

地域実践研究

多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり
に関する研究

(平成 30 年度～令和元年度)

研究成果報告書

令和2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

現在、小学校、中学校、高等学校では、在籍する子どもの多様な教育的ニーズに応えることができる学校づくりが求められています。平成 27 年 12 月の中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、生徒指導上の課題や特別支援教育の充実への対応など、学校の抱える課題が複雑化・多様化していること、学校に求められる役割が拡大していること等が述べられています。

これまで、特別支援教育の領域の研究では、「特別支援教育の充実」という視点から、小学校・中学校等に在籍する個々の障害のある子どもの教育的ニーズに応える研究が数多く行われてきました。一方、学校づくりに焦点をあてた研究は、「学校経営」や「生徒指導」などの視点から、主に小学校・中学校等における教育の文脈で行われてきました。学校現場の実践レベルでは、現実的な課題として児童生徒の多様な教育的ニーズに対応するための試行錯誤が行われていますが、研究レベルでは、「多様な教育的ニーズ（特別支援教育のニーズ、それ以外のニーズを含む）のある子どもの在籍を前提として、すべての子どもに対応するために、学校全体でどのような仕組みづくりをするのか」に焦点をあてた研究は、日本ではほとんど見られませんでした。

そこで、平成 30 年度～令和元年度地域実践研究「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究」では、各指定研究協力地域の学校づくりに関する課題解決の取組を支援するとともに、研究チームとしては、多様な教育的ニーズのある子どもが在籍していることを前提にした小学校・中学校・高等学校等の学校づくりの視点を整理し、教育現場における学校づくりのプロセスの支援に資する研究を行うことにしました。

研究一年目の平成 30 年度は、静岡県（長期）、奈良県（短期）、横須賀市（短期）の各指定研究協力地域の「学校づくり」に関する情報収集や課題解決を図りつつ、国内外の研究の情報、及び、国内における特徴ある学校づくりの実践事例を収集しました。研究二年目の令和元年度は、静岡県（長期）、横須賀市（短期）の各指定研究協力地域における取組をさらに展開するとともに、学校づくりの理論的背景を整理した上で、特徴ある学校づくりのプロセスを参考に「学校づくりデザインマップ」（試案）を作成しました。

本研究を進める過程で、「学校教育全体における特別支援教育の在り方」という根本的な問いへの気づきがありました。地域実践研究としての 2 年間の研究は本報告書をもってまとめとなりますが、本研究で扱ったテーマへの問いかけは今後も続いていきます。ご一読いただき、今後の研究につながる忌憚ないご意見をいただけると幸いです。

令和 2 年 3 月

地域実践研究「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究」

研究代表者 齊藤由美子

平成 30 年度～令和元年度 地域実践研究
「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究」研究成果報告書

目 次

はじめに	1
第 1 章 研究の概要	
Ⅰ. 研究の背景と目的	11
Ⅱ. 研究方法.....	15
Ⅲ. 研究体制.....	17
Ⅳ. 研究活動の概要	18
第 2 章 「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」に関する理論的背景	
Ⅰ. 「学校づくり」の視点—様々な領域からの課題提起.....	23
1. インクルーシブ教育システムの構築と推進の視点から	
2. 特別支援教育に関する体制整備の視点から	
3. 生徒指導に関する学校機能向上の視点から	
4. 自律的な学校経営を目指す視点から	
Ⅱ. 子どもの「複雑化・多様化した課題」に対応する学校づくりに関する研究.....	28
Ⅲ. 米国における「特別な教育」の位置づけの変遷と多層的な支援システム.....	34
Ⅳ. 「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を実現する多層的な支援システム（MTSS）の提案.....	43
第 3 章 各指定研究協力地域における研究	
Ⅰ. 過ごしやすい学校づくり・わかりやすい授業づくりをめざした校内研修の在り方	

一 高等学校における多面的な生徒理解と指導・支援の充実に向けて <奈良県>.....	53
II. 高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携 <静岡県>.....	77
III. 校内の教育支援体制のさらなる充実に向けた方策の検討 <横須賀市>.....	223

第4章 特色ある学校における「学校づくりのプロセス」についての事例

I. 事例収集の目的と方法.....	265
II. 学校づくりのプロセスについての事例	
事例1. 「そろえる つながる」をスローガンに共生社会を実現する人材を育てる	
学校づくり (A 小学校)	267
事例2. 子どものエンパワメントと支援の充実を核とした学校づくり (B 小学校) ...	275
事例3. 生徒が主体的に学ぶ教育活動の充実を図る学校づくり (C 中学校)	282
事例4. 障害の有無にかかわらず共に学び共に成長する学校づくり (D 高等学校)....	289
III. 考察	296
IV. その他 参考になる学校の情報.....	305

第5章 学校づくりデザインマップ（試案）の提案

I. 「学校づくりデザインマップ（試案）」のコンセプト.....	317
II. 学校づくりデザインマップ（試案）の作成と提案.....	318

第6章 総合考察

I. 各指定研究協力地域における課題解決に向けた取組.....	326
II. 「学校づくりデザインマップ」（試案）とその活用の仕方の提案.....	327
III. 教育全体における特別支援教育の役割と位置づけ.....	328

<資料>

資料 1. 多様な教育的ニーズに対応できる学校とは～インクルーシブ教育システム推進 の施策と学校現場の取組の視点から～(第 2 章 I).....	333
資料 2. 多様な教育的ニーズに対応できる学校とは～「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」の視点から～(第 2 章 I)..	339
資料 3. 多様な教育的ニーズに対応できる学校とは～生徒指導に関する機能向上の視点 から～(第 2 章 I)	343
資料 4. 多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する質問項目.....	349
資料 5. 学校づくりのプロセスに関する質問項目	351
資料 6. 学校づくりデザインマップ(試案)	353

研究成果報告書の構成及び要旨

本研究成果報告書は、平成 30 年度～令和元年度の 2 年間に実施した、研究チームの研究、及び、各指定研究協力地域の課題を踏まえた地域実践研究員による研究の報告である。全体の流れとしては、本研究の『『多様な教育的ニーズに対応できる学校』の視点を整理し、それを推進するプロセスや方策について、学校現場に具体的な提案を行う』という目的に沿って論を展開し、地域実践研究員の研究報告については、その研究全体の文脈に位置づけて紹介している。

第 1 章では、研究の背景と目的、研究方法、研究体制等について述べている。

第 2 章では、「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」の理論的な背景について、様々な角度から整理し、学校づくりの目指す方向性やその推進の方策について提案している。関連する文献等の中から、特に、米国における学力向上の取組と結びついた学校づくりのモデル「多層的な支援システム」(Multi-Tiered System of Supports: MTSS) に注目した。本研究では、最終的に、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を可能にする、我が国における「多層的な支援システム」のモデルを作成し、多層的な支援システムを機能させるための視点を整理した「学校づくりデザインマップ(試案)」を提案しているが(第 5 章)、この第 2 章はその理論的背景となるレビューである。なお、このレビューにあたっては、研究協力者に知見をいただいております、それらの寄稿は資料として巻末に掲載している。

第 3 章は、指定研究協力地域における研究であり、静岡県(2 年間)、横須賀市(2 年間)奈良県(初年度のみ)の各地域実践研究員が研究報告を行っている。いずれの研究も、各地域における学校づくりに関する調査や課題解決を実施するにあたり、「多層的な支援システム」や検討過程にあった「学校づくりデザインマップ」の視点を各地域の研究において活用した。また、最終的な「学校づくりデザインマップ(試案)」には、各地域の研究から得られた知見が採り入れられた。

第 4 章は、特色ある学校の学校づくりプロセスの事例である。本研究では、多様な教育的ニーズに学校ぐるみで対応し成果を上げている学校について、研究協力者や教育委員会等から推薦のあった 8 校(小学校 4 校、中学校 2 校、高等学校 2 校)について訪問調査を行った。さらにそのうちの 4 校(小学校 2 校、中学校 1 校、高等学校 1 校)については複数回訪問し、3 年～5 年をかけて行われてきた学校づくりのプロセスについて詳細な情報収集を行った。これらの学校づくりのプロセスの事例から、多くの学校や教育委員会が参考にできると思われる取組についての考察を行っている。この考察は、第 5 章で提案する「学校づくりデザインマップ(試案)」の内容と連動している。

第 5 章は、「学校づくりデザインマップ(試案)」の提案である。日本の教育施策や学校文化を反映した資料とするために、第 4 章の学校づくりのプロセスの事例の考察から得られた知見を反映している。また、第 3 章の指定研究協力地域が実施した研究から得られた

知見も参考にして作成された。この「学校づくりデザインマップ（試案）」は、あくまでこの2年間の地域実践研究で検討された現段階の試案である。本研究内では学校現場での試用に至らなかったが、今後の検証等を経て将来的にどのような活用が考えられるかについて提案を行っている。

第6章の総合考察では、我が国において、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障するために「多層的な支援システム」のモデルを参考にすることの意義について、指定研究協力地域における研究成果と絡めて論じている。さらに、我が国における「多層的な支援システム」を機能させるための学校づくりの視点を整理した「学校づくりデザインマップ（試案）」について、今後の学校現場での活用を見据えたさらなる研究の展開を提案している。最後に、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」のために、特別支援教育が果たすべき役割や位置づけについて再考し、歴史的な経緯や国際的な動向を踏まえながら展望することの重要性について論じている。

なお、本報告書では基本的に「子ども」の表記を用いているが、文部科学省関連の文書の引用や寄稿では「子供」の表記が用いられている。

第 1 章 研究の概要

I. 研究の背景と目的

II. 研究方法

III. 研究体制

IV. 研究活動の概要

I. 研究の背景と目的

現在、小学校、中学校、高等学校では、在籍する子どもの多様な教育的ニーズに応えることのできる学校づくりが求められている状況がある。この「多様な教育的ニーズ」には、具体的にどのようなものがあるのだろうか。また、それらのニーズに応える「学校づくり」とはどのような学校の状態を指すのだろうか。まず、文部科学省のデータや中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」の記述等を参考にしながら、本研究の背景にある問題を整理した後に、本研究の目的について述べる。

1. 研究の背景

(1) 「多様な教育的ニーズ」について

まず、「多様な教育的ニーズ」についてである。文部科学省の特別支援教育資料（文部科学省，2020）によると、特別支援教育の対象となる障害のある児童生徒は、毎年増加している現状にある。平成30年5月現在、義務教育段階の全児童生徒数は約980万人で減少傾向にある一方、特別支援教育対象児童生徒は約45万2千人で増加傾向にあり、これは義務教育段階全児童生徒の4.6%にあたる。特別支援学校在籍児童生徒を除き、小学校・中学校内の特別支援教育対象児童生徒に注目すると、特別支援学級に在籍する児童生徒は約25万7千人（2.6%）で、10年間で2.1倍に増加している。また、通常の学級に在籍する児童生徒のうち通級による指導の対象となっている児童生徒は12万3千人（1.3%）で、10年間で2.5倍の増加となっている。さらに、通常の学級には、発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症等）の可能性のある児童生徒が6.5%程度在籍しているという試算がある。これらのデータから考えると、現在、小学校・中学校に在籍する児童生徒の約10%程度は、障害による何らかの特別な教育的ニーズを有する状況であり、特別支援教育の対象となる児童生徒は今後も増えることが予想される。

高等学校においても、発達障害等による教育的ニーズのある生徒が在籍している現状に鑑み、特別支援教育を推進する取り組みが始まっている。平成28年3月に高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議において「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について（報告）」がまとめられ、平成30年4月より高等学校における通級による指導の制度が施行された。通級による指導が実施されていない高等学校においても、特別支援教育の視点をもった取組の重要性が認識されつつある。

ところで、小学校・中学校・高等学校に在籍する児童生徒の有する教育的ニーズは、障害に起因する特別支援教育に関わるニーズだけではない。平成27年12月の中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、「チームとしての学校」が求められる三つの背景として、「新しい時代に求められる資質能力を育む教育課程を実現するための体制整備」「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」

「子どもと向き合う時間の確保等のための体制整備」を挙げているが、本研究テーマに関わるのは、主に二番目の「複雑化・多様化した課題」であろう。そこに記述された具体的な課題には、いじめ・不登校等の「生徒指導上の課題解決」、「特別支援教育の充実」、帰国・外国人児童生徒等への対応等の「新たな教育課題への対応」が指摘されている。実際、小学校・中学校・高等学校等の現場の教員は、特別支援教育対象の児童生徒のみならず、生徒指導上の課題を有する児童生徒や、外国につながりがある児童生徒、家庭の教育的環境が整わない児童生徒等の有する複雑化・多様化した課題について、同時並行的に対応が求められている現状であろう。さらに、特に発達障害のある児童生徒については、不登校（市川，2014 等）、非行行為（原田ら，2012 等）等、生徒指導上の課題があることも数多く報告されており、特別支援教育、生徒指導上の課題、子どもの家庭の状況等が複雑に重なり合っているケースがあることを念頭におく必要がある。

これらのことから、本研究における「多様な教育的ニーズのある子ども」とは、基本的には特別支援教育の対象である子どもに焦点をあてるが、「学校づくり」をテーマにする以上、障害以外の様々な要因（生徒指導上の課題、外国につながりのある子ども、貧困等の家庭の状況、等々）によって、学習面や社会性の面に様々な教育的ニーズを有する子どもについても、厳密には切り離して考えることはできないと考える。

（２）「学校づくり」について

次に、それらの教育的ニーズに対応することのできる「学校づくり」のイメージはどのようなものであろうか。先に述べた中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、上記の複雑化・多様化した課題に対応するには、個々の教員が個別に取り組むのではなく組織として教育活動に取り組み、心理や福祉等の専門スタッフや専門機関と連携・分担する体制を整備し、チームとしての学校の機能を強化していくことを提言している。

「チームとしての学校」を実現するための視点として、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備、が提言されている。以下、答申で述べられた「チーム体制の構築」から抜粋して引用する。（引用箇所は斜線で表記。・・・は中略。）

・・・今後教員の資質・能力を上げていくには、それぞれの学校において、教員集団の資質・能力の向上に取り組むことが重要であり、教員が「チームとして」教育活動に取り組むことが求められている。そのためにもまず、教員が学校や子供たちの実態を踏まえ、学習指導や生徒指導等に取り組むことができるよう、指導体制の充実が必要である。加えて、心理や福祉等の専門スタッフについて、学校の職員として職務内容を明確化し、質の確保と配置の充実を進めるべきである。その際・・・教員もスタッフも「チームとしての学校」の一員として、目的を共有し、取組の

方向性をそろえることが今まで以上に求められる。・・・チームを構成する個々人がそれぞれの立場・役割を認識し、当事者意識を持ち学校の課題への対応や業務の効率的・効果的な実施に取り組んでいくことが重要である。

(平成 27 年 12 月 21 日中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」P15)

ここでは、「チーム体制の構築」にあたって、教員が個々ではなく「チーム・組織として教育活動に取り組む指導体制」をまず充実させ、その上で、心理や福祉等の専門スタッフも含めて「職務内容を明確化する」こと、教員や専門スタッフが「目的を共有し、取組の方向性をそろえる」こと、チームの個々人が「当事者意識をもって」学校の課題に対応すること、等、いくつかの重要なポイントが述べられている。

さらに答申では、学校がチームとして複雑化・困難化した課題を解決することの恩恵を受けるのは、様々な教育的ニーズを有する一部の子どもだけではなく、学級、学校全体の子どもたちであることに言及している。

・・・いずれの場合であっても、重要なことは、生徒指導上の課題や特別支援教育の充実等の課題は、限られた子供たちだけの問題ではないということである。教職員が心理や福祉、医療等の専門家等と連携して、複雑化・困難化した課題を解決することによって、学級全体、学校全体が落ち着き、大きな教育的効果につながっていることが多い。(同 P 8)

また、複雑化・困難化した課題の解決は、子どもの「教育の機会の確保」や「学力の保障」の文脈で語られている。

また、「一億総活躍社会」の実現が政府の課題となっている。この課題を達成するに当たり、将来にわたって、すべての国民が活躍していくためには、一定水準以上の教育の機会が確保され、それぞれが持っている力を発揮できるような素地を作っていくことが不可欠であり、今まで以上に、一人一人の子供に時間と手間をかけて、個に応じた重点的な学習や分かる授業の充実により学力を保障していくことが求められる。(同 P 7)

中教審答申で述べられている「複雑化・多様化した課題に対応するためのチームとしての学校」のイメージは、様々な教育的ニーズのある子どもたちだけでなく、学校全体の子どもたちを視野に入れ、すべての子どもたちに質の高い教育の機会を確保し、将来にわたってそれぞれが持っている力を発揮できるような素地を作っていくことをめざした学校である、ということがわかる。

2. 研究の目的

以上、今日の日本の小学校・中学校・高等学校等の現場において、多様な教育的ニーズとは何か、またそれらのニーズに対応できる学校づくりとはどのような学校の状態を指すのかについて、主に中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」の記述を参考に概観した。上述したように、本研究「多様な教育的ニーズに応えることのできる学校づくり」でめざす学校のイメージは、答申で提言されている「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」や、その課題解決のための「チームとしての学校」の記述に重ねあわせて考えることができる。本研究では、答申で提言された内容も踏まえながら、学校現場の取組を支援する具体的な提案を行うことをめざしたい。

ところで、これまで特別支援教育の領域では、「特別支援教育の充実」という視点から、小学校・中学校等に在籍する、障害のある個々の子どもの教育的ニーズにどのように対応するか、という研究が数多く行われてきた。一方、「学校づくり」に焦点をあてた研究は、小学校・中学校等における「学校経営」や「生徒指導」等の文脈で行われてきた（第2章参照）。しかしながら、これらの二つを融合させて、「特別支援教育のニーズを含む多様な教育的ニーズの子どもが在籍していることを前提として、どのように学校づくりを行うのか」ということを提案する研究は、日本ではほとんど行われてこなかった。そこで、本研究では、「多様な教育的ニーズのある子どもを含む学校全体の子どもたちを視野に入れた、小学校・中学校・高等学校等の学校づくり」には、どのような視点が必要なのかについて、特別支援教育の文脈だけではなく、小学校・中学校・高等学校における教育の文脈を勘案しながら検討することとした。

以上のことを踏まえ、平成30年度～令和2年度地域実践研究「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究」は、指定研究協力地域と連携して情報収集や課題解決を図りながら、「多様な教育的ニーズに対応できる学校」の視点を整理し、それを推進するプロセスや方策について、学校現場に具体的な提案を行うことを目的とする。

Ⅱ．研究方法

本研究は、国立特別支援教育研究所が実施する二年間の地域実践研究として、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直面する課題の解決のために地域と協働で実施した研究である。一年次には、参画いただいた各指定研究協力地域の現状把握や課題解決の取組を支援しながら、国内外の研究等を参考にして、我が国における「多様な教育的ニーズに応えることのできる学校づくり」のモデル及び視点について検討した。さらに、二年次には、各指定研究協力地域のさらなる課題解決の取組を支援するとともに、各地域から得られた知見や国内において特色ある取組を進める学校の学校づくりのプロセスを参考にして、我が国における多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりの視点を整理した「学校づくりデザインマップ（試案）」を提案した。

二年間の研究方法及び内容は以下のとおりである。なお、本研究及び各調査の実施にあたっては、国立特別支援教育総合研究所における倫理審査委員会の承認を得ている。

1．一年次の研究（平成 30 年度）

（1）各指定研究協力地域における研究

各指定研究協力地域における「学校づくり」に関連する課題や現状に関する情報収集を行うとともに、各地域の課題解決に向けた取組を支援する。なお、指定研究協力地域には「長期型」と「短期型」がある。長期型は、県から派遣された地域実践研究員が一年間、国立特別支援教育総合研究所に滞在し、研究チームと共に地域の課題解決としての研究活動を進める。一方、短期型の地域実践研究員は基本的に教育委員会の指導主事であり、研究チームの支援を得ながら各地域における課題解決を行い、国立特別支援教育総合研究所で実施される年 3 回の推進プログラムに参加する。長期型の地域実践研究員の研究については、国立特別支援教育総合研究所の倫理審査を経ている一方、短期型については各自治体の活動に委ねられている。

各指定研究協力地域の研究テーマは、以下の通りである。

- ・ 静岡県（長期型）： 高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携
- ・ 奈良県（短期型）： 過ごしやすい学校づくり、わかりやすい授業づくりを目指した校内研修の在り方～高等学校における多面的な生徒理解と指導・支援の充実に向けて～
- ・ 横須賀市（短期型）： 校内の教育支援体制の更なる充実に向けた方策の検討

（2）関連研究のレビュー

「多様な教育的ニーズに対応することのできる学校づくり」に関連して、国内外の研究や文献・資料のレビューを行う。

（３）学校づくりに関する訪問調査

国内において特色のある学校づくりを行っている学校を訪問調査し、学校の取組や体制等について情報収集を行う。

（４）学校づくりの視点の整理

多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりのモデル及び視点を検討し、「学校づくりデザインマップ」の素案を作成する。

２．二年次の研究（令和元年度）

（１）各指定研究協力地域における研究

各指定研究協力地域における「学校づくり」に関連する課題や現状に関する情報収集を行うとともに、各地域の課題解決に向けた取組を支援する。本研究においては、静岡県（長期型）と横須賀市（短期型）が一年次、二年次と継続して参画したため、各地域の課題解決に向けた取組をさらに深める。

各指定研究協力地域の研究テーマは、以下の通りである。

- ・ 静岡県（長期型）： 高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携～高等学校の校内支援体制づくりに焦点を当てて
- ・ 横須賀市（短期型）： 校内の教育支援体制の更なる充実に向けた方策の検討～多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業づくり～

（２）研究の理論的背景の整理

インクルーシブ教育システム構築、特別支援教育の領域のみならず、学校経営、生徒指導の領域から、また、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する」という視点から、研究の理論的背景について整理する。

（３）学校づくりのプロセスに関する訪問調査

国内において、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障するために、特色のある学校づくりを行っている学校を訪問調査し、学校づくりのプロセスについて詳細な聞き取りを行う。聞き取りの内容や収集した資料等については、質的研究の手法を用いて分析し、学校づくりの視点を抽出し整理する。

（４）「学校づくりデザインマップ」（試案）の提案

指定研究協力地域の研究から得られた知見、及び、学校づくりのプロセスに関する訪問調査から得られた知見を反映し、「学校づくりデザインマップ」（試案）を作成し提案する。

Ⅲ. 研究体制

二年間の研究体制について以下に示す。指定研究協力地域の一つである静岡県教育委員会に研究協力者を委嘱した。また、特別支援教育、インクルーシブ教育システム、生徒指導、教育行政等に関する知見の提供について、文部科学省特別支援教育調査官、静岡大学・玉川大学・日本大学の研究者に研究協力者を委嘱した。なお、日本大学の研究者は、平成 30 年度の所属は国立教育政策研究所であり、知見提供者の立場で参画いただいた。

研究代表者： 齊藤由美子（研修事業部 総括研究員）＊全体統括

指定研究協力地域： 奈良県教育委員会 （短期型 平成 30 年度）
静岡県教育委員会 （長期型 平成 30 年度・令和元年度）
横須賀市教育委員会（短期型 平成 30 年度・令和元年度）

地域実践研究員： 北井美智代（奈良県立教育研究所）平成 30 年度
沖出 淳 （静岡県立東部特別支援学校）平成 30 年度
大石 恵理（静岡県立藤枝特別支援学校）令和元年度
久保田 毅（横須賀市教育委員会）平成 30 年度
小泉 姿子（横須賀市教育委員会）令和元年度

研究分担者： 小澤 至賢（研修事業部 主任研究員・研究副代表）
＊横須賀市担当
村井敬太郎（インクルーシブ教育システム推進センター 主任研究員） ＊静岡県担当
藤田 昌資（研修事業部 総括研究員）平成 30 年度のみ
＊奈良県担当
小西 孝政（インクルーシブ教育システム推進センター 主任研究員）令和元年度のみ ＊静岡県担当
棟方 哲弥（研究企画部 部長）平成 30 年度のみ＊研究協力

研究協力者（敬称略）： 田中 裕一（文部科学省特別支援教育課）＊寄稿協力
大塚 玲 （静岡大学）
新谷 喜之（玉川大学） ＊寄稿協力
藤平 敦 （日本大学） ＊寄稿協力
和久田欣滋（静岡県教育委員会）令和元年度のみ
佐々木雅則（静岡県教育委員会）平成 30 年度のみ

Ⅳ．研究活動の概要

2年間の研究チームとしての研究活動の概要を記す。指定研究協力地域における地域実践研究員による研究については、各調査や課題解決のための取組等で得られた情報や知見を「学校づくりデザインマップ」の視点整理の参考にしたり、検討過程の「学校づくりデザインマップ」の視点を各地域の課題解決に活かしたりするなど、往還的な関係で研究活動を進めた。

1．研究チームの研究活動の概要

＜平成30年度＞

第一期（平成30年4月～7月）

- ・国内外の関連研究に関する情報収集
- ・米国等で活用される「多層的な支援システム Multi-Tiered System of Supports (MTSS)」及び、その導入を支援する Innovation Configuration Matrix についての情報収集
- ・上記を参考に「学校づくりデザインマップ」の素案の検討

第二期（平成30年9月～12月）

- ・「学校づくりデザインマップ」の素案について下記の知見を参考にブラッシュアップ（各指定研究協力地域の調査等、学校訪問調査、研究協議会）
- ・「特色ある学校づくり」を行う学校等への訪問調査（10月～2月）
- ・第一回研究協議会（12月5日 特総研にて開催）

第三期（平成31年1月～3月）

- ・中間報告書の作成
- ・「学校づくりデザインマップ」の素案の作成
- ・第二回研究協議会（3月20日 キャンパスイノベーションセンター田町にて開催）

＜令和2年度＞

第一期（平成31年4月～令和元年7月）

- ・米国等で活用される「多層的な支援システム Multi-Tiered System of Supports (MTSS)」及び、その導入を支援する Innovation Configuration 活用の実際に関する情報収集
- ・第一回研究協議会（6月7日 キャンパスイノベーションセンター田町にて開催）
- ・研究の理論的背景の整理

第二期（令和元年9月～12月）

- ・学校づくりのプロセスに関する訪問調査（9月～12月）

- ・ 第二回研究協議会（12月4日 キャンパスイノベーションセンター田町にて開催）

第三期（令和2年1月～3月）

- ・ 研究成果報告書の作成
- ・ 「学校づくりデザインマップ（試案）」の提案

2. 成果普及等に関する実績及び今後の計画

<平成30年度>

- 平成31年2月21日 地域実践フォーラム in 静岡の開催（静岡県男女共同参画センター）
- 平成31年2月19日 横須賀市報告会 相談支援チーム第2回連絡会（横須賀市役所）

<令和元年度>

- 令和元年9月21日 第57回特殊教育学会（広島大会）において平成30年度の研究成果についてポスター発表（2本）
 - ①多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究－学校づくりデザインマップ（試案）の提案（齊藤、小澤、村井、藤田、棟方）
 - ②高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携（沖出、村井、齊藤）
- 令和2年2月20日 地域実践フォーラム in 静岡の開催（静岡県男女共同参画センター）
- 令和2年2月21日 特総研セミナーにおいて静岡県の取組を報告（国立オリンピック記念青少年総合センターにて開催）
- 令和2年2月4日 横須賀市報告会 相談支援チーム第2回連絡会（横須賀市役所）

令和2年度は、特殊教育学会にてポスター発表、自主シンポジウムを予定している他、特別支援教育領域以外の関連学会（日本学校教育学会等）において研究成果報告を検討している。

< 文献 >

- 中央教育審議会（2015）．チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）．
- 原田直樹・野見山晴香・三並めぐる・梶原由紀子・松浦賢長（2012）．中学校における発達障害が疑われる生徒に対する生徒指導に関する研究．福岡県立大学看護学研究紀要 10（1），1-12．
- 市川奈緒子（2014）．不登校に関する一考察～発達障害との関連から見えてくるもの～．白梅学園大学・短期大学紀要，50，81～97．
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2020）．特別支援教育資料（平成30年度）．
- 文部科学省高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2016）．高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について（報告）．

第2章

「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」に関する

理論的背景

- I. 「学校づくり」の視点－様々な領域からの課題提起
 1. インクルーシブ教育システム推進の視点から
 2. 特別支援教育に関する体制整備の視点から
 3. 生徒指導に関する機能向上の視点から
 4. 自律的な学校経営をめざす視点から
- II. 子どもの複雑化・多様化した課題を解決するための学校づくりに関する研究
- III. 米国における「特別な教育」の位置づけの変遷と多層的な支援システム
- IV. 我が国において「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を目指すことの必要性

I. 「学校づくり」の視点—様々な領域からの課題提起

本章（第2章）では、「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」に関する理論的背景を整理し、本研究が目指す学校づくりの方向性について提案を行いたい。最初に、「学校づくり」という概念について検討する。特別支援教育の領域において、小学校、中学校、高等学校等における「学校づくり」は、「特殊教育から特別支援教育への転換」や「インクルーシブ教育システムの構築」に関連して話題となることが多く、この領域にとっては比較的新しい課題であると言える。一方で、「学校づくり」は小学校、中学校、高等学校等の教育において中核にある大きなテーマであり、学校経営や生徒指導等の文脈で様々な研究が行われてきている。この項では、「学校づくり」の視点について様々な領域からの課題提起を行う。

1. インクルーシブ教育システムの構築と推進の視点から

我が国の教育施策において、「インクルーシブ教育」という用語が登場したのは、平成24年（2012年）の中央教育審議会初等中等教育分科会による報告書「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」であった。この報告書では、国連の障害者の権利に関する条約を批准するために必須の課題とされた、就学先決定の仕組みの見直し、「インクルーシブ教育」をシステムとして実現していく方策、合理的配慮の提供等についての検討が行われている。

この報告書のタイトルが現しているように、我が国の教育施策においては、インクルーシブ教育システムを構築するにあたり、学校教育全体の仕組みの検討ではなく、「特別支援教育の推進」というストラテジーに依拠していることがわかる。また、上記に関連するが、「インクルーシブ」という用語については、様々な教育的ニーズのある子どもを含むすべての子どもを対象としている用語ではなく、「障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ」ことに限定して用いていることも特徴である。

巻末の資料1「多様な教育的ニーズに対応できる学校とは～インクルーシブ教育システム推進の施策と学校現場の取組の視点から～」(新谷)では、インクルーシブ教育システムを構築し推進する施策と、それを受けた学校現場における「学校づくり」の取組の課題が述べられているので、参照いただきたい。障害者の権利に関する条約の批准を前に、学校教育法施行令における就学先決定の手続き規定が改正され（平成25年・2013年）、それ以前は特別支援学校の就学対象となっていた比較的重度の障害のある子どもが小・中学校等にも在籍することとなった。そのような状況において、学校現場や教育委員会には「障害のある子どもが障害のない子どもと同じ場で学ぶことを追求すると共に、その時点で教育的ニーズに対応できる多様で柔軟な仕組みを整備すること」が求められることとなった。インクルーシブ教育システムを構築し推進する視点からの「学校づくり」の必要性にはこのような背景がある。

本研究は、インクルーシブ教育システムが提唱する「共に学ぶ」と「十分な教育」を両立することからの恩恵を享受するのは、最終的には「共生社会の担い手であるすべての子ども」であるとの立場をとるが、現段階における教育現場の認識は、インクルーシブ教育システム構築は特別支援教育の対象である「障害のある子ども」のため、という認識が強いように思われる。新谷も指摘しているように、多くの小・中学校等では、特別支援学級・通級による指導の担当教員や特別支援教育コーディネーター等を中心に、特別支援教育の充実の様々な取組の努力が重ねられている一方で、学校全体の取組としてはなかなか進んでいない現状がある。それは、多くの教員にとって、特別支援教育が長らく特別支援学級、通級指導教室に限定した問題として理解されてきたことも影響しているであろう。新谷は、特別支援教育を学校全体の取組とするために、「特別支援教育を視野に入れた学校経営」を重要視しているが、同時に、特別支援教育の経験がない校長がそのような視点でリーダーシップを発揮することの困難さについても指摘している。

文部科学省の体制整備状況の調査（2020）では、小学校のほぼ 100%、中学校の 95%程度、高等学校の 84%程度において特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置が行われている等、数字の上での体制整備は整ってきている。その体制を実質的に機能させるために、どのような取組が期待されているのであろうか。次は、特別支援教育に関する体制整備の視点から、学校づくりの課題をみてみたい。

2. 特別支援教育に関する体制整備の視点から

文部科学省では、平成 29 年 3 月に、「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～」を文部科学省ホームページに公表した。この新しいガイドラインは、平成 16 年 1 月に作成された試案ガイドラインについて、時代に合った内容に変更したものである。巻末の資料 2 「多様な教育的ニーズに対応できる学校とは～『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』の視点から～」(田中)では、新ガイドライン（平成 29 年）が策定された背景やその経緯、試案ガイドライン（平成 16 年）からの変更点を中心に、学校に求められている特別支援教育の体制づくりについて述べられているので、参照いただきたい。田中によると、試案ガイドラインが作成された平成 16 年以降、障害のある子どもの教育を取り巻く環境には、前項で概観したような大きな変化があり、新ガイドラインには、新しい制度や施策を反映させる必要があった。また、文部科学省の「特別支援教育体制整備状況調査」結果からは着実に体制整備が進んでいることが伺える一方で、親の会や当事者団体からは「体制が機能していない事例があること」、「学校間差や地域間差」「取組の質の充実」などが指摘されているという。新ガイドラインが策定された背景にはこのような理由があった。

新ガイドラインにおける変更点で注目すべきは、校園長の役割について、学校経営の視点から記述内容を充実させている点である。また、養護教諭、スクールカウンセラー、通

常の学級担任、教科担任、特別支援教育コーディネーター、通級による指導担当者、特別支援学級担任等の役割を追記するなど、学校の様々な立場の役割、資質について記載されていることが特徴的であり、大変参考になる。

新ガイドラインには、「校園長のリーダーシップの下に、それぞれの立場の関係者が基本的な役割を理解し、学校全体で取り組むことが重要である」ことが示されている。まさしくここに記述される通り、今、必要なのは、リーダーシップと、学校全体の教職員一人一人が自分ごととして取り組む姿勢であることに間違いはない。「指針」「基準」としての性格をもつガイドラインは「支援体制として何が必要か」を教えてくれる。しかしながら「その支援体制がどうすれば機能するのか」「機能させるための推進力は何か」という問いについては、残念ながら答えてはくれない。そのため、その答えは各学校が自身で工夫し見出す必要がある。

田中は、「体制整備の好事例のポイント」として、①気づきにおける工夫、②長期的な展望の共有、の2点を挙げているが、このような実際の学校における具体的な工夫の事例が、各学校が答えを導き出すヒントになると思われる。

3. 生徒指導に関する学校機能向上の視点から

ところで、小学校・中学校・高等学校に在籍する児童生徒の有する教育的ニーズは、障害に起因する特別支援教育に関わるニーズだけではない。平成27年12月の中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、「チームとしての学校」が求められる背景の一つとして、「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」を挙げているが、そこに記述された具体的な課題には、「生徒指導上の課題解決」、「特別支援教育の充実」、「新たな教育課題への対応（帰国・外国人児童生徒等への対応等）」を指摘している。実際、小学校・中学校・高等学校等の現場の教員は、特別支援教育対象の児童生徒のみならず、生徒指導上の課題を有する児童生徒や、外国につながりがある児童生徒、家庭の教育的環境が整わない児童生徒等の有する複雑化・多様化した課題について、同時並行的に対応が求められている現状があろう。

巻末の資料3「多様な教育的ニーズに対応できる学校とは～生徒指導に関する機能向上の視点から～」（藤平）の冒頭で、藤平は、国や各都道府県教育委員会が行う教職員研修会等では「多様な教育的ニーズへの対応」に関する内容が年々増加しており、しかも、生徒指導の研修分野で行われることが少なくない、と述べている。この指摘からは、「多様な教育的ニーズへの対応」は、現在、多くの学校が苦慮する喫緊の課題であることが伺える。さらに、特別支援教育に携わる関係者にとっては、子どもの多様な教育的ニーズとその対応にあたり、すでに学校全体の機能として定着している生徒指導や教育相談等との関連の中で特別支援教育の役割を考えることの必要性を示唆するものであろう。

藤平は、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターによる「生徒指導に関する機能向上のための調査研究」（2012）から、いじめ等の問題が起こりにくい学校（小学

校、中学校、高等学校）は、「生徒指導のサイクルが機能し、落ち着いた学習環境が維持できている学校」であるとして、それらの学校の5点の共通点を挙げている。生徒指導における未然防止（結果的に問題等が起きにくくなる）が機能している学校において、「教職員がどのように動くのか」を知るうえで、大変参考になる。

- （１）児童生徒に関する情報を教職員全員で収集し、課題を共有している
- （２）学校の指導方針が現状と課題を踏まえたものとなっている
- （３）指導における具体的な行動基準を教職員へ示している
- （４）一部の教員のみに負担が偏っていない
- （５）随時、取組を見直し、軌道修正している

藤平は「仕組みをつくることが目的ではない」と述べる。「いじめ問題対策委員会」が設置され「いじめ対応マニュアル」が用意されるなど、表面的には教職員全員で対応する仕組みがある学校においても、「いじめ」の重大事態が発生する場合がある。一方、いじめ等の問題が起きにくい「落ち着いた学習環境が維持できている学校」においては、上記（１）～（５）により一人一人の教職員の動きに結びつくことによって、結果として自然と仕組みができています、と述べる。

同様のことは、先に述べた特別支援教育に関する校内支援体制づくりについてもいえるのではないだろうか。ほぼ全ての小学校・中学校、8割以上の高等学校において特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置が行われている現在、問われているのは、それらの支援体制が、実際の子どもの教育的ニーズに応えるべく機能しているのかどうかである。（１）～（５）に挙げられた「落ち着いた学習環境が維持できている学校の特徴」は、調査の対象となった通常の学級にも発達障害等の配慮を要する子どもが含まれていることを考慮すると、そのまま、「特別支援教育の土台となる学習環境が維持できている学校の特徴である」ともいえる。仕組みをつくることが目的ではなく、一人一人の教職員が、課題を共有して自分事としてとらえ、モチベーションをもって動いているかどうか、個々の教職員によるバラバラの対応ではなくチームとして取り組むことによって学校の仕組みが実質的に機能しているかどうかは、生徒指導の視点からも、特別支援教育の視点からも、双方に共通する学校づくりの重要な要素であろう。

平成27年の中教審答申では、「チームとしての学校」を実現するための視点として、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備、の3点を掲げていた。藤平は、このうち②と③について「落ち着いた学習環境が維持できている学校」の共通点と一致していると述べている。土台となる通常の学級を中心とした学校づくりは②と③をベースにしながらも、在籍する子どもの有するニーズによっては、より手厚い対応や専門性を必要とするケースもあることは想像に難くない。特別支援教育のニーズを含む多様な教育的ニーズに対応できる学校においては、①に関しても検討が必要となってくると思われる。

4. 自律的な学校経営を目指す視点から

次に、学校経営の領域における「学校づくり」の視点について概観する。

学校づくりという言葉について、南部(2009)は、「学校づくりの用語は、もともと教育実践運動のなかで使われてきた経緯があるが、1990年代以降、政策文書においても頻繁に使用されている」と述べている。南部が言うところの「教育実践運動」とは、例えば、「生活綴り方教育」のように教員発信の民主的な教育をめざす思想から出発した教育実践である(新村, 2018等)。しかしながら、この「学校づくり」という用語は、近年、施策側から発信されるようになり、時代に背景により様々な意味合いで語られるようになってきているという(南部, 2009)。

この南部の言及を受けて、小島(2016)は、「学校づくり」は学校経営と深く結びついた行為であり、そこに向かう教職員の熱意やエネルギーの重要性を包含した概念であることを説明している。

学校づくりは学校経営を機能させる行為、もしくは実質化させる行為、または学校経営は学校づくりへの教職員の熱意、エネルギー、ポテンシャルを生かして自らの使命や役割を実現しようとする行為である。それは、「教職員の力を学校の力に変える」行為でもあり、そのことを通して学校づくりを達成しようとする行為である。学校づくりへの教職員の熱意、エネルギー、ポテンシャルがなければ、または生かされなければ学校づくりはできない。学校づくりは学校経営の目的でありながら、同時に学校経営を展開する方法、学校経営のプロセスをつくる日常的な営みである。

そのうえで、小島(2016)は「施策文書の『学校づくり』の場合、それは施策側が期待する学校像と学校経営の在り方を含んだ文言であると同時に、それを実現するために必要な教職員のかかわり、取り組みに対する期待を込めた言説である。」と述べる。

小島(2016)は、上記のような理解に立って施策文書に現れる「学校づくり」の言説に含まれる思想やイデオロギーについて概観している。1970年代は、校内管理体制の確立、行政主導の学校経営が重視された時代で、学校の自主的・自律的な運営を志向する「学校づくり」の認識はなかった。1990年代になると、子どもの問題行動の多様化・深刻化、子どもの個性・関心・学力の多様化などを背景に、「特色ある学校づくり」「開かれた学校づくり」が行政課題として打ち出され、学校の裁量権限の拡大、学校の自主性・自律性の確立、地域住民の学校運営への参画が学校づくりの目標として語られるようになった。2000年代には、自律的学校経営をめざして、その実現のために何が必要か、重要かという観点から学校経営の在り方が模索されるようになった。学校評議員の導入、学校運営協議会の設置、主幹教諭の設置などの学校経営制度・学校運営組織の構築と並んで、これらの制度を生かすソフト面の改革である「チーム」「協働」「学校組織の総合力」「組織的な学校運営」などの表現が施策文書において学校づくりのテーマとして打ち出された。2010年代におい

ても、学校の自主性・自律性の確立は引き続き重要視され、「教職が魅力ある職業となるようなサポート体制」や「教員同士が学び合う環境づくり」などの職場づくりへの関心、「校長のリーダーシップの下での自主的・自律的な学校運営」、「地域とともにある学校づくり」、そして「チームとしての学校」などが挙がってくる。

本研究と関連が深い、中教審答申（2016）の「チームとしての学校」を実現する3つの視点、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備についても、管理的・行政主導的な意味合いからではなく、この「学校の自主性・自律性の確立」という大きな施策の流れの中で理解することが、大変重要であると考えている。

小島（2016）は「“いい学校”をつくるうえで最も重要なことは、いってみれば『教職員の力を学校の力に変える』ことである。」と断言する。さらにこの認識を視野に、2010年前後からの学校づくり論に関する複数の研究をレビューし、学校づくりの4つの方向性に言及している。

- ① 子どもの学習を核とした学校づくり
- ② 教師集団づくりを核とした学校づくり
- ③ 教師や教師集団のエンパワメントを核とした学校づくり
- ④ スクールミドル・ミドルリーダーシップの役割に期待する学校づくり

（註：スクールミドルとは、教務主任や生徒指導主任等、学校組織におけるキーパーソンやリーダーとなる役割を担う教職員のこと）

小島（2016）は、この4つの方向性について、「このことなくしては“いい学校づくり”はできないという思想的、理論的、実践的な問題提起が含まれている」と述べる。これらは、本研究がめざす「多様なニーズに応えることができる学校」においても注目すべき方向性であると考えている。先に資料3に取り上げた藤平の、いじめ等の問題が起こりにくい「落ち着いて学習環境が維持できている学校」の特徴にも重なる部分が多いと思われる。資料2で新谷は、特別支援教育を学校経営の中に位置づけることの重要性とその難しさについて述べているが、特別支援教育の支援体制をいかに機能させていくか、という大きな課題解決のためにも、この4つの方向性は示唆に富むものである。

Ⅱ. 子どもの「複雑化・多様化した課題」に対応する学校づくりに関する研究

ここでは、小学校・中学校・高等学校における教育の文脈において実施されている、子どもの「複雑化・多様化した課題」に対応する学校づくりに関連した研究について概観する。生徒指導上の課題解決や教育的不利な環境になる子どもの学力保障の視点から行われた研究、小学校・中学校・高等学校における特別支援教育に関する研究について概要を述べた上で、本研究において「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」の課題にどのように迫るのか、について説明する。

1. 生徒指導上の課題・教育的に不利な環境にある子どもの課題に取り組んだ研究

まず、生徒指導上の課題解決を図る学校づくりの視点や具体が検討された2つの研究を取り上げる。国立教育政策研究所（2010）が実施した「魅力ある学校づくり調査研究事業」は、生徒指導上の大きな課題である不登校やいじめの問題について、未然防止に焦点をあてた学校の取組を取り上げたものである。中学校区を単位とした研究指定校において、校区内の中学校・小学校が互いに連携して校区内の全教職員の共通理解・共通実践を行い、すべての児童生徒対象として魅力ある学校づくりをめざし、具体的な方策や工夫を行っている。また、同じく国立教育政策研究所（2011）による「生徒指導の役割連携の推進に向けて」（小学校編・中学校編・高等学校編）は、小学校、中学校、高等学校の生徒指導担当者、生徒指導主事に求められる具体的な行動について、手引きとして出版したものである。この手引きの元となった、生徒指導上の問題が起きにくい学校の特徴を調査した研究の概要については、藤平が資料3に紹介している。

次に取り上げるのは、教育的に不利な環境にある子どもの多い地域において、子どもたちの学びを支える学校づくりに注目した研究である。志水ら（2014）は、教育的に不利な環境のもとにある子どもたちの学力を下支えしている学校の質的な特徴を抽出している。この研究では、「効果のある学校」を成立・持続させる、または、阻害する要因として、学校としての取り組みである内部的要因（組織体制、教育実践など）、取り組みの条件である外部的要因（教育行政、地域的背景など）に分けて分析しており、学校づくりの視点として参考になる。また、「複雑化・多様化した課題」を背景にもつ子どもについて、学校が子どもの社会性や行動の側面の対応のみに終始するのではなく、さらに「子どもの学力を支える」ことに着目することは、大変重要であると考ええる。

これらの研究は、いずれも、子どもの「複雑化・多様化した課題」に学校としていかに対応するか、という視点をもった研究である。先に紹介した小島（2016）が述べた、「教職員の力を学校の力に変える」という文脈での、学校づくりの4つの方向性、①子どもの学習を核とした学校づくり、②教師集団づくりを核とした学校づくり、③教師や教師集団のエンパワメントを核とした学校づくり、④スクールミドル・ミドルリーダーシップの役割に期待する学校づくり、という特徴にも合致する部分が多い。

しかし残念ながら、これらの研究においては、特別支援教育のニーズを含む多様な教育的ニーズを有する子どもがいることや、そのニーズの内容や必要な支援の度合いが一人一人異なっていること等にどのように対応するのかについて、十分に考慮されてはいない。

2. 小学校・中学校・高等学校における特別支援教育に関する新たな研究

一方で、特別支援教育の領域の研究は、「特別支援教育の充実」という立場から、小学校・中学校等に在籍する個々の障害のある子どもの教育的ニーズに応える研究が数多く行われてきた。例えば、「通常の学級における発達障害のある子どもの・・・」、「特別支援学級に

在籍する自閉症のある子どもの・・・」、「小中学校に在籍する肢体不自由のある子どもの・・・」
「通級による指導における・・・」等、各障害種や各学びの場における指導・支援等に関する研究が実施されている（例えば、「発達障害等のある生徒の実態に応じた高等学校における通級による指導の在り方」国立特別支援教育総合研究所，2018等）。また、近年では、個々の子どもへの個別の指導・支援や、特別な学びの場における指導・支援に関する研究だけでなく、インクルーシブ教育システム構築や推進の立場等から、「多様な学びの場の整備の必要性」、「学校・学級全体での取り組みの重要性」、「ユニバーサルデザインの考え方に基づく授業改善」、「交流及び共同学習の推進」、「特別支援学校のセンター的機能」等、小学校、中学校、高等学校等の学校の在り方全体に関連する重要な提案が行われてきている（例えば、「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証的研究」国立特別支援教育総合研究所，2015等）。

これらの研究や研究に基づく取組は、小学校、中学校、高等学校の学校組織や仕組みに新たに加える形で「特別支援教育やインクルーシブ教育システムについて、教職員の理解を促し導入を進める」という立場で行われてきた、という印象がある。我が国の教育施策としてインクルーシブ教育システムを構築するにあたり、「特別支援教育の推進」というストラテジーに依拠している以上、このような立場は自然のことと思われる。しかしながら、この方策によって、小学校、中学校、高等学校の教育現場は「インクルーシブ教育システム構築は特別支援教育の対象である『障害のある子ども』のため」、という認識を強めているようにも見える。

本研究では、インクルーシブ教育システムの恩恵を享受する対象は、「共生社会の担い手であるすべての子ども」であるとの立場をとりたいと考える。そのためには、小学校、中学校、高等学校の学校としての機能に特別支援教育的な視点を位置づけることによって、学校全体としての教育力を高める、という学校づくりの方策を追求したい。

具体的には、先にⅠで述べた、学校機能向上につながる生徒指導や自律的な学校経営等
に示されている学校づくりの視点（例えば、小島の示す学校づくりの4つの方向性、①子どもの学習を核とした学校づくり、②教師集団づくりを核とした学校づくり、③教師や教師集団のエンパワメントを核とした学校づくり、④スクールミドル・ミドルリーダーシップの役割に期待する学校づくり）を学校づくりの基本としつつ、その中に、特別支援教育的な視点を融合していく、という方策が考えられるのではないか。そのためには、小学校、中学校、高等学校の教育において大事にされてきた学校づくりの考え方を尊重しつつ、多様な教育的ニーズのある子どもへの対応を学校全体の組織や機能の中にどのように位置づけるか、という課題がある。さらに、「特別支援教育を学校の機能に位置づけることによって、学校全体としての教育力を高める」という大きな目標を見据えた時、従来、特別支援教育（特殊教育）として行われてきた教育の在り方についても再考が必要となる可能性もあるのではないだろうか。

中田（2014）は、文部科学省が掲げる高等学校における特別支援教育に関する教育施策

に触れながら、「おそらく、学校組織全体が、特別支援教育の本質である、生徒の多様なニーズを把握して必要な支援をしていくという取り組みなしには、既存の校内組織が機能することは難しいだろう。」と述べ、様々な困難を抱えた生徒のニーズを把握し必要な支援を開発する高等学校の組織づくりの実践事例を紹介している。学校現場からは、少数ながらこのような視点での報告が行われる一方で、研究レベルで「特別支援教育を含めた教育的ニーズに対応するために学校全体で取り組む組織的な学校づくり」をテーマにすることは、これまで日本においてほとんど行われてこなかった現状がある。

3. 多様な教育的ニーズのある子どもの「学びを保障する学校づくり」という考え方

多様な教育的ニーズがある子どもが在籍していることを前提にした「学校全体の子どもたちが恩恵を受ける学校づくり」について、考え方の参考となるモデルがある。石隈(2012)は、学校心理士などが携わる心理教育的援助サービスの立場から、学校における支援のシステムを3段階の援助サービスとして整理している。心理教育的援助サービスとは、「一人ひとりの子どもの学習面、心理・社会面、進路面、および健康面における問題状況の解決を援助し、成長を促進することをめざす」教育活動であると定義されている。3段階の援助サービスとは、「子どもが必要としている援助のレベルに応じて援助サービスを提供する」という考え方であり、1次的援助サービス、2次的援助サービス、3次的援助サービスという3段階からなっている。すなわち、1次的援助サービス（すべての子どもを対象とした予防活動）、2次的援助サービス（学校生活での困難度が高い一部の子どもを対象とした援助活動）、3次的援助サービス（学校生活で問題のある特定の子どもを対象とした援助活動）と、1次的サービスより2次的サービス、さらに3次的サービスで援助が手厚い。これらの3つの援助サービスの関係は、入れ子型の3つの円で表現されており(図2Ⅱ-1)、学校心理士等の専門職にとってはなじみのある概念となっている。

