

## 地域実践研究

# 地域におけるインクルーシブ教育システム構築 に関する研究

(平成 28 年度～29 年度)

## 研究成果報告書

平成30年3月



独立行政法人  
国立特別支援教育総合研究所



## はじめに

国立特別支援教育総合研究所（以下「特総研」）は、平成 28 年度、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、地域や学校が抱える課題を研究テーマとして設定し、特総研と地域が協働して行う新しいタイプの研究として、地域実践研究事業をスタートさせた。本報告書は、その中の一つ、平成 28 年度～平成 29 年度地域実践研究「地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究」の研究の経緯と成果をまとめたものである。

これまで、我が国のインクルーシブ教育システム構築に向けた体制整備に関する研究が進められる中で、どの市町村においても必要かつ重視すべき事項（グランドデザイン）が整理されてきた。グランドデザインを実効性のあるものとするためには、様々な異なる地域の状況や課題を踏まえた検討が必要であり、本研究では地域に応じたインクルーシブ教育システムの構築・推進のための視点・方策を提供することを目的に取り組んできたところである。

本報告書では、上記グランドデザインの中核、すなわちインクルーシブ教育システム構築・推進の基盤ともいえる様々な関係機関・関係部局・関係者の相互の「連携・協働」の在り方を大きな柱とし、本研究に参画いただいた指定研究協力地域における調査や実践的検討を通して得られた知見を基に、各地がインクルーシブ教育システム構築を進めていく上での参考となる情報を整理した。

第 1 章では、この研究の背景や目的、方法、研究体制、及び 2 年間の研究の経緯を述べるとともに、本研究における各指定研究協力地域の取組の位置づけを示した。

第 2 章では、これまでのインクルーシブ教育システム構築に関する研究動向、全国各地の取組について概観した。

第 3 章では、平成 28 年度の指定研究協力地域である青森県内の各市町村におけるインクルーシブ教育システム構築の現状と課題について、質問紙調査をもとに、教育委員会の小中学校や特別支援教育コーディネーターへの支援の状況、グランドデザインの取組状況を整理し、各自治体が抱える課題等について考察した。

第 4 章では、青森県の対象地区における小中学校の特別支援教育コーディネーターへの調査、公開研究協議会や研修会の実践等をもとに、インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育コーディネーターの現状と課題を整理し、様々な「連携・協働」を調整する特別支援教育コーディネーターの機能充実に向けて検討した。

第 5 章では、奈良県の対象地区における小学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーター、通級指導教室、及び巡回アドバイザーの「連携・協働」による小学校への巡回訪問の試み、巡回訪問メンバーへの聞き取り調査、特別支援教育コーディネーターへの校内支援体制に関する課題意識調査等を通して、対象地区における校内支援体制

の充実に向けて検討した。

第6章では、和歌山県内の小中学校の特別支援学級担任への個別の教育支援計画の活用に関する調査をもとに、様々な「連携・協働」のツールとしての個別の教育支援計画の活用の課題を整理し、その普及について検討した。

第7章では、神奈川県の対象地区における特別支援学校、小中学校の特別支援学級、関連する福祉機関窓口への聞き取り調査をもとに、特別支援学校のみならず、小中学校に通う児童生徒の通学に関わる実態・課題を整理し、打開策の構築に向けて、教育と福祉等との「連携」も視野に入れて検討した。

第8章では、高知県の対象とする特別支援学校において、学校としての専門性の向上、地域の小中学校への支援やそれによる小中学校の専門性の向上を視野に、外部専門家との「連携」による取組、外部専門家の効果的な活用について実践的に検討した。

第9章では、全体を総合的に考察し、地域実践研究の意義と役割、各指定研究協力地域の取組を通して得られたこと及び相互の関連性、関係者・関係機関・関係部局が相互に連携・協働を進めるために必要なこと、地域においてインクルーシブ教育システム構築を進めるための視点・方策、今後の課題を整理した。

本研究においては時間的、物理的制約から、グランドデザインの全ての観点について、また、あらゆる地域において検討できたわけではない。この意味では、今後も引き続き地域に密着しながら地道に検討を進めていくことが求められる。しかし、本報告書において、各地域がインクルーシブ教育システム構築を進めていく上での参考となる取組、及び連携の在り方に関する知見について、一定の成果を示し得たものとする。地域のインクルーシブ教育システム構築に本報告書がいくらかでも貢献できれば幸いである。

研究代表者 研修事業部 牧野泰美

# 目次

はじめに

目次

|   |     |
|---|-----|
| 第1章 研究の概要   | 1   |
| I. 背景と目的  | 3   |
| II. 研究方法  | 4   |
| III. 研究体制   | 7   |
| IV. 研究の経過   | 8   |
| 第2章 インクルーシブ教育システム構築に関する研究・取組の現状   | 11  |
| I. インクルーシブ教育システム構築に関する研究の概観   | 13  |
| II. インクルーシブ教育システム構築に関する各地の実践・取組   | 17  |
| 第3章 地域のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題<br>－青森県全県調査から－                                 | 21  |
| I. 問題と目的  | 23  |
| II. 方法  | 24  |
| III. 結果   | 26  |
| IV. 考察  | 61  |
| 資料  |     |
| 第4章 インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育<br>コーディネーターの機能充実 －青森県の現状と取組から－                | 77  |
| I. 青森県の現状とこれまでの取組   | 79  |
| II. 特別支援教育コーディネーターの現状と課題  | 85  |
| III. 公開研究協議会（ワークショップ）開催の試み  | 100 |
| IV. 公開研究協議会後の特別支援教育コーディネーターの取組状況  | 105 |
| V. 特別支援教育コーディネーターの充実に向けた実践  | 113 |
| 資料  |     |
| 第5章 小学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと<br>通級指導教室の連携に着目した校内支援体制の充実<br>－奈良県の現状と取組から－ | 123 |

|   |             |
|---|-------------|
| I. 奈良県のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題  | ・ ・ ・ 1 2 5 |
| II. 小学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと<br>通級指導教室の連携に着目した取組                                 | ・ ・ ・ 1 3 2 |
| III. 結果と小考察   | ・ ・ ・ 1 3 8 |
| IV. 考察  | ・ ・ ・ 1 5 8 |
| 資料  |             |
| 第6章 個別の教育支援計画の作成と活用   |             |
| 一和歌山県の現状と取組から一  | ・ ・ ・ 1 6 7 |
| I. 和歌山県の特別支援教育に関する現状  | ・ ・ ・ 1 6 9 |
| II. 問題と目的   | ・ ・ ・ 1 7 3 |
| III. 方法   | ・ ・ ・ 1 7 4 |
| IV. 結果  | ・ ・ ・ 1 7 9 |
| V. 考察   | ・ ・ ・ 2 1 5 |
| 資料  |             |
| 第7章 小中学校特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・<br>情緒障害特別支援学級）に在籍する児童生徒の「通学」に<br>関する検討 一神奈川県の実況及び課題一 | ・ ・ ・ 2 3 3 |
| I. 問題と目的  | ・ ・ ・ 2 3 5 |
| II. 方法  | ・ ・ ・ 2 4 1 |
| III. 結果   | ・ ・ ・ 2 4 5 |
| IV. 考察  | ・ ・ ・ 2 6 0 |
| 第8章 外部専門家を活用した専門性の向上  |             |
| 一高知県の現状と取組から一   | ・ ・ ・ 2 7 1 |
| I. 問題と目的  | ・ ・ ・ 2 7 3 |
| II. 研究方法  | ・ ・ ・ 2 7 7 |
| III. 結果   | ・ ・ ・ 2 8 1 |
| IV. 考察  | ・ ・ ・ 2 8 7 |
| V. 成果と今後の展開   | ・ ・ ・ 2 9 0 |
| 資料  |             |
| 第9章 総合考察  | ・ ・ ・ 2 9 5 |
| I. 国立特別支援教育総合研究所の先行研究と地域実践研究  | ・ ・ ・ 2 9 7 |
| II. 各指定研究協力地域における取組を通して得られたこと   | ・ ・ ・ 2 9 8 |

|                 |         |
|-----------------|---------|
| Ⅲ. 連携・協働を進めるために | ・・・ 300 |
| Ⅳ. まとめと今後の課題    | ・・・ 302 |

おわりに



# 第 1 章

## 研究の概要

I. 背景と目的

II. 研究方法

III. 研究体制

IV. 研究の経過



## I. 背景と目的

インクルーシブ教育システム構築に向けたグランドデザイン（どの市町村においても必要かつ重視すべき事項）は、これまでの研究において整理されてきているが（国立特別支援教育総合研究所，2015，2016，等）、その推進のためには、様々に異なる各々の地域の状況に応じた検討を必要とする課題も多い。

たとえば、関係機関の連携の在り方、都道府県の市区町村への支援の在り方、地域での各学校種間の接続の在り方、特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室・通常の学級のそれぞれの機能・役割や効果的な組合せの在り方等は、これらの重要性が認識されるだけでなく、その地域の中でどのような方策をとり、どのように進めることが実際に機能するのか、地域の状況を踏まえた検討が、取組を進めるためには不可欠である。

本研究の平成 28 年度の指定研究協力地域である青森県では、発達障害等のある児童生徒に対する適切な指導と必要な支援の充実・強化や、その指導・支援を「つなぐ」機能すなわち学校間の連携強化が課題となっている。また、小規模市町村では教育資源が限られており、単独で支援方法や体制を確立することが困難なことも課題となっている。これらの課題の解決に向けて、地域にある特別支援教育のノウハウを集約・共有する仕組みを構築すること、地域内の教育資源の組合せの在り方を検討すること、指導・支援を「つなぐ」要である特別支援教育コーディネーターの役割・機能を検討すること等が必要なことと考えられる。同様に、本研究の平成 29 年度の指定研究協力地域である奈良県では、通級指導教室の設置とその効果的な活用、及び関係機関の連携による校内支援体制の充実が、和歌山県では児童生徒の支援を連携して行っていくためのツールである個別の教育支援計画の活用が、神奈川県では特別支援学校のみならず小中学校の特別支援学級に通う児童生徒のうち自力通学が困難な場合の通学の支援が、高知県では特別支援学校の専門性の向上に向けた外部専門家の有効活用と小中学校への支援の充実が、それぞれ課題となっている。これらの課題は、総じて見れば、都道府県と市区町村、市区町村と学校、学校と関係機関、学校間、教職員間、教職員と外部の関係者・専門家、医療・保健・福祉・教育・労働等の各部局間等の連携・協働を地域の実情に応じていかに展開できるかということでもあり、様々な連携・協働は地域におけるインクルーシブ教育システム構築を進める基盤と考えられる。

本研究では、指定研究協力地域の課題の解決に向けた検討・取組を中心に、調査や実践的検討を通して、上述したような様々な課題に対する地域における解決の糸口を探る。そして、地域においてインクルーシブ教育システム構築を進めていく上での課題解決の視点・方策を考察し、各地域がインクルーシブ教育システム構築を進めていく上での参考となる取組、取組を進めるための関係機関等の役割、関係機関・関係部局等の相互連携の在り方等についての知見を提供することを目的とする。

この目的に接近するため、2カ年計画の1年目である平成28年度においては、指定研究協力地域である青森県のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題を把握するとともに、青森県派遣の地域実践研究員がこれまで教育実践を行ってきた青森県三八地区を中心に、上述の特別支援教育コーディネーターに焦点を当て、その課題・役割・機能、実効性のある取組の検討を主な観点として研究を進める。

研究計画2年目の平成29年度には青森県における継続検討に加え、平成29年度の指定研究協力地域である奈良、和歌山、神奈川、高知の各県において、通級指導教室、小学校の特別支援教育コーディネーター及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの連携に着目した小学校の校内支援体制の充実方策の検討、小中学校の特別支援学級担任に着目した個別の教育支援計画の活用への検討、小中学校の特別支援学級に通う児童生徒の通学に関する課題の整理と解決に向けた検討、専門性の向上に向けた外部専門家の効果的な活用の在り方の検討を行う。

校内・校外の様々な関係者・関係機関等との連絡調整の要であり相談窓口である「特別支援教育コーディネーター」、多様な学びの場の一つである「通級指導教室」、連携のツールである「個別の教育支援計画」、連携の対象である「外部専門家」、教育のみならず福祉等との連携も視野に入れる必要がある「通学」。これらの観点から検討を進めることは、上述したような地域の様々な課題に接近することができ、地域においてインクルーシブ教育システム構築を進める方策のいくつかを示すこと、多様な相互連携の在り方を示すことにつながると考える。

## 文献

国立特別支援教育総合研究所（2015）．インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際研究—モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて—．専門研究A研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2016）．インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究—学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成—．専門研究A研究成果報告書．

## Ⅱ．研究方法

本研究では、これまでのインクルーシブ教育システム構築に関する成果・知見の文献等による整理、各地の課題や特色ある取組に関する資料収集、指定研究協力地域の課題及び取組・工夫等に関する調査研究、対象とする市町村ないし学校における実践的検討等により、考察・検討を進める。

- ① これまでのインクルーシブ教育システム構築に関する研究の成果・知見の整理を行う。
  - ② 指定研究協力地域のこれまでの取組の整理を行う。
  - ③ 各地のインクルーシブ教育システム構築の課題や取組に関する資料収集（文献及びホームページ、モデル事業、訪問調査等）を行う。
  - ④ 指定研究協力地域（青森県）の各市町村の状況、課題、取組の調査を行う。
  - ⑤ 各指定研究協力地域（県全体または県内の対象とする地域もしくは学校）での情報収集・調査及び実践的検討を行う。
  - ⑥ 対象地域の課題解決に向けた公開研究協議会（ワークショップ）の企画・開催とその後の状況の追跡を行う。
  - ⑦ 地域の担当者（教育委員会・教育事務所の指導主事等）による取組の工夫等に関する意見交換会を開催する。
  - ⑧ 研究協力機関・研究協力者を交えた研究協議会を開催し、取組を検討する。
  - ⑨ 中間報告書（平成 28 年度）、研究成果報告書（平成 29 年度）をまとめる。
- これらについて、以下に各年度の計画を示す。

## 平成 28 年度の取組

### <文献・資料収集>

- ① これまでのインクルーシブ教育システム構築に関する研究の成果・知見の整理。
- ② 指定研究協力地域（青森県）のこれまでの取組の整理（特別支援学校のセンター的機能の強化、学校間の引継ぎ体制整備、等の成果）。
- ③ 各地のインクルーシブ教育システム構築の課題や取組に関する資料収集（文献、各自治体ホームページ、各地モデル事業報告等）。
- ④ 先進地域への訪問による資料収集。

インクルーシブ教育システム構築に関する現状の整理とこれまでの知見の整理。青森県のこれまでの取組と課題の整理。各地の課題と現状の整理。本研究の論点整理。

### <調査>

- ① 指定研究協力地域である青森県の各市町村のインクルーシブ教育システム構築の状況、課題、取組の調査。
- ② 対象地域（三八地区）の特別支援教育コーディネーターへの聞き取り。

青森県内市町村の状況・課題の整理。青森県内各市町村の特別支援教育コーディネーターや小中学校への支援の状況、各市町村のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題の整理。特別支援教育コーディネーターの取組の現状と課題の整理。

### <公開研究協議会（ワークショップ）>

- ① 対象地域（三八地区）における特別支援教育コーディネーターを主な対象とした研修、情報交換、今後の取組についての協議及びその後の追跡。

② 本研究の経過及び成果の一部の報告。

特別支援教育コーディネーターの機能の再検討。実効性のある取組の検討。

#### <研究協議会の実施及び中間報告書の作成>

- ① 研究代表者、研究副代表者、研究分担者、地域実践研究員、研究協力機関（代表者）、研究協力者による、上記の資料を基にした研究協議会の開催。
- ② 文献・資料収集、調査、公開研究協議会（ワークショップ）を基にした、地域においてインクルーシブ教育システム構築を進めていくための視点・方策の考察・検討。中間報告書の作成。

### 平成 29 年度の取組

#### <文献・資料収集>

- ① 指定研究協力地域（奈良県、和歌山県、神奈川県、高知県）のこれまでの取組と課題の整理（通級による指導の活用、通級指導教室と小学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの連携、校内支援体制の充実、個別の教育支援計画の活用、外部専門家の活用、特別支援学校のセンター的機能の強化と活用、通学に関わる課題、等）。

各指定研究協力地域の課題と現状の整理。論点整理。

#### <調査・実践研究>

- ① 青森県三八地区における小中学校の特別支援教育コーディネーターの取組状況に関する質問紙調査。
- ② 青森県三八地区における特別支援教育コーディネーターを対象とした研修会の企画・実施及び、その後の取組状況の収集。
- ③ 奈良県の対象地区における、小学校への巡回システムメンバーである通級指導教室担当者、小学校の特別支援教育コーディネーター、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター、巡回アドバイザーへの相互連携や小学校の校内支援体制等に関するインタビュー調査。
- ④ 奈良県内の特別支援教育コーディネーターを対象とするフォーラムの実施、及び校内支援体制に関する課題意識の質問紙調査。
- ⑤ 和歌山県内の小中学校の特別支援学級担任に対する個別の教育支援計画の活用に関する質問紙調査及びインタビュー調査。
- ⑥ 神奈川県内の対象地域の特別支援学校、小中学校、関係福祉機関に対する、障害のある子どもの通学の状況と課題に関するインタビュー調査。
- ⑦ 高知県内の対象とする特別支援学校における外部専門家を活用した専門性向上に関する実践研究。

各指定研究協力地域における課題の解決に接近するための調査の実施、研修会の実施とその後の情報収集、実践研究等における資料収集と検討。

### ＜意見交換会＞

- ① 指定研究協力地域の行政担当者（教育委員会・教育事務所の指導主事等）によるインクルーシブ教育システム構築を進めるための工夫等に関する意見交換会の開催。
- ② 本研究の経過及び成果の一部の報告と協議。  
各地の工夫等の収集と協議。

### ＜研究協議会の開催と研究成果報告書の作成＞

- ① 研究代表者、研究副代表者、研究分担者、地域実践研究員、研究協力機関（代表者）、研究協力者による、上記の資料を基にした研究議会の開催。
- ② 総合的な検討・考察と研究成果報告書の作成。

## Ⅲ. 研究体制

本研究は、平成 28 年度においては、国立特別支援教育総合研究所の本研究に係る研究班員 6 名（研究代表者、研究副代表者、研究分担者）のほか、地域実践研究員 1 名、研究協力機関 1 機関、研究協力者 4 名の研究体制で取り組んだ。研究協力者 4 名のうち小学校・中学校の所属の 2 名は特別支援教育コーディネーターであり、青森県三八地区の特別支援教育コーディネーターについての検討に資するため協力を依頼した。

平成 29 年度については、研究班員 7 名（研究代表者、研究副代表者、研究分担者）のほか、地域実践研究員 6 名（内高知県の 3 名は短期派遣型であり、3 名のチームで参画）、研究協力機関 1 機関、研究協力者 2 名の研究体制とした。継続して青森県の取組を検討するため、平成 28 年度の地域実践研究員に研究協力者としての参画を依頼した。

### 1. 研究代表者・研究副代表者・研究分担者

牧野 泰美（研究代表）

インクルーシブ教育システム推進センター総括研究員（平成 28 年度）  
研修事業部上席総括研究員（平成 29 年度）

涌井 恵（研究副代表）

情報・支援部主任研究員（平成 28 年度）  
インクルーシブ教育システム推進センター主任研究員（平成 29 年度）

森山 貴史 研修事業部研究員（平成 28 年度）

藤本 裕人 インクルーシブ教育システム推進センター上席総括研究員（平成 28 年度）

深草 瑞世 インクルーシブ教育システム推進センター主任研究員

李 熙馥 インクルーシブ教育システム推進センター研究員

玉木 宗久 発達障害教育推進センター主任研究員（平成 29 年度）  
竹村 洋子 発達障害教育推進センター主任研究員（平成 29 年度）  
土屋 忠之 インクルーシブ教育システム推進センター主任研究員（平成 29 年度）

## 2. 地域実践研究員

佐々木 恵 青森県立八戸第二養護学校（平成 28 年度・長期派遣型）  
井上 和加子 奈良県立大淀養護学校（平成 29 年度・長期派遣型）  
太田 梨絵 和歌山県立紀伊コスモス支援学校（平成 29 年度・長期派遣型）  
高味 翔三 神奈川県立鶴見養護学校（平成 29 年度・長期派遣型）  
山中 智子 高知県教育センター（平成 29 年度・短期派遣型）  
倉光 志保 同上  
吉村栄里香 高知県立高知若草養護学校（同上）

※長期派遣型は国立特別支援教育総合研究所に一年間派遣。短期派遣型は指定研究協力地域において研究を進め、一年間に数日、国立特別支援教育総合研究所に来所して協議等を行う。

## 3. 研究協力機関

青森県三八教育事務所（代表参加者：久保慶喜指導主事）

## 4. 研究協力者

田中 裕一 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官  
藤川 雅人 青森県教育庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事（平成 28 年度）  
高橋 郁子 青森県五戸町立川内中学校（平成 28 年度）  
種市 歩 青森県五戸町立上市川小学校（平成 28 年度）  
佐々木 恵 青森県立八戸第一養護学校（平成 29 年度 ※平成 28 年度地域実践研究員）

# IV. 研究の経過

## 1. 平成 28 年度（2 年計画の 1 年次）の経過

- 年間を通して所内定例会を開催し、研究の進捗状況を確認し、研究内容を協議した。
- 指定研究協力地域である青森県教育委員会と研究計画全体について連絡調整を行った。  
また、研究協力機関及び研究協力者を決定し、研究協力機関、研究協力者に本研究の趣旨、計画、依頼内容等を説明した。
- 本研究所内で、平成 28 年度に研究を開始した地域実践研究 4 課題について、地域実践研

究合同会議が開催され、研究計画の概要を報告した（5月）。

- 青森県の課題、青森県三八地区の特徴、地域資源の状況等について整理した。また、インクルーシブ教育システム構築にかかる研究動向、インクルーシブ教育システム構築にかかる各地の取組等についての資料収集に着手した。
- 青森県三八地区特別支援連携協議会に参加し、地区の情報収集を行うとともに、本研究の趣旨・構想について説明し協力を依頼した（7月）。
- 三八地区の小中学校の特別支援教育コーディネーターへのインタビュー調査の質問内容、方法の詳細を検討し、倫理審査の承諾を得て行った。
- 日本特殊教育学会第54回大会（新潟大学）に参加し、資料収集を行った（9月）。
- 青森県内の各市町村へのインクルーシブ教育システム構築の現状と課題にかかる調査を、倫理審査の承諾を得て実施した。
- 三八地区小中学校の特別支援教育コーディネーターを対象とした公開研究協議会（ワークショップ）について企画を検討し、八戸市において実施した。併せて、研究協議会（研究班員、地域実践研究員、研究協力機関、研究協力者が参加）も実施した（12月）。
- 他県・他地域の特別支援教育コーディネーターの取組について、先進的な取組、特色のある取組を行っている自治体、学校を訪問し、資料収集を行った。
- 各取組について分析、考察作業を進めた。
- 第2回地域実践研究合同会議が開催され、進捗状況を報告した（12月）。
- これまでの研究の経緯と成果を中間報告としてまとめた（2月）。
- 第2回研究協議会を開催し、平成28年度の成果の共有と、平成29年度の課題、取組について協議した（2月）。
- 青森県への成果の還元、平成29年度の指定研究協力地域（地域実践研究員）との打合せ等を行った。

## 2. 平成29年度（2年計画の2年次）の経過

- 年間を通して所内定例会を開催し、研究の進捗状況を確認し、研究内容を協議した。
- 指定研究協力地域である奈良県、和歌山県、神奈川県、高知県の各県教育委員会等と研究計画全体について連絡調整を行った。また、前年度の成果と課題を受けて、青森県における2年目の取組について連絡調整を行った。
- 本研究所内で、地域実践研究推進プログラムが実施され、短期派遣型の地域実践研究員も交えて、研究計画について協議した（4月）。
- 指定研究協力地域の各県の課題、本研究における焦点等について整理した。
- 奈良県における通級指導教室担当者、特別支援教育コーディネーター（小学校及び特別支援学校）、巡回アドバイザーの相互連携や校内支援体制に関する調査、和歌山県における個別の教育支援計画の活用に関する小中学校の特別支援学級担任への調査、神奈川県における児童生徒の通学の課題に関する特別支援学校、特別支援学級等への調査につ

いて、企画・検討・準備、倫理審査を経て実施した。

- 高知県内の対象とする特別支援学校において、外部専門家の活用による教員の変化等に関する実践研究を進めた。
- 青森県三八地区において特別支援教育コーディネーターの取組に関する調査、特別支援教育コーディネーターを対象とする研修会を企画・実施した（8月）。
- 本研究所において第2回地域実践研究推進プログラムが実施され、各指定研究協力地域の進捗状況等について協議した（8月）。
- 日本特殊教育学会第55回大会（愛知教育大学）に参加し、本研究の平成28年度の成果の一部を報告するとともに、資料収集を行った（9月）。
- 奈良県において特別支援教育コーディネーターを対象にフォーラムを開催し、これまでに得られた知見を提供するとともに、特別支援教育コーディネーターに対し校内支援体制の課題に関する調査を行った（10月）。
- 各指定研究協力地域の行政担当者（県教育委員会・教育事務所指導主事等）による、インクルーシブ教育システム構築を進めるための工夫等に関する意見交換会を開催した。同時に、研究協議会を開催し、これまでに得た資料を基に地域の課題解決に向けての議論を行った（11月）。
- 本研究所において第3回地域実践研究推進プログラムが実施され、進捗状況及び成果を確認・共有するとともに、研究のまとめに向けての協議を行った（12月）。
- 各指定研究協力地域の取組について分析、考察作業を進めた。
- 総合的に考察するとともに研究の整理を行い、研究成果報告書としてまとめた。
- 各指定研究協力地域への成果の還元、各地への成果の普及方法について協議した。

### 3. 本研究に関する発表

- 李熙馥・涌井恵・深草瑞世・牧野泰美・森山貴史・佐々木恵・藤本裕人（2017）．地域におけるインクルーシブ教育システム構築の現状と課題(1)－A 県に焦点を当てて－．日本特殊教育学会第55回大会発表論文集（CD-ROM 版）．
- 佐々木恵・森山貴史・李熙馥・牧野泰美・涌井恵・深草瑞世・藤本裕人（2017）．地域におけるインクルーシブ教育システム構築の現状と課題(2)－A 県 B 地区の小・中学校の特別支援教育コーディネーターに焦点を当てて－．日本特殊教育学会第55回大会発表論文集（CD-ROM 版）．

（牧野泰美）

### 付記

平成28年度の指定研究協力地域である青森県における平成29年度の取組（本報告書第4章Ⅳ、Ⅴ）については、公益財団法人みずほ教育福祉財団平成29年度特別支援教育研究助成事業の助成を受けて実施したものである。

## 第2章

### インクルーシブ教育システム構築に関する研究・取組の現状

- I. インクルーシブ教育システム構築に関する研究の概観
- II. インクルーシブ教育システム構築に関する各地の実践・取組



## I. インクルーシブ教育システム構築に関する研究の概観

この項では、インクルーシブ教育システム構築に係る施策動向と主として国立特別支援教育総合研究所における先行研究の概観を行う。

インクルージョン（Inclusion）、あるいはインクルーシブ教育（Inclusive Education）の促進が国際的に明確に打ち出されたのは、1994年6月にユネスコとスペイン政府共催で開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」においてであろう。この時サラマンカ声明が採択された。このサラマンカ声明以降の一連の動きの中で「障害者の権利に関する条約」（以下「障害者権利条約」）が2006年12月に国連総会で採択され、国際的には2008年5月に条約が発効することとなった（都築・林, 2013）。その後各国でインクルーシブ教育システムの充実に向けて様々な施策がとられてきた。我が国では、2007年9月28日にこの条約に署名した後、2014年1月20日に批准書を寄託し、同年2月19日に同条約が我が国において効力を発生することとなった。第24条（教育）では、締約国は教育についての障害者の権利を認めることを定めており、人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化、並びに、障害者が精神的・身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とすること等を目的として、締約国は障害者を包容するあらゆる段階の教育制度（原語：inclusive education system）や生涯学習を確保することとされている。また、その権利の実現に当たり、障害に基づいて一般的な教育制度（general education system）から排除されないこと、個々の障害者にとって必要な「合理的配慮」が提供されること等が定められている（外務省, 2014）。

これを受けて、2016年4月より「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下「障害者差別解消法」）が施行され、福祉、労働、医療、教育、等々、社会の各分野において、公的機関においては合理的配慮の提供が義務となった。

このような法整備に先立って、教育分野では中央教育審議会初等中等教育分科会によって「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が2012（平成24）年7月23日に出された。この中では、インクルーシブ教育システム（inclusive education system）について、人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、そこでは、障害のある者が一般的な教育制度<sup>注）</sup>（general education system）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」（reasonable accommodation）が提供されること等が必要と述べられている。

また、中央教育審議会初等中等教育分科会報告では、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童

生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、小中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であるとしている。

このような国内外の動向と時を同じくして、国立特別支援教育総合研究所では、第三期中期目標期間（平成 23～27 年度）を見通し、特定の包括的テーマ（領域）を設定して取り組む中期特定研究として、「インクルーシブ教育に関する研究」に取り組んできた。平成 23～24 年度に行われた 2 つの研究（「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」及び、「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究」）では、教職員・学校や地域における教育の専門性が、継続的に獲得、発揮されるためには、教育委員会にも支えられた学校等における組織的な取組が必要であり、また、地域における様々な関係機関や人との連携、協働が重要であることを指摘した。これらの研究の次に平成 25～26 年度に行われた「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際研究- モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて-」では、インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を進める上で必要とされる教育の専門性や関係者の情報共有、関係機関等との連携、協働等を含む組織運営等を体制づくりの問題として捉え、その在り方について検討した。具体的には、特別な教育的ニーズのある子どもに対する合理的配慮が、その基礎となる環境整備のもとで効果的に実施されるために、地域（市町村）における体制づくりに必要な重視すべき内容について、地域（市町村）の実践事例とともにまとめた。この研究に当たっては、文部科学省のインクルーシブ教育システム構築モデル事業等の実践を行っている市町村等教育委員会を研究協力機関とし、実地調査及び研究協議会等において意見交換を行い、教育現場の課題に応じた内容について検討を行った。この検討を基に、全国のどの地域（市町村）においても等しく取り組むべきもの（ナショナルミニマム）のグランドデザインとして提案した。さらに、その次の第三期中期目標期間の最終年度である平成 27 年度に行われた「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際研究- 学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成-」において、学校における体制づくりとそれを支える地域（市町村）における体制づくりをシステムとして構築していくためのガイドライン（試案）を作成した。

しかし、一方で、人口規模や社会資源の状況など地域により実情は異なるため、地域の実情に応じた取組が求められ、合理的配慮の提供やその基礎となる環境整備のための地域資源の効果的な活用や、人がつながり機関がつながる仕組みなどの体制づくりの課題は、今後の検討課題として残された。

インクルーシブ教育システム構築の推進のためには、様々に異なる、各々の地域の状況に応じた検討を必要とする課題も多い。たとえば、第 1 章の I でも述べたように、関係機関の連携の在り方、都道府県の市町村への支援の在り方、地域での各学校種間の接続の在

り方や、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室、通常の学級のそれぞれの機能・役割やそれらの効果的な組合せの在り方等は、それらの重要性が認識されるだけでなく、その地域の中でどのような方策をとり、どのように進めることが実際に機能するのか、地域の状況を踏まえた検討が、取組を進めるためには不可欠であろう。

最後に、インクルーシブ教育に関連する国内外の最近の施策状況について加えておく。

2001年に策定されたミレニアム開発目標(MDGs)の後継として、2015年9月の国連サミットにおいて「持続可能な開発のための2030アジェンダ(2030アジェンダ)」が採択された。前者が開発途上国のための目標であったのに対し、後者は格差の問題、持続可能な消費や生産、気候変動対策など、先進国が自らの国内で取り組まなければならない課題を含む、全ての国に適用される普遍的(ユニバーサル)な目標となっている(UN, 2015)。「持続可能な開発のための2030アジェンダ(2030アジェンダ)」には、17の持続可能な開発のための目標(SDGs)と169のターゲットが2016年から2030年までの国際開発目標として掲げられている。なお、教育は4番目の持続可能な開発目標(SDGs)として位置づけられ、「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する(外務省仮訳)(原文: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)(下線部は著者による)」を目指すとしている。外務省仮訳でいう「包摂的」の原語は「inclusive(インクルーシブ)」であるので、障害のある人を含む全ての人々にインクルーシブで、かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進することが、先進国を含め、世界各国の共通の目標となったということを意味している。

日本の取組としては、「持続可能な開発目標(SDGs)を達成するための具体的施策」(SDGs推進本部, 2016)の「あらゆる人々の活躍の推進」において、「特別なニーズに対応した教育の推進」として、「共生社会の形成に向けて、障害のある者がその年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、教育内容・方法の改善充実などを図る。」ことが記載されており、その成果を図る指標として、「幼・小・中・高等学校における障害のある幼児児童生徒に対する個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成率」が挙げられている。「インクルーシブで、かつ公正な質の高い教育」を支える教育システムの構築には、個別の指導計画及び個別の教育支援計画の充実の他に、様々な要素の充実が必要となってくるだろう。日本においては、現在一定程度のインフラは整っていると考えられるが、今後より質の高い教育を目指し、地域の実情や特色に応じたインクルーシブ教育システムの構築が求められていくと考えられる。

(涌井恵)

注) general education system は当時の翻訳では「教育制度一般」であったが、ここでは外務省の最終訳に合わせて「一般的な教育制度」と表記している。

## 文献

- 中央教育審議会（2005）．特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）．
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．
- 外務省（2015）．障害者権利条約パンフレット．  
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/ebook/index.html#page=36> アクセス日 2017年1月26日．
- 国立特別支援教育総合研究所（2015）．国立特別支援教育総合研究所インクル DB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）．[http://inclusive.nise.go.jp/?page\\_id=40](http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=40) アクセス日 2017年1月26日．
- 国立特別支援教育総合研究所（2015）．インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的研究所モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて－．専門研究A研究成果報告書．
- 国立特別支援教育総合研究所（2016）．インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究所－学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成－．専門研究A研究成果報告書．
- 文部科学省（2004）．小・中学校における LD(学習障害), ADHD(注意欠陥 / 多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）．
- 文部科学省（2007）．特別支援教育の推進について（通知）．
- 文部科学省（2012）．平成23年度特別支援教育に関する調査の結果について．
- SDGs 推進本部（2016）．決定持続可能な開発目標 (SDGs) 実施指針．  
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/files/000252818.pdf> アクセス日 2017年1月26日．
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）．今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）．
- 都築繁幸・林真知子（2013）．米国の障害者教育政策に関する一考察（2）－インクルーシブ教育システムを巡る問題を中心に－．障害者教育・福祉学研究, 9, 53-64.
- United Nations (2015) . Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.  
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/files/000101401.pdf>

## Ⅱ. インクルーシブ教育システム構築に関する

### 各地の実践・取組

ここでは、文部科学省のインクルーシブ教育システム構築モデル事業（スクールクラスター）における各地の実践・取組についてまとめる。本事業は、スクールクラスター（域内の教育資源の組合せ）の効果的な活用や、スクールクラスターを活用した「合理的配慮」の提供について実践事例を蓄積・普及し、もって、スクールクラスターを活用した取組の充実及び児童生徒等一人一人の状態や教育的ニーズに応じた「合理的配慮」を提供するという事業である。本研究の目的を踏まえると、本事業における各地域の取組が、指定研究協力地域におけるインクルーシブ教育システム構築を推進する方策を検討する上で参考になると考え、本項では、主に本事業の受託地域における取組について整理した。

なお、本事業の受託地域（平成 25～27 年度）は、表 2-1 のとおりである。

表 2-1 インクルーシブ教育システム構築モデル事業（スクールクラスター）受託地域

|                     |                      |
|---------------------|----------------------|
| 宮城県（平成 25～27 年度）    | 千葉県佐倉市（平成 25～27 年度）  |
| 埼玉県（平成 26～27 年度）    | 東京都品川区（平成 26～27 年度）  |
| 滋賀県（平成 26～27 年度）    | 東京都国立市（平成 25～27 年度）  |
| 兵庫県（平成 25～27 年度）    | 東京都羽村市（平成 26～27 年度）  |
| 福岡県（平成 26～27 年度）    | 神奈川県藤沢市（平成 25～27 年度） |
| 大分県（平成 26～27 年度）    | 新潟県上越市（平成 25～27 年度）  |
| 宮崎県（平成 25、27 年度）    | 長野県岡谷市（平成 25～27 年度）  |
| 鹿児島県（平成 25、27 年度）   | 岐阜県白川町（平成 25～27 年度）  |
| 沖縄県（平成 25、27 年度）    | 兵庫県伊丹市（平成 25～27 年度）  |
| 名古屋市（平成 26～27 年度）   | 福岡県みやこ町（平成 26～27 年度） |
| 北海道知内町（平成 25～27 年度） | 熊本県山鹿市（平成 25～27 年度）  |
| 青森県弘前市（平成 25～27 年度） | 筑波大学（平成 27 年度）       |
| 福島県三春町（平成 26～27 年度） | 和歌山大学（平成 26 年度）      |
| 茨城県守谷市（平成 25～26 年度） | 鹿児島大学（平成 26～27 年度）   |
| 茨城県小美玉市（平成 26 年度）   |                      |

（文部科学省ホームページより）

本事業の受託地域における取組に関する情報は、文部科学省のホームページに掲載されている各地域の「成果報告書」から収集した。

スクールクラスター（域内の教育資源の組合せ）による取組として、「地域の教育資源として、人材の活用、教育の場の活用、既存の機能の拡充などを中心とした取組、また、それらを組み合わせた取組」（国立特別支援教育総合研究所，2015）などがみられ、各地域の実情に応じて様々な取組がなされていた。本研究の目的を踏まえ、「システム構築」という視点からみると、以下のように、「巡回相談・支援の充実」「通級による指導の充実」「特別支援教育コーディネーター同士の連携・情報共有」という3点に整理された。

## 1. 巡回相談・支援の充実

- ・ 合理的配慮アドバイザー及び特別支援学校のセンター的機能を活用して、各学校の全学級（通常の学級、特別支援学級）への巡回相談を実施し、支援を要する児童生徒の把握と合理的配慮についての指導・助言を行った。（福岡県大刀洗町）
- ・ 保護者（本人）に対する支援を行うため、臨床心理士及び地域特別支援学校教諭による巡回カウンセリングを全小中学校で実施した。（福岡県小竹町）
- ・ 特別支援学校に配置された園・学校等への支援を専門とするチーフコーディネーター及びエリア拠点校（小中学校）に配置されたエリアコーディネーターが、関係機関と連携しながらエリア内の園・学校等に対して巡回支援を実施した。（宮崎県）
- ・ 特別支援学校の特別支援教育コーディネーター及び市の巡回支援員が中心になって、市内の学校を支援した。また、合理的配慮協力員も市内の学校を巡回し、通常の学級担任及び特別支援学級担任の授業参観・面談等を行い、指導・助言した。（茨城県小美玉市）
- ・ 中核となる教員が巡回相談員となり、域内の小中学校を訪問して、障害のある児童生徒等への指導上の留意点など、必要な指導・助言を行った。また、巡回相談員の専門性向上のために、相談員研修を充実させた。（新潟県上越市）

## 2. 通級による指導の充実

- ・ 通級指導教室と在籍校とが連携し、合理的配慮についての検討を行った。（福岡県大刀洗町）
- ・ 通級指導学級<sup>注</sup> 教員による巡回指導等を進め、学校間連携や地域ネットワークの構築を推進した。（東京都品川区）

注）東京都では、国が「通級による指導」を制度化する前から、「通級指導学級」（特別支援学級の一形態）として位置付けられてきた。

- ・ 通級指導教室においてタブレット端末の活用研究を行い、その成果の共有化を図った。（福島県三春町）
- ・ 通級による指導の周知を図るため、校長会等での進捗状況の報告、リーフレットの

作成、「特別支援教育研修会」での報告などを行った。(福岡県みやこ町)

### 3. 特別支援教育コーディネーター同士の連携・情報共有

- ・ 月1回、特別支援教育コーディネーター連絡協議会を開催し、各学校の事例について検討した。(宮城県石巻市西部地区)
- ・ 年間3回、特別支援教育コーディネーター交流会を開催し、意見交換等を行った。(福岡県福智町)
- ・ 特別支援教育コーディネーター連絡会を定期的に行い、協議等を通して学校間の連携を図った。(東京都国立市)

本事業において新たに合理的配慮協力員を配置し、小中学校等における特別支援教育の推進に向けて、巡回相談・支援を充実させている地域もあったが、基本的には既存の教育資源をより一層活用したり、情報を共有する仕組みをつくったりすることで、インクルーシブ教育システムの構築を進めている地域が多くみられた。人的資源としては、各校の特別支援教育コーディネーターに着目している地域が多く、特別支援教育コーディネーター同士がつながることで、域内での情報共有を促進する取組がなされていた。このような取組の発展的な形として、宮崎県では、「チーフコーディネーター」や「エリアコーディネーター」を指名し、エリア内の巡回支援等を行うシステムが構築されており、各地域において特別支援教育コーディネーターが機能するための階層構造が確立されている(国立特別支援教育総合研究所, 2015)。

これらの取組の背景には、各地域における特別支援教育に関するこれまでの蓄積があるため、一概には言えないが、本研究の指定研究協力地域におけるインクルーシブ教育システム構築にも参考になると考えられる。

(森山貴史)

### 文献

国立特別支援教育総合研究所(2015). インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的な研究—モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて—. 専門研究A研究成果報告書.



## 第3章

### 地域のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題

#### －青森県全県調査から－

I. 問題と目的

II. 方法

III. 結果

IV. 考察



## I . 問題と目的

本章では、地域のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題に接近する。全国の各都道府県・市区町村の現状を正確に把握するためには全国調査が必要であるが、一地方の一県内の全市町村の状況を調べることで、ある程度、各地の現状と課題を推測することが可能と考えられる。したがって、まずは平成 28 年度の指定研究協力地域である青森県を対象に、県内全市町村への調査を行い、検討を進めることとする。

青森県は、平成 27 年度の特別支援教育体制整備状況調査結果（文部科学省，2016）によると、青森県では校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名に関しては全国平均よりも高い水準で進めてきているが、個別の指導計画の作成、個別の教育支援計画の作成、巡回相談員の活用、専門家チームの活用に関しては全国平均よりも下回る状況となっている。すなわち、校内委員会を設置する等の支援体制づくりは取り組んできているが、インクルーシブ教育システムにおける特別支援教育の充実に向けては、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への指導の充実や、特別支援教育コーディネーターへのサポート等、質的な体制の整備が課題として挙げられる。

本章では、青森県の 40 市町村における特別支援教育に関する取組状況をより明らかにすることを第 1 の目的とする。この目的に接近するために、青森県の 40 市町村の教育委員会が小中学校を支えるために行っている取組の状況について、特別支援教育コーディネーターを支えるために行っている取組の状況、小中学校の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関して行っている取組の状況等の観点から検討する。

インクルーシブ教育システムの構築は、障害者の権利に関する条約が平成 26 年 1 月に批准され、ますます強調されている。平成 24 年には「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）がまとめられ、我が国のインクルーシブ教育システム構築に向けた取組の方向性が示されている。

その方向性を踏まえ、インクルーシブ教育システム構築に向けた取組をどのように推進すべきであるかについて、国立特別支援教育総合研究所では平成 25 年度から平成 26 年度にかけて「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実地的研究—モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて—」をまとめた。この研究では、インクルーシブ教育システム構築に向けた体制づくりに関して、どの市町村でも重視すべき内容（グランドデザイン）（以下「グランドデザイン」）として、8つの視点から 34 項目をまとめた。8つの視点は、①インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン、②行政の組織運営に関すること、③乳幼児期からの早期支援体制に関すること、④就学相談・就学先決定に関すること、⑤各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組に関すること、⑥地域資源の活用による教育の充実に関すること、⑦教育の専門

性に関すること、⑧社会基盤の形成に関すること、であり、それぞれに3～6項目、合計34項目が設定されている。

このグランドデザインの推進に向けては、それぞれの地域の特性や状況に応じた検討や工夫が求められる。グランドデザインを基に、地域のインクルーシブ教育システム構築の状況について把握し、成果と課題について整理していくことが重要である。

そこで、本章では、第2に、グランドデザインに基づき、青森県のインクルーシブ教育システム構築の状況について把握し、成果と課題について整理することを目的とする。

## Ⅱ. 方法

前節で述べた目的に向け、青森県内の市町村における特別支援教育及びインクルーシブ教育システム構築に向けての現状と課題についてアンケート調査を実施した。

### 1. 対象

青森県全40市町村の教育委員会の特別支援教育担当者にアンケート調査票を送付し、回答を求めた。

### 2. 調査期間

2016年10月初旬に調査票を送付し、10月末日を目途として回答を求めた。実際には12月上旬まで回答の返送があった。

### 3. アンケート調査内容

基本情報として、市町村教育委員会担当部署名、連絡先、回答者名、回答者の職名、回答者の特別支援教育経験の有無について尋ねた。

調査内容に関する質問項目は以下のとおりであった。

#### I. 各市町村の教育委員会が各小中学校を支えるために行っている取組の状況

1. 各小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組の有無、取組の内容、取り組んでいない理由
2. 各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組の有無、取組の内容、取り組んでいない理由

3. 各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組の有無、取組の内容、取り組んでいない理由
4. 各小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組の有無、取組の内容、取り組んでいない理由
5. 交流及び共同学習の推進に向けた取組の有無、取組の内容、取り組んでいない理由

上記、1～5について、具体的な取組を各10～20項目挙げ、行っている取組について○印を付けるよう依頼した。取り組んでいない理由についても選択肢を設けた。どちらも複数回答可とし、また、列挙されていない取組内容や取り組んでいない理由がある場合に記入できるよう、その他の欄を設けた。具体的な項目については巻末の資料（調査票）を参照されたい。

## Ⅱ. 各市町村の教育委員会におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組（グランドデザイン）の状況

1. インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン
2. 行政の組織運営に関すること
3. 乳幼児期からの早期支援体制に関すること
4. 就学相談・就学先決定に関すること
5. 各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組に関すること
6. 地域資源の活用による教育の充実に関すること
7. 教育の専門性に関すること
8. 関係部署と連携した社会基盤の形成に関すること

上記の8つの視点について、それぞれ3～6の項目があり、その項目が実施できているかどうか、4件法（当てはまらない、やや当てはまらない、やや当てはまる、当てはまる）で回答を求めた。グランドデザインは34項目であるが、回答のしやすさを考慮して質問を分け、35項目とした。詳細は巻末の資料（調査票）を参照されたい。

## Ⅲ. インクルーシブ教育システムの構築の推進に当たり、各教育委員会がとらえるこれまでの成果、現状の課題点及び今後の展望（自由記述）

なお、Ⅰの各市町村の教育委員会が各小中学校を支えるために行っている取組の状況に関する調査項目は、先行研究（米沢・岡本・林，2011；福永・古井，2015；赤嶺・緒方，2009）及び「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）を参考にした。

## 4. 分析方法

### I. 各市町村の教育委員会が各小中学校を支えるために行っている取組の状況

取組の有無については、取組を行っている地域、行っていない地域を集計し、全体に占める割合を算出した。

取組の内容、取り組んでいない理由については、各項目の回答数を集計した。その他の欄の自由記述は、その回答をまとめた。

また、必要に応じて2×2の直接確率計算法を用いた。

### II. 各市町村の教育委員会におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組の状況

8つの視点の35項目について4件法で回答を求めたものに対して、1点（当てはまらない）から4点（当てはまる）の点数化を行い、各視点ごとに平均値を算出した。

### III. インクルーシブ教育システムの構築の推進に当たり、各教育委員会がとらえるこれまでの成果、現状の課題点及び今後の展望に関する自由記述

成果、課題点、今後の展望について、自由記述の内容をカテゴリー化した。

## 5. 回収率

40市町村のうち、37市町村から回答があった（回収率92.5%）。

中学校に関しては、1か所が他の自治体に中学校に関する業務を委託しているとのことであったため、中学校に対する取組状況に関しては、36市町村を分析対象とした。

## III. 結果

### 1. 回答者の内訳

表3-1は、回答者の職名をまとめたものである。指導主事が最も多く、青森県内の全ての市（10カ所）の教育委員会であった。

表3-2は、回答者の特別支援教育経験の有無である。特別支援教育経験がある回答者は

わずか2名であり、経験が無い回答者が多かった。

表 3-1 回答者の職名

| 回答者の職名 | 人数 |
|--------|----|
| 係長     | 1  |
| 総括主幹   | 2  |
| 学校教育班長 | 1  |
| 指導主事   | 10 |
| 主査     | 2  |
| 課長補佐   | 4  |
| 主幹     | 1  |
| 室長     | 1  |
| 班長     | 1  |
| 主事     | 3  |
| 副参事    | 1  |
| 総括主査   | 1  |
| 主査     | 3  |
| 学務係長   | 1  |
| 未回答    | 2  |
| 主任主査   | 2  |
| 指導GM   | 1  |
| 合計     | 37 |

表 3-2 回答者の特別支援教育経験の有無

| 特別支援教育経験 |    |
|----------|----|
| 有        | 2  |
| 無        | 31 |
| 未回答      | 4  |
| 合計       | 37 |

## 2. 各教育委員会が各小中学校を支えるために行っている取組の状況について

### (1) 40 市町村全体における結果

#### ①各小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組について

各教育委員会における各小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組の有無についてまとめたのを表 3-3 に示す。小学校、中学校ともに特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っていないとする回答が多くみられた。

表 3-3 各小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組の有無

|        | 小学校に対して |       | 中学校に対して |       |
|--------|---------|-------|---------|-------|
|        | 回答数     | 割合    | 回答数     | 割合    |
| 行っている  | 12      | 32.4% | 12      | 33.3% |
| 行っていない | 25      | 67.6% | 23      | 63.9% |
| 無回答    | /       |       | 1       | 2.8%  |
| 合計     | 37      | 100%  | 36      | 100%  |

小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っているとは回答した市町村における取組内容については、図 3-1 に示すように、小中学校ともに研修会の開催や、管理職の理解や協力の要請、校内支援体制の運営に関する現状の把握が多くみられた。

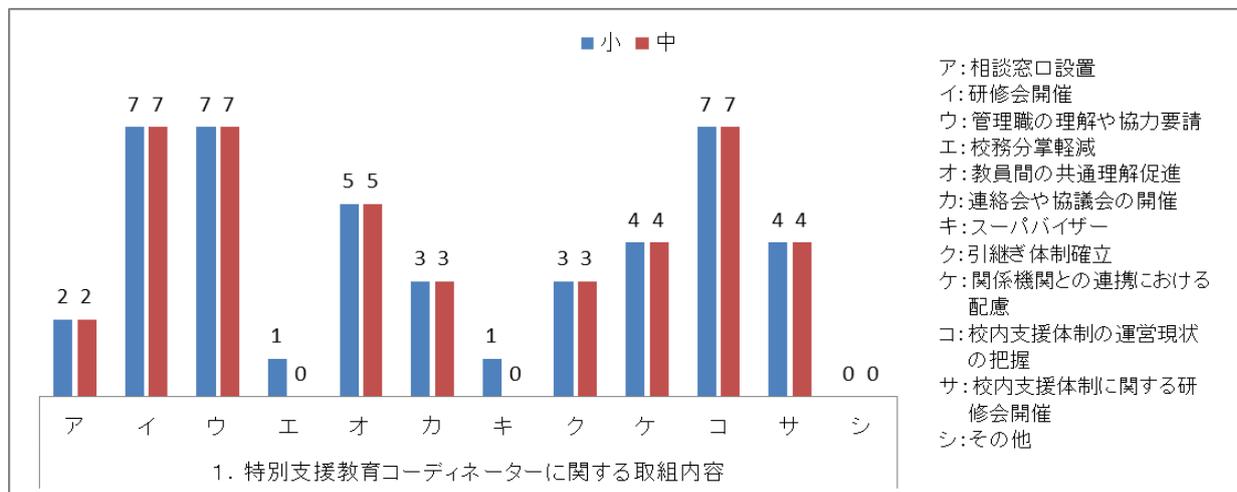


図 3-1 各小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組内容

小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っていない理由としては、図 3-2 に示すように、人的措置がないことや、支援要請が出されていないという理由が多く、また、予算措置がないとの回答もみられた。

取組を行っていない理由のその他（自由記述）としては、「県や教育事務所の会議や研修会に対応」「特別支援教育支援員を配置している」「県総合教育センターで研修を実施している」との回答が得られた。

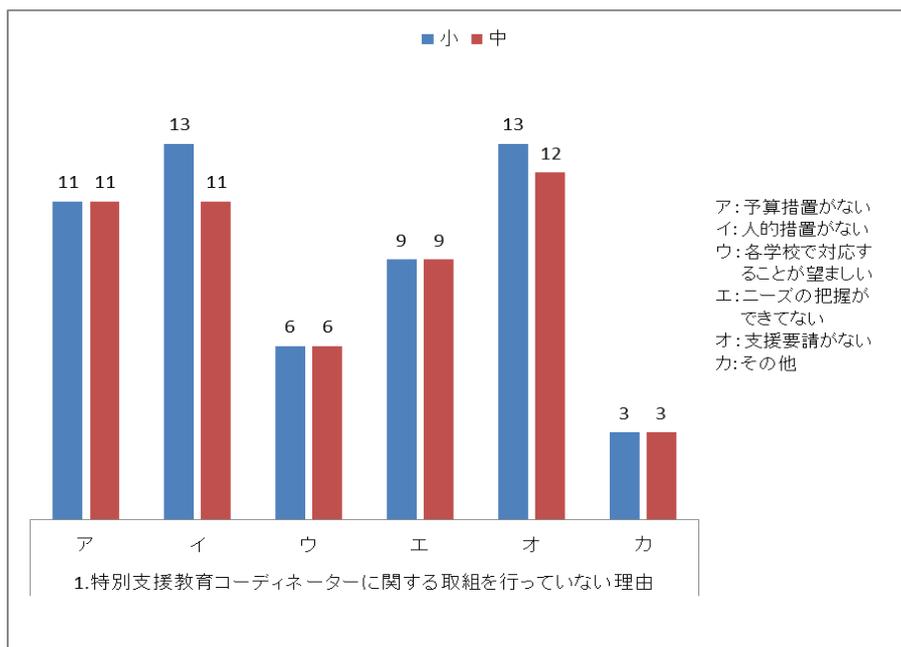


図 3-2 各小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っていない理由

## ②各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組について

各教育委員会における各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組の有無について、表 3-4 に示すように、ほとんどの市町村が取組を行っているという回答が得られた。

表 3-4 各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組の有無

|             | 小学校に対して |       | 中学校に対して |       |
|-------------|---------|-------|---------|-------|
|             | 回答数     | 割合    | 回答数     | 割合    |
| 行っている       | 35      | 94.6% | 33      | 91.7% |
| 行っていない      | 2       | 5.4%  | 2       | 5.6%  |
| 無回答         |         |       | 1       | 2.8%  |
| 特学が設置されていない | 0       | 0%    | 0       | 0.0%  |
| 合計          | 37      | 100%  | 36      | 100%  |

各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組を行っているという回答した自治体における取組内容については、支援員の配置が最も多く、次いで、実態やニーズの把握、教材・教具の整備や充実を支援するとの回答が多くみられた（図 3-3）。

その他の内容としては、「各学校の要請に応じて巡回相談を実施している」との自由記述がみられた。

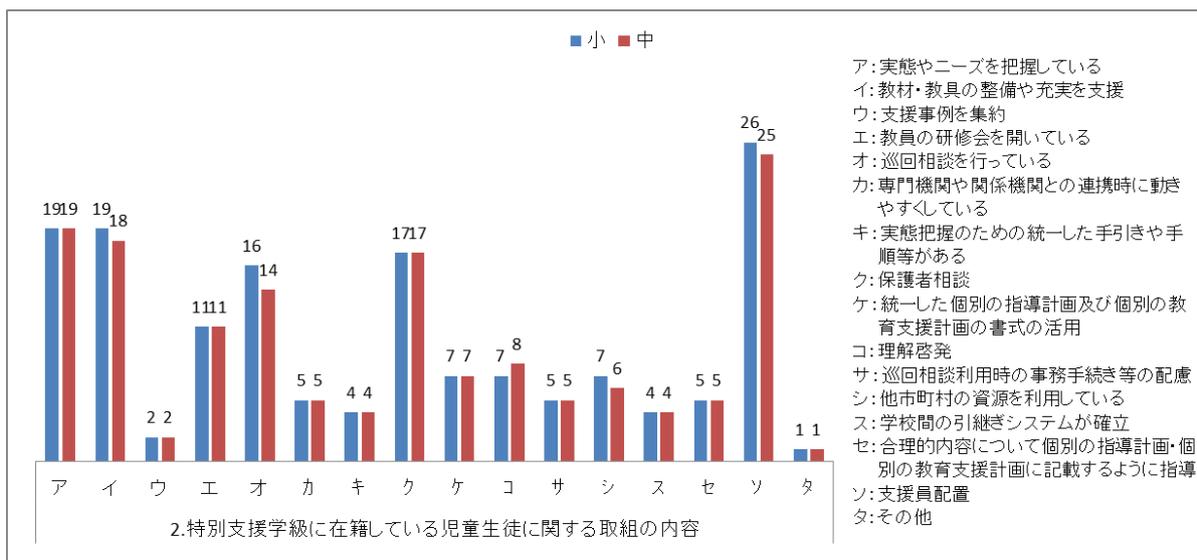


図 3-3 各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組の内容

取組を行っていない理由としては、図 3-4 に示すように、各学校で対応することが望ましいとの回答が見られた。

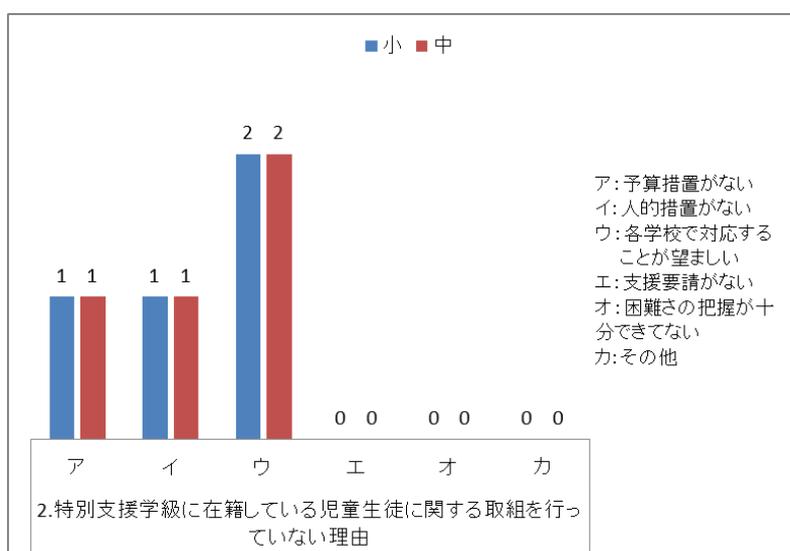


図 3-4 各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組を行っていない理由

### ③各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組について

青森県内では通級指導教室が設置されていない自治体が約半分の割合を占めた。各教育委員会における各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組の有無については、表 3-5 に示すように、小学校の通級による指導を受けている児童生徒に関して

取組を行っている市町村は 15 カ所であった。中学校においては 10 カ所の市町村で取組を行っていた。小学校に通級指導教室が設置されていない地域 19 カ所を除いた 18 カ所を対象として、取組を行っている地域の割合を出すと 83.3%であり、行っていない地域の割合は 16.7%であった。

表 3-5 各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組の有無

|               | 小学校に対して |                  | 中学校に対して |                  |
|---------------|---------|------------------|---------|------------------|
|               | 回答数     | 割合               | 回答数     | 割合               |
| 行っている         | 15      | 40.5%<br>(83.3%) | 10      | 27.8%<br>(62.5%) |
| 行っていない        | 3       | 8.1%<br>(16.7%)  | 4       | 11.1%<br>(25%)   |
| 無回答           |         |                  | 2       | 5.6%<br>(12.5%)  |
| 通級指導が設置されていない | 19      | 51.4%            | 20      | 55.6%            |
| 合計            | 37      | 100%             | 36      | 100%             |

注) ( )内は通級指導教室が設置されている地域のみにおける割合である。

通級による指導を受けている児童生徒に関する取組の内容をみると、図 3-5 に示すように実態やニーズの把握が小学校において特に多く、教材・教具の整備や充実への支援や、保護者相談、理解啓発の回答がみられた。

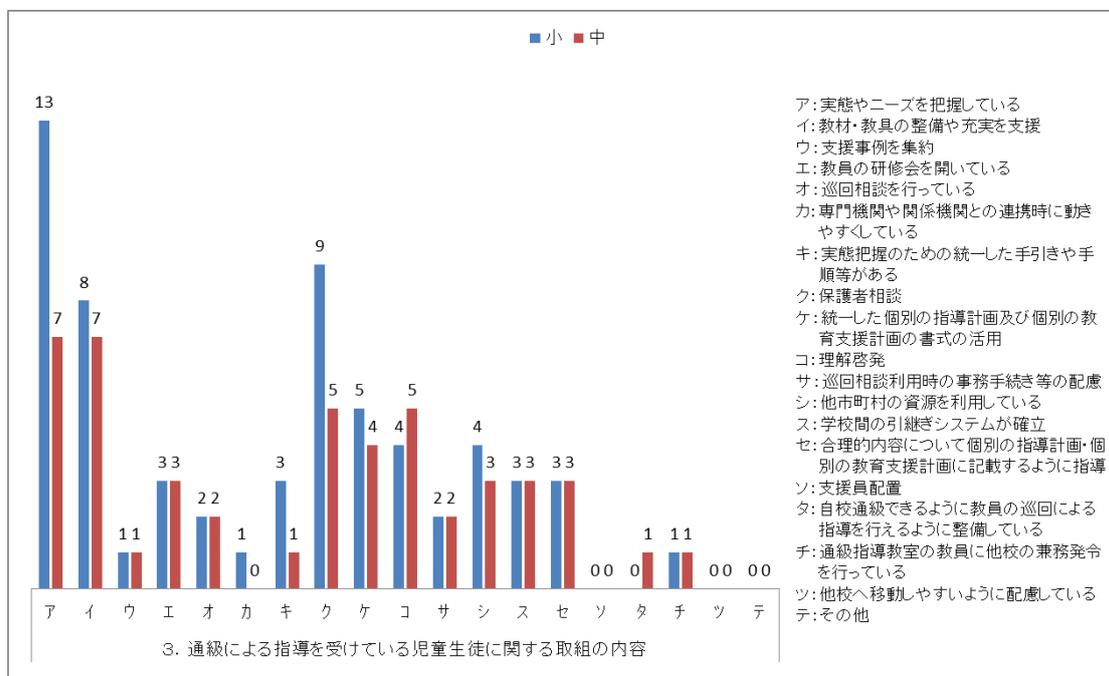


図 3-5 各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組の内容

通級による指導を受けている児童生徒に関する取組を行っていない理由としては、特に中学校において予算措置がないことが挙げられた（図 3-6）。また、ニーズの把握ができていないとの理由も得られた。

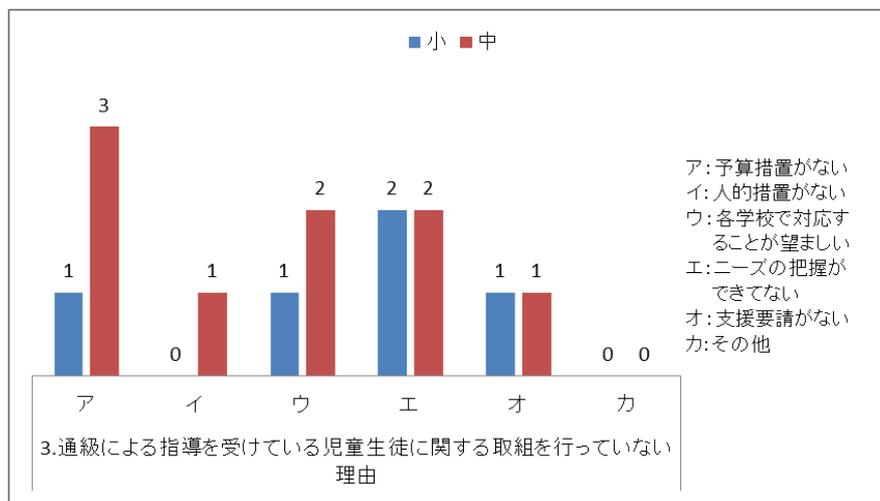


図 3-6 各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組を行っていない理由

④各小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組について

各小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組の有無については、表 3-6 に示すように、取組を行っている市町村が 7 割以上を占めた。

表 3-6 各小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組の有無

|             | 小学校に対して |       | 中学校に対して |       |
|-------------|---------|-------|---------|-------|
|             | 回答数     | 割合    | 回答数     | 割合    |
| 行っている       | 28      | 75.7% | 27      | 75.0% |
| 行っていない      | 4       | 10.8% | 4       | 11.1% |
| 該当する児童生徒がない | 4       | 10.8% | 5       | 13.9% |
| 無回答         | 1       | 2.7%  |         |       |
| 合計          | 37      | 100%  | 36      | 100%  |

図 3-7 に示した通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組の内容をみると、支援員の配置が最も多く、次に実態やニーズの把握、保護者相談、教員の研修会の開催という回答が得られた。

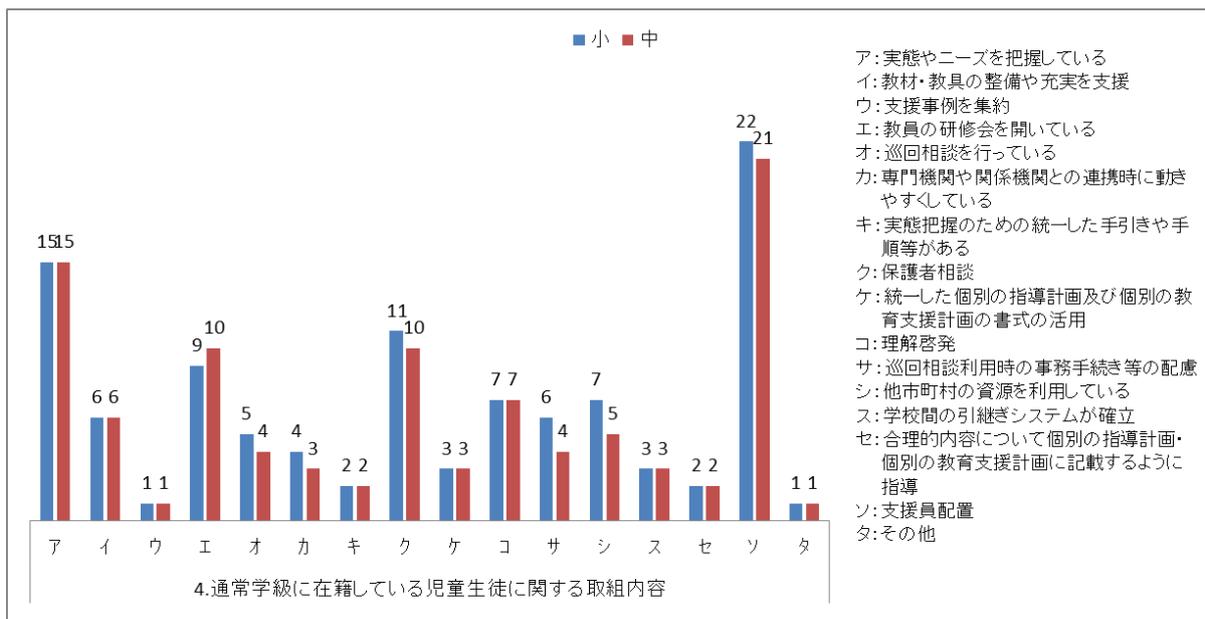


図 3-7 各小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組の内容

通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組を行っていない理由としては、各学校で対応することが望ましい、ニーズの把握ができていない等が理由として得られた（図 3-8）。

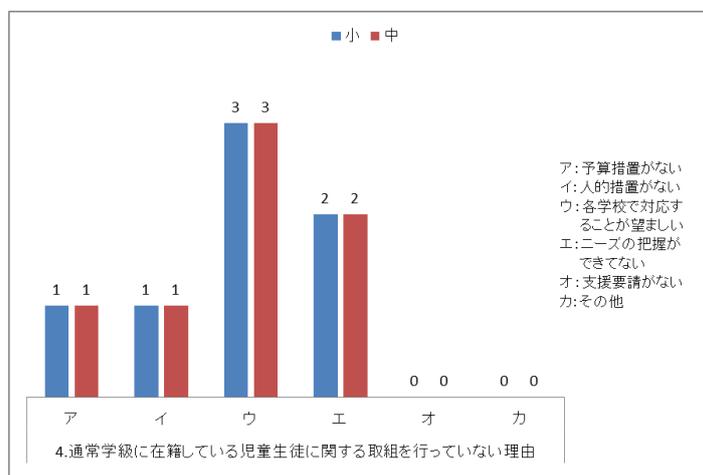


図 3-8 各小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組を行っていない理由

### ⑤交流及び共同学習の推進に向けた取組について

各小中学校の交流及び共同学習の推進に向けた取組の有無については、表 3-7 のように、取組を行っているところは小中学校ともに 12 の市町村であり、行っていない市町村が 6

割以上と多かった。

表 3-7 各小中学校の交流及び共同学習の推進に向けた取組の有無

|        | 小学校に対して |       | 中学校に対して |       |
|--------|---------|-------|---------|-------|
|        | 回答数     | 割合    | 回答数     | 割合    |
| 行っている  | 12      | 32.4% | 12      | 33.3% |
| 行っていない | 25      | 67.6% | 24      | 66.7% |
| 合計     | 37      | 100%  | 36      | 100%  |

交流及び共同学習の推進に向けた取組の内容についてまとめた図 3-9 をみると、支援員の配置が最も多く、推進に関するリーフレットの作成と配布、理解啓発の研修会の開催の回答がみられた。その他としては、「副次的な学籍は導入していないが特別支援学校に在籍している児童と居住地校交流を実施している（小学校）」「居住地校交流の1回目の話し合いに委員会も同席している（小学校、中学校）」の回答がみられた。

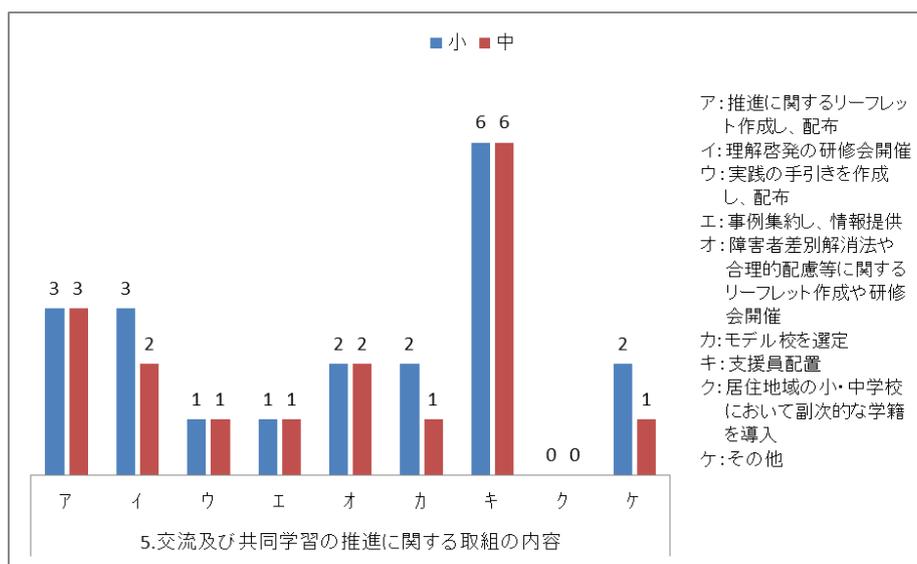


図 3-9 交流及び共同学習の推進に向けた取組の内容

交流及び共同学習の推進に向けた取組を行っていない理由としては、図 3-10 に示すように、各学校で対応することが望ましい、支援要請がない、具体的な手立てについて検討されていないとする回答がみられた。

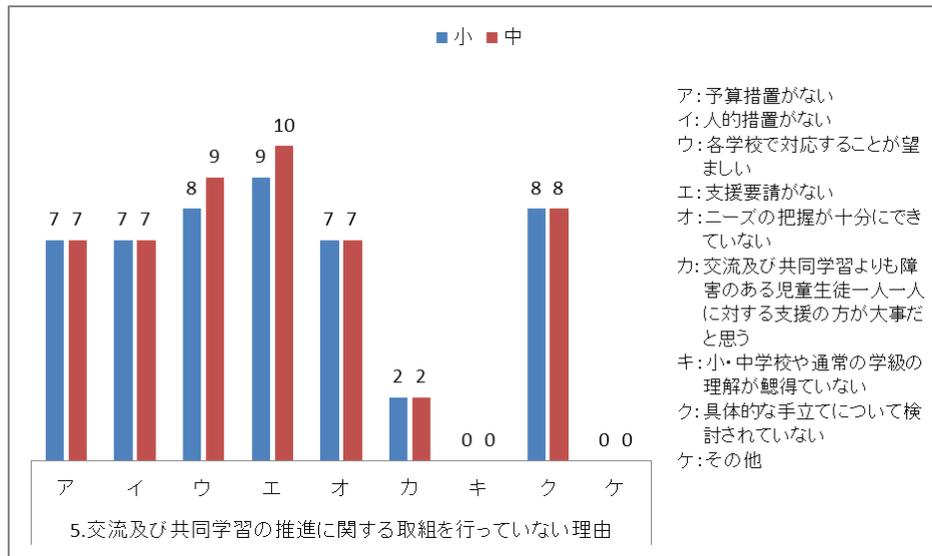


図 3-10 交流及び共同学習の推進に向けた取組を行っていない理由

## (2) 通級指導教室の設置の有無による分析結果

本調査において、上記のように、通級による指導を受けている児童生徒に関する取組についての質問に対し、通級指導教室が設置されていないと回答した自治体が約半数存在した。通級指導教室が設置されている地域と設置されていない地域との間ではインクルーシブ教育システム構築に向けての特別支援教育の充実に関する取組状況も異なることが予想される。

したがって、ここでは、通級指導教室の設置の有無による、特別支援教育の充実に向けての取組状況に関する結果について述べる。

### ① 小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組について

表 3-8 は、通級指導教室が設置されている自治体と通級指導教室がされていない自治体における各小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組の有無を分析した結果を示したものである。2×2の直接確率計算法（フィッシャーの正確確率検定）を行った結果、小学校においては、 $p=0.038$ （両側検定）であり、有意であった。すなわち、小学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組の有無と通級指導教室の設置の有無の間には有意な関連がみられ、通級指導教室が設置されていない自治体では小学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っていないところが多かった。

中学校においても、通級指導教室が設置されていない自治体では、中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っていない傾向が示された（ $p=0.081$ （両側検定））。

表 3-8 通級指導教室の設置の有無と小中学校の特別支援教育  
コーディネーターに関する取組の有無との関連

|        | 小学校 |       |     |       | 中学校 |       |     |       |
|--------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
|        | 通級有 |       | 通級無 |       | 通級有 |       | 通級無 |       |
|        | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    |
| 行っている  | 9   | 50.0% | 3   | 15.8% | 8   | 50.0% | 4   | 20.0% |
| 行っていない | 9   | 50.0% | 16  | 84.2% | 8   | 50.0% | 15  | 75.0% |
| 無回答    |     |       |     |       |     |       | 1   | 5.0%  |
| 合計     | 18  | 100%  | 19  | 100%  | 16  | 100%  | 20  | 100%  |

取組の内容をみると、図 3-11 のように、通級指導教室が設置されている自治体では、研修会の開催や管理職の理解や協力の要請、校内支援体制の運営に関する現状の把握、さらに教員間の共通理解を促進する取組を行っていることが示された。通級指導教室が設置されていない自治体では、関係機関との連携における配慮を行っていることや、校内支援体制の運営に関する現状の把握を行っているとの回答がわずかながらみられた。

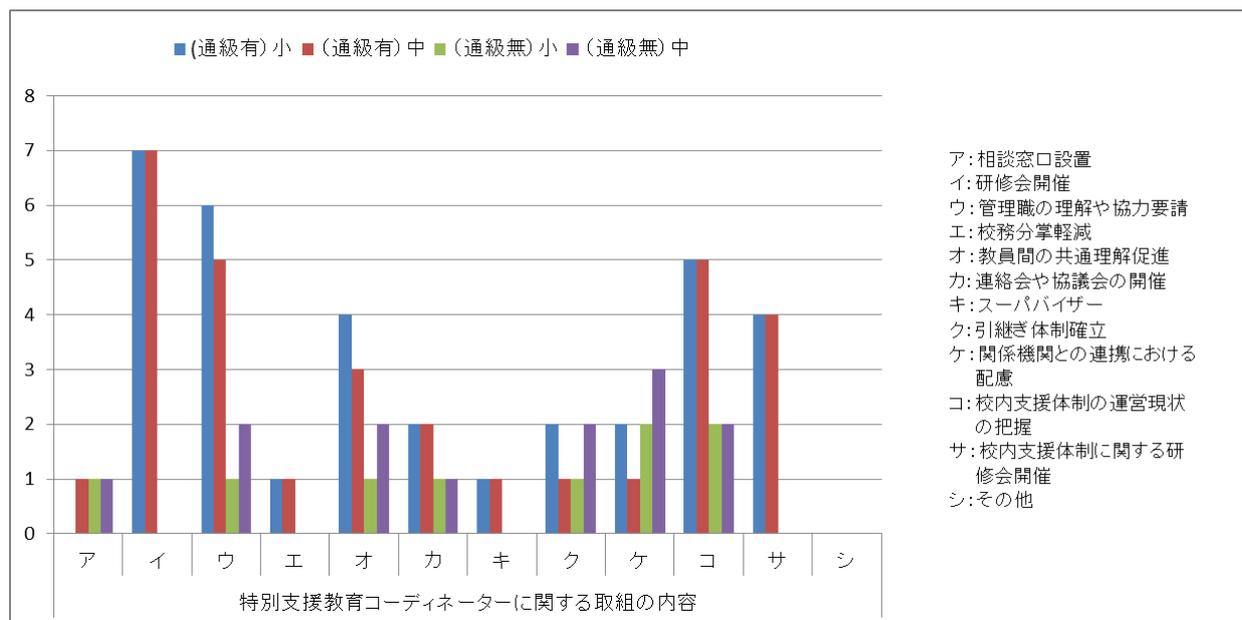


図 3-11 通級指導教室の設置の有無と特別支援教育  
コーディネーターに関する取組の内容

取組を行っていない理由としては、図 3-12 に示すように、通級指導教室が設置されていない自治体において、予算や人的措置がなされていないことや、ニーズの把握ができていないこと、支援要請がないことが理由として多く挙げられた。

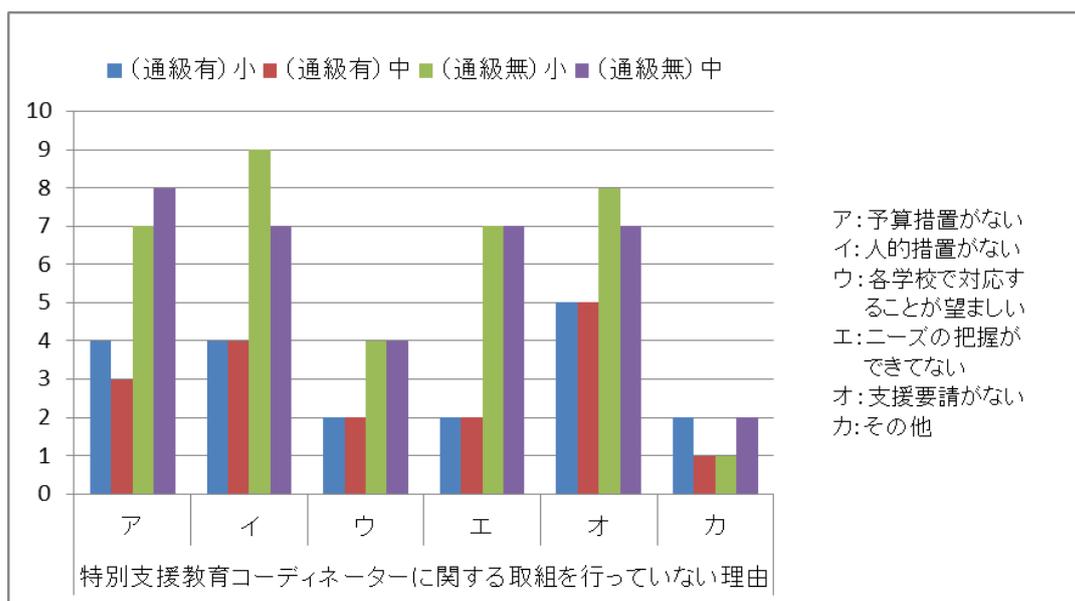


図 3-12 通級指導教室の設置の有無と特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っていない理由

② 各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組

表 3-9 に示すように、小中学校ともに通級指導教室の有無に関係なく、特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組を行っている割合が高かった。2×2 の直接確率計算法によると、 $p=1.000$ （両側検定）であり、有意ではなかった。

表 3-9 各小中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組の有無と通級指導教室の設置の有無との関連

|        | 小学校 |       |     |       | 中学校 |       |     |       |
|--------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
|        | 通級有 |       | 通級無 |       | 通級有 |       | 通級無 |       |
|        | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    |
| 行っている  | 17  | 94.4% | 18  | 94.7% | 15  | 93.8% | 19  | 95.0% |
| 行っていない | 1   | 5.6%  | 1   | 5.3%  | 1   | 6.3%  | 1   | 5.0%  |
| 合計     | 18  | 100%  | 19  | 100%  | 16  | 100%  | 20  | 100%  |

特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組の内容としては、支援員の配置が最も多く回答された。その次に実態やニーズの把握、教材・教具の整備や充実の支援、保護者相談等が挙げられた（図 3-13）。

また、取組を行っていない理由としては、各学校で対応すべきであるとの回答がみられた（図 3-14）。

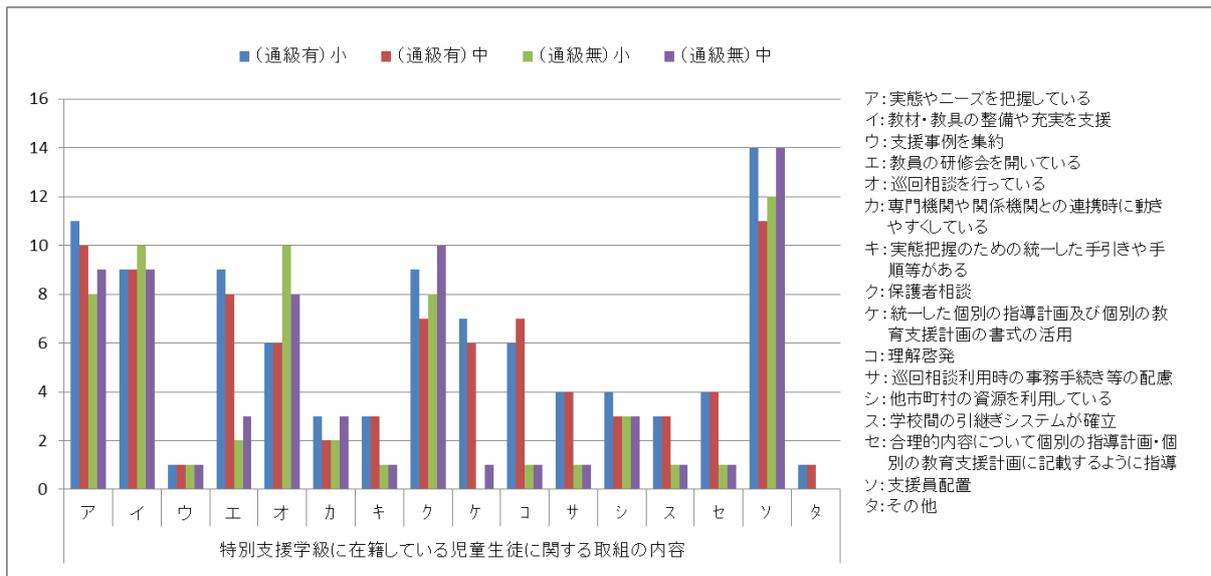


図 3-13 通級指導教室の設置の有無と特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組の内容

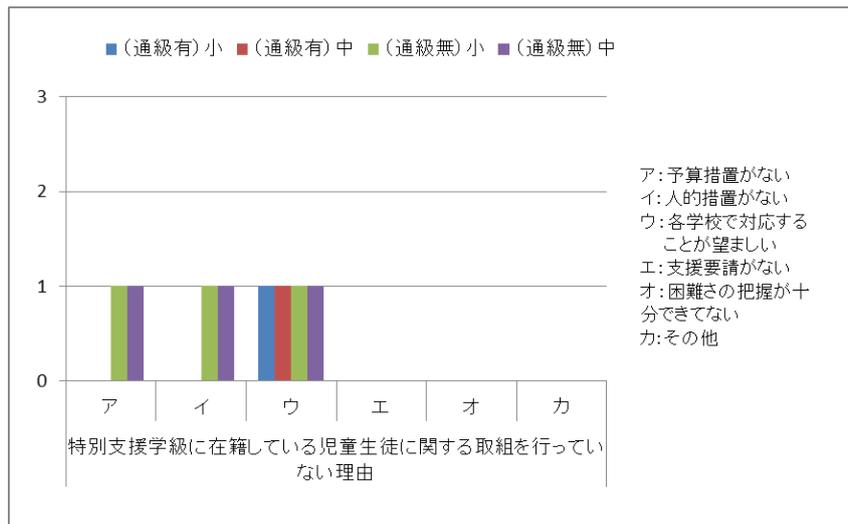


図 3-14 通級指導教室の設置の有無と特別支援学級に在籍している児童生徒に関する取組を行っていない理由

### ③ 小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組

表 3-10 は、通級指導教室が設置されている自治体における各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組の結果を示したものである。小中学校ともに、通級による指導を受けている児童生徒に関する取組を行っている割合が高かった。

表 3-10 通級指導教室が設置されている自治体における各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組の有無

|        | 小学校 |       | 中学校 |       |
|--------|-----|-------|-----|-------|
|        | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    |
| 行っている  | 15  | 83.3% | 10  | 62.5% |
| 行っていない | 3   | 16.7% | 4   | 25.0% |
| 無回答    |     |       | 2   | 12.5% |
| 合計     | 18  | 100%  | 16  | 100%  |

通級指導教室が設置されている市町村における各小中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関する取組の内容と、取組を行っていない理由は、上記（（1）の③）で述べた通りである。

④ 小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組

表 3-11 に示すように、通級指導教室の設置の有無と小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組の有無との関連をみると、小中学校ともに通級指導教室の設置の有無に関わらず、取組を行っている割合が高かった。

表 3-11 通級指導教室の設置の有無と小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組の有無との関連

|              | 小学校 |       |     |       | 中学校 |       |     |       |
|--------------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
|              | 通級有 |       | 通級無 |       | 通級有 |       | 通級無 |       |
|              | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    |
| 行っている        | 16  | 88.9% | 12  | 63.2% | 14  | 87.5% | 14  | 70.0% |
| 行っていない       | 1   | 5.6%  | 3   | 15.8% | 1   | 6.3%  | 3   | 15.0% |
| 該当する児童生徒がいない |     |       | 4   | 21.1% | 1   | 6.3%  | 3   | 15.0% |
| 無回答          | 1   | 5.6%  |     |       |     |       |     |       |
| 合計           | 18  | 100%  | 19  | 100%  | 16  | 100%  | 20  | 100%  |

取組の内容をみると、支援員の配置が最も多く、次に実態やニーズの把握等が挙げられた（図 3-15）。

取組を行っていない理由としては、通級指導教室が設置されていない自治体において、通常の学級に在籍している児童生徒に関しては各学校で対応すべきであることや、ニーズの把握ができていないことが挙げられた（図 3-16）。

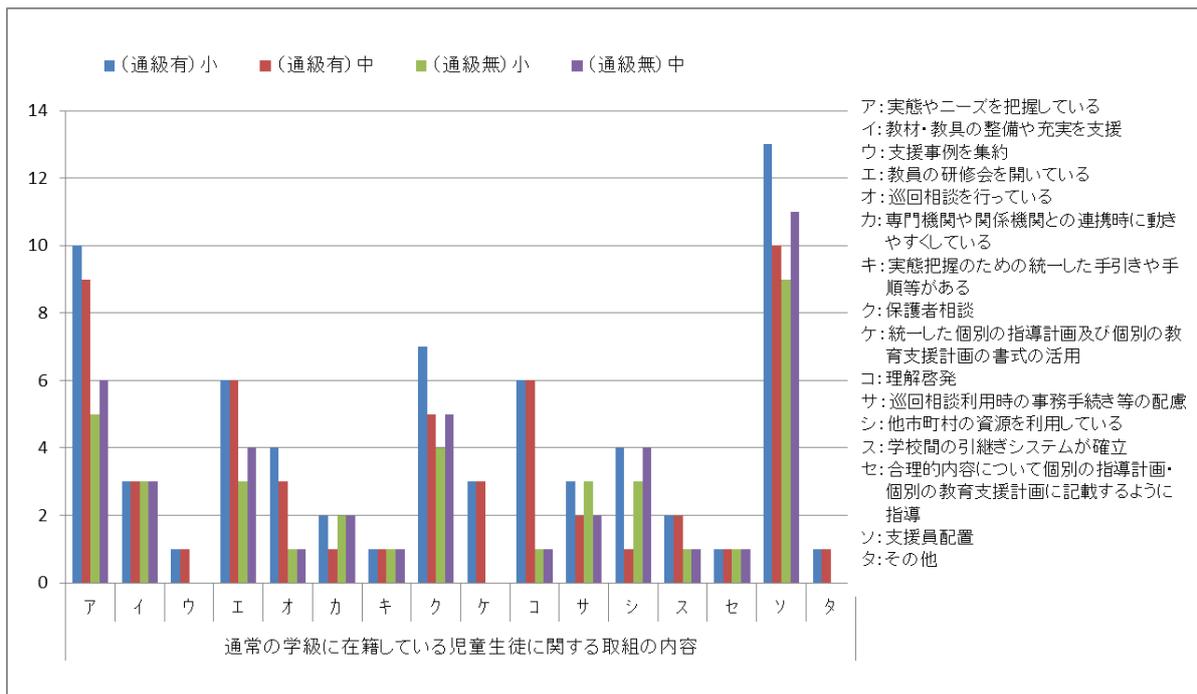


図 3-15 通級指導教室の設置の有無と小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組の内容

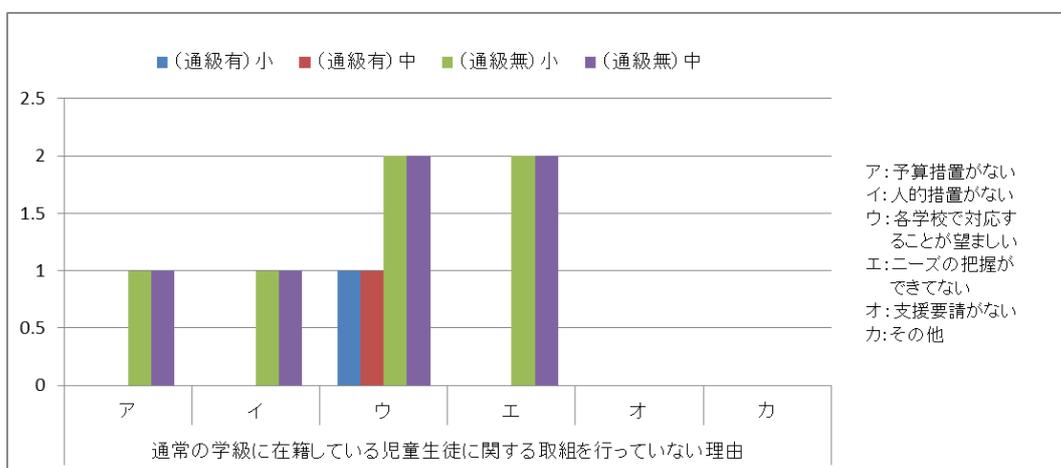


図 3-16 通級指導教室の設置の有無と小中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関する取組を行っていない理由

### ⑤ 交流及び共同学習の推進に向けた取組

表 3-12 に通級指導教室の設置の有無と各小中学校の交流及び共同学習の推進に向けた取組の有無との関連を示す。小学校において、通級指導教室の設置の有無と交流及び共同学習の推進に向けた取組の有無との関連を検討するために、2×2 の直接確率計算法を用い

た結果、有意であった（ $p=0.038$ （両側検定））。すなわち、通級指導教室が設置されていない市町村においては小学校の交流及び共同学習の推進に向けての取組を行っていないところが多かった。

中学校においては、 $2 \times 2$  の直接確率計算法によると、有意な差はみられなかった（ $p=.729$ （両側検定））。

表 3-12 通級指導教室の設置の有無と交流及び共同学習の推進に向けた取組の有無との関連

|        | 小学校 |       |     |       | 中学校 |       |     |       |
|--------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
|        | 通級有 |       | 通級無 |       | 通級有 |       | 通級無 |       |
|        | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    | 回答数 | 割合    |
| 行っている  | 9   | 50.0% | 3   | 15.8% | 6   | 33.3% | 6   | 30.0% |
| 行っていない | 9   | 50.0% | 16  | 84.2% | 10  | 66.7% | 14  | 70.0% |
| 合計     | 18  | 100%  | 19  | 100%  | 16  | 100%  | 20  | 100%  |

取組の内容をみると、図 3-17 に示すように、支援員の配置を行っているとの回答がみられた。通級指導教室が設置されていない市町村において中学校における交流及び共同学習の推進に向けて支援員を配置する取組が多くみられた。その次に推進に関するリーフレットの作成や配布、理解啓発の研修会の開催等の回答が得られた。

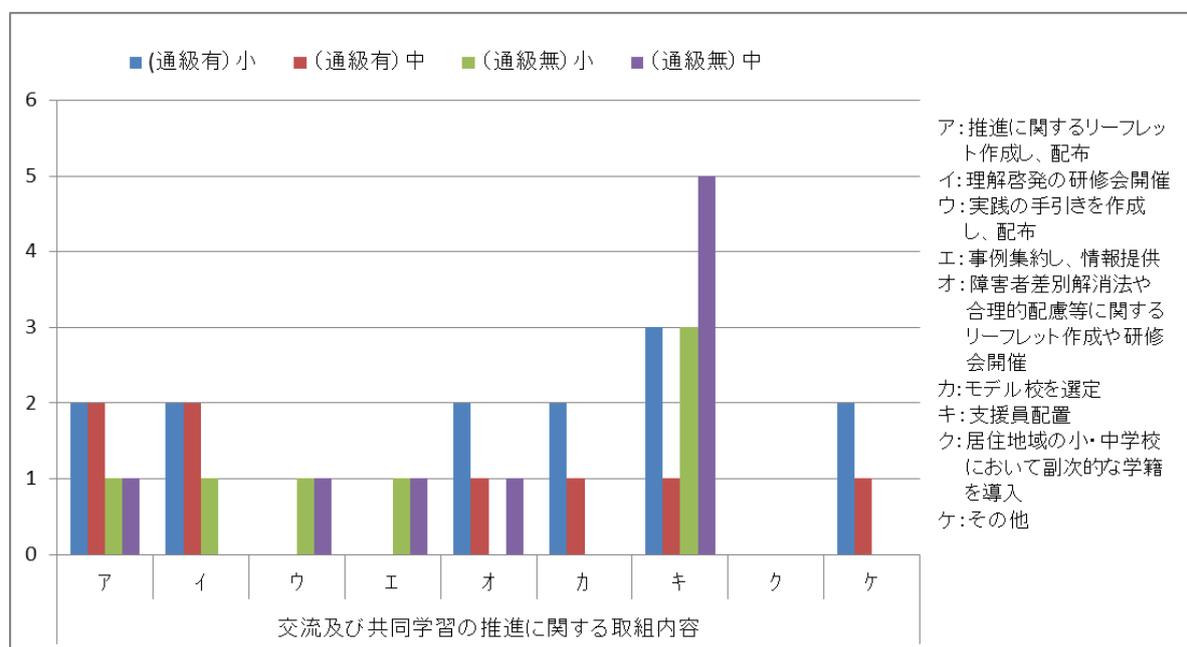


図 3-17 通級指導教室の設置の有無と小中学校の交流及び共同学習の推進に関する取組の内容

取組を行っていない理由としては、通級指導教室が設置されている市町村において具体

的な手立てについて検討されていないとの回答が多くみられた。次にニーズの把握が十分にできていないことが挙げられた。通級指導教室が設置されていない市町村では、各学校で対応することが望ましい、支援要請がない、人的配置がないとの回答が得られた（図3-18）。

