

特別支援教育コーディネーター 業務の推進に関する研究

—多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携を目指して—

【研究の概要】

幼稚園、小・中学校、高等学校における子供たちの抱える課題は複雑化・多様化しており自校（園）内では解決が難しく、対応に苦慮する様子が見られる。本研究は、特別支援教育コーディネーター業務の中でも関係機関との連携に焦点を当て、相談実践を検証し、連携を組織的、継続的に実施するための取組やその進め方を提示することを通して、多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携の在り方について明らかにし、各校（園）の相談支援機能の強化及び地域としての専門性の担保を目指すものである。

キーワード：地域資源 ライフステージ 相談支援機能 地域の専門性の担保 顔の見える関係

平成 3 1 年 3 月
岩手県立総合教育センター
長期研修生
所属校 岩手県立一関清明支援学校
佐々木 祐子

目次

I	研究主題	1
II	主題設定の理由	1
III	研究の目的	1
IV	研究の目標	1
V	研究の見通し	2
VI	研究の構想	2
1	特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する研究についての基本的な考え方	2
(1)	「特別支援教育コーディネーター」についての制度化	2
(2)	「特別支援教育コーディネーター」の業務	2
(3)	「多様なニーズ」に対応する必要性	3
(4)	「個別の教育支援計画」について	3
(5)	「校（園）内資源」と「地域の資源（地域資源）」について	4
(6)	「関係機関連携」に関わる国の障害児・者施策における変遷	5
(7)	「関係機関連携」における体制整備の現状	6
(8)	本研究における「関係機関連携」の基本的な考え方	9
2	特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する手立て	11
(1)	関係機関連携に関する状況調査	11
(2)	関係機関連携に関する相談実践	12
(3)	「関係機関連携ハンドブック」の作成	12
3	検証計画	13
(1)	エピソードからの検証	13
(2)	「関係機関連携ハンドブック（試案）」の検証	13
4	研究構想図	14
VII	研究実践・結果と考察	15
1	研究実践の目的	15
2	研究に関わる調査及び調査結果の分析と考察	15
(1)	特別支援教育コーディネーター業務の推進（関係機関連携）に関する状況調査	15
(2)	調査結果の考察	33
(3)	調査結果の「関係機関連携ハンドブック（試案）」への反映	34
3	関係機関連携に関する相談実践	36
(1)	エピソードから捉える関係機関連携	36
(2)	「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用実践	64
4	実践の分析と考察	79
(1)	エピソードから捉える関係機関連携	79
(2)	「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用実践	81
(3)	実践全体を通して	82
VIII	研究のまとめ	84
1	全体考察	84
2	研究の成果	85
3	今後の課題	85
	<おわりに>	85
IX	引用文献及び参考文献	86

I 研究主題

特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する研究

－多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携を目指して－

II 主題設定の理由

特別支援教育コーディネーターについて、平成15年「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、「学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者」として提言されている。平成29年3月公示の小学校学習指導要領の総則では「家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努める」ことが明記され、幼稚園教育要領、中学校・高等学校の学習指導要領総則にも同様に示された。厚生労働省においても、平成25年4月の改正で障害者自立支援法から改称した「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律（障害者総合支援法）」で障がい者等への支援体制の整備を図るため、関係機関同士の連携の場である自立支援協議会の開催が位置付けられている。これらの動向は、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の自立と社会参加に向けて、生涯にわたって社会全体で必要な支援をすることの重要性を示しており、特別支援教育を推進していくキーパーソンである特別支援教育コーディネーターの担う役割は一層重要なものとなっている。

本県では、いわて特別支援教育推進プランに基づき、幼稚園・保育所、小・中学校、高等学校での特別支援教育の理解や指導・支援の充実に取り組んできている。また、各学校（園）における支援体制については、校（園）内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの配置とともにおおむね整ってきていると言える。しかし、インクルーシブ教育システム（文部科学省、2012）の構築に向け、多様なニーズに対応する必要性が示された一方で、幼稚園、小・中学校、高等学校における子供たちの抱える課題は複雑化・多様化しており、中には校（園）内資源を活用しても解決が難しく、対応に苦慮するケースも見られる。そのために専門的な支援の必要性が高まっているものの、地域にある様々な資源についての情報の共有がされておらず、どのように活用すれば良いのかが把握されていない状況にある。また、連携のためのツールである個別の教育支援計画を作成している幼稚園、小・中学校及び高等学校の割合は、平成29年の実績値で89.0%となっており（岩手県教育委員会、2018）、作成・活用が求められている現在、各学校における取組にはばらつきがあるのが現状である。

これらの課題を改善していくためには、幼稚園、小・中学校、高等学校が地域にある様々な資源の専門性や役割、支援体制の構築と個別の教育支援計画を活用した情報共有の方法について理解すること、学校（園）と関係機関とが共に専門性を発揮しながら、一体となって多様なニーズをもつ子供の課題解決や将来を見据えた支援、生活を豊かにする取組を充実させていくことが重要である。このことが、ひいては各学校（園）の相談支援機能を強化し、幼児児童生徒のライフステージを通じた一貫した支援や地域としての専門性を担保していくことにつながるものと考えられる。

そこで本研究では、特別支援教育コーディネーター業務の中でも関係機関との連携に焦点を当て、相談実践を検証し、連携を組織的、継続的に実施するための取組やその進め方を提示することを通して、多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携の在り方について明らかにし、特別支援教育コーディネーター業務の推進に役立てていきたい。

III 研究の目的

学校（園）と関係機関が共に専門性を発揮し、一体となって多様なニーズをもつ子供の課題解決や将来を見据えた支援への取組を充実させていくことにより、各学校（園）の相談支援機能の強化及び幼児児童生徒のライフステージを通じた一貫した支援につなげ、地域としての専門性の担保を目指す。

IV 研究の目標

特別支援教育コーディネーター業務の中でも関係機関との連携に焦点を当て、相談実践を検証し、連携を組織的、継続的に実施するための取組やその進め方を提示することを通して、多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携の在り方について明らかにする。

V 研究の見通し

県内の幼稚園、小学校、中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターに対し、業務についての実態調査を行い、関係機関連携における現状と課題を把握するとともに、県内地域自立支援協議会において学校（園）や関係機関同士の連携の状況を調査する。また、相談実践とその検証を行うことで、連携を組織的、継続的に進めていくための取組やその進め方を提示する。このことにより、多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携の在り方について明らかにするとともに、研究成果物として関係機関連携を推進するための具体的な内容、方法、留意点を示した「関係機関連携ハンドブック」を作成し、研究成果の普及の一助とする。

VI 研究の構想

1 特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する研究についての基本的な考え方

(1) 「特別支援教育コーディネーター」についての制度化

平成 15 年 3 月に公表された特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で、各学校においては、「学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者（特別支援教育コーディネーター（仮称））として、学校の校務に明確に位置づける等により小・中学校又は盲・聾・養護学校に置いて、関係機関との連携協力の体制整備を図る」と記され、特別支援教育コーディネーターの必要性が初めて示された。

平成 17 年 12 月、中央教育審議会において取りまとめられた「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」では、特別支援教育コーディネーターについて、「研修等を通じた人材養成を推進しつつ、可能な限りコーディネーターとしての校務に専念できるよう必要な配慮が行われるようにすることや、いじめや不登校等に対応する小・中学校の生徒指導体制の整備と関連付けた活用も含め、一層の効果的・効率的運用を促す必要」があるとしている。

これらを受けて平成 19 年 4 月「特別支援教育の推進について（文部科学省初等中等局長通知）」では以下のように示された。

各学校の校長は、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。

特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。

また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。

こうした経過を踏まえ、平成 20 年小・中学校学習指導要領解説総則編、平成 21 年高等学校学習指導要領解説総則編において、「校内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターを指名するなど学校全体の支援体制を整備するとともに、特別支援学校等に対し助言又は援助を要請するなどして、計画的、組織的に取り組むこと」、平成 20 年幼稚園教育要領解説においても、「園内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターを指名するなど、幼稚園の教職員全体の協力体制をつくりながら、計画的、組織的に取り組むこと」とされ、幼稚園、小・中学校、高等学校において、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内体制の確立が求められ、特別支援教育体制整備が進められてきている。

(2) 「特別支援教育コーディネーター」の業務

平成 16 年「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」では、小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割として具体的に次頁のような活動が示されている。

〈校内における役割〉

- ・ 校内委員会のための情報の収集・準備
- ・ 担任への支援
- ・ 校内研修の企画・運営

〈外部の関係機関との連絡調整などの役割〉

- ・ 関係機関の情報収集・整理
- ・ 専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整
- ・ 専門家チーム，巡回相談員との連携

〈保護者に対する相談窓口〉

また、このことは平成 19 年 4 月、特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法が施行されるに当たり、小・中学校のみならず、幼稚園や高等学校、中等教育学校でも同様に体制整備及び取組を行う必要があるとしている（文部科学省，2007）。

(3) 「多様なニーズ」に対応する必要性

平成 18 年 12 月国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、平成 20 年 5 月に発効した。我が国では、平成 19 年 9 月同条約に署名するとともに、国内においては条約締結に先立ち、国内法の整備を行った。平成 23 年 8 月の「障害者基本法」の改正、平成 24 年 6 月の「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援する法律（障害者総合支援法）」の成立、平成 25 年 6 月の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」の成立及び「障害者の雇用の促進等に関する法律（障害者雇用促進法）」の改正等、様々な国内法制度改革が進められ、平成 26 年 1 月「障害者の権利に関する条約」の批准に至った。

文部科学省は、平成 25 年 9 月「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」において、その改正の趣旨として以下のように示した。

今回の学校教育法施行令の改正は、平成 24 年 7 月に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（以下「報告」という。）において、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。」との提言がなされたこと等を踏まえ、所要の改正を行うものであること。

なお、報告においては、「その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。」との指摘がなされており、この点は、改正令における基本的な前提として位置付けられるものであること。

このことにより、特別な支援を必要とする児童生徒が小・中学校に在籍することとなり、一人一人の多様な教育的ニーズに対応する必要性が出てきている。

また、平成 28 年 12 月には「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」及び「学校教育法施行規則第百四十条の規定による特別の教育課程について定める件（平成五年文部省告示第七号）の一部を改正する告示」が出され、平成 30 年 4 月から施行された。その趣旨は「現在、小学校、中学校、義務教育学校及び中等教育学校の前期課程において実施されている、いわゆる「通級による指導」（大部分の授業を通常の学級で受けながら、一部の授業について障害に応じた特別の指導を特別な場で受ける指導形態）を高等学校及び中等教育学校の後期課程においても実施できるようにする」ため、特別の教育課程を編成できるよう規定を整備するものであり、高等学校においても、生徒の多様な教育的ニーズに対応することが必要となっている。

(4) 「個別の教育支援計画」について

平成 15 年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、特別支援教育コーディネーターの必要性とともに、「個別の教育支援計画」の必要性について述べられた。作成の

目的は「障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考え方」の下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行う」ものであり、「教育的支援は、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組が必要であり、関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠」としている。作成の対象は、「障害のある幼児や児童生徒で、特別な教育的支援の必要なもの」とされ、障害の範囲は、「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱、言語障害、情緒障害、LD、ADHD、高機能自閉症等」で、これまでの特殊教育の対象の障がいだけでなく、その対象ではなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含まれたことで、対象の幅が広がった。

平成20年小・中学校学習指導要領・幼稚園教育要領及び平成21年高等学校学習指導要領においては、必要に応じて「個別の教育支援計画」を作成することが示された。以降、平成29年3月公示の小学校学習指導要領の総則では「家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために個別の教育支援計画を作成し活用することに努める」ことが明記され、中学校・高等学校の学習指導要領総則及び幼稚園教育要領総則にも同様に示されたことで、特別支援学級在籍の児童生徒や通級による指導を受けている児童生徒については、「個別の教育支援計画」を全員について作成することと定められた。また、通常の学級において特別な支援が必要な児童生徒についても作成・活用に努めることとなった。

(5) 「校（園）内資源」と「地域の資源（地域資源）」について

校内資源について、岩手県立総合教育センター（2016）は【表1】に示すように、支援を必要とする児童生徒の支援に当たっては、校内委員会を始めとし、そのニーズに応じて、校内の様々な人材、分掌や各種委員会がつながりをもった組織的な取組が必要であることから、各専門性をもった教職員、相談員、支援員等の人材、及び支援を効果的、機能的なものにするため構成する分掌や委員会、チーム等を合わせて校内資源と捉えるとしている。本研究においても、校（園）内資源を同様に捉えるものとする。

【表1】特別支援教育校内委員会と校務分掌・人材との関連例（岩手県立総合教育センター，2016）

校務分掌・人材	特別支援教育校内委員会との関連
校長	委員会運営の最終的意思決定、責任者（委員長）
副校長（教頭）	委員長の補佐、校内組織や外部機関等との連絡調整
特別支援教育 Co.	委員会の企画、校内組織や外部機関等との連絡調整
教務部（教務主任）	時間割の調整、会議日等の設定
研究部	特別支援教育に関する研修会企画、分かりやすい授業づくりの研究推進
生徒指導部	行動面で課題のある児童生徒の把握と情報提供
特別支援学級担任 通級指導教室担当教員	特別支援教育の専門性を生かした支援方針の助言、特別支援学級での授業公開（職員研修）
学年主任	支援チームの主宰、保護者への説明・情報提供
養護教諭	健康面での対応への助言、医療機関との連携

地域の資源（地域資源）については、平成15年3月に公表された特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、「質の高い教育的対応を支える人材」の項において、以下のように述べられている。

障害の多様化を踏まえ、養護教諭、学校医等の学校内の人材の効果的な活用は今後ますます重要になるものと考えられる。さらに、学校内に限らず、医師、教育心理学者、教員の経験者など専門家を幅広く活用して障害に応じた適切な教育を行う必要がある。例えば、盲・聾・養護学校においては、作業療法士（OT:Occupational Therapist）、理学療法士（PT:Physical Therapist）、言語聴覚士（ST:Speech Therapist）等の専門家が指導に参画するほか、小・中学校においても専門家チーム（障害や障害のある児童生徒への指導等について専門的な知識等を有する者の集団で都道府県の教育委員会に置かれるもの）が巡回相談などの形で学校の教育において有効に活用されている場合がある。このように学校内外の人材の総合的な活用を図るといふ視点が大切である。

また、「関係機関の有機的な連携と協力」の項においては、「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して効果的・効率的に教育を行うためには、盲・聾・養護学校と小・中学校の日常的な情報交換はもちろん、児童生徒に対する教育を行う上で密接な連携が不可欠である」と学校間での連携が述べられたほか、関係機関との連携においては、さらに以下のように示された。

障害のある児童生徒のニーズは教育、福祉、医療等様々な観点から生じうるものである。これらのニーズに対応した施策はそれぞれ独自に展開できるものもあるが、類似しているもの、又は密接不可分なものも少なくない。したがって、教育という側面から対応を考えるに当たっても、福祉、医療等の面からの対応の重要性も踏まえて関係機関等の連携協力に十分配慮することが必要となる。また、福祉、医療等の面からの対応が行われるに当たっても、教育の立場から必要な支援・協力を行うことが重要である。

草の根的に、独自のネットワークを活用し、献身的に取り組む「親の会」やNPO等の活動の中には、教育の充実や効果的な展開において重要な役割を果たしてきたものもある。今後、教育委員会や学校において障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して質の高い教育をより効果的に推進するためにもこれらの会等とも連携協力を図ることが重要である。

以上のことから、本研究における地域の資源（地域資源）とは、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の抱える課題の解決、将来を見据えた支援、生活を豊かにする取組において活用可能な全ての関係機関、職種、民間団体や学校外の人材と捉える。なお、支援ケースによっては県の機関の連携が必要となる場合もあるが、同様に地域の資源として捉えることとする。

- (6) 「関係機関連携」に関わる国の障害児・者施策における変遷
「関係機関連携」に関わり、国では【表2】に示したような施策を行っている。

【表2】「関係機関連携」に関わる国の障害児・者施策

平成5年	障害者基本法
	基本理念「完全参加と平等」精神障害者も法の対象
平成14年	障害者基本計画（第2次）平成15年度～24年度を対象
	国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う「共生社会」
平成16年	発達障害者支援法
	発達障害のある人へも保健、医療、福祉、教育、雇用等の分野を越えて一体的な支援を行う体制
平成17年	障害者自立支援法
	就労支援の強化、地域生活への移行の推進 福祉サービス体系の再編
平成20年	障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン（試案）
	各地方自治体で医療、保健、福祉、教育、労働等の関係部局・機関が一体となって障害のある子供や保護者に対する一貫した相談支援体制の整備
	障害者の雇用の促進等に関する法律（障害者雇用促進法） 障害者の雇用対策推進
平成23年	障害者基本法改正 施行
	障害の「社会モデル」に基づく概念 「合理的配慮」の概念
平成24年	障害者自立支援法改正 施行
	自立支援協議会の法定化
	児童福祉法改正 施行 放課後等デイサービス、保育所等訪問支援の創設
平成25年	障害者基本計画（第3次）平成25年度～平成29年度を対象
	各分野で共通する横断的視点、分野別施策の基本的方向
	障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律（障害者総合支援法）

	障害者の定義に難病等を追加 重度訪問介護の対象者の拡大等
平成 26 年	障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）批准
平成 30 年	障害者基本計画（第 4 次）
	障害者権利条約の理念尊重 当事者本位の総合的・分野横断的な支援 「心のバリアフリー」

上記【表 2】の動向は、特別な支援を必要とする人の乳幼児期から高齢期までの切れ目のない支援や家族を含めたきめ細やかな支援、地域の身近な場所で受けられる支援を社会全体で支えていくことの重要性を示している。また、平成 29 年 12 月から平成 30 年 3 月には文部科学省と厚生労働省の両省による家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトが設置され、支援が必要な子どもやその保護者が、乳幼児期から学齢期、社会参加に至るまで地域で切れ目なく支援が受けられるよう、家庭と教育と福祉のより一層の連携を推進するための方策の検討がなされた。その中で文部科学省・厚生労働省が連携して今後取り組むべき方向性がまとめられるとともに、教育と福祉については、縦軸（時間軸）と横軸（施策の範囲）の両面で更なる連携が必要であり、文部科学省、厚生労働省両省間の連携を引き続き緊密に図るとしている。

(7) 「関係機関連携」における体制整備の現状

ア 全国における「関係機関連携」の取組に関する状況

平成 29 年 12 月から平成 30 年 3 月に文部科学省と厚生労働省の両省による家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトが設置された背景としては、発達障がいをはじめ障がいのある子供たちへの支援に当たっては、行政分野を超えた切れ目のない連携が不可欠であり、一層の推進が求められていること、特に教育と福祉の連携については、学校と児童発達支援事業所、放課後等デイサービス事業所等との相互理解の促進や保護者も含めた情報共有の必要性が指摘されていることによるものである。

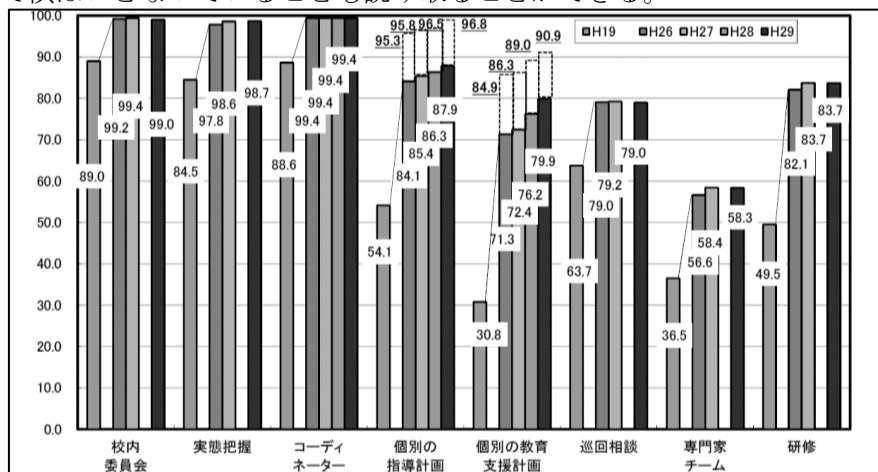
これらの課題を受け、文部科学省・厚生労働省として今後取り組むべき方向性について検討し、次のように述べている。「発達障害をはじめ障害のある子供は、教育委員会、福祉部局といった各地方自治体の関係部局や、学校、障害児通所支援事業所等といった複数の機関と関わっていることが多い。各地方自治体においては、教育委員会と福祉部局において各制度を所管しているが、双方の垣根を排除し、就学前から学齢期、社会参加まで切れ目なく支援していく体制を整備することが重要である」。このことにより、今後、文部科学省と厚生労働省とが連携して以下に示す教育と福祉の連携の促進等に取り組むよう促していくこととしている。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 教育委員会と福祉部局、学校と障害児通所支援事業所等との関係構築の「場」の設置 2 学校の教職員等への障害のある子供に係る福祉制度の周知 3 学校と障害児通所支援事業所等との連携の強化 4 個別の支援計画の活用促進 |
|---|

また、文部科学省が平成 29 年度に調査した「特別支援教育体制整備状況調査」を一部抜粋したものが【図 1】である。これは、公立の幼保連携型認定こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校の項目別実施率を集計し、年度別推移グラフとして表したものである。調査項目は、以下の通りとなっている。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> ① 校内委員会の設置状況 ② 特別な支援を必要とする幼児児童生徒の実態把握 ③ 特別支援教育コーディネーターの指名 ④ 個別の指導計画の作成状況 ⑤ 個別の教育支援計画の作成状況 ⑥ 巡回相談員の活用状況 ⑦ 専門家チームの活用状況 ⑧ 特別支援教育に関する教員研修の受講状況 |
|---|

その結果からは、特殊教育から特別支援教育への転換がなされた平成 19 年度と比較し、全ての項目において体制が整備されてきたことが分かる。しかし、「巡回相談の活用」、「専門家チームの活用」については、他の項目と比較すると低い結果となっており、平成 26 年度から平成 29 年度まで横ばいとなっていることも読み取ることができる。



【図 1】平成 29 年度公立幼保連携型こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校特別支援教育体制整備状況 項目別実施率（文部科学省，2018）

平成 27 年 12 月には「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が、中央教育審議会において取りまとめられ、その中では、「社会や経済の変化に伴い、子供や家庭、地域社会も変容し、生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑化・多様化しており、学校や教員だけでは十分に解決することができない課題が増えている」とし、「生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要」としている。

複雑化・多様化したニーズとしては、以下のような様々な点が挙げられている。

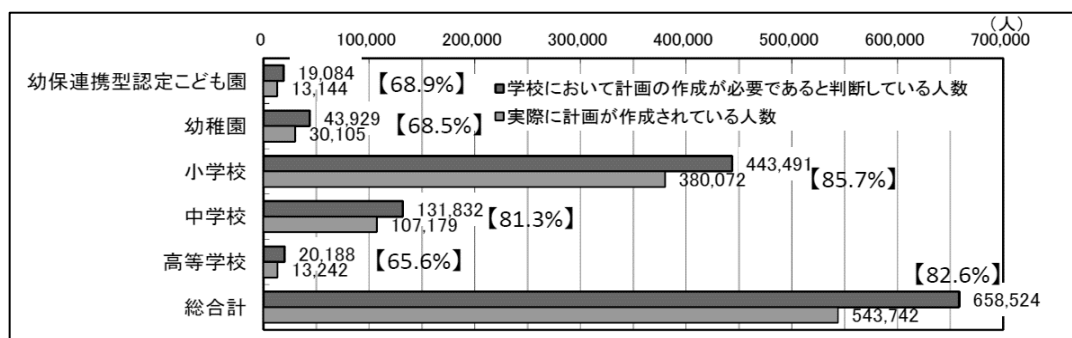
- ・「発達障害の判断の難しさ」や小学校における「発達障害のある子どもへの対応の困難さ」から「関係機関との連携を必要とするきっかけとなっている」こと（古井，2011），（古井・神谷，2012）
- ・少年院・少年鑑別所においては「発達障害等の診断・判定がついていない場合にも多様な発達の遅れや困難を抱えている事例が少なくなく、発達障害と非行（虞犯・触法・犯罪）の関係性として障害と非行は比較的遠い位置にあるものの、環境要因・不適切な対応の結果である二次障害として非行に至る少年が多い」こと（内藤・田部・高橋，2016）
- ・「日常的に吸引や経管栄養等のいわゆる医療・看護的ケアを必要とする児童生徒や、地域の医療・療育機関に通院していたり福祉サービスを利用したりする児童生徒が増加」していること、「発達段階に応じて就労移行や生活介助等の地域サポートへ接続」する必要性があること（森脇，2018）
- ・「不登校についての問題には発達障害、本人の対人関係の問題、不安障害、体力の問題、学習の遅れ、無気力、いじめ、家庭における虐待等」の要因があること（小野，2017）
- ・「保護者自身に知的障害や発達障害・精神疾患等がある、経済的な問題を抱えている、子どもの実態や障害についての理解が不十分である等の理由により、障害のある子どもへの支援をともに進めていくことが困難なケース」があること（柳澤，2014）

これらのようなケースにおいては、幼児児童生徒の抱える課題に早期に気付き、関係機関と連携して適切に対応していくとともにその支援を次のステージにつなげることが重要となる。

「巡回相談の活用」、「専門家チームの活用」があまり多くはない現状や、教育と福祉とで管轄部署が異なっていたことによる「連携の場」や「福祉制度の周知」への課題があり、必要な情報が共有されにくかった現状があるが、上記のような複雑化・多様化したニーズに対応していくためには、学校外の地域資源の活用や、今後一層の教育と福祉、医療、保健、労働等の関係機関との連携の促進が期待されているところである。

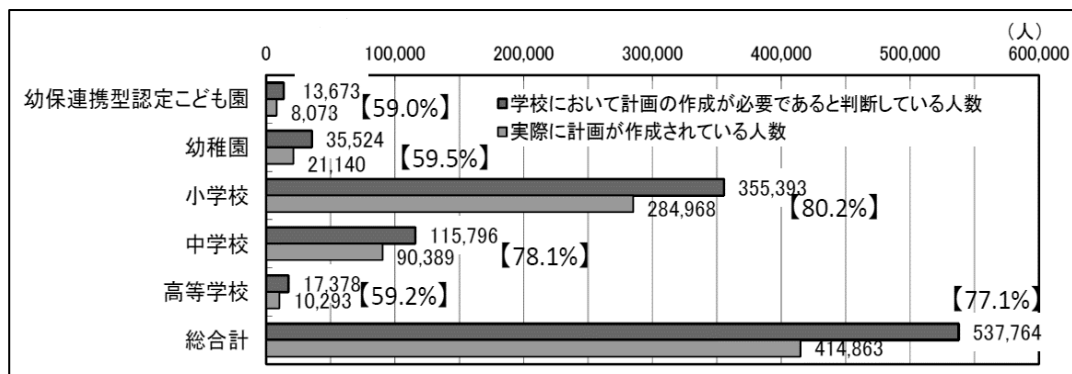
イ 全国における「個別の教育支援計画」の取組に関する状況

文部科学省が平成 29 年度に調査した「特別支援教育体制整備状況調査」から、「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」の国公立を合わせた学校種別作成状況を抜粋したものが【図 2】、【図 3】である。これは、学校において教育上特別の支援を必要とする児童等の支援のために計画の作成が必要と判断している人数のうち、実際に計画が作成されている人数の割合を示したものである。学校種別で見ると、幼保連携型認定こども園・幼稚園・高等学校の「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」の作成率は小学校・中学校と比較し低くなっており、課題が見られる。また、「個別の指導計画」の作成状況と「個別の教育支援計画」の作成状況とを比較すると、どの校種においても「個別の教育支援計画」を作成している割合が低くなっている。「個別の教育支援計画」を作成する必要があると判断しながらも作成に至っていない原因の一つとして、「個別の指導計画」は、個別の目標やねらいについての指導・支援を学校の教育課程に沿って設定する計画であるのに対し、「個別の教育支援計画」は、教育を含めた関係機関が連携し、地域で充実した生活を送ることができるよう、長期的な視点に立って支援を考えるための計画であることから、作成に難しさがあるのではないかと考えられる。



【図 2】 個別の指導計画の作成状況

【国公立計】学校種別作成状況（文部科学省，2018）



【図 3】 個別の教育支援計画の作成状況

【国公立計】学校種別作成状況（文部科学省，2018）

ウ 本県における「関係機関との連携」及び「個別の教育支援計画」の取組に関する状況

前述の文部科学省が平成 29 年度に調査した「特別支援教育体制整備状況調査」について、全国平均と本県における項目別実施率を一部抜粋したものが次頁【表 3】である。「校内委員会の設置」、「実態把握の実施」、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「個別の指導計画の作成」については高い実施率となっている。一方、「個別の教育支援計画の作成」、「巡回相談員の活用」、「専門家チームの活用」については、他項目の実施率の高さに比してやや低くなっており、全国の状況と同じ傾向であることが見て取れる。しかし、「校内委員会の開催回数」については、4 回以上実施している割合は全国平均に対し低い割合となっている。

本県では、「いわて特別支援教育推進プラン」に基づいた特別支援学校のセンター的機能である継続型訪問や、県内 6 か所の教育事務所に配置した特別支援教育エリアコーディネーターの専任化により、幼稚園・保育所、小・中学校、高等学校での特別支援教育の理解や指導・支援

の充実に取り組んできている。しかし、幼稚園、小学校、中学校、高等学校において多様なニーズに対応する必要が出てきたことに加え、全国同様に生徒指導上の課題、不登校、家庭的な問題等、子供たちの抱える課題は複雑化・多様化しており、校内資源を活用しても解決が難しく、対応に苦慮するケースが見られている。そのために専門的な支援の必要性は高まっているものの、地域にある様々な資源から支援を受けるための情報の共有がされておらず、どのように活用すれば良いのかが把握されていない状況にあり、関係機関との連携や連携のツールである個別の教育支援計画の作成についても課題や難しさが見られている。この現状は全国と同様、教育と福祉との管轄部署が異なっていたことによる必要な情報が共有されにくかったことが一因として考えられるが、関係機関と連携して子供の抱える課題に取り組むためには、第一に特別支援教育コーディネーターを中心として校内の支援体制を整備し、その体制が実効性のある機能をもつことが求められる。校内の体制の整備状況については、【表3】に示すように実態が明らかとなっているものの、その機能の状況や個別の指導計画、個別の教育支援計画の活用状況等については、現在明らかにはなっていないのが現状である。

【表3】平成29年度公立幼保連携型こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校
特別支援教育体制整備状況（文部科学省，2018）

		全国平均	本県
校内委員会の設置		99.0%	99.5%
開催回数	0回	1.9%	2.6%
	1回	15.4%	21.5%
	2回	21.5%	27.5%
	3回	14.7%	20.0%
	4回以上	46.5%	28.3%
実態把握の実施		98.7%	99.2%
特別支援教育コーディネーターの指名		99.4%	98.7%
個別の指導計画の作成（該当者なしを除いた値）		96.8%	96.1%
個別の教育支援計画の作成（該当者なしを除いた値）		90.9%	89.0%
巡回相談員の活用		79.0%	85.5%
専門家チームの活用		58.3%	65.6%

(8) 本研究における「関係機関連携」の基本的な考え方

ア 各学校（園）の相談支援機能の強化と地域としての専門性の担保

平成24年7月中央教育審議会初等中等教育分科会において取りまとめられた「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである」と述べ、そのため、以下の考え方に基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要であるとした。

特別支援教育の推進についての基本的考え方として、障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。特別支援教育の基本的考え方である、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うという方法を、障害のある子どものみならず、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも適用して教育を行う。

また、同答申参考資料24「域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）のイメージ」の取組では、「地域内の教育資源（幼、小、中、高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）により域内のす

べての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である」としている。同じく参考資料 28「特別支援教育体制整備の推進」の取組では、「発達障害を含む全ての障害のある幼児児童生徒の支援のため、医療、福祉、労働等の関係機関との連携、学校への巡回相談や専門家チームによる支援、研修体制の整備・実施等により特別支援教育体制整備を推進する」としている。国立特別支援教育総合研究所(2014)は、域内の関係者と連携・協働する中で教員の専門性の向上が図られるとともに、専門性を補完し合うこともできるとし、これらの取組を通して、教員の専門性や組織、地域の専門性の担保がなされていくとしている。

イ 学校と関係機関との連携の定義

前田(1990)は、連携について「異なる分野が1つの目標に向かって一緒に仕事をする事である。別々の組織に属しながら、違った職種の間でとる定期的な協力関係である。その時々いくつかの組織間の単なる連絡よりは、業務の上で確立された協力関係とってよいであろう。」と定義している。このことから関係機関連携は、学校と地域資源といった異なる分野、違った職種において、1つの目標に向かって一緒に取り組むことであると理解できる。また、田中(2018)は「連携とは複数の者(機関)が、対等な立場での対応を求めて、同じ目的を持ち、連絡をとりながら協力し合い、それぞれの者(機関の専門性)の役割を遂行する関係性をいう。その関係性が相互に対等に近いと感じ得られているかどうかが良い連携か否かを評価することになる。」と定義している。このことから関係機関連携は、学校と地域資源とが連絡をとり、情報を共有しながらそれぞれの専門性を発揮し、それぞれの役割を果たすとともに、それが対等な関係性をもってなされなければならないことが分かる。学校と地域資源とで、多様なニーズをもつ一人一人の幼児児童生徒の課題解決、将来を見据えた支援、生活を豊かにする取組を行っていくためには、目的(目標)の共有、情報の共有、それぞれの専門性を発揮して役割を果たすことが対等の関係性をもって行われることが必要であると考えられる。

また、前田(1990)は連携には連絡、連携、統合の3つの発展段階があり、連絡は別個の組織における随時の情報交換、連携は異なる組織での定期的な業務提携、統合は1つの組織における恒常的なつながりと示し、連携とは連絡から統合へ橋渡しをする1つの移行段階と規定することができるとしている。弓田(2018)は、「一人の子どもやその家庭を『ささえる』中で、生まれた学校や関係機関の『つながり』が、次に支援を必要とする別の子や家庭の支援に活かされていく。その積み重ねから地域の中で子どもの安心安全を守るための大切な子育てネットワークが『つくられて』いく。」としている。

弓田(2018)の示す「ささえる」とは、前述の学校と地域資源とで多様なニーズをもつ幼児児童生徒の課題解決、将来を見据えた支援、生活を豊かにする取組であると考えられ、学校と地域資源とが共に多様なニーズをもつ一人一人の幼児児童生徒を「ささえる」取組の一つ一つを大切にしていくことが、各学校(園)の相談支援機能の強化となるとともに、次の支援の際に「つながり」「ささえる」連携へ、そして地域が1つの組織としてつながるネットワークへとつながっていくことを示していると考えられる。

これらを受け、本研究における「関係機関連携」を次のように定義づける。

学校と地域資源を組み合わせつつなぎ、多様なニーズをもつ一人一人の幼児児童生徒を支えていくこと
--

また、学校と地域資源を組み合わせつつなぎ役割を担うのが、特別支援教育コーディネーターであると考えられる。

ウ ネットワーク支援の形態

ネットワーク支援の概念について、近藤（2011）は、以下の3つに整理できるとしている。

ネットワーク支援の形態

- ① 協働：複数のニーズを有するケースに対して複数の機関が支援すること
- ② 移行：支援経過において、おもな支援機関が代わること
- ③ コンサルテーション：他機関・他職種への専門的助言

協働とは、「単一の機関・職種では担いきれないような複数のニーズ（生活を支えるさまざまな要素のうち、現時点において欠けているもの）を有するケースに対して必要となる支援形態」であり、移行とは、「進学や就職といったライフイベントに伴って、あるいは年齢や健康状態の変化などに伴って必要になるネットワーク支援の形態」、コンサルテーションとは、「ある分野について高い専門性をもつ機関・援助者が他の機関・援助者に助言をする、あるいは、他分野の専門家に助言を求め、その助言をもとにケースへの対応方法を検討するような支援形態」であるという（近藤，2011）。

これらを佐々木（2017）の示す時間軸から捉える連携に当てはめて考えると、移行とは「ライフステージを縦につなぐ連携」であり、協働やコンサルテーションとは「「現在」という特定の時間軸上での連携といえ、ライフシーンを横につなぐ連携」であると言える。

エ 目指していきたい関係機関連携の在り方

前述のネットワーク支援について考えると、森田・野末・井村（2012）は地域での連携に際し、「顔の見える関係」があることは、地域連携が良いことを構成する要素の一つであり、「安心して連絡しやすくなる」、「役割を果たせるキーパーソンが分かる」、「同じことを繰り返したり信頼を得ることで効率が良くなる」等、連携を円滑にする機能を意味しているとしている。「顔の見える関係」とは、少なくとも「名前と顔が分かる」、「考え方や価値観・人となり分かる」、「信頼感をもって一緒に仕事ができる」ことが挙げられるとしている。

多様なニーズをもつ一人一人の幼児児童生徒を関係機関と共に支えていく取組の一つ一つを大切にしていく中で、「顔の見える関係」を築くことが、ひいては地域の専門性担保につながり、一人一人の幼児児童生徒のライフステージに応じた様々なニーズに対応し、その支援を次のステージにつないでいくことにもなり得ると考える。またこれは、今後目指していきたい関係機関連携の在り方であると言える。

本県の幼稚園、小・中学校、高等学校の現状は、学校と地域の資源を組み合わせつつなぎ、多様なニーズをもつ一人一人の幼児児童生徒を支えていく関係機関連携には難しさが見られている。弓田（2018）によると、「つなぐ」とは対象者の発見やニーズの掘り起こしを行う中で、支援を必要としている状況にありながら、専門的サービス（相談機関や社会保障制度等の社会資源）に結び付きづらい人に寄り添い、問題解決に向けた動機づけを行い橋渡しすることであるという。

このことから、支援を必要とする対象を発見すること、どのようなことに困難さをもち、どのような支援を必要としているのかについて実態把握をすること、支援のためにはどのような関係機関と結び付けば良いかといった知識をもち、一人一人の気持ちに寄り添いながら連携を進めていくことが関係機関連携を行う上で必要となる力であることが分かる。また、これらのことを学校が組織として進めていくことが重要であると考えられる。

2 特別支援教育コーディネーター業務の推進に関する手立て

(1) 関係機関連携に関する状況調査

ア 県内幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターへの調査

本県の幼稚園、小・中学校、高等学校において、支援を必要とする幼児児童生徒を発見・実態把握し、校（園）内で支援を考え、必要に応じて関係機関につないだり、関係機関と共に支援を考え、役割を分担しながら取り組んだりする流れの中で、どの場面に困難さを感じているのか、「つなぐ」役割を果たすツールである個別の教育支援計画の活用状況を含み、校内の支援体制の機能面とこれまでの関係機関連携における成果と課題について改めて整理し、現状を

捉える必要がある。

そこで、県内一部地域の公立幼稚園・認定こども園 30 園、小学校 62 校、中学校 29 校、県立高等学校 16 校を対象に、【表 4】の構成で質問紙を作成し、調査を行う。調査結果を分析・考察することで、関係機関連携を行う上での課題を明らかにし、「関係機関連携ハンドブック（試案）」作成における基礎資料とするものである。

【表 4】幼稚園、小・中学校、高等学校における関係機関連携に関する状況調査の内容

調査対象	県内一部地域の公立幼稚園・認定こども園 30 園、 小学校 62 校、中学校 29 校、 県立高等学校 16 校（定時制・通信制を含む）
調査期間	平成 30 年 7 月～8 月
調査内容	1 校（園）内支援体制 2 保護者との連携 3 個別の指導計画・個別の教育支援計画 4 地域のネットワーク 5 関係機関との連携

イ 地域自立支援協議会における調査

社会全体で子供を育てると同じ目的をもった中で、他の職種から見た「学校（園）」を捉え、学校（園）が他の職種から求められていることや他の職種と関わる際に必要な考え方を明らかにするために県内一部地域の自立支援協議会にて調査を実施する。地域自立支援協議会の専門部会の中でも、主に特別なニーズをもつ子供の支援について協議・情報共有する「こども支援部会」並びに一般就労・福祉的就労支援について協議・情報共有する「しごと部会」所属機関への状況調査とし、質問紙の構成は【表 5】の通りとする。調査結果を分析・考察した内容について「関係機関連携ハンドブック（試案）」に反映させるものである。

【表 5】地域自立支援協議会における関係機関連携に関する状況調査の内容

調査対象	県内一部地域の地域自立支援協議会「こども支援部会」、「しごと部会」 所属機関
調査期間	平成 30 年 7 月～8 月
調査内容	1 幼稚園・学校との連携 2 地域のネットワーク 3 関係機関との連携

(2) 関係機関連携に関する相談実践

関係機関との連携を組織的・継続的に推進していくために、対象幼児の就学及び対象生徒の就労までの流れの中で、関係機関と連携した事例のエピソードから、その成果と課題を明らかにし、今後の進め方について提示していくものと、「関係機関連携ハンドブック（試案）」を活用し、連携に至るまでの過程を経験することで「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性を探るものとの 2 方向からの実践を行う。

なお「関係機関連携ハンドブック（試案）」を活用した実践については、特別支援学校のセンター的機能により、地域の学校（園）からの支援依頼があったケースや特別支援教育エリアコーディネーターに依頼があったケースとする。

(3) 「関係機関連携ハンドブック」の作成

「VI-(7)-ウ」で述べた地域にある様々な資源から支援を受けるための情報の共有がされておらず、どのように活用すれば良いのかが把握されていない状況を踏まえ、幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターが子供の抱える課題解決に向けた関係機関連携を円滑に行うことを目指して作成するものである。関係機関連携に関する状況調査を分析・考察し、課題を明らかにした上で「関係機関連携ハンドブック」に反映させるとともに、相談実践から得られた事例を含み、ライフステージに応じた関係機関との連携事例について記載する。

ハンドブックの項目は、「準備・理解編」、「事例編」、「資料編」の3つで構成し、整理して示すことにより、校（園）内支援体制の構築及び関係機関の専門性や役割を理解し、連携の進め方のイメージや見通しをもつことができるようにしていく。また、ライフステージに応じた関係機関との連携事例を記載することで、各校種の先生方が、幼児児童生徒が今後進んでいく次のステージへのイメージをもって現在の支援に当たることができるものとする。さらに、事例を概観することで、新たな関係機関との連携の方策及び支援の発見につながることを期待する。

このように、幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターが「関係機関連携ハンドブック」を活用し、実践の参考にすることで、業務を円滑に推進する一助となるとともに、幼児児童生徒一人一人の課題解決のみならず、将来を見据えた支援、生活を豊かにする取組が充実することを期待し、作成するものである。

3 検証計画

研究の検証は、次の計画で実施することとする。

(1) エピソードからの検証

対象幼児の就学及び対象生徒の就労までの実際から関係機関連携の在り方を捉えるものについては、前後の比較等で対象幼児・対象生徒の変容や関係機関との連携の在り方を捉えることができるものではないため、対象幼児・対象生徒の姿や関係機関とつながったことにより得られた知見についてエピソードを整理するとともに、関わった機関及び保護者から質問紙での調査を行い、下記の観点について分析を行うこととする。

ア 目的（目標）の共有

イ 対象幼児・対象生徒の変容

ウ 対象幼児・対象生徒を取り巻く環境の改善、変化

エ 連携した関係機関・時期

オ 情報の共有

カ 対等性（関係機関・学校・家庭相互の専門性の尊重、役割分担）

キ 個別の教育支援計画の活用

ク 対象幼児・対象生徒に関わった関係機関との連携で感じたこと

(2) 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の検証

特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対し、関係機関と連携して支援を行う過程において必要となる具体的な内容、方法、留意点を示した「関係機関連携ハンドブック（試案）」を共通理解のツールとして活用することが、組織的・継続的な関係機関連携につなげるために有効であったかを検証する。

