれた。それによって、今後の課題が見えてきた。
- ② 生徒を一般の中学生と比較して個々の目標を高くする傾向にあったが、小学校から様子を見てこられた先生から専門的なアドバイスを受けることにより、当面の具体的な目標を決めて一歩ずつ指導していくことの重要性に気付いた。
- ③ 教育相談でのアドバイスを、校内の全体研修や生徒指導部会などで話すことにより、校内での支援体制がより機能するようになった。また、保護者の対応が少し変化しそれにとまって生徒のプラス面の変容もみられた。

(2) 連携の成果（B養護学校）

- ① 教育相談を通して、軽度発達障害のある生徒及び保護者への支援方法について、これまで以上に理解が深められた。大学のC先生に、スーパーバイザーとして、指導を受けているが、今後も特別支援学校にとってスーパーバイザーは、センター的機能の充実に必要であると考えた。
- ② 情報交換会の実施は、教育課程を検討する上で、参考となった。B養護学校では、軽度発達障害のある生徒の割合が増えてきたことから、教育課程の検討を始めた。これまで、県内外の特別支援学校の情報を収集し、教育課程編成の参考としてきた。しかし今回は、中学校と情報交換を行い、教育課程の検討をした。このような取り組みは、今後、センター的機能を拡大していく活動として位置づけられる。
- ③ A中学校と軽度発達障害の生徒への支援について連携したことや、（平成18年度茨城県特別支援教育相談体制モデル地域で連携している）F中学校の個別の指導計画の取り組みについての連携をA中学校の支援に活かしたことで、中学校への支援のネットワークを新たに作り出すこととなった。こういったネットワークの構築も、センター的機能の拡充につながるであろう。

(3) 課題

- ① 個別の教育支援計画について（A中学校）
現在作成中の個別の教育支援計画をどう生かしていくか。
- ② 連携内容のフィードバックについて（B養護学校）
連携した結果を職員にどう知らせるか。特に、ケースについての研修が必要となる。蓄積されたケースから、プラス・マイナス両面において、どのようなことが学べるかを、特別支援学校内で計画的に研修することが課題となる。
- ③ 学校間の連携のあり方
教育相談の他に、情報交換会の開催や学級を単位とする学校間の交流事業を実施する場合には、コーディネーター、教育相談員、交流担当者の分業化は必要である。（今回は、コーディネーターが連絡調整役に徹したことで「相手校がどの点で満足しているか、今後何を求めているか」をお互い十分に確認できたことが良かったと思う。）学校間の日程調整も重要である。
- ④ SST^{注2}に関する課題
軽度発達障害のある生徒には、コミュニケーション、集団参加、自己統制等の社会生活能力を育てることが必要である。そのためには、SSTを取り入れた学習活動の設定が有効であると考えた。また、日々の学習活動の中でも、個々の課題に即

したSSTを取り入れ、校内の職員とその内容や展開方法などを情報交換していくことが今後の課題になる。

用語解説

(注1) 茨城県特別支援教育相談体制モデル地域

茨城県特別支援教育支援体制整備事業に関する地域における特別支援教育相談を充実するとともに、小中学校等における特別支援教育校内支援体制の整備と活用に関する研究を行うため、平成18年度より特別支援教育相談体制モデル地域を指定した。

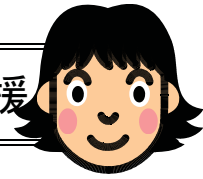
出典：「茨城県特別支援教育支援体制整備事業 特別支援教育相談体制モデル地域指定要項」 平成18年度 茨城県教育委員会

(注2) SST (Social Skills Training) ソーシャルスキルトレーニング

人と人とのつきあい方を学び、不適切な行動（非言語的行動も含めて）を改善し、より社会的に望ましい行動を新たに獲得していく方法

出典：渡辺弥生著 講座 サイコセラピー11 「ソーシャル・スキル・トレーニング」
日本文化科学社

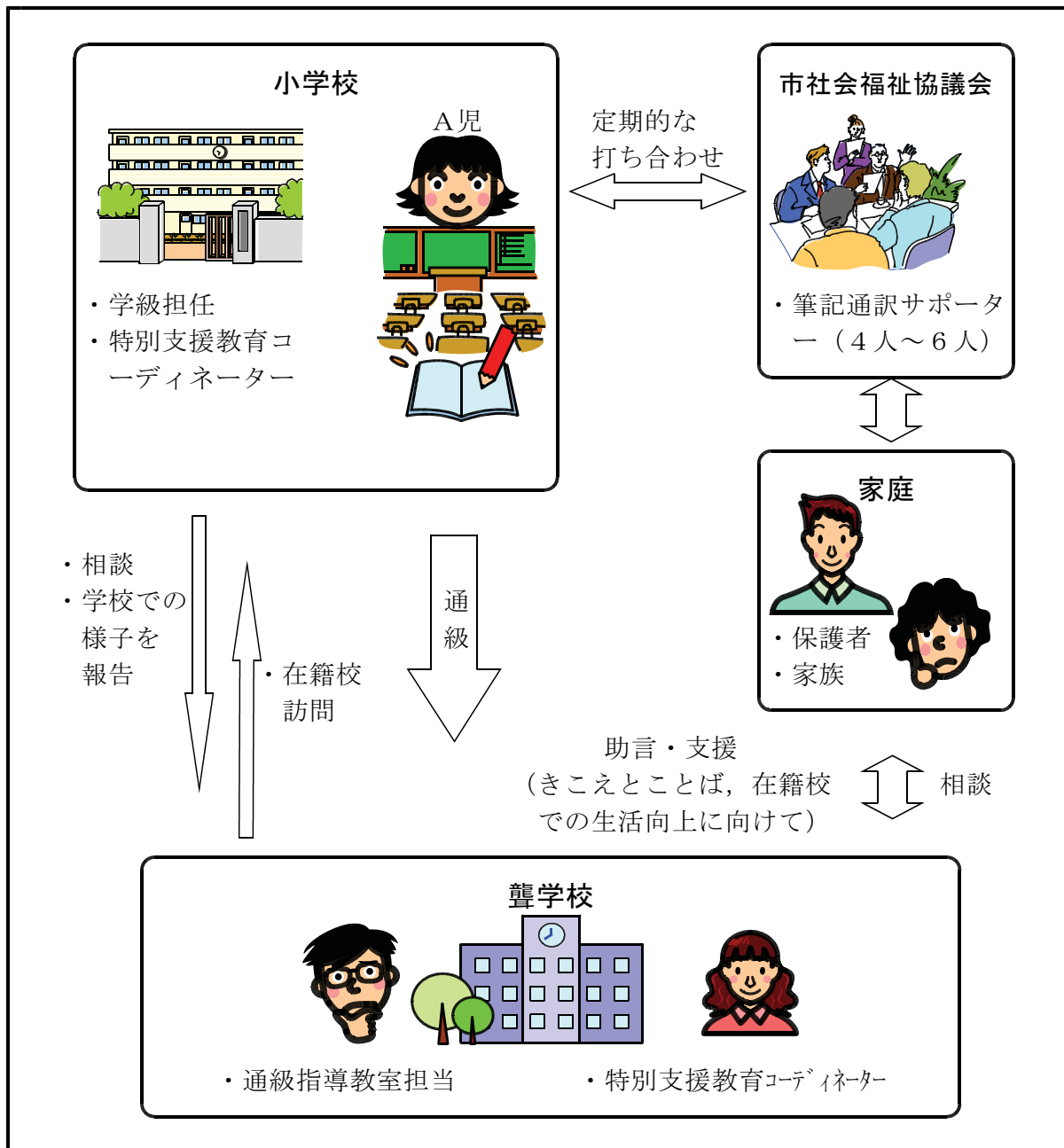
事例4 小学校に通う高度難聴児への支援



聾学校幼稚部を修了後、小学校へ入学したA児に対して、聴覚障害児教育の専門機関である聾学校として、どのような支援が必要とされているのでしょうか。

また、在籍校とどのような連携・協力を図っていけば、A児の成長や保護者、担任及び在籍校の支援につながっていくのでしょうか。

キーワード：高度難聴児、聾学校、在籍校との連携・協力、筆記通訳サポーター



連携図

1 ケースの概要

(1) 概要

A児は耳掛け式補聴器を使用（両耳）している高度難聴の小学校低学年である。2歳4ヶ月の頃、大学附属病院で感音性難聴^{注1}と診断されたA児は、聾学校の早期教育に通い始め、聾学校の幼稚部に入学した。幼稚部には3歳児学級から5歳児学級まで3年間在籍し、聾学校の幼稚部を修了した。

幼稚部修了を控え、修了年度には担任や学部主事、特別支援教育コーディネーターなどを交えて修了後の進路について繰り返し話し合いがもたれた。

また、幼稚部在籍中には保護者の学習会として、様々な経験をもつ方々の経験談を聞く機会を設けた。その中には、インテグレートした聴覚障害児を育てた先輩母親の経験談、聾学校のみで在籍した聴覚障害児を育てた先輩母親の経験談、インテグレートした経験をもつ青年聴覚障害者や聾学校だけで学校生活を送られた青年聴覚障害者の経験談などを設定してきた。これら様々な立場の方々の経験談を聞くことは、進路を決定する上で、または、育児上参考にするためにたいへん有意義な機会だったと思われる。

最終的には、母親の強い希望もあり、地元の小学校に入学し、通常の学級に在籍することになった。ただし、生活言語が未成熟であり、ことばの発達面で心配が残ったため、聾学校の通級指導教室に週2回通うことが決まった。そして、小学校と聾学校通級指導教室での学校生活が始まった。

しかし、いざ小学校の生活が始まってみると、母親と小学校担任との考え方、見方の違いや友人とのトラブルなどの問題が見えてきた。それらの諸問題を解決するために在籍校訪問を通して、在籍校での授業の様子を参観したり、情報交換をしたりして、問題解決のための話し合いがもたれた。

A児や保護者に対してどのように支援していくことが、A児の豊かな学校生活に結びつくのか、在籍校（小学校）と聾学校、それぞれの立場で考えていくこととなった。

(2) A児の実態

家族構成は母・祖父・祖母・本人の計4人で、母親は有職、祖父は昨年度で退職している。しかし、母親の意見が祖父母に受け容れてもらえないことが多く、育児上の悩みを共有できないでいる。また、2学期頃から学校から帰宅すると、家庭内で拒否行動が多く見られるようになってきた。

学校での生活では、担任の言っていることや質問していることが理解できなくても、「はい」と答えてしまったり、行動面で分からない時は周囲の友人の様子を見て、真似ることで集団の中で適切な行動をとろうとしたりしている。学校では同じ登下校班の児童と元気に遊ぶ様子が見られるが、休日に遊ぶ友人がいないという悩みを抱えている。

保護者としては、伝え合うことの楽しさを知り、多くの友人と仲良く遊んでほしいことと、間違ふことを嫌がらないで、最後まであきらめずに事に当たってほしいという願いを持っている。

自分が思ったとおりにならなかった時に、拒否行動に走らないようにするため、間違いもあることを事前に確認し、自信をもって課題に取り組めるようにしたり、事前に活動内容を伝え、見通しをもたせるようにする。また、分からない時は、「分からない」と自分から言えるよう支援していく。そして、そのような雰囲気全体をつくれるようにするなど、小学校と聾学校とで情報交換をしながら、A児の課題解決に向け、取り組んでいくこととした。

2 具体的な支援

(1) 就学前の市へのはたらきかけ

小学校での授業や学校生活における情報保障を行うため、A児が在住する市の社会福祉協議会から筆記通訳^{注2}（ノートテイク）サポーターを毎日、毎時間配置していただくよう要望を出した。その結果、要望が通り、4人から6人のサポーターで毎日ローテーションを組んでいる。（図1）