通級指導教室が設置されている市町村における交流及び共同学習の推進に関する取組を行っていない理由は、具体的な手立ての確立やニーズの把握等、教育委員会が主体となる課題である一方で、通級指導教室が設置されていない市町村における取組を行っていない理由は、各学校が主体となる課題であると考えられる。

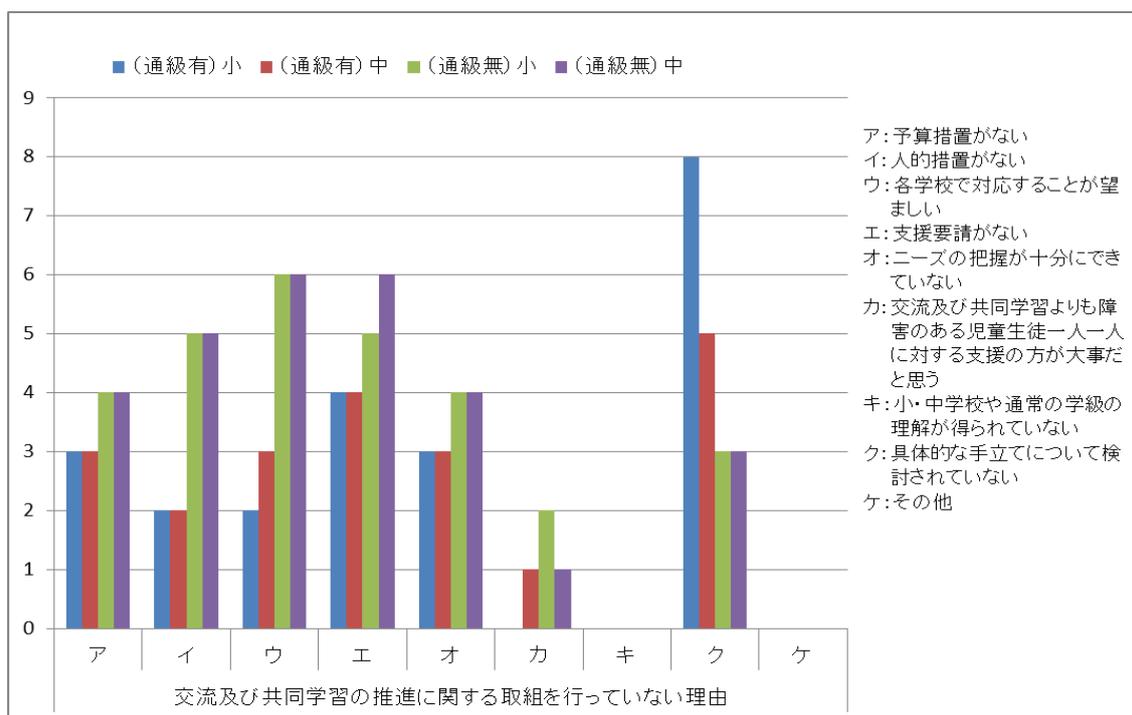


図 3-18 通級指導教室の設置の有無と小中学校の交流及び共同学習の推進に関する取組を行っていない理由

### 3. 各市町村の教育委員会におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組の状況

ここではランドデザインの8つの視点ごとに分析した結果を述べる。各視点の下位項目への回答を点数化し(当てはまらない(1点)~当てはまる(4点))、平均値を出しており、平均値が3点以上の場合、各項目が尋ねている状況に当てはまると判断した。

## (1) 全市町村における結果

### ①インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン

図 3-19 に示すように、インクルーシブ教育システム構築に向けて地域の現状を把握し、明確で具体的なビジョンや評価の観点をもっているとみられる（平均値が3点以上）市町村は6カ所であった。

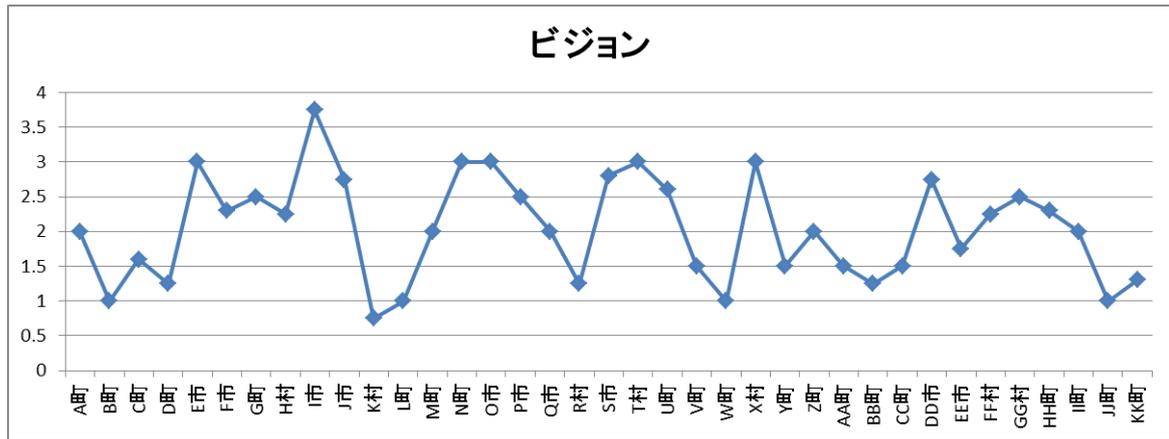


図 3-19 インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン

### ②行政の組織運営に関すること

医療、保健、福祉、教育、労働等の関係機関との連携がとれる体制や、子どもとかかわる人にとって利用しやすい行政の仕組みの整備、インクルーシブ教育システムの構築について把握したり、検討したりする部署等が設置されているか等、行政の組織運営に関しては、4市町村において行っている結果がみられた（図 3-20）

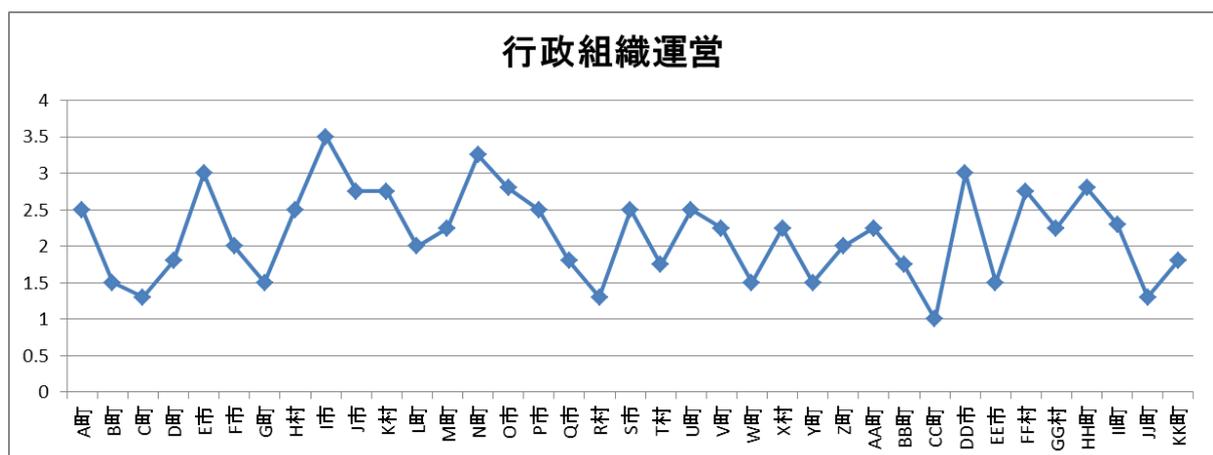


図 3-20 行政の組織運営に関すること

### ③乳幼児期からの早期支援体制に関すること

図 3-21 に示すように、出生後からの子どもの障害や発達等に関する相談支援体制や保護者への支援、幼稚園や保育園等における子どもの障害や発達に対する支援を円滑に行える体制に関して、13 市町村においてその体制が確立されていることが示された。

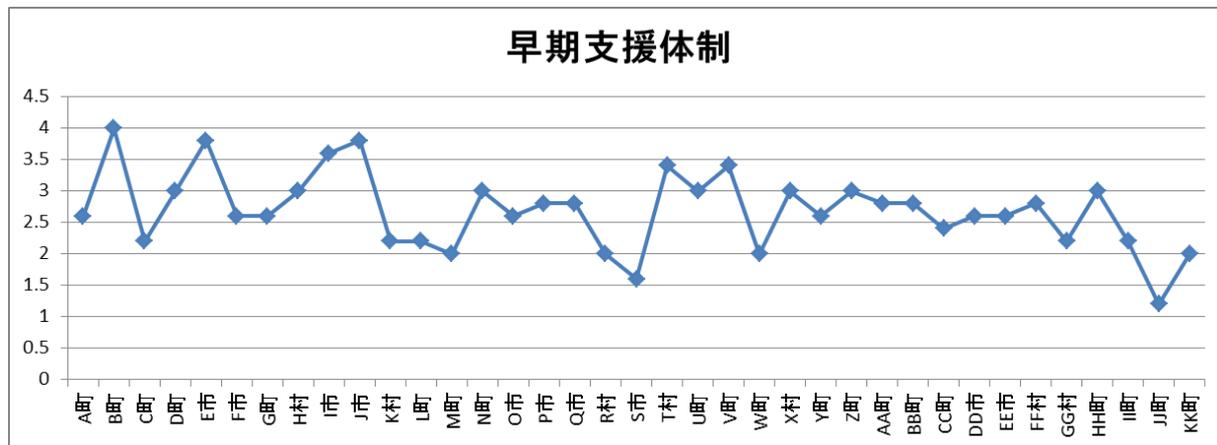


図 3-21 乳幼児期からの早期支援体制に関すること

### ④就学相談・就学先決定に関すること

子どもの障害の状態等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定することや、幼稚園や保育園等の支援内容を小学校に引き継ぐためのツールを活用していること、保護者への情報提供を行う体制が確立されているか等に関しては、図 3-22 に示すように、26 市町村が取り組んでいることがわかった。

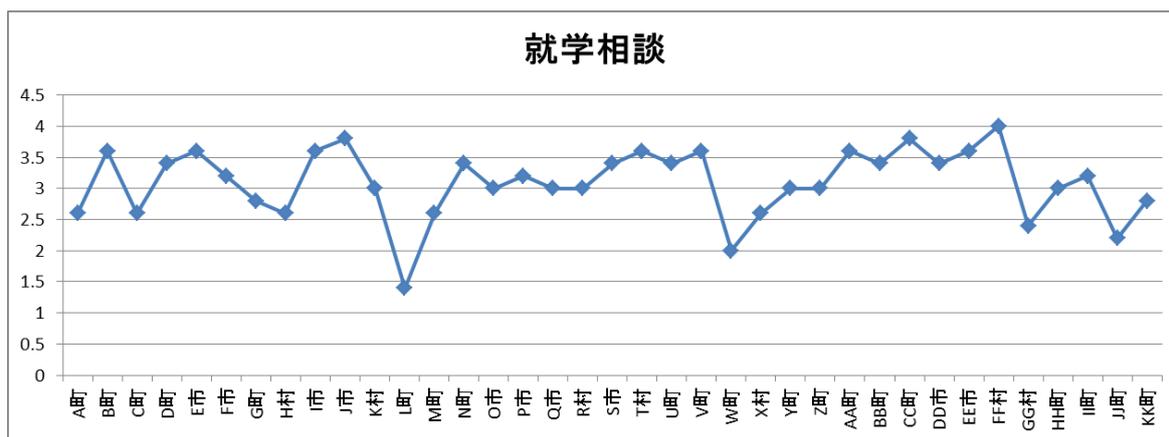


図 3-22 就学相談・就学先決定に関すること

⑤各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組に関すること

各学校における基礎的環境整備の計画的な実施、幼稚園や保育所から小学校、小学校から中学校へつなぐ仕組みの確立、校内支援体制の構築や充実をサポートするためのシステムの確立、個別の指導計画や個別の教育支援計画の活用、専門職員や支援員の適切な配置及び活用に関する取組に関しては、図 3-23 に示すように 12 市町村において取組を行っていることが示された。

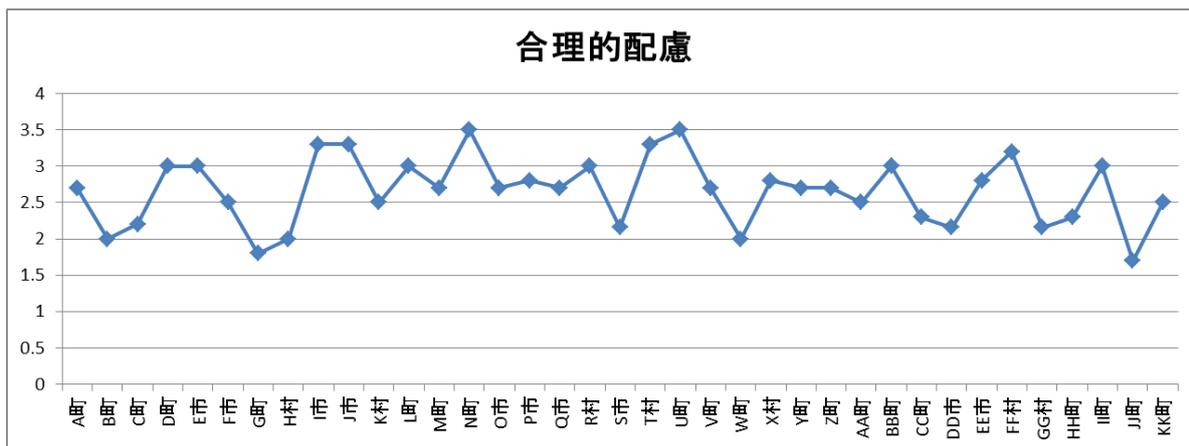


図 3-23 各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組に関すること

⑥地域資源の活用による教育の充実に関すること

交流及び共同学習のねらいが特別支援学校と小・中・高等学校、特別支援学級と通常の学級の双方の指導計画や授業計画等に明記され、実施されることや、地域内の教育資源の組合せを通じた教育の充実、専門家チームや巡回相談員の活用、特別支援学校のセンター的機能の活用、都道府県からの支援を受ける体制の確立に関しては、7 市町村において行われていることが示された（図 3-24）。

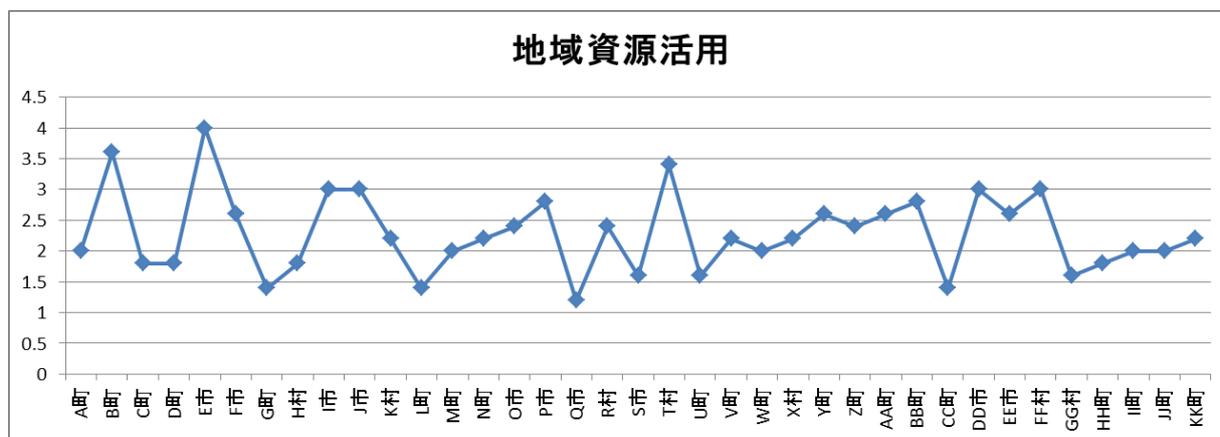


図 3-24 地域資源の活用による教育の充実に関すること

⑦教育の専門性に関すること

インクルーシブ教育システムの構築に向けた教育の専門性に関する方針・方策が明確にされていることや、教職員の専門性向上のための研修会の開催、専門性のある人材育成に関する方針を立て実行していることに関しては、図 3-25 に示すように、7市町村において取り組んでいる結果が示された。

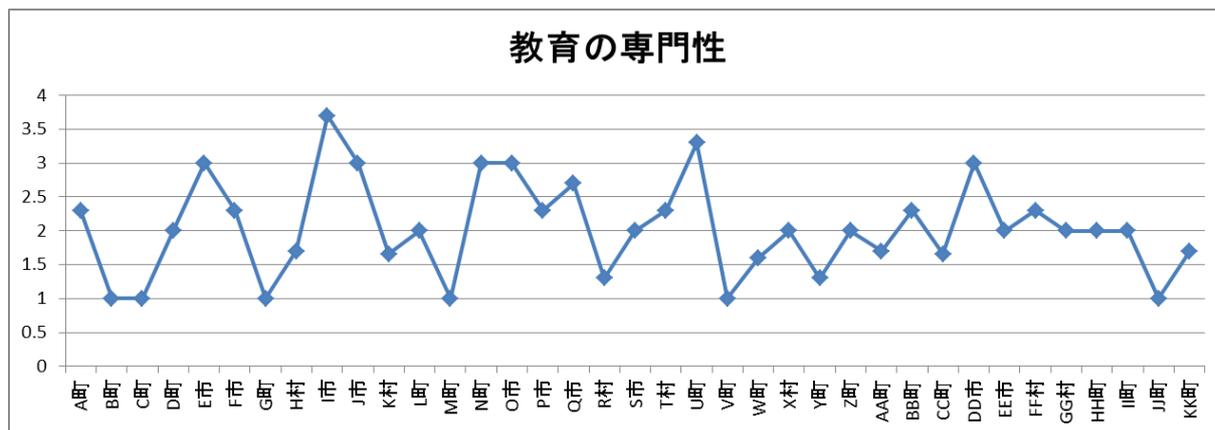


図 3-25 教育の専門性に関すること

⑧関係部署と連携した社会基盤の形成に関すること

インクルーシブ教育システムや共生社会の形成についての地域住民に対する理解啓発の取組の実施や、生涯にわたり必要なサポートが受けられる体制、障害のある人の自立と社会参加を推進するための就労支援の仕組みの整備が関係部署と連携して行われていると回答した市町村は、2カ所であった（図 3-26）。

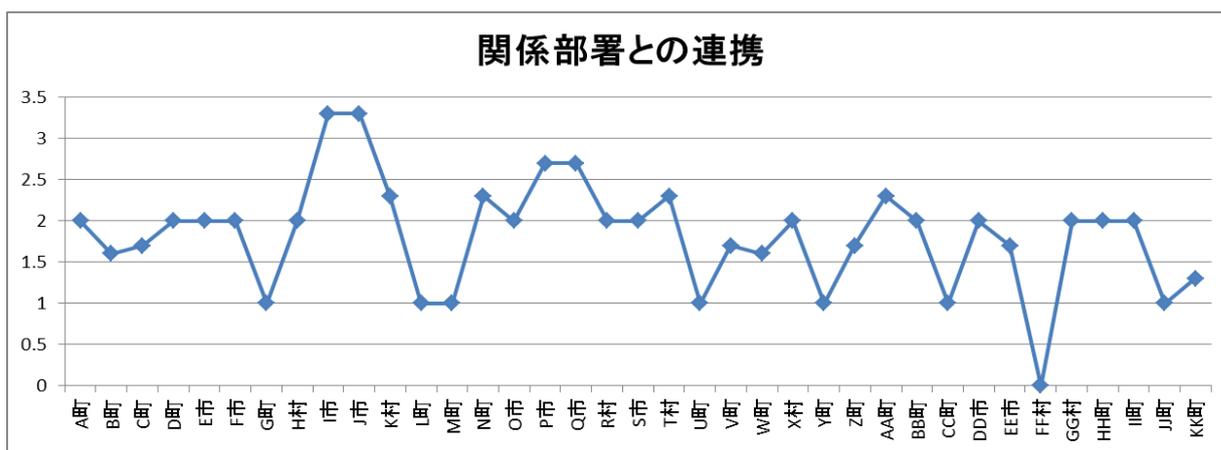


図 3-26 関係部署と連携した社会基盤の形成に関すること

これらの結果をまとめると、青森県のインクルーシブ教育システム構築に向けての取組状況としては、就学相談・就学先決定に関すること、乳幼児期からの早期支援体制に関す

ること、各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援に関する取組を行っている市町村が多くみられ、これらの取組が青森県のインクルーシブ教育システム構築において進んでいる領域であるといえる。

一方で、関係部署と連携した社会基盤の形成に関すること、行政の組織運営に関することに関しては、取組を行っている市町村が少なく、青森県における課題であるといえる。

## (2) 教育委員会管轄ごとの結果

### ①三八地区のグランドデザインの取組状況の結果

第4章での議論に資するため、三八地区のインクルーシブ教育システム構築に向けての取組状況に着目する。図3-27のとおり、W町がすべての項目において2点以下となり、三八地区の中でも最も課題が多い地域であることが示された。三八地区ではU町及びDD市において比較的取組が進んでいる状況となっている。U町とDD市には通級指導教室があり、最も課題が多く示されたW町はU町と教員を対象とした研修会等を一緒に実施している状況である。すべての項目において3点以下であったM町の児童生徒がDD市の通級指導教室へ通う等、DD市とM町と共同して取組を行っている。このように、三八地区では、通級指導教室がある町や市が教育資源の少ない隣接した地域と共同で取り組んでいる状況があり、U町やM町のように教育資源が少ない地域が単独で取り組む動きは少ないことが予想される。今後は、教育資源が多い地域と共同して取組を行っている場合、地域単独の課題点を見出すのではなく、どのような取組が共同で行われているのか、どのような連携がされているのかについて詳細に検討した上で、今後の課題や展望について考える必要があるだろう。

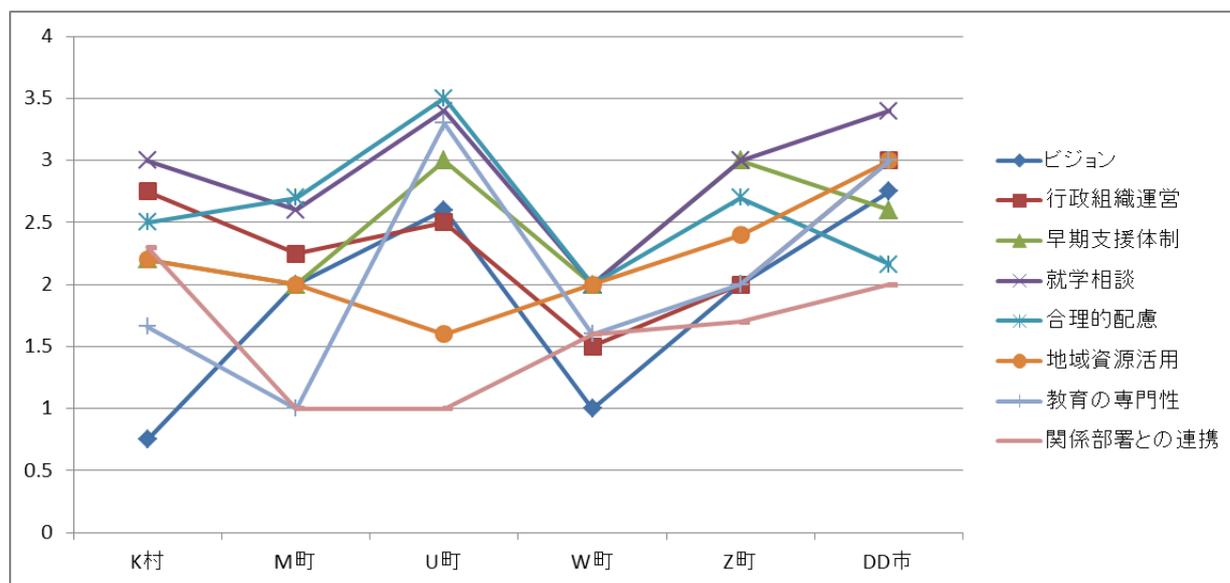


図3-27 三八地区におけるグランドデザインの取組状況

②その他の教育委員会管轄の地区における結果

図 3-28 は中南地区、図 3-29 は東青地区、図 3-30 は西北地区、図 3-31 は下北地区、図 3-32 は上北地区の結果を示している。

中南地区では、I 市がすべての項目においてインクルーシブ教育システム構築に向けての取組を進めていることが示された。

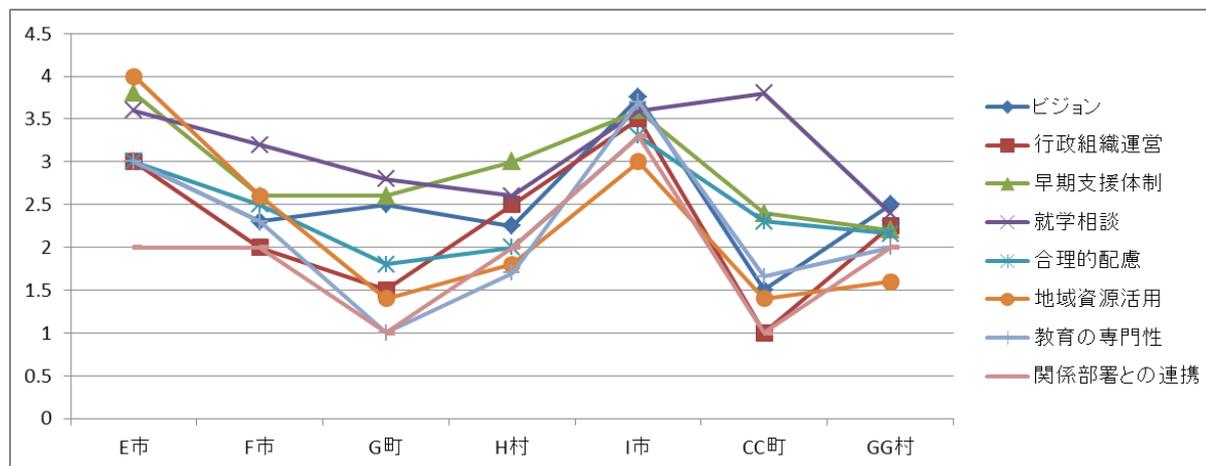


図 3-28 中南地区におけるグランドデザインの取組状況

東青地区では、就学相談に関する取組がすべての地域で行われている結果が示された。東青地区は、O 市を除いた R 村、Y 町、BB 町、HH 町が共同で取組を行うことが多い状況となっている。

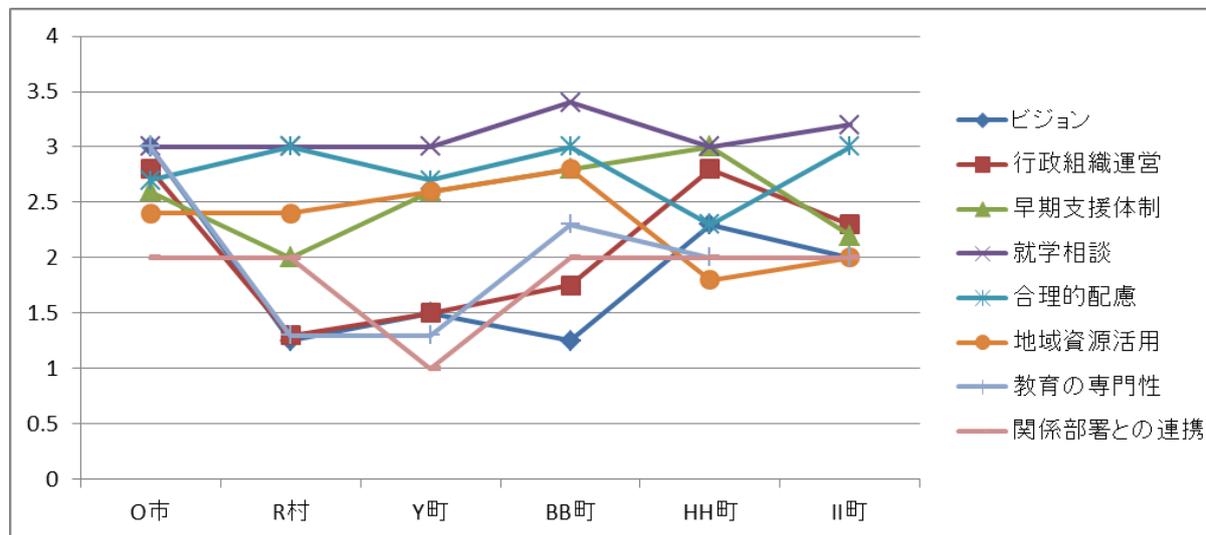


図 3-29 東青地区におけるグランドデザインの取組状況

西北地区では、J市がグランドデザインの8視点のうち、6つの視点において3点以上の結果となり、西北地区の中でも最も取組が進んでいる地域であることが示された。

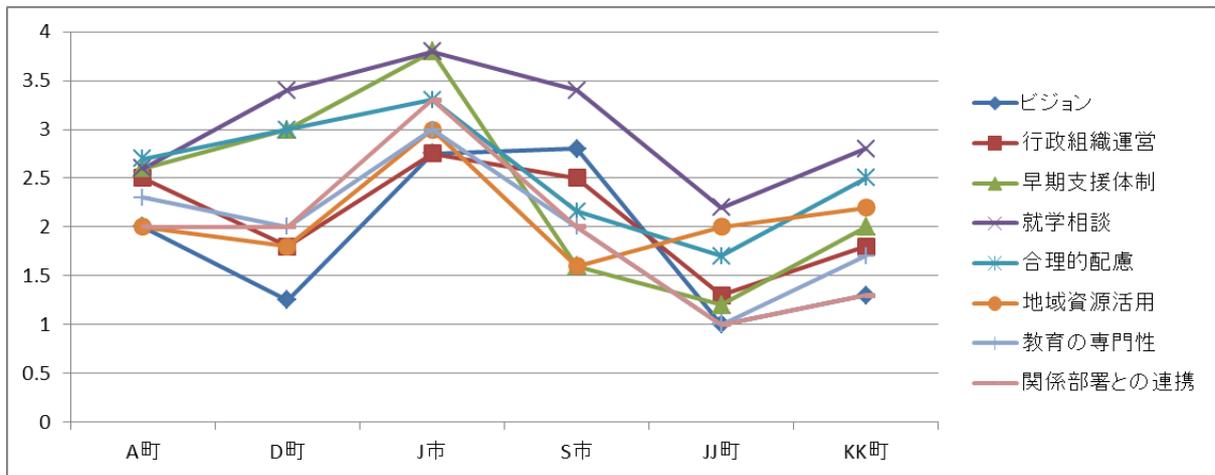


図 3-30 西北地区のグランドデザインの取組状況

下北地区においては、B町において早期支援体制や就学相談、地域資源活用に関する取組が進んでいる一方で、合理的配慮、行政組織運営、関係部署との連携、ビジョンや教育の専門性に関する取組には課題があるという結果がみられた。

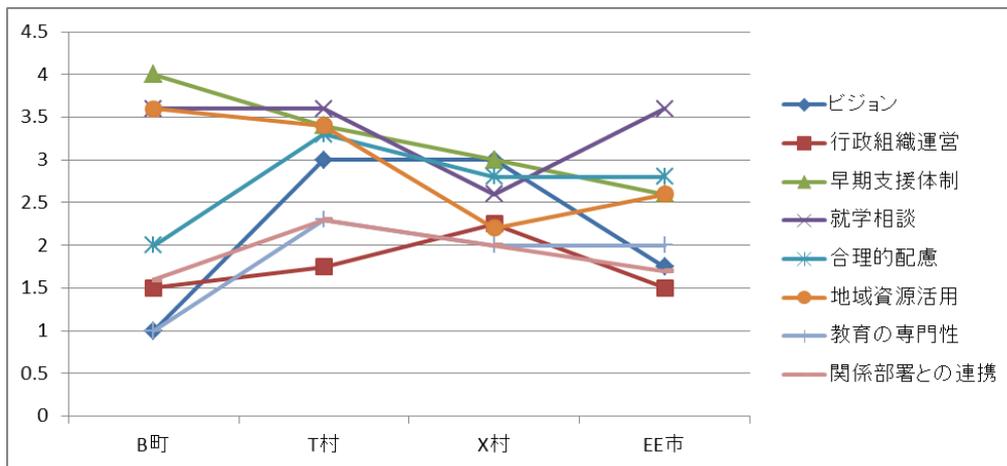


図 3-31 下北地区のグランドデザインの取組状況

上北地区においては、多くの地域で就学相談に関する取組が行われていることが示された。

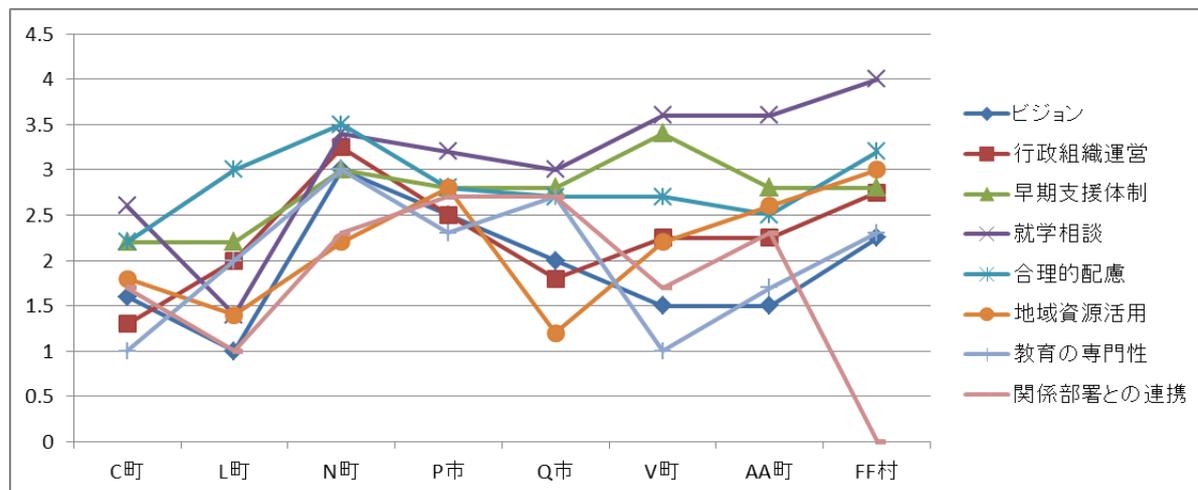


図 3-32 上北地区におけるグランドデザインの取組状況

### (3) 通級指導教室の有無による結果

通級指導教室の有無によるグランドデザインの取組状況の差を検討するために、8つの視点ごとの結果を示す。

#### ①インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン

図 3-33 はビジョンに関する結果である。図 3-33 のように、3 点以上の場合を取り組んでいると判断した場合、通級指導教室がない 19 地域のうち、インクルーシブ教育システムに関する明確なビジョンを持っている地域は、4 カ所であった。通級指導教室がある 18 地域のうちでは、2 カ所のみである結果が示された。

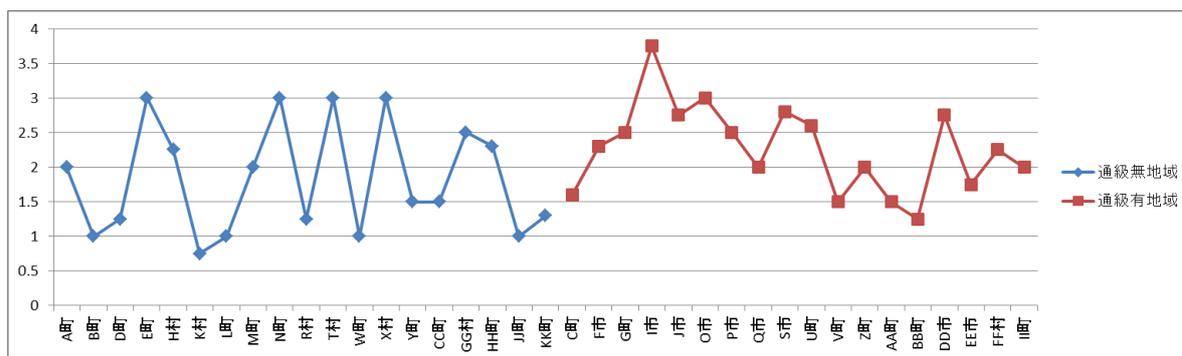
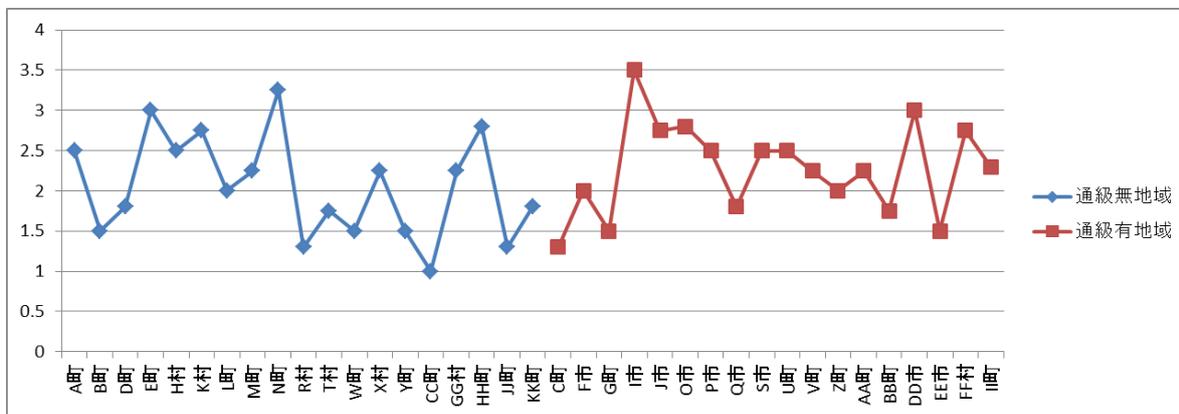


図 3-33 通級指導教室の有無によるビジョンに関する取組

### ②行政の組織運営に関すること

行政の組織運営に関しては、通級指導教室がある地域と通級指導教室がない地域ともに、2カ所のみが取り組んでいることが示された（図 3-34）。



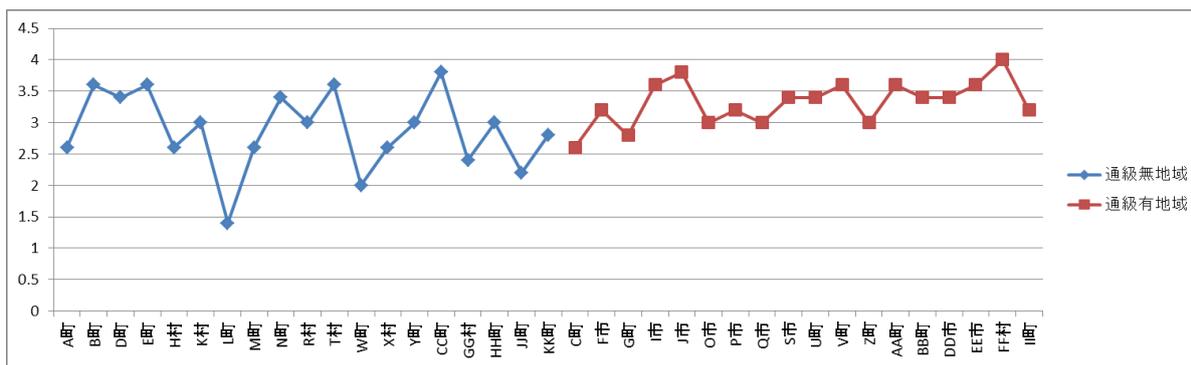


図 3-36 通級指導教室の有無による就学相談・就学先決定に関する取組

⑤各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組に関すること

合理的配慮に関しては、通級指導教室が設置されている地域と設置されていない地域において各々6カ所で取り組んでいることが示され、通級指導教室の有無による違いはみられなかった（図 3-37）。

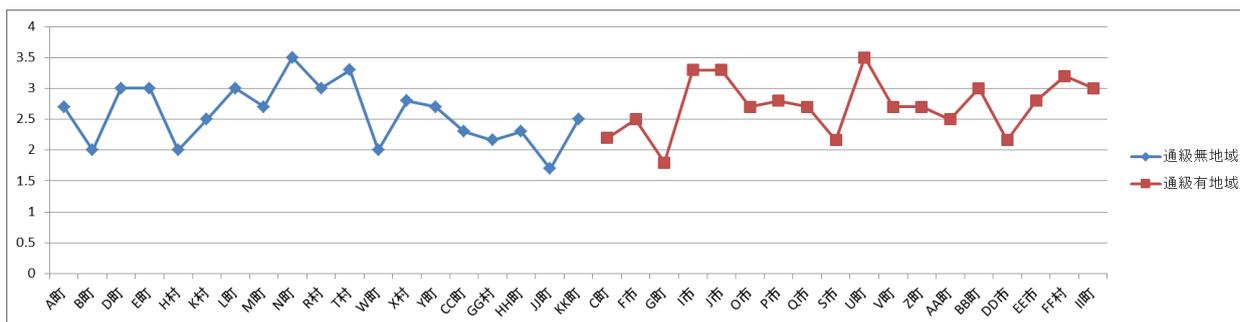


図 3-37 通級指導教室の有無による合理的配慮に関する取組

⑥ 域資源の活用による教育の充実に関すること

地域資源の活用に関しては、通級指導教室が設置されている地域では4カ所、設置されていない地域では3カ所で取組が行われていた。通級指導教室が設置されていないB町とE町、T村では、他の地域よりも地域資源の活用に関する取組を行っていることが示された（図 3-38）。

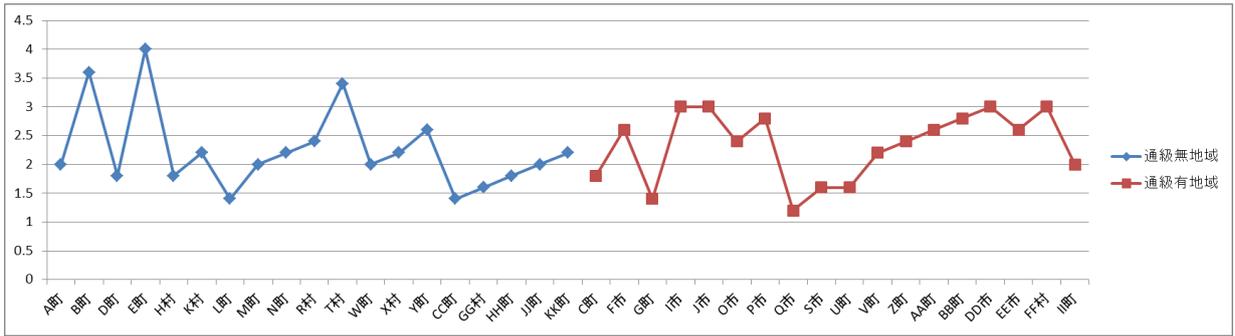


図 3-38 通級指導教室の有無による地域資源活用に関する取組

⑦教育の専門性に関すること

教育の専門性に関しては、通級指導教室が設置されている地域では5カ所、設置されていない地域では2カ所において取組が行われていた。通級指導教室が設置されている地域においても、取組を行っていない地域がみられた（図 3-39）。

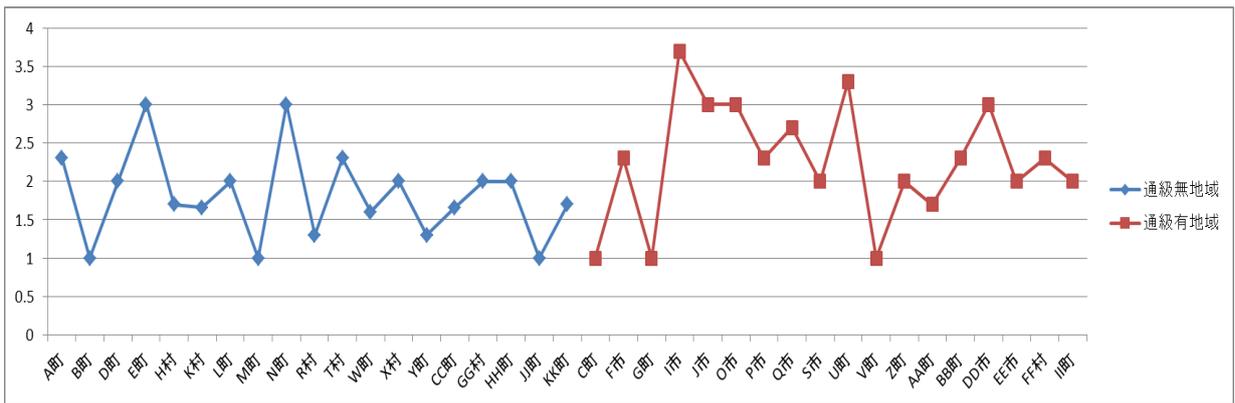


図 3-39 通級指導教室の有無による教育の専門性に関する取組

⑧関係部署と連携した社会基盤の形成に関すること

関係部署と連携した社会基盤の形成に関しては、通級指導教室の設置の有無による差はみられなかった。通級指導教室が設置されている地域でも2カ所のみが取り組んでいる結果が示された（図 3-40）。

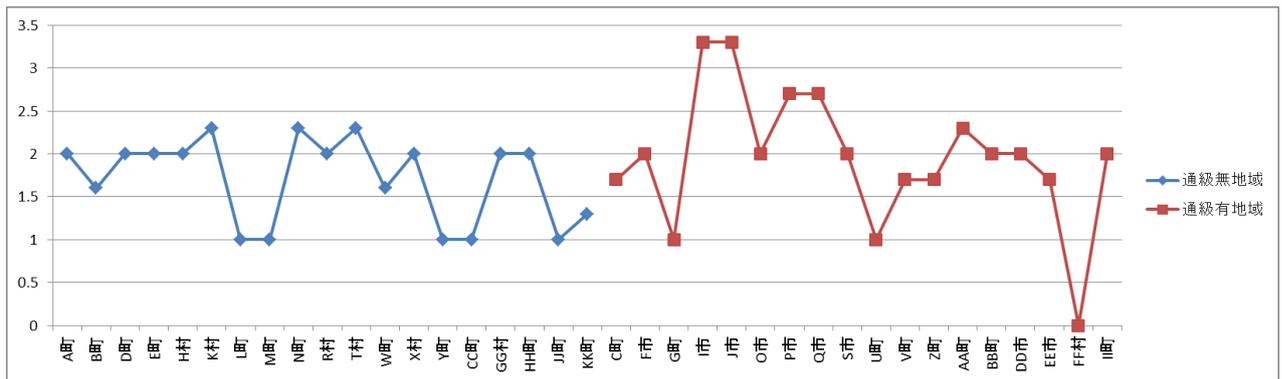


図 3-40 通級指導教室の有無による関係部署と連携した社会基盤の形成

#### 4. インクルーシブ教育システム推進に向けての取組の成果、課題点、今後の展望に関する結果

##### (1) インクルーシブ教育システム推進に向けての取組の成果

インクルーシブ教育システム推進に向けて、各市町村の教育委員会の取組に関する成果と課題、今後の展望について自由記述を求めた。

まず、成果についてまとめた結果を、表 3-13 に示す。成果として 15 カテゴリーが挙げられ、最も多い回答がみられたのが、「支援員配置による支援の充実」であった。支援員を配置することを通して、個別の支援が必要な児童生徒にかかわることが可能になったことや、交流及び共同学習が促進された等の回答が得られた。

次に多くみられた回答としては、「早期支援体制の充実」であった。支援が必要な子どもに対するフォローアップを保健師や保育所、各関係機関と連携して就学指導を行っていることや、保護者の不安を軽減させる等の取組の成果が挙げられた。

次に、「校内支援体制の充実」が挙げられ、文部科学省からの委託事業の推進により校内支援体制が充実したことや、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制の充実が挙げられた。

また、「教職員の理解促進」として、研修会の実施による教職員のインクルーシブ教育システムに関する理解の促進や、学校内で共通理解が図られているとの回答が得られた。

その他に、授業作りに効果がある「ICT 機器の整備」や「通常の学級での対応が可能」になったこと、「教育委員会の積極的な介入」により特別支援学級の設置や向上のための取組を行っていることの成果、教具や教材の充実のための「予算の確保」ができていることが挙げられた。また、個別の教育支援計画について「統一した様式や手続き」が整備されたこと、「ネットワークの構築」「中学校における支援体制整備」を行ったこと、「引継ぎの必要性について認識」されたこと、特別支援教育の視点を取り入れた「授業作りの推進」「障害理解啓発のための出前授業」が行われていることが挙げられた。以上の回答は、校内支援体制や共通理解の形成など、学校や教員側の成果であるが、「校内の交流により、他者に対する理解(共に学ぶ)が身についてきている」との児童生徒側の成果も挙げられた。

表 3-13 インクルーシブ教育システム推進に向けての取組の成果

| カテゴリー         | 回答内容   |
|---------------|--|
| 支援員配置による支援の充実 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・勤務時間等を工夫し支援員を増やしたことで、個々の状況に応じたきめ細かな支援が可能になった。</li> <li>・各校の要望に応じて特別支援教育支援員の配置人数を増やし対応している。</li> <li>・教育支援員を学校へ配置することで、個別の支援の必要な児童生徒の支援につながっている。</li> <li>・就学指導委員会による専門的検査の結果、特別支援学校への就学が妥当と判断された児童生徒について、保護者と協議の上、障害のない児童生徒との交流に重点を置き、居住地の小・中学校特別支援学級に就学させたケースがある。当教育委員会としては、支援員を配置し、学校生活をバックアップした。その過程で、学校と保護者の共通理解が進み、保護者が子どもの実態を冷静に把握し、合意形成が図られた上で、特別支援学校(高等部も含む)へ移行していく事例もあった。</li> <li>・特別支援教育アシスト事業を平成19年から行っている。特別な配慮を必要とする児童生徒の支援のために、支援員を配置している。今年度は81名を配置している。</li> <li>・各校からの要請に応じて支援員(当市ではスクールサポーター)を配置することにより、個に応じた支援や、交流及び共同学習の充実が図られている。</li> </ul> |
| 早期支援体制の充実     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・3歳児健診後、就学まで4, 5, 6、歳児健診を行うことにより、支援が必要な子どものフォローアップや支援が必要と思われる子ども(保護者)へのアプローチを行っている。保健師、保育所(入所の場合)、各種関係機関、教育委員会において情報共有を図り、ケース検討会を行うことにより、スムーズに就学できる体制を整えている。(B地区子ども発達連絡協議会の活用)</li> <li>・関係機関と連携し早期からの支援体制づくりを進めてきたことで、保護者の子育てに対する不安を軽減させ、将来の自立に向け、今何ができるのか前向きに取り組もうとする姿がみられる。</li> <li>・早期からの支援については町保健師のフォローアップや情報提供により一定の成果がみられている。</li> <li>・「子ども発達相談連絡会議」を少なくとも年2回実施し、早い時期からの支援や情報の共有や研修会を開催している。</li> </ul>   |
| 校内支援体制の充実     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・I市は、文部科学省から委託され、平成25年度から3年間、インクルーシブ教育システム構築モデル事業に取り組んでまいりました。その間、インクルーシブ教育の理念とそれに基づく校内体制の整備や授業実践の充実について周知・徹底に努めて参りました。この3年間を通してすべての子どもが適切な配慮のもとで共に学ぶことの大切さの理解や求められる組織づくりは進んできました。</li> <li>・すべての小中学校において校内委員会を設置し特別支援コーディネーターを中心に全校による支援体制の充実を図っている。</li> </ul>  |
| 教職員の理解促進      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・研修会の実施により、教職員の合理的配慮や学習指導、学級経営等インクルーシブ教育についての理解が促進できた。</li> <li>・特別支援支援を必要とする児童生徒については、実態把握と全教職員による共通理解が各学校に図られている。</li> </ul>  |

|                   |   |
|-------------------|---|
| ICT機器の整備          | ・(また)インクルーシブ教育の理念に基づく授業づくりにおいて効果が確認されているICT機器の整備も進めてきております。                                       |
| 通常学級での対応が可能       | ・学校では児童生徒の状況により通常学級での学習など柔軟に支援を行っている。   |
| 教育委員会の積極的な介入      | ・教育支援委員会の会議に毎回教育及び教育課長が参加し、特別支援学級の設置や向上等に積極的に取り組むことができています。                                       |
| 予算の確保             | ・教具や教材に充てる予算を確保している   |
| 統一した様式や手続きの使用     | ・個別の教育支援計画の策定について統一した様式、手続きを示すことができた。   |
| ネットワークの構築         | ・各関係機関との連携を図り、市の特別支援ネットワークを構築することができた。  |
| 中学校における支援体制構築     | ・中学生への支援体制整備を行い、さらなる指導の改善が見込まれる。  |
| 引き継ぎの必要性への認識      | ・支援を必要とする児童生徒の情報共有と伝達が必要であり、これまで作成した「個別の指導資料」の活用や情報蓄積を学校独自で継続する必要性が認識された。                         |
| 授業作りの充実           | ・DD市の学校教育指導の重点項目の1つに「特別支援教育の充実」を掲げている。学校訪問等で各学校の授業や校内研修を確認しているが、全市的に特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりが進んできている。 |
| 理解啓発のための出前授業の実施   | ・居住地校交流を実施する学校が増加している。特別支援学校教員から、交流先の小中学校において障害理解のための出前授業も行われている。                                 |
| 校内交流による子ども他者理解の促進 | ・校内の交流により、他者に対する理解(共に学ぶ)が身につけてきている。   |

## (2) インクルーシブ教育システム推進に向けての取組の課題

課題に関する回答(表 3-14)は、12 カテゴリーに分類された。最も多くみられたのは、「専門性のある教員の不足」であり、特別支援教育に関する専門性のある職員の育成や配置が課題であるとの回答が多くみられた。

次に「途切れのない支援を行うための連携の困難さ」が多く挙げられ、早期からの支援とともに小中学校への引継ぎに関するシステムの確立や、中学校において通級指導教室が設置されていないことにより、支援が継続的に行われていないこと、関係機関と学校、保護者が情報共有して、切れ目のない支援を行うことの必要性が課題として挙げられた。早期からの支援の充実は、インクルーシブ教育システム構築に向けての取組の成果として多く挙げられた内容であり、未就学の支援の必要な子どもに対する取組が行われているが、その支援内容をどのように小中学校へつなげていくか、どのように連携していくかに関する課題が出てきている。

次に、「資源の少なさ」が挙げられ、小さい自治体において地域資源が少なく、十分な研修会の開催や施策ができていないことが示された。

「通常の学級担任のインクルーシブ教育に関する知識の不足や抵抗感」が挙げられ、一般教職員の理解が課題として挙げられた。さらに、家庭や地域における啓発の必要性についても課題として挙げられ、「理解啓発の必要性」が示された。

また、「交流及び共同学習のねらいや評価基準が不明確」であるため、児童生徒の実態に応じた交流及び共同学習の実施に関する課題や、「支援員の配置」に関する課題、「合理的配慮協力員の活動内容の見直し」として、学校の解決力と合理的配慮協力員の活動内容との調整が必要であるとの課題、「共生できる集団づくりや合理的配慮の推進」として通常の学級などで違いを認め合い、合理的な配慮が十分になされる集団作りに関する課題点が挙げられた。さらに、「各機関との連携の困難さ」により、教育支援計画の作成が遅れることや、「特別支援教育コーディネーターの多忙さにより、通常の学級における特別な配慮を必要とする児童生徒への支援が行き渡らない」ことが課題として挙げられた。

表 3-14 インクルーシブ教育システム推進に向けての取組の課題

| カテゴリー                          | 回答内容  |
|--------------------------------|---|
| 専門性のある教員の不足                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(また)専門性を有する教員の配置等もないため、今回の調査にあるようなシステム構築等となると、ハードルが高く難しい部分もある。(委員会人員も限られており、特化して取りかかることは難しい)</li> <li>・地域によってばらつきはあるが、特別な支援が必要な児童生徒が増加しており、支援の体制を見直す必要がある。しかし当町行政機関に特別支援に関する専門性のある職員がおらず体制の見直しが進んでいない。</li> <li>・支援員を増やしているが、専門性のある支援員の確保がむずかしい。</li> <li>・専門性の高い教員の育成と配置</li> <li>・小規模校のため、専門教員の確保がきびしいこと。研修会等への出席もきびしい。教育委員会には指導主事等が配置されていない。</li> <li>・同時に特別支援教育を担当する教員の専門性のさらなる向上を図ることが必要と考える。</li> <li>・特別支援学級担任の配置は校内裁量のため、経験の少ない教員が配置されている場合もある。特別支援学級担任の力量を高めることが課題である。</li> <li>・教職員の専門性の向上</li> </ul> |
| 途切れない支援のための連携の困難さ              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・小・中の先生方については、今後も研修の場を設け、共通理解を図っていく予定であるが、幼保との連携については、未だ取組に至っていない。幼保小中を通しての一貫したインクルーシブ教育を実現</li> <li>・早期からの支援については、私立の保育園や私立町外幼稚園との連携についてどのような体制を構築していけばよいのか考える必要がある。</li> <li>・幼保・小中学校間での幼児・児童・生徒間での引継ぎの手法が学区ごとに異なり、明文化されていないため、しっかりとシステムとして確立したい。</li> <li>・市内の中学校に通級指導教室が解説されていないため、小学校で通級指導を受けていた子どもたちに対し、継続した支援ができない</li> <li>・関係機関と学校・保護者が、児童生徒の障がいの状態等に関わる情報共有し、切れ目のない支援を行うことが必要である。</li> <li>・管内小学校には通級指導教室があるが、中学校にない。</li> </ul>   |
| 資源の少なさ                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・活用できる地域資源が少ない(ほとんどない)。様々な手段を考えても資源を活用する場合(しなければならぬ)でつまづくことが多々ある。</li> <li>・小さな自治体であるので十分な研修会等の開催や十分な施策ができていない。一つ一つの要望や事案に対応している。</li> </ul>   |
| 通常の学級担任のインクルーシブ教育に関する知識の不足や抵抗感 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(上記のケースのほかに、)通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒へのより専門的な対応が迫られている。現在、支援員の配置はしているものの、通常の学級担任のインクルーシブ教育に関する知識が不足していることは否めない。</li> <li>・現場の教師の抵抗が大きい</li> </ul>  |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| 理解啓発の必要性                    | ・家庭や地域における啓発の必要性  |
| 交流及び共同学習のねらいや評価基準の不明確さ      | ・交流及び共同学習において、ねらいや評価基準が不明確なまま取り組まれている現状がある。児童生徒の実態に応じた交流及び共同学習の実施が求められる。  |
| 支援員の配置                      | ・個に応じた支援をするために支援員をもっと増員したいが予算の関係で対応し切れていない。<br>・特別支援教育支援員の配置  |
| 合理的配慮協力員の活動内容の見直し           | ・(また)合理的配慮協力員の活動が充実すると、反面で学校の解決力の低下が懸念されます。合理的配慮協力員の活動内容を見直すことも必要です。  |
| 共生できる集団づくりや合理的配慮の推進         | ・違いが共生できる集団づくりを進めていくことが挙げられます。合理的配慮は、個々の児童生徒に違う指示や学習法、課題を示すこととなります。そうした違いを同じ授業、教室の中で認め合える集団づくりがインクルーシブ教育において重要になってきます。<br>・通常学級における合理的配慮の推進 |
| 各機関との連携の難しさ                 | ・関係部署との連携(地域住民への理解啓発等)<br>・保護者や地域、関係機関との連携の難しさから教育支援計画の作成が遅れている。  |
| 特別支援教育コーディネーターの多忙さ<br>き渡らない | ・特別支援教育コーディネーターが特別支援学級担任を兼務していることが多く、特に、配慮が必要な別支援学級の児童生徒の対応に追われ、校内体制づくりを進めたり、通常学級における特別な配慮を要する児童生徒への支援を行う余裕がない。                             |

### (3) インクルーシブ教育システム推進に向けての今後の展望

今後の展望として(表3-15)、最も多く挙げられたのは、「各機関との連携や協力を通じた体制作りや支援の充実」であった。資源が少ない自治体において関係機関との連携や、隣接する町村との連携・協力を得ながら、自治体の現状にあった独自の体制を構築していくことや、切れ目のない支援システムの構築のための連携、共生社会の形成に向けた取組を学校・教育委員会・本人・保護者・関係機関と連携していくとの回答がみられた。

次に、「研修の充実」が挙げられ、継続した研修会の開催や、研修内容の充実、特別支援教育コーディネーターの研修機会の増加を目指したいとの回答も得られた。

さらに、幼保小中学校間の引継ぎによる一貫した教育環境の整備、自立や社会参加に向けた「ライフステージにおける切れ目のない支援の充実」を図りたいとの回答と、ICT活用や教科等研究員制度による「授業実践の充実」に関する展望もみられた。

その他、「情報提供の充実」や、「支援員の配置」「各学校を支えるための取組の充実」に関する展望が示された。

表 3-15 インクルーシブ教育システム推進に向けての今後の展望

| カテゴリー                           | 回答内容   |
|---------------------------------|--|
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題点であげたような人的措置に関連する部分は何とも言い難いが、これまでの成果をもとに、首長部局、各種関係機関との連携及び協力を仰ぎながら、村独自の体制を整えていければよいと考える。</li> <li>・各校の連携態勢を確立していくことを実践していきたい。</li> <li>・インクルーシブ教育システムを系統的、継続的に実践していくために、「I市立小・中学校におけるインクルーシブ教育システム推進ビジョン」を策定。I市教育振興基本計画、施策の基本方針に位置づけ、教育センターがインクルーシブ教育システムを推進するセンター的な役割を担い、学びの協力員（合理的配慮協力員）が教育的資源を結び付け、連携しながら、中学校区での9年間を見通した連続した支援・助言を行うシステムを充実させる。</li> <li>・幼保小と小中が連携を図り、切れ目のない支援を継続していくことが必要である。また、障害の状態や個別の教育的ニーズに応じた指導や支援を充実させるために関係機関と連携した取組を、更に強化していく必要がある。</li> </ul>                             |
| <p>各機関との連携や協力を通した体制作りや支援の充実</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・まずは保護者や地域の連携を密にする取組をしていく。また地域の特別支援センター校や特別支援学校とも連携しやすい体制を築いていく。</li> <li>・今後は近隣の自治体の取組を参考にしつつ県や関係機関の協力を得ながら当町の現状にあった体制を少しずつ構築していく。</li> <li>・本市としては、各部局による連携をもとより、保健、福祉、教育、就労等の各関係機関との連携を図りながら、障がいのある子ども特性とライフステージに応じた切れ目のない支援に努める。</li> <li>・隣接する町村と連携し、専門職の確保や研修会の実施等を検討していきたい。</li> <li>・関係部署との連携（生涯にわたり必要なサポートが受けられる体制づくり等）の充実を図る</li> <li>・今年度よりBB町立〇〇小学校において肢体不自由特別支援学校の在籍児童との居住地校交流を始めたところである。このことをきっかけに、共生社会の形成に向けて着実な取組へ寄与するとともに、合理的配慮の充実に向けて、学校・教育委員会・本人・保護者・関係機関の双方で意見・情報交換を進めていきたい。</li> </ul> |
| <p>研修の充実</p>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・継続した研修の場を設けていくこと</li> <li>・教員や支援員の専門性を高めるため、研修会等を実施しているが、より充実した内容になるよう努めていきたい。</li> <li>・教員国内・海外研修派遣事業において、短期視察に通級指導教室担当者の枠を作り、先進的な取組を研修する機会を設けている。その研修を他の教員が学べる機会を設定する。</li> <li>・特別支援教育コーディネーターの研修機会を増やす。</li> </ul>   |
| <p>ライフステージにおける切れ目のない支援の充実</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・幼保・小中学校間での引継ぎを確かなものにし、対象者の情報共有を図り、個別支援の体制をつくとともに、小～中を通した一貫した教育環境（特別支援学級、通級指導教室）を整備していきたい。</li> <li>・これからも個々の事案に対し、幼児児童生徒及び保護者の願いによりそい一人一人の教育的ニーズに応じて自立や社会参加に向けた積極的な対応をしていく。</li> </ul>   |

|              |  |
|--------------|--|
|              | ・ICT機器を効果的に活用した合理的配慮の実践研究を積み重ねる必要がある。  |
| 授業実践の充実      | ・特別支援学級担任の力量を上げるため、DD市で取り組んでいる教科等研究員制度において、「特別支援学級における授業づくり」をテーマにH28年度から2年計画で研究を進めている。 |
| 情報提供の充実      | ・情報提供の充実   |
| 支援員の配置       | ・特別支援教育支援員の配置  |
| 各学校を支える取組の充実 | ・各学校を支えるための取組(児童生徒の実態やニーズの把握、専門性向上のための研修、支援員の配置等)の充実                                   |

## IV. 考察

### 1. 青森県における各市町村教育委員会の各小中学校への取組

青森県の各市町村の教育委員会は、特別支援学級に在籍している児童生徒や通常の学級に在籍している児童生徒に関する取組を多く行っていた。また、通級指導教室が設置されている地域では通級による指導を受けている児童生徒に関する取組を多く行っていた。取組内容としては、支援員の配置や実態・ニーズの把握が多くみられた。この結果は、インクルーシブ教育システム構築に向けての取組の成果としても多く挙げられており、青森県内では支援員配置による支援の充実が図られていることがうかがわれる。特別支援教育支援員は、平成 19 年度から本格的に配置されるようになり、小中学校において特別な教育的ニーズをもつ児童生徒の日常生活上の支援や、学習活動上の支援等を行うことを目的としているものである(文部科学省, 2007)。したがって特別支援教育支援員は高い専門性を有する必要がある、かつ通常の学級の担任及び特別支援教育コーディネーター等の教職員との児童生徒に関する共通理解や協力が不可欠である。青森県の各市町村教育委員会がとらえているインクルーシブ教育システム構築に向けての課題として、「支援員を増やしているが、専門性のある支援員の確保がむずかしい」という回答が挙げられ、支援員の専門性の向上が、今後の青森県の各小中学校に在籍している児童生徒に関する支援の充実につながると考えられる。

青森県における各市町村の教育委員会が行っている各小中学校に関する取組のうち、各小中学校の特別支援教育コーディネーターに関する取組や交流及び共同学習の推進に関する取組を行っている自治体は少なかった。平成 27 年度の特別支援教育体制整備状況調査結果(文部科学省, 2016)によると、青森県は特別支援教育コーディネーターの設置が幼・小・中・高において 100%であり、全国平均より高い水準を示した。しかし、本研究に

において示された特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っている自治体が全体の3割しかないという結果は、特別支援教育コーディネーターがよりその役割を果たせるようにサポートすることが今後の課題であることを示唆している。

特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っていない理由の一つとして、支援要請がないという回答が得られている。しかし、宮木（2015）の研究では、特別支援教育コーディネーターが人員不足や多忙さ、保護者と教職員への対応について悩んでいることが示されているとともに、中学校の特別支援教育コーディネーターは自身の力量不足を感じていることが明らかになっている。宮木（2015）の結果に示されたように、特別支援教育コーディネーターは自身の役割遂行能力について悩みを持っていることは推測できる。本研究において示された各教育委員会が特別支援教育コーディネーターに関する取組を行っていない理由として挙げられた支援要請のなさは、特別支援教育コーディネーターが困っていないのではなく、支援要請ができないなんらかの要因があると考えられる。長谷部・阿部・中村（2012）では特別支援教育コーディネーターは校長や同僚教師等からサポートを受けていると感じている、職場風土を良好ととらえているコーディネーターにおいて特別支援教育コーディネーターの役割からくるストレスが低かったことを見出している。この先行研究からすると、特別支援教育コーディネーターが支援要請を出せない背景として、校長や同僚教師からの理解のなさ、あるいは気軽に相談できる職場風土が挙げられる可能性も考えられる。特別支援教育コーディネーターから支援要請があった時に支援をするのではなく、日常的に支援をすることが、特別支援教育コーディネーターのより十分な役割遂行を促進することができると考えられる。

特別支援教育コーディネーターは、インクルーシブ教育システム構築においてキーパーソンである（国立特別支援教育総合研究所，2016）ことから、特別支援教育コーディネーターが自身の役割を十分に遂行できるようにサポートすることは、インクルーシブ教育システム構築を推進することにつながるだろう。今後は、特別支援教育コーディネーターの役割遂行における支援要請の状況や背景要因等、特別支援教育コーディネーターが役割を遂行する上でどのような意識をもっているかについて詳細に検討する必要があるだろう。

## 2. 通級指導教室の有無と各市町村教育委員会の取組

通級指導教室の設置の有無によって各市町村の教育委員会の取組に違いがあるか分析した結果、通級指導教室が設置されている自治体の教育委員会では、特別支援教育コーディネーターを対象とした専門性向上のための研修会及び校内支援体制に関する研修会の開催、管理職の理解や協力要請、校内支援体制の運営に関する現状の把握について行っているところが多いこと、通常の学級に在籍している児童生徒に関しては実態やニーズの把握を行っているところが多いこと等が示された。

一方で、通常指導教室が設置されていない自治体の教育委員会においては、特別支援教

育コーディネーターや通常の学級に在籍している児童生徒に関する取組、交流及び共同学習の推進に関する取組を行っていない理由として、ニーズの把握ができていないことや支援要請がないこと、各学校で対応すべきだと思うとの回答が多くみられた。

通級指導教室は小中学校の通常の学級に在籍している軽度の障害のある児童生徒に対して、各教科等の指導は通常の学級で行いつつ、障害による学習上または生活上の困難を改善・克服し、自立を図るために必要な特別の指導を行う場である。学校教育法施行規則の第140条によると、通級指導教室は言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当な者を対象としている。すなわち、学習面や行動面、情緒面等において軽度な教育的ニーズのある児童生徒が支援を受けられることになるため、児童生徒のより多様で細かい教育的ニーズが可視化されるようになると考えられる。児童生徒の多様なニーズが浮き彫りになることにより、特別支援教育コーディネーターの専門性の向上や、通常の学級に在籍している児童生徒に関する実態やニーズの把握が行われる等、より充実した支援体制の構築につながっている可能性が推測される。今後は、通級指導教室の機能が教育委員会の小中学校への支援の取組や、インクルーシブ教育システム構築にどのような影響を与えるのかについて詳細に検討する必要があるだろう。

### 3. インクルーシブ教育システム構築に向けての取組

青森県におけるインクルーシブ教育システム構築に向けての取組のうち、就学相談に関する取組を行っている自治体が最も多く、さらに通級指導教室が設置されている自治体においてより多い結果が示された。この点は、上記のように、児童生徒の多様なニーズが可視化されることにより、児童生徒にとってより適切な就学先を決定できたり、保護者や専門家からの意見が反映されたりする仕組みの形成が促進された可能性が考えられる。しかし、通級指導教室の設置と就学相談・就学先決定に関する取組との関連性についてはより詳しい検討が求められる。

通級指導教室が設置されていない自治体において、地域資源の活用に関する取組を行っているところが存在した。通級指導教室が設置されていない自治体では他の市町村の通級指導教室の活用の他に、巡回相談員などの相談支援や特別支援学校のセンター的機能の活用など、外部機関との連携を行っていることが示された。この結果から、上記のように通級指導教室の機能がインクルーシブ教育システム構築に与える影響を明らかにするとともに、通級指導教室が設置されていない地域では地域資源の活用によってどのような成果があるのか、課題点も含めて今後詳細に検討していくことが必要であろう。そうすることで、インクルーシブ教育システム構築に向けての取組に必要な事柄がより詳しく明確に示されていくと考えられる。

今後の青森県のインクルーシブ教育システム構築に向けての展望としては、各機関との

連携や協力を通じた体制作りや支援の充実が最も多く挙げられた。この点は、青森県におけるインクルーシブ教育システム構築に向けての取組のうち、最も進んでいる取組が就学相談・就学先決定に関すること及び早期支援体制に関することであったことと関連すると考えられる。すなわち、これまでは乳幼児期からの早期支援体制の充実やそれに伴う就学相談・就学先決定に関する取組を進めてきており、成果も出されているが、今後はその成果をさらに生かすために幼保から小学校、中学校へ切れ目のない支援ができるように各機関と連携し、つなげていくことが重要な課題となっていくだろう。

(李熙馥・涌井恵)

## 文献

赤嶺太亮・諸方茂樹（2009）．公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究―校内支援体制の構築を中心に―．琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要， 1， 29-39.

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)

福永 徹・古井克憲（2015）．小学校通常の学級担任における発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する「困り感」と校内支援体制に対する評価．和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要， 25， 27-31.

長谷部慶章・阿部博子・中村真理（2012）．小中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因．特殊教育学研究， 49， 457-67.

国立特別支援教育総合研究所（2016）．インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究―学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成―．専門研究 A 研究成果報告書.

宮木秀雄（2015）．通常の学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究―調査時期による変化と校種による差異の検討―．LD 研究， 24， 275-291.

文部科学省（2016）．平成 27 年度の特別支援教育体制整備状況調査結果.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/fieldfile/2016/05/13/1370505\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/fieldfile/2016/05/13/1370505_02.pdf)

米沢 崇・岡本真典・林 孝（2011）．小学校における特別支援教育の推進状態についての意識調査．奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要， 20， 337-342.

**青森県内市町村におけるインクルーシブ教育システム構築に向けての  
現状と課題に関する調査**

## 1. 本調査の目的と意義

- 青森県の各市町村のインクルーシブ教育システム構築に向けての取組の現状と課題について明らかにすることを目的としています。
- 本調査の結果は、青森県のみならず全国の各市区町村におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた施策立案等に役立つ貴重な資料となります。

## 2. 回答者について

- 貴市町村の特別支援教育を担当されている方がご回答下さい。

## 3. 調査結果の公表について

この調査結果について、自治体や学校、個人が特定される形での公表は一切行いません。

## 4. 締め切り

同封の返信用封筒にて、**平成 28 年 10 月 31 日（月）** までにご返送ください。

## 5. 問い合わせ先

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 5-1-1

問い合わせ専用 e-mail : \*\*\*\*\*@nise.go.jp

研究課題名：平成 28 年度地域実践研究「地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究－学校間連携及び県・市町村間連携を中心に－」

担 当：牧野 泰美（インクルーシブ教育システム推進センター／研究代表者）

TEL:046-\*\*\*\*-\*\*\*\*\*（直） FAX:046-\*\*\*\*-\*\*\*\*\*

涌井 恵（情報・支援部）TEL:046-\*\*\*\*-\*\*\*\*\*（直）

李 熙馥（インクルーシブ教育システム推進センター）TEL:046-\*\*\*\*-\*\*\*\*\*（直）

●貴市町村教育委員会担当部署名および回答者名等について下記にご記入ください

|                |  |               |   |
|----------------|--|---------------|---|
| 貴市町村教育委員会担当部署名 | 市・町・村  |               |   |
|                | 課  |               | 係 |
| 住所             | 〒  |               |   |
| 電話             | (市外局番)                      —                      —                 |               |   |
| 回答者氏名          |  | 職 名           |   |
| 特別支援教育に関する教員経験 | <input type="checkbox"/> 有り (      年)<br><input type="checkbox"/> 無し | 回答者連絡先 e-mail | @ |

## 《調査票の質問項目》

●本調査票では、次のようなⅠ～Ⅲの事柄について伺います。

### Ⅰ. 貴教育委員会で各小・中学校を支えるために 行っている取組

1. 各小・中学校の特別支援教育コーディネーターに関して
2. 各小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒に関して
3. 各小・中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関して
4. 各小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に関して
5. 交流及び共同学習の推進に向けて
6. インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組を推進している小・中学校の取組の概要について

### Ⅱ. 貴教育委員会におけるインクルーシブ教育シ ステムの構築に向けての取組の状況

- \* インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン
- \* 行政の組織運営
- \* 乳幼児期からの早期支援体制
- \* 就学相談・就学先決定
- \* 各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組
- \* 地域資源の活用による教育の充実
- \* 教育の専門性
- \* 関係部署と連携した社会基盤の形成

### Ⅲ. これまでの成果、現状の課題点及び今後の展望 について

#### ●用語説明：「インクルーシブ教育システム」とは

インクルーシブ教育システム (inclusive education system) とは、人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みです。そこでは、障害のある者が一般的な教育制度 (general education system) から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」 (reasonable accommodation) が提供されること等が必要とされています。

また、中教審初等中等教育分科会報告では、インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である、とされています。

参考：中教審初等中等教育分科会報告【1-(1)】

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)

参考：障害者の権利に関する条約

[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page22\\_000599.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page22_000599.html)

※上記用語説明の出典：国立特別支援教育総合研究所 インクルDB

[http://inclusive.nise.go.jp/?page\\_id=40](http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=40)



I. 貴教育委員会で、各小・中学校を支えるために行っている取組についてお聞きします。

1-1. 各小・中学校の特別支援教育コーディネーターに関して、何らかの取組を行っていますか？  
該当するところに○をつけてください。

|                     | 小学校 | 中学校 |
|---------------------|-----|-----|
| ア. 行っている (→1-2へ)    |     |     |
| イ. 特に行っていない (→1-3へ) |     |     |

1-2. 1-1で「行っている」と答えた方にお聞きします。どのような取組を行っていますか？  
該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|   | 小学校 | 中学校 |
|---|-----|-----|
| ア. 特別支援教育コーディネーターの相談窓口を設置している。  |     |     |
| イ. 特別支援教育コーディネーターの専門性を向上させるために、外部の専門家による研修会を開いている。                        |     |     |
| ウ. 特別支援教育コーディネーターが校内で動きやすいように、各学校の管理職に対してコーディネーターの役割や重要性に関する理解や協力を要請している。 |     |     |
| エ. 特別支援教育コーディネーターの校務分掌の負担を軽減する等の配慮を各学校に要請している。                            |     |     |
| オ. 特別支援教育コーディネーターが校内委員会の運営をしやすくするために、職員間の共通理解の促進等の環境整備を各学校に求めている。         |     |     |
| カ. 特別支援教育コーディネーター同士の連絡会や協議会等を開催している。                                      |     |     |
| キ. 特別支援教育コーディネーターを支えるためにスーパーバイザーをおいている。                                   |     |     |
| ク. 特別支援教育コーディネーターの仕事に関する引継ぎ体制が確立されている。                                    |     |     |
| ケ. 特別支援教育コーディネーターが関係機関と連携をとりやすいように配慮している。                                 |     |     |
| コ. 特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制の運営に関する現状について把握している。                         |     |     |
| サ. 校内支援体制の構築や円滑な運営の推進に関する研修会等を開いている。                                      |     |     |
| シ. その他 ( )  |     |     |

1-3. 1-1で「行っていない」と答えた方にお聞きします。  
行っていない理由について該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|   | 小学校 | 中学校 |
|---|-----|-----|
| ア. 予算措置がなされていない。                        |     |     |
| イ. 人的措置がなされていない。                        |     |     |
| ウ. 特別支援教育コーディネーターに関しては、各学校で対応することが望まれる。 |     |     |
| エ. 特別支援教育コーディネーターのニーズの把握が十分できていない。      |     |     |
| オ. 各学校から特別支援教育コーディネーターに対する支援要請が出されていない。 |     |     |
| カ. その他 ( )                              |     |     |

2-1. 各小・中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒に関して、何らかの取組を行っていますか？

該当するところに○をつけてください。

|  | 小学校 | 中学校 |
|--|-----|-----|
| ア. 行っている。 (→2-2へ)                      |     |     |
| イ. 行っていない。 (→2-3へ)                     |     |     |
| ウ. 市町村内の小・中学校に特別支援学級が設置されていない。 (→3-1へ) |     |     |

2-2. 2-1で「行っている」と答えた方にお聞きします。どのような取組を行っていますか？

該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|  | 小学校   | 中学校   |
|--|---|---|
| ア. 各学校の特別支援学級に在籍している児童生徒の実態やニーズを把握している。  |   |   |
| イ. 特別支援学級の教材・教具の整備や充実を支援している。  |   |   |
| ウ. 各学校の特別支援学級に在籍している児童生徒への支援の事例を集約している。  |   |   |
| エ. 特別支援学級の教員を対象とした研修会を開いている。   |   |   |
| オ. 専門家による巡回相談を行っている。   |   |   |
| カ. 専門機関や関連機関との連携を推奨するために、教員や各機関が動きやすいように対応している。                                |   |   |
| キ. 各学校の特別支援学級に在籍している児童生徒の実態を把握するための統一した手引きや手順等がある。                             |   |   |
| ク. 特別支援学級の児童生徒の保護者の相談を受けている。   |   |   |
| ケ. 統一した個別の指導計画及び個別の教育支援計画の書式を活用している。   |   |   |
| コ. 通常の学級の児童生徒等への理解啓発のための事業等を推進している(該当するものに✓してください)。                            | <input type="checkbox"/> 児童<br><input type="checkbox"/> 保護者<br><input type="checkbox"/> 教員<br><input type="checkbox"/> 地域 | <input type="checkbox"/> 生徒<br><input type="checkbox"/> 保護者<br><input type="checkbox"/> 教員<br><input type="checkbox"/> 地域 |
| サ. 特別支援学校のセンター的機能を活用した巡回相談を受けやすいように事務手続き等の配慮を行っている。                            |   |   |
| シ. 児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応するため、他市町村の教育資源(幼、小、中、高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室)を活用している。 |   |   |
| ス. 特別支援学級に在籍している児童生徒に関して、学校間の引継ぎのためのシステムが確立されている。                              |   |   |
| セ. 合理的配慮の合意形成や内容について、個別の指導計画及び・または個別の教育支援計画に記載するように指導している。                     |   |   |
| ソ. 各学校の要請に応じて支援員を配置している。   |   |   |
| タ. その他 ( )   |   |   |

2-3. 2-1で「行っていない」と答えた方にお聞きします。

行っていない理由について該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|                                    | 小学校 | 中学校 |
|------------------------------------|-----|-----|
| ア. 予算措置がなされていない。                   |     |     |
| イ. 人的措置がなされていない。                   |     |     |
| ウ. 特別支援学級に関しては、各学校で対応することが望まれる。    |     |     |
| エ. 特別支援学級からの支援要請が出されていない。          |     |     |
| オ. 特別支援学級が抱えている困難さに関する把握が十分できていない。 |     |     |
| カ. その他 ( )                         |     |     |

3-1. 各小・中学校の通級による指導を受けている児童生徒に関して、何らかの取組を行っていますか？  
 該当するところに○をつけてください。

|  | 小学校 | 中学校 |
|--|-----|-----|
| ア. 行っている。 (→3-2へ)                      |     |     |
| イ. 行っていない。 (→3-3へ)                     |     |     |
| ウ. 市町村内の小・中学校に通級指導教室が設置されていない。 (→4-1へ) |     |     |

3-2. 3-1で「行っている」と答えた方にお聞きします。どのような取組を行っていますか？  
 該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|  | 小学校   | 中学校   |
|--|---|---|
| ア. 各学校の通級による指導を受けている児童生徒の数等の実態やニーズを把握している。                                     |   |   |
| イ. 通級による指導を受ける児童生徒への支援のため、教材・教具の整備や充実を支援している。                                  |   |   |
| ウ. 通級による指導を受けている児童生徒への支援の事例を集約している。  |   |   |
| エ. 通級による指導を担当している教員を対象とした研修会を開いている。  |   |   |
| オ. 通級による指導に対して専門家チームによる巡回相談を行っている。   |   |   |
| カ. 専門機関や関連機関等との連携を推奨するため、教員や各機関が動きやすいように対応している。                                |   |   |
| キ. 各学校に在籍している通級による指導の対象となる児童生徒の実態を把握するための統一した手引きや手順等がある。                       |   |   |
| ク. 通級による指導を受ける児童生徒の保護者の相談を受けている。   |   |   |
| ケ. 統一した個別の指導計画及び個別の教育支援計画の書式を活用している。   |   |   |
| コ. 各学校の通常の学級の児童生徒等への理解啓発のための事業等を推進している (該当するものに✓してください)。                       | <input type="checkbox"/> 児童<br><input type="checkbox"/> 保護者<br><input type="checkbox"/> 教員<br><input type="checkbox"/> 地域 | <input type="checkbox"/> 生徒<br><input type="checkbox"/> 保護者<br><input type="checkbox"/> 教員<br><input type="checkbox"/> 地域 |
| サ. 特別支援学校のセンター的機能を活用した巡回相談を受けやすいように事務手続きの配慮を行っている。                             |   |   |
| シ. 児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応するため、他市町村の教育資源(幼、小、中、高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室)を活用している。 |   |   |
| ス. 通級による指導を受ける児童生徒に関して、学校間の引継ぎのためのシステムが確立されている。                                |   |   |
| セ. 合理的配慮の合意形成や内容について、個別の指導計画及び・または個別の教育支援計画に記載するように指導している。                     |   |   |
| ソ. 通級指導教室の要望に応じて支援員を配置している。  |   |   |
| タ. 可能な限り、自校で通級による指導を受けられるように、教員の巡回による指導等を行えるように整備している。                         |   |   |
| チ. 通級指導教室での指導をしやすくするために、通級指導教室の教員に他校の兼務発令を行っている。                               |   |   |
| ツ. 通級による指導を受ける児童生徒が他校へ移動しやすくするための配慮を行っている (例えば、タクシー利用等)                        |   |   |
| テ. その他 ( )   |   |   |

3-3. 3-1で「行っていない」と答えた方にお聞きします。

行っていない理由について、該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|                                    | 小学校 | 中学校 |
|------------------------------------|-----|-----|
| ア. 予算措置がなされていない。                   |     |     |
| イ. 人的措置がなされていない。                   |     |     |
| ウ. 通級による指導に関しては、各学校で対応することが望まれる。   |     |     |
| エ. 通級指導教室からの支援要請が出されていない。          |     |     |
| オ. 通級指導教室が抱えている困難さに関する把握が十分できていない。 |     |     |
| カ. その他 ( )                         |     |     |

4-1. 各小・中学校の通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒、及び特別な支援を必要とする児童生徒に関して、何らかの取組を行っていますか？該当するところに○をつけてください。

|                                     | 小学校 | 中学校 |
|-------------------------------------|-----|-----|
| ア. 行っている。 (→4-2へ)                   |     |     |
| イ. 特に行っていない。 (→4-3へ)                |     |     |
| ウ. 市町村内の通常の学級に該当する児童生徒がいない。 (→5-1へ) |     |     |

4-2. 4-1で「行っている」と答えた方にお聞きします。どのような取組を行っていますか？該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|  | 小学校   | 中学校   |
|--|---|---|
| ア. 各学校に在籍している発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒数等の実態やニーズを把握している。                            |   |   |
| イ. 発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒への指導のための教材・教具の整備や充実を支援している。                            |   |   |
| ウ. 各学校で行われている発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒への支援の事例を集約している。                              |   |   |
| エ. 通常の学級の担当教員を対象とした発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒への指導の在り方に関する研修会を開いている。                 |   |   |
| オ. 発達障害に関する専門家チームによる巡回相談を行っている。  |   |   |
| カ. 専門機関や関連機関等の連携を推奨するため、教員や各機関が動きやすいように対応している。                                 |   |   |
| キ. 各学校に在籍している発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒の実態を把握するための統一した手引きや手順等がある。                   |   |   |
| ク. 発達障害あるいは特別な支援を必要とする児童生徒の保護者の相談を受けている。                                       |   |   |
| ケ. 統一した個別の指導計画及び個別の教育支援計画の書式を活用している。   |   |   |
| コ. 通常の学級の児童生徒等への理解啓発のための事業等を推進している(該当するものに✓してください)。                            | <input type="checkbox"/> 児童<br><input type="checkbox"/> 保護者<br><input type="checkbox"/> 教員<br><input type="checkbox"/> 地域 | <input type="checkbox"/> 生徒<br><input type="checkbox"/> 保護者<br><input type="checkbox"/> 教員<br><input type="checkbox"/> 地域 |
| サ. 特別支援学校のセンター的機能を活用した巡回相談を受けやすいように事務手続き等の配慮を行っている。                            |   |   |
| シ. 児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応するため、他市町村の教育資源(幼、小、中、高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室)を活用している。 |   |   |
| ス. 通常の学級に在籍している発達障害のある児童生徒及び特別な支援を必要とする児童生徒に対して、学校間の引き継ぎのためのシステムが確立されている。      |   |   |
| セ. 合理的配慮の合意形成や内容について、個別の指導計画及び・または個別の教育支援計画に記載するように指導している。                     |   |   |
| ソ. 各学校の要請に応じて支援員を配置している。   |   |   |
| タ. その他 ( )   |   |   |

4-3. 4-1で「行っていない」と答えた方にお聞きします。

行っていない理由について該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|  | 小学校 | 中学校 |
|--|-----|-----|
| ア. 予算措置がなされていない。                                 |     |     |
| イ. 人的措置がなされていない。                                 |     |     |
| ウ. 発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒に関しては、各学校で対応することが望まれる。   |     |     |
| エ. 発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒数等の実態把握が十分できていない。        |     |     |
| オ. 発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒への支援要請について、各学校から出されていない。 |     |     |
| カ. その他 ( )                                       |     |     |

5-1. 交流及び共同学習の推進に向けて、何らかの取組を行っていますか？

該当するところに○をつけてください。

|                    | 小学校 | 中学校 |
|--------------------|-----|-----|
| ア. 行っている。 (→5-2へ)  |     |     |
| イ. 行っていない。 (→5-3へ) |     |     |

5-2. 5-1で「行っている」と答えた方にお聞きします。どのような取組を行っていますか？

該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|   | 小学校 | 中学校 |
|---|-----|-----|
| ア. 交流及び共同学習の推進に関するリーフレット等を作成し、配付している。                       |     |     |
| イ. 交流及び共同学習に関する理解啓発のため、研修会を行っている。                           |     |     |
| ウ. 交流及び共同学習の実践の手引きを作成し、配付している。                              |     |     |
| エ. 交流及び共同学習の事例を集約し、情報を提供している。                               |     |     |
| オ. 交流及び共同学習の推進と関連して、障害者差別解消法や合理的配慮等に関するリーフレット作成や研修会等を行っている。 |     |     |
| カ. 交流及び共同学習に関するモデル校を選定している。                                 |     |     |
| キ. 要望に応じて支援員を配置する等の支援をしている。                                 |     |     |
| ク. 特別支援学校に在籍している児童生徒の居住地の小・中学校において副次的な学籍を導入している。            |     |     |
| ケ. その他 ( )  |     |     |

5-3. 5-1で「行っていない」と答えた方にお聞きします。

行っていない理由について該当するところに○をつけてください。(複数回答可)

|  | 小学校 | 中学校 |
|--|-----|-----|
| ア. 予算措置がなされていない。                               |     |     |
| イ. 人的措置がなされていない。                               |     |     |
| ウ. 交流及び共同学習は、各学校で対応することが望まれる。                  |     |     |
| エ. 交流及び共同学習に関する支援要請が出されていない。                   |     |     |
| オ. 交流及び共同学習に関するニーズに関する把握が十分できていない。             |     |     |
| カ. 交流及び共同学習よりも、障害のある児童生徒一人一人に対する支援の方がより大切だと思う。 |     |     |
| キ. 小・中学校や通常の学級の理解が十分に得られていない。                  |     |     |
| ク. 必要性を感じているが、具体的な手立てについては検討されていない。            |     |     |
| ケ. その他 ( )                                     |     |     |

6. インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組を推進している小・中学校があれば、その取組の概要について教えてください。

|  |  |
|--|--|
| <p>・学校名：</p>   | <p>・学校名：</p>   |
| <p>・選定理由（該当するところに✓してください）</p> <p><input type="checkbox"/>特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制</p> <p><input type="checkbox"/>通常の学級に在籍している発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒への支援</p> <p><input type="checkbox"/>特別支援学級に在籍している児童生徒への支援</p> <p><input type="checkbox"/>通級による指導を受ける児童生徒への支援</p> <p><input type="checkbox"/>交流及び共同学習</p> | <p>・選定理由（該当するところに✓してください）</p> <p><input type="checkbox"/>特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制</p> <p><input type="checkbox"/>通常の学級に在籍している発達障害及び特別な支援を必要とする児童生徒への支援</p> <p><input type="checkbox"/>特別支援学級に在籍している児童生徒への支援</p> <p><input type="checkbox"/>通級による指導を受ける児童生徒への支援</p> <p><input type="checkbox"/>交流及び共同学習</p> |
| <p>・取組の概要：</p>   | <p>・取組の概要：</p>   |

Ⅱ. 貴教育委員会におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けての取組の状況についてお答えください。  
該当するところに○をつけてください。

|  | 当てはまらない | やや当てはまらない | やや当てはまる | 当てはまる |
|--|---------|-----------|---------|-------|
| <b>●インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン</b>   |         |           |         |       |
| 1.インクルーシブ教育システム構築に向けて地域の現状を把握している。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 2.今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けての明確なビジョンを持っている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 3.インクルーシブ教育システムの構築に向けてのビジョンは、学校や地域社会にとって具体的で実現可能なものである。  | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 4.今後のインクルーシブ教育システムの体制づくりの取組に関する評価の観点が明確にされている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| <b>●行政の組織運営に関すること</b>  |         |           |         |       |
| 5.医療、保健、福祉、教育、労働等の関係機関の連携がとれる体制になっている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 6.インクルーシブ教育システムの構築について進捗状況を把握する担当者がある。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 7.インクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する検討会議等が設けられている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 8.保護者や学校等、子どもとかかわるすべての人にとって利用しやすい、わかりやすい行政の仕組みが整備されている。  | 1       | 2         | 3       | 4     |
| <b>●乳幼児期からの早期支援体制に関すること</b>  |         |           |         |       |
| 9.出生後から就学まで子どもの障害や発達等に関する相談支援体制が確立されている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 10.生まれた子どもの障害や発達に関する保護者の気づき等を支援するシステムが整備されている。<br>(例：乳幼児健診の結果のフォローアップ体制)                           | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 11.幼稚園や保育所等において子どもの障害や発達に対する支援が行われるシステムが整備されている。<br>(例：母子保健や療育機関からの幼稚園や保育園への円滑な情報提供、小学校への引継ぎ体制等)   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 12.障害や発達に対して支援の必要な子どもが在籍する幼稚園や保育所等に対して支援が行われている。<br>(例：子どもや保護者への個別相談や支援の充実、幼稚園教諭や保育士を対象とした研修会の開催等) | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 13.幼稚園や保育所で障害や発達に対して支援を必要とする子どもの実態や支援内容を共有するためのツールが活用されている。<br>(例：相談支援ファイル等)                       | 1       | 2         | 3       | 4     |
| <b>●就学相談・就学先決定に関すること</b>   |         |           |         |       |
| 14.子どもの障害の状態等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みになっている。<br>(例：他領域機関と連携した特別支援連携協議会の設置等)                        | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 15.子どもの就学先決定において、保護者及び専門家からの意見が反映される仕組みになっている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 16.就学児健康診断時までに、子どもの障害や特別な支援ニーズの有無について早期発見し、支援につなげる仕組みが確立されている。                                     | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 17.障害のある子どもに対する幼稚園や保育所等の支援内容を小学校につなげるための情報共有ファイル等が活用されている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 18.子どもの就学に関して保護者に情報提供を行う等の支援体制が充実している。   | 1       | 2         | 3       | 4     |

|  | 当てはまらない | やや当てはまらない | やや当てはまる | 当てはまる |
|--|---------|-----------|---------|-------|
| <b>●各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組に関すること</b>  |         |           |         |       |
| 19.各学校における合理的配慮の基礎となる環境整備が、計画的に実施されている。  | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 20.障害や発達に対して支援を必要とする子どもへの支援について幼稚園や保育所から小学校、小学校から中学校へ情報をつなぐ仕組みができています。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 21.各学校における校内委員会、校内支援体制の構築や充実をサポートするためのシステムが確立されている<br>(例：子どもの実態把握のための調査等に必要な予算を確保する等)                                | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 22.各学校や地域の各関係機関において、障害のある子どもの個別の指導計画、個別の教育支援計画が活用されている。  | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 23.各学校の合理的配慮、基礎的環境整備を支援するために、専門職員（看護師、スクールカウンセラー等）や支援員を適切に配置し、積極的に活用されている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 24.障害のある子どもの教育的ニーズに対応するために、特別支援学級や通級による指導に専門性の高い教員を配置する等の工夫を行っている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| <b>●地域資源の活用による教育の充実に関すること</b>  |         |           |         |       |
| 25.特別支援学校と小学校・中学校・高等学校等との間、また特別支援学級と通常の学級との間で行われる、交流及び共同学習のねらいが双方の指導計画や授業計画等に明記され、積極的に実施されている。                       | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 26.地域内の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）の組合せを通して教育の充実を図っている。<br>(例：他校通級の活用、活用可能な地域の教育資源に関する理解啓発等)              | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 27.幼稚園・保育所や小・中学校が障害のある子どもへの教育活動を行うに当たり、必要な時に専門家チームや巡回相談員等の相談支援が受けられる体制が確立されている。                                      | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 28.特別支援学校のセンター的機能が積極的に活用される仕組みになっている。<br>(例：センター的機能に関する利用手続きの簡素化を図る等)  | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 29.障害のある子どもへの教育活動において、市町村のみでは対応が困難な場合、都道府県から支援を受ける支援体制が確立されている。<br>(例：県と共同したモデル事業の取組等)                               | 1       | 2         | 3       | 4     |
| <b>●教育の専門性に関すること</b>   |         |           |         |       |
| 30.インクルーシブ教育システムの構築に向けて、教育の専門性に関する方針・方策が明確にされている。<br>(例：教員の特別支援教育に関する知識・技能の向上、教職員と外部関係者との連携・協働の強化、共生社会の形成に関する意識の向上等) | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 31.インクルーシブ教育システムの構築に向けて、教職員の専門性向上のための研修体制が確立されている。<br>(例：計画的な研究の実施、専門家による校内研修の充実等)                                   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 32.専門職員や支援員等の人事配置や専門性のある人材育成に関する方針を立て、実行している。  | 1       | 2         | 3       | 4     |
| <b>●関係部署と連携した社会基盤の形成に関すること</b>   |         |           |         |       |
| 33.関係部署と連携して、インクルーシブ教育システムや共生社会の形成について、地域住民に対する理解啓発の取組を実施している。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 34.関係部署と連携して、幼少期からの支援の内容が引き継がれるなど、生涯にわたり必要なサポートが受けられる体制が確立されている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |
| 35.関係部署と連携して、障害のある人の自立と社会参加を推進するための就労支援の仕組みが整備されている。   | 1       | 2         | 3       | 4     |