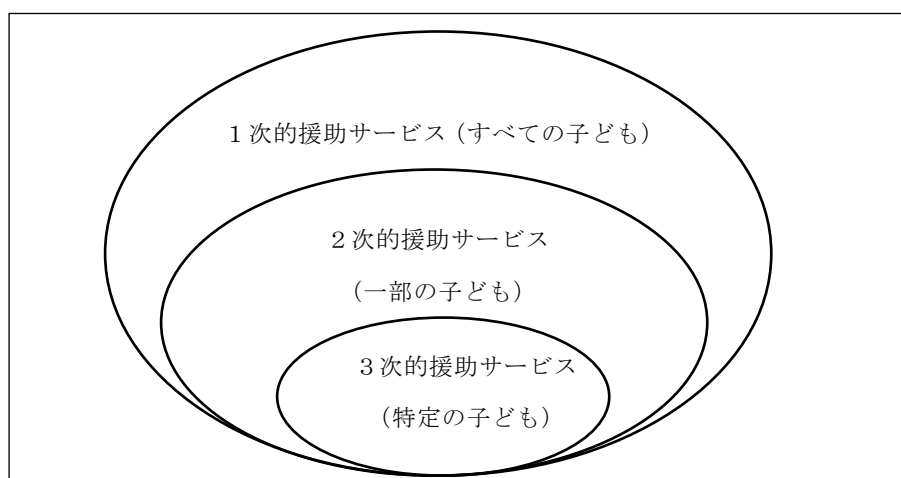


図2Ⅱ-1 3段階の心理教育的援助サービスとその対象

3つの援助サービスが入れ子型になっている意味は、「援助の必要ない子はいない」という考えの下、すべての子どもを対象とした1次的援助サービスの充実がまず存在し、その援助サービスでは子どものニーズに応えきれない場合に、2次的、さらに3次的援助サービスが検討されるためである。1次的援助サービスの充実は、「問題の起きにくい予防的な取組」として位置づけられる。資料3で藤平が指摘した、「生徒指導における未然防止（結果的に問題等が起こりにくくなる）が機能している学校」という考え方ともつながる概念であろう。

この石隈（2012）の「子どもが必要としている援助のレベルに応じて援助サービスを提供する」というモデルは、学校不適応などの心理的・社会的側面への対応に限らず、学習的側面にも適用されている。多様な教育的ニーズのある子どもを含めた学校全体の子どもたちを視野に入れ、学校全体で組織として対応するという学校づくりの在り方を検討するうえで、大変参考になるモデルであると考ええる。小学校、中学校、高等学校において「特別支援教育」として行っている教育活動についても、このようなモデルに基づいてその在り方を検討することで、学校全体の取組となる可能性があるのではないだろうか。

ここで、特別支援教育が小学校、中学校、高等学校の教育において果たすべき役割について改めて考えてみたい。特別支援教育については、文部科学省の定義の下、「自立や社会参加に向けた主体的な取組の支援」や「生活や学習上の困難の改善又は克服」という文脈で語られることが多かった。しかしながら、昨今の共生社会の実現に向けた施策の中で、新たな角度からその役割に焦点があたっている。平成31年4月、浮島文部科学副大臣のもとに設置された文部科学省の推進チームは、障害者施策の中で重点的に進めるべきと考えられる6つの政策について「障害者活躍推進プラン」（文部科学省，2019）として打ち出した。その中の一つである教育分野では「発達障害等のある子どもたちの学びを支える～共生に向けた『学び』の質の向上プラン～」が掲げられている。このプランの趣旨では、「これからの共生社会の実現に向けて、『一人も置き去りにしない教育』の実現が求められている」こと、「今まで以上に多くの教師が、単に障害のある児童生徒を『理解』するだけでなく、一人一人の障害に応じた適切な指導方法を選択・実践する能力も求められている」こと等が説明されている。通常の学級における、障害のない子どもたちと同様の指導・支援だけでは置き去りにされてしまう可能性が高い発達障害等のある子どもたちの「学びを支える」、また「学びの質の向上」という文脈で、特別支援教育の役割が語られていることに注目したい。

ところで、学校経営の立場から小島（2016）が提起した「教職員の力を学校の力に変える」学校づくりの方向性は、以下の4点であった。

- ① 子どもの学習を核とした学校づくり
- ② 教師集団づくりを核とした学校づくり
- ③ 教師や教師集団のエンパワメントを核とした学校づくり
- ④ スクールミドル・ミドルリーダーシップの役割に期待する学校づくり

この中で、特別支援教育に最も関連が深いのは、①の「子どもの学習を核とした学校づくり」であると言えよう。障害等からくる特別な教育的ニーズのある子どもは、通常の学級において、周囲の子どもたちと同じ指導・支援だけでは、学びの目標を達成することが難しい場合がある。子どもによっては、合理的配慮の提供によって周囲の子どもたちと同じ学びの目標が達成できるケースがあるだろう。また、通常教育課程の内容に自立活動を加えることによって、その子ども自身の学びの目標を達成する子どももいるだろう。これらは、これまでも「特別支援教育」として小学校、中学校、高等学校において進めてきた、子どもの学びを保障する教育活動である。

以上のことから、本研究では、特別支援教育の知見を「子どもの学習を核とした学校づくり」に活かすことで、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」をめざす、という立場をとることとする。その際、心理教育的援助サービス（石隈，2012）が提案するモデルを参考に、「個々の子どもが学ぶために必要としている指導・支援のレベルに応じた指導・支援を提供する」という仕組みについて検討したい。

次の項では、小学校、中学校、高等学校の教育において、特別支援教育を学校組織や機能の中にどのように位置づけるのか、という課題について、米国の取組の例からその解決策を見出すことを試みる。

Ⅲ. 米国における「特別な教育」の位置づけの変遷と多層的な支援システム

我が国のインクルーシブ教育システムの推進にあたり、小学校、中学校、高等学校の教育において、特別支援教育を学校組織や機能の中にどのように位置づけるのかは、大きな課題である。ここでは、その解決の糸口を探るために米国の取組を例にとり、1975年から今日までの45年あまりの間に、「通常の教育」と「特別な教育」の関係がどのように変化してきたのか、言い換えると、教育全体における「特別な教育」の位置づけがどのように変遷してきたのかについて概観する。その上で、現在、米国の多くの州、学区、学校で推進される多層的な支援システム（Multi-Tiered System of Supports、以後 MTSS と表記）について説明する。

1. 米国における「特別な教育」の位置づけの変遷

米国において障害のある子どもの教育に関して初めて制定された連邦法は、1975年の全障害児教育法（EHA: Education for All Handicapped Children Act, 1975）であった。この法律は、その後、障害のある個人の教育法（IDEA: Individuals with Disabilities Education Act、以後 IDEA と表記）と名称を改め、重要な改正を経て現在に至っている。

齊藤・小澤（2020）は、1975年の全障害児教育法において規定された「最少制約環境（LRE: Least Restrictive Environment、以後 LRE と表記）」という概念に着目しながら、米国で、教育全体における「特別な教育」の位置づけがどのように変化してきたかについて概観している。LRE 条項が求めるのは「障害のある子どもが、居住地域の学校の通常の学級で他の障害のない子どもと共に教育を受けることを原則として、様々な手立てを行っても通常の学級では満足のいく程度までに教育の成果が達成できないくらいに障害の性質や程度が重度である場合のみ、特別な学級、特別な学校、その他の場を選ぶ。」というものである。

米国は、1975年以降、障害のある子どもの最少制約環境における学びをいかに保障するか、について試行錯誤してきた。その取組は時代とともに、インテグレーション（integration）、メインストリーミング（mainstreaming）、インクルージョン（inclusion）等という呼び方や理論的な解釈を変化させながら、段階的な変遷を遂げてきた。

第1の段階：障害のある子どもの教育プログラムと障害のない子どもの教育プログラムを統合して同じ場所で教育を行うこと、すなわち、障害のある子どもがどこで教育を受けるのか、という教育の場の統合を課題とする段階。

第2の段階：障害のない子どもの教育プログラムを主流とし、障害のある子どもの教育プログラムをそれに近づけ合流させること、すなわち、障害のある子どもの通常の学級への集団帰属や、個別教育プログラム（Individualized Education Program、以降 IEP と表記）の目標に対する指導と学習が通常の学級において保障されることを課題とする段階。

第3の段階：障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、通常の教育カ

リキュラムの中でその学びが保障されることを課題とする段階。

この3番目の段階については、IDEAの1997年改正、さらに2004年改正を経て「通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進捗」(Access to and progress in general education curriculum)という文言で規定されることとなった。

上記の最少制約環境(LRE)のとらえ方の変遷は、障害のある子どものカリキュラムの在り方の変遷(及び通常の教育カリキュラムの在り方の変遷)と深く関わっている。

(1) 特別なカリキュラム

全障害児教育法が制定された1975年当初、通常の教育カリキュラムは、障害のある子どもたちが集団の中に存在することを想定せず、均質な力を持つ子どもの集団を仮定し、一つのをすべての子どもにあてはめる目標、方法、教材、評価が用いられていた。そのため、障害のある子どものために「特別なカリキュラム」を作成することになったのは自然な流れであった。教育における特別なカリキュラムに加えて、OT・PT・ST等の専門職による関連サービスが提供され、多くの障害のある子どもがその恩恵を受けることができた。しかしながら、特別なカリキュラムは「両刃の剣」として、次第にマイナス面がクローズアップされるようになる。1990年代には、障害のある子どもの評価がIEPの個別目標に沿ったものであるため、特に教科学習等の評価については「障害のある子どもが蚊帳の外にいる」こと、教師が障害のある子どもの本来の力を過小評価するケースが多く見られたこと、治療モデルに基づいた対応であること、高度に専門分化した多くの特別なプログラムのコストの問題、等、多くの課題について議論されるようになった。

(2) メインストリームカリキュラム

上記のような課題を解決するために、1997年改正のIDEAでは、障害のある子どもの通常の教育カリキュラムへの参加と通常の教育のスタンダード(基準)に基づいて評価することを義務付けた。存在する通常の教育カリキュラムそのものは、子どもたちの多様性を念頭に設計されたものではなかったため、教師は、カリキュラムそのものを変えることなく、目的、教材、指導法、評価について、障害のある子どもたちの様々なニーズを満たすことができるように変更・調整する必要があった。これは「メインストリームカリキュラム」と呼ばれる(Hitchcock,et al.,2002)。メインストリームカリキュラムでは、通常の教育の教師と特別教育の教師が緊密に連携して仕事をする場面が増えることとなった。文字を印刷した教科書の「代替バージョン」として、点字や拡大教科書、教科書を音声として吹き込んだテープ、子どもの読解力に合わせて内容を単純にした教科書などが用意され、さらに、子どもがわかるように教材の変更を工夫すること、補助機器を用いること、子どもの認知特性を考慮した様々なストラテジー(概念マップなど)を用いて教えること、ペア学習やグループ学習を行うことなど、障害のある子どもの学習の進捗を通常の教育カリキュラムにおいて支えるために、様々なアコモデーション(目標や内容は変わらない変更調整)やモディフィケーション(目標や内容について質的な変化を伴う変更調整)が工夫された(Hitchcock,et al.,2002)。

（３）ユニバーサルデザインカリキュラム

メインストリームカリキュラムでは、障害のある子どもが学ぶための様々な変更調整が工夫されることとなった。しかし、その基となる通常の教育カリキュラムは、均一な集団を想定してつくられたものであった。そこで、中核となる集団以外の子どもたち、例えば、障害のある子ども、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子ども等、多様なニーズのある子どもにも対応できるカリキュラムについて、研究がすすめられた。

教育に関する応用テクノロジーの研究機関である CAST（Center for Applied Special Technology）は、学習のユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning: 以下 UDL と表記）を提唱している。UDL のアプローチは、人々の能力や学習スタイル及び好みなどの多様性を前提として、すべての人々に平等の学ぶ機会を提供することを目的に設計されている。CAST の学習のユニバーサルデザインには三つの基本原則がある。①教える側が情報や内容を提示するための多様な方法を用意すること、②子どもの側が知っていることやわかっていることを表現できる多様な方法を用意すること、③子どもがモチベーションをもって活動に取り組める多様な方法を用意すること、の三つである。UDL のナショナルセンターではガイドラインを作成しており（National Center on Universal Design for Learning, 2018）、日本語にも翻訳され紹介されている（UDL 情報センター, 2018）。

障害のある子どもの教育も、基本的には UDL を取り入れた柔軟な通常の教育のカリキュラムに基づいて行われることとなった。2004 年の IDEA 改正では、特異的学習障害(LD)の判定基準が変更され、子どもの学習面の評価のみで判断するのではなく、通常の学級でどのような指導・支援の工夫が行われた結果なのかを含めて検討されることとなった。

柔軟性をもった通常の教育カリキュラムだけでは障害による教育的ニーズに応えられない場合、通常の教育カリキュラムの拡大（augmentation）や変更（alteration）という概念が用いられる（齊藤, 2010）。障害のある子どもの個々のニーズに応じるためには、その子どもが通常のカリキュラムで学ぶために必要なスキルやストラテジー（例えば、対人関係スキル等の社会性に関するスキル・ストラテジーや、ノートの取り方や支援機器の使い方等の学習面に関するスキル・ストラテジーなど）を学ぶ「カリキュラムの拡大」という概念を用いて、通常の教育カリキュラムに加えて検討する。さらに大きく複雑な教育的ニーズを有する子どもについては、コミュニティでの実際の生活に関する機能的な知識やスキルに関する内容を通常のカリキュラム内容に関連づけて学ぶ「カリキュラムの変更」という概念を用いて、通常の教育カリキュラム、カリキュラムの拡大に加えて検討する。このように、障害の程度が重い子ども一人一人について、通常の教育カリキュラムと関連付けながら適切なカリキュラムを検討することとなる。

以上、米国における「特別な教育」の位置づけの変遷について概観した。1975 年～1990 年代は通常の教育カリキュラムは固定的であり、障害のある子どものために高度に専門分化された多くの特別なカリキュラムが開発された。この時代には、障害のある子どもの教

育プログラムと障害のない子どもの教育プログラムを同じ場所で教育を行う、という「場の統合」が課題となっていた。その後、障害のある子どもが通常の教育カリキュラムで学ぶことが規定され、通常の教育の教師と特別教育の教師が緊密に連携して、目的、教材、指導法、評価について、障害のある子どもの様々なニーズを満たすことができるように変更・調整が行われるようになる。現在では、UDL を導入した柔軟な通常の教育カリキュラムによって、障害のある子どもだけでなく特別な才能のある子どもや英語を母国語としない子ども等、多様なニーズのある子どもの学習の機会を最大限に広げようとしていることが理解できる。

特筆すべきは、このような改革の背景にあるのは、連邦法である No Child Left Behind Act (2001)、さらにその改正法である Every Students Succeeds Act (2015) が推進する、初等中等教育全体にかかる教育施策であるということである。この法律では、障害のある子どもや英語を母国語としない子どもを含む、すべての子どもの学力向上を目指しており、そのアカウンタビリティを重視することで、各州、各学区、各学校による、すべての子どもの学びを保障する取組の推進を大きく後押ししている。ちなみに、障害のある子どもの教育に関する法律である IDEA の 2004 年の改正は、初等中等教育法 No Child Left Behind Act (2001) との整合性を図ったものであった。

2. 多層的な支援システム (Multi-Tiered System of Supports : MTSS)

Whemeyer ら (2016) は、米国の現状において、教育の質や仕組みを向上させ、インクルーシブな実践の中で重い障害のある子どもも含めすべての子どもの教育成果を高めることに貢献している 6 つの方策について述べている。これら 6 つの方策とは、IDEA の「通常の教育カリキュラムへのアクセス」条項、指導の場 (placement) ではなく指導の手厚さの度合い (instructional intensity) を重視すること、学習のユニバーサルデザイン (UDL)、アシスティブテクノロジー、多層的な支援システム (MTSS)、自己決定と自己調整的な学び (self-determination and self-regulated learning) である。

いうまでもなく、これらの 6 つの方策は相互に関連しあっている。前述した IDEA の「通常の教育カリキュラムへのアクセス」規定により、通常の教育カリキュラムにおいて障害のある子どもの学びを保障するためには、「指導の場」を問うのではなく、その子どもの学びにどの程度の通常のカリキュラムの変更調整が必要か、またどの程度手厚い指導や支援が必要か、に焦点をあてることとなる。また、教育の内容としては、通常の学級における学習のユニバーサルデザイン (UDL) を取り入れたカリキュラムを大前提として、その子どものニーズのうち通常の教育カリキュラムで対応できないものについては、通常の教育カリキュラムの拡大 (augmentation) や変更 (alteration) により、より手厚い指導・支援を行うこととなる。

多層的な支援システム (MTSS) とは、このような考え方をもとに、学校のすべての子どもたちが通常の教育カリキュラムに基づいて教育の成果を上げるために、学校全体で多

層的に取り組む指導・支援の仕組みである。McIntosh & Goodman (2016) によると、多層的支援システム (MTSS) の枠組みは、学習面のニーズに焦点をあてた多層的なアプローチである RTI (Response to Intervention)、及び、行動面のニーズに焦点をあてた学校全体での予防的取組と個別介入のアプローチである PBIS (Positive Behavior Intervention and Support) の統合から生み出されている。この RTI と PBIS は、どちらも 2004 年改正の IDEA に法的根拠を有するアプローチであるが、多層的な支援システム (MTSS) においては、RTI と PBIS が単に合わさるということではない。学校組織としての効率性や効果を高めるよう、これらの二つのアプローチの統合が注意深く行われることが必要であるという

(McIntosh & Goodman, 2016)。現在、米国内においては、この多層的な支援システム (MTSS) のモデルが多数開発されている状況であると言われる。具体的には、大学の研究者や研究チームが独自の理論的背景や焦点化した課題の解決を図るために開発したモデル、さらに、各州がアカウンタビリティの向上をめざし学区・学校における取組を推進するために開発したモデル等が存在する (齊藤・小澤, 2020)。

これらの多層的な支援システム (MTSS) のモデルは、共通して、以下に述べる 3 つの層で説明される (Whemeyer ら, 2016)。

第 1 層 (Tier 1) : すべての子どもたち (all) が、エビデンスに基づいた、質の高い、ユニバーサルにデザインされた指導・支援を受ける。その際には、子どもたちの言語的・文化的背景や障害、その他の学習ニーズが考慮される。

第 2 層 (Tier 2) : 第 1 層の指導・支援のみでは、学習面、また、行動・社会性の面で成果を出すことができない一部の子どもたち (some) については、第 1 層の指導・支援に加えて、追加的な焦点を絞った指導・支援を受ける。

第 3 層 (Tier 3) : 成果をあげるために最も手厚い支援が必要な少数の子ども (a few) については、第 1 層、第 2 層の指導・支援だけでなく、より手厚い、しばしば個別化された指導・支援を受ける。

先に述べたように、Wehmeyer ら (2016) は、これらのレベルの層は、教育の場 (placement) を意味するのではなく、あくまで指導・支援の手厚さの度合い (intensity) を示していることを強調している。アシスティブテクノロジーの活用や、子ども自身による自己決定や自己調整的な学習 (子どもが自らの目標を設定し、その目標を目指して自己フィードバックをしながら学習を進める) の重視は、これらの層を超えて、多様な教育的ニーズのある子どもたちが「共に学ぶ」ために、重要な方策として説明されている (Wehmeyer ら, 2016)。

図 2 III-1 はカンザス州教育省の MTSS チームが、自州の学区・学校における取組を推進するために開発した多層的な支援システム (MTSS) モデルの概念図である。齊藤・小澤 (2020) は、カンザス州に訪問調査を行い、州の主導により、学区単位でこのモデルに基づく取組を推進する様子を報告している。同様の取組は、フロリダ州、コロラド州、ペンシルバニア州、ワシントン州、ニューヨーク州、カリフォルニア州、アイオワ州、等々、多くの州で実施されている。このように、各州が多層的な支援システム (MTSS) に基づ

く取組を推進する背景には、すべての子どもの学力向上をめざし、そのアカウンタビリティを各州、各学区、各学校に求める初等中等教育全体の教育施策、及び、IDEA（2004）が推進する障害のある子どもの学びを通常の教育カリキュラムにおいて推進する教育施策の双方が影響していると言える。

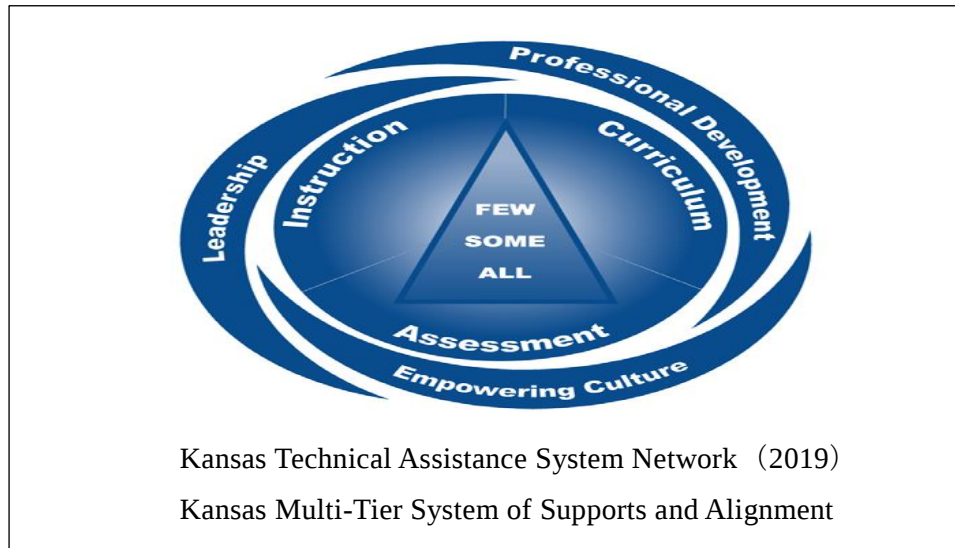


図 2 III－1 カンザス多層的支援システム（MTSS）モデル

3. 米国の取組から我が国の学校づくりへの示唆

以上、米国において、1975 年以来、「通常の教育」と「特別な教育」の関係がどのように変化してきたのか、教育全体における「特別な教育」の位置づけがどのように変遷してきたのかについて概観した。また、現在、米国の多くの州、学区、学校で推進される多層的な支援システム（MTSS）について紹介した。我が国のインクルーシブ教育システムの推進にあたり、小学校、中学校、高等学校の教育において、特別支援教育の視点を学校組織や機能の中にどのように位置づけるのかは本研究においても大きな課題であるが、米国の取組の例からは、その解決の糸口を見出せる。

（1）通常の教育カリキュラムを基本とした学校教育

米国における「特別な教育」の位置づけの変遷で大きな転機となったのは、「通常の教育カリキュラム」と「専門的に高度に分化された特別な教育カリキュラム」の二本立てで行われていた学校教育のマイナス面がクローズアップされた結果、1997 年の IDEA 改正により「障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、通常の教育カリキュラムの中でその学びが保障されること」が規定されたことである。その結果、障害のある子どもの学習の進捗を通常の教育カリキュラムにおいて支えるために、通常の学級の教員と特別教育の教員は緊密に連携し、様々なアコモデーション（目標や内容は変わらない変更調整）やモディフィケーション（目標や内容について質的な変化を伴う変更調整）が工夫されることとなった。このことによって、教員の認識が「この子どもはどのような支援

があれば通常のカリキュラムにアクセスし学ぶことができるか」と変化したことは、我が国の小学校、中学校、高等学校における教育への示唆として、大変重要であると思われる。

また、通常教育カリキュラムとして通常の学級で提供される教育内容や方法については、UDLを取り入れるなど柔軟性をもたせることで、障害のある子どもに限らず、多様な教育的ニーズのある子どもの学びが可能となっていたことは、重要な知見である。

米国では、この教育改革が、すべての子ども（障害のある子ども、英語を母国語としない子どもを含む）の学力向上をめざし、そのアカウンタビリティを各州、各学区、各学校に求める初等中等教育全体の教育施策を推し進めることによって実現しており、その点については、特別支援教育主導でインクルーシブ教育システムにかかる教育施策を進める我が国とは異なるところである。しかしながら、日本においても、平成 29 年告示の小学校・中学校学習指導要領（2018）では、各教科等において「学習活動を行う場合に生じる困難さ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」という文言が初めて明示されるなど、学校教育全体で障害等のある子どもの学びについて通常教育課程を基本として考えることを推進する機運が見られる。「学校づくり」という教育現場の実践レベルにおいて、通常教育課程を基本とし、通常の学級における指導・支援の充実を図ることは、本研究においても学校づくりの基本となると考える。

（2）多様な教育的ニーズのある子どもを含むすべての子どもの学びを保障するシステム

多層的な支援システム（MTSS）とは、障害の有無にかかわらず、学校のすべての子どもたちが通常教育カリキュラムに基づいて教育の成果（学習面、行動・社会性の面）を上げるために、学校全体で多層的に取り組む指導・支援の仕組みである、と説明される。この多層的支援システム（MTSS）の考え方は、前述した心理教育的援助サービス（石隈，2012）が提案するモデルを受け、「個々の子どもが学ぶために必要としている指導・支援のレベルに応じた指導・支援を提供する」という仕組みについて検討する、という本研究がめざす方向性に重なる。日本の小学校、中学校、高等学校において、特別支援教育の視点を学校の機能に位置付け、学校全体で取り組むことを可能にするモデルを作成するにあたり、大いに参考にしたい。

多層的支援システム（MTSS）では、3つの層は、「教育の場」を示すのではなく、「指導・支援の手厚さ」を示すとされる。また、その子どもにとってどの手厚さの指導・支援が必要かは、その時々で柔軟に検討されるという。このことは、このシステムにおいて、「子どもがめざす成果を上げるために必要な指導・支援の在り方」を常に意識することを意味している。学習面では子どもを「落ちこぼしてしまう」前の段階で必要な指導・支援が行えるというイメージであり、生徒指導など社会性や行動の面では、重大な事態が起こる前に予防的に機能する、というイメージである。「子どもの学びを保障する」という文言を用いる意味はここにある。日本の学校現場において、このような視点をもつことは、通常の学級における指導・支援のみならず、通級による指導や、特別支援学級における指

導・支援の目的や在り方についても、改めて見直すことにつながるのではないだろうか。

なお、障害のある子どもについて、柔軟性をもった通常の教育カリキュラムだけではその教育的ニーズに応えられない場合には、第2層、第3層の指導・支援として、通常の教育カリキュラムの拡大（**augmentation**）や変更（**alteration**）という概念が用いられ、子ども一人一人について通常の教育カリキュラムと関連付けながら、適切なカリキュラムが検討されることとなる。この、「カリキュラムの拡大」、「カリキュラムの変更」の概念は、我が国における自立活動的な内容を含んでいると考えられる。さらに、米国の小学校、中学校、高等学校では、OT、ST、心理職、ソーシャルワーカー等の専門家が学校内のスタッフとして働いている場合が多く（職種によっては教育事務所等から派遣の形をとる場合もあるが）、IEP チームで決定されたその子どもに必要な支援を提供しており、これらの専門家が日本における自立活動的な内容の一部を担っていることが考えられる。この点について、専門職が学校内のスタッフとして配置されていない日本においては、「外部専門家との連携」を学校としてマネジメントする必要がある。

いずれにしても、日本の小学校、中学校、高等学校等における「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」にとっては、障害のある子どもを含む多様な教育的ニーズにある子どもが学ぶために必要な、特別な指導や支援を提供する仕組みやチーム体制の構築を欠かすことはできない。

（3）リーダーシップ、プロフェッショナルとしての成長、エンパワメントの文化

最後に、図2Ⅲ-1に示した、「カンザス多層的支援システム（MTSS）モデル」の意味するところについて、我が国の学校づくりへの示唆を考えたい。真ん中の三角形で示された下から「ALL」「SOME」「FEW」の表示は、多層的な支援モデルにおける第1層、第2層、第3層の子どもたちを指す。その三角形の周りにある「Instruction（指導・支援）」

「Assessment（アセスメント・評価）」「Curriculum（教育課程）」は子どもへの直接的な教育活動にかかる要素であり、子どものニーズによってその手厚さが増していく。さらに、その外側にある、「Leadership（リーダーシップ）」「Professional Development（プロフェッショナルとしての成長・発達）」「Empowering Culture（エンパワメントされる文化）」は、小学校、中学校、高等学校において、多層的な支援モデルを機能させる原動力となるものとして説明されている。カンザス州のモデルの大きな特徴は、これらの外側の三要素に重点をおいているところにある（齊藤・小澤，2020）

この「カンザス多層的支援システム（MTSS）モデル」の考え方が意味するところは、まさに、小島（2016）が“『いい学校』をつくるうえで最も重要なことは『教職員の力を学校の力に変える』ことである。”という視野に立つ学校づくりの4つの方向性として掲げた、①子どもの学習を核とした学校づくり、②教師集団づくりを核とした学校づくり、③教師や教師集団のエンパワメントを核とした学校づくり、④スクールミドル・ミドルリーダーシップの役割に期待する学校づくり、の内容に近い概念ではないだろうか。さらにこ

のモデルは、日本の学校教育でいうところの特別支援教育、生徒指導、教育相談などの機能も包含した概念を示しているともとれる。

我が国のインクルーシブ教育システムの推進にあたり、小学校、中学校、高等学校の教育において、特別支援教育を学校組織や機能の中にどのように位置づけるのかを考える上で、米国における「特別な教育」の変遷と、この「カンザス多層的支援システム（MTSS）モデル」は、本研究が取り組む課題の解決に向けて、以上のような貴重な示唆を与えるものであると考える。

IV. 「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を実現する 多層的な支援システム（MTSS）の提案

以上、本研究に関する理論的背景を整理してきた。本章（第2章）の最終項として、ここまでを振り返り、本研究がめざす、我が国における「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を実現する、多層的な支援システム（MTSS）のモデルを示す。

1. 理論的背景の整理－これまでの議論の振り返り

平成27年12月の中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、「チームとしての学校」が求められる3つの背景の一つに、「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」をあげている。障害のある子どもをはじめ、生徒指導上の課題を有する子ども、外国につながる子ども、家庭の教育的環境が整わない子ども等、多様な教育的ニーズにどのように対応するかは、小学校、中学校、高等学校等が直面する大きな課題である。

一方、我が国は教育施策としてインクルーシブ教育システム構築を掲げているが、それは「特別支援教育の推進」という戦略に依拠している。そのため、多くの小・中学校等には、「インクルーシブ教育システムは『障害のある子ども』のため」という認識がある。特別支援学級・通級による指導の担当教員や特別支援教育コーディネーター等を中心に、特別支援教育の充実のための様々な努力が重ねられている一方で、なかなか学校全体の取組になっていない現状が報告されている。特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置など、形の上では整った校内支援体制を機能させるための方策を検討する必要がある。

本研究においては、インクルーシブ教育システムの恩恵を享受する対象は、「共生社会の担い手である多様性のあるすべての子ども」であるとの立場をとりたい。そのためには、「小学校、中学校、高等学校の学校全体としての機能の中に特別支援教育的な視点を位置づけることによって、学校全体としての教育力を高める」という学校づくりの方策を追求する。そのためには、従来、特別支援教育（特殊教育）として行われてきた取組についても見直しを要する可能性がある。めざすのは、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」である。

「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」をめざすにあたって、これまでの議論から得られた知見について、今一度、整理しておく。

○生徒指導に関する機能向上の視点からは、予防的な対応の重要性や、「仕組みをつくること」が目的ではなく、一人一人の教職員が課題を共有して自分事としてとらえモチベーションをもって動いているかどうか、チームとして取り組むことによって学校の仕組みが実質的に機能しているかどうか重要」という示唆が得られた。

- 自律的な学校づくりをめざす学校経営の視点からは、「“いい学校”をつくるうえで最も重要なことは『教職員の力を学校の力に変える』ことである。」という視野に立った学校づくりの4つの方向性として、①子どもの学習を核とした学校づくり、②教師集団づくりを核とした学校づくり、③教師や教師集団のエンパワメントを核とした学校づくり、④スクールミドル・ミドルリーダーシップの役割に期待する学校づくり、という知見が得られた。特別支援教育の役割として、「教育的ニーズのある子どもの学びを支えること」に焦点をあてたとき、特別支援教育の視点は、特に「①子どもの学習を核とした学校づくり」に貢献できると考える。
- 心理教育的援助サービスの3段階モデルの「子どもが必要としている援助のレベルに応じて援助サービスを提供する」という考え方を重視する。特別支援教育の役割として「教育的ニーズのある子どもの学びを支えること」に焦点をあて、「子どもが学びに必要としている指導・支援のレベルに応じた指導・支援を提供する」という仕組みを検討する必要がある。
- 本研究において、小学校、中学校、高等学校の教育の中で、特別支援教育の視点を学校組織や機能にどのように位置づけるのかは大きな課題であるが、米国の取組の変遷からは、その解決の糸口を見出すことができた。学校のすべての子どもたちが通常の教育カリキュラムに基づいて教育の成果を上げるために、学校全体で多層的に取り組む指導・支援の仕組みである多層的な支援システム（MTSS）から大きな知見が得られた。特にカンザス州で開発されているモデルは、本研究がめざす「教職員の力を学校の力に変える」学校づくりの方向性に近い立場で考慮されているため、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」のモデルとして参考にしたい。

2. 我が国における「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を実現する多層的な支援システム（MTSS）モデルの提案

以上の理論的背景の整理を踏まえ、さらに、第3章以降の研究の知見を加味して作成された、我が国において「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を実現する多層的な支援システム（MTSS）①のモデルを図2Ⅳ－1に示す。

この多層的な支援システムは、子どもの学習面と行動・社会性面の両面を視野に入れたシステムであり、第1層では、すべての子どもを対象としたユニバーサルな指導・支援（1次的な取組）により「すべての子どもにとってわかりやすく、自分の力に応じてチャレンジできる授業」「すべての子どもにとって居心地のよい学級経営」が期待される。1次的な指導・支援だけでは成果が上がりにくい子どもやリスクがある子ども（第2層）には、2次的な取組として小集団で適時に焦点を絞った指導・支援を行い、さらに大きなニーズがある子ども（第3層）には、3次的な取組として、詳細な実態把握に基づく個別的な手厚い指導・支援を行う。対象は、学校に在籍するすべての子どもである。特別支援教育の対象となる障害のある子どもに限定することなく、学習面、行動・社会性面における学びに

何らかの教育的ニーズのある子どもは、2 次的な取組、3 次的な取組の対象となり、より手厚い支援が検討されることとなる。

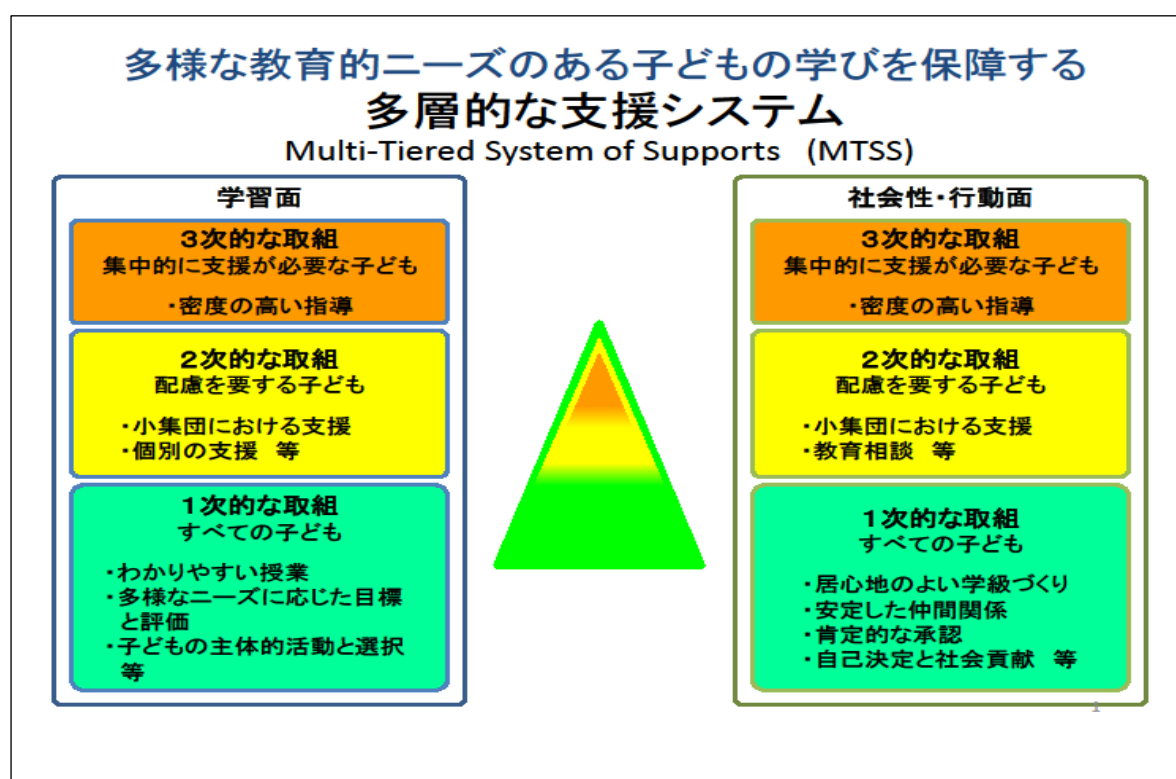


図 2 IV-1 多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する多層的な支援システム

なお、米国で開発されている多くの多層的な支援システム（MTSS）のモデルでは、三角形を水平な線で 3 つの層に区切った図が多く見られるが、本研究で提案するモデルでは、大きさの異なる 3 つの三角形を入れ子型で表現することとした。これは、すでに我が国の小学校、中学校、高等学校に関わる心理職に広く知られている、心理教育的援助サービス（石隈，2012）が提案するモデルの入れ子型のモデルを参考にしている。また、入れ子型にすることによって、1 次的な取組を充実させることの重要性について学校の教職員全体で共有することができ、それが予防的な取組にもつながると考えた。

また、入れ子型の三角形の底辺がはっきりした直線ではなく、グラデーションになっているところもこのモデルにおいて工夫した点である。これは、各層が固定された「教育の場」を表しているのではなく、指導・支援の手厚さの度合いを表すものであることや、子どものその時々ニーズに応じて指導・支援の見直しが必要であることを示している。そのためには、継続的な実態把握や評価を適切な指導・支援に活かすことが重要である、という意味合いも含まれてくる。特別支援学級や通級による指導の対象となっている子どもについては、子どもが指導・支援によってめざす成果を上げているのか、特別な場における固定的な指導・支援ではなく子どものニーズに対応した指導・支援が行われているか、

可能な限り通常の教育課程とのつながりを意識した教育内容になっているか、等についての示唆も含まれることになろう。

次に示すのは、この、多層的な支援システム（MTSS）を機能させる要素を示した図である（図2Ⅳ－2）。

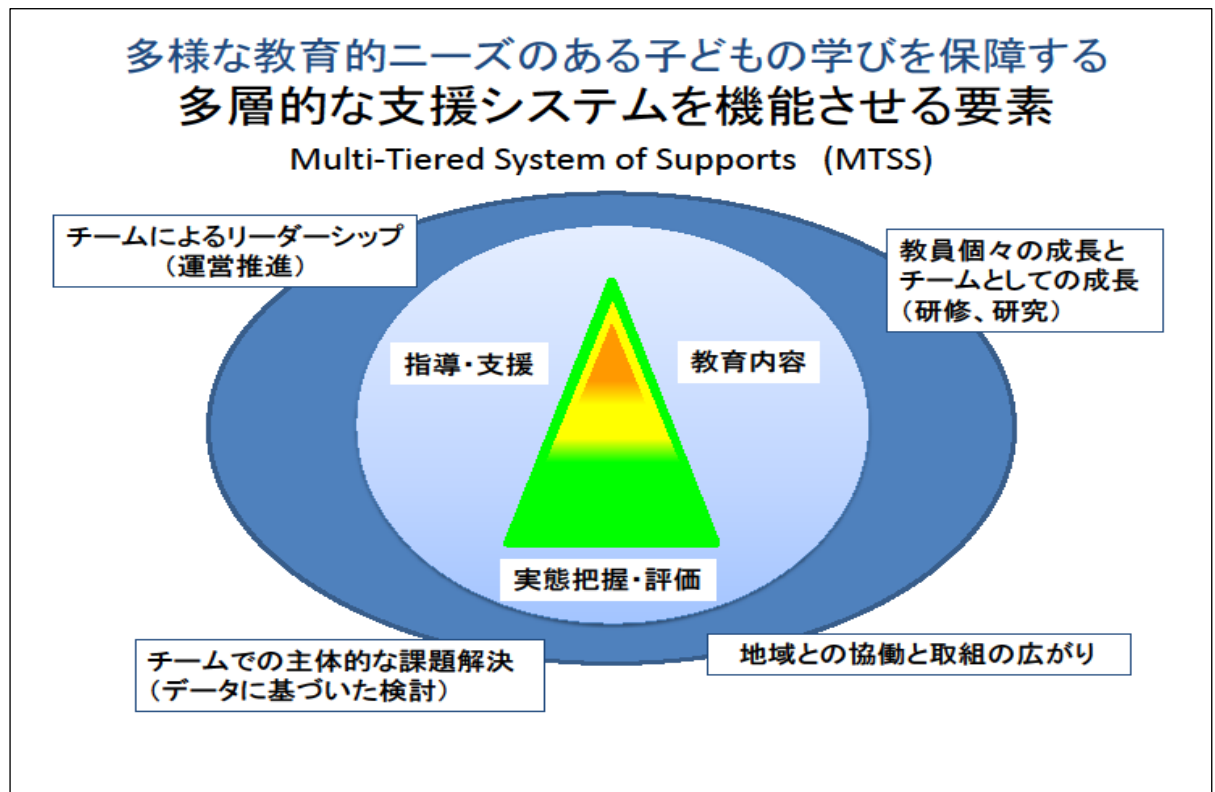


図2Ⅳ－2 多層的な支援システムを機能させる要素

この図の作成にあたっては、「カンザス多層的支援システム（MTSS）モデル」を参考にしつつ、我が国の教育制度や学校文化を反映したものになるよう検討を重ねた。これらの要素の検討過程には第3章、第4章、第5章が関連するが、ここでは検討の結果として確定した7つの要素について説明する。

多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する多層的な支援システムを機能させる要素として、まず、内側の薄い青色の円の中には、「指導・支援」「教育内容」「実態把握・評価」を掲げた。これらは、直接、子どもたちの教育活動に関わる、学校教育に不可欠な事柄であり、第1層より第2層、第2層より第3層で、大きく複雑になる子どものニーズに対応してより手厚くなることを示している。

さらに、外側の濃い青色の円には、「チームによるリーダーシップ（運営推進）」、「教員個々の成長とチームとしての成長（研修、研究）」、「チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）」、「地域との協働と取組の広がり」を掲げた。これらは、本研究がめざすところの「教職員の力を学校の力に変える」学校づくり、仕組みが機能する学校づくりの

ために、大変重要な内容である。「チームによるリーダーシップ」は、子どものニーズに応える学校の運営推進の機能であり、校内委員会や生徒指導等の子どもの指導・支援にかかる組織や、校長をはじめとするマネジメントやコーディネートにかかる教職員の役割や連携を示している。「教員個々の成長とチームとしての成長」は、教職員の研修や研究に関するものであり、エンパワメントにかかる内容も含まれる。「チームでの主体的な課題解決(データに基づいた検討)」は、教職員がチームとしてどのような指導・支援を行うかについて方針の決定をしたり、関係機関と連携したりしながら、主体的に子どもの多様な教育的ニーズに対応し課題解決を図っていくことを示している。「地域との協働と取組の広がり」は、地域のリソースと協働しながら学校の機能を充実させたり、学校が地域づくりに貢献したり、教育委員会と連携したりして、学校の教育的機能を地域の中でより高めていくことを示している。

先に述べたように、ここで提示した、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する多層的な支援システムのモデル」、また、「多層的な支援システムを機能させる要素」の2つの図については、2年間の本研究期間を通じ、研究チームとして継続して検討を重ねてきた最終版である。我が国の教育制度や学校文化をモデル等に反映するべく検討した過程が、第3章、第4章、第5章に示される。次に、その検討の過程、及び後続の章(3章、4章、5章)が検討過程にどのように関連しているかについて述べておく。

3. 我が国における多層的な支援システム(MTSS)モデル等の検討過程

我が国の教育制度や学校文化を反映した多層的な支援システム(MTSS)モデル、及び多層的な支援システムを機能させる要素等の検討は、各指定研究協力地域における研究(第3章)、特色ある学校における「学校づくりのプロセス」についての事例の分析(第4章)を通して行われた。さらに、多層的な支援システム(MTSS)を機能させるための7つの要素のそれぞれに、3～4つの視点を整理して記述した「学校づくりデザインマップ(試案)」を作成し(第5章)、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりを推進するプロセスや方策について、学校現場が参考となる資料として提案している。

第3章で報告している、各指定研究協力地域における研究は、「カンザス多層的支援システム(MTSS)モデル」をベースにしながら検討途中にあった、我が国のモデルや学校づくりの要素・視点を参考にしながら進められた。各地域における研究では、調査設計や調査結果の解釈を行う際にモデルの考え方の参考にしたり、検討途中にあった「学校づくりデザインマップ」を参考にしたりしている。さらに、地域における研究から得られた結果が、検討過程のモデルや学校づくりの要素・視点をを用いて説明できるかを確認しながら、新しい知見についてはモデルや学校づくりの要素・視点到採り入れた。

第4章では、我が国の中で、本研究の趣旨に照らして特色のある学校づくりの取組、すなわち、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する」という視点から、教職員の力を学校の力に変える学校づくりを行っている小学校2校、中学校1校、高等学校1校(全

部で4校)を訪問調査した結果を事例として報告している。これらの学校が実践する取組については、多層的な支援システム(MTSS)モデルで説明できることを確認した上で、質的研究の手法によって、多層的な支援システムを機能させるための学校づくりの要素と具体的な取組の視点を抽出した。

さらに、第5章では、学校事例から得た知見に基づいて「学校づくりデザインマップ(試案)」を提案している。「学校づくりデザインマップ(試案)」は、カンザス州に教育省が「カンザス多層的支援システム(MTSS)モデル」を機能させるために活用していたツールからヒントを得て、我が国の多層的な支援システム(MTSS)を機能させるために、小学校、中学校、高等学校等の学校現場における活用をめざして作成したものである。「学校づくりデザインマップ(試案)」では、「多層的な支援システムを機能させる要素」で掲げた7つの要素それぞれに、3～4つの視点を整理して記述している。これは、第4章で事例に掲げた「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する」学校づくりを行っている学校での取組の視点を、いわば「見える化」することを試みた資料(試案)となる。

文献

CAST(2018). Universal designs for learning guidelines.

http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice

石隈利紀 (2012). みんなの援助が一人の援助 : どのように一次的援助サービスが二次的援助サービス・三次的援助サービスの土台になるか. 学校心理学研究, 12(1), 73-82.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jacson, R. (2002). Technical brief: Access, participation, and progress in the general curriculum. Peabody, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Kansas Technical Assistance System Network (2019) Kansas Multi-Tier System of Supports and Alignment <https://www.ksdetasn.org/mtss>

国立教育政策研究所(2010). 魅力ある学校づくり調査研究事業.

http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div09-shido.html

国立特別支援教育総合研究所 (2018). 発達障害等のある生徒の実態に応じた高等学校における通級による指導の在り方ー導入段階における課題の検討. 研究成果報告書.

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ーモデル事業等における学校や地域等の実践を通じて. 研究成果報告書.

小島弘道ら(2016). 学校づくりと学校経営. 学文社.

小島弘道編(2007). 時代の転換と学校経営改革ー学校のガバナンスとマネジメント. 学文社.

McIntosh, K. & Goodman, S. (2016). Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS. New York, NY: The Guilford Press.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2020). 特別支援教育資料(平成 30 年度).

文部科学省 (2019). 障害者活躍推進プラン②発達障害等のある子供達の学びを支える～共生に向けた「学び」の質の向上プラン～.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/01/29/1413125_03_1.pdf

文部科学省 (2017). 小学校・中学校学習指導要領.

中田正敏 (2014). 高等学校における支援ができる組織づくりの試み～さまざまな困難を抱えた生徒のニーズを把握し支援を開発する～. 月刊ノーマライゼーション障害者の福祉, 393. <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n393/n393006.html>

南部初世(2009). 学校づくりと保護者・地域住民. 学校経営. 学文社.

Sailor, W. & Roger, B. (2005). Rethinking inclusion: Schoolwide applications. Phi Delta Kappan, 86, 503-509.

齊藤由美子・小澤至賢 (2020). 我が国の小・中学校内における交流及び共同学習の展望についての一考察～米国の最少制約環境(LRE: Least Restrictive Environment) 施策の展

- 開と多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered Systems of Supports）の取組から示唆されるもの．国立特別支援教育総合研究所研究紀要，47（発行準備中）．
- 齊藤由美子（2010）．通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上－アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取組．世界の特別支援教育，24，53－62．国立特別支援教育総合研究所．
- 志水宏吉・高田一宏・若槻健・知念渉・中村誠吾・長谷川梓・西徳宏（2014）．「効果のある学校」の成立と持続－2013 年大阪学力調査から－．日本教育社会学会大会発表要旨収録（66），238－441．
- 新村洋史（2018）．学校論・学校づくり論の原点と構造－山形の教師剣持清一の「三つの組織論」を中心に．名古屋芸術大学研究紀要，39，123－137．
- Turnbull,R.,Turnbull,A., Shank,M.& Smith,S.(2004). Exceptional Lives: Special education in today's school (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- UDL 情報センター（2018）.UDL ガイドライン（Version2.2）日本語版．
http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese.pdf
- Wehmeyer,M.,Shogren, K., Kurth, J., Morningstar, M., Kozleski, E., Agran, M., Jackson, L., Jameson, J.,McDonnell,J.,&Ryndak, D. (2016). Including Students with Extensive and Pervasive Support Needs, General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Impact on Students with Disabilities (Advances in Special Education, Vol. 31), Emerald Group Publishing Limited, pp. 129-155.

