５．支援の在り方を考える

支援論

～ニーズに対応する資源の組み合わせ～

神奈川県立総合教育センター
中田　正敏

はじめに～経験から考えた〈支援〉に関するコンセプト～

医学的には自閉症と精神遅滞という診断名のある子どもとの20年間の付き合いの中で保護者として支援について考えてきたことがある。

ある時，「子どもが困っている」ことに気がつく契機があった。今となっては驚くべきことであるが，それまでは，子どもが困っていることには気がつかず，子どものことで「親として困っている」だけであった。本人が困ることがあるとわかってから，「困っている」場合と「それほどでもない」場合があることに気がつき始めた。困っている時は，たいていの場合，何をしたらよいのかが伝わっていない時であり，伝える工夫，つまりコミュニケーションの方法に工夫を凝らすことが支援になると思った。困っているのは「音声言語ではこちらの意図が伝わりにくいこと」であり，コミュニケーションの領域で，サイン言語に加えて絵，写真を添えるなどの支援をすると驚くほどよく伝わることがあった。本当に手間がかかるのであるが，意図が伝わると後はそれほど支援がなくても作業自体はできることが多かった。作業をおこなうことそのものの領域ではあまり支援を必要としていない。コミュニケーションの領域での支援の程度と作業の領域での支援の程度はかなり異なっていた。ある領域での支援の程度や頻度は必ずしも他の領域ではそれほど必要なものではないことに気づいてからは，この子はどのようなことでどのように困っているのかを考えるようになった。そう考えることによって，具体的な方策が立てやすくなった。一人でできそうなことと支援があればできそうなこと，今のところは少し無理なことについて見当がついてきたように思う。

子どもの「困り感」を理解し，それへの対応として支援がうまくいき始めた頃，余暇の過ごし方として子どもが空手教室に通い始めた。自閉症という障害特性から彼を見ている筆者は，その日の空手教室が無事に混乱なく終わることを中心的に考えていた。これに対して空手の先生は，子どもの足技の様子に関心をもち，足がよいと誉めてくれたのである。専門とはあざやかなもので，他の人々とは異なる視点でみることが可能である。サイン言語の可能性を示唆してくれたのも専門家であった。この時，保護者だけで，この子どもを育てるというのは危ういことであり，彼を取り巻くネットワークとかチームの必要性について痛感した。「協働」という言葉に惹かれたのはこの頃である。個別の支援ニーズに対応するためには多くの障壁がある。いろいろな状況に応じて様々な支援が必要なとき，もっとも近いところにいる人が自分以外のいろいろな人材の活用という視点をもっていないと，支援は成立しにくい。「抱え込み」という言葉があるが，これは周囲にいる人材が活用できない状況を示すものであろう。「支援」を論ずる場合，どこで，どの程度，誰による支援が必要で，そういう人材とのネットワークがあるのかないのか，というように具体的なレベルで考えることが求められる。

さて，「盲・ろう・養護学校の地域におけるセンター的機能」というテーマは，盲・ろう・養護学校内において蓄積されてきた資源が地域という広がりにおいてどのような機能を発揮するか，という問題として捉えることができる。しかし，盲・ろう・養護学校において蓄積されてきた資源は，そのまま地域で活用され得るのか，それとも，小・中学校等のさまざまな地域資源との結びつきの中で新たな資源の創出というプロセスを経過して活用されるものとなるのか，また，このことは盲・ろう・養護学校の内部にどのような変化を与えるのだろうか？

地域の小・中学校の通常学級に在籍する児童生徒の場合も，盲・ろう・養護学校に在籍する児童生徒の場合も，その児童生徒が在籍する学校内で蓄積された資源のみでその多様な支援ニーズに対応することについては，おそらく限界がある。ニーズに対応するための支援には固定的サービスもあり，配慮的なものもあり，しかも，さまざまな領域や時期，頻度があり，非常に多岐にわたる。学校の資源だけではなく，地域の様々な資源が柔軟に結び付けられることによって，あるいは新たな資源が創出されて初

めてニーズに対応した支援が成立する。そうしたシステムを構築するためのプロセスとして盲・ろう・養護学校のセンター的機能について考えることが重要である。

1 〈支援〉とは何か

ここでは〈支援〉について主としてMental Retardation Definition, Classification, and Systems of Supports, 10th edition American Association on Mental Retardation（以下「AAMR2002」と略す）で検討されている論点をヒントにして考えてみたい。

（1）〈支援〉,〈資源〉,〈ニーズ〉をどのように関係づけるべきか？

〈支援〉については，さまざまな定義がある。

「支援とは，なんらかの意図をもった他者の行為に対する働きかけであり，その意図を理解しつつ，行為の質を維持・改善する一連のアクションのことをいい，最終的には他者のエンパワーメントを図ることである」。また，「支援システムとは，支援を可能にする相互に関係づけられた資源とこれらを活用するためのモデル（ノウハウ）の集合からなるシステムであり，支援状況の変化に応じて絶えず自分で自分を変えていく自己組織システムである。」（支援基礎論研究会編「支援学」東方出版，2000年）

一方，AAMR の支援の定義は以下のようである。

「支援とは，個人の発達，教育，興味，幸福を促進することを目的とし，個人的な機能を高める諸資源と方略のことである。」（「AAMR2002」）

ここでは，これらをヒントにして，〈支援〉について，特に，〈支援〉は〈資源〉とその組み合わせであることに注目して考えたみたい。

何が〈資源〉として〈支援〉機能を発揮するのか，あるいは，どのような〈資源〉の組み合わせが〈支援〉機能を発揮するのか。このことは，次のようにも言い換えることができる。今のところ単なる素材である資源を〈支援〉資源に変換するものは何か？

具体的に考えてみよう。ある小学校の養護教諭と養護学校の地域支援を担当する教員が小学校のケース会議で，ある子どもが支援ニーズをもっているという共通認識をもって協働チームを組み，ある子どもに対応する支援プログラムを組むことがある。

養護教諭と養護学校の教員を人的資源として教材やそれに付随するノウハウ等を物的資源としてみると，これらの資源は一定の組合せをもっている。この組み合わせを決定したのは，ある子どもの支援ニーズである。

人的資源や物的資源が個別のニーズによって結びつけられ〈支援〉として機能する。資源Aと資源Bはある媒介項によって結びつくというように考えると，触媒的に機能するのが支援ニーズである。支援ニーズに規定されて，〈資源〉が結びつき〈支援〉機能が発揮される。

例えば，待機中の消防士は個別分散化した状態にあるが，ひとつのニーズによって，組織された集団になり，機能し，ニーズが満たされることで，元の状態にもどる。この状態は組み合わせの可能性という点ですぐれたものがある。ニーズに応じて，その組合せはいろいろな可能性があるのだろう。

あくまでも，ある特定の個別のニーズに対応するという意味であるが，資源はとりあえず素材として個別分散的な状態がある。個別の支援ニーズが触媒的な作用を起こし，必要な資源が結びつくプロセスがある。結びつけられた資源は支援機能を発揮しはじめる。資源が組み合わされた構成体が機能してニーズが満たされる。ニーズは触媒的な作用を果たさなくなる。ニーズがなくなれば，資源は人的資源も物的資源もとりあえず元の素材に戻る。

〈支援〉とは，支援を必要とする人の個別の〈ニーズ〉に対応するものであり，〈資源〉が巧みに組み合わされて機能している状態を示すものであり，〈ニーズ〉が満たされるための活動である。その意味で，柔軟に〈資源〉の組み合わせが要求され，〈ニーズ〉との適合性の方略が問われる。

（2）支援はどのように分類されるのか？

ここでは，〈支援〉について，その分類の可能性について考えてみたい。そして，別の観点で，〈支援〉のカテゴリー的な側面とならんで，重要な観点である〈支援〉の連続体について考えてみたい。

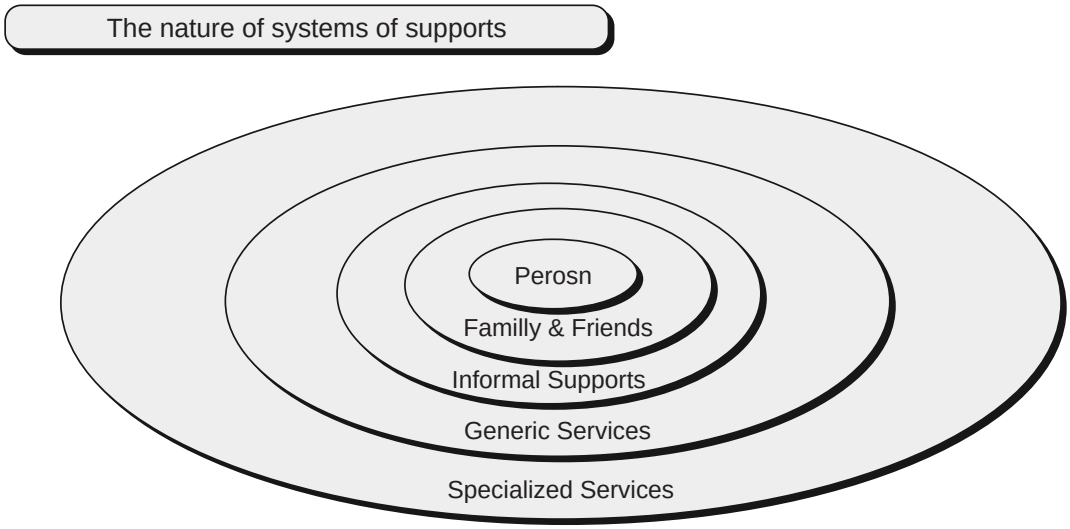


図１－１　（「AAMR2002」の図１　1．1から引用）

この同心円の図から，〈支援〉の分類について考えてみたい。

支援を必要とする人，支援ニーズをもっている人が中心にいて，その回りに家族や友人がいる。その周囲に「非公的な支援」を提供する人がいる。ここでは，近所の人，地域の人，会社の同僚などによって提供される支援がある。その外側に「通常のサービス」，さらにその外側に「特別なサービス」が位置している。

この図では，まず，〈支援〉が二つに分類されている。つまり，支援には，家族や友人，地域の人々，会社の同僚といった人々によってごく自然な環境の中で提供される支援がある。内側の２つの輪に位置している。「ナチュラルサポート」という言葉がこれを表現するものである。あまり普及している言葉とは言えないとしても，実際に行なわれている多くの支援を含むコンセプトである。そして，「サービス」として，場において，資格を有する人によって，特定の対象に対して，という限定された形で提供される支援がある。外側の２つの輪に位置している。ここでは，支援がサービスを意味していないことに注目しておきたい。

〈ニーズ〉といえば，それに対応するものとして支援が考えられがちである。これについては，少し丁寧に考える必要がある。〈ニーズ〉に対応しているのは〈支援〉であり，その下位分類として「サービスとしての支援」と「ナチュラルサポート」がある。

〈ニーズ〉に対応するのは「サービスとしての支援」には限らない。「ナチュラルサポート」と言われる支援は専門家が時期，頻度を決めて特定の支援をするものとは異なり，自然な環境で家族，友人，親戚，近所の人，同僚などによって提供される支援である。こうした支援を必要とするニーズもある。

支援ニーズの中には，「サービスとしての支援」を必要としているものもある。この「サービスとしての支援」は，さらに「通常のサービス」という支援と「特別なサービス」という支援に二分されている。ある個人にとって，どちらの「サービス」が必要なのかについては吟味をする必要がある。

このように考えてくると，〈ニーズ〉と「特別なサービス」としての支援を直結させることについては慎重に考える必要があることがわかる。

支援は「ナチュラルサポート」と「サービスとしての支援」に分類され，さらに後者は「通常のサービス」と「特別な支援サービス」に二分される。さまざまな支援がありえることを踏まえるか，単一の支援しかありえないと考えることの違いはあまりにも大きい。

ところで，これらの支援が資源の組み合わせによって成立していると考えることができるが，実際の支援は，さらに，「特別なサービス」としての支援が，家族の支援のような「ナチュラルサポート」と結びついて行なわれることもある。家族の支援の方法について特別なサービス機関が支援する場合もあるし，「特別なサービス」を提供している人と家族が連携して，個別の児童の支援を一貫したものとなるように考えるためチームを組むこともある。特に，「通常のサービス」や「特別なサービス」を担っている

立場の人は，個別のニーズを踏まえて支援の意味を問うということについて考えることが必要である。そして，支援そのものも開発すべきものが多くあるという立場で，「サービス」は支援の一部であることを踏まえて考えることが要求されると思われる。「サービス」という形で支援を提供している立場にある人は支援の多様性を踏まえ，支援を提供している自分の位置を他にも行なわれている支援の全体の中で確定することが重要になる。

（3）「特別なサービス」としての支援の流動性

次に，ここでは，「特別なサービス」としての支援が「ナチュラルサービス」に変換する可能性について述べてみたい。

例えば，知的障害者の雇用の支援について，援助つき雇用という支援がある。主な資源はジョブコーチと会社の同僚である。ジョブコーチはある意味では特別なサービスとしての支援で担当者である。支援ニーズを踏まえて周囲の同僚に働きかけて関わり方のモデルを示し，次第に会社の同僚が関わり方をおぼえてくると，次第に会社に来る機会を減らしていく。形態としてはジョブコーチと同じようなことを会社の同僚がやっているのであるが，前者は特別なサービスとしての支援であり，後者は通常の支援であると考えることができる。特別なものとして見えていた支援が，見慣れたものになっていくこともある。

このことは教育の分野でも同様なことが起こりえる。外部の機関による特別なサービスとしての支援が学校内部のごく通常の形で展開される支援に転化することがある。

インクルージョンを提唱したユネスコの「サラマンカ宣言」の「行動大綱」では学校において様々な支援があることについて次のように述べている。

「32．特別な教育的ニーズのある子どもたちには支援の連続体が提供されるべきである。これは，通常の教室における必要最小限の支援から，学校内の特別学習支援プログラム，あるいは必要な場合には専門の教員や外部支援スタッフによる支援の提供に至る広範な連続体である。」

