特教研 B-264

専門研究 A

特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究 −特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究−

（平成22年度）

研究成果報告書

平成23年3月

独立行政法人
NISE 国立特別支援教育総合研究所

－目　　次－

はじめに　　－研究の趣旨について－…… 1

Ⅰ　調査の背景となる事項の整理…… 3

Ⅱ　調査設計…… 15

Ⅲ　調査結果から見えること…… 17

Ⅳ　支援システムの機能の充実に向けて…… 37

資料　調査結果…… 資料 1

　　調査票…… 資料 169

はじめに
－ 研究の趣旨について －

本研究は、特別支援教育体制における　1）特別支援学校のニーズのある子どもへの支援　2）地域への支援の更なる充実を図っていくためのスタートアップ研究として、現状の把握と課題点を整理することを目的として実施する。また、本調査の結果に基づいて、次年度以降の研究に反映させていくものである。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施するためのものであり、その趣旨からも、特別支援学校には、1）校内におけるさまざまなニーズのある子どもへの教育の推進、2）地域のセンターとして様々な障害種に対応することができる体制づくり、3）学校間の連携などを一層進めていくこと　等が求められている。

特別支援学校の専門機関としての役割についての認識は深まっており、各学校で積極的な活動が展開がされており、1）校内体制や2）地域に開かれた学校としての機能の質の向上を図っていく必要がある。

本研究では、学校教育法改正以降3年が経過した現在までの到達点を把握するとともに更なる充実のために課題点を明らかにしていくこと、また、質的な評価をしていくために、対象の事項に関するデータを数値化し比較することなどを企図した。

調査項目は、特別支援教育における特別支援学校の支援システムの状況をこれまでの先行的調査を検討するとともに、関係方面の報告書などを整理分析して設定することとした。

本研究では、全国特別支援学校長会の協力を得て、全国の特別支援学校を対象に質問紙法による調査を実施することとし、現在の取組状況と改善のための今後の検討課題を明らかにするとともに、今後のさまざまなニーズのある子どもの教育に関する制度・システムの在り方を検討していく上でもその基礎となる資料が提供できるものと考えている。

専門研究Ａ「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究－特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究－」

［研究組織］

研究代表者
　松村勘由（企画部）
研究分担者
　澤田真弓（教育支援部）、大崎博史（教育研修情報部）、横尾　俊（教育相談部）、
　植木田潤（教育相談部）
研究協力者
　徳永亜希雄（企画部）、大内　進（教育支援部）
研究班
　柘植雅義（推進班　班長）

［研究概要］

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた教育を実施するためのものであり、その趣旨からも、特別支援学校には、地域のセンターとして、特別支援教育の取組をさらに推進しつつ、様々な障害種に対応することができる体制づくりや、学校間の連携などを一層進めていくことが求められている。この特別支援学校の専門機関としての役割についての認識は深まっており、各学校で積極的な活動が展開されてきている。当研究所においてもさまざまな研究に取り組んできたところである。特別支援教育をさらに推進していくためには、特別支援学校においては、その体制や地域に開かれた学校としての機能の質の向上を図っていく必要があるが、そのためには、制度改正以降現在までの到達点を把握するとともに更なる充実のために課題点を明らかにしていくことが求められる。

この特別支援教育充実のための機能や学校での取組における質の向上を図っていくための検討課題を明らかにするという観点から、本研究では、「センター的機能の質的向上」、「特別支援教育コーディネーターの役割と専門性及びコーディネーターを支える組織体制」、「個別の教育支援計画の確立と一貫した支援体制の整備や関係機関との連携」等に焦点をあて、全国特別支援学校長会の調査結果などを踏まえて、現在の取組状況と改善のための課題に関して全国の特別支援学校を対象に質問紙法による調査を実施する。

この調査から得られた結果は公表し、今後の政策課題把握のための基礎資料として活用する。

なお、本研究は「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究」のスタートアップ研究として位置づけており、調査結果に基づいて、次年度以降の研究に反映させていく。

Ⅰ　調査の背景となる事項の整理

Ⅰ　調査の背景となる事項の整理

１．特別支援教育体制における支援システム構築の背景と特別支援学校の役割

特別支援学校は、特別支援教育体制の中で、他の仕組みと密接に関連し合って、その役割を担っている。

ここでは、特別支援学校が、特別支援教育体制の中で担う役割や機能について、これまでの経緯を追って、その役割と支援システムの中での位置づけを整理することとした。

（１）国内外の動向

①国際的な動向

1993（平成５）年に、国際連合総会において、障害のある人がそれぞれの社会の市民として、その他の人々と同じ権利と義務を行使できることを確保することを目的として、「障害者の機会均等化に関する標準規則」が採択された。

1994（平成６）年には、スペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、障害のある子どもを含めた万人のための学校を提唱した「サラマンカ宣言」が採択された。

1992（平成４）年に国連アジア太平洋経済社会委員会（ESCAP）が決議した「アジア太平洋障害者の十年」の最終年に当たる 2002（平成 14）年には、ESCAP 総会において我が国の主唱により、この「十年」がさらに 10 年延長され、同年 10 月に滋賀県で開催されたハイレベル政府間会合においては、インクルーシブでバリアフリーかつ権利に基づく社会に向けた行動課題「びわこミレニアムフレームワーク」が採択された。

2001（平成 13）年には、国際連合総会において、「障害者の人権及び尊厳を保護・促進するための包括的・総合的な国際条約」決議案が採択され、条約案策定のため、「障害者権利条約に関する国連総会アドホック委員会」が設置されて審議が行われ、2006（平成 18）年 12 月 13 日に第 61 回国連総会において採択された。

②国内的な動向

「アジア太平洋障害者の十年」が始まることを契機として、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図ることを基本理念とした心身障害者対策基本法の一部改正により、平成５年 12 月に障害者基本法が公布された。

障害者基本法は、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進し障害者の福祉を増進することを目的とし、2004（平成 16）年６月の一部改正により、基本的理念として障害者に対して障害を理由として差別その他の権利利益を侵害してはならない旨が規定され、また、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の積極的推進による相互理解の促進についても規定が設けられた。

2002（平成 14）年 12 月には、平成 15 年度を初年度として 10 年間を見通した障害者関連施策の基本的な方向を盛り込んだ新しい「障害者基本計画」が閣議決定された。

障害者基本計画は、1993（平成５）年度から 10 年間を計画期間とした「障害者対策に関する新

長期計画」における「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念を継承し、障害者の社会への参加、参画に向けた施策の一層の推進を図るため、今後の10年間に講ずべき障害者施策の基本的方向について定め、障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、LD、ADHD、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応することが基本方針とされた。

2004（平成16）年には、発達障害に関し、早期発見や発達支援に対する国及び地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における支援や就労の支援等を定めた発達障害者支援法が成立し、2005（平成17）年4月1日に施行された。発達障害者に対する総合的な支援の充実が重要な政策課題となってきた。

ノーマライゼーションの進展とともに、障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うことや、これまでに対象とならなかった発達障害についても教育的支援を行うなど教育・療育に特別のニーズのある子どもについて適切に対応することが求められるようになった。

このような経過の中で、障害のある子どもの教育は、インクルーシブな教育の考え方が広がりつつある。

（2）特別支援教育体制の整備に向けての取組

①「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議　2003（平成15）年3月28日 答申）」（以下、「協力者会議最終報告」）は、障害のある子どもの教育について、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図るとし、「特別支援教育」とは、「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。」とした。

「協力者会議最終報告」では、「特別支援教育」を支えるために、①「個別の教育支援計画」（多様なニーズに適切に対応する仕組み）、②特別支援教育コーディネーター（教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン）③広域特別支援連携協議会等（質の高い教育支援を支えるネットワーク）の仕組みを提言した。

また、特別支援教育を推進する上での学校の在り方について、「盲・聾・養護学校」については、障害の重複化や多様化を踏まえた障害種にとらわれない学校の設置を可能にするとともに、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う学校として「特別支援学校」制度へ改めることを提言した。

さらに、特別支援教育体制の専門性の強化が提言され、「今後は、校長、教頭をはじめとした教員一人一人の障害のある児童生徒に対する理解や指導上の専門性を高めること、組織として一体となった取組が可能となるような学校内での支援体制を構築すること、学校外の専門家等の人材を学校で有効に活用すること、関係機関との有機的な連携協力体制を構築すること等により、特別支援

教育体制の専門性の強化に向けた取組が重要である。」とした。（傍線筆者）

②「特別支援教育体制推進事業」

国は、「協力者会議最終報告」の提言を受け、平成 15 年度より特別支援教育体制推進事業（平成 20 年度より、「発達障害等・特別支援教育総合推進事業」へ継承）を実施し、都道府県には、広域特別支援連携協議会等の設置、専門家チームの設置、巡回相談員の委嘱、各学校への「校内委員会」の設置、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「個別の教育支援計画」の作成を進めてきた。（傍線筆者）

③「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）

「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）2005（平成 17）年 12 月 8 日　中央教育審議会」（以下、「中教審答申」という。）では、「協力者会議最終報告」を受け、特別支援教育を推進するための制度の在り方について提言した。

「特別支援学校」については、①複数の障害に対応した教育を行う学校の設置を可能にする制度として、②小中学校等に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある児童生徒等への支援を実施するセンター的機能を発揮する学校として期待されることが提言された。（傍線筆者）

④「学校教育法一部改正」

「中教審答申」を受け、「学校教育法等の一部を改正する法律（平成 18 年法律第 80 号）」（以下「改正法」という。）が 2006（平成 18 年）6 月 21 日に公布され、2007（平成 19）年 4 月 1 日から施行された。

「改正法」では、①特別支援学校制度の創設（視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的する学校とした。（第 71 条））②特別支援学校の行う助言又は援助（幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、教育上特別の支援を必要とする児童、生徒又は幼児の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとした。（第 71 条の 3））などが定められた。（傍線筆者）

これらの経緯を踏まえ、以下に、特別支援学校が、特別支援教育体制のシステムにおける位置づけを整理する。

２．特別支援学校の特別支援教育体制の支援システムにおける位置付け

（１）特別支援教育の理念の方向性と特別支援学校

障害のある子どもの教育は、ノーマライゼーションの進展と共に、インクルーシブな教育の考え方が広がっている。

特別支援教育の今後の方向性をインクルーシブな教育の方向性と重ねながら、特別支援学校の支援システムを特別支援教育システム中に位置づけて整理することとする。

「今後のインクルーシブ教育を支える特別支援学校」

特別支援学校は、「小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、教育上特別の支援を必要とする児童、生徒又は幼児の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努める。（学校教育法第 71 条の３）」とした特別支援学校のいわゆるセンター的機能の規定は、今後の「インクルー

シブ教育を支える」特別支援学校の役割の一つと考えることができる。

「特別支援学校における居住校交流の推進」

平成 16 年 6 月に一部改正された障害者基本法では、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習の積極的推進による相互理解の促進についての規定が設けられた。

また、新しい学習指導要領では、各学校において、障害のある子どもとない子どもとの交流及び共同学習について組織的・計画的に行うよう配慮することとされている。さらに、「障害者の権利に関する条約」においても、障害者を包容する教育制度を確保するよう求められていることから、今後とも、特別支援学校に在籍する児童生徒と、その児童生徒が居住する地域の小・中学校（以下「居住地校」という。）との交流及び共同学習を推進することが求められているといえる。

このように特別支援学校は、特別支援教育体制の下で、「地域に根ざした学校」として、その役割がこれまで以上に期待されているといえる。

（2）特別支援教育の支援システムの概念と特別支援学校

特別支援学校が、特別支援教育の支援システムの中でどのように位置付けられているかを整理することとした。

特別支援教育は、都道府県段階の教育行政、市区町村段階の教育行政を核に、特別支援学校と小中学校等、及び特別支援教育に関連する医療、保健、福祉、労働等関連機関の機能と相互に関連し合って、その機能を実現している。

特別支援学校の支援システムは、単独で機能しているのではなく、それら特別支援教育を支える様々なシステムとの関連によってその機能を実現している。

特別支援教育の支援システムの中での特別支援学校の全体像を次の図によって表した。

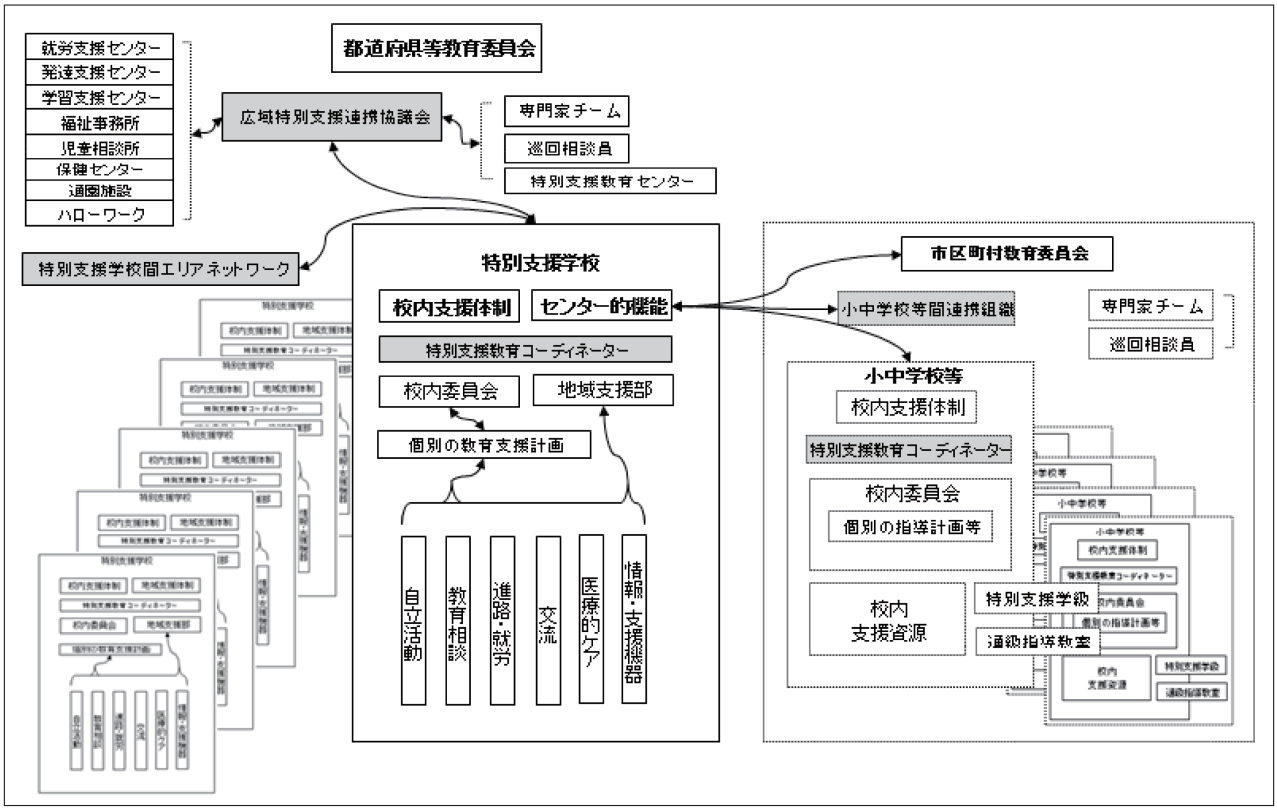


図１　特別支援学校を中心とした特別支援教育システムのイメージ例

特別支援教育の支援システムを各行政段階毎に、以下のように整理した。

（1）都道府県等教育委員会の段階

①連携への取組

広域特別支援連携協議会

特別支援学校エリアネットワーク

②専門的支援への取組

専門家チーム

巡回相談員

特別支援教育研修（特別支援教育センター）

特別支援教育相談（特別支援教育センター）

③交流及び共同学習の推進

特別支援教育総合推進事業運営協議会

（2）特別支援学校

①連携への取組

特別支援学校エリアネットワークへ

教育・福祉・医療・労働等間連携組織

地域の小中学校等間連携組織

市区町村教育委員会との連携

②地域の特別支援教育のセンター的機能への取組

地域支援部の組織
特別支援教育コーディネーター
③校内支援体制への取組
校内委員会の組織
特別支援教育コーディネーター
交流及び共同学習
④専門的指導・支援へ取組
個別の教育支援計画
校内の専門的知見の活用
校外の専門的知見の活用
⑤交流及び共同学習の推進
特別支援教育総合推進事業運営協議会

（3）市区町村の取組

①連携への取組
小中学校等間の連携組織
特別支援学校との連携
②専門的支援への取組
専門家チーム
巡回相談員
特別支援教育支援員
特別支援教育研修
特別支援教育相談
③交流及び共同学習の推進
特別支援教育総合推進事業運営協議会

（4）小中学校等の取組

①連携への取組
特別支援教育コーディネーター
小中学校等間の連携組織
特別支援学校との連携
特別支援教育総合推進事業運営協議会
②校内支援体制の組織
校内委員会
③専門的指導への取組
個別の教育支援計画、個別の指導計画
特別支援学校のセンター的機能の活用
専門家チーム、巡回相談員の活用
通級による指導、特別支援学級の活用
④交流及び共同学習の推進
特別支援教育総合推進事業運営協議会

３．特別支援教育体制における支援システムに関する課題の整理

（１）特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議　審議経過報告

2010（平成 22）年３月 24 日、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議は、審議経過報告を発表した。

審議経過報告では、特別支援教育体制によるこれまでの取組の現状と課題を以下のように整理している。

特別支援学校については、

①改正学校教育法（H19 年度～）への対応

・複数障害への対応を含めた適正配置、計画的整備

・センター的機能の取組推進、理解啓発、関係機関とのネットワークづくり

②交流及び共同学習（副籍、支援籍等を含む）

・居住地校交流に係る理解啓発

・直接交流に係る教育課程上の位置づけ、評価、安全確保

③職業教育・就労支援

・職域の拡大・就労に向けた教育課程の見直しや支援方法の開発推進

・多様な就業体験の充実（小・中学部段階からの職場体験活動の機会拡大など）

小・中学校等については、

①校内体制の整備

②特別支援教育コーディネーター

③個別の教育支援計画、個別の指導計画

④特別支援教育支援員

⑤特別支援学級、通級指導

⑥特別支援教室構想

高等学校については、

平成 21 年８月の高等学校 WG 報告「高等学校における特別支援教育の推進について」に言及し、①高等学校における特別支援教育の必要性、②高等学校における特別支援教育体制の充実強化、③発達障害のある生徒への指導・支援の充実、④高等学校入試における配慮や支援等、⑤キャリア教育、就労支援等、について提言

○今後、先進的な取組事例の蓄積、成果を踏まえつつ、上記提言に沿って、高等学校における特別支援教育の推進、充実に積極的に取り組むことが必要とした。

その他、

「特別支援教育担当教員等の専門性」として①特別支援学校教員の専門性、②小・中学校の特別支援学級担任、通級指導担当教員、特別支援教育コーディネーターの専門性、③小・中学校通常学級担当教員の専門性について、また、「学校外の人材や関係機関、民間団体等との連携協力」、「早

期からの教育支援、就学相談・指導」について言及している。

（2）本研究への外部意見

研究所の研究課題については、各教育委員会、教育センター及び研究所運営委員等より意見を求めている。

本研究に関しては、７機関等からの意見が寄せられている。その内容の項目を以下に整理した。

①特別支援学校の機能や役割に関する内容

特別支援教育における特別支援学校の位置付けに関して基本的な枠組みを示唆する内容として、「地域に開かれた学校としての機能の質」を問い、その機能を支えるための「学校そのものが有する高度な専門性」「地域に開かれた信頼される学校活動」に関する内容

②特別支援教育を支える様々なツールの機能

特別支援学校のセンター的機能、特別支援教育コーディネーターの役割と専門性、学校の組織体制、個別の教育支援計画と一貫した指導、支援体制の整備、関係機関との連携等特別支援教育を支える様々なツールの機能についての現状把握と今後の方向性の展望に関する内容

③特別支援教育コーディネーターの役割と校内リソースの活用

センター的機能を支えるための「特別支援教育コーディネーターを支える校内リソースとしての教職員の専門性」と「校内リソースを有機的に活用したセンター的機能の充実に資する知見」に関する内容

④発達障害に対応する支援システム

特別支援学校における支援システムとして、「地域のセンター的機能として幼・小・中・高等学校における発達障害の幼児児童生徒を支援」に関する内容

⑤センター的機能の充実に関する内容

センター的機能の充実に関して、「担当者の活動の充実」に関する内容として、特に専任でない場合の工夫に関する内容

⑥特別支援学校の専門性に関する内容

特別支援学校に求められる専門性として、「多様な障害」への対応とともに「当該障害種のより高い専門性」の維持に関する内容

⑦地域へのニーズ調査に関する内容

センター的機能について、「地域の保護者や関係諸機関へのニーズ調査」「ニーズに対応したセンター的機能の実現」に関する内容

⑧個別の教育支援計画と個別の指導計画の関連性に関する内容

特別支援学校の専門性に関わり、「個別の教育支援計画と個別の指導計画の関連性」を踏まえた教育課程の編成に関する内容

４．特別支援教育における支援システムに関する先行調査

特別支援教育への取組が開始された平成 15 年度以降、文部科学省、当研究所、及び特別支援学校校長会など関連する調査が行われている。ここでは、各調査と及び関連する調査項目を整理した。

（1）平成18年度　国立特別支援教育総合研究所調査

当研究所が、プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」で行った「小･中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲･聾･養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」の調査内容項目を整理した。

本調査は、盲・聾・養護学校のセンター的機能の状況について調査している。

Ⅰ．基本情報
- １．各学校の概況
- ２．センター的機能で支援する地域の状況
- ３．センター的機能の組織

Ⅱ．センター的機能を支える事項
- １．センター的機能の位置付け
- ２．センター的機能に関する地域のニーズの把握
- ３．センター的機能に関する地域資源・校内資源の状況の把握
- ４．盲・聾・養護学校間のネットワークの構築
- ５．都道府県等教育委員会との連携
- ６．市区町村教育委員会との連携

Ⅲ．センター的機能の取組の実際
- １．子どもの保護者からの相談
- ２．子どもを担任する教員からの相談
- ３．特別支援教育を進めるための組織や運営等についての支援
- ４．医療・福祉機関等に関する支援
- ５．小・中学校等の教員に対する研修協力
- ６．小・中学校等への情報提供
- ７．小・中学校への施設設備・教材の提供
- ８．センター的機能の充実のための医療・保健・福祉・労働等との連携
- ９．教育機関間の連携に関する活動
- 10．交流及び共同学習、通級による指導の実施とセンター的機能

Ⅳ．地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題

Ⅴ．地域の小・中学校の支援を行うためのセンター的機能を実施する上での進捗状況

（2）平成19年度　文部科学省調査

文部科学省は、特別支援学校のセンター的機能の取組に関する基礎資料を収集することを目的として、「平成 19 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」を実施している。

1　都道府県教育委員会の取組
2　特別支援学校と教育委員会の連携
3　特別支援学校におけるセンター的機能の取組
　(1) 相談の対象となった子どもの状況
　(2) 子どもを担任する教員や学校からの相談
　(3) 小・中学校の教員に対する研修協力・研修会等
　(4) 小・中学校等への情報提供
　(5) 小・中学校等への施設設備・教材教具の提供
　(6) 子ども及び保護者からの相談
　(7) センター的機能の充実のための医療・保健・福祉・労働等との連携
4　センター的機能を実施する上での課題

(3) 全国特別支援学校長会調査

全国特別支援学校長会では、各専門委員会を構成し、共通のテーマと障害別部会のテーマを設定し、調査を実施している。

平成 21 年度の研究集録に掲載された調査結果より、関係する調査の内容項目を整理した。

※ Web サイトに掲載された共通項目の内容を掲載している。

[平成21年度]

(1) 人事厚生専門委員会

①免許について
②導入している外部専門家について

(2) 施設設備専門委員会

・特別支援教育を推進し特別支援センター校としての機能を果たす施設設備について

(3) 進路福祉専門委員会

・特別支援教育の充実に向けた進路指導の課題

(4) 支援連携専門委員会

①特別支援学校コーディネーターの配置状況
②校内における支援連携について
③校外 (地域) における支援連携について
④学校内に利用できる特別支援教育センター等について

＜参考文献＞

(1)「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）(特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議　2003/03/28 答申)」
(2)「平成 20 年度発達障害等・特別支援教育総合推進事業」説明資料（文部科学省）
(3)「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）平成 17 年 12 月 8 日　中央教育審議会」
(4) 特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）18 文科初第 446 号（平

成 18 年 7 月 18 日）
(5)「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議　審議経過報告（2010.3.24)」
(6)「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」報告書 (独立行政法人国立特殊教育総合研究所）
(7)「平成 19 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」(文部科学省)
(8) 平成 21 年度研究集録（全国特別支援学校長会）

Ⅱ　調査設計

Ⅱ　調 査 設 計

本調査の調査設計について

（1）調査の名称

「特別支援学校における支援システムの充実のための取組に関する調査」

（2）目　的

特別支援学校における在籍者への対応及びセンター的機能に関わる校内体制など特別支援教育における支援システムの状況を把握し、今後の特別支援教育システムの充実に向けた取組の課題を整理する。

（3）調査の内容

特別支援教育体制の支援システムにおける特別支援学校の組織体制やその機能の状況について調査する。

調査項目は、特別支援教育体制の支援システムの構成を整理し、また、先行調査の調査項目を参照し、経年的な変化を追うことができるように設定した。

以下、各項目を基本情報と４部で構成した。

基本情報　学校が対象とする障害種の状況
第１部　　校内外との連携の仕組みと機能
第２部　　校内支援の仕組みと機能
第３部　　地域への支援の仕組みと機能
第４部　　支援システムの充実への取組の成果と課題

第１部　校内外との連携の仕組みと機能

１．特別支援教育コーディネーターの指名と役割
２．連携のための組織の構成と活動
３．地域の関連機関との連携
４．教育委員会と連携
５．専門家チーム、巡回相談員との連携
６．校内外の支援資源の把握

第２部　校内支援の仕組みと機能

１．在籍者への校内支援体制
２．個別の教育支援計画の作成と活用
３．交流及び共同学習

第３部　地域への支援の仕組みと機能

１．センター的機能を担うための学校組織
２．センター的機能に関わる情報の収集と提供
３．地域の小・中学校等への相談・支援活動の実施状況
４．地域の保護者・本人への相談・支援活動の実施状況
５．地域の小・中学校等の教員に対する研修協力・研修会等
６．学校の施設・設備、教材・教具の地域への提供
７．センター的機能の評価

第４部　支援システムの充実への取組の成果と課題

１．支援システムへの理解
２．支援システムの機能
３．支援システムの課題

（４）調査対象

全国特別支援学校（本校）（悉皆調査）
回答者は、校長あるいは、校長が指名する教職員で学校全体の状況を把握する立場にある者

（５）調査の基準日

①学校の基本的事項については、平成 22 年５月１日とする。
②調査各項目については、特に、断りがない限り平成 22 年４月１日以降、調査回答日までの状況とする。

（６）回答期限

平成 22 年 10 月 31 日

（７）回答方法

以下のいずれかの方法による。
①調査票の電子媒体（Microsoft Excel）に記入し、電子メールで返信する。
②調査票に記入し Fax により返信する。
③調査票に記入し郵便により返送する。

※巻末に調査票を掲載している。

Ⅲ　調査結果から見えること

Ⅲ　調査結果から見えること

１．校内外との連携の仕組みと機能

特別支援教育は、連携による教育としての仕組みが作られている。「特別支援教育コーディネーター」「広域特別支援連携協議会」などの仕組みが設けられている。

各特別支援学校では、連携の仕組みがどのように構成され、どのように機能しているのだろうか。

この調査では、特別支援教育コーディネーターの指名と役割、連携のための組織の構成と活動、地域の関連機関との連携、教育委員会と連携、専門家チーム、巡回相談員との連携、校内外の支援資源の把握など、連携に関わる仕組みと機能の状況について尋ねている。

（１）特別支援教育コーディネーターの指名と役割について

特別支援教育コーディネーターは、「今後の特別支援教育在り方について（最終報告）」では、保護者や関係機関に対する学校の窓口として、また、学校内の関係者や福祉、医療等の関係機関との連絡調整役としての役割を担う者とされている。

調査票の第１部では、特別支援教育コーディネーターの役割を尋ねた。

特別支援学校全体としては、地域支援の連絡調整、在籍者への支援の連絡調整、地域の相談支援、地域の学校への相談支援、地域の保護者等の相談など、校内、校外のそれぞれの連絡・調整相談の担い手となっている状況が回答されている。

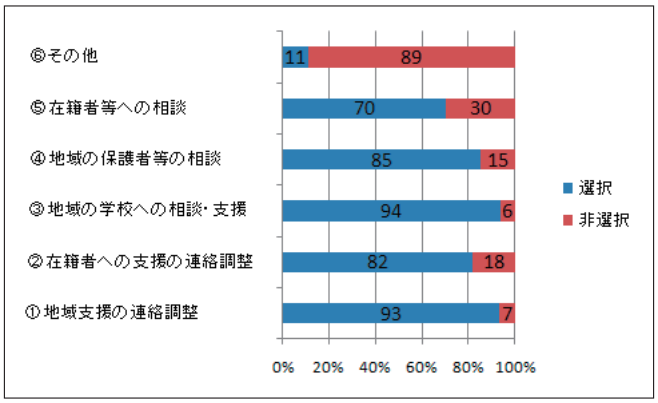


図　特別支援コーディネーターの役割（%）全体（717校）

調査票の第２部の１．（１）では、在籍者への支援の内容と考えられる自立活動、教育相談、進路指導、交流及び共同学習、医療的ケア、情報・支援機器　の各事項についての中心となる組織を尋ねた。

教育相談については、特別支援教育コーディネーターの役割が大きい状況が回答された。

調査票の第２部の１．（２）②では、在籍者の支援を全校的に検討する校内組織の中心となる教職員の担当名を尋ねた。

特別支援教育コーディネーターの役割が大きい状況が回答された。

調査票の第３部の１．（３）では、在籍者への支援体制では、センター的機能を担う中心となる教員の担当名について尋ねた。

全体として、特別支援教育コーディネーターの記述が多く回答されている。

いくつかの調査項目を通して、全体をみると、特別支援教育コーディネーターは、在籍者への支援、地域への支援に関わり、連絡・調整の役割に留まらず、教育相談的な役割を担ってる状況がみえてくる。

調査票の第３部の１．（４）では、センター的機能を担う教員の人数を専任者、兼務者の人数をそれぞれ尋ねた。

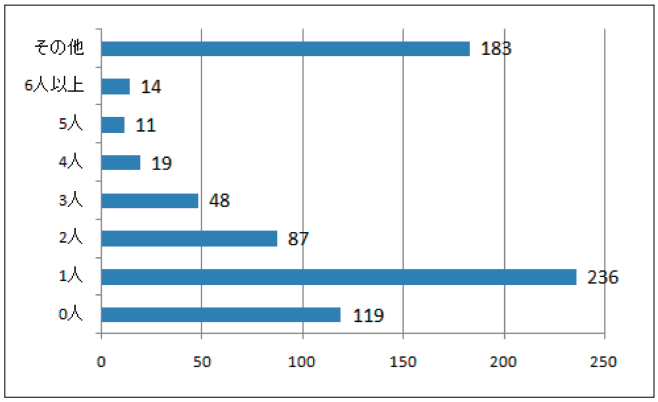


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）
全体（717校）

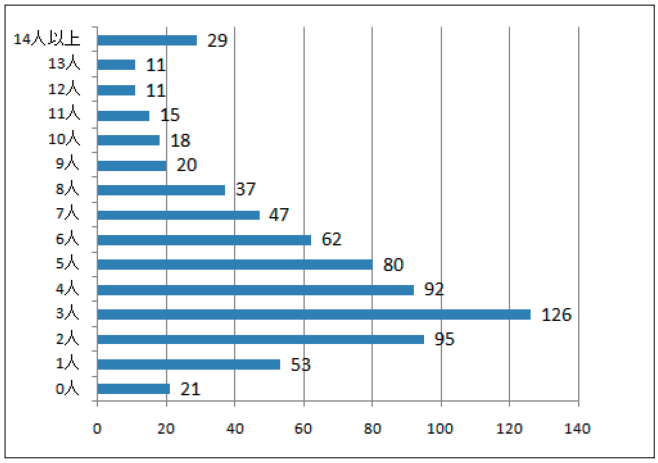


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）
全体（717校）

センター的機能を担う教員は、多くの学校では、複数が指名・配置されている状況である。

その役割を担っている者は、特別支援教育コーディネーターが際だって多い。

複数の特別支援教育コーディネーターが指名･配置され、その役割を分担しつつ、校内外の相談･支援の中核を担っている状況がみえてくる。

（２）連携のための組織の構成と活動

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では､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とし、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としている。また、都道府県、障害福祉圏域、市区町村毎に連携協議会を設けることなどが提言されている。

調査票の第１部の２では、特別支援学校が地域の関連機関とどのように繋がって、その役割を担おうとしていうのかということを観点に、参画している連携組織について尋ねた。

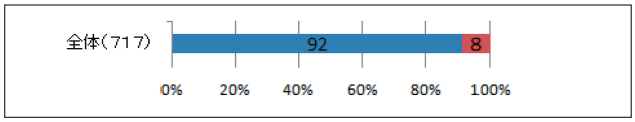


図　医療、福祉、労働等関連機関との連携組織の記述のある学校の割合（%）

医療、福祉、労働等関連機関間の連携組織への参画については、参画している組織の記述がある割合は、全体の約 92%となっている。

参画している医療、福祉、労働等関連機関

間の連携組織は、全体を通して、特別支援連携協議会、自立支援協議会、発達障害者支援連携協議会、障害者就労支援ネットワークなどの名称が多く記述されていた。

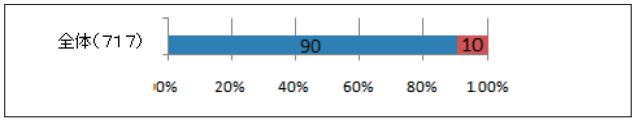


図　特別支援学校間の連携組織の記述のある学校の割合（%）

学校間の連携組織への参画については、参画している組織の記述がある割合は、全体約の 90%となっている。

参画している連携組織は、全体を通して、特別支援教育コーディネーター連絡会、学校間ネットワーク連絡会、教育研究会、教務主任会、進路指導主任会、校長会などの組織が記述されていた。障害種を超えた組織と障害種毎の組織がそれぞれ記述されていた。

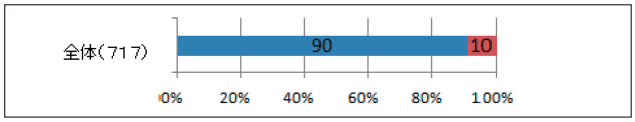


図　地域の小・中学校等との連携組織の記述のある学校の割合（%）

地域の小・中学校等との連携組織への参画について、参画している組織の記述がある割合は、全体約の 90%となっている。

参画している連携組織は、全体を通して、特別支援教育コーディネーター連絡会、学校間ネットワーク連絡会、教育研究会などの組織が記述されていた。障害種を超えた組織と障害種毎の組織がそれぞれ記述されていた。

連携組織の開催状況は、定期的な開催が多く、連携組織では、情報交換を中心に行っている状況がみえてくる。また、特別支援学校間の連携組織では、各学校の共通の課題についての協議の場となっていることも特徴としてみえてくる。

特別支援学校の多くが、医療、福祉、労働等関連機関間、学校間の連携組織、地域の小・中学校等との連携組織への参画をし、連携組織の会議は定期的に開催され、組織間の情報や具体的な支援に関わる情報交換を行っている状況がみえてくる。

（3）地域の関連機関との連携

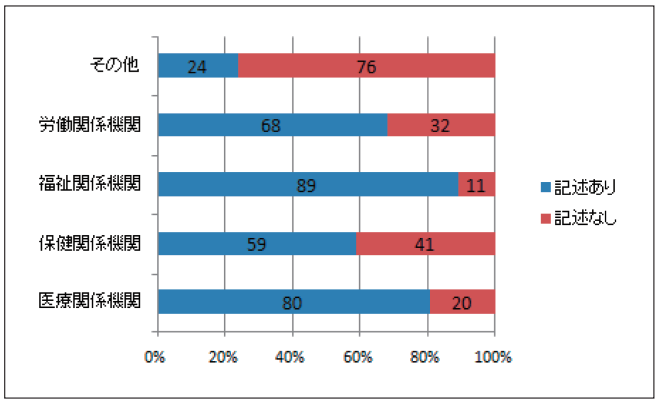


図　連携している関連機関の記述（%）全体（717校）

児童生徒の障害の状態により、専門医やその他の専門家の指導や助言を必要とする場合がある。また、児童生徒の生活や進路・就労への支援に関わり、関連機関との連携が不可欠となっている。

調査票の第１部の３では、地域の関連機関との連携について尋ねた。

連携している地域の関係機関の記述の内容は個別的で多岐にわたっているが、医療機関、福祉機関が多く、次いで、労働機関が多く記述されていた。

医療機関との連携では、それぞれの学校が対象とする障害に対応して専門病院や専門医との連携、また、発達や医療一般に関わる連携について、情報交換、事例についての協議、研修などに関する

事項が記述されていた。

保健機関との連携では、保健所、保健センター、市町の保健福祉課、県健康福祉センター、保健師などとの連携について、情報交換や事例についての協議、障害の理解・啓発、健診後のフォローや就学に関する相談など関する事項が記述されていた。

福祉機関との連携では、障害者支援センター、市障害者支援、福祉課、福祉事務所、社会福祉協議会、児童相談所などが共通に、また、それぞれが対象とする障害種毎に、視覚障害福祉センター、聴覚障害者協会、発達障害者支援センターなどが記述されていた。

労働機関との連携では、障害者就労・生活支援センター、ハローワークとの協議や情報交換、連携による生徒への就労支援、職場開拓等などの記述が対象とする障害種に関わらず共通であった。

その他、NPO 法人、ボランティアグループ、業者、大学、少年院、警察などとの連携について記述されていた。

特別支援学校の多くが、医療、保健、福祉、労働等の関連機関との連携関係を持っている。その連携先は多様であり、それぞれの学校の教育の課題に対応し、多岐にわたっている状況がみえてくる。

（4）専門家チーム、巡回相談員との連携

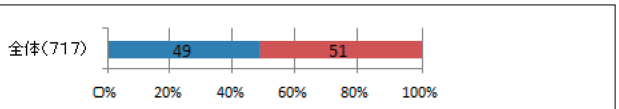


図　地域支援に関して連絡・調整を行っている。(%)

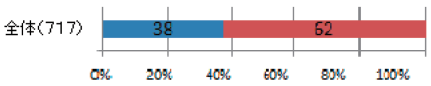


図　児童生徒等への指導に関わる助言や支援を受けている。(%)

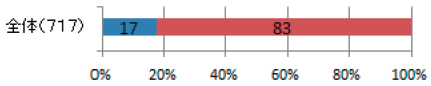


図　その他（%）

特別支援教育を支える仕組みとして専門家チームや巡回相談員が設けられている。在籍者への支援や地域への支援に関わり連携が必要となる。

調査票第１部の４では、専門家チーム、巡回相談員との連携について尋ねた。

専門家チーム、巡回相談員との地域支援に関して連絡・調整を行っている学校は、全体の５割程度に留まっている。助言や支援を受けているとする学校は、全体の４割程度である。その他の記述の中で、学校の教員が専門家チームの一員や巡回相談員であることなどが記述されていた。

専門家チーム、巡回相談員との地域支援に関して連絡・調整を行っている学校は、全体の５割に満たない。その背景として、専門家チーム、巡回相談員との連携から、特別支援学校教員が、専門チームや巡回相談員の一員として、地域の特別支援教育の専門的な役割を担っている状況がみえてくる。

２．在籍者への支援体制

特別支援教育は、組織・チームやシステムによる専門的な教育を実現しようとしている。

校内支援の体制の整備が行われ、そのキーパーソンとして「特別支援教育コーディネーター」が位置付けられている。

各特別支援学校では、在籍者への支援の仕組みがどのように構成され、どのように機能しているのだろうか。

調査票第２部の１では、自立活動、教育相談、進路・就労、交流及び共同学習、医療的ケア、情報・支援機器の活用などに関する事項など在籍者への支援のための学校組織について尋ねた。

（１）在籍者への支援の中心となる組織

自立活動に関する事項については、全体として、自立活動、学級担任との回答が際だって多い。その他、特別支援教育コーディネーター、学部主事、支援部、相談部、専門職などの名称が記述されていた。知的障害を対象とする特別支援学校では、担任が行っていること、肢体不自由を対象とする特別支援学校では､自立活動担当者が行っていることが多いことなどが特徴として捉えられた。

教育相談に関する事項については、全体として、コーディネーター、相談担当・支援担当、学級担任などの回答が際だって多かった。その他、生徒指導部、管理職、学部主事、教務などの分掌・担当名、また、視覚支援部、聴覚相談部、臨床心理士、言語聴覚士など障害に対応した名称などが記述されていた。

進路指導、就労支援などに関する事項については、全体として、進路指導担当などが際だって多かった。

交流及び共同学習に関する事項については、全体としては、コーディネーターや支援部、学級担任、学部、教務などを担当する部署の名称が記述されていた。知的障害、肢体不自由、複数障害を対象とする特別支援学校では、交流担当が際だって多く記述されていた。

医療的ケアに関する事項については、全体としては、養護教諭、保健部などが多く記述されていた。 知的障害、肢体不自由、複数障害を対象とする特別支援学校では、医療的ケア担当（委員会）の記述が多く記述されていた。

情報・支援機器の活用に関する事項については、情報機器と支援機器の両側面があり、支援機器に関しては､自立活動担当､情報機器に関しては､情報担当が関与し､学校が対象とする障害種によってその役割の重点が異なることが推し量られた。その他、ネットワーク管理担当、広報担当、図書館利用教育などを含めた組織と思われる記述があった。全体としては､情報･支援機器担当が際だって多く記述されていた。次いで、自立活動担当などが多く記述されていた。

教育相談、進路指導・就労支援、情報・支援機器に関する事項は、対象とする障害種の違いに関わらず共通の組織が記述されていた。

自立活動、交流及び共同学習、医療的ケアについては、知的障害、肢体不自由、複数障害種を対象とする特別支援学校において、他の特別支援学校との特徴の違いが際だった。

教育相談に関する事項については、特別支援教育コーディネーターとする記述が多かった。

在籍者への支援の各事項は、学級担任が行いつつも、それぞれの分掌が機能している。また、学級担任が担う項目と分掌が担う項目が、対象とする障害種の違いによって差異がある状況があり、対象とする障害種の違いが支援の体制の違いとなってみえてくる。

（2）在籍者への支援を検討する中心組織と担当者

在籍者への支援を検討する中心組織と担当者の名称の記述を求めた。

全体としては、校内委員会とする記述が多かった。また、学部や学年、各分掌にその機能がある場合やそれら全体を統括する連絡会やチーフを位置付けているとする記述があった。

管理職や特別支援教育コーディネーターがその役割を担っていると思われる記述もあった。

校内組織の中心となる教職員の担当は、全体としては、特別支援教育コーディネーターが際だって多く記述され、学部主事・教務、管理職、その他各分掌のチーフの名称が記述されていた。

在籍者への支援を検討する組織は、学部や学年をその場としながら、内容によって、各分掌が検討したり、また、校内委員会などで、特別支援教育コーディネーターや学部主事、各分掌のチーフが中心となって検討している状況がみえてくる。

（3）在籍者への支援を検討する校内組織のメンバー

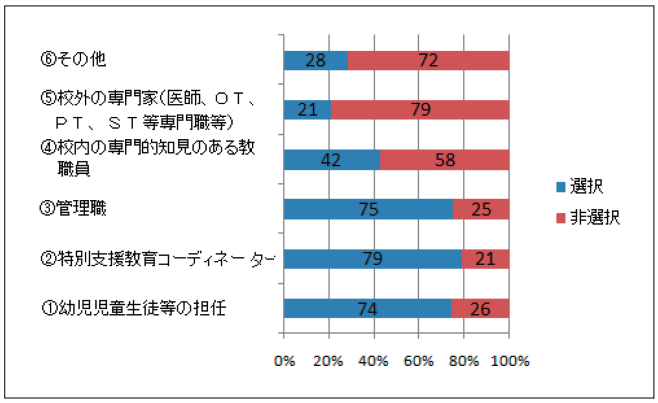


図　校内組織の構成メンバー（%）全体（717校）

全体としては、学級担任、特別支援教育コーディネーター、管理職が多い。専門的知見のある教員が加わるとした回答は約４割、外部専門家が加わるとする記述は約２割に留まっていた。

在籍者への支援を検討する校内組織のメンバーは、学級担任、特別支援教育コーディネーター、管理職を中心にして、学部主事、養護教諭、教務主任の他、必要に応じて、各分掌の教員や専門的知見のある教員などが参画する状況がみえてくる。

（4）指導・支援を検討するための会議の開催状況

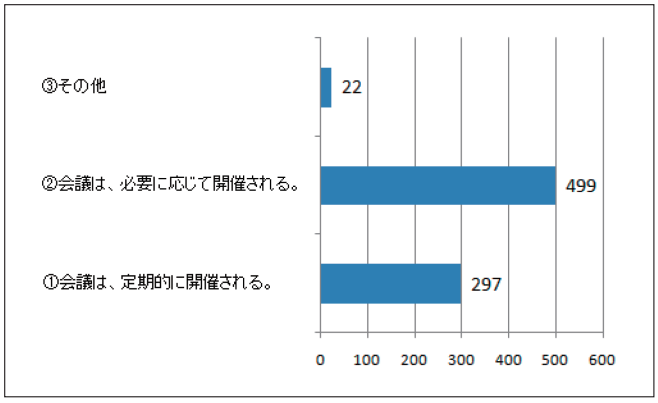


図　指導・支援を検討する会議の開催状況（校）
全体（717校）

全体として必要に応じて開催されるとする回答が多かった。

在籍者への支援を検討するための会議の開催は、定期的に開催される場合や必要に応じて開催される場合などがあり、学校によって、また、会議の内容によって、開催の仕方が異なる状況がみえてくる。

（5）指導・支援を検討するための会議の主な検討事項

対象とする障害種に関わらず全体として、個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握・支援内容・方法に関する事項、自立活動に関する事項などについて、多く記述されていた。その他、国家試験への対応、進路、障害の判定などに関する事項、家庭への支援、不適応行動、不登校、情報の共有、医療的ケア、学籍、福祉サービスの活用、転籍・前籍校への復学、ＩＣＴの活用など、対象とする障害種毎に特徴のある記述がされていた。

在籍者への支援を検討するための会議の主な検討事項は、個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握・支援内容・方法に関する事項、自立活動に関する事項などを中心に、それぞれ学校が対象とする障害種に特徴付けられる内容などがあること、また、個々の学校や個々の児童生徒の状態によって様々であろうことがみえてくる。

３．在籍者の個別の教育支援計画の作成・活用・管理

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、「個別の教育支援計画」について、障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、教育上の指導や支援を内容とする「個別の教育支援計画」の策定、実施、評価が重要であると説明している。

各特別支援学校では、在籍者の個別の教育支援計画がどのように作成されているのだろうか。また、作成された個別の教育支援計画はどのように活用され、管理されているのであろうか。

調査票第２部の２では、在籍者の個別の教育支援計画の作成・活用・管理の状況について尋ねた。

（１）個別の教育支援計画の管理を担当する組織、作成の中心となる教職員

個別の教育支援計画の管理を担当する組織として、対象とする障害種に関わらず全体として、教務担当が最も多く、続いて、支援部、特別支援教育コーディネーターなどの名称が多く記述されていた。

個別の教育支援計画の作成の中心となる教職員は、対象とする障害種に関わらず全体として、学級担任が最も多い。その他、支援部、特別支援教育コーディネーターなどの名称が記述されていた。

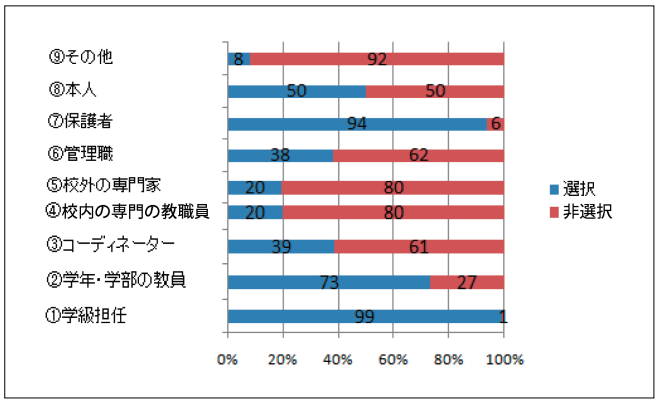


図　作成に参画する関係者（%）全体（715校）

個別の教育支援計画の作成に参画する関係者には、全体として、学級担任の他、学年・学部の参画の割合が高い。保護者の参画は９割を超え、本人の参画も５割となっている。校内外の専門教員や専門家が参画する割合は、２割程度に留まっている。

その他の参加者について、寄宿舎指導員、各教科の担当、自立活動担当、福祉事務所、市町の福祉課、医療・労働等関連機関などが記述されていた。

個別の教育支援計画は、学級担任が中心となって作成され、学級担任の他、学年・学部の教員が参画している。また、保護者の参画の割合も高い。個別の教育支援計画の管理は、教務担当で行われることが多く、教育内容と密接に関わっている状況がみえてくる。

（２）個別の教育支援計画の情報の共有と活用・移行期の取り扱いについて

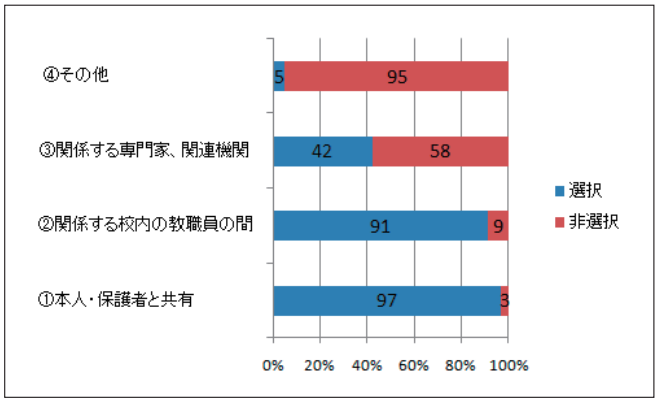


図　個別の教育支援計画の情報の共有（%）
全体（717校）

個別の教育支援計画の情報の共有は、全体として、本人・保護者、関係する校内の教職員の間での共有しているとする学校が多い。作成のプロセスに参加していることがその背景にある。関係機関との共有は、全体として４割程度に留まっていた。

個別の教育支援計画の活用は、全体として、個別の指導計画の作成など具体的な支援や指導に活用されている。との回答が約９割と多く、次いで、保護者支援や連携に活用が続く。専門家や専門機関との連携に活用する割合は、約６割となっていた。

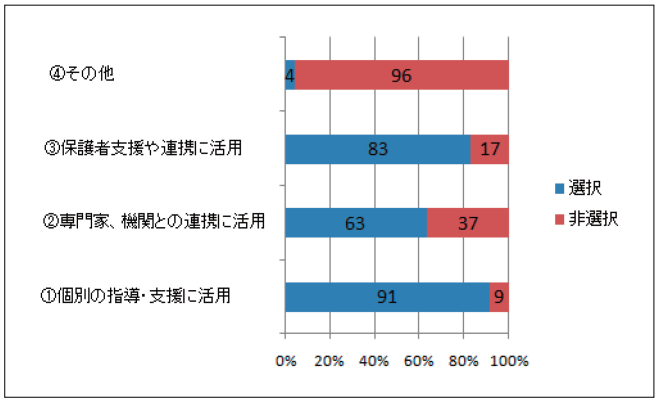


図　個別の教育支援計画の情報の活用（%）
全体（717校）

個別の教育支援計画は、進級の際に活用したり、教職員間で、引き継がれていたりするなど校内での活用が進んでいる。進学、就労などの際に活用したり、進学先等に引き継がれているとする回答は、約８割となっている。

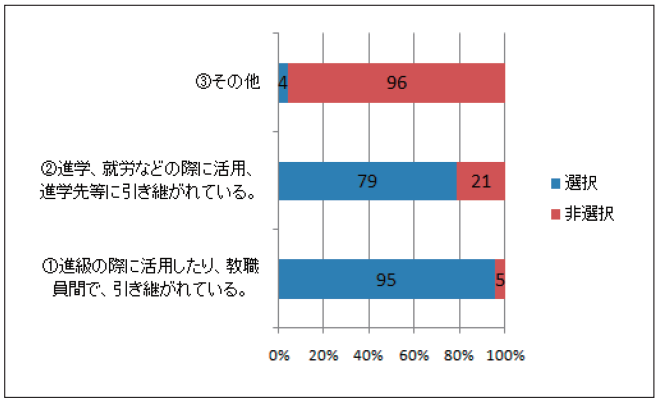


図　個別の教育支援計画の移行期の活用（%）
全体（717校）

個別の教育支援計画は、本人・保護者、関係する校内の教職員の間での共有され、個別の指導計画の作成など具体的な支援や指導に活用されたり、校内での指導や支援の引継ぎ、保護者への支援や連携に活用されている。専門家や専門機関との連携での活用が課題となっている状況がみえてくる。

（３）個別の教育支援計画の評価

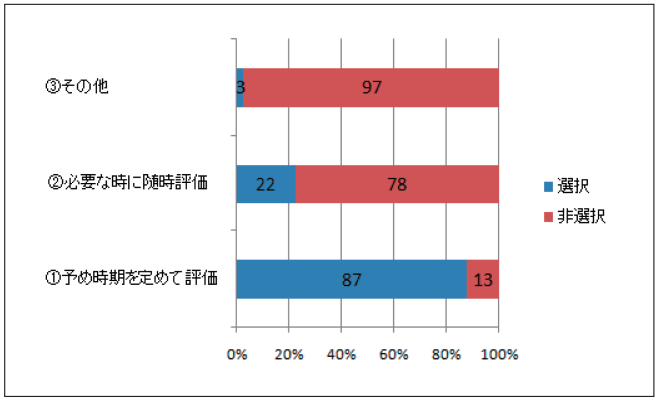


図　個別の教育支援計画の評価（%）全体（717校）

全体として、予め時期を定めて評価を行っているとする回答の割合が多い。

個別の教育支援計画は、各学校において、計画的に作成され、計画的に評価されている状況がみえてくる。

（4）個人情報としての個別の教育支援計画の作成・活用・管理

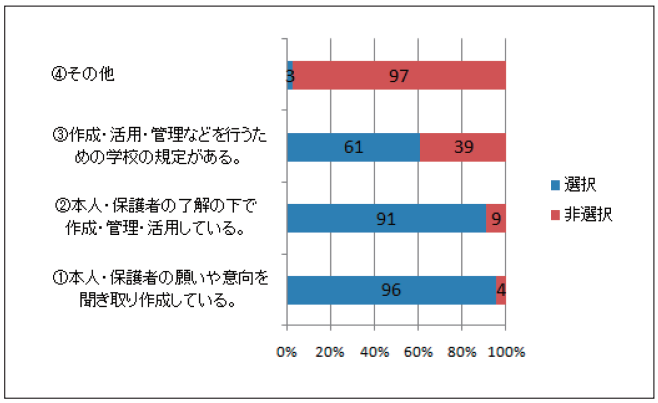


図　個別の教育支援計画の個人情報としての取扱（%）
全体（717校）

全体として、個人情報としての個別の教育支援計画の作成・活用・管理などについては、保護者・本人の意向や了解を尊重しているが、作成・活用・管理の規定を設けている学校の６割程度に留まっていた。

個別の教育支援計画は、個人情報という観点から作成・活用・管理されている状況がみえてくる。また、個別の教育支援計画を活用する観点からそのためのルール作りが課題となっている状況がみえてくる。

４．交流及び共同学習について

障害者基本法第 14 条の３において、「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによつて、その相互理解を促進しなければならない。 」としている。また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、「児童又は生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒などと交流及び共同学習を計画的、組織的に行う・・」（総則第２節第４ (6)）としている。

特別支援学校では、交流及び共同学習がどのように行われているだろうか。

調査票第２部の３では、交流及び共同学習の実施と交流及び共同学習を進めるための仕組みについて尋ねた。

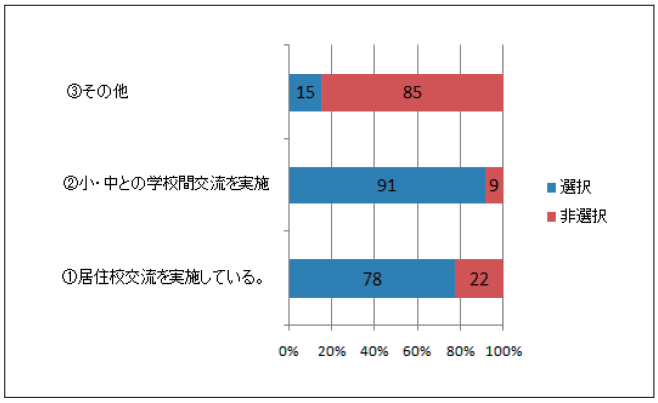


図　交流及び共同学習の実施状況（%）全体（717校）

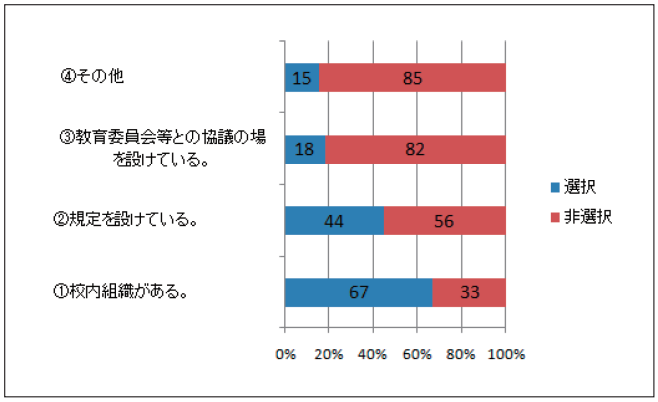


図　交流及び共同学習の実施の仕組み（%）
全体（717校）

特別支援学校全体の約９割が、小・中学校等との学校間交流を実施している。また、約８割が、居住地校交流を実施していた。

交流及び共同学習を進めるための仕組みについて、実施するための校内組織があるとした学校は、全体の７割弱、実施するための規定を設けているとした学校は、４割を超える程度であった。実施するために運営協議会や地域の教育委員会等との協議の場を設けているとする学校は、２割に満たなかった。

調査票第２部の１で、交流及び共同学習に関する事項の中心となっている組織や担当者を尋ねている。知的障害、肢体不自由、複数障害を対象とする特別支援学校では、交流担当を設けて行っている状況が多く回答されていた。

交流及び共同学習を実施している学校は７割近くあるが、そのための システムは、地域の教育委員会との関わりを含め、まだ、未整備な学校が多いと思われる。

交流及び共同学習は、多くの学校で行われている。そのための仕組み作りが課題となっている状況がみえてくる。

５．地域への支援の仕組みと機能

学校教育法第 74 条では、「特別支援学校においては、第 72 条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第 81 条第１項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。」としている。また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、「小学校又は中学校等の要請により，障害のある児童，生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり，地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど，各学校の教師の専門性や施設･設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。その際，学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに，他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図ること。」（総則第２節第４の２（16））としている。

特別支援学校では、地域への支援のためにどのような仕組みが作られ、どのように機能しているのだろうか。

調査票第３部では、地域への支援の仕組みと機能について尋ねた。

（１）センター的機能を担うための学校組織

①センター的機能を担う中心となる分掌について

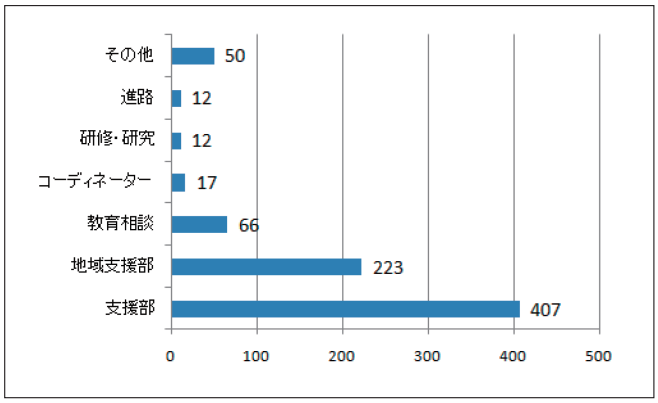


図　センター的機能を担う分掌（校）

ほとんどの学校で、センター的機能を担う組織の名称が記述されていた。全体として、支援部、地域支援部、教育相談部などの名称の組織が多く記述されていた。

複数の分掌の記述やコーディネーターの記述もあった。

多くの学校でセンター的機能を担うための組織が設けられている。支援部、地域支援部、教育相談部などの名称で、地域支援を中心とする分掌と、校内と地域の支援を併せて行っていると思われる分掌があり、また、複数の分掌で行っていると思われる記述もあり、各学校の状況によって多様な状況もあることがみえてくる。

②センター的機能を担う中心となる教員の担当とその役割名

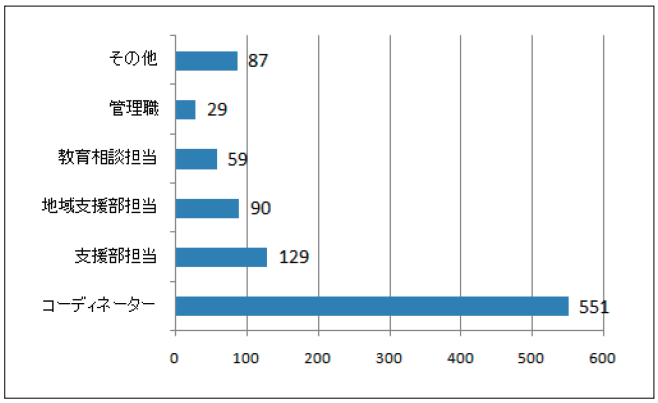


図　センター的機能を担う担当者（校）

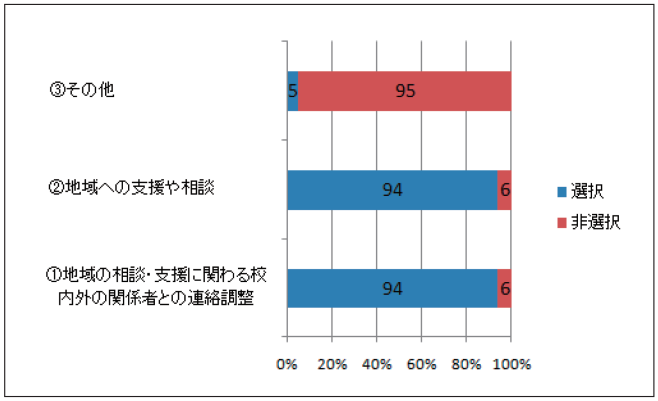


図　センター的機能を担う中心となる教員の役割（%）
全体（717校）

全体として、コーディネーターなどの名称が多く記述されていた。

支援部、地域支援部、教育相談などの分掌の担当者とする記述もあった。

その役割は、全体として、地域からの相談･支援に関わる校内外の関係者との連絡調整とともに、地域への支援や相談を行っている状況が回答された。

多くの学校でセンター的機能を担う中心となる教員の担当者が指名されている。全体として、特別支援教育コーディネーターが多く、また、支援部、地域支援部、教育相談部などの各分掌のチーフが担っている状況や、特別支援教育コーディネーターが分掌のチーフを兼務し、その役割は、地域からの相談・支援に関わる校内外の関係者との連絡調整とともに、地域への支援や相談を行っている状況がみえてくる。

（2）センター的機能を担う教員の人数

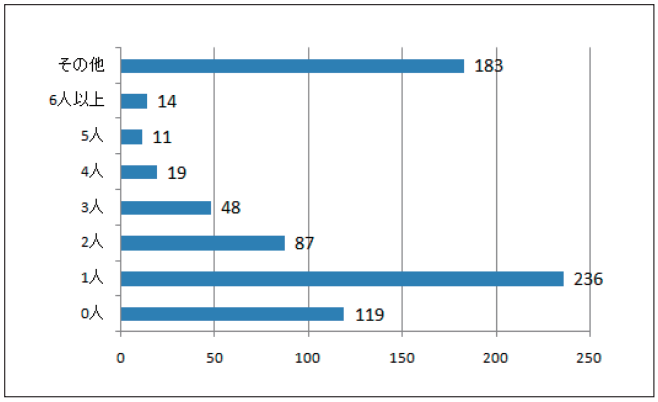


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）
全体（717校）

センター的機能を担う教員が専任として指名されている学校が、415 校あり、全体の約 58％となっている。その中で、複数の教員が指名されている学校は、179 校あり、全体の約 25％である。

専任と兼任の合計の人数は、３名が最も多い。

学校の規模やセンター的機能の担い方により、その人数にも違いあると思われる。

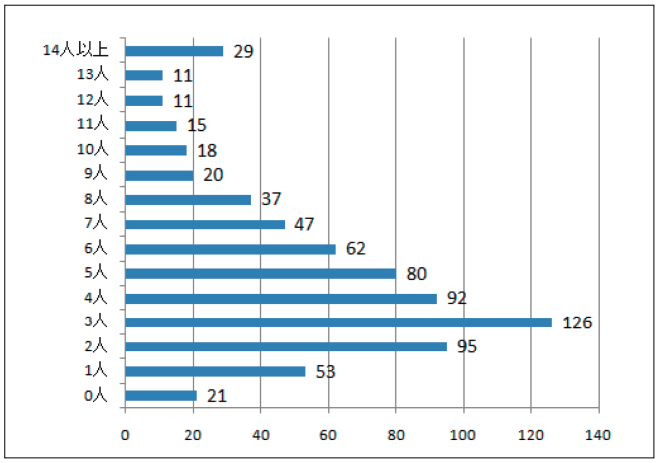


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）
全体（717校）

特別支援学校の約半数には、専任の担当者が指名・配置されている。多くの学校で、複数の担当者が指名配置されている。全体の約半数の学校では、兼務の担当者を含めた担当者数が２名から５名となっている。学校の規模や地域の状況、対象とする障害種によって、さまざまな状況にあることがみえてくる。

（３）センター的機能に関わる情報の収集と提供

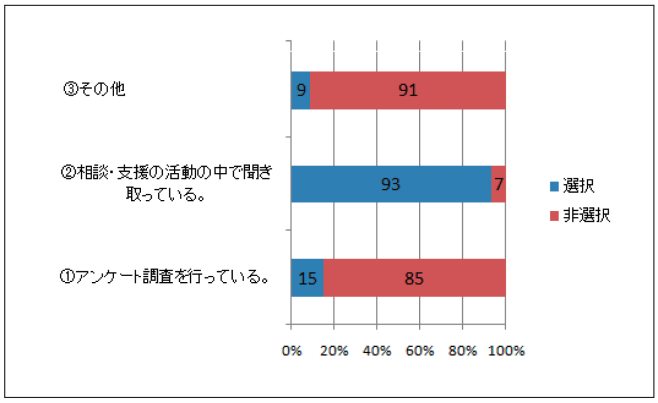


図　情報の収集に関する活動（%）全体（717校）

全体として、各学校等のニーズを把握するために、相談支援の活動を通して行っているとする学校は、９割を超えているが、ニーズ調査を実施するとした学校は、全体の約15%となっていた。

情報の提供では、パンフレットを作成しているとする学校が全体の約 75%、Web サイトに掲載が全体の約 78%で多かったが、「通信」や「お便り」を定期的に発行している学校は、全体の約 27%となっていた。

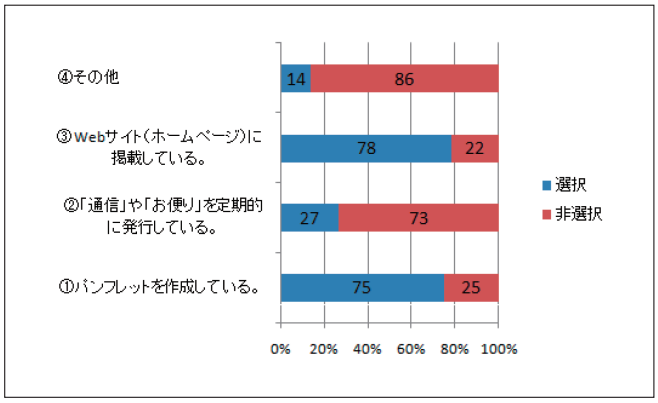


図　情報の提供に関する活動（%）全体（717校）

センター的機能を充実させるために、広く情報の収集と発信が必要とされる中、多くの学校で、パンフレット、Web サイトなどを通して情報の提供を行っているが、地域のニーズの把握について、具体的な調査を行っている特別支援学校は少ない状況がみえてくる。

（4）地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援活動の実施状況

①地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援の回数

（1）地域の幼稚園（保育園）の教職員を対象に行った相談・支援等

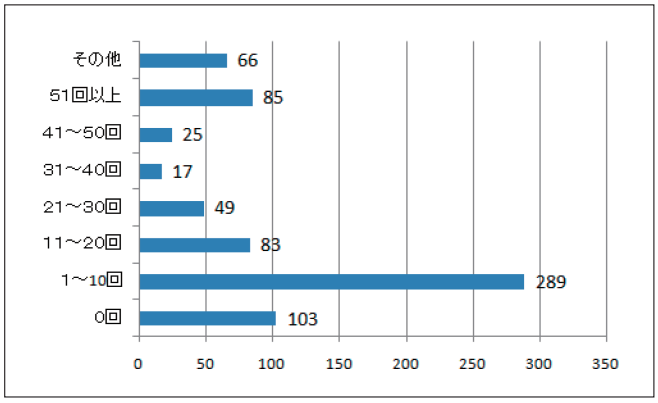


図　幼稚園の教職員への相談・支援の回数（校）
全体（717校）

全体の約 76％の学校が行っていた。行っている学校のうち、約半数が 1 ～ 10 回であった。また、全体の約 14％が、0 回（行っていない。）であった。

（2）地域の小・中学校の教職員を対象に行った相談・支援等の回数

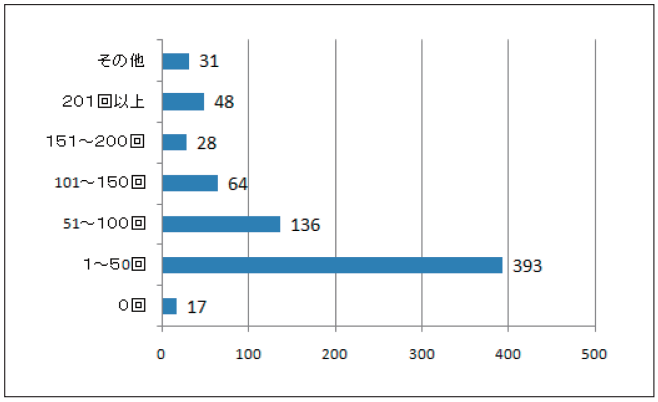


図　小・中学校の教職員への相談・支援の回数（校）
全体（717校）

全体の 93％の学校が行っていた。行った学校のうち約 6 割の学校が 1 ～ 50 回であった。また、0 回（行っていない。）とする学校は全体の約 2 ％で 17 校あった。

（3）地域の高等学校の教職員を対象に行った相談・支援等の回数

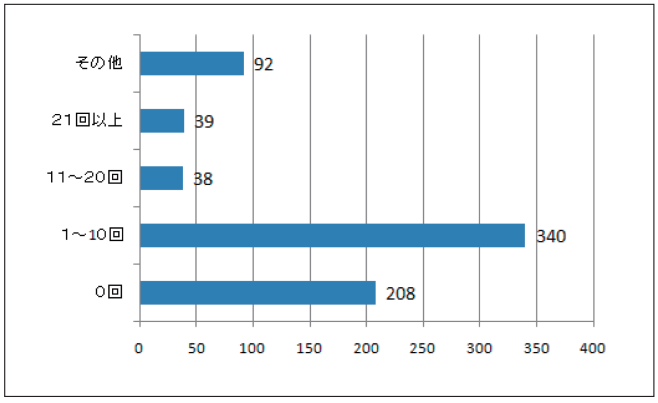


図　高等学校の教職員への相談・支援の回数（校）
全体（717校）

全体の 58％の学校が行っていた。行った学校のうち約 82％の学校が 1 ～ 10 回であった。また、0 回（行っていない。）とする学校は全体の約 29％で 208 校あった。

特別支援教育体制の整備は、小中学校が先行して進めされてきた。その後、幼稚園や高等学校へ拡げられてきた経緯がある。その進捗の状況の違いの背景を推し量ることができる。

また、幼稚園、高等学校への相談・支援への対応を含め、相談・支援の増加によって対応が十分には行き届かないことも推定される。

各学校への相談･支援の在り方も含め、相談件数の増加への各学校での対応が課題となるだろう。

地域の幼稚園（保育園）、小･中学校、高等学校等への相談･支援活動は、小中学校では 93％で行っているとの回答であった。幼稚園、高等学校では、それぞれ 76％、58％とその割合は、小中学校に比べて少ないことへの対応が課題となってみえてくる。

②地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行っている相談・支援の内容と方法

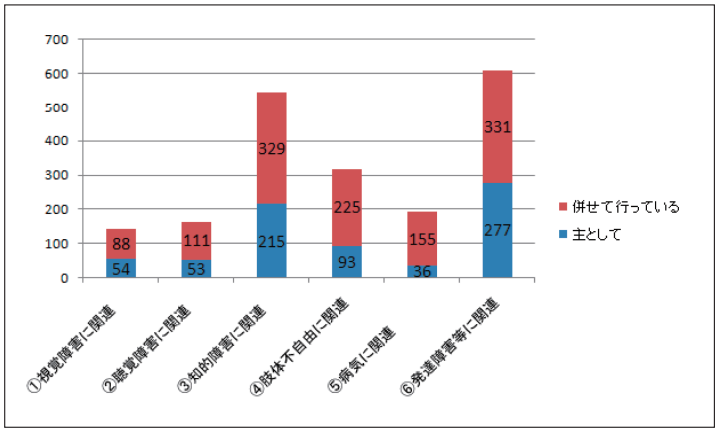


図　相談・支援の内容（校）全体（717校）

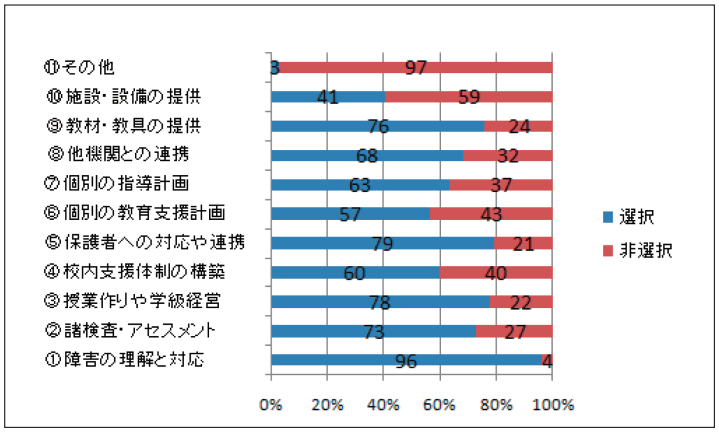


図　相談・支援の活動内容（%）全体（717校）

相談・支援の対象となる障害は、全体としては、知的障害、発達障害が多く、また、それぞれの学校が対象とする障害に関連する相談が多かった。発達障害についての相談は、どの障害種を対象学校でも、多く行っていた。

相談・支援の内容は、全体として、障害の理解と対応に関することが多い。次いで、保護者への対応や連携に関すること、授業作りや学級経営に関すること、教材･教具の提供に関すること、諸検査･アセスメントに関することが続くが、内容は多岐にわたっていると思われる。

相談・支援の方法（対象）は、全体として、学級担任への相談・支援が多い。次いで、特別支援教育コーディネーターへの支援が続く。校内委員会、管理職への相談・支援とする回答は少なかった。

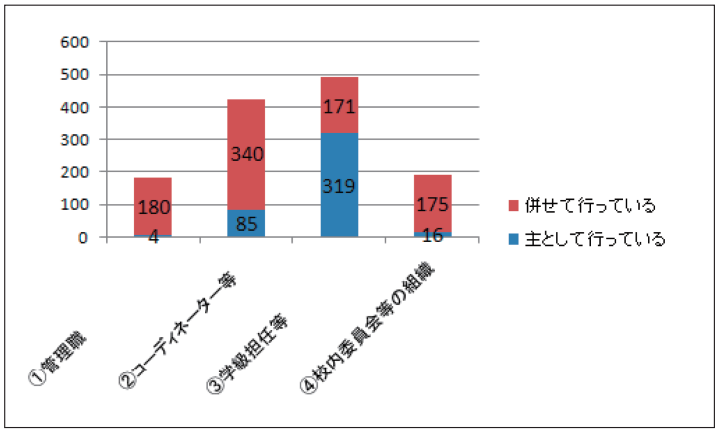


図　相談・支援の活動内容（校）全体（717校）

相談・支援の内容は、全体として、障害の理解と対応に関することが多く、また、その対象は、学級担任への相談・支援が多く、今後の学校組織への支援の課題がみえてくる。

③地域の幼稚園（保育園）、小・中学校等への支援に関わり、教育委員会との連絡・調整

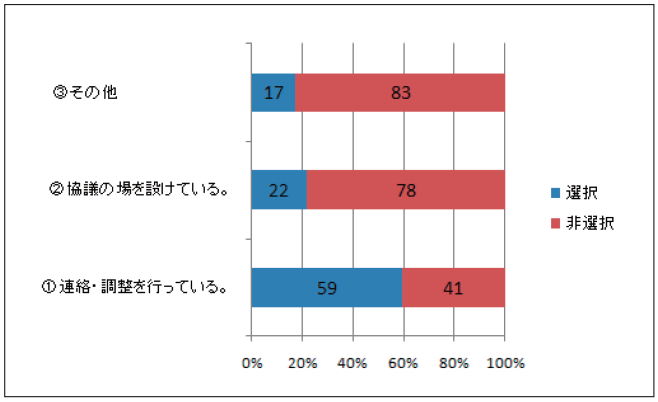


図　教育委員会との連携（%）全体（717校）

全体として連絡調整を行っている学校の割合が約６割であった。協議の場を設けているのは２割程度に留まっていた。

学校を設置する自治体の教育委員会との連絡調整や協議の場の設定など、学校が教育委員会などと連携した地域の全体としての取組が課題であることがみえてくる。

（５）保護者・本人への相談・支援活動の実施状況

本人・保護者を対象に行っている相談・支援等について尋ねた。

相談・支援の対象者と内容

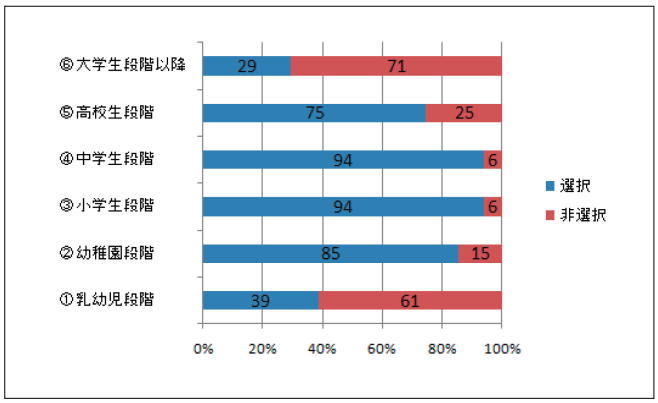


図　相談・支援の対象者（%）全体（717校）

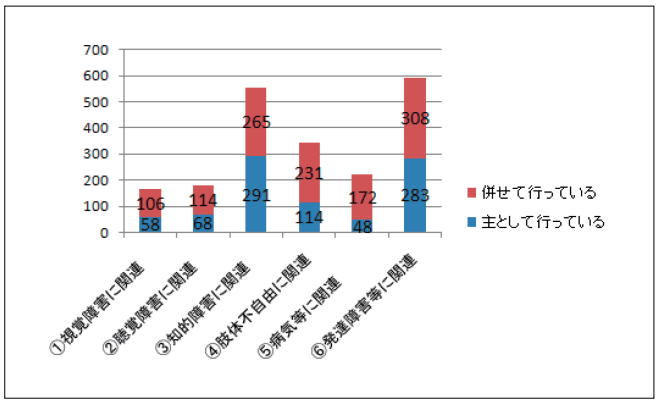


図　相談・支援の内容（校）全体（717校）

相談･支援の対象となっている学年段階は、全体として、小・中学校段階の相談・支援の割合が多い。次いで幼稚園段階、高校生段階が続く。乳幼児段階、大学生段階の相談・支援を行っている割合は少ない。

相談・支援の対象となる障害は、全体としては、知的障害、発達障害が多く、また、それぞれの学校が対象とする障害に関連する相談が多かった。発達障害についての相談は、どの障害種を対象とする特別支援学校でも、多く行っていた。

保護者・本人への相談・支援活動は、小・中学校段階にある子どもと保護者を対象に、知的障害、発達障害についての相談とともに、それぞれの学校が対象とする障害に関連する相談が行われている状況がみえてくる。

６．地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員に対する研修協力・研修会の回数と内容

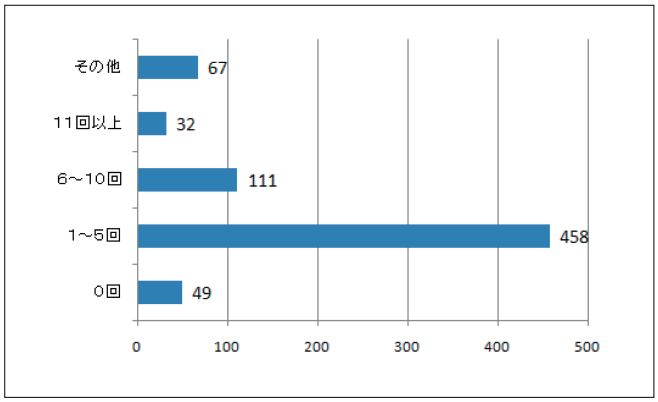


図　学校で開催した研修会の回数（校）全体（717校）

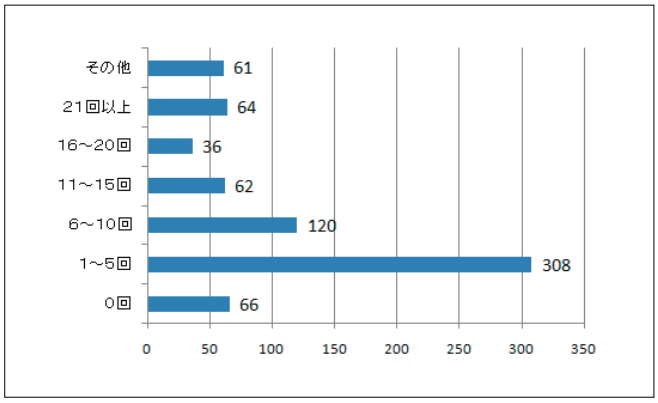


図　研修講師として招聘された回数（校）全体（717校）

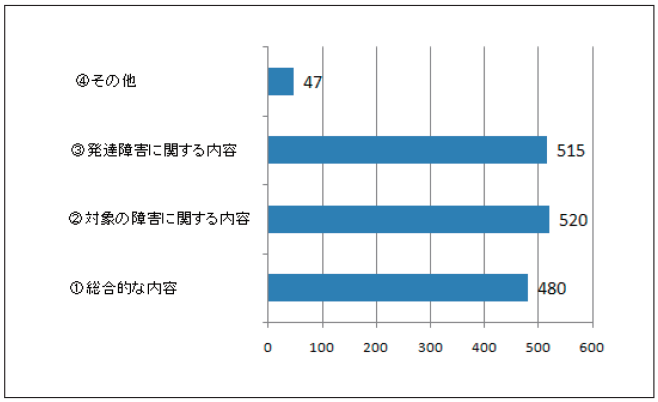


図　研修の内容（校）全体（717校）

各学校で開催している研修会の開催回数は、全体として１～５回が最も多く、全体の約 64％となっている。６回以上の開催をしている学校が、約 20％あった。

全体の 82％の学校が講師として招聘されていた。また。招聘された回数は、その半数の学校が１～５回となっていた。

研修の内容は、全体として、それぞれの学校が対象とする障害についての研修とともに、総合的な内容や、発達障害に関する内容についても研修の内容としている。

多くの特別支援学校では、地域の小中学校等の教職員を対象に研修会を開催したり、研修協力を行っていた。その内容は、特別支援学校が対象とする障害種に加えて、発達障害など、広く特別支援教育に関する内容について対応している状況がみえてくる。

７．センター的機能の計画と評価

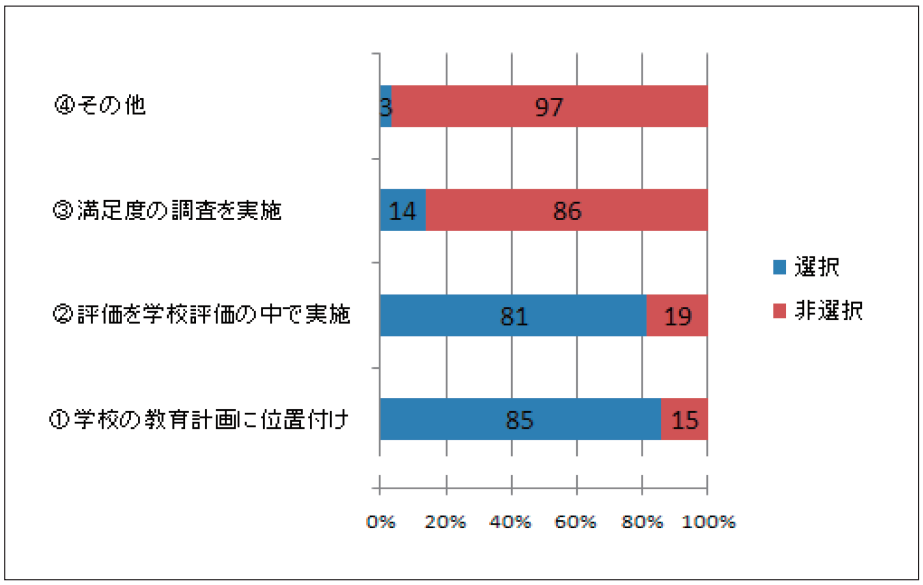


図　センター的機能の計画と評価（校）全体（717校）

全体として、８割以上の学校で、センター的機能を学校の教育計画に位置付け、その評価を学校評価の中で行っているとの回答であった。

相談・支援の対象となる相手先への満足度評価を実施している学校は、約 14%であった。

多くの特別支援学校では、センター的機能を学校の教育計画に位置付け、その評価を学校評価の中で行っていた。相談・支援の対象となる相手先への満足度評価などの検討が課題となっている状況がみえてくる。

Ⅳ　支援システムの機能の充実に向けて

Ⅳ　支援システムの機能の充実に向けて

本研究は、特別支援教育体制における　1）特別支援学校のニーズのある子どもへの支援　2）地域への支援の更なる充実を図っていくための、現状の把握と課題点を整理することを目的としている。

本調査研究では、まず、特別支援学校における支援システムの状況をどのような観点と指標で把握していくかを検討した。

充実の度合いをどう捉えていくかが課題となった。先行調査等では、特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置の割合、各学校における校内委員会等の支援会議の開催の回数、地域支援ののべ回数などの数値的なデータを一つの指標として捉えることができる。

しかし、例えば、相談件数の増加が支援システムの機能の充実ではないことなど、数値の変化とシステムの充実との関係が必ずしも直線的でないことが指摘された。

この調査では、その結論は保留し、ひとまず、これまでの調査の観点や指標を踏襲し、その後の推移を追うこととした。

一方、支援システムの機能の充実について、各特別支援学校ではどのように捉えられているかの意識を通して把握することとし、調査項目「第４部支援システムの充実への取組の成果と課題」を設けた。

この調査項目では、各設問の問いに対して、A：そう思う、B：どちらとも言えない、C：そう思わないの３つの選択を設けるとともに、その理由を尋ねている。

選択回答の根拠として記述された理由とともに、この調査の他の設問とを参照し、特別支援教育システムの充実の観点や指標となるべきものを読み取ろうと企てた。

この章では、各研究分担者が、各設問項目に対応した問いを立てて、特別支援教育システムの充実の方向性を論述しすることとした。

なお、調査結果のデータを巻末に掲載しているので参照されたい。

自校の校内支援システムを充実させるためには何が必要か？
―教職員の理解とシステムの充実を図るために―

ここでは、調査票〔第４部１（1）①及び２（1）①〕の特別支援学校が担う自校の支援システムの理解、その中でも一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義についての理解と支援システムの機能、その中でも機能の充実について、自校の支援システムを理解し、より充実させるための方策についてどのような取組が有効なのかを考察してみたい。

１　自校の教職員の「特別支援学校が担う一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義の理解について」

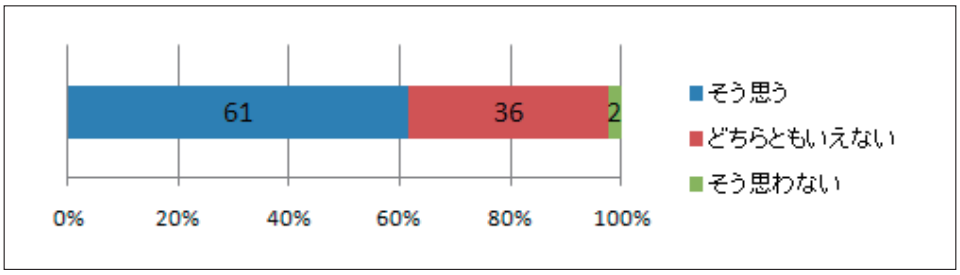


図１　特別支援学校が担う意義の理解（%）全体（709校）

第４部１（1）①の項目では、自校の教職員が「特別支援学校が担う一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義について」十分に理解されているか否か、またそのように判断した理由について回答を求めた。

有効回答数は 709 校、そのうち「理解している」と回答した学校は、435 校（Ａグループ）、「どちらともいえない」と回答した学校は 259 校（Ｂグループ）、「そう思わない」と回答した学校は 13 校（Ｃグループ）であった。図１にその割合を示す。

では各学校において、ＡＢＣと判断した理由は何であったのだろうか。

まず、「そう思う」と回答した学校（Ａグループ）の判断理由を表１に示す。

表１　Ａグループ「そう思う」理由

・個別の教育支援計画をもとに、個別の指導計画を立て、一人一人の子ども達のニーズに応じて支援がなされる。
・学校全体がそうした方針のもとに取り組んでおり、すべての活動の中で一人一人のニーズに応じた支援を行っている。
・全教職員が学校内外の研修会に積極的に参加し、自己の専門性や教育力を高めようとしている。

全体の約６割がこの回答をしているＡグループでは、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、指導や支援をすることにより、一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義についての理解がなされていると回答する学校が多く見られた。

また、「そう思う」理由として、その他にも学校全体の方針として取り組むことや、研修会への参加による自らの専門性を高めることによって、一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義について理解しているとの理由があげられた。

次にＢ「どちらとも言えない」と回答した学校（Ｂグループ）の判断理由を表２に示す。

表２　Ｂグループ「どちらとも言えない」理由

・教職員の理解はかなりできているが、まだ温度差はあると思う。 ・校内研修や校外研修等を通して、かなり理解は進んでいると思われるが、まだ十分という段階までには達していないため。 ・教職員個々の理解に差が大きい。また、現在の支援については理解できていても、将来を見通しての支援計画の作成ができていないケースもある。

全体の約３割以上が回答しているＢグループでは、「教職員の理解の温度差」や「理解は進んでいるがまだ不十分」「将来を見通しての支援計画の作成ができていない」等の理由があげられた。

特に、「どちらとも言えない」理由として、「教職員の理解の温度差」のような回答が多くみられた。このことは、一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義について、教職員一人一人に差があり、すなわち、「一人一人の教職員に任されており」とも解釈できるが、学校全体としては「どちらとも言えない」と判断して回答していることが予想される。

次にＣ「そう思わない」と回答した学校（Ｃグループ）の判断理由を表３に示す。

表３　Ｃグループ「そう思わない」理由

・特別支援教育を専門に学んだ職員が少なく、お互いに手さぐりの状況が多く、専門的な支援の意義が十分に理解されているとは言えない。 ・職員の異動が多く、毎年、支援学校未経験の職員が多数いる。 ・在籍者をとりまく人達、諸機関が組織的に連携して、解決に当たるという意識に乏しい教員がまだ多く存在するため。

回答がほとんどなかったＣグループでは、「職員の特別支援教育に関する専門性の課題」や「人事異動の課題」「組織的に連携して課題解決する意識の乏しさ」等の理由があげられた。

以上の記述結果から考えると、自校の教職員が「特別支援学校が担う一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義についての理解」を深めるためには、一人一人の教職員の能力だけに頼らない学校全体による取組、例えば研修の在り方を考えることや職員一人一人が自らの専門性を高めるための学校としてのシステム化された取組への工夫が必要であるように思える。

そのためには、記述でも多くみられた「個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用」を改めて考えることが重要である。特別支援学校における個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成はほぼ100％の学校で行われているが、作成だけでなくその活用までを含めて学校全体で取り組む必要がある。すなわち、これらの計画を単に立案だけにとどめず、上手く活用することも含めて学校全体で考えていくことが大切であると言える。これらの計画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た適切な指導と支援を行うためのツールである。これらの活用により、学校全体として「特別支援学校が担う一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義についての理解」を深めていくことにつながるものと考える。

２　自校の支援システム（校内支援体制の整備、専門機関等との連携、個別の教育支援計画等の作成など）の機能の充実について

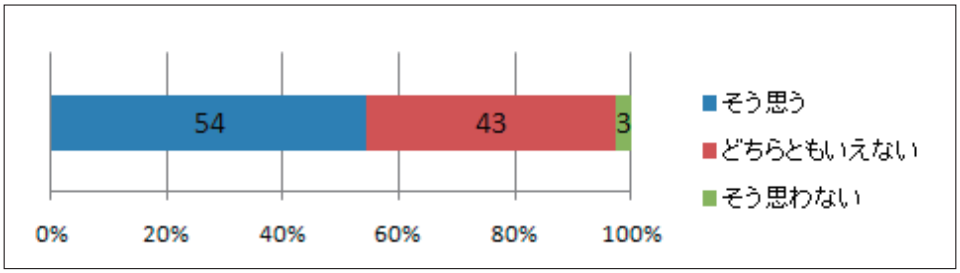


図２　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）全体（707校）

第４部２（1）①の項目では、自校の支援システムの機能について「自校の支援システム（校内支援体制の整備、専門機関等との連携、個別の教育支援計画等の作成など）がこれまで以上に機能し、一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援がより充実してきた」か否か、またそのように判断した理由について回答を求めた。

有効回答数は 707 校、そのうち「そう思う」と回答した学校は、382 校（Ａグループ）、「どちらともいえない」と回答した学校は 304 校（Ｂグループ）、「そう思わない」と回答した学校は 21 校（Ｃグループ）であった。図２にその割合を示す。

では、各学校において、ＡＢＣと判断した理由は何であったのだろうか？

まず、「そう思う」と回答した学校（Ａグループ）の判断理由を表４に示す。

表４　Ａグループ「そう思う」理由

・個別の教育支援計画等を活用した他機関との支援会議、校内児童生徒の支援会議の開催等について、特別支援教育推進委員会が中心になり運営することで、校内外に渡って支援のためのシステムが構築されつつある。 ・個別の教育支援計画をもとに必要に応じて外部機関と連携を図り、一人一人のニーズにできる限り対応できるように努めている。 ・校内支援会議の充実、外部専門家の活用 ・校内支援委員会や事例検討会を定期的に行い、一人一人のニーズに応じた専門的な支援ができるように体制づくりをすすめ、関係機関との連携についてもより充実してきている。

全体の５割以上がこの回答をしているＡグループでは、「個別の教育支援計画」を活用しての校内、校外の支援システムの充実がなされていると回答する学校が多く見られた。

また、学校全体として取り組むこと、例えば校内支援会議の開催とその充実や外部専門家の活用、関係機関との連携等による校内支援システムの更なる機能の充実をはかる様子がうかがえる。

次に、「どちらともいえない」と回答した学校（B グループ）の判断理由を表５に示す。

表５　Bグループ「どちらともいえない」理由

・個別の教育支援計画の作成により、一貫した指導のあり方などで成果はみられるが、専門機関等との連携など、具体的、効果的な活用については、今後検討すべき課題が残されているため。 ・校内支援体制は少しずつ改善しながら充実してきているが、評価するにはもう少し時間が必要だと思う。 ・現在のシステム自体は根付いてきているが、教職員個々の力量の差もあるため、さらに良く機能していくには、教員研修が必要である。

全体の約４割以上が回答しているＢグループでは、「個別の教育支援計画の作成等で成果もみられるが、実際の連携等の活用では検討課題が残されていること」や「評価するにはもう少し時間が必要であること」「教職員個々の力量の差」等の理由があげられた。

特に、「どちらとも言えない」理由として、ここでも「個別の教育支援計画の活用の課題」のような回答が多くみられた。このことは、前述したとおり、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や支援を行うためのツールである「個別の教育支援計画」の活用に関することに課題があること、特に外部専門家等との連携等に多く課題があることを示唆した結果である。

次にＣ「そう思わない」と回答した学校（Ｃグループ）の判断理由を表６に示す。

表６　Ｃグループ「そう思わない」理由

・特別支援教育への転換期においては、そうした研修の機会も多く期待感があってシステムや連携を構築してきたが、それを中心でになう中堅の教員への引き継ぎが進まず、停滞している感がある。 ・担当者は、支援が充実するとともに、担当者の負担が増え、１つ１つの要求にじっくりと取り組めていないと感じている。 ・校内支援体制が、組織としてまだ不十分である。

回答がほとんどなかったＣグループでは、「支援システムを中心に担う中堅教員への引継ぎが進まず停滞気味であること」や「支援の充実と共に担当者の負担も増える現状」「組織的な取組が不十分」である等の理由が挙げられた。

以上の記述結果から考えると、自校の「支援システム（校内支援体制の整備、専門機関等との連携、個別の教育支援計画等の作成など）の機能と充実」をはかるためには、支援システムの構築だけではなく、実際的な運用面での充実を図ることが大切であることが示唆される。

例えば、「個別の教育支援計画」の作成だけでなく、それらを活用して実際の支援を行うことが必要である。実際の支援には、校内支援体制を整備することや支援に必要な外部の専門機関等との連携をシステム化することが大切であると考える。また、それらの構築と運営面の充実をはかるためには学校全体として取り組むことが重要であると考える。

さらに、この項目については、各障害種別の特別支援学校によっても、回答結果に違いが見られた。

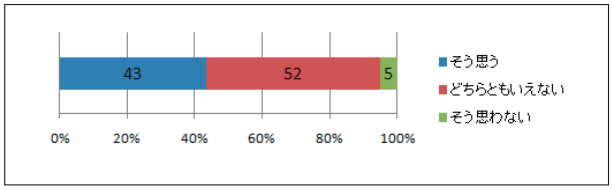


図３　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
視覚障害（60校）

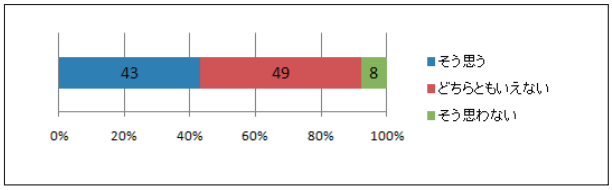


図４　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
聴覚障害（65校）

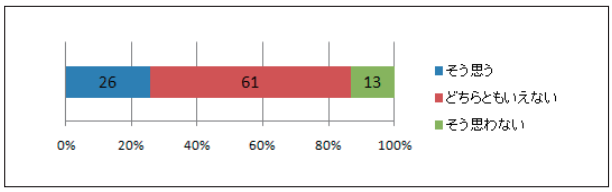


図５　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
知的障害（324校）

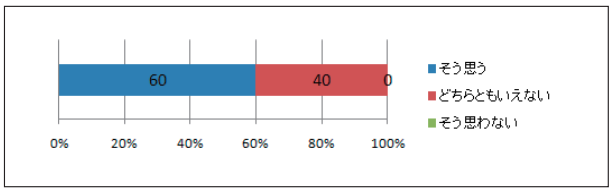


図６　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
肢体不自由（90校）

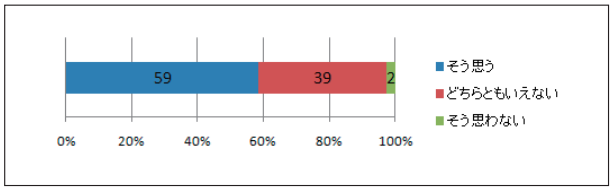


図７　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
病弱（41校）

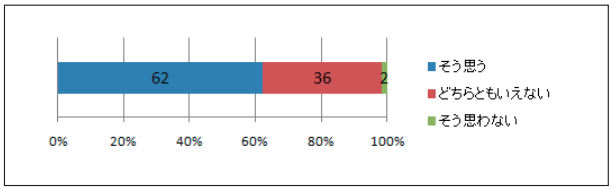


図８　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
複数障害（127校）

図３～８は、各障害種別の特別支援学校における自校の支援システムの機能についての「自校の支援システム（校内支援体制の整備、専門機関等との連携、個別の教育支援計画等の作成など）がこれまで以上に機能し、一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援がより充実してきたか否か」の割合を求めたものである。

この中で、図５の特別支援学校（知的障害）については、「そう思う」と回答した学校の割合は26%と、他の障害種別の学校に比べて低くなっていることがわかる。また、「そう思わない」と回答した学校も13%と、他の障害種別の学校に比べて高くなっていることがわかる。

その理由として、特別支援学校（知的障害）では、「児童生徒数の増加、実態の多様化等による一人一人のニーズへの対応が困難」「大規模学校にもかかわらず専従不足で、ケースカンファレンス等に対応しきれていない」等の課題があげられている。

このように、特別支援学校（知的障害）では、児童生徒の増加が自校の校内支援システムにも影響を及ぼしていることが考えられる。

これらのことをまとめると、自校の校内支援システムの充実をはかるためには、まずは教職員一人一人のマンパワーに頼らず、学校全体での取組の充実について考える必要がある。そのためには、全校で取り組む研修等の更なる充実をはかる必要がある。

また、調査結果でも多数記述されている「個別の教育支援計画」の作成にとどまらず、今後は活用面を中心にシステムづくりを進めていくことが大切である。その中でも、特に校内支援委員会の

整備や外部の専門家との連携の充実をはかる取組が必要と考える。

さらに、各障害種別の特別支援学校の校種間にもその充実度に違いがみられることから、各学校の置かれている環境等にも何らかの配慮が必要であると考える。

加えて、自校の校内支援システムの充実には、特別支援学校のセンター的機能の在り方についても大きく影響することから、今後、その両者の関係についても詳しく分析する必要がある。

（文責：大崎　博史）

センター的機能をより充実させるためには何が必要か
－センター的機能への教職員の理解と地域からの理解に関する意識 ―

ここでは、調査票「第４部１（1）②及び（2）①」の特別支援学校が担うセンター的機能の理解状況の結果とそれに関連した他の調査項目の結果から、センター的機能をより充実させるためにはどのような取組が有効なのか考察してみたい。