「関係機関連携ハンドブック（試案）」を活用しての実践後に、下記の内容について質問紙での調査を行い、「関係機関連携ハンドブック（試案）」の修正と改善を図る。

ア 「関係機関連携ハンドブック（試案）」が幼稚園、小・中学校、高等学校の現場において実践に役立つと感じるかどうかにについて

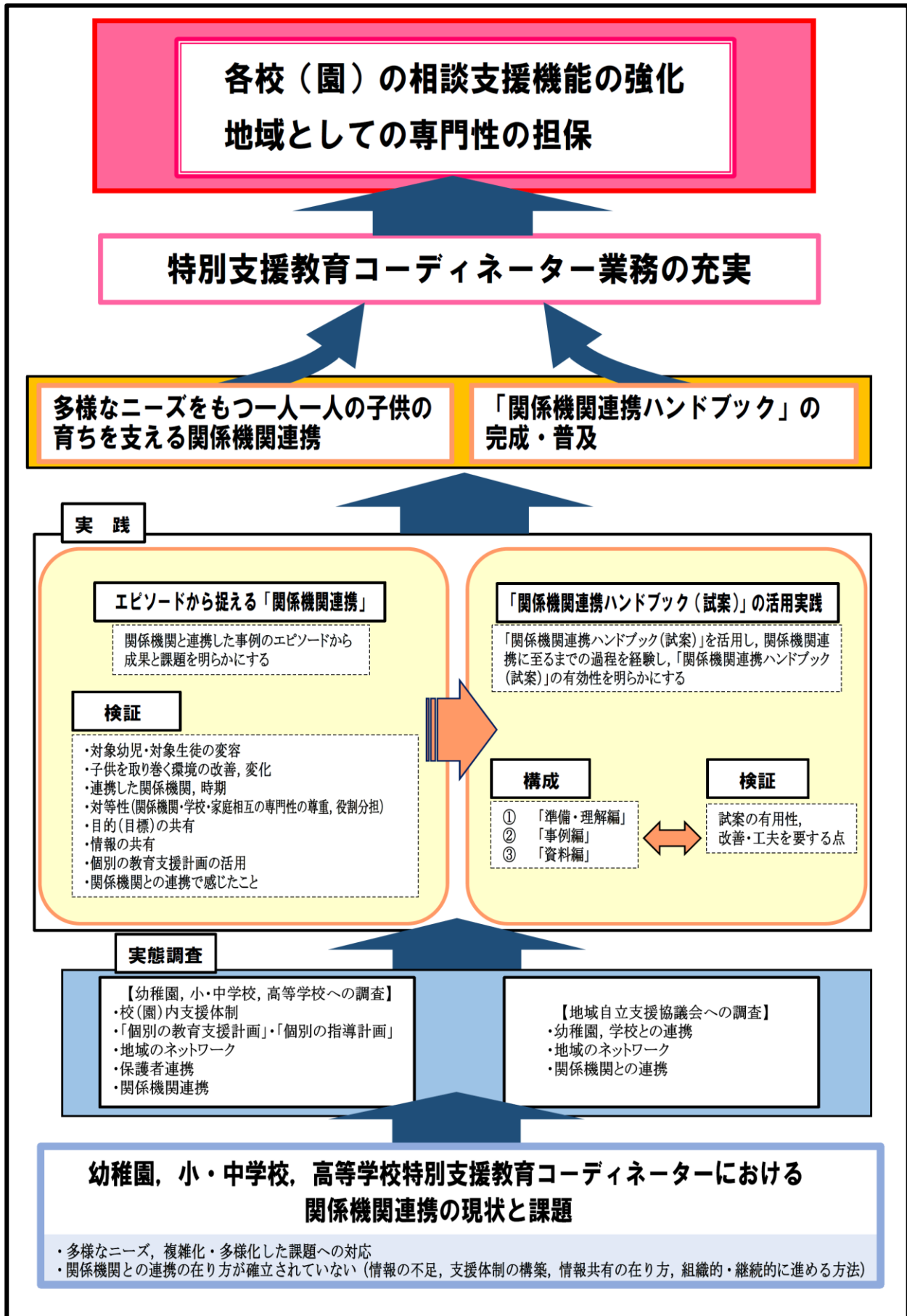
イ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」で最も役立つと思った項目について

ウ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」を今後活用していきたいかどうかにについて

エ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」をどのような場面で活用したいかについて

オ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の改善や工夫を要する点について

4 研究構想図



【図4】研究構想図

Ⅶ 研究実践・結果の考察

1 研究実践の目的

県内幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーター及び地域自立支援協議会に対し、主に関係機関連携に関する状況調査を行い、分析・考察することで、その成果と課題、学校（園）が関係機関と連携していく上で取り組むべき課題を明らかにし、「関係機関連携ハンドブック（試案）」作成の基礎資料とする。また、関係機関連携に関する相談実践を行うことで、多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携の在り方を探るとともに、「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性を検証し、試案の修正と改善を図るものである。

2 研究に関わる調査及び調査結果の分析と考察

調査結果については、実数または構成比（％）にて示した。構成比については、小数点第2位以下を四捨五入しているため、合計しても必ずしも100％とはならないものである。

(1) 特別支援教育コーディネーター業務の推進（関係機関連携）に関する状況調査

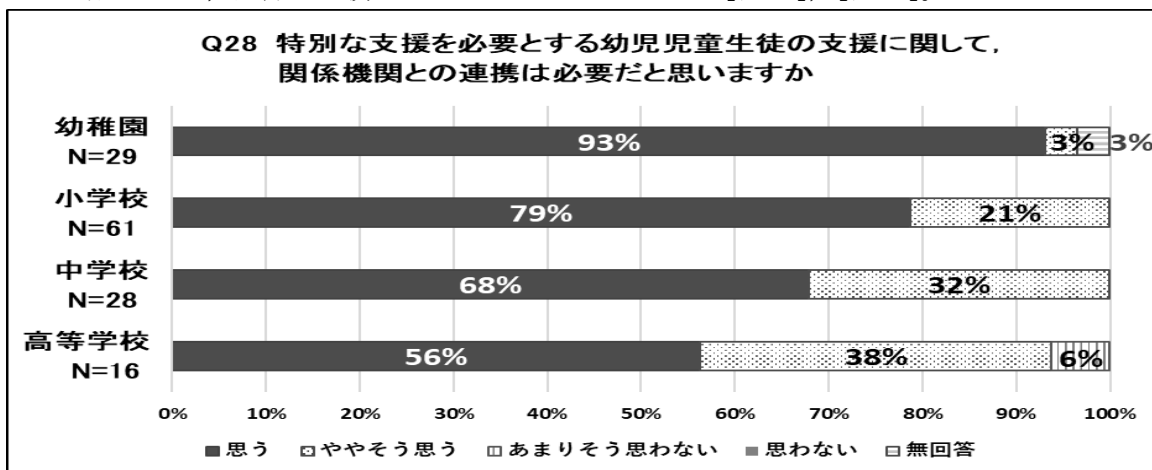
ア 県内幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーターへの調査

(ア) 回答数及び回収率

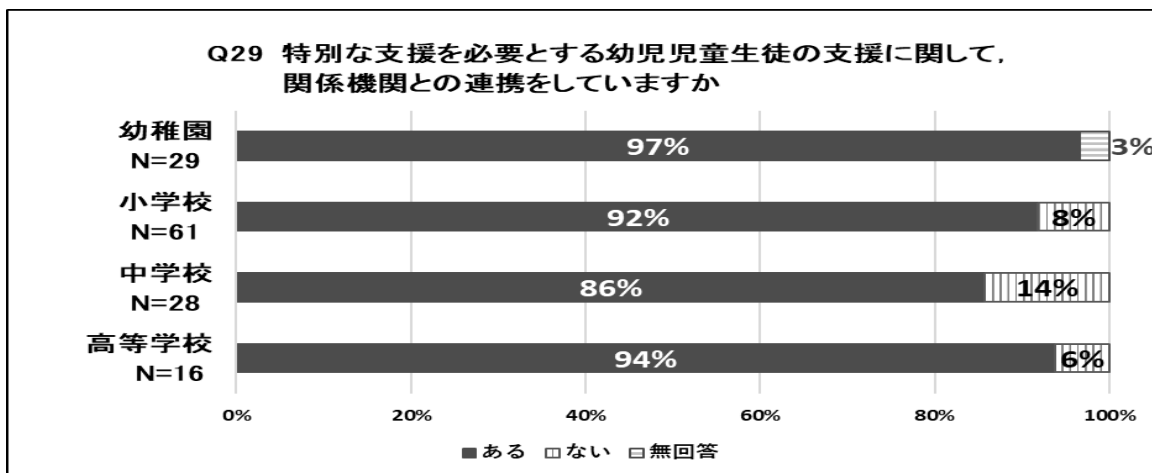
- ① 公立幼稚園・認定こども園 29園（回収率97％）
- ② 小学校 61校（回収率98％）
- ③ 中学校 28校（回収率97％）
- ④ 定時制・通信制を含む高等学校 16校（回収率100％）

(イ) 関係機関との連携

特別な支援を必要とする幼児児童生徒の支援に関しては、全ての校種（園）において連携の必要性を感じ、実際に連携をしていることが示された【図5】、【図6】。

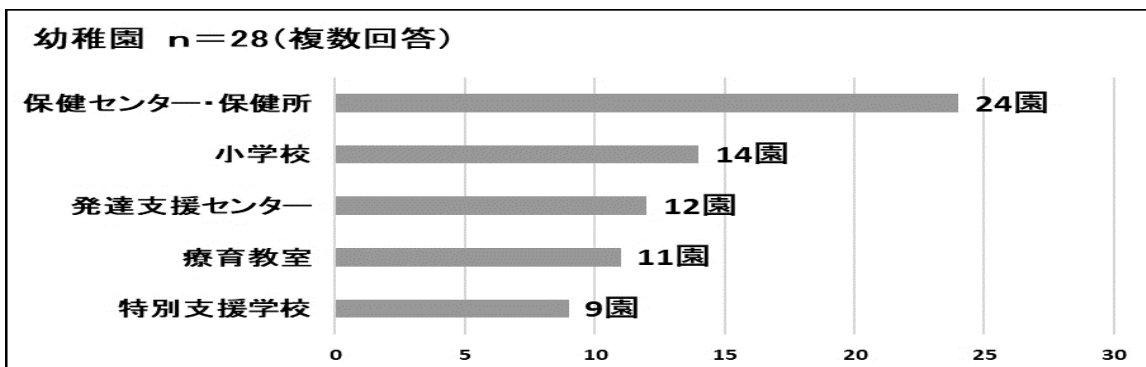


【図5】 関係機関との連携の必要性

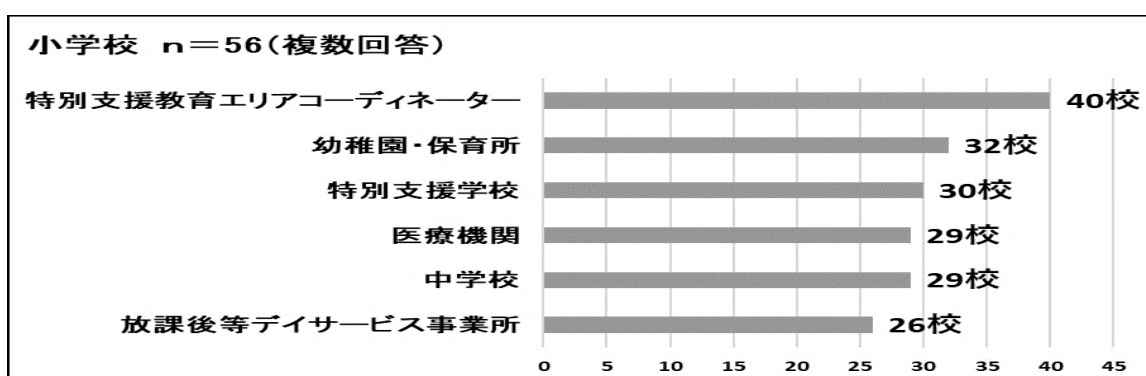


【図6】 関係機関との連携の有無

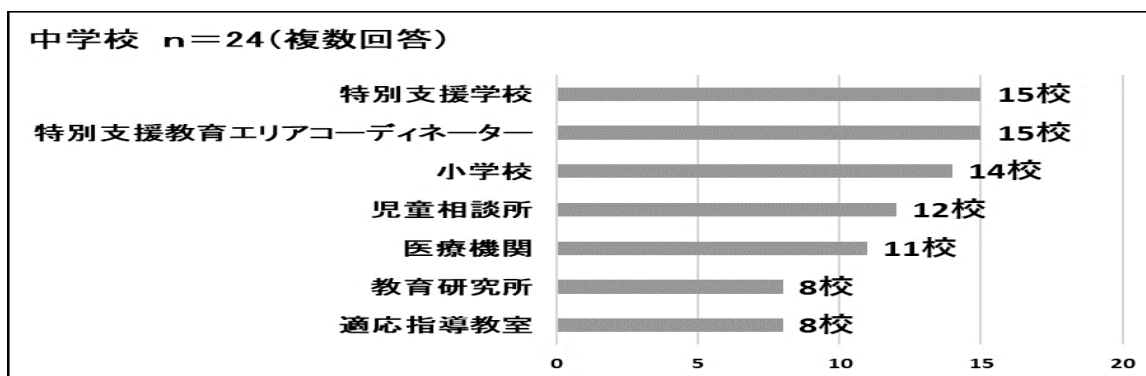
各校種（園）における連携している機関は、【図7-（1）】、【図7-（2）】、【図7-（3）】、【図7-（4）】である。各校種（園）で連携していると回答した機関のうち、多いものから順に5位までをまとめたものである。高等学校は同数の回答が多く、多いものから4位までとした。



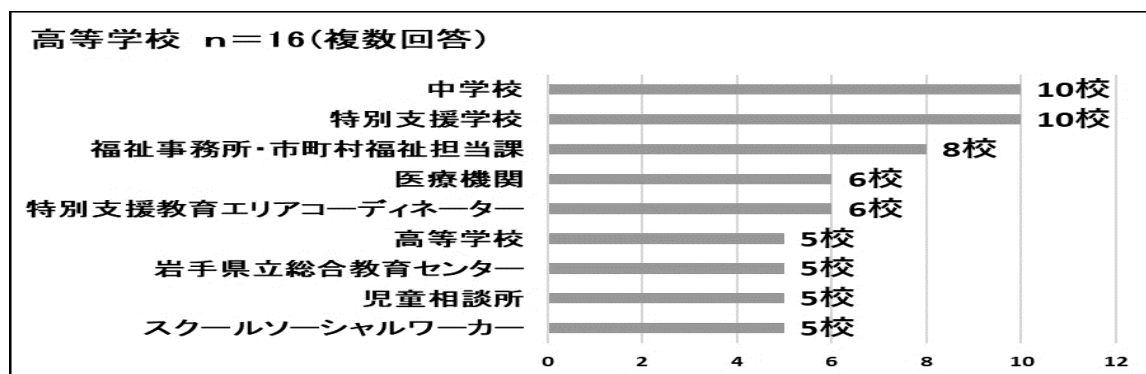
【図7-（1）】幼稚園における連携している機関



【図7-（2）】小学校における連携している機関

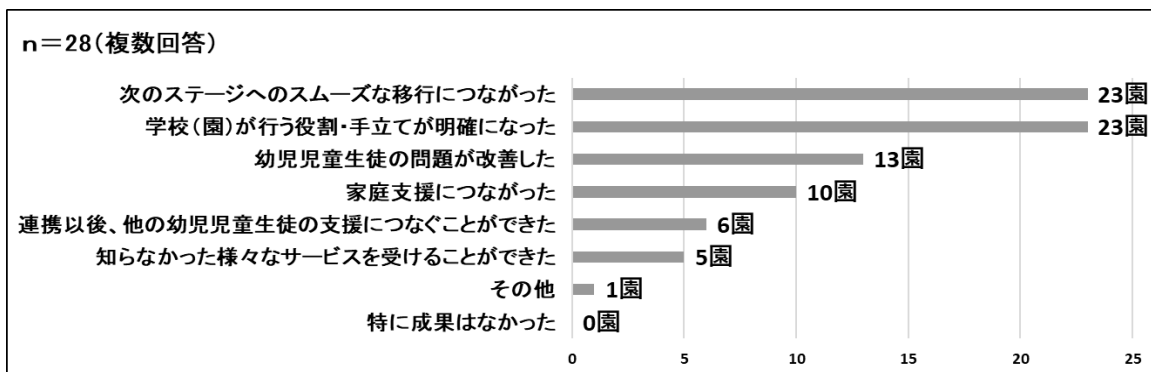


【図7-（3）】中学校における連携している機関

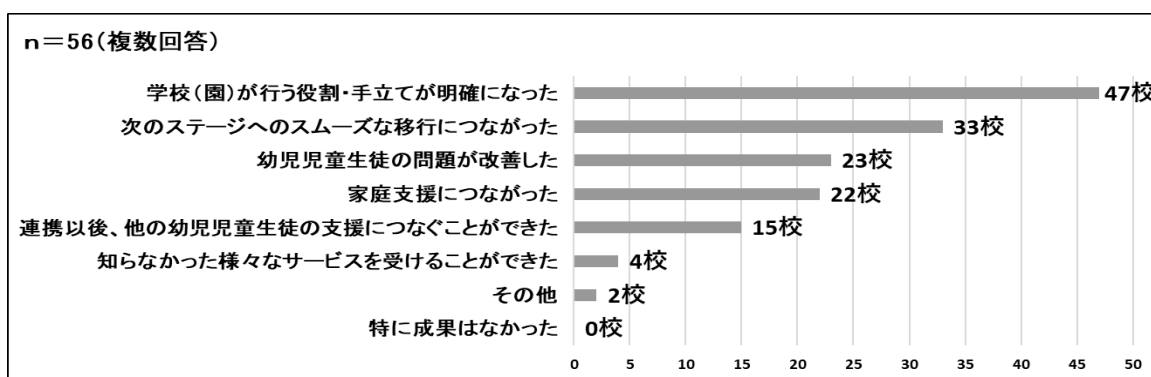


【図7-（4）】高等学校における連携している機関

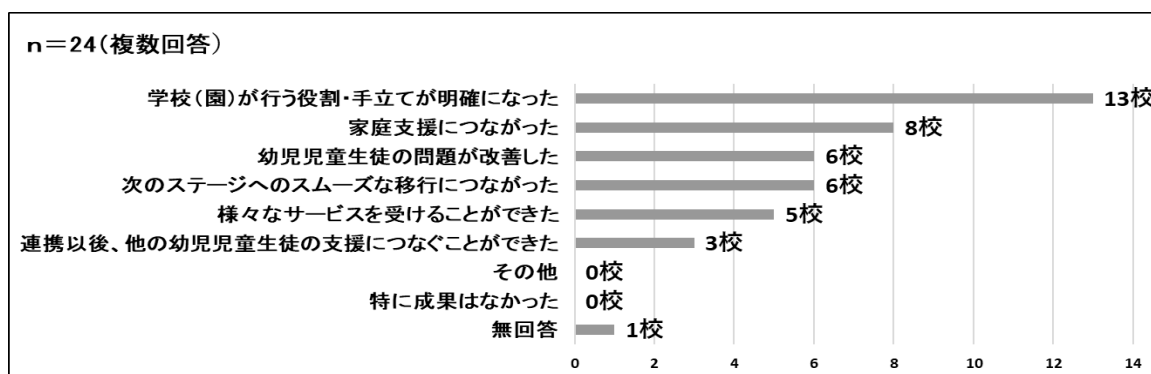
連携したことによる具体的な成果としては、ほとんどの校種（園）で「学校（園）が行う役割・手立てが明確になった」を最も多く挙げるとともに、「次のステージへのスムーズな移行につながった」を多くの学校（園）で挙げる結果となった【図8-（1）】、【図8-（2）】、【図8-（3）】、【図8-（4）】。



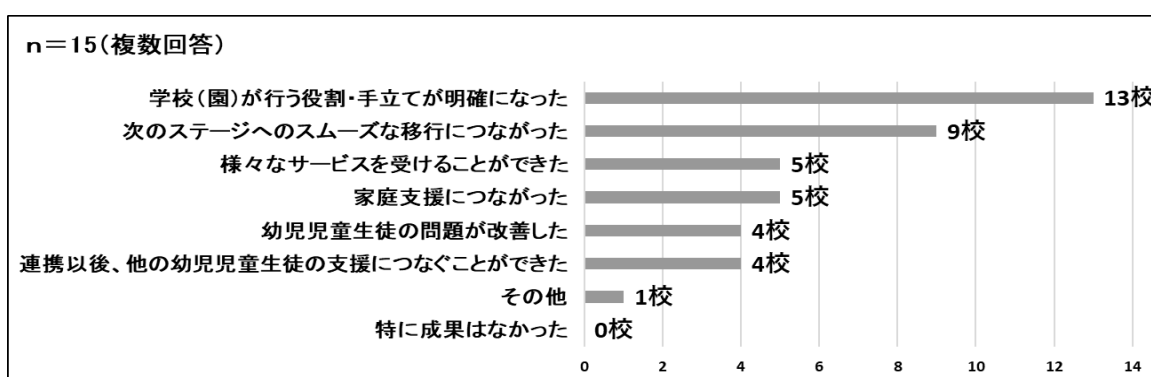
【図8-（1）】幼稚園における関係機関と連携したことによる具体的な成果



【図8-（2）】小学校における関係機関と連携したことによる具体的な成果



【図8-（3）】中学校における関係機関と連携したことによる具体的な成果

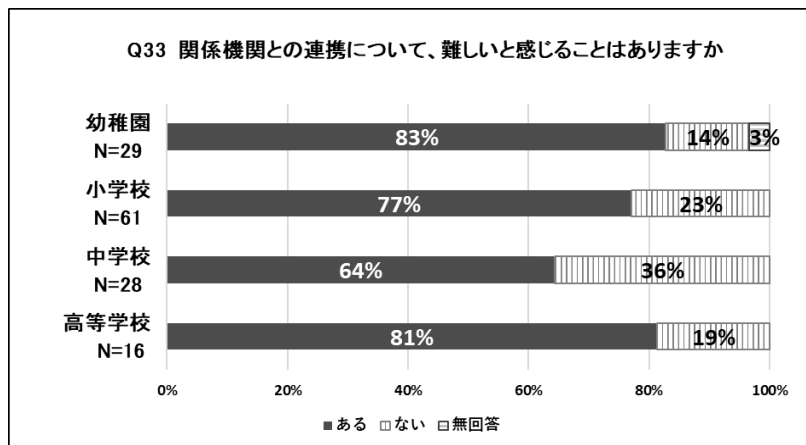


【図8-（4）】高等学校における関係機関と連携したことによる具体的な成果

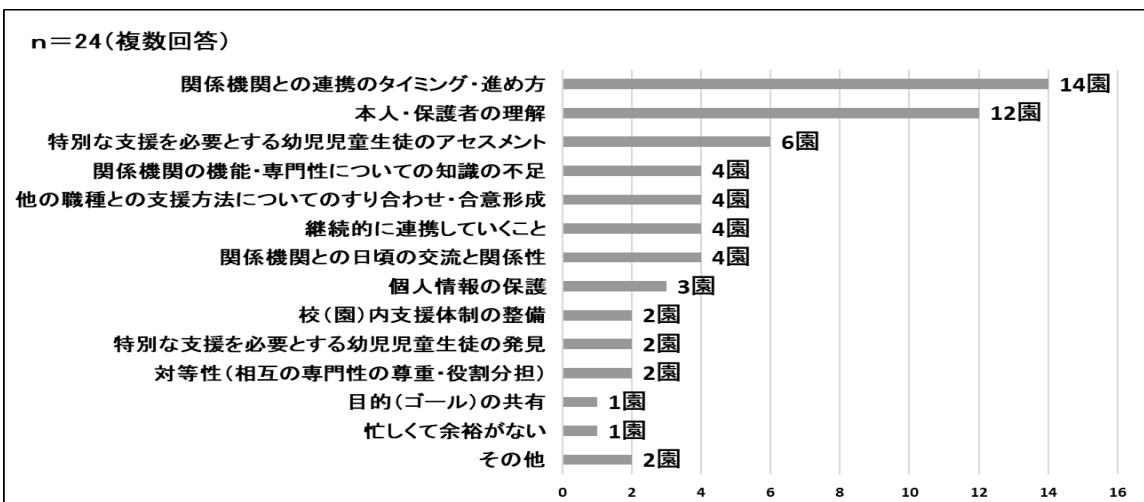
関係機関との連携で難しいと感じることがあるかどうかについては、全ての校種において、6割以上が難しいと感じることがあると回答している【図9】。

【図9】において難しいことがあると回答した学校（園）に対し、関係機関との連携や連携するまでの過程で難しいと感じる

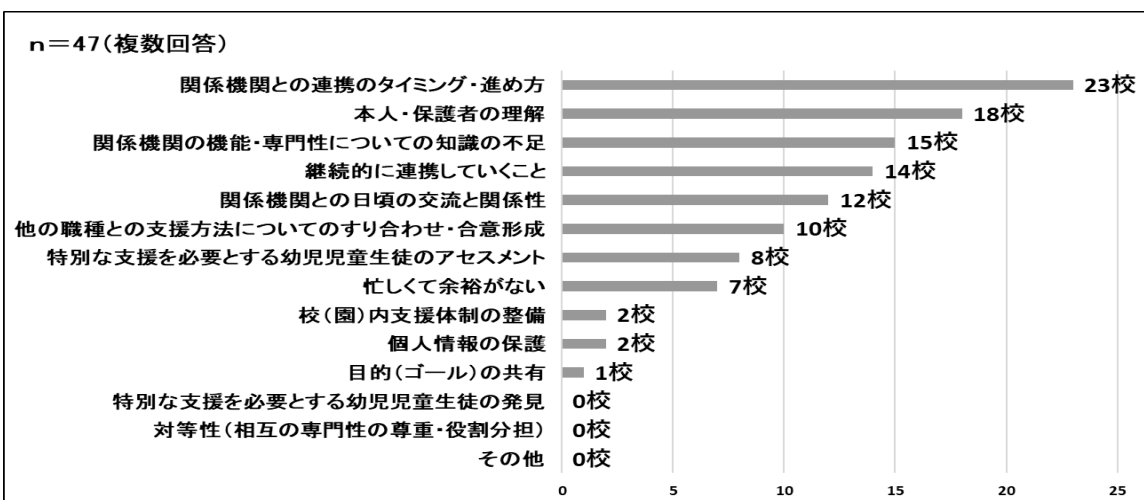
のはどのようなことであるかについて回答を求めた結果が【図10-（1）】、【図10-（2）】、【図10-（3）】、【図10-（4）】である。全ての校種（園）で「関係機関との連携のタイミング・進め方」を上位に挙げており、関係機関といつ連携をすれば良いのか、その進め方はどのようにすれば良いのかについて難しいと感じていることが明らかとなった。また、そのほか上位に挙げられているものとして、「本人・保護者の理解」、「特別な支援を必要とする幼児児童生徒のアセスメント」が挙げられ、多くの学校（園）で難しいと考えられていることが分かった。



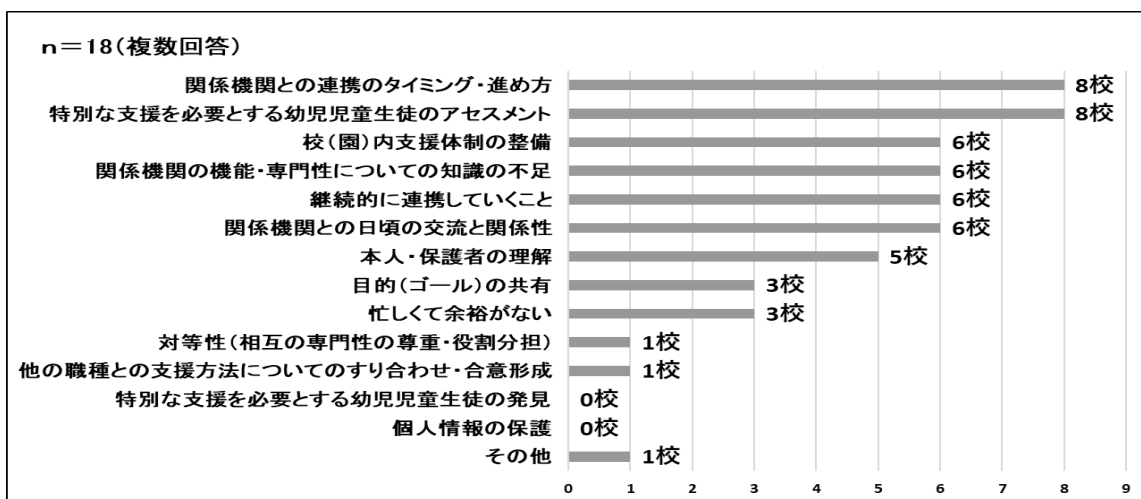
【図9】関係機関との連携における困難さの有無



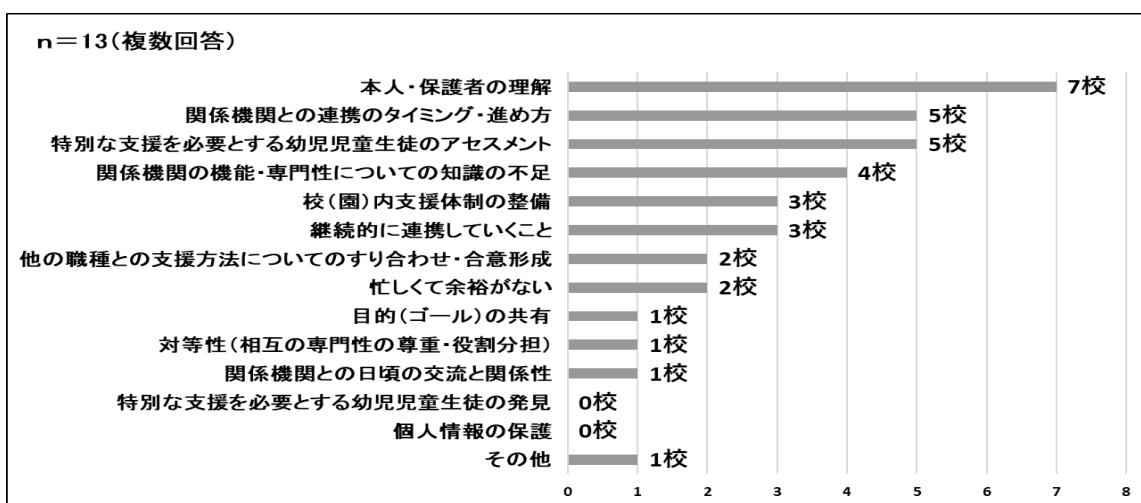
【図10-（1）】幼稚園における関係機関との連携で難しいと感じる点



【図10-（2）】小学校における関係機関との連携で難しいと感じる点

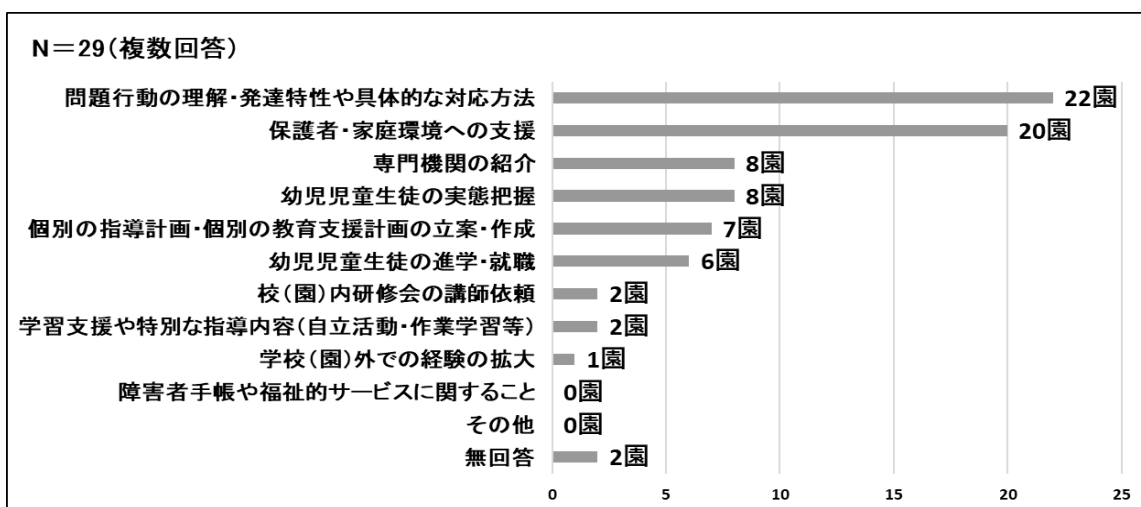


【図 10- (3)】 中学校における関係機関との連携で難しいと感じる点

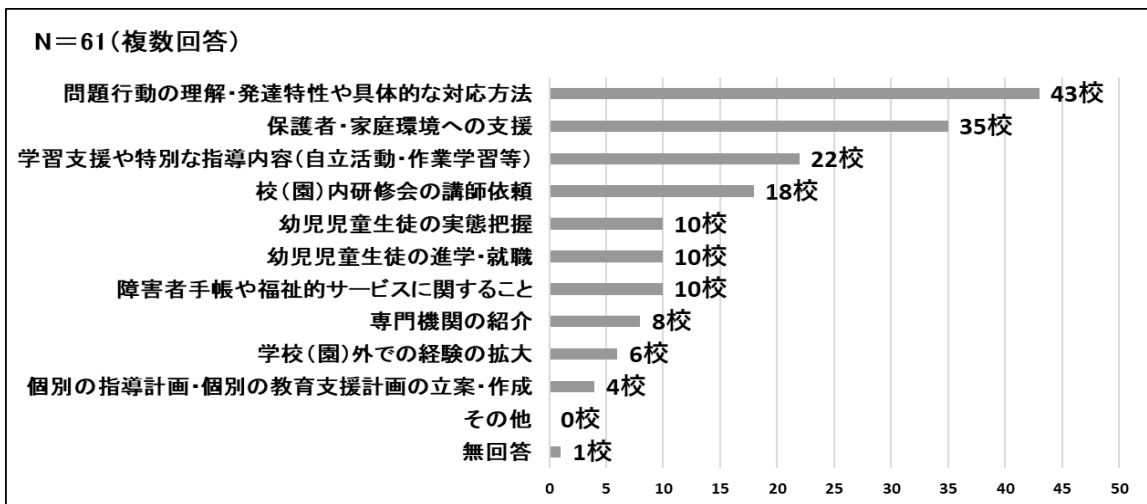


【図 10- (4)】 高等学校における関係機関との連携で難しいと感じる点

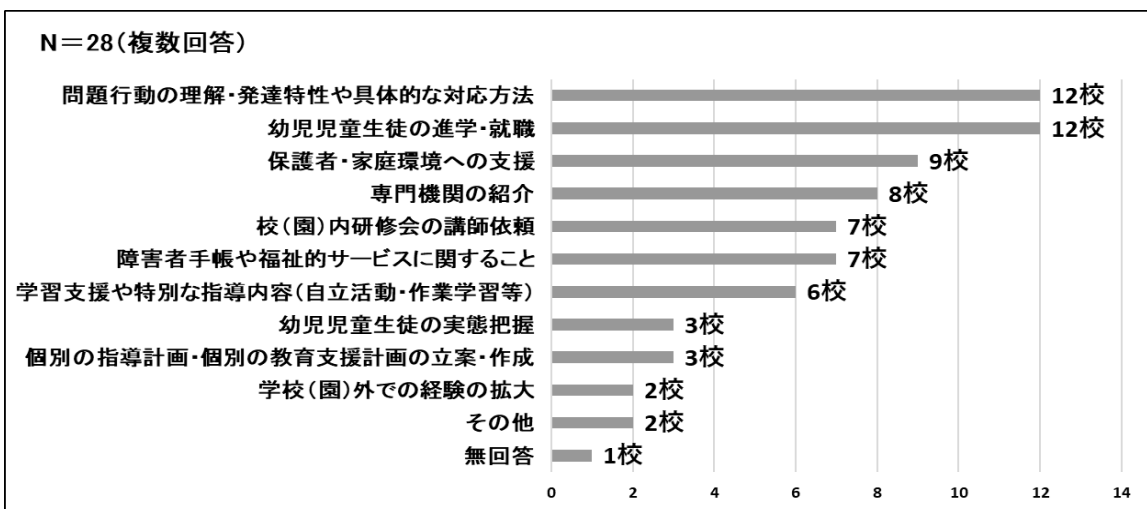
今後連携を希望する内容については、各学校(園)で共通して上位に「問題行動の理解・発達特性や具体的な対応方法」,「保護者・家庭環境への支援」が挙げられた。また、中学校や高等学校においては「進学・就職」が共通して上位に挙げられる結果となった【図 11- (1)】, 【図 11- (2)】, 【図 11- (3)】, 【図 11- (4)】。



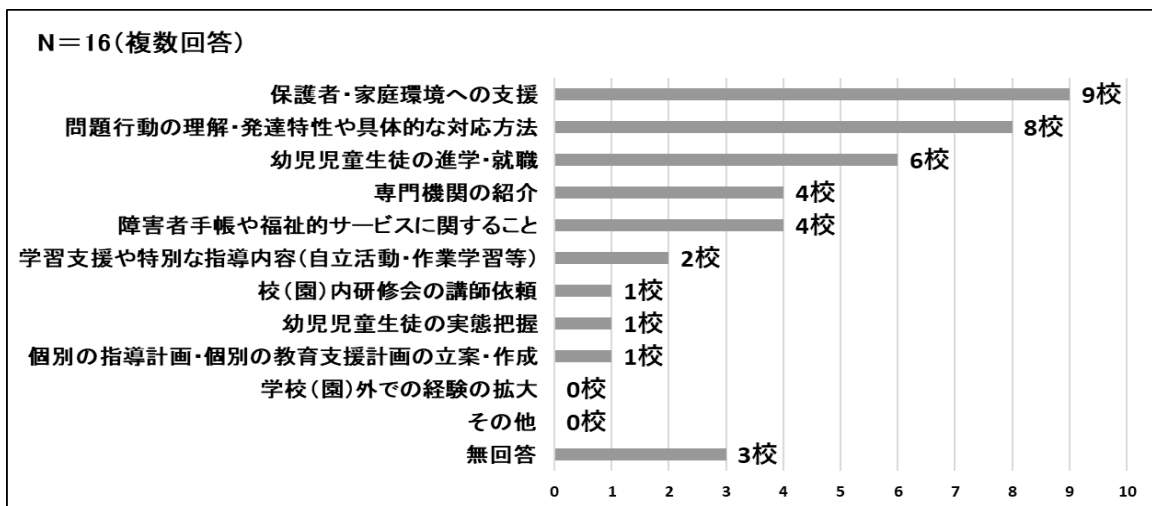
【図 11- (1)】 幼稚園における今後関係機関と連携を希望する内容



【図 11- (2)】 小学校における今後関係機関と連携を希望する内容



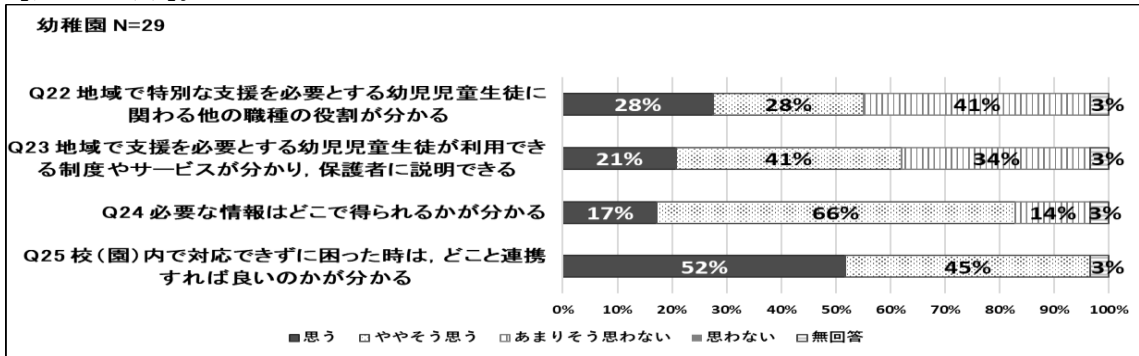
【図 11- (3)】 中学校における今後関係機関と連携を希望する内容



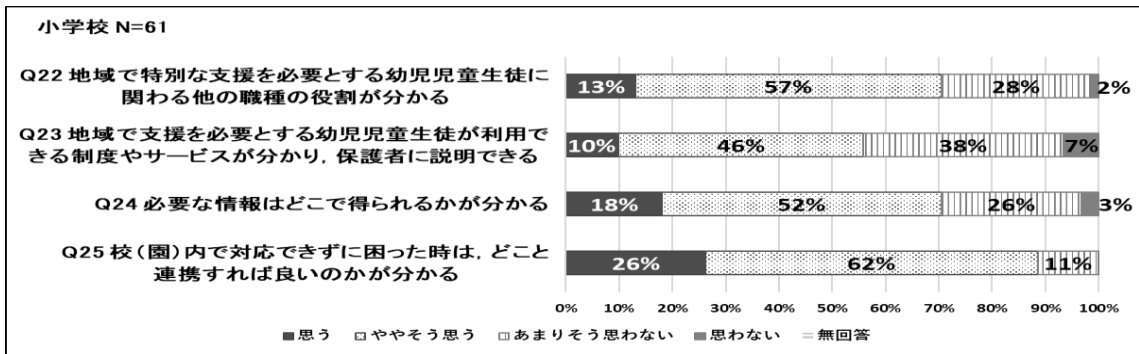
【図 11- (4)】 高等学校における今後関係機関と連携を希望する内容

(ウ) 地域のネットワーク

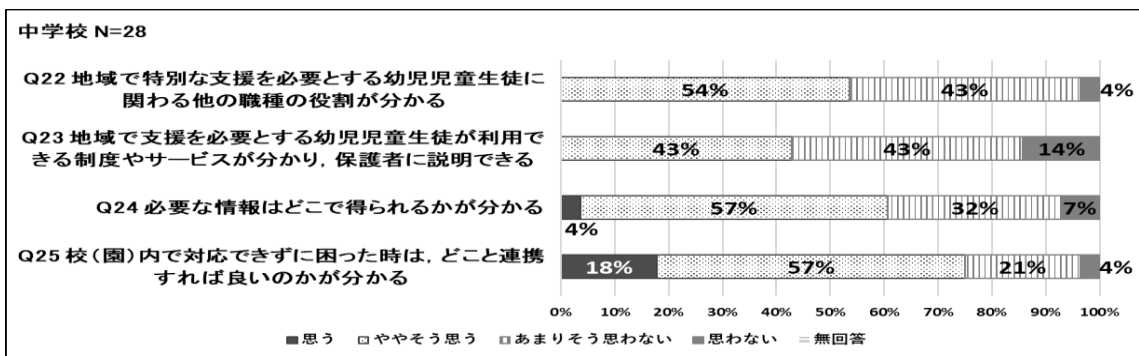
地域のネットワークについては、「他の職種の役割が分かる」、「利用できる制度やサービスが分かり、保護者に説明できる」において肯定的な回答をしている学校（園）と難しいと感じている学校（園）とで、学校によって差がある状況が明らかとなった。「必要な情報はどこで得られるか分かる」、「校（園）内で困った時は、どこと連携すれば良いのかが分かる」については、どの校種でも肯定的な回答の割合が高く、情報を得る手段やどこと連携すれば良いのかのイメージをもっているものと考えられる【図12-（1）】、【図12-（2）】、【図12-（3）】、【図12-（4）】。