ここでは，様々な支援が連続体として説明されているが，文脈から，ここで考えられている支援は，カテゴリー的に，ある意味では固定的なものとしてとらえられているで。例えば，通常の教室における必要最小限の支援と外部支援スタッフによる支援は両極にあるように見える。しかし，実際には次のような展開をみせることがある。外部支援スタッフによる支援は，通常の学校において最初に導入された時には外部支援スタッフでないとできないと思われていたものが，校内のスタッフによって担われる部分に移っていき，それが他の児童生徒のニーズにも適合的なものとして再構成されていくことがみられることがある。例えば，学習障害への対応として始まった巡回指導員のアドバイスと教員の努力が結びつき，必ずしも学習障害ではない児童の指導にも好影響を与えることがある。「先生，授業がうまくなったね」と子どもたちから言われたという担任の言葉がある。こうして考えてみると，連続体をなしている支援はそれ自体の機能を発揮するとともに相互に転化する可能性もある。

（4）〈資源〉をめぐる現状

個別の支援ニーズが変化しているのに，一度設定された資源の組み合わせが変化しないことはよくある現象である。こういった事態に陥っているかどうか，について，サービス提供側の論理の枠内にいると気がつかないことがありえる。特別なサービスとしての支援の場合も，ひとつの組み合わせが固定される状況に陥ることがある。支援ニーズについては最も適合しているはずの「特別なサービス」にしても，支援がニーズと対応していない可能性がある。このように資源がニーズとは異なる形で固定化された状況については，資源が言わば，枠に「埋め込まれた資源」状態という言い方が可能であろう。

盲・ろう・養護学校，通常の小・中・高等学校を問わず，学校内に一定の形で組み合わされたままで「埋め込まれた資源」がある。多様な資源を開発し，個別のニーズに対応して組み合わせて，支援機能を発揮させる必要がある。

ある担任の教員が周囲の教員とあまり相談できる環境にいない状態で，子どもの支援を展開する時に，ある時点で，ある子どもの支援ニーズに対応した支援を展開していても，個別の支援ニーズに対応できずに，ある組み合わせでずっと継続してしまうことがある。資源の組み合わせは，他の教員との情報交換があまりなされないままであるという状況によって，一定のものにとどまる可能性が高い。「抱えこみ」

とは，こうした状況の限界性を表現したものであろう。複数の教員でチームを組んでいる場合でも，子どもの支援ニーズの変容について対応が上手くできず，資源の固定的な組み合わせから脱することができない可能性もある。少なくとも，特別なサービスとしての支援については，専門性のみに規定されている場合には，一定の定型的な組み合わせに陥る可能性が高くなることは否定できないと思われる。

「埋め込まれた資源」とは，ある一定の組み合わせの中でしか使えない資源である。その中の資源がひとつ抜けると同じものが当てはまるしかない固定性をもつ。例えば，組み合わせの要素として人的資源が変わるということは，支援ニーズについて再吟味するもっともよい機会であるが，従来の支援の組み合わせが「埋め込まれた」形になっていると，新たな人的資源についてもそれ以前にある人的資源が担っていた機能を要求することになる。新たな資源も「埋め込まれた」形になる。

（5）資源の組み合わせの新たな可能性

個別の支援ニーズに応じるためには，学校に蓄積されてきた資源が地域の共有の資源として共有される必要がある。資源が学校に「埋め込まれた」状態で固定化されている状態と対照的な構想を提案しているのが，「サラマンカ宣言」の「行動大綱」である。

「51．さまざまな諸機関，部局や研究所の人的資源，例えば，助言担当の教師，教育心理学者，ST，OT等による外部からの支援は，地域レベルでコーディネートされるべきである。地域学校群（クラスター・オブ・スクールズ）という手法が地域社会を巻きこむばかりではなく，教育資源を流通させるために有益な方略であることが証明されてきた。地域学校群（クラスター・オブ・スクールズ）はその地域の生徒の特別な教育的ニーズに対応することについて連帯責任をもつことになる。さらに，必要に応じて資源を割り当てることができるという展望を与えることができる。このような諸手段には，教育以外の福祉等のサービスも同様に含むべきである。経験によれば，すべての有効な専門技術と資源が最適条件に恵まれ利用可能な場合に，教育サービスが得るものはとりわけ大きい。」

ここでは大きな構想が述べられており，その範囲は教育にとどまっていないが，こうした方向性は，これまで述べてきた個別の支援ニーズを踏まえた資源の組み合わせという観点から必然的に導き出されるであろう。

個別の支援ニーズに応じるためには，サービスとして提供される支援が必要とされることもあるが，場合によっては，資源を定型的な組み合わせから解き放ち，個別のニーズに対応させていく視点をもつことが必要である。このことは，地域全体での資源ということだけではなく，学校内という枠内での資源についても考える時にも同じことである。資源は「埋め込まれた」ものではなく，「掘り出すこと」つまり，開発することが可能であり，新たに組み合わせることも可能なものであろう。盲・ろう・養護学校の資源と地域の小・中・高等学校の資源とが組み合わされていくプロセスもそのひとつである。これについては，以下，神奈川県における資源の開発の経過を例にとりながら述べていきたい。

2　資源X論

ここでは，「支援とは，個人の支援ニーズに応じて組み合わされた資源及び実際に行なわれる実際の活動である」という理解に立って，盲・ろう・養護学校で蓄積されてきた諸資源と小・中・高等学校で蓄積されてきた諸資源の組み合わせについて考えてみたい。

（1）資源の分類

資源は，その組み合わせを視点に入れると，次のように４つに分類することが可能である。

資源Ａ：
盲・ろう・養護学校においてこれまで蓄積されてきた資源を資源Ａとする。
資源Ｂ：
小・中・高等学校においてこれまで蓄積されてきた資源を資源Ｂとする。
資源Ｃ：
資源Ａ，資源Ｂを組み合わせる資源を資源Ｃとする。

資源Ｘ：

個人のニーズに合わせて創出された資源を資源Ｘとする。

資源Ｘは地域の小・中・高等学校に在籍している児童生徒や教員，保護者等だけに活用されるだけではない。盲・ろう・養護学校に在籍している児童生徒や教員，保護者等にも全体的に活用されるものであると考えることができる。別の言い方をすれば，養護学校等が展開しているセンター機能は地域の小・中学校への支援との関連で語られがちであるが，資源Ｘは実はすべての児童生徒を対象として機能するという視点がある。盲・ろう・養護学校も地域の小・中・高等学校も，その校内資源のみによって支援が必要な児童生徒の多様なニーズに対応することは限界があり，すでに地域の資源としての教育以外の地域資源を含めて，地域の中で相互に資源を提供し，それらを組み合わせて資源Ｘを創出する必要があると思われる。

（２）資源創出モデル

資源Ｘが創り出されるプロセスを，数式的には次のように表現できる。

資源Ｃ〔資源Ａ，資源Ｂ〕＝資源Ｘ

この数式的なモデルは図としては次のように表現できる。

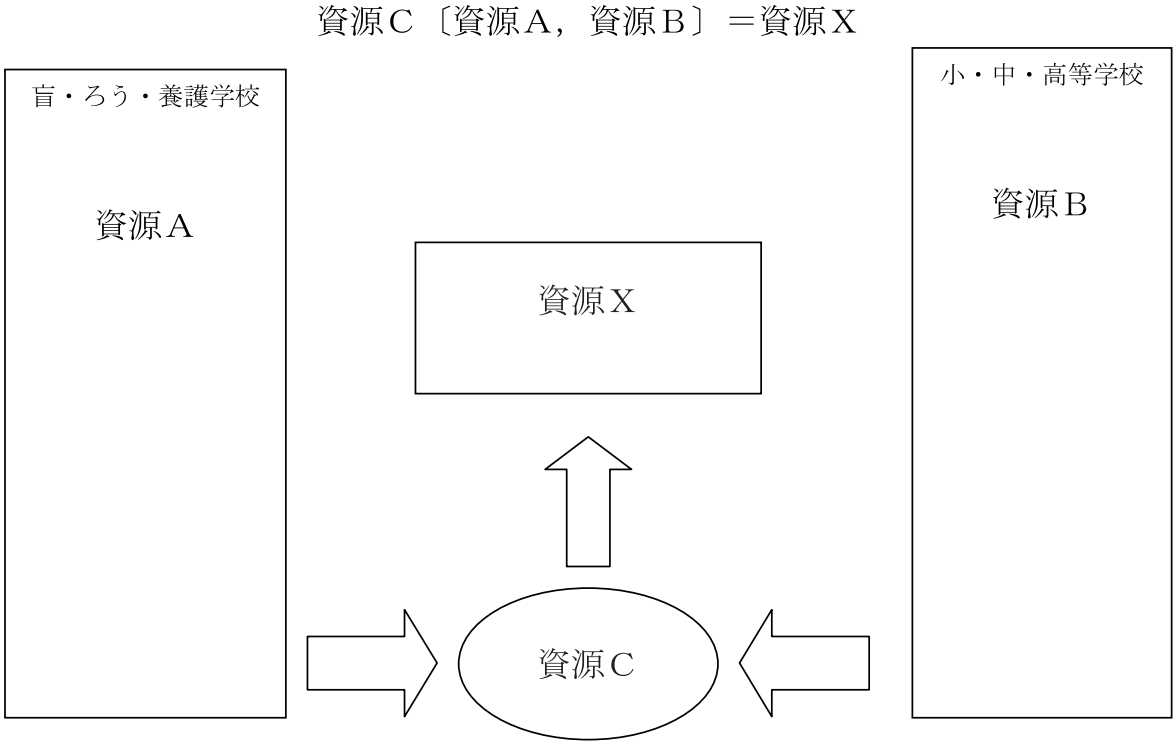


図２－１　資源Ｘ創出モデル

※　支援資源は盲・ろう・養護学校と小・中・高等学校だけにあるわけではない。その他の社会資源は無限にあると考えることができるが，ここでは議論を明確にするためにあえて単純にした。

さて，一般的には，資源Ｃ〔資源Ａ，資源Ｂ〕＝資源Ｘとして，一定の方向性は示せるとしても，具体的に，個人のための機能する「資源と方略」がどのように整っていくのかというプロセスを示すために，資源Ａ，資源Ｂ，資源Ｃ，資源Ｘをさらに次のように細分類する。

盲・ろう・養護学校においてこれまで蓄積されてきた資源を資源Ａとする。

資源Aの下位分類として位置づけられる個別の資源をａ1，ａ2，・・・・ａmとする。
小・中・高等学校においてこれまで蓄積されてきた資源を資源Bとする。
資源Bの下位分類として位置づけられる個別の資源をｂ1，ｂ2，・・・・ｂｎとする。
これらの資源A，資源Bを組み合わせる資源を資源Cとする。
資源Cの下位分類として位置づけられる個別の資源をｃ1，ｃ2，・・・・ｃｐとする。
個人のニーズに合わせて創出された資源を資源Xとする。
資源Xの下位分類として位置づけられる個別の資源をｘ1，ｘ2，・・・・ｘｑとする。

（3）支援資源創出プロセスの時期区分

資源創出モデルの枠組みの中で，様々な資源のむすびつきがいろいろな時期によって様式の変化をみせる。神奈川県の資源の組み合わせのプロセスを上述した資源分類のレベルによって時期区分を試みると次のようになる。

第Ⅰ期：1979年～1992年には，教育の場の充実と通常級における特別支援の模索の時期であり，養護学校の義務化に始まり，総合福祉政策委員会の提言により，多様な教育形態が追及された。二重システムの中での盲・ろう・養護学校内で資源A，小・中・高等学校内で資源Bが充実した。個別の資源としては資源ａ1，ａ２・・・，資源ｂ1，ｂ２・・・が増えていく時期である。これらの資源を組み合わせる資源Cは未開発である。全体的に，資源Aと資源Bはすべてそれぞれの場である盲・ろう・養護学校，小中高等学校という場に，言わば，埋め込まれたものとなっている。資源Cによって，「埋め込まれた資源」を括りだし，組み合わせることができる。

図２－２－１

第Ⅱ期：1993年～1998年には，養護学校の支援機能に関する方針が出され，人材養成により地域資源が創出された時期である。「インクルージョンに関する研究事業」及び「スクールサイコロジスジスト養成講座」，「教育カウンセラー（現，教育相談コーディネーター）養成講座」等の教育相談人材養成系の事業が開始された。

資源Cはセンターでの研究委員会や多様な養成講座の場において始めて生まれた。これらの中で盲・ろう・養護学校や小・中・高等学校の人的資源が互いに共有する部分を生み出すことによって新たな資源Xを創出する初めてケースが生まれた。個々の研究委員会や研修講座の中に，資源ｃ１（ａ1，ｂ１）＝ｘ１という形態で，新たな資源が創出され始める。

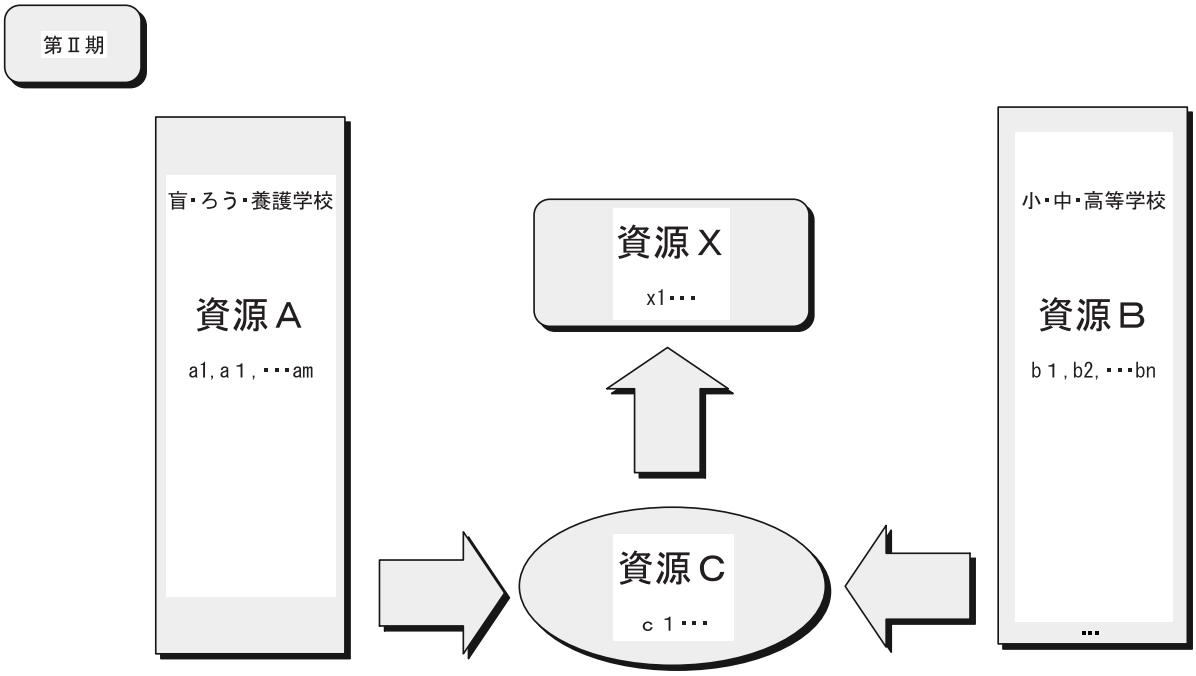


図２－２－２

第Ⅲ期：1999年～2001年は，支援機能の始動期である。県立茅ケ崎養護学校等による先駆的な試みが進む。資源Ｃがいろいろな場面で生まれ，その機能の拡充に伴い，いろいろな展開がみられる。資源ｃ１（ａ1，ｂ１）＝ｘ1，資源ｃ２（ａ2，ｂ２）＝ｘ2，・・・というように資源Ｃが整備に伴い，新たな資源が生み出されていった。