１．自校の教職員の支援システムへの理解状況（第４部１（１）②）の結果から

（１）特別支援学校が担うセンター的機能の意義について

第４部１（1）②の項目では、自校の教職員が「特別支援学校が担うセンター的機能の意義について」十分に理解しているか否か、またそのように判断した理由について回答を求めた。

有効回答数は 706 校、そのうち「理解している」と回答した学校数は 293 校（Ａグループ）、「どちらともいえない」と回答した学校数は 360 校（Ｂグループ）、「理解していない」と回答した学校数は 53 校（Ｃグループ）であった。図１にその割合を示す。

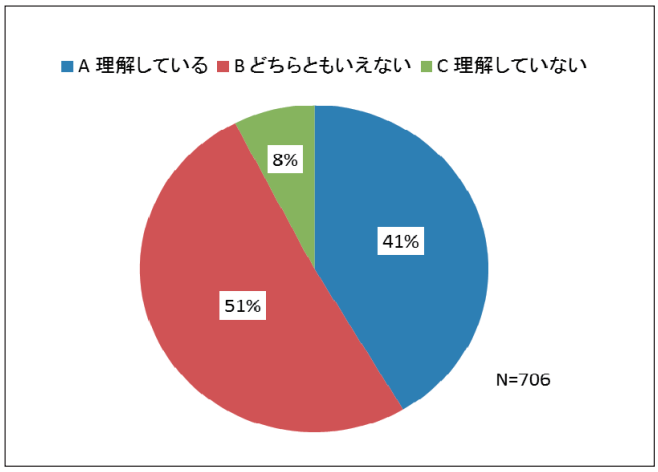


図１　センター的機能の意義の理解状況

では各学校において、ＡＢＣと判断した理由は何であったのだろうか。

まず「理解している」と回答した学校（Ａグループ）の判断理由を以下に示す。

Ａグループ「理解している」理由
◎全職員で取り組むという校内協力体制ができている。 ・センター的機能について学校経営計画等に位置付けている。 ・実施実績等を職員会議や研修会の機会をとらえて全体に報告し、全職員の共通認識ができるような組織体制がある。 ・内部及び外部における学校評価が良かった。 ・全職員が年度当初提出する「自己目標シート」にセンター的機能に関連した事項が記載されており、各職員の自覚が高まっている。 ・担当者以外の者も支援に携わり、校内資源の有効活用がなされている。

Ａグループでは、「センター的機能について学校経営計画等に位置付け、全職員で取り組むという校内協力体制ができている」という回答が多かった。

次に「どちらともいえない」Ｂグループ、「理解していない」Ｃグループの判断理由を見てみる。その結果、Ｂグループ、Ｃグループともに「在籍児の指導で手一杯であり、地域支援ができていない」や「一部の職員のみの関わりであり、学校全体的な取り組みになっていない」等の理由があがっていた。

Ｂグループ「どちらともいえない」及びＣグループ「理解していない」理由
◎在籍児の指導で手一杯（在籍児優先）であり、地域への支援ができない。 ・職員の多忙感と、在籍児以外への支援の必要性の理解が認識されていない。 ・職員間の共通認識がなされていない。

これら各グループが回答した判断理由に関連した他の調査項目の回答から、グループごとに何らかの特徴が見て取れるのか考えてみたい。

まず、Ａグループの回答結果から、センター的機能の意義が全職員に理解されているとの判断の根拠として、「学校全体的な取り組みとして位置付けられている」ことが大きい。Ｂ及びＣグループの「一部の職員のみの関わりであり全体の取り組みになっていない」との回答からも「学校全体としての組織的な取組」がセンター的機能の充実に重要であるようである。そこで第３部６の「センター的機能の計画と評価」から、「①センター的機能を学校の教育計画に位置付けているか否か」「②センター的機能の評価を学校評価の中で行っているか否か（内部評価と外部評価）」「③相談・支援の相手先への満足度の調査を行っているか否か」について見ていく。

図２は、センター的機能の意義について回答のあった706校の第３部６「センター的機能の計画と評価」の回答結果（複数回答）である。「センター的機能を学校計画に位置付けている」のは613校、「センター的機能の評価を学校評価の中で行っている」のは585校、「センター的機能として行った相談・支援等について、相談・支援の相手先への満足度の調査を行っている」のは99校であった。「その他」の23校は、「各種研修会等で評価の聞き取りをしている」等であった。

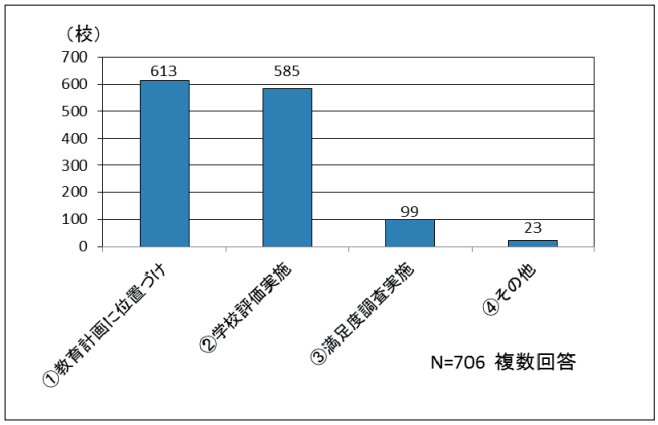


図２　センター的機能の計画と評価

センター的機能について学校計画に位置付け、それについて内部及び外部評価を行っている学校は比較的多いが、実際に相談・支援をした相手先からの評価を受けている学校は少ない。

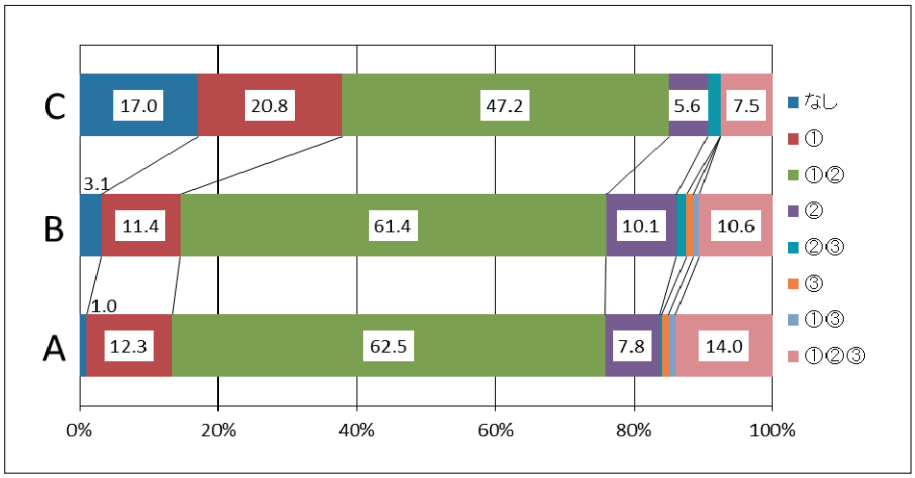


図３　グループごとの「センター的機能の計画と評価」結果の比較

では、この結果をグループごとに比較してみる（図３）。

Ａグループは「理解している」と回答した293校、Ｂグループは「どちらともいえない」と回答した360校、Ｃグループは「理解していない」と回答した53校である。学校経営上、センター的機能を教育計画に位置付

けた場合、多くはそれを評価していくこととなる。３グループともに「教育計画に位置付け、評価する」①②と回答した割合が多い。しかしＡ、Ｂ、Ｃグループを比較すると、「理解していない」Ｃグループが低い結果となっている。また、実際に相談・支援をした相手先からの評価を受けている②③、③、①③、①②③と回答している割合がＡ＞Ｂ＞Ｃとなっており、さらに「教育計画に位置付け、評価をし、相手先からの評価も受けている」①②③と回答した割合についても同様の結果となっている。図中の「なし」の項目は、「回答なし」であり、この割合については、Ａ＜Ｂ＜Ｃという結果となっており、本質問については何らかの理由から回答し辛かったのではないかと推察される。

次にＢグループ、Ｃグループが理由として挙げた「職員の多忙感」から地域支援が十分できないという回答に関連して、第３部１（4）「センター的機能を担う教員の人数」について見ていく。

図４は、センター的機能の意義について回答のあった706校で「①専任として指名されている者」の人数である。専任者がいない学校は300校（42％）、１名の専任者を置いている学校は230校（33％）であり、２名以上の専任を置いている学校は少ない。

図５は、それをグループごとに分け、その割合を比較したものである。これによると、専任者がいない学校は、各グループ41～45％であり差はなかった。１名の専任者を置いている学校についても28～34％で差はなかった。これら専任者の配置については、学校規模に関係していることも考えられるが、グループごとの差異はなかった。

次に、706校の「②兼任として指名されている者」の人数ごとの学校数を図６に示す。兼任者なしと回答した学校は109校で最も多く、次いで３名の兼任者を指名している学校が105

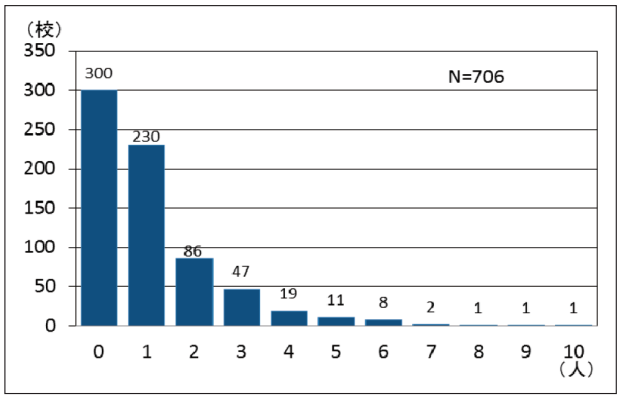


図４　各校の専任の人数

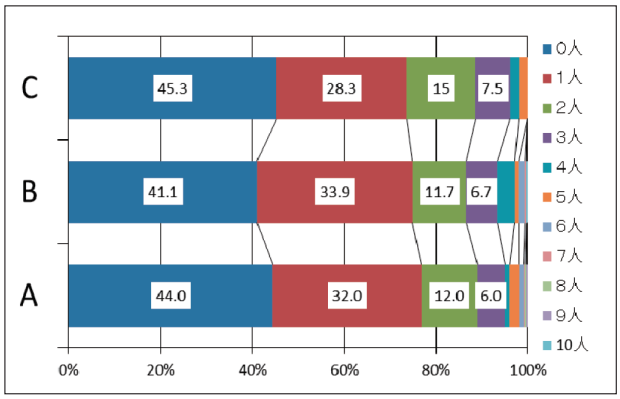


図５　グループごとの専任の人数の比較

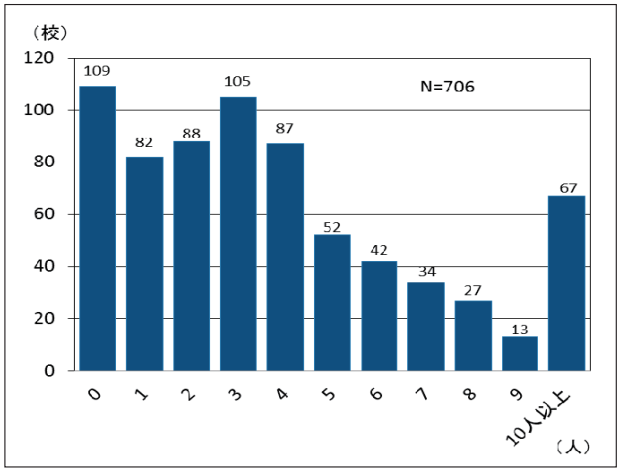


図６　各校の兼任の人数

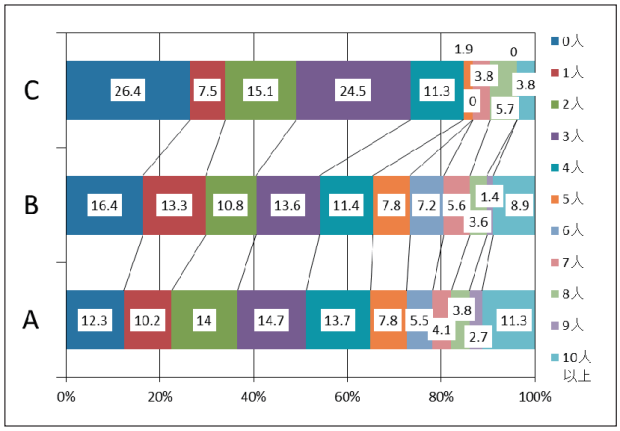


図７　グループごとの兼任の人数の比較

校、そして、その前後の１名～４名の兼任者数に集中しており、その次に 10 名以上の兼任者を指名している学校が 67 校であった。

そして図７は、グループごとの兼任者の人数の比較である。これによると、兼任者を置いていない割合がＡ＜Ｂ＜Ｃとなっており、Ｃグループの割合が高い。また、Ｃグループ全体としても兼任者を置いていない割合が高い。兼任者１名～４名の割合は、Ａグループ 52.2％、Ｂグループ 49.1％、Ｃグループ 58.4％であり、若干Ｃグループが高い。兼任者５名以上の占める割合は、Ａグループ 35.2％、Ｂグループ 34.5％、Ｃグループ 13.3％であり、Ａ及びＢグループの割合とＣグループの割合では差異があった。この中でも 10 名以上の兼任者を配置していると回答した割合を見ると、Ａ＞Ｂ＞Ｃとなっており、Ａグループの割合が高く、さらにこの回答の中には、全職員が担当しており兼務であるという学校も数校あった。

では、学校全体として専任と兼任と合わせて、何名がセンター的機能を担っているのだろうか。図８は各校の専任者と兼任者を合わせた人数を示したものである。これによると３名の担当者を配置している学校が 125 校と最も多く、次いで２名、４名の配置が 93 校、そして 10 名以上の配置が 82 校でそれに続く。

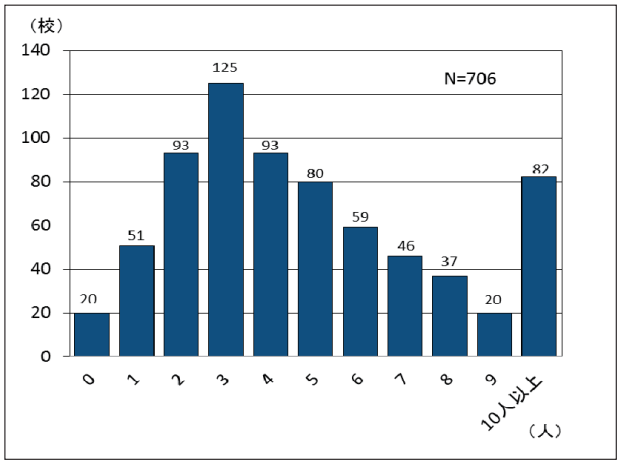


図８　各校の担当者（専任及び兼任）の人数

これらを各グループに分けて示したのが図９である。これによると担当者を置いていない割合は、Ａグループが 1.4％、Ｂグループが 3.1％、Ｃグループが 9.4％であり、３グループを比較した場合、Ｃグループの割合が高い。担当者１名についても同様で、Ａ＜Ｂ＜Ｃであり、Ａグループの割合が低く、Ｃグループの割合が高い。２名以上の複数担当については、Ａグループが 93.5％、Ｂグループが 88.3％、Ｃグループが 81.2％であり、Ａグループの割合が高いものの、３グループともに 80％以上の高い割合であった。複数の担当者を配置している学校のうち、５名以上の担当者を配置している割合については、Ａグループが 50.5％であり、Ａグループの学校のうち半数以上の学校が５名以上の担当者を配置していた。Ｂグループは 44.5％、Ｃグループは 30.2％であり、Ｃグループの割合が低い。さらに 10 名以上となると、Ａグループは 15％、Ｂグループは 9.7％、Ｃグループは 5.7％であり、Ａグループの割合が高い。

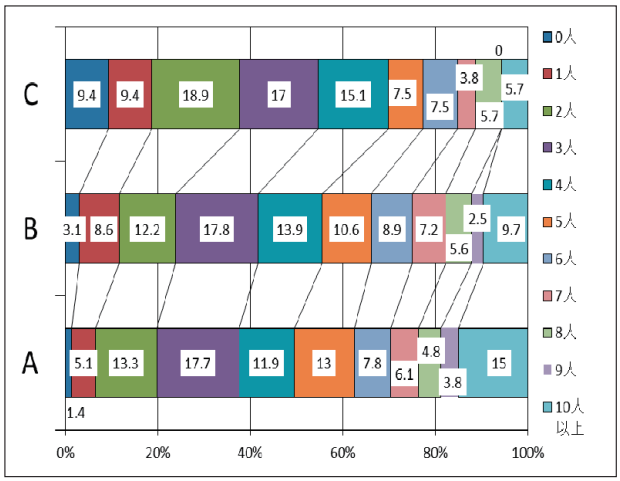


図９　グループごの担当者（専任及び兼任）の人数

２．自校の教職員の支援システムへの理解状況（第４部１（２）①）の結果から

（１）地域におけるセンター的機能の理解状況について

第４部１（2）①の項目では、自校の教職員が「自校のセンター的機能が地域に十分に理解されていると思っているか否か」、またそのように判断した理由について回答を求めた。

有効回答数は 709 校、そのうち「理解されている」と回答した学校数は 257 校（Ａグループ）、「どちらともいえない」と回答した学校数は 402 校（Ｂグループ）、「理解されていない」と回答した学校数は 50 校（Ｃグループ）であった。図 10 にその割合を示す。

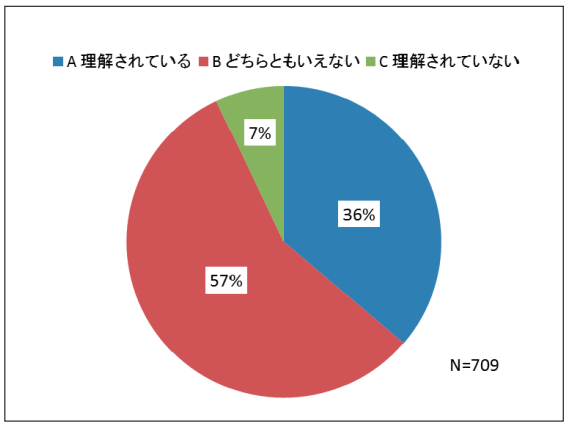


図10　地域における自校のセンター的機能の理解状況

では各学校において、ＡＢＣと判断した理由は何であったのだろうか。

まず「理解されている」と回答した学校（Ａグループ）の判断理由をみると、「相談件数の増加」をあげる学校が圧倒的に多かった。

相談件数の増加につながった要因として考えられる事項を回答の中からまとめると、まず１点目は、積極的な広報活動が行われている点があげられる。具体的な広報活動としては、センター的機能の内容等を記載したパンフレットの配布やホームページへの掲載、メール配信、たよりの配布、各所で行われる関係者の会議で説明するなどがあげられている。さらにこれらの広報活動はもとより、都道府県教育委員会や市町村教育委員会の協力を得ることが円滑な地域支援につながっているようであった。

Ａグループ「理解されている」理由
◎相談件数の増加 　相談件数の増加につながったと考えられる要因 ・積極的な広報活動 ・「開かれた学校作り」を目指した取組
Ｂグループ「どちらともいえない」理由
◎対象地域が全県や広域であり下記の事項がなされていないこと。 ・どのような支援がなされているのか周知できていない→広報活動の工夫が必要。 ・支援要請が少ない→広報ができていない。 ・人的手配ができないことや、財政的な課題がある。 ・組織的な取組になっていない。 ・他のリソースとの役割分担がなされていない。
Ｃグループ「理解されていない」理由
・在籍児の教育で手一杯で地域支援までできない。 ・人的加配がない。 ・担当者任せで組織的な取組になっていない。 ・専門性が担保できない。 ・PR 不足。（「あえて PR をしていない」を含む）

２点目は「開かれた学校作り」を目指し、学校公開や地域の方々を含めた研修会等の実施により、学校自体を知ってもらう取り組みが積極的に行われているという点があげられる。

次に「どちらともいえない」と回答した学校（Ｂグループ）の判断理由としては、対象地域が全県や広域であり、自校のセンター的機能が周知されていないと感じている学校が多かった。これに関連するが、校名変更によりどの分野を専門とする学校であるか認識されていないという回答や、重度重複や肢体不自由を対象とする学校では、どのような支援をしているのか地域に理解されておらず、要請が少ない等の回答があり、いずれも広報活動の仕方等に課題を抱えていた。また、人的手配ができないことや、財政的な課題があるので積極的な広報や地域支援活動は行っていないとの回答や、支援をする側、支援を受ける側の担当者の入れ替えにより、支援が途絶えてしまうという、いわば両方が学校全体としての組織的な取り組みにできていない点も見えてきた。さらには、地域に他の支援学校や関係機関があり、自校へのニーズが少ないという回答も少なからずあり、地域での役割分担がなされていない実態や連携の必要性も見えてきた。

では「理解されていない」と回答した学校（Ｃグループ）の判断理由はどうであろうか。おおよそＢグループの回答と同様であったが、特に在籍児への教育以外の人的余裕がないので、積極的な地域支援の PR はしていないという回答が多かった。また重複障害を専門とする学校の中には、他障害の支援のノウハウを持っていないという回答もあり、専門性の担保という課題もあがっていた。

それでは、以上の回答結果に関連する他の調査項目についてみてみよう。

まず、「自校のセンター的機能が地域に十分理解されているか否か」の要となる事項として、上記回答結果から「広報活動」があげられる。これに関連する項目は、第３部２の「センター的機能に関わる情報の収集と提供」である。図 11 に上記回答のあった 709 校の「地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等に関するニーズの把握状況」（情報の収集に関する活動）の結果について示す。

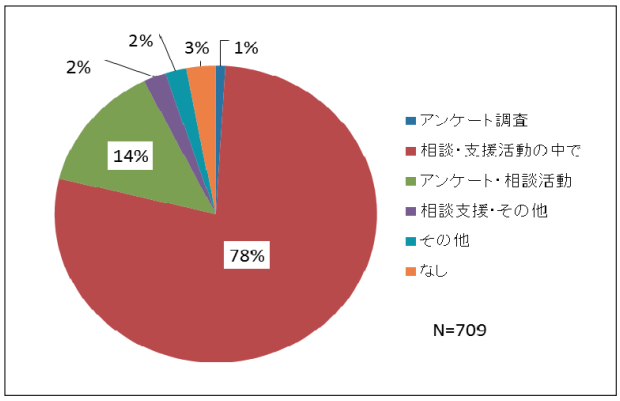


図11　情報の収集に関する活動状況

これによると、「相談・支援活動の中でニーズを聞き取っている」学校が 78％（単独）、アンケートやその他の方法と合わせて相談支援活動の中でニーズを把握している学校を含めると 94％となる。ほとんどの学校で相談・支援活動の中でニーズ把握をしていることが分かる。それに比べ、実証的にアンケート調査を行っている学校は 15％（アンケート単独とアンケート・相談活動の合計）と少ない。その他のニーズ把握方法としてあがっていた回答は、「教育委員会で行っている」等であった。

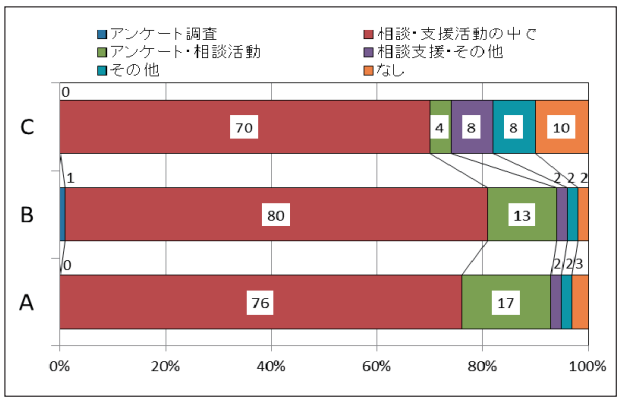


図12　グループごとの情報の収集に関する活動状況の比較

では、この結果をグループごとに分けてみる（図 12）。「相談・支援活動の中で」ニーズ把握を行っている学校は、Ａ・Ｂ・Ｃグループ

で差異はなかった。アンケート調査を行っている学校について３グループを比較した場合、Ａ＞Ｂ＞Ｃという結果であり、Ｃグループでアンケートを実施している学校は少なかった。またニーズ把握を行っていないと回答した学校は、Ａ・ＢグループとＣグループで差異が認められた。この回答の中には、地域支援の要請がきても対応できないのであえてニーズ調査をしていないという回答があった。

次に「地域の小・中学校等への理解啓発や広報活動」（情報の提供に関する活動）の状況について、709 校の回答を図 13 に示す。

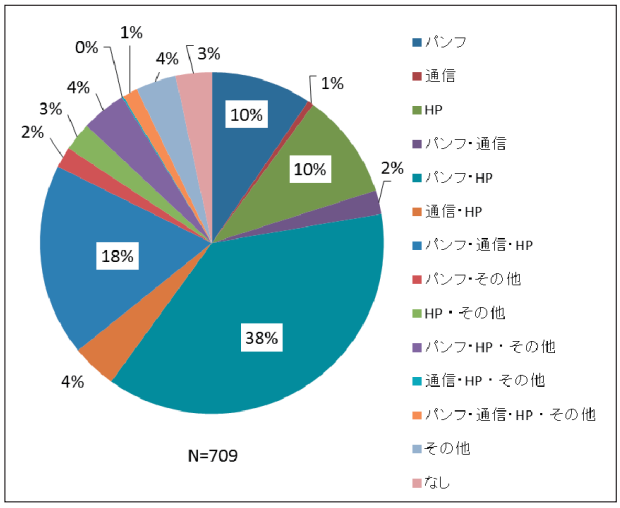


図１３　情報の提供に関する活動状況

これによるとパンフレットを配布している学校は 75％（他の方法の組合せを含む）、またホームページへの掲載は 78％（他の方法の組合せを含む）であった。

パンフレットやホームページへの掲載については、過去に同様の調査を実施しているので比較してみたい。

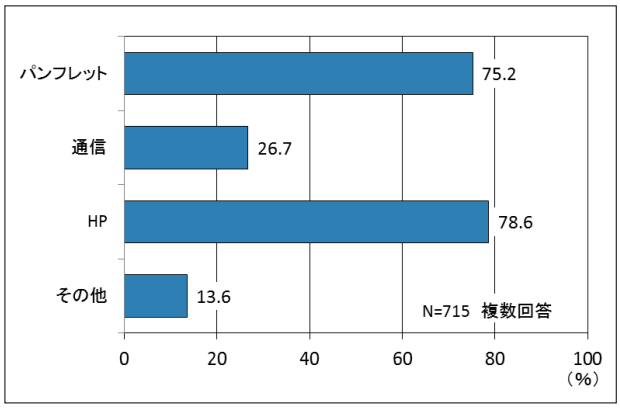


図１４　情報提供に関する活動状況

図 13 については、第４部１（2）①での有効回答数 709 校のデータであるが、他の調査結果との比較のため、第３部２（2）の有効回答数 715 校での結果を図 14 に示す。

また、図 15 は、平成 19 年３月に本研究所が実施した「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」の「小・中学校等への情報提供機能」の結果である。この調査は、平成 18 年度の全国の特別支援学校 998 校（分校を含む）中、739 校（うち分校を１校含む）から回答（回答率 74％）があったものであり、特別支援教育体制前の状況を調査したものである。

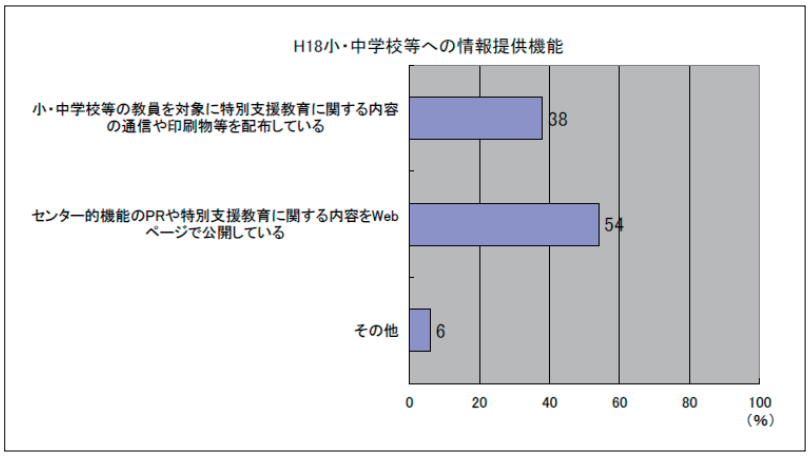


図１５　平成18年度特総研調査

次に示した図 16 は、平成 20 年２月に文部科学省特別支援教育課が実施した「平成 19 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」の「小・中学校等への情報提供機能」の結果である。この調査は、平成 19 年度の全国の特別支援学校 927 校（分校含まず）中、868 校から回答（回答率 94％）があったものである。

これら平成18年度、19年度、21年度（本調査）の調査結果を比較すると、パンフレット等の印刷物の配布とホームページ掲載状況は、18年度＜19年度＜21年度となっており、年度を追うごとに確実に伸びてきている。今や自校のホームページを持つ学校が大半を占めており、その中でセンター的機能について掲載している学校が8割近くになってきている状況が分かる。パンフレット等の印刷物の配布についても同様の伸びとなっている。

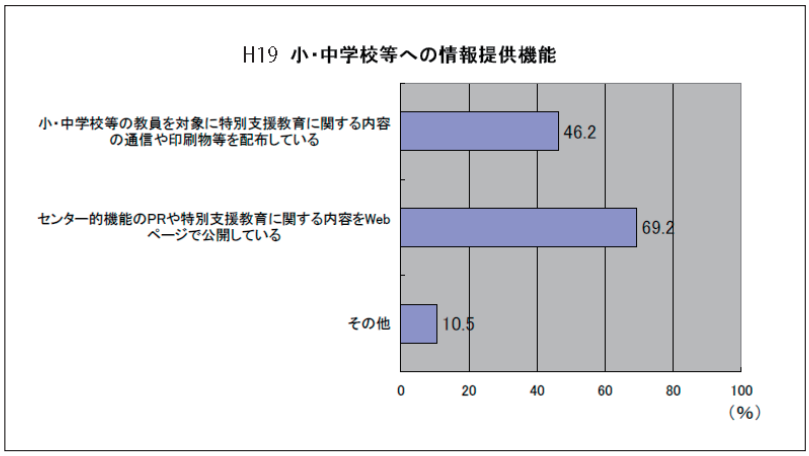


図16　平成19年度文部科学省特別支援教育課調査

さて、それでは本調査の「地域の小・中学校等への理解啓発や広報活動」（情報の提供に関する活動）の709校の状況をグループごとにみていく（図17）。

これによると情報提供活動として「パンフレットのみ」の学校の割合がA＜B＜Cとなっており、若干Cグループが高くなっている。パンフレット、通信、ホームページ、その他とそれぞれ単一の方法で情報提供をしている学校の割合は、Aグループが22%、Bグループが24%、Cグループが36%であり、Cグループの割合が高い。情報提供活動を行っていない割合についてもAグループ0%、Bグループ4%、Cグループ12%とCグループが高い。単一の方法での情報提供ではなく、複数の方法を組み合わせて情報提供をしている学校の割合は、Aグループは78%、Bグループは72%、Cグループは52%であり、Cグループが低くなっている。

次に、「自校のセンター的機能が地域に十分理解されているか否か」のAグループの判断理由の記述から、広報活動はもとより、都道府県教育委員会や市町村教育委員会の協力を得ることが円滑な地域支援につながっていることがうかがわれた。そこで、それに関連した調査項目、第3部3の(5)「地域の幼稚園（保育園）、小・中学校等への支援に関わり、教育委員会との連絡・調整につい

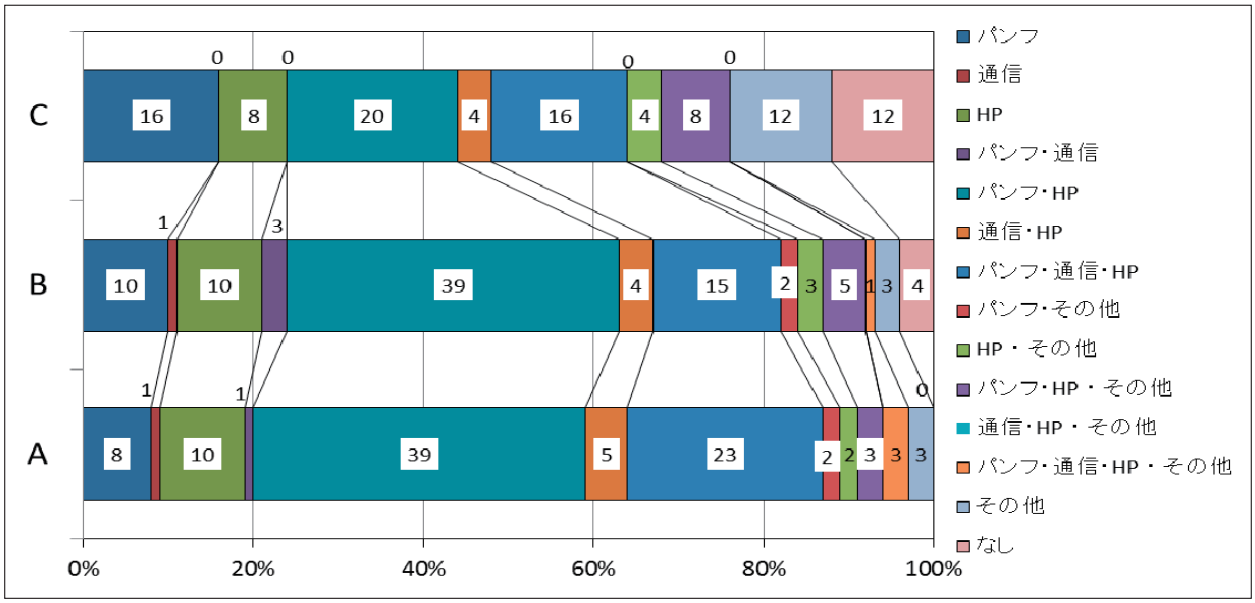


図17　グループごとの情報提供に関する活動状況の比較

て」の結果をみてみよう。

図18に709校の教育委員会との連携状況について示す。「連絡・調整」を行っているところは、「連絡・調整」のみと「連絡・調整と協議の場」の両回答を合わせて420校、「協議の場」としているところは、「協議の場」のみと「連絡調整・協議の場」の両回答を合わせて152校であり、「協議の場」としているところの方が少ない。「その他」の回答では、必要な場合に行っている等の記述がなされていた。

では、この結果をグループごとに分けてみてみよう（図19）。

これによると「連絡・調整」のみと回答した学校の割合は40%～46%であり、グループ間の差異は認められなかった。「協議の場」のみの回答についても2%～4%であり、同様の結果であった。しかし、「連絡・調整と協議の場」の両方の役割をもって教育委員会と連携をしている学校の割合は、A＞B＞Cであり、明らかにAグループが高くなっている。逆に教育委員会との連携を行っていないと回答した割合と、この項目について無回答であった割合については、A＜B＜Cであり、Cグループが高くAグループが低いという結果であった。

次に、「自校のセンター的機能が地域に十分理解されているか否か」のAグループの判断理由として、多くの学校があげていた「相談件数の増加」の状況に

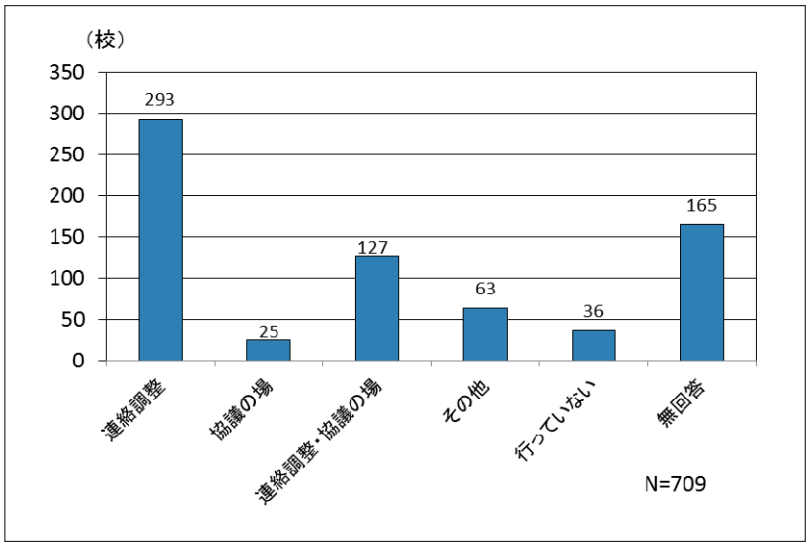


図18　教育委員会との連携状況

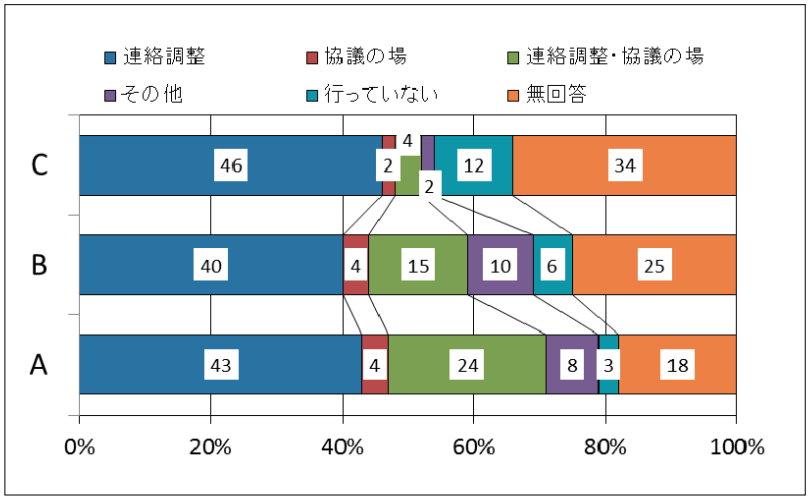


図19　グループごとの教育委員会との連携状況の比較

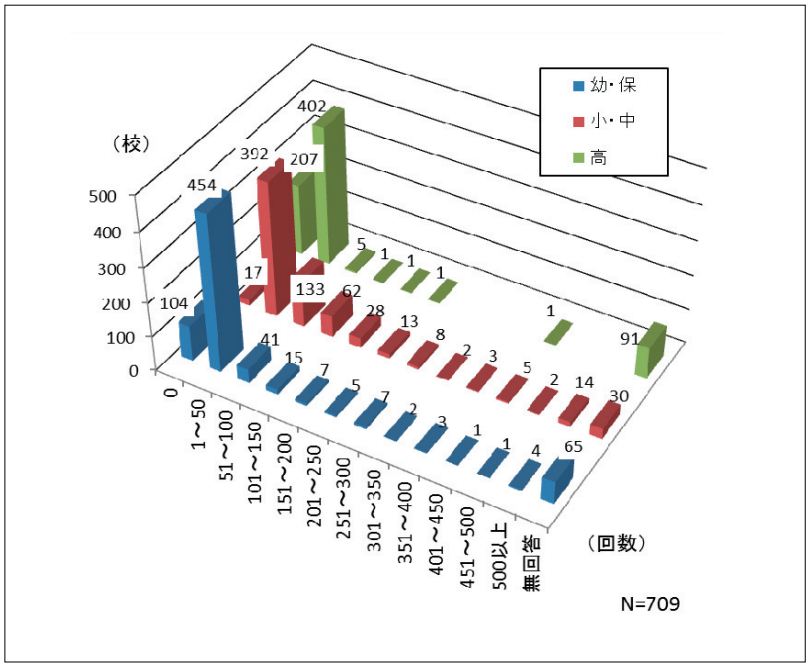


図20　地域の学校の教職員を対象とした相談・支援ののべ回数

ついて見てみよう。第３部３（1）「昨年度中に地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行った相談・支援等の活動ののべ回数」の 709 校の結果を図 20 に示す。

これによると幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援回数は、１～ 50 回に集中していることが分かる。また相談件数０の軸をみると、高等学校等への相談・支援の実績がない学校が多い。幼稚園（保育園）については、高等学校等に比べると低いものの、実績０件の学校が少なからずあることが分かる。小・中学校への相談・支援の件数は、51 件以上を越える学校が他の校種への相談・支援と比較すると多く、さらには 500 件以上という学校も出てきている。

次に、この結果をグループごとに分けてその傾向をみてみる。Ａグループの結果を図 21 に、Ｂグループの結果を図 22 に、Ｃグループの結果を図 23 にそれぞれ示す。これらのグラフは、各グループにおける相談・支援回数域での学校数を表しているが、グループ間での差異をみるため、相談・支援回数域の各グループ内での占める割合を小・中学校、幼稚園（保育園）、高等学校等の括りで、順に図 24、図 25、図 26 に示す。

これらによると、幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援回数は、１～ 50 回に集中しているという傾向は、いずれのグループにおいても、またいずれの校種支援においても同様であった。

ところで、特別支援学校のセンター的機能による地域支援の取組は、まず小・中学校の義務制の学校を中心に始まり、その必要性が他の校種にも経年的に広がり、現在、幼稚園（保育園）、高等学校等へと相談・支援が及んできている。これは、前述の図 20 の分析からもうかがえるが、図 24、図 25、

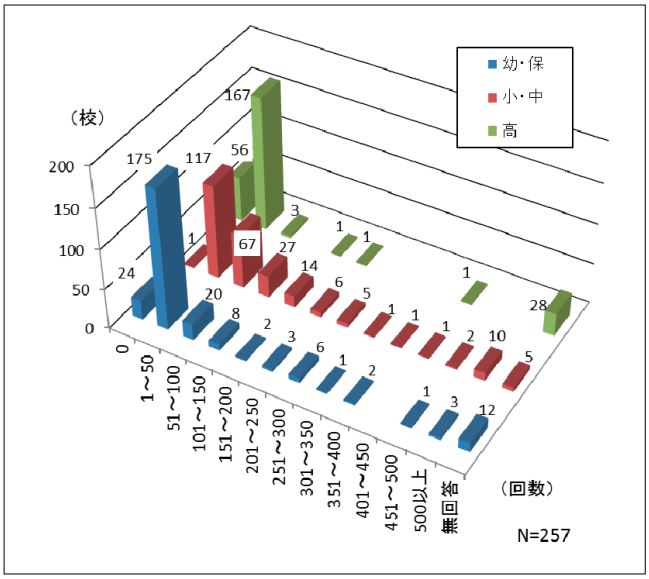


図21　Ａグループの組織・支援ののべ回数

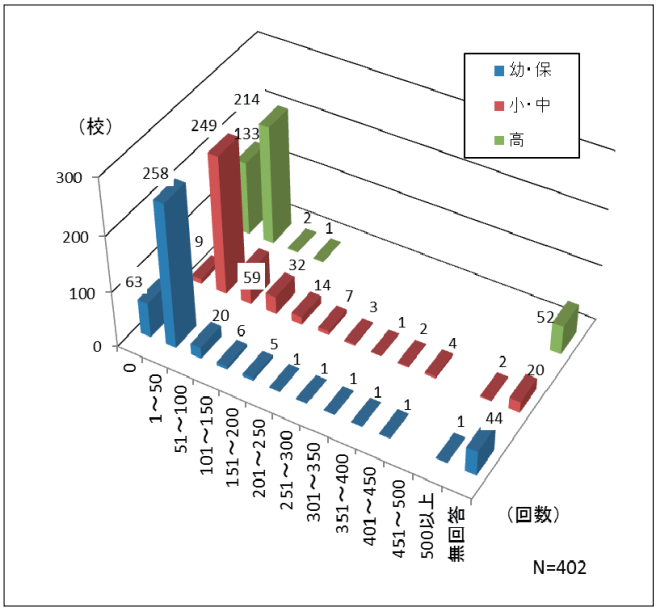


図22　Ｂグループの組織・支援ののべ回数

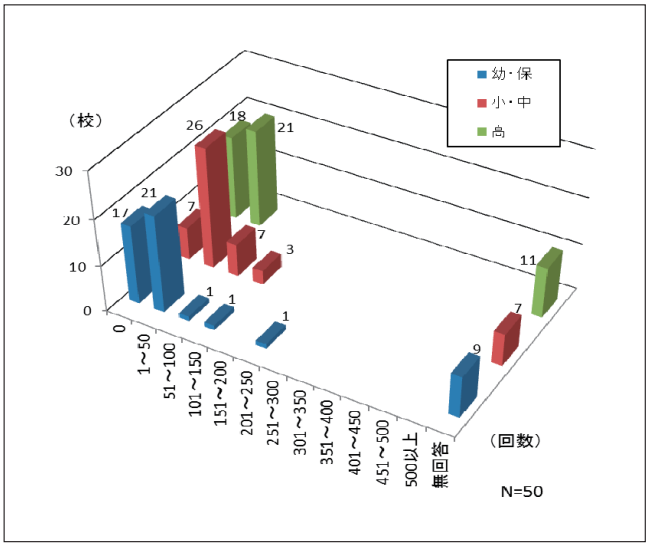


図23　Ｃグループの組織・支援ののべ回数

図 26 の各学校種内の実績なし「０」の割合、あるいは逆に相談･支援を行っている割合を比較してみても理解できる。具体的にみていくと、小・中学校への相談支援で、Ａグループで実績なしの学校はなく、98％の学校で実績があり、Ｂグループでは、実績なしが 2％、実績ありが 93％であった。そしてＣグループでは、14％が実績なし、72％が実績有りであった。幼稚園（保育園）への相談支援では、Ａグループで実績なしは 9％、実績ありが 86％、Ｂグループでは、実績なしが 16％、実績ありが 73％、Ｃグループでは、34％が実績なし、48％が実績有りであった。高等学校への相談支援は、Ａグループで実績なしと回答した学校は 22％、実績ありが 67％、Ｂグループでは、実績なしが 33％、実績有りが 53％、Ｃグループでは、36％が実績なし、42％が実績有りであった。これらから、小・中学校への相談・支援は、本調査時点（平成 21 年度実績）では、ほとんどの学校で実績があり、それに次いで幼稚園（保育園）、そして高等学校等への相談・支援が追従してきている状況がうかがわれる。

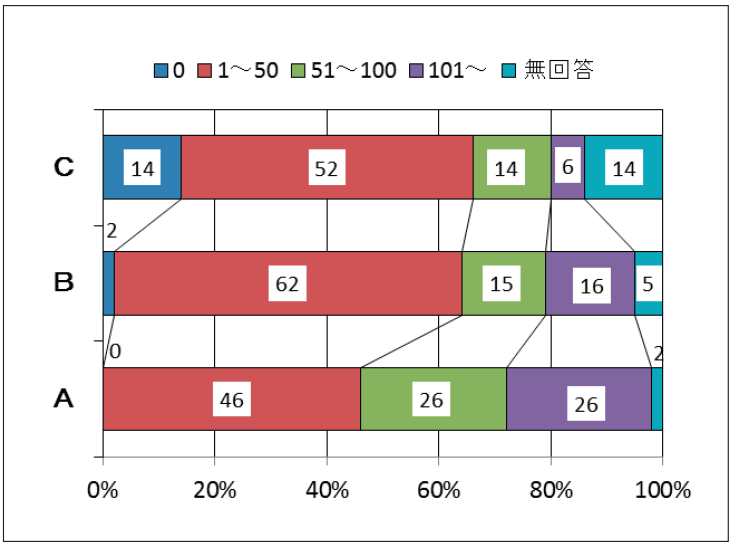


図24　小・中学校への相談・支援のグループごとの比較

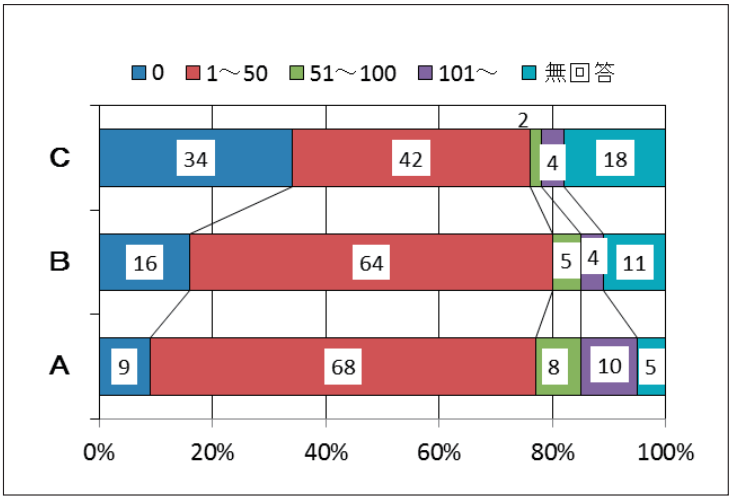


図25　幼稚園（保育園）への相談・支援のグループごとの比較

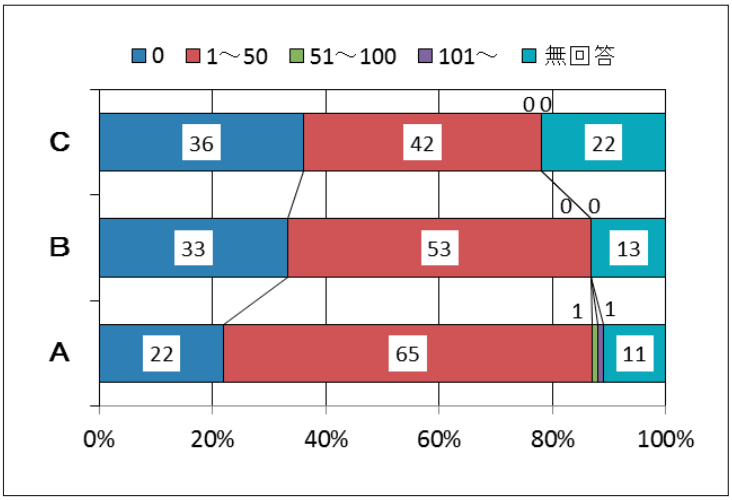


図26　高等学校への相談・支援のグループごとの比較

では、次に各グループの相談回数を比較してみる。Ａグループでは小・中学校への相談・支援は、前述の通り 98％の学校で実績があり、さらには回数も１～50 回のみならず、51～100 回、101 回以上の相談・支援を行っている学校が多い。51～100 回、101 回以上のグループ間での比較においてもＡ＞Ｂ＞Ｃとなっており、Ａグループの相談・支援回数が多いのが分かる。

幼稚園（保育園）、高等学校等においても同様の結果であり、Ａグループの相談･支援回数が多い。

さて、「自校のセンター的機能が地域に十分理解されているか否か」の質問に対して、「理解され

ている」と回答したＡグループの判断理由として、多くの学校があげていた「相談件数の増加」について、第３部３（1）の回答結果からみてきた。「理解されている」と回答したＡグループと「どちらともいえない」と回答したＢグループ、「理解されていない」と回答したＣグループ、それぞれの学校内での経年的な増加傾向については把握できないが、少なくとも肯定的な回答をしたＡグループの各校種への相談・支援回数は、他のグループよりも多いことが分かった。

３．センター的機能をより充実させるために

本調査第４部は、第１部から第３部までの質問内容と質が異なる。第１部から第３部までは、実際に行っている数値や内容を問うているが、第４部は、回答者の意識調査である。回答者は、校長あるいは校長が指名する教職員で、学校全体の状況を把握する立場にある者としているが、必ずしもその回答が学校全体を表しているとは言えない。そこで、なぜそのような意識を持ったのか理由を尋ね、さらには、それに関連する第１部から第３部までの実際的なデータから、その判断を裏付けられないかという観点で分析してきた。そこから見えてきたものは、１及び２で既に述べてきたが、再度大きくまとめてみたい。

センター的機能をより充実させるためには何が必要か、まず第１に「学校全体として組織的に取り組む」ことである。具体的には、学校経営計画に位置付け、支援校を含めた外部評価と内部評価を行うこと、実施実績等を職員会議や研修会の機会をとらえて全体に報告し、全職員の共通認識をはかること、センター的機能の担当者は、専任、兼任を含めて複数配置し、担当者以外の者も支援に携わり（校内資源の有効活用）、支援の当事者意識を持つことなどがあげられる。

そして第２に「積極的な広報活動」を行うことである。それにはセンター的機能に関わるニーズの把握を日常の相談・支援の中だけでなく、アンケート調査等の方法を用いて実証的に行うこと、自校のセンター的機能の内容等については、パンフレットの配布やホームページへの掲載だけでなく、さまざまな機会を捉えて周知していくこと、当然のことながらその周知の方法は、それぞれの地域の特性を考慮し、さらに工夫し、複数の方法を組み合わせて行うことが大切である。

第３に「都道府県及び市町村の教育委員会との連携協力」をはかることである。広報活動はもとより、都道府県教育委員会や市町村教育委員会の協力を得ることが円滑な地域支援につながっていく。具体的には、医療・福祉・労働との橋渡しやさまざまな協議会の開催、また地域の学校等との連絡調整等、加えて協議の場を持つことによってセンター的機能の充実につながっていく。

第４には、「地域での役割分担」を行うことである。地域には他の特別支援学校が複数設置されていたり、医療・福祉関係等のリソースがあったりする。その地域の特性を生かし、それぞれの関係機関が連携を取りながら役割分担を行うことが必要である。そして、そのことを地域に周知していくことが大切である。

さらに第５として「地域に開かれた学校作り」を目指すことである。第２点目にあげた「積極的な広報活動」にも関わるが、学校公開や公開研修会の実施や地域の行事への参加等、地域を巻き込んだ活動を行うことが、ひいてはセンター的機能の充実につながっていく。

以上、センター的機能の充実のためのポイントとして大きく５点をあげたが、具体的な取組としていくには、センター的機能を担う「人的措置」の必要性や「専門性」の担保等、課題も残されている。これらの課題については、さまざまな工夫を行っている地域や学校もあるので、今後の研究

につなげていきたい。

＜参考文献＞

・「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」，国立特別支援教育総合研究所，2007. 3.
・「平成 19 年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」，文部科学省特別支援教育課，2008. 9.

（文責：澤田　真弓）

センター的機能をより充実し発展させていくためには
－センター的機能の充実と自校内での支援システムの充実の意識－

ここでは、調査票「第 4 部 2 支援システムの機能 ②及び③」の特別支援学校が担うセンター的機能の地域と自校内での充実度と、それに関連した他の調査項目（第 1 部～第 3 部）の結果から、センター的機能をより充実し発展させていくためにはどのような取り組みが有効なのか考察してみたい。

1．自校の支援システム（センター的機能）の発揮による、地域の小中学校等の教育の充実への貢献について（第4部2-②）の結果から

第 4 部 2-②の項目では、「自校の支援システム（センター的機能）がこれまで以上に機能し、その結果、地域の小中学校等の教育が充実してきた」かどうか、またそのように判断した理由についての回答を求めた。

有効回答数は 704 校で、その内「そう思う」と回答した学校数は 168 校（A グループ）、「どちらともいえない」と回答した学校数は 444 校（B グループ）、「そう思わない」と回答した学校数は 91 校（C グループ）であった。その割合を図 1 に示す。

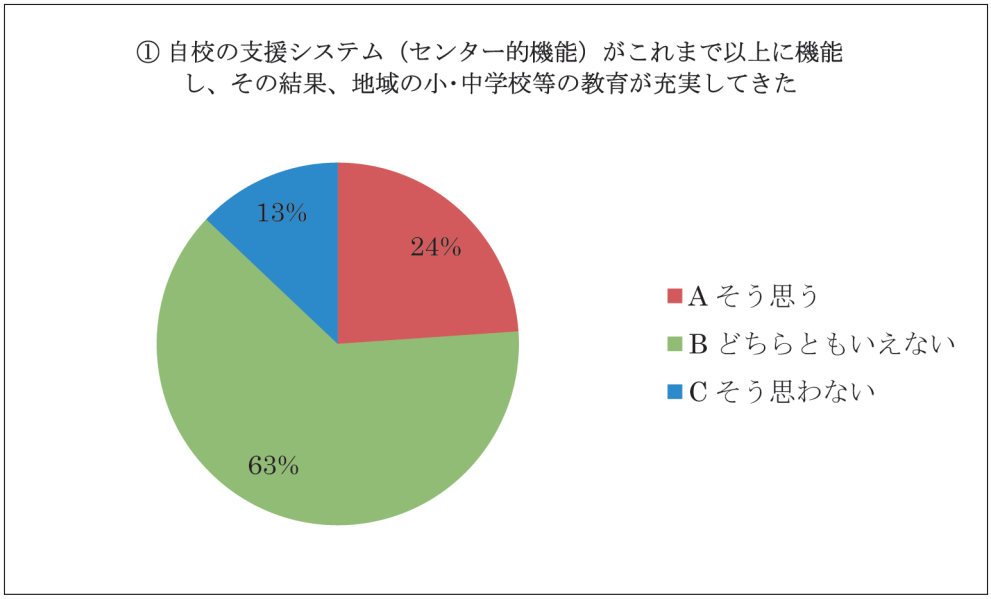


図 1

A、B、C それぞれのグループにおいて、各回答のように判断した理由について自由記述で求めたものを以下に整理して示した。

まず、「そう思う」と回答した学校（A グループ）の判断理由として多く挙げられている回答は以下のようなものだった。

- **「相談件数の増加」あるいは「相談件数の減少」**
- **「研修会の開催および講師依頼の増加」**
- **「支援依頼の件数の増加」**

・**「個別の事例（子どもの変化）を通じて」**

以上の回答の特徴として、一般的に自由記述については回答者の主観的な判断によって信頼性が左右されてしまう可能性を含んでいるが、上記の判断理由としては、件数の増減という比較対象をもった、ある程度の客観的な根拠を基にした判断がなされていることが示唆されている。

上記の回答の他にも、小中学校等の教育の充実の判断理由として「研修会後にアンケートを実施する」などして、一定の根拠を基に回答している学校と、特に根拠は示されないまま回答している学校とに分かれた。

また､回答としては少数であったが､「相談の主訴が大雑把なものから具体的になった」ことや「支援学級よりも通常学級の支援要請が増えている」等の視点から、小中学校等の教育の充実を指摘する記述もあった。その他にも､「小中学校の特別支援教育コーディネーターとの繋がりができてきたこと」を地域の充実と捉えている記述もあった。これらは全体からすると少数意見ではあるが､説得力のある根拠として考えることもできるだろう。

A グループの回答を全体的に俯瞰してみると､「専任のコーディネーターをおいている」「情報発信の充実」「研修会の開催や授業公開の実施」「学校全体で地域支援を担うという意識が進んだ」といった特別支援学校側の校内体制の充実を挙げていることが比較的多かったことが示唆されている。

次に「どちらともいえない」と回答した学校（B グループ）の判断理由として多く回答されているものは以下のようであった。

・**「客観的な基準や根拠がないので、評価できない」**

・**「学級への支援のみで、学年や校内全体へ広がらない」**

・**「地域や学校種間で温度差や格差がある」**

・**「教員の異動や単年での担任交代のため支援が引き継がれない」**

これらの記述の中でも、特に「客観的な基準や根拠がないので評価できない」という回答が最も多く挙げられていたが、これと同時に「実際の支援は展開されているが」という記述も回答の中には多く付け加えられていた。これらの回答からは、実際に支援を行っている多くの学校でも、支援システムに対する評価基準は明確になっていないことが示唆されているだろう。

さらに上記に加えて､「地域や学校種間で温度差や格差がある」ことを回答している学校では、実際に支援を行っている小中学校等についてだけでなく、地域や圏域という単位で支援システムの充実を考える視点が含まれていることは、このグループの特徴である。これはある意味では現実的であり、地域全体の状況を俯瞰する、まさにセンター的機能の視点を前提に持っていることが示唆されている。

また回答としては少数であったが、特徴的なものとして「コーディネーターの個人的努力によるところが大きく、市町村のシステムとして構築されていない」「地域の保護者から学校の指導支援に関する不安等の相談が多い」「教育システムに介入するには管理職の理解が必要である」「具体的な支援内容が職員一人一人に伝わっていない」こと等を指摘する記述もみられた。これらの回答からは、実際に支援を進めている中での課題が浮き彫りにされているようにも考えられる。

B グループの回答を全体的に俯瞰してみると､「地域差や学校間差、校種間差がある」ことを指摘する回答が多く､「支援している学校では進んでいるが、全てではない」「エリア全体での支援ま

でには至っていない」ことを指摘する回答が多かった。B グループについては、実際に支援を展開しているが、センター的機能をより地域全体の中に位置付けていることが特徴として現れていると同時に、課題もある程度浮き彫りにされていることが推測される。

最後に、「そう思わない」と回答した学校（C グループ）の判断理由として多く回答されているものは以下のようであった。

・「**連携が不足している**」
・「**他校への支援が十分できていない**」
・「**発信が十分でない**」
・「**学校外へ発信して働きかけていくほどの業務余裕がない**」

これらの指摘は、小中学校等の支援される側の課題ではなく、支援を行う特別支援学校側の課題が十分にクリアされていない実態が示唆されているようである。

また回答としては少数であるが、「校内支援が中心である」「担当者が担任をしており、全てのニーズに対応できるまでになっていない」ことを指摘する記述もあった。

C グループの回答を全体的に俯瞰してみると、実際に小中学校等への支援を進める以前の段階として、特別支援学校の側の体制整備が未だ十分でないことを示唆する回答が多かったように考えられる。

以上の結果から、地域の小中学校等の教育の充実を評価するための客観的な判断基準が明確に示されない中ではあったが、小中学校等の教育の充実を測る目安として、**1）特別支援学校の校内体制**、および**2）支援体制の充実度**の 2 つが重要視されていることが示唆されていた。

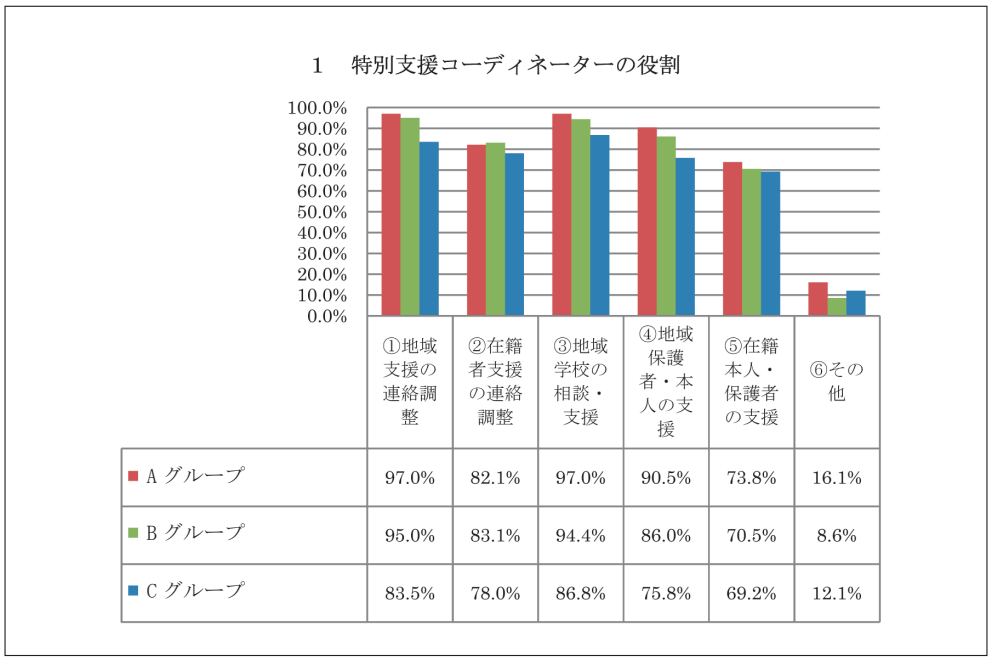
これら各グループが回答した判断理由に関連した他の調査項目（第 1 部～第 3 部）の回答から、グループごとに何らかの特徴が見て取れるのか考えてみたい。特に上記の 2 つの視点から他の調査項目との関連を見てみることとする。

第1部　校内外との連携の仕組みと機能

まず、ABC 各グループの自由記述の回答から、「自校の支援システム（センター的機能）がこれまで以上に機能している」と判断した根拠となっていることが推測される、**『自校の支援システム（センター的機能）の在り方』**に関連した調査項目への回答に注目してみた。それらの結果を ABC のグループごとに並べて比較したものを図２から図５に示している。

まず、＜第１部　校内外との連携の仕組みと機能＞で問うた項目の内、『１　特別支援教育コーディネーターの役割』について注目してみたところ、図２で明らかなように、「①地域支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている」と回答した学校が、A グループでは 97.0%、B グループでは 95.0% であるのに対して、C グループでは 83.5% であった。また「③地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談支援を担っている」と回答した学校においても、A グループで 97.0%、B グループで 94.4% であったのに対して、C グループは 86.8% であった。さらに「④地域の保護者・本人への相談等を担っている」と回答した学校では、A グループで 90.5%、B グループで 86.0% であったのに対して、C グループでは 75.8% であった。

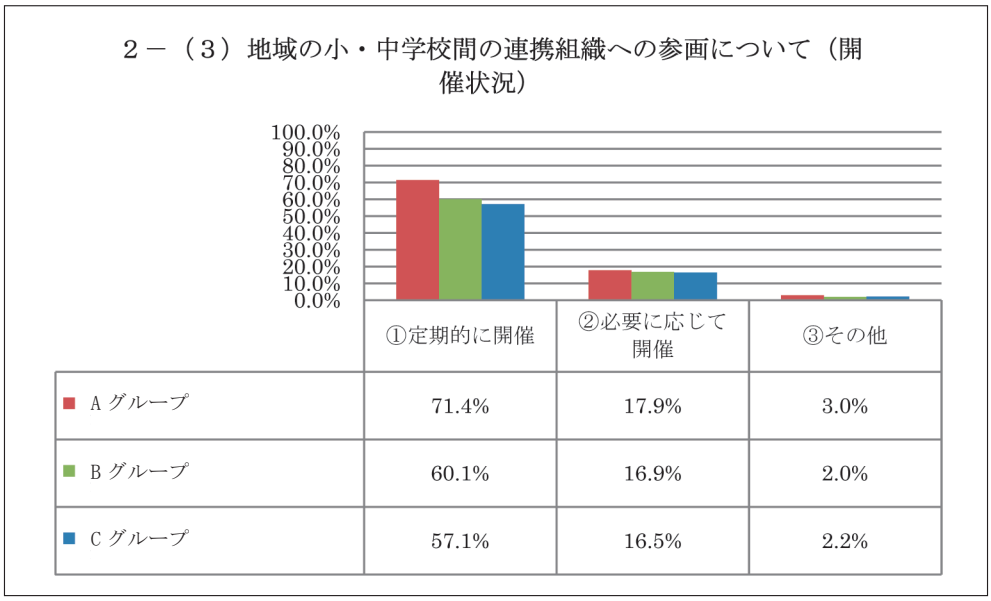
これらの結果からは、A グループ、B グループでは特別支援教育コーディネーターが中心となって積極的に地域の学校等や保護者・本人に対する相談・支援を行っていることに対して、C グループでは A、B 両グループと比較して特別支援教育コーディネーターの役割が消極的になっていることが示唆されており、「自校の支援システムがこれまで以上に機能している」とは言えない現状を回答した、自由記述での回答を裏付けている。



	①地域支援の連絡調整	②在籍者支援の連絡調整	③地域学校の相談・支援	④地域保護者・本人の支援	⑤在籍本人・保護者の支援	⑥その他
A グループ	97.0%	82.1%	97.0%	90.5%	73.8%	16.1%
B グループ	95.0%	83.1%	94.4%	86.0%	70.5%	8.6%
C グループ	83.5%	78.0%	86.8%	75.8%	69.2%	12.1%

図２

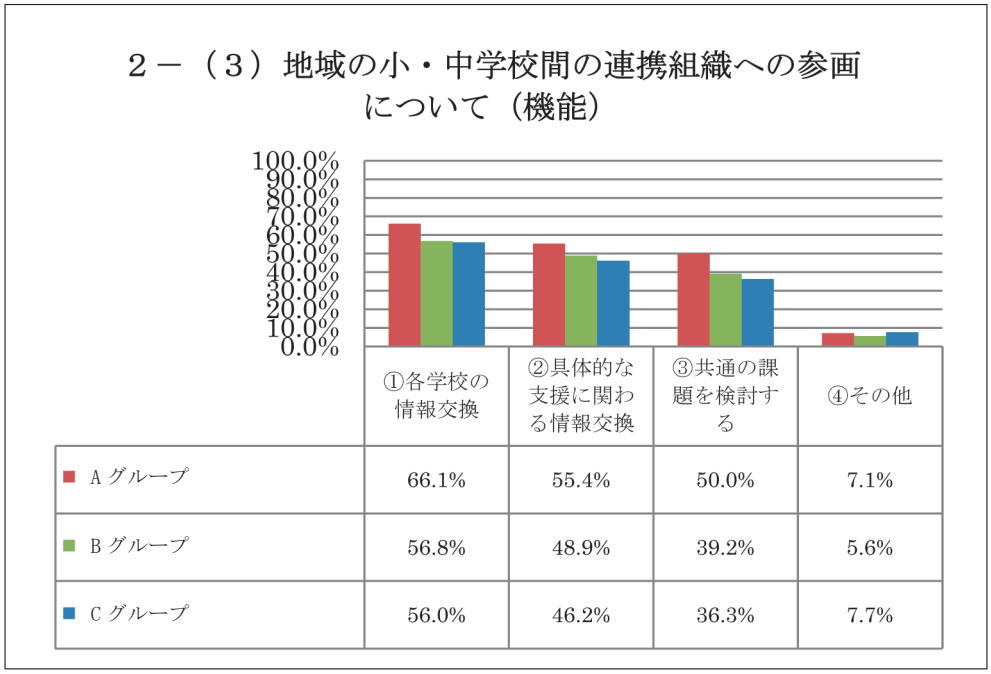
次に、同じく第１部の設問中で『地域の小・中学校間の連携組織への参画について』問うた２つの項目、『参画する主な連携組織の会議の開催状況について』に注目したところ、図３から明らかなように、「①定期的に開催している」と回答した学校が、A グループで 71.4%、B グループで 60.1%、C グループで 57.1% となっており、地域の小・中学校への支援システムが A グループでより機能、充実していることを裏付けている。



	①定期的に開催	②必要に応じて開催	③その他
A グループ	71.4%	17.9%	3.0%
B グループ	60.1%	16.9%	2.0%
C グループ	57.1%	16.5%	2.2%

図３

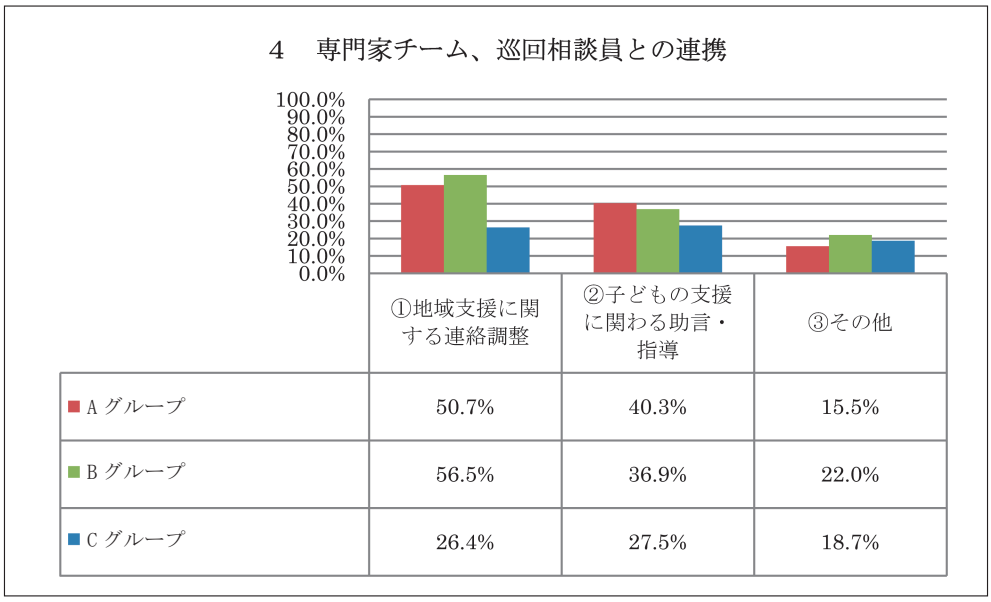
また『参画する主な連携組織の機能について』に注目してみると、図４からも明らかなように、「①各学校の情報交換の場として機能している」学校の割合は、A グループで 66.1%、B グループで 56.8%、C グループで 56.0%となり、「②具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している」学校の割合は、A グループで 55.4%、B グループで 48.9%、C グループで 46.2%となる。さらに「③各学校共通の課題を検討する場として機能している」学校の割合は、A グループで 50.0%、B グループで 39.2%、C グループで 36.3%となった。この設問に対する回答としては、A グループと B・C 両グループとの間に大きな差異が生じている。この結果から、A グループは B･C グループよりも、地域の小・中学校との連携システムがより緊密に形成されていることが示唆されていると考えられる。



	①各学校の情報交換	②具体的な支援に関わる情報交換	③共通の課題を検討する	④その他
A グループ	66.1%	55.4%	50.0%	7.1%
B グループ	56.8%	48.9%	39.2%	5.6%
C グループ	56.0%	46.2%	36.3%	7.7%

図４

次いで、同じく第１部の中から『４　専門家チーム、巡回相談員との連携』に関する項目に注目したところ、図５から明らかなように、「①地域支援に関して連絡調整を行っている」学校の割合が、A グループで 50.7%。B グループで 56.5%であったのに対して、C グループでは 26.4%となった。また「②幼児児童生徒等への指導に関わる助言や支援を受けている」学校の割合も A グループで 40.3%、B グループで 36.9%であったのに対して、C グループでは 27.5%であった。これらの結果からも C グループより A、B 両グループの方が地域の支援資源との連携が積極的に進められていることが示唆されているだろう。



	①地域支援に関する連絡調整	②子どもの支援に関わる助言・指導	③その他
A グループ	50.7%	40.3%	15.5%
B グループ	56.5%	36.9%	22.0%
C グループ	26.4%	27.5%	18.7%

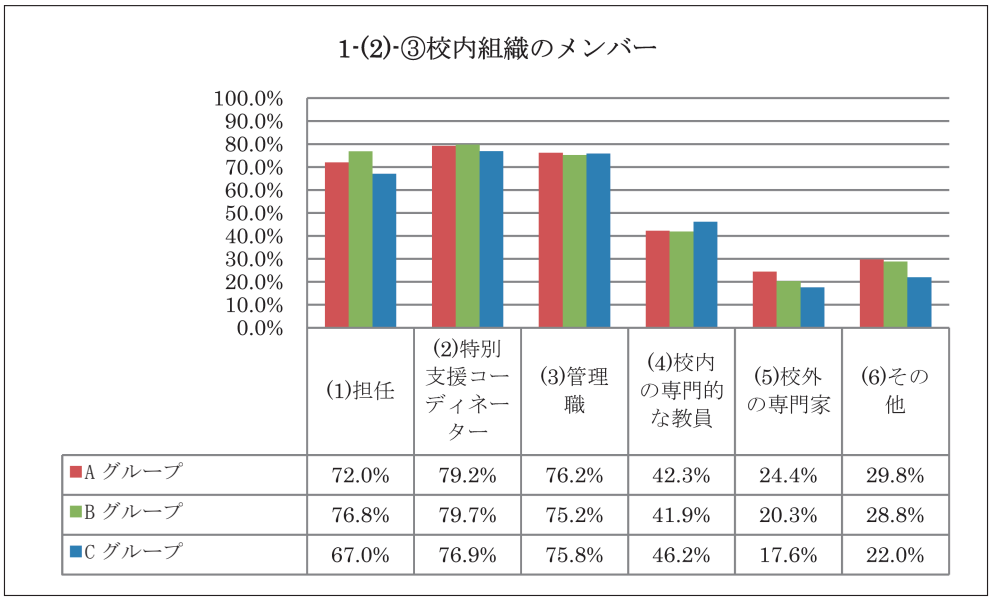
図５

第2部　校内支援の仕組みと機能

第１部の調査結果からは、ABC 各グループがそれぞれに地域の小・中学校等への支援や地域資源との連携を、どの程度進めているかという実態が浮き彫りになってきた。

第２部では、これらの自校の支援システム（センター的機能）を積極的に進めることを可能としている、自校の地域支援に向けた校内体制について注目してみたい。

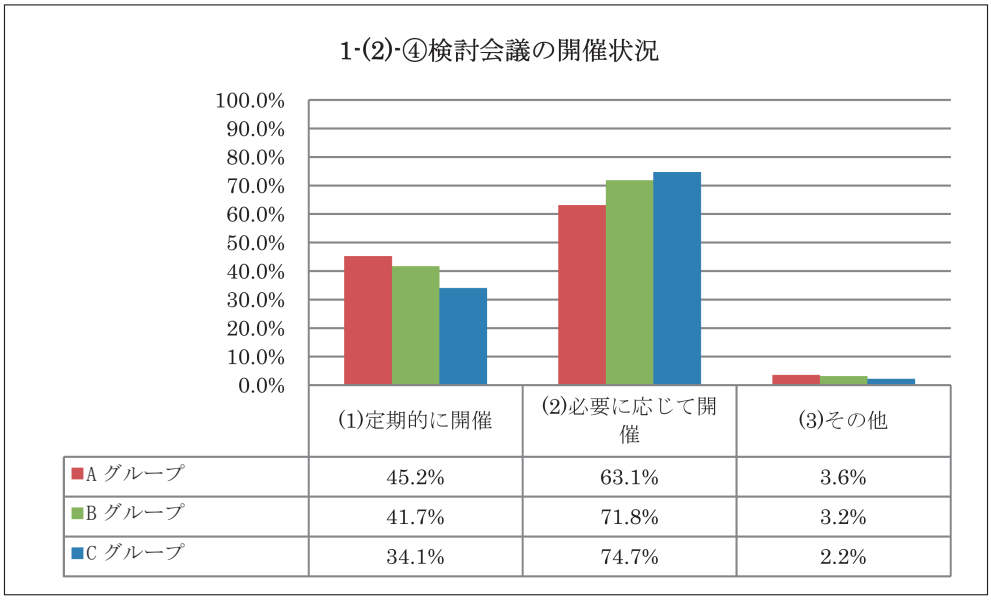
図６で示しているのは、「校内組織のメンバー」であるが、ABC 各グループにおいて、その回答に大きな差違は認められない。あえて言えば、「幼児児童生徒等の担任」が含まれると回答した学校が A グループで 72.0%、B グループで 76.8%、C グループで 67.0%となっており、また「校外の専門家（医師、OT、PT、ST 等専門職）」を校内組織メンバーに含んでいると回答した学校が A グループでは 24.4%、B グループで 20.3%、C グループで 17.6%となった点に若干の差違が生じている。この結果からは、A グループや B グループでは個別の具体な事例について話し合うための校内組織となっていることが推測される。



	(1)担任	(2)特別支援コーディネーター	(3)管理職	(4)校内の専門的な教員	(5)校外の専門家	(6)その他
A グループ	72.0%	79.2%	76.2%	42.3%	24.4%	29.8%
B グループ	76.8%	79.7%	75.2%	41.9%	20.3%	28.8%
C グループ	67.0%	76.9%	75.8%	46.2%	17.6%	22.0%

図6

図７には「指導・支援を検討するための会議の開催状況について」の項目に対する回答結果が示されている。この図からは、「定期的に開催している」と回答した学校がＡグループで 45.2%、Ｂグループで 41.7%、Ｃグループで 34.1%となっており、この結果と対をなすように「必要に応じて開催している」と回答した学校がＡグループで 63.1%、Ｂグループで 71.8%、Ｃグループで 74.7%となっている。この結果からは、Ａグループでは定期的に校内の児童生徒等の指導支援について話し合われており、Ｃグループは定期的ではなく必要が生じた時だけ検討会議が開催されるという実態を示唆していることも考えられる。

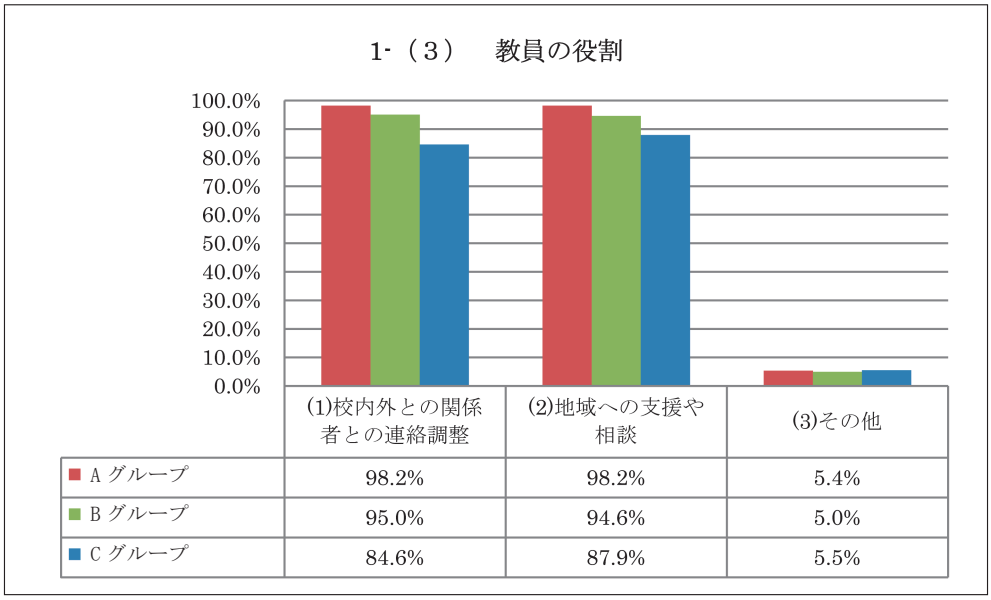


	(1)定期的に開催	(2)必要に応じて開催	(3)その他
A グループ	45.2%	63.1%	3.6%
B グループ	41.7%	71.8%	3.2%
C グループ	34.1%	74.7%	2.2%

図7

第3部　地域への支援の仕組みと機能

第３部では、自校の支援システム（センター的機能）がこれまで以上に機能した結果として、『地域の小中学校等の教育が充実してきた』という点に注目して、調査項目との関連を示していきたい。まず、設問１-（3）「センター的機能を担う教育の役割について」に対する回答結果を図８に示す。「①地域からの相談・支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている」学校の割合がＡグループで 98.2%、Ｂグループで 95.0%、Ｃグループで 84.6%だった。また「②地域への支援や相談を行っている」学校の割合がＡグループで 98.2%、Ｂグループで 94.6%、Ｃグループで 87.9%であった。これらの結果からは、ＡグループはＣグループと比較して、より積極的にセンター的機能を担う教員が支援システムの機能を発揮しているだろう実態が示唆されている。



	(1)校内外との関係者との連絡調整	(2)地域への支援や相談	(3)その他
Ａグループ	98.2%	98.2%	5.4%
Ｂグループ	95.0%	94.6%	5.0%
Ｃグループ	84.6%	87.9%	5.5%

図８

次に、設問 1-（4）「センター的機能を担う教員の人数」を表１に示した。数値は一校当たりの配置人数であり、平均値である。

Ａグループは専任教員 1.2 人と兼任教員 4.6 人になっており、Ｂグループは専任教員 1.1 人と兼任教員 4.3 人、Ｃグループは専任教員 0.8 人と兼任教員 3.5 人という結果になった。これらの結果は平均値であるため、あまり大きな差違にはみえないかも知れないが、それでもＣグループと比較してＡグループの方では明らかに多くの教員を配置していることが分かる。

こうした点からも、Ａグループの方は地域の小中学校等の教育の充実に対して貢献できる校内体制作りが進められていることを示唆していると考えられる。

表１　1-（4）教員の人数（平均：人）

	専　任	兼　任
A	1.2	4.6
B	1.1	4.3
C	0.8	3.5

さらに、設問２-（2）「情報の提供に関する活動」の回答結果を図９に示した。「①理解啓発のためのパンフレットを作成している」と回答した学校の割合がＡグループで 78.0%、Ｂグループで 76.4%、Ｃグループで 65.9%となっている。「②センター的機能に関わる『通信』や『お便り』を定期的に発行している」と回答した学校の割合がＡグループで 33.3%、Ｂグループで 27.5%、Ｃグループで 14.3%となっている。「③センター的機能に関わる情報を学校の web サイトに掲載している」と回答した学校の割合がＡグループで 82.1%、Ｂグループで 81.3%、Ｃグループで 61.5%となっている。これらの結果から明らかなように、Ａグループではセンター的機能の中でも直接的な相談・支援だけでなく、理解啓発や広報活動にもより積極的に取り組んでいることが示されている。この背景には上記の配置人数の違いなどの要因もあることが推測される。

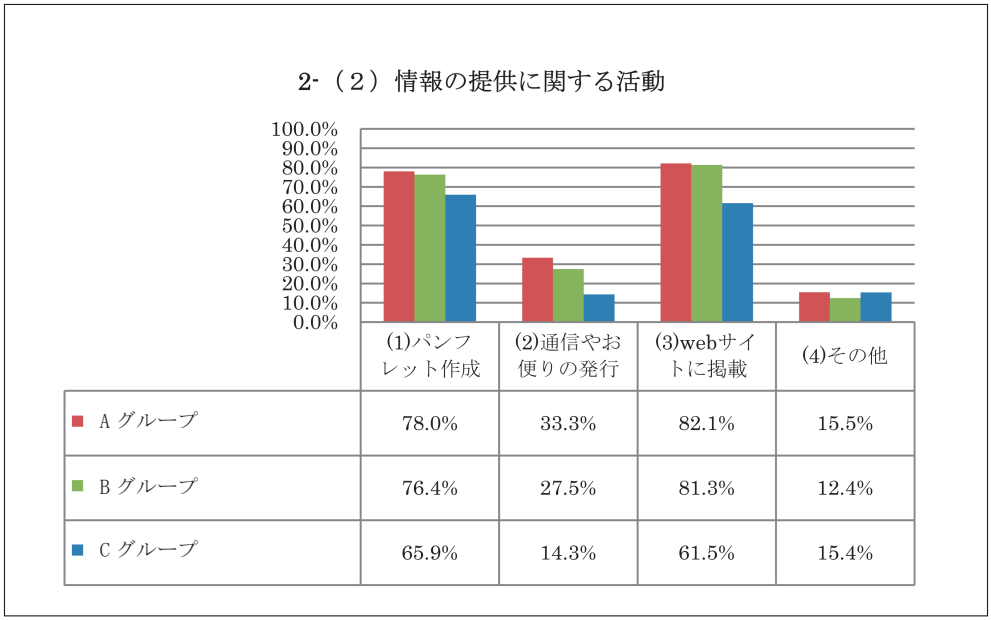


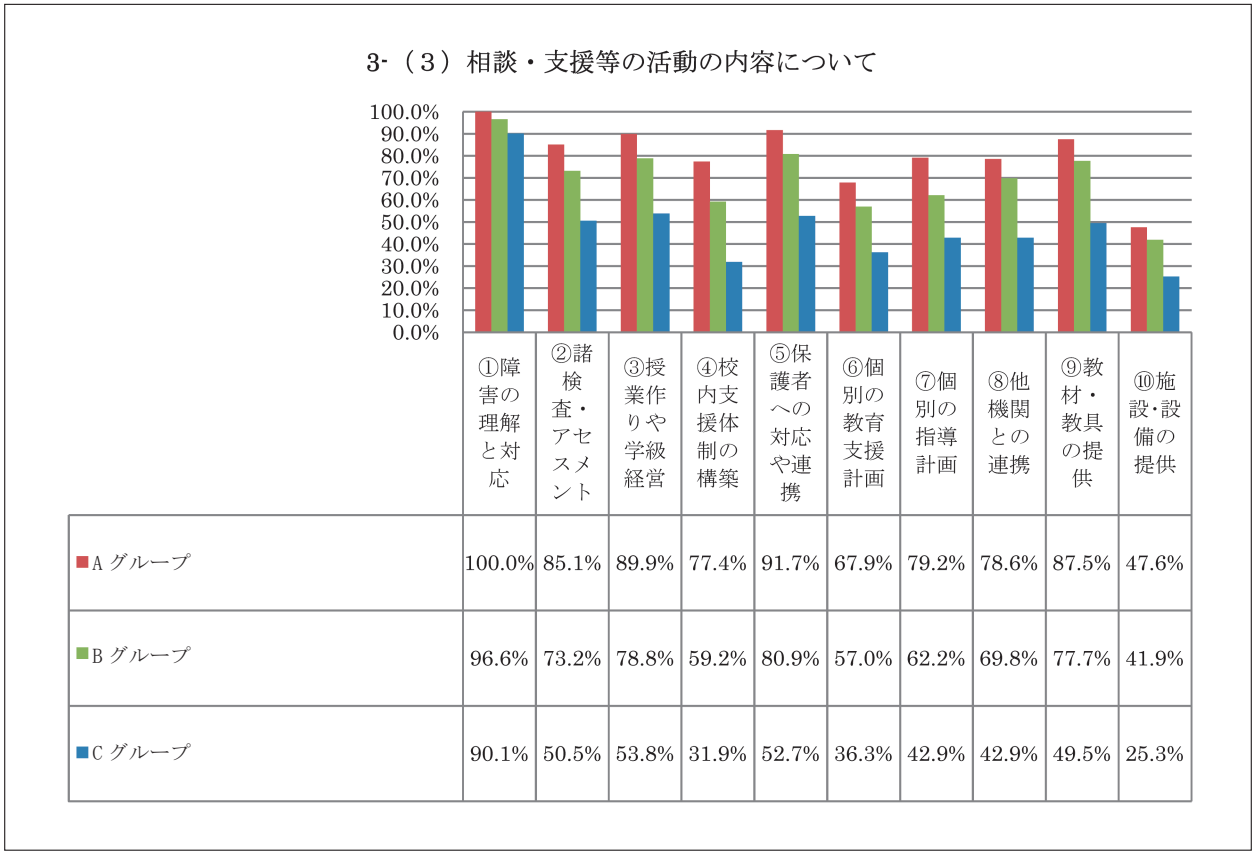
図９

最後に、『3 地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援活動の実施状況』について注目してみた。設問３-（1）「昨年度中に、教職員を対象に行った相談・支援の活動ののべ回数の概数」を ABC 各グループにおいて比較したものが表２に示されている。これは１校当たりの平均値であるが、Ａグループでは幼稚園（保育園）33.8 回／年、小中学校 92.9 回／年、高等学校等 5.6 回／年、Ｂグループでは幼稚園等 26.6 回／年、小中学校 68.2 回／年、高等学校等 4.7 回／年、Ｃグループでは幼稚園等 15.6 回／年、小中学校 36.0 回／年、高等学校等 10.0 回／年となっている。この結果から明らかなように、『小・中学校等の教育が充実している』根拠として、『相談件数』を基準とした場合、ABC 各グループではっきりとした差違を見て取ることができ、ABC 各グループの自由記述の回答を明確に裏付ける結果を示している。

表２　3-（1）相談実施のべ回数（平均：回）

	幼稚園等	小中学校	高等学校等
A	33.8	92.9	5.6
B	26.6	68.2	4.7
C	15.6	36.0	10.0

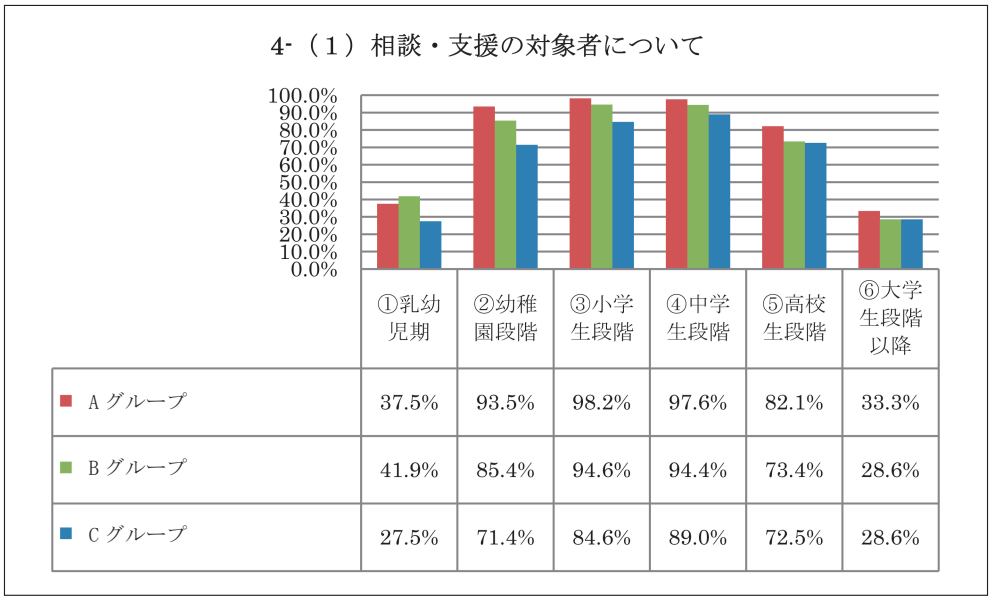
図 10 は、設問 3-（3）「教職員を対象に行っている相談・支援の活動の内容について」の回答結果を示している。図を見ても明らかなように、全ての項目において、A グループは B グループ、C グループよりもより積極的に相談・支援の活動を展開していることが示唆されている。



	①障害の理解と対応	②諸検査・アセスメント	③授業作りや学級経営	④校内支援体制の構築	⑤保護者への対応や連携	⑥個別の教育支援計画	⑦個別の指導計画	⑧他機関との連携	⑨教材・教具の提供	⑩施設･設備の提供
A グループ	100.0%	85.1%	89.9%	77.4%	91.7%	67.9%	79.2%	78.6%	87.5%	47.6%
B グループ	96.6%	73.2%	78.8%	59.2%	80.9%	57.0%	62.2%	69.8%	77.7%	41.9%
C グループ	90.1%	50.5%	53.8%	31.9%	52.7%	36.3%	42.9%	42.9%	49.5%	25.3%

図10

同様に、設問４-（1）「相談・支援の対象者について」の回答結果を図 11 に示しているが、これらの結果からも、C グループ、B グループ、A グループの順番により幅広い年齢段階に対する相談・支援を展開していることが示唆されている。



	①乳幼児期	②幼稚園段階	③小学生段階	④中学生段階	⑤高校生段階	⑥大学生段階以降
A グループ	37.5%	93.5%	98.2%	97.6%	82.1%	33.3%
B グループ	41.9%	85.4%	94.6%	94.4%	73.4%	28.6%
C グループ	27.5%	71.4%	84.6%	89.0%	72.5%	28.6%

図11

2．自校の支援システム（センター的機能）を通じた、在籍者への教育・支援の充実について（第4部2-③）の結果から

第 4 部 2-③の項目では、「自校の支援システム（センター的機能）の機能を通して得られた情報や知見、校内の意識の変化は、在籍者への教育や支援の充実に寄与している」かどうか、またそのように判断した理由についての回答を求めた。

有効回答数は 698 校で、その内「そう思う」と回答した学校数は 281 校（A グループ）、「どちらともいえない」と回答した学校数は 328 校（B グループ）、「そう思わない」と回答した学校数は 89 校（C グループ）であった。その割合を図に示す。

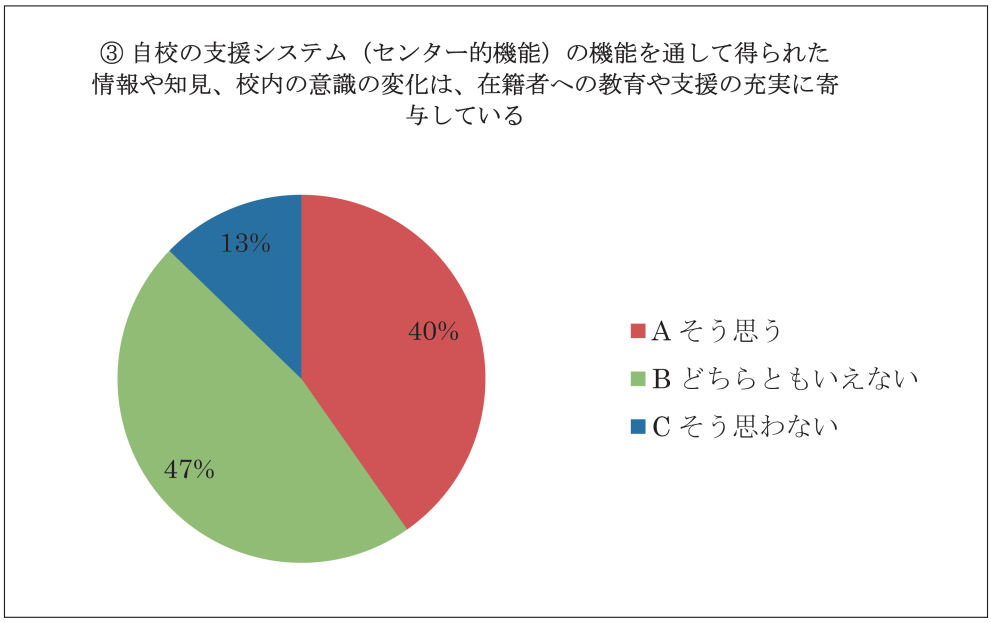


図12

N = 698（A=281，B=328，C=89）

A、B、C それぞれのグループにおいて、各回答のように判断した理由について自由記述で求めたものを以下に整理して示した。

まず、「そう思う」と回答した学校（A グループ）の判断理由として多く挙げられている回答は以下のようなものだった。

- **「小中学校等への支援が専門性の向上（自己研修等）に繋がっている」**
- **「他職種の専門家、他機関との連携が円滑になされるようになった」**
- **「地域資源や専門家、他校の事例から得られた情報や知見が校内で共有されるようになった」**
- **「研修体制が充実してきた」**

これらの回答からは、自校の支援システム（センター的機能）を充実させていく過程もしくは成果として、校内での教育や支援が充実するようになっていること、いわば校内体制の構築に寄与していることが示唆されている。

また上記の回答の他にも、「たくさんの個別事例を担当することで、教員の力量が上がった」「連携の意識が高まる中で、担任の抱え込みが少なくなった」「放課後、情報を求めて支援室を訪れる教員が増えている」などの指摘があった。

これらの回答からAグループの回答全体を俯瞰してみると、校外への支援システムの充実と校内体制の確立という2つの柱が両輪をなしており、かつ双方向の好循環を形成していること、また同時に、担当者あるいは担当部署だけでなく、校内全体で補完あるいは支持する仕組みが形成されていることが示唆されていると考えられる。

次に「どちらともいえない」と回答した学校（Bグループ）の判断理由として多く回答されているものは以下のようであった。

- **「地域支援を中心に担う職員の得た成果や情報を校内で共有するシステムができていない」**
- **「地域支援を中心に担う職員の得た成果や情報を還元する機会が不十分である」**
- **「地域のニーズ（発達障害への支援）と校内のニーズ（例えば、肢体不自由等）が違っていて、校外への支援のノウハウが校内の指導には活かされない」**
- **「判断の根拠がない、あるいは評価していない」**

これらの回答からは、支援システム（センター的機能）は機能していても、そうした実践や取組が、担当者あるいは担当部署だけで行われており、校内全体での取組になっていないことが示唆されている。

上記の回答の他にも、「校外支援の知見や情報が（情報共有や意識の変化には役立っているが）具体的な指導に活かすまでは至っていない」「校内支援と地域支援が分かれており、校内の充実に寄与していない」などの指摘がある一方で、「可能な限り多数の職員が関わる機会を作る（校外支援への同行など）」の工夫の在り方も示唆された。

これらの回答からBグループの回答全体を俯瞰してみると、Aグループの特徴にあった校外への支援と校内への支援の両輪の内、校内の体制が未だ形成されていない状況であることが示唆されている。

最後に、「そう思わない」と回答した学校（Cグループ）の判断理由として多く回答されているものは以下のようであった。

- **「情報共有がない」**
- **「校内発信がほとんど行われていない」**

これらの回答からは、Bグループと同様に、校内支援の体制が未だ形成されていない状況であることが推測される。

上記の回答の他にも「守秘義務や個人情報の問題で、校外支援の知見が校内に十分還元されていない」などの指摘があった。

これらの回答からCグループの回答全体を俯瞰してみると、校内体制が十分でないことはBグループと同様であることが示唆されている。また、校外への支援システムの実践や取組が、担当者あるいは担当部署だけのものとなっていることが推測される点もBグループの特徴と同様である。

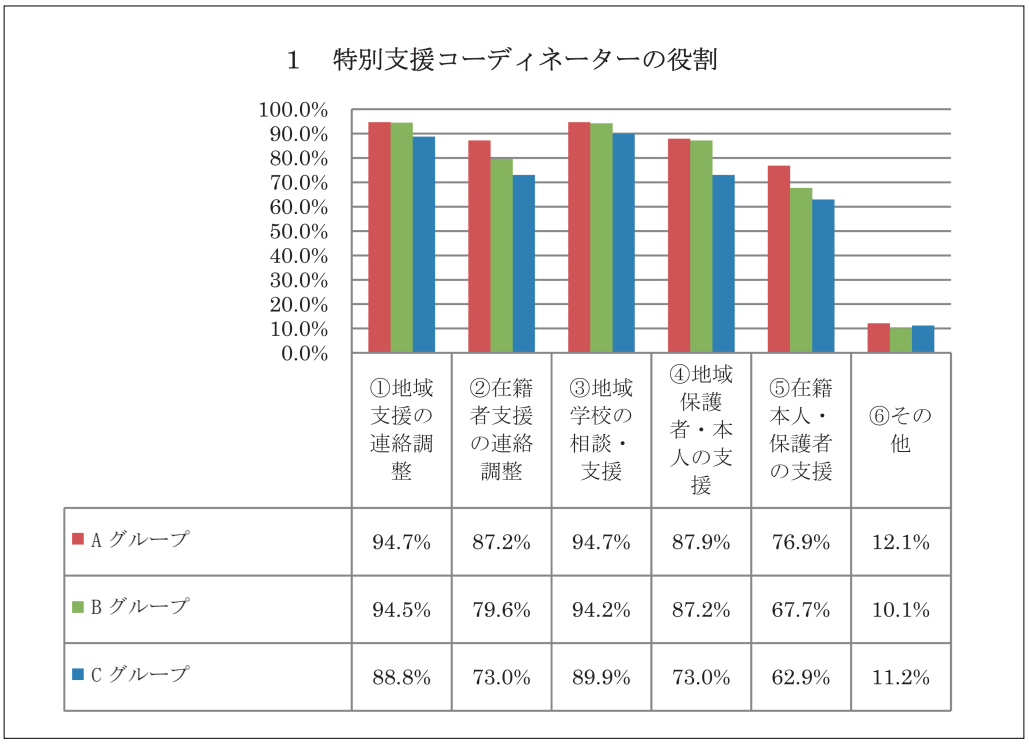
以上の結果から、『支援システムの充実が在籍者への教育や支援の充実に寄与している』ことに関する回答をグループ全体で俯瞰してみると、**1）校外支援の知見や情報、および関係機関との連携にかかる情報等が校内にフィードバックされているかどうか**が、校外と校内の支援の連携を結ぶ鍵となっていることが示唆された。また**2）小中学校等への支援が担当教員の専門性向上につなが**

り、その知見が積極的に校内に発信されて共有できるシステムがあることは、校内外のセンター的機能の充実に重要なファクターであることが示唆された。

これら各グループが回答した判断理由に関連した他の調査項目（第１部～第３部）の回答から、グループごとに何らかの特徴が見て取れるのか考えてみたい。特に上記の２つの視点から他の調査項目との関連を見てみることとする。

