

# 地域支援ネットワークを活用した支援アセスメント研究

鈴木綾子<sup>1</sup> 新井雅明<sup>2</sup>

特別支援教育への展開にあたり、養護学校の地域支援機能を高め、関係機関との連携のもとに地域支援ネットワークとチームアプローチは必要不可欠である。本研究では、支援の要となる養護学校との連携により、アセスメントをツールとした中学校特殊学級への支援について、関係機関と共に実践的研究を行った。

アセスメントの有効性、新たな支援の展開が確認されると共に、システム構築、ネットワーク間の連携等の課題が見出された。

## はじめに

近年、障害児教育に関して、文部科学省等から「21世紀の特殊教育の在り方について」（報告）、「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）、「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン」（試案）と相次いで報告等が出され、特殊教育から特別支援教育へと大きく変わろうとしている。さらに、内閣府からは「障害者基本計画」が出され、平成16年10月には厚生労働省から「今後の障害福祉施策について（改革のグランドデザイン案）」が示された。

これらの中でライフステージに沿った支援と地域での生活、関係機関の連携の重要性が述べられている。それらの基礎として「個別の支援計画」の策定と活用の重要性が示され、神奈川では平成16年12月『支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～』を示した。

このような中で、子どもを生涯にわたって支援するネットワークシステムとチームアプローチの模索がなされている。

また、「地域」を単位としたネットワークシステムの視点から、「地域のセンター」としての養護学校への期待も高まっている。

すでに、地域センターとして機能しはじめている養護学校もあるが、養護学校の持つノウハウと発信される地域の小・中学校等のニーズのマッチングが十分とは言えない部分がある。そこで、養護学校が培ってきた専門性を「地域支援」に活用するには、特殊学級への支援という視点から研究をはじめめる事が有効なのではないかと考えた。

本研究では、初期アセスメント（後述）をツールと

した養護学校の地域支援の方策、地域でのチームアプローチにおける継続的で有機的な連携の在り方、支援に際して必要なアセスメント、地域のセンターとしての養護学校を支える総合教育センターの支援体制の在り方について実践的に研究していきたいと考える。

また、関係機関の連携のツールとしての「個別の支援計画」策定支援についても研究していきたい。

## 研究の方法

本研究は、平成16年度から18年度までの3年間にわたって行う予定である。

研究の1年目にあたる本年度は、モデル地区の養護学校2校の中学校5校への支援を軸に、データベース作成等も含め、実践的な取組を行った。

実践をもとに調査研究協力員会で、助言者の参加のもとに研究協議を行い、課題の整理、検討を行った。

## 研究計画

実施日	内容、場所
04/ 5/14	第1回調査研究協力員会 (総合教育センター亀井野庁舎)
04/ 5/25	中学校教育研究会(アセスメント説明) (平塚市子ども教育相談センター)
04/ 7/ 9	第1次アセスメント (平塚市子ども教育相談センター)
04/ 7/16	第1次アセスメント結果報告 (平塚市子ども教育相談センター)
04/ 8/25 04/ 8/26	第2次アセスメント (総合教育センター亀井野庁舎)
04/ 9/28 04/ 9/30	第2次アセスメント結果報告書 (各中学校)
04/ 9～	養護学校による中学校への支援 養護学校と生活・就労支援センターの連携による中学校への支援 総合教育センターによるアドバイス

1 進路職能課 研修指導主事

2 進路職能課 研修指導主事

	(各中学校への訪問、電話、メール等) ※複数回実施
04/11/ 1	支援会議 (中学校)
04/12/15	第2回調査研究協力委員会 (総合教育センター亀井野庁舎)
05/ 2/14	支援会議 (中学校)
05/ 2/16	第3回調査研究協力委員会 (総合教育センター亀井野庁舎)

## 研究経過

### 1 初期アセスメント及び報告会の実際

#### (1) 総合教育センターの初期アセスメントの概要

初期アセスメントは、学校と総合教育センターが協働で行うアセスメントである。各種検査を通して生徒の認知特性等の実態把握を行い、個のニーズに応じた教育の実践や個別教育計画の作成、活用支援を目指している。初期アセスメントは「第1次アセスメント」と「第2次アセスメント」の2つからなる。