第 3 章 各指定研究協力地域における研究

- I. 奈良県 (短期型 平成 30 年度)
- II. 静岡県 (長期型 平成 30 年度・令和元年度)
- III. 横須賀市 (短期型 平成 30 年度・令和元年度)

I . 奈良県

過ごしやすい学校づくり・わかりやすい授業づくり
につながる校内研修の在り方

－高等学校における多面的な生徒理解と指導・支援の充実に向けて－

1. 奈良県の高等学校における特別支援教育の現状と課題

平成 19 年に特別支援教育が始まって以降、奈良県の高等学校においても、着実に校内支援体制の整備が進められてきた。図 3 I-1 は文部科学省による特別支援教育体制整備状況調査の奈良県の高等学校における過去 5 年間の結果である（平成 28 年度は調査項目に変更があり、結果のない項目があるため掲載していない）。平成 29 年度の調査では、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成、巡回相談員の活用については低い数値を示しているが、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名は 100% となっており、校内の体制整備が着実に進められてきた。また、特別支援教育に関する教員研修の受講状況は 88% を超え、多くの教員が特別支援教育に関しての研修を受講している。

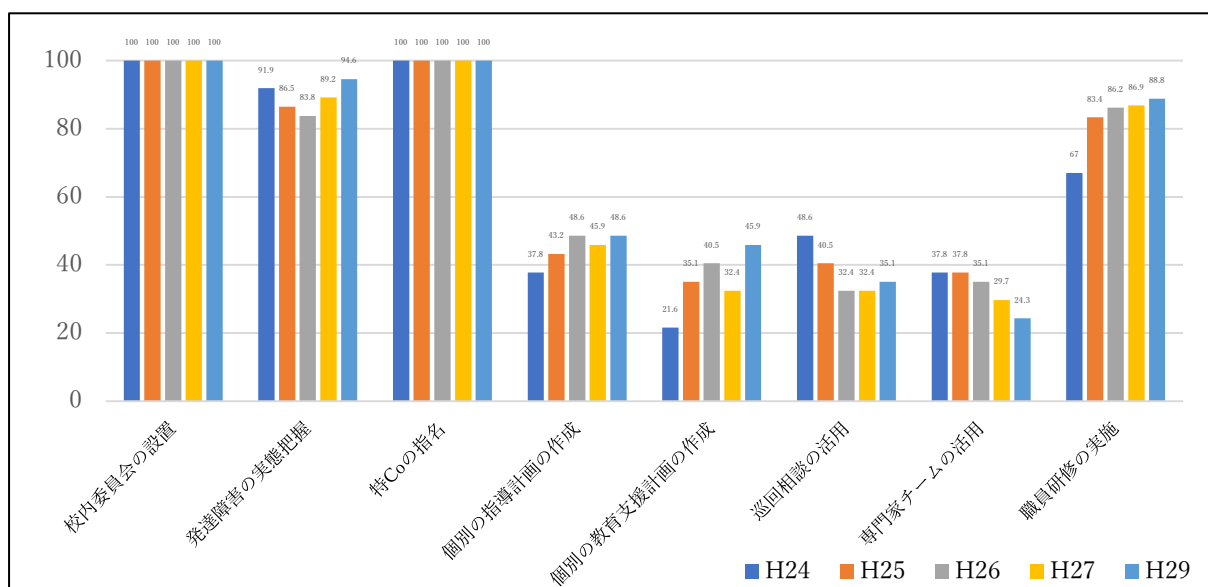


図 3 I-1 特別支援教育体制整備状況調査の推移（奈良県 高等学校）

一方、多様な学びの場の一つである通級による指導を受けている中学校の生徒数は全国的に見て年々増加傾向にあり、奈良県においても同様の傾向が見られる。現在、県内で 6 校 7 教室が設置されており、今後も奈良県教育委員会（以下「県教委」とする。）の方針として通級指導教室の設置を促進する予定であり、さらに通級による指導を受ける生徒の数の増加が見込まれる。また、中学校で特別支援学級に在籍していた生徒の高等学校への進学者は平成 26 年度 79 名（35.9%）、平成 27 年度 94 名（37.5%）、平成 28 年度 101 名（40.1%）、平成 29 年度 139 名（53.1%）と年々増加している。このように、中学校で特別支援教育を受けてきた生徒の半数近くが高等学校に進学している現状から、高等学校における特別支援教育の充実が求められる。県教委では高等学校における通級による指導を平成 30 年度からモデル研究校 1 校において行うことになった。このモデル研究校での特別支援教育の取組を他の高等学校においてどのように進めていくのかを検討していく必要がある。高等学校における特

別支援教育は、障害のある生徒個々への指導・支援を行うことだけではない。最近では学習面や生活面、対人関係において個々の特性を要因としたつまずきだけでなく、今までの失敗経験や苦手意識の積み重ねによる自尊心の低下や意欲の乏しさ等が見られる生徒も少なくない。このように、多様な教育的ニーズのある生徒一人一人が持てる力を発揮し自立と社会参加を目指すには、生徒が過ごしやすい学校づくりや分かりやすい授業づくりが欠かせない。その実現に向けて、今後は各高等学校において体制を整備するとともに具体的な取組を進める必要があると考える。

2. 目的

多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりには、自校で大事に考えていることや課題を踏まえ取組の方向性を教員間で共有することが必要である。その機会となる研修が各校で行われることが過ごしやすい学校づくり・分かりやすい授業づくりを目指した教員の意識の醸成につながると考え、校内研修の在り方を検討することとした。

3. 方法

(1) 研究協力校の選定

今回、研究協力校の選定にあたり、奈良県立教育研究所が県立高等学校の特別支援教育コーディネーターを対象に行った「高等学校における特別支援教育の体制整備についての調査」の結果を参考にした(2018.7月実施)。その結果を表3 I-1に示す。

アンケートは文部科学省(2017)の「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～」を参考に項目を作成している。それぞれに重要度(4:重要である、3:どちらかといえば重要である、2:あまり重要ではない、1:重要ではない)と実現度(4:実現している、3:どちらかといえば実現している、2:あまり実現できていない、1:実現していない)について4件法で回答を求めた。回答者は、各校特別支援教育コーディネーター1名である。

また、研究協力校の選定は、特別支援教育コーディネーターが自校の特別支援教育に関して何らかの課題を挙げていること(表3 I-1)に加え、地域、学校の特色を加味し、3校に決定した。3校については表3 I-2の通りである。

表 3 I - 1 高等学校における特別支援教育の体制整備についての調査結果（研究協力校 3 校）

	A校		B校		C校	
	重要度	実現度	重要度	実現度	重要度	実現度
学校内の関係者との連絡調整	※4	3	3	3	4	4
ケース会議の開催	3	1	4	3	※3	3
個別の支援計画及び個別の指導計画の作成	※4	3	※4	2	※2	2
外部の関係機関との連絡調整	4	3	4	2	※4	2
進級時の相談及び窓口	4	3	※4	2	3	3
保護者に対する相談窓口	4	3	3	2	※3	2
各担任からの相談状況の整理	4	4	※3	2	4	3
各担任と共に行う生徒理解と学校内での教育支援体制の検討	※4	3	4	4	4	3
相談員や専門家との連携	4	2	4	3	※4	3
学校内の生徒の実態把握	※4	3	※4	2	4	4
校内研修の企画及び運営	4	3	3	2	4	3

※は回答者が課題と考えている項目

表 3 I - 2 研究協力校の概要

	A 校	B 校	C 校
所在地域	北部	中部	南東部
生徒数	713	565	182
課程・学科	全日制・普通科	全日制・総合学科	全日制・普通科
進路先 (平成 29 年度)	・進学 90.8% (4 年生大学 72.4%) (短期大学 7.9%) (専門学校 10.5%) ・就職 0.4% ・その他 8.8%	・進学 49.7% (4 年生大学 15.1%) (短期大学 7.3%) (専門学校 27.4%) ・就職 37.4% ・その他 12.8%	・進学 48.2% (大学・短大 19.6%) (専門学校 28.6%) ・就職 37.5% ・その他 14.3%

(2) 研究協力校における「教員アンケート」の実施

教員が重要と考えることや課題を把握するため、【生徒の指導・支援に係わること】及び【校内支援体制に係わること】について、教員を対象にアンケート調査を実施することとした。【生徒の指導・支援に係わること】には『学習面に係わること』『生活面に係わること』『生徒の自己理解に係わること』の 3 つ、【校内支援体制に係わ

ること】には『生徒理解に係わること』『協働的な指導・支援に係わること』『校内組織の把握や運用に係わること』『情報の共有や引継に係わること』の4つの分類を設けた。質問項目は、国立特別支援教育総合研究所が実施したアンケート「高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究－授業を中心とした指導・支援の在り方－」（2014）及び「通常学級へのコンサルテーション－軽度発達障害児及び健常児への教育的効果－」（2010）の質問項目を参考に作成した。それぞれに重要度（4：重要である、3：どちらかといえば重要である、2：あまり重要ではない、1：重要ではない）と実現度（4：実現している、3：どちらかといえば実現している、2：あまり実現できていない、1：実現していない）について4件法で回答を求めた。また、実現度3・4を回答した場合は具体例を、実現度1・2を回答した場合は実現していないができればよいと思われる具体案を記入する欄を設けた（参考資料1）。

（3）学校訪問及び研修会の実施

各校の教員アンケート調査の結果から実際の取組状況や具体的な取組を抽出し、その後、取組の工夫や課題の共有を図る研修会を実施することとした。なお、A校では、事例検討による研修会が既に計画されていたため、本研究においてはB校とC校で学校訪問及び研修会を行うこととした。

4. 結果

（1）A校の調査結果の概要

A校は、キャリア教育を推進することに加え、生徒の判断力・思考力・表現力の育成を重視した学習活動を展開し、学習意欲と学力の向上や自立した学習習慣の確立、グローバルな人材育成の推進等に重点を置いている。

1) 教員アンケート調査の結果

A校では、教員43名から回答があった。図3 I-2は生徒の指導・支援に係わる項目、図3 I-3は校内支援体制に関わる項目を取り上げ、それぞれ重要度4及び3、実現度4及び3を回答した人数を示している。何れの項目においても重要度の回答数に比べ実現度の回答数が少なかった。

①生徒の指導・支援に関わることについて

A校では、全質問中、「⑦持ち物の整理や提出物を出しやすい工夫をすること」の項目以外は40人（93%）以上の教員が重要度4及び重要度3を回答している。重要度4を回答した人数が多かったのは、「①クラスの状況に応じて、授業の進め方を工夫すること」（33人）、「②授業を進める上で生徒の質問に応じたり生徒とのやりとりをしたりすること」（35人）、「⑩生徒一人一人が認められる場があること」（33人）であった。

『生徒の自己理解に関わること』では、実現度4及び実現度3の回答数が少ない項目が目立った。その理由として「部活動や生徒会、文化祭等の行事などで意識させるが、参加していない生徒にはその機会が設定しにくく難しい」「クラスサイズが大きくて100%の実現はしにくい」等、自己理解について生徒に認識させるには特別な場の設定や小集団での関わりが必要であるといった意見が挙げられた。

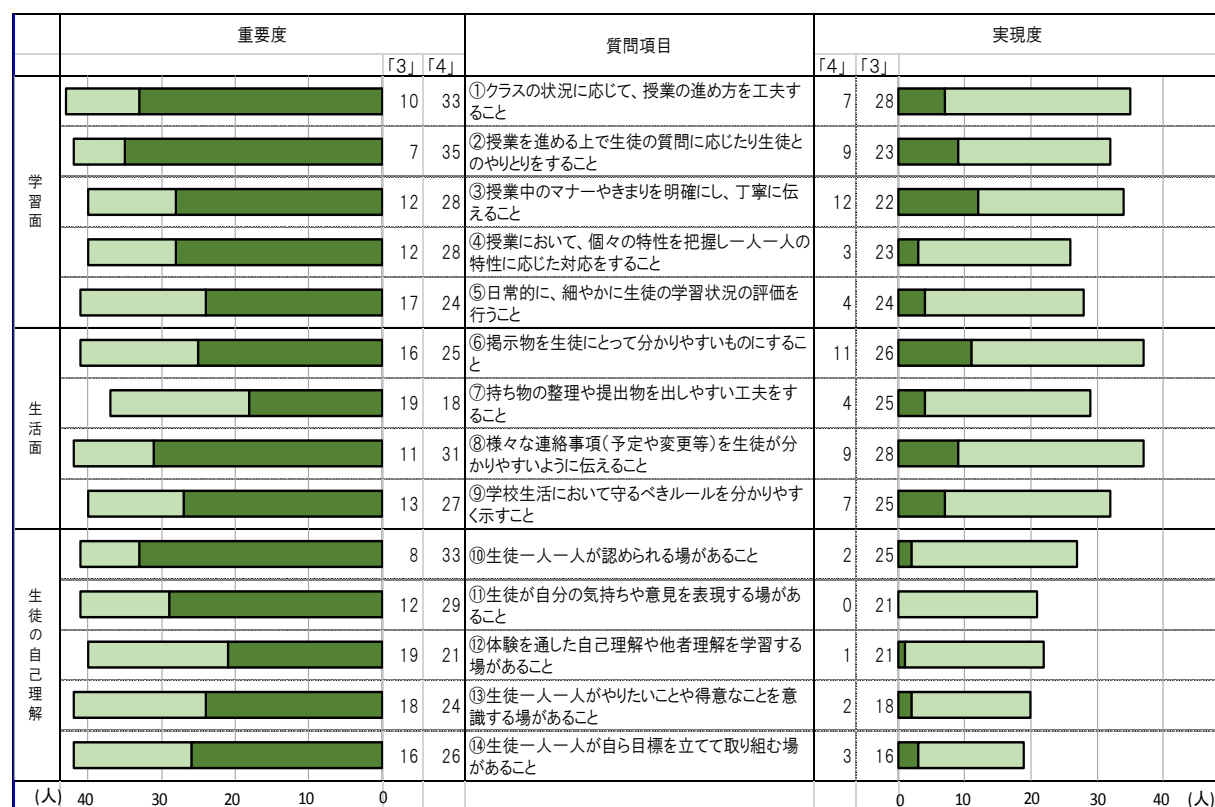


図3 I-2 生徒の指導・支援に係わる項目（A校） N=43

②校内支援体制に関わることについて

A校では、全ての項目において93%以上の教員が重要度4及び重要度3を回答した。さらに、重要度4の回答はどの項目も半数以上である。

実現度は、『生徒理解に関わること』『協働的な指導・支援に係わること』『校内組織の把握や運用に係わること』に関する項目全てで、実現度4及び実現度3の回答は27人（63%）であった。しかし、『情報の共有や引継に係わること』に関する項目は、実現度4及び実現度3の回答は19人（44%）であった。このことから、A校では、教員間で生徒の困難さ等を共有し、協力体制を整え校内委員会も機能させているため、今後は、取り組まれた内容や得た情報を組織的に引き継ぎ、次に活かすことが課題と捉えている教員が多いと考えられる。

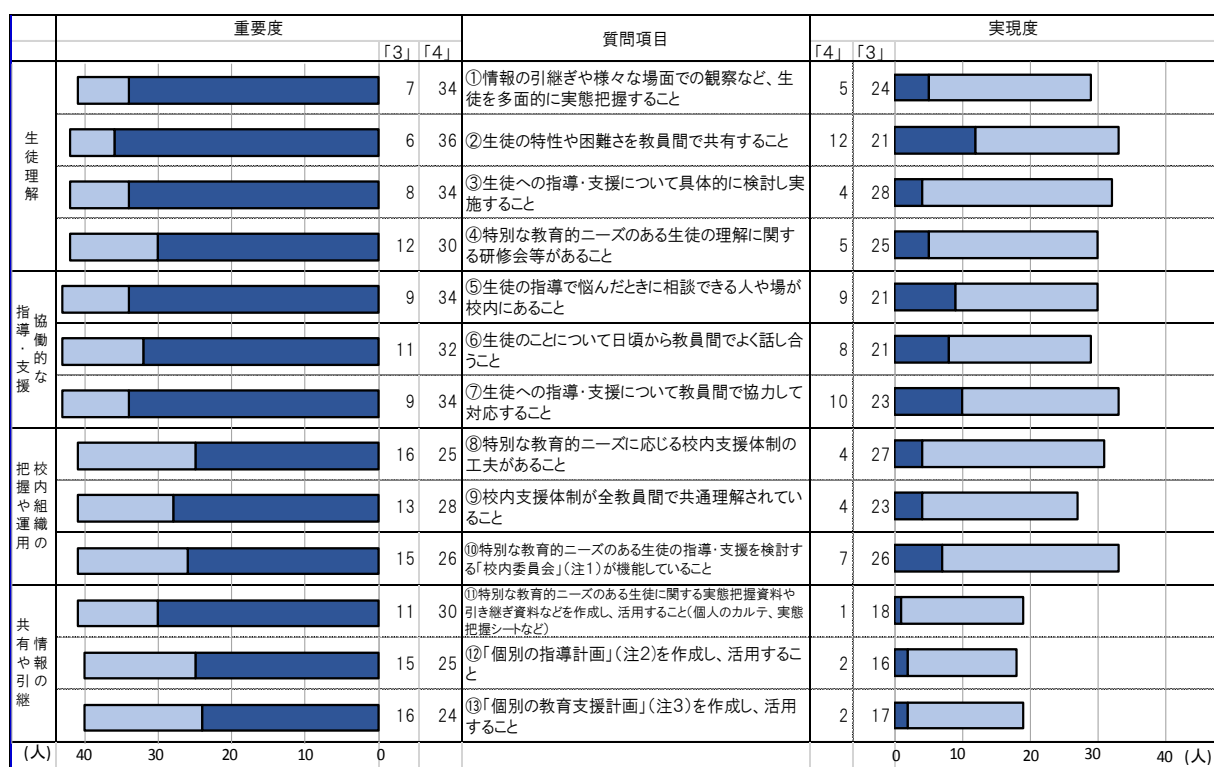


図3 I-3 校内支援体制に係わる項目 (A校) N=43

(2) B校の調査結果の概要

B校は、「キャリアデザイン科」(総合学科)を設置し4年目を迎える。各自の個性を生かした主体的な学習や自己の進路希望を深める学習を重視し、幅広い選択科目から自分で選択して学びを追究することを目指している。「キャリアデザイン科」が設置されて以降、教員は生徒のキャリアプランニング能力を育成するために主体的な学びに関する研修を重ねている。

1) 教員アンケート調査の結果

B校では、教員41名から回答があった。図3 I-4は生徒の指導・支援に係わる項目、図3 I-5は校内支援体制に係わる項目を取り上げ、それぞれ重要度4及び3、実現度4及び3を回答した人数を示している。何れの項目においても重要度の回答数に比べ実現度の回答数が少なかった。

①生徒の指導・支援に関わることについて

B校では、全質問中、「②授業を進める上で生徒の質問に応じたりやりとりをしたりすること」(36人)、「③授業中のマナーやきまりを明確にし、丁寧に伝えること」(34人)についての重要度4の回答数が多く、生徒が主体的に参加する授業づくりが大切にされていることが分かる。この2つの項目は、実現度4、実現度3の回答数も

多かった。「⑧様々な連絡事項（予定や変更等）を生徒が分かりやすいように伝えること」（34人）、「⑨学校生活において守るべきルールを分かりやすく示すこと」（33人）も同様に重要度4の回答数が多く、分かりやすいように伝えることにより、生徒が学校生活に見通しをもち自主的に行動できることを大切にされていることが分かる。特に⑧の実現度4及び実現度3の回答数が多かった。また、「⑩生徒一人一人が認められる場があること」（34人）、「⑪生徒が自分の気持ちや意見を表現する場があること」（32人）、「⑭生徒一人一人が自ら目標を立てて取り組む場があること」（30人）の重要度4の回答数も多く、生徒が自己を理解し、目標に向かって学ぶことを支援する意識が伺える。

しかし、「⑭生徒一人一人が自ら目標を立てて取り組む場があること」については、実現度4は1人、実現度3は8人と、回答数が最も少なかった。加えて、「①クラスの状況に応じて、授業の進め方を工夫すること」については、自由記述欄にクラスに応じて補助教材を準備したり、その都度理解度を確認して進めたりしているとの記載があったが、実現度4の回答は1人であった

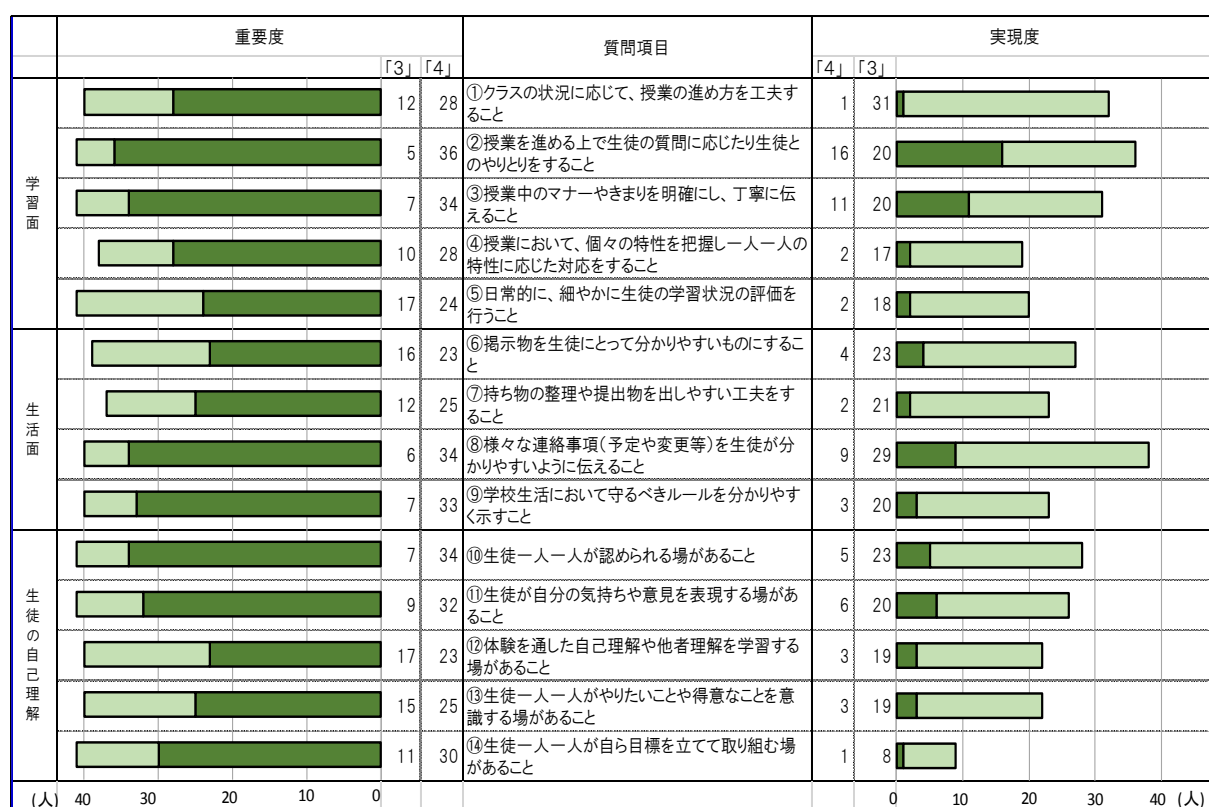


図 3 I-4 生徒の指導・支援に係わる項目（B校） N=41

②校内支援体制に関わることについて

「①情報の引継ぎや様々な場面での観察など、生徒を多面的に実態把握すること」

(34人)、「②生徒の特性や困難さを教員間で共有すること」(35人)、「③生徒への指導・支援について具体的に検討し実施すること」(36人)の重要度4の回答数が多いことから、生徒理解を多面的に行い教員間で共有しながら、指導・支援を行うことを大切にされていることが分かる。同様に、「⑤生徒の指導で悩んだときに相談できる人や場が校内にあること」(33人)、「⑥生徒のことについて日頃から教員間でよく話し合うこと」(34人)、「⑦生徒への指導・支援について職員間で協力して対応すること」(36人)の重要度4の回答数も多く、協働的な指導・支援を大切にされていることがわかる。

実現度については、どの項目もほぼ同程度の数であったが、実現度4を回答した項目に限ると、「④特別な教育的ニーズのある生徒の理解に関する研修会等があること」(14人)、「⑩特別な教育的ニーズのある生徒の指導・支援を検討する“校内委員会”が機能していること」(12人)がやや多いことが分かった。しかし「①情報の引継ぎや様々な場面での観察など、生徒を多面的に実態把握すること」(6人)、「②生徒の特性や困難さを教員間で共有すること」(8人)、「⑦生徒への指導・支援について教員間で協力して対応すること」(8人)、「⑨校内支援体制が全教員間で共通理解されていること」(8人)は相対的に少なかった。B校では、特別支援委員会が設置されており情報共有や研修の機会はあるが、具体的な実態把握や特性の共有、支援方法の検討を行い、協力して対応することに関してはあまり実現できていないと感じているのではないかと考えられる。

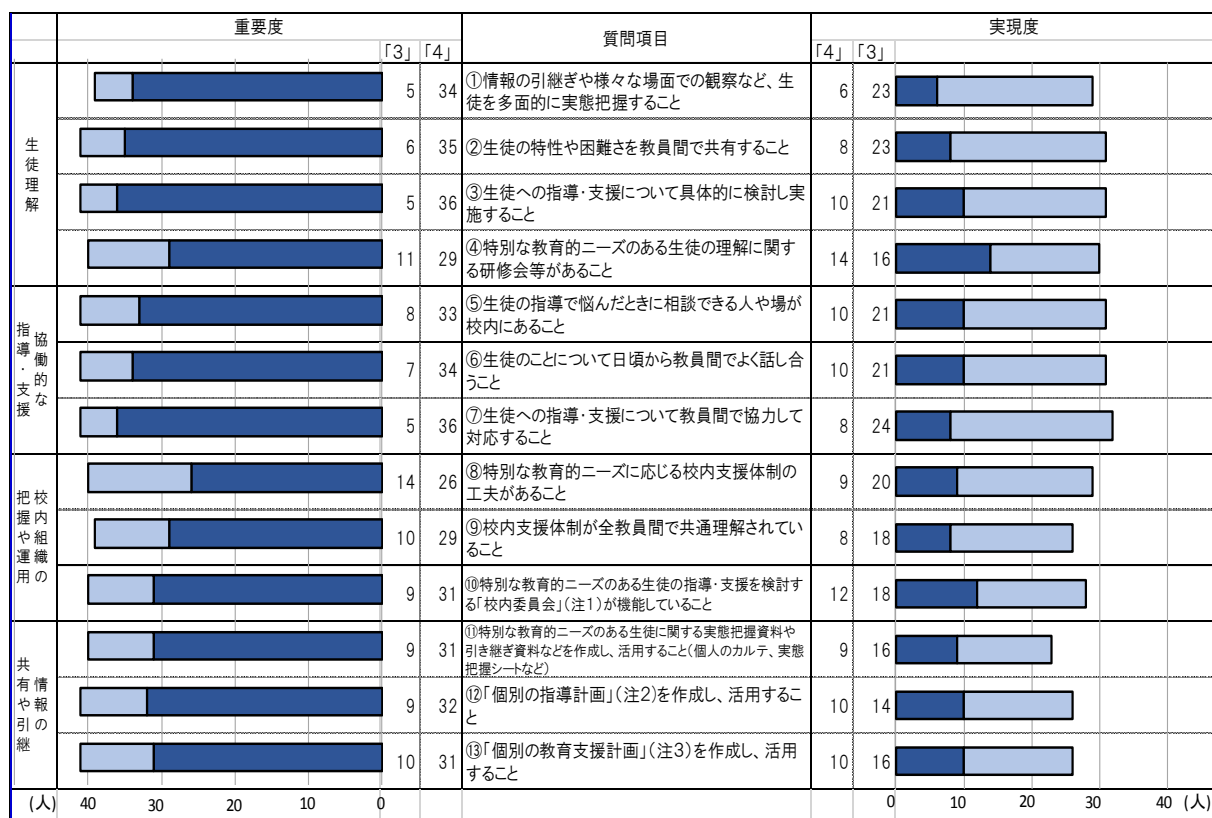


図3 I-5 校内支援体制に係わる項目 (B校)

N=41

2) 学校訪問でわかったこと

表 3 I-3 は、生徒の主体的な参加を目指して取り入れられていた指導方法の工夫である。

表 3 I-3 B 校における指導方法の工夫

授業の構成	・グループワークやペアワークを取り入れ、友達の見解から学ぶ機会を設ける ・少人数での活動を取り入れ、発言しやすくする ・授業の目標を明確にして作業時間を与える ・授業のルールを徹底し、生徒自身が考えて活動するようにする
板書の工夫	・学習内容の関係性が理解しやすいよう、情報を並列に記載し対応させながら説明する ・思考の手順を文字化し、何を考えるのかを確認しやすくする
教材教具及び支援機器の活用	・ICTを活用する ・班ごとにホワイトボードを使い、意見を集約しやすくする
指示・発問の工夫	・一問一答でテンポ良く指名し、全員が参加しやすくなる ・一度に多くの指示を与えず、簡潔に繰り返す ・解答だけでなく理由も答えさせ、全員で既習事項を確認する ・生徒からの意思表示がしやすく、全員が参加できるよう、個人用ホワイトボードを用いる（写真 3 I-1） 写真 3 I-1
生徒との関わり	・答えられなかった生徒にも考えていたことは認め、次のチャンスを与える ・生徒のつぶやき「自分の解き方とどこが違うんだろう？」から話し合いをスタートさせ、違いを確かめ合う（写真 3 I-2） ・発言や質問しやすい雰囲気を作る 写真 3 I-2

以下に表 3 I-3 で示した以外の B 校での特徴的な取組を示す。

①Brush up Time と SHR

登校してまもなく、約 10 分間の Brush up Time がある。学校で作成された独自の教材を用いて学び直しをする生徒、教科から出された課題を見直す生徒、読書をする

生徒等、時間の使い方は様々である。担任の教員は副担任と連携して遅刻者の対応や体調の確認などを進めるが、必要最小限の会話にし、他の生徒が集中しやすい雰囲気を作っている。そのため、全員が自身で選んだ課題に向かい、一日の授業に向かう姿勢を整えることができていた。

また、その後の SHR では、生徒は「まがたまノート」（学校独自の連絡ノート）に今日の連絡事項をメモすることになっている。担任の教員は、生徒の様子を確認しながら変更点や連絡事項を端的に伝え、生徒が自分に必要な内容を聞き逃さないよう配慮されている。

②選択科目（幼児教育音楽）

毎時、今日の目標を生徒自身で決める。何をしてどうだったかを振り返り、今日の反省を記入する。教員は、そのシートに目を通し、コメントを入れる。翌週の授業の開始時に生徒はコメントを見て、また目標を記入するというサイクルが確立している。ある生徒は9月11日に「むずかしい。でもこれから必要になるからがんばっていきたいと思う」と記入し、

9月11日 火	フリット 歌	おどろしい でも、これから必要になるから がんばっていきたいと思う。
9月14日 金	さんぽ・チノポード	おどろしい 弾けるようになった 練習したいと思う。
9月21日 金	さんぽ・チノポード	まだまだやけど、 ちやうど今は弾けるように なってきた。
9月25日 火	さんぽ・チノポード リレー・ライオン	弾けるようになった。 おどろしい。

写真 3 I - 3

今学んでいることは希望の進路のために付けておきたい力であると捉えていた。単に今日の目標を記入するだけでなく、何のためにこの授業を受けるのか、自分はどうなりたいのかを意識していることが、生徒のコメントから読み取ることができる。そして、家庭での練習も繰り返し行い、9月21日には「まだまだやけど、ちよっとは左手も弾けるようになってきた」と、少しずつ成果を感じ始めている（写真3 I - 3）。生徒が自身の内面との対話を繰り返し、目標を達成することができていた。また、教員からは毎回何らかのコメントが返されており、直接会話を交わしておらずとも生徒との対話となされていた。丁寧なフィードバックにより生徒は意欲を持ち続けたり、新たな目標を見付けたりし、学びの原動力になっているのではないかと考えられる。

③生徒の出欠状況の把握

SHR 後、担任の教員は職員室の連絡ボードに不在者を記入する。欠席連絡のある生徒とまだ登校していない生徒が一目で分かる。教科担任はこのボードで生徒の状況を確認してから授業に向かう。変更があれば加除訂正し、500人以上の生徒の状況をすぐに確認できるようにしている（写真3 I - 4）。

学年	氏名	出席	欠席	遅刻	早退	備考
一年	山田 太郎					
	田中 花子					
	佐藤 健一					
	鈴木 美咲					
	高橋 大輔					
	中村 小太郎					
	小林 真由					
	渡辺 拓也					
	森田 千尋					
	山本 悠太					
二年	佐々木 光					
	木村 愛					
	伊藤 誠					
	清水 舞					
	石川 雄大					
	山口 莉奈					
	北川 健					
	藤田 美穂					
	松本 大志					
	山崎 花					
三年	大野 拓					
	小川 真					
	三浦 悠					
	山口 莉					
	石川 雄					
	山口 莉					
	北川 健					
	藤田 美					
	松本 大					
	山崎 花					

写真 3 I - 4

3) 研修会の実施

研修会では、教員アンケートと学校訪問の結果を奈良県立教育研究所から報告し、さらに「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」に関して、国立特別支援教育総合研究所から講義いただいた。

学校訪問で見られた B 校の良い取組は、生徒の主体的な学びにつながる様々な工夫が授業に取り入れられていることであり、実際には主体的に授業に参加する生徒達の姿が見られた。その際、有効だったのが、学習内容の関連性を明確にした板書の工夫や活動の手順の文字化等の配慮、さらにはわからないことを確かめ合える雰囲気づくりであった。これらの授業の進め方の工夫を教員間で共有して生かしていくことで、B 校の教員が重要と考えている「授業を進める上で生徒の質問に応じたり生徒とのやりとりをしたりすること」がより充実した内容になると考えられる。また、アンケートから、“校内支援体制は整えられている”と考える教員は多いが“全教職員間で共通理解している”と考える教員は少ないことがわかった。しかし、既に用いられている連絡ボードは、いち早く全校生徒の状況を把握するツールとなっている。日常的に情報を共有し合う習慣ができているため、状況に応じてさらに活用の工夫が期待できるものである。研修では、これらの既に行われている取組を活かす提案を行った。

研修後、参加した教員 28 名にアンケートを実施した（図 3 I-6）。「重要と考えている視点の共通理解」、「過ごしやすい学校づくりやわかりやすい授業づくりに向けた今後の課題の共有」、「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する理解」の 3 つの項目について四件法で問うたところ、26 人（93%）の教員が「理解できた」「どちらかという理解できた」と答えた。自由記述には、「普段の取組を特別支援教育の視点で振り返ることができ、具体的でとても分かりやすかった」「一次的支援の視点の大切さがよく理解できた」「“特別でない特別支援”を追究していきたい」との意見があった。

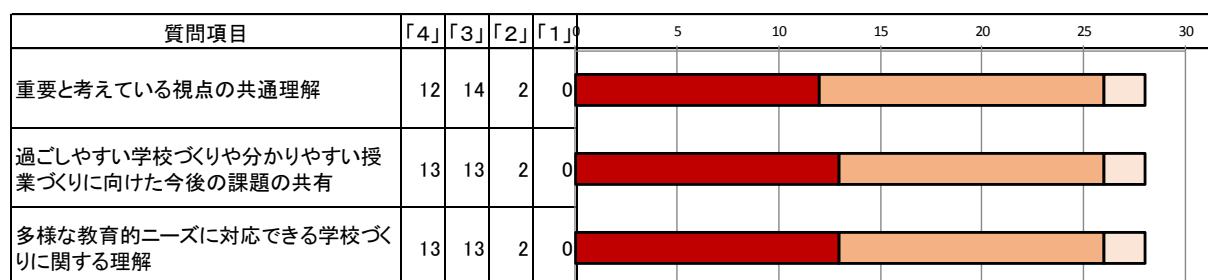


図 3 I-6 研修後のアンケート結果（B 校） N=28

（３）Ｃ校における調査結果の概要

Ｃ校は、「ライフクリエイトコース」を平成 25 年度より設置し、生活や人生の在り方について興味・関心をもち積極的に学習しようとする意欲や態度を養うことを大切にされている。Ｃ校では従前から個々の生徒に寄り添い、信頼関係を構築させながら丁寧に指導を進められている。

１）教員アンケート調査の結果

Ｃ校では、教員 27 名から回答があった。図 3 I-7 は生徒の指導・支援に係わる項目、図 3 I-8 は校内支援体制に係わる項目を取り上げ、それぞれ重要度 4 及び 3、実現度 4 及び 3 を回答した人数を示している。何れの項目においても重要度の回答数に比べ実現度の回答数が少なかった。

①生徒の指導・支援に関わることについて

Ｃ校では、全質問中、特に「①クラスの状況に応じて、授業の進め方を工夫すること」（22 人）、「③授業中のマナーやきまりを明確にし、丁寧に伝えること」（23 人）、「⑨学校生活において守るべきルールを分かりやすく示すこと」（24 人）の重要度 4 の回答数が多く、生徒が学習内容を理解できるよう授業の進め方を工夫することや、マナーやルールに関しては学習面、生活面共に重視されていることがわかった。

実現度については、「①クラスの状況に応じて、授業の進め方を工夫すること」は重要であるとの回答数に比べて、実現度 4 及び実現度 3 の回答数が少なかった。一方、マナーやルールに関する項目である「③授業中のマナーやきまりを明確にし、丁寧に伝えること」と「⑨学校生活において守るべきルールをわかりやすく示すこと」は実現度 4 及び実現度 3 の回答数はやや多かったが、『生活面に係わること』の他の項目は実現度 4 及び実現度 3 の回答数が少なかった。加えて、『生徒の自己理解に関わること』の項目についても「⑩生徒一人一人が認められる場があること」以外、同様の結果であった。

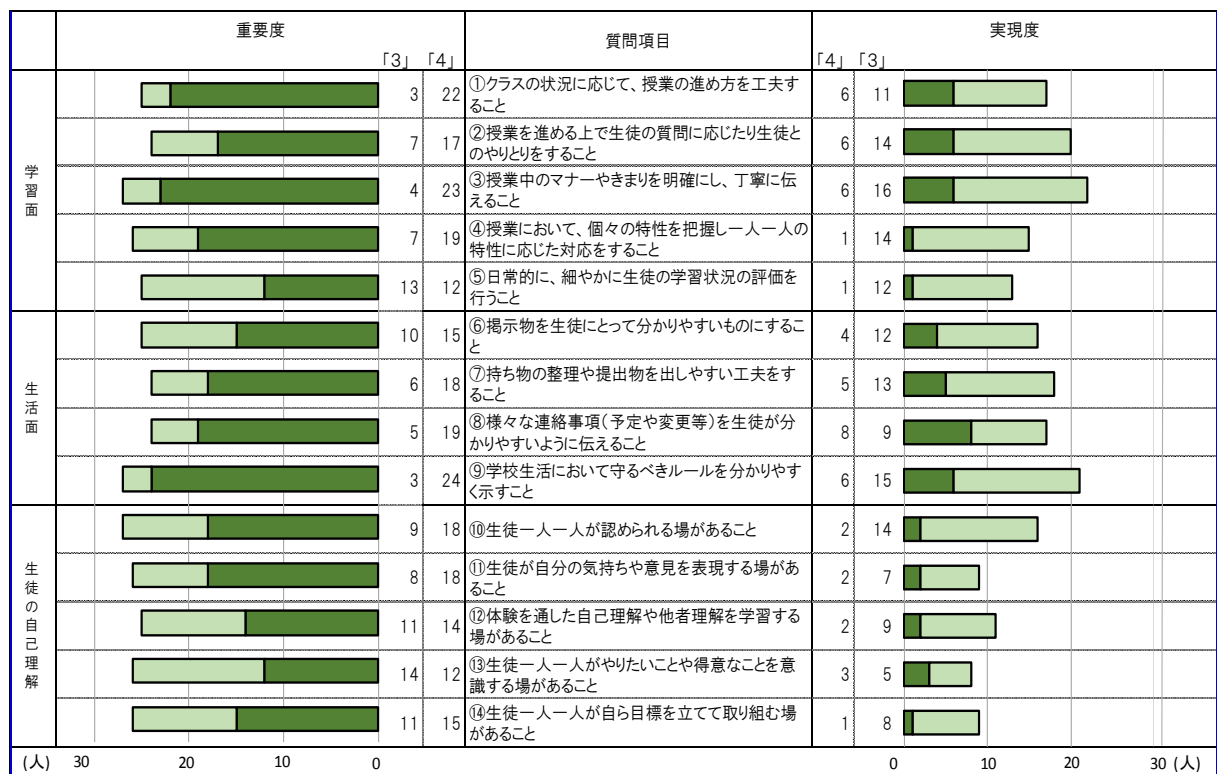


図3 I-7 生徒の指導・支援に係わる項目（C校） N=27

②校内支援体制に関わることについて

「①情報の引継ぎや様々な場面での観察など、生徒を多面的に実態把握すること」（25人）、「②生徒の特性や困難さを教職員間で共有すること」（26人）、「⑤生徒の指導で悩んだときに相談できる人や場が校内にあること」（24人）、「⑥生徒のことにについて日頃から教員間でよく話し合うこと」（25人）、「⑦生徒への指導・支援について教員間で協力して対応すること」（25人）の重要度4の回答数が多いことから、C校では普段から生徒の観察を行い、特性や困難さを共有することに努めることを重視していることがわかる。実現度4については、「①情報の引継ぎや様々な場面での観察など、生徒を多面的に実態把握すること」（4人）、「②生徒の特性や困難さを教員間で共有すること」（7人）、「⑤生徒の指導で悩んだときに相談できる人や場が校内にあること」（9人）、「⑦生徒への指導・支援について教員間で協力して対応すること」（8人）であったが、「⑥生徒のことにについて日頃から教員間でよく話し合うこと」（13人）の項目の回答数が多く、日頃から教員間の関係づくりを大切にし、生徒のことを話し合っていると考える教員が多いことが分かった。一方、「④特別な教育的ニーズのある生徒の理解に関する研修会等があること」（1人）は、実現度3を加えても回答者の3分の1にしか満たなかった。

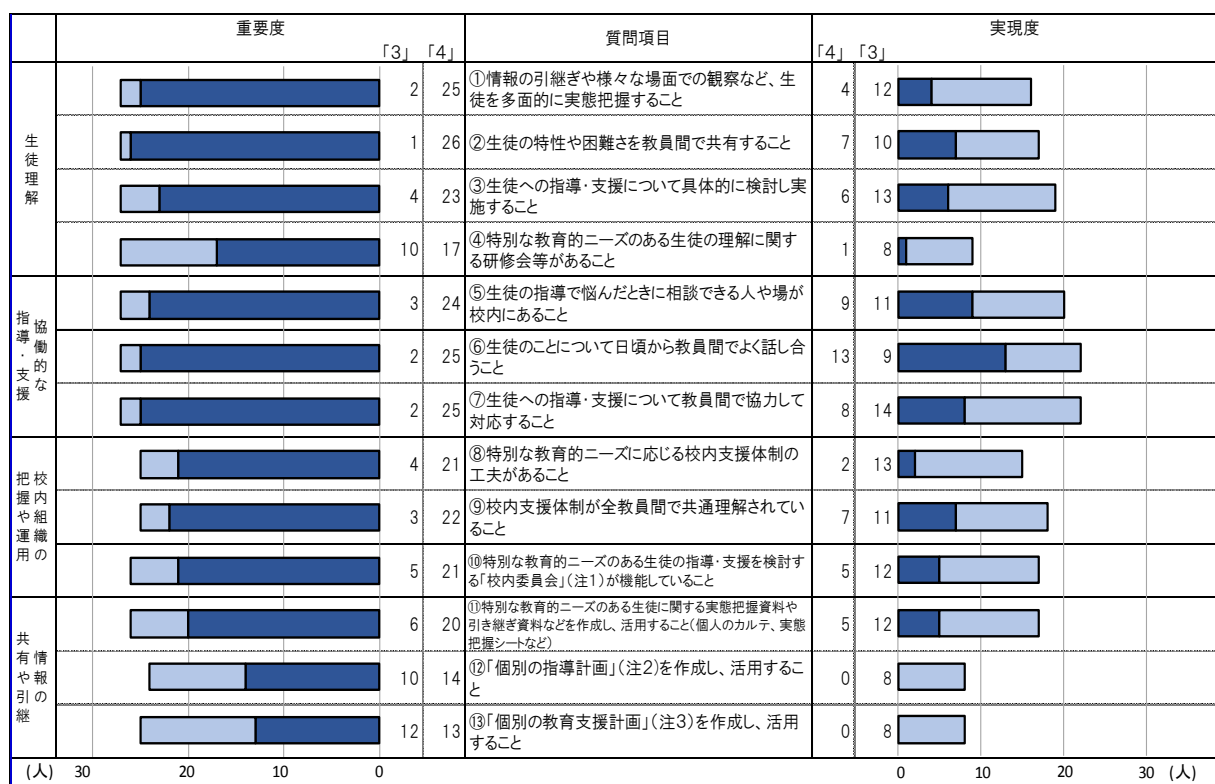


図 3 I-8 校内支援体制に係わる項目 (C校) N=27

2) 学校訪問での観察結果

表 3 I-4 は、C 校で取り組まれている指導の工夫をまとめたものである。

表 3 I-4 C 校における指導方法の工夫

授業の構成	・ 授業の初めに本時の目標を明確に伝える ・ 単元の流れを始めに伝え、見通しをもたせる ・ 書く時間、読む時間等、活動の時間を分ける ・ 話題にメリハリをつけ興味関心をもたせる
板書の工夫	・ 重要箇所は色チョークで記したり囲んだりする ・ 板書しているときは説明しない ・ 授業中は板書を消さず、一枚で完結させる ・ ポイントとなる部分は大きく書く

ワークシートの工夫	・穴埋め式の問題を繰り返し解き、確実に要点を押さえる ・基礎から応用へとステップアップさせ、個々のレベルでチャレンジできる ・行間をあけ、読みやすくする ・単語の間に改行しないよう、位置をずらす
教材教具及び支援機器の活用	・ICTを活用し、ワークシート等を拡大する ・実物や見本を用いて説明する
指示・発問の工夫	・端的に伝える ・一度に多くの指示を与えず、簡潔に繰り返す ・移動を伴う時は、全体指示の後すぐに活動させる ・「～につながるから～しよう」と目的も明確に伝える ・「～さんは、つまり何を言いたかったと思うか？」など、生徒の発言を取り上げ、次の発問とつなげていく ・前時との違いが分かるように関連付けて説明する（写真3 I - 5）
生徒との関わり	・注意が逸れそうな時は、さりげなく指名し導く ・「ありがとう」「いい発想だと思う」など、生徒の取り組む姿勢にはすぐに声をかけ、意欲につなげる（写真3 I - 6） ・発言や質問しやすい雰囲気を作る
T・T連携の工夫	・全体指導者とサブ教員の役割が明確になっている ・サブ教員はさりげなく個別指示を行う ・生徒はどの教員に質問しても大丈夫であるという安心がある
環境整備の工夫	・カテゴリー毎に掲示物を整理し、タイトルを付ける ・連絡事項や変更点はホワイトボードに記している ・個々のレベルでステップアップできるよう自主学习プリントを棚に保管する（写真3 I - 7）



写真3 I - 5



写真3 I - 6



写真3 I - 7

C 校の教員が行っている授業には、様々な授業の進め方や支援の工夫がなされていることが分かった。これらの工夫は、生徒達の学びやすさを考慮してそれぞれの教員が取り入れているものであり、見やすさ、聞きやすさ及び記憶を助けるだけでなく、学習意欲を引き出すことにもなっていた。これらを教員が意図的に取り入れられること、そして生徒達に有効であった様々な工夫を教員間で共有していくことで、さらに分かりやすい授業づくりが行われ、生徒の学びの保障になると考えられた。また、「④特別な教育的ニーズのある生徒の理解に関する研修会等があること」の項目で実現しているとの回答数が少なかったことに関して、特別支援教育コーディネーターから聞き取りを行った。校内研修は外部講師を招聘し毎年行われているが、既に知っている内容であったり自校では取り入れにくいと感じたりしたからではないかと推察された。

3) 研修会の実施

研修会では、教員アンケートと学校訪問の結果を奈良県立教育研究所から報告し、さらに「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」に関して、国立特別支援教育総合研究所から講義いただいた。

学校訪問で見られた C 校のよい取組は、生徒が授業内容を理解できるための様々な工夫が授業に取り入れられていることであり、教員の指示は簡潔で、活動の目的をはっきりと伝えたり指示や活動の量も一度に多く与えず確実に理解できるようにしたりしていた。しかし、「①クラスの状況に応じて、授業の進め方を工夫すること」、「④授業において、個々の特性を把握し一人一人の特性に応じた対応をすること」の項目において、重要と考えている人数に比べて実現していると回答した人数が少なかったため、生徒のわかりやすさにつながる工夫を紹介し、それらが生徒にとってどのように役立つのかという意味付けを行った。さらに、C 校の強みは“教員の協働的な指導・支援”であるため、日々の困った事象だけでなく工夫を共有し合うことで、同僚性を基盤として高め合うことができるのではないかと提案した。

研修後、参加した教員 21 名にアンケートを実施した（図 3 I-9）。「重要と考えている視点の共通理解」、「過ごしやすい学校づくりやわかりやすい授業づくりに向けた今後の課題の共有」、「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する理解」の 3 つの項目について、全教員が理解できた、どちらかという理解できたと答えた。自由記述には、「本校のような学校こそ教員側で情報共有し一枚岩になることが大切だと思う」「他の同僚の先生が実践されているもので、初めて知ったこともあった。活かしていきたい」との意見があった。

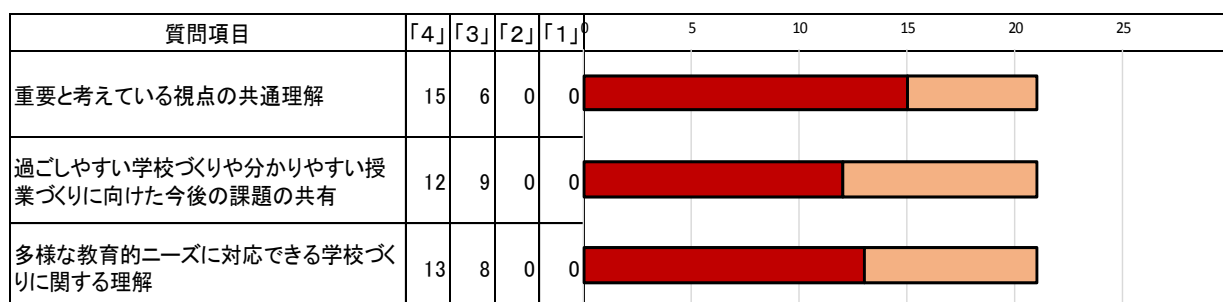


図 3 I-9 研修後のアンケート結果（C校） N=21

4. 考察

以上の取組の結果を踏まえ、高等学校における多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに向けた研修の在り方について考察する。

（1）高等学校における多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりとは

先述したように、高等学校における特別支援教育は、障害のある生徒への個々への指導・支援を行うことだけではない。多様な教育的ニーズのある生徒が高等学校に進学している現状がある。そのため、一人一人がもてる力を発揮し社会参加と自立を目指すには、生徒が過ごしやすい学校づくりや分かりやすい授業づくりが欠かせないと考える。

奈良県立教育研究所（2018）で実施した特別支援教育コーディネーターへのアンケートにおいて「学校で行っている支援は、生徒の特別な教育的ニーズに応えられている。」と答えた特別支援教育コーディネーターは約 90%にのぼったが、課題として「個別で行っていることが多い。」「一部の教員に負担がかかる。」といった個別指導を行っていることから人手がかかると危惧する意見があった。また、「支援内容に限界を感じることもあり、いろいろな情報を得て良い支援を考えていく必要がある。」といった具体的な指導・支援方法の検討の難しさも挙げられた。国立特別支援教育総合研究所（2012）で行われた教員の意識調査においても、特別支援教育の必要性は感じつつも、現状では難しいという理由に人や時間の確保が課題として多く挙げられ、約 21%の高等学校教員が「特別支援教育は高等学校の目的に合わない。」と回答している。そこで、高等学校においては特別支援教育という考え方ではなく、一人一人の生徒が学びやすい授業の工夫という視点の方が取り組みやすいと指摘している。今後、学校全体で多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに取り組むには、まずは1次的な取組を基盤にし、すべての生徒を対象と考えて、過ごしやすい学校づくりやわかりやすい授業づくりを進めることが有効であると考えられる。