第1部　校内外の連携の仕組みと機能

ABC 各グループの自由記述の回答から、「自校の支援システム（センター的機能）の機能を通して得られた情報や知見、校内の意識の変化は、在籍者への教育や支援の充実に寄与している」と判断した根拠となっていることが推測される、**『自校の校内外の連携の在り方』『校内体制の在り方』**に関連した調査項目への回答に注目してみた。その中で、まずは『特別支援教育コーディネーターの役割』に対する回答を、ABC のグループごとに並べて比較したものを図 13 に示している。



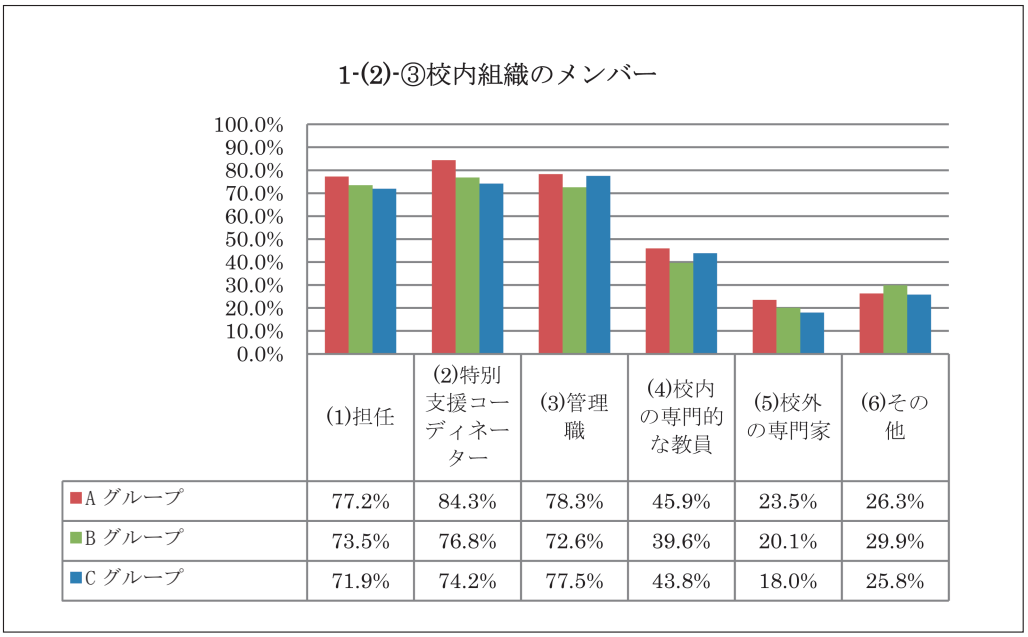
	①地域支援の連絡調整	②在籍者支援の連絡調整	③地域学校の相談・支援	④地域保護者・本人の支援	⑤在籍本人・保護者の支援	⑥その他
A グループ	94.7%	87.2%	94.7%	87.9%	76.9%	12.1%
B グループ	94.5%	79.6%	94.2%	87.2%	67.7%	10.1%
C グループ	88.8%	73.0%	89.9%	73.0%	62.9%	11.2%

図13

特に注目すべきは、「②在籍者への支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている」と回答した学校の割合が、A グループでは 87.2%、B グループでは 79.6%、C グループでは 73.0%となっている点、同時に「⑤在籍者本人、保護者への相談等を担っている」と回答した学校の割合が、A グループでは 76.9%、B グループでは 67.7%、C グループでは 62.9%となっている点であろう。この設問に対する回答で A グループと、B･C 両グループに大きな差違が生じていることは、各グループでの「在籍者への教育や支援の充実に寄与している」程度を裏付けていることが示唆される。A グループは B・C 両グループと比較して、特別支援教育コーディネーターの役割が在籍者への教育や支援の充実により寄与するようになっていることが伺える。

第２部　校内支援の仕組みと機能

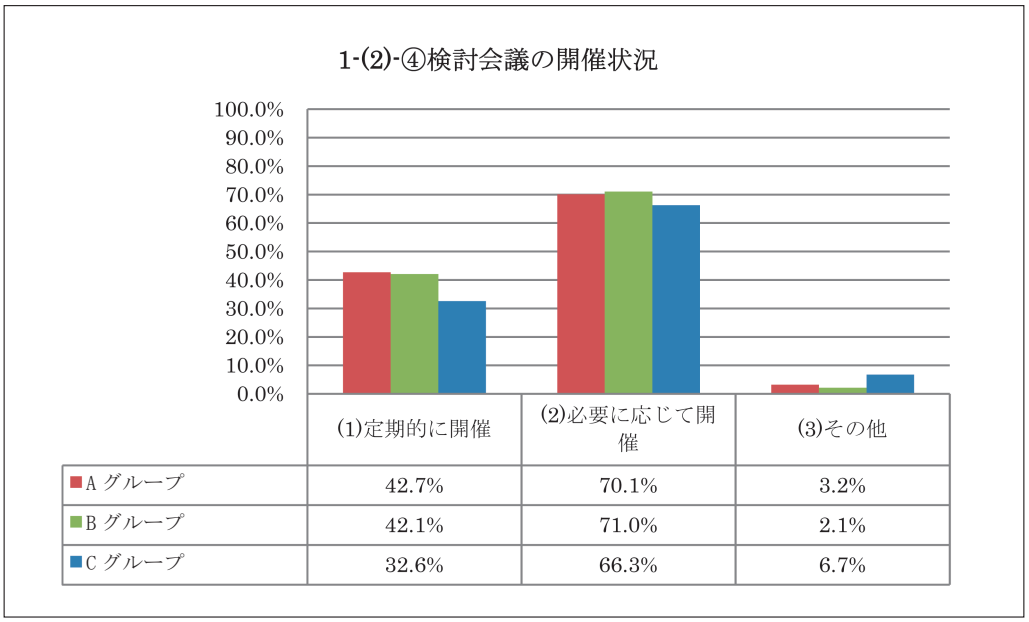
次に、実際の校内体制の在り方に注目してみたい。設問１-(2)-③「校内組織のメンバーについて」の回答結果を、図 14 に示している。全ての項目において大きな差違は示されていないが、「(2) 特別支援教育コーディネーター」を回答した学校の割合が、A グループ 84.3%に対して、B グループ 76.8%、C グループ 74.2%となっている。この結果は、上述の「特別支援教育コーディネーターの役割」（図 13）の結果と関連させて推測すれば、校内支援体制の要となるべき特別支援教育コーディネーターが A グループではより積極的に機能を発揮しており、C グループでは十分に機能していない学校が多い可能性を示唆している。



	(1)担任	(2)特別支援コーディネーター	(3)管理職	(4)校内の専門的な教員	(5)校外の専門家	(6)その他
A グループ	77.2%	84.3%	78.3%	45.9%	23.5%	26.3%
B グループ	73.5%	76.8%	72.6%	39.6%	20.1%	29.9%
C グループ	71.9%	74.2%	77.5%	43.8%	18.0%	25.8%

図14

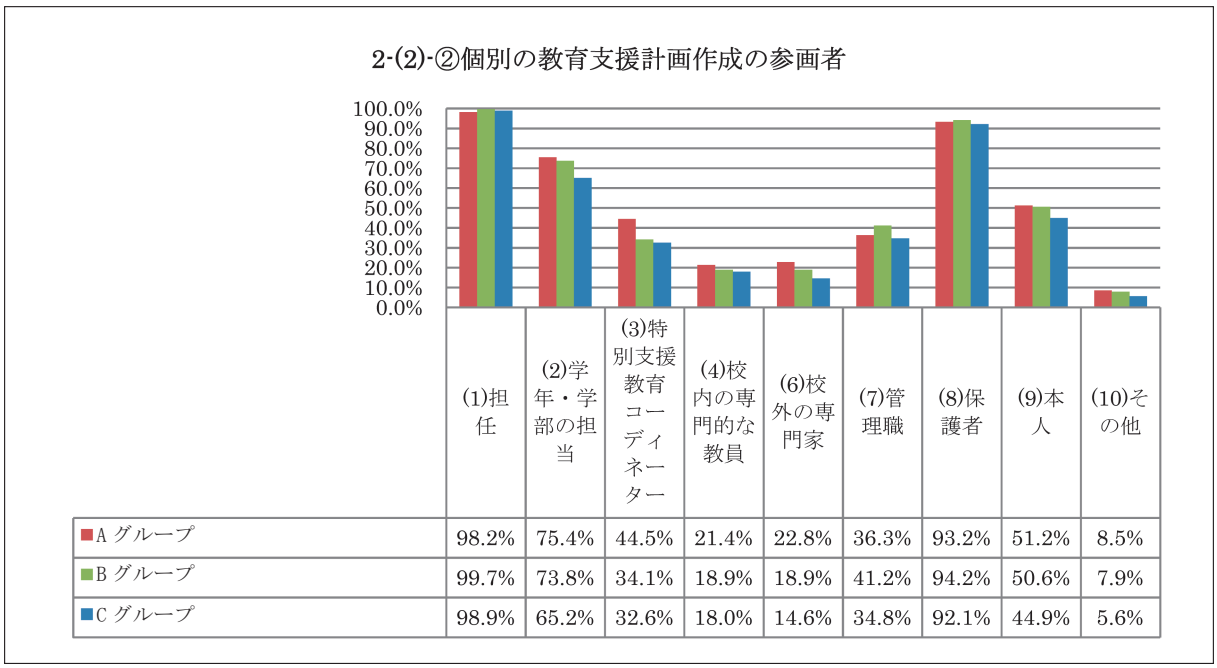
設問 1-（2）-④「指導・支援を検討するための会議の開催状況について」の回答結果を図 15 に示している。図からも明らかなように、「(2) 必要に応じて開催している」と回答した学校の割合では大きな差違は認められないが、「(1) 定期的に開催している」と回答した学校の割合では、A グループが 42.7%、B グループが 42.1%、C グループが 32.6%となっており、やはり自由記述の回答「校内で情報共有の機会や場の有無」を裏付ける形で、校内の教育や支援の充実のための体制作りを最も進めているのは A グループであることが示唆されている。



	(1)定期的に開催	(2)必要に応じて開催	(3)その他
A グループ	42.7%	70.1%	3.2%
B グループ	42.1%	71.0%	2.1%
C グループ	32.6%	66.3%	6.7%

図15

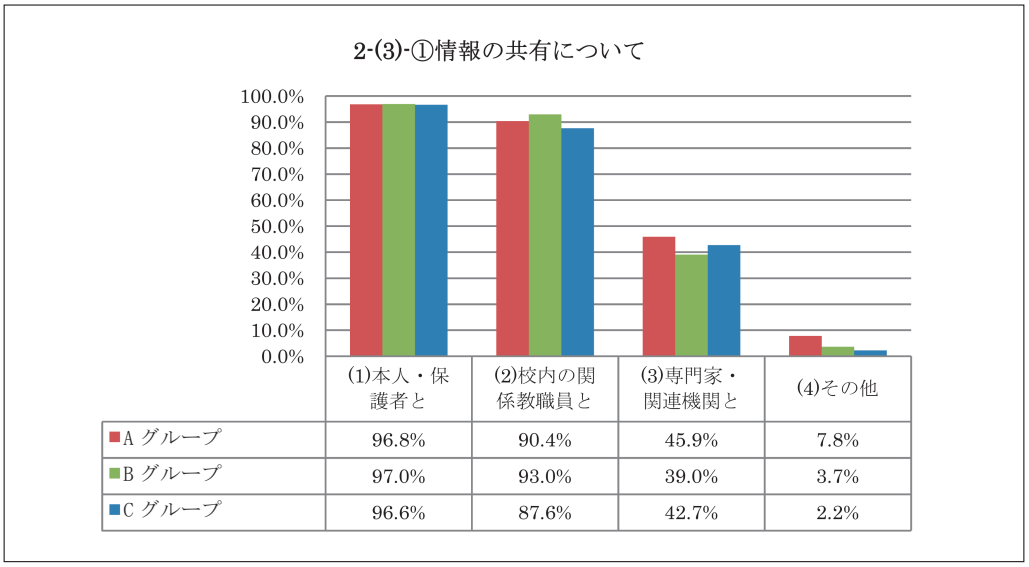
設問 2-（2）-②「個別の教育支援計画作成の参画者について」の各グループの回答結果を示したものが図 16 である。ここでも「(3) 特別支援教育コーディネーター」と回答した学校の割合が A グループで 44.5%であったのに対して、B グループ 34.1%、C グループ 32.6%となっており、先の結果との関連性を示唆している。また「(1) 学級担任」と回答した学校の割合が、ABC どのグループにおいてもほぼ 100%であるのと同時に、「(2) 学年・学部等の担当の教員」と回答した学校の割合が A グループで 75.4%、C グループで 65.2%となっていることからは、校内在籍者への支援に関わっては、C グループの方がより校内で学級担任が孤立している、あるいは負担が集中して大きいことが推測される。反対に A グループでは校内で教員が孤立しないような仕組みが作られていることも予想される。



	(1)担任	(2)学年・学部の担当	(3)特別支援教育コーディネーター	(4)校内の専門的な教員	(6)校外の専門家	(7)管理職	(8)保護者	(9)本人	(10)その他
A グループ	98.2%	75.4%	44.5%	21.4%	22.8%	36.3%	93.2%	51.2%	8.5%
B グループ	99.7%	73.8%	34.1%	18.9%	18.9%	41.2%	94.2%	50.6%	7.9%
C グループ	98.9%	65.2%	32.6%	18.0%	14.6%	34.8%	92.1%	44.9%	5.6%

図16

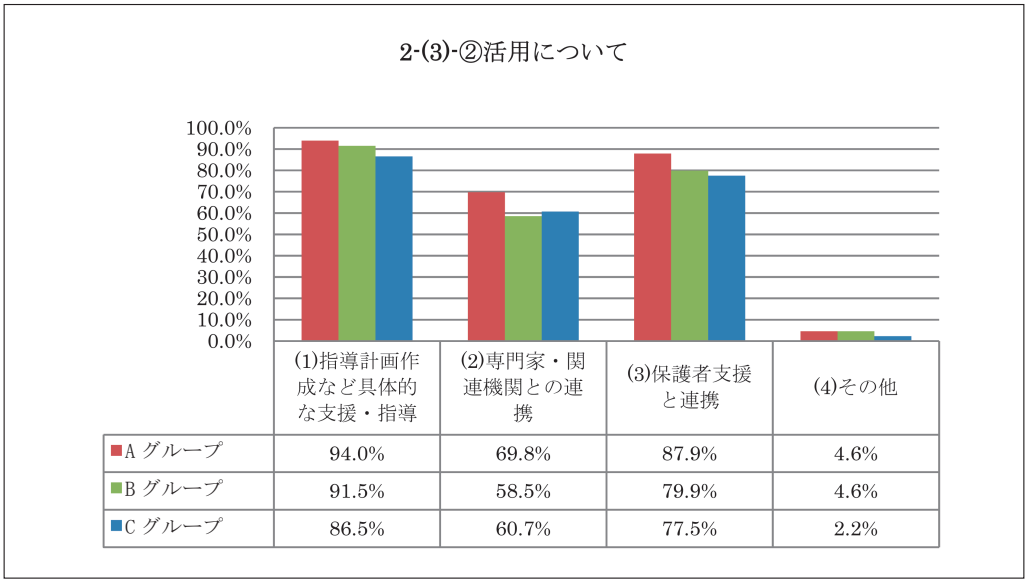
設問 2-（3）-①「個別の教育支援計画の情報の共有について」の回答結果を図 17 に示しているが、この結果からは ABC 各グループにおいて大きな差違は認められず、どのグループも同じような情報共有の在り方の傾向があると推測される。



	(1)本人・保護者と	(2)校内の関係教職員と	(3)専門家・関連機関と	(4)その他
A グループ	96.8%	90.4%	45.9%	7.8%
B グループ	97.0%	93.0%	39.0%	3.7%
C グループ	96.6%	87.6%	42.7%	2.2%

図17

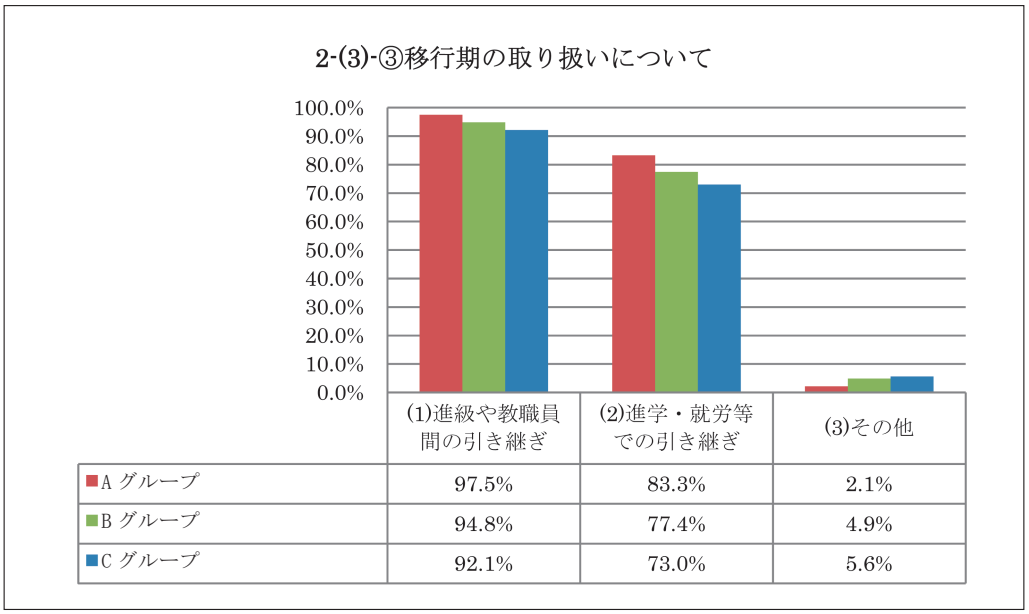
しかし、設問 2-（3）-②「個別の教育支援計画の活用について」の回答結果（図 18）では、「(1) 個別の指導計画の作成など具体的な支援や指導に活用されている」と回答した学校の割合が、A グループで 94.0%、B グループで 91.5%、C グループで 86.5%となっており、「(2) 専門家、関連機関と共有している」と回答した学校の割合は、A グループで 69.8%だったのに対して、B グループで 58.5%、C グループで 60.7%となっていた。また、「(3) 保護者への支援や連携に活用されている」と回答した学校の割合は、A グループで 87.9%、B グループで 79.9%、C グループで 77.5%となっており、A グループが全体的に校内在籍者への教育や支援に幅広く取り組んでいることが示唆されている。この結果はまさに「自校の支援システム（センター的機能）がこれまで以上に機能したことで、校内の在籍者への教育や支援が充実した」かどうかを裏付けるポイントとなっていることが推測される。



	(1)指導計画作成など具体的な支援・指導	(2)専門家・関連機関との連携	(3)保護者支援と連携	(4)その他
A グループ	94.0%	69.8%	87.9%	4.6%
B グループ	91.5%	58.5%	79.9%	4.6%
C グループ	86.5%	60.7%	77.5%	2.2%

図18

最後に、設問 2-（3）-③「個別の教育支援計画の移行期の取り扱いについて」の回答結果を図 17 に示している。この結果で特徴的なのは、「(2) 進学、就労などの際に活用したり、進学先等に引き継がれている」と回答した学校の割合が、A グループで 83.3%、B グループで 77.4%、C グループで 73.0%であった。このような結果からも自由記述で回答の多かった「校内での情報共有の場や機会の有無」を判断する根拠となっていることが示唆されている。



	(1)進級や教職員間の引き継ぎ	(2)進学・就労等での引き継ぎ	(3)その他
A グループ	97.5%	83.3%	2.1%
B グループ	94.8%	77.4%	4.9%
C グループ	92.1%	73.0%	5.6%

図19

3．センター的機能をより充実させるために

ここまで、本調査 第 4 部 2-②および 2-③で得られた自由記述による回答結果と、第 1 部～第 3 部で得られた数値データによる回答結果との関連を見出しつつ比較検討してきた。

ここでこれらの検討を踏まえて、センター的機能をより充実させるために今後必要な課題やポイントについて、既に述べて重複する部分もあるが、若干の考察を加えてみたい。

まず、第 4 部 2-②で得られた回答結果から、地域の小中学校等の教育の充実を評価するための客観的な判断基準に関しては、相談・支援後の客観的な評価を行っている学校は未だ少なく、地域の小中学校等の教育が充実しているかどうかを判断する基準が、自校で取り組んでいるセンター的機能がどの程度発揮されているのかを一つの目安としていることが示唆されている。そうした現状を踏まえ、現在のところ、特別支援学校の立場から小中学校等の教育の充実度を測る目安として、**1）特別支援学校側の校内体制**、および**2）支援体制の充実度**の 2 つが重要視されていることが示唆されていた。

こうした観点を裏付けるように、第 1 部～第 3 部の回答結果との比較では、調査結果全般で、小中学校の教育が充実してきたことに「そう思う」と回答した A グループは、「相談実施のべ回数（平均）」および「相談・支援等の活動の内容」において、「どちらともいえない」と回答した B グループおよび「そう思わない」と回答した C グループと比較して、より積極的に支援システム（センター的機能）を発揮して地域に貢献していることが示唆されている。

次に、第 4 部 2-③で得られた回答結果からは、**1）校外支援の知見や情報、および関係機関と**

の連携にかかる情報等が校内にフィードバックされているかどうかが、校外と校内の支援の連携を結ぶ鍵となっていること、**2）小中学校等への支援が担当教員の専門性向上につながり、その知見が積極的に校内へ発信されて共有できるシステムがある**ことは、校内外のセンター的機能の充実に重要なファクターであることが示唆された。これは言い換えると、**3）専門性の向上とともに、情報流通による校内の新陳代謝を活性化させることが、特別支援学校のコーディネーターには求められている**ことが示唆されているとも考えられる。

こうした観点を裏付けるように、第1部～第3部の回答結果との比較では、校内支援、特に個別の教育支援計画作成の参画等において、「そう思う」と回答したAグループは「どちらともいえない」と回答したBグループおよび「そう思わない」と回答したCグループと比較して、特別支援教育コーディネーターの役割がより多くの学校で拡大し重要な役割を果たしていることが示唆されている。また、これらの結果から、『在籍者への教育や支援の充実』に対する意識は、「特別支援教育コーディネーターの校内体制への寄与が大きく」「外部との積極的な連携が取られている」ことに拠っていることが示唆されている。

以上、これらの結果を総合的に俯瞰してみると、特に特徴的なことは、特別支援教育コーディネーターあるいは地域支援の担当部署が積極的に相談・支援に幅広く取り組んでいるのと同時に、しかし、そうした活動を担当部署や一人でその役割を負っているのではなく、学校全体で取り組む校内体制の仕組みがあって、地域支援や校内支援の要となる特別支援教育コーディネーターを支える仕組みも構築されていることが重要だといえるだろう。

改めてこの特別支援教育コーディネーターの機能発揮とそれを支える校内体制の構築は、いわば車の両輪であり、どちらが欠けても特別支援学校の支援システム（センター的機能）を十分に発揮させることは難しいということが示唆されている。

以上の議論は、これまでにさまざまな場で言われていることではあったが、本調査を通じて、改めて明確に示されたと考えられる。

（文責：植木田　潤）

センター的機能をより充実させるためには
－ センター的機能への期待と貢献へ意識 －

ここでは、調査票「第４部１（2)」の②と③の特別支援学校が担うセンター的機能についての地域からの理解と地域への貢献の結果と他の関連する調査項目の結果から、センター的機能において地域との関係について考察してみたい。

１．自校のセンター的機能への地域の期待の大きさ（第４部１（2）②）の結果から

（1）地域の期待の大きさについて

第４部１（2）②において、自校のセンター的機能に対して地域から期待されているか否か、また、そう判断する理由について回答を求めた。

※この調査では、「自校のセンター的機能への地域の期待は大きい。」の設問に対して、そう思う［A］、どちらともいえない［B］、そう思わない［C］の選択とその理由の記述を求めている。ここでは、その結果を「期待されている」「どちらともいえない」「期待されていない」として整理した。

有効回答数は705校で、そのうち「期待されている」(以下Aグループ)と回答した学校数は461校、「どちらともいえない」（以下Bグループ）と回答した学校は212校、「期待されていない」（以下Cグループ）と回答した学校は32校という結果であった（図１）。

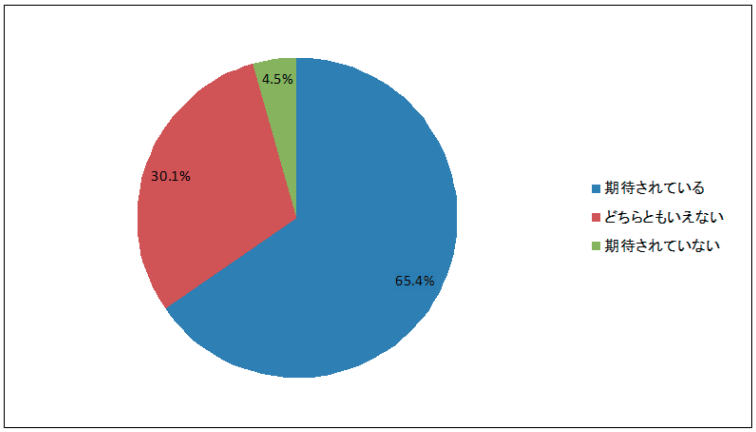


図１　センター的機能への地域の期待の大きさ（N=705）

まずAグループの判断理由だが、回答理由をカテゴリー分けすると、おおむね５つに分けることができる。

一つ目は、支援回数が多いあるいは増えてきていることである。客観的な指標として、相談数や訪問数が増えてきていることや、現在十分多いことが上げられている。

二つ目は、ニーズ調査や事後アンケートなどで評価されていることである。実際のレスポンスや期待度を調査することで期待されていることについて確信が持てている。

三つ目は、立地条件である。地域の相談リソースが少ないため、回答校が担う部分が大きいと考える回答や、近隣の町内で唯一の特別支援学校であることから要請を受ける範囲も広く、その内容から様々な支援が期待されていることが伺えるなど、地域リソースの少なさから自校しかニーズに応えることができないことや、県内に難聴学級が多く、担任も指導経験がないことなどからニーズが大きいことが確信されている。

四つ目は、学校の持つシステムが充実してきていることをあげたものである。要請に応じて、すぐ来校できることや、具体的な支援方法について事例を基に相談できている現状を踏まえて、地域からこういった状況が理解されているという確信がある。また、地域のニーズを予想しそれに応えられるのが自校であることが確信されている。

五つ目は、地域での理解が広がっていることをあげている。自ら行う PR を根拠にしているのではなく、相談件数や研修講座への参加人数の増加などの数値的な裏付けがあることで理解が広がっていることを実感できているようである。

次に、B グループの判断理由だが、回答理由をカテゴリー分けすると、おおむね 6 つに分けることができる。

一つ目は、他の機関の存在をあげたものである。他の支援機関があり、自校の役割が限られるとするもの。支援機関には、特別支援教育センター、発達障害センターなどがあげられている。

二つ目は、自校のセンター的機能が地域から理解されていないと回答するものである。PR 不足などの影響で、センター的機能について十分理解されていないとされる回答が目立つ。

三つ目は、相談件数が少ないというものである。相談件数が少ない、減少しているなどの場合、行っている機能についての意義が見つけにくい状況が示されている。

四つ目は評価が不明とするものである。具体的な評価を行っていないのでわからないと答える回答が多い。

五つ目は立地条件をあげるものである。地域的に郡部にあるためや遠隔地にあるため、利用されにくい状況を答える回答がこれにあたる。

六つ目は、地域からの期待は大きいが、あまり応えられていないとするものである。行っていることに対して自信が持てない回答がみられる。

C グループは 32 校と数が少ないが、判断理由は 4 つに分けることができる。

一つ目は、他機関との役割分担をあげるものである。自校よりも専門家チームへの期待が大きいや、療育センターや発達医療センターなどがあるため、自校へ期待されることが少ないことがあげられている。

二つ目は、学校機能がセンター向きではないことをあげたものである。小規模校のため、センター的機能の役割を果たすことが難しいことがあげられている。

三つ目は地域にニーズがないことをあげたものである。発達障害児の指導に関することにはニーズがあるが、自校の障害種の子どもについてのニーズがないや、ニーズが把握できないという回答が多い。

四つ目は地域からセンター的機能について理解されていないことをあげたものである。新設校であったり、地域から自校の存在が認知されていない、特別支援学校に発達障害の支援は難しいと思われているなどの理由が述べられている。

センター的機能に関する他の設問にかんする A グループ、B グループ、C グループの回答傾向

を比較してみると、コーディネーターの役割、地域の小・中学校間の連携組織への参画、連携組織の機能、センター的機能を担う中心となる教員の役割など、学校の備えているシステムの部分ではあまり違いをみることができなかった。

一方で、活動の実績となる教育機関の支援件数や自校で行った研修会の回数、研修会の講師に招聘された回数などはＣグループよりＢグループが、Ｂグループよりも Ａグループの方が件数が多い学校の割合が大きい（図２、図３、図４）

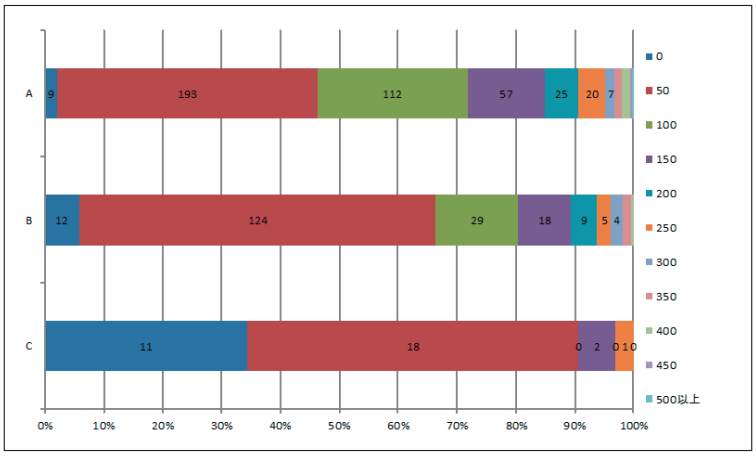


図２　地域の教育機関に支援の述べ件数

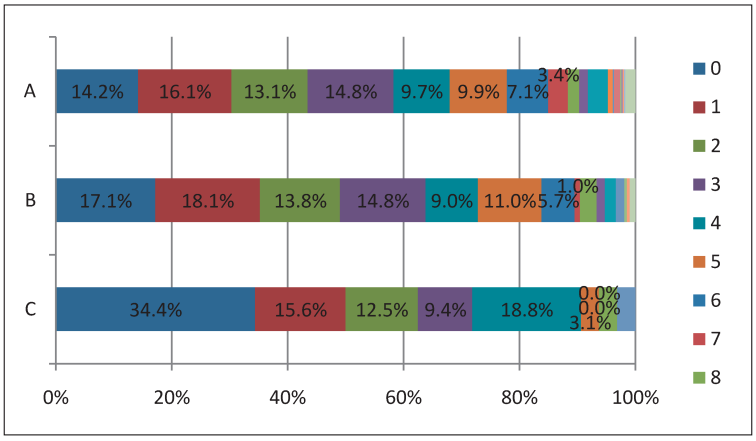


図３　昨年度中に学校で開催した研修会の回数

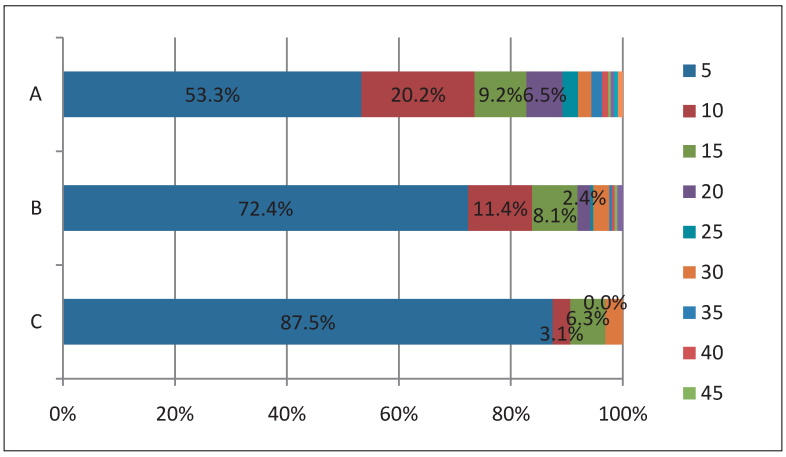


図４　昨年度中に地域の教育機関の研修会で講師として招聘された回数

また、能動的な活動と考えられる情報の収集に関する活動である、「アンケート調査の実施」、「研修会、授業公開、要請による相談・支援の活動の中で聞き取っている」のうち、両者を行っている学校、どちらか一方を行っている学校、どちらも行っていない学校の割合を図示すると図５のようになり、C グループより B グループが、B グループよりも A グループの方が行っている割合が高い。

他の能動的な活動といえる情報の提供に関する活動「理解啓発のためのパンフレットを作成している」「センター的機能に関わる「通信」や「お便り」を定期的に発行している」「センター的機能に関わる情報を学校の Web サイト（ホームページ）に掲載している」についても、同様の傾向が得られた（図６）。

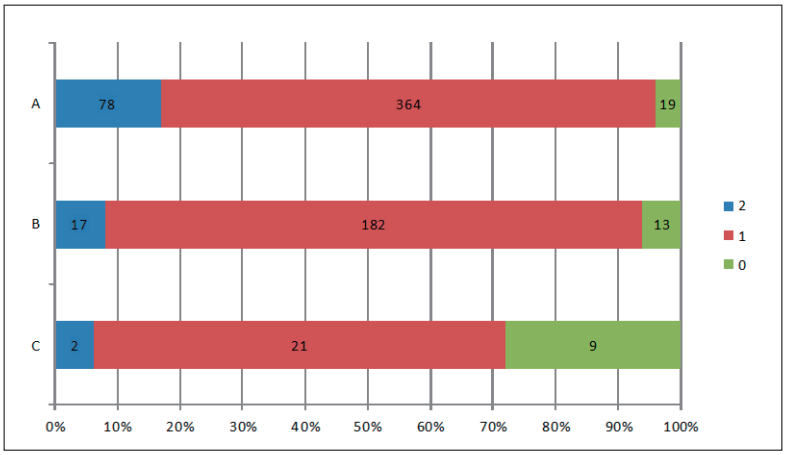


図５　情報の収集に関する活動項目数

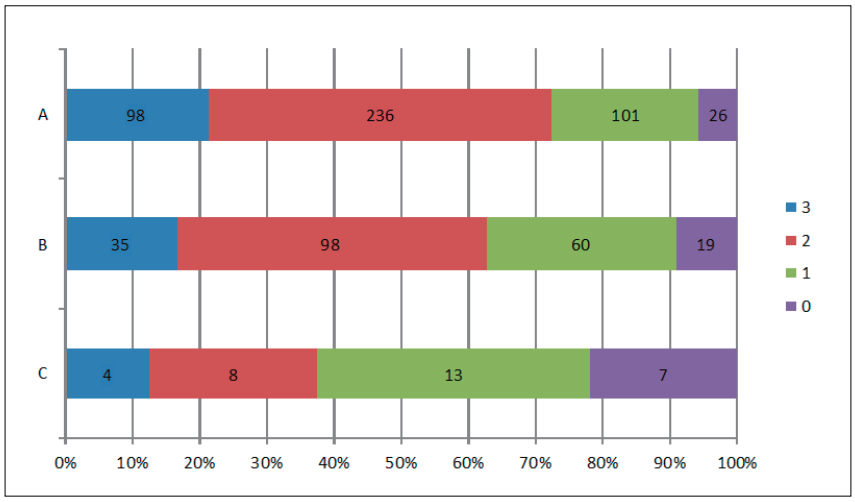


図６　情報の提供に関する活動項目数

２．自校のセンター的機能は地域への貢献しているか（第４部１（２）③）の結果から

（１）地域に十分貢献しているかについて

※この調査では、「自校のセンター的機能は、地域に十分貢献している。」の設問に対して、そう思う［A］、どちらともいえない［B］、そう思わない［C］の選択とその理由の記述を求めている。ここでは、その結果を「貢献している」「どちらともいえない」「貢献していない」として整理した。

第４部１（２）③において、自校のセンター的機能は地域に十分貢献しているか否か、またそう判断する理由について回答を求めた。

有効回答数は 703 校で、そのうち「貢献している」（以下 A グループ）と回答した学校数は 256 校、「どちらともいえない」（以下 B グループ）と回答した学校は 391 校、「貢献していない」（以下 C グループ）と回答した学校は 56 校という結果であった（図７）。

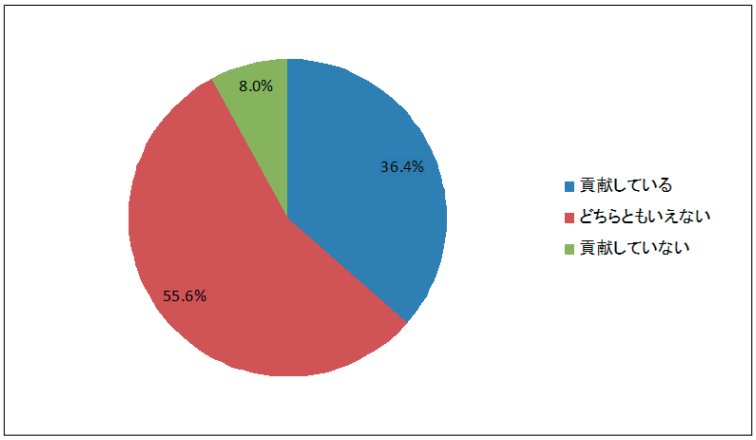


図７　センター的機能への地域への貢献（N=703）

まず A グループの判断理由だが、回答理由をカテゴリー分けすると９つに分かれた。

一つ目は、相談数が多いあるいは増加していることをあげた回答である。年間の相談件数が多い、

増加しているとするのは、地域からの期待をきいた設問と同様である。客観的なデータに裏付があることから自校が理解され、地域に貢献していると考えることができている。

二つ目は、継続した相談を行っていることをあげた回答である。定期的に支援を行ったり、継続した支援を要請されたりしていることで、自校の機能が求められていると実感していることが推測できる。

三つ目は､行っている実績から担当者の実感として地域のニーズに応えているとする回答である。地域の様々な機関に対して研修会を実施したり、講師を派遣したりする状況や、自校の専門性を提供していることから自己評価している回答や、そこで行ったことに対する反応を元に貢献していると判断する回答がなされている。

四つ目は、地域連携システムの充実をあげた回答である。地域の学校や、行政との連携状況が整備され、そこでの自校の役割がしっかりと確立している学校において、貢献していると自己評価しやすいようである。

五つ目は、自校のセンター的機能に向けた体制の充実をあげた回答である。地域からの要請に応じられる体制整備を行っていることをあげる回答で、専任の教員や、サテライト教室などの仕組みなどがあることが回答の例としてあげることができる。

六つ目は、ニーズへの対応を自己評価した回答である。地域からの要望に対して、ほぼ応えることができていることをあげている回答がこれにあたる。

七つ目は、業務量が多いことや自校が努力しているから地域に貢献していると評価する回答である。コーディネーターの限界を超えそうな業務を受けていることや、相談支援に誠意を持って対応しているなど、努力についてを指標に貢献を判断している回答も多い。

八つ目は、地域からの評価を元に判断している回答である。地域支援を行った後の評価を元にした判断については、地域からの期待をきいた設問と同様の内容である。

九つ目は、地域状況をあげたものである。県内に同一校種が少ないため、要請されたニーズに応えることで、地域に十分貢献しているとするものがその例となる。

次に、Ｂグループの判断理由だが、回答理由をカテゴリー分けすると、おおむね８つに分けることができる。

一つ目は評価が不明を理由にするものである。アンケート評価をしていないや、十分努力しているが地域からの評価が不明など、地域とのコミュニケーションが十分うまくいっていないことが示唆される回答。

二つ目は、理解啓発が不十分だとするものである。「各担当者はそれぞれの専門性を十分に発揮して業務の推進及び情報発信に努めているが、各関係機関等との連携や聴覚障害教育に係る理解啓発が不十分であると思われる。」のように努力しているが理解啓発が不十分なため、ニーズを持つ地域の学校や保護者に対して十分貢献できないことを回答するものがあげられる。

三つ目は、取組が不十分であるとするものである。努力してはいるが、まだまだ不十分であるとする回答。不十分な理由は曖昧で、回答からはどういった方向に努力すれば良いのかよくわからないという意味合いの回答が多い。

四つ目は、取組がまだ途上であるとするものである。三つ目の「取組が不十分」に似た回答だ､こちらは取組の目標となる理想型はあるが､それにまだ達していないと自己評価をした回答である。

五つ目は人的な課題をあげたものである。専門性を備え、地域の要請に応えられる時間を持つ教

員がいないことをあげて、その体制がとれれば十分貢献できると回答している。

六つ目はニーズへの課題をあげたものである。取組が不十分であるという回答に近いが、ニーズに対して適切に取り組めているかどうかに確信が持てないとする回答である。

七つ目は専門性への課題をあげているものである。他の障害種や発達障害への専門性が不十分であることや、要請に対して十分な解決に至らないことなど専門性への課題を挙げている。

八つ目は、地域連携への課題をあげたものである。地域の連携システムがうまく構築できないため、自校の役割が十分発揮できないとする回答である。

C グループの判断理由はおおむね５つに分けることができる。

一つ目は、人員や校内体制の課題である。担当者が専任などではないため限られた支援しかできないことや、地域のニーズに現在の校内体制では応えられないことについての回答があげられる。

二つ目は、地域連携の課題をあげたものである。地域における連携が組織だっていないことを課題にしている。

三つ目は専門性の課題である。コーディネーターの知識や経験が足りないことや、資質の向上をはかる方策に対する課題や、要請に対して専門性から十分に対応できていないことがあげられた回答がそれにあたる。

四つ目は、相談実績の少なさをあげたものである。これは、A グループの理由内容の実績の多さの逆となるものであり、貢献している実感を持つには実施数は大きな要因となることが推測できる。

五つ目としては理解啓発の不十分さをあげたものとなる。

センター的機能に関する他の設問に関する A グループ、B グループ、C グループの回答傾向を比較してみると、支援システムの整備状況に関するものについては、地域からの期待をきいた設問と同様、グループ間での顕著な違いは見られない。

一方で、活動の実績となる教育機関の支援件数や自校で行った研修会の回数、研修会の講師に招聘された回数などは C グループより、A グループ、B グループが、多い回数を行っている学校の割合が多いが、A グループと B グループの間は大きな違いは見られない（図８、図９）。

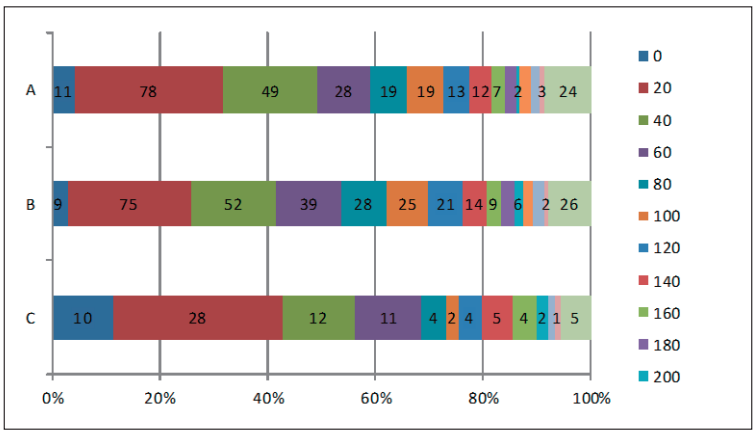


図８　地域の教育機関に支援の述べ件数

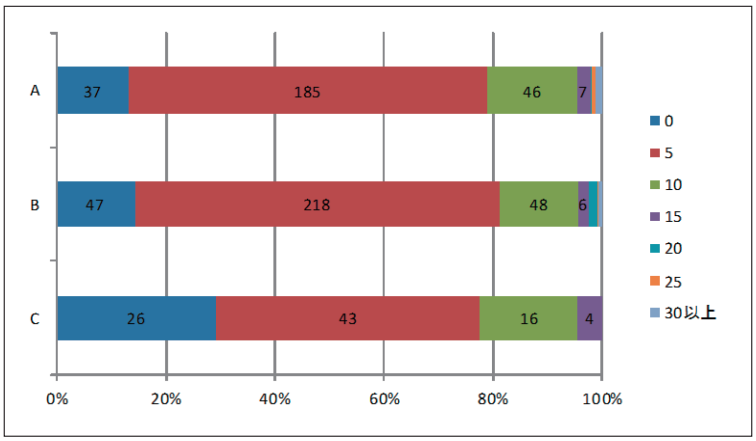


図９　昨年度中に地域の教育機関の研修会で講師として招聘された回数

また、能動的な活動と考えられる情報の収集に関する活動である、「アンケート調査の実施」、「研修会、授業公開、要請による相談・支援の活動の中で聞き取っている」のうち、両者を行っている学校、どちらか一方を行っている学校、どちらも行っていない学校の割合を図示すると図 10 のようになり、グループ間での割合の傾向の違いはあまりみられない。

他の能動的な活動といえる情報の提供に関する活動「理解啓発のためのパンフレットを作成している」「センター的機能に関わる「通信」や「お便り」を定期的に発行している」「センター的機能に関わる情報を学校の Web サイト（ホームページ）に掲載している」についても、同様の傾向が得られた（図 11）。

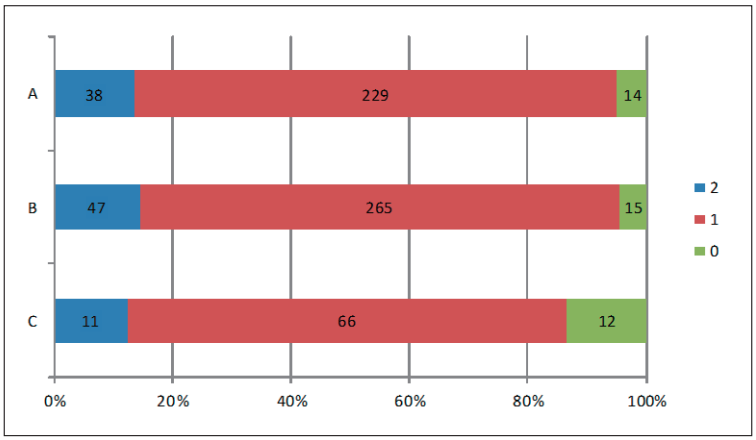


図10　情報の収集に関する活動項目数

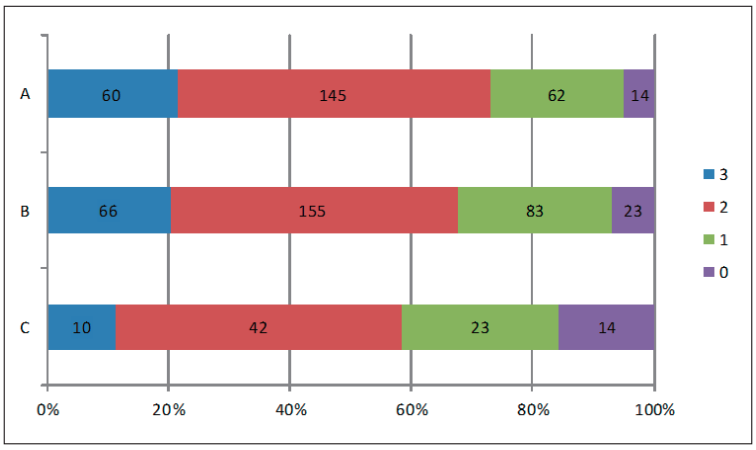


図11　情報の提供に関する活動項目数

3．考察

この節で取り上げた地域からの期待の大きさと、地域へ十分貢献しているか否かの質問は、前者は地域からのみられ方についての推測（あるいは判断）、後者については自己評価をきいているものということができる。

この二つの設問の回答数についてマトリックスにして示すと、表1のようになる。

「期待している」と「貢献している」、「どちらともいえない」同士、「期待されていない」「貢献していない」の一致数が高く、地域のニーズに対してそれに対応した支援を行っていると考えることもできる。しかしながら、一方で、「期待されている」と「（貢献に対して）どちらともいえない」とする項目の数も多い。この回答群は、期待に対して十分な貢献ができていないとする回答と解釈することができるが、実際には、自己評価の客観的な指標がない状況で、自分が行っていることを良いと評価することは、難しいのであろうと推測できる。

表1　二つの問いの回答のマトリックス

	貢献している	どちらともいえない	貢献していない
期待されている	222	218	20
どちらともいえない	33	164	14
期待されていない	1	9	22

これらの回答の傾向は、次のように整理できる。

地域からの期待の大きさに関して、「期待されている」との回答では、①具体的に行っている支援数（ケース数）や研修受講者の数値的な裏付けやアンケートなどの客観的な指標による外部評価と、②支援体制の充実や地域条件によって自校が行うべきことという確信が持てる判断材料のもと下される内部評価があるとすることが理由となっている。

したがって、例えば、他にも同じようなサービスを行っている機関がある地域などで相談件数が少ない場合などは、地域から期待されているとは実感されにくいことがあり、「どちらともいえない」

「期待されていない」の回答となるのだろう。

このように地域からの期待の大きさを判断する、あるいは予測するためには、客観的な指標となる支援数（ケース数）や地域の関連機関からの期待しているという具体的な事実が根拠として必要になる。支援数（ケース数）は地域の児童数や他機関の存在などに左右されるため、その多さを絶対数ではかることは難しい。現在行っている支援数が、その地域規模を基にした評価をするためには、PR 活動とともにニーズ調査を行うような、地域とのコミュニケーションの必要があるだろう。

地域への貢献の大きさに関して、「十分な貢献をしている」との回答についても、相談実績の数、アンケートや研修会の受講者からのレスポンスを理由としている。これらのことから、客観的なデータを基にすれば、自校の業務に肯定的な評価を与えやすいと考えることができる。

また、地域の連携システムが整備され、自校の役割が明確化している場合にも、積極的な評価を行っているということがいえる。役割が明らかであれば、それに応じた取組を明確化でき、地域への貢献を実感することができるのであろう。一方で、役割が明らかでない場合には、地域からの期待と同様、取り組んではいるが、役に立っているかの実感が持てない場合が予測できる。したがって、地域の連携システムの構築の中で、自校の役割を明確にするために、他機関との役割分担が重要であることが考えられる。

以上、センター的機能に対する地域からの期待への推測と、貢献度合いに関連する自己評価の結果について述べてきた。ここでは、それぞれの回答グループ間の学校の体制整備の度合いに違った傾向が見られないことから、期待に対する推測と貢献に対する自己評価には、自校の特別支援教育体制整備は大きく影響していないのかもしれない。

体制整備の度合いが、ほとんどの学校で整えられているから現在において、今後は、いかに地域と関わり、ネットワークを広げていくかということが課題となるだろう。関わり方の指標や方策などについては、今後の研究の中で明らかにすべき課題であると考えている。

（文責：横尾　俊）

資料

調 査 結 果

資料　調査結果

[調査結果の基本情報]

送付総数、944 校（本校）で、回答校総数 717 校　回収率 75.9%

回答された学校が対象とする障害種毎の学校数を 6 区分で整理した。以下、この区分にしたがって、各データを整理した。

なお、各学校が対象とする障害種については、本研究所が各都道府県等教育委員会の協力を得て作成している平成 23 年度全国特別支援学校一覧のデータに拠っている。

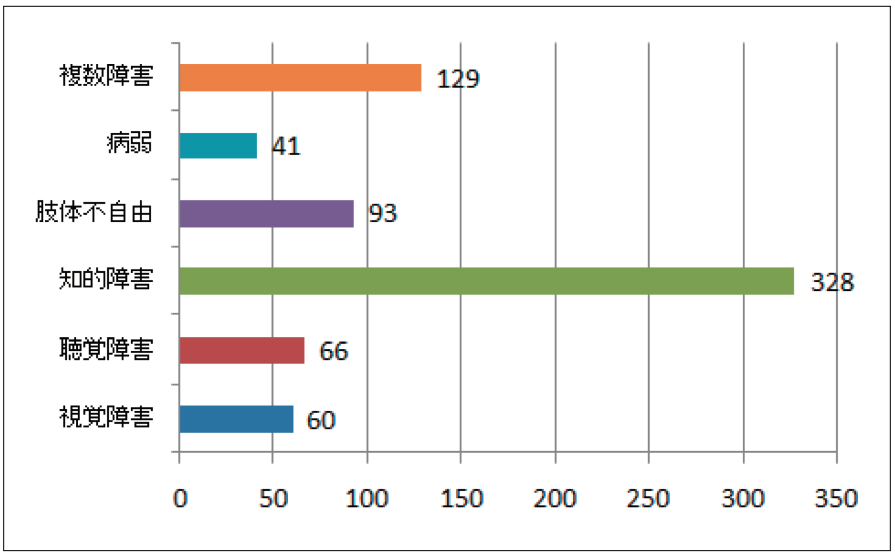


図　学校が対象とする障害種毎の回答校の実数（校）

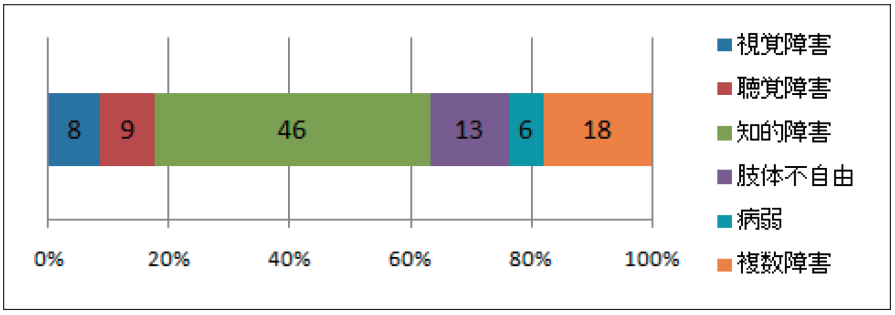


図　学校が対象とする障害種毎の回答校の割合（%）

第１部　校内外との連携の仕組みと機能

１．特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターの役割について、①地域支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている。②在籍者への支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている。③地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援を担っている。④地域の保護者・本人への相談等を担っている。⑤在籍者本人・保護者への相談等を担っている。⑥その他　の各項目について複数選択で尋ねた。グラフでは、それぞれの項目を選択した割合示した。数値は割合を％で示し、小数点以下は四捨五入している。（以下同様）

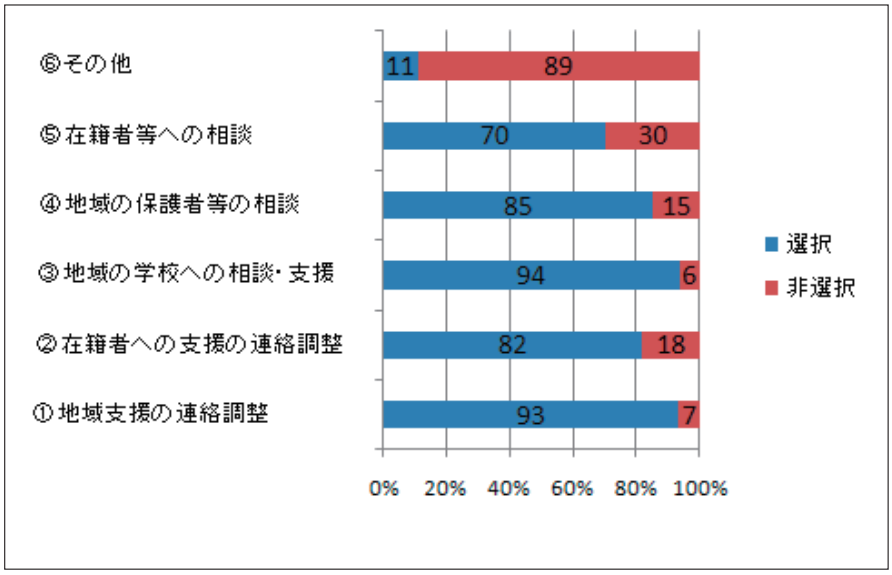


図　特別支援コーディネーターの役割（%）　全体（717校）

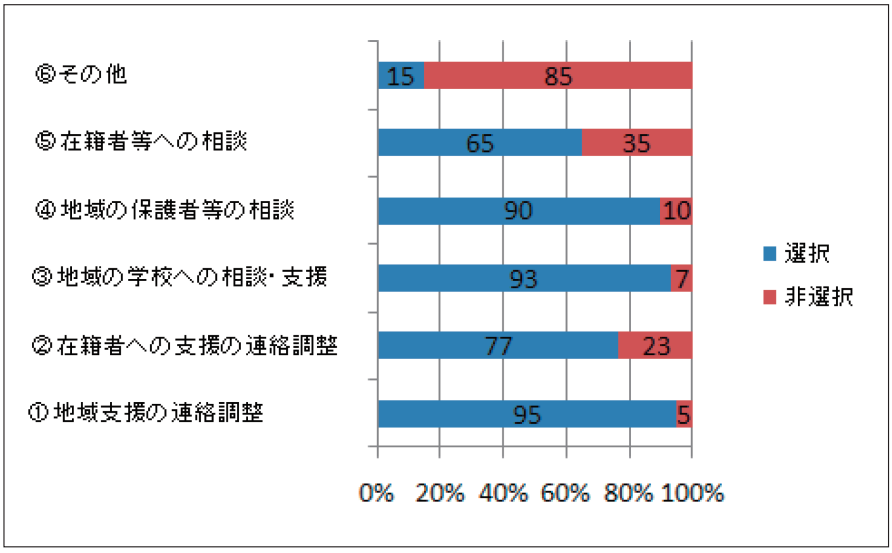


図　特別支援コーディネーターの役割（%）　視覚障害（60校）

特別支援学校全体では、特別支援教育コーディネーターの役割として、③地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援を担っている。との回答の割合が、全体の94％と最も多く、次いで ①地域支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている。との回答が93％と続く。全体として在籍者への対応に関する項目の回答は、地域への対応よりもその割合は少ない。

対象とする障害種毎の学校の状況も、それぞれの同様の傾向がある。

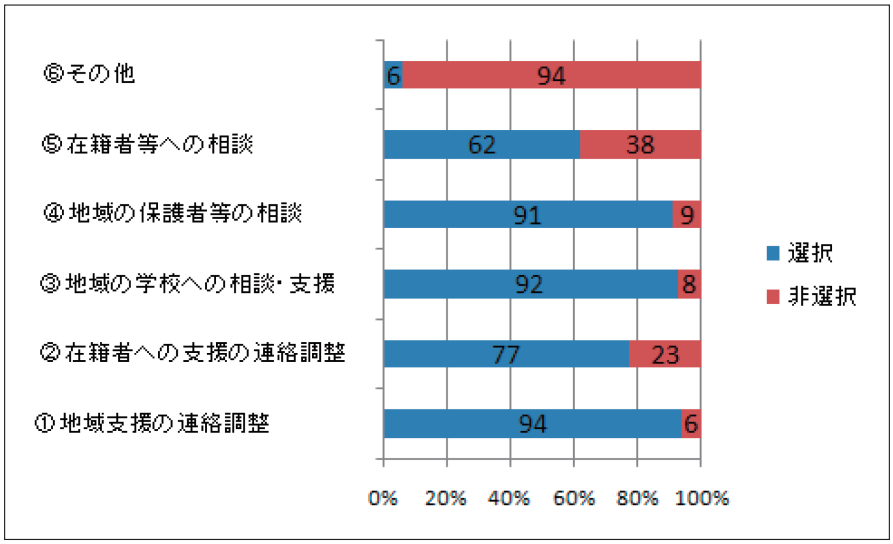


図　特別支援コーディネーターの役割（%）　聴覚障害（66校）

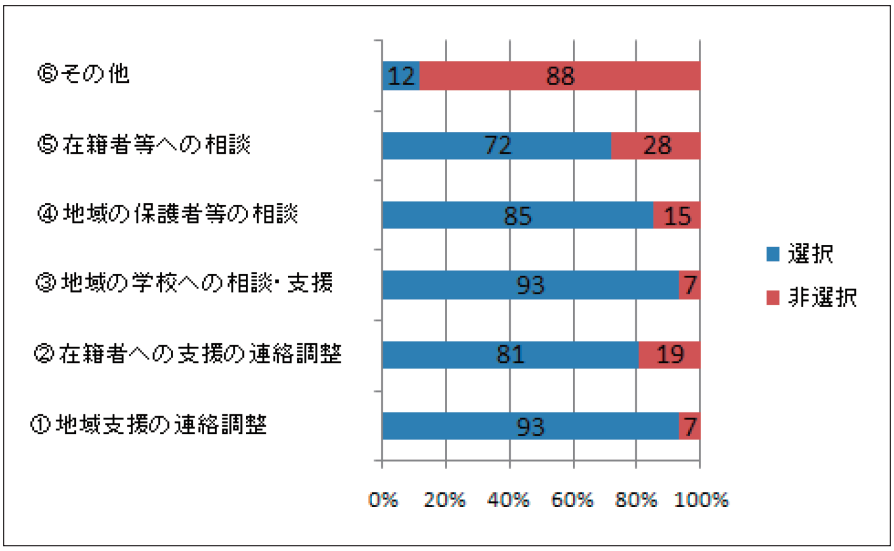


図　特別支援コーディネーターの役割（%）　知的障害（328校）

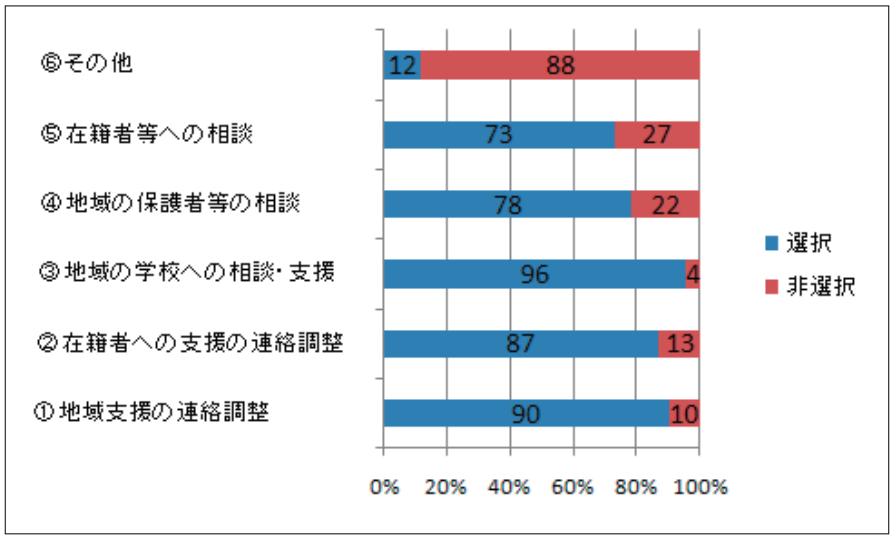


図　特別支援コーディネーターの役割（%）　肢体不自由（93校）

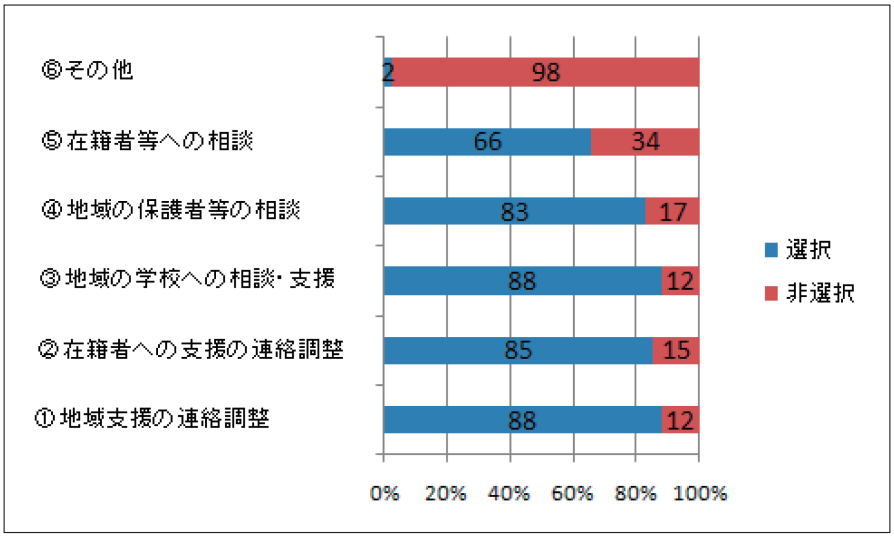


図　特別支援コーディネーターの役割（%）　病弱（41校）

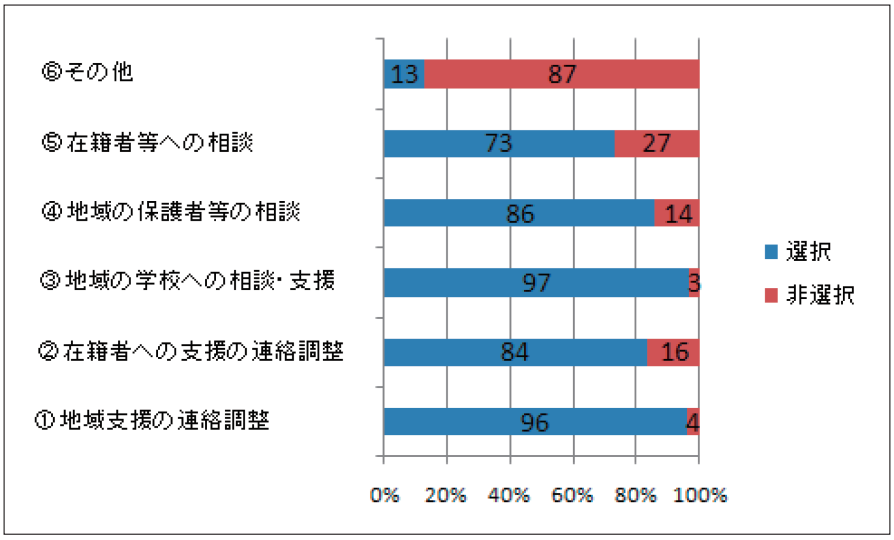


図　特別支援コーディネーターの役割（%）　複数障害（129校）

特別支援教育コーディネーターの役割を「地域への支援」と「在籍者への支援」で括った場合に、「在籍者への支援」に関する役割よりも、「地域への支援」に関する役割に、やや重きがおかれているように思われる。

２．連携のための組織の構成と活動

（１）医療、福祉、労働等関連機関間の連携組織への参画について

①参画している連携組織（名称）

医療、福祉、労働等関連機関間の連携組織への参画状況について、参画している組織の名称を尋ねた。

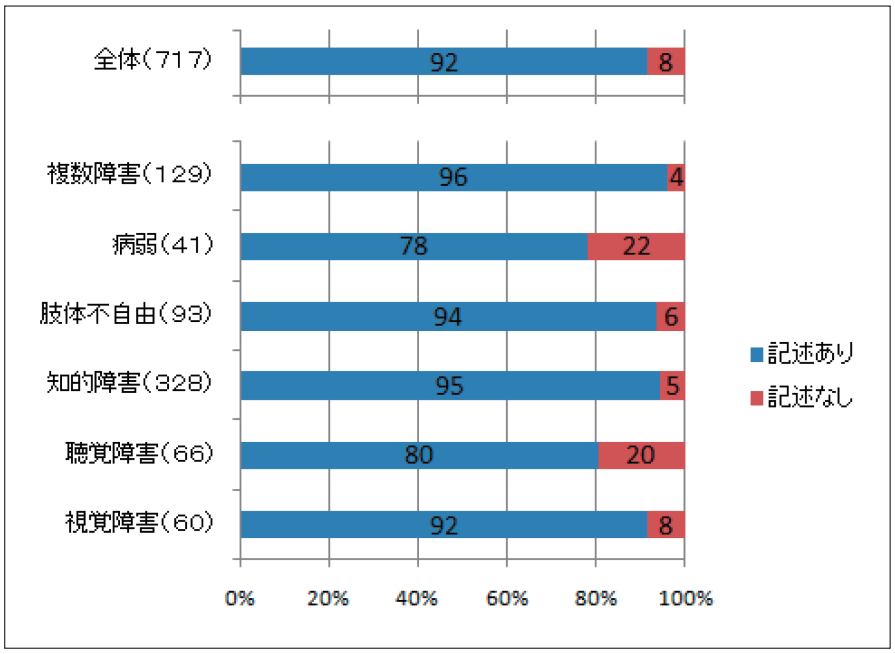


図　参画している連携組織の名称の記述のある学校の割合（%）

717 校中、全体の 92％にあたる 661 校について、学校で参画している連携組織の記述があった。

参画している連携組織の記述のない学校については、参画する組織がない、必要がある時に連携しているなどの理由が記述されている。

参画している連携組織は、全体を通して、特別支援連携協議会、自立支援協議会、が多く、また、発達障害者支援連携協議会、障害者就労支援ネットワークが続く。また、視覚障害、聴覚障害などについては、各障害種別に括られた連携組織が記述されていた。

以下、対象とする障害種別毎に整理した。

複数の組織を記載している学校があるため、記述された組織の数は学校数よりも多くなっている場合がある。連携組織の名称は、都道府県市区町村名等は割愛し、匿名化をしている。（以下、同様）

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中 55 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（３校）、必要がある時に連携している（３校）などの理由が記述がされている。

[就労・生活支援関係]（12校）

地区障害者雇用連絡会、視覚障害者就労支援連絡会議、障害者雇用連絡協議会、障害者就業・生活支援センター、中核地域生活センター、県障害保健福祉圏域就労支援ネットワーク、県地区ライフサポート連絡協議会　市ライフサポート会議、市心身障害児者生活支援協議会

[特別支援連携協議会など]（10校）

地区特別支援連携協議会（視覚障害専門部）、特別支援連携協議会、地区地域特別支援連携協議会、地区特別支援教育連絡協議会、市視覚障害者（児）、聴覚障害者（児）支援連絡会、特別支援教育ネットワーク協議会、特別支援教育連携協議会、特別支援教育推進担当者会議

[自立支援協議会]（８校）

市自立支援協議会、市障がい者自立支援協議会、市地域自立支援連絡協議会、各市町の自立支援協議会（就労支援部会）

市障害者自立支援協議会、地区地域自立支援協議会、地域自立支援協議会、自立支援協議会、市障害者自立支援連絡会

[進路指導]（５校）

特別支援学校就労支援委員会情報交換会、地区盲学校、養成施設進路指導協議会、高等学校就職対策連絡会議、特別支援学校進路指導連絡協議会、盲・聾・特別支援学校進路指導主事会議、進路指導部会特別支援学校連絡協議会

[行政機関]（９校）（連携先の記述）

県・市福祉課、県労働局、保健所・保健センター、社会福祉協議会、心身障害福祉センター、市町村の障害福祉課、ハローワーク、市子ども健康課　など

[医療機関]（９校）（連携先の記述）

大学病院（眼科）、眼科病院　など

[その他]（５校）

市視覚障害者（児）、聴覚障害者（児）支援連絡会、ライトハウス点字図書館　県視障害福祉協会

障害福祉圏域、県全域を網羅する組織、視覚障害に特化した組織などがみられた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中 53 校の回答にて、連携組織の回答の記述があった。

参画している組織の記述のない学校（13 校）については、参画する組織がない（５校）。必要がある時に連携してい（６校）などの理由が記述されている。

[特別支援連携協議会など]（11校）

地区特別支援教育連携協議会、地区特別支援連携協議会、地区地域連携特別支援連絡会議、地域支援部地域連絡委員会、地域特別支援連絡協議会、地域特別支援教育等研究協議会、市特別教育推進実務担当者会、市特別支援教育専門委員会、聴覚障害専門部特別支援連携協議会、特別支援連携協議会、ブロック連携協議会　など

[自立支援協議会]（７校）

市自立支援協議会、障害保健福祉圏域自立支援協議会、地区障害者自立支援協議会、福祉圏域エリア自立支援協議会、市障害者自立支援連絡会、市自立支援協議会（療育部会、就労部会）、市自

立支援協議会（教育部会、就労部会）、市自立支援協議会（就労部会）、地域特別支援教育等研究協議会、市支援協議会、市自立支援協議会　など

[障害児・療育支援、発達支援]（７校）

地域療育ネットワーク会議、市早期療育ネットワーク連絡会、市立総合療育センター連絡会、市発達支援関係機関連絡会、障害者地域ネットワーク連絡協議会、視覚障害児・聴覚障害児支援連絡会　など

[就労支援・進路支援]（５校）

地域障害者雇用・就労支援ネットワーク会議、障害福祉圏域就労支援ネットワーク、県高等学校進路指導研究会　など

[聴覚障害関連]（７校）

視覚障害児・聴覚障害児支援連絡会、難聴児早期支援協議会、圏域新生児聴覚検査支援連絡会、新生児聴覚検査療育体制整備事業、県聴覚障害児を考える医療と保健福祉と教育の会、大学病院耳鼻科 PR・ST との懇話会

[医療機関]（８校）（連携先の記述）

大学病院、県立子ども総合医療・療育センター、市子ども発達支援センター、保健センター、大学付属病院、耳鼻咽喉科クリニック、県こども病院耳鼻咽喉科

[その他]（16校）（連携先の記述）

市保健所、町健康づくり課、市総合リハビリテーションセンター、療育センター、県療育訓練センタ市相談支援チーム、市町就学指導委員会、市心身障がい福祉センター、市生活支援センター、３校支援部連絡会、市福祉課子育てサポート事業、市福祉課との連絡協議会、市ボランティアセンター、小児保健医療総合センター（連絡会）

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中 310 校の回答にて、連携組織の回答の記述があった。

連携している組織の記述のない学校（18 校）については、参画する組織がない（９校）、個々の事例で必要がある時に連携している（７校）などの理由が記述されている。

[自立支援協議会など]（128校）

圏域地域自立支援協議会（全体会、専門部会（障害児部会、就労部会）、保健福祉圏域地域自立支援協議会、県自立支援協議会（子ども部会・人材育成部会・就労支援部会）、広域行政圏自立支援協議会、市自立支援協議会、市自立支援協議会こども部会、市障がい者地域自立支援協議会（こども部会）、市自立支援協議会就労支援部会、市障がい者自立支援協議会、市障害児者自立支援協議会、市地域自立支援連絡会（就労支援部会、相談支援部会）、市地方自立支援協議会、地域自立協議会に関する特定課題会議（こども部会）、地域自立支援協議会、地域自立支援協議会実務委員会、地域自立支援連携協議会（しごと部会 - 進路部、こども部会 - 支援部）、地区障がい者自立支援連携推進会議、障がい者自立支援協議会、障害者自立支援法地域連絡会、市障害者自立支援協議会療育部会、自立支援協議会、自立支援協議会（子どもワーキング　進路・就労支援ワーキング）　など

[特別支援連携協議会など]（81校）

市特別支援教育推進委員会（就学部会・教育部会）、市特別支援教育等連携協議会、市特別支援

教育連携ネットワーク、地域特別支援教育総合推進事業運営協議会、地域連携協議会、地区特別支援教育ネットワーク会議、地区特別支援連携協議会、地区特別支援連携協議会（広域における関係諸機関の協議会）、地区特別支援連携協議会（生活支援部会、教育部会、労働部会）、町特別支援教育推進委員会、町特別支援教育連携協議会、町特別支援連携協議会、特別支援教育ネットワーク会議、特別支援教育推進ネットワーク協議会、特別支援教育推進委員会、特別支援教育推進委員会検討部会、特別支援教育総合推進事業運営協議会、特別支援教育連携協議会、養護学校特別支援教育連携協議会　など

[障害児療育・母子保健など]（35校）

市早期療育システムに伴う個別プログラム策定委員会、市地域療育システムネットワーク、市療育支援地域連絡会議、市療育推進協議会、町育児支援検討会、地域保健・医療福祉包括ケアシステム推進会議、地域療育システム検討会、地域療育ネットワーク、地域療育推進協議会、地区小児リハ・サポートネット連絡会、地区乳幼児育成事業および発達相談事業、乳幼児発達観察相談会、母子保健関係者連絡会議、療育ネットワーク会議、療育推進協議会、小児リハサポートネット、小児リハサポート会議、小児リハネットワーク

[発達障害支援など]（32校）

圏域子ども発達支援委員会、圏域発達支援推進連絡会議、県発達障害者支援センターブロック会議、県発達障害者支援センター連絡協議会、県発達障害者支援検討委員会、県発達障害者支援連絡協議会・地区教育部会、県発達障害者支援連絡協議会教育部会、地域発達障害者支援検討協議会、地方局発達障害ネットワーク会議、市子育て・発達・教育支援ネットワーク、市障害者地域自立支援協議会（発達支援部会）、市地域こども発達支援推進協議会、市発達支援ネットワーク会議、市発達支援連絡会、市発達支援連絡協議会、市発達障害等支援連携会議、区発達支援特別支援協議会、発達支援ネットワーク連絡会、発達支援関係者会議、発達障がい者支援協議会幹事会、発達障害児支援連絡会議、発達障害者支援に関する情報交換会、発達障害者支援連携協議会、子ども家庭サポートネットワーク発達支援部会

[就労・生活支援など]（27校）

圏域就労支援ネットワーク会議、圏域障害者就労支援ネットワーク連絡会、県障害者就業・生活支援センター連絡協議会、県障害者職業（業務連絡会）、県地域障害者雇用連絡会議、県地域障害保健福祉圏域就労支援ネットワーク形成会議、県発達障害者支援センター連絡協議会就労支援部会、市就労支援強化連絡会代表者会議、、市就労支援連絡会議、市就労支援連絡会議、市障がい者就労支援団体ネットワーク化会議、市障害者地域自立支援協議会（就労支援部会）、市地域支援ネットワーク、地区雇用連絡協議会、地区就労生活支援連絡会、地区障害者就労支援連絡会、地域就業支援連絡、地域就業生活支援センターネットワーク会議、地域障がい者就労活動活性化協議会、地域障害者就労ネットワーク、就業支援ネットワーク会議、就業支援連絡会（市内関係機関）、就業促進地域ネットワーク会議、就職支援連携会議、就労・生活支援ネットワーク、就労カンファレンスチーム、就労拡大強化地域別戦略会議、就労支援ネットワーク、就労支援ネットワーク協議会、就労支援連絡会、障害保健福祉圏域障害者就労支援ネットワーク会議、ジョブネット、ネットワーク会議（就労支援部会）

[その他]

県知的しょうがい者地域福祉協議会、県在宅障害者連絡協議会、圏域障がい者福祉ネットワーク、

圏域障害者地域生活支援連絡調整会議、市障害ふくしネット、市在宅障害者連絡協議会、市地域リハビリテーション協議会、町福祉計画策定懇話会、地区障害者支援連絡会、地域包括支援ネットワーク協議会

[行政機関]（62校）（連携先の記述）

公共職業安定所･ハローワーク、障害者職業センター、就労支援センター、就労移行支援事業所、就業生活支援センター、労働機関、市社会福祉部、社会福祉部、保健福祉課、健康福祉部保育課、市社会福祉協議会、福祉施設、各市町村教育委員会、児童相談所

[医療機関]（12校）（連携先の記述）

病院、病院（精神科）、小児医療センター、療育センターなど

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中 87 校の回答にて、連携組織の回答の記述があった。

参画している組織の記述のない学校（６校）については、参画の依頼や要請がない（３校）、出張がしにくい。個々の事例で情報交換している。などの理由が記述されている。

[自立支援協議会など]（41校）

圏域自立支援協議会、圏域障がい者自立支援推進会、県自立支援協議会、県障害者自立支援協議会、市自立支援協会、市自立支援協議会、市社会自立支援協議会、市障がい者地域自立支援協議会、市障害者自立支援協議会、市障害者自立支援協議会（全体会、専門部会、作業部会等）、、市障害者自立支援連絡会、市地域自立協議会、市地域自立支援会議、市地域自立支援協議会、市中央・北地域支援自立支援協議会、市町村自立支援協議会　、自立支援協議会、自立支援協議会（進路連絡会、重心プロジェクト担当者会）、障害者地域自立支援協議会、地域自立支援協議会、地域自立支援協議会「こども部会」、地域自立支援協議会「しごと部会」、地域自立支援連絡協議会、地域障害者自立支援協議会、地区自立支援協議会　など

[特別支援連携協議会など]（21校）

管内特別支援教育連携協議会、市特別支援教育連携協議会、市特別支援教育連絡会、市特別支援教育連絡協議会、市特別支援ネットワーク連携協議会、市特別支援連携協議会、市特別支援教育推進委員会、市特別支援推進協議会、市特別支援連携協議会、地域特別支援教育連絡協議会、地域特別支援連携協議会、地区特別支援教育連携協議会、地区特別支援連携協議会、特別支援教育推進委員会、特別支援教育ブロック連絡会、特別支援教育ブロック中学校区連絡会、特別支援教員連携協議会、特別支援連携協議会　など

[就労・生活支援など]（６校）

圏域障害者就労支援機関ネットワーク、市内就労支援ネットワーク会、市就業支援ネットワーク会議（しごと部会）、就労支援連絡会、地区就労支援ネットワーク会議、害者雇用連絡会議、障害者就労生活支援センター連絡協議会、一般雇用支援ワーキンググループ、市障がい者就労促進協議会

[発達障害支援など]（３校）

重症心身障害児(者)支援ネットワーク会議､地区障害者関係機関ネットワーク会議､リハビリテーションセンター運営協議会・連絡会、地域母子保健推進協議会、地域療育ネットワーク会議、地域リハビリテーション協議会

[医療機関]（７校）（連携先の記述）

療育医療センター、心身障害児総合医療療育センター、療育施設、市・子ども医療センター、療育センター、県医療福祉センター、県立こども医療福祉センター、医療センター、病院、リハビリーセンター、小児保健医療総合センター、県立こども福祉医療センター、発達総合医療センター　など

[その他]（21校）

コーディネーター委員会、肢体不自由児専門委員会、養護学校卒後対策連絡協議会、要保護児童対策地域連絡協議会、高等学校職業安定担当者会、相談事業者チーム支援ネット、市総合福祉通園センター、子ども相談センター、教育センター、子育てネットワーク、障がい者施策推進協議会等、市要保護児童対策地域協議会実務者会議、市町教育委員会　福祉課　社会協議会、市町福祉課　など

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中 32 校の回答にて、連携組織の回答の記述があった。

連携組織の回答のない学校（９校）については、連携する組織がない（３校)、事例毎に連携している。（２校）などの理由が記述されている。

[自立支援協議会など]（７校）

市自立支援協議会、障害者自立支援協議会、圏域自立支援協議会　など

[特別支援連携協議会など]（４校）

地域特別支援教育等研究協議会

地区特別支援連携協議会、特別支援教育地域連携推進委員会、県病弱専門部特別支援連携協議会　など

[就労・生活支援など]（３校）

地区障害者就労支援連絡会、圏域障害者就業・生活支援連絡協議会、障害者就労支援ネットワーク研修会、特別支援学校就労支援連携会議

[発達障害支援など]（３校）

市発達支援療育ネットワーク会議、県発達障害者支援センターブロック会議、発達障害者支援連絡協議会教育部会

[その他]（９校）

病院・学校連絡会、入院カンファレンス、外来小児科カンファレンス、子どものこころのケア委員会、ケア会議、医教連絡会、各在籍児童・生徒の主治医、カンファレンス・ネットワーク会議、大学医学部小児科とのネットワーク、県立小児医療センター、県立精神医療センター、市心身障害児療育専門部会、思春期問題連絡会議　県養護教員研究部会、要保護児童対策地域協議会、療育センター、病院、医療センター　など

《複数の障害を対象とする特別支援学校》

129 校中 124 校の回答にて、連携組織の回答の記述があった。

参画している組織の記述のない学校（５校）については、日常的に連携、個別に連携（２校)、組織がない（２校）などの理由が記述されている

[自立支援協議会など]（61校）

圏域障がい者自立支援協議会、圏域自立活動支援協議会、圏域自立支援協議会、圏城障害者自主支援協議会（発達部会)、圏城障害者自立支援協議会（知的、肢体、精神、労働を担当する４人の福祉のコーディネーター)、市自立支援協議会、市障がい者自立支援協議会、市障害者自立支援協議会、市障害者自立支援懇談会、市障害者等自立支援協議会、市自立支援会議、市自立支援協議会（相談部会こどもワーキンググループ)、市地域自立支援協議会、市町村障害者地域自立支援協議会、区自立支援協議会、町障がい者地域自立支援協議会、町自立支援協議会、障害者自立支援協議会（就労部会)、県自立支援協議会（就労支援部会)、障害者地域自立支援協議会、自立支援会議、自立支援協議会、自立支援協議会（進路部会、発達障害部会)、自立支援協議会（全体会議、就労部会、療育部会)、地域障害者自立支援協議会、地域障害者自立支援協議会（障害児部会、就労支援部会)、地域自立支援協議会、地域自立支援協議会（就労支援、子ども支援部会)、地区自立支援協議会、地区自立支援連携協議会、地区障害者自立支援協議会　など

[特別支援連携協議会など]（36校）

市地域自立支援協議会、市町特別支援教育連携協議会、市特別支援教育推進委員会、市特別支援教育連携協議会、市特別支援連携会議、市特別支援連携協議会、地域関係機関連携協議会、地域教育支援連絡会、地域特別支援教育等研究協議会、地域特別支援教育連携協議会、地域特別支援連携協議会、地域特別支援連携推進会議、地域連携協議会、地区関係連携協議会、地区特別支援教育連絡会、区域特別支援教育連絡協議会、特別支援教育ネットワーク会議、特別支援教育総合推進事業運営協議会、特別支援教育連携協議会、特別支援連携協議会、関係機関連携協議会、県教育事務所特別支援教育連携協議会､教育事務所管内特別支援教育連携協議会､圏域障害者総合支援ネットワーク　など

[就労・生活支援など]（７校）

地域障害者雇用連絡会､新規学卒就職支援懇談会､就労支援会議､圏域障害者就労支援ネットワーク会議、障害保健福祉圏域就労支援ネットワーク、障害者就労支援ネットワーク会議

[障害者福祉・支援など]（７校）

発達障害者支援体制推進会議、町障がい者関係者連絡会、行動障害支援ネット、管内特別支援教育総合推進事業運営協議会、発達障害児支援担当者会議、圏域障害者総合支援ネットワーク

[医療・労働・福祉機関・教育関係機関など]（48校）（連携先の記述）

就業・生活支援センター、就労支援センター、障害者職業センター、職業安定所、ハローワーク、公共職業安定所、リハビリテーションセンター、県理学療法士会小児福祉部、県立こども病院、県立病院、国立病院機構病院、眼科医、大学病院、大学附属病院、市立総合病院、県医療センター、小児医療センター、保健センター、保健所、療育医療センター、市各療育センター、市学校教育課、市教育センター、市町教育委員会、地区教育事務所、市子育て支援課、市社会福祉課発達支援室、市社会福祉協議会、市障がい福祉課、市社会福祉協議会､、市福祉部・保健部、市保健福祉課、市保健福祉課、市発達支援室、区保健福祉センター、県発達障害者支援センター、市障害者生活支援センター、障害者生活支援センター、障害者総合相談支援センター、生活支援センター、市地域活動ホーム､児童相談所､児童養護施設､子ども家庭相談センター､地域ネット相談サポートセンター

[解説]

連携組織として記述されている組織名の中で頻度の高い組織について解説する。

（1）特別支援連携協議会

特別支援連携協議会は、都道府県（市区町村などを含む）が支援圏域毎に設ける組織で、学校教職員、教育委員会、福祉機関、医療機関、民間企業・団体、保護者団体などの関係者によって構成される組織で、特別支援教育の推進に関する事項、関係機関感の連携や調整に関する事項を協議する機関として、国が各都道府県に委嘱した特別支援教育体制整備推進事業を通して設置が進められてきた。

（2）自立支援協議会（障害者自立支援協議会、自立支援連携協議会、地域自立支援協議会など）

障害者自立支援法の規定により「地域における障害福祉に関する関係者による連携及び支援の体制に関する協議を行うための会議の設置」に基づく組織として、各市町に設けられている。

（3）発達障害者支援連携協議会（発達障害者支援連絡協議会など）

発達障害者支援センターの円滑な運営のために、都道府県等が設けている。関係者により組織され、就労支援、児童生徒支援などの各部会を構成し、それぞれの課題についての情報交換などを行っている。

（4）障害者就労支援ネットワーク（障害者就労支援ネットワーク会議、障害者雇用・就労支援ネットワークなど）

公共職業安定所、地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、障害者職業能力開発校などが連携し、福祉と雇用だけでなく、教育の分野も含めた連携を目指したネットワークである。

---

②参画や連携の中心となる教職員の担当名

参画や連携の中心となる教職員の担当名を尋ねている。

複数の教職員の担当名が記述されている学校がある。連携の内容によって担当が異なる場合があること、また、連携に関わる管理職の関与なども推し量ることができる。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、55 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（37 校）が多く、進路指導主事（同種の名称を含む）（10 校）、地域支援部･相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（９校）、校長･教頭等の管理職（７校）、研究･研修（４校）が続く、その他、自立活動部、学部主事、教務、連携担当などの記述がみられた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、52 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（35 校）が多く、進路指導主事（同種の名称を含む）（13 校）、地域支援部･相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（10 校）、自立活動部（聴能担当などを含む）（４校）、幼稚部・乳幼児担当（相談を含む）（12 校）、その他、校長・教頭等の管理職、教務、学部主事などの記述がみられた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、323 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（218 校）が多く、進路指導主事（同種の名称を含む）（119 校）、校長･教頭等の管理職（82 校）、地域支援部･相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（56 校）、教務、学部主事、養護教諭、保健部、自立活動部などの記述がみられた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、85 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（63 校）が多く、次いで、進路指導主事（同種の名称を含む）（31 校）、校長･教頭等の管理職（21 校）、地域支援部･相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（12 校）が続いている。その他、教務（主任）、学部主事、自立活動担当、特別支援教育巡回相談員、連携（具体的な連携先の名称）担当、保健主事などの記述がみられた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、34 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（20 校）が多く、次いで、校長・教頭等の管理職（10 校）、進路指導主事（同種の名称を含む）（８校）地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（６校）が続いている。その他、教務主任、学部主事、養護教諭などの記述がみられた。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、123 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（地域支援コーディネーター、エリアコーディネーターなどの同種の名称を含む）（89 校）が多く、次いで、進路指導主事（同種の名称を含む）（49 校）、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（39 校）、校長・教頭等の管理職（35 校）が続いている。その他、学部長、学部主事、自立活動部、養護教諭などの記述がみられた。

---

③参画する主な連携組織の会議の開催状況

参画する主な連携組織の会議の開催状況について、①会議は、定期的に開催される。②会議は、必要に応じて開催される。③その他の各項目を設け、複数選択で尋ねている。

特別支援学校全体では、①会議は、定期的に開催される。とする回答が最も多く、②会議は、必

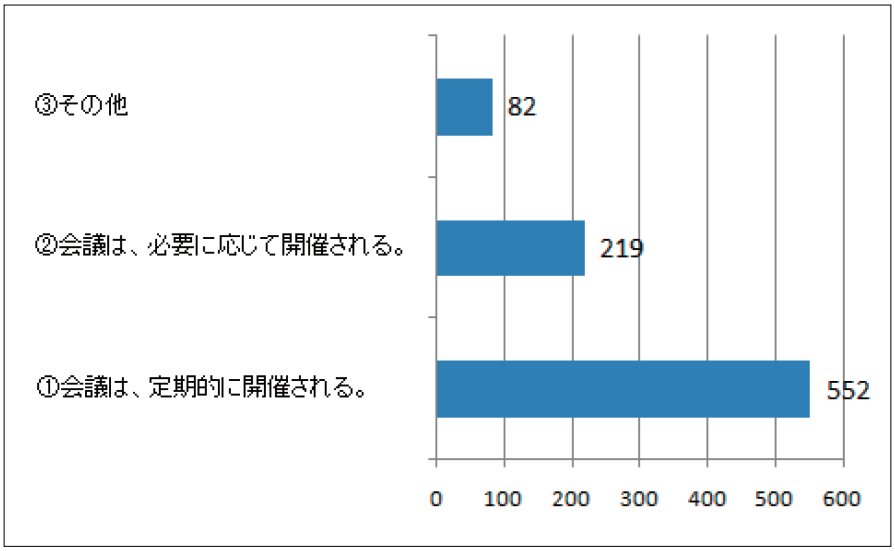


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）　全障害（717校）

要に応じて開催される。とする回答は、少ない。

対象とする障害種毎の学校の状況も、それぞれの同様の傾向がある。

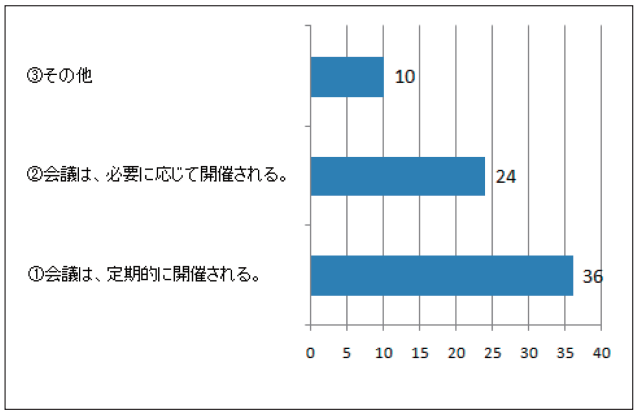


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
視覚障害（60校）

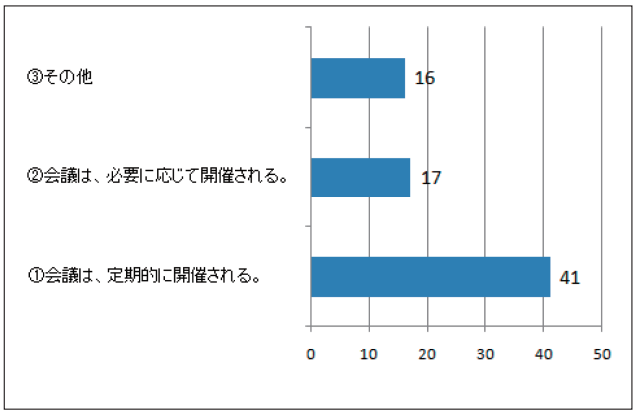


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
聴覚障害（66校）

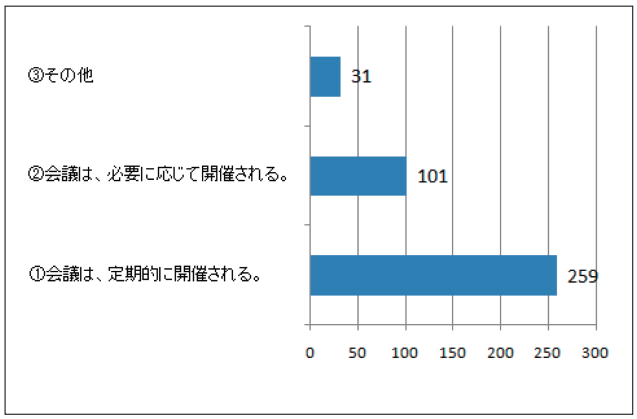


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
知的障害（328校）

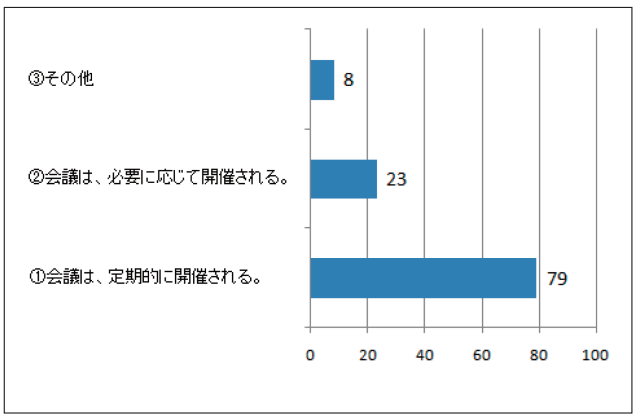


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
肢体不自由（93校）

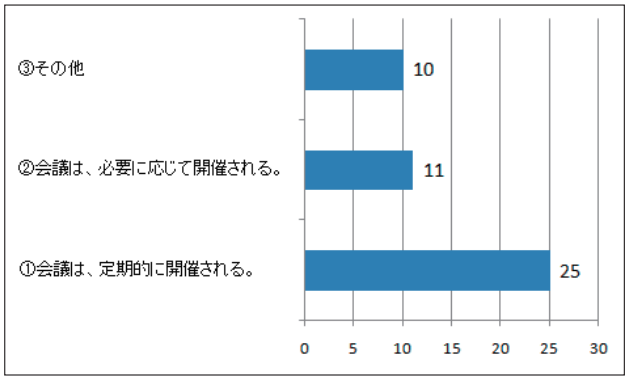


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）　病弱（41校）

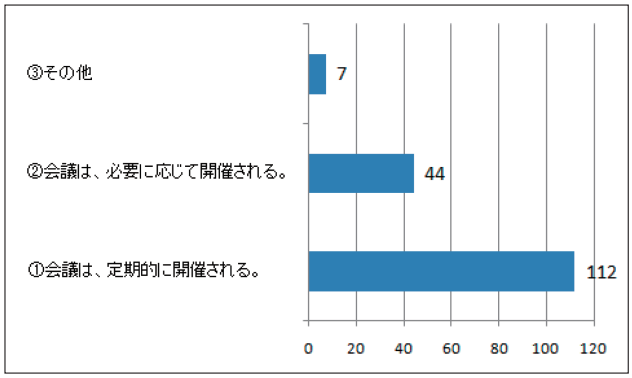


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）　複数障害（129校）

---

④参画する主な連携組織の機能

参画する主な連携組織の機能について、①各機関間の情報交換の場として機能している。②具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している。③各機関共通の課題を検討する場として機能している。④その他の各項目を設け、複数選択で尋ねている。

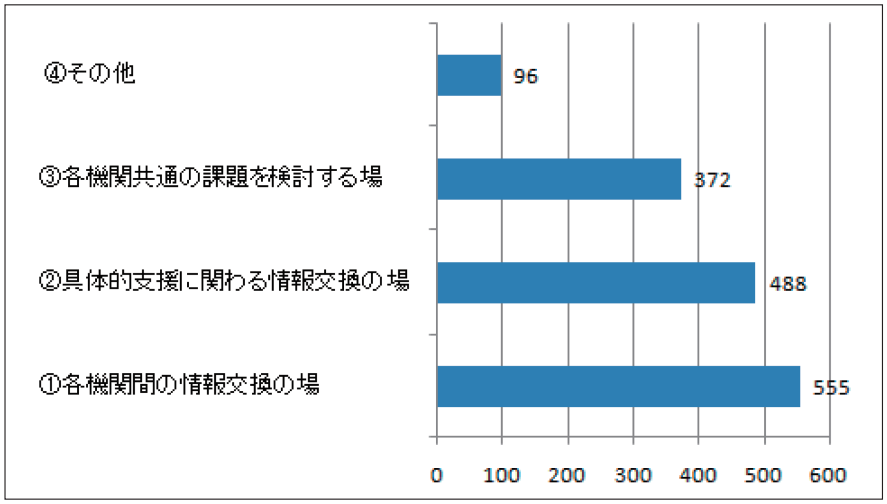


図　参画する主な連携組織の機能（校）　全障害（717校）

特別支援学校全体では、①各機関間の情報交換の場として機能している。とする回答が最も多く、次いで、②具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している。とする回答が多い。③各機関共通の課題を検討する場として機能している。は、やや少ない。

対象とする障害毎に学校を括ってみても、同様の傾向がある。

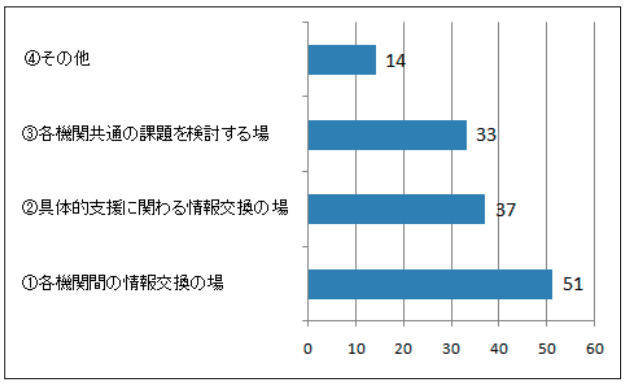


図　参画する主な連携組織の機能（校）　視覚障害（60校）

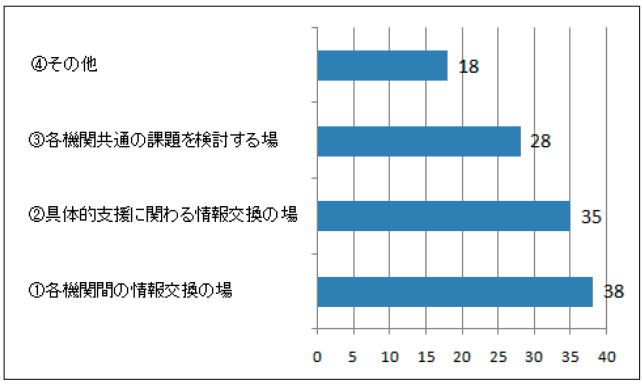


図　参画する主な連携組織の機能（校）　聴覚障害（66校）

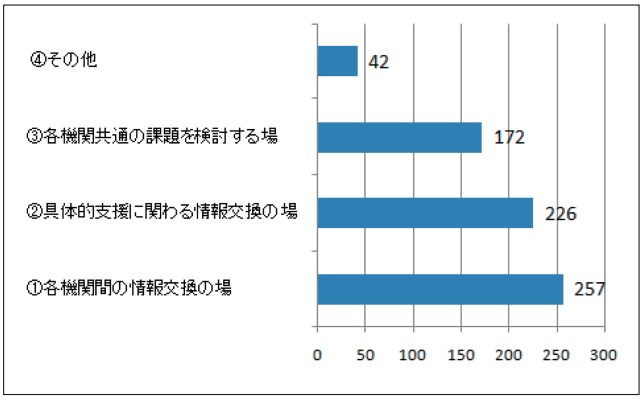


図　参画する主な連携組織の機能（校）知的障害（328校）

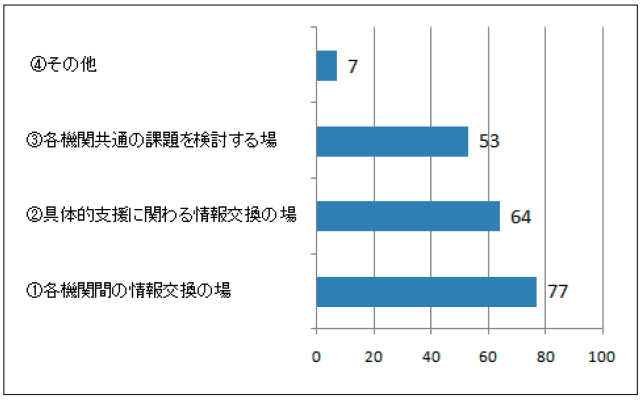


図　参画する主な連携組織の機能（校）肢体不自由（93校）

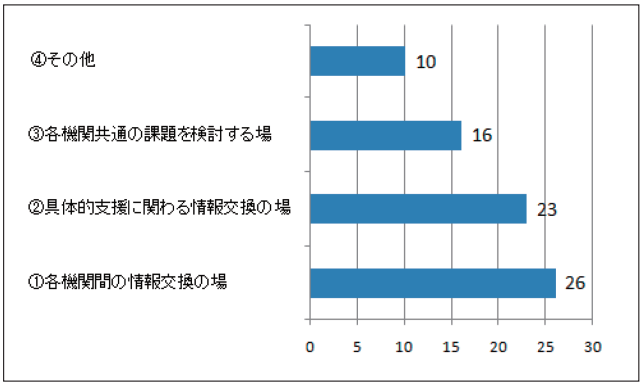


図　参画する主な連携組織の機能（校）病弱（41校）

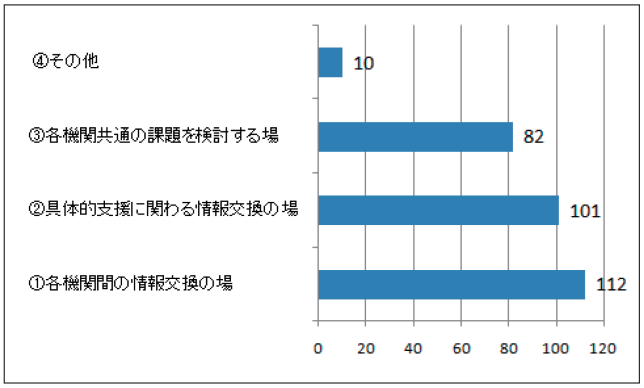


図　参画する主な連携組織の機能（校）複数障害（129校）

その他では、31 校の記述があり、「就学前乳幼児と保護者のための育児支援教室として行っている。」「３歳児６ヶ月児健診における聴覚検査協力」「共催で研修会等を実施」「区就学相談委員会への参加」「研修の場として機能している。」「相談体制整備とネットワークの構築を図る場として機能している。」などが記述されていた。