この資源Ｃは，盲・ろう・養護学校内，小中高等学校内，あるいは，それ以外の機関であるセンター内のいずれかで機能する。具体的には，養護学校の支援担当が小学校のケース会議に出席して，自閉症の児童への関わり方についてアドバイスが通常学級における指導法との組み合わせで関わり方について新しいアイデアが生み出されるという場面がある。資源Ｃの機能が発揮されるのは，例えば，盲・ろう・養護学校で開催される研修会の場合もある。こうした動きを促進し個別のニーズに応じた具体的な支援が生み出す機能を発揮させていく人的資源が必要である。この機能はコーディネーションであり，この役割を担う人がコーディネーターである。

このⅢ期，Ⅳ期において，資源Ｃが機能する場面で注目されるのは，養護学校等の支援担当が小学校を訪問して教育相談をする際に，この意味でのコーディネーターの役割を同時に果たしている場面があることである。こうした場合に注意すべき点がある。例えば，多くの専門家がチームを組んで問題解決を図ろうとしている時に，あるコーディネーターが自分自身の専門性によって直接関係するケースとそうでないケースをもっているとする。自分自身が中心となって取り組んでいる立場と他の専門家のコーディネートをする立場が入り組んだ状態となっている。コーディネーターが専門家同士ではなかなか言えないことがらを踏まえて，第三者として問題を整理して調整することで問題解決に向けて一歩進むということはよくみられることであり，ここにコーディネーターの存在価値のひとつがある。しかし，第三者的な立場と取り組んでいる専門家の立場を兼ねていることによって，問題の把握自体が難しく調整が思うにまかせないという事態に至ることは容易に予想できる。確かに，チーム作りの初期においては，いろいろな専門性をもった人がチームのイニシアチィブをとることがあるとしても，方向性としてはコーディネーターの機能を特化した形で担う人がいることやそうした機能を担うチームがあることが求められている。今後，こうした点を踏まえて，どのような役割分担が適切なもとなるかについて実践の場での様々な取り組みを通して明らかにすることは極めて重要な課題である。

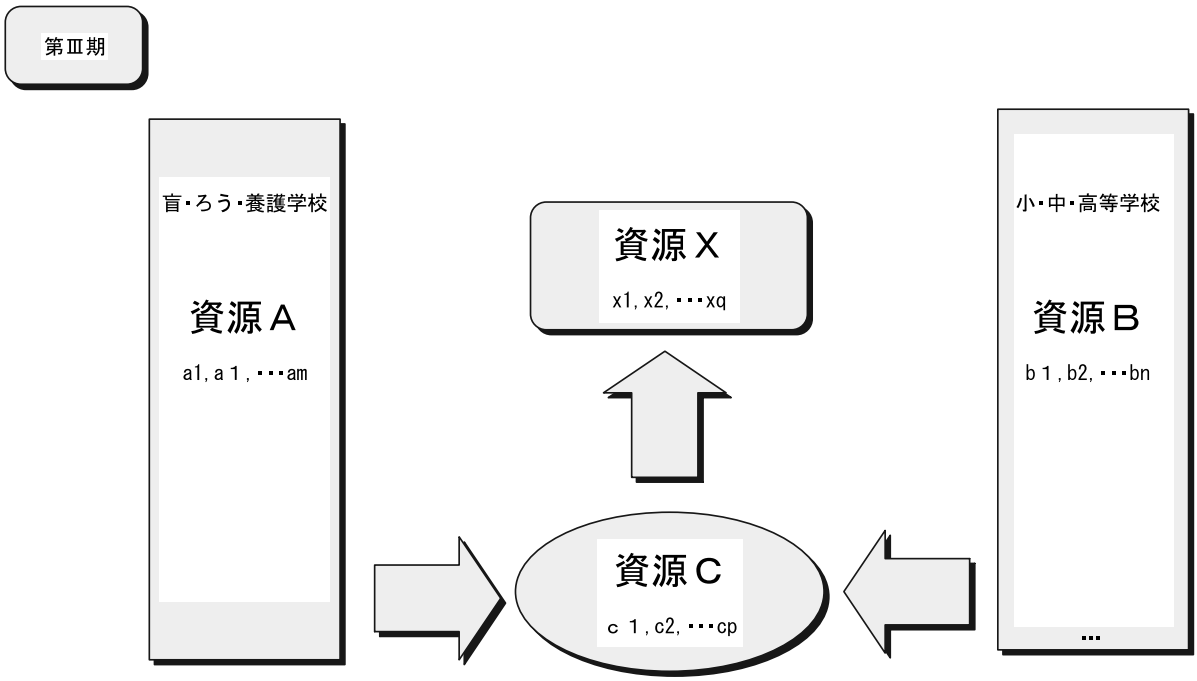


図２－２－３

第Ⅳ期：2002年～現在2003年～，いろいろな養護学校等の支援センター機能が機能し始めている時期。２つの資源Ｃが連携する動きも加速化して，資源のネットワーク化も始まっている。

平成14年の第二回「養護学校等の地域支援センター連絡協議会」などが画期となり，資源を組み合わせる資源そのものを組み合わせる資源も機能し始める。資源Ｃ（ｃ1，ｃ2,・・・・ｃｐ）＝資源X〉

こうしたことを背景として，資源Ｃの多様な展開がみられて，多様な組み合わせが可能になったことから，資源Ｘの開発がさらに進みつつある。ｃ１（a1，ｂ１）＝x1，ｃ２（a2，ｂ２）＝x2,・・・・ｃ７（a4，ｂ３）＝ｘ９・・・・ｃｏ（am，ｂn）＝ｘｑ

これまでは，**資源**Ｃ〔**資源**Ａ，**資源**Ｂ〕＝**資源**Ｘであったが，これに加えて，
資源Ｃ〔**資源**Ｃ1，**資源**Ｃ２〕＝**資源**Ｘという形で，組み合わせ機能を発揮する資源を組み合わせる資源も新たに創出された。これは資源Ｘの創出という点で画期的な意義をもつ。

資源を組み合わせる機能を発揮している人的資源が組織化され，例えば，資源の組み合わせの方略をテーマとする会議が開催されることによって，それぞれが位置する資源の状況が比較対照によって明らかとなるばかりでなく，資源の組み合わせのノウハウに関する情報交換や，資源の開発に関するノウハウの蓄積が初めて可能になる。

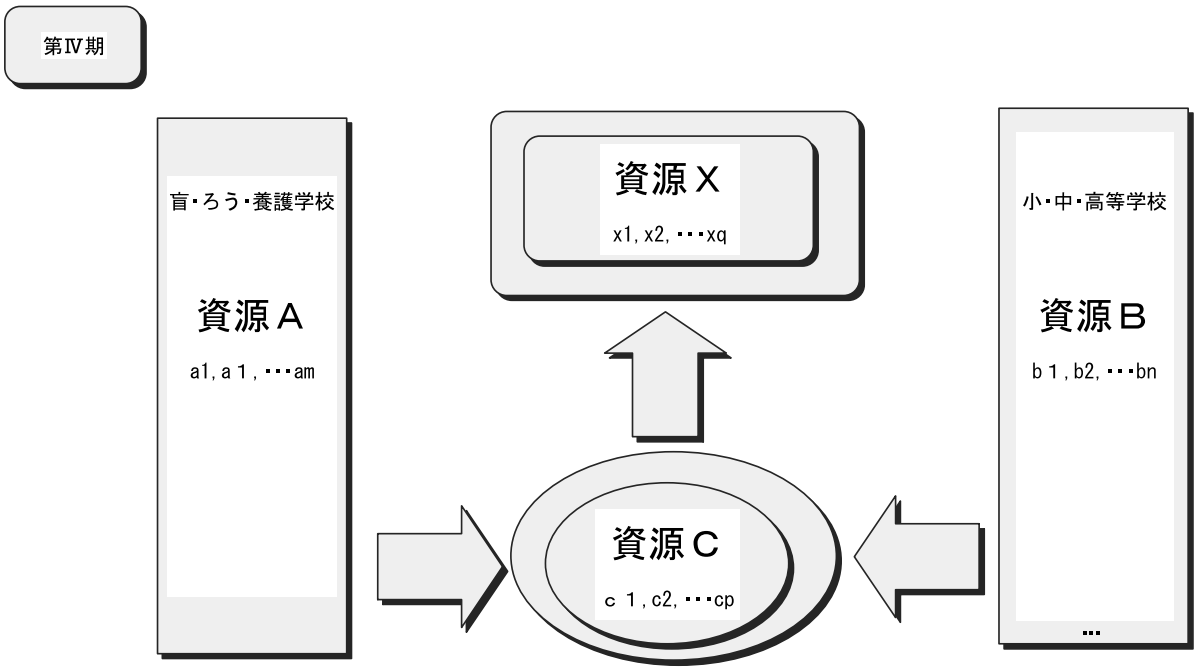


図２－２－４

３　学校システム類型論と支援

（１）資源分類の観点からみた学校システム類型

平成10年度・11年度の第二次インクルージョン研究の成果のひとつとして学校システム類型の析出がある。これは，学校における課題解決のための支援に関する組織，枠組みについて検討し，その類型化を試みた。ここでは，この学校システム類型について，これまで展開してきた資源分類の観点から検討をする。

この研究では，幼稚園，小学校，中学校，高等学校の18校に聞き取り調査を行い，資源の活用がどの範囲まで広がっているかという観点で支援システムの類型について調査をした。

以下のように９通りのタイプがある。

00型→学級内完結型でニーズ未把握
01型→学級内完結型でニーズ把握
02型→学級内完結型で校外資源利用
10型→学年内完結型でニーズ未把握
11型→学年内完結型（＝学年内の資源活用）でニーズ把握
12型→学年内完結型（＝学年内の資源活用）で校外資源利用
20型→学校内完結型でニーズ未把握
21型→学校内完結型（＝学校内の資源活用）でニーズ把握
22型→学校内完結型（＝学校内の資源活用）で校外資源利用

これらを表にすると以下の通りである。

表３－１

	学級内完結型	学年内完結型	学校内完結型
個別ニーズ把握　校外資源活用	02型	12型	22型
個別ニーズ把握	01型	11型	21型
個別ニーズ未把握	00型	10型	20型

この分類によっても明らかなように，地域の小・中・高等学校の資源の組み合わせについてはその範囲は多様である可能性がある。また，組み合わせのノウハウについても開発途上である可能性がある。担任が「抱え込み」という形になっていることもあり，資源の組み合わせを妨げる障壁として学級や学年，学校という枠組みが働いてしまっている場合もある。そして，子どもの個々のニーズへの視点がなく，したがって資源がすべて潜在化してしまっている状況から学校内外の資源がシステム的にフル活用されている状況まで様々な資源の有無，支援が結びつく様式がある。

資源の活用がどの範囲で限定されているのか，という観点で枠組みに着目すると，資源活用が学級という枠内にあるタイプ，学年という枠内にあるタイプ，学校という枠内であるタイプの３つ類型への分類が可能である。

また，個別のニーズの把握とそれに対して校外資源を活用しているかどうかに着目すると，ニーズをほとんど把握していないタイプ，ニーズを把握してそれぞれの枠内の資源のみで対応しているタイプ，ニーズを把握してそれぞれの枠内の資源と学校外の資源で対応しているタイプについても３つのタイプへの分類が可能である。この２つの軸を組み合わせると９種類の類型が想定できる。

（２）システム資源の必要性と可能性

実際の聞き取り調査や教育相談などにおける学校コンサルテーションの場でも明らかになっているが，こうした学校システムの類型はけっして固定したものではない。

「00型」であった学校が「22型」へ移行することも可能である。逆に，「22型」であった学校が「00型」の方向へ向かう可能性もある。

今まで個々の生徒の個別のニーズに気づかなかった教員がそれに気づき，どうやって対応したらよいかについて悩み始める。校外の資源の活用によって局面の打開を図ることもあるし，学年会で話し合うことを始め，それがきっかけで学年会全体で取り組む学校に変化する。学年会という枠組みでの様々な取り組みの中で学校内の様々な資源として，他の学年会や養護教諭，スクールカウンセラーなどを個別のニーズに応じた支援資源として見出し，学校内資源活用が確立する。学校内資源のフル活用によっても対応できる問題が明確になると，同時に対応しがたい問題も明らかになる。校外の様々な支援資源を必要に応じて活用するシステムを創り出して行く可能性も出てくる。

ポイントとなるのは校内資源を組み合わせる人的資源の存在である。聞き取り調査の際に，もっとも興味深かったのが，キーパーソンとして，校内の様々な個別のニーズを把握し，それに対応して資源を組み合わせることができる人がいるかどうかによって「22型」が維持存続している状況である。現状としては，システムとしてではなく，個人としての人的資源がこうした機能を発揮している。たまたま，個別の支援ニーズに対応して資源を組み合わせることができるコーディネーターがいるという状況である。これはあやういものがあり，例えば，異動によって，こうした機能を学校が失ってしまう可能性がある。しかし，こうしたシステムは，具体的には，小•中•高等学校の教員を対象とした「教育相談コーディネーター養成講座」などの計画的な実施によってシステム的に構築できる可能性もある。