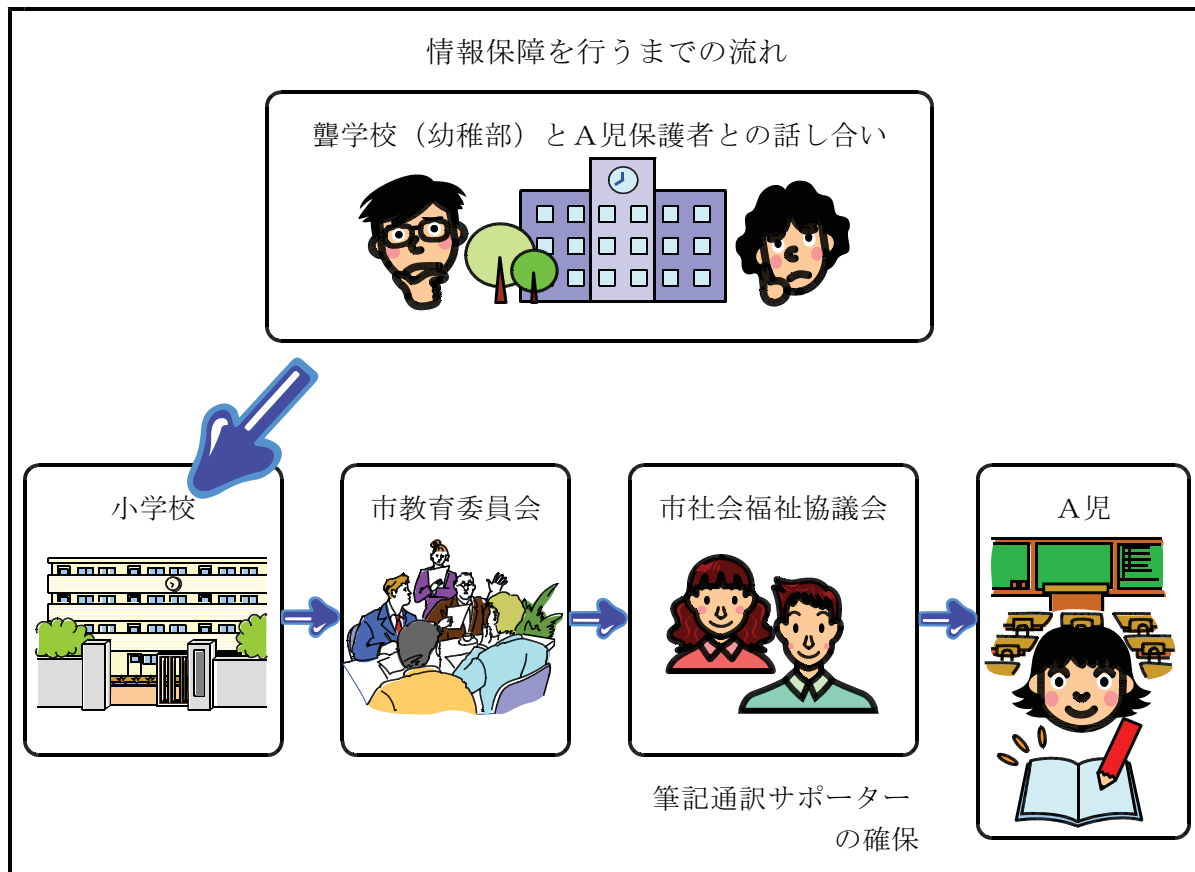


図1 情報保障を行うまでの流れ

(2) 通級指導教室開始式

6月に聾学校で通級指導開始式を行い、その際に各在籍校の担任と校長にも出席していただいた。通級指導担当者と在籍校の先生方との顔合わせを行うだけでなく、聴覚障害の理解とその配慮点について共通理解を図るためである。また、きこえについての資料を各在籍校担任に配布したり、パソコン要約筆記^{注3}の実演とそのサービスを行っている団体等を紹介したりした。そのようなサービスがあることを知らせ、各在籍校での情報保障の参考にしてほしいという願いからである。

きこえについてや学校生活を支援していく上での不安などが各担任から挙がり、同じような不安を抱えていることを感じたようであった。音楽の授業についてなど具体的な質問も挙がってきた。

(3) 在籍校訪問

学期ごとに各在籍校を訪問し、授業参観を行った後、対象児についての情報交換を行う。問題点を挙げ、解決策や今後の支援の方向性についてそれぞれの立場から意見

を出し合い検討した。

① 第1回 在籍校訪問 7月

<参加者>

A児の在籍校（小学校）担任，特別支援教育コーディネーター（小学校），
聾学校通級指導教室担当2名 計4名

<在籍校からの相談内容>

校外学習や水泳の授業の時に，筆記通訳サポーターの方に代わり，母親が同行する
場合があるが，母親は傍観してメモをとっているだけであった。そういった姿を
担任が見て，母親の考えていることが分からなくなってしまった。母親の行動をど
のように理解すればよいのか，通級担当者に相談があった。

<聾学校からの助言>

通級指導教室担当から，上記の問題点の原因となっていることについて考えられ
ることを説明した。

- ・聾学校の幼稚部では，毎授業，母親または家族が授業を参観し，教師と幼児の
やりとりを見ながら，心を育てながらことばを育てることを一緒に考え，養育
のあり方を理解していく。各家庭でも学校で学んだ関わり方を継続して行うた
め，健聴児と比較すると精神面での母子の距離が近い傾向にあり，子への思い
が強いと思われる。幼稚部では，熱心な母親は学校での教師と幼児とのやりと
りをメモして，忘れないようにしているため，それと似た行動を小学校での校
外学習でも行ったのではないか。
- ・校外学習の時，母親がどのように行動したらよいか，担任との話し合いが十分
でなかったため，母親がA児との関わりを遠慮したのではないか。校外学習や
水泳学習の際は，どのような保護者の支援が必要か，事前に担任から伝えてお
く。

<結果と今後の方針>

- ・今までの幼稚部での流れを学級担任が理解したため，校外学習での母親の行動
を理解し，納得できたようだった。（例 学校と保護者との意識のずれ（誤解）
を解消できた）
- ・筆記通訳サポーターの方に代わりに母親が入る場合，どのように行事に関われ
ばよいかを事前に学級担任とよく連絡をとり，共通理解を図ることを確認した。

② 第2回 在籍校訪問 11月

<参加者>

A児の在籍校（小学校）担任，特別支援教育コーディネーター，筆記通訳サポ
ーター，聾学校通級指導教室担当2名 計5名

<話し合いの内容>

（態度面）

- ・通級においては，1学期は課題が自分には負担だ（難しい）と感じると学習を
拒否する態度をとることもあったが，支援によって学習を最後まで続けること
ができていた。
- ・2学期に入り，前述の状況に対する拒否反応がやや激しく表れ始めてきており，
支援に応じることが少なくなったり，最後まで学習に取り組む割合が減少した
りしている。

- ・通級指導終了後、運動場で聾学校の小学部児童と遊ぶことが習慣となっている。教室に入室前するは、聾学校幼稚部の子どもと遊ぶことも多くなってきている。2学期には幼稚部の子どもを抱き上げて落とすということがあった。また、奇声を発しながら遊ぶ姿も見られるようになってきている。

(学習面)

- ・通級では学習に興味を持ってもらうために色々と教材を準備して自立活動や算数科の課題を行っているが、言語や数を理解に導くためには十分な時間を要すると考えられる。今後、どのような配慮を在籍校で行うことが可能か。週に1時間でもいいから個別の学習はできないだろうか。

(保護者について)

- ・学校から帰ると、A児がいらいらした様子が休日と比較すると多く見られるようである。家族に対し反抗的な態度にでることも多く、困ってはいる様子だが、どのように対処したらよいかについては深く考えていないようだ。それほど深刻に現状をうけとめてはおらず、様子を見る、将来的には落ち着くだろうと考えているようである。
- ・社会福祉協議会主催の連絡会では管理職同席のため、母親は緊張して素直な気持ちを発言しにくいようである。担任の先生・筆記通訳サポーターの方と話し合いをもちたがっているようである。
- ・保護者の家庭内での人間関係が、母と本児に影響を及ぼしているようだ(すぐに怒ってしまうなど)。母親の意見が祖父母に受け容れてもらえないことが多く、育児上の悩みを共有できないでいることを考えると、母親に対するカウンセリングの場も必要ではないかと感じる。

(その他)

- ・筆記通訳サポーターへの支援

授業中、主にクラスメイトの発言を文字化するように心がけている。A児がそれを読むことはあるが、あまり役に立っている様子はないように感じる。(つまり、時系列的に授業の進行を書いても本児の理解は深まらない様子に気づいているのである。この年令の児童に対する情報保障はどのようにあったら良いのかという質問があった。)

<結果と今後の方針>

- ・通級指導教室での指導後に担当者が母親の話聞く時間をこれまでより長時間確保することにした。(母親に対するカウンセリングの場と時間の確保)
- ・担任と保護者の懇談の機会を早急に設け、聾学校でできる支援と小学校でできる支援についてまとめ、両校で連絡をとり合うことになった。(母の思いを理解する。)
- ・A児が自信をもち、学習や諸活動に意欲が持てるような支援を意識的に進める。
- ・担任、筆記通訳サポーター、通級担当との情報交換の場を設けていけるよう、小学校を通して社会福祉協議会と連絡をとっていくことにした。
- ・筆記通訳サポーターの方々への聴覚障害理解の支援の機会を申し入れ、出向授業を行っていければと考えている。
- ・A児は特別に手厚い支援を受けており、現在、特殊学級には6人の児童がいるため、取り出しの個別指導は困難である。現状の範囲内で、できることをしていくことを考えていく必要がある(小学校)。
- ・A児の通常の学級での様子と通級や家庭での様子がかかなり違うことが分かっ

た。

3 結果

A児に対しては2学期までに2回、前述したとおり在籍校訪問が行われた。いずれも在籍校訪問後にいくつかの変容が見られた。本人支援と保護者支援の両面があるが、特に保護者支援の面で両校の連携が活かされた。

第1回の在籍校訪問後、在籍校学級担任の思いや悩みを通級指導教室担当者を通して保護者に伝えた。保護者にも納得していただくことができ、在籍校訪問前と比較すると、在籍校学級担任と保護者との関係がスムーズになったようである。

第2回の在籍校訪問後は、訪問後数日してから、担任と保護者の懇談の機会を早急に設けていただき、母親の思いを担任に伝えることができた。

在籍校の学級担任も何かあれば、いつでも相談できるという安心感をもつことができたようなので、今後も連携を深めていきたいと考えている。

4 成果・課題

A児の通級指導を担当する聾学校と在籍する小学校との連携は、主に連絡帳と学校訪問により行なってきた。通級と在籍校との間で毎週2回交換される連絡帳は、学校での様子や学習の進度などの確認に役立っている。しかし、連絡帳は保護者を通しての二校間での情報交換であるため、前述したような小学校と保護者との誤解や保護者自身が抱えている問題などについては二校間で共通理解を図ることは難しいのが現状である。そのため、定期的な学校訪問の際に行われる情報交換会がそれ以降の指導にとって非常に重要となってくる。今回の事例では、課題が表面化してきた時期と定期的な学校訪問の時期とがほぼ重なったため、課題解決に向けた有意義な情報交換会になった。臨時の情報交換会を開くことはなかったが、家庭や通級指導教室でのA児の拒否行動が増えていくようであれば今後、随時、情報交換会を行う予定である。

また、A児に情報を保障する重要な支援者として市の社会福祉協議会で派遣する筆記通訳サポーターの存在がある。在籍校と同様に筆記通訳サポーターとの連携も密にしていく必要を感じている。A児が小学校低学年であるため、筆記通訳サポーターが書いた文を読む速さを考えると、より有効な筆記通訳の方法も三者（在籍校、通級指導教室、筆記通訳サポーター）で考えていく必要があると思う。第2回の学校訪問時に筆記通訳サポーターの方から「情報保障はどのようにあったら良いのか。」という質問があったように、サポートしながらも、多くのことに悩んでいることが分かった。

