

養護学校における児童・生徒に対する支援のあり方

— 初期アセスメント臨床を通して考えられること —

柏木 貴章¹

特殊教育から特別支援教育への転換にあたり、教育的ニーズに応じ、障害のある児童・生徒に適切な指導及び必要な支援を行うことが求められている。その中で、関係機関の連携のもと協働によるアセスメント支援が課題となっている。そこで、複数の視点から適切な支援を考えていくプロセスについて、初期アセスメントの事例を踏まえて考察することにした。

はじめに

インクルージョンという考え方が世界に広がりつつある。「特別なニーズ教育の原則、政策、実践に関するサラマンカ宣言」及び「特別なニーズ教育に関する行動大綱」を参考に、ここではインクルージョンを実現させるために不可欠な支援について、「子ども一人ひとりのニーズに応じ、ネットワークを構築しながら、協働チームによって展開していくこと」と定義したい。

特別支援教育への転換をめざすわが国で児童・生徒の支援については、連携をとりながら、協働による支援が重要なだけでなくネットワーク構築が有効であるとされている。

総合教育センターの「インクルージョンに関する研究」で、協働チームによる問題解決と、地域資源のネットワーク構築が、特別な教育的ニーズのある子ども一人ひとりを支援する有効な方法であることが事例の蓄積の中で検証されつつある。

これを、踏まえて教育現場での支援状況について養護学校を例に見てみると、地域との交流や、教育相談等の取組の中で他機関とのさまざまな連携のもとに生徒を支援していく取組も始められている。しかし、重度・重複化等による多様な児童・生徒が多数在籍していることがあり、一人ひとりのニーズに応じた児童・生徒への適切な支援に苦慮している現状がある。

その現状を踏まえると、養護学校における適切な支援の具体的な方法が、必要かつ重要になってくると考えた。このような理由から養護学校における支援のあり方をテーマに設定した。

総合教育センター進路職能課事業に、職能アセスメント事業がある。本研究ではその中の初期アセスメントに着目し、初期アセスメントを通して行った協働的支援のプロセスを中心に研究を進めた。

研究の内容

1 研究方法

(1) 方法

総合教育センターを利用した2事例について、その初期アセスメント受検の様子と、課内ケース会および結果報告会での協議内容を記述する。それらを通して支援の効果および問題点を考察する。

(2) 初期アセスメントの概要

ア 目的 ワークサンプル検査等によって生徒の実態を把握し、そのデータを養護学校に提供、検査結果をもとに、担任、心理担当者、総合教育センター職員（以下職員とする）が報告会で協議をし、生徒一人ひとりに対する指導の充実を図る。

イ 対象 知的障害養護学校高等部1年生等

ウ 内容

一次アセスメントは規定のワークサンプル検査を学校で実施する。二次アセスメントはワークサンプル検査や心理検査及び行動観察を総合教育センターで実施する。一次、二次アセスメントを合わせて、初期アセスメントとなっている。

エ 事前協議

初期アセスメントのより円滑な実施を図るため、職員が学校を訪問し、受検予定者の様子を観察するとともに、事前資料をもとに担任と協議する。

オ 課内ケース会

課内全員で、初期アセスメントを受検した生徒についての課題等を検討する。直接検査を行っていない職員は、気がついたこと等から助言をする。

カ 報告書作成

初期アセスメント受検者の心理検査データをもとに心理担当者は心理所見を、ワークサンプル検査等のデータをもとに職員は検査特徴、総合所見を記述する。課内で内容をあらためてから必要に応じて訂正を経て、まとめられたものを報告書とし、結果報告会資料として担任に事前に提供する。

キ 結果報告会に向けた最終確認

1 県立みどり養護学校

研修分野（インクルージョン教育臨床）

報告会の進め方と提示内容についての最終確認を報告会当日に行う。

ク 結果報告会

職員と心理担当者が学校を訪問し、担任へ初期アセスメントの結果を報告するとともに、生徒の抱える課題について、適切な支援がなされるよう協議する。ケースによっては継続的な相談へつなげることも考える。

(3) 対象事例

ア 事例A プロフィール

養護学校在籍。男子。現在施設入所中。通常級を卒業。中学校時代は登校を嫌がることがあった。現在は通学している。体調不良を訴えるなど情緒が不安定である。作業は好きであるが、作業後疲れたという訴えをする。課題理解の程度を知りたいという学校からの要請があった。