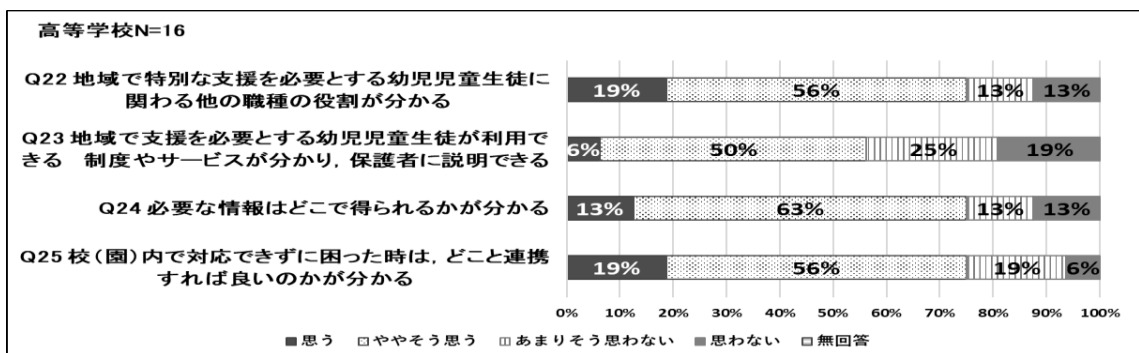
【図12-（1）】幼稚園における地域のネットワークについての理解



【図12-（2）】小学校における地域のネットワークについての理解



【図12-（3）】中学校における地域のネットワークについての理解

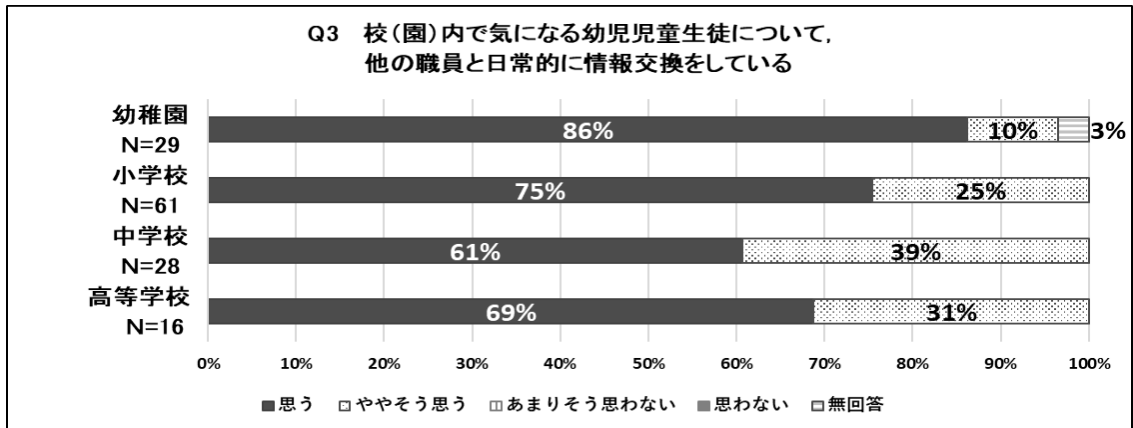


【図12-（4）】高等学校における地域のネットワークについての理解

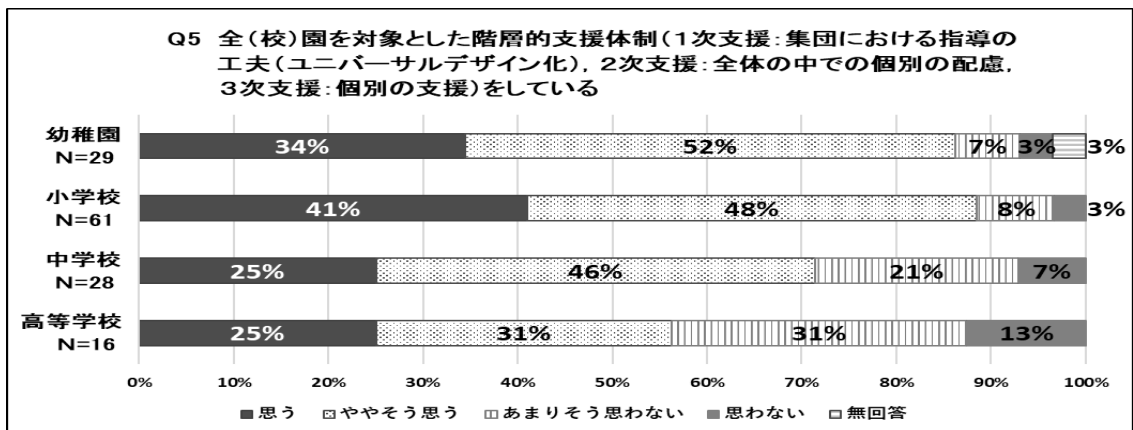
(エ) 校（園）内支援体制

校（園）内で気になる幼児児童生徒について、特別支援教育コーディネーターは日常的に情報交換を行っていることが明らかとなった【図 13】。一方で、全校（園）を対象とした階層的支援体制（1次支援：集団における指導の工夫（ユニバーサルデザイン化）、2次支援：全体の中での個別の配慮、3次支援：個別の支援）については、校種（園）によっても実施の状況にはばらつきがあることが示されている【図 14】。

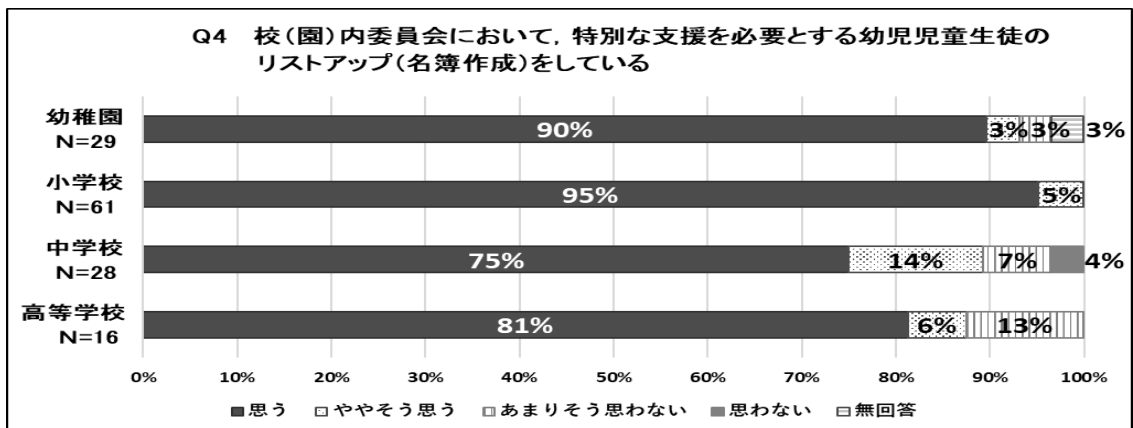
校（園）内委員会においては、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の学習上・生活上の困難の実態、家庭生活や友人のとの関係等、本人を取り巻く環境についての把握がなされ、リストアップ（名簿作成）がなされている状況が明らかとなった【図 15】。



【図 13】 気になる幼児児童生徒についての情報交換

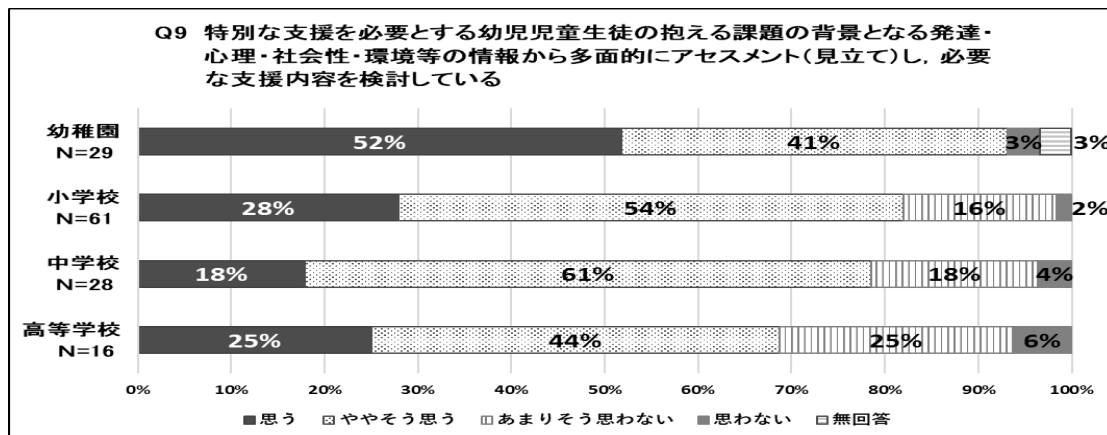


【図 14】 全校（園）を対象とした階層的支援体制

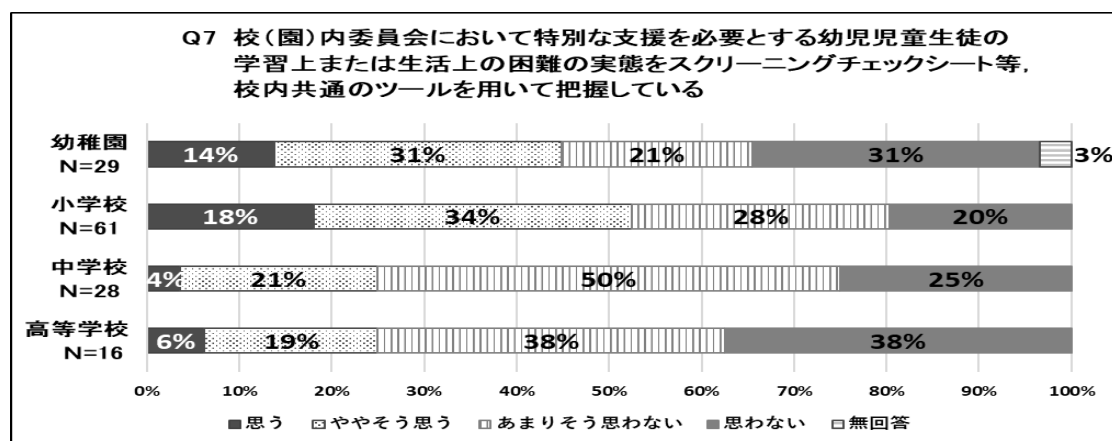


【図 15】 特別な支援を必要とする幼児児童生徒のリストアップ

幼児児童生徒の多面的なアセスメントについては、多くの学校でなされていると回答している反面、十分になされていないと感じている学校（園）もあり【図16】、スクリーニングシート等の校内共通のツールを用いての実態把握は、全校種（園）を通じてあまりなされていないことが示されている【図17】。

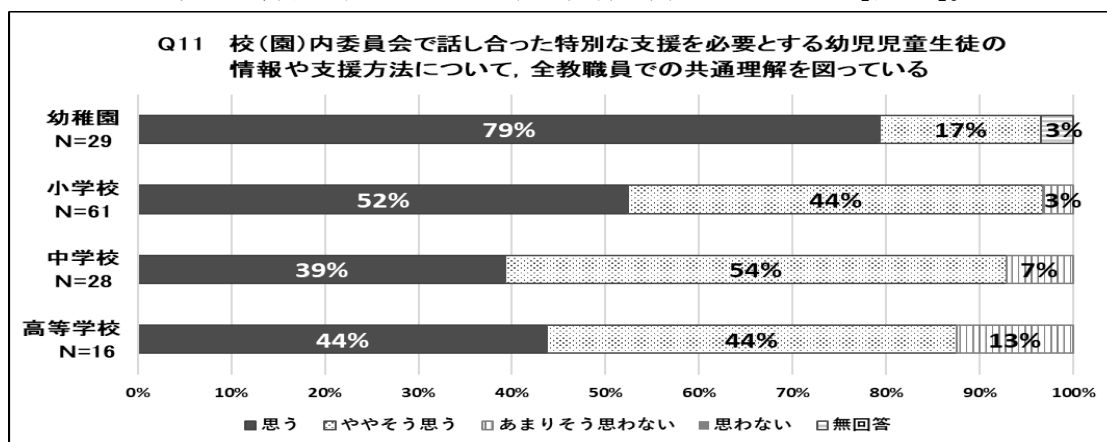


【図16】多面的なアセスメント（見立て）と支援内容の検討

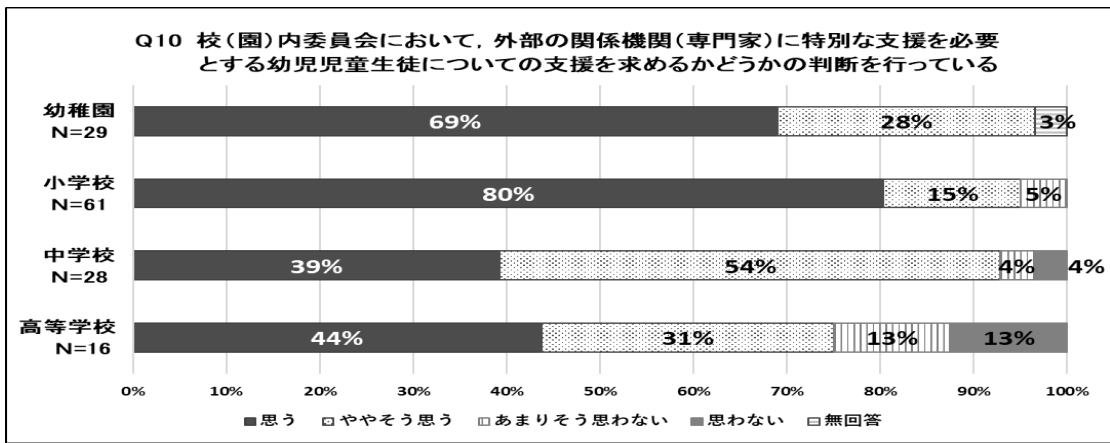


【図17】スクリーニングシート等の校内共通のツールを用いた実態把握

校（園）内委員会で話し合った情報や支援方法についての全教職員での共通理解については、全ての校種（園）で肯定的な回答をした割合が高く【図18】、校（園）内委員会において、外部の関係機関（専門家）に特別な支援を必要とする幼児児童生徒についての支援を求めるかどうかの判断を行っているとする割合も高くなっている【図19】。



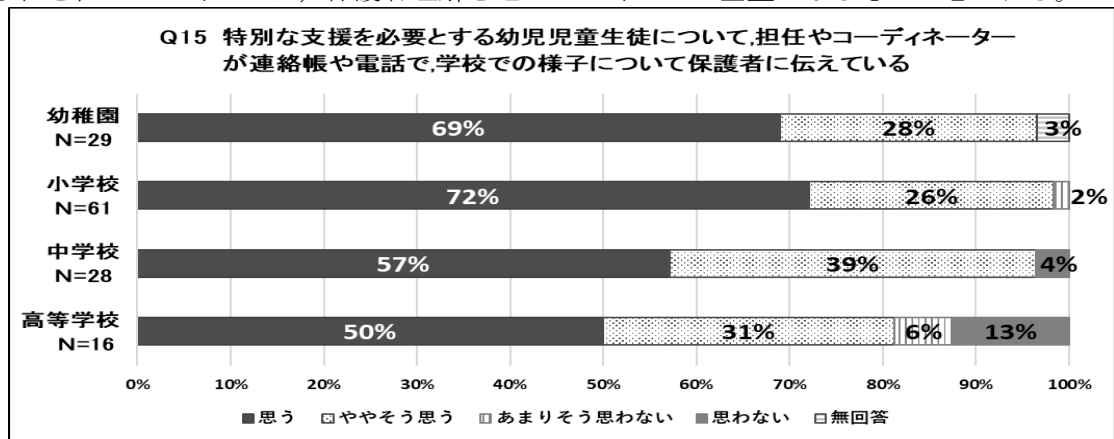
【図18】校（園）内委員会で話し合った情報や支援方法についての全教職員での共通理解



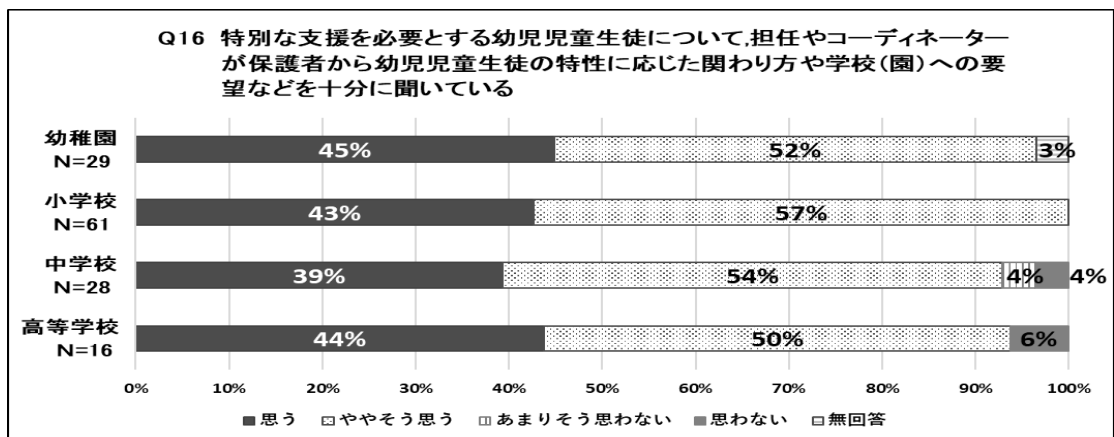
【図19】校(園)内委員会における関係機関への支援依頼の判断

(オ) 保護者との連携

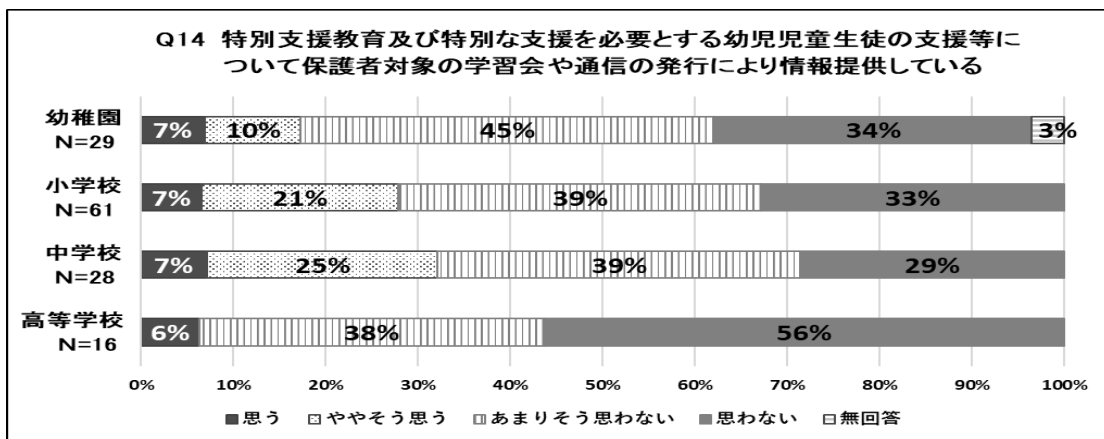
保護者との連携については、学校(園)での様子を保護者に伝えるとともに、保護者から幼児児童生徒の特性に応じた関わり方や学校(園)への要望の聞き取りを行っているという結果となったが、特別支援教育や特別な支援を必要とする幼児児童生徒の支援等について、保護者対象の学習会や通信の発行によって情報提供をしている割合は、全校種(園)に共通して低い割合となった【図20】、【図21】、【図22】。特別な支援の必要な幼児児童生徒の保護者と日常的な情報共有を密に行っている反面、学校(園)の保護者全体に向けた啓蒙については十分なされていないことが明らかとなった。関係機関との連携において、「本人・保護者の理解」が多くの学校(園)で難しいと考えられていることから、全校(園)の保護者全体に特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する支援についての情報提供や自校(園)の取組を伝えていくことは、保護者理解を進めていく上での基盤となるものと思われる。



【図20】特別な支援を必要とする幼児児童生徒の保護者との学校(園)での様子の情報共有



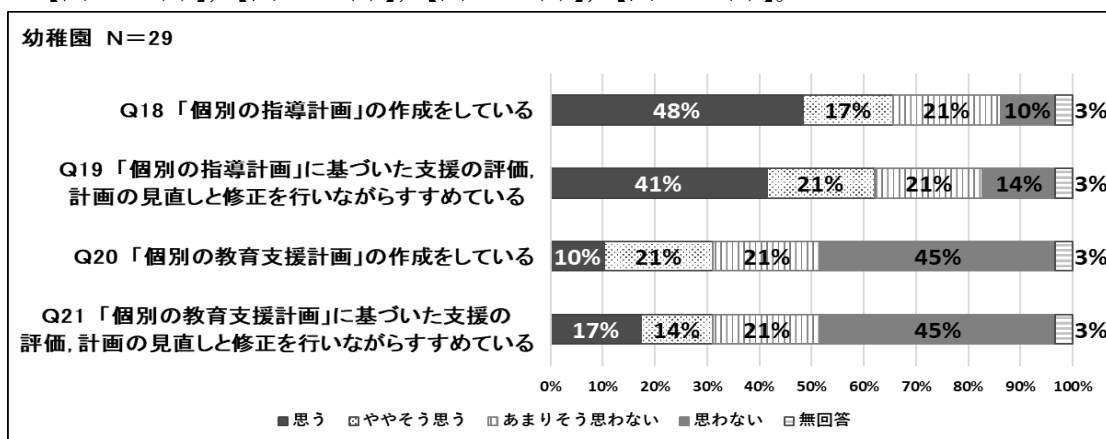
【図21】保護者からの幼児児童生徒の特性に応じた関わり方や学校(園)への要望の聞き取り



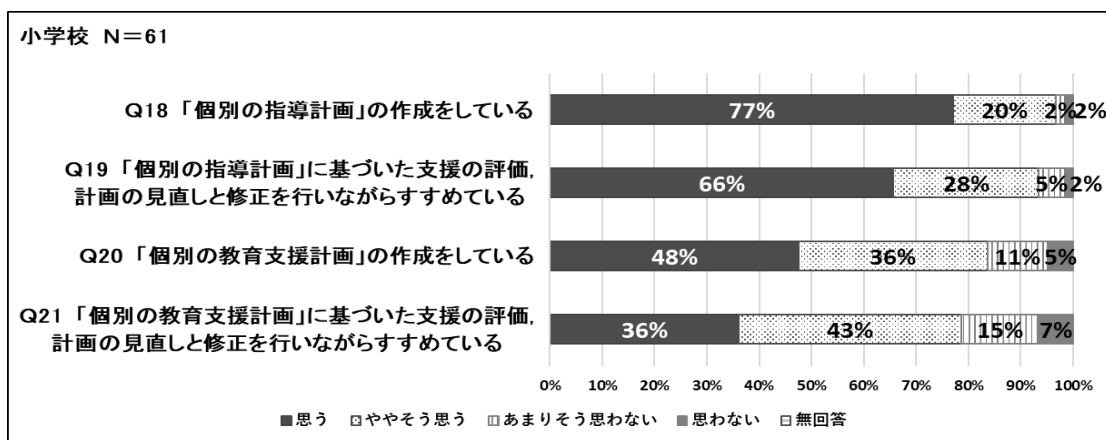
【図 22】保護者対象の学習会や通信の発行による情報提供

(カ) 個別の指導計画・個別の教育支援計画

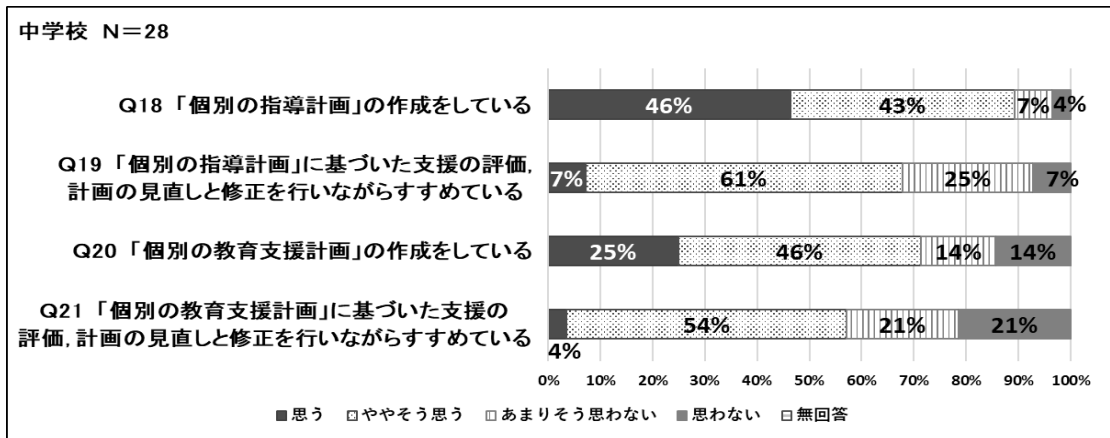
「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」については、いずれの校種（園）においても、「個別の指導計画」と比較し、「個別の教育支援計画」の作成が低くなっている。また、作成と活用とを比較すると、「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」のどちらにおいても活用の割合が低くなっている。作成はしているものの、ある程度の期間で評価し、計画の見直しと修正を行いながら進めることは十分にはなされていないと感じていることが明らかとなった【図 23-（1）】、【図 23-（2）】、【図 23-（3）】、【図 23-（4）】。



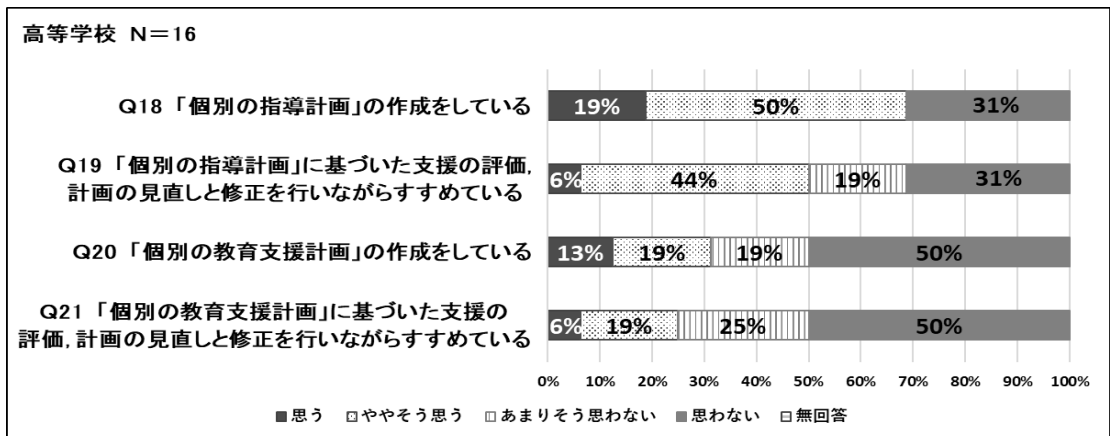
【図 23-（1）】幼稚園における「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」の作成・活用状況



【図 23-（2）】小学校における「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」の作成・活用状況



【図 23- (3)】 中学校における「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」の作成・活用状況



【図 23- (4)】 高等学校における「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」の作成・活用状況

イ 地域自立支援協議会における調査

(ア) 回答数

調査の対象は、地域自立支援協議会の専門部会の中でも、主に特別なニーズをもつ子供の支援について協議・情報共有する「こども支援部会」並びに一般就労・福祉的就労支援について協議・情報共有する「しごと部会」所属機関への状況調査とした。調査は医療・保健・福祉・労働・行政・教育・親の会の各分野、計 25 機関からの回答が得られた。アンケートに回答のあった所属機関の内訳は【表 6】の通りである。

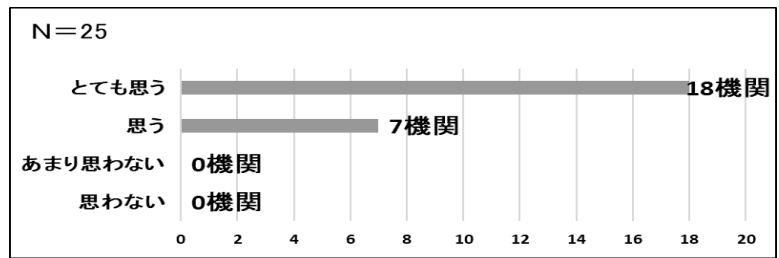
【表 6】 地域自立支援協議会所属機関内訳（回答のあった機関）

分野	関係機関
医療関係	病院(1)
保健関係	保健センター(2), 保健所(1)
福祉関係	基幹相談支援センター(1), 相談支援事業所(3), 障害者就業・生活支援センター(1), 療育教室(1), 児童養護施設(1), 発達障害者支援センター(1), 生活困窮者自立支援センター(1), 就労継続支援 B 型事業所(1), NPO 法人(3), 福祉関連施設(1)
労働関係	ハローワーク(1), 就労移行支援事業所(1), 就労継続支援 A 型事業所(1)
行政関係	市役所(2)
教育関係	教育委員会(1)
親の会	親の会(1)

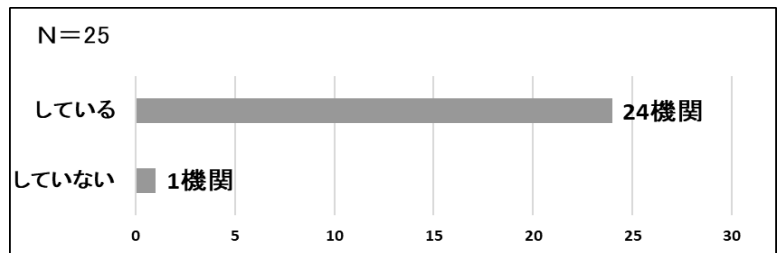
(イ) 幼稚園・学校との連携

特別な支援を必要とする幼児児童生徒の支援に関して、幼稚園・学校（小・中学校、高等学校・特別支援学校）との連携の必要性については多くの機関が必要性を感じており、また実際にほとんどの機関が連携を行っていることが明らかとなった【図24】、【図25】。

全体的に連携内容は多岐にわたっているが、様々な校種（園）、内容で連携を行っている機関もあれば、特定の内容で連携を行っている機関もあることが示された【表7】。また、【表7】からは、校種（園）ごとに在籍する子供の年齢によって連携する関係機関が異なっていることも分かる。



【図24】 特別な支援を必要とする幼児児童生徒に関しての幼稚園・学校との連携の必要性



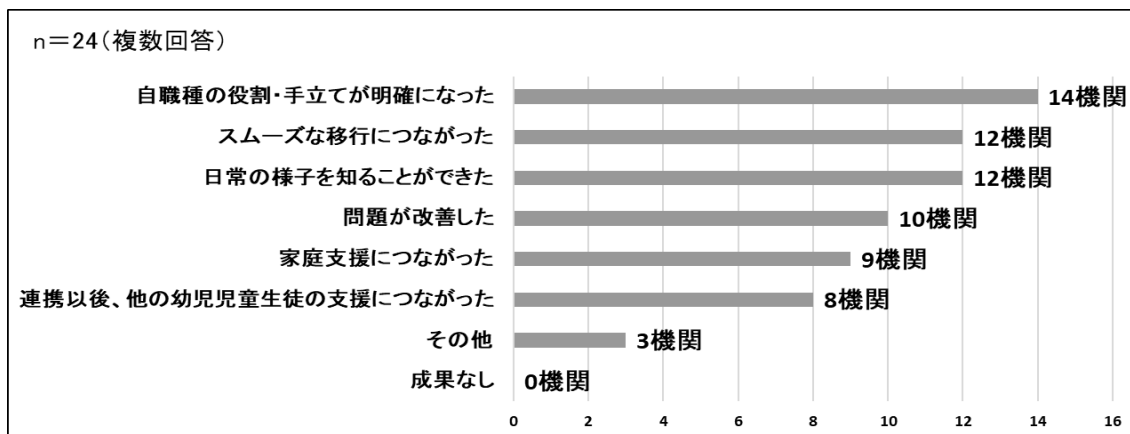
【図25】 特別な支援を必要とする幼児児童生徒に関しての幼稚園・学校との連携の有無

【表7】 連携した校種（園）

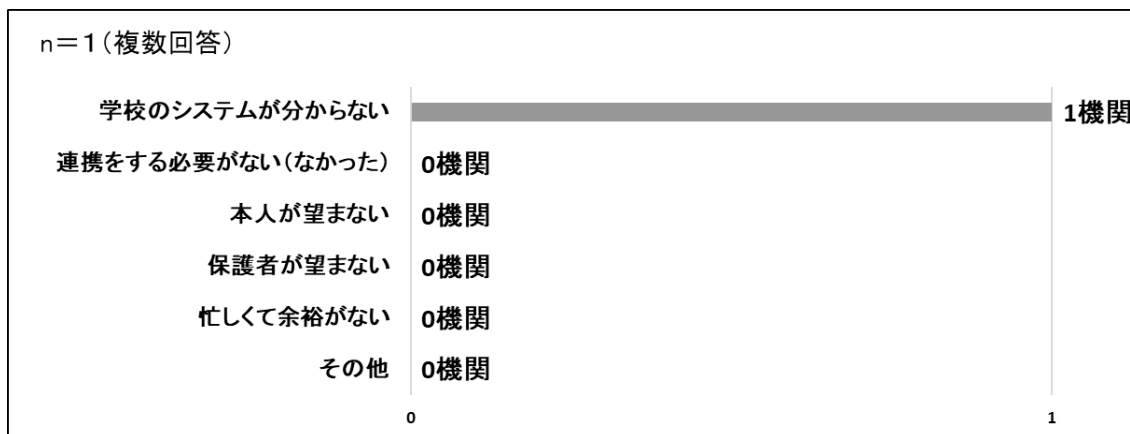
	医療		保健		福祉										労働		行政		教育視の会					
	病院	保健センターA	保健センターB	保健所	基幹相談支援センター	相談支援事業所C	相談支援事業所D	相談支援事業所E	障害者就業・生活支援センター	療育教室	児童養護施設	発達障害者支援センター	生活困窮者自立支援センター	就業継続支援B型事業所	NPO法人F	NPO法人G	NPO法人H	ハローワーク	就業移行支援事業所	就業継続支援A型事業所	市町村福祉担当課I	市町村福祉担当課J	教育委員会	親の会
幼稚園	不登校																							●
	暴力行為																							●
	虐待		●	●																				●
	保護者・家庭支援		●	●		●		●		●					●		●							●
	健康・発達障がい		●	●		●		●		●														●
	いじめ																							●
小学校	進学・就労																							●
	福祉的サービス		●			●	●								●								●	
	その他																							●
	不登校		●	●	●						●							●						●
	暴力行為										●													●
	虐待										●													●
中学校	保護者・家庭支援			●	●			●			●	●	●	●	●		●							●
	健康・発達障がい							●		●	●	●	●	●	●		●							●
	いじめ																							●
	進学・就労							●	●		●			●										●
	福祉的サービス					●									●	●								●
	その他																							●
高等学校	不登校				●	●					●													●
	暴力行為										●													●
	虐待										●													●
	保護者・家庭支援		●	●	●			●			●	●	●	●	●		●							●
	健康・発達障がい		●	●	●			●			●	●	●	●	●		●							●
	いじめ																							●
特別支援学校	進学・就労				●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	福祉的サービス	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	その他				※2																			●
	不登校					●	●																	●
	暴力行為										●													●
	虐待										●													●

※1 自殺企画 ※2 転校 ※3 学習支援 ※4 学習支援 ※5 学習支援

【図 25】において、幼稚園・学校と連携をしていると回答した関係機関に対し、連携したことによる具体的な成果について回答を求めた結果は【図 26】の通りである。「自職種の役割・手立が明確になった」、「スムーズな移行につながった」、「日常の様子を知ることができた」が挙げられている。【図 25】で幼稚園・学校と連携をしていないと回答した関係機関に対し、学校（園）との連携が行われなかった理由を求めたところ、「学校のシステム（誰に連絡をすれば良いか等）が分からない」との回答であった【図 27】。選択肢から、「連携をする必要がない（なかった）」を選択していないことから、連携をする必要はあったものの、学校（園）のシステムが分からなかったことから連携に至らなかった可能性が考えられる。

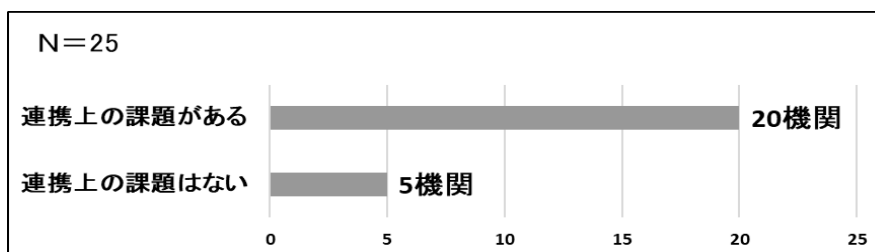


【図 26】 学校（園）と連携したことによる具体的な成果

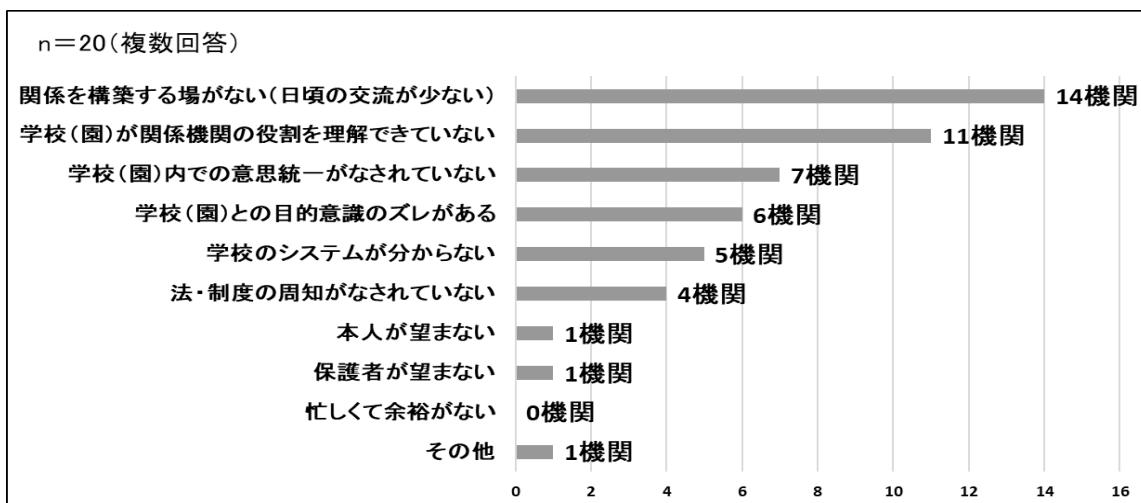


【図 27】 学校（園）との連携が行われなかった理由

特別支援学校を除く幼稚園、小・中学校、高等学校との連携上の課題があるかどうかについては、25 機関中 20 機関が連携上の課題があるとし、課題には「学校（園）と関係を構築する場がない（日頃の交流が少ない）」ことが最も多く挙げられ、次に「学校（園）が関係機関の役割を理解できていない」ことが挙げられる結果となった【図 28】、【図 29】。

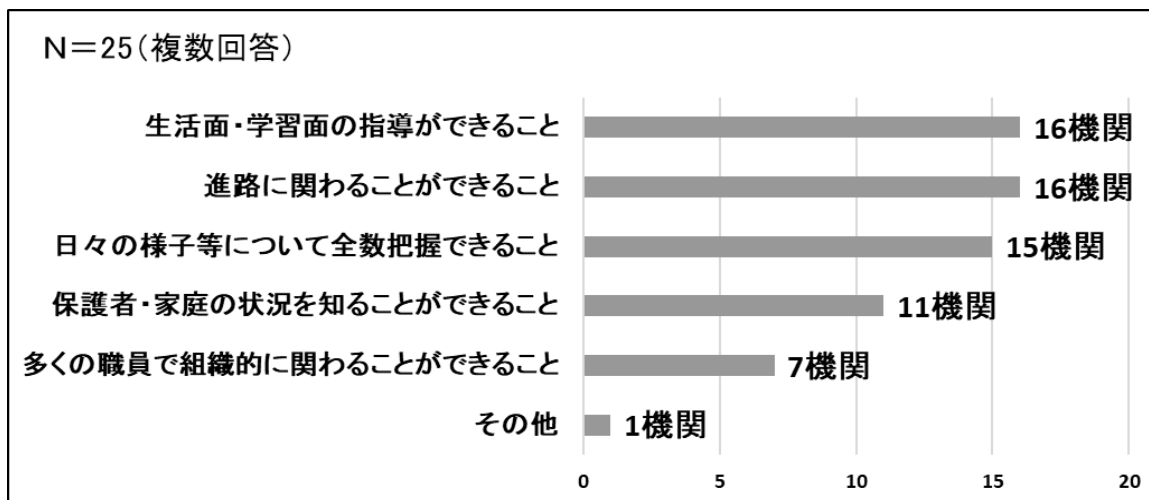


【図 28】 学校（園）との連携上の課題の有無



【図 29】 学校（園）との連携上の課題

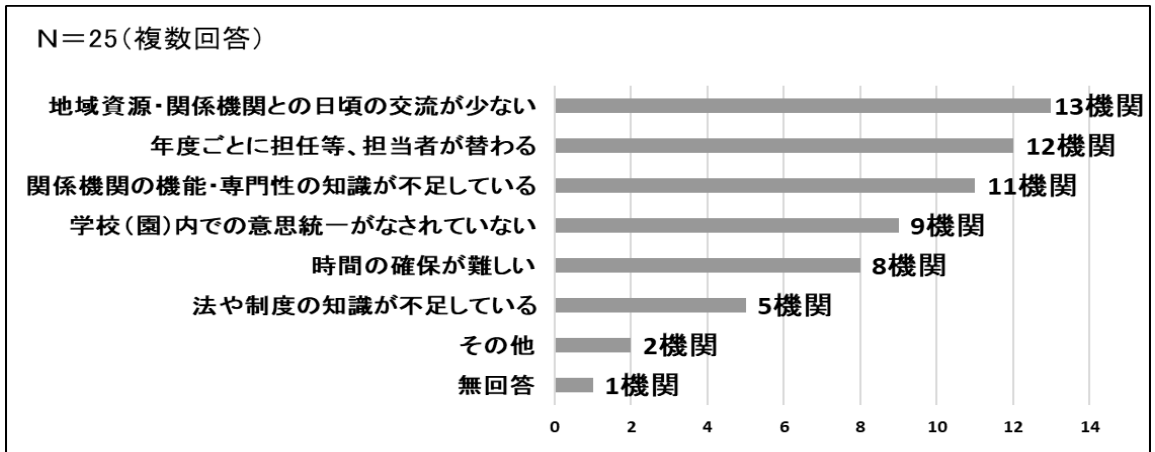
連携に当たっての学校（園）の強み【図 30】について、「幼児児童生徒の生活面・学習面の指導ができること」、「幼児児童生徒の進路に関わることができること」が最も多く挙げられ、関係機関は学校（園）が幼児児童生徒に対して直接支援ができることが強みであると捉えていることが分かる。また、次に多く挙げられたのが、「幼児児童生徒の日々の様子等について全数把握できること」であった。学校（園）は授業を始めとして幼児児童生徒の一日の時間の大半を占めており、幼児児童生徒の日々の様子を観察できるとともに、特に義務教育である小・中学校は地域内の全ての子供が通う場所であることから、学校（園）の強みであると捉えているものと思われる。また、これらの学校（園）の強みとして捉えられていることは、学校（園）が関係機関から学校（園）の果たすべき役割として求められていることであると考えることができる。



【図 30】 連携に当たっての学校（園）の強み

連携に当たっての学校（園）の困難さについては、「地域資源・関係機関との日頃の交流が少ない」、「年度ごとに担任等、担当者が替わる（転勤がある）」が最も多く挙げられている【図 31】。関係機関は学校（園）との連携の必要性を感じつつも、学校（園）とは日頃の交流が少ないと考えていることが明らかとなった。その他の回答において、学校の閉鎖性が挙げられたことから、今後より一層地域との連携を深め、開かれた学校（園）づくりの推進に努めるとともに、関係機関との連携の場の設定の必要があると考えられる。

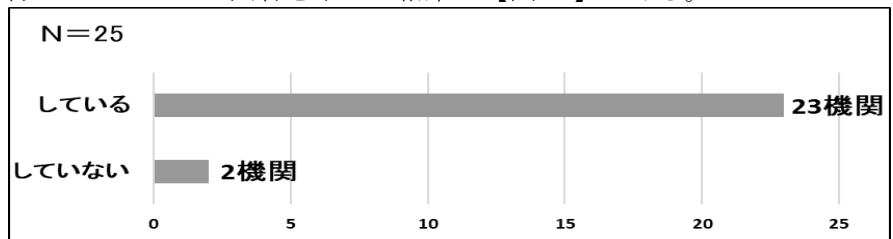
また、年度ごとに担当者が替わることについては、引き継ぎを確実に行うとともに、年度や担当者が替わってもスムーズに業務を進めることができる学校（園）体制を整備していく必要がある。



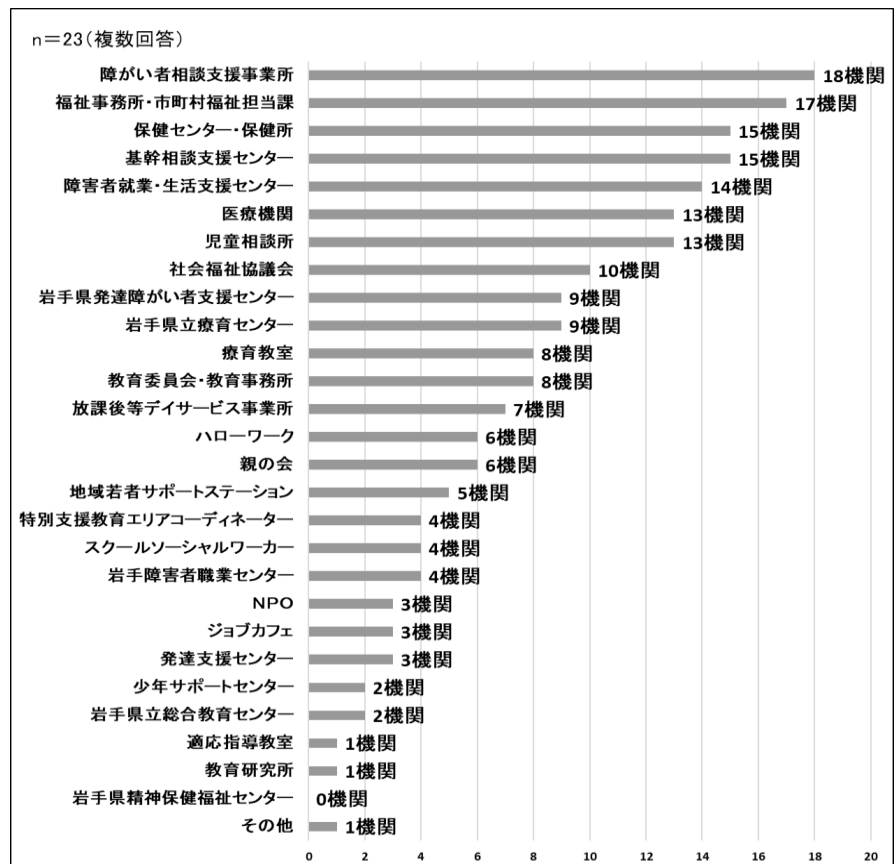
【図 31】連携に当たっての学校(園)の困難さ

(ウ) 関係機関との連携

特別な支援を必要とする幼児児童生徒に関して、関係機関と連携しているかどうかについて回答を求めた結果が【図 32】である。ほとんどの関係機関が連携を行っていることが分かる。また、【図 32】において、連携していると回答した機関に対し、どのような機関(専門家を含む)と連携を行ったかについて回答を求めた結果が【図 33】である。