（2）特別支援学校間の連携組織への参画について

---

①参画している連携組織（名称）

特別支援学校間の連携組織への参画について、参画している組織の名称を尋ねた。

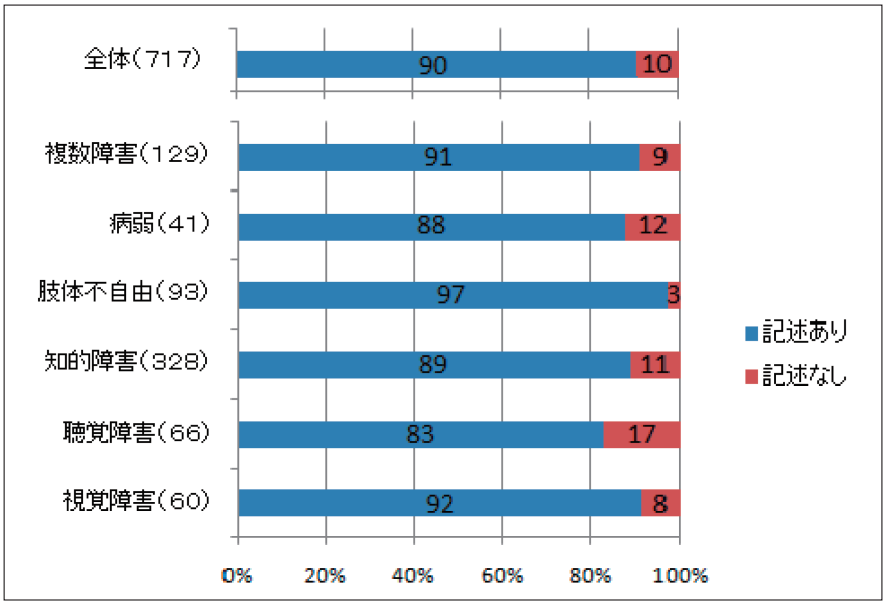


図　参画している連携組織の名称の記述のある学校の割合（%）

717 校中、全体の 90 %にあたる 647 校について、学校で参画している連携組織の記述があった。

参画している連携組織の記述のない学校については、参画する組織がない、必要がある時に連携しているなどの理由が記述されている。

参画している連携組織は、全体を通して、特別支援教育コーディネーター連絡会、学校間ネットワーク連絡会、教育研究会、教務主任会、進路指導主任会、校長会などの組織が記述されていた。障害種を超えた組織と障害種毎の組織がそれぞれ記述されていた。

以下、対象とする障害種別毎に整理した。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中 55 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（３校）。常時連携している。必要がある時に連携している。（４校）などの理由が記述がされている。

[学校間ネットワークなど]（18校）

学校間ネットワーク連絡協議会、管内特別支援教育ネットワーク連絡協議会、県特別支援学校ネットワーク、県特別支援教育ネットワーク、県立特別支援学校ネットワーク、私立特別支援学校連合会、地区特別支援教育ネットワーク会議、特別支援学校コーディネーターネットワーク会議、特別支援学校連絡会、特別支援教育ネットワーク協議会

[特別支援連携協議会など]（14校）

特別支援教育推進委員会、特別支援連携協議会、特別支援教育連携協議会、特別支援教育中学校区別連携協議会、特別支援教育担当者会議（小・中の特学担当の指導主事等が主なメンバー）、特別支援教育連絡会、特別支援教育中高連携会議、市特別支援教育協議会、市特別支援教育連絡会議、地域特別支援連携協議会

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（７校）

区特別支援教育コーディネーター連絡協議会、児童支援専任・生徒指導専任コーディネーター合同協議会、特別支援教育コーディネーター研修会、地区特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター担当者会、市特別支援教育コーディネーター連絡会

[教育研究会、担任者会など]（９校）

市教育研究会、県弱視教育研究会、視覚障害教育連絡協議会、視覚障がい児支援のための連絡協議会、特別支援教育研究会視覚障害教育専門部代表者会、県特別支援学級担任者会（弱視学級）、県内弱視特別支援学級担任者会

[その他]（10校）

就学指導委員会、移行支援会議　など

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中 55 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（３校）。必要がある時に連携しているなどの理由が記述がされている。

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（15校）

地区特別支援学校コーディネーター連絡協議会、市特別支援学校コーディネーター連絡会
特別支援教育コーディネーター連絡会、地域支援担当連絡会、地域コーディネーター連携会議、特別支援学校特別支援コーディネーター連絡協議会、地区特別支援コーディネーター連絡会、特別支援学校コーディネーター研修会､特別支援教育コーディネーター会､特別支援教育コーディネーター指導者会議、ブロック別連携協議会、特別支援教育担当者連絡協議会、特別支援教育コーディネーター連絡会、地区特別支援教育コーディネーター連絡会、エリアネットワーク連絡会
市特別支援教育連絡協議会、広域圏コーディネーター連絡協議会、特別支援教育コーディネーター連携協議会、特別支援教育専門相談員・特別支援教育コーディネーター連携協議会

[特別支援連携協議会など]（９校）

地区地域支援連絡協議会、地域センター推進協議会、圏域特別支援教育ネットワーク、地区特別支援教育連絡会、特別支援教育研究連盟、特別支援連携委員会支援教育推進会議、特別支援連携協議会、地区特別支援教育連絡会、地区特別支援学校、地域支援連携協議会、地区特別支援教育ネットワーク会議、県特別支援学校センター的機能推進研究協議会

[学校間ネットワークなど]（12校）

地区エリアネットワーク特別支援学校連絡会議、特別支援教育ネットワーク、県特別支援学校運営協議会、県地区特別支援学校ネットワーク会議、特別支援学校間ネットワーク会議、特別支援教育盲・ろう・特別支援学校連絡会、県立特別支援学校ネットワーク、県立特別支援教育ネットワーク、地域のネットワーク（草の根ネットワーク）　など

[教育研究会、担任者会など]（９校）

特別支援学校研究会、県特別支援学校教育研究会教育支援部会、県特別支援教育研究連合
特別支援教育研究会、聴覚支援体制連携会議、聾教育研究会　など

[その他]（10校）

特別支援学校教育相談等連絡協議会、特別支援教育巡回相談員連絡協議会　など

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中 293 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（10 校）。常時連携している。必要がある時に連携している（10 校）。組織を検討中（２校）。その他（２校）などの理由が記述がされている。

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（93校）

地区特別支援学校コーディネーター連絡会、県地区特別支援学校コーディネーター連絡協議会県特別支援学校コーディネーター連絡会、県特別支援学校コーディネーター連絡協議会、県特別支援学校知的障害教育研究協議会コーディネーター部会、県特別支援学校特別支援教育コーディネーター研究協議会、県特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡協議会、県特別支援教育コーディネーター連絡協議会、広域コーディネーター連絡会、広域圏特別支援教育コーディネーター連絡会、高等学校等特別支援教育コーディネーター研究協議会、市特別支援学校コーディネーター連絡協議会、地域コーディネーター連携会議、地域特別支援教育コーディネーター連絡協議会、地区コーディネーター連絡会、地区コーディネーター連絡協議会、地区ブロックコーディネーター連絡会、ブロックコーディネーター連絡会議、地区県立盲･聾学校及び特別支援学校、市立養護学校コーディネーター連絡協議会、地区特別支援学校コーディネーター連絡会

地区特別支援教育コーディネーター連絡協議会、特別支援学校コーディネーター研修会、特別支援学校コーディネーター連携会議、特別支援学校コーディネーター連絡協議会、特別支援学校地区ブロックコーディネーター連絡会、特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡会議、特別支援教育コーディネーター・アドバイザー・連絡協議会、特別支援教育コーディネーターフォローアップ研修、特別支援教育コーディネーター会議、特別支援教育コーディネーター研究会、特別支援教育コーディネーター研修会、特別支援教育コーディネーター指導者会議、特別支援教育コーディネーター養成研修会、特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター連絡会議、特別支援教育コーディネーター連絡協議会、特別支援教育連携協議会連絡会事務局会議、コーディネーター連携会議、コーディネーター連絡会、コーディネーター連絡協議会　など

[特別支援連携協議会など]（12校）

県地区特別支援連携協議会、県地区特別支援連絡協議会、地区特別支援連携協議会、市特別支援教育連携協議会、市特別支援連携協議会、特別支援連携協議会、特別支援教育連携協議会、特別支援連携協議会連絡会　など

[学校間ネットワークなど]（68校）

エリアネットワーク会議、エリアネットワーク盲･ろう･特別支援学校連絡会、エリアネットワーク連絡会、ネットワーク会議、管内ネットワーク会議、管内地域支援ネットワーク会議、管内特別支援教育ネットワーク、管内特別支援教育ネットワーク連絡協議会、県地域サポートネットワーク連絡会、県地区特別支援学校ネットワーク、県立特別支援学校ネットワーク地域連携会議、県立特別支援学校ネットワーク連絡会議、市地区特別支援学校連絡会、市特別支援教育エリアネットワーク会議、市特別支援教育ネットワーク会議、地域支援ネットワーク会議、地域連絡会議ネットワー

ク連絡会議、地区特別支援教育ネットワーク、地区特別支援教育ネットワーク協議会、地区特別支援教育ネットワーク推進協議会、地区特別支援教育推進ネットワーク協議会、特別支援学校ネットワーク会議、県立特別支援学校支援連絡会地域特別支援学校連携協議会
地域特別支援教育担当者会議、地区地域連携会議、地区特別支援学校連絡会、地区特別支援教育圏域会、特別支援学校地域支援担当連絡会、特別支援学校連絡会議、特別支援教育推進委員会、特別支援教育推進担当者会議、特別支援教育推進連絡会議、特別支援教育担当者連絡協議会、特別支援教育連絡協議会、連携校連絡会議　など

[センター的機能推進会議など]（25校）

特別支援学校センター化推進事業担当者連絡会議、特別支援学校センター的機能研修会、特別支援学校センター的機能連携会議、特別支援学校センター的機能推進連絡協議会、特別支援学校地域センター推進協議会、センター的機能推進協議会、センター的機能推進研究協議会、地域支援センター長会、地域支援連絡会、地域特別支援学校地域支援連絡会　など

[教育研究会など]（25校）

県知的障害特別支援学校研究会、県特別支援学校教育研究会、県特別支援学校知的障害教育研究会、県特別支援学校知的障害教育研究協議会、県特別支援教育研究会、県特別支援教育研究会知的障害教育部会、県特別支援教育研究連盟、地区特別支援教育研究会、地区特別支援教育研究協議会、盲・養護学校教育研究協議会

[進路指導など]（20校）

県特別支援学校進路指導連絡協議会、進路指導連絡協議会、特別支援学校進路指導連絡協議会、学校間進路情報交換会、県特別支援学校進路指導研究協議会、県高等学校教育研究会進路指導部会特別支援学校分科会、進路に関する情報共有のネットワーク、進路に関するブロック会、地区特別支援学校進路指導担当者会、県特別支援学校進路指導研究協議会、特支学校進路指導委員会、進路指導委員会、地区特別支援教育進路指導懇談会、特別支援学校進路担当者連絡協議会、進路連絡会

[その他]（57校）（連携先機関を含む）

就学指導担当者会、早期教育担当者会、教務主任、生徒指導担当者会、教育相談担当者会、校長会、教頭会、学部主事会、自立活動担当者会、特別支援学校など

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中 90 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（１校）。既存の組織で常時連携している。（１校）。近隣に連携すべき学校がない（１校）。などの理由が記述がされている。

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（31校）

市広域圏特別支援教育コーディネーター連絡会、ブロックコーディネーター連絡会、県特別支援学校特別支援教育コーディネーター研究協議会、地区特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡協議会、県西区特別支援学校コーディネーター連絡協議会、県特別支援教育コーディネーター連携協議会、地域コーディネーター連絡協議会、県特別支援学校コーディネーター研修会、特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡会、県肢体不自由特別支援学校特別支援教員コーディネーター連絡会､肢体不自由校コーディネーター連絡協議会､肢体不自由特別支援学校コーディネー

ター連絡会、県肢体不自由コーディネーター連絡協議会、肢体不自由特別支援コーディネーター連絡協議会、肢体不自由特別支援学校コーディネーター、特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡会議、地区特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡会議、特別支援教育コーディネーター連絡会、地区特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡会、県特別支援学校コーディネーター連絡協議会、特別支援教育コーディネーター連絡協議会、コーディネーター連絡協議会、市特別支援教育コーディネーター連絡協議会、コーディネーター研修会、特別支援教育コーディネーター会、県南地区特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援学校ネットワーク会議特別支援学校コーディネーター連絡会、特別支援学校コーディネーター部会
地区特別支援学校コーディネーター連絡会　など

[教育研究会など]（15校）

県肢体不自由教育研究会、県肢体不自由教員研究協議会、県特別支援学校教育研究会、県特別支援学校肢体不自由研究会、市立養護学校研究協議会、全国肢体不自由教育研究協議会、地域特別支援教育等研究協議会、地区肢体不自由教育研究会、地区肢体不自由教育研究協議会、地区特別支援学校肢体不自由教育研究会、特別支援教育連絡協議会　など

[学校間ネットワークなど]（17校）

圏域肢体不自由養護学校ネットワーク、県肢体不自由コーディネーター連絡協議会、管内特別支援ネットワーク、管内特別支援学校ネットワーク、管内特別支援教育ネットワーク連絡協議会、県肢体不自由特別支援学校連携協議会、県特別支援学校教育連合、県特別支援教育推進に関する協議会、県特別支援教育担当者連絡協議会、肢体不自由教育ネットワーク、地区特別支援学校ネットワーク、地区特別支援学校教育連絡協議会、地区特別支援学校連携ネットワーク会議、地区特別支援学校連携協議会、地区特別支援学校連絡会、地区特別支援教育ネットワーク協議会、地特別支援教育連絡会、南地区特別支援連絡協議会、肢体不自由特別支援学校コーディネーター連絡会、エリア・ネットワーク、特別支援教育ネットワーク協議会、福祉ゾーン連絡担当者会、地域ネットワーク　など

[その他]（35校）（連携先機関を含む）

特別支援連携協議会、地域支援推進事業、特別支援学校進路指導主事研究協議会、特別支援学校教育相談研究協議会、東京都就業促進研究会、校長会、教頭会、教務主任会、養護教諭部会、特別支援教育巡回相談員連絡協議会、専門相談員連絡協議会、特別支援学校　など

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中 36 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（１校）。既存の組織で常時連携している（２校）。県内１校で、連携先が全県となるので特定の組織には参画していない（１校）などの理由が記述がされている。

[学校間ネットワークなど]（７校）

特別支援教育推進委員会、地区特別支援学校連絡協議会、特別支援連携会議、特別支援学校ネットワーク会議、特別支援教育推進委員会、市内特別支援教育相談等担当者連絡会、特別支援連携協議会、地区特別支援学校連絡協議会、地区特別支援連携会議、特別支援学校ネットワーク会議

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（15校）

県特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡協議会、県内特別支援学校コーディネーター連絡協議会、特別支援教育コーディネーター研究協議会、広域圏特別支援コーディネーター連絡会、地区特別支援学校コーディネーター連絡会、地区特別支援教育コーディネーター連絡会、地区特別支援学校コーディネーター連絡会、特別支援学校コーディネーターネットワーク会議、特別支援学校コーディネーター連絡協議会、特別支援学校連絡会・地域コーディネーター連携会議、特別支援教育コーディネーター研究会、特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター連絡会、コーディネーター連絡会、コーディネーター連携協議会

[その他]（12校）

合同相談会、教育相談担当教育研究協議会、教育相談担当者、市内特別支援教育相談等担当者連絡会、合同相談会、教育相談担当教育研究協議会、教育相談担当者会、市内特別支援教育相談等担当者連絡会、特別支援教育専門相談員、病弱虚弱児教育研究協議会、病弱虚弱教育研究協議会、区病弱養護学校学園教育研究会、校長会、教頭会、教務主任会、進路指導主事協議会　など

《複数障害を対象とする特別支援学校》

129 校中 118 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（７校）。既存の組織で常時連携している（２校）。などの理由が記述がされている。

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（39校）

コーディネーター連絡会、コーディネーター連絡協議会、県コーディネーター情報交換会、県肢体不自由特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡協議会、県地区特別支援教育コーディネーター連携協議会、県特別支援学校コーディネーター連絡協議会、県特別支援学校校長会コーディネーター部会、県特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡協議会、県特別支援教育コーディネーター協議会、県特別支援教育コーディネーター情報交換会、県内特別支援教育チーフコーディネーター配置校、地域コーディネーター連絡協議会、地域支援コーディネーター会議、地域支援コーディネーター研究協議会、地域特別支援学校特別支援教育コーディネーター

地区コーディネーターネットワーク会議、地区コーディネーター連絡協議会、地区特別支援教育コーディネーター連携会議、地区特別支援教育推進連絡会議、特別支援学校コーディネーターネットワーク会議、特別支援学校コーディネーター会、特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡会議、特別支援学校特別支援教育コーディネーター連絡協議会、特別支援教育コーディネーター会、特別支援教育コーディネーター連絡会議、特別支援教育コーディネーター連絡協議会

[センター的機能推進会議など]（19校）

センター・サブセンター会議、センター的機能推進研究協議会、特別支援学校地域センター推進協議会、地域支援センター長会議、県地域センター推進協議会、地域支援センター担当者連絡会、特別支援学校センター的機能連絡会議、地域センター推進協議会、地域センター推進協議会ブロック会、地域支援センター長会議、特別支援学校のセンター的機能推進連絡協議会、特別支援学校地域センター推進協議会、特別支援学校地域センター推進協議会、特別支援教育センタ連絡協議会、特別支援教育センター連絡協議会、学校センター的機能連携会議等、県特別支援学校センター的機能推進協議会

[学校間ネットワークなど]（19校）

サポートネットワーク、ネットワーク会議、圏域肢体不自由養護学校ネットワーク、県地区特別支援学校ネットワーク、県特別支援教育連絡協議会、県立特別支援学校ネットワーク、市地区特別支援学校連絡会、市特別支援教育ネットワーク会議、肢体不自由教育ネットワーク、地域推進地区別連絡会、地域推進地区別連絡会、地域特別支援教育推進連絡会、地区コーディネーターネットワーク会議、地区特別支援学校ネットワーク会議、地区特別支援教育圏域会、地区特別支援教育連絡会、特別支援学校学校間ネットワーク連絡協議会、特別支援教育サポートネットワーク、特別支援教育圏域会、地域コーディネーター連絡協議会、地区教育圏域会、地区特別支援教育圏域会、地区特別支援教育連絡会　など

[その他]（37校）

特別支援連携協議会、特別支援学校視聴覚教育研究会、医療的ケア運営委員会、校長会、教頭会、学部主事会　教務部長会　進路部長会　生徒指導部会、管理職研修会、教務部長会議、進路指導部長会議、生徒指導部長会議、県内支援学校の学部主事会、和歌山県支援学校体育連盟運営会議、教育オーディオロジー研究協議会、県高等学校教育研究会、県特別支援学校教育研究会教育支援部会、県特別支援教育研究会、県内特別支援学校、高等学校教育研究会、市内特別支援学校、市立総合支援学校、巡回相談員連絡協議会、進路指導担当者会議、知的障害者教育研究協議会、地区聾学校体育連盟、特別支援学校研究会、特別支援学校進路指導実践報告会、特別支援学校体育連盟、病弱虚弱教育研究連盟、教育研究会　など

---

②参画や連携の中心となる教職員の担当名

参画や連携の中心となる教職員の担当名を尋ねている。

複数の教職員の担当名が記述されている学校がある。連携の内容によって担当が異なる場合があること、また、連携に関わる管理職の関与なども推し量ることができる。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、54 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（37 校）が多く、進路指導主事（同種の名称を含む）（10 校）、地域支援部･相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（９校）、校長･教頭等の管理職（６校）、研究･研修（４校）が続く、その他、自立活動部、学部主事、教務、連携担当などの記述がみられた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、55 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（43 校）が多く、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（11 校）、校長・教頭等の管理職（６校）進路指導主事（同種の名称を含む）（３校）、その他、、自立活動担当などの記述がみられた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、291 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（216 校）が多く、校長･教頭等の管理職（48 校）、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（47 校）、進路指導主事（同種の名称を含む）（35 校）、その他、教務主任自立活動担当、生徒指導、研究主任などの記述がみられた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、89 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（68 校）が多く、次いで、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（15 校）、校長・教頭等の管理職（13 校）、進路指導主事（同種の名称を含む）（６校）が続いている。その他、研究・研修自立活動担当などの記述がみられた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、36 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（25 校）が多く、次いで、校長・教頭等の管理職（７校）、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（７校）が続いている。その他、進路指導担当などの記述がみられた。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、116 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（地域支援コーディネーター、エリアコーディネーターなどの同種の名称を含む）（82 校）が多く、次いで、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（23 校）、校長・教頭等の管理職（18 校）が続いている。その他、進路指導担当、教務、学部主事、自立活動担当などの記述がみられた。

③参画する主な連携組織の会議の開催状況

参画する主な連携組織の会議の開催状況について、①会議は、定期的に開催される。②会議は、必要に応じて開催される。③その他の各項目を設け、複数選択で尋ねている。

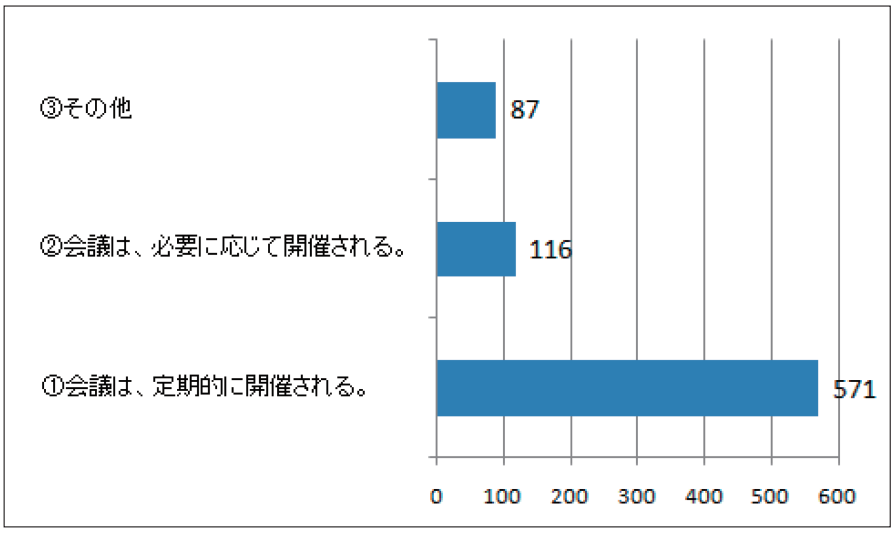


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）　全障害（717校）

特別支援学校全体では、①会議は、定期的に開催される。とする回答が最も多く、②会議は、必要に応じて開催される。とする回答は、少ない。

対象とする障害種毎の学校の状況も、それぞれの同様の傾向がある。

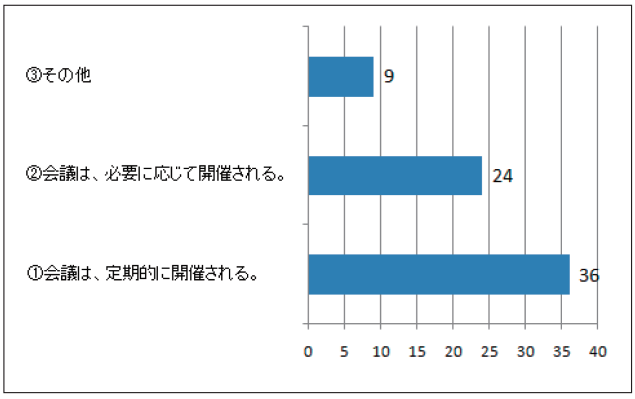


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
視覚障害（60校）

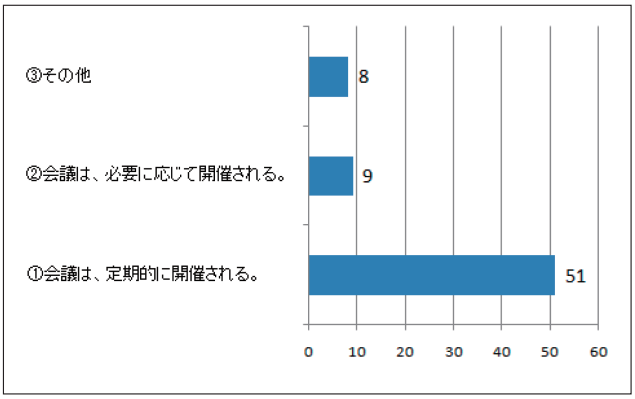


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
聴覚障害（66校）

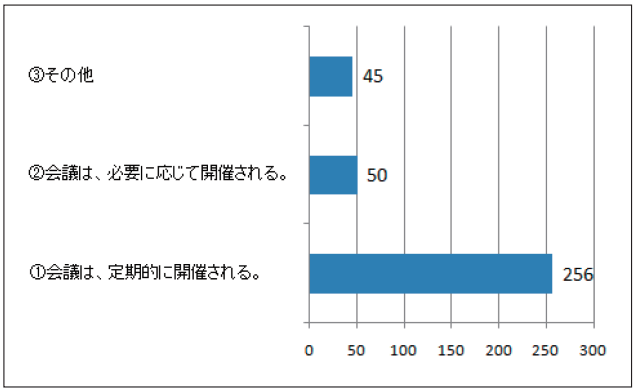


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
知的障害（328校）

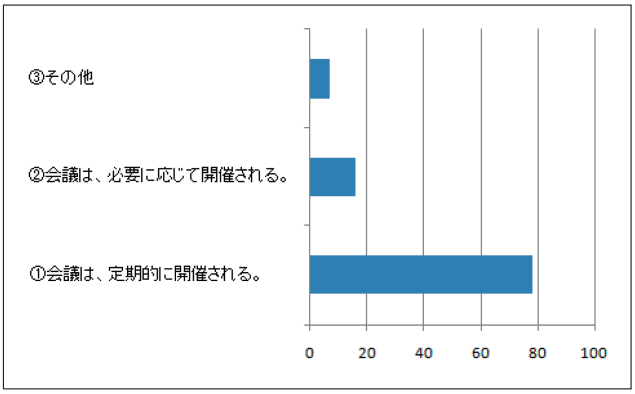


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
肢体不自由（93校）

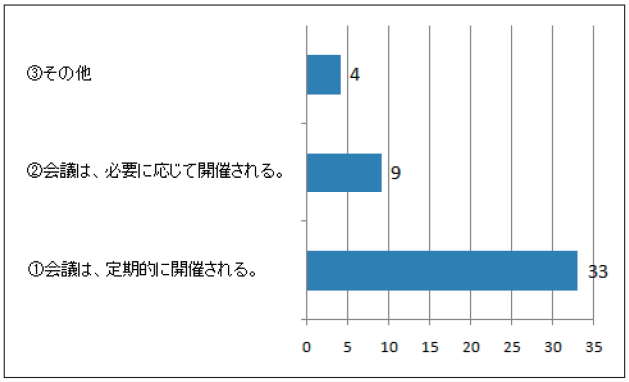


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
病弱（41校）

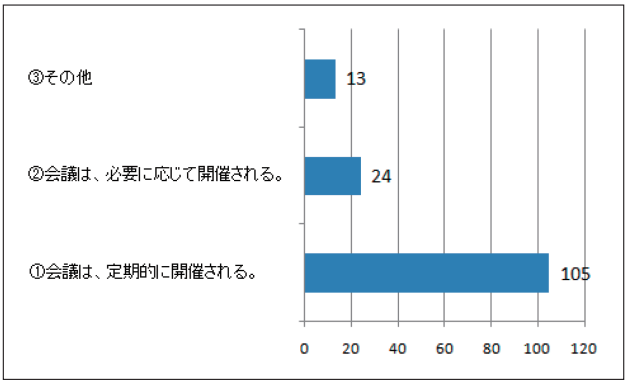


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
複数障害（129校）

---

④参画する主な連携組織の機能

参画する主な連携組織の機能について、①各機関間の情報交換の場として機能している。②具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している。③各機関共通の課題を検討する場として機能している。④その他の各項目を設け、複数選択で尋ねている。

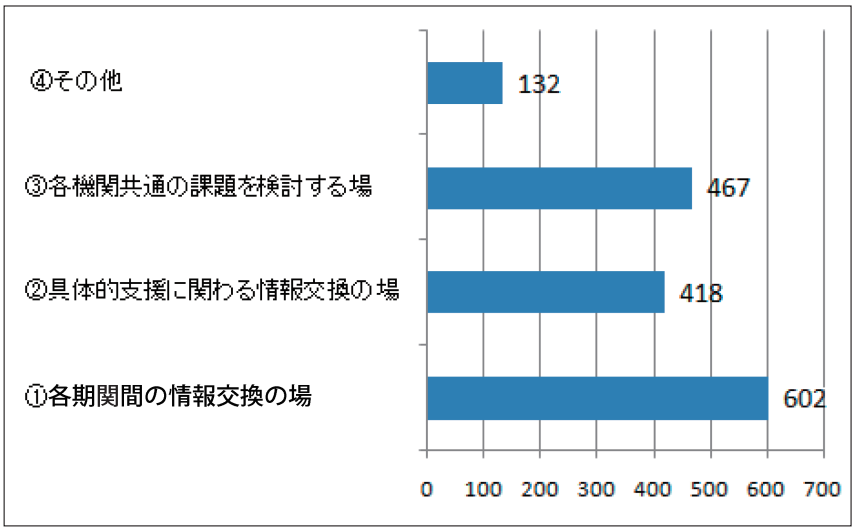


図　参画する主な連携組織の機能（校）　全障害（717校）

特別支援学校全体では、①各機関間の情報交換の場として機能している。とする回答が最も多く、次いで、③各機関共通の課題を検討する場として機能している。とする回答が多い。②具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している。は、やや少ない。

対象とする障害種毎の学校の状況も、それぞれの同様の傾向がある。

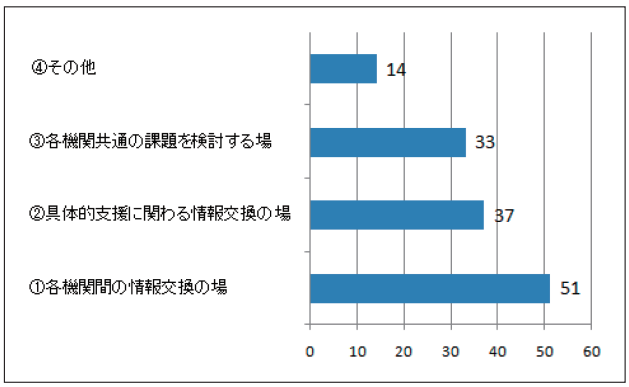


図　参画する主な連携組織の機能（校）視覚障害
（60校）

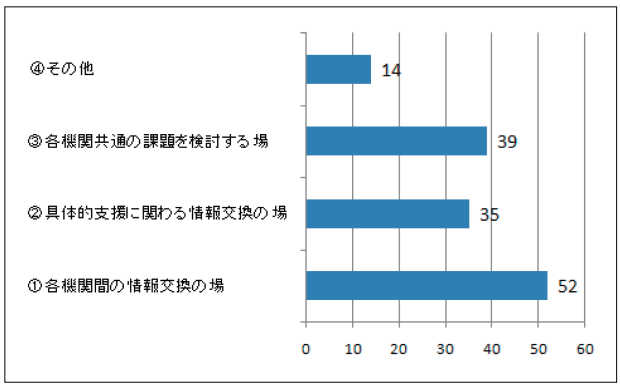


図　参画する主な連携組織の機能（校）聴覚障害
（66校）

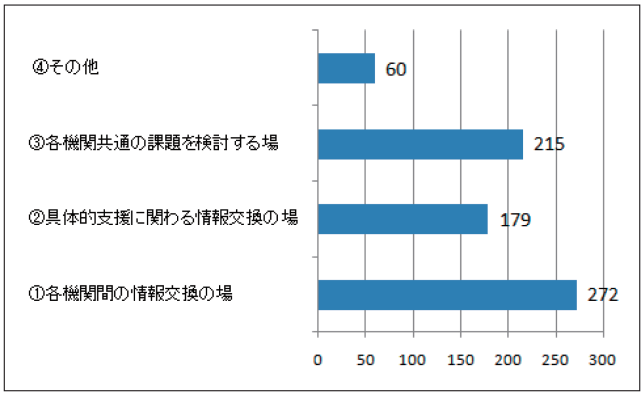


図　参画する主な連携組織の機能（校）知的障害（328校）

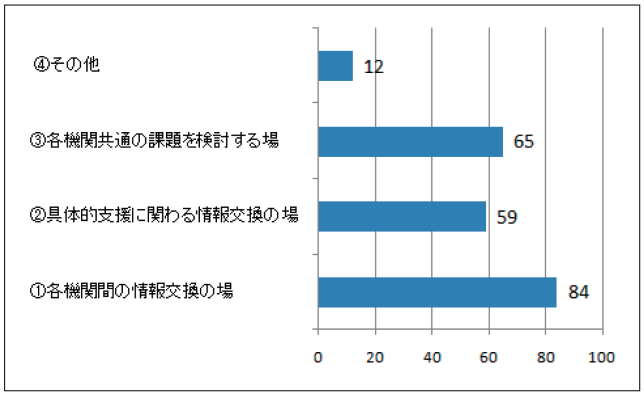


図　参画する主な連携組織の機能（校）肢体不自由（93校）

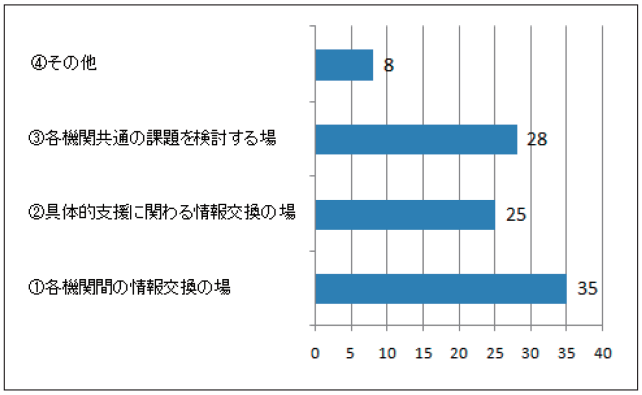


図　参画する主な連携組織の機能（校）病弱（41校）

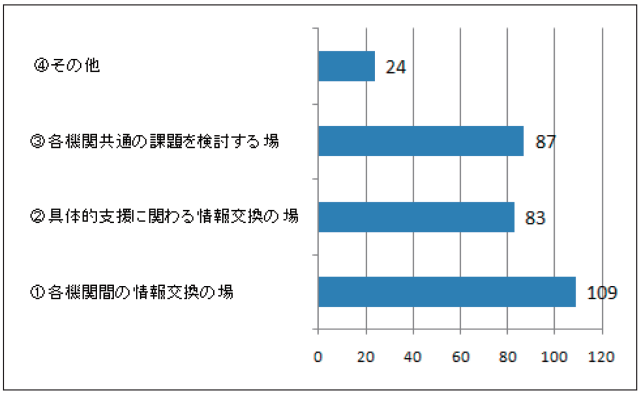


図　参画する主な連携組織の機能（校）複数障害（129校）

その他では、60 校の記述があり、「研修の場として機能している。」「教員研修会の企画実施」「保護者対象の講演会の企画実施」、「合同教育相談会の企画実施、」「地域支援状況調査」、「ネットワーク通信の発行」、「キャリア教育スクールの企画実施」などの研修や事業の実施に関する連携について記述されていた。

（３）地域の小・中学校等との連携組織への参画

---

①参画している連携組織（名称）

地域の小・中学校等との連携組織への参画について、参画している組織の名称を尋ねた。

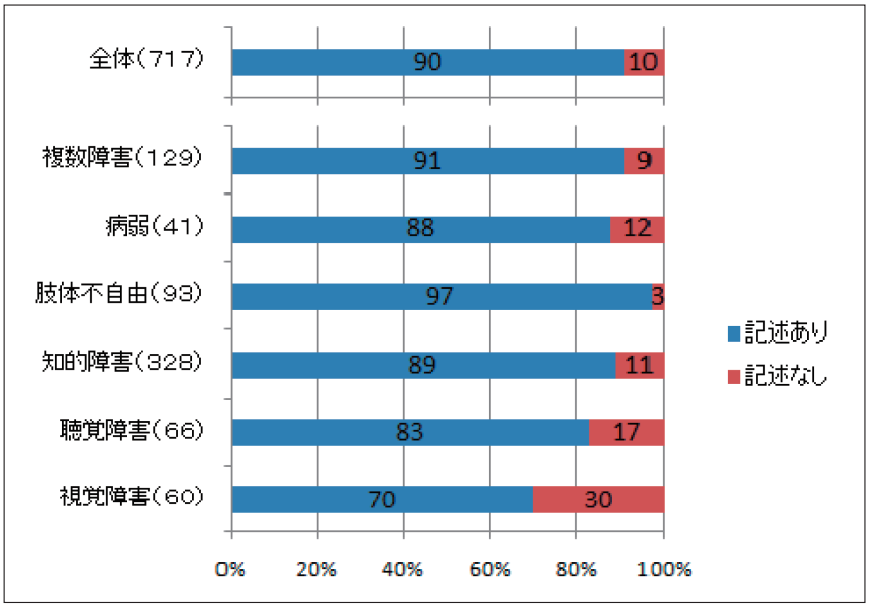


図　参画している連携組織の名称の記述のある学校の割合（%）

717 校中、全体の 90％にあたる 647 校について、学校で参画している連携組織の記述があった。

参画している連携組織の記述のない学校については、参画する組織がない、必要がある時に連携しているなどの理由が記述されている。

参画している連携組織は、全体を通して、特別支援教育コーディネーター連絡会、学校間ネットク連絡会、教育研究会などの組織が記述されていた。障害種を超えた組織と障害種毎の組織がそれぞれ記述されていた。

以下、対象とする障害種別毎に整理した。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中 42 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（10 校）。個別的に事例などを通して連携している。（５校）などの理由が記述がされている。

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（８校）

特別支援教育コーディネーター連絡会、各区特別支援教育コーディネーター連絡協議会、児童支援専任・生徒指導専任コーディネーター合同協議会、町特別支援教育コーディネーター研修会、市特別支援教育コーディネーター連絡会、地区特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター担当者会、地区コーディネーター連携会議

[特別支援連携協議会など]（５校）

市特別支援連携協議会、市特別支援教育協議会、地区高等学校特別支援教育協議会、特別支援教育連携協議会、地域特別支援連携協議会

[特別支援連絡会など]（７校）

市特別支援教育推進委員会、市・地域協働生徒指導推進小・中・高連絡協議会、市特別支援教育

連絡会議、視覚障がい児支援のための連絡協議会、市特別支援教育中学校区別連携協議会、特別支援教育連絡会、県特別支援教育中高連携会議

[特別支援学級担任会]（３校）

県特別支援学級担任者会（弱視学級)、県内弱視特別支援学級担任者会、特別支援教育担当者会議

[研究会]（７校）

県特別支援教育研究会視覚障害教育専門部代表者会、県弱視教育連絡会、視覚障害教育連絡協議会、県特別支援教育研究会視覚障害教育専門部代表者会、視覚障害教育連絡協議会

[その他]（12校）

就学指導委員会、各学校など

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中 43 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない（１校)。個別的に事例などを通して連携している。（４校）などの理由が記述がされている。

[通級指導担当者会・研究会など]（20校）

ことばの教室連絡会議、管内難聴児童幼児連絡会、県言語・難聴障害児教育研究会、市言語・難聴障害児教育研究会、県聴覚・言語・情緒障害教育研究会、県難聴言語教育研究会、県特別支援教育研究会聴覚障害教育専門部、県難聴・言語教育研究会、難言協多摩西ブロック研究会、札幌市学びの支援委員会、県聴覚・言語障害教育研究会、市通級指導連絡会、県通級指導担当者会、通級指導教室、通級担当者連絡会、県聴覚障害教育担当者研究会、市ことばの教室との連絡会、県特別支援教育研究連合、市小学校教育研究会、地区特別支援教育研究会、地区特別支援教育研究協議会、市教育研究会発達支援教育研究部

[市区・地域等連携組織など]（18校）

エリアネットワーク、コーディネーター連絡会、コーディネーター連絡協議会、区特別支援教育コーディネーター連絡協議会、区特別支援教育コーディネーター連絡協議会、広域ネットワーク、市教育委員会のコーディネーター連絡会、市特別支援教育コーディネーター研修会、市特別支援教育推進委員会、市特別支援教育推進協協議会、市特別支援教育専門委員会、市特別支援教育地区別協議会、支援教育地域支援ブロック連絡会議、相談支援ネットワーク、地域ブロック

地区専門家チーム会、地区特別支援教育コーディネーター連絡会、地区特別支援教育ブロック別連絡会、地区特別支援教育推進会議、地区特別支援教育連絡会、中学校区連絡協議会、特別支援教育コーディネーター研修会、特別支援教育コーディネーター連絡会、発達障害等支援・特別支援教育総合支援事業、副籍制度実施担当者会議、副籍制度連絡会

[その他]（４校）

教育委員会、通級指導教室、特別支援学級などの連携先が記述されていた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中 248 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない。組織があるかどうか不明

など（27 校）。参加の要請がない、ニーズがない。（16 校）。研究会への参加、個別的に事例での連携を行っている（11 校）などの理由が記述がされている。

[特別支援教育連携会議など]（71校）

市各区特別支援連携協議会、市学校教育研究協議会、市中学校区特別支援連絡協議会、市中学校特別支援教育部会、市中学校特別支援教育部会研修会、市特別支援教育ブロック会議、市特別支援教育研究協議会、市特別支援教育推進委員会、市特別支援教育推進協議会、市特別支援教育推進協議会、市特別支援教育推進事業運営協議会、市特別支援教育地区別協議会、市特別支援教育連絡協議会、市特別支援連絡協議会、市連携協議会、地域特別支援教育連携協議会、地域連携協議会、地区支援教育地域連絡協議会、地区特別支援教育研究協議会、地区特別支援連携協議会、地区連絡協議会、地方特別支援教育推進連絡協議会、町特別支援教育推進協議会、町特別支援教育連絡協議会、町特別支援連連絡議会、町幼・小・中特別支援教育連絡会、特別支援教育研究協議会、特別支援教育振興協議会、特別支援教育専門部会、特別支援教育体制事業ブロック別連携協議会、特別支援教育体制整備事業運営委員会、特別支援教育担当者連絡協議会、特別支援教育部会、特別支援教育連絡協議会、特別支援集合指導、特別支援連携協議会、市特別支援ネットワーク連携協議会、特別支援教育推進ネットワーク協議会、区特別支援教育エリアネットワーク会議

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（57校）

コーディネーター研修会、コーディネーター連絡会、コーディネーター連絡会議、各区特別支援教育コーディネーター連絡協議会、学区小・中学校特別支援教育コーディネーター連絡協議会、教育相談コーディネーター連絡会、区コーディネーター研修、区コーディネーター連絡協議会、区域内特別支援教育コーディネーター連絡協議会、区特別支援教育コーディネーター連絡会、区特別支援教育ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ連絡会、広域コーディネーター連絡会、広域コーディネーター連絡会、市コーディネーター会、市コーディネーター研修会、市コーディネーター連絡会、市特別支援教育コーディネーター会、市特別支援教育コーディネーター研修会、市特別支援教育コーディネーター連絡会、市特別支援教育コーディネーター連絡協議会、市内小・中学校特別支援教育コーディネーター研修会、小中コーディネーター連絡会議、地区コーディネーター連絡協議会、町コーディネーター連絡協議会、町特別支援教育コーディネーター連絡協議会、特別支援コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター研修会、特別支援教育コーディネーター合同協議会、特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター連絡会議、特別支援教育コーディネーター連絡協議会

[特別支援教育担当者会、特別支援学級・通級指導教室担当者会など]（19校）

市特別支援教育関係者連絡会、教育研究会特別支援教育部会、市特別支援教育担当者研究会、特別支援教育担当者会、中学校区特別支援教育連絡会、市特別支援学校担任者会議、市特別支援教育担当者会、市特別支援学級・通級指導教室設置校連絡校協議会、中学校特別支援学級担当者、通級担当者会、地域特別支援学級部会、特別指導学級担当者会、通級担当者会、地域特別支援学級部会、特別指導学級担当者会・小学校研究会特別支援部会

[教育研究会など]（46校）

区小学校特別支援教育研究会、区特別支援教育研究会、県小学校教育研究会支部特別支援教育部会、県知的障害教育研究会、県中学校教育研究会、県特別支援教育研究会、市特別支援教育研究協議会、市学校教育研究会、市教育研究会特別支援教育研究部、市小学校教育研究会、市小学校教育

研究会特別支援教育研究部、市小学校教育研究協議会、市小学校教育研究協議会特別支援教育部会、市小学校研究会、市中学校（小学校）研究協議会、市中学校教育研究会、市中学校教育研究会特別支援教育研究部、市中学校教育研究協議会、市特別支援教育研究会、市特別支援教育研究協議会、市特別支援教育研究部会、市特別支援教育研究連盟、市特別支援教育連盟、市立中学校教育研究会、小学校･中学校主催の市教研、小学校教育研究会、中学校教育研究会、小学校研究会特別支援部会、小学校特別支援教育研究部会、地域特別支援教育研究会、地区中学校教育研究会、地区特別支援教育研究会、地方教育研究会特別支援教育研究部会、地方特別支援教育研究部会、中学校区授業交流会、中学校特別支援教育研究部会、特別指導学級担当者会、特別支援教育研究会、特別支援教育研究協議会

[就学指導委員会など]（12校）

市就学支援委員会、市障がい児適正就学指導委員会、市就学相談チーム会、就学指導委員会、就学指導員会、就学指導地方研究協議会、市障害児就学指導委員会、就学委員会、市就学相談調整会議、町就学支援委員会

[交流及び共同学習など]（６校）

交流及び共同学習推進運営協議会、居住地域交流会議、交流校連携会議、交流及び共同学習推進事業、交流教育連絡会、小・特交流会、中・特交流会

[その他]（45校）

教育委員会、各小・中学校　など

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中 71 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない。組織があるかどうか不明など（８校)。参加の要請がない、ニーズがない。（３校)。常時、個別的に事例での連携を行っている（５校)、その他、近隣に連携先がない。などの理由が記述がされている。

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（26校）

コーディネーター連絡会、コーディネーター連絡協議会、各区特別支援教育コーディネーター連絡協議会、区小中学校特別支援教育コーディネーター連絡会、高等学校特別支援教育コーディネーター連絡会、市コーディネーター研修会、市特別支援コーディネーター連絡会、市特別支援教育コーディネーター研修会、市特別支援教育コーディネーター情報交換会、市特別支援教育コーディネーター部会、市内コーディネーター研修会、地域コーディネーター連携会議、地区特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター各区合同協議会、特別支援教育コーディネーター等連絡委員会、特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター連絡会　など

[特別支援教育連携会議など]（19校）

市特別支援教育推進委員会、特別支援連携協議会、市適正就学指導委員会、県地区特別支援教育連携協議会、地域特別支援連携協議会　地区コーディネーター会議、地区別連絡協議会、市コーディネーター連絡会、市特別支援教育コーディネーター会議、特別支援教育推進に関する打合せ会、特別支援教育連携協議会、市西区特別支援連携協議会、市小中高連携教育推進協議会、市特別支援教

育連携協議会、地域生徒指導中・高連携推進協議会、区特別支援教育地域ネットワーク、小学校・中学校・養護学校連絡会、町特別支援教育連絡会、特別支援学級・特別支援学校連絡協議会、特別支援教育ブロック連絡会、特別支援教育ブロック中学校区連絡会

[特別支援教育担当者会、特別支援学級・通級指導教室担当者会など]（６校）

肢体不自由特別支援学級担任研修会、市特別支援学級担任会、市特別支援教育担任会議、市特別支援学級担任者会、市小学校特別支援教育研究会担任者会、市中学校特別支援教育研究会担任者会

[研究会など]（11校）

市特別支援教育研究会、地区特別支援教育研究会、市小・中学校研究協議会、市立小学校研究協議会、市立中学校研究協議会、市特別支援教育研究会、特別支援教育研究会、県特別支援学校研究会、市小教研（特別支援教育分科会）、市教育研究会支援教育部会、市特別支援教育研究会、個に応じた指導共同研修会、市支援教育研修会

[その他]（９校）

就学相談、教育相談　など

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中 23 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない。（６校）。参加の要請がない、ニーズがない。（２校）。常時、個別的に事例での連携を行っている（５校）、その他、遠隔地にあるので連携先がない。などの理由が記述がされている。

[研究会など]（７校）

市教研、県病弱虚弱教育研究協議会、市特別支援教育連携協議会、地域学校研究会、地区教育研究会特別支援教育部会、県地区特別支援教育連絡会、町教育研究会、地方特別支援教育研究会　など

[特別支援教育コーディネーター連絡会・特別支援教育連携会議など]（５校）

市特別支援教育コーディネーター連絡協議会、市特別支援教育コーディネーター連絡会、町特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育コーディネーター各区合同協議会、市特別支援教育コーディネーター連絡会、地区特支教育コーディネーター　など

[特別支援教育連携会議など]（４校）

市特別支援教育連絡会議、病弱教育連携協議会、中学校区特別支援教育連絡会、市特別支援連携協議会

[その他]（３校）

学校保健会、不登校担当者会　など

《複数障害を対象とする特別支援学校》

129 校中 101 校の回答にて、連携組織の記述があった。

参画している組織の記述のない学校については、参画する組織がない。（６校）。参加の要請がない、ニーズがない。（２校）。常時、個別的に事例での連携を行っている（５校）、その他、遠隔地にあるので連携先がない。などの理由が記述がされている。

[研究会・研修会など]（29校）

県特別支援教育研究連合、市通級指導教室連絡協議会、市特別支援教育部会、ブロック研究会、特別支援教育研究会、地方特別支援教育研究会、市教育研究会、地区小・中学校特別支援教育研究会、市特別支援教育部会、個に応じた指導共同研修会、特別支援教育研究会、人権教育研究会、地区教育課程研究会（小学校特別支援教育部会)、県特別支援教育研究会地域支部、市教育協議会障害児教育研究会、地区教育協議会障害児教育研究会、小学校教育研究会、中学校教育研究会、中学校学区連携教育研究会、市特別支援教育連盟、市特別支援教育推進委員会、地区障害児教育研究会、地区小学校教育研究会、市初等教育研究会、市小学校教育研究会、市特別支援教育研究会、地区特別支援教育研究会、地区特別支援教育研究会、地域特別支援教育部会、特別支援教育研修会、市ブロック研究会、地域教育会特別支援教育研究会、地区中学校教育研究会、地区小・中学校教育課程・支援教育研究会、地区特別支援教育研究協議会、市小・中学校教育課程研修会、市特別支援教育部担当者研修会、市特別支援教育研修会　など

[特別支援教育連携会議など]（21校）

学区域特別支援教育連絡協議会、学校間連携部会、市教育研究会特別支援教育部会、市町特別支援教育連携協議会、市特別支援教育専門部会、小・中連携会議、地域ネットワーク会議、地域関係機関連携協議会、地域関係連携協議会、地域支援委員会、地域連携協議会、地区中高連絡会
地区特別支援教育連携協議会、地区別協議会、中学校区における特別支援教育連絡協議会、町地域連携協議会、特別支援教育推進協議会、特別支援教育連携協議会、特別支援教育連絡協議会、連携協議会　など

[特別支援教育コーディネーター連絡会など]（17校）

特別支援教育コーディネーター連絡会、市特別支援教育コーディネーター研修会、市特別支援教育コーディネーター連絡協議会、コーディネーター情報交換会、児童指導担当者･特別支援コーディネーター合同協議会、特別支援コーディネーター研修会、特別支援コーディネータ地区連絡会、特別支援教育コーディネーターネットワーク会議、特別支援教育コーディネーター協議会、特別支援教育コーディネーター研修会､特別支援教育コーディネーター担当者会､特別支援教育コーディネーター連絡会、市教育相談コーディネーター研修会、地区コーディネーター連絡会、町特別支援教育コーディネーター連絡会、地区コーディネーター会議　など

[特別支援教育担当者会、特別支援学級・通級指導教室担当者会など]（12校）

きこえとことばの研修会、特別支援教育学級担当者会、肢体育成学級ブロック会議、ＬＤ等通級指導教室担当者、自立活動・肢体育成連絡協議会、市特別支援学級担当者会、特別支援学級担当者会　など

[就学指導委員会など]（６校）

市就学指導委員会、各地域就学指導委員会、就学指導委員会、適正就学指導委員会

[その他]（13校）

教育委員会、教育事務所、各学校　など

---

②参画や連携の中心となる教職員の担当名

参画や連携の中心となる教職員の担当名を尋ねている。

複数の教職員の担当名が記述されている学校がある。連携の内容によって担当が異なる場合があること、また、連携に関わる管理職の関与なども推し量ることができる。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、41 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（30 校）が多く、次いで、進路指導主事（同種の名称を含む）（10 校）、地域支援部･相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（３校）、学部主事・教務（３校）、校長・教頭等の管理職（３校）が続く。その他、研究・研修、自立活動部、連携担当などの記述がみられた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、44 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（33 校）が多く、次いで、通級担当（９校）進路指導主事（同種の名称を含む）（10 校）、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（５校）、その他、管理職（３校）、生徒指導担当などの記述がみられた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、246 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（76 校）が多く、次いで、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（47 校）、管理職（45 校）、教務･学部主事（１９校）その他、進路指導、就学相談、生徒指導、交流及び共同学習通級担当などの記述がみられた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、71 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（56 校）が多く、次いで、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（９校）、管理職（９校）、その他、教務担当、生徒指導担当、研究部担当などの記述がみられた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、36 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（25 校）が多く、次いで、管理職（９校）、その他、支援部長、支援部、教務主任などの記述がみられた。

《複数障害を対象とする特別支援学校》

129 校中、101 校の回答にて、参画や連携の中心となる教職員の担当名の記述があった。

特別支援教育コーディネーター（同種の名称を含む）（73 校）が多く、次いで、地域支援部・相談支援部担当（各担当のチーフ及び同種の名称を含む）（28 校）、管理職（17 校）、その他、進路担当、就学担当、交流及び共同学習担当、研究部などの記述がみられた。

---

③参画する主な連携組織の会議の開催状況

参画する主な連携組織の会議の開催状況について、①会議は、定期的に開催される。②会議は、必要に応じて開催される。③その他の各項目を設け、複数選択で尋ねている。

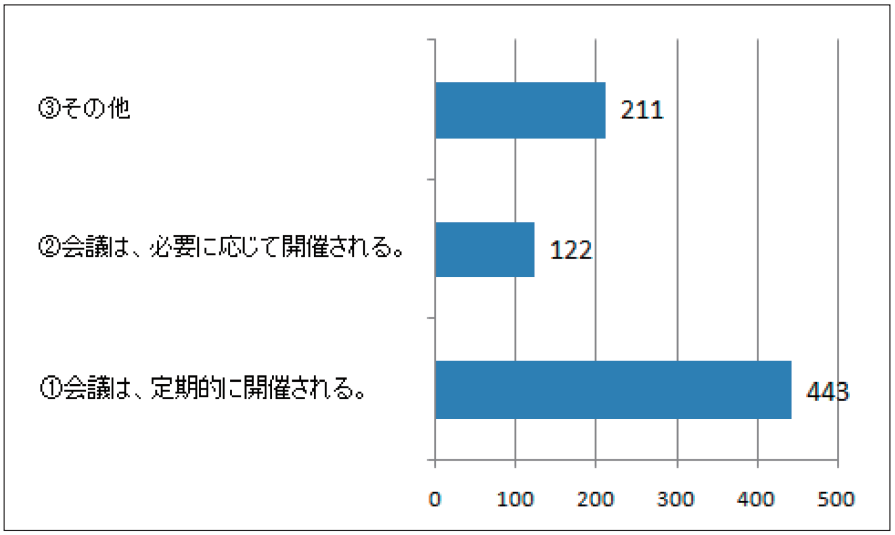


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）　全障害（717校）

特別支援学校全体では、①会議は、定期的に開催される。とする回答が最も多く、②会議は、必要に応じて開催される。とする回答は、少ない。

対象とする障害種毎の学校の状況も、それぞれの同様の傾向がある。

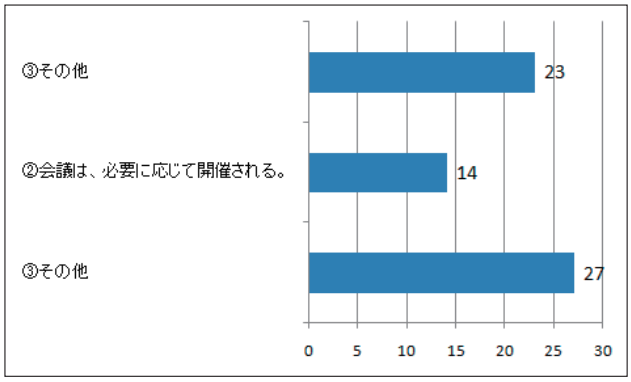


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
視覚障害（60校）

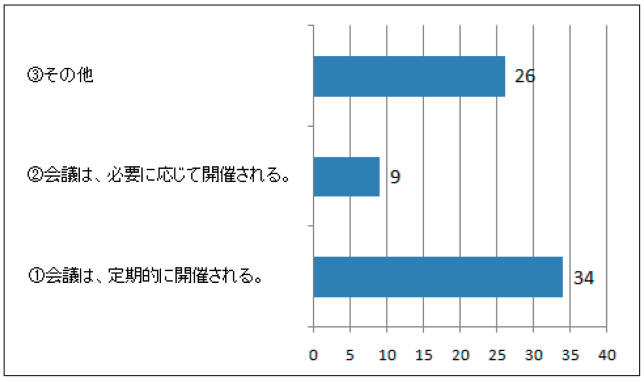


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
聴覚障害（66校）

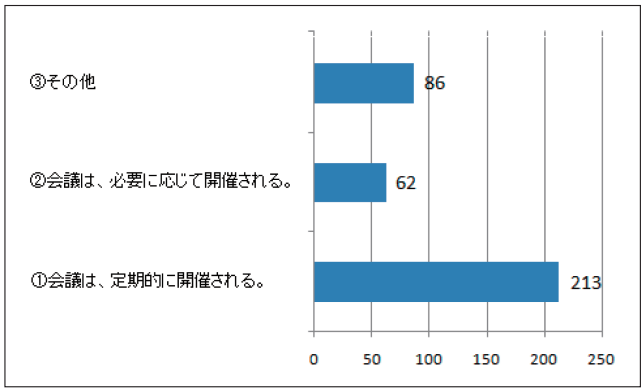


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
知的障害（328校）

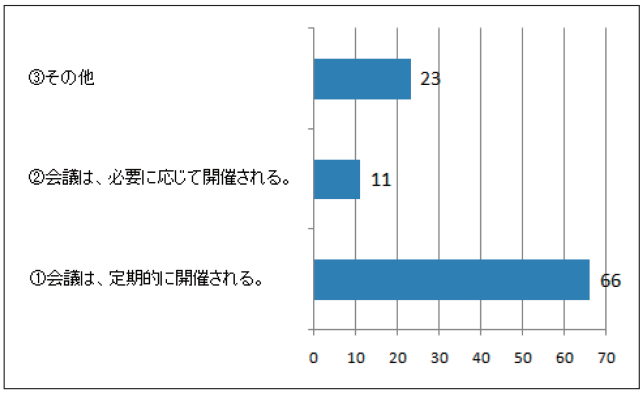


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
肢体不自由（93校）

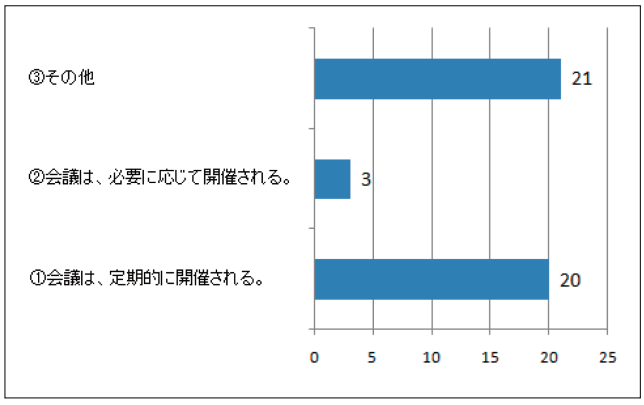


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
病弱（41校）

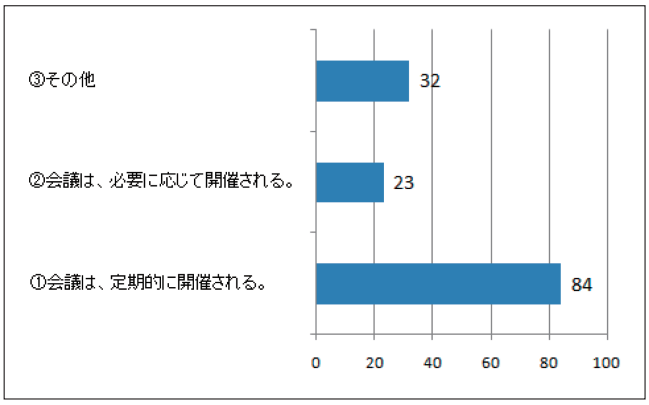


図　参画する主な連携組織の会議の開催状況（校）
複数障害（129校）

---

④参画する主な連携組織の機能

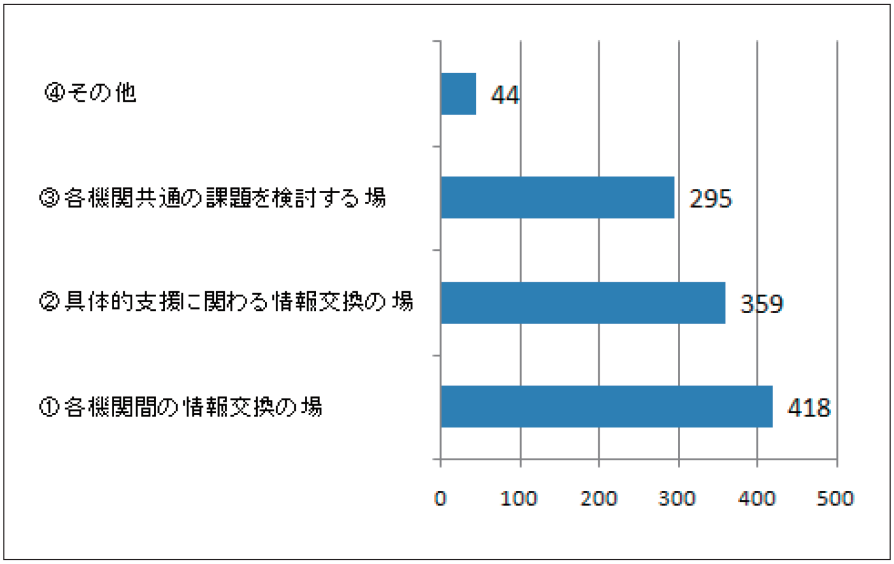


図　参画する主な連携組織の機能（校）　全障害（717校）

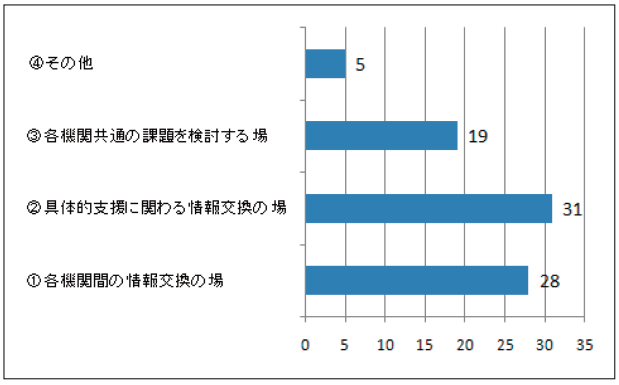


図　参画する主な連携組織の機能（校）視覚障害（60校）

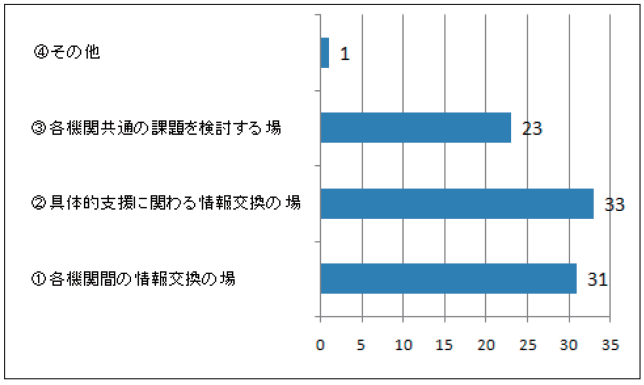


図　参画する主な連携組織の機能（校）聴覚障害（66校）

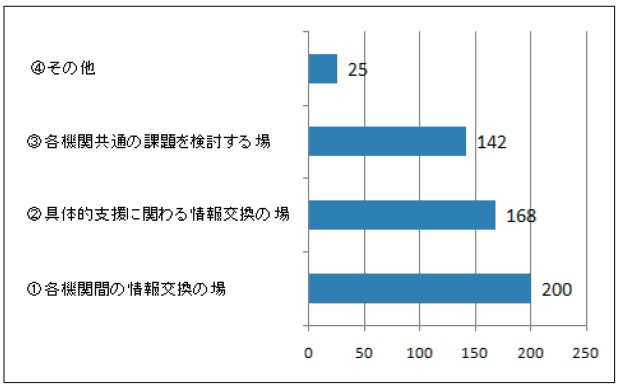


図　参画する主な連携組織の機能（校）知的障害（328校）

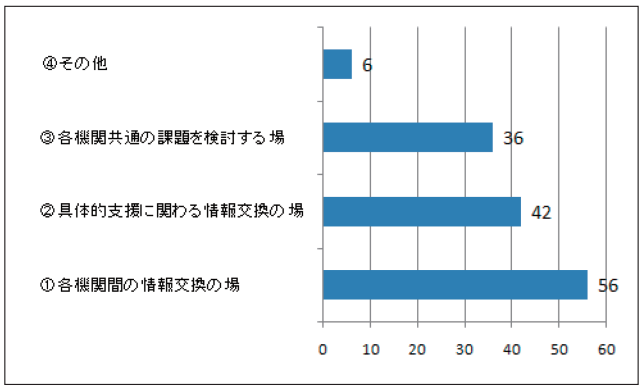


図　参画する主な連携組織の機能（校）肢体不自由（93校）

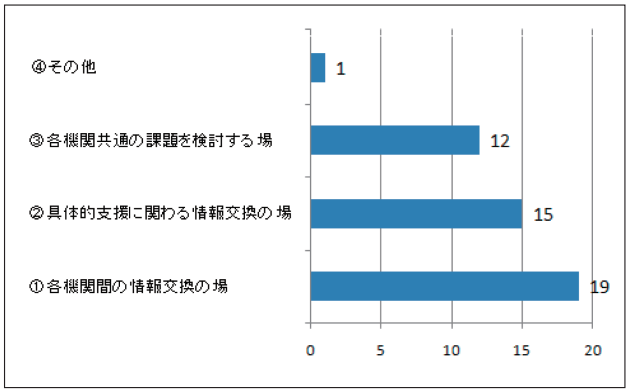


図　参画する主な連携組織の機能（校）病弱（41校）

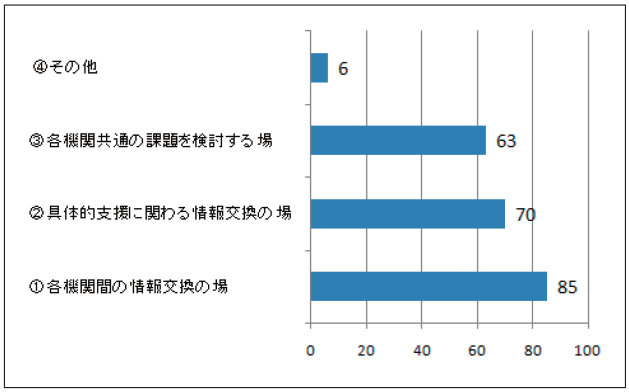


図　参画する主な連携組織の機能（校）複数障害（129校）

その他では、46 校の記述があり、「研修を行う場」「交流教育連絡会」「各学校の担当者、担任の研修への助言の場」「支援相談会や保護者向け講演会等の企画」「地域の学校から教育相談を直接受ける機会」「運動会､作品展等の企画」「広報誌の発行などの理解啓発活動」などが記述されていた。

３．地域の関連機関との連携

連携している地域の関係機関について連携先と連携の内容について記述を求めた。

記述の内容が個別的で多岐にわたっている。記述している学校の割合とその概要を整理した。

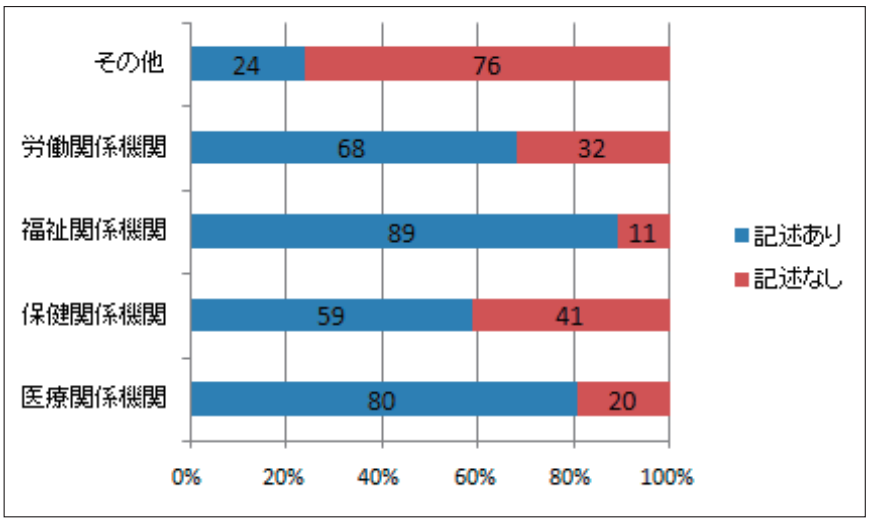


図　連携している関連機関の記述（全体717校）

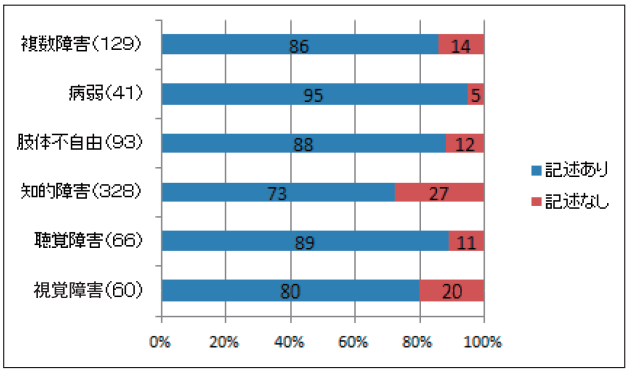


図　連携している医療機関（%）

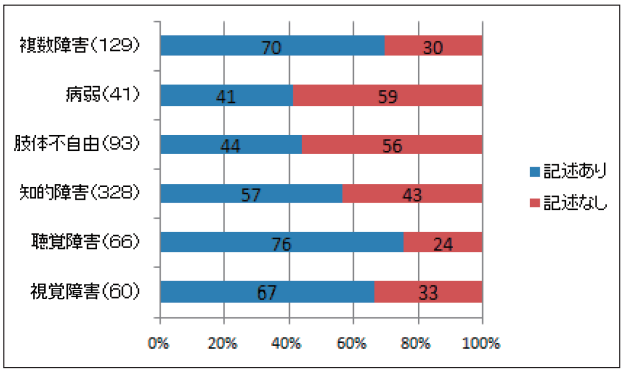


図　連携している保健機関（%）

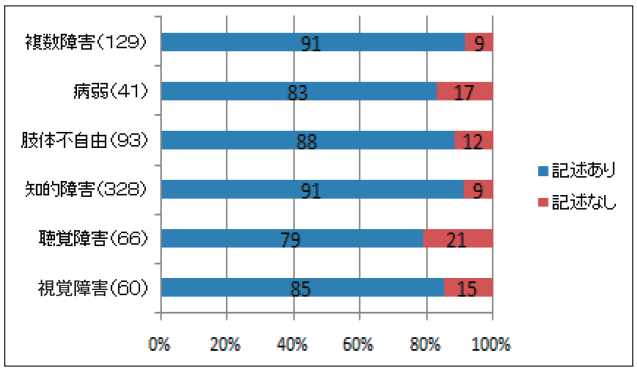


図　連携している福祉機関（%）

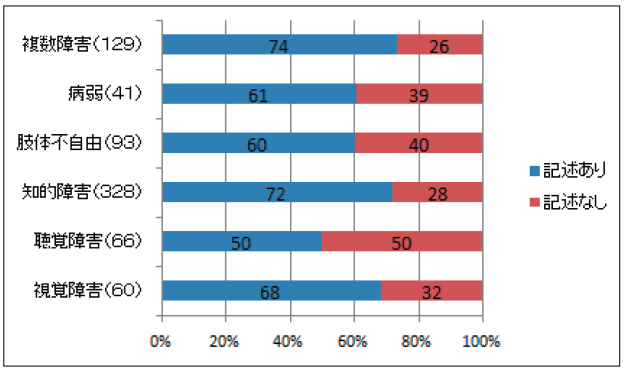


図　連携している労働機関（%）

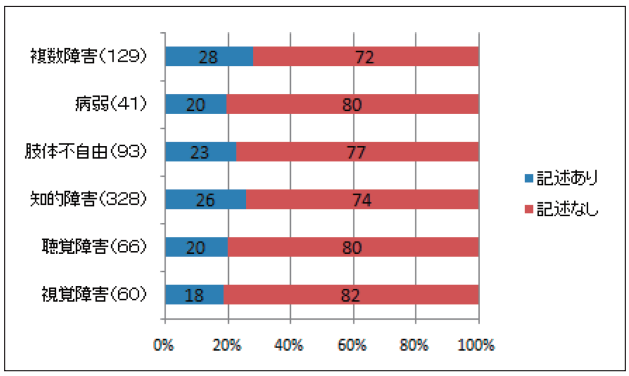


図　連携しているその他の機関（%）

①医療機関との連携

それぞれの学校が対象とする障害に対応して専門病院や専門医との連携、また、発達や医療一般に関わる連携について、情報交換、事例についての協議、研修などに関する事項が記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、48 校の回答にて、連携先の医療機関についての記述があった。

病院等の眼科との事例についての情報交換や助言を受けるなどの連携など（25 校）、その他、児童生徒の障害や医療一般についての相談や助言（20 校）などが記述されている。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、58 校の回答にて、連携先の医療機関についての記述があった。

病院等の耳鼻科との事例、人工内耳、補聴器の装用についてのや医師や言語聴覚士から助言を受けるなどの連携など（40 校）、その他、児童生徒の発達障害や医療一般についての相談や助言（14 校）などが記述されている。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、235 校の回答にて、連携先の医療機関についての記述があった。

児童生徒の障害や医療一般に関する情報交換や相談・助言、療育センター、リハビリセンターとの発達、言語、理学療法、作業療法などに関すること（12 校）、医療的ケア（15 校）に関することなどの記述があった。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、81 校の回答にて、連携先の医療機関についての記述があった。

併設、隣接の病院、療育センター等とのカンファレンス、整形外科医、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等との情報交換や相談・助言、医療的ケア（13 校）に関することなどの記述があった。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、39 校の回答にて、連携先の医療機関についての記述があった。

併設、隣接する病院、院内学級が設置されている病院等とのカンファレンスや事例についての情

報交換や協議、医療スタッフを講師にした研修などの記述があった。

《複数障害を対象とする特別支援学校》

129 校中、111 校の回答にて、連携先の医療機関についての記述があった。

併設、隣接する病院等とのカンファレンスや事例についての情報交換や協議、整形外科医、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等との情報交換や相談・助言、医療スタッフを講師にした研修などの記述があった。

②保健機関との連携

保健所、保健センター、市町の保健福祉課、県健康福祉センター、保健師などとの連携について、情報交換や事例についての協議、障害の理解・啓発、健診後のフォローや就学に関する相談など関する事項が記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、38 校の回答にて、連携先の保健機関についての記述があった。

保健所、保健センター、保健師との情報交換、事例についての協議、障害についてに理解・啓発に関すること、健診のフォローに関わることなどについて記述があった。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、50 校の回答にて、連携先の保健機関についての記述があった。

保健所、保健センター、保健福祉センター、保健師との情報交換、事例についての協議、難聴についての理解・啓発に関すること、乳幼児健診からの引き継ぎに関わることなどについて記述があった。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、178 校の回答にて、連携先の保健機関についての記述があった。

保健所、保健センター、市町の保健福祉課、県健康福祉センターとの情報交換、事例についての協議、乳幼児検診の協力とフォローなどについての記述があった。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、41 校の回答にて、連携先の保健機関についての記述があった。

保健所、保健センター、子ども発達センターとの情報交換、事例についての協議に関する記述があった。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、17 校の回答にて、連携先の保健機関についての記述があった。

保健所、保健センター、精神福祉センター、子育て支援センターとの情報交換、事例についての協議に関する記述があった。

《複数障害を対象とする特別支援学校》

129 校中、90 校の回答にて、連携先の保健機関についての記述があった。

保健所、保健センター、精神福祉センター、子育て支援センターとの情報交換、事例についての協議、家庭・家族への支援、就学相談などに関する協議や情報交換に関する記述があった。

③福祉機関との連携

障害者支援センター、市障害者支援、福祉課、福祉事務所、社会福祉協議会、児童相談所などが共通に、また、それぞれが対象とする障害種毎に、視覚障害福祉センター、聴覚障害者協会、発達障害者支援センターなどが記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、51 校の回答にて、連携先の福祉機関についての記述があった。

障害福祉課　障害者生活支援センター、福祉事務所、視覚障害者情報文化センタ、視覚障害福祉センター、児童相談所、障害就労･生活支援センター、障害者職業センターと情報交換、事例協議、理解・啓発や相談活動での連携についての記述があった。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、51 校の回答にて、連携先の福祉機関についての記述があった。

市聴覚障害者協会･市視聴覚情報センター県視聴覚福祉センター、福祉事務所、就労支援センター就労・生活支援センター児童福祉センター、障害福祉課、福祉事務所と情報交換、事例協議、身体障害者手帳、補装具の申請、卒業後のフォロー、理解・啓発や相談活動での連携についての記述があった。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、298 校の回答にて、連携先の福祉機関についての記述があった。

障害者支援センター、子ども・家庭相談センター、子ども相談センター、自立支援協議会、市障害者支援課、社会福祉協議会、児童相談所、障害者支援センター、障害者就業･生活支援センター、自立支援協議会、発達障害者支援センター、相談支援事業所、市障害福祉課、福祉施設と児童生徒の支援方法等について協議等と情報交換、事例協議についての記述があった。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、82 校の回答にて、連携先の福祉機関についての記述があった。

福祉事務所、福祉課、障害者支援センター、子ども・家庭相談センター、児童相談所と児童生徒の支援方法等について協議等と情報交換、事例協議についての記述があった。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、34 校の回答にて、連携先の福祉機関についての記述があった。

児童相談所、発達障害支援センター、子ども・家庭相談センターとの情報交換、事例についての協議に関する記述があった。

《複数障害を対象とする特別支援学校》

129 校中、118 校の回答にて、連携先の保健機関についての記述があった。

児童相談所、福祉施設、障害者支援センターとの情報交換、事例についての協議に関する記述があった。

④労働機関との連携

障害者就労・生活支援センター、ハローワークとの協議や情報交換、連携による生徒への就労支援、職場開拓等などの記述が対象とする障害種に関わらず共通であった。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、41 校の回答にて、連携先の労働機関についての記述があった。

障害者就労・生活支援センター、ハローワークとの協議や情報交換、連携による生徒への就労支援、職場開拓等などの記述があった。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、33 校の回答にて、連携先の労働機関についての記述があった。

障害者就労・生活支援センター、ハローワーク、各企業との協議や情報交換、連携による生徒への就労支援、職場開拓、職場実習に関するの記述があった。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、231 校の回答にて、連携先の労働機関についての記述があった。

ハローワークや障害者職業センター、就業・生活支援センターなどとの協議や情報交換、連携による生徒への就労支援、職場開拓、職場実習に関する記述があった。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、56 校の回答にて、連携先の労働機関についての記述があった。

ハローワークや障害者職業センター、就業・生活支援センターなどとの協議や情報交換に関する記述があった。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、25 校の回答にて、連携先の労働機関についての記述があった。

ハローワークや障害者職業センター　障害者就業生活支援センターとの協議、相談などに関する記述があった。

《複数障害を対象とする特別支援学校》

129 校中、95 校の回答にて、連携先の労働機関についての記述があった。

ハローワーク、障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、障害者訓練校、各特別支援学校進路担当者との情報交換、事例協議、連携による生徒への就労支援、職場開拓、職場実習に関するの記述があった。

⑤その他

NPO 法人、ボランティアグループ、業者、大学、少年院、警察などとの連携について記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

視覚障害者支援関連の NPO 法人と事例について情報交換、協議、
点訳ボランティアグループ、県めがね組合から、レンズ、ルーペ、眼鏡等の情報、助言

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

大学教育学部と人工内耳装用児の支援に関する情報交換、
小児難聴ネットワークで医療・教育・福祉・保健等が連携、
補聴器取扱店の協力を得て、毎月幼児児童生徒の補聴器点検と補聴器に関する相談

《知的障害を対象とする特別支援学校》

警察署と情報交換、事例協議
大学教員との協議や指導・助言

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

大学教員から自立活動や支援機器についての指導・助言
警察、消防と防犯・防災について指導・助言
大学の障害学生支援室と連携し、高校生の大学進学についての相談

《病弱を対象とする特別支援学校》

大学教育学部から専門家を招いて事例検討
市役所、商業労務課、県内大学と就労及び進路支援について協議

《複数障害を対象とする特別支援学校》

医療少年院、少年鑑別所と情報交換、事例協議
警察署と情報交換、事例協議
地域の子ども会や公民館での研修会施
大学教員からの指導・助言

４．専門家チーム、巡回相談員との連携

専門家チーム、巡回相談員との連携について、①地域支援に関して、連絡・調整を行っている。②幼児児童生徒等への指導に関わる助言や支援を受けている。の各項目について複数選択で尋ねた。

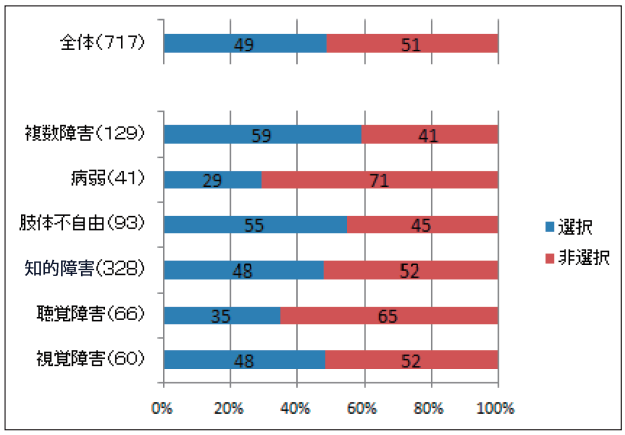


図　地域支援に関して連絡・調整を行っている。(%)

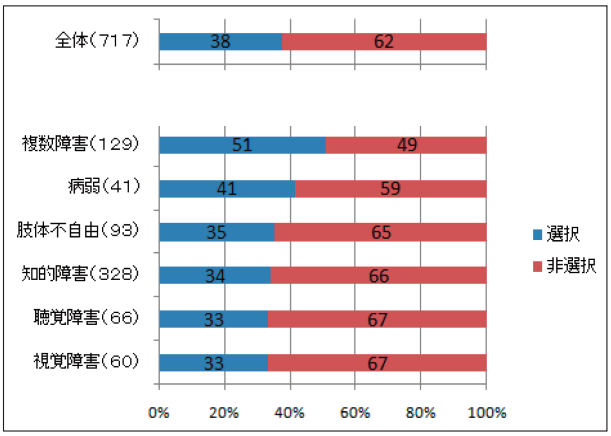


図　児童生徒等への指導に関わる助言や支援を受けている。(%)

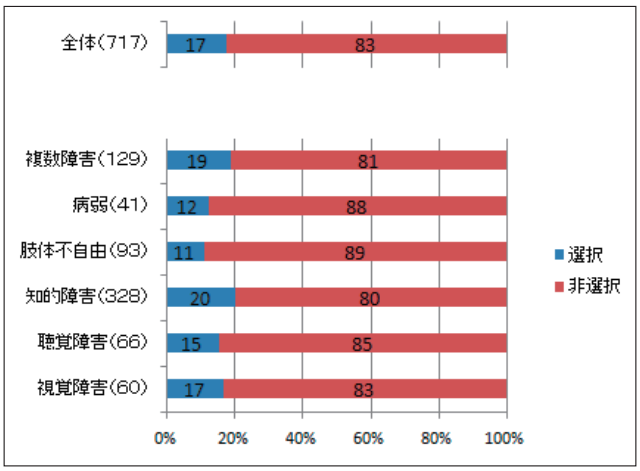


図　その他（%）

その他については、学校の教員が専門家チームの一員であること、巡回相談員であることなどの記述が多く見られた。

第２部　校内支援の仕組みと機能

１．在籍者への支援体制

（１）在籍者への支援の中心となる組織

①自立活動の指導に関する事項、②教育相談に関する事項、③進路指導、就労支援などに関する事項、④交流及び共同学習に関する事項、⑤医療的ケアに関する事項、⑥情報・支援機器の活用に関する事項、⑦その他の各項目について、在籍者への支援の中心となる教職員の担当名を尋ねている。

①自立活動に関する事項

全体として、自立活動、学級担任との回答が際だって多い。その他、特別支援教育コーディネーター、学部主事、支援部、相談部、専門職などの名称が記述されていた。

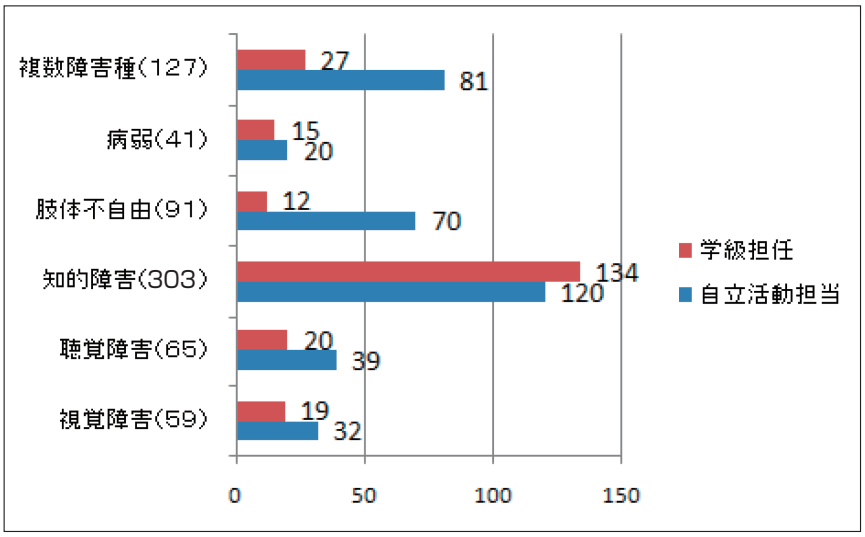


図　在籍者への支援［自立活動］の中心となる組織・担当（校）

知的障害を対象とする特別支援学校では、担任が行っていること、肢体不自由を対象とする特別支援学校では、自立活動担当者が行っていることが多いことなどが特徴として捉えられた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、59 校の回答にて記述があった。

自立活動担当（32 校）が最も多く、次いで、学級担任（19 校）が続く、その他、学部、特別支援教育コーディネーター、支援部担当などが記述されて、また、歩行指導員などの専門職の名称が記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称を記述する学校もあった。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、65 校の回答にて記述があった。

自立活動担当（39 校）が最も多く、次いで、学級担任（20 校）が続く、その他、学部、特別支援教育コーディネーター、支援部、相談部、聴能言語課、補聴担当、聴能担当、発音担当などの名称が記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称を記述する学校もあった。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、303 校の回答にて記述があった。

学級担任（134 校）が最も多く、次いで、自立活動担当（120 校）が続く、その他、教務、学部主事、特別支援教育コーディネーターなどの名称が記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、91 校の回答にて記述があった。

自立活動担当（70 校）が最も多く、次いで、学級担任（12 校）が続く、その他、学習指導部、支援部、OT、PT、ST などの専門職、療法部技術職員、特別支援教育コーディネーターなどの名称が記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、41 校の回答にて記述があった。

自立活動担当（20 校）が最も多く、次いで、学級担任（15 校）が続く、その他、支援部、教務、学年主任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭などの名称が記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、127 校の回答にて記述があった。

自立活動担当（81 校）が最も多く、次いで、学級担任（27 校）が続く、その他、支援部、学習指導部、特別支援教育コーディネーターなどの名称が記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

②教育相談に関する事項

全体として、特別支援教育コーディネーター、相談担当・支援担当など、学級担任との回答が際だって多かった。その他、生徒指導部、管理職、学部主事、教務などの分掌・担当名、また、視覚支援部、聴覚相談部、臨床心理士、言語聴覚士など障害に対応した名称などが記述されていた。

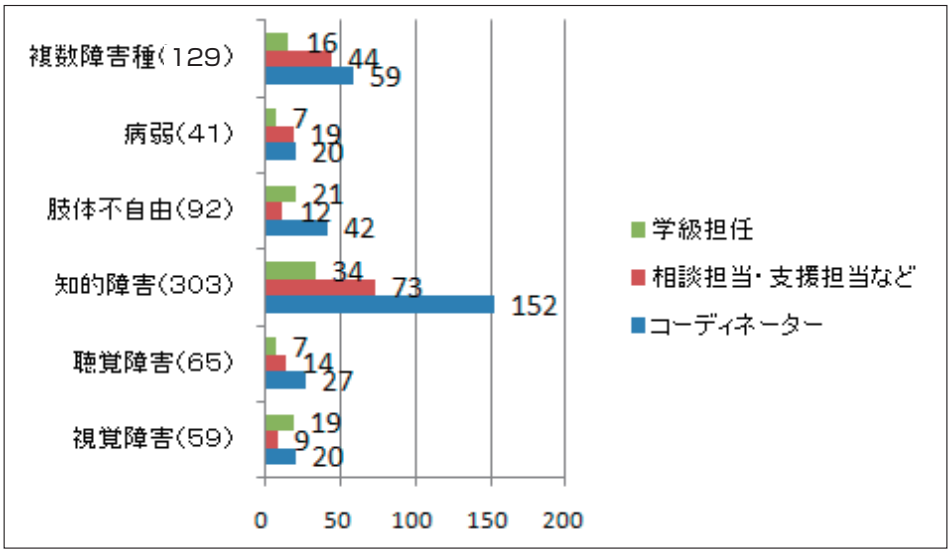


図　在籍者への支援［教育相談］の中心となる組織・担当

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、59 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（20 校）が最も多く、次いで、相談部･相談支援部など（19 校）、学級担任（ 9 校）、その他、視覚支援部、生徒指導部、地域支援部などが記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、65 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（27 校）が最も多く、次いで、支援部・特別支援部等（27 校）、教育相談担当（14 校）、学級担任（ 7 校）、その他、聴覚障害相談部、きこえとことばの相談部、生徒指導部、臨床心理士、言語聴覚士などが記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、303 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（152 校）、相談・教育相談・相談支援など（73 校）、地域支援部（55 校）、学級担任（34 校）、その他、管理職、学部主事、就学相談などが記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、92 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター等（42 校）、相談・相談支援部等（12 校）、支援部・地域支援部等（21 校）、部主事（13 校）、その他、学級担任、教務主任、管理職などが記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、41 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーターなど（20 校）、相談、相談支援など（11 校）、その他、学級担任、学部主事、教務主任、管理職などが記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、129 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（59 校）、相談・教育相談・相談支援など（44 校）、支援部・地域支援部（25 校）、その他、学級担任、管理職、学部主事、生徒指導部、教務などが記述されていた。中心となる教職員の担当名として、複数の名称が記述する学校もあった。

③進路指導、就労支援などに関する事項

全体として、進路指導担当などが際だって多かった。

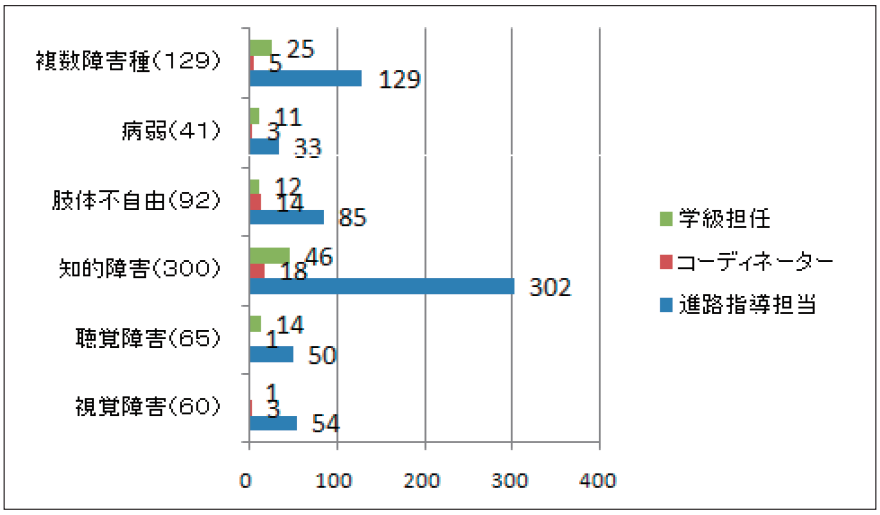


図　在籍者への支援［進路・就労］の中心となる組織・担当（校）

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、60 校の回答にて記述があった。

進路指導主事、進路担当部など（54 校）、その他、担任、学部主事、特別支援教育コーディネーターなどの記述があった。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、65 校の回答にて記述があった。

進路指導主事、進路担当部など（50 校）、その他、学級担任、キャリア教育担当、学部主事などの記述があった。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、300 校の回答にて記述があった。

進路指導主事、進路担当部など（302 校）、学級担任（50 校）、特別支援教育コーディネーター（14 校）、その他、キャリア教育担当、就労支援担当・就労推進サポーター、管理職、学部主事、などの名称が記述されていた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、92 校の回答にて記述があった。

進路指導主事、進路担当部など（85 校）、特別支援教育コーディネーターなど（14 校）、その他、学級担任、地域支援部、学部主事などの名称が記述されていた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、41 校の回答にて記述があった。

進路指導主事、進路担当部など（33 校）、その他、特別支援教育コーディネーター、学級担任、学部主事などの名称が記述されていた。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、129 校の回答にて記述があった。

進路指導主事、進路担当部など（129 校）、その他、学級担任、特別支援教育コーディネーター、就労アドバイザーなどの名称が記述されていた。

④交流及び共同学習に関する事項

全体としては、コーディネーターや支援部、学級担任、学部、教務などを担当する部署の名称が記述されていた。

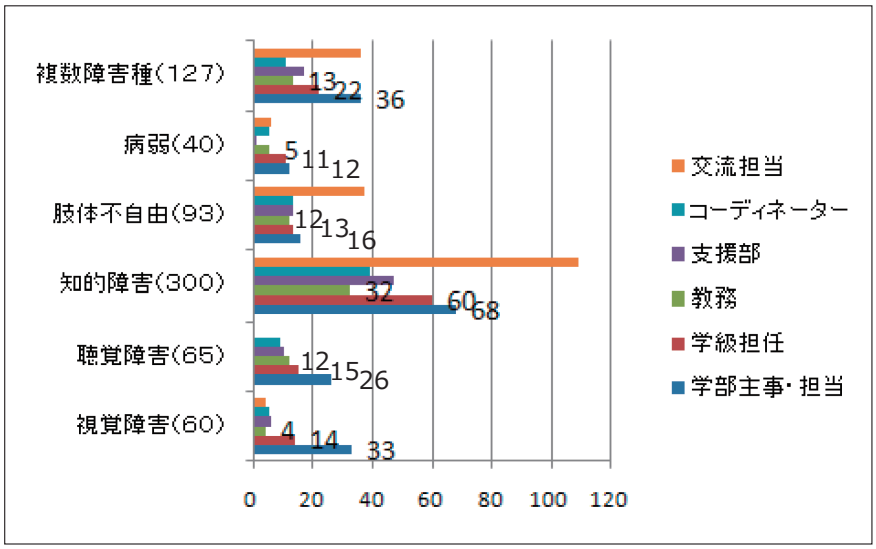


図　在籍者への支援［交流］の中心となる組織・担当（校）

知的障害、肢体不自由、複数障害を対象とする特別支援学校では、交流担当が際だって多く記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、60 校の回答にて記述があった。

学部主任、学部担当（33 校）、学級担任（14 校）、特別支援教育コーディネーター（５校）、交流担当（４校）、その他、地域連携担当、生徒指導部などの名称が記述されていた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、65 校の回答にて記述があった。

学部主事･学部担当（26 校）、学級担任（15 校）、教務主任･教務担当（12 校）、交流担当（10 校）、支援部･地域支援担当（10 校）、特別支援教育コーディネーター（９校）、その他、生徒指導、管理職、理解教育委員会などの名称が記述されていた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、300 校の回答にて記述があった。

交流担当など（109 校）、学部・学部主事・学年・学年主任など（68 校）、学級担任（60 校）、支援部地域支援部など（47 校）、特別支援教育コーディネーター（39 校）、教務主任･教務担当（32 校）、その他、生徒指導担当、教育相談担当、人権担当などの名称が記述されていた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、93 校の回答にて記述があった。

交流担当など（37 校）、学部・学年（16 校）、学級担任（13 校）、特別支援教育コーディネーター（13 校）、教務（12 校）、その他、地域支援部・支援部、生徒指導部、相談部、人権教育部などの名称が記述されていた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、40 校の回答にて記述があった。

学部・学年（12 校）、学級担任（11 校）、交流担当など（6 校）、特別支援教育コーディネーター（5 校）、教務（5 校）、その他、生徒指導部、人権教育部、管理職などの名称が記述されていた。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、127 校の回答にて記述があった。

学部・学年（36 校）、交流担当など（36 校）、学級担任（22 校）、地域支援部・支援部（17 校）、教務（13 校）、特別支援教育コーディネーター（11 校）、その他、生徒指導部、人権教育部、教育相談などの名称が記述されていた。

⑤医療的ケアに関する事項

全体としては、養護教諭、保健部などが多く記述されていた。

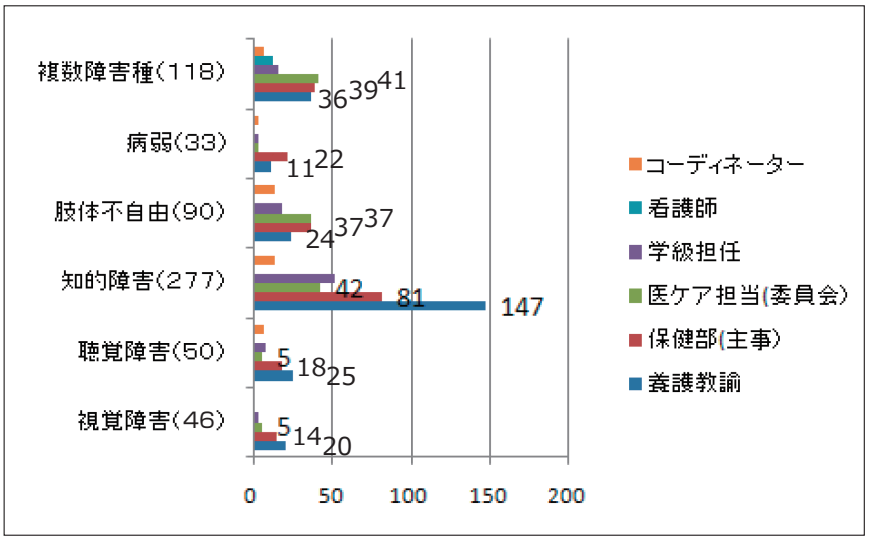


図　在籍者への支援［医療的ケア］の中心となる組織・担当（校）

知的障害、肢体不自由、複数障害を対象とする特別支援学校では、医療的ケア担当（委員会）の記述が多く記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、46 校の回答にて記述があった。

養護教諭（20 校）、保健部・保健主事など（14 校）、医療的ケア委員会など（5 校）、その他、学級担任、看護師、管理職などの名称が記述されていた他、該当者がいないなどの記述もあった。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、50 校の回答にて記述があった。

養護教諭（25 校）、保健部･保健主事など（18 校）、学級担任（８校）、医療的ケア委員会など（５校）、その他、看護師、管理職などの名称が記述されていた他、該当者がいないなどの記述もあった。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、277 校の回答にて記述があった。

養護教諭（147 校）、保健主事・保健部など（81 校）、医療的ケア委員会・医療的ケア担当・医療的ケアコーディネーターなど（42 校）、学級担任（51 校）、特別支援教育コーディネーター（13 校）、その他、看護師、管理職、自立活動部、学部主事などの記述されていた他、該当者がいないなどの記述もあった。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、90 校の回答にて記述があった。