「22型」の学校は，今まで考察してきた資源の組み合わせという方略にもっとも適したシステムである。個別のニーズによっては，学校，学年，学級という枠で支援が区切られてしまうことによって実質的な支援が不可能な場合がある。学級，学年，学校という枠組みで対応できる支援もあるし，むしろ，そうした支援が適切である場合もあるのだが，支援する側の枠組みの中では十分に対応できないこともある。実質的な支援ができないという状況も起こりえるのであるから，枠組みをあらかじめ限定することはないし，学校組織が個別のニーズに応じるということは「22型」的な対応を前提にしていると考えることができる。

こうしたタイプの学校づくりのためには，既に述べたコーディネーターの養成ばかりでなく，コーディネーターの機能と密接に関係するいくつかの方略が必要である。次に，それらについて述べる。

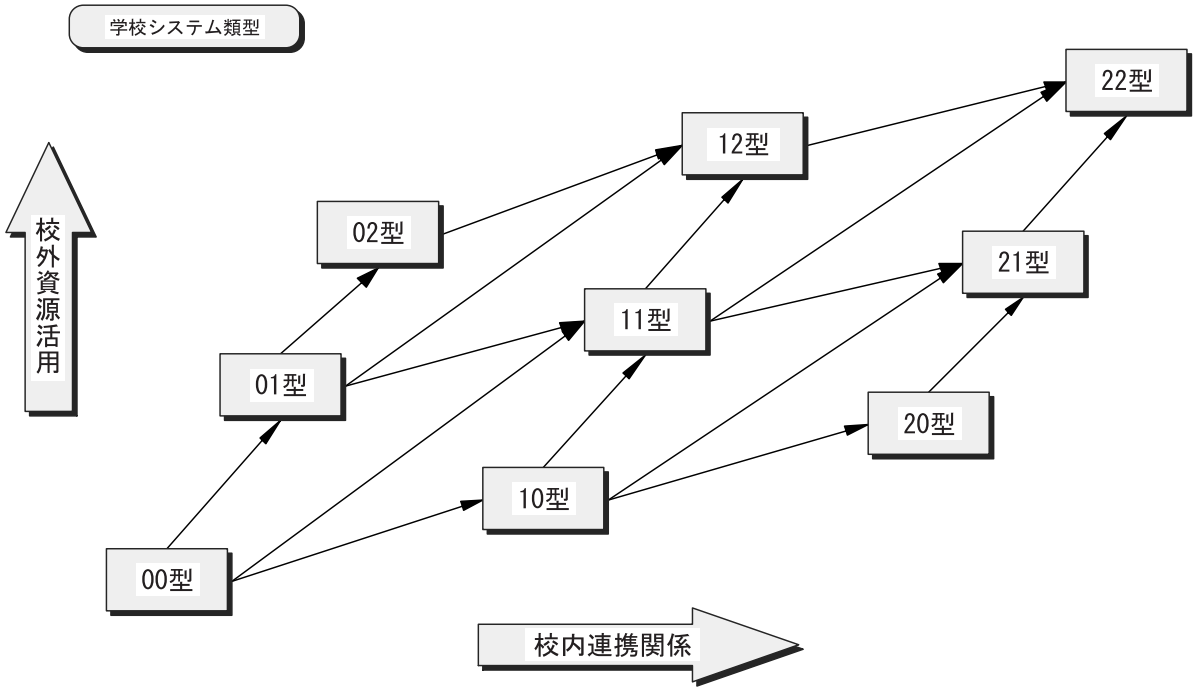


図３－１

（３）校内のコミュニケーションシステムの構築　～オン・ザ・フライ・ミーティングから協働チームへ～

国の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告)」,「今後の不登校への対応のあり方について」の報告書では，個別のニーズへの様々な対応のために校内委員会などを立ち上げることが提唱されている。学校のシステム類型の観点からみると，こうした組織の立ち上げる際には，これらが有効に働くための基盤として，個別の支援ニーズに対応して様々な資源を組み合わせる，ことができるシステムを構築する必要がある。

ところで「22型」の学校や，そうしたシステムに向かう方向性にある学校に特徴的なのは校内のコミュニケーションが豊かなこと，あるいは豊かになるつつあることである。「風通しのよい職員室」という言葉があるが，そうした状態を表現したものであろう。ここでは，コミュニケーションの豊かさを生み出せる方略のいくつかについて考えてみたい。

１）オン・ザ・フライ・ミーティング

まず，Martha E. Snell and Rachel Janney Collaborative Teaming を参考にして，新たなコミュニケーションの方法としての「オン・ザ・フライ・ミーティング」に注目してみたい。

「オン・ザ・フライ・ミーティング」は,「オン・ザ・シート・ミーティング」に対するものである。後者は席に座っておこなう会議であるが，たいていの場合は構成員が決まっており，定期的に開催され，時間も固定されていて定型的な会議である。

「オン・ザ・フライ・ミーティング」とは，あちらこちらを飛び回って話しをしていく方法をとることに由来している。日本語での「立ち話」という意味にとることもできるが，もう少し積極的な意味合いがこめられている。構成員はあらかじめ決まっていることはなく，ある人の自由意思でタイミングをとらえてあちらこちらで実施される。

このことは先に述べた「22型」の学校においてはこうした動きが実際に起こっていることが多い。例えば，ある担任の教員がクラスの子どもが登校渋りの児童がいるのを悩んでいる。一人で抱え込んで悩んでいるのを知った養護教諭が，学年会の教員で前に対応した経験がある教員に話し相手になるように薦めてみる。話しが進んだところで，養護教諭自身も加わった形での「オン・ザ・フライ・ミーティング」の機会をもつ。これにスクールカウンセラーが加わり，4人の立ち話のミーティングとなる。たとえ，立ち話的なものであっても，ある程度は自由意志的な中で気軽に話しができることは重要である。このレベルでのコミュニケーションも，資源の組み合わせが進行中であるという捉え方ができ

る。個別の支援ニーズに対応するためには，このような資源の組み合わせの具体的な方略から開始することも重要である。

「22型」の学校にはこうした「オン・ザ・フライ・ミーティング」の達人とでもいうべき人材がいることが多い。また，こうしたプロセスをつくれるキーパーソンがいることで，「00型」の学校から「22型」の学校への移行も可能になるものと思われる。この「オン・ザ・フライ・ミーティング」は既存の校内組織の「隙間」を埋める機能を発揮し，あらゆる校内組織の基盤として，資源が柔軟に活用されるシステムづくりに不可欠なものとして考えることができる。

2）「オン・ザ・フライ・ミーティング」と協働チーム

次に，この「オン・ザ・フライ・ミーティング」と協働チームとの関係について考えてみたい。特に，資源の組み合わせの方略として連続している側面について注目してみたい。

まず，協働チームについてであるが，Martha E. Snell and Rachel Janney Collaborative Teaming によれば，協働的チームづくりという観点で，協働には次の６つの主要な特徴がある。

「① 協働はお互いの目標に基礎を置いている。
チームの短期的な，長期的な目標はチーム全体によって決定されている。
相互に決定された目標は最初からチームとしての関わりを構成しているのである。
② 協働は参加者の平等を要求する。
③ 協働は参加と意思決定のための共有された責任によるところが大きい。
④ 協働は成果についての共有された責任を要求する。
⑤ 協働は参加者がそれぞれの資源を共通の財産とすることを要求する。
⑥ 協働は自由意志に基づく関係である。」

先に述べた「オン・ザ・フライ・ミーティング」は基本的には自発的な意思に基づいておこなわれる，話す必要がある人にごく限られたテーマに関して短時間で展開する。これを始めるのは本人の意思である。つまり「自由意志に基づく関係」で成立しているが，次の予定を決めて，また話し合おうというプロセスを辿ることがある。これは協働チームに差し掛かっている中間的なものであるということができる。協働チームとは「自由意志に基づく関係」というところで重なるところがある。

協働チームの基盤に「オン・ザ・フライ・ミーティング」が位置づけられる可能性がある。そうしたプロセスを踏まえたものとして，あるいは，それらの動きを把握するものとして各セクションの代表者が集まる校内委員会を位置づけることができる。例えば，基盤としては「オン・ザ・フライ・ミーティング」，その上に柔軟な協働チーム，その上に校内委員会が組み合わされた校内システムもひとつの方略である。こうした動きを実際につくっていくことがコーディネーターの機能のひとつというように考えることもできる。

（４）協働チームづくりとコーディネーター

これまで「22型」の学校類型システムや「オン・ザ・フライ・ミーティング」について触れてきた中で，資源Ｃとしてのコーディネーターの機能について述べてきたが，特別支援教育コーディネーターや不登校への対応のためのコーディネーターの必要性が提唱されている現状を踏まえて，協働チームとの関係について述べておきたい。

協働チームに関してのひとつの現実的な提案として Teacher Support Teams（TST）がある。Harry Daniels によって編纂された Special Education Re-formed Beyond Rhetoric? 2000 に所収の論文，Supporting Collaborative Problem-Solving in Schools において展開されているので，以下，少々長くなるが引用する。

「TST（教員支援チーム）とは，自由意志で個々の教員によってリファーされた教員の小グループによって構成される組織である。

該当の教員は同僚と協議し，問題解決をするためにクラス，グループ，個人についての懸念していることをついて話題を提供する。それぞれの件についてのフォローアップのミーティングは必要に応じて開かれる。そのプロセスは問題を提起している教員が希望すれば秘密にしておくこともできる。

TST の新しさは，個々の教員を支援することを意図してデザインされた『学校に根ざした人的・物的資源の開発』のひとつの例というところにある。

このように，TST は，重要であるが今まで無視されてきた『学校における資源開発という分野』に取り組むものである。この資源開発には教員が機能するために必要な諸条件を高めるシステムとしての潜在的な可能性がいくつか秘められている。

それらの中には，誰か一人が抱え込みで専門家としてふるまうより，むしろ，「同僚間における専門的知識の共有化（シェアリング）」がある。TST は教師を支援することによって間接的に生徒を支援できるようにする仕掛けである。

グループによる問題解決のひとつの形態として，TST は SEN（特別な教育ニーズ）のポリシーと実践の発展という文脈の中で，スタッフの関わりを充実強化する潜在的な可能性をもっている。生徒の個別のニーズに応じることと学校システムの変革を起こすことのどこにどの程度力を費やすかという問題に焦点をあてるのに役立つものである。その意味で，TST は現行の教育システムを補完するものに過ぎず，それに置き換わるシステムをめざすものではない。」

「TST のメンバーは教員としての彼ら自身のための TST の活動の価値についてきわめて積極的であった。すべてのメンバーがメンバーと続けることに熱心であった。特に，SEN-CO にとっては，TST は SENCO の仕事を学校内で活発に活動することを促進し孤立化を防ぐことでプラスの方向に影響を与えるものとして魅力的に思われている。」

文中の SEN-CO とは，Special Educational Needs-Cordinator の略であるが，イギリスで配置されている特別な教育的ニーズに対応するコーディネーターであり，最近，日本でも提唱されているコーディネーターのモデルにもなっていると思われる。特別支援教育や不登校への対応という分野でコーディネーターの重要性が言及されている。すでに専門性とコーディネーターというところで述べたところと関係しているが，ある問題についてはある人に任されるという分業体制で動いてきた組織は，コーディネーター自身が様々な問題について自分で請け負ってしまったり，コーディネーターに任されてしまう可能性があり，コーディネーターの孤立化を生み出し，支援のために組み合わせられるべき資源がつながらなくなる恐れがある。コーディネーターとは，支援のニーズに対応した資源を組み合わせることを意図して，「オン・ザ・フライ・ミーティング」などのコミュニケーションの場を創出し，協働チームによる問題解決に向けてプロセスをつくっていける人材である。個人的な専門性を活かして直接支援にあたるよりも，ともすれば様々な障壁があることによって孤立分散しがちな資源が，「オン・ザ・フライ・ミーティング」や協働チームによって活用可能な状態にすることによって，資源を柔軟に組み合わせることにつながると考えられる。

まとめに変えて

本論を書こうとした動機は 4 つある。最後にそれについて述べる。

ひとつは，「はじめに」で触れたように自分史的な部分があった。実感的に思い当たるところを文字にしておきたいということである。個人の支援という視点と協働チームの視点が不可欠なのではないか，ということである。

二番目は，その延長線上にあるが，最初から特別支援から考え始めるのではなく，まず支援を定義し，その分類を図ることにあった。「特別支援」は支援の下位分類として位置づけられる。また，支援はサービス一般，あるいは特別なサービスそのものに限定されるものではない。資源ということでみていくと，様々に分類される資源が結びつき，組み合わされた資源が具体的な支援になる。

三番目は，養護学校等が蓄積した資源が地域の小中高等学校にとっての支援として役立つという側面だけが強調されていることについての危惧の念である。支援論の視点を踏まえることによって個別の支援ニーズに対応するための資源の組み合わせが支援機能の開発の中で可能となり，そうした資源の組み合わせの手法の開発は，小中高等学校に在籍する児童生徒だけではなく，養護学校等に在籍する児童生徒のためのものにもなる可能性がある。ある子どもの支援ということでは特に違いはないことも考えられる。資源Ｃということを強調したのはそうした方法の可能性について考えるためであった。

最後に，コーディネーターや校内委員会の設置が学校全体の取り組みになるのかどうかについて危惧の念をもったためである。その個人や委員会組織にまかせてしまうことになりはしないか，ということである。したがって，オン・ザ・フライ・ミーティングや協働チームについて論及したのは，それらが

コーディネーターや校内委員会と組み合わされることによって，初めて学校全体の支援組織としての取り組みになると考えたためである。

〈参考・引用文献〉

1）THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION (http://www.unesco,org/education/educprog/sne/salamanca/covere.html)

2）支援基礎論研究会編：「支援学」東方出版，2000年

3）Mental Retardation Definition, Classification, and Systems of Supports, 10th edition, American Association on Mental Retardation 2002

4）神奈川県立第二教育センター：インクルージョンの展開に向けた調査研究委員会報告書「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～」，2000．3

5）Martha E. Snell and Rachel Janney : Teachers ‘Guides to Inclusive Practices Collaborative Teaming, Paul・H・BROOKES PUBLISHING Co. 2000.