Ⅲ. インクルーシブ教育システムの構築を進めていくに当たり、貴教育委員会がとらえるこれまでの成果、現状の課題点及び今後の展望について、教えてください。

成果：

課題点：

今後の展望：

**アンケートは以上です。  
お忙しい中ご協力いただき、ありがとうございました。**



## 第4章

### インクルーシブ教育システム構築に向けた 特別支援教育コーディネーターの機能充実 ー青森県の現状と取組からー

- I. 青森県の現状とこれまでの取組
- II. 特別支援教育コーディネーターの現状と課題
- III. 公開研究協議会（ワークショップ）開催の試み
- IV. 公開研究協議会後の特別支援教育コーディネーターの取組状況
- V. 特別支援教育コーディネーターの充実に向けた実践

※青森県は本研究の平成28年度の指定研究協力地域であり、青森県派遣の平成28年度地域実践研究員は、平成29年度には研究協力者として本研究に参画し、青森県の対象地区において取組を継続・発展させ、検討を進めた。

平成29年度の取組（本章のIV、V）については、公益財団法人みずほ教育福祉財団平成29年度特別支援教育研究助成事業の助成を受けて実施した。



# I. 青森県の現状とこれまでの取組

## 1. 青森県の特別支援教育に関する現状

青森県は、近年特別支援教育を必要とする児童生徒が増加傾向にある。平成 27 年度及び平成 28 年度の青森県の特別支援教育の概要（青森県庁，2015，2016）をもとに、幼稚園から高等学校における特別支援学校や特別支援学級の在籍数を表 4-1 に示す。表 4-1 によると、特別支援教育を必要とする幼児児童生徒数が平成 27 年度に比べ、平成 28 年度に増加していることがわかる。特に、特別支援学級に在籍する幼児児童生徒数の増加が確認できる。

表 4-1 青森県の特別支援学校及び特別支援学級における在籍者数の推移

|              | 特別支援学校 |     |     |     |     |     |     |     |      |     |     |     |       |       | 特別支援学級 |     |     |     |     |     |       |       |     |     |     |     |     |     | 合計    |       |       |       |    |
|--------------|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-------|-------|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-------|-------|-------|----|
|              | 視覚     |     | 聴覚  |     | 知的  |     | 肢体  |     | 知的肢体 |     | 病弱  |     | 計     |       | 知的     |     | 言語  |     | 難聴  |     | 自閉・情緒 |       | 病弱  |     | 肢体  |     | 弱視  |     | 計     |       |       |       |    |
|              | H27    | H28 | H27 | H28 | H27 | H28 | H27 | H28 | H27  | H28 | H27 | H28 | H27   | H28   | H27    | H28 | H27 | H28 | H27 | H28 | H27   | H28   | H27 | H28 | H27 | H28 | H27 | H28 | H27   | H28   | H27   | H28   |    |
| 幼            | 0      | 0   | 12  | 15  |     |     |     |     |      |     |     |     |       |       |        |     |     |     |     |     |       |       |     |     |     |     |     |     |       |       |       | 12    | 15 |
| 小            | 8      | 8   | 24  | 22  | 245 | 232 | 75  | 83  | 97   | 95  | 28  | 31  | 477   | 471   | 552    | 565 | 0   | 0   | 17  | 18  | 588   | 672   | 7   | 4   | 28  | 33  | 8   | 5   | 1,200 | 1,297 | 1,677 | 1,768 |    |
| 中            | 5      | 7   | 10  | 8   | 211 | 234 | 73  | 52  | 90   | 86  | 22  | 23  | 411   | 410   | 294    | 305 | 0   | 0   | 10  | 12  | 299   | 356   | 5   | 1   | 8   | 8   | 1   | 3   | 617   | 685   | 1,028 | 1,095 |    |
| 高<br>(含、専門科) | 21     | 15  | 12  | 10  | 444 | 426 | 51  | 65  | 232  | 243 | 44  | 42  | 804   | 801   |        |     |     |     |     |     |       |       |     |     |     |     |     |     |       |       | 804   | 801   |    |
| 計            | 34     | 30  | 58  | 55  | 900 | 892 | 199 | 200 | 419  | 424 | 94  | 96  | 1,704 | 1,697 | 846    | 870 | 0   | 0   | 27  | 30  | 887   | 1,028 | 12  | 5   | 36  | 41  | 9   | 8   | 1,817 | 1,982 | 3,521 | 3,679 |    |

文部科学省による平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査の結果（文部科学省，2016）から青森県の公立学校における体制整備の実施状況をまとめた表 4-2 をみると、青森県では校内委員会の設置（100%）や、特別支援教育コーディネーターの指名（99.6%）に関しては全国平均（両方とも 99.4%）より高い結果となっており、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名に関する取組は進んでいることがわかる。一方、実態把握（92.1%）や、巡回相談員の活用（54.3%）は、全国平均より低く、巡回相談員の活用は全国最下位の結果となっている。

学校種別にみると、幼稚園においては個別の指導計画の作成（16.7%）、個別の教育支援計画の作成（16.7%）、巡回相談員の活用（33.3%）、専門家チームの活用（33.3%）が全国に比べて低い推進状況となっている。小学校においては、巡回相談員の活用（60.1%）や専門家チームの活用（27.9%）が、中学校においては、個別の教育支援計画の作成（51.9%）、巡回相談員の活用（51.9%）、専門家チームの活用（20.6%）が、高等学校においては実態把握の実施（73.0%）、個別の指導計画の作成（14.3%）、個別の教育支援計画の作成（9.5%）、巡回相談員の活用（33.3%）、専門家チームの活用（19.0%）が全国に比べて実施率が低い結果となっている。

以上のように、青森県は、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名等、ハード面での取組は行っているが、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成、巡回相

談員の活用、専門家チームの活用等、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒への指導の充実や、特別支援教育コーディネーターに対する支援等、ソフト面での取組が課題であると考えられる。

表 4-2 平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査結果における青森県の  
公立学校の実施率のまとめ

|      | 校内委員会の<br>設置    | 実態把握の<br>実施      | 特別支援教育<br>Co. の指名 | 個別の指導<br>計画の作成   | 個別の教育支<br>援計画の作成 | 巡回相談員<br>の活用     | 専門家チー<br>ムの活用    |
|------|-----------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 幼稚園  | 100%<br>(95.5%) | 100%<br>(98.7%)  | 100%<br>(96.0%)   | 16.7%<br>(73.7%) | 16.7%<br>(55.2%) | 33.3%<br>(87.1%) | 33.3%<br>(67.4%) |
| 小学校  | 100%<br>(100%)  | 95.7%<br>(99.5%) | 100%<br>(100%)    | 88.0%<br>(94.1%) | 63.8%<br>(81.2%) | 60.1%<br>(85.4%) | 27.9%<br>(62.4%) |
| 中学校  | 100%<br>(99.9%) | 92.5%<br>(98.7%) | 100%<br>(100%)    | 86.3%<br>(90.5%) | 51.9%<br>(78.4%) | 51.9%<br>(73.4%) | 20.6%<br>(53.7%) |
| 高等学校 | 100%<br>(99.7%) | 73.0%<br>(93.9%) | 100%<br>(99.9%)   | 14.3%<br>(37.9%) | 9.5%<br>(28.6%)  | 33.3%<br>(50.4%) | 19.0%<br>(36.0%) |
| 合計   | 100%<br>(99.4%) | 92.1%<br>(98.6%) | 99.6%<br>(99.4%)  | 77.6%<br>(85.4%) | 53.0%<br>(72.4%) | 54.3%<br>(79.2%) | 25.0%<br>(58.4%) |

注) ( )内は全国合計平均値を示す。

## 2. 青森県におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた取組

青森県では、インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の充実を図るための事業を行ってきている。

ここでは、青森県教育委員会が取り組んだ特別支援教育に関する事業報告書(青森県庁, 2016 [http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/tokushi\\_siryou.html](http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/tokushi_siryou.html)) を年度順にまとめて概観する。

まず、平成 16 年度から平成 18 年度にかけては、理解啓発に関する取組が主に行われた。平成 16 年度と平成 17 年度に青森県教育委員会は、県内の小中学校に在籍する学習障害 (LD) や注意欠如・多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症 (HFA) のある児童生徒が約 3 %であることを明らかにし、これらの障害の特性や支援方法、教育的支援を必要とする児童生徒への支援体制について報告した。

平成 17 年度から平成 18 年度には、コーディネーター養成研修での活用を目的に、特別支援教育に係る教育・医療・保健・福祉の制度に関する資料や情報などを集約した「特別支援教育コーディネーターガイドブック」を刊行した。

次に、高等学校における支援に関する事業が行われ、平成 19 年、平成 20 年には「みんなで支える特別支援教育—高等学校教員のために」というリーフレットを刊行している。この事業は、高等学校に在籍する LD や ADHD、高機能自閉症等の発達障害のある生徒が約 3 %いると推定し、それらの生徒に対する理解や適切な支援等を促すことを目的としたものであった。

高等学校に在籍する発達障害のある生徒への支援に関する事業とともに、キャリア教育についても取組が行われた。平成 19 年には「仕事へのチャレンジ、めざす社会参加」、平成 20 年には「一人一人の自立と社会参加を目指して（特別支援教育進路指導ガイドブック）」、平成 22 年には「高等部生徒の社会参加支援事業－実施報告集」、平成 24 年には「見つけよう わたしの夢！ひろげよう あなたの未来！ 特別支援学校キャリア教育充実事業事例集」が刊行され、障害のある生徒への支援とともに進路に関する支援の充実についても積極的に取り組んできたことがうかがわれる。

平成 24 年、平成 26 年には就学手続きや早期からの一貫した支援について、「相談支援」（平成 24 年）、「障害のある子どもの就学事業について－基本的な考え方と関係様式の作成」（平成 26 年）、「すべてのお子さんが十分な教育を受けるために」（平成 26 年）の事業が行われ、リーフレットや冊子が刊行された。障害のある子どもの就学先決定の流れやシステムについての説明、相談場所等を提示し、保護者の理解啓発を行った事業といえる。

小中学校における支援としては、平成 24 年～25 年にかけて実施された「一人一人のニーズに応えるリレーションシップ事業」というリーフレットが平成 26 年に刊行されている。小中学校の通常の学級に在籍する発達障害のある児童生徒に対する支援を充実させるため、小中学校の連携強化システムの構築や児童生徒に関する指導実践の共有化を図るための取組を行ったものである。青森県の 6 地域の取組事例が紹介され、通常の学級に在籍している気になる児童生徒への関心が高まったとの現場の感想が多く上がっている。

平成 27 年には、交流及び共同学習に関する理解啓発リーフレットが保護者向けに刊行されたほか、文部科学省委託事業である特別支援学校におけるセンター的機能の強化に関する実践事例集や、小中学校等を支援する特別支援学校のセンター的機能のリーフレットが刊行された。

以上のように、青森県の事業報告の内容からすると、青森県は特別支援教育に関する国の動きに合わせてインクルーシブ教育システムの構築に向けた青森県内の特別支援教育の充実を目指した取組を行ってきていることがうかがわれる。しかし、上記の平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査結果のように、幼稚園および小中学校に在籍している特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒に対する指導の充実や、特別支援教育コーディネーターがより機能するために専門家と連携するなどの特別支援教育コーディネーターに対するサポートが課題であると考えられる。

### 3. 三八地区におけるインクルーシブ教育システム構築に関する現状と課題

青森県には、図 4-1 のように、6 つの教育委員会管轄がある（出典：<http://image.search.yahoo.co.jp/search?rkf=2&ei=UTF-8&gdr=1&p=%E9%9D%92%E6%A3%AE%E7%9C%8C+%E5%9C%B0%E5%8C%BA+%E5%9C%B0%E5%9B%B3#mode%3Ddetail%26index%3D9%26st%3D120>）。東青地区（図 4-1 の桃色部分）、西北地区（図

4-1の緑色部分)、中南地区(図4-1の茶色部分)、上北地区(図4-1の水色部分)、下北地区(図4-1の紫色部分)、三八地区(図4-1の橙色部分)が青森県の教育委員会の管轄であり、市を中心に町と村で構成されている。そのうち、西北地区、上北地区、下北地区には特別支援学校が1校あり、その学校がセンター的機能を果たしている。東青地区や中南地区、三八地区には複数の特別支援学校があり、これらの地区では特別支援学校の連携やそれを中心とした小中学校との連携が求められている。



図 4-1 青森県の教育委員会管轄

このような青森県の状況から、本研究において三八地区を取り上げ、市と町・村との連携の在り方、複数の特別支援学校同士の連携及び小中学校との連携の在り方について検討することを通して、青森県や、青森県の状況と相応する地域におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けての示唆を得ることができると考えられる。

三八地区は、青森県の南東部、岩手県との県境に位置する7つの市町村からなる海と山に囲まれた自然豊かな地域である。三八地域の人口は、311,240人で、そのうち八戸市が三八地区全体の約76%を占める。また、八戸市は、平成29年1月に中核市へ移行した。

表 4-3 三八地区の状況

|            | 八戸市     | 三戸町    | 五戸町    | 田子町   | 南部町    | 階上町    | 新郷村   |
|------------|---------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|
| 人口         | 237,615 | 11,299 | 18,712 | 6,175 | 19,853 | 14,699 | 2,851 |
| 出生数        | 1,774   | 44     | 91     | 25    | 102    | 83     | 8     |
| 幼稚園        | 16      | 2      | 2      | 1     | 3      | 0      | 0     |
| 保育所        | 78      | 4      | 5      | 2     | 3      | 4      | 1     |
| 小学校        | 47      | 3      | 4      | 3     | 8      | 6      | 2     |
| 通級指導<br>教室 | 3       | 1      | 1      | 0     | 0      | 0      | 0     |
| 中学校        | 26      | 2      | 3      | 1     | 4      | 2      | 2     |
| 通級指導<br>教室 | 2       | 1      | 0      | 0     | 0      | 0      | 0     |
| 高等学校       | 15      | 1      | 1      | 1     | 2      | 0      | 0     |
| 特別支援<br>学校 | 4       | 0      | 0      | 0     | 0      | 0      | 0     |

(平成 28 年)

教育については、就学相談・就学先決定において、隣接する自治体と共同で「教育支援委員会」を実施しており、市町村間で連携している。同様に、通級による指導について、通級指導教室を設置していない町村に在籍する通級による指導が必要な児童生徒は、近隣の市町村の通級指導教室を利用している。しかし、その学校までの通学に要する時間や距離の問題、移動手段の確保の難しさなどから、校内での支援に留まり、十分な支援を受けられていない現状もある。

特別支援学校のセンター的機能の活用については、青森県では、特別支援教育が制度化される以前から、特別支援学校が早期の教育相談に対応するとともに、県内 6 地区ごとに「地区特別支援連携協議会」事務局を設置し、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒および生徒の自立や社会参加に向けて、関係機関と連携し、一人一人のニーズに応じた適切な支援を推進することを目的に、地域の支援体制整備に努めてきた。三八地区においても、「三八地区特別支援連携協議会」を教育、保健、福祉、医療等の関係機関（34 組織）の担当で組織し、地区内にある 4 つの特別支援学校を事務局とし、関係機関との連携の要として取組を進めている。

設置要項より、三八地区特別支援連携協議会は次の 4 つの活動を行うとされている。

- ・特別な教育的支援を必要とする幼児、児童生徒の情報交換に関すること
- ・教育相談および支援体制の整備に関すること
- ・特別支援教育に関する理解啓発に関すること

- ・その他、目的達成のため必要と認めること

これら4つの活動事項を踏まえ、具体的な取組として、「三八地区特別支援連携協議会の実施(年2回)」、「市町村ごとの子どもの支援を考える情報交換会の実施」、「母子保健事業(3町)への協力」等を行い、関係機関とのネットワーク構築や情報共有の仕組みづくり、乳幼児期からの早期支援体制に関する支援に大きな役割を果たしてきた。そのような中で、八戸市においては、学齢期を通じた子育て支援及び特別な支援の必要な子どもの療育と教育環境の充実を図るため、就学前からの早期発見・早期支援を含めた、総合的かつ継続性のある支援体制の確立に向け、平成27年4月、「八戸市こども支援センター」が設置された。地域の支援体制が変化する中、三八地区特別支援連携協議会や特別支援学校のセンター的機能においては、地域の状況やニーズに応じた、インクルーシブ教育システム構築に向けた体制づくりの再検討が求められていると考えられる。

(李熙馥・佐々木恵)

## 文献

青森県庁(2015). 平成27年度の青森県の特別支援教育(リーフレット).

青森県庁(2016). 平成28年度の青森県の特別支援教育(リーフレット).

<http://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/2014-1016-2134.pdf>

青森県庁(2016). 青森県教育委員会が取組んだ特別支援教育に関する事業報告書.

[http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/tokushi\\_siryou.html](http://www.pref.aomori.lg.jp/bunka/education/tokushi_siryou.html)

文部科学省(2016). 平成27年度の特別支援教育体制整備状況調査結果.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/13/1370505\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2016/05/13/1370505_02.pdf)

## Ⅱ．特別支援教育コーディネーターの現状と課題

### 1. 問題と目的

平成 16 年 1 月、文部科学省は「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」を公表し、その中で、特別支援教育コーディネーターの役割が以下のように示された。

#### <校内における役割>

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

#### <外部の関係機関との連絡調整などの役割>

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

#### <保護者に対する相談窓口>

上記ガイドライン等を踏まえ、平成 19 年 4 月に文部科学省より出された「特別支援教育の推進について（通知）」（19 文科初第 125 号）では、「特別支援教育コーディネーターの指名」が必要な体制整備の一つとして位置付けられた。その後、特別支援教育の体制整備が年々進み、文部科学省が行った「平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査」によると、特別支援教育コーディネーターの指名率は、全国の公立の幼稚園、小中学校、高等学校では 99.4%であり、公立学校におけるコーディネーターの指名はほぼ完了したと考えられる。

また、平成 24 年 7 月に中央教育審議会初等中等教育分科会より出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、インクルーシブ教育システム構築のため、特別支援教育コーディネーターの専門性について以下のような指摘がなされている。

- 幼・小・中・高等学校等における特別支援教育コーディネーターについては、校内や地域の関係者、関係機関と効果的に連携する力が求められるが、それだけでなく、学校全体の教員の資質能力の向上に指導的な役割を果たすことも期待されることから、その専門性を高めるための方策について、今後検討していく必要がある。また、コーディネーターによる継続した支援や学校における専門性確保のためには、コーディネーターの複数指名が重要である。

これに関連して、幼・小・中・高等学校等の特別支援教育コーディネーターの研修については以下のような指摘がなされている。

- 経験のあるコーディネーターと新任のコーディネーターが少人数で研修を行うことにより、経験や情報・知見を共有し、新任者の専門性を高め、具体的に校内の分担を決めたり、学校組織を動かせるようになったり、多様な関係者をコーディネートすることができるようになることが望ましい。例えば、地域のネットワークの中で効果的な支援ができるような調整能力の向上のための研修を実施することに加えて、専門的な知識・技能についての研修を実施することが重要である。
- 特別支援教育コーディネーターは、障害のある児童生徒等への支援として、教育分野のみならず、医療、福祉等多様な行政サービスがあることを把握した上で、その対象児童生徒等の状況に応じてコーディネートができることが重要である。このため、事例研究的に障害のある者の立場や多様な関係者の声を聞き、ケースカンファレンスを行う研修が有用であり、このような取組が教育委員会と首長部局の連携の中で進められるべきである。

このように、特別支援教育コーディネーターには高い専門性が求められており、インクルーシブ教育システム構築を推進する上で、これまで以上に「キーパーソン」として重要な役割を担うことが期待されている（国立特別支援教育総合研究所，2016）。こうした注目度の高さから、特別支援教育コーディネーターに関する研究はこれまで数多く報告されており、宮木・木船（2012）は、我が国における通常の学校の特別支援教育コーディネーターに関する研究についてレビューしている。その中で、宮木・木船（2012）は、誰が特別支援教育コーディネーターを担うべきかという問題については一致した見解が得られていないことを指摘している。その背景には、特別支援教育コーディネーターに求められる資質・技能における「地域や学校によって独自性がみられる部分」（海津，2005）の存在があると考えられる。このいわゆる地域性の把握は、各地域や学校において、特別支援教育コーディネーターがどのように機能しているか、また、その効果はどうであったかを検証する上でも重要な視点である。赤塚・大石（2013）は、特別支援学校のコーディネーターが巡回相談を契機として、地域の人的環境への介入を図りながら就学期の移行支援体制づくりを推進した実践を報告している。この実践研究の特筆すべきところは、地域や学校の現状を詳細に把握した上で、既存の資源の機能化や最適化などの工夫をしながら、地域の関係機関・関係者との結びつきを強めることに成功し、地域の移行支援体制整備に寄与した点である。このように、地域性に着目した実践研究や調査研究は数少ないというのが現状である。

以上のような状況を踏まえ、本研究では、教育や医療等に関する資源を共有している地域の学校に焦点化し、特別支援教育コーディネーターを対象とした調査を実施した。具体

的には、本研究の指定研究協力地域である青森県の三八地区における小中学校の特別支援教育コーディネーターの課題意識を把握することを目的としたインタビュー調査を行った。上記の「課題意識」については、以下の3つの視点を想定した。

- ① 校内外の支援体制に関する意識
- ② 特別支援教育コーディネーターとしての在り方に関する意識
- ③ インクルーシブ教育システム構築に向けて今後求められる役割に関する意識

ここでは、この調査を踏まえて、同地区におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育コーディネーターの現状と課題について検討する。

## 2. 方法

### (1) 調査方法

#### ①調査対象

調査対象者は、本研究の指定研究協力地域である青森県の三八地区における小中学校の特別支援教育コーディネーターのうち、調査協力の同意が得られた13名（小学校8名、中学校5名）とした。

三八地区を選んだ理由は、研究チームに同地区の特別支援学校でコーディネーターを務めたことのある研究員（平成28年度地域実践研究員）がおり、地域や学校のシステム、物的・人的資源、各学校間の連携状況などに詳しいことから、インタビュー調査を行う上で最適な地域であると考えたためである。なお、三八地区の特徴は、本章のI. で述べた通りである。

調査対象者の勤務校種、職名、教職経験年数、コーディネーター経験年数、学級担任との兼務の有無、校内のコーディネーターの人数、特別支援教育コーディネーター研修への参加回数については、表4-4に示した通りである。これらの基礎的情報は、事前に所定の用紙に記入しておいてもらい、インタビュー調査当日に回収した。

表 4-4 調査対象者の背景

|   | 勤務校種 | 職名 | 学級担任との兼務 | Co. 経験年数* | 特別支援学級経験年数 | Co. の人数 | Co. 研修への参加回数 |
|---|------|----|----------|-----------|------------|---------|--------------|
| A | 小学校  | 教諭 | 有        | 8年        | 8年         | 2名      | 2回           |
| B | 中学校  | 教諭 | 有        | 3年        | 4年         | 2名      | 1回           |
| C | 小学校  | 教諭 | 有        | 0年        | 2年         | 2名      | 0回           |
| D | 小学校  | 教諭 | 無        | 2年        | 0年         | 2名      | 0回           |
| E | 小学校  | 教頭 | 無        | 9年        | 0年         | 3名      | 9回           |

|   |     |    |   |     |     |    |     |
|---|-----|----|---|-----|-----|----|-----|
| F | 中学校 | 教諭 | 有 | 9年  | 9年  | 1名 | 0回  |
| G | 中学校 | 教頭 | 無 | 3年  | 0年  | 1名 | 1回  |
| H | 小学校 | 教諭 | 有 | 10年 | 16年 | 4名 | 10回 |
| I | 中学校 | 教諭 | 有 | 4年  | 5年  | 2名 | 4回  |
| J | 小学校 | 教諭 | 有 | 2年  | 8年  | 4名 | 2回  |
| K | 小学校 | 教諭 | 有 | 15年 | 31年 | 2名 | 7回  |
| L | 小学校 | 教諭 | 有 | 12年 | 17年 | 2名 | 10回 |
| M | 中学校 | 教諭 | 有 | 3年  | 3年  | 1名 | 0回  |

※「Co.」とは、「特別支援教育コーディネーター」のことを指す。

## ②データ収集方法

調査期間は平成28年8月～9月で、筆者らが各学校を訪問し、後述のインタビューガイドをもとに半構造化面接を行った。面接時間は約60分で、場所は校内の会議室等を使用した。インタビュー内容は許可を得てICレコーダーで録音し、逐語録に起こしたものをデータとした。

## ③インタビュー内容

インタビューガイドは、筆者らが原案を作成し、特別支援教育を専門とする研究者で構成された研究チーム内での確認・修正を行ったものを使用した。本インタビューガイドは表4-5に示したとおりである。

表 4-5 インタビューガイド

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 通常の学級へ行った支援で、子どもへの支援がうまくいった事例について（経緯、支援内容と成果、うまくいった要因）</li> <li>2. 通常の学級へ行った支援で、子どもへの支援がうまくいかなかった事例について（経緯、支援内容と課題、うまくいかなかった要因）</li> <li>3. 特別支援教育コーディネーターとしてできること／校内の先生方や管理職に期待すること／校外の関係機関に期待することについて</li> <li>4. インクルーシブ教育システム構築に向けて、特別支援教育コーディネーターに今後求められる役割について</li> </ol> |
|---|

## ④倫理的配慮

インタビュー調査を行うに当たり、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会において承認を得た。市町村教育委員会と調査対象者の所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者の教員に対して、口頭と文書で研究の主旨について説明し、書面で調査協力の同意

を得た。調査協力は任意であり、調査協力承諾後でも辞退可能であること、辞退をしても不利益を被ることは一切ないこと、個人情報の管理を厳重に行うことなどを説明した。

## (2) データ分析方法

### ①「校内外の支援体制に関する意識」について

収集したデータは、KJ法(川喜多, 1967)を参考に分析した。まず、逐語録を読み込み、「校内外の支援体制に関する意識」に関連するデータ(語り)を内容のまとまりごとに区切ってラベル化(紙切れづくり)した。次に、意味内容の似通ったものを集めてグループ化し、それぞれに表札(一行見出し)を付け、図解化を行った。

分析の信頼性を確保するため、調査対象者13人中4人分の逐語録は筆者ら3名(内、2名は質的研究の経験がある研究者)で各々のアイデアや解釈を出し合いながらラベル化を行った。その後、残りの9名分の逐語録は筆者の一人がラベル化を行った。また、グループ化や図解化の作業工程においても筆者らで随時確認しながら進めた。

### ②「特別支援教育コーディネーターとしての在り方に関する意識」について

「特別支援教育コーディネーターとしての在り方に関する意識」についても、前述の「校内外の支援体制に関する意識」と同様の方法で分析した。

### ③「インクルーシブ教育システム構築に向けて今後求められる役割に関する意識」について

「インクルーシブ教育システム構築に向けて今後求められる役割に関する意識」については、分析対象のデータにおいて関連するデータ(語り)を抽出した。データ数が少なかつたため、前述のようなKJ法を参考にした分析は行わなかった。

## 3. 結果と小考察

### (1)「校内外の支援体制に関する意識」について

分析対象のデータから、「校内外の支援体制に関する意識」について423個のラベルが抽出された。そのラベルの内容の関連性から、48個の小カテゴリーが設定された。このうち、「支援がうまくいかなかった」事例に基づいた語りから設定された小カテゴリーは28個(ラベル総数206個)、「支援がうまくいった」事例に基づいた語りから設定された小カテゴリーは20個(ラベル総数217個)であった。前者の「支援がうまくいかなかった」事例に基づいた語りから設定された小カテゴリーについては、それらの関連性から、6個の大カテゴリーが設定され、その時点でグループ編成を終了し、それらの関係性を図解化した。

以下、結果を記すに当たって、「支援がうまくいかなかった」事例に基づいた語りから設定された小カテゴリーは< >、大カテゴリーは【 】、データ（語り）の内容は“斜体”で記した。また、「支援がうまくいった」事例に基づいた語りから設定された小カテゴリーは<< >>で記した。

「支援がうまくいかなかった」事例に基づいた語りから設定された大カテゴリーは、【校内支援体制の問題】【Co. と通常の学級の担任との認識の違い】【Co. のネットワークの乏しさ】【Co. による支援の難しさ】【保護者理解・支援の必要性】【校外の教育資源活用に対する抵抗感】の6つで構成され、これに沿って「支援がうまくいった」事例に基づいた語りから設定された小カテゴリーも分類し、表4-6に示した。また、これらのカテゴリーの関係性を図解化した結果を図4-2に示した。

なお、カテゴリー名における「Co.」は、「特別支援教育コーディネーター」のことを指す。

### ①【校内支援体制の問題】

特別支援教育コーディネーターは、【校内支援体制の問題】として、<管理職の理解の必要性>を感じており、それが<誰がCo.になるかが重要><Co. と学級経営両立の困難さ>といった人員配置の問題につながっていると考えられた。加えて、校長のリーダーシップの下、<Co. の校内組織への明確な位置付けが必要>と感じていた。また、“各クラスに困ったお子さんがいて、その困り感のあるお子さんについて、各学級担任がしゃべってもらおうという、うちのクラスには、こういう子がいて、こういうことで困っているので、先生たちにはこういうことをお願いしたいですということをざくっと言うだけの校内委員会ですね”というように、<形式だけの校内委員会>や<形式だけの個別の指導計画>になってしまっている学校があり、職員間で効果的な支援につながるような情報を共有することが難しい状況にあると考えられた。

一方、“全部の先生が全部の学級を教えていましたので、やっぱり「私の授業の時はこうです」という話題は出やすい”等、<学校の雰囲気よさ>を背景として、特別支援教育コーディネーターに全て任せるのではなく、<校内での役割分担>が適切に行われ、

<校内委員会における具体的な支援の検討><情報の蓄積・共有><ニーズに応じた支援体制の工夫>等がなされている場合には、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援がうまくいっていることが示唆された。

### ②【Co. と通常の学級の担任との認識の違い】

特別支援教育コーディネーターは、<通常の学級の担任の余裕のなさ>を把握しつつも、“1番は、私は障害の見立てだと思います。それが正確にできていなければ、指導計画が作成できない。やっぱり、ここは同じような事例を見ても、先生たちによって違うんですよ”等、<通常の学級の担任の特別支援教育への理解のなさ>に戸惑い、<職員間で共通

した対応の難しさ>を感じていた。【Co. と通常の学級の担任との認識の違い】が、特別な教育的ニーズのある子どもに支援を行う上での障害になっていることが推察された。

一方、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援がうまくいっている学校では、《校内研修の取組の工夫》や《県の研修やリーフレットの有効活用》が、“(略) 子どもの見方が180度変わりましたね”等の語りに見られるように、《研修やアドバイスによる Co. や職員の意識の変容》につながり、それが通常の学級の《担任の力量の大きさ》に寄与していると考えられた。

### ③【校外の教育資源活用に対する抵抗感】

学校によっては、<巡回相談活用への躊躇>があるなど、【校外の教育資源活用に対する抵抗感】が職員間にあることが明らかになった。“外部の相談を勧めたんですけど、即答でいらないと。担任の先生が言うのはもちろん私もその通りだと思うんですけども、でもなんか自分で気が付いていないことが、例えば第三者から見ると、ちょっと気が付くことってやっぱりあると思うんですよね。だから、そこをちょこっと聞くだけでもいいのかなと思ったんですけども、まあ本人がそういう意思なので”というように、とりわけ<外部との連携に対する担任の抵抗感>が影響していると考えられた。

### ④【Co. のネットワークの乏しさ】

<Co. の横のつながりのなさ>から<自分のつてでの相談>に留まっているなど、学校によっては<Co. が情報を得る機会の少なさ>は深刻であり、“それ(県が作成した特別支援教育コーディネーターのガイドブック)を渡された覚えもないし、引継ぎもないし、研修もないし、ファイルもないし、だから言い出せばいろいろと暴露してしまうけれども”という語りも見られた。また、<スクールカウンセラーとの連携の取りにくさ><医療からの情報収集の困難さ><福祉とのつながりの弱さ>等があり、特別支援教育コーディネーターのネットワークが広がりにくい状況にあると考えられた。

一方、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援がうまくいっている学校では、“特別支援の話を進めるとかになると、やはり専門性というか、そこのところは私たち特支(特別支援学級)担当とか、通常学級担当とかいっても、その専門性のところが変な話なんですけれども大きな差があまりないのではないかと自分では思うんです。でも、〇〇先生(外部専門家)のように、すごく専門的な知識がある方がお話をしてくださるとか、こういうふうなところはすごく浸透するんです、話が”等、特別支援教育コーディネーターが《外部機関と連携するメリット》を生かして、《関係者をつなぐ・連絡調整》や《Co. と関係者との密な情報交換》を行えていることが示唆された。

## ⑤【Co.による支援の難しさ】

“高校受験の壁をいつでも中学校側は意識して、そこの整合性をいつも教科の中で図るので、学力向上というものにほんとはつながって行って、なおかつ人間的な育ちも求めていくんですけれども、そこがうまくついていっていかって、そんなに簡単じゃない”等の現状があり、特別支援教育コーディネーターとしては、＜通常の学級で効果的な支援の蓄積が必要＞であると感じていた。また、校内支援体制の状況や子どもの実態によっては、＜校内でできる支援の限界＞を感じつつも十分な対策を講じることができていない事例も見られた。

一方、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援がうまくいっている学校では、“私自身としては、いつもこういった話に刺さるようにしている。というか、できるだけ「困ってるんだよね」というような声が聞こえた時には、あちこちから聞いている様子も含めて、話に入るようにはしています”というように、特別支援教育コーディネーターが「声をかける」（宮木・木船，2010）ことや「話を聞く」（宮木・木船，2010）ことを意識的に行うことで《職員室内の会話から始まる支援》が増え、《Co.のアドバイスから広がる支援》等によって《職員全員で共通した対応》ができていることが推察された。

## ⑥【保護者理解・支援の必要性】

特別支援教育コーディネーターは＜子どもの障害特性に関する保護者の理解が必要＞であると感じており、その理解が十分ではない場合に、＜保護者と学校の理解をすり合わせる大変さ＞を感じていた。また、＜保護者の特別支援教育に関する情報の少なさ＞から、“何かがあるんですね。引っかかるものがね。たぶん、その学校に相談できない何かがあるというふうに思えば、なんだろうなって。たぶん、お母さんも苦しんでいるんだろうなって思うんですけども”というように＜困っていると言えない保護者＞を支える必要性を感じていた。

多くの特別支援教育コーディネーターは、“保護者さんに理解してもらって、保護者さんが一緒に歩みを進めてくだされば、どんなことでもできるように、時間がかかってもやっていける。子どももお母さんが言うことと先生が言うことが同じって思えば、「そういうものかな」って言って理解していけるから。保護者の理解。私の中では、もう何をおいても保護者さんの理解をゆっくり丁寧に進めていくことが1番大事って思っている”等、保護者の理解を促す上で《保護者への受容的な関わり》の重要性を感じており、中には《保護者と連携した取組》を推進している学校も見られた。

## ⑦その他

いずれの大カテゴリーにも含まれなかった小カテゴリーは、＜どの学校種においても理解が必要＞＜教育委員会からの支援の不足＞＜幼保小連携が不十分＞の3個であった。

## ⑧大カテゴリー等の関係性

図 4-2 では、校内外の支援体制に関する特別支援教育コーディネーターの意識について、「支援がうまくいっている」場合と「支援がうまくいっていない」場合とに分けて、大カテゴリー等の関係性を示した。

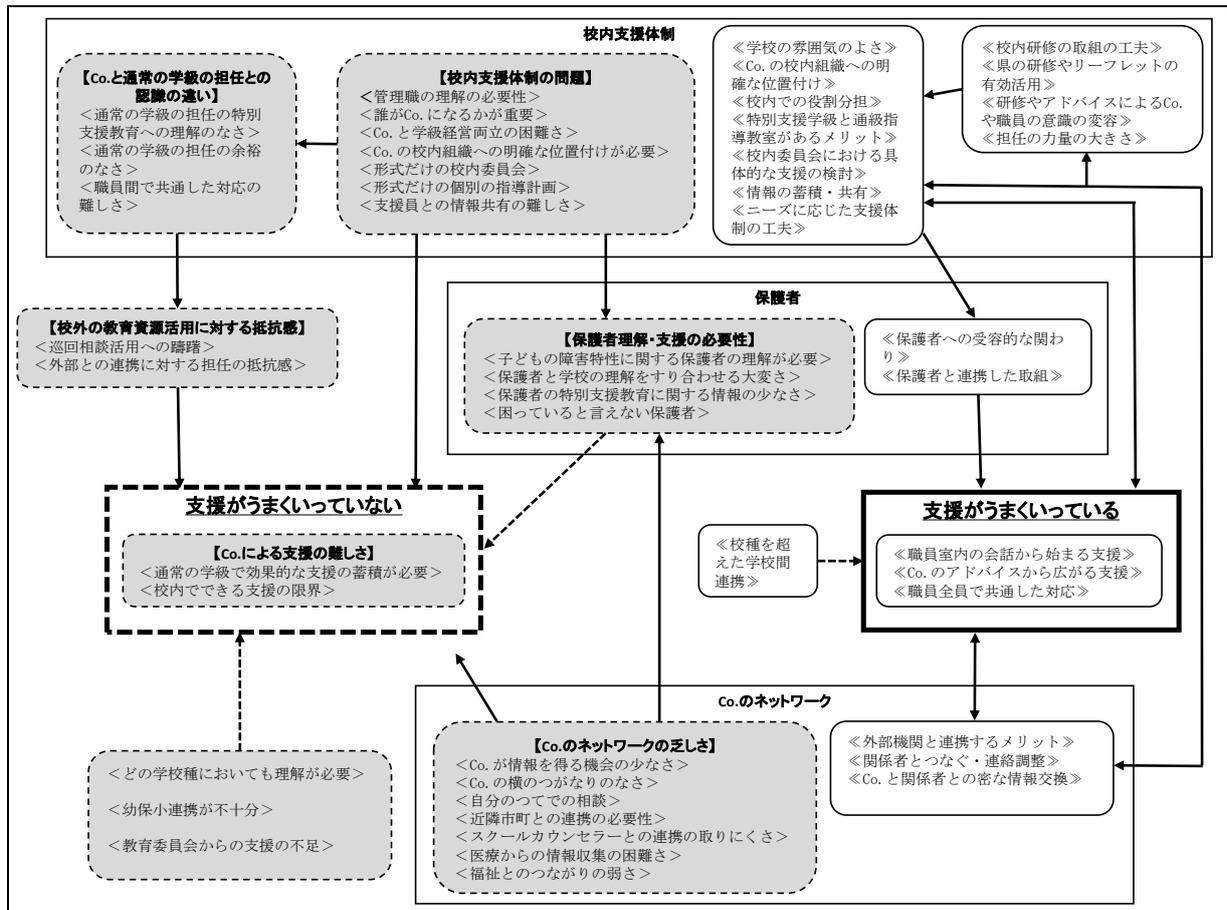
特別な教育的ニーズのある子どもへの「支援がうまくいっている」場合には、特別支援教育コーディネーターを中心として、《校内研修の取組の工夫》や《県の研修やリーフレットの有効活用》によって教職員の意識を高め、《校内委員会における具体的な支援の検討》等を通して、特別支援教育推進に必要な《情報の蓄積・共有》がなされていた。さらには、管理職や他の教員の理解の下、《外部機関と連携するメリット》を生かして積極的にネットワーク構築を進められており、そこで得られた情報を通常の学級の担任と共有するなどして、校内支援体制の更なる充実につながられている可能性が示唆された。

一方、特別な教育的ニーズのある子どもへの「支援がうまくいっていない」場合には、管理職の特別支援教育に対する理解が十分ではなく、＜形式だけの校内委員会＞や＜形式だけの個別の指導計画＞になりがちであるなど、学校全体として特別支援教育を推進することが難しく、それが【Co. と通常の学級の担任との認識の違い】、さらには【校外の教育資源活用に対する抵抗感】を生じさせていることが推察された。これに加えて、【Co. のネットワークの乏しさ】から、校内支援体制の問題解決や子どもへの支援検討のために必要な情報を得られていない状況にあると考えられた。また、特別支援教育コーディネーターは、特別な教育的ニーズのある子どもへの対応だけでなく、【保護者理解・支援の必要性】も感じており、それが間接的に子どもへの支援の充実につながるといように捉えていることが推察された。

表 4-6 「校内外の支援体制に関する意識」 カテゴリーの一覧表

| 「支援がうまくいかなかった」事例に基づいた語り |                          |      | 「支援がうまくいった」事例に基づいた語り        |      |
|-------------------------|--------------------------|------|-----------------------------|------|
| 大カテゴリー                  | 小カテゴリー                   | ラベル数 | 小カテゴリー                      | ラベル数 |
| 【校内支援体制の問題】             | <管理職の理解の必要性>             | 27   | 《情報の蓄積・共有》                  | 17   |
|                         | <Co. と学級経営両立の困難さ>        | 14   | 《学校の雰囲気よさ》                  | 10   |
|                         | <Co. の校内組織への明確な位置付けが必要>  | 8    | 《ニーズに応じた支援体制の工夫》            | 10   |
|                         | <職員間で共通した対応の難しさ>         | 8    | 《校内委員会における具体的な支援の検討》        | 9    |
|                         | <誰が Co. になるかが重要>         | 5    | 《特別支援学級と通級指導教室があるメリット》      | 9    |
|                         | <形式だけの個別の指導計画>           | 5    | 《校内での役割分担》                  | 8    |
|                         | <形式だけの校内委員会>             | 4    | 《Co. の校内組織への明確な位置付け》        | 5    |
|                         | <支援員との情報共有の難しさ>          | 4    | 《県の研修やリーフレットの有効活用》          | 4    |
| 【Co. と通常の学級の担任との認識の違い】  | <通常の学級の担任の特別支援教育への理解のなさ> | 25   | 《校内研修の取組の工夫》                | 2    |
|                         | <通常の学級の担任の余裕のなさ>         | 5    | 《研修やアドバイスによる Co. や職員の意識の変容》 | 15   |
| 【校外の教育資源活用に対する抵抗感】      | <巡回相談活用への躊躇>             | 5    | 《担任の力量の大きさ》                 | 7    |
|                         | <外部との連携に対する担任の抵抗感>       | 3    |                             |      |
| 【Co. のネットワークの乏しさ】       | <Co. が情報を得る機会の少なさ>       | 7    | 《外部機関と連携するメリット》             | 23   |
|                         | <自分のついででの相談>             | 7    | 《関係者をつなぐ・連絡調整》              | 14   |
|                         | <Co. の横のつながりのなさ>         | 6    | 《Co. と関係者との密な情報交換》          | 9    |
|                         | <福祉とのつながりの弱さ>            | 6    |                             |      |
|                         | <スクールカウンセラーとの連携の取りにくさ>   | 3    |                             |      |
|                         | <医療からの情報収集の困難さ>          | 3    |                             |      |
| 【Co. による支援の難しさ】         | <近隣市町との連携の必要性>           | 2    |                             |      |
|                         | <通常学級で効果的な支援の蓄積が必要>      | 10   | 《職員室内の会話から始まる支援》            | 18   |
| 【保護者理解・支援の必要性】          | <校内でできる支援の限界>            | 5    | 《Co. のアドバイスから広がる支援》         | 10   |
|                         | <保護者と学校の理解をすり合わせる大変さ>    | 6    | 《職員全員で共通した対応》               | 3    |
|                         | <子どもの障害特性に関する保護者の理解が必要>  | 5    | 《保護者への受容的な関わり》              | 23   |
|                         | <困っていると云えない保護者>          | 3    | 《保護者と連携した取組》                | 7    |
| —                       | <保護者の特別支援教育に関する情報の少なさ>   | 3    |                             |      |
|                         | <どの学校種においても理解が必要>        | 10   | 《校種を超えた学校間連携》               | 14   |
|                         | <教育委員会からの支援の不足>          | 9    |                             |      |
|                         | <幼保小連携が不十分>              | 8    |                             |      |

※「Co.」とは、「特別支援教育コーディネーター」のことを指す。



→: 影響を及ぼす    ↔: 相互に影響を及ぼす    - - ->: 間接的に影響を及ぼす

図4-2 校内外の支援体制に関する特別支援教育コーディネーターの意識

## (2) 「特別支援教育コーディネーターとしての在り方に関する意識」について

分析対象のデータから、「特別支援教育コーディネーターとしての在り方に関する意識」について91個のラベルが抽出された。そのラベルの内容の関連性から、13個の小カテゴリーが設定された。この小カテゴリーの関連性から、3個の大カテゴリーが設定され、その時点でグループ編成を終了した。カテゴリー数が少なく、図解化には至らなかった。

以下、結果を記すに当たって、小カテゴリーは『 』、大カテゴリーは{ }、データ（語り）の内容は“斜体”で記した。

「特別支援教育コーディネーターとしての在り方に関する意識」についてのカテゴリーは表4-7に示した通りである。大カテゴリーは、{Co.としての悩み} {Co.としての要望} {Co.として大事にしていること}の3つで構成された。

表 4-7 「特別支援教育コーディネーターとしての在り方に関する意識」  
カテゴリーの一覧表

| 大カテゴリー             | 小カテゴリー                  | ラベル数 |
|--------------------|-------------------------|------|
| {Co. としての悩み}       | 『専門性に関する不安がある』          | 6    |
|                    | 『無力感を感じる』               | 5    |
|                    | 『校内で影響力がない』             | 2    |
| {Co. としての要望}       | 『実践につながる研修や資料がほしい』      | 11   |
|                    | 『専門性に関して相談できる機関がほしい』    | 10   |
|                    | 『Co. の情報やノウハウの共有が必要』    | 7    |
|                    | 『地域のコーディネーター（専門家）が必要』   | 4    |
| {Co. として大事にしていること} | 『通常の学級の担任に分かりやすく情報提供する』 | 17   |
|                    | 『聞いてつなげる』               | 15   |
|                    | 『Co. としての自覚をもつ』         | 5    |
|                    | 『担任と保護者の声に耳を傾ける』        | 4    |
|                    | 『周りを巻き込む』               | 3    |
|                    | 『特別支援教育に関する最新の動向を知っておく』 | 2    |

※「Co.」とは、「特別支援教育コーディネーター」のことを指す。

### ① {Co. としての悩み}

{Co. としての悩み} は、『専門性に関する不安がある』『無力感を感じる』『校内で影響力がない』の3個の小カテゴリーで構成された。『専門性に関する不安がある』や『校内で影響力がない』を構成しているデータに見られるような、特別支援教育コーディネーターとしての専門性や不安感、力量不足等については、宮木（2015）などの先行研究においても {Co. としての悩み} として取り上げられているが、『無力感を感じる』という概念を指摘している研究は筆者らが調べた限りでは見られなかった。『無力感を感じる』を構成しているデータには、例えば、“私にはまだエネルギーがないので、まず子どもの理解の方だなと思うんですけども。そこが今すごく辛いというか。そこが共通理解されれば、もっと困り感のある発達障害のあるお子さんももうちょっと楽になるんじゃないのかなというのをすごく感じるんですけども。それは少しずつ少しずつ、ちょっと伝えないと、先生たちのプライドがあるので、ちょっと伝え方を考えてやらないと受け入れてもらえないし、実際にそういう子をもってみないとわからないと思う。そこは難しいと思う。そこを伝えるのがコーディネーターの仕事だと思うんだけど、私はそこまでいけないな。言えないなと思う” という語りがあった。

### ② {Co. としての要望}

{Co. としての要望} は、『実践につながる研修や資料がほしい』『専門性に関して相談できる機関がほしい』『Co. の情報やノウハウの共有が必要』『地域のコーディネーター（専門家）が必要』の4個の小カテゴリーで構成された。『実践につながる研修や資料がほしい』『専門性に関して相談できる機関がほしい』『Co. の情報やノウハウの共有が必要』に共通

しているのは、特別支援教育コーディネーターとしての業務を遂行する上で必要な情報の不足であった。また、『地域のコーディネーター（専門家）が必要』を構成しているデータには、例えば、“学校のコーディネーター以外に、地域のコーディネーターがいればすごくいいと思います。小・中をカバーできるそれ専門の人がいればすごくいいだろうなって”という語りがあった。

### ③ {Co.として大事にしていること}

{Co.として大事にしていること}は、『通常の学級の担任に分かりやすく情報提供する』『聞いてつなげる』『Co.としての自覚をもつ』『担任と保護者の声に耳を傾ける』『周りを巻き込む』『特別支援教育に関する最新の動向を知っておく』の6個の小カテゴリーで構成された。これらには、特別支援教育コーディネーターの役割を果たす上で必要なことが凝縮されていると言える。また、『通常の学級の担任に分かりやすく情報提供する』は、前述のように情報が不足している場合には難しいことから、必要な情報を収集できている教員とそうでない教員との差が小さくないことが推察された。

### (3) 「インクルーシブ教育システム構築に向けて今後求められる役割に関する意識」について

分析対象のデータから、「インクルーシブ教育システム構築に向けて今後求められる役割に関する意識」について16個のデータ（語り）が抽出された。その中から、代表的な語りを一部抜粋し、以下に示した。

#### ○支援体制を整える

コーディネートをちゃんとする事ですよ。これはですね、困っているのは子どもなので、その子どもに合わせた支援の在り方について、適切なものを担任に提供したり、あるいは外部の協力を得ながら連絡調整して行って、その子にとって1番適したものが、支援体制を整えることが大事だと思います。

#### ○情報提供の窓口になる

コーディネーターは、本当に何も無いところから、「こういう配慮を思いついた」って言って、「やりましょう」って言うと、ちょっと難しいんじゃないかなと思うんですが、いろんな実践が全国でされていますし、それこそデータベースがありますので、そういうのを見て、「こういう実践をやっているそうです」というように、本当にその情報を広げる人や情報を教える人、窓口なのじゃないかなって思います。

## ○理解啓発を進める

(通常の学級の中にも困っている子がいるということ)分かってもらうというか、伝える。それを伝えていくことが仕事なのかなって思います。やっぱり中には、「できないんだったらやらせないほうがいいんじゃないか」という発言をする方もいるし、行事の中でも、「そうすれば周りの子たちに迷惑になるんだから」と言う方もいるじゃないですか。でもそれを、この子たちができないからって切って切ったら、いつまでもできないままですよ。どっかでやらせてもらわないと。「やれることをやらせてもらいたい」と伝えていかなければならないと思う。

このように、特別支援教育においてこれまでも大事にされてきたことが多く語られた。中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）が提言していることに言及した語りはほとんど見られなかった。

## 4. 考察

以上の調査結果を踏まえ、ここでは、本研究の指定研究協力地域である青森県の三八地区におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育コーディネーターの現状と課題について考察する。

特別な教育的ニーズのある子どもへの「支援がうまくいっている」学校における校内支援体制の特徴として、《学校の雰囲気よさ》が挙げられる。この教職員の「雰囲気」は、宮木・柴田・木船（2010）によれば、小中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みの一つであるが、長谷部・阿部・中村（2012）は、職場の雰囲気が良好であると感じている特別支援教育コーディネーターは「役割葛藤」（「上司と同僚教師との間で板挟みになる」「私が誰に報告をすればよいのかはっきりしない」等）が低いことを指摘している。つまり、「支援がうまくいっている」学校では、特別支援教育に取り組もうという教職員の雰囲気が醸成されており、特別支援教育コーディネーターとしての動きやすさ（仕事のしやすさ）につながっていると考えられる。また、特別支援教育コーディネーターが地域のネットワークをうまく活用しており、そこで得られた情報を校内の教職員に還元することで、結果的に校内支援体制の充実にもつながっていると考えられた。

一方、「支援がうまくいっていない」学校では、特別支援教育コーディネーターがネットワーク構築のため、関係機関や他校の特別支援教育コーディネーターとの連携の必要性を自覚しつつも、つながりをつくる機会がないと感じており、慢性的な情報不足に陥っている可能性が推察された。加えて、【校内支援体制の問題】があり、校長のリーダーシップの下、全校で特別支援教育に取り組む体制が整っていない場合、【校外の教育資源活用に対する抵抗感】が生じてしまい、活用可能な校外の教育資源につなげることが難しくなっている状況も明らかになった。このような状況にある特別支援教育コーディネーターの中には、

自身について『校内で影響力がない』と感じ、『無力感を感じる』者さえいた。第2章. III. でも述べたように、青森県は巡回相談や専門家チームの活用が全国平均を下回っており、校外の教育資源の活用は特別支援教育体制整備における全県的な課題となっている。今後、巡回相談等の制度やその活用のメリットについて、小中学校等に周知徹底する必要があるだろう。

以上のことから、三八地区においては、宮木・柴田・木船（2010）が提案している「巡回相談や専門家チームが、対象児童性への対応だけでなく、支援体制づくりについても積極的に指導・助言を行っていくなど、校外からも特別支援教育コーディネーターを支えていく仕組み」を検討し、小中学校の校内支援体制の再構築をサポートする必要があると考える。

併せて、特別支援教育コーディネーターのネットワーク構築のきっかけとなるような研修会の企画も望まれる。例えば、域内の特別支援教育コーディネーターの横のつながりをつくることをねらいとして、＜通常の学級の担任の特別支援教育への理解のなさ＞等の課題解決をテーマとして、コーディネーター同士の情報交換や協議を中心に行う研修が考えられる。宮木・木船（2014）は、特別支援教育コーディネーターが「学級担任の話を下寧に聞くことができるか否かが、学級担任の特別支援教育に対する意識が肯定的に変容するか否かの分岐点となる可能性」を指摘しているが、本研究でも{Co.として大事にしていること}として、『聞いてつなげる』ことや『担任と保護者の声に耳を傾ける』ことが挙げられた。このように、特別支援教育コーディネーターが個々に感じていることや意識していることの中には、実は日常の業務遂行や子どもへのより良い支援につながる重要な要素が含まれており、コーディネーター同士が情報交換したり協議したりすることでそのノウハウに気付き、共有することができるものとする。

また、特別支援教育コーディネーターは＜管理職の理解の必要性＞を感じており、今後、管理職対象の研修において、合理的配慮の考え方や実践事例などインクルーシブ教育システム構築に関する情報を提供するなど、より一層理解啓発を進める必要があると考える。

（森山貴史・佐々木恵・李熙馥・牧野泰美）

## 文献

- 赤塚正一・大石幸二（2013）. 就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究－地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題－. 特殊教育学研究, 51(2), 135-145.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
- 長谷部慶章・阿部博子・中村真理（2012）. 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因. 特殊教育学研究, 49(5), 457-467.
- 海津亜希子（2005）. 実践上の課題に対する研究の貢献性－特別支援教育コーディネーターに焦点をあてて－. 教育心理学年報, 第44集, 119-125.

- 国立特別支援教育総合研究所 (2016). インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究—学校における体制づくりのガイドライン (試案) の作成—. 専門研究 A 研究成果報告書.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために. 中公新書.
- 宮木秀雄 (2015). 通常の学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—調査時期による変化と校種による差異の検討—. LD 研究, 24(2), 275-291.
- 宮木秀雄・木船憲幸 (2010). 特別支援教育コーディネーターが通常の学級担任に対して行う支援の内容に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 学習開発関連領域, 59, 141-150.
- 宮木秀雄・木船憲幸 (2012). 我が国における通常の学校の特別支援教育コーディネーターに関する研究の動向と課題. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 第 61 号, 189-198.
- 宮木秀雄・木船憲幸 (2014). 特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス. 特殊教育学研究, 52(1), 13-24.
- 宮木秀雄・柴田文雄・木船憲幸 (2010). 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—校内支援体制の構築に向けて—. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 41-46.
- 文部科学省 (2004). 小・中学校における LD (学習障害)、ADHD (注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案).

### Ⅲ. 公開研究協議会 (ワークショップ) 開催の試み

#### 1. はじめに

第 3 章の調査から、青森県において特別支援教育コーディネーターを支える取組を行っている自治体は少ないことが示された。特別支援教育コーディネーターを支える取組を行っている市町村教育委員会であっても、実際に行っている取組は限られており、特別支援教育コーディネーターを支える仕組みについては不十分、もしくは各学校や特別支援教育コーディネーターの個人的な資質に依存している傾向にあると考えられる。

また、本章Ⅱの特別支援教育コーディネーターに対するインタビュー調査からは、特に校内体制が整っていない学校では、特別支援教育コーディネーターとして必要な情報入手しづらく、地域資源を活用する機会がないところもあること、特別支援教育コーディネーターの仕事に対する負担感が大きく、相談相手がいなかったり、無力感に陥ったりすることも示された。

青森県三八地区内では、特別支援教育の講義や特別支援教育の授業力を高める研修会については行われているが、特別支援教育コーディネーターに特化した研修会は実施されていない。青森県教育委員会が主催する研修会においても同様であった。

そこで、本章のⅡで明らかになった特別支援教育コーディネーターを支える仕組みづくりの課題から、特に「情報共有」「連携」「役割意識の向上」をキーワードとして取り上げ、小中学校特別支援教育コーディネーターが抱える課題を解決する一つの手段を検討するため、公開研究協議会を開催することとした。この公開研究協議会は、ワークショップ形式を活用し、特別支援教育コーディネーターがそれぞれの課題を共有し、その課題を解決するアイデアを出し合うことができるように、グループ協議を中心としたプログラムとした。

## 2. 公開研究協議会ワークショップの概要

### (1) 目的

インクルーシブ教育システムの構築を推進するために、特別支援教育コーディネーターの役割や機能に焦点を当て、現在の状況や今後の取組について情報を共有し、ネットワークづくりを行うための意見を集約することを目的とした。

### (2) 対象・会場・実施日時

青森県三八教育事務所管内小中学校特別支援教育コーディネーターを対象とした。グループ協議のファシリテーターとして、三八地区内にある特別支援学校の特別支援教育コーディネーターにも参加を依頼した。その他、県教育委員会、三八教育事務所、八戸市教育委員会の指導主事に参加を依頼した。

実施日時は平成28年12月9日(金)10時から16時まで、三八地区内にある八戸市総合教育センターの大会議室にて実施し、約50名の参加があった。

### (3) 実施内容

#### ① 情報提供

グループ協議の参考となるよう、インクルーシブ教育システムについての最新の行政説明と特別支援教育コーディネーターの役割等についての基礎的な情報の提供、三八地区内の小中学校の特別支援教育コーディネーターが抱えている課題や他都道府県の取組状況について、本研究から得られた知見の提供を行った。

#### ② グループ協議

参加者を4つのグループに分け「通常の学級の子どもたちの学びをより充実させるために～今、私たち(特別支援教育コーディネーター)にできること～」をテーマにグループ協議を行った。グループ分は、地域の連携がとりやすいように、近い地域が同じグループになるように振り分け、一グループ4人から6人の小中学校特別支援教育コーディネーターと、ファシリテーターとして特別支援学校特別支援教育コーディネーター1人で構成するようにした。

グループ協議の基本的な流れは表 4-8 のとおりである。現在、特別支援教育コーディネーターとして課題と感じていることとその背景、課題解決に向けたアイデア出しを行った。

グループ協議後は、各グループで話し合われたことを発表し合い、参加者全体で情報共有を行った。また、公開研究協議会ワークショップ終了後は、参加者から公開研究協議会ワークショップについての意見等を伺った。

表 4-8 グループ協議の流れ

| 順番 | 内 容   |
|----|---|
| 1  | 自己紹介（グループごとに行う）   |
| 2  | カード整理法を使ってグループごとに協議する。<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ内で、特に話したい課題を選ぶ。</li> <li>・取り上げた課題について、考えられる原因や背景、状況を付箋紙に記入する。</li> <li>・ファシリテーターを中心に、付箋紙に書いた内容を発表し合い、模造紙に貼りながらまとめる。</li> <li>・その課題について、解決できる糸口を話し合い、解決策のアイデアを出し合う。</li> </ul> |
| 3  | グループごとに内容をまとめ、発表する。   |

#### （４）グループ協議において出された課題と協議内容

##### ① 課題

特別支援教育コーディネーターとして現在、課題と感じていることについては、以下のことが挙げられた。

##### ア．校内体制

- ・通常の学級を担当している先生方の意識の違いにより、生徒像のとらえ方が大きく異なる場合があり、対応にも温度差がある。
- ・行事に振り回され、特別支援教育に関する新しい取組を行う余裕がなく、無力感を覚えることが多い。
- ・通常の学級の先生方の相談に対応しきれないでいる（時間的な余裕がない）。

##### イ．研修会

- ・多忙な先生方の時間の中で、どのように校内研修会の時間を作ればいいのか、どのように行ったらよいかわからない。

##### ウ．支援方法

- ・通常の学級にいる児童への支援方法についての的確に答えられない。
- ・通常の学級担任の先生方が困っていることについて対応できていない。

##### エ．指導内容

- ・通常の学級の中にいる子どもたちを指導していく中での具体的な対応と支援の仕方。

オ. 保護者理解

- ・保護者が抱えている問題が大きいケースについての支援。
- ・保護者に子どもへの支援や支援の場についての理解が得られないことがある。

カ. 連携

- ・進学先の学校との連携がほとんどない。

キ. 人手不足

- ・特別な支援を必要とする児童が多いが、指導の手が足りない。
- ・コーディネーターが担当学級の対応でおわれ、相談に対応できない。

ク. 教室環境

- ・周りに過敏に反応する子が多いのに、十分に静かな環境（教室）が確保できない。
- ・個別に指導する教室がない。

## ② グループ協議内容

ア. 「保護者理解(保護者対応)」について

背景要因として、特別支援教育に関する情報が不足しており、保護者から聞かれてもすぐに答えられないことがあることや、引継資料がほとんどないことが挙げられた。解決策としては、コンピュータのフォルダに資料を共有することなどが挙げられた。また、中学校段階で、特別支援教育について保護者に理解してもらうのは難しく、特別支援教育に対する抵抗感をもっている保護者もいることから、小学校への就学段階で全ての保護者を対象にして、特別支援教育について理解を促す機会を設定することや、ニーズに応じた支援を受けられることやその重要性を保護者が理解する機会を設けることが挙げられた。引継ぎにおける情報不足に関しては、必要な時期にケース会議が行われるように、それぞれの校内の年間計画に「学校間合同ケース会議」を事前に設定してもらうことが挙げられた。

イ. 「校内体制」「人手不足」について

原因として、学級担任をしながら特別支援教育コーディネーターの仕事をしなければならないため、学級の仕事に追われてコーディネーターとしての役割を果たすことができない、という現状が挙げられた。解決策として、困っていることを周りの人に伝えることや、一人で仕事を抱え込まずに複数で役割分担することが挙げられた。

ウ. 「連携」について

普段から通常の学級の先生方とこまめに情報交換を行い、個別の指導計画を共同で作成し、情報を共有できるようにすることが挙げられた。

## (5) 参加者の声

公開研究協議会終了後、参加者にグループ協議を実施した感想を聞いたところ、グループ協議について、有意義であったという内容が多く、主な感想は以下のとおりである。

- ・特別支援教育コーディネーターとして今後の実施可能な対策を得ることができた。
- ・情報共有を行うことで、安心感が得られた。
- ・同じ立場の人と話し合うことで、いろいろなアイデアを出すことができた。

また、今後のグループ協議や研修等に期待する感想も見られた。

- ・特別支援教育コーディネーター以外でも、参加できるものがあると良い。
- ・初任者研修等の悉皆研修で全職員が受けることができるようになると良い。
- ・特別支援教育コーディネーターとしての仕事に関する情報を幅広く知りたい。

### 3. 公開研究協議会（ワークショップ）におけるグループ協議から得られたこと

グループ協議では、特別支援教育コーディネーターとしての課題と起こりうる背景や原因を話し合い、実行可能な解決策をそれぞれのグループで見いだすことができた。どのグループの課題解決策の中でも、「校内、校外との連携」が含まれており、特別支援教育コーディネーターとしての役割が、課題解決の一つとして再確認することができた。また、参加者の声にもあがっているように、グループ内で自分の実践や課題を紹介することで、コーディネーターが現状を振り返る機会を作ることができた。特別支援教育コーディネーターとしての意識もより明確になったこと等も含め、既存の研修会にはない、自分たちで解決の糸口を探る手法をとったことが一つの要因と考えられる。グループによっては、今後の予定として、学校間で連携し合い、情報共有や引継ぎ期間を決めていくなど、アクションプランをたて実践に移す予定を立てる様子も見られ、近い地域でグループを編成した効果も見ることができた。しかし、グループ協議の中では、特別支援教育コーディネーターだけでは解決が難しいことも挙げられ、効率的な解決に向けて、教育委員会への依頼や関係機関との情報交換、連携の必要性が示唆された。

小中学校等の特別支援教育を充実していくためには、地域の資源を活用すること、特に特別支援学校のセンター的機能を活用することが必要となる。今回の公開研究協議会のグループ協議の中でも特別支援学校の特別支援教育コーディネーターから、特別支援学校のセンター的機能を活用した巡回相談について情報提供する場面が見られた。日頃より特別支援学校の巡回相談を活用している小中学校については、特別支援学校の存在は身近だが、活用に躊躇している小中学校についてはこのような機会を活用することで、他校種に依頼する心理的負担の軽減になることが予想される。また、特別支援学校がもっている医療や福祉の専門的な情報やつながりを市町村の小中学校にも広げることができる一つの機会ともなる。

今回のグループ協議で出された課題や解決策については、行政職や管理職の理解がないと進まないものも含まれている。また、一つの市町村だけではなく、広域に連携を必要とするものもあるため、今後は管理職研修や行政職の研修においても、今回の情報を積極的に共有する機会をもつことが必要であると考えられる。

（深草瑞世・森山貴史・佐々木恵・李熙馥・牧野泰美）

## Ⅳ. 公開研究協議会（ワークショップ）後の特別支援教育

### コーディネーターの取組状況

#### 1. はじめに

本章Ⅱ及びⅢにおいて、平成28年度の取組を報告した。Ⅱでは、特別支援教育コーディネーターを対象として行った課題意識に関する聞き取り調査の結果から、特別支援教育コーディネーターは役割遂行上の様々な困難を抱えていることが示され、行政等による特別支援教育コーディネーターを支えるための取組の必要性が示唆された。そこで、Ⅲでは、小中学校の特別支援教育コーディネーターの「横のつながり」を構築すること等をねらいとしたワークショップ形式の公開研究協議会を試行的に実施した。そこではグループ協議を行い、特別支援教育コーディネーターとしての課題を解決するためのアイデアを出し合った。事後アンケートの結果から、特別支援教育コーディネーター同士で学び合う機会に対するニーズの高さがうかがえたが、同様の会の継続的な実施等の課題も残った。

以上を受けて、公開研究協議会（ワークショップ）実施以降の三八地区の小中学校の特別支援教育コーディネーターの取組状況を把握すること、三八地区におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた課題解決の方策の検討を、本章Ⅱの聞き取り調査の結果と併せてさらに進めるため、小中学校の特別支援教育コーディネーターにアンケート調査を行うことにした。ここでは、「特別支援教育コーディネーター自身の取組状況」、「特別支援教育コーディネーターの役割を遂行していく上で必要と感じていること」という2つの観点から検討する。

なお、この取組については、公益財団法人みずほ教育福祉財団平成29年度特別支援教育研究助成事業の助成を受けて行った。この詳細は中村・佐々木（2018）に報告しており、以下にその概要を示す。

#### 2. 調査方法

##### （1）対象

青森県三八地区の小中学校108校のうち、本章Ⅴで述べる特別支援教育コーディネーター対象の研修会に参加申込みのあった小中学校49校にアンケート調査票を送付し、特別支援教育コーディネーターに回答を求めた。各学校において、特別支援教育コーディネーターが複数指名されている場合は、相談した上で回答するよう依頼した。2017年7月中旬に調査票を送付し、7月末日を目途として回答を求めた。

##### （2）調査内容

基本情報として、学校名、連絡先、回答者名、回答者の職名、回答者の教職経験年数及び特別支援教育コーディネーターに関する経験の有無と年数について尋ねた。

調査内容に関する質問項目は以下のとおりであった。

**A. 特別支援教育コーディネーターとしての自身の取組状況について**

- ①学校内の関係者や関係機関との連絡調整
- ②各学級担任への支援
- ③巡回相談員や専門家チームとの連携
- ④学校内の児童生徒の実態把握と情報収集の推進

上記4つの視点について、それぞれ4～14項目（全29項目）があり、その項目が実施できているかどうか、4件法（当てはまる、やや当てはまる、あまり当てはまらない、当てはまらない）で回答を求めた（具体的な項目は本章末の資料（調査票）参照）。

**B. 特別支援教育コーディネーターの役割を遂行していく上で必要と感じていること**

- ①管理職の特別支援教育への理解
- ②特別支援教育コーディネーターの校内組織への明確な位置付け
- ③特別支援教育コーディネーターの専任化
- ④支援が必要な児童生徒に対する教職員間の共通した対応
- ⑤個別の教育支援計画または個別の指導計画の作成と活用
- ⑥通常の学級担任の特別支援教育への理解
- ⑦気軽に継続的に活用できる巡回相談
- ⑧校外の関係機関との連携に対する通常の学級担任の理解
- ⑨支援方法についての情報の蓄積
- ⑩実践につながる研修
- ⑪専門性に関して相談できる機関
- ⑫他校の特別支援教育コーディネーターと情報やノウハウを共有するなどの横のつながり
- ⑬児童生徒の障害特性に関する保護者の理解
- ⑭保護者の特別支援教育に関する情報
- ⑮教育委員会との連携
- ⑯学校間（幼小中高）の連携
- ⑰その他（自由記述）

上記①～⑰について、大切と思うもの5つに○印を付けるよう依頼した。

### 3. 結果

#### （1）回収率

研修会に参加申込みのあった学校49校のうち、48校から回答があった（回収率98%）。

#### （2）回答者の内訳

小中学校ともに教諭が最も多く、教職経験年数は小中学校ともに21～30年が最も多かった。特別支援教育コーディネーター経験年数は、小学校では、1～5年、6～10年が最

も多く、次いで経験の無いものが多かった。中学校では、1～5年が最も多かった（表4-9, 4-10, 4-11）。

表4-9 回答者の学校種と職名

| 職名 | 小学校（人数） | 中学校（人数） |
|----|---------|---------|
| 教頭 | 4       | 4       |
| 教諭 | 28      | 7       |
| 講師 | 3       | 2       |
| 計  | 35      | 13      |

表4-10 回答者の教職経験年数

| 教職経験年数 | 小学校（人数） | 中学校（人数） |
|--------|---------|---------|
| 0～5年   | 1       | 1       |
| 6～10年  | 2       | 2       |
| 11～20年 | 4       | 1       |
| 21～30年 | 18      | 9       |
| 30年以上  | 9       | 0       |
| 回答なし   | 1       | 0       |
| 計      | 35      | 13      |

表4-11 回答者の特別支援教育コーディネーターの経験の有無と経験年数

| 経験年数   | 小学校（人数） | 中学校（人数） |
|--------|---------|---------|
| 無      | 9       | 3       |
| 1～5年   | 12      | 7       |
| 6～10年  | 12      | 3       |
| 11～20年 | 1       | 0       |
| 回答なし   | 1       | 0       |
| 計      | 35      | 13      |

### （3）三八地区における特別支援教育コーディネーターの取組状況について

#### A. 特別支援教育コーディネーターとしての自身の取組状況の結果

##### ①学校内の関係者や関係機関との連絡調整について

小中学校の特別支援教育コーディネーターの学校内の関係者や関係機関との連絡調整に関する取組状況についてまとめたものを図4-3に示す。ほとんどの項目で「当てはまる」、「やや当てはまる」の回答が多くを占め、三八地区において、小中学校の特別支援教育コーディネーターは、概ねこれらの取組を行っている状況がうかがわれた。

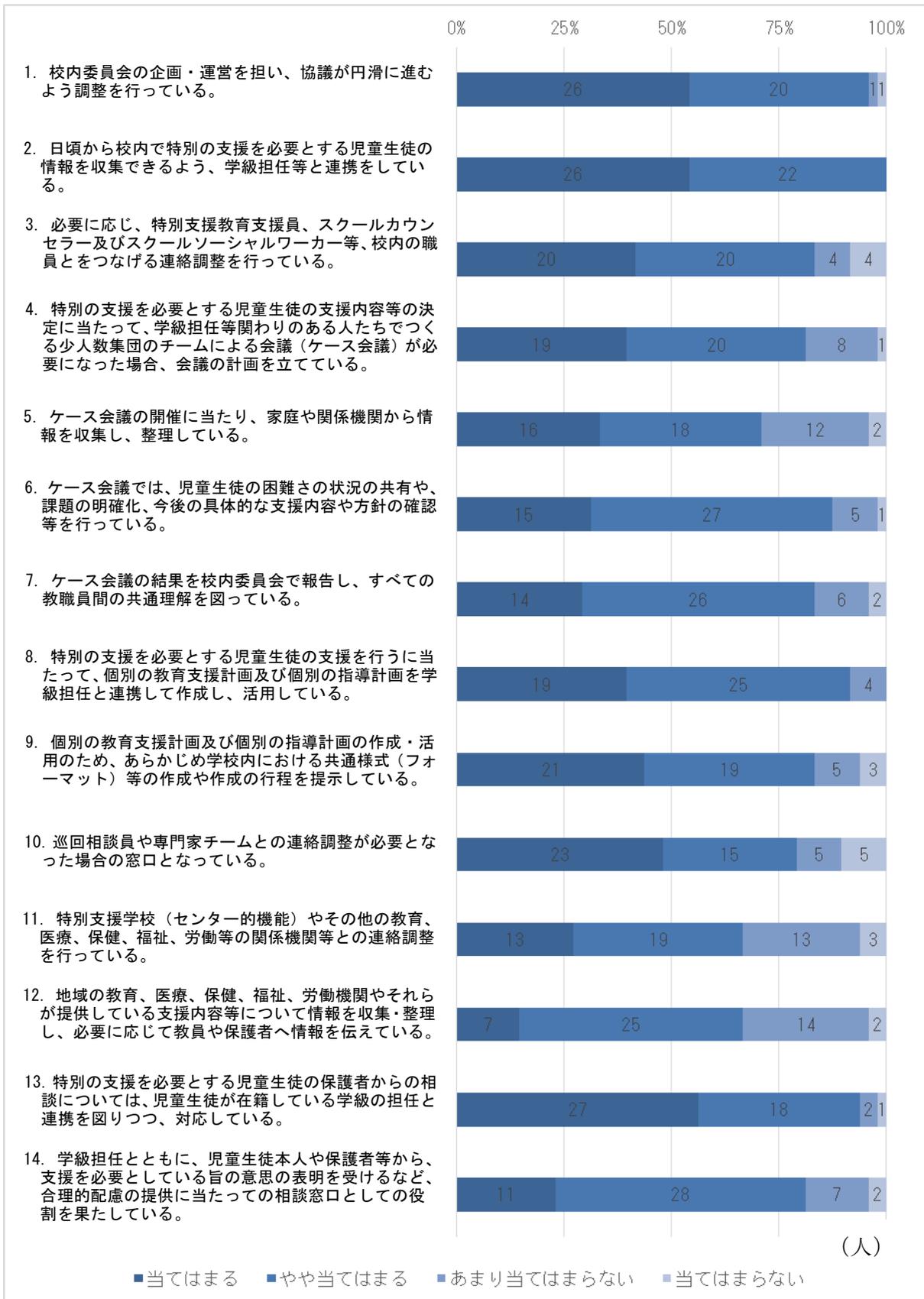


図 4 - 3 学校内の関係者や関係機関との連絡調整

## ②各学級担任への支援について

小中学校の特別支援教育コーディネーターの各学級担任への支援に関する取組状況については、図4-4に示したとおりである。ほとんどの項目で「当てはまる」、「やや当てはまる」が多くを占め、学級担任への支援に関する取組がなされている状況がうかがわれた。

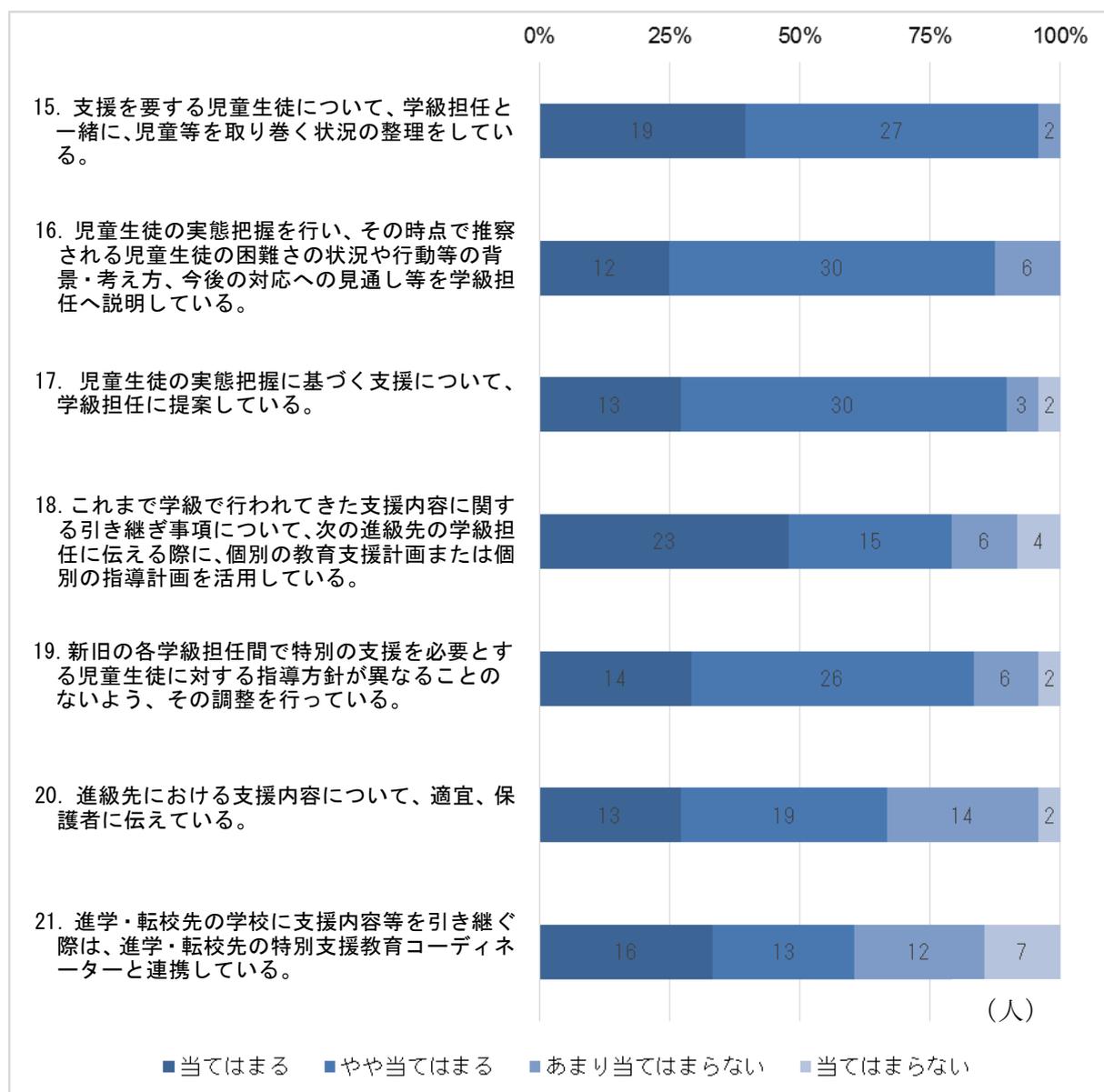


図4-4 各学級担任への支援

## ③巡回相談員や専門家チームとの連携について

小中学校の特別支援教育コーディネーターの巡回相談員や専門家チームとの連携に関しては、図4-5に示したとおり、4項目のうち、「巡回相談員や専門家チームからの意見や助言に基づき、個別の教育支援計画等や校内での支援等の改善につなげている」は7割を

超える取組状況であったが、他の3項目は、取組状況が6割に満たなかった。特に「必要に応じて、巡回相談員の校内委員会やケース会議への参加を求めている」は4割に満たない取組状況であった。

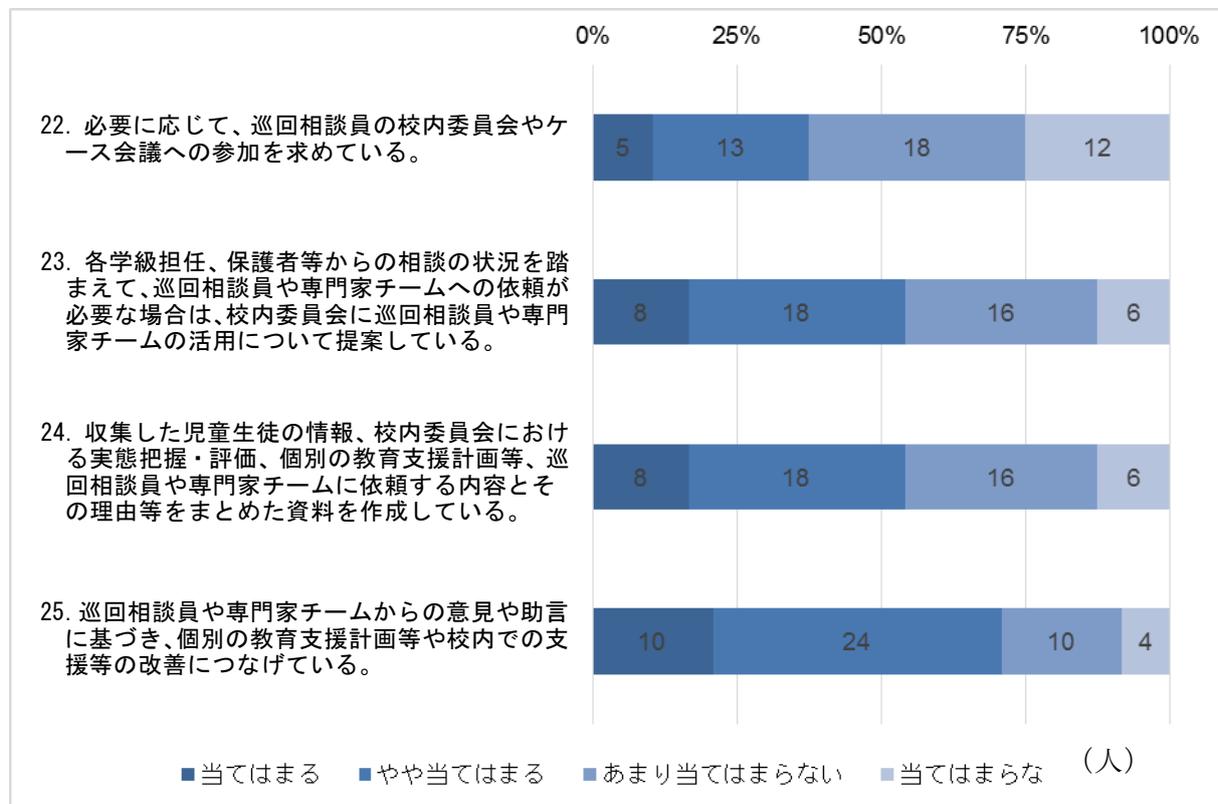


図4-5 巡回相談員や専門家チームとの連携

#### ④学校内の児童生徒の実態把握と情報収集の推進について

小中学校の特別支援教育コーディネーターの学校内の児童生徒の実態把握と情報収集の推進に関しては、図4-6に示したとおり、4項目のうち、「学習面、行動面で気になる児童生徒に教職員が気付いた場合や、児童生徒への指導について悩んでいる教職員がいる場合に、特別支援教育コーディネーターや校内委員会に相談できるような校内体制を整備している」については9割近い取組状況であったが、「学習面又は行動面において困難のある児童生徒の実態把握の際に参考となる指標を紹介するなどの情報提供を行っている」は6割弱、「研修や実態把握のための参考指標の使用等が、実際の学級経営や支援に役立っているか、教職員に確認しながら、今後の支援内容の改善に役立っている」は5割を下回る取組状況であった。

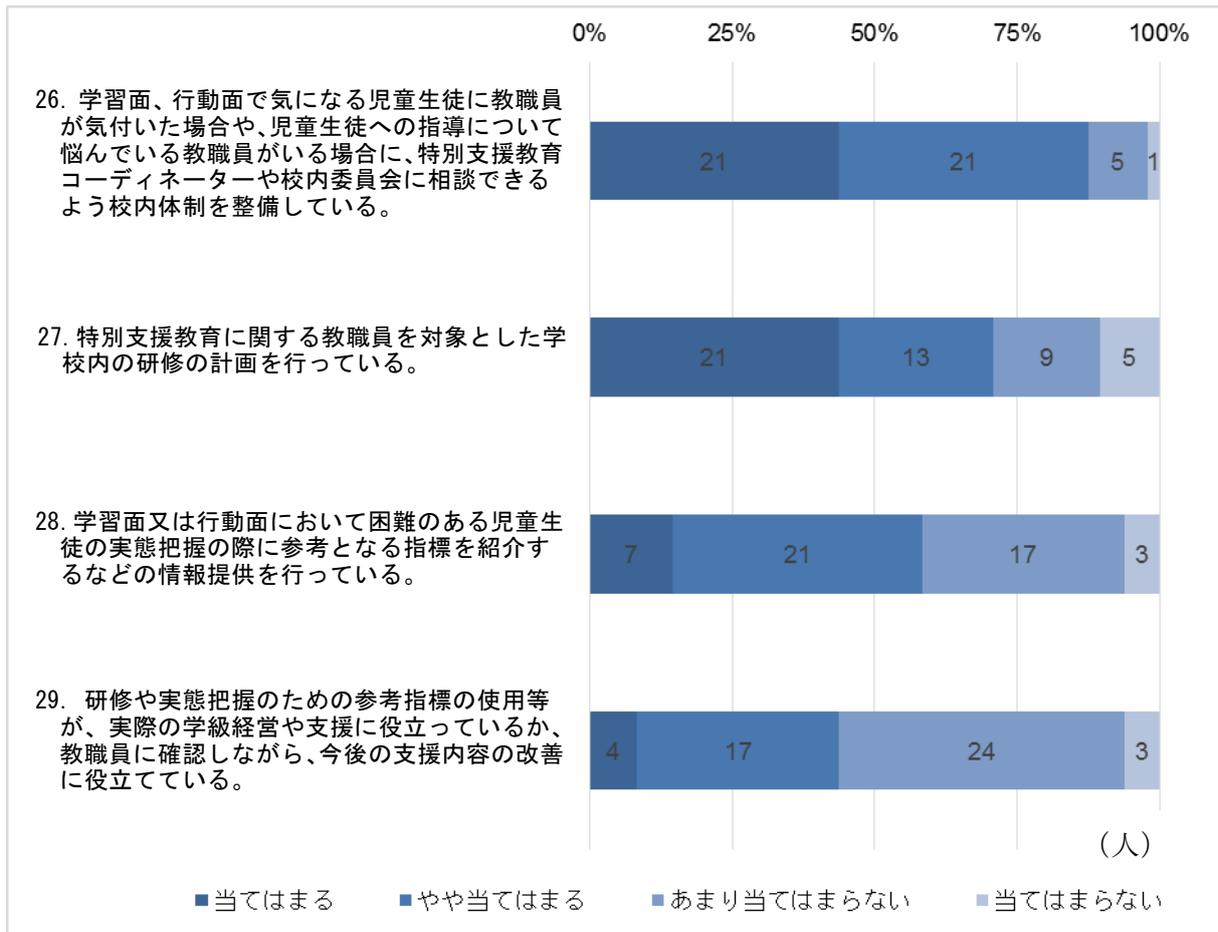


図 4-6 学校内の児童生徒の実態把握と情報収集の推進

## B. 特別支援教育コーディネーターの役割を遂行していく上で、必要と感じていることについて

図 4-7 は、特別支援教育コーディネーターが、自らの役割を遂行していく上で必要と感じていることについて示している。「児童生徒の障害特性に関する保護者の理解」が最も多く、次いで「通常の学級担任の特別支援教育への理解」、「専門性に関して相談できる機関」、「支援が必要な児童生徒に対する教職員間の共通した対応」、「管理職の特別支援教育への理解」、「支援方法についての蓄積」、「実践につながる研修」が挙げられた。

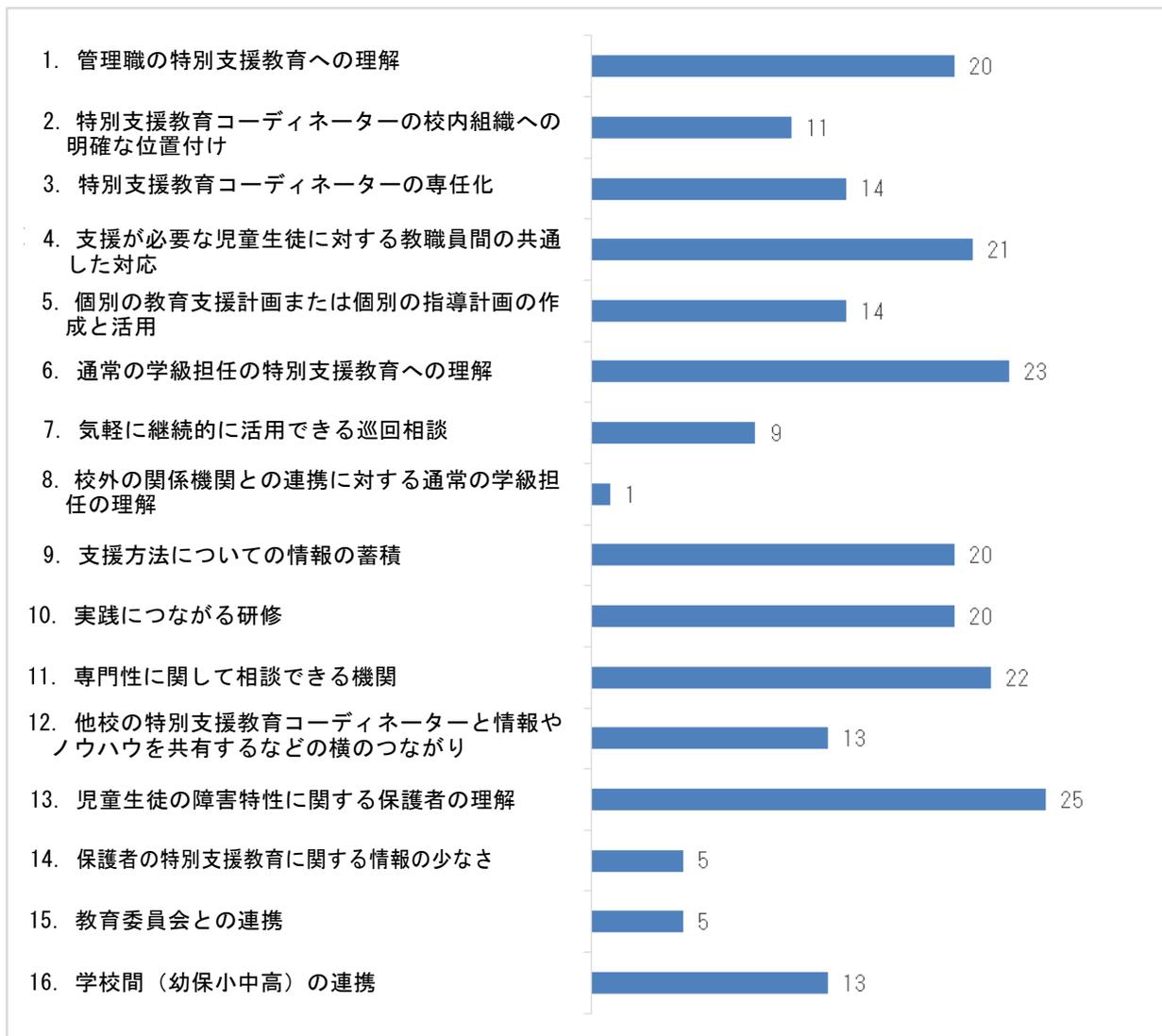


図 4-7 特別支援教育コーディネーターの役割を遂行していく上で、必要と感じていることについて

#### 4. 考察

以上の調査結果を踏まえ、ここでは、三八地区におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育コーディネーターの現状と課題について考察する。

三八地区の特別支援教育コーディネーターの取組状況において、よく取り組まれている項目の特徴として、次の二つが挙げられた。一つは、校内委員会の企画・運営など学校内の関係者との連絡調整をしていること、もう一つは、各学級担任と日常的に特別な教育的ニーズの必要な児童生徒について連携しながら対応しているということである。これら二つを含め、調査結果からは、特別支援教育コーディネーターに求められる基本的な取組は概ね行われている状況がうかがえるが、外部との連携を要する事項などは取り組んでいる学校の割合がやや低い傾向が見られた。また、特別支援教育コーディネーターの役割を遂

行していく上で、必要と感じていることとして、「通常の学級担任の特別支援教育への理解」、「支援が必要な児童生徒に対する教職員間の共通した対応」が多く挙げられた。以上のことから、特別支援教育コーディネーターが動きやすくなるためには、通常の学級担任の特別支援教育の理解や連携を図るなど、学校全体で校内支援体制を整えていくことが重要であると考ええる。

三八地区の小中学校の特別支援教育コーディネーターは、本章Ⅱの聞き取り調査からも、校外の関係機関につなげることの難しさを感じており、それゆえに、本調査では、今後取組が期待される項目として、巡回相談員や専門家チームとの連携が多く挙げられた。平成27年度の特別支援教育体制整備状況調査結果からも、青森県の巡回相談員や専門家チームの活用は全国平均を下回っており（文部科学省，2016）、校外の教育資源の活用は特別支援教育体制整備における全体的な課題となっている。今後、巡回相談等の制度やそのメリットについて、小中学校等に周知徹底する必要がある。インクルーシブ教育システム構築を推進する上では、外部専門家の効果的な活用は欠くことができない。まずは、学校種別にニーズを把握する必要があるだろう。

以上のことから、三八地区において、小中学校の校内支援体制の構築を担う特別支援教育コーディネーターを支えていく仕組みが必要と考ええる。巡回相談を気軽に利用する仕組み、相談できる機関、相談できるつながりなど、特別支援教育コーディネーター同士の経験や知見の共有を図る体制構築が望まれる。

(佐々木恵)

## 文献

文部科学省(2016). 平成27年度の特別支援教育体制整備状況調査結果.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokub](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokub)

[etu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/13/1370505\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokub/etu/material/__icsFiles/afieldfile/2016/05/13/1370505_02.pdf)

中村健・佐々木恵(2018). 特別支援教育コーディネーターの機能充実にに関する研究. 特別支援教育研究論文集—平成29年度特別支援教育研究助成事業—, 公益財団法人みずほ教育福祉財団.