#### (2) アセスメントの実施

##### ア 第1次アセスメント

学校での実態把握、「はさみ、ボールペンの分解、ボールペンの組立、握力」の4つの作業検査、担任や保護者が記入するアンケートから構成される。通常は、4つの作業検査も含め各学校毎に実施する検査だが、今回は上記4つの検査を3～6名程度の少人数のグループで実施した。

所要時間は1グループ70分程度、総合教育センター職員、担任、養護学校の支援担当者が観察にあたった。

参加生徒は緊張した面持ちであったが、真剣に取り組んだ。

なお、この検査は通常「学校初期アセスメント」と呼ぶ検査である。

##### イ 第1次アセスメント結果報告会

検査1週間後にアンケートと検査データを中心とした「学校初期アセスメント結果報告書」を使用し、学校での状況、必要な支援の整理、第2次アセスメントのニーズの明確化等も含めて協議した。

養護学校の支援担当者、ひらつか生活・就労支援センターの所長も参加し、中学校訪問の予定や今後の方向性も含めて有意義な協議が行われた。

##### ウ 第2次アセスメント

総合教育センター職員が検査者となり9時20分から15時の日程でワークサンプル検査を実施した。一部の生徒に対しては心理検査も行った。

養護学校支援担当者も検査室内で観察した。

##### エ 第2次アセスメント結果報告会

検査1か月後に授業を参観し、その後「初期アセスメント結果報告書」を中心に、当日の授業や教室環境等について、検査担当者、心理検査担当者が担任と協議した。養護学校支援担当者も同席し、今後の支援の方向性も確認した。協議の中で「支援会議」の開催の必要性が確認された事例もあった。

## 2 取り組みの実際

### (1) アセスメントの結果が個別教育計画に反映された事例

担任に特別支援教育の経験があり、初期アセスメントの結果を個別の教育計画に反映できた。特に「言葉の理解」について気になっていた生徒に関しては、心理検査の情報が役立った。個別の教育計画に有効に活用された例である。

### (2) 情報提供による連携の事例

特別支援教育の経験があり、関係機関の情報もある程度持っている担任の事例である。

生活面での課題がある生徒について、授業の工夫でできるだけの対応をしていたが、限界を感じていた。また、手帳の取得についても対応に苦慮していた。

養護学校からの助言で、障害福祉課に相談し、その後、障害福祉課、生活福祉課、学校の3者が一同に会して保護者も含めて会議を持つ事ができ、その後、状況の改善が見られた。

支援費の適用の可能性等の情報提供をもとに担任が中心となって連携が実現した例である。

### (3) 初期アセスメントを活用した事例

特別支援教育の経験のある担任への支援事例である。生徒の実態把握に自信を持っていない部分があったが、アセスメントの結果より大きくずれていない事が確認でき、自信を持つ事が出来た。また、「注意の転導性、言語による指示理解に課題あり」との報告を受け、教室環境の整備や課題の提示方法等を工夫し、生徒が混乱する事が減少した。また、ソーシャルスキルや進学後の登校について、養護学校からの情報提供やアドバイスを参考になった。

担任として生徒の特徴を捉えていたが、複数の目で見ることがなく不安を感じていた。初期アセスメントでは複数の視点での生徒像が提供され、且つ具体的な授業のアドバイスと直接的な支援がなされ、授業の改善に活かされた。

### (4) 養護学校の資源を活用した例

特別支援の経験のない担任への支援事例である。

備品の「織り機」の使用にあたり、生徒と担任が養護学校の作業学習に体験参加した。

当日は、支援担当者だけでなく作業班の生徒や担当職員とも交流し、担任と生徒が同時に作業を経験した。

後日、支援担当者が中学校を訪問し、織り機の準備と資料提供等の支援を行い、その後も電話等で継続的

に相談に応じた。

作業学習の分野においては、養護学校の専門性が活かしやすく、生徒と共に学校訪問をした事で養護学校との人的交流も持てた。

#### (5) 支援会議を持った事例

特別支援教育の経験のない担任への支援事例である。

担任が、生徒に生活面での課題を感じていたが、具体的な方法や相談先がわからず苦慮していた。

アセスメントの結果報告、総合教育センターと養護学校のアドバイスから、生活面の課題と校内での配慮点に分けて整理した。校内での配慮点については、養護学校から資料が提供された。学校を訪問してのアドバイスが養護学校の支援担当者によって複数回実施された。生活面については、関係者が支援会議を持ち、「個別支援データベース」を活用して、「個別の支援計画」を作成した。このシートの中には、それぞれの役割と時間的目安、次回の支援会議の予定も含まれている。この「個別の支援計画」をもとに支援が展開され、総合教育センターが情報の集約を行い、コーディネーターをつとめた。