6）Edited by Harry Daniels (Ed.) : Special Education Re-formed Beyond Rhetoric? New Millennium series FALMER PRESS・Taylor & Francis Group 2000

地域から見た「センター的機能」に関する課題

財団法人横浜市在宅障害者援護協会[註1]
瀧澤久美子

はじめに

筆者が地域コーディネーターの仕事をする横浜市内では，県立養護学校に平成15年度からセンター機能を担当する校務分掌が置かれ，活動を開始している。一方，横浜市立養護学校は９校のうち１校が地域連携に関する分掌をおいている。センター的機能について学校現場の実践への取り組みは，当初いまひとつという印象であったが，徐々にこの機能に関する情報が各学校に入ってくるにつれ，学校としての取り組みに前向きになってきているように思う。学校が開かれていく方向に期待したい。

１　活動内容について

学校開放，地域の個別支援級[註2]教師対象の講演会，就学相談，地域の障害児親の会や福祉団体の主催する夏休みの地域余暇プログラムへの教師の参加（かなりばらつきがあるが…）など少しずつ始まっているが，「地域支援」が何なのかが理解されておらず，まだ混乱が生じている印象を受ける。他方，夏のプログラムへの教員参加は親の会からの要請が多く，担当教員は何カ所もかけ持ちをしている現状があり，保護者から一部の教員に負担が集中している実態について心配が出ている。「センター的機能」として養護学校がどのような役割を担うのかについては，各校の論議がはじまったばかりの印象を受ける。

筆者としては地域の個別支援級からの相談に対応してほしいと思うが，仕組みがまだできておらず，出張等業務として明らかな位置づけがされていない現状がある。

２　在校生の地域支援

養護学校の地域支援は，在校生ひとりひとりの地域生活を豊かにするために，暮らしている場やまわりの資源を知り，「～さん」や「～ちゃん」がその人となりの名前で暮らしの場で根付き，まわりの方がその子どもさんの生活を見守り支援をすることである。そのように支えるには，ひとりひとりの暮らしに丁寧に向き合う必要があるのではないか。支援の視点にその人の暮らしの充実が中核に据えられなくてはならない。

学校という枠組みの中での安定ではなく，暮らしの場での生活の組み立てという支援も地域支援の中心にすえてほしいと願う。

３　登下校への支援

平成14年，横浜の親の会が神奈川県内の養護学校在校生の家族を対象に，送迎についてのアンケート調査を行った。これによると，送迎にかかわる時間量の多さと保護者に代わって送迎をする人がいないという実態が浮きぼりになっている[1)]。

平成15年度から横浜市に「学校生活支援員制度[註3]」ができたが，車での送迎や複数の担当者での送迎ができない[註4]などの制約が多く活用がほとんどされていない。

登校できていない子どもの家族状況をもう少していねいに把握し，支援を工夫することが求められる。また，関係者に状況が分かっていても打つ手がなく，問題が先延ばしになっている状況が多く，子どもの教育保障という点からも対応が求められている。たとえば，「各学校でワゴン車を１台購入し，ボランティア団体に送迎を依頼して支援部の教師が乗り送迎する。ただし，親の具合が悪くて，子どもが元気な場合などに当初は限定する。」などの支援が工夫されて良いのではないかと考える。

4　夏休みの支援

平成15年度，横浜18区の半数以上で，区の社会福祉協議会が主催して夏休みプログラムが開催された。そのなかに，養護学校の地域支援部の教員が参加しているところが多かった。学生や地域のボランティアに障害のある子どもを理解してもらうために，子どもの様子や関わり方の工夫を伝え，障害のある子どもを理解する仲立ちをする役割を教員が担って，子どもの社会生活体験の場を拡げていく事が望まれる。特に障害の重い子どもは，対応に慣れた，経験のある教員の仲立ちを必要としている。社会福祉協議会やボランティア団体の主催だけでは，障害の重い子どもの家族ほど，実施の状況を見て迷惑をかけたくないと身を引いてしまい，参加を見あわせることがある。教員も一緒に参加したり，ボランティアの手伝いをする等，子どもにとっても家族にとっても気持ちよく参加できる地域の活動への橋渡しの役割を期待したい。

5　放課後の支援

働く母親，働きたい母親が増えてきている。寄宿舎のある地域の方が母親の就労を可能にしている。小学校や小学部１年生の下校時間は保育園よりも早く，一般に，毎日の帰宅後の時間の過ごし方を負担に感じる母親が多い世代になってきている。子どもの育ちを支え，家族の生活のゆとりを支える支援が以前に増して求められている。子どもとゆっくり過ごすことに負担を感じている母親も多くなってきているなかで，様々な形態の乳幼児期の支援が始まっている。母親や家族のレスパイト，親のニーズという側面よりも，「本人の育ちの支援」という視点での取り組みが必要である。また，学童の放課後や長期の休みの余暇プログラムや子どもの参加できる遊びの場をつくる事が急がれる。現在，学齢期は学校と一時ケアスタッフ以外に子ども達を支える場と人達の姿が見えてこない。

6　軽度な知的障害児への支援

一般級[註5]で学ぶ障害のある子どもと家族への支援が今まで少なかった。親も小学校のうちはなんとかしよう，せめて高校までは親として何とか頑張って持ちこたえようと思っているが，最近生活面での相談を受けることが多い。家族間調整も重要な課題となる。「学習障害と分かっても何をどうしたらいいの？」「学校ではどう過ごしているのか，学校はこどもをどう見，接しているのか？」「家庭では何を大事にするの？」こういった疑問や不安に対する適切な支援を行うところが少ない。本人と家族の障害理解への支援がほとんどないまま思春期を迎え，引きこもりや抑うつなどの二次的状況として引きおこしている子どももいる。

センター的機能として，障害特性の理解や日常生活における関わり方，本人と親との距離の取り方，生活上の課題にどのように関わっていけるかなど，ケアマネジメントの視点を持ち，他機関との連携を拡げていく事が求められる。

7　ひとりひとりに配慮した支援

福祉の分野では平成15年４月から支援費制度に移行し，若い親世代ほど一時ケア，ショートステイに関するニーズが高まっている。子どものニーズというより母親のニーズが高いという状況がある。

支援がなかった時代から，選択できる支援の幅が少しずつ広がったことはうれしいことである。ただ，それらの支援が本当に子ども自身の成長の支えになっているのだろうかと疑問に思い不安になることも多い。成長期にある障害のある方のトラブル解決を支援していると，家族はこれまで，家族の中の一員としての本人の場をつくってきているのか，保護者や家族のしんどさばかりが先立って本人の場がつくれていないのではないか，などの事態に出会い，家庭で本人の場が安定していることの大事さを強く感じる。

福祉の世界では子どものケアマネジメントがしっかり確立されると，課題を整理した上で支援が行われることになるが，学童の場合成長をわかったうえで支援できる方が少ない。

子どもの成長に即した放課後の遊びの場，休日の余暇プログラム，夏休みのサマースクール等，「子どもの支援」という視点で行われる地域支援の力を期待したい。

特別支援学校と特別支援教室の構想が家族にも伝わってきており，とても不安に感じている保護者も多い。福祉の生活支援はひとりの個人に必要なものをどう組んでいくかという，個からはじまる支援なのだが，学校の教員が支援するにあたって教員自身の意識を大きく変えていく必要があるのではないだろうか。具体的には，学校に通ってくる子どもの日中の学校内での生活を見るだけでなく，ひとりひとりの子どもの地域，暮らし，大人になった生活を見通し，現在の支援を考えていく事である。教員自身の意識を大きく変えて子どもの支援という視点で行われる地域支援の力を期待したい。

地域の目は厳しく，自閉症など様々な問題行動を抱える障害児が暮らしていくには24時間体制の支援と地域の見守りのネットワークが必要となる。目で見て分かりにくい障害のある子どもの事を地域の人々に理解していただくには，根気強く人と人のつながりをつくっていくことが必要となる。

さいごに

知的障害児の教育の専門性とは何か？地域で幼児・学齢・成人期とライフサイクルにそって支援していると，大人になって地域生活をする上での必要なことが見えてくる。それは，障害があっても社会生活を営むルールが身についているか，援助があっても人との関係が安定しているか，学校で行われている教科学習が必要ないという訳ではないが，学齢期を通じて社会生活上のスキルをどれだけ身につけているかがかなり重要になってくる。

また，地域の学校で障害のある子どもが障害のない子どもと学ぶ時に，子どもたちがお互いに理解しあう機会を教員がつくっていく事が必要である。その中で障害のある子どもの個性的な特徴が理解され，認められ仲間に受けとめられていく。それは障害のない子どものひとりひとりの個性が生かされ，すべての子どもひとりひとりが安心できる自分の居場所が見えてくる事にも繋がっていく。

養護学校がセンター的機能を果たすことを機会に，地域に開かれ，他職種・諸機関と連携する中で，子どもの生活をおおいに拡げていく役割を果たしていくことを期待したい。

註１　財団法人横浜市在宅障害者援護協会：「障害児・者が地域の中であたたかく暮らせる世の中を目指そう」と障害児・者の父親たちによって今から31年前に設立された団体。これまで，幼児訓練会，学童の放課後の場としての学童訓練会養護学校卒業後の日中の生活の場としてのグループホームなど，障害児・者が地域で暮らすための制度や仕組み，場を本人や家族とともに行政に働きかけ，つくってきた。他の地域には見られない組織。平成16年４月１日から，横浜市社会福祉協議会　障害児支援センターになる。

註２　個別支援級：横浜市における「特殊学級」の呼称。

註３　学校生活支援員制度（事業名称「横浜市障害児学校生活支援事業」）：1995年度に開始した介助員制度に盲・聾・養護学校の通学支援が新たに加わり，2003年度から開始された。

対象：横浜市立小・中学校，盲・聾・養護学校に在籍する障害のある児童生徒。

利用：保護者が病気等で一時的に介助が困難なとき，事前に利用登録申請書を学校長に提出する。

内容：小・中学校　登下校時や校内での介助　年40日以内一日７時間以内
登下校時は各１時間以内，
校外学習（宿泊なし）年間４日以内
校外学習（宿泊あり）年間１回

盲・聾・養護学校　登下校の介助　年間80回（登下校を各１回と数える）

註４　子どもに自閉症で行動障害がある場合や重度の障害がある場合，担当者が一人であった場合，車を運転しなければならないため，車内での子どもへの対応ができないことになる。

註５　一般級：横浜市における「通常学級」の呼称。

〈参考文献〉

1）横浜障害児を守る連絡協議会：送迎に望むこと－欠席せざるを得ない子どもたち－　養護学校送迎アンケートから，2004．2

地域療育センターから養護学校のセンター化を考える

横浜市南部地域療育センター
渡辺　幹夫

はじめに

横浜市の療育センターを振り返ってみたい。それが養護学校のセンター化について近似するものがあると思うからである。ただし，筆者が書き感じるものはあくまでも勤務する社会福祉法人青い鳥が運営する療育センターから見えるものである。

1　地域療育センターの設立と状況

1981年の国際障害者年を受け，横浜市の地域療育センター計画は動き始めた。中核施設として総合リハビリテーションセンターを置き，そいて人口50万を目安に当面６ヶ所，2010年までに10ヶ所を目指すというものである。（現在の総人口350万人）時代動向の影響も受け，2003年９月に完成したばかりの東部地域療育センターで，やっと当面の６ヶ所が達成されたことになる。20年近くかかったことになるが，これで市内全域に地域療育センターが整備されることになった。

（1）地域療育センターの目的と機能

1）設置目的

①　早期療育体制の整備

保健所が実施する乳幼児健康診査と連携して，障害の早期発見・早期療育を行います。

②　専門的・総合的機能の整備

知的障害児及び肢体不自由児の通園施設のほかに，診療部門を設け，医師，理学療法士・作業療法士・臨床心理士等の専門スタッフを配置し，重度・重複障害に対しても専門的な評価・指導・訓練を各スタッフの連携により総合的に行います。

③　地域の療育の拠点

担当地域の保健所・児童相談所との連携，保育所・幼稚園，障害児地域訓練会への技術支援等を行うほか，障害児の療育に関する相談窓口を設置し，地域の障害児療育の拠点施設としての機能を果たします。

2）機能

①　相談・地域サービス部門・・・・・・・・＜地域療育※＞

ア）障害児の療育に関する相談（外来相談，電話相談）
イ）障害児の通園措置に関する児童相談所との調整
ウ）センター卒園児の進路（保育所，学校等）に関する調整
エ）保健所乳幼児健康診査後の療育相談へのスタッフ派遣
オ）保育所・幼稚園，障害児地域訓練会への技術支援

②　診療部門（診療所）・・・・・・・・・・＜外来療育※＞

ア）障害児の医学的・心理的な診断，検査，評価
イ）運動発達障害児への訓練
ウ）精神発達障害児への心理指導
エ）言語障害児への言語訓練
オ）親に対する家庭内での訓練方法等の指導