（２）教員の意識調査の実施と指導の工夫の拾い出しを行い、取組の方向性を共有する意義

奈良県立教育研究所(2018)で実施した特別支援教育コーディネーターへのアンケートでは、「特別支援教育を推進するため、教員の理解や協力が得られる。」と約 80% が答えているが、課題として「関係者のみで話している程度にとどまる。」「支援の検討は関係教員の中だけで行われる。」といった一部の教員のみに対応になっていることや「集めた情報を次に活かすことができていない。」「教科担当者以外への周知をどのようにしていくか。」といった全体での情報共有やその活用ができていないことを挙げている。中には、「先生方によって生徒の捉え方がまちまちで、支援の必要性を理解していただけないことがある。」「教員の意識の開きが大きい。」といった意見もあった。教員の協力や理解が得られていると答えているにも関わらず、全体の取組につながりにくい現状がうかがえる。

一方、研究協力校 3 校に実施した教員アンケートでは、どの学校においても「生徒の指導・支援に関わること」及び「校内支援体制に関わること」のすべての項目でほとんどの教員が重要である、どちらかといえば重要であると回答している。教員にとって、どの項目も重要と捉えることはもっともである。しかし、重要度 4 の回答に絞り込んだときに、各校の教育活動の特色に応じて、教員がどのようなことを重要視しているかが見えてきた。例えば、B 校は生徒のキャリアプランニング能力を育成するために主体的な学びに関する研修を重ねてきたため、授業の中で生徒の質問に応じたり、やりとりしたりすることが重要であると回答していた。C 校は地域とのつながりを大切にした学習活動を展開されており、社会参加に向けて学習面、生活面共にマナーやルールを丁寧に伝えることが重要であると回答していた。まさに、各校の教育目標や育成したい生徒像を教員間で共通理解されているからであろう。このように、各校が重要と考えていることを共有し、さらに各校の目指すべき方向性を再確認することが、多様な教育的ニーズのある生徒も含めた学校づくりのステップを検討する糸口になるのではないだろうか。

加えて、高等学校の現場に即した取組が進められる糸口として考えられるのが、各校の現状を踏まえた提案である。学校訪問では、教員アンケートの結果や記述内容を参考にし、実際にはどのような指導・支援が行われているのかの検証を行った。協力いただいた 2 校共に、様々な工夫を見付けることができた。ただ、それらは、教員が手探りであるために継続的に行われていなかったり、教員の経験則によっているため生徒が活用したいタイミングで取り入れられていなかったりしてした。既に取り入れられている指導・支援の工夫にはどのような意味があり生徒に役立つのかを教員が知ること、意図的な工夫を行うことができ、生徒の学びやすさにつながると考えられる。そのため、研修において工夫の意味付けを行うことは、それぞれが取り組んでいることに価値をもたせることになり、教科担任制である高等学校においても、教科を超え

て活用できる内容になるのではないか。

これらを総合して考えたとき、多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりでは、個への特別な支援を一部の教員が行う教育の在り方を検討するのではなく、それぞれの学校目標や各校の特色を活かしながら、今できていることとこれからできそうなことの検討に意味があると考えられる。そこで、まず押さえておきたいのは、教員が重要視していることの共有である。このことは、学校の教育目標や育成したい生徒像の共通認識と目指すべき方向性の再確認につながる。本研究においては、教員へのアンケートを実施することにより、教員が重要と考えていることや課題が見え、各校の方向性を確認し共有することができた。また、学校訪問において自校の指導の工夫を拾い上げ意味付けを行ったことは、各校の教員にとっては自校で取組可能な指導・支援としてイメージしやすかった。このことは、日々の教育活動の中での具体的な方策や指導・支援の場があるかを振り返ることとなり、今取り組んでいる状況を再確認するきっかけとなり得る。加えて、個々の取組を振り返ることだけで終わらせず、教員間でそれらを共有することが次の取組への糸口になる。

多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりを目指すには、教員間の意識の共有が重要である。各校の特色があり、さらには学習集団や学校環境等が共通しているからこそ、教員間の意識の共有によって目指すべき方向性を一にし、気になる生徒を含めたすべての生徒が過ごしやすい学校づくりやわかりやすい授業づくりにつなげたいと考える。

（３）高等学校における研修の在り方の提案

上述した内容を共有する機会の一つが校内研修である。特別支援教育の基礎知識や特性の理解、事例検討など、研修の内容や研修体制は様々ある。各校にとってどのような内容や方法が適切かは、各校がその時の実情に合わせて吟味されることが望ましい。しかし、重要なのは研修を受けた後、それぞれの教員が研修内容を活用できることである。「学校づくりデザインマップ」（研究代表者註：平成 30 年度検討段階の素案）によれば、「教員個々の成長とチームとしての成長」において、「まだ取り組まれていない状況（教職員を対象とした研修等が企画、実施されていない）」の段階から「取り組み始めた状況（研修などを通して学んだ内容が実際の指導・支援に活かされていない）」の段階を経て「移行している状況（実施された研修などを通して、教職員が知識や技術として学んだ内容が、実際の指導・支援に活かされているケースもある）」の段階へとつながる。重要なのは、得た知識や技能を指導場面で試みることで、そして教員個人の取組で終わらせず学校全体の取組とすることである。その際、教員の協働性があることは、今後の取組の進め方に大きな意味がある。さらに、協働性を継続させていくことで、最終的には「モデルとなる状況（教職員が知識として学んだ内容は、実際の指導・支援に活かされ、同僚性を基盤として高め合う機会がある）」

の段階へと高まることを目指したい。

今後は本研究結果を踏まえ、高等学校において、「多様な教育的ニーズに対応できる学校」はどういったものなのかを共有する作業が必要となってくると考える。奈良県立教育研究所としては、学校現場に汎用性のある研修内容を提案できるよう、今後とも検討を重ねていきたい。

文献

国立特別支援教育総合研究所（2010）基盤研究B「通常学級へのコンサルテーション－軽度発達障害児及び健常児への教育的効果－（平成19年度～21年度）」研究成果報告書

国立特別支援教育総合研究所（2012）専門研究B「発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際的研究－幼児教育から後期中等教育への支援の連続性－（平成22年度～23年度）」研究成果報告書

国立特別支援教育総合研究所（2014）専門研究B「高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究－授業を中心とした指導・支援の在り方－（平成24年度～25年度）」研究成果報告書

国立特別支援教育総合研究所（2015）専門研究A「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－（平成27年度）」

奈良県特別支援教育体制整備状況調査結果（平成24年度～29年度）

奈良県教育委員会学校教育課特別支援教育係資料（平成27年度～30年度）

文部科学省 調査研究協力者会議（2009）「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校ワーキング・グループ報告～」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054_2/gaiyou/1283724.htm

文部科学省 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/houkoku/1321667.htm

文部科学省 調査研究協力者会議報告（2016）「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369191.htm

文部科学省（2017）「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/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm

文部科学省（2018）「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」

高等学校における「分かりやすい授業づくり・過ごしやすい学校づくり」状況調査

今年度、奈良県立教育研究所特別支援教育部では「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究」に取り組んでいます。授業づくりや学校づくりにおける貴校の取組を参考にさせていただき、高等学校における多面的な生徒理解と指導・支援の充実を目指したいと考えています。どうぞご理解とご協力をいただきますよう、お願いいたします。

1 教職経験年数及び現任校での勤務年数をお書きください

教職経験年数（ ）年目

現任校での勤務年数（ ）年目

2 生徒への指導・支援に係わる各項目に関して、あなたはどの程度重要だと思いますか。またあなたはどの程度それを実現していると思いますか。
当てはまる段階に○を付けてください。 また、実現度で3・4を回答された場合は具体例を右欄にお書きください。 1・2を回答された場合、実現していないけれどもこんなことができたらいと思われる具体案があればお書きください。

重要度…4（重要である） 3（どちらかといえば重要である） 2（どちらかといえば重要ではない） 1（重要ではない）

実現度…4（実現している） 3（どちらかといえば実現している） 2（どちらかといえば実現していない） 1（実現していない）

【学習面に係わること】

①クラスの状況に応じて、授業の進め方を工夫すること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

* 具体例もしくは案

②授業を進める上で生徒の質問に応じたり生徒とのやりとりをすること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

③授業中のマナーやきまりを明確にし、丁寧に伝えること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

④授業において、個々の特性を把握し一人一人の特性に応じた対応をすること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑤日常的に、細やかに生徒の学習状況の評価を行うこと

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

【生活面に係わること】

⑥掲示物を生徒にとって分かりやすいものにすること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑦持ち物の整理や提出物を出しやすい工夫をすること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑧様々な連絡事項（予定や変更等）を生徒が分かりやすいように伝えること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑨学校生活において守るべきルールを分かりやすく示すこと

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

【生徒の自己理解に係わること】

⑩生徒一人一人が認められる場があること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑪生徒が自分の気持ちや意見を表現する場があること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑫体験を通した自己理解や他者理解を学習する場があること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑬生徒一人一人がやりたいことや得意なことを意識する場があること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑭生徒一人一人が自ら目標を立てて取り組む場があること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

* 特に上記以外で工夫していることがあればご記入ください

裏面へのご記入もお願いいたします

3 自校の校内支援体制等に係わる各項目に関して、あなたはどの程度重要だと思いますか。また自校ではどの程度実現されていると思いますか。当てはまる段階に○を付けてください。また、実現度で3・4を回答された場合は具体例を右欄にお書きください。 1・2を回答された場合、実現していないけれどこんなことができればよいと思われる具体案があればお書きください。

重要度…4（重要である） 3（どちらかといえば重要である） 2（どちらかといえば重要ではない） 1（重要ではない）
実現度…4（実現している） 3（どちらかといえば実現している） 2（どちらかといえば実現していない） 1（実現していない）

【生徒理解に係わること】

①情報の引継ぎや様々な場面での観察など、生徒を多面的に実態把握すること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

* 具体例もしくは案

②生徒の特性や困難さを教員間で共有すること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

③生徒への指導・支援について具体的に検討し実施すること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

④特別な教育的ニーズのある生徒の理解に関する研修会等があること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

【協働的な指導・支援に係わること】

⑤生徒の指導で悩んだときに相談できる人や場が校内にあること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑥生徒のことについて日頃から教員間でよく話し合うこと

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑦生徒への指導・支援について教員間で協力して対応すること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

【校内組織の把握や運用に係わること】

⑧特別な教育的ニーズに応じる校内支援体制の工夫があること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑨校内支援体制が全教員間で共通理解されていること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑩特別な教育的ニーズのある生徒の指導・支援を検討する「校内委員会」（注1）が機能していること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

【情報の共有や引継に係わること】

⑪特別な教育的ニーズのある生徒に関する実態把握資料や引き継ぎ資料などを作成し、活用すること（個人のカルテ、実態把握シートなど）

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑫「個別の指導計画」（注2）を作成し、活用すること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

⑬「個別の教育支援計画」（注3）を作成し、活用すること

重要度	4	3	2	1
実現度	4	3	2	1

* 特に上記以外で工夫していることがあればご記入ください

（注1）学校内に置かれた発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握及び支援の在り方等について検討を行う委員会

（注2）幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該幼児児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ計画

（注3）障害のある幼児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方の下に福祉、医療、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業までの長期的な視点に立って、一貫して的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について作成した支援計画

Ⅱ．静岡県

高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携

平成 30 年度 地域実践研究（長期派遣型）

「高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携」

1. 背景と目的

静岡県では、「静岡県教育振興基本計画 2018 年度～2021 年度」に特別支援教育の充実として、LD、ADHD、自閉症等、様々な障害のある児童生徒を支援することが明記されている。高等学校における主な取組として、通級による指導の制度化に対応した取組の推進、発達障害等のある生徒に対する高等学校段階での支援・教育の在り方の検討、高等学校における発達障害等のある生徒の支援に向けた教職員の理解促進等が挙げられている。

平成 19 年度より「高等学校特別支援教育体制研究事業」として、高等学校（地域の特別支援学校を含む）を県内 7 地域に編成し、支援のための学校間ネットワークを形成し、支援体制の推進を図っている。また、平成 28 年 4 月静岡県教育委員会策定の「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について—『共生・共育』を目指して—」の中では、高等学校における特別支援教育の推進に向けて、特別支援学校のセンター的機能の活用や学校間のネットワークの強化を取組の一環として挙げている。さらに、平成 30 年 3 月静岡県教育委員会策定の「ふじのくに魅力ある学校づくり推進計画（静岡県高等学校第三次長期計画）—平成 40 年度（2028 年度）を見通して—」の中でも、特別支援学校と連携した支援体制（通級による指導等）についての検討が明記されており、高等学校における特別支援教育の推進において、特別支援学校との連携は欠かせない位置づけとされていることがわかる。

しかし、静岡県特別支援学校副校長・教頭会（2017）が静岡県 A 地区の公立高等学校 14 校を対象に実施した調査から、スクールカウンセラーと連携を図っている学校が 13 校であったことに対して、特別支援学校と連携を図っている学校は 2 校のみにとどまり、特別支援学校との連携が希薄な現状が明らかとなっている。

また、前述の研究は A 地区の高等学校に限定された調査であったことから、連携先である特別支援学校を調査対象にしたり、A 地区以外の地域の実情についても詳細に調査したりすることが必要であると考えた。そこで本研究では、静岡県 B 地区の公立高等学校における特別支援教育の現状と課題を把握するとともに、県内の公立高等学校と特別支援学校との連携の在り方を探ることを目的とする。

2. 研究の方法

本研究では、静岡県 B 地区の公立高等学校における特別支援教育の現状と課題を把握するため、校内支援体制や関係機関及び特別支援学校との連携などについて質問紙調査を実施した。さらに、特別支援学校と連携実績のある高等学校による特別支援教育に関する取

組の詳細を探り、特別支援学校とのよりよい連携についての示唆を得るために、訪問による聞き取り調査を行った。

また、静岡県 B 地区の特別支援学校のセンター的機能や関係機関及び公立高等学校との連携の現状と課題を把握するため、質問紙調査を実施した。さらに、高等学校と連携実績のある特別支援学校による取組の詳細を探り、高等学校とのよりよい連携についての示唆を得るために、訪問による聞き取り調査を行った。

3. 質問紙調査

(1) 目的

高等学校における特別支援教育に関する校内支援体制及び高等学校と特別支援学校の連携の現状について明らかにする。

(2) 方法

1) 調査対象

静岡県 B 地区の公立高等学校全 35 校（うち分校 3 校）の 41 課程（全日制 34 課程、定時制 7 課程）及び同地区の県立特別支援学校全 14 校（うち分校 8 校）とした。全日制及び定時制の 2 つの課程がある学校については、課程ごとに調査を実施した。

2) 調査用紙の作成

調査用紙は国立特別支援教育総合研究所（2018）、水谷・大谷（2015）、文部科学省（2017）（2005）、村井（2006）、静岡県特別支援学校副校長・教頭会（2017）、武居・山中（2009）の研究を参考に調査項目を作成した。高等学校対象の調査用紙は、高等学校で特別支援教育コーディネーターを 3 年間以上経験している教員 3 人、特別支援学校対象の調査用紙は、特別支援学校で特別支援教育コーディネーターを 3 年間以上経験している教員ら 3 人に予備調査を実施し、得られた意見を参考に内容を再構成して作成した。

3) 調査手続き

郵送による自記式質問紙法により調査を実施し、平成 30 年 7 月 26 日に発送、同年 9 月 7 日を締め切りとした。なお、9 月 7 日時点で未着の学校へは、依頼状を発送し、回答を再依頼した。

回答者は各校の特別支援教育コーディネーターを対象とした。特別支援教育コーディネーターを複数指名している場合には、主となる特別支援教育コーディネーターが回答するように依頼した。内容について不備があった場合は電話による確認を行った。

調査結果については、質問項目ごとに単純集計を行った。

なお、質問紙調査を行うにあたり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会におい

て承認を得た。調査協力依頼書において本研究の趣旨について説明し、回答後、返送してもらうことで研究への同意とみなした。調査協力は任意であり、辞退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。

4) 調査内容

(ア) 高等学校への調査

質問項目は「学校の概要について」10項目、「回答者について」5項目、「特別な支援を必要とする生徒について」3項目、「実態把握の方法について」3項目、「特別支援教育に関する校内支援体制について」9項目、「外部との連携について」8項目とした(別掲参照)。

(イ) 特別支援学校への調査

質問項目は「学校の概要について」5項目、「回答者について」5項目、「センター的機能について」9項目、「外部との連携について」1項目、「高等学校との連携について」8項目とした(別掲参照)。

なお、本報告では紙面の都合上、調査結果の一部を掲載した。

(3) 結果

1) 高等学校について

(ア) 回収結果

静岡県B地区の公立高等学校全35校(うち分校3校)の41課程(全日制34課程、定時制7課程)のうち、39課程から回答を得られた。回収率は95.1%であった。

(イ) 高等学校の概要

①県内B地区の公立高等学校39課程における課程数と生徒数

県内B地区の公立高等学校39課程における課程数及び生徒数の合計及び内訳を表3Ⅱ-1-1に示した。39課程において在籍する生徒の総数は19,614人であり、その内訳は、全日制18,766人(95.7%)、定時制848人(4.3%)であった。

表 3Ⅱ－1－1 公立高等学校 39 課程における課程数と生徒数

		課程数	生徒数	割合
全日制		33	18,766	95.7%
内 訳	普通科	(15)	(8,008)	(40.8%)
	専門学科	(6)	(2,878)	(14.7%)
	総合学科	(2)	(1,298)	(6.6%)
	普通科と専門学科	(2)	(772)	(3.9%)
	その他	(8)	(5,810)	(29.6%)
定時制		6	848	4.3%
通信制		0	0	0.0%
合計		39	19,614	

②特別支援教育を推進するための教職員の理解や協力

特別支援教育を推進するための教職員の理解や協力が得られているかについて四件法でたずねた。「概ね得られている」と回答した学校が 11 課程 (28.21%)、「どちらかといえど得られている」と回答した学校が 23 課程 (58.97%)、「どちらかといえど得られていない」と回答した学校が 4 課程 (10.26%)、「得られていない」と回答した学校が 1 課程 (2.56%) であった。90% 近くの課程が「概ね得られている」「どちらかといえど得られている」と回答していた。

(ウ) 特別な支援を必要とする生徒数及び主な障害について

特別な支援を必要とする生徒が在籍しているかをたずねた。「在籍している」と回答したのは 35 課程 (89.7%)、「在籍していない」と回答したのは 4 課程 (10.3%) であった。

特別な支援を必要とする生徒数を表 3Ⅱ－1－2 に示した。全日制に在籍する特別な支援を必要とする生徒は 166 人 (0.88%)、定時制に在籍する特別な支援を必要とする生徒は 150 人 (17.69%) であった。特別な支援を必要とする生徒の総数は 316 人 (1.61%) で、そのうち診断・判定を受けている生徒は 166 人 (0.85%) であった。

表 3Ⅱ－1－2 特別な支援を必要とする生徒数

	総生徒数	特別な支援を必要とする生徒数	診断・判定を受けている生徒数
全日制	18,766	166 (0.88%)	84 (0.45%)
定時制	848	150 (17.69%)	82 (0.97%)
合計	19,614	316 (1.61%)	166 (0.85%)

「在籍している」と回答した 35 課程に対し、特別な支援を必要とする生徒の主な障害種を選択肢 (複数回答可) でたずね、その結果を図 3Ⅱ－1－1 に示した。「ADHD」が 19 課程 (54.3%) で最も多く、次いで「自閉症」が 13 課程 (37.1%)、「学習障害」が 8 課程 (22.9%) の順であった。「その他」として、「知的障害」「適応障害」などの回答が挙

げられた。

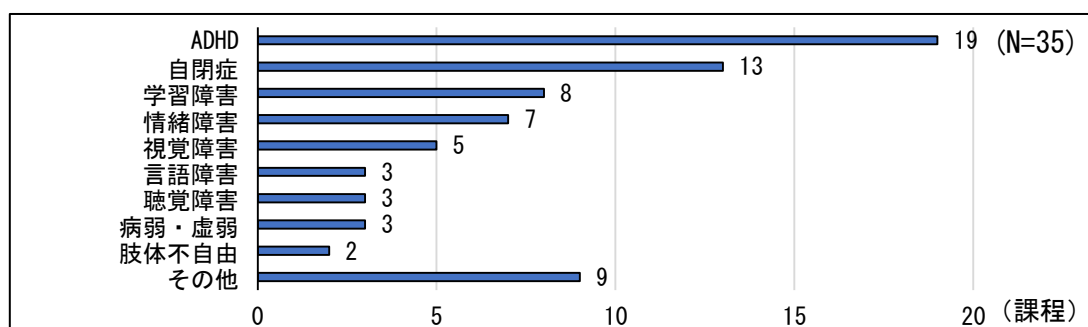


図 3 II - 1 - 1 特別な支援を必要とする生徒の主な障害（複数回答）

（エ）実態把握の方法

①入学前における生徒の実態把握の方法

入学式前日までに行っている特別な支援を必要とする生徒の実態把握の方法について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 2 に示した。全 39 課程が入学前に何らかの方法で実態把握を行っていることが明らかになった。最も多かったのは「中学校との事前の情報交換や相談を行っている」で 32 課程（82.1%）、次いで「保健調査票を記入してもらっている」が 20 課程（51.3%）、「中学校から個別の教育支援計画をもらっている」が 17 課程（43.6%）の順であった。

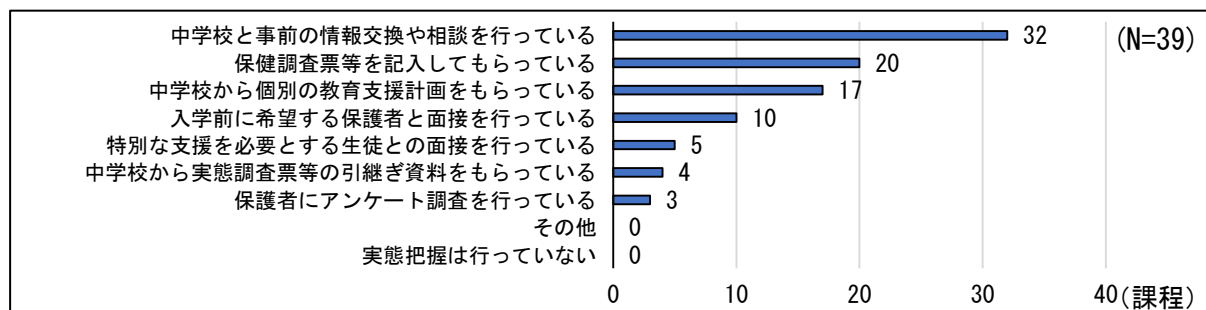


図 3 II - 1 - 2 入学前における実態把握の方法（複数回答）

②入学後における生徒の実態把握の方法

特別な支援が必要な生徒の入学後における実態把握の方法について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 3 に示した。全 39 課程が入学後も何らかの方法で実態把握を行っていた。最も多かったのは「教科担任から情報を得る」が 33 課程（84.6%）で、次いで「養護教諭から情報を得る」が 30 課程（76.9%）、「保護者から情報を得る」が 29 課程（74.4%）、「中学校から情報を得る」が 28 課程（71.8%）の順であった。

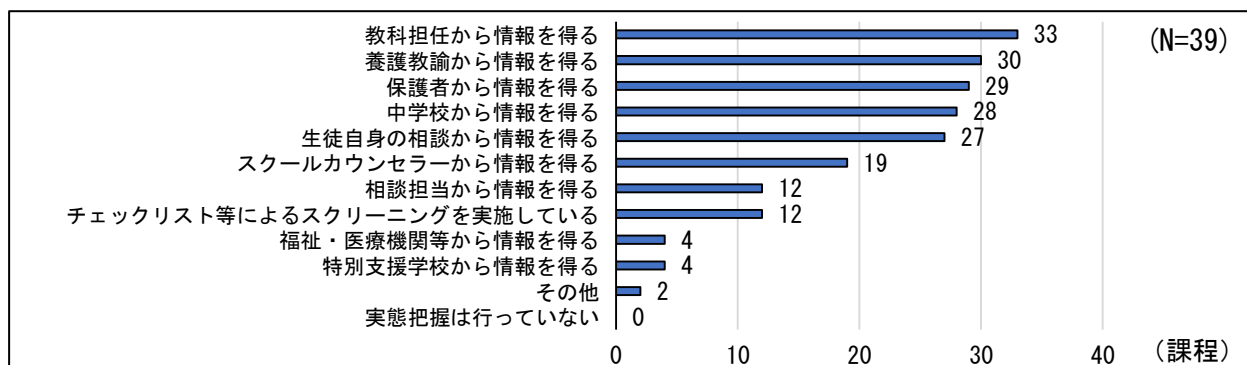


図 3 II - 1 - 3 入学後における実態把握の方法（複数回答）

③実態把握で得た情報の共有方法

実態把握で得た情報の共有方法について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 4 に示した。「職員会議で報告している」が 28 課程（71.8%）で最も多く、次いで「学年会・教科会で報告している」が 25 課程（64.1%）、「校内委員会で報告している」が 20 課程（51.3%）、「スクールカウンセラーに報告している」が 18 課程（46.2%）の順であった。「共有はしていない」は 1 課程（2.6%）であった。

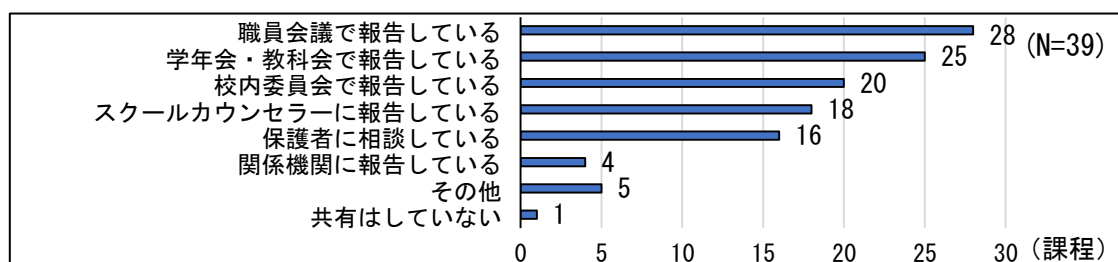


図 3 II - 1 - 4 実態把握で得た情報の共有方法（複数回答）

（オ）校内支援体制

①校内委員会

校内委員会が設置されているかをたずねた。「設置されている」と回答したのは 34 課程（87.2%）、「設置されていない」と回答したのは 5 課程（12.8%）であった。

校内委員会が「設置されている」と回答した 34 課程に対し、校内委員会の活動状況を選択肢でたずねた。「毎月 1 回以上」が 4 課程（11.8%）、「学期に 1 回」が 2 課程（5.9%）、年に「1～3 回」が 4 課程（11.8%）、「必要に応じて」が 24 課程（70.6%）であった。

また、校内委員会が「設置されている」と回答した 34 課程に対し、校内委員会の役割について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 5 に示した。「特別な支援を必要とする生徒の実態把握」が 27 課程（79.4%）で最も多く、次いで「支援体制についての立案・計画」が 24 課程（70.6%）、「学級担任、教科担任への支援」が 19 課程（55.9%）、「個別の指導計画の作成・検討」が 18 課程（52.9%）の順であった。「その他」として、「合理的配慮対応」という回答が挙げられた。

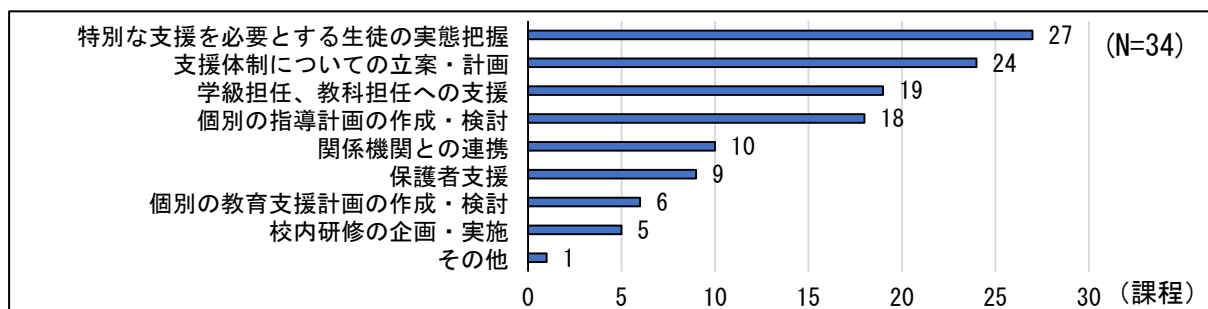


図 3 II - 1 - 5 校内委員会の役割（複数回答）

②個別の教育支援計画

個別の教育支援計画を作成しているかをたずねた。「作成している」と回答したのは 9 課程（23.1%）、「作成していない」と回答したのは 30 課程（76.9%）であった。

個別の教育支援計画を「作成している」と回答した 9 課程に対し、主な作成者について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 6 に示した。「特別支援教育コーディネーター」が 6 課程（66.7%）で最も多く、次いで「学級担任」の 5 課程（55.6%）であった。9 課程中 3 課程は複数名の回答であったが、4 課程は「特別支援教育コーディネーター」のみ、2 課程は「学級担任」のみの回答であった。

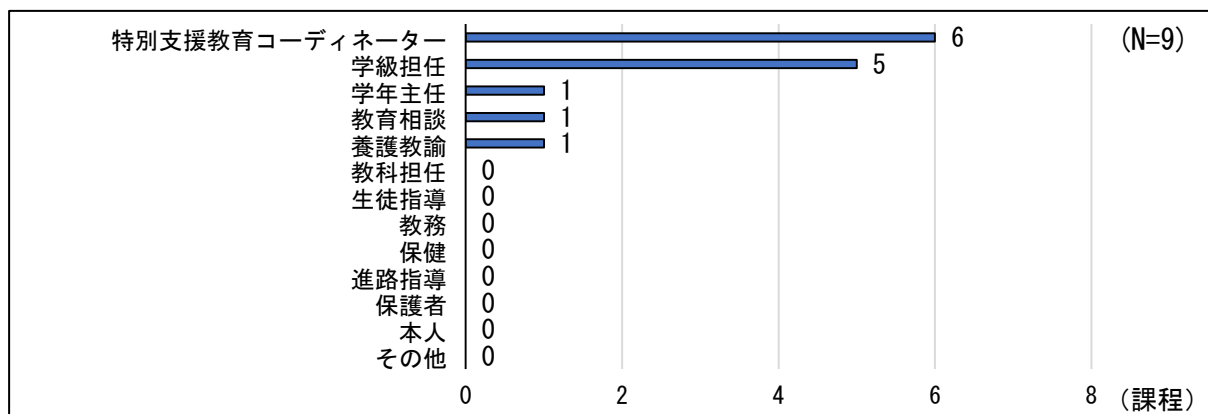


図 3 II - 1 - 6 個別の教育支援計画の主な作成者（複数回答）

次に、個別の教育支援計画を「作成していない」と回答した 30 課程に対し、個別の教育支援計画を作成していない理由について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 7 に示した。「作成について検討中である」が 12 課程（40.0%）で最も多く、次いで「作成のノウハウがない」が 9 課程（30.0%）、「体制ができていない」が 7 課程（23.3%）の順であった。「その他」として、「個別の教育支援計画と個別の指導計画の違いや作成をしなければならない生徒の見極めが曖昧なため」という回答が挙げられた。

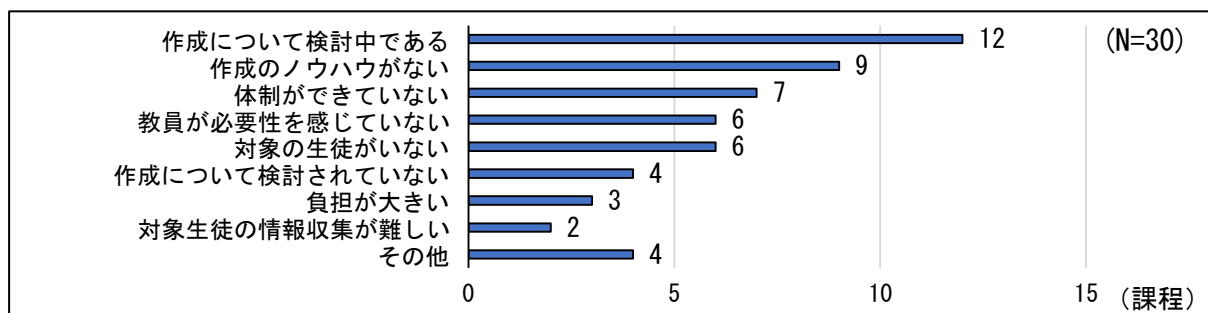


図 3 II - 1 - 7 個別の教育支援計画を作成していない理由（複数回答）

③個別の指導計画

個別の指導計画を作成しているかをたずねた。「作成している」と回答したのは 23 課程（59.0%）、「作成していない」と回答したのは 16 課程（41.0%）であった。

個別の指導計画を「作成している」と回答した 23 課程に対し、主な作成者について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 8 に示した。「特別支援教育コーディネーター」が 18 課程（78.3%）で最も多く、次いで「学級担任」の 12 課程（52.2%）、1 課程（4.3%）のみが「本人」という回答であった。23 課程中 10 課程は複数名の回答であったが、9 課程は「特別支援教育コーディネーター」のみ、4 課程は「学級担任」のみの回答であった。

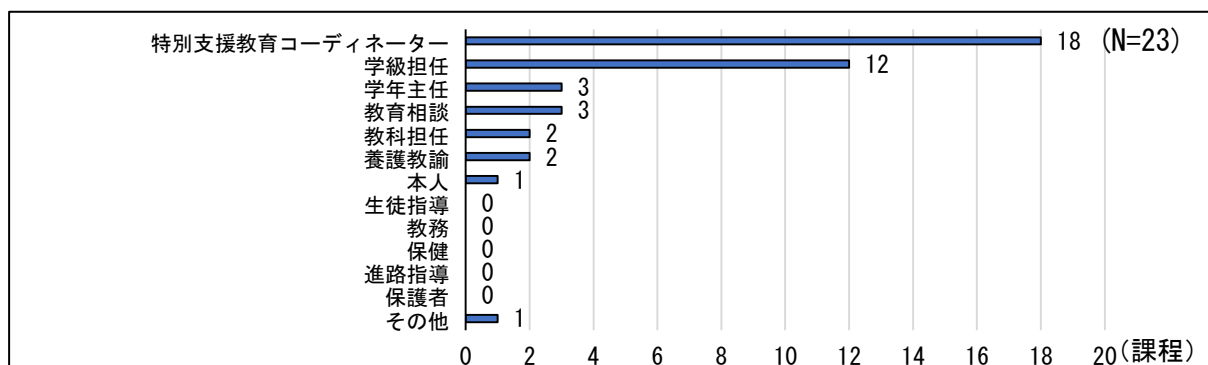


図 3 II - 1 - 8 個別の指導計画の主な作成者（複数回答）

次に、個別の指導計画を「作成していない」と回答した 16 課程に対し、個別の指導計画を作成していない理由について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 9 に示した。「作成について検討中である」が 11 課程（68.8%）で最も多く、次いで「対象の生徒がいない」が 5 課程（31.3%）の順であった。

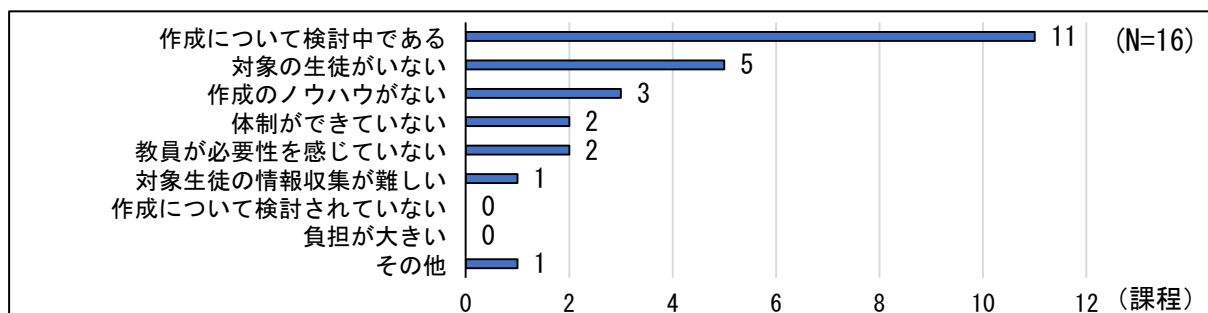


図 3 II - 1 - 9 個別の指導計画を作成していない理由（複数回答）

④特別な支援が必要な生徒に対する支援

特別な支援が必要な生徒に対し支援を行っているかをたずねた。「行っている」と回答したのは 33 課程（84.6%）、「行っていない」と回答したのは 6 課程（15.4%）であった。

支援を「行っている」と回答した 33 課程に対し、実施している支援内容について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 10 に示した。「座席配置の配慮」「簡単に具体的な指示」が 18 課程（54.5%）で最も多く、次いで「習熟度別の編成の実施」「板書、掲示物の工夫」が 11 課程（33.3%）、「放課後等を利用した個別または小集団の学習指導」が 10 課程（30.3%）の順であった。その他として、「クールダウンの部屋の設置」「テストの拡大コピー」「パソコン入力による課題提出」などが挙げられた。

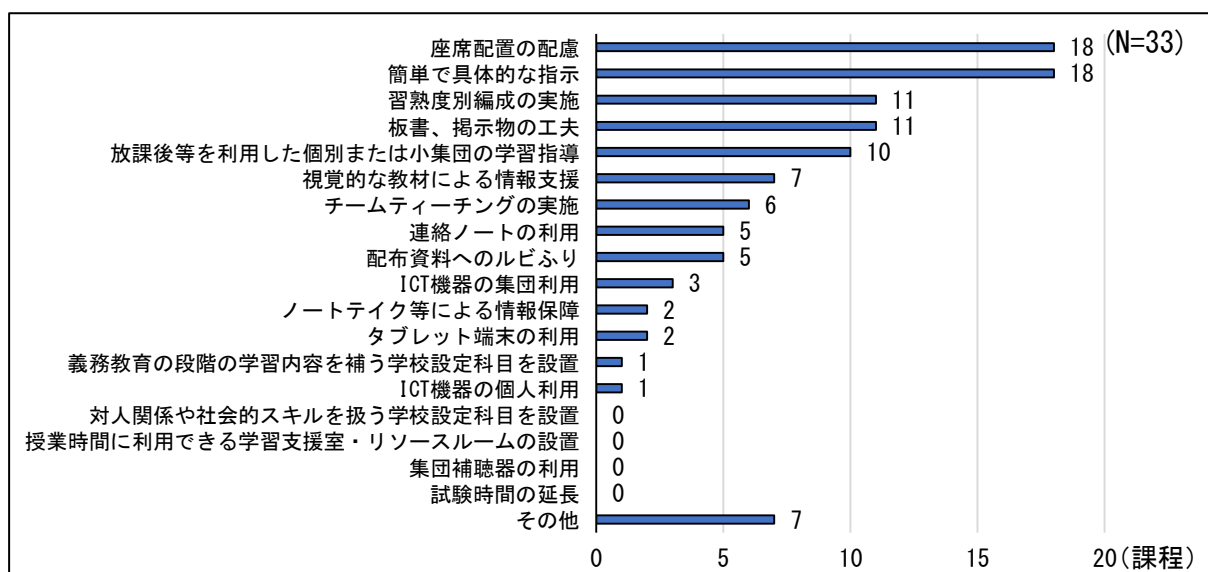


図 3 II - 1 - 10 実施している支援内容（複数回答）

⑤特別支援教育に関する校内研修

平成 29 年度から平成 30 年度に特別支援教育に関する校内研修を実施したかをたずねた。「実施した」と回答したのは 33 課程（84.6%）、「実施していない」と回答したのは 6 課程（15.4%）であった。

校内研修を「実施した」33 課程に対して、実施した研修内容について選択肢（複数回答

可) でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 11 に示した。「特別支援教育の基礎的理解」が 26 課程 (78.8%) で最も多く、次いで「障害特性の理解について」が 13 課程 (39.4%)、「授業等における学習面での支援の工夫」「具体的な事例検討」「合理的配慮や基礎的環境整備」が 8 課程 (24.2%) の順であった。

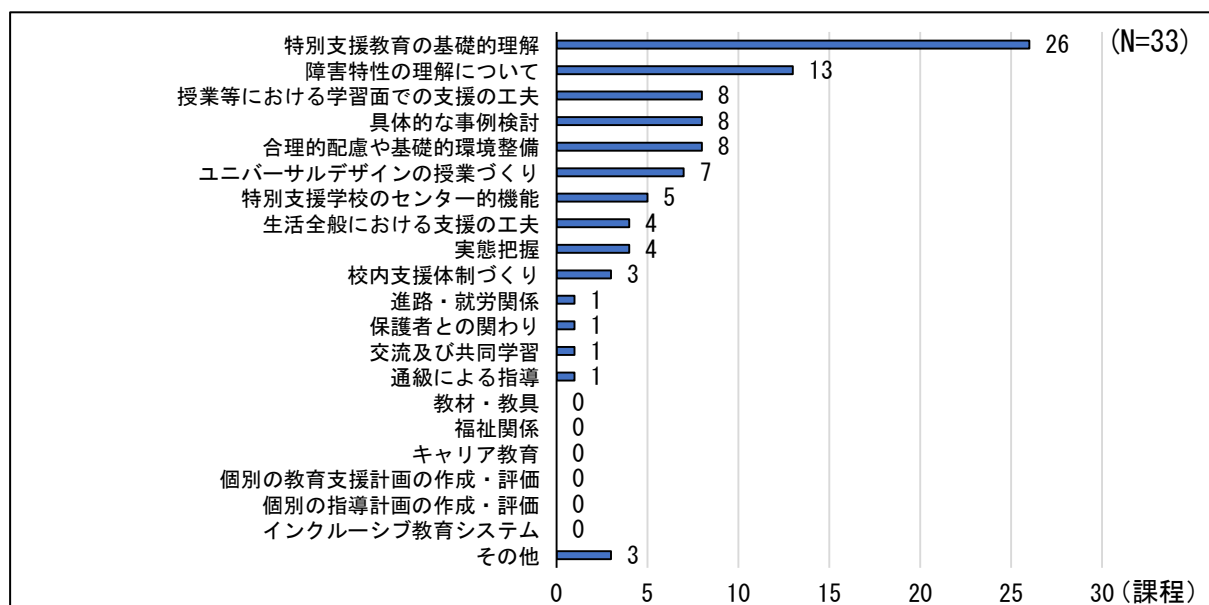


図 3 II - 1 - 11 実施した研修内容 (複数回答)

また、今後取り組みたい特別支援教育に関する校内研修の内容について選択肢 (複数回答可) でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 12 に示した。「授業等における学習面での支援の工夫」が 22 課程 (56.4%) で最も多く、次いで「具体的な事例検討」が 14 課程 (35.9%)、「障害特性の理解について」が 13 課程 (33.3%) の順であった。

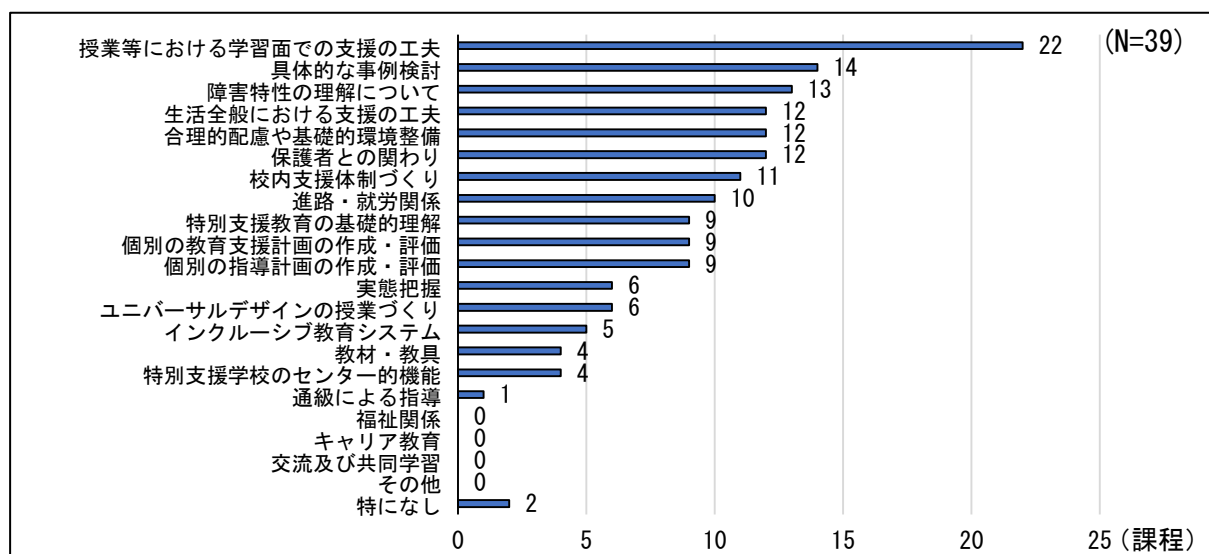


図 3 II - 1 - 12 今後取り組みたい研修内容 (複数回答)

⑥校内の特別支援教育の推進を図っていくために必要なこと

校内の特別支援教育の推進を図っていくために必要なことについて選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図3Ⅱ－1－13に示した。「校内での情報共有・連携」が31課程（79.5%）で最も多く、次いで「中学校との連携」が21課程（53.8%）であった。「特別支援学校との連携」は14課程（35.9%）で8番目に多い回答であった。

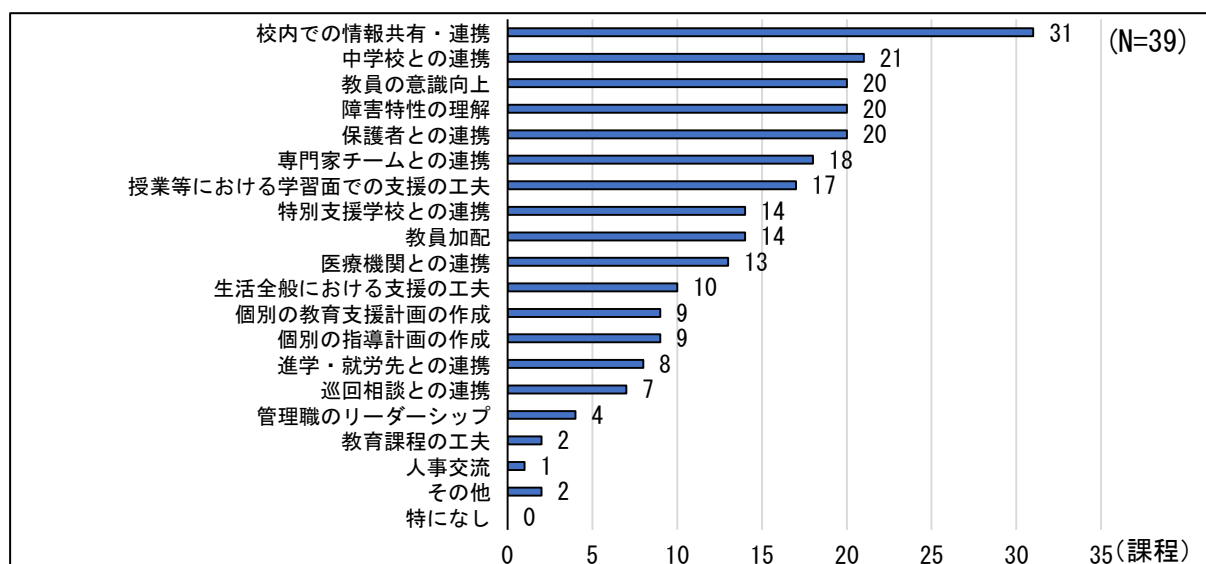


図3Ⅱ－1－13 校内の特別支援教育の推進を図っていくために必要なこと（複数回答）

2）特別支援学校について

（ア）回収結果及び対象とする障害種

静岡県B地区の県立特別支援学校全14校（うち分校8校）に質問用紙を配布し、14校から回答を得られた。回収率は100%であった。

「知的障害」及び「知的障害と肢体不自由を併置する」特別支援学校が5校あり、「視覚障害」「聴覚障害」「肢体不自由」「病弱」を対象とする特別支援学校は、各1校であった。

（イ）センター的機能を充実させるための校内体制

センター的機能を充実させるための校内体制が機能しているかについて四件法でたずねた。「機能している」が1校（7.1%）、「どちらかといえば機能している」が9校（64.3%）、「どちらかといえば機能していない」が4校（28.6%）であった。「機能していない」と回答した学校はなかった。

3）連携について

（ア）高等学校と関係機関（特別支援学校は除く）との連携

平成29年4月から平成30年7月末までに特別支援学校以外の関係機関との連携を行ったかを高等学校にたずねた。「行っている」と回答したのは31課程（79.5%）、「行っていない」と回答したのは8課程（20.5%）であった。

ない」と回答したのは8課程（20.5％）であった。

特別支援学校以外の関係機関との連携を「行っている」と回答した 31 課程に対し、連携をとった関係機関について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3Ⅱ－1－14 に示した。「スクールカウンセラー」が 24 課程（77.4％）で最も多く、次いで「中学校」が 14 課程（45.2％）、「医療機関」が 10 課程（32.3％）の順であった。

次に、連携内容について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3Ⅱ－1－15 に示した。「特別な支援が必要な生徒への適切な指導・支援」が 24 課程（77.4％）で最も多く、次いで「特別な支援が必要な生徒の実態を把握するための支援」が 18 課程（58.1％）、「特別な支援が必要な生徒の保護者のための支援」が 17 課程（54.8％）の順であった。

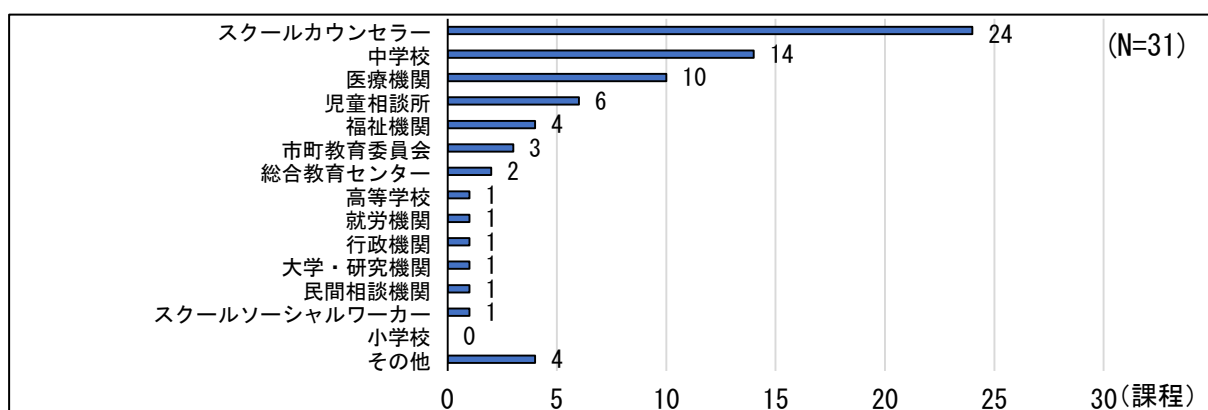


図 3Ⅱ－1－14 高等学校が連携をとった関係機関（特別支援学校を除く）（複数回答）

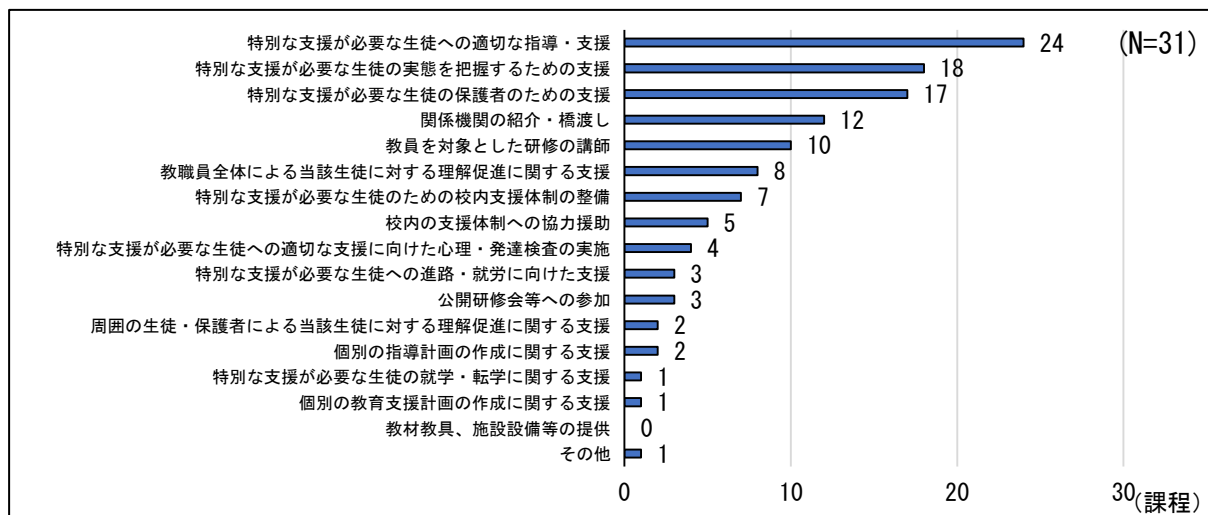


図 3Ⅱ－1－15 関係機関（特別支援学校を除く）と実施した連携内容（複数回答）

（イ）高等学校と特別支援学校との連携

①高等学校と特別支援学校との連携

高等学校を対象に、平成 29 年 4 月から平成 30 年 7 月末までに特別支援学校との連携を行ったかをたずねた。「行っている」と回答したのは 23 課程（59.0%）、「行っていない」と回答したのは 16 課程（41.0%）であった。