その他に、通常の学級の環境を整えるという意味においては「難聴理解授業」（出向授業）を行っていく必要も感じている。A児の在籍する学校ではまだ行っていないが、要請があった他校では数回「難聴理解授業」を行ってきているので、要望があればA児の在籍する学校にも出向して、「難聴理解授業」を行いたいと考えている。人間は人と人の中で育っていくため、A児と共に学校生活を送るA児の友人の難聴理解が不可欠であると考える。

また、聾学校は本県では2校と少なく、学区がどうしても広範囲になってしまうため、聾学校から遠方の小・中学校への支援や相談が難しいことも大きな課題となっている。そのような課題を解決する方法として、これからの特別支援教育の進展により、近隣の特別支援学校のコーディネーター間の連携による支援なども考えられる。また、医療機関や保健センター等の関連機関との連携をより密にしていくことで、聾学校での支援を広めていければと思う。その支援の中には、直接的支援だけではなく、聾学校の専門性を活かし、在籍校の教員への支援法のアドバイスや筆記通訳サポーター、パソコン要約

筆記通訳（ノートパソコンのワープロ機能を使用した要約筆記通訳）を行っているNPO法人の紹介などの情報提供も含まれ、重要な支援の一つになるであろう。遠方の小・中学校へ直接出向いて支援を行う出張授業や遠方地区の小・中学校（複数校）に在籍する複数の児童生徒を同じ学校や公民館などの施設に集めて行うサテライト授業なども今後、考えていく必要があるだろう。

用語解説

（注1）感音性難聴

音が小さく聞こえるだけでなく、途切れたり、ゆがんだり、高音だけが聞き取りにくかったりまったく聞こえなかったりする。内耳または聴覚神経に障害がある難聴。

出典：聴覚障害学生サポートガイドブック

（注2）筆記通訳（ノートテイク）

講義の内容や周りの様子（誰かの発言や、教室内でのチャイムの音など）を文字で伝える筆記通訳。文字による通訳と考えるとわかりやすい。

出典：障害学生修学支援のための用語集

（注3）要約筆記

耳が聞こえない、あるいは聞こえにくい聴覚障害者に、情報や話の内容を同時進行で文字にして伝えること。

出典：障害学生修学支援のための用語集

3 特別支援学校と関係機関との連携事例

ここでは、特別支援学校と関係機関との連携事例について紹介します。在籍している児童・生徒が関わっている医療機関とのネットワークを作り、特別支援教育の専門性を活かして連携した事例です。

「特別支援学校と関係機関との連携」のポイント

特別支援学校では在籍児童生徒に関係機関との連携を含めた個別の教育支援計画を作成することが義務づけられるようになりました。現在、どこの特別支援学校でも個別の教育支援計画は作成されていますが、今後、特別支援学校の課題は関係機関とどのようにすれば実質的な連携が可能であるかを検討することだと思います。

個別の教育支援計画を作成する大きな意義として、一人の子どもに関係する専門スタッフ（教師や医師など）が共通した基盤で支援を提供できるようにすることが挙げられます。こうした支援が実現できれば、保護者に対しても共通の情報・指針を提示することができ、いわゆる「連携」が確立できます。

それでは、特別支援学校と関係機関（主に医療）との連携をはかるときにはどのような課題が挙げられるのでしょうか？ まずは、異なる領域の専門性をどのように共有し合うかです。これには、どのような方法でコミュニケーションをとるか？ といった課題も含まれます。定期的な会議を開催したり、ときにはお互いが出向いて情報交換したりというように、具体的な連携方法を整備していくことが求められていると考えます。（新井）



事例 医療機関との連携システムについて

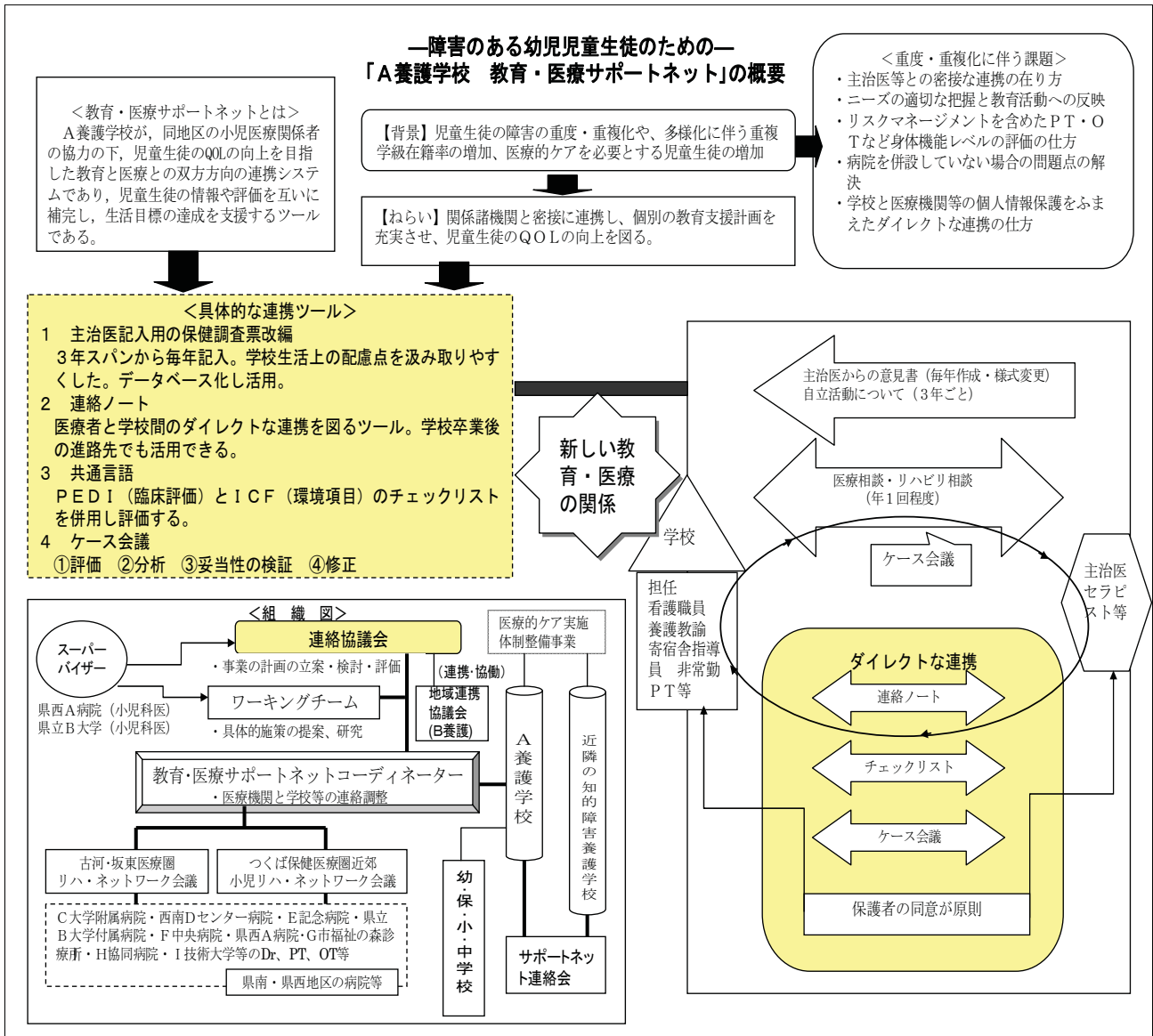
～個別の教育支援計画の充実に向けた取組～



てんかん発作や重度・重複障害、医療的ケアなどの子どもには、健康・安全面で医療機関との連携が不可欠です。医療機関とどのように連携し、得た情報をどのように日々の授業へ生かせばよいのでしょうか。医師・PT^{注1}・OT^{注2}・ST^{注3}などの異職種（専門家）と連携・協働するには、相手の実情を踏まえる必要があります。

また、個別の教育支援計画や個別の指導計画の目標を設定する際に、立てた目標でよいのか不安を感じている先生も多いのではないのでしょうか。目標を設定するには、子どものニーズを関係機関と共通理解することが大切ですが、目標や評価をどのように共有したらよいのでしょうか。

キーワード；医療機関との連携，医療的ケア，個別の教育支援計画，連携ツール，連絡ノート，チェックリスト，ケース会議，ネットワーク



連携図

1 はじめに

今日の肢体不自由養護学校は、障害の重度重複化・多様化及び医療的ケアの質的・量的な変化への適切な対応を迫られており（特別支援教育を推進するための制度の在り方について 中央教育審議会 2005）、本校においても例外ではない。児童生徒の重複学級在籍率は87.4%を占め、また、17.3%が医療的ケア（図1参照）の対象である（H18. 5. 1現在）。

教育活動を展開する上で医師によるリスク管理は不可欠であり、自立活動の指導目標を設定する際の最近接領域を捉える指標として、医師による医療的指示はもとより、PTやOTなどセラピストからの身体機能レベル評価も不可欠と考える。

学校生活だけでなく、児童生徒一人ひとりのQOL^{注4}向上や自立と社会参加を図る上で、健康を保持するための環境整備は基本的課題である。すなわち、医療機関との緊密な連携は、本校の個別の教育支援計画を策定する上での基盤といえる。

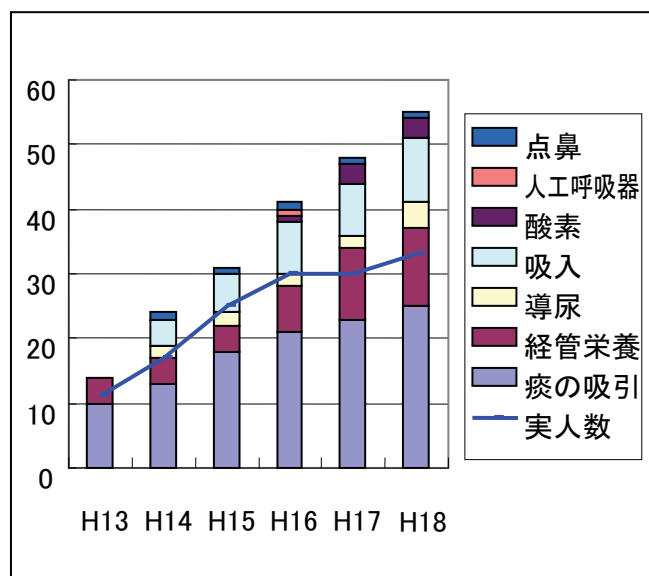


図1 医療的ケアを必要とする児童生徒数の年次推移

2 機能する個別の教育支援計画を策定するために

病院を隣接しない本校では、従来からリハビリ見学や書簡の受け渡し等、様々な形で医療機関と連携を図ってきたが、どちらかと言えば、医療者側からの一方通行的な情報伝達にとどまっているのが現状である。

個別の教育支援計画が機能し適切な支援が提供されるためには、関係機関が子どもの困難状況や生活目標を共有し、協働する体制（P-D-C-A）の整備が必要である。

そこで、関係する県西・県南地区の医療機関の協力の下、双方向的な連携システム構築を目指して「教育・医療サポートネット」を発足させた。

3 組織について

まず、教育と医療、双方の実情を踏まえるため連絡協議会を開催し、連携システム構築に向けた土台作りからスタートした（H16年3月）。

本校職員および医療者へのニーズ調査や会議において、医師の指示を日々の教育活動に反映させる施策や異職種間連携を図る上での共通言語の必要性が示唆され、医療者（D大学附属病院、H市診療所、J大学のPT）と本校教員によるワーキングチームが、コミュニケーションツールの開発を行った。スーパーバイザーであるB病院とC大学附属病院の小児科医からは、組織構築及びツール開発における指導助言をいただいた。

サポートネットコーディネーターは、本校と各病院の連絡調整を担い、双方の実情を把握している本校非常勤講師（D大学附属病院PT）が担当している。

校内の療育相談係は、担任をはじめ非常勤のPT、養護教諭、医療的ケアの看護師や指導医など

と連携し、医療機関との窓口として位置づいている。

4 コミュニケーションツールについて

教育と医療、双方が有している専門的な情報を互いに補完し合い、子どもの困難状況や生活目標を共有することで「QOLの向上」という大きなベクトルでの支援が可能になると考える。