【図 32】関係機関との連携の有無

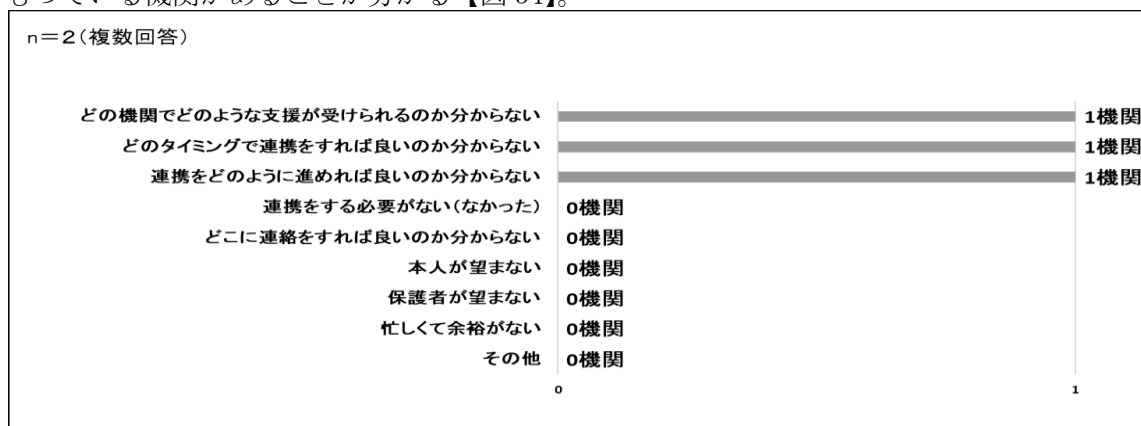


【図 33】連携している関係機関

連携した関係機関では、「障害者相談支援事業所」が最も多く、二番目に「福祉事務所・市町村福祉担当課」という結果であった。「障害者相談支援事業所」の相談支援専門員は、障がいのある方がサービスや支援を受ける際の窓口的役割であり、各種サービス提供のための連絡調整を担っていることから、多くの機関が連携をしていると考えられる。

「福祉事務所・市町村福祉担当課」と連携している機関が多くなったことには、担当地域の住民の相談に応じたり、福祉サービス利用の際の受給者証を発行したりするなど、福祉関係の総合的な窓口となっていることによると考えられる。次に多く挙げられた機関は、保健センター・保健所、「基幹相談支援センター」である。これらの機関は多くの機関と連携していることが示されたことから、多くのネットワークをもっているものと考えられる。

その反面【図 32】からは、関係機関との連携を行っていないとする機関も 25 機関中 2 機関あることが分かる。連携が行われなかった理由として、「どの機関でどのような支援が受けられるのか分からない」、「どのタイミングで連携をすれば良いのか分からない」、「連携をどのように進めれば良いのか分からない」と回答しており、関係機関の中にも連携に困り感をもっている機関があることが分かる【図 34】。



【図 34】 関係機関との連携が行われなかった理由

多職種での関係機関連携において、必要なこと・大切にしたいことはどのようなことが考えられるかについて自由記述にて回答を求めた結果が【資料 1】である。「互いに専門性を理解すること」と最も多くの機関が挙げている。また、多職種での関係機関連携を妨げる要因としてどのようなことが考えられるかについて自由記述にて回答を求めた結果が次頁【資料 2】である。「他職種への理解がないこと」を最も多くの機関が挙げる結果となった。29 頁【図 29】において、学校（園）との連携上の課題として、「学校（園）が関係機関の役割を理解できていない」と挙げられていることから、学校（園）は、関係機関の役割や専門性を理解し、連携に当たることについての課題があることが明らかとなった。

また、多職種での関係機関連携を妨げる要因として、「立場の違いからの価値観や方法論の対立」が二番目に多く挙げられた。職種が違えば、同様の課題に対しても目的や優先順位が異なることが多くある。このことを連携の際には相互に理解するとともに、役割や専門性を理解して連携に当たる必要があると考えられる。

【資料 1】 多職種での関係機関連携において必要なこと・大切にしたいこと（自由記述）
(N=25)

- ・ 互いに専門性を理解すること [11]
- ・ 目的・ゴールの共有 [8]
- ・ 役割の分担 [6]
- ・ 顔と顔の見える関係で情報共有すること（場の設定） [6]
- ・ 日頃の交流 [5]
- ・ 支援の統一（個別の指導計画と障がい児個別支援計画のすり合わせ） [2]
- ・ 継続的な連携 [2]
- ・ 互いの連絡手段、可能な時間帯、方法等の確認
- ・ 緊急時の対応まで検討すること

※ □ は同内容の人数

【資料2】多職種での関係機関連携を妨げる要因（自由記述）（N=25）

- ・ 他職種の理解がないこと 10
- ・ 立場の違いからの価値観や方法論の対立 7
- ・ 自職種での抱え込み 4
- ・ 日程調整，時間の確保 3
- ・ 連携の中心がどこになるか等，役割分担のあいまいさ 3
- ・ どの範囲を共有するのかの不明確さ，業務の範囲を越えられず，できないで終わってしまうこと 2
- ・ 連携を行う場がないこと 2
- ・ 個人情報の取り扱い
- ・ 欲しいサービスが受けられないこと
- ・ 引き継ぎ等をやりっぱなしでその後に関心を示さないこと
- ・ 困難事例の回避

※□は同内容の人数

多様なニーズをもつ子供の育ちを社会全体で支えていく取組については、「ネットワークを組むこと・チーム支援」に関する内容を挙げた機関が最も多く，次に「情報共有（場の設定）」という結果であった【資料3】。

【資料3】多様なニーズをもつ子供の育ちを社会全体で支えていく取組（自由記述）（N=25）

- ・ ネットワークを組むこと・チーム支援 8
- ・ 情報共有（場の設定） 6
- ・ 研修・研修会 4（教育機関が地域資源を知るための取組，地域住民が障がいについての理解を深める取組，関係機関が学校や教育機関の関わりや組織体制を学ぶ取組，相互に連携の必要性を理解する取組）
- ・ 情報共有のための個人情報の開示・取り扱いに関わるシステムづくり 3
- ・ 自分の職種の役割を確実に行うこと
- ・ ケース会議への当事者の参加
- ・ 情報交換会を行い，事例発表を行う
- ・ 必要なサービスをもれなく受けられるようにしていく
- ・ 子供に関することをワンストップで受け止める仕組み
- ・ 孤立を防ぎ，見守りできる社会体制
- ・ 地域が学校の中に入りこんで学校を支える取組
- ・ 地域にあった特性のある取組
- ・ 早期からの介入
- ・ 情報の的確な引き継ぎ

※□は同内容の人数

この結果は，成長に伴って変化するライフステージとその時々に応じた適切な支援を行う場合に，それぞれの機関が単独で行うことができる支援には限界があることから，ネットワークを組み，チームでの支援を行う必要があること，情報共有をしながら進める必要があることが示されたと考えられる。また，それを実現するための方法として具体的に3機関が「軸となる職種を決めて取り組む」ことについて触れている。軸となる職種はケースや場面によって異なると考えられ，チームのリーダー的役割として子供や家庭と密につながりながら，他機関との連携を図る場合や，チームのサブ的存在として情報を提供したり，リーダーに協力したりしながら連携を図っていく場合とが考えられる。学校（園）は幼児児童生徒の日々の様子を観察できることから，幼児児童生徒のニーズや変化に迅速に気付き，適切な関係機関につないだり，関係機関とともに支援を行ったりしていくことが必要であると考えられ，ニーズに気付き，つなげる場面においては，学校（園）が軸となることが考えられる。関係機関とつながり，ともに支援を行っていく場面では，互いの専門性を生かした支援を行っていくことにより，幼児児童生徒のニーズに寄り添った支援を行うことができることから，学校（園）は，関係機関の役割，専門性を理解するとともに，チーム支援について理解していく必要がある。また，地域との連携を深め，関係機関との連携の場の設定やネットワークの構築を進めていく必要があると考える。

(2) 調査結果の考察

この調査から、幼稚園、小・中学校、高等学校が関係機関との連携を推進していくための手立てとして「関係機関連携ハンドブック」を作成し、活用することの必要性について裏付けることができた。また、「関係機関連携ハンドブック」に盛り込む内容としての幼稚園・学校における関係機関連携の課題、関係機関が幼稚園・学校に求めていることや他の職種と関わる際に必要な考え方について、有用な資料を得ることができた。具体的な内容は次の通りである。

ア 関係機関との連携に関して

関係機関との連携で難しいと感じる点として、「関係機関との連携のタイミング・進め方」が挙げられた。関係機関と連携していく上では、学校（園）が組織として取り組むことが重要であり、教職員が共通理解の下で進めていくために、気になる幼児児童生徒への気付きから関係機関と連携しての継続的な支援までの流れを示す必要があるものと考えられる。

イ 校（園）内支援体制に関して

幼稚園、小・中学校、高等学校の全ての校種（園）において、気になる幼児児童生徒について特別支援教育コーディネーターとの日常的情報交換がなされていた。特別な支援を必要とする幼児児童生徒についての学習上・生活上の困難の実態、家庭生活や友人との関係等、本人を取り巻く環境についての把握がなされ、リストアップ（名簿作成）がなされていることも明らかとなった。一方で、全校（園）を対象とした階層的支援体制やスクリーニングシート等の校（園）内共通のツールを用いての実態把握及び多面的なアセスメント等は、各校種（園）において実施にばらつきがあることが明らかとなった。関係機関連携は、「単一の機関・職種では担いきれないような複数のニーズ（生活を支えるさまざまな要素のうち、現時点において欠けているもの）を有するケースに対して必要となる支援」（近藤，2011）であり、学校（園）は関係機関と連携を行うまでに自職種で行うことができることを確実に行う必要があること、関係機関連携に当たっては、学校（園）が組織として対応することが必要であることから、教職員間での共通理解の手立てとして、スクリーニングシートを始めとした共通理解のためのツールを用いることが有効であると考えられる。また、各学校（園）では、「特別な支援を必要とする幼児児童生徒のアセスメントが難しい」と考えられていることから、特別な支援を必要とする幼児児童生徒をアセスメントするための根拠とする資料としても共通理解のためのツールを活用することが必要であると考えられる。

徳島県立総合教育センター（2018）は、全校（園）を対象とした階層的支援では、「第一層支援（学校・学級規模）から第二層支援（配慮の必要な一部の児童生徒）、第三層支援（特別な支援を必要とする個人）へと階層的で連続的な支援システムを設け、第一層支援を充実させることによって、個別性の高い第二層支援や第三層支援を真に必要とする児童生徒への支援へと絞り込むことが可能となり、教員の時間や労力が限られている状況においてよりの確な支援を行うことができる」としている。さらに、問題が起きていない全ての生徒を対象とした第一層への支援は、予防的、事前的な対応である（Sugai, 2007）とされており、全ての幼児児童生徒を対象として支援することで、問題が起きている対象の幼児児童生徒の課題の解決を目的とするのみではなく、その予防に取り組むことができるものと考えられる。このことから、現在実施にばらつきが見られている全校（園）を対象とした階層的支援体制についての理解やその実施ができる校（園）内支援体制づくりをしていくことが、全ての幼児児童生徒に対する予防的支援を行うことにつながるとともに、多忙な業務の中にある教職員が、特別な支援を必要とする幼児児童生徒への的確な支援に結び付ける手立てとなり得ると考える。

ウ 保護者との連携に関して

保護者との連携については、学校（園）での様子について保護者に伝えるとともに、保護者から幼児児童生徒の特性に応じた関わり方や学校（園）への要望の聞き取りを行っているという結果となったが、特別支援教育や特別な支援を必要とする幼児児童生徒の支援等について保護者対象の学習会や通信の発行によって情報提供をしている割合は、全校種（園）に共通して低い割合となった。関係機関との連携において、「本人・保護者の理解」が多くの学校（園）で難しいと考えられていることから、全校（園）の保護者に向けて特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する支援についての情報提供や、自校（園）の取組を伝えていくことは、保護

者理解を進めていく上での基盤となるものと思われる。また、関係機関との連携に当たっては、保護者の気持ちに寄り添いながら、特別な支援を必要とする幼児児童生徒への気付きや保護者自身が相談をしてみようという気持ちに至る過程を支える信頼関係づくりが重要であることを共通理解する必要があるものと考えられる。

エ 「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」について

「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」については、いずれの校種（園）においても、「個別の指導計画」と比較し、「個別の教育支援計画」の作成が低くなっている。また、作成と活用を比較すると、「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」のどちらにおいても活用の割合が低くなっている。作成はしているものの、ある程度の期間で評価し、計画の見直しと修正を行いながら進めることが十分にはなされていないことが明らかとなったことから、「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」の評価及び計画の見直し、修正や活用場面についての理解を深めていく必要があるものと考えられる。

オ 関係機関が幼稚園・学校に求めていること

連携に当たって、幼児児童生徒の生活面・学習面や進路に関して直接支援ができること、日々の様子を観察できることを関係機関は学校（園）の強みであると捉えていることが明らかとなった。またこのことは関係機関が学校（園）に求めていることであると考えられる。山野（2015）は、「乳幼児では全数把握の機関として保健所・保健センターが位置づいており、法定検診、そして子どもの発達の問題だけではなく親の育児不安などのピックアップを行っている。未受診の家庭には訪問し、キャッチできるような仕組みがあり、予防から発見、ケアまでの流れが存在する。さらに、発見後、複数のメンバーや機関における検討する仕組みも存在する。しかし学齢時においては、予防や発見、複数のメンバーや機関による定例で検討する場がない。それまで丁寧に検討がなされ、直接的のみならず間接的にもフォローされていた子どもや家庭は見えなくなっていく。」としている。学校（園）は、幼児児童生徒の日々の様子を観察できることから、幼児児童生徒のニーズや変化に迅速に気付き、適切な関係機関につないだり、関係機関とともに支援を行ったりしていくことが必要である。学校（園）は、特別な支援を必要としている幼児児童生徒の「発見機能、予防機能、仲介機能」（山野，2015）を果たす必要があるといえ、仮に学校（園）独自で適切な関係機関につなぐことが難しい場合にも、ネットワークをもつ関係機関に相談できることが必要であると考えられる。そのために、前述した校（園）内支援体制を整備するとともに、地域の他の職種の役割の理解には各学校（園）でばらつきが見られたこと、関係機関が学校（園）との連携上の課題として「学校（園）が関係機関の役割を理解できていない」としたことを踏まえ、学校（園）が関係機関の専門性や役割についての理解を深めていくことが必要であると考えられる。

カ 多職種での関係機関連携において必要なこと・大切にしたいこと

多職種での関係機関において必要なこと・大切にしたいことについて、関係機関からの調査では、「互いに専門性を理解すること」を最も多くの機関が挙げている。また、多職種での関係機関連携を妨げる要因としては、「他職種への理解がないこと」を最も多くの機関が挙げるとともに、次いで「立場の違いからの価値観や方法論の対立」を挙げている。職種が違えば、同様の課題に対しても目的や優先順位が異なることが多くある。このことを学校（園）が理解するとともに、役割や専門性を理解して連携に当たることが必要であると考えられる。

(3) 調査結果の「関係機関連携ハンドブック（試案）」への反映

「関係機関連携ハンドブック（試案）」は、「準備・理解編」、「事例編」、「資料編」の3つで構成する。3つの項目に先立ち、関係機関連携のモデルケースとして、気になる幼児児童生徒の気付きから、関係機関と連携しての継続的な支援までの流れを示すとともに、活用の際に詳しく知りたい事柄のページにたどり着くことができるようにする。調査で得られた内容は、【表8】の通り「関係機関連携ハンドブック（試案）」に反映させるものとする。

【表 8】 調査結果の「関係機関連携ハンドブック（試案）」への反映

○関係機関連携の進め方ガイド	
・気になる幼児児童生徒の気付きから関係機関と連携しての継続的な支援までの流れ	
○準備・理解編	校（園）内支援体制
	<ul style="list-style-type: none"> ・全校（園）を対象とした階層的支援 ・的確な実態把握（「気づきのための幼児チェックシート」・「児童生徒スクリーニングシート」） ・アセスメント（「アセスメントのためのフォーマット」） ・支援レベルに応じた体制づくり（関係機関との連携のタイミング）
	関係機関との連携
	<ul style="list-style-type: none"> ・関係機関の選定 ・関係機関と連携しての支援（関係機関連携で必要なこと・大切にしたい視点） ・モニタリング（支援の有効性についての定期的な見直し・修正）
	保護者との連携
	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者の気持ちに寄り添った連携・専門機関のすすめ方 ・全校（園）の保護者に向けての情報提供
○事例編	「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」
	・評価及び計画の見直し，修正や活用場面
○資料編（様式集を含む）	<ul style="list-style-type: none"> ・関係機関の機能と役割 ・関係機関連絡先，リンク ・「気づきのための幼児チェックシート」 ・「児童生徒スクリーニングシート」 ・「アセスメントのためのフォーマット」

3 関係機関連携に関する相談実践

相談実践は、事例のエピソードから、関係機関連携を捉えるものと「関係機関連携ハンドブック（試案）」を活用することで「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性を探るものとの2方向からの実践を行うものである。双方の実践の記述においては、個人や機関が特定されないよう、複数事例をもって再構成したものである。

(1) エピソードから捉える関係機関連携

ア エピソード① 出生から特別支援学校幼稚部を経ての小学校への就学の過程

(ア) 対象幼児Aの状況

- ・特別支援学校幼稚部 聴覚障がい教育課程3年 男児
- ・感音性難聴にて人工内耳を両耳装用している。
- ・知的に障がいはない。
- ・積極的で、体を動かすことが好きである。負けず嫌いな面が見られる。
- ・就学に当たり、保護者、本人とも普通小学校への入学希望がある。しかし入学に当たっては、難聴特別支援学級が既設の小学校にするべきか、居住地域の小学校にするか（難聴特別支援学級要新設）、または今後の学習のことも考慮した上で特別支援学校小学部に入学するのが良いのか等、迷いながら進めているところである。

(イ) 出生から現在までの関係機関との連携（概要）

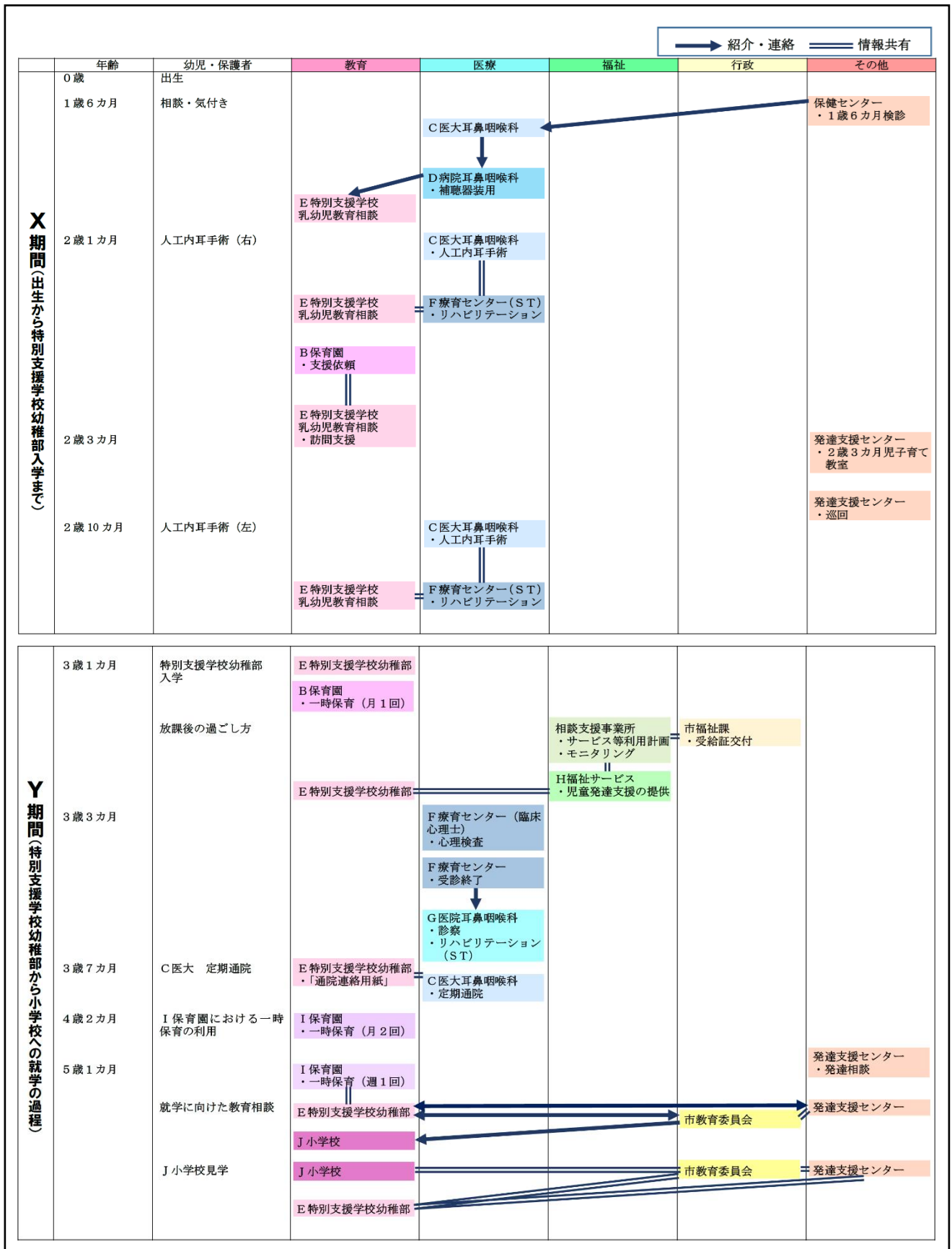
出生から現在までの関係機関との連携の概要について、【表9】に示す。

【表9】出生から現在までの関係機関との連携（概要）

<p>X 期間（出生から特別支援学校幼稚部入学まで）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1歳6カ月健診にて保護者がきこえの心配を相談し、保健師からC医大耳鼻咽喉科を紹介され、受診したことで聴覚障がいが明らかとなった。 ・Aが補聴器を装用すると同時に、E特別支援学校の乳幼児教育相談を紹介され、遊びの中でことばの獲得につなげていくことができるような取組を進めた。 ・2歳になり、補聴器の補聴効果が乏しいことや、遺伝子検査の結果から、両耳の人工内耳の手術を行った。 ・人工内耳の手術後、音を聞く能力を高めていく必要があるため、医療機関への定期的な受診に加え、言語聴覚士によるリハビリテーションを定期的に受けている。 ・地域のB保育園に通い、同年齢の子供との関わりを深めながら、E特別支援学校の乳幼児教育相談に定期的に通い、遊びの中でことばを育む取組を進めた。 ・発達支援センターにおいても、2歳3カ月児子育て教室や保育園の巡回等でAの育ちを見守った。
<p>Y 期間（特別支援学校幼稚部から小学校への就学の過程）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・3歳になり、E特別支援学校の幼稚部に入学した。 ・保護者は、E特別支援学校の担任と面談にて個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成・評価を行い、少し先の将来（小学校）を見据えながらもその時点での目標を明確にしながら日々の取組を進めてきた。 ・E特別支援学校の幼稚部へ入学した後も、地域のB保育園やI保育園へ一時保育という形で定期的に通い、年を追うごとに回数を増やしながら取り組んできている。 ・E特別支援学校の入学に伴い、放課後の過ごし方が課題となり、保護者はH福祉サービスを利用したいと考えた。サービスの利用に当たっては、市福祉課、相談支援事業所と申請を進めた。H福祉サービスの送迎では、E特別支援学校からAの一日の様子を引き継ぐ等、情報共有をしながら進めている。 ・発達支援センターやF療育センター、G医院耳鼻咽喉科では定期的な観察に加え、心理検査や発達検査によって発達面での育ちを見守り、E特別支援学校も保護者を通じて検査等の結果を共有しながら、適切な就学の方向性を探ってきた。 ・E特別支援学校は就学に当たっての保護者の迷いを受け止め、難聴特別支援学級の見学を勧める等、保護者の選択肢を広げるとともに、就学に向けた取組を学校と家庭とで共有して進めてきている。 ・発達支援センターは、Aの就学について就学支援委員会に情報提供する等、市教育委員会と情報を共有しながら、就学に向け、受け入れを審議する体制を整えてきた。 ・5歳になったAと保護者は、就学に向けた教育相談や居住地域の小学校の見学を行った。Aや保護者、発達支援センター、市教育委員会、E特別支援学校とで情報を共有しながらAの適切な就学に向けて進めているところである。

(ウ) 出生から現在までの関係機関との連携（概要図）

出生から現在までの関係機関との連携の概要について【図 35】に示す。



【図 35】 出生から現在までの関係機関との連携（概要図）

(エ) 出生から現在までの関係機関との連携（詳細）

出生から現在までの関係機関との連携の詳細について【表 10】に示す。

【表 10】 出生から現在までの関係機関との連携（詳細）

	幼児・保護者	学校・関係機関	
X 期間（出生から特別支援学校幼稚部入学まで）	X年3月	A 出生（新生児聴覚スクリーニング検査を受けていない）	
	X+1年4月	A 1歳1カ月 B保育園入園 ・呼名への反応なし オルゴールに反応があるなど、「聞こえていると思う」との話がある。	B保育園 ・入園
	X+1年	A 1歳6カ月健診 ・母がきこえの心配を訴える。	保健センター（保健師） ・C医大耳鼻咽喉科を紹介
	X+1年10月	A 1歳7カ月 受診	C医大耳鼻咽喉科 ・きこえに関する各種検査を行い、難聴との診断 ・補聴器装用目的でD病院耳鼻咽喉科紹介
	X+1年12月	A 1歳9カ月 受診	D病院耳鼻咽喉科による診察 ・補聴器の作成
	X+2年1月	A 1歳10カ月 ・左 耳掛け型補聴器視聴開始 E特別支援学校乳幼児教育相談初回相談（以降、母とX+2年1月～3月まで月2回ペースで通う）	D病院耳鼻咽喉科による診察 ・E特別支援学校の乳幼児教育相談の紹介 E特別支援学校（幼小学部長・乳幼児教育相談担当） ・ブロック遊びやブランコ等、楽しいことやうれしいことを共有しながら、遊びの欲求等、ことばにつなげていくことができるような場の設定
	X+2年2月	A 1歳11カ月 ・両耳 耳掛け型補聴器装用開始	D病院耳鼻咽喉科による診察
	X+2年3月～	A 2歳 ・補聴器による補聴効果が乏しい。 ・遺伝子検査の結果、難聴遺伝子（高度～重度）が見つかる。	D病院耳鼻咽喉科による診察及び検査
	X+2年4月	A 2歳1カ月 ・右 人工内耳植え込み手術施行 ・右：人工内耳 左：補聴器 となる。 E特別支援学校 乳幼児教育相談（母とX+2年4月～X+3年3月まで月1回ペースで通う）	C医大耳鼻咽喉科による手術 F療育センター（言語聴覚士） ・人工内耳の音入れ・リハビリテーション E特別支援学校（乳幼児教育相談担当） ・遊びを通じて、ことばの概念形成や発語のための口形、息の調整、舌の使い方等、コミュニケーションの基礎を育むことができるような場の設定
	X+2年6月	A 2歳3カ月 2歳3カ月児子育て教室	E特別支援学校（乳幼児教育相談担当） B保育園からの要請を受けての訪問支援 ・人工内耳の取り扱い方法について ・保育園での配慮事項や関わり方について 発達支援センター（児童療育指導員） ・療育教室の紹介をしたが、手話教室に通うとこのことで通所にはつながらなかった。
	X+2年7月	A 2歳4カ月	発達支援センターによる巡回 ・補聴器を外して水遊びを楽しむ姿を確認
	X+3年1月	A 2歳10カ月 ・左 人工内耳植え込み手術施行 ・両耳：人工内耳 となる。	C医大耳鼻咽喉科による手術
	X+3年2月	A 2歳11カ月 E特別支援学校幼稚部入学選考日 E特別支援学校幼稚部1日体験入学	E特別支援学校 ・入学者選考 E特別支援学校 ・一日体験入学の受け入れ

Y 期間(特別支援学校幼稚園から小学校への就学の過程)

X+3年4月	A 3歳1カ月 E 特別支援学校幼稚園入学	E 特別支援学校
	幼稚園1年担任との保護者面談 ・個別の指導計画作成	E 特別支援学校 (担任) ・当面の目標として、学校生活に必要な年齢相応の体力を身につけること、手話や発音の仕方を覚え、「伝わった」ということを大切にしながら会話を楽しむようにしていくこと、トイレトレーニングについて確認 ・個別の教育支援計画作成に当たって、関係機関の利用について確認
	・個別の教育支援計画作成に係る関係機関についての説明 ・長期休業中の過ごし方(どこの機関を利用するのが良いのかについて料金を含めて検討中であることを担任に伝える)	B 保育園 一時保育の受け入れ ・E 特別支援学校幼稚園入学後もB 保育園を一時保育として利用
	・地域の友達と触れ合うことができるよう、B 保育園へも継続して月に1度通う。 ・E 特別支援学校幼稚園入学に伴い、保護者の送迎での通学が必要となったが、両親共働きのため、放課後はH福祉サービスを利用したいと考え、市福祉課と相談支援事業所と連絡を取る。	市福祉課 ・受給者証の交付 相談支援事業所(相談支援専門員) ・サービス等利用計画案の作成 ・定期的なモニタリング H福祉サービス ・毎日放課後の児童発達支援の提供 E 特別支援学校 (担任・副担任) ・H福祉サービスの送迎時に一日の様子の引継ぎを行うとともに、H福祉サービスでの様子等について情報共有していく。
X+3年6月	A 3歳3カ月 ・心理検査の結果、現時点で大きな遅れはない。	F 療育センター (臨床心理士) ・心理検査
X+3年8月	A 3歳5カ月	F 療育センターにての受診終了 ・今後はG 医院耳鼻咽喉科にて通院開始(言語療法についても行う)
	幼稚園1年担任・副担任による家庭訪問 ・就学について祖父母は普通小学校の希望があるが、母はE 特別支援学校の小学部でもいいかもしれないという考えももち始めている。	E 特別支援学校 (担任・副担任) による家庭訪問 ・夏休みの過ごし方 ・心理検査の結果の共有 ・就学についてはAの発達の状況をよく見ていくことで、適切な方向を一緒に考えていくことを確認
X+3年9月	3歳児健診	発達支援センター (児童療育指導員) ・発達相談(1年後)にて経過をみることを確認
	G 医院耳鼻咽喉科通院開始	G 医院耳鼻咽喉科 ・医師による診察 ・言語聴覚士(ST)によるリハビリテーション
X+3年10月	幼稚園1年担任との保護者面談 ・手話の表出、語彙が増え、成長を感じている。	E 特別支援学校 (担任) ・呼名への反応から人工内耳の調整(低音域・高音域)について家庭での様子と学校との様子を確認し、C 医大通院時に母が持参する「通院連絡用紙」に記載 ・C 医大通院時の診察、リハビリテーション(ST)の日程について確認 ・トイレトレーニングについて確認
	C 医大通院	C 医大耳鼻咽喉科 ・医師による診察(E 特別支援学校からの「通院連絡用紙」の内容を確認)

Y 期間(特別支援学校幼稚部から小学校への就学の過程)

X+4年3月	<p>幼稚部1年担任との保護者面談</p> <ul style="list-style-type: none"> 耳鼻咽喉科のSTに勧められ、市教育委員会に小学校入学の相談に行く予定。父母で難聴特別支援学級が既設の小学校か、居住地域の小学校にするのが良いか迷っている。 福祉サービスHの利用と生活リズムについて 	<p>E 特別支援学校 (担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> 個別の指導計画、通知表について説明 難聴特別支援学級既設の学校を何校か見学してみるのも良いのではないかと。就学を考えると、保育園の一時保育を長期休みだけでなく、4月以降も定期的に使ったり、交流(居住地園交流)という形でどんどん使ったりして集団や地域に慣れていくといいのではないかと。必要であれば、学校も間に入るので、相談しながら進めていくことを確認 就学に向けて生活リズムを整えることができるよう、福祉サービスHでの午睡がない時等には早めに就寝できるようにしていくことを確認 福祉サービス事業所で作成している「サービス等利用計画」について情報提供いただくことを確認
X+4年4月	<p>幼稚部2年担任との保護者面談</p> <ul style="list-style-type: none"> I 保育園の一時保育を利用しようと思っている。 	<p>E 特別支援学校 (担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> 個別の指導計画、個別の教育支援計画の確認 就学に向けて、I 保育園と定期的に平日の利用をしていってはどうか。交流をしながら、教育委員会へ様子を伝える等の働きかけをしていく。家庭でも補聴援助システム(遠くにいる話し手の声を送受信し快適な聞き取りをサポートする機器)を使用するようにしていくことを確認
X+4年5月	<p>I 保育園 一時保育</p> <ul style="list-style-type: none"> X+4年度は定期的に月に2回通う。 	<p>I 保育園</p> <ul style="list-style-type: none"> 月に2回の一時保育の受け入れ <p>G 医院耳鼻咽喉科・E 特別支援学校 (担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> 連絡会の実施(年1回)
X+4年12月	<p>発達支援センターでの発達相談</p>	<p>発達支援センター (児童療育指導員)</p> <ul style="list-style-type: none"> 遠城寺乳幼児発達検査 質問の口の動きで理解し、答える様子を確認
X+5年2月	<p>幼稚部2年担任との保護者面談</p> <ul style="list-style-type: none"> 家庭では役割分担をして接している。 近所の子供たちとも遊ぶなど交流の場がある。 祖父母ともたくさん話をしている。 就学に向けて、これからどのように動くか、と良いのか。 父は地元で育てたいと考えているが、母は小学校で英語が始まることもあり、不安で就学先に迷いがある。 家庭でこれからどのような取組を行うと良いか。 	<p>E 特別支援学校 (担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> 個別の指導計画、通知表について説明 伝えたいという気持ちがあり、接続詞を使ってくさん話すようになった。 発音に関して、単音は出ているが、言葉を話す時に音が不明瞭になる時があるので、意識的に取り上げて練習していくことを確認 交流の回数を重ねていく。そのうえで教育委員会に足を運んでみる。居住地の小学校の他、難聴特別支援学級既設の小学校も両方見学していく。 発達支援センターとE特別支援学校とも連携しているので、相談しながら進めていくことを確認 小学校に入学し、支援学級での支援や全体の中での支援の受け方はAの実態や学校の状況によって異なるため、どのような支援の在り方が良いのかは相談しながら進めていくことを確認 外国語活動はE特別支援学校でも実施するため、就学先への迷いも学校へいつでも相談して欲しい。Aの希望も絡めながら、一緒に考えながら取り組んでいく。 冬休みにことばのチェック(語彙チェックリスト)を行ったが、チェックがついていないところを日常の中で意識的に取り上げて使っていく。体験を伴った生きた言葉が言葉の定着に有効であるため、経験したことをたくさん話すことを積み重ね、

Y 期間（特別支援学校幼稚園から小学校への就学の過程）

		生活言語から学習言語につなげていくと良い。
X + 5 年 4 月	I 保育園 一時保育 ・ X + 5 年度は定期的に週に 1 回通う。	I 保育園 ・ 週に 1 回の一時保育の受け入れ
X + 5 年 5 月	・ 就学に向けて、居住地域の J 小学校を見学したいと発達支援センターへ申し出を行う。	発達支援センター（児童療育指導員） ・ 市教育委員会の就学担当指導主事に見学について連絡、教育相談の実施調整を行う。（発達支援センター児童療育指導員は、市の就学支援委員を兼務しており、あらかじめ 4 月の段階で情報提供していた）
X + 5 年 6 月	○就学に向けた教育相談 出席者：A，父，母，市教育委員会（指導主事），発達支援センター（児童療育指導員） ・ 次年度への就学に向けて、本人・保護者の希望、現在の状況について確認した。	
	A 本人，父，母 ・ 母以外の家族は J 小学校への入学を考えているが、母は E 特別支援学校とで迷いがある。	市教育委員会（指導主事） ・ J 小学校へ連絡し、見学の日程調整を行う。 ・ 就学支援委員会に挙げるための審議資料を送付してもらおうよう E 特別支援学校へ依頼 ・ 他の難聴特別支援学級設置校（小学校・中学校）の見学も良いかもしれないので検討していくことを確認 発達支援センター（児童療育指導員） ・ 今回の教育相談の内容を E 特別支援学校へ連絡 E 特別支援学校（担任） ・ 発達支援センター児童療育指導員教育相談の報告を受け、A の実態と合致することや少し先の姿を考えるためにも、中学校の難聴特別支援学級設置校の見学をし、生徒の様子を知ることの良いのではないかとアドバイスを行う。
X + 5 年 7 月	○ J 小学校見学 出席者：A，父，母，市教育委員会（指導主事），発達支援センター（児童療育指導員） ・ 就学支援委員会では、A の就学先、在籍等について審議をすすめていくことを確認	
	A 本人，父，母 ・ J 小学校への難聴特別支援学級の新設希望 ・ 週 1 回 I 保育園にて一時保育をしていること、きこえの状況等について説明	J 小学校（通級担当・ことば担当） ・ J 小学校の支援学級等の概要説明 市教育委員会（指導主事） 発達支援センター（児童療育指導員）
X + 5 年 9 月	I 保育園 一時保育	I 保育園 ・ 週 1 回の一時保育の受け入れ ・ 補聴援助システムを使用している保育 E 特別支援学校（担任） ・ I 保育園の見学 ・ 以前は大人と一緒に活動する様子が見られていたが、友達に話しかける様子が見られ、周囲の子供たちもお世話の対象ではなく、学級の一員としてともに活動する様子を確認
今後、A 本人及び保護者と市教育委員会を中心として教育相談を行い、就学時健康診断での様子も考慮した上で、総合的に判断し、就学する学校を決定していく流れとなる。		

(オ) 対象幼児Aに関する関係機関連携に関わる調査及び調査結果

対象幼児Aの出生から特別支援学校の幼稚部を経て、小学校就学までの過程で行われた関係機関連携の実際から、その成果と課題を明らかにするために、保護者及びAに関わった関係機関である発達支援センター、E特別支援学校（乳幼児相談担当・幼稚部担任）から調査を実施した。対象幼児の出生から特別支援学校の幼稚部入学までを「X期間」とし、特別支援学校幼稚部につながってから小学校への就学の過程を「Y期間」とし、それぞれの期間に分け、下記の観点での記述を求めた。なお、⑦個別の教育支援計画の活用については、E特別支援学校幼稚部入学以降に作成されたものであるため、X期間の調査からは除外した。

- | |
|----------------------------------|
| ① 連携の目的 |
| ② 関係機関との関わりによる対象幼児Aの変容 |
| ③ 関係機関との関わりによる対象幼児Aを取り巻く環境の改善，変化 |
| ④ 連携した関係機関・時期 |
| ⑤ 情報の共有 |
| ⑥ 対等性（関係機関・学校・家庭相互の専門性の尊重，役割分担） |
| ⑦ 個別の教育支援計画の活用 |
| ⑧ 対象幼児に関わった関係機関との連携で感じたこと |

X期間についての保護者の調査結果については、【資料4】の通りである。

【資料4】X期間（出生から特別支援学校幼稚部入学まで）における保護者の調査結果

X期間（出生から特別支援学校幼稚部入学まで）	質問項目	保護者	
	① 連携の目的（関係機関に期待したこと）	病院 E特別支援学校乳幼児教育相談 発達支援センター 保育園	・きこえのことについて ・Aの発達やことばを育むこと ・聴覚障がいのある子供との関わり方，コミュニケーションの取り方，サービスを受けるための手続きを知りたかった。 ・健診での関わり ・過去に聴覚障がいの子供を受け入れた経験があるため
② 関係機関との関わりによる対象幼児Aの変容	病院 E特別支援学校乳幼児教育相談	・人工内耳の手術 ・遊びながらことばを育む取組をしてもらったことで，周りへの興味が増えた。	
③ 関係機関との関わりによる対象幼児Aを取り巻く環境の改善・変化	病院 E特別支援学校乳幼児教育相談 発達支援センター 保育園	・人工内耳手術の後，言語聴覚士によるリハビリテーションへスムーズに進むことができた。 ・人工内耳手術によって，家でもE特別支援学校乳幼児教育相談でもコミュニケーションがスムーズになった。 ・乳幼児教育相談とつながったことで，祖父母が手話の勉強をしてくれた。本人をつれてサークルにも行った。 ・幼稚部に進むきっかけになった。 ・聴覚障がいのある子供に対し，親の日常での関わり方やコミュニケーションの取り方を教えてもらい，自宅で行った。 ・市のサービスについて教えて欲しかった。 ・E特別支援学校が保育園に訪問支援をして，保育園での配慮や関わり方を伝えてもらった。	
③ 連携した関係機関と時期	・6カ月健診の時に「大丈夫ではないか」と言われ，そのことで病院へ行くのも遅れたため，もっと早く対応ができたのではないかと思います。		
④ 関係機関との情報共有	【良かった点】 ・E特別支援学校乳幼児教育相談で，どのような手続きをすれば良いかを知ることができた。 【課題となる点】 ・聞きたいことがあっても，どこに最初に聞けば良いか分からなかった。人工内耳に関わる助成金等，受けられる福祉サービスについて市の福祉課に聞きにいったが，必要な情報を得ることができないことがあった。（後日，再度足を運んだところ，福祉課の別の方から情報が得られた） ・自分から動かなければ，必要な情報を得ることができない。		
⑤ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担	【良かった点】 ・健診で，何かあれば相談してくださいと言われた。 ・E特別支援学校乳幼児教育相談で，家庭でどのようなことをすれば良いかを知ることができた。 【課題となる点】 ・病院と母の職場が市町村をまたいでいるため遠く，物理的に大変だった。		
⑧ 対象幼児Aに関わった関係機関との連携で感じたこと	・どこに最初に聞けば良いのかが分からなかった。 ・自分から動かないと必要な情報を得ることができない。		

X期間における関係機関からの調査結果については、【資料5】の通りである。

【資料5】 X期間（出生から特別支援学校幼稚部入学まで）における関係機関の調査結果

質問項目	発達支援センター	E特別支援学校（乳幼児教育相談担当）
① 連携の目的	<ul style="list-style-type: none"> 母子保健事業の2歳3カ月児教室で発達の経過を観察するため 	<p>A本人：言語面の指導 保護者：補聴器の装用指導（人工内耳手術後は人工内耳の取り扱い）、Aとの関わり方（日常、進路を含めた今後について） 在籍保育園：訪問指導</p>
② 関係機関との関わりによる対象幼児Aの変容	<ul style="list-style-type: none"> 特になし 	<ul style="list-style-type: none"> 補聴器の装用を嫌がるが多かったが、E特別支援学校在籍の幼児児童の様子を見ることで、長い時間装用できるようになった。 人工内耳を装用したことで音を音として認識し、自然な発音が聞かれるようになった。
③ 関係機関との関わりによる対象幼児Aを取り巻く環境の改善・変化	<ul style="list-style-type: none"> 保護者と発達支援センターがつながったことで、園訪問の理解を得ることができ、保育園での様子を確認できるようになった。 Aの住所と保育園の所在地とで、地区が違うことで担当が違っていたため、発達支援センター内で情報共有し、園訪問を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> 病院での遺伝子検査の結果を受け、人工内耳の埋め込み手術を行った。 E特別支援学校幼稚部への入学を見据え、保護者が学校に近い職場への転勤希望を出す等、家庭の状況を整えた。
④ 連携した関係機関と時期	<ul style="list-style-type: none"> 園訪問に行き、園の先生からE特別支援学校が支援に入ったことを知ることができたため、保護者・B保育園との連携時期は適切であったと考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 難聴発見が遅かったが、その後の病院、発達支援センター、保育園等との関係機関との連携はスピーディーであったと考える。
⑤ 関係機関との情報共有	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 母子保健事業で母親とつながったことで、保育園との連携（巡回年1～2回）ができるようになり、E特別支援学校幼稚部入学の情報も早い段階で知ることができた。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 幼児への支援に困り感がある場合に発達支援センターに提出する「園訪問連絡カード」のシステムがあるが、提出がなかったことから、園での困り感は把握することができなかった。 	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 保護者と月1回ペースの来校時に直接話をする他、連絡ノートやメールでのやりとりで必要な情報を得たり、情報を伝えたりすることができた。 医療とは、人工内耳の音入れに立ち合う機会を得た他、言語聴覚士とメールや文書での連絡を行った。 保育園とは訪問支援に行った際に直接やりとりし、人工内耳、声のかけ方等の留意点等を情報提供した。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 発達支援センターと関わっている事実は押さえていたが、直接のやりとりはしていない。
⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 特になし <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 特になし 	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 保護者が進路選択をしていく際に病院、発達支援センター、学校のそれぞれの立場や経験から、いろいろな視点で情報提供ができた。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> 関係機関それぞれからのいろいろな視点がある分、保護者が悩み、決断までに時間が掛かることも多い。
⑧ 対象幼児Aに関わった関係機関との連携で感じたこと	<ul style="list-style-type: none"> 1歳6カ月健診、2歳3カ月児教室、3歳児健診と毎年保護者と会うことができたため、発達の経過を知ることができて良かった。現在は2歳3カ月児教室がなくなったため、現在であればまた違った形でのフォローとなると思われる。 	<ul style="list-style-type: none"> 難聴の発見が遅くなればなるほど、保護者が様々なことを決定するまでの期間が短くなり、それに対しての各関係機関の情報提供や見通しをもたせることが重要になる。 問題となることなくなくても、ケース会議で連絡先の交換をする等、顔をつないでいることで、情報交換や何かあった際に連携することにつながるのではないかと。