## V. 特別支援教育コーディネーターの充実に向けた実践

### 1. はじめに

本章Ⅲで述べた、平成28年度に特別支援教育コーディネーターを対象に行ったワークショップ形式の公開研究協議会は、現状における課題の明確化、特別支援教育コーディネーター同士の連携、学び合う仲間作り、解決策の検討等において機能すると考えられ、継続的に実施していくことが必要と考えられた。このことを踏まえ、三八地区の小中学校の特

別支援教育コーディネーターを対象に研修会を企画・実施した。ここでは、この研修会から得られた知見をもとに、今後の展開を考察するとともに、特別支援教育コーディネーターが必要とする情報を検討・整理する。

なお、この取組については、本章Ⅳ同様に、公益財団法人みずほ教育福祉財団平成 29 年度特別支援教育研究助成事業の助成を受けて行った。この詳細は中村・佐々木（2018）に報告しており、以下にその概要を示す。

## 2. 特別支援教育コーディネーター対象の研修会の概要

### （1）目的

特別支援教育コーディネーターに対し、インクルーシブ教育システムの理念の浸透を図ること、合理的配慮について理解を深めることの2点を目的とした。

### （2）方法

三八地区特別支援連携協議会、三八教育事務所と連携し、企画・実施した。

#### ①手続き

三八教育事務所管内の小中学校の特別支援教育コーディネーターを対象とし、管内の小中学校 108 校に対して、教育事務所の電子申請により参加申込み手続きを行った。そのうち、参加申込みがあった小中学校 49 校に対して案内文及び本章Ⅳで実施した調査票を送付した。調査票には、演習を円滑に進めるために、基本情報として学校名、職名、教職経験年数、特別支援教育コーディネーターの経験の有無や年数の記入を依頼した。運営の協力者として、行政職から教育事務所指導主事、特別支援連携協議会事務局に依頼した。

平成 29 年 8 月 10 日（木）の 13 時から 16 時までの計画で実施し、54 名の参加があった。特別支援教育コーディネーターのほか、特別支援学級の担任や通常の学級の担任の参加もあった。

#### ②実施内容

本章Ⅲの平成 28 年度の公開研究協議会（ワークショップ）の成果と課題を踏まえ、内容は、より具体的で実践につながるものとし、特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒に対する合理的配慮についての演習形式の研修会とした。

研修会は、国立特別支援教育総合研究所におけるインクルーシブ教育システム構築に関する相談事業を活用し、内容についても同研究所で作成した演習プログラムを使用した。

#### ア. 講義

演習の参考となるように、インクルーシブ教育システム構築に関する動向、合理的配慮と基礎的環境整備の関係、特別支援教育の推進・充実とインクルーシブ教育システム構築について講義を設定した。講師は国立特別支援教育総合研究所の研究員に依頼した。

#### イ. 実践発表

三八教育事務所管内の小中学校の特別支援教育コーディネーター（各 1 名）による、「合理的配慮の検討・実施のための校内での取組」をテーマに実践発表を行った。内容は、合

理的配慮のプロセスに基づいた話題提供とした。具体的には、意思の表明もしくは学級担任等の気付き、調整（校内での合理的配慮の調整）、決定（本人や保護者との合意形成、個別の教育支援計画への明記、全職員への周知等）、提供（どのような合理的配慮を提供したか）であった。

#### ウ. 演習

個々の児童生徒の障害の状態や特性を踏まえた合理的配慮の検討をテーマに演習を行った。グループの構成メンバーは、幅広く意見交換ができるよう、違う学校種が入ること、特別支援教育コーディネーターの経験の有無や年数がバランスよく入ること、市町村の地域が限定的にならず様々になるようにすることの3点に配慮した。また、ファシリテーターとして、三八地区特別支援連携協議会事務局の協力者が入った。演習の目的は、児童生徒の学習上の困難さを具体的にイメージし、必要な支援について考えることで、合理的配慮の理解を深めることとした。

演習は2つあり、演習1は演習2の事前練習の位置付けで、講師が解説を加えながら進めた。演習のタイムテーブルと要点は、表4-12の通りである。

表4-12 演習のタイムテーブルと要点

| 内 容  | 時間（分） |
|--|-------|
| <b>【演習1】</b>                                 |       |
| 1 自己紹介。                                      | 5     |
| 2 ワークシートを元に事例について講師が説明する。                    | 5     |
| 3 各自、合理的配慮を考え、具体的な支援を箇条書きでできるだけ多く書き出す。       | 3     |
| 4 実践事例を読んで、グループで確認し、実際に行われた支援を知る。            | 5     |
| 5 振り返り。<br>・実践事例は例であり、正解ではないことを確認する。         | 1     |
| <b>【演習2】</b>                                 |       |
| 1 ワークシートの対象児童生徒の実態を読み込む。                     | 3     |
| 2 各自、合理的配慮を考え、具体的な支援を箇条書きでできるだけ多く書き出す。       | 5     |
| 3 協議<br>○以下の点を実感できることを目的として、児童生徒への支援内容を話し合う。 | 25    |

|  |           |
|--|-----------|
| <p>・一人で考えるより、案をたくさん出し合って話し合うことが重要であること。</p> <p>・合理的配慮には、目標や軽減すべき困難さの意識が必要であること。</p> <p>4 全体共有と振り返り</p> | <p>10</p> |
|--|-----------|

### (3) 参加者の声

研修会参加後に任意でアンケートを実施した。参加者 54 名のうち、51 名から回答があった（回収率 94%）。

#### ① 今回の研修は有意義であったか

全員が「大変有意義」、「有意義」と回答した。この理由を自由記述で尋ねたところ、「他校の特別支援教育コーディネーターとの情報交換が特別支援教育コーディネーターの取組の参考となった」といった情報交換について挙げた記述が最も多く、次いで、「インクルーシブ教育システムや合理的配慮の理解が深まった」等の理解が深まったことの記述、「具体的な研修内容が実践にいかしやすい」等の実践的な内容であったことの記述が多かった。学校種を超えてつながりがつくれたこと、親しくなれたことの記述もあった。

#### ② 研修受講により合理的配慮への理解は深まったか

「やや有意義でない」が 2% あったが、ほとんどが「大変有意義」、「有意義」と回答した。有意義であった理由について「演習をとおした他校の特別支援教育コーディネーターとの情報交換は合理的配慮の理解に有効」「特別支援教育コーディネーターとしての今後の役割遂行に対する意欲につながった」等が挙げられていた。やや有意義でない理由としては、「理解は深まったが、校内の職員にうまく伝える自信をもつまでには至らない」ということであった。

#### ③ 研修内容で今後の職務に役立つと思った内容について

研修内容で今後の職務に役立つと思った内容について、次の 6 つの選択肢を設け、複数回答可とした。6 つのうちの一つは、「その他」とし、列挙されていない内容がある場合に記入できるようにした。

- ・インクルーシブ教育システムに関する最新の情報
- ・特別支援教育コーディネーターの役割
- ・他校の特別支援教育コーディネーターの実践発表
- ・合理的配慮の検討
- ・校内研修の企画
- ・その他

なお、6 つの選択肢の項目は、研修会の目的に沿ったものとした。

その結果を図 4-8 に示す。最も多かったのは、「合理的配慮の検討」であった。次いで、「他校の特別支援教育コーディネーターの実践発表」、「インクルーシブ教育システムに関する最新の情報」が多かった。

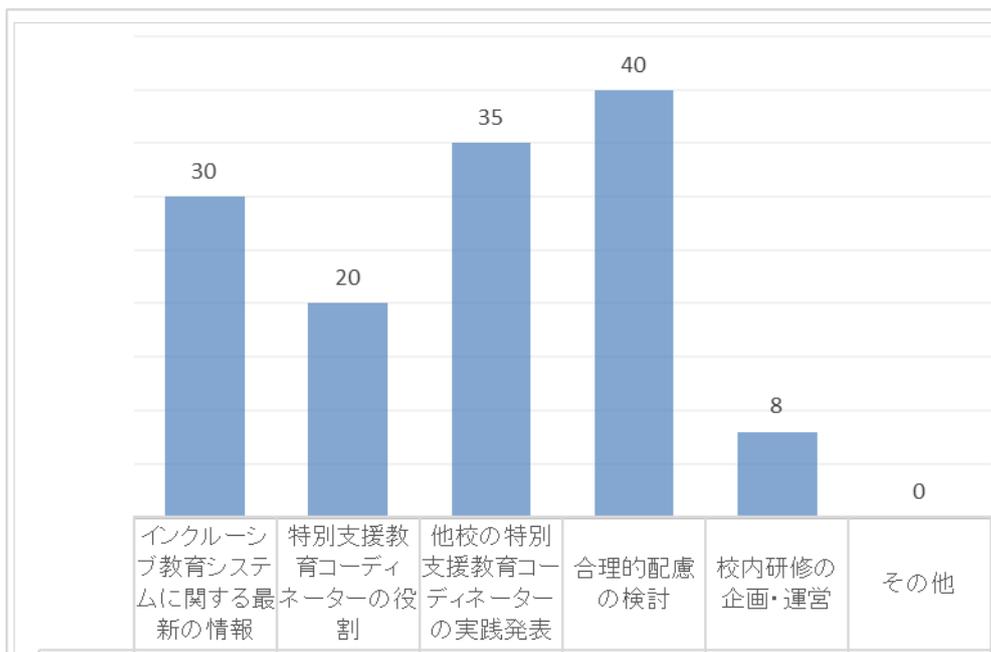


図 4-8 研修内容で今後の職務に役立つと思った内容

### 3. 研修会後の特別支援教育コーディネーターの取組状況に関する情報収集

研修会参加後の特別支援教育コーディネーターの取組状況を把握することを目的とし、情報収集を行った。研修会後のアンケートに今後の取組への展望が書かれており、なおかつ情報収集の協力が得られた3名を対象とした。3名とも小学校の教諭で、学級担任と兼務しており、教職経験は20年以上（内2名は30年以上）であったが、特別支援教育コーディネーターの経験は9年、2年、0年とばらつきがあった。

情報収集時期は平成29年11月、各学校を訪問し、聞き取りを行った。時間は約30分で、場所は校内の会議室等を使用した。情報収集の内容は「研修会参加後に特別支援教育コーディネーターとして行ったこと、今後、行いたいこと」とした。聞き取った内容は、以下の4点に整理された。

- ・校内における特別支援教育に関する研修会の企画
- ・個別の教育支援計画への合理的配慮の明記
- ・通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童生徒に対する個別の教育支援計画の整備
- ・通常の学級担任に対する研修内容の伝達

### 4. 考察

今回実施した特別支援教育コーディネーターを対象とした研修会は、インクルーシブ教育システムの理念や合理的配慮、特別支援教育コーディネーターの機能・役割の理解を図るとともに、特別支援教育コーディネーター同士のネットワークづくりや、特別支援教育コーディネーターの役割遂行に対する意欲を高め、インクルーシブ教育システム構築に向

けて、地域・学校の活性化を図ることも意図したものであった。

この研修会の効果は、今後インクルーシブ教育システム構築を進めていく上で、特別支援教育コーディネーターに必要な基礎的内容の理解、特別支援教育コーディネーター同士の情報交換、学び合う仲間づくり、実地的な取組につなげること、特別支援教育コーディネーターの士気を高めることにおいて意義があったと考えられる。このことから、特別支援教育コーディネーターの研修においては、これらの要素を満たしていることが重要と考えられる。また、研修会参加後の特別支援教育コーディネーターの取組状況に関する情報収集の結果からは、各校の実態に応じた取組推進に寄与できたことが推察された。

今回実施した研修会における演習でのグループは、様々な市町村の小中学校の特別支援教育コーディネーターが同一のグループになるように企画したが、花田ら（2008）が述べているように、今後、地域内の連携や実情に応じた実地的な取組につなげるためには、近隣の小中学校や中学校区における特別支援教育コーディネーターの情報交換の機会を設定することも必要と考えられる。

今回の研修会は、三八地区特別支援連携協議会、三八教育事務所と連携し企画・実施したが、単発的な研修会の実施だけでは効果も限定的であるため、特別支援教育コーディネーターの機能充実に向けては、教育事務所、教育委員会等が主催する研修や特別支援連携協議会等に、特別支援教育コーディネーターが情報交換をする場を設定することなども、可能な取組の一つと考えられる。いずれにしても特別支援教育コーディネーター同士の研修、情報交換の場の継続的な設定が望まれる。

（佐々木恵）

## 文献

花田裕美子・小泉令三・田中宏二・淵上克義（2008）．地域のコーディネーターによる特別支援教育体制の構築—特別支援教育における校内体制構築のプロセスのチェック表の活用を通して—．LD 研究，第 17 巻第 2 号，161－170．

中村健・佐々木恵（2018）．特別支援教育コーディネーターの機能充実に関する研究．特別支援教育研究論文集—平成 29 年度特別支援教育研究助成事業—，公益財団法人みずほ教育福祉財団．

I. 回答者名等について下記に御記入下さい。

|                      |   |
|----------------------|---|
| 学校名                  |   |
| 住所                   | 〒   |
| 電話                   |   |
| e-mail               |   |
| 回答者職名・氏名             | (職名) (氏名)   |
| 教職経験年数               | 年   |
| 特別支援教育コーディネーターに関する経験 | <input type="checkbox"/> 有 ( 年)<br><input type="checkbox"/> 無 |

II. 特別支援教育コーディネーターとしての御自身の取組状況についてお聞きします。

該当する番号を選択してください。

(1:当てはまる 2:やや当てはまる 3:あまり当てはまらない 4:当てはまらない)

|                      |                      |    |   | 1:当てはまる<br>2:やや当てはまる<br>3:あまり当てはまらない<br>4:当てはまらない |
|----------------------|----------------------|----|---|---|
| 1 学校内の関係者や関係機関との連絡調整 | (1) 係者との学校連絡内調整      | 1  | 校内委員会の企画・運営を担い、協議が円滑に進むよう調整を行っている。  |   |
|                      |                      | 2  | 日頃から校内で特別の支援を必要とする児童生徒の情報を収集できるよう、学級担任等と連携をしている。  |   |
|                      |                      | 3  | 必要に応じ、特別支援教育支援員、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカー等、校内の職員とをつなげる連絡調整を行っている。                           |   |
|                      | (2) ケース会議の開催         | 4  | 特別の支援を必要とする児童生徒の支援内容等の決定に当たって、学級担任等関わりのある人たちでつくる少人数集団のチームによる会議(ケース会議)が必要になった場合、会議の計画を立てている。 |   |
|                      |                      | 5  | ケース会議の開催に当たり、家庭や関係機関から情報を収集し、整理している。  |   |
|                      |                      | 6  | ケース会議では、児童生徒の困難さの状況の共有や、課題の明確化、今後の具体的な支援内容や方針の確認等を行っている。                                    |   |
|                      |                      | 7  | ケース会議の結果を校内委員会で報告し、すべての教職員間の共通理解を図っている。   |   |
|                      | (3) 導及教育計画個別支援個別作成指図 | 8  | 特別の支援を必要とする児童生徒の支援を行うに当たって、個別的教育支援計画及び個別の指導計画を学級担任と連携して作成し、活用している。                          |   |
|                      |                      | 9  | 個別的教育支援計画及び個別の指導計画の作成・活用のため、あらかじめ学校内における共通様式(フォーマット)等の作成や作成の行程を提示している。                      |   |
|                      | (4) 関との外部の連絡調整関係機    | 10 | 巡回相談員や専門家チームとの連絡調整が必要となった場合の窓口となっている。   |   |
|                      |                      | 11 | 特別支援学校(センター的機能)やその他の教育、医療、保健、福祉、労働等の関係機関等との連絡調整を行っている。                                      |   |
|                      |                      | 12 | 地域の教育、医療、保健、福祉、労働機関やそれらが提供している支援内容等について情報を収集・整理し、必要に応じて教員や保護者へ情報を伝えている。                     |   |

|                            |  |                               |  |  |
|----------------------------|--|-------------------------------|--|--|
|                            | 対する相談窓口<br>(5)保護者                                    | 13                            | 特別の支援を必要とする児童生徒の保護者からの相談については、児童生徒が在籍している学級の担任と連携を図りつつ、対応している。                                   |  |
|                            |  | 14                            | 学級担任とともに、児童生徒本人や保護者等から、支援を必要としている旨の意思の表明を受けるなど、合理的配慮の提供に当たっての相談窓口としての役割を果たしている。                  |  |
| 2<br>各学級担任への支援             | 学級担任の相談<br>(1)各                                      | 15                            | 支援を要する児童生徒について、学級担任と一緒に、児童等を取り巻く状況の整理をしている。  |  |
|                            | 児童生徒との関係<br>(2)各                                     | 16                            | 児童生徒の実態把握を行い、その時点で推察される児童生徒の困難さの状況や行動等の背景・考え方、今後の対応への見通し等を学級担任へ説明している。                           |  |
|                            | 学級担任の相談<br>(3)各                                      | 17                            | 児童生徒の実態把握に基づく支援について、学級担任に提案している。   |  |
|                            | (3)進級時の相談・協力   | 18                            | これまで学級で行われてきた支援内容に関する引き継ぎ事項について、次の進級先の学級担任に伝える際に、個別の教育支援計画または個別の指導計画を活用している。                     |  |
|                            |  | 19                            | 新旧の各学級担任間で特別の支援を必要とする児童生徒に対する指導方針が異なることのないよう、その調整を行っている。   |  |
| 20                         |  | 進級先における支援内容について、適宜、保護者に伝えている。 |  |  |
| 21                         | 進学・転校先の学校に支援内容等を引き継ぐ際は、進学・転校先の特別支援教育コーディネーターと連携している。 |                               |  |  |
| 3<br>巡回相談員や専門家チームとの連携      |  | 22                            | 必要に応じて、巡回相談員の校内委員会やケース会議への参加を求めている。  |  |
|                            |  | 23                            | 各学級担任、保護者等からの相談の状況を踏まえて、巡回相談員や専門家チームへの依頼が必要な場合は、校内委員会に巡回相談員や専門家チームの活用について提案している。                 |  |
|                            |  | 24                            | 収集した児童生徒の情報、校内委員会における実態把握・評価、個別の教育支援計画等、巡回相談員や専門家チームに依頼する内容とその理由等をまとめた資料を作成している。                 |  |
|                            |  | 25                            | 巡回相談員や専門家チームからの意見や助言に基づき、個別の教育支援計画等や校内での支援等の改善につなげている。   |  |
| 4<br>学校内の児童生徒の実態把握と情報収集の推進 |  | 26                            | 学習面、行動面で気になる児童生徒に教職員が気付いた場合や、児童生徒への指導について悩んでいる教職員がいる場合に、特別支援教育コーディネーターや校内委員会に相談できるよう校内体制を整備している。 |  |
|                            |  | 27                            | 特別支援教育に関する教職員を対象とした学校内の研修の計画を行っている。  |  |
|                            |  | 28                            | 学習面又は行動面において困難のある児童生徒の実態把握の際に参考となる指標を紹介するなどの情報提供を行っている。  |  |
|                            |  | 29                            | 研修や実態把握のための参考指標の使用等が、実際の学級経営や支援に役立っているか、教職員に確認しながら、今後の支援内容の改善に役立っている。                            |  |

Ⅲ. 特別支援教育コーディネーターの役割を遂行していく上で、何が重要と感じていますか？  
大事と思うもの上位5つに○を選択してください。

|    |   |   |
|----|---|---|
| 1  | 管理職の特別支援教育への理解                          |   |
| 2  | 特別支援教育コーディネーターの校内組織への明確な位置付け            |   |
| 3  | 特別支援教育コーディネーターの専任化                      |   |
| 4  | 支援が必要な児童生徒に対する教職員間の共通した対応               |   |
| 5  | 個別の教育支援計画または個別の指導計画の作成と活用               |   |
| 6  | 通常の学級担任の特別支援教育への理解                      |   |
| 7  | 気軽に継続的に活用できる巡回相談                        |   |
| 8  | 校外の関係機関との連携に対する通常の学級担任の理解               |   |
| 9  | 支援方法についての情報の蓄積                          |   |
| 10 | 実践につながる研修                               |   |
| 11 | 専門性に関して相談できる機関                          |   |
| 12 | 他校の特別支援教育コーディネーターと情報やノウハウを共有するなどの横のつながり |   |
| 13 | 児童生徒の障害特性に関する保護者の理解                     |   |
| 14 | 保護者の特別支援教育に関する情報                        |   |
| 15 | 教育委員会との連携                               |   |
| 16 | 学校間(幼保小中高)の連携                           |   |
| 17 | その他(自由記述)<br>【                          | 】 |



## 第5章

# 小学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーター と通級指導教室の連携に着目した校内支援体制の充実 —奈良県の現状と取組から—

I. 奈良県のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題

II. 小学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと通級指導  
教室の連携に着目した取組

III. 結果と小考察

IV. 考察

資料



## I. 奈良県のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題

近年の傾向として、奈良県の幼稚園、幼保連携認定こども園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校に在籍する児童生徒数は年々減少を続けている（図5-1）。しかし、公立の特別支援学校及び小・中学校特別支援学級に在籍する児童生徒の増加が確認できる（図5-2）。特に、小学校の特別支援学級数において平成29年度は770学級で昨年度より48学級増加している。平成29年度の県内の特別支援学校数は肢体不自由教育を担う特別支援学校の分校が閉じられて10校となった。特別支援学校の在籍者数は、全体1629人で昨年度より34人減少している。しかし、高等部においては17人増となり、引き続き増加傾向にある。また、障害種別で比較すると、知的障害のある児童生徒数の増加が著しく（図5-3）、特別支援学校（知的障害）においては教室数が追いつかず過密化が進んでいる（奈良県統計課学校基本調査）。

小学校、中学校で通級による指導を受けている児童生徒比率の推移を全国と奈良県で比較してみると、奈良県においては、通級による指導を受けている児童生徒は増加しているものの、平成28年度現在、未だに全国の平均比率0.99%に比べて0.6%と低い数値を示している（図5-4）。

通級指導教室の設置については、平成29年度に中学校も含めて6教室の設置を行い、20小学校28教室、5中学校5教室となった。小学校においては2教室が、中学校においては1教室が自閉症・情緒障害の通級指導教室として設置された（表5-1）。通級指導教室の設置校の拡充に併せて通級児童生徒数も増加している（図5-4）。

文部科学省による平成27、28年度特別支援教育体制整備状況調査（文部科学省，2017）の結果から、奈良県の公立学校における体制整備の実施状況について表5-2をまとめた。

奈良県は校内委員会の設置（97.0%）、実態把握の実施（97.6%）は全国平均より少し低いものの、特別支援教育コーディネーターの指名については100%、専門家チームの活用（63.7%）とほぼ全国の平均と同様である。個別の指導計画、個別の教育支援計画については、高等学校（各27.0%）で低い数値を示しているが、幼稚園、小学校、中学校では、各全国平均以上、もしくはほぼ平均に近い数値を示している。巡回相談員の活用においては、幼稚園、小学校で全国平均を上回る数値を示しているが、中学校（58.7%）、高等学校（29.7%）では下回る結果となっている。

以上のように、奈良県の特別支援教育体制整備においては、全般的に高等学校で低い数値を示すものの、幼稚園、小学校、中学校では、概ね取組まれている結果となっている。しかし、先に述べているように、通級による指導を受けている児童生徒数が全国平均に比べて大きく下回っており、地域において通級による指導が積極的に活用されているとは言い難い。平成29年4月より公立義務教育諸学校の学級編成及び教職

員定数の標準に関する法律の一部が改正され、通級による指導のための基礎定数が新設された。環境整備が進められる中、域内のすべての子供一人一人の教育的ニーズに応えられるよう、連続性のある多様な学びの場の一つである通級指導教室の設置が急がれる。

奈良県におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた取組について、表5-3にまとめた。奈良県では、平成14年から障害についての理解啓発に努めており、特別支援教育及びインクルーシブ教育システムの構築を推進する取組が行われてきたことがうかがわれる。しかし、通級による指導は、言語、難聴学級については以前から取り組まれていたものの、その他の障害種についての取組は始まったばかりであり、設置数や障害別には偏りが見られる。また、特別支援学級数は年々増加傾向をたどっている。県内のインクルーシブ教育システムをさらに構築するためには、通級指導教室を設置し就学指導を適正に行いながら、連続性のある「多様な学びの場」を整えることが必要である。

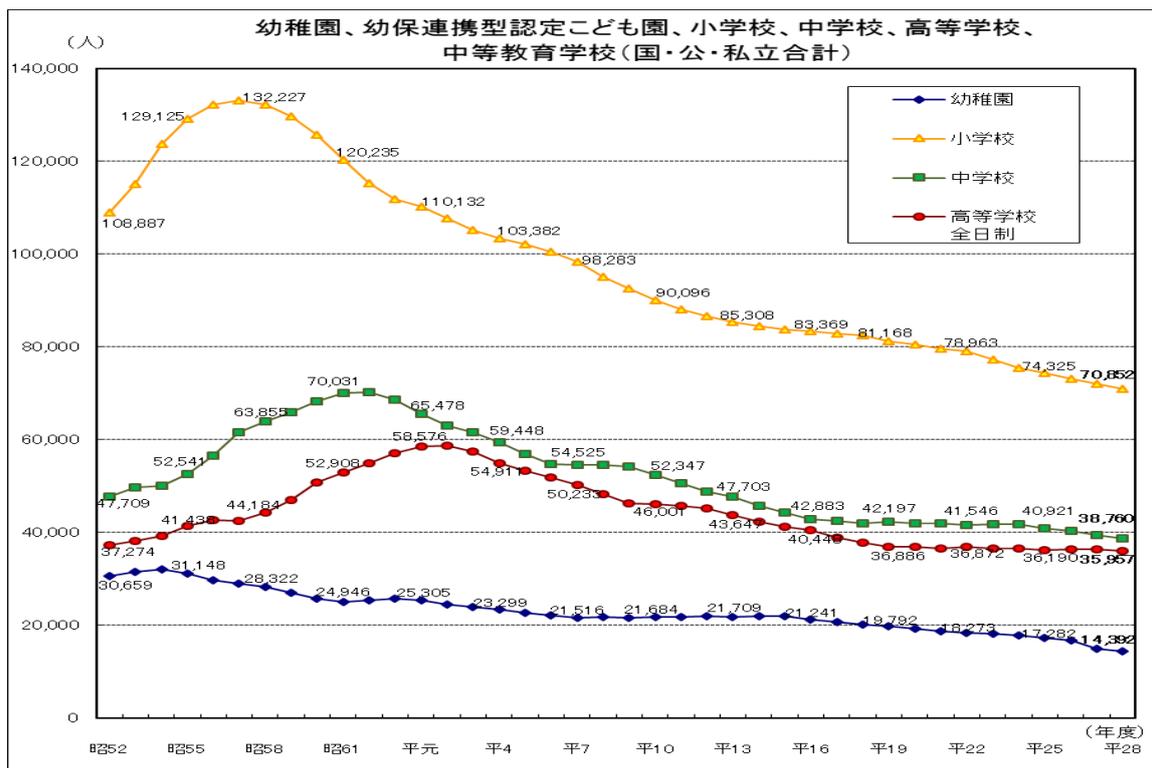


図5-1 幼稚園、幼保連携型認定こども園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校在籍者数の推移（奈良県教育調査資料 奈良県の教育データ集）

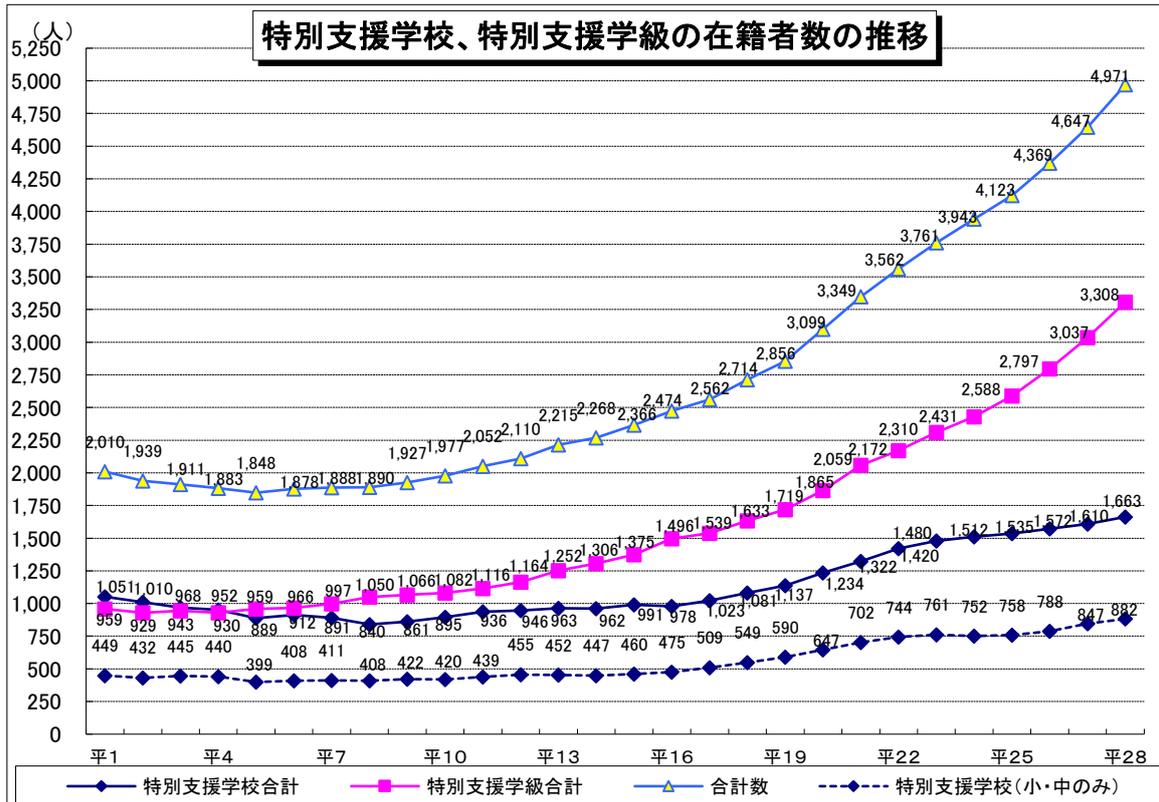


図5-2 特別支援学校 特別支援学級 在籍者数の推移 (奈良県教育調査統計資料集)

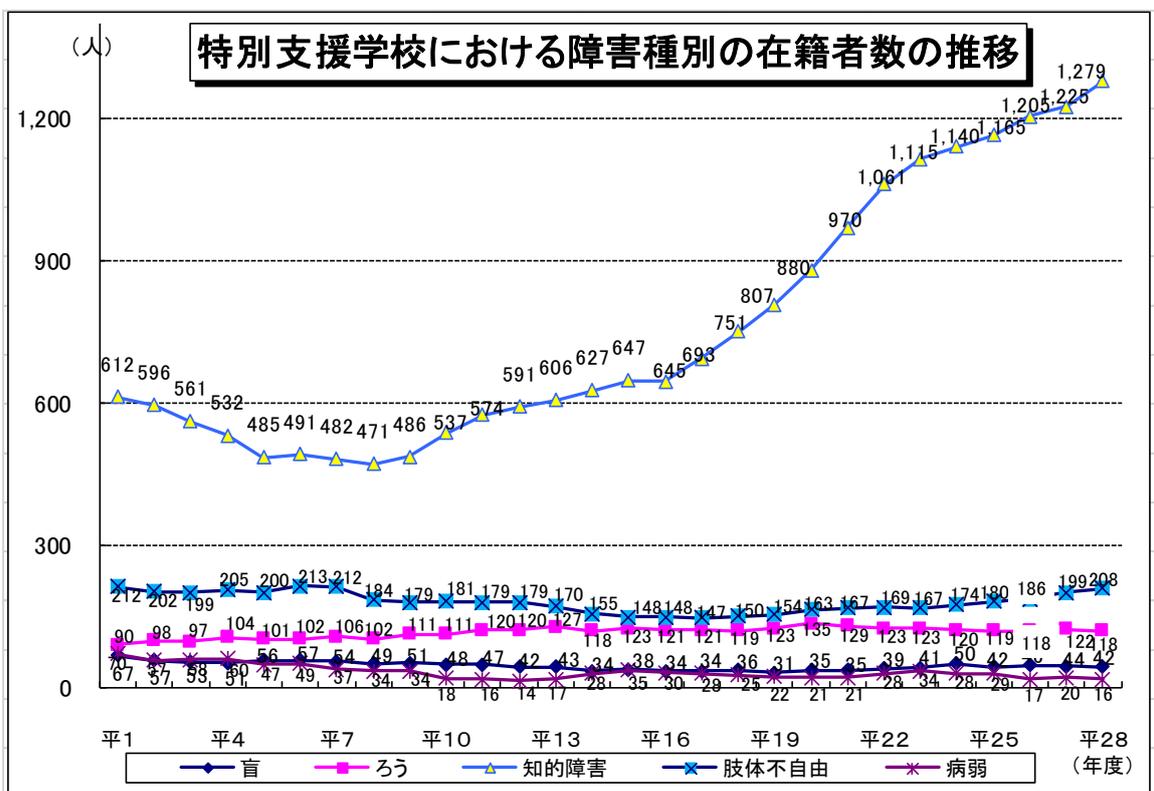


図5-3 特別支援学校における障害種別の在籍者数の推移 (奈良県教育調査統計資料集)

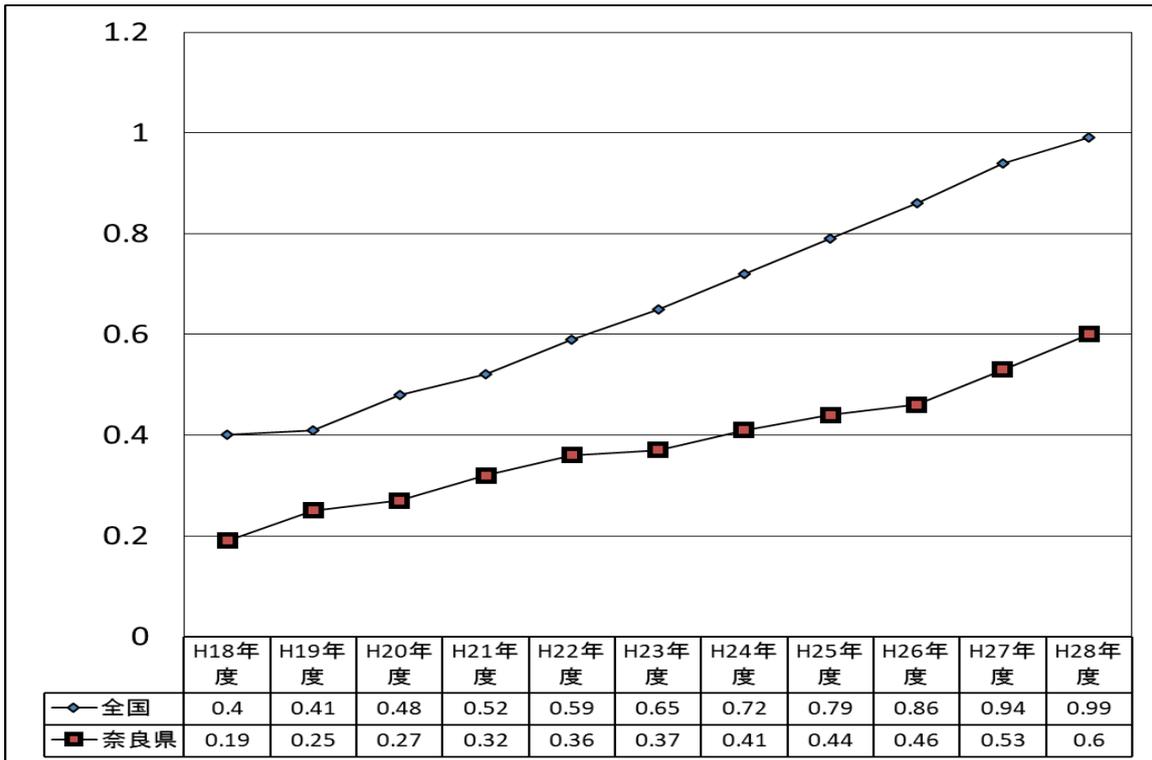


図5-4 通級による指導を受けている児童生徒比率の推移—公立—  
(奈良県教育委員会事務局学校教育課)

表5-1 平成29年 奈良県における通級指導教室

|    |     |             |   |
|----|-----|-------------|---|
| N市 | 小学校 | 難聴          | 1 |
|    | 小学校 | 言語・言語       | 2 |
|    | 小学校 | 言語・言語       | 2 |
|    | 小学校 | 言語          | 1 |
|    | 小学校 | LD等         | 1 |
|    | 小学校 | LD等         | 1 |
| Y市 | 中学校 | LD等         | 1 |
| K市 | 小学校 | 言語          | 1 |
|    | 小学校 | LD等         | 1 |
| T市 | 小学校 | LD等         | 1 |
|    | 中学校 | LD等         | 1 |
| H市 | 小学校 | 言語・言語       | 2 |
|    | 中学校 | LD等         | 1 |
| S市 | 小学校 | LD等         | 1 |
|    | 小学校 | LD等         | 1 |
| A市 | 小学校 | LD等         | 1 |
|    | 小学校 | 自閉症・情緒      | 1 |
| G市 | 小学校 | LD等         | 1 |
| I市 | 小学校 | 言語          | 1 |
|    | 小学校 | 言語          | 1 |
| B市 | 小学校 | 言語          | 1 |
|    | 小学校 | LD等         | 1 |
| U市 | 小学校 | 言語 (LD等を含む) | 1 |
|    | 小学校 | 言語・言語       | 2 |
| T町 | 小学校 | LD等         | 1 |
| R市 | 中学校 | LD等         | 1 |
| C町 | 小学校 | 言語          | 1 |
|    | 小学校 | 自閉症・情緒      | 1 |
| O町 | 小学校 | LD等         | 1 |

平成29年度新設の教室

表5-2 平成27・28年度特別支援体制整備状況調査結果（文部科学省）における奈良県の公立学校の実施率のまとめ（上段は奈良県の割合、下段は全国平均の割合）

|            | 校内委員会の設置(H27)    | 実態把握の実施(H27)     | 特別支援教育Co.の指名(H28) | 個別の指導計画の作成(H28)  | 個別の教育支援計画の作成(H28) | 巡回相談員の活用(H27)    | 専門家チームの活用(H27)   |
|------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| 幼稚園        | 91.0%<br>(95.5%) | 100%<br>(98.7%)  | 100%<br>(95.9%)   | 95.5%<br>(79.6%) | 77.3%<br>(67.6%)  | 91.8%<br>(87.1%) | 81.3%<br>(67.4%) |
| 幼保連携認定こども園 | 81.3%<br>(91.8%) | 100%<br>(98.1%)  | 100%<br>(98.6%)   | 100%<br>(80.8%)  | 47.4%<br>(63.7%)  | 93.8%<br>(91.2%) | 68.8%<br>(70.9%) |
| 小学校        | 100%<br>(100%)   | 98.5%<br>(99.5%) | 100%<br>(99.9%)   | 96.5%<br>(95.6%) | 87.6%<br>(89.9%)  | 88.1%<br>(85.4%) | 62.9%<br>(62.4%) |
| 中学校        | 100%<br>(99.9%)  | 95.2%<br>(98.7%) | 100%<br>(100%)    | 92.3%<br>(92.9%) | 86.5%<br>(87.2%)  | 58.7%<br>(73.4%) | 53.8%<br>(53.7%) |
| 高等学校       | 100%<br>(99.7%)  | 89.2%<br>(93.9%) | 100%<br>(100%)    | 27.0%<br>(47.5%) | 27.0%<br>(41.1%)  | 29.7%<br>(50.4%) | 29.7%<br>(36.0%) |
| 合計         | 97.0%<br>(99.4%) | 97.6%<br>(98.6%) | 100%<br>(99.4%)   | 90.3%<br>(86.3%) | 78.5%<br>(76.2%)  | 78.7%<br>(79.2%) | 63.7%<br>(58.4%) |

表5-3 奈良県におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた取組

| 年号        | 事業名、発刊物等  | 主な主旨、内容   |
|-----------|---|---|
| 平成14年～16年 | LD(学習障害)理解啓発ハンドブック<br>ADHD(注意欠陥多動性障害)理解啓発ハンドブック<br>高機能自閉症(アスペルガー)理解啓発ハンドブックを刊行<br>(奈良県立教育研究所) | 障害特性や、教育的支援を必要とする児童生徒の理解啓発を行っている。   |
| 平成15年     | 特別支援学校コーディネーター養成事業始まる   |   |
| 平成16年     | 小・中学校コーディネーター養成事業始まる  |   |
| 平成17年     | 「今日から使えるなら 特別支援教育ガイド」   | 特別支援教育推進に向けての取組   |
| 平成18年     | 高等学校、幼稚園コーディネーター養成事業始まる   |   |
| 平成18～20年  | 「特別支援教育ガイド1. 2. 3」(奈良県立教育研究所)発行   | 特別支援教育推進に向けての取組   |
| 平成19年     | 特別支援教育体制推進事業  | 県内を6ブロックに分け、ブロック別連絡協議会を立ち上げ、地域間、校種間及び特別支援学校との連携を進める。また、市町村教育委員会の特別支援教育担当者及び特別支援学校コーディネーターを集め特別支援教育担当者連絡協議会を年3回実施し、市町村教育委員会のリーダーシップを支えている。特別支援教育巡回アドバイザーを設置し、公立小学校及び中学校における特別支援教育の推進を支援している。 |
| 平成22年     | 「就学指導のガイドライン」(奈良県教育委員会)作成   |   |
| 平成22年     | 「奈良県の特別支援教育検討委員会」の設置  | 特別支援教育の適正な推進を図るため設置。審議のまとめとして、本県の特別支援教育のあるべき方向性を「地域に根差した教育」をキーワードとして一層推進されるべきと示す。   |
| 平成23年     | 奈良県の特別支援教育の方向性—グランドデザイナー—(奈良県教育委員会)   | 奈良県特別支援教育検討委員会の審議のまとめに沿って、以下の3つの基本的な方向性が示された。<br>・地域の小・中学校等における特別支援教育を充実させる<br>・特別支援学校が特別支援教育の専門性を有する先導的な役割を果たす<br>・適正な就学指導を推進する  |

|        |  |   |
|--------|--|---|
| 平成23年  | 奈良県就学指導委員会からの緊急提言  | 「地域に根差した教育」を推進するために、『地域の子どもたちを支える一子どもの就学の始まりは、地域の小学校を基本にして考えるべきである』という提言がなされた。  |
| 平成24年  | 就学指導のガイドライン～解説編～（奈良県教育委員会）   |   |
| 平成25年  | 「特別支援学級及び通級指導教室教育課程ハンドブック」（奈良県教育研究所）発刊                             |   |
| 平成25年  | 『ともに育ち学び生きるならー奈良県の「交流及び共同学習」』（奈良県教育委員会）                            |   |
| 平成26～  | 特別支援学校機能強化モデル事業（H26.27）<br>外部専門家配置事業（H28～）                         | 特別支援学校に外部人材（臨床心理士、作業療法士等）を配置している。特別支援学校の専門性の向上を図るとともに、地域内の小・中学校等に対するセンター的機能の充実を図る。  |
| 平成27～  | 「キャリア教育・就労支援等の充実事業」（H27.28）<br><br>特別支援教育専門家等配置及び特別支援教育体制整備事業（H29） | キャリア教育コーディネーターを配置した特別支援学校では企業のニーズや実情を踏まえたうえで、授業の改善、キャリア教育の充実をおこなっている。また特別支援学校のセンター的機能により、高等学校に在籍している発達障害等のある生徒の進路指導の充実を目指した取組を実施している。 |
| 平成28年～ | 県立高等学校に県立高等養護学校の分教室を設置   | 共生社会の実現に向け、3つの県立高等学校に高等養護学校の分教室を設置し、交流及び共同学習を推進している   |
| 平成29年  | 「共生社会の実現に向けて」～インクルーシブ教育システムの構築を目指して～vol.1 発刊（奈良県立教育研究所）            | インクルーシブ教育システムのための必要な校内支援の在り方、交流及び共同学習の在り方、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの在り方について具体的実践事例を紹介し啓発している。  |

## 1. A市・W郡C町におけるインクルーシブ教育システム構築に関する現状と取組

奈良県は、人口の多くは県北西部の奈良盆地に集中しており、大阪、京都のベッドタウンとなっている。森林面積が県総面積の7割を占めており、南部や東部では過疎化が進んでいる。A市は奈良盆地の南西部に位置し、市内で福祉・医療・教育と地域連携を行いながら早期療育から取組を行っている地域である。B市とW郡C町は県北西部に位置し、大阪の中心部まで1時間以内の立地条件から住宅開発が進み、現在はベッドタウンとして発展している。

平成29年度よりA市、B市、W郡内にある4町において、奈良県の自閉症・情緒障害通級指導教室設置モデル事業が実施され、そのうち9月よりA市、W郡4町では通級による指導の巡回を順次開始しながら取組が始まっている。表5-4は、A市とW郡C町の状況を示している。

表 5-4 A市、W郡C町の状況

|           | A市  | W郡C町   |
|-----------|---|--|
| 人口        | 31,000人   | 22,794人  |
| 幼稚園       | 2園（公立）  | 2園（公、私 各1園）  |
| 保育園       | 9園（公7園、私2園）   | 4園（公1、私3園）   |
| 小学校数（通級）  | 10校 内2休校（通級2教室）   | 3校（通級2教室）  |
| 中学校（通級）   | 6校 内1休校（通級なし）   | 2校（通級なし）   |
| 高等学校      | 2校（県立、私立）   | なし   |
| 特別支援学校    | なし  | 1校   |
| 特別支援教育の現状 | <p>市教育委員会、児童福祉課、サポートセンター等各機関が連携しながら、以前より早期の就学にかかわる相談や指導が行われている。平成29年度、個別の教育支援計画の市内統一様式を作成。就学相談のパンフレット「よりよい就学をめざして」を作成し相談に活用している。市内の学校において、平成28年度LD等の児童を対象とした通級指導教室が、平成29年度自閉症・情緒障害の児童を対象とした通級指導教室が設置された。市内が広域で他校通級が難しい地区もあるため、巡回指導型の通級指導教室も平成30年度より本格実施予定である。</p> | <p>町教育委員会、教育総務課、生き生き対策課（福祉課）が連携しながら、特別支援教育に関わる相談や支援の体制が整えられた。就学相談や、就学判定など連携を図りながら行っている。平成25年度より通級指導教室を設置、平成26年度より町内だけでなく、W郡4町より他校通級を受け入れている。平成29年度、C町教育委員会が中心となり、W郡4町の連携のもと広域の通級による巡回指導を開始している。個々の教育的ニーズに応じた指導の充実を図れる環境づくりを目指している。</p> |

地域資源を有効に活かしながら、地域の状況やニーズに応じたインクルーシブ教育システム構築に向けた体制づくりの再構築が必要であると考えられる。学校間連携等の域内の教育資源の組合せにより教育の充実を図りながら、各校、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制の在り方について検討しつつシステムづくりを行う。その示唆については、他の地域でも活用できると考える。

## Ⅱ．小学校及び特別支援学校の特別支援教育コーディネーター

### ネーターと通級指導教室の連携に着目した取組

#### 1. 問題と目的

平成 28 年 3 月に国立特別支援教育総合研究所から出された『発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の指導の在り方に関する研究—通級による指導等に関する調査をもとに—』では、「全国的に通級指導教室の設置は十分とは言えない状況にあり、指導を必要としている児童生徒数に見合う教室の設置が急務であると考えられる。」として、まとめと提言 4 つが示されている。4 つの提言については以下のとおりである。

1. 通級指導教室の適正な設置
2. 専門性のある担当者の養成
3. 通常の学級における指導・支援の充実
4. 指導・支援を支えるシステムの構築

平成 29 年 3 月、文部科学省は、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」において、平成 16 年のガイドラインを 5 つの観点から見直した。

1. 対象を、発達障害のある児童等に限定せず、障害により教育上特別の支援を必要とする全ての児童等に拡大。
2. 対象とする学校に、幼稚園及び高等学校も加え、進学時等における学校間での情報共有（引継ぎ）の留意事項について追記。
3. 特別支援教育コーディネーター、いわゆる通級による指導の担当教員及び特別支援学級の担任など、関係者の役割分担及び必要な資質を明確化。
4. 校内における教育支援体制の整備に求められる養護教諭の役割を追加。
5. 特別支援学校のセンター的機能の活用及びその際の留意事項等を追記。

上記のガイドライン見直し等から、役割が明確化され、学校内のそれぞれの立場の者がどのような役割を期待されているのかの理解が求められている。

特別支援教育コーディネーターにおいては、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うことを前提にさらに詳細に役割を明記されて

いる。

通級指導担当においては

1 「通級指導教員は、校内の教育支援体制の整備に当たって、専門的な見地から助言を行います」(5) 校内委員会への協力(省略)また、他校の児童生徒を指導している場合は、その学校の校内委員会に協力することも望まれます。

と明記されている。

平成 27 年 12 月の中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(答申)では

小中学校の特別支援学級や通級による指導の担当教員は(省略)特別支援学級等での指導のみにとどまらず、小中学校における特別支援教育の重要な担い手であり、その専門性が校内の他の教員に与える影響も極めて大きい。

と述べられている。

また、「平成 27 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について」(平成 29 年 3 月 初等中等教育局特別支援教育課)によると、センター的機能実施上の課題②小・中学校等における課題 国立及公立においてでは、「全教員が特別支援教育の重要性について理解していること」「特別支援教育実施のための校内支援体制を構築すること」及び「特別支援教育コーディネーターの専門性の向上を図ること」が、特に課題と考えられる事項の上位 3 つを占めている。

一方では、柘植(2008)によると、小・中学校が特別支援学校を支援できることとして、4 点を挙げ、特別支援学校で学ぶ発達障害を合わせ有する児童の指導法の提供、教科指導、教材教具の提供、個に応じた指導のノウハウの提供など、相互連携が必要であることを報告している。

平成 19 年に法改正が行われ、特別支援教育へと進展し、特別支援教育コーディネーターの指名などが行われて 10 年が経ち、各々が果たすべき役割は整理されてきている。

しかし、特別支援教育を支えてきた教員の入れ替わりが団魂の世代の定年退職等により進んでいると考えられる。平成 29 年度においても、市内全小学校の半数で特別支援教育コーディネーターが入れ替わっている地域もある。平成 24 年中央教育審議会初等中等教育分科会の報告では、「(2) 学校間連携の推進○特別支援学校の教員による巡回相談等、小・中学校等と特別支援学校との連携が重要である。特別支援学校も加えた形で地域の特別支援教育の支援体制を「面」として作っていくことが必要である。」としている。しかし、地域での特別支援に関わる相談内容から推察すると、校内での引継ぎが難しい状況であることが伺える。

奈良県でも、自閉症・情緒障害通級指導教室による指導を推進する取組については始まったばかりであり、上記の 4 つの提言のとおり、インクルーシブ教育システム構築に向けて各小学校で順次通級による巡回指導が開始されることに伴い、通級による指導を含む特別支援教育全般を支えるためのシステムが必要であると考えられる。通級指

導教室という資源を活用して特別支援教育コーディネーターを中心とした各小学校の校内支援体制の再構築を図ることのできる地域に応じたシステム作りが課題である。

本研究では、通級による指導を支える仕組みとしての課題や、一人のマンパワーに頼らず、チームとして連携しながら行うことの重要性など、通級による巡回指導開始に伴う導入時期の課題を検討し整理することとした。外部のリソースを活用しながら各校の特別支援教育力の向上を目的に、学校間連携による巡回訪問相談システムを試行し、連携の在り方やその意義を探る。さらに、特別支援教育コーディネーター等から見た小学校の校内支援体制の現状と課題を検討する。地域の人的資源を有効に活用し互いに協働しながら地域性に着目したシステムづくり、地域におけるインクルーシブ教育システムを構築していくために、巡回訪問相談システムを中心に考察していく。

## 2. 方法

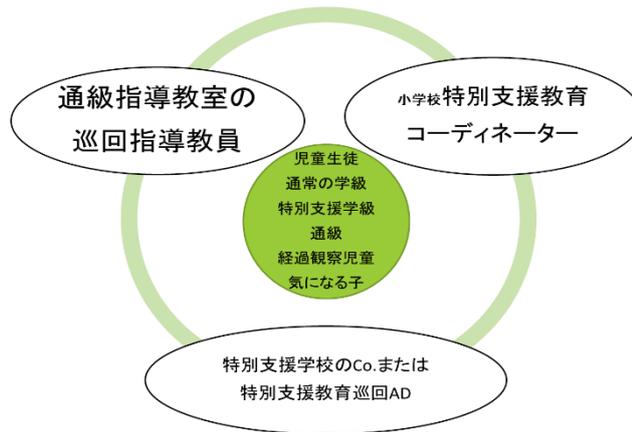
前述した、奈良県で順次開始される各小学校での通級による巡回指導を円滑に実施するために必要な、特別支援教育全般を支えるためのシステムとして、巡回訪問相談システムづくりを今年度より試行した。更に、課題を明らかにするためインタビュー調査を実施し、その後インタビュー調査で得られた結果の項目をもとに、特別支援教育コーディネーターが抱える課題についてアンケート調査を実施した。

### (1). インクルーシブ教育システム構築に向けた巡回訪問相談システムづくり

奈良県の状況を踏まえ、本研究の研究協力地域である奈良県A市、W郡C町において小学校で自閉症・情緒障害通級指導教室の巡回指導が順次開始されることに伴い、各々の地域に応じた効果的な支援体制が望まれる。まず、基盤となりうる各小学校の校内支援体制を再構築し充実させる必要があると考える。小学校の特別支援教育コーディネーター、通級指導教員、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターもしくは特別支援教育巡回アドバイザーが、学校間連携を行いながら、各校の課題解決に向けて多くの視点で検討することのできる巡回訪問相談システムを実施した。

### (2) 実際の巡回方法

本研究の研究協力地域である奈良県で平成29年度より順次実施される自閉症・情緒障害通級指導教室による巡回指導に合わせて市町内の小学校に、通級指導教室担当教員、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターもしくは特別支援教育巡回アドバイザー、各小学校の特別支援教育コーディネーターが、同日に校内巡回し、各学校の現状把握、児童の実態把握、校内支援体制づくり等について、ケース会議を行うシステムである。年間巡回回数は、各小学校、年間2回で実施した。この様子については巡回メンバー等により、記録するようにした。



協働することで、  
全ての教育的ニ  
ーズに応えられ  
る

図5-5 システムに関わるメンバー

※「Co.」とは「特別支援教育コーディネーター」、「巡回AD」とは「巡回アドバイザー」のことを指す。

### (3) インタビュー調査

本研究の研究協力地域である奈良県で平成29年度より実施される自閉症・情緒障害通級指導教室の設置に合わせて、特別支援教育コーディネーターを中心とした特別支援教育全般を支える仕組みや地域に応じたネットワークづくりに必要な情報等について整理し、課題を把握することを目的としたインタビュー調査を行った。調査については、以下の3つの視点を想定した。

- ・ 校内支援体制についての具体的事例
- ・ 学校間連携における予想される課題と成果
- ・ 課題解決における必要な情報や連携の在り方

この調査を踏まえて、インクルーシブ教育システム構築に向けた、地域に応じた支援体制の在り方の現状と課題について検討する。

#### ①調査対象

調査対象者は、本研究の指定研究協力地域であり、平成29年度より奈良県の自閉症・情緒障害通級指導教室設置モデル事業のA市、W郡C町の通級指導担当教員、小学校の特別支援教育コーディネーター、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター、特別支援教育巡回アドバイザーのうち、調査協力の同意が得られた8名とした。小学校の特別支援教育コーディネーター2名の選出については、特別支援教育巡回アドバイザーより推薦をしていただき、了解を得られた方とした。

調査対象者の勤務校種、担当業務、職名、担任等との兼務の有無、コーディネーター経験年数、特別支援学校経験年数については、表5-5に示した通りである。これらの基礎的情報は、事前に所定の用紙に記入しておいてもらい、インタビュー調査当日に回収した。

表 5-5 対象者の背景

| 調査対象者の背景 |        |               |    |             |            |         |                |
|----------|--------|---------------|----|-------------|------------|---------|----------------|
|          | 勤務校種   | 担当業務          | 職名 | 担任等との<br>兼務 | 教員経験<br>年数 | Co.経験年数 | 特別支援学<br>校勤務経験 |
| A        | 小学校    | 特別支援学級担任      | 教諭 | 有           | 9年         | 3年      | 無              |
| B        | 小学校    | 特別支援学級担任      | 教諭 | 有           | 35年        | 5年      | 無              |
| C        | 小学校    | 通級指導          | 教諭 | 無           | 29年        | 5年      | 無              |
| D        | 小学校    | 通級指導          | 教諭 | 無           | 22年        | 6年      | 有              |
| E        | 小学校    | 通級指導          | 教諭 | 有           | 15年        | 5年      | 無              |
| F        | 小学校    | 巡回AD          | 教諭 | 無           | 30年        | 7年      | 無              |
| G        | 特別支援学校 | 学級担任          | 教諭 | 有           | 26年        | 1年      | 有              |
| H        | 特別支援学校 | 学級担任、<br>地域支援 | 教諭 | 有           | 15年        | 2年      | 有              |

## ②データ収集方法

調査期間は平成 29 年 7 月で、筆者らが各学校を訪問し、先述の 3 つの視点をもとに半構造化面接を行った。面接時間は約 60 分で、場所は校内の会議室等を使用した。インタビュー内容は許可を得て IC レコーダーで録音し、逐語録に起こしたものをデータとした。

## ③インタビュー内容

インタビュー内容は、特別支援教育を専門とする研究者で構成された研究チーム内での確認・修正を行ったものを使用した。

## ④倫理的配慮

インタビュー調査を行うに当たり、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会において承認を得た。市町村教育委員会と調査対象者の所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者に対して、口頭と文書で研究の主旨について説明し、書面で調査協力の同意を得た。調査協力は任意であり、辞退をしても不利益を被ることは一切ないこと、個人情報管理を厳重に行うなどを説明した。

## ⑤データ分析方法

収集したデータは、KJ 法（川喜田、1967）を参考に分析した。まず、逐語録を読み込み、それぞれに関連するデータ（語り）を内容のまとまりごとに区切ってラベル化（紙切れづくり）した。次に、意味内容の似通ったものを集めてグループ化し、それぞれに表札（一行見出し）を付け一覧表を作成した。

分析の信頼性を確保するために、調査対象者 8 名分中 3 名の逐語録は筆者ら 2 名（うち、1 名は質的研究の経験がある研究者）で各々のアイデアや解釈を出し合いながらラベル化を行った。残りの 5 名分の逐語録は筆者の一人がラベル化を行った。その後大カテゴリー、小カテゴリー分け、グループ化の作業工程においては 3 名（内、1 名

は質的研究の経験のある研究者)で随時確認しながら進めた。相違がある場合は協議の上、より妥当なものを採用した。

#### **(4) アンケート調査**

前途のインタビュー調査を受け、巡回メンバーが語る各小学校の課題であると考えられる校内支援体制と、各小学校の特別支援教育コーディネーターが認識している業務内容や、校内支援体制に関する課題は、互いに共通したものであるかどうかを確認するために、今後の巡回訪問相談システムの参考にできるような内容を組入れた。奈良県内の巡回訪問相談システムに協力いただいている2地域を含む、奈良県特別支援教育体制事業ブロック別研修会にて地域実践研究普及フォーラムを実施し、参加者の特別支援教育コーディネーターに対し、特別支援教育コーディネーターの校内支援体制に関する課題についてアンケート調査を実施した。

##### **①対象**

奈良県特別支援教育体制事業ブロック別研修会に参加の特別支援教育コーディネーターに、地域実践研究普及フォーラム実施後、用紙を配布し、回答を求めた。

##### **②調査期間**

2017年10月12日、13日の両日。当日配布、研修会終了後回収した。

##### **③アンケート内容**

###### ○基本情報

在校市町村、学校種、教員経験年数、特別支援教育経験年数、特別支援教育コーディネーター年数 特別支援教育コーディネーター業務の専任・兼任について尋ねた。調査の内容に関する質問項目は以下のとおりであった。

###### ○校内支援体制の構築について

- ・支援組織の整備
- ・支援のための連携
- ・通常の学級との連携
- ・通級指導教室との連携

###### ○「子供たちの教育的ニーズに対応できる校内支援体制を整えるのに、特別支援教育コーディネーターという立場から必要だと思うことと課題」に関する自由記述

##### **④分析方法**

単一選択型項目、複数選択型項目の単純集計を行った。

##### **⑤回答者の背景**

幼稚園、幼保連携型認定こども園、小学校、中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーター。

### Ⅲ. 結果と小考察

#### 1. 「校内支援体制についての具体的事例」「学校間連携における予想される成果や課題」「課題解決のために必要な情報や連携の在り方」の関連性について

分析対象のデータから、216 個のラベルが抽出された。そのラベルの関連性から 49 個の小カテゴリーが設定され、さらに 14 個に大カテゴリーに設定された。それぞれを内容別に「校内支援体制についての具体的事例」「学校間連携における予想される課題と成果」「課題解決のために必要な情報や連携の在り方」に分類しそれぞれカテゴリーの一覧表を作成した。

##### (1) 「校内支援体制についての具体的事例」

表 5-6 校内支援体制についての具体的事例

| 校内支援体制についての具体的事例     |                      |      |
|----------------------|----------------------|------|
| 大カテゴリー               | 小カテゴリー               | ラベル数 |
| Co.についての語り           | Co.の専門性              | 5    |
|                      | 実態把握の難しさ             | 2    |
|                      | Co.の孤立               | 5    |
|                      | Co.を支える条件            | 6    |
|                      | 特別支援教育に対する教員間の温度差    | 6    |
|                      | 校内をコーディネートできていない現状   | 16   |
|                      | Co.業務の引継ぎ            | 2    |
|                      | Co.同士の連携の少なさ         | 4    |
| 校内支援体制についての語り        | 形だけの校内委員会            | 5    |
|                      | 特別支援教育に対する意識の定着      | 6    |
|                      | 相談支援内容から見える校内支援体制の弱さ | 6    |
|                      | 校内支援体制の不備            | 3    |
| 管理職についての語り           | 管理職のリーダーシップで変わる学校    | 4    |
|                      | 管理職の理解のなさ            | 11   |
| 人事についての語り            | 人材育成の急務              | 1    |
|                      | 通常の学級の適正人数           | 2    |
|                      | 担任を支える支援員の在り方        | 3    |
| 教育課程や個別の指導計画等についての語り | 通常の学級での個別の指導計画       | 2    |
|                      | 実施の難しさ               | 1    |
|                      | 個別の教育支援計画            | 1    |
|                      | 特別支援学級の教育課程の認識不足     | 2    |

「校内支援体制についての具体的事例」については、巡回システムメンバーが考える、各現状についての具体的な事例で構成された、20 個の小カテゴリーの関連性から 5 つの大カテゴリーが設定された。

以下、結果を記すに当たって、小カテゴリーは『 』、大カテゴリーは { } データ（語り）の内容は “ ” で記した。

「校内支援体制についての具体的事例」についてのカテゴリーは表 5-6 に示したとおりである。大カテゴリーは、{Co.についての語り}{校内支援体制についての語り}{管理職についての語り}{人事についての語り}{教育課程や個別の指導計画等についての語り} の 5 つで構成された。

{Co.についての語り}は『校内をコーディネートできていない現状』は 16 ラベル、『特別支援教育に対する教員間の温度差』は 6 ラベル、『Co.のを支

持』は 2 ラベル、『Co.業務の引継ぎ』は 2 ラベル、『Co.同士の連携の少なさ』は 4 ラベル、『形だけの校内委員会』は 5 ラベル、『特別支援教育に対する意識の定着』は 6 ラベル、『相談支援内容から見える校内支援体制の弱さ』は 6 ラベル、『校内支援体制の不備』は 3 ラベル、『管理職のリーダーシップで変わる学校』は 4 ラベル、『管理職の理解のなさ』は 11 ラベル、『人材育成の急務』は 1 ラベル、『通常の学級の適正人数』は 2 ラベル、『担任を支える支援員の在り方』は 3 ラベル、『通常の学級での個別の指導計画』は 2 ラベル、『実施の難しさ』は 1 ラベル、『個別の教育支援計画』は 1 ラベル、『特別支援学級の教育課程の認識不足』は 2 ラベル

える条件』6ラベル、『Co.の専門性』『Co.の孤立』がそれぞれ5ラベルであった。他、3小カテゴリーに分けられた。

{校内支援体制についての語り}は『特別支援教育に対する意識の定着』『相談支援内容から見える校内支援体制の弱さ』各6ラベル、『形だけの校内委員会』5ラベル、『校内支援体制の不備』は3ラベルであった。

{管理職についての語り}は『管理職の理解のなさ』11ラベル、『管理職のリーダーシップで変わる学校』は4ラベルであった。

{人事についての語り}は『担任を支える支援員の在り方』3ラベル、他2小カテゴリーに分けられた。

{個別の指導計画等や教育課程について}『特別支援学級の教育課程の認識不足』『通常の学級での個別の指導計画実施の難しさ』各2ラベル、他小カテゴリー1ラベルに分けられた。

“通常の学級の中で、ちょっと困っている子に対しては「通級教室行っておいでよ」っていうのは結構受け入れられているんですが、以前はそれもなかなかで、「ああ、もう、通級教室行かせて申し訳ありません」「ちゃんと指導できなくて」って通常の学級の担任もいらっちゃったっていうことも聞きました。それが今は、「通級教室で習ってきて力付けたらいいよね」って認知されて上手くいっているんだとお聞きしています、

“この子の支援について、何が必要で、どんな支援が必要なのかっていう視点でまだ考えられていない。たとえば通級だったら毎日じゃないから、「この部分は通級で、この部分は通常の学級で、その中でも、ここは支援員の先生にお願いしましょう」っていうそういう考えはまだできてなくて、ただ、「どうしましょう」って、

“人だと思います。保護者が相談したいなって思える人が学校にいる。担任さんがこの人に聞いたらわかるって思える存在とか。専門性、普通に担任していたらわからないことを知っている人。学校に一人いたら良いと思います、

“特別支援教育コーディネーターなんだけど、特別支援だけを知っていてもダメだと思うんですね。幅広く、いろんなことを知っていないと、特別支援に特化してはいけません。(省略) すごく、

勉強は大変です。組織としては校内でも市内でも、この人に繋いだらよいというリソースを持っている必要があると思います、

“実態把握と今後の方向性ってあたりで悩んでおられたと思うんですけど、特別支援学校のコーディネーターが将来を見据えた指導という視点でアドバイスをしたら、その先生は泣きながら「そんな視点は知りませんでした、持ってませんでした」とおっしゃっていました。今後どうしていったらよいのか悩んでおられるんだろうと思いました。ため込んで吐き出されるくらいなので、管理職の先生とかにもお伝えされてないだろうなって思います、

“なんか結局は「あなたに任せました」って感じの。責任が校長じゃなくて、若手のCo.の方に行っちゃった・・・みたいな、

“でも優先されるのは命を守る場所から。それはそうなんですけど、引いては2次障害的にそうなることもあるじゃないですか。だから特別支援教育ってところを充実させることで、そして授業を充実させることで、多くの問題点って解決されそうな気はするんですけどね。なかなかご理解いただけない。というのが現実です、

各小学校において、『特別支援教育に対する意識の定着』も見られるようになってきている一方で、『相談内容から見える校内支援体制の弱さ』から、校内委員会は開かれているものの、一部の学校では具体策を打ち出せない漠然とした内容で、特別支援教育コーディネーターが『校内をコーディネートできていない現状』が推測される。特別支援教育コーディネーターは『Co.の専門性』の必要性を感じ、周囲からは専門性を期待されているものの、『管理職の理解のなさ』に『Co.の孤立』や『特別支援教育に対する教員間の温度差』を感じながら業務に取り組んでいることが語られた。

## (2)「学校間連携に予想される成果と課題」

表5-7 学校間連携に予想される成果と課題

| 学校間連携に予想される成果と課題                 |                       |      |
|----------------------------------|-----------------------|------|
| 大カテゴリー                           | 小カテゴリー                | ラベル数 |
| 巡回訪問システムについての語り<br>(巡回メンバーからの視点) | 現場の困りに気づき、支えるシステムづくり  | 5    |
|                                  | 協働することのメリット・多角的な視点    | 5    |
|                                  | 訪問巡回システムにおける目標や評価     | 1    |
|                                  | 巡回後の振り返り研修やサポートの必要性   | 3    |
| 巡回訪問システムについての語り(各小学校からの視点)       | 各校の気づきや特別支援教育への意識の高まり | 7    |
|                                  | 実際の効果(各校の気づき)         | 3    |
|                                  | 実際の効果・通常の学級(巡回メンバーから) | 3    |
| システムとして伝えていけること                  | 特別支援教育の専門性            | 2    |
|                                  | 学校間連携を支えるセンター的機能の課題   | 5    |
| 地域で情報を整理する                       | 福祉・医療へのスムーズなつながり      | 3    |
|                                  | 行政とのスムーズな連携の必要性       | 2    |
|                                  | 教育相談機関の連携の必要性         | 3    |

「学校間連携に予想される課題と成果」については、巡回訪問システムを活用したうえで考えられる課題と成果の語りで12個の小カテゴリーの関連性から4つの大カテゴリーが設定された。

以下、結果を記すに当たって、小カテゴリーは『 』、大カテゴリーは{ } データ(語り)の内容は“ ”で記した。

「学校間連携に予想される成果と課題」についてのカテゴリーは表5-7に示したとおりである。大カテゴリーは、{巡回訪問システムについての語り(巡回メンバーからの視点)} {巡回訪問システムについての語り(各小学校からの

視点)} {システムとして伝えていけること} {地域で情報を整理する} の4つで構成された。

{巡回訪問システムについての語り(巡回メンバーからの視点)} は『現場の困りに気づき、支えるシステムづくり』『協働することのメリット』が各5ラベル、『巡回後の振り返り研修やサポートの必要性』が3ラベル、他1ラベルがあった。

{巡回訪問システムについての語り(各小学校からの視点)} は『各校の気づきや特別支援教育への意識の高まり』7ラベル、『実際の効果(各校の気づき)』『実際の効果・通常の学級(巡回メンバーから)』が各3ラベルであった。

{システムとして伝えていけること} は『学校間連携を支えるセンター的機能の課題』が5ラベル、『特別支援教育の専門性』が2ラベルであった。

{地域で情報を整理する} 『福祉・医療へのスムーズなつながり』『教育相談機関の連携の必要性』が各3ラベル、『行政とのスムーズな連携の必要性』が2ラベルであった。

“やっぱり、まず話を聞かないとあかんと思うんですよね。今回は話があまり聞けてないんです。いろんな子どもたちのことを話すだけでいっぱいになってしまっているから。でも、いろんな生の声を聴かせて頂いて、どこで悩んでいらっしゃるのかなって、

そういうのを見つけて整理していくのが、自分たちの仕事かな、

“我々としては、手取り足取りでなく、ある程度問題のポイントを明らかにして手続きなり、道順なりを Co. に考えていただくことによって、それを考えるのをサポートするっていうか、主体は Co. であって、それをサポートする立場にこちらも徹する、”

“そんな風に助けてもらえたら、すごく良いと思うし、やっぱりシステムづくりって難しいし、どうしていったらよいのかわからないのが現状なんです。それぞれ Co. も自分の役割や仕事で一生懸命だけれど、その体制づくりについてはわからないことがいっぱいあるし、そういうことで手助けしてもらえるのは有難いなと思います、”

“あの場を設定されることで、つながりますよね。ここの地域の中での特別支援教育に携わる者でいろんな部署の方とつながれるってことです、”

“通常の学級の先生もこのシステムで動いているっていうのは見えている訳ですから。その子に対する見方ですとか、その子に対するシステムがあるっていうのがわかることで、意識も高まるでしょうし、その子に対してどういった教育をしていけばよいかっていうのも意識的に高まるでしょうし、”

“通級で見る姿と学級で見る姿は違うんですよね。通級教室ではすごく伸び伸びしていても、通常の学級の中ではできないことが多くて、しゅんとしている。えっ？て感じです、”

“通級指導教室の場所に子どもがきたら専門的な指導はできるんだけど、なかなかその場面を見てもらうことはできないじゃないですか。通常の学級の中で、担任の前で支援すれば、この子はこうすれば、前よりも上手くいくんだ、とかが実感してもらいやすいかなって。一学期巡回のときも、ちょっと支援をさせてもらったら、担任の先生もそういう困りだったって気が付いてくださって、「そうすればできるんだってことがわかった」って。新しい視点を持ってくれた、”

“やっぱり、自分たちで支援していくっていう方法を、自分たちも勉強して伝えていかないとダメだなと思います。センター校に相談したらなんとかなるって思われてますからね。僕らも頑張りますからね”

“Co. は学校全体を俯瞰して見られる人でないとできないかなって思います。渦中の人になってしまうと周りがみられないのでできませんよね。何を優先すべきか。どこに人を投入すれば最大限の効果があるのか、診きれないと難しいのかなと。巡回訪問システムの中で、そういうことを伝えていかないとダメってことですよ”

巡回訪問相談システムのメンバー（以後、巡回メンバー）は、有効なシステムづくりのためには、『現場の困りに気づき支えるシステムづくり』が欠かせないと感じており、各学校の特別支援教育コーディネーターが主体となって校内支援体制作りを推進するには、各々がどのような役割を果たすべきかを整理する必要性を感じている。『協働することのメリット・多角的な視点』で巡回メンバー本人も協働することでの気づきが得られ、様々な教育的ニーズに対して協力して進めていけるという安心感が持て、システム自体が地域におけるネットワークづくりにも一役かっていることが推察された。さらに、訪問巡回することで通常の学級担任にもその様子が窺えることから、『各校の気づきや特別支援教育への意識の高まり』や『実際の効果』を各学校も実感できるような波及効果に期待が込められた。『実際の効果 通常の学級』では巡回訪問相談システムにおいて通常の学級での児童の様子が伺え、通級による指導を効果的に活用する一助となり得ることも示唆される語りがあった。一方で、『学校間連携を支えるセンター的機能の課題』として、一過性の相談ではなく、地域支援のチームの中核として柔軟に対応していく必要性や『教育相談機関の連携の必要性』{地域で情報を整理すること}に課題を感じていることが語られた。

(3) 課題解決のために必要な情報や連携の在り方（巡回相談から見えてきた課題）

表5-8 課題解決のために必要な情報の在り方

| 課題解決のために必要な情報や連携の在り方        |                               |      |
|-----------------------------|-------------------------------|------|
| 大カテゴリー                      | 小カテゴリー                        | ラベル数 |
| 通常の学級の特別支援教育                | Co.の積極的な通常の学級へのかかわり           | 4    |
|                             | 通常の学級担任の特別支援教育の視点の気づきの重要性     | 2    |
|                             | 通常の学級担任がインクルーシブ教育を支える         | 2    |
| 人的な連携                       | 通級指導教室開始に伴うCo.の役割             | 7    |
|                             | 人事交流の必要性                      | 2    |
|                             | 小学校で特別支援教育を支える                | 2    |
|                             | 人材育成の難しさ                      | 6    |
|                             | Co.専任の必要性<br>教員間の連携のなさ        | 3    |
| 適切な就学指導                     | 通級の普及で学びの場の選択肢が広がる            | 13   |
| 通級指導教室に求められる役割              | 通級のセンター的機能の役割                 | 7    |
|                             | 通級指導の効果                       | 2    |
|                             | 通級不足を補う教師の工夫                  | 3    |
|                             | 通級指導教室の周知の必要性                 | 3    |
| 教育課程<br>学習保障<br>授業内容<br>指導力 | 子供の変化に学ぶ自立活動の重要性              | 1    |
|                             | 児童生徒の実態に応じた教育課程の理解研修の必要性      | 3    |
|                             | 特別支援学級の学習内容                   | 6    |
|                             | 通常の学級にいる特別支援教育を必要とする子供たちの学習保障 | 8    |

「課題解決のために必要な情報や連携の在り方」については、巡回訪問メンバーが考える課題解決のための連携の在り方について構成され、17個の小カテゴリーの関連性から5つの大カテゴリーが設定された。

以下、結果を記すに当たって、小カテゴリーは『 』、大カテゴリーは { } データ（語り）の内容は、\` で記した。

「課題解決のために必要な情報や連携の在り方」についてのカテゴリーは表5-8に示したとおりである。

大カテゴリーは、{通常の学級の特別支援教育} {人的な連携} {適切な就学指導} {通級指導教室に求められる役割} {教育課程・学習保障・授業内容・指導力} の5つで構成された。

{通常の学級の特別支援教育} は『Co.の積極的な通常の学級へのかかわり』は4ラベル、『通常の学級担任の特別支援教育の視点の気づきの重要性』『通常の学級担任がインクルーシブ教育を支える』が、各2ラベルであった。

{人的な連携} は、『通級の普及で学びの場の選択肢が広がる』が13ラベルであった。

{通級指導教室に求められる役割} は、『通級のセンター的機能の役割』が7ラベル、『通級不足を補う教師の工夫』『通級指導教室の周知の必要性』が各3ラベル、『通級指導の効果』が2ラベルであった。

{教育課程・学習保障・授業内容・指導力} は『通常の学級にいる特別支援教育を必要とする子供たちの学習保障』が8ラベル、特別支援学級の学習内容が6ラベル、『児童生徒の実態に応じた教育課程の理解研修の必要性』が3ラベル『子供の変化に学ぶ自立活動の重要性』が1ラベルであった。

大カテゴリーは、巡回訪問相談システムから見えてきた今後の課題として語られたものである。各々大カテゴリーごとについて記載することとした。

{通常の学級の特別支援教育}

“難しいところは取り出して、またできるようなら戻していけばよいし、通常の学級担任の役割は大きくなってくると思います。クラスの一人として、いつも心に留めておかないといけない。そして、任せてばかりいてはいけないってことですよね。そういうことが、これからとても大切になってくると思います。”

“授業中に床に這いつくばっていた子がいたんですが、通級で受け入れながらその子にどう指導するかわからなかった。でもあるとき、その子がピンクのペンを使っているのに気が付いたんです。なんで、ピンクのペン使うの？って聞いたら「この色が使いやすいねん」って言うんです。教室でもノートを書くことが難しかったけれど、「そうか、鉛筆よりピンクの方が見えやすいねんな」って気が付いて・・・通常の学級経営を考えていくときは、「色ペンは使いません」ってあるんですけど、もうちょっと早い段階で気が付いていたらこの子はもう少し変わっていたかもしれません。通常の学級だったら統制とらないとだめなこともよくわかるんですが、時々、あれ？って思ってこっちへ話を持ってきてもらってもいいし、巡回して行ったときに話を持っていけたらもいいし互いに協力し合うところかな。学校組織で体制とれるかな。”

“通常の学級でちょっと困っている子どもたち、どの子にとっても困っていることを、担任にも最初に一緒に考えましょうと言っています。また、ちょっと話していると自分から「どうしたんですか？」って入っていくようにしています。自分に声をかけて相談してくださると嬉しいなと思っています。”

“通常の学級担任は、時間もあるし、それに合わせていきなが（個々に合わせた）指導を組み込むのは難しいだろうな。Co.としてどう支えていくのかが課題。”

『通常の学級担任がインクルーシブ教育を支える』のであり、『通常の学級担任の特別支援教育の視点の気づきの重要性』が、インクルーシブ教育システムを構築するにおいて大きな役割を担っていると期待されている。通常の学級での特別支援教育の進め方の難しさは学級担任が一人で抱えきれるものではなく、『Co.の積極的な通常の学級へのかかわりの必要性』が校内組織の体制として求められる。

#### {人的な連携}

“まず、絶対必要なのは通級担当者と、その学校の大きな窓口のやりとりがきちんとできないと、通級につながる子もつながらないっていうことになってしまいます。その窓口は「誰なの？教頭？Co.？」が、きちんと整理されていることが必要で、実際は子どもが通い始めると、その子のことを共有していくのに、直接担任と話をするのか、Co.を挟みながらするのかはきちんと整理しておいてくれないと上手く連携は取れないなあと思います、”

“どこにも書いてないんですけど、特別支援学級担任がCo.をしなければならぬような雰囲気がありますよね、”

“すごい温度差があると思っています。この子に対してどうしようかって話をしたときに会議がうまくいかないって聞くので、やっぱり温度差があると思います。Co.はそれをまとめていくっていうのは、とっても大変だなんて思います、”

“もっと自分の目で実態把握をしていかないといけないけれど、そんな時間がとれない。僕自身も3年前まで特別支援学級を持ちながらCo.だったのでよくわかるんですよ、”

“ほかのクラスがどんな様子でまわっているのか、どういうところに問題があるか、全然見る時間がないんですよ。相談を受けても実態を見ずに行くから話が進まなかったり、”

連続性のある多様な学びの場を準備して進めていく上で、『通級指導開始に伴うCo.の役割』は学校と通級による指導をつないだり、担任と通級担当教員をつないだりすることが重要であるが、『Co.の専任の必要性』から語られたように、特別支援教育コーディネーターのほとんどが学級担任等、何らかの業務と兼任であり、役割を遂行しなければならぬと感じながらも日々多忙な業務や時間的な制約、それに加えて『教

師間の連携のなさ』に限界を感じていることが語られた。各校における通級による指導の巡回を潤滑に進めるには、特別支援教育コーディネーターが中心となり校内支援体制を機能させ、通級担当教員と学級担任をつなぐ必要がある。

{適切な就学指導}

“通級がなかったから特別支援学級を選ばれているんですよね、

“入級に関して、就学指導の中で通級があるっていうのは大きいと思います。一つの選択肢として考えられると思います、

“今まで通級がなかったから、支援を受けたい＝特別支援学級だったんですよね。保護者はそう思って選択したんですよ、

“就学指導からの見直しで、（すぐに入級ではなく）経過観察になってきています、

“通常の学級の中にいます。就学指導委員にも相談しています。保護者の壁はありますが、本人は困っているんです、

“違う市町村だけど、入級していた子が、次に行く中学校には通級もあるからって、その子の実態としたら、もう入級じゃないなって判断した市町村もあります。就学指導委員の先生が、本人と保護者の意見も聞かせてもらって、本人の困りも聞かせてもらって、もちろん学力も見て総合的な判断として、入級じゃなくていいよねって、

『通級の普及で学びの場の選択肢が広がる』では通級による指導の普及で、連続性のある多様な学びの場が準備され、子どもたち一人一人に合った学習保障ができる期待が教員間にあることが多く語られた。インクルーシブ教育システムを構築していく上で、就学先の決定が重要な役割を果たすことが語られた。

{通級指導教室に求められる役割}

“本校に通級があるので頼っています。気軽に子どもたちの様子を見に来てもらえます。助けられています。通級と連携が取れて風通しが良いです、

“上手くいっていると思います。通常の学級の先生も「通級にそんな教材あるの」とか「そんな風にしたらいいか」通級と連携したら上手くいくんだなってヒントを持って帰られたように思います。”

“心理士さんがいらっしゃらないところで、巡回でしか回ってこられないところもあるので、そういう場合は連携しているからと、紹介させてもらってつなぐこともありました。通常学級のセンター的機能は通級が担えると思いますし、奈良県の通級の先生方はみなさん認識してくださっていると思います。”

“中学校に通級ないのにね。有難いのは同じ校区の中学校は、特別支援学級が通級の卒業生を送るようになってから、弾力的運用をしてくださって、本人と、保護者の希望によって放課後 SST をして下さっています。”

“学校によってはリソースルームを作って支援して。”

“みんなが特別支援学級へ入級ではなくて、通級であったり、通常の学級でできる合理的配慮があればできることを含めて意識してもらえれば。「この子は特別支援学級ではなくて、通級でいけるだろう」というのは、見えにくいと思うんですよね。見る機会がない。その機会はいつなんだろうと思ったら、就学指導委員会だなって。その時に Co. や特別支援学級の担任も行かれるから。その時に皆さんでその子の話をするじゃないですか。やっぱりその時に行政がね、通級って資源もあるんだよって強く言っていないと、入級の子は入級のままだろうなって。”

県内では以前より通常の学級において『通級のセンター的機能の役割』が発揮されてきており、通級担当教員各々がその責務を感じて取り組んできた歴史が語られた。さらに、今後の期待も大きく OJT の役割も果たしている。他にも中学校の通級不足を補うために、小・中学校が学校間連携を図りながら『通級不足を補う教師の工夫』で、弾力的運用を上手く利用しながら児童生徒に応じた取組がなされてきた。通級指導教室の巡回が順次開始されることで、連続性のある多様な学びの場が用意されるが、有効に活用するためには『通級指導教室の周知の必要性』が就学先の決定に大きく関与することも含めて、行政への期待も語られた。

{教育課程・学習保障・授業内容・指導力}

“学習内容が違ったり、本当にその子に合った学習になっているのか。上手くいっていないところもあります。”

“障害種別と教育課程の理解が進んでないんじゃないか、こういう学習内容が必要でって、研修がいるのかな。Co.が必要性を解って。我々が連携していかないといけないなと思います。”

“学びの共有化、ペア学習を取り入れたり、机や椅子の調整や環境整備、授業の組み立てなど、自立活動については解らなかつたんです。生活単元学習と自立活動の違いが……。色々柔軟にやっているので、今後頑張っていくと。生活に即したことだったり、ねらいとか。たくさんの事前準備が必要だと僕自身も気づかされる会議になりました。”

“ここに来るまで暴れていたのに、SSTを受けて、「先生こんにちは」と言っている。驚いた。その子その子に合った指導をすることでこんなに変わった。違う視点で教えてもらったことで、これだけ変われるということが分かった。子どもの姿が変わっていくことが体験できれば、自分自身のプラスにもなる。そういうことは大事だと思います。自立活動の中でそういうことをやってみましょうと言っていますし、通級指導教室が中心となってやってくれています。子どもが教えてくれました。”

特別支援教育の充実に向けて、『通常の学級にいる特別支援教育を必要とする子供たちの学習保障』『特別支援学級の学習内容』の改善の必要性が推察され、通常の学級、特別支援学級ともに、『児童生徒の実態に応じた教育課程の理解研修の必要性』があることが考えられる。より具体的に教育課程を含めた学習内容や授業改善の研修を、学校間連携を図りながら取組んでいく必要性が語られた。実際に巡回訪問相談システム活用後のケース会議後に指導改善の取組が行われ、『子供の変化に学ぶ、自立活動の重要性』として教師自身の気づきと指導力・授業力の向上への意識改革と繋がっていった経緯が語られた。

図5-6では、それぞれの立場から語られた事例や課題を合わせ、想定した3つの視点に振り分け関係性を捉えた。「校内支援体制についての具体的事例」に関しては、各校の課題についての語りで構成されており、それを受けて「学校間連携に予想される課題と成果」では、巡回メンバーが各校の課題解決の糸口を、巡回訪問相談システムを利用することで見出せることが語られている。「課題解決のために必要な情報や連携の在り方」は、各校の課題を地域で支え合いながらできることについての語りで構成されており、これから取組んでいくべき課題が明らかになっている。「校内支援体制についての具体的事例」の掲げられている課題は「学校間連携に予想される成果や課題」に繋がり合っており「課題解決のために必要な情報や連携の在り方」の中で示されている。この明らかになった課題を今後解決していくことによって、「校内支援体制についての具体的事例」で語られている課題が解決していきけることが予想される。この一連の動きを続けることにより、校内支援体制の見直しが可能となり、更に地域の特別支援教育も高まると考えられる。

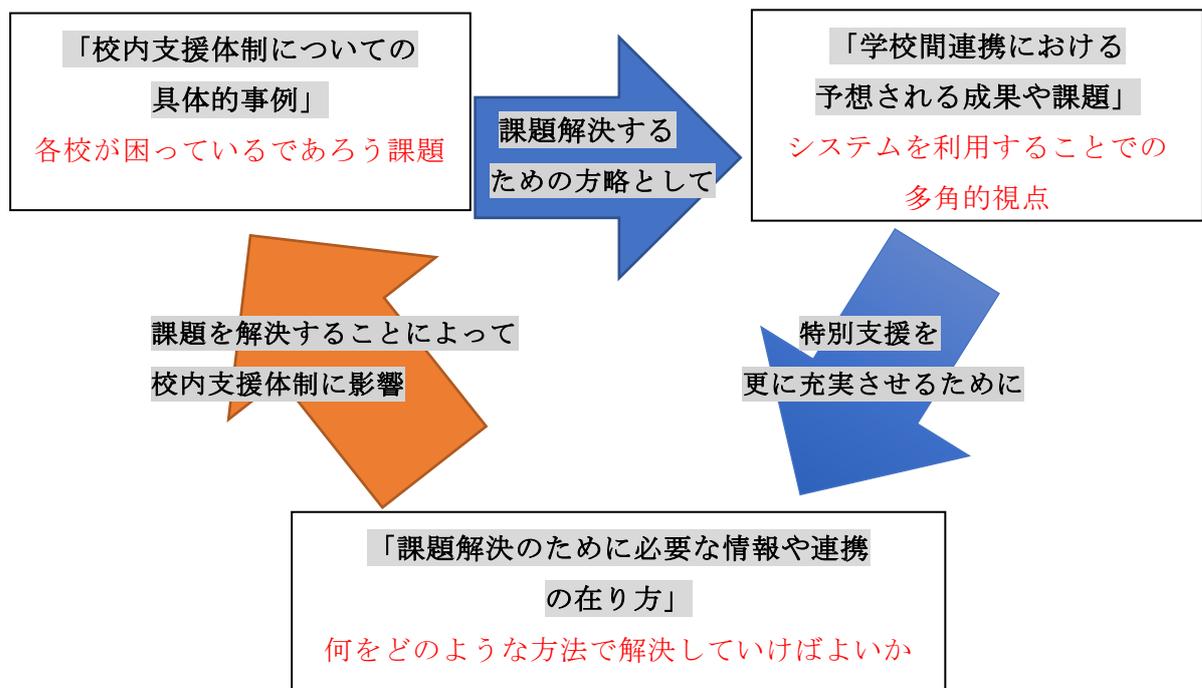


図5-6 課題関連図

## 2 巡回訪問相談システムの実際

### (1) 実施状況

2市町教育委員会と奈良県立教育研究所との協働により巡回訪問相談システムのモデル的な取組を進めている。各教育委員会より各小学校と通級担当教員への日程調整が行われ、特別支援学校の外部教育相談担当と調整が行われている。

各小学校特別支援教育コーディネーターより、相談内容が挙げられ、各巡回メンバーが同時に各々の視点から行動観察を行う。放課後に、巡回メンバーと特別支援教育コーディネーター、各学級担任とで支援会議をおこない支援方法だけでなく、外部機関へのつなぎや校内支援体制についてのアドバイスなど多岐にわたり連携しながら行っている。ケース会議においては、通級担当教員や、特別支援学校のコーディネーターがファシリテーターを務めながら進められた。

### (2) 巡回訪問相談システムの効果と課題

巡回訪問相談システムを行っているメンバーからの会議記録より、以下の効果と課題が上げられた。

#### ①校内体制が整えられた実際のケース

・2学期から毎週金曜日の放課後に全職員による短時間の打ち合わせを開始している。子どもの共通理解をリアルタイムにできるようにした。子どもの様子が見えてきて、校内委員会で手だてを考えるきっかけになった。

・次年度の引き継ぎに向けて、個人ファイルの作成を。個別の指導計画だけではなく、ケース会議の記録なども綴っていくようにする。

・今年度より「主任者会議」を立ち上げられた。そこで気になる子のことも報告し合う流れ。しかし、言いつ放し、主任者会議で止まっていて全体に報告がない、情報共有できていない・・・などの課題があがる。「つなぐ」ことをキーワードに整理する。

・抽出授業について。なぜ、この児童は入級しているのか？目標（特に情緒：自立活動）を明確にし、それを時間の指導・もしくは学校生活全般に渡って行う必要性を伝える。Y先生は、教科をしながら、その上で自立活動を目標とした授業展開をされていた。

・教師間の交流が以前より増えた。

・巡回訪問でのアドバイスを学級経営に生かすことができた。

## ②特別支援教育コーディネーターを支える巡回訪問相談システムのケース

- ・巡回相談というシステムがあったので、全職員に声をかけやすかった。
- ・一堂に会して会議の形を取ったので、特別支援教育コーディネーターも今までの経験からの意見を出しやすかった。
- ・自立活動の授業には、今年度より取組んでいる。2回目の巡回相談時に「子供が楽しそうな表情を見せている」「振り返りシートの活用が良い」との意見をもらったので、今後の励みになっている。
- ・若手の特別支援教育コーディネーターの場合、担任に手だてや方向性を説明するときに、「巡回相談メンバーもそういう意見です」と言えるので、説得力が増し、話がしやすくなった。
- ・巡回メンバー自身も発達障害のある児童に対する取組や、教科指導の視点、巡回メンバー同士のスキルアップ、地域における課題が見えるなど、今後、センター的機能を果たす上での糧になった。
- ・特別支援教育コーディネーターとしての役割や他校の取り組みを知ることができた。

## ③巡回訪問相談システムの課題

各学校の背景（学校、保護者、教師）を加味しながら、ニーズに合った相談内容を整理し進めていく必要性の難しさがあった。ともすれば、理論、理想だけになってしまいうことも考えられた。また、限られた時間の中で、各小学校側も内容をどのようにかみ砕き実施していくのが課題である。個別のケースでも、相談人数に対して相談時間の不足が否めなかった。同日にケース会議まで行うため、口頭でのアドバイスになりがちで具体的な方法論や教材紹介など、どのように時間設定を組込むかは今後の課題である。

各校の校内支援体制が再構築されていけば、各小学校の特別支援教育コーディネーターと通級担当教員の2者で協働しながら、主体的に課題解決に向けて組織を調整していける組織づくりを進めていく必要がある。

## ④巡回訪問相談システム実施からの小考察

巡回訪問相談システムを実施したことによる効果及び今後の展開について表5-9にまとめた。各小学校の特別支援教育コーディネーター業務の再確認、校内支援体制の検討、また通常の学級担任の気づきや共通理解、取組の工夫などへと繋がると共に、巡回メンバー自身も互いに知識の共有やスキルアップを図ることに繋がっているのではないかと考えられる。

特別支援学校のコーディネーターは教科学習における手だてや指導法に対する知識と技能を知る機会が得られ、自校内や、センター的機能を実施する上で他の地域へ波及させることも十分に可能となる。また、県内では地域の小学校で学ぶ特別支援教育

を必要としている児童が増加していることを踏まえ、通級担当教員が特別支援学校のノウハウを得ることは、特別支援学級に在籍する子どもたちへ、通級による指導がセンター的機能を効果的に果たす上で役立つのではないかと考えられる。また、経験の浅い特別支援教育コーディネーターや通常の学級担任にとっては、一先ず定期的な巡回システムがあることで、円滑に校内での特別支援教育が推進できることにつながるのではないかと考える。

表 5-9 巡回訪問相談システムの効果

| 資源             | 活動  | 結果   | 効果   | 最終到達点   |
|----------------|---|--|--|---|
| 通級             | 通常の学級で支援が必要な児童を観察する<br>ケース会議のファシリテーター                 | 実際に通級指導につながり指導する   | 通常の学級で通級利用児童の様子がわかる<br>Co.や通常の学級担任に通級児童の支援方法を伝えることができる<br>特別支援学級における手だてがわかる                            | 校内支援体制の再構築<br><br>↓<br>校内全体で適切な学びの検討ができる<br><br>↓<br>本人や保護者が連続性のある多様な学びの場を選択できるようになる。 |
| 特別支援教育コーディネーター | 校内支援体制の整備   | 校内委員会の企画・運営<br>校内関係者との連絡調整<br>ケース会議の開催<br>個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成<br>外部の関係機関との連絡調整<br>保護者に対する相談窓口<br>学級担任への支援<br>巡回相談員や専門家との連携<br>児童の実態把握 | 児童の実態把握が進む<br>児童が落ち着いて授業に臨める<br>巡回相談の活用ができる<br>外部専門家の活用ができる<br>校内支援体制を充実させることができる<br>校内・校外でのネットワークが広がる |   |
| 特別支援学校Co.巡回AD  | 特別支援教育に関する相談<br>情報提供<br>関係機関等との連絡調整<br>ケース会議のファシリテーター | 相談・情報提供  | 特別支援教育の指導方法や視点を助言することができる<br>小学校における特別支援教育の視点や教科指導のことがわかる<br>小学校で校内支援体制が整う<br>センター校としての役割を果たせる         |   |
| 特別支援学級担任       | 指導・支援方法の変更  | その児童にあった指導や教材の見直し  | 児童が落ち着いて学習に臨む<br>授業改善ができる  |   |
| 通常の学級担任        | 教室内で支援方法が見える  | 学級内でできる支援等の合理的配慮が進む  | 通常の学級内でできる支援方法を実践<br>スムーズな学級運営につながる  |   |