具体的には、医療者側からリスク管理及び身体機能評価「できるADL^{注5}」情報を教育側に提供し、逆に学校側は学校生活や家庭生活上の「しているADL」情報や学校・家庭生活等の環境に関する情報を提供することで、双方が不足しているところを補い合う。

その方策として、

- ・基本的な医療情報としての「主治医記入用の保健調査票（本校独自の書式）」改編
- ・日常的な連携ツールとして「連絡ノート」の作成
- ・異職種間連携ツール「共通言語」の開発
- ・緊急時の「ケース会議」の設定 等を考えた。

これまでに、ワーキングチームが所属する病院を中心に各ツールの事例研究を実施した。その概略を以下に述べる。

(1) 主治医記入用の保健調査票改編について（資料1参照）

18年度から、障害の進行等に適切な対応を図るため、入学時から3年スパンで記入いただいていたものを毎年記入（2年目以降は修正のみ）へと変更するとともに、記入上の観点をより具体的にすることで、医療的ケアをはじめ学校生活上の配慮点を汲み取りやすくした。改編作業には、ワーキングチーム、養護教諭、看護職員、スーパーバイザーが携わり、各専門職種のニーズを網羅するように配慮した。従来は、校医診察時や緊急時の搬送先への資料としての位置づけが強かったが、今後は、看護職員や養護教諭以外に担任レベルでも個別の指導計画への反映等、有効活用が十分期待できる。データベース化し活用の円滑化を図っている。

(2) 連絡ノートについて（図2参照）

主治医記入用の保健調査票やセラピスト記入用の「自立活動について」の情報を基に教育活動を展開する中で、より具体的な活動場面での指示を必要とする場合、医療者とダイレクトな連携を図るツールとして開発した。これまでは、通院時に保護者を通じて情報交換をしてきたが、バイアスが入り意図した情報の収集が困難であった。

事例研究の成果としては、日々の不安な点（術後のケア内容、発作への対応、食形態、摂食姿勢等）や、自立活動メニュー（コミュニケーションツール等の代替手段、活動姿勢、メニュー内容や目標の設定）について、適切なアドバイスを得ることができたこと、主治医やセラピストとノートのやり取りを行う中で、保護者の自立活動等への関心や障害理解が深まったこと等が挙げられた。

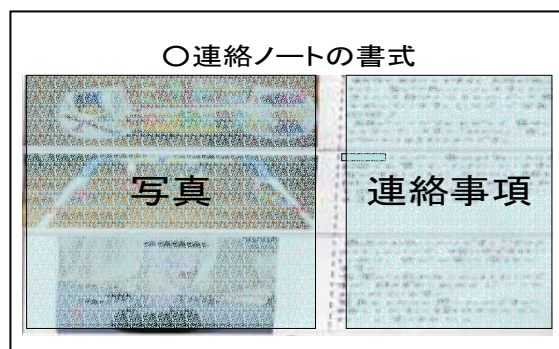


図2 連絡ノートの記入例

一方、医療者からは、学校生活の様子（しているADL等）を知ることでリハビリプログラムの改善に役だったとの報告が多数寄せられた。

① 具体的な事例（A男）

てんかん発作と低体重による体調維持の困難児童を取り上げる（図3参照）。まず、困難状況を担任と保護者で十分話し合い、次に養護教諭や看護職員と協議し、学校生活の様子（発作の回数や状態、食事量・食形態・体重等）を連絡ノートに記入し主治医に知らせることからスタートした。

- ・ 小学部5年男子
- ・ Ⅲ課程(自立活動を主とする学習)
- ・ 脳性小児マヒによる移動機能障害
- ・ てんかん発作あり

-発作が頻発
-体重増加不良
-欠席が多い
➡
毎日元気に登校させたい。
(保護者の願い)

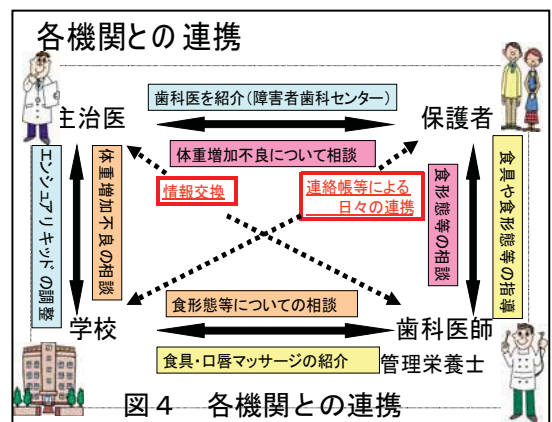
- 日常生活上の注意点(姿勢等も含む)
- 自立活動の個別課題について

図3 事例

② 成果

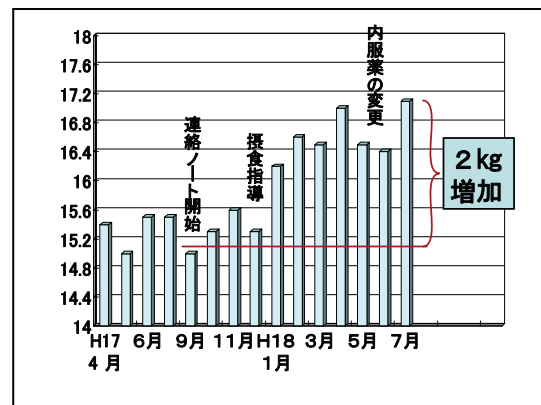
定期的なやり取りの中で図4のように児童を取り巻く関係者の広がりとともに各専門機関の支援内容が「体重増加」という目標を共通理解して提供されるようになった。成果として、図5のように体重の増加が見られ、現在は体調も安定している。また、自立活動をはじめ、学習時の姿勢等については、PTと図6のように連携し充実を図ってきた。

連絡ノートは、病院と学校間連携だけでなく、専門・分化している医療側では病院内連携、一人の子どもに多数の職員が関わる本校では校内連携、そして、病院間連携のツールとして役立つことが確認された。



③ 活用上の留意点

活用に当たっては、個人情報保護を踏まえ、保護者の同意と責任の下で使用することが原則であり、保護者にも事前に十分説明することが大切である。医療機関と保護者への周知徹底を図るため、活用マニュアル（資料2参照）を配布している。また、表記する際には、写真や数値的データを添付する等、具体性や客観性の確保に努めている。



④ 課題

ノート単体での使用では内容が目先の支援にとどまる傾向があり、客観的な評価尺度（PEDI^{注6}&ICF^{注7}チェックリスト）による中・長期的な生活目標を共有した上での活用を目指している。

(3) 共通言語「PEDI&ICFチェックリスト」について（図7参照）

PTとの連携

PT→学校

- ・ 学校での授業内容や、興味を示す音や物について知りたい。
- ・ 病院では見ることのできない本児の様子を知りたい。

学校→PT

- ・ 自立活動訓練表の確認
- ・ 両手を使って活動するための安定した座位姿勢について
- ・ 側弯の進行を予防するための姿勢等

| | | |
|-------|----|------------------|
| 訓練の写真 | 内容 | 配慮事項 現在の身体状況等 |
|-------|----|------------------|

図6 PTとの連携

チェックリスト開発にあたっては、ICFの観点を取り入れて、児童生徒の身体の能力のみでなく環

境にも着目できるようにした。また、児童生徒の身体の状況や生活環境などを網羅可能で、教員も医療関係者も同じ尺度で評価することができることを念頭に置いた。

| | A | B | C | D | E | F |
|----|------------------|----|--------------------------------|------|--|---|
| 1 | パートⅠ：機能的スキル（担任用） | | | | 所見（生活の様子より） | |
| 2 | セルフケア領域 | | | | 【セルフケア】 | |
| 3 | A. 食物形態 | 1 | 裏ごしした/温めた/凍した食べ物を食べる | できる | 食物形態 普通食 | ↓ |
| 4 | | 2 | 塊いた/塊の食べ物を食べる | できる | | |
| 5 | | 3 | きざんだ/厚切りの/さいの目形の食べ物を食べる | できる | | |
| 6 | | 4 | 食卓にあるあらゆる形態の食べ物を食べる | できる | | |
| 7 | B. 食器の使用 | 5 | 指で食べる | できる | 食器の使用 通常の食器を使用・はしを使うことができ | ↓ |
| 8 | | 6 | スプーンですくい、そして口にもっていく | できる | | |
| 9 | | 7 | スプーンを上手に使う | できる | | |
| 10 | | 8 | フォークを上手に使う | できる | | |
| 11 | | 9 | パンにバターをつけ、やわらかい食べ物を切るためにナイフを使う | できる | | |
| 12 | C. 飲料容器の使用 | 10 | ビンまたは吸い飲みをついたコップを保持する | できる | 整容（歯磨き・散髪・鼻のケア・手や身体 お風呂では部分的に介助を要する | ↓ |
| 13 | | 11 | コップを持ち上げて飲むが、傾けてあげてもよい | できる | | |
| 14 | | 12 | 両手でふたのないコップを安全に持ち上げる | できる | | |
| 15 | | 13 | 片手でふたのないコップを安全に持ち上げる | できる | | |
| 16 | | 14 | 容器や水差しから液体をそそぐ | できる | | |
| 17 | D. 歯磨き | 15 | 歯を磨いてもらうために口を開ける | できる | | |
| 18 | | 16 | 歯ブラシを保持する | できる | | |
| 19 | | 17 | 歯を磨くが、完全にはできない | できる | | |
| 20 | | 18 | 完全に歯を磨く | できる | | |
| 21 | | 19 | 歯磨き歯ブラシに塗って準備する | できる | | |
| 22 | E. 散髪 | 20 | 髪をとかしてもらったときに、頭をやりやすい位置に保つ | できる | | |
| 23 | | 21 | ブラシまたはクシを髪までもっていく | できる | | |
| 24 | | 22 | ブラシまたはクシで髪をとかす | できる | | |
| 25 | | 23 | もつれをほぐし、髪を分ける | できない | | |

図7 PEDI&ICF チェックリスト（担任用）の画面

そこで、「ICF チェックリスト（日本語訳版）バージョン2.1a—国際生活機能分類活用のための臨床用フォーム^{注8}」の「環境因子」の部分から28項目を使用して「児童生徒の願いに対しての環境因子」を評価し、「PEDI」を併用して「ADL（日常生活動作）の実行状況」を評価することにした。さらに、児童生徒の詳細な状態を評価し、重度・重複障害の児童生徒の実態も把握するために、設問分野ごとに文章で補足するようにした。

PEDI&ICF チェックリストを活用する際、医療関係者（特にPTやOT等）と教員が同様にチェックを行い、後に双方の評価の差違や合致点を分析し、互いの情報を補填する。例えば、ADLについて、普段の生活を熟知している教員と身体の状況をよく知っている医療関係者の評価の相違から「現在は行っていないが、将来できるかもしれないADL」や「身体の使い方からみて獲得不可能に思えるが、環境因子が良い作用を働いて獲得できているADL」などを見いだすことができる（図8参照）。

また、環境因子の評価について、教員や医療関係者は「医療関係者の観点から見た環境の評価」や「病院でのリハビリテーション以外での環境」をそれぞれ知ることができる。

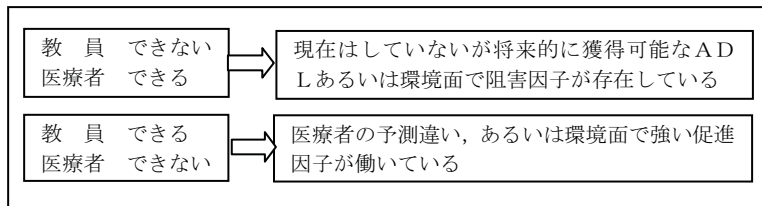


図8 評価の差異による分析の観点

こうして得られたADLや環境因子の情報を「関連図」（資料3参照）とし

てまとめ、課題の整理や目標の設定を行う。「本人や家族の願い」を基に、身体の状況や環境などを総

合的にとらえることにより妥当性の高い目標設定・環境設定をすることができると考えている。さらに、定期的にチェックリストを見直し、計画の見直しを行うことも重要である。

