

協働支援チーム宣言

自立活動教諭（専門職）とのチームアプローチによる
支援が必要な子どもの教育の充実



神奈川県教育委員会

平成22年3月

はじめに

この度、特別支援学校の学習指導要領が改訂されました。今回の改訂の基本的な考え方の一つとして、障害の重度・重複化、多様化に対応するとともに、一人ひとりに応じた指導を一層充実することがあげられています。また、主な改善事項として、障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、「自立活動」の指導内容として、「他者とのかかわりの基礎に関すること」が新たに規定されました。また、重複障害者の指導にあたっては、専門的な知識や技能を有する教師間の協力した指導や外部の専門家を活用するなどして、学習効果を高めるようにすることも規定されています。

本県においては、子どもたち一人ひとりに応じた指導の充実を図るため、本人・保護者と共に、ライフステージに沿った継続的な支援を目的とする「個別の支援計画」（支援シート）を作成し、幼稚園・保育所・療育センター等から学校へ、さらに学校から卒業後の所属機関へと支援をつなげる取組を進めてきました。また、特別支援学校においては、「個別の支援計画」の内容を踏まえた「個別教育計画」を作成し、一人ひとりの教育的ニーズにきめ細かく対応する取組を行ってきました。

また、障害の重度・重複化、多様化に伴い、児童・生徒への指導に関する専門性をさらに高めるために、平成 20 年度より、医療等に関する専門職として理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、臨床心理士の県立特別支援学校への配置を開始しました。これらの専門職は、自立活動教諭として特別支援学校の教員チームの一員となり、子どもたちの支援にあたっています。

本報告書は、平成 21 年度文部科学省委託事業である特別支援学校等の指導充実事業の指定を受け、自立活動教諭（専門職）導入のねらいや役割、校内組織における位置づけ、また、この 2 年間、主に所属する学校において、自立活動教諭（専門職）として取り組んだ実践報告を中心にまとめたものです。

さらには、地域の小・中学校等への支援における、自立活動教諭（専門職）を含めた特別支援学校のセンター的機能の強化について、今後の方向性と課題をまとめてあります。

この報告書の内容が、我が国の特別支援教育の充実に少しでも寄与できれば幸いです。

最後になりますが、お忙しい中、編集委員をお引き受けくださった委員の皆様に改めて心からの感謝を申し上げます。

神奈川県教育委員会教育局子ども教育支援課長
志摩 尚平

目 次

はじめに	
第1章 基本的な考え方	1
1 めざす教育	2
(1) かながわの「支援教育」	
(2) 支援をつなぐ	3
(3) つなぐ役割～教育相談コーディネーター～	4
2 教育の現状	5
(1) 障害の重度・重複化、多様化の現状	
(2) 本県における児童・生徒数の増加の現状	6
(3) これまでの取組～「養護・訓練」から「自立活動」へ～	7
3 これからの取組	9
(1) 今日の課題	
(2) 今日の課題に対応するために	10
第2章 神奈川県の子立活動教諭（専門職）	11
1 自立活動教諭（専門職）の役割とチームアプローチ	12
(1) 神奈川県の自立活動教諭（専門職）とは	
(2) 自立活動教諭（専門職）の役割	
(3) 自立活動教諭（専門職）とのチームアプローチについて	13
(4) 自立活動教諭（専門職）の特徴	14
【参考】4職種とは	15
2 自立活動教諭（専門職）の配置	16
(1) ブロック構想	
(2) ブロック内支援計画	17
(3) ブロック配置計画	18
第3章 実践事例	19
(1) 自立活動教諭（専門職）を活用するための校内組織（3校）	20
(2) 校内支援 実践事例1～12	23
(3) ケース会議 実践事例13～15	36
(4) 校内研修 実践事例16～19	39
(5) 地域支援 実践事例20～21	43
第4章 今後の課題	45
1 校内支援の課題	46
(1) 専門性を生かしたコーディネート	
(2) 情報の共有	
2 専門性の維持・向上の課題	47
(1) 教育は貴重な臨床の場	
(2) さまざまな研修会	48

3 センターの機能における課題	50
(1) これまでの取組	
(2) センターの機能の推進	51
4 それぞれに期待すること	52
(1) 自立活動教諭（専門職）に期待すること	
(2) 教員に期待すること	
(3) 県立特別支援学校に期待すること	
(4) 地域に期待すること	
(5) 国に期待すること	
第5章 編集委員からの提言	53
第6章 自立活動教諭（専門職）の声	63
引用・参考文献	67
用語解説	
編集委員・編集後記	

第1章

基本的な考え方

1 めざす教育

(1) かながわの「支援教育」

神奈川県においては、「共に学び共に育つ教育」を基本的理念とし、すべての子どもたちを対象とする「支援教育」の充実をめざしています。

「支援教育」とは、障害の有無にかかわらず、さまざまな課題を抱えた子どもたち一人ひとりのニーズに、適切に対応していくことを「学校教育」の根幹に据えた教育のことです。

各学校に在籍するすべての子どもたちが、それぞれの必要性に応じて適切な支援を受けられるような学校づくりを進めていくことが基本となります。

一方、国においては、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」が、平成19年4月から学校教育法に位置付けられました。その結果、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこととなりました。

なお、「特別支援教育の推進について(通知)」(19文科初第125号)¹⁾においては、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」と示されており、「かながわの支援教育」の目指す「共に学び共に育つ教育」の理念と、最終的には一致するものと考えられます。

(2) 支援をつなぐ

子どもたち一人ひとりのニーズに適切に対応していくためには、教育関係者はもとより、子どもたちの成長にかかわるさまざまな関係者がつながることが必要です。

神奈川県教育の総合的な指針となる「かながわ教育ビジョン」²⁾のめざす「心ふれあう しなやかな 人づくり」を実現し、充実を図るためには、子どもたちの学校生活の時期だけでなく、就学前から卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行い、それぞれのニーズにあった支援を行う必要があります。そこで神奈川県では、児童・生徒一人ひとりの個別の支援計画（10ページ図5参照）として、就学前から卒業後までの成長の過程をたどる縦の流れを「支援シートⅠ」、家庭や地域、保健・福祉・医療・労働等の横の連携を「支援シートⅡ」として様々な機関と連携しながら作成し、これを踏まえた教育活動を展開しています³⁾。

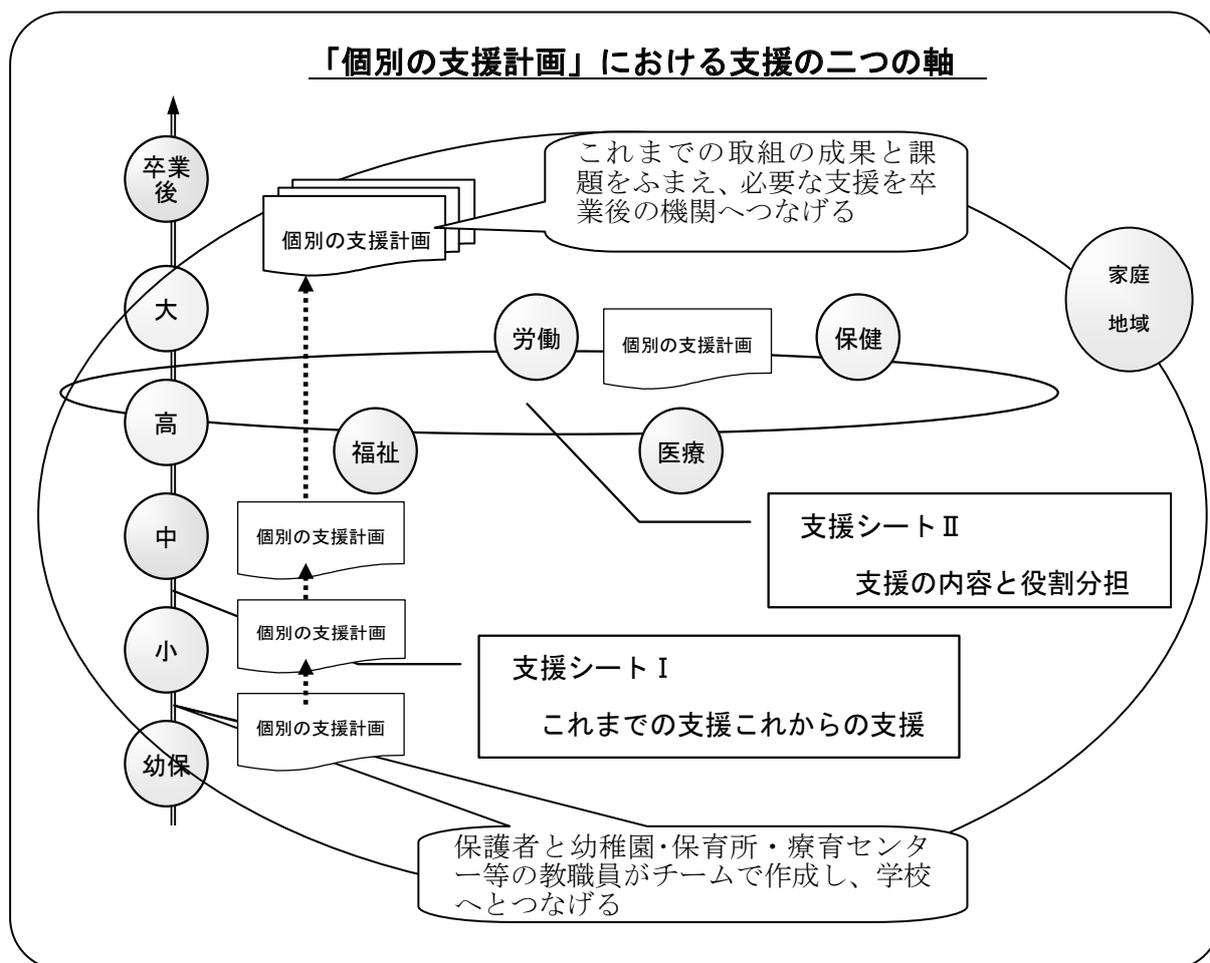


図1 神奈川県の「個別の支援計画」

(3) つなぐ役割 ～教育相談コーディネーター～

こうした支援をつなげ、広げるためには、「コーディネーター」の存在が重要となります。

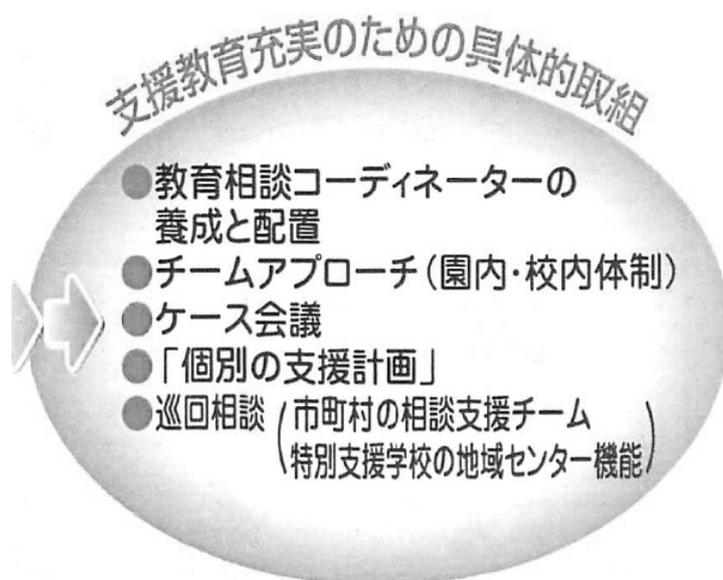
前述の「さまざまな課題を抱えた子どもたち」とは、いわゆる障害だけでなく、心因性の背景を持つ不登校、集団への不適応、対人関係の取りにくさなどの自らの力で解決することが困難な課題（教育的ニーズ）を抱え、周囲からの支援が必要となる子どもたちのことです。

こうした「支援の必要な子どもたち」を対象として、それぞれのニーズに応じた適切な支援を可能にするために、「教育相談コーディネーター」*を県域公立小・中・高等学校・県立特別支援学校で指名しています。今年度からは、幼稚園の教育相談コーディネーターの育成も始まっています。

*のついた用語については、巻末に用語解説を設けてあります。ご参照ください。

教育相談コーディネーターは、支援の必要な幼児・児童・生徒について、関係者でケース会議を開いて具体的な検討をするなど、校内支援体制整備の推進役となる人です。

県立特別支援学校では、この教育相談コーディネーターが校内の支援だけでなく、地域からの教育相談や、関係機関が参加するケース会議をコーディネートするなど、一人ひとりの支援を推進しています。



2 教育の現状

ここからは、「特別支援教育」の現状についてまとめています。

(1) 障害の重度・重複化、多様化の現状

【小学校・中学校等の通常の学級】

平成 14 年に文部科学省が行った調査によると、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（AD/HD）、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的ニーズのある児童生徒が、**通常の学級に約 6 %程度在籍**している可能性があることがわかりました⁴⁾。

【高等学校】

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書（平成 21 年 8 月）⁵⁾によると、「上記調査に準じた方法で実態調査を実施した中学校について、在籍する発達障害等困難のある生徒の一部の学校卒業後の進路状況（平成 21 年 3 月時点）を文部科学省において分析・推計した」ところ、「調査対象の中学校 3 年生全体のうち、発達障害等困難のあるとされた生徒の割合は約 2.9%であり、そのうちの約 75.7%が高等学校へ進学することとしているとのデータが得られ」ました。その進学者数は、**高等学校進学者全体の約 2.2%**にあたります。

発達障害等困難のあるとされた生徒の課程別、学科別推計在籍率は、以下のようになります。

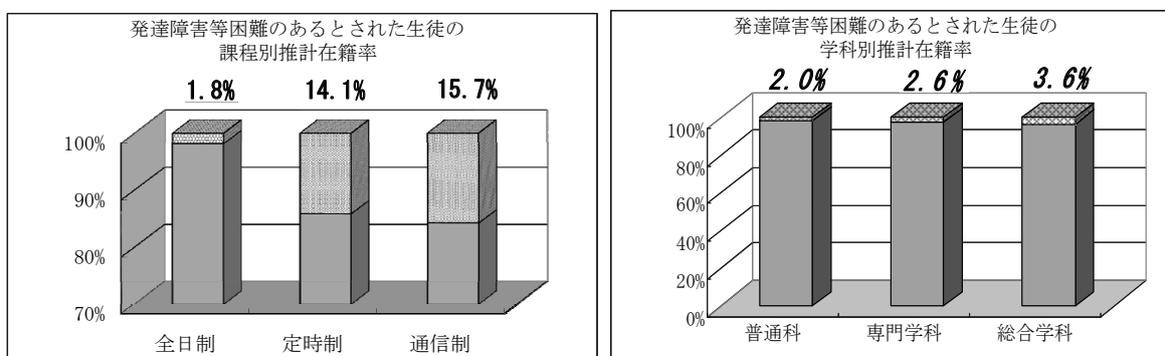


図 2 「高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキング・グループ報告（平成 21 年 8 月）」の資料をもとに作成

【特別支援学校】

文部科学省の特別支援教育資料（平成 20 年度）⁶⁾によれば、特別支援学校小・中学部在籍児童生徒の**約 4 割が重複障害学級***に在籍しています。また、特別支援学校医療的ケア*実施体制状況調査（平成 20 年度）⁷⁾によれば、公立特別支援学校の幼・小・中・高等部（専攻科を除く）に在籍する幼児児童生徒の**約 6 %が医療的ケアを必要**としています。

さらに、障害の程度が軽度であっても、地域で生活していくために、さまざまな支援を必要とするなど、多様なニーズのある児童・生徒が在籍しています。

(2) 本県における児童・生徒数の増加の現状

近年、特別支援学校や特別支援学級に在籍する幼児・児童・生徒数が増加しています。図4のように神奈川県も例外ではなく、特別支援学校や特別支援学級の幼児・児童・生徒は増加傾向にあり、また、通常の学級に在籍し、通級による指導を受けている児童・生徒も平成5年度の制度開始以来、増加しています。

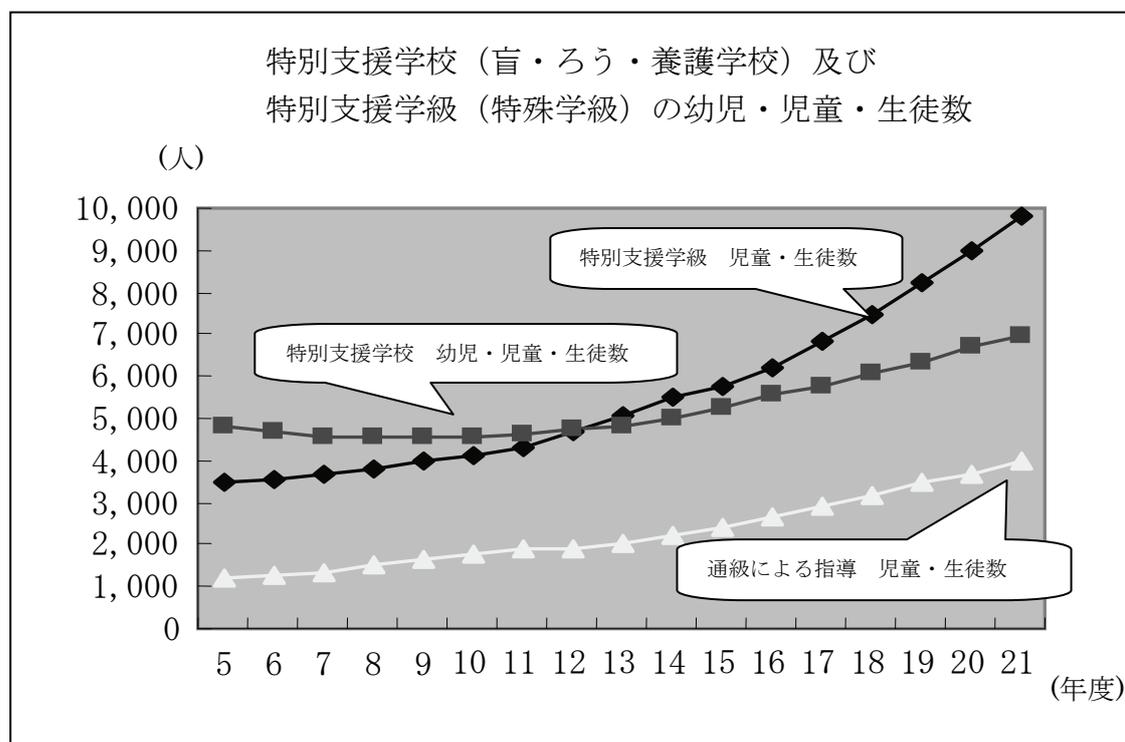


図3 特別支援学校及び特別支援学級の幼児・児童・生徒数の推移

年度	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
特殊学級 (特別支援学級)	3,475	3,558	3,657	3,766	3,964	4,083	4,289	4,652	5,080	5,522	5,788	6,223	6,849	7,466	8,227	8,959	9,833
盲・ろう・養護学校 (特別支援学校)	4,815	4,703	4,536	4,555	4,552	4,561	4,615	4,745	4,819	4,991	5,284	5,550	5,745	6,055	6,356	6,700	6,937
通級による指導	1,178	1,239	1,349	1,508	1,626	1,762	1,892	1,902	2,054	2,213	2,419	2,672	2,899	3,179	3,469	3,692	4,001

神奈川県特別支援教育資料をもとに作成⁸⁾

- ・特別支援学級および通級による指導は、県内公立小・中学校における児童・生徒数
- ・特別支援学校は、県内国公立特別支援学校における児童・生徒数

(3) これまでの取組 ～「養護・訓練」から「自立活動」へ～

特別支援学校では、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために「自立活動」という特別の指導領域が設けられています⁹⁾。そして、特別支援学校においては、この「自立活動」の充実に努めてきました。

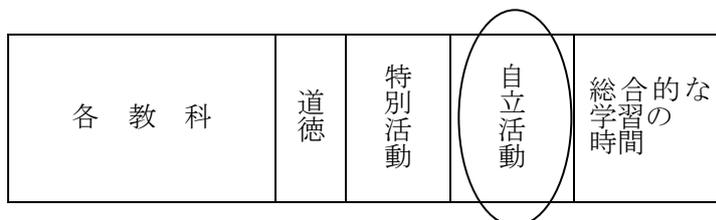


図4 特別支援学校の教育課程

障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導は、盲学校やろう学校あるいは養護学校が開設された草創期から、障害のある幼児・児童・生徒の教育の大切な指導内容として認識され、さまざまな取組が行われてきました。しかしながら、それらは各教科等の指導の中で部分的な取組であることが多く、系統的・継続的な指導には至りませんでした。

昭和46年に初めて「養護・訓練」という領域が設定され、平成11年改訂の学習指導要領において、その名称が「自立活動」になりました。

「自立活動」の変遷 ¹⁰⁾	
昭和38年～39年	<p>昭和39年3月告示「盲学校学習指導要領小学部編」及び「聾学校学習指導要領小学部編」において、障害の状態の改善・克服を図るための指導が一部位置付けられた。盲学校においては、歩行訓練を「体育」に、感覚訓練を「理科」に、聾学校においては、聴能訓練を「国語」と「律唱」に、言語訓練を「国語」にそれぞれ位置づけており、これからの教科の中で指導が行われた。</p> <p>養護学校においては、児童生徒の障害の状況の改善・克服を図るための特別の指導が、昭和38年・39年に示された学習指導要領の各教科等において、例えば、肢体不自由養護学校小学部の「体育・機能訓練」（中学部は「保健体育・機能訓練」）、病弱養護学校小学部の「養護・体育」（中学部は「養護・保健体育」等において行うこととされた。</p>
昭和46年	<p>学習指導要領が改訂され、「養護・訓練」という名称の領域として設定された。心身の発達に必要な諸側面と、各障害の状態を改善し、又は克服するために必要な固有の指導内容という二つの観点から、「心身の適応」「感覚機能の向上」「運動機能の向上」及び「意思の伝達」の4つの柱の下に12の項目で構成された。</p>