特別支援学校との連携を「行っている」と回答した 23 課程に対し、連携内容について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II－1－16 に示した。「特別な支援が必要な生徒への適切な指導・支援」が 16 課程（69.6%）で最も多く、次いで「特別な支援が必要な生徒の実態を把握するための支援」が 7 課程（30.4%）、「教員を対象とした研修の講師」が 6 課程（26.1%）の順であった。

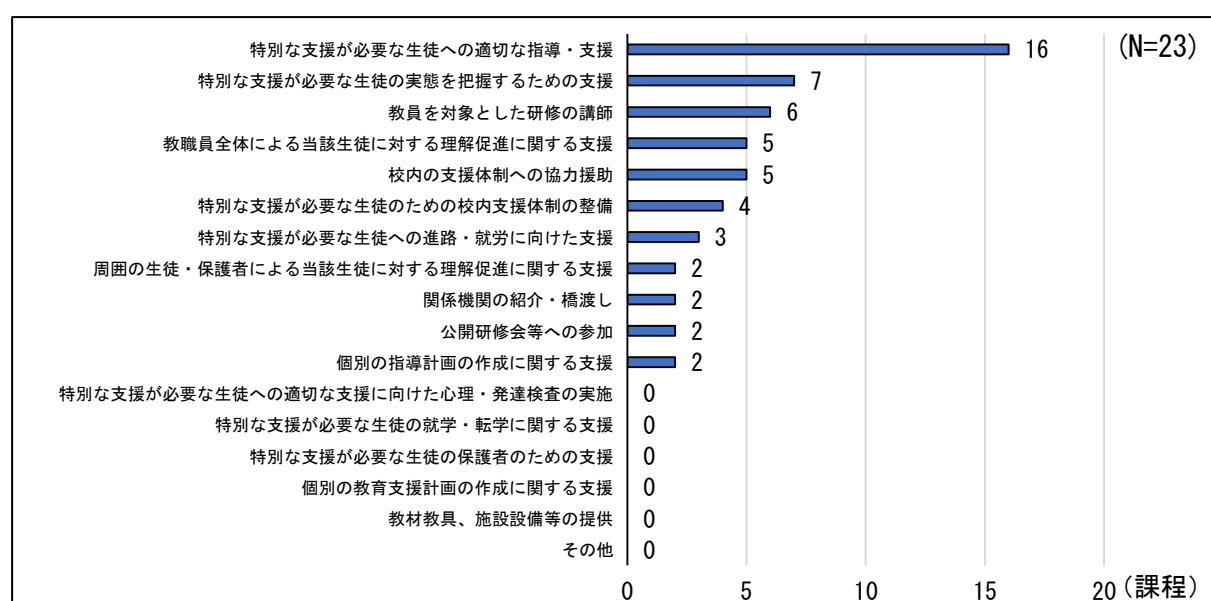


図 3 II－1－16 特別支援学校と実施した連携内容（複数回答）

特別支援学校と実施した連携内容と特別支援学校を除いた関係機関と実施した連携内容を比較すると、特別支援学校のみの特徴的な連携内容は見られなかった。一方で、「保護者のための支援」「関係機関の紹介・橋渡し」は、特別支援学校では見られず、他の関係機関と連携を行っている内容であった（図 3 II－1－17）。

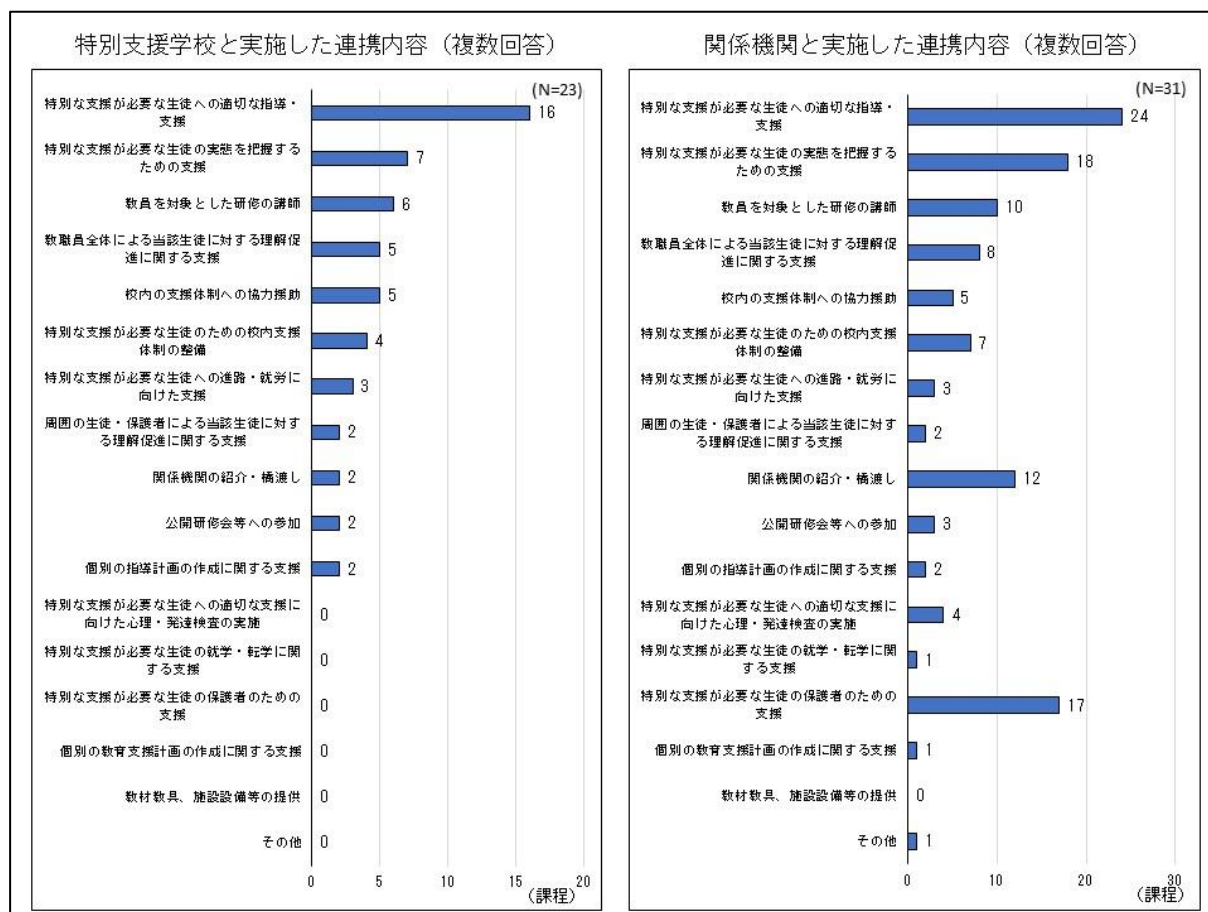


図 3 II - 1 - 17

特別支援学校と実施した連携内容及び関係機関と実施した連携内容の比較

また、特別支援学校との連携の効果について四件法でたずねた。「効果があった」「どちらかといえば効果があった」と回答したのはいずれも 10 課程（43.5%）であった。「どちらかといえば効果がなかった」は 2 課程（8.7%）で、「効果がなかった」と回答した課程はなかったが、「未回答」が 1 課程（4.3%）であった。

次に、特別支援学校との連携を「行っていない」と回答した 16 課程に対し、連携を行っていない理由について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図 3 II - 1 - 18 に示した。「対象となる生徒がいないため」が 9 課程（56.3%）で最も多かった。「その他」として「軽度であり、保護者からの要望も校内で対応可能なため」や「何を相談してよいかわからないため」という回答が挙げられた。

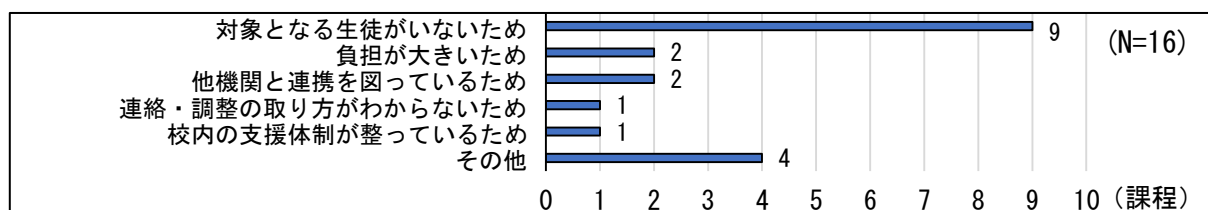


図 3 II - 1 - 18 特別支援学校と連携を行っていない理由

②特別支援学校が対応可能な研修内容

特別支援学校を対象に、高等学校から研修講師の依頼があった場合、対応可能な研修内容について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図3Ⅱ－1－19に示した。「特別支援教育の基礎的理解」「障害特性の理解について」が全14校で最も多く、次いで「個別の教育支援計画の作成・評価」が11校（78.6%）の順であった。

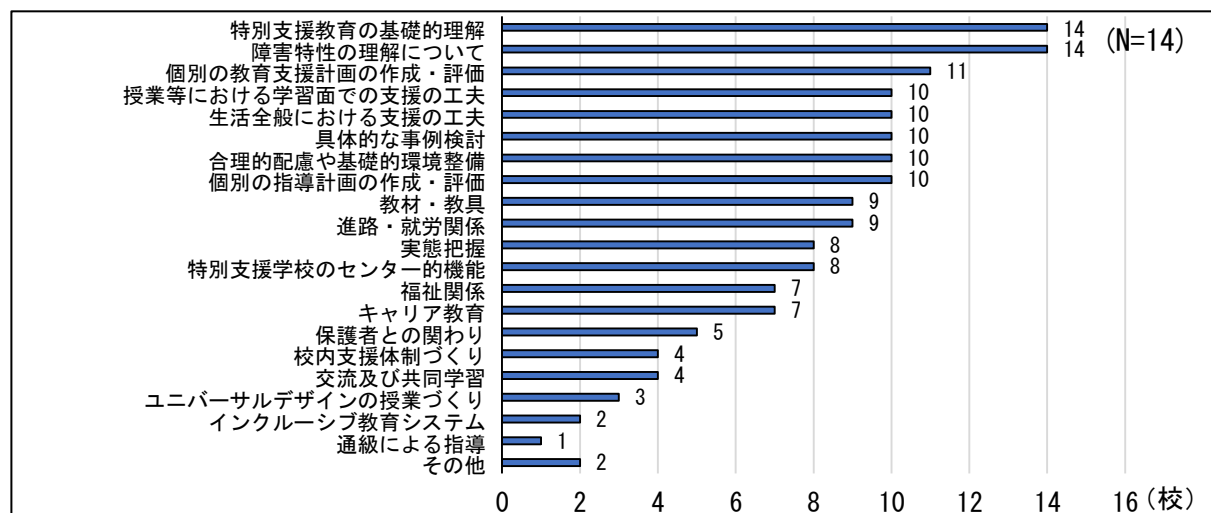


図3Ⅱ－1－19 対応可能な研修内容（複数回答）

③高等学校が特別支援学校と連携していききたい内容

高等学校を対象に、特別支援学校と連携していききたい内容について選択肢（複数回答可）でたずね、その結果を図3Ⅱ－1－20左に示した。「特別な支援が必要な生徒への適切な指導・支援」が28課程（71.8%）で最も多かった。次いで「教職員全体による当該生徒に対する理解促進に関する支援」「教員を対象とした研修の講師」が16課程（41.0%）であった。

高等学校が特別支援学校と連携していききたい内容と特別支援学校と実施した連携内容を比較すると、「特別な支援が必要な生徒への適切な指導・支援」がどちらも最も多かった。実施した連携内容と比べ、「教員全体による当該生徒に対する理解促進に関する支援」「特別な支援が必要な生徒への進路・就労に向けた支援」「個別の指導計画の作成に関する支援」「特別な支援が必要な生徒への適切な支援に向けた心理・発達検査の実施」「個別の教育支援計画の作成に関する支援」は大幅に回答数が多くなっていた。また、関係機関が主に行っていた「特別な支援が必要な生徒の保護者のための支援」「関係機関の紹介・橋渡し」という回答も多くなっていた（図3Ⅱ－1－20）。

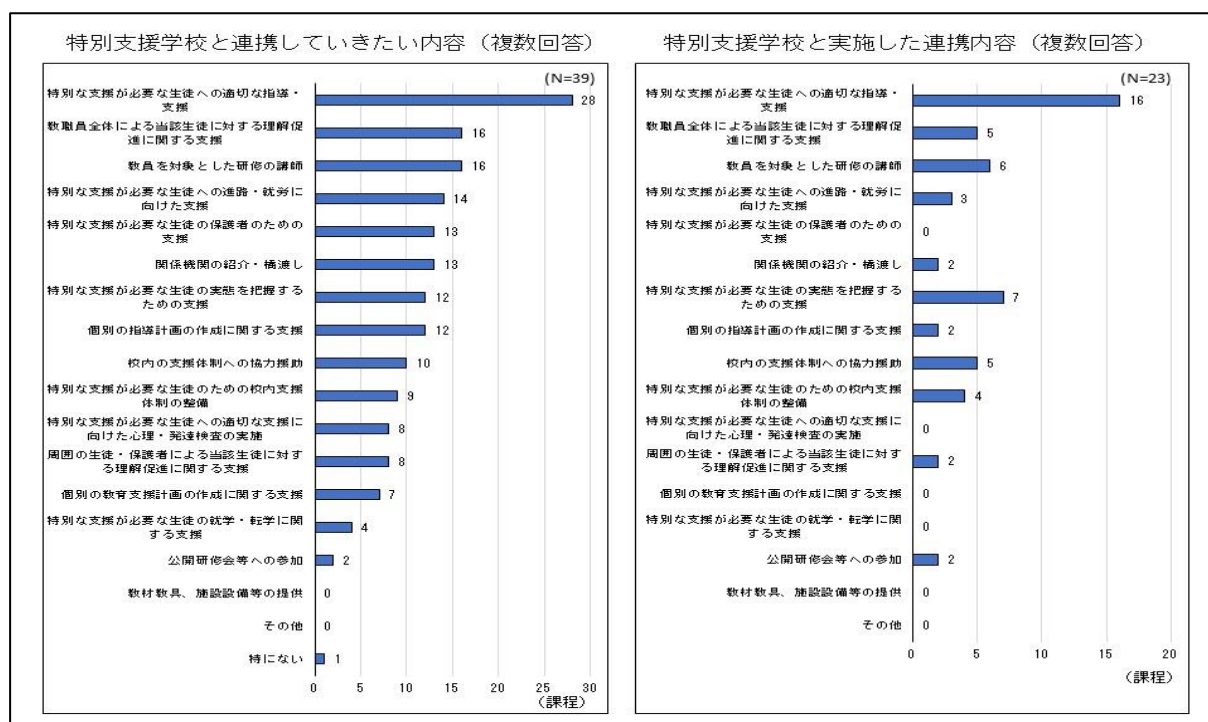


図 3 II - 1 - 20 特別支援学校と連携していききたい内容及び実施した連携内容の比較

次に、高等学校が特別支援学校と連携していききたい内容と関係機関と実施した連携内容を比較した。「特別な支援が必要な生徒への進路・就労に向けた支援」「個別の指導計画の作成に関する支援」「個別の教育支援計画の作成に関する支援」などにおいて、特別支援学校と連携していききたい内容の回答数が大きく上回っていた（図 3 II - 1 - 21）。

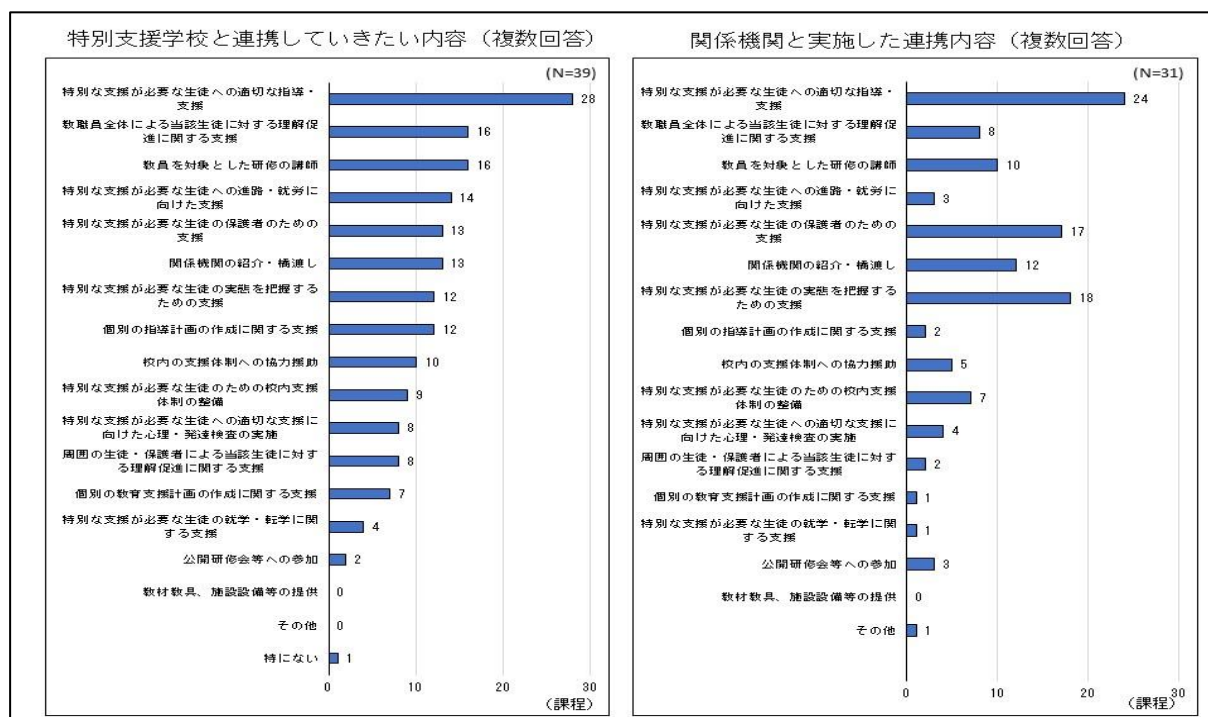


図 3 II - 1 - 21

特別支援学校と連携していききたい内容及び関係機関と実施した連携内容の比較

（４）考察

１）高等学校について

39 課程中 35 課程で特別な支援が必要な生徒が「在籍している」と回答していた。文部科学省（2009）による「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果」では、高等学校進学者全体に対する特別な支援を必要とする生徒の割合は約 2.2%であり、そのうち全日制に進学する割合が約 1.8%であることに對して、静岡県 B 地区の在籍生徒の割合は 0.88%であった。一方、定時制においては、文部科学省による前述の調査では約 14.1%であることに對して、静岡県 B 地区では 17.69%であった。全体では、19,614 人中 316 人（1.61%）の生徒が特別な支援を必要としていたことから、多様な教育的ニーズがあることが明らかになった。

特別な支援を必要とする生徒の実態把握は、入学前に中学校と情報交換を行ったり、個別の教育支援計画や引継ぎ資料をもらったりしていることから、入学時における中学校との連携が積極的に行われていることがうかがえた。一方、今後校内の特別支援教育を推進していくうえで必要なことの回答で「中学校との連携」が多かったことから、中学校からの障害の状態や指導状況等に係るきめ細かい情報提供を重要視する高等学校の意向がうかがえた。情報交換がより一層綿密に行われることで、高等学校での必要かつ適切な支援に円滑につなげていくことが期待できる。

個別の教育支援計画及び個別の指導計画に関しては、特別支援教育コーディネーターや学級担任のみが作成している学校が多かった。今後、教科担任等複数教員で作成していくことで、対象となる生徒の実態をより客観的に捉えられるようになり、生徒の実態や支援の方法について情報共有も可能となるであろう。また、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成していない理由として、「作成のノウハウがない」や「体制ができていない」という回答も多く挙げられていた。校内だけでは作成していくことが難しいと思われる高等学校もあることから、研修会の実施や特別支援学校との連携の必要性が考えられる。

特別な支援が必要な生徒に対する支援についてたずねたところ、39 課程中 33 課程が「行っている」と回答しており、「座席配置の支援」「簡単で具体的な指示」等、学校によって様々な支援が行われていることが明らかになった。実際に行っている支援について校内で情報共有する機会を設けたり、高等学校間で情報交換したりすることで支援が充実していくのではないかと考える。

校内の特別支援教育を推進していくために必要なことをたずねてみたところ、最も回答が多かったのは「校内での情報共有・連携」であった。「校内での情報共有・連携」が機能することによって、特別な支援が必要な生徒への理解が深まったり、支援が広がったりすることが期待される。先にも述べたが、情報共有の手段の一つとして、個別の指導計画を複数の教員によって作成すること、作成した個別の指導計画を共有することで、これまで以上の情報共有ができるのではないかとと思われる。また、「校内での情報共有・連携」に次いで「中学校との連携」と回答した学校も多かったことから、中学校と高等学校との連携

の実態について調査をする必要性があろう。

2) 連携について

高等学校が最も多く連携をとっている関係機関はスクールカウンセラーで 24 課程であった。特別支援学校はそれに次ぐ 23 課程であった。関係機関、特別支援学校ともに連携内容で最も多かったのは「特別な支援が必要な生徒への適切な指導・支援」であった。特別支援学校と実施した連携内容と関係機関との連携内容を比較すると、特別支援学校と実施した連携内容には特化したものはなかったが、関係機関との連携内容では「保護者の支援」や「関係機関の紹介・橋渡し」が多かった。一方、特別支援学校と連携していきいたい内容と実施した連携内容と比較すると、「特別な支援が必要な生徒への進路・就労に関する支援」「個別の指導計画の作成に関する支援」「個別の教育支援計画の作成に関する支援」は回答数が大きく増えていた。また、「保護者の支援」や「関係機関の紹介・橋渡し」という回答も多くみられた。さらに、特別支援学校と連携していきいたい内容と関係機関との連携内容を比べると、「特別な支援が必要な生徒への進路・就労に向けた支援」「個別の指導計画の作成に関する支援」「個別の教育支援計画の作成に関する支援」の回答において、特別支援学校と連携していきいたい内容の回答数が大きく上回っていたことから、これらについては特別支援学校との連携に特化した内容であることがうかがえた。特別支援教育に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ報告（2009）において、「特別支援学校のセンター的機能を活用し、発達障害等のある生徒への就労に関する支援を行うことも有効と考えられる。」「高等学校における個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、教員への校内研修の実施にはセンター的機能による支援が効果的である。」と言及されていることから、「特別な支援が必要な生徒への進路・就労に向けた支援」「個別の指導計画の作成に関する支援」「個別の教育支援計画の作成に関する支援」は、特別支援学校との連携が有効な内容の一つと言える。

特別支援学校と連携していきいたい内容について 3 番目に多かった回答は「教員を対象とした研修の講師」であった。特別支援学校を対象に、対応可能な研修内容についてたずねたところ、半数（7 校）以上が対応可能と回答した項目が 20 項目中 14 項目あったことから研修講師としての機能が高いことが推察された。このことから、高等学校からの研修講師としてのニーズに特別支援学校は応えられるのではないかと考える。

特別支援学校と連携した高等学校を対象に連携の効果について四件法でたずねたところ、およそ 85%の課程が「効果があった」「どちらかといえば効果があった」と回答していたことから、高等学校の特別支援教育を推進していくために、特別支援学校との連携は有効なものであると考えられる。

4. 聞き取り調査

(1) 目的

連携実績のある高等学校の特別支援教育における校内支援体制及び特別支援学校との連携の詳細を探り、高等学校と特別支援学校のよりよい連携の在り方についての示唆を得る。

(2) 方法

1) 調査対象

質問紙調査の結果をもとに、特別支援学校と連携実績のある高等学校及び高等学校と連携実績のある特別支援学校を、静岡県 B 地区の 3 つの地区の連携グループからそれぞれ 1 組ずつ抽出した。また、高等学校の学校規模や学校種、課程等が多様になるように配慮し、高等学校 3 校 4 課程と特別支援学校 3 校の特別支援教育コーディネーターを対象に聞き取り調査を実施した。

2) 調査手続き

調査期間は平成 30 年 10 月から 11 月で、筆者らが各学校を訪問し、半構造化面接による聞き取りを行った。面接時間は約 60 分で、場所は各校の応接室等を使用した。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質的データとした。

なお、聞き取り調査を行うにあたり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会において承認を得た。県教育委員会と調査対象者の所属長（校長）の了解を得た後、調査者に対して、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、辞退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。

3) 調査内容

(ア) 高等学校への調査

調査内容に関する質問項目の構成は、「校内支援体制に関する質問」「特別支援学校との連携に関する質問」とした。なお、詳細は資料に示した。

校内支援体制に関する質的データは、「学校づくりデザインマップ（素案）」の 7 つの観点で整理した。「学校づくりデザインマップ（素案）」とは、小学校・中学校・高等学校における学校づくりの推進をめざして作成された資料であり、多様な教育的ニーズに応えることができる学校の視点が整理されている（平成 30－31 年度地域実践研究「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究」中間報告書 第 2 章参照）。本研究では、様々なニーズのある生徒が在籍する高等学校の学校づくりにおいて、これらの視点が参考になると考え、検討過程にあった「学校づくりデザインマップ（素案）」の項目を用いて、

聞き取りによる質的データの整理を行った。それらを学校ごとにまとめたものを示した。

特別支援学校との連携に関する質的データは、質問項目に沿って「特別支援学校との連携内容」「特別支援学校と連携をとるにあたっての方法や工夫」「特別支援学校からの情報」「特別支援学校との連携における特徴的な取組」「特別支援学校との連携に関する要望・課題」「特別支援学校と円滑に連携を図るためのアイデア」の6つの観点で整理し、質問項目ごとに各学校の取組をまとめたものを示した。

（イ）特別支援学校への調査

質問項目の構成は、「センター的機能に関する質問」「高等学校との連携に関する質問」とした。なお、詳細は資料に示した。

高等学校との連携に関する質的データは、質問項目に沿って「高等学校との連携内容」「高等学校と連携をとるにあたっての方法や工夫」「高等学校との連携における特徴的な取組」「高等学校との連携における工夫・課題」「高等学校と円滑に連携を図るためのアイデア」の5つの観点で整理し、質問項目ごとに各学校の取組をまとめたものを結果として示した。

（３）結果

１）高等学校への調査

（ア）校内支援体制

C 高等学校（全日制）

全日制普通科の高等学校で、教員数は 11～20 人、生徒数は 100～200 人である。卒業後の進路は、進学、就職が半数程度である。特別支援学校の分校を併設している。

2つのコースに分かれていることから、生徒本人の進路に合わせた学習が可能で、選択科目を多く取り入れた少人数授業を実施している。地域として、中学校から高等学校の生徒の情報の引継ぎが細かくできているようである。

チームによるリーダーシップ（運営推進）
・小規模な学校のため、会議をもたなくても何気ない職員室の日常的な会話の中で情報共有（授業の様子、生徒の支援の仕方等）を図ることが多くある。 ・非常勤の教員を含めて、ほとんどの教員が全生徒の顔と名前を把握している。
教員個々の成長とチームとしての成長（研究、研修）
・夏季休業中に特別支援学校の特別支援教育コーディネーターを招いて、特別支援教育に関する研修会を行っている。
チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）
・併設している特別支援学校の教員に支援に関する助言をもらっている。 ・保護者の了承が得られず、個別の指導計画が作成できないケースもある。保護者としては特別扱いをしてほしくないという思いがある。
地域との協働と持続可能な取組
・併設している特別支援学校と共生共育委員会を学期に 1 回程度行って、交流及び共同学習や学校行事等の打ち合わせを行っている。
教育内容
・教科担任が指導内容や支援方法、保護者との連携等、周知したい内容を個別の指導計画に記入し、教員全体で共有して、指導にあたっている。校内の共有フォルダにデータとして管理されている。 ・個別の指導計画作成にあたっては、担任の負担が大きいことや周知するための活用法、保護者の理解が課題となっている。
指導・支援
・担任を通じて、個に合わせた支援の共通理解ができている。 ・英語の授業は習熟度別に実施している。科目によっては、クラスを半分に分けて小集団で取り組んだり、チームティーチングを取り入れたりしている。 ・生徒数が少ないこともあり、授業中に発表する場面や活躍する場面が多いことで、一生懸命頑張ろうという気持ちが芽生えたり、自己肯定感を高めたりすることにつながっている。 ・前面の掲示物を少なくしたり、プロジェクターを活用したりすることは、特定の生徒だけではなく、誰にとっても集中しやすい学習環境になっており、相乗効果を感じている。
実態把握・評価
・特別な支援を必要とする生徒に関する資料等を中学校から引き継いでいる。 ・合格決定後に各中学校を訪問したり、電話をしたりして全生徒の情報収集を行っている。集めた情報は共有フォルダで管理しながら、情報共有を図っている。 ・診断・判定がない生徒に関しては、関わりのある教員から授業の様子等の情報や見立てをもとに、最終的には校内の経験豊富な教員の判断によって保護者に話をしている。 ・中学生の時に不登校気味だったり、相談室登校だったりする場合には、中学校からの引継ぎ資料が不十分で、集団の中での対応に困ることもある。

※一部抜粋

D 高等学校（全日制）

全日制専門学科を設置する高等学校で、教員数は 61～70 人、生徒数は 501～600 人である。卒業後の進路は、進学、就職が半数程度である。

3 つの学科を設置している。平成 30 年度より、特別な支援が必要な生徒の個別の指導計画の作成を導入している。地域の特別支援学校との交流及び共同学習を行っている。

チームによるリーダーシップ（運営推進）
・校内委員会を毎週 1 回実施（1 回 50 分）。主には、生徒に関する情報共有を行っている。個別の指導計画の様式の検討も行った。 ・生徒の進路について 2 回ケース会議を実施した。 ・話し合われた内容の情報共有は、全体ではなく学年毎に行っている。
教員個々の成長とチームとしての成長（研究、研修）
・校内研修を年 1 回実施（昨年度はスクールカウンセラーによる発達障害の生徒への対応の仕方、今年度は特別支援教育コーディネーター研修会の伝達講習会を実施）している。 ・対応の仕方がわかるようになったという声もあり、校内の教員に好評だった。
チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）
・個別の指導計画の様式について特別支援学校からの助言をもらっている。 ・子どもに対して関心の薄い保護者との連携が難しい。 ・就職を視野に入れて、該当生徒に対して 2 年生の時に療育手帳の取得について保護者と面談を行っているが、手帳を取得することに好意的な保護者と消極的な保護者と反応はまちまちである。
地域との協働と持続可能な取組
・地域の特別支援学校と交流を行っている。
教育内容
・副校長が前任校（定時制）で使用していた個別の指導計画を参考に、平成 30 年度から個別の指導計画を作成している。 ・担任一副担任一教科担任間で必要な支援についての共通理解を図っている。
指導・支援
・学校生活を安心して送るためのアンケートを生徒対象に毎学期 1 回実施している。 ・生徒の要望に応じて、座席位置を配慮している。 ・大きな変容は見られないが、本人の意識の中に自分で変えていこう、何とかしたいという気持ちが芽生えている生徒も何人かいる。
実態把握・評価
・入学前に各中学校に聞き取り調査に回って、全生徒分の情報収集を行っている。 ・診断・判定のない生徒に対しては、授業の様子等から複数の教員の目を通して、特別な支援が必要と判断している。夏休みの三者面談の際に、必要に応じて学年主任も加わり、特別支援に関する話をすることもある。 ・アセスメントシートが生徒の情報共有システムとして確立されているが、入力に手間がかかったり、職員に時間がなかったりするため、現状として機能していない。アセスメントシートから個別の指導計画に移行している。 ・中学校に校長名で依頼文を発送したところ、2、3 校から個別の教育支援計画を引き継ぐことができた。学校によって作成していたり、作成していなかったり、様式が異なったりしていて、学校間の差がある。

※一部抜粋

E 高等学校（全日制）

全日制と定時制を設置している。

全日制普通科の高等学校で、教員数は 61～70 人、生徒数は 901～1000 人である。卒業後の進路は、8 割以上が進学する。

学習面で困ることはなく、提出物が出せない生徒もいるが、行動面に関しても大きく困ることは少ない。これまで特別支援教育は何か別物として考えている面もあったかという反省も含めて、さらに研修を積んでいかなければならないと管理職を含めて考えている。

チームによるリーダーシップ（運営推進）
・校内委員会（教育相談室としての話し合い）を毎週 1 回実施。スクールカウンセラーとの面談における生徒の情報共有や面談の要不要についての検討等を行う。 ・必要に応じて、担任や学年主任、教頭を含めた話し合いを行うこともある。 ・職員会議やパソコンの校内ネットワークを通じて情報共有を図るようにしているが、情報共有の機会をもっと増やしたい。 ・特別な支援を必要とする生徒が増えてきたと実感する教員が多くなってきているため教育相談室の言葉に耳を傾ける教員も増加しているように感じている。
教員個々の成長とチームとしての成長（研究、研修）
・夏季休業中に特別支援教育に関する校内研修を毎年 1 回実施している。 ・外部講師に指導方法について講義を依頼したが、特別支援に関する基礎的な内容を勉強するように指摘を受けた。研修を受けて基礎的なことが分かっていないことを再認識した。 ・特別な支援を必要とする生徒の進路支援が大きな課題であると感じている。
チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）
・入学時に健康調査票を配布し、注意してほしいことを記入する欄を設けてはいるが、情報は得られていない。 ・保護者から電話連絡をもらったケースが 2 件あった。 ・診断・判定がない生徒に関しては、特別支援学校の助言を受けて特別な支援を必要とする生徒として認定している。
地域との協働と持続可能な取組
・生徒の情報を得るために、地域の教育プラザとの交流を始めている。
教育内容
・個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や活用の仕方がわからない。 ・個別の指導計画に代わるようなものも作成しておらず、学校全体として特別な支援を必要とする生徒に対してどのように支援していくか明確になっていない。
指導・支援
・教科指導に重点が置かれており、特別支援はどちらかというと後手に回っている。 ・遅刻が多かったり、課題が提出できなかったりすることが多い生徒に対し、本人や保護者との連絡を行う際に、連絡帳を用いた情報保障を担当が中心となって行っている。遅刻の回数は減ってきている。
実態把握・評価
・高等学校に入学することが一つの大きな目標となっていることもあり、中学からの引継ぎは一切ない。入学後、中学校に問い合わせても有力な情報が得られず、情報収集が困難な状況である。

※一部抜粋

E 高等学校（定時制）

定時制の高等学校で、教員数は 11～20 人、生徒数は 101 人～200 人である。卒業後の進路は 8 割以上が就職している。

判定・診断はないが、特別な支援が必要と思われるような生徒が多く在籍している。生徒の申し出による座席配置の配慮等は以前から行われていたようで、特別な支援を意識する以前から、それに近い支援も行われてきたようである。特別支援学校との連携については、学校のニーズと特別支援学校の支援が合っていると感じている。

チームによるリーダーシップ（運営推進）
・校内委員会は、特別な支援が必要な生徒が出てきたときに実施（年間 1、2 回）。 ・教員数が少数のため、委員会を飛び越して全体で話をして情報共有することの方が多く、情報伝達が速い。全教員が全生徒の顔と名前を把握している。
教員個々の成長とチームとしての成長（研究、研修）
・特別支援教育に関する校内研修会は、年間 1 回程度実施している。 ・必要に応じて、資料（障害特性と指導方法）を作成して、教員に配布している。 ・具体的な事例を挙げて、各教科での課題や配慮、支援等について教員同士で話し合い、情報交換を行いながら個に合わせた指導につなげている。
チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）
・「特別支援」と言うと保護者も生徒も不安をもち、身構えるので「キャリア教育」という言葉に置き換えて、自分のことを就職先に知ってもらえば安心だよねというスタンスでの指導を考えている。 ・個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成、進路関係についての助言や連携機関の紹介を特別支援学校に依頼している。
教育内容
・個別の教育支援計画や個別の指導計画を回覧し、情報共有を図っている。 ・教科別の指導目標を設定し、情報共有を行いながら、それぞれの教科で適切な指導ができるようにしている。 ・特別な支援を必要とする生徒の実態に合わせた目標設定や評価がなされている。
指導・支援
・個別の指導計画の作成に至らない場合（保護者の同意が得られない等）でも、配慮事項をメモ書きして、教員間で回覧することもある。 ・学校に来て安心できるような雰囲気づくりはできている。中学生の時には不登校だったが、高校生になってから登校できるようになったケースもある。 ・書くのが苦手な生徒に対し、パソコン入力で対応することで、苦手意識がなくなったり、授業に取り組みやすくなったりしているようである。 ・「特別支援」というよりも「わかりやすい授業づくり」という観点からプロジェクターを活用した授業を行っている。
実態把握・評価
・個別の教育支援計画の引継ぎがあると、入学後の対応がスムーズにできるが、引き継ぐ中学校とそうではない学校がある。 ・入学時に保護者へのアンケートを実施し、実態把握を行っている。 ・普段の授業の様子やテストの結果、日常における課題から実態把握を行っている。 ・個別の指導計画を作成するか否かの線引きが難しい。 ・判定や診断がないのに、特別な支援が必要と判断することへの不安や疑問がある。 ・特別な支援を必要とする生徒は他にいると思われるが、洗い出しが難しい。 ・国語以外の教科担当は一人のため、評価判断が教科担当一人に委ねられている。

※一部抜粋

(イ) 特別支援学校との連携

※ C : C 高等学校 D : D 高等学校 E : E 高等学校 (全日制) ⑤ : E 高等学校 (定時制)

特別支援学校との連携内容	
C	・ 特別な支援を必要とする生徒や保護者への支援等に対する助言を受けている。
D	・ 個別の指導計画の作成に向けての支援を受けている。
E	・ 気になる生徒の様子を参観してもらい、特別な支援が必要であることを後押ししてもらった。その生徒の障害特性や支援の仕方について助言をもらった。
⑤	・ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成、進路等について助言を受けた。 ・ 特別な支援が必要かどうか分からない生徒に関するケース会議を行った。
特別支援学校と連携をとるにあたっての方法や工夫	
C	・ 併設している特別支援学校の教員から支援についての助言をもらっている。
D	・ 特別支援学校の巡回をきっかけに連絡をとるようになった。 ・ 電話をしても出られない時も多くあるので、メールでのやり取りが多い。
E	・ 特別支援教育コーディネーターの合同研修会 (年 3 回) で顔を合わせる。 ・ 困ったことがあったときに、メールで相談をしている。
⑤	・ 特別支援教育コーディネーターの合同研修会 (年 3 回) で顔を合わせる。 ・ 研修会でたまたま見かけたときには、声を掛けて質問をしている。
特別支援学校からの情報	
C	・ 個別の指導計画の作成、生徒への対応、手帳に関する情報等の保護者への対応について情報を得ている。医療機関等の情報があれば知りたい。
D	・ 就職指導のノウハウや医療機関との連携について教えてほしい。
E	・ 障害の特性に応じた支援の仕方等、困ったときに特別支援学校に聞くと情報を得ることができる。医療機関の情報をもっと知りたい。
⑤	・ 進路関係、研修会の案内、生徒の対応や指導について情報が入ってきている。
特別支援学校との連携における特徴的な取組	
C	・ 併設する特別支援学校との交流及び共同学習を全学年で実施している。両校の教員で計画を立てる中で、生徒の情報共有を行っている。
D	・ 交流及び共同学習を行っていることで、身近な存在と感じるところもある。
E	・ 特になし
⑤	・ 気になったらすぐに連絡を取り合ったり、顔を合わせれば話を聞いたり、必要に応じてスムーズなやり取りを行っているが、特に工夫はない。
特別支援学校との連携に関する要望・課題	
C	・ 授業でも生徒の様子を見てもらう機会や進路支援の相談や助言がほしい。
D	・ 校内委員会や情報共有の仕方などの特別支援学校のノウハウを教えてほしい。
E	・ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成についての勉強会のような機会や気になる生徒への継続的な訪問による指導・助言がほしい。
⑤	・ フットワーク (機動性) よく対応してもらえて満足している。 ・ 地域の高等学校の特別支援教育の中心組織であってほしい。
特別支援学校と円滑に連携を図るためのアイディア	
C	・ 指導のことや個別の指導計画のことなどについて、併設する特別支援学校の教員を含めて議論するような機会があるとよい。
D	・ 特になし。
E	・ 実情として定期訪問ができないようであれば、メールでこまめにやり取りをしながら相談ができるとよい。
⑤	・ 高等学校の特別支援教育に関する情報を集約して、情報共有できるような組織づくり (データベース化等) をしてほしい。

※一部抜粋

2) 特別支援学校への調査

(ア) 特別支援学校の概要

F 特別支援学校 G 分校（知的障害の高等部 以下、G 分校と略す）

高等学校に併設する特別支援学校であることや高等学校との連携の推進が謳われていることもあり、現時点では、学校からの相談や職員研修の講師依頼、保護者からの相談等も含めて、小・中学校よりも高等学校がセンター的機能を最も活用している。

小学校との連携においては、授業を参観して、担任にどのように対応するか助言をするだけではなく、学校全体としてどのようにサポートしていけるか、校内支援体制に関する研修も行った。学校の実態に合わせて、子どもの実態や配慮事項を簡潔にまとめられるような書式を提案したり、限られた時間の中で効果的に共通理解が図れるようなケース会議の持ち方を提案したりするなど、数回に渡って連携を行うこともあった。

H 特別支援学校（知的障害と肢体不自由の併置校）

センター的機能を最も活用している連携機関は小学校と高等学校である。市の教育委員会の依頼を受け、地域の小学校に専門家チームの一員として、通常の学級に在籍する児童の支援方法について年間4回検討を行っている。現在は教育委員会が単独で対応しているが、以前は巡回相談にも多く出ていた経緯もあり、市町の教育委員会や行政とのつながりが強く、顔が見えるスムーズな連携ができている。また、相談支援事業所や社会福祉協議会とも連携しているため、児童生徒に必要な支援は概ねとれているようである。地域の中学校、高等学校が参加する校長会にも属しているため、学校の取組等の周知もできている。

I 特別支援学校（知的障害と肢体不自由の併置校）

県の研究指定を受けていることもあり、小・中学校と比較すると高等学校がセンター的機能を最も活用している。

市の巡回相談が充実しているため、特別支援学校が小・中学校を回ることはほとんどないが、市の教育委員会とのつながりは大きく、通級による指導の審査や難しいケースが出てきた場合に審議に加わることがある。教育委員会を通じて小・中学校のケース会議に参加したり、特別支援学級の依頼を受けたりすることもあるが、基本的にはあまりない。小学校や中学校から講師の依頼や見学の依頼を受けたり、療育施設のケース会議に呼ばれたり、福祉機関からも声がかかったりすることもあり、地域の特別支援教育の中心的な機関であることは周知されている。

(イ) 高等学校との連携

* G : G分校 H : H特別支援学校 I : I特別支援学校

高等学校との連携内容	
G	・特別支援教育についての職員研修の依頼を受けて、高等学校の担任や生徒指導の教員がどんなことに悩んでいるかを、事前にアンケートをとってニーズに合わせた研修を行った。事例を取り上げて、どのように対応して校内支援体制をどのように組んでいくのか、具体的なやり取りをしながら研修した。
H	・県の研究指定を受けて、例年よりも積極的に連携を行っている。 ・ケース会議に参加した。 ・個別の指導計画の様式作成のため、助言とともに書式の提案を行った。 ・就職に関する支援も行っている。
I	・県の研究指定を受けて、例年よりも積極的に連携を行っている。 ・ケース会議に参加した。ケース会議の中で、解決策を提案できるものもあるし、高等学校の教員が取り組んでいることに対して、その支援の意味づけをして背中を押すこともある。その場で答えることができない場合には、校内で検討してから回答することもある。
高等学校と連携をとるにあたっての方法や工夫	
G	・特別支援教育コーディネーターの合同研修会で顔を合わせる（年間3回）。グループで話をするときには、テーマを決めて話をするよりも、困っていることを先に聞いた方が活発なやり取りにつながることもある。 ・顔を知っているか否かで連携の取りやすさは全然違うので、研修会等では自分から挨拶に行き、顔を知ってもらうようにしている。 ・メールを利用して相談の事例に即した研修会や書籍の紹介をしたり、関係資料を配布したりしている。
H	・特別支援教育コーディネーターの合同研修会で顔を合わせる（年間3回）。 ・市が主催する幼稚園保育園から高等学校の特別支援教育コーディネーターの研修会で顔を合わせる（年間2回）。 ・聞き取り調査で顔を合わせたことをきっかけに、電話やメールのやり取りが増えた。調査の際に、ニーズを聞いたところ、依頼を多数受けた。
I	・特別支援教育コーディネーターの合同研修会で顔を合わせている（年間3回）。困っていることや上手くいったケースの実践例について話し合ったら、活発に意見交換が行われた。 ・つながっていくことが多いので、顔が見える連携を心掛けている。知らない人には頼みたいと思わないだろうから、面識を持ってもらうことが大切。 ・研究の一環で調査をしたときに、必要があればケース会議に参加できるということを伝えたら、ケース会議の依頼を受けた。
高等学校との連携における特徴的な取組	
G	・連携グループに捉われることなく、近隣地域の高等学校と連携を行っている。 ・併設する高等学校と交流及び共同学習を行っている。
H	・連携グループに捉われることなく、近隣地域の高等学校と連携を行っている。 ・県の研究指定の一環として近隣地域の現状把握調査を実施した。近隣地域の私立高等学校1校にも、アンケートや聞き取り調査の協力を得ている。 ・2つの高等学校と交流及び共同学習を行っている。 ・特別支援学校だけではなく高等学校の教員もターゲットにした講演会（演題「高等学校における特別支援教育の実践」）を夏季休業中に実施した。
I	・連携グループに捉われず、近隣地域の高等学校と連携を図っている。 ・県の研究指定の一環として、高等学校の実態調査を行っている。 ・交流を行っている高等学校もある。

高等学校との連携における工夫や課題	
G	・小・中学校との連携の際には市の教育委員会が主導していたので、担当者同士が顔を合わせる機会が定期的に持たれていたが、高等学校との連携は学校独自になるので、担当者同士が意識して連絡を取り合うことが大切だと思う。 ・教科によって生徒の表れが全然違うこともあるので、校内で情報交換することによって手立てが見えてくることもある。校内で解決できるようなヒントを提案していくのが役割だと感じている。校内組織の中で、その障害に向き合っている手を見つけられるような体制づくりの手伝いができるとうい。 ・高等学校の経験豊富な特別支援教育コーディネーターがいる場合は、特別支援学校と連携をとるよりも、高等学校同士で連携をとった方が効果的な場合もある。高等学校同士の連携機会を増やしていくことも必要である。 ・進路や家庭に絡む相談が多いが、複雑化しているケースも多く、具体的な助言をすることが難しい。 ・高等学校がどんなことに困っているのか、ニーズの把握が必要である。 ・特別支援教育コーディネーターは入れ替わりが多い印象がある。個人差があるのは仕方がないことだが、人的資源に依存しすぎないように、形やシステムとして引き継がれていくことが課題である。
H	・小学校との連携の際には市町の教育委員会が間に入るが、高等学校との連携は直接できるので、タイミングよく必要な時にすぐ入れる部分ではやりやすく感じている。高等学校が必要としている支援の度合いを図ることがとても重要である。 ・高等学校のニーズに応じるだけではなく、学校がテーマとして掲げている地域のキャリア教育を進めていきたい。つながりの部分をセンター的機能で小学校や中学校にどこまで発揮していけるかが課題である。 ・特別支援学校の教員としての専門性はもちろん、特別支援教育コーディネーターとしての資質を高められる研修の在り方や研修体制の改善が必要である。 ・マンパワーに頼らないような校内体制をつくることが課題である。特別支援教育コーディネーターを複数配置したり、連携校に助言等に行く際には、複数で行ったりするような体制づくりをしている。
I	・小学校や中学校は市の教育委員会を通して進んでいくが、高校は独自で動かなければならないところに難しさがある。そこで、学校間の差が生じている。管理職の意識の差や校種によっても違いがある。実業系は実習があったり、就職に向かったりする中で特別な支援を必要とする生徒が見えてくる分、意識が比較的高いように感じている。 ・高等学校にニーズがあることはわかったので、そのニーズを掘り起こし、高等学校のニーズに一致した連携が大切である。 ・高等学校同士の特別支援関係のつながりは、年に数回の研修会くらいしかなく、学校間の情報共有の機会が不足している。 ・高校生になると家庭の問題や二次障害等、複雑な状況になっていることが多いので、関係機関との連携、関係機関への情報伝達が必要である。 ・将来の進路にも関わることから、支援したくても本人に拒否されてしまうこともある。本人にどのように意識づけさせ、意欲をどう高めていくのか、どのように支援していくのかと同時にどうアプローチしていくかが重要である。 ・特別支援学校は高等学校の実情を踏まえた連携が求められる。 ・実際に取り組むのは高等学校なので、高等学校の教員の特別支援教育についての意欲、エンパワーメントを引き出していくことが課題である。 ・今までは個で対応してきたことも多かったが、校内の支援体制をつくっていかねばならないので、校内のリソース（高等学校での経験がある教員等）を生かしながら組織として対応することも増やしている。