X期間（出生から特別支援学校幼稚部入学まで）

Y期間における保護者からの調査結果については、【資料6】の通りである。

【資料6】Y期間（特別支援学校幼稚部から小学校への就学の過程）における保護者の調査結果

Y 期間（特別支援学校幼稚部から小学校への就学の過程）	質問項目	保護者		
	① 連携の目的（関係機関に期待したこと）	病院	・きこえのことについて	
		E特別支援学校幼稚部	・ことばの発達やその他全般の発達について	
		発達支援センター	・就学について	
		保育園	・就学について	
		福祉サービス事業所	・友達を増やす、集団行動、混雑した中でどれだけ聴き取ることができるかについて	
		教育委員会・小学校	・放課後の預かり、いろいろな人と関わって優しい心を育むことについて	
	② 関係機関との関わりによる対象幼児Aの変容	病院	・サポート体制づくり	
		E特別支援学校幼稚部	・きこえが良くなった。	
保育園		・自分でできることが増えた、あいさつや順番を守るようになった。手話を覚えたり、絵日記を書いたりすることで、コミュニケーションをとることができたりするようになった。		
福祉サービス事業所 教育委員会・小学校		・地域の子から声を掛けられる、公園等で友達と遊ぶことにつながった。 ・他の子供たちが一緒に遊んだり、勉強をしたりしてくれる。 ・見学をしたことで、「小学校に行きたいな」と言う様子がみられた。		
③ 関係機関との関わりによる対象幼児Aを取り巻く環境の改善・変化	病院	・家でどの音が聞こえたかの確認や、拾いにくい音は何かを意識できた。		
	E特別支援学校幼稚部	・家でも絵辞典を使っている。（学校でも使用している）		
	保育園	・園外でも友達と公園等で遊ぶことがある。		
	教育委員会・小学校	・見学をしたことにより、心配なことが増えた。水泳や椅子を動かす音などの雑音、5教科に支援する方を付けてもらえるかなどが心配である。		
④ 連携した関係機関と時期	<ul style="list-style-type: none"> ・病院にもっと早く行っていたら、いろいろなところで早くつながっていたのではないかな。 ・幼稚部入学の時に福祉課に相談し、リストを見せてもらい、相談支援事業所を紹介してもらった。相談支援事業所の方が一緒に福祉サービス事業所に同行して話を進めてくれたのが助かった。（幼稚部入学の時） ・小学校入学を見据えてI保育園との週1回の交流はあまり早くてもことばがついていけないので、時期は良かった。 			
⑤ 関係機関との情報共有	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚部では、聴覚障がいの子供への関わり方やコミュニケーションについてアドバイスをもらったり、就学への見通しをもたせてもらったりした。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分から動かないと情報が得られない。 			
⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚部とは、面談などでその時のAの状況を確認しながら、目標を決める等して家庭でやるべきことを話し合うことができた。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発達支援センターとは検診などでの関わりで、就学の取組が始まるまではどのような役割をしているのかが分からなかった。 			
⑦ 個別の教育支援計画の活用	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見やすく、経過が分かる。 ・今の状況を確認しながら、目標を立てることができた。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別の教育支援計画にも本人の希望を書く欄が欲しかった。 			
⑧ 対象幼児Aに関わった関係機関との連携で感じたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・これから小学校では、各教科に支援をする方を付けて欲しい。 ・E特別支援学校幼稚部には、アフターケアをお願いしたい。 ・共働きなので、今後就学したら学童が良いか、福祉サービス（放課後等デイサービス）を利用するか迷っている。 			

Y期間における関係機関の調査結果については、【資料7】の通りである。

【資料7】Y期間（特別支援学校幼稚部から小学校への就学の過程）における関係機関の調査結果

質問項目	発達支援センター	E特別支援学校（幼稚部担任）
① 連携の目的	<ul style="list-style-type: none"> ・母子保健事業である3歳児健診、発達相談で発達の経過を確認することや、5歳の教育相談後に就学を希望している小学校の見学と一緒にいくため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚部の担任として、人工内耳を活用し、相手の話を聴いたり、ことばを覚えて手話や音声で思いを伝えることができるように支援していくため。また、積極的に活動に取り組み、楽しむことができるようにしていくため。
② 関係機関との関わりによる対象幼児Aの変容	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校の見学では、保育園で一緒だった子供がおり、相手から声を掛けてもらってうれしそうな様子が見られた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・毎週のI保育園での一時保育では、交流を楽しみにしている様子が見られた。 ・H福祉サービスの利用により、学校の出

Y 期間(特別支援学校幼稚園から小学校への就学の過程)

		<p>来事を家庭やH福祉サービスで話したり、H福祉サービスや家庭の出来事を学校に話したりとAの生活の場が広がった。また、話すきっかけができたことで、話(音声)が伝わりやすくなり、お互いの様子や出来事を本人の表現から理解できるようになることが増えた。</p>
③ 関係機関との関わりによる対象幼児Aを取り巻く環境の改善・変化	<ul style="list-style-type: none"> ・特になし 	<ul style="list-style-type: none"> ・AがI保育園に毎週行き、補聴援助システムを使用して保育してもらうことができた。 ・保護者に対し、就学を意識した見通しをE特別支援学校が示したことで、家庭でも補聴援助システムを使用するようになった。
④ 連携した関係機関と時期	<ul style="list-style-type: none"> ・発達支援センターと保護者との連携時期は適切であったと考える。4歳児の時に行った発達相談時に、就学は地元の小学校を希望すると聞いていたため、年度が変わってすぐに指導主事と情報共有し、6月の教育相談、7月の学校見学につなげることができた。 ・E特別支援学校とも教育相談の内容等のやりとりがスムーズにできた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・E特別支援学校の乳幼児教育相談と幼稚園部が同一学校内のため、自然につながっており、保護者との連携もなされているので、早期療育が可能であった。 ・発達支援センターとの直接の関わりが就学に向けた具体的取組が始まってからだったため、もう少し早期に直接やり取りして情報共有できると良かったのではないかと思う。 ・I保育園との交流については、あまり早すぎてもことばが少なく、適応が難しかったと思われるため、Aのことばの伸びと就学を見据えた取組という意味から、時期は適切であったと思う。
⑤ 関係機関との情報共有	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者とは発達相談や教育相談で発達支援センターや教育委員会との情報交換ができています。 ・E特別支援学校の教員とは、他の子のケースで間接的に知っており、それに加えて研修会で顔見知りになることができたため、必要な時に電話で様子を聞くことができた。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・I保育園には定期的に園訪問に出かけているが、E特別支援学校は市をまたいでいるため、なかなか訪問できずにいる。 	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・I保育園との情報共有により、障がいについて知ってもらうことができた。 ・年に一度病院との連絡会を実施したことで、病院での様子、伸びや課題を共有できた。 ・言語療法士と保護者で年度当初に交わされる一年間の見通しやりハビリテーション計画について、保護者を通じて共有できたことで、学校の教育活動に生かすことにつながった。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・I保育園には、具体的な支援について伝えてはいるが、その意図等、伝えきれていない部分もあると感じる。
⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者はE特別支援学校と今後の見通し等話し合っており、その話し合いを受けて発達支援センターで動いて欲しいこと等を保護者から依頼されることも多かった。知能検査等についても、情報を提供したが、すでに段取り済みであった。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・誰が主となって進めるかというのは難しい。 	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者にはできたこと、課題となる点を伝えている。できたことは家庭でほめてもらい、自信につなげている。 ・保護者に対し、特に進路等は選択肢を示し、視野を広げられるようにした。 ・病院と連絡を取り合うことで、どんな音を捉えているか等、専門的な視点のアドバイスを日常に生かすことができた。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aに関わる全ての機関でケース会議をする機会も必要だったのではないか。
⑦ 個別の教育支援計画の活用	<p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別の教育支援計画については今のところ使用していない。 ・市で作成している個別ファイルについて教育相談時に手渡しをして、説明を行った。今後入学時の引き継ぎの際に使用していく予定である。 	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者と将来の見通しを確認する機会となっている。 ・Aを取り巻く関係機関について把握できている。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現在はまだ他機関と共有するところまでは活用していない。今後小学校への引き継ぎで活用していく。
⑧ 対象幼児Aに関わった関係機関との連携で感じたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・Aの保護者とはAが年長になる前に健診等で保護者と連携することができたため、就学に向けての対応を早めに始めることができて良かった。支援が必要なケースと把握されたならば、できるだけ早めに保護者と面談し、先の見通しがもてるようにしたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校にスムーズに移行できるように有効な支援方法を提示する等の引き継ぎを入学前に行う。また、入学後も小学校への支援を行っていく。

(カ) エピソード及び調査結果からの分析と考察

① 連携の目的

X, Yの全期間における保護者の関係機関との連携の目的（関係機関に期待したこと）は、アンケート調査を行ったE特別支援学校及び発達支援センターが考える連携の目的と合致している。アンケート調査をしていない関係機関についても、病院に期待したことは聴覚障がいそのものへのアプローチであり、人工内耳手術や診察、言語聴覚士によるリハビリテーションなどのエピソードから、保護者の目的に合致した連携となっていたものと考えられる。他にも、Y期間において保育園に期待した友達を増やすことについては、Y期間における②の対象幼児Aの変容や、③の対象幼児Aを取り巻く環境の改善・変化で、地域の子から声を掛けられる、公園等で友達と遊ぶと回答されたり、集団での活動や混雑の中での聴き取り等は、保育園で補聴援助システムを使用しているエピソードが見られたりと、保護者の考える連携の目的と合致している。

吉池・栄（2009）は、「連携の構成要素の一つに『同一目的の一致』」を挙げ、「同一の目的とは、クライアントの利益の実現であり、それはクライアントの希望の実現と合致するものであり、援助の主体はクライアント本人である」としている。

保護者の希望に沿うことが必ずしも適切ではない場合もあるが、保護者の気持ちを受け止め、対象となる子供の最善の利益を考えて支援を行うといった目的をもって進めていくことは、関係機関の専門性や場面に関わらず重要であると考えられる。今回の事例においては、それぞれの機関がAの利益を中心に据えてAや保護者と連携していると言える。

また保護者は、教育委員会・小学校に対し、就学を見据え、サポート体制づくりを期待している。エピソードからは、小学校、教育委員会、発達支援センターやE特別支援学校との間で就学に向けた取組が密になってきていることが読み取れる。今後、保護者や本人の希望に加え、教育相談や就学時健康診断等を総合的に判断し、就学する学校の決定やサポート体制づくりが行われていくものと考えられる。

② 関係機関との関わりによる対象幼児Aの変容

X, Yの全期間において、保護者や発達支援センター、E特別支援学校からのアンケートの回答から、関係機関との関わりによってAの変容が見られたことが挙げられた。聴覚障がいについては、病院との関わりによって、きこえが良くなったことが挙げられ、E特別支援学校、保育園、福祉サービス事業所との関わりによって、Aのことばや遊び、生活や対人関係が広がり、社会性の育成がなされてきていることが推察される。

関係機関との連携によってAが多様な他者と関わるための素地が育まれ、関わる環境が広がり、Aの生活を豊かにすることにつながったと考えられる。

③ 関係機関との関わりによる対象幼児Aを取り巻く環境の改善・変化

X期間においては、AがE特別支援学校乳幼児教育相談とつながったことで、祖父母が手話の勉強をしてくれたり、保護者がE特別支援学校幼稚部への入学を見据えて仕事等の家庭の状況を整えたりし、Aを取り巻く環境の変化があったことが挙げられている。また、保護者は発達支援センターとの関わりにおいて、市のサービスについて教えて欲しかったとしている。Y期間においては、病院やE特別支援学校幼稚部と関わることによって家庭での取組につながったことが挙げられている。これらのことから、関係機関との関わりの中で情報を得ることでAの育つ環境を整えることにつながるため、保護者は情報を求めているものと考えられる。Y期間の教育委員会や小学校との関わりにおいて、保護者は見学によって心配が増えたとしたが、このことは、見学をしたことにより、今後の生活のイメージが具体的になされたことから、不安な点が出てきたものと考えられる。早期に不安な点を明らかにできたことで、今後対応を検討していくことができると考えられ、一時的に不安が大きくなったとしても、保護者に十分な情報を提供するとともに、一緒にその不安に対する対応を検討していくことが重要であると考えられる。また、発達支援センターは保護者からの了解を得たことで、保育園への訪問を行い、Aの様子を確認できるようになったとしている。関係機関同士がつながることで、Aの育ちを多面的に見ていく環境づくりがなされたと言える。

④ 連携した関係機関と時期

X, Yの両期間において保護者は、病院にもっと早く行っていたら、早く関係機関とつながることができたのではないかと挙げているが、E特別支援学校乳幼児教育相談のアンケート回答やX期間のエピソードからは、難聴発見は遅かったものの、その後の関係機関との連携は迅速であったことが分かる。エピソードからは、保健センターでの母親の相談から病院への紹介がなされて診断へと結び付き、その後補聴器の装用を目的とした病院とつながり、そこからE特別支援学校乳幼児教育相談を紹介されてつながったことが分かる。このことは、関係機関が互いにその職種のもつ専門性を理解した上で紹介し、Aの聴覚障がいや育ちへのアプローチとしてその時点で必要と思われる支援が行われる体制づくりがなされたと考えられる。

保護者が放課後の過ごし方について検討した時には、市福祉課で相談し、相談支援事業所を紹介してもらい、福祉サービス事業所につながっており、保護者は必要な時期につながることができたとしている。これは、保護者に困り感が出た時に、必要な連携がなされ、対応がなされたものと考えられる。

I保育園との交流については、保護者とE特別支援学校幼稚部ともに、Aのことばの伸びと就学を見据えた取組という両面から、時期は適切であったとしている。E特別支援学校幼稚部においてことばを育む取組がなされてきたが、地域の学校での就学をスムーズに進めていくためには、地域での友達を増やし、集団での活動に慣れていくことやその中で聴き取りが求められる。そこで、E特別支援学校幼稚部で育ててきたコミュニケーションの力を、よりAの今後の生活に沿った状況で発揮できるよう、I保育園との連携がなされたと考えることができる。

⑤ 関係機関との情報共有

X, Y期間を通して、保護者からは、E特別支援学校から情報を得たことが挙げられた。E特別支援学校乳幼児教育相談のアンケート回答及びY期間におけるE特別支援学校幼稚部におけるエピソードからも、面談等を通してAの実態を共有し、そこから今後どのような方向性で進めていくかについて、保護者の不安に寄り添った対応がなされていることが分かる。しかし、保護者は、X期間での課題となる点として、聞きたいことがあっても、どこに最初に聞きに行けば良いか分からなかったことを挙げたほか、市の福祉課で福祉サービスについての情報が得られなかったことがあり、後日再度足を運んだ際に、別の方から情報が得られたとした。保護者は、自分から動かなければ必要な情報を得ることができず、Y期間においても同様に挙げている。保護者は情報を求めても、どこに相談をしたら良いかが分からず、必要な情報を得るために苦慮したということが明らかとなった。今回のケースではE特別支援学校が情報を提供した形となっているが、学校は保護者がこのような困り感を抱えていることを理解した上で、適切な情報を提供できる環境を整えていく必要があると言える。

発達支援センターは、保護者とつながることができたことで、B保育園との連携につながったとしたが、市のシステムである保育園の困り感がある場合に、発達支援センターに提出する「園訪問連絡カード」の提出がなされず、園での困り感は把握することができなかったとしている。E特別支援学校乳幼児教育相談のアンケート回答及びエピソードからは、B保育園から訪問支援依頼がなされ、直接のやり取りの中でAへの支援についての情報提供がなされていることが分かる。そのため、B保育園では訪問支援によって困り感の解消がなされ、「園訪問連絡カード」の活用には至らなかった可能性が考えられる。

X期間の発達支援センターのアンケート回答では、B保育園と連携したことで、AがE特別支援学校幼稚部入学の情報を早い段階で知ることができたことと挙げられた反面、E特別支援学校乳幼児教育相談のアンケート回答では、発達支援センターがAに関わっている事実は押さえていたものの、直接のやり取りはしていなかったことを課題として挙げている。このことから、発達支援センターとE特別支援学校の間では、双方がAに関わっていることを保護者や関係機関から間接的に知り、理解しながらも、直接のやり取りには至っていなかったことが分かる。今回のケースのように、今後就学への取組を始めとした支援等

で地域との関わりや複数の関係機関が対応することが必要と把握された場合には、関係機関がケース会議等で情報共有をすることや、それが難しい場合には、核となる関係機関がそれぞれの機関とつながり、保護者と情報を共有できれば、保護者の不安解消につながると思われる。この場合、保護者に一番近い関係機関である学校が核となり、情報の共有を行っていくことが望ましいと考える。今回はY期間において就学への取組が進む中でE特別支援学校幼稚部と発達支援センターとの直接のやり取りがなされており、このことで保護者のみではなく、E特別支援学校幼稚部が全ての機関とつながることとなったが、今後これらが早期になされていくことが求められる。

発達支援センターからは、E特別支援学校の教員について他の子供のケースで間接的に知っており、それに加えて研修会で顔見知りになることができ、そこから電話等で様子を聞くことができたことと挙げられた。ある子供のケースが次の子供の支援に生かされ、他の職種との関わりや研修会を有効に活用できた好例であると言える。香川（2012）は、「連携には人と人との連携、機関と機関の連携、組織と組織の連携があるが、連携の根底には何といても人と人との結びつきや接触、コミュニケーションがあることを忘れてはならない」と述べているが、一人の子供の支援により関わったつながりや研修会等の関わりや研修会を互いに大切にしていくことで、次への支援につながっていくことを理解して進めていくことの重要性が明らかとなった。

⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担

X期間の保護者のアンケート回答では、健診で何かあれば相談するように話されたことやE特別支援学校乳幼児教育相談で家庭でどのようなことをすれば良いかを知ることができたことを良かった点としている。Y期間においても、保護者及びE特別支援学校幼稚部のアンケート回答やエピソードにより、E特別支援学校幼稚部と個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等を通して学校で行うこと、家庭で行うことの役割分担がなされたことが分かる。Y期間の保護者の回答では、発達支援センターとは健診等での関わりであり、就学への取組が始まるまではどんな役割をしているのかが分からなかったとしたが、発達支援センターの回答では、保護者とE特別支援学校幼稚部とで今後の見通し等を話し合っており、その話し合いを受けて、発達支援センターに動いて欲しいこと等を保護者から依頼されることが多かったことを、良かった点として挙げている。

今回のケースでは、学校が保護者と話し合うことで、学校として行うことを伝えるとともに、保護者が家庭で行うこと、発達支援センターの専門性が必要となることを共通理解し、保護者が発達支援センターに動いて欲しいことの依頼をすることで、役割分担が適切になされたものと考えられる。しかしY期間における課題となる点として、発達支援センターからはどこが主となって進めるかが難しいと挙げられ、E特別支援学校幼稚部では、Aに関わる全ての機関が集まり、ケース会議をする機会も必要だったのではないかとということが挙げられた。

香川（2012）は、連携の際には「単なる分担の依頼ではなく、全体像を共有したうえでの分担」が重要であるとしている。Aに関わる機関全体でケース会議をすることによって、Aの将来を見据え、今どのような支援が必要か、その支援に対してはそれぞれの機関がどのような役割を担うことができるのかを確認し合うことができているならば、関係機関相互がAに必要な支援の中で自職種が担う役割を明確にでき、よりAへの支援がスムーズになされるとともに、保護者の安心感へもつながったのではないかと考える。

⑦ 個別の教育支援計画の活用

保護者は個別の教育支援計画について、Aの今の状況を確認しながら目標を決めることができたこと、見やすく経過が分かることを良かった点として挙げた。課題としては、個別の教育支援計画にも本人の希望を書く欄が欲しかったことが挙げられた。E特別支援学校では、これまで本人や保護者の願いを記入している様式が別葉になっており、個別の教育支援計画の様式自体への本人の願いの記載を求める内容と考えられる。しかしE特別支援学校では、昨年度様式の変更がなされ、個別の教育支援計画内に本人の願い欄が設けられている。今回のアンケートの記載から、本人の願いを重要視して欲しいという保護者の

思いを汲み取ることができる。

E特別支援学校幼稚部では、個別の教育支援計画が保護者と将来の見通しを確認する機会となっており、本人を取り巻く関係機関について把握できることを良かった点としている。課題となる点は、現在は他機関との共有では活用しておらず、就学に向けた引き継ぎで活用していくとしている。

前頁⑤及び⑥で述べた通り、ケース会議等がなされていれば、その際に個別の教育支援計画を活用することが考えられる。今後はE特別支援学校幼稚部による回答にもあるが、就学に向けた引き継ぎで小学校との共通理解のツールとして活用していくことが重要である。

発達支援センターによるアンケート回答から、市で作成している個別ファイルについて、今後Aの就学に向けての引き継ぎに使用していく予定であることが分かった。個別ファイルがある子供については、各校（園）で作成している個別の教育支援計画等をファイルリンクしていくことになると考えられる。学校は、地域毎に作成されている個別ファイルについて理解するとともに、学校や関係機関とのつながりの中で必要性があると把握された場合には、保護者への十分な情報提供のもとに促しを行っていく必要があると考えられる。学校や関係機関において今後の見通しを含めた情報共有はこの点においても重要であると考えられる。

⑧ 対象幼児Aに関わった関係機関との連携で感じたこと

X期間において保護者は、情報を手に入れるためには、どこに最初に聞けば良いか分からなかったと情報入手の手段が不明であったとし、自分で動かなければ必要な情報を得ることができなかったことを挙げた。E特別支援学校乳幼児教育相談は、保護者が様々なことを決定するために各関係機関による情報提供や見通しをもたせることの重要性について述べている。また、問題となることがなくても、ケース会議などをして連絡先の交換をする等、顔をつないでいることによる情報交換や何かあった際の連携につながるのではないかとしている。X、Y期間において発達支援センターは、Aの場合は早期に保護者と連携することができていたことから、発達の経過を見守るとともに就学への対応をスムーズに行うことができたとし、今後支援が必要なケースでは、早期に保護者とつながり、見通しをもつ必要性があるとしている。

これらの回答によって、保護者と早期に関わること、保護者に十分な情報提供をするとともに、学校及び関係機関と保護者双方が先の見通しをもって進めていくことが重要であると捉えていると分かる。連携についてはどの機関も必要であると捉えており、必要性に気付いた機関から実行に移していくことが重要であるとする。

保護者からは、就学に当たって、小学校での支援やE特別支援学校幼稚部に対してアフターケアをして欲しいという希望が挙げられているほか、放課後の過ごし方について、福祉サービスの利用をするか否かについて迷っていることについて挙げられている。このことについても、十分な情報提供をした上で保護者の決定を支えていく必要があると言える。E特別支援学校幼稚部では、小学校にスムーズに移行できるよう、入学前と入学後とで引き継ぎや支援を行っていく見通しについて挙げており、今後教育委員会や就学する小学校との間での連携を密にし、①連携の目的で述べたように、保護者の気持ちを受け止めるとともにAの最善の利益を考え、それぞれの関係機関の専門性や立場でできる支援を保護者とともにすり合わせていくことが必要であるとする。

イ エピソード② 特別支援学校高等部から就労継続支援B型事業所への福祉的就労までの実際

(7) 対象生徒Cの現在の状況

- ・特別支援学校卒業生
- ・軽度知的障害、強迫神経症、心疾患のある生徒である。不調時には強迫神経症のこだわりの症状が強く見られる。
- ・高等部1年知的通常学級在籍時、環境の変化等から集団不適応を示し、不登校傾向が続いた。強迫神経症の症状が強く見られたこと、基礎疾患として心疾患があったことから、教育課程の変更を行い、2年次からは病弱・肢体不自由学級にて学習を進めることとした。心の安定の場を設けたこと、学習の中ではスモールステップで目標を達成することを続けたことで、少しずつ自信をつけてきた。一度苦手だと思つと意識を変えることが難しい様子が見られたため、目標・モチベーションの高め方に留意し、まずはやってみようという気持ちを育てるように進めてきた。
- ・進路選択に当たっては、関係機関の配慮を受けながら少しずつ「できた」という達成感につなげてきており、卒業時には就労継続支援B型事業所への通所が決定した。しかし、4月に通所開始をしたものの、リズムを作ることが難しく体調不良を起こしたため、学校がアフターケアを行った。学校、関係機関、家庭とで連携し、Cの体調面、心理面、生活面からのアプローチをした。
- ・現在は、就労継続支援B型事業所にてパン製造に携わっている。

(イ) 進路選択から現在までの関係機関との連携（概要）

進路選択から現在までの関係機関との連携の概要について、【表11】に示す。

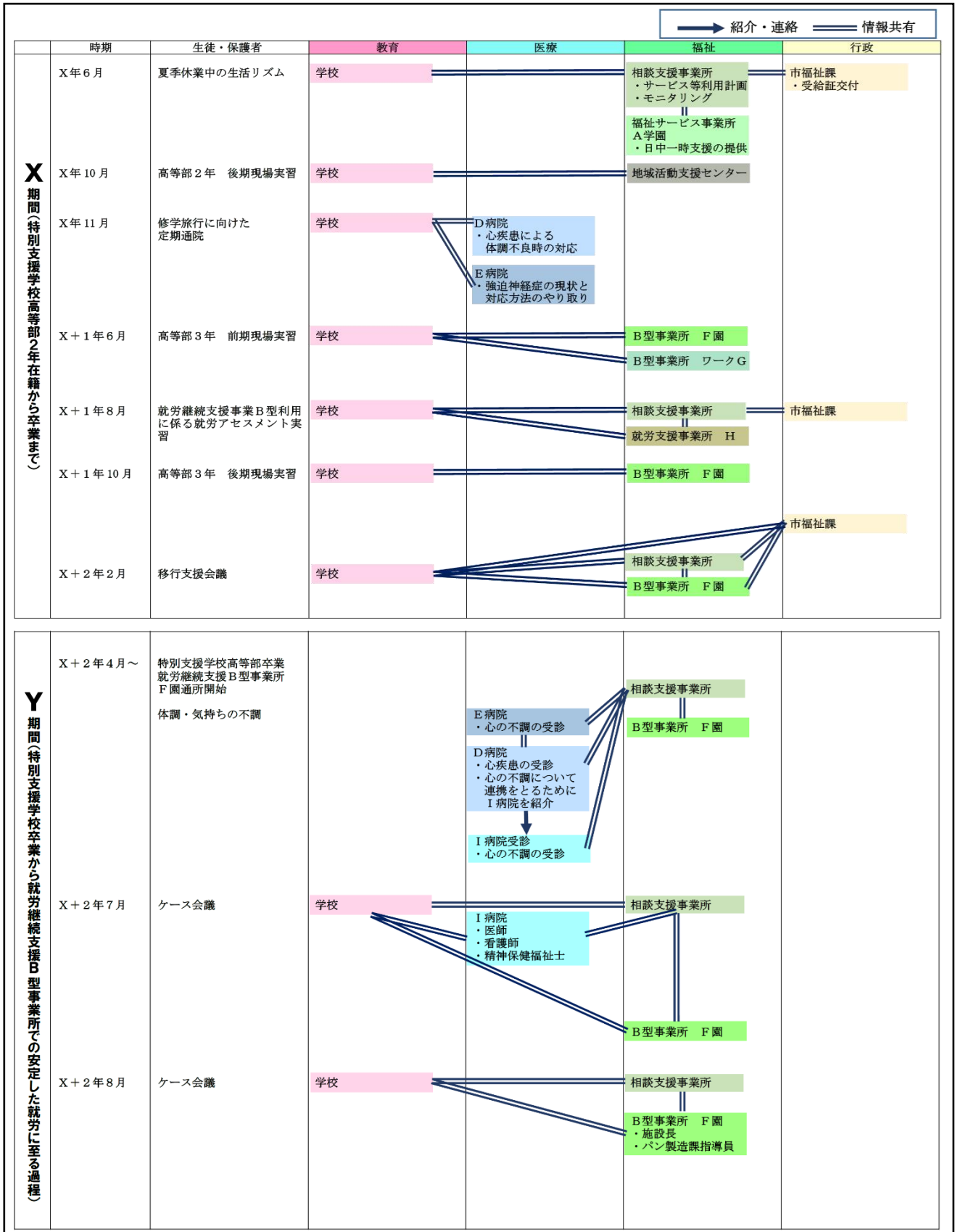
【表11】進路選択から現在までの関係機関との連携（概要）

<p>X期間 (特別支援学校高等部2年在籍から卒業まで)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・対象生徒Cは高等部2年になり、少しずつ新しい環境に順応してきたが、夏季休業で生活リズムが崩れ、体調に影響があることが心配された。そこで、夏季休業中の福祉サービスの利用を考え、相談支援事業所の相談支援専門員及び市福祉課と利用申請を進め、福祉サービス事業所A学園での日中一時支援の利用が決定した。 ・学校は修学旅行の前に、基礎疾患である心疾患や強迫神経症に関し、通院に同行しての主治医伺いを行ったり、学校での様子を記した連絡用紙をCと保護者を通して主治医に渡したりし、医療的な見地からの指示を受け、配慮や体調不良時の対応について確認した。 ・学校は個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と絡めながら、Cや保護者の希望とその時点でのCの状況を考え、現場実習を行う場所と一緒に検討した。また、実習先とはCの実態や課題についての情報共有を行い、将来の就労に向けてステップアップできる取組を進めた。 ・卒業後に就労継続支援B型事業所を利用するに当たっての就労アセスメント実習では、学校は、実習場所となる就労移行支援事業所はもとより、市福祉課、相談支援事業所と情報共有しながら、Cと保護者が円滑に申請をし、実習への取組がなされるよう情報提供しながら見守った。 ・移行支援会議においては、学校は、個別の教育支援計画をもとにCの希望や周囲に配慮を求めること等を明らかにし、相談支援事業所、就労場所となる就労継続支援B型事業所F園及び市福祉課と情報共有を行った。
<p>Y期間 (特別支援学校卒業から就労継続支援B型事業所での安定した就労に至る過程)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・就労継続支援B型事業所に通所してまもなく、Cは不適応症状を示し、新しい生活リズムに移行することが難しかった。こだわりの症状から生活リズムが崩れ、心臓への負担が心配される状況が起こった。 ・相談支援事業所の相談支援専門員は、Cの状況を把握し、保護者と密に連絡を取りながら改善策を模索し、医療機関への受診をすすめた。 ・病院では、心疾患と強迫神経症との両面からの観察と治療が必要と思われたが、それぞれの病院は地理的に遠かったため、Cの状況や服薬について連携しながら治療を進めることができるような病院へ、転院等の対応を行った。しかし、数回の診療を行ったが、医療的な見地のみでは改善が難しいと判断された。 ・相談支援専門員は、病院の精神保健福祉士を介し、医師と連絡を取るとともに、Cの状況が安定していた時代である学校での取組を改善策の一つとして取り入れていくために、学校を交えたケース会議を開催した。

・複数回開催されたケース会議では、在学中のCへの取組と効果があった方法を共有し、医療、福祉、家庭でそれぞれが行うことができる内容を考え、実行し、次のケース会議で評価をする取組を進めた。これらの取組により、Cの安定した就労につながる事となった。

(ウ) 進路選択から現在までの関係機関との連携（概要図）

進路選択から現在までの関係機関との連携の概要について、【図 36】に示す。



【図 36】 進路選択から現在までの関係機関との連携（概要図）

(エ) 進路選択から現在までの関係機関との連携 (詳細)

進路選択から現在までの関係機関との連携の詳細について、【表 12】に示す。

【表 12】進路選択から現在までの関係機関との連携 (詳細)

		生徒・保護者	学校・関係機関
X 期間(特別支援学校高等部2年在籍から卒業まで)	X年6月	<p>C 高等部2年生</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の変更を行い、少しずつ新しい学級にも慣れてきた。こだわりの症状も和らいできている状況であった。昨年に比べ、生活リズムも整ってきていたが、夏季休業が入ることで生活リズムが崩れ、体調に影響があることを心配し、保護者と担任とで相談し、福祉サービスを利用することを決定 ・市福祉課への利用申請 ・相談支援事業所の決定・相談 ・福祉サービス事業所 A学園の見学 	<p>学校 (担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・夏季休業中の福祉サービスの利用、福祉サービス利用のための様々な手続き等の情報提供 ・Cと福祉サービスを利用してみることに話をした。 ・相談支援事業所(相談支援専門員)とのCについての情報共有 <p>市福祉課</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支給の決定、受給者証の発行 <p>相談支援事業所 (相談支援専門員)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日中一時支援及びショートステイの利用を視野に入れ、サービス等利用計画案の作成 ・日中一時支援を行うA学園を、C・保護者と見学 ・定期的なモニタリング <p>福祉サービス事業所 A学園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見学受け入れ、C、保護者との面談
		<ul style="list-style-type: none"> ・夏季休業中の福祉サービス事業所A学園の利用 	<p>福祉サービス事業所 A学園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日中一時支援の受け入れ
	X年10月	<p>高等部2年担任との保護者面談</p> <p>高2後期現場実習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・6月と同様の実習先であったことから少し安心して取り組むことができた。これまでの不調もあり、進路希望はC・保護者とも地域活動支援センター 	<p>学校 (担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4月からの学習状況、福祉サービス事業所の利用の状況について確認 ・「個別の教育支援計画」の目標と利用している関係機関の確認 ・後期現場実習に向けての課題の共有(毎日実習に通う体調管理とモチベーションの維持) <p>学校 (担任・進路担当)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Cの状況を把握しながら、少しずつステップアップできる課題を地域活動支援センターに依頼 <p>地域活動支援センター</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実習の受け入れ ・Cの不調、得意な面、苦手な面を理解し、無理なく参加できる体制を整えた。
	X年11月	<p>D病院(心疾患)・E病院(強迫神経症)の定期通院</p> <ul style="list-style-type: none"> ・修学旅行に向けての配慮事項等の確認 	<p>D病院・E病院</p> <ul style="list-style-type: none"> ・診察、修学旅行に向けての指示 <p>学校 (担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・通院に同行しての主治医伺い(D病院)、学校での様子を記した連絡用紙のやり取り(E病院) ・修学旅行時の配慮や体調不良時の対応を確認
	X+1年6月	<p>高3前期現場実習に向けた面談</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者としては、Cが少しずつ自信を付けてきているので、進路先として就労継続支援B型事業所を目指したい。 ・Cの希望は、昨年も実習をした地域活動センターで無理なく仕事をしたい。 <p>・高3前期現場実習</p> <p>・新しい実習場所(就労継続支援B型事業所)への不安はあったが、何とか休まずに実習をやり遂げることができた。</p>	<p>学校 (担任・進路担当)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Cと保護者との進路希望のすり合わせを行いながら就労継続支援B型事業所での実習に向けて調整 ・自宅からの距離や送迎を考え、2か所の就労継続支援B型作業所での実習を行うこととし、事業所との調整を行った。 <p>就労継続支援B型事業所 F園</p> <p>就労継続支援B型事業所 ワークG</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実習の受け入れ ・Cの実態を理解した上で、Cと課題を確認し、達成

X 期間(特別支援学校高等部2年在籍から卒業まで)	X + 1 年 8 月	<p>就労継続支援事業B型利用に係る就労アセスメント実習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・市福祉課への就労移行支援事業の利用申請 ・相談支援専門員と連絡を取りながらの申請書類作成 <p>・Cは、慣れない場所での就労アセスメント実習に緊張した様子ではあったが、課題意識をもって行うことができ、休まず一週間の実習に取り組むことができた。</p>	<p>に向けて指導・支援した。</p> <p>市福祉課</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就労移行支援事業の利用についての説明 ・就労面のアセスメントを目的とした短期の支給決定(暫定支給決定) <p>相談支援事業所 (相談支援専門員)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就労移行支援事業所やC・保護者と連携しながら、就労面のアセスメントを目的としたサービス等利用計画案を作成 <p>学校 (担任・進路担当)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相談支援専門員、就労移行支援事業所に対し、Cの現在の学校での生活面、学習(作業)面、進路の希望について連絡を行った。 ・Cに対し、就労アセスメント実習を行う意義、どのように取り組むと良いか、「働くこと」について指導 <p>就労移行支援事業所 H</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就労継続支援事業B型利用に係るアセスメント実習の受け入れ ・家庭や学校からの聞き取りや生活面、就労面のアセスメントとその結果のまとめと報告
	X + 1 年 10 月	<p>高3後期現場実習</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Cは、B型事業所で働くことの不安はあるものの、実習では支援を受けてできたこと、そのことで達成感を得ることができ、やってみようかなという気持ちが生まれてきた。保護者はCの頑張りを認めた上で、B型事業所を希望 	<p>学校 (担任・進路担当)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Cと保護者の意向を聞き、B型事業所F園を第一希望として、事業所と調整を行う。(その後卒業後の受け入れ可能との連絡を受けた) <p>就労継続支援B型事業所 F園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実習の受け入れ ・課題の確認と達成への指導・支援 ・卒業後の受け入れの検討(利用希望を受けて)
	X + 2 年 2 月	<p>○移行支援会議(主催 学校)</p> <p>出席者：学校(担任・進路担当)、相談支援専門員、就労継続支援B型事業所F園施設長、市福祉課、父、C本人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4月からの動きについて学校及び関係機関から確認がなされた。 	
			<p>学校 (担任・進路担当)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別の教育支援計画をもとに、これまでの経過、本人の今後の生活についての希望、必要な支援内容についての確認 ・アフターケアについての確認 <p>相談支援事業所 (相談支援専門員)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・送迎サービスを含めた4月からの生活を保護者と計画。サービス利用計画の策定 ・4月からの活動と目標の確認 ・今後のモニタリングの確認 <p>就労継続支援B型事業所 F園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・4月からの具体的日程確認 ・送迎サービスについての詳細確認 <p>市福祉課</p> <ul style="list-style-type: none"> ・サービス利用のための受給者証の発行関係について ・18歳をこえてからの手帳の更新についての説明(手帳の更新場所、その機会等) ・今後の制度についての説明(今後サービスを利用する際には、相談支援専門員を通じて行うこと等の確認)
X + 2 年 3 月	特別支援学校高等部卒業		
X + 2 年 4 月～	就労継続支援B型事業所F園通所開始、パン作りの作業に従事		

Y 期間（特別支援学校卒業から就労継続支援B型事業所での安定した就労に至る過程）

<p>X + 2年4月</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・4月下旬頃からCにこだわりの症状が表れ、朝の準備に時間が掛かるようになった。就寝が午前1時頃となる。5月連休明けからは就寝時間が午前2時過ぎとなり、就寝までずっと立っているようになった。Cは分かっているにもかかわらずやめることができない状況であった。 	<p>就労継続支援B型事業所 F園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Cのリズムに合わせて迎えに行くが、F園に出勤する時間が昼12時を過ぎるようになった。 <p>相談支援事業所（相談支援専門員）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Cや家庭の状況を把握し、保護者と連携しながら、改善策を検討。心疾患があることから体調不良が心配されたため、これまでも定期的に受診していたE病院（強迫神経症）、D病院（心疾患）を受診し、医師の診察を受けることとした。
<p>X + 2年5月 X + 2年6月</p>	<p>E病院受診</p> <ul style="list-style-type: none"> ・強迫神経症の症状等、心の不調に関わって受診 <p>D病院受診</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ずっと立ち尽くしていることによる下肢のうっ血、むくみがみられ、定期的を受診していたD病院に、心疾患に関わって受診 <p>I病院受診</p> <ul style="list-style-type: none"> ・D病院から紹介を受け、I病院受診 <p>I病院受診2回目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自宅静養となってから症状の改善がみられず、さらに生活リズムが乱れた。 <p>I病院受診3回目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・I病院3回目受診後も改善がみられず、保護者も、どのように進めていくと良いか困惑し、相談支援専門員と相談 	<p>E病院</p> <ul style="list-style-type: none"> ・診察を行い、服薬時間のずれを改善することや今後の服薬時間の指示 <p>D病院</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現在の状況が続くことは心臓に良くないため、精神科の治療が必要。E病院は自宅から遠方であるため、D病院と連携できるI病院に転院することで調整 <p>I病院</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入院による症状の改善は難しいと診断 ・服薬調整開始 ・休養のため、次回通院までF園の通所をせず、自宅静養との診断 <p>I病院2回目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生活リズム確立のためF園への通所再開を指示 <p>I病院3回目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・症状の改善がみられないため、病院として行うことはこれ以上難しいと判断 <p>相談支援事業所（相談支援専門員）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケース会議の提案と実施に向けた調整 ・I病院の精神保健福祉士に連絡し、医師を含めたケース会議をもつことができるよう調整 ・学校（元担任）への支援依頼
<p>X + 2年7月</p>	<p>○ケース会議（主催 相談支援専門員） 出席者：I病院医師・看護師・精神保健福祉士、就労継続支援B型事業所F園施設長、学校元担任、相談支援専門員、父、C本人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・現在のCの状況についての情報共有 ・本人の強み、課題、在学時の支援方法、今後の手立て（役割分担）について話し合われた。 ・協議結果 <ol style="list-style-type: none"> ① 睡眠障害に関する治療 ② 送迎時間を学校に登校していた時間帯に合わせる。（早い時間に家に迎えに行く） ③ スケジュール表の作成（見通しをもたせる） ④ モチベーションを継続できるよう支援する（行動療法的アプローチ） ⑤ 本人の強みに着目した支援 ⑥ D病院とI病院の連携がスムーズになるように、診察日を同日に徐々に調整していく。 <p>C本人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の体についての理解 ・課題の整理と自覚 ・目標の再確認 	<p>I病院 医師・看護師</p> <ul style="list-style-type: none"> ・睡眠障害に関する治療（薬物治療） <p>I病院 精神保健福祉士</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケース会議開催に当たって、医師との連絡調整及び日程の調整

	<p>父</p> <ul style="list-style-type: none"> ・当面は、週末等にCの目標となる楽しみを作り、実行する。 ・少しずつ楽しみを毎週ではなく、月に一度程度の楽しみのために頑張ることができるようにしていく。工賃支給日を楽しみにすることができるよう調整していく。工賃を使う楽しみについても経験を広げることができるようにする。 ・キーパーソンとしての支援(Cの思いを聴く) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ケース会議時の情報の整理(学校の元担任の支援方法をより一般化した形で紹介) <p>相談支援事業所(相談支援専門員)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケース会議の開催、進行、次の会議日の調整 ・ケース会議時の情報の整理 <p>学校(元担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・在学時の支援方法(モチベーションを維持するための目標のたせ方とその支援方法、見通しをもたせるための方法)の提案 ・C、保護者への支援・指導 <p>就労継続支援B型事業所 F園(施設長)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校からのこれまでの支援方法を受け、今後行うことを明確にした。 ・送迎時間を早くすることに伴い、送迎車や職員配置の検討と実施 ・スケジュール表の作成(見通しをもたせる) ・モチベーションを維持するための支援(トークンエコノミー)の実施
		<p>就労継続支援B型事業所 F園</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケース会議を受け、F園では、行動療法的アプローチとしての「トークンエコノミー」について学習会を実施。Cに関しては、スケジュール表を作り、見通しをもつことが有効であること、工賃支給日を目標に毎日通所することを目指すこと、通所した結果が視覚的に分かるようにしていくことや声の掛け方等の具体的な支援方法の共有化も行った。
<p>X+2年8月</p>	<p>○ケース会議 出席者：就労継続支援B型事業所E園施設長・パン製造課指導員、学校元担任、相談支援専門員、父、C本人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前回のケース会議を経て改善した点、今後の課題について話し合われた。 ・進捗状況と確認事項 <ol style="list-style-type: none"> ① 少しずつ生活リズムが整ってきていること ② 前回のケース会議で話し合われた「トークンエコノミー」について、F園職員全体で学習会を行ったこと ③ 工賃で自分の好きなものを購入したり、食べたり、家族を喜ばせたりする方法を検討しながら進めていくことについての確認(工賃を楽しみにつなげ、働く意欲につなげていく)とその実施状況 ・協議 <ol style="list-style-type: none"> ① F園への送迎時間(当面は学校在籍時の時間と同様の生活リズムにF園の送迎サービスを合わせるようにするが、少しずつ時間を調整していき、本来の送迎サービス時間に車に乗り込むことができるようにしていく) ② 作業への参加について(当面午前午後とで作業内容に軽重を付ける) ③ Cが苦手とする方への対処について 	
	<p>C本人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目標についての確認 ・苦手への対処の方法についての確認 ・工賃の使い方についての検討 <p>父</p> <ul style="list-style-type: none"> ・工賃の使い方について本人と話し合う。 ・本人の目標となる楽しみの実行 ・キーパーソンとしての支援(本人の思い 	<p>相談支援事業所(相談支援専門員)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケース会議の開催、進行、次のケース会議の開催日の調整 ・ケース会議時の情報の整理 <p>学校(元担任)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・在学時の支援方法(苦手な方への対処方法をCにどのように伝えるか、Cがどのように回避すると良いか等)の提案