「自立活動」の変遷	
昭和54年	養護学校義務制の年、学習指導要領は改訂され、必要に応じて、専門家の指導・助言を求め、適切な指導が出来るように示された ¹¹⁾ 。
平成元年	養護・訓練の内容の示し方が抽象的で分かりにくいという指摘があったことや、児童生徒の障害の多様化に対応する観点から、「身体の健康」「心理的適応」「環境の認知」「運動・動作」及び「意思の伝達」の5つの柱の下に18の項目で示されるようになった。
平成11年	国際的な障害者に対する取組が進められてきたことや、平成5年の障害者基本法の改正、社会環境や障害についての考え方に大きな変化が見られるようになってきたこと等の状況を踏まえ、それまでの「養護・訓練」の名称・目標・内容等が見直された。 名称については、受け身的な意味合いが強いと受けとめられることがあること、また、この領域が一人ひとりの幼児児童生徒の実態に対応した活動であることや、自立をめざした主体的な取組を促す教育活動であることなどをより一層明確にするために「自立活動」に改められ、5区分22項目となった。
平成21年	目標が改められ、「人間関係の形成」を加えた6区分26項目になった。

自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されています。6区分の下に、26項目が示されています¹²⁾。

- 1 健康の保持 (4項目)
- 2 心理的な安定 (3項目)
- 3 人間関係の形成 (4項目)
- 4 環境の把握 (5項目)
- 5 身体の動き (5項目)
- 6 コミュニケーション (5項目)

平成21年3月に告示された新しい学習指導要領では、社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、以下の5項目が新たに追加されました。

- | | |
|----------------------|-----------------|
| 「他者とのかかわりの基礎に関すること」 | } . . . 人間関係の形成 |
| 「他者の意図や感情の理解に関すること」 | |
| 「自己の理解と行動の調整に関すること」 | |
| 「集団への参加の基礎に関すること」 | |
| 「感覚や認知の特性への対応に関すること」 | . . . 環境の把握 |

3 これからの取組

(1) 今日の課題

このように、幼児・児童・生徒の障害の重度・重複化、多様化へ対応することが、教育の今日的課題となっています。

今回の特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント¹³⁾にも、「障害の重度・重複化、多様化への対応」として、次の2点があげられています。

- 障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、「自立活動」の指導内容として、「他者とのかかわりの基礎に関すること」などを規定
- 重複障害者の指導に当たっては、教師間の協力した指導や外部の専門家を活用するなどして、学習効果を高めるようにすることを規定

学習指導要領によれば「自立活動の時間における指導においては、専門的な知識や技能を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行われるようにするものとする」と示されています。

肢体不自由教育部門を設置している特別支援学校では、自立活動を主に指導する教諭がいます。

この教諭の役割としては、例えば、幼児・児童・生徒の実態を把握し、個別の指導計画作成の助言をしたり、研修等で深めた知識や技能を生かして、自立活動の時間における指導（主に身体の動きや移動に関すること、活動への自発的な取組を引き出すことなど）を行っています。

これまでの取組をさらに充実させるため、また、障害の重度・重複化、多様化や、肢体不自由教育部門の児童・生徒に限らない、幅広いニーズに対応するためには、これまで以上の高い専門性と、さまざまな専門家との連携が必要です。



(2) 今日の課題に対応するために

そこで、神奈川県としては、これまでのさまざまな取組に加え、新たに専門的な知識経験または技能を有する専門家を教諭として教育現場へ導入する「自立活動教諭（専門職）の採用」を始めました。

学校現場に、教育以外の専門的な知識・技能を持つ専門家を導入することで、多様なニーズに対応し、多角的・多面的な視点での支援が可能になります。

特別支援学校がより高い専門性をもち、校内はもとより、地域の特別支援教育のセンターとしてその専門性を発揮するためにも、この「自立活動教諭（専門職）」の導入は効果的な取組と言えます。

次章より、その「自立活動教諭（専門職）」の導入から活用、その事例等を紹介していきます。

【参考】

「個別の支援計画」「個別教育計画」「個別の指導計画」について

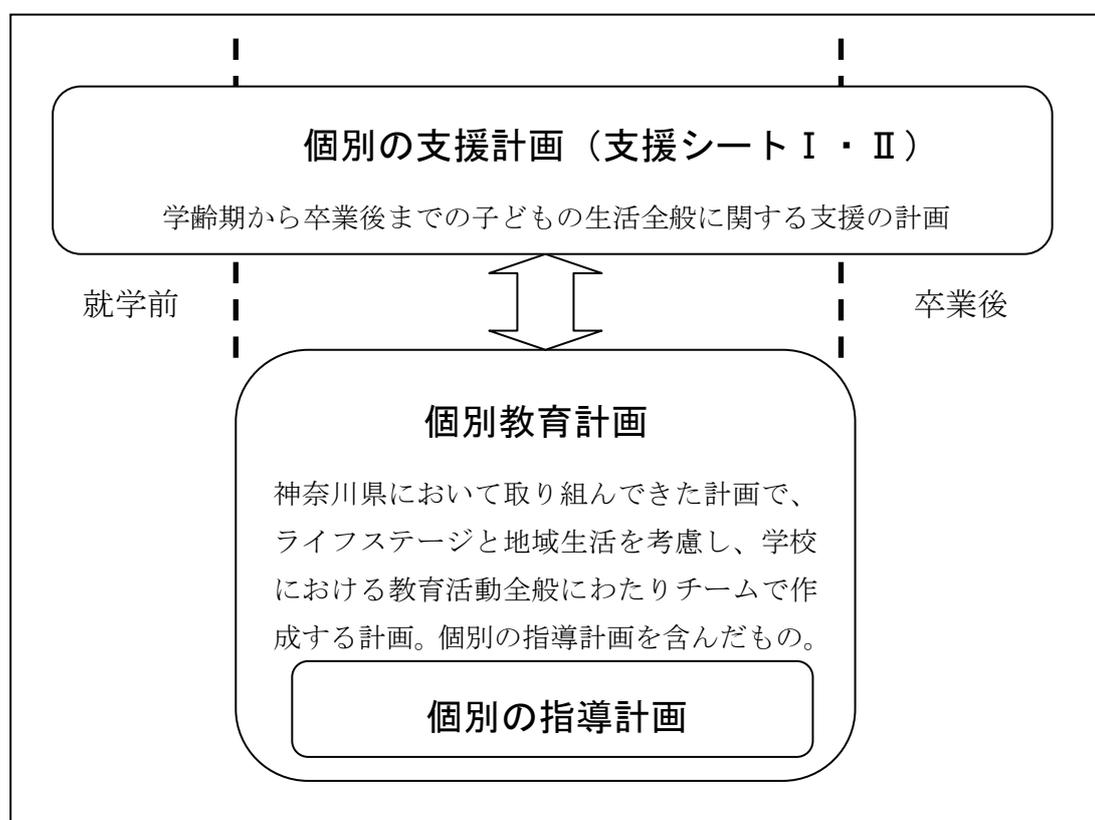


図5 支援が必要な子どものための「個別の支援計画」をもとに作成

第2章

神奈川県の 自立活動教諭（専門職）

1 自立活動教諭（専門職）の役割とチームアプローチ

（1）神奈川県の子立活動教諭（専門職）とは

神奈川県では、医療ケア等*を必要とする子どもたちのために、平成 15 年度より看護師資格を持つ教員を自立活動教諭（看護師）として県立特別支援学校に配置してきました。

さらに、平成 20 年度より、子どもたちの多様な教育的ニーズに対応するため、理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、言語聴覚士（ST）、心理職の 4 職種を、自立活動教諭（専門職）として県立特別支援学校へ配置する取組を始めました。

（2）自立活動教諭（専門職）の役割

教員として県立特別支援学校へ配置された自立活動教諭（専門職）は、外部の専門家ではなく、教職員チームの一員として個別教育計画の作成等の校内支援にかかわります。教員の視点に専門職がかかわることで、新たな視点を得られます。多様な視点を得ることは、教員の視野の広がりにも結びつき、子どもへの支援の可能性を広げるとともに、在籍する幼児・児童・生徒の障害の重度・重複化、多様化への、より適切な対応を可能にします。

自立活動教諭（専門職）は、児童・生徒に直接的にかかわる医療や福祉の専門家とは違い、児童・生徒の指導にあたる教員に協力し、助言を行います。それは日常的に行われ、日々の学校生活を観察し、新たな支援策を教員と共に考えていくことができるところが、外部の専門家と違うところです。

自立活動教諭（専門職）が、校内研修等の講師を務めることもあります。具体的な子どもをイメージしながら専門的かつ現場に即した有効な研修ができます。

また、近隣の小・中学校等からの多様な教育相談に対応するなど、地域の学校への支援も行います。地域の学校への支援は、地域の教育力を向上させることに貢献し、支援教育をますます推進することになります。

(3) 自立活動教諭（専門職）とのチームアプローチについて

自立活動教諭（専門職）が個別教育計画の作成と評価にチームの一員としてかかり、専門職としての知見を生かし、意見を述べることで一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導の充実が期待されます。

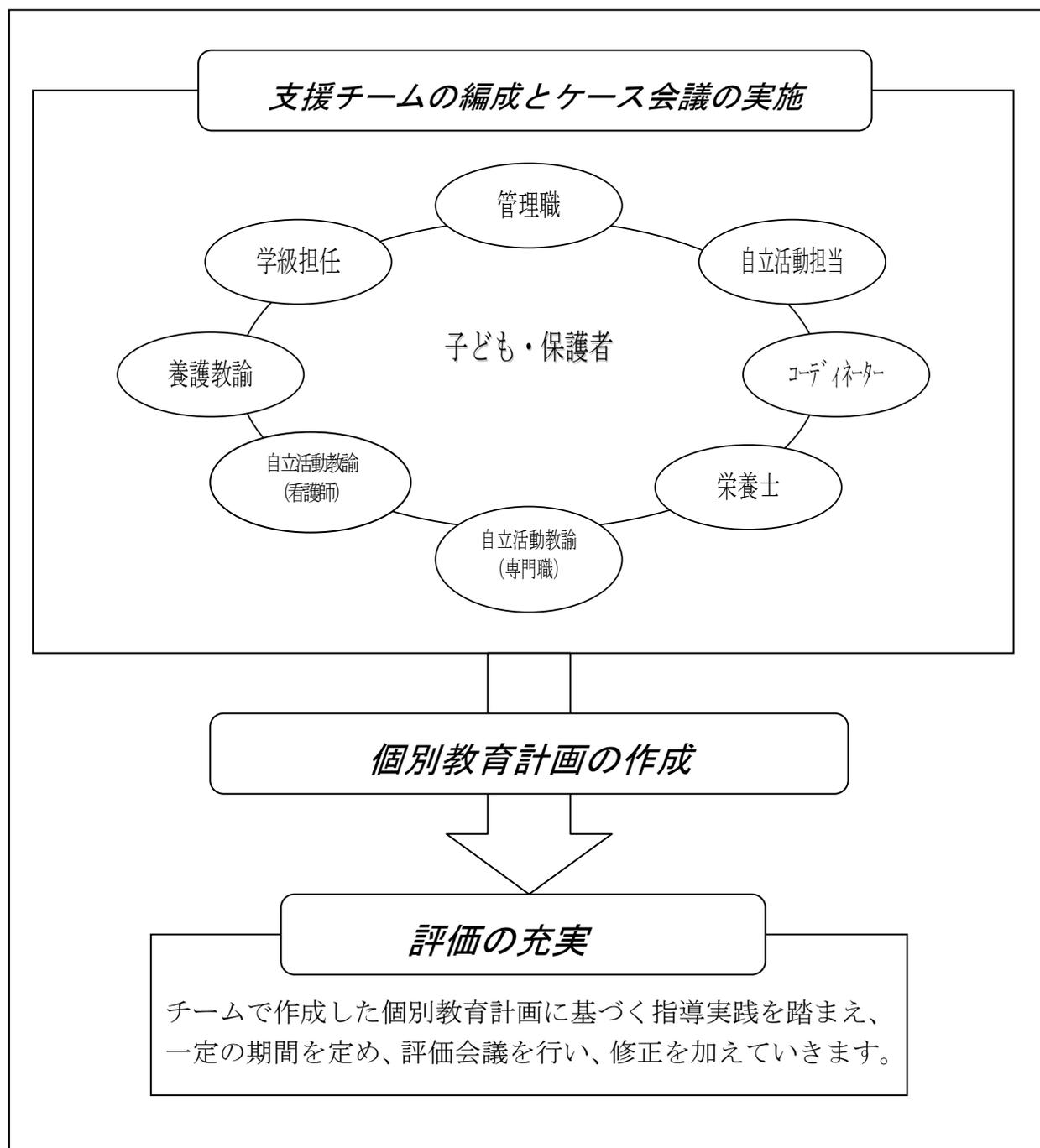


図6 チームアプローチによる支援チームの編成から評価までの流れ

(4) 自立活動教諭（専門職）の特徴

① 日常性

神奈川県では、これまでも外部の専門家の導入を行ってきました。例えば、「自立活動医事相談」として、県立総合療育相談センターから県立特別支援学校（主に肢体不自由校）へ年1回～月1回の割合で医師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士の派遣を受けています。また、県立総合教育センターにある教育相談センターの心理職から助言・指導を受けています。

自立活動教諭（専門職）の導入は、これらの専門職からの助言・指導が有効であることから、さらに課題に対して効果をあげるために実施したものです。

課題は特別な場や、特別な日だけでなく、日常生活の中にあり、それは日々、向き合っていくものです。それらに対し、日常場面にかかわる専門職の視点が、さらに充実した教育を可能にします。

② 同僚性

自立活動教諭（専門職）の配置には、いつでも相談できる利点があります。外部の専門家ではなく、日々共に働く同僚として児童・生徒への思いを共有し、チームを組むことができます。

③ 連続性

外部の専門家に来校してもらって助言・指導を受けたことが、実際の生活や授業の中に定着することが望まれますが、日常的なかわりがないと、困難な場合もあります。そこで、日常的にかかわることのできる自立活動教諭（専門職）が、外部の専門家と担任の橋渡しをしたり、助言が生かされているかどうか、毎日の学校生活を見ながら評価することができます。

④ 発展性

自立活動教諭（専門職）が、教職員と学校の中でチームとして支え合い、向上し合うことで、各自がさらに力をつけ、チーム全体の教育力が向上し、発展していくことが期待されます。

またその姿は、これから専門職として育っていく人たちに、教育との連携が重要であることを伝え、教育・医療・福祉の連携がさらに発展していくきっかけになると考えます。

【参考】4職種とは

4職種の一般的な仕事内容は、次のとおりです。

理学療法士（PT）Physical Therapist

- PTは、骨・筋肉・神経の構造を理解し、人の動きの中で、歩行のような大きな動きの改善にかかわる専門家です。
- 例えば、事故で脊髄を損傷して下肢が麻痺した場合、下肢の機能を回復させるための筋力増強や歩行練習などの理学療法を行い、社会復帰に向けたリハビリテーションプログラムを作り、指導するのがPTの役割です。
- こうした専門性は、主に、通常の学級や特別支援学級、また特別支援学校の肢体不自由児の教育（特に肢体不自由児の教育課程にある「自立活動」の時間）に生かすことができます。

作業療法士（OT）Occupational Therapist

- OTは、粗大運動、巧緻動作、日常生活技能、学習基礎能力、社会・心理的発達などの、発達課題にかかわる専門家です。
- 例えば、字を上手に書けない子どもに対して、鉛筆の持ち方（指の使い方）、肘の使い方、肩の力の入れ具合、姿勢、視線（どこを注視すべきか）などの視点から状態を把握し、字を上手に書くためのプログラムを作成します。また、道具の工夫や必要に応じて自助具*を作成します。
- こうした専門性は、肢体不自由や知的障害のある子どもはもちろんのこと、動作や認知に課題のある発達障害の子どもにとっても必要な専門性となります。

言語聴覚士（ST）Speech Therapist

- STは、ことばやコミュニケーションの力を育むための支援にかかわる専門家です。
- 例えば、ことばを話すことや理解することに遅れや困難がある子どもや、要求を伝えるなど人とのコミュニケーションにつまずきのある子どもに対して、子どもが持てる力を十分に発揮できるように、評価に基づき支援を行います。
- さらに、難聴など聴こえに関すること、構音障害や吃音など話しことばに関すること、食べることの困難さなど口腔機能の問題などの相談を受け助言・指導を行います。

心理職

- 心理職は、学習面、心理・社会面、進路面、健康面など、発達全体にかかわる専門家です。
- 子どもの認知面や情緒面の課題を専門的にアセスメント*します。行動観察や検査等により、子どもの知能や学力、パーソナリティ等のアセスメントを行い、適切な学習課題や指導方法を提案します。
- また、こころの問題に対し援助することができます。子どもや保護者が支援の必要な状況にあるときなど、必要に応じてカウンセリングを行うことができます。

◎学校においては、教員がこうした**専門職の指導・助言を受けながら**、一緒に個別教育計画を作成します。**直接的な指導は主に教員の役割となります。**指導の結果については、専門職の評価を受け、次の指導につなげていくこととなります。

※本報告書では、心理にかかわる職種を「心理職」と表記しています。

2 自立活動教諭（専門職）の配置

(1) ブロック構想

配置された自立活動教諭（専門職）の力を校内で活用し、配置校の教育力を向上させることはもちろんですが、さまざまな専門職の力を、適時、ニーズに応じて発揮できるようにしていくことが、今後の教育現場には必要です。