また、個別の教育支援計画書を作成する際に担任側が保護者に提示する支援の案（腹案）の根拠としても「関連図」を使用することにした。これまでは「生活地図」や「教育支援調査票」など、保護者からの情報を基に担任が必要と思われる支援内容をコーディネートして保護者へアドバイスする形をとっていたが、本人・保護者・担任等の関係者の思いを活かしつつも「主観」のみで支援結果がコーディネートされることのないようにするのが大きなねらいである。「関連図」を用いて、児童生徒や保護者の願い・現在の参加場面・現在のADL・環境因子を一覧にし、環境とADLを関連づけながら「生活目標設定までの背景」を図式化することができる。

① 具体的な事例

事例対象のB男は中学3年(当時)男子生徒、脳性マヒで身体全体において筋緊張が弱く、車椅子を使用しており、本人・保護者の願いとしては「排泄の自立」や「参加場面の拡大」などが挙げられた。

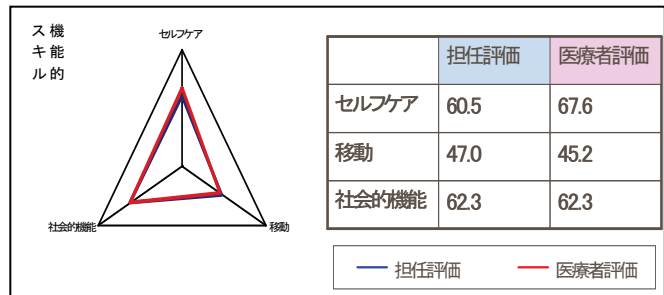


図9 B男のPEDI & ICFのスコア

② 課題の分析

PEDI&ICF チェックリストでは、スコア（図9）には目立った差は見られなかったが、洋式便座への「移乗」や「衣服の着脱」など、実際の生活場面では行っていないADLについて、医療関係者からは「できる」と評価が分かれた（表1）。

そこで、「排泄の自立」に焦点をあて、「移乗」や「衣服の着脱」など、身体的には可能と思われるADLが実際の生活で行われていない理由を話し合い、B男の身体の使い方や、日常生活での環境の課題を分析してより具体的な目標設定を行うことができた（図10）。

表1 担任と医療者のチェックの差

| 担任が「できる」・医療者が「できない」と評価した項目 | |
|----------------------------|---------------------------|
| No.6 | スプーンですくい、そして口にもっていく |
| No.44 | 留め具をかけたリ、はずしたりするのを手伝おうとする |
| No.73 | 排便のために自分自身でトイレに行く。失敗はしない |
| 担任が「できない」・医療者が「できる」と評価した項目 | |
| No.42 | 前開きのシャツを着て、脱ぐ(留め具は含まない) |
| No.51 | 伸び縮みするウエスのズボンをはく |
| No.56 | 靴下をはく |
| No.78 | 大人用のトイレに乗り降りする |
| No.82 | 低い椅子または家具に登り降りする |
| No.88 | シートベルトまたは椅子の固定バンドを扱う |

③ 成果

連絡ノートを利用しながら支援を行い、車いすのステップの改造・補装靴の新調等の医療的措置が行われ、洋式便座への移乗ができるようになってきた。また、今年度になって担任やかかりつけのOTが変更になったが、スムーズに取り組みが引き継がれたことも成果といえる。現在は、車椅子で尿瓶を使用する練習を取り入れ、一人でトイレに行くことができるようになった。

今回の事例研究では、教員と医療関係者で目標を共有し、自立活動やリハビリプログラムを改善することができた。このような連携の基に適切な役割分担が行えれば、学校内の支援だけでなく、少ない頻度での病院リハビリテーションの治療効果が高くなる可能性があると考えている。

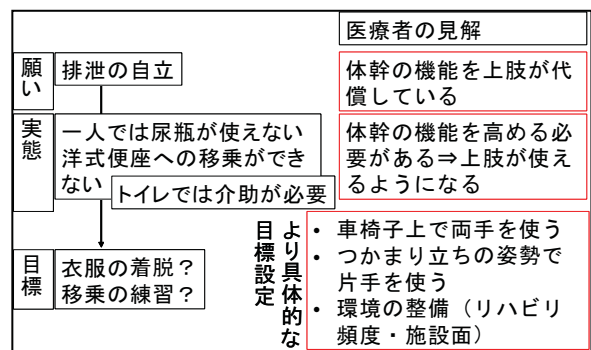


図10 排泄に関するB男の目標設定の流れ

P-D-C-Aの視点に立ち、共通言語であるPEDI & ICFチェックリストを活用して目標設定を行い、互いの専門分野を活かした支援を行い、評価・フィードバックする本システムは、個別

の教育支援計画が機能するためのひとつのシステムとして有効であると考えている。

(4) ケース会議について

会議の目的は、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを踏まえ、補装具や車椅子、個別の指導プログラムの改善、リスク管理等について、医療・学校の担当者同士が情報交換を行うことで、専門性を活かした適切な支援を提供することにある。

会議の設定を①学校内でのケース会議、②小ブロック制のケース会議、③各病院単位でのケース会議の3パターンに整理して活用している。(各ケース会議についての事例は図11～13参照)

小ブロック制のケース会議実施に当たっては、茨城県の事業である「地域リハビリテーション普及促進事業」のセンター病院を活用している。そのうちのE病院とF病院では定期的に症例検討会を開催し、困難性や緊急性の高いケースへの取り組みを始めた。本校も病院のニーズに応じて療育相談係や担任等が参加しているが、このような各地域のセンター的病院がエリアネットワークの機能を有することは、地域でのQOLを向上させる上で有用性が高いと思われる。

病院単位のケース会議は、現在、リハビリ相談及び医療相談として設定しているが、今後はPEIDI&ICFチェックリストの①評価、②分析、③目標の妥当性の検証、④プランの修正等を行う機会としても活用する。

5 おわりに

「連携・協働」とは、我々教員がして欲しいことを一方的に他機関へ依頼することではない。相手の事情を理解した上で、困難状況や支援目標を共有し、双方の専門性に根ざした支援を行うことにある。関係機関と支援実施後に評価を共有し、支援プランの修正を図るというP-D-C-Aサイクル(図14参照)が重要となる。

今後の課題としては、近隣の小・中学校や知的障害養護学校に在籍する医療的ケアを必要とする児童生徒や肢体不自由児、さらには知的障害や自閉症等における療育支援(医療やリハビリ相談等)も視野

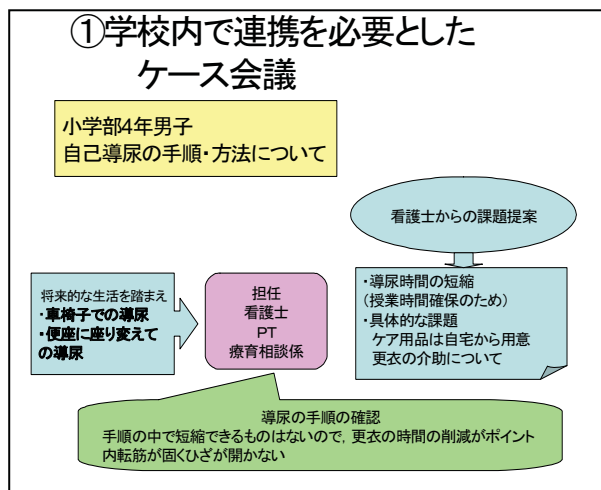


図11 学校内で連携を必要としたケース会議

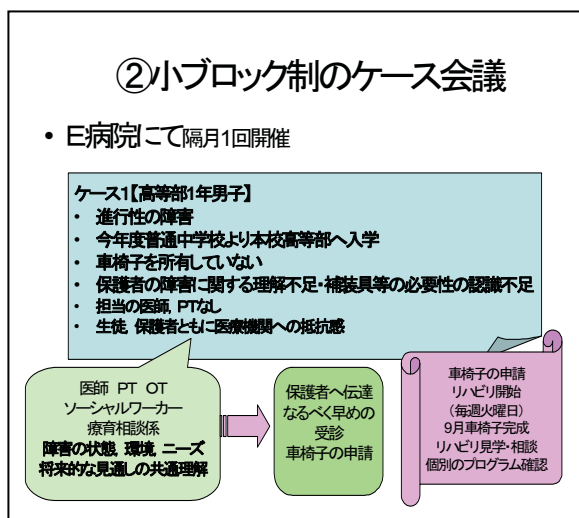


図12 小ブロック制のケース会議

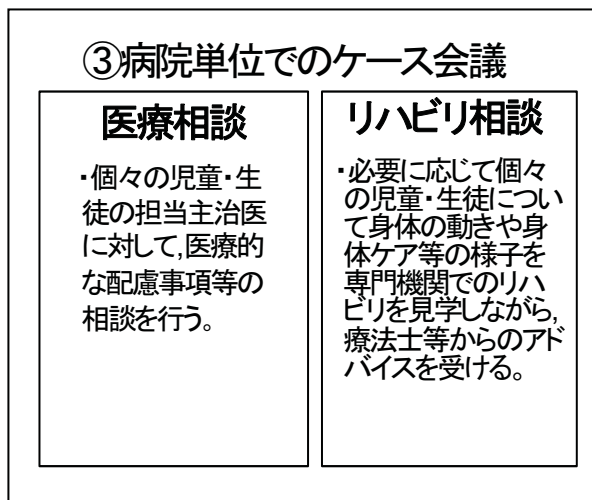


図13 病院単位でのケース会議

に入れた支援体制づくりがあげられる。本年度は、本校学区内にある知的障害養護学校と連携し、本システムの有効活用及びシステム改善に向けた連絡会を開催した。各校の医療機関との連携状況を話し合い、各連携ツールの具体的な活用方法について、持ち寄られた事例を基に検討した。

本システムが保健医療圏域とリンクし、広域の支援体制として構築されることにより、各知的障害養護学校を核とした地域に根ざした支援体制へと転換されることを望む。また、医療側からも各校単独の支援体制が散在することによる煩雑さは回避したいとの要望が出ており、システムの広域化については推進する方向が好ましいと考える。

さらに、医療機関だけでなく福祉や労働等の機関とも連携を必要とするケースについては、地域療育等支援事業を活用しているが、今後は各市町村の地域ケアシステムとの有機的な連携が求められとともに、県の地域特別支援教育連携協議会との連携強化も課題である。

最後に、本システムは、児童生徒を取り巻く、養護学校と関係する医療機関が必要に迫られてスタートしたものであり、医療者の個人的な熱意等により支えられている状況にある。今後、継続・発展していくためには、我々教員の障害児教育への専門性とゼネラリストとしての資質、その向上に尽きると感じているところである。連携の密度が濃くなるほど、求められる専門性は高くなる。

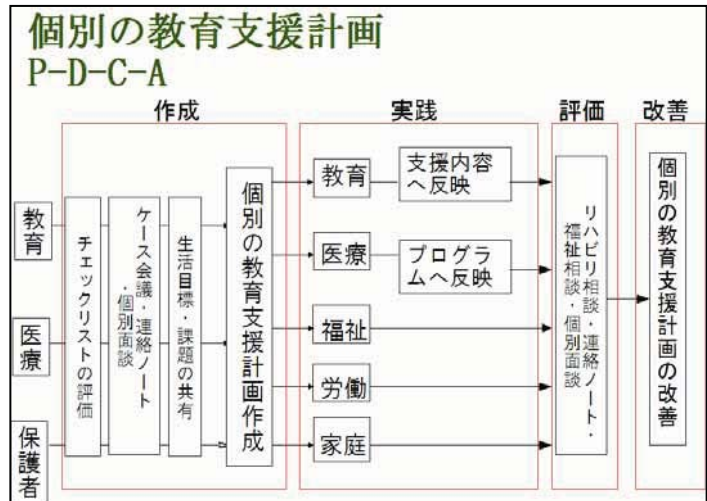


図 14 P-D-C-A サイクル

資料1 A養護学校の主治医記入用の保健調査票

保健調査票(主治医入力用)