	<p>を聴く)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・当面は学校在籍時と同様の生活リズムにF園の送迎サービスを合わせてもらう形としたが、徐々にF園の本来の送迎サービス時間に合わせるようにする。朝の支度は学校在籍時と同様の時間帯に済ませ、送迎までの時間を過ごす活動をあらかじめ決めておくことで、新たなこだわりにより、動けないことがないようにしていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人への指導・支援（働く上での目標の確認等）と保護者への支援（本人への関わり方） <p>就労継続支援B型事業所 F園（施設長・パン製造課指導員）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・送迎時間の変更に伴う送迎車や職員配置の検討と実施 ・午前と午後とで軽重をつけた作業の実施 ・スケジュール表の継続 ・職員全体での支援の継続 ・Cが苦手とする方との関係調整
<p>その後、初めは2週間に1回ケース会議を行い、徐々に月に1回と期間を伸ばしながらケース会議を複数回行った。ケース会議のたびに送迎時間の見直しを進め、Cに確認しながら徐々にF園本来の送迎時間に合わせていく形をとった。当初午前と午後とで軽重をつけていた作業については、本人参加のケース会議での検討により、少しずつ本来のパン製造作業に一日取り組むことができるよう進めた。Cが苦手とする方との関係調整についても、F園では着替えの時間や休憩時間等、仕事以外の時間帯にも留意していただき、Cが安心して生活することができる環境設定をしていただくことができた。</p> <p>F園、相談支援専門員、学校、家庭による継続した関わりにより、徐々に生活リズムや気持ちが整い、現在では一日パン製造に携わることができるようになっている。</p>		

(オ) 関係機関連携に関わる調査

対象生徒Cが特別支援学校高等部から進路選択を経て卒業し、就労継続支援B型事業所で安定して働くことができるようになるまでの過程で行われた関係機関連携の実際から、その成果と課題を明らかにするために、保護者及び主に対象生徒Cに関わった関係機関である相談支援専門員、就労継続支援B型事業所から調査を実施した。特別支援学校については、筆者が担任として関わっていたため、調査からは除外した。対象生徒Cの特別支援学校高等部2年在籍時から卒業までを「X期間」とし、卒業してから就労継続支援B型事業所での安定した就労に至る過程を「Y期間」とし、それぞれの期間に分け、下記の観点での記述を求めた。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> ① 連携の目的 ② 関係機関との関わりによる対象生徒Cの変容 ③ 関係機関との関わりによる対象生徒Cを取り巻く環境の改善、変化 ④ 連携した関係機関・時期 ⑤ 情報の共有 ⑥ 対等性（関係機関・学校・家庭相互の専門性の尊重、役割分担） ⑦ 個別の教育支援計画の活用 ⑧ 対象生徒Cに関わった関係機関との連携で感じたこと |
|--|

X期間における保護者からの調査結果については、【資料8】の通りである。

【資料8】 X期間（特別支援学校高等部2年在籍から卒業まで）における保護者の調査結果

X 期間(特別支援学校高等部2年在籍から卒業まで)	質問項目	保護者	
	① 連携の目的（関係機関に期待したこと）	特別支援学校	<ul style="list-style-type: none"> ・高1で不適応を起こして教育課程を変更したため、Cが学校に行きたいという前向きな気持ちになること ・進路についての情報をもらい、Cに合った進路を一緒に考えてもらうこと
	相談支援専門員	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉サービスについての情報をもらうこと ・福祉サービス利用のための計画を作ってもらうこと 	
	福祉サービス事業所	<ul style="list-style-type: none"> ・日中一時支援を使ったA学園では、生活リズムを整える目的もあったが、学校以外に安心できる場所を作らなかった。 ・現場実習に行ったF園、ワークGでは、卒業後に働くための経験やどういった場所がCに合うのかの見極めをするため 	
	市町村福祉課	<ul style="list-style-type: none"> ・福祉サービスを利用するための受給者証の交付をしてもらうため 	
	病院	<ul style="list-style-type: none"> ・心疾患は経過観察。心の面（強迫神経症）では、薬をもらうこともだが、気持ちの面での安定のためのカウンセリングをして欲しかった。 	

X 期間(特別支援学校高等部2年在籍から卒業まで)

② 関係機関と関わりによる対象生徒Cの変容	特別支援学校	・Cは先生が頼りだったと思う。安定してきて、次の目標をもって頑張ろうという気持ちをもてるようになった。生き方や方向性を一緒に考えてもらえた。得意なところや可能性を引き出してもらえて、これならできるという自信になったと思う。
	相談支援専門員	・福祉サービス事業所(就労継続支援B型事業所F園)との橋渡しをもらった。Cや親の希望を聞いて、送迎等を含めて卒業後の生活を一緒に考えてもらった。 ・いろいろな福祉サービス事業所の見学と一緒にしてもらえてCも安心したと思う。
	福祉サービス事業所	・A学園はCとは合わなかった。実際に利用したが、その時の施設の状況や苦手な利用者の方との関わりがCにとって安心できる場にはならなかった。 ・現場実習で関わった事業所は、卒業したら働くということが実感できて、Cのやる気につながった。 ・卒業後に働くことの意識付けになった。
	市町村福祉課	・家庭の状況を分かった上でアドバイスしてもらうなど親身になっていただき、福祉サービスを使えるようになった。
③ 関係機関と関わりによる対象生徒Cを取り巻く環境の改善・変化	特別支援学校	・学校からの情報をもらったり、一緒に進路見学をしてもらったりしたことで、進路を考えるための選択肢を得られた。 ・学校から教えてもらい、相談支援専門員という職があることを知り、福祉サービスにつながった。 ・家での関わりについて相談し、父親との時間を設けてCと話をすることを意識して行った。
	相談支援専門員	・漠然とした進路への不安があったが、新しい情報をもらって考え方が広がった。
	福祉サービス事業所	・様々な事業所があることは知っていたが、具体的にどんなことをしているのかは知らなかった。見学することで、どんなことをしているのかを知ることができて、進路を考える材料になった。
	病院	・修学旅行に向けて学校と病院とで体調面で気をつける点等の情報をやり取りし、心配なく無事に行ってくることができた。
④ 連携した関係機関と時期	<ul style="list-style-type: none"> ・高1の時は、安定していなかったけれど、学校で安定できるようになってきて、初めて進路のことを具体的に考えられるようになった。学校との面談の中で少し先の見通しをもたせてもらった。将来の話もしてもらって良かった。そのことでいろいろな関係機関とつながることができた。時期も適切だった。 ・生活リズムを整えたり、余暇の過ごし方を考えたりする目的で福祉サービス事業所とつながった方が良いと学校からアドバイスをもらい、相談支援専門員とつながった。今考えると、早いうちに相談支援専門員とつながっていて良かった。 	
⑤ 関係機関との情報共有	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校とは毎日の連絡帳のやり取りや電話、面談等で知りたい情報を得ることができた。分からないことを聞いて納得できた。Cのことを一緒に考えてもらったと思う。 ・相談支援専門員とは、電話などで手続きや今やらなければならないことを教えてもらったり、進路についての福祉サービス事業所とのやり取りの進捗状況を教えてもらったりした。 ・学校と相談支援専門員とがつながっているのを知っており、同じ情報を共有してもらっていたので、どちらにどのような話をしても話が早かったのが助かった。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特になし 	
⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校で客観的に見てもらって、家でもどんなことをしていけば良いかのアドバイスをもらった。どうしたらいいのか迷うばかりだったが、その都度「あっそうか」とアドバイスは気付きが多かった。今でもその時のアドバイスを生かして家で実行していることがいろいろある。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特になし 	
⑦ 個別の教育支援計画の活用	<p>【良かった点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校がCや親の願いを汲んで目標を立てた。面談で確認をしたことで、関係機関の役割についても、親自身の確認にもなった。ありがたいと思う。 <p>【課題となる点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特になし 	
⑧ 対象生徒Cに関わった関係機関との連携で感じたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・分からないことを聞いたり、今後どうしていくかの方向性を相談できたのは、学校だったと思う。学校の先生はこれまでもCと同じような子供を見てきており、経験があると思った。 ・市福祉課は、情報をもらったことで今後のことを考える上でのヒントをもらえたと思う。 ・相談支援専門員という職は知らなかったが、学校からの情報でつながることができて良かった。関わってみて、家の状況を分かった上で情報をたくさんもらえて良かった。 	

X期間における関係機関からの調査結果については、【資料9】の通りである。

【資料9】 X期間（特別支援学校高等部2年在籍から卒業まで）における関係機関の調査結果

X 期間（特別支援学校高等部2年在籍から卒業まで）	質問項目	相談支援専門員	就労継続支援B型事業所F園
	① 連携の目的	・(B型就労を含めた)福祉サービス利用のための計画相談を行った。生育歴,生活歴,家族・世帯の基本情報や将来の希望を聞いた。	・現場実習の受け入れ ・卒業後4月からの通所開始のため
	② 関係機関との関わりによる対象生徒Cの変容	・特になし	・特になし
	③ 関係機関との関わりによる対象生徒Cを取り巻く環境の改善・変化	・学校での取組が福祉サービス事業所と家庭との連携につながった。学校での取組の効果・課題をアセスメントし,相談支援員として趣旨がずれないように福祉サービス事業所に情報を伝えた。	・相談支援専門員が入り,福祉サービス開始に向けての調整や手続き等を行った。F園でも受け入れ体制を整えた。
	④ 連携した関係機関と時期	・時期的には適切と考える。Cと保護者の意向である卒業後は就労継続支援B型事業所で働くという同じ目標に向かって協働できた。(C,保護者,学校,福祉)	・今回は時期的に適切であった。卒業後に福祉サービス(例えば就労継続支援・生活介護)を利用する際には,卒業前に早い時期から相談支援専門員との関わりをもって欲しい。
	⑤ 関係機関との情報共有	【良かった点】 ・アセスメント内容が共有できた。 【課題となる点】 ・今回は良かったが,何か起こった時に連携するのではなく,日常的な連携が大切であると考え。	【良かった点】 ・相談支援専門員を通じて,家庭状況,送迎の必要性等の情報を得ていた。 【課題となる点】 ・一般的に,学校は実習などの際には良い点をアピールしがちであるが,課題となる点をしっかりと伝えてもらいたい。
	⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担	【良かった点】 ・関わっている機関は互いに分かっているが,具体的に何ができるのか,それぞれの役割を確認できた。 【課題となる点】 ・日常的な連携	【良かった点】 ・Cが相談支援専門員と関わりをもっていたため,家族の状況等が分かっていた。 【課題となる点】 ・特になし
	⑦ 個別の教育支援計画の活用	【良かった点】 ・きめ細やかに作成されている。 【課題となる点】 ・(作成していることは知っていたが)個別の教育支援計画を学校で作成している意図について今回説明されて初めて知った。	【良かった点】 ・これまで学校でやってきたこと,将来を見据えて今後事業所にやってもらいたいことを伝えてもらえるのは助かる。 【課題となる点】 ・学校の教育支援計画や個別の指導計画など,どういった経緯,意味合いで作成しているものかの周知がなされていないと感じる。
⑧ 対象生徒Cに関わった関係機関との連携で感じたこと	・本人や保護者と関わるタイミングが難しいと思う。今回は良かったが,もっと早い時期に関わっておけば良かったというケースがあった。	・特になし	

Y期間における保護者からの調査結果については、【資料10】の通りである。

【資料10】 Y期間（特別支援学校卒業から就労継続支援B型事業所での安定した就労に至る過程）における保護者の調査結果

Y 期間 特別支援学校卒業から就労継続支援B型事業所での安定した就労に至る過程	質問項目	保護者	
	① 連携の目的（関係機関に期待したこと）	特別支援学校	・C本人を良く知っているのので,Cのことや学校で行っていたことを次に伝えて,スムーズに次の場所での支援をしてもらえるようにして欲しい。
		相談支援専門員	・学校を卒業して次に主に頼りにしたのは相談支援専門員だった。いろいろなことを相談したいと思った。
		就労継続支援B型事業所F園	・安定して生活したり,働いたりすることができるように見守ったり,必要な支援をして欲しい。
		病院	・心疾患,心の面(強迫神経症)ともに,経過観察。
② 関係機関との関わりによる対象生徒Cの変容	特別支援学校	・卒業しても関わってくれており,Cの気持ちの面での支えになっているように思う。	
	相談支援専門員	・関わっていつも見ていてくれるので,C本人を入れてのケース会議でも抵抗感がなかったと思う。	
	就労継続支援B型事業所F園	・不安定な時期に,作業を午前と午後とで変えてもらったりしたので,少しずつ慣れていくことができた。	
	病院	・ケース会議にC本人も入って一緒に体調のことを考えることができた。	

Y 期間(特別支援学校卒業から就労継続支援B型事業所での安定した就労に至る過程)	③ 関係機関との関わりによる対象生徒Cを取り巻く環境の改善・変化	特別支援学校	・学校からのアドバイスでF園がCへの関わりを考えて動いてくれた。
		相談支援専門員	・相談支援専門員がケース会議を開いてくれて、病院関係やF園、学校、C本人と親でそれぞれがCのために動いてくれた。
		就労継続支援B型事業所F園	・送迎をもらえることで、家の負担が減った。 ・F園の行事や親の会などがあり、F園の方(利用者・指導員)との関わりが広がる。
		病院	・病院同士で連携をとってくれ、通院が近くなった。通院日も時間をずらして同日にしてもらえたため、負担が減った。
	④ 連携した関係機関と時期	・Cも親も困っていた時に、関係各所が集まって、方向性をみんなで考えてくれた。こんなに集まってくれるとは思わず、ありがたかった。	
⑤ 関係機関との情報共有	【良かった点】 ・困った時に相談支援専門員に相談した。動いてもらったことで、いろいろつながってケース会議でCも含めた全員で共有できたと思う。C自身も納得して動くことができた。 【課題となる点】 ・特になし		
⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担	【良かった点】 ・ケース会議でCが安定して過ごすためにそれぞれの機関がどんなことをしていくのかが分かり、安心した。親としても工賃の使い方を決めたり、外食が目標になるようにしたりした。今では定着化して楽しみになった。 【課題となる点】 ・特になし		
⑦ 個別の教育支援計画の活用	【良かった点】 ・文書で伝えることで、何回も見ることができると、口頭ではない安心感があった。 【課題となる点】 ・今回は問題なかったが、計画が次のところに渡されるのも必要だが、細かいニュアンスを伝えるためにも対面で話してもらえると良い。		
⑧ 対象生徒Cに関わった関係機関との連携で感じたこと	・卒業まで学校が力になってくれたが、卒業しても関わってもらったおかげでスムーズになじむことができたと思う。卒業前からだが、卒業してからは特に相談支援専門員がいろいろと相談にのってくれている。F園の支援もあり、Cも安定して過ごすことができるようになった。いろいろな機関の方がCのために動いてくださり、ありがたいと感じる。		

Y期間における関係機関からの調査結果については、【資料11】の通りである。

【資料11】Y期間(特別支援学校卒業から就労継続支援B型事業所での安定した就労に至る過程)における関係機関の調査結果

質問項目	相談支援専門員	就労継続支援B型事業所F園
① 連携の目的	・生活、心理面を整え、就労継続支援B型事業所に安定して通うためのCの困り感や支援について関係機関と共有していくため	・現場実習の受け入れから継続しての4月からの通所開始に伴って連携した。 ・通所自体に時間が掛かったり、通所してからも、着替えに時間が掛かったりし、作業ができる時間が短くなる等の不適応症状がでたため、関係機関と連携した。
② 関係機関との関わりによる対象生徒Cの変容	・学校から地域に移行したことにより、大きく環境が変化し、Cが不適応となったが、関係機関とのケース会議でCの困り感が改善傾向となった。	・ケース会議を経て、Cに応じた対応をしたことで、少しずつ体調も良くなり、周りの職員や利用者に打ち解けていった。
③ 関係機関との関わりによる対象生徒Cを取り巻く環境の改善・変化	・ケース会議により、病院でも前向きに病院同士の連携をとってくれた。 ・ケース会議で卒業前の支援、Cのアセスメントを共有することで有効な手立てを考えることができた。 ・医療、教育、福祉、家庭の価値観が違っているとアセスメントの視点が違うが、総合的にマネジメントするのが相談支援専門員の職務と考え、実行した。	・特別支援学校の先生からCへの関わり方や支援方法について話を聞いた。病院の精神保健福祉士が学校のやり方はトークンエコノミーという方法であると教えてくれたため、事業所内でトークンエコノミーについて学習し、その方法を実施した。
④ 連携した関係機関と時期	・時期としては適切であった。各自の困り感が共有でき、同じ目的での支援を継続できた。	・Cの困り感があった時に相談支援専門員がつかいでくれ、ケース会議が迅速に開かれたため、良かった。
⑤ 関係機関との情報共有	【良かった点】 ・CのSOSを早くキャッチできた。 ・早めに介入できたことで、課題が長引かずに解決された。 【課題となる点】 ・特になし	【良かった点】 ・移行支援会議等で聞いてはいたが、実際に毎日関わってみて、どうしたら良いのかとなった時に、相談支援専門員に相談した。そこから、ケース会議につながった。 【課題となる点】 ・学校を卒業して地域に帰ってくると学

Y 期間(特別支援学校卒業から就労継続支援B型事業所での安定した就労に至る過程)			校との生活とは違う生活していく上での課題が出てくる。今回はつながっていたから良かったが、早い時期から相談支援専門員との関わりをもってもらえるといい。
	⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担	【良かった点】 <ul style="list-style-type: none"> ・ケース会議により、それぞれの専門性を相互理解することにつながった。 ・家族も支援者であるとの理解がされた。 【課題となる点】 <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの専門性の質にばらつきがあり、それをどのようにボトムアップしていくかがそれぞれの職種における課題であると思われる。 	【良かった点】 <ul style="list-style-type: none"> ・相談支援専門員により、医療や教育の方とつながり、情報を得ることができ、今後の支援を考えることにつながった。 【課題となる点】 <ul style="list-style-type: none"> ・家族が中心となって支援者にこうして欲しいと伝えてくることもあるが、何もない時もある。これまでは学校が密に関わってきたため、学校が仲立ちをして家族の確認をとる等、双方の意図をすり合わせていってもらえると良い。
	⑦ 個別の教育支援計画の活用	【良かった点】 <ul style="list-style-type: none"> ・きめ細やかに作成されている。 【課題となる点】 <ul style="list-style-type: none"> ・これまで学校内での支援計画であると考えており、意図が分からなかった。福祉サイドの視点とは違うと思うが、相談支援専門員の作成する個別支援計画とすり合わせをしていく場が移行支援会議の前にもとると良い。 	【良かった点】 <ul style="list-style-type: none"> ・これまで学校でやってきたこと、将来を見据えて今後事業所にやってもらいたいことを伝えてもらえるのは助かる。 ・基本的情報を知ることができる。 【課題となる点】 <ul style="list-style-type: none"> ・学校の教育支援計画や個別の指導計画など、どういう経緯、意味合いで作成しているものかの周知がなされていないと感じる。
⑧ 対象生徒Cに関わった関係機関との連携で感じたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・問題を解決することに関係者は満足してしまうが、予防に力を入れていけば良い。そのためにも、要保護児童対策協議会等でのケースの共有や、保健師は家庭訪問できる強みがあるため、普段から気になる子供について共有できると良いのではないか。義務教育段階で地域と対話できる状況作りをしていくことが必要である。 ・関係機関と協働していくことで、知らなかったことを知り、自職種のボトムアップになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・毎日の関わりがスタートすると、改めてこの子はどんな子でどう関わったら良いのかと困ることがよくある。高3の時の担任の先生が異動せずと同じところにいてもらえると、聞くこともできるし、定期的に連携できると助かると思う。 	

(カ) エピソード及び調査結果からの分析と考察

① 連携の目的

X, Yの全期間における保護者の関係機関との連携の目的(関係機関に期待したこと)は、アンケート調査を行った相談支援専門員、就労継続支援B型事業所F園が示した連携の目的と合致している。アンケート調査をしていない関係機関についても、エピソードから保護者の目的と合致した連携となっていたものと考えられる。例えば特別支援学校に対しては、X期間では不応状況からの改善と進路についての情報提供及び進路の方向性を一緒に考えていくことであったが、エピソードからは面談や現場実習での取組を通して、Cと保護者との進路希望のすり合わせを行いながら、進路の方向性を決定していく経緯を読み取ることができ、保護者の期待する連携の目的に合致していたと言える。また、Y期間について保護者は、C自身や在学中の取組を次に伝えることでスムーズな進路先での支援に結び付けて欲しいとしていたが、エピソードからは、保護者の目的に沿った連携となっていたと言える。

相談支援専門員、就労継続支援B型事業所F園が連携の目的に示した内容からは、連携の主体が、X期間においてはCと保護者が主であったが、Y期間においてはCや保護者のみではなく、本人の困り感やその支援について共有する目的で関係機関とつながり、連携の主体が広がったことが分かる。また、Y期間のエピソードからは、相談支援専門員や就労継続支援B型事業所F園の連携の目的と合致した連携が各関係機関となされたと考えられる。

今回の事例では、アンケート回答及びエピソードから、Cの将来に向けての取組や困り感の改善を目的として、それぞれの機関の専門性を発揮した連携となっていたことが分か

る。各関係機関がCにとっての最善の利益を考えて支援を行う目的をもって進めることができているものと考えられる。

② 関係機関との関わりによる対象生徒Cの変容

X, Yの全期間において保護者からは、関係機関との関わりによってCの変容が見られたことが挙げられた。X期間は主にCの不適応症状への改善と進路に向けた取組が主であったが、特別支援学校、相談支援専門員、福祉サービス事業所、市町村福祉課といった関係機関の関わりによって、C自身の気持ちの安定や卒業後の生活を具体的に考えること、卒業後の生活への意欲に結び付けることとなったと考えられる。しかし、日中一時支援で関わったA学園については、施設状況や他の利用者との関わりの中で、安心できる場にはならなかったことが挙げられ、子供の実態や目的等、ケースによって福祉サービスの適否があることが明らかとなった。Y期間は、卒業後に不適応を起こしたCに対し、体調面、心理面、生活面を整え、安定した就労につなげるための取組が主であった。保護者のアンケート回答やエピソードからは、各関係機関の関わりがCの気持ちの面での支えとなるとともに、C自身が自己の課題を認識して取り組むことにつながったと分かる。

X期間においては、関係機関と関わったことによる対象生徒Cの変容について、相談支援専門員、就労継続支援B型事業所の立場からは捉えていなかったものの、Y期間においては、各関係機関との関わりによって、Cの困り感が改善傾向となったと捉えている。

今回の事例においては、関係機関との関わりが、将来への見通しをもつことや自己の課題を認識して取り組むこと、気持ちの面での安定と意欲へとつながったと考えられる。

③ 関係機関との関わりによる対象生徒Cを取り巻く環境の改善・変化

X期間について保護者からは、関係機関との関わりによって情報を得ることができ、そのことで考え方が広がったり、進路選択の上での選択肢が得られたりしたことが挙げられている。また、学校と病院といった関係機関同士の情報共有により、安心して行事を行うことができたとした。Y期間については、学校からのアドバイスによって就労継続支援B型事業所F園がCへの関わりを考えて支援をしたことやケース会議の開催によって関係機関とC並びに保護者がそれぞれの役割で動いたことを挙げている。また、就労継続支援B型事業所F園とのつながりでは、家庭の負担が減ったり、周囲の方々との関わりが広がったりしたとし、病院同士の連携によっても家庭の負担が減ったことが挙げられている。これらのことから、保護者が関係機関とつながることで、情報を得ることができたり、家庭の負担が減ったりしたことが明らかとなった。また、関係機関同士がつながることによっても、安心感を得るとともに、家庭の負担が減ったと考えていることが明らかとなった。

X期間において相談支援専門員は、学校での取組を相談支援専門員の立場としてアセスメントし、それを伝えることで福祉サービス事業所と家庭との連携に生かしたとしており、就労継続支援B型事業所F園も相談支援専門員が福祉サービス開始に向けた調整に入ったことで、受け入れ体制を整えることにつながったとした。Y期間では、相談支援専門員は医療、教育、福祉、家庭とを総合的にマネジメントすることが自職種の職務であるとし、ケース会議の開催を通じて、Cへの有効な手立てを講じるための関係機関同士の橋渡し役を行っている。ケース会議をもとに就労継続支援B型事業所F園は特別支援学校在学中の支援方法をF園内に取り入れ、学習会を行い、支援に生かすこととなったが、そこに至る過程では、医師とのつなぎ役ともなった精神保健福祉士が特別支援学校での取組を一般化した形で紹介する等、様々な機関がそれぞれの専門性を生かした関わりがなされている。

今回の事例においては、C並びに保護者と関係機関といった一対一の関わりによって有効な支援に結び付いた場面もあるが、ケース会議を始めとした関係機関同士のつながりによって、一つの機関では成し得ないCへの多面的な支援につながったと言える。また、相談支援専門員や精神保健福祉士がその仲立ちとして機能したと言える。

④ 連携した関係機関と時期

X期間について保護者からは、Cが学校で安定するようになって初めて進路について考えることができるようになったとし、その後に連携した機関や時期については適切であったとしている。相談支援専門員、就労継続支援B型事業所F園についても、卒業後の就労

を目指した取組としての連携時期は適切であったとしている。

Y期間については、保護者、相談支援専門員、就労継続支援B型事業所F園の全てが、Cや保護者の困り感があった時のケース会議の開催によって、有効な支援につながったとし、時期は適切であったと挙げている。

今回の事例に関しては、Cや保護者、関係機関相互が必要と感じた時に連携することができ、共に必要な支援を検討し、有効な支援につなげることができたものとする。

⑤ 関係機関との情報共有

X期間について保護者は、学校と連絡を密にすることで情報を得たり、Cについて一緒に考えたりすることができたとしている。また、学校と相談支援専門員とがつながり、同じ情報を共有していたことで、どちらにどのような話をしてスムーズに話が通じたことを良かったとしている。保護者にとっては、学校と相談支援専門員とが情報共有していたことによって安心感をもつとともに、何度も同じことを説明する必要がなく、効率的であったことが分かる。

Y期間については、保護者と就労継続支援B型事業所F園の双方が相談支援専門員に相談し、そのことで早期の介入がなされ、Cに関わる関係機関が集まったのケース会議の開催に至っている。ケース会議においては、Cに関わる機関とC本人並びに保護者の全てが、Cの状況を把握し、課題の整理を行い、その解決に向けた支援を検討するという形での情報共有がなされた。うまく適応できていない現状のどこに課題があるのかについて、それぞれの機関がもつ情報を整理したことにより、有効な支援を引き継いだり、一つ一つの課題に対して、どこの機関がどういった支援を行っていくかを検討したりといった今後の支援計画へとつながった。また、C本人が参加したことで、C自身が課題意識をもつとともに、その改善に向けての取組について本人が納得して進めることとなっている。

これらのことから、情報の共有により、保護者の安心感につながることや、効率的に次への手立てに結び付けることができること、有効な支援を引き継ぐ等のノウハウの共有や関係機関相互の役割分担を行うことにつながるものと考えられる。

またY期間では、ケース会議を複数回開催している。そこでは、前回決定した支援内容の進捗状況とCの現状とを総合的に確認し合い、支援の方向性を見直しを行っている。このように、それぞれの機関での支援が有効であるかどうかについて情報を持ち寄り、評価をし、支援の見直しを行うことを繰り返したことによって、改善・変化していくCの実態やニーズに応じた支援が継続されていくこととなり、Cの安定につながったものと考えられる。

就労継続支援B型事業所F園からは、一般的に学校は実習などの際には良い点をアピールすることが多いため、課題となる点についてもしっかりと伝えて欲しいとのことが挙げられている。生徒の良い点、課題となる点に加え、その支援の在り方も合わせて伝えていくことで、スムーズに支援が引き継がれていくことにつながるものとする。

⑥ 関係機関や家庭相互の専門性の尊重と役割分担

X期間について保護者は、学校から家庭でどのようなことをしていけば良いかについてアドバイスをもらったことで、それを生かして実行していると挙げ、Y期間においても同様に、ケース会議で検討された家庭の役割について実行に移していることを挙げている。また、ケース会議ではそれぞれの機関がどんなことをしていくのかが分かり、安心したとしている。保護者にとっては、関係機関が行う役割、家庭でできる役割を明確に示すことが、安心感や家庭での支援につながり、課題に対して多面的にアプローチすることにつながるものとする。

Y期間において相談支援専門員は、ケース会議を行ったことにより、それぞれの機関の専門性を相互理解することにつながったこと、家族も支援者であることへの理解がなされたことを良かった点として挙げている。ケース会議では、医療、福祉、教育とC並びに保護者がCの状況を把握した上で、その課題に対してはどのような支援方法があるか、また、その支援を行うためにそれぞれの機関がどのようなアプローチをすることができるかについての検討がなされ、具体的な支援計画の立案につながっている。ケース会議では、C

の課題解決のみではなく、他の職種の専門性やどのような支援ができるのかについて関係機関相互に確認し、理解し合う場とできたことが分かる。課題となる点として、相談支援専門員は、それぞれの専門性の質にばらつきがあり、それをどのようにボトムアップしていくかがそれぞれの職種における課題であるとした。学校は、関係機関と連携するに当たり、自職種の専門性を認識し、学校ができることは何であるのかを明確にする必要があると考える。

⑦ 個別の教育支援計画の活用

保護者は個別の教育支援計画について、学校がCや保護者の願いを汲んで目標を立て、面談において確認をしたことで、関係機関の役割を保護者自身が確認する機会となったことや、進路先に文書で伝えることで何度も見ることができると、口頭ではない安心感があったとした。今回は良かったが、計画が次へと渡されていくことも必要であるが、細かいニュアンスを伝えるためにも、引き継ぎを対面で行うと良いとしている。このことから保護者は、個別の教育支援計画について保護者と学校の共通理解や引き継ぎのための有効なツールであると捉えていることが分かる。また、文書のみではなく、直接のやり取りを通して引き継ぎを行って欲しいとしていることから、子供の支援を確実に次につなげて欲しいとする願いの表れであると考えられる。

相談支援専門員と就労継続支援B型事業所F園からは、個別の教育支援計画について、基本的な情報を知ることができたり、これまでの学校での取組や今後事業所に求めることを伝えてもらえたりすることが良い点として挙げられた。しかし課題としては、これまで個別の教育支援計画を作成していることは把握していたものの、作成の意図が分かっていなかったとし、相談支援専門員からは、今後相談支援専門員の作成する個別支援計画とすり合わせをしていく場がもてると良いとしている。今後は、個別の教育支援計画を始めとした学校の取組について、関係機関に周知していく場の設定を行うことが必要であると考えられる。

⑧ 対象生徒Cに関わった関係機関との連携で感じたこと

保護者は、卒業までの段階において不明な点を聞くことや今後の方向性を相談できたのは学校であったとし、卒業後にも継続的な支援があったことで、進路先にスムーズになじむことができたとしている。相談支援専門員に対しては、卒業前からの関わりもあったが、特に卒業後には様々な相談をすることができたとしている。これらのことから、保護者にとって卒業前と卒業後とでより身近に相談できる機関が代わったことが分かる。エピソードからも卒業前後でC並びに保護者への支援の主体は代わったものの、学校と相談支援専門員、就労継続支援B型事業所F園といった支援機関が重なり合いながら支援をしており、一定の期間併走する形での支援が行われている。卒業という区切りで支援者が突然に切り替わるといった形ではなかったことで、次のライフステージに滑らかにつなぐことにつながったものと考えられる。

相談支援専門員は、問題を解決することに満足するのではなく、予防に力を入れることの重要性について述べ、気になる子供について共有できる体制を作るために、義務教育段階で地域と対話できる状況づくりが必要であるとしている。また、関係機関と協働することで、互いに知らなかったことを知り、自職種のボトムアップになることを挙げている。香川（2012）は、「これまでの学校完結型の教育を脱却して、外部資源導入のよさに関する認識を共有すること」、「やむをえず外部の資源の協力を仰ぐという消極的な姿勢ではなく、外部資源を導入することによって、従来以上の教育効果を上げようという積極的な姿勢が大切」であるとしている。何も問題となることなく地域とのつながりを持ち、顔の見える関係を作っていくことは、地域資源それぞれの専門性を知ることとなり、問題の予防及び問題が大きくなる前に、迅速に手立てを講じることにつながるものと考えられる。また、連携をすることによって他の職種の考え方、価値観を知るのみではなく、学校ができることは何であるのか、大切にしたい視点は何かといった学校としての在り方を振り返る機会ともなると考える。これらのことから、開かれた学校づくりの推進が学校としての対応力の強化につながるといった意識をもつことが重要であると考えられる。

就労継続支援B型事業所F園は、生徒と実際に関わる中で困り感が出た場合に、卒業時の担任の異動がなければ、情報を得ることができるとし、定期的に連携できると良いとしている。このことについては、担任の異動があったとしても、スムーズに情報提供できるような引き継ぎと校内での情報共有の在り方を整備していく必要があると考える。

(2) 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用実践

実践は、特別支援学校のセンター的機能により、地域の学校（園）からの支援依頼があったケースや、特別支援教育エリアコーディネーターに依頼があったケースとした。いずれも今後関係機関と連携を希望する意図があって支援依頼をしたケースである。本実践は、関係機関連携に向けた一連の流れのうちの一部について「関係機関連携ハンドブック（試案）」を活用しながら行ったものである。

ア 実践① K高等学校における「関係機関連携ハンドブック（試案）」活用実践

(ア) 対象生徒

高等学校1年生 女子生徒L

(イ) 相談主訴

コミュニケーション能力が乏しく、進路についても現状では一般就労は難しいように思われる。学習面への支援も必要と思われ、他機関による知能検査を実施したいが、保護者の理解を得ることができるかどうか不安である。他機関へ知能検査を依頼する手順や、今後学校はどのような対応をしていくと良いかについて教えて欲しい。

(ウ) Lの状況

- ・全体指示や連絡が通りにくい。
- ・集団行動やグループワークが難しい。
- ・ネガティブな言動が目立ち、周囲の生徒と些細なことでトラブルになることがある。
- ・興味関心はゲームや読書であり、休み時間は机に伏しているか図書室にすることが多いが、学校を休むことはない。
- ・本人は高校の勉強は難しいと感じている。

(エ) 日程

日 程	概 要
6 / 25	・授業参観 ・「児童生徒スクリーニングシート」の配付
7 / 20	・保護者面談 ・「児童生徒スクリーニングシート」を記入しての気付きと保護者面談の内容をすり合わせ、今後学校で対応することについての検討 ・「個別の指導計画」・「個別の教育支援計画」の作成のため、様式の提案
9 / 13	・支援経過についての共有 ・卒業後を見通した支援の在り方について

(オ) 対象生徒のアセスメントと支援課題の明確化・支援計画の策定

学校からの主訴として、知能検査が必要ではないかということであったが、保護者からの申し出ではないため、今後実施をするに当たっては、保護者への説明を行う必要があるものと考えられた。しかし、気になる生徒への対応は、検査の前に学校として、本人の得意な点や興味関心、不得意な点を把握し、支援策を検討することが必要であることから、「関係機関連携ハンドブック（試案）」の一部である「児童生徒スクリーニングシート」の第2次調査を6月に配付し、実態把握の手掛かりとして実施してもらうこととした。スクリーニングシートは、Lに関わる主な職員6名（担任・副担任・学年主任・教科担任・部顧問）で実施した。その結果は「聞く」ことの弱さは共通していると考えられたが、教科によって困り感の捉えは異なるものであった【資料12】。

7月には、特別支援教育エリアコーディネーターに対し、学校から保護者面談の依頼があったため、同席した。保護者面談では、Lの日常生活を保護者から聞き取る中で、Lの強みと弱みとその対処を明確にすることができた。保護者面談からみえてきたLの強みは、「決められたことはきちんと守る」、「学校は毎日登校する」ということであった。学校では、全体

指示や連絡が通りにくいという実態があり、複数でのスクリーニングシートの実施結果からも、「聞くこと」の弱さが共通していたが、保護者の話からは、全体指示を自分のこととして捉えていないのではないかとということが明らかとなり、家庭では名前を呼んで注意を向けてから話をしているということを知ることができた。Lのコミュニケーションの苦手さについては、保護者との面談で家族関係やLを取り巻く周囲の人間関係を明らかにする中で、Lにとって活用できる人的資源（親戚）を明らかにすることができた。自営業を営む親戚を通じて他者との関わりを継続的にもっていく中で、少しずつ関わり方や自分の気持ちへの折り合いの付け方を学ぶこと、親戚の自営業の手伝い等で自分の存在意義を感じることができるようにしていくことについて保護者の理解が得られ、学校として今後行うこと、家庭が行うことについて情報整理がなされた。学校と保護者とで今後Lについての情報を密にとりながら、Lの気持ちに寄り添った支援を双方で行っていくことについても確認することができた。

保護者は、生徒を最も良く知る支援者であり、日常のやり取りや繰り返しのなかから、自然とその子供にあった対応の仕方を行っているものと考えられる。日常の行動観察による実態把握やスクリーニングシートを活用しての困難さへの気づきに対し、今回の保護者面談を通じて学校は支援への足掛かりを得ることができた。

Lが全体指示を自分のこととして捉えていないことについては、各授業担当で名前を呼ぶ等して話者に注意を向けてから指示や連絡をすることについて検討され、Lのみ名前を呼ぶことは不自然であることから、他の生徒についても同様に実施していく等、授業改善といった視点で取り組んでいくことについて検討された。また、「決められたことはきちんと守る」という強みを生かすためには、Lが理解できる方法でルールとして示していくこと、できたことを認めていくことが必要であることが確認された。また、教科によって困り感の捉えが異なっていることから、それぞれの教科においてその支援を検討し、「個別の指導計画」の作成につなげていくこととし、様式の提案を行った。また、今回の特別支援教育エリアコーディネーター及び特別支援学校の支援について、「個別の教育支援計画」に記載していくことで、単年度ではなく次年度への取組に生かしていくことができることから、記録として残す必要性について確認した。

知能検査を実施したいという主訴ではあったが、検査の前に学校として手立てを組み、支援を行っていくことの重要性と、検査はあくまでも支援の方略のきっかけを捉えるものであり、検査の目的を明確にすることが必要であることについて改めて伝えるとともに、今後検査を実施する場合には年齢によって検査機関が異なるため、その情報提供を行った。

【資料12】複数で実施したスクリーニングシートの一部

第2次調査		年 組 対象児童生徒氏名 ○○ ○○									
○チェックリスト A 学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「判断する」)		種 別		点		得点		得点率		得点率	
				0点		1点		2点		3点	
聞く	1	聞き間違いがある	○	○	○						
	2	聞き間違いがある	○	○	○						
	3	質問に答はるが聞き取れるが、質問内容が正確でない									
	4	聞き取れない									
	5	聞き取れない									
話す	6	話の途中で話が終わる	○	○	○						
	7	話の途中で話が終わる	○	○	○						
	8	話を聞かずに話をする	○	○	○						
	9	話の途中で話が終わる	○	○	○						
	10	話を聞かずに話をする	○	○	○						
読む	11	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
	12	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
	13	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
	14	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
	15	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
書く	16	字が読めない									
	17	字が読めない									
	18	字が読めない									
	19	字が読めない									
	20	字が読めない									
計算する	21	計算がわからない	○	○	○						
	22	計算がわからない	○	○	○						
	23	計算がわからない	○	○	○						
	24	計算がわからない	○	○	○						
	25	計算がわからない	○	○	○						
判断する	26	判断がわからない	○	○	○						
	27	判断がわからない	○	○	○						
	28	判断がわからない	○	○	○						
	29	判断がわからない	○	○	○						
	30	判断がわからない	○	○	○						
総得点の点数 (得点率×得点数)		0点		8点		8点		8点		12点	
合計		100		100		100		100		100	

第2次調査		年 組 対象児童生徒氏名 ○○ ○○									
○チェックリスト A 学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「判断する」)		種 別		点		得点		得点率		得点率	
				0点		1点		2点		3点	
聞く	1	聞き間違いがある	○	○	○						
	2	聞き間違いがある	○	○	○						
	3	質問に答はるが聞き取れるが、質問内容が正確でない									
	4	聞き取れない									
	5	聞き取れない									
話す	6	話の途中で話が終わる	○	○	○						
	7	話の途中で話が終わる	○	○	○						
	8	話を聞かずに話をする	○	○	○						
	9	話の途中で話が終わる	○	○	○						
	10	話を聞かずに話をする	○	○	○						
読む	11	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
	12	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
	13	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
	14	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
	15	文章の読みかたがわからない	○	○	○						
書く	16	字が読めない									
	17	字が読めない									
	18	字が読めない									
	19	字が読めない									
	20	字が読めない									
計算する	21	計算がわからない	○	○	○						
	22	計算がわからない	○	○	○						
	23	計算がわからない	○	○	○						
	24	計算がわからない	○	○	○						
	25	計算がわからない	○	○	○						
判断する	26	判断がわからない	○	○	○						
	27	判断がわからない	○	○	○						
	28	判断がわからない	○	○	○						
	29	判断がわからない	○	○	○						
	30	判断がわからない	○	○	○						
総得点の点数 (得点率×得点数)		0点		2点		8点		8点		30点	
合計		100		100		100		100		100	

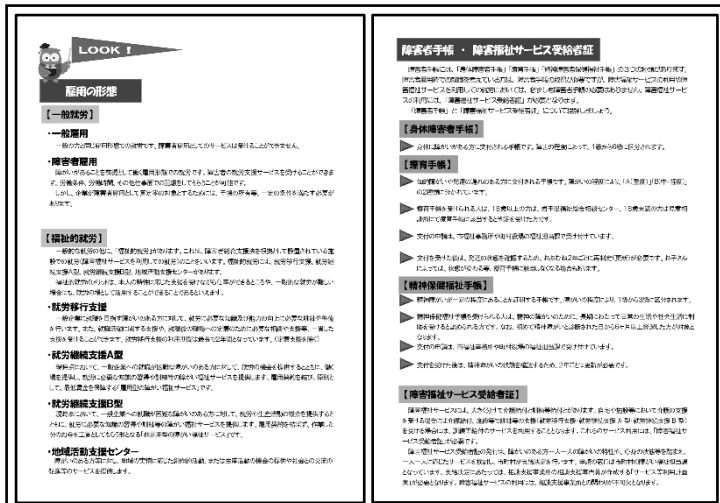
(カ) その後の対象生徒と学校での対応状況

9月にその後のLと学校の対応状況について確認した。スクリーニングシートを実施した6名の職員に管理職等を加えてチームを編成し、Lへの具体的な手立てを決め、実施をしていた。具体的な手立てとその評価について一部抜粋したものが【資料13】である。また、今後校内全体で、これまでの取組でうまくいった具体的な手立てを共有していくとともに、個別の指導計画の作成に関わり、①実態把握 ②目標設定 ③具体的手立て ④評価と考察の①～④の作成を繰り返して、よりよい支援方法を探っていくことについて確認していくことであった。

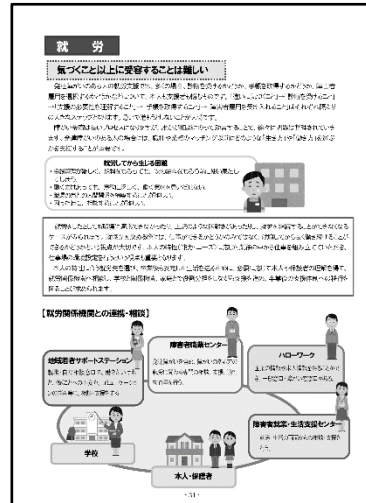
【資料13】対象生徒に対する具体的な手立てとその評価（一部抜粋）

教科	実態	具体的な手立て	評価・考察
全体	全体指示や連絡が通りにくい。	名前を呼び、話者に注意を向けてから指示や連絡をする。	話を聞くことができるようになってきた。
全体	集団行動・ペアワークが苦手です、一人で行動しようとする。	仲間に入れるよう、他生徒が声を掛けることができる場の設定を行う。	他生徒が声を掛けることで、グループ活動ができた。
数学	課題を提出期限に出すことが難しい。	週末に課題の範囲と提出日の確認を行う。	7月から出せるようになってきたが、夏期課題は出せていない。
体育	コミュニケーションをとることが難しい。	他生徒との関わりを増やす授業展開を行う。	会話は少ないものの、他生徒との関わりが増え、積極的に取り組む姿勢が見られた。