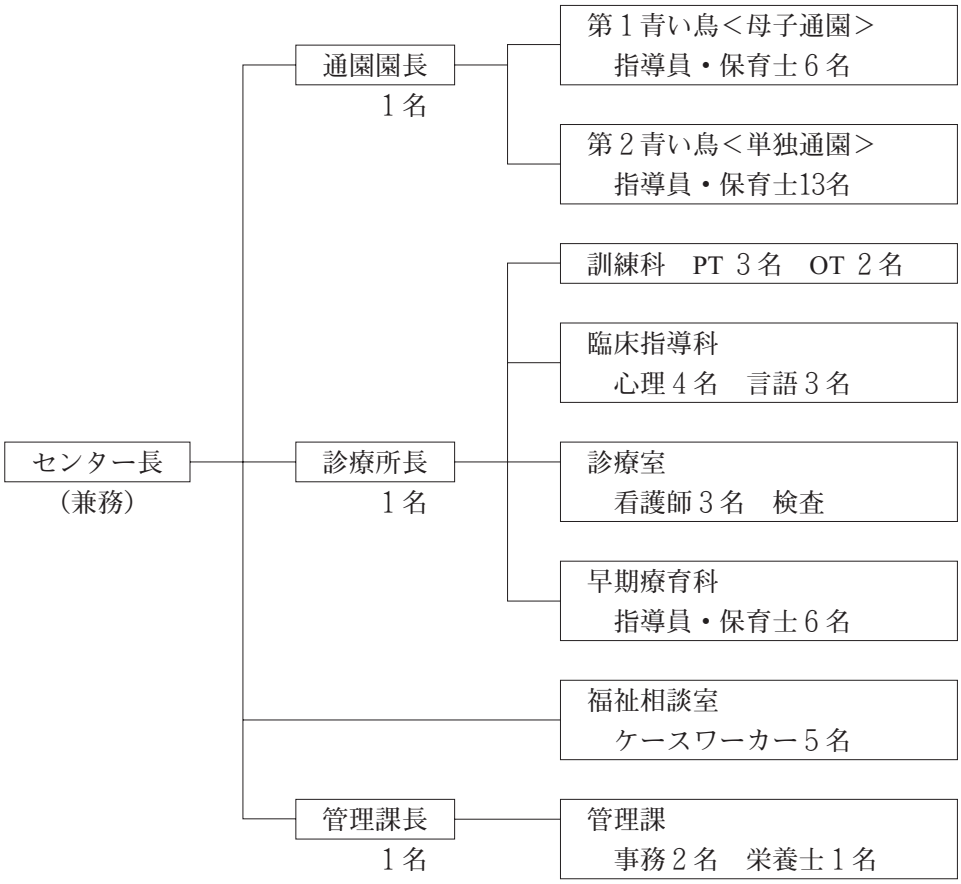
③　通園部門（知的障害児通園施設，肢体不自由児通園施設）・・・＜通園療育※＞

ア）年齢・障害状況等に応じた弾力的なクラス編成
イ）年齢・障害状況等に応じた通園日数の設定
ウ）年齢・障害状況に応じた通園方法（母子・単独）の設定

※渡辺注
（横浜市配布資料から）

地域療育・外来療育・通園療育を３つの柱として運営されている。これは1980年までの障害幼児を育てる多くのご家族の思いであり，その実現が療育センターだった。

（２）地域療育センターの機構と職員数（中部療育センター 2001）



多職種・多人数ということで所内・所外問わずチーム・アプローチの難しさと大事さを痛感した18年間だった。組織の新しさは，現在でも同様であるが所内・所外相談に専任の職員を５人配置したことであった。

（３）南部療育センターの1992年度と2002年度の比較（事業概要から）

１）新規来所者数及び診断別内訳（同じ医師の診断）（背景人口60万）

①　1992年度		②　2002年度	
診断名	人数	診断名	人数
自閉症及び周辺	32	広汎性発達障害	111
精神発達遅滞	24	自閉症	66
構音障害・吃音	24	構音障害・吃音	33
言語発達遅滞	23	注意欠陥多動症候群	19
運動発達遅滞	16	その他の運動障害	13
特異な発達障害	15	言語発達遅滞	11
言発＋対人希薄	14	アスペルガー症候群	10
脳性マヒ及び疑い	11	精神遅滞	9
発達遅滞	8	ダウン症	7
学習障害	5	運動発達遅滞	6
注意欠陥・多動	5	難聴及び疑い	6
境界線	2	脳性マヒ及び疑い	6
聴力障害	2	その他の知的障害	5
その他	20	染色体異常	4
		脳炎後遺症	2
		境界域	2
		正常（聴力検査等）	26
合　計	201	合計	336

２　療育センターの現在から

これまで設立と状況，目的と機能，療育センター機構，新規来所者数と診断別をみてきた。50万～60万人口を背景にして，当初，新規来所者数を出生数の２～３％と考えられていたものが５～６％になっている。機能・機構でわかる通り，医療部門があること。福祉相談室職員が５名で所内活動を行うとともに所外活動も行うこと。また措置施設（知的障害児通園定員50名・肢体不自由児通園定員40名）があることなどで地域の「障害児」支援のセンターになっているが，所内活動の分量が多くなりつつあるのが現状であり，その傾向はますます強まりそうである。そのことは地域機関（幼稚園・保育園等）での育ちの場に「障害幼児」を含めセンター職員の出張が出来にくくなり，「障害幼児」の育ちは療育センターでという傾向に拍車がかかっているのが現在の療育状況である。

障害児・者は障害の程度を問わず，基本的に地域機関に在籍をし，必要があれば専門のサービスを受け，幼少時から地域で当たり前に生きていくことが良いと考えるが，現状ではそうはなっていない。地域の場の療育状況は20年前とあまり変わっていないように思える。それぞれの協働作業が質・量ともに出来ていないからであろう。療育センター職員は地域機関の保育・教育があまり見えておらず，また地域機関の人達は「障害」に関し，専門機関に頼ってしまう。そんなことが続いている。福祉相談室職員５人を中心とする地域活動が質・量ともに足りないのであろうか。もちろん，療育センターには医療があることで，そのための「障害幼児」の集中化は大きいが。

そんな情況を打破するために，療育センターにおいても組織機構の改革を考える時期がきている。本当の地域活動を中心に行うセクションの創設である。現状では職員の増加が難しい状況もあるため，3つの療育部門から２～３人の専任職員をどう生み出すことが出来るか。それが出来なければ，地域での「障害幼児」のセンターへの囲い込み状況はますます継続・強化されていくであろう。また措置施設の撤廃も視野に入れる必要もあろう。器がある限り子ども達を入れる動きはなくならない。財政の関連も大きいが数年後，「障害幼児施設」においても措置の撤廃が実現されるかもしれない。その時は大きな改

革の契機になるかもしれない。療育センターが持つ専門性をどう地域の場で生かすことが出来るか。また改めての専門性とは何かを地域から問われる時を迎えたいと考える。

3　養護学校のセンター化への危惧と期待

療育センターの歴史を下敷きにすると，養護学校のセンター化を「本気」でやればやるほど「障害児」を養護学校に集めてしまう形にならないか。これが一番の懸念である。形ばかりの学校内相談教員がいる養護学校になりませんように。

また，療育の場から見ると，養護学校教職員の多さに驚いてしまう。その組織機構を見直してみるだけで地域教育への実現の姿が見えるようだ。僕らに見えない養護学校としての仕事が山のようにあるのであろうか。療育センター（５人）以上の地域教育相談者は難しいか。数人程度の地域相談職員を作っても，どのようになっていくかは推して知るべしである。養護学校の子どもを集めてしまい，そのことで相談担当職員さえも学校内現場に戻らざるを得なくなる。今のままではそうなるように思われる。埼玉県・横浜市等で養護学校と地域学校の二重在籍を進める機運がある。当然と云えば当然のように思われる。「障害児」教育はどうあればいいか。養護学校義務化から20年が過ぎ，その中身は本当に分けてまで行うものだったのであろうか。通常教育を守るための分離教育の面が強くなっていないか。養護教育とは何か。その専門性とは何か。もう一度，原点に立ち返って考えるいい機会が養護学校のセンター化であるように思う。簡単に養護学校をなくせばいいとは言わないが，療育センターにとっての措置施設と同様に養護学校という器をどうするかが問われなければ，前記したように「センター化」について頑張る養護学校には「障害」のある子ども達がどんどん集まり，当初に思い描いた学校・地域連携は絵に描いた餅になってしまう。特別な教育は特別な場所でしか行えないような教育幻想がますます浸透していくだろう。器をなくし，「障害児童」の基本的生活は地域学校におかれる。その時こそ，養護教育の専門性が生きるのではないだろうか。養護学校から養護教育センターへの衣替え。そこから職員が地域に出張し，地域学校の教員と協働作業をする。そんなチームアプローチは夢物語なのであろうか。地域から子どもを狩り出さないこと。そして養護学校から子どもを地域に戻していく術を考えること。そこには教育の場におられる教員の連携は当然のこととして，他の地域機関職員，また保護者との協働をどう作りあげるかということも求められている。

終わりに

「連携」という言葉の濫発。本当の連携が各所で始まりますように。その子どもが住む地域（面）での連携作りを本当に始めたい。そのために学校は大きな地域連携の牽引者になって頂きたい。あくまでも子ども・家族・地域を中心としての「養護学校センター化」である。学校同士の連携はもとより，学校と福祉の連携。そして地域住民との連携。実体のある地域ネットワークの創造をめざしたい。実感的には養護学校ではなく，地域学校こそがセンター化を企画しなければいけない時代と思うけれど。

大学附属肢体不自由養護学校からの地域支援の試み

筑波大学附属桐が丘養護学校
清水　　聡

はじめに

筆者の所属する学校は，国立大学附属として唯一の肢体不自由養護学校であり，学区域を持たない点，筑波大学の実験校である点などが大きな特色である。現在，地域との関連では①本校の所在地である板橋区との連携，②周辺地域からの問い合わせに応じた出張型教育相談の展開，といった点を中心に取り組んでいる。

本校を取り巻く近年の状況を見てみると，平成15年３月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出されたこと，筑波大学が「筑波大学特別支援教育研究センター（仮称）」の平成16年度設置を決定したこと，また，平成16年４月の国立大学独立法人化など，これまでにない猛スピードで本校を取り巻く状況に大きな変化が起こっている。

本稿では，筆者が個人レベルで始めた地域支援の調査研究に対し校内に支援者が現れ，やがて学校全体の取り組みへと移行していった経緯と，契機となった調査研究の成果を明らかにしながら，地域社会資源として附属養護学校の今後のあるべき姿について考察を試みたい。

１　取り組みの契機

（１）調査研究からの示唆

平成９・10年，筆者らは本校が位置する東京都板橋区の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒について，その学級担任や保護者ら20名に対して面談調査を行い，子どもたちの実態と支援ニーズに関する調査研究を行った（清水・香川2000）。

調査研究を行うに当たって，まず教育委員会に打診し，当該児童生徒の在籍する小・中学校長に連絡を取ってもらい，内諾を取ってもらった。この内諾の連絡を教育委員会から受けるとすぐに本校校長から小・中学校長へ依頼文を送ってもらった。その上で筆者が小・中学校長および当該学級の担任と連絡を取って面談日程を調整し，聞き取り調査を行った。なお，この調査実施のために20名以上の小・中学校校長と連絡を取る機会があったが，養護学校や特殊学級の勤務経験者はいなかった。校長会でも通常学級に在籍する障害のある子どもの教育的対応について話題になることはほとんどないとのことであった。

調査の結果，食事，排泄，衣服着脱などADL面で全面介助を要する児童生徒が半数近くを占め，中には導尿など医療的ケアを要する児童生徒，教科学習レベルにおいて２学年以上の遅れがみられる児童生徒が相当数いることが明らかになった。

また，学級担任や保護者の多くが，個別の医療的配慮事項，他校や他地域での実践，障害児教育だけでなく医療や福祉分野などに関する「情報不足」を強く感じていることが示唆された。

これらの結果から，特殊教育関連の情報や具体的なアドバイスの提供など地域における教育支援システムの構築が求められており，本校が果たせる役割があるのではないかと考えた。図１は，踏査研究の結果から得られた示唆を元に考えたものである。

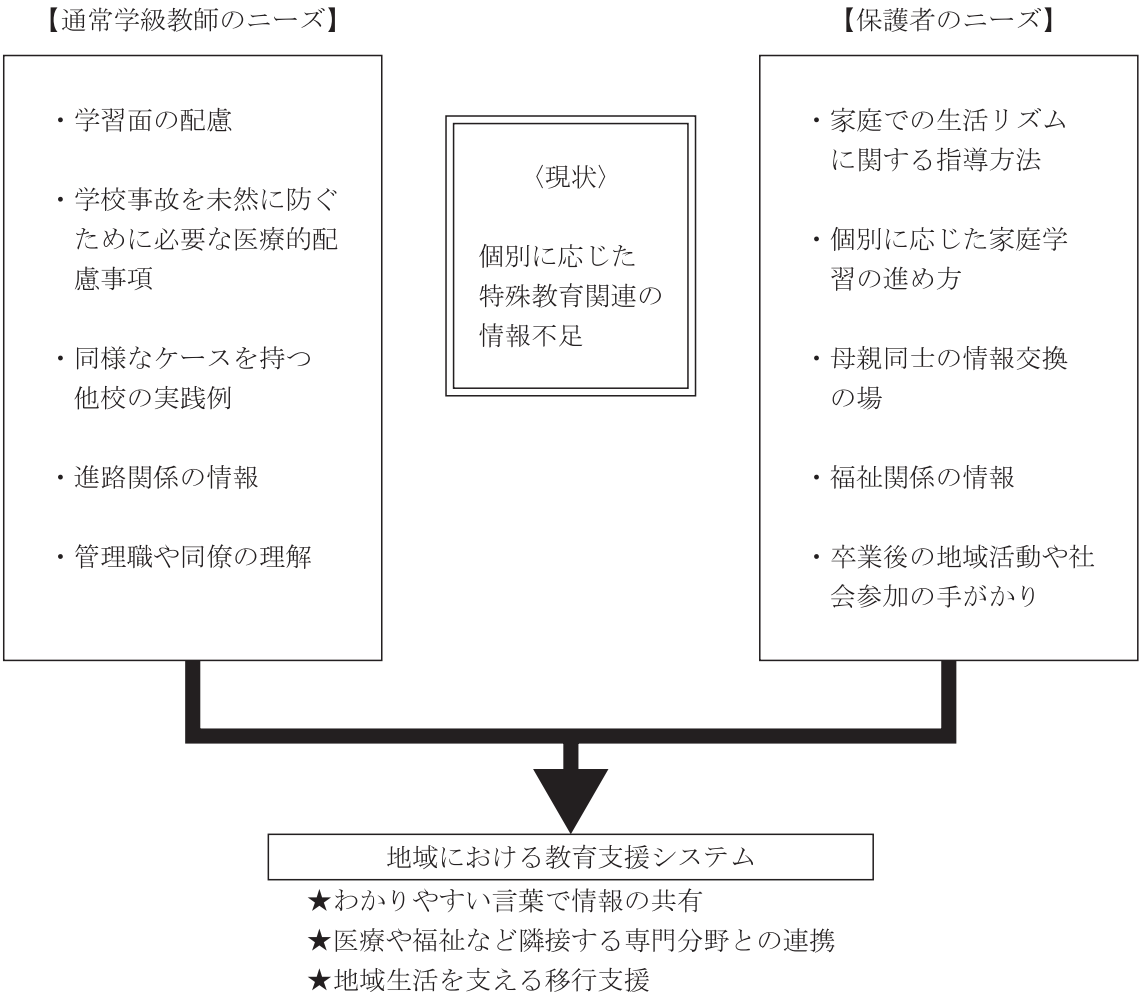


図１　学級担任と保護者が養護学校に求めるニーズ

（２）調査研究から実践へ

図１に示した教育支援システムを具体化するにあたり，次の２点に焦点を置いて取り組むことを計画した。

一つは主に保護者に対する積極的な情報交換のシステムであり，もう一つは主に学級担任に対して養護学校側から出向いていく出張型の教育相談である。

１）情報交換の場「地域連絡会」の設定

先の面談調査で，保護者側の意識に，①就学指導委員会の説得を押し切って入学させたことから－学校に気兼ねがある，②学校側に対して同年齢の健常児童生徒と同じ内容の学習や体験などを求めたい，③教科学習や生活面で不安はあるものの通常学級在籍で一定の満足を感じている，④中学や高校など次の進路選択に悩みを抱えている，⑤学級担任やクラスメイト及び他の保護者らの理解と協力に感謝しており，将来何とかやっていけるだろうと手応えを感じている，といった５つのタイプがあり，いくつかのタイプが混合しているケースも見られた。いずれにしても教育や医療，福祉や就労に関する情報不足が，現在や将来に対する不安の源となっている点が推測された。そこで，保護者を中心とする当該児童生徒と関わる全関係者からなる情報交換の場「地域連絡会」を設けることを企画した。併せて，この活動を通じて筆者の所属する養護学校が地域の社会資源のひとつとしてどのような役割を担えるかその内容と可能性を検討する手がかりを得ようと考えた。