茨城県立A養護学校

※本調査票は、児童生徒が学校教育の場において、緊急に医療機関を受診する場合に担当医師にお見せすることがあります。

| | | | | | | | | |
|--|---|------|--|------|--|-------|------|--|
| ふりがな | | | | | | | | |
| 児童生徒名 | | 性別 | | 所属学部 | 入学年度 | 入学/転学 | 所属学年 | |
| 生年月日 | | | | | | | | |
| 2.他科受診の有無 | <input type="radio"/> 有 <input type="radio"/> 無 | 有の場合 | <input type="checkbox"/> 内科 <input type="checkbox"/> 精神科 <input type="checkbox"/> 外科 <input type="checkbox"/> 整形外科 <input type="checkbox"/> 脳神経内科 <input type="checkbox"/> 脳神経外科 <input type="checkbox"/> 皮膚科 <input type="checkbox"/> 泌尿器科 <input type="checkbox"/> 婦人科 <input type="checkbox"/> 眼科 <input type="checkbox"/> リハビリテーション科 <input type="checkbox"/> 歯科 <input type="checkbox"/> その他 | | | | | |
| 傷病に関する意見 | ・診断名(障害の直接の原因となっている症病名については1.に記入) | | 発症年月日 | | バイタルサイン | | | |
| | 1 | | | | <input type="radio"/> 体温・SPO2測定 <input type="radio"/> 体温のみ測定 <input type="radio"/> 必要時のみ測定 | | | |
| | 2 | | | | 平熱 <input type="text"/> °C SPO2 <input type="text"/> | | | |
| | 3 | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | |
| | 5 | | | | | | | |
| ・疾病の経過及び治療内容。なお、てんかん発作については後で詳しく記入していただきたく存じます。 (最近6ヶ月以内に变化のあった事項はさらに詳細に記入) | | | | | | | | |
| ・入院について(前回調査からこれまでに入院された場合は、その日時と診断について記入してください。) _____ _____ | | | | | | | | |
| ・手術日とその内容 _____ _____ | | | | | | | | |
| ・授業内容 _____ _____ | | | | | | | | |
| 予防接種 | ・日本脳炎(小4で実施予定) | | <input type="radio"/> 許可 <input type="radio"/> 禁止 | | | | | |
| | ・二種混合 ジフテリア・破傷風(小6で実施予定) | | <input type="radio"/> 許可 <input type="radio"/> 禁止 | | | | | |
| 学校教育に関する意見 | ・現在有しているか、これまで起こした状態について記入してください。 また、学校での配慮事項がありましたら下にご記入ください。 | | | | | | | |
| | <input type="checkbox"/> 1. 尿路感染 <input type="checkbox"/> 2. 転倒・骨折 <input type="checkbox"/> 3. 肺炎 <input type="checkbox"/> 4. 誤嚥性肺炎 <input type="checkbox"/> 5. 腸閉塞 <input type="checkbox"/> 6. ぜんそく <input type="checkbox"/> 7. 睡眠障害 <input type="checkbox"/> 8. 脱水 <input type="checkbox"/> 9. シャント不全 <input type="checkbox"/> 10. 心機能の低下 <input type="checkbox"/> 11. 肥満 <input type="checkbox"/> 12. 栄養障害 <input type="checkbox"/> 13. 褥瘡 <input type="checkbox"/> 14. 側彎 <input type="checkbox"/> 15. 四肢変形・拘縮 <input type="checkbox"/> 16. 股関節脱臼 <input type="checkbox"/> 17. その他 _____ | | | | | | | |
| | (例)番号13⇒対処方針 体位変換を30分ごとに行う。 | | | | | | | |
| | 番号 | ⇒ | 対処方針 | | | | | |
| | 番号 | ⇒ | 対処方針 | | | | | |
| 番号 | ⇒ | 対処方針 | | | | | | |
| 番号 | ⇒ | 対処方針 | | | | | | |

| | | |
|--|--|---|
| てんかん発作 | <input type="radio"/> 有り <input type="radio"/> 無し | (有の場合は頻度や内容、対処方法についてご記入下さい) |
| 頻度 | <input type="radio"/> 1回以上/週 <input type="radio"/> 1回以上/月 <input type="radio"/> 1回以上/年 | |
| 発作の型や内容 | | |
| 対処方法 (例)現在内服治療中。5分以上発作持続する場合は産業使用。10分以上持続する場合は医療機関に連絡、搬送。 | | |
| 学校教育に関する意見 | ・摂食について | |
| | 食物形態 | <input type="radio"/> 普通食 <input type="radio"/> キザミ <input type="radio"/> ペースト <input type="radio"/> 経管栄養 |
| | 水分の1日必要量 | (約 <input type="text"/> ml) |
| | <input type="radio"/> とろみなし <input type="radio"/> とろみ付け | |
| | ※経管栄養については下記に詳細をご記入ください。 | |
| | 摂食姿勢について指示があればご記入下さい。 | 種類: _____ 量: _____ 回数: _____ 水分量: _____ |
| ・学校教育における医学的観点からの留意事項 | | |
| ・移動について | <input type="radio"/> 特に無し <input type="radio"/> あり | |
| ・運動について | <input type="radio"/> 特に無し <input type="radio"/> あり | |
| ・水泳について | <input type="radio"/> 特に無し <input type="radio"/> あり | |
| ・バス乗車について | <input type="radio"/> 特に無し <input type="radio"/> あり | |
| ・その他 | | |
| その他 | 学校教育に必要な医学的ご意見を記載して下さい。(情報提供書や身体障害者申請診断書の写し等を添付して頂いても結構です。) | |
| 上記の生徒に関する意見は以上の通りです。 | | |
| 保護者が利用を望む場合、本意見書が個別の教育支援計画作成に利用されることに | | |
| <input type="radio"/> 同意します <input type="radio"/> 同意しません | | |
| 日付 | <input type="text"/> | 医療機関名 |
| 再確認日 | <input type="text"/> | 所在地 |
| (再確認日は、平成18年以降に、本票の再確認、修正等を行った日付をご入力ください。平成18年時点では、入力の必要はありません。) | | 電話 |
| | | 医師氏名 |

「連絡ノート」活用マニュアル(職員用)

A 養護学校特別支援部 療育相談係

1 目的

教員（担任，グループ担当，寄宿舎指導員，養護教諭，看護職員等を含む）と Dr, OT, PT 等間で日常的に児童生徒に関する情報を伝え合うことを目的とする。

2 連絡ノート活用手順

①必要性を学年で協議し，必要な子どもの保護者と共通理解を図る。

＊ 「連絡ノートの使用について（保護者説明用）」を活用する。

＊ 使用を希望する児童生徒および相手先の病院・主治医・セラピストを療育相談係まで知らせる。

②大学ノートを準備（保護者負担）。表紙に保健調査票添付。

③記入する内容について学年会で共通理解を図る。

④連絡ノートへ記入する内容を，事前に保護者と連絡帳・電話等で確認する。

⑤記入者は，必ず文章の最後に押印またはサインをする。管理職に内容及び情報開示についての確認をもらった後に連絡ノートを渡す。手渡しを望ましいが，スクールバス通学等で手渡し不可能的な場合は，もたせたことを連絡帳や電話で保護者に伝える。内容について了承していただいた時には，必ず押印またはサインをお願いする。

＊ 記入者は，医療者側の混乱を回避するために児童生徒のグループ担当が行うことが望ましいが，内容については正担当が把握し，対応できるように努める。

⑦通院時等に医療機関へ保護者が直接渡す。初回は記入依頼文書と一緒に持参し，医療者へ記入を依頼する。

＊ 「連絡ノートの使用について（依頼）」を教員が保護者へ渡す。

⑧保護者が医療機関から受け取った連絡ノートの内容について，学校へ開示してもよいと考えた場合に限り学校へ提出をお願いする。記入内容を確認し，学校へ開示することに了承していただいた時には，必ず押印またはサインをお願いする。連絡ノートの内容については，学年会等で共通理解を図る。

3 使用上の原則について

・連絡ノートの必要性を保護者と共通理解を図り，希望した場合に限って連絡ノートを使用する。

・次の①から③の3つの同意を必ず得るようにしながら，連絡ノートを使用していく。

①学校から渡す連絡ノートの内容を医療機関へ開示する同意

②医療機関から渡される連絡ノートの内容を学校へ開示する同意

③連絡ノートのやりとりの中で学校での指導内容を変更する必要がある場合の同意

4 個人情報の保護について

・連絡ノートは，保護者責任の下で使用することが原則であり，保護者が直接医療機関に手渡し，医療機関から直接受け取るものである。重要な個人情報が多く含まれているため，取り扱いについては保護者へも十分周知し，学校・医療機関・保護者のそれぞれが個人情報の保護に努める。

5 その他

・進行性疾患等で表紙への保健調査票添付について不安のある児童生徒については，保護者と共通理解を図る。

・連絡ノートは，通院ごとに必ず行わなければいけないものではない。内容については，医療者側の記入の負担をできるだけ軽減するために，1回の質問量は少ない方が望ましいと思われる。特に主治医については，記入できる時間が非常に少ないので，考慮して記入する。

・記入に際しては，写真や数値的データを添付し，具体性・客観性の確保に努める。

資料3 PEDI & ICFチェックリストの結果から作成した関連図（A養護学校）

関連図

氏名: **B男**

表紙へ

本人・保護者の願い

自分でできることを少しずつ増やしてほしい（保護者）
 排泄の自立（保護者）
 読書をしたい（本人）
 乗馬を続けたい（本人）
 ストレッチを続けてほしい（保護者）

<現在の参加場面>

【学校生活】 寄宿舎にて生活。週末は帰宅している
 【家庭生活】 休日は家庭でゲームをして過ごすことが多い
 【地域生活】 乗馬を行っているが体が大きくなって乗り降りが大変になってきた
 【福祉】 障害福祉サービスを受給したが、契約は行っていない
 【医療】 昨年度より定期的になりハビリに通うようになった
 【その他】 外出するよりも自宅でゲームをして過ごす方が好き

<セルフケア>

【食事形態】 普通食
 【食事】 食器を持って食べる。はしは使えない。スプーンとフォークを使用するが、使い分けは難しい。
 【整容】 自分で取り組むが、細部については介助を要する。身体を洗うのは不十分。
 【着替え】 協力動作ができる。細かい箇所や下肢の着替えに関しては介助を要する。
 【トイレ】 車椅子にのったまま尿瓶を。便器への移乗は介助を要する。衣服の着脱や後始末は全介助。
 【その他】 尿の時はしびんを使い、ひとりでできることがある。

<心身・身体機能>

【移乗】 便座の高さが座面と合えば移乗が可能。入浴時は、スロープのある浴槽ではずって出入りできる。
 【移動】 車椅子を使って移動可。スロープの上り下りも可能だが、見守りが必要。広いところでは可能だが、自宅内は不可能。エレベーターが必要となる。
 【階段】 不可能。エレベーターが必要となる。
 【学習と認知】 小学校低学年程度の学習が可能。
 【コミュニケーション】 周囲の人物と言葉によりコミュニケーションをとることができる。
 【環境の把握】 自分の家族や周囲の環境についてほぼ正確に把握している。
 【その他】

<総合所見>医療者記入

記入者 ○○△△ C大学付属病院

【目指す参加場面】
 ・ 車いすから洋式の便座に移乗することができ、ひとりで排泄を行うことができる。
 ・ デパートや娯楽施設などでは自分で考えて行動することができる。
 ・ しびんを使用し、一人でトイレに行くことができる。

【環境因子】 (+)
 ・ 今年度より定期的になりハビリを再開した。
 ・ 寄宿舎では、身の回りのことをできるだけ自分で取り組むように支援している。

【環境因子】 (-)
 ・ 自宅のバリアフリー環境が不十分である。【本人が自らの意思で移動することができない】
 ・ 福祉的なサービスはうけていない。
 ・ 休日のサービス利用に課題が残る。
 ・ リハビリに通う回数が2〜3ヵ月に一度位で頻度が不十分である。週1回程度は必要である。