そのために、校内にとどまらず、学校間、地域の中でその力を発揮させるために、4職種で一つのチームとして各地域に配置する計画です。

今後、県立特別支援学校を6ブロックに分け、各ブロックに4職種を配置していきます。

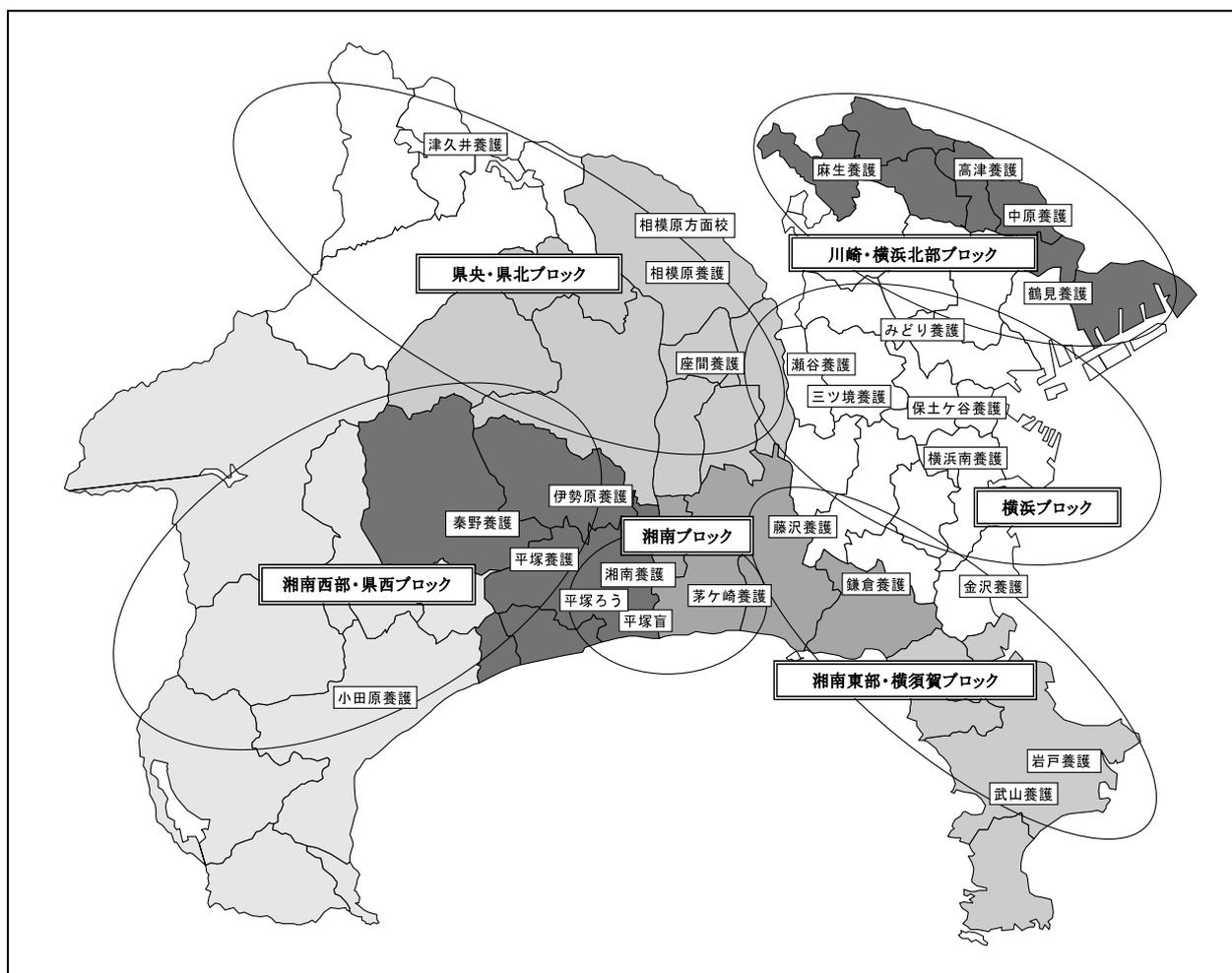


図7 自立活動教諭（専門職）配置ブロック

(2) ブロック内支援計画

ブロック内では、4職種が相互に支援し合えるようなシステム作りを進めていきます。

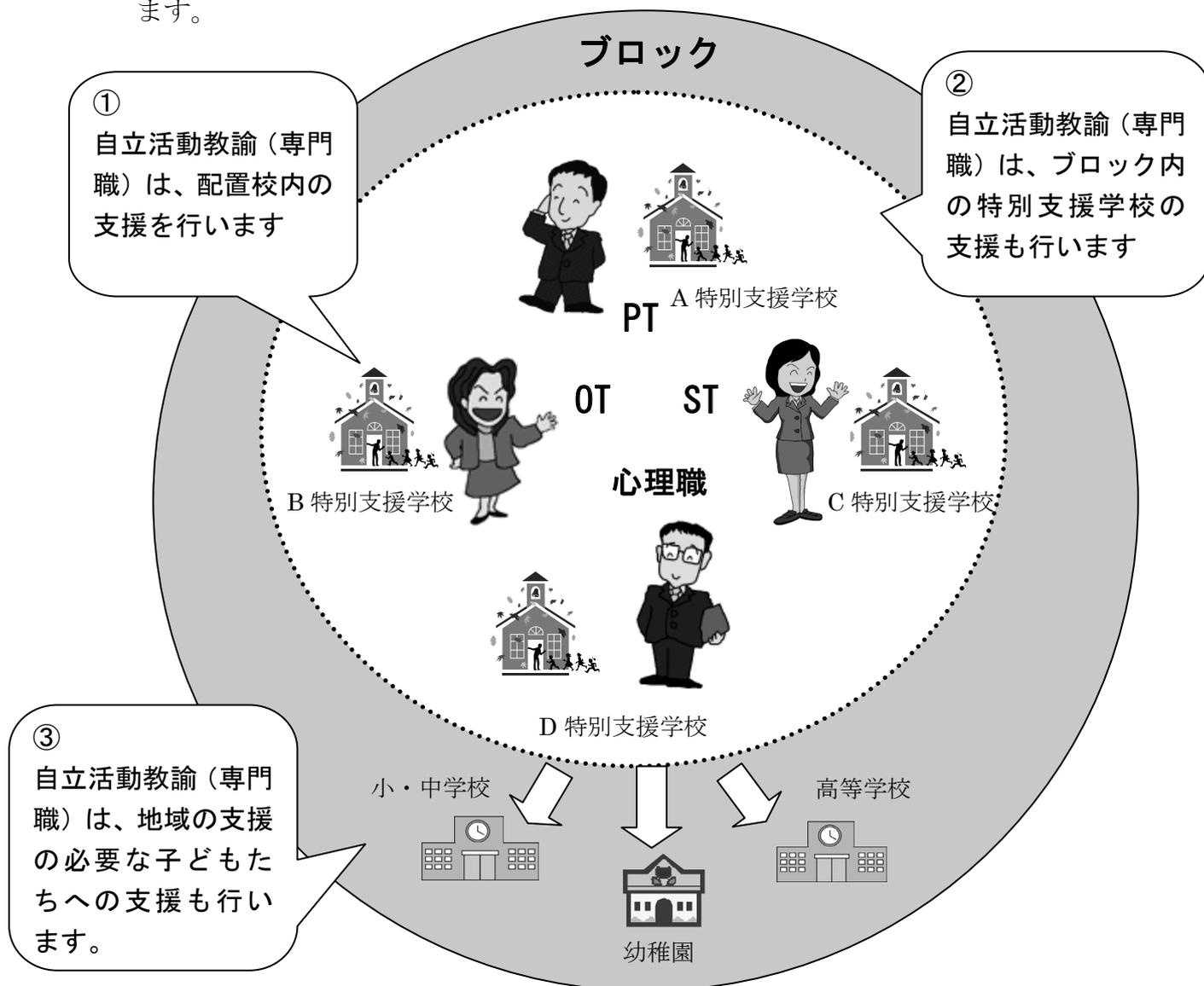


図8 ブロック内の支援例

ブロック内に特別支援学校が4校あり、A特別支援学校にPT、B特別支援学校にOT、C特別支援学校にST、D特別支援学校に心理職が配置されている場合、OTは、B校の在籍幼児・児童・生徒の支援を行う（①）とともに、ブロック内のA・C・D校でOTの支援の必要性がある場合は、学校訪問をするなどして支援を行う（②）。

また、ブロック内の幼・小・中・高等学校等からの支援要請があれば、教育相談コーディネーター等と連携しながら、適切な支援を行う（③）。

(3) ブロック配置計画

平成20年度、21年度において、6校12名の自立活動教諭（専門職）を配置しました。今後、各ブロックにおいて4職種がそろそろように配置していきます。

県立特別支援学校（平成21年度現在24校）自立活動教諭（専門職）配置計画

ブロック	学校	教育部門	20年度		21年度		今後の配置予定
川崎・横浜北部	麻生	知・肢	理学療法士	作業療法士			言語聴覚士 心理職
	高津	知					
	中原	知・肢					
	鶴見	知					
横浜	みどり	知					作業療法士 言語聴覚士
	三ツ境	知・肢			理学療法士	心理職	
	瀬谷	知					
	保土ヶ谷	知					
	横浜南	病					
県央・県北	座間	知・肢			理学療法士	作業療法士	言語聴覚士 心理職
	相模原	知					
	津久井	知・肢					
	相模原方面	視・聴・知・肢					
湘南	茅ヶ崎	知・肢	作業療法士	作業療法士			理学療法士
	湘南	知					
	平盲	視					
	平ろう	聴	言語聴覚士	心理職			
湘南西部・県西	伊勢原	知			言語聴覚士	心理職	理学療法士 作業療法士
	平塚	知・肢					
	秦野	病・知					
	小田原	知・肢					
湘南東部・横須賀	藤沢	知					理学療法士 作業療法士 言語聴覚士 心理職
	鎌倉	知・肢					
	武山	知・肢					
	金沢	知・肢					
	岩戸	知・肢					

- ※ 平成22年度に岩戸養護学校開校及び秦野養護学校知的障害教育部門（高等部）設置。平成23年度に相模原方面特別支援学校（仮称）開校予定。
- ※ 現在は上記4職種を採用しているが、これ以外の職種の導入については、状況を見ながら検討していく。

第3章

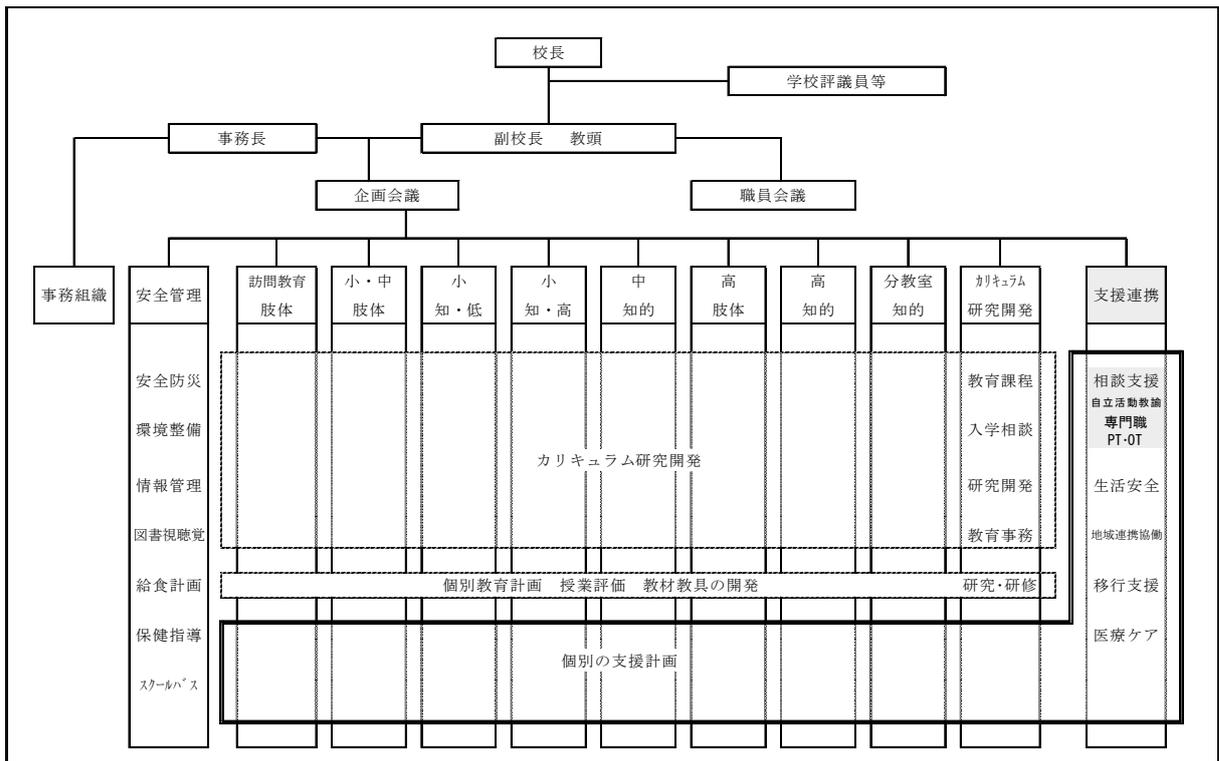
实践事例

ここでは、平成20年度に自立活動教諭（専門職）を配置したA～Cの3校の校内組織を例として紹介します。

各校で、位置付けは異なりますが、それぞれの学校の特徴や実状に合わせ、工夫した取組をしています。

(1) 自立活動教諭（専門職）を活用するための校内組織（3校）

A校例 学校運営組織図



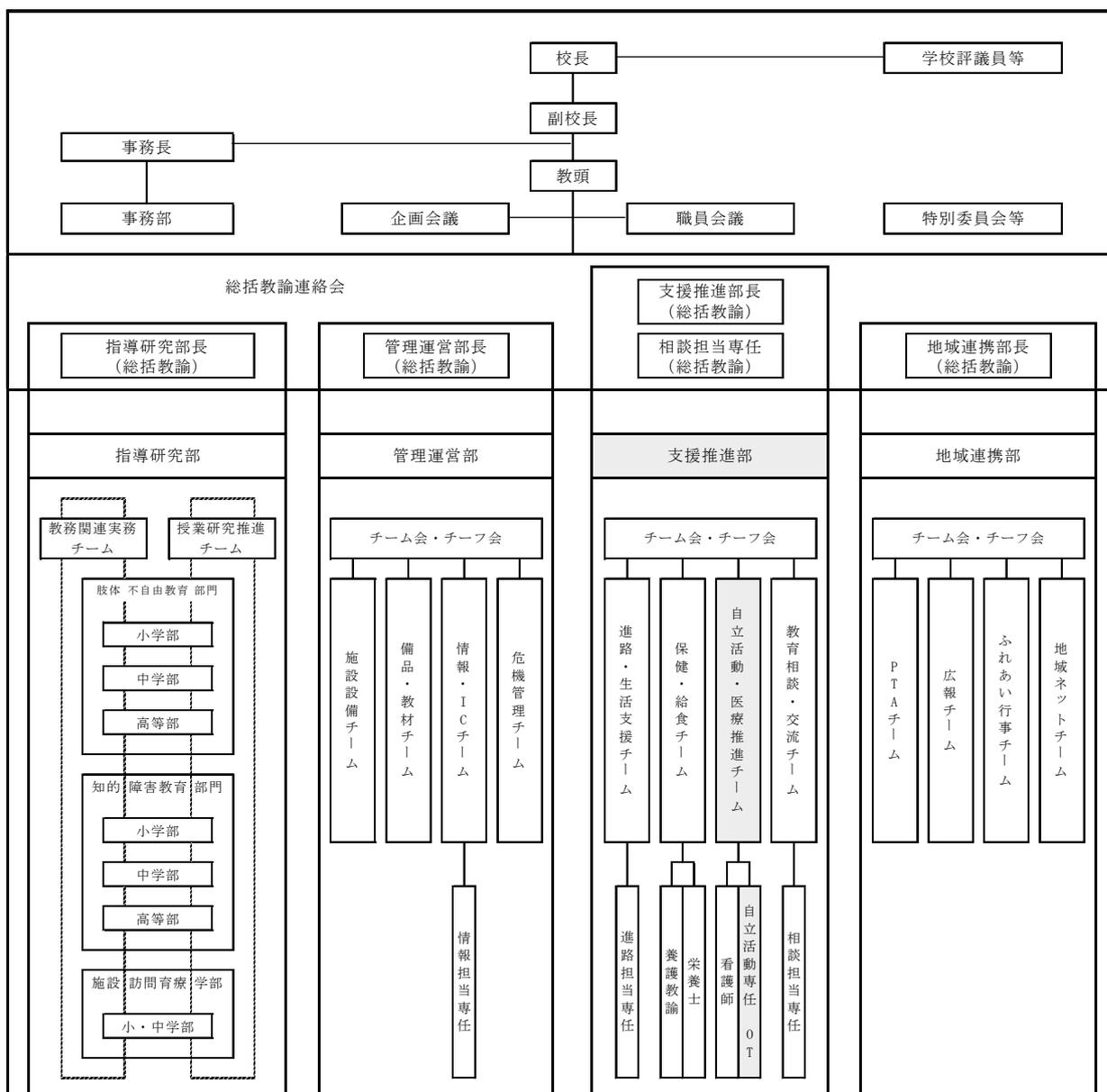
説明

支援連携部の中に5つの係があり、相談支援係の中に自立活動教諭（専門職）が所属し、地域連携協働係とともに、地域のセンター的機能を担っている。

メリット

支援連携部相談支援係は、地域のセンター的機能を担っている。また、自立活動も含め、校内・校外の教育相談支援もこの係が担っている。専門職をこの係の一員として位置付けることで、チームとして校内はもとより校外への相談支援体制も構築できる。

B校例 学校運営組織図



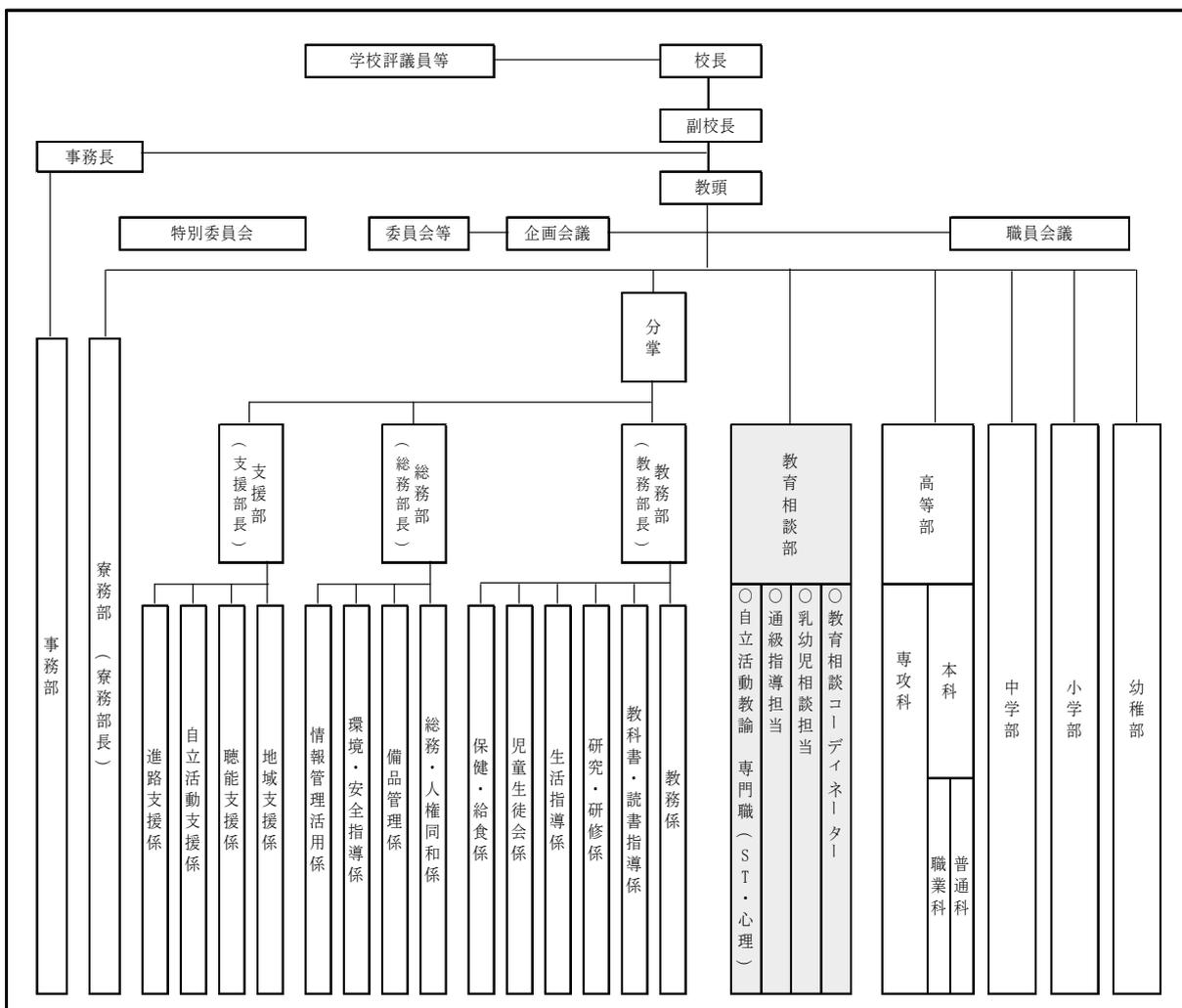
説明

B校では開校以来、地域のセンター的機能を担うべく組織的に取り組んでいる。自立活動教諭（専門職）についても、自立活動専任教諭を配置していた「支援推進部『自立活動・医療推進チーム』」に位置付けている。

メリット

地域のセンター的機能を推進する、支援推進部長（総括教諭）・教育相談専任（総括教諭）の統括するチームに所属することで、校内・校外のニーズ（情報）を的確にとらえ、機能的に活動することが可能になった。初年度は、新たに配置された専門職が、職場に慣れ、教員との協働作業をスムーズに進められるようにという配慮から、従前からの教育相談担当が引き続き「校外の相談」を主に担い、専門職が「校内の相談」を主に担うような役割分担をした。このことによって専門職と教員が「同僚」として互いを理解し合いながら職務を遂行することが可能になった。

C校例 学校運営組織図



説明

自立活動教諭（専門職）配置２年目に学校組織を見直し、学部と並列に、新たな「教育相談部」を設置。教育相談部は地域のセンター的機能のうちの校外に対する教育相談、また校内の教育相談窓口を担当する。専門職２名のほか、教育相談コーディネーター、乳幼児相談担当（通級指導担当）が所属し、チームとして連携をとるようにしている。

メリット

従来の地域のセンター的機能を担ってきた部署と、配置された専門職を同じ部署とすることで、今まで応えられなかった校外のニーズに対応したり、チームとして効果的に支援に対応できるようになった。

従来のグループの仕組みを変更することにより、コーディネーターがより直接的に、また密接に専門職と協働できるようになった。

ここからは、自立活動教諭(専門職)配置校の専門職がかかわった事例を紹介します。

(2) 校内支援

- | | |
|-------------------|----------------------------|
| 実践事例 1 (PT との連携) | 「動きが多い児童に対する支援」 |
| 実践事例 2 (OT との連携) | 「手の機能を高めたい生徒に対する支援①」 |
| 実践事例 3 (OT との連携) | 「手の機能を高めたい生徒に対する支援②」 |
| 実践事例 4 (OT との連携) | 「高等部生徒の移行支援」 |
| 実践事例 5 (OT との連携) | 「作業学習における自助具の活用」 |
| 実践事例 6 (OT との連携) | 「自閉傾向のある児童の個別課題に対する支援」 |
| 実践事例 7 (心理職との連携) | 「幼児のことばによるコミュニケーション支援」 |
| 実践事例 8 (心理職との連携) | 「受動的行動が多い児童に対する支援」 |
| 実践事例 9 (ST との連携) | 「音声によるコミュニケーションの拡大をめざした支援」 |
| 実践事例 10 (ST との連携) | 「集団指導体制に対する教員への助言」 |
| 実践事例 11 (OT との連携) | 「利き手の課題が明らかになった児童に対する支援」 |
| 実践事例 12 (PT との連携) | 「医療機関との連携が必要な生徒に対する支援」 |

(3) ケース会議

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 実践事例 13 (ST・心理職との連携) | 「課題のある生徒への対応と機関連携に対する支援」 |
| 実践事例 14 (PT・OT との連携) | 「関係機関と今後の方向性を共有したい生徒に対する支援」 |
| 実践事例 15 (PT・OT・ST・心理職との連携) | 「4職種による合同ケース会議」 |

(4) 校内研修

- | | |
|---------|------------------------------|
| 実践事例 16 | 「子どもの困り感の理解～作業療法士の視点から～」 |
| 実践事例 17 | 「ライフステージにそった生活支援～相談支援の立場から～」 |
| 実践事例 18 | 「学び合う学校～学びの風土を作る「金曜学習会」～」 |
| 実践事例 19 | 「幼児の手話コミュニケーション力の評価」 |

(5) 地域支援

- | | |
|---------|-----------------------|
| 実践事例 20 | 「特別支援学級(肢体不自由学級)への支援」 |
| 実践事例 21 | 「小学校(通常の学級)への支援」 |

(2) 校内支援



キーワード

落ち着きがない
椅子の工夫 PT
脊柱側わん 自助具

実践事例1 (校内支援) (PTとの連携)

「動きが多い児童に対する支援」



事例

小学部低学年児童。知的障害。脊柱側わん*あり。歩行は不安定で教員が近くでサポートする。周囲の人とのやり取り(かかわり遊び)を好む。本人からの発信はあるがコミュニケーションは周囲の解釈が必要。常に体のどこかが動いている。