### (3) アンケート調査より

A市とC町を含む地域別に行われた奈良県特別支援教育体制事業ブロック別研修会参加の特別支援教育コーディネーターに実施したアンケートの結果を以下に記した。70名のうち64名からの回答があり、回収率は91.4%であった。

### ①校内支援体制の構築について

#### ・支援体制の整備

特別支援教育コーディネーターが果たしてると考える役割について12項目から複数回答を選んだ結果を図5-7に表した。特別支援教育コーディネーターが果たしてると考える役割については、校内委員会の企画運営が最も多く、次に幼児児童生徒の実態把握、支援方策の具体化、保護者の相談窓口・理解推進、校内研修の企画、個別の指導計画の作成、個別の教育支援計画の作成、専門家チーム等との連携調整、進級時の相談・協力、支援員等効果的に活用する体制づくり、特別支援教育に係る教育課程の確認、その他

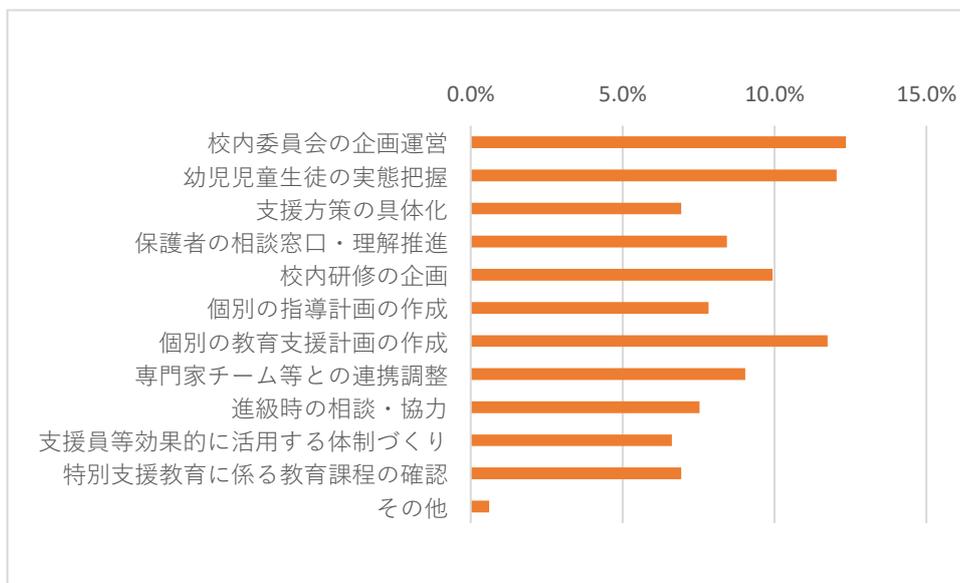


図5-7. Co.として果たしている役割 (n=64)

校内委員会の内容を校内全体で理解し取り組んでいるかどうかについて単一選択で選んだ結果を図5-8に表した。できている16%、概ねできているが50%で全体の66%は校内委員会の内容を校内全体で理解し取組んでいると回答しているが、残りの29%はあまりできていない、5%は全くできていないとの回答が得られた。

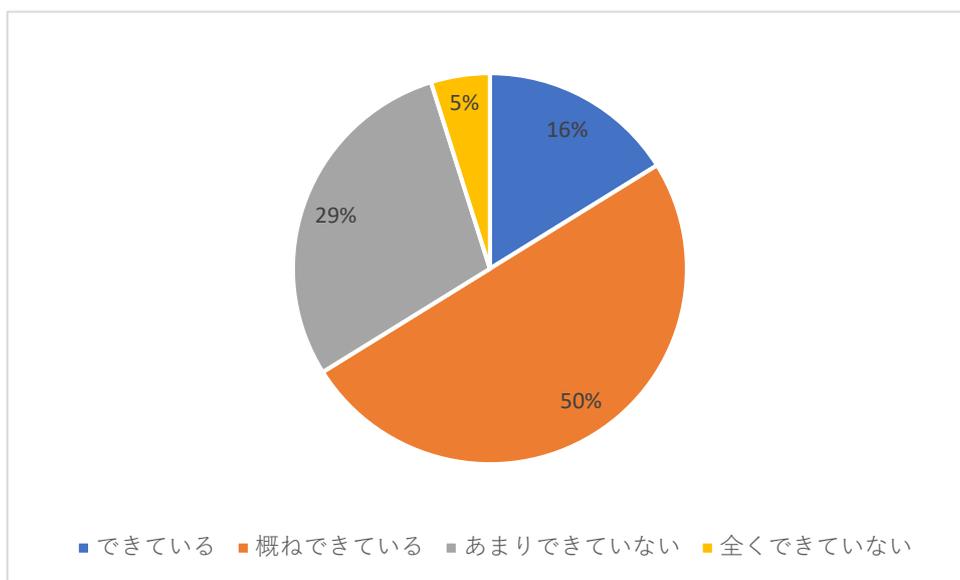


図5-8. 校内委員会の内容を校内全体で理解し取り組む (n=62)

## ②支援のための連携

外部機関との連携について、単一選択で選んだ結果を図5-9に表した。全体の87%のCo.が外部の機関と連携を図っていると回答が得られた。

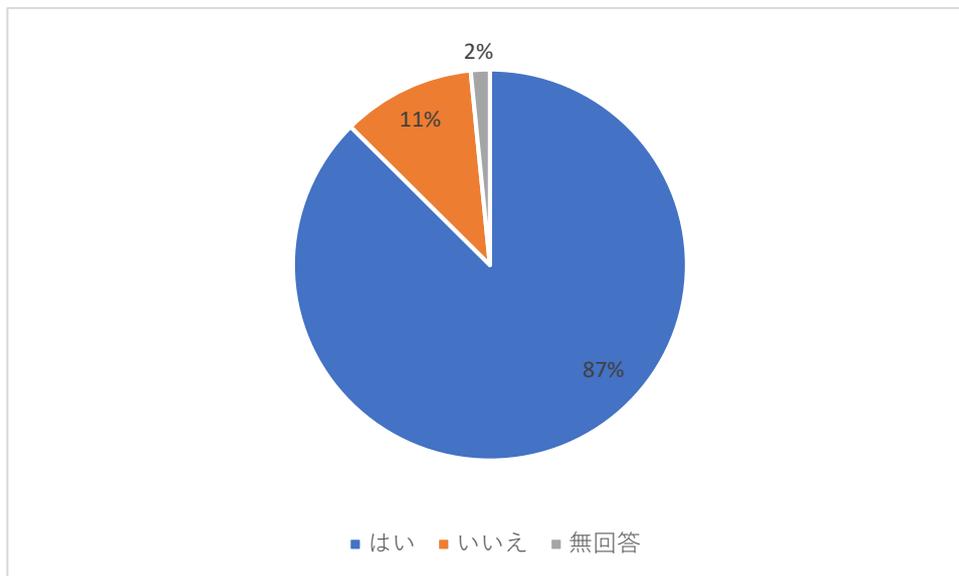


図5-9. 外部機関との連携 (n=64)

外部機関との連携先について、12項目から複数回答で選んだ結果を図5-10に表した。外部機関との連携先については、県内特別支援教育巡回アドバイザーが最も多く、続いて市町村教育委員会、通級指導教室という回答が得られた。

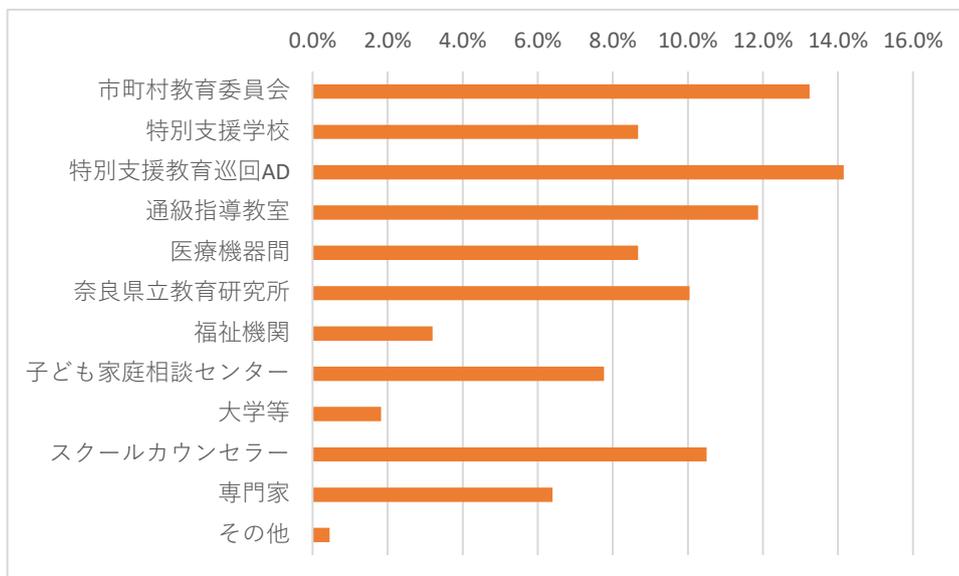


図5-10. 外部機関の連絡先 (n=64)

外部機関の利用内容については、8項目から複数回答で選んだ結果を図5-11に表した。通常の学級で困難さがある幼児児童生徒に対しての外部機関の利用が最も多く、続いて特別支援学級で困難さがある児童生徒という回答が得られた。一方で、校内支援体制作りに対する外部機関の利用が最も少なく、続いて授業づくりや教材についての相談が少なかった。

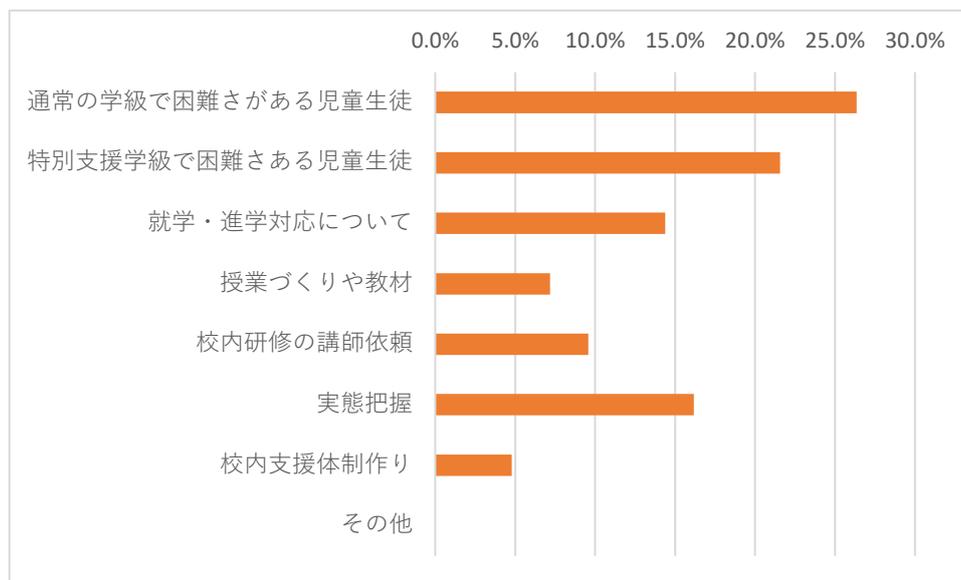


図5-11. 外部機関の利用内容 (n=64)

外部機関を利用する前に校内支援の内容を検討しているかについて単一選択で選んだ結果を図5-12に表した。外部機関を利用する前に、校内委員会を活用し内容検討ができているが7.8%、概ねできているが46.7%であった。あまりできていない34.4%、できていない6.3%という回答が得られた。

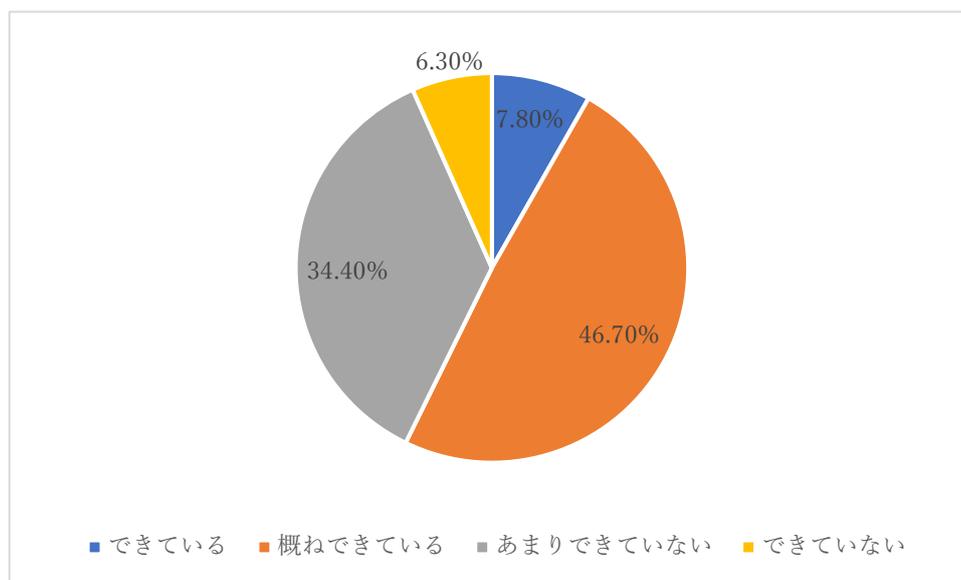


図5-12. 外部機関を利用する前の校内支援の内容を検討 (n=61)

### ③通常の学級との連携

通常の学級に気になる子がいるかどうかについて、単一選択で選んだ結果を図5-13に表した。通常の学級に気になる幼児児童生徒が在籍していると考えられるか否かの問いに、95%のCo.から「いると思う」との回答が得られた。

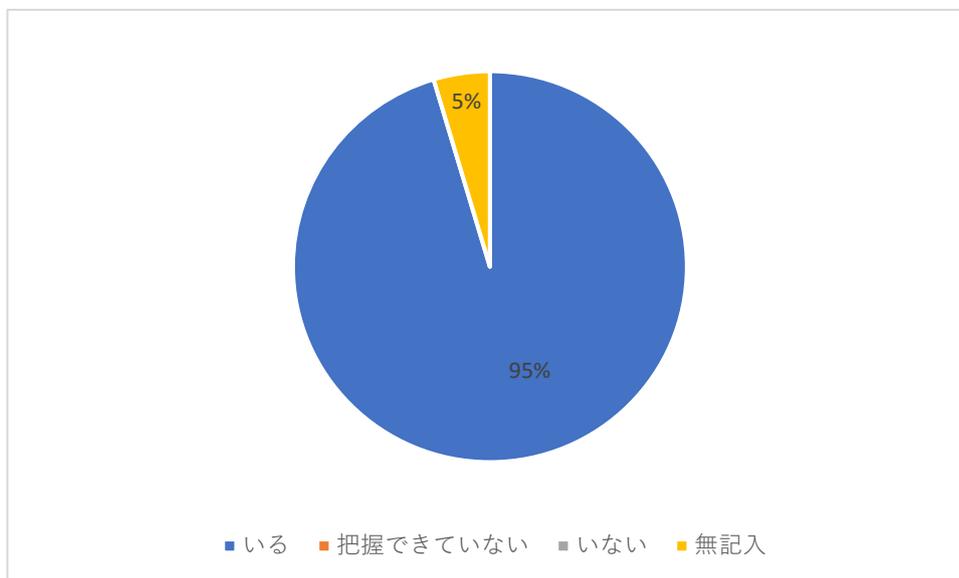


図5-13. 通常の学級に気になる子がいる (n=64)

### ④通級指導教室との連携

学びの場の再検討が必要ではないかと考えられる児童生徒について、単一選択で選んだ結果を図5-14に表した。学びの場を再検討(通常学級から通級指導、特別支援学級から通常学級など)した方がよいと考えられる児童生徒について、90%のCo.が「いると思う」と回答した。

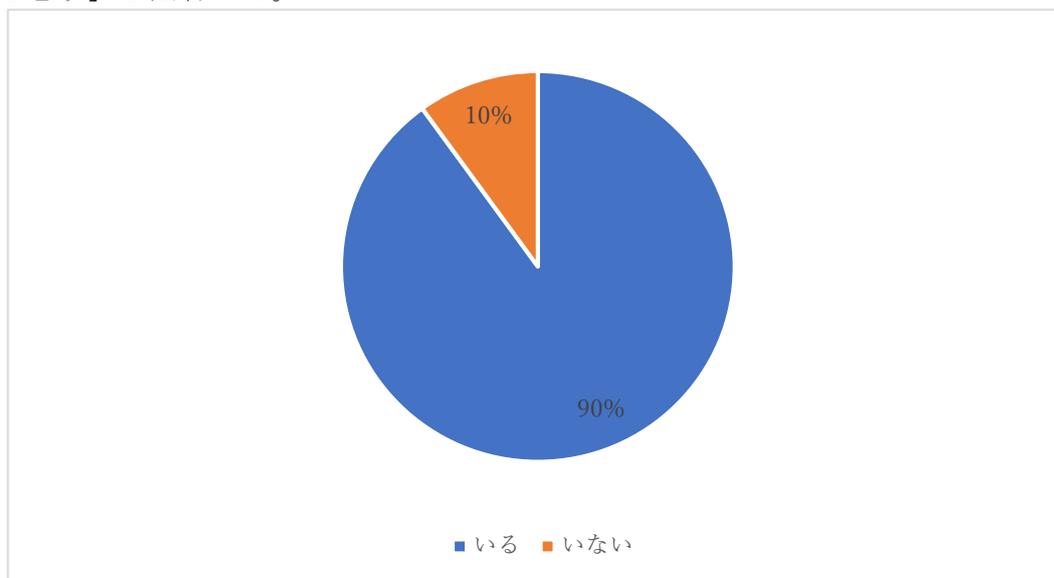


図5-14. 学びの場の再検討が必要ではないかと考えられる児童生徒 (小・中学校特別支援教育コーディネーターのみ回答) (n=42)

表5-10 アンケート自由記述より

| 大カテゴリー            | 回答内容                    | ラベル数 |
|-------------------|-------------------------|------|
| Co.の専門性           | 専門的な知識                  | 9    |
|                   | Co.の専任・Co.に専念できる環境整備    | 2    |
|                   | 教員の教育的ニーズに対応できる力・資源     | 1    |
|                   | 気づく感性、コミュニケーション能力、発信力   | 1    |
| 実態把握の難しさ          | 子供たちの一律した実態把握           | 3    |
|                   | 各担任と連携して子供の实態把握をすること    | 1    |
| Co.を支える条件         | 支援の時間的な確保               | 4    |
|                   | 体制を整えられるように訴える          | 2    |
|                   | Co.の複数性                 | 2    |
|                   | 人員の確保                   | 3    |
| 特別支援教育に対する教員間の温度差 | 教員間での共通理解の必要性           | 7    |
|                   | 校内での人間関係作り              | 2    |
|                   | 通常の学級担任との相互理解           | 1    |
|                   | 全教職員の特別支援教育に対する知識や理解    | 1    |
|                   | 全教職員の協力                 | 1    |
|                   | 管理職のリーダーシップ             | 1    |
|                   | 管理職の理解の必要性              | 1    |
| 校内支援体制の再構築        | 話し合いの時間不足               | 1    |
|                   | 校内支援体制の構築               | 2    |
|                   | 体制の確立と周知徹底              | 1    |
|                   | 子供たちへの共通対応              | 1    |
|                   | 個々の支援体制の整備              | 1    |
| 保護者に対する相談窓口へ      | 合理的配慮ができる環境づくり          | 1    |
|                   | 保護者・担任に寄り添うこと           | 4    |
| 校内連携・他機関連携        | 保護者への理解啓発               | 1    |
|                   | 担任・保護者・関係機関との「つなぎ」になること | 3    |
|                   | 生徒指導部との連携               | 1    |
| その他               | 教材の充実                   | 1    |

「子どもたちの教育的ニーズに対応できる校内支援体制を整えるのに、特別支援教育コーディネーターという立場から必要だと思うこと・課題」についての自由記述を求めた。

まず、自由記述の結果を表5-10にまとめた。特別支援教育コーディネーターという立場から必要だと思うこと・課題として8カテゴリーが挙げられ、最も多い回答が得られたのが、{特別支援教育に対する教員間の温度差}で15ラベルであった。その中でも、『教員間での共通理解の必要性』が7ラベル、『校内での人間関係作り』が2ラベルであった。

次に多く得られたのが{Co.の専門性}で13ラベルであった。特に『専門的な知識』が多く9ラベルであった。

概ねインタビュー調査から得られた【校内支援体制についての具体的事例】とアンケート調査の自由記述から得られた回答のカテゴリーは、共通の項目

が多く見られた。

これらのことから、巡回メンバーと各小学校の特別支援教育コーディネーターが認識している業務内容や、校内支援体制に関する課題は、互いに共通したものではないかと推察され、今後、巡回訪問相談システムを進めていく上で参考になると考える。

#### IV. 考察

以上の調査結果を踏まえて、ここでは、本研究の指定協力地域である奈良県のA市、W郡C町における、インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育コーディネーターを中心とした特別支援教育全般を支える仕組みや、地域に応じたネットワークづくりについての課題について考察する。

## 1. 校内支援体制の脆弱さ

小学校における巡回訪問相談での内容からは『校内支援体制の弱さ』や特別支援教育コーディネーターが『校内を調整できていない現状』が見えてきた。例えば、校内委員会は開かれているものの『形だけの校内委員会』で具体的な方策まで校内全体で取組んでいないのではないかと考えられるものがある。また、アンケート調査においても同様の結果が得られた。例えば学校の多くは今までも外部機関を利用していたにもかかわらず、校内委員会などで十分に検討していない学校は40.7%に及ぶことが明らかとなった。これらの結果は、上野・中村（2011）の次のような見解と一致していると言える。すなわち、「校内支援体制の実施率は年々高くなっているが、校内体制の取組内容は質的に向上していないと考えられる」ということである。

この校内支援体制が機能していない要因として以下のことが考えられる。

一つ目は、特別支援教育コーディネーターの入れ替えとそれに伴う業務の引継ぎの問題である。特に奈良県では、特別支援教育コーディネーターの経験年数が浅い教員が多く、また校内一人配置の学校が多い。専門性がある教員が必ずしも特別支援教育コーディネーターになるわけではなく、特別支援教育コーディネーターについて熟知し実行するまでに至らないことが推察される。

二つ目は『特別支援教育に対する教員間の温度差』である。特別支援教育コーディネーターを取り巻く環境の要因の影響も少なからずあると考える。

三つ目は、特別支援教育コーディネーターを支える管理職が特別支援教育に対して理解を示していないことである。調査結果からも、校内支援体制の弱さは、特別支援教育コーディネーター個人の経験年数や力量（〈校内に1名いてほしい特別支援教育の専門性を持っている教員〉〈特別支援教育だけに特化するのではなく、外部のリソースを使える幅広い知識とネットワークを使えるコーディネート力〉）の問題だけでなく、『管理職の理解のなさ』が明らかとなっている。

米沢・宮木・内村・林（2014）は「現場の意識を改革し、教職員集団の組織風土を変えていくためには校長のリーダーシップが不可欠であり、特別支援教育体制の実働状態に間接的に影響している」と指摘している。これは、特別支援教育コーディネーターを支える最も重要な条件の一つであるとも言われている。

また、管理職への研修が十分ではないという実態がある。校長会の時に特別支援教育について検討するなどの工夫も必要ではないかと考える。

## 2. 特別支援教育の更なる充実に向けて

まず、第一に通常の学級における特別支援教育について考える。通常の学級の特別支援教育に関しては、2つの地域を含むアンケートに回答した特別支援教育コーディネーターの9割が「通常の学級に気になる子がいる」と答えており、特別支援教育の必要性は通常の学級も含む校内全体の問題であると捉えていることがわかる。しかし、

実際には目の前の困っている事象についての外部機関の利用は多いが、具体的な授業づくりや教材についての相談は少ない（全回答の7.2%）。佐藤（2015）は、「授業におけるユニバーサルデザインという用語には、現在2つのタイプがある」とし、「ある教え方が多くの子どもたちの「わかる・できる」につながることを意味する指導を主体としたタイプと、子どもたち一人一人のニーズに応えることを意味する学習者を主体としたタイプがある」と述べており、全体の視点と個の視点を融合した授業づくりを提案している。相談内容に見られるように、子どもたちの目先の行動だけにとらわれてしまうのではなく、まずは授業において根本にある子どもたちが困っている問題は何かを教師が探りつつ、全体の視点と個の視点を融合した授業づくりに取り組んでいくことが、通級指導教室で学ぶ児童や気になる子を含めた通常の学級における特別支援教育の充実につながると考える。

次に特別支援学級に関しては、インタビュー調査で「特別支援学級の授業内容」の改善の必要性が語られている。平成29年3月に公示された新学習指導要領で、特別支援学級において実施する特別の教育課程については（省略）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れることとされている。さらに、国立特別支援教育総合研究所 専門研究A（2012）は「域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）」の考えを踏まえ、特別支援学級設置校が特別支援学校のセンター的機能の活用と連携して特別支援学校の教育課程、特に「特別の教育課程」の必要性を指摘している。これらのことを踏まえながらどの子供にも自己肯定感が高まる授業になっているかを検証しつつ、教育課程や学習内容の見直しが必要な時期に来ているであろう。

そして特別支援学校については、中学校に在籍した生徒が特別支援学校高等部に入学するケースが増加している（文部科学省,2016）。県内でも特別支援学校の在籍者数は高等部のみ増加傾向にある。地域で学んだ児童・生徒の進学先が特別支援学校に多くあり、生徒たちの将来像を見据えれば、特別支援学校高等部のノウハウや視点をセンター的機能として生かしていくことも必要ではないかと考えられる。発達障害のある生徒における指導方法や教科指導の方法は、通級指導教室や自閉症・情緒障害特別支援学級のノウハウを特別支援学校が得ていく必要がある。

これらのすべてを総合すると、地域で学習の系統性をどのように引き継いでいけばよいかは課題が残る。

課題解決に向けて、通常の学級、通級指導教室、特別支援学級、特別支援学校が校種の枠を超えて互いに連携を図り、各々が専門性を生かした授業の工夫を伝え合う機会や、その地域ごとで学校種を超えた通常の学級担任を含めた教師間の交流を伴う授業研修会の企画も望まれる。

また、今後の高等学校における通級による指導の運用開始に合わせて丁寧な進学指導が求められる。

### 3. 課題解決の一助としての巡回訪問相談システムの可能性

巡回訪問相談システムという取組に通級担当教員が入ることによって通常の学級に在籍する発達障害のある児童の支援や指導方法がより明確に示され、協働して取組む意味は大きい。巡回訪問相談システムは、チームとして協働しながら校内を巡回するので、必然的に通常の学級担任もネットワークに参加している状況が生まれてくる。その結果、各校の『特別支援教育への意識の高まり』が考えられる。また、巡回メンバーが各々の専門性を生かしながら協働すると、多角的な視点から問題解決に向けてのプロセスが得られることだけでなく、各巡回メンバー自身のスキルアップも可能となる。

その他に、インタビュー調査では『学校間連携におけるセンター的機能の課題』を指摘しており、武田ら（2013）によると、「様々なケースの問題を解決するための方法やスキルを提供するだけでなく、相手から力を引き出し、主体的に取組めるよう自立に向けた支援が最終的な目標」であると指摘しており、各学校も組織として同じ認識で互いに取組んでいくことを再確認する機会が必要であると考えられる。

巡回メンバーは『通級の普及で学びの場の選択肢が広がる』と感じている。これまでは、支援を必要とする子供たちは特別支援学級に入級することが多かったが、通級指導教室が普及することで、通常の学級に在籍しながら必要な支援を受けることができ、子供たちの学びの場の選択肢を広げることができるであろう。それには今後、幼稚園や保育園における適正な就学指導が重要となってくる。

一部の自治体によっては、元教員や保健士などの保健福祉担当職員が巡回訪問を行っており、教員以外の巡回訪問相談システムが広がっているところもある。

地域における教育や関係する機関の特別支援に関わる人たちが協働することで、就学前と就学後をつなぐ、通常の学級と特別支援学級をつなぐ、特別支援学級と特別支援学校をつなぐ、通常の学級と特別支援学校をつなぐという相互作用が生まれ、通常の学級・特別支援学級・特別支援学校にかかる、全ての子供たちの教育的ニーズに応えることが可能となる。巡回訪問相談システムを実施することで、地域での課題として各校の問題を捉えることができる環境が作られ、小・中・特別支援学校との縦への連携が今後可能となるだろう。

今後、幼稚園や保育園にも巡回訪問相談システムを広げることが可能になれば、{適正な就学指導}につながるきっかけになり得ることも考えられる。

本研究の結果から、小・中学校の特別支援教育に対する校内支援体制の脆弱さが浮き彫りになり、特別支援教育の学習内容も更なる充実が求められていることが明らかになった。また、その課題を解決するには、試行として行われている巡回訪問相談システムを地域毎に実施することが有効であると考えられる。

各校の校内支援体制が整い運用されることで、すべての子供たちに係る教育的ニ-

ズに応えていけることが可能となるであろう。そのことは、通級指導教室を含む、連続性のある多様な学びの場を確保し、本人や家族が学びの場を選択できる一助になると考える。

(井上和加子・玉木宗久・深草瑞世)

## 引用・参考文献

川喜田二郎 (1967). 発想法－創造性開発のために. 中公新書.

国立特別支援教育総合研究所 (2012). 専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所 (2016). 専門研究 B「発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の指導の在り方に関する研究－通級による指導等に関する調査をもとに－」研究成果報告書.

文部科学省中央教育審議会中等教育分科会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)  
(アクセス日、2017-11-7)

文部科学省中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて－ (答申). (中教審第 184 号).

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (アクセス日、2017-11-28)

文部科学省 (2016a). 教育課程部会 教育課程企画特別部会 (第 18 回)

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1374783.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1374783.htm)  
(アクセス日、2017-10-20)

文部科学省 (2016b). 平成 27 年度の特別支援教育体制整備状況調査結果.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383638\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383638_02.pdf) (アクセス日、2017-10-20)

文部科学省 (2017a). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン－発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために－.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf) (アクセス日、2017-6-23)

文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領.

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf) (アクセス日、2017-12-4)

文部科学省(2017c). 27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について.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/03/14/1383107.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/03/14/1383107.pdf) (アクセス日、2017-10-23)

文部科学省 (2017d). 平成 28 年度の特別支援教育体制整備状況調査結果.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf) (アクセス日、2017-10-20)

奈良県教育委員会 (2017). 奈良県の教育データ集.

<http://www.pref.nara.jp/secure/46721/kyouiku29graph%20.pdf#page=1> (アクセス日、2017-12-4)

佐藤克敏 (2015). ユニバーサルデザイン教育の目指すもの. 教育心理学年報, 第 54 集, 175-176.

武田 篤・斎藤 孝・新井 敏彦・佐藤 圭吾・藤井 康博・神 常雄 (2013). 特別支援教育におけるにおける学校コンサルテーションの充実に向けて—コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 35 号, 79-85.

柘植 雅義 (2008). 小・中学校等と特別支援学校が相互に連携し合う仕組みと取組—一方方向なセンター的機能を超えて—特集: 小・中学校のニーズに応える特別支援学校のセンター的機能. 特別支援教育研究, 610, 4-7.

上野 光作・中村 勝二 (2011). インクルージョン教育に対する通常の学級教員の意識について順天堂スポーツ健康科学研究 第 3 巻, 第 2 号 (通巻 60 号), 122-117.

米沢崇・宮木秀雄・内村菜央・林孝 (2014). 小学校における特別支援教育体制の実働状態を促進する要因の相互関連性 教育実践学研究, 第 16 巻, 第 1 号, 11-20.

芳倉優富子・玉村公二彦 (2011). 奈良県におけるLD通級指導教室の役割と指導の展開—A市におけるLD通級指導教室を事例として— 教育実践総合センター研究紀要, 20, 273-279.



## 特別支援教育コーディネーター（以下 Co.）の校内支援体制に関する課題意識調査

本調査は奈良県の特別支援教育コーディネーターを中心とした特別支援教育全般を支える仕組みに必要な情報等について整理することを目指しています。本調査の結果は web 上等に研究成果として記載させていただきます。この調査において自治体や学校、個人が特定される形での公表は一切行いません。

調査に協力することに（ 同意する ・ 同意しない）

### I. 基本情報

|         |   |            |         |
|---------|---|------------|---------|
| 貴校市町村名  |   | 学校種        | 幼・小・中・高 |
| 教職経験    | 年 | 特別支援教育経験年数 | 年       |
| Co.経験年数 | 年 | Co.業務      | 専任 ・ 兼任 |

### II. 校内支援体制の構築についてお聞きします。あてはまるものに○印を付けてください。

#### 1 支援組織の整備

ア. Co.としてあなたが果たしている役割は何ですか。（複数回答可）

- ①校内支援委員会の企画・運営 ②幼児児童生徒の実態把握 ③担任への指導の支援方策を具体化  
 ④保護者への相談窓口・理解推進 ⑤校内研修の企画 ⑥個別の指導計画の作成  
 ⑦個別の教育支援計画の作成 ⑧関係機関や専門家チームとの連絡調整 ⑨進級時の相談・協力  
 ⑩支援員スタッフ等を効果的に活用する体制づくり ⑪特別支援教育に係る教育課程の確認  
 ⑫その他（ ）

イ. Co.として校内では誰と情報交換をしていますか。（複数回答可）

- ①通常の学級担任 ②通級指導教室担当教員 ③特別支援学級担任 ④支援員やサポーター  
 ⑤管理職 ⑥養護教諭 ⑦学年主任 ⑧教務主任 ⑨その他（ ）

ウ. 対象となる幼児児童生徒について校内関係職員と積極的に情報交換をしていますか。

- ①している ②概ねしている ③あまりしていない ④全くしていない

エ. 校内支援委員会での内容は、校内全体で理解され取り組んでいますか。

- ①できている ②概ねできている ③あまりできていない ④全くできていない

#### 2 支援のための連携

オ. 校内の幼児児童生徒の様子を見に行く機会がありますか。（複数回答可）

- ①全ての学級にある ②通常の学級にある ③気になる子がいる通常の学級にある  
 ④通級指導教室にある ⑤特別支援学級にある ⑥全くない

カ. Co.として、幼児児童生徒に関する相談のために外部機関と連携を図っていますか。

- ①はい ②いいえ

・はい の場合は下記より選んでください。（複数回答可）

- ①市町村教育委員会 ②特別支援学校 ③特別支援教育巡回アドバイザー ④通級指導教室  
 ⑤医療機関 ⑥奈良県立教育研究所 ⑦福祉機関 ⑧子ども家庭相談センター  
 ⑨大学等の研究機関 ⑩スクールカウンセラー ⑪作業療法士、言語聴覚士等の専門家  
 ⑫その他（ ）

キ. 外部機関はどういった場合に利用していますか。(複数回答可)

- ①通常の学級で困難さがある幼児児童生徒の相談 ②特別支援学級で困難さがある児童生徒の相談  
 ③幼児児童生徒の就学・進学対応についての相談 ④授業づくりや教材について ⑥校内研修の講師依頼  
 ⑤実態把握(アセスメント) ⑦校内支援体制づくりの相談 ⑧その他( )

ク. 外部機関を利用する前に校内支援委員会を活用し、校内で支援体制と内容を十分に検討できていますか。

- ①できている ②概ねできている ③あまりできていない ④できていない

・「あまりできていない」「できていない」の場合、理由は何ですか。

### 3 通常の学級との連携

ケ. 通常の学級に気になる幼児児童生徒は在籍していますか。

- ①いる ②把握できていない ③いない

・指導・支援方法についてどのように話し合っていますか。(複数回答可)

- ①校内支援委員会で指導・支援方法を話し合っている ②担任(教科担当)とCo.で指導・支援方法を話し合っている ③外部機関と連携を図りアドバイスを受けている。  
 ④特別な指導・支援方法については話し合っていない。⑤その他

・現在行っている指導・支援方法について(複数回答可)

- ①取り出し授業を行っている ②チームティーチングなど、複数の教員で授業を行っている  
 ③通級指導教室を利用している ④特別な指導・支援は行っていない ⑤その他

### 4 通級指導教室との連携(小学校・中学校の方のみお答えください)

コ. 自校の児童生徒は、どのような形態で通級指導教室を利用していますか。(複数回答可)

- ①自校通級 ②他校通級 ③通級指導教室の巡回 ④教育相談 ⑤利用者なし

サ. 通級指導教室に対してCo.としての取り組みや、果たしている役割を教えてください。

シ. 学びの場を再検討(通常の学級から通級、特別支援学級から通常の学級 など)した方がよいと考えられる児童生徒はいると思いますか。 ①いると思う ②いないと思う

「いる」の場合、必要な手立ては取られていますか。

例：校内委員会で今後の対応を検討している。 「いる」が具体的にまだ検討されていない。など

○子どもたちの教育的ニーズに対応できる校内支援体制を整えるのに、Co.という立場から必要だと思うことは何ですか。また、課題だと思っていることは何ですか。

ご協力ありがとうございました。

## 第6章

### 個別の教育支援計画の作成と活用

#### —和歌山県の現状と取組から—

I. 和歌山県の特別支援教育に関する現状

II. 問題と目的

III. 方法

IV. 結果

V. 考察

資料



# I. 和歌山県の特別支援教育に関する現状

## 1. 特別支援教育対象の児童生徒数

和歌山県は、特別支援教育を必要とする児童生徒が増加傾向にある。平成 27 年度から平成 29 年度の特別支援学校、公立小学校・中学校特別支援学級在籍者数を表 6-1、表 6-2、表 6-3 に示す（和歌山県教育委員会, 2015, 2016, 2017a）。特別支援学校では知的障害教育部門と肢体不自由教育部門がある知肢併設校に在籍する児童生徒や、公立小学校・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒は知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級を中心に増加している。

表 6-1 県立特別支援学校の在籍児童生徒数の推移（人）

|          | 視覚障害<br>1校 | 聴覚障害<br>1校 | 病弱<br>1校 | 知的障害※<br>1校 | 肢体不自由<br>1校 | 知・肢併設<br>6校 | 合計    |
|----------|------------|------------|----------|-------------|-------------|-------------|-------|
| 平成 27 年度 | 36         | 59         | 44       | 158         | 33          | 1,077       | 1,407 |
| 平成 28 年度 | 27         | 60         | 39       | 165         | 33          | 1,093       | 1,417 |
| 平成 29 年度 | 25         | 53         | 38       | 170         | 30          | 1,101       | 1,417 |

※（平成 28 年度以降、聴覚障害教育部門を併設）

表 6-2 公立小学校・義務教育学校 特別支援学級 在籍児童数の推移（人）

|          | 知的障害 | 自閉症・情緒障害 | 肢体不自由 | 病弱・身体虚弱 | 弱視 | 合計    |
|----------|------|----------|-------|---------|----|-------|
| 平成 27 年度 | 637  | 437      | 22    | 8       | 6  | 1,110 |
| 平成 28 年度 | 718  | 524      | 22    | 11      | 8  | 1,283 |
| 平成 29 年度 | 796  | 600      | 25    | 5       | 7  | 1,433 |

表 6-3 公立中学校 義務教育学校 特別支援学級 在籍生徒数の推移（人）

|          | 知的障害 | 自閉症・情緒障害 | 肢体不自由 | 病弱・身体虚弱 | 合計  |
|----------|------|----------|-------|---------|-----|
| 平成 27 年度 | 274  | 186      | 9     | 5       | 474 |
| 平成 28 年度 | 282  | 207      | 9     | 7       | 505 |
| 平成 29 年度 | 299  | 233      | 10    | 3       | 545 |

文部科学省による平成 28 年度特別支援教育体制整備状況調査の結果（文部科学省, 2017a）において、和歌山県の公立学校（幼保連携型こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校）における体制整備の実施状況は、全校種の平均が特別支援教育コ

ーディネーターの指名が 95.4%、個別の指導計画の作成が 76.3%、個別の教育支援計画の作成が 40.4%と、いずれも全国平均を下回っている。表 6－4 は校種別の実施状況である。

表 6－4 平成 28 年度 和歌山県特別支援教育体制整備状況

|           | 特別支援教育コーディネーターの指名 | 個別の指導計画の作成 | 個別の教育支援計画の作成 |
|-----------|-------------------|------------|--------------|
| 幼保連携型こども園 | 100%              | 50%        | 50%          |
| 幼稚園       | 55.3%             | 44.7%      | 12.8%        |
| 小学校       | 100%              | 88.7%      | 48.6%        |
| 中学校       | 100%              | 78.2%      | 38.7%        |
| 高等学校      | 100%              | 32.5%      | 27.5%        |

## 2. 和歌山県のインクルーシブ教育システム構築に向けた取組

和歌山県は平成 19 年度以降、以下の事業を活用し、特別支援教育の推進に取り組んできた。平成 19 年度から文部科学省指定の発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業においては、高等学校における発達障害支援モデル事業等を行った。平成 22 年度からは、特別支援教育総合推進事業において、特別支援教育の体制整備の一環として、県下 30 市町村を対象に特別支援教育推進担当教員研修、巡回相談員・特別支援学校特別支援教育コーディネーター研修等を実施した。

また発達障害を含むすべての障害のある児童生徒を支援するための参考資料として、『発達障害児指導事例集』（平成 20 年度）、『高等学校における特別支援教育推進のための実践資料集』（平成 22 年度）、『どの子ども「わかる・できる」授業づくりのアイデア～特別支援教育の視点を取り入れた新しい授業実践集』（平成 23 年度）をそれぞれ刊行した。

平成 26 年度・27 年度は、文部科学省インクルーシブ教育システム構築事業である「早期からの教育相談・支援体制構築事業」に参画し、就学指導段階における、本人・保護者への情報提供の在り方や、個別の教育支援計画の作成プロセスの検討を進めてきた（文部科学省,2015,2016b）。この事業では、県内の 1 自治体を推進地域に指定し、その推進指定地域において、就学指導における早期支援コーディネーターの配置、個別の教育支援計画様式（以下、つなぎ愛シート）の作成・活用、特別支援教育の普及・啓発のためのセミナーの開催や、つなぎ愛シート作成・活用の過程を示したリーフレット作成を行った。このつなぎ愛シートは、指定地域の就学指導対象児全員分を作成

し、さらに就学先の小学校では、校長を中心に入学後に必要となる合理的配慮の協議と共有を行う就学前段階での懇談の機会を設定したことで、入学準備に向けた保護者の見通しや不安を軽減できる機会になり、つなぎ愛シートが必要となる支援内容をつないでいくツールの一つとなった。和歌山県教育委員会は平成 26 年度就学指導対象としてつなぎ愛シートを作成して入学した児童の保護者 41 名に対してアンケートを実施し、集計分析を行っている（回収率 100%）。アンケート結果からは、つなぎ愛シート作成と、それを介した面談により、大半の保護者が不安を解消できたと感じていることが分かった。

平成 27 年度には県内における一貫した支援体制整備に資することを目的に、推進指定地域で活用されているつなぎ愛シートの様式を参考に「特別支援学校版つなぎ愛シート」を策定した。平成 28 年度より県立特別支援学校のすべての学校は、すべての児童生徒を対象に「特別支援学校版つなぎ愛シート」を作成している。学びの連続性の観点において、市町村から引き継がれる仕組みへの発展や、すべての県立特別支援学校が市町村用と同様式を活用していることから、今後、特別支援学校がセンター的機能をさらに発揮していくことが期待されている。

これらの推進指定地域の取組等から、就学指導におけるつなぎ愛シート作成や、つなぎ愛シートを介した引き継ぎの機会を設定すること等が、子供の支援を次の学びの場につないでいくための一つの成果を上げたと考えられる。

### 3. 和歌山県の個別の教育支援計画に関する現状と課題

和歌山県は、特別支援教育の重点的取組として、「専門性の向上」、「通級指導教室の拡充」、「個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成・活用」、「社会的自立を見据えた職業教育の充実」の 4 点を挙げている（和歌山県教育委員会, 2017b）。

個別の教育支援計画は、障害のある児童生徒一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的に策定された計画である。

表 6 - 5 は平成 27 年度特別支援教育整備体制状況調査（文部科学省, 2016a）及び平成 28 年度特別支援教育資料（文部科学省, 2017a）から、和歌山県の個別の教育支援計画の作成率を表したものである。表に示すとおり、和歌山県では、幼稚園以外の校種では個別の教育支援計画の作成率は伸びているものの、全国平均に比べると低いことが分かる。特に幼稚園、高等学校の作成率は低く、課題の一つとなっている。

表 6 - 5 和歌山県の個別の教育支援計画作成率

|          | 幼稚園           | 小学校           | 中学校           | 高等学校          |
|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 平成 27 年度 | 18.4% (55.2%) | 48.2% (81.2%) | 35.7% (78.4%) | 7.3% (28.6%)  |
| 平成 28 年度 | 12.8% (57.0%) | 48.6% (85.5%) | 38.7% (82.0%) | 27.3% (76.2%) |

文部科学省 特別支援教育資料（ ）は全国平均値を示す。

個別の教育支援計画の作成については、県及び各自治体はその推進に向けて取組を進めている。特に県立特別支援学校が導入した平成 28 年度以降、各自治体でもつなぎ愛シートの導入・普及に向けた取組を進めている。平成 28 年度からつなぎ愛シートを導入したある自治体では、指導主事がすべての特別支援学級設置校を訪問し、シートの意義や記載内容等について指導した。また小学校・中学校の特別支援学級の引き継ぎ会議で、つなぎ愛シートを引き継ぎ資料として活用している。

また、就学段階から継続的に子供を支援するシステムがすでに構築されている別の自治体では、つなぎ愛シート導入に向けて平成 28 年度に小学校・中学校の特別支援教育コーディネーター、希望する管理職、幼稚園・保育所関係者、保健師を対象に 2 回の研修会を開催した。平成 29 年度就学予定の児童生徒の保護者に対して、教育支援委員会の判定結果を伝える時に、つなぎ愛シートを提示し、意義等を説明した。教育支援委員会は、保護者、在籍幼稚園の教員、就学先の学校長、子育て支援室長、指導主事が参加しており、子供に関わる関係者がつなぎ愛シートについて共通理解を図っている。さらに教育委員会が特別支援学校のセンター的機能を活用しながら導入を進めている自治体もある。これらの自治体以外でもつなぎ愛シートを地域や学校の実態に合わせて作成・活用を進めている。

前述の文部科学省の早期からの教育相談・支援体制構築事業の推進指定地域において、小学校・中学校のつなぎ愛シート作成経験のある教員を対象に実施された調査（藤井・古井，2017）では、つなぎ愛シートを児童・生徒の指導・支援に活用することについて肯定的に評価した教員は約 70%以上であった。保護者との懇談会におけるつなぎ愛シートの活用について肯定的評価をした教員は約 68%だった。この懇談会での活用の具体例として、話し合いの要点整理ツールとしての活用や、保護者の願いの把握等が挙げられた。つなぎ愛シート作成に関する研修会の開催について希望する教員は 65%であった。この調査はつなぎ愛シートの作成に視点をおいたものであるが、つなぎ愛シートが保護者や教員にとって子供の支援を引き継ぐツールとして活用できるものとして捉えられていることが推測された。また、同時につなぎ愛シートの「難しいと思われる点」に関しては、合理的配慮の理解と記入の難しさ、保護者の要望と児童生徒の実態の偏り、多忙による作成時間への負担感、文章表現の難しさなどの課題意識も明らかとなっている。

個別の教育支援計画は教育、医療、福祉、労働等の関係機関が一貫した支援を行う

ための計画であり、子供の支援を連携していくためのツールである。子供の生活基盤である居住地の市町村において、子供の指導・支援のために個別の教育支援計画が果たす役割は大きいだろう。

現行の幼稚園教育要領(文部科学省,2008a)、小学校学習指導要領(文部科学省,2008b) 中学校学習指導要領(文部科学省,2008c)、高等学校学習指導要領(文部科学省,2009)では、障害のある幼児児童生徒について、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画または家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関との連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児児童生徒の障害の状態に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが示されている。また平成29年3月に公示された小学校の学習指導要(文部科学省,2017b)と中学校の学習指導要領(文部科学省,2017c)では、特別支援学級及び通級による指導を受ける児童生徒に対して、個別の教育支援計画の作成と効果的な活用が明文化されており、個別の教育支援計画はその重要性が増したと断言していいだろう。

## Ⅱ. 問題と目的

### 1. 問題と目的

和歌山県は、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の支援や指導について、文部科学省の早期からの教育相談・支援体制構築事業やリーフレットの刊行等の取組を行ってきた。しかし、前述したように和歌山県では個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成率は全国平均を大きく下回る状況であり、特に個別の教育支援計画は幼稚園、小学校、中学校、高等学校すべての学校種で低い作成率となっている。

以上の点を踏まえて、和歌山県ではインクルーシブ教育システム構築のために、個別の教育支援計画の作成を推進し、活用を図ることが課題として挙げられる。文部科学省の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(文部科学省,2012)では、就学相談・就学先決定の在り方について一貫した支援の仕組みの必要性を挙げている。また、平成25年に通知された「障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について」では、個別の教育支援計画の作成とその活用が求められている。

現在、和歌山県の小学校・中学校の個別の教育支援計画の作成状況は「つなぎ愛シート(県内統一様式)で作成」、「自治体または学校が独自に作成した書式で作成」、「作成していない」、の3つに大きく分かれている。インクルーシブ教育システム構築の取組の動向に合わせて、つなぎ愛シートを含めた個別の教育支援計画が導入されつつあ

るが、各市町村単位または学校によって導入の状況には差が見られる。子供の支援をつないでいくために、市町村でのつなぎ愛シートを含む個別の教育支援計画の効果的な活用の仕組みを明らかにすることが必要であり、そのことが広く活用を進める一助になると考える。

個別の教育支援計画の活用の最終目標は「どの地域でも、どの場所でも子供の支援が本人・保護者と学校間と医療・福祉・労働などの関係機関が連携していくためのツールの一つとなること」ではないかと考える。現時点で個別の教育支援計画を主に作成するのは児童生徒の担任であるが、これは担任だけが一人だけで進めていくものではなく、当事者である「本人と保護者」、「学校」、それを支える「市町村」、そしてさらにそれを支え、全体をまとめていく「都道府県」、教育以外の医療、福祉、労働といった「関係機関」の連携が重要であると考えられる。

そこで本章では和歌山県の小学校・中学校における個別の教育支援計画の作成と活用について、特別支援学級を担当する教員の視点から現状と課題を明らかにし、市町村で個別の教育支援計画を作成・活用を推進していくための方策について探ることを目的とする。

## 2. 研究仮説

個別の教育支援計画の作成の有無によって、個別の教育支援計画の作成・活用に対する効果や困難さ、今後必要だと思われる取組には違いがあるのではないかと考えられる。また、書式の違いによって個別の教育支援計画の作成状況に違いがあるのではないかと考えられる。

# Ⅲ. 方法

Ⅱで述べた目的に向け、和歌山県内の小学校・中学校の個別の教育支援計画の現状と課題についてアンケート調査及びインタビュー調査を実施した。

## 1. 和歌山県内市町村における「つなぎ愛シート（個別の教育支援計画）活用の現状と課題に関する調査

### (1) 対象

対象は和歌山県内全 30 市町村（組合立学校を含む）において特別支援学級を設置している公立小学校 202 校の特別支援学級担当教員 426 名、中学校 95 校の特別支援学級担当教員 182 名、合計 297 校の特別支援学級担当教員 608 名とした。対象校にメー

ル及び紙媒体でアンケート調査票を送付し、メールにて回答を求めた。

## (2) 調査期間

2017年8月初旬に調査票を送付し、9月下旬を目途として回答を求めた。

## (3) アンケート内容

基本情報の質問項目は以下の通りである。

- ① 学校種
- ② 担任している学級の障害種
- ③ 職名
- ④ 年齢（年代）
- ⑤ 教員経験年数
- ⑥ 特別支援学級経験年数
- ⑦ 通級指導教室経験年数
- ⑧ 特別支援教育コーディネーター経験年数
- ⑨ 特別支援学校経験年数
- ⑩ 特別支援教育コーディネーターの兼任の有無
- ⑪ 利用している相談機能
- ⑫ 「つなぎ愛シート」の認知の有無
- ⑬ つなぎ愛シート及び個別の教育支援計画の作成経験年数
- ⑭ 個別の教育支援計画の作成状況

⑤から⑨は教諭と講師を合わせた年数を質問した。また⑭の回答は5択にし、平成29年度につなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成の有無の次項の回答ページが分岐しており、個別の教育支援計画を作成している場合は後述する調査項目Ⅱ及び調査項目Ⅲを回答し、作成していない場合はⅣを回答することとした。

調査項目Ⅱ及び調査項目Ⅲについて、その他の個別の教育支援計画を作成している場合は、「つなぎ愛シート」を「その他の個別の教育支援計画」と読み替えて回答するように調査票に明記した。

調査内容に関する質問項目は、小学校や中学校における個別の教育支援計画の作成・活用に関する先行研究（小坂・姉崎，2011；保田・姉崎，2012）を参考にした。図6-1はアンケート調査の構造及び、主な調査項目である。具体的な項目については資料（調査票）を参照されたい。

回答者には「特別支援学校版『つなぎ愛シート【個別の教育支援計画】』（教員向け）啓発リーフレット」（和歌山県教育委員会，2015）を参考できるように調査票に明記し、調査票と合わせて送付した。

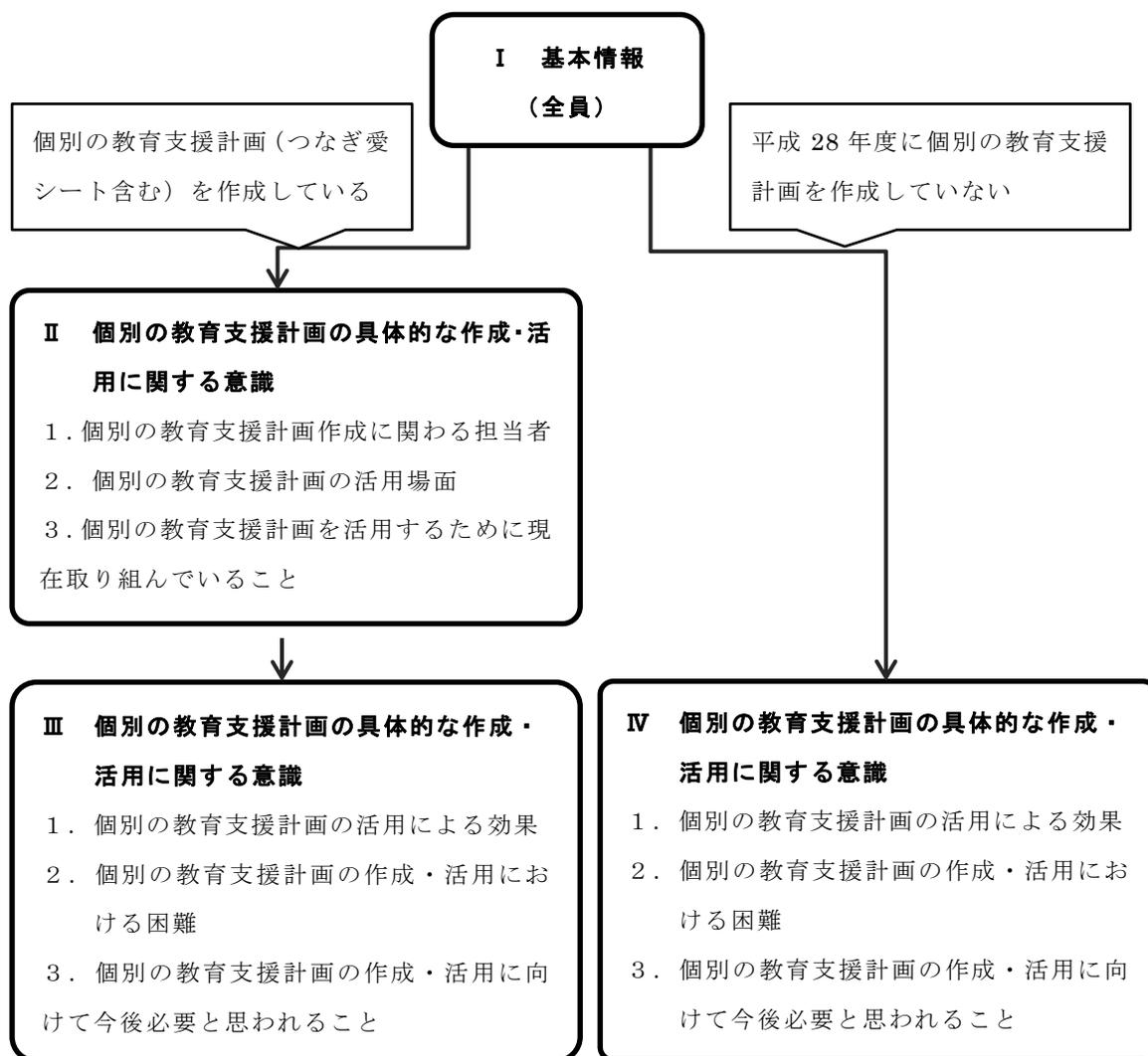


図 6 - 1 アンケート調査の構造

#### (4) 分析方法

##### ① 群分けの方法

調査結果は小学校と中学校に分けて集計を行うこととした。個別の教育支援計画の作成の有無による質問項目の結果の違いを検討するため、表 6 - 6 の 5 つの群に分けて集計し、分析を行った。なお、データクリーニングを行い、不適切と思われる回答は除外した。また、値は小数点第 1 位までとし、第 2 位以下は四捨五入した。

表 6-6 アンケート調査の分析群

|       |                                    |
|-------|------------------------------------|
| I 群   | つなぎ愛シートを作成している                     |
| II 群  | 市町村や学校独自の書式で個別の教育支援計画を作成している       |
| III 群 | 作成していないが来年度につなぎ愛シートを作成予定           |
| IV 群  | 作成していないが市町村や学校独自の書式で個別の教育支援計画を作成予定 |
| V 群   | 作成しておらず、今後も作成予定がない                 |

## ② データの統計処理方法

回収したデータについて、項目の回答数を単純集計した後、クロス集計を行った。そのクロス表について $\chi^2$ 検定を行い、有意差が見られた場合は残差分析を行い、どの群間で有意差が見られるのかを調べた。有意差の判定は有意水準5%を採用した。ただし、データによっては、期待値の値が低すぎる等により、上記の手法ができないものもあった。

## 2. 市町村におけるつなぎ愛シート活用の実態等に関するインタビュー調査

アンケート調査からは得られない具体的な情報を得るために、インタビュー調査を行った。

### (1) 対象

調査対象者はアンケート調査の回答者のうち、同意を得られた9名（小学校・中学校の特別支援学級担任）とした。また、9名を抽出する際には以下の点に配慮した。

- ① つなぎ愛シートを作成している教員から6名抽出した。
- ② アンケート調査の質問（ツ）【あなたが「つなぎ愛シート」を活用するために、現在取り組んでいることを順に3つまで選んでください。】で以下の回答のいずれかを選択している。

I：校内で支援内容を話し合ったり、共有する場を多く設定すること

J：活用のためのネットワーク作り（全ての関係機関が集まる場の設定など）

- ③ 平成30年度につなぎ愛シートを作成予定の教員から3名抽出した。
- ④ アンケート調査の質問（ナ）【今後、あなたがつなぎ愛シートを作成・活用していくために、必要であると思うことは何ですか。順に3つまで選んでください。】または、質問（ネ）【今後、あなたがつなぎ愛シートを作成・活用するとしたら、どのようなことが必要であると思いますか。順に3つまで選んでください。】で以下

の回答のいずれかを選択している。

- C : つなぎ愛シート作成に関する研修
- D : つなぎ愛シート活用に関する研修
- E : 校内で支援内容を話し合ったり、共有する場を多く設定すること
- I : 校外の関係機関との連携の場の保障
- M : 行政によるつなぎ愛シートのサポート体制

- ⑤ 教員経験及び特別支援教育経験が1年以上である。
- ⑥ 教諭
- ⑦ 市町村が偏らないようにする。

インタビュー回答者の背景情報（勤務校種、職名、教職経験年数、特別支援教育経験年数、個別の教育支援計画作成年数）は表6-7に示したとおりである。

**表6-7 インタビュー回答者の背景情報**

| 回答者 | 学校種 | 職名 | 教職経験年数 | 特別支援教育経験年数 | 個別の教育支援計画作成年数<br>( ) つなぎ愛シト作成年数 | つなぎ愛シート作成の有無 |
|-----|-----|----|--------|------------|---------------------------------|--------------|
| ア   | 中学校 | 教諭 | 31年    | 6年         | 2年(2年)                          | 有            |
| イ   | 小学校 | 教諭 | 36年    | 8年         | 6年(1年)                          | 有            |
| ウ   | 小学校 | 教諭 | 27年    | 2年         | 2年(1年)                          | 有            |
| エ   | 小学校 | 教諭 | 23年    | 4年         | 4年(2年)                          | 有            |
| オ   | 中学校 | 教諭 | 22年    | 2年         | 3年(1年)                          | 有            |
| カ   | 小学校 | 教諭 | 3年     | 1年         | 2年(2年)                          | 有            |
| キ   | 小学校 | 教諭 | 11年    | 3年         | 0年                              | 無            |
| ク   | 小学校 | 教諭 | 20年    | 17年        | 11年                             | 無            |
| ケ   | 小学校 | 教諭 | 32年    | 9年         | 0年                              | 無            |

- ・教職年数は講師・教諭を含めている。
- ・特別支援教育経験年数は、特別支援学級、特別支援学校、通級指導教室担当を含めた年数とする。

## (2) データ収集方法

調査期間は2017年10月～11月で、筆者が各学校を訪問し、後述のインタビュー内容に基づいて半構造化面接を行った。面接時間は約40分で、場所は校内の会議室等を

使用した。インタビュー内容は許可を得て IC レコーダーに録音した。

### (3) インタビュー内容

インタビュー内容は、筆者らが原案を作成し、特別支援教育を専門とする研究者 3 名で構成された研究チーム内での確認・修正を行ったものを使用した。本インタビュー内容は表 6－8 に示したとおりである。

表 6－8 インタビュー内容

- |   |
|---|
| 1 つなぎ愛シートを活用できた具体的事例（自治体独自の取組や学校独自の取組等） |
| 2 今後期待される活用の在り方や、必要と思われる具体的な取組等         |
| 3 つなぎ愛シート作成・活用にあたって困っていること・難しいと思われること   |

### (4) 倫理的配慮

インタビュー調査を行うに当たり、国立特別支援教育総合研究所の倫理委員会において承認を得た。調査対象者の所属する市町村教育委員会と所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者の教員に対して、口頭と文書で研究の趣旨について説明し、書面で調査協力の同意を得た。調査協力は任意であり、調査協力承諾後でも辞退可能であること、辞退をしても不利益を被ることはないこと、個人情報管理を厳重に行うことなどを説明した。

## IV. 結果

### 1. アンケート調査

#### (1) 回収率

アンケート調査では、小学校特別支援学級担任 426 名のうち 402 名、中学校特別支援学級担任 182 名のうち 168 名から回答があり、回収率は小学校 94.3% 中学校 92.3%であった。

#### (2) 回答者の属性

##### ① 担当する特別支援学級の障害種

回答者が担任している特別支援学級の障害種を表 6－9 に示した。一番多いのは小学校、中学校ともに知的障害特別支援学級で、次いで自閉症・情緒障害特別支援学級であった。

表 6-9 担当している特別支援学級の障害種

|          | 小学校 (n=402) | 中学校 (n=168) |
|----------|-------------|-------------|
| 知的障害     | 199 (49.5%) | 84 (50.0%)  |
| 自閉症・情緒障害 | 170 (42.3%) | 75 (44.6%)  |
| 肢体不自由    | 24 (6.0%)   | 7 (4.2%)    |
| 病弱・身体虚弱  | 4 (1.0%)    | 2 (1.2%)    |
| 弱視       | 5 (1.2%)    | 0 (0.0%)    |

## ② 職名

回答者の職名を表 6-10 に示した。小学校は教諭が 300 名、講師が 102 名だった。中学校は教諭が 130 名、講師が 38 名であった。

表 6-10 職名

|    | 小学校 (n=402) | 中学校 (n=168) |
|----|-------------|-------------|
| 教諭 | 300 (74.6%) | 130 (77.4%) |
| 講師 | 102 (25.4%) | 38 (22.6%)  |

## ③ 年齢

回答者の年齢を表 6-11 に示した。小学校、中学校ともに 50 代の教員が最も多く、どちらも 40%以上の割合であった。

表 6-11 年齢

|     | 小学校 (n=402) | 中学校 (n=168) |
|-----|-------------|-------------|
| 20代 | 70 (17.4%)  | 30 (17.9%)  |
| 30代 | 66 (16.4%)  | 29 (17.3%)  |
| 40代 | 44 (10.9%)  | 23 (13.7%)  |
| 50代 | 188 (46.8%) | 76 (45.2%)  |
| 60代 | 34 (8.5%)   | 10 (6.0%)   |

## ④ 特別支援学級経験年数

回答者の特別支援学級経験年数について小学校を図 6-2、中学校を図 6-3 に示した。小学校、中学校ともに特別支援学級経験年数 0 年が最も多かった。経験年数が 0 年～3 年までの人数は、小学校は 402 名中 237 名で 58.9%を、中学校は 168 名中 96 名で 57.1%を占めた。

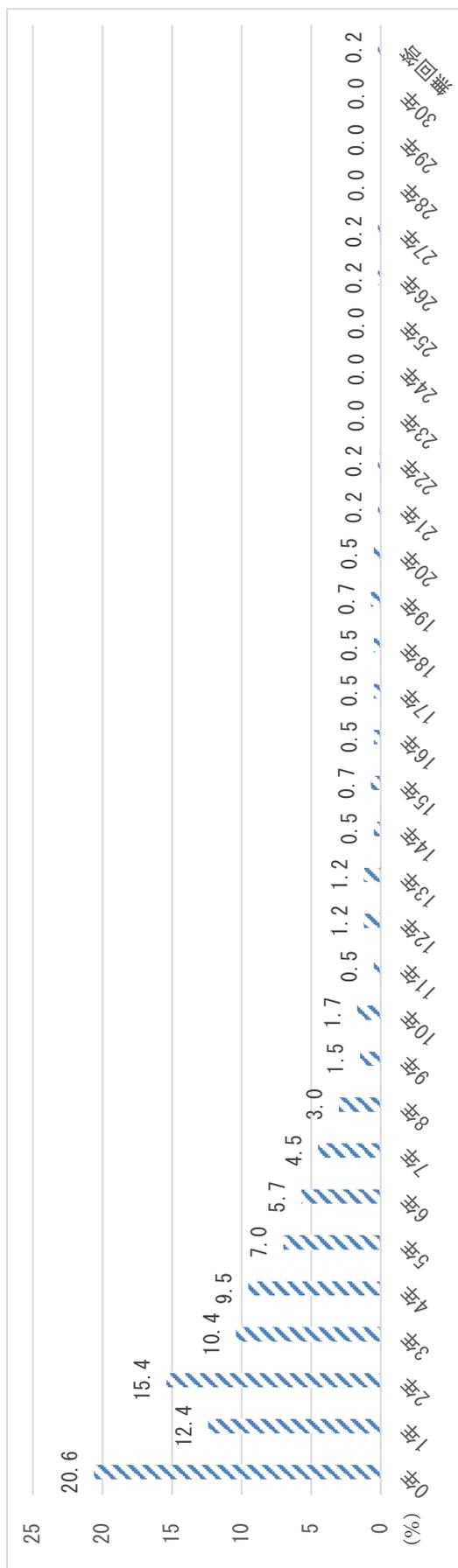


図6-2 特別支援学級経験年数 -小学校- (n=402)

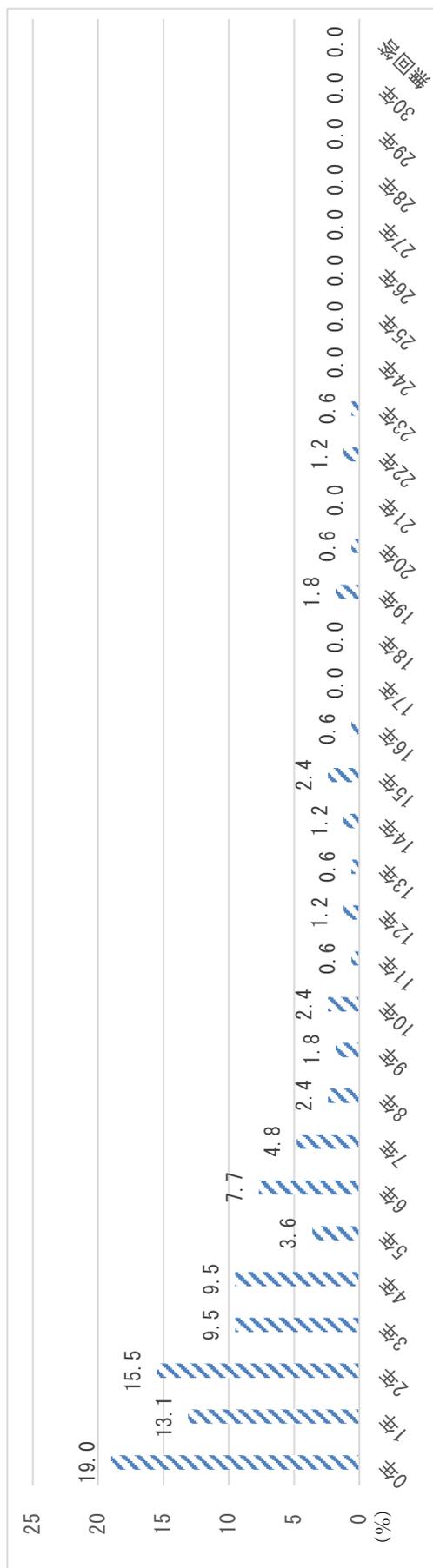


図6-3 特別支援学級経験年数 -中学校- (n=168)

## ⑤ 分析軸別の有効回答数

得られたデータは「つなぎ愛シートや個別の支援計画の作成の有無」による群分けを行い、質問（ソ）にて「つなぎ愛シートを作成」と回答した教員をⅠ群、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」と回答した教員をⅡ群、「作成していないが、今年度または次年度以降につなぎ愛シートを作成する予定」と回答した教員をⅢ群、「作成していないが、今年度または次年度以降に独自の様式で作成する予定」と回答した教員をⅣ群、「作成しておらず、今後も作成予定はない」と回答した教員をⅤ群として集計と分析を行った。分析軸別の有効回答数は以下のとおりであった。

○小学校全数 402 件、Ⅰ群 102 件、Ⅱ群 174 件、Ⅲ群 102 件、Ⅳ群 8 件、Ⅴ群 16 件

○中学校全数 168 件、Ⅰ群 36 件、Ⅱ群 60 件、Ⅲ群 57 件、Ⅳ群 6 件、Ⅴ群 9 件

### (3) 小学校

以下に小学校の教員 402 名に関する回答の集計結果を示した。

#### ① 和歌山県で作成している「つなぎ愛シート」を知っているかどうかについて

和歌山県で作成している「つなぎ愛シート」を知っているかどうかについて結果を図 6-4 に示した。全体では 91.0% の教員が「知っている」と回答していた。

Ⅰ群においては 99.0% の教員が知っていた。また 80% 以上が知っている と回答した群がⅠ群以外に 2 つあり、Ⅱ群が 87.9%、Ⅲ群が 94.1% であった。

$\chi^2$  検定を行ったところ、1% 水準で有意差が見られ ( $\chi^2 = 157$ ,  $df = 16$ ,  $p < .01$ )、さらに残差分析の結果、1% 水準でⅠ群は「知っている」が有意に高く、Ⅳ群とⅤ群は「知らない」が有意に高かった。

「作成していないが、今年度または次年度以降に独自の様式で作成する予定」であるⅣ群または「作成しておらず、今後も作成予定はない」であるⅤ群は、「つなぎ愛シートを作成している」であるⅠ群と比べて、つなぎ愛シートを知らない教員が多いことが明らかになった。

#### ② つなぎ愛シートの作成には担任以外には誰が関わっているかについて

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成しているⅠ群とⅡ群に対し、つなぎ愛シートの作成には担任以外には誰が関わっているかについて複数回答を求めた。その結果を図 6-5 に示した。

全体では「保護者」と「特別支援教育コーディネーター」がともに 58.0% を示しており、次いで多かったのが「校内の他の特別支援学級の担任」49.3% で、約半数の教員が関わっていると回答していた。Ⅰ群で最も多かったのが「保護者の」の 91.2% であった。次いで多かったのが「本人」の 64.7% であった。Ⅱ群で最も多かったのが「特別支援教育コーディネーター」の 57.5%、「校内の他の特別支援学級の担任」の 53.4%

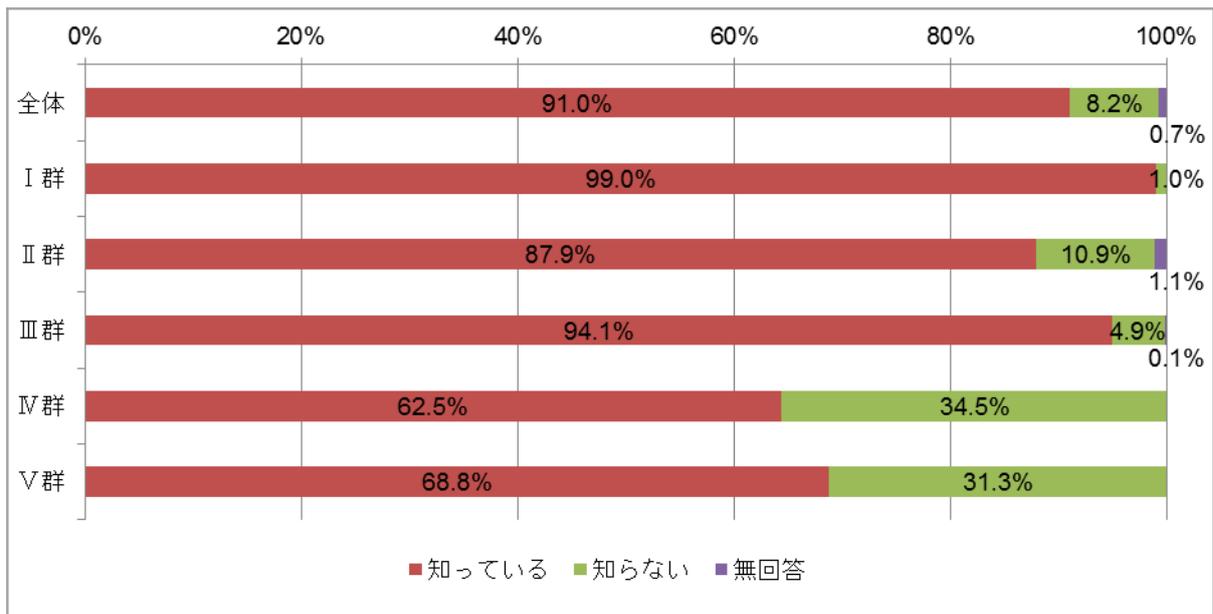


図6-4 和歌山県で作成している「つなぎ愛シート」を知っているか  
(小学校 n=402)

であり、60%以上の回答はなかった。

逆にI群では、「特別支援学校教員」や「他校の小学校・中学校教員」、「医療や福祉関係スタッフ」は10%未満と少なかった。II群では、「特別支援学校教員」は20%以上あったものの、I群と同じように外部の関係者との作成は10%以下と低かった。また「担任が一人で作成」はI群では0%にも関わらず、II群では18.4%の回答があった。

「つなぎ愛シートを作成」しているI群は、「本人」や「保護者」が作成に関わっている場合が多いことが明らかとなった。「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているII群は、「校内の他の特別支援学級の担任」が関わる場合や、「担任が一人で作成」している教員がI群に比べて多いことが明らかとなった。

### ③ つなぎ愛シートをどのような場面や機会を使っているかについて

つなぎ愛シートまたその他の個別の教育支援計画を作成しているI群とII群に対し、つなぎ愛シートをどのような場面や機会を使っているかについて複数回答を求めた。その結果を図6-6に示した。

全体では「目標・手立ての明確化や確認」が89.5%と最も多く、次いで多かったのが「校内における次年度の担任への引き継ぎ」の82.2%で、80%以上の教員が回答していた。I群は「保護者との話し合い」の88.2%で最も多く、次いで多かったのが「目標・手立ての明確化や確認」の87.3%であった。II群は「目標・手立ての明確化や確認」が90.8%と最も多く、次いで「校内における次年度の担任への引き継ぎ」が84.5%

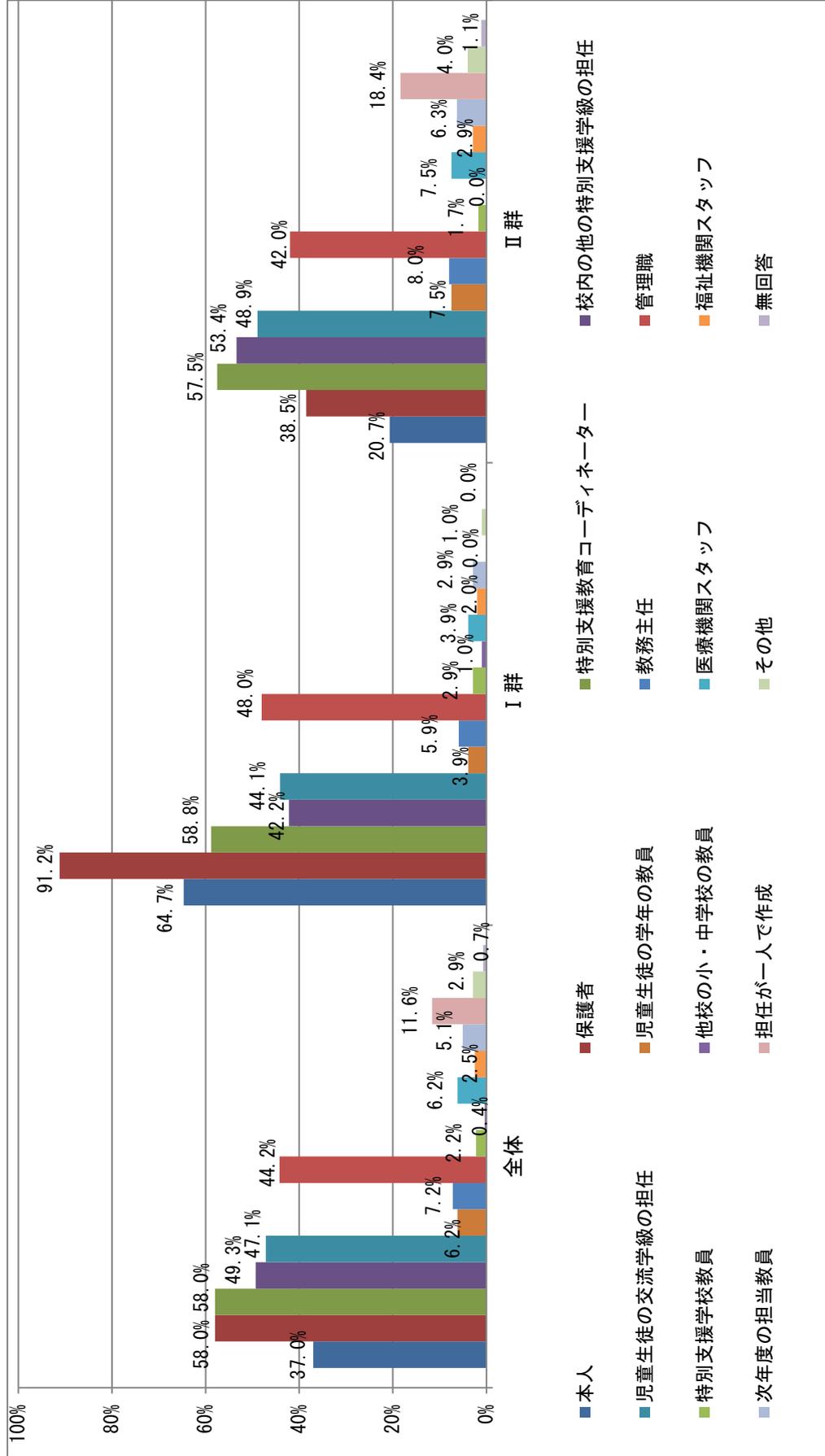


図6-5 つなぎ愛シートの作成には担任以外には誰が関わっているか  
 -小学校 複数回答- (全体 n=276, I群 n=102, II群 n=174)

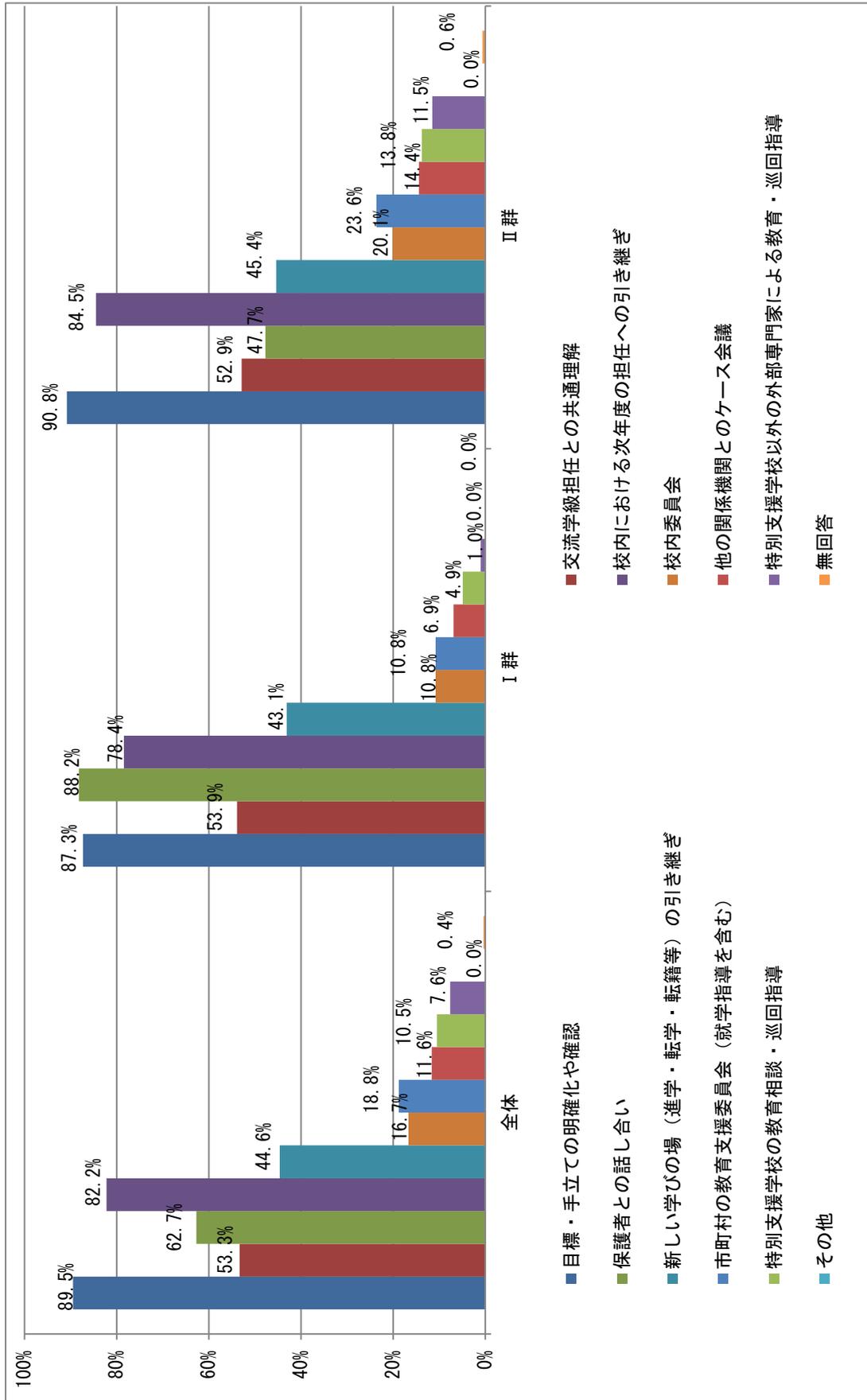


図6-6 つなぎ愛シートをどのような場面や機会で使っているか

-小学校 複数回答- (全体 n=276, I群 n=102, II群 n=174)

であった。「保護者との話し合い」はⅠ群が 88.2%であったのに対して、Ⅱ群は 47.7%であった。

一方、Ⅰ群とⅡ群とで 10%以上値に差があり、「市町村の教育支援委員会（就学指導を含む）」（Ⅰ群は 10.8%、Ⅱ群は 23.6%）と「特別支援学校以外の外部専門家による教育相談・巡回指導」（Ⅰ群は 1.0%、Ⅱ群は 11.5%）については、いずれもⅡ群の方がその割合が高かった。

Ⅰ群、Ⅱ群ともに「目標・手立ての明確化や確認」につなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を使用していることが分かった。「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群の教員は、Ⅱ群の教員よりも「保護者との話し合い」に使用している場合が多いことが明らかになった。

#### ④ つなぎ愛シートを活用するために、現在取り組んでいることについて -1 番目に挙げられた回答-

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成しているⅠ群とⅡ群に対し、回答を求めた。つなぎ愛シートを活用するために、現在取り組んでいることについて3番目まで挙げてもらい、そのうちの1番目に回答のあった内容についてまとめた結果を図6-7に示した。

全体では「特別支援教育に関するスキルアップの研修」が 46.7%と最も多く、次いで「つなぎ愛シート作成に関する研修」が 12.0%と多かった。同様にⅠ群、Ⅱ群ともに「特別支援教育に関するスキルアップの研修」が最も多かったが、Ⅰ群は 34.3%とⅡ群の 54.0%と比べて少なかった。次いで多かったのが、Ⅰ群は「つなぎ愛シート作成に関する研修」と「保護者につなぎ愛シートの意義の理解を促す」の 17.6%であり、Ⅱ群は「支援内容等を共有する場の設定」の 10.9%であった。

Ⅰ群とⅡ群の回答に差が見られるかどうか $\chi^2$ 検定を行ったところ、1%水準で有意差が見られ( $\chi^2=32.9$ ,  $df=11$ ,  $p<.01$ )、さらに残差分析の結果、Ⅰ群はⅡ群よりも「保護者につなぎ愛シートの意義の理解を促す」が1%水準で有意に高く、「つなぎ愛シート作成に関する研修」が5%水準で有意に高かった。Ⅱ群はⅠ群よりも「特別支援教育に関するスキルアップの研修」が1%水準で有意に高かった。

Ⅰ群、Ⅱ群ともに「特別支援教育に関するスキルアップの研修」が最も多く、3割以上の教員が取り組んでいたが、Ⅱ群の方がより多く取り組んでいた。また「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群の教員は、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群の教員と比べて、「つなぎ愛シート作成に関する研修」及び「保護者につなぎ愛シートの意義の理解を促す」ことに取り組んでいる割合が高いことが明らかになった。

#### ⑤ つなぎ愛シートの活用によりどのような効果があったかについて

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成しているⅠ群とⅡ群に対し、つなぎ愛シートの活用によりどのような効果があったかについて複数回答を求め

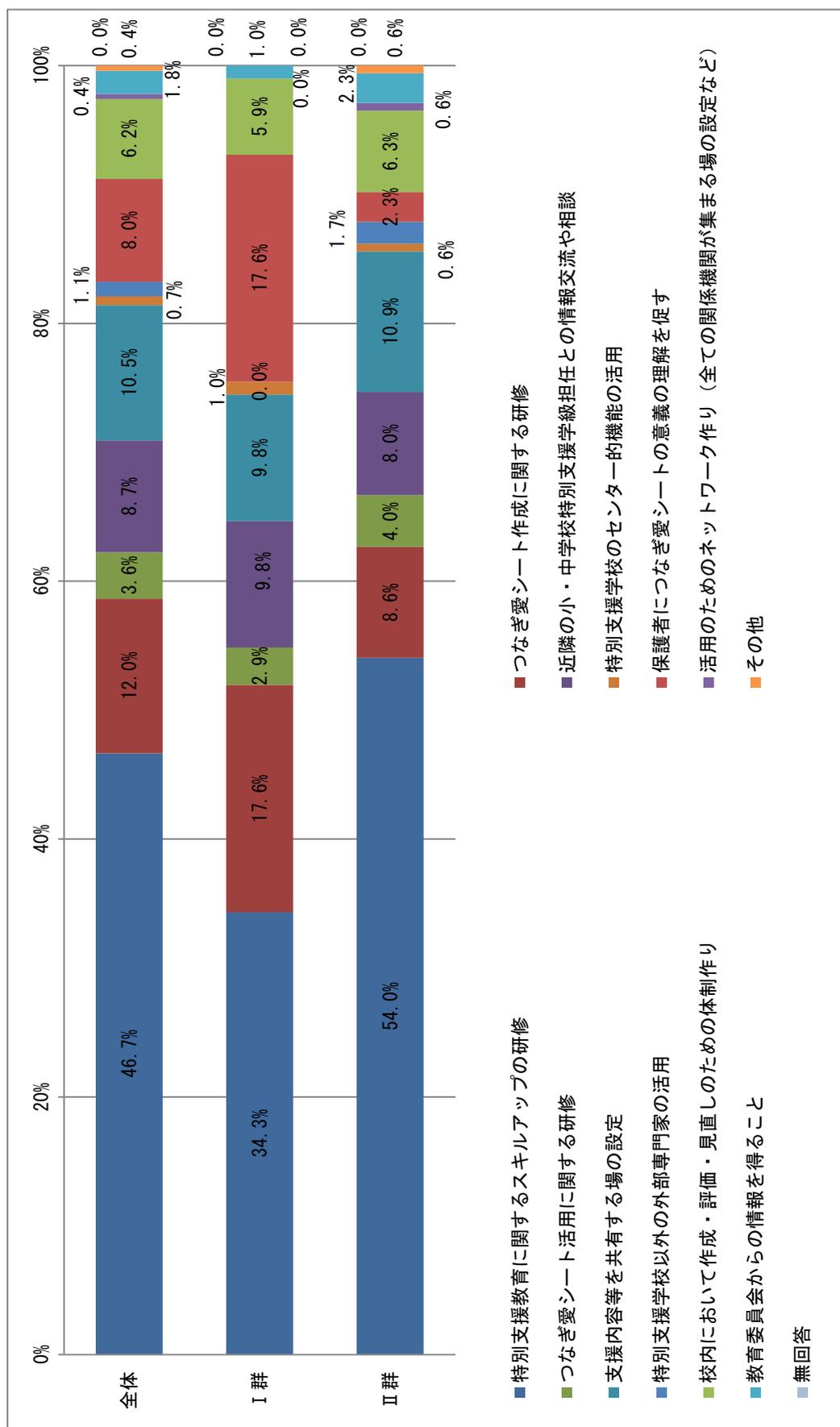


図6-7 つなぎ愛シートを活用するために、現在取り組んでいること  
 一小学校 1番目に挙げられた回答ー (全体 n=276, I群 n=102, II群 n=174)

た。その結果を図6－8に示した。

全体では「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」の83.0%が最も多く、次いで多いのが「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まった」の74.6%であり、この二つの項目のみが70%以上の教員が回答していた。同様にⅠ群、Ⅱ群ともに「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」が最も多く、それぞれ76.5%、86.8%であった。ただ次いで多かったのは、Ⅰ群は「保護者との連携が深まった」の75.5%で、Ⅱ群は「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まった」の77.6%で異なっていた。

Ⅰ群、Ⅱ群ともに「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」が多く、7割以上の教員は効果があったと回答していた。また「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群は、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群と比べて、「保護者との連携が深まった」という効果やⅡ群はⅠ群よりも「校外の関係機関（医療・福祉等）との連携が深まった」という効果を感じている教員の割合が高いことが明らかとなった。

#### **⑥ つなぎ愛シートの作成・活用について困っていることや、難しいと感じていることは何かについて -1番目に挙げられた回答-**

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成しているⅠ群とⅡ群に対し、つなぎ愛シートの作成・活用について困っていることや、難しいと感じていることは何かについて3番目まで挙げてもらった。そのうちの1番目として挙げられたものの結果を図6－9に示した。

全体では「作成や話し合いに時間がかかる」の51.4%が最も多く、次いで「支援の目標の設定」の13.8%、「専門家による相談・助言の機会が少ない」の9.8%、「具体的な支援方法が見つからない」の7.2%の順で多かった。これはⅠ群、Ⅱ群においても、同様の傾向が見られた。

Ⅰ群、Ⅱ群では共通して「作成や話し合いに時間がかかる」を1番目に感じている教員が最も多く、4割以上の教員がこの点について困っているまたは難しいと感じていた。

#### **⑦ 今後、つなぎ愛シートを作成・活用していくために、必要であると思うことについて -1番目に挙げられた回答-**

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成しているⅠ群とⅡ群に対し、今後、つなぎ愛シートを作成・活用していくために、必要であると思うことについて、3番目まで挙げてもらった。そのうち1番目として挙げられたものの結果を図6－10に示した。

全体では「教員の特別支援教育の専門性」の54.0%と突出して最も多く、次いで「つなぎ愛シート作成に関する研修」14.9%、「教員の特別支援教育の関心を高める」10.5%

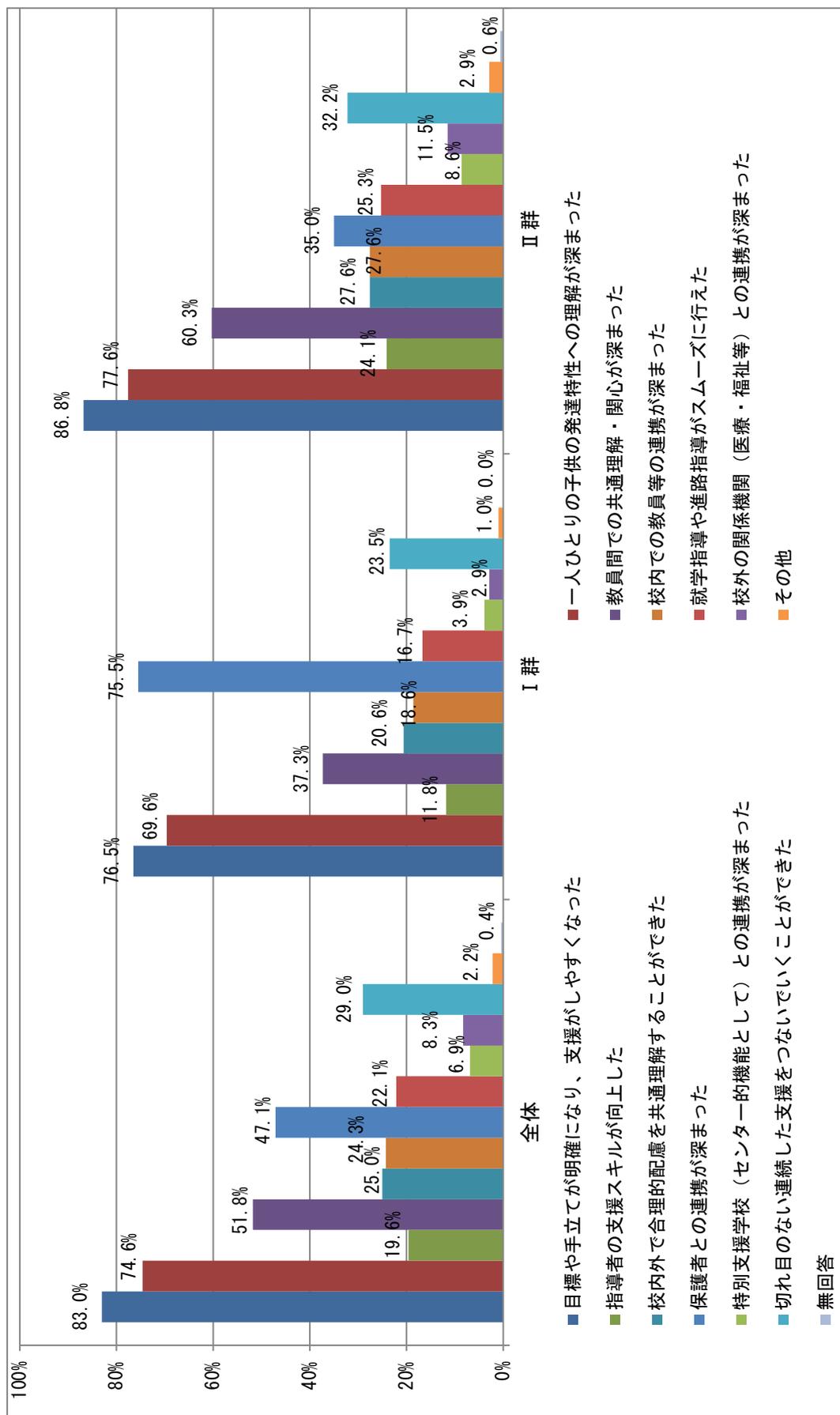


図6-8 つなぎ愛シートの活用によりどのような効果があったか  
 一小学校 複数回答一 (全体 n=276, I群 n=102, II群 n=174)