特殊学級の経験もなく、関係機関や制度についての知識も少ない担任に対して、授業についての具体的なアドバイスはもとよりニーズの明確化を図ったり、支援会議を開催したり等、担任をリードするような形での支援が有効であった。

また、校内に教育相談コーディネーター養成講座の受講者もあり、支援会議に参加する事でコーディネーターの役割を実感する良い機会となった。

### 3 養護学校による特殊学級への支援

1次アセスメント報告会以降、中学校のニーズをもとに、訪問や資料提供による支援、アセスメントによる実態把握やニーズの整理、授業への具体的な活用支援、他機関との連携の必要性についての助言、養護学校を活用しての支援等様々な支援を行った。

### 4 チームアプローチ

地域での支援が必要とされた事例について、随時支援会議を開催した。学校、生活・就労支援センター、福祉行政、教育行政等の関係者の参加により「個別支援データベース」を活用して実施した。

それぞれの役割とその実施期限、次回の支援会議の時期を確認した。その後、状況の変化にあわせ、センターが連絡調整を行った。

### 5 「個別支援データベース」の開発

#### (1) 開発の経緯

関係者がチームを作り協働して生徒を支援していくためには、情報を共有し、支援内容について共通理解のもとに分担し、さらに支援の経過を評価し見直すこ

とが不可欠である。つまり「個別の支援計画」の作成とそれに基づく支援が欠かせない。

この「個別の支援計画」（「個別の教育支援計画」）は、平成17年度までに策定することになっている。前述の通り神奈川県でも「個別の支援計画作成ガイドブック」が平成16年12月に発行された。しかし、本研究の進捗には間に合わなかったため、中間報告なども踏まえつつ、本研究において先行して支援ツールを開発する必要があった。

実際に開発して、8月から使用を始めた。これが「個別支援データベース」である。

#### (2) 「個別支援データベース」の概要と特徴

本データベースは、入力画面（第1図）、初期アセスメント結果、個別教育計画、個別の支援計画（第2図）、支援マップ（第3図）、支援会議記録から構成されている。

したがって、「個別の支援計画」という名称ではなく、「データベース」という名称を用いている。「個別の支援計画」は、本データベースの一部といえる。

これらの構成要素には、ボタンを押すことによって瞬時に移動でき、必要な情報を参照できる。

また、学校単位で1ファイルにしたり、生徒1名1ファイルにしたりするなど、どのようなまとまりにしていけるかは、利用方法によって自由に選択できる。

このようなデータベースは既に開発されているが、表の欄に書き込む形式が大半である。

本データベースは入力画面の質問に答えることによって学校生活の流れに沿って書き込んでいくことができるようになっている。記入内容のわかりにくい部分には簡単な説明や例示も加えて、経験の少ない教員も簡単に書き込めるようにしてある。

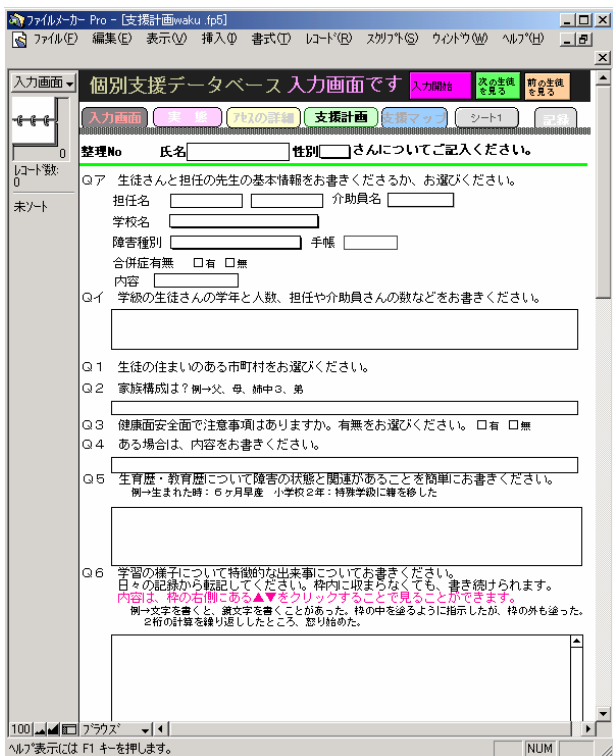
表形式の方が入力し易い場合には、直接表に書き込むこともできる。過去には書式作りに時間をかけることがあったが、このデータベースでは書式に制約されることはなくなったといえる。『「個別の支援計画」作成ガイドブック』が完成すれば、その書式を取り込むことも容易である。