医療的ケア委員会・医療的ケア担当・医療的ケアコーディネーターなど（37 校）、保健主事・保健部など（37 校）、養護教諭（24 校）、その他、学級担任、看護師、管理職などの記述されていた他、該当者がいないなどの記述もあった。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、33 校の回答にて記述があった。

保健主事・保健部など（22 校）、養護教諭（11 校）、その他、医療的ケア担当など、学級担任、看護師などの名称が記述されていた他、該当者がいないなどの記述もあった。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、118 校の回答にて記述があった。

医療的ケア委員会・医療的ケア担当・医療的ケアコーディネーターなど（41 校）、保健主事・保健部など（39 校）、養護教諭（36 校）、その他、学級担任、看護師、管理職などの記述されていた他、該当者がいないなどの記述もあった。

⑥情報・支援機器の活用に関する事項

情報機器と支援機器の両側面があり、支援機器に関しては、自立活動担当、情報機器に関しては、情報担当が関与し、対象とする障害種によってその役割の重点が異なることが推し量られた。

その他、ネットワーク管理担当、広報担当、図書館利用教育などを含めた組織と思われる記述があった。

全体としては、情報・支援機器担当が際だって多く記述されていた。次いで、自立活動担当などが多く記述されていた。

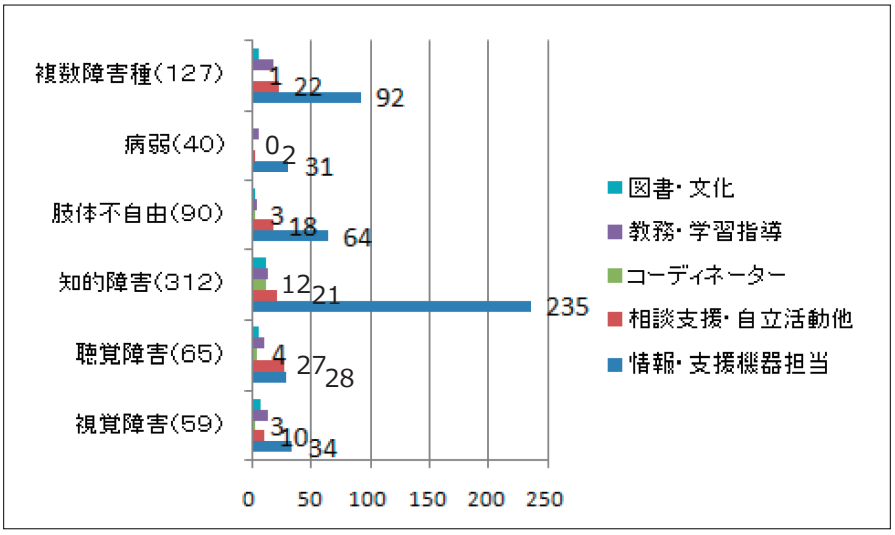


図　在籍者への支援［情報・支援機器］の中心となる組織・担当（校）

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、59 校の回答にて記述があった。

情報・支援機器担当など（34 校）、教務・指導担当など（13 校）、相談・支援・自立活動担当（10 校）、その他、図書、特別支援教育コーディネーターなどの名称が記述されていた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、65 校の回答にて記述があった。

情報･支援機器担当など（28 校）、聴能･自立活動担当など（27 校）、教務･学習指導担当など（10 校）、その他、特別支援教育コーディネーター、図書・情報担当などの名称が記述されていた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、312 校の回答にて記述があった。

情報教育･視聴覚担当（235 校）、自立活動担当･教育支援担当など（21 校）、教務･指導担当など（14 校）、図書・文化担当（12 校）、特別支援教育コーディネーター（12 校）、その他、学級担任などの名称が記述されていた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、90 校の回答にて記述があった。

情報教育･視聴覚担当（64 校）、自立活動･教育支援担当など（18 校）、その他、教務、学習指導、図書担当などの名称が記述されていた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、40 校の回答にて記述があった。

情報教育・視聴覚担当（31 校）、その他、自立活動、教育支援、学習指導、学級担任などの名称が記述されていた。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、127 校の回答にて記述があった。

情報教育・視聴覚担当（92 校）、自立活動・教育支援担当など（16 校）、学習指導、図書、特別支援教育コーディネーターなどの名称が記述されていた。

（2）在籍者への支援を検討する組織

①校内組織の名称

在籍者への指導・支援を全校的に検討するための校内組織について記述を求めた。

内容によって多岐にわたり、複数の名称を記述する学校もあった。

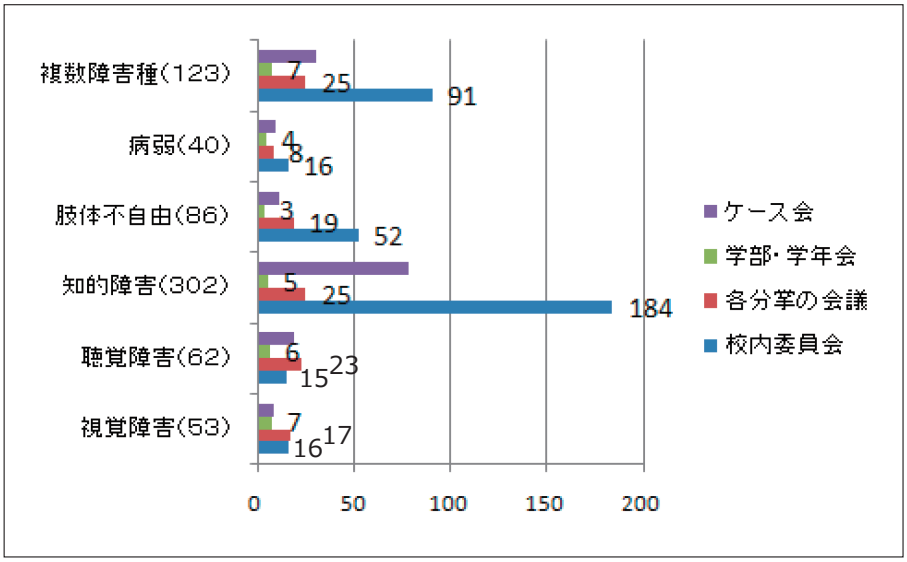


図　在籍者への支援の検討の中心となる組織（校）

全体としては、校内委員会が多い。また、各分掌にその機能がある場合やそれら全体を統括する連絡会やチーフを位置付けているとする記述があった。

管理職や特別支援教育コーディネーターがその役割を担っていると思われる記述もあった。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、53 校の回答にて記述があった。

就労・進路、就学など各種分掌・委員会の会議（17 校）、校内委員会・個別の指導検討委員会など（16 校）、ケース会議（８校）、学部会（７校）、その他、学部主事会・企画部会などの運営組織、職員会議・情報交換会、外部との連携会議などの名称が記述されていた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、62 校の回答にて記述があった。

就労・進路、相談、支援など各種分掌・委員会の会議（23 校）、校内委員会・個別の指導検討委員会など（15 校）、ケース会議（19 校）、学部会（６校）学部主事会・企画部会などの運営組織（５校）、その他、外部との連携会議などの名称が記述されていた他、特に組織を設けず、必要に応じて随時ケース会議を行っているとの記述があった。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、302 校の回答にて記述があった。

校内委員会・個別の支援会議、個別の支援計画検討委員会など（184 校）、ケース会議（78 校）、その他、生徒指導学部主事会・企画部会などの運営組織、情報交換など他に、特に設けていないなどの記述があった。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、86 校の回答にて記述があった。

特別支援推進委員会、校内支援委員会など（52 校）、就労・進路、相談、支援など各種分掌・委員会の会議（19 校）、ケース会議（11 校）、その他、学部会などの他に、特に設けていないなどの記述があった。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、40 校の回答にて記述があった。

校内支援委員会、支援会議など（16 校）、ケース会議（９校）就労・進路、相談、支援など各種分掌・委員会の会議（８校）、その他、学部会、校内連絡会、特別支援教育コーディネーター会議などの他、特に設けていないが各分掌で検討しているなどの記述があった。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、123 校の回答にて記述があった。

校内支援委員会・支援会議、特別支援教育推進委員会など（91 校）、就労・進路、相談、支援など各種分掌・委員会の会議（25 校）、その他、校内コーディネーター会議などの運営連絡組織、学部会、地域との情報交換会などの記述があった。

［在籍者への指導・支援を全校的に検討するための校内組織を設けていない理由］

在籍者への指導・支援を全校的に検討するための校内組織を設けていない理由として、対象とする障害種に関わらず全体として、各学部学年で検討している、内容によってそれぞれの担当分掌で行っている、必要に応じて必要なメンバーを招集して検討している、小規模なので常時情報交換がされている　などの理由が記述されていた。

その他では、23 校で記述があり、「スクールバスに関して＝スクールバス運行委員会」「教員の専門性を高めるとともに、在籍者への支援の中心となっている組織（コミュニケーション・活動支援推進委員会、認知・学習支援推進委員会、摂食指導推進委員会）があり、各主任が中心に進めている。」「支援会議等外部との連絡調整に関する事について、特別支援教育コーディネーター」「生徒の行動上の問題に関する事項は生徒指導部」「在籍児童生徒への支援計画等については、学部主事がコーディネーターとして中心的に機能し、施設連携も含めて対応している。」「支援会議等外部との連絡調整に関する事について、特別支援教育コーディネーター」などの記述の他、学級担任、各学部主事、支援部聴能支援係、情報教育部教員、教務主任、副校長、校長、指導教諭、指導部などが記述されていた。

②校内組織の中心となる教職員の担当名

全体としては、特別支援教育コーディネーターが際だって多く記述されていた。

次いで、学部主事・教務、管理職、その他の分掌などが記述されていた。

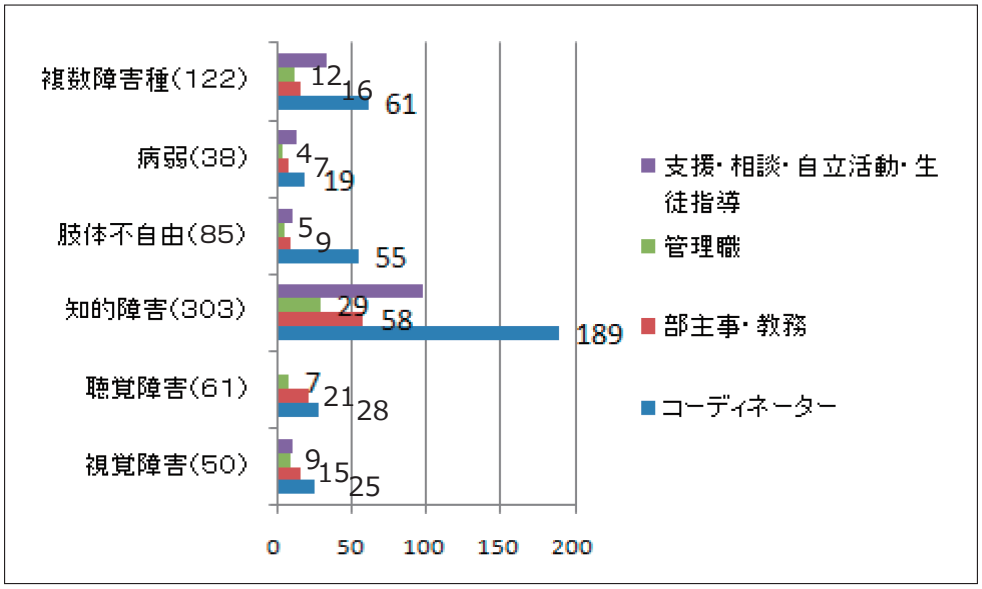


図　在籍者への支援の検討の中心となる担当者（校）

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、50 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（25 校）、学部主事（15 校）、管理職（９校）、教務主任（８校）、その他、自立活動部、支援部、進路指導部、研究・研修、生徒指導、教育相談等各分掌の主任などが記述されていた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、61 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（28 校）、教務主任（13 校）、学部主事（９校）、管理職（７校）、その他、聴能・自立活動、支援部、進路指導、研究、研修、生徒指導、教育相談等各分掌の主任などが記述されていた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、303 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（189 校）、学部主事（58 校）、支援部（51 校）、生徒指導・教育相談（47 校）、管理職（29 校）、特別支援教育コーディネーター（55 校）、などの各分掌の主任などが記述されていた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、85 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（55 校）、自立活動（10 校）、学部主事（９校）、その他、支援部、教務、管理職、進路指導などの主任などが記述されていた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、38 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（19 校）、その他、学部主事、支援部、生徒指導部の主任、教務主任、管理職などが記述されていた。

《複数障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、122 校の回答にて記述があった。

特別支援教育コーディネーター（61 校）、支援部、地域支援、校内支援の主任（33 校）、学部主事（16 校）、教育相談・生徒指導（16 校）、その他、教務主任、管理職、進路、自立活動、研究などの主任などが記述されていた。

③校内組織のメンバー

校内組織のメンバーについて、(1)幼児児童生徒等の担任、(2)特別支援教育コーディネーター、(3)管理職、(4) 校内の専門的知見のある教職員、(5) 校外の専門家（医師、OT、PT、ST 等専門職等）、(6) その他の各項目について複数選択で尋ねた。

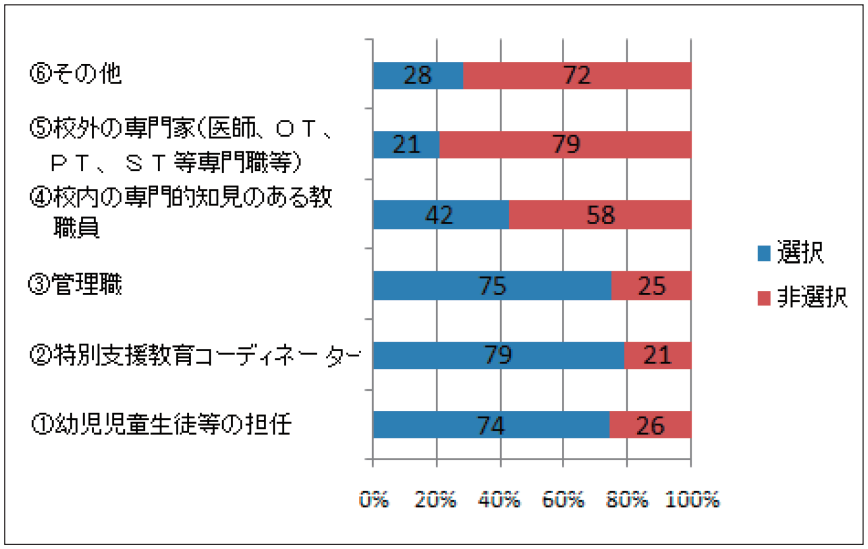


図　校内組織の構成メンバー（%）　全体（717校）

全体としては、学級担任、特別支援教育コーディネーター、管理職が多い。専門的知見のある教員が加わるとした回答は約４割、外部専門家が加わるとする記述は約２割に留まっている。

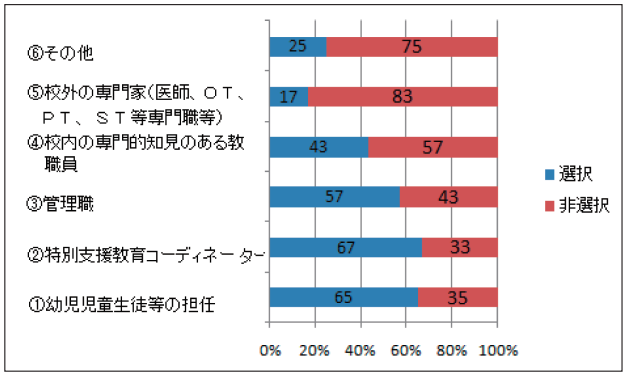


図　校内組織の構成メンバー（%）視覚障害（60校）

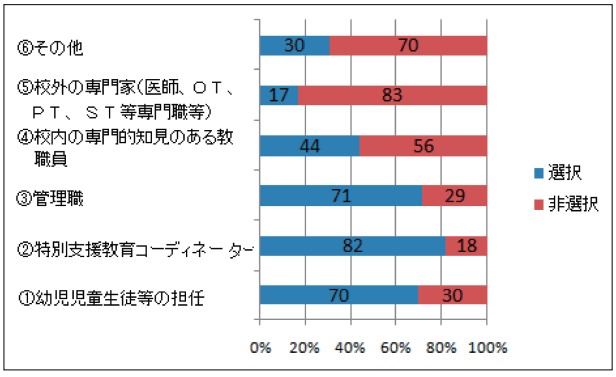


図　校内組織の構成メンバー（%）聴覚障害（66校）

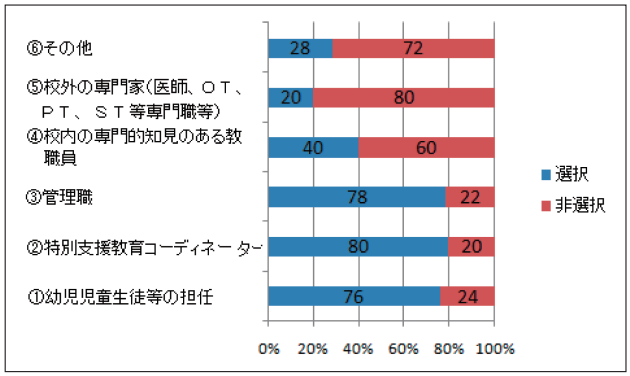


図　校内組織の構成メンバー（%）知的障害（328校）

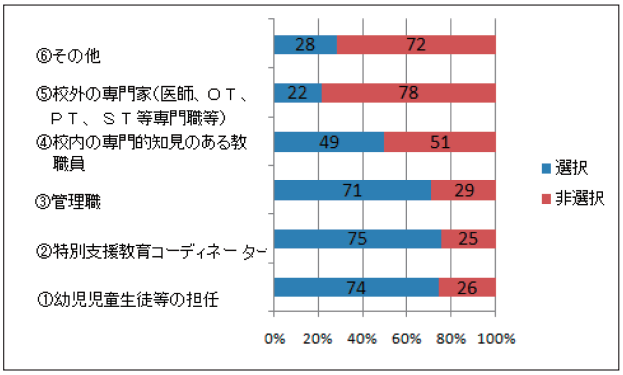


図　校内組織の構成メンバー（%）肢体不自由（93校）

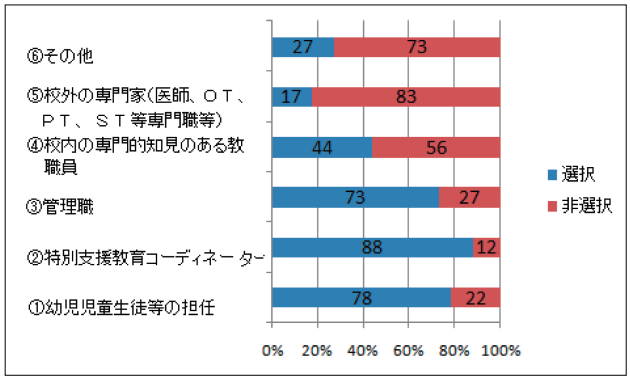


図　校内組織の構成メンバー（%）病弱（41校）

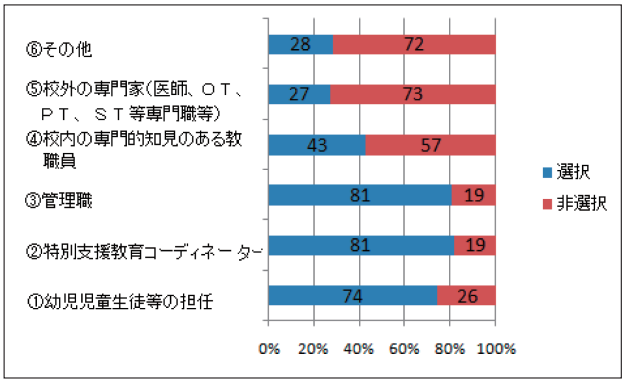


図　校内組織の構成メンバー（%）複数障害（129校）

その他の構成メンバーについては、対象とする障害種に関わらず全体として、学部主事、養護教諭、教務主任の他、必要に応じて、各分掌の主任、保護者などが記述されていた。

④指導・支援を検討するための会議の開催状況

指導・支援を検討するための会議の開催状況について、(1) 定期的に開催している。(2) 必要に応じて開催している。(3) その他の各項目について複数選択で尋ねた。

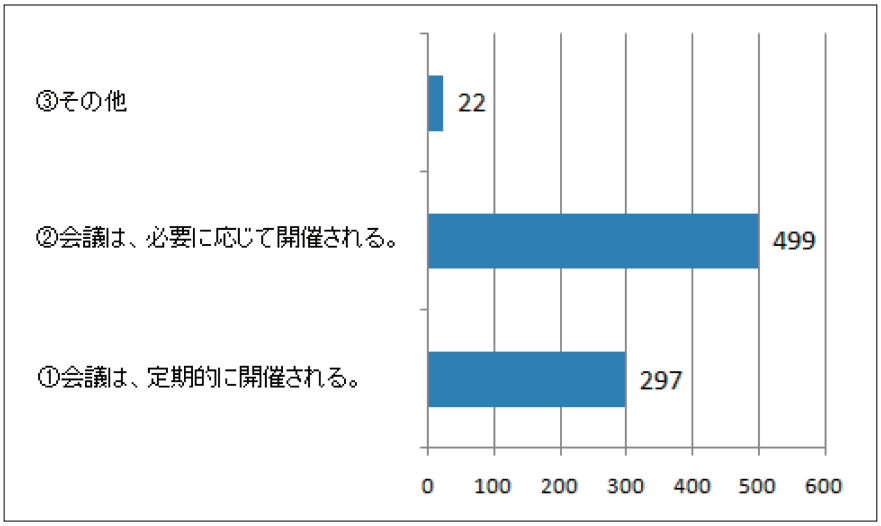


図　指導・支援を検討する会議の開催状況（校）　全体（717校）

全体として必要に応じて開催されるとする回答が多かった。

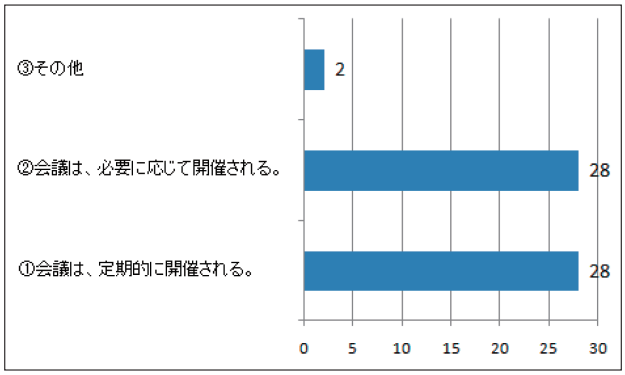


図　指導・支援を検討する会議の開催状況（校）
視覚障害（60校）

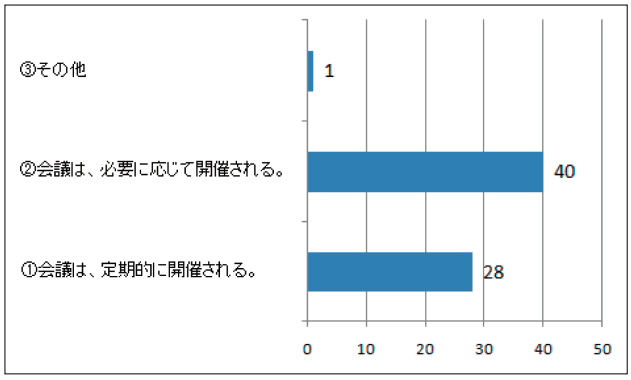


図　指導・支援を検討する会議の開催状況（校）
聴覚障害（66校）

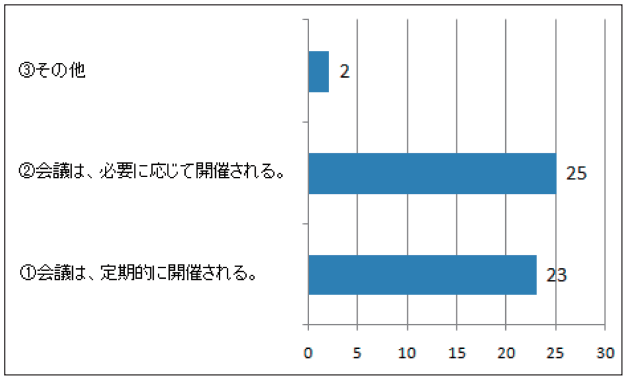


図　指導・支援を検討する会議の開催状況（校）
病弱（41校）

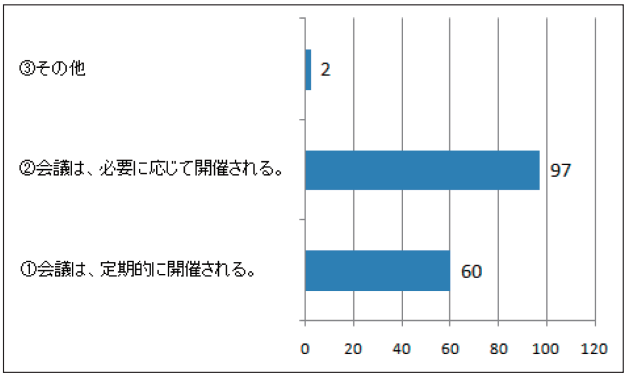


図　指導・支援を検討する会議の開催状況（校）
複数障害（129校）

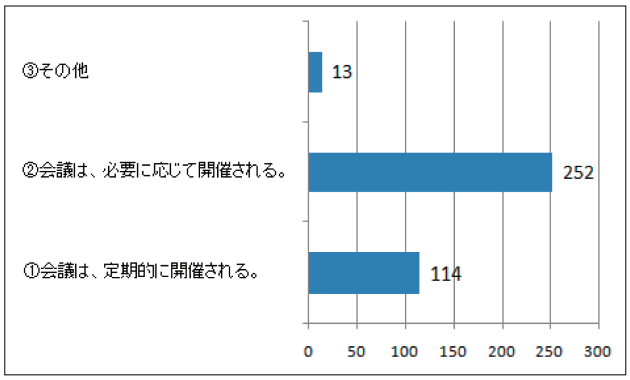


図　指導・支援を検討する会議の開催状況（校）
知的障害（328校）

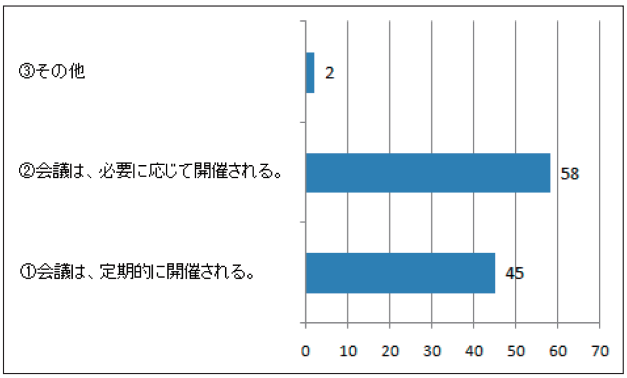


図　指導・支援を検討する会議の開催状況（校）
肢体不自由（93校）

⑤会議での主な検討事項について記述してください。

対象とする障害種に関わらず全体として、個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握･支援内容･方法に関する事項、自立活動に関する事項などについて、多く記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握・支援内容・方法に関する事項、自立活動に関する事項などの他、国家試験への対応、進路、障害の判定などに関する事項が記述さ

れていた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握・支援内容・方法に関する事項、自立活動に関する事項などの他、教科指導、生徒指導上の課題、事例の情報の共有などについて記述されていた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握・支援内容・方法に関する事項、自立活動に関する事項などの他、家庭への支援、不適応行動、不登校、情報の共有などについて記述されていた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握・支援内容・方法に関する事項、自立活動に関する事項などの他、医療的ケア、学籍、福祉サービスの活用などについて記述されていた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握・支援内容・方法に関する事項などの他、転籍・前籍校への復学、ICT の活用などについて記述されていた。

《複数の障害種を対象とする特別支援学校》

個別の教育支援計画、個別の指導計画に関する事項、実態把握・支援内容・方法に関する事項、の他、修学困難、不登校、不適応行動、家庭への支援、福祉サービスの活用などについて記述されていた。

２．在籍者の個別の教育支援計画の作成・活用・管理

（１）個別の教育支援計画の管理を担当する組織

個別の教育支援計画を管理する組織の名称の記述を求めた。

対象とする障害種に関わらず全体として、教務担当が最も多く、続いて、支援部、特別支援教育コーディネーターなどの名称が多く記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、60 校の回答にて記述があった。

教務担当（36 校）、支援部（４校）、特別支援教育コーディネーター（４校）、その他、進路担当、教育課程担当、管理職などの記述があった。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、65 校の回答にて記述があった。

教務担当（35 校）、特別支援教育コーディネーター（10 校）、支援部（８校）、その他、個別の教育支援計画担当、各学部、各学級担任、進路、自立活動などの名称が記述されていた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、226 校の回答にて記述があった。

教務担当（169 校）、特別支援教育コーディネーター（35 校）、支援部（69 校）、学習指導（18 校）、その他、教育課程、個別の教育支援計画担当、学部、管理職などの名称が記述されていた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、92 校の回答にて記述があった。

教務担当（38 校）、特別支援教育コーディネーター（12 校）、支援部（20 校）、学習指導（５校）、その他、教育課程、個別の教育支援計画担当、学部、管理職などの名称が記述されていた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、40 校の回答にて記述があった。

教務担当（16 校）、特別支援教育コーディネーター（14 校）、支援部（10 校）、その他、学部、生徒指導、自立活動、個別の教育支援計画担当などの名称が記述されていた。

《複数の障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、128 校の回答にて記述があった。

教務担当（63 校）、特別支援教育コーディネーター（13 校）、支援部（34 校）、その他、学部、教育課程、進路指導、個別の教育支援計画担当、管理職などの名称が記述されていた。

（２）個別の教育支援計画の作成の中心となる教職員の担当

①個別の教育支援計画の作成の中心となる教職員

個別の教育支援計画の作成の中心となる教職員の担当名を記述を求めた。

対象とする障害種に関わらず全体として、学級担任が最も多い。その他、支援部、特別支援教育コーディネーターなどの名称が記述されていた。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中、60 校の回答にて記述があった。

学級担任（57 校）、その他、特別支援教育コーディネーター、各教科担当、教務などの名称が記述されていた。

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中、64 校の回答にて記述があった。

学級担任（55 校）、その他、特別支援教育コーディネーター、教育課程担当などの名称が記述されていた。

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中、227 校の回答にて記述があった。

学級担任（304 校）、その他、特別支援教育コーディネーター、学部、学年、教務、支援部担当などの名称が記述されていた。

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中、93 校の回答にて記述があった。

学級担任（87 校）、その他、特別支援教育コーディネーター、教務担当、教育課程担当などの名称が記述されていた。

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中、38 校の回答にて記述があった。

学級担任（30 校）、その他、特別支援教育コーディネーター、支援部担当、教務担当などの名称が記述されていた。

《複数の障害種を対象とする特別支援学校》

129 校中、128 校の回答にて記述があった。

学級担任（121 校）、その他、特別支援教育コーディネーター、学部、学年、支援部担当、教務担当などの名称が記述されていた。

②個別の教育支援計画の作成に参画する関係者

個別の教育支援計画の作成に参画する関係者について、（1）学級担任、（2）学年・学部等の担当の教員、（3）特別支援教育コーディネーター、（4）校内の専門的知見のある教職員、（6）校外の専門家（医師、OT、PT、ST 等専門職等、（7）管理職、（8）保護者、（9）本人、（10）その他　の各項目について複数選択で尋ねた。

全体として、学級担任の他、学年・学部の参画の割合が高い。保護者の参画は 9 割を超え、本人の参画も 5 割となっている。

その他の参加者について、寄宿舎指導員、各教科の担当、自立活動担当、福祉事務所、市町の福祉課、医療・労働等関連機関などが記述されていた。

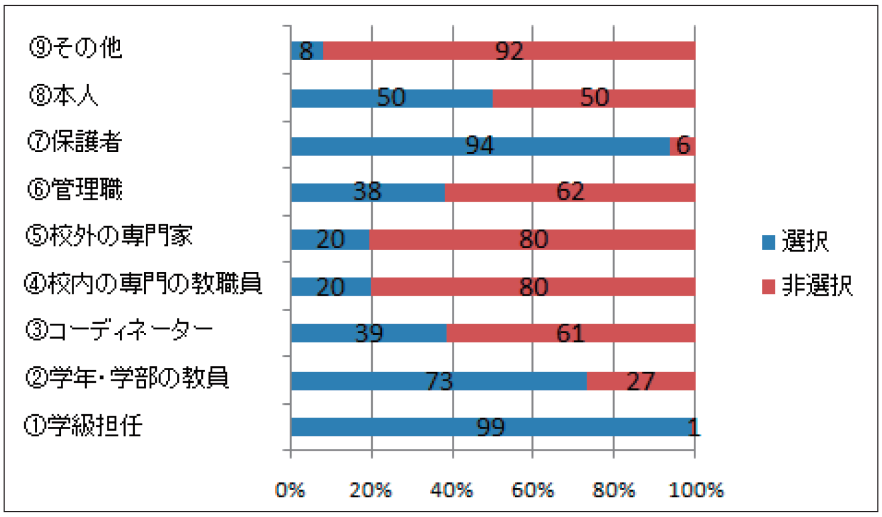


図　作成に参画する関係者（%）　全体（715校）

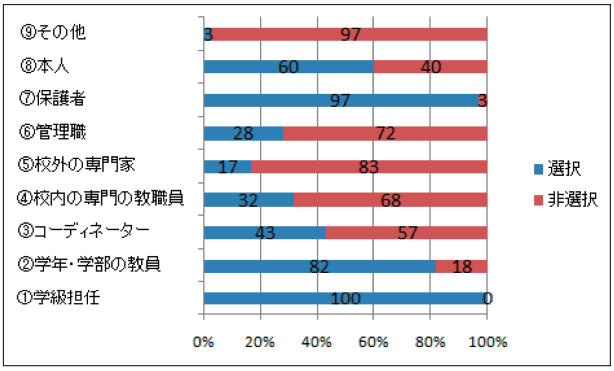


図　作成に参画する関係者（%）　視覚障害（60校）

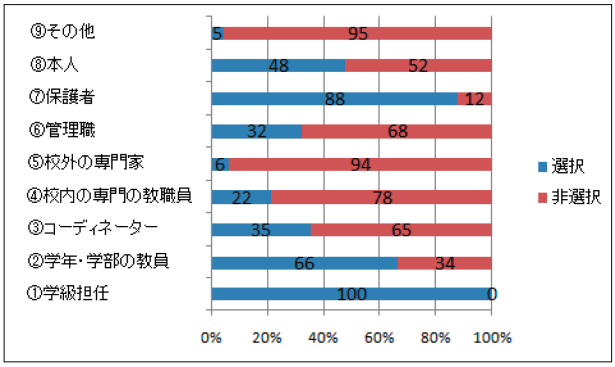


図　作成に参画する関係者（%）　聴覚障害（65校）

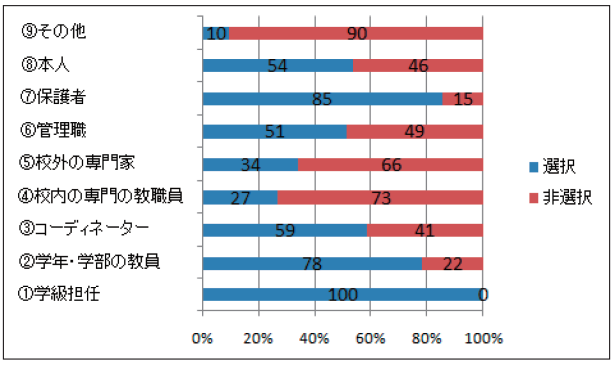


図　作成に参画する関係者（%）　病弱（41校）

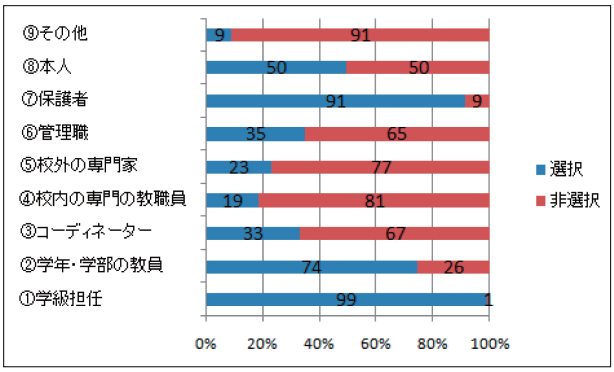


図　作成に参画する関係者（%）　複数障害（129校）

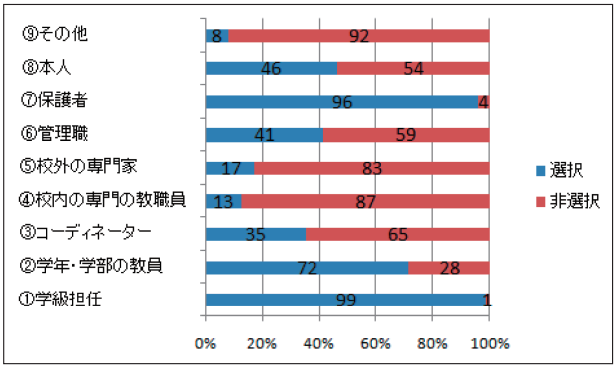


図　作成に参画する関係者（%）　知的障害（327校）

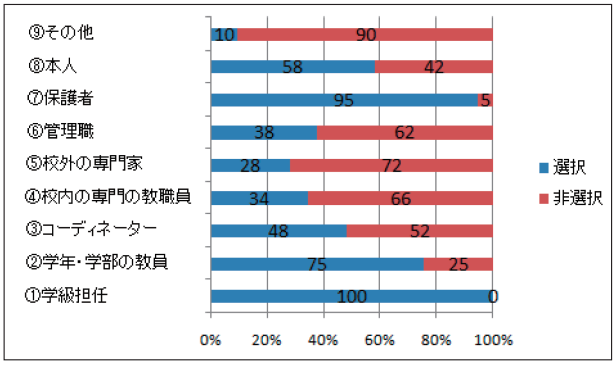


図　作成に参画する関係者（%）　肢体不自由（93校）

（3）個別の教育支援計画の活用について

①個別の教育支援計画の情報の共有について

個別の教育支援計画の情報の共有について、(1) 本人・保護者と共有している。(2) 関係する校内の教職員の間で共有している。(3) 関係する専門家、関連機関と共有している。(4) その他　の各項目について複数選択で尋ねた。

全体として、本人・保護者、関係する校内の教職員の間での共有しているとする学校が多い。作成のプロセスに参加していることがその背景にある。関係機関との共有は、全体として４割程度に留まっている。

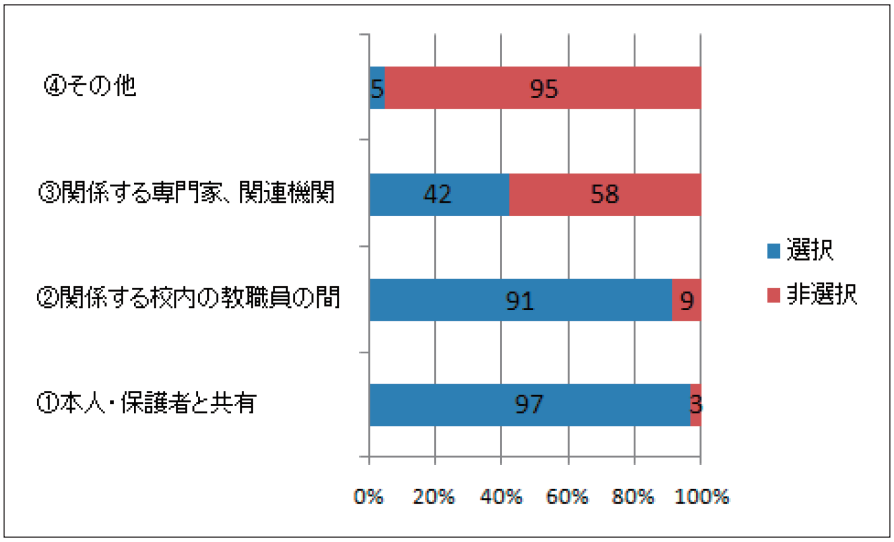


図　個別の教育支援計画の情報の共有（%）　全体（717校）

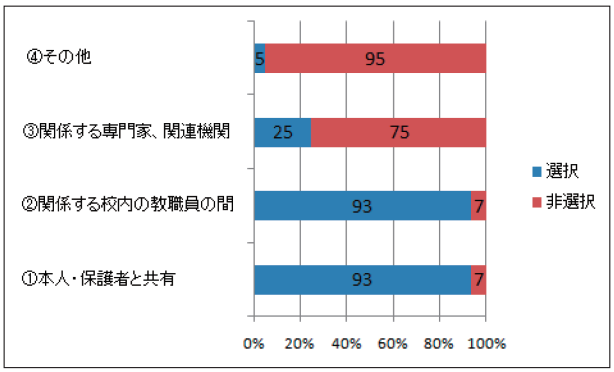


図　個別の教育支援計画の情報の共有（%）視覚障害（60校）

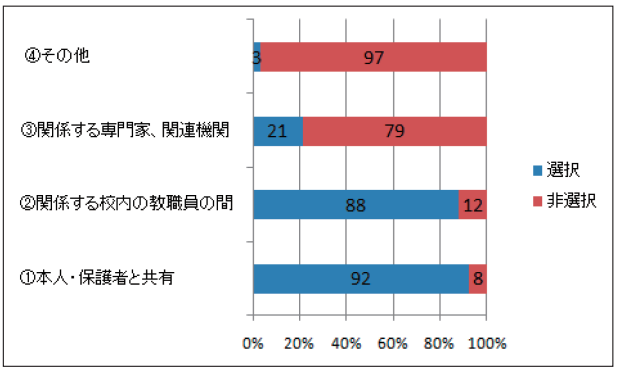


図　個別の教育支援計画の情報の共有（%）聴覚障害（66校）

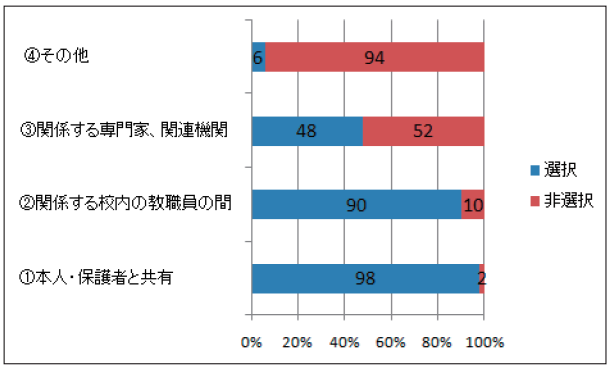


図　個別の教育支援計画の情報の共有（%）知的障害（328校）

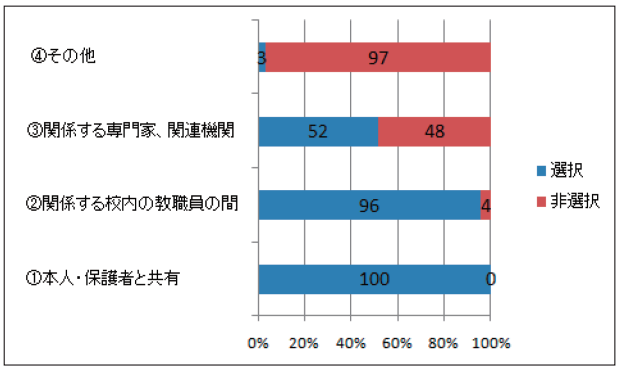


図　個別の教育支援計画の情報の共有（%）肢体不自由（93校）

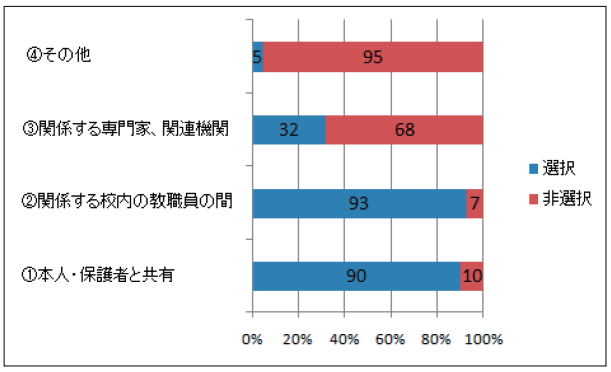


図　個別の教育支援計画の情報の共有（%）病弱（41校）

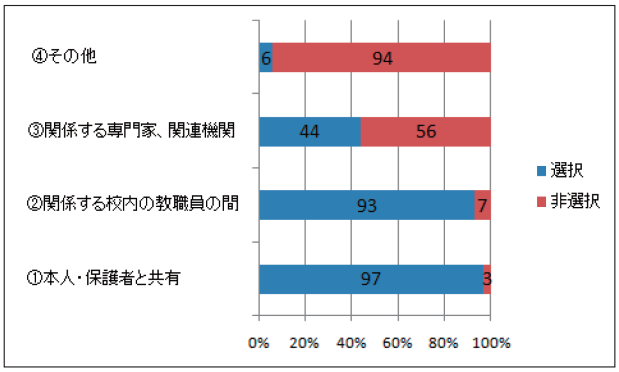


図　個別の教育支援計画の情報の共有（%）複数障害（129校）

その他では、必要に応じて、保護者の了解の下で情報の共有を行っている。校内のイントラネットで共有を行っている。副籍交流・居住地交流などで交流先と情報の共有を行っている。保護者の希望と了解の下で進路先などと共有を行っている。などの記述があった。

②個別の教育支援計画の活用について

個別の教育支援計画の活用について、(1) 個別の指導計画の作成など具体的な支援や指導に活用されている。(2) 専門家、関連機関との連携に活用されている。(3) 保護者への支援や連携に活用されている。(4) その他　の各項目について複数選択で尋ねた。

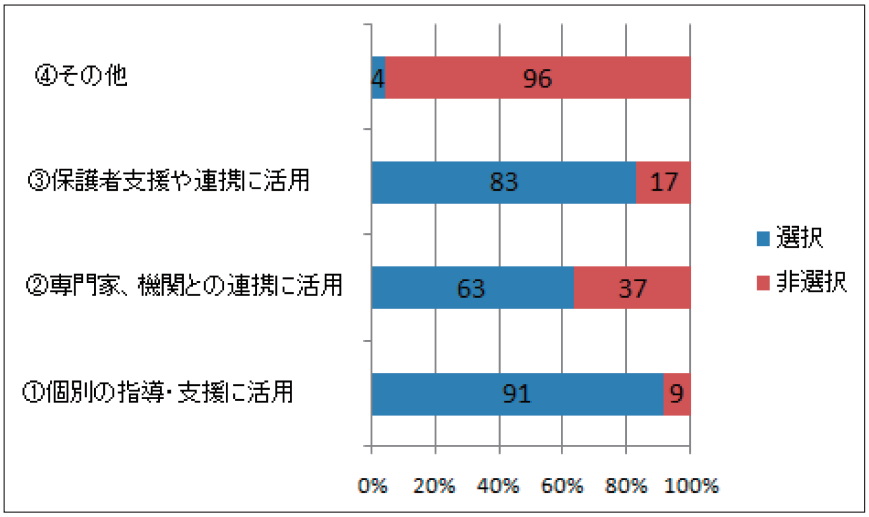


図　個別の教育支援計画の情報の活用（%）　全体（717校）

全体として、個別の指導計画の作成など具体的な支援や指導に活用されている。との回答が多く、次いで、保護者支援や連携に活用が続く。専門家や専門機関との連携に活用する割合は、約６割に留まっている。

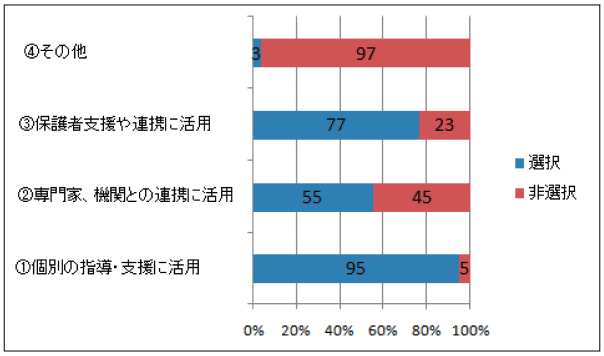


図　個別の教育支援計画の情報の活用（%）視覚障害（60校）

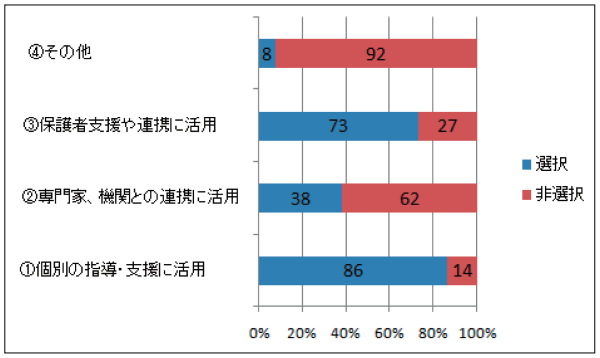


図　個別の教育支援計画の情報の活用（%）聴覚障害（66校）

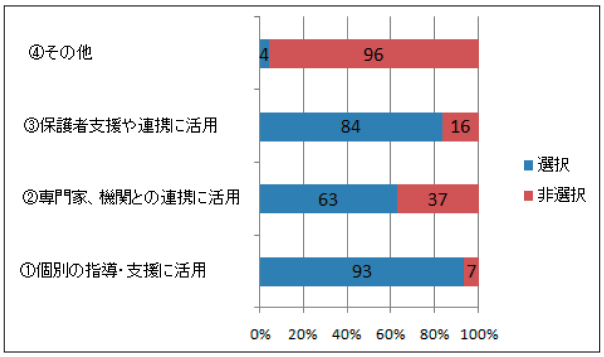


図　個別の教育支援計画の情報の活用（%）知的障害（328校）

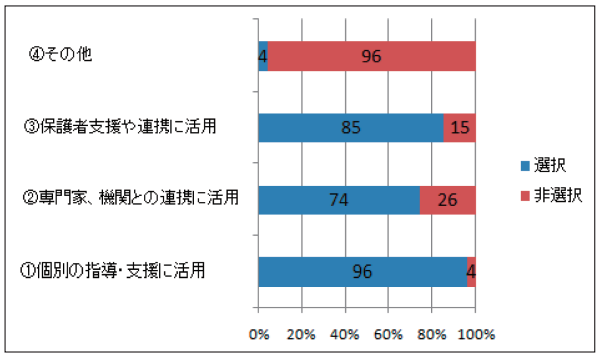


図　個別の教育支援計画の情報の活用（%）肢体不自由（93校）

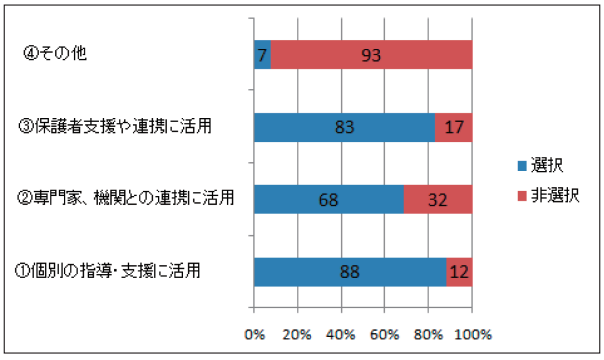


図　個別の教育支援計画の情報の活用（%）病弱（41校）

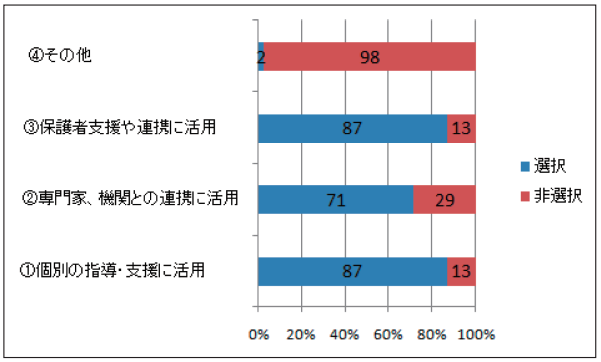


図　個別の教育支援計画の情報の活用（%）複数障害（129校）

その他の項目では、**【活用の課題や工夫について】**・現状では策定するだけで活用されていない。・十分活用されていない。・内容を含め、来年度改訂する方向ですすめている。・作成されるようになったが実際にどの程度活用されているかは疑問、活用にまでは到っていないが関連機関との連携などで役立てることにしたい。・担任や保護者の意識、活用の意義の周知不足等により、活用し始めたという状況である。・活用に向け、努力しているが、まだ十分活用されているとは言えない。・これまでの反省をふまえ、来年度から活用に向けて検討している。などの記述があった。また、**【保護者・外部との関係や活用の工夫について】**・活用の際には、必ず保護者の同意を得ている。・ケースによって専門家、関連機関との連携に活用されている。・保護者が希望した場合に、外部関係機関とも活用を図っている。・現在、保護者が活用しやすいようフィイル化などを検討中である。なども記述されていた。

③個別の教育支援計画の移行期の取り扱い

個別の教育支援計画の移行期の取り扱いについて、(1) 進級の際に活用したり、教職員間で、引き継がれている。(2) 進学、就労などの際に活用したり、進学先等に引き継がれている。(3) その他　の各項目について複数選択で尋ねた。

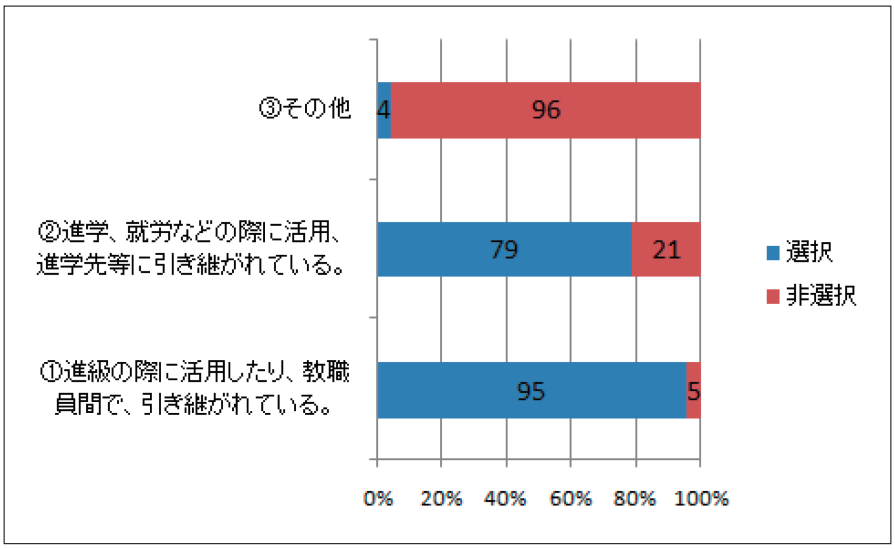


図　個別の教育支援計画の移行期の活用（%）　全体（717校）

進級の際に活用したり、教職員間で、引き継がれているとする割合が多い。校内での引き継ぎでの活用が進んでいる。進学、就労などの際に活用したり、進学先等に引き継がれているとする回答は、８割程度となっている。

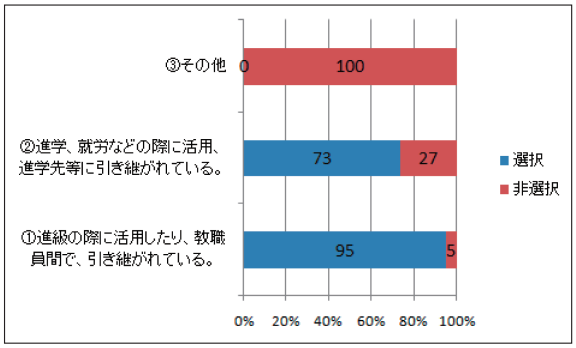


図　個別の教育支援計画の移行期の活用（%）
視覚障害（60校）

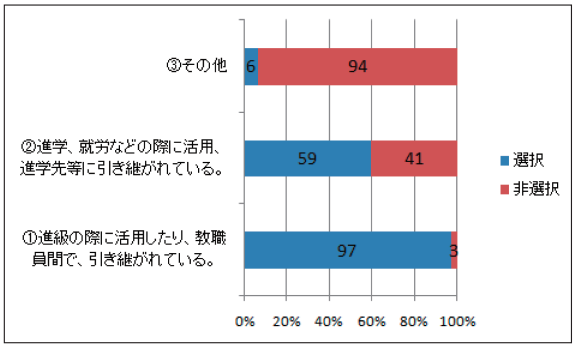


図　個別の教育支援計画の移行期の活用（%）
聴覚障害（66校）

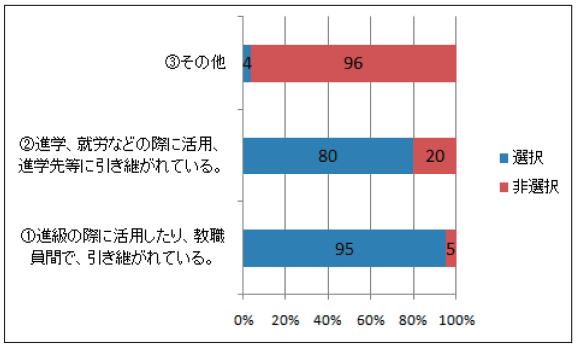


図　個別の教育支援計画の移行期の活用（%）
知的障害（328校）

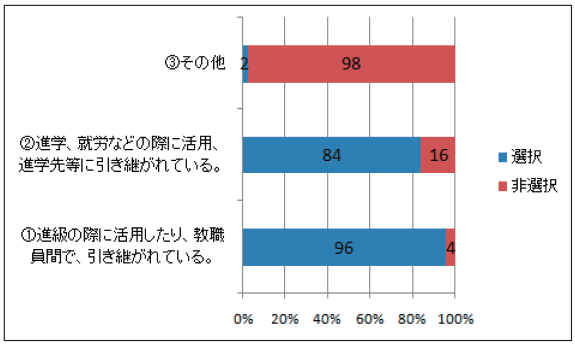


図　個別の教育支援計画の移行期の活用（%）
肢体不自由（93校）

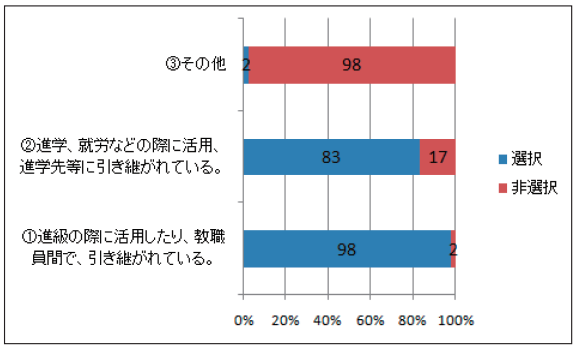


図　個別の教育支援計画の移行期の活用（%）
病弱（41校）

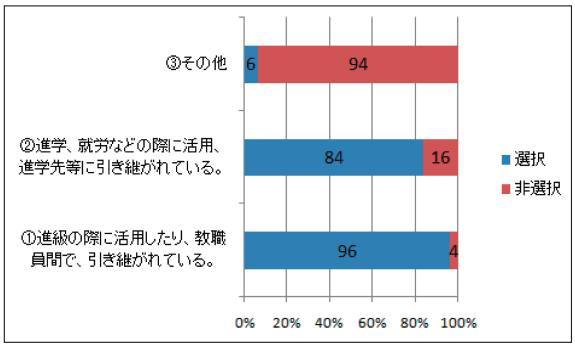


図　個別の教育支援計画の移行期の活用（%）
複数障害（129校）

その他では、**【移行支援計画との関連について】**・移行支援計画を個別に作成し、進路先や就業先に引き継いでいる。・高等部では「個別の移行支援計画」の内容を深めることで個別の教育支援計画の内容を兼ねて活用している。・高等部ではそれまでの個別の教育支援計画だけではなく、移行支援計画を作成し、就学先と共通理解の場を持っている。・就労に当たっては「個別の教育支援計画」を基に「個別移行支援計画」を作成し，就労先に引き継いでいる。・進学・就労の際に関係者で移行支援会議を開催しサポートプランを作成している。・その際にそれまで活用してきた個別の教育支援計画を参考資料としている。などの記述があった。

また、**【引き継ぎや取り扱いの状況について】**・卒後の進路先に引き継ぎ、進路先の要望があれば対応している。・就労や入所先に引き継ぎを行っている。・卒業時に保護者に渡し、卒業後の活用は

保護者に任せている。･個別の移行支援計画と共に進路先と市町村の担当の人に写しを渡している。･卒業等で生徒が学校を離れる時に、最終年度の計画書の原本を手渡しし、次の移行先で支援を受ける際に活用してもらえるようにしている。･学校には、控えとして原本のコピーを３年間保存している。などの記述もみられた。

④個人情報としての個別の教育支援計画の作成・活用・管理

個人情報としての個別の教育支援計画の作成・活用・管理などについて、(1) 本人・保護者の願いや意向を聞き取り作成している。(2) 本人・保護者の了解の下で作成・管理・活用している。(3) 個別の教育支援計画を作成・活用・管理などを行うための学校の規定がある。(4) その他　の項目について複数選択で尋ねた。

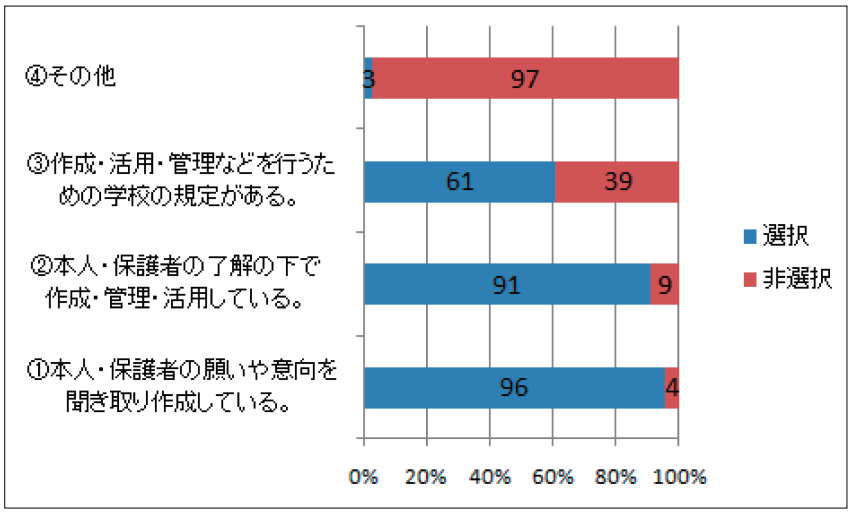


図　個別の教育支援計画の個人情報としての取扱（%）全体（717校）

全体として、個人情報としての個別の教育支援計画の作成・活用・管理などについては、保護者・本人の意向や了解を尊重しているが、作成・活用・管理の規定を設けている学校の６割程度に留まっている。

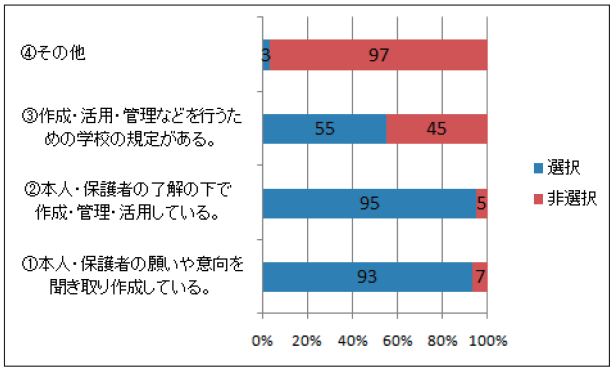


図　個別の教育支援計画の個人情報としての取扱（%）　視覚障害（60校）

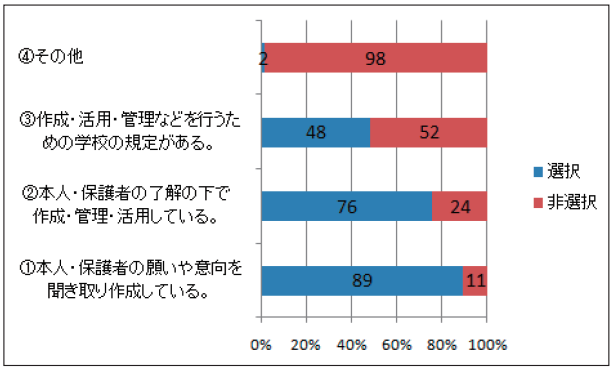


図　個別の教育支援計画の個人情報としての取扱（%）　聴覚障害（66校）

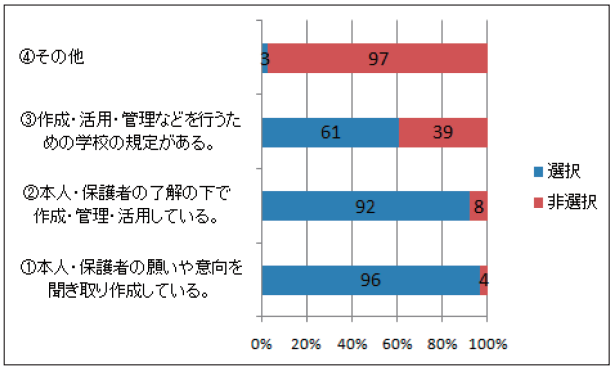


図　個別の教育支援計画の個人情報としての取扱（%）　知的障害（328校）

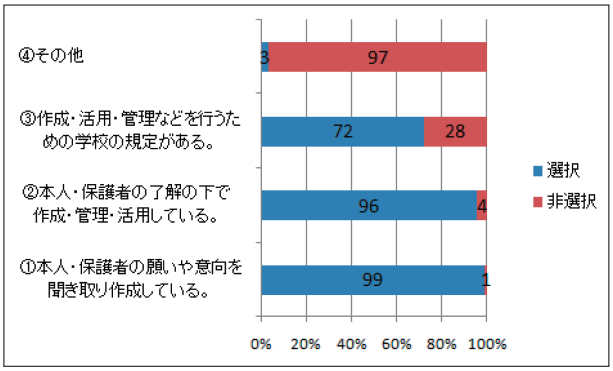


図　個別の教育支援計画の個人情報としての取扱（%）　肢体不自由（93校）

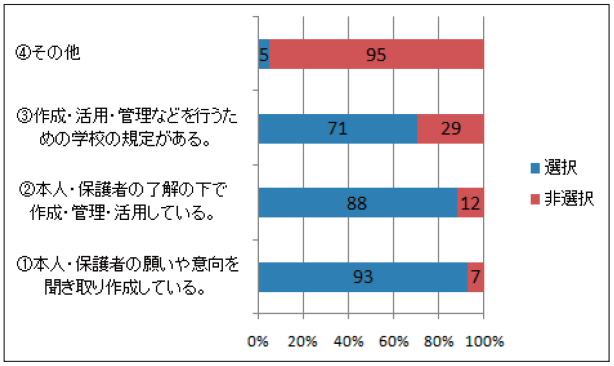


図　個別の教育支援計画の個人情報としての取扱（%）　病弱（41校）

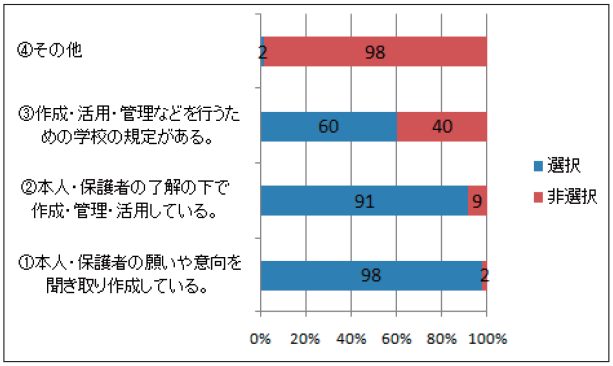


図　個別の教育支援計画の個人情報としての取扱（%）　複数障害（129校）

その他では、**【保護者との関連について】**・必ず保護者の了解の下で全てを行っている。・保護者が保管している。・保護者の願いや意向を聞き取り、作成している。・本人、保護者に同意書、委任状、申出書の記入をお願いしている。などの記述があった。

また、**【管理について】**・規定はないが、作成や活用、管理に関するマニュアルがある。・規定はないが個別の教育支援計画策定委員会があり、県の要項を確認する場がある。・教育支援部が年間作成スケジュールを立て、管理をしている。・学校として、統一した作成活用と管理の規定を検討中。・今後、取り扱いを全校統一規定で整備する方向である。・作成、活用、管理に関して「作成要領」を作成している。・作成マニュアルを整備している。・個人情報の管理という視点で管理している。・校内ＬＡＮのネットワークで保管している。・施錠できる棚に学部ごとに管理している。・自治体の規定があり、電子データについては、自治体の成績管理サーバに保存することになった。・福祉課等に届ける際に（年２回）校長名の文章で個人情報の取扱いについての依頼を行っている。などの記述がみられた。

⑤個別の教育支援計画の評価について

個別の教育支援計画の評価について、(1) 予め時期を定めて評価を行っている。(2) 必要な時に随時評価を行っている。(3) その他　の項目について複数選択で尋ねた。

全体として、予め時期を定めて評価を行っているとする回答の割合が多い。

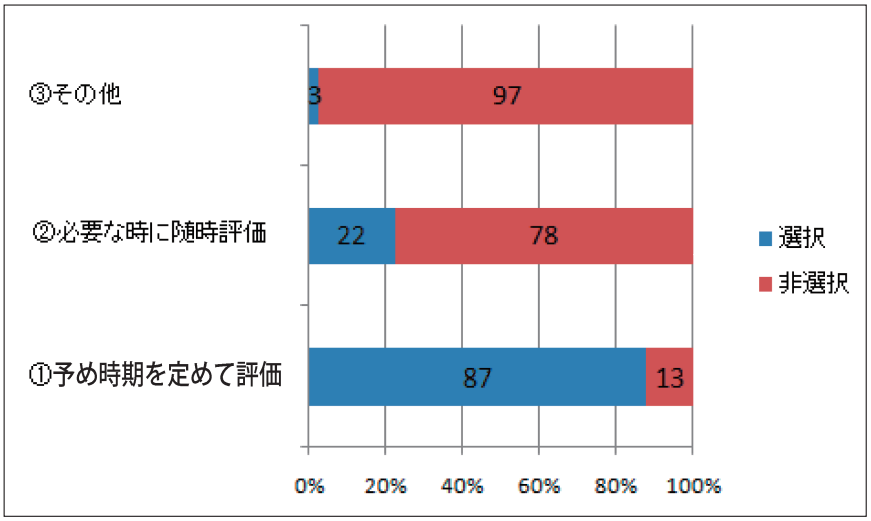


図　個別の教育支援計画の評価（%）　全体（717校）

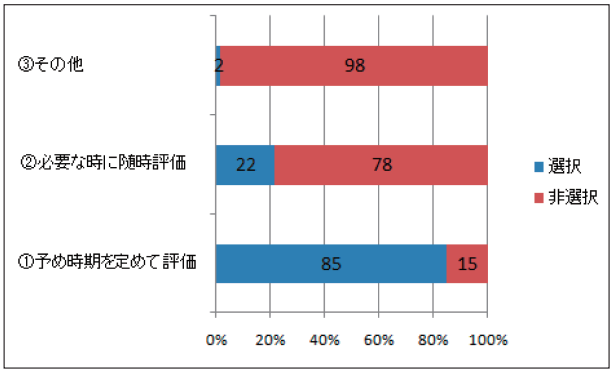


図　個別の教育支援計画の評価（%）視覚障害（60校）

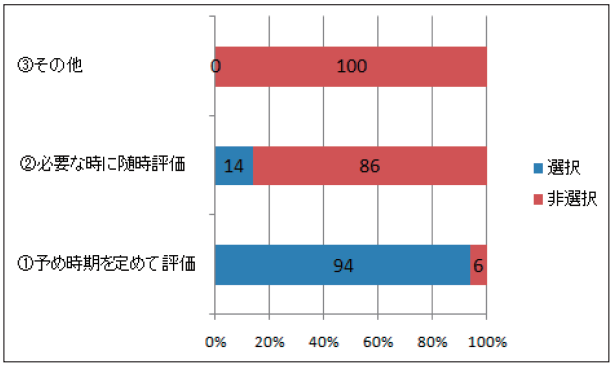


図　個別の教育支援計画の評価（%）聴覚障害（66校）

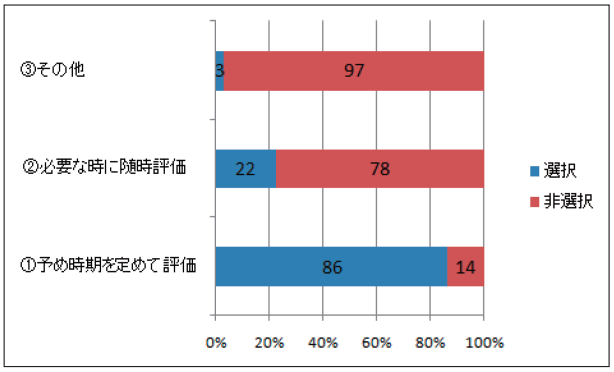


図　個別の教育支援計画の評価（%）知的障害（328校）

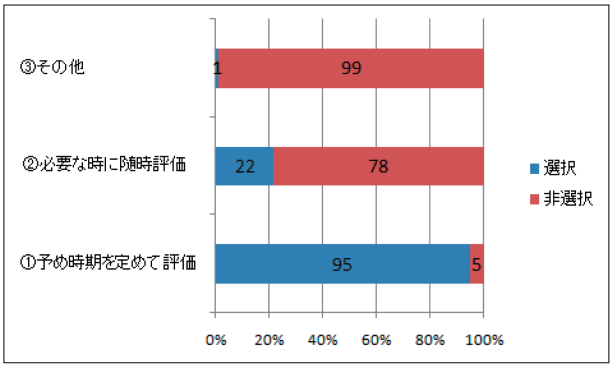


図　個別の教育支援計画の評価（%）肢体不自由（93校）

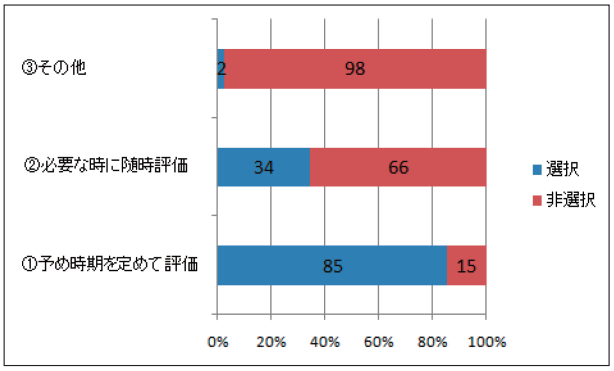


図　個別の教育支援計画の評価（%）病弱（41校）

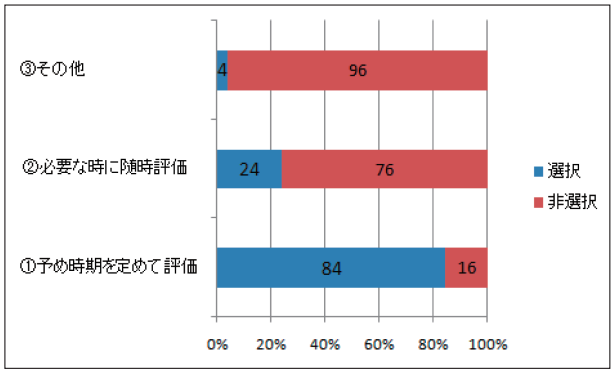


図　個別の教育支援計画の評価（%）複数障害（129校）

その他では、**【評価の状況について】**・教育支援計画からおろした指導計画について予め時期を定めて評価している。・本人、保護者及び学部職員で評価会議を設定している。・本人、保護者及び学部職員で評価会議を設定している。･年度末に、個別面談を行い、共感をもって成長振りを確認する。･年度末に評価を提示し，課題について次年度へ引き継ぐ。などの記述があった。また、**【実施していない状況や今後の取組について】**・個別指導計画については評価を行うが、教育支援計画は直接評価をしていない。・個別の教育支援計画の評価は、特に行っていない。・評価までは至らず、時期を決めて見直しと確認を行っている。・評価の時期と誰が評価するかについては、今年度検討中である。などの記述もみられた。

３　交流及び共同学習

（１）交流及び共同学習の実施状況について

交流及び共同学習の実施状況について、①居住地校交流を実施している。②小・中学校等との学校間交流を実施している。③その他　の項目について複数選択で尋ねた。

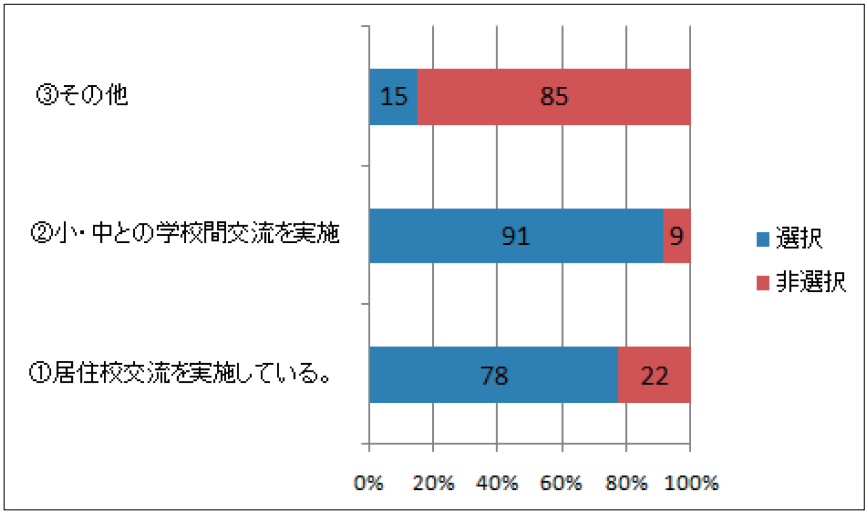


図　交流及び共同学習の実施状況（%）　全体（717校）

全体として、小・中学校等との学校間交流を実施している学校は約９割、居住地校交流を実施している学校は、約８割であった。

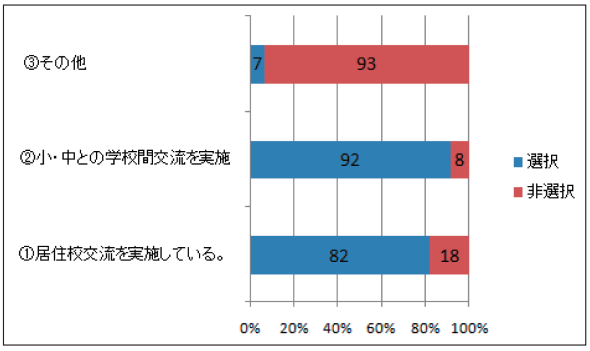


図　交流及び共同学習の実施状況（%）視覚障害（60校）

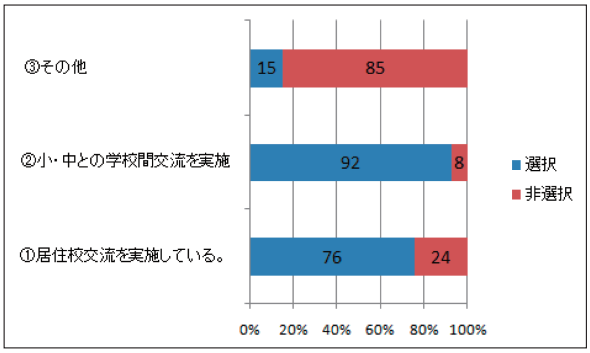


図　交流及び共同学習の実施状況（%）聴覚障害（66校）

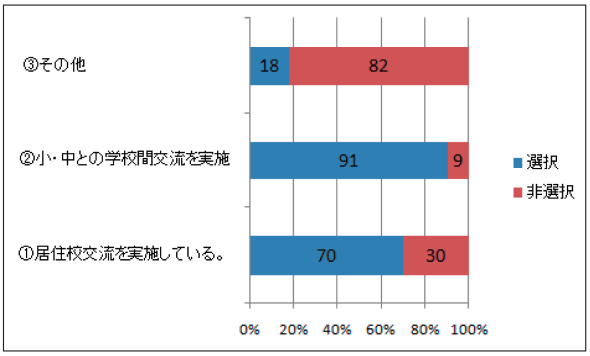


図　交流及び共同学習の実施状況（%）知的障害（328校）

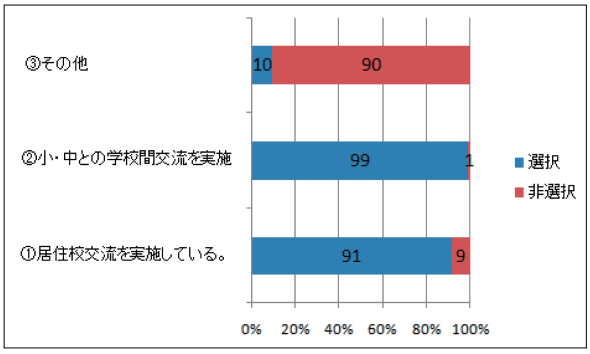


図　交流及び共同学習の実施状況（%）肢体不自由（93校）

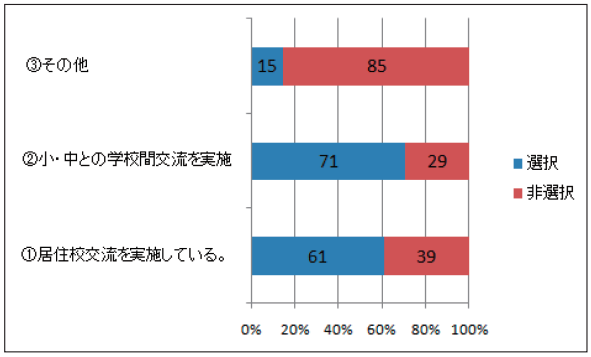


図　交流及び共同学習の実施状況（%）病弱（41校）

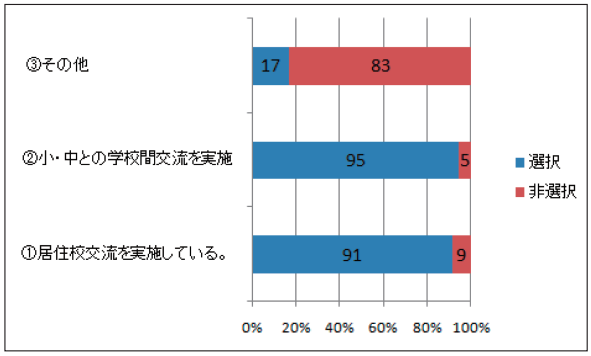


図　個交流及び共同学習の実施状況（%）複数障害（129校）

その他では、**【高等学校との学校間交流について】**・高等学校からの交流を受け入れている。・高等学校と交流を行っている。などの記述があり、**【副籍・支援籍での交流および共同学習の実施状況について】**・副籍制度を活用した地域指定校での交流を希望する小学生、中学生は実施している。・支援籍学習を実施している。などの記述もみられた。

また、**【地域やその他の交流について】**・地域の老人会との交流を実施している。・地域のボランティア活動への参加による交流している。などの記述の他、院内学級と前籍校間のテレビ会議システムを利用した交流及び共同学習、地域の難聴学級との交流などの記述があった。

（2）交流及び共同学習を進めるための仕組みについて

交流及び共同学習を進めるための仕組みについて、①実施するための校内組織がある。②実施するための規定を設けている。③実施するために運営協議会や地域の教育委員会等との協議の場を設けている。④その他　の項目について複数選択で尋ねた。

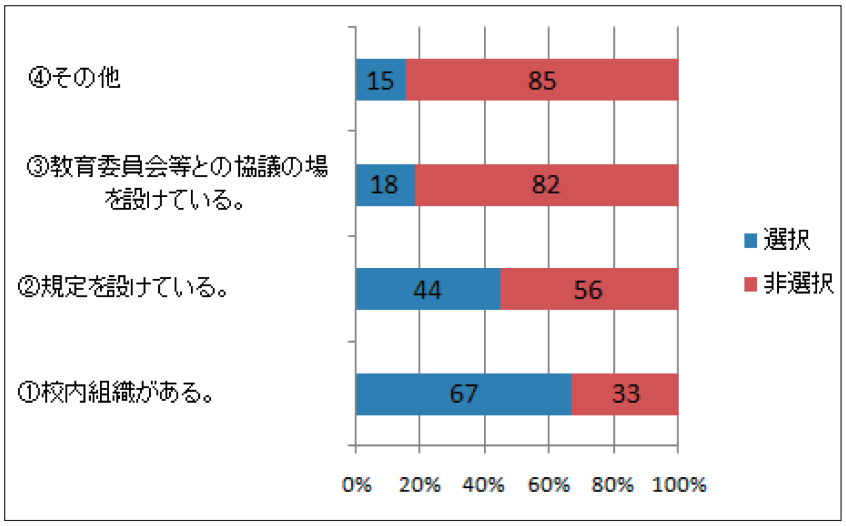


図　交流及び共同学習の実施の仕組み（%）　全体（717校）

交流及び共同学習を進めるための仕組みについて、実施するための校内組織があるとした学校は、全体の７割弱、実施するための規定を設けているとした学校は、４割を超える程度であった。実施するために運営協議会や地域の教育委員会等との協議の場を設けているとする学校は、２割に満たなかった。

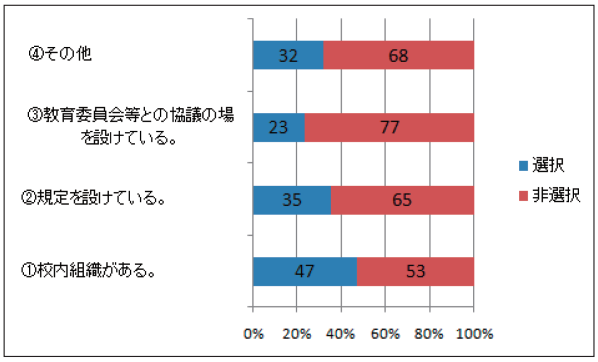


図　交流及び共同学習の実施の仕組み（%）視覚障害（60校）

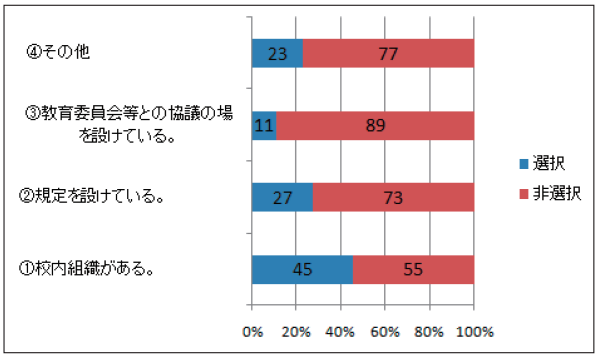


図　交流及び共同学習の実施の仕組み（%）聴覚障害（66校）

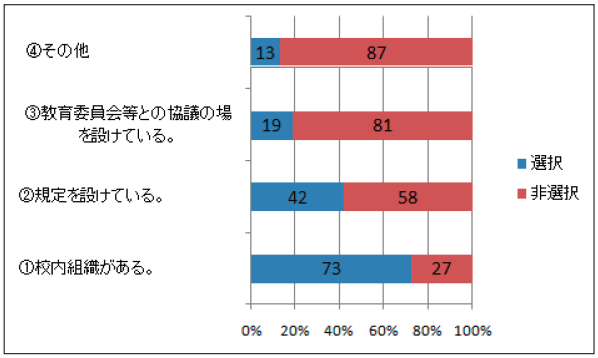


図　交流及び共同学習の実施の仕組み（%）知的障害（328校）

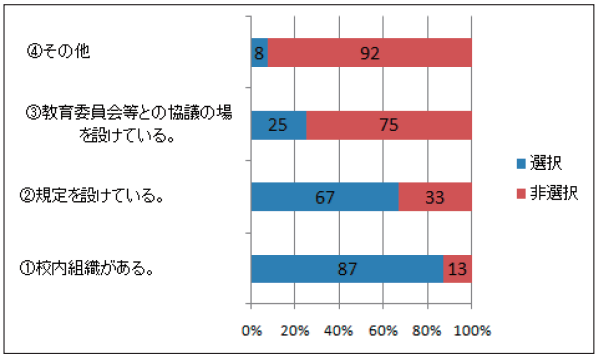


図　交流及び共同学習の実施の仕組み（%）肢体不自由（93校）

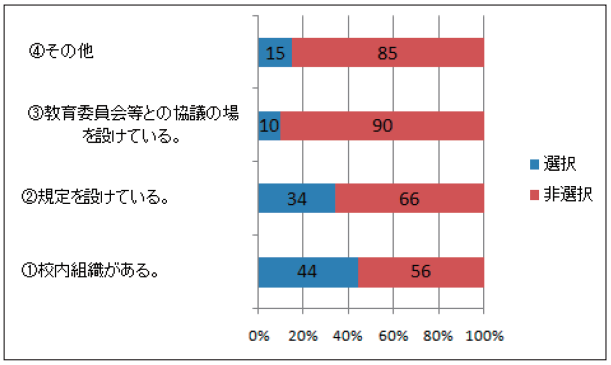


図　交流及び共同学習の実施の仕組み（%）病弱（41校）

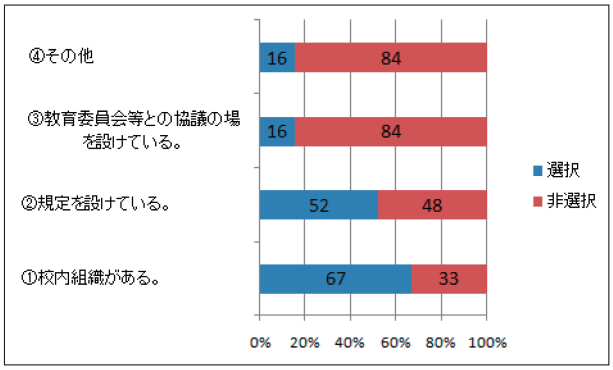


図　交流及び共同学習の実施の仕組み（%）複数障害（129校）

その他では、**【各学部ごとの取組について】**・各学部毎に学部主事が中心となって進めている。・各学部主事と担当教員が、相手校と連絡調整を図り、進めている。・各学部において取りまとめの担当者が決められている。・各学部の担当教員が相手校の担当教員と協議して進めている。などの記述があり、**【居住地校交流について】**・居住地校交流は、保護者から希望を募り、相手校に申し入れを行っている。・居住地校交流については担任等を中心として、学校間交流については係の職員等が当該校の係と話し合いの場を設けている。・居住地交流に関しては県の規定に基づき実践している。・居住地交流については相談支援課が窓口になっている。・県から出ている方針を基に本校では実施している。などの記述があった。また、**【教育委員会との連携について】**・市町村教育委員会とは必要に応じて連携を取っている。・市町の教育委員会へ連絡している。なども記述されていた。

第３部　地域への支援の仕組みと機能

１．センター的機能を担うための学校組織

（１）センター的機能を担う中心となる分掌について

センター的機能を担う中心となる分掌名を尋ねた。

717 校中、696 校についてセンター的機能を担う分掌名の記述があった。

（複数の組織を記載している学校があるため、記述された分掌の数は学校数よりも多くなっている場合がある。）

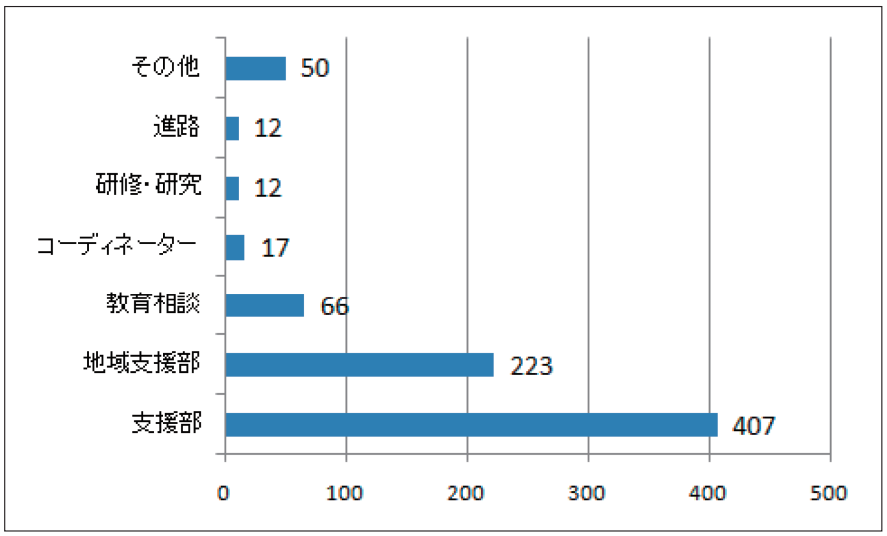


図　センター的機能を担う分掌（校）

ほとんどの学校で、センター的機能を担う組織の名称が記述されていた。

全体として、支援部、地域支援部、教育相談部などの名称の組織が多く記述されていた。

複数の分掌の記述やコーディネーターの記述もあった。

以下、対象とする障害種別毎に整理した。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中 58 校の回答にて、分掌名の記述があった。

分掌名の記述のない学校については、特になし（２校）などの理由が記述がされている。

[支援部]（45校）

教育支援部（課・室）、教育支援室、支援センター、視覚支援室、障害支援部、相談支援部、学校支援委員会、支援部相談センター、自立支援部、視覚障害相談支援センター、学校等支援委員会

[地域支援部]（８校）

地域支援部（課・室）、地域センター部、啓発地域連携部、

[教育相談]（８校）

教育相談部、相談進路部

[特別支援教育]（５校）

特別支援教育部、特別支援教育推進委員会

[コーディネーター]（2校）

特別支援教育コーディネーター

[その他]（1校）

センター機能推進部、教務、研究研修部

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中 64 校の回答にて、分掌名の記述があった。

参画している組織の記述のない学校（2校）については、地域支援部の設置を検討中、分掌としては担っていないなどの理由が記述されている。

[支援部]（43校）

教育支援部、聴覚支援センター、きこえとことばの支援センター、支援部支援系、就学入学教育支援部、センター的機能部、相談支援部

[地域支援部]（14校）

地域支援部（課）、地域連携支援部、特別支援地域支援部、学校等支援委員会、地域支援教育班

[教育相談部]（8校）

教育相談部、早期教育部、乳幼児教育相談担当

[研修部]（2校）

教育・研究課研修係、研究研修部

[総務部]（2校）

総務部

[聴能部]（2校）

聴能教育部、聴能部

[その他]（5校）

教務部、自立・連携部、特別支援教育コーディネーター、自立活動部、生徒指導部

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中 318 校の回答にて、分掌名の記述があった。

分掌名の記述のない学校については、無回答が 10 校、1 校で存在なしと記述がされている。

[支援部]（162校）

教育支援部、教育相談支援部、支援委員会、支援教育相談部、支援委員回、支援センター部、支援部、支援連携グループ、支援推進課、相談支援部、総合支援部、特別支援委員会、特別支援推進部、進路支援部

[地域支援部]（125校）

地域支援課、地域支援相談推進センター、センター的機能推進部、総合支援グループ地域支援係、連携支援部

[教育相談部]（34校）

教育相談部、就学・教育相談部、相談部、特別支援教育相談部

[コーディネーター]（15校）

コーディネーター連絡会、コーディネーター部、コーディネーター委員会、特別支援教育コーディ

ネーター、プロジェクトコーディネーター

[教務部]（7校）

教務部、教務主任

[進路指導部]（4校）

進路指導部、特別支援・進路指導部

[研究部]（4校）

研究部、研究研修部

[その他]（8校）

総務部、各学部、教育サポート部、理解促進グループ、渉外部など

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中 92 校の回答にて、分掌名の記述があった。

分掌名の記述のない学校については、1 校で存在なしと記述がされている。

[支援部]（67校）

教育支援部、校外支援部、支援部、支援推進部、支援推進委員会、支援･研究開発部、支援専科、自立支援部、進路支援部、生活支援部、相談支援部、相談支援センター、特別支援委員会、特別支援教育推進委員会

[地域支援部]（23校）

地域支援部、地域支援教育部、地域支援委員会、サポートデスク

[特別支援教育推進委員会]（3校）

特別支援推進委員会

[進路指導部]（3校）

進路指導部、進路支援、進路専科

[自立活動部]（2校）

自立活動委員会、自立活動部

[その他]（6校）

教育相談、研究推進委員会、研修部、特別支援教育コーディネーター委員会、特別支援教育推進委員会事務局など

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中 38 校の回答にて、分掌名の記述があった。

分掌名の記述のない学校については、3 校が無回答 1 校で分掌として組織していないと記述がされている。

[支援部]（22校）

支援部、教育支援部、支援センター部、相談支援部、特別支援部、特別支援教育部

[地域支援部]（12校）

地域支援部、地域支援スタッフ、地域相談支援係、地域相談支援係

[教育相談部]（2校）

教育相談委員会、教育相談部

[進路指導部]（2校）

進路指導部

[その他]（2校）

特別支援教育コーディネーター委員会、理解充実部

《複数の障害を対象とする特別支援学校》

129 校中 126 校の回答にて、分掌名の記述があった。

分掌名の記述のない学校については、3校が無回答、3校で分掌として組織していないと記述がされている。

[支援部]（68校）

支援部、教育支援部、支援班、支援相談部、支援セクション、支援推進部、支援部コーディネーター係、総合支援部、相談支援部、特別支援教育、特別支援部、特別支援教育推進委員会

[地域支援部]（41校）

地域支援部、センター的機能研究委員会、地域支援委員会、地域支援センター、地域相談部

[教育相談部]（14校）

教育相談部、

[進路指導部]（3校）

進路指導部

[自立活動部]（2校）

自立活動部、自立活動担当

[研究部]（2校）

研究部

[その他]（12校）

センター事務局、特別支援教育センター、連携部、教務部、研修部、生活指導部、総務部など

（2）センター的機能を担う中心となる教員の担当名

センター的機能を担う中心となる教員の担当名を尋ねた。

717 校中、708 校についてセンター的機能を担う中心となる教員の担当名の記述があった。

複数の組織を記載している学校があるため、記述された分掌の数は学校数よりも多くなっている場合がある。

全体として、コーディネーターなどの名称が多く記述されていた。

支援部、地域支援部、教育相談などの分掌の担当者とする記述もあった。

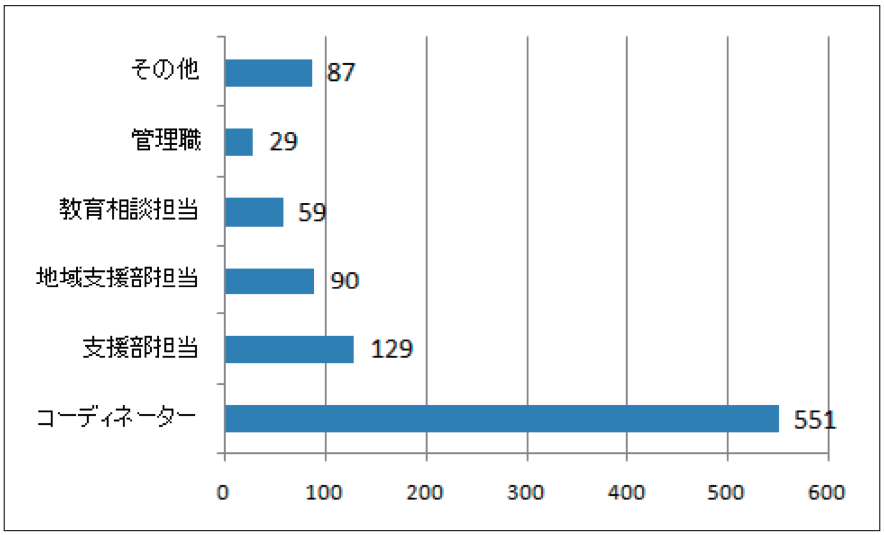


図　センター的機能を担う担当者（校）

以下、対象とする障害種別毎に整理した。

《視覚障害を対象とする特別支援学校》

60 校中 60 校の回答にて、分掌名の記述があり、アンケートを返送したすべての学校において、センター的機能を担う中心となる教員に担当名の記述があった。

[コーディネーター]（40校）

特別支援教育コーディネーター、特別支援コーディネーター、コーディネーター、視覚障害教育コーディネーター

[支援部担当者]（18校）

支援部主任、支援室長、教育支援室員、教育支援相談課長、視覚支援部主任、特別支援教育部主任、視覚支援センター員

[地域支援担当者]（８校）

地域支援部長、地域センター部長、地域支援部主任、啓発地域連携部長、校外支援教室主任

[教育相談担当者]（５校）

教育相談担当、教育相談部員、早期教育相談担当、相談進路部長

[管理職]（５校）

教頭、教務主任

[その他]（４校）

進路担当者、各学部主事、学科主任、巡回相談員

《聴覚障害を対象とする特別支援学校》

66 校中 66 校の回答にて、分掌名の記述があり、アンケートを返送したすべての学校において、センター的機能を担う中心となる教員に担当名がある。

[コーディネーター]（46校）

コーディネーター、特別支援教育コーディネーター、教育相談コーディネーター

[教育相談担当者]（16校）

教育相談専任、教育相談担当者、専門相談員、相談支援部長、乳幼児相談担当、早期教育部長

[支援部担当者]（14校）

教育支援部長、支援部長、就学入学教育支援部主任、特別支援部長、教育支援部主任、聴覚障害教育支援部主任、

[地域支援担当者]（10校）

地域支援委員会主任、地域支援部員、特別支援地域支援部長、センター的機能主任、地域支援委員会主任、特別支援地域支援部長、学校等支援委員会、センター主任、地域支援リーディングスタッフ