イ 事例B プロフィール

養護学校在籍。男子。両手足に機能的な制限がある。鉄道に関心がある。体を動かすことを好む。どんなことにも一生懸命取り組む。同じ言葉で繰り返して質問する。鉄道に興味がある。認知の特性を知りたいという学校からの要請があった。

2 初期アセスメントの様子

(1) 事例A

ア 作業検査の様子と所見

検査に取り組んでいたが、しばらくすると腹痛を訴え、検査中断があり、休憩をとった。検査再開後は意欲的に取り組んだ。音声言語での意思伝達が可能である。課題理解は全体指示で可能であるが、細部にミスが出現することから、正確な理解を伴っていないことがうかがえる。工程数が増えると遂行能力に制限がある。遂行した作業の量や質を意識する面がある。気持ち次第で課題の遂行意欲が変わる。気持ちが安定している時は、課題への集中力が持続した。課題取り組み時に独り言を発し、不安な様子が見えられた。

イ 心理所見

視覚的長期記憶の保持は比較的できているが、部分から全体の再構成は苦手である。目と手の協応にぎこちなさがあり作業量は少ない。言語性課題の評価が有意に高い。日常的な事項を言語化することができる。一方、話す内容に理解が伴っていないことがある。慣れない場所には緊張が見られ、時間の経過とともに口数が増える。

(2) 事例B

ア 作業検査の様子と所見

どの検査にも一生懸命取り組んだ。課題遂行は教示通りにならないことが多く、漠然とした課題理解であった。気質的な理由による課題遂行の制限は見られなかった。検査遂行時以外の場面で同じ言葉の繰り返し、「あつてる？」が一日続いた。

イ 心理所見

会話での応対は日常的な事柄の範囲内で可能だが、抽象語や類似概念の理解は難しく、言語理解に制限が見られる。遂行意欲はあるが、教示通りに遂行しようとする意識が高いことから、課題に対する不安感も強いように思われた。図形模写等の困難さから、認知の表出や判断に制限が見られた。課題が正しくできているかどうかの判断が困難であることから同じ言葉を繰り返すと思われる。

3 協議内容

(1) 事例A

ア 課内ケース会

職員は情緒の不安定さを改善することをポイントとして考えた。生徒の気持ちを受け止め対応すること、負担をかけ過ぎないように課題設定をすること、達成感を味わい自信をつけることで、情緒の安定を図ることが必要であると考えた。心理担当者は情緒の不安定の他に、話の内容と理解力、課題遂行能力のギャップから、理解されない可能性があることを話した。課題を丁寧に教示し、視覚的な教示に言葉を添えること、認められる体験、評価される経験を通して、情緒の安定を図り、安定して取り組めることが必要であると考えた。職員と心理担当者は協議し、情緒の安定を図ることを再確認した。課題遂行能力の制限を念頭に置き、生徒を受け止め、認めること、学習場面で体験した達成感を積み重ねることが、適切な支援であることを、職員の提案として報告することとした。支援内容は担任と報告会の協議の中から考えることとした。他の職員からは、異性関係への配慮について助言があった。

イ 結果報告会

結果報告では限られた時間内で、複数の視点から適切な支援をまとめ上げていかなければならない。そのためにはできるだけ活発な報告会になるような運営面での工夫が求められる。今回の事例では、担任が、生徒の情緒の不安定さがセンターで見られたという情報を得た後、学校での情緒の不安定さについて、自ら積極的に話し、協議が活発になった。また、担任からはできるだけ支援をしたいという姿勢を感じることができた。

職員は作業検査の結果から得られたデータを、心理担当者は心理検査の結果から得られたデータをもとに説明した。担任は職員の提案を受け入れる姿勢を示した。

生徒の情緒の不安定さに対しては学校で、担任による情報の共有に基づいて支援の方針が決定・実行されていた。また、養護教諭とも連携を取って情報を共有していた。生徒に対する、情緒面、課題学習面、作業学習面での対応等を通して作業学習や課題別学習の担当者に、生徒への配慮事項や支援情報を伝え、それら

の担当者とも担任が連携を取り情報の共有を図る必要性があることも確認された。新たな課題や問題点が見つかった場合、報告会以降もセンターと連携を取り情報の共有化を図ることとなった。