従来は、構成要素ごとに氏名や障害名など共通の内容があるにもかかわらず、同じ内容を記載する必要があったが、本データベースでは構成要素毎に重複する内容は、一度記入すれば、各要素に自動的に反映される。

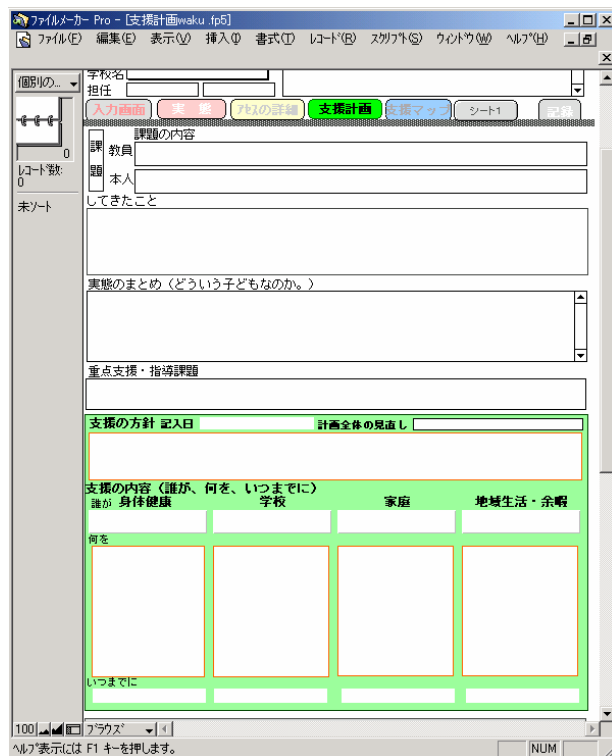
なお、このデータベースはFile Maker Developer ver. 6によって作成し、ランタイム形式に加工してある。File Maker Proというアプリケーションがなくても入力し、使用することが可能である。