[通級指導担当者]（5校）

通級指導担当、通級担当

[聴能担当者]（3校）

補聴相談担当者、聴能教育部員、聴能部長

[学部主事]（2校）

学部主事

[その他]（6校）

特別支援学級等指導員、臨床心理市、研究研修部長、言語聴覚士、自立活動部長、巡回相談員

《知的障害を対象とする特別支援学校》

328 校中 320 校の回答にて、分掌名の記述があった。

分掌名の記述のない学校については、無回答が 7 校、1 校でコーディネーターは特においていない記述がされている。

[地域支援担当者]（50校）

地域支援部主任、地域支援部長、地域支援センター長、校内外支援、

[支援部担当者]（48校）

支援部主任、支援部長、支援部主幹

[コーディネーター]（243校）

コーディネーター、特別支援教育コーディネーター、支援教育コーディネーター、総括コーディネーター　など

[教育相談担当者]（26校）

教育相談主任、教育相談専任、早期教育相談係、相談室長、相談支援室担当、教育相談支援部長、専門相談員、発達相談担当、

[管理職]（11校）

教頭、教務主任

[進路指導担当]（9校）

進路指導主事、進路支援部長、進路・地域支援部長

[学部主事]（7校）

学部主事、各学部主事

[巡回相談員]（４校）

巡回相談員、特別支援教育巡回相談員

[研究部担当者]（３校）

研究主任、研究部長

[研修部担当者]（２校）

研修部係、研究研修係

[自立活動担当者]（２校）

自立活動部、自立活動専任

[その他]（７校）

生徒指導主事、渉外部係、専門職（心理　OT）、学級担任、リーディングスタッフ　各校務分掌部長　など

《肢体不自由を対象とする特別支援学校》

93 校中 93 校の回答にて、分掌名の記述があり、アンケートを返送したすべての学校において、センター的機能を担う中心となる教員に担当名がある。

[コーディネーター]（83校）

特別支援教育コーディネーター、地域支援コーディネーター、コーディネーター、教育相談コーディネーター、学校コーディネーター、学部コーディネーター　など

[支援部担当者]（11校）

教育支援部主任、教育支援部長、支援部員、相談支援部員、支援委員会担当、支援相談部員、支援部内担当者

[地域支援担当者]（９校）

地域支援部長、地域支援主任、地域支援部主任、校外支援係、地域連携部長

[管理職]（５校）

副校長、主幹教諭、教務主任

[自立活動担当者]（３校）

自立活動担当、自立活動委員長、自立活動主担当

[進路指導担当者]（３校）

進路指導部主事、進路主事

[巡回相談員]（２校）

巡回相談員、特別支援教育巡回相談員

[その他]（９校）

支援研究開発部長、教育相談、養護教諭、リーディングスタッフ、健康診査心理相談員、理解推進部長　など

《病弱を対象とする特別支援学校》

41 校中 40 校の回答にて、分掌名の記述があった。

分掌名の記述のない学校については、１校が無回である。

[コーディネーター]（35校）

特別支援教育コーディネーター、コーディネーターなど

[地域支援担当者]（５校）

地域支援部主任、支援センター部長、支援部長、教育支援部長、

[支援部担当者]（５校）

教育支援課長、支援センター部長、支援部長

[管理職]（２校）

副校長、教頭

[教育相談担当者]（２校）

教育相談係、教育相談担当

[その他]（４校）

指導教諭、調査員、部主事、生活指導主任

《複数の障害を対象とする特別支援学校》

129 校中 128 校の回答にて、分掌名の記述があり、アンケートを返送したすべての学校において、センター的機能を担う中心となる教員に担当名がある。

[コーディネーター]（104校）

特別支援教育コーディネーター、教育相談コーディネーター、支援部長地域支援コーディネーター、地域支援コーディネーター、地域コーディネーター、学部コーディネーター、校外コーディネーター

[支援部担当者]（33校）

教育支援部長、支援教員部員、支援連携専任、支援部長、相談支援部長、

[教育相談担当者]（10校）

教育相談部員、相談員

[地域支援担当者]（８校）

地域支援課長、地域支援センター長、地域支援部主任

[管理職]（６校）

副校長、教頭、教務主任

[巡回相談員]（３校）

巡回相談員、特別支援教育巡回相談員

[進路指導担当者]（２校）

進路指導部長

[その他]（13校）

研修部、生活支援係、自立活動支援担当、養護教諭、リーディングスタッフ、分教室主任等

（３）センター的機能を担う中心となる教員の役割

センター的機能を担う中心となる教員の役割について、①地域からの相談・支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている。②地域への支援や相談を行っている。③その他　の各項目に

ついて複数選択で尋ねた。

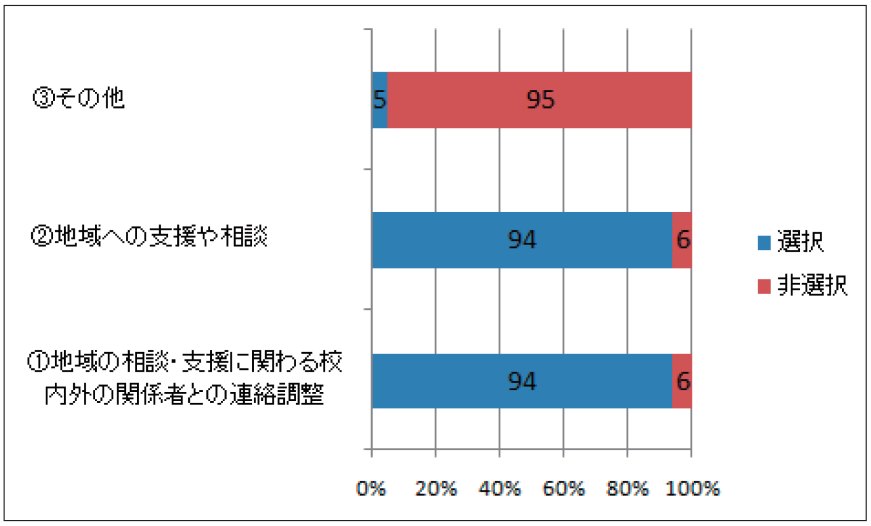


図　センター的機能を担う中心となる教員の役割（%）　全体（717校）

全体として、地域からの相談・支援に関わる校内外の関係者との連絡調整とともに、地域への支援や相談を行っている状況が回答されている。

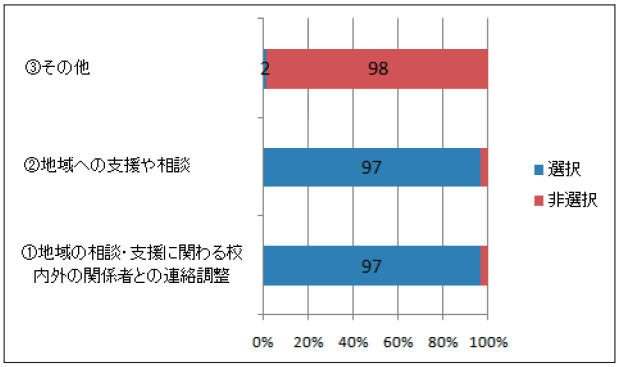


図　センター的機能を担う中心となる教員の役割用（%）視覚障害（60校）

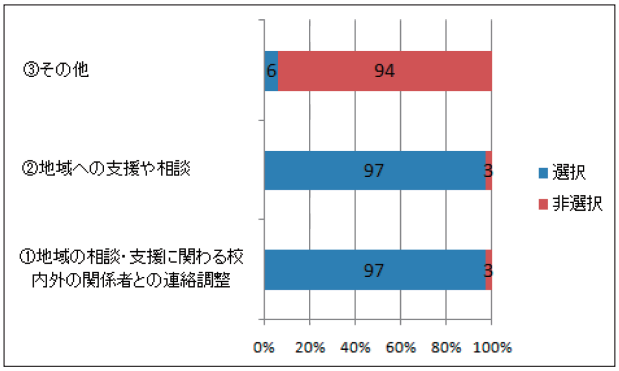


図　センター的機能を担う中心となる教員の役割（%）　聴覚障害（66校）

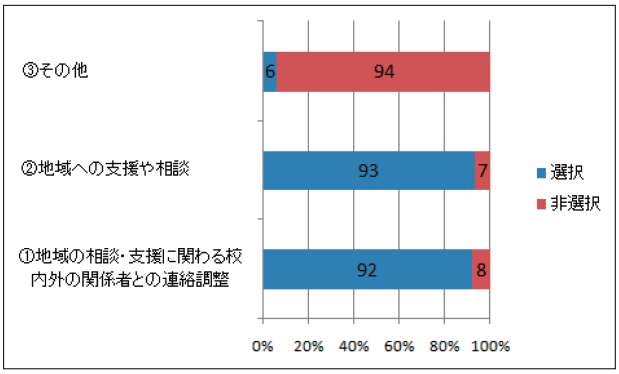


図　センター的機能を担う中心となる教員の役割（%）知的障害（328校）

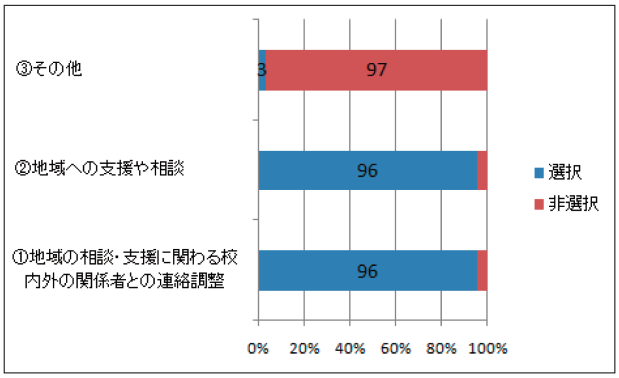


図　センター的機能を担う中心となる教員の役割（%）肢体不自由（93校）

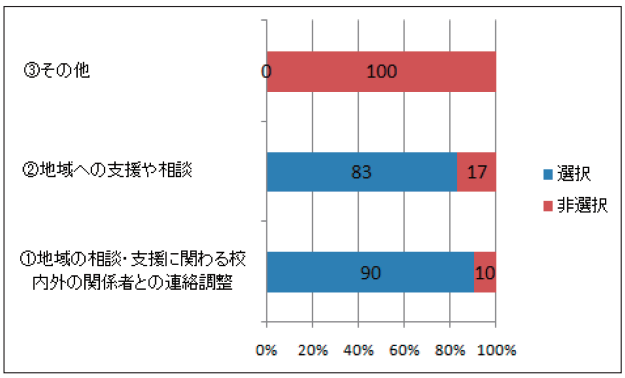


図　センター的機能を担う中心となる教員の役割（%）病弱（41校）

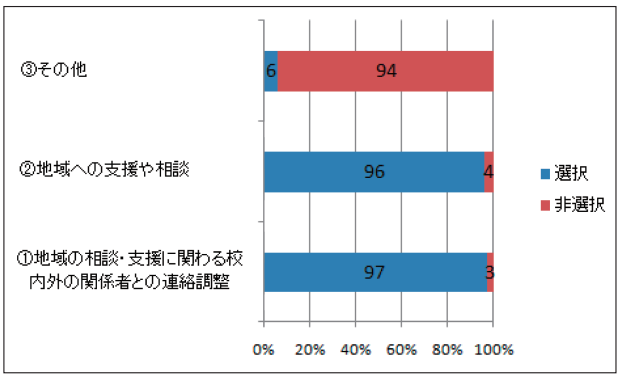


図　センター的機能を担う中心となる教員の役割（%）複数障害（129校）

その他では、37 校の記述があり、「研修の実施、講師派遣、公開研修の企画と実施、地域への啓発」などの地域の学校を対象とした研修や理解啓発に関する内容「巡回相談員、高等学校個に応じた指導専門員、巡回相談員や専門家チームとの連絡会や療育ネットワークに関する会議に参加している。」など地域の支援システムとの連携に関する内容などが記述されていた。

（4）センター的機能を担う教員の人数

センター的機能を担う教員の人数を、①専任として指名されている者②兼任として指名されている者③その他の項目毎にその人数を尋ねた。

①専任として指名されている者の人数

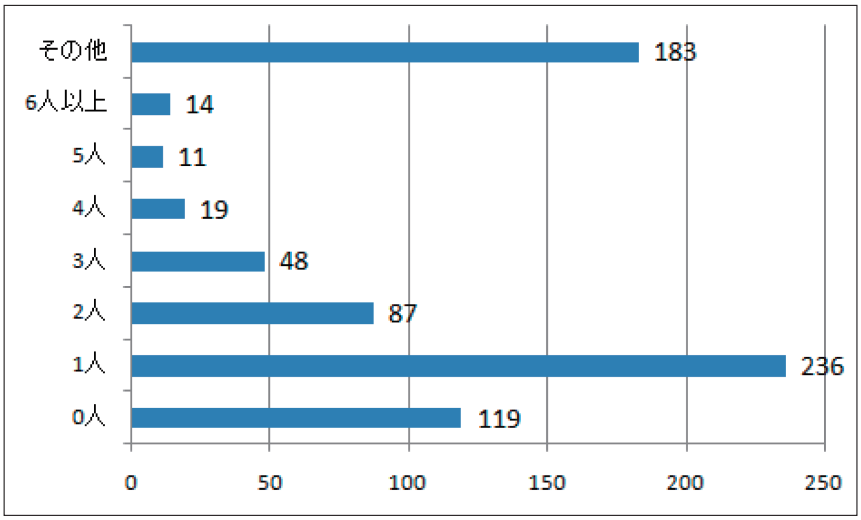


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）　全体（717校）

センター的機能を担う教員が専任として指名されている学校が、415 校あり、全体の約 58％となっている。その中で、複数の教員が指名されている学校は、179 校あり、全体の約 25%である。

その他は、記入のない学校であったが「０」とす学校も含まれていると思われる。

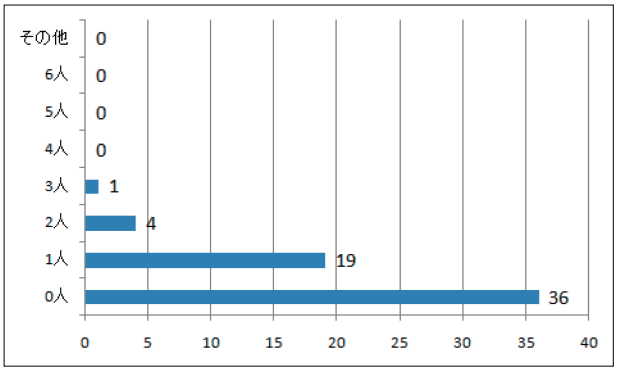


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）
視覚障害（60校）

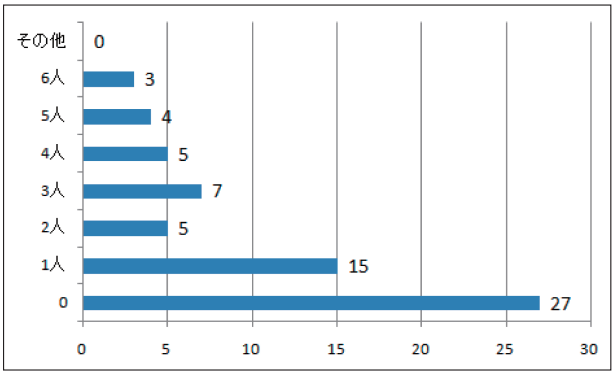


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）
聴覚障害（66校）

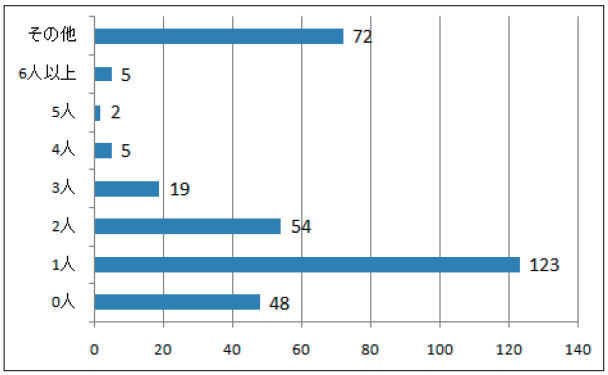


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）
知的障害（328校）

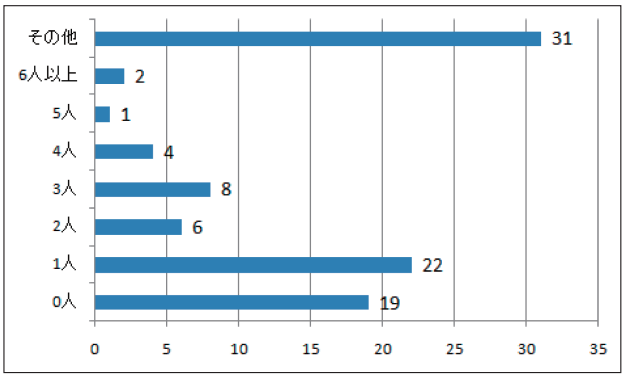


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）
肢体不自由（93校）

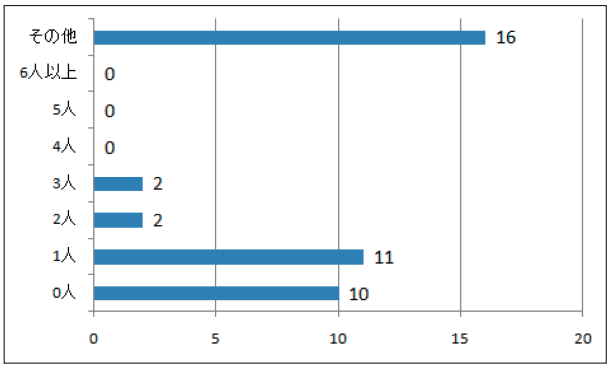


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）
病弱（41校）

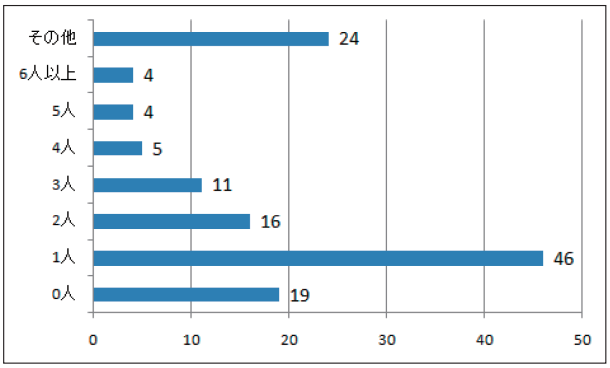


図　専任で配置されている人数毎の学校数（校）
複数障害（239校）

②専任で配置されている人数と兼務で配置されている人数の合計人数

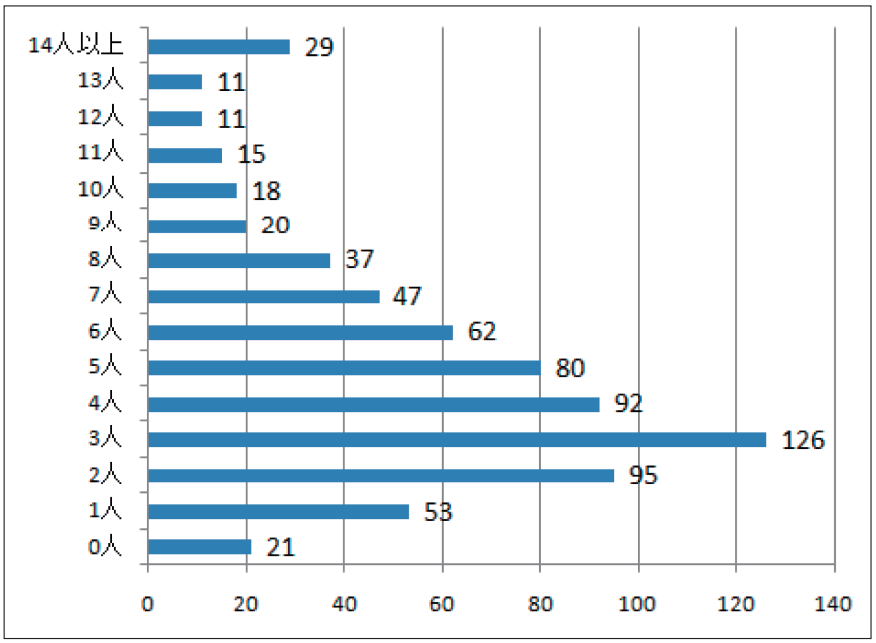


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）　全体（717校）

専任と兼任の合計の人数は、３名が最も多い。

学校の規模やセンター的機能の担い方により、その人数にも差違があると思われる。

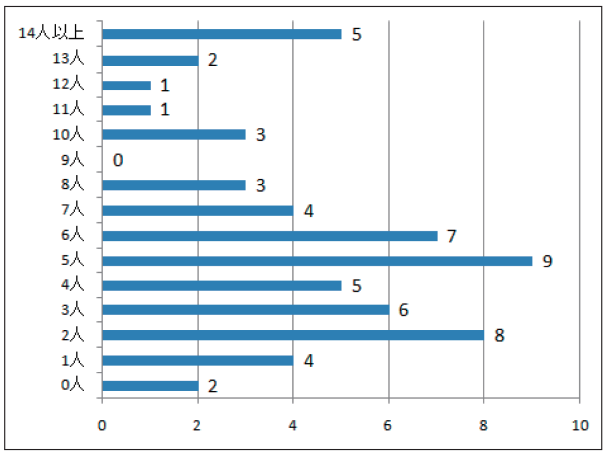


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）
視覚障害（60校）

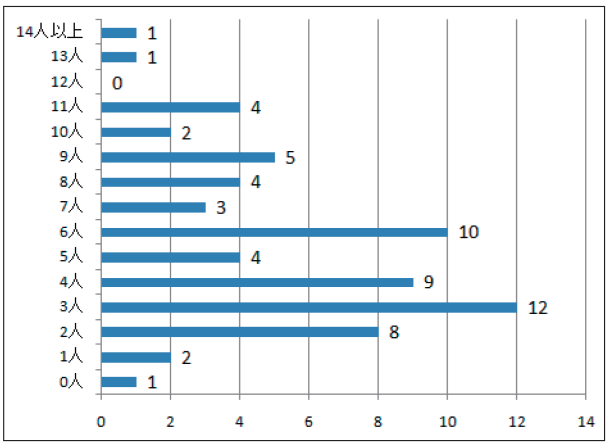


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）
聴覚障害（66校）

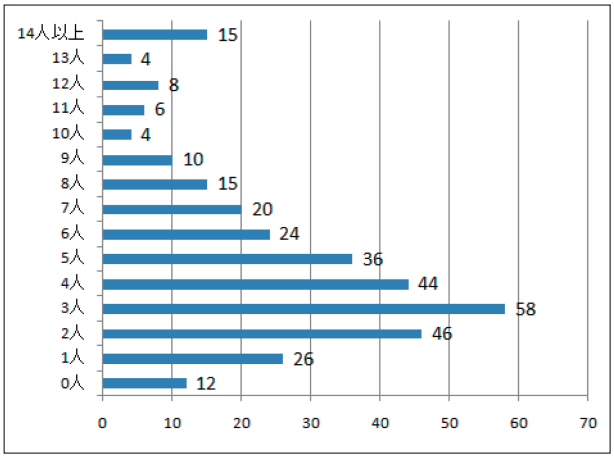


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）
知的障害（328校）

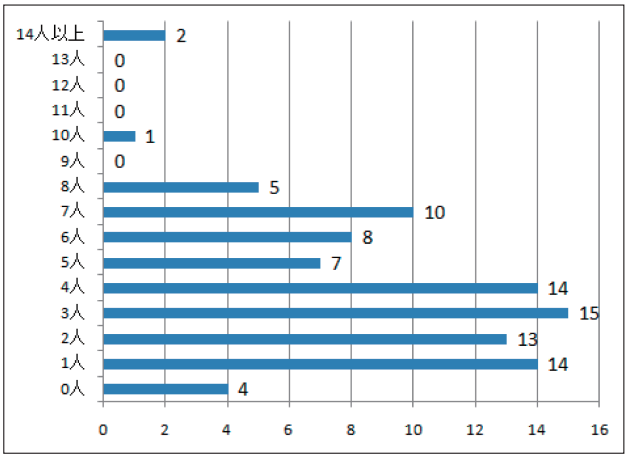


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）
肢体不自由（93校）

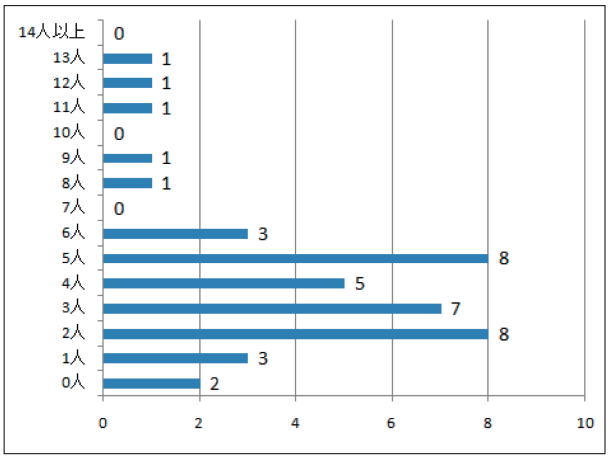


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）
病弱（41校）

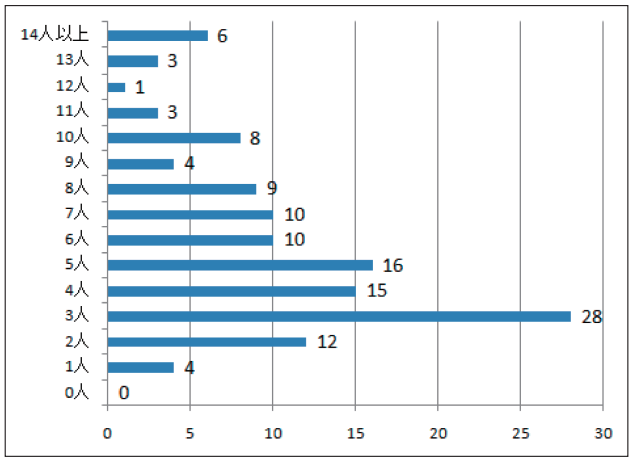


図　専任・兼務の配置の合計人数毎の学校数（校）
複数障害（129校）

その他では、79 校の記述があり、専任、兼務ともに指名のないとする学校では、「依頼に応じてその内容に適した人を派遣している。求められる機能に対して校務分掌の各担当者が担う。」など、学校全体での取り組んでいるとする内容「教頭が行っている。障害支援部員。全教員。相談に応じてすべての教員が支援者として担える体制をとっている。他の分掌と同じで学級担任をしながら。担任を持った地域支援部。」など、管理職や各分掌で行っているとする内容の記述があった。また、その他の学校の記述にも、全校体制での取り組みをしている状況の記述、各分掌担当者や管理職が行っているなどの内容が記述されていた。

２．センター的機能に関わる情報の収集と提供

（１）情報の収集に関する活動

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等に関するニーズの把握

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等に関するニーズの把握について、①アンケート調査を行っている。②研修会、授業公開、要請による相談・支援の活動の中で聞き取っている。③その他　の各項目について複数選択で尋ねた。

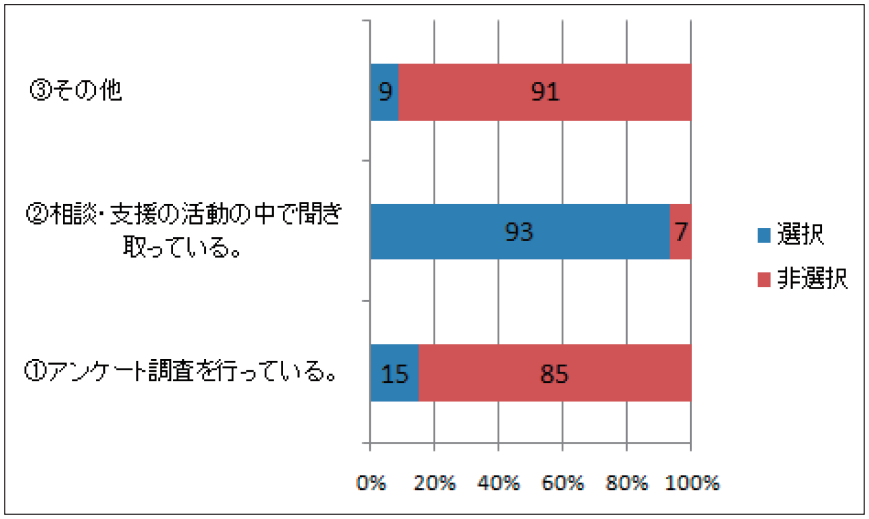


図　情報の収集に関する活動（%）　全体（717校）

各学校等のニーズを把握するために、相談支援の活動を通して行っているとする学校は、９割を超えているが、ニーズ調査を実施するとした学校は、全体の15%に留まっていた。

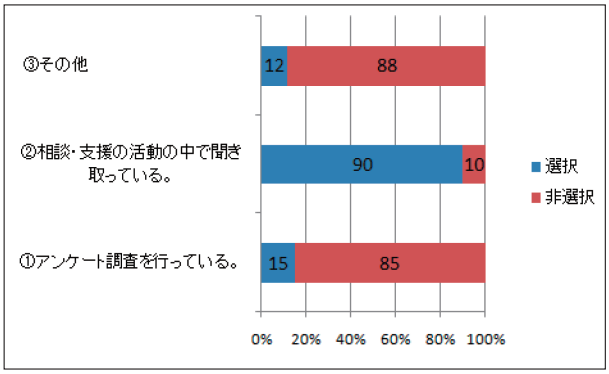


図　情報の収集に関する活動（%）　視覚障害（60校）

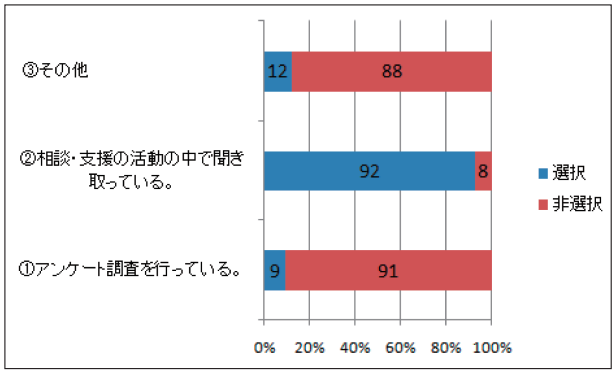


図　情報の収集に関する活動（%）　聴覚障害（66校）

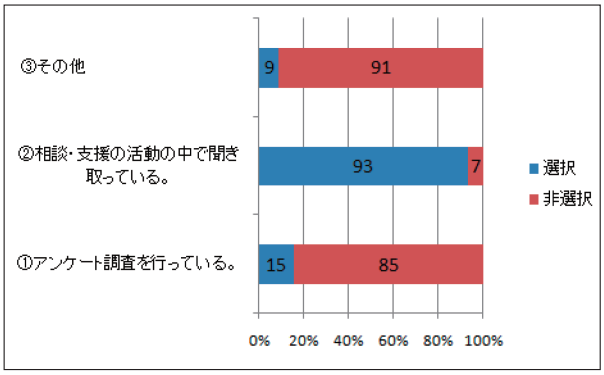


図　情報の収集に関する活動（%）　知的障害（328校）

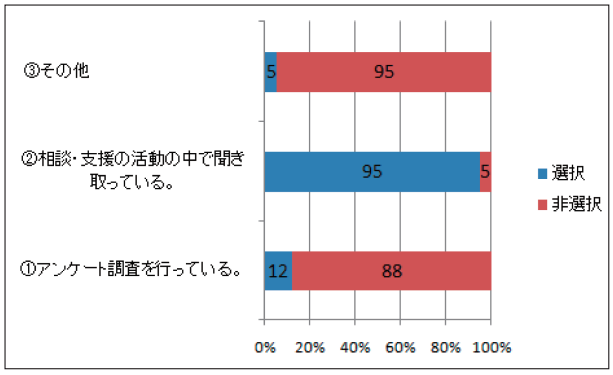


図　情報の収集に関する活動（%）　肢体不自由（93校）

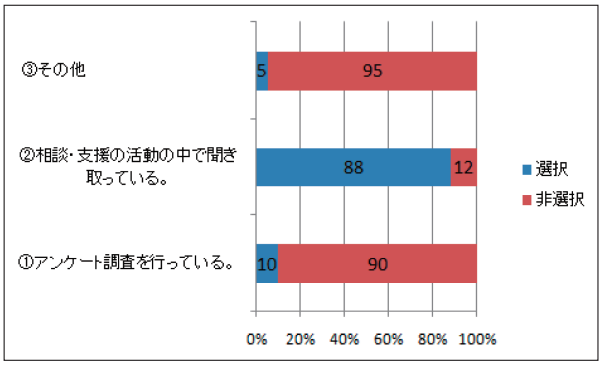


図　情報の収集に関する活動（%）　病弱（41校）

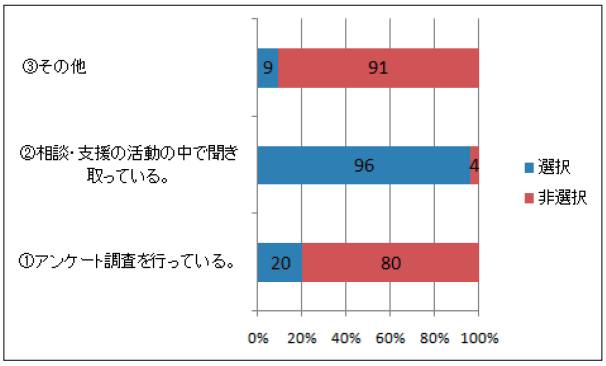


図　情報の収集に関する活動（%）　複数障害（129校）

その他では、74 校の記述があり、「教育委員会指導室と連携してニーズを把握している。市の特別支援連絡会議の中でアンケート調査を行っている。教育委員会や教育事務所等が主催の研修会に参加してニーズを把握している。市校長会、保育園長会の場でニーズを把握する。特別支援連携協議会（年 2 回）の協議の中での聞き取る。」など、教育委員会、校長会などとの連携を通して把握するとする記述、また、「夏季休業中に指定保育園に出向き、情報を収集している。学校参観や、体験入学、就学前親子教室などを通じて把握を図っている。学区内の全校を訪問して情報を収集。」など、直接学校などを訪問してニーズを把握するとする記述、などが記述されていた。

（2）情報の提供に関する活動

地域の小・中学校等への理解啓発や広報活動

地域の小・中学校等への理解啓発や広報活動について①理解啓発のためのパンフレットを作成している。②センター的機能に関わる「通信」や「お便り」を定期的に発行している。③センター的機能に関わる情報を学校の Web サイト（ホームページ）に掲載している。④その他　の各項目について、複数選択で尋ねた。

パンフレットを作成しているとする学校が全体の約 75%、Web サイトに掲載が全体の約 78%で多い。「通信」や「お便り」を定期的に発行している学校は、全体の約 27%に留まっている。

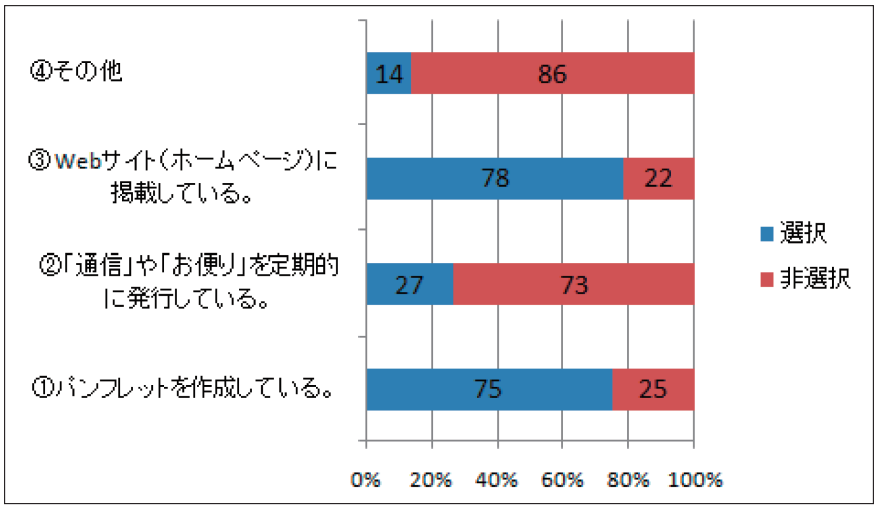


図　情報の提供に関する活動（%）　全体（717校）

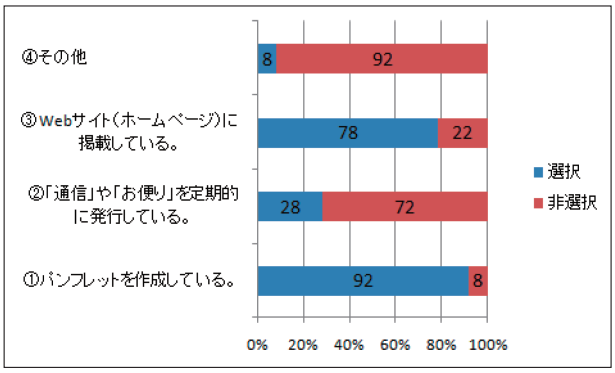


図　情報の提供に関する活動（%）　視覚障害（60校）

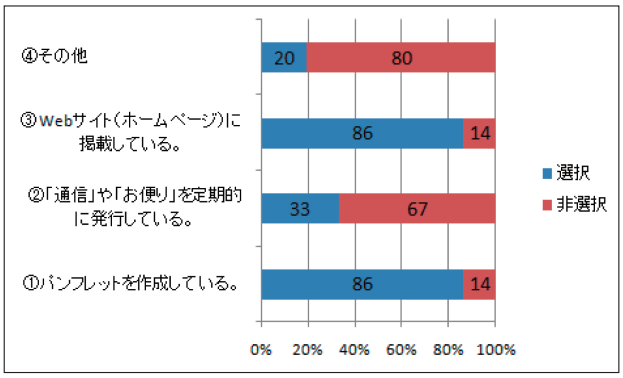


図　情報の提供に関する活動（%）　聴覚障害（66校）

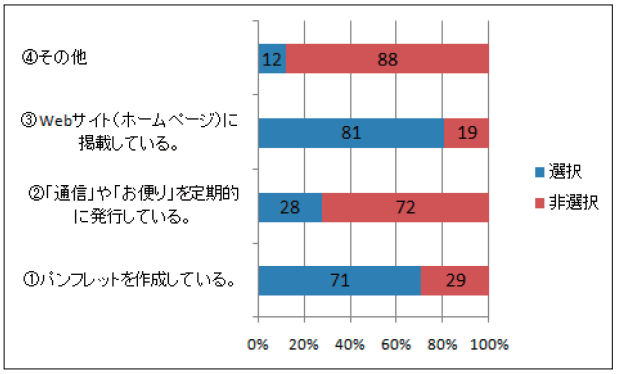


図　情報の提供に関する活動（%）　知的障害（328校）

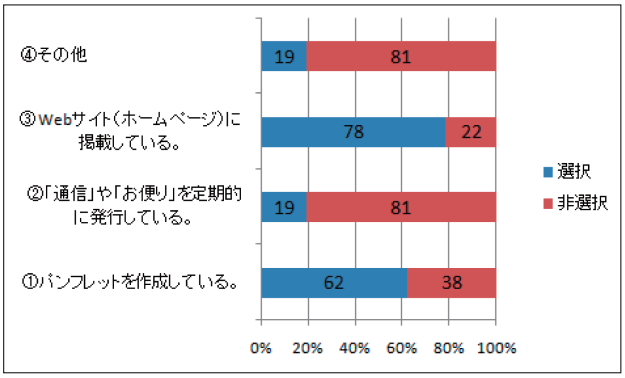


図　情報の提供に関する活動（%）　肢体不自由（93校）

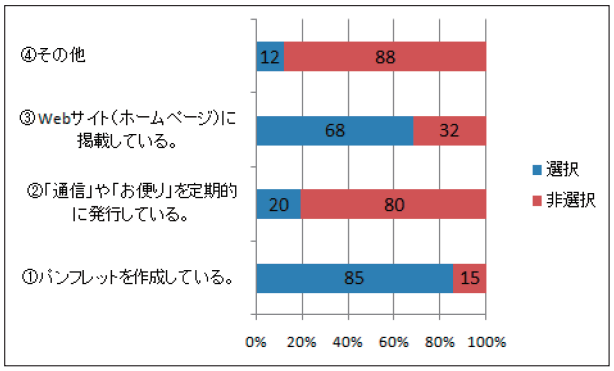


図　情報の提供に関する活動（%）　病弱（41校）

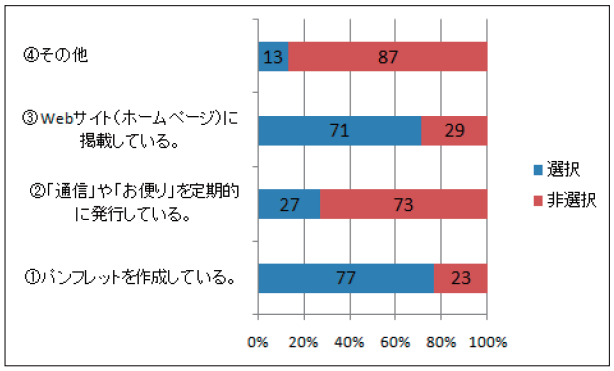


図　情報の提供に関する活動（%）　複数障害（129校）

その他では、108 校の記述があり、「夏季休業中に実施する研修会の案内、学校見学、体験学習、夏期教育相談会（教員対象）の案内文書を各園校に配布、相談機能について紹介リーフレットの作成配布」など、研修や相談会の広報活動等を行っているとの記述、また、「市民だよりでの案内、学区市町の広報誌に年 2 回掲載」など、地域の広報誌への掲載等を行っているとの記述、「地区の教頭会に出向いて、直接説明をする。年度始めに啓発活動として各地区教育委員会、役場福祉課へ出向いて説明する。」など直接的な広報活動、また、「理解啓発授業、学校公開等での広報活動、理解啓発のためのポスターの作成」などの広報活動が記述されていた。

３．地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援活動の実施状況

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象として行っている相談・支援等の活動について尋ねた。

（１）地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援活動の実施状況

昨年度中に、地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行った相談・支援等の活動ののべ回数を尋ねた。

①地域の幼稚園（保育園）の教職員を対象に行った相談・支援等ののべ回数

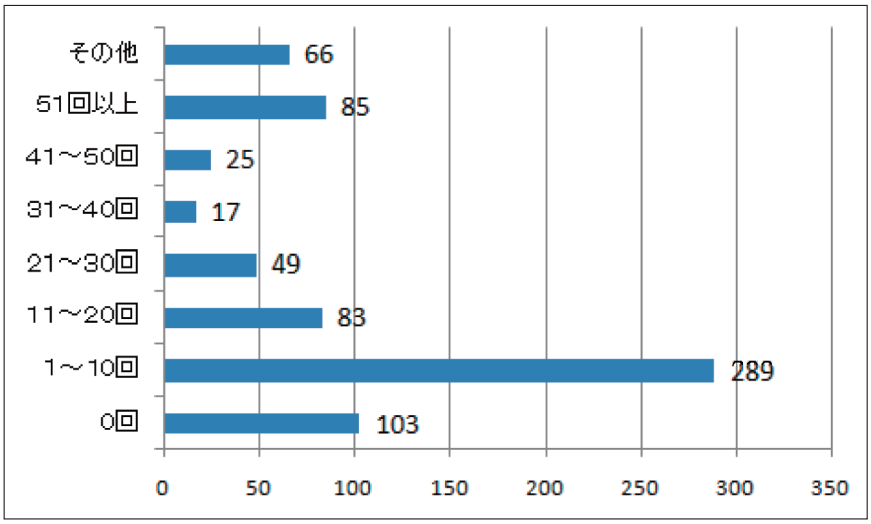


図　幼稚園の教職員への相談・支援の回数（校）　全体（717校）

全体の約 76％の学校が行っていた。行っていた学校のうち、約半数が１～10回であった。また、全体の約 14％が、０回（行っていない。）であった。　そのうち 19 校は高等特別支援学校等（高等盲学校等を含む）であった。

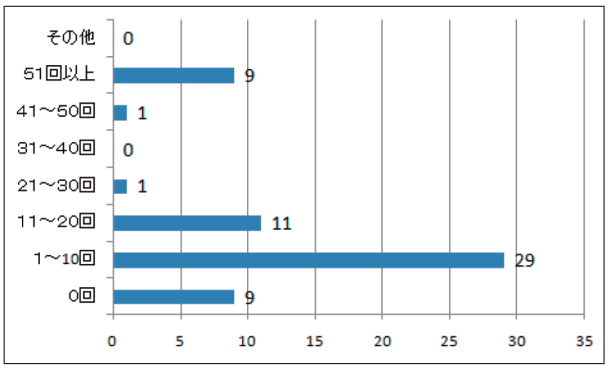


図　幼稚園の教職員への相談・支援の回数（校）
視覚障害（60校）

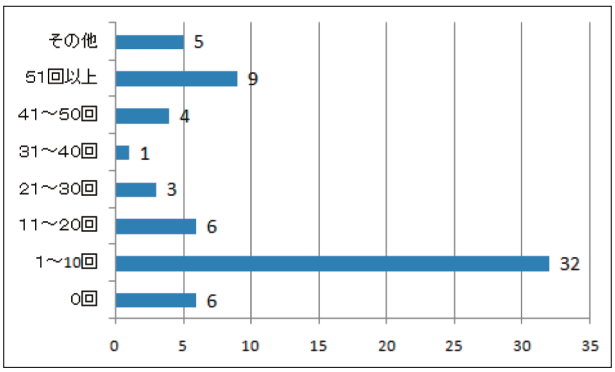


図　幼稚園の教職員への相談・支援の回数（校）
聴覚障害（66校）

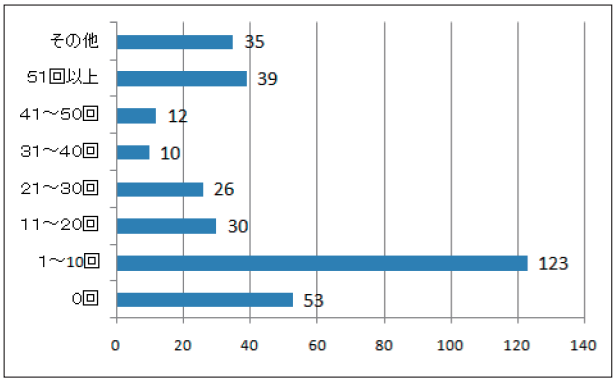


図　幼稚園の教職員への相談・支援の回数（校）
知的障害（328校）

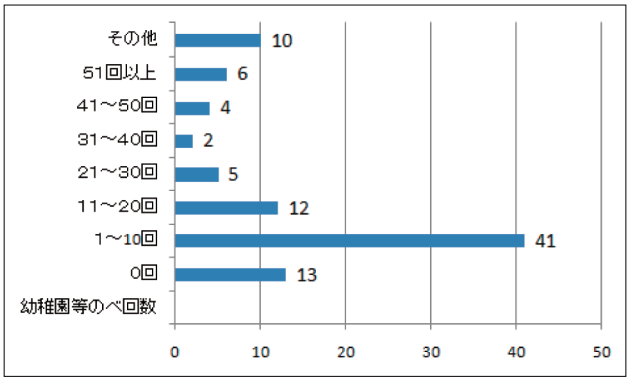


図　幼稚園の教職員への相談・支援の回数（校）
肢体不自由（93校）

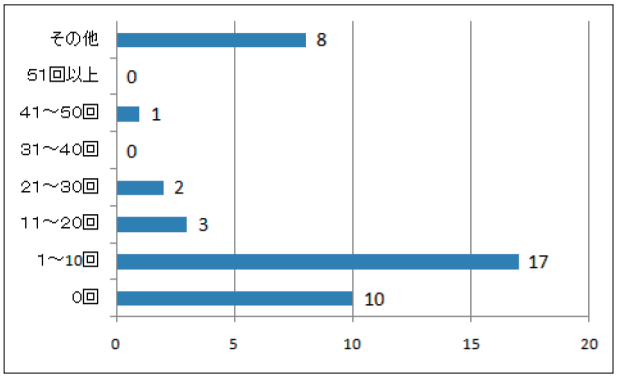


図　幼稚園の教職員への相談・支援の回数（校）
病弱（41校）

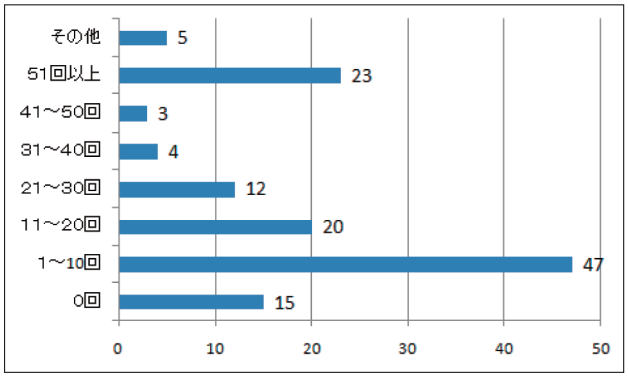


図　幼稚園の教職員への相談・支援の回数（校）
数障害（129校）

②地域の小・中学校の教職員を対象に行った相談・支援等の回数

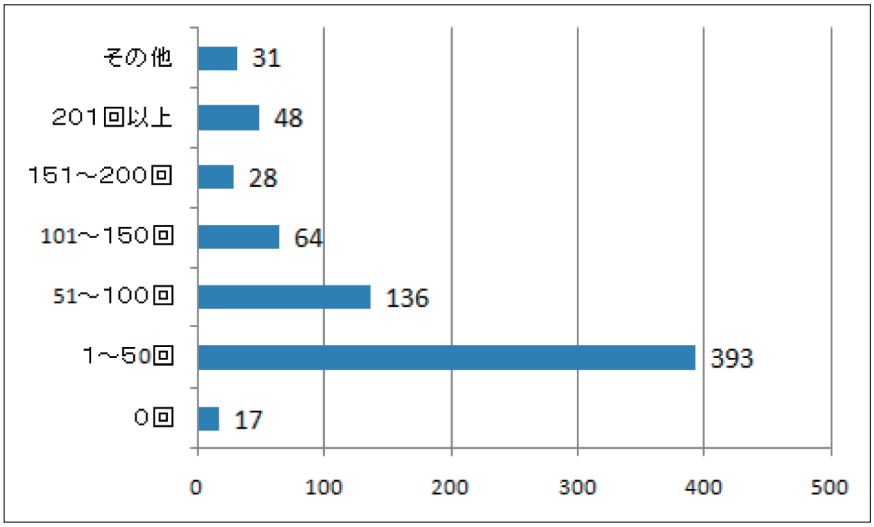


図　小・中学校の教職員への相談・支援の回数（校）　全体（717校）

全体の 93％の学校が行っていた。行った学校のうち約 6 割の学校が 1 ～ 50 回であった。また、0 回（行っていない。）とする学校は全体の約 2 ％で 17 校あった。

そのうち 7 校は高等特別支援学校等（高等盲学校等を含む）であった。

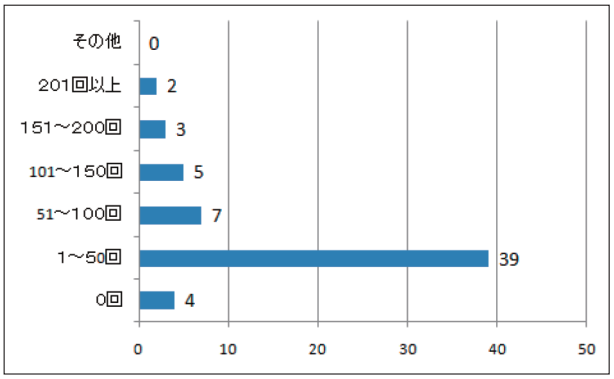


図　小・中学校の教職員への相談・支援の回数（校）　視覚障害（60校）

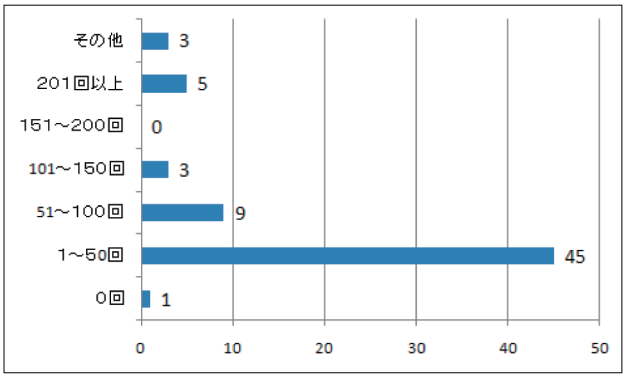


図　小・中学校の教職員への相談・支援の回数（校）　聴覚障害（66校）

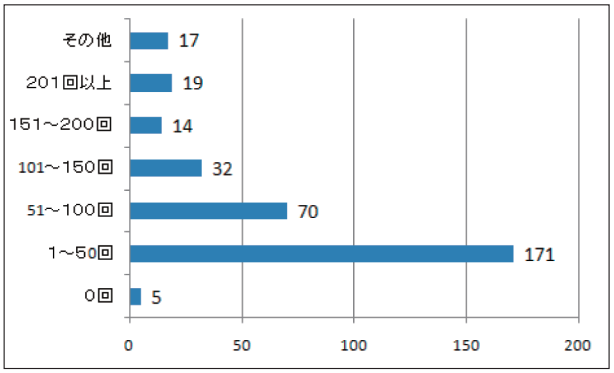


図　小・中学校の教職員への相談・支援の回数（校）　知的障害（328校）

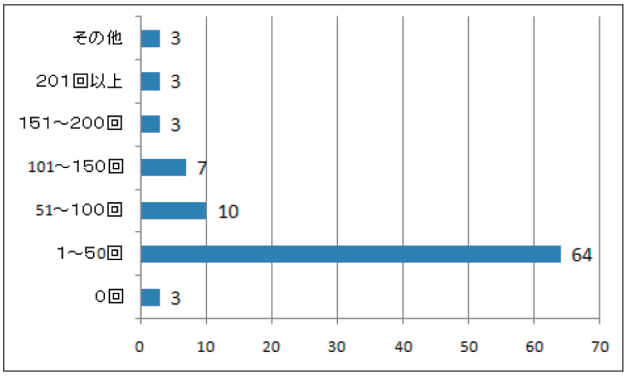


図　小・中学校の教職員への相談・支援の回数（校）　肢体不自由（93校）

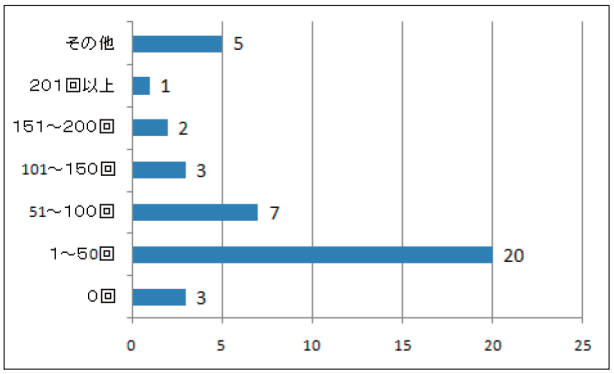


図　小・中学校の教職員への相談・支援の回数（校）　病弱（41校）

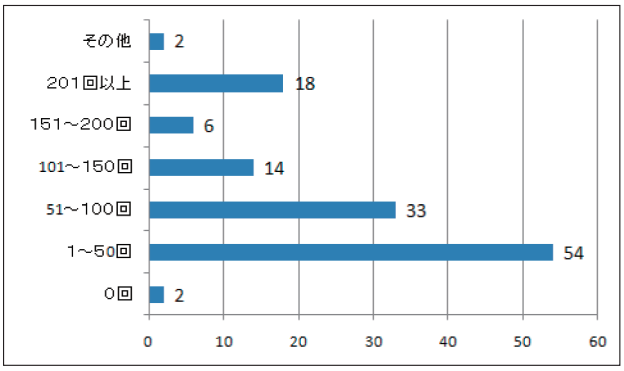


図　小・中学校の教職員への相談・支援の回数（校）　複数障害（129校）

③地域の高等学校の教職員を対象に行った相談・支援等の回数

全体の 58％の学校が行っていた。行った学校のうち約 82％の学校が 1 ～ 10 回であった。また、0 回（行っていない。）とする学校は全体の約 29％で 208 校あった。

高等特別支援学校のうち 27 校は、高等学校への相談・支援を 1 回以上行っていた。

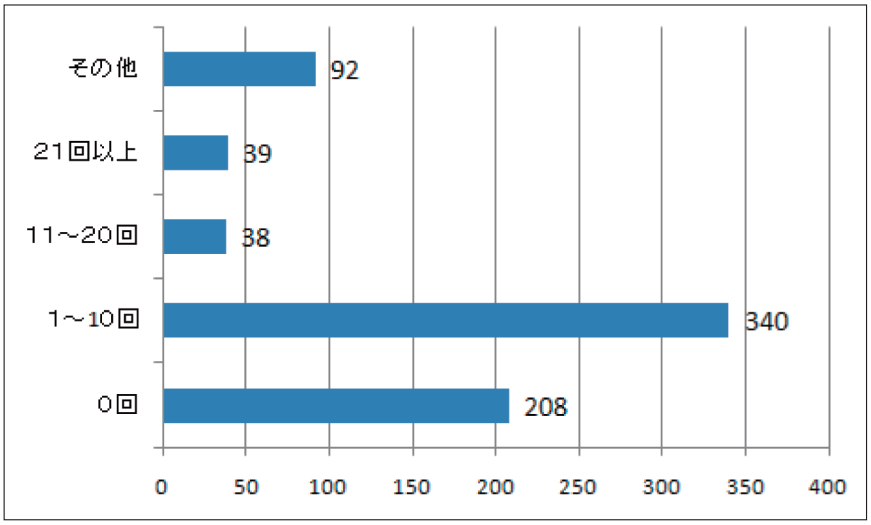


図　高等学校の教職員への相談・支援の回数（校）　全体（717校）

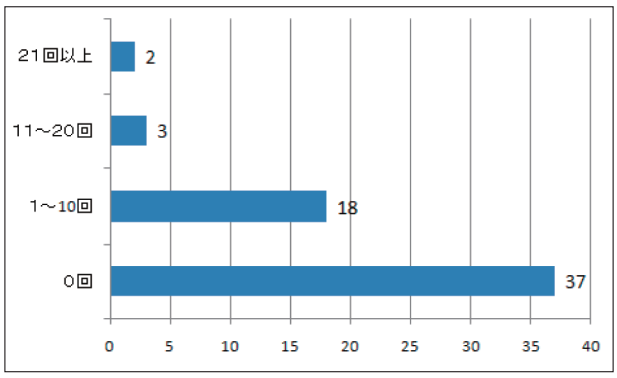


図　高等学校の教職員への相談・支援の回数（校）
視覚障害（60校）

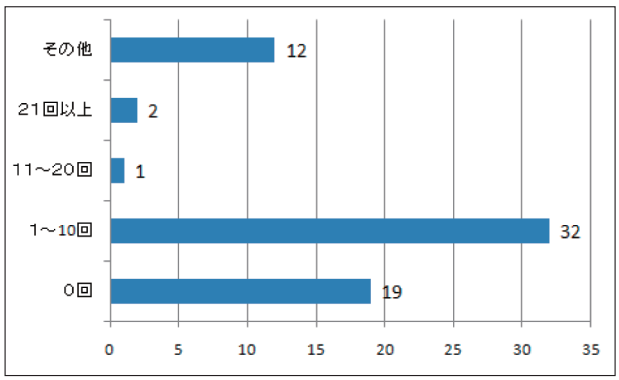


図　高等学校の教職員への相談・支援の回数（校）
聴覚障害（66校）

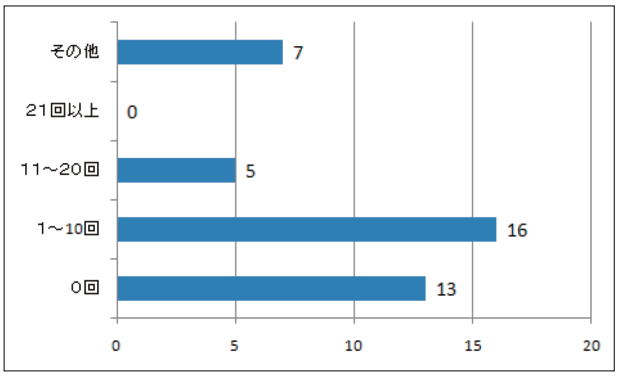


図　高等学校の教職員への相談・支援の回数（校）
病弱（41校）

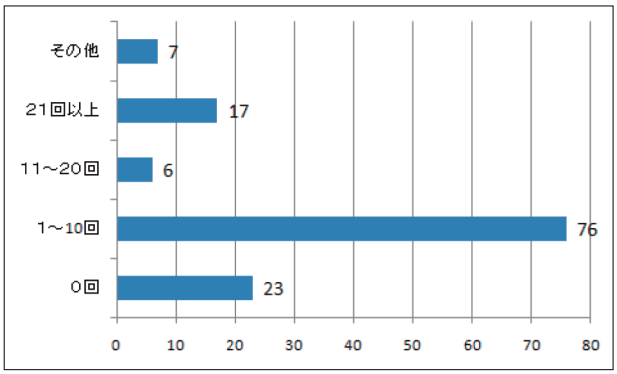


図　高等学校の教職員への相談・支援の回数（校）
複数障害（129校）

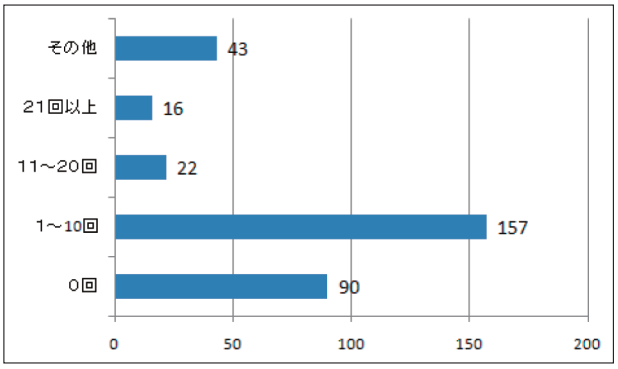


図　高等学校の教職員への相談・支援の回数（校）
知的障害（328校）

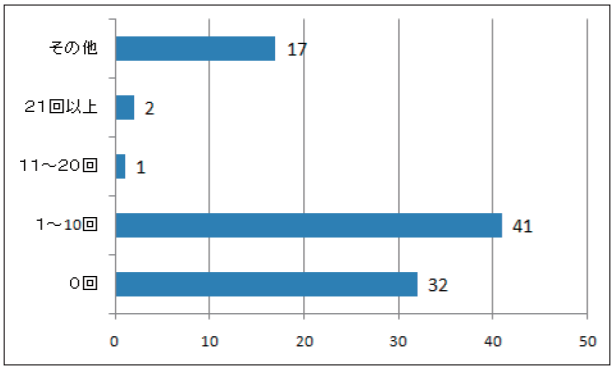


図　高等学校の教職員への相談・支援の回数（校）
肢体不自由（93校）

（2）地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行っている相談・支援の内容

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行っている相談・支援の内容について、①視覚障害に関連する内容②聴覚障害に関連する内容③知的障害に関連する内容④肢体不自由に関連する内容⑤病気に関連する内容⑥発達障害（自閉症、LD、ADHD 等）に関連する内容⑦その他の各項目を設け、主として行っている内容、併せて行っている内容をそれぞれ複数選択で尋ねた。

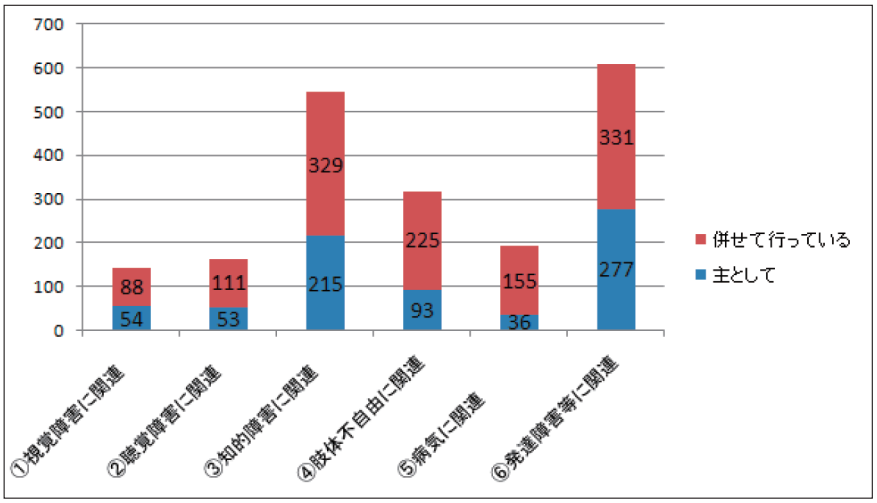


図　相談・支援の内容（校）　全体（717校）

全体としては、知的障害、発達障害が多い。

それぞれの学校が対象とする障害に関連する相談が多い。また、発達障害についての相談は、どの障害種を対象学校でも、多く行っていた。

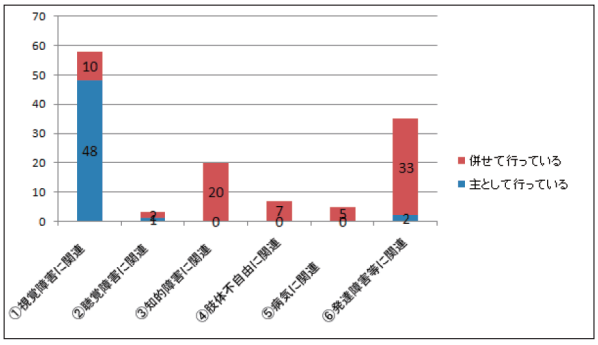


図　相談・支援の内容（校）　視覚障害（60校）

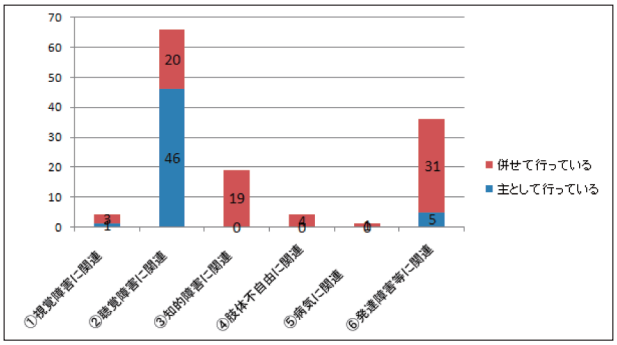


図　相談・支援の内容（校）　聴覚障害（66校）

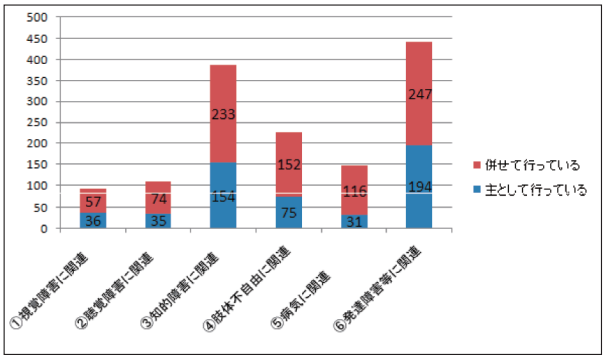


図　相談・支援の内容（校）　知的障害（328校）

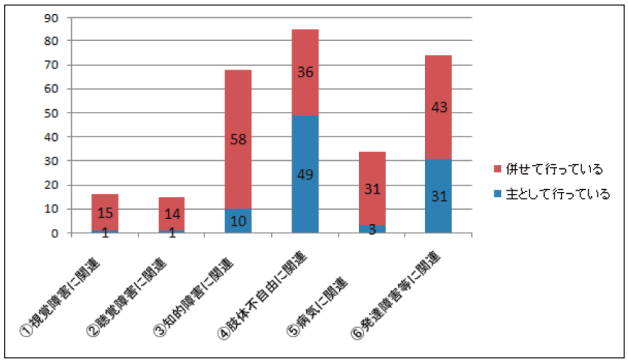


図　相談・支援の内容（校）　肢体不自由（93校）

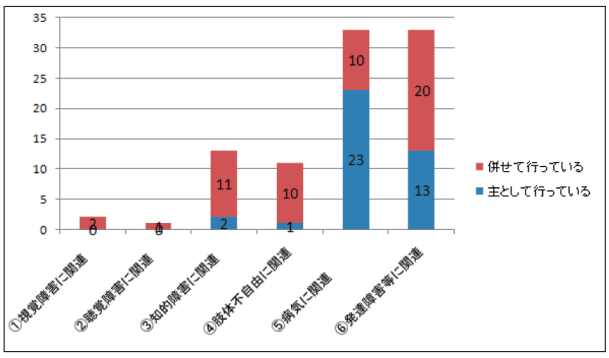


図　相談・支援の内容（校）　病弱（41校）

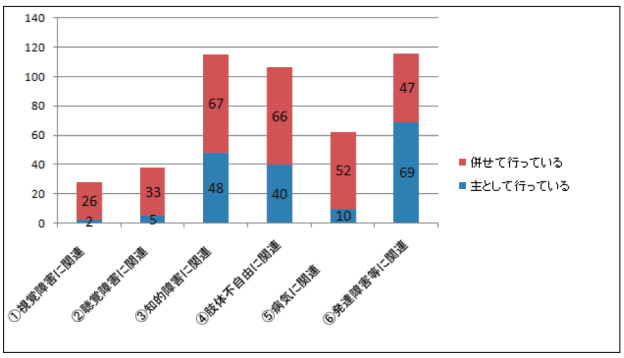


図　相談・支援の内容（校）　複数障害（129校）

その他では、36 校の記述があり、言語障害に関連する内容、緘黙、コミュニケーションなどの障害に関連する内容、重複障害に関連する内容、進路や、就学に関連する内容、不登校や不適応に関連する内容、養育や家族支援に関連する内容、諸検査、授業の進め方などに関連する内容が記述されていた。

（3）地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行っている相談・支援等の活動の内容

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行っている相談・支援等の活動の内容で行っている事項について、①障害の理解と対応に関すること②諸検査・アセスメントに関すること③授業作りや学級経営に関すること④校内支援体制の構築に関すること⑤保護者への対応や連携に関すること⑥個別の教育支援計画に関すること⑦個別の指導計画に関すること⑧他機関との連携に関すること⑨教材・教具の提供に関すること⑩施設・設備の提供に関すること⑪その他　の各項目について複数選択で尋ねた。

全体として、障害の理解と対応に関することが多い。次いで、保護者への対応や連携に関すること、授業作りや学級経営に関すること、教材・教具の提供に関すること、諸検査・アセスメントに関することが続くが、内容は多岐にわたって回答されていた。

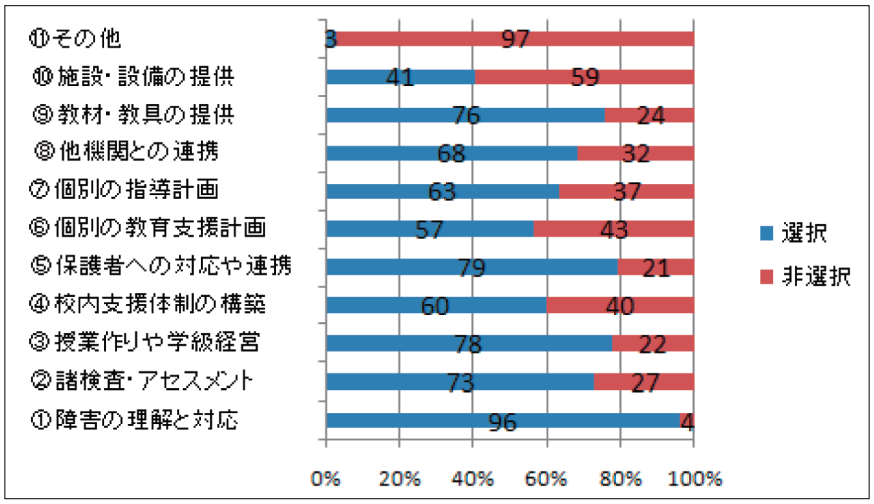


図　相談・支援の活動内容（%）　全体（717校）

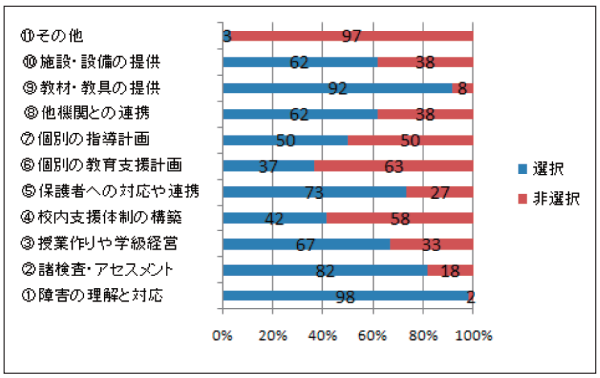


図　相談・支援の活動内容（%）視覚障害（60校）

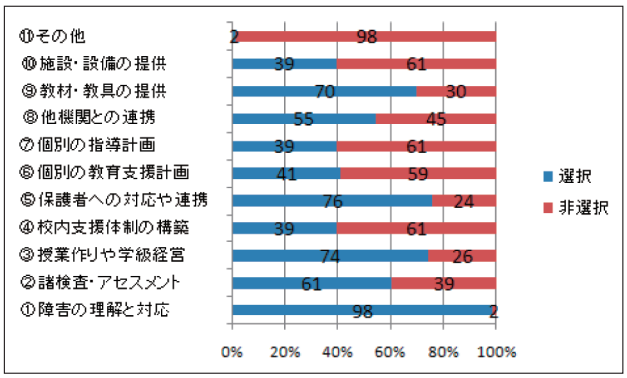


図　相談・支援の活動内容（%）聴覚障害（66校）

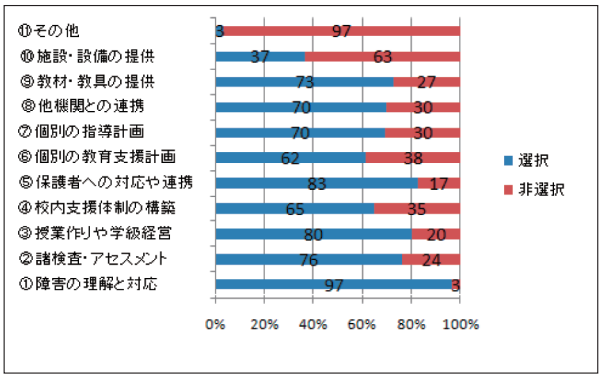


図　相談・支援の活動内容（%）知的障害（328校）

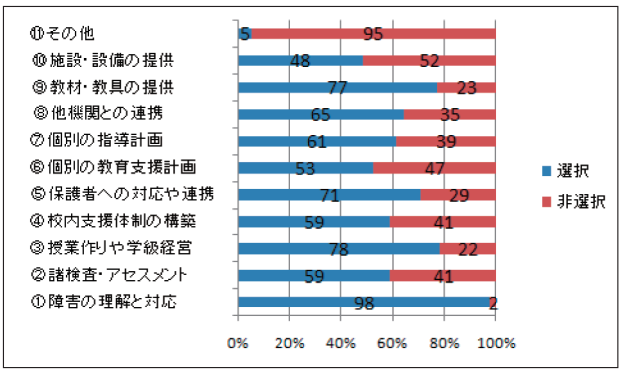


図　相談・支援の活動内容（%）肢体不自由（93校）

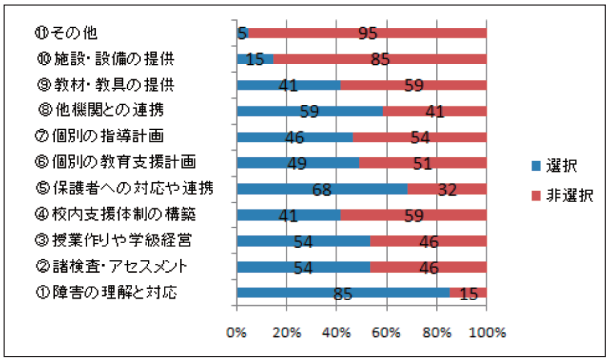


図　相談・支援の活動内容（%）病弱（41校）

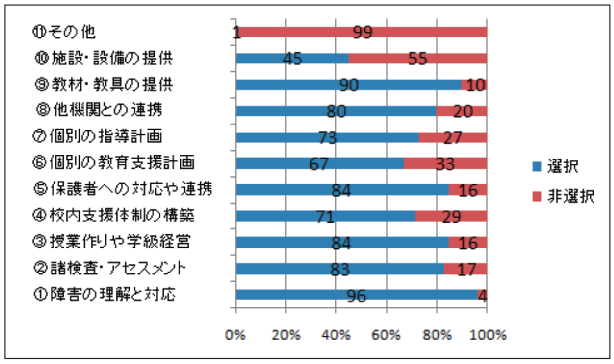


図　相談・支援の活動内容（%）複数障害（129校）

（4）地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援活動の方法

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等への相談・支援活動の方法について、①幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の管理職への相談・支援を行っている。②幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の特別支援学校コーディネーター等への相談・支援を行っている。③幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の学級担任等への相談・支援を行っている。④幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の校内委員会等の組織への相談・支援を行っている。⑤その他　の各項目を設け、主として行っている内容、併せて行っている内容をそれぞれ複数選択で尋ねた。

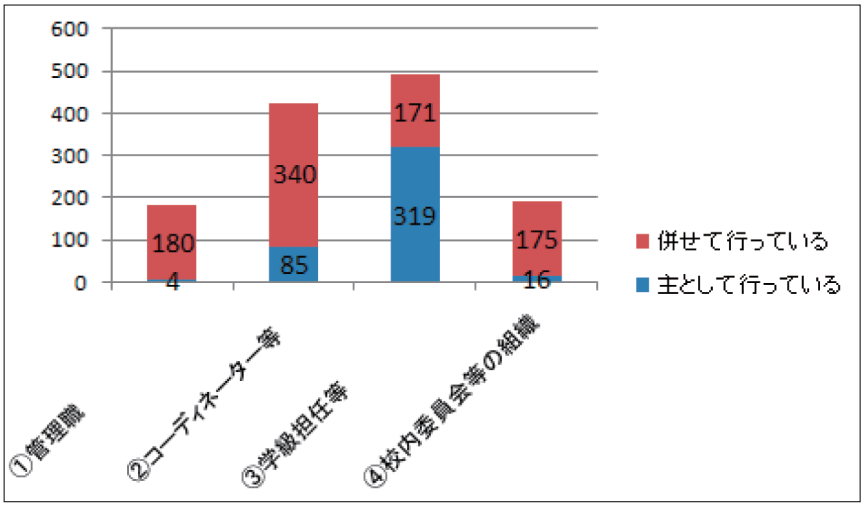


図　相談・支援の活動内容（校）　全体（717校）

全体として、学級担任への相談・支援が多い。次いで、特別支援教育コーディネーターへの支援が続く。校内委員会、管理職への相談・支援とする回答は少なかった。

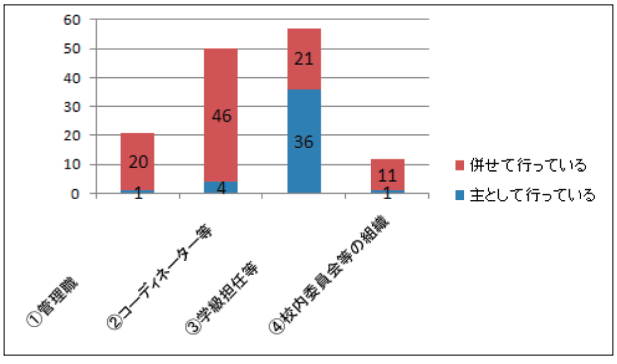


図　相談・支援の活動内容（校）視覚障害（60校）

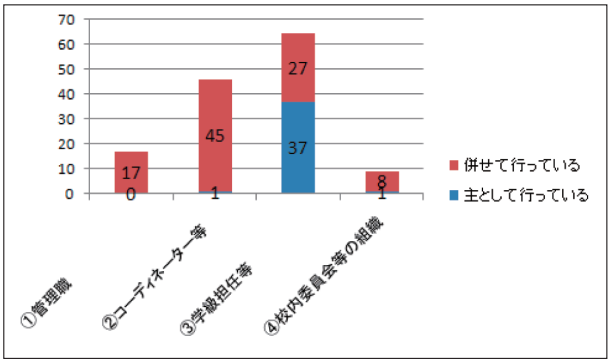


図　相談・支援の活動内容（校）聴覚障害（66校）

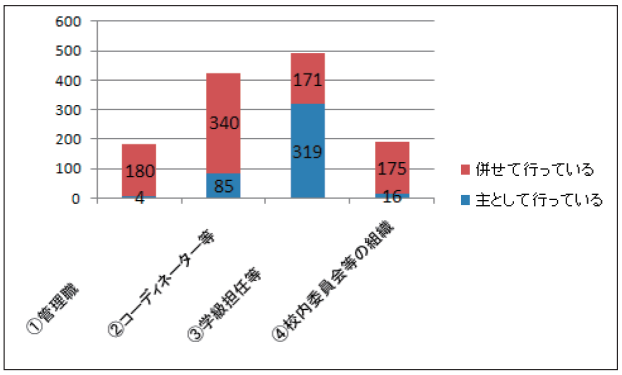


図　相談・支援の活動内容（校）知的障害（328校）

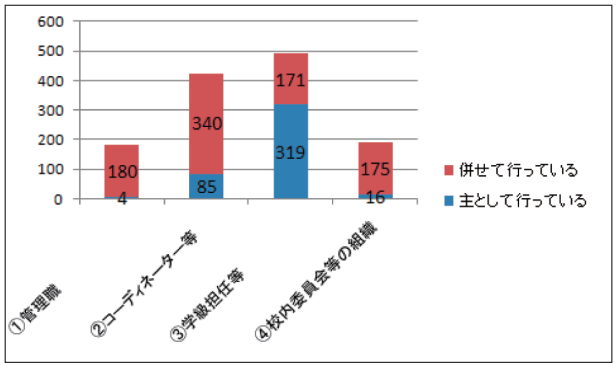


図　相談・支援の活動内容（校）肢体不自由（93校）

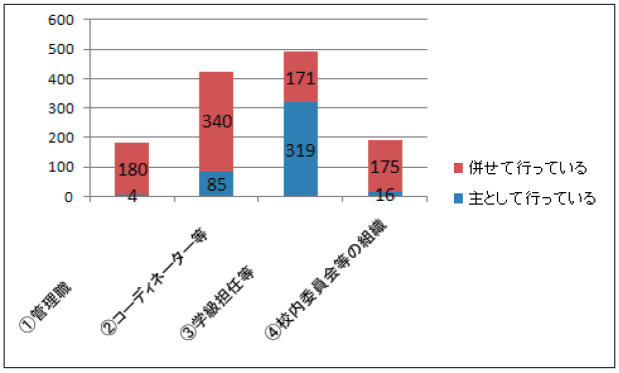


図　相談・支援の活動内容（校）病弱（41校）

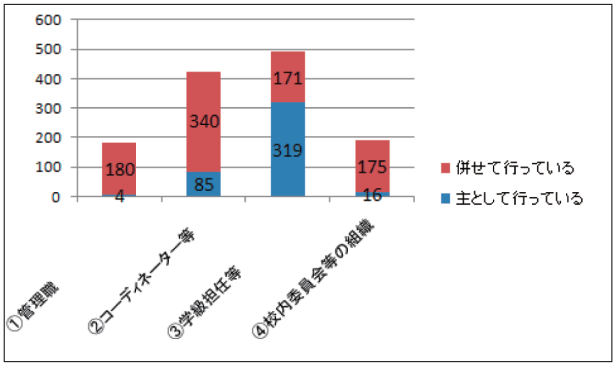


図　相談・支援の活動内容（校）複数障害（129校）

（5）地域の幼稚園（保育園）、小・中学校等への支援に関わり、教育委員会との連絡・調整

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校等への支援に関わり、教育委員会との連絡・調整について①支援を実施する際に、担当者が地域の教育委員会と連絡・調整を行っている。②支援を実施するために、地域の教育委員会との協議の場を設けている。③その他　の項目について複数選択で尋ねた。

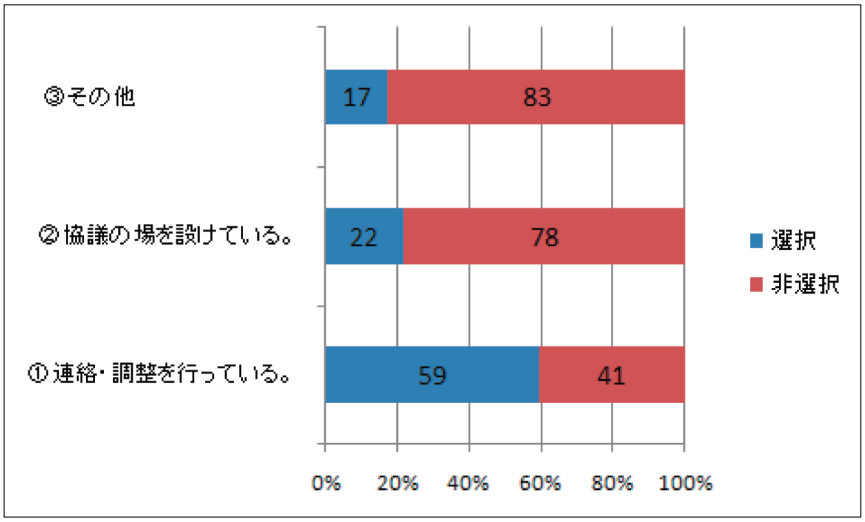


図　教育委員会との連携（%）　全体（717校）

全体として連絡調整を行っている学校の割合が約６割であった。協議の場を設けているのは２割程度に留まっていた。

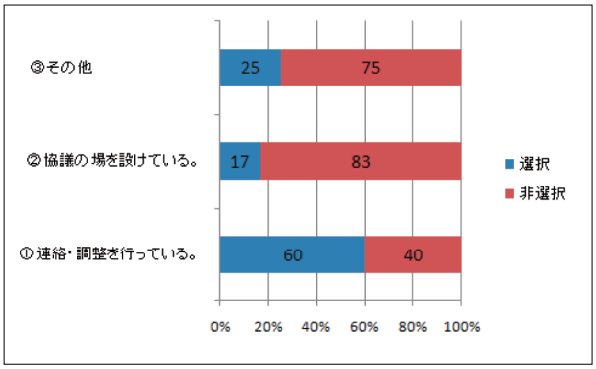


図　相教育委員会との連携（%）視覚障害（60校）

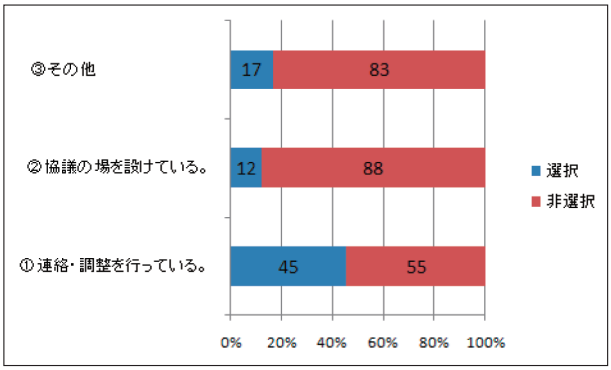


図　教育委員会との連携（%）聴覚障害（66校）

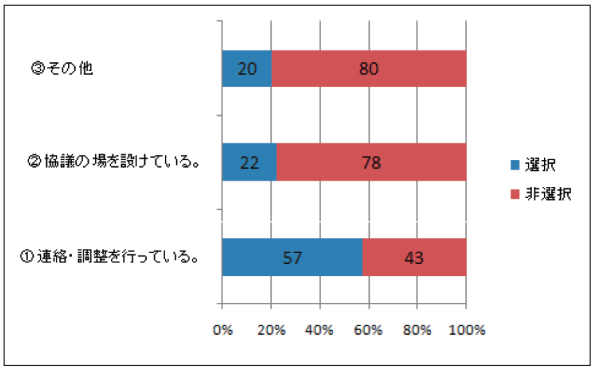


図　教育委員会との連携（%）知的障害（328校）

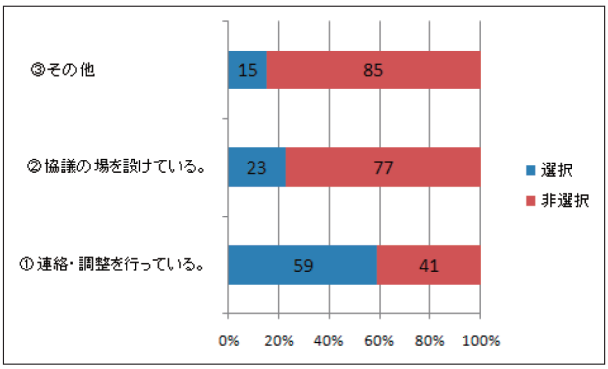


図　教育委員会との連携（%）肢体不自由（93校）

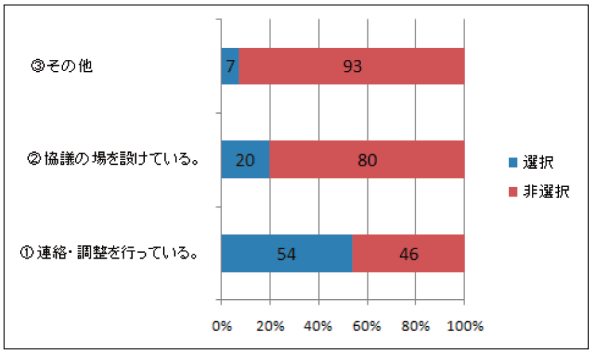


図　教育委員会との連携（%）病弱（41校）

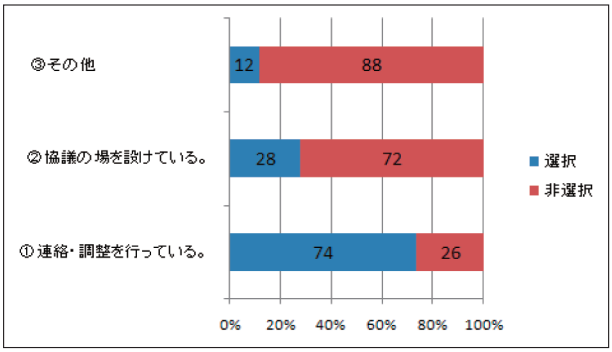


図　教育委員会との連携（%）複数障害（129校）

その他では、124 校の記述があり、「各校から直接要請を受けることが多く、支援にかかわって教育委員会と連絡調整する機会は少ない。各校の要請に応じて支援を行うケースが多いので、特に教育委員会との調整を行っていない。学校（担当者）と直接連絡調整を行っている。学校から直接依頼をうけている。」など、協議や連携を行っていない状況の記述、また、「必要な際には、双方の管理職同士が確認をしあい、適宜進める。必要があれば行うこととしている。」など、必要な場合にのみ行っている状況の記述、「支援要請の文書の写しを要請する当該校から地域教育委員会に届けることとしている。事後報告をしている。支援要請の文書の写しを要請する当該校から地域教育委員会に届けることとしている。支援の状況を、学期毎に地域の教育委員会に報告している。」など、文書等での報告などを行っている状況が記述されていた。

４．保護者・本人への相談・支援活動の実施状況

本人・保護者を対象に行っている相談・支援等について尋ねた。

（１）相談・支援の対象者

相談・支援の対象者について、①乳幼児（０歳～２歳）②幼稚園段階（３歳～５歳）③小学生段階（６歳～ 12 歳）④中学生段階（13 歳～ 15 歳）⑤高校生段階（16 歳～ 18 歳）⑥大学生段階以降成人（19 歳～）の各項目について尋ねた。

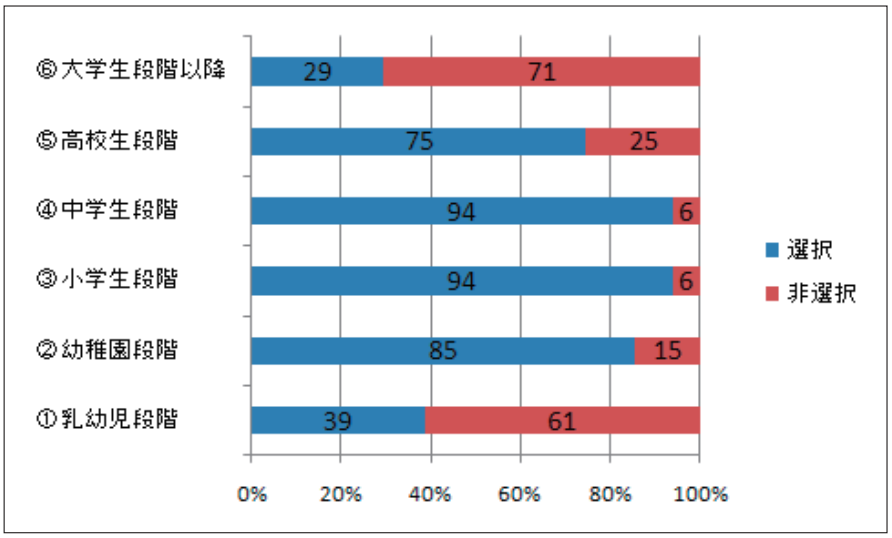


図　相談・支援の対象者（%）　全体（717校）

全体として、小・中学校段階の相談・支援の割合が多い。次いで幼稚園段階、高校生段階が続く。乳幼児段階、大学生段階の相談・支援を行っている割合は少ない。

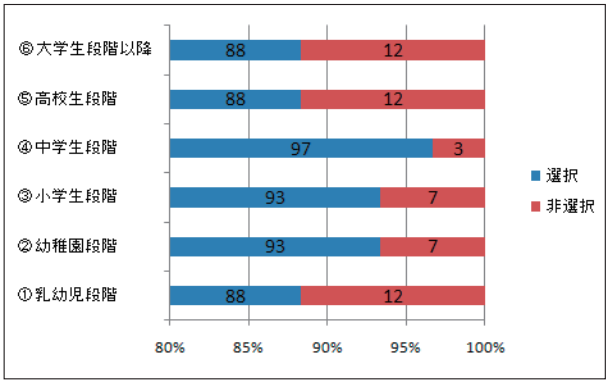


図　相談・支援の対象者（%）　視覚障害（60校）

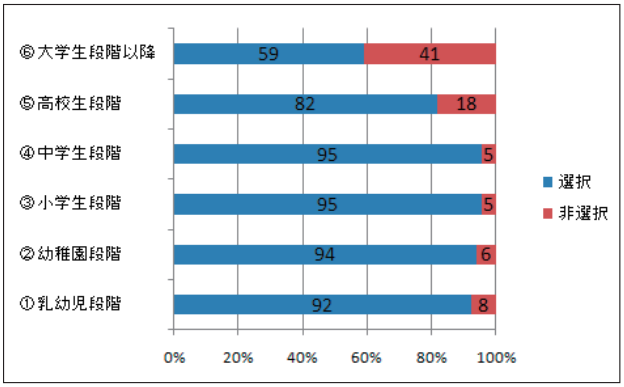


図　相談・支援の対象者（%）　聴覚障害（66校）

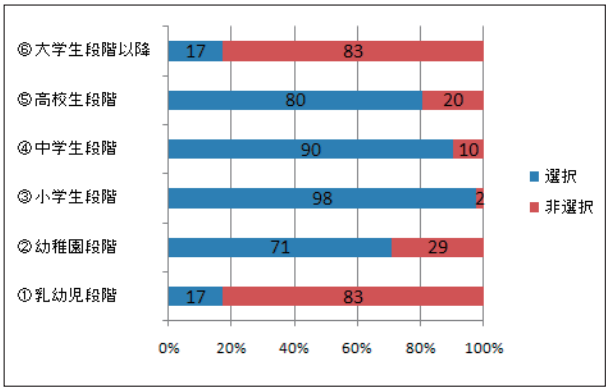


図　相談・支援の対象者（%）病弱（41校）

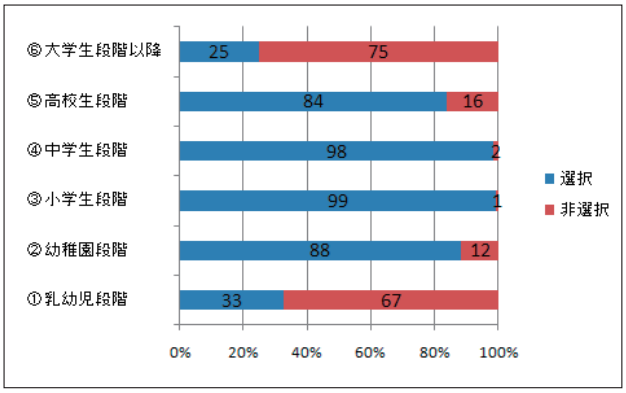


図　相談・支援の対象者（%）複数障害（129校）

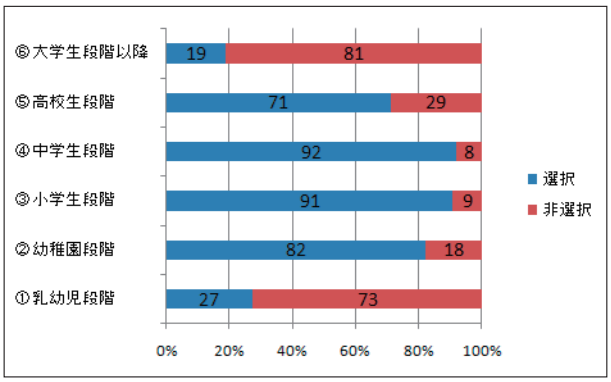


図　相談・支援の対象者（%）知的障害（328校）

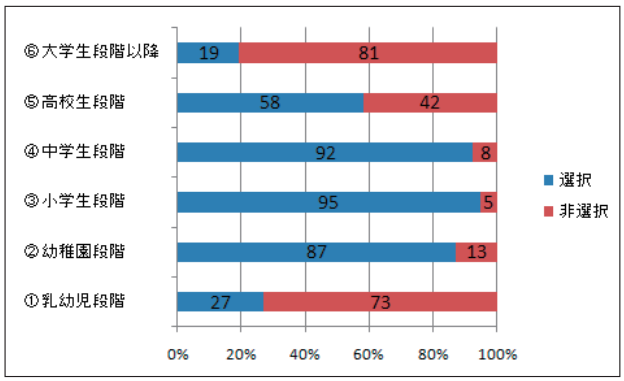


図　相談・支援の対象者（%）肢体不自由（93校）

（2）本人・保護者を対象に行っている相談・支援の内容

本人・保護者を対象に行っている相談・支援等の内容で、主として行っている内容について、①視覚障害に関連する内容②聴覚障害に関連する内容③知的障害に関連する内容④肢体不自由に関連する内容⑤病気等に関連する内容⑥発達障害（自閉症、LD、ADHD 等）に関連する内容⑦その他の各項目を設け、主として行っている内容、併せて行っている内容をそれぞれ複数選択で尋ねた。

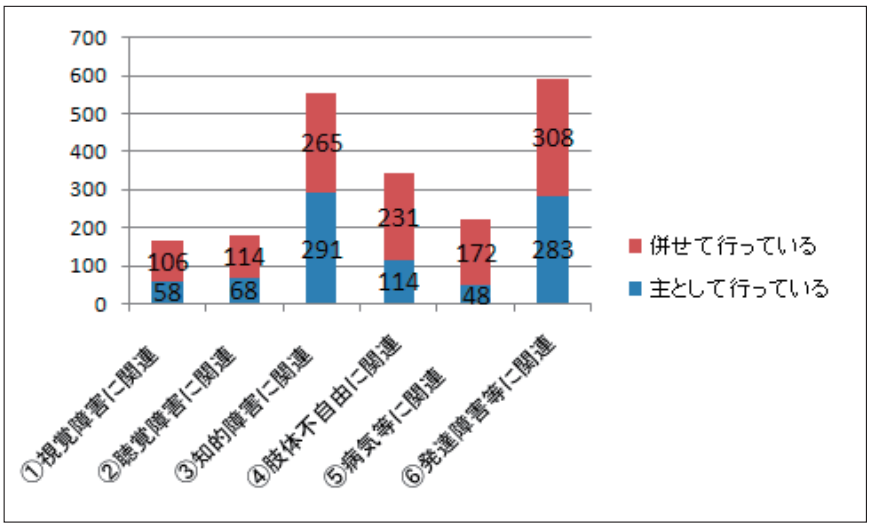


図　相談・支援の内容（校）　全体（717校）

全体としては、知的障害、発達障害が多い。

それぞれの学校が対象とする障害に関連する相談が多い。また、発達障害についての相談は、どの障害種を対象とする学校でも、多く行っていた。

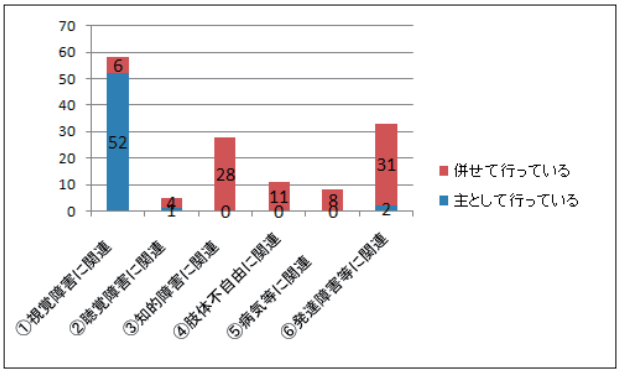


図　相談・支援の内容（校）　視覚障害（60校）

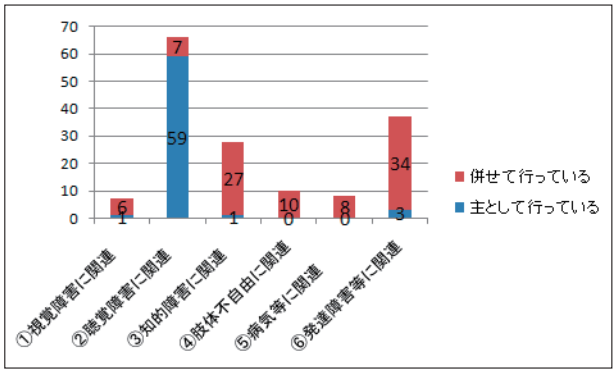


図　相談・支援の内容（校）　聴覚障害（66校）

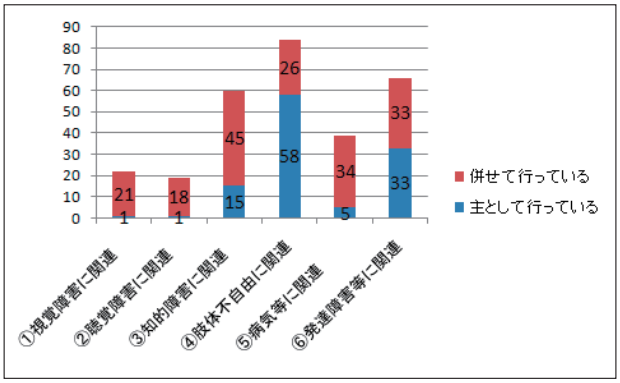


図　相談・支援の内容（校）　知的障害（328校）

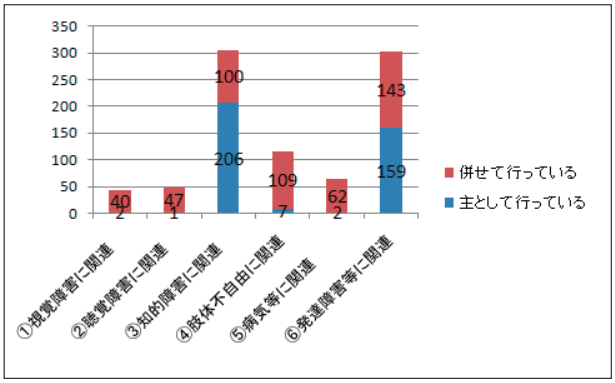


図　相談・支援の内容（校）　肢体不自由（93校）

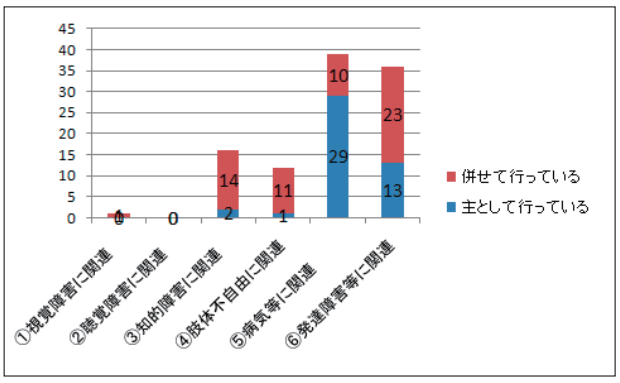


図　相談・支援の内容（校）　病弱（41校）

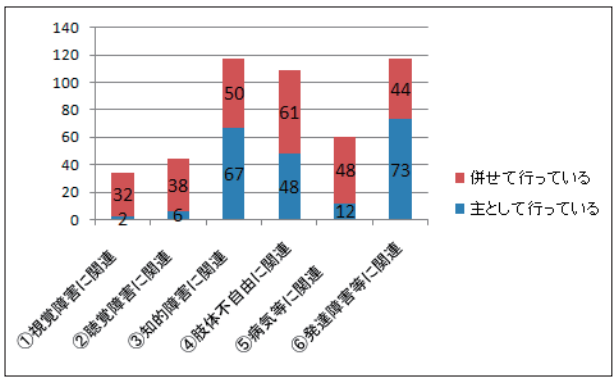


図　相談・支援の内容（校）　複数障害（129校）

その他では、41 校の記述があり、就学、進学、転学、進路に関する内容、就学の場や卒業後の進路等に関する内容、言語、コミュニケーションに関する内容、不登校、場面緘黙などに関する内容などが記述されていた。