【これまでの取組と担任の考え】

椅子の肘掛けに足を乗せたり、横向きに座ったりするが、担任としては、そのつど座り直しを促すものの、多動ゆえに、このような座り方になることは仕方がないととらえていた。また、脊柱側わんについては、外部関係機関と情報交換を行っているが、授業や日常生活で実践することについてアドバイスが欲しい。

【PTの見立て・アセスメントの視点】

全身の筋肉の調整ができにくいために姿勢を保つことが難しいのだろう。側わんへの対応も含めてさまざまな動きや姿勢を体験させたい。朝の運動の時間(「動きづくり」の授業)にマット・滑り台・トンネルなどの遊具を用いて、さまざまな動きを体験できる場を設定してみてもどうか。また通常の椅子での座り心地がよくないようだ。

【支援の実際】

椅子に座っている時、体と椅子に隙間があるため、児童の体が揺れ動いてしまうのだろうと仮定し、次のような支援策を提案し、自助具を作成した。

- ① 体幹を両脇から支えて体をサポートするようにスポンジ等で椅子の隙間をうめてみる。
- ② 座面を少しくり抜き、座位での姿勢の安定性を促す。

【やってみて・・・】

椅子の工夫により、少しずつ落ちついて座れるようになった。机がない状況でも、椅子に座っていられるようになった。集中して座れるようになったことから課題学習に取り組む時間が長くなった。また、朝の運動では、数個の遊具を順番に配置したところ、繰り返しチャレンジしている。

この事例から

多動の児童に対しては、動いても仕方がないと考えがちであるが、座り方に注目したPTの視点が椅子の工夫に結びつき、児童の本来の力を引き出す環境を整備することができた。

椅子の工夫



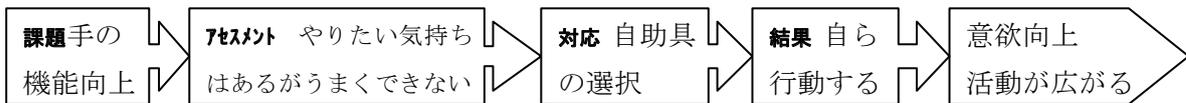


キーワード

手の機能
自助具 OT
成功体験

実践事例2（校内支援）（OTとの連携）

「手の機能を高めたい生徒に対する支援①」



事例

中学部生徒。脳性まひ。知的障害。不安定だが独歩可能。二語文程度の表出はあるが、構音は不安定で周囲への伝わりにくさがある。かばんから連絡帳等を出し入れする程度の手の動きはある。注意集中が続かない。

【これまでの取組と担任の考え】

担任から、手の機能を伸ばすため指導に取り組んできたが、効果が出ないという相談が係にあり、OTが担当となる。

【OTの見立て・アセスメントの視点】

気持ちが安定しており、もともと自分でやってみたいという意欲がある生徒。しかし、手の機能が気持ちに追いつかず、失敗体験の積み重ねで教員に依存する場面が増えているのではないか。自助具の工夫が必要。

指導場面としては、学校生活の中で、毎日確実に積み重ねられ、成功体験を得られる場面として、食べることが好きなので、給食の時間がよいのではないか。現在、担任がほとんど介助しているが、スプーンを工夫することで自分で食べる場を少しずつ作れるのではないか。

【支援の実際】

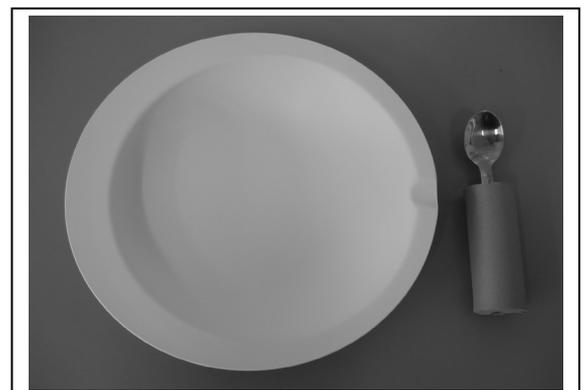
持ちやすいスプーンをいろいろと試したが、使い慣れないものに対する抵抗感が強かった。そこで、スプーンは変えずに皿を大きなもの（訓練皿）にしたところ食物をすくいやすくなったことで、集中して食物を見ることができるようになった。よく見てすくうことができるようになり、取りこぼしが減ったことで自分で食べようとする気持ちが高まった。その結果、スプーンを握り続けることが増えた。

【やってみて・・・】

担任は、さらに本人が自分でできることを増やしたいという願いから、登校後の着替えを自分で行うよう指導を始めた。結果、自分で上着に手を通すようになった。また、自分で動こうとする場面が増え、自分で床から立ち上がれるようになった。

この事例から

担任は、手の機能を伸ばすために相談をしたが、OTの視点は、手の機能を伸ばすことよりも、よりよい道具を選択することにより、日常生活の中で手を使い、成功体験を増やして意欲を喚起するものだった。このような視点の変換による援助が有効だった事例である。本人に「頑張れ！」という前に適切な環境であるか、今一度確認することも大切である。



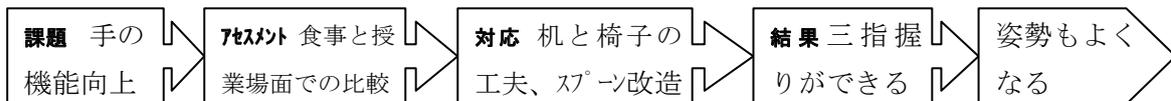


キーワード

動作の改善 OT 姿勢

実践事例3 校内支援 (OTとの連携)

「手の機能を高めたい生徒に対する支援②」



事例

中学部生徒。知的障害。言語で簡単なやり取りをする。動作はゆっくりだが、食事や人形で遊ぶことなど、好きなことに表情よく取り組む。食事場面では、取りこぼしが多く、スプーン等をうまく使えていない。

【これまでの取組と担任の考え】

食事指導に取り組んでいるが、取りこぼしが多い。スプーンを上手に使えていないようなので、食事のとき、指先の使い方を見てほしい。

【OTの見立て・アセスメントの視点】

OTがとらえた生徒の意欲や手指機能・姿勢等(次の①②)について、担任に報告。「生徒が楽に、生徒自身が持っている力を生かして食事に向かうことができるように共に考えていきたい」と伝えた。

① 食事場面

主にスプーンを使用。回内握り(写真参照、親指を内側にして、全指で握る握り方)で握る。スプーンで食べ物を皿の縁近くまで滑らせて食べる。背中を丸め、前かがみになり、皿に口を近づけて食べている。

② 授業場面

太目の筆や鉛筆を三指握り(写真参照、親指・人差し指・中指の三本の指で支える握り方)で自発的に握って、課題に取り組んでいる。体を起こして座っている。足は机の下のバーに乗せ、体を椅子の後ろにもたれさせる。

①②より→授業場面ではできている「握り方」「姿勢」(生徒が持っている力)に注目。食事場面への応用・工夫。

【支援の実際】

① 机と椅子の高さ調整。生徒が道具を操作しやすい姿勢のための環境調整。

② 生徒が三指握りで握りやすいよう、スプーンを改造する。

③ 食事のときに、スプーンを三指握りで握る促しを試みる。

【やってみて・・・】

スプーンを三指握りに近い形で握って食べるようになり、食べ物をすくって持ち上げ、口まで運ぶことができるようになった。その結果、前かがみではなく、体を起こして食事に向かうことができるようになった。

この事例から

授業場面と食事場面の比較を行い、道具の使い方を指導することで生徒が持っている力を引き出すことができた。できることに目を向けることと、専門職の多角的・多面的、専門的な視点と、そのアドバイスを生かして授業ができる教員の専門性が必要。

回内握り



三指握り





「高等部生徒の移行支援」



事例

高等部3年生。知的障害。友好的で、人とのやりとりを好む。いろいろなことに興味を示す活動的な生徒。陶芸作業に積極的に取り組んでいるが、道具を上手に使えないところがある。

【これまでの取組と担任の考え】

前年度の職場実習で行った、割り箸を袋に入れる作業では、箸を入れる時に袋をつぶしてしまうなど、上手に作業できないことがあった。将来の進路を見据えつつ、作業学習の中で、本人が作業しやすくする工夫はできないか。

【OTの見立て・アセスメントの視点】

授業での陶芸作業の様子を観察。その中で、生徒が上手にできたところ、難しかったところを分析した。

- ① 取り組む内容はわかっているが、道具を上手に使えないことがある。
- ② 繰り返すことで上手になる。
- ③ 少なくとも3つの工程を記憶し自分で取り組み、思い出しながら作業に取り組んでいる。

【支援の実際】

担任に加え、作業学習担当教員とも話し合いをもち、生徒が主体的に取り組める工夫を行うために、普段と作業時を観察し、どのような道具が操作しやすいのかを検討した。

- ① 余分な粘土を切り落とす道具を「切り弓」から「切りベラ」へ変更。
- ② 粘土の表面を整えるための「なめし皮」を「手掌サイズのボール (写真参照)」に固定し自助具を作製。

【やってみて・・・】

道具を使いやすくすることで、より主体的に作業に取り組むことができるようになった。また、担任との話し合いの中で、①担任の持つ情報 (普段の生徒の様子や保護者からの話、周囲の環境など) と、②専門職の分析と評価 (生徒が持っている力、それを発揮させるための道具の工夫など) とを、それぞれが提出し共有することで生徒の理解を深めることができた。その過程で見えてきたもの (生徒の持つ力とそれを発揮させるための道具の工夫など) を、職場実習に持参するプロフィール帳に記載し、実習先に伝えた。

この事例から

生徒の持っている力に注目し、どうすればその力を発揮することができるかを検討した結果、道具の変更や工夫に結びつき、主体的に作業に取り組むことができるようになった。

手掌サイズのボール



実践事例5（校内支援）（OTとの連携）

「作業学習における自助具の活用」



キーワード

移行支援 作業 OT
姿勢 自助具
自己選択 自己決定

課題 自信を持って職場
実習に取り組みたい

アセスメント 姿勢
の崩れ

対応 姿勢の崩れ防
止と自助具の改良

結果 課題が
楽にできる

自信が
持てた

事例

高等部2年生。脳性まひ。電動車椅子を操り、周りの人とのコミュニケーションを楽しむ。緊張が強く、姿勢が崩れやすいため、作業がうまくできない。

【これまでの取組と担任の考え】

1年生の時は、上肢の力の調整がうまくいかないため手先の作業がうまくできないことから、作業学習に苦手意識があった。2年生になり進路を考えるようになったことで、本人も「これではいけない」と思うようになった。実習を控え、スムーズに実習に取り組めるようにさせたい。

【OTの見立て・アセスメントの視点】

① 姿勢の崩れ

本人と話をする中で、車椅子乗車の際、骨盤がうまく入らず姿勢が崩れやすくなっていることが分かった。体の傾きは、現在使用している体幹側方のパッドでは支えが弱い。また、左上肢が連合反応*で後方に引けてしまうことも、姿勢を崩している原因と考えられる。

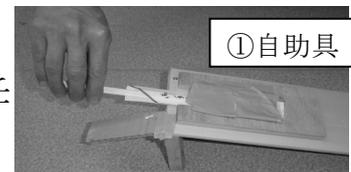
② 自助具の準備

右手で物をつまんで指定の位置に運ぼうとするとき、前腕回内位*であると手指の繊細なつまみが可能である。左手は上肢に連合反応が出現するので両手動作は難しい。そこで右手で操作可能な道具の工夫が必要である。

【支援の実際】

① 移乗介助の時に骨盤の位置と入り具合に注意してもらうよう教員に伝えるとともに、骨盤の両側方にパッドを作製し、車椅子に固定する。また、姿勢の崩れを防ぐため左腕を後方から支える方法をいくつか提案した。本人の選択により、8の字にしたバンドを両腕にはめる方法（②参照）で対応する。

② 箸袋に割り箸を入れる作業について、片手でできる手順を考え、試作した自助具（①参照、袋を固定し、箸を入れやすくしたもの）を使いながら、本人・担任・OTの3者で相談し、適宜バージョンアップさせた。



【やってみて・・・】

実習では臆することなく作業に取り組み、楽しむことができた。本人からも自信を持てたとの発言が聞かれた。

実習先の職員と相談しながら、実際の作業に合ったものを工夫し、自助具を作製していただいた。

この事例から

自己選択・自己決定が重要。本人の声をよく聞き、姿勢や身体面・運動面の見立てを根拠に、快適で実用的な支援を心がけた結果、自信を持って実習に取り組むことができた。



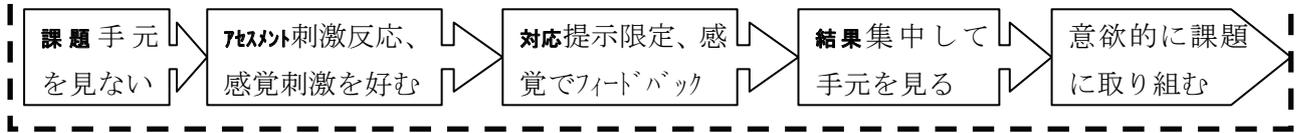


キーワード

自閉傾向
OT 注視
感覚あそび

実践事例6 (校内支援) (OTとの連携)

「自閉傾向のある児童の個別課題に対する支援」



事例

小学部児童。自閉傾向あり。日常生活のことは言語や写真による指示で理解できる。「目と手の協応」を目的に「積み木をつまみ、それが何とか通るくらいの大きさの投入口を開けた缶に入れる」課題を行うが、なかなか集中できない。

【これまでの取組と担任の考え】

積み木を色鮮やかなものにしたたり、つまみやすい形状のものにしたたり工夫したが、なかなかうまくいかない。手元を見ていないことが多いので、手元を見て作業するようにさせたい。

【OTの見立て・アセスメントの視点】

- ① 積み木をひとつ穴に入れると、課題を終了してしまう。積み木を口に入れたり、手で遊ぶといった感覚遊びに転じやすいのは、周囲に刺激が多く、気持ちが移りやすいためと考えられる。
- ② 圧迫などの感覚刺激を好み、相手に手を握ってもらうなどの感覚刺激を使った遊びでは、アイコンタクトをして、「もう一度やって」と要求してくることがある。この「やりとり」(感覚のフィードバック)を、課題を遂行する上での意欲向上に生かせるのではないかな。

【支援の実際】

- ① 環境の整備
注目すべきものをわかりやすくするため、目の前に並べる物品を限定する。また、積み木はひとつずつ右手に手渡すようにし、左手は物入れの缶に触れさせ、一緒に支える。教員はリズムよく次の積み木を手渡して、次の動作に向かえるようにする。
- ② 感覚でフィードバック
課題が一つできた時には“上手にできた”というフィードバックを、教員が児童の手を握ることで伝える。そのことで、周囲の刺激ではなく、教員に気持ちが向くようにする。

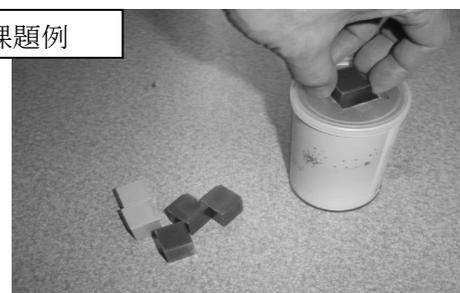
【やってみて・・・】

環境を整え、周囲の刺激を減らし、リズムカルに行うことで、他に気持ちが移らず、よく見て積み木を操作することが増えた。次第に「手を握る」という感覚のフィードバックがなくても、意欲的に課題に取り組めるようになってきた。

この事例から

「よくできたね」をわかりやすく感覚で伝えることで児童は成就感を得て意欲的に取り組むようになった。

課題例





キーワード

コミュニケーションの発達 心理職

実践事例7 (校内支援) (心理職との連携)

「幼児のことばによるコミュニケーション支援」

課題 かんしゃくや
落ち着きのなさアセスメント
意思表示
方法を誤学習対応 適切な意思
表示の学習結果 落ち着
いた行動ことばによるコ
ミュニケーションが可能

事例

幼稚部幼児。聴覚障害。遊びの終了の指示などに対して、かんしゃくを頻繁に起こす。学校生活全般にわたって落ち着きがなく、着席時に常に腰をゆすったり、突発的な言動が多く見られたりする。

【これまでの取組と担任の考え】

ものを投げたり、大声で泣く等、かんしゃくを起こしやすいので、個別対応する機会が多い。常に一人の教員が横についている。どうしたら落ち着くのか、担任は悩んでいる。

【心理職の見立て・アセスメントの視点】

乳児の発達を見ても明らかなように、子どもの情緒や感覚体験を他者へ伝えるためには、その意味を適切に理解し、高度に分化した表現方法へ導いてくれる存在が不可欠である。「かんしゃく」という形でしか表現できない未分化な要求や拒否の気持ちが伝わらず、悪循環を起こしている。その積み重ねの中で、情緒や感覚を分化させるよう促すとともに、より発達的に高度なコミュニケーション方法を学習させる働き掛けが必要である。落ち着かない感覚を同定するために、他の専門職の視点も必要であり助言を受けたい。

【OTの見立て・アセスメントの視点】

落ち着きのない点について、他校のOTにも相談し、助言を受けた。落ち着かないことについては固有受容覚*を求める自己刺激的な行動であることが想定される。固有受容覚の刺激が十分に満たされる活動を増やしていくのはどうか。

【支援の実際】

心理職は、学部のケース会などに参加し、次のような具体的な助言を行った。

- ① 子どもが要求や拒否を間違った行動で表現した場合は、「おねがい」や「やらない」といった「ことば」(音声や手話)などで伝えるよう促すようにし、適切な行動で意思表示する機会を増やしていく。
- ② 教員の指示について、終了の合図「終わり」(取り上げられる)を「次の活動の予告・提示」に変えていく。
- ③ 固有受容覚の刺激が多く得られる遊びや活動を増やす(トランポリン、押し合い遊び、着席での学習場面でバランスボール上に座ることなど)。

【やってみて…】

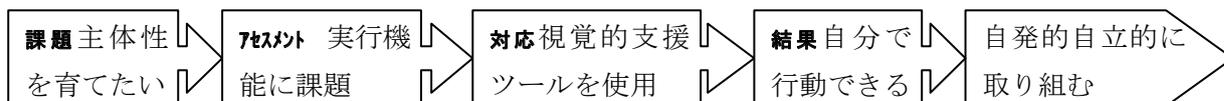
「かんしゃく」による「拒否」の意思表示はまれになり、「ことば」によるコミュニケーションや見通しを持った行動に切り替わってきている。トランポリンの活動後には、落ち着いた着席行動が観察されるなどの成果も見られている。

この事例から

子どもの言動の背景を丁寧に読み取り理解することを理論的に裏付けて、実践へと繋げる心理職の働きかけにより、教員が指導方法を変えていくことに成功した事例である。また、専門職間の連携により、より多角的な視点も可能になっている。



「受動的行動が多い児童に対する支援」



事例

小学部児童。聴覚障害。知的な遅れはないがコミュニケーションのとり方に課題が見られる。身辺処理や学習に対して自発的に取り組むことや一人で最後まで継続することが苦手で、直接的な指示を多く必要としている。

【これまでの取組と担任の考え】

全体指示は理解しているように観察されるが、他児と同じペースで行動できないため、学校生活全般において、その都度の個別的指示を行っていた。

【心理職の見立て・アセスメントの視点】

主体性や能動性の発揮に困難があるという視点での行動理解・支援方法の選択が必要である。問題の背景には、障害特性から生じる見通しの持ちにくさと、心的な自立がまだ確立していないことがあると考えられた。

認知特性に合わせたスモールステップの課題解決を用意して、主体的に取り組んだ際の成功体験を積み重ねることで、心身の自立を促すことを提案した。

【支援の実際】

「一人で物事をやりとげることが苦手」という困り感を理解した上で、「教員のことばかけ」に代わる、本人の行動を助ける支援を検討した。

まず、取組の優先事項を、「朝準備の自立」とした。他の児童は登校後、担任が朝教室に来るまでに、通学かばんから必要なものを取り出し、提出したり、指定場所に片付けたりした後、自由に過ごしている。本人は、担任が来てから準備を行っているため、朝の会に参加できないなど、1日のスタートからのつまずきにつながっていた。

「視覚的に確認できる・自分でチェックできる・取り組んだ後に見通しが持て、動機付けになる」ことなどを心理職が助言し、本人がマグネットでチェックすることのできる手順表を担任が作成した。手順表の最後には、朝の会までに行うことのできる本人の好きな活動（パソコン）を書いておいた。

【やってみて・・・】

担任が学部の朝の打ち合わせの時間帯のため、本人の状況観察は、心理職が主に担当した。手順表の改善などを相談しながら、約半年間の継続的な支援の結果、自発的自立的な取り組みが定着した。

この事例から

本人や担任の困り感から優先順位を付けて、具体的な課題を選定することを心理職が助言し、その課題の達成によって、他の場面での支援についても実践を広げていくことができた。

教師の直接的な励まし・ことばかけは、その場の事態は解決しても、そのあとも、ことばかけを必要とし続けることにつながることもある。本人の困り感を理解した支援ツールを準備することによって本人の自立的な行動へつなげることができた。



キーワード

重複障害 ST
音声言語
呼吸・摂食機能

実践事例9 (校内支援) (STとの連携)

「音声によるコミュニケーションの拡大をめざした支援」

課題 音声言語も使
えるようにしたい

7ヶ月

摂食・呼吸に課題

対応 口唇の機能向
上へのかわり結果 意識し
て鼻呼吸音声言語
の獲得へ

事例

小学部児童。聴覚障害により手話を主たるコミュニケーション手段とする。必要に応じて音声言語もコミュニケーションに使うことを増やしていきたい。

【これまでの取組と担任の考え】

これまで手話を主に使っていたが、必要に応じて音声言語も使えるようになることがコミュニケーションを豊かにすることにつながるだろう。音声言語による表現力の向上にむけた指導の具体的方法を助言してほしい。