県下の養護学校に配付されているFile Maker Proを使うことで、書式自体の変更もできるようになっている。

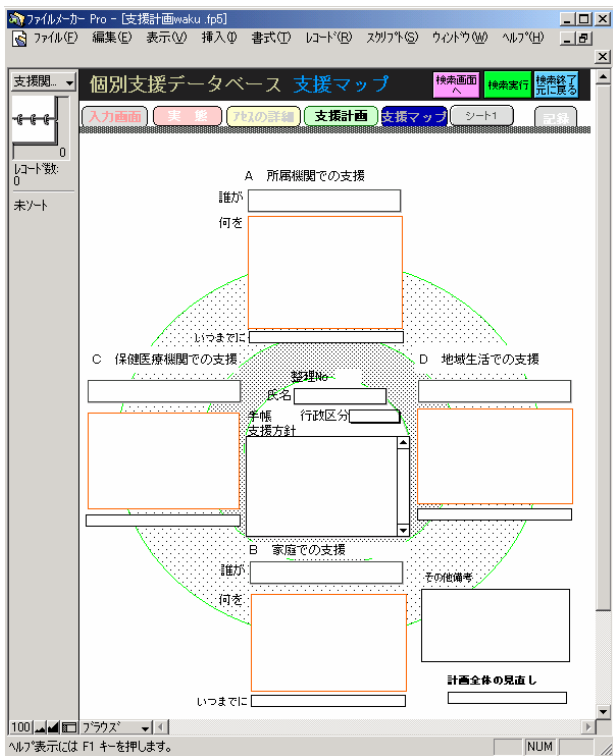
「個別支援データベース」への記載内容の保存につ



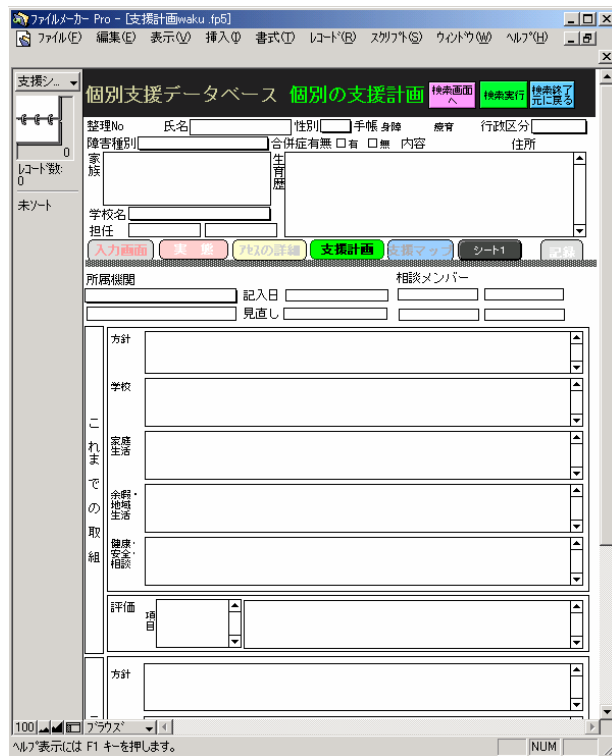
第 1 図 「個別支援データベース」入力画面



第 2 図 「個別支援データベース」支援計画



第 3 図 「個別支援データベース」支援マップ



第 4 図 「個別支援データベース」個別の支援計画 (様式 1)

いては、個人情報の漏洩がないように厳重な配慮をし、学校と総合教育センターの専用ディスクに保存した。

(3) 実際の使用感および課題

使用の若干の説明書だけで担任は入力できた。また、

支援会議では初期アセスメントの結果等を適宜参照することができて、会議の進行に役立てることができた。

また、支援会議後に県のガイドラインが作成されたがすぐにその様式を加えることができた(第 4 図参照)。

なお、「個別の支援計画」は保護者とともに本来作

成すべきものであるが、今回は研究のために試行的に作成したことから、保護者や本人の参加は調査協力員を通して促すことになる。

## 6 調査研究協力員会での協議

調査研究協力員会を3回実施した。助言者として当該地域の障害福祉課、ひらつか生活・就労支援センターに参加を依頼し、情報提供、協議を行った。

それぞれの現場で感じている現状と課題を踏まえ、研究の方向性についても活発な意見交換がなされた。

### (1) 第1回調査研究協力員会

研究の方向性、方法について協議した。このようなメンバーで方向性を検討できる事自体が重要であるという意見が聞かれた。

### (2) 第2回調査研究協力員会

アセスメントの活用状況、養護学校や関係機関による支援の実際について報告があった。

また、課題の整理と今後の方向性についても検討が行われた。

### (3) 第3回調査研究協力員会

第2回以降の状況の報告があった。本年度の成果と課題について整理し次年度の方向性について協議した。

## まとめと今後の課題

本年度の研究では、アセスメントをツールとした養護学校の地域支援の方策、地域での連携に関して、一定の成果を上げるとともに新たな課題も見いだす事ができた。

アセスメントを土台とする事は、ある程度の客観性を持った共通の情報に立脚する事であり、支援の方向性にぶれが生じにくく、養護学校が積み上げてきた専門性を生かした具体的な支援の展開につながる事が事例からもうかがえる。

ニーズを踏まえた支援を的確に実施する為に、アセスメントは不可欠であり、その重要性を改めて実感する事となった。

しかし、総合教育センターのアセスメントはアセスメントの一部であり、全てを網羅しているわけではない。また、「地域」を中心とした支援の展開を考えるとアセスメントも地域を基盤として行う事が望ましいと考える。

まず、担当が日常的な観察や資料による実態把握から個別の教育計画を作成し、それに基づく指導を行う。その中で、必要と思われる生徒について養護学校との連携で実態把握をすすめる。この中で客観的なアセスメントが必要な生徒については総合教育センターでのアセスメントや他の機関の支援を受けてのアセスメントを重ねるといったような階層的なアセスメントを考える必要があると考える。

その中では、総合教育センターとして、アセスメントをより活用できるような工夫（養護学校との連携による具体的な活動に結びつけられるような工夫）が必要であることはいうまでもない。