平成９•10年度の調査研究以降，筑波大学教官や他の養護学校，特殊学級の教師などを招き，7回に及ぶ公開勉強会や設立準備会を行った後，平成12年度より筆者が事務局代表者となって数名の協力者の応援を得，正式に「地域連絡会」を発足させた。

活動として，学期に１回のペースで筑波大学東京地区でこれまで10回の定例会を開催し，13号まで

会報を発行しながら現在に至っている。

地域連絡会は学校としての取り組みではなく任意の活動であるが，これまで，表１に示すような点が主な話題となっている。エピソードを紹介すると，第２回定例会では，障害のある子どもを地域の通常学級に通わせている保護者と，養護学校の小・中・高等部を卒業させた保護者の間で，それぞれの教育の場におけるメリットとデメリットについて保護者の視点から興味深い議論がなされたことがある。ここでは，子どもの成長や発達，保護者のニーズなどに応じて柔軟な教育の場の変更があって良いのではないか，といったことが話し合われた。この他，養護学校の「養護」という言葉に抵抗を感じる点や，地域の防災施設として設立された養護学校の話，あるいは養護学校がセンター機能を果たすことがそのまま養護学校が地域に密着した活動を行うと言えるのか，などが話題になった。

表１　定例会におけるこれまでの主な話題

①余暇生活をどう考えるか
②養護学校のメリットとデメリット
③学習のつまずきをどう支援するか
④通常学級における配慮事項
⑤近所にある利用可能な社会資源とは
⑥文部科学省や教育委員会などの行政の動き
⑦支援費制度のしくみ
⑧学校教育を職業的な自立にどうつなげるか

２）出張型支援の展開

先の調査で面談した教員の内訳は，小学校10名，中学校５名の学級担任であり，「特に支援の必要を感じていない」と答えたのは１名だけであった。このことから，肢体不自由のある児童生徒が在籍する通常学級教員の多くが相談や助言を求めている可能性のあることがわかった。しかし，通常学級担任が数多くの児童生徒の対応と学級経営に追われ職務に忙殺される中で，必要を感じていてもひとりの肢体不自由児のために養護学校に出向いてまで相談や助言を求めることは現実的には困難であることは想像に難くない。このことを考えると，今後養護学校の側から積極的に支援ニーズを掘り起こし，支援に出向く形の出張型支援が望まれるのではないかと考えた。また，必要や要請に応じティームティーチング（Ｔ・Ｔ指導）の形で通常学級で指導に加わることも検討すべき内容であると考えた。

一部の肢体不自由養護学校においては，すでに地域の小・中学校に在籍している児童生徒に対して「通級による指導」を実施している。通級による指導は，児童生徒が特殊教育諸学校に来校して指導を行う場合と，教師が在籍校に出向いて指導を行ういわゆる巡回指導とがある。肢体不自由のある児童生徒の支援においては，児童生徒の移動上の課題から，後者の巡回指導が望ましいと考える。なお，この巡回指導を本稿では「出張型支援」と称している。

出張型支援を試行するために地域の教育委員会と密接な連絡を取り，個別の具体的な支援方策を探りながら地域で展開していく必要があると考えた。肢体不自由のある児童生徒を主な対象にしながらも，より広範な支援ニーズのあることが予測されたことから，特別な教育的ニーズのある子どもへの支援という枠の中で，まず子どもを取り巻く関係者からなるアセスメントの場をつくる試みを行うことにした。

平成９年当時，養護学校との連携といった構想をいくつかの教育委員会に提案すると，「通常学級には障害児はいないことになっているので…」と，消極的な対応をされることが多かった。

出張型支援を展開するにあたっては，面談調査を通じて知り合った通常学級担任からの問い合わせを手がかりに取り組みを開始した。本校で行ってきた教育実践のノウハウの蓄積を活かせると思われる重度・重複障害を含む肢体不自由のある児童生徒と，面談調査時に問い合わせの多かった軽度発達障害（LD や ADHD など）を支援の対象とした。軽度発達障害のある児童生徒への対応は，過去に関わった経験に加え日本 LD 学会主催の講習会に参加したり，詳しい同僚教師や大学教官からアドバイ

スを得たりしながら進めることにした。さらに「一人あるいは自分たちだけで抱え込まない」ことを念頭に置いた。たとえば弱視や難聴が考えられる場合は，専門の大学教官や盲学校，聾学校にに問い合わせるようにした。

当初は面談調査の時に知り合った通常学級教師から相談を受ける形でスタートしたが，やがて人づてでこれを聞いた他の小・中学校教師や保護者，大学教員や教育委員会関係者などからも問い合わせが来るようになった。そこで，異なる業種の専門家や保護者でもわかりやすい書式で情報を整理し，個別課題の明確化と課題意識の共有を目的とするフォーマット作りに取り組んだ。

一方，地域の教育委員会との連携を念頭に置いた活動にも着手した。こちらの方の手順は，まず教育委員会より「個別支援票」を通常学級に配布し，教室で気になる子どもの支援について何か不安を感じていないか，呼びかける。この呼びかけに対して応答した通常学級教師に教育委員会が連絡を取り，本人の同意のもとに養護学校教員に連絡する。連絡を受けた養護学校教員は通常学級教師と話し合いの場を持ち，当該児童生徒のケースについて対等な関係でコンサルテーションを行う。そこで，必要ならば医療や福祉，心理等，隣接分野の専門家の応援を得て「個別の指導計画」を作成する。この指導計画に調整を加えながら指導実践と評価を繰り返し，定期的なアセスメントを実施することで，地域の社会資源の活用を展開していこうとするものである。

現在小学１年生から20才までの５名と関わっているが，必要に応じて各分野の専門家や関係機関の協力を得て進めている。具体的には，校内の教育相談部，筑波大学教官，医療機関および福祉施設のケースワーカー，退職したベテラン教師などである。これらの各専門家によるアドバイスや保護者の了解を得ながら個別の教育支援計画に取り組んでいる。

【事　例】

一例としてLD（読み書き障害）を主訴とするＡ君の事例について取り上げる。Ａ君が小５の時，平成13年６月に筆者がインテークを行い，平成16年３月現在まで計24回，相談を継続している。このうち，保護者をはじめ学級担任やサポート教師，学校長や塾講師，スクールカウンセラーや大学教員など，Ａ君への学習面での具体的サポートを目的として，関係者一同を集めたアセスメント会議を６回ほど行ってきた。

具体的な個別の指導計画については，第１回アセスメント会議で実態把握を行った後から取り組んでいるが，その後，読み書きを中心とする指導課題や目標の設定，指導展開，評価を通して実に多くの微調整を加えながら現在に至っている。

中学校において，担任をはじめ各教科担当者が一堂に集まることはなかなか困難であるため，中学校内における支援体制作りに対する援助の一環として，職員研修会に講師として参加するなど，特別支援教育コーディネーターの配置につなげていく研修会への協力等にも力を入れている。

こうした緩やかなネットワークが機能していくためには，学級担任や保護者など，特定の者に大きな負荷がかかることのないように留意していくことが大切である。当面はこのアセスメント会議を重ねながら中学校におけるLD理解についてさらに充実させていく必要があるだろう。場合によっては，養護学校教員だけでなく，他の通常学級で指導実績を重ねた実践家や心理職などの専門家の介入も望まれるだろう。

2　学校としての取り組みへ

（１）個人レベルの取り組みから移行していった背景

調査研究の後，地域連絡会と地域アセスメント会議の活動に取り組みはじめたのであるが，この頃生じた状況の変化について以下の４点を述べる。

１）行政機関等との関係の進展

平成９年および10年に実施した調査研究の際，個人的に面識のあった就学相談担当者（元都立養護学校長）を通して板橋区教育委員会との接点を持った。これを契機に，小・中学校長会で本校の紹介や連携の呼びかけを行ってきたが，いったん教育委員会とのつながりが途絶えた時期があった。その後平成13年度から再開し，本校学校長と連絡を密にしながら教育委員会指導室と連絡を取り合っている。

なお，平成13年１月に出された「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」の最終報告で，特殊教育諸学校の地域におけるセンター的役割や就学基準の見直しなどについて触れており，こうした動きにともなって，これまでの通常学級と養護学校の間の垣根の高さに変化の兆しが見られてきた。平成13年１月の最終報告以降，教育委員会や小中学校長，大学教員など教育関係者からの問い合わせも目立って増え，筆者が地域の教育委員会等に出入りすることも多くなってきた。

２）要請の増加と個人レベル対応の限界

地域で展開していく出張型支援については要請が増加し，もはや個人レベルでは対応が困難な状況となってきている。

また，定例会の開催と会報の発行を主とする「地域連絡会」の活動は情報交換の場であり，大きな負担はないが，地域アセスメント会議のように個別に支援計画を立ててきめ細かい対応を展開していくことは，筆者と数名の協力者だけではとても困難な状況となってきた。

３）本校を取り巻く状況の変化

筑波大学は，平成11年４月に設置された障害附属４校連絡協議会の中で，障害附属４校（桐が丘養護学校，大塚養護学校，盲学校，聾学校）のセンター化構想に取り組み始めた。本校も，当時の学校長をはじめとした管理職や研究主任などが「地域支援」を話題にすることが増え，地域アセスメント会議や地域連絡会などの実践と関連して，管理職から意見を求められるようになってきた。このなかで，教育委員会や通常学級教師からの問い合わせに対して個人的に対応してきた形から，組織対組織の関係としてのシステムに移行する提案を行った。

４）校内における重点課題の位置づけ

平成12年度と13年度の２年間，筆者は本校の将来計画委員および組織運営見直し検討委員として，地域支援の重要性とその具体化について意見を述べてきた。また，平成13年４月から国立特殊教育総合研究所のプロジェクト研究（センター的機能の開発的研究）に研究協力者として関わることになり，地域支援の取り組みに関する全国的な動向について得た情報を管理職に説明してきた。

平成13年11月，職員会議の席で学校長から地域支援を学校として推進していく旨の説明があった。以降，「地域支援」は校務委員会や研究部等で緊急の検討課題として協議されるようになり，職員会議で確認された後，平成14年４月から「地域連携」として，本校の研究目標重点課題の一つに加えられることになった。

（２）現在の状況（平成16年３月）

平成15年３月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出され，LD や ADHD，高機能自閉症など，軽度発達障害のある児童生徒に対する支援について，養護学校の専門性が期待されている。肢体不自由養護学校においては，地域の小中学校に対する相談支援体制の充実など，積極的な支援が求められており，自立活動や教科学習等のこれまでの蓄積を整理して地域支援を展開していくことが具体的に求められていると考えられる。とりわけ，肢体不自由のある子どもたちのなかに見られる認知面での困難に対するアセスメントや学習指導面での蓄積されたノウハウは，これらの児童生徒及び在籍する小・中学校支援の内容として大きな役割を果たすと考えられる。

平成15年度末現在の状況について，主に次の３点から述べることとする。

１）地域連絡会と地域アセスメント会議の活動

地域連絡会については定着してきた感がある。さらにこれまでの参加者がそれぞれ地域に戻り，地域密着型の「ミニ地域連絡会」を展開するといういわばサテライト型の構造になりつつある状況である。また，これまで話し合われた記録を元に，地域の社会資源を一覧にしたガイドブックを発行したいとの声もある。

地域アセスメント会議については，先にも述べたが少数の者だけが抱え込むことをせず，適任と思われる他の専門家に照会するようにしている。また，必要に応じて地域連絡会の定例会で取り上げ，様々な立場から情報や助言を得ることで個別の指導計画作りに生かすようにしている。

このように，地域連絡会と地域アセスメント会議が相互に関連することで，個別課題に対する具体的支援方策を探る手がかりを得ている。

２）校内体制

平成12年度から校内において「教育相談部」が組織分掌としてスタートした。また，平成14度からは，地域支援を目的とする校内プロジェクト研究が教育相談部を中心に立ち上がり，筆者もこの一員として実践事例の紹介を行っている。また，これまで筆者が研究協力者として関わってきた国立特殊教育総合研究所の本プロジェクト研究も個人から学校としての取り組みとなり現在に至っている。

分掌組織としては，地域支援をより明確な目的とした「支援部」の平成16年度設置に向けて組織分掌編成について検討を重ねている。

3）板橋区教育委員会との連携

教育委員会との連絡の経緯はすでに述べたが，平成15年度より本校の校長が新しく着任し，教育委員会担当者と面会するなど組織的な連携体制作りを見通した連絡調整を行っている。