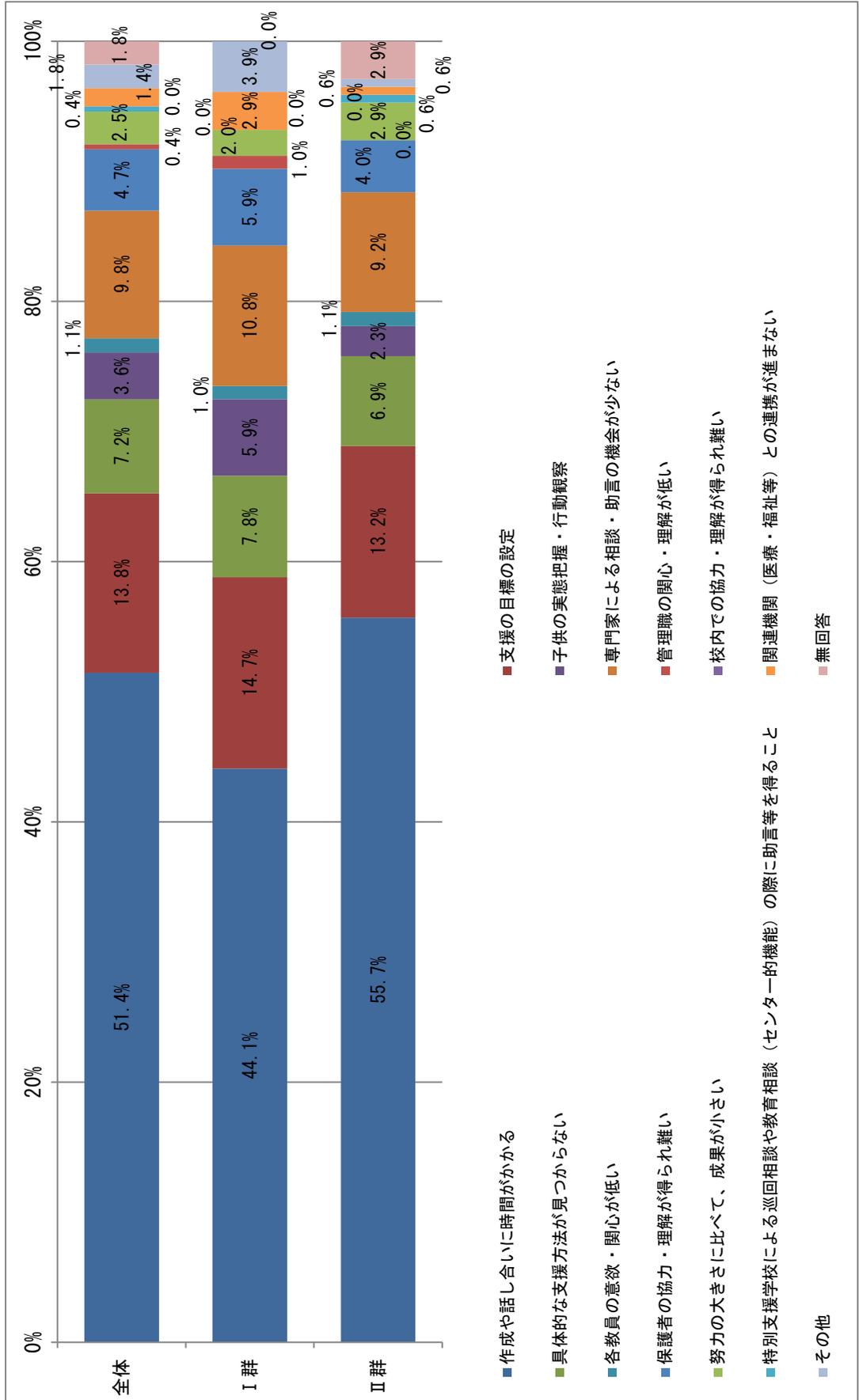


図6-9 つなぎ愛シートの作成・活用について困っていることや、難しいと感じていること  
 -小学校 1 番目に挙げられた回答- (全体 n=276, I群 n=102, II群 n=174)

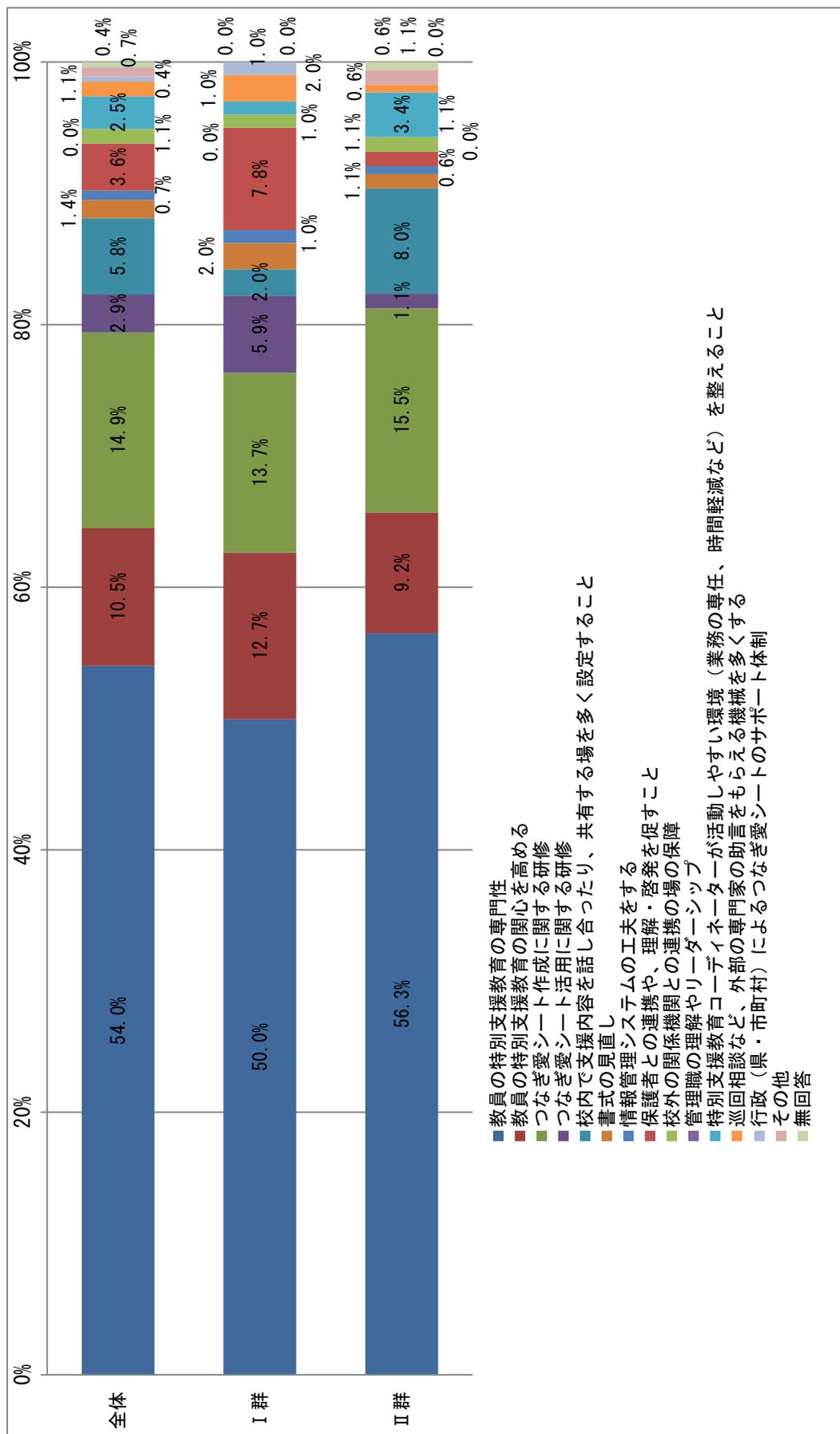


図6-10 今後、つなぎ愛シートを作成・活用していくために、必要であると思うことは何か  
 一小学校 1番目に挙げられた回答ー（全体 n=276, I群 n=102, II群 n=174）

の順に多く、この3つが10%を超えていた。また、「校外の関係機関との連携の場の保障」、「巡回相談など、外部の専門家の助言をもらえる機会を多くする」、「行政（県・市町村）によるつなぎ愛シートのサポート体制」等の外部との連携に関する項目については、それぞれ1.1%、1.1%、0.4%とすべて1%前後と回答が少なかった。

I群とII群とでは同様の傾向が見られ、「教員の特別支援教育の専門性」が最も多く、それぞれ50.0%、56.3%であり、次いで多いのが「つなぎ愛シート作成に関する研修」で、それぞれ13.7%、15.5%であった。また「校外の関係機関との連携の場の保障」（I群は1.0%、II群は1.1%）、「巡回相談など、外部の専門家の助言をもらえる機会を多くする」（I群は2.0%、II群は0.6%）、「行政（県・市町村）によるつなぎ愛シートのサポート体制」（I群は1.0%、II群は0.0%）等の外部との連携に関する項目に関する回答の割合はI群、II群ともに低かった。

I群とII群の回答に差が見られるかどうか $\chi^2$ 検定を行ったところ、1%水準で有意差が見られ（ $\chi^2=24.3$ ,  $df=12$ ,  $p<.05$ ）、さらに残差分析の結果、I群はII群よりも「保護者との連携や、理解・啓発を促すこと」が1%水準で有意に高く、「つなぎ愛シート活用に関する研修」が5%水準で有意に高かった。II群はI群よりも「校内で支援内容を話し合ったり、共有したりする場を多く設定すること」が5%水準で有意に高かった。

I群、II群ともに5割以上の教員が、今後、つなぎ愛シートを作成・活用していくために「教員の特別支援教育の専門性」が1番目に必要であると考えていることが明らかになった。逆に「校外の関係機関との連携の場の保障」、「巡回相談など、外部の専門家の助言をもらえる機会を多くする」、「行政（県・市町村）によるつなぎ愛シートのサポート体制」等の外部との連携の必要性を1番目に感じている教員の割合は少なかった。また「つなぎ愛シートを作成」しているI群は、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているII群と比べて、「つなぎ愛シート活用に関する研修」や「保護者との連携や、理解・啓発を促すこと」に必要性を1番目に感じている教員が多いことが明らかとなった。

#### ⑧ つなぎ愛シートを作成した場合、どのようなことに活用できると思うかについて

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成していないIII群、IV群、V群に対し、つなぎ愛シートを作成した場合、どのようなことに活用できると思うかについて複数回答を求めた。その結果を図6-11に示した。

全体では「目標や手立てが明確にあり、支援がしやすくなる」の71.4%が最も多く、次いで「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まる」の70.6%、「切れ目のない連続した支援をつないでいくことができる」と「教員間での共通理解・関心が深まる」の69.0%の順で多かった。80%を超えるものはなかったものの、この四つの項目が70%前後の教員が回答していた。

III群では、「切れ目のない連続した支援をつないでいくことができる」が73.5%、「一

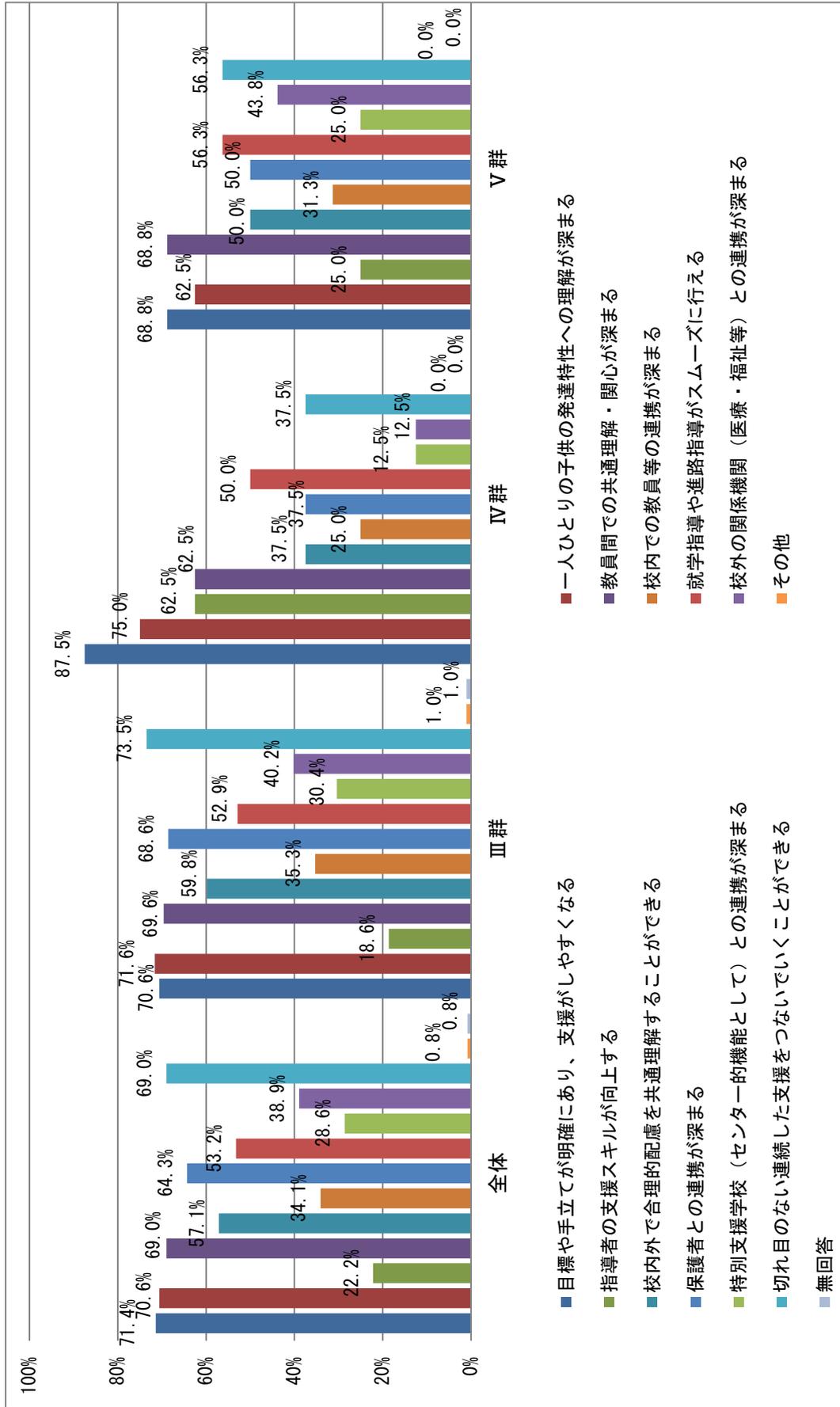


図6-11 つなぎ愛シートを作成した場合、どのようなことに活用できると思うか

一小学校 複数回答一 (全体 n=126, III群 n=102, IV群 n=8, V群 n=16)

人ひとりの子供の発達特性への理解が深まる」が 71.6%、「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなる」が 70.6%の順で多かった。Ⅳ群では、「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなる」が 87.5%と最も多く、次に「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まる」が 75.0%、「指導者の支援スキルが向上する」と「教員間での共通理解・関心が深まる」がともに 62.5%であった。Ⅴ群では、「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなる」と「教員間での共通理解・関心が深まる」がともに 68.8%と最も多く、次に「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まる」が 62.5%、「就学指導や進路指導がスムーズに行える」と「切れ目のない連続した支援をつないでいくことができる」がともに 56.3%であった。

以上のようにⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群のすべての群において、「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなる」、「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まる」、「教員間での共通理解・関心が深まる」の値が6割以上を占めていたことから、この3つの項目に活用の期待を感じている教員が多いことが分かった。

#### ⑨ 今後、つなぎ愛シートを作成するとしたら、どのようなことに困ったり、難しいと 思ったりするかについて -1番目に挙げられた回答-

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成していないⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群に対して、今後、つなぎ愛シートを作成するとしたら、どのようなことに困ったり、難しいと思ったりするかについて3番目まで挙げてもらった。そのうち1番目として挙げられたものの結果を図6-12に示した。

全体では「作成や話し合いに時間がかかる」の 58.7%で最も多く、次に多かったのは「支援の目標の設定」の 10.3%であった。同様にⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群においても「作成や話し合いに時間がかかる」が最も多く、それぞれ 57.8%、50.0%、68.8%で、すべて 50%を超えていた。

Ⅲ群、Ⅳ群、Ⅴ群ともに、もしつなぎ愛シートを作成したら「作成や話し合いに時間がかかる」だろうと1番目に感じている教員が最も多いことが明らかになった。

#### ⑩ 今後、つなぎ愛シートを作成・活用するとしたら、どのようなことが必要である と思うかについて -1番目に挙げられた回答-

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成していないⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群に対し、今後、つなぎ愛シートを作成・活用するとしたら、どのようなことが必要であると思うかについて3番目まで挙げてもらった。そのうち1番目として挙げられたものの結果を図6-13に示した。

全体では「教員の特別支援教育の専門性」の 47.6%が最も大きく、次いで多かったのは「つなぎ愛シート作成に関する研修」の 15.9%であった。

Ⅲ群では「教員の特別支援教育の専門性」が 48.0%と最も多く、次に「つなぎ愛シ

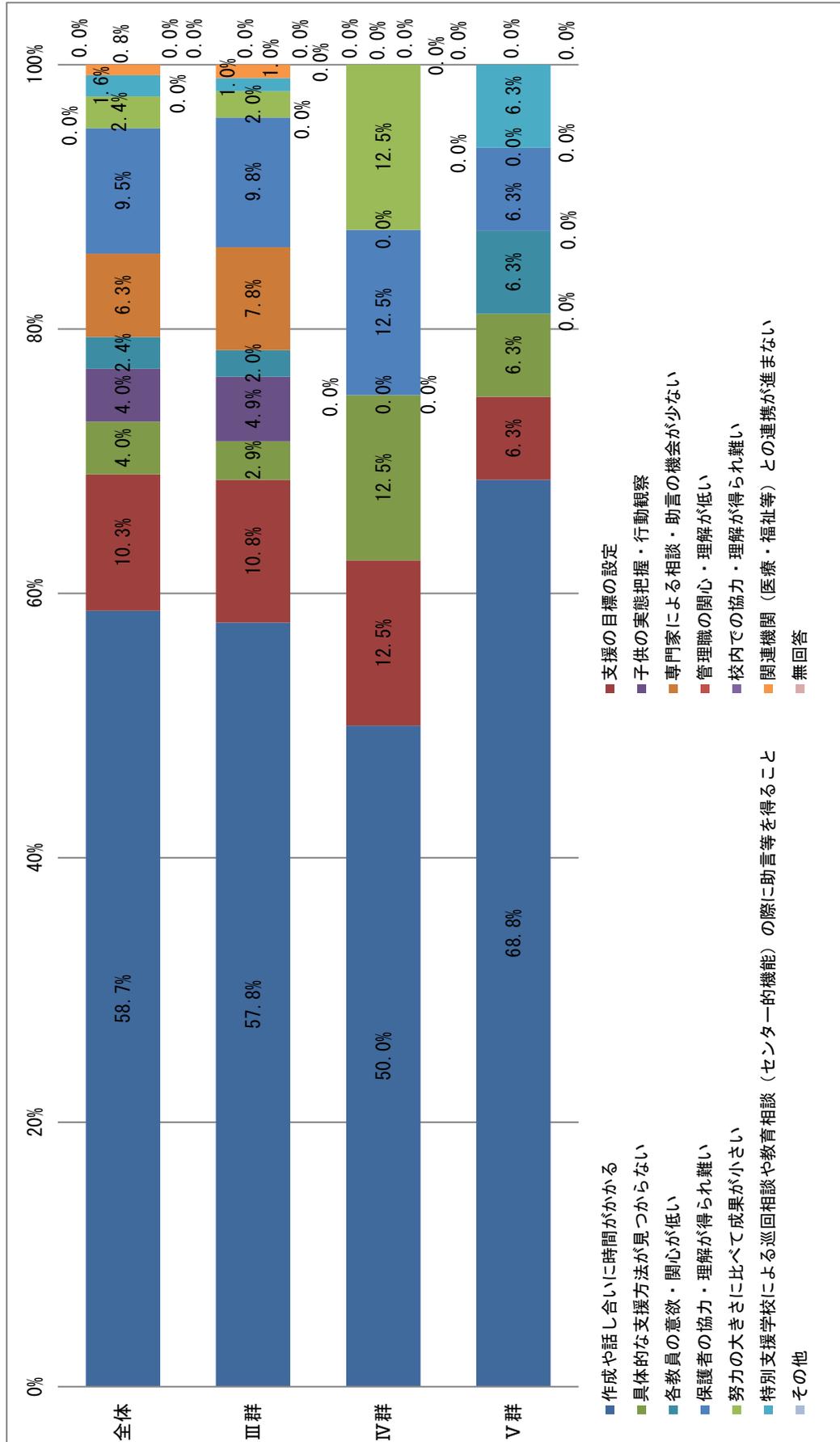


図6-12 今後、つなぎ愛シートを作成するとしたら、どのようなことに困ったり、難しいと思ったりするか  
 一小学校 1番目に挙げられた回答（全体 n=126, Ⅲ群 n=102, Ⅳ群 n=8, Ⅴ群 n=16）

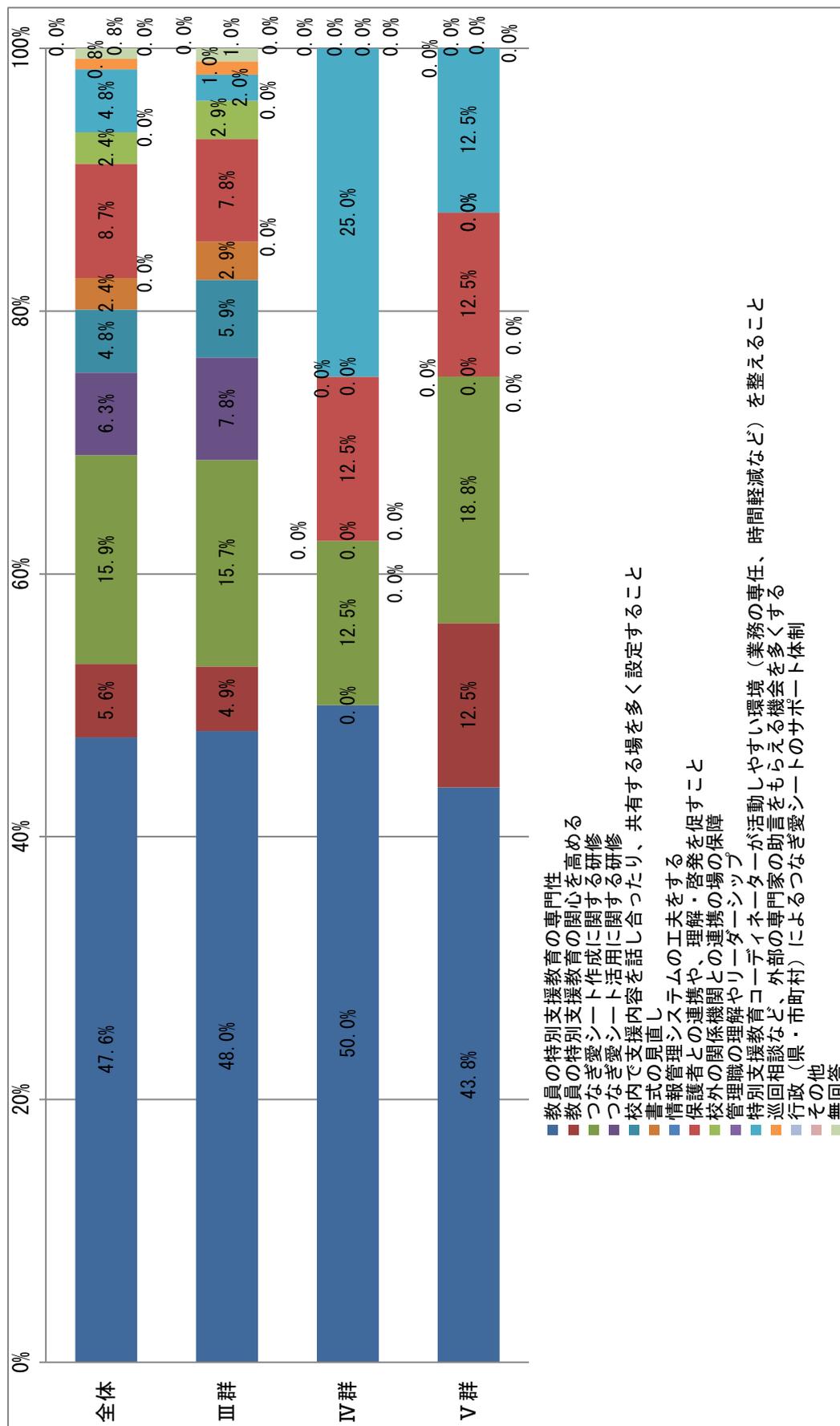


図6-13 今後、つなぎ愛シートを作成・活用したら、どのようなことが必要であると思うか  
 一小学校 1番目に挙げられた回答ー (全体 n=126, Ⅲ群 n=102, Ⅳ群 n=8, Ⅴ群 n=16)

ート作成に関する研修」が 15.7%、「つなぎ愛シート活用に関する研修」と「保護者との連携や、理解・啓発を促すこと」がともに 7.8%であった。IV群では「教員の特別支援教育の専門性」が 50.0%で最も多く、次が「特別支援教育コーディネーターが活動しやすい環境（業務の専任・時間軽減など）を整えること」で 25.0%、「つなぎ愛シート作成に関する研修」と「保護者との連携や、理解・啓発を促すこと」が 12.5%であった。V群では「教員の特別支援教育の専門性」が 43.8%と最も多く、次に「つなぎ愛シート作成に関する研修」が 18.8%、「教員の特別支援教育の関心を高める」「保護者との連携や、理解・啓発を促すこと」「特別支援教育コーディネーターが活動しやすい環境（業務の専任・時間軽減など）を整えること」の3項目がともに 12.5%であった。III群、IV群、V群においても「教員の特別支援教育の専門性」が最も多く、それぞれ 48.0%、50.0%、43.8%で、すべて 40%以上であった。

III群、IV群、V群ともに「教員の特別支援教育の専門性」の必要性を1番目に感じている教員が最も多いことが明らかになった。また、次に値の高かった項目は、III群、IV群、V群でそれぞれ異なっていた。

#### (4) 中学校

以下に中学校の教員 168 名に関する回答の集計結果を示した。

##### ① 和歌山県で作成している「つなぎ愛シート」を知っているかどうかについて

和歌山県で作成している「つなぎ愛シート」を知っているかどうかについての結果を図6-14に示した。全体では 86.3%の教員が「知っている」と回答していた。つなぎ愛シートやその他の個別の教育支援計画の作成状況で比較すると、I群、IV群の 100.0%が最も多く、次いでIII群の 89.5%、II群の 80.0%の順で多かった。

各群間の回答に差が見られるかどうか $\chi^2$ 検定を行ったところ、1%水準で有意差が見られ( $\chi^2=22.5$ ,  $df=4$ ,  $p<.01$ )、さらに残差分析の結果、1%水準でI群は「知っている」が有意に高く、V群は「知らない」が有意に高かった。

I群、II群、III群、IV群は8割以上の教員がつなぎ愛シートを知っていることが明らかになった。つなぎ愛シートやその他の個別の教育支援計画の作成状況で比較すると、「作成しておらず、今後も作成予定はない」V群は、5つの群の中で、つなぎ愛シートを知らない教員が多いことが明らかになった。

##### ② つなぎ愛シートの作成には担任以外には誰が関わっているかについて

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成しているI群とII群に対し、つなぎ愛シートの作成には担任以外には誰が関わっているかについて複数回答を求めた。その結果を図6-15に示した。

全体では「保護者」の 55.2%が最も多く、次いで「管理職」の 49.0%、「特別支援

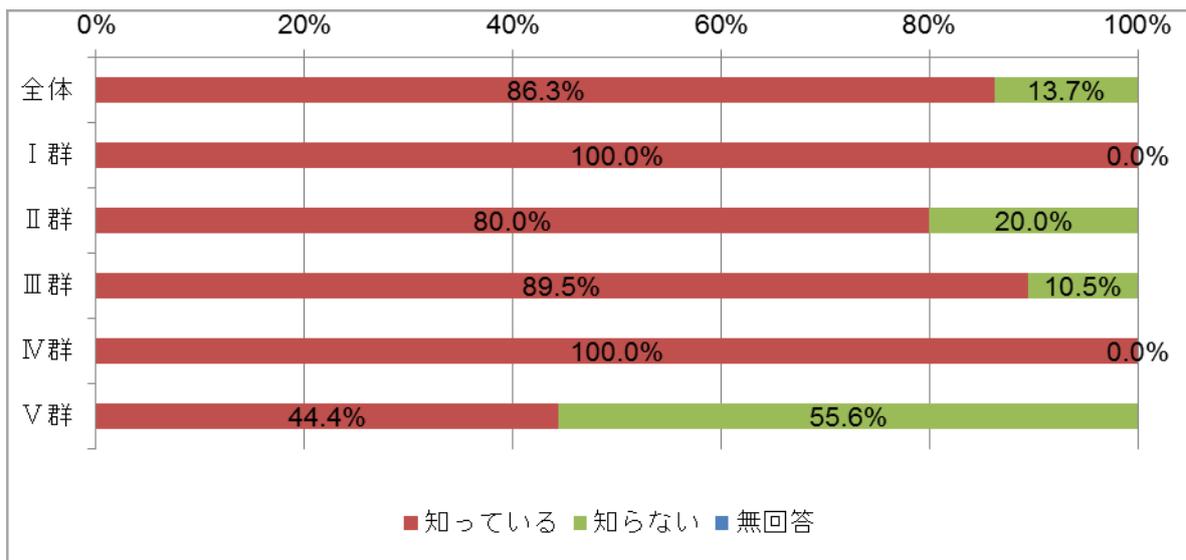


図 6-14 和歌山県で作成している「つなぎ愛シート」を知っているか  
(中学校 n=168)

教育コーディネーター」の 46.9%、「校内の他の特別支援学級の担任」の 42.7%の順で多かった。I 群で最も多かったのが「保護者」の 91.7%で、次いで多かったのが「本人」の 69.4%だった。II 群で最も多かったのが「管理職」の 46.7%で、次いで多かったのが「特別支援教育コーディネーター」の 43.3%だった。

I 群と II 群で、10%以上の値の差があったものを以下に挙げた。「本人」が I 群の 69.4%に対し II 群は 20.0%、「保護者」については I 群の 91.7%に対し II 群は 33.3%と、I 群の方が高い値を示した。一方、「児童生徒の交流学級の担任」には I 群の 22.2%に対し II 群は 41.7%、「担任が一人で作成」は I 群の 0.0%に対し II 群は 21.7%と II 群の方が高い値を示した。

I 群と II 群で比較すると、「つなぎ愛シートを作成」している I 群は、「本人」や「保護者」が作成に関わっていることが多いことが明らかとなった。「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」している II 群は、「児童生徒の交流学級の担任」が作成に関わっていることが多く、「担任が一人で作成」している教員が I 群に比べて多いことが明らかとなった。

### ③ つなぎ愛シートをどのような場面や機会を使っているかについて

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成している I 群と II 群に対し、つなぎ愛シートをどのような場面や機会を使っているかについて複数回答を求めた。その結果を図 6-16 に示した。

全体では「目標・手立ての明確化や確認」の 82.3%で最も多く、次いで「校内における次年度の担任への引き継ぎ」の 74.0%で多かった。I 群は「保護者との話し合い」の 94.4%で最も多く、次いで「目標・手立ての明確化や確認」の 77.8%で多かった。

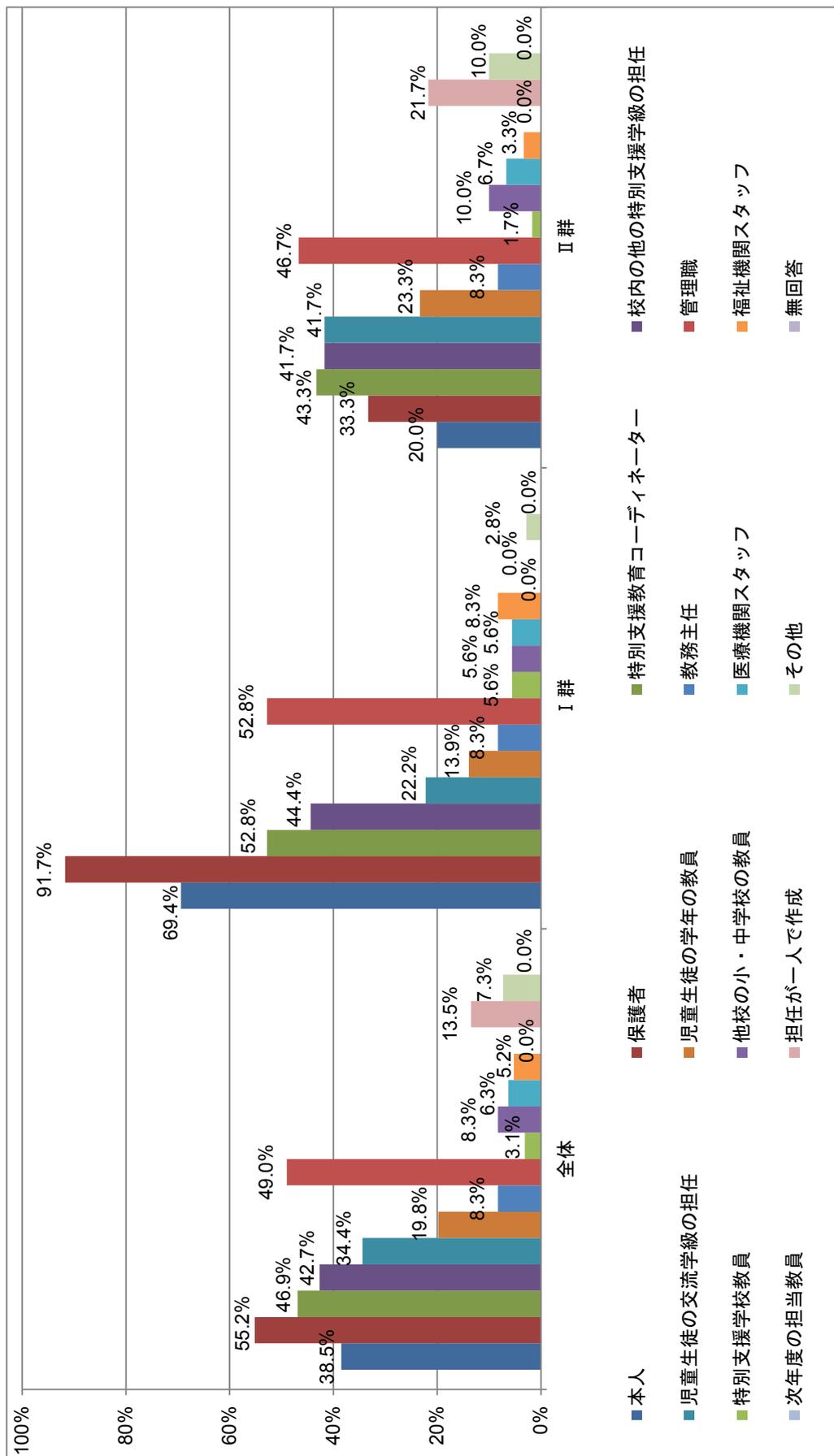


図 6-15 つなぎ愛シートの作成には担任以外には誰が関わっているか  
 一中学校 複数回答一 (全体 n=96, I群 n=36, II群 n=60)

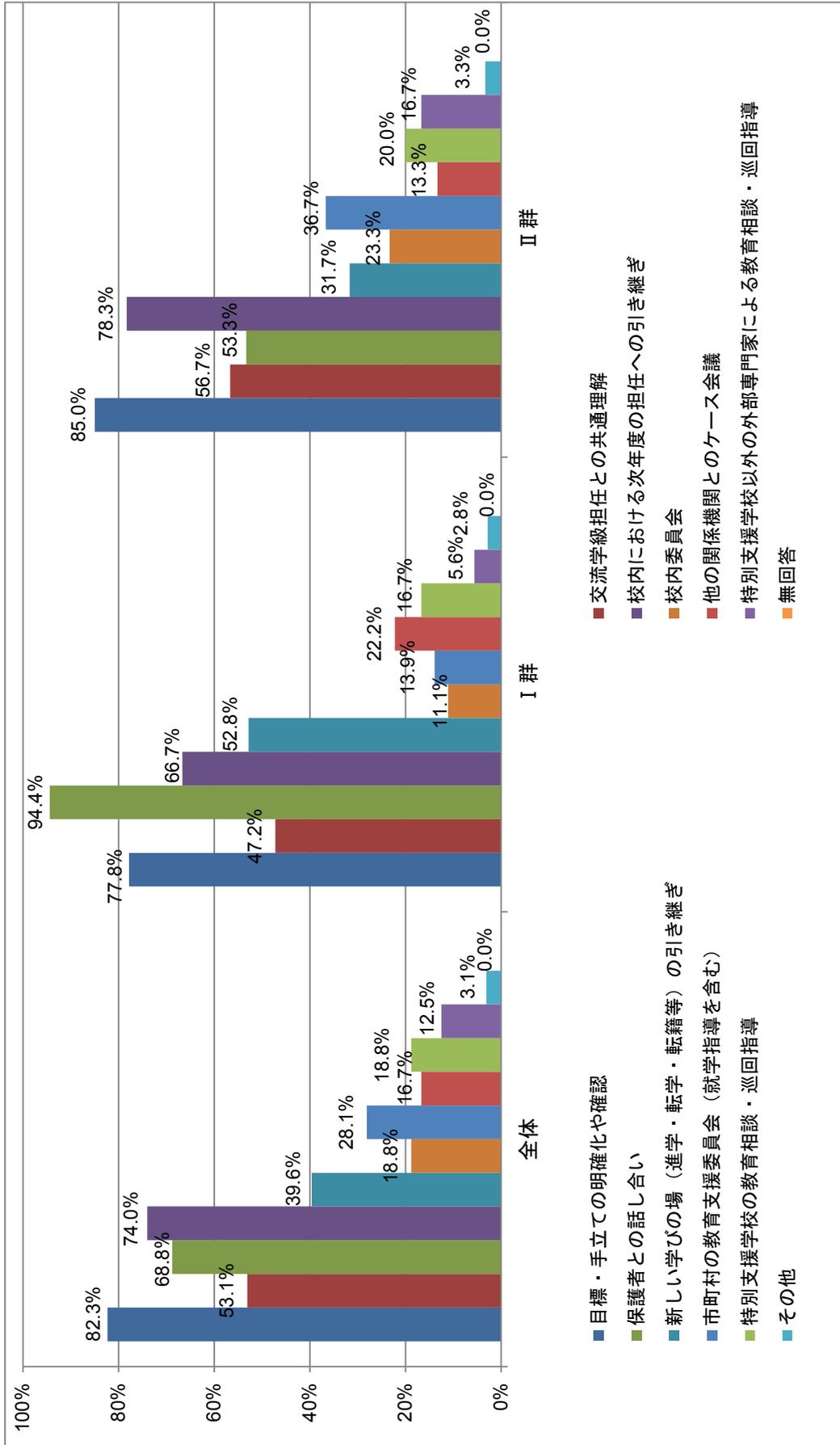


図6-16 つなぎ愛シートをどのような場面や機会を使っているか  
 一中学校 複数回答一 (全体 n=96, I群 n=36, II群 n=60)

Ⅱ群は「目標・手立ての明確化や確認」が 85.0%で最も多く、次いで「校内における次年度の担任への引き継ぎ」が 78.3%で多かった。Ⅰ群で最も多かった「保護者との話し合い」は、Ⅱ群では 53.3%で少なかった。

Ⅰ群、Ⅱ群ともに7割以上の教員が「目標・手立ての明確化や確認」に使用していた。2つの群で比較すると、Ⅰ群はⅡ群よりも「保護者との話し合い」に使用している割合が多く、Ⅱ群はⅠ群よりも「市町村の教育支援委員会（就学指導を含む）」に使用している割合が多いことが明らかになった。

#### ④ つなぎ愛シートを活用するために、現在取り組んでいることについて -1番目に挙げられた回答-

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成しているⅠ群とⅡ群に対し、つなぎ愛シートを活用するために、現在取り組んでいることについて3番目まで挙げてもらった。そのうち、1番目として挙げられた回答の結果を図6-17に示した。

全体では「特別支援教育に関するスキルアップの研修」が 37.5%で最も多く、次いで「支援内容を共有する場の設定」が 17.7%であった。Ⅰ群、Ⅱ群ともに「特別支援教育に関するスキルアップの研修」が最も多かった。次いで多かったのは、Ⅰ群は「つなぎ愛シート作成に関する研修」が 25.0%、「支援内容等を共有する場の設定」が 16.7%の順であったが、Ⅱ群で次いで多かったのは「支援内容等を共有する場の設定」の 18.3%、「近隣の小・中学校特別支援学級担任との情報交流や相談」の 15.0%であった。

「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群ともに「特別支援教育に関するスキルアップの研修」が最も取り組まれているという同様の傾向が見られた。

#### ⑤ つなぎ愛シートの活用によりどのような効果があったかについて

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成しているⅠ群とⅡ群に対し、つなぎ愛シートの活用によりどのような効果があったかについて複数回答を求め、その結果を図6-18に示した。

全体では「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」が 75.0%と最も多く、次いで「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まった」72.9%、「教員間での共通理解・関心が深まった」47.9%の順で多かった。Ⅰ群は「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」、「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まった」、「保護者との連携が深まった」がそれぞれ 66.7%と最も多かった。Ⅱ群は「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」が 80.0%と最も多く、次いで「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まった」の 76.7%、「教員間での共通理解・関心が深まった」の 53.3%の順で多かった。

「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群ともに「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まった」に効果があったと感じてい

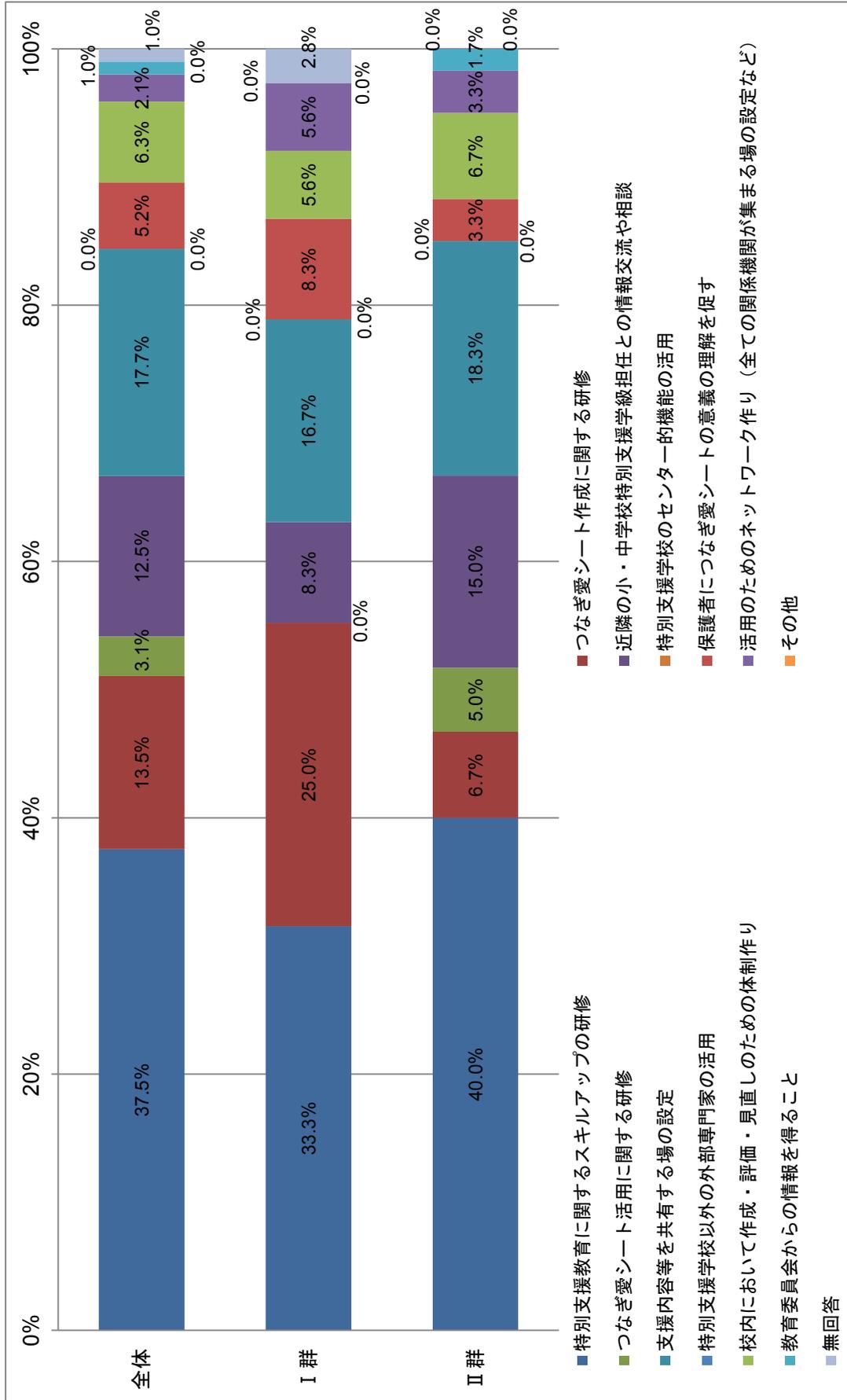


図 6-17 つなぎ愛シートを活用するために、現在取り組んでいること  
 -中学校 1 番目に挙げられた回答- (全体 n=96, I群 n=36, II群 n=60)

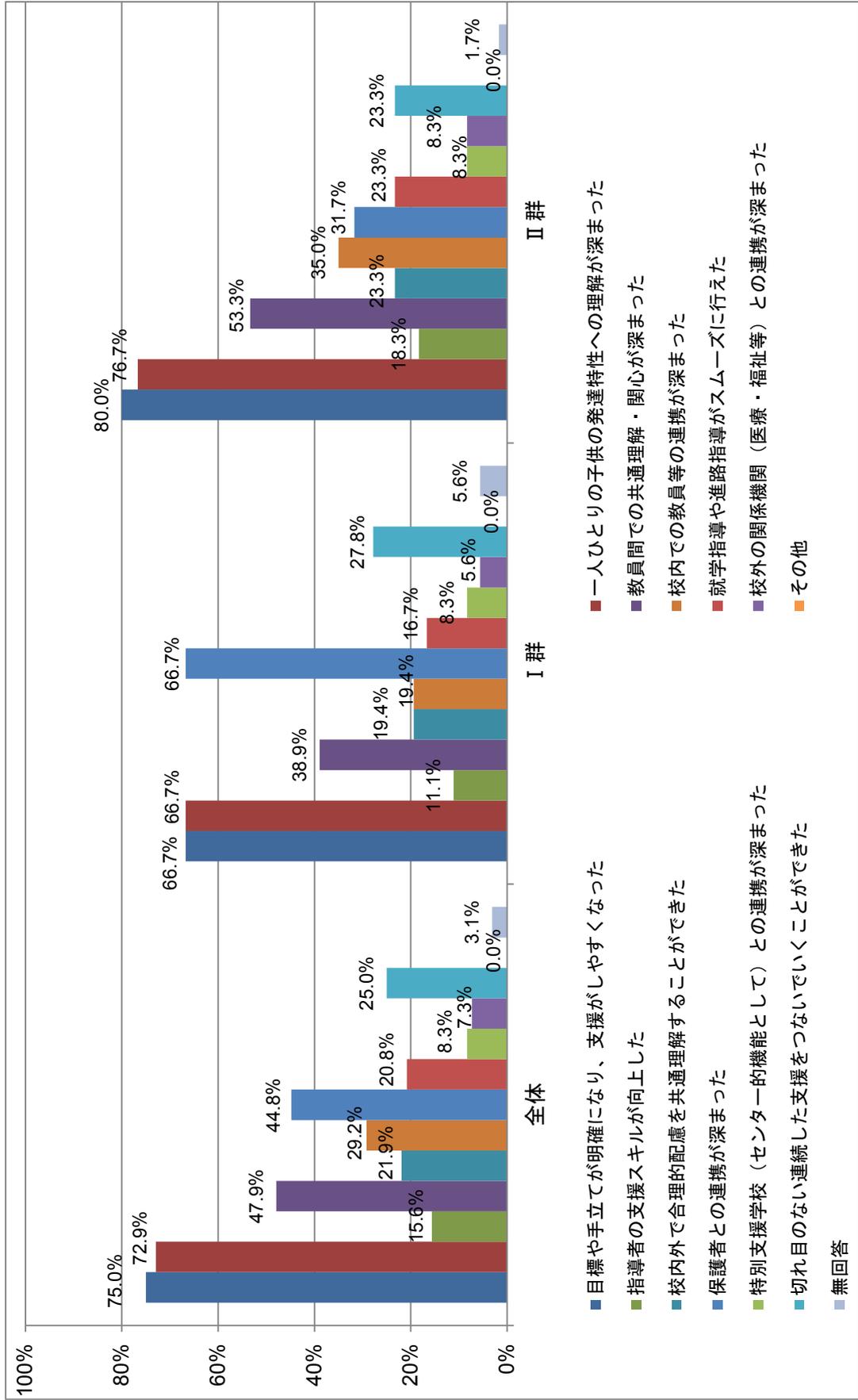


図 6-18 つなぎ愛シートの活用によりどのような効果があったか

一中学校 複数回答一 (全体 n=96, I群 n=36, II群 n=60)

る教員が多く、効果があったことに同様の傾向があった。

### ⑥ つなぎ愛シートの作成・活用について困っていることや、難しいと感じていることは何かについて -1 番目に挙げられた回答-

つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画を作成している I 群と II 群に対し、つなぎ愛シートの作成・活用について困っていることや、難しいと感じていることは何かについて 3 番目まで挙げてもらった。そのうち、1 番目として挙げられた回答の結果を図 6-19 に示した。

全体では「作成や話し合いに時間がかかる」が 46.9%と最も多く、次いで「支援の目標の設定」の 16.7%、「専門家による相談・助言の機会が少ない」の 11.5%、「具体的な支援方法が見つからない」の 10.4%の順で多かった。I 群、II 群においても「作成や話し合いに時間がかかる」が最も多く、それぞれ 52.8%、43.3%であった。次いで I 群では「支援の目標の設定」が 25.0%、II 群では「専門家による相談・助言の機会が少ない」が 16.7%を占めた。

I 群、II 群ともに「作成や話し合いに時間がかかる」の回答が 4 割以上と最も多く、この点について困っている又は難しいと感じている教員が多いことが明らかとなった。

### ⑦ 今後、つなぎ愛シートを作成・活用していくために、必要であると思うことについて -1 番目に挙げられた回答-

つなぎ愛シート又はその他の個別の教育支援計画を作成している I 群と II 群に対し、今後、つなぎ愛シートを作成・活用していくために、必要であると思うことについて 3 番目まで挙げてもらった。そのうち、1 番目として挙げられた回答の結果を図 6-20 に示した。

全体では「教員の特別支援教育の専門性」が 39.6%と最も多く、次いで「校内で支援内容を話し合ったり、共有する場を多く設定したりすること」12.5%、「つなぎ愛シート作成に関する研修」11.5%の順で多かった。「教員の特別支援教育の専門性」は、他の項目よりも 3 倍以上多かった。また「校外の関係機関との連携の場の保障」、「巡回相談など、外部の専門家の助言をもらえる機会を多くする」、「行政（県・市町村）によるつなぎ愛シートのサポート体制」等の外部との連携に関する質問については、それぞれ 1.0%、1.0%、0.0%と 1%以下と少なかった。

I 群、II 群ともに「教員の特別支援教育の専門性」が最も多く、それぞれ 38.9%、40.0%であり、次いで多かったのは、I 群では「教員の特別支援教育の関心を高める」が 13.9%、II 群では「つなぎ愛シート作成に関する研修」、「校内で支援内容を話し合ったり、共有する場を多く設定したりすること」が共に 13.3%を占めた。

このことから、I 群、II 群ともに「教員の特別支援教育の専門性」が他の回答と比べても特に必要だと感じていることが明らかとなった。逆に「校外の関係機関との連携の場の保障」、「巡回相談など、外部の専門家の助言をもらえる機会を多くする」、「行政（県・市町村）によるつなぎ愛シートのサポート体制」等の外部との連携の必要性

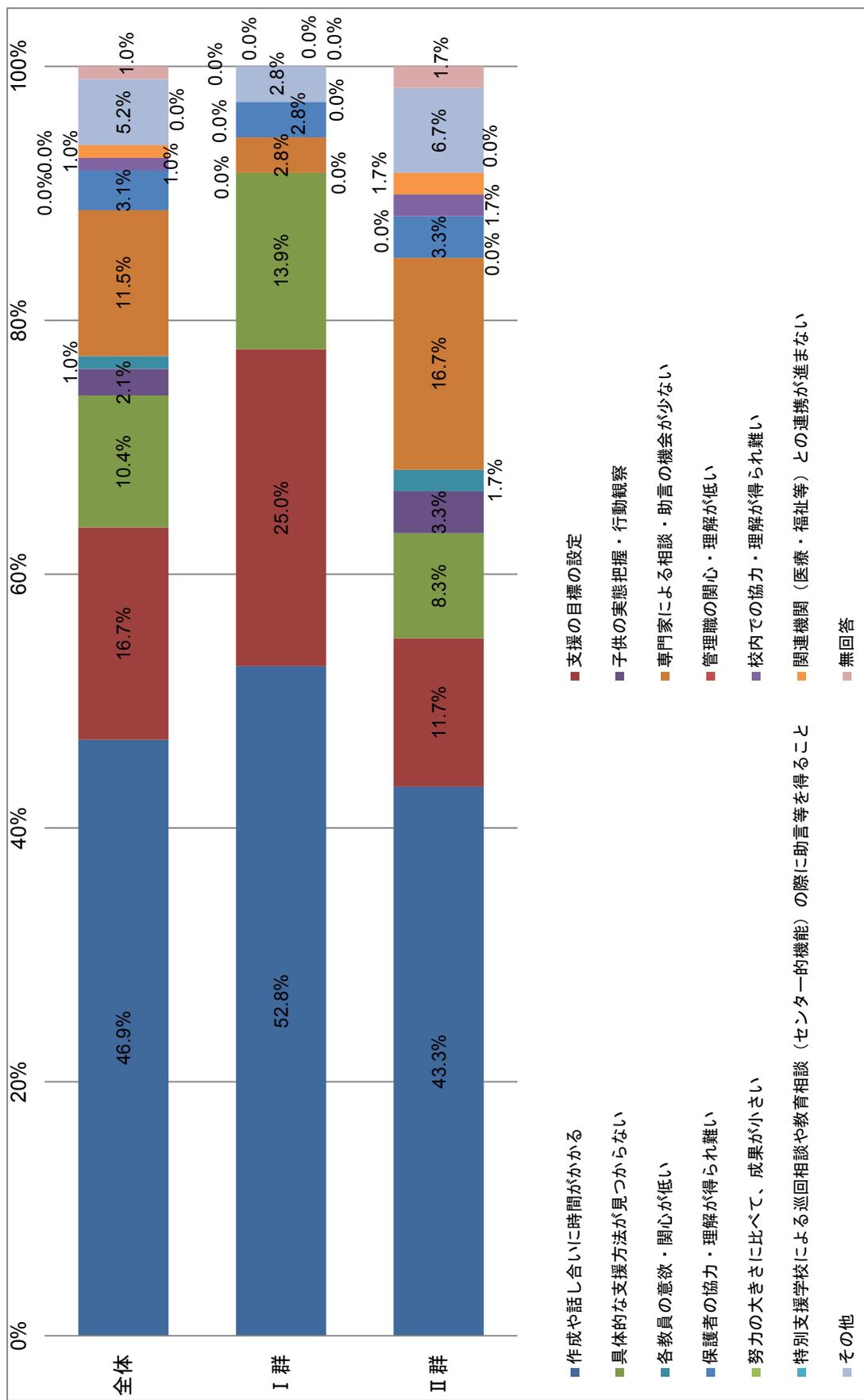


図 6-19 つなぎ愛シートの作成・活用について困っていることや、難しいと感じていること  
 一中学校 1 番目に挙げられた回答一 (全体 n=96, I 群 n=36, II 群 n=60)

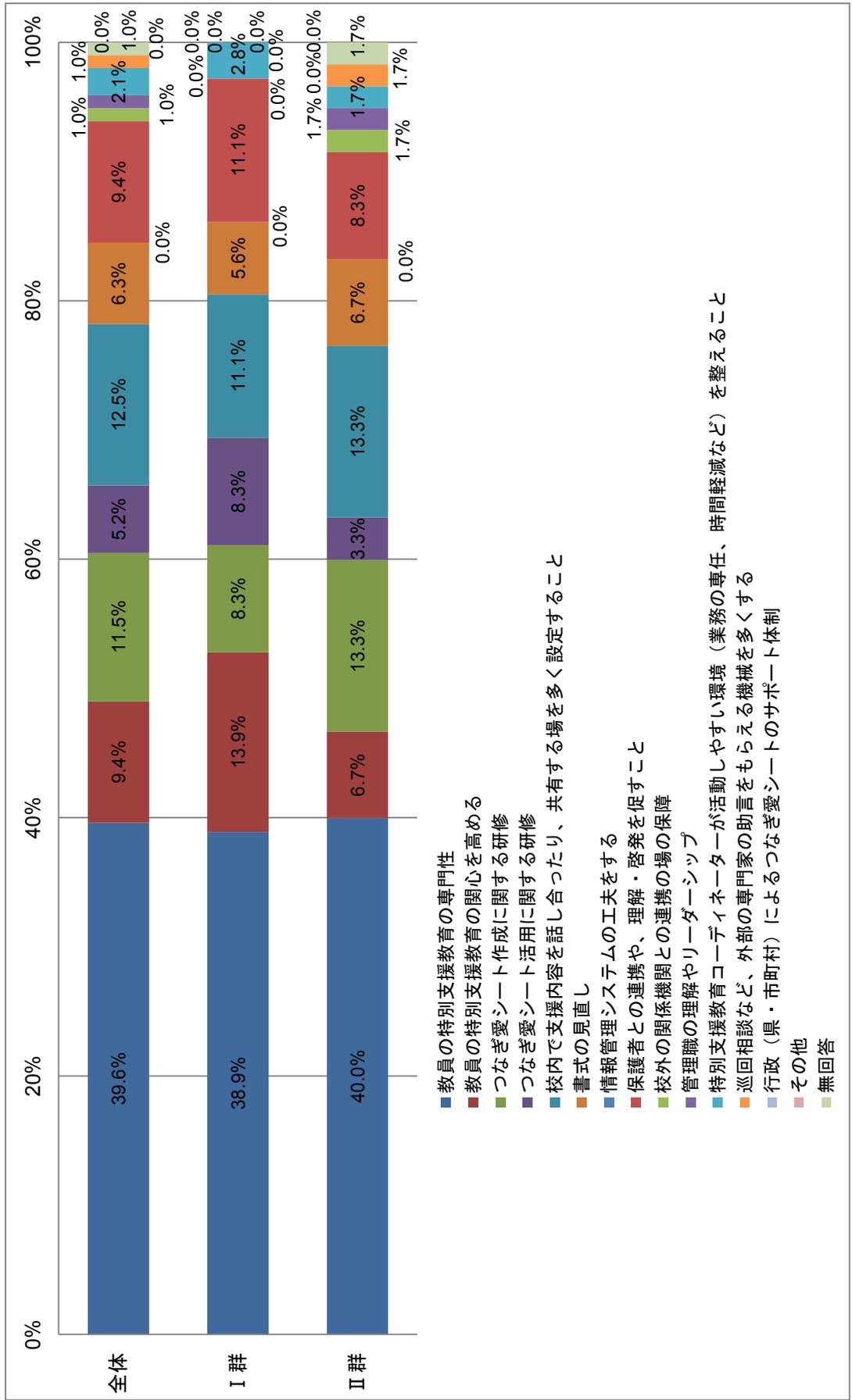


図 6-20 今後、つなぎ愛シートを作成・活用していくために、必要であると思うこと  
 一中学校 1 番目に挙げられた回答一 (全体 n=96, I 群 n=36, II 群 n=60)

を一番目に必要と感じている教員の割合はは少なかった。これらの結果は、「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群ともに同様の傾向が見られた。

#### ⑧ つなぎ愛シートを作成した場合、どのようなことに活用できると思うかについて

つなぎ愛シート又はその他の個別の教育支援計画を作成していないⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群に対し、つなぎ愛シートを作成した場合、どのようなことに活用できると思うかについて複数回答を求めた。その結果を図6-21に示した。

全体では「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まる」が70.8%と最も多く、次いで「目標や手立てが明確にあり、支援がしやすくなる」、「教員間での共通理解・関心が深まる」がともに69.4%で多かった。80%を超えるものはなかったものの、この三つの項目が70%前後の教員が回答していた。Ⅲ群は「一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まる」が78.9%、Ⅳ群は「教員間での共通理解・関心が深まる」が83.3%、Ⅴ群は「目標や手立てが明確にあり、支援がしやすくなる」と「教員間での共通理解・関心が深まる」がともに66.7%と最も多かった。また、Ⅲ群、Ⅳ群、Ⅴ群ともに「目標や手立てが明確にあり、支援がしやすくなる」は65%以上の値を示した。

Ⅲ群、Ⅳ群、Ⅴ群は共通して個別の教育支援計画について「目標や手立てが明確にあり、支援がしやすくなる」、「教員間での共通理解・関心が深まる」の2点について活用の期待を感じる教員が半数以上であることが明らかとなった。

#### ⑨ 今後、つなぎ愛シートを作成するとしたら、どのようなことに困ったり、難しいと思ったりするかについて -1番目に挙げられた回答-

つなぎ愛シート又はその他の個別の教育支援計画を作成していないⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群に対し、今後、つなぎ愛シートを作成するとしたら、どのようなことに困ったり、難しいと思ったりするかについて3番目まで挙げてもらった。そのうち、1番目として挙げられた回答の結果を図6-22に示した。

全体では「作成や話し合いに時間がかかる」が70.8%と最も多く、次に多かったのは「支援の目標の設定」の6.9%であった。同様にⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群においても「作成や話し合いに時間がかかる」が最も多く、それぞれ71.9%、83.3%、55.6%で、全て50%を超えていた。

Ⅲ群、Ⅳ群、Ⅴ群ともに個別の教育支援計画について「作成や話し合いに時間がかかる」と思っている教員が多いことが明らかになった。

#### ⑩ 今後、つなぎ愛シートを作成・活用するとしたら、どのようなことが必要であると思うかについて -1番目に挙げられた回答-

つなぎ愛シート又はその他の個別の教育支援計画を作成していないⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群に対し、今後、つなぎ愛シートを作成・活用するとしたら、どのようなことが必要であると思うかについて3番目まで挙げてもらった。そのうち、1番目として挙げら

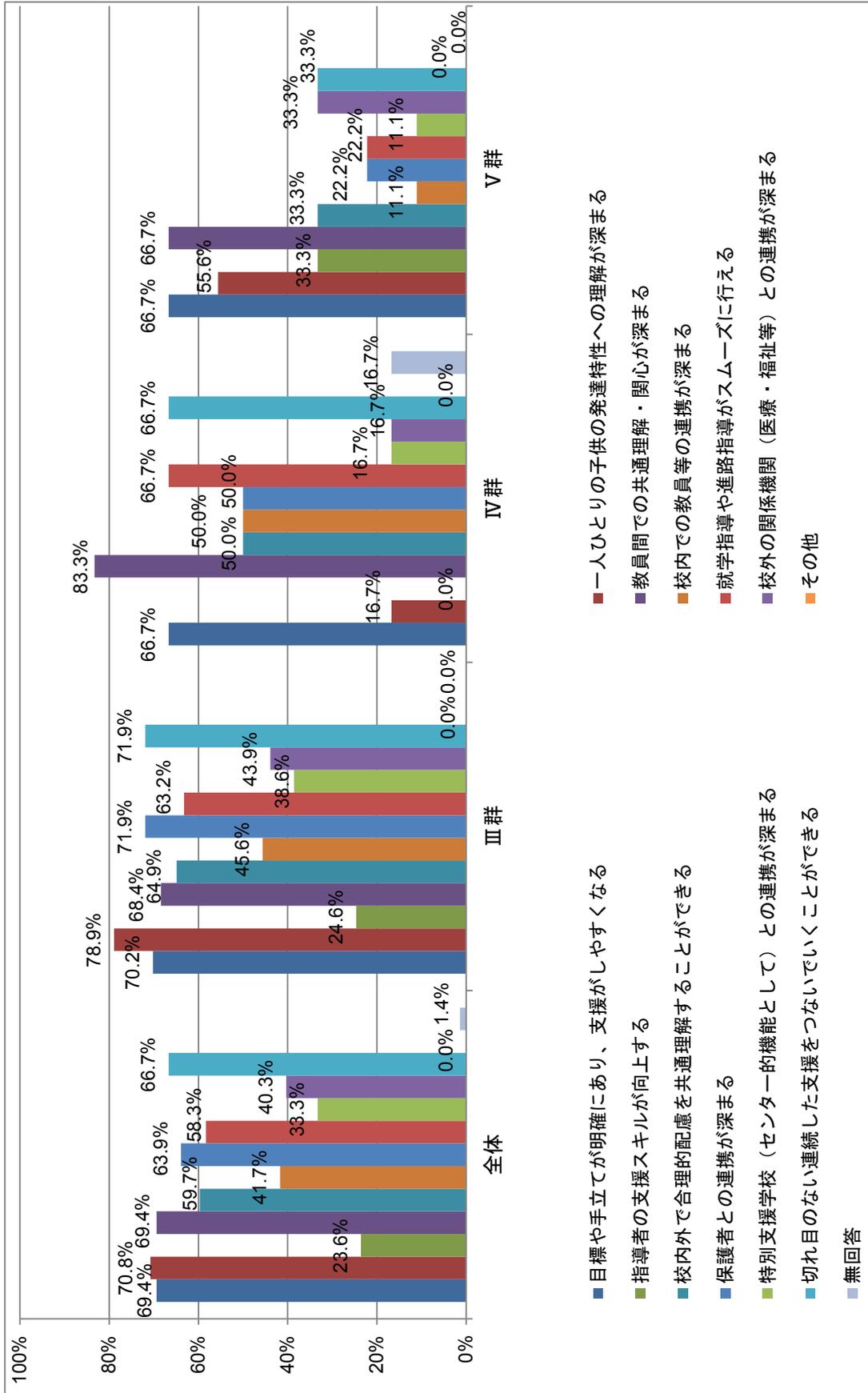


図 6-21 つなぎ愛シートを作成した場合、どのようなことに活用できると思うか

一中学校 複数回答一 (全体 n=72, Ⅲ群 n=57, Ⅳ群 n=6, Ⅴ群 n=9)

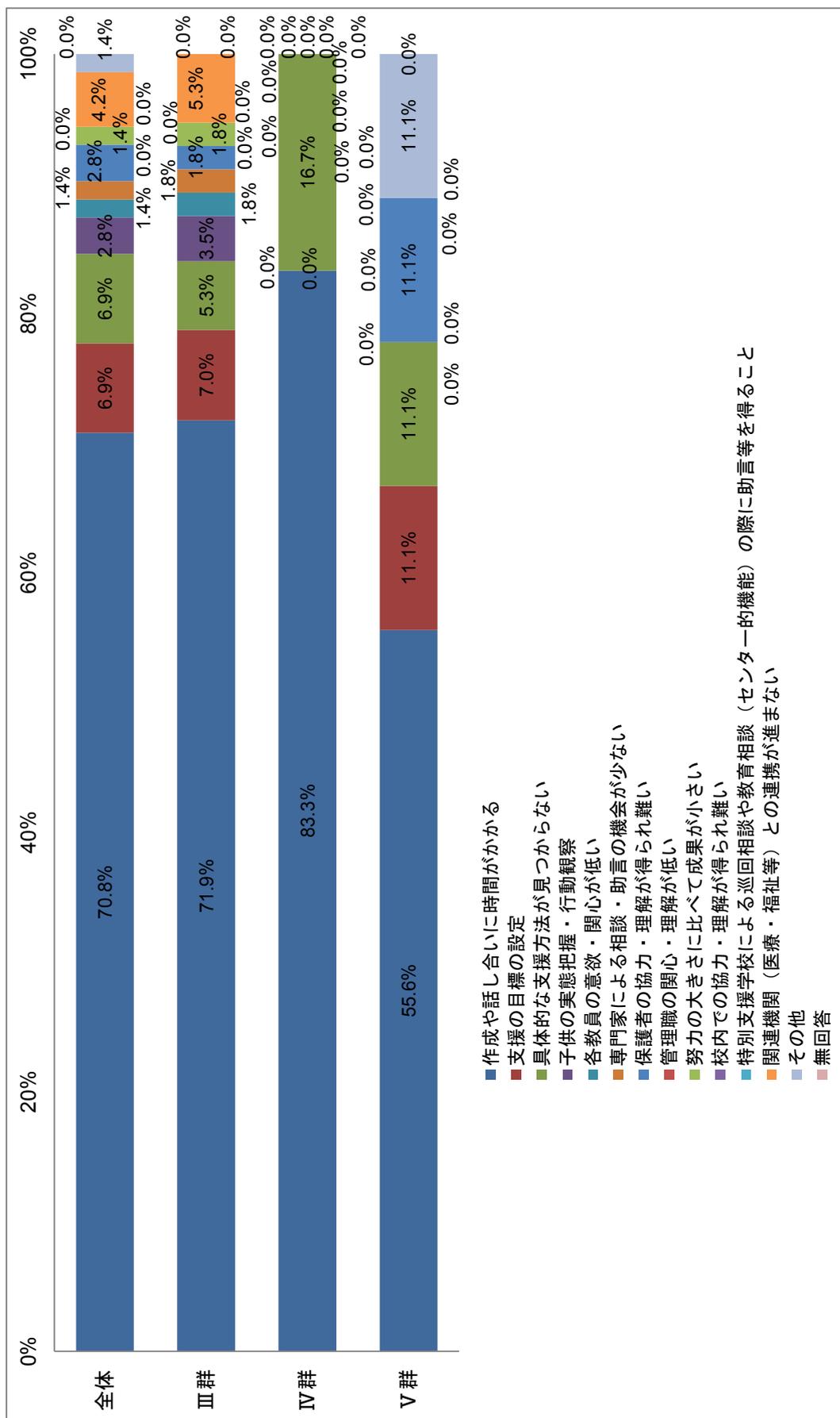


図6-22 今後、つなぎ愛シートを作成するとしたら、どのようなことに困ったり、難しいと思ったりするか  
 一中学校 1番目に挙げられた回答ー (全体 n=72, Ⅲ群 n=57, Ⅳ群 n=6, V群 n=9)

れた回答の結果を図6-23に示した。

全体では「教員の特別支援教育の専門性」が38.9%と最も多く、次いで「つなぎ愛シート作成に関する研修」の15.3%であった。Ⅲ群は「教員の特別支援教育の専門性」が43.9%と最も多かった。Ⅳ群は「教員の特別支援教育の専門性」と「保護者との連携や理解・啓発を促すこと」がともに33.3%と最も多かった。Ⅴ群は「教員の特別支援教育の関心を高める」、「つなぎ愛シート作成に関する研修」、「校内で支援内容を話し合ったり、共有する場を多く設定すること」の3項目がともに22.2%で、最も高い値を占めた。

「作成していないが、今年度または次年度以降につなぎ愛シートを作成する予定」のⅢ群、「作成していないが、今年度または次年度以降に独自の様式で作成する予定」のⅣ群は「教員の特別支援教育の専門性」の必要性を最も感じている教員が3割以上いることが明らかとなった。

## 2. インタビュー調査

インタビュー調査は、KJ法（川喜多, 1967）を参考に、インタビュー調査から得られたデータからカードを作成し、内容のまとまりごとにグループに分けた。つなぎ愛シートを活用できた具体的事例について表6-12に、今後期待される活用の在り方や、必要と思われる具体的な取組等を表6-13に、つなぎ愛シート作成・活用にあたって困ったり、難しいと思われることを表6-14にそれぞれ示した。表中の（ ）の記号は、表6-7のインタビュー調査の回答者である。

### (1) つなぎ愛シートを活用できた具体的事例について

表6-12に示したように、校内において児童生徒の実態や支援内容を共有することや、就学前などに本人や保護者と学校間との引継ぎにつなぎ愛シートを活用していることが分かった。しかし、医療・福祉といった関係機関との活用事例は少なかった。作成においては、各自治体の教育委員会の説明会や特別支援学級担当者会での研修への参加や、特別支援学校のコーディネーター等の助言を受けていることが分かった。

### (2) 今後期待される活用の在り方や、必要と思われる具体的な取組

表6-13に示したように、インタビューの回答を内容のまとまりで分類したところ、全ての教員の特別支援教育の理解や関心を高めることや、教員の専門性の向上、つなぎ愛シートの周知の必要性、つなぎ愛シート作成に関する研修の充実、つなぎ愛シート活用に関する研修の必要性、支援内容を共有する機会の工夫や充実、関係機関との連携、行政のサポート、書式の見直しといったカテゴリーに分けられた。

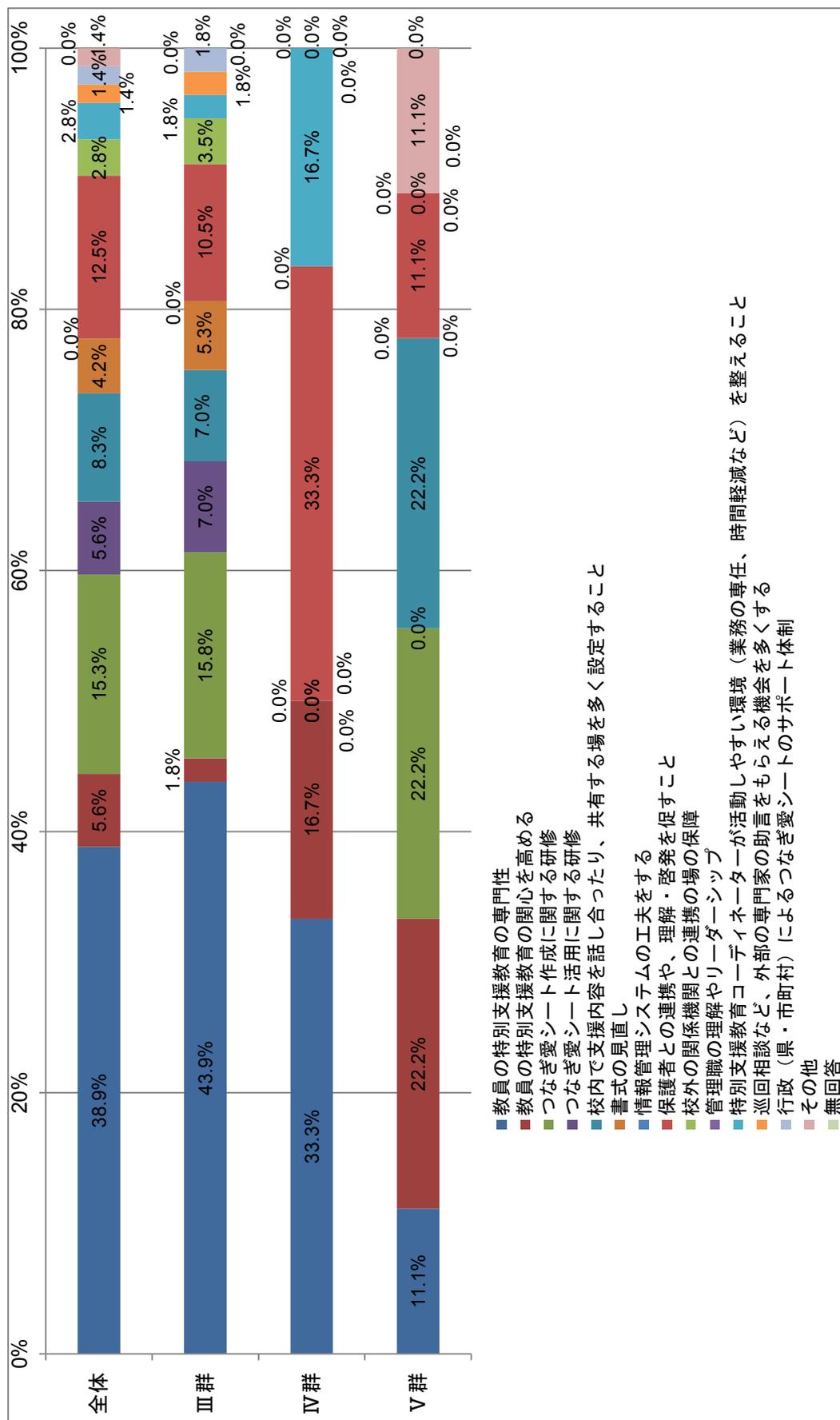


図 6-23 今後、つなぎ愛シートを作成・活用するとしたら、どのようなことが必要であると思うか

一中学校 1 番目に挙げられた回答一（全体 n=72, III群 n=57, IV群 n=6, V群 n=9）

表 6-12 つなぎ愛シートを活用できた具体的事例について

|   |
|---|
| <p><b>① 校内で支援内容の検討や共有を図る</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・校長、教頭、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、特別支援学級担任、交流学級担任、支援が必要な児童生徒の学級担任等で構成された校内支援委員会等の会議にて、つなぎ愛シートの内容(支援内容や合理的配慮の内容)や保護者への説明について確認や、情報の共有を行っている。(ウ・エ)</li> <li>・確認・共有した内容を校内の教員に周知するかどうかの検討を行っている。(ウ)</li> <li>・通常学級に在籍する支援が必要な児童生徒について、つなぎ愛シートを作成するかどうかを検討している。(ウ)</li> </ul>  |
| <p><b>② つなぎ愛シート作成の研修への参加</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・各自治体の教育委員会または管轄内の小中学校特別支援学級担当者会で開かれたつなぎ愛シート作成に関する研修に参加した。(エ・オ)</li> <li>・来年度のつなぎ愛シートの導入に向けて研修会をすでに開いている。(ク・ケ)</li> <li>・近隣の特別支援学校の地域支援担当教員(特別支援教育コーディネーター等)に、研修会に参加してもらったり、具体的な記述方法や合理的配慮の捉え方について個々に助言を得たりしている。(エ)</li> </ul>  |
| <p><b>③ 保護者や学校間と情報交換や、支援内容の共有を図る</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・次年度に特別支援学級へ入級予定の幼児児童について、在籍している保育園・幼稚園、小学校へ行き、様子を見たり、つなぎ愛シートが作成されている場合はその内容について確認を行ったりしている。また、本人・保護者と一緒に学校見学や、体験入学等を実施している。(ア・イ・エ)</li> <li>・小・中学校の特別支援学級へ入級が決定している幼児児童について、3学期に入学先の学校で、本人・保護者が校長、特別支援学級担任、教育委員会指導主事と懇談会を設定している。この取組により入学後の学校生活がスムーズにスタートでき、保護者の不安も軽減できていると思う。(ア・イ)</li> <li>・小学校から中学校へのスムーズな引き継ぎになる。(イ)</li> <li>・情報がうまくつなげられるという感じがする。(ア)</li> </ul> |
| <p><b>④ 保護者につなぎ愛シート作成・活用の説明、理解を促す</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・年度初めに家庭訪問や懇談会で、つなぎ愛シートの作成・活用について保護者に説明を行っている。(ア・イ・エ・オ・カ)</li> </ul>   |
| <p><b>⑤ 保護者とのつながり</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・つなぎ愛シートの作成を通して、学校に来てもらい保護者と話し合う機会を作ることができる。(ア)</li> <li>・つなぎ愛シートの作成が、学校とのやり取りのきっかけとなる。(イ)</li> </ul>  |
| <p><b>⑥ 児童生徒の理解</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・つなぎ愛シートがあることで、1・2回しか会ったことがない子供の支援についてわかる。(ア)</li> <li>・入学前に保護者とやり取りすることで、子供を理解してからスタートすることができる。(イ)</li> </ul>   |

つなぎ愛シート作成に関する研修の充実については、研修会を繰り返して実施することや、特別支援学級の担当だけでなくすべての教員を研修対象にする必要性など、研修の対象者を広げることや内容の充実等が複数の回答者から挙げられた。

また、関係機関との連携に関して、医療・福祉機関とはまだ連携できていないことが多いという回答が複数の回答者からあり、近隣の特別支援学校のサポートや相談機関の情報整理があるといいといった回答が複数の回答者からあった。

行政のサポートに関して、作成のための事例が欲しいという回答が複数あった。

その他、校内で個別の教育支援計画の共有の仕方を工夫する必要性も挙げられた。

**表 6-13 今後期待される活用の在り方や、必要と思われる具体的な取組等**

|  |
|--|
| <p><b>① 全ての教員の特別支援教育の関心を高める</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の関心の高さには差がある（温度差）。（キ）</li> <li>・特別支援学級担任以外の教員も、もっと特別支援教育について関心を高めてほしい。（エ）</li> </ul>   |
| <p><b>② 教員の専門性の向上</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもを見る目をもっと養いたい、特別支援教育に関する知識を深めたい。（ア）</li> <li>・研修していきたいが、担任している学級を抜けて研修出張へ行くのが難しい（学校で応援・協力をしてもらってはいるが毎回頼むのも申し訳ない）。（ア）</li> <li>・通常学級を含めた全ての教員に対して、専門性を高める必要がある。（ク）</li> </ul>   |
| <p><b>③ つなぎ愛シートの周知の必要性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・（つなぎ愛シートの）周知のためのものが必要である。（ウ）</li> <li>・特別支援学級以外の先生にも、つなぎ愛シートの存在をもっと広めてほしい。（カ）</li> <li>・どんなものが作成されているか、全員が知っておく必要がある。（カ）</li> <li>・交流学級の教員にもつなぎ愛シートを知ってほしい。（キ）</li> <li>・特別支援学級以外の教員にも、もっとつなぎ愛シートの存在を広めてほしい。（カ）</li> </ul>                    |
| <p><b>④ つなぎ愛シート作成に関する研修の充実</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・研修は1回でなく、複数回必要である。2回目でようやくわかってきた。（エ）</li> <li>・研修は1年で終わるのではなく毎年実施してほしい。（エ・カ）</li> <li>・地域ごとにまとまって（作成のための）研修をしてほしい。（ウ）</li> <li>・特別支援学級の教員だけでなく、全ての教員が研修すべきである。（エ・カ・ク）</li> <li>・作成が定着するには時間がかかるが、パターン化すれば教員の作成の負担も少なくなっていく。（イ）</li> </ul> |
| <p><b>⑤ つなぎ愛シート活用に関する研修の必要性</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・作成で終わってしまって「書きっぱなし」にならないかが心配である。作成だけでなく活用の研修をすることで「何のために作成するのか」が分かり、教員が熱心に作成し、それを活用できる。（ク）</li> </ul>  |

|   |
|---|
| <p><b>⑥ 支援内容を共有する機会の工夫や充実</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・つなぎ愛シートに記載された内容を共有するために、校内で共有の仕方を工夫する必要がある。(ア)</li> <li>・作成した教員以外が閲覧できるように保管場所を伝える(他の教員はどこに保管されているか知らない、意識していない場合もある)(ア)</li> <li>・会議や機会設定、話をしやすい雰囲気作りも必要である。(ア・イ)</li> </ul>             |
| <p><b>⑦ 関係機関との連携</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・つなぎ愛シート活用において医療・福祉機関とはまだ連携できていないことが多い。(カ・ク・ケ)</li> <li>・医療機関(児童生徒の主治医)と連携をしたい。(キ・ク・ケ)</li> <li>・近隣の特別支援学校のサポートが必要。(ウ・ク・ケ)</li> <li>・連携していきたいが、相談する際に、どこへどんな相談ができるのか、相談機関の情報整理があるといい。(キ)</li> </ul> |
| <p><b>⑧ 行政のサポート</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚的に分かりやすい、イラスト等で示された保護者向けの説明資料が欲しい。(ウ)</li> <li>・作成のための事例が欲しい。(ウ・カ)</li> </ul>   |
| <p><b>⑨ 書式の見直し</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・年度内に次年度の支援内容等を作成し、保護者に同意を得ておいた方が次年度に支援内容をつないでいくためにはスムーズである。(カ)</li> </ul>  |

### (3) つなぎ愛シート作成・活用にあたって困ったり・難しいと思われること

表6-14に示したように、インタビューの回答を内容のまとまりで分類したところ、つなぎ愛シートの作成における記述の難しさや、教員同士の話し合いの時間の確保の難しさが挙げられた。また、特別支援学級以外の教員につなぎ愛シートが周知されていないことや、医療などの相談機関や関係機関との連携が難しいこと、特別支援教育コーディネーターとの兼務による忙しさがつなぎ愛シート作成・活用にあたって困ったり・難しいと思われることとして挙げられた。

表6-14 つなぎ愛シート作成・活用にあたって困ったり・難しいと思われること

|  |
|--|
| <p><b>① 時間不足・他の教員との話し合いの時間調整の難しさ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・経験不足のため、作成するのに時間がかかる。(キ・ク)</li> <li>・他の教員と話し合いの時間を持つのが難しい。(キ)</li> </ul>  |
| <p><b>② 記述の難しさ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・内容、記述の仕方のどちらも難しい。(ク)</li> <li>・「保護者が見るもの」として丁寧な記述が求められる。課題ばかり書くわけにはいかないが、逆にオブラートに包みすぎると分かりにくくなり、(つなぎ愛シートの目的として)役に立たない。(キ)</li> <li>・合理的配慮は難しい。イメージが持ちにくい。(ウ・エ・ケ)</li> </ul> |

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・他の教員と子供の支援について事前に共有していくためのツールである。自分だけでなく、他の人もわかる表現にしなくてはならない。(キ)</li> <li>・書き方が分からないので、記入例があるといい。(カ)</li> </ul>   |
| <p><b>③ 他の教員に対する周知</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・つなぎ愛シートは他の教員に周知されていないのではないか。名前は知っていても、中身や活用までは知らない教員がいるのではないか。(ウ・カ)</li> <li>・作成していることや、個別の教育支援計画が大切であることは知ってくれているが、自分が作成すると「大変そう」と言われる。(エ)</li> </ul>   |
| <p><b>④ 相談機関や関係機関との連携の難しさ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・相談機関に関する情報が複雑で分かりにくい。経験が浅い、または若い教員にとっては、何を誰にどこに相談するのが適切か分かりにくい。(キ)</li> <li>・地域のセンター的機能として特別支援学校と連携したいが、自分が特別支援学校経験者のため自分に全て頼られている状況がある。今後、特別支援教育を地域で進めていくためにも特別支援学校との連携は必要である。(ク)</li> <li>・児童生徒の主治医に助言を得たいが、医療機関と時間を取るの難しい。(ク・ケ)</li> </ul> |
| <p><b>⑤ 特別支援教育コーディネーターとの兼務による忙しさ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業等でほとんど学級にいるため、校務も忙しくコーディネーターとして動きにくい。(ク・ケ)</li> <li>・校内外の相談も増えている。(ク)</li> </ul>   |

## V. 考察

### 1. 個別の教育支援計画の作成に関する現状と課題

ここではアンケート調査及びインタビュー調査の結果から、つなぎ愛シートを含む個別の教育支援計画の作成と活用の現状について、アンケート調査の項目に沿って考察する。

#### (1) つなぎ愛シートの認知について

つなぎ愛シートの認知度については、小学校、中学校ともにⅠ群・Ⅱ群・Ⅲ群については80%を超えていた。Ⅴ群については、小学校・中学校ともに低いことが明らかとなった(図6-4、図6-14)。つなぎ愛シートは多くの特別支援学級を担当する教員に認知されていることが分かった。

つなぎ愛シートを含む個別の教育支援計画を作成している学校や自治体は、作成に関する研修や導入に向けた説明会を実施しており、つなぎ愛シートに関する情報が入

ってきているために高いことが示唆された。作成を予定していない学校や自治体はつなぎ愛シート情報が行き渡っていないことが推測されるため、認知度が低いと考えられる。

インタビュー調査からは、今後期待される活用の在り方や必要と思われる具体的な取組として、「つなぎ愛シートの周知の必要性」（表6-13）や、つなぎ愛シート作成・活用にあたって困ったり・難しいと思われることとして「他の教員に対する周知」（表6-14）が挙げられていた。これらの結果から、作成していない学校や作成している学校であっても、通常の学級の教員には十分に認知されていないことや、情報が十分に行き渡っていないことが示唆された。今後は、つなぎ愛シートの導入及び作成の推進において、市町村教育委員会や県教育委員会が、特別支援学級の教員に限らず、全ての教員を対象につなぎ愛シートを周知するための取組が必要であると考えられる。

## （2）個別の教育支援計画の作成者について

個別の教育支援計画の作成者については、小学校と中学校のいずれにおいても、「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群は「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群に比べて、個別の教育支援計画を「本人」「保護者」と作成している割合が高いことが明らかとなった（図6-5，図6-15）。逆にⅡ群ではⅠ群に比べ、担任が一人で考えて作成している割合が高い現状が明らかとなった。これらの結果からつなぎ愛シートを作成している学校は、本人・保護者が作成に参画しており、その他の個別の教育支援計画を作成している学校は担任が一人で作成している傾向があることが示唆された。

つなぎ愛シートには、「本人の願い」「保護者の願い」を記入する欄が設けられている。計画の作成時に、担当の教員は本人や保護者と話し合いを重ね、支援内容や合理的配慮等について共通理解し、合意形成を図る流れがあり、家庭と学校が連携して作成されてきているのではないかと推察される。実際にインタビュー調査からは、つなぎ愛シートを活用できた具体的事例として、「保護者や学校間と情報交換や支援内容の共有を図る」ことや、「保護者につなぎ愛シート作成・活用の説明、理解を促す」、「保護者とのつながり」（表6-12）が挙げられており、つなぎ愛シートを作成する過程で「学校に来てもらい保護者と話し合う機会を作ることができる」ことや、「保護者の不安を軽減できている」等の回答があった。

一方で、インタビュー調査、アンケート調査ともに『「保護者が見るもの」として丁寧な記述が求められる』。課題ばかり書くわけにはいかないが、逆にオブラートに包みすぎると分かりにくくなり、（つなぎ愛シートの目的として）役に立たない。」といった課題（表6-14）や、「保護者の協力・理解・説明が得られ難い」ことも少数ではあるが挙げられていた。個別の教育支援計画の作成と活用においては、保護者の参画が欠かせないが、一方で保護者との連携の難しさは常に課題として挙げられてい

る（静岡県総合教育センター教育支援部特別支援教育課, 2008）。保護者との連携を進めていくために、保護者に個別の教育支援計画の作成と活用の意義を理解してもらうための取組も必要であると考ええる。

### **(3) 個別の教育支援計画の活用場面について**

個別の教育支援計画の活用場面については、「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群も、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群もどちらの群も、「目標・手立ての明確化」に活用しているという回答が小学校では85%以上、中学校では75%以上を占めた（図6-6, 図6-16）。このことから、7割強以上の小中学校の特別支援学級担任は、個別の教育支援計画の主な作成者として、子供の支援目標や内容等について検討・整理するために個別の教育支援計画を活用できていることが分かった。一方、「保護者との話し合い」での活用についてはⅠ群とⅡ群とで異なる傾向が見られ、Ⅰ群の方がⅡ群と比べて小学校と中学校のどちらにおいても「保護者との話し合い」で活用されている割合が高いことが明らかとなった。

同様に、インタビュー調査においても、「つなぎ愛シートの作成を通して、学校に来てもらい保護者と話し合う機会を作ることができる。」（表6-12）という回答があった。

上記で述べたように、つなぎ愛シートは、作成の過程において、当事者のニーズを把握するとともに、担任と本人・保護者が支援内容や合理的配慮等について話し合い、合意のもとで作成される本人・保護者のためのものであり、保護者と子供について話をするきっかけとなると考える。そのきっかけをもとに、保護者や本人の願いを丁寧に聞き取り、保護者とともに子供のことについて考えていくことが重要であると考えられる。

しかし一方で、今後期待される活用の在り方や必要と思われる具体的な取組等として、つなぎ愛シートは校内での活用が十分ではないことや、校内での支援内容を共有する機会の工夫や充実、校外の関係機関との連携の必要性が挙げられている（表6-13）ことから、教育相談・巡回相談時にはあまり活用されておらず、学校と関係機関の連携としての活用がまだ十分でなく、今後の課題であることが示唆された。

### **(4) 個別の教育支援計画作成・活用のための取組について**

個別の教育支援計画作成・活用のための取組については、「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群も、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群もどちらの群も、小学校・中学校ともに「特別支援教育のスキルアップの研修」に取り組んでいる割合が最も高かった（図6-7, 図6-17）。

Ⅰ群とⅡ群を比較すると、特に小学校のⅠ群では、Ⅱ群に比べて「つなぎ愛シートの作成に関する研修」「保護者につなぎ愛シートの意義の理解を促す」が高かった。Ⅱ群

はⅠ群に比べて「特別支援教育のスキルアップの研修」が高かった。

アンケート調査の回答者は、特別支援学級経験年数が5年以下の教員が、小学校が約75%、中学校は約70%であり、多くの教員が特別支援教育に関して経験が少なく、専門性にも十分な積み上げが少ない。特別支援教育の基礎から始めることが必要となり、専門性を求める意識が高いことが示唆された。

つなぎ愛シートは、前述した文部科学省の早期からの教育相談・支援体制構築事業（文部科学省, 2015, 2016）に参画した推進指定地域において平成26年度に開発した書式である。推進指定地域の研究成果を広く県内に発信し、取組を進めているが、今年度から作成に取り組んでいる自治体もある。各自治体や特別支援学級担任がその定着を図るため、つなぎ愛シート作成の研修に力を入れていると考えられる。

インタビュー調査からは、今後期待される活用の在り方や必要と思われる具体的な取組等として、教員の専門性の向上が挙げられており、「子どもを見る目をもっと養いたい、特別支援教育に関する知識を深めたい。」という回答の反面、「研修していきたいが、担任している学級を抜けて研修出張へ行くのが難しい」という回答もあった。また「特別支援学級担任だけでなく、すべての教員が（個別の教育支援計画の作成に関して）研修すべきである」という声もあった（表6-13）。これは、すべての教員に個別の教育支援計画について理解を求めると、今後は通常学級に在籍する支援を必要とする子供も個別の教育支援計画を作成・活用していくことを踏まえたニーズの一つだと考えられる。実際につなぎ愛シートを作成している学校の中には、支援を必要とする通常学級の児童生徒に作成し、保護者と共通理解を図っている事例もあった。さらにすべての教員への周知のための具体的な取組として、個別の教育支援計画（つなぎ愛シート）の作成研修の資料をまとめなおし、勤務校の全教員に配布して周知を図っている事例もあった。特別支援教育の専門性を高めるために、教育委員会や学校が教員個人の研修を支える取組や、個別の教育支援計画作成のための研修の在り方や研修対象者を改善していく必要があると考える。