高等学校と円滑に連携を図るためのアイデア	
G	・メールなどを活用して、特別支援教育に関する情報を配信して、常に連携をとっていくこと。 ・高等学校が何に困っているのか、特別支援学校はどんなことができるのかということ具体的を示す場が、できれば年度初めにあるといい。 ・高等学校の教員は、発達障害についての知識を研修会や文献等からかなり得ているように感じている。情報を共有して、一緒に相談しながら、一緒に話し合いの場につくという姿勢が大切である。
H	・校内組織として、特別支援教育推進委員会を発足し、連携の在り方を検討している。生徒指導の対象となる生徒には、特別な支援を必要とするケースもあるだろうということで生徒指導地区研修会に参加した。 ・高等学校での勤務経験がある校内の教員から高等学校の体制や考え方を聞きながら進めていく。
I	・学校の見学など、顔の見える連携を充実させていきたい。 ・特別支援学校のことをもう少し知ってもらえるように、高等学校向けのチラシを作成している。 ・組織と組織では難しいので、個と個のつながりになってしまうが、メールや電話で気軽に情報交換ができるような関係を構築できるとよい。 ・他校の取組がわかるように近隣地区の高等学校の特別支援教育コーディネーターの掲示板のようなものを作成して、高等学校同士のつながりをもてるようにしていきたい。 ・ひとくくりに「特別支援教育」と言ってしまうと、教員の方が拒否してしまうこともあるので、特別支援を前面に出すのではなくて、支援の必要な生徒に対して一緒に考えていったらどうでしょうかという形でアプローチを図っている。一方的に助言するというのではなく、高等学校としてどんなことができるかを、一緒に考えていくような姿勢で取り組んでいる。

※一部抜粋

(4) 考察

1) 高等学校の校内支援体制

C 高等学校や E 高等学校（定時制）は、少人数のため全教員が全生徒の顔と名前を把握しており、日常的に特別な支援を必要とする生徒について話すことを通じて情報共有を図っていた。吉田（2010）が『『気になる生徒』や支援のための情報は、教員同士の日常の対話の中から、自然に浮かび上がってくることが多い』と言及していることから、職員室での日常的なやり取りの中で生徒の様子や支援についての話題が挙がり、情報共有が行われ、適切な支援につながっていることが予想された。このことから、中田（2017）が提唱する「オン・ザ・フライ・ミーティング」のようなインフォーマルな話し合いの機会の有用性がうかがえた。一方、D 高等学校や E 高等学校（全日制）では、毎週決められた時間に校内委員会を行う時間が設定されていた。このように、定期的に校内委員会を行うことで、タイムリーに生徒の状況を把握し、具体的な対応を検討することが可能になることが期待できる。

特別支援教育に関する校内研修については、どの学校も年間 1 回程度行っていた。特別支援学校の教員や外部講師を招いた研修や職員同士での事例検討のような研修が行われて

いた。外部講師を招いて知識を深めることはもちろん、校内のリソースを生かしたり、情報共有を図ったりするためには、後者のような同僚性を基盤とした研修も有効であると考ええる。

保護者からの理解・協力について、個別の指導計画の作成の了承を得たり進路の話を進めたりする場合にスムーズにいかないケースもあるが、E 高等学校（定時制）では、「特別支援教育」を「キャリア教育」という言葉に置き換えて保護者の理解・協力を得ていこうとする工夫が見られた。

地域との協働については、特別支援学校との交流及び共同学習や地域の教育プラザとの交流が挙げられていた。地域との協働に関しては、十分な聞き取りが行えなかったため、この他の取組もあることが予想される。

個別の指導計画を作成している C 高等学校と E 高等学校（定時制）では、個に合わせた指導につながっているだけでなく、指導内容や支援方法を職員間で情報共有を図るためのツールとなっていた。国立特殊教育総合研究所（2006）も個別の指導計画の役割の一つに校内の教職員の共通理解や校内支援体制づくりに役立つことを挙げていることから、個別の指導計画は校内の情報共有を図っていくためにも有効であると言える。

指導・支援については、小集団での学習や座席配置の工夫、連絡帳やパソコンでの入力などの工夫が挙げられていた。こうした支援の工夫が生徒の安心感や勉強に向かう姿勢、自己肯定感などの意識に変容をもたらしているようである。C 高等学校では、支援の工夫が特定の生徒のみに限らず、全生徒にとって集中しやすい学習環境になるといった相乗効果を感じていた。また、E 高等学校（定時制）では、「特別支援」というよりも「わかりやすい授業づくり」という観点からプロジェクターを活用しているという意見が挙げられていた。水谷・大谷（2015）は、「わかる授業と特別支援教育との関係に関しては、特別支援教育の視点の有無により 0.1%水準で有意差があった。教師は『自分自身の授業を振り返り、わかりやすい授業を心掛けることは、発達障害を持つ生徒だけでなく全ての生徒に有益である』という認識を持つことが求められる。」と言及している。これらのことから、指導や支援の工夫を行うことは、授業力の向上につながり、授業が全体としてわかりやすいものとなって、特別な支援を必要とする生徒のみならず、学級・学校全体の学習意欲や学力の向上に資するものと考えられる。

実態把握に関しては、入学前に中学校への訪問や電話、資料の引継ぎ等で情報収集を行っていたが、個別の教育支援計画や個別の指導計画の引継ぎについては、中学校や保護者によって様々なようである。また、引き継がれたものについても学校間で内容の差があるという意見も挙げられていた。国立特別支援教育総合研究所（2014）は、「『個別の教育支援計画』については、もともと発達段階を超えて、異学校種での連携を視野に作られるもの」、「『個別の指導計画』については、当該学校での活用に限らず、中学校から高等学校への引継ぎ資料としての機能を重視することが有益である。そのために、自治体が、中高連携のツールとなるような『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』の書式の提案、盛り

込むべきポイント等を呈示していく」ことを示唆している。このことから、個別の教育支援計画や個別の指導計画が確実に中学校から高等学校に引き継がれるようなシステムを構築したり、書式や要点を統一したりすることが求められる。

診断や判定のない生徒に対して、E 高等学校（全日制）では、特別支援学校の助言も含めたうえで、特別な支援を必要とする生徒と判断していた。一方、その他の学校では、授業の様子やテストの結果等から特別な支援が必要かどうかを複数の教員の見解を通じて、特別な支援が必要だろうと判断したり、個別の指導計画の作成に至ったりしているようであった。診断や判定のない中で、特別な支援が必要と判断することへの不安や疑問を感じることもあるようである。

2) 高等学校による特別支援学校との連携

特別支援学校との連携内容については、生徒や保護者の支援、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成に関すること、進路に関する助言や関係機関の紹介など様々な内容で連携を行っていた。

特別支援学校からの情報については、研修会案内などの定期的な情報や生徒への支援の仕方など高等学校から問い合わせた情報が入ってきているが、医療機関に関する情報について望む声があることから、様々な情報を必要としているようであった。

特別支援学校との連携における特徴的な取組については、交流及び共同学習の実施が挙げられていた。E 高等学校（定時制）については特徴的な取組はないものの、スムーズにやり取りができる関係性が築かれていたといえる。

特別支援学校との連携に関する要望・課題については、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成や進路支援についての助言、校内委員会のもち方や情報共有の仕方などを教えてほしいという要望があった。また、気になる生徒に関しては継続的な訪問による指導・助言を望む意見もあった。このことから高等学校から特別支援学校に対するニーズがあることが明らかとなった。

特別支援学校と円滑に連携を図るアイデアとしては、高等学校間で特別支援教育に関する情報を共有できるような組織づくりを望む意見が見られた。メールによるこまめなやり取りを望む意見もあったことから、継続的な連携を望んでいることがうかがえた。

3) 特別支援学校による高等学校との連携

高等学校との連携内容については、ケース会議や校内研修会への参加が挙げられていた。個別の指導計画の様式作成への助言や就職に関する支援を行っている学校もみられた。G 分校では高等学校からの研修依頼に対し、ただ受けるのではなく相手校にどのようなニーズがあるのかを知るためにアンケートを行っていた。アンケートで相手校のニーズを把握するとともに、高等学校の研修に対する主体性を引き出すことができることが考えられる。また、事例を挙げてやり取りを行いながら研修に取り組むことで、受け身の研修にならな

いようにする工夫がうかがえた。

研修会等では面識を持ってもらうために自分から挨拶をするなど、顔が見える連携を心掛けた工夫がなされていた。やはり、連携の第一歩としては高等学校に面識を持ってもらうことが必要不可欠であろう。

H 特別支援学校と I 特別支援学校は県の研究指定を受けていることもあり、高等学校との連携に対し積極的に取り組んでいた。県の研究指定による調査の際に高等学校のニーズを聞き出したり、ケース会議に参加できる旨を伝えたりしたことが連携につながっていたことから、高等学校との連携の礎を築くためには、特別支援学校からのアプローチも必要だと考える。また、巡回相談のような形で高等学校をたずねる機会を設けたり、学校の情報がわかるチラシや研修会の案内等の情報発信をしたりすることも効果的と思われる。

H 特別支援学校は、特別支援学校だけではなく、高等学校の教員も対象にした講演会を実施し、大きな反響を得たようである。今回の取組は H 特別支援学校単独での取組であったが、高等学校と共同開催のような形で講演会や研修会を実施していくことも有効ではないかと考える。

高等学校との連携における工夫や課題については、小学校や中学校との連携には市町の教育委員会が間に入るが、高等学校との連携においては学校間の直接的なやり取りになるため、やりやすく感じているという意見が挙げられた一方で、難しく感じているという意見もあった。学校間による差が生じている原因の一つとして、両者の連携が高等学校や特別支援学校に任されていることがうかがえることから、場合によっては行政による働きかけも必要であろう。

高等学校からのニーズを引き出していくことも課題として挙げられていた。高等学校の実情を踏まえたうえで、高等学校の教員の特別支援教育へのエンパワーメントを引き出すような連携が求められる。連携することを目的とするのではなく、H 特別支援学校のように地域のキャリア教育の充実を進めるという目的達成に向けた取組の一つとして高等学校との連携が位置付けられている方が、両校の主体的な取組を促すことには効果的であると考える。

生徒への支援について特別支援学校だけでは対応が難しいケースもあるという意見が挙げられていたことから、関係機関との連携も重要となる。関係機関を紹介したり、場合によっては関係機関と協力したりしながら対応にあたるケースも考えられる。

特別支援学校の課題として、特別支援教育コーディネーターのマンパワーに依存しすぎないような体制づくりが挙げられていた。特別支援教育コーディネーターを複数配置したり、連携校への助言等の際には複数で行ったりしながら体制づくりを行う学校も見られた。校内のリソースを生かしながら学校組織として連携に取り組んでいくことも必要であろう。

高等学校と円滑に連携を図っていくためのアイデアについて、G 分校から挙がっていたように、高等学校が何に困っているのか、特別支援学校はどんなことができるのかということを情報交換する場が必要である。特別支援教育に関する調査研究協力者会議高等学

校ワーキング・グループ報告（2009）に、「高等学校は、自らの学校にどのような特別支援教育のニーズがあり、特別支援学校からどのような支援が得られるのかについて情報を得ておくことが大切である。同時に、特別支援学校においても、高等学校にどのようなニーズがあり、センター的機能としてどのような支援ができるのかを検討し、高等学校に情報提供することが大切である。」と示している。両校の特別支援教育コーディネーターが自校の情報を収集し、合同研修会等において情報交換することが有効であると思われる。

高等学校間の連携によっても課題解決につながることを期待できる。高等学校間の連携を図るための掲示板を作成するという意見も挙げられていたが、複数の学校ごとにメーリングリストのようなものを作成し、困ったことや支援方法等についてグループで共有していくことも、高等学校間だけではなく、特別支援学校間との連携も深められるのではないかと考える。良好な関係を保ち、連携を深めていくためには、両校の実情を加味したうえで、情報交換を行いながら、「一緒に考えていくという姿勢」で連携を図っていくことが求められる。

5. 総合考察

質問紙調査と聞き取り調査の結果から、静岡県B地区の高等学校においても、特別な支援を必要とする生徒が在籍し、多様なニーズがあることが明らかとなった。また、高等学校の特別支援教育におけるニーズと特別支援学校がセンター的機能としてどのような支援ができるのかを示すことができた。さらに、高等学校と特別支援学校の連携について、連携を図っていこうとする両者の意向と特別支援教育を進めていくうえでの連携の有効性をうかがうことができた。

今後、より一層充実した高等学校と特別支援学校の連携が期待されるが、両者の連携を深めていくためには、その目的や意義を再度確認し、連携の在り方を考える必要があろう。また、生徒や教員への支援や研修の講師依頼といった連携が中心となっているが、校内支援体制や組織づくりといった学校づくりを視野に入れた連携も求められる。中西ら（2017）は、高等学校も特別支援学校も設置主体が都道府県であることを利点として、特別支援学校の資源を十分に活用し、高等学校独自の支援体制を構築していくことが望まれると示唆している。

発達障害等の特別な支援を必要とする生徒がその特性に合った教育を受けるシステムの実例として、京都府立清明高等学校（2018）における、生徒の自立を図ることを目指し、チームによるきめ細やかな指導・支援を行うための「清明トライアングル」という独自の指導・支援モデルや山形県立鶴岡南高等学校山添校（2016）の重層的な支援体制の取組等が挙げられる。

本研究では、多様なニーズに対応できる学校づくりの理念をもつ「多層的な支援システム（MTSS : Multi-Tiered System of Supports）」の考えを高等学校に一例として提案した

い。「多層的な支援システム」とは、その学校で学ぶすべての生徒の指導・支援の在り方を、それぞれの生徒に必要な支援の度合いによって多層的に捉える視点である。図3Ⅱ－1－22にそのモデルを示した（研究代表者註：第2章－Ⅳにおいて提案したモデル）。

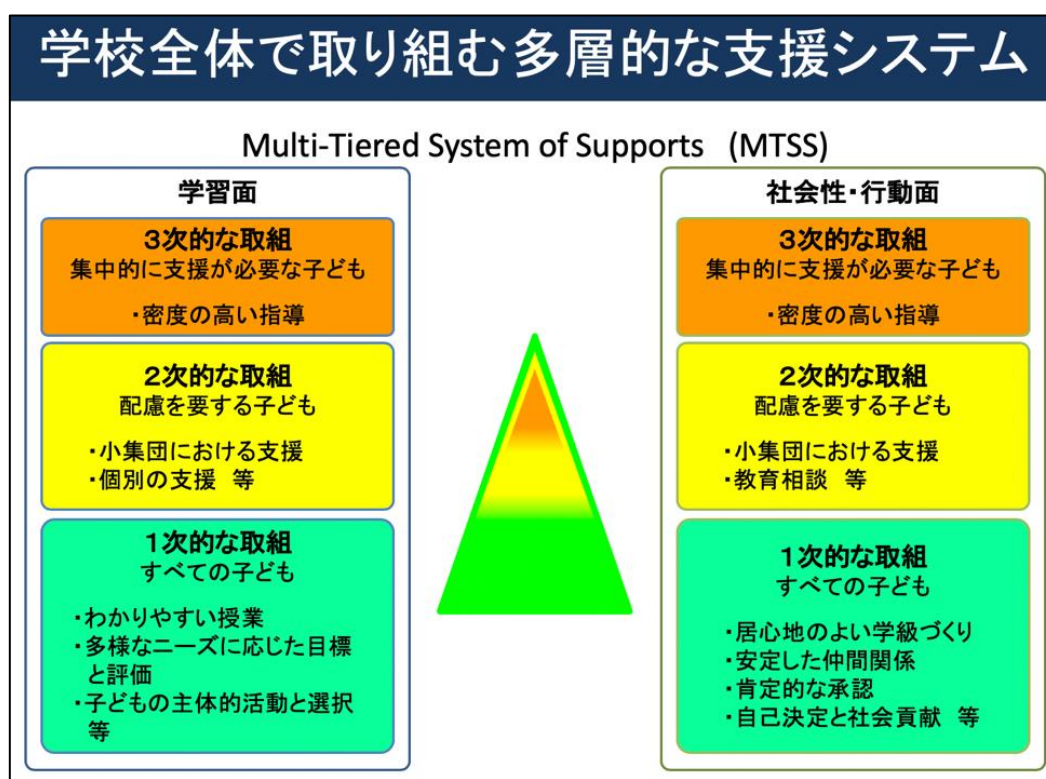


図3Ⅱ－1－22 多層的な支援システム

この「多層的な支援システム」は、生徒の学習面と行動・社会面の両面を視野に入れたシステムであり、第1層では、すべての生徒を対象としたユニバーサルな指導・支援（1次的な取組）により「すべての生徒にとってわかりやすく、自分の力に応じてチャレンジできる授業」「すべての生徒にとって居心地のよい学級経営」が期待される。1次的な指導・支援だけでは成果が上がりにくい生徒やリスクがある生徒（第2層）には、二次的な取組として小集団で適時に焦点を絞った指導・支援を行い、さらに大きなニーズがある生徒（第3層）には、三次的な取組として、詳細な実態把握に基づく個別的な手厚い指導・支援を行う。

学校全体の生徒をこれらの層で考えたとき、第1層は通常の学級の指導・支援で学ぶ生徒、第2層は通常の学級に在籍しながらも、行動の支援、教科補充、小集団による指導等、何らかの追加の指導・支援を必要とする生徒、第3層は、個別での指導、通級による指導の対象となる生徒と考えることができるであろう。

ユニバーサルな質の高い1次的な指導・支援が充実することで、より多くの生徒の第1層での学びが保障されるとともに、二次的な取組が必要な生徒とその支援すべき内容が明確になる。質の高い1次的な取組が行われている通常の学級においては、二次的な取組として追加の指導・支援を受けた生徒の学びの接続がスムーズに行われ、第3層の生徒にも

適切な支援が行われ、生徒同士の充実した学びが期待できる。

この「多層的な支援システム」構築に向けては、多様な教育的ニーズに応えることができる学校の視点が整理された「学校づくりデザインマップ」の活用が有効であると考えられる。その視点の一つである「関係機関との連携」（表 3Ⅱ－1－3）に示されているように、関係機関、特別支援学校の役割を学校の自主的な課題解決の機能の一つとして明確に位置づけたうえで連携を図っていくことで、多様なニーズに応じたよりよい指導・支援、特別支援教育の推進と充実につながっていくことが期待される。また、特別支援学校も「多層的な支援システム」を理解したうえで、連携していくことでその役割が明確になるであろう。なお、高等学校と特別支援学校との連携にあたっては、互いの指導上の経験や知見を共有し、アイデアを出し合って連携を図っていくことが重要になると思われる。

表 3Ⅱ－1－3 学校づくりデザインマップ「関係機関との連携」

視点	取り組み始めた状況	➡ ありたい・なりたい状況
チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）		
関係機関との連携	学校だけでは指導・支援のニーズに応えられない子どもについて、対応を外部専門家に依存している。	学校の主体的な課題解決の機能に外部専門家の役割が組み込まれている。

今後の検討課題として、私立高等学校を含めた静岡県全域の調査が必要であろう。また、高等学校と特別支援学校との連携と小学校や中学校と特別支援学校との連携における違いや共通点を見出す研究も必要だと思われる。

聞き取り調査では、3地区の連携グループから高等学校と特別支援学校を1組ずつ抽出したものの、調査対象の高等学校との連携に特化した聞き取りを特別支援学校に対して行わなかったため、連携をとりあう学校間の工夫や特色を十分に見出すことができなかったことが課題として挙げられる。好事例となる両校の連携の取組に焦点を絞った調査をすることで、よりよい連携の在り方についての詳細な示唆を得ることができるであろう。また、連携を行っていない高等学校や特別支援学校の調査を行うことで連携上の課題や高等学校独自の校内支援体制を探る必要性も考えられる。

<文献>

小枝利充（2016）. 高等学校から進路先への効果的な接続について—連続性への取組—. 季刊特別支援教育, 63, 24－27.

国立特別支援教育総合研究所（2018）. 地域実践研究インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修に関する研究. 研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2014）. 専門研究B 高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究—授業を中心とした指導・支援の在

り方一. 研究成果報告書.

国立特殊教育総合研究所（2006）. 小・中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究－LD,ADHD 等の指導法を中心に－. プロジェクト研究報告書.

水谷篤代・大谷正人（2015）. 高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題－X 県の公立高等学校における調査から－. 三重大学教育学部研究紀要, 教育科学, 66, 295－308.

文部科学省（2017）. 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.

文部科学省（2009）. 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果.

文部科学省（2005）. 特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）.

村井敬太郎（2006）. 特別な教育的支援が必要な児童生徒に対する小・中学校の校内支援体制の現状－千葉県における調査－. 筑波大学大学院修士課程教育研究科カウンセリング専攻リハビリテーションコース修士論文.（未公刊）.

中西郁・日高浩一・半澤嘉博・渡邊流理也・岩井雄一・丹羽登・濱田豊彦・田中謙・渡邊健治・喜屋武睦（2017）. 高等学校における校内委員会の組織体制と支援機能についての検討－中学校調査との比較を通して－. 十文字学園女子大学研究紀要, 48, 43－56.

中田正敏（2017）. 高等学校におけるインクルーシブ教育－インクルーシブな高校づくりの試み「対話のフロントライン」を基盤として－. 授業づくりネットワーク. 25.

静岡県特別支援学校副校長・教頭会（2017）. 高等学校における特別支援教育の現状に関する調査研究.（未公刊）.

武居恵・山中冴子（2009）. 高等学校に対する特別支援学校によるセンター的機能の現状と課題－埼玉県内の公立高等学校と特別支援学校への質問紙調査を通して－. 埼玉大学紀要, 教育学部, 58（2）, 183-195.

瀧本徹・塩見匠（2018）. 高等学校における通級による指導「通級」「校内」「一般社会」へと段階的に般化を目指す自立活動－しごとの学習－. 季刊特別支援教育, 71, 58－59.

特別支援教育に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ（2009）. 高等学校における特別支援教育の推進について. 高等学校ワーキング・グループ報告.

吉田美穂（2010）. 神奈川県立田奈高等学校の取組.

<https://www8.cao.go.jp/youth/suisin/shien/pdf/kanagawa.pdf>（2018.12.7 閲覧）

各校特別支援教育コーディネーター 様

高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携に関する調査

<調査の趣旨>

本調査は、静岡県B地区の公立高等学校における特別支援教育の現状を明らかにすることを通して、今後の特別支援教育推進に向けた県内の公立高等学校と特別支援学校との連携の在り方について知見を得ることを目的に実施いたします。

<調査について>

本調査の主旨に同意いただける場合は、アンケート用紙への回答をお願いいたします。なお、アンケート用紙を返送いただいたことをもって、本調査の趣旨に同意いただけたものと確認させていただきます。

本調査は特別支援教育コーディネーターを対象にしております。貴校に特別支援教育コーディネーターが複数いらっしゃる場合は、主となるコーディネーターの先生に御回答お願い申し上げます。特別支援教育コーディネーターが指名されていない場合は、それに近い業務をされている先生に御回答願います。

回答いただきましたアンケート用紙は、速やかに統計処理を行うとともに、個人ならびに学校が特定されないように厳重に管理し、個人情報をお守りすることを固くお約束いたします。

研究実施者：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 平成 30 年度地域実践研究員
静岡県立東部特別支援学校 教諭 沖出 淳

研究代表者：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 齊藤 由美子

※本調査につきまして質問、意見等ございましたら、研究実施者までお問い合わせください。

<御回答に関するお願い>

- ・質問項目が多く、御負担をおかけいたしますが、記入もれのないようお願いいたします。
- ・該当する番号には○印、または（ ）内に回答を御記入ください。「(複数回答可)」と書いてある箇所以外は、当てはまるものを1つだけ選んで○印をつけてください。
- ・回答いただきましたアンケート用紙は、同封の返信用封筒にて9月7日（金）までに投函いただけますようお願いいたします。

貴校の概要についておうかがいします。

I 学校名を教えてください。

()

II 学校形態を教えてください。

1. 全日制 2. 定時制 3. 通信制

III 学科を教えてください。

1. 普通科 2. 専門学科 3. 総合学科 4. 普通科と専門学科
5. その他 ()

IV 総在校生徒数を教えてください。(平成 30 年 5 月 1 日現在)

() 人

V 総学級数を教えてください。

1. 4 学級以下 2. 5～10 学級 3. 11～15 学級
4. 16～20 学級 5. 21～25 学級 6. 26～30 学級
7. 31 学級以上

VI 卒業生の主な進路について教えてください。

1. 8 割以上が進学 2. 進学者と就職者が半数程度 3. 8 割以上が就職
4. その他 ()

VII 総教員数(管理職も含む)を教えてください。

1. 10 人以下 2. 11～20 人 3. 21～30 人
4. 31～40 人 5. 41～50 人 6. 51～60 人
7. 61～70 人 8. 71～80 人 9. 81 人以上

VIII 特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、特別支援教育コーディネーターに携わったこと(講師経験を含む)がある教員の人数を教えてください。

1. 0 人 2. 1～3 人 3. 4～6 人 4. 7～9 人 5. 10 人以上

IX 貴校における特別支援教育コーディネーターの配置人数を教えてください。

1. 1人 2. 2人 3. 3人 4. 4人 5. 5人以上

X 貴校では、特別支援教育を推進するために、教職員の理解や協力が得られていますか。

1. 概ね得られている
2. どちらかといえば得られている
3. どちらかといえば得られていない
4. 得られていない

回答いただいている先生についておうかがいします。

I 年齢について教えてください。

1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代以上

Ⅱ 教職総経年数（講師経年数も含む）を教えてください。

1. 5年以下 2. 6~10年 3. 11~15年 4. 16年~20年 5. 21年以上

Ⅲ 特別支援教育コーディネーターとしての総経歴年数（前任校も含む）を教えてください。

1. 1年目 2. 2年目 3. 3年目 4. 4年目 5. 5年目 6. 6年目以上

Ⅳ これまでに特別支援学校、特別支援学級、通級による指導に携わったこと（講師経験を含む）
がありますか。ある場合には経験年数も御記入ください。

※ 1年未満は、切り捨てて御回答ください。

1. ある 特別支援学校 () 年間
 特別支援学級 () 年間
 通級による指導 () 年間
2. ない

V 特別支援教育コーディネーター以外に担当する校務を教えてください（複数回答可）。

1. 学級担任 2. 学級副担任 3. 教科専任 4. 生徒指導 5. 教務
6. 保健 7. 教育相談 8. 進路指導 9. 教頭 10. 副校長
11. 校長 12. 養護教諭 13. その他（ ）
14. ない（特別支援教育コーディネーター専任）

貴校に在籍する特別な支援を必要とする生徒についておうかがいします。

【注】本調査における「特別な支援を必要とする生徒」とは、医療機関等の診断や判定の有無にかかわらず、学習や学校生活面で特別な配慮や個別の支援等が必要と思われる場合（校内委員会で名前が挙がっている等）、「特別な支援を必要とする生徒」に含めてください。

I 貴校では、特別な支援を必要とする生徒は在籍していますか。

1. 在籍している

※在籍者数を教えてください。() 人

※医療機関等で該当の診断・判定を受けている生徒数を教えてください。() 人

※特別な支援を必要とする生徒の主な障害名を教えてください（複数回答可）。

- | | | | |
|----------|-------------|--------------------|---------|
| a. 言語障害 | b. 自閉症 | c. 情緒障害 | d. 視覚障害 |
| e. 聴覚障害 | f. 学習障害（LD） | g. 注意欠陥多動性障害（ADHD） | |
| h. 肢体不自由 | i. 病弱・身体虚弱 | j. その他（ | ） |

2. 在籍していない

II 特別な支援が必要な生徒の主な学習上の課題について教えてください（複数回答可）。

1. 他人の話を「聞く」ことに著しい困難を示している
2. 他人と「話す」ことに著しい困難を示している
3. 文字や文章を「読む」ことに著しい困難を示している
4. 文字や文章を「書く」ことに著しい困難を示している
5. 文字や文章を「見る」ことに著しい困難を示している
6. 数を「計算」することに著しい困難を示している
7. 運動することに著しい困難を示している
8. 学習課題の遂行に注意を持続することが難しい
9. 仲間と共同で学習課題に取り組むことが難しい
10. 一斉指導での理解が難しい
11. 授業の進行に支障をきたすような行動をする
12. 物事の因果関係を理解することが難しい
12. その他（)
13. 学習上の課題は見られない

Ⅲ 特別な支援が必要な生徒の主な行動上の課題について教えてください（複数回答可）。

1. 友だちができずに孤立している
2. 他の生徒とトラブルをしばしば起こす
3. 話がかみ合わずコミュニケーションが難しい
4. 勝手なおしゃべりや独り言が多い
5. 特定の授業や行事への参加が難しい
6. 特定の物事に執着が強い
7. 行動や生活のリズムが極端に遅い
8. 遅刻や早退、欠席が多い
9. 自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる
10. 周囲が困惑するようなことを、配慮しないで言うってしまう
11. 感情の起伏が激しい
12. 提出物が期限までに出不せない
13. 忘れ物が多い
14. 身の回りの整理整頓ができない
15. 体調が不安定になりやすい
16. 授業中の居眠りが多い
17. その他（ ）
18. 行動上の課題は見られない

実態把握の方法についておうかがいします。

I 特別な支援を必要とする生徒の入学前における実態把握の方法について教えてください

(複数回答可)。

※「入学前」とは、入学式前日までのことをいいます。

1. 入学前に希望する保護者と面接を行っている
2. 特別な支援を必要とする生徒との面接を行っている
3. 保健調査票等を記入してもらっている
4. 保護者にアンケート調査を行っている
5. 中学校と事前の情報交換や相談を行っている
6. 中学校から個別の教育支援計画をもらっている
7. 中学校から実態調査票等の引継ぎ資料をもらっている
8. その他 ()
9. 実態把握は行っていない

II 入学後に担任やコーディネーターが特別な支援を必要とする生徒の実態把握をするための方法について教えてください

(複数回答可)。

※「入学後」とは、入学式以降のことをいいます。

1. 生徒自身の相談から情報を得る
2. 中学校から情報を得る
3. 教科担任から情報を得る
4. 相談担当から情報を得る
5. 養護教諭から情報を得る
6. スクールカウンセラーから情報を得る
7. 保護者から情報を得る
8. 福祉・医療機関等から情報を得る
9. 特別支援学校から情報を得る
10. チェックリスト等によるスクリーニングを実施している
11. その他 ()
12. 実態把握は行っていない

III 実態把握で得た情報をどのように共有しているか教えてください (複数回答可)。

1. 学年会・教科会で報告している
2. 校内委員会で報告している
3. 職員会議で報告している
4. 保護者に相談している
5. スクールカウンセラーに報告している
6. 関係機関に報告している
7. その他 ()

貴校の特別支援教育に関する校内支援体制についておうかがいします。

i. その他（ ）

Ⅲ 貴校では個別の指導計画を作成していますか。

1. 作成している

※個別の指導計画を主に作成する方を教えてください（複数回答可）。

- | | | | | |
|-----------|-------------------|---------|---------|--------|
| a. 学級担任 | b. 学年主任 | c. 教科担任 | d. 生徒指導 | e. 教務 |
| f. 保健 | g. 教育相談 | h. 進路指導 | i. 養護教諭 | j. 保護者 |
| k. 本人 | l. 特別支援教育コーディネーター | | | |
| m. その他（ ） | | | | |

2. 作成していない

※個別の指導計画を作成していない理由を教えてください（複数回答可）。

- | | |
|------------------|-------------------|
| a. 作成について検討中である | b. 作成について検討されていない |
| c. 対象生徒の情報収集が難しい | d. 作成のノウハウがない |
| e. 負担が大きい | f. 体制ができていない |
| g. 教員が必要を感じていない | h. 対象の生徒がいない |
| i. その他（ ） | |

Ⅳ 貴校では、特別な支援が必要な生徒に対して支援を行っていますか。

1. 行っている

※実施している支援について教えてください（複数回答可）。

- | | |
|-------------------------------|------------------|
| a. 放課後等を利用した個別または小集団の学習指導 | |
| b. 義務教育の段階の学習内容を補う学校設定科目を設置 | |
| c. 対人関係や社会的スキルを扱う学校設定科目を設置 | |
| d. 授業時間に利用できる学習支援室・リソースルームの設置 | |
| e. 習熟度別編成の実施 | f. チームティーチングの実施 |
| g. 連絡ノートの利用 | h. 座席配置の配慮 |
| i. 板書、掲示物の工夫 | j. 視覚的な教材による情報支援 |
| k. ノートテイク等による情報保障 | l. 集団補聴器の利用 |
| m. ICT 機器の集団利用 | n. ICT 機器の個人利用 |
| o. タブレット端末の利用 | p. 試験時間の延長 |
| q. 配布資料へのルビふり | r. 簡単で具体的な指示 |
| s. その他（ ） | |

2. 行っていない

V 保護者の理解・協力について教えてください（複数回答可）。

1. 特別な支援について保護者の同意を必ず得ている
2. 特別な支援について保護者と定期的に面談を行っている
3. 特別な支援について保護者の理解が得られない場合は必要に応じて説明している
4. 保護者との連携が困難で苦勞している
5. その他（ ）
6. 保護者への連絡等は行っていない

VI 貴校では、平成 29 年度から平成 30 年度に特別支援教育に関する校内研修を実施しましたか。

1. 実施した（実施予定も含む）

※研修内容について教えてください（複数回答可）。

- | | |
|----------------------|---------------------|
| a. 特別支援教育の基礎的理解 | b. 障害特性の理解について |
| c. 授業等における学習面での支援の工夫 | d. 生活全般における支援の工夫 |
| e. 具体的な事例検討 | f. 教材・教具 |
| g. 合理的配慮や基礎的環境整備 | h. 福祉関係 |
| i. 進路・就労関係 | j. 保護者との関わり |
| k. キャリア教育 | l. 実態把握 |
| m. 個別の教育支援計画の作成・評価 | n. 個別の指導計画の作成・評価 |
| o. 校内支援体制づくり | p. ユニバーサルデザインの授業づくり |
| q. 特別支援学校のセンター的機能 | r. 交流及び共同学習 |
| s. 通級による指導 | t. インクルーシブ教育システム |
| u. その他（ ） | |

2. 実施していない

※実施していない理由を教えてください。

- | | |
|----------------------|-------------------|
| a. 他機関での研修会に参加しているため | b. 校内研修の時間がとれないため |
| c. 対象となる生徒がいないため | d. 優先度が低い |
| e. 講師が見つからないため | f. 予算が足りないため |
| g. その他（ ） | |

VII 貴校の校内研修で取り組みたい研修内容について教えてください（複数回答可）。

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. 特別支援教育の基礎的理解 | 2. 障害特性の理解について |
| 3. 授業等における学習面での支援の工夫 | 4. 生活全般における支援の工夫 |
| 5. 具体的な事例検討 | 6. 教材・教具 |
| 7. 合理的配慮や基礎的環境整備 | 8. 福祉関係 |
| 9. 進路・就労関係 | 10. 保護者との関わり |
| 11. キャリア教育 | 12. 実態把握 |
| 13. 個別の教育支援計画の作成・評価 | 14. 個別の指導計画の作成・評価 |
| 15. 校内支援体制づくり | 16. ユニバーサルデザインの授業づくり |
| 17. 特別支援学校のセンター的機能 | 18. 交流及び共同学習 |
| 19. 通級による指導 | 20. インクルーシブ教育システム |
| 21. その他（ | ） |
| 22. 特になし | |

VIII 貴校の特別支援教育の推進を図っていくために必要なことを教えてください（複数回答可）。

- | | |
|----------------------|------------------|
| 1. 校内での情報共有・連携 | 2. 教員の意識向上 |
| 3. 障害特性の理解 | 4. 管理職のリーダーシップ |
| 5. 授業等における学習面での支援の工夫 | 6. 生活全般における支援の工夫 |
| 7. 個別の教育支援計画の作成 | 8. 個別の指導計画の作成 |
| 9. 保護者との連携 | 10. 進学・就労先との連携 |
| 11. 特別支援学校との連携 | 12. 中学校との連携 |
| 13. 医療機関との連携 | 14. 専門家チームとの連携 |
| 15. 巡回相談との連携 | 16. 教育課程の工夫 |
| 17. 教員加配 | 18. 人事交流 |
| 19. その他（ | ） |
| 20. 特になし | |

IX 貴校では、特別支援教育を進めるための校内支援体制は機能していますか。

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. 機能している | 2. どちらかといえば機能している |
| 3. どちらかといえば機能していない | 4. 機能していない |

I 貴校では、特別な支援が必要な生徒の支援について、平成 29 年 4 月から平成 30 年 7 月末日現在までに関係機関（特別支援学校を除く）との連携を行っていますか。

1. 行っている

※どのような関係機関と連携していますか（複数回答可）。

- a. 市町教育委員会 b. 総合教育センター c. 小学校 d. 中学校
- e. 高等学校 f. 児童相談所 g. 医療機関 h. 福祉機関
- i. 就労機関 j. 行政機関 k. 大学・研究機関 l. 民間相談機関
- m. スクールカウンセラー n. スクールソーシャルワーカー
- o. その他（ ）

※どのような内容の連携を行っていますか 複数回答可)。

- a. 特別な支援が必要な生徒への適切な指導・支援
- b. 特別な支援が必要な生徒への適切な支援に向けた心理・発達検査の実施
- c. 特別な支援が必要な生徒の実態を把握するための支援
- d. 特別な支援が必要な生徒の就学・転学に関する支援
- e. 特別な支援が必要な生徒への進路・就労に向けた支援
- f. 特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制の整備
- g. 特別な支援が必要な生徒の保護者のための支援
- h. 周囲の生徒・保護者による当該生徒に対する理解促進に関する支援
- i. 教職員全体による当該生徒に対する理解促進に関する支援
- j. 関係機関の紹介・橋渡し
- k. 教員を対象とした研修の講師
- l. 公開研修会等への参加
- m. 個別の教育支援計画の作成に関する支援
- n. 個別の指導計画の作成に関する支援
- o. 校内の支援体制への協力援助
- p. 教材教具、施設設備等の提供
- q. その他（

2. 行っていない

II 貴校では、特別な支援が必要な生徒の支援について、平成 29 年 4 月から平成 30 年 7 月末日現在までに特別支援学校と連携を行っていますか。

1. 行っている

※どのような内容の連携を行っていますか（複数回答可）。

- a. 特別な支援が必要な生徒への適切な指導・支援
- b. 特別な支援が必要な生徒への適切な支援に向けた心理・発達検査の実施
- c. 特別な支援が必要な生徒の実態を把握するための支援
- d. 特別な支援が必要な生徒の就学・転学に関する支援
- e. 特別な支援が必要な生徒への進路・就労に向けた支援
- f. 特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制の整備
- g. 特別な支援が必要な生徒の保護者のための支援
- h. 周囲の生徒・保護者による当該生徒に対する理解促進に関する支援
- i. 教職員全体による当該生徒に対する理解促進に関する支援
- j. 関係機関の紹介・橋渡し
- k. 教員を対象とした研修の講師
- l. 公開研修会等への参加
- m. 校内の支援体制への協力援助
- n. 個別の教育支援計画の作成に関する支援
- o. 個別の指導計画の作成に関する支援
- p. 教材教具、施設設備等の提供
- q. その他（ ）

※どのような方法で連絡・調整を行っていますか（複数回答可）。

- a. 電話
- b. メール
- c. FAX
- d. 直接会って
- e. 文書発送
- f. 研修先
- g. 関係機関を通じて
- h. その他（ ）

※特別支援学校との連携の効果がありましたか。

- a. 効果があった
- b. どちらかといえば効果があった

※効果について具体的に教えてください。

--

- c. どちらかといえば効果がなかった
- d. 効果がなかった

2. 行っていない

※行っていない理由を教えてください。

- a. 連絡・調整の取り方がわからないため
- b. 負担が大きいため
- c. 対象となる生徒がいないため
- d. 他機関と連携を図っているため
- e. 校内の支援体制が整っているため
- f. その他（ ）

V 貴校にとって特別支援学校は相談しやすい身近な機関といえますか。

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. いえる | 2. どちらかといえばいえる |
| 3. どちらかといえばいえない | 4. いえない |

※回答の理由を教えてください。

--

VI 貴校と特別支援学校の連携において特徴的な取組がありましたら教えてください。

--

VII 特別支援学校との連携についての要望や課題等がありましたら教えてください。

--

VIII 特別支援学校と円滑に連携を図っていくためのアイデアがありましたら教えてください。

--

質問は以上になります。お忙しい中、御協力いただき、ありがとうございました。

各校特別支援教育コーディネーター 様

高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携に関する調査

<調査の趣旨>

本調査は、静岡県 B 地区の公立高等学校における特別支援教育の現状を明らかにすることを通して、今後の特別支援教育推進に向けた県内の公立高等学校と特別支援学校との連携の在り方について知見を得ることを目的に実施いたします。そこで本質問紙では、高等学校との連携に当たっての特別支援学校の校内体制や連携に関する現状について調査いたします。

<調査について>

本調査の主旨に同意いただける場合は、アンケート用紙への回答をお願いいたします。なお、アンケート用紙を返送いただいたことをもって、本調査の趣旨に同意いただけたものと確認させていただきます。

本調査は特別支援教育コーディネーターを対象にしております。貴校に特別支援教育コーディネーターが複数いらっしゃる場合は、主となるコーディネーターの先生に御回答お願い申し上げます。

回答いただきましたアンケート用紙は、速やかに統計処理を行うとともに、個人ならびに学校が特定されないように厳重に管理し、個人情報をお守りすることを固くお約束いたします。

研究実施者：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 平成 30 年度地域実践研究員
静岡県立東部特別支援学校 教諭 沖出 淳

研究代表者：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員 齊藤 由美子

※本調査につきまして質問、意見等ございましたら、研究実施者までお問い合わせください。

<御回答に関するお願い>

- ・質問項目が多く、御負担をおかけいたしますが、記入もれのないようお願いいたします。
- ・該当する番号には○印、または（ ）内に回答を御記入ください。「(複数回答可)」と書いてある箇所以外は、当てはまるものを 1 つだけ選んで○印をつけてください。
- ・回答いただきましたアンケート用紙は、同封の返信用封筒にて 9 月 7 日（金）までに投函いただけますようお願いいたします。

貴校の概要についておうかがいします。

I 学校名を教えてください。

()

II 学校設置上対象とする障害種別を教えてください。

- | | | | |
|---------|------------------|---------|----------|
| 1. 視覚障害 | 2. 聴覚障害 | 3. 知的障害 | 4. 肢体不自由 |
| 5. 病弱 | 6. 知的障害と肢体不自由を併置 | | |

III 学部構成を教えてください（複数回答可）。

- | | | | |
|--------|--------|--------|--------|
| 1. 幼稚部 | 2. 小学部 | 3. 中学部 | 4. 高等部 |
|--------|--------|--------|--------|

IV 総教員数（管理職も含む）を教えてください。

- | | | |
|-------------|--------------|--------------|
| 1. 25 人以下 | 2. 26～50 人 | 3. 51～75 人 |
| 4. 76～100 人 | 5. 101～125 人 | 6. 126～150 人 |
| 7. 151 人以上 | | |

V 貴校における特別支援教育コーディネーターの配置人数を教えてください。

- | | | | | |
|--------|--------|--------|--------|----------|
| 1. 1 人 | 2. 2 人 | 3. 3 人 | 4. 4 人 | 5. 5 人以上 |
|--------|--------|--------|--------|----------|

回答いただいている先生についておうかがいします。

I 年齢について教えてください。

1. 20代 2. 30代 3. 40代 4. 50代以上

II 教職総経年数（講師経年数も含む）を教えてください。

1. 5年以下 2. 6～10年 3. 11～15年 4. 16年～20年 5. 21年以上

III コーディネーターとしての総経年数（前任校も含む）を教えてください。

1. 1年目 2. 2年目 3. 3年目 4. 4年目 5. 5年目 6. 6年目以上

IV これまでに小学校、中学校、高等学校の勤務経験（講師経験を含む）がありますか。ある場合には経年数も御記入ください。

※1年未満は、切り捨てて御回答ください。

1. ある 小学校（ ）年間
 中学校（ ）年間
 高等学校（ ）年間
2. ない

V 現在、特別支援教育コーディネーター以外に担当する校務を教えてください（複数回答可）。

1. 学級担任 2. 学級副担任 3. 教科専任 4. 学年主任 5. 主事
6. 自立活動 7. 地域連携 8. 生徒指導 9. 教頭 10. 副校長
11. 校長 12. 養護教諭 13. その他（ ）
14. ない（特別支援教育コーディネーター専任）

貴校のセンター的機能についておうかがいします。

I 幼・小・中・高等学校等の教員への支援に関する機能は充実していますか。

1. 充実している 2. どちらかといえば充実している

※充実している具体的な内容を教えてください（複数回答可）。

- a. 幼児児童生徒の指導に関する助言 b. 個別的教育支援計画に関する支援
c. 個別の指導計画に関する支援 d. 校内支援体制に関する助言・支援
e. その他（ ）

3. どちらかといえば充実していない 4. 充実していない

Ⅱ 特別支援教育等に関する相談・情報提供に関する機能は充実していますか。

1. 充実している 2. どちらかといえば充実している

※充実している具体的な内容を教えてください（複数回答可）。

- a. 幼児児童生徒の障害の状況などに関する専門知識の提供
- b. 就学や転学等の進路についての相談・情報提供
- c. 特別支援教育に関する情報の通信や印刷物の配布
- d. 特別支援教育に関する情報をインターネット上で公開
- e. 関係機関と連携した相談会の実施
- f. その他（ ）

3. どちらかといえば充実していない 4. 充実していない

Ⅲ 障害のある幼児児童生徒への指導・支援に関する機能は充実していますか。

1. 充実している 2. どちらかといえば充実している

※充実している具体的な内容を教えてください（複数回答可）。

- a. 通級による指導
b. 定期的に行われる学習活動（幼児教室等）
c. 巡回による指導
d. 継続的な相談を通じた支援
e. その他（ ）

3. どちらかといえば充実していない 4. 充実していない

Ⅳ 幼・小・中・高等学校等と福祉、医療、労働関係機関等との連絡・調整に関する機能は充実していますか。

1. 充実している 2. どちらかといえば充実している

※充実している具体的な内容を教えてください（複数回答可）。

- a. 関係機関の紹介、橋渡し
b. 福祉機関との連携による支援
c. 医療機関との連携による支援
d. 労働機関との連携による支援
e. その他（ ）

3. どちらかといえば充実していない 4. 充実していない

V 幼・小・中・高等学校等の教員に対する研修協力に関する機能は充実していますか。

1. 充実している 2. どちらかといえば充実している

※充実している具体的な内容を教えてください（複数回答可）。

- a. 校内研修会等の講師としての協力
- b. 特別支援学校主催の研修会の公開
- c. ケース会におけるアドバイザーとしての協力
- d. その他（ ）

3. どちらかといえば充実していない 4. 充実していない

Ⅵ 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供に関する機能は充実していますか。

1. 充実している 2. どちらかといえば充実している

※充実している具体的な内容を教えてください（複数回答可）。

- a. 教材・教具の提供
- b. 障害のある人等への施設・設備の提供
- c. 障害のある人の交流の場としての提供
- d. その他（ ）

3. どちらかといえば充実していない 4. 充実していない

Ⅶ センターの機能を担う上での課題があれば教えてください（複数回答可）。

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| 1. 専門性のある教員の育成・配置 | 2. 特別支援教育コーディネーターの専門性の向上 |
| 3. 他の特別支援学校との連携 | 4. 地域の幼稚園・保育所等との連携 |
| 5. 地域の小学校との連携 | 6. 地域の中学校との連携 |
| 7. 地域の高等学校との連携 | 8. 大学・専門学校との連携 |
| 9. 医療機関との連携 | 10. 福祉機関との連携 |
| 11. 就労・就職関係との連携 | 12. 保護者への支援 |
| 13. 予算（旅費等）の確保 | 14. 施設の整備 |
| 15. 教材・教具の整備 | 16. 個人情報の保護 |
| 17. 校内体制の整備 | 18. 校内人材の活用 |
| 19. 教員加配 | |
| 20. その他（ | ） |
| 21. 特にない | |

Ⅷ 貴校が実践しているセンター的機能の特徴的な取組がありましたら教えてください。

--

Ⅸ 貴校では、センター的機能を充実させるための校内体制は機能していますか。

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. 機能している | 2. どちらかといえば機能している |
| 3. どちらかといえば機能していない | 4. 機能していない |

外部との連携についておうかがいします。

【注】ここでの「連携」とは、特別支援学校のセンター的機能における「連携」とします。貴校に在籍する幼児児童生徒にかかわる他機関との連携は、「連携」として含まないでください。

I 平成 29 年 4 月から平成 30 年 7 月末現在までの間に、貴校が連携をとったことがある関係機関（高等学校を除く）を教えてください（複数回答可）。

- | | | | |
|-------------|----------------|-------------------|----------|
| 1. 市町教育委員会 | 2. 総合教育センター | 3. 保育所 | 4. 幼稚園 |
| 5. 認定こども園 | 6. 児童相談所 | 7. 小学校 | 8. 中学校 |
| 9. 特別支援学校 | 10. 医療機関 | 11. 福祉機関 | 12. 就労機関 |
| 13. 行政機関 | 14. スクールカウンセラー | 15. スクールソーシャルワーカー | |
| 16. 大学・研究機関 | 17. その他（ | | ） |

※連携内容について教えてください（複数回答可）。

- a. 特別な支援が必要な幼児児童生徒への適切な指導・支援
 - b. 特別な支援が必要な幼児児童生徒への適切な支援に向けた心理・発達検査の実施
 - c. 特別な支援が必要な幼児児童生徒の実態を把握するための支援
 - d. 特別な支援が必要な幼児児童生徒の就学・転学に関する支援
 - e. 特別な支援が必要な幼児児童生徒への進路・就労に向けた支援
 - f. 特別な支援が必要な幼児児童生徒のための校内支援体制の整備に向けた支援
 - g. 特別な支援が必要な幼児児童生徒の保護者のための支援
 - h. 周囲の生徒・保護者による当該幼児児童生徒に対する理解促進に関する支援
 - i. 教職員全体による当該幼児児童生徒に対する理解促進に関する支援
 - j. 関係機関の紹介・橋渡し
 - k. 教員を対象とした研修の講師
 - l. 関係機関主催の公開研修会等への参加
 - m. 個別の教育支援計画の作成に関する支援
 - n. 個別の指導計画の作成に関する支援
 - o. 校内の支援体制への協力援助
 - p. 教材教具、施設設備等の提供
 - q. その他（
- ）

高等学校との連携についておうかがいします。

I 貴校は、平成 29 年 4 月から平成 30 年 7 月末現在までに高等学校と連携を行いましたか。

1. 行った

※校数を教えてください。

() 校

※ケース数と回数を教えてください。

() ケース () 回

※どのような内容の連携を行いましたか（複数回答可）。

- a. 特別な支援が必要な生徒への適切な指導・支援
- b. 特別な支援が必要な生徒への適切な支援に向けた心理・発達検査の実施
- c. 特別な支援が必要な生徒の実態を把握するための支援
- d. 特別な支援が必要な生徒の就学・転学に関する支援
- e. 特別な支援が必要な生徒への進路・就労に向けた支援
- f. 特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制の整備
- g. 特別な支援が必要な生徒の保護者のための支援
- h. 周囲の生徒・保護者による当該生徒に対する理解促進に関する支援
- i. 教職員全体による当該生徒に対する理解促進に関する支援
- j. 関係機関の紹介・橋渡し
- k. 教員を対象とした研修の講師
- l. 高等学校主催の公開研修会等への参加
- m. 個別の教育支援計画の作成に関する支援
- n. 個別の指導計画の作成に関する支援
- o. 校内の支援体制への協力援助
- p. 教材教具、施設設備等の提供
- q. その他 ()

※対象者の障害名を教えてください（複数回答可）。

- a. 言語障害 b. 自閉症 c. 情緒障害 d. 視覚障害
- e. 聴覚障害 f. 学習障害（LD） g. 注意欠陥多動性障害（ADHD）
- h. 肢体不自由 i. 病弱・身体虚弱 j. その他 ()
- k. 診断なし l. わからない