3　今後の展望と課題－大学附属としての養護学校のセンター的機能－

本校は大学附属であり，学生の教育実習の受け入れや大学教官との共同研究の実施は本校の大きな使命である。また，肢体不自由教育に関する先駆的な実践と研究成果を広く社会に発信していく使命も有している。平成16年度からの附属久里浜養護学校を含めると，あらゆる障害カテゴリーに対応した附属学校を擁する筑波大学ならではの特殊性はあるものの，各附属学校は，大学との関係や位置づけを明確にしておく必要がある。筑波大学に限らず，附属学校として教育相談室や臨床センターなど大学附属の施設や機関を利用しやすい環境も大いに活用すべきであろう。

公立の養護学校が地域においてセンター的役割を担うなか，国立大学附属養護学校が学区域を持たない特性を考えると，公立養護学校が小中学校と連携を進める際に，教育委員会や大学など，行政面や研究面の専門家を巻き込んだよりダイナミックな視点で関与し，貢献していく可能性が考えられる。そのフットワークを活かした機動力のある展開が期待されるのではないだろうか（図２）。

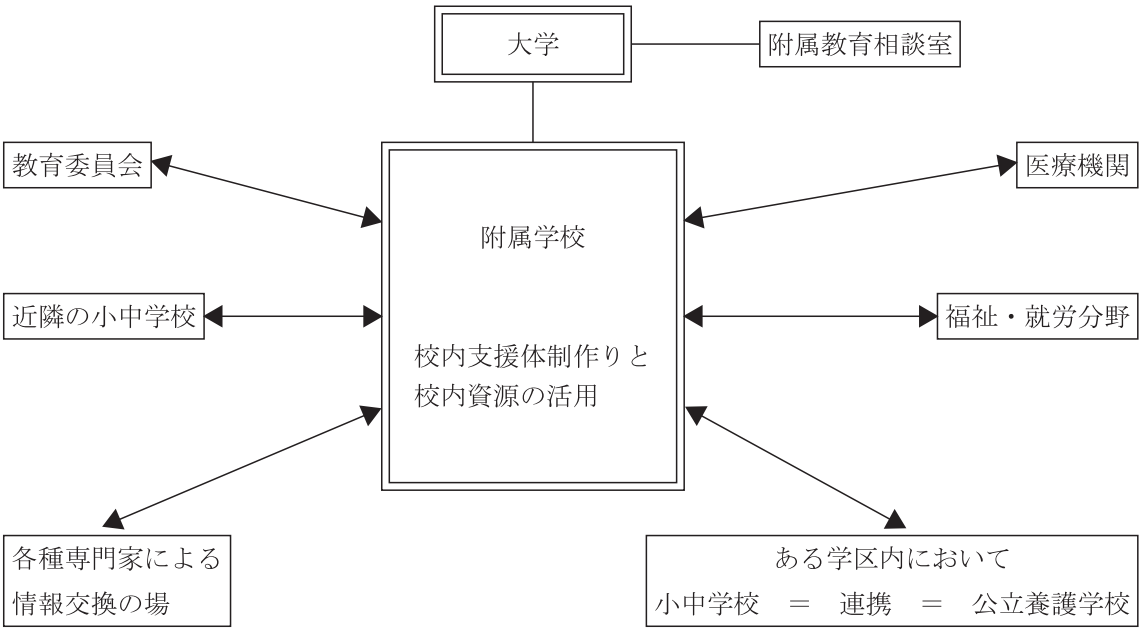


図２　附属養護学校におけるセンター的機能の展開

〈参考文献〉

1）石隈　利紀，田村　節子：チーム援助入門，図書文化，2003

2）香川　邦生：障害児の教育の場とノーマライゼーション　養護学校の教育と展望，No．114　p2－5，1999

3）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：最終報告概要，
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm

4）日本特殊教育学会障害児教育システム研究委員会:特別教育システムの研究と構想，田研出版，2000

5）清水　貞夫：特別なニーズと教育改革，クリエイツかもがわ，2002

6）清水　　聡，香川　邦生：地域の学校に在籍する障害のある児童生徒の実態と支援，連携のあり方，リハビリテーション連携科学Vol．1　No．1　p174－190，2000

7）清水　　聡：地域連絡会の試み－地域に還元していく養護学校の役割－　障害児教育実践の研究第12号　p11－20，2000

8）清水　　聡：地域の通常学級を支援していく養護学校の役割－地域における情報提供システムと地域アセスメント会議の試み－，SNE ジャーナル　Vol．8　p34－56，2002

9）篠原　吉徳，津曲　裕次：「障害カテゴリーに拠らない」教育的アプローチについて，筑波大学養護・訓練研究　第9巻　p1－6，1996

10）田中久美子：小・中学校の通常の学級に在籍する心身障害児についての研究－特に教育的対応を中心に－障害者の教育と福祉の研究（石部元雄教授退官記念論文集）　p54－71，1993

11）富安　芳和：インクルージョン，発達障害研究　第17巻第1号　p1－10，1995

12）渡部　昭男：「特殊教育」行政の実証的研究　法政出版，1996

13）渡邉　健治，佐藤　和代：通常学級に在籍する障害児の支援体制に関する研究，SNE ジャーナル　Vol．1　p67－95，1996

14）山口　　薫：軽度障害児への新しい教育支援を考える，発達の遅れと教育　No．499　p6－7，1999

15）山下　皓三：特殊学級と特殊教育諸学校との連携－その意義と在り方を中心に－，特殊教育　No．93　p4－7，1999

普通科高校に知的障害のある生徒を迎えて

大阪府立阿武野高等学校
小林　靖幸

1　はじめに

今日，障害者教育は大きな転機を迎えている。特殊教育から特別支援教育へ，施設から地域へと言う流れは世界の趨勢であり，後戻りは許されない。

そのような中で，大阪では2001年４月より５年間，知的障害のある生徒の高等学校受け入れに係わる調査研究を開始し，初年度本校を含む４校を調査研究校に指定した。現在３年目を迎え各学年２名，計６名の障害のある生徒が学んでいる。調査研究のテーマは「共に学び共に生きる」と「自立支援」を柱に，カリキュラム，入試のあり方，授業のあり方，進路保障，地域連携等きわめて多岐にわたっている。現在のところ調査研究の経過はおおむね順調に進んでおり，そのあらましは大阪府学校教育審議会に報告され公表される予定である。今回はセンター的機能に係わる研究協力校として，地域連携の側面を中心に連携のあり方，考え方について報告したい。

障害児（者）教育が変わると言うことは養護学校のあり方が変わるだけでなく，地域の小，中，高校が変わり，障害者をめぐる行政，福祉のあり方が変わり，障害者が生きる地域社会が変わることでなければならない。その意味で障害者が地域の学校で学び，地域で生きる社会のあり方を目指すひとつのテストケースとして，本研究に資することができればと考えている。

2　障害のある生徒と他の生徒との関わり

言うまでもなく障害のある生徒と他の生徒が共に学んでいることは，今回の調査研究の眼目であり，本校の最大の教育的資産である。あらゆる機会を通してこの資産を十分生かした教育活動が求められる。障害のある生徒自身の成長，自立を目指すと共に，他の多くの生徒にとって青年期においてより良い形での障害者との出会い直しを目指している。授業，各種行事，クラブ活動，委員会活動等さまざまな場で関係作りの取り組みを展開している。

（1）授業

授業形態としては

- 原液授業（入り込みなし）
- 原版授業（入り込みあり）
- 交流授業（他学年授業）
- 抽出授業
- 自立活動

というように一人ひとりの状況，本人保護者の希望，教科指導上の要請等に応じてバランスよく柔軟に対応している。一人ひとり個別指導計画を作成して全教科担当者が共通の認識の上で教科指導に当たれるよう配慮している。その際，教科指導上の課題だけでなく，本人の生活面，人間関係面の課題について十分把握して一致して指導に当たることが重要である。入り込み者の役割も単に教科学習の援助や介護にとどまらず，他の生徒との関係作りの役割が重要である。

（2）スペースぴあの運営

抽出授業，自立活動の場としてスペースぴあと名づけた教室を設置しているが，障害のある生徒のためだけでなく，昼休み，放課後に一般生徒に開放している。昼休み，放課後には多くの生徒が訪れ食事をしたり談笑したり音楽を聴いたりして，ごく自然に障害のある生徒との交流の場になっている。ここを訪ねる生徒の中には人間関係などに自分自身も課題をもつ生徒も多く，スペースぴあが一種の癒しの場になっている。

（3）行事

遠足，文化祭，体育大会，修学旅行等多くの学校行事で障害のある生徒をしっかりクラスの中に位置づけて活動している。文化祭のクラス発表，体育大会の応援団の他，各学年全クラスから選出された交流委員により，学期に１回スペースぴあで交流会を持ち毎回多くの生徒が参加してたこ焼きを焼いたり，ゲームをして楽しんでいる。

（4）クラブ活動

障害のある生徒も他の生徒と同じように放課後はクラブ活動に参加している。現在，野球部，陸上競技部，解放運動研究部，朝鮮文化研究部等に参加している。これらのクラブの部員は学校内外で様々な場面で障害のある生徒を中心とした活動に取り組み関係作りの中心的な役割をはたしている。現在，解放研と朝文研が中心になり本校や地域の各校，他クラブ，地域の障害者団体等に呼びかけて「障害のあるひともないひともみんなで楽しむ冬祭り」を企画している。本校のダンス部，近隣校の社会問題研究部，音楽部，地域の障害者団体，養護学校等の参加協力を得て，ひろく地域に発信する活動を進めている。

3　地域の諸機関諸団体との連携

今回の調査研究のスタートにあたり，本校の呼びかけで「阿武野高校調査研究支援連絡会議」を立ち上げ，高槻市教育委員会，福祉行政，養護学校，地元中学，障害者団体，商工会議所等の参加を待て，年に2，3回開催している。地域の諸団体諸機関に本校の取り組みの実態，意義について周知理解を得る上で一定の役割をはたしている。性格，立場を殊にする機関団体が一堂に会しているが具体的に何をどのように支援協力できるか，とまどいもあり実態は報告会程度の内容にとどまっている。このような会議ではなく，生徒を中心にした具体的で実体のある地域のいろいろな団体との連携が重要である。阿武野高校では文部科学省のゆとり教室活用事業の研究指定を受け，校内に地域交流室を設置した。その交流室を活用して地域の障害者団体，NPO 法人等に呼びかけて，本校を場とした生徒も参加できる活動に利用している。

（1）地域交流室を場とする連携活動

1）ライフケア協会による障害者対象の法律相談。同協会に介護を依頼しているお年寄りと高校生との交流会。
2）障害者授産施設「いこいの家」の障害者と高校生の交流会。
3）土室′ト学校「あそぼう会」の障害のある／ｊ，学生と高校生との交流会。
4）障害者自立支援施設「自立フォーラム」による高校生を対象とするガイドヘルパー養成講座。（来年度にむけ現在企画中）

（2）大阪府立高槻養護学校との連携

高槻養護学校高等部とはかねて本校の解放研，生徒会が中心に交流活動を続けていたが，1998年度より本校のカリキュラム改革により３年次に福祉コース（福祉一般の授業が受けられる類型選択コース）が設置されたのを機に本格的な授業交流にふみこんだ。年間３～５回授業の一環として互いの学校を訪問しあい交流授業を実施している。内容は高校生と高等部の委員が話し合って決めている。2001年調査研究が始まってからは３年福祉の授業に参加している障害のある生徒も一緒に参加するようになった。

（3）地域の中学校区との連携

本校は地域の高槻市立第四中学校区学力向上推進会議に参加している。そこでは第四中学校区の幼稚園，保育所，小学校，中学校，高校が同じ立場に立って地域に生きるすべての子どもたちの成長を見守り，各年齢ごとの課題を共有し協力している。教員研修，研究授業，授業公開等の事業を展開しており，現在四中校区の教育を紹介するビデオを制作中である。

4　障害のある生徒の進路保障

2001年調査研究初年度に入学した２名の生徒は今年３年になり，進路保障が重要な課題になっている。彼らの入学時から３年後の進路を念頭に学校をあげて様々な取り組みをしてきたが，現実は厳しいものがある。保護者本人との話し合いの中で，Ｔ君は地域の作業所を希望。Ｙ君は一般企業への就職を希望していることは比較的早く分かっていた。Ｔ君は１年次より希望する作業所にお願いして１年次より夏季休業中実習に参加させてもらってきた。Ｙ君は働く経験を積む意味から１年次からクラブ顧問の紹介で他の部員と一緒にアルバイト経験をさせた。しかしＴ君が希望する作業所は措置から支援費制度への変わり目でＴ君が希望しても卒業後の入所は難しい情勢になっている。Ｙ君もアルバイトで世話になった企業もふくめて３社受験してまだ決まっていない。現在ハローワークと協議しつつ求人開拓中である。高校生は対象外という制度上の問題や，本校のような普通科高校では知的障害のある生徒の就職について全く積み重ねがない等の問題はなかなか一高等学校の解決できる問題ではない。支援連絡会蔑もこの問題で実効をあげることはむずかしい。大阪府ではようやく今年度から障害者職業支援センターを設置して，高槻にも事務所はあるが，在宅障害者の就業中心である。養護学校も現に在籍する生徒の進路保障に精一杯である。高校に通い卒業する障害者の就労支援のシステムはまったくできていないと言っていい状態である。

5　特別支援教育のゆくえ

今回高槻市は文部科学省から特別支援教育の研究で地域指定を受けた。阿武野高校としては特に高槻市にお願いしてその研究に名を連ねることになったところである。特別支援教育がインクルージブな教育を目指すとすれば，それは生涯にわたって社会全体で支援することを目指している。その時とりわけ地域社会がはたすべき役割は大きい。障害のある者が幼稚園，保育所から小，中，高と地域の学校で学び，地域で働きながら生きてゆくためにはっきりと高校を地域の中に位置づけて行きたい。福祉，医療等の機関と連携も当然だが，紙に線を引いたり，会議を開くだけでできることではない。立場，役割の違う諸機関が同じ立場に立って障害のある人を地域で引き受けていくことが必要である。養護教育諸学校[註]が特別支援学校に衣替えし，センター的役割を果たすとして，その中でいったい何ができるのか。またそれは従来培われた資産成果をそのままの形で活用できるものなのか。本研究に参加された各校の研究に期待したい。

註）大阪では，特殊教育を一般に養護教育と呼称している。