(2) 事例B

ア 課内ケース会

職員は作業遂行の制限は身体機能と認知特性の両面に起因するととらえた。「あってる？」と同じ言葉を繰り返すのは、作業の仕上がりについての確認をしたいためと思われ、生徒ができることを中心にすえて、支援することが望ましいと考えた。

一方、心理担当者は課題遂行の制限は身体機能というよりむしろ認知特性によるもので、表出に困難性があるととらえた。同じ言葉を繰り返すのは、課題の仕上がりについての確認というよりは、課題が仕上がっているかを判断するのが困難であるための不安から発せられていると考えた。

職員は認知特性によるものという意識はあったものの、表出に困難性があるというとはしていなかった。同じ言葉を繰り返すことも、課題が仕上がっているかの判断が困難であるための不安から発せられていると、とらえていなかった。心理担当者による心理検査の結果の提示を受けた職員と心理担当者との協議で、課題遂行の制限は、認知特性の表出の困難性によること、課題が仕上がっているかの判断が困難であるための不安を抱えているのを理解した上で、課題設定をしていくことを報告する点を確認した。

イ 結果報告会

報告会に参加した担任、心理担当者、職員は生徒の認知特性と、発する言葉の意味について、考慮する必要があると考えていた。職員の考えと担任の考えは異なっていた。認知特性に起因することや、発する言葉の意味についても職員と担任は、とらえ方に違いがあった。双方はお互いのとらえ方を真剣に受け止めた。そして、おのおのが適切な支援を考え協議を進めた。

職員は作業検査のデータから得られた生徒の作業能力を、心理担当者は心理検査のデータから得られた生徒の個人内差を提示したり、取り組んだ検査の一つ、組み合わせパズルを見せたりすると、担任の理解が深まる様子が見られた。

職員からの本人の能力に対応した課題を設定する、工程を絞り込むといった、具体的な支援の提示に対しては、担任は意見を聞いて参考にとどめておくということであったが、生徒の関心事項の鉄道について、学校での活動の中に取り入れていくというまでには、今回は至らなかった。

課題学習に保護者や本人の考えが反映されているのか否かは担任の話からは分らなかった。その時点では、生徒の認知特性から生じる課題への困難さを把握しきれいかなかったようにも思われた。そのようなこ

とからも、報告会では担任、職員、心理担当者全員が、保護者と生徒自身からの情報も収集し、それを指導計画に反映させていくことも適切な支援につながっていくのではないかと確認できた。

4 考察

両事例を踏まえて以下の六点について考察した。

(1) 課内ケース会の持つ意味

職員が一人では気がつかないことも、課内ケース会を開くことにより、気づくことができる。ケース会で他の職員からの助言をもらえるというのは、複数の視点から生徒を見ていることに他ならない。このことからケース会を開く意義は十分にあると考える。

(2) 結果報告会の運営にかかわること

想定している通りに報告会が進むことはむしろまれである。初期アセスメントの報告会は、意見の正否を問うものではなく、参加者全員の意見のすり合わせが大切となる協働作業である。報告会が円滑に進行するには、報告会に臨む気持ち、事前準備、雰囲気を読み取り、報告会を進めていくことが大切になると考える。報告会に臨むにあたっての事前準備、報告会でのやりとりや雰囲気といった状況、環境等で協議の深まりが変わるであろう。報告会を運営するためのシミュレーションや雰囲気づくりは大変重要なことと考える。

(3) 情報の確認

事例Aでは、センターのアセスメントにおいて情緒の不安定さが表出したという情報を、担任も共有できた後、やりとりが活発になった。担任が情報を共有しないまま話が進められたなら、やりとりがかみ合わないまま報告会が終了する可能性もあった。しかし、今回の報告会では担任が生徒に適切な支援をしようとする思いが話し合いの中から伝わってきた。そのため、生徒の実態把握について再度見直しが必要であると感じた。ところが、実際には、担任は生徒をよく理解し、担任間で連携を取り合って支援をしていた。

事例Bでは生徒の実態について、助言を担任が真剣に受け止めてくれたことが、次の段階の適切な支援を考えるステップとなった。担任が意見の違う人の立場を尊重して、考えを聞くことが、協議を活発にしたと考える。生徒が繰り返す言葉が、職員と同様に、“確認”から発せられているととらえた担任と、“不安”から発せられているととらえていた心理担当者の考えを、共に出し合うことでお互い理解が深まった。双方向のやりとりである報告会の協議では、情報の確認をし合うことが大切と考える。