【目標】
 ・ 福祉サービスの充実（ショートステイ・入浴介助など）
 ・ 自宅のバリアフリー化
 ・ つかまり立ちの姿勢を安定させることができる。
 ・ 車椅子から洋式便座への移乗をすることができる。
 ・ つかまり立ちの姿勢で片手を使うことができる。
 ・ 椅子に座った姿勢で両手を使うことができる。（上肢の代償動作の抑制）

注：矢印について
 【目標に対して (+) の場合】 + 因子として関係しあうものを ● で結ぶ。
 【目標に対して (-) の場合】 課題の根拠から解決策までを ● で結ぶ。
 【目標に対してさほど影響がない場合】 矢印は記入せず。資料として。

引用・参考文献

- ・PEDI Research Group. 里宇明元・近藤和泉・問川博之監訳 (2003) PEDI-リハビリテーションのための子どもの能力低下評価法, 医歯薬出版.
- ・特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- ・徳永亜希雄 (2004) 多職種間連携ツールとしてのICF (国際生活機能分類) 実用化の試み-「個別の教育支援計画」への適用を視野に入れて-, 国立特殊教育総合研究所研究紀要第31巻, 15-51.
- ・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).
- ・独立法人国立特殊教育総合研究所, 世界保健機構編著 (2005) ICF 活用の試み-障害のある子どもの支援を中心に-, ジアース教育新社
- ・北澤拓哉・大森保徳・館淳一郎 第44回日本特殊教育学会(2006) 大会発表論文集PB5-1「ICFとPEDIを活用した個別の教育支援計画のシステム化の試み」
- ・大森保徳 (2006) 肢体不自由教育 No.178 「教育・医療サポートネットについて～医療機関との双方向的な連携を目指した取組～」

用語解説

(注1) P T (physical therapist) 理学療法士

対象者の基本的動作能力の獲得や回復を図るため、運動および、電気刺激、温熱などの物理療法を用いる理学療法に従事する専門職種である。

出典 発達障害指導事典 学研

(注2) O T (occupational therapist) 作業療法士

心身障害児・者に対し、種々の作業活動を通して障害の軽減や社会生活適応能力の育成を図り、その自立生活の援助のために行う行為である作業療法に従事する専門職種である。

出典 発達障害指導事典 学研

(注3) S T (speech therapist) 言語療法士 (言語聴覚士)

音声機能、言語機能、聴覚に障害のある人の訓練、検査や助言、指導などを担当する専門職種である。

出典 発達障害指導事典 学研

(注4) Q O L (quality of life) 生活の質

一人の人間の生活全体について真の豊かさについて質の問題としてとらえ、生活者の満足感、充実感、生きがいとバランスよく調和された生活を質の高い生活とする

(注5) A D L (activities of daily living) 日常生活動作

食事・整容・入浴・排泄などの身の回りの動作や移動運動などの日常生活に必要な基本動作のこと。

出典 発達障害指導事典 学研

(注6) PEDI (Pediatric Evaluation of Disability Inventory : PEDI) 子どもの能力低下評価法

6ヶ月から7.5歳までの子どもの、生活上の鍵となる特定のことができる能力(capability)と遂行状態(performance)を集めた包括的な臨床評価のための尺度である。

出典：「PEDI リハビリテーションのための子どもの能力低下評価法」2003

医歯薬出版株式会社 里宇明元・近藤和泉・問川博之

(注7) ICF (ICF、International Classification of Functioning, Disability and Health)

ICFとは、WHO (世界保健機構) が、人間の生活機能と障害を記述する「共通言語」とするため2001年に発表した、国際機能分類である。

出典：「ICF (国際機能分類) 活用の試み～障害のある子どもの支援を中心に～」2005

ジアース教育新社 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 世界保健機構 (WHO)

(注8) ICF チェックリスト (日本語訳版) バージョン2.1a—国際生活機能分類活用のための臨床用フォーム—

このチェックリストは、世界保健機構 (以下、WHO) の「国際生活機能分類 (以下、ICF)」の中の主な項目によって構成。個人の生活機能や障害についての情報を整理し、記録する際の実用性を重視している。

出典：「ICF (国際機能分類) 活用の試み～障害のある子どもの支援を中心に～」2005

ジアース教育新社 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 世界保健機構 (WHO)

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 地域内での連携

地域内での小・中学校を中心とした連携の事例を紹介したが、地域内の既存の組織の活動を見直すことで、地域内における特別支援教育の質の向上が可能になった。

児童生徒を支援するにあたり、地域内には小・中学校の特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担当者など、専門性の高い教員が複数存在する。また、療育機関から小学校、小学校から中学校へと入学する場合に、支援や情報の引継が重要である。そうした中、地域内の特別支援教育にかかわる教員間の連携を図ることで、各地域において効果的で継続性のある支援体制が確立できることが示された。

また、地域内の連携が活発に行われている地域では、特別支援学校との連携も図りやすく、進路や関係機関の情報が共有化しやすくなることも明らかになった。特別支援学校の立場からみても、地域の小・中学校との組織的な連携が可能となり、地域全体の特別支援教育の資質の向上につながるようになった。

(2) 小・中学校と特別支援学校の相互理解に基づく連携

特別支援学校が一方向的に小・中学校へ支援を行うのではなく、相互のニーズや実態を理解した上で、連携して児童生徒を支援していくことが効果的な支援につながった。

小・中学校は、連携を通して、特別支援学校の持つ児童生徒への支援の情報や個別の教育支援計画^{註1}の作成方法、具体的な支援方法のノウハウなどの提供を受けることができた。情報の提供を受けて、校内で具体的に児童生徒へ支援について検討し、効果的な支援が実現できた。

一方、特別支援学校では、小・中学校に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒の実態や課題を確認することができた。特別支援学校には、特別支援教育におけるセンター的機能が求められているが、小・中学校等における課題やニーズを知ることは、今後、地域内の学校との連携の際に、より効果的な支援方法を提供できることにつながっていく。また、相互理解に基づいた連携を行うことで、児童生徒への効果的な支援とともに、学校としての児童生徒への支援する力を向上させることができたと考えられる。

(3) 多様な連携と広がり

小・中学校と特別支援学校の連携だけでなく、関係機関や地域内の小・中学校間の連携など様々な形の連携を行うことで、児童生徒の実態や保護者のニーズに応じた支援が可能になった。

児童生徒によっては、学校の活動場面だけでなく、進路や生活、医療的なケア等についての情報提供や支援が必要な場合もある。そうしたときに、学校以外の関係機関とも連携を図る必要があるが、どのような関係機関があり、どのように

連携を図るべきかについての情報提供や連絡調整が必要となる。小・中学校と特別支援学校との連携の中で、特別支援学校が、関係機関の紹介や連絡調整というセンター的機能を発揮することで、児童生徒にとって効果的な支援を行うことが可能になった。

また、関係機関との連携を効果的に進める上では、個別の教育支援計画や連絡ノートのような、連携のためのツールの利用が効果的であることも明らかになった。

2 今後の課題

本研究の成果から、今後、地域支援においてさらに進めていくべき取り組みや課題について図1に示した。

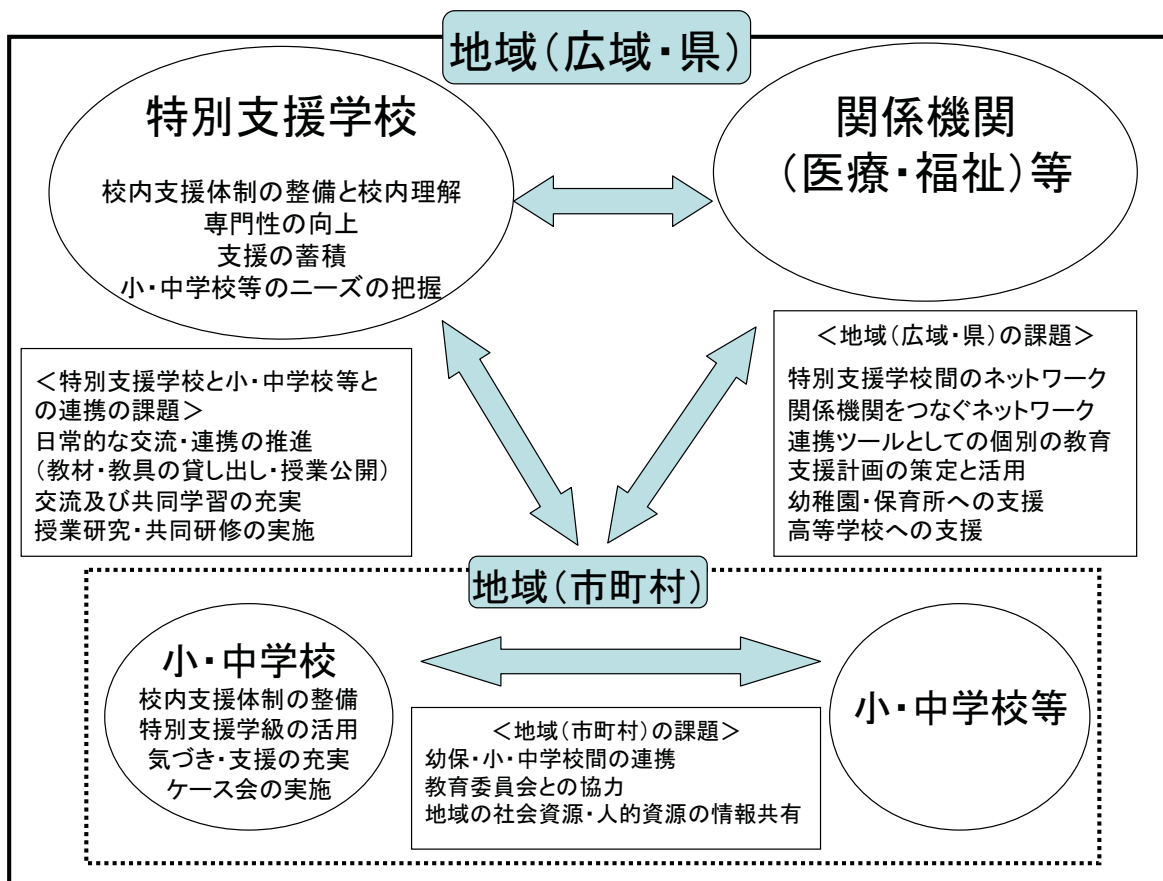


図1 地域支援においてさらに進めていくべき取組や課題

(1) 学校内の支援と連携の課題について

小・中学校等に在籍する特別な配慮が必要な児童生徒への支援を考えた場合には、まずは校内支援委員会などの場で支援方法を検討するであろう。児童生徒の支援の始まりとして、校内での気づきや支援、支援体制づくりが不可欠である。そのためにも、小・中学校等における校内の支援する力を高める必要がある。特別支援学校からの支援を受ける場合にも、校内の支援する力を高める視点からニ

ーズを発信し、その成果を他の校内支援に活かしていくことが大切である。

一方、特別支援学校では、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への支援について具体的な助言を求められる。本研究の成果より、小・中学校等における児童生徒の実態や必要とされる支援内容については、実際に支援をしていく中で学ぶことが多い。小・中学校等への支援実績や地域から求められるニーズ等を校内で蓄積、整理し、次の小・中学校等への支援に活かしていくことが必要である。また、特別支援学校は自校のセンター的機能について、共通理解を図り、校内での役割分担や連携が図れるような支援体制を整えることも重要であろう。

(2) 小・中学校等と特別支援学校の支援と連携の課題

本研究の成果から、小・中学校等と特別支援学校の相互理解に基づいた連携の実現が、お互いの支援する力を高めていくことが明らかになった。課題としては、支援と連携のきっかけとなる日常的な関係づくりが考えられる。具体的には、特別支援学校が主催する研修会への呼びかけ、教材・教具の貸し出し、交流及び共同学習のさらなる充実、特別支援学校からのパンフレット等による広報活動などが考えられる。特別支援学校は、各学校の専門性、支援できる内容、具体的な相談手続き等を積極的に発信し、小・中学校等から相談しやすい学校であるための工夫がさらに必要である。