５．地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員に対する研修協力・研修会

（１）昨年度中に行った地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教職員に対する研修協力・研修会等ののべ回数、講師として招聘されたのべ回数

①昨年度中に学校で開催した研修会の回数（概数）

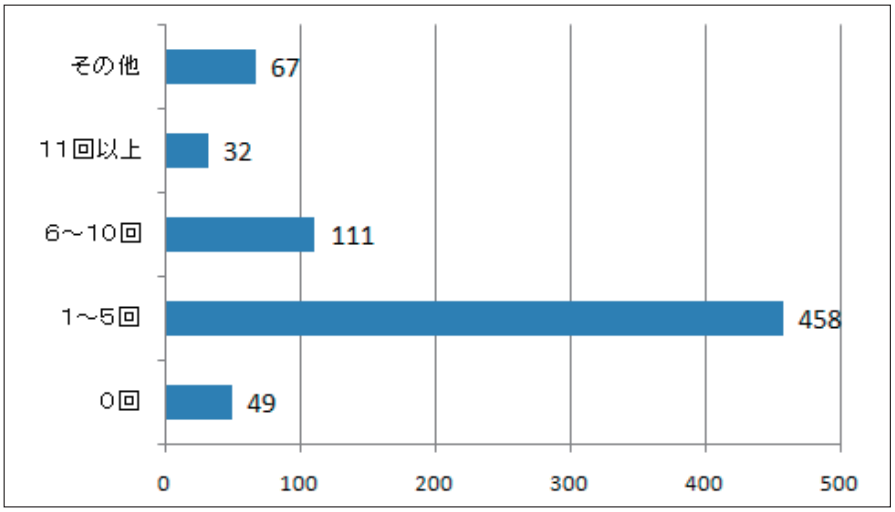


図　学校で開催した研修会の回数（校）　全体（717校）

研修会の開催回数は、全体として１～５回が最も多く、全体の約64％となっている。６回以上の開催をしている学校が、約20％あった。

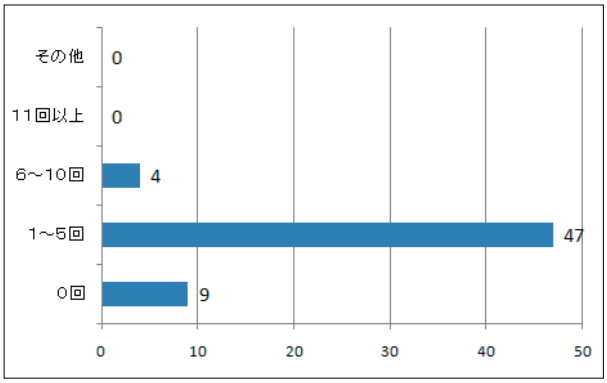


図　学校で開催した研修会の回数（校）　視覚障害（60校）

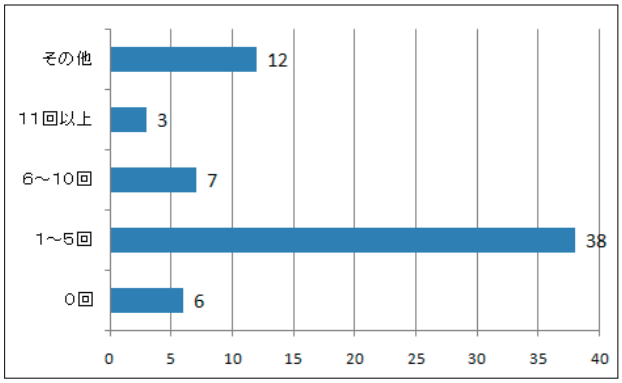


図　学校で開催した研修会の回数（校）　聴覚障害（66校）

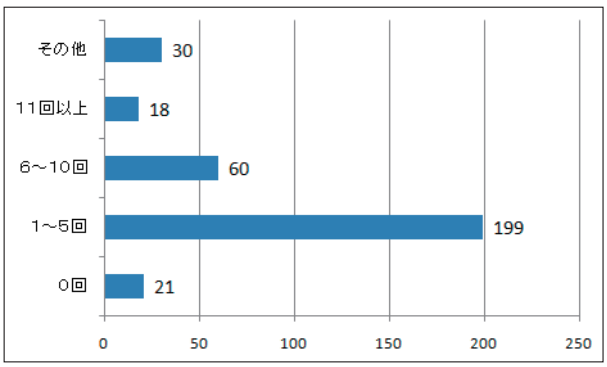


図　学校で開催した研修会の回数（校）　知的障害（328校）

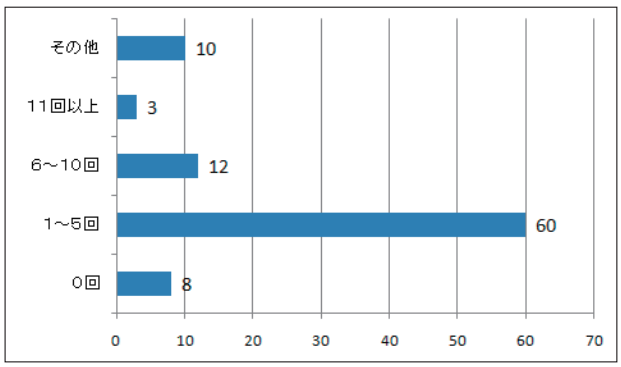


図　学校で開催した研修会の回数（校）　肢体不自由（93校）

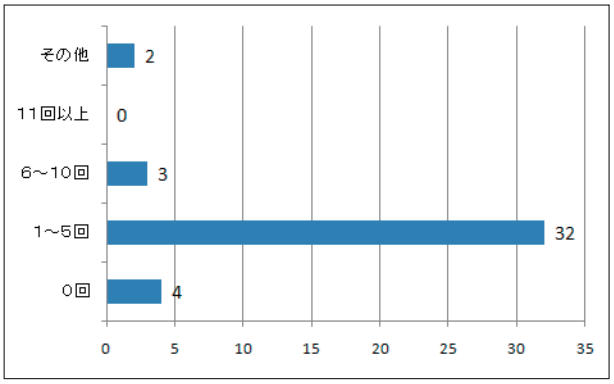


図　学校で開催した研修会の回数（校）　病弱（41校）

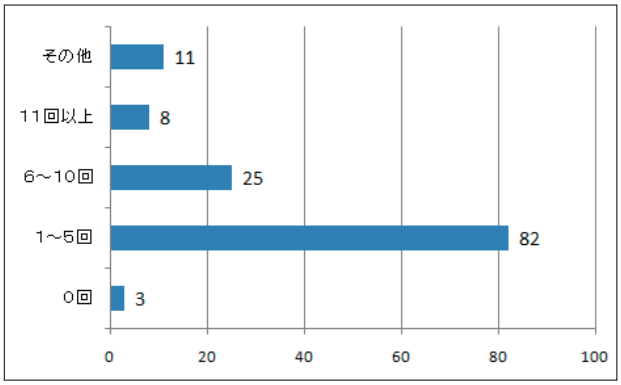


図　学校で開催した研修会の回数（校）　複数障害（129校）

②昨年度中に地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の研修会で講師として招聘された回数

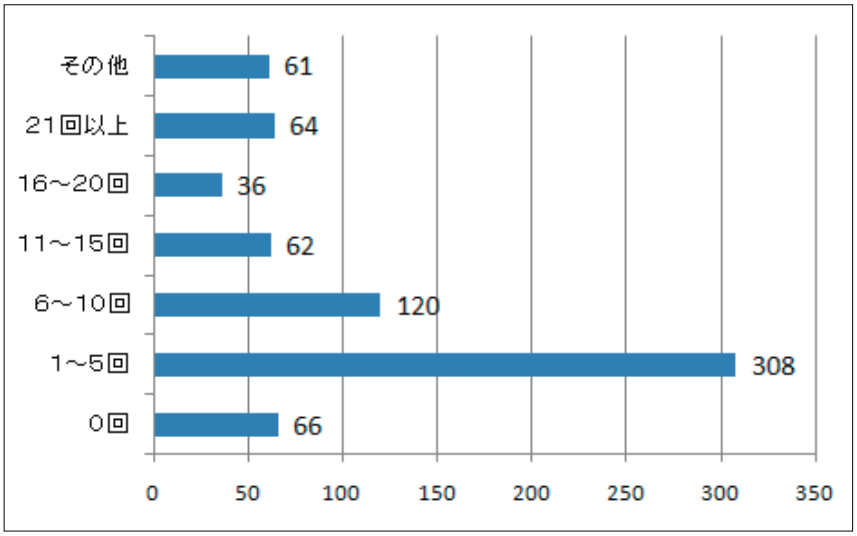


図　研修講師として招聘された回数（校）　全体（717校）

全体の82％の学校が講師として招聘されていた。また。招聘された回数は、その半数の学校が１～５回となっていた。

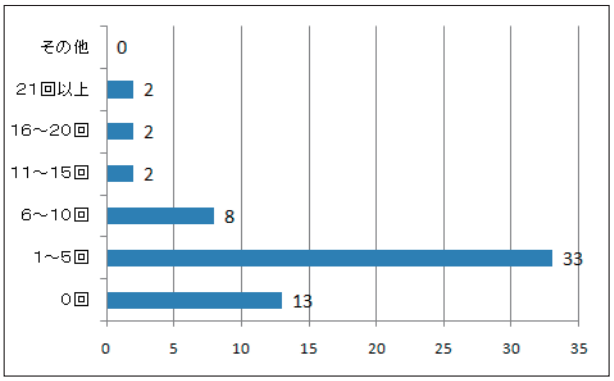


図　研修講師として招聘された回数（校）　視覚障害（60校）

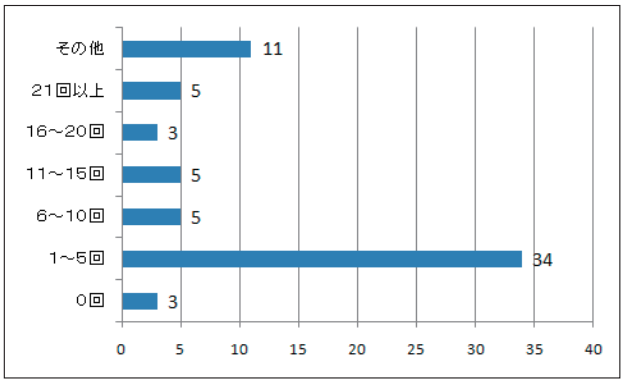


図　研修講師として招聘された回数（校）　聴覚障害（66校）

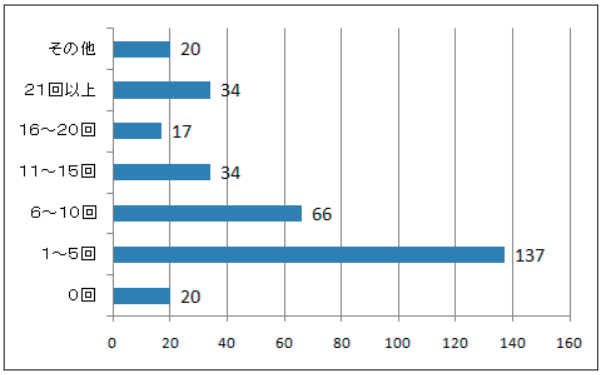


図　研修講師として招聘された回数（校）知的障害（328校）

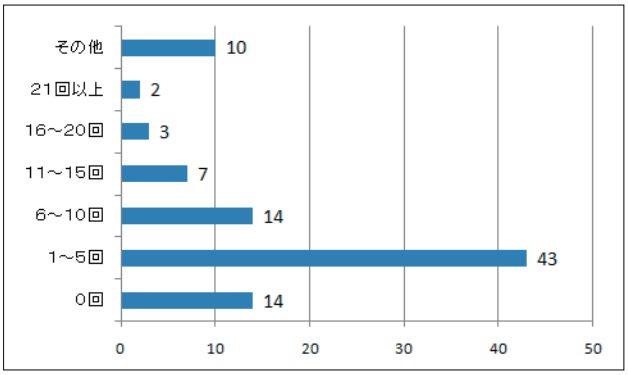


図　研修講師として招聘された回数（校）肢体不自由（93校）

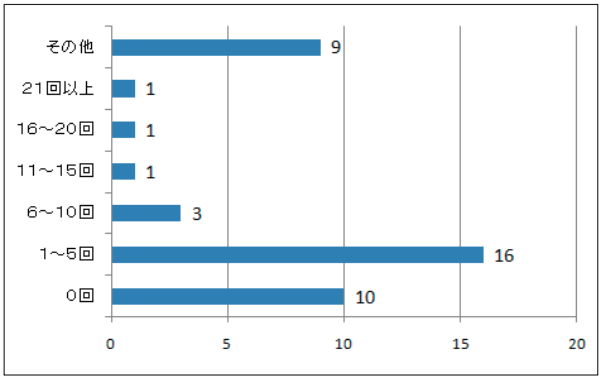


図　研修講師として招聘された回数（校）病弱（41校）

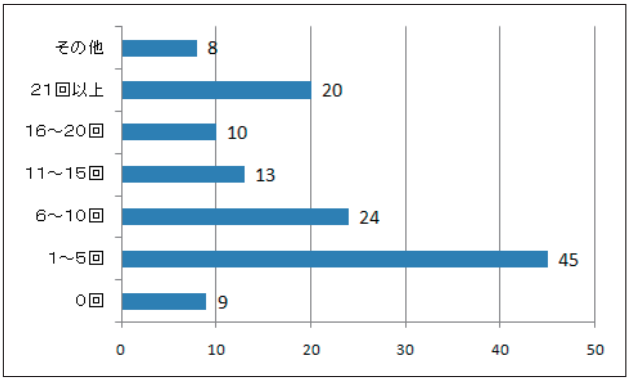


図　研修講師として招聘された回数（校）複数障害（129校）

（2）地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教員に対する研修等の内容

地域の幼稚園（保育園）、小・中学校、高等学校等の教員に対する研修等の内容について①特別支援教育に関する総合的な内容②学校が対象としている障害に関する専門的な内容③発達障害についての理解と対応に関する専門的な内容④その他　の項目について複数選択で尋ねた。

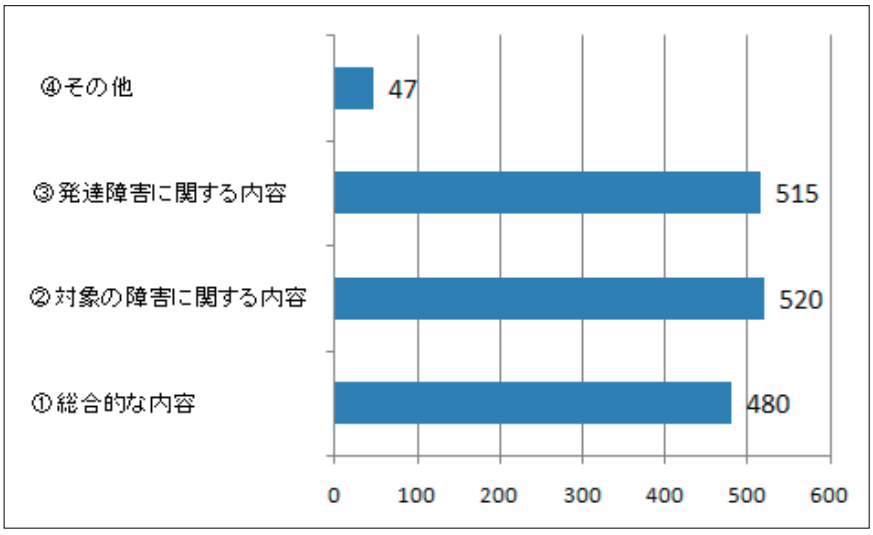


図　研修の内容（校）　全体（717校）

全体として、それぞれの学校が対象とする障害についての研修とともに、総合的な内容や、発達障害に関する内容についても研修の内容としていた。

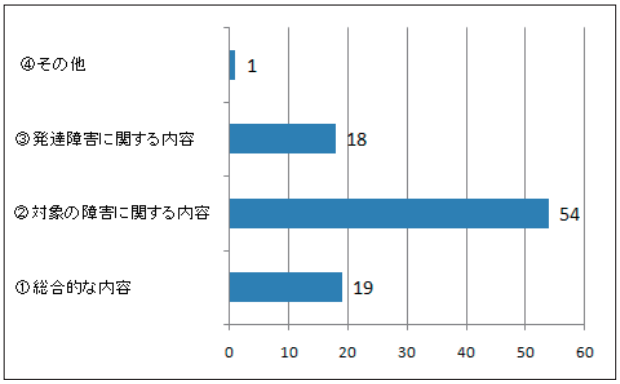


図　研修の内容（校）　視覚障害（60校）

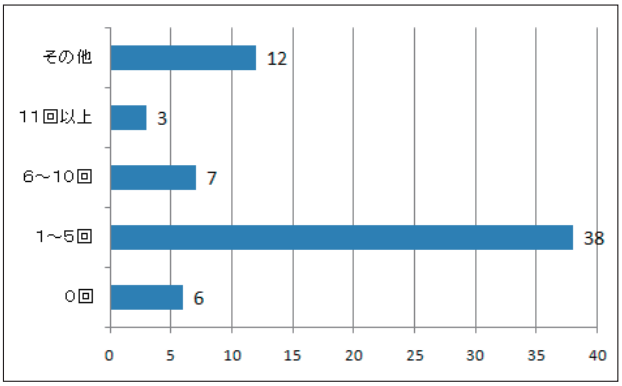


図　研修の内容（校）　聴覚障害（66校）

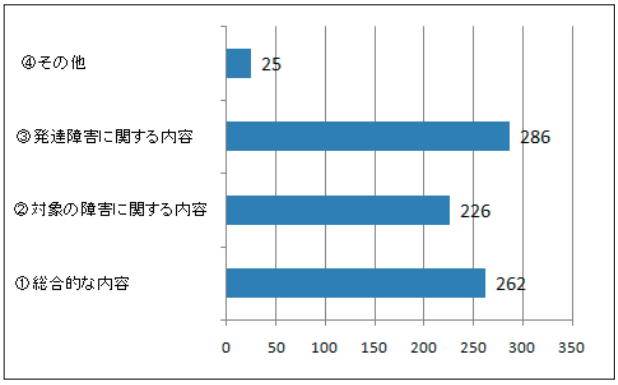


図　研修の内容（校）　知的障害（328校）

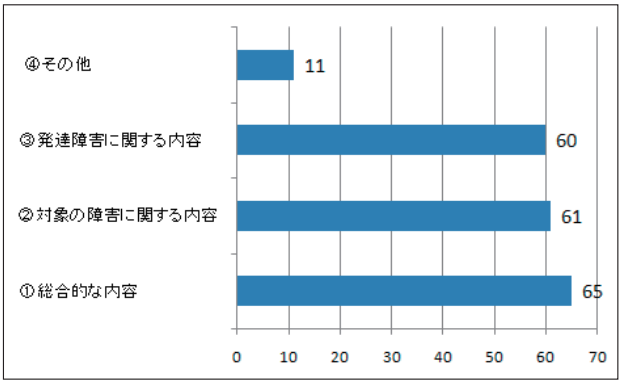


図　研修の内容（校）　肢体不自由（93校）

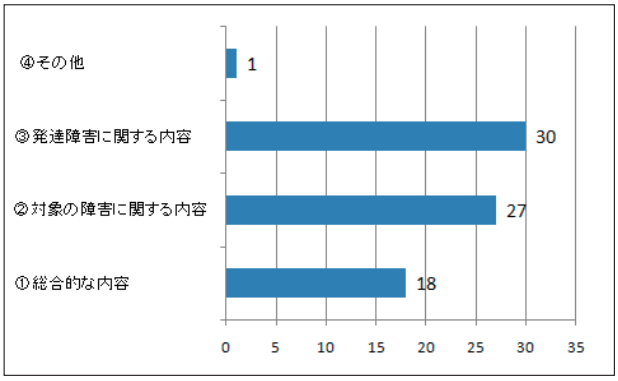


図　研修の内容（校）　病弱（41校）

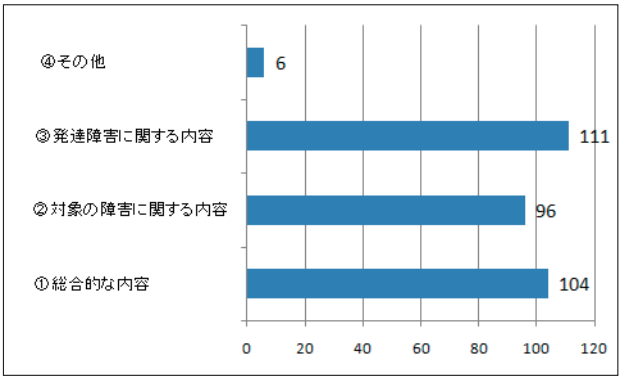


図　研修の内容（校）　複数障害（129校）

その他では、14 校の記述があり、「個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と活用に関する内容、発達検査、摂食研修会、障害者が活用できる福祉制度、障がいのある子どもの保護者による育児や進路選択等に関する体験談、副籍についてなどの障害のある子どもの教育に関わる専門的な内容の他、虐待を受けた子どもの理解と支援、子育て支援に関する内容、性教育についてなど、教育全般にも関連する内容などが記述されて、研修の内容は、対象となる教職員の所属やニーズなどによって多様な内容となっていると思われた。

６．センター的機能の計画と評価

センター的機能の計画と評価について①センター的機能を学校の教育計画に位置付けている。②センター的機能の評価を学校評価の中で行っている。③センター的機能として行った相談・支援等について、相談・支援の相手先への満足度の調査を行っている。④その他　の項目について複数選択で尋ねた。

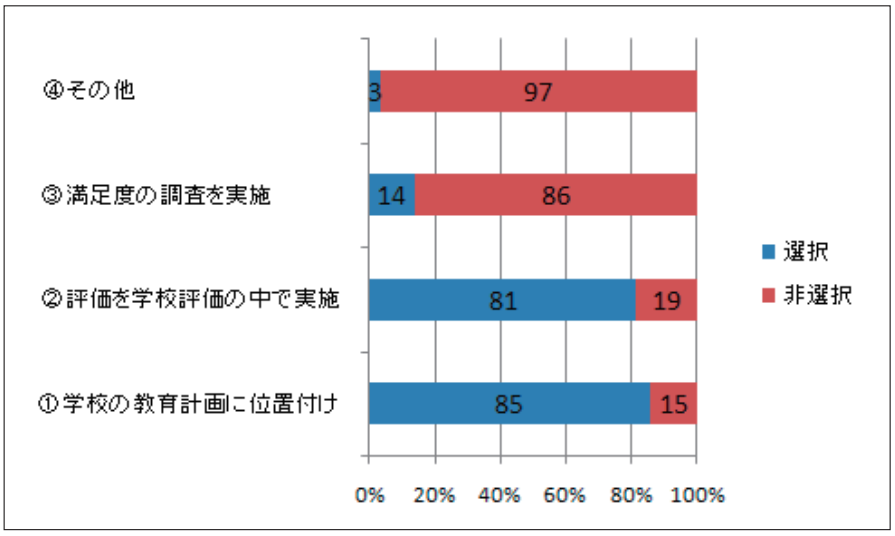


図　センター的機能の計画と評価（校）　全体（717校）

全体として、８割以上の学校で、センター的機能を学校の教育計画に位置付け、その評価を学校評価の中で行っているとの回答であった。

相談・支援の対象となる相手先への満足度評価を実施している学校は、約 14%であった。

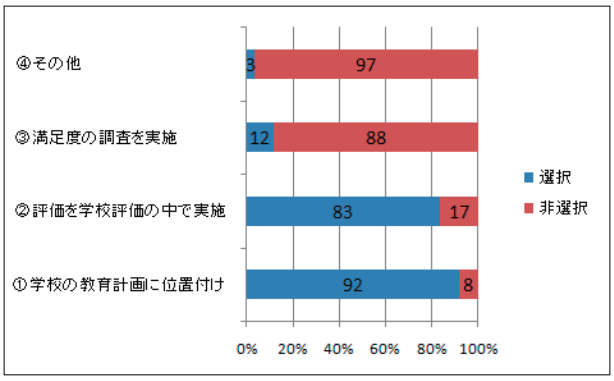


図　センター的機能の計画と評価（校）　視覚障害（60校）

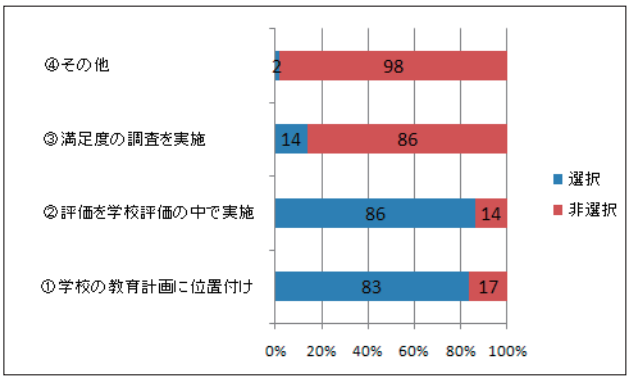


図　センター的機能の計画と評価（校）　聴覚障害（66校）

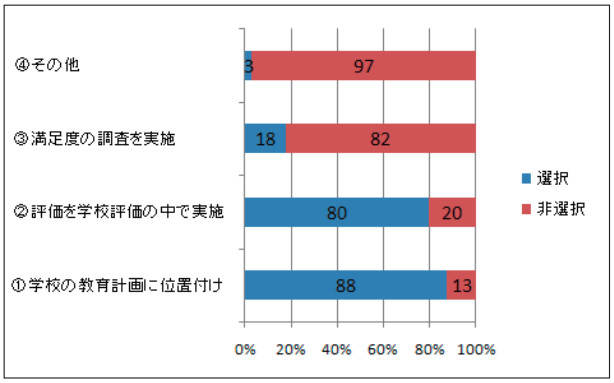


図　センター的機能の計画と評価（校）　知的障害（328校）

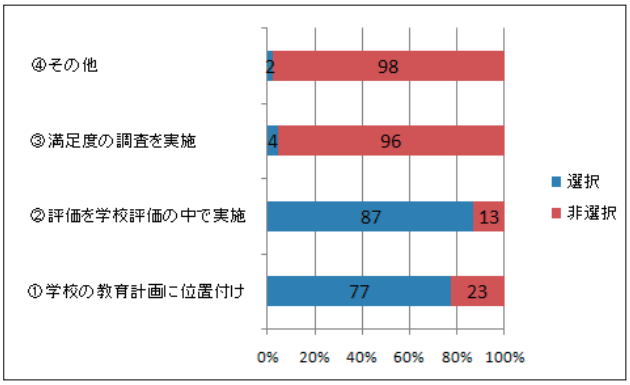


図　センター的機能の計画と評価（校）　肢体不自由（93校）

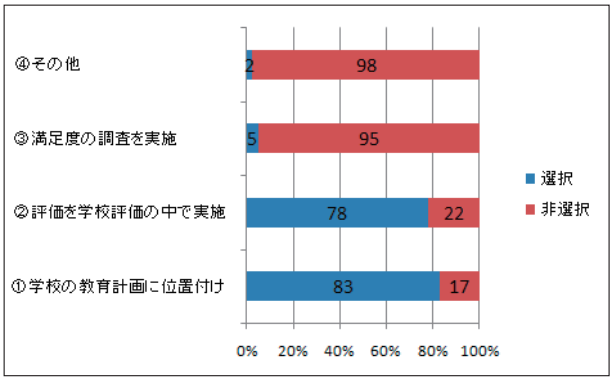


図　センター的機能の計画と評価（校）　病弱（41校）

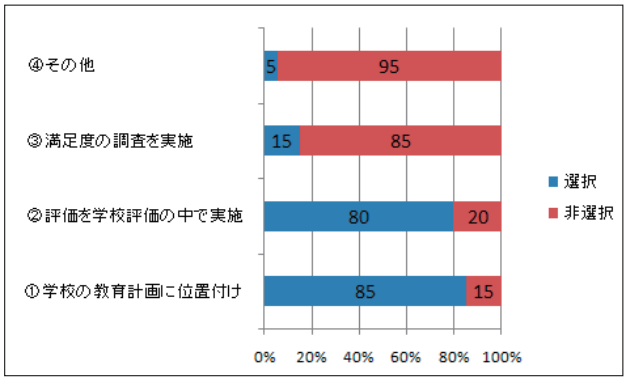


図　センター的機能の計画と評価（校）　複数障害（129校）

その他では、25 校の記述があり、評価について「過去 2 回実施した。3 年に 1 度程度実施。支援した相手校に時々アンケートを実施している。支援や相談等について、要請校の担当者から感想や、要望を直接聞いている。本校主催の研修会では反省アンケートを実施している。研修会後アンケート。研修会ではアンケートにより満足度を調査している。」などの学校の取組の記述、「各自治体において、幼保小中高に対してセンター的機能の評価アンケートをとり、集約している。県教委へ教育相談実施状況の報告を定期的に行っている。市教育委員会が各学校園のコーディネーターに年度末に実施ししているアンケートの項目の中に巡回相談に関する内容も含まれている。」など、行政との連携による評価の取組の記述の他、今後の課題とするなどが記述されていた。

第４部　地域への支援の仕組みと機能

１．支援システムへの理解

特別支援教育における特別支援学校の役割に関する教職員の意識について尋ねた。

（１）自校の教職員の理解の状況について、①特別支援学校が担う一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義について十分に理解されている。②特別支援学校が担うセンター的機能の意義について十分に理解されている。　の設問について、そう思う［A］、どちらともいえない［B］、そう思わない［C］　のいずれかの選択をし、その理由についての記述を求めた。

設問①

特別支援学校が担う一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義について十分に理解されている。

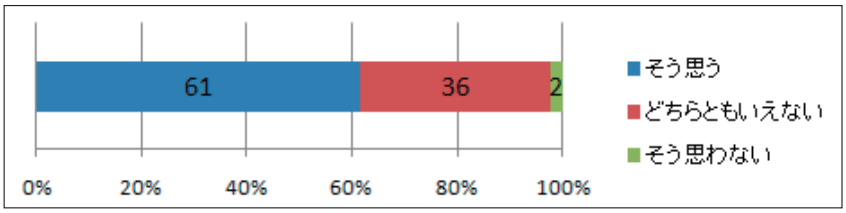


図　特別支援学校が担う意義の理解（%）　全体（709校）

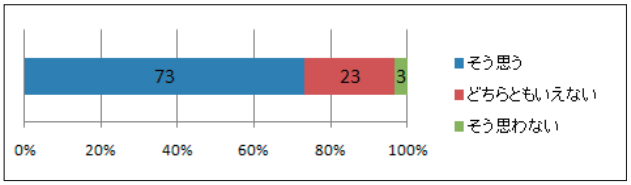


図　特別支援学校が担う意義の理解（%）　視覚障害（60校）

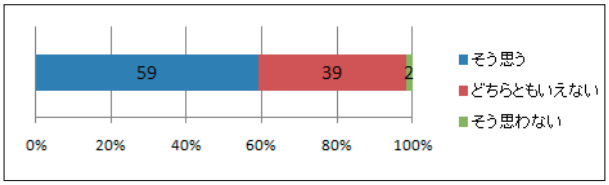


図　特別支援学校が担う意義の理解（%）　聴覚障害（66校）

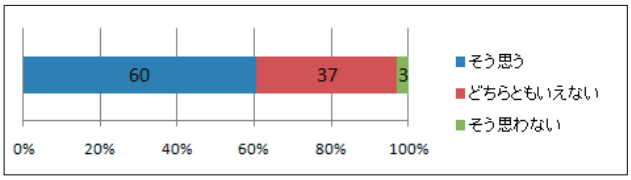


図　特別支援学校が担う意義の理解（%）　知的障害（323校）

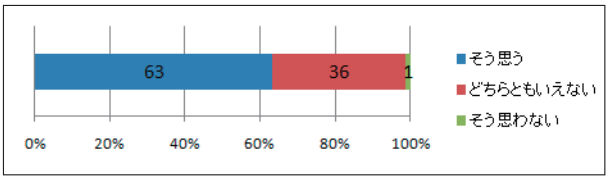


図　特別支援学校が担う意義の理解（%）　肢体不自由（90校）

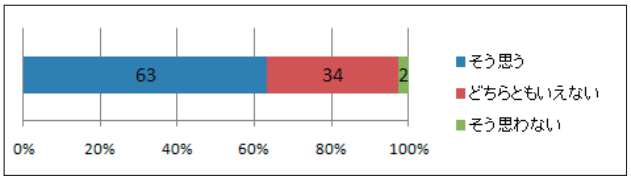


図　特別支援学校が担う意義の理解（%）　病弱（41校）

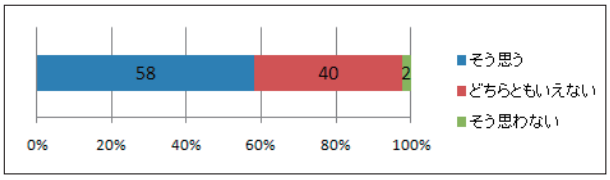


図　特別支援学校が担う意義の理解（%）　複数障害（129校）

設問②

特別支援学校が担うセンター的機能の意義について十分に理解されている。

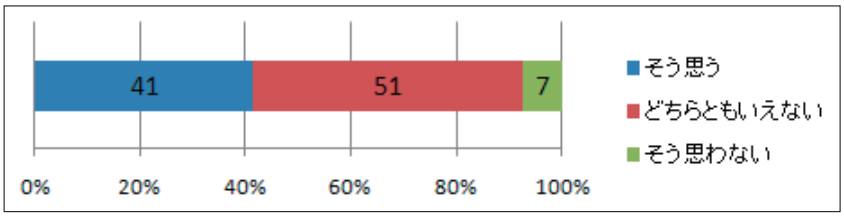


図　センター的機能の意義の理解（%）　全体（707校）

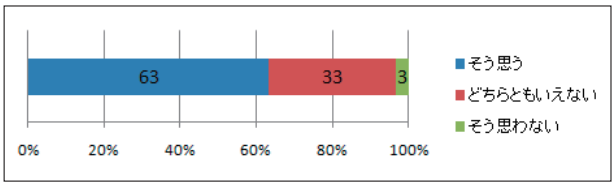


図　センター的機能の意義の理解（%）　視覚障害（60校）

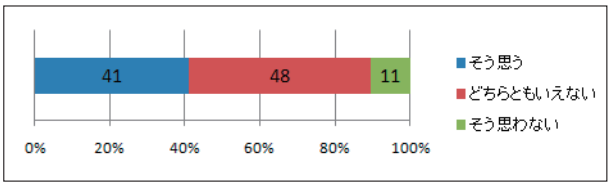


図　センター的機能の意義の理解（%）　聴覚障害（66校）

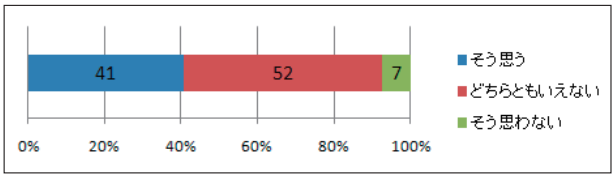


図　センター的機能の意義の理解（%）　知的障害（323校）

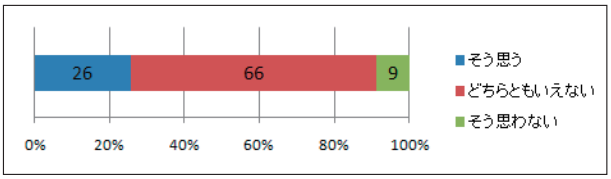


図　センター的機能の意義の理解（%）　肢体不自由（90校）

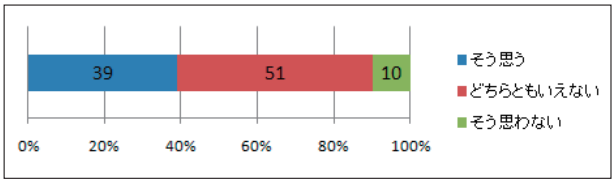


図　センター的機能の意義の理解（%）　病弱（41校）

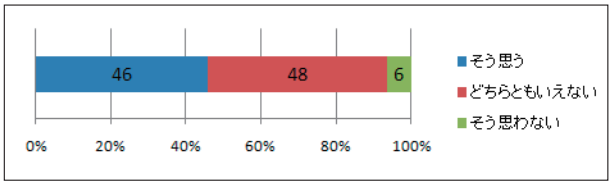


図　センター的機能の意義の理解（%）　複数障害（127校）

（2）地域における自校への理解、期待、貢献の状況について、①自校のセンター的機能が地域に十分に理解されている。②自校のセンター的機能への地域の期待は大きい。③自校のセンター的機能は、地域に十分に貢献している。の設問について、そう思う［A］、どちらともいえない［B］、そう思わない［C］ のいずれかの選択をし、その理由についての記述を求めた。

設問①

自校のセンター的機能が地域に十分に理解されている。

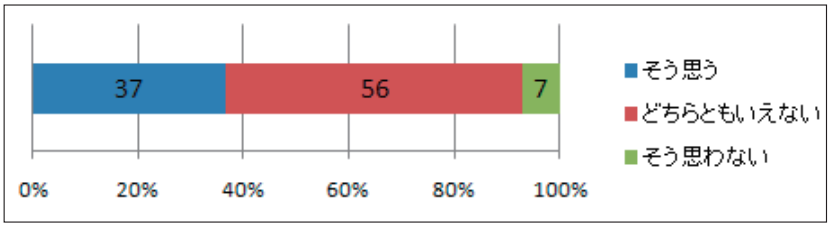


図　自校のセンター的機能の地域での理解（%）　全体（710校）

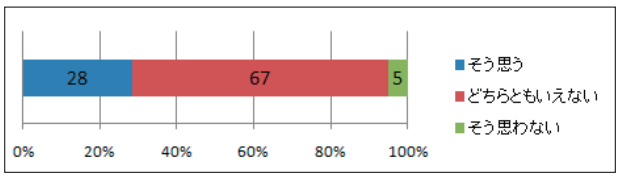


図　自校のセンター的機能の地域での理解（%）視覚障害（60校）

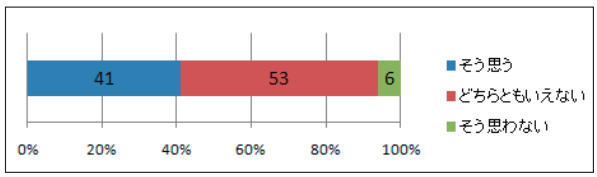


図　自校のセンター的機能の地域での理解（%）聴覚障害（66校）

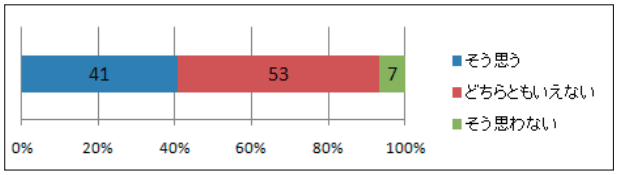


図　自校のセンター的機能の地域での理解（%）知的障害（325校）

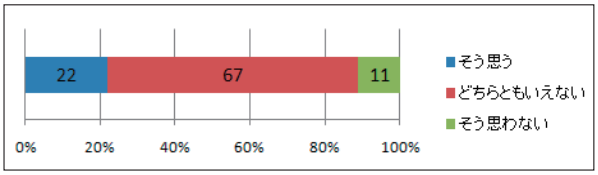


図　自校のセンター的機能の地域での理解（%）肢体不自由（91校）

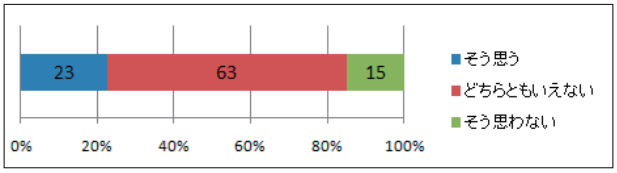


図　自校のセンター的機能の地域での理解（%）病弱（40校）

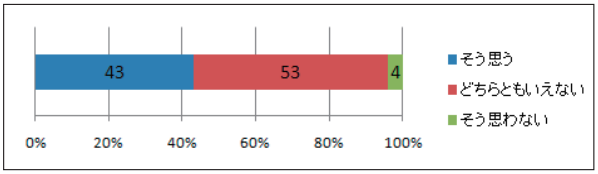


図　自校のセンター的機能の地域での理解（%）複数障害（128校）

設問②

②自校のセンター的機能への地域の期待は大きい。

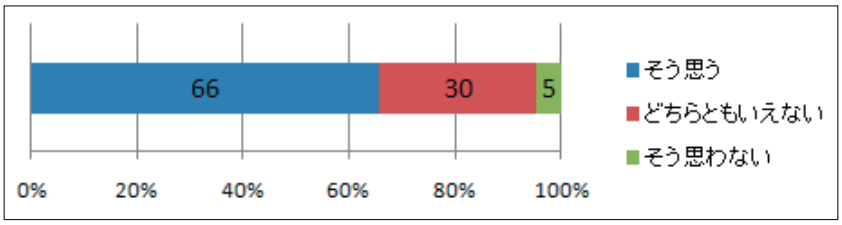


図　自校のセンター的機能への地域の期待（%）　全体（707校）

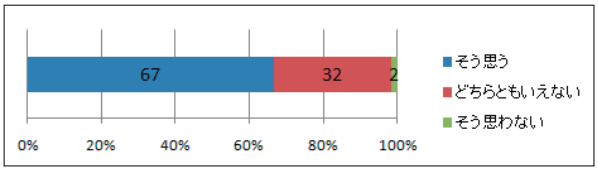


図　自校のセンター的機能への地域の期待（%）視覚障害（60校）

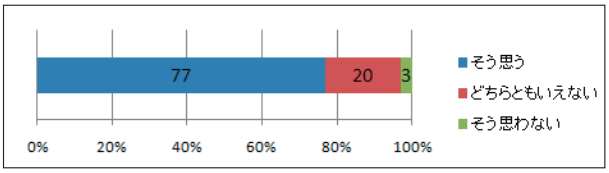


図　自校のセンター的機能への地域の期待（%）聴覚障害（65校）

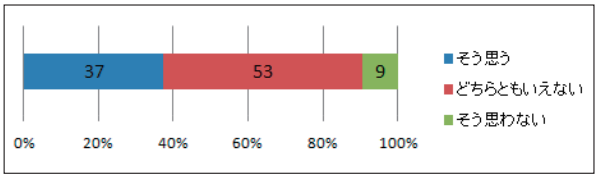


図　自校のセンター的機能への地域の期待（%）知的障害（324校）

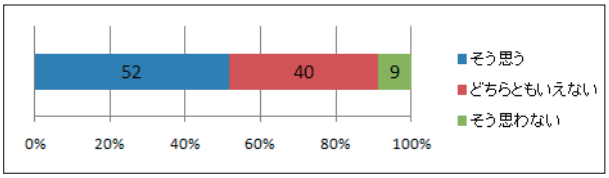


図　自校のセンター的機能への地域の期待（%）肢体不自由（91校）

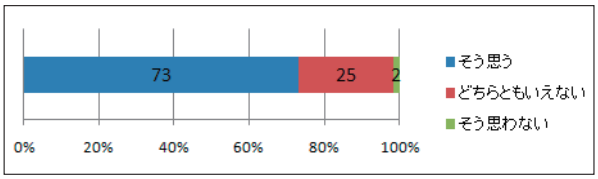


図　自校のセンター的機能への地域の期待（%）病弱（40校）

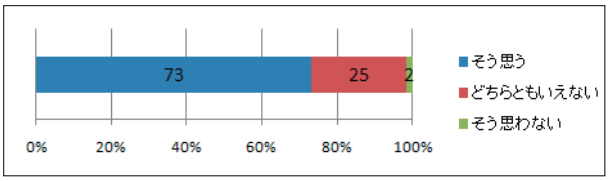


図　自校のセンター的機能への地域の期待（%）複数障害（127校）

設問③

自校のセンター的機能は、地域に十分に貢献している。

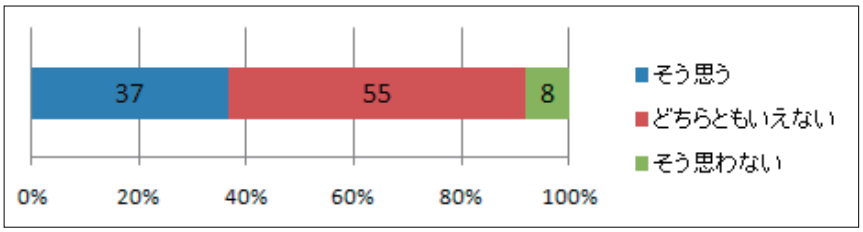


図　自校のセンター的機能の地域での貢献（%）　全体（705校）

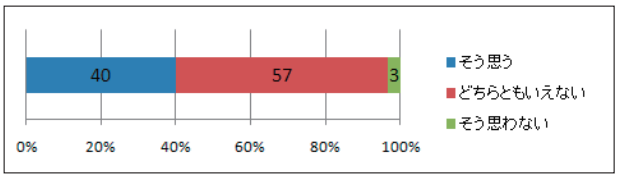


図　自校のセンター的機能の地域での貢献（%）視覚障害（60校）

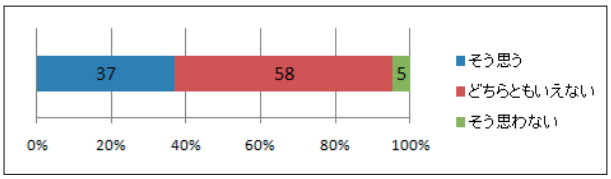


図　自校のセンター的機能の地域での貢献（%）聴覚障害（65校）

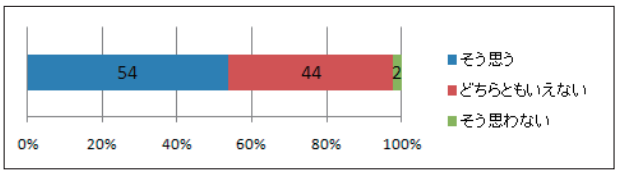


図　自校のセンター的機能の地域での貢献（%）知的障害（323校）

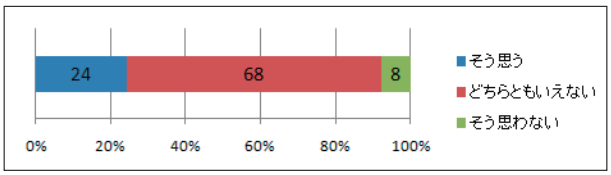


図　自校のセンター的機能の地域での貢献（%）肢体不自由（91校）

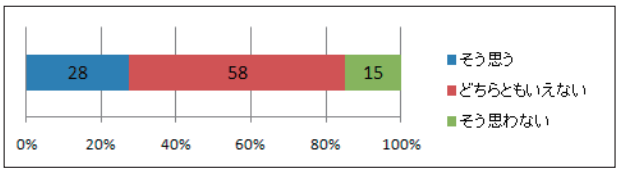


図　自校のセンター的機能の地域での貢献（%）病弱（40校）

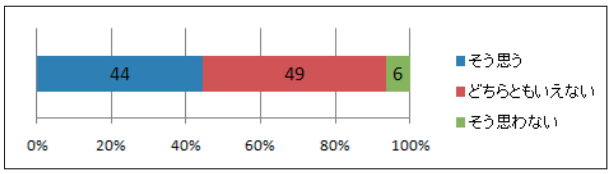


図　自校のセンター的機能の地域での貢献（%）複数障害（126校）

２．支援システムの機能

自校の支援システムの機能について、①自校の支援システム（校内支援体制の整備、専門機関等との連携、個別の教育支援計画等の作成など）がこれまで以上に機能し、一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援がより充実してきた。②自校の支援システム（センター的機能）がこれまで以上に機能し、その結果、地域の小・中学校等の教育が充実してきた。③自校の支援システム（センター的機能）の機能を通して得られた情報や知見、校内の意識の変化は、在籍者への教育や支援の充実に寄与している。の設問について、そう思う［A］、どちらともいえない［B］、そう思わない［C］ のいずれかの選択をし、その理由についての記述を求めた。

設問①

自校の支援システム（校内支援体制の整備、専門機関等との連携、個別の教育支援計画等の作成など）がこれまで以上に機能し､一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援がより充実してきた。

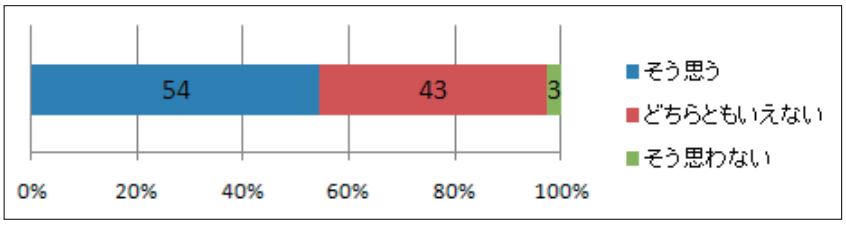


図　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）　全体（707校）

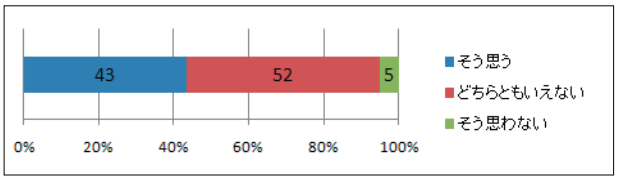


図　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
視覚障害（60校）

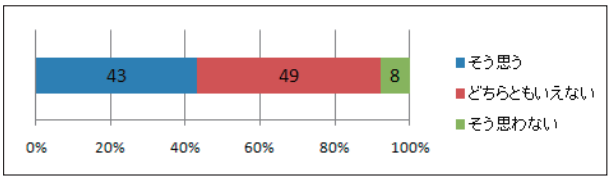


図　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
聴覚障害（65校）

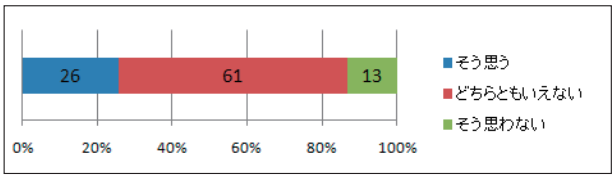


図　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
知的障害（324校）

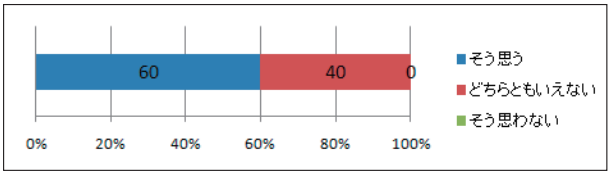


図　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
肢体不自由（90校）

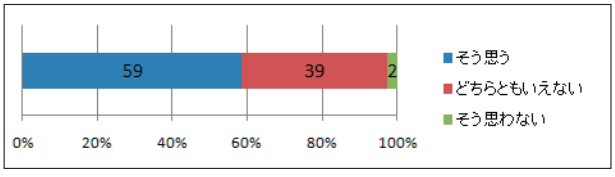


図　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
病弱（41校）

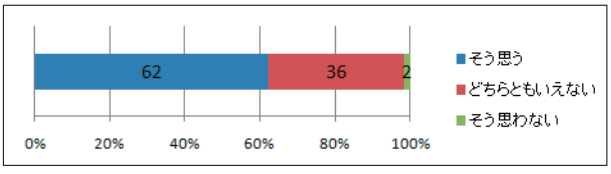


図　自校の支援システムの整備と機能の充実（%）
複数障害（127校）

設問②

自校の支援システム（センター的機能）がこれまで以上に機能し、その結果、地域の小・中学校等の教育が充実してきた。

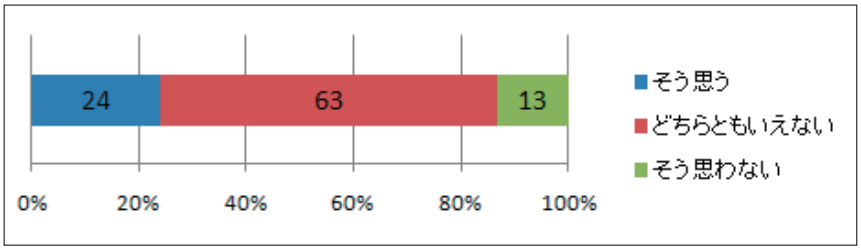


図　自校のセンター的機能による地域の充実（%）　全体（705校）

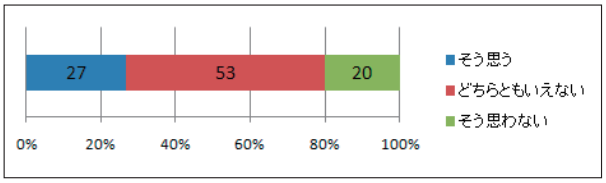


図　自校のセンター的機能による地域の充実（%）
視覚障害（60校）

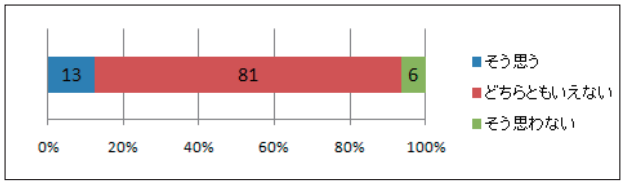


図　自校のセンター的機能による地域の充実（%）
聴覚障害（64校）

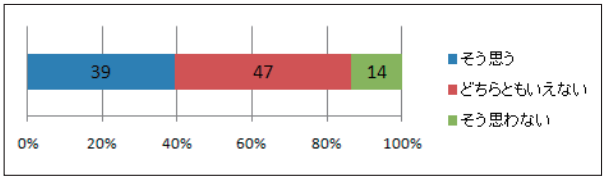


図　自校のセンター的機能による地域の充実（%）
知的障害（323校）

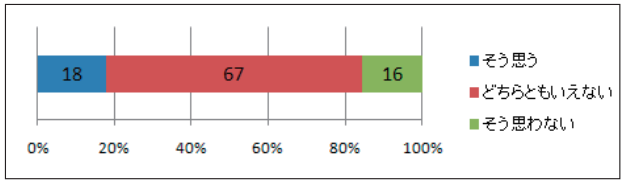


図　自校のセンター的機能による地域の充実（%）
肢体不自由（90校）

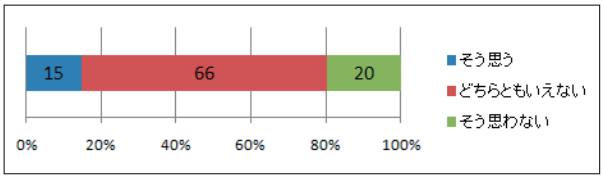


図　自校のセンター的機能による地域の充実（%）
病弱（41校）

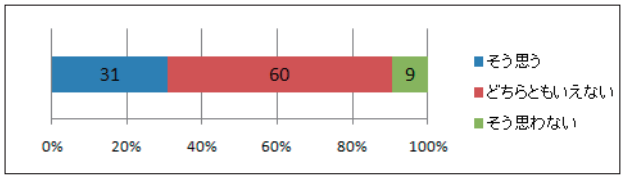


図　自校のセンター的機能による地域の充実（%）
複数障害（127校）

設問③

自校の支援システム（センター的機能）の機能を通して得られた情報や知見、校内の意識の変化は、在籍者への教育や支援の充実に寄与している。

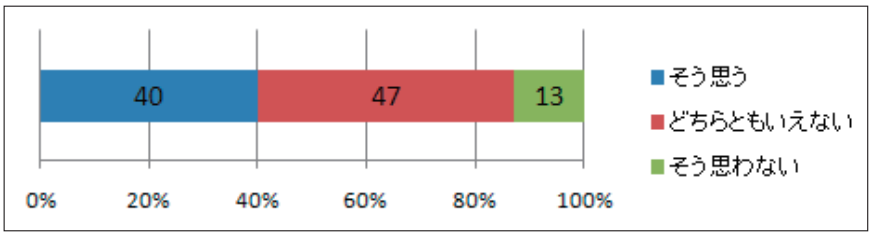


図　センター的機能の在籍者への支援への寄与（%）　全体（699校）

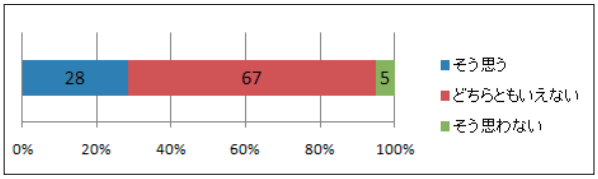


図　センター的機能の在籍者への支援への寄与（%）
視覚障害（60校）

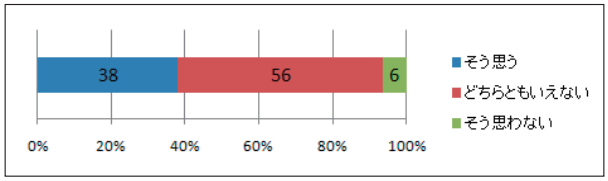


図　センター的機能の在籍者への支援への寄与（%）
聴覚障害（63校）

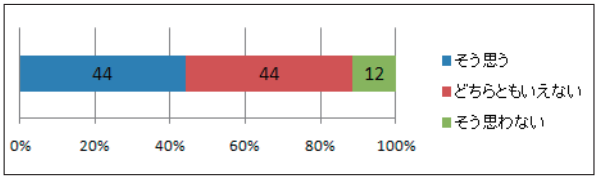


図　センター的機能の在籍者への支援への寄与（%）
知的障害（324校）

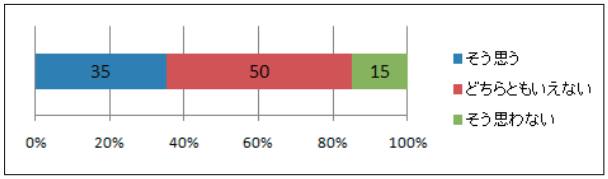


図　センター的機能の在籍者への支援への寄与（%）
肢体不自由（88校）

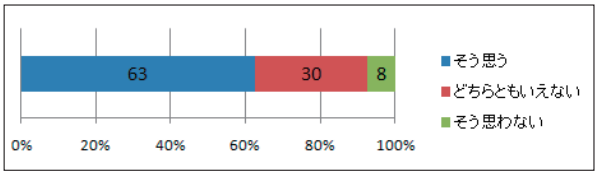


図　センター的機能の在籍者への支援への寄与（%）
病弱（40校）

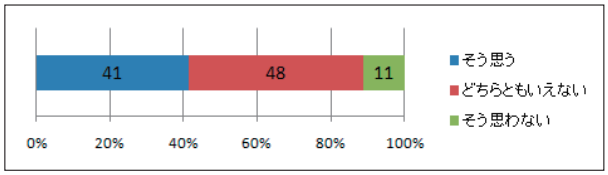


図　センター的機能の在籍者への支援への寄与（%）
複数障害（126校）

３．支援システムの課題

特別支援学校の支援システムの組織と機能についての課題について（1）障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた専門的な指導や支援を実現するための自校の支援システムの組織や機能について、課題となること（2）地域の特別支援教育のセンター的機能を実現するための自校の支援システムの組織や機能について、課題となることについて、それぞれ記述を求めた。

回答された 717 校のうち 607 校の回答に特別支援学校の支援システムの組織と機能についての課題についての記述があった。

以下、それぞれの項目についてその概要を整理した。

（１）障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた専門的な指導や支援を実現するための自校の支援システムの組織や機能について、課題となること

自校の支援システムの組織や機能について課題となることの記述を読み取り、以下の 19 の区分で整理した。

①コーディネーターの専門性、②障害専門性、③専門職の配置 / 活用、④教員の研修、⑤後継者の育成 / 人材の確保、⑥予算、⑦人員配置・人事異動、⑧理解啓発、⑨外部との連携地域ネットワーク、⑩個別の支援計画、⑪授業改善指導改善、⑫進路・就労、⑬教員の意識 / 学校の雰囲気作り、⑭教員間学部間の連携、⑮校内組織システム、⑯学校の大規模化、⑰重複障害の専門性、⑱時間の確保、⑲その他

一つの記述のまとまりが複数の内容を含むことがあり、単一の区分には整理することができない記述もあった。このような記述については、同じ記述を、複数の区分に重複して算出することとした。

自校の支援システムの組織や機能ついての課題を各区分毎の記述項目の頻度を以下に整理した。

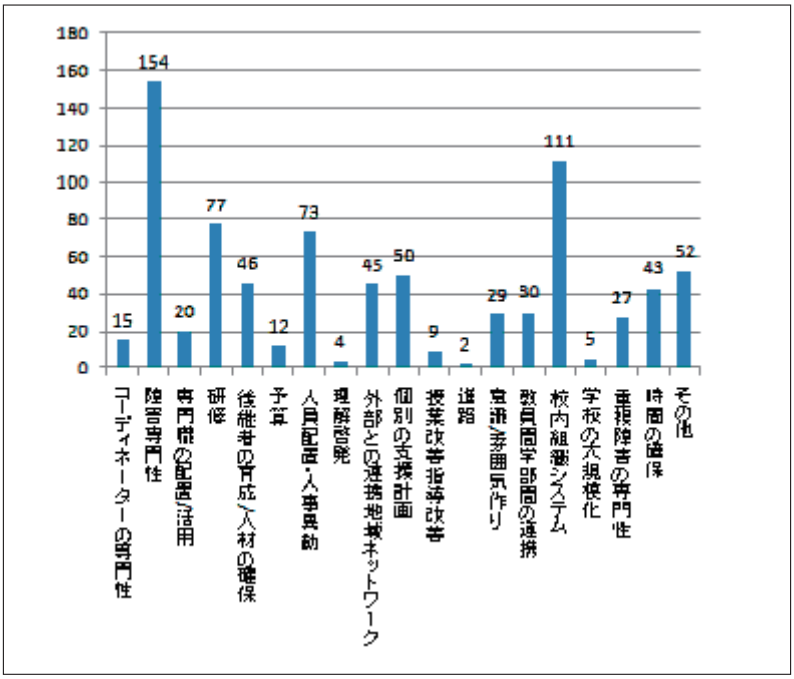


図　自校の支援システムの組織や機能についての課題（校）（全体）

障害の専門性についての課題が最も多く、次いで、校内支援システムに関する事項となっている。専門性に関連して、教員研修や人事異動の課題も多く記述されていた。

以下、区分毎の主な記述の概要を整理した。

[コーディネーターの専門性に関する記述]

・学校全体で取り組む意識の拡大。・コーディネーターの専門性の向上。
・継続して地域支援コーディネーターを養成するとともに、コーディネーターの資質と専門性の向上を図る。
・特別支援教育コーディネーターに求められる専門性は高いが、維持と向上を図る研修体制が整っていない。
・コーディネーターが１人体制であること ･･･ 複数のコーディネーターが支援にあたれるようにするとよい。
・コーディネーターの専門性の向上 ･･･ コーディネーターとなる為に研修をしっかりうけた上で支援にあたれるようにすること。
・コーディネーターの育成と、専門的な指導に必要な時間の確保。
・特別支援教育コーディネーターの業務を円滑かつ高い専門性を持って担当できる教員の育成。
・本校は、小規模校であり、また初任者、期限付き等も含め特別支援教育を初めて経験する教員も大変多いため、その面でのコーディネーター等の育成を含め課題がある。
・外部支援の充実を目指して、特別支援教育コーディネーターを中心とする担当者が、要請に適切に応じられる力量を経験値とともに付けていくことと、内部支援の充実のために、校内研修を見

直して自校の教職員一人ひとりが、より専門的な知識や技能を付けていくことが課題である。
・肢体不自由教育の専門性の向上（支援を担当する教員の育成）。
・担当職員（特別支援教育コーディネーター）のスキルアップ、人員の不足、僻地にある学校のため、カバーする範囲が広く時間的制約、予算的制約（少ない予算）等がある。
・特別支援学校のコーディネーター向けの専門的な研修の場の補償。
・特別支援教育コーディネーターの専門性の向上。　**など特別支援教育コーディネーターの専門性やその研修などに関する内容が記述されていた。**

[各障害の専門性に関する記述]

・アンケート結果では、知的障害のない発達障害に関係するニーズが高いことが分かった。今後は、通常学級に在籍する発達障害についても専門性を発揮できる教職員を増やしていくことが必要である。
・一人一人のニーズに応えていくためにも、聴覚障害の専門性を保ちながら、発達障害を含めた他障害種への専門性を深める必要がある。それにより、研修領域が多様なため研修機会の時間の不足が挙げられる。
・教員の専門性を高めること。
・視覚障害教育の専門性の向上（視覚障害教育が初めてという教員が増加。ベテラン教員の減少）
・生徒の実態の多様化に伴う視覚障害教育以外の専門性の向上。
・教職員の共通理解を図るための研修や話し合いの時間の確保が難しい。
・幅広い専門性の向上、聴覚障害教育に関わる専門性や支援方法についての幅広い見識や経験が求められる一方で、発達障害を含た重複障害への対応も必要となってきており、従来型の研修ではそのニーズに追いつかない。
・校内に、主に自立活動の授業を支援する教師を配置しているが、教師の個々の専門性を高めるためには更なる積み重ねが必要。
・多様な障がいに対応する教職員の専門性を高めること。
・指導や支援を評価し、助言してくれるスーパーバイザーの不在。
・児童生徒への教育実践や事例研究の充実、様々な自己研修を通して、教員の専門性の向上を図っていく。
・障害に対する理解や具体的な支援のあり方、等々専門的な知識や見方に対する研修あるいは資格の取得。
・専門家の配置。
・障害の多様化、重度重複化に伴い、児童生徒一人ひとりの実態を的確に把握し、正しく理解したうえで指導・支援にあたる必要があるが、その認識を全職員が共有することが求められる。
・特別支援学校間、必要に応じて外部関係機関との実質的な連携が求められる。
・肢体不自由養護学校でありながら、肢体不自由児が３割程度であるために肢体不自由に特化した専門性を身につけた教師が少ない。
・専門性の向上。
・専門性を高め（特に発達障害に対して）、知識や経験豊かな教員を育てる。

・専門的な知識がある職員が欲しい。又は、専門的な知識を身につけようとする職員が欲しい。
・機能では、発達障がいに十分対応できるキャリアを持つ職員がいなこと。
・今後複数障害対応の学校へと進むと思われるが、専門性の維持及び向上についてはそれなりの対策が必要である。
・多様な障がいに対応する教員の専門性が不十分なこと。
・多様な要請に速やかに対応できるための人員配置。
・担当者及び全職員の専門性の向上。
・特別支援教育のための体制づくりは整いつつあるが、それを実現・実行するための専門性の向上、意識の向上が課題。「必要性は理解できるが、余裕のない状態。負担が増えるのは困る」という声にどうこたえるか。
・幼児児童生徒数の減少に伴い、点字の初期指導や、点字の本格的な記述様式の指導、弱視児への指導や支援などの事例が少なく、欠学年もあり、指導の継続が困難であること。
・障害の状態は個々によって様々で、指導は個別対応になりやすい。学部などで検討する時間がなかなか取ることができず、複数の教職員の共通理解のもと一貫した指導を展開することが困難である。
・本県では重度弱視でも地域の小学校へ行く例が多い。本校では単純障害の弱視児童は少なく、本校の教職員が指導経験を積むことが容易でない。
・様々な障害種に対等できる教員の育成。
・臨時講師の比率が高く、長期的な視点での支援が難しい。
・校内研修のさらなる充実を図ることによって、教員の専門性の向上を図らなくてはならない。
・教員一人一人の意識の向上を図り、教材や教具の工夫がニーズに合わせて行えることが必要。
・聾教育の専門性の継承が困難になりつつある。人事の流動性が高くなるにつれて専門性を持った教員の転出が続き、校内での伝達が難しくなってきており、専門的な知識技術に裏付けられた支援がしにくくなっている。
・さまざまな障害に対応する専門性のさらなる充実。
・さらなる専門性の向上、研修の充実。
・より一層の校内の教職員の指導力・専門性の向上を図ることが最も重要と考えます。
・より多くの教員の専門性の向上と情報収集、共有、発信の工夫。
・異動が早くなり専門性を持った教職員の確保が困難になっている。
・各教員が、研修したり教材研究をしたりするための時間と余裕の確保と、専門性を生かした指導を充実させようとするプロ意識の向上。
・教員の専門性をいかに高め、継続していくかが、大きな課題である。
・教員の専門性を高めること。
・教師一人一人の専門性を高めることが必要であり、そのための研修会の開催や、研修会への参加と参加しやすくするための校内システムを構築しなければならないと感じている。
・教職員の専門性についての課題を把握するために専門性チェックを行っているがその結果の分析がまだ十分でない。幅広く専門性を高めて行くために必要な研修会を開くための材料となるよう活用することが課題である。
・教職員の専門性の向上（学部による研修意識の偏り） 担当者引き継ぎのための人的な配置　乳

幼児相談担当者の位置づけ。
・教職員の専門性の向上、教科指導、重複教育等、専門的に従事できるための教員増員。
・教職員の専門性の向上。
・専門性の内容が多岐にわたる。
・教職員一人ひとりの専門性の向上。
・教職員一人一人の専門性、資質のばらつきや幅が大きい。
・教職員一人一人の専門性の向上。
・専門性の復活と維持はどうすればできるのか。
・更なる、個人に応じた専門的な教育の充実が必要と感じている。
・校内外において、専門的な指導や支援ができるように教職員の力量を高めていくことが必要である。そして、支援を担当する教員が限定されることなく、幅広い年代の教職員が支援にあたることができる体制を整えたい。
・指導者の専門性の向上。
・校務分掌の中で、視覚障害研究・研修部を根幹に置き、また、視覚障害支援センターとの連携により、専門性の向上のために取り組んで来ている。これをさらに充実させていくことが、今後の課題となる。
・教員の専門性向上のための取り組みが必要である。
・高校との人事交流もあり、専門性の低い教員も多数いる中で、保護者からは高い専門性を要求されている。
・支援する教員の専門的力量を高めること。専門的力量の高い教員を増やしていくこと。支援を受ける地域の学校の条件整備をしていくこと。
・支援の中心となる専門的知識を有する教員の後継の問題。
・視覚障害、聴覚障害に関する専門性をもった職員の不足。
・視覚障害の専門性はもとより、他障害についても専門的な指導ができるようになること、また、指導について互いに話しあえる場を設定していく必要性があると感じる。
・視覚障害への支援、全盲知的障害の支援など、より専門性が求められる特別支援学校である。専門性にかかわる研修を主に視覚に障害のある教師より受けているが、経験が積めても、転出することが多く、専門性を充分に積んだ教師を増やすことが難しい。
・視覚障害以外の障害がある児童・生徒に対する配慮事項についての知識。特に発達障害に対する知見。
・視覚障害教育の専門性の維持、継承がスムーズにできるよう、教職員一人一人の前向きな取組が必要である。児童生徒や保護者から学ぶ姿勢と児童生徒をどのように育てたいかという確かな展望を持ち、適切な支援を行うためには知識と技術、センスも必要であるが、すべての教職員がそのような意識を持っているかというと、温度差がある。
・視覚障害教育の専門性の向上、継承、発展についての体制を充実させていくこと。
・視覚障害教育の専門性の向上とともに、重度重複化が進行している現状において、他種障害に関する専門性の向上に関する研修やPT、ST、ORT等専門職との日常的な連携システムの構築が課題である。人事配置も重要な要素であるので、教育委員会との現状に見合う人事配置に関する調整も必要である。

・児童生徒の障がいは多岐にわたっており、それらの専門的な支援を行えるような職員が不在、数が少ないという状況にあるということ。また、自校以外での支援が多く、その職員が他校に出向いている間、自校の児童生徒及び職員にしわ寄せがくるということも苦慮している点である。自校の教育力をもって支援の力とする、学校全体での取り組みをしてきているが、今後さらに、・肢体不自由教育を深化させ、これからの特別支援教育でその力を発揮していきたいと考えている。
・自校の職員の専門性を高める研修の機会の不足。
・自校の職員の専門的な力量の積み上げが不足している。
・障害に対する専門性を更に高め、学級担任としての指導力量を上げるために総ての在籍児童生徒の自立活動の見直しを進めている。
・障害のある児童生徒の理解や指導に関する専門的な知識や技能を有する教員が異動等により年々少なくなっており、支援体制がとりにくくなっている。
・障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた専門的な指導や支援を実現するための自障害の特性をとらえたうえでの児童理解、子供の円満な発達のために必要なこと、複数の職員で様々な方向からの子供の捉えなど。
・障害の重度化、多様化に伴う、教師の専門性の向上。
・障害の多様化が進んでいて１校で全てのニーズに応じることは難しくなってきている。２人でいくつもの専門的な看取りが必要な場合もある。一人一人のニーズを把握するためのシステムや機能と外部の専門家と連携したチームでの支援体制の構築システムが不足している。
・職員一人一人の専門性の向上。
・専門機関との迅速な連携（個別の教育支援計画を活用した連携を含む)、校内への啓発。
・職員の専門性の向上（専門性の高い授業づくり)。
・専門性についての個人差が大きい、全教師について、レベルアップが必要である。
・専門性のある、特に発達障害に対応できる教員が少なく、その専門性を育てること。
・専門性のある教員が少ないため組織をつくっても機能しない。
・専門性のある教師が限られていて、その先生に依存している。後継者養成が必要であるが、養成するためのシステムや時間がない。
・専門性の維持。
・専門性の維持向上、指導の継続性。
・専門性の継承と充実、人的配置、予算の確保が不可欠。
・専門性の向上、人員の確保、他機関との連携。
・専門性の高い教員の数がきわめて少ない。
・専門性の高い教員を配置できるだけの安定した経営基盤をつくること。
・専門性を向上させるための研修の充実　授業技術の向上　校内の子供の関係機関との連携や担任以外の校内教員等との連携に関するシステムの構築　学部間移行の充実　業務の効率化。
・専門性を身に付けている教員が少ない。
・専門的な指導や支援を行う職員のさらなる資質向上。
・専門的な指導支援のために、校内の人材活用ができるようにし、協力体制を整えることも大切だと思う。
・専門的な指導力向上のための研修の在り方。

・専門的な知識を持った人材の育成。
・専門的知見のある教員の養成と増員。
・全教職員の専門性のレベルアップのための体制。
・全教職員の専門性の向上。
・全職員の専門性を高めていく。(そのための研究の内容、方法、研修会の実施など)。
・総合特別支援学校として、全障害を受け入れられることになっているが、専門的知識をもつ教員が少ない（視、聴、病)。
・多様なニーズに応じるため、専門的な指導・支援に携わることのできる人材を広く育成する必要がある。
・多様なニーズに対応できる教職員の専門性。
・多様な障害に対応する教員の専門性を確保すること。
・聴覚障害に対する専門性はもちろんのこと、他障害についての専門性もより一層、一人一人の教員が身に付けていかなければならないと感じている。
・聴覚障害の在籍人数の減少により、職員の数も減り、聴覚障害の専門性を有する職員の確保が難しい。通級指導のニーズが高まり、少ない人数で対応している。地域支援部への負担が大きい。
・聴覚障害教育の経験の浅い教員の専門性向上。
・聴覚障害児教育の専門性に欠けている。障害児教育を知らない人が多すぎる。
・聴能や発音指導・言語指導といった聴覚障害児教育に対する更なる専門性の充実が必要である。
・発達障害に関する幅広い知識や指導法をいかに学んでいくか。
・病弱について、はじめて経験する教員も多く、組織として専門的な指導や支援について伝える場はあるが、十分に伝えているかというと時間も足りず疑問である。
・病弱教育の新しい動向に対応するための職員の専門性の向上。
・病弱教育以外の障害種に関する専門性を有する人材の育成。
・病弱特別支援学校は、多様な病気や障害に対応することが求められており、幅広い専門性を身につける必要がある。
・複数の事例の支援や指導を充実させるためには、専任的な教員の増員や部として受け持つ業務の整理が必要。
・本校は肢体不自由の学校でありながら自立活動の専門職員がおらず、職員の技術を高められる校内体制になっていない。 **など自校が対象とする障害の専門性の向上とともに、発達障害や他の障害の専門についてもその課題が記述されていた。**

[専門職の配置や活用に関する記述]

・PT、OP 等専門職が配置されるとよい。
・DT、PT、ST などの専門家によるアドバイス。
・PT、ST などの専門家との連携は充実してきているが、心理カウンセラーや心療内科医、精神科医などの先生方の話を聴く機会が必要となっている現状もある。今後、さらなるネットワーク作りの必要性を感じている。
・PT、OT の資格を有するものが配置されているにもかかわらず専門的な指導や支援を積極的に求

めることが少ない。
・ST、OT、PT との連携。
・医師、臨床心理士、作業療法士などの医療関係者と連携し、必要に応じてアセスメントやアドバイスをいただけるような機会を設けること。
・医師との定期的な連携ができればと思う。講演で学んだことを実際の場面で生かそうと取組んではいるが、より専門的な立場から医師に直接児童の様子を観察してもらい対応の指示を仰ぎたい。
・外部の専門家（PT、OT、ST など）のアドバイスを、どのようにとり入れていくかということ。また、授業づくりへの効果的な活用を図ること。
・関係専門機関や校内の専門的な知識を持った人材の活用については、担任の意向によって左右される傾向があることで、、十分に果たされていない面がある。
・校内の児童生徒を支援するために、福祉・医療機関など外部の方に協力していただくことが年々増えてきているように感じている。その際の連絡調整役（窓口）を学部コースの担当者が行っている。担当者間の温度差などがあり、うまく機能していない面もあり、今後の検討見直しが必要である。
・在籍児の障がいの状況の幅が広くなってきており、より高度な医療的なケア、より専門的な知識等、その対応に専門家の援助、アドヴァイスの必要が高くなってきている。
・昨年度までは研究指定校で、PT、OT 等の活用事業があり、専門家による授業改善や相談ができたが、今年度から予算がなくなり、活用できなくなった。専門家の活用は効果が大きいが予算的措置がないと難しい。予算的措置があればより充実した個別支援、指導ができる。
・専門家（PT、OT、ST の医師等）との支援の連携が充実するとよい。　**など専門家等による活用による専門的な助言や研修及び配置を求める記述があった。**

[教員の研修に関する記述]

・新しく異動してきた教師を１から研修等で育てていっても、数年で専門性を持った教師が異動していってしまう。
・教職員の共通理解を図るための研修や話し合いの時間の確保が難しい。
・幅広い専門性の向上、聴覚障害教育に関わる専門性や支援方法についての幅広い見識や経験が求められる一方で、発達障害を含む重複障害への対応も必要となってきており、従来型の研修ではそのニーズに追いつかない。
・支援システムや機能、またいろいろな研修会等に参加して得られた知識や情報を全職員に広めるための十分な時間が得られず、一部の職員の専門性向上に留まっていることがある。
・障害に対する理解や具体的な支援のあり方、等々専門的な知識や見方に対する研修あるいは資格の取得。
・校内研修のさらなる充実を図ることによって、教員の専門性の向上を図らなくてはならない。
・教員一人一人が教育分野の知識だけではなく、福祉や医療などの分野の知識を兼ね備え、包括的に子どもを支援していく意識の必要性を感じる。その意味でも校内研修の体系的な実施が求められる。
・学校全体の取り組みとして、「全職員が特別支援教育コーディネーターを担えることを目指して」

と掲げているので、研修等を通して、もっと高めていきたい。
・教育的ニーズに応じた専門的な指導や支援を実現するための教員の力量を高めるための研修会の在り方が課題である。
・教員の1/3から1/4が毎年の人事異動で交代する。専門性を高めるための研修が必要不可欠である。
・教師一人一人の専門性を高めることが必要であり、そのための研修会の開催や、研修会への参加と参加しやすくするための校内システムを構築しなければならないと感じている。
・教職員の専門性についての課題を把握するために専門性チェックを行っているがその結果の分析がまだ十分でない。幅広く専門性を高めて行くために必要な研修会を開くための材料となるよう活用することが課題である。
・高校との人事交流もあり、専門性の低い教員も多数いる中で、保護者からは高い専門性を要求されている。新採用・異校種からの転任者については定期的に研修会を主催したり、学校全体に対する研修会を設定したりはしているが、教員の人数も増える中、対応しきれているとはいえないのが現状。研究授業の際は本校独自の「授業チェックシート」を用意し、具体的な指導をするようにはしているが、教員の異動が多い中、理念を引き継ぐこともしにくくなっている。
校内における教職員の専門性を高めるために、より研修の必要性を感じる。教職員一人一人の意識だけにまかせるのではなく、チームとしての支援体制が質的に向上するための学習会等の充実が今後の課題となる。
・専門的な知識を高めるための教員への研修機会の設定と啓発。
・さらなる専門性の向上、研修の充実。
・自校の職員の専門性を高める研修の機会の不足。
・小・中・高等部合同で自立活動の授業や研修を定期的に実施するなど一貫性のある指導を目指している。また、学習指導部が中心となり、教科や領域・教科を合わせた指導などの学習会も実施している。しかし、多忙なこともあり、研修や授業研究に参加したくても参加できない状況もある。
同じ学部であっても、通常学級と重複学級のそれぞれの動きが分からないほど校内の教職員の人数が増え、組織が大きくなったため、専門的な指導や支援を実現するための研修等などの要望について教職員の声が届かないこともある。
・職員の専門性の向上をめざした職員研修を継続して行っていく。
・全職員が巡回相談や教育相談を行うことができるようになるまでには至っていないため、校内研修等で専門性を高めていくことが必要である。
・専門性向上のための研修。校内での職員の育成。
・専門性を向上させるための研修の充実。
・専門性を高めるための研修会を適切に設定すること。
・専門性を身に付けている教員が少ない。
・専門性を身に付けるための研修システムが十分にできていない。
・専門的な指導は講義や書物のみではなかなか力量としてついて行かないところがある。力量のある教員のもとで指導（副担任等）する機会ができるような組織ができる良い。
・専門的な指導力向上のための研修の在り方。
・担当者の専門性向上に向けた研修を進めることがむずかしい。
・離島であるがゆえ、専門性の向上を図る研修等が極端に少なく、また希望しても旅費等の経済的

負担が大きく、教職員の専門性の向上が図りづらい。
・新転任者（特別支援教育に初めて携わる）への研修がまだ不十分で、職員間での力量の差がある。
・研修会に対する意識の温度差がある。
・研修の充実。
・研究、研修を一人一人の教員の経験に応じて幅広く用意できること。
・より高い専門性を教師一人ひとりが持てるよう研修体制を充実させること。
・校内研修の中で専門的な指導や支援をテーマに毎年行うことを位置付けること。
・支援する側のスキルアップのための研修等の充実。
・児童生徒数の増加に伴い、職員数も増加しているため、研修体制の充実が必要。
・校内教職員向けに機会を見つけて研修を行いたいが、時間的制約がある。
・職員の研修の場が少ない。
・校内での職員研修。
・研修や教材研究の時間の確保。
・県内唯一の視覚障害者を教育する特別支援学校であることから、専門性に関する研修や情報交換の機会が限られている。
・教職員一人一人の専門性を高めるための研修の充実（内容の充実と時間の確保）。
・研修及び研究機能の充実　個別の教育支援計画の効果的運用の推進。
・研修による職員のスキル向上　費用の充実。
・研修の機会の提供。
・研修は行っているが、それを授業実践などに充分に深化させるだけの時間が確保できない。
・研修を深めるとともに体制構築のための人員や予算を確保する。
・校外で行われる各種研修会への参加は、自主的に希望する一部の職員となり、専門性を高めるための研修が校内実施のものがほとんどとなっている。
・校内研修会の充実を図りたいが、予算が限られるため、著名な講師を呼んでの研修は難しい状況である。
・さらなる充実した支援ができるよう校内外の研修をしていく発幼を感じる。
・十分な指導・支援を可能にするための人的配置と、研修の強化が課題であると思われる。
・職員の資質向上を図る取り組み（現職教育）を効果的かつ効率的に行うよう見直しが必要である。
・職員の専門性の向上のための研修の機会、予算、補充体制が不十分である。
・職員の多忙化により、専門的な指導・支援についての研修等を行う機会や、支援にかかわるケース会議等を行う時間を確保することが困難である。
・専門性向上にむけての研修の充実と、実践を実質的に評価するための手立てを考えなければいけない。
・専門性向上に向け、校内研修が盛んに行われているが、職員間の意識の差により専門性に開きが生じている。他校種からの転勤者が増え、肢体不自由教育の専門性の継承、確保が課題である。
・専門性の継承のための研修会・学習会。
・専門性の向上のための研修システムを明確にする。
・専門性の高い教員もいるが、組織として専門性を高めるための研修が行われていないため、支援の内容に違いがあり、全体のものとなっていない。

・専門性を高めるための研修を充実させる。
・専門的な研修が、もっと必要であり、校外へ研修に行ける体制づくりが大事である。
・組織として、研修会開催を充実したいと考えるのが、一方で職員の多忙化を招く。
・地域支援係の教員の研修の充実を図る。
・常に専門性を高めることが大切。多くの職員（100 人）がかかわることができる研修を今後も考えていきたい。
・児童生徒の実態やニーズをベースにした継続的な校内研修（事例研究や実戦可能な支援法の研修等、実践を行うことを原則としたもの）。
・担当者や教職員全員の研修や人材育成計画。　**など教員の専門性向上のための研修の必要性や校内研修の充実や外部での専門研修の実施、そのための予算や時間的な課題について記述されていた。**

［後継者の育成／人材の確保］

・リーダーとなり計画を立てていく人が必要。
・人材育成。研修機会の保証。
・担当者や教職員全員の研修や人材育成計画。
・様々な障害種に対等できる教員の育成。
・支援システムの組織や機能を充実するために担当者を確保するには、本校の校内指導体制を見直す必要がある。
・支援・指導技術や方法、知識の継承の仕方。
・支援の中心となる専門的知識を有する教員の後継の問題。
・専門性のある教師が限られていて、その先生に依存している。後継者養成が必要であるが、養成するためのシステムや時間がない。
・最も大きなものは、職員の確保である。これまでも、限られた予算で専門性を高めつつ研究を行ってきた。知的障碍教育が未開拓な教育分野であるので当然の事である。しかし、支援の仕事は、進路などと同様専門性を求められる。
・特別支援教育の中堅以上のものが、その専門の知識と技術を持って、地域の保育園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等へ支援する事が求められていると思う。
・特別支援学校に、専門職としての支援員を配置出来る予算措置を。合わせて各校の教育条件を整え、支援体制を作れるだけの教員配置が必要である。
・人材育成と人事配当。
・人材育成をどうしていくか。組織を構成する一人一人の教職員の専門性向上については、大きな課題である。若手教員が講師職であるため、時間をかけての人材育成が難しい。
・全員が重度・重複障がい児であるため、自立活動を主とした教育課程を実施しているが、自立活動についての指導内容の検討や指導方法の工夫が、支援システムの充実とともに、よりなされていく必要がある。
・人材の育成。
・特別支援教育コーディネーターの後継者の育成。
・協調性があり専門性を有する人員が不足している。

・校内的に、人員をいかに確保するか、また専門性のある教職員をどのように育てていくか。
・次世代育成のシステム作り。
・職員を支援することのできる人材育成。
・人員増（地域支援と自立活動担当を兼任している者もいるので）。
・人材育成が急務である。
・人材の育成（相談員、コーディネーター）。
・人材の育成・確保、体制の確保。
・人材の育成が課題である。
・人材の確保。
・専門性のあるコーディネーターの移動等により、新たなコ－ディネーターの育成。
・専門性の高い教員の育成。
・専門性を有する人材の育成。
・専門知識のある人員の確保と人数の増減が課題である。
・次代（次年度）の校内コーディネーター育成、担当者の確保が難しいという状況がある。
・次の世代のスタッフの養成。
・特別支援教育コーディネーターが転勤等で担当が替わった場合の引継ぎ方。また、ｽﾑｰｽﾞな引継ぎのための人材育成。人材育成をするための研修の機会の保障。
・より高い専門性をもつ校内の人材育成。　**など専門性のある教員の育成、次世代を担う教員の育成の必要性とそのための課題などが記述されていた。**

[予算の確保などに関する記述]

・研修を深めるとともに体制構築のための人員や予算を確保する。
・職員の専門性の向上のための研修の機会、予算、補充体制が不十分である。
・専門性の継承と充実、人的配置、予算の確保が不可欠。
・人員の不足、僻地にある学校のため、カバーする範囲が広く時間的制約、予算的制約（少ない予算）等がある。
・特別支援教育コーディネーターの専門性の向上、多様な相談ニーズへの対応（技能面、予算面）、相談支援の評価について。
・子どもの実態の多様化、職員の転出入に伴う専門性の維持、幼稚園、小学校、中学校への支援に関して専任制でない、予算の確保が難しい。
・ニーズに全て応じて機能を発揮しようとすると教員も予算も不足。
・ケースにより外部の機関との連携が必要になるがそのための経費の裏付けがない。（主に出張旅費等）。
・盲学校は、県内唯一の視覚障がいのある人の教育機関であるため、相談や支援の対象が全県にわたっている。このため、担当者（特別支援教育コーディネーター）の負担は大きい。支援のための人員配置や旅費の問題は大きい。
・旅費不足のため、必要に応じた派遣がむずかしい。　**など人員配置や旅費の確保に係る予算面での課題について記述されていた。**

[人員配置・人事異動に関する記述]

・人的配置が不可欠。
・人員の不足。
・ニーズに全て応じて機能を発揮しようとすると教員も予算も不足。
・コーディネーターの定数外複数配置が急がれる。
・盲学校は、県内唯一の視覚障がいのある人の教育機関であるため、相談や支援の対象が全県にわたっている。このため、担当者（特別支援教育コーディネーター）の負担は大きい。支援のための人員配置や旅費の問題は大きい。
・人材育成と人事配当。
・専門知識のある人員の確保と人数の増減が課題である。
・新しく異動してきた教師を１から研修等で育てていっても、数年で専門性を持った教師が異動していってしまう。
・校長の長期任用、何より特別支援校としての在り方や方向性についてのビジョンを指し示す校長・教頭の管理職が、２・３年で他校と同様に交代していくのでは、安定した取り組みや組織改革が難しい。
・職員が短期間で異動することが多く、知識・経験が蓄積されない。
・十分な指導・支援を可能にするための人的配置と、研修の強化が課題であると思われる。
・機能では、発達障がいに十分対応できるキャリアを持つ職員がいなこと。
・異動が早くなり専門性を持った教職員の確保が困難になっている。
・教育の資質向上と人事異動システムの改善。
・教員の異動により、専門性の蓄積が難しい。
・教職員の専門性の向上（学部による研修意識の偏り） 担当者引き継ぎのための人的な配置　乳幼児相談担当者の位置づけ。
・児童生徒の障がいは多岐にわたっており、それらの専門的な支援を行えるような職員が不在、数が少ないという状況にあるということ。また、自校以外での支援が多く、その職員が他校に出向いている間、自校の児童生徒及び職員にしわ寄せがくるということも苦慮している点である。
　担当者が、専任でないため受け入れ体制が限定されている。人的配置が少ない。
・複数の事例の支援や指導を充実させるためには、専任的な教員の増員や部として受け持つ業務の整理が必要。
・専門的知見のある教員の養成と増員。
・人数の確保（一人で相談相手もいない）。
・全校生徒の個別の教育支援計画作成にあたって、支援会議やケース会議を行う時間やコーディネーターの人数が不足していること。
・新採３年、継続６年で転任の全体の人事異動システム。
・新規採用者の少ないこと。常勤講師雇用者の多いこと。
・教職員の人数が少ないため支援システムを支えるための要員は他の分掌等との兼任になってる。資質が向上してきているとはいえ、より専門的に対応できる職員が限られており、負担の偏りが大きくなっている。

・教務主任や学部主事もコーディネーターとなっているが、実際問題としてコーディネーターの仕事は事実上難しい。
・研修の充実とそれに対する校内調整、また人事異動に関する事項などが、課題と考えられる。現状のスタッフを維持すること。6名中2名は現在県の加配により配置しているため。
・コーディネーターが専任でないことや、専門的なことについて、話し合う時間がとれない。コーディネーターの数が足らず相談活動に追われてしまう。コーディネーターの数を増やし、よりきめ細やかな活動が望まれる。
・コーディネーターの不足（現在2名）。
・支援スタッフが学級担任から出ている現状。別枠の配当が望まれる。
・人員の確保が大きな課題である。（素要のある教員の確保と育成）。
・人員の不足、固定されがちな人員配置。
・人的、物的配置条件が厳しい。
・スクールカウンセラーの常時配置。
・センター的機能を発揮するために実際に機能している特別支援教育コーディネーターが学年担任を兼任しており、仕事内容が増大し、負担になっている。できれば、専任として認めてもらいたい。
・専任でフットワーク軽く動ける者が、（せめて）もう一人いるとよい。
・専任のコーディネーターがいない。
・専任のコーディネーターがいると、より地域や他機関との連携がしやすい。
・外に派遣するための人的な配置が必要。
・担任と兼務するコーディネーターが動けない。加配等要望していく。
・現在、校内努力でフリーのコーディネーターをおいている。
・中心となる者を数年後も考えて配置しておく必要がある。
・定数外として、専属のコーディネーター役とした教員数の加配が欲しい。
・特別支援教育コーディネーターが担任と兼任であるため、関係機関との連携、校内外への支援・相談が制限されている。また、自立活動などで専門的な助言が得られる機会も十分に取れていない。特別支援教育コーディネーターの人員の確保や校外の専門家と定期的に連携ができる予算的な配慮が必要と考える。
・特別支援教育コーディネーターを複数配置し、個々のコーディネーターの役割を明確にしたことによって、地域支援や教育相談にもこれまでよりも対応しやすい体制は構築されたと考える。・コーディネーター増員。　**など専門的な教員の配置、特別支援教育コーディネーターの専任配置や増員、短期間での人事異動の課題などについて記述されていた。**

[理解啓発]

・地域及び各学校で、障害理解や指導内容などに違いがあり、学校や担任への支援が数多く必要とする場合がある。また、難聴への理解が感覚的に捉えにくく時間を要してしまう。
・地域に対する広報活動が不十分だと思います。
・発達障害についての理解がまだまだ不十分な事から、一人一人のニーズに合った教育まで進んでいない。　など理解啓発の必要性が記述されていた。　**など学校のセンター的機能や特別支援教育**

についての理解啓発の必要性と課題について記述されていた。

[外部との連携地域ネットワーク]

・小・中学校、及び高等学校のコーディネーターとのネットワーク作り。
・特別支援教育についての全職員の専門性の向上と、関係する専門機関との連携ネットワークの構築
・支援システムの使い方が十分周知されていない事や他の専門機関と連携した教育実践の在り方がよくわかっていない事。
・他機関との連携の推進と相談・支援業務の住み分けが必要である。
・学年を中心とした学年会やケース会議等で一人一人のニーズに応えていたが､問題によってはコーディネーターが中心となって、専門機関等との連携をとおして問題を解決するような体制を構築する必要があると考える。
・今までの取組を継続および改善し、より一層の研修および専門家との連携を図っていく。
・医療・保健との連携について具体的に整備する必要がある。
・医療機関、専門機関との連携が十分にとれているとは言えないこと。
・外部関係機関との連携を広めたり進めたりすること。
・外部機関が加わっての個別の指導計画等の作成検討。
・外部専門機関との連携及び活用。
・関係機関との連携を活用したケース会議の実施。
・関係機関との連携を図る時間的なゆとりが十分持てない。天草という地理的なものもあり専門家、医療との連携がとりづらい。
・校内･外関係者による支援会議の設定が困難である。（完全な専任特別支援教育コーディネーターがいない）
・コーディネーター連絡会の充実。
・支援システム（校内支援体制の整備、専門機関等との連携、個別の教育支援計画等の作成など）とするならば、地域性から専門機関（医療、労働）を中心とした協力を得にくい状況がある。
・自校の支援システムがまだ整っていないため、対応の難しい児童・生徒のケースを掘り下げて検討し、対応を考える場としての校内委員会が十分に機能していない。必要に応じて外部専門家も交えた支援会議などを行えるようなシステム構築と機能的な運用を図る必要があると思われる。
・肢体不自由教育の面では、校内で支援していくシステムが整っているが、家庭環境を整える支援が必要な場合、関係機関との連携がまだ、十分にとれていないことがある。
・指導者の専門性の向上のために、校外組織への支援及び連携のあり方について。
生徒の障害特性に応じて教育的ニーズも多様化してきている。生徒の多様な生活環境を支える福祉、行政、医療関係の迅速かつ実務的な連携が望まれえる。
・専門機関との連携
専･門機関との連携や連携したことの引継ぎがもう少しスムーズにできるとよいのだがと感じる。
・大学等、専門家とのつながりを広げること。
・地域ネットワークの形成や個々へのアプローチの方法などが異動の多さによって引き継がれてない。
・地方ゆえに社会的な資源や経済的な援助が少なく、外部との連携がとりづらい。

・福祉、労働機関との連けいはスムーズだが、医療機関との対等な立場での情報交換、連けいに難しさを感じている。
・本人､保護者のニーズが弱い（ない）場合のセーフティネットとしての専門機関との連携のあり方。
・隣接している病院と連携が図られ、専門的な指導を受けたり、病院を通しても関係機関との連携を図ったりし易い環境にある。
・隣接するこども総合療育センターとの連携の充実。
・地域の学校や関係機関と連携を図りながら、地域の特別支援教育の教育力を高めるような働きかけを行っていく必要がある。　**など地域の学校間の連携、医療・福祉等の専門機関との連携の必要性や課題について記述されていた。**

[個別の支援計画]

・地域の幼稚園、小・中学校、高等学校における個別の指導計画の作成と実施。
PT、OT、ST などの専門家との日常的な連携を図り、個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成や具体的な指導への助言、評価などができるようなシステムがまだ十分にできていない。
・外部機関が加わっての個別の指導計画等の作成検討。
・特別支援教育の基本である個別の教育支援計画を立案する際に、個々の在籍児についての障がい像の見立てや親のニーズの受け止めなど学部レベルで検討されているものの、スーパーバイズされるようなシステムや人材配置がまだ薄い。
・個別の教育支援計画、個別の指導計画、個別の移行支援計画を有効に活用するためのシステムの確立。
・個別の教育支援計画の効果的運用の推進。
・個別の教育支援計画ファイルの内容を充実させるとともに、医療・福祉機関との連携をいかに強化していくか。
・個別の教育支援計画策定システムの向上と、更なる活用を目指した内容の見直し。
・個別の教育支援計画等の作成のシステムが構築されたのでその評価や見直し。
・個別の教育支援計画の充実した活用。
・長期的、効果的な支援につなげるための個別の教育支援計画の活用の在り方。
・児童生徒の支援に関わる話し合いの持ち方　・個別の支援目標の設定に関しての再検討　・支・個別の教育支援計画の活用。
・個別教育計画について、作成するだけではなく、より有効に活用できるようにする必要がある。
・本校に在籍する児童生徒については個別の支援計画の立案、実践、評価が大切になってくる。・教育支援部が中心となって、今後は支援計画作成の中身についての研修を深めていく必要がある。（事例研修等）
・個別の教育支援計画を活用しながら校内事例研究会を計画的に企画・実施する。など、分掌が中心となった取り組みからはじめたい。
・個別の教育支援計画についての評価システムが必要である。
・個別の指導計画の実践推進組織の充実。
・個別の教育支援計画策定時、改訂時における専門家との連携（現在は、保護者との連携の下で策

定しているが、専門家が加わる機会を確保することが難しい)。
・個別の指導計画に基づく学習内容と到達度に関する妥当性の向上。
・各学部内では生徒の実態や課題について、個別の指導計画・個別の教育支援計画等を活用し、共通認識を持って支援に当たっているが、他学部の教員とはなかなか共通認識がはかれない。校内では会議や作成書類も多く、生徒の支援についてゆっくりと話し合う時間もあまりとれない。業務内容を整理するなどして、生徒の支援について話し合う時間をより多く持てるようにした方がよいのではないか。
・校内ケース会議や教育支援計画の策定等のシステムはあるが、やはり、そのシステムを運用していくには教師の資質が大きな役目を担っていると思う。
・校内支援の体制において、個別の指導計画に基づく実践と評価の充実を図ること。
・個別の教育支援計画及び個別の指導計画の充実。
・個別の教育支援計画作成において様々な視点から子供を捉えたり支援を検討したりできるような支援システムを構築することが課題であるとかんがえる。
・個別の教育支援計画等様々な取り組みがされているが、多忙な教育現場では提出書類化し、実際にはあまり活かされていない状況がある。本校でもせっかく作成するのであれば子供の指導に活かされる方法をと探ってきたが、なかなか難しいのが現状であり、課題となっている。
・個別の教育支援計画と指導計画と授業とが、より一層有機的につながるように、計画の見直し、実践の修正等を細かく行うこと。
・個別の教育支援計画の活用、情報の共有と引き継ぎ。
・個別の教育支援計画の活用およびシステムの再構築。
・個別の教育支援計画の更なる活用。
・個別の教育支援計画のより充実をめざすことと、それからかかる知見の情報収集が体系的に一体となっていくことが十分でない。
・個別の教育支援計画や個別の指導計画は適切に作成されているもののその情報を職員全体で共有しているとは言い切れない点。
・個別の教育支援計画を校内でさらに活用を広げ、個別の指導計画すなわち、日々の教育活動に反映させていかなければいけない。
・個別の教育支援計画を使いやすく有効に活用できるものに見直しを始めている。現状では、有効活用できているとはいえず、子どもたちひとりひとりに必要な支援を明確化するものとはなっていない。
・個別の教育支援計画をより良く活用するための工夫。
・個別の指導計画などを通して、引き継がれるべきことが十分引き継がれず、学年学部が変わると指導内容などが変わってしまうことがある。
・個別の指導計画や個別の教育支援計画に基づいた支援をいかに引き継ぎながら取り組んでいくかという点において、課題がみられる。
・個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成して指導を行っているが、それらを有効的に活用して児童生徒の支援に活かせるようにすることが課題である（学部間や関係機関との連携、教員の指導力を高める等)。　自立活動において教員の専門性を生かしたシステムを作ること。
・個別の指導計画や支援計画の作成を通して全職員が共通理解のもと関わる体制は出来つつある。