【STの見立て・アセスメントの視点】

聴覚障害や知的障害に起因する課題もあるが、ある程度の言語理解力と不明瞭ながら音声言語を用いて伝えようとする気持ちがうかがえた。

身体的には、全身にわたって適切な筋緊張が乏しく、動作もゆっくりしている。特に、口/鼻呼吸が未分化で、いつも口唇が閉じられていない。口唇による適切な取り込み、咀嚼など摂食機能にも課題があった。

音声言語表現力の改善に向けた具体的なアプローチの前の段階として、まずは、口/鼻呼吸の分離や、適切な摂食動作の獲得にかかわっていくことが必要である。

【支援の手立て】

まずは、口唇を閉鎖する課題に焦点化し、継続的に取り組む。本人にとってわかりやすく、意欲的に取り組める課題を選定した。

(例)「かみ続けると赤くなるガム」(かむ動作中に、自然と口唇が閉じられ、鼻で呼吸をする。赤く変化するので、結果がわかりやすい)、「しゃぼん玉液を使った活動」、「両口唇を使う(マ行・バ行・パ行)ことばカード」読みの口形模倣など。

【やってみると・・・】

日常的に口を開けている場面が減少し、また、教員からの小さなきっかけで意識的に口を閉じる様子も見られるようになった。平行して、音声を使うための指導へ進めている。

この事例から

担任からの依頼に対して、専門職は、より基礎的・基本的な課題を明確にするとともに、段階的な具体的な方策の助言を行った。

担任は、アセスメントに基づいた見立てによって指導の見通しを持ち、また、わかりやすい指導方法を知ることによって自ら指導を行い、成果につなげることができた。

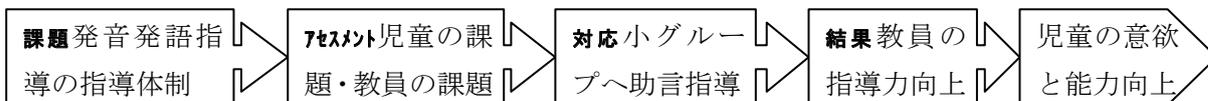
実践事例 10（校内支援）（S Tとの連携）

「集団指導体制に対する教員への助言」



キーワード

集団指導 チーム支援
S T 発音発語
教員の専門性向上



事例

小学部学年集団。聴覚障害。個々の児童の聴覚障害の状況、聴覚活用の状況、発音・発語の獲得の状況など、さまざまである。週1時間の自立活動の時間に、「手話」と「発音・発語」能力の改善に向けて、グループごとに取り組んでいる。

【これまでの取組と学年の考え】

指導体制上、指導経験があり専門性を有する発音指導担当教諭による個別（1対1）の指導は、なかなか回数を確保できない。「一斉授業」の自立活動において、学級学年担任によって、個々の課題に沿った「発音・発語」の指導ができれば、継続的な指導が実現し、指導の積み上げが期待できる。集団の学習場面で学年担任グループを支援してほしい。

【S Tの見立て・アセスメントの視点】

学年集団の児童の個々の課題はさまざまであり、また、各担任の発音・発語指導経験にも違いがある。

そこで、児童については、子ども同士の模倣や励まし合い・競い合いを期待し、課題別で小グループを作る。また、教員に対しては、具体的な手立てをS Tと各担任とが一緒に考えることで、担任集団の指導力向上につなげてはどうか。

【支援の実際】

S Tは、評価・指導方法・具体的な手立てについての助言を、授業前・授業時・授業後に行った。

例えば、発語のための持続的な呼気の学習をしているグループについて、「呼吸量を深くする」「呼気を少しずつ長く出す・弱く出す」「呼気を断続的に使う」などを指導する方法を具体的に提案したり、発音方法について学んでいるグループに対して、その発音への誘導方法を実際的に提示して支援した。

【やってみて・・・】

具体的な指導方法の助言が、各担任の指導力向上につながり、それが、個々の児童の発音・発語の意欲と能力の向上に結びついている。

この事例から

専門職が、子どものアセスメントを行うことで、実態に基づいた課題設定が適切な指導に結びついて成果をあげている。また、子どもへの直接的な指導を行うのではなく、担任の支援者として機能することによって、担任の指導力向上・専門性の向上を実現することができる。

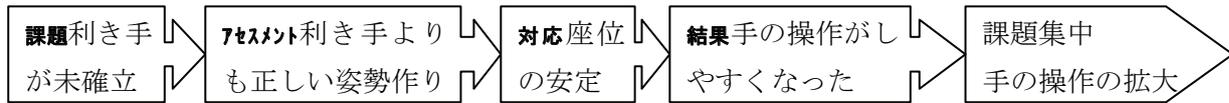


キーワード

校内研修 OT
アセスメント

実践事例 11 (校内支援) (OTとの連携)

「利き手の課題が明らかになった児童に対する支援」



事例

小学部低学年児童。自閉症。知的障害。発語はあるが、単語程度。視覚的指示等の工夫で、状況の理解ができるようになっている。慣れ親しんだ状況でない場面では、行動が不安定である。

【これまでの取組と担任の考え】

気持ちが安定するようになってきている。課題に対しては、両手を使い、左右の優位さはない。教員対象の学習会で、OTから利き手が定まるまでの発達の話があった。利き手を決めるような取り組みをしてもらえないかと、保護者面談でも話題にあがっている。新しい場面を苦手とする児童に対して、どのような対応ができるだろうか。

【OTの見立て・アセスメントの視点】

目に触れたものを、その時の姿勢に応じて手を伸ばして取っている。しかし、教員が、児童に興味がある物を提示する場面では、物を見てから右手を出していることが多い。右手が利き手になるだろう。

集中して机上の学習に取り組めるようになってきているが、座る姿勢が不安定なままで手を動かしている。そのため、手当たり次第にどちらかの手で操作している。新たな取り組みには動揺するであろうが、手を操作しやすくするような環境を整えることを考えてはどうか。

【支援の実際】

机上での学習時、腰がすべり落ちないように、椅子に円座を敷いて座るようにした。また、前面から教員が課題を提示するときには、右手で操作しやすいような提示に心がけた。

その他の場面においても、児童に物を提示するときには、右手で操作しやすいような環境設定を心がけた。

【やってみて・・・】

円座には抵抗感なく、心地よく座っている。とても気に入っているようで、床に座るときも自分で持参して座っている。腰がすべり落ちない位置で止まっている。姿勢が定まることで、課題に注意を向け、よく見てから、手を動かすようになっている。右手を使うことが多くなった。教員が課題を提示する方法を変えても混乱なく、課題に集中することが多くなった。保護者にも学校での取り組みを報告した。

この事例から

学習会で取り上げた内容から、担任が課題意識を持って相談に結びついた事例である。

担任は利き手の確立が課題と考えたが、OTは手の動きを引き出す支援の必要性を述べている。事例2同様、専門職の視点の変換による援助がよりよい支援につながり、結果的には手を使った活動が増え、手の操作性が拡大している。

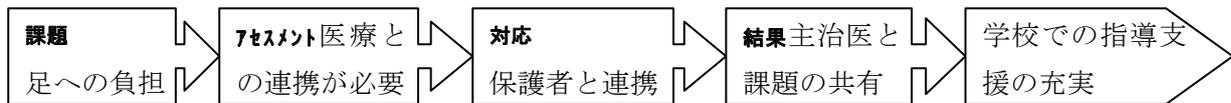


キーワード

歩行 PT
医療機関との連携

実践事例 12 (校内支援) (PTとの連携)

「医療機関との連携が必要な生徒に対する支援」



事例

高等部生徒。知的障害。自力歩行が可能だが、足にまひがあり、足関節が硬くなった状態で歩いている。周囲の生徒と同じペースで動こうという思いが強く、足への負担が高まっているのではないかと担任は心配している。

【これまでの取組と担任の考え】

身体状況から、知的障害教育部門の学級での生活に苦戦しつつ、本人はまわりに合わせようと頑張っている。担任は、無理をしすぎないように本人へ声をかけていた。保護者から「定期的な訓練は終了してしまい、リハビリテーション科は年に1回通院する程度。近々、通院予定で、学校での様子を伝えたいが上手に伝えられない。」と相談があったことと、教育センターで行った職能評価の結果、足の状態が課題にあげられたので、PTへ相談した。

【PTの見立て・アセスメントの視点】

片足は、つま先で歩いている。また、姿勢は反り返っており、腰でかばいながら歩いているので、腰への負担が予想される。靴や、作業の姿勢、作業台について考える必要がある。また、病院と連携して情報を共有する必要がある。

【支援の実際】

PTが作成した文書を保護者経由で主治医に届けた。その後、保護者の承諾を得てPTが病院を訪問し、病院の担当PTと情報交換を行った。今の状況や課題を共有し、今後も病院と連携していくことになった。

担任には、次のようなアドバイスをを行った。

- ① 学習環境の整え方（椅子、作業台の高さを調節）
- ② 朝の運動メニュー（身体をリラックスさせるようなストレッチを中心に）
- ③ 生徒自身が自分の身体を大事にする気持ちを育てる（授業で扱う）

【やってみて・・・】

学部の中で、アドバイスをもとに生徒に対する指導の方法が検討された。個別の指導計画にも反映され、適切な支援内容を設定することができた。一人ひとりの生徒に必要な指導（特に、自立活動）を行う大切さを学部で共有できた。

この事例から

外部機関との橋渡し役を専門職が担った。外部機関のアドバイスを担任にわかりやすく伝えることが具体的な対応につながった。

PT作成資料

- ・ この1年の経過
- ・ 校内での様子
- ・ 下肢の状況
- ・ 連携の依頼

病院へ

病院と学校の課題共有による連携の推進

- ・ 身体状況の共通理解
- ・ 協働した保護者支援

(3) ケース会議



キーワード

機関連携 ST
情報共有
心理職
自己肯定感

実践事例 13 (ケース会議) (ST・心理職との連携)

「課題のある生徒への対応と機関連携に対する支援」

事例

高等部生徒。聴覚障害。感情の起伏が激しく、対人関係でのトラブルが頻発する。自己肯定感*が乏しく、生活面も含め、指導した内容が定着しにくい。

登下校時や、家庭内でも問題がしばしば報告される。そこで、ケース会議を実施し、今後の方針を共有することにした。

【ケース会議 1 回目 担任、ST、心理職】

- ① 学校としてできることを、担任と専門職がチームになり取り組むことにした。
- ② 専門職の視点から、今後のかかわりの方向性を提案した。
 - ・「学校が本人にとって肯定的な評価を得られる安心できる場になるようにする」(ST)
 - ・「情緒の安定を図る手立てとして、行動の安定を図るようにする」(心理職)
- ③ それを踏まえ、日常的に本人が継続して自分の行動をモニタリングできる方法を活用して次のような取組を行うこととした。
 - ・目標（寄り道をしないで登校する、忘れ物をしないなど）を選定し、視覚的に確認できるカードを作成する。そのカードを記録用紙として自分の行動をモニターさせる。またその時、教師は口頭で肯定的評価を伝える。
 - ・音量モニターシートで、適切な音量について視覚的に伝えていく。

【ケース会議 2 回目 担任チーム、学部主事、ST、心理職、教育相談コーディネーター】

- ① 担任より校内での指導の経過について報告。学校では適切な行動が増えている。
- ② 情報交換の中で、登校時の寄り道は少なくなってきたが、帰宅後の近隣との関係や家庭内における課題が継続していることが確認された。そこで、地域において保護者と本人を支援することが必要なため、支援チームを拡大することが提案された。
- ③ 教育相談コーディネーターが連携の窓口をしていくことになり、福祉事務所の担当者と連絡をとることになった。

この事例から

- ① 担任や学部内で解決できない課題について、専門職を含む校内の支援者がチームに加わり協働していく。
 - ② さらに、校内の資源だけでは課題解決できないことについては、校外の支援者とつながっていく。
- ①→②の手続きを整備しておくことが、専門職を生かすことにつながる。



キーワード

家族支援
機関連携
PT OT

実践事例 14 (ケース会議) (PT・OTとの連携)

「関係機関と今後の方向性を共有したい
生徒に対する支援」**事例**

高等部生徒。事故による中途障害。手つなぎ等の介助があれば数メートル程度の歩行は可能だが、通常は車椅子（移動全介助）で生活する。認知・理解・表出等の力を把握できにくい状況である。

保護者によると、「以前は趣味が多く、特に、もの作りが好きだった。今は、何もやろうとしないし、家族が提案しても気持ちが乗ってこない。何か取り組めることを見つけてあげたい。」また、「リハビリテーション科への通院が途絶えているので、学校の専門職（PT・OT）と連携したい。学校でできることを探して欲しい」と担任に話している。

【ケース会議 1 回目 保護者・PT・OT・教育相談コーディネーター・担任】

- ① 教育相談担当の教員が司会をする。保護者から事故後の経過を聞き、情報を得るとともに、保護者の悩みを知ることで関係者の課題の共有ができた。
- ② 保護者の思いとしては、病院のリハビリテーション科への通院を継続したいが、今は本人や家族の状況から、学校に登校するのが精一杯だと考えている。
- ③ これまでの経過や、現時点での課題を整理し、今後は専門職が担任とともに生徒のことを考えていくことになった。また、外部関係機関と学校が連携することについて保護者の了解を得ることができた。

【ケース会議 2 回目 学部教員・PT・OT・教育相談コーディネーター】

- ① 教育相談担当の教員が司会をする。
ケース会議 1 回目以降に、PT が外部関係機関へ出向き、担当 PT と会い、直接情報交換した内容を報告する。外部機関による PT 評価及び対応した内容を分かりやすく解説する。
- ② OT が日々の授業場面を観察した評価を報告する。
- ③ 担任より日常の様子や担任の願いを参加者に伝える。
- ④ 参加者で、今後の対応について、方向性を検討する。
 - ・車椅子で移動する場面や介助歩行で動く場面での配慮点 (PT)
 - ・興味ある作業を探していく (OT)
 - ・卒業後も相談できる外部相談機関を保護者に紹介する
 - ・保護者への相談支援が必要であろう
- ⑤ 今後の方向性が明らかになったところで、各自の役割分担と次回のケース会議までにやるべきことを確認して、会議を終了する。

この事例から

関係者で集まり、情報を共有することで、それぞれができることを整理することから支援が始まる。

実践事例 15 (ケース会議) (PT・OT・ST・心理職との連携)

「4職種による合同ケース会議」

事例

小学部児童。知的障害。突然、たたく・押す・蹴るといった行動や、何に対しても「やらない」という拒否的行動をする。学校は好きで、ほとんど欠席はない。同じクラスの児童や保護者から、たたくといった行動について改善を求められている。

これまで何度も教員間で話し合いをしたが、行動は改善されない。担任から「気持ちの表現手段を適切に取れるようにするにはどうすればよいか」と相談を受けた。そこで、すでに設定されていた4職種の集まる研修の機会を利用し、検討事例としてとりあげた。当日は朝から一日の児童の様子を授業場面・給食場面と観察し、放課後ケース会議を行った。

【ケース会議 PT・OT・ST・心理職、担任、他学年担任、学部長、自立活動専任教諭、教育相談専任教諭、総括教諭、管理職】

- ① 司会者のリードでスタート。事前に配付された当該児童の「プロフィール表」にそって担任から相談したい内容を発表。参加者は担任の困り感を共有する。
- ② 専門職より質問。担任がそれに答える形で、児童の状態像を明らかにする。
 - ・「精神科医師との連携はどのようにとっているか？」(PT)
 - ・「児童の肯定的な情緒表現はどのようなものか？」(心理職) 等
- ③ 児童の行動について、それぞれの専門職が見立てと仮説を提示。仮説の提示にあたっては、その原因・理由を周囲の環境も含めて探ること、児童の「よい点」にも触れることの必要性が示される。
 - ・「言葉はよく出るが、例えば『ハミガキ』という言葉が『歯』と『磨く』から構成されていることの意味はできていない。言葉の意味の理解を深める必要がある」(ST)
 - ・「乱暴に見える行動もコミュニケーション。本人なりの理由(要求とか不満の表現)があるのでは？」(OT)
- ④ こうした専門職のアドバイスにより、児童が置かれている状況や課題がより鮮明に見えてくる。今後、担任と児童との個別的なかかわりを重視した実現可能な対応策を検討することとする。
- ⑤ 司会者が、ケース会議の振り返りを行う。本日の会議の意義を確認し会議を閉じる。

この事例から

それぞれ専門性の違う4職種と教育の専門家である教員が、お互いの立場を尊重し、それぞれ持っているものを出し合っていく中で多様な仮説を生み出し、共通理解することで次への支援へとつながった。

児童のいいところを見つけるのも大切。

(4) 校内研修

実践事例 16 (校内研修) ～知的障害教育部門の保護者への学習会～

研修テーマ

子どもの困り感の理解 ～作業療法士の視点から～

研修会の内容

「子どもの困り感」をより理解しやすいように、多くの実技（疑似体験）や映画を使った説明を取り入れた。

例 授業の中で、ブランコなどの揺れの体験をさせているのはなぜか？

映画「ハリーポッター」の一幕を使っての説明。ほうきに乗って上から下へ急降下する場面を鑑賞する。

→映像を見るだけなのに、急降下する「感じ」がわかるのはなぜ？

それは、見た人が、小さい時などに経験したブランコの揺れやスピード感を身体が覚えているから。だから映像を見ただけで、あたかも自分が体験しているかのようにとらえることができる。

つまり、授業の中でブランコなどの揺れの体験をするのは、さまざまな身体の体験を増やし、経験を積むために行っている。こうした経験により、子どもは上手にバランスをとりながら運動や動作の学習ができるようになる。それを「感覚統合」（いろいろな感覚をうまく整理したり、まとめたりすることにより、人は環境の中で身体を有効に使うことが可能となるという考え方）という。

その他、指先から伝わる刺激が弱い場合の体験として、軍手をはめてお菓子の袋を開けてみたり、見ることから刺激を遮断した場合の体験として、閉眼しての肘の曲げ伸ばしや立位バランスなど、さまざまな場面を想定した疑似体験をし、子どもの困り感の理解を深めた。

また、作業療法士の役割について「身の回りのことに関する動作の手伝い、作業や遊びの発達支援」を説明した。

保護者からの感想

- ・ 子どもの困り感を、身をもって感じるものがきた。
- ・ 「がんばればやれる」という考えで子どもを困らせていたのではないかと思った。
- ・ 中学部のリトミックの授業のねらいは、感覚統合の考え方を踏まえていることがわかった。

研修テーマ

ライフステージにそった生活支援～相談支援の立場から～

研修会の内容

○ PTより、成長に伴った用具・授業・家庭での過ごし方の話があった。

【用具】子どもは成長していくので、その成長に合った用具の選定が必要であり、子どもの身体の成長に伴い介助者の介助量が増えるため、介助用具等の導入も考えていく必要が生じる。

【授業】PTは、授業時の姿勢調整等の支援や教員への援助を行う。また、療育機関での取組を学校生活で継続して行っていく際に必要な配慮事項などを引き継ぎ、学校生活でどう取り入れるか、教員と相談していく。

【家庭】学校は活動場面、家庭は過ごしの場であり、本人と介助者が共に「楽」（安楽、安易、安心）に過ごせるように、家での困り感があれば、相談し一緒に考えていくことが大切である。

○ OTからは、次のような話があった。

【今の生活をもっと豊かに】

① 日常の中でADL、遊び、感覚、コミュニケーションの要素を取り上げて日々の介助の中で取り込んでいく。

② 興味・その子どもの過ごし方・自己肯定感の大切さ。

③ 成長した将来を考えながら姿勢のバリエーションを考える。

例：今は「座位をとること」が目標かもしれないが、いろいろな姿勢を体験させることも成長の過程では必要である。

④ ひとつの活動の中で多様性を持たせることを大事にする。

例：「うつぶせになること」はひとつの活動だが、そこには手が使いやすくなったり、視線が違ったりと、さまざまな刺激がある。いろいろな動きを体験させることが大切である。

○ テーマ・トーク

ライフステージというテーマで今現在の子どもの育ちを保護者より伝えてもらう場として設定した。その中で、困り感、不安感等の話に広がった。

主催者より

- ・ この学習会を通して、校内の専門職（PT・OT）に相談できることを、保護者へ伝えることができた。
- ・ 同じ学部の保護者と悩みを共有する場を提供できた。

研修テーマ

学びあう学校～学びの風土を作る「金曜学習会」～

＜「金曜学習会」について＞

「金曜学習会」は、教職員を対象にした、ほぼ毎週実施している学習会である。1回 35分で参加は任意とし、自分たちの力を向上させるため、また、何よりも「学びの風土」を学校に定着するために、開校以来、継続している。

研修会の内容

「子どもの育ちを知る～療育システムより～」

- ・ 新生児医療の変化 ・ 障害児医療の大切な方向性 ・ 母親の心理過程
- ・ 療育システム ・ 早期診断・早期発見から求められるもの
- ・ 保護者相談で大切に考えること

「子どもの感じ方を知るシリーズ」

- ・ 感覚統合の視点 ・ 活動の体験（遊具、道具を使用して）

「からだシリーズ～動作の援助、ポジショニング、からだを使った遊び～」

「生活スキルシリーズ～食事、家事～」(児童生徒のビデオを見ながら)

- ・ 動作分析のこと ・ 丸呑みなどの危険性 ・ 自助具のこと

「摂食～概論・実践」(児童生徒のビデオを見ながら)

- ・ 安全、安心な食事介助の確認 ・ 誤嚥などのリスクについて
- ・ 摂食嚥下に関わる器官のこと

「呼吸～概論・実践」

- ・ 重症心身障害児の身体的特徴
- ・ 各ポジショニングの特徴及び呼吸との関連
- ・ 呼吸器系の構造、呼吸と胸の動き ・ 呼吸障害の症状、影響、対策
- ・ 呼吸介助の方法