また、支援会議を行う中で「環境」のアセスメントの重要性も確認された。WHOの「国際生活機能分類」にもあるように、社会参加や活動は個人と環境の相互作用によるものである。同じような実態にある子どもであっても、環境（教室の人的・物理的環境、家庭環境や地域の状況等）によってニーズは異なり、必要な支援も異なると思われる。このことから、地域資源を含めた総合的なアセスメントが必要と考える。

システムという視点から考えると、現況は、支援の必要性に気付きながらも声を上げにくい状況がある。例えば、主として関わっている機関（学齢期であれば学校）に他の機関との連携（支援会議の開催）が必要であるという認識が充分でない場合には支援につながりにくい。

このような状況について、初期アセスメントと養護学校の地域支援を連動させたことにより、ニーズの掘り起こしと整理ができたという側面もあった。事例の中では、「困り感」がないわけではないが、漠然としていて具体的にどこにどう支援を求めれば良いかわからない（支援会議の必要性に気付いていない）段階に養護学校が支援を開始する事により、ニーズを整理、明確化しさらに気付かなかったニーズを掘り起こして支援会議へとつながった。

つまり、地域支援の前提としてニーズに気付いた機関が連携会議を提案することのできるシステムの構築の必要性が認識された。

この研究を通して地域の機関が一同に介して話し合う機会を持った事で、研究以外の場面でもネットワークを活用する事ができた。

一方で、マンパワーの限界も感じざるをえず、今回の研究を整理、分析し「モデル」として示す事の必要性和、効率的で有機的な「生きたシステムの構築」も不可欠であると考えられる。

コーディネーターの立場を取るべき総合教育センターが直接的に動く事が多かった事は、現状ではやむを得ない部分もあったが、今後、具体的に総合教育センターの役割を整理する必要もある。

現在、地域連携の重要性の再認識に伴い、様々なネットワーク作りや研究が行われている。乱立気味といってもよい状況であろう。地域を核としたチームであるために人的、機能的に重なる部分が多く、ネットワーク間の連携と役割の整理、基本的なアセスメントを考える必要も新たな課題として認識された。

今年度は、比較的規模が大きく社会資源も多い地区での研究であったが、今後の地域支援を考えるにあたり、規模の小さな地域における研究も必要である。

一人で担任する事が多い特殊学級の担任にとって、自分の指導や子どもの捉えについての不安は経験の有無に関わらず、常に大きな課題である。養護学校の特殊学級への支援は孤立しがちな担任にとって客観的な視点であり、共に考える事のできる存在である。

このようなつながりの存在自体が支えになり、指導が充実し、その事が他の特殊学級、通常の学級への支援につながれば、一つの支援が複数の新たな支援を生む事にもなると考える。

この意味において学校と地域資源が連携しての支援は、指導者、子ども本人、保護者、だれにとっても最良の方法のように思える。

最後に、本研究を進めるにあたり多大なご協力をいただいた助言者、調査研究協力員、協力校の皆様に深く感謝する。

#### [調査研究協力員]

平塚市立江陽中学校教諭	中村 あゆみ
平塚市立旭陵中学校教諭	清水 勇男
湘南養護学校教諭	梅原 美香
平塚養護学校教諭	橋爪 秀記
平塚市教育委員会指導主事	小松 且幸

#### [助言者]

ひらつか生活・就労支援センター所長 勝田 俊一  
平塚市健康福祉部障害福祉課主任 又村 あおい

### 参考文献

- 文部科学省 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2001 「21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」
- 文部科学省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）」
- 文部科学省 2004 「小・中学校における LD（学習障害）， ADHD（注意欠陥／多動性障害）， 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」
- 文部科学省学校と関係機関等との行動連携に関する研究会 2004 「学校と関係機関との行動連携を一層推進するために」
- 内閣府 2002 「障害者基本計画」
- 厚生労働省障害保険福祉部 2004 「今後の障害福祉施策について（改革のグランドデザイン案）」
- 世界保健機関編 2002 「 I C F 国際生活機能分類～国際障害分類改訂版～」
- 神奈川県教育委員会 2004 『支援が必要な子どものための「個別の支援計画」～「支援シート」を活用した「関係者の連携」の推進～』

石隈利紀・田村節子 2003 『石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門 学校心理学・実践編』 図書文化社