・昨年度、個別の教育支援計画の作成や運用についての検討が行われ、今年度から今まで以上に保護者の参加を得ての運用が行われている。その評価・改善が今年度の課題である。
・さらなるケース会の実施、関係する諸機関との連携将来を見据えた教育支援計画の作成、実践児童生徒の実態の多様化により、個別支援のための専門的知識・技能・時間等の確保が難しくなっている。
・教育支援計画の共有については、保護者を通して、支援シート（県においてはこれを一般的に教育支援計画と位置づけている）で関係機関につないでいる現状である。
・障がいのある幼児児童生徒の教育においては、将来像（日中をどのようにして過ごすか、どこで（誰と）暮らすか）を見立てた上で、個別の指導計画や支援計画を立てる必要があると言われているが、その将来像を見立てる力量のある教職員が不足していることが課題である。
・障害の状況などについての実態把握や評価などを確認しあう時間を設定するなど環境を確実につくること　個別の教育支援計画の作成の手順の共通理解を図り記入の視点や書き方なども研修する。
・障がいの多様化にともない、個別の教育支援計画、個別の指導計画等の一層の充実と活用が求められている。
・個別の指導計画と自立活動計画記録を連動させ、個別の教育支援計画を活用していくことで、すべての児童生徒の支援において機能させていくことが課題である。
・本人や保護者に対し個別の教育支援計画等を通して参画を促し、そのニーズに対応できる専門性の向上が課題だと感じる。　**など個別の教育支援計画の作成上の保護者や関係機関との連携について、個別の教育支援計画と個別の指導計画との関係の課題、情報の共有や引継ぎの課題などが記述されていた。**

[授業改善指導改善に関する記述]

・書く仕事が多くならず、実践的ですぐ授業改善につながるような研修のシステムが必要。
・授業作りのための時間確保と専門性の向上。
・授業づくり（アセスメント、指導計画の作成・実施・評価・改善等）のいっそうの充実。
・「毎日指導実践」と「授業への反映」のさらなる見直し、検討。
・知的障害特別支援学校における自立活動の充実。
・学校全体の教育内容を十分理解しそれぞれの学部の到達目標をふまえ、系統的な指導にあたるようにすること。
・特別支援教育校内委員会での協議内容が児童生徒の指導に十分活かせるようにする。
・日々実践研究に取り組んでいるので、この方向で今後も授業改善に努めていきたい。　**など授業改善や指導改善に関する課題が記述されていた。**

[進路・就労に関する記述]

本校の生徒が抱える大きな課題は進路問題である。就職（不景気の中、身体障害者の雇用はかなり厳しい）、進学（現状では大学等への通学支援、キャンパス内の生活支援の福祉サービスは無い）、

施設利用（肢体不自由の施設は知的障害の施設に比べて圧倒的に少ない）等どれをとっても難しい現実がある。

・本校は知的障害が軽い生徒を対象とする高等部職業学科単独の学校である。特に発達障害のある児童生徒の進路や就労について、幼児期からの長期的な支援を見通した助言をできていけるとよいと考えているが、開校したばかりのため、システムとして機能しているとはいえない。今後事例を通して支援システムの組織や機能について検討していく段階である。　**など就労先の確保、発達障害のある生徒の進路や就労に関する課題が記述されていた。**

[教員の意識/学校の雰囲気作りに関する記述]

・教職員全員の意識の向上と支援の組織化、系統化。
・研修や学習の機会を自主的に校内外で作り、自ら障害の特性に対する指導技術、指導内容などを学んでいこうとする姿勢が必要である。
・各学部等で部分的に活動はよくできているが、まだ全校的な取り組みになっていない。
　各教員が、研修したり教材研究をしたりするための時間と余裕の確保と、専門性を生かした指導を充実させようとするプロ意識の向上。
・教員一人一人の特別支援教育についての専門的な資質を高めることはもちろんだが、自校及び関係諸機関のそれぞれの特徴を活かした組織的な意味から「チームで支援する」という視点を持つこと。
・教職員が一丸となり児童生徒のために必要な課題、内容、応報等について前向きに気構えしすぎずに取り組もうとする雰囲気、人間関係。つまりシステムだけの問題ではないと思っている。
・教職員一人一人の意識だけにまかせるのではなく、チームとしての支援体制が質的に向上するための学習会等の充実が今後の課題となる。
・個人への課題意識や理解度、力量は様々であるが、組織としての連携や共通理解が難しい。
・支援システムの組織は整いつつあると思われるが、教職員の意識の差により機能的に活用できたりできなかったりすることが課題である。
・支援システムや方向性の明確化　校内における共通理解。
・支援センターや専門家チームの活用など、対外的な支援を求めていくという認識はかなり高まってきているが、職員間の温度差を実感している。
・システムや組織は整備されてきたが、教員の意識がまだ十分ではないように思う。
・障害特性に応じた教育課程や授業内容の更なる検討、児童生徒の個々の様子を伝え合う学部等の雰囲気作り、多数の教師が必要に応じて一人の子どもに関われる状況作り（例えば、学級で担当する子ども以外でも、皆で協力的に指導を進めるという視点を設け、各分掌機能について再検討する）等々の必要性や意義について、全校を通して今後も検討していく必要がある。
・職員間での情報の共有や協働で作業に取り組むシステムづくり。
・専門性向上に向け、校内研修が盛んに行われているが、職員間の意識の差により専門性に開きが生じている。他校種からの転勤者が増え、肢体不自由教育の専門性の継承、確保が課題である。
・専門的な指導支援のために、校内の人材活用ができるようにし、協力体制を整えることも大切だと思う。

・担任だけで抱え込まずに、支援に関する悩みを学年や学部職員がチームで考えていくシステムを作りたいという想いはあるが、そのための具体的な体制作りがまだ不十分である。今後は、校内特別支援教育推進委員会の機能を充実させ、個別支援会議の定例化やコーディネーターの情報交換や事例検討会等の実施を行っていきたいと考える。
・担任の気付きを、学級や学年内だけで処理するのではなく、どのようなことでも（情報としてだけでも）吸いあげるシステムを構築しすること、また児童生徒への気付きを相談しようとする教員の意識の改革をする必要がある。
・中心となって活動している支援部と学部・学年・学級の担当者との間や理解状況に差がある。
特別支援学校が地域のセンター的機能を担うことは必要であるが、それは特定の教員（特別支援教育コーディネーター）に限ることではないと思われる。特別支援学校の職員すべてがより専門的である必要があると感じられる。そのためには校内の研修体制など整備するべきことは多い。特別支援学校の教職員全員が「センター的機能の一員である」という意識をもち、誰でもが自分の専門知識を活かした地域支援ができる校内体制の整備が必要と考える。
・一人一人の意識の温度差
・障害種、生活年齢等、相手側のニーズによって問われる専門性の幅が広すぎるため、十分な支援システムとは言い切れず、教師の専門性の向上も一人一人の意識によるところが大きい。 **など教員の一人一人の意識の個人差の課題、また、学校全体で取り組むための学校の雰囲気作りや意識改革についての課題が記述されていた。**

[教員間学部間の連携]

・支援システムや方向性の明確化　校内における共通理解。
・校内体制の強化。・小・中・高等部の連携（12 年間を見通した教育実践）。
・児童生徒の引き継ぎを、年度初めに、基本的には担任から担任へ、文章と合わせて口頭での説明を行っているが、特に重度の児童生徒については、十分ではなく、期間を決めて実際に支援方法を伝えあう必要がある。
・多様な教育的ニーズをもつ幼児・児童・生徒の情報を全校で共有できるようにしたい。
・本人・保護者・担任の基本的単位を中心とする支援における情報の共有の仕方。
・教師個々の意識の統一。
・学部間同士における情報交換のあり方。
・各学部で共通の認識による支援を進めていくための情報交換をおこなう組織等の整備が必要と思われる。
・各学部のケース検討会で、支援の内容方法について意見交換をし、学部での共通理解を図っているが、時間の制約の問題もあり全ての児童生徒についての検討は難しい。
・学習面の支援など、校内の実践事例との連携ができていない。
・学級で止まっていることや、直接管理職へ相談に行っているケースがほとんどで、部の方へ挙がってこない。情報収集のため特別支援教育推進会に学部主事がいるので、情報を伝えてもらえるよう改善中である。
・業務拡大、多忙化。専任外の教員への情報の伝達、共有。

・校内・外関係者による支援会議の設定が困難である。（完全な専任特別支援教育コーディネーターがいない）。
・校内に向けた情報発信・フィードバックの不足。
・在籍児童生徒の指導や支援については、大規模校であることなどから、学部を越えた縦断的な連携や校務分掌を越えた横断的な連携が課題となっている。
・様々な業務過多により、一人一人の多忙感が増しており、校内の連携が難しくなっているかもしれない。
・支援を必要とする幼児児童生徒の実態はさまざまであり、連携の必要な機関も異なる。より教育的支援の充実を図るために、必要な関係諸機関との連携を構築できるようにする必要がある。
・情報伝達や研修の必要性をそれぞれの方が感じる中、仕事の多さから、その時間を確保できない。
・センター的機能を十分に発揮するためには、専門的な指導や支援ができる教師を増やし、みんなで支援できる体制をつくること。校内の人材マップを利用し、専門分野や得意なことを発揮してもらいやすい体制を作る。
・専門性を向上させるための研修の充実　授業技術の向上　校内の子供の関係機関との連携や担任以外の校内教員等との連携に関するシステムの構築　学部間移行の充実　業務の効率化。
　大規模校の中で小中高一貫した支援を行うための学部間の連携を図る。
・体制が整っていないこと。各部で完結してしまうこと。
・担任間、学部間の引き継ぎが弱い。
・定期的に委員会が開かれ職員間の共通理解の上、全職員で全児童、生徒の指導、支援がなされるようになっていくこと。
・特別支援教育コーディネーターや専門相談員の役割を担う教員がほぼ決まっており、引きつぎがうまくできていない。組織メンバー構成や引きつぎについて考えていく必要がある。
・２部門（知的障害教育、病弱教育）６学部（知的小学部・中学部・高等部・高等養護部、病弱部、病弱訪問教育部）あるため学校として情報を共有し、共通理解をはかることに時間がかかる。
・引き続き、隣接病院との連携を密にしながら、児童生徒の実態を把握し支援にあたっていく。児童生徒数が減少傾向にあり、それにともなって教職員も減少しつつあるが、より学校全体で児童生徒の支援にあたっていく必要がある。
・本校について言えば、学級担任がその１年の指導支援を引き受けるといった了解がなされているようだ。学部、学校としての子どもの見方、指導方針といったものがもうすこしあった方がよい。
・幼児児童生徒に対する指導・支援がそれぞれの担当で行われているが、その内容が職員全体で共有できるシステムを構築することの必要性がある。　**など児童生徒に関する情報の共有や引継ぎ、学部間の連携などの課題について記述されていた。**

[校内組織システムに関する記述]

・学級で止まっていることや、直接管理職へ相談に行っているケースがほとんどで、部の方へ挙がってこない。情報収集のため特別支援教育推進会に学部主事がいるので、情報を伝えてもらえるよう改善中である。
・校内・外関係者による支援会議の設定が困難である。（完全な専任特別支援教育コーディネーター

がいない)。
・校内の子供の関係機関との連携や担任以外の校内教員等との連携に関するシステムの構築　学部間移行の充実　業務の効率化。
・幼児児童生徒に対する指導・支援がそれぞれの担当で行われているが、その内容が職員全体で共有できるシステムを構築することの必要性がある。
・教育相談部の担当教員だけでなく、他の部署等の教員もニーズに応じた支援体制がとれるような組織にする。
・専門的な指導支援のために、校内の人材活用ができるようにし、協力体制を整えることも大切だと思う。
・専門的な指導や支援をアドバイスとしてのみ受け止めるのではなく、自分自身の指導・支援の力を高めていく意識をもち、ケース会に支援システムを積極的に活用していくことが課題。
・担任だけで抱え込まずに、支援に関する悩みを学年や学部職員がチームで考えていくシステムを作りたいという想いはあるが、そのための具体的な体制作りがまだ不十分である。今後は、校内特別支援教育推進委員会の機能を充実させ、個別支援会議の定例化やコーディネーターの情報交換や事例検討会等の実施を行っていきたいと考える。
・特別支援学校が地域のセンター的機能を担うことは必要であるが、それは特定の教員（特別支援教育コーディネーター）に限ることではないと思われる。特別支援学校の職員すべてがより専門的である必要があると感じられる。そのためには校内の研修体制など整備するべきことは多い。
障害種、生活年齢等、相手側のニーズによって問われる専門性の幅が広すぎるため、十分な支援システムとは言い切れず、教師の専門性の向上も一人一人の意識によるところが大きい。
・教職員個々の研さんにより、専門的な指導・支援は実現できているが、支援システム（チーム）として専門的で効果的な指導をするためには、子ども一人一人の指導について綿密な共通理解を図る必要がある。
・専門機関との連携のとり方や、個別の教育支援計画の作成などは学級担任・担当教員が各自行っている。学校、学部として互いに意見を交換する場が必要と感じるが、時間がとれないという状況である。
・ひとりひとりの指導について組織的に検討する機関や手順が明確になっていない。例えば校内委員会のような組織の設置に関わる論議などを経て整理する必要がある。
・個別の教育支援計画ファイルの内容を充実させるとともに、医療・福祉機関との連携をいかに強化していか、就職や就学に特別な指導を必要とする生徒への系統化された支援の流れ、システムを整備していく。
・一人一人の教育的ニーズに違いが大きく、システムや組織をいじるだけでは解消しないところにすでにぶつかっている。
・校内各校務分掌との連携を一層図る。
・わかりやすい、利用しやすい相談システムの構築。
・校内支援会議に関わるシステムの構築（校内の担当者、手続き等が明確になっていない)。
・多様な障がいに対応する教職員の専門性を高めること。
・校内体制として校内外のニーズに対応するため、学級担任、学年主任、寮務主任や関係部署と連携を図りながら、本校在籍生徒に対する支援ならびに地域のニーズへの適切かつ迅速な対応を充

実させる。
・継続的に一貫した支援が行われるよう、各学校等の記録ファイルの徹底・整理に努める。
・校内における支援システムは、資源開発も含めて取り組んでいく必要があるのだが、そのための組織づくりや運営まで、コーディネーターの手が回っていないこと。
・支援システムの使い方が十分周知されていない事や他の専門機関と連携した教育実践の在り方がよくわかっていない事。
・自校の支援会議の充実を図ること　・学校組織として、指導・支援のどの部分を担うか明確にすること。
・情報を共有する場（会議）の確保　・支援会議を実施するための組織・体制作り。
・全校的な支援システムの構築と、取り組みの成功例の積み上げ。
・校内支援システムの構築。
・総合支援学校としての支援システムの整備。
・視覚障害児在籍校との連携支援システムの充実。
・組織の分かりやすさ、活用のしやすさ。
・本校の地域支援部は地域への支援を行っているが、学校によっては校内の支援も合わせて行っている場合がある。本校では学年を中心とした学年会やケース会議等で一人一人のニーズに応えていたが、問題によってはコーディネーターが中心となって、専門機関等との連携をとおして問題を解決するような体制を構築する必要があると考える。
・校内支援窓口の設定、支援者の共通理解や連携を図る上での支援会議等、一人一人の教育的ニーズに応じた支援を検討するためのシステムについてはかなり整備されてきている状況にある。ただ、校内における支援事例や教材教具にかかわる情報の共有等、支援の充実につながるような校内資源の活用が十分なされていないような状況が見られる。地域支援への活用も含め、校内資源の有効な活用が課題である。
・障害部ごとに児童生徒や保護者のニーズや支援内容が大きく異なる面があるので、学校全体としての支援システムや組織作りが難しい。
・学部（教員）については全員体制で学習支援にとりくんでいくシステムが年々整備されている。・問題が明らかになったり、あるいは個々の事象への対応という形が多く、校内全体としてのシステム的な組織化は不十分な点も多い。
・学校の時間でなく、その子の 24 時間、一生涯を見通した支援のシステムの確立。
・校内ケース会議や教育支援計画の策定等のシステムはあるが、やはり、そのシステムを運用していくには教師の資質が大きな役目を担っていると思う。
・校内支援会議開催までのシステムの整備と会議の位置付けの明確化。
・校内支援システムについて再構築され、今年度実施しているが、学校全体のニーズに対し、活用できるシステムを検討する必要がある。
・校内支援システムの改善、指導者の専門性の向上。
・校内人材の有効な活用。
・校内組織が変わったため、現在、整理しているところ。
・校内での支援体制が校外に比べても手薄である。保護者のニーズに応えていける支援システムの充実が課題である。

・校内の支援システムが機能していないので、その見直しと校内での位置づけの再確認が必要。
・校内の支援体制について再検討が必要である。タイミングを捉えて各学部で対応するシステムと、それを全体的に把握して対応するシステムの構築。
・個人の持つ特別支援教育の専門的知見や経験を、教職員全員で共有できるようなシステムの構築を図る必要がある。
・個別の教育支援計画の活用およびシステムの再構築。
・これまでは支援部として機能していなかったので、課題というより支援内容全般について改善すべく、今年度支援体制の見直し、再構築を行っている。
・在籍者への支援体制を充実させるための体制づくり。
・在籍者への指導・支援を検討するための校内組織（全校的には規模が大きすぎるので、学部規模が適切かもしれない）作りが必要。
・支援システムの整備、充実は確実に進んでいるが、小、中、高の各学部がそれぞれ独立して分掌を形成している現状なので、一つの学校として専門的指導や支援が 12 年間を見通したものとなるよう検討している。
・支援システムの組織・機能は、運用しながら検討を重ね充実してきてはいる。このことが担当部署の教職員だけでなく、全校の職員の専門性の向上につながっていくようにすることが課題の 1 つとなっている。
・支援システムの組織化が必要である。
・自校の支援システムがまだ整っていないため、対応の難しい児童・生徒のケースを掘り下げて検討し、対応を考える場としての校内委員会が十分に機能していない。必要に応じて外部専門家も交えた支援会議などを行えるようなシステム構築と機能的な運用を図る必要があると思われる。
・自校の幼児児童生徒に対する校内援体制が整備されていないことが課題である。
・システムがきちんとうごけば問題はない
・児童生徒の姿を通して、指導の質を高める姿勢が必要であり、教員が自ら考え、自ら学んでいくためのシステムになるよう、絶えず形骸化を防いでいく必要がある。
・従来型の校務分掌のため、専門的な指導や支援を行う際に各分掌（例えば研修部と特別支援教育部など）との調整や重複する業務内容があり、調整が難しかったり、時間がかかったりして効率的な運用ができない。
・生徒とのかかわりが多い学級担任や教科担任等が所属する学年部会で支援のあり方を検討し、実際に指導している。生徒の実態に即してよりよい支援を行うため、実際的でより機能的なシステムづくりを行う必要がある。
・生徒の実態のみならず、学習指導要領の改訂、社会状況の変化などに対応した組織・機能を構築すること。
・全教職員の支援機能の理解度を増やすべきである。
・専門的な指導や支援を受けるための組織作りが進んでいない。
・組織、体制が不十分である。現在、教育課程検討部、地域支援部の立ち上げの準備中。
・組織の見直しを図り、より機能的な支援システムをつくること。
・組織を超えて人材を活用するということが芽ぶき始めたばかりで十分に機能していない。
・教員にも保護者にもわかりやすいシステムを構築することが必要。その核となるのが個別の教育

支援計画、指導計画になると思うのでそこを中心に充実させていけたらと考えます。
・必要なときに必要な支援を誰もが受けられるシステムにするのは難しい。
・病弱支援学校であり、入退学児童生徒の年度内における変化が大きくその変化に充分に対応できるシステムを作ること。
・他業務と重ならないようにしていくことで、効率化をはかっていく必要がある。規模が大きい上、講師が半数以上である校内事情を加味したシステムづくりが必要である。
・本校は昨年度開校し、いろいろな特別支援学校から職員が集まってきており、それぞれの学校での組織や機能の様式を参考にしながら支援システムを整えつつある。年度末に向けて評価を行い、よりよいものを作っていきたいと考えている。
・本年度から、自立活動係とコーディネーターで、支援部の分掌が立ち上がった。取り組み内容の整理や役割分担等実践しながら、確認している段階である。研修係があるが、自立活動やコーディネーターが中心となって開催する研修もあり、これについても整理が必要。肢知併置の学校ということで、メリットもあればデメリットになっていることもある。
・目指すべきこれからの高等養護学校の体現化。　具体的には目指すべき教育の方向性とそれを実現する教育課程・授業・指導形態・評価などのシステムの根本的な評価・改善。
・一人一人の教育的ニーズに応じた専門的な指導や支援を充実させるための校内連携のシステム作りが必要であると感じている。　**など協働的な校内システムや教職員間の連携を実現するためのシステムの構築に関する課題、また、一貫した支援、地域の関連機関との連携を実現するシステムの構築に関する課題が記述されていた。**

[学校の大規模化]

・在籍児童生徒の指導や支援については、大規模校であることなどから、学部を越えた縦断的な連携や校務分掌を越えた横断的な連携が課題となっている。
・学校の大規模化により、すべての児童生徒に対して支援会議を開催することはできない。問題の深刻な順に支援会議を実施している状況である。
・学校が大規模化し、児童生徒数と教職員数が多くなり、支援のための会議や話し合いの時間的制約が大きくなってきている。校務系サーバー（校務系ネットワーク）による情報の効率的な管理と情報交換を進めること等により解決を図っている。
・校内外において、専門的な指導や支援ができるように教職員の力量を高めていくことが必要である。そして、支援を担当する教員が限定されることなく、幅広い年代の教職員が支援にあたることができる体制を整えたい。
・小・同じ学部であっても、通常学級と重複学級のそれぞれの動きが分からないほど校内の教職員の人数が増え、組織が大きくなったため、専門的な指導や支援を実現するための研修等などの要望について教職員の声が届かないこともある。　**など学校の大規模化の課題と工夫について記述されていた。**

[障害の重度・重複化、多様化に関する記述]

・同じ学部であっても、通常学級と重複学級のそれぞれの動きが分からないほど校内の教職員の人数が増え、組織が大きくなったため、専門的な指導や支援を実現するための研修等などの要望について教職員の声が届かないこともある。
・肢体不自由児の就学の地域指向と特別支援学校の重度化による、児童生徒の実態差の広がり。重度の子どもを対象とした自立活動の指導は充実する一方で、障がい特性を考慮した単一学級の教科学習指導については、各学部に対象児がいないまたは少ないことから、地域の学校のニーズに応えられるだけの実践や積み上げが少なくなってきている。特別支援学校の事例を参考とした、具体的な内容を伝えにくい。
・障害の多様化、重度重複化に伴い、児童生徒一人ひとりの実態を的確に把握し、正しく理解したうえで指導・支援にあたる必要があるが、その認識を全職員が共有することが求められる。
・今後複数障害対応の学校へと進むと思われるが、専門性の維持及び向上についてはそれなりの対策が必要である。
・教職員の専門性の向上、教科指導、重複教育等、専門的に従事できるための教員増員。
・在籍する子どもたちの実態は、障がいの状態が比較的軽度の者から医療的ケアの必要な子どもまで、その教育的ニーズは様々である。また、その対応にあたる職員の専門性も様々であるため、支援のツールである個別の指導計画や個別の教育支援計画策定については個人差があり、その内容が個々のニーズに応じたものとなることが課題である。
　児童・生徒数や障害の多様化、また市内外からの相談・要請に答えていくにはコーディネーターの配置をもう少し充実させてほしい。
・自閉症等障害に対応した支援を各学部で工夫して行っているが学校全体として学部間での系統性をより明確にしていく必要があると考える。
・障害が多様化している中個々のニーズにこたえられる支援を考える教員　小中学校の主幹のように学部の枠をこえ学校全体をみて支援できる教員を位置づけるなどが必要になるかと思う。
・障害の重度化・多様化に対応した指導や支援を行うため、教職員一人ひとりの専門性を向上させる取組が必要である。　小・中・高と一貫した指導と継続支援をするための各部間の連携についてさらに検討する必要がある。
・障害の多様化が進んでいて１校で全てのニーズに応じることは難しくなってきている。２人でいくつもの専門的な看取りが必要な場合もある。一人一人のニーズを把握するためのシステムや機能と外部の専門家と連携したチームでの支援体制の構築システムが不足している。
・担任や各学部で抱え込むことが多く、学校全体の問題として取り上げられないことが多い。重複障害を持つ在籍者が多くなっているため、点字や歩行等の専門的技術が伝承されていない。
・知的障害が主の学校（本校）であるが、重複児童・生徒及び他の障害についても専門性を高めていきたい。
・本校は障害の重度が進み自立活動中心の教育課程の学級が年々増加している。その自立活動の中核となる自立活動部を立ち上げることと自立活動の抽出指導の体制づくりが課題と考えます。**など障害の重度・重複化、多様化の現状と対応するための専門性の課題、指導体制の課題に関する事項が記述されていた。**

[時間の確保]

・学校が大規模化し、児童生徒数と教職員数が多くなり、支援のための会議や話し合いの時間的制約が大きくなってきている。
・専門機関との連携のとり方や、個別の教育支援計画の作成などは学級担任・担当教員が各自行っている。学校、学部として互いに意見を交換する場が必要と感じるが、時間がとれないという状況である。
・校内では会議や作成書類も多く、生徒の支援についてゆっくりと話し合う時間もあまりとれない。業務内容を整理するなどして、生徒の支援について話し合う時間をより多く持てるようにし。
・業務拡大、多忙化。専任外の教員への情報の伝達、共有。
・様々な業務過多により、一人一人の多忙感が増しており、校内の連携が難しくなっているかもしれない。
　情報伝達や研修の必要性をそれぞれの方が感じる中、仕事の多さから、その時間を確保できない。
・教職員の共通理解を図るための研修や話し合いの時間の確保が難しい。
・継続した指導やより専門的な支援（たとえば教育相談など）を行うためのシステムの構築には全職員の理解が必要である。
・各教員が、研修したり教材研究をしたりするための時間と余裕の確保と、専門性を生かした指導を充実させようとするプロ意識の向上。
・専門性向上のための研修システムの構築と時間確保。
・ケース会議の時間が十分確保できない。
・研究、研修を一人一人の教員の経験に応じて幅広く用意できること。
・そのための時間を用意できる人的、物的余裕が必要。
・コーディネーターの育成と、専門的な指導に必要な時間の確保。・担当者をおぎなえる、教員の増員。
・ニーズを共通理解していくための校内研修を実施する上で、時間と人員の確保が難しい。
・相談のための場所と時間の確保。
・特別支援教育のための体制づくりは整いつつあるが、それを実現・実行するための専門性の向上、意識の向上が課題。「必要性は理解できるが、余裕のない状態。負担が増えるのは困る」という声にどうこたえるか。
・授業作りのための時間確保と専門性の向上。
・本校は、支援部が専任となり、地域の要請に応え、平日でも未就学児の療育に携わること、相談業務にあたることができている。校内での部会、事例検討会を多く持ちたいが、勤務時間内に全メンバーの都合を合わせられる日が少なく、紙面での共通理解が主。
・職員に時間的な余裕がないために目の前の子どもたちの指導で精一杯になりがち。そのため、他学部のことに目を向けることができず、乳幼児期から卒業後までを視野に入れての支援の必要性がなかなか理解されない状態。また、学部間での連携も十分といえない。（その解消に向けて模索しているところではある）。
・各学部、学年において専門性の高い教員を中心に日常的なケース会議を実施していく取り組みをしているが、学部によっては時間の確保の困難さから、なかなか定着できない。
・教員が一人一人の子をよく知る。それには、文献的な研究も必要だろう。そこに費す時間がまず

足りない。又、子どもの行動学習の評価を丁寧に見ていく時間が不足している。
・研修は行っているが、それを授業実践などに充分に深化させるだけの時間が確保できない。
・コーディネーターが専任でないことや、専門的なことについて、話し合う時間がとれない。
児童・生徒が急増し、学校がパンク寸前なので、十分な機能を果たしているか？疑問であり、課題でもある。
・強いて言えば、限られた時間の中で、ひとりひとりの事例について、十分に話し合う機会がまだ不足している。
・職員の多忙化のために充分に時間をとっての会議の時間の確保が難しい。
・専門性のある教師が限られていて、その先生に依存している。後継者養成が必要であるが、養成するためのシステムや時間がない。
・専門的な知識やノウハウを持っている教員が、他の教員の相談にのったり具体的な教材等への支援ができるようなシステムや時間的なゆとりをいかに作っていくかが課題。
・担当者の多忙感。
・担当者の負担は、年々重くなっているように感じる（相談件数の増加、担当者の削減により）。
・担任、コーディネーター、管理職と、多くの教員で情報を共有していくための会議時間の確保。とにかく話す、情報交換の時間が少ない。（ない）
・地域支援部は教頭を含めて６名だが、４名が他の分掌と兼任している。専任の２名も学級担任をしており時間的な制約がある。（外部機関との連絡調整、来校等との応待）
・一人一人について十分な時間をとって検討することは多忙な日々　難しい状況にある　特に高等部が難しい。
・評価や過程の見直しにじっくり時間をつかえない。行事が多い。
・病弱について、はじめて経験する教員も多く、組織として専門的な指導や支援について伝える場はあるが、十分に伝えているかというと時間も足りず疑問である。
・放課後の会議等がつまっている中、校内委員会を臨時に設ける場合、夜遅い時間に設定せざるを得ないことも多々ある。時間的なゆとりも必要。
・連携（外部・内部）・協力のための時間の確保（支援会議やケース検討会）が難しい（勤務時間内での時間がとれない）　**など指導の検討準備、校内の連携、各分掌の業務などに係る時間の確保などの課題が記述されていた。**

[学校経営・管理職に関する記述]

・校長の長期任用、何より特別支援校としての在り方や方向性についてのビジョンを指し示す校長・教頭の管理職が、２・３年で他校と同様に交代していくのでは、安定した取り組みや組織改革が難しい。
・本来自校の指導のために配当されている職員が他の支援を行うことは校内の指導体制に影響を及ぼす。それをどう共立させるか。
・中学校や他の障がい種の学校との個人情報の扱い方について、個人情報保護がどうしても壁になっていて十分なやり取りができない。　**など管理職の課題、個人情報の課題、自校の教育と地域への支援とのバランスの課題などが記述されていた。**

（2）地域の特別支援教育のセンター的機能を実現するための自校の支援システムの組織や機能について、課題となること

回答された 717 校のうち 624 校の回答に特別支援学校の支援システムの組織と機能についての課題についての記述があった。

以下、それぞれの項目についてその概要を整理した。

自校の支援システムの組織や機能について課題となることの記述を読み取り、以下の 19 の区分で整理した。

①コーディネーターの専門性、②障害専門性、③教員の研修、④後継者の育成と人材の確保・引き継ぎ、⑤予算、⑥人員配置・コーディネーターの専任化、⑦地域の理解啓発 / 情報発信、⑧地域連携地域ネットワークシステム、⑨地域のニーズの把握、⑩意識 / 雰囲気作り、⑪教員間学部間の連携 / 校内連携、⑫地域支援システム、⑬学校体制の整備、⑭障害の多様化に対する専門性、⑮時間の確保 / 多忙、⑯広域の支援、⑰支援要請の増加、⑱教育委員会との連携、⑲校内外のバランス、⑳自校のセ機能のコンセプト、(21) その他

一つの記述のまとまりが複数の内容を含むことがあり、単一の区分には整理することができない記述もあった。このような記述については、同じ記述を、複数の区分に重複して算出することとした。

自校の支援システムの組織や機能ついての課題を各区分毎の記述項目の頻度を以下に整理した。

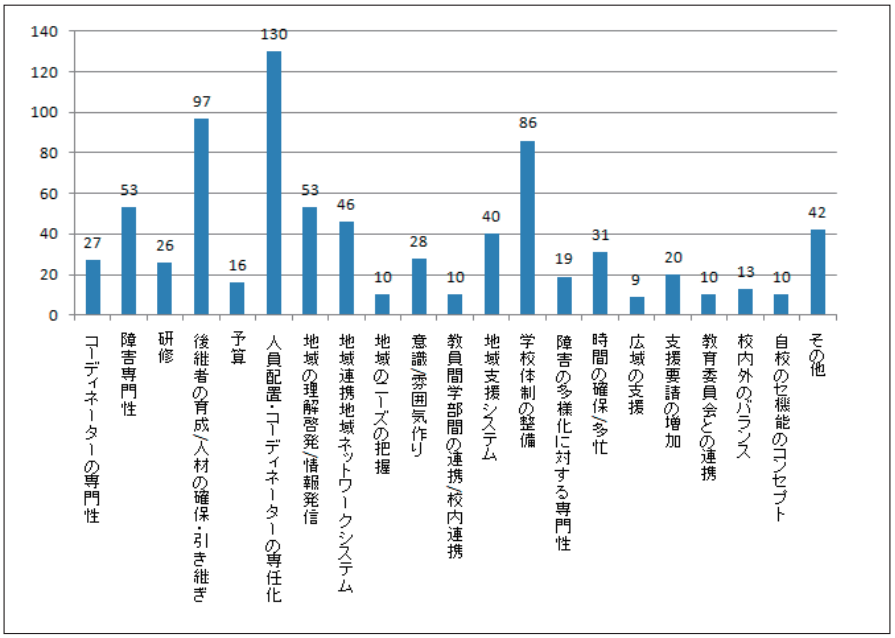


図　センター的機能に関わる自校のシステムに関する課題（校）（全体）

人員配置、コーディネーターの専任化に関する記述が最も多く、次いで、後継者の育成、人事材確保・引継ぎ、学校体制の整備に関する記述が多くなっている。

以下、主な区分毎の記述の概要を整理した。

[人員配置・コーディネーターの専任化等に関する記述]

・校内、校外ともに充実した支援を行うために、コーディネーターの養成や配置数の増加など、組織的な改善を検討する時期になっていると考えられる。
・全ての特別支援教育コーディネーターが兼任であるため、個人の抱える業務が多岐に及ぶ。専任者を設けたり、業務の整理や軽減を図ることが課題である。
「外部支援担当者の校内での位置づけ」や「コーディネーターの校内支援に関する役割」が今年度、課題となっている。
・特別支援教育コーディネーターを担う人材の育成。
・加配を増やしていただきたい。(現在、週 12 時間のみ)
・特別支援教育コーディネーターの別枠配置や教材備品・旅費等の増額など予算措置も必要。
・コーディネーターの専任化あるいは、持ち時数の軽減。
・人員の確保　・コーディネーター同士の情報交換や資質向上のための時間確保。
・全教員の意識、専門性の向上を図ること。
・センター的機能の役割を中心となって担う特別支援教育コーディネーターが、学級担任も兼ねているため、センター的機能の役割に十分な時間が当てられない。
・複数の特別支援教育コーディネーターがいるが、時間割や担任等の校務分掌の関係で、実際に地域に出ていけるコーディネーターが固定されてしまうので、学校全体の地域支援の人材育成、力量アップが難しい。
・専任性の検討。
・専任で担当できる教員が必要。また、センター的機能を担当できる教員を増やすことが難しい。
・専任ではあるが、1 名加配というわけではなく、校内努力で地域支援に出ている現状。
・専門性の向上。
・専門性を備えた人員・担当者の育成　・センター化を推進するための教員配当が厳しい。
・専門性を持った教員の育成。
・センター的機能を持った学校であり、教員であるという意識の全職員の共有と充実。
・センター的機能を果たすための人員配置、費用、時間などの整備。
・センター的機能と自校内の専門性を結びつけるための校務分掌などの検討。
・地域のセンター的機能を発揮・充実させるための人的配置の保障。
・地域のセンター的機能に対する要望は、かなり強いものがあるが、人的配置が十分でなく、その要請に応えきれないのが現状である。
・地域の要望に答えるための人材育成と、それにかかわる補充教員の配置など。
・特別支援教育コーディネーターの養成（指導できる専門性)。
・職員数の増（兼務でコーディネーターとしているため)。
・特別支援教育コーディネーターを増やし、校内で必要性を認識する。
・相談担任者（特別支援教育コーディネーター）の学校業務軽減のために体制作り（在籍児童生徒の重度重複が進み、相談専任者の確保が難しくなってきている）

・本校における「センター的機能」の内容を整理し、校内の教育活動と地域支援活動の両立をはかる。
などコーディネーターの専任化、人員確保、特別支援教育コーディネーターの業務内容の整理など多忙化の課題に関する記述があった。

[後継者の育成と人材の確保・引き継ぎ]

・特別支援教育コーディネーターを担う人材の育成。
・学級担任をしている地域支援部員は、校外の支援に関わることが難しく、後継者を育成していくことが困難となっている。
・コーディネーター研修の充実、支援教育コーディネーターの専門研修など、これを中心的に担っていく者の育成が図られず、世代交代が出来ない。
・コーディネーターの情報の引き継ぎ。
・多様化する地域のニーズに応えるための人材の育成。
・次世代相談員の育成。
・高等学校の相談に対応できる相談員の育成。
・人員の確保。
・人材育成と人事配当。
・人材の育成。
・コーディネーターと校内指導の関係。
・人材の育成（専門性の向上）と校内資源の組織的な活用。
・専門知識を持った人材の養成。
・センター的機能を持った学校であり、教員であるという意識の全職員の共有と充実。
・担当者の引き継ぎ。
・特別支援教育コーディネーターの育成。
・特別支援教育コーディネーターの専門性の向上と人材育成。
・特別支援教育コーディネータの交代に伴う業務の引き継ぎと質の維持。
・コーディネーター等の育成を含め課題がある。
・SST などの療育をするために、企画できるコーディネーターと同じような力量をもった教員を支援部に増員すること。（加配の人員がもう一人はほしい）
・一件一件の相談の質を高めていくと同時に、人的な充実が必要であり、そのような人材を育てていくことが課題である。
・教育相談部のメンバーを入れ替えていくには、人材の育成も大切だが、そこまでは対応できないのが現状である。
・教員の異動があるため、引継ぎをしっかりしていくことが大切だ。
・人材育成、引継ぎができるシステムを作ることが急務となっている。
・後継者の人材育成。
・特別支援教育コーディネーターの位置付けが年度ごとに変更される可能性があり、継続した支援を行うためには、十分な引継ぎが必要である。
・校内の支援システムの構築や教員の研修を通して人材を育てることがまず先決である。

・コーディネーターだけでなく、第２・３のコーディネーターの育成を図る。
・コーディネーターの人材育成。校内の教職員とのさらなる共通理解、連携。
・コーディネーターの複数体制の実現、次世代コーディネーターの育成。
・支援のための時間軽減をふやさないと、実質的に不可能であり、後進も育ちにくい。
・人員の配置（内部努力も含めて）。
・人員の不足、支援内容の多様化。
・人材育成や研修システム。個々の教員の専門性を高めるためにはどうすればいいのか。またコーディネーターなどの役割を担っていく教員をどのように育成したらいいのか。
・人材の育成。
・人材の育成・確保、体制の確保。
・センター的機能を支えるための人材の育成。
・センター的機能をさらに充実するための人材育成（次期特別支援教育コーディネータの養成）。
・センター的機能を実現させるための人手の確保。現在のように教員定数の中から人手を出して講師で補てんするというやり方より、センター的機能を実現するための教員を定数外のところに付けてもらえば、特別支援学級からの働きかけをもっとしていくことができると思う。
・センター的機能を実現するためのコーディネーター（巡回相談員）が、限られた人員の中で継続的に関わっているため、次世代のコーディネーター育成がうまくいかない。
・センター的機能を充実させていくための時間の確保や人材などの体制作り。
・センター的機能を中心的に担当する教員の養成および引き継ぎの円滑化。
・センター的機能を担える人材の育成　教員の特別支援教育の専門家としての意識及び専門性の向上。
・センター的機能の充実のための研修会や教員の育成が困難である。
・専門性の継承と充実、人的配置、予算の確保が不可欠。
・専門性の継承と人材確保　相談室の確保。
・専門性をもつ教員の育成と、その教員が支援に出ても、校内の授業に影響をあまり及ぼさないような指導体制の工夫。
・相談支援の出来る教員が、人事異動でいなくなり、組織力を維持することが、中々難しい。
　対外的な支援ができる人の数（ベテラン）に限りがあるため、人事異動に関わっての後継者の育成と担当者の選任が難しい。
・専任とするべきか、兼任として人数を確保するのがよいのか。コーディネーターの育成とスムーズな担当者の変更。
・地域からのニーズは年々多岐にわたり大きくなることで、特別支援コーディネーターの負担が増加している。そのため、コーディネーターの引継ぎが大きな課題となっている。
・地域支援に対する校内の理解　コーディネーターの次世代育成　医教福労のネットワーク構成地域性特性を理解した後継者の育成が課題である。
・地域の小中学校等への支援を担当するコーディネーターの力量によって、支援の充実度が変わってしまい、コーディネーターが代わったときでも、十分な支援が行えるよう組織的な支援を考えていく必要がある。
・地域のセンターとして機能するに足るマンパワーの確保と、より近接性のある利用しやすい体制の構築が望まれる。特に、現状の特別支援教育の枠組みのなかでは、必要な定数を確保しないで

現状のマンパワーのなかでセンター的機能を維持向上させていかなければならない。着実の増加しつつある相談にきめ細かく対応していくためにも、必要な人材の確保と、法制度を含めた位置づけについて教育行政には検討していただきたい。本校としての課題は、マンパワー確保のためにも専門性をもった教員をひとりで多く確保することである。新任研修や校内研修を実施してはいるが対象児の問題や人事異動もあり、今後多様な障害を受け入れていくことを考えると大きな課題になってくるものと考える。

・地域のニーズを把握し対応するための人材や時間の確保が難しい。
・地域のコーディネーターが支援に出る場合､校内体制が厳しいため､複数で出ることがむずかしい。そのため、次のコーディネーターの人材育成が図れていない。
・地域のコーディネーターをいかにして育てていけるか。
・別支援教育コーディネーターの増員、引き継ぎ。
・特別支援教育コーディネーターの校内協力体制（授業持ち時数など）や、コーディネーターの育成についてが課題と考えられる。
・特別支援コーディネーターの育成。
・地域支援のスタッフが固定化しており、後進の育成が課題。
・校内的に、人員をいかに確保するか、また専門性のある教職員をどのように育てていくか。
・担当者の交代を見据えた組織的な配置や養成。
・教職員の専門性の向上・維持・伝承。　**など特別支援教育コーディネーターなど中核となる教員の育成、次世代を担う教員の育成と引継ぎの課題が記述されていた。**

[学校体制の整備]

・関係分掌との連携強化。
・教育相談専任一人で支援するのでなく、チーム支援ができるようなシステムができるとありが・支援部・研修部・進路指導部他各部と組織的に連携を図りながら地域の幼・保・小・中等への支援に携わっているが、各関係機関は支援を求めるだけではなく、各校が自校で校内支援体制を図り、一人一人の教育ニーズに応じた支援をしていくこと。
・校内各校務分掌との連携を一層図る。
・わかりやすい、利用しやすい相談システムの構築。
・校内資源を地域支援のために有効に活用する必要がある。
・他の分掌との連携を図り、役割分担をすることによって、学校全体の教職員の意識の向上を図る必要がある。
・特別支援学校がセンター的機能を任っていることを全教職員で共通理解し、正確な情報提供ができるように教職員一人一人の資質の向上に努める必要がある。
・コーディネーターとして、依頼内容を見極め、既存の組織をいかした支援をすすめられる体制づくり（コーディネーターが全面に出て支援にあたる必要のある場合ばかりではないので、業務を担う層をより厚くしていくことが課題です。）
・様々な支援要請に応えていくための校内体制づくり（知肢だけにとどまらず色々な障害種への対応を目指した人材の育成と確保、学校全体でフットワークよく取り組める機動性あふれる協力体

制)。
・それぞれ支援を必要とする学校等のニーズの把握や具体的に行った支援の評価と見直し。
・支援システムの組織であるが、現在は相談支援部（部長はコーディネーター）がセンター的機能の会議・研修・支援等を行っているので、管理職、教務主任等、学校全体で取り組めていくことが必要かと思う。
・外部からの相談等に個で対応するのではなく、複数の職員で出し合った支援内容を提案できるような体制が必要。
・支援機能を充実させるための校内体制再構築（ケース会等の会議の見直し)。
・センター機能に関する地域への情報発信の充実。
・職員が支援に出かけるための校内体制の工夫。
・校内の教職員が参加し、学校全体で取り組む体制作り。
・特別支援教育コーディネーターを増やし、校内で必要性を認識する。　関わる人数を増やす。
・校内関係部署との連携をさらに図る。
・学校全体でセンター的機能の役割を果たして行く上で地域支援を行うための体制づくりが成熟していくこと。
学校の職員全員体制で地域のセンターとしての役割を担っていこうという気持ちではあるが、どうしても限られた者のみが動くことになってしまう。その結果、他の職員のセンターとしての役割についての理解が計れない。
・教育相談や地域支援にあたる職員が限られ､それが十分な支援になかなか結びつかない原因になっている。担当職員（特別支援教育コーディネーターを中心に）が動きやすい環境の整理と、教育相談部内でのさらなるシステム化を進める必要がある。
・現在組織の改編を検討している。どのようにすれば本校はもとより、地域に取りより充実した組織になるか検討している。
・校外への支援に携われる職員が少ない。専門的な知識や技能を持つ職員はいるが、クラスの児童生徒の支援を抜けることができず、課業中に支援に行くことはできない。
・校内教職員の理解・協力を得ること　地域の相談ニーズに答えるための人材を校内で確保すること。多様な障害に対する教員の専門性を確保すること　各小中学校への支援の内容・方法等のノウハウを確立すること。
・校内在籍児童生徒数の年度内の変動が大きいため、支援システムの組織や機能を柔軟に変化させることが必要となる。
・校内資源調査をし把握しているが､校内の定数では､支援部以外なかなか地域に出ることが難しい。
・校内組織が横断的に連携すること　自立－進路－就相－地域支援。
・校内体制の厳しさから、校外への支援に出にくいこと。
・校内体制を整え、複数で対応したり、互いに支援方法について等検討する場を設ける必要があると考える。
・校内の支援と校外への支援両方に充分とは言えない（校内の方がよくはなってきたが）ので校内では活動が見えるように努力しています。
・校内の組織計画はできているが、まだまだ地域支援課や特別支援教育コーディネーターに集中し、十分機能できていない。

コーディネーター係が校内組織の中に位置づけがなく、プラスアルファの仕事という形で行われている。会議は定期的に行っているが、勤務時間外が多く、負担としては大きい。

・今後校内の組織をさらに充実させていくためにセンター的機能に係る委員会及び分掌の再編成を検討しているところである。

・今年度より、肢体不自由児に対する支援をはじめたばかりであり、校内体制は整っていない。

・今後、支援組織の構築が課題である。

さらなる一人一人の意識向上とともに外部支援を支える校内体制の確立。

さらに校内支援体制を充実させ、校内校外の支援を深め高めるシステムをきちんと作り明文化していかなければならない。さらに同県市の動向を見ながら最新のシステム、可能なシステムを検討していかねばならない。（例：通級、訪問ケース会議の継続、等々）

支援システムの組織立ち上げの際、校内事情から分掌ではなく委員会として組織した。多くの関

・自校での実践が“地域の学校等の先生方の実践に役立つこともある､役だっている”という実感を、全職員で共有できると、もっとセンター的機能に対する理解や取組も深まるのではないかと感じる。

・充実させていくための目標設定（見通し）をしていくことが大切と考えます。誰が主に担当しようと担っていける体制づくり（組しきづくり）、人材づくり。

・種々の障害に関する専門性を地域支援において発揮できるような校内体制の整備、ニーズに即した支援プログラムの整備、支援事例の蓄積による学校全体の専門性の更なる向上。

・小規模校においては、他の校務分掌との併任し業務を行わなければならない。また、個人情報の保護や個別に継続した対応をしなければならないことから担当者の負担が大きくなっている。ケースの情報の共有等複数の担当者がかかわることも考えられるが、現状では難しい。

・全教職員一人ひとりがセンター的機能を実現するための役割を担うことを、支援体制の中に掲げているが、実際は、児童生徒の日々の指導、支援に手一杯で、果たすべ役割や意義は理解していても、結果として一部の教員が担っている現実がある。さらに、システムの組織は作れても、機能させるための人材育成が必要である。

・全校体制のシステムはできているが、センター事務局と他の分掌が連携してセンター運営を行うという意識の向上や具体的な活動を支えてゆくスペシャリストの養成が課題である。

・センター的機能の充実について、積極的に取り組めるような校内組織が必要である。

・センター的機能は年々実績をあげている。しかし､校内組織の拡充が不十分で､コーディネーター以外の職員との役割分担が上手くできていない。

・センター的機能を果たす業務が一部の職員に偏り、全体の意識が弱い現状にある。教職員数が減る中、兼務としてセンター的機能を果たしていくことが困難になってきており、より学校全体の協力が必要になってきている。

・センター的機能に関する業務を支援部担当者に限らず、特別支援教育コーディネーターとして委嘱された複数名の教員が担当している。担当者は教育相談対応時間に応じて持ち時間数等の配慮をしているが、教員数が減少した場合は教員定数上で加配等がなければ現状のセンター的機能を継続することが困難である。そこで教職員の異動等で機能が損なわれないよう、各校務分掌にセンター的機能を分散し学校全体で対応する体制を整備していくことが必要である。

・校内体制（本校の場合、複数の教員で相談を担当しているので、人員の確保が必要)、他機関と

の連携。
・早急に地域支援部を校務分掌に位置づけ、学校組織としての取組を開始すること。
・地域支援に関しても、それぞれの部が、それぞれのシステムの中で実際の運営にかかわっている。その取組についても、部によって違っている。それぞれの部所属のコーディネーターが連携を密にし、支援システムの充実をはからなければならない。
・地域支援に携わることができる教職員を増やすこと、他障害種、特別支援学校と地域の学校の違いを理解したうえで、支援ができる教職員を増やすことが課題である。
・地域支援部以外の職員も含めた相談体制の充実。
・地域支援部が窓口となり相談事業を経営しているが、相談への対応など担当者が特定になってしまっている。10 人のコーディネータがいるが公務分掌や授業時間の関係で相談業務に当たる機会が少ない。
・地域支援部として１つの分掌ではなく組織だったものにする。主任は学級担任はもたずに、地域全体のことを考えられるような位置づけとする
・地域支援の業務が特別支援教育コーディネーターに偏ってきている。
・地域センター的機能を具体的に推進する教員が専任に大きく偏っているため、機能についての理解や、全校体制で取り組む意識が高まりにくい。
・地域との連携にかかわりの深い進路指導部や生徒指導部、職員の専門性向上にかかわる自立活動部や研修部、児童生徒の指導にかかわる教務部や各部との一層の連携を図る必要がある。その上で、教育支援部としての役割を明確にしてシステム化する必要がある。
・地域の学校の校内支援の構築についての支援が不十分だと思われる。
・チームで支援にあたる体制作り
地域支援コーディネーターや自立活動専任指導者だけでなく、校内資源を活用し、ニーズに応じた支援を行う。
・地域支援を行える、充分なスタッフと組織づくり
・特別支援教育コーディネーターと相談支援室担当教員とで役割分担などを整理、明確化することが必要である。
・独立した組織ではないので担任をしている一部力量の高い教員に負担がかかっている
一つの分掌が中心に担ってはいるものの、学校全体で取り組んでいくことであるという認識の共有化。本校が地域においてどのようにセンター的機能を実現していくかというビジョンの整理と校内での共有化。
・分掌等の関係で、一部の職員が担っている現状である。
・まだ、一部の関係者だけで動いている部分があるので、地域や校内に向けて、支援システムや実際の取り組みについての周知・理解・協力を進めていく必要がある。
・基本的なシステムは現在のような組織で展開することでよいと思われる。専任はおかず、全校体制でセンター的機能を発揮していけるとよい。課題としては全校職員誰もが様々な支援を担当できるような専門性を持ち、学校全体の力が上がることである。
・校内組織が変わったため、現在、整理しているところ。
・今までも行ってきたが、地域の小中学校等の支援に、更に本校の多くの教職員が支援にあたることができるようにする組織作り。校務との関係もあり、難しい面もある。

・組織、体制が不十分である。現在、教育課程検討部、地域支援部の立ち上げの準備中。 **などすシステムの整備を一層進める必要があること、特定の部署や教員だけでなく全校体制での取り組みを組織化すること、担当スタッフ教員の増員が必要であるとすることなどの課題が記述されていた。**

[地域の理解啓発・情報発信に関する記述]

・地域に周知させていくこと。
・地域の相談ニーズをすい上げる仕組みの構築。
・地域に広く本校の支援活動を知ってもらうことです。
・教職員に対して、校外での活動を知ってもらうための情報発信の充実。
・校内支援の充実による地域支援への情報提供。
・早期教育相談室や在籍校への支援等について、関係機関に周知してもらう。
・地域からのニーズの把握と支援内容への反映。
・諸学校のもつニーズを掌握し、自校のもつ機能を知らせるための機会を設定すること（教育事務所等の協力）。
・地域への情報発信を通じ、地域全体の理解啓発を図っていく必要を感じる。
・地域に向けてセンター的機能を広める啓発活動が必要である。
・地域にある潜在しているニーズの掘りおこしと、“特別支援教育”は使うものであるという意識の定着を関係機関へ伝え、開拓していくことが必要である。
・地域の状況を把握すること。（巡回相談に入った園、学校や研修会等への参加車からはニーズを聞き取ることができが、潜在しているニーズを把握することが難しい。
・ニーズが減少しているのか、通常学級担当者の中で弱視児への問題意識が低いのかわからないがニーズの掘り起こしが今後とも必要である。
・地域の幼・保・小・中との連携のあり方、幼・保・小・中への啓発。
・ニーズの掘り起こし。
・理解・啓発活動の一層の推進と、ニーズの情報収集。
・学校の教育活動の充実と理解・啓発。
・活動の内容の広報が不十分。
・高等学校との連携や聴覚障害のある成人に対する本校の理解・啓発により努める必要がある。
これまで支援を行っていない学校に対し、啓発を行っていき、連携を進めることが課題だと感じる。
・今後、インクルーシブの流れが予想されるため、地域の小・中・高等学校の特別支援教育に関する意識の向上が課題である。各小・中・高等学校に核となる職員を配置し、専門性のある職員を本校において連携する形をとれるようにできればと思う。本当の意味でのセンター的役割を考えたい。
・サポートセンターと連携して地域支援に取り組んでいる。情報の発信などがまだ不十分である。
・さらに理解、啓発を図ること。
・自校の支援システムを地域の小中学校などに紹介をする機会があるとよい。
・自校のセンター的機能のさらなる啓発。

・センター的機能についての理解啓発をさらに進めていく必要がある。
・センター的機能を十分に実現するためには、地域の学校に対し、特別支援学校のセンター的機能についての啓発活動が必要だと考える。地域のニーズに応じて機能を果たしているが、まだまだ、ニーズに応じ切れていないことがある。また、センター的機能を果たすために、組織全体の力量をあげて行くことも課題の一つである。
・センター的機能で得られた情報や知見を広めていくこと。
・地域支援を行うことについての理解をうながす。
・地域の小・中学校の教員の方々に、まだ特別支援教育や障害児に対する理解が進んでいない現実が多々あり、、特別支援学校との意識の違いが時々、感じられることがある。保護者対応や教材・指導方法などの面でも見られる。
・地域の小・中・高について理解するとともに地域に特別支援学校を理解していただきさらに活用してもらうようアピールをしていくとよい。
・地域へ支援システム、機能などの周知の徹底。
・地域へセンター的機能の周知。地域に在籍する肢体不自由のある児童生徒の実態（人数含む）把握。
・地域への啓発、乳幼児期からの超早期教育相談の体制の整備。人的確保。
・当校のセンター的機能を近隣の小中・高等学校に今以上に周知する点。
・特別支援学校がセンター的役割を行う事等もっと啓発をして行きたいと思う。
・ニーズをひろいあげる方策がたてられていない。
・本校のことを知ってもらうための発信が必要。
・本校の支援システムの紹介、地域のニーズ、実施報告等を、教育委員会等に提示できるようにする必要がある。
・本校のセンター的機能について、あまり知られていない面もあるように感じられる。学校紹介DVD、パンフレット等を使用して、更なる啓発活動が必要だと思われる。
・もっと広く周知するための試みを行う必要がある。たとえば通信（センターキノウ）など。
・理解啓発の費用の出所がなくなり、県全体とリンクして本校の支援・理解啓発の方法を検討していく必要がある。
・理解啓発の不足。
・幼稚園、保育園、高校等へ本校の支援システムを周知すること　**など自校のセンター的機能についての周知や理解・啓発が必要であること、地域のニーズの把握をすることなどの課題が記述されていた。**

[障害についての専門性]

・教師の専門性を向上させること。（研修会の講師ができるように力量を付けていく）。
・特別支援学校の教員として、できるだけ多くの教員が対応できるような専門性の向上が求められている。
・職員の専門性の向上。
・支援機能を充実させるための校内体制再構築（ケース会等の会議の見直し）。
・専門性の向上（学習面の支援）。

・校内人事の配置　専門性や経験が豊富な教員の減少。
・人材育成や研修システム。個々の教員の専門性を高めるためにはどうすればいいのか。またコーディネーターなどの役割を担っていく教員をどのように育成したらいいのか。
・センター的機能を担える人材の育成　教員の特別支援教育の専門家としての意識及び専門性の向上。
・センター的機能を担うには、視覚特別支援学校における経験と専門性が必要である。
・教職員の専門性の向上・維持・伝承。
・教職員の専門性の向上。
・全教員の意識、専門性の向上を図ること。
・教師の専門性を高めていくことが大切である。
・県内の特別支援学級（聴覚障害）の担当者の多くが、聴覚障害教育の未経験者であったり、1年ごとに交代するといった状況にある。県全体の聴覚障害教育の専門性をどのようにしたら保持できるのか、本校ができるサポートとは何かについて検討し、対応していく必要がある。
・発達障害についての理解と対応（相談のケースが増えているが、特別支援学校での経験と知識だけでは対応が難しい）。
・聾学校として地域のセンター的機能を担う時には、聴覚障害教育についての十分な専門性が必要であるのに、校内にその専門性が希薄になりつつある。発達障害に関わる支援であっても、聴覚障害の専門性は大いに活用できるので、現状は憂慮されるべき。
・地域支援に直接には関わらない職員に、地域支援の必要性を理解してもらう機会が少ない。
・専門性のある相談担当者や相談業務のための時間の確保。
・教職員の専門性の維持、向上。
・教職員の研修の充実、専門性の向上。
・教職員の専門性を向上させるための様々な研修。
・校内体制の充実　コーディネーターの人数の増加（地域支援のため）　情報の共有､専門性の向上、研修機会の確保。
・様々な専門分野のスペシャリスト。
・支援システムの構築のために専門性の向上が必要である。
・自校に発達障害児がいないなかで、小中学校等のニーズに答えるためにどこまで何をしたらよいのかを検討する必要がある。
・職員の専門性の向上と早期教育支援ができる担当職員の確保。
・身体的な病気だけでなく不登校や心身症等、精神的な病気など、多種多様な病状の子供たちについて明確な対応ができるよう専門性をたかめていくことが課題だる。
・全職員が教育相談、校内研修等にかかわれるよう、専門性の向上、センター的機能を実現するための支援システムの整備、校内研修体制の充実。
・全職員の専門性の向上。
・センター的機能を実現するための職員の専門性の維持向上が困難になってきている。生徒数の減少による職員数の減少、センター的機能等による専門性のある職員の多忙化など物理的に時間と人が足りていない。
・専門性における知見の向上　より効率的な支援を行うための工夫。
・専門性のある教員が少ない。

・専門性の向上。
・専門性の向上と、他校からの信頼を得ること。
・相談活動及び研修協力機能を果たすための教員の専門的知識の育成及び増員。
・地域支援を担う部員の専門性の向上。
・聴覚障害児教育に対して見識がある職員を配置する。担当職員のスキルアップを図る。
・特別支援教育に関わる具体的な支援内容、小、中学校の授業改善など、各学校の取り組み状況及び支援の要請に対応できる特別支援学校の教員の専門的な研修は、校内の研修では難しい。県全体で研修の機会が必要。
・毎年、継続した支援が行えるようにコーディネーターの専門性の向上や他の教員にセンター的機能の実現のための技能・知識を広めていくかが課題である。
・より多くの教員の専門性の向上と情報収集、共有、発信の工夫。
・学校全体の専門性の向上に努める必要もある。
・肢体不自由教育の専門性の向上（支援を担当する教員の育成） **など地域支援のための自校の職員の専門性の確保や向上の課題が記述されていた。**

[地域連携・地域ネットワークシステム]

・自校を中心としたエリアネットワークを構築していくこと。
・特別支援教育コーディネーターの後継者育成や地域の中学校ブロックのネットワーク作りに積極的に取り組んでいきたいと考えている。
・医教福労のネットワーク構成。
・県内の広範囲な地域への支援の充実のためのネットワーク作り。
・専門分野を（肢体不自由校として）活用できるようエリアネットワーク内での整理が必要。また、本校としても自校の専門性を発信していく必要がある。
・巡回相談支援を行うための体制やネットワーク作り、特別支援教育に関わる機関との連携や組織化を進めていく必要がある。
・担当地域が4市1町と広域にわたることでネットワークづくりが充分に機能していない。
・福祉、医療、労働、教育といった関係機関の連携が充実するとよい。
・保健医療との連携が薄い。
・就学前幼児等、視覚に障がいのある乳児・幼児の相談会などにおける支援や視覚に障がいのある方々（成人）の福祉相談会などにおける支援など、センター的機能の充実に努めているが、子育てや障がい者福祉等の地域支援ネットワーク活動に積極的に参加し、盲学校としての支援の充実を図って行きたい。 **など特別支援学校間、地域の学校間、教育・医療・福祉・労働等のネットワークの課題に関する記述があった。**

[地域支援システムに関する記述]

・3歳児健診を保健センターではなく一般の開業医で行うことになったためリスク児の存在について保健師が完全にはつかめなくなり早期発見、医療や療育へのつなぎが難しくなっている　専攻

科志望者も含め成人の困り感をすいあげるシステムづくりが難しい。
・エリアセンター校としての本校の運営方法。特別支援教育がスタートした時点では他校と連携を進めていたが各校においてシステムが可動した段階でエリアとしての動きにばらつきが出ている。今年度よりエリアネット連絡会を再度スタートさせたが今後は定期的に開催し充実を図る必要がある。
・公的機関の相談窓口が充実してくるにつれて、相談者はどこに相談したらよいかとまどうこともあると思う。どこの窓口を利用しても適切な窓口につなげる窓口どうしのネットワークの構築がのぞまれる。
・専門分野を（肢体不自由校として）活用できるようエリアネットワーク内での整理が必要。また、本校としても自校の専門性を発信していく必要がある。
・専門性のある先生と、関係のある機関と個人的なつながりが多い。点のつながりから線や面のつながりになるようにネットワーク会議を公的なものとして位置づけて行うことが大事である。
・誰がどこにどのように支援し、どんな専門性を提供していくのかというところをはっきりさせると良いと思う。
連携すべき専門家チームや関係機関の組織が必要である。
・現在は、発達障害支援センターや大学の障害学生支援室等と連携を図っているが、ネットワークが個人的なつながりで作り上げられていて、担当者が変わるとつながりはなくなってしまう可能性が高いので、システムとしてネットワークの構築が必要である。
・特別支援教育コーディネーターは、新しくなった者と経験のある者で一緒に支援にあたることで、専門性を高めていけるようにしているが、資質向上のためには、コーディネーターとしての基本的な知識等を含め、勤務時間外に行われる研修にも自主的に参加する必要がある。
・支援会議の充実（本地区の重要なケースについて）。
・多様化する地域のニーズに応えるための人材の育成、教員の専門性の向上。
・センター的機能の要諦の敷衍。
・支援回数、担当者、支援内容など本校の支援のあり方の整理・再考。
・教育委員会主催の支援システムと特別支援学校が担う支援システムの役割分担をどうのようにするのか。
・校内資源の整備・活用
・通常の学級へ支援する力の充実。
・小中学校から高校の特別支援教育、その後の長期にわたる支援について助言していける立場にある学校だと考えているが、開校したばかりのため、システムとして機能しているとはいえない。今後事例を通して支援システムの組織や機能について検討していく段階である。
・視覚障害教育センターと特別支援教育センターの連携。
・地域の学校と連携した地域支援のあり方。
・センター的機能について理解しているが、具体的な支援については誰もがすぐに対応できるものになっていず、学校全体のものになりにくいこと。
・県立と市立という行政の違いにより、市内の地域の支援システムのなかに特別支援学校が入っていないこと。
・それぞれの特別支援学校がそれぞれにセンター的機能として動いている現状があるが、教育事務所管内を１つの単位として、管内にある特別支援学校また管内市町村がもっている相談機能ごが

リンクをしてチームを作り、それぞれの相談、支援、地域支援に対応していく形を検討中である。
・地域からの支援依頼についての窓口を一本化し、相談内容に応じて学部や校務分掌グループに割り振るシステムが定着しつつあるが、進路の問題など学校間での調整が必要な時は、管理職を中心とした全職員や関係機関の情報の共有及び共通理解が不可欠となる。それぞれの機関が考え方や立場の違いなど十分理解した上で調整を行うことが大切であるが、難しいケースもある。
・地域性もあり、障害のある幼児児童生徒の早期発見・早期支援に難しい面も見られる。地域全体の啓発と同時に、『相談・支援の要請を待つ』のではなく、積極的に地域に出て、保健福祉との連携を強化していきたい。
・各町にはそれぞれ特別支援教育システムがあるが、本校がそれを充分理解できていない。地域のシステムの中に本校が位置付いていけるとセンター的機能も今まで以上に活用していただけるのではないかと考えている。
・現在、相談内容に応じて、校内の組織で個々に対応しているが、校内、校外の幼児児童生徒への支援について、学校として教育支援部を中心に、さらに組織的に整備し、学校資源の有効活用を図っていけるようにしていく必要がある。
・地域の中でどんな役割を担いどう連携していくかの支援システムが十分に確立していない。システム作りが課題である。
・地域の保幼小中高の先生方のニーズ等をふまえ、地域に根ざしたセンター的機能を実現するために、より情報収集及び情報の発信を続けていきたい。
・本校における相談機能は充実してきているが、地域における療育システムや地域の小中学校等における特別支援システムがいまだ十分に機能していないのではないかと感じている。そのためには、幼児児童生徒の指導に関する助言や特別支援脅威に関する情報提供だけでなく、校内委員会の体制作りや運営、特別支援教育コーディネーターや管理職等への学校コンサルテーション等、巡回相談の内容の充実が課題となっている。またそれらを支える地域の関係機関等との連携をより深めていくシステムも必要である。
・本校の支援システムの中で、研修協力、資源提供機能が円滑に活用される体制が整っていない。地域のセンター的機能の充実を目指すためには本校でのシステム作りだけでなく、県や市町村、小・中学校が中心となった連携システムが必要である。特別支援学校が主導で行うだけでは地域での特別支援教育は充実していかないのではないか。 **など特別支援学校を含めた地域の支援システムの構築の必要性、ネットワークがシステムとして機能していくことの必要性など、地域の特別支援教育のセンター的機能が学校だけで機能するのではなく地域のシステムの中で位置付く必要があるなどの課題が記述されていた。**

[時間の確保・多忙感に関する記述]

・担当する職員の時数等の配慮。
・コーディネーター係が校内組織の中に位置づけがなく、プラスアルファの仕事という形で行われている。会議は定期的に行っているが、勤務時間外が多く、負担としては大きい。
・支援のための時間軽減をふやさないと、実質的に不可能であり、後進も育ちにくい。
・センター的機能を充実させていくための時間の確保や人材などの体制作り。

・地域のニーズを把握し対応するための人材や時間の確保が難しい。
・特別支援教育コーディネーターは複数でも、授業時数から出張に出かけられず、実質一人となり、引継ぎが課題。
・校内の理解によって、地域のセンター的機能を担う教員は、授業時数の軽減等の配慮がなされているが、地域からの支援要請は年々増加しており、内容も多様化していることから、要請に応じることが困難になりつつある。校内、校外ともに充実した支援を行うために、コーディネーターの養成や配置数の増加など、組織的な改善を検討する時期になっていると考えられる。
・センター的機能の役割を中心となって担う特別支援教育コーディネーターが、学級担任も兼ねているため、センター的機能の役割に十分な時間が当てられない。
・複数の特別支援教育コーディネーターがいるが、時間割や担任等の校務分掌の関係で、実際に地域に出ていけるコーディネーターが固定されてしまうので、学校全体の地域支援の人材育成、力量アップが難しい。
・地域からの教育相談依頼に対応できる教師の数や時間を確保できるようにする。
・地域支援に対応するコーディネーターの校内業務の軽減。
・特別支援教育コーディネーターは、専任とはいえ校内の授業も担当しながら外部支援を行っている。兼務の場合は、さらに他の分掌も掛け持ちとなることから多忙化が避けられない状況にある。
・会議時間の確保ができず、時間外に支援会議を設定することが多い。
・外部への対応ができるよう、担任をもたなくてもいい、もしくは時間のやりくりができるような体制がとれるように人員を増やしてほしい。
・現在の相談件数に十分に対応するためには、時間的に不足しており、負担が大きい。
・兼任なので、自分の担当児童への指導時間を大幅に削ることになった。肢体不自由校では、各家庭の養育の負担が大きく、居住地区の福祉サービスの紹介や調整等々の業務も大切であり、兼任では難しい。
・校外支援にあたる専門職員がいない。学部主事や教務主任、学級担任等と兼務しているため、できることが限られている。
・コーディネーター１人１人の負担が大きく、支援体制の拡充が必要であるが、現在の校内体制でそれを実現するのはむずかしい。
・コーディネーターが専任ではないので、時間的な制約があり、外部の支援の設定がやりづらい。
支援や相談活動に対応する専任教員が配置されておらず、授業や校務もあり、日程等の調整が難しく、相談依頼に十分な対応ができていない。
・児童・生徒数が減少すれば、教員数も減少する。もともと在籍数が少ない盲学校のような場合、支援に関わる教員をどのように確保するのかが課題となる。
・事例等について担当者間で検討するための時間の確保／担当職員の人材育成。
・センター的機能に費やす人材と時間の確保。
・専任１名、兼任１名では時間的に対応しきれず、調整が難しい。
・専任のコーディネーターが置かれていないため、授業時間中の地域での活動が困難である。
・特別支援教育コーディネーターが地域でさらに機能していくために、コーディネーターが現場を抜ける分を全て講師でまかなう時間を保障していただきたい。　**など相談の増加、担当者の業務負担の増加などを背景に時間の確保の課題、また、特に兼務で行っている担当者の時間の確保な**

どの課題が記述されていた。

[教員の意識・雰囲気作りに関する記述]

・関係機関とのつながりが、人と人でつながっているという面も大きいため、現在担当している教職員の転勤によって途切れさせないためにも、より多くの教職員にセンター的機能の必要性を伝え、担える教職員を育てていくことも課題である。
・校内での理解を進める。
・学校の職員全員体制で地域のセンターとしての役割を担っていこうという気持ちではあるが、どうしても限られた者のみが動くことになってしまう。その結果、他の職員のセンターとしての役割についての理解が計れない。
・さらなる一人一人の意識向上とともに外部支援を支える校内体制の確立
・センター的機能を果たす業務が一部の職員に偏り、全体の意識が弱い現状にある。教職員数が減る中、兼務としてセンター的機能を果たしていくことが困難になってきており、より学校全体の協力が必要になってきている。
・センター的機能として誰が何をできるのか、一部の担当者のみで対応せずに全体の意識とするのは難しい。
・地域センター的機能を具体的に推進する教員が専任に大きく偏っているため、機能についての理解や、全校体制で取り組む意識が高まりにくい。
・一つの分掌が中心に担ってはいるものの、学校全体で取り組んでいくことであるという認識の共有化。本校が地域においてどのようにセンター的機能を実現していくかというビジョンの整理と校内での共有化。
・まだ、一部の関係者だけで動いている部分があるので、地域や校内に向けて、支援システムや実際の取り組みについての周知・理解・協力を進めていく必要がある。
・教職員の意識の醸成、条件整備等が必要である。
・支援システムの共通理解。
・センター的機能を主に担っている職員の仕事内容を全職員が理解して、センター的機能が果たせるよう協力する体勢をより整えるとともに、「自分もセンター的機能を担う機会があるのだ」と一人ひとりが自覚し、実際に校外支援をする機会を持つこと。
・教員のもうワンランク上の意識の改革をめざして、現在の地域の状況を客観的に校内に伝えていく必要があると考えています。
・現在実施している支援の報告や市の取り組みを全職員に知らせ、意識の向上を図る必要がある。
・校内組織にセンター的機能についてより明確に位置づける必要がある　センター的機能を担う自覚のさらなる向上。
・コーディネーターが専任ではないため、相談や外部機関との連携・支援の際に、授業を交換してもらったり補欠を当てることもあり、周囲への負担があるように感じる。また、意識が外部に向かうことも多く、自校での動きがあまりわからないこともある。センター的機能を十分に発揮するためには、今以上に校内体制を整えるとともに、教員の知識、知見、意識を高める必要があるのではないか。

・コーディネーターが窓口となり、職員全員で業務を分担し合うような体制づくりとそれに向けた意識改革。
・コーディネーターは２名で教育相談に出向いているが、全職員が支援指導ができるように、意識を高めていく必要がある。
・主として担当となる地域相談支援係以外の教職員の、センター的機能についての意識を高めることが必要。
・職員の意識は深まりつつあるが、機能するための環境を整えることが課題である。
・すべての教師に、通常の教育活動がセンター的機能を果たすことにつながっているという意識をもってもらうことと、相談業務などにもっと多くの教師が携わることでセンター的機能を実感してもらうことが必要だと感じている。
・センター的機能の考え方を周知徹底しておく必要性を感じる。
・センター的機能を果たすことについての教員の意識の高揚。特別支援教育推進についての専門性の向上。
・担当の教師と他の教師の意識の差が顕著である。
・外のニーズが高くなっている中で校内での意識、対応力も高める必要がある。
・連携訪問に出て地域の教員等に指導をすることが、自身のスキルアップにつながるという理解が薄い。　**などセンター的機能など一部の教員が担っている状況から、学校の教職員全体で取り組むという意識を醸成する必要があることなどが記述されていた。**

[障害の多様化に対応する専門性に関する記述]

・自校に発達障害児がいないなかで、小中学校等のニーズに答えるためにどこまで何をしたらよいのかを検討する必要がある。
・多様な障害に対する教員の専門性を確保すること。
・各小中学校への支援の内容・方法等のノウハウを確立すること。
・気がかりな子どもの年齢や状態が、多様化深刻化しており、校内の教師誰もが対応できる事例でなくなってきた。教育相談部のメンバーを入れ替えていくには、人材の育成も大切だが、そこまでは対応できないのが現状である。
・可能な限り実施しているが、教職員の人数が少なく、医療的ケアや重度、重複化した在籍中のこども達への教育活動もままならない状態で、校外や地域への支援にまで教職員が出ていくことは難しい。
・他障がいへの相談、対応力。
・発達障害も含め、各障害に応じた具体的な支援策等が助言できるよう専門性を高めていくこと。
・今まで支援学校で実際に指導をしてきていない児童生徒への支援を行ったりコーディネートする力をつけるために研修を受ける必要がある。
・肢体不自由に関する相談等は十分に対応できるが、発達障害の相談が多くなり、多様多彩な質問に応えきれないことが多い。
・肢体不自由に関わらず、発達障害を含めた様々な障害（視覚、聴覚）に対する専門性を担保し、地域支援できる機能をつけていくこと、地域へそのことをアピールしていくことが課題。

・センター的機能を実現するためには、視覚障害だけでなく、発達障害、知的障害など重複する場合や、乳幼児の指導教育も含め、小中高の段階の普通教育を理解していることが必要であり、複数の人材を育成していくのは、小規模の学校では難しい。
・地域からの相談内容は、これまでの特別支援学校での指導内容や方法で対応できるものもあれば、発達障がいや、その二次障がいによるものも求められてくるため、自ら指導を行ったことがない事例等への対応が課題である。
・地域の学校からの要請はほとんどが発達障害についての支援が中心である。本校は知的障害に特化した学校なのでセンター的機能にかかわるスタッフは独学で知識を身につけている。このように他の職員にも力をつけていく余裕がないのが現状である。
・本校のコーディネーターは、特別支援教育だけの経験で、通常校での教職経験を持たないため、本当に適切なアドバイスができているか不安な面もある。通常校の経験者が特別支援の専門的な学習を受けると更に良いと思う。
・知的障害、発達障害、肢体不自由についての内容については対応ができるが、視覚障害・聴覚障害については専門的な指導支援に対応できる職員が少ない。　**など自校が対応する障害以外の障害や発達障害への対応、小中学校の教育に関する対応ついての課題が記述されていた。**

[地域の学校等からの支援要請の増加に関する記述]

・地域からの支援要請は年々増加しており、内容も多様化していることから、要請に応じることが困難になりつつある。
・地域のセンター的機能に対する要望は、かなり強いものがあるが、人的配置が十分でなく、その要請に応えきれないのが現状である。
・学校規模が小さいために人員配置等に物理的な制限があるため地域のニーズが増えた場合、対応することが難しくなる
・教育相談の件数が多く、対応しきれない現状がある。対外的相談にどのようにあたっていくかが、課題である。
・増加する教育相談や研修会支援に対応できなくなる可能性がある。その際どのように線引きをしていくのか。
・現状を越える支援要請に応じていくにはかなり難しい状態になっている。担当者の増員には、教職員定数の増加が必要になる。また、小・中学校においては、校内での支援体制を強化するような取組が必要になっている。
・これまでは地域からの支援要請にこたえる形でセンター的機能を果たしてきたが、相談数は増加の一途をたどっており、量的な意味においては対応の限界に近付いている。多様化する校内外のニーズに対応するため、校内や関係機関とのあり方について検討を継続すると共に、地域において各自治体や各学校等のニーズに直接対応するセンター的役割から、地域が主体的・自立的に対応できるように支援する役割への転換を図る必要がある。
・支援に当たって特効薬的な成果を望む声が多い。ただし、支援に当たる教師自らや学校内で問題解決をしていけるような支援を行い相談件数を減らしていくためにはどうすればよいかといった支援をしていくことに難しさを感じている。

・地域からのニーズは年々多岐にわたり大きくなることで、特別支援コーディネーターの負担が増加している。そのため、コーディネーターの引継ぎが大きな課題となっている。
・年々相談件数等が増加している為、担当職員の負担が大きく人材の配慮が望まれる。
・要請の全てに応じるよう心がけているが要請が増加するに伴い困難になりそうである。　**など地域からの要請の増加の現状、対応に向けて人員の確保や地域の小中学校の教育力の強化など、センター的機能で行う支援の在り方などの課題が記述されていた。**

[予算の不足や確保に関する記述]

・予算の確保が不可欠。
・僻地にある学校のため、カバーする範囲が広く時間的制約、予算的制約（少ない予算）等がある。
・旅費の確保。
・地域支援の旅費が足りないため、全ての要請に答えることができない。
・出かける支援を実施するための人員の確保。
・予算の確保。
・予算についても課題がある。
・校外支援に対する旅費不足。
・物品購入等の予算の不足。
・出張支援等の旅費の確保。
・センター的機能の役割が増えていることに対して、その役割の中心となるコーディネーターの人数、出張予算に限界がある。
・センター的機能を果たすための人的、予算の裏付けが必要である。
・費用と人的配置の充実。
・必要な旅費の確保。　**などセンター的機能に関わる旅費の不足に関する課題や確保の必要性がなどが記述されていた。**

[校内への支援と地域への支援のバランスに関する記述]

・専門性をもつ教員の育成と、その教員が支援に出ても、校内の授業に影響をあまり及ぼさないような指導体制の工夫。
・「校内での業務」と「外部への支援活動」の調整がむずかしい。
・「外部支援担当者の校内での位置づけ」や「コーディネーターの校内支援に関する役割」が今年度、課題となっている。
・校内での支援も重要であり、校外の支援に当たるための人員や時間が限られている。
・自校の在籍者の指導に手いっぱいで、地域のセンター的役割をはたすことは難しい。
・県のシステムでは、1校に1人の特別支援教育コーディネーターが配置されているが十分には機能しきれない。同じ校内にあっても、相談、支援機能を担う分掌は別体制で行えるなら機能できるのではないかと考える。
・教育支援部の中心的な役割は、地域支援が中心である。部員（特別支援教育コーディネーターを

含む）は全て学級担任であるため、地域支援に出る時は、担当の子どもたちの指導を同僚が担うことになる。本来の業務がおろそかになってしまう。センター的役割の中心的な仕事をするコーディネーターは専任という形にしていかなければいけないと感じている。
・校内での教育活動と校外での活動のバランス。
・校内の支援体制とのバランスをとりながら、可能な範囲で対応していくことが必要であると思う。
・センター的機能を実現するためには、校内、校外が両輪となって本校教育を推進していくという方向を職員全体が、意識統一し、それを実現するための体制を考えていく必要がある。
・センター的役割を担う担当者の増加は必要であるが、校内業務との兼ねあいにより、増員が難しいこと。
・担当者には他の仕事もあるので、児童生徒への学習面の支援には限界がある。
・地域支援部の職員が担任をもっているので出張が多いと学級経営に差しつかえる。
・人数が少ないため、地域へ出かけて行くと、校内に支障がくる。　**など校内支援と地域支援のバランスに関する課題が記述されていた。**

[地域のニーズの把握に関する記述]

・地域のニーズを把握し対応するための人材や時間の確保が難しい。
・地域のニーズを把握し、それに応じた支援システムを構築することや、そのための十分な人員を配置すること。
・県内全圏域における、地域の学校のニーズや支援内容についての情報把握。
・地域のニーズの情報収集システムや、外部との連携に関わる質的、物的な裏付けが必要と感じている。
・小中学校との連携組織との参画を考えること　地域のニーズをさらに細かく把握することが必要と思っています。
・地域が必要としている支援内容の適切な把握。
・地域の実態、本校に対するニーズ等の把握。
・地域の小、中、高等学校のニーズの把握と当センター活用の促進。
・地域の小中学校がセンター校へ期待しているものを把握すること。
・ニーズの把握が充分でない。　**などニーズの把握に関する現状や課題が記述されていた。**

[教員間学部間の連携／校内連携]

・校内教職員の理解・協力を得ること。
・全教職員一人ひとりがセンター的機能を実現するための役割を担うことを、支援体制の中に掲げている。
・教員への理解と情報提供の在り方。
・コーディネーターと校内教職員の情報交換協力システム。
・それぞれの担当が行っていることを、学校内で共有することが大切と考えている。　**など教員間の連携・校内の連携の必要性や課題が記述されていた。**

[教育委員会との連携]

・県や市町村、小中学校が中心となった連携システムが必要である。
・市と積極的につながり理解啓発を行っていくこと。
・教育委員会や自立支援協議会との連携の強化。
・地域の各町村の教育委員会と連携がとれていない。そのため、地域に特別支援を必要としている幼児児童生徒がどの程度いるのか、把握できていない点が課題である。
・全県下を対象としている特別支援学校なので、地域とのつながりが薄い所がある。
・各市教育委員会のリーダーシップへの期待。
・前籍校に復帰後、スムーズに復学、進学できず、再転入する場合もあり、地域との連携の継続が課題である。
・地域の小中学校の連携が重要であるが、地域の教育委員会との連携も必要である。
・地域の要請に応じるための市教育委員会や他機関との連携のあり方　**など地域、市区町村教育委員会との連携の必要性や課題が記述されていた。**

[センター的機能のコンセプトに関する記述]

・本校の支援システムの中で、研修協力、資源提供機能が円滑に活用される体制が整っていない。・地域のセンター的機能の充実を目指すためには本校でのシステム作りだけでなく、県や市町村、小中学校が中心となった連携システムが必要である。
・特別支援学校が主導で行うだけでは地域での特別支援教育は充実していかないのではないか。
・特別支援教育を柱とする学校運営。
・自校を中心としたエリアネットワークを構築していくこと。
・県立学校である本校は、もともと市立学校とは別の動きをしてきているため、地域の体制の中に入っていくには想像以上の努力が必要である。地域の特別支援教育にかかわる問題は、市教委だけでなく福祉や労働その他多くの分野にあり、それぞれに別のアプローチをしていくことになる。また教育分野にしても様々な担当者とのやりとりになる。
・窓口を一本化しようとすると回り道をして行き着かなくなってしまうこともあり、こまめに動く方がやりやすい場合が多く、できるだけフットワークを軽く動き回れる体制をとりたいと考えている。　**などセンター的機能のコンセプトに関する事項などが記述されていた。**

資料

調　査　票

特別支援学校における支援システムの充実のための取組に関する調査

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 NISE National Institute of Special Needs Education

専門研究A「特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究－特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究－」(研究代表者　松村勘由)

ご回答いただく方は、校長あるいは、校長が指名する教職員で、本調査に関わる学校全体の状況を把握する立場にある方を想定しています。　※　ご記入の際は、別紙の調査実施要項をご参照ください。

この調査のデータは、全体的な状況を把握するために使用します。個々のデータをその学校や設置者が分かるような形で公表することはありません。

学校名	立					
回答者の 職名・担当・氏名	職名		担当部署等		氏名	

学校が対象とする障害種について、該当する所に○を記入してください。(調査時点で在籍者がいない場合にも記入してください。)

	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱
幼稚部					
小学部					
中学部					
高等部					

※　複数の障害種を対象とする学校で、障害種毎に「教育部門」を設けている場合は、右の欄に○を記入してください。

【調査票の返送・返信先】　この調査票は、以下のようにご返信・ご返送ください。

(1)電子データ(Microsoft Excel)で返信の場合は、以下のE-mailアドレス宛へ、添付ファイルとして送信してください。

本調査専用アドレス　→　v-systemchosa@nise.go.jp　←　電子ファイルでは、ハイパーリンクとなっています。

調査票のダウンロード　→　URL:http://www.nise.go.jp/blog/2010/05/post_338.html

(2)この調査票(紙媒体)をFaxで返信する場合は、以下のFax番号へ送信してください。

Fax番号　046-839-6919　(調査専用)

(3)この調査票(紙媒体)を郵便で返送する場合は、同封の返信用封筒にてお送りください。

〒239-8585　横須賀市野比5－1－1　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
企画部　上席総括研究員　松村　勘由　TEL 046-839-6870　e-mail v-systemchosa@nise.go.jp
教育相談部　主任研究員　横尾　俊　TEL 046-839-6840　e-mail v-systemchosa@nise.go.jp

※　**研究所のWebサイトに、本調査の情報を掲載しています。**URL:http://www.nise.go.jp/blog/2010/05/post_338.html

////　10月31日を目安として、回答をご返信・ご返送ください。　////

調査・回答欄

この調査は、第1部、第2部、第3部、第4部、4つの部分で構成されています。

第1部　校内外との連携の仕組みと機能
第2部　校内支援の仕組みと機能
第3部　地域への支援の仕組みと機能
第4部　支援システムの充実への取組の成果と課題

第1部　校内外との連携の仕組みと機能

1　特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターの役割についてお尋ねします。

貴校における特別支援教育コーディネーターの役割について該当する項目の全てに○を記入して下さい。

①地域支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている。	
②在籍者への支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている。	
③地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等への相談・支援を担っている。	
④地域の保護者・本人への相談等を担っている。	
⑤在籍者本人・保護者への相談等を担っている。	
⑥その他　[　　]	

2　連携のための組織の構成と活動

地域の学校や関連する機関等との連携についてお尋ねします。

(1)　医療、福祉、労働等関連機関間の連携組織への参画について

①参画している連携組織の名称を記入してください。

②参画や連携の中心となる教職員の担当名を記述してください。(例:特別支援教育コーディネーター、教務主任、副校長　等)

③参画する連携組織の活動状況について該当する項目の全てに○を記入して下さい。

(1)　参画する主な連携組織の会議の開催状況について	
1.会議は、定期的に開催される。	
2.会議は、必要に応じて開催される。	
3.その他　[	]
(2)　参画する主な連携組織の機能について	
1.各機関間の情報交換の場として機能している。	
2.具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している。	
3.各機関共通の課題を検討する場として機能している。	
4.その他　[	]

④**参画していない場合は、**その理由を記述してください。

(2)　特別支援学校間の連携組織への参画について

①参画している連携組織の名称を記入してください。

②参画や連携の中心となる教職員の担当名を記述してください。(例:特別支援教育コーディネーター、教務主任、副校長　等)

③参画する連携組織の活動状況について該当する項目の全てに○を記入して下さい。

(1)　参画する主な連携組織の会議の開催状況について	
1.会議は、定期的に開催される。	
2.会議は、必要に応じて開催される。	
3.その他	
(2)　参画する主な連携組織の機能について	
1.各学校の情報交換の場として機能している。	
2.具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している。	
3.各学校共通の課題を検討する場として機能している。	
4.その他　[	]

④**参画していない場合は、**その理由を記述してください。

(3)　地域の小・中学校間の連携組織への参画について

①参画している連携組織の名称を記入してください。

②参画や連携の中心となる教職員の担当名を記述してください。(例:特別支援教育コーディネーター、教務主任、副校長　等)

③参画する連携組織の活動状況について該当する項目の全てに○を記入して下さい。

(1)　参画する主な連携組織の会議の開催状況について	
1.会議は、定期的に開催される。	
2.会議は、必要に応じて開催される。	

3.その他［	］

(2) 参画する主な連携組織の機能について

1.各学校の情報交換の場として機能している。	
2.具体的な支援に関わる情報交換の場として機能している。	
3.各学校共通の課題を検討する場として機能している。	
4.その他［	］

④**参画していない場合は、**その理由を記述してください。

3　地域の関連機関との連携

連携している地域の関連機関についてお尋ねします。

主な連携先と連携の内容について具体的に記述してください。（記入例：児童相談所と事例についての協議を行っている。）

①医療関係機関	
②保健関係機関	
③福祉関係機関	
④労働関係機関	
⑤その他	

4　専門家チーム、巡回相談員との連携

専門家チーム、巡回相談員との連携についてお尋ねします。

専門家チームや巡回相談員との連携について該当する項目の全てに〇を記入してください。

①地域支援に関して、連絡・調整を行っている。	
②幼児児童生徒等への指導に関わる助言や支援を受けている。	
③ その他	

第2部　校内支援の仕組みと機能

1　在籍者への支援体制

在籍者への支援のための学校の取組についてお尋ねします。

（1） **以下の各事項について、在籍者への支援の中心となる教職員の担当名を記述してください。**（例：自立活動部担当、特別支援教育コーディネーター、相談支援部長、学級担任　等）

①自立活動の指導に関する事項	
②教育相談に関する事項	
③進路指導、就労支援などに関する事項	
④交流及び共同学習に関する事項	
⑤医療的ケアに関する事項	
⑥情報・支援機器の活用に関する事項	
⑦その他	

（2） **在籍者への指導・支援を全校的に検討するための校内組織についてお尋ねします。**

①校内組織の名称を記入してください。（例：支援会議、事例検討会、校内支援委員会　など）

②校内組織の中心となる教職員の担当名を記入してください。（例：特別支援教育コーディネーター、教育相談部長　等　）

③校内組織のメンバーについて、該当する項目全てに〇を記入してください。

(1)幼児児童生徒等の担任	
(2)特別支援教育コーディネーター	

(3)管理職	
(4)校内の専門的知見のある教職員	
(5)校外の専門家(医師、OT、PT、ST等専門職等)	
(6)その他 [ ]	

④指導・支援を検討するための会議の開催状況について、該当する項目全てに○を記入してください。

(1)定期的に開催している。	
(2)必要に応じて開催している。	
(3)その他 [ ]	

⑤会議での主な検討事項について記述してください。

⑥**校内組織を設けていない場合は、**その理由を記述してください。

2　在籍者の個別の教育支援計画の作成・活用・管理

在籍者の個別の教育支援計画の作成・活用・管理についてお尋ねします。

(1) 個別の教育支援計画の管理を担当する組織について

個別の教育支援計画を管理する担当名を記述してください。(例:教務部、特別支援教育コーディネーター、副校長　等)

(2) 個別の教育支援計画の作成について

①作成の中心となる教職員の担当名を記述してください。(例:学級担任、特別支援教育コーディネーター、学年主任　等)

②個別の教育支援計画の作成に参画する関係者について、該当する項目全てに○を記入してください。

(1)学級担任	
(2)学年・学部等の担当の教員	
(3)特別支援教育コーディネーター	
(4)校内の専門的知見のある教職員	
(6)校外の専門家(医師、OT、PT、ST等専門職等)	
(7)管理職	
(8)保護者	
(9)本人	
(10)その他 [ ]	

(3) 個別の教育支援計画の活用についてお尋ねします。

①個別の教育支援計画の情報の共有について、該当する項目全てに○を記入してください。

(1)本人・保護者と共有している。	
(2)関係する校内の教職員の間で共有している。	
(3)関係する専門家、関連機関と共有している。	
(4)その他 [ ]	

②個別の教育支援計画の活用について、該当する項目全てに○を記入してください。

(1)個別の指導計画の作成など具体的な支援や指導に活用されている。	
(2)専門家、関連機関との連携に活用されている。	
(3)保護者への支援や連携に活用されている。	
(4)その他 [ ]	

③個別の教育支援計画の移行期の取り扱いについて、該当する項目全てに○を記入してください。

(1)進級の際に活用したり、教職員間で、引き継がれている。	
(2)進学、就労などの際に活用したり、進学先等に引き継がれている。	
(3)その他 [ ]	

④個人情報としての個別の教育支援計画の作成・活用・管理などについて、該当する項目全てに○を記入してください。

(1)本人・保護者の願いや意向を聞き取り作成している。	
(2)本人・保護者の了解の下で作成・管理・活用している。	
(3)個別の教育支援計画を作成・活用・管理などを行うための学校の規定がある。	
(4)その他 [ ]	

（4） 個別の教育支援計画の評価についてお尋ねします。

個別の教育支援計画の評価について、該当する項目全てに○を記入してください。

(1)予め時期を定めて評価を行っている。	
(2)必要な時に随時評価を行っている。	
(3)その他 [ ]	

3 交流及び共同学習

交流及び共同学習についてお尋ねします。

（1） 交流及び共同学習の実施状況について、該当する項目全てに○を記入してください。

①居住地校交流を実施している。	
②小・中学校等との学校間交流を実施している。	
③その他［ ］	

（2） 交流及び共同学習を進めるための仕組みについて、該当する項目全てに○を記入してください。

①実施するための校内組織がある。	
②実施するための規定を設けている。	
③実施するために運営協議会や地域の教育委員会等との協議の場を設けている。	
④その他［ ］	

第3部 地域への支援の仕組みと機能

1 センター的機能を担うための学校組織

センター的機能を担うための学校組織についてお尋ねします。

（1） センター的機能を担う中心となる分掌の名称を記入してください。（例：地域支援部、相談支援部 等）

（2） センター的機能を担う中心となる教員の担当名を記入してください。（例：コーディネーター、地域支援部長 等）

（3） センター的機能を担う中心となる教員の役割について該当する項目の全てに○を記入してください。

①地域からの相談・支援に関わる校内外の関係者との連絡調整を担っている。	
②地域への支援や相談を行っている。	
③その他［ ］	

（4） センター的機能を担う教員の人数を記入してください。

①専任として指名されている者		人
②兼任として指名されている者		人
③その他［ ］		人

2 センター的機能に関わる情報の収集と提供

センター的機能に関わる情報の収集と提供に関わる活動についてお尋ねします。

（1） 情報の収集に関する活動

地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等に関するニーズの把握について、実施している項目の全てに○を記入してください。

①アンケート調査を行っている。	
②研修会、授業公開、要請による相談・支援の活動の中で聞き取っている。	
③その他［ ］	

（2） 情報の提供に関する活動

地域の小・中学校等への理解啓発や広報活動について実施している項目の全てに○を記入してください。

①理解啓発のためのパンフレットを作成している。	
②センター的機能に関わる「通信」や「お便り」を定期的に発行している。	
③センター的機能に関わる情報を学校のWebサイト(ホームページ)に掲載している。	
④その他［ ］	

3　地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等への相談・支援活動の実施状況

地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の教職員を対象として行っている相談・支援等の活動についてお尋ねします。

(1)　昨年度中に、地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行った相談・支援等の活動ののべ回数の概数を記入してください。(中等教育学校については、便宜上、高等学校等へ含めて下さい。)

①地域の幼稚園(保育園)への相談・支援活動		回
②地域の小・中学校等への相談・支援活動		回
②地域の高等学校等への相談・支援活動		回

(2)　地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行っている相談・支援の内容について、主として行っている内容に　◎　を、併せて行っている内容に　○　を記入してください。

①視覚障害に関連する内容	
②聴覚障害に関連する内容	
③知的障害に関連する内容	
④肢体不自由に関連する内容	
⑤病気に関連する内容	
⑥発達障害(自閉症、LD、ADHD等)に関連する内容	
⑦その他［　　］	

(3)　地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の教職員を対象に行っている相談・支援等の活動の内容について、行っている事項の全てに○を記入して下さい。

①障害の理解と対応に関すること	
②諸検査・アセスメントに関すること	
③授業作りや学級経営に関すること	
④校内支援体制の構築に関すること	
⑤保護者への対応や連携に関すること	
⑥個別の教育支援計画に関すること	
⑦個別の指導計画に関すること	
⑧他機関との連携に関すること	
⑨教材・教具の提供に関すること	
⑩施設・設備の提供に関すること	
⑪その他［　　］	

(4)　地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等への相談・支援活動の方法について、次の各項目の中で、主として行っているものに　◎　を、併せて行っているものに　○　を記入してください。

①幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の管理職への相談・支援を行っている。	
②幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の特別支援学校コーディネーター等への相談・支援を行っている。	
③幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の学級担任等への相談・支援を行っている。	
④幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の校内委員会等の組織への相談・支援を行っている。	
⑤その他［　　］	

(5)　地域の幼稚園(保育園)、小・中学校等への支援に関わり、教育委員会との連絡・調整について該当する項目に○を記入してください。

①支援を実施する際に、担当者が地域の教育委員会と連絡・調整を行っている。	
②支援を実施するために、地域の教育委員会との協議の場を設けている。	
③その他［　　］	

4　保護者・本人への相談・支援活動の実施状況

本人・保護者を対象に行っている相談・支援等についてお尋ねします。

(1)　相談・支援の対象者について、該当する項目の全てに○を記入してください。

①乳幼児(0歳～2歳)	
②幼稚園段階(3歳～5歳)	
③小学生段階(6歳～12歳)	
④中学生段階(13歳～15歳)	
⑤高校生段階(16歳～18歳)	
⑥大学生段階以降成人(19歳～)	

（2） **本人・保護者を対象に行っている相談・支援等の内容で、主として行っている内容に ◎ を、併せて行っている内容に ○ を記入してください。**

①視覚障害に関連する内容	
②聴覚障害に関連する内容	
③知的障害に関連する内容	
④肢体不自由に関連する内容	
⑤病気等に関連する内容	
⑥発達障害（自閉症、LD、ADHD等）に関連する内容	
⑦その他 ［	］

5 地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の教職員に対する研修協力・研修会等

地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の教職員に対する研修協力・研修会等についてお尋ねします。

（1） **昨年度中に行った地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の教職員に対する研修協力・研修会等ののべ回数についてお尋ねします。**

①昨年度中に学校で開催した研修会の回数（概数）		回
②昨年度中に地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の研修会で講師として招聘された回数（概数）		回

（2） **地域の幼稚園(保育園)、小・中学校、高等学校等の教員に対する研修等の内容について、該当する全ての項目に○を記入してください。**

①特別支援教育に関する総合的な内容	
②学校が対象としている障害に関する専門的な内容	
③発達障害についての理解と対応に関する専門的な内容	
④その他 ［	］

6 センター的機能の計画と評価

センター的機能の計画と評価についてお尋ねします。

センター的機能の計画・評価について該当する項目の全てに○を記入して下さい。

①センター的機能を学校の教育計画に位置付けている。	
②センター的機能の評価を学校評価の中で行っている。	
③センター的機能として行った相談・支援等について、相談・支援の相手先への満足度の調査を行っている。	
④その他 ［	］

第4部 支援システムの充実への取組の成果と課題

1 支援システムへの理解

特別支援教育における特別支援学校の役割に関する教職員の意識についてお尋ねします。

（1） **自校の教職員の理解の状況について、<u>そう思う[A]</u>、<u>どちらともいえない[B]</u>、<u>そう思わない[C]</u> のいずれかの記号を記入し、そのように判断した理由について記述して下さい。**

①特別支援学校が担う一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援の意義について十分に理解されている。	
※その理由を記述してください。	

②特別支援学校が担うセンター的機能の意義について十分に理解されている。	
※その理由を記述してください。	

（2） **地域における自校への理解、期待、貢献の状況について、<u>そう思う[A]</u>、<u>どちらともいえない[B]</u>、<u>そう思わない[C]</u> のいずれかの記号を記入し、そのように判断した理由について記述して下さい。**

①自校のセンター的機能が地域に十分に理解されている。	
※その理由を記述してください。	

②自校のセンター的機能への地域の期待は大きい。	
※その理由を記述してください。	

③自校のセンター的機能は、地域に十分に貢献している。	
※その理由を記述してください。	

2　支援システムの機能

自校の支援システムの機能について、<u>そう思う[A]、どちらともいえない[B]、そう思わない[C]</u>　のいずれかの記号を記入し、そのように判断した理由について記述して下さい。

①自校の支援システム（校内支援体制の整備、専門機関等との連携、個別の教育支援計画等の作成など）がこれまで以上に機能し、一人一人のニーズに応じた専門的な教育や支援がより充実してきた。	
※その理由を記述してください。	

②自校の支援システム（センター的機能）がこれまで以上に機能し、その結果、地域の小・中学校等の教育が充実してきた。	
※その理由を記述してください。	
③自校の支援システム(センター的機能）の機能を通して得られた情報や知見、校内の意識の変化は、在籍者への教育や支援の充実に寄与している。	
※その理由を記述してください。	

3　支援システムの課題

特別支援学校の支援システムの組織と機能についての課題を記述してください。

（1）　<u>障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた専門的な指導や支援を実現するための</u>自校の支援システムの組織や機能について、課題となることがありましたら記述してください。

（2）　<u>地域の特別支援教育のセンター的機能を実現するための</u>自校の支援システムの組織や機能について、課題となることがありましたら記述してください。

特別支援学校における支援システム関する研究について、本研究所への意見や要望等がありましたら記入してください。

ご協力をありがとうございました。

終わりに
－ 今後の課題について －

本研究は、特別支援教育体制における特別支援学校の支援システムの現状の把握と課題点を整理することを目的とした。

制度改正以降３年が経過した現在までの到達点を把握するとともに更なる充実のために課題点を明らかにしていくこと、また、質的な評価をしていくために、対象の事項に関するデータを数値化し比較することなどを企図した。

この研究調査では、調査設計にあたり、特別支援学校における支援システムの状況をどのような観点と指標で把握しその充実と進捗の状況を確認していくかを問いとした。

特別支援教育の基本的な考え方、特別支援教育体制整備の経緯などを確認し、また、先行調査での取組などを検討したが的確な答えを得ず、ひとまず、これまでの調査の観点や指標を踏襲し、現時点での現状を把握することに留めることし、その後の推移を追うための資料を得ることを目的とすることとした。

本研究成果報告書では、調査結果を整理すると共に、特別支援学校の支援システムの現状の確認と課題点についての若干の分析を試みている。

この調査で得られた資料を基に、今後の特別支援学校の支援システムの充実に向けた取組への課題の更なる整理が必要であると考えている。

（研究代表者　松村勘由）

専門研究 A

特別支援学校における支援システムの充実に向けた総合的研究
－特別支援教育体制の取組の状況とその改善に向けた課題に関する調査研究－

平成 22 年度

研究成果報告書

研究代表者　松村 勘由

平成 23 年 3 月
著作　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
発行　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585
神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号
TEL：046-839-6803
FAX：046-839-6918
http://www.nise.go.jp