K高等学校から今後、就労へ向けた支援についてどのように進めていくと良いのかという話が出された。そこで、「関係機関連携ハンドブック（試案）」にある【図37】の「雇用の形態」及び「障害者手帳・障害福祉サービス受給者証」により、どのような雇用の形態があるか、また、障害者手帳や障害福祉サービス受給者証について情報提供を行った。その上で【図38】の「就労」の項をもとに、就労支援に関しては、自分の得意なこと、苦手なこと等の自己理解や苦手なことへの対処法について知り、実行できるようになることが重要であり、在学中に重点を置いて進めていく必要性を伝えた。Lは1年生であり、来年度にインターンシップを行うため、そこに向けて支援を組み立てていくことについて話し合った。前回の支援の際に検討した自営業の親戚宅での定期的な手伝いについて、例えば、あいさつをすることや自分の気持ちに折り合いを付けながら一定の時間働くこと等、Lを含む家庭と学校とで目標を定め、評価を繰り返しながら進めていくとともに、学校では文化祭の出店等を通して、L自身が自分の苦手なことに気付き、どのように対処していくと良いのかを、体験を通して学ぶ機会としていくことについて検討した。このようにLの自己理解を進め、実際にインターンシップを行う際には、あらかじめLとともに仕事の内容を確認し合い、自分の目標等を明らかにした上で実施することや、実施後の振り返りを丁寧に行うことが必要であると確認した。



【図37】「関係機関連携ハンドブック（試案）」から実践に活用したページ①



【図38】「関係機関連携ハンドブック（試案）」から実践に活用したページ②

(キ) 実践①のまとめと考察

K高等学校では当初、他機関による知能検査の実施を希望していたが、検査の前に学校としてLの得意な点や興味関心、不得意な点を把握し、支援策を検討することが必要であるとの共通理解をして、スクリーニングシートを活用した実態把握を行った。そしてLの困難さに対しての支援を各教科及び学校の教育活動全体でどのように行っていくかについて検討し、個別の指導計画に反映させていく取組を進めている。また、筆者が支援を行う中で、就労に向けてインターンシップを目標に据え、日常の支援を組み立てていく取組について提案し、具体的な方法について検討・確認を行っている。

就労先を決める際には、仕事ができるかどうかのみではなく、就職してから長く働けることができるかどうかという視点が重要であり、あらかじめ自分の得意なことや苦手なこと、苦手なことへの対処が分かっていることで、自分にはどのような職場が合っているのかを考えることができる。また、雇用の継続のためには、本人の特性を考慮した上で、企業側の求める水準や仕事の進め方、環境調整等のすり合わせといったジョブマッチングの視点も重要となる。今後、自己理解を進めていく中で、L自身が、支援を受けることの有効性を感じるとともに、診断を受けることができる場合には、障害者手帳や障害福祉サービス受給者証を得ての就労につなげていくことを考えることも可能である。しかし学校としてまずやるべきことは、L本人の自己理解を進め、得意なことを伸ばすとともに、苦手なことへの対処方法を経験の中で身に付けることができるようにしていく教育の場の設定を行うことであり、その中でどのような生き方や働き方を選んでいくかについて、自己選択・自己決定を支えていくことであると考え。自己を見つめる取組の中で、Lが卒業後の生活を具体的にイメージし、必要となる力はどのようなものであるのか、そのために今自分が身に付ける必要がある力は何であるのかを明らかにし、主体的に自己の課題に取り組み、その結果、将来社会に出た時には自ら環境に働きかけ、整えることができるようになることを目指す必要があると考える。

イ 実践② M小学校における「関係機関連携ハンドブック（試案）」活用実践

(ア) 対象児童

小学4年生 男子児童N

(イ) 相談主訴

現在の不登校、動物虐待の実態から、今後将来について考えると心配な面があるため、関係機関等どこかにつないだ方が良いのではないかと。

(ウ) Nの状況

- ・小学校3年生から保健室へ登校することが増え、現在は登校したりしなかったりしている状況。
- ・家庭ではかんしゃくを起こし、一度怒らせると大変だという保護者からの相談があるが、学校ではそうした様子は見られていない。
- ・誰かと遊びたい等の友達との関わりはあまり求めていないように見受けられ、大人との関わりが多い。
- ・学力は高くなく、漢字を書くことに苦手さがある。
- ・虫などの生き物が好きで、良く知っている反面、家庭において動物虐待を行っていることが保護者の相談の中から聞かれている。

(エ) 日程

日 程	概 要
8/20	・チーム支援検討会
10/5	・支援経過についての共有

(オ) 対象児童Nのアセスメントと支援課題の明確化・支援計画の策定

① 支援チームについて

今回、Nを支援するに当たって、「関係機関連携ハンドブック（試案）」に掲載した「アセスメントのためのフォーマット」（近藤，2011）を活用したアセスメントを行い、支援計

画策定までの過程をチームで検討する形をとった。この「アセスメントのためのフォーマット」を活用した意図は、フォーマットを完成させることで、支援課題の抽出、支援内容の選定、支援計画策定の流れを進めることができ、なおかつアセスメントの視点として生物-心理-社会や環境といった多面的な視点でNを捉えることにつながるによるものである。

チームを構成したメンバーは、次の通りとなっている。

校長、副校長、担任、教務主任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭、生徒指導担当

上記のメンバーは、日頃からM小学校における特別な支援を必要とする児童の支援について検討している校内委員会のメンバーである。

② チーム支援検討会

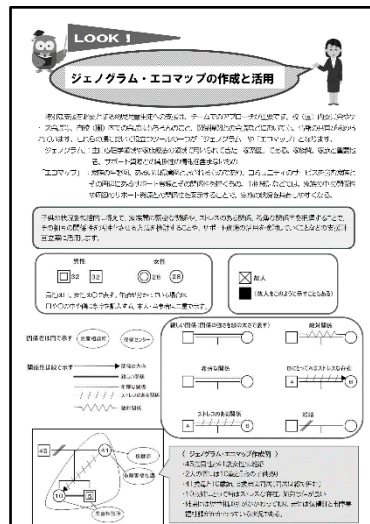
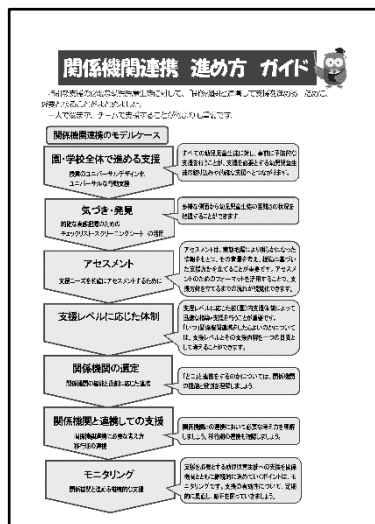
支援チームでの話し合いの場を「チーム支援検討会」として取り組んだ。検討会の次第は【資料14】の通りである。

【資料14】チーム支援検討会 次第

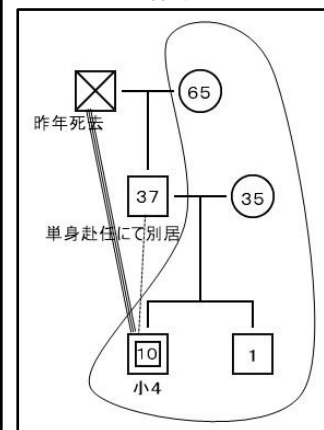
チーム支援検討会

- 1 チーム支援検討会の流れの説明
- 2 本児についてのレポート
 - ・家族状況、大まかな事例の概要と検討したいポイント等
- 3 アセスメント（理解・解釈・仮説）
 - (1) アセスメントの視点（背景を考える・行動の意味の整理）
 - ・強み、現在うまくいっていること、自助資源
 - ・環境と本人との相互作用
 - ・困難がシステムの中でどのように生じ、どのように維持されているのか
 - ・これまでの経緯
 - (2) 支援課題の明確化
 - ・支援課題について（KJ法等）
 - ・支援課題の決定
 - ・優先順位の決定（実現可能性、本人・家族のニーズ）
- 4 プランニング（支援計画策定）
 - ・具体的支援について
 - ・学校で行う支援については、担当者・方法・時期を明確にする（誰が、どんな方法で、いつまでに）
 - ・学校で行うことが難しい支援について、関係機関との連携を考える
- 5 今後の流れについて
 - ・モニタリング

チーム支援検討会の流れの説明において、「関係機関連携ハンドブック（試案）」の「関係機関連携進め方ガイド」【図39】をもとに、今回行うNのアセスメントは関係機関と連携するまでの過程において、こういった段階にあるのかについて確認した。次にジェノグラムやエコマップを活用することで、子供の状況を包括的に捉え、共有しやすくなることから、【図40】の「ジェノグラム・エコマップの作成と活用」の項を示し、Nのレポートの際にホワイトボードに書き入れ、チームのメンバーがNの家族の状況を共有できるようにした。この時のジェノグラムは【資料15】の通りである。



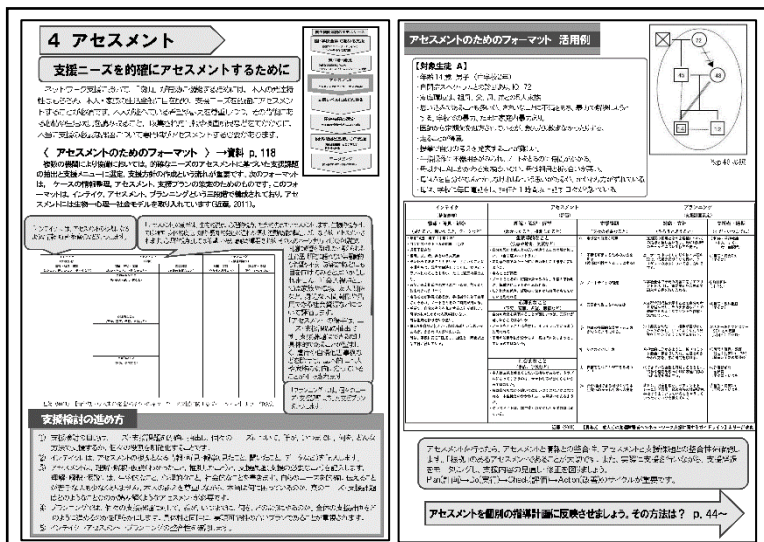
【資料15】対象児童を捉えるため作成したジェノグラム



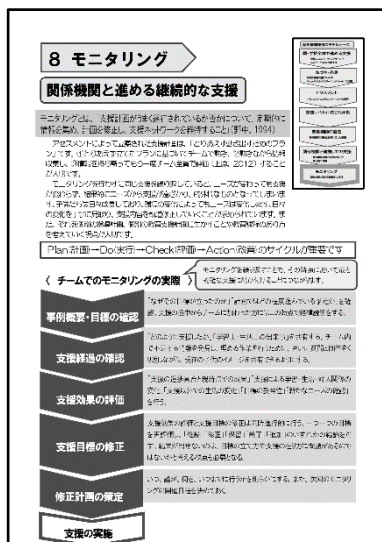
【図39】「関係機関連携ハンドブック（試案）」【図40】「関係機関連携ハンドブック（試案）」から実践に活用したページ③

③ アセスメントと支援課題の明確化・支援計画の策定

アセスメントに当たっては、【図 41】の「アセスメント」の項を参考にしながら進めることとしたが、アセスメントによって立案された支援計画は、「とりあえず動き出すためのプラン」(上原, 2012)であり、立てたプランに基づいてチームで支援をしていきながらも、日々のNの変化を丁寧に見取り、支援内容を軌道修正していくモニタリングが必要であることについて【図 42】をもとに話を進めた。



【図 41】「関係機関連携ハンドブック（試案）」から実践に活用したページ⑤



【図 42】「関係機関連携ハンドブック（試案）」から実践に活用したページ⑥

アセスメントの実際は、「アセスメントのためのフォーマット」を全紙判に拡大してホワイトボードに貼り、そこにチームメンバーそれぞれから出された意見をファシリテーター役である筆者が書き入れていく形をとった。チームのメンバー全員が同じフォーマットを見ながら話を進めていくことで、情報の共有化が図られやすいと考えたものである。

「アセスメントのためのフォーマット」を活用してのアセスメントでは、情報の収集・整理となるインタビューの部分や本人について生物-心理-社会の3つの要因から理解・解釈・推測したこと、環境について理解・解釈・推測したことについては、チームのメンバーそれぞれから意見を出し合う形をとった。その後、支援課題については、川喜田(1970)によるKJ法を用いてまとめる形とした。情報をもとに理解・解釈された内容から、どのような支援課題が考えられるかについてそれぞれの先生方に付箋を渡し、支援が必要と思われることについて書き出してもらった。支援課題として書き出してもらったものには、すでに具体的な支援の方針が書き出されているものもあり、そちらは支援計画策定のためのプランニングに役立てた。ブレインストーミングで自由にアイデアを出し合うことで、様々な支援課題が出される結果となった。付箋に書き出された支援課題を同じ内容の項目ごとにまとめ、ラベリングするとともに、出された支援課題から具体的にどのような対応をとっていくかについて、意見をまとめながらプランニングを行った。

チーム支援検討会において検討された内容をまとめたものが次頁【資料16】である。それぞれの項目を検討するための時間設定を明確にしていなかったために、チーム検討会の時間が長く掛かってしまったことについては課題が残るものの、チームで検討したことにより、Nについて複数の視点で多面的に捉えることができた。また、それぞれの経験や知識から、多様な支援を考えることにもつながった。

Nの不登校への支援については、学校で安心して学習することができる居場所作りや環境調整が重要であるとの認識の下、空き教室を使用するの特別教室の設置を進めることが確認され、その特別教室においては、これまで保健室で主に対応していた学習の部分を、時間割の工夫を行い、担任外の教師との学習ができるようにしていくことについて検討さ

れた。また、友達との関わり方を知るとともに、教師との関わりを広げていく取組、及び自分の気持ちに気付いたり、自分の気持ちを言語化することができるようにしていく取組として、特別支援学級担任等との学習において、ソーシャルスキルトレーニングなどを取り入れていくことについて話し合われた。

保護者への支援では、保護者が相談したり、Nに適切に関わることができるような支援の必要性が話し合われ、これまで同様に定期的な面談を行っていくとともに、スクールカウンセラーと面談をしていくことについて確認した。Nの動物虐待の実態については、学校からは見えにくい実態を保護者に確認していく必要があったため、保護者の気持ちに寄り添い、困り感を聞き取りながら、他機関につないでいくことについて確認をした。動物虐待とはいっても、どのような背景で行っているかによって対応が異なってくるが、Nについては他にも心配される行動等が見られるため、法務少年支援センターにつなぎ、心理の専門家である法務技官と連携してNの物事の捉え方や心の状態に応じた対応をとっていくことや、児童相談所と一緒に対応を検討していくことについて情報提供を行った。

【資料 16】 チーム支援検討会にて実施した対象児童Nのアセスメントと今後の支援計画

インテイク (情報収集)	アセスメント (評価)		プランニング (支援計画策定)
情報・所見・観察 (見たこと、聞いたこと、データなど)	理解・解釈・仮説 (わかったこと、推測したこと)	支援課題 (支援が必要なこと)	対応・方針 (やろうと思うこと)
<ul style="list-style-type: none"> ・4月から7月まで欠席20日、遅刻30日である ・登校した時にはタッチ登校である。 ・夏休みは、担任の促しに3度登校して学習。 ・3年生の時に祖父が亡くなってから保健室登校が増えている。 ・友達とのかかわりはあまりないが、通常注目されたくないのではと思う場面で、注目される行動をとることもある。 ・学力的には低く、国語の漢字を書くことが苦手だと本人の訴えもある。算数の計算は比較的得意である。 ・動物虐待は家庭で行っている。どのような動物をどのような頻度で行っているかは捉えることができていない。 ・虫などの生き物が好きで、育てる知識はある。 ・祖父とまむしを殺すことを体験しており、危害を加えるものは殺して良いと祖父との関係の中から学んだ。 ・母から一度怒り出すと大変だと訴えがあり、スクールカウンセラーとの面談希望があったが、まだかなっていない。 ・家族は祖母・父・母・本人・弟の5人家族である。 ・父は遠方で単身赴任をしている。本時との関係は希薄である。 ・母は厳しく育てたとのこと。 ・衝動性を主訴に医療を受診。漢方を処方されている。 	生物学的なこと (疾患や障害、気質など) <ul style="list-style-type: none"> ・登校は苦手で楽しくないと思っているのでは。 ・夏休みには登校したことから、勉強を分りたい気持ちがあるとと思われる。 	学校で安心して学習できるようにする ① 居場所作り・環境調整 ・保健以外の居場所(生活・学校) ・兼通して学習できる環境作り ・教室に入る一歩のための居場所の工夫 ・教職員協力の体制作り 短いスパン・スモールステップで達成感ももてるような学習を行う ② 学習支援 ・学習への安心感 ・学力の保障 ・一つの目標に向かって最後まで取り組む ・学習への意欲をもつことができるように ・計画的な学習支援、得意を生かす (算数・生き物)	特別教室の設置を行う ・他の子どもたちへの説明 ・ルールの明確化 ・オリエンテーション 担任・担任外の教師との学習 (担任外を行った学習を担任が確認・評価も) 特別支援学級担任との学習 担任外の教師との学習 ・SST(友達とのかかわり方) ・コミック会話(他者への共感) ・言語化 関係機関との連携 (本人支援・学校への支援を含む) ・臨床心理士 ・スクールカウンセラー 定期的な面談を行う ・様子を聞きながら他機関につないでいく ・スクールカウンセラーと面談できるようにする 予定表を立案・活用していく ことを今後も継続していく
	心理的なこと (不安、葛藤、希望、感情など) <ul style="list-style-type: none"> ・祖父が亡くなったことは衝撃が大きかったのではないかと。 ・厳しく育てたとのことだが、抑制力が育っていないのではないかと。 ・他者視点が育っていないのではないかと。(共感性) ・自分の気持ちを言語化できるようになりつつあるという状態。 ・長続きしない状況が見受けられ、持続力のなさがあるのではないかと。 	友達とのかかわり方を知る 教師とのかかわりを広げる ③ 友達・教師とのかかわり ・友達とのかかわり方の未経験、未学習 ・友達とのつながり方・担任とのかかわりの強化・担任との学習活動の確保 ・担任外とのかかわり 自分の気持ちに気づき、自分の気持ちを言葉にすることができるようになる ④ 感情の言語化 ・言葉で表現すること ・自分の気持ちや感情を言葉にすること ・楽しいこと、うれしいこと、困ったことを家族で話す	
	社会的なこと (家族、学校など) <ul style="list-style-type: none"> ・大人とは関わるが、子供とのかかわり方が分からないのではないかと。 ・母が自分の気持ちを本児に伝える等、向き合い始めたように思われる。 ・朝は母に送ってもらえるということで登校が遅くなっているのではないかと。 ・学校では、誰かと遊びたい等、求めているように思われる。 	物事の多面的な見方・考え方を知る ⑤ 多面的な見方・考え方 ・祖父との経験、体験の新しい意味づけ 保護者が相談したり、本児に適切に関わることができるように支援していく ⑥ 保護者への支援 ・母親が重荷になりすぎないようにする ・父と母とのつながりを強める働きかけ ・家族はあなたが大事というメッセージを常に発信する(保護者の本児へのかわり方をさらに良いものに) ・保護者との情報共有(治療的経過等) 時間を意識したメリハリのある生活ができるようになる ⑦ 生活リズム・メリハリ ・1時間の中で自分で決めて取り組めるようにする ・定時登校ができるようにする ・時間割にそった活動	
	学校体制づくり 時間割の工夫		

近藤(2011)．【青年期・成人期の発達障害者へのネットワーク支援に関するガイドライン】より一部改変

(カ) その後の対象児童と学校での対応状況

10月にその後のNと学校での対応状況について確認した。特別教室については設置が完了し、教務主任や特別支援学級担任等の担任外の教師の時間割調整を行うことで4人の教師が特別教室での指導に当たることができる体制が整ったとのことであった。

Nについては、夏休み以降に登校をするようになり、4人の教師と得意な算数や好きな理科に、苦手な国語を加えながら学習を行い、特別支援学級担任とのソーシャルスキルトレーニングの学習にも取り組んでいると話された。時間を意識したメリハリのある生活ができるよう、あらかじめ家庭で相談し、どの教科であればできそうかを表にして、できたらシールを貼っていくという取組は継続して行っているとのことであった。在籍している通常学級との関わりについては、廊下や教室の端から授業を見る等のスモールステップでの取組がなされ、体育館での体育の授業に参加することができた場面もあり、少しずつ良い方向に向かっ

ていることについて話があった。

定期的に行っている保護者との面談も行い、保護者の困り感を聞き取る中で、今後関係機関とともに対応の方法を考えていく選択肢についても伝えたとのことであった。

Nについては、学校において適応的な方向に向かっていることもある半面、気持ちの不安定さも出てきており、心の面で心配される状況も見られていることから、学校として検討し、現在、法務少年支援センターを始めとする関係機関と連携する方向で進んでいるところである。

(キ) 実践②のまとめと考察

M小学校では、困難さを抱えるNについて「アセスメントのためのフォーマット」を活用し、得られた情報をもとにその背景についてアセスメントしていくことで、根拠に基づいた支援方針を立案することにつながった。また、チームでの検討会を行うことで、複数の視点で多面的にNを捉えたり、それぞれの経験や知識から多様な支援を考えたりすることにつながった。また、その後の経過では、特別教室の設置やNに関わる職員の体制等、学校体制の整備を進め、Nの指導、支援に当たっている。

このように、学校が組織として児童への支援を計画・実行した場合でも、学校で担えることには限りがある。今回のケースは保護者と学校とで定期的な面談がなされており、関係の構築がなされていることから、面談で保護者の気持ちに寄り添い、困り感を聞き取る中で他機関につないでいくことについて話をする事ができている。しかし、関係機関につなぐ必要があるものの、本人や保護者につなぐことが難しい場合には、まず始めに学校がつながり、対応の仕方等について情報を得ることが可能である。学校は問題行動等の状況を把握し、緊急度の見極めを迅速に行い、連携の必要性の判断を行う必要がある。また、学校が担うことができる手立てを実施したならば、躊躇することなく、他機関に相談し、連携して児童やその家庭を支える体制を作ることが必要であると考えられる。

ウ 実践③ ○幼稚園における「関係機関連携ハンドブック（試案）」活用実践

(ア) 対象幼児

3歳児クラス 女児P（3歳11カ月）

(イ) 相談主訴

集団生活での立ち歩きがあり、会話や言語での指示があまり通じない。どのような支援が必要であるかを明確にし、今後の巡回相談等につなげていきたい。

(ウ) Pの状況

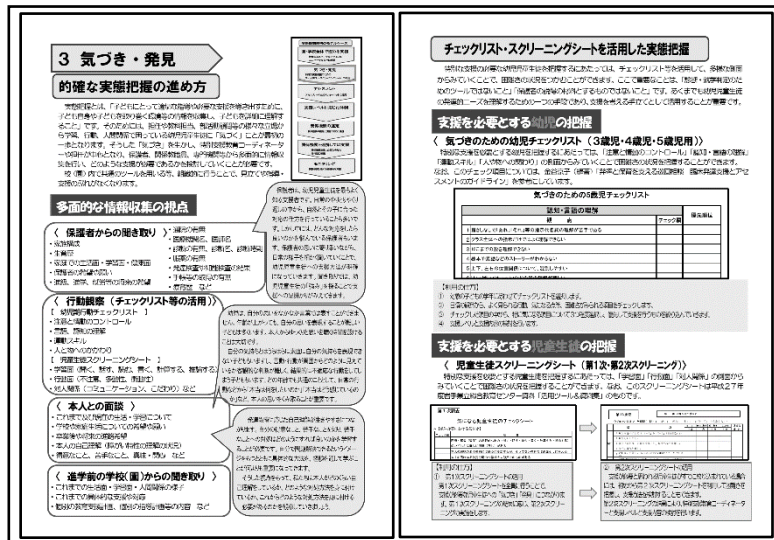
- ・一斉指導中の立ち歩きが多い。
- ・単語での会話、指さしで伝えようとする様子が見られる。
- ・走り回っていることが多い。

(エ) 日程

日 程	概 要
9/13	・「気づきのための幼児チェックリスト」の配付
9/18	・参観 ・「気づきのための幼児チェックリスト」をもとにした対象幼児Pの困難さへの気づき（実態把握） ・実態把握をもとに、「アセスメントのためのフォーマット」を活用しての支援課題の明確化・支援計画の策定
10/23	・参観 ・支援経過についての共有

(オ) 対象幼児のアセスメントと支援課題の明確化・支援計画の策定

3歳児クラス担任に、「Ⅶ-3-(2)-イ-(ウ)-②」の「関係機関連携の進め方ガイド」【図39】をもとに、今回行うPの実態把握及びアセスメントは関係機関と連携するまでの過程において、どういった段階にあるのかについて確認した上で、【図43】の「気づき・発見」の項及び「Ⅶ-3-(2)-イ-(ウ)-②」の【図41】の「アセスメント」の項を参考にしてもらったようにした。



【図 43】「関係機関連携ハンドブック (試案)」から実践に活用したページ⑦

まず初めに、担任には、「関係機関連携ハンドブック (試案)」の一部である「気づきのための幼児チェックリスト」を実態把握の手掛かりとして実施してもらうこととした。このチェックリストは「発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン」(金谷, 2018)を参考に作成したものである。

実施した結果は【資料 17】の通りである。

【資料 17】担任が実施した「気づきのための幼児チェックリスト」

気づきのための3歳児チェックリスト			気づきのための3歳児チェックリスト		
注意と情動のコントロール			認知・言語の理解		
観 点	チェック欄	優先順位	観 点	チェック欄	優先順位
1 不注意による様が多い			1 「あれとって」「それやって」などのことばがけに応じられない		
2 周囲の刺激に気が散りやすく、落ち着きがない(不注意・相違性がある、遊びが雑々とする)			2 クラス全体への指示だけではよく理解できない		
3 短い時間でも集中して遊べない			3 3までまでの数を理解できない		
4 物をよなくしたり、置き忘れたりする			4 読み聞かせる紙芝居を見られない		
5 初めて会った人でも、とてもよまれしくする	✓		5 上下がわからない		
6 約束した内容などを忘れてしまふことが多い			6 「はいはい」「ちよっと」などの量の理解が難しい		
7 一点に注意が向きすぎて周りの状況がつかめないことが多い(固執性)			7 「○○ちゃんが出た」「△△ちゃんがない」など物置の「が」が使えない	✓	
8 場の状況に合わせた行動がとれない(集まりの時に騒ぐなど)	✓		8 「もも洋服がぬれたら、どうするの?」など、仮の語に答えられない	✓	
9 場面の切り替えができない		1	9 会話が一方向であったり、応答にならなったりする(自分の好きな電車の話を続けるなど)		
10 お弁当に入るとお箸がなくても箸には入れられなかったり、「保護室まで」「おあつまりまで」の声掛けに答えない、「お片付けです」の声掛けがでない	✓		10 発音不明瞭で何を言っているのか聞き取れない(身近な人でも)		
11 同じ失敗をよく繰り返す(何度も同じことで注意される)			11 知らないものを指して、その中に目や口などを指けない		
12 悪意をはくど密着的なことばをよく使う(「やうらやうら死ね」、先生に対して「おまえなど」)			12 簡単な出来事を思い出して、話すことができない(前にやったこと・家でやったことなどを話せない)	✓	
13 本人のこだわりのために、かんしゃを起こすことがある(例えば並べた電車や積み木などを壊された時など)			13 簡単な質問「～はどこ?」「だれと～の?」などなどに答えられない		
14 何でも一番にならないと気が済まない(なだめでも受け入れられない)			14 同年齢の友達連名の会話に入らなかったり、話にならなったりする	✓	
15 ほとんどの子が怒らないところで、かんしゃをおこしやすい			15 知らないもの(知らないもの)が指けない、なぐり指きのようなものしか指けない		
16 人にちよっかいを出したり、人の注意を引く行動が多い					
17 言葉がわからない(わりこんだり、先にやってみよう)					
18 「急いで」「早くして」「早くも、そろそろ、おしまいな」などの速度を要求することばがけで、行動の遅さがない					
19 物の取り合いでトラブルが起きやすい					
20 片付けが苦手である	✓				
人や物へのかかわり			運動スキル		
1 ホットしてることが多い(不注意)			1 片足でケンケンができない		
2 数字やアルファベット等の記号に強い興味を示す			2 ルールのある遊び(鬼ごっこなど)がわからない		
3 先生や友達の名前をなかなか覚えられない			3 大型道具によし遊べない		
4 想像の世界に入り込み、彼になりきってなかなか現実に戻りにくい(テレビのキャラクターやアニメなど)			4 はさみで紙を切れない		
5 図鑑のようなものに非常に興味があり、見詰めている			5 靴下またはズボンを一人で脱げない	✓	
6 絵と実際にモノで実物や書物とが一致しない(距離感)			6 言葉に合わせた体振りができない		
7 人と並べない、同じくいる子どもとやりとりしなげない	✓		7 ゴールに向かって、ふらついたり、よるけたりせずに走ることができない		
8 「やめて」「いいよ」「いいよ」と、自ら適切な意思表示ができない			8 紙を二つ折りにして四角が作れない		
9 自ら遊びがみつけれず、手持ちまま歩いている			9 先生や他児の真似をして、手遊び、指遊びができない		
10 その場の状況と関係のない独り言やオウム返しをすることが多い			10 ボールの投げっこや転がしっこができない		
11 集団での遊びをしたがらない(どちらかといえば一人で行っている方が好き)	✓	3			

参考: 金谷寛子(2018). 発達と保育を支える巡回相談 臨床発達支援とアセスメントのガイドライン 金子書房

担任からは、お弁当の準備に入る時など他の子供よりも遅れたり、次の活動にスムーズに入ることができないことが多いため、「場面の切り替えができない」ことが優先順位の1番に挙げられるとの話があった。次に一斉指導時や集会の時などにその場にいることができないため、「座っているべき時に、その場にいられない」こと、周りの子供たちが友達同士で遊ぶ様子が見られてきたものの、一人で遊ぶことが目立ってきていることから、「集団での遊びをしたがらない(どちらかといえば一人でいる方が好き)」ことが課題として挙げられた。

参観では、年長児などと追いかけて楽しんで園庭を走り回り、もっと追いかけて

て欲しいという様子で近づいていくところが見られた。また、筆者を見つけて近づいてきたため、「何をして遊んでいたの？」と聞くと「ママ」と答え、「走ったの？」とジェスチャーを交えて問いかけたが首をかしげ、「あそこ」、「あそこ」とのことばが聞かれた。「お兄ちゃんと遊んだの？」と聞くと、やや時間をおいてうなずく様子が見られた。その後、学級に戻り、みんなで手遊びをする場面では、笑顔が見られ、自分が合わせることができる部分のみを行っていた。次の給食の準備では周囲の流れに乗れずに床に寝そべっていたが、他の子供たちが用意が終わった頃に立ち上がり、自分で手を消毒し、ストローを用意して自分の席へ座った。食べる段階では、紙パックの牛乳のふたを剥がすのに苦労をしていた。ふたを剥がしながらも手元を見ていない様子が見受けられ、次にストローを穴に刺すことにも、時間が掛かっていた。支援員が、ストローの先が反対であることを教えていたが、見ていないため、そのまま反対のまま刺しているという状況であった。

これらの参観の様子と、チェックリストの内容について担任とすり合わせるとともに、「関係機関連携ハンドブック（試案）」の一部である「アセスメントのためのフォーマット」（近藤，2012）を活用し、一緒にアセスメントを行っていった【資料18】。「アセスメントのためのフォーマット」を活用することで、生物－心理－社会や環境といった多面的な視点でPを捉え、困難さの背景から支援内容を考えていくことに結び付けようとしたものである。

支援の優先順位として2番目に「座っているべき時に、その場にいられない」というものがあった。そこで参観では、手遊びをしっかりと椅子に座って行うことができていたため、普段の様子を聞くと、座っているべき時にその場にいることについては、好きなブロック等を持っているとその場にいることができるようになってきているとのことであった。その日はブロック等がなくても座っていることができており、2学期になってから成長した点であるとのことであった。

優先順位の3番目に挙がっていた「集団の遊びをしたがらない（どちらかといえば一人でいる方が好き）」ということについては、周囲の子供たちがまとまって遊ぶようになったことで目立つようになったとの話があり、一人でいる方が好きであるから一緒にいないのかどうかについて聞くと、友達との関わりは主に追いかけてこであることが話された。参観の中で筆者とのやり取りが通じなかったことについて聞くと、ことばが出る時には自分の思いをただ伝えたい時であり、やり取りとしてはなかなか成立が難しいとのことであった。一人で遊んでいる背景についてどのように捉えるかを考えていくと、担任からは、「一人で遊んでいるのは、ことばがまだ育っていないからではないか」との気づきが話された。

また、参観からは牛乳のふたを剥がすことに苦労している様子が見られたが、運動スキルについてはチェックがなかったことについて話し合ったところ、ズボンの脱ぎ履きは時間が掛かるために手を掛けていることやその際に手元をよく見ていないようだと言われた。また、運動スキルについては、チェックリストを行う中で、担任自身がまだ捉えることができていない項目があったことについての気づきが述べられた。

これらの話し合いを通し、担任からは「ことばを育てていく」、「伝わる手段を確立していく」、「ズボンの脱ぎ履き等、生活動作、手指操作の力を伸ばしていく」ということや、「ポイントを指さしする等して示し、手元を見るができるようにしていく」ことが今後優先して支援が必要な点であると述べられた。また、Pが示すサインについて、意味がはっきりしていないものがあると挙げられたため、サインの意味を確実に読み取ることによってことばでのフィードバックにつなげられることから、サインについて家庭と共有していくことについてもその場で共通理解がなされた。当初優先順位が一番高いとされていた「場面の切り替えができるようにしていく」ことについては、Pが場面の切り替えが難しい要因やスムーズに動くことができる場面はどのような時であるのかを観察していくことで今後の支援につながっていくのではないかと話し合い、ポイントを絞って観察をしていくこととなった。

【資料 18】担任と実施した対象幼児Pのアセスメントと今後の支援計画

インテイク (情報収集)	アセスメント (評価)		プランニング (支援計画策定)
情報・所見・観察 (見たこと、聞いたこと、データなど)	理解・解釈・仮説 (わかったこと、推測したこと)	支援課題 (支援の必要なこと)	対応・方針 (やろうと思うこと)
<ul style="list-style-type: none"> 場面の切り替えが難しい (お弁当の準備に入るときなど他の子より後れたり、次の活動にスムーズに入れなかったりする) 座っているべき時にその場にいることができないことがあるが、好きなブロックを持っているとその場にいることができるようになる等、成長がみられている。 集会の時など場が変わるとその場にはいたくないこともあり、気持ちの切り替えができていない時には、座れないこともある。 周囲が友達とまとまって遊ぶようになり、一人で遊ぶことが目立ってきた。 ことばが出るときには、一方的に自分の思いをただ伝えたい時である。 生活面では、ズボンの脱ぎ履きは時間がかかるので、手を掛けている。 手元を見ない。 お弁当を残す時など、手を×を作って、教えるため、「残していいですか」と教えるようにしている。家でのサインの様子はわからない。 	<p>生物学的なこと (疾患や障害、気質など)</p> <ul style="list-style-type: none"> 細かい作業を行う際の手指操作がまだおぼつかない。歩き方も少しぶれがあるように思う。 ことばがまだ育っていない。 <p>心理的なこと (不安、葛藤、希望、感情など)</p> <ul style="list-style-type: none"> 事前の声かけはしているが、気持ちの切り替えが難しい時は、遊びが物足りなかつたりしてもっと遊びたい時かもしれない。 ズボンの脱ぎ履き、牛乳のふた、ストローなど、生活面で時間がかかるのには、手元を見ないこともあるのではないかと推察される。 場面の切り替えの前に伝える声かけが必要なのではないかと推察される。 <p>社会的なこと (家族、学校など)</p> <ul style="list-style-type: none"> 一人で遊んでいるのは、ことばがまだ育っていないからではないかと推察される。 家族は協力的であり、園と一緒に目標をもって行ってくれるのではないかと推察される。 	<ol style="list-style-type: none"> ことばを育てていく。 伝える手段を確立させていく。 ズボンの脱ぎ履き等、生活動作、手指操作の力を伸ばす。 ポイントや手元を見ることができるようにしていく。 本児が出しているサインの意味を読み取り、確実にしていく。 場面の切り替えができるようにしていく。 	<ul style="list-style-type: none"> 分かる語彙、使えることばは何かを観察していく。発信していることばに対応し、答え方を示していくことで、やりとりを成立させていく。 どのくらい聞かれば伝わるのか、伝える手段は何であるかを観察していく(目と目を合わせて/ことばで/指さし/視覚的に/実際に連れて行く等の行動に移して) コミュニケーションできる(伝える)のは、担任のみか、複数とできるのかを観察していく。 チェックリストでまだ把握していなかった運動スキルについて観察し、把握する。手指操作の力を伸ばすためにも、手押し車やマットでの横転等の粗大運動、ボールを投げたり受けたり、的に当たったり「見る」ことも重点をおいた全身での活動を行っていくとともに、指先でつかむことのできる遊びをしていく。 本児が出すサインの意味を家庭と共有し、サインとことばとを結び付けていく。家庭と園で同じかかわりをしていく。 動き出すきっかけを作るための働きかけは、みんなと同時がいいのか、みんなの様子をみてからがいいのかについて、観察していく。 他の子と同じ速度で切り替えて行動していくことが難しいのは、他の子と同じスキルで行動することが難しいのか、ことばが育っていないことなのかを観察していく。

近藤 (2011) . 【青年期・成人期の発達障害者へのネットワーク支援に関するガイドライン】より一部改変

(カ) その後の対象幼児と幼稚園での対応状況

10月にその後のPの状況と幼稚園での対応状況について確認した。前回の相談から1カ月しか経過していないが、ことばの成長が目覚ましいことが、今回の参観及び担任とのカンファレンスから理解できた。以前は、Pが話す「ダメ」のことばが示す意味の範囲が広がったが、「外いかない」、「ようちえんであそぶ」等、「ダメ」の他に困った時のことばが出るようになり、行動とことばが一致するようになってきたとのことであった。伝える手段を確立させていく手立てとして、Pのみではなく、クラス全員に対し、視覚的支援を行った上で、活動ができそうな時にはそのまま見守り、難しい時には一緒に手本を見せながら活動することを行ってきたと話された。また、家庭とも情報共有し合ったことで、幼稚園で行ったことを家庭で話したり、家庭での出来事を幼稚園で話したりすることにもつながったとのことであった。運動スキルや「見る」ことに重点をおいた全身での活動については、ボウリングや輪投げ、玉入れなどに取り組み、家庭でも父親がボール遊びをしてくれているとのことであった。今後も意図的に粗大運動を行っていきながら、生活動作に結び付けていくことについて確認をした。

担任からは、外遊びから中に入る時に切り替えが難しく、今後どのように進めていくと良いかとの話があった。担任の見立てでは、活動に満足できていない時に切り替えが難しいのではないかとのことであった。時計は読めないものの、針の位置であらかじめ時間を示したり、事前に「もうそろそろだよ」と示したりしているが、遊びの終了の時間になり、中に入る段階になると、「やだやだー」と騒ぎになってしまうとのことであった。ホールでの集会など、渋々ではあるが、ほぼ全ての時間で座ることができるようになったとの話もあり、先生など相手が言っていることを自分の中に取り込んで、折り合いを付けることができつつある状況であることが分かった。そこで、自分の気持ちに折り合いを付けるためにも、その時のPの気持ちを「もっと遊びたかったなあ」、「残念だったなあ」と代弁し、Pが自分の気持ちに気付くことができるようにするとともに、その上で、「また遊ぼう」とPが納得できるように示すということを丁寧に行っていくことについて話し合った。Pの気持ちには共感す

るが、行動は修正していくという方向性を確認した。

担任からは、遊びの中で、友達とやりとりを行うわけではないが、一緒にいる場面が見られるようになったことが述べられた。ことばが出てきたことで、周囲の言っていることや行っていることがつながり、人への興味が出てきたと考えることもできる。Pには支援員がついていることから、Pの興味がある遊びに周囲を巻き込んだり、他の子供の遊び方を知らせたりし、Pと他の子供との橋渡しや遊びや視野を広げていくことができるような関わりをしていくことについて話し合った。

支援員の関わり方については、Pの衣服の着脱や準備等の面で手伝っている部分が多いことから、課題を明確にし、Pにどの場面でのどのように関わっていくかについて整理すること、クラス全体の活動の中で、他に困っている子供に関わりながら、Pからはあえて離れ、Pが友達が何をしているのか状況を見る時間を設けてもいいのではないかとというクラスでのチームティーチングの在り方について確認をした。

(キ) 実践③のまとめと考察

○幼稚園では、特別な支援を必要とすると考えられるPに対し、どのような点で困難さを抱えているのかについて「気づきのための幼児チェックリスト」により明らかにするとともに、「アセスメントのためのフォーマット」を活用しながらその困難さの背景について考える取組を行った。

「気づきのための幼児チェックリスト」の活用によりPのできることを、できないことを明らかにするのみではなく、一つ一つの項目を見ていくことで、担任自身が把握していない項目に気付くことができた。チェックリストの活用は、幼児の発達課題について万遍なく捉え、日常の保育に生かす手立てとしても活用が可能であることが明らかとなった。また、発達がゆっくりであると考えられる幼児に関しては、現在困っていることにアプローチしていくためには、その前段階の発達を支えていく必要があることも考えられ、今回のように、必ずしも困っていることの優先順位と育てていかねばならないこととの優先順位とが違う場合も考えられる。今回このような話し合いに至った背景には、あらかじめチェックリストを担当が行っていたことで、実際に参観した時の様子とすり合わせることでできたことが挙げられる。チェックリストやアセスメントをあらかじめ園内で行い、支援を試みていることによって、保健師等による巡回相談や、特別支援教育エリアコーディネーター、特別支援学校のセンター的機能の活用の際に、より深い話し合いができることにつながり、そのことによって、幼稚園側が得られる情報もより深いものとなることが考えられる。

また、園内での支援について、複数で支援する上では、何が課題であるのか、どこまで支援し、どこからは見守りで良いのかについての共通理解が必要となる。○幼稚園では、支援員が数名配置されており、各学級での支援に当たっている。幼児の実態とその支援の在り方について共有し、支援員の役割を明確にすることにより、支援員も自らの業務に安心して取り組むことができる。幼児が最終的に一人でできるようになることを目指し、できるようにするための支援、できるようになった場合には支援を減らしていくこと等の共通理解を図っていくことが必要である。また、支援員が配置されている利点を生かして複数の視点で幼児を捉え、多面的な幼児理解を行い、それを支援に生かしていくことができるような体制づくりを行うことで、特別な支援を必要とする幼児への適切な支援へとつながっていくものと考えられる。

エ 事後調査及び分析と考察

実践①～③の各校・園において活用した「関係機関連携ハンドブック（試案）」の項目及び資料をまとめたものが【表 13】である。

【表 13】各校・園において活用した「関係機関連携ハンドブック（試案）」の項目及び資料

学校・園	活用項目・資料
実践① K高等学校	<ul style="list-style-type: none"> ・「児童生徒スクリーニングシート」（資料） ・雇用の形態 ・障害者手帳，障害福祉受給者証 ・就労
実践② M小学校	<ul style="list-style-type: none"> ・関係機関連携 進め方ガイド ・ジェノグラム・エコマップの作成と活用 ・アセスメント ・モニタリング ・「アセスメントのためのフォーマット」（資料）
実践③ O幼稚園	<ul style="list-style-type: none"> ・関係機関連携 進め方ガイド ・気づき，発見 ・アセスメント ・「気づきのための幼児チェックリスト」（資料） ・「アセスメントのためのフォーマット」（資料）

いずれの学校・園も今後関係機関と連携を希望する意図があって支援依頼があったケースであり，関係機関連携に向けた一連の流れのうちの一部について「関係機関連携ハンドブック（試案）」を活用しながら行ったものである。