## （5）個別の教育支援計画の作成・活用における効果について

個別の教育支援計画の効果については、「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群も、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群もどちらの群も小学校と中学校ともに、「目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」や「一人一人の子供の発達特性への理解が深まった」という回答が65%以上の高い値を示した（図6-8、図6-18）。いずれの書式にしる、個別の教育支援計画を作成しているⅠ群及びⅡ群では、個別の教育支援計画の活用により「子供の支援目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった」など、教員一人一人が、子供の実態把握や指導・支援の目標や方法について整理するツールとしての効果があることが明らかとなった。さらに小学校では、Ⅰ群はⅡ群に比べて「保護者との連携が深まった」が高い

値を示しており、つなぎ愛シートは保護者との連携に活用できていることが明らかとなった。

インタビュー調査からは、作成・引き継ぎの過程において、話し合いの機会を持つことで本人・保護者の不安を軽減することができているといった内容の回答があった（表6-12）。

これらから、つなぎ愛シートは教員個人が支援内容等を整理して考えたりするためのツールとしての効果とともに、保護者と共通理解のためのツールとして活用できると考える。

一方、何らかの個別の教育支援計画を調査時点では作成していなかったⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群の教員も、小学校、中学校共に65%以上の教員が、もしつなぎ愛シートを作成した場合「目標や手だてが明確になり、支援がしやすくなる」のではないかと考えていることが明らかになった（図6-11、図6-21）。

## （6）個別の教育支援計画作成・活用における困難性について

個別の教育支援計画作成・活用における困難性については、「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群も、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群もどちらの群も小学校と中学校ともに、「作成や話し合いに時間がかかる」という回答が5割前後を占めた（図6-9、図6-19）。

また、何らかの個別の教育支援計画を調査時点では作成していなかったⅢ群、Ⅳ群、Ⅴ群の教員においても、「作成や話し合いに時間がかかる」のではないかと懸念する回答が5割以上の値を示し、いずれの群においても最も高い割合を示した（図6-12、図6-22）。

小坂・姉崎（2011）は、小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用の研究の中で、この両計画の作成・活用における困難性について小学校の特別支援教育コーディネーターに質問しており、その結果「作成・話し合いに時間がかかりすぎる」ことが高く意識されていることが分かった。

小坂・姉崎（2011）と同様に、本アンケート調査でも、個別の教育支援計画の作成・活用において、つなぎ愛シートやその他の個別の教育支援計画の作成の有無にかかわらず「作成や話し合いに係る負担感」があることが明らかとなった。

インタビュー調査からは「内容、記述の仕方のどちらも難しい」「合理的配慮は難しい。イメージが持ちにくい。」「保護者が見るものとして丁寧な下記からが求められる」などの回答があり（表6-14）、支援目標や方法を模索したり、保護者にわかる表現・記述、作成方法自体に難しさを感じていることが示唆された。

作成の中でも特に「保護者に分かる表現・記述」（八木，2015）について、八木（2015）は、現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題で、個別の指導計画の作成上の困難は個別に異なることを挙げており、その一つに保護者との連携や保護者

への説明に関する困難さが示されている。八木（2015）の研究では個別の指導計画を取り上げているが、保護者との連携が重要である点において、個別の教育支援計画にも通ずる課題であり、「保護者に分かる記述」のため、特別支援教育の専門性ととも保護者と十分に話し合い、支援内容等の要点を分かりやすく記述する力が必要であると考えられる。

ところで、和歌山県では中核市を除く県内の小学校・中学校で、初めて特別支援学級を担当する原則すべての教員を対象にした特別支援学級担当者教員研修を実施している。和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育課の坂東・和田（2017）は、特別支援学級担当教員研修の現状として、受講者推移が増加していること、常勤講師の人数増加を挙げている。今回の調査結果においても特別支援学級初任者（経験年数0年）は全体の2割、経験年数5年以内の教員は全体の6割以上だった。つまり和歌山県は特別支援教育の経験が浅い教員が多い状況といえる。特別支援教育の知識・理解・経験が十分でなく、個別の教育支援計画の作成意義や各項目の意味を十分に理解しないまま作成しなければならない。支援内容について検討し記述することや、他の教員との内容検討や情報共有のための時間調整等、特別支援教育の経験が少ない教員にとってはその負担は決して小さくないと考える。したがって特別支援教育の経験が少ない教員が個別の教育支援計画を作成するために、支援内容や記述の仕方のサポートや、十分な時間の確保等が必要であると考えられる。

## **(7) 個別の教育支援計画作成・活用に向けて必要な取組について**

個別の教育支援計画作成・活用に向けて必要な取組については、1番目に必要と考えるものについて分析したところ、「つなぎ愛シートを作成」しているⅠ群も、「つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成」しているⅡ群もどちらの群も小学校と中学校ともに、「特別支援教育の専門性の向上」が50%近くの割合で一番高かった（図6-10、図6-20）。また、現在は作成していないがつなぎ愛シートあるいは何らかの書式の個別の教育支援計画の作成を予定している小学校や中学校のⅢ群やⅣ群と、今後の作成予定はないⅤ群の小学校では「特別支援教育の専門性の向上」が50%前後の割合を示し、一番値が高かった（図6-13、図6-23）。

また、中学校のⅣ群を除く、小学校途中学校の全ての群において、「つなぎ愛シートの作成の研修」の必要性について15%前後の回答があり、作成の有無に関わらず、「つなぎ愛シートの作成の研修」に関するニーズが一定数あることが明らかになった。これらから、教員個人の「専門性の向上」や「作成のための研修」のニーズが求められていることが明らかとなった。

また、インタビュー調査からは、つなぎ愛シートの作成だけではなく、活用のための研修の必要性も挙げられていた（表6-13）。

アンケート調査から、個別の教育支援計画作成・活用に向けて必要な取組としての

「保護者との連携や、理解・啓発を促すこと」については、小学校のⅠ群・Ⅱ群で差が見られ、Ⅰ群の方が回答の割合が高かった。今後のつなぎ愛シートを導入する学校や自治体の課題であると考ええる。

学校以外の関係機関との活用に関連する回答が、1番目に必要なものとして回答されたものの割合は、小学校、中学校のすべての群において少なく、教員にとってはやはり自分自身の「特別支援教育の専門性の向上」が優先順位が高いことが示唆された。

インタビュー調査から、「個別の教育支援計画を活用した支援内容の共有の場を設定すること」や「医療・福祉などの関係機関との連携の必要性」などの必要性をあげる声もあった。

アンケート調査からは教員個人の専門性向上や作成の研修の意識が高かったが、今後は個別の教育支援計画の作成のプロセスを理解し、表現や記述の力がつくこと、校内外の活用についても意識が高まってくると考えられる。

## 2. 個別の教育支援計画の作成・活用のための方策

ここでは、今後の個別の教育支援計画の作成・活用を推進していくための方策について、「教員の専門性と作成・活用の研修の充実」「学校における個別の教育支援計画の活用」の2つの視点から述べていく。

### (1) 教員の特別支援教育の専門性と作成・活用の研修の充実

#### ① 教員の特別支援教育の専門性

アンケート調査から特別支援学級を担当する教員は、個別の教育支援計画に限らず、特別支援教育に関する専門性を向上することを求めていることが明らかとなった。

今後、教員の専門性を向上していくことは、教員のニーズに応えるだけでなく、和歌山県の特別支援教育をより推進していくためにも重要である。今回の調査では、どのような専門性を求めているか具体的な内容までは調査対象としていなかったため、今後はこれらを明らかにし、教員が求めている専門性に合わせたサポートが大切となる。

和歌山県では、すべての新規採用の初任者研修において特別支援教育の内容が取り上げられている。それをより充実させていくとともに、個別の教育支援計画の作成・活用についても研修内容に取り入れていくことや、作成・活用の研修を定着が図られるまでは繰り返し実施していくことも必要であると考えられる。坂東・和田（2017）の報告では、今後の特別支援学級担当教員研修において「障害特性の理解」「障害特性に応じた指導と配慮」「教育課程（領域教科）を合わせた指導・自立活動」「教材教具」「授業づくり」を取り上げることが受講者のニーズに合ったものであると述べている。特別支援教育経験が浅い教員は特別支援教育に関する「基礎・基本」に関する知識や、「すぐに実践できる具体的な指導内容」を求めていると考える。研修の内容について

は、個別の教育支援計画の基礎知識などに加えて、個別の指導計画との違いや関連性について取り上げることも必要であろう。さらに作成の事例の提示や、作成の演習を取り入れたりすることで、作成の負担が軽減できるようにしていくことも大切である。

## ② 特別支援学校のセンター的機能を活用したサポート

アンケート調査からは特別支援学校との連携の必要性は低かった。しかし、インタビュー調査の中で、近隣の特別支援学校の教員から子供との関わり方や指導の実践について助言を受けている回答があった。助言の内容は、個別の教育支援計画の作成に関するものだけでなく、普段の指導において児童生徒の実態把握から関わり方、授業の工夫、長期的な支援の在り方など特別支援教育の基礎に関する内容があった。特別支援学校は小学校・中学校の特別支援学級担当教員を支える大きな役割を持っており、特に特別支援教育経験が少ない教員や若手の教員にとっては頼るべき存在である。特別支援学校は、教育相談や巡回相談等の機会で、個別の教育支援計画の作成・活用について助言するなど、特別支援学校のセンター的機能を生かし、その専門性を地域の学校にも広げていけるように、充実させていくことが重要である。そのためには、特別支援学校の地域支援担当の教員や、県及び市町村の教育委員会が、教員や学校全体の課題とニーズを情報共有し、どのように学校を支援していくかを協議し、ともに学校を支える取組を行うことが大切であると考えられる。

## (2) 学校における個別の教育支援計画の活用

### ① 保護者の個別の教育支援計画への参画

つなぎ愛シートを作成している市町村や学校では、その他の個別の教育支援計画と比べて、その作成において当事者である本人や保護者が参画していることや、保護者と話し合いに活用されていることが明らかになった。つなぎ愛シートの書式は本人・保護者の願いの欄が設けてある。作成時に担任が話し合いの中で当事者である本人・保護者とその願いを聞き取り、支援内容等を共有するためには、当事者と話し合いが必要となる。つなぎ愛シートはその作成を通して、話し合いの機会を持つことができ、本人・保護者との関係作りにも効果的なのではないかと考える。藤井・高田屋(2017)は、個別の教育支援計画を有効に機能させるための方策の一つに、当事者主体の計画をあげている。その中で「個別の教育支援計画は教員が単独で作成し、本人・保護者がそれを追認するようなものでなく、本人・保護者が作成と評価に主体的に参画するシステムが求められる」と述べている。つなぎ愛シートは、当事者の参画という点では前進したといえるだろう。しかしアンケート調査から、つなぎ愛シート以外の個別の教育支援計画では「担任が一人で作成している」ケースも明らかになった。担任が一人で作成するのではなく、担任と本人・保護者が協働して作成していくように、学校全体で取り組む必要がある。

## ②校内で支援内容を共有していくために

インタビュー調査からは、実際に校内の会議で支援内容を共有している事例があった半面、個別の教育支援計画の内容を共有するための機会の工夫や充実の必要性をあげる声もあった。アンケート調査から、支援内容を共有する場の設定の必要性も明らかとなっており、学校として、校内で支援内容を共有していくための機会を積極的に設定することは今後の必要な取組の一つである。

個別の教育支援計画を使って支援会議を行う他に、外部の専門家による教育相談や巡回相談時に個別の教育支援計画を助言者と一緒にその計画を見直すことも活用の一つであろう。

しかし、児童生徒数、教職員数など規模の違いや特別支援学級の設置の状況、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒の状況等、学校によって特別支援教育の状況は異なる。学校の特色や現状に合わせた会議の持ち方や共有の仕方を検討しながら、「すべての教員が子供の支援について共有できる」ことを目指していくことが重要であると考えられる。

## 3. まとめ

本調査では、和歌山県の小学校及び中学校における個別の教育支援計画の作成と活用の現状と教員の意識を明らかにし、今後の効果的な活用に向けての方策を検討した。その結果、県内統一書式のつなぎ愛シートを活用している特別支援学級の教員は、本人や保護者と作成していることや、保護者との話し合いに活用されていることが明らかとなった。また作成に関しては、個別の教育支援計画の様式や作成の有無に関わらず、時間や記述に関する負担が大きいことや、特別支援教育に関する専門性や作成・活用の研修の充実を求めていることが明らかとなった。

和歌山県において、個別の教育支援計画はその作成が進みつつも、記入の仕方、時間の確保など作成に関する課題の傾向が見られた。活用に関しては、校内、校外の関連機関とそれぞれに検討・改善が必要であるといえるだろう。

その反面、医療・福祉との連携は少なく、今後は医療・福祉機関に向けて、個別の教育支援計画について情報提供を進め、子供を取り巻く全ての関係機関が支援を連携できるようにすることが重要である。また今回の調査は、小学校・中学校を対象にした調査だったが、子供のライフステージという縦軸の視点においても保育園、幼稚園、高等学校等への個別の教育支援計画の普及と推進が望まれる。

和歌山県では県内の統一様式として「つなぎ愛シート」を策定し、県立特別支援学校を始めとして、いくつかの自治体の小学校・中学校において運用が始まっている。これまで個別の教育支援計画を作成していなかった自治体も、つなぎ愛シートの導入

に向けて取組を進めている。静岡県総合教育センターの教育支援部特別支援教育課（2009）は、個別の教育支援計画の形式統一のメリットについて述べており、「形式が統一されることで、子供の実態把握や支援の視点が統一され、共通理解されやすい」としている。様式が統一されていることで、県内のどの地域であっても、どの立場であっても、記載された内容が分かることは、支援内容を共有し、引き継いでいくためには効果があるのではないかと考える。今後は、県内統一の様式の効果について、さらなる検証が必要であろう。

近年は学校や教員に求められる役割や責任が増え、多忙化が問題視されている。特別支援教育が「特別」ではなく、どの学校、どの学級にも当たり前のように実践されることが重要であるが、特別支援教育の経験がない教員にとって、初めて特別支援学級を担当することや、通常の学級の中で支援を必要とする子供を指導・支援していくことは、不安も大きいと考える。また、校内で他の教員と作成したり、作成した計画を校内の教員で共有したりすることは、すべての教員の理解とともに、時間の確保も必要である。小坂・姉崎（2011）は、個別の教育支援計画の作成について、担任一人ではなく、複数の支援者で話し合いながら作成することの有効性と、その話し合いの時間の確保の難しさを挙げている。その上で、短時間で効果的に話し合うシステムを作ることで、教員の「負担感」を軽減し、作成の「有効感」を高め、作成の意欲を高める必要があるとしている。教員が一人で作成するのではなく、まずは学校というチームで取り組んでいくために、会議設定の工夫、特別支援学校や市町村・県の教育委員会等の学校支援機能を活用していくことも効果的ではないかと考える。

個別の指導計画と個別の教育支援計画は、支援をつなげていくのに必要なツールであるとともに、支援者をつなげていくためのツールである（藤田・西村, 2012）。今後、子供がどの地域であっても等しく支援が受けられ、支援が円滑につながっていくために、個別の教育支援計画の作成・活用がより推進されていくことが望まれる。それには県や各市町村が、教員及び学校を支えるための方策について、より具体的で実践を集めた研究を進めていくことが望まれる。

（太田梨絵・土屋忠之・涌井恵）

## 引用・参考文献

- 坂東啓資・和田伸敏（2017）. 特別支援学級の現状と支援の在り方についての一考察. 和歌山県教育センター学びの丘 平成 28 年度研究紀要, 47-56.
- 川喜多二郎（1967）. 発想法—創造性開発のために. 中公新書.
- 小坂みゆき・姉崎弘（2011）. 小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用—有機的な支援の連携をめざして—. 三重大学教育学部研究紀要, 第 62 巻, 教育科学, 153-159.
- 藤井慶博・高田屋陽子（2017）. 個別の教育支援計画の作成と活用に関する現状と今後の方策—特別支援学校教員に対する質問紙調査から—. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 72, 93-101.
- 藤井多江子・古井克憲（2017）. 小中学校における特別な配慮を必要とする児童生徒への個別の教育支援計画の作成状況と『合理的配慮』に関する教員の意識：和歌山県紀の川市における『つなぎ愛シート（個別の教育支援計画）』作成に関するアンケート調査より. 和歌山県教育委員会平成 28 年度特別支援教育国内留学等に係る事前及び事後研修・協議会資料.（未公刊）
- 藤田裕司・西村美都利（2012）. 特別支援教育論考（7）. 大阪教育大学紀要, 第IV部門, 第 61 巻, 第 1 号, 221-227.
- 文部科学省（2008a）. 幼稚園教育要領.
- 文部科学省（2008b）. 小学校学習指導要領.
- 文部科学省（2008c）. 中学校学習指導要領.
- 文部科学省（2009）. 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)〉.（アクセス日 平成 29 年 12 月 21 日）
- 文部科学省（2015）. 平成 26 年度「早期からの教育相談・支援体制構築事業」成果報告書. 〈[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/16/1361861\\_12.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2015/09/16/1361861_12.pdf)〉.（アクセス日 平成 29 年 6 月 13 日）
- 文部科学省（2016a）. 平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査結果. 〈[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383638\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383638_02.pdf)〉.（アクセス日 平成 29 年 7 月 24 日）
- 文部科学省（2016b）. 平成 27 年度「早期からの教育相談・支援体制構築事業」成果報告書. 〈[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/21/1376335\\_11.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/09/21/1376335_11.pdf)〉.（アクセス日 平成 29 年 6 月 13 日）

- 文部科学省 (2017a). 平成 28 年度特別支援教育資料.
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領. <[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf)>. (アクセス日 平成 29 年 12 月 4 日)
- 文部科学省 (2017c). 中学校学習指導要領. <[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf)>. (アクセス日 平成 29 年 12 月 4 日)
- 静岡県総合教育センター 教育支援部特別支援教育課 (2008). 個別の教育支援計画の作成と活用に関する調査・研究 (中間報告) - 地域支援体制の中での活用の在り方 -. 平成 19 年度「研究紀要」, 第 12 号, 129-156.
- 静岡県総合教育センター 教育支援部特別支援教育課 (2009). 個別の教育支援計画の作成と活用に関する調査・研究 - 地域支援体制の中での活用の在り方 -. 平成 20 年度「研究紀要」, 第 13 号, 57-96.
- 和歌山県教育委員会 (2015). 特別別支援学校版『つなぎ愛シート【個別の教育支援計画】』(教員向け) 啓発リーフレット.
- 和歌山県教育委員会 (2016). 平成 28 年度 和歌山県の特別支援教育. <<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/tokusien/index28.html>>. (アクセス日 平成 29 年 4 月 25 日)
- 和歌山県教育委員会 (2017a). 平成 29 年度 和歌山県の特別支援教育. <<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/h29/tokushien/H29wakayamatokushi/99ikkatu.pdf>>. (アクセス日 平成 29 年 11 月 12 日)
- 和歌山県教育委員会 (2017b). 和歌山県教育振興アクションプラン 2017 - 「第 2 期和歌山県教育振興基本計画」の着実な推進に向けて. <<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500100/5001001/kihonkeikaku-mein/actionplan2017/actionplan2017.pdf>>. (アクセス日 平成 29 年 10 月 3 日)
- 八木成和 (2015). 現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題. 四天王寺大学紀要, 第 60 号, 233-243.
- 保田英代・姉崎弘 (2012). 中学校における特別支援教育体制のあり方について - 「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して -. 三重大学教育学部研究紀要, 第 63 巻, 教育科学, 79-86.

## 和歌山県内市町村における「つなぎ愛シート(個別の教育支援計画)」活用の現状と課題に関する調査

### ○「個別の教育支援計画」とは

個別の教育支援計画とは、障害のある児童生徒の一人ひとりのニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えのもと、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫した確かな支援を行うことを目的に策定された計画です。教育のみならず、福祉、医療、労働などの様々な関係機関、関係部局の連携のもと、一体となった対応の確保と個別の教育支援計画を活用することが大切である、とされています。

### ○「つなぎ愛シート」とは

全ての学校で個別の教育支援計画をより一層効果的・効率的に活用できるように作成された和歌山県内統一の個別の教育支援計画様式です。

参考:和歌山県教育委員会

つなぎ愛シート(個別の教育支援計画)教員向けリーフレット

<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/tokusien/leaflet/aikyouin.pdf>

つなぎ愛シート(個別の教育支援計画)保護者向けリーフレット

<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500200/tokusien/leaflet/aihogosha.pdf>

### 1. 本調査の目的と意義

- ・和歌山県の各市町村の「つなぎ愛シート(個別の教育支援計画)」活用の現状と課題について明らかにすることを目的としています。
- ・本調査の結果は、和歌山県のみならず全国の各市町村における個別の教育支援計画の活用に役立つ貴重な資料となります。

### 2. 回答者について

- ・貴校の特別支援学級を担当されている方、全員がご回答ください。

### 3. 調査結果の公表について

この調査結果について、自治体や学校、個人が特定される形での公表は一切行いません。

### 4. 締め切り

**平成29年9月19日(火)**までに下記のメールアドレスあてに、この**エクセルファイル**を添付してご返送ください。

### 5. 返信について

- ・返信専用e-mail: [\\*\\*\\*\\*\\*@nise.go.jp](mailto:*****@nise.go.jp)
- ・メールの件名とファイル名を **調査(学校名)**にしてください。例:調査(〇〇市立△△小学校)
- ・回答は個別に送っていただいてもかまいません。

### 6. 問い合わせ先

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5-1-1  
問い合わせ専用e-mail: [\\*\\*\\*\\*@nise.go.jp](mailto:****@nise.go.jp)

研究課題名 平成29年度地域実践研究「地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究」

担 当 牧野 泰美(研究事業部/研究代表者)  
太田 梨絵(地域実践研究員)TEL:\*\*\*-\*\*\*-\*\*\*\*(直)

## ＜本調査の回答について＞

○現在つなぎ愛シートを作成している方→[つなぎ愛シートについて](#)お答えください。

○つなぎ愛シートを作成しておらず、市町村または学校独自の個別の教育支援計画を作成している方→[その個別の教育支援計画に読み替えて](#)お答えください。

○つなぎ愛シートやその他の個別の教育支援計画を作成していない方→Ⅳの質問については、[つなぎ愛シートを作成した場合として捉え](#)、同封した[リーフレット等を参考にして](#)お答えください。

## ＜本調査の回答入力について＞

○入力する前に、この画面上部にある「[編集を有効にする](#)」をクリックしてください。

○全ての質問の回答が終了したら、上書き保存して、上記のメールアドレスにこのエクセルファイルを添付してご返送ください。

○件名・ファイル名は [調査\(学校名 ○○立△△学校\)](#) です。

## ＜調査票の質問項目＞

●本調査票では、次のようなⅠ～Ⅳの事柄についてうかがいます。

### Ⅰ 回答者自身のことについて

- |           |                       |
|-----------|-----------------------|
| 1. 学校名    | 5. 特別支援教育経験年数         |
| 2. 年齢     | 6. 特別支援教育コーディネーターとの兼務 |
| 3. 職名     | 7. 相談機関との連携           |
| 4. 教員経験年数 | 8. つなぎ愛シートについて等       |

### Ⅱ つなぎ愛シート(個別の教育支援計画)の具体的な活用事例について

1. 作成における協力者
2. 活用場面
3. 活用のための具体的取組

### Ⅲ つなぎ愛シート(個別の教育支援計画)の作成・活用について

1. つなぎ愛シートにおける有効性
2. つなぎ愛シートにおける困難性
3. つなぎ愛シート活用に必要な取組

### Ⅳ つなぎ愛シート(個別の教育支援計画)の具体的な活用事例について

1. つなぎ愛シートにおける有効性
2. つなぎ愛シートにおける困難性
3. つなぎ愛シート活用に必要な取組

平成29年8月1日現在でお答えください。(経験年数で1年未満の数字は切り捨て 例:今年4月から担任→「0」)

**I 回答者自身のことについて**

あてはまる記号を選ぶ、または文字や数字を□に直接入力してください。

(ア)学校名 学校名(〇〇立を含めて)をお書きください→

(イ)学校種 →

A:小学校 B:中学校

(ウ)担当する特別支援学級の障害種 →

A:知的障害 B:自閉症・情緒障害 C:肢体不自由  
D:病弱・身体虚弱 E:弱視

(エ)職名 →

A:教諭 B:講師

(オ)年齢 →

A:20代 B:30代 C:40代 D:50代 E:60代

(カ)教員経験年数(教諭・講師の合計年数) 半角英数で入力してください→

(キ)特別支援学級経験年数(教諭・講師の合計年数) 半角英数で入力してください→

(ク)通級指導教室経験年数 半角英数で入力してください→

(ケ)特別支援教育コーディネーター経験年数(教諭・講師の合計年数) 半角英数で入力してください→

(コ)特別支援学校経験年数(教諭・講師の合計年数) 半角英数で入力してください→

(サ)特別支援学級担任と特別支援教育コーディネーター兼任の有無 →

A:兼任している B:兼任していない

(シ)あなたの学校では相談機能を利用していますか。あてはまるものすべてに☑してください。

A:特別支援学校の教育相談・巡回指導

B:県教育委員会の教育相談(昨年度までの学びの丘の教育相談)

C:市町村の相談機能

D:その他 具体的にお書きください→

(ス)あなたは和歌山県で作成している「つなぎ愛シート」(添付したリーフレット参照)を知っていますか。 →

A:知っている B:知らない

(セ)つなぎ愛シートまたはその他の個別の教育支援計画等の作成経験年数  
つなぎ愛シート作成経験年数 半角英数で入力してください→

その他の個別の教育支援計画作成経験年数 半角英数で入力してください→

(ソ)今年度、あなたはどの様式で個別の教育支援計画を作成していますか。 →

A:つなぎ愛シートを作成(添付したリーフレット参照)

B:つなぎ愛シート以外の市町村や学校独自の様式で作成

C:作成していないが、今年度または次年度以降につなぎ愛シートを作成する予定

D:作成していないが、今年度または次年度以降に独自の様式で作成する予定

E:作成しておらず、今後も作成予定はない

(ソ)の問いで(A)(B)と答えた方は→そのままⅡの問いへ進んでください。

(C)(D)(E)と答えた方は→Ⅳの問いへ進んでください。

3ページ (ソ)の問いで(A)(B)と答えた方への質問

**Ⅱ つなぎ愛シートの具体的な活用事例についてお聞きします。**

その他の個別の教育支援計画を作成している方は、「つなぎ愛シート」をあなたが作成している個別の教育支援計画と読み替えてお答えください。

(タ)つなぎ愛シートの作成には担任以外には誰が関わっていますか。

あてはまるものすべてにチェック☑してください。

- A: 本人
- B: 保護者
- C: 特別支援教育コーディネーター
- D: 校内の他の特別支援学級の担任
- E: 児童生徒の交流学級の担任
- F: 児童生徒の学年の教員
- G: 教務主任
- H: 管理職
- I: 特別支援学校教員
- J: 他校の小・中学校の教員
- K: 医療機関スタッフ
- L: 福祉機関スタッフ
- M: 次年度の担当教員
- N: 担任が一人で作成
- O: その他

その他の内容を具体的にお書きください→

(チ)あなたは「つなぎ愛シート」をどのような場面や機会使っていますか。

あてはまるものすべてにチェック☑してください。

- A: 目標・手立ての明確化や確認
- B: 交流学級担任との共通理解
- C: 保護者との話し合い
- D: 校内における次年度の担任への引き継ぎ
- E: 新しい学びの場(進学・転学・転籍等)の引き継ぎ
- F: DとEを除く校内委員会
- G: 市町村の教育支援委員会の会議(就学指導を含む)
- H: 他の関係機関とのケース会議
- I: 特別支援学校の教育相談・巡回指導
- J: 特別支援学校以外の外部専門家による教育相談・巡回指導
- K: その他

その他の内容を具体的にお書きください→

(ツ)あなたが「つなぎ愛シート」を活用するために、現在取り組んでいることを順に3つまで選んでください。

- A: 特別支援教育に関するスキルアップの研修
- B: つなぎ愛シート作成に関する研修
- C: つなぎ愛シート活用に関する研修
- D: 近隣の小・中学校特別支援学級担任との情報交換や相談
- E: 支援内容等を共有する場の設定
- F: 特別支援学校のセンター的機能の活用
- G: 特別支援学校以外の外部専門家の活用
- H: 保護者につなぎ愛シートの意義の理解を促す
- I: 校内において作成・評価・見直しのための体制作り
- J: 活用のためのネットワーク作り(全ての関係機関が集まる場の設定など)
- K: 教育委員会等からの情報を得ること
- L: その他

1番目→

2番目→

3番目→

その他の内容を具体的にお書きください→

3ページ (ソ)の問いで(A)(B)と答えた方への質問

**Ⅲ つなぎ愛シートの具体的な作成・活用についてお聞きます。**

その他の個別の教育支援計画を作成している方は、「つなぎ愛シート」をあなたが作成している個別の教育支援計画と読み替えてお答えください。

(テ)あなたはつなぎ愛シートの活用によりどのような効果がありましたか。あてはまるものすべてにチェック☑してください。

- A: 目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなった
- B: 一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まった
- C: 指導者の支援スキルが向上した
- D: 教員間での共通理解・関心が深まった
- E: 校内外で合理的配慮を共通理解することができた
- F: 校内での教員等の連携が深まった
- G: 保護者との連携が深まった
- H: 就学指導や進路指導がスムーズに行えた
- I: 特別支援学校(センター的機能として)との連携が深まった
- J: 校外の関係機関(医療・福祉等)との連携が深まった
- K: 切れ目のない連続した支援をつないでいくことができた
- L: その他      その他の内容を具体的にお書きください→

(ト)あなたがつなぎ愛シートの作成・活用について困っていることや、難しいと感じていることは何ですか。順に3つまで選んでください。

- A: 作成や話し合いに時間がかかる      1番目→
- B: 支援の目標の設定
- C: 具体的な支援方法が見つからない      2番目→
- D: 子供の実態把握・行動観察
- E: 各教員の意欲・関心が低い      3番目→
- F: 専門家による相談・助言の機会が少ない
- G: 保護者の協力・理解が得られ難い
- H: 管理職の関心・理解が低い
- I: 努力の大きさに比べて、成果が小さい
- J: 校内での協力・理解が得られ難い
- K: 特別支援学校による巡回相談や教育相談(センター的機能)の際に助言等を得ること
- L: 関連機関(医療・福祉等)との連携が進まない
- M: その他      その他の内容を具体的にお書きください→

(ナ)今後、あなたがつなぎ愛シートを作成・活用していくために、必要であると思うことは何ですか。順に3つまで選んでください。

- A: 教員の特別支援教育の専門性      1番目→
- B: 教員の特別支援教育の関心を高める
- C: つなぎ愛シート作成に関する研修      2番目→
- D: つなぎ愛シート活用に関する研修
- E: 校内で支援内容を話し合ったり、共有する場を多く設定すること      3番目→
- F: 書式の見直し
- G: 情報管理システムの工夫をする
- H: 保護者との連携や、理解・啓発を促すこと
- I: 校外の関係機関との連携の場の保障
- J: 管理職の理解やリーダーシップ
- K: 特別支援教育コーディネーターが活動しやすい環境(業務の専任、時間軽減など)を整えること
- L: 巡回相談など、外部の専門家の助言をもらえる機会を多くする
- M: 行政(県・市町村)によるつなぎ愛シートのサポート体制
- N: その他      その他の内容を具体的にお書きください→

3ページ (ソ)の問いで(A)(B)と答えた方への質問は以上です。  
ご協力ありがとうございました。

3ページ (ソ)の問いで(C)(D)(E)と答えた方への質問

**IV つなぎ愛シートの作成・活用についてお聞きします。**

あなたが仮に「つなぎ愛シート」を作成した場合としてお答えください(リーフレット等参照)。

(二)もしあなたが「つなぎ愛シート」を作成した場合、どのようなことに活用できると思いますか。あてはまるものすべてにチェック☑してください。

- A: 目標や手立てが明確になり、支援がしやすくなる
- B: 一人ひとりの子供の発達特性への理解が深まる
- C: 指導者の支援スキルが向上する
- D: 教員間での共通理解・関心が深まる
- E: 校内外で合理的配慮を共通理解することができる
- F: 校内での教員等の連携が深まる
- G: 保護者との連携が深まる
- H: 就学指導や進路指導がスムーズに行える
- I: 特別支援学校(センター的機能として)との連携が深まる
- J: 校外の関係機関(医療・福祉等)との連携が深まる
- K: 切れ目のない連続した支援をつないでいくことができる
- L: その他      その他の内容を具体的にお書きください→

(又)もしあなたがつなぎ愛シートを作成するとしたら、どのようなことに困ったり、難しいと思いますか。順に3つまで選んでください。

- A: 作成や話し合いに時間がかかる      1番目→
- B: 支援の目標の設定
- C: 具体的な支援方法が見つからない      2番目→
- D: 子供の実態把握・行動観察
- E: 各教員の意欲・関心が低い      3番目→
- F: 専門家による相談・助言の機会が少ない
- G: 保護者の協力・理解が得られ難い
- H: 管理職の関心・理解が低い
- I: 努力の大きさに比べて、成果が小さい
- J: 校内での協力・理解が得られ難い
- K: 特別支援学校による巡回相談や教育相談(センター的機能)の際に助言等を得ること
- L: 関連機関(医療・福祉等)との連携が進まない
- M: その他      その他の内容を具体的にお書きください→

(ネ)今後、あなたがつなぎ愛シートを作成・活用するとしたら、どのようなことが必要であると思いますか。順に3つまで選んでください。

- A: 教員の特別支援教育の専門性      1番目→
- B: 教員の特別支援教育の関心を高める
- C: つなぎ愛シート作成に関する研修      2番目→
- D: つなぎ愛シート活用に関する研修
- E: 校内で支援内容を話し合ったり、共有する場を多く設定すること      3番目→
- F: 書式の見直し
- G: 情報管理システムの工夫をする
- H: 保護者との連携や、理解・啓発を促すこと
- I: 校外の関係機関との連携の場の保障
- J: 管理職の理解やリーダーシップ
- K: 特別支援教育コーディネーターが活動しやすい環境(業務の専任、時間軽減など)を整えること
- L: 巡回相談など、外部の専門家の助言をもらえる機会を多くする
- M: 行政(県・市町村)によるつなぎ愛シートのサポート体制
- N: その他      その他の内容を具体的にお書きください→

3ページ (ソ)の問いで(C)(D)(E)と答えた方への質問は以上です。  
ご協力ありがとうございました。

## 第7章

### 小・中学校特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉 症・情緒障害特別支援学級）に在籍する児童生徒の 「通学」に関する検討 — 神奈川県 の現状及び課題 —

I. 問題と目的

II. 方法

III. 結果

IV. 考察

（付記）本章においては、神奈川県に関わる内容に触れる場合、「インクルーシブ教育の推進」という文言を用いている。



# I. 問題と目的

## 1. インクルーシブ教育システム構築の現状

### (1) 神奈川県の特特別支援教育に関する現状

神奈川県では、近年特別支援教育を必要とする児童生徒が増加傾向にある。表7-1、表7-2、図7-1は平成24年度から平成28年度までの神奈川の特別支援教育資料（神奈川県教育委員会，2013a, 2014, 2015c, 2016, 2017a）をもとに、神奈川県の公立小・中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒数と特別支援学校に在籍している幼児児童生徒数の推移についてまとめたものである。

まず表7-1を見ると、公立小学校の特別支援学級に在籍する児童数は平成24年度から5年間で約2300人増加していることがわかる。特に知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童の増加が著しく、知的障害特別支援学級に関しては在籍児童が5年間で約1500人増加している。

表7-2を見ると、公立中学校の特別支援学級においても、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の生徒数が増加してきていることがわかる。上述のように、現在、小学校の知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童が著しく増加してきていることから、中学校の特別支援学級に在籍する生徒は今後さらに増加してくることも考えられる。

表7-1 神奈川県の公立小学校の特別支援学級に在籍する児童数の推移

(人)

|        | 知的障害 | 肢体不自由 | 病弱・<br>身体虚弱 | 弱視 | 難聴 | 言語 | 自閉症・<br>情緒障害 | 合計    |
|--------|------|-------|-------------|----|----|----|--------------|-------|
| 平成24年度 | 3034 | 157   | 83          | 35 | 43 | 0  | 4673         | 8025  |
| 平成25年度 | 3281 | 160   | 79          | 38 | 52 | 0  | 4828         | 8438  |
| 平成26年度 | 3714 | 163   | 90          | 38 | 38 | 0  | 4964         | 9007  |
| 平成27年度 | 4149 | 165   | 90          | 39 | 31 | 0  | 5093         | 9567  |
| 平成28年度 | 4584 | 173   | 94          | 45 | 31 | 0  | 5407         | 10334 |

表 7 - 2 神奈川県公立中学校の特別支援学級に在籍する生徒数の推移

|        | 知的障害 | 肢体不自由 | 病弱・<br>身体虚弱 | 弱視 | 難聴 | 言語 | 自閉症・<br>情緒障害 | 合計   |
|--------|------|-------|-------------|----|----|----|--------------|------|
| 平成24年度 | 1610 | 76    | 27          | 8  | 9  | 0  | 1756         | 3486 |
| 平成25年度 | 1693 | 67    | 25          | 7  | 13 | 0  | 1883         | 3688 |
| 平成26年度 | 1841 | 56    | 29          | 7  | 16 | 0  | 1962         | 3911 |
| 平成27年度 | 1988 | 57    | 38          | 9  | 19 | 0  | 2059         | 4170 |
| 平成28年度 | 2119 | 68    | 36          | 11 | 18 | 0  | 2076         | 4328 |

図 7 - 1 を見ると、特別支援学校の高等部の在籍者数の増加が示されている。例えば、平成 27 年度に卒業した中学校特別支援学級に在籍していた生徒の 75.5% が特別支援学校高等部に進学するなど（神奈川県教育委員会, 2017a）、中学校特別支援学級に在籍していた卒業生の主な進路先が特別支援学校となっているため、特別支援学校の高等部の在籍者数が増加していると考えられる。

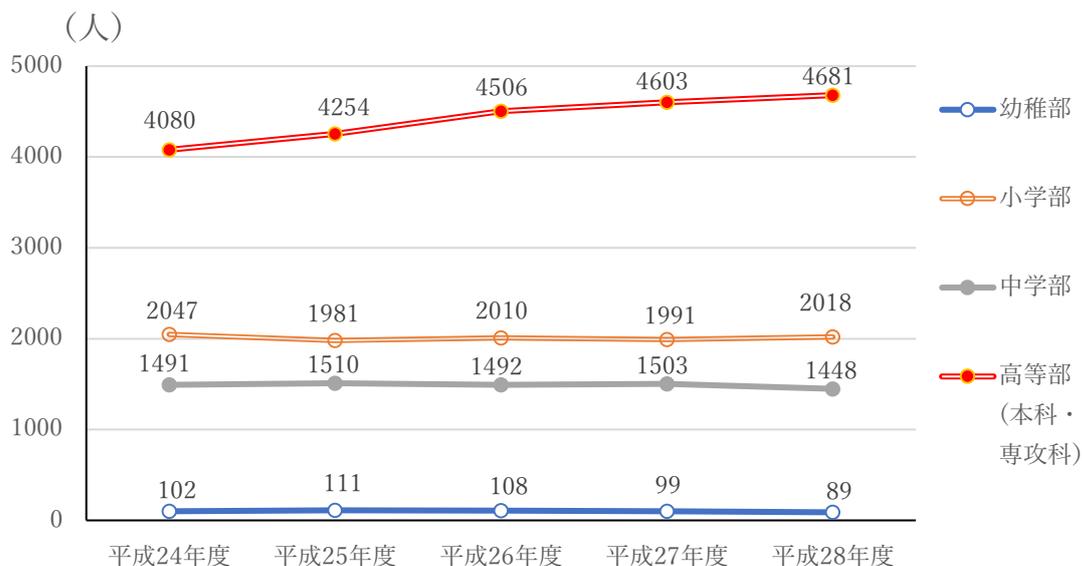


図 7 - 1 神奈川県特別支援学校在籍者数の推移 (学部別)

## (2) 神奈川県におけるインクルーシブ教育の推進の取組

神奈川県では、インクルーシブ教育を推進し、特別支援教育の充実を図るための取組を行ってきている。

ここでは神奈川県教育委員会が取り組んだ特別支援教育に関する取組を「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」（神奈川県立総合教育センター, 2017）と神奈川県

教育委員会インクルーシブ教育推進課がホームページに掲載している情報（アクセス日、平成 29 年 10 月 27 日）をもとに、以下に述べる。

昭和 59 年に神奈川県総合福祉政策委員会の総合政策部会による提言「総合福祉政策の推進のために」を受け、県教育委員会では障害のある子どもたちに対する教育の進むべき方向を「共に学び共に育つ教育」と定めた。そして障害のある子どもたちに対する教育の進むべき方向として、一人ひとりの教育的ニーズに基づいて必要な教育を適切な場で行う教育の実現を推進してきた。

平成 14 年 3 月にこれからの支援教育の在り方検討協議会から出された「これからの支援教育の在り方（報告）」（神奈川県教育委員会, 2002）を基本として、神奈川県では障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもたち一人ひとりが抱えている課題をその子どもの「教育的ニーズ」としてとらえ、そのニーズに応じた働きかけによる「支援教育」を推進している。

平成 19 年 8 月に県教育委員会が教育の総合的な指針として策定した「かながわ教育ビジョン」においても重点的な取組として「子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な支援教育の推進」が掲げられた。

平成 20 年に神奈川県教育委員会が作成したリーフレット「支援教育」では、教育相談コーディネーターの養成と配置やチームアプローチ、ケース会議といった校内体制、巡回相談など「支援教育」充実のための具体的な取組についてまとめている（神奈川県教育委員会, 2008）。

平成 27 年 10 月には「かながわ教育ビジョン」（神奈川県教育委員会, 2015a）の内容の一部改定を行い、「支援教育の理念のもと、共生社会の実現に向け、障害のあるなしにかかわらず、できるだけすべての子どもが同じ場で共に学び、共に育つことをめざす」インクルーシブ教育を推進している。

同じく平成 27 年にリーフレット「かながわのインクルーシブ教育の推進」（2015b, 神奈川県教育委員会）を作成し、県内の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に配布した。その上で、学校関係者への理解啓発を目的とし、リーフレットを活用した教職員・PTA 向けの研修会を行っている。また、相互の理解を促進するため、中学校・高等学校の生徒向けの学習会を実施している。リーフレットを活用した学習プログラム（神奈川県教育委員会, 2017c）や高校生を対象としたインクルーシブ教育学習活動の計画案（神奈川県教育委員会, 2017d）、小学校低学年向けのリーフレットと学習活動計画案（神奈川県教育委員会, 2017e）なども作成し、教育委員会のホームページ上でも紹介するなどしている。

その他の取組として、義務教育段階では平成 27 年度より、すべての子どもが通常の学級に所属し、子どもたちの教育的ニーズに応じ、必要な時間に適切な指導を受けることができる「みんなの教室」モデル事業を展開している。

また神奈川県教育委員会は、インクルーシブ教育の推進に向けて、教職員だけでな

く、保護者や地域と共に取り組んでいく必要があり、広く県民の理解と協力を得ることが重要と考え、平成26年度よりインクルーシブ教育推進フォーラムを開催している。平成26年に年4回、平成27年度に年3回、平成28年度に年4回、今年度も4回、フォーラムを開催しており、神奈川県インクルーシブ教育の理念についての説明や具体的な取組についての報告を行っている。その中で、神奈川県インクルーシブ教育の推進とは「支援教育の理念のもと、共生社会の実現に向け、すべての子どもができるだけ同じ場で共に学び共に育つことをめざす」と述べている（神奈川県教育委員会, 2017b）。

以上のように、神奈川県の「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」や神奈川県教育委員会インクルーシブ教育推進課がホームページに掲載している情報などの内容から、神奈川県はこれまで国の動向を踏まえながらインクルーシブ教育の推進の取組を行ってきたことがわかる。今後も、課題の解決に向けた取組を継続的に行っていく必要があると考えられる。

## 2. インクルーシブ教育システム構築に向けた課題－障害のある児童生徒の通学支援に焦点をあてて－

前述した通り神奈川県では、これまでの取組を振り返り、障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもが、「できるだけ地域の学校で学ぶしくみづくり」、「できるだけ通常の学級で学ぶしくみづくり」、「できるだけ高校で学ぶしくみづくり」、「地域で共に生きるしくみづくり」、そして「多様な教育的ニーズに応じた教育の充実」を今後の取組として挙げ、インクルーシブ教育を推進している。

これらの取組が進められる中、「できるだけ地域の学校で学ぶしくみづくり」に関連する課題として、近年特別支援学校における児童生徒の通学に関する支援が挙げられている。通学に関して、特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第14回）の「合理的配慮の内容・実効性」の中で、「教育を受ける権利、就学先の選択権、アクセス権、保護者の付添いを求めないことなど、最低限のレベルを法令で担保することが望ましい。」（文部科学省, 2011）としており、後述に「アクセス権（通学、バリアフリー）」と記されていることから、通学時の支援も教育の合理的配慮として捉えられると考えられる。

特別支援学校に在籍する児童生徒を対象にした調査において、中野（2016）は自立活動の指導を受けていても、障害の程度、発達段階、地域の特性等の理由で移動支援を必要とするケースがあることを明らかにした。また、スクールバスを利用している場合であっても、自宅からバス停までの送り迎えに付き添いが必要なケースがあること、さらにそれらの通学に付き添いが必要なケースでは、保護者の生活や就労に影響が出ていることも示されている。そして、通学支援に関して、現行の教育及び通学支援制度

だけではカバーしきれない事例があり得ること、通学支援に関するニーズは通年かつ長期にわたるものもあり、移動支援に関する福祉制度でもカバーすることができず、「制度の狭間」になっていることを指摘している。

移動支援に関しては、現在、障害者総合支援法に基づき、個別給付に係る移動支援と、地域生活支援事業に係る移動支援が実施されている（厚生労働省, 2015c）。第 67 回社会保障審議会（障害者部会）において【論点の整理(案)】として、「個別給付に係る移動支援と地域生活支援事業に係る移動支援の役割分担についてどう考えるか」が挙がっており、その資料の中で個別給付に係る移動支援については、「移動支援と介護を一体的に提供する必要がある一定程度以上の重度障害者については、同行援護、行動援護、重度訪問介護、居宅介護（うち通院等介助、通院等乗降介助）といった『個別給付（義務的経費）』でサービスを提供（マンツーマンでの対応）」としている。地域生活支援事業に係る移動支援については、「利用者の個々のニーズや状況に応じた柔軟な支援や複数の者に対する移動の同時支援（グループ支援）などを行うため、市町村を実施主体とする『地域生活支援事業（裁量的経費）』（移動支援事業）としてサービスを提供（マンツーマン、複数の者、いずれの対応もあり得る）」としている。個別給付については、障害者の社会参加の促進、地域での障害者の自立した生活を支える上で重要であるが、これらの制度の趣旨や人員・財源の制約などから、「通勤、営業活動等の経済活動に係る外出、通年かつ長期にわたる外出及び社会通念上適当でない外出」は対象外としている」としている（厚生労働省, 2015b）。そして、通学は通年かつ長期にわたる外出のため、個別給付における移動支援の対象外である。また、保護者に急病が生じた場合等は長期的かつ通年に当たらない移動支援に関して福祉制度が利用できると考えられるが、病気の際にすぐに対応可能な事業者は少ないため、実際には、利用できないケースが見られたとしており、緊急時の福祉的ニーズに対応できる体制整備も急務の課題であると述べている（中野, 2016）。

地域生活支援事業の移動支援における通勤・通学の運用については、平成 25 年度に実施している市町村は 1685 市町村で、そのうち通学を目的とした利用を一定の要件のもと対象としている市町村は 58.9%である。対象としている例として、保護者の疾病等により一時的に送迎が困難な場合、通学ルートを覚えるための訓練として一時的に利用する場合などがある（厚生労働省, 2015a）。このように通学に関する移動支援は、自治体により制度の有無や要件が異なっている現状がある。神奈川県においても、地域生活支援事業の移動支援における通学の運用については、学校種別による利用の制限がある場合、保護者等の就労や入院、通院、出産等を理由に支援できない場合、病気等緊急でやむを得ない場合や訓練としての一時的な利用など、一定の要件のもと通学支援の対象としているが、自治体により制度の有無や要件が異なっている。

障害者総合支援法施行 3 年後の見直しについて～社会保障審議会 障害者部会 報告書～（厚生労働省, 2015c）において、障害者等の移動支援の必要性について挙がってお

り、そこで通勤・通学等について触れられている。その中で、「各市町村の判断に応じて地域生活支援事業の中で行われている障害者等の通勤・通学などに関する移動支援については、個別給付の対象とすること等さらなる充実を求める意見がある」としている。地域生活支援事業は地域特性や利用者ニーズに応じた柔軟な対応が可能であるといったメリットがあると示される一方で、課題としては対象となる障害児者数が多いこと、障害者差別解消法の施行に伴う事業者や教育機関による「合理的配慮」との関係、個人の経済活動と公費負担の関係、さらに教育と福祉の役割分担の在り方に関する検討の必要性が挙げられている。また、今後の取組として「障害者等の通勤・通学等に関する移動支援については、福祉政策のみならず、関係省庁とも連携し、事業者、教育機関、公共交通機関等による『合理的配慮』の対応、教育政策や労働政策との連携、地方公共団体（福祉部局、教育委員会等）における取組等を総合的に進めていくべきである」としている。これらのことから、現在の通学支援に関する制度については議論が行われている最中であることが分かる。

中野（2016）は、登校の際にスクールバスを利用していないケースにおいて「自宅から学校まですべて付き添いをしている」または「最寄り駅まで等の一部の区間は付き添いをしている」状況では、主として付き添っているのは母親が最も多く、次いで父親が多いことを示している。

さらに通学支援等に関するアンケート報告（吹田市地域自立支援協議会通学支援プロジェクト, 2016）においても、特別支援学校に在籍する児童生徒の保護者の付き添いの割合が高く、その付き添いは母親が最も多かった。また、支援学級在籍児童生徒に関わる登下校時の付き添い調査では、特別支援学級在籍で保護者等の付き添いがなければ登下校ができない児童生徒の事例が、小学校において 92 件、中学校において 14 件あった。そして小学校の 92 件のうち 24 件において付き添いができない日は欠席になるとしている。

このことは、障害のある児童生徒の登下校が保護者に依存しており、保護者の状態によっては、登下校ができないため、障害のある児童生徒の学ぶ機会が十分保障されていないことを示唆する。しかし、通学時に保護者等の支援が必要な児童生徒においてどのような困難さがあるのか、どのようなニーズがあるのかに関しては明らかにされていない。特に地域で学ぶ特別支援学級の児童生徒の通学に関しては、あまり研究が見当たらないのが現状である。

そこで、本章では、神奈川県の特例支援教育の現状を踏まえ、神奈川県内の小・中学校の特例支援学級の中でも近年増加傾向が著しい知的障害特例支援学級と自閉症・情緒障害特例支援学級に在籍する児童生徒について、通学の現状とニーズを把握するための調査を行う。

また、地域の通学状況を明らかにするために地域のセンター的役割を果たしている特例支援学校と、通学支援が福祉と深く関係し、保護者や本人と密接に関わっている

ことから地域における相談支援の中核的な役割を担う、市町村が相談支援事業として委託・設置する相談支援機関・事業所等にも調査を行い、通学の現状とニーズを明らかにする。

## Ⅱ．方法

### 1．調査対象

#### (1) 調査地域の選定

I．問題と目的で述べたように、通学支援の現状は自治体や地域の環境によって異なり、特に通学範囲や資源（利用可能な交通機関、福祉サービス等）の有無が影響することが考えられる。本調査では、公立小・中学校の知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒の通学の現状やニーズを把握することを目的に、質的な調査を行うこととした。

神奈川県には、2018年3月現在、3つの政令指定都市と1つの中核市がある。また、県教育委員会の出先機関として4つの教育事務所があり、上記の4市を除いた各区域を所管している。このような行政組織の違いや、市町村により人口規模、資源（利用可能な交通機関、福祉サービス等）の違いがあることから、調査地域の選定にあたり、まず政令指定都市及び中核市の4市と教育事務所が所管する4区域に分け、政令指定都市及び中核市から1市と教育事務所の所管区域から1区域を選定した。政令指定都市及び中核市からの選定に関しては、特別支援学校の数や特別支援学級に在籍する児童生徒数が多く、資源が多いことが予想されるA市を選定した。教育事務所の所管区域からの選定に関しては、区域内の特別支援学校が少なく、その在籍者の通学範囲が広く、通学に課題があることが予想されるB区域を選定した。さらに、市区町村の人口や特別支援学級に在籍する児童生徒数、自治体の移動支援事業の内容などを総合的に捉え、A市から1区、教育委員会の所管区域のB区域から1市を、各々調査地域として選定した。

以下、A市の中から選定した調査区域をA地域と記し、B区域の中から選定した市をB地域と記す。

#### (2) 調査対象者

- ①公立小・中学校（A地域：小学校3校、中学校2校、B地域：小学校2校、中学校2校、計9校）の特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級）の担任教員11名
- ②地域の特別支援教育のセンター的役割を果たしている特別支援学校（各調査地域につき1校、計2校）の連携支援担当教員3名

- ③調査地域における相談支援の中核的な役割を担う、市町村が相談支援事業として委託・設置する相談支援機関・事業所（基幹相談支援センターなど）で調査の了承を得られた機関・事業所（各調査地域につき1施設、計2施設）の担当者4名

## 2. 調査方法及び調査手続き

### (1) 公立小・中学校へのインタビュー調査

調査地域の市町村の教育委員会より調査の了承を得た上で、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級を設置している市町村立の小・中学校を紹介していただいた。紹介いただいた公立小・中学校の全てで学校長の了承が得られ、学校の特別支援学級の担任に、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒の通学状況や通学に関する環境や支援体制、現状の課題などについて事前調査とインタビュー調査を行った。

### (2) 特別支援学校へのインタビュー調査

地域の通学の状況を調査するため、県教育委員会に調査地域の特別支援学校（知的障害）を紹介していただいた（各調査地域につき1校、計2校）。2校の学校長の了承を得られ、特別支援学校の地域連携担当教員に、特別支援学校（知的障害）高等部（本校）に在籍する生徒の通学状況や地域の通学に関する環境や支援体制、センター的機能における相談、現状の課題などについて事前調査とインタビュー調査を行った。地域の通学の状況を調査するため、神奈川県立の特別支援学校において、原則、保護者等の送迎または本人の自力による通学が求められる知的障害教育部門の高等部（本校）に在籍する生徒を調査の対象とした。

### (3) 地域における相談支援の中核的な役割を担う機関・事業所へのインタビュー調査

地域における相談支援の中核的な役割を担う機関・事業所が保護者や本人と密接に関わっていることから、調査地域における相談支援の中核的な役割を担う、市町村が相談支援事業として委託・設置する相談支援機関・事業所（基幹相談支援センターなど）で調査の了承を得られた機関・事業所の担当者（各調査地域につき1施設、計2施設）に、地域の障害のある児童生徒の通学に関する相談や支援体制、ニーズや現状の課題などについてインタビュー調査を行った。

### 3. データ収集方法

調査期間は平成 29 年 7 月～11 月であった。特別支援学級及び特別支援学校においては事前調査として、各校対象者宛に事前記入用紙を郵送して、記入を依頼し、インタビュー時に回収した。インタビュー調査は筆者らが各学校や相談支援機関・事業所を訪問し、後述のインタビュー項目をもとに半構造化面接を行った。面接時間は約 60 分で、場所は学校や相談支援機関・事業所内の会議室等を使用した。インタビュー内容は許可を得て IC レコーダーに録音し、逐語録に起こしたものをデータとした。

### 4. 事前記入用紙とインタビュー内容

インタビュー項目は、筆者らが原案を作成し、特別支援教育を専門とする研究者で構成された研究チーム内で確認・修正を行ったものを使用した。事前記入用紙の内容は表 7-3、表 7-4 に、インタビュー項目は表 7-4、表 7-6、表 7-7 に示したとおりである。

表 7-3 特別支援学級に対する事前記入用紙の内容

---

|                             |
|-----------------------------|
| 所在地                         |
| 児童生徒数（対象学級児童生徒）             |
| 通学時、自力通学をしている児童生徒の人数と手段     |
| 通学時、保護者等の付き添いが必要な児童生徒の人数と手段 |
| 通学の際に主に付き添いを行う関係者           |
| 各機関との連携状況について（学校間の連携や協議会など） |

---

表 7-4 特別支援学校に対する事前記入用紙の内容

---

|                               |
|-------------------------------|
| 所在地                           |
| 通学時、自力通学をしている生徒の人数と手段         |
| 通学時、保護者等付き添いが必要な生徒の人数と手段      |
| 通学の際に主に付き添いを行う関係者             |
| 通学支援の必要から、登校機会や進学先の選択肢を減らした事例 |

---

表 7-5 特別支援学級に対するインタビュー項目

---

|                              |
|------------------------------|
| 特別支援学級に在籍する児童生徒の通学の現状        |
| 特別支援学級に在籍する児童生徒の通学状況に関する情報収集 |
| 特別支援学級に在籍する児童生徒の通学に関する課題について |
| 現状における課題について                 |

---

表 7-6 特別支援学校に対するインタビュー項目

---

|                               |
|-------------------------------|
| 特別支援学校（知的障害教育部門）に在籍する生徒の通学の現状 |
| 特別支援学校に在籍する生徒の通学状況に関する情報収集    |
| 特別支援学校に在籍する生徒の通学に関する課題について    |
| 地域の小・中学校との連携状況について            |
| 他の機関との連携状況について                |

---

表 7-7 相談支援機関・事業所に対するインタビュー項目

---

|                       |
|-----------------------|
| 各校種における通学に関する相談件数と内容  |
| 通学支援に関する関係者のニーズについて   |
| 地域の通学に関する支援の状況について    |
| 各校種における通学支援に関する課題について |
| 各機関との連携状況や課題について      |

---

## 5. 倫理的配慮

特別支援学校・特別支援学級においては、県教育委員会、市町村教育委員会と調査対象者の所属長（校長）の了解を得た後、調査対象者の教員に対して、文章と口頭で研究の主旨と個人情報の管理を厳重に行うこと、調査協力は任意であり、調査協力承認後でも辞退可能であること、辞退をしても不利益を被ることは一切ないことなどを説明した。相談支援機関・事業所においては、委託された各事業所の代表者（施設長など）の了承を得た後、調査対象者に対して、上記と同様の手順で説明を行った。インタビュー調査を行うにあたり、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会において承認を得た。

## 6. 分析手続き

特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級）の担任教員へのインタビューで得られたデータは、KJ法（川喜多, 1967）を参考に分析した。録音

データを逐語録に起こした後、逐語録を読み込んで語りを内容のまとまりごとに区切り、一行見出しをつけてカードを作成し、内容が類似していると思われるカード同士をまとめていく作業を行って、カテゴリを生成した。調査対象者全 11 名分のデータについて、筆者ら 3 名（うち 2 名は質的研究の経験がある研究者）で協議しながらカテゴリ化を行った。最小単位を小カテゴリ、小カテゴリを複数組み合わせで作られたグループを中カテゴリ、大カテゴリとした。

特別支援学校（地域連携担当教員）と相談支援機関・事業所の担当者から収集したデータは、概要をまとめた。

### Ⅲ. 結果

#### 1. A 地域及び B 地域の特別支援学校（地域連携担当教員）及び相談支援機関・事業所の担当者への調査結果

##### （1）特別支援学校（地域連携担当教員）がとらえる通学の現状及び課題

###### ①通学の状況

A 地域の特別支援学校（知的障害）【以下、A 校】の通学範囲は、県内では福祉資源の増えてきている地域である。A 校に在籍し、自力で公共交通機関を利用して通学をしている生徒の最長通学時間は 1 時間半程であった。

B 地域の特別支援学校（知的障害）【以下、B 校】の通学範囲は広域であり、場所によって公共交通機関の利用が不便である。B 校に在籍し、自力で公共交通機関を利用して通学をしている生徒の中には通学に 1 時間半から 2 時間かかる生徒がいた。そのため例外的に高等部（知的障害）においてもスクールバスの利用を認めるなどの対応を行っていた。

###### ②通学時の付き添いの有無と主な交通手段について

特別支援学校（知的障害）の高等部（本校のみ）を対象とし、通学の状況を事前記入用紙を配布して記入してもらった。登校時の付き添いに関しては、付き添いの有無と主な手段について表 7-8 に、その主な付き添いを行っている人を表 7-9 に示した。下校に関しては、放課後デイサービスの利用状況の割合を示した。

###### ・登校に関して

A 校においては、93 人中 37 人が自力で登校しており、56 人が保護者などが付き添い登校していた。B 校において 129 人中 73 人が自力で登校しており、56 人が保護者などが付き添い登校していた。保護者等が付き添い登校している生徒の交通手段に関し

て、A校においては公共交通機関を利用している人数が93人中25人で最も多かった。B校においては、自家用車を利用している生徒が129人中45人で最も多かった（表7-8）。

登校時の主な付き添いについては、両校とも保護者による付き添いが最も多かった。保護者以外の送迎として、A校ではヘルパーや送迎サービスの利用、B校においては福祉の有償運送の利用が見られた。B校においてスクールバスを利用している生徒については、バスポイントまでの付き添いが未確認のためその他とした（表7-9）。

表7-8 登校時の付き添いの有無と主な交通手段

(人)

|               | 自力で登校している |        |     |    | 保護者などが付き添い登校している |        |      |     |    |
|---------------|-----------|--------|-----|----|------------------|--------|------|-----|----|
|               | 徒歩        | 公共交通機関 | その他 | 計  | 徒歩               | 公共交通機関 | 自家用車 | その他 | 計  |
| A校<br>(n=93)  | 1         | 36     | 0   | 37 | 4                | 25     | 20   | 7   | 56 |
| B校<br>(n=129) | 6         | 66     | 1   | 73 | 1                | 5      | 45   | 5   | 56 |

表7-9 登校時の主な付き添い

(人)

|              | 父母 | 祖父母 | 兄弟姉妹 | ボランティア | ヘルパー | 事業所・送迎サービス | 施設職員 | 福祉有償運送 | その他 |
|--------------|----|-----|------|--------|------|------------|------|--------|-----|
| A校<br>(n=56) | 40 | 0   | 0    | 0      | 7    | 2          | 0    | 0      | 7   |
| B校<br>(n=56) | 33 | 1   | 0    | 0      | 0    | 0          | 15   | 2      | 5   |

・下校に関して

下校に関しては、下校の支援を含む、放課後デイサービスの利用が増えているとのことであった。各校の高等部生徒について、放課後デイサービスの利用者は、A校は39.8%（93人中37人）、B校では34.1%（129人中44人）であった。

③通学の現状及び課題－特別支援学校（地域連携担当教員）から－

通学支援の現状に関する語りでは、A校において、支援が必要な場合に学校と福祉の間で連携が取れているということであった。B校においては自治体の制度上の理由で、原則、移動支援を通学で利用することができないということであったが、家庭支援が必要な場合などに福祉と連携して役割分担をしているということであった。また、A校からは、制度的に支援体制が整ってきているという語りがある一方で、他機関（事業所）との連携時における情報開示の難しさがあるということが挙げられた。さらに、過

去に保護者・家族以外の支援者と共通認識を持つことが難しいことがあったという語りもあった。

学校の取組について、A B 両校で保護者から通学の支援に関する相談があった場合に情報提供を行っていた。またB校においては、通学の支援を教員ができる範囲で行っている事例も聞かれた。このように学校・教員が通学の支援を行うことに関して、A校では役割分担に関する語りの中で「学校ができる限界」が、B校では事例に対する課題として「教員が通学を支援する限界」が挙げられた。またA校においては、課題について、役割として「学校がどこまで介入して良いのか」ということや「保護者・福祉との連携の必要性」についても語られた。

通学支援に必要なこととして、A校では、小中高の系統的な指導や地域の理解啓発が挙げられ、B校からは教員に代わる支援の担い手について挙げられた。また地域の小・中学校に関する語りでは、巡回相談や連絡会など通学に関する話題が挙げられないことなど、小・中学校における通学に対する意識についての語りが聞かれた。B校においても、地域の小・中学校と福祉の事業所のやり取りの中で、学校による連携体制の温度差について語られた。加えて、福祉サービスを利用している児童生徒が少ないこともあり、地域の小・中学校が福祉制度に関する理解が不十分である可能性についても挙げられた（表7-10）。

表7-10 各調査地域の特別支援学校（地域連携担当教員）におけるインタビューで聴取された「通学の現状及び課題」についてのカテゴリー一覧

|              | A校   | B校  |
|--------------|--|---|
| 通学（支援）の現状と課題 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校と福祉の連携が取れている</li> <li>・地域資源の活用（見守りボランティアの利用）</li> <li>・制度的に支援体制が整ってきている</li> </ul> <b>【課題】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・他機関（事業所）との連携時における情報開示の難しさ</li> <li>・保護者・家族以外の支援者と共通認識を持つことが難しいことがあった</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭支援が必要な場合、福祉と役割を確認しながら進められている</li> <li>・原則、移動支援は通学や通勤に使えない（福祉の有償運送の利用はある）</li> </ul>   |
| 学校の取組と課題     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者への情報提供</li> </ul> <b>【課題】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通学に対して学校ができる限界</li> <li>・学校がどこまで介入して良いのか</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者への情報提供</li> <li>・できる範囲で教員が支援している事例がある</li> </ul> <b>【課題】</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員が通学を支援する限界</li> </ul> |

|               |   |  |
|---------------|---|--|
| 通学支援に必要なこと    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者や事業所と一緒にやっけないと難しい</li> <li>・小中高の系統的な指導</li> <li>・地域に対する理解啓発</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員に代わる支援の担い手が欲しい</li> </ul>  |
| 地域の小中学校に関すること | <ul style="list-style-type: none"> <li>・巡回相談や連絡会では、地域の小・中学校から通学に関する相談は挙がってこない</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の小・中学校と福祉との連携体制が不十分である可能性がある</li> <li>・地域の小・中学校の福祉制度に関する理解が不十分である可能性がある</li> </ul> |

## (2) A地域及びB地域の相談支援機関・事業所の担当者がとらえる通学の現状及び課題

A Bいずれの調査地域でも、小・中学校に在籍する児童生徒の通学に関する相談事例は、少ないものの存在した。

A地域の担当者からは、問題が顕在化するまで保護者が抱えるという現状についての語りが挙がった。B地域においても、通学支援の実態が保護者の努力で見えなくなっているという語りがあった。また、保護者の支援の負担感を訴える相談など、保護者が担っている現状についての語りがあった。

A地域、B地域とも保護者による支援の限界が語られた。A地域では、保護者の体調面による支援の限界や、子供の成長により支援が難しくなる等の保護者以外の支援が必要になる状況について挙がった。B地域においても、保護者の体調不良による支援の限界や保護者の高齢による支援の限界、子供の成長により必要となる支援など、保護者による支援の限界となる状況について挙がった。

資源に関しては、A地域においては、放課後等デイサービスの充実が下校問題の解決に繋がってきているという語りがあった。B地域においては、自治体の制度上の理由による支援の限界があることについての語りがあった。

役割分担については、A地域において、学校がどこまで現実的に対応可能なのか分からないという語りがあった。B地域においては、通学に対する支援をどの機関がやるのか不明確であることが語られた。

学校と福祉の連携に関して、A地域では、学校と連携が図れない等、教育と福祉の連携の難しさが語られた。学校との連携について、B地域においては通学以外のつながりから見える課題として、連携する際に時間がかかってしまうことがあることなど、連携する際にハードルの高さを感じるという語りがあった。

A地域の担当者からは学校と福祉の通学に関する共通認識の必要性が挙がった。B地域の担当者からは、学校との通学でのつながりはないということであったが、通学支援を必要としている児童生徒に関しての福祉からのニーズ見え辛さについての語りや事業所や学校がそれぞれで抱え込まず、一緒にやろうという姿勢が必要であるとい

う語りがあった（表7-11）。

表7-11 各調査地域の相談支援機関・事業所におけるインタビューで聴取された「通学の現状及び課題」についてのカテゴリー一覧

|             | A地域   | B地域  |
|-------------|---|--|
| 通学支援<br>の現状 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・通学支援は保護者が担っている</li> <li>・放課後等デイサービスの充実により、下校の問題は解決してきている</li> <li>・突発的に必要になる通学支援は福祉が担っている</li> <li>・通学に対する共通基盤が作れていない</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・通学支援は保護者が担っている</li> <li>・通学支援の現状が保護者の努力で見えなくなっていると思う</li> <li>・制度上の理由からくる支援の限界</li> <li>・ボランティアや自費でのヘルパーでの支援</li> <li>・下校は放課後デイサービス</li> </ul>                     |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者による送迎の限界（内容）</li> <li>・子供の成長により保護者による支援が難しくなる</li> <li>・保護者の入院などの体調不良</li> <li>・通学を含めた養育が難しい家庭への支援</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者による送迎の限界（内容）</li> <li>・子供の成長により保護者以外の支援が必要となる</li> <li>・保護者の身体的な理由や高齢による支援の難しさ</li> </ul>   |
| 課題          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・問題が顕在化してからの対処となっている</li> <li>・学校と連携が図れないことがある</li> <li>・保護者が学校に対して遠慮している可能性がある</li> <li>・家族、地域も含めた通学に関する共通認識が必要</li> <li>・学校がどこまで現実的に対応可能なかわからない</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・連携する際に時間がかかってしまうことがあるなど学校と連携する際にハードルの高さを感じる</li> <li>・福祉機関からのニーズの見え辛さ</li> <li>・ある機関が抱え込むのではなく、関係機関で一緒にやろうという姿勢が必要</li> <li>・教育と福祉、行政などどこが支援を行うのか役割が不明確</li> </ul> |

## 2. A地域及びB地域の小・中学校特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級）担任教員への調査結果

### （1）事前調査の結果

公立小・中学校の特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級）【以下、特別支援学級と省略】に在籍する児童生徒（A地域：小学校86名、中学

校 37 名) (B 地域: 小学校 20 名、中学校 19 名) の通学の状況を事前記入用紙を配布して記入してもらった。事前調査の結果を表 7-12、表 7-13 に示した。

### ① 登校に関して

表 7-12 を見ると、A 地域においては、小学校の特別支援学級では 86 人中 65 人、中学校の特別支援学級では 37 人中 34 人と、ともに自力で徒歩による登校をしている児童生徒が多かった。保護者などの付き添いについては、小学校では、付き添いが必要な 21 人すべてが徒歩による登校であることが示された。中学校においては、対象の 2 校中 1 校のみ登校時の支援を必要とする生徒が在籍していた。

A 地域の保護者等が付き添い登校している小・中学校の特別支援学級の児童生徒 24 人中 23 人の主な付き添いが保護者であることが示された。1 名は登校支援のサービスを利用していた。

また、B 地域においても、小学校の特別支援学級では 20 人中 12 人、中学校の特別支援学級では 19 人中 12 人と、ともに自力で徒歩による登校をしている児童生徒が多かった。保護者などの付き添いについては、小学校の特別支援学級では 7 人、中学校の特別支援学級では 5 人が徒歩による付き添いをしていた。

B 地域の登校時の付き添いは、小学校では 8 人中 6 人、中学校では 7 人中 3 人が保護者であった。小学校の特別支援学級においては、その他に親族や兄弟姉妹による支援があり、付き添いはすべて親族により行われていた。

### ② 下校に関して

表 7-13 を見ると、A 地域の小学校の特別支援学級では 86 人中 54 人、中学校の特別支援学級では 37 人中 32 人が自力での徒歩による下校であった。小学校で 86 人中 21 人、中学校で 37 人中 4 人が放課後等デイサービスを利用していた。

A 地域の下校時の保護者などの付き添いに関しては、放課後等デイサービスの職員が小学校の特別支援学級で 21 人、中学校の特別支援学級で 4 人であった。

また、B 地域の小学校の特別支援学級では 20 人中 9 人、中学校の特別支援学級では 19 人中 11 人が自力による徒歩での下校であった。小学校においては放課後等デイサービスの利用が 20 人中 4 人、学童保育の利用が 2 人であった。また中学校の保護者の付き添いにおいて、自家用車での下校時が 8 人中 3 人であった。

B 地域の下校の主な付き添いに関しては、小学校において 11 人中 4 人、中学校においては 8 人中 3 人の付き添いを保護者が担っていた。放課後等デイサービスの職員が小学校で 11 人中 4 人、中学校で 8 人中 1 人であった。

表 7-12 登校時の付き添いの有無と主な交通手段

(人)

|     |               | 自力で登校している |        |    | 保護者などが付き添い登校している |        |      |    |
|-----|---------------|-----------|--------|----|------------------|--------|------|----|
|     |               | 徒歩        | 公共交通機関 | 合計 | 徒歩               | 公共交通機関 | 自家用車 | 合計 |
| A地域 | 小学校<br>(n=86) | 65        | 0      | 65 | 21               | 0      | 0    | 21 |
|     | 中学校<br>(n=37) | 34        | 0      | 34 | 2                | 0      | 1    | 3  |
| B地域 | 小学校<br>(n=20) | 12        | 0      | 12 | 7                | 0      | 1    | 8  |
|     | 中学校<br>(n=19) | 12        | 0      | 12 | 5                | 0      | 2    | 7  |

表 7-13 下校時の付き添いの有無と主な交通手段

(人)

|     |               | 自力で登校している |        |    | 保護者などが付き添い登校している |        |      |                |      |    |
|-----|---------------|-----------|--------|----|------------------|--------|------|----------------|------|----|
|     |               | 徒歩        | 公共交通機関 | 合計 | 徒歩               | 公共交通機関 | 自家用車 | 放課後等<br>デイサービス | 学童保育 | 合計 |
| A地域 | 小学校<br>(n=86) | 54        | 0      | 54 | 7                | 0      | 0    | 21             | 4    | 32 |
|     | 中学校<br>(n=37) | 32        | 0      | 32 | 1                | 0      | 0    | 4              | 0    | 5  |
| B地域 | 小学校<br>(n=20) | 9         | 0      | 9  | 5                | 0      | 0    | 4              | 2    | 11 |
|     | 中学校<br>(n=19) | 11        | 0      | 11 | 4                | 0      | 3    | 1              | 0    | 8  |

## (2) インタビュー調査の結果

インタビューの逐語録から通学の現状及び課題についての 198 のカードが抽出できた。カテゴリ化を行った結果、これらのカードは 63 の小カテゴリに分類され、さらに 24 の中カテゴリ、6 つの大カテゴリにまとめられた (表 7-14)。以下、大カテゴリの表記を『』、中カテゴリの表記を〔〕、小カテゴリ表記を【】で示す。なお、「」でインタビューの発言を、「」内の ( ) で筆者の加筆を示す。

『1. 通学支援の課題』には〔a. 役割分担の不明確さ〕、〔b. 通学に対する課題意識の持ちづらさ〕、〔c. 教員・学校が通学支援を行うことの難しさ〕、〔d. 保護者との連携不十分〕の 4 点が挙げられた。

そのうち〔a. 役割分担の不明確さ〕に関しては、どこまでが保護者に頼むことで、どこから学校なのか等【だれがどこまでやるのか】という語りがあった。さらに通学だけでなく【家庭支援の必要性】がある場合や【丁寧な情報提供が必要】な場合があることが語られた。

〔b. 通学に対する課題意識の持ちづらさ〕の現状については、「おうちの方がやってくたさるという現状があるので、みんなで何とかしようよっていう、なかなかそこまで考えられてない現状かなとは思います」という【通学についてそこまで考えられていない】ということや【実態や状況を把握していない】という語りがあった。また、保護者が通学のサポートをすることが当たり前になっていることや「学校に来てから(が教員の仕事)なので」という語りから、教員自身の意識についても【通学は保護者が支援するものという思い】があることが窺われた。

〔c. 教員・学校が通学支援を行うことの難しさ〕という中カテゴリにおいて、【他児童生徒の対応のため】、【校内での予定があるため】、【下校指導の機会がない】という支援が難しい理由が挙げられた。また、【自立活動における指導】で担任教員が付き添って下校をすることで自力通学ができるようになった事例が挙げられた学校の教員からは、学校が自立活動による下校指導を行うことができた理由として【自立活動で支援できたのは在籍者が少なかったから】という語りがあった。さらに朝のサポートなど【教員・学校以外の支援の必要性】についての語りがあった。

〔d. 保護者との連携不十分〕という中カテゴリにおいては、保護者から連絡がないことにより【急な対応が求められる】ことや登校時刻の認識や児童生徒の実態に関する【共通認識を持つことが難しい】ことについての語りがあった。

『2. 教員がとらえる保護者による支援の現状』として、〔e. 保護者の願いや負担感〕、〔f. 保護者の付き添いにおける課題〕、〔g. 保護者の持つ福祉に関する情報〕、〔h. 放課後等デイサービス利用の学校への連絡〕、〔i. 支援に関する相談が挙がってこない理由〕に関する語りがあった。〔e. 保護者の願いや負担感〕として、自力通学を見据えて保護者は歩いて送迎しているという保護者の【自力通学への願い】や、毎日の【付き添いに対する負担感】が窺える語りがあった。

〔f. 保護者の付き添いにおける課題〕では、【保護者体調不良による欠席】に関する語りがあった。またそれ以外にも、保護者の仕事などの都合により【登校時刻前に保護者が送ってくる】ことが課題として挙げられた。

〔g. 保護者の持つ福祉に関する情報〕について「なかなか、ご存じないっていうことも多いなとは思うんですよね」や「差があるんですよね。すごい詳しい人は詳しいし」など保護者によって【福祉に関する情報量に差がある】という語りがあった。また【情報交換は保護者間で行っている】ということも語られた。

〔i. 支援に関する相談が挙がってこない理由〕として、「やっぱり家族でやるべきなんじゃないかなっていう思いがあると思います」など【保護者自身が家族で支援する

ものだと思っている】可能性があることが挙げられた。また、「なかなか要望もしづらい、そうやって要望をすることで、自分がダメな親だとか思っちゃったりするんじゃないかとか、思うじゃないですか。」といった語りや「学校に行くまでだから、学校に相談して良いのかなって、思う方もいられるかもしれないですね」という語りから、学校への【相談に対する保護者の躊躇】がある可能性も窺えた。

『3. 付き添いの理由』は担任の話の中から〔j. 障害特性による課題〕、〔k. 環境の要因〕、〔1. その他の理由〕の三つに分類することができた。

〔j. 障害特性による課題〕については、【認知面の課題】、【情緒面の課題】、【衝動性】、【対人関係の課題】、【身体面の課題】、【他の障害による課題】が挙げられた。

〔k. 環境の要因〕としては、遅刻者は保護者等が付き添うなどの【学校のルールのため】や【遠い（学区外）】ため、【施設の決まりのため】などの理由が挙げられた。また、不登校や朝が弱いといった理由は、障害特性によるものの可能性もあるが、本インタビューでは理由を特定できなかったことから、今回は〔1. その他の理由〕として分類した。

『4. 通学に対する取組』には、〔m. 自力による通学の課題〕として【対人関係のトラブル】、【登校時刻より早く登校する】、【気持ちの切り替えが難しい】、【寄り道】が挙げられた。これらの課題から〔n. 必要に迫られた対応〕として、教員・学校が通学中の【トラブル時の対応】を行っている事例があった。また、〔f. 保護者の付き添いにおける課題〕で挙げられた【登校時刻前に保護者が送ってくる】児童生徒や、〔m. 自力による通学の課題〕として挙げられた【登校時刻より早く登校する】児童生徒といった【登校時刻が早い児童生徒の対応】として、教員が早めに教室で待機するなどの対応を行っている事例があった。

〔o. 自力通学・練習中の児童生徒への指導・配慮〕としては【自力通学練習中の児童生徒への指導】と【自力通学中の児童生徒への配慮】の二つが挙げられた。【自力通学練習中の児童生徒への指導】に関しては、児童生徒と相談して通学時の目標を設定することや、その日の保護者との待ち合わせ場所の確認を行っているという語りがあった。【自力通学中の児童生徒への配慮】としては、トラブルになりそうな場合に下校前に指導したり、下校のタイミングをずらしたりすることで、下校中にトラブルにならないように配慮しているという事例があった。

教員が行っている通学に対する〔p. 可能な範囲での通学支援〕に関しては、B地域の小学校の担任教員から「登校からするともちろん可能な範囲で」という語りがあり、可能な範囲で教員が児童生徒の自宅まで迎えに行っている事例があった。

〔q. トラブルに対応するための体制整備〕については「私たちだけでは無理な時には、もう総動員で」といった語りや「すぐに出れない場合には、申し訳ないですが生徒指導の先生とか、副校長先生にお願いして、パトロールに行ってもらった時もありますし、逆に授業の方を見ていただいた時もありましたので、やっぱりその学校の中の、

なんていうんですかね。協力ですね」という語りがあった。

〔r. 放課後等デイサービスとの共通理解〕では、児童生徒を事業所の方に引き渡す際に、その日の児童生徒の様子や学校の日程確認を行っている事例があった。

『5. 移動の学習として取り組んでいること』には【行事（校外学習など）における指導】、【学校生活場面における指導】、【行事の事前学習における指導】、【自立活動における指導】といった〔t. 教員による指導〕が挙げられた。一方で〔s. 個別には行っていない〕ということも挙げられた。

移動の学習における〔u. 学習時に通学の課題を考慮することが難しい理由〕として、児童生徒がどこまで理解できているかといった【本人の特性における現状の限界】や【歩き方の指導が登校に繋がるかどうかわからない】という語りがあった。その他にも、【学校でもそんなに練習ができない】といった語りがあった。

『6. 教員・学校が保護者に行っていること』として〔v. 自力通学に向けた取組〕、〔w. 保護者との情報共有〕、〔x. 進路の相談時に話題に挙がる〕の3点が挙げられた。〔v. 自力通学に向けた取組〕については、面談等を通じて保護者との児童生徒に関する共通理解や自力通学に向けた相談が行われていた。

〔w. 保護者との情報共有〕においては、【通学中のトラブルに関する連絡】、【付き添いに関する情報共有】、【保護者へ情報提供】の3点が挙げられた。【保護者へ情報提供】に関して、A地域の小学校において、将来的に自力通学が必要になるという情報提供や「専任の先生に、はたらきかけて、保護者の方にちょっと区役所とかに連絡取ってもらって、見つかったっていう感じ」という支援に関する情報提供を行った事例があった。また、その情報提供が保護者以外の支援の利用に繋がった事例があった。

〔x. 進路の相談時に話題に挙がる〕ということについては、中学校において多く挙がっており、進路の相談時に通学しやすいからという話が出たり、選択肢が限られてしまったりする事例があった。

表7-14 調査地域の公立小・中学校特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級）の担任に対するインタビュー調査で聴取された「通学の現状及び課題」についてのカテゴリー一覧

| 大カテゴリ          | 中カテゴリ                | 小カテゴリ                  | 一行見出し（例）  |
|----------------|----------------------|------------------------|---|
| 1. 通学支援の課題(40) | a. 役割分担の不明確さ<br>(10) | だれがどこまでやるのか(4)【A3. a1】 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・どこまでが保護者に頼むことで、どこから学校なのか</li> <li>・そこは微妙だなと日頃感じている</li> <li>・学校がやっちゃって良いのか</li> </ul> |

|                            |                                       |  |
|----------------------------|---------------------------------------|--|
|                            | 家庭支援の必要性(3)<br>【A1. a1. B1】           | ・通学だけでなく家庭支援が必要な場合もある                                  |
|                            | 丁寧な情報提供が必要(3)【a3】                     | ・情報提供しても、利用に繋がらないことがある                                 |
| b. 通学に対する課題意識の持ちづらさ(15)    | 通学についてそこまで考えられていない(4)<br>【a1. B2. b1】 | ・なかなかそこまで考えられていない現状<br>・担任自身、困っている感覚がないところではある         |
|                            | 実態や状況を把握していない(6)<br>【A2. a1. B2. b1】  | ・地域の通学の支援や状況について分かっていない<br>・通学について、分かっていないことがある        |
|                            | 通学は保護者が支援するものという思い(5)<br>【A1. B4】     | ・保護者の方がサポートするものだっていうのが、当たり前になっている。<br>・学校に来てから（が教員の仕事） |
| c. 教員・学校が通学支援を行うことの難しさ(12) | 他児童生徒の対応のため(2)【B1. b1】                | ・迎えに行っている間に、他の児童生徒が登校してしまう                             |
|                            | 校内での予定があるため(2)【a1. b1】                | ・部活動（朝練）の時間<br>・下校に関しては多忙化が原因                          |
|                            | 下校指導の機会がない(1)【B1】                     | ・デイサービスで帰ってしまうので、そういった機会もない                            |
|                            | 自立活動で支援できたのは在籍者が少なかったから(1)【B1】        | ・在籍者が少なかったため時間も何とか取れた                                  |
|                            | 教員・学校以外の支援の必要性(4)<br>【A2. B2】         | ・朝もサポートしてくれるようなところがあったりすると<br>・地域のボランティアがいれば           |
|                            | 大事なことだとは思っている(2)<br>【A1. B1】          | ・目を向けなければとは思っている<br>・マナー等の話はしなくてはいけないと思っている            |

|                                     |                                     |   |  |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| d. 保護者との連携不十分 (3)                   | 急な対応が求められる (1) 【A1】                 | ・登校時刻前の登校に関する保護者から教員への連絡不足                          |  |
|                                     | 共通認識を持つことが難しい (2) 【A1. a1】          | ・登校時刻に対する共通認識<br>・児童生徒の実態に関する共通認識を持つのに困った           |  |
| 2. 教員がとらえる保護者による支援の現状 (36)          | e. 保護者の願いや負担感 (10)                  | 自力通学への願い (5) 【A3. B2】                               | ・自力通学を見ずえて保護者は歩いて送迎している<br>・何年生までにはできるようになってほしいという願い |
|                                     |                                     | 見極めが難しい (2) 【A2】                                    | ・児童生徒が慣れる前に支援をやめてしまう                                 |
|                                     |                                     | 付き添いに対する負担感 (3) 【A1. B2】                            | ・毎日はずごい負担だと思う<br>・お家の方のことが心配になる                      |
| f. 保護者の付き添いにおける課題 (6)               | 保護者体調不良による欠席 (4) 【A1. a1. B1. b1】   | ・お母さんがご病気になられた<br>・病気がちで送れない                        |  |
|                                     |                                     | 登校時刻前に保護者が送ってくる (2) 【A1. a1】                        | ・お母さんの都合で早く来る<br>・母親の仕事の時間に合わせて                      |
| g. 保護者の持つ福祉に関する情報 (8)               | 福祉に関する情報量に差がある (5) 【A2. a2. B1】     | ・勉強されている方はしている<br>・サービスを受けられることを知らず福祉にたどり着かない       |  |
|                                     |                                     | 情報交換は保護者間で行っている (3) 【A2. a1】                        | ・保護者間の情報がすごく大切<br>・学校の中での情報交換                        |
| h. 放課後等デイサービス利用の学校への連絡 (3) 【A1. b2】 |                                     | ・学校へいつ、どこを利用するか連絡がある                                |  |
| i. 支援に関する相談が挙がってこない理由 (9)           | 保護者自身が家族で支援するものだと思っている (4) 【A3. B1】 | ・お母さんたちがやらなきゃいけないだと思っている<br>・家族がやるべきなんじゃないかという思いがある |  |
|                                     | 保護者・家族で対処できる状況である (2) 【A1. b1】      | ・自分ができるうちは(支援を)探すという意識はない                           |  |
|                                     | 学校と連携ができている (1) 【B1】                | ・学校と連携体制が取れている                                      |  |

|                 |                   |   |   |
|-----------------|-------------------|---|---|
|                 |                   | 相談に対する保護者の躊躇(2)【B1. b1】                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・要望することで自分がダメなのではないかと思ってしまう</li> <li>・学校に相談しても良いのかという思い</li> </ul> |
| 3. 付き添いの理由(37)  | j. 障害特性による課題(27)  | 認知面の課題(12)【A7. a1. B3. b1】                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・安全についての理解が不十分</li> <li>・道が覚えられない</li> </ul>                       |
|                 |                   | 情緒面の課題(6)【A3. B2. b1】                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・情緒の安定</li> <li>・不安傾向が強い</li> </ul>                                |
|                 |                   | 衝動性(1)【a1】  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・途中で興味があるものがあるとそっちに行ってしまう</li> </ul>                               |
|                 |                   | 対人関係の課題(2)【A2】  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達と来るときに叩かれちゃった</li> </ul>  |
|                 |                   | 身体面の課題(3)【A3】   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・歩くと疲れてしまい、活動できなくなってしまう</li> <li>・咄嗟に動けない</li> </ul>               |
|                 |                   | 他の障害による課題(3)【A1. B1. b1】                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・発作が起こりうるため</li> </ul>   |
|                 | k. 環境の要因(6)       | 学校のルールのため(3)【A2. B1】  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・遅刻者は保護者等の付き添い</li> </ul>  |
|                 |                   | 遠い(学区外)(2)【A1. a1】  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・あの距離に行くのかと思いと足が遠のく</li> </ul>                                     |
|                 |                   | 施設の決まりのため(1)【b1】  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・施設の決まり</li> </ul>   |
|                 | l. その他の理由(4)      | 不登校(2)【a1. B1】  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・昼夜逆転</li> <li>・学校に来たがらない</li> </ul>                               |
| 朝が弱い(2)【A2】     |                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・半分寝ぼけてくる</li> </ul> |   |
| 4. 通学に対する取組(31) | m. 自力による通学の課題(11) | 対人関係のトラブル(5)【A3. b2】  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・周りの子に悪口を言ったり</li> <li>・ちょっと叩かれちゃったとか</li> </ul>                   |
|                 |                   | 登校時刻より早く登校する(3)【a1. B1. b1】                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・戸締りがあるので、お家の方がいるうちに出している</li> </ul>                               |
|                 |                   | 気持ちの切り替えが難しい(2)【A2】   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意にそぐわないことがあった時に泣きながら登校</li> </ul>                              |
|                 |                   | 寄り道(1)【a1】  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ちょっと寄り道してしまう</li> </ul>   |

|                           |                                      |  |  |
|---------------------------|--------------------------------------|--|--|
|                           | n. 必要に迫られた対応 (6)                     | トラブル時の対応 (3)<br>【A1. a1. b1】               | ・校外へ探しに行く<br>・ケガとかでなければ学校で対応               |
|                           |                                      | 登校時刻が早い児童生徒の対応 (2) 【A1. a1】                | ・登校時刻よりも早い時間に教室を開け待機している                   |
|                           |                                      | 集合場所による児童生徒の対応 (1) 【a1】                    | ・集合場所まで保護者が付き添えない場合の集合場所の変更と教員による引率        |
|                           |                                      |  |  |
|                           | o. 自力通学・練習中の児童生徒への指導・配慮 (5)          | 自力通学練習中の児童生徒への指導 (3) 【A3】                  | ・児童生徒と相談して、目標を設定する<br>・保護者との待ち合わせ場所の確認を行う  |
|                           |                                      | 自力通学中の児童生徒への配慮 (2) 【A1. B1】                | ・トラブルになりそうな場合に下校前に指導したり、下校のタイミングをずらしたりする   |
|                           | p. 可能な範囲での通学支援 (2) 【B2】              |  | ・可能な範囲での登校支援                               |
|                           | q. トラブルに対応するための体制整備 (3) 【a2. b1】     |  | ・学校総動員で、応援してもらう<br>・要請があった時の対応の教員を決めておく    |
|                           | r. 放課後等デイサービスとの共通理解 (4) 【A1. a2. B1】 |  | ・本人の様子を伝える<br>・日程の確認                       |
| 5. 移動の学習として取り組んでいること (30) | s. 個別には行っていない (3) 【A2. b1】           |  | ・移動手段としては特にやっていない                          |
|                           | t. 教員による指導 (18)                      | 行事 (校外学習など) における指導 (6)<br>【A1. a1. B2. b2】 | ・そういう機会をもらうとできる<br>・切符を買ったり、ICカードを使ったり     |
|                           |                                      | 学校生活場面における指導 (4)<br>【A2. B2】               | ・生活指導として、安全に歩行するという事<br>・周りを見て、自分の力で教室まで戻る |
|                           |                                      | 行事の事前学習における指導 (3) 【A1. a1. b1】             | ・重点的にマナーや歩き方の学習をする                         |
|                           | 自立活動における指導 (2) 【A1. B1】              |  | ・担任が付き添って下校する<br>・校内での歩行の練習                |

|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
|                               | その他の指導場面 (3)<br>【A1. B1. b1】              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学活等を生かした登下校指導</li> <li>・物を届ける、取りに行く仕事</li> <li>・地域を知るための公園探検</li> </ul>                                   |
| u. 学習時に通学の課題を考慮することが難しい理由 (9) | 本人の特性における現状の限界 (7)<br>【A5. B1. b1】        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・話をしても、児童生徒がどこまで理解できているのか</li> <li>・自力通学に繋がりがづらい、壁がある場合がある</li> <li>・卒業までに自力通学を行うことが難しいと感じる児童生徒</li> </ul> |
|                               | 歩き方の指導が登校に繋がるかどうか分からない (1) 【A】            | ・歩き方の指導が通学に繋がるかどうかは難しい  |
|                               | 学校でもそんなに練習ができない (1) 【b】                   | ・そんなに回数を多くできるわけではないので難しい  |
| 6. 教員・学校が保護者に<br>行っていること (24) | v. 自力通学に向けた取組<br>(8) 【A6. a1. b1】         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自力通学への切り替えの相談</li> <li>・面談で目標として伝える</li> <li>・保護者との児童生徒に関する共通理解</li> </ul>                                |
|                               | w. 保護者との情報共有<br>(10)                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校である程度まで解決したことを報告</li> <li>・登校していない児童生徒の家を出ているかの確認</li> </ul>  |
|                               | 付き添いに関する情報共有 (1) 【B】                      | ・付き添いに関する確認   |
|                               | 保護者への情報提供 (4)<br>【A2. a1. b1】             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・卒業後に向けて、自力登校の必要性を伝える</li> <li>・支援に関する情報提供を行う</li> </ul>   |
|                               | x. 進路の相談時に話題に<br>挙がる (6) 【A1. a2. B1. b2】 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・通学しやすいからという話が出る</li> <li>・選択肢が限られてしまう</li> </ul>  |

※【A】はA地域の小学校、【a】はA地域の中学校、【B】はB地域の小学校、【b】はB地域の中学校を示す。

※（ ）内の数字はカード数を示す。

※一行見出しの（ ）は筆者による加筆を示す。

## IV. 考察

### 1. 小・中学校特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級）に在籍する児童生徒の通学支援の課題

小・中学校いずれの担任教員からも【だれがどこまでやるのか】という〔a. 役割分担の不明確さ〕が挙げられた。調査地域の相談支援機関・事業所へのインタビューでも通学支援の役割分担が不明確であることや学校がどこまで現実的に対応可能なのかという語りがあり、教育と福祉のいずれも通学支援に関する役割分担の不明確さを抱えていることが窺われた。「障害者総合支援法施行3年後の見直しについて～社会保障審議会障害者部会 報告書（厚生労働省, 2015）」においても、通勤・通学等に関する課題として、教育と福祉の役割分担の在り方等の課題があることが挙げられている。

また、この〔a. 役割分担の不明確さ〕は〔b. 通学に対する課題意識の持ちづらさ〕に繋がっていることが考えられる。通学に対する課題については、B地域の相談支援機関・事業所の担当者の「今、自分たちが動けるからっていう、家族の努力でそこどころって、福祉側も教育側もたぶん見えなくなっているっていうところだと思うんですよ」という語りから、福祉においても学校においても通学に関する課題に見え辛さがあることが推察される。そして、その課題の見え辛さが〔b. 通学に対する課題意識の持ちづらさ〕に影響していると考えられる。また、学校における通学に関する課題の見え辛さは〔d. 保護者との連携不十分〕の中で挙げられた保護者との【共通認識を持つことが難しい】ことにもつながることが考えられる。よって、関係機関の役割分担を明確にすることが必要であり、それが通学に対する課題意識を高め、保護者の相談しやすい環境や保護者と共通認識を持つための連携体制を整える基盤になると考えられる。