2. 行っていない

Ⅱ 貴校では、平成 29 年 4 月から平成 30 年 7 月末現在までに高等学校から研修講師の依頼がありましたか。

1. 依頼があった（実施予定を含む）

※実施回数を教えてください。

- a. 1 回 b. 2 回 c. 3 回 d. 4 回 e. 5 回以上

※研修内容について教えてください（複数回答可）。

- | | |
|----------------------|---------------------|
| a. 特別支援教育の基礎的理解 | b. 障害特性の理解について |
| c. 授業等における学習面での支援の工夫 | d. 生活全般における支援の工夫 |
| e. 具体的な事例検討 | f. 教材・教具 |
| g. 合理的配慮や基礎的環境整備 | h. 福祉関係 |
| i. 進路・就労関係 | j. 保護者との関わり |
| k. キャリア教育 | l. 実態把握 |
| m. 校内支援体制づくり | n. 個別の教育支援計画の作成・評価 |
| o. 個別の指導計画の作成・評価 | p. ユニバーサルデザインの授業づくり |
| q. 特別支援学校のセンター的機能 | r. 交流及び共同学習 |
| s. 通級による指導 | t. インクルーシブ教育システム |
| u. その他（ | ） |

2. 依頼がなかった

Ⅲ 貴校に高等学校からの研修講師の依頼があった場合、対応可能な研修内容を教えてください

（複数回答可）。

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. 特別支援教育の基礎的理解 | 2. 障害特性の理解について |
| 3. 授業等における学習面での支援の工夫 | 4. 生活全般における支援の工夫 |
| 5. 具体的な事例検討 | 6. 教材・教具 |
| 7. 合理的配慮や基礎的環境整備 | 8. 福祉関係 |
| 9. 進路・就労関係 | 10. 保護者との関わり |
| 11. キャリア教育 | 12. 実態把握 |
| 13. 校内支援体制づくり | 14. 個別の教育支援計画の作成・評価 |
| 15. 個別の指導計画の作成・評価 | 16. ユニバーサルデザインの授業づくり |
| 17. 特別支援学校のセンター的機能 | 18. 交流及び共同学習 |
| 19. 通級による指導 | 20. インクルーシブ教育システム |
| 21. その他（ | ） |

IV 貴校は、高等学校に情報を提供していますか。

1. 情報提供している 2. どちらかといえば情報提供している

※どんな情報を提供していますか（複数回答可）。

- a. 学校案内 b. 学校通信 c. 学級通信 d. PTA 会報
- e. 研修会の案内 f. 学校行事の案内 g. 相談機能に関する情報
- h. 医療機関の情報 i. 福祉機関の情報 j. 就労・進路に関する情報
- k. 障害に関する情報 l. その他（ ）

※どんな方法で情報を提供していますか（複数回答可）。

- a. 電話 b. メール c. FAX d. 直接会って e. 文書郵送
f. 研修先 g. 関係機関を通じて h. ホームページ
i. その他（ ）

3. どちらかといえば情報提供を行っていない

V 今後、高等学校の特別支援教育推進に必要なと思われることを教えてください（複数回答可）。

1. 校内での情報共有・連携
2. 教員の意識向上
3. 障害特性の理解
4. 授業等における学習面での支援の工夫
5. 生活全般における支援の工夫
6. 個別の教育支援計画の作成
7. 個別の指導計画の作成
8. 管理職のリーダーシップ
9. 保護者との連携
10. 進学・就労先との連携
11. 中学校との連携
12. 特別支援学校との連携
13. 医療機関との連携
14. 専門家チームとの連携
15. 巡回相談との連携
16. 教育課程の工夫
17. 教員加配
18. 人事交流
19. その他（ ）
20. 特になし

Ⅵ 貴校と高等学校の連携において特徴的な取組がありましたら教えてください。

Ⅶ 高等学校との連携についての要望や課題等がありましたら教えてください。

Ⅷ 高等学校と円滑に連携を図っていくためのアイデアがありましたら教えてください。

質問は以上になります。お忙しい中、御協力いただき、ありがとうございました。

インタビュー項目

対象：静岡県B地区の公立高等学校の特別支援教育コーディネーター

時期：平成30年9月～11月

方法：半構造化面接

時間：約60分

1. 校内支援体制に関する主な質問

- ・校内委員会について（回数、時間、内容、情報共有の方法）
- ・校内研修について（回数、時間、内容、教員や生徒の変容）
- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と活用方法について
- ・中学校との引継ぎについて
- ・保護者の理解・協力について
- ・校内支援体制が機能していることについて（背景、工夫、課題）
- ・生徒の変容について（特別な支援を必要とする生徒、生徒全体）

2. 特別支援学校との連携に関する主な質問

- ・特別支援学校と連携を行ってみて（実施状況、成果）
- ・特別支援学校と連携をとるにあたっての方法、手段について（工夫、課題）
- ・特別支援学校と連携をとらない理由について（他機関との連携）
- ・特別支援学校から欲しい情報について
- ・特別支援学校との連携において特徴的な取組について
- ・特別支援学校との連携についての要望や課題について
- ・特別支援学校と円滑に連携を図るためのアイデアについて

3. その他

- ・質問紙調査の結果からうかがいたいこと

インタビュー項目

対象：静岡県B地区の県立特別支援学校の特別支援教育コーディネーター

時期：平成30年9月～11月

方法：半構造化面接

時間：約60分

1. 校内体制に関する主な質問

- ・センター的機能の特徴的な取組について
- ・校内体制が機能していることについて（背景、工夫、課題）

2. 高等学校との連携に関する主な質問

- ・高等学校と連携を行ってみて（実施状況、成果）
- ・高等学校と連携をとるにあたっての方法、手段について（工夫、課題）
- ・高等学校から欲しい情報について
- ・高等学校との連携において特徴的な取組について
- ・高等学校との連携についての要望や課題について
- ・高等学校と円滑に連携を図るためのアイデアについて

3. その他

- ・質問紙調査の結果からうかがいたいこと

令和元年度 地域実践研究（長期派遣型）

「高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携 —高等学校の校内支援体制づくりに焦点を当てて—」

1. 背景と目的

静岡県教育委員会は、2016年4月「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別支援教育の在り方について-『共生・共育』を目指して-」を策定した。その中の「高等学校における特別支援教育」では、支援体制整備の項目において「校長のリーダーシップの下、学校全体としてチームで取り組む組織力を向上させ、校内支援体制を充実させることが重要」ということや「特別支援教育コーディネーターを中心に、全校体制で生徒の課題の明確化や支援の共有を図り、校内の支援体制の整備を推進」することなどが挙げられている。また、関係機関との連携と外部人材の活用の項目では、高等学校の特別支援教育コーディネーターは、個別の支援の充実に向けて、医療、福祉、労働等の関係機関と連携を図ることや、その基盤を作るために特別支援学校のセンター的機能を活用することが示されている。さらに、より効果的な支援・指導を進めていくために、学校支援心理アドバイザー*¹の配置や臨床心理士等と連携した相談支援体制の整備も挙げられている。

昨年度の地域実践研究において静岡県B地区を対象にした調査では、特別支援学校と連携を行なったと回答した高等学校は59%であった。連携の内容については、外部機関との連携と比較して、特別支援学校に特化したものは見られなかった。一方、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに「幼・小・中・高等学校等の教員への支援に関する機能」についてたずねた結果、「どちらかといえば充実していない」という回答が8校（57.1%）で最も多く、センター的機能を担う上での課題は、「地域の高等学校との連携」の回答が8課程（57.1%）であった。

そこで、今回の地域実践研究では、高等学校の校内支援体制づくりに焦点を当てて、高等学校が行なっている特別支援学校を含む外部機関との連携に関する調査を行なうとともに、特別支援学校との連携の詳細を明らかにする。それらを通して、今後、高等学校が必要に応じて特別支援学校のセンター的機能や様々な地域資源を活用し、校内の多様なニーズに対応していくための連携について検討することを目的とする。

2. 研究の方法

本研究では、静岡県全域の公立高等学校を対象に、高等学校に在籍する生徒の教育的ニーズに対応するための校内支援体制や、関係機関及び特別支援学校との連携等の現状を明らかにするために、質問紙調査を実施した。さらに、高等学校と特別支援学校の連携についての示唆を得るために、特別支援学校と連携を行なったことがあると回答し、連携によって特別な支援が必要な生徒・職員・校内支援体制に変化があったと回答した高等学校に訪問し、聞き取り調査を行なった。

3. 質問紙調査

(1) 目的

高等学校に在籍する生徒の教育的ニーズに対応するために、高等学校の校内支援体制や関係機関及び特別支援学校との連携等の現状について明らかにする。

(2) 方法

1) 調査対象

静岡県全域の公立高等学校 95 校 115 課程（全日制 93 課程、定時制・通信制 22 課程〈以下、定・通制とする〉）を対象に実施した。

2) 調査用紙の作成

調査用紙は国立特別支援教育総合研究所（2013）、文部科学省（2017）、沖出（2018）、島津（2018）、柘植（2014）を参考に調査項目を作成した。作成した調査用紙は、調査対象とならない高等学校の特別支援教育コーディネーターの教員ら 5 人に予備調査を実施し、質問内容や調査用紙のレイアウト等について得られた意見を参考に検討を行い、再構成して作成した。

3) 調査手続き

郵送による自記式質問紙法により調査を実施した。令和元年 8 月 6 日に発送し、同年 9 月 20 日を締め切りとした。

回答者は各課程の特別支援教育コーディネーターとした。特別支援教育コーディネーターが複数名いる場合には、主となる特別支援教育コーディネーターについて回答するように依頼した。回答内容に不備があった場合は、電話により確認した。

調査結果については、質問項目ごとに単純集計を行なった。

なお、質問紙調査を行なうにあたり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得た。調査協力依頼書において本研究の趣旨について説明し、回答後、返送してもらうことで研究への同意とみなした。調査協力は任意であり、辞退しても不利益を被ることは一切ないことと、個人情報の管理を厳重に行なうことなどを文書で示した。

4) 調査内容

調査用紙はA4版の9ページで、別紙にA4版1枚のコード表を添付した。質問項目は「学校の概要について」4項目、「特別支援教育コーディネーターについて」3項目、「校内体制について」6項目、「特別な支援を必要とする生徒について」2項目、「専門家の活用について」11項目、「特別支援学校を除く外部機関との連携について」28項目、「特別支援学校（特別支援学校の分校含む）との連携について」6項目、「特別支援学校（特別支援学校の分校含む）との今後の連携について」、「回答協力者」とした。専門家の活用と外部機関や特別支援学校との連携については、連携の目的や関わった人についてコード表を参照して回答するようにした。なお、本報告では紙面の都合上、調査結果の一部を掲載する。また、質問紙調査用紙については、資料に示した。

(3) 結果

1) 回収結果

静岡県公立高等学校95校115課程より、87課程から回答を得られた。回収率は75.7%であった。回収の内訳は、全日制が69課程(74.2%)、定・通制が18課程(81.8%)であった。

2) 高等学校の概要

高等学校が設置している課程や学科、特別支援教育コーディネーターの配置人数や校内委員会に関する高等学校の概要についてたずねた結果を以下に示す。

①設置課程と設置学科、学年等

質問紙調査の回答が得られた87課程の設置課程や学年等について表3Ⅱ-2-1に示した。

全日制69課程から得られた回答では、最も多い設置学科は「普通科」で46課程(66.7%)、63課程(91.3%)は学年制で学習を進めていた。定・通制18課程においても、最も多い設置学科は「普通科」で15課程(83.3%)、学年制が12課程(66.7%)であった。

表 3 II - 2 - 1 公立高等学校 87 課程における設置学科と学年等（複数回答）

設置課程		設置学科		学年等	
全日制	69	普通科	46 (66.7%)	学年制	63 (91.3%)
		専門学科	23 (33.3%)		
		総合学科	6 (8.7%)	単位制	4 (5.8%)
		その他	14 (20.3%)		
定・通制	18	普通科	15 (83.3%)	学年制	12 (66.7%)
		専門学科	2 (11.1%)		
		総合学科	0 (0%)	単位制	4 (22.2%)
		その他	1 (5.6%)		

単位は課程

② 特別支援教育コーディネーターの配置人数と現在の課程での経験年数

課程に配置されている特別支援教育コーディネーターの人数とその経験年数をたずねた結果を表 3 II - 2 - 2 に示した。課程に配置されている特別支援教育コーディネーターは、全日制 63 課程（92.6%）、定・通制 16 課程（88.9%）で、「1 人」という回答が最も多かった。現在の課程での特別支援教育コーディネーターの経験年数では、課程に複数の特別支援教育コーディネーターがいる場合は、主となる者の課程での経験年数について回答を得た。全日制 22 課程（33.3%）、定・通制 5 課程（27.8%）で「1 年目」という回答が最も多かった。

表 3 II - 2 - 2 特別支援教育コーディネーターの配置人数と経験年数

特別支援教育コーディネーターの配置人数			特別支援教育コーディネーターの経験年数		
	全日制 (n=68)	定・通制 (n=18)		全日制 (n=66)	定・通制 (n=18)
1 人	63 (92.6%)	16 (88.9%)	1 年目	22 (33.3%)	5 (27.8%)
2 人	4 (5.9%)	1 (5.6%)	2 年目	18 (27.3%)	4 (22.2%)
3 人	0 (0%)	0 (0%)	3 年目	9 (13.6%)	4 (22.2%)
4 人	0 (0%)	1 (5.6%)	4 年目	6 (9.1%)	0 (0%)
5 人	1 (1.5%)	0 (0%)	5 年目	7 (10.6%)	1 (5.6%)
			6 年以上	4 (6.1%)	4 (22.2%)

単位は課程

③特別支援教育コーディネーターが兼任する校務

特別支援教育コーディネーターが兼任する校務について選択肢（複数回答）でたずねた結果を表3Ⅱ-2-3に示した。全日制は52課程（75.4%）、定・通制は8課程（44.4%）で「教育相談」の校務を兼ねるという回答が最も多かった。

表3Ⅱ-2-3 特別支援教育コーディネーターが兼任する校務（複数回答）

	全日制（n=69）	定・通制（n=18）
学級担任	17（24.6%）	7（38.9%）
学級副担任	28（40.6%）	5（27.8%）
教科専任	3（4.3%）	2（11.1%）
教育相談	52（75.4%）	8（44.4%）
養護教諭	7（10.1%）	6（33.3%）
特別支援教育コーディネーター専任	1（1.4%）	0（0%）
その他	8（11.6%）	4（22.2%）

単位は課程

④特別支援教育コーディネーターの課程における位置付け

特別支援教育コーディネーターが分掌として、又は分掌の中で位置付けられているかをたずねた結果を表3Ⅱ-2-4に示した。全日制62課程（91.2%）、定・通制15課程（83.3%）の「分掌として、又は分掌の中で位置付けられている」という回答が最も多かった。

表3Ⅱ-2-4 特別支援教育コーディネーターの課程での位置付け

	全日制（n=68）	定・通制（n=18）
分掌として、又は分掌の中で位置付けられている	62（91.2%）	15（83.3%）
分掌として、又は分掌の中で位置付けられていない	6（8.8%）	3（16.7%）

単位は課程

⑤特別支援教育コーディネーターの役割等の認識

特別支援教育コーディネーターの役割等について、教職員に認識されているかをたずねた結果を表3Ⅱ-2-5に示した。全日制60課程（88.2%）、定・通制16課程（88.9%）で特別支援教育コーディネーターの役割等が教職員に「認識されている」という回答が多かった。

表 3 II - 2 - 5 教職員による特別支援教育コーディネーターの役割等の認識

	全日制 (n=68)	定・通制 (n=18)
認識されている	60 (88.2%)	16 (88.9%)
認識されていない	8 (11.8%)	2 (11.1%)

単位は課程

⑥校内委員会の設置と開催回数

特別支援教育に関する校内委員会の設置についてたずねた結果を表 3 II - 2 - 6 に示した。全日制 59 課程 (86.8%)、定・通制 12 課程 (88.9%) が校内委員会を「設置している」と回答した。校内委員会を「設置している」と回答した課程に、平成 31 年 4 月から令和元年 7 月末日までの開催回数をたずねたところ、最も多かった回答は、全日制 25 課程 (42.4%)、定・通制 6 課程 (50.0%) 共に「予定はあるがまだ開催していない」であった。

表 3 II - 2 - 6 校内委員会の設置と開催回数

校内委員会の設置			校内委員会の開催回数		
	全日制 (n=68)	定・通制 (n=18)		全日制 (n=58)	定・通制 (n=12)
設置あり	59 (86.8%)	12 (88.9%)	1 回	14 (24.1%)	4 (33.3%)
			2 回	9 (15.5%)	1 (8.3%)
設置なし	9 (13.2%)	6 (11.1%)	3 回	3 (5.2%)	0 (0%)
			4 回	1 (1.7%)	1 (8.3%)
			5 回	1 (1.7%)	0 (0%)
			6 回	0 (0%)	0 (0%)
			6 回以上	5 (8.6%)	0 (0%)
			開催していない	25 (43.1%)	6 (50.0%)

単位は課程

⑦校内委員会を設置していない、あるいは開催していない理由

特別支援教育に関する「校内委員会を設置していない」と回答した課程と、「校内委員会を設置している」と回答したが、平成 31 年 4 月から令和元年 7 月末までに校内委員会を「予定はあるがまだ開催していない」と回答した課程に、その理由を選択肢 (複数回答) でたずねた結果を表 3 II - 2 - 7 に示した。

全日制は「校内委員会以外の会議において特別な支援が必要な生徒に関する検討や情

報共有ができているため」と「職員室などでの日常の会話で、職員同士が特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができているため」の回答が 19 課程（54.3%）で最も多かった。「その他」では、「必要に応じてケース会議として実施」や「定例会議ではなく、必要に応じて行う」、「入学時、支援を必要とした生徒が、現在は特別な支援がなくても学校生活ができるようになった。」が見られた。

定・通制では、「職員室などでの日常の会話で、職員同士が特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができているため」の回答が 10 課程（90.9%）で最も多く、次いで「校内委員会以外の会議において特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができているため」の回答が 9 課程（81.8%）であった。「その他」では「年間で委員会が設置されておらず体制ができていない」や「通級による指導の対象となる生徒の決定の為に開催予定」が見られた。

表 3Ⅱ－2－7 校内委員会を設置していない、あるいは開催していない理由

（複数回答）

	全日制（n=35）	定・通制（n=11）
特別な支援が必要な生徒が在籍していないため	3（8.6%）	0（0%）
職員が集まる時間を確保することが困難なため	7（20.0%）	2（18.2%）
校内委員会以外の会議において特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができているため	19（54.3%）	9（81.8%）
職員室などでの日常の会話で、職員同士が特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができているため	19（54.3%）	10（90.9%）
その他	3（8.6%）	2（18.2%）

単位は課程

3）課程に在籍する特別な支援を必要とする生徒数

特別な支援を必要とする生徒が在籍しているかをたずねた。この調査において「特別な支援を必要とする生徒」は、①医療機関等による障害等の診断や判定がある生徒、②医療機関等による障害等の診断や判定がなくても、学習面や学校生活面で特別な配慮や支援等が必要だと思われる生徒（校内委員会で名前が挙がっている等）、③通級による指導を実施・検討している生徒、という条件を設定した。結果を表 3Ⅱ－2－8 に示した。

全日制の回答における生徒数の合計は 45,163 人で、そのうち特別な支援を必要とする生徒の数は 478 人（1.1%）であった。特別な支援を必要とする生徒数に対して、医療機関等による障害等の診断や判定がある生徒は 185 人（38.7%）であった。

定・通制の回答における生徒数の合計は 3,910 人で、そのうち特別な支援を必要とす

る生徒の数は 707 人（18.1％）であった。特別な支援を必要とする生徒数に対して、医療機関等による障害等の診断や判定がある生徒は 156 人（22.1％）であった。

個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成している生徒は、全日制は特別な支援を必要とする生徒数のうち、28 人（5.6％）に個別の教育支援計画が作成されており、101 人（21.1％）の生徒に個別の指導計画が作成されていた。定・通制では、特別な支援が必要な生徒の総数のうち 8 人（1.1％）に個別の教育支援計画が作成されており、44 人（6.2％）に個別の指導計画が作成されていた。

表 3Ⅱ－2－8 課程に在籍する特別な支援を必要とする生徒数

	全日制	定・通制
全体の生徒数	45,163	3,910
特別な支援を必要とする生徒数	478(1.1%)	707(18.1%)
特別な支援を必要とする生徒の総数	478	707
総数のうち、医療機関等による障害等の診断や判定のある生徒	185(38.7%)	156(22.1%)
総数のうち、個別の教育支援計画が作成されている生徒	28 (5.6%)	8 (1.1%)
総数のうち、個別の指導計画が作成されている生徒	101(21.1%)	44(6.2%)
総数のうち、市役所等から発行された障害に関する手帳を有する生徒	14(2.9%)	46(6.5%)

単位は人

4）特別な支援を必要とする生徒の障害名

特別な支援を必要とする生徒の障害名について選択肢（複数回答）でたずねた結果を表 3Ⅱ－2－9 に示した。

全日制の回答で最も回答が多かった障害名は「注意欠陥多動性障害」が 34 課程（54.0％）、次に「自閉症」が 32 課程（50.8％）であった。22 課程（34.9％）が回答した「その他」では、「広汎性発達障害」や「アスペルガー症候群」、「うつ」などの記述が複数見られた。

定・通制において、最も回答が多かった障害名は「学習障害」が 14 課程（77.8％）、次いで「注意欠陥多動性障害」が 12 課程（66.7％）、「自閉症」が 10 課程（55.6％）、「知的障害」と「情緒障害」がそれぞれ 8 課程（44.4％）であった。「その他」では「場面緘黙」などの記述が見られた。

表 3 II - 2 - 9 特別な支援を必要とする生徒の障害名（複数回答）

	全日制 (n=63)	定・通制 (n=18)		全日制 (n=63)	定・通制 (n=18)
視覚障害	5 (7.9%)	3 (16.7%)	言語障害	1 (1.6%)	2 (11.1%)
聴覚障害	7 (11.1%)	3 (16.7%)	情緒障害	12(19.0%)	8 (44.4%)
肢体不自由	5 (7.9%)	3 (16.7%)	自閉症	32(50.8%)	10(55.6%)
病弱・身体虚弱	3 (4.8%)	2 (11.1%)	学習障害	17(27.0%)	14(77.8%)
知的障害	0 (0%)	8 (44.4%)	注意欠陥 多動性障害	34(54.0%)	12(66.7%)
不明	12(19.0%)	3 (16.7%)	その他	22(34.9%)	2 (11.1%)

単位は課程

5) 高等学校が行なった特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用

特別支援学校の分校を含む特別支援学校との連携や、外部機関との連携、専門家の活用に関する平成 30 年 4 月から令和元年 7 月末日までの取り組みについてたずねた。この調査上の「連携」とは、「連絡等が 1 度でもあれば連携」という条件を設定した。

①特別支援学校との連携

特別な支援が必要な生徒に関することについて、特別支援学校と連携を行なったかについてたずねた結果を図 3 II - 2 - 1 に示した。特別支援学校との「連携を行なった」と回答したのは、全日制 27 課程（40.9%）、定・通制 11 課程（61.1%）であった。

特別支援学校と「連携を行なった」と回答した高等学校において、全日制では 27 課程のうち 4 課程（14.8%）、定・通制 11 課程中 2 課程（18.2%）は静岡県教育委員会が定めた連携グループ以外の特別支援学校と連携を行なっていた。また、全日制 3 課程、定・通制 1 課程は 2 つの特別支援学校と連携を行っていた。

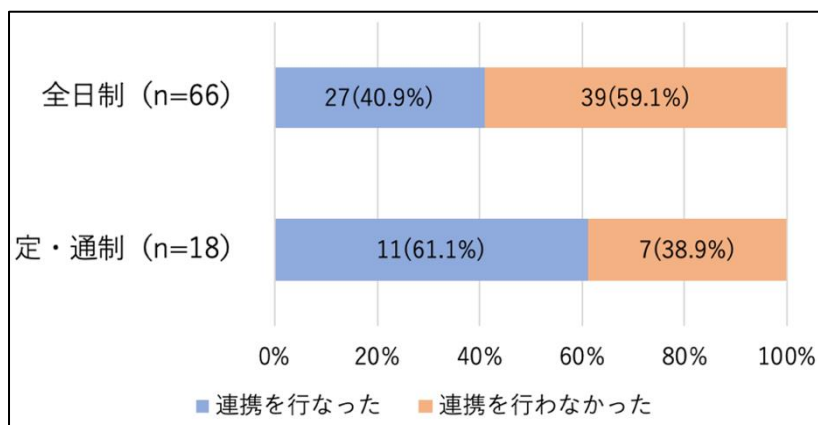


図 3 II - 2 - 1 特別支援学校との連携 単位は課程

②専門家の活用

特別な支援が必要な生徒に関して、派遣を依頼して活用したことがある専門家（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、巡回派遣の学校支援心理アドバイザー、重点派遣の学校支援心理アドバイザー）について選択肢（複数回答）でたずねた結果を表 3Ⅱ－2－10 に示した。

最も多かった回答は「スクールカウンセラー」で全日制 39 課程（59.1%）、定・通制 7 課程（38.9%）であった。次いで全日制は「重点派遣の学校支援心理アドバイザー」で 19 課程（28.8%）、定・通制は「いずれも活用したことはない」が 6 課程（33.3%）であった。

表 3Ⅱ－2－10 専門家の活用（複数回答）

	全日制 (n=66)	定・通制 (n=18)
スクールカウンセラー	39 (59.1%)	7 (38.9%)
スクールソーシャルワーカー	6 (9.1%)	5 (27.8%)
巡回派遣の学校支援心理アドバイザー	4 (6.1%)	0 (0%)
重点派遣の学校支援心理アドバイザー	19 (28.8%)	3 (16.7%)
いずれも活用したことはない	13 (19.7%)	6 (33.3%)

単位は課程

③特別支援学校を除く外部機関との連携

特別な支援が必要な生徒に関して、特別支援学校を除く外部機関と連携を行なったことがあるかをたずねた結果を表 3Ⅱ－2－11 に示した。全日制 45 課程（66.2%）、定・通制 13 課程（72.2%）で半数以上の課程が外部機関との「連携を行なった」と回答した。

表 3Ⅱ－2－11 外部機関との連携について

	全日制 (n=68)	定・通制 (n=18)
連携を行った	45 (66.2%)	13 (72.2%)
連携を行わなかった	23 (33.8%)	5 (27.8%)

単位は課程

「連携を行なった」と回答した高等学校に、どのような関係機関と連携を行なったかを
選択肢（複数回答可）でたずねた結果を表 3 II - 2 - 12 に示した。

全日制 25 課程（55.6%）、定・通制 10 課程（77.0%）共に最も多い回答は「中学校」で
あった。

次に多かった回答を課程別に見ると、全日制では「医療機関」が 22 課程（48.9%）、
次いで「児童相談所」が 14 課程（31.1%）であった。定・通制では、「福祉機関」、「医
療機関」、「児童相談所」が 6 課程（46.2%）であった。

表 3 II - 2 - 12 特別支援学校を除く外部機関との連携（複数回答）

		全日制 (n=45)	定・通制 (n=13)
学校関係機関	小学校	1 (2.2%)	0 (0%)
	中学校	25 (55.6%)	10 (77.0%)
	高等学校	3 (6.7%)	3 (23.1%)
教育行政機関	市町教育委員会	2 (4.4%)	0 (0%)
	県教育委員会	3 (6.7%)	0 (0%)
	総合教育センター	9 (20.0%)	0 (0%)
進路関係機関	就労機関（ハローワーク等）	2 (4.4%)	4 (30.8%)
	就職先	0 (0%)	2 (15.4%)
	進学先	2 (4.4%)	1 (7.7%)
外部専門機関	福祉機関	8 (17.8%)	6 (46.2%)
	医療機関	22 (48.9%)	6 (46.2%)
	児童相談所	14 (31.1%)	6 (46.2%)
	民間相談機関	6 (13.3%)	3 (23.1%)

単位は課程

6) 全日制における特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用

①特別支援学校や外部機関との連携の目的・専門家の活用の目的について(全日制)

全日制が行なった特別支援学校との連携、専門家の活用、特別支援学校を除く外部機関との連携におけるそれぞれの目的について、選択肢による回答の割合が多かった上位3項目を表3Ⅱ－2－13に示した。ここで取り上げる専門家と外部機関については、連携と活用の回答が最も多かったスクールカウンセラーと中学校とした。

全日制が行なった特別支援学校との連携や専門家を活用した目的のうち、最も回答が多かった項目は共通して「特別な支援が必要な生徒への指導・支援について相談するため」であった。中学校との連携の目的は、「生徒の実態把握のために必要な情報を得るため」の回答が最も多かった。

特別支援学校との連携の目的について、次に多い回答は「生徒の実態把握のために必要な情報を得るため」、次いで「特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制を整備するため」であった。

スクールカウンセラーの活用の目的で回答が次に多かったのは「特別な支援が必要な生徒が悩みなどを相談するため」、次いで「特別な支援が必要な生徒の保護者に向けた支援のため」であった。

中学校との連携の目的について、次に多い回答は「特別な支援が必要な生徒へ指導・支援について相談するため」、次いで「特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制を整備するため」であった。

表3Ⅱ－2－13 特別支援学校や外部機関との連携の目的や専門家の活用の目的

(全日制)(複数回答)

	特別支援学校 (n=27)	スクールカウンセラー (n=39)	中学校 (n=25)
特別な支援が必要な生徒への指導・支援について相談するため	23 (85.2%)①	38 (97.4%)①	15 (60.0%)②
生徒の実態把握のために必要な情報を得るため	16 (59.3%)②	25 (64.1%)	23 (92.0%)①
特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制を整備するため	12 (44.4%)③	17 (43.6%)	10 (40.0%)③
特別な支援が必要な生徒の保護者に向けた支援のため	7 (25.9%)	30 (76.9%)③	5 (20.0%)
特別な支援が必要な生徒が悩みなどを相談するため	2 (7.4%)	32 (82.1%)②	2 (8.0%)

単位は課程、○数字は回答が多い順

②特別支援学校や外部機関との連携、専門家の活用で関わりがあった人(全日制)

全日制が行なった特別支援学校との連携やスクールカウンセラーの活用、中学校との連携に関わりがあった人について選択肢による回答の割合が多かった上位3項目を表3Ⅱ-2-14に示した。

特別支援学校との連携における回答が多い順は、「特別支援教育コーディネーター」、次いで「特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任」、「養護教諭」であった。

スクールカウンセラーの活用での回答が多い順は、「特別支援教育コーディネーター」、「特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任」、「特別な支援が必要な生徒本人または保護者」であった。

中学校との連携で回答が多い順は、「特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任」、「教頭」、「特別な支援が必要な生徒が在籍する学年の学年主任」、「特別支援教育コーディネーター」であった。

表3Ⅱ-2-14 特別支援学校や外部機関との連携や専門家の活用で関わりがあった人
(全日制)(複数回答)

	特別支援学校 (n=27)	スクールカウンセラー (n=39)	中学校 (n=25)
教頭	10 (37.0%)	14 (35.9%)	10 (40.0%)②
特別支援教育コーディネーター	24 (88.9%)①	33 (84.6%)①	9 (36.0%)③
特別な支援が必要な生徒が在籍する学年の学年主任	11 (40.7%)	21 (53.8%)	10 (40.0%)②
特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任	15 (55.6%)②	31 (79.5%)②	12 (48.0%)①
養護教諭	12 (44.4%)③	27 (69.2%)	8 (32.0%)
特別な支援が必要な生徒本人又は保護者	2 (7.4%)	29 (74.4%)③	1 (4.0%)

単位は課程、○数字は回答が多い順

③全日制における情報の共有方法

全日制において、特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用で得られた情報、校内委員会の内容をどのように共有しているかを表3Ⅱ－2－15に示した。

校内委員会を除き、外部機関との連携や専門家の活用において「関わりがあった職員から、関係する職員にのみ伝達される」項目の回答が多く、「朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある」項目では、校内委員会の次に多い回答は「学校関係機関」、「特別支援学校」であった。

表3Ⅱ－2－15 情報の共有方法（全日制）（複数回答）

	特別支援 学校 (n=27)	スクール カウンセラー (n=39)	学校関係 機関 (n=25)	教育行政 機関 (n=13)	進路関係 機関 (n=4)	外部専門 機関 (n=33)	校内 委員会 (n=38)
朝礼や夕礼、職員会議 等で職員全体に報告	14 (51.9%)	20 (51.3%)	14 (56.0%)	2 (15.4%)	0 (0%)	15 (45.5%)	31 (81.6%)
サーバーや掲示板に記録 があり誰でも見れる	5 (18.5%)	5 (12.8%)	5 (20.0%)	1 (7.7%)	0 (0%)	3 (9.1%)	10 (26.3%)
記録用紙が回覧される	0 (0%)	1 (2.6%)	1 (10.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3.0%)	1 (2.6%)
関係する職員にのみ 伝達される	15 (55.6%)	33 (84.6%)	18 (72.0%)	10 (76.9%)	3 (75.0%)	26 (78.8%)	14 (36.8%)
職員の日常の会話で 話題にする	6 (22.2%)	5 (12.8%)	3 (12.0%)	3 (23.1%)	1 (25.0%)	4 (12.1%)	2 (5.3%)
職員間で特に 共有していない	2 (7.4%)	1 (2.6%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (25.0%)	0 (0%)	0 (0%)
その他	0 (0%)	1 (2.6%)	1 (10.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (5.3%)

単位は課程

④各機関との連携や専門家の活用によって見られた全日制の変化

特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用によって見られた全日制高等学校内の変化について、「特別な支援が必要な生徒」、「教職員」、「校内支援体制」の3つの観点から機関別にまとめた。

(ア) 全日制の高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒の変化について

特別支援学校を含む外部機関との連携や、専門家の活用によって見られた全日制高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒の変化について表3Ⅱ－2－16に示した。

連携・活用によって高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒が「落ち着いて生活ができるようになった」、「学習意欲が高まった」、「自分から相談できるようになった」の項目において、最多の回答は「専門家」であった。「落ち着いて生活ができるようになった」の項目において次に多い回答は「外部専門機関」であった。「特に変化は見られない」の項目で最多の回答だったのは「特別支援学校」であった。

表3Ⅱ－2－16 高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒の変化

(全日制)(複数回答)

	特別支援学校 (n=27)	専 門 家 (n=46)	学校関係機関 (n=22)	教育行政機関 (n=13)	進路関係機関 (n=4)	外部専門機関 (n=33)
落ち着いて生活ができるようになった	12 (44.4%)	41 (89.1%)	13 (59.1%)	8 (61.5%)	2 (50.0%)	25 (75.8%)
学習意欲が高まった	2 (7.4%)	9 (19.6%)	1 (4.5%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (9.1%)
自分から相談できるようになった	3 (11.1%)	21 (45.7%)	2 (9.1%)	1 (7.7%)	1 (25.0%)	6 (18.2%)
特に変化は見られない	11 (40.7%)	5 (10.9%)	7 (31.8%)	5 (38.5%)	1 (25.0%)	9 (27.3%)
その他	4 (14.8%)	1 (2.2%)	1 (4.5%)	0 (0%)	1 (25.0%)	4 (12.1%)

単位は課程

(イ) 全日制の高等学校の教職員の变化について

特別支援学校を含む外部機関との連携や、専門家の活用によって見られた全日制高等学校の教職員の变化を表 3 II - 2 - 17 に示した。

「生徒個々への配慮を意識するようになった」項目で最多の回答が得られたのは「学校関係機関」であった。

「職員同士の情報交換が活発になった」と「連携・活用に関する希望が増えた」項目では、「専門家」の回答が最も多かった。

「特に変化が見られない」項目で最多の割合の回答は「教育行政機関」であった。

表 3 II - 2 - 17 高等学校の教職員の变化（全日制）（複数回答）

	特別支援学校 (n=27)	専 門 家 (n=47)	学校関係機関 (n=23)	教育行政機関 (n=12)	進路関係機関 (n= 4)	外部専門機関 (n=33)
生徒個々への配慮を 意識するようになった	15 (55.6%)	37 (78.7%)	21 (91.3%)	5 (41.7%)	2 (50.0%)	27 (81.8%)
職員同士の情報交換 が活発になった	13 (48.1%)	27 (57.4%)	13 (56.5%)	4 (33.3%)	1 (25.0%)	17 (51.5%)
連携・活用に関する 希望が増えた	4 (14.8%)	16 (34.0%)	2 (8.7%)	0 (0%)	1 (25.0%)	8 (24.2%)
特に変化は見られない	5 (18.5%)	2 (4.3%)	0 (0%)	4 (33.3%)	1 (25.0%)	4 (12.1%)
その他	2 (7.4%)	2 (4.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3.0%)

単位は課程

(ウ) 全日制の高等学校の校内支援体制の変化について

特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用によって見られた全日制高等学校の校内支援体制の変化について表 3 II - 2 - 18 に示した。

「担任と教科担任の連携が強くなった」項目で、最多の回答は「学校関係機関」であった。

「連携・活用に関する検討が増えた」項目における最多の回答は「専門家」であった。

「校内委員会等で検討する生徒数が増えた」項目では、どの機関の回答においても 20% 程度、もしくはそれ以下の回答であった。

「特に変化は見られない」の項目では、「教育行政機関」と「進路関係機関」の回答が 50.0% であった。

表 3 II - 2 - 18 高等学校の校内支援体制の変化（全日制）（複数回答）

	特別支援学校 (n=27)	専門家 (n=46)	学校関係機関 (n=23)	教育行政機関 (n=12)	進路関係機関 (n=4)	外部専門機関 (n=33)
担任と教科担任の 連携が強くなった	7 (25.9%)	17 (37.0%)	12 (52.2%)	2 (16.7%)	1 (25.0%)	10 (30.3%)
連携・活用に関する 検討が増えた	8 (29.6%)	32 (69.6%)	5 (21.7%)	3 (25.0%)	0 (0%)	12 (36.4%)
校内委員会等で検討 する生徒数が増えた	2 (7.4%)	10 (21.7%)	4 (17.4%)	2 (16.7%)	0 (0%)	2 (6.1%)
特に変化は見られない	8 (29.6%)	2 (4.3%)	4 (17.4%)	6 (50.0%)	2 (50.0%)	12 (36.4%)
その他	3 (11.1%)	2 (4.3%)	0 (0%)	1 (8.3%)	1 (25.0%)	2 (6.1%)

単位は課程

⑤全日制が特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用をしなかった理由

全日制が特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用をしなかった理由を表3Ⅱ－2－19に示した。特別支援学校、外部機関、専門家のそれぞれとの連携・活用をしなかった理由について最も多い回答は「特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため」であった。その次に多い回答は「その他」で、特別支援学校と連携しなかった理由の「その他」は「学校支援心理アドバイザーに相談できるため」という記述が見られた。外部機関における「その他」の回答も「専門医での対応」や「特別支援学校と連携をした」という記述があった。「特別支援学校と連携を行わなかった理由」については、8課程(20.5%)が「具体的に何を相談すれば良いか分からなかったため」と回答した。

表3Ⅱ－2－19 特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用しなかった理由

(全日制)(複数回答)

	特別支援学校 (n=39)	専門家 (n=13)	外部機関 (n=20)
特別な支援が必要な生徒が在籍していないため	7 (17.9%)	4 (30.8%)	3 (15.0%)
特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため	25 (64.1%)	4 (30.8%)	11 (55.0%)
依頼の申請や相談、連絡をしたが、断られたため	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
どのように連絡・調整をすれば良いか分からなかったため	3 (7.7%)	1 (7.7%)	2 (10.0%)
具体的に何を相談すれば良いか分からなかったため	8 (20.5%)	1 (7.7%)	3 (15.0%)
連携・連絡・調整をする人の業務の負担になるため	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
その他	9 (23.1%)	6 (46.2%)	6 (30.0%)

単位は課程

7) 定・通制における特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用

①特別支援学校や外部機関との連携の目的・専門家の活用の目的について(定・通制)

定・通制における特別支援学校との連携、専門家の活用、特別支援学校を除く外部機関との連携のそれぞれの目的について、選択肢による回答の割合が多かった上位3項目を表3Ⅱ－2－20に示した。ここで取り上げる専門家と外部機関については、連携と活用の回答が最も多かったスクールカウンセラーと中学校とした。

定・通制が行なった特別支援学校との連携や専門家を活用した目的は、共通して「特別な支援が必要な生徒への指導・支援について相談するため」であった。中学校との連携の目的は、「生徒の実態把握のために必要な情報を得るため」の回答が最も多かった。

特別支援学校との連携の目的の回答が多かったのは「生徒の実態把握のために必要な情報を得るため」、次いで「特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制を整備するため」と「職員を対象とした研修が必要なため」であった。スクールカウンセラーを活用した目的の回答が多かったのは「特別な支援が必要な生徒が悩みなどを相談するため」、「生徒の実態把握のために必要な情報を得るため」、「特別な支援が必要な生徒の保護者に向けた支援のため」、「特別な支援が必要な生徒の自己理解を促すため」であった。中学校との連携の目的で回答が多かったのは「特別な支援が必要な生徒へ指導・支援について相談するため」、次いで「特別な支援が必要な生徒の保護者に向けた支援のため」であった。

表3Ⅱ－2－20 特別支援学校や外部機関との連携の目的や専門家の活用の目的

(定・通制)(複数回答)

	特別支援学校 (n=11)	スクールカウンセラー (n=7)	中学校 (n=10)
特別な支援が必要な生徒への指導・支援について相談するため	10 (90.9%)①	7 (100%) ①	3 (30.0%)②
生徒の実態把握のために必要な情報を得るため	4 (36.4%)②	4 (57.1%)③	10 (100%) ①
特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制を整備するため	3 (27.3%)③	2 (28.6%)	0 (0%)
特別な支援が必要な生徒の保護者に向けた支援のため	0 (0%)	4 (57.1%)③	2 (20.0%)③
職員を対象とした研修が必要なため	3 (27.3%)③	1 (14.3%)	1 (10.0%)
特別な支援が必要な生徒の自己理解を促すため	0 (0%)	4 (57.1%)③	0 (0%)
特別な支援が必要な生徒が悩みなどを相談するため	0 (0%)	5 (71.4%)②	0 (0%)

単位は課程、○数字は回答が多い順

②特別支援学校や外部機関との連携、専門家の活用で関わりがあった人(定・通制)

定・通制が行なった特別支援学校との連携やスクールカウンセラーの活用、中学校との連携に関わりがあった人について選択肢による回答の割合が多かった上位３項目を表３Ⅱ－２－２１に示した。

特別支援学校との連携における回答の割合が多かった順は、「特別支援教育コーディネーター」、次いで「教頭」、「特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任」であった。

スクールカウンセラーの活用において回答の割合が多かった順は、「特別支援教育コーディネーター」の次に「養護教諭」と「特別な支援が必要な生徒本人または保護者」、次いで「特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任」であった。

中学校との連携で回答が多かった順は、「特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任」、「特別支援教育コーディネーター」、「特別な支援が必要な生徒が在籍する学年の学年主任」と「養護教諭」であった。

表３Ⅱ－２－２１ 特別支援学校や外部機関との連携や専門家の活用で関わりがあった人
(定・通制)(複数回答)

	特別支援学校 (n=11)	スクールカウンセラー (n=7)	中学校 (n=10)
教頭	5 (45.4%)②	2 (28.6%)	2 (20.0%)
特別支援教育コーディネーター	10 (90.9%)①	6 (85.7%)①	6 (60.0%)②
特別な支援が必要な生徒が在籍する学年の学年主任	3 (27.3%)	3 (42.9%)	3 (30.0%)③
特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任	4 (36.4%)③	4 (57.1%)③	8 (80.0%)①
養護教諭	1 (9.1%)	5 (71.4%)②	3 (30.0%)③
特別な支援が必要な生徒本人又は保護者	0 (0%)	5 (71.4%)②	0 (0%)

単位は課程、○数字は回答が多い順

③定・通制における情報の共有方法

定・通制において、特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用で得られた情報、校内委員会の内容をどのように共有しているかを表3Ⅱ－2－22に示した。

「朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある」項目の回答は、多い順に「校内委員会」、「学校関係機関」、「特別支援学校」であった。

「関係する職員にのみ伝達される」項目では、「進路関係機関」の回答の割合が最も高かった。

表3Ⅱ－2－22 情報の共有方法（定・通制）（複数回答）

	特別支援 学校 (n=11)	ス ク ー ル カ ン セ ー (n=7)	学 校 関 係 機 関 (n=10)	教 育 行 政 機 関 (n=0)	進 路 関 係 機 関 (n=5)	外 部 専 門 機 関 (n=11)	校 内 委 員 会 (n=7)
朝礼や夕礼、職員会議 等で職員全体に報告	5 (45.5%)	1 (14.3%)	6 (60.0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (36.4%)	6 (85.7%)
サ ー バ ー や 掲 示 板 に 記 録 が あ り 誰 で も 見 れ る	1 (9.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9.1%)	0 (0%)
記 録 用 紙 が 回 覧 さ れ る	1 (9.1%)	0 (0%)	1 (10.0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
関 係 す る 職 員 に の み 伝 達 さ れ る	4 (36.4%)	5 (71.4%)	4 (40.0%)	0 (0%)	4 (80.0%)	4 (36.4%)	2 (28.6%)
職 員 の 日 常 の 会 話 で 話 題 に す る	2 (18.2%)	1 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9.1%)	0 (0%)
職 員 間 で 特 に 共 有 し て い な い	0 (0%)	1 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20.0%)	0 (0%)	0 (0%)
そ の 他	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

単位は課程

④各機関との連携や専門家の活用によって見られた定・通制の変化

特別支援学校を含む外部機関との連携や、専門家の活用によって見られた定・通制高等学校内の変化について、「特別な支援が必要な生徒」、「教職員」、「校内支援体制」の3つの観点から機関別にまとめた。

(ア) 定・通制の高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒の変化について

特別支援学校を含む外部機関との連携や、専門家の活用によって見られた定・通制高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒の変化について表3Ⅱ-2-23に示した。連携・活用によって、高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒が「落ち着いて生活ができるようになった」と「自分から相談できるようになった」項目において、最多の回答が得られたのは「専門家」であった。「学習意欲が高まった」の項目は、どの機関においても回答の割合が低かった。「特に変化は見られない」項目で回答が多い順は「特別支援学校」、「学校関係機関」であった。

表3Ⅱ-2-23 高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒の変化

(定・通制)(複数回答)

	特別支援学校 (n=11)	専 門 家 (n=11)	学校関係機関 (n=10)	教育行政機関 (n=0)	進路関係機関 (n=5)	外部専門機関 (n=11)
落ち着いて生活ができるようになった	1 (9.1%)	6 (54.5%)	1 (10.0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (18.2%)
学習意欲が高まった	0 (0%)	1 (9.1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9.1%)
自分から相談できるようになった	0 (0%)	5 (45.5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20.0%)	1 (9.1%)
特に変化は見られない	9 (81.8%)	2 (18.2%)	8 (80.0%)	0 (0%)	3 (60.0%)	4 (36.4%)
その他	1 (9.1%)	1 (9.1%)	1 (10.0%)	0 (0%)	1 (20.0%)	2 (18.2%)

単位は課程

(イ) 定・通制の高等学校の教職員の変化について

特別支援学校を含む外部機関との連携や、専門家の活用によって見られた定・通制高等学校の教職員の変化について表 3Ⅱ－2－24 に示した。

連携・活用によって、定・通制の高等学校の教職員が「生徒個々への配慮を意識するようになった」項目で最多の回答が得られたのは「特別支援学校」と「専門家」であった。

「職員同士の情報交換が活発になった」項目では、「専門家」が最も多いが、この項目ではどの機関においても回答の割合が低かった。

「連携・活用に関する希望が増えた」項目は「進路関係機関」が最多であった。

「特に変化が見られない」項目で最多の回答は「特別支援学校」であった。

表 3Ⅱ－2－24 高等学校教職員の変化（定・通制）（複数回答）

	特別支援学校 (n=11)	専 門 家 (n=11)	学校関係機関 (n=10)	教育行政機関 (n=0)	進路関係機関 (n=5)	外部専門機関 (n=11)
生徒個々への配慮を意識するようになった	8 (72.7%)	8 (72.7%)	7 (70.0%)	0 (0%)	1 (20.0%)	7 (63.6%)
職員同士の情報交換が活発になった	2 (18.2%)	3 (27.3%)	2 (20.0%)	0 (0%)	1 (20.0%)	2 (18.2%)
連携・活用に関する希望が増えた	1 (9.1%)	3 (27.3%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (60.0%)	2 (18.2%)
特に変化は見られない	3 (27.3%)	2 (18.2%)	1 (10.0%)	0 (0%)	1 (20.0%)	1 (9.1%)
その他	1 (9.1%)	0 (0%)	2 (20.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9.1%)

単位は課程

(ウ) 定・通制の高等学校の校内支援体制の変化について

特別支援学校を含む外部機関との連携や、専門家の活用によって見られた定・通制高等学校の校内支援体制の変化について表 3 II - 2 - 25 に示した。

「担任と教科担任の連携が強くなった」項目では、「特別支援学校」が最も多いが、この項目ではどの機関においても回答の割合が低かった。

「連携・活用に関する検討が増えた」項目における最多の回答は「進路関係機関」であった。

「校内委員会等で検討する生徒数が増えた」項目では、どの機関の回答においても回答の割合が低かった。

「特に変化は見られない」の項目では、「特別支援学校」の回答の割合が最も高かった。

表 3 II - 2 - 25 高等学校の校内支援体制の変化（定・通制）（複数回答）

	特別支援学校 (n=11)	専 門 家 (n=11)	学校関係機関 (n=10)	教育行政機関 (n=0)	進路関係機関 (n=5)	外部専門機関 (n=11)
担任と教科担任の 連携が強くなった	2 (18.2%)	1 (9.1%)	1 (10.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9.1%)
連携・活用に関する 検討が増えた	3 (27.3%)	5 (45.5%)	2 (20.0%)	0 (0%)	4 (80.0%)	6 (54.4%)
校内委員会等で検討 する生徒数が増えた	0 (0%)	3 (27.3%)	1 (10.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9.1%)
特に変化は見られない	7 (63.6%)	4 (36.4%)	6 (60.0%)	0 (0%)	1 (20.0%)	3 (27.3%)
その他	0 (0%)	0 (0%)	1 (10.0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (9.1%)

単位は課程

⑤定・通制が特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用しなかった理由

定・通制が特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用をしなかった理由について表 3 II - 2 - 26 に示した。

特別支援学校、外部機関、専門家のそれぞれとの連携・活用をしなかった理由について最も多い回答は「特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため」であった。その次に多い回答は「その他」で、特別支援学校と連携しなかった理由の「その他」は「他の機関に相談したため」という記述が見られた。外部機関における「その他」では「例年進路をめぐって外部機関と連携するが、この時期にはその必要がなかった」という記述があった。専門家の「その他」の回答は、「定時制による時間帯の難しさ」という記述があった。

表 3 II - 2 - 26 特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用しなかった理由

(定・通制)(複数回答)

	特別支援学校 (n=7)	専門家 (n=6)	外部機関 (n=5)
特別な支援が必要な生徒が在籍していないため	1 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)
特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため	4 (57.1%)	3 (50.0%)	3 (60.0%)
依頼の申請や相談、連絡をしたが、断られたため	1 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)
どのように連絡・調整をすれば良いか分からなかったため	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
具体的に何を相談すれば良いか分からなかったため	1 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)
連携・連絡・調整をする人の業務の負担になるため	1 (14.3%)	1 (16.7%)	0 (0%)
その他	3 (42.9%)	5 (83.3%)	2 (40.0%)