(4) 客観データ

生徒と接する時間の長い担任は、学校生活を中心とした実態把握を十分に行っている。しかし、学校の活動だけからは見えにくいものがある。学校生活から見えるものを一つの面とすると、それを立体的な像にし

ていくためには別の視点が必要となる。初期アセスメントでは、職員は作業検査から得られたデータを、また心理担当者は、心理検査から得られたデータを提供できる。初期アセスメントを活用することで、学校の日常活動を中心に生徒を見ている担任、非日常の検査から見る職員、心理検査から個人の得意・不得意を見る心理担当者が加わり、一面からだけ見ていた生徒を多面的に見ることにより、生徒の捉えが深まることが期待される。

事例Aでは、課題別学習にまで話が広がり、課題別学習の内容検討にまで話が及んだ。客観的なデータをもとに個人内差について担任に的確に伝えることができた結果と考える。事例Bでもデータに基づく話を担任が受け入れる姿勢を示したのは、データから見えてきた客観的な生徒の実態があるからと考える。

このように、生徒の支援を考えていくときに、相手が納得できる報告会を進める上でも、客観的なデータを活用することは有効であると考えられる。

(5) 指導につながる支援

事例Aでは担任間で情報が共有されており、チームによる支援がされていたが、話を進めるうちに作業学習や課題別学習の担当者に対して生徒の情報が不足していることが問題点として浮かび上がった。生徒の情報を授業担当者に伝えることにより、生徒に対する適切な支援が行われると考える。そして、その支援があることにより、安心して授業に取り組むことができ、教員も指導がしやすくなると考える。

事例Bでは、担任と職員は話し合いの中から、お互いに生徒が自信をつけて欲しいという共通理解があったが、報告会では、職員の提示した具体的な支援に対して、担任が迷っている様子が伝わってきた。このことは、支援内容を提示し、それを受け入れて実際の指導場面で活用していくまでには至らないように思われた。

職種間で情報を共有することにより、新たな指導につながることもある。資源の発掘、活用、次への展開にまで及び、新たなネットワークの構築にも役立つことになる。それは、学校と他機関との協働のアセスメントにも言えることである。今後、教育現場の指導につながるような支援を提供できることが関係機関に求められていると考える。

(6) 保護者・本人参加

事例Bでは課題学習に保護者や生徒の考えが反映されているかどうか気がなった。保護者のとらえている生徒の実態は、担任、職員、心理担当者には現在の報告会では分かりにくいことがある。生徒の考えも同様である。それは、保護者や生徒が報告会に参加していないからであると思われる。保護者や生徒が参加していれば、保護者と生徒の意思を確認することもできる。生徒の適切な支援を考えていくのに、保護者や生

徒が結果報告会に何らかの形で参加するようになることが望ましいと考える。

5 まとめと今後の課題

養護学校がセンター的機能を果たしながら、考察してきたようなことを踏まえて、他機関と連携し、児童・生徒へ適切な支援をしていくことが、定着することを期待したい。そのためには、互いに支えあう関係となり、その関係がしっかりと根付いていくことが必要となる。

今後、現在の協働によるアセスメント支援をより充実させるためには、現在の複数の人の視点に加え、新たな視点の導入が考えられる。そして、他職種間の協働においては、他の視点を正しく理解していくことも大切であり、それが特別支援教育に携わる人たちの専門性を高めることにもつながると考える。

おわりに

今回の研究では養護学校における児童・生徒への支援のあり方を考察した。まとめと今後の課題で触れたことは、小・中学校等においても、その存在が明らかになり始めた軽度発達障害といわれる児童・生徒への支援のあり方としても有効であると考えられる。

関係機関との協働による適切な支援が学校種にとらわれず、児童・生徒のニーズに応じて行なわれ始めている動きを感じることでできた一年間でもあった。インクルージョン教育は確実に始まっている。

参考文献

- 神奈川県立第二教育センター 2000 「学校教育改革のための試み—インクルージョンをめざす学校教育の課題と工夫について—」
- 神奈川県立総合教育センター 2004 「協働チームアプローチを主眼としたネットワーク構築に基づくインクルーシブな学校教育システムの展望」
- 神奈川県立総合教育センター 2004 「進路職能課業務の手引き」
- 中央教育審議会 2004 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）」
- 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）」
- マイケル・ドイル&デイヴィッド・ストラウス 斉藤聖美訳 2003 『会議が絶対うまくいく法』日本経済新聞社