参加者より

日々の実践と学習会の内容が繋がっているため、学習会で得た知識を、実践に生かそうとする際に生じる疑問や悩みを相談できるので助かる。

研修テーマ

幼児の手話コミュニケーション力の評価

研修会の内容

これまで、聴覚障害のある幼稚部幼児の語い力やコミュニケーション能力を、学校独自のチェック項目で把握していたが、今回、より客観的な実態把握とそれに基づく具体的支援ができるように、本来は音声で行う「質問－応答関係検査」*を、幼児の実態に合わせて、手話を使って行うことにした。

検査導入前に、S Tを講師にして学部職員全員対象の研修会を実施した。

1 アセスメントの意義

- 子どもの実態に応じたきめ細かい指導をするには、アセスメント（実態把握）が重要である。
- 学校で「検査」をすることについては、利点だけでなくマイナス面も十分考慮し、チームや保護者との共通認識をもって進めていく必要がある。

2 コミュニケーションに関する各種アセスメントの紹介と比較

3 「質問－応答関係検査」の研修

① 検査の実際のビデオ紹介

② 「質問－応答関係検査」の解説

○概要：2歳代から就学前の言語発達レベルが評価できる。

○検査内容と構成、分析方法

○段階評価

- | | |
|--------------|------------------------------|
| 1) 2歳前半 | 無反応、現前事象に限られる |
| 2) 2歳後半～3歳前半 | 初歩的な会話、自己経験・連想 |
| 3) 3歳後半～4歳台 | 日常会話が成立、共通経験、文章で説明 |
| 4) 5～6歳台 | 未知の事柄についての話題
メタコミュニケーション* |

③ 検査の実習

S Tの講義の後、学部職員全員で、検査を手話で置き換えて行う手続きを確認した。

成果

S Tは、教員のニーズにあったアセスメントを提案し、わかりやすい説明をすることで、各職員が導入の意義と活用について共通理解することができた。手話で置き換えて行う手続きを共通に確認し、より客観性のあるアセスメントの実施が可能となった。

(5) 地域支援

実践事例 20 地域支援



キーワード

食べる機能 OT
座位保持 スイッチ

「特別支援学級（肢体不自由学級）への支援」

課題 食事時
に咳き込む

アセスメント 姿勢不安定
食事介助に課題

対応 座位の安定
食べる機能の理解

結果 咳き込
まずに食事

学校間の連
携が広がる

事例

小学校の肢体不自由特別支援学級在籍児童。重度の脳性まひで知的発達の程度も重度。座位を自力でとれず、車椅子での全介助、身辺処理も全介助。食事は初期食段階。言語の表出がなく、表情や体の動き等からかかわる者が表現したい内容を解釈する。

【これまでの取組と支援の開始】

担任は、肢体不自由学級の経験があるが、対象の児童については今までの経験を踏まえての指導が難しいと感じた。かかわりの全てが初めてで、特に食事や身辺処理については保護者と連携して指導内容を考えてきたが、行き詰まりを感じていた。この小学校は、特別支援学校のセンター的機能を知っており、特別支援学校が何度か巡回相談を実施していた。今回、担任の希望もあって、特別支援学校に相談があがった。

【OTの見立て・アセスメントの視点】

主訴は食事の対応であったが、食事だけでなく、姿勢や車椅子の使い方等、多くの相談が担任からあがった。教室の半面には畳が敷いてあり、教室での活動は、車椅子か床に横になっている姿勢で行われていた。「座位保持椅子」（クッションチェア）があるが、姿勢が安定しないので使用できていない。食事は担任が全介助しているが、児童の食べる機能に応じた方法ではないので、児童が咳き込むことも多い。学習場面では、音の出るおもちゃに興味を持ち、穏やかな表情である。時々、おもちゃに手が出るものの姿勢が崩れ、手がおもちゃに届かない。

【支援の実際】

- ① 座位保持椅子や車椅子での姿勢を安定させるために、腰にクッションやタオルを入れ込む。使用していなかった車椅子のテーブルの使い方をアドバイス。
- ② 食べる機能の発達の概要を伝え、本児が、まだ初期の状況であることを確認した。今の介助では、健康上危険であることも伝え、実際に、食物を口に入れた時に唇を閉じるように導く方法を具体的にやってみせた。
- ③ おもちゃに手を伸ばしたい気持ちがある。スイッチ教材*を試してはどうか。

【やってみて・・・】

担任は、この訪問の後、特別支援学校の研修会（スイッチ作り）に参加し、児童が気に入っているおもちゃに接続するスイッチを作成した。車椅子の姿勢が安定し、スイッチに手を伸ばし、自分で音を出して楽しんでいる。また、食事では、咳き込むことがほとんど無くなった。

この事例から

学校訪問がきっかけとなって、地域の学校が特別支援学校の様々な教育資源を活用できることにつながった。



「小学校（通常の学級）への支援」

課題 食事や着替え
に時間がかかる

7歳児の手の機能、注
意転導しやすい

対応 道具の工
夫、環境調整

結果 集中できる
ようになった

見通しを持
って行動

事例

小学校通常級 1 年生。発達性協調運動障害。不器用でひとつひとつのことに時間がかかるため、給食・着替え・授業などで担任の手助けが必要。

【これまでの取組みと支援の開始】

担任は、給食や着替えの際、個別的对応を行ってきたが、限界を感じたため、指導方法について相談しようと、ある特別支援学校に巡回相談を依頼した。小学校で児童の様子を見たその特別支援学校の教育相談コーディネーターが、手の機能や道具の使い方等について、OTの見立ても必要だと判断。その特別支援学校にはOTが配置されていないことから、本校に派遣を依頼した。特別支援学校 2 校で巡回相談にあたることになった。

【OTの見立て・アセスメントの視点（巡回相談 1 回目：7 月）】

給食は食べこぼしが多く、床に落ちたものを気にするので食事に時間がかかっている。スプーン操作は前腕回内位でスプーンを握り、手関節の背屈*の動きによりすくいあげるため細かい調節ができず、すくうときに落としてしまう。

【支援の実際 1】

スプーンの柄を持ちやすくし三指握りにする。皿をすくいやすいものに変える。

【結果及び新たなOTの見立て・アセスメントの視点（巡回相談 2 回目：12 月）】

- ① 姿勢の崩れはあるが、スプーンの柄やエプロンの工夫により食べこぼしが少なくなりスムーズに食べることができていた。
- ② 着替えについては、機能的な問題でなく、周りの刺激に注意転導しやすいため、周囲の子どもたちの様子が気になって進まない。また、担任が工夫した「着替えが終わったらシールがもらえる」ことのシールが気になってしまい、着替え自体がスムーズに取り組めていない。

【支援の実際 2】

- ① スプーンについては、今のものがとてもよいことを伝える。姿勢の崩れについてはお尻の下に滑り止めマットを敷くことで崩れにくくする。
- ② 着替えについては、周囲の環境整備として、教室の隅にパーテーションで着替えスペースを作り、余計な刺激を排除した。また、トークン*を効果的に用いるために、「全てできたら報酬」ではなく、出来たこと細かく評価できるように活動をスモールステップの要素に分けた手順表を工夫したり、出来たことを短い言葉でことばかけをする等の手段をアドバイスした。

【やってみて・・・】

座位が安定し、食事や授業にも落ち着いて参加できるようになった。評価時間を短くしたことから、着替えも見通しをもってできるようになった。

この事例から

教育相談コーディネーターと他校の自立活動教諭（専門職）とが、それぞれの専門性を生かして連携することで、通常の学級の児童や教員のニーズにあった支援ができた。

第4章

今後の課題

1 校内支援の課題

(1) 専門性を生かしたコーディネート

教育の専門性を持つ教員と、それぞれの専門性を持つ自立活動教諭（専門職）が相互に理解し合い、連携することがチームアプローチの要となります。

そこで、教員と自立活動教諭（専門職）の橋渡し役として、コーディネーター役の教員の存在が重要になります。県立特別支援学校の教育相談コーディネーターは、これまでも校内校外にかかわらず、支援の必要な子どものために機関連携等のコーディネートをしてきましたが、新たに自立活動教諭（専門職）の業務が円滑に進むようなコーディネーターが求められます。

自立活動を担当する専任教諭がいる学校では、そのコーディネーターを専任教諭が担う場合もあります。いずれにしろ、異なる専門性を有する者同士をコーディネートすることが、幼児・児童・生徒の適切な支援につながります。

(2) 情報の共有

導入後間もない自立活動教諭（専門職）については、まだ配置校以外の特別支援学校には充分理解が浸透しているとは言えないこともあり、今後、どんな役割なのか、どんな支援ができるのか等を正確に伝えていく必要があります。

その方法として、地域ブロック内の連携を深める会議の設定や、4職種合同のパンフレットを作成するなどして、情報を共有していきます。

自立活動教諭（専門職）について理解を深めてもらい、特別支援学校はもちろんのこと、地域の幼稚園、小学校、中学校、高等学校等への支援に専門性を発揮できるような環境を整えていきます。

2 専門性の維持・向上の課題

(1) 教育は貴重な臨床の場

自立活動教諭（専門職）は、それぞれの専門領域である医療領域や福祉領域等の臨床やネットワークから離れてしまうことが課題となります。

しかし、「教育は貴重な臨床の場」であり、それぞれの専門性を維持・向上できるように、さまざまな資源（県立総合療育相談センター、県立総合教育センター、大学等）を活用し、連携しながら自立活動教諭（専門職）の専門性の維持・向上に対応できるシステムを確立していきます。

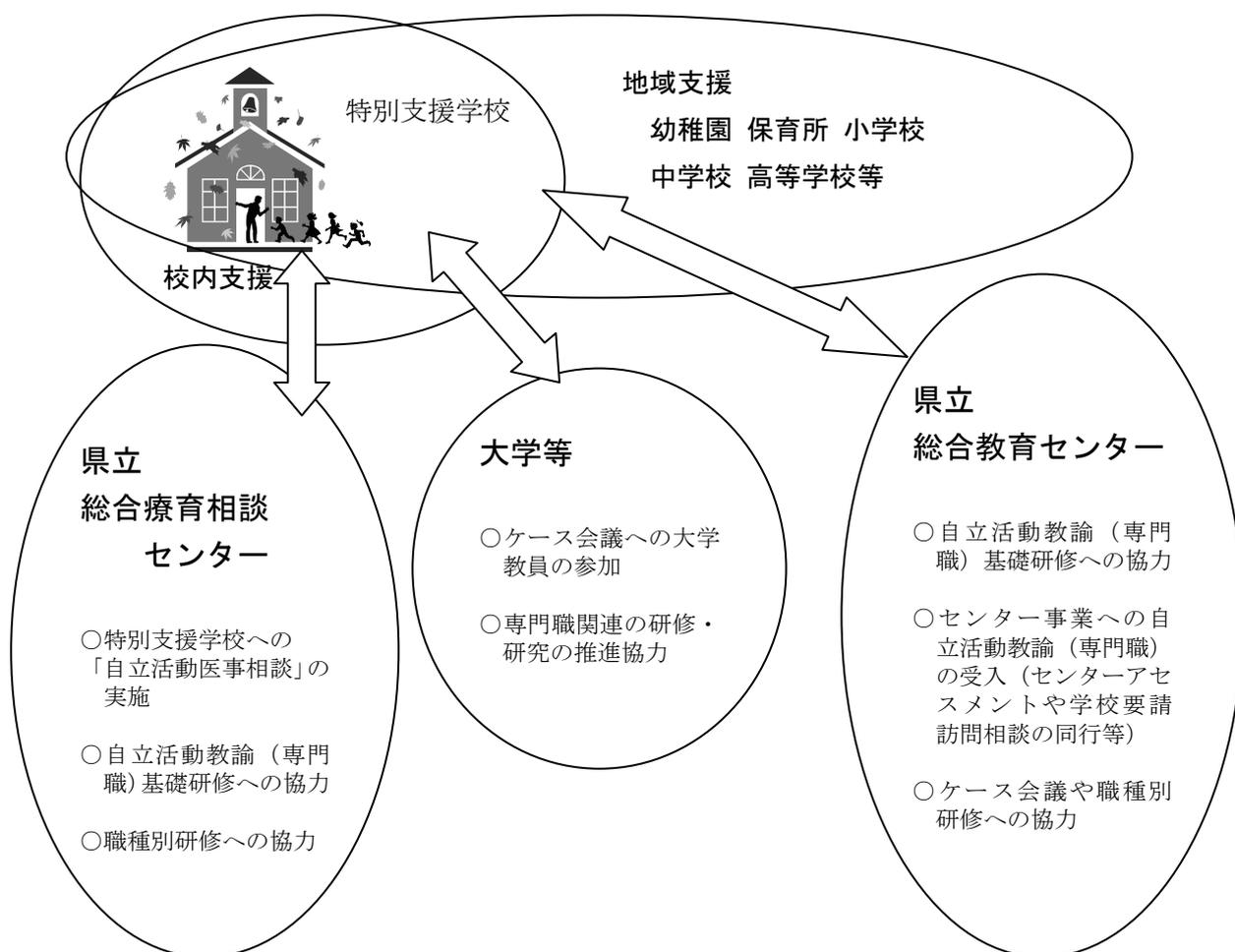


図9 専門性向上のための機関連携

(2) さまざまな研修会

【基礎研修】

自立活動教諭（専門職）は教員として採用され、初年度に基礎研修として、教育に関する研修及び外部の専門職との連携について学びます。

回	テーマ	内 容
第1回	○ これから職場となる教育・学校を理解し、自らの役割について認識を深める	○ 学校教育について ○ 神奈川の支援教育について ○ 特別支援学校について ○ 自立活動教諭（専門職）について
第2回 ～ 第4回	○ 特別支援学校の中で、自らの業務が円滑に遂行できるよう教育に関する基礎知識を学ぶ ○ すでに配置されている自立活動教諭（専門職）と協議することで、仕事の仕方を知るとともに、自らの業務を振り返る	○ 服務について ○ 就学相談・就学指導について ○ センターの機能について ○ 進路指導について ○ 医療ケア等について ○ 学校見学（会場である自立活動教諭（専門職）配置校） ○ 自立活動教諭（専門職）との協議
第5回	○ 県立総合療育相談センターの業務を知り、よりよい連携ができるように情報交換をする	○ 県立総合療育相談センター見学 ○ 講義「県立総合療育相談センターと県立特別支援学校との連携」 ○ 職種別協議（センター専門職と自立活動教諭（専門職）との協議）
第6回	○ 県立総合教育センターの業務を知る ○ アセスメントに関する臨床研修を行い、専門性の維持に役立てる	○ 県立総合教育センター見学 ○ 講義「アセスメントと進路支援」 ○ 進路支援課アセスメント臨床研修
第7回	○ 県立総合教育センター教育相談課の業務を知り、全県的な相談傾向や今日的課題を知る ○ 教育相談に関する臨床研修を行い、専門性の維持に役立てる	○ 講義「学校コンサルテーション」 ○ 教育相談臨床研修

【基本研修（経験者研修講座）】

県立総合教育センターで、教職員の資質を向上し、生涯にわたり高い指導力と高い意欲を持ち続ける教職員を育成するために、ライフステージに即し、キャリアステージに応じた研修が行われます。

【職種別研修会】

職種ごとに研修を行います。それぞれの研修ニーズを確認しながら、内容を決めていきます。大学等との連携も進めており、最新情報を得たり、スーパービジョンを受けることで、各自の専門性向上を目指します。

【事例検討会】

自立活動教諭（専門職）の4職種を集めて事例検討会を行っています。県立総合教育センターの専門職からスーパーバイズを受けながら、それぞれの専門性をどのように教員に伝えるか等についての研修を行います。



3 センターの機能における課題

(1) これまでの取組

平成 11 年頃より、県立特別支援学校（当時は養護学校）では、地域と連携し、教育相談や地域支援を行ってきました。平成 20 年度には、校内・校外相談が延べ 14,000 件を越えています。年々、相談内容は多様化し、教育相談コーディネーターだけでは難しい相談も増えてきています。

平成 18 年の学校教育法改正においてセンター的機能が明記されたことも踏まえ、従来の教育相談コーディネーターに自立活動教諭（専門職）を加えることで、多様化する小・中学校等からの教育相談に対応できるようになりました。小・中学校等の通常の学級や特別支援学級の児童・生徒の中には、就学前に療育経験や医療等との接点がない児童・生徒もいます。このように、これまで専門的な助言を受けた経験のないケースには、生活の質の向上を目指すためにも、さまざまな視点からの助言が必要です。

また、自立活動教諭（専門職）を講師にした公開講座等も行い、さらなる特別支援学校におけるセンター的機能の強化を図っていきます。

①教育相談の実施

○対象 幼稚園・保育所
小学校・中学校
(通常の学級・特別支援学級)
高等学校
特別支援学校、一般

○相談例 学習 音読や書字が苦手
特定の教科ができない等
行動 落ち着かない
対人関係の問題等
不登校
生活 福祉や医療との連携等
家庭支援
進路 卒業後の生活・就労支援

○方法・件数

方法	全体件数
校内相談	3,667 件
来校相談	5,114 件
巡回相談	5,252 件
合計	14,033 件

(平成 20 年度県立特別支援学校の実績)

来校相談：相談者が特別支援学校へ行く相談。
巡回相談：特別支援学校の教員が、依頼校を訪問して行う相談。

巡回相談の内容

支援に必要な幼児・児童・生徒の課題を、異なる専門性を持つものが集まり、より良い支援のあり方を検討します。

①授業中や学校生活における生徒の状況把握（アセスメント）。
②放課後、ケース会議実施。

②公開研修会の実施

地域の教員・保護者向け公開研修会を実施しています

《内容例》
発達障害の理解と支援
教育相談の役割
障害の理解
ボランティア養成講座
アセスメントと
具体的支援等

《対象》
地域の教職員
保護者 等

《実績》
計 171 回
校外から 3,556 人参加
(平成 20 年度県立特別支援学校の実績)

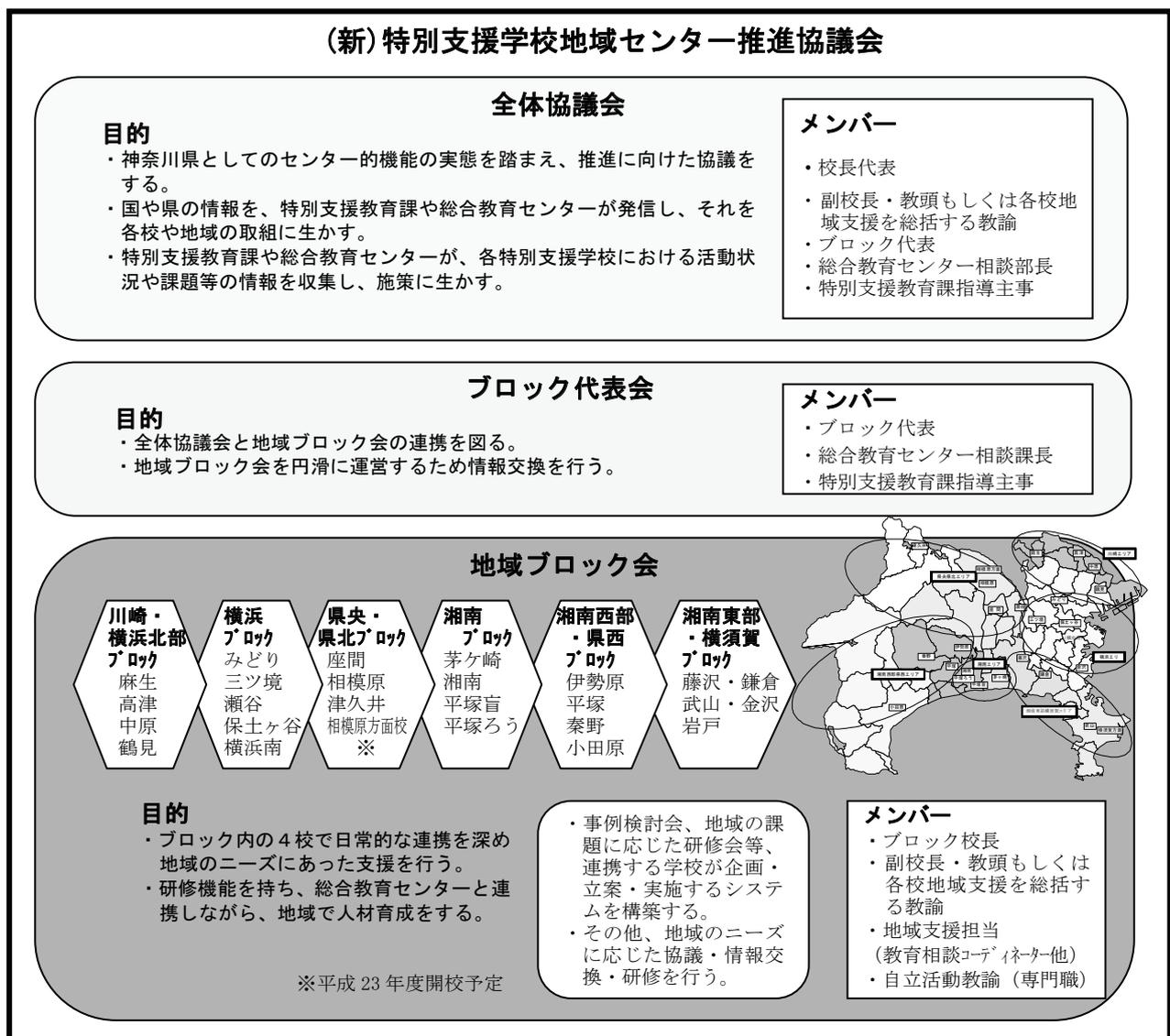
要請に応じ、各学校の研修会へ、講師として特別支援学校教員を派遣します。

図 10 県立特別支援学校のセンター的機能について

(2) センターの機能の推進

これまで、教育的ニーズのある幼児・児童・生徒の相談のセンターとしての役割を果たすために、各学校における校内組織、施設設備及び事業展開等についての情報交換や協議を行ったり、各学校と県立総合教育センターとの全県的ネットワークの活用を推進するために、県立特別支援学校の地域支援にかかわる教員を集めて、「地域センター推進協議会」を開催してきました。