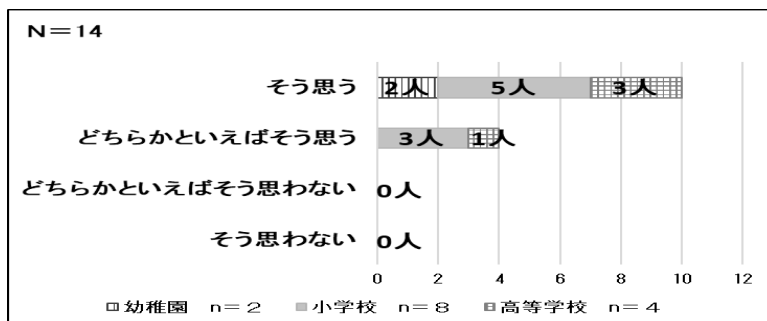
「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性及び活用性と改善・工夫を要する点を明らかにすることで，ハンドブック試案の修正と改善につなげるため，実際にハンドブック試案を活用した幼稚園，学校にて下記の観点での調査を行った。

- ① 「関係機関連携ハンドブック（試案）」が幼稚園，小・中学校，高等学校の現場において実践に役立つと感じるかどうかにについて
- ② 「関係機関連携ハンドブック（試案）」で最も役立つと思った項目について
- ③ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」を今後活用していきたいかどうかについて
- ④ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」をどのような場面で活用したいかについて
- ⑤ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の改善や工夫を要する点について

調査は，各学校（園）の特別支援教育コーディネーター及びハンドブック試案活用実践に関わった教職員を対象に行った。得られた回答は，幼稚園 2 名，小学校 8 名，高等学校 4 名の計 14 名となっている。結果は次の通りである。

① 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性

【図 44】は，作成した「関係機関連携ハンドブック（試案）」が幼稚園，小・中学校，高等学校の現場において実践に役立つものであるかどうかについての回答状況である。14 名の全てが「そう思う」または「どちらかといえばそう思う」と答える結果となっており，「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性については，肯定的な回答が得られた。



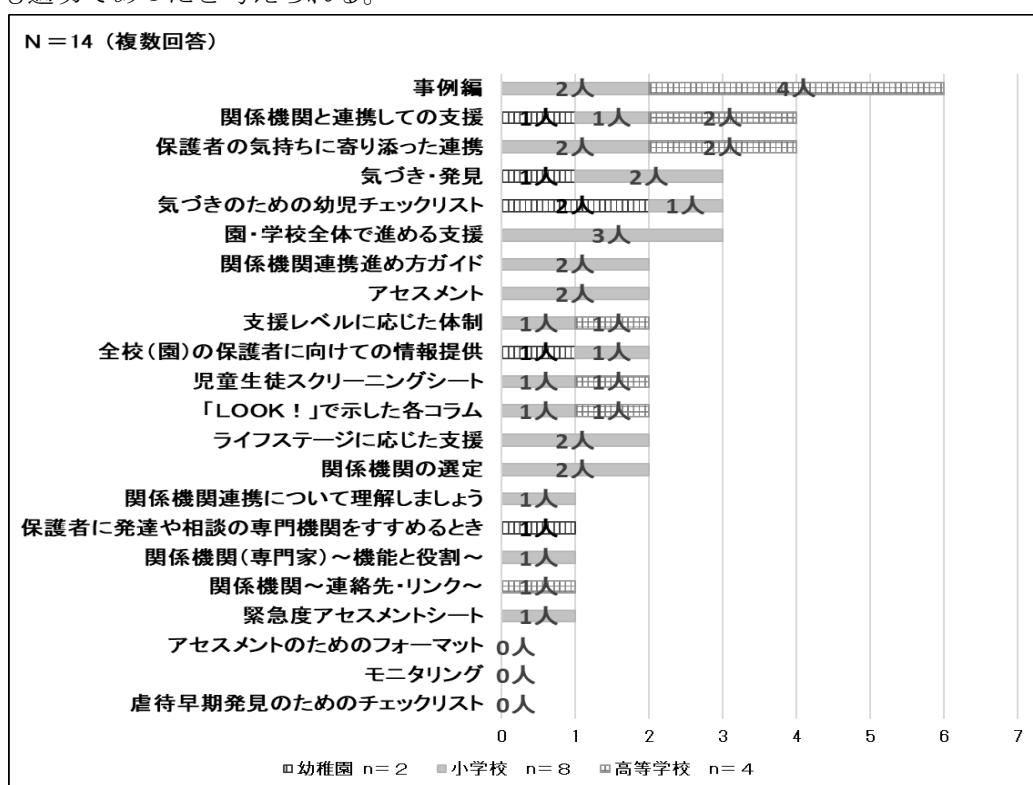
【図 44】「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性

② 「関係機関連携ハンドブック（試案）」で最も役立つと思った項目

【図 45】は、①「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性において、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と回答した 14 名に対し、最も役立つと思った項目について質問し、集約した結果である。「事例編」の回答が最も多く、特に高等学校の 4 名全てが回答している。関係機関の機能や進め方のみを記載するよりも、実際に連携した事例を通してどのようなケースの時にどんな機関とつながるのか、どんな進め方をするのかといった具体がイメージできたことから役立つとされたのではないかと考えられる。

次に回答が多かった項目としては、「関係機関と連携しての支援」が挙げられ、こちらは幼稚園、小学校、高等学校のそれぞれから役立つ項目であると回答がなされている。「関係機関と連携しての支援」は校種（園）にかかわらず、役立つ項目であったと言える。

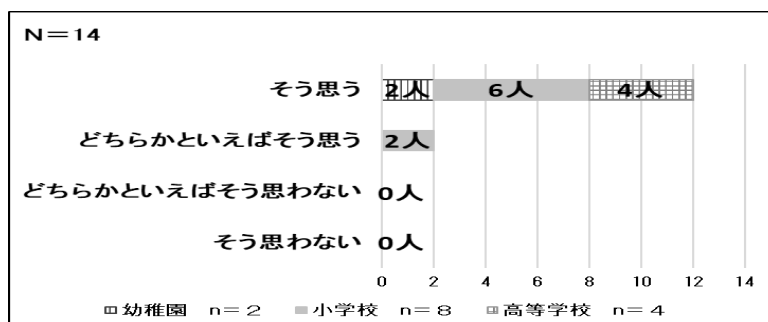
その他の項目については校種（園）によつての大きな偏りはなく、役立つとされた項目は広い範囲に分散している。このことから、各学校（園）における教職員が情報を得たいと思う項目、重点を置きたいとする項目はそれぞれ異なっているものと考えられ、項目の設定に関しても適切であったと考えられる。



【図 45】「関係機関連携ハンドブック（試案）」で最も役立つと思った項目

③ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用性

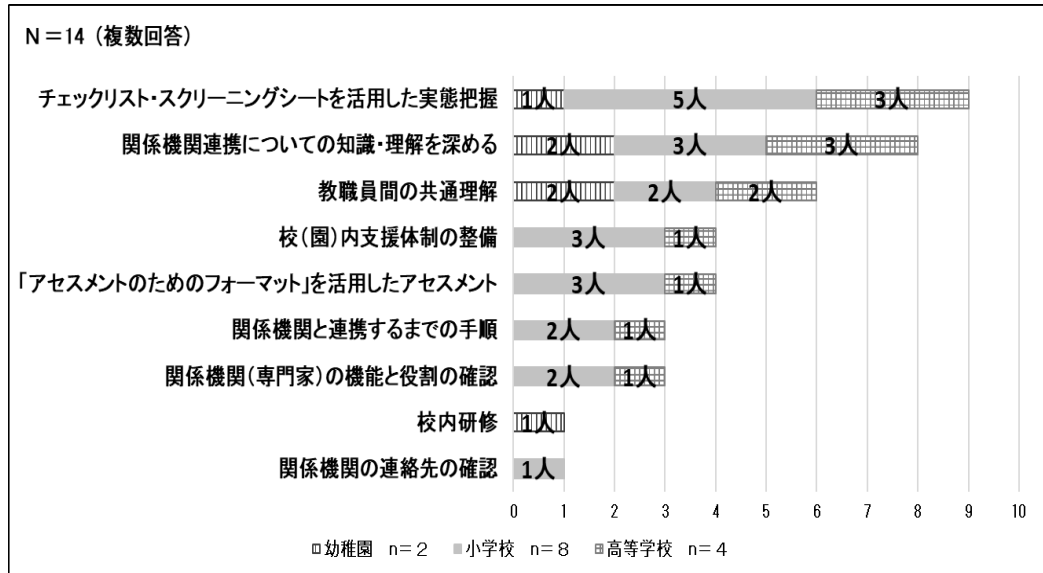
【図 46】は作成した「関係機関連携ハンドブック（試案）」を今後活用していきたいかどうかについての回答状況である。14 名の全てが「そう思う」または「ややそう思う」と回答し、「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用性については、肯定的な回答が得られた。



【図 46】「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用性

④ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用場面

【図 47】は、③「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用性において、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と回答した教職員に対し、今後どのような場面で活用していきたいかを質問したものである。最も多く挙げられたのが、「チェックリスト・スクリーニングシートを活用した実態把握」、2番目に多く挙げられたのが「関係機関連携についての知識・理解を深めること」、次いで「教職員間の共通理解」となり、この3項目は全ての校種（園）で選択される結果となった。



【図 47】「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用場面

これらは、問題が起こってから具体的に動き出すための項目というよりは、関係機関連携がなされるための事前の準備であると言える。「Ⅶ-2-(1)-(エ)」のアンケート結果からはスクリーニングシート等の校内共通のツールを用いての実態把握は、現在、全校種（園）を通じてあまりなされていないことが分かっており、関係機関連携を行う前に校（園）内で実態把握を行うことについての重要性が再確認されたものと考えられる。また、関係機関連携についての知識・理解を深め、教職員間の共通理解を図るためのツールとして活用をしていきたいと考えていることが分かる。

⑤ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の改善や工夫を要する点

「関係機関連携ハンドブック（試案）」について、更に改善して欲しい点や工夫を要する点について集約をし、その対応についてまとめたものが【表 14】である。下記の対応に沿って「関係機関連携ハンドブック（試案）」の改善を行っていくこととする。

【表 14】「関係機関連携ハンドブック（試案）」の改善・工夫を要する点

改善・工夫を要する点（調査回答より）	対応
① 幼児チェックリストは項目の頻度をチェックできる形式だと優先順位を考えやすい。	① 現在は観点に沿ってチェックを行うのみとなっているが、「よくある」、「ときどきある」、「まれにある」、「ない」と頻度をチェックすることができる形式に改善する。
② 放課後等デイサービスの情報を得る手段が記載されると良い。	② 市町村福祉課や相談支援専門員から情報を得ることができることについて掲載する。
③ 岩手県におけるOTとの連携事業の具体的な内容があると良い。	③ 切れ目ない支援体制整備充実事業として外部専門家の配置・活用に取り組む市町村の事例を紹介することとする。
④ 文字の量が多いので、いざ活用しようと思った時に、ハードルが高く感じてしまうのではないか。	④ 1項目につき、見開き2ページでの構成とすることに重点を置いて作成をしている。今後、内容・表現の見直しを行い、可能な部分について修正を行っていく。

⑤ 事例編にグレーゾーンに該当する生徒の就業事例を加えて欲しい。	⑤ グレーゾーンに該当する生徒の進路は、その生徒の実態、自己理解の状況や保護者の理解によって様々であり、一事例を挙げることで誤解が生じる可能性もあることから、フローチャートの形で示すとともに、状況に応じた学校の対応が理解できるように作成していく。
⑥ 「アセスメントのためのフォーマット」を作成し、支援内容等の見直し、修正ができる続きのフォーマットがあると良い。	⑥ 「アセスメントのためのフォーマット」で支援計画の立案がなされたならば、個別の指導計画に反映させ、モニタリングによって改善・修正につなげていくことを考えている。フォーマットで立案された支援計画を個別の指導計画へどのように反映させていくかについて、事例としてハンドブックに掲載していく。
⑦ 目次が「事例1 教育委員会との連携」のみではなく、(落ち着かず暴力的な…への支援)のように具体的だと分かりやすい。	⑦ 具体的に示すことで、目次を見て子供の実態に合致しないために活用に至らない可能性が懸念される。ページ内には、事例に沿った内容のみではなく、その機関が他にできることや、その他の関係機関が関わる内容等、視野を広げるヒントを記載しているため、目次の変更は行わないこととする。

4 実践の分析と考察

(1) エピソードから捉える関係機関連携

この実践は、実際に関係機関とつながった2つのエピソードを基に、多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携の在り方を明らかにするものであった。「VI-1-(8)-イ」での定義の通り、関係機関連携は「学校と地域資源を組み合わせつなぎ、多様なニーズをもつ一人一人の幼児児童生徒を支えていくこと」であり、そのためには目的(目標)の共有、情報の共有、それぞれの専門性を発揮して役割を果たすことが対等の関係性をもってなされなければならないことから、これらの観点に加え、「VI-3-(1)」に示した8つの観点で2つのエピソードを分析、考察した。そこで明らかとなったこと、学校(園)が関係機関連携を進める上で押さえておくべき視点について以下に記載するものである。

【関係機関連携の利点と留意点】

- ・エピソード①では、関係機関の関わりにより、聴覚障がいそのものへのアプローチはもとより、対象幼児Aの生活や対人関係の広がり、社会性の育成へとつながり、エピソード②では、対象生徒Cの将来への見通しをもつことや自己の課題を認識して取り組むこと、気持ちの面での安定と意欲につながった。このように関係機関との関わりによって、対象となる子供の課題解決、生活を豊かにすることや将来を見据えた支援につながる事が明らかとなった。しかしエピソード②では、Cが福祉サービスにおいて適応が難しかった場面が見られた。これらのことから、関係機関連携は子供への大きな利点がある一方で、実態や目的等、ケースによって適否があることに留意して進める必要がある。
- ・保護者が関係機関とつながることによって、必要な情報を得て子供の育つ環境を整えたり、家庭の負担が減ったりしたことが明らかとなった。また、関係機関同士のつながりによって、一つの機関では成し得ない多面的な支援がなされるとともに、保護者の安心感にもつながることが明らかとなった。このように、保護者が関係機関とつながることによる利点、関係機関同士がつながって支援することによる利点があるが、関係機関同士で情報を共有する際には、保護者の承諾を得て進める等、個人情報の取り扱いに留意して進めていく必要がある。

【つながる関係機関とその時期】

- ・エピソード①において保護者は、病院にもっと早く行っていたら早く関係機関とつながることができたのではないかと述べている。エピソードからは、関係機関が互いにその職種のもつ専門性を理解した上で紹介をし、Aの聴覚障がいや育ちへのアプローチとしてその時点で必要と思われる支援体制づくりがなされている。子供の発達を支援していく上で、早期に子供のもつ

困難さに気づき、適切な支援を行うための体制づくりをすることは重要であると言える。しかし、エピソード①のように、関係機関との連携を受け入れることができる保護者ばかりではないと考えられ、その場合には保護者の気持ちに寄り添いながら、保護者の「気づき」を支え、保護者が相談してみようと思える信頼関係を構築していくことが重要であるとする。

- エピソード②では、Cや保護者、病院、就労継続支援B型事業所F園において、それぞれができる対応を行ったものの、Cの困り感が改善しなかったことから、相談支援専門員が仲立ちをし、特別支援学校を交えてのケース会議を行った。ケース会議により、有効な支援に結び付けることができ、Cの安定した就労につながっている。このように、自職種においてでき得る支援を行っても改善が難しい場合には、躊躇せずに関係機関への相談や連携しての支援につなげていくことが必要であるとする。関係機関への相談や連携しての支援を行うことで、新たな視点から課題を捉えたり、支援のノウハウを得たりすることにつながるものとする。

【目的の共有】

- エピソード①・②では、保護者の考える連携の目的と合致した連携が行われていた。保護者の希望に沿うことが必ずしも適切ではない場合もあるが、保護者の気持ちを受け止めながら、関係機関相互が対象となる子供の最善の利益を中心に考え、支援を行うといった目的をもって進めていくことが必要である。「Ⅶ-2-(1)-イ」の調査からは、多職種での関係機関連携を妨げる要因として、「立場の違いからの価値観や方法論の対立」が挙げられている。職種が違えば、同様の課題に対しての目的や優先順位が異なることが多くある。このことを関係機関相互で理解するとともに、役割や専門性を理解し、それぞれの関係機関の専門性や立場でできる支援をすり合わせていくことが必要である。

【情報の共有】

- エピソード①では、保護者が情報を求めてもどこに相談をしたら良いかが分からず、必要な情報を得るために苦慮したことが明らかとなった。エピソード①の保護者のように、情報を得るために行動する保護者ばかりではなく、必要な情報が得られずに困っていたり、必要な情報に気付いていなかったりする保護者も多くいると考えられる。学校は、保護者への適切な情報を提供できる環境を整え、十分な情報提供をした上で保護者の決定を支えていくことが必要である。学校で情報をもっていない場合でも、その情報はどこで得ることができるのかといった知識や、日常の中で知りたい情報を気軽に聞くことができるような関係機関との関係の構築が必要である。エピソード①では、ある子供のケースが次の子供の支援に生かされ、研修会といった他の職種との関わりの機会を有効に活用し、関係づくりがなされていた。連携は「人と人との結び付きや接触、コミュニケーション」(香川, 2012)であり、一人の子供の支援によって関わったつながりや、研修会等の関わりの機会を互いに大切にしていくことで次への支援につながっていくことを理解して進めていくことが重要である。
- エピソード②では、関係機関同士が情報共有していたことによって保護者が安心感をもつとともに、何度も同じことを説明する必要がなく、効率的であったと感じていたことが分かった。また、ケース会議においては、それぞれの機関がもつ情報を整理したことで、効率的に次への手立てに結び付けることができたり、有効な支援を引き継ぐ等、ノウハウの共有や関係機関相互の役割分担を行ったりすることにつながっている。情報共有に当たっては、対象となる幼児児童生徒の良い点、課題となる点に加え、その支援の在り方についても伝えていくことで、スムーズに支援が引き継がれていくことを理解して進めていく必要がある。

【対等性（関係機関や家庭相互の専門性の尊重、役割分担）】

- エピソード①、②から、保護者にとっては学校を始めとした関係機関が行うこと、家庭でできることを明確に示すことが安心感と家庭での支援につながり、困難さを抱える幼児児童生徒の課題に対して多面的にアプローチすることにつながるということが分かった。また、関係機関連携の際には、「単なる分担の依頼ではなく、全体像を共有したうえでの分担」(香川, 2012)が重要であり、対象となる幼児児童生徒の実態や取り巻く環境はもとより、将来を見据えて今何が必要かといった視点での支援を共有した上で、その支援はそれぞれの機関においてどのように担うことができるのかについてすり合わせていくことが必要であることが明らかとなった。
- エピソード②では、対象生徒C本人及び保護者参加でのケース会議がなされ、課題の明確化か

ら支援計画の策定までの過程がC本人、保護者と共有された。そのことにより、C本人が自ら課題意識や目標をもつことにつながり、課題改善に向けた関係機関の支援を納得して受け入れることともなった。今回の事例では、C本人と保護者自身が困り感をもっており、それに対して今後どのような手立てを取れば良いかについてCと保護者がそれぞれの機関と模索していた状況であった。そうした理由からも、本人と保護者参加でのケース会議が有効であったと言える。本人と保護者参加でのケース会議では、対象となる子供や保護者の願いを達成させるために、現在どのような困り感をもっているのか、どのような手立てが有効であるかについて関わる機関がアセスメントをし、情報を共有し合い、それぞれの機関でできる支援を示していくことによって、対象となる子供や保護者自身が課題に対して主体的に関わる意識へとつながるものと考えられる。また、支援を行う関係機関にとっても、本人や保護者が受け入れることができる現実的な支援に結び付くこととなる。しかしケースによっては、保護者も要支援対象である等、その時の状況に応じた対応が求められると考える。

【個別の教育支援計画の活用】

- ・個別の教育支援計画は、①、②の両エピソードにおいて本人や保護者の願いを受けて、本人のその時の状況を確認しながら目標の立案がなされている。保護者は個別の教育支援計画について、保護者と学校との共通理解や引き継ぎのための有効なツールであると捉えていることが分かった。進路先に文書で伝えることで口頭ではない安心感があったとする一方で、文書のみではなく、エピソード②では、直接のやり取りを通して引き継ぎを行って欲しいとしている。校（園）内において担任が替わった際や、進学・就労に伴うライフステージの移行の際には、個別の教育支援計画の活用はもとより、引き継ぎの場の設定を行うことで、確実に支援を次のステージにつなげていくことが必要である。
 - ・エピソード②における相談支援専門員、就労継続支援B型事業所F園のアンケート回答から、個別の教育支援計画を作成していることは把握していたものの、これまで作成の意図が伝わっていなかったことが明らかとなった。今後学校として、個別の教育支援計画・個別の指導計画等の作成の意図を含め、学校の取組を関係機関に伝えていく場の設定が必要である。
 - ・市で作成している個別ファイルを持つ幼児児童生徒については、個別の教育支援計画をファイリングしていくこととなるため、学校や関係機関とのつながりの中で必要性が把握された場合には、保護者への十分な情報提供のもとに促しを行っていく必要があると考えられる。また、福祉サービス等の利用に係り、既に相談支援専門員とつながっている幼児児童生徒については保護者や本人とともに相談支援専門員の作成する個別支援計画とのすり合わせをしていく機会を設定することで、対象となる子供の支援が、学校や家庭、その他の生活の場といった取り巻く環境全てでつながりをもって進められていくことになるものと考えられる。
- (2) 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用実践

関係機関連携とは「単一の機関・職種では担いきれないような複数のニーズ（生活を支えるさまざまな要素のうち、現時点において欠けているもの）を有するケースに対して必要となる支援」（近藤，2011）である。学校（園）は関係機関と連携を行うまでに自職種で行うことができることを確実にやる必要がある。また関係機関連携に当たっては、学校（園）が組織として対応することが必要である。こうした関係機関連携に至るまでに学校で行うべきことや進め方についてまとめた「関係機関連携ハンドブック（試案）」を活用し、関係機関との連携に向けた一連の流れのうちの一部を行ったものが、実践①～③の高等学校、小学校、幼稚園での実践である。

ア 「アセスメントのためのフォーマット」について

関係機関連携に当たっては、学校（園）が組織として対応することが必要であり、困難さを抱える幼児児童生徒への支援についても同様である。実践②・③においては、「アセスメントのためのフォーマット」を完成させることで、支援課題の抽出、支援内容の選定、支援計画策定へとつなげることができた。また、実践②・③のその後の支援では、おおむね策定した計画に沿った形での支援がなされていたと言える。

実践②では、チーム支援検討会という形で対象児童に関して複数でのアセスメントを行ったものである。支援計画を策定する過程において、その支援を行う主体について「担任外の教師」、「特別支援学級の担任」等の話し合いがなされ、フォーマットへの記述が行われている。

学校（園）において、特別な支援を必要とする幼児児童生徒への支援について組織として対応していく上では、支援計画立案の過程において学校（園）内の誰がどのような役割を担うのか、それはいつまでに行うものかを明らかにしていくことで、計画が実効性のあるものとなると考える。学校（園）内の役割分担について、岩手県立総合教育センター（2016）は、「支援を必要とする児童生徒の支援に当たっては、校内委員会をはじめとし、そのニーズに応じて、校内の様々な人材、分掌や各種委員会がつながりをもった組織的な取組が必要である」とし、校内資源とその役割の例として「VI-1-(5)」の【表1】のようにまとめている。

今後各学校（園）において、「アセスメントのためのフォーマット」を完成させることで困難さを抱える幼児児童生徒への支援への計画につなげることを考えた場合には、支援計画の中に、担当者やその支援を行う時期を明記することで、組織としての対応につながるものとする。そこで、現在のフォーマットに、担当者やその支援を行う時期を記載することができるよう、フォーマットの様式を改善することとした。このことによって各学校（園）内における役割分担が明確になるとともに、各学校（園）内のみで取り組むことが難しいものについては関係機関との連携を考えるといった流れが分かりやすくなると考えたためである。

改善したフォーマットについては【図48】の通りである。「改善点」として、「プランニング（支援計画策定）」欄の中に、「支援者・時期（誰が、いつまでに）」を「対応・方針（やろうと思うこと）」に並列させる形で挿入した。

インタビュー (情報収集)	アセスメント (評価)		プランニング (支援計画策定)	
情報・所見・観察 (見たこと、聞いたこと、データなど)	理解・解釈・仮説 (わかったこと、推測したこと)	支援課題 (支援の必要なこと)	対応・方針 (やろうと思うこと)	支援者・時期 (誰が、いつまでに)
	生物学的なこと (疾患や障害、気質など)			
	心理的なこと (不安、葛藤、希望、感情など)			
	社会的なこと (家族、学校など)			

改善点

近藤（2011）．【青年期・成人期の発達障害者へのネットワーク支援に関するガイドライン】より一部改変

【図48】改善後の「アセスメントのためのフォーマット」

イ 「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用について

事後調査において、「関係機関連携ハンドブック（試案）」の有効性及び活用性に肯定的な回答を得ることができ、さらに修正と改善に向けた意見を集約することができた。

実践は、各学校（園）からの支援依頼を受けて筆者が相談支援を行う過程で「関係機関連携ハンドブック（試案）」を活用する形であった。活用によって、各校（園）の教職員とともに対象となる幼児児童生徒の困難さへの気付きやアセスメント、支援課題の明確化と支援計画の策定へとつなげることができたが、今後は各学校（園）における特別支援教育コーディネーターを中心として「関係機関連携ハンドブック」を活用し、困難さを抱える幼児児童生徒への支援へとつなげていくことが必要であるとする。

(3) 実践全体を通して

ア ネットワーク支援について

エピソード①では、対象幼児Aの聴覚障がいに対し、病院や言語聴覚士による医療的なアプローチがなされるとともに、ことばを育み、発達を支援する教育的アプローチや放課後の居場所の確保及び人との関わりの拡大といった生活を豊かにすることへの福祉的アプローチがなされている。これは、「VI-1-(8)-ウ」のネットワーク支援の形態で表すと、複数のニーズを有するケースに対して複数の機関が支援する「協働」と言える。このケースでは、学校が軸となりAや保護者と密につながりながら他機関との連携を図っている。同様にエピソード

ド②においてもX期間では学校が軸となり、他機関との連携を進めている。関係機関の調査からは、こうした困難を抱える幼児児童生徒に気付き、関係機関につなげることで、幼児児童生徒に対しての直接的な支援について、関係機関から学校（園）が果たすべき役割として求められていることが分かった。学校（園）は、幼児児童生徒の日々の様子を観察できる立場を生かして幼児児童生徒のニーズや変化に迅速に気付き、適切な関係機関につないだり、関係機関とともに支援を行ったりしていくことが必要である。また、エピソード②のY期間における医療、教育、福祉、家庭で行われたケース会議やその後の支援などもこうした「協働」の形態である。このケースでは、対象生徒Cや保護者を始めとして、関わる関係機関が互いに困り感をもっていったこと、相談支援専門員が各機関の橋渡しを行ったことから、スムーズなケース会議の開催とそれぞれの機関での役割分担及びその後の支援へとつながった。ケース会議の利点は、関わる関係機関が一度にコミュニケーションができることである。連携は気付いた機関から行うことが望ましいと考えるが、学校（園）独自でつながることが難しい場合には、つなぐことを得意とするネットワークをもつ関係機関に相談できることが必要である。

エピソード②では、Cの卒業に伴って、主な支援機関が学校から相談支援専門員及び就労継続支援B型事業所F園へと代わっている。これは、ネットワーク支援の形態で表すと「移行」である。移行に当たっては、卒業などのライフイベントの区切りで支援者が突然切り替わるのではなく、一定の期間、支援機関が重なり合いながら併走する形での支援を行うことにより、次のライフステージに滑らかにつなぐことができるということが明らかとなった。今後引き継ぎを行っていくに当たっては、支援者双方が意識した取組が必要である。

「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用実践は、特別支援学校が幼稚園、小学校、高等学校に相談支援を行った形であり、ネットワーク支援の形態からは、他機関・他職種への専門的助言を行う「コンサルテーション」であった。今回は特別支援学校がコンサルテーションを行う形であったが、他にも様々な課題に応じてコンサルテーションを行うことができる機関がある。コンサルテーションによって、学校（園）は困難さを抱える幼児児童生徒の課題の捉え方やその支援及び今後の見通し等の新しい視点を得たり、課題に対応が可能な他機関等の情報を得たりすることができる。関係機関連携においては、自職種でできることは確実に行う必要があるが、幼児児童生徒のアセスメントや支援、校（園）内支援体制等、学校（園）で難しさを感じる場合には、コンサルテーションという形で支援できる機関があることについても理解しておくことが必要である。

イ 連携を組織的、継続的に実施するための取組について

連携を組織的に実施する取組としては「関係機関連携ハンドブック（試案）」の活用実践のK高等学校及びM小学校でのチーム支援が挙げられる。こうした取組は、複数の視点で幼児児童生徒を多面的に捉えるとともに、それぞれの経験や知識から多様な支援を考えることにつながるものとする。学校（園）全体で幼児児童生徒の困り感や支援方法及びその意図を共通理解しておくことによって、様々な場面で教職員が一貫した働き掛けをすることにつながり、支援が有効に機能していくこととなる。○幼稚園のように支援員が入っている場合等には、支援員の役割についても明確にしておくことが必要となる。このように、学校（園）の支援体制が組織として機能するためには、まず始めに、全ての幼児児童生徒を対象とした全体への配慮をすることで支援を必要とする幼児児童生徒を絞り込み、学級、学年といった支援レベルに応じた支援を行うこと、それでも改善が難しい場合には、校（園）内委員会で検討するといった流れを確立することが必要であるとする。また、その支援段階のいずれにおいても特別支援教育コーディネーターが関わっている状況を作り出すことが重要である。特別支援教育コーディネーターが、校（園）内資源をつなぎ、支援に結び付けていくキーパーソンとしての役割を果たすことができるような校（園）内支援体制及び共通理解がなされるとともに、全ての教職員が全体の中での自分の役割を意識し、支援にチームで取り組むことが重要である。これらの体制づくりにおいては「関係機関連携ハンドブック」を校（園）内での共通理解のツールとして利用したり、特別支援学校及び特別支援教育エリアコーディネーター等のコンサルテーションを活用したりすることも可能であるものとする。

また、「Ⅶ-2-(1)-イ」の自立支援協議会における調査からは、学校（園）との連携上の

課題として、学校（園）内での意思統一がなされていないといったことも挙げられている。学校（園）全体でチームとして支援をすることで、学校（園）としての指導・支援の公平性や整合性を保つことができるとともに、独断に陥らず、責任ある教育的判断ができることにもつながっていく（岩手県立総合教育センター，2008）。関係機関連携を進める上では、学校（園）全体で指導・支援についての意思統一がなされ、組織としての整合性が保たれていることが重要であると言える。

連携を継続的に実施する取組としては、エピソード②から、それぞれの機関での支援の有効性について情報を持ち寄り、評価し、支援の見直しを行うモニタリングを繰り返すことが、対象となる幼児児童生徒のその時点において最も的確な支援に結び付くことが明らかとなった。困難さを抱える幼児児童生徒の課題解決のためには、関係機関につながるのみではなく、学校（園）での支援効果と関係機関での支援効果とを継続的に情報共有し合うことが重要である。このことが幼児児童生徒を多面的に捉えることとなり、支援の糸口及び有効な支援の発見や変化するニーズに応じた支援につながるものと考えられる。また、困難さの改善が見られた場合にもその後の連携の必要性がなくなったものと捉えるのではなく、どのような支援や環境によって改善につながったのかについて情報共有しておくことが重要である。こうしておくことが、後に再度支援を要することになった場合の支援の手立てへと結び付けていくものと考えられる。

ライフステージをつなぐ継続的な支援を行っていくためには、「Ⅶ-4-(3)-ア」にて示したように、「移行」において一定期間、支援機関が重なり合いながら併走する形での支援が必要であるが、学校（園）は教職員の異動があることを考慮し、担任等の担当者が替わっても、スムーズに業務を進めることができるシステム作りを行う必要がある。このことは、「Ⅶ-2-(1)-イ」の自立支援協議会における調査及びエピソード②のY期間における関係機関の調査結果から、関係機関側からも求められている事柄であると言える。

ウ 関係機関との連携について

エピソード②から、関係機関連携は、対象となる幼児児童生徒の課題解決のみではなく、他の職種の考え方、価値観を知る機会となることが分かった。他職種と協働していく中では、他職種を知ると同時にそれぞれの機関が自職種の専門性を認識し、どのような役割を果たすことができるのかを明らかにすることが必要である。そのため、連携を行うということは学校ができることは何であるのか、大切にしたい視点は何かといった学校の専門性を認識することで、学校の在り方を振り返る機会となり、教員の専門性の向上にもつながっていくものと考えられる。

また、学校が「外部資源導入のよさに関する認識を共有」し、「やむをえず外部の資源の協力を仰ぐという消極的な姿勢ではなく、外部資源を導入することによって、従来以上の教育効果を上げようという積極的な姿勢」（香川，2012）で、何も問題となることがなくても地域とのつながりを持ち、顔の見える関係を作っていくことは、地域資源それぞれの専門性を知ることとなる。併せて、問題の予防及び問題が大きくなる前に迅速に手立てを講じることにもつながると考えられる。学校と地域の関係機関とが専門性を補完し合いながら支援に当たることができれば、多様なニーズをもつ一人一人の子供に対し、その時点で最も的確な支援に結び付けることが可能になるものと考えられる。

連携が自職種のボトムアップや専門性の補完といった学校としての対応力の強化につながるといった意識を持ち、今後一層の開かれた学校づくりによってネットワークの構築を進めると同時に、関係機関と共に一人一人の幼児児童生徒を支える取組の一つ一つを大切にすることで地域資源との関係構築を進めていく両面からの取組が重要であると考えられる。

Ⅷ 研究のまとめ

1 全体考察

本研究は、特別支援教育コーディネーター業務の中でも関係機関との連携に焦点を当て、相談実践を検証し、連携を組織的、継続的に実施するための取組やその進め方を提示することを通して、多様なニーズをもつ一人一人の子供の育ちを支える関係機関連携の在り方について明らかにするものであった。また、関係機関連携を推進するための具体的な内容、方法、留意点を示した

「関係機関連携ハンドブック」を作成することで、研究成果の普及を目指すものであった。

県内幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーター及び地域自立支援協議会における関係機関連携に関する状況調査では、関係機関連携の成果と課題、学校(園)が関係機関と連携していく上で取り組むべき課題を明らかにし、「関係機関連携ハンドブック(試案)」作成に係る基礎資料とすることができた。相談実践ではエピソードから関係機関連携を捉えるものと、「関係機関連携ハンドブック(試案)」の活用実践といった2方向からの実践を行うことで、関係機関連携を組織的、継続的に実施する取組やその進め方、連携を進める上での留意点、学校が今後目指すべき連携の在り方や、「関係機関連携ハンドブック(試案)」を活用しての校(園)内の取組を明らかにすることができた。また、ハンドブック試案については、事後調査によって有効性及び活用性を明らかにするとともに、調査結果をもとに修正・改善を行い、「関係機関連携ハンドブック」の完成につなげていることから、今後の活用が期待できるものとする。

2 研究の成果

- ・先行研究及び文献から、関係機関連携における基本的な考え方、目指していきたい関係機関連携の在り方を基本構想としてまとめることができた。
- ・県内幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーター及び地域自立支援協議会における関係機関連携に関する状況調査を行ったことにより、関係機関連携の成果と課題、学校(園)が関係機関と連携していく上で取り組むべき課題を明らかにすることができた。
- ・実際に関係機関と連携したエピソードから、関係機関連携を進める上での留意点や学校(園)が今後目指すべき連携の在り方を明らかにすることができた。
- ・「関係機関連携ハンドブック(試案)」の活用実践では、ハンドブック試案を活用しての校(園)内の取組を明らかにすることができた。また、ハンドブック試案についての事後調査の分析と考察により、「関係機関連携ハンドブック(試案)」の有効性と修正・改善の方向性を明らかにすることができ、研究成果物として「関係機関連携ハンドブック」を作成することができた。

3 今後の課題

「関係機関連携ハンドブック」の普及・活用による実践を通し、関係機関連携についての理解を進めるとともに、関係機関連携に至るまでの校(園)内支援体制を実効性のあるものとするなど、適切な時期に適切な関係機関との連携をしていくことで多様なニーズをもつ一人一人の子供への支援につなげていくことが必要である。また、特別支援教育コーディネーターが、関係機関との連携を円滑に進めることができるよう、校長のリーダーシップのもと、開かれた学校づくりを進め、各学校(園)において日常的に地域資源と関わる場を設定を行っていくことが重要である。

〈おわりに〉

長期研修の機会を与えてくださいました関係諸機関の各位並びに所属校の諸先生方、研究実践にご協力いただいた諸先生方と幼児児童生徒のみなさんに心からお礼申し上げます。また、調査等ご協力いただきました関係機関のみなさま、先生方に感謝申し上げ、結びの言葉といたします。

IX 引用文献及び参考文献等

【引用文献】

- 岩田雅美・山崎由可里 (2010), 『和歌山県下の小中学校での特別支援教育における各種関係機関・専門機関との連携の現状と課題』, 和歌山大学教育学部紀要 教育科学 第61集, pp. 51-58
- 岩手県立総合教育センター (2008), 『事例に即した手引き』, p. 70
- 岩手県立総合教育センター (2016), 『通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への支援の充実に関する研究—校内資源を活用した校内支援体制の確立を目指して—(第2年次)』, pp. 3-4
- 上原久 (2012), 『ケア会議の技術2 事例理解の深め方』, 中央法規, p. 49
- 小野昌彦 (2017), 『発達障害のある子／ない子の学校適応・不登校対応』, 金子書房, p. 8
- 香川邦生 (2012), 『特別支援教育推進の鍵をにぎる連携』, 香川邦生・大内進 (編), 特別支援教育コーディネーターの役割と連携の実際—教育のユニバーサルデザインを求めて—, 教育出版, p. 36, 41, 45
- 国立特殊教育総合研究所 (2006), 『特別支援コーディネーターの活動内容に関する研究』, プロジェクト研究 (平成16年度～平成17年度) 「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究」報告書, pp. 33-46
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014), 『すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド』, pp. 112-117
- 近藤直司 (2011), 『青年期・成人期の発達障害に対する支援の現状把握と効果的なネットワーク支援についてのガイドライン作成に関する研究』, 厚生労働科学研究障害者対策総合研究事業, 平成20年度～22年度 総合研究報告書, p. 10
- 佐々木全 (2017), 『通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(1)—幼稚園・保育園・認定こども園における連携事例に基づく検討—』, 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 4, pp. 120-125
- 田中康夫 (2018), 『地域における医療・教育・福祉の連携—途切れなき支援を目指して—』, LD研究 27 (1), pp. 47-52
- 徳島県立総合教育センター (2018), 『「学校全体で取り組むポジティブな行動支援」構築のための実践研究—クラスワイドからスクールワイドへの展開—』, 徳島県立総合教育センター研究紀要, pp. 35-44
- 内藤千尋・田部絢子・高橋智 (2016), 『発達に困難を抱える子どもの非行(虞犯・触法・犯罪)の実態と支援の課題—少年鑑別所・少年院の職員への全国調査から—』, 発達研究 30, pp. 103-116
- 古井克憲 (2011), 『小学校教員からみた特別支援教育における「連携」—アンケート自由記述データの質的分析から—』, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 22, pp. 87-94
- 古井克憲・神谷妃佐代 (2012), 『特別支援教育における学校と関係機関との連携—学校教員を対象としたアンケート調査より—』, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 21, pp. 59-65
- 野中猛 (1997), 『図説ケアマネジメント』, 中央法規出版, p. 67
- 前田信雄 (1990), 『保健医療福祉の統合』, 勁草書房, pp. 13-16
- 森田達也・野末よし子・井村千鶴 (2012), 『地域緩和ケアにおける「顔の見える関係」とは何か?』, Palliative Care Research 7 (1), pp. 323-333
- 森脇愛子 (2018), 『特別支援学校教員養成課程における多職種連携教育 IPE の実践—参加学生その他職種連携に向けた学びの準備性・実践志向性の変化—』, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ 69 (2), pp. 519-527
- 文部科学省 (2008), 『小学校学習指導要領解説総則編』, p. 77
- 文部科学省 (2008), 『幼稚園教育要領解説』, p. 192
- 文部科学省 (2017), 『小学校学習指導要領』, p. 24
- 柳澤亜希子 (2014), 『特別支援教育における教師と保護者の連携—保護者の役割と教師に求められる要件—』, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 41, pp. 77-87
- 山野則子 (2015), 『エビデンスに基づく効果的なスクールソーシャルワーカー—現場で使える教育行政との協働プログラム』, 明石書店, pp. 35-39
- 弓田香織 (2018), 『つなぐ・ささえる・つくる—スクールソーシャルワーカーの考えるこれからの子ども家庭支援—』, LD ADHD&ASD 64, pp. 34-37

吉池 毅志・栄 セツコ (2009), 『精神科ソーシャルワーカーの精神保健福祉実践活動 保健医療福祉領域における「連携」の基本的概念整理 ―精神保健福祉実践における「連携」に着目して―』, 桃山学院大学総合研究所紀要, 34(3), pp. 109-122

【参考文献】

- 岩手県教育委員会 (2018), 『平成 30 年度 学校教育指導指針』
- 川喜田二郎(1970), 『続・発想法 KJ法の展開と応用』, 中央公論社
- 小林奈美 (2009), 『実践力を高める家族アセスメント Part I ジェノグラム・エコマップの描き方と使い方 カルガリー式家族看護モデル実践へのセカンドステップ』, 医歯薬出版株式会社
- 富田拓 (2017), 『非行と反抗がおさえられない子どもたち 生物・心理・社会モデルから見る素行症・反抗挑発症の子へのアプローチ』, 合同出版
- 早樫一男 (2016), 『対人援助職のためのジェノグラム入門―家族理解と相談援助に役立つツールの活かし方』, 中央法規
- フランク・R・アシオン (2006), 『子どもが動物をいじめるとき 動物虐待の心理学』, 株式会社ピーニング・ネット・プレス
- 文部科学省 (2017), 『幼稚園教育要領』
- 文部科学省 (2017), 『中学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2017), 『高等学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2008), 『中学校学習指導要領解説総則編』
- 文部科学省 (2009), 『高等学校学習指導要領解説総則編』
- 文部科学省 (2008), 『小学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2008), 『中学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2009), 『高等学校学習指導要領』

【引用 Web ページ】

- George. Sugai (2007), 『Lessons Learned in SWPBS Implementation: Sustainability & Scaling Up』, <https://www.pbis.org/resource/99/lessons-learned-in-swpbs-implementation-sustainability-and-scaling-up> (平成 30 年 6 月 12 日閲覧)
- 文部科学省 (2003), 『今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm (平成 30 年 4 月 4 日閲覧)
- 文部科学省 (2012), 『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (平成 30 年 4 月 4 日閲覧)
- 文部科学省 (2005), 『特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf (平成 30 年 4 月 4 日閲覧)
- 文部科学省 (2007), 『特別支援教育の推進について』, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (平成 30 年 4 月 11 日閲覧)
- 文部科学省 (2004), 『小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm (平成 30 年 4 月 11 日閲覧)
- 文部科学省 (2013), 『学校教育法の一部改正について (通知)』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm (平成 30 年 4 月 11 日閲覧)
- 文部科学省 (2016), 『学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について (通知)』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm
- 文部科学省・厚生労働省 (2018), 『家庭と教育と福祉の連携「トライアングルプロジェクト」～障害のある子と家族をもっと元気に～』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1404500.htm (平成 30 年 4 月 20 日閲覧)

文部科学省 (2018), 『平成 29 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について』,
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/06/25/1402845_02.pdf (平成 30 年 4 月 20 日閲覧)

文部科学省 (2015), 『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)』,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (平成 30 年 4 月 4 日閲覧)

【参考 Web ページ】

岩手県教育委員会 (2013), 『いわて特別支援教育推進プラン (平成 25 年度～平成 30 年度)』
http://www.pref.iwate.jp/dbps_data/_material/_files/000/000/017/059/plan_h25_h30.pdf (平成 30 年 4 月 5 日閲覧)

外務省 (2014), 『障害者の権利に関する条約』
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf> (平成 30 年 4 月 5 日閲覧)

厚生労働省 (2013), 『平成十七年法律第百二十三号 障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律』
http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=417AC000000123&openerCode=1 (平成 30 年 4 月 5 日閲覧)

George.Sugai(2009), 『School-wide Positive Behavior Support and Response to Intervention』,
https://www.pbis.org/common/cms/files/pbisresources/Sugai_2009rSWPBS_RtI%20final_May25_2009.pdf (平成 30 年 5 月 10 日閲覧)

内閣府 (2015), 『平成 27 年版 障害者白書』
<http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h27hakusho/zenbun/index-pdf.html> (平成 30 年 4 月 16 日閲覧)