また、小・中学校等と特別支援学校が互いのニーズを十分に理解するためには、互いの授業を見る機会をもち、授業研究等の研修を深めていくことが有効であると考えられる。特別支援学校における障害の特性に応じた指導の実際や、小・中学校等の通常の学級担任の悩みなど、実際に見たり、情報交換したりすることで学べることは多い。各学校の研修会や授業公開、各地域の特別支援教育研究部の研修会などに相互に参加する取り組みは、さらに相互理解を深めていくことにつながると考えられる。

(3) 地域における支援と連携の課題

地域内の小・中学校間の連携を進める取り組みの成果が示されたが、実際は、地域間格差が大きいことが課題であろう。まずは、各市町村のこれまでの活動を基に、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任が情報交換できる仕組みを考えていく必要がある。また、1つの学校で得た支援実績や関係機関との連携結果を地域内の小・中学校で共有できるように、特別支援教育に関する社会資源、人的資源の情報の蓄積と活用の方法を検討すべきであろう。また、平成16～19年度、県教育研修センターで実施される特別支援教育コーディネーターリーダー養成研修講座の修了者約800名が各教育事務所に登録されており、これらも地域の人的資源として活用されることが期待される。

各市町村の地域内連携の取り組みについて、特別支援学校がリーダーシップをとることを希望する小・中学校も多い。より広域な地域の状況を把握しやすい特別支援学校が、市町村の教育委員会等と連携しながら、地域（市町村）間の橋渡しの役割を果たすことで、地域間の格差が少しずつ減少していくことが期待さ

れる。

一方、特別支援学校も、学校により専門分野が異なるため、1つの学校が地域の特別支援教育に関する全てのニーズに応えることは難しい。各校の専門性向上の努力とともに、特別支援学校間のネットワークを広げ、連携を図ることで、より多くのニーズに対して支援が可能になると思われる。また、医療、福祉、労働等の関係機関や専門家との連携のためには個別の教育支援計画のような連携のためのツールが必要であり、これらを有効に活用するためには関係機関同士のネットワークづくりが重要である。各地域において、特別支援学校を核とした地域特別支援教育連携協議会^{注2}やその他の連携の機会を積極的に活用して各関係機関をつなぐネットワークをつくっていくことが必要である。特別支援学校がその専門性を発揮し、中心的な役割を担うことが期待される。

用語解説

(注1) 個別の教育支援計画

「個別の教育支援計画」は、障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする。また、この教育的支援は、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組が必要であり、関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠である。

対象範囲は、障害のある幼児や児童生徒（以下、単に「児童生徒」という。）で、特別な教育的支援の必要なもの。（※幼稚園から盲・聾・養護学校の高等部、高等学校段階までの者を中心に考える。）

作成担当者及び機関は、就学段階においては、盲・聾・養護学校又は小・中学校、若しくは高等学校が中心となって作成する。学級担任や校内及び他機関との連絡調整役となるコーディネーター的役割を有する者が中心となって具体的な内容を確定する。

出典：「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」平成15年3月

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 より

(注2) 地域特別支援教育連携協議会

地域における特別支援教育の推進のために教育、福祉、医療等の関係機関の連携協力について協議する地域特別支援教育連携協議会を県内の特別支援学校の学区ごとに設置している。内容としては、関係機関連携による相談支援体制の在り方や、個別の教育支援計画作成に関する諸問題などの検討を行う。また、市町村の小中学校特別支援教育コーディネーターのネットワーク支援も行う。委員は、教育関係者、福祉関係者、医療関係者を持って構成して、県教育長が任命する。

出典：茨城県特別支援教育支援体制整備事業 地域特別支援教育連携協議会設置要項より

〈参考・引用文献〉

- 新井 英靖・茨城大学教育学部附属養護学校 編著
「気になる子ども」の配慮と支援 中央法規出版 2004 年
「気になる子ども」のサポートシステム中央法規出版 2005 年
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」 2003 年
- 中央教育審議会：「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 年
- 静岡県総合教育センター：「盲・聾・養護学校のセンター的役割について」 2004 年
- 広島県立教育センター：「特別支援教育における盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する研究」 2004 年
- 上野一彦, 緒方明子, 柘植雅義, 松村茂治編：「特別支援教育基本用語 100」：明治図書 2005 年
- 全国特殊学校長会：盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」 ジアース教育新社 2005 年
- 斎藤佐和監修, 白澤麻弓・徳田克己著：「聴覚障害学生サポートガイドブック」：日本医療企画 2002 年
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所：「地域を支える教育相談」 ～教育相談担当者の役割～：ジアース教育新社 2005 年

V 参考資料

小・中学校

盲・聾・養護学校と小・中学校や関係機関との連携による地域支援について

1 先生方ご自身について（該当する校種に○を付けてください）

| | | |
|----|-----|-----|
| 所属 | 小学校 | 中学校 |
|----|-----|-----|

2 盲・聾・養護学校との連携について

① これまでに盲・聾・養護学校と連携したことがありますか。（○を付けてください）

ある ない （ある→②へ， ない→③へ）

② 「ある」場合，どのような連携をしましたか。（連携有→○・連携なし→空欄）

| 連携の有無 | 連携内容 | 代表的な連携例 | 連携の成果 (該当する部分に○を付けてください) | | | |
|-------|-----------------------------------|---------|-----------------------------|-------|---------|------|
| | | | とてもあった | ややあった | あまりなかった | なかった |
| | 担任(教員)が相談した・助言を受けた | | | | | |
| | 該当児童・生徒やその保護者への相談や助言，情報提供を受けた | | | | | |
| | 児童生徒への指導・支援を受けた | | | | | |
| | 福祉，医療，労働などの関係機関等への紹介や連絡・調整の支援を受けた | | | | | |
| | 教員に対する研修（校内研修，校内委員会など）に参加してもらった | | | | | |
| | 施設や教材を借用した | | | | | |
| | その他 | | | | | |

③ 「ない」場合、その理由は何ですか。当てはまる項目に○を付けてください。(複数回答可)

| 該当項目に○ | 理 由 |
|--------|----------------------|
| | 連携が必要な児童生徒がいない |
| | 他の関係機関と連携している(具体的に) |
| | 連携する具体的な学校が分からない |
| | どのような連携が可能か分からない |
| | 連携する具体的な手続きが分からない |
| | その他(具体的に) |

④ 全員の方に伺います。盲・聾・養護学校とどのような連携が必要だと思いますか。上位3つを選び、順位をつけて左欄に数字を入れてください。

| 順位 | |
|----|------------------------------|
| | 担任(教員)への相談・助言 |
| | 該当児童・生徒やその保護者への相談や助言, 情報提供 |
| | 児童生徒への指導・支援 |
| | 福祉, 医療, 労働などの関係機関等への紹介や連絡・調整 |
| | 教員に対する研修(校内研修, 校内委員会など)への参加 |
| | 施設や教材の貸し出し |
| | その他() |

⑤ 地域の盲・聾・養護学校との連携を進める上で、課題は何ですか。

3 地域(市町村)内の特別支援教育コーディネーター間の連携について伺います。

① 地域(市町村)内の特別支援教育コーディネーター同士が連携するための工夫を行っていますか。

| 行っている | 行う予定 | 行っていない |
|-------|------|--------|
|-------|------|--------|

② 行っている場合、また行う予定の場合、どのようなことをしていますか。(予定していますか)

③ 地域(市町村)内の特別支援教育コーディネーター同士が連携するための課題は何ですか。

御協力ありがとうございました。

盲・聾・養護学校と小・中学校や関係機関との連携による地域支援について

1 教育機関との連携について

① これまでに行った支援はどのようなものですか。連携した教育機関(連携の有無)に○を付けて、具体的な連携内容をご記入ください。

| 項目 | 内容 | 連携先 | 具体的な連携内容 |
|---------------------------|--------------------------------|-----------------|----------|
| 教員への支援 | 個々の児童生徒の指導に関する助言・相談 | 幼・保 小 中・高 | |
| | 個別の教育支援計画の策定に当たったの支援 | 幼・保 小 中・高 | |
| | その他() | 幼・保 小 中・高 | |
| 幼児児童生徒、保護者に関する相談・情報提供 | 在籍する幼児児童生徒の保護者への相談・情報提供 | 幼・保 小 中・高 | |
| | 在籍する幼児児童生徒児童生徒への相談・情報提供 | 幼・保 小 中・高 | |
| | その他() | 幼・保 小 中・高 | |
| 幼児児童生徒への指導・支援機能 | 幼児児童生徒を対象とする通級による指導 | 幼・保 小 中・高 | |
| | 巡回による指導 | 幼・保 小 中・高 | |
| | その他() | 幼・保 小 中・高 | |
| 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能 | 関係機関の紹介 | 幼・保 小 中・高 | |
| | 個別の教育支援計画の策定に当たったの関係機関等との連絡・調整 | 幼・保 小 中・高 | |
| | その他() | 幼・保 小 中・高 | |
| 教員に対する研修協力機能 | 連携先の研修会へ参加 | 幼・保 小 中・高 | |

| | | | |
|-----------------------------|------------------|-----------------|--|
| | 連携先の事例検討会へ参加 | 幼・保 小 中・高 | |
| | 自校主催の研修会への参加呼びかけ | 幼・保 小 中・高 | |
| | その他() | 幼・保 小 中・高 | |
| 障害のある幼児 児童生徒への施設設備等の提供機能 | 設備の貸し出し | 幼・保 小 中・高 | |
| | 教材教具の貸し出し | 幼・保 小 中・高 | |
| | その他() | 幼・保 小 中・高 | |

② 教育機関と連携してきた中での成果や課題についてお書きください。

成果

課題

2 学校以外の関係機関（医療・福祉・相談機関など）と連携してきた中での成果や課題についてお書きください。

成果

課題

御協力ありがとうございました。

「特別支援教育における地域支援の実際」

- 1 講師
 国立大学法人茨城大学教育学部障害児教育講座
 講師 新井 英 靖
- 2 研究協力員
- | | | | |
|-------------|----|-----|-----|
| 水戸市立三の丸小学校 | 教諭 | 川 上 | 左伊子 |
| 守谷市立守谷小学校 | 教諭 | 高 橋 | 恵 子 |
| 古河市立上大野小学校 | 教諭 | 坪 井 | 祐 子 |
| 守谷市立御所ヶ丘中学校 | 教諭 | 間根山 | 千恵子 |
| 結城市立結城南中学校 | 教諭 | 京 須 | 典 子 |
| 県立霞ヶ浦豊学校 | 教諭 | 本 橋 | 哲 雄 |
| 県立水戸飯富養護学校 | 教諭 | 内 田 | 幸 枝 |
| 県立結城養護学校 | 教諭 | 森 | 雅 巳 |
| 県立下妻養護学校 | 教諭 | 大 森 | 保 徳 |
- 3 茨城県教育研修センター
- | | | | |
|------------|--|-----|-----|
| 所 長 | | 大 川 | 秀 一 |
| 次 長 | | 伊 藤 | 進 央 |
| 次長兼教職教育課長 | | 福 田 | 栄 |
| 特別支援教育課 課長 | | 鶴 見 | 美 紀 |
| 指導主事 | | 椎 木 | 久 夫 |
| 指導主事 | | 谷田部 | 孝 子 |
| 指導主事 | | 齋 藤 | 享 |
| 指導主事 | | 木 原 | 利 憲 |

研究報告書第 61 号

特別支援教育に関する研究

特別支援教育における地域支援の実際

平成 18 年度

平成 19 年 3 月発行

編集 茨城県教育研修センター特別支援教育課

発行 茨城県教育研修センター

〒309-1722

茨城県笠間市平町 1410

TEL 0296(78)4437 (特別支援教育課直通)

FAX 0296(78)2122

URL <http://www.center.ibk.ed.jp/>