協議会発足 10 年目にあたる平成 22 年度より、自立活動教諭（専門職）も含めた地域主体の協議会にしていきます。自立活動教諭（専門職）の配置ブロックとリンクさせ、県内 6 ブロックで地域支援をさらに進めていきます。



4 それぞれに期待すること

(1) 自立活動教諭（専門職）に期待すること

自立活動教諭（専門職）は、「学校教育」の場に立ち、そこで自らの専門性を発揮することが期待されます。そのためには、十分に「学校教育」を理解する必要があります。幼児・児童・生徒を指導するのは教員なので、教員が理解できる言葉で助言しなければなりません。豊かなコミュニケーション力と、説得力のある言語力が求められます。

幼児・児童・生徒にとって、教員か専門職かの違いはそれほど重要ではありません。適切な支援を提案し、それを実行できればお互いの責務を全うできます。互いの専門性を尊重し、協働するための努力が必要です。

また、さまざまな変化に対応し、常に学び続ける向上心を持つことが大切です。自己研鑽し、常によりよい支援ができるような高い専門性を持ち、広い視野を持ち続けていく努力も必要です。

(2) 教員に期待すること

教員は学校教育の専門家です。他の専門家の意見に対し、自らの専門性に基づく意見を述べなければなりません。それには、客観的に説明する力が問われます。

また、個別教育計画の作成については、教育の専門家として何をねらい、何を指導するのか、説明する力が問われます。Plan（計画）—Do（実施・実行）—See（点検・評価）—Act（改善）を常に意識し、積極的に意見を求め、それらを指導に反映させながら、自らの教育力を向上させましょう。

(3) 県立特別支援学校に期待すること

県立特別支援学校では、自立活動教諭（専門職）との連携モデルを作り、その活用を広めていく必要があります。校内で自立活動教諭（専門職）が活躍できれば、学校全体の教育力も向上します。特別支援学校間の連携は、さまざまなケースに出会うことができ、自立活動教諭（専門職）の専門性も維持向上にも役立ちます。

その際、自立活動教諭（専門職）の活用等に課題があれば、センター推進協議会全体協議会等を利用して、検討していきます。

(4) 地域に期待すること

地域の幼稚園、保育所、小学校、中学校、高等学校等は、支援の必要な幼児・児童・生徒のために、自立活動教諭（専門職）をはじめとする特別支援学校のセンター的機能を活用することは効果的です。支援する側、支援される側ではなく、一緒に考えるスタンスで、幼児・児童・生徒のために連携したいと思います。それが、お互いの学校の教育力向上につながり、子どもたちが大切にされる地域作りにもなります。

(5) 国に期待すること

本報告書では、教育の今日的課題に対して、神奈川県「自立活動教諭（専門職）」配置が有効に働いていることをあげました。国には、人的配置の措置について、今後の施策に反映されることを期待します。

第5章

編集委員からの 提言

編集委員からの提言

本報告書の編集にかかわっていただいた8名の編集委員から、神奈川県の自立活動教諭（専門職）の導入について、さまざまなお提言をいただきます。



石隈利紀氏（筑波大学大学院人間総合科学研究科教授 学校心理士）

鶴見隆正氏（県立保健福祉大学保健福祉部教授 理学療法士）

山西葉子氏（県立保健福祉大学保健福祉部助教 作業療法士）

高山佳子氏（国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部教授）

植木田潤氏（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
教育相談部研究員 臨床心理士）

金子眞一氏（県立総合療育相談センター機能訓練科長 言語聴覚士）

宮内眞治氏（県立総合教育センター教育相談部長）

杉本由美子氏（県立座間養護学校長 作業療法士）



ミモザの花言葉
「豊かな感受性」

「協働支援チーム宣言によせて」

筑波大学 教授 石隈利紀

＜新しい学校教育への第一歩＞

約 20 年間神奈川県の特例支援教育や教育相談に関係する者として、「協働支援チーム宣言」に参加できることを大変誇りに思います。

子どもの発達や学校生活における苦戦が多様化するなかで、神奈川県は「支援教育」の充実をめざしています。支援教育とは、障害の有無にかかわらず、一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じる教育です。そして特別支援学校は、重度・重複障害のある子どもに対する教育を充実させるとともに、地域の小・中・高等学校の支援教育の推進を行うセンターとして期待されています。

そんな中、神奈川県では、平成 20 年より子どもの多様な教育的ニーズに応じるために、「PT、OT、ST、心理職」を、自立活動教諭（専門職）として、県立特別支援学校に配置する取り組みを始めました。これは、「多様な専門家のチームで教育を充実させる」という今後の学校教育への画期的な第一歩と言えます。

＜チームにおける PT、OT、ST、心理職の役割＞

これまで学校教育では、教諭・養護教諭が、子どもの学校生活の援助を幅広く行ってきました。そして近年、スクールカウンセラーや外部機関との連携が進んできています。しかし、学校に「自立活動教諭」として専門職が入り、日々の活動を共有して、チームで子どもを援助する意義はきわめて大きいと言えます。専門職は、それぞれの専門性の視点から「子どもの学校生活」を理解し、援助案を考えることができます。ST は言語面から、PT・OT は運動面から、子どもをとらえます。子どもの発達と生活の援助において、言語面と運動面の理解はきわめて大きな鍵を握ります。「心理職」（学校心理士・臨床心理士など）は、学習面、心理・社会面、進路面、健康面における子どもの発達全体を理解し、援助します。子どもの認知面や情緒面のアセスメントがもち味ですし、保護者への援助で役立ちます。これらの専門職は、学校の先生方、保護者、外部機関の専門家とチームを作り、子どもの学習環境の向上に力を発揮します。特別支援学校が、地域の小・中・高等学校の支援を行う際に、とても心強い援助者となります。

＜今の課題から明日に向かって＞

現在、自立活動教諭として、新しい職業につかれた、PT、OT、ST、心理職の方々、一緒に働く先生方、そしてこの制度を立ち上げた行政の方の、ご苦労は大変なものかと思えます。まさに、産みの苦しみがあるかと思えます。学校教育の歴史を作られている皆様に、敬意を表します。今後の課題には、①自立活動教諭が子ども、先生方（教諭・養護教諭）、保護者らのパートナーとして受け入れられる、②先生方と自立活動教諭が、チームとして力を発揮するなかで、先生方（教諭）の専門性や限界を整理する、③地域で、自立活動教諭を、子どもと学校の援助資源として共有するなどがあると思えます。

神奈川県の「協働支援チーム」が、日本の新しい教育のモデルとなり、子どもたちの成長が促進されることを祈るとともに、私もこの歴史の動きに伴走したいと思います。

【特門職導入の意義について】

全国に先駆けて、神奈川県がPT、OT、ST、心理職の4領域の特門職を特別支援学校の教員として採用し、総合的な新しい特別支援教育システムを始めたことは高く評価できます。

この神奈川県の特門職導入は、県内の障害のある子どもたちの教育、生活行動に大きなインパクトを与えるだけでなく、わが国の特別支援教育における特門職のあり方を「神奈川方式」として発信したことになると思います。特門職の導入によって、子どもたち一人ひとりに応じた学校生活から地域生活までを総合的に把握した教育支援システムの構築と連携が可能となります。

すなわち特門職の活動は、それぞれの各特門知識と技術を基盤にして、学校内の教員との連携した支援、地域の各学校間との連携、さらに子どもの生活環境までを踏まえた連続性のある支援活動ができると考えます。その具体的な活動としては、特別支援学校内での自立活動などの支援はもとより、子どもの家庭内での生活活動に対するアドバイス、地域にある小・中・高等学校の統合教育に対する支援活動、子どもの医療機関との連携調整など幅広いものがあります。

【教員との共同について】

学校の教員と特門職との共同した取り組み無くしては、子どもへの効果的な支援は達成できません。子どもを主体にして、教員と特門職の両者が忌憚りの無い意見交換を重ね、行動に移すことが重要で、その過程、結果を学内全体で共有できるシステム体制とフィードバック体制がポイントになると考えます。さらに教員と特門職の両者の垣根を低くするだけでなく、try and errorの精神を大切にして、効果的な指導法や創意工夫に取り組むなかで真の協働が達成できると考えます。そのためには定期的な学内、あるいは複数の学校との勉強会、事例検討会を継続していくことが必要となります。

【特門職の特門性について】

特門性を追究する姿勢無くしては特門職の存在意義はありません。医学あるいは医療領域の治療技術、理論は日進月歩であり、それぞれの関連する学会・研究会の学術大会に参加できるシステムや研修制度を整備するとともに、各特門職自身が特門性を高める努力を継続することが大切となります。また県内の医療施設、研究機関や大学との意見交換の場や勉強会を立ち上げて、自律的に特門性を追究するなど学外との交流を深めていくことも必要となります。

【今後の展開について】

特門職と教員と協働した活動は、学校生活の支援が中心となりますが、今後は、子どもの生活の場である地域生活・家族への支援、そして地域の小・中・高等学校への支援など、学外に出向く活動に拡大し、特門職導入が、最終的には就労から自立生活までを目指した全人的アプローチに進化することを期待しています。



作業療法士（OT）は、理学療法士や言語聴覚士とともに、生活に何らかの支障をきたした人や、きたす可能性のある人を対象に、作業活動を通してリハビリテーションを実施する専門職であります。OTが対象とする領域や年齢も多様であり、身体障害、精神障害、発達障害、老年期障害など多岐にわたります。また、医療をはじめ保健、福祉、職業領域など幅広い領域で働いています。

特別支援教育の先進国の一つである米国では、2006年の報告によると米国のOT全体の29.6%（約3万人弱）が、学校現場に関わっているそうです。これに対し、我が国の発達障害領域のOTは、まだまだ2.4%と非常に少なく、そのほとんどが病院等の医療現場で働いています。近年、全国的にOTが地域の小学校等への巡回相談などで学校支援に関わることが増えてきましたが、そのほとんどは、不定期な非常勤としての関わりにしかすぎません。したがって、今回の神奈川県取り組みは、全国に先駆けた画期的取り組みであり、特別支援学校のセンター機能としての効果的なモデルになることと思います。

今後、OTが学校教育の中で、また地域のネットワークの中で協働していくにあたって必要なことは、コミュニケーション力、コンサルテーション力、OT自身の専門性にあると思います。OTは、個人だけにとどまらず、子どもを取り巻く人的・物理的環境にも目を向け、子どもやそのご家族が日常生活の様々な活動を、やってみたい！楽しい！嬉しい！と感じることができるよう支援する専門家です。子どもたちが日々の生活の多くを過ごす学校現場にこそOTの着眼点が活かせるのではないかと考えています。しかし、OTが持つ医学モデルをそのまま教育現場に置き換えることはできません。OT自身が教育現場を知る努力を怠らないようにし、その上でOTとしての視点から子どもの捉え方、状態などを教員の方々にお伝えする。そして、その指導内容を教育の専門家である先生方に、教育現場に即した形に料理（アレンジ）しなおしてもらうことだと思います。その結果として、学級経営、個別教育、また他の児童生徒への関わりにも波及されることこそ、少ない専門職を効果的に活かしていける関わりではないかと思えます。そして、子ども、ご家族を中心に教員、その他様々な領域の専門家とともに、幼小期から学校、就労、その後の生活を見据えたつながりのある継続的な教育、支援、連携が重要であると考えます。

最後になりましたが、学校の教員の方々、現在すでに学校現場で活躍されております専門職の方々によって、これまでの、そして今後の日々の実践と検証が繰り返され、神奈川独自の支援教育モデルが根付かれていかれることを願っております。この取り組みが日本の特別支援教育の新しい風穴となることを祈念しまして、締めくくらせていただきます。

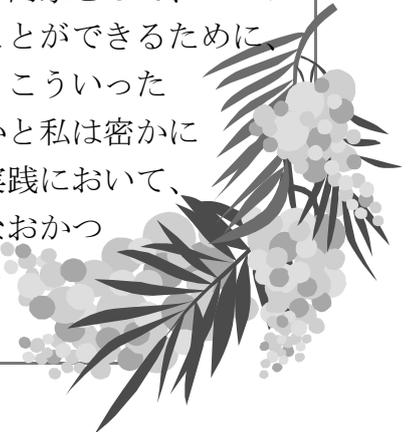




神奈川県教育委員会は、平成20年度より、子どもたちの多様な教育的ニーズに対応するために、理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、言語聴覚士（ST）、心理職の4職種を、自立活動教諭（専門職）として、県立特別支援学校へ配置する取り組みを始めることとなりました。障害の多様性や支援の難しさに対応するためにも、このような多様な職種からなる協働的アプローチはおおいに力を発揮することでしょう。このような専門職を教育現場に配置することで教育現場がより活性化し、教育的なニーズを持つ子ども達への支援がより充実していくであろうことは大変喜ばしいことですが、しかし今後、このような専門職の教育現場への配置がより有効に機能していくために考えておきたいこととして、2点ほど述べさせていただきます。

そのひとつは、このような専門職の配置によって、子どもの抱える特別な教育的ニーズがどのように対象化され、共有化され、そして具体的支援のためのストラテジーをどのように有機的に関連づけて実践していくのか、それらをしっかり評価していく必要があるということです。専門職を有効に活用できているかという点からの評価であります。専門職の導入は始まったばかりでもありますから、じっくりと時間をかけて検証していくべき今後の課題としてあげておきたいと思います。

ふたつ目の問題は、こういった専門職の導入は必然的に、教育現場で実際に子どもの教育にあたっている教員というもののあり方を根本的に問い直す機会を提供することとなったということです。教員養成の場において、とりわけ特別支援教育の教員養成の場において、従来通常の教育に対するスペシャルな教育としての特殊教育教員の養成が目指されてきたように思います。障害のある子どもの個々の障害に鋭く向き合い、その発達をきめ細かく支援するスペシャルな力量を備えた教員の養成でありました。それはそれで大きな成果を果たしてきました。しかし今回の専門職の導入は、こういった従来特別支援教育の教員が担ってきたスペシャルな領域への参入です。ここで必要なのは、各々のスペシャリストの視点とそれぞれが得意とする問題解決のストラテジーをジェネラルな視点から統合し、実践化していくジェネラリストの存在です。専門職も教員もともにスペシャルな専門家として、フェアな立場で連携協力しつつ、課題に対して協働解決していくことができるために、おそらく今、教育現場においてもっとも求められているのは、こういった統合的実践力を備えたジェネラリストとしての教員ではないかと私は密かに考えています。特別な教育的ニーズのある子どもたちの教育実践において、それぞれの職種の方々がそれぞれの専門性を生かしながら、なおかつ互いに協働していくことができるか否かは、ひとえにこのような教員の新たな役割にかかっているように思われます。



「心理専門職への期待」

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究員 植木田 潤



P T、O T、S T、心理職を常勤の自立活動教諭として学校に配置するという神奈川県での取り組みは、全国的に見ても大変ユニークかつ先駆的なものであり、それだけに関係各位の期待は大きなものだと言えます。そうした期待や無言のプレッシャーを背負いつつも、各学校現場で奮闘された専門職の方々、ならびに専門職を新しいチームの一員として迎え入れて、さまざまな困難に取り組まれてきた校長先生、教頭先生、諸先生方に対して、まずは敬意を表したいと思います。

学校で出会う子どもたちには、そこに至るまでにさまざまな親子関係の歴史を背負って来ています。それが良かったか悪かったかという評価は支援をする上で無意味ですが、今現在、子どもたちが示している言動の背景には、こうした歴史によって築かれた対人関係（現実の関係性）や対象関係（心の中の関係性）が繰り返され展開されていることに注意を促すことは、心理職の重要な役割であり、教育現場にも大変有益だろうと思います。心の発達と身体の発達とは違って、生涯に渡って続いていくもので、人間関係の広がりとともに周囲の人々を巻き込んで拡大していきます。新しい出会いが、過去にはうまく築かれなかった愛着や関係性を修復するチャンスとなり得る一方で、育ちの中での困難を抱えてきた何人かの子どもたちは、ちょっとしたキッカケで脆弱性が顔を出して、行動面や対人関係に困難を生じているかも知れません。

こうした関係性の文脈から見れば、学校の先生方は、親子の関係性を特に敏感に反映した鏡のようなものだと言えます。（例えば低学年では、先生を「お父さん」とか「お母さん」と呼び間違えること等に顕著に現れます。）先生と子どもの間に生じている困難が、親子間の未解決の問題を再現している可能性に気が付くためには、さまざまな制限のある子どもに代わって、大人の側が「今、ここで」生じていることの意味を考え続けること（mind-mindedness や内省能力の発揮）、つまり、バラバラになってしまった子どもの言動と心の動きとを丁寧に観察してつなぎ合わせていくことが重要だと考えられます。こうした関わりの姿勢は子育ての本質でもあり、必ずしも専門職の専門性を必要とするものではありませんが、言動の意味や心の動きを読み取って理解することの難しい、さまざまな心身の障害や困難な状況を抱えている子どもたちを前にすると、大変に困難であることを体験させられます。『当たり前に出るはずのことが出来ない状況』ほど、苦しいものではありません。これは正に子どもの苦しみや痛みが大人という鏡に映し出されている状況と言えるでしょう。これらの苦しみや痛みに向き合い、克服していく理想の大人像を取り入れて自らの内に息づかせることが出来てこそ、子どもが自ら自立し成長していくことを支援することにもつながるのだと思います。

心理職の働きは、目に見える形で表すことは難しいものですが、子どもの成長を願いつつ、子どもの成長を支える先生方を元気にしていく存在であることを期待しています。



「協働支援チームに期待する」

県立総合療育相談センター 機能訓練科長 金子眞一



幼小児期からの療育にたずさわる私たち専門職としては、学齢期になった子ども達の療育支援にかかわる内容が円滑に教育に引き継がれ学校という新たな場の中で、子ども達の学習活動や学校生活をささえる力となっていくことを願っております。平成15年からはじまった肢体不自由特別支援学校の「自立活動医事相談」へのリハ科医師、PTの派遣は、その後OT、STの派遣も加え現在に至っております。私たち療育の場の専門職としては学齢期の肢体不自由児たちの学校生活を垣間見る貴重な経験であり、現場の先生方の相談を受け子ども達への支援のあり方を共に考える貴重な機会でもありました。その経験の中で、多様な障害のある子ども達のいる特別支援学校の現場で日々子ども達と全人的に向き合う先生方の変えやご苦労を実感するとともに、私たち専門職が具体的な教育の場面の中に出向いていくことで、子ども達の学習や学校生活の質の向上へ向けた実践的な支援が可能なこともたくさん経験することができました。それぞれの専門職がどのような職種でどのような支援を期待することができるのか、といったことがまだまだ普及していないなという場面に遭遇もしましたが、共に子どもの支援を検討することの中で相互の理解が進んでいったこともたくさん経験することができました。

医療と教育との連携に関しては、教育サイドでは「支援シート」を活用した個別支援計画の共有や継続への取り組みを進めてきていますが、その中でも互いの領域を十分に理解しあい連携をしていくという課題は明確になっていくように思います。しかしより具体的で実践的な医療と教育をつなぐ連携ということでは、なお大きな課題もあるように思います。「自立活動医事相談」への参加はそうした狭間を埋める取り組みのひとつとしての大きな意義があったと思いますが、限られた実施回数という制約もあり、取組の継続性の検証や発展性ということでは限界を感じたのも事実でした。

平成20年度からはじまったPT、OT、ST、心理職といった専門職を「自立活動教諭」として教育現場に導入するという新たな体制は、まさにそうした様々な困難さを克服し発展させる可能性を示唆するものとして大いに期待されるものでした。本県の専門職導入の特徴とうたっている「日常性」「同僚性」といった点を最大限のメリットとし、「連続性」や「発展性」をめざすことで実り豊かな成果を期待しております。そのためには互いに努力し歩み寄らなければならないことも沢山あるかもしれません。医療サイドの見方や方法をそのまま持ち込むことはできないでしょう。それぞれが持つユニークなあり方の優れた点を認め合いながら、子ども達が楽しく学習し実り豊かな学校生活を送れるようにするためにはどうあったら良いか、大いに議論し成果をあげられることを期待いたしております。また私たちも子ども達の成長を共に支援する立場で、今後とも様々な形で協力・連携し合っていると良いと願っております。



「あいまいさに耐える能力」

県立総合教育センター 教育相談部長 宮内眞治

2009(平成21)年8月25日(火)の午後、総合教育センターは、複数の研修をまとめて行う形で、「特別支援学校の専門性と多職種協働のあり方を考える」と題するシンポジウムを開催しました。

シンポジストは、特別支援学校の、校長、教諭、養護教諭、栄養職員、自立活動教諭(専門職・理学療法士)、それに、教育局子ども教育支援課の指導主事、同所属の看護師長でした。また、参加者は、特別支援学校の、医療ケア等を担当している教諭、養護教諭、栄養職員、自立活動教諭(看護師)を軸に多数に上りました。

このシンポジウムには、「医療ケア等」にかかわっての特別支援学校の具体的な協働のあり方という一つの切り口がまずあったのですが、開催者としては、「医療ケア等」の問題を超えて、「学校における専門性と多職種協働」というテーマに迫りたいと考えました。ちょうど、本県で、特別支援学校に、新たに自立活動教諭(専門職)が導入され、さらに改めてこのテーマを深める必要が感じられたからです。