通学支援において、教育機関と福祉機関の連携が必要であると考えられるが、両地域の相談支援機関・事業所の担当者から学校と連携が図れないことがあるという語りがあったことから、地域の小・中学校と相談支援機関・事業所との連携に課題があることが推察される。連携が図れていない現状においては、支援をしている保護者・学校・福祉機関がそれぞれで支援を抱え込んでおり、その場その場の支援になっている可能性も窺われる。

また、「支援の体制が整っているなっという感があります」という語りがあったA地域の特別支援学校でも、他機関・事業所と連携する際に情報開示の難しさがあることが語られている。

次項では、〔a. 役割分担の不明確さ〕や連携の困難さを解決し、通学支援を充実させる手立てを考えるために、保護者による支援の現状と学校による取組の現状と課題を詳細にみていく。

## 2. 小・中学校特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級）に在籍する児童生徒における通学（支援）の現状について

### （1）担任教員の語りからみた保護者による支援の現状：特別支援学校（地域連携担当）と相談支援機関・事業所の担当者の語りを踏まえて

特別支援学級に在籍する、登校時に付き添いが必要な児童生徒には、主に保護者が付き添っていた。これは特別支援学校の移動支援について調査した中野（2016）でも指摘されている。今回の調査結果では、通学支援に関して【保護者自身が家族で支援するものだと思っている】と担任教員が推測していることが示された。また担任教員自身の意識についても、【通学は保護者が支援するものという思い】があることが同時に窺われた。しかし、実際に通学支援を主に担っている保護者は、困難さを抱えていることも2点示されている。

1点目は、障害のある児童生徒の成長により、保護者による支援が難しくなることが考えられる。付き添いの理由として【情緒面の課題】、【衝動性】等の〔j. 障害特性による課題〕から支援の必要性が挙げられているが、情緒不安定によるパニックや衝動性への対応が、体が大きくなるにつれて保護者に難しくなることが予想される。

2点目は、保護者の身体的な理由や高齢、体調不良などにより、登校することができず、学びの機会が十分に保障されていないことがある点である。インタビュー調査において【保護者体調不良による欠席】が有り得ることについて挙がっていることから、児童生徒の出席状況が保護者・家庭の状況に影響を受けていることが推測される。このような保護者等が付き添えない時に欠席になってしまう現状は、吹田市の「通学支援等に関するアンケート報告」（吹田市地域自立支援協議会, 2016）の支援学級在籍児童生徒に関わる登下校時の付き添い調査の結果と一致している。これらのことから、保護者のみに対応するには限界があり、学びの機会の保障のためには保護者のみが担うのではなく、関係機関が連携し、通学に関する支援を行っていく必要があると考えられる。

さらに、通学に関して、保護者は学校や相談支援機関・事業所に相談することが少ないことがインタビュー調査から示された。その背景として考えられることを2点挙げる。1点目は【保護者自身が家族で支援するものだと思っている】ことから、保護者が相談することに躊躇している可能性が考えられる。相談支援機関・事業所へのインタビュー調査では、問題が顕在化してから相談するという語りもあり、保護者が一人で抱え込んでいる可能性も窺われる。

2点目は、福祉に関する情報の少なさが考えられる。担任教員へのインタビュー調査から【福祉に関する情報量に差がある】ことが挙がっており、保護者が福祉制度におけるサービスや地域の有償サービス等の支援に関する情報を知らない可能性があることが担任教員の語りより推測された。保護者の福祉制度の認知度について、中野（2016）

は福祉制度の利用率は、認知度と対応していると指摘している。本調査において、放課後等デイサービスの利用以外の移動支援に関する利用事例がA地域の1件のみあったことを考えると、その認知度は低い可能性がある。これらのことから、現状では学校にも相談支援機関・事業所にも相談できず、通学に関する課題を保護者が抱え込んで孤立してしまうことも考えられる。また、【福祉に関する情報量に差がある】ことの原因の一つとして福祉制度や情報に関する分かりづらさの語りがあった。このことから、学校や相談支援機関・事業所などの福祉機関は、保護者に対して福祉制度に関する情報提供や理解啓発を行っていく必要があると考えられる。また保護者自身も「福祉（通学支援）に関する情報感度を高めること」が求められると考えられる。

## （２）学校による取組の現状と課題

通学に係る学校の取組として『4. 通学に対する取組』、『5. 移動の学習として取り組んでいること』、『6. 教員・学校が保護者に行っていること』について語られた。

B地域の小学校から、通学に係る取組として〔p. 可能な範囲での通学支援〕や【自立活動における指導】で担任教員が付き添って下校をすることで自力通学ができるようになった事例が挙げられた。一方で、支援している担任教員の語りから【他児童生徒の対応が必要なため】や会議など【校内での予定があるため】に〔c. 教員・学校が通学支援を行うことは難しい〕という現状があることが窺われた。また、【自立活動における指導】をしていた学校の担任教員からは、【自立活動で支援できたのは在籍者が少なかったから】という語りがあることから、学校が行う通学に関する支援においては、特別支援学級の在籍者数が多いと難しくなることが推測される。

『5. 移動の学習として取り組んでいること』として【行事（校外学習など）における指導】や【学校生活場面における指導】など〔t. 教員による指導〕の事例が挙げられた。一方で、【本人の特性における現状の限界】、【歩き方の指導が登校に繋がるかどうか分からない】という〔u. 学習時に通学の課題を考慮することが難しい理由〕の語りがあった。〔u. 学習時に通学の課題を考慮することが難しい理由〕については、〔j. 障害特性による課題〕や、地域連携担当教員や相談支援機関・事業所の担当者から語られたように、個々の実態、地域や家庭の環境など通学に関する課題が多岐にわたるためではないかと推察される。

『6. 教員・学校が保護者に行っていること』として、【保護者への情報提供】が挙げられた。A地域の小学校において、保護者より登校の支援に関して探しているが情報が見つからないという話を受け、担任教員が専任の教員に働き掛け、通学支援に関する情報を見つけてもらい、保護者に情報提供することで支援が見つかったという事例があった。このことから、学校が保護者のニーズを把握することができれば、校内の連携システムの中で、サービスに関する情報提供を行い、支援に繋がられる可能性があることが推察される。新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構

築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(中間まとめ)【案】(文部科学省, 2017b)において、支援が必要な児童生徒・家庭への対応として、学校教育と家庭教育の連携という点からも、必要な情報提供等をはじめとした様々な対応を学校は行うべきであると示されている。よって、学校の役割の中の一つとして、保護者の通学に関する困りに対して支援の情報提供をすることで、福祉との繋がりやのきっかけを作るといった役割が求められると考えられる。そのため、学校として福祉に関する制度の知識が必要であり、福祉機関との連携など、校内外の関係者や関係機関との連絡調整の役割を担っている特別支援教育コーディネーターなどの教員を中心に学校全体で取り組む必要があると考えられる。

### 3. 小・中学校特別支援学級(知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級)に在籍する児童生徒に対する通学支援の必要性

本調査において、調査地域の公立小・中学校特別支援学級(知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級)においても、通学時に保護者等の付き添いが必要な児童生徒が在籍していることが分かった。付き添いの理由として、知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒においては、道順を覚えられないことや安全に関する理解が不十分など【認知面の課題】や不安感などの【情緒面の課題】、途中で興味があるものがあるとそっちに行ってしまうという【衝動性】の課題が挙げられた。自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒の付き添いにおいては、【認知面の課題】、【情緒面の課題】に加え、友達とのトラブルといった【対人関係の課題】が挙げられた。

これらのことから、特別支援学級(知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級)に在籍する児童生徒においても〔j. 障害特性による課題〕によって登校時に支援が必要であることが分かった。このことは、各障害特性や個々の実態を考慮した通学支援が必要であることを示唆する。障害特性や実態を考慮するためには、専門的な知識や福祉サービスに関する情報も必要であることから、センター的機能を有する特別支援学校や相談支援機関・事業所などの他機関からの情報提供や情報の共有が必要になると考える。

特に中学校の特別支援学級においては、保護者と担任が進学の相談をする際に通学に関する話題が挙がっており、保護者が学校までの距離や行きやすさによって進学先を検討するといった事例が存在した。このことから高等部進学段階では移動能力や通学環境が、学校の選択に影響するということが推測される。よって、通学支援を充実させることは、学びの場の選択肢を増やすことに繋がると考えられる。

#### 4. 各機関に求められると考えられる役割（提案）

通学の指導場面や支援場面において、本人・家庭の状況や制度・資源の有無によって、各機関が担う役割やその比重が変わってくることが推測される。本調査における調査地域はいずれも特別支援学級においては、要件によって地域生活支援事業における移動支援の通学時の利用が認められる可能性もあるが、他の市町村の制度上では利用ができないことも多いと考えられる。ここでは本章で明らかになった調査地域における現状や課題から、通学に対して困難を抱える児童生徒・保護者を支える通学システムを検討する上で、各機関に求められると考えられる役割について提案したい（表7-15）。

まず、保護者の役割としては「学校や福祉機関との関係づくり」、「通学に関する支援などの情報感度を高める」ことの2つが考えられる。「学校や福祉機関との関係づくり」に関しては、相談支援機関・事業所の担当者から、成長により支援が難しくなるという例が挙げられていることから、家族による支援を行うことができている早期から関係機関との関係づくりを進めておく必要があることが考えられる。そのためには、制度や支援に関する情報が必要であると考えられるが、前述したとおり保護者の【福祉に関する情報量に差がある】ことが課題として挙げられている。よって、保護者自身も「通学に関する支援などの情報感度を高める」必要があると考える。

学校の役割としては「保護者との関係づくり」、「校内体制の整備」、「福祉機関（相談支援機関・事業所など）との連携」、「校内での児童生徒に対する移動の指導」の4つが考えられる。「保護者との関係づくり」に関しては、[i. 支援に関する相談が挙げてこない理由]として、学校への【相談に対する保護者の躊躇】がある可能性が窺われたことから、情報提供や通学に関する共通理解を図るために、保護者が相談しやすい環境を整えることが必要であると考えられる。そのためには学校（教員）側から通学に関する確認など、保護者に対して通学に関する相談のきっかけづくりを行う必要があると考える。

「校内体制の整備」については、通学時のトラブルの対応や外部の情報を収集する際に、担任だけでなく他の教員の協力が必要になる事例が挙げられたことから、担任だけでなく、学校全体での情報共有や支援体制が必要であることが推測される。そのため、校内外の関係者や関係機関との連絡調整の役割を担っている特別支援教育コーディネーターなどの教員の役割が重要になってくると考える。

「福祉機関（相談支援機関・事業所など）との連携」については、今回の調査で教員からは語られなかったが、福祉からはその必要性が語られていることから、通学支援に関しては学校と福祉との連携が必要であると考えられる。平成29年3月公示の小学校新学習指導要領（文部科学省, 2017c）、中学校新学習指導要領（文部科学省, 2017d）では、障害のある児童・生徒などについて、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務

を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することが明文化された。よって、通学支援においても、役割や支援の内容を明確にするなど個別の教育支援計画を作成・活用することで関係機関と連携した支援が行えるのではないかと考える。

「校内での児童生徒に対する移動の指導」においては学校のみで実態を把握し、指導を進めるのではなく、保護者や福祉機関（相談支援機関・事業所）と連携しながら、情報共有し、個々の実態を多角的にとらえて指導を行うことが必要であると考え。また、通学における課題は、〔j. 障害特性による課題〕や個々の実態、地域や家庭の環境によるものなど多岐にわたる。よって、関係機関との情報共有に加え、障害特性に合わせた指導の方法を習得・工夫するなど、学校（教員）が特別支援教育の専門性を高めることが重要であろう。また、社会参加に向けて、自力による移動だけに限らず福祉サービスの活用などを含めて、「移動するための能力」を幅広くとらえ、卒業後の社会生活に関する知識・技能を身につけさせるような指導をする必要があると考える。

福祉機関（相談支援機関・事業所など）の役割としては2つ考えられる。1つは保護者の【福祉に関する情報量に差がある】が推察されることから、保護者や学校に対する通学の支援に関する情報提供を行い、学校と連携していくことが求められる。もう1つは、相談を受け、支援が可能な場合のコーディネートと支援の実施が求められるのではないかと考える。

次にセンター的機能を有する特別支援学校に求められると考えられる役割を1つ挙げる。特別支援学校には、地域の小・中学校に対して、通学に対する意識を高めるための情報提供が求められると思われる。調査地域の特別支援学校においては、いずれも通学に対して、課題があることを認識しており、それぞれ通学の支援に対する対応を行っていた。A地域の特別支援学校の連携支援担当からは、地域の小・中学校からの相談に関して「通学がほんとに困っているんですってって呼ばれば、たぶんそういうようなアドバイスをすると思うんですけど」という語りがあったことから、現状、地域の小・中学校からの通学に関する相談はないが、相談支援機関の情報や自力通学に繋がった事例など、これまで培った通学支援に関する知識や学習に関することを地域の小・中学校に積極的に情報提供することで、通学支援に対する理解啓発が可能ではないかと考える。

表 7-15 各機関に求められると考えられる役割（提案）

|                    |  |
|--------------------|--|
| 保護者                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校や福祉機関との関係づくり</li> <li>・通学に関する支援などの情報感度を高める</li> </ul>  |
| 学校（教員）             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者との関係づくり【情報提供や通学に関する共通理解を図る】</li> <li>・校内体制の整備【情報共有や支援体制の検討】</li> <li>・福祉機関（相談支援機関・事業所）との連携【個別の教育支援計画の作成・活用】</li> <li>・校内での児童生徒に対する移動の指導【関係機関が連携した上での、将来の社会参加を意識した指導】</li> </ul> |
| 福祉機関（相談支援機関・事業所など） | <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者や学校に対する通学の支援に関する情報提供と連携</li> <li>・支援がある場合の支援コーディネートと支援の実施</li> </ul>  |
| センター的機能を有する特別支援学校  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・将来の社会参加に向けての移動の重要性や移動（通学）指導に関する取組などの情報提供</li> </ul>  |

## 5. まとめ

2008年に発効され、わが国では2014年に批准された障害者権利条約の第20条において、「個人の移動を容易にすること」とし「締結国は、障害者自身ができる限り自立して移動することを容易にすることを確保するための効果的な措置をとる」ことについて述べられている。また第24条においては教育について「教育についての障害者の権利を認める」とし「この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」としている。このことから、教育の機会の均等の実現のために、通学できるよう効果的な措置が必要であると考えられる。

また、わが国では批准に向けた様々な法整備が行われる中で、通学支援に関して「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省，2012）の、②学校外・放課後等における支援についての中で、「通学時の支援やコミュニケーションの手段の確保について、教育・福祉の連携や社会的支援の整備等の支援の充実を図ることが望ましい」と記している。このことから、インクルーシブ教育システムの構築に、通学支援に関するシステム構築が繋がるものであると考える。

これまで特別支援学校に在籍する児童生徒の移動や通学に関する調査があったが、本調査は小・中学校特別支援学級（知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級）に在籍する児童生徒の通学の現状及び課題を明らかにした点において意義があ

る。本調査の中では、肢体不自由特別支援学級や病弱特別支援学級に在籍する児童生徒の通学支援に対するニーズの話も聞かれた。このことから、神奈川県が今後の取組として挙げている「できるだけ地域の学校で学ぶしくみづくり」を進めるにあたり、各障害特性を考慮した通学支援や連携の在り方、通学支援における個別の教育支援計画や特別支援学校のセンター的機能の活用、特別支援教育コーディネーターの役割など、今後さらなる検討が必要であると考えらる。

(高味翔三・竹村洋子・李熙馥)

## 引用・参考文献

- 神奈川県教育委員会 (2002). これからの支援教育の在り方 (報告). <<https://www.ed-u-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/soudanSnavi/documents/sien-ed.pdf>>. (アクセス日:平成 30 年 10 月 27 日)
- 神奈川県教育委員会 (2008). リーフレット「支援教育」. <<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/172871.pdf>>. (アクセス日:平成 29 年 10 月 27 日)
- 神奈川県教育委員会 (2013a). 平成 24 年度神奈川の特別支援教育資料.
- 神奈川県教育委員会 (2013b). 神奈川県の教育を考える調査会最終まとめ. <<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/621018.pdf>>. (アクセス日:平成 29 年 10 月 27 日)
- 神奈川県教育委員会 (2014). 平成 25 年度神奈川の特別支援教育資料.
- 神奈川県教育委員会 (2015a). かながわ教育ビジョン. <<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/cnt/f4816/documents/796284.pdf>>. (アクセス日:平成 29 年 10 月 27 日)
- 神奈川県教育委員会 (2015b). リーフレット「かながわのインクルーシブ教育の推進」. <<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/789173.pdf>>
- 神奈川県教育委員会 (2015c). 平成 26 年度神奈川の特別支援教育資料.
- 神奈川県教育委員会 (2016). 平成 27 年度神奈川の特別支援教育資料.
- 神奈川県教育委員会 (2017a). 平成 28 年度神奈川の特別支援教育資料. <[http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/1163688\\_4128820\\_misc.pdf](http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/1163688_4128820_misc.pdf)>. (アクセス日:平成 30 年 10 月 27 日)
- 神奈川県教育委員会 (2017b). インクルーシブ教育推進フォーラム. 【当日の記録】第 1 回インクルーシブ教育推進フォーラム. <<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/p1187607.html>>. (アクセス日:平成 29 年 10 月 27 日)
- 神奈川県教育委員会 (2017c). 小学校高学年から中学生・高校生を対象としたリーフレットを活用した学習プログラム. <<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/p1178080.ht>

- ml) . (アクセス日：平成 29 年 10 月 27 日)
- 神奈川県教育委員会 (2017d). 高校生を対象としたインクルーシブ教育学習活動の計画案. 〈<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/p1182923.html>〉 . (アクセス日：平成 29 年 10 月 27 日) .
- 神奈川県教育委員会 (2017e). 小学校低学年向けの教材として作成したリーフレットと学習活動計画案. 〈<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/p1178660.html>〉 . (アクセス日：平成 29 年 10 月 27 日)
- 神奈川県立総合教育センター (2017). 支援を必要とする児童・生徒の教育のために. 〈<https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/soudanSnavi/sassi/h29sienwo.pdf>〉 . (アクセス日：平成 29 年 10 月 27 日)
- 川喜多二郎 (1967). 発想法－創造性開発のために. 中公新書.
- 内閣府 (2016). 平成 28 年版 障害者白書 (概要). 第 2 章障害者権利条約批准後の動き. 〈<http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h28hakusho/gaiyou/h02.html>〉
- 中野泰志 (2016). 障害者の移動支援の在り方に関する実態調査. 〈[http://web.econ.keio.ac.jp/staff/nakanoy/research/mhlw/02\\_transportation/](http://web.econ.keio.ac.jp/staff/nakanoy/research/mhlw/02_transportation/)〉 . (アクセス日：平成 29 年 5 月 23 日)
- 厚生労働省 (2015a) 障害福祉サービスの在り方等に関する論点整理のためのワーキンググループ (第 6 回), 資料 1, 障害者等の移動の支援について. 〈<http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/0000076420.pdf>〉 . (アクセス日：平成 29 年 10 月 27 日)
- 厚生労働省 (2015b). 第 67 回社会保障審議会 (障害者部会), 資料 1-1, 障害者等の移動の支援について. 〈[http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu\\_Shakaihoshoutantou/0000091252.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000091252.pdf)〉 . (アクセス日：平成 29 年 10 月 27 日)
- 厚生労働省 (2015c). 障害者総合支援法施行 3 年後の見直しについて～社会保障審議会 障害者部会 報告書～. 〈[http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu\\_Shakaihoshoutantou/0000107988.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000107988.pdf)〉 . (アクセス日：平成 29 年 10 月 27 日)
- 文部科学省 (2008). 障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン (試案). 第 3 章 地域における一貫した相談・支援のための連携方策. 〈[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/021/009.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021/009.htm)〉 . (アクセス日：平成 29 年 1 月 29 日)
- 文部科学省 (2011). 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第 14 回). 資料 3-1. 特別支援教育の在り方に関する特別委員会及び合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループにおける意見の概要. 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyoku/chukyo3/044/attach/1314082.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyoku/chukyo3/044/attach/1314082.htm)〉 . (アクセス日：平成 29 年 1 月 29 日)

文部科学省（2012）. 共生社会に形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)〉. （アクセス日：平成 29 年 5 月 23 日）

文部科学省（2015）. 障害のある児童生徒の学校生活における保護者等の付添いに関する実態調査の結果（概要）. 〈[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/22/1362940\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2015/10/22/1362940_01.pdf)〉（アクセス日：平成 29 年 5 月 23 日）

文部科学省（2017a）. 公立特別支援学校における医療的ケアを必要とする幼児児童生徒の学校生活および登下校における保護者等の付添いに関する実態調査（概要）. 〈[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/22/1384437\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/11/22/1384437_01.pdf)〉. （アクセス日：平成 29 年 10 月 30 日）

文部科学省（2017b）. 学校における働き方改革特別部会（第 9 回）. 資料 1－1 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（中間まとめ）【案】. 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1399399\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/__icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1399399_1.pdf)〉. （アクセス日：平成 29 年 12 月 15 日）

文部科学省（2017c）. 小学校学習指導要領. 〈[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf)〉. （アクセス日：平成 29 年 1 月 29 日）

文部科学省（2017d）. 中学校学習指導要領. 〈[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf)〉. （アクセス日：平成 29 年 1 月 29 日）

吹田市地域自立支援協議会通学支援プロジェクト（2016）. 平成 28 年 8 月 26 日第 1 回吹田市地域自立支援協議会, 資料 4 通学支援等に関するアンケート報告. 〈<http://www.city.suita.osaka.jp/var/rev0/0152/5910/116113015358.pdf>〉. （アクセス日：平成 29 年 5 月 23 日）

（付記）本章においては、神奈川県に関わる内容に触れる場合、「インクルーシブ教育の推進」という文言を用いている。



## 第8章

### 外部専門家を活用した専門性の向上

#### —高知県の現状と取組から—

I. 問題と目的

II. 研究方法

III. 結果

IV. 考察

V. 成果と今後の展開

資料



# I. 問題と目的

## 1. 高知県のインクルーシブ教育システム構築に向けた現状と課題

### (1) 特別支援学校のセンター的機能の充実を目指した取組

障害のある者が積極的に参加・貢献できる社会である「共生社会」の実現は我が国において重要な課題である。中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)によると、障害のある者となない者が可能な限り共に学ぶ仕組みである「インクルーシブ教育システム」の構築について、合理的配慮の充実、多様な学びの場の整備や学校間連携の推進などの必要性が報告されている。このうち、多様な学びの場の整備を充実させるために、言語聴覚士（以下 ST とする）、作業療法士（以下 OT とする）、理学療法士（以下 PT とする）、視機能訓練士(以下 ORT とする)などの外部専門家との連携を図り、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要であると指摘された。また地域の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）により、一人一人の教育的ニーズに応える重要性も指摘されている。特別支援学校には、地域の拠点としてのセンター的機能を発揮し、域内の小・中学校などに対する支援、教育相談、関係諸機関との連携などを進めるといった重要な役割を果たすことが求められている。

高知県では、小・中学校の特別支援教育の推進を目的として、県内を4圏域に分けた上で各圏域に「特別支援連携協議会」を設置し、地域拠点校として特別支援学校が指定されている。域内の小・中学校への指導・支援においては、特別支援学校に配置された地域支援担当専門教員のほか、県内三つの教育事務所に配置された特別支援教育地域コーディネーター（指導主事）が担当し、必要に応じて外部専門家との連携も図られている。

このように、特別支援学校の教員は、域内の学校に対して専門家として指導・支援を行う一方で、自校においては外部専門家から指導・支援を受ける立場にもなる。特別支援学校においては特に、障害の重度・重複化が進み、児童生徒の教育的ニーズが多様化している現状がある。その中で児童生徒への指導・支援を充実させるためには外部専門家による専門的見地からの助言を理解し、指導実践に結びつける教員の専門性が求められる。

高知県の特別支援学校では「自立活動」の指導の充実を図ることを目的とした「自立活動充実事業」が実施され、児童生徒の支援の仕方などについて、外部専門家から指導・助言を得ることができる。なお、この事業は「県立特別支援学校・特別支援学級教育実践交流事業（以下、実践交流事業とする）」と併せて実施されることもあり、したがって「自立活動充実事業」は特別支援学校内の指導・支援の充実を図るものであると同時に小・中学校の特別支援学級への支援の充実にも活用されている。先述の

「特別支援連携協議会」における取組と同様に、特別支援学校のセンター的機能の充実を目指した取組となっている。

## (2) 「自立活動充実事業」に関する現状と課題

高知県における「自立活動充実事業」の外部専門家の活用件数の推移について、「高知県の特別支援教育に関する施策の一覧抜粋版」（高知県，2017）を見ると、平成26年度に比べ、平成28年度は約2.3倍に増加している（図8-1）。外部専門家の活用は、学校からの要請によって行われることから、活用件数の増加の背景には、その必要性和効果が認識されるようになってきたことがうかがえる。

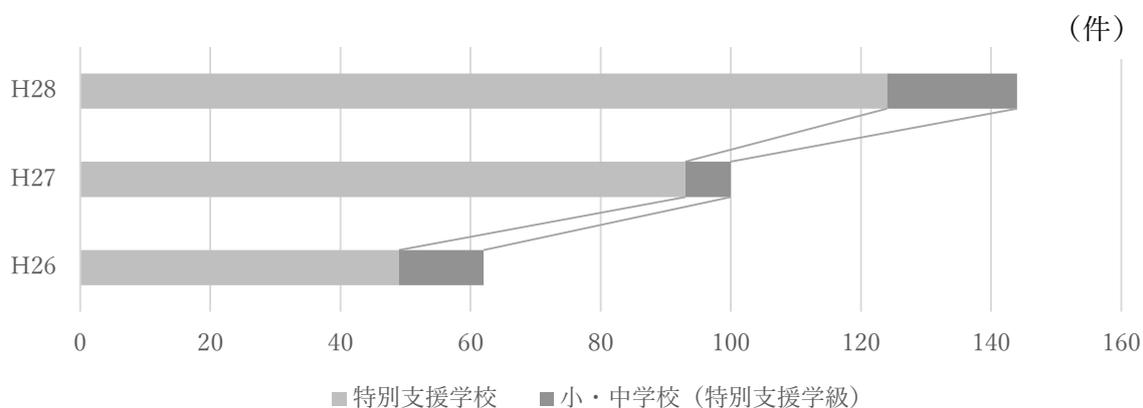


図8-1 外部専門家\*の活用件数（\*PT、OT、ST、ORT合計）

しかしながら、第2期高知県教育振興基本計画（高知県，2016）では「小・中学校の特別支援学級に対して特別支援学校と専門家が協働した支援が十分になされていない」ことや「特別支援学校の専門性の向上を図るための外部の専門家との連携・協力が十分でない」ことが指摘されている。この要因には、小・中学校における活用件数が少なく、外部専門家との協働の機会自体が十分ではないという課題が考えられ、また特別支援学校での活用に関しては、連携の質に関わる要因が考えられる。特別支援学校の教員からは、外部専門家に相談する主訴について「毎回、似たような相談が繰り返される」、「助言が一つの事例で活用されただけで終わる」といった声があがる。これらからは、外部専門家を活用した指導実践が教員や学校全体の専門性向上につながっていない現状がうかがえる。また、高知県立特別支援学校全14校のうち、平成27年度までに外部専門家の活用実績がない学校は4校あり、その理由として「隣接施設による身体機能に関するリハビリが実施されているため」や「児童生徒の実態からPTなどによる支援の必要性を感じなかった」などが挙げられていた（山本，2017）。ここから、外部専門家の活用に対して身体機能への支援などがイメージされやすく、コミュニケーションなど学びの充実に寄与する領域での活用が検討されにくいことが

考えられる。障害の重度・重複化に伴う発達状況の多様性とそれに伴う教育的ニーズの多様化に対応するために、外部専門家の活用がより広い領域に広がっていくこと、かつ、その取組を充実させ教員の専門性の向上に確実につなげていくことが必要と考えられる。そのためには、外部専門家との円滑な連携の量と質をさらに高めることが求められている。

### （３）特別支援学校（Ａ校）における「自立活動充実事業」に関する現状と課題

全高知県立特別支援学校のうち最も外部専門家との連携実績があるのは、肢体不自由特別支援学校（Ａ校）である。Ａ校は県内２圏域における地域拠点校に指定され、県内の拠点として重要な学校の一つである。

Ａ校では、外部専門家との連携について PDCA サイクルに沿った手順を進めるシステムがある。コーディネーターの役割を果たす自立活動専任教員が配置され「外部専門家活用シート」（山本，2016）などのツールも使用されている。日常的に教員間の支援会議も行われるなど、学校全体で外部専門家活用の成果を共有するためのシステムが整いつつある。

Ａ校における外部専門家の活用件数（図 8-2）と相談内容（表 8-1）を見ると、PT 及び OT に対する件数が多く、また、相談内容は姿勢や身体の動き、食事などに関するものが多い（Ａ校自立活動充実事業実践報告書，2014，2015，2016）。肢体不自由特別支援学校では、児童生徒の健康や安全を保障することに対する教員の専門的な知識や技術が求められることから、これらの相談が多くなっていると考えられる。それに対して、コミュニケーションや視機能などに関する相談は限定的である。

「主体的・対話的で深い学び」の実現は、特別支援教育においても重要な課題の一つである。それらの学びのために、特にコミュニケーション面における支援・指導の充実が重要である。したがって、子ども一人一人の実態に応じたコミュニケーション面での指導・支援の充実は必須である。しかしながら一方で、児童生徒の示す発達の状況が言語習得以前の状態であることも多く、また児童生徒の実態が多様化している中では、個々の教育的ニーズに適切に対応するために多くの知識や技術が必要となる。

坂口(2006, 2008)は、障害の重い子どものコミュニケーション発達を支援するためには「出生してから言語期に至るまでの乳児のコミュニケーション発達の理解」が重要であることを指摘した。そして「ことばでのやり取りが困難な場合、彼らの意図を彼らの行動から推測すること」が必要になるため、「子ども達の行動を細かく読み取ること」や「できるだけ客観的に子どもの意図を理解すること」が重要であるとしている。肢体不自由特別支援学校に通う子どもの中には、身体の動きが大きく制限されている者も多く、彼らの小さな変化に気づき、そこからコミュニケーションの拡大につなげていくためには、専門的知見に基づく外部専門家による助言が有効であると考えられる。

そこで、本研究では、特別支援学校の教員が外部専門家との連携を通し、どのようにコミュニケーション指導を充実かつ拡大させていくかを検討することとした。A校のシステムを活用し、かつ、A校で実績の少ないコミュニケーション指導を取り上げることで、外部専門家との連携による教育的効果の質を向上させる鍵となる項目と課題を明らかにできるのではないかと考えた。また、ここから得られる成果によって、特別支援学校教員が外部専門家となって地域の小・中学校などと連携していく場合にも、重要な示唆が得られることが期待される。

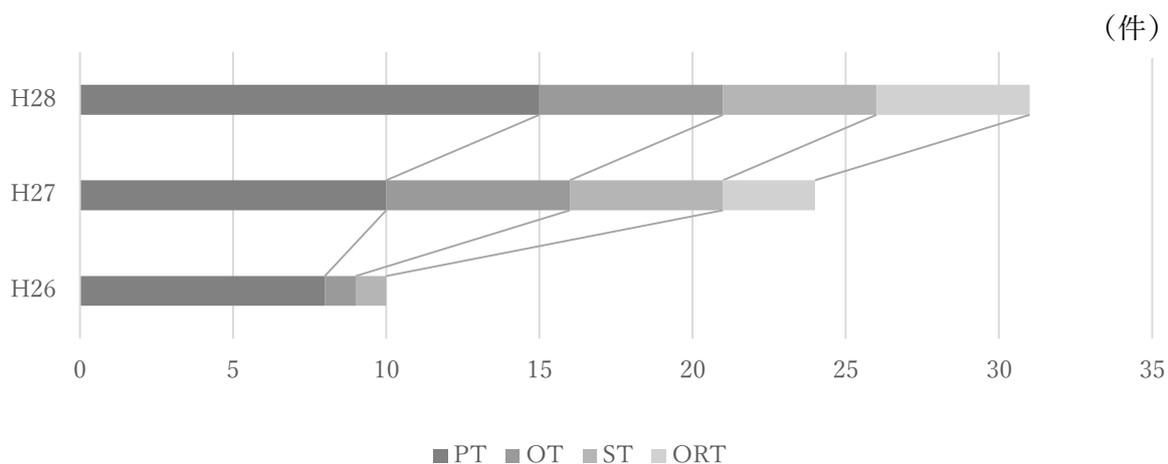


図 8-2 A校における外部専門家の活用件数

表 8-1 A校における外部専門家への相談内容 (H26～H28)

| 職種 | 相談内容               | 職種  | 相談内容             |
|----|--------------------|-----|------------------|
| PT | ○身体の動きに関する指導       | ST  | ○食事及び水分摂取の実態の捉え方 |
|    | ○姿勢                |     | ○食形態の変更          |
| OT | ○重力負荷軽減装置の取組に対する指導 | ORT | ○発音に対する評価と指導方法   |
|    | ○食具・ICT機器・電動車いすの操作 |     | ○言語発達に対する実態の捉え方  |
|    | ○食具の選択に関する相談       |     | ○見え方に対するアセスメント   |
|    | ○手指の動きを引き出す教材      |     | ○日常での教材の提示の仕方    |
|    | ○訪問リハビリでの取組 (情報共有) |     |                  |

## 2. 本研究の目的

本研究では、特別支援学校と外部専門家との連携について、その教育的効果を高める鍵となる項目と課題を検討する。A校を研究拠点とし、コミュニケーションに関する学習を取り上げて、外部専門家との連携の経過を追跡調査することとした。外部専門家による支援は主として担当教員に対して行われるものであり、教員の意識や指導の変容によって児童生徒への指導・支援の充実を目指すものである。したがって、本研究では取組（授業改善）の効果そのものではなく支援を受ける教員の意識や指導の変容過程に着目した。外部専門家による支援を受けた教員が、その指導・助言をどのように受け止めたのか、そこに周囲の教員はどのような支援を行ったのか、それらによって、教員の意識や指導がどのように変容していくのかなどを、事例を通して分析する。

## II. 研究方法

### 1. 対象

A校小学部に所属する教員2名を対象とした（教員A、教員B）。教員経験年数は、教員Aが5年未満、教員Bは20年以上と差があるが、2名とも肢体不自由特別支援学校小学部での経験は5年未満である。担当する児童は各々1名で、知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標、内容を取り入れた教育課程で学習活動を行っている。

教員Aが担当する児童Aは、姿勢の変換、座位の保持、歩行器を使っての移動やつたい歩きができる。大人から介助されるのを待つことが多いが、手指の粗大運動は可能であり、生活動作に関して身体機能面での困難さは少ない。発声はほとんどないが、身体を動かすことによる意思の表出は可能である。大人からの働きかけに対して模倣したり、言語指示に応えたりすることはほとんど見られないが、表情が変わることはある。教員Aは、児童Aの表出手段、関心を向ける対象のバリエーションが少なく、受動的な学習になりがちであることに指導・対応上の困難を感じており、児童Aからの発信が増えることや、身近な大人とのやりとりが成立することなどを今年度の重点目標として捉えている。

教員Bが担当する児童Bは、姿勢の変換、座位の保持、支持歩行が可能であり、昨年度末より短い距離であれば独歩もできるようになった。物を握り続けることは難しいが、上腕の可動域に制限はない。発声はほとんどなく、大人からの働きかけに対する反応も乏しいが、関心のあるものには視線を向け、注視することができる。意に沿

わないことに対して、嫌がるような声を出したり、身体を動かして拒否反応をしたりする。教員Bやこれまでの担当教員は、環境の構造化を図ることや、適切な要求行動の習得を目指して取り組んできた。要求行動については、教員の手に触れることで意思表出をするという学習を積み重ねてきている。教員Bは、児童Bの意思が把握しにくい現状に対して、指導・対応上の困難を感じており、要求行動や関心を示す対象のバリエーションを増やすことを今年度の重点目標として捉えている。

## 2. 外部専門家を活用した指導実践と関連するデータ収集

### (1) 研究の流れ

教員A及び教員Bの両事例ともに、外部専門家活用の流れはA校における外部専門家の活用システムに沿った形で行われた。それは、相談の主訴の校内での共有から、外部専門家の指導・支援、支援後の校内での指導実践及び評価というPDCAサイクルに沿ったもので、およそ以下のような流れであった。まず、対象教員はそれぞれ同じクラスを担当する他の教員（以下、クラス担任とする）と児童の実態や相談の主訴について検討したうえで「外部専門家活用シート」（以下、シートとする）に相談内容を記入した。次に校内のコーディネーター役である自立活動専任教員が事前にシートを外部専門家と共有し、外部専門家は相談内容を把握したうえで実際の授業に介入して対象教員に対する指導や支援を行った。外部専門家による支援の後、対象教員はクラス担任とともに情報を共有して助言内容を生かした取組を始めた。この間、対象教員やクラス担任は助言内容に沿った指導・支援の方法の検討、及び児童の実態に関する協議を適宜実施しながら指導実践を展開していった。教員Bは校内支援会議に参加しクラス担任以外の教員による助言も受けた。これらの指導実践と並行して、シートの作成、個別の指導計画の見直しが行われた。

データ収集については、外部専門家による支援を受ける前後の対象教員の意識や指導の変容と途中経過を捉えるために3回のインタビュー調査を行った。また、外部専門家による支援を受けてどのように授業改善がされたのかを把握するために、指導場面の動画撮影を2回行った。外部専門家による助言内容、対象教員とクラス担任との検討会における協議内容は、その場に同席することで把握し、概要をまとめた。

以下に、教員A、Bそれぞれの指導実践の流れについて示す（表8-2、表8-3）。

### (2) インタビュー調査

教員の意識・指導の変容を捉えるために、教員A、Bに対してそれぞれ半構造化面接によるインタビュー調査を3回実施した（表8-4）。その内容は、活用前では教員の現状認識や外部専門家活用の経験に関するもので、指導経過時には外部専門家による支援を受けて気付いたことや、指導実践に生かしていく計画などについて、活用後は

助言内容を生かして行った指導実践の振り返りに関するものであった。インタビューは、全て IC レコーダーで音声記録し発言内容のデータを収集した。

### 3. 分析方法

対象教員の意識・指導の変容過程と周囲からの支援の関係性を検討するために、インタビュー調査における対象教員の発言内容を逐語録化し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA とする）に準拠する方法で分析した。

M-GTA とは、木下（2007）によれば「データの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を作る方法」と説明されている。調査対象者にとってどういう意味をもつのかという視点で発言内容を解釈し、それに基づいて概念を生成、そして、類似または関連している概念をカテゴリー化するという分析を継続的に行う。

本研究では、「外部専門家による支援を受けた教員」にとって、どういう意味をもつ発言なのかという視点をもって発言内容を解釈し、対象教員2名のうち、どちらの発言であるかは区別せずに分析した。なお、発言内容の解釈（概念の生成）は研究者を中心に行うがその妥当性について共同研究者である2名による検討も加えた。

発言内容の分析から教員の意識や指導の変容過程と周囲からの支援の関係性を捉えつつ、その方向性を確認する意図をもって発言内容の再分析やその他のデータの分析を行った。それは、活用前後の指導の様子（動画データ）の行動分析や、シートや協議で用いられた資料などの内容分析であった。

表 8-2 指導実践の流れ（教員 A）

|            | 日付   | 指導場面   | 介入／支援          | 協議内容        |
|------------|------|--------|----------------|-------------|
| プレ評価授業     | 6・20 | 個別学習   | —              | —           |
| 外部専門家による支援 | 7・5  | 個別学習   | ST<br>自立活動専任教員 | —           |
|            | 7・12 | 生活単元学習 | OT<br>自立活動専任教員 | —           |
| 校内検討会      | 7・28 | —      | クラス担任          | 助言内容の振り返り   |
|            | 8・3  | —      | クラス担任          | 個別の指導計画の見直し |
| ポスト評価授業    | 12・5 | 個別学習   | —              | —           |

表 8-3 指導実践の流れ（教員 B）

|            | 日付   | 指導場面   | 介入／支援           | 協議内容          |
|------------|------|--------|-----------------|---------------|
| プレ評価授業     | 6・20 | 個別学習   | —               | —             |
| 外部専門家による支援 | 7・5  | 個別学習   | ST<br>自立活動専任教員  | —             |
|            | 9・19 | 生活単元学習 | ORT<br>自立活動専任教員 | —             |
| 校内検討会      | 8・3  | —      | クラス担任           | 助言内容の<br>振り返り |
|            | 9・19 | —      | クラス担任           | 2学期の取組        |
|            | 10・5 | —      | クラス担任           | 記録の分析と教材      |
| ポスト評価授業    | 12・5 | 個別学習   | —               | —             |

表 8-4 インタビュー調査日、調査項目

|      | 調査日   |      | 調査項目  |
|------|-------|------|---|
|      | 対象教員  | 所要時間 |   |
| 活用前  | 6・20  |      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○児童の実態把握の状況</li> <li>○現在の指導における悩み</li> <li>○学校内の協力体制に対する認識</li> <li>○過年度の外部専門家の活用</li> <li>○外部専門家の活用に期待すること</li> </ul> |
|      | 教員 A  | 37 分 |   |
|      | 教員 B  | 52 分 |   |
| 指導経過 | 7・12  |      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○支援を受けたことによる気付き</li> <li>○指導を振り返ったことによる気付き</li> <li>○授業改善の必要性</li> <li>○今後の計画</li> <li>○学校内の協力体制に対する認識</li> </ul>      |
|      | 教員 A  | 40 分 |   |
|      | 教員 B  | 38 分 |   |
| 活用後  | 9・21  |      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○助言や情報の整理</li> <li>○授業改善等の効果</li> <li>○自身の専門性の向上に対する認識</li> </ul>  |
|      | 教員 A  | 43 分 |   |
|      | 11・28 |      |   |
|      | 教員 B  | 68 分 |   |

### Ⅲ. 結果

インタビューにおける M-GTA を用いた分析の結果について、本研究では発言内容を分析して以下のように表に示す。発言内容を分析して生成した概念を【 】で示し、類似または関連している概念をまとめカテゴリー化したものは『 』で示す。

#### 1. 現状認識から相談内容の検討に至る過程

対象教員 2 名に最初にインタビュー調査を実施したのは 6 月であり、新年度になってから 2 カ月以上経過していた。しかしながら、対象教員は以下のように困難を感じている状況を表 8-5 のように語っていた。これらの発言は、対象教員の現状認識であると解釈され、それぞれの内容から【難しさ】【見通しが無い】【混乱・戸惑い】といった概念が生成された。これら 3 つの概念は、指導・対応上の困難に関する内容と考えられることから、『指導・対応上の困難』のカテゴリーとしてまとめられた。

対象教員は、自身が感じている困難について語りながら、困難の要因として考えられることについて、表 8-6 のように発言していた。その内容から、要求行動や離席行動などの【児童の行動】、感情や体調などの【児童の内的要因】、学習形態の違いなどの【指導環境の違い】という概念が生成された。これらの概念は『困難の原因の明確化』としてカテゴリー化された。

外部専門家に相談したいことに関しては、表 8-7 のような発言があった。具体的な指導場面や指導目標を想定して相談内容を検討していると解釈される内容と、自身の現状認識に対して理解を求めていると解釈されるような内容があった。そこから【具体的な相談の検討】、【共感を求める態度】という概念が生成され、『支援を受ける態度』としてカテゴリー化された。

分析した内容から示された、対象教員の問題意識から外部専門家による支援を受けるまでの意識変容のプロセスを図 8-3 に示す。生成した概念を『指導・対応上の困難』『困難の要因の明確化』『支援を受ける態度』の三つのカテゴリーにまとめ、指導実践の時系列に並べると、対象教員がどのように外部専門家への相談内容の検討に至るのか、その過程が示された。相談内容の検討過程を捉えた上で、全ての発言内容を振り返って再分析したところ、【具体的な相談の検討】をしている場合は、困難の要因を【児童の行動】に関連付けて検討していた。一方で【共感を求める態度】が見られる場合には、【児童の内的要因】に関連付けて検討していた。そのパターンが見出され、それぞれの概念間のつながりが捉えられた。

表 8-5 指導・対応上の困難に関する発言内容

| 発言内容（例）   | 概念           | カテゴリー       |
|---|--------------|-------------|
| <p>「日常のいろいろな場面での、当たり前のように定着をしてほしい、そういう事柄の定着が難しいお子さんだなどという、悩みがあります。」</p> <p>「〇〇君の、すごく好きな物を見つけるのが（難しい）。何が好きなのか分からない。」</p> | 【難しさ】        | 『指導・対応上の困難』 |
| <p>「どういうふうに教えて定着させたらいいのか、よく分からない。」</p> <p>「〇〇さんが、どう動くのか分からない。」</p>  | 【見通しが<br>ない】 |             |
| <p>「引継ぎでは、お腹に手を当ててこうしたら座るよと。（中略）でも、それが、体を反ってなかなか座れないのです。」</p> <p>「〇〇君、褒めても喜んでいるように見えないので。伝わっているのかな？」</p>                | 【混乱・戸惑い】     |             |

表 8-6 困難の要因に関する発言内容

| 発言内容（例）  | 概念            | カテゴリー       |
|--|---------------|-------------|
| <p>「なかなか（教材が）ヒットしなくて。途中で寝たり、椅子を後ろに引いてやめようとしたりするんです。集中が 10 分くらいで切れるみたいで。」</p> <p>「〇〇くんの喜ぶことが少ないので。抱っこは喜ぶかな？ “抱っこして” みたいに両手を出したりするので。」</p>       | 【児童の行動】       | 『困難の要因の明確化』 |
| <p>「（児童の）やりたいことを把握するのが難しいです。だから、活動を設定するとき、これでいいのか不安になります。」</p> <p>「得意な分野で、あなたは何係りだからという作業学習のポジションを決めたりしていた。でも集団があったでしょ？今は、そんな大きな集団がないし。」</p>   | 【指導環境の<br>違い】 |             |
| <p>「日常生活の動作が、彼にとっては、どうでもいいことなのかな？定着が難しいなあと感じるんです。」</p> <p>「心地よく疲れるくらいに体をしっかり動かせば、彼は落ち着いています。」</p> <p>「暑さに弱くて、イライラしているところもあるし、飽きたとかもあると思う。」</p> | 【児童の<br>内的要因】 |             |

表 8-7 外部専門家に相談したいことに関する発言内容

| 発言内容（例）  | 概念          | カテゴリー      |
|--|-------------|------------|
| 「（個別学習の中心課題は）目と手の協応ですかね。どのような教材があるとか、今使っている教材もこれでいいのか、その辺りのことも聞けたら。」<br>「教材を使ったやりとりの仕方、聞いてみたいです。」              | 【具体的な相談の検討】 | 『支援を受ける態度』 |
| 「一年生の時からずっと毎日毎日取り組んできたにも関わらず、本当にこのままいってしまうのかな？ どうしたらいいのかなといろいろな場面で困る。」<br>「すごい歩けているってことですね。〇〇PT も上等と言ってくれました。」 | 【共感を求める態度】  |            |

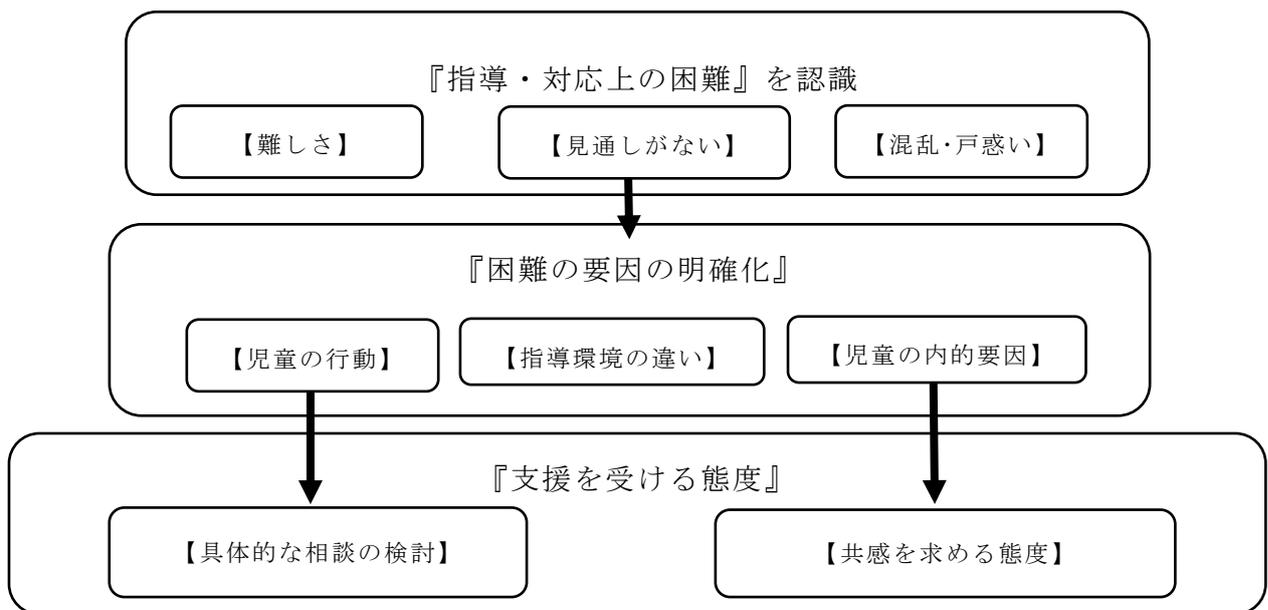


図 8-3 助言を受ける前の『具体的な相談の検討』に至る過程

## 2. 助言を受けた後に意識・指導が変容する過程

外部専門家による支援を受けた後に、対象教員のインタビュー調査を2回行った。外部専門家による支援、対象教員2名とそれぞれのクラス担任との検討会に同席し、支援内容や協議内容を把握した。

外部専門家がどのような助言をしているのかを把握するために、支援の場に同席し、

その助言内容を把握した。対象教員は、外部専門家による支援を受けた後、助言内容をクラス担任へ伝達した。助言内容を正確に理解できている場合には、記録や伝達が円滑に行われるが、記憶や理解に曖昧な部分がある場合には、外部専門家による支援に同席した校内の教員による理解や伝達の手助けが必要となる。A校においては、主に自立活動専任教員がその役割を担っている。自立活動専任教員による支援については、対象教員も表 8-8 のように発言しており、その内容から【助言内容の理解や整理に対する支援】という概念が生成された。

対象教員からクラス担任に伝達が行われると、クラス担任間での共通理解が促され、協力して取組が行われたり、協議する機会が増えたりしたことが以下のように語られている。この発言内容からは【協力体制の中での取組】という概念が生成され、【助言内容の理解や整理に対する支援】と合わせて『複数の教員による助言内容の共有』としてカテゴリー化された。なお、【協力体制の中での取組】は複数の教員による共通理解が基盤になっていることが、対象教員の発言内容から示された。

外部専門家による支援を受けた後の取組に関する発言内容からは、【情報の整理】【関わりの見直し】【習得した知識に基づいた試み】【効果の実感】という四つの概念が生成された。これらは、外部専門家の助言を活用した指導実践に関する内容であることから『助言内容を生かした実践』のカテゴリーとしてまとめられた。具体的な発言内容は表 8-9 に示す。【効果の実感】については、外部専門家による支援の直後（2回目のインタビュー調査時）に語られる場合と、支援を受けて時間が経過した後（3回目のインタビュー調査時）に語られる場合があった。

3回目のインタビュー調査では、対象教員は外部専門家を活用した取組について表 8-10 のように振り返った。

発言内容から生成された【助言内容の活用の広がり】という概念には、助言内容を生かす指導場面の広がりだけでなく、他のクラス担任にも助言内容が生かされるといった協力体制の広がりに関する内容も含まれている。シートの活用や協力体制の中で取組によって、自身のこれまでの児童への関わり方を振り返るような発言からは【自身のこれまでの取組への着目】という概念が生成された。この二つの概念は『教員の意識・指導の変容』のカテゴリーとしてまとめられた。

『複数の教員による助言内容の共有』と『助言内容を生かした実践』のカテゴリー内の概念を、指導実践の時系列に並べることによって、どのように助言を実践へと生かしたのか、その過程が捉えられた（図 8-4）。その過程を把握した上で、全ての発言内容を振り返って再分析を行うと、【効果の実感】と【協力体制の中での取組】によって、【助言内容の活用の広がり】が起こるといった概念間のつながりが示された。

表 8-8 周囲の教員による支援に関する発言内容

| 発言内容（例）   | 概念                 | カテゴリー             |
|---|--------------------|-------------------|
| <p>「〇〇先生（ST）がくれた資料を、〇〇先生（自立活動専任教員）からもらって、読ませてもらった。」</p> <p>「活用シートや〇〇先生がくれた資料、支援会議の内容を基にクラスで話をしています。」</p> <p>「〇〇先生に言ってもらって、思い出すこともあって。」</p>  | 【助言内容の理解や整理に対する支援】 | 『複数の教員による助言内容の共有』 |
| <p>「教材を、〇〇先生と〇〇先生に相談しながら作りました。」</p> <p>「クラスで共通理解してないと、私だけできてもいけないので。」</p> <p>「クラスで観察して行って、気づいたことを報告し合うようにしました。」</p> <p>「支援会議の中で、いろいろな先生のアドバイスがあるので、それをもち帰ってクラスで検討することが増えました。」</p> | 【協力体制の中での取組】       |                   |

表 8-9 支援を受けた後の指導実践に関する発言内容

| 発言内容（例）   | 概念             | カテゴリー         |
|---|----------------|---------------|
| <p>「外部専門家活用シートは記入するので、それを振り返りに使います。」</p> <p>「支援会議の議事録を見返したりしています。」</p>  | 【情報の整理】        | 『助言内容を生かした実践』 |
| <p>「〇〇君の行動を待って、増やしていくことが大事かな？と思って。」</p> <p>「教材も、いろいろ試してみるのも大事だなと思いました。」</p> <p>「学習中の活動自体が、彼のストレスになっていたかなと思うようになった。」</p>                                     | 【関わりの見直し】      |               |
| <p>「玉落としの教材でゴルフボールを多めにしました。」</p> <p>「好きなおもちゃを使えるように活動を工夫してみました。」</p> <p>「おもちゃを、たくさん用意して選べるようにしました。」</p>   | 【習得した知識に基づく試み】 |               |
| <p>「ゴルフボールを自分で選んで、入れて。最後にピンポン玉だけになると、もう遊び出すので、ゴルフボールがいいんだなって分かります。」</p> <p>「1学期と比べて、〇〇君、自分で動いていることが多いなって思います。」</p> <p>「自信はないけど、“おわり”を嫌がることは減ってきたように思う。」</p> | 【効果の実感】        |               |

表 8-10 意識・指導の変容に関する発言内容

| 発言内容（例）   | 概念                      | カテゴリー                |
|---|-------------------------|----------------------|
| <p>「ダンスの時に、〇〇くんの腕を強めに振って見たら、途中で座り込むことがなくなったし、表情も違うので、今までは刺激が弱かったんだなと思います。」</p> <p>「〇〇先生が担当している時も、給食袋を見てもスムーズに移動につながらなくて、もっとやりたいってことかなと思って対応したと言っていました。」</p> | <p>【助言内容の活用の広がり】</p>    | <p>『教員の意識・指導の変容』</p> |
| <p>「活用シートをまとめたことで、助言内容だけでなく、自分が助言を受ける前ははどうだったのかを振り返ることもできました。」</p> <p>「彼の立場で考えていなかったなということに気がきました。声掛けとか教材の見せ方とか。」</p>                                       | <p>【自身のこれまでの取組への着目】</p> |                      |

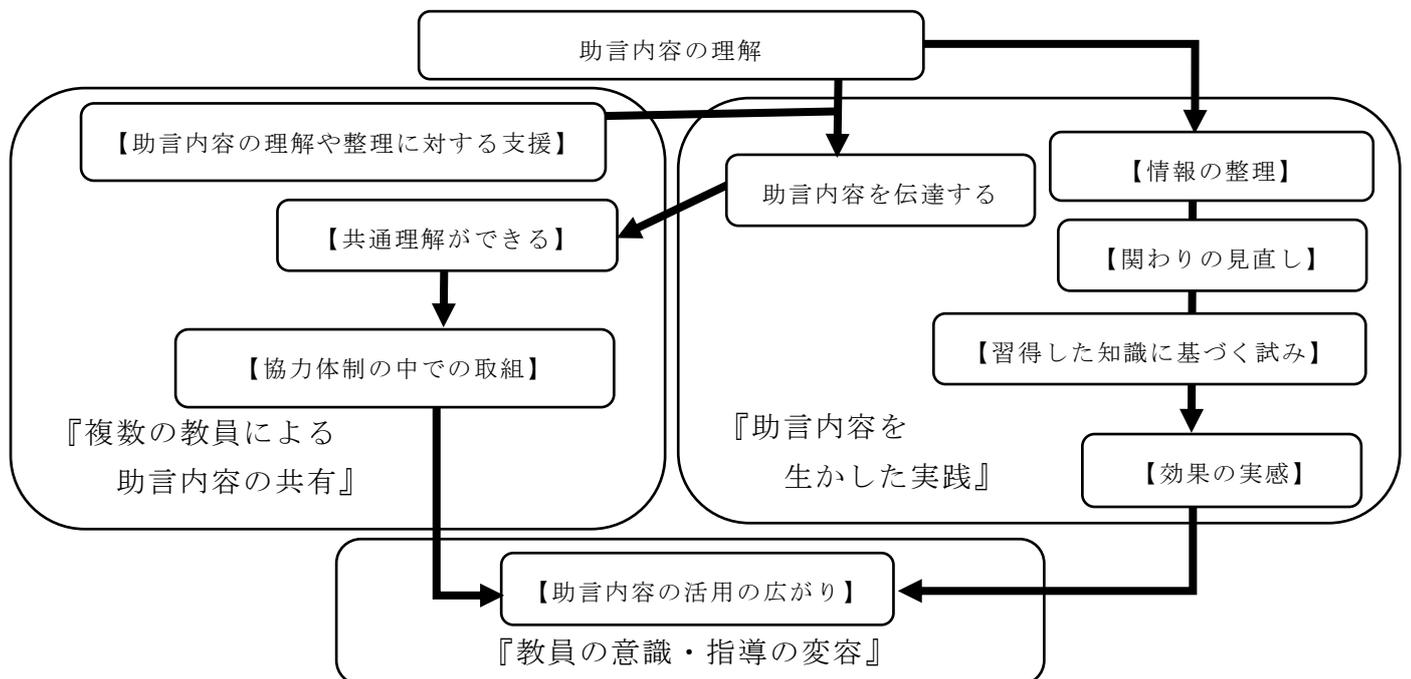


図 8-4 助言を受けた後に専門性が向上する

## IV. 考察

本研究は、A校のコミュニケーションに関する学習において外部専門家を活用する事例を通して、教員の意識・指導の変容過程を明らかにすることを目的とし、2名の教員から得られた発言内容の分析を行った。結果から、外部専門家の活用前の教員の問題意識から、外部専門家による支援を受けて教員の意識や指導が変容する過程が示された。ここでは、主に、外部専門家の効果的な活用を実現するための鍵となる項目に関する事、及び、活用を円滑に進めるためのツールに関する事を中心に考察していく。

### 1. 外部専門家の効果的な活用を実現するための鍵となる項目

#### (1) 児童の行動に注目すること

活用前の発言内容から【具体的な相談の検討】に至る前の意識について、二つのパターンがあることが示された。一つは【児童の行動】に着目している場合であり、もう一つは【児童の内的要因】に着目している場合であった。前者の場合に【具体的な相談の検討】に至ったことから、主訴の明確化である【具体的な相談の検討】は、【児童の行動】への着目と関連があることが示唆される。この【児童の行動】と【児童の内的要因】への着目の違いについては、客観的事実として捉えることができるかどうかの違いが大きいと考えられる。【児童の内的要因】への着目は感情面などに関する見立てを示すことから、教員や状況によって左右されることもあり得る。外部専門家の指導・助言は、子どもの実態に合わせた指導・支援方法に関する内容であり、それは子どもが示す「行動」に沿って検討される。したがって、相談に当たって【児童の内的要因】が主訴の中心になっていると教員の「感じ方」の確認を行う必要が生じ、協議が円滑に進まない場合もあり得るだろう。その一方で、【児童の行動】はその回数や頻回に起こる場面を教員が客観的に把握することができ、外部専門家へ来校前に伝えることも可能である。児童の様子を長時間見学する必要はなくなり、初回の相談から子どもの実態に合わせた指導・支援方法の提案が可能となる。

外部専門家は通常業務と並行して来校しているため、来校回数や相談時間の制約が避けられない。そのような状況の中で、より効果的に外部専門家を活用するためには、活用の起点である相談内容が焦点化されていることが望ましい。高知県の「巡回相談員派遣事業」を対象とした先行研究では、主訴が明確でない場合に、明確化するために協議の時間を要し、本来の協議の時間が十分に確保できなくなることから、相談開始の時点で主訴が明確になっている必要性が示唆されている（佐藤，2014）。

本研究の結果から、【児童の行動】へ着目することによって【具体的な相談の検討】

につながる過程が示された。様々な制限がある外部専門家の活用において、限られた機会や時間をより効果的に活用するためには、相談内容が焦点化されている必要があり、【児童の行動】への着目が効果的な活用のための鍵となる項目になることが示唆された。

## （２）効果を実感すること

本研究では、『助言内容を生かした実践』の中で、【効果の実感】が得られることが【助言内容の活用の広がり】につながっていることが示された。『助言内容を生かした実践』は、外部専門家からの助言によって、教員自身のこれまでの関わりを見直し、改善点や新たな工夫を試みるといった過程で進められることが明らかになった。そして、その試みに対して児童の様子に変化がみられると、助言内容を生かすことに関して【効果の実感】が生じる。このことによって、さらに他の指導場面においても助言内容を生かして考えてみようという意欲が増し、【助言内容の活用の広がり】が生じていた。

霜田ら（2005）の外部専門家と特別支援学校との連携に関する事例においても、外部専門家の助言に基づいた指導・支援の結果が、支援を受けた教員自身に認識されると、その後の積極的な指導実践の展開につながる可能性が示されている。これは本研究における結果と同様の『教員の意識・指導の変容』であり、【効果の実感】が外部専門家の効果的な活用の鍵となる項目となることが示唆される。

また、その効果を早い時期に認識することの重要性についても併せて示されている（霜田ら, 2005）。本研究における結果について、【効果の実感】について語られた時期に着目して発言内容を見ると、早い時期に効果を実感した場合には、助言によって得られた視点などを他の指導場面において活用したエピソードが多く語られていた。

本研究においては、【効果の実感】が外部専門家の効果的な活用のための鍵となる項目であることが示されたが、併せて、短期間で【効果の実感】ができることによって、より積極的な助言内容の活用が行われる可能性についても示唆された。このことから、できるだけ短期間で助言内容の理解・整理を行い、授業改善に至ることが必要であるという認識を教員間に広げることも、より効果的な活用の実現につながるのではないかと考えた。

## （３）理解につなげること

本研究では、『助言内容を生かした実践』や『複数の教員による助言内容の共有』を通して、『教員の意識・指導の変容』が起こっていることが示された。そして、『助言内容を生かした実践』や『複数の教員による助言内容の共有』の起点に着目すると、いずれも助言内容の理解が基盤になっている。

本研究では、支援を受ける教員の理解につなげるために、外部専門家が助言の仕方

を工夫している様子も確認された。外部専門家は専門的な用語による説明を避け、教員に対して分かりやすくなるように配慮していた。このことは、特別支援学校の教員が特別支援学級などへの支援を行う際にも生かすことができる工夫であると考えられる。

しかしながら、外部専門家による支援は、指導場面において実施されることが多く、対象教員は児童の指導や対応をしながら外部専門家の助言を聞くことになる。外部専門家によって助言の仕方が工夫されたとしても、記録が取れないことなどによって助言内容の記憶や理解に曖昧さが生じることも起こり得る。

本研究においても、助言内容の理解に手助けが必要な場合もあり、自立活動専任教員による【助言内容の理解や整理に対する支援】が行われた。この支援が【協力体制の中での取組】につながり、『教員の意識・指導の変容』が起こっている。このことから、助言内容を理解すること、その時点で必要な支援が行われることは、効果的な外部専門家の活用のためには欠かせない鍵となる項目であることが考えられた。

#### (4) 複数の教員による取組の効果

本研究では、上記の自立活動専任教員による【助言内容の理解や整理に対する支援】の効果だけでなく、クラス担任や他の校内の教員による協議が活性化するなどの【協力体制の中での取組】と『教員の意識・指導の変容』のつながりが示された。

山根(2015)は、巡回相談におけるコンサルテーションには3段階の支援があることを指摘している。その中の一つに「日々の支援や関わりの中から実行可能な方策を共に考えること」が挙げられる。山崎(2008)は、通常学級への巡回指導型コンサルテーションを実施した事例研究において、外部機関の介入は1回から数回の不定期な来校では効果を上げにくいことを明らかにした。これらの先行研究は、外部専門家が効果的に活用されるためには、継続的な支援が必要であることを示唆している。

しかしながら、前述のように実際には外部専門家の来校機会には制限が多く、継続的かつ日常的な支援を、外部専門家に求めるのは難しい。このような現状で、本研究においては、外部専門家による助言を共通理解し、活用していくといった複数の教員による協力体制の中での取組が『教員の意識・指導の変容』につながることを示された。これらのことから、【協力体制の中での取組】が継続的かつ日常的な支援として機能し、効果的な外部専門家の活用につながる可能性が考えられた。このことは、効果的な外部専門家の活用のために、校内支援の充実が必要であることを示唆している。

## 2. 円滑に進めるための方法

事例においては、教員間の共通のツールとして、「学習到達度チェックリスト」(徳永, 2014) や「外部専門家活用シート」、個別の指導計画、協議内容をまとめた資料や記録、文献を参考に作成した「コミュニケーションに関する学習内容表」などが活用された。そして、児童の実態把握、助言内容の整理と振り返り、指導実践の振り返り、

教員間の共通理解が行われた。これらは外部専門家の活用を効果的なものにするための鍵となる項目である。

高田(2008)は、特別支援学校におけるケース会議でのコンサルテーションを実施した事例において、チームでの取組のためには「教員間のコミュニケーションの充実」と「コミュニケーションの過程と内容が見える形にするツール」が有効であることを指摘している。本研究においても、教員間の協議が活性化し、資料や記録を残したことで振り返りに活用することなどができており、このことが、複数の教員による協力体制の中での取組を可能にした。

これらのことから、効果的な外部専門家の活用を円滑に進めるためには、教員間で共通のツールを使用することが有効であると考えられた。チームでの取組においては、共通して使用できるツールの必要性や協議内容を可視化することなどの必要性が認識されつつあるが、A校の教員間で使用されているツールはその具体例として参考になることが期待できる。しかしながら、検討会やそのための資料を作成することは教員の負担感につながることも考えられるため、使用するツールについては、新たな様式を作成するよりも、個別の指導計画など既存の資料を活用する必要があると考える。

## V. 成果と今後の展開

本研究から、効果的に外部専門家を活用する指導実践の過程が示され、さらに、その実現のための鍵となる項目が示唆された。高知県では、研修などの機会に「自立活動充実事業」や「実践交流事業」について説明し、そのシステムについて周知が図られているが、具体的にどのように指導実践に生かしていくのかといった参考例を知る機会は少ない。そこで、本研究において明らかになった教員の意識や指導の変容過程や、それを円滑に進めるための鍵となる項目について図示し「外部専門家を活用した指導実践に関する仮説モデル」として提案する(資料1)。図にして示すことによって、外部専門家を活用する当事者である教員や、それに携わる教員が、参考にする機会が広がることが期待できる。外部専門家を活用した指導実践の参考例を示すことで、高知県における外部専門家の活用が、より広い範囲で効果的なものになるための一助としたい。

しかしながら、本研究はA校における2事例を基にした仮説であり、今後、多くの教育現場において実践を経て検証される必要がある。そして、この検証は、特別支援学校内だけでなく、小・中学校などにおける外部専門家の活用の場でも行われる必要があるだろう。例えば、特別支援学校と小・中学校などでは、複数教員による取組が日常的にできるのかどうかという指導環境に大きな違いがあり、【協力体制の中での取組】という鍵となる項目が示されただけでは、汎用性に欠けることも考えられる。

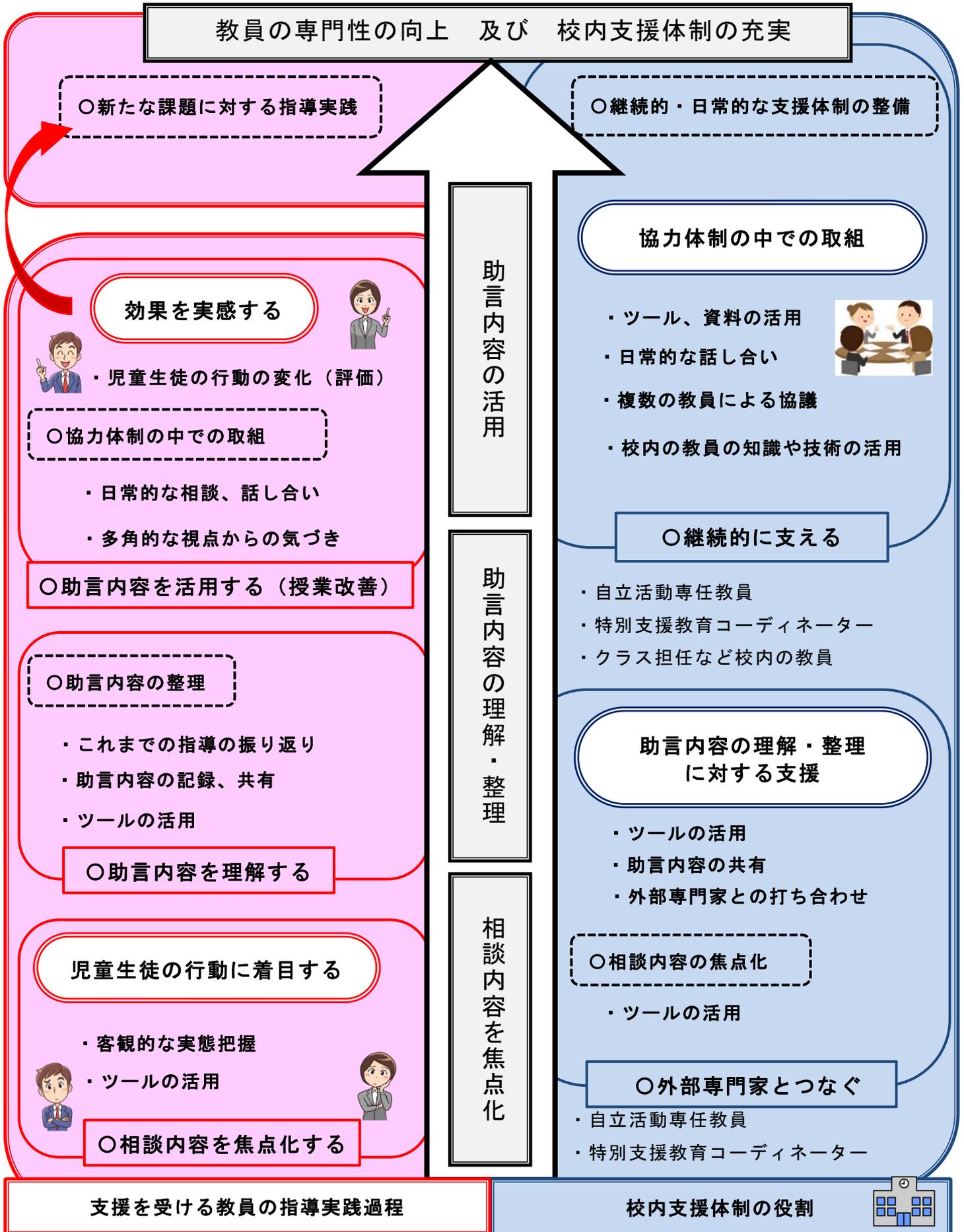
さらに、インクルーシブ教育システムの構築が進められる中では、特別支援学校に求められるセンター的機能と関連付けた検証を行う必要もある。今後、外部専門家と教員の協働・連携は、現状より広い範囲で行われていくことが考えられる。本研究の成果を「実践交流事業」や「巡回相談事業」の事例においても活用し、実践を経た検証を行うことで、特別支援学校に求められる役割を見直し、センター的機能の向上にもつなげていきたい。

(山中智子・倉光志保・吉村栄里香)

## 文献

- 加藤哲文・大石幸二(2004)．特別支援教育を支える行動コンサルテーション連携と協働を実現するためのシステムと技法一．学苑社．
- 木下康仁(2007)．ライブ講義 M-GTA、弘文堂
- 高知県教育委員会(2016)．第2期高知県教育振興基本計画
- 高知県教育委員会事務局特別支援教育課(2017)．高知県の特別支援教育に関する施策の一覧 抜粋版(平成29年度版)
- 高知県教育委員会事務局特別支援教育課(2017)．平成29年度 高知県の特別支援教育資料 <http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/2017082200141.html>
- 高知県立A校(2014,2015,2016)．「自立活動充実事業」実施報告書
- 工藤俊輔・高橋恵一・那波美穂子(2006)．肢体不自由養護学校における理学療法士・作業療法士の役割～第1報～．秋田大学医学部保健学科紀要, 14(2), pp1-8.
- 文部科学省(2010)．特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編
- 文部科学省(2012)．共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)
- 森正樹(2013)．特別支援教育における学校コンサルテーション技法の考察—小学校での校内研修の効果的活用方法に着目して—．埼玉県立大学紀要, 15, pp79-87.
- 坂口しおり(2006)．障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定、ジヤース教育新社
- 坂口しおり(2008)．「障害の重い子供のコミュニケーション評価と支援の考え方」肢体不自由教育, 183, pp12-17.
- 霜田浩信・星野常夫・須田孝・高田豊・阿部和彦(2008)．外部専門家による特別支援学校との連携の効果．文教大学教育学部『教育学部紀要』, 42, pp103-113.
- 佐藤京子(2014)．特別支援学校のセンター的機能に関する研究—巡回相談におけるアドバイスとその効果—．高知県教育委員会事務局教育政策課 HP．平成27年度実践研究報告書．

- 佐藤孝史・藤井慶博・武田篤(2015)．肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携の在り方に関する検討．秋田大学教育文化学部研究紀要，教育科学部門，70，pp85-96.
- 高田麻里(2008)．特別支援学校におけるケース会議へのコンサルテーション臨床研究—チーム力を活かした支援のために—．神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告，6，pp121-126.
- 徳永豊(2014)．障害の重い子どもの目標設定ガイド—授業における「学習到達度チェックリスト」の活用—．慶應義塾大学出版会．
- 山本洋平(2017)．特別支援教育における外部専門家の活用についての研究～子どもたちの可能性をチームで伸ばすために～．平成28年度高知県教育センター研究紀要，pp82-93.
- 山根隆宏(2015)．巡回相談における専門性と他職種協働に関する一考察．奈良女子大学心理臨床研究，2，pp47-54.
- 山崎有子(2008)．通常学級に在籍する特別な教育的支援を要する児童の問題行動改善を目的とした巡回指導型コンサルテーションモデル．新潟大学大学院修士論文．
- 柳本雄次(2012)．外部専門家の活用による特別支援学校教員の専門性の向上．科学研究費助成事業研究成果報告書．





## 第9章

### 総合考察

- I. 国立特別支援教育総合研究所の先行研究と地域実践研究
- II. 各指定研究協力地域における取組を通して得られたこと
- III. 連携・協働を進めるために
- IV. まとめと今後の課題



## I. 国立特別支援教育総合研究所の先行研究と地域実践研究

地域実践研究は、地域や学校が直面する課題を国立特別支援教育総合研究所（以下「特総研」）が研究テーマとして設定し、その解決を目指して、特総研の研究者と各教育委員会（指定研究協力地域として参画）が派遣する地域実践研究者が協働して研究を進める特総研の事業である。ここでいう、地域や学校が直面する課題とは、地域実践研究事業を開始するに当たり、特総研が各都道府県等にインクルーシブ教育システム構築に関わる課題を調査・整理し、設定したものである。各教育委員会は、地域実践研究に参画する場合、特総研が設定した課題（研究テーマ）と各教育委員会が抱える課題を照合し、各教育委員会の抱える課題に適合する研究テーマに参画することになる。

地域実践研究は、平成 28 年度に、まずは 2 年計画で 4 つの研究がスタートした。本研究「地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究」もその一つである。他の 3 つの研究は、インクルーシブ教育システム構築に向けた「研修」、「交流及び共同学習の推進」、「教材教具の活用と評価」をテーマとしており、テーマ自体に接近すべき対象が明確に示されているのに対して、本研究は研究テーマからは、どのような観点から、何に接近するのかわきにくい。ただ「地域における」ということから、様々に異なる地域の実情に合ったインクルーシブ教育システム構築の形、方法を検討すること、インクルーシブ教育システム構築を地域の実情に応じて進めていくための重要事項、方策、観点、突破口等や、参考となる取組等を整理し、提示することが求められていると考えられる。

この課題にどういった切り口からアプローチしたらよいかを検討するため、まずは、インクルーシブ教育システム構築に関わるこれまでの研究や各地の取組を概観した（第 2 章）。特総研はこれまでに各地の教育委員会等からの聞き取り等をもとに、インクルーシブ教育システム構築に向けての地域における体制づくりに関するグランドデザイン（どの地域においても必要かつ重視すべき事項）をまとめており（国立特別支援教育総合研究所、2015, 2016）、本研究では、そのグランドデザインに掲げられている観点もしくはそれに関連する事項について、地域の実情、状況に応じてどのように取り組んでいけばよいか検討を進めた。ただし、数多くあるグランドデザインの観点の全てを本研究において検討することは、物理的にも、時間的にも困難であることから、本研究では、平成 28 年度の指定研究協力地域である青森県の全市町村を対象とした調査を通して、各市町村のグランドデザインの各観点の取組状況や小中学校を支える取組の実施状況を把握し、各地の現状と課題を推測すること（第 3 章）、青森県に加えて平成 29 年度の指定研究協力地域である奈良、和歌山、神奈川、高知の各県における課題とグランドデザインを関連させ、調査や実践研究を通して課題解決に向けた糸口、方策を検討すること（第 4 章～第 8 章）にした。

本研究を通して、特総研の研究成果を、各地域においてその実情に合わせて掘り下げて検討し、より地域に活用可能な形にして還元すること、地域に焦点化することで得られる

新たな知見を提供すること等、地域実践研究の意義や、特総研の基幹研究と地域実践研究の関係が整理されたのではないかと考える。

## Ⅱ. 各指定研究協力地域における取組を通して得られたこと

特別支援教育コーディネーターは、校内委員会や校内研修の企画・運営、関係機関・学校等との連絡調整、保護者からの相談窓口等の役割を担う。小中学校の特別支援教育コーディネーターには、特別支援学校との連携・協力の推進の期待もかかる。インクルーシブ教育システム構築を進めるためには、こうした窓口的な役割、連絡調整の役割を果たす特別支援教育コーディネーターが機能することが重要と考えられる。とりわけ、合理的配慮に関する保護者との合意形成、個別の教育支援計画の活用、指導・支援の引継ぎ、就学相談、地域資源の活用、教職員の専門性の向上等は、インクルーシブ教育システム構築を進めていくための重要事項であり、これらに取り組む上では特別支援教育コーディネーターは不可欠な存在といえる。

このような意味では、校内や地域において特別支援教育コーディネーターが機能的に動いているかどうかは、インクルーシブ教育システム構築の重要な観点と考えられる。すなわち、インクルーシブ教育システム構築を推進する上で、特別支援教育コーディネーターがキーパーソンであると同時に大きな可能性をもつ存在であるといえる。

本研究において、指定研究協力地域の青森県を対象に行った調査では、多くの市町村で小中学校の特別支援教育コーディネーターを支えるための取組がなされておらず、特別支援教育コーディネーター同士のつながりや研修の機会が不足しており、個々の努力にゆだねられている現状が明らかになった（第3章，第4章）。小中学校の特別支援教育コーディネーターは、自分自身の専門性に対する不安感、無力感、校内での影響力のなさを感じていることも示された（第4章）。奈良県の対象地区の特別支援教育コーディネーターに対する調査においても同様な傾向が見られた（第5章）。専門性に関する支援とともに、校内において特別支援教育コーディネーターを支える体制づくりを進めることも必要と考えられる。研修の機会や相談できる拠り所の確保とともに、校内や地域において特別支援教育コーディネーターの役割に関する理解を進めていくこと、管理職のリーダーシップのもと、特別支援教育コーディネーターが動きやすくなるための工夫が必要と考えられる。教育委員会、教育事務所、教育センター等はインクルーシブ教育システム構築を進めていく上でも、特別支援教育コーディネーターを支える取組への着手が望まれる。

本研究からは、特別支援教育コーディネーター同士の経験・知見の共有を図る体制を構築すること、たとえば、市町村内での小中学校の特別支援教育コーディネーターの連絡会、地域（教育事務所管轄地区単位等）での連携組織、研究会、情報交換会等を設置する、あ

るいは既存の組織の活性化を図ること等が考えられる。研修を企画する場合も、近隣の特別支援教育コーディネーター同士が交流できるような工夫、小中学校の特別支援教育コーディネーターと近隣の特別支援学校のコーディネーターが交流できる工夫、管理職や通常の学級の担任等への理解啓発の機会の確保等が必要と考えられる。研修内容に関しては、特別支援教育コーディネーターに必要な基礎的事項のほか、相互の情報交換、仲間づくり、実践につながる内容、士気を高める内容、等が満たされる企画が重要であること、また、単発的な研修に終わらず、継続的な実施が必要であることが示された（第4章）。そのためには、教育委員会（教育事務所）、地区の特別支援連携協議会等と協力体制を築き、教育委員会（教育事務所）等が主催する研修や会合の機会、地区の特別支援連携協議会の会合などに、特別支援教育コーディネーターの情報交換の場を設定する等も一案と考えられる。第4章で示したように、こうした特別支援教育コーディネーターの研修会等の実施は一定の効果があると考えられるが、研修後の取組状況として、校内委員会の企画や学級担任との連携等、校内における取組は比較的進められているのに対し、校外の関係機関と連携しつつ行う取組は課題となっている。巡回相談や専門家チーム、外部専門家を利用しやすくする工夫、仕組みづくりが重要と考えられる。外部専門家の活用に関しては、第8章の高知県における課題とも重なり、インクルーシブ教育システム構築に不可欠な観点と言える。

第3章で示された、小中学校等に通級指導教室が設置されている市町村のインクルーシブ教育システム構築に関する取組の状況からは、通級指導教室の機能が、地域の小中学校への支援やインクルーシブ教育システムの構築を支えていく可能性が考えられる。地域において通級指導教室の設置や担当教員の確保に向けて関係者が努力することは重要なことと考えられる。第5章の奈良県の対象地区の取組においても、通級指導教室の担当教員が、各小学校の校内支援体制を支えるキーパーソンとなっていたことは重要な意味を持つ。さらに、その通級指導教室の担当教員が、小学校や特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと連携して各小学校を支援することの効果は大きいと考えられた。また、第4章の青森県の取組、第5章の奈良県の取組の双方において、特別支援教育コーディネーターの役割遂行、校内支援体制の充実等、インクルーシブ教育システム構築を進める上で、通常の学級担任の特別支援教育の理解は重要な課題と位置付けられた。通常の学級担任の理解を進めていくためにも、通級指導教室、特別支援学級、特別支援学校が相互に連携し、それぞれの知見・専門性を相互活用していくことが望まれる。

また、第6章の和歌山県の取組に見られるように、個別の教育支援計画は、関係者間、関係機関間で支援をつなぐ有効なツールと考えられ、個別の教育支援計画の作成を通して、保護者とのコミュニケーションが確保されること、支援者同士がつながりやすくなること、さらに、統一様式を用いることは、子どもの実態や支援の共通理解や引継ぎが容易になる等のメリットがある。しかし、作成にかかる負担感、作成及び効果的な活用資する専門性向上の必要性、そのための研修の充実等課題も多い。この課題の解決のためには、校内

の職員相互の協力体制や、都道府県・市区町村教育委員会の学校支援が重要と考えられる。これらの体制づくりを一步進めること、個別の教育支援計画の活用を促進すること、こうした点でも特別支援教育コーディネーターは重要な存在と考えられる。

校内体制の充実は、第8章の高知県の取組で見られたように、外部専門家を効果的に活用する上でも重要である。専門家の助言等を教員が生かすために、専門家の助言等の内容をより理解しやすく使いやすい形にして伝えること、校内全体で共有すること、助言を活用しやすくするために校内において専門性を高める工夫をすること等が有効である。これらの実現にも特別支援教育コーディネーターの関与は重要である。また、こうした取組等で、特別支援学校の学校全体の専門性を高め、センター的機能を充実させ、地域の小中学校への支援とそれによる小中学校の専門性の向上につなげていくことは、まさに、インクルーシブ教育システム構築を推進することになる。

第7章の神奈川県取組は、児童生徒の「通学」の視点から、インクルーシブ教育システムの構築を考えるものであった。通学の支援があれば十分に地域の学校で学べる場所、現時点では保護者にゆだねられていることが多く、したがって、保護者の状況によっては、通えない事態にもなりうる。神奈川県の対象地区における調査を通じた検討において、この問題は地域によって大きな差があるが、家庭、学校、教育行政、福祉機関、福祉行政が相互に情報共有し、役割分担することで、解決の糸口がみつかる可能性が議論された。大きくは教育、医療、保健、福祉、労働等の連携の課題といえるが、関係部局の窓口が機能することで可能性は高まると考えられる。学校においては、ここでも管理職、そして特別支援教育コーディネーターは重要であろう。

本研究においては、各指定研究協力地域の課題に対する取組をもとに検討・議論してきた。各県の対象地区において各観点から検討を進めてきたが、ここで論じたように、それぞれの観点からの取組は相互につながっており、各々の県が相互に他県の取組を参考にすることができることが示された。このことから、本研究では、いくつかの限られた地域の状況、取組から議論を進めたが、各地域の取組、成果は、他の多くの地域においても参考にすることが可能と考えられる。

### Ⅲ. 連携・協働を進めるために

これまでに述べたように、本研究においては、上述したグランドデザイン（国立特別支援教育総合研究所，2015，2016）の観点ないし関連する事項と各指定研究協力地域が抱える課題を照合し、各指定研究協力地域の課題を検討していくことで地域がインクルーシブ教育システム構築を進めるための糸口、方策、可能な取組等を議論してきた（第4章～第8章）。それらは、取組の切り口としては独立した観点であったが、相互に深く関係して

いた。また、これらの課題の解決に向けては、校内、学校間、都道府県と市区町村、市区町村と学校、学校と外部機関等の連携・協働が重要と考えられた。この連携・協働の重要性は、インクルーシブ教育システム構築に特有のことではなく、従前より、様々に言われてきたことである。

本研究において各指定研究協力地域の取組を進める上で、特総研（研究チーム）と各指定研究協力地域の都道府県教育委員会、教育事務所、市区町村教育委員会との連絡、情報共有は重要であった。情報が共有できていないと、当然、研究の取組は滞ることになる。このように考えれば、都道府県教育委員会、教育事務所、教育委員会、学校の普段からの連絡、情報共有はインクルーシブ教育システム構築に向けた取組を進めるためには重要である。いわゆる「風通し」をよくすることは、関係の構築、連携・協働につながり、現状を考えれば、それだけでも取組の推進に効果があると思われる。連携・協働については、誰もがその重要性を認識、主張しつつも、同時にその難しさも語られてきた。連携・協働の難しさには、物理的（距離的）、時間的、制度的、心理的等々の様々な要因が考えられる。ここでは、連携・協働を一步進めるため、上述の取組の議論から、役割分担について考える。

そもそも連携・協働がなぜ必要なのか、今一度考えてみたい。連携・協働は、一人で、あるいは一機関、一部局で全てを担えるのであれば、さほど必要性は生じない。一人、一機関、一部局が、たとえば障害のある子どもの指導・支援の全てを、あるいは、インクルーシブ教育システム構築に必要な全てを担うことができないからこそ必要になる。しかも、つなげる、つながるだけではなく、指導・支援をはじめ様々な取組を、つなげ、つながりつつ、それぞれが主体的に役割を果たすことが重要である。たとえば、子どもの指導・支援に関して、つなげる、つながるのみで、それぞれが役割を全うせず、責任を果たさなければ、関係者、関係機関、関係部局が相互にいわゆる「他人まかせ」の状態になり、当事者（この場合は子ども）は置き去りになってしまう。したがって、つなげる、つながるだけでなく、つながって「行う」ことが重要である。この、つながり全体、連携の総体を一つのチームと考えれば、連携・協働によりチーム力は向上することになる。これらの議論からすれば、それぞれが責任を果たすため、それぞれの機能、専門性の充実を図ることが求められる。

このそれぞれの機能、専門性が、それぞれの役割とも考えられる。関係者、関係機関、関係部局が、相互に、何ができるのか、何が担えるのかを知っていないと連携・協働は進まない。実際、先方ができることは何かを知らないままでは「連携」することは難しい。逆に、先方にも、こちらができることを知ってもらう必要がある。したがって、それぞれの人、機関、部局は、できること、担えることを整理し、それを相互に知ること、知らせることが重要と考えられる。こうした観点から、校内、地域の状況を考えることも重要と思われる。都道府県教育委員会、教育事務所、市町村教育委員会、学校、特別支援学級、通級指導教室、管理職、特別支援教育コーディネーター、通常の学級担任、特別支援

学級担任、通級指導教室担当者、市町村の福祉・医療の担当部局等のそれぞれが、担える機能、役割を整理すること、そして、当面の地域の課題を共有し、それに対するそれぞれの役割を認識することが、地域においてインクルーシブ教育システム構築を進める上で必要と考えられる。たとえば、通級指導教室について考えても、地域の規模、生活の利便性、教育資源、社会資源等、状況が異なるので、当然、校内や地域における機能、役割、担える事項は、同じ通級指導教室でも様々に異なることが考えられる。このように、関係者、関係機関、関係部局が、地域の状況の中で果たす役割を整理し、相互に共有すること、そしてその役割を担う力を充実させることは、地域のインクルーシブ教育システム構築を進めるために重要なことである。情報の開示、情報公開が求められる時代、教育においても、それぞれの機能、役割を知らせ、説明していくことが必要であろう。

また、連携・協働の重要性は認識しつつも、物理的、時間的等の負担感から進みにくい点についても、相互の時間捻出の工夫、相互のコミュニケーションの工夫等以外の視点も必要と考えられる。連携・協働が、子どもの指導・支援や、インクルーシブ教育システム構築の取組に有効というだけでなく、それぞれが、連携・協働することで、活力が得られる、自らに返ってくるものがある等の実感が得られることも必要な視点であろう。

## IV. まとめと今後の課題

ここでは、本研究から得られた知見と、今後の課題を簡単にまとめておきたい。

地域においてインクルーシブ教育システム構築の推進に向けて、本研究における各指定研究協力地域における調査や実践、それらを通じた協議から、以下のことが示唆された。

- ・特別支援教育コーディネーターの機能の充実や専門性の向上に向けては、巡回相談、外部専門家等を利用しやすくする工夫や仕組みづくり、つながりづくりが必要である。
- ・特別支援教育コーディネーターの充実に向けた研修に関しては、基礎的知識のみならず、情報交換、仲間づくり、実践的な内容、士気・意欲の向上につながる内容等を満たす企画であることが重要であり、研修を既存の会合に位置付けるなど、継続的に集まる機会を設定する工夫が必要である。
- ・特別支援教育コーディネーターの充実のために、管理職、通常の学級担任の理解を促すことが重要である。
- ・インクルーシブ教育システム構築を進める上で、子どもの「通学」の状況に目を向け、必要な支援を検討することも重要な観点である。
- ・インクルーシブ教育システム構築を進める上で、通級指導教室の機能は有用であり、通級指導教室の設置、通級による指導の充実は重要な観点である。
- ・個別の教育支援計画は、保護者と支援者、支援者間のコミュニケーションを促すこと

にも効果があり、地域内での統一様式の使用は、子どもの実態や支援内容の共通理解をより図りやすいと考えられる。

・個別の教育支援計画の活用を拡げるためには、校内における相互協力体制、教育委員会の学校支援が重要である。

・外部専門家の効果的な活用のためには、専門家の助言等の十分な理解と校内での共有、その前提となる知識・専門性の確保等、校内の体制づくりが重要である。

・校内体制の構築には、通級指導教室、特別支援学級、特別支援学校の知見・専門性の相互活用が有用である。そのためには、特別支援学校及び小中学校の特別支援教育コーディネーター、通級指導教室担当教員が連携し、巡回訪問を行う等も一方策である。

・特別支援教育コーディネーター、個別の教育支援計画、校内支援体制、通級指導教室の活用、外部専門家の活用等の充実は、地域のインクルーシブ教育システム構築を進める切り口であるが、それらの充実に向けた取組は、相互に関連している。したがって、本研究の各指定研究協力地域の取組は、他の地域にとっても参考となるものと考えられる。

・上記の各観点からの取組を進めるためには、関係者、関係機関、関係部局の相互の連携・協働が不可欠であるが、そのためには、それぞれの人、機関、部局が、できること、担えることを整理すること、それを相互に共有することが重要である。また、それぞれがそれを担うための専門性を充実させることも重要である。

・まずは、地域の中で、その地域の当面の課題の解決に向けて、教育委員会、学校、通級指導教室、特別支援学級、管理職、特別支援教育コーディネーター等が、それぞれに何ができるのかを整理し、共有するところから始めることも一方法である。

今後の課題としては、地域実践研究の特色を踏まえれば、本研究から得られたことを、各指定研究協力地域において、いかに実践していくかということが挙げられる。インクルーシブ教育システム構築に関して、地域の取組を促進することが地域実践研究の一つの使命とすれば、本研究の2カ年の研究期間よりも、これからが重要ともいえる。本研究の成果は、直接実践できること、実践するための基盤整備的なこと、実践する上で大切にすべきこと等があるが、指定研究協力地域が本研究を今後の取組に生かせるように支援することも特総研の役割と考える。

また、本研究の成果を、各地の実情に合わせて説明すること、普及することも課題と考えられる。本研究の成果を多くの地域のインクルーシブ教育システム構築に生かすことが重要である。

さらに、本研究で取り上げなかったグランドデザインの観点について、各地域で進めていくための視点・方策を検討すること、特総研の他の地域実践研究の課題である、「研修」「交流及び共同学習の推進」「教材教具の活用と評価」の成果も合わせて、地域におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた体制づくりを検討することも必要と考える。

(牧野泰美)

## 文献

国立特別支援教育総合研究所（2015）．インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際研究－モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて－．専門研究A研究成果報告書．

国立特別支援教育総合研究所（2016）．インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究－学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成－．専門研究A研究成果報告書．

## おわりに

本報告書では、本研究の2年間の取組とその成果、今後の課題をまとめた。

本研究の大きな目的である、地域の状況や課題に応じたインクルーシブ教育システム構築を進めていくための視点・方策や取組の検討、その提供については、十分かつ体系的に示せたわけではないが、各地域の参考となる知見、関係者・関係機関・関係部局が連携・協働するために必要なことについて、一定の成果を提示できたと考える。さらに、この2年間の研究活動を通して見えてきたことも多くある。

その一つは、小中学校の特別支援教育コーディネーター、通級指導教室、個別の教育支援計画、外部専門家の活用、児童生徒の通学、福祉との連携、等の充実を図るべく検討を進めること自体が、地域のインクルーシブ教育システム構築に寄与するということである。

たとえば、特別支援教育コーディネーターを支える仕組みを整備していく中で、特別支援教育コーディネーター自身が、その仕事の可能性や魅力を発見・再発見することができれば、より力を発揮しやすくなると考えられる。

本報告書は、各指定研究協力地域を対象とした研究成果の色合いが濃いですが、相互に関連することも多く、他の地域の取組にも資すると考えられる。本研究は一端終了することになるが、本研究を契機として、今後も、より多くの地域に有効な知見・情報を提供できるよう努力を重ねたいと考えている。

指定研究協力地域、研究協力機関、研究協力者をはじめ、本研究にご協力いただいた皆様、関係の皆様には感謝するとともに、今後ともご支援・ご協力をお願い申し上げます次第である。

研究代表者 研修事業部 牧野泰美



地域実践研究

地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究

平成 28 年度～平成 29 年度

研究成果報告書

研究代表者 牧野 泰美

平成 30 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>