シンポジウムを行って、2つの大きなポイントが浮かんできました。

- (1) 学校における各職種の人たちは、それぞれの専門領域を持つが、みんな「子ども」にかかわる専門家である点では共通である。
- (1の追加) 教師の、あるいは、教育分野の専門性の内容は規定しにくい。何か教科を教える能力だけが教師の専門性ではないだろう。教師が何について、何を行う専門家なのかがわからないと、周りのものは協働しにくい。
- (2) 「子ども」の学び、あるいは育ちそれ自体をめぐって、または、そうした営みを支える環境を整備・調整・創設するために、学校には様々な専門職が入ってくるようになっている。そしてそれらの人たちはみんな、互いにどう協働すべきか考えているし、協働すべきだと強く思っている。
- (2の追加) 学校の各専門家たちは、自分の専門性をこれだと規定して、その外には出ない形の協働ではなく、自らの専門性を絶えず問い直しながら、どこまで出ていって、誰とどう協働すればよいかを、繊細に、かつ実践的に探り続けている。

特別支援学校という場の毎日の実践によって、見事なほど本質的な問題が抽出された気がしました。最後に、話の中で(1)に関連して、シンポジストの教諭から「子どもの本質に迫り続けたい」という言葉がありました。これは、子どもを、多角的に、またトータル(total)に把握するとともに、子どものまるごと(whole)にかかわろうという、教育という営みの本源にふれうるよいまとめになっていたと思います。しかし、この「本質」も、「まるごと」もあいまいなものには違いありません。そして、それに迫り、それにかかわる者たち同士の、協働の組み方もあいまいな部分が必ず生じます。その意味では、われわれは、みんなそれぞれに、あいまいさに耐えられる能力を持ちつづけることで連帯するよう要請されているのだと思います。

「試行から見えてきたこと」

県立座間養護学校 校長 杉本由美子



今年度から本校に理学療法士と作業療法士が自立活動教諭（専門職）として配置されました。神奈川県はブロックに4職種を配置し、地域支援の強化をはかろうとするものです。したがって本校に配置された専門職についても、地域全体で活用できるような仕組みを念頭に置きながら、定着させる、ということが必要でした。本校では、3名のコーディネーターを専門職教諭の水先案内人となるよう配置し、校内における定着を推進しました。地域においては、すでに存在している、近隣の特別支援学校間の教育相談・地域支援担当者連絡会を活用し、担任、各校の地域支援や自立活動担当者、4専門職教諭が参加する、拡大ケース会を試行することにしました。このような仕掛けをしておくことで、次年度からのブロック展開が容易になると考えたからです。拡大ケース会を行う前に、スーパーバイザーを外部より招いて、4職種だけのケースカンファレンスを行いました。この会の主な目的は、専門職間でそれぞれの職に対する認識や理解を深め、自分の職としての役割を再確認すること、教員への助言の仕方やケース会議の持ち方等について整理することです。そして、拡大ケース会の目的は、学校をこえて、地域支援担当者の学びの場とすること、ケースに対する4職種の所見から各専門職の職性を理解すること、地域支援を支える仲間が専門職教諭を含めて、顔の見える関係を築くこと、そして担任チームに多様な視点からのフィードバックを行うこと等です。

拡大ケース会を再現してみます。ビデオを流しながら、ケースについて4職種が順次所見を述べた後、担任から質問が出され、協議が行われました。内容は、姿勢と発声についてでした。姿勢を優先すると発声しにくく、発声を優先すると抗重力姿勢をとりにくい、どちらの指導も行いたい、朝の会ではどのように考えれば良いのでしょうか。という質問です。言語聴覚士からはコミュニケーションのこと、作業療法士からは姿勢のことについて、その大切さが語られました。担任は、その協議の中で、「どっちでも良いのかな？」と自分で結論を出し、会議は終了してしまいました。ここで、「今、この場面では子どもに何を望んでいるのか、どんな活動をさせたいのか、それによって、姿勢を優先するか、発声を優先するのかは変わる。要するに、場を使い分けて指導すれば良いのです。」という視点でまとめがあれば、担任には理解しやすかったのではないかと、思いました。まだまだ、課題は多い拡大ケース会ですが、各専門職教諭の所見は、やはり専門職でなければ提示できない内容でしたし、会議の雰囲気も良かったです。専門職教諭が参加者を前に、気負いがあったのか、早口で、言葉が専門的すぎた感はありましたが。このようにして、特別支援学校間のみならず、市町村の学校へと、各ブロックが独自の状況に応じて、地域という単位で専門職を活用できるしくみを模索していくことが、今、我々に求められていることなのだと思います。



第6章

自立活動教諭（専門職） の声

自立活動教諭（専門職）の声

今年度2年目の自立活動教諭（専門職）に、病院での専門研修（平成21年度2日間実施）修了後に、以下のテーマでレポートを書いてもらいました。その中から、いくつか抜粋します。

テーマ

- ① 専門研修を受ける前後で変わったこと、変わらなかったこと。
- ② 臨床現場を離れている自立活動教諭（専門職）の専門性向上に必要なことと、それを獲得するために必要な手段や方法。
- ③ 病院内の専門職と、自立活動教諭（専門職）の共通するところ、違うところ。それを踏まえて自ら取り組むべきこと。
- ④ 5年後、10年後の自分に期待したいもの、それに向けての課題。
- ⑤ その他（自由課題）

①「専門研修を受けて感じたこと。」

医療スタッフは、患者さんが真ん中において、その周りに医者、看護師、コメディカル、教師がいて、それぞれがそれぞれの立場から意見を出し合い、それぞれの仕事をこなしていくチームアプローチのモデルを常識として持っている。このモデルの中で、この仕事はこの職種が対応する、この内容はこの職種に伝え対応してもらうなど、役割分担を明確にして働いている。これを当たり前として働いている者としては、自分の職種として対応できる内容のニーズが整理されて自分のところに来るし、そうではないことは適する職種へ話を渡すようになっている。（中略）

しかし、学校で働くうちに生活の場である学校という場所では、他職種から見た教員の役割や立場が他職種に比べて見えにくく、教員によって少しずつスタンスが違い、役割とするところが一定していないことに気づいた。その状況は、職種の特徴やできることを明確にしている他職種からは非常にやりづらいと感じさせる。

（中略）しかし、教員はどんな職種にもない、子どもたちと生活を毎日送り、子どもに寄り添うという特徴を持っている。教員と子どもの生活がどこにあり、何をしたいと思っているのかを読み取り、教員と話をしながら子どもの状況を見ていくと、見えてくることが多い。教員が「こうなったらいいと考えているんだけど」「こんなところを一緒に考えて欲しい」といった発言を他職種に向けて出すことに期待を持っている。



②「臨床現場を離れている自立活動教諭（専門職）の専門性向上に ……
必要なことと、それを獲得するために必要な手段や方法。」

自立活動教諭（専門職）は、いつでも自らの専門性を提供でき、方法が一つではないことを伝えられるプロフェッショナルではないかと思っている。

自立活動教諭（専門職）の専門性向上に必要なことは二つあるといえる。一つは、子どもを見る中で、ケーススタディを行いディスカッションし、時にスーパーバイズを行うことが専門性の向上に欠かせない要素ではないかと考える。子どもとの実践的なやりとりなしには、臨床場面での技術的な向上は望めないと考える。もう一つは、端的にいえば、いい作業療法訓練を見る、同じ分野で働く作業療法士の話聞くことである。

また、教員として配属されたことは、必然的に専門性が高まる要素を持っているといえる。学校組織の機能を知り、専門性の活用を模索する点は、作業療法士の職域を拡大していると思われ、専門性向上の大前提にあるのではないかと考える。

今後、専門性の向上を獲得するためには（中略）全国の教育分野に携わる作業療法士の現場を見学し、取組について知ることや、県立特別支援学校に配属された作業療法士と連携することも一つではないかと考える。（中略）

自分は医療現場という「臨床」から、今、教育現場という「臨床」の場にいる。病院とは違う形での技術提供、方法の提案を求められている。その違いを再認識し、病院から一歩外へ出た地域の子どもの育ちに寄り添うという大きな仕事に携わっていくことの重要性をさらに実感した。（中略）

病院の作業療法士より「学校はすごい臨床の場だ」ということばを聞き、今まで、どこか作業療法士や専門職という部分が先立って、現場を見ずして働く部分がどこかにあったのではないかと気づかされるような気持ちになった。今後も引き続き、自立活動教諭（専門職）の活用の幅を広げていくことを検討しながらも、学校という臨床現場で出来ることを模索し専門性の向上を目指したいと思う。



③「病院内の専門職と、自立活動教諭（専門職）の共通するところ、……
違うところ。それを踏まえて自ら取り組むべきこと。」

病院内の専門職と違うところは、治療と教育という観点での考え方である。治療は、あくまでも治すことや、今以上に病気が進まないようにしていくことである。特別支援学校では、子どもたちが楽しく勉強する場であるので、自立活動教諭（専門職）として、子どもたちが、学校生活がしやすいような環境づくりに主眼を置いている。例えば、長時間車いすで過ごすことを取り上げて考えると、理学療法士なら出来るだけ「良い姿勢」と考える。学校では「良い姿勢で続ける」

ことは困難であるので、「いかに無理なく楽に座ることができるか」を考える。

(中略)

自立活動教諭(専門職)として大切なことは、病院やセンターなどで、子どもや親への関わりで大切に考えてきたことが継続性をもって、学校へ具体的に伝わるように病院、センターの専門職と教員の橋渡しとして、通訳したり、時には親や子どもの代弁者となって、意見を述べていく勇気を持つことだと思う。(中略)

学校の中で、教員との協働を行っていくためには、理学療法士としての質はもちろんだが、人間性が問われているように感じるので、さらに自信を磨いていきたいと痛感している。



③「病院内の専門職と、自立活動教諭(専門職)の共通するところ、………違うところ。それを踏まえて自ら取り組むべきこと。」

病院の専門職と自立活動教諭(専門職)の違うところは、働く環境が異なることだろう。「医療」の現場では、各専門職は各専門性をいかしてその子を捉える。子どもの理解を深めるため、様々な医療的・社会的側面の情報交換を医療職間で行い、連携をとりながら生活を見すえた関わりをする。一方、自立活動教諭(専門職)の働く場は「学校」である。そこでは、教諭が教育の専門職として子どもたちにかかわる。そして、子どもたちにとっては、学校は「教育の場」であると同時に、日中を数時間過ごす「生活の場」でもある。その場では、食事・排泄・更衣・学びや遊び等の生活の諸作業が行われている。

これらを踏まえて、自ら取り組むべきことは、環境が変わっても変わらない「専門性を活かすこと」、今いる環境の中で「この環境だからできる利点を生かして子どもたちに関わること」だと考える。今まで病院を代表とした「医療」の現場で働く専門職は、どんなに情報を集め、想像し、生活を考えても、リアルタイムに直接「生活」の現場で子どもたちと関わることは難しかった。しかし現在、自立活動教諭(専門職)として、「学校」という実際の生活現場で子どもたちに関わるができる。実用的な、諸活動を実施している日常生活の中で、子どもたちが、子どもたち自身で選択し、取り組み、成長を表現し、持っている力を発揮して毎日を過ごすことができるように、自立活動教諭(専門職)としての専門性を活かすことができる。そのためには、子どもたちのことをよく知ること、「学校」という環境で共に働く教諭とのスムーズな意思疎通・連携が重要になる。「学校」という場を理解し、その中で自立活動教諭(専門職)の専門性等も理解してもらいながら、一人ひとりの関わりを丁寧に、子どもたちの貴重な生活の一場面に関わることができる意義を確かめながら取り組んでいく。



引用・参考文献 用語解説

引用・参考文献など

- 1) 特別支援教育の推進について（通知） 平成 19 年 4 月 1 日 文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm
- 2) かながわ教育ビジョン 平成 19 年 8 月 神奈川県教育委員会
<http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/40/4001/forum/bijon.pdf>
- 3) 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～
http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/ed_sien/sien/kobetusien2.pdf
- 4) 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 文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301f.htm
- 5) 高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキング・グループ報告 平成 21 年 8 月 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm
- 6) 特別支援教育資料 平成 20 年度 平成 21 年 4 月 文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1279975.htm
- 7) 平成 20 年度特別支援学校医療的ケア実施体制状況調査 平成 21 年 文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2009/08/12/1260767_1_3.pdf
- 8) 神奈川県特別支援教育資料平成 20 年度 神奈川県教育委員会
http://www.pref.kanagawa.jp/osirase/ed_sien/databox/databox.htm
- 9) 特別支援教育に関する学習指導要領等 教育課程の編成について 特別支援学校 文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/005.htm
- 10) 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）平成 21 年 6 月 文部科学省
- 11) 盲学校、聾学校及び養護学校 小学部・中学部学習指導要領 昭和 54 年 文部省
- 12) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 平成 21 年 3 月告示 文部科学省 第 7 章 自立活動
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284536.htm
- 13) 特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント 文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/gaiyou2/_icsFiles/afieldfile/2009/04/06/003_2.pdf
- 14) 特別支援教育基本用語 100 上野一彦・緒方明子・柘植雅義・松村茂治編 2005 年 8 月 明治図書出版株式会社

- 15) 病弱教育Q&A 病弱教育の視点からの医学事典PARTV 西間三馨・横田雅史監修 平成15年3月 ジアース教育新社
- 16) 質問-応答関係検査 佐竹恒夫他著 1997年 エスコアール

理学療法士より

- 「パーセプション 発達の根源から言語の発見まで」 F. D. アフォルター著 シュプリンガー・フェアラーク東京株式会社
- 「シーティング入門-座位姿勢評価から車いす適合調整まで-」 光野有次・吉川和徳 著 中央法規出版株式会社



作業療法士より

- 「発達障害をもつ子どもと成人、家族のためのADL」 辛島千恵子著 三輪書店
- 「発達過程作業療法学」 福田恵美子編集 医学書院

言語療法士より

- 「ことばの遅れのすべてがわかる本」 中川信子監修 講談社
- 「よくわかる言語発達」 岩立志津夫 小椋たみ子著 ミネルヴァ書房
- 「できる！をめざして」 武藤英夫著 かもがわ出版
- 「伝え合いを考える」 倉持親優著 かもがわ出版

心理職より

- 「学校心理学～教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス」 石隈利紀 著 誠信書房
- 「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」 石隈利紀・田村節子著 図書文化
- 「WISC-Ⅲアセスメント事例集-理論と実際-」 藤田和弘・上野一彦・前川久男・石隈利紀・大六一志（編著）日本文化科学社
- 「健康ライブラリーイラスト版 不登校・引きこもりの心がわかる本」 講談社
- 「健康ライブラリーイラスト版 子どもの心の病気がわかる本」
- 「健康ライブラリーイラスト版 リストカット・自傷行為のことがよくわかる本」
- 「健康ライブラリーイラスト版 非定型うつ病のことがよくわかる本」
- 「健康ライブラリーイラスト版 統合失調症 正しい理解と治療法」
- 「健康ライブラリーイラスト版 パニック障害 心の不安は取り除ける」

用語解説

ページ	用語	解説
4	教育相談コーディネーター	文部科学省は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付けることをうたっている。 神奈川県においては、本県の「支援教育」の理念に基づき、「教育相談コーディネーター」という名称を用いている。
5	重複障害学級	文部科学大臣が定める障害を二つ以上あわせもつ児童生徒で編制する学級。（「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」第3条3項による）
	医療的ケア	食べ物や水分を上手に飲み込むことができないと誤って気管に入り、肺炎になってしまうおそれがある。そのため細いチューブを使って胃や腸に食べ物（栄養）を送ることを経管栄養、注入という。また、唾液の飲み込みや咳が上手にできないと、たんが喉にたまって苦しくなる。これを吸い出すことを吸引という。このように医療領域の知識や技能、器械等を使って生活を支えることを「医療的ケア」という。 特別支援学校における「医療的ケア」については、各地の実践の試みを経て、平成16(2004)年、厚生労働省から見解が示され、それに基づく文部科学省からの通知(同年)によって、国レベルの考えが整理されている。
12	医療ケア等	県立特別支援学校では、「医療的ケア」を教育の場における「医療」とであると位置づけ、「医療ケア等」と呼んでいる。医師の指示のもと、看護師資格を有する自立活動教諭（看護師）と教員が連携協力して実施するシステムを作り、対応している。
15	自助具	障害や高齢により日常生活動作に困難があるときに、それを助けるための道具。
	アセスメント (assessment)	一般的には「査定」や「評価」という意味を持つが、特別支援教育においては、子どもに適した教育や支援の在り方を導き出すために、子どもについての情報を集め、子どもを理解するプロセスを意味する。行動観察や面接、検査等を行い、子どもの実態を把握する ¹⁴⁾ 。
24	脊柱側弯	脊柱が回旋変形（ねじれ）を伴いつつ側方にわん曲していく。初期では軽い体幹の変形があるだけで自覚症状はまったくない。重度になると心肺機能障害が生じることもある。発生病理について、原因別では突発性、先天性、神経筋性、その他があるが、最も多いのは突発性で原因不明である。昭和54年に学校検診が開始されて以来、軽症の特発性側弯症が多数発見され、装具療法（プラスチックでできた硬性コルセットをほぼ24時間装着する）が早期に行われるようになった ¹⁵⁾ 。

ページ	用語	解説
28	連合反応	身体のある部分の動きを努力して行うことによって、その部分だけでなく、別の部分にも緊張が高まる動きが出てしまうこと。たとえば、上肢を使って車椅子をがんばってこぐと、下肢も緊張してつっぱってしまったりする。
	前腕回内位	手のひらを下に向けた状態。
30	固有受容感覚	筋肉を使う時や関節の曲げ伸ばしによって生ずる感覚。
36	自己肯定感	自己自身の存在に対する認識として、自らの身体的な特徴や能力、性格などについて肯定的に考えたり、感じたりする感情のこと。具体的には、他者とのかかわりにおいて他者と異なる自己を意識し、自らの存在が受容されているのを感じることで、自己肯定感の育ちにとって重要になると考えられている。
42	質問-応答 関係検査	個別式の言語発達検査のひとつ。佐竹恒夫他著 ¹⁶⁾ 。 2歳代から就学前までのレベルの幼児を対象とし、一貫とした評価が可能。検査結果をノーマルデータと対照でき、所要時間が短い。子どもの正答や誤答を質的に分析し、発達的な評価ができる。また、検査結果を言語発達遅滞児の訓練プログラム立案に活用できる。
	メタコミュニケーション	直訳すると「上から距離を置いて見たコミュニケーション」。メタの位置から(上から、距離を置いて)コミュニケーションを見て、気づいたことを相手に伝え、そしてその伝えたことに対して相手がどう思っているかを聞いてみるなど、「コミュニケーション」が機能しているかどうかを確認するために行う「コミュニケーション」。
43	スイッチ教材	子どもの実態に応じたさまざまなスイッチを使うことで、教育活動を効果的に行うことができる教材。例えば、わずかな指先の動きでスイッチを操作して音楽を鳴らすことができたり、押す、握るなど、その子どもに可能な動きで、スイッチを使って入力することによって、パソコンを操作することができる。
44	背屈	手関節を手の甲側に反らせる動き⇔掌屈
	トークン	トークン・エコノミーの略。強化の対象となっている行動に対して、シールやポイントを与え、それが一定数貯まったら、あらかじめ決められているレートに応じて品物や得点と交換するというもので、交換される品物や得点は後付け強化子と呼ばれる。

編集委員

- 石隈利紀（委員長 筑波大学大学院人間総合科学研究科教授 学校心理士）
鶴見隆正（県立保健福祉大学保健福祉部教授 理学療法士）
山西葉子（県立保健福祉大学保健福祉部助教 作業療法士）
高山佳子（国立大学法人横浜国立大学教育人間科学部教授）
植木田潤（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育相談部研究員
臨床心理士）
金子眞一（県立総合療育相談センター福祉医療部機能訓練科長
言語聴覚士）
宮内眞治（県立総合教育センター教育相談部長）
杉本由美子（県立座間養護学校校長 作業療法士）
鈴木裕子（県立平塚ろう学校教頭）
鈴木正一（県立茅ヶ崎養護学校教頭）
山口秀子（県立麻生養護学校教頭）
伊藤大郎（事務局 県教育委員会教育局子ども教育支援課課長代理）
萩庭圭子（事務局 県教育委員会教育局子ども教育支援課指導主事）

編集後記

本報告書のテーマを「協働支援チーム宣言」としました。ユニークなテーマですが、そこにはこれまで以上に支援をチームとして機能させていく、さらに一歩前へ進んでいく、という神奈川県の高い思いが込められています。

本報告書の作成には、専門知識にあふれ、神奈川県をめざす「支援教育」の考え方に御共感いただける方々を編集委員としてお迎えすることができました。教育の立場では気づかなかったことも、さまざまな御指導・御助言のおかげで新たな課題として気づくこともできました。まさしくこれが、教育の力と他職種のを合わせることで、 $1 + 1 = 2$ 以上の力になる、という神奈川県の自立活動教諭（専門職）導入の効果だと思えます。

多くの事例は、研究協力校にお世話になりました。タイトルやキーワードを工夫し、よりわかりやすい表現になるよう検討を重ねました。ぜひ、参考にしてください。自立活動教諭（専門職）も含めた、県立特別支援学校のセンター的機能について御理解いただきたいと思います。子どもたちのために、そして神奈川県の支援教育の発展のために、協働支援チームが県内全域で活躍することを期待します。

平成 21 年度 文部科学省委託事業報告書

協働支援チーム宣言

－自立活動教諭（専門職）とのチームアプローチによる
支援が必要な子どもの教育の充実－

発行日 平成 22 年 3 月

発 行 神奈川県教育委員会

所在地 〒231-8509 横浜市中区日本大通 33

電 話 (045)210-1111 (代表)