単位は課程

8) 質問紙調査の考察

①高等学校の校内支援体制について

(ア) 校内委員会の設置と運営

特別支援教育に関する「校内委員会を設置している」と回答した課程は、全日制 59 課程 (86.8%)、定・通制 12 課程 (88.9%) で約 9 割に近い。しかし、校内委員会の開催回数は、全日制 25 課程 (42.4%)、定・通制 6 課程 (50.0%) が「予定はあるがまだ開催していない」(令和元年 7 月末日時点)と回答しており、高等学校において特別支援教育に関する校内委員会が機能しているとは言い難い状況が明らかになった。

校内委員会を設置する意義を「教育上特別の支援を必要とする児童等の実態把握や支援内容の検討等を行うため」(文部科学省, 2017)と捉え、「校内委員会を設置していない、あるいは開催していない理由」の回答において、「校内委員会以外の会議において特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができていないため」や「職員室などの日常の会話で、職員同士が特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができていないため」と半数以上の全日制、定・通制が回答をしていたことは、校内委員会は開催していないが、必要な時に当該生徒に係る職員の間で生徒の様子や支援の検討などが行われていることが推測できる。しかし、校内委員会設置の目的が「全校的な教育支援体制を確立し、教育上特別の支援を必要とする児童等の実態把握や支援内容の検討等を行う」(文部科学省, 2017)とすると、上記のように時と場合に応じて検討することだけではなく、学校組織として年度始めから時期を設けて定期的に行なう必要がある。佐藤(2004)は、組織的支援を計画する段階について、特別支援教育に関する校内委員会を 2 つに分類している。一つは、生徒指導や教育相談といった生徒の教育支援を行う従来の枠組みを活用する「包括型」、もう一つは特別支援教育に関わる問題に費やす「独立型」である。独立型では、開催自体に無理がかかる可能性もあることから、既存の「運営委員会」などの会議で補うような方法もあげられている。文部科学省(2017)も示しているように、各学校の実情を踏まえて特別支援教育に関する校内委員会を設置することや全校的な教育支援体制を確立することで、生徒の教育的ニーズを素早く把握して支援をしていくことや、生徒に関わる職員が抱える困難さや課題の早期発見にもつながると考えられる。

（イ）特別支援教育コーディネーターの指名と校務分掌への位置付け

質問紙調査を回収した全ての高等学校が特別支援教育コーディネーターを指名しており、全日制、定・通制共に約 9 割の課程が特別支援教育コーディネーターの配置は「1 人」と回答していた。特別支援教育コーディネーターの校務分掌の位置付けに関しても、全日制、定・通制共に約 9 割の課程が「分掌として、又は分掌の中で位置付けられている」と回答しており、さらに同じ割合で特別支援教育コーディネーターの役割は職員に「認識されている」ことも明らかになった。この結果から、高等学校において特別支援教育コーディネーターの役割が認識されてきたと捉えることができる。しかし、多くの特別支援教育コーディネーターは複数の仕事を兼任しており、その多くは「教育相談（室）」の業務を兼ねている。さらに特別支援教育コーディネーターの経験年数については、全日制、定・通制共に「1 年目」と「2 年目」の回答を合わせると、全体の半数にのぼることが明らかになった。このことから、それぞれの高等学校の職員数や生徒数、各学校の特徴や実情によるところはあるが、今後、高等学校において、文部科学省（2012）も示しているように、継続した支援や学校の専門性確保のために、特別支援教育コーディネーターの複数指名が重要であることが考えられる。吉利・石橋（2010）による初任特別支援教育コーディネーターに対する調査では、調査対象者は自身の専門知識に不安を抱いており、研修のニーズがあることが明らかになっていることから、自治体による研修の開催や、現在行われている高等学校と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが集まる「特別支援教育地区研究協議会」の内容の充実が求められる。

（ウ）個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用・管理

各課程に在籍している特別な支援を必要とする生徒数の回答では、全日制は全体の約 1 %、定・通制は約 18 %で、課程によって違いはあるが、高等学校において特別な支援が必要な生徒が在籍していることが明らかになった。

上述した支援を必要とする生徒数の中で、個別の教育支援計画が作成されている生徒は全日制で約 6 %、定・通制は約 1 %。個別の指導計画の作成は、全日制で約 21 %、定・通制は約 6 %であった。

質問紙調査の「特別支援学校との今後の連携について」、全日制 30 課程（44.8 %）、定・通制 5 課程（27.8 %）が「個別の教育支援計画を作成するためのノウハウが知りたい」と回答していた。「個別の教育支援計画」とは、生徒一人一人のニーズを的確に把握

し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、福祉、医療、労働等の様々な関係機関との密接な連携・協力のためのツールで、ライフステージが移るときでも一貫した相談・支援を行なうために作成されるものである（清水，2006）。障害等の診断の有無に関わらず、高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒に個別の教育支援計画が作成されるということは、生徒自身の思いや生徒を取り巻く環境の整理、そしてそれに基づく適切な支援の検討・実施・見直しにつながる。さらに、個別の教育支援計画が生徒の進路先に適切に引き継がれるということは、合理的配慮の申請の一助になることも考えられる。そのため、これからの高等学校において、個別の教育支援計画が作成されること、その作成の支援として特別支援学校の専門性が生かされることが期待される。

「特別支援学校との今後の連携について」では、全日制 26 課程（38.8%）定・通制 7 課程（38.9%）が「個別の指導計画を作成するためのノウハウが知りたい」と回答していた。高等学校において通級による指導が行われていることや、静岡県教育委員会が策定した「静岡県教育振興基本計画 2018-2021」の「特別支援教育の充実」の項目では、特別な支援が必要な幼児児童生徒のために個別の指導計画を作成することが主な目標としてあがっている。このことから、特別支援学校が専門性を有する個別の指導計画の作成・活用・見直しについては、特別支援学校と高等学校の連携によって高等学校の特別支援教育推進に寄与できることの一つであると考ええる。

②高等学校が行なっていた関係機関及び特別支援学校との連携や専門家の活用等の考察

（ア）全日制が行なった関係機関との連携や専門家の活用

全日制 27 課程（40.9%）が特別支援学校と連携を行なっていた。特別支援学校を除く外部機関との連携は 45 課程（66.2%）で行われており、そのうち最も関わりがあった機関は「中学校」の 25 課程（55.6%）であった。専門家の活用は 53 課程（80.3%）で、そのうち「スクールカウンセラー」の活用が 39 課程（59.1%）で最も多かった。

一方で、特別支援学校と連携しなかった理由において 8 課程（20.5%）が「具体的に何を相談すれば良いか分からなかったため」と回答したことから、今後、特別支援学校は自校のセンター的機能によって支援できることを具体的に周知する必要があることが分かる。

（イ）全日制が行なった連携・活用の目的と関わりがあった人

スクールカウンセラーと特別支援学校との連携の目的（表 3 II - 2 - 13）は「特別な支援が必要な生徒への指導・支援について相談するため」が最多であることは共通しているが、その次に多い目的に注目すると、特別支援学校と連携した目的では、高等学校内で支援が必要な生徒に対する体制整備に関することが多いのに対し、スクールカウンセラーは生徒との相談や保護者の支援など、心理面に関する目的が多くなっている。特別支援学校が支援できることと専門家の強みや役割は異なることから、高等学校は校内のニーズや目的に応じて外部機関との連携や専門家の活用を行なっていることが考えられる。また、特別支援学校との連携やスクールカウンセラーの活用場面において最も関わりがあった人（表 3 II - 2 - 14）が「特別支援教育コーディネーター」であることから、全日制では、特別支援教育コーディネーターが中心となって在籍する生徒のニーズに対応するために学校内外の資源活用の調整・連絡を行なっていることが分かる。

外部機関の中で最も回答が多かった中学校との連携において関わりが多かった人（表 3 II - 2 - 14）は「特別な支援が必要な生徒が在籍する学級の担任又は副担任」で、その連携の目的（表 3 II - 2 - 13）は「生徒の実態把握のために必要な情報を得るため」が多かった。中学校から進学してくる生徒の情報の引き継ぎ、また、生徒が高校生活を送るにつれて、本人又は教師に何かしらの困難さが生じたことにより、生徒の中学校時代の様子を知る必要があることから、連携が行われたことが推察される。

（ウ）連携・活用による全日制での情報の共有方法

全日制が行なった外部機関との連携や専門家の活用による情報が校内でどのように共有されるかについて（表 3 II - 2 - 15）は、どの機関においても「関わりがあった職員から、関係する職員にのみ伝達される」という回答が最も多く、次に「朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある」が多かった。このことから、高等学校では特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家から得られた情報を必要な職員間で共有したり、場合によって全職員に報告されたりすることが明らかになった。

校内委員会での情報については「朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある」の回答が最も多かったことから、校内委員会を開催し、生徒の情報共有や支援の検討をすることは、全校的な校内支援体制整備に繋がる可能性がうかがえる結果となった。

（エ）連携・活用による全日制の高等学校内の変化

全日制が行なった外部機関との連携・専門家の活用によって、高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒にどのような変化が見られたか（表 3 II - 2 - 16）について、「落ち着いて生活ができるようになった」の項目で回答が多かった順は「専門家」、「外部専門機関」であった。福祉機関、医療機関、児童相談所、民間相談機関との連携の目的で最多の項目は共通して「特別な支援が必要な生徒への指導・支援について相談するため」であった。このことから、生徒の生育歴や抱える課題などに応じて、教育の立場とは異なる機関から専門的な知見等を取り入れることは、高等学校における多様なニーズに対応するためのひとつの連携の方法であると考えられる。また「学習意欲が高まった」と「自分から相談できるようになった」の項目で最多の回答を得ているのは「専門家」であった。専門家は生徒との直接的な関わりがあることから、特別な支援が必要な生徒の変化が見られやすいことが推察される。「特に変化は見られない」の項目で最多の回答だったのは「特別支援学校」であったが、「特別支援学校」との連携による変化を全ての項目で見ると、「落ち着いて生活ができるようになった」の回答が最多のため、特別支援学校との連携によっても、高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒の指導・支援に貢献できることが分かる。

高等学校職員の変化（表 3 II - 2 - 17）において「生徒個々への配慮を意識するようになった」項目では、「学校関係機関」が最多の回答であった。前述したように、全日制が行なった学校関係機関との連携で最も多かったのは「中学校」であることから、中学校から高等学校に生徒の情報が具体的に伝わることは、高等学校において個々の生徒に応じた指導・支援を行なうための重要な情報と言えるだろう。

「連携・活用に関する希望が増えた」項目では、「専門家」の回答が最も多かった。スクールカウンセラーや学校支援心理アドバイザーなどの専門家は、外部機関とは異なり、静岡県教育委員会高校教育課の事業として位置付けられており、高等学校において一部の専門家についての認識が「外部の人」より「高校の人（職員）」と捉えている可能性があることが考えられ、他の地域資源よりも継続的な利用を望みやすいことが推察される。

高等学校の校内支援体制の変化（表 3 II - 2 - 18）では、「担任と教科担任の連携が強くなった」項目において、「学校関係機関」が最多の回答であった。上述したように中学校から引き継いだ情報があることは、「支援が必要な生徒である」と高等学校全体で明確になり職員間での情報交換や支援の検討や見直しを行なう必然性が生じたのではない

かと思われる。

「校内委員会等で検討する生徒数が増えた」項目では、どの機関の回答も2割以下であった。これは、校内委員会の開催自体が少ないことが影響していることが推察される。

（オ）定・通制が行なった関係機関との連携や専門家の活用

定・通制11課程（61.1%）が特別支援学校と連携を行っていた。これは、全日制の回答よりも約20%多い回答であった。特別支援学校を除く外部機関との連携は13課程（72.2%）で行われており、そのうち最も関わりがあった機関は「中学校」の10課程（77.0%）であった。最も多く活用された専門家は「スクールカウンセラー」である一方で、同じく専門家の巡回派遣の学校支援心理アドバイザーは利用していない。全日制においても、地区で年間8回と決められており、継続的な利用が難しい巡回派遣の学校支援心理アドバイザーよりも、年間を通して学校に派遣が行われる重点派遣の学校支援心理アドバイザーの方が多く活用されていることから、高等学校では、1ヶ月に複数回ほど定期的に来校する専門家の方が多く活用されることが分かる。また、機関別に連携をしなかった理由を見ると（表3Ⅱ－2－26）、定・通制はどの機関の回答においても50%以上の課程が「特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため」と回答していた。しかし、専門家を活用しなかった「その他」の回答では、「定時制による時間帯の難しさ」という記述回答があった。定・通制は、不登校経験者や中途退学経験者、特別な支援を要する生徒、帰国生徒・外国人生徒、社会人などの多様な背景を持つ生徒の受け皿となっている（文部科学省，2019）ことから、時間帯による難しさによって専門家や地域資源の利用が制限されることは改善する必要がある。

（カ）連携・活用の目的と関わりがあった人

特別支援学校との連携、スクールカウンセラーの活用、中学校との連携のそれぞれの目的は全日制と同様の傾向が見られたが、特別支援学校との連携の目的（表3Ⅱ－2－20）では、回答の上位3項目に「職員を対象とした研修が必要なため」が挙がっていた。文部科学省（2009）の「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果」では、「高等学校に発達障害等困難のある生徒が一定数おり、特に定時制・通信制が多い」と明らかになっていることから、研修の需要が高いことが推察される。

特別支援学校を含む外部機関との連携や専門家の活用において最も関わりがあった人

（表 3 II - 2 - 21）は全日制同様「特別支援教育コーディネーター」が回答の上位 3 項目以内であることから、定・通制においても、特別支援教育コーディネーターが中心となって学校内外の資源活用の調整・連絡を行なっていることが分かった。

（キ）連携・活用による定・通制での情報の共有方法

定・通制が行なった関係機関との連携・専門家の活用によって、その情報が校内でどのように共有されるかについて（表 3 II - 2 - 22）は、「関係する職員にのみ伝達される」という共有の仕方が多いこと、職員全体に報告する場がある回答については、全日制の回答と同様の傾向が見られた。

（ク）定・通制が行なった連携・活用による定・通制の高等学校内の変化

定・通制が行なった関係機関との連携・専門家の活用によって、高等学校に在籍する特別な支援が必要な生徒にどのような変化が見られたか（表 3 II - 2 - 23）について、「落ち着いて生活ができるようになった」と「自分から相談できるようになった」項目で最多の回答が得られたのは「専門家」であった。生徒と直接関わりがある専門家は高等学校に在籍する生徒への変化をもたらしやすいことが考えられる。

続いて、高等学校職員の変化（表 3 II - 2 - 24）において「生徒個々への配慮を意識するようになった」項目で最多の回答が得られたのは「特別支援学校」と「専門家」である。前述したよう、定・通制には多様な背景やニーズをもつ生徒が在籍していることから、定・通制の職員が個々の生徒への配慮を意識するようになったことは、専門家の活用や特別支援学校との連携の大きな成果であると言える。

一方、高等学校職員の変化（表 3 II - 2 - 24）の「職員同士の情報交換が活発になった」項目と、校内支援体制の変化（表 3 II - 2 - 25）の「担任と教科担任の連携が強くなった」項目の回答の割合が全ての機関において 20%以下と低い傾向が見られたことから、まずは高等学校職員間の連携によって支援体制を整備する重要性が分かる。

また、高等学校職員の変化（表 3 II - 2 - 24）の「連携・活用に関する希望が増えた」項目と、校内支援体制の変化（表 3 II - 2 - 25）の「連携・活用に関する検討が増えた」項目の回答では、どちらも「進路関係機関」における回答が多いことも定・通制の特徴である。

4. 聞き取り調査

(1) 目的

特別支援学校との連携により、校内支援体制などに変化があった高等学校に訪問し、聞き取りによってそれらのプロセスを整理する。

(2) 調査対象

質問紙調査において「特別支援学校と連携を行なったことがある」と回答し、さらに特別支援学校との連携を行ったことによって、「特別な支援が必要な生徒」、「教職員」、「校内支援体制」のいずれかに変化があったと回答した学校、または回答協力者の回答において、3者以上が関わったと回答した高等学校の特別支援教育コーディネーターとした。

(3) 調査手続き

調査期間は令和元年11月から12月で、筆者らが各学校を訪問し、半構造化面談による聞き取りを行なった。面接時間は約45分で、場所は相談室や応接室等を使用した。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質的データとした。

なお、聞き取り調査を行なうにあたり、国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認を得た。該当する教育委員会と調査対象者の所属校(学校長)の同意を得たあと、調査者に対して、口頭と文書で研究の趣旨について説明し、書面で調査協力の承諾を得た。調査協力は任意であり、辞退しても不利益を被ることは一切ないことと個人情報の管理を厳重に行うことなどを説明した。

(4) 調査の内容

調査内容に関する質問項目の構成は、「特別支援学校との連携について」、「特別支援学校を除く外部機関との連携について」とした。詳細は巻末に示した。

(5) 結果

特別支援学校との連携のプロセスなどについて、「学校の概要」「生徒の学習面・社会性面のニーズ」「特別支援学校との連携」「特別支援学校を除く専門家の活用や外部機関との連携」「校内支援体制の基盤となる高等学校内での情報共有と対応の検討」の5つの観点で整理した。次のページから学校ごとの取り組みをまとめたものを示した。

1) A 高等学校「敷地内に特別支援学校分校を併設し、気軽にやりとりができる連携」

○学校の概要

A 高等学校は、敷地内に特別支援学校分校を併設している高等学校で、全日制課程、学年制で普通科を設置している。生徒数はおよそ 400 人で、教職員数は約 60 人である。保健室を頻繁に利用する生徒がおり、養護教諭と特別支援教育コーディネーター、学級担任と学年主任の校内の連携が密である。特別支援教育コーディネーターは教育相談室長を兼任している。生徒課と保健課が一つのグループになっており、保健課に教育相談室が位置付けられている。特別支援教育コーディネーターの配置は 1 人で、A 高等学校での特別支援教育コーディネーター歴は 2 年であった。

○生徒の学習面・社会性面のニーズ

質問紙調査の回答では、特別な支援を必要とする生徒の総数は 10 人であった。そのうち、医療機関等による障害の診断や判定のある生徒数は 3 人という回答であったが、家庭的な背景により困難を抱えていたり発達障害等の 2 次障害が疑われたりする生徒など、多く支援や配慮が必要な生徒が在籍している。

○特別支援学校との連携

A 高等学校と特別支援学校分校が同じ敷地にあることから、毎月第一水曜日に双方の学校の管理職や特別支援教育コーディネーターが集まる「共生・共育委員会」という名称の会議が開かれている。そこでは、交流および共同学習のスケジュールの調整や、双方の生徒の情報を共有している。

生徒の様子や対応について、A 高等学校では職員同士で日常的に情報交換が行われており、対応が難しい場合は特別支援教育コーディネーターに相談している。その情報から、特別支援教育コーディネーターは、スクールカウンセラーにつなぐか、特別支援学校分校に相談をするか判断し、特別支援学校分校に相談をするときには特別支援教育コーディネーターが同じ校内にある分校職員室を訪ねて相談をしている。分校職員から生徒の担任も連れてくると良い、と提案があったら担任も同行して分校職員に相談をすることもある。また、A 高等学校の職員への支援だけではなく、支援が必要だと考えられる生徒の実態把握を行うために、分校職員が A 高等学校の生徒と面談をすることもあった。その面談後には、分校職員から高等学校職員に生徒の見立てや有効だと考えられる支援を伝えるということもあった。

○特別支援学校を除く専門家の活用や外部機関との連携

専門家の活用については、スクールカウンセラーが週 1 回、来校する。昼休みの時間に 1 人あたり 15 分程度相談をしている。スクールカウンセラーの来校日は年度の初めに年間計画が配布されているため、生徒だけでなく、保護者や職員が相談に訪れることもある。生徒の相談を教師や養護教諭が聞くこともあるが、校内の職員で対応が難しい場合はカウンセラーにつなげるようにしている。そして、スクールカウンセラーでも解決が困難なケースでは、医療機関を紹介してもらったケースもある。職員と生徒、生徒と保護者の評価する・されるの構図で捉えがちなところを、臨床心理士であるスクールカウンセラーを通すことで、生徒や保護者が素直に耳を傾けることができ伝わりやすいことがある。また、警察を巻き込むほどの出来事があった生徒については、家庭での状況を知る必要があったため、児童相談所との連携を行なったケースがある。

地域での取り組みも盛んに行われており、A 高等学校がある市の教育委員会が主催する協議会などに高等学校職員が出席することや生徒がボランティアでイベントに参加したこともある。

○校内支援体制の基盤となる高等学校内での情報共有と対応の検討

支援や配慮が必要だと考えられる生徒については、まず担任と学年主任で検討がされた後、特別支援教育コーディネーターに相談がある。特別支援教育コーディネーターは、特別支援学校での勤務経験があったこともあり、生徒について行動面での困難さを感じた時は特別支援学校分校の職員に相談している。一方で、悩みなどにより、自分から「困った」と申し出ることや、欠席が目立つなどの場合はカウンセラーにつなぐようにしている。さらに、生徒の情報に関して、困難さが著しく出始め、授業の欠課などにより対応が難しくなる前に職員全体に周知する必要があると考えた場合は、特別支援教育コーディネーターが副校長、教頭、学年主任、担任、養護教諭、保健課長などに声を掛け、「教育相談連絡会」という名称で集まるようにしている。教育相談連絡会では、全職員に周知するための承諾を得る場としているが、この会の開催は頻繁ではなく、生徒指導などの問題に発展する前に学年職員間や生徒に関わる職員間で情報交換を行うなど生徒の話が日常的にされており、複数の職員で生徒を見て支援や対応などを検討している。

2) B 高等学校「高等学校の校内支援体制にアドバイスをした連携」

○学校の概要

B 高等学校は、全日制課程・学年制で普通科を設置しており、生徒数は約 1,000 人、職員およそは約 80 人である。

保健環境課という分掌の中に、相談室担当が位置付けられており、職員 4 人が担当している。その中の 1 人が特別支援教育コーディネーターを担当するが、過去に特別支援教育コーディネーターを担当していた職員も教育相談室に所属している。いじめや万引きなどがあつたとき、その背景に発達障害などの可能性が考えられることから、生徒課と密接な繋がりがあり生徒課の会議に、相談室担当がよく参加している。

○生徒の学習面・社会性面のニーズ

特別な支援を必要とする生徒の総数について、質問紙調査の回答は 5 人であり、そのうち医療機関等による障害の診断や判定のある生徒数は 4 人であつた。聞き取りの中では、ASD や ADHD、統合失調症など、過去に在籍していた生徒のことなどを含めて伺つた。

○特別支援学校との連携

調査対象とした期間は、平成 31 年 4 月から令和元年 7 月末日であるが、B 高等学校はそれ以前にも特別支援学校と連携を行なつた背景がある。その取り組みは、春に B 高等学校で行なつたケース会議に特別支援学校職員が参加したというもので、特別支援学校の職員は、生徒の支援に関して具体的なアドバイスを行なつた。それ以降、B 高等学校は医療機関と連携しながら、継続して生徒へ対応した。その年度末、B 高等学校の校内研修に春のケース会議に参加していた特別支援学校の職員が研修講師として参加し、B 高等学校職員がその年度に実際に行なつた支援の意味や価値づけを生徒の特性と合わせて具体的に行なつた。それによって、B 高等学校は、「生徒を特別扱いすることにはなるが、支援をしてよかった」と理解が深まつた。

調査期間中における特別支援学校との連携については、上記とは別の特別支援学校との取り組みである。連携のきっかけは、年度の初めに行われる県内の高等学校と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが集まて行われる研修会であつた。地域ごとに集まて協議などをする場で、B 高等学校から特別支援学校に高機能自閉症の生徒とその保護者の支援に関する相談を行なつた。その後も、メールや電話で連絡を取り合い、特別支援学校から「高等学校での特別支援教育の様子を見たい」と依頼があり、B 高等

学校に来校した。その後、B高等学校の職員も、生徒と保護者の支援に困ったときに特別支援学校に足を運んだ。特別支援学校から、「生徒への支援は担任、保護者のサポートはコーディネーターが行なう」という校内支援体制に関するアドバイスや支援の方向性の整理を共に行なったことがある。

○特別支援学校を除く専門家の活用や外部機関との連携

専門家については、スクールカウンセラー2人とスクールソーシャルワーカー1人を活用している。1人は医療機関に勤めており、発達障害を専門としている。もう1人は家族問題や女性問題などの相談室に勤務している。養護教諭や担任から、必要がありそうな生徒にスクールカウンセラーの利用を提案し、その予約は多く埋まっている。

中学校との連携では、合格発表の後に中学校の職員から連絡を受け、B高等学校に来校してもらい、中学校で行なっていた支援などを引き継いだことがあった。教育委員会との連携については、統合失調症を発症した生徒の希望により、県警少年センターと関わりをもつようになったことから、教育委員会に報告しながら生徒の見立てや支援について相談しながら取り組んだというものである。教育委員会などから受けたアドバイスを基に、B高等学校内の職員が対応を検討しながら支援していった取り組みを通して、B高等学校では校内支援体制の重要性を認識した。それから、医療機関との連携では生徒が医療に受診する時に同行することや、電話による支援の相談をよく行っている。そして、B高等学校は生徒の進学先との連携を行なったこともある。進学先で行ってほしい配慮について本人と保護者と相談しながら文書を作成し、合格発表の後に大学の保健センターに提出した。B高等学校がある地域では、幼稚園、保育所、小学校、中学校、高等学校など、校種の異なる職員が一緒に受ける研修も充実している。

○校内支援体制の基盤となる高等学校内での情報共有と対応の検討

特別支援教育コーディネーターや学年主任など、校内で核となる職員が中心になり該当生徒と関係がある職員などが必要に応じて集まり、生徒の様子や支援の方向性などについて検討や報告がされている。それに加えて、どの外部機関との連携においても、そこで得られた情報や生徒の様子、これから行なう支援について記載した文書「相談室から」が職員会議の度に全職員に配布されている。

3) C 高等学校「高等学校のケース会議参加から授業参観などの継続的な連携」

○学校の概要

C 高等学校は、全日制課程・学年制で専門学科を設置している。生徒数は約 550 人で職員数はおよそ 100 人。「教育相談室」という分掌があり、担当する職員は 4 人。特別支援教育コーディネーターは 1 人配置されており、教育相談室の職員が兼任している。特別支援教育コーディネーターは、C 高等学校において特別支援教育の理解を深める必要があると考え、校長に相談し、外部講師を招いて校内研修を行なったことがある。

○生徒の学習面・社会性面のニーズ

質問紙調査の回答では、特別な支援を必要とする生徒の総数は 10 人であり、そのうち、医療機関等による障害などの診断や判定のある生徒数は 8 人であった。中学生のときに通級による指導の担当教員と関わりがあった生徒や、中学校から引き継ぎ情報がなくても、支援が必要だと考えられる生徒が在籍している。

○特別支援学校との連携

年度初めに行われる静岡県の高等学校と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが集まって行われる研修会において、C 高等学校の地域にある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」の案内を受け取ったことをきっかけに、C 高等学校と特別支援学校の連携が始まった。この特別支援学校は、静岡県教育委員会が作成した連携グループの学校ではなく、C 高等学校から近い特別支援学校である。C 高等学校の特別支援教育コーディネーターは、以前特別支援学校での勤務経験があったことから、校内の職員から生徒に関する相談があった時は、対応可能なアドバイスを行なっている。また、助言などが難しい場合は、メールや電話で特別支援学校に連絡して対応を協議している。特別支援学校との連携は、C 高等学校のケース会議に特別支援学校の職員が参加する形で始まった。現在では、高等学校からの提案により、ケース会議の前に特別支援学校の職員が高等学校の授業参観をする形になっている。授業参観は、ケース会議を行なう生徒を中心に進めるが、該当生徒以外にも支援が必要だと思われる生徒については、特別支援学校の職員から話題に挙げるということもあった。支援や配慮が必要な生徒に関わる教員は、その生徒に行なった支援やその後の様子、またその生徒が困っていることなどを校内の共有ファイルに記録するようにしている。その書式の作成も特別支援学校が関わり、高等学校が改良をしながら形を作っていた。そのファイルに記入されている支援や生徒の様子を特別支援学校に提示し、特

別支援学校職員はその情報をもとに生徒との関わり方に対する助言や提案などを行なっている。さらに、障害に関する手帳を持っている生徒への指導・支援として、本人と保護者の承諾を得て、放課後に時間を設定し、特別支援学校の教員の助言を受けながら体の動かし方などの学習を行なうこともあった。

○特別支援学校を除く専門家の活用や外部機関との連携

専門家については、重点派遣の学校支援心理アドバイザーを活用している。学校支援心理アドバイザーと生徒の面談で「家庭でも勉強時間を作る」や「持ち物、提出物、やるべき事などを忘れないようにメモをする」などの約束事を決めている。それをC高等学校独自のスケジュール帳を活用し、毎日生徒が自己評価を書き、担任や特別支援教育コーディネーターが確認するという活動を行なっている。医療機関との連携では、本人と保護者が病院に行き、その情報を家庭から受けるようにして生徒の服薬の状況などを把握するようにしている。また、「生徒が社会に出てから、本人や保護者が相談できる場に繋ぐ」という視点で学校の近隣にある就労に関する支援施設に職業適性検査に関する問い合わせや障害の理解がある就職先についてたずねたことがある。その他にも、生徒が教員にも保護者にも相談できない悩みを抱えているという場合や保護者からの相談に答えることが難しいケースは、C高等学校が位置する市教育委員会の若者相談窓口の紹介を行っていた。生徒のニーズに合わせて特別支援学校に限らず、様々な機関につなげていくことは、「困ったときの相談窓口ができてよかった」と保護者の安心感にもつながっている。そして、C高等学校が位置する市教育委員会が主催する地域の幼稚園、保育所、小学校、中学校、特別支援学校の職員が集まる研修会で、C高等学校の特別支援教育コーディネーターが高等学校の取り組みを話す機会があり、その場では生徒の情報交換等が行われることもあった。

○校内支援体制の基盤となる高等学校内での情報共有と対応の検討

職員同士の会話の中で、日常的に生徒の様子について話をしており、生徒への支援の必要性を感じたときに特別支援教育コーディネーターに相談する体制ができている。また、特別支援教育コーディネーターも担任など1人の職員が抱え込まないように職員に対して声を掛けるようにしている。月1回の学年の会議で生徒の様子を共有し、そこで挙がった情報は教育相談担当と管理職に伝わるようになっている。ケース会議を行なったときは、職員の打ち合わせなどの場で報告したり、校内のネットワークに記録を掲載したりして全職員で共有している。生徒の支援に関して、教科は異なっても共通する部分や応用できる部分があると考え、今後につなげていく予定である。

4) D 高等学校「高等学校管理職の提案がきっかけとなった特別支援学校との連携」

○学校の概要

D 高等学校は、全日制課程・学年制で専門学科を設置している。生徒数は約 600 人、職員数はおよそ 90 人である。専門学科で複数のコースを設置していることから、校内には複数の職員室がある。教育相談室という分掌があり、担当する職員は 2 人。特別支援教育コーディネーターは、教育相談室の分掌の職員が兼ねているため 2 人配置されている。

○生徒の学習面・社会性面のニーズ

質問紙調査における回答では、特別な支援を必要とする生徒の総数は 9 人で、医療機関等による障害などの診断や判定のある生徒数は 7 人という回答であった。個別の教育支援計画や個別の指導計画が作成されている生徒は 3 人在籍しているが、障害に関する手帳を有する生徒は 0 人という回答であった。また、上述した数字とは関係なく、支援が必要だと考えられる生徒が在籍している。

○特別支援学校との連携

D 高等学校のある学級担任が、生徒に対して困っていたことを管理職に相談した。管理職は、特別支援学校のことをよく知っていることから、特別支援学校との連携が始まった。静岡県教育委員会が作成した連携グループの特別支援学校に平成 30 年 2 月に連絡し、同年 3 月に特別支援学校の職員が D 高等学校に来校した。生徒の様子を参観する予定であったが、該当生徒が欠席だったため、担任と特別支援学校の職員で面談を行った。年度末にその担任が転勤となったため、新担任に生徒の情報等が引き継がれたが、提出物が出ないなど、生徒の様子が改善されなかったことから、再度 4 月に該当生徒の様子を見るために特別支援学校の職員が D 高等学校に来校し、担任が行なう授業を参観した。参観後、担任は特別支援学校職員から授業中の支援や具体的な言葉の掛け方のアドバイスを受け、担任の困難さは徐々になくなっていった。しかし、該当生徒に関わる他の教科担当が支援に苦労していたこともあり、D 高等学校で情報交換会が開かれた。情報交換会で検討されたことは、D 高等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職員にメールで報告され、特別支援学校職員は、例えば「次は生徒の進路についても検討すると良い」などの助言をしていた。

特別支援学校との連携によるメリットを多く感じたことから、今後は D 高等学校の職員研修で特別支援学校職員が講師をすることや授業参観を行なうことを検討している。

○特別支援学校を除く専門家の活用や外部機関との連携

D高等学校は、専門家の活用と中学校との連携を行っていた。

専門家については、スクールカウンセラーを活用している。1ヶ月に3回来校し、1回あたりの時間は午後の4時間。生徒の相談は完全予約制ではなく、突然の利用も可能である。生徒が自発的に相談に行くことは少ないため、担任から生徒にカウンセラーの利用を提案することが多い。年度初めのPTA総会でスクールカウンセラーが保護者に挨拶をする場面があることから、保護者が相談に来ることもある。中学校との連携では、合格発表の後にD高等学校から各中学校に静岡県教育委員会の高校教育課が作成した「特別支援教育に関する文書情報取得同意書」を送付している。そこで得られた情報を基に特別支援教育コーディネーター兼教育相談室の職員と担任で中学校を訪問している。

○校内支援体制の基盤となる高等学校内での情報共有と対応の検討

D高等学校に進学してくる支援が必要な生徒の情報を中学校から受け取ったことから、管理職から「(中学校から)情報が挙がってきている生徒に関して、情報交換会を行なう」という提案があった。情報交換会に出席する職員は教頭、該当生徒が所属する科の科長、学年主任、教科指導に関わる職員、養護教諭、特別支援教育コーディネーターである。その中でそれぞれの職員が対応に困っていることや生徒・保護者の情報を出し合い、支援の検討をしている。この会で検討された支援の方向性などが職員会議で共有される。また、特別支援学校と連携を行なった後にも、情報交換会が実施されている。情報交換会の内容はD高等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職員にメールで報告され、特別支援学校は例えば生徒の進路のことなど、さらに検討を要することなどをD高等学校に提案をしている。それを受けたD高等学校は、特別支援教育コーディネーターが担任、学年主任、進路課長に情報を伝え、校内で対応をしたというケースもある。

D高等学校は、各学年での会議と職員会議がそれぞれ月1回あり、生徒の情報を共有する場にはなるが、毎朝、全職員が集まる打ち合わせがあるため、情報が新鮮なうちに共有することが多い。職員室が複数あることから、それぞれの科の様子が見えづらく、問題を抱えてしまう可能性があるため、特別支援教育コーディネーターは打ち合わせで顔を合わせる職員に声を掛けるようにしている。また、校内支援体制を整備する上で、特別支援教育コーディネーターと教育相談室と担当する職員間で、相談しやすい関係性も構築されていた。

5) E 高等学校「高等学校の生徒の就職に関する進路機関との連携の助言」

○学校の概要

E 高等学校は、定時制課程・単位制で普通科を設置している。生徒数はおよそ 500 人で、職員数は約 70 人である。

教育相談室を担当する職員が 5 人おり、その中で教育相談室長を担当する職員が特別支援教育コーディネーターを兼ねており、1 人配置されている。

○生徒の学習面・社会性面のニーズ

質問紙調査の回答では、特別な支援を必要とする生徒の総数は 92 人。そのうち、医療機関等による障害の診断や判定のある生徒数は 49 人であった。障害に関する手帳を有する生徒数は 11 人在籍しており、障害により支援や配慮が必要な生徒がいる一方で、LGBT や宗教上の配慮が必要な生徒、他国にルーツがあるなど、E 高等学校内の教育的ニーズは多岐に亘る。

○特別支援学校との連携

特別支援学校の中学部から進学してくる生徒がいたため、前籍校として特別支援学校に連絡を取ったケースがある。

また、卒年次生の就職に関する相談のために特別支援学校と連携をした。その卒年次生は、障害に関する手帳の取得を考えている生徒であった。学校推薦や決まった流れの就職活動であれば高等学校内で対応ができるが、障害等に関する進路についてのノウハウがなかったため、特別支援学校と連携を行なった。教育委員会によって指定されている連携グループの障害の特別支援学校に連絡をし、障害者の就職に関してよりノウハウを持っている特別支援学校分校の紹介を受けた。その特別支援学校分校に勤務経験がある職員が E 高等学校にいたことも、特別支援学校との連携の後押しとなった。特別支援学校から、生徒の就職に関して進路開拓の仕方や全体的なスケジュールなどを聞き、見通しを持って対応ができるようになった。このことから、保護者からの信頼が増したり、生徒の就職に関する意欲を高めたりすることにつながった。

また、特別支援学校や特別支援学級に在籍していた生徒が E 高等学校に進学してくるケースがあることから、「高等学校も特別支援学校を知っておいた方が良い」という考えで年 2 回、特別支援学校分校への視察を行なったこともある。

○特別支援学校を除く専門家の活用や外部機関との連携

E 高等学校には、専門家の活用や中学校、外部機関との連携を行なっていた。

専門家については、3 人のスクールカウンセラーと 1 人のスクールソーシャルワーカーを活用している。スクールカウンセラーの来校は定期的ではないが、日程が決まると予約が埋まる。スクールソーシャルワーカーは、週 1 回 6 時間来校しており、保護者・生徒・職員の相談の対応をしている。

中学校との連携は、合格発表の後に E 高等学校の全職員で分担をして新入生の情報の聞き取りを行なっている。

福祉機関や医療機関とも連携を行なっており、生徒のニーズが多様であることから、外部の機関の方から「生徒のことで共有したい」と連絡もある。

○校内支援体制の基盤となる高等学校内での情報共有と対応の検討

単位制の高等学校のため、年度の始めに生徒たちが学習の予定を立てる期間があり、授業が開始されるのが 4 月中旬である。それまでの期間の校内研修において全職員に在校生と新入生の情報を共有する。この校内研修の資料は、相談室と保健室で配慮が必要な生徒や障害に関する手帳を持っている生徒、さらに医療機関等による障害などの診断がされているなどの情報をまとめたものを作成している。

中学校から個別の指導計画が引き継がれた生徒に関して、特別支援教育コーディネーターが本人や保護者と面談を行い、高等学校でも継続して個別の指導計画を作成するかどうかの意思確認を行う。E 高等学校では個別の指導計画の作成を望む声は少ないが、作成が必要になる時のためや生徒の様子を把握するために、どの職員も生徒について記入することができる様式があり、特別支援教育コーディネーターが職員に記入を促している。

様々な背景をもった生徒が在籍していることから、職員は生徒の行動を見るときに「何か事情があるのでは」という視点をもっている。また、単位制であることから、授業が終わった職員は出席管理を行なうために職員室で仕事をする。その流れで、職員室では生徒の授業の様子などがよく話されている。また、教育相談室担当の職員は週 1 回集まって情報交換をしており、それに加えて、管理職、教育相談室担当、養護教諭とスクールソーシャルワーカーが月 1 回集まり、その月にあったことの情報交換を行なっている。

6) F 高等学校「関係機関との連携の助言や、生徒の見立てに関わった連携」

○学校の概要

F 高等学校は、定時制課程・学年制で普通科を設置している。生徒数はおよそ 30 人で、職員数は約 15 人である。

特別支援教育コーディネーターは、教務主任を兼務しており、F 高等学校での特別支援教育コーディネーターの経験は 4 年目である。

○生徒の学習面・社会性面のニーズ

質問紙調査における回答では、特別な支援を必要とする生徒の総数は 1 人であるが、その他にも、精神疾患や場面緘黙などの支援が必要な生徒が在籍している。また、生徒が静岡県教育委員会の事業「コミュニケーションスキル講座」を受講するにあたり、F 高等学校に進学してから個別の指導計画を作成した生徒もいる。

○特別支援学校との連携

生徒への対応について高等学校職員が困ることがあったが、どのように対応すべきか分からなかったことから、特別支援学校との連携を行なうまでは、どの地域資源とも繋がりはなかった。

平成 30 年度の春に行われた高等学校と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが集まる研修会に参加したところ、連携グループに指定されている近隣の特別支援学校の職員と顔を合わせた。その後、特別支援学校から巡回相談を行なうと連絡を受け、特別支援学校の職員が F 高等学校に来校した。ちなみに、この特別支援学校は、静岡県教育委員会特別支援教育課から高等学校との連携に係る研究指定を受けている学校である。

特別支援学校職員が巡回相談に来た時期に、F 高等学校では統合失調症で医療機関から退院したばかりの生徒が在籍しており、職員は対応に苦慮していた。そこで、F 高等学校は該当生徒の入学時から退院後までの様子を特別支援学校職員に伝えたところ、特別支援学校職員は、高等学校の校内支援体制に関して、高等学校において支援や対応できることの整理を行ない、家庭に承諾を得ることや、生徒が関わっている医療機関から情報を得ることなど、今後の具体的な対応についての助言を受けた。メールや地区の研修会などで継続的に特別支援学校職員との連携は続き、生徒の状態が安定せずに登校が難しくなったときには、福祉機関に相談した方が良いと提案を受け、高等学校の教頭と特別支援教育コーディネーター、担任で福祉機関とつながりを持ち、生徒のことを相談

したことがある。

その他にも、場面緘黙の生徒に関して特別支援学校に相談し、特別支援学校から「家庭的な背景もあり、特定の年代の人が苦手かも知れない」との見立てを受け、生徒の生活のしづらさや、保護者が抱えていた悩みの解決に繋がったケースもあった。

○特別支援学校を除く専門家の活用や外部機関との連携

スクールカウンセラーや学校支援心理アドバイザーの専門家の活用は、定時制という時間帯の難しさから派遣の依頼をしていない。前述したように、特別支援学校からの助言を受け、福祉機関や医療機関との連携を行なっている。

個別の指導計画の書式は、地域の幼稚園、保育所、小学校、中学校、高等学校が集まって行われる研修会で得た書式を参考に、高等学校において必要な項目などを付け加えて作成した。

○校内支援体制の基盤となる高等学校内での情報共有と対応の検討

教育相談は養護教諭が担当しており、特別支援教育コーディネーターと養護教諭の情報交換は密に行われている。

支援が必要そうな生徒がいる授業はティーム・ティーチングで行なうことや座席の配置、課題量の調整などは、職員数が少ないということから、職員の打ち合わせや普段の会話によって生徒の情報交換や対応の検討がこまめに行われている。

場を設けた情報共有については、1学期と2学期に「情報交換会」を設定している。情報交換会では、生活習慣やアルバイトについて生徒と担任が行なった面談の情報を基に、校長・教頭・定時制職員・事務職員の全校で共有している。また、各学期末の成績会議でも生徒の状況を共有しており、合わせて年5回は生徒の情報共有をする場が設定されている。

（６）聞き取り調査の考察

１）学校の概要

聞き取り調査を行なった６課程中５課程の特別支援教育コーディネーターが「教育相談（室）」の業務も兼任していた。残りの１課程においても、養護教諭が教育相談の業務を行ない、特別支援教育コーディネーターとの校内連携は密に行われていた。「教育相談」とは、「生徒指導提要」（2010, 文部科学省）によると「教育相談は主に個に焦点を当て、面接や演習を通して個の内面の変容を図ろうとする」とされている。「個に焦点を当て」ということは、特別支援教育の「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し」という視点に非常に近いものがあり、「特別支援教育」と称さなくても、高等学校ではすでに特別支援教育に近い考え方や取り組みがあったことが考えられる。一方、高等学校に聞き取りを行なう中で、学校間で教育相談が機能しているところと、機能していないところの差があるという話を耳にすることもあった。教育相談によって個を見る視点があったとしても、高等学校が義務教育ではなく、学校の特徴を理解した上で受験して入学した「適合者」が在籍しているという職員の認識があり、それが高等学校における特別支援教育を阻害していることが、三尾（2012）の調査で明らかになっている。今回の質問紙調査や聞き取りによる調査でも明らかになったように、高等学校には支援や配慮を必要とする生徒が在籍している。今後、通級による指導や現在行われている専門家の活用、また特別支援学校を含む外部機関との連携により、高等学校に様々なニーズに対応するスキルが蓄積され、高等学校に在籍する生徒一人一人のニーズに対応した教育が提供されていくことが期待される。

２）生徒の学習面・社会性面のニーズ

聞き取り調査を行なった全ての課程において、質問紙調査の記載よりも多く支援や配慮が必要な生徒が在籍している様子が分かった。聞き取り調査の機会はなかったが、質問紙調査を回収したある高等学校では、全校生徒の１割程度が医療機関等による障害等の診断がされており、それから地域の課題などをまとめて考えて、質問紙調査に「特別な配慮が必要でない生徒はいないという考え」と記述した上で、「特別な支援を必要とする生徒の総数」の欄には全校生徒数を記入していた。宮前・半澤（2011）の調査から、高等学校への特別支援教育の導入に対して、学校別・研修経験別・男女別などのいずれの分類でも「必要性を感じない」という否定的な回答は１割に満たなかったことから、

現在、高等学校はどのように生徒のニーズに対応していくかの経験を積み重ねていく段階であると考えられる。スキルを蓄積するには、高等学校内の同僚性や校内支援体制のシステムを基盤にし、必要に応じて地域資源を活用していくことが必須であると考えられる。

3) 特別支援学校との連携

聞き取り調査をした6課程中、特別支援学校との連携のきっかけとなったことについて、「年度始めに行われる高等学校と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが集まる研修会」を取り上げていた高等学校が半数(B、C、F高等学校)であったことから、この研修の機会は無効であることが考えられる。静岡県教育委員会から指定されている連携グループ内で高等学校と特別支援学校と連携を行なっていることがほとんどではあるが、C高等学校のように、連携グループに指定されている特別支援学校ではなく、C高等学校からの距離がより近い特別支援学校との連携や、E高等学校のように、連携グループで指定された特別支援学校よりも、高等学校が知りたい情報をより所有している特別支援学校との連携など、高等学校が校内のニーズに対応するためには、その目的を果たせる地域資源と連携することが重要である。そのためには、特別支援学校のセンター的機能によって支援できることを具体的に周知することや、高等学校からの様々な相談に応じることができるよう、障害種を超えた特別支援学校間ネットワークの更なる強化が必要である。

また、今回の聞き取り調査では、生徒への指導・支援に関する連携(A、B、C、D高等学校)と地域資源につなぐ、または繋がり方の助言をしたケース(E、F高等学校)の特別支援学校との2種類の連携が見られた。生徒への指導・支援に関して特別支援学校との連携を行なった高等学校からは、「特別支援学校から得られるアドバイスは実践的で具体的」「(特別支援学校職員の)生徒の観察力がすごい」と連携によるメリットを話していたことから、高等学校からの要請の本質を捉えた連携も重要である。また、地域資源との連携のケースでは、高等学校から「今までも困っていたが、どうしたらいいかわからない」「『初めまして』というところからよりも、『こんなことができると伺いました』と始めた方がお互いにスムーズなところがある」と話していたことから、高等学校への支援を全て特別支援学校で解決させるのではなく、高等学校のニーズに応じて他機関への丁寧な橋渡しをすることも特別支援学校のセンター的機能を担う上で必要な視点である。

4) 特別支援学校を除く専門家の活用や外部機関との連携

今回、聞き取り調査を実施した高等学校は、特別支援学校以外の外部機関との連携について数の違いはあるものの、必要に応じて他の地域資源も活用しているところもあった。

聞き取り調査を行なった6課程中、5課程はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、または学校支援心理アドバイザーなどを活用していた。活用の形態も様々で、静岡県教育委員会の事業として派遣依頼をして活用するところから、学校独自の予算で臨床心理士に來校してもらっているところなどがあつた。スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどは高等学校内において位置付けられ、職員や生徒、保護者にとつても身近な存在であることが分かる。このことは、文部科学省(2007)の調査結果も同様で、「①学校外という『外部性』を持った専門家として児童生徒と教員とは、別の枠組みの人間関係で相談できるため、スクールカウンセラーならば心を許して相談できる。②教職員も含めて専門的観点からの相談ができる。③相談場所が校内であるため、比較的平易に相談できる。④学校全体の連絡会等に参加することによって、学校の一体的な教育相談体制を向上させ、生徒理解の促進に寄与する。」ことがスクールカウンセラーの意義・成果として挙げられていた。

さらに、内野・高橋(2008)の調査では、高等学校と中学校との連携については、入学選抜前には中学校側が情報は出しにくいということや、個人情報保護の観点からの難しさがあることが明らかになっている。今回の聞き取り調査では、6課程中4課程が中学校から生徒の情報を引き継いでおり、その時期は全て合格発表の後であつた。聞き取り調査の中で、「中学校からの情報があれば高等学校で対応ができる。完璧な支援ではなくても、心づもりがあつて接することができる」ということや、「必要な情報かどうかは高校で判断するから、とにかく中学校から進学する生徒の情報をあげて欲しい」という話を伺つた。中学校からの引き継ぎを受けた4校では、中学校からの情報を基に校内で当該生徒に係る職員が集まつて行う情報交換会(D 高等学校)や、高等学校の全職員で分担し、中学校に出向いて情報収集し、全校で共有する体制(E 高等学校)などが行われていることから、中学校での生徒の様子や行われてきた支援などの情報が引き継がれることは、高等学校が校内支援体制を整える契機となることが分かる。そのため、今後も静岡県教育委員会高校教育課が提示した「特別支援教育に関する文書情報取得同意書」を活用するなどした中学校と高等学校の移行時における連携も重要である。

また、今回の聞き取り調査では、A、B、C、F 高等学校が地域の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校などの様々な学校種の職員が集まって行われる研修会に参加していることが明らかになった。地域の研修に参加した高等学校職員は、小学校と中学校間の細かな情報のやりとりに驚き、小・中学校の職員は、高等学校の支援の手厚さに驚いていた、と話していた。

今後、地域の様々な学校園種の職員が集まって行われる研修会が開催されることは、幼児児童生徒にとって新しい環境でも安心して過ごすことができる居場所づくりの一助や、移行時期に起こりうる課題を未然に防ぐためにも「地域で子どもを育てるという」視点から、地域の研修会の開催や外部機関との連携は重要と考える。

5) 校内支援体制の基盤となる高等学校内での情報共有と対応の検討

聞き取り調査を行なった6課程の高等学校では、生徒に関する情報共有や対応の検討について、担任や学年主任など、生徒に関わる職員で情報共有や対応を検討した後、特別支援教育コーディネーターに相談をするような流れになっていた。質問紙調査の回答から、外部機関との連携や専門家の活用に関わる主要な職員は特別支援教育コーディネーターが多かったが、連携や活用から得られた情報などは、特別支援教育コーディネーターだけが把握しているのではなく、養護教諭や学年主任など、校内の核になる職員を通して共有する範囲が柔軟に設定されていた。また、その情報共有の時は定例で設けられているものばかりではなく、職員室での日常会話や、生徒に関わる職員のみ招集される、または校内のネットワークに掲載されるなど、学校によって様々な取り組みが見られた。6課程とも共通しているのは、生徒に関する情報の共有だけで終わるのではなく、教科や学年を超えて対応の検討がされているという点である。

文部科学省（2015）による「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、「生徒指導や特別支援教育等の充実を図るために、学校や教員が心理や福祉等の専門家と連携・分担する体制を整備、学校の機能を強化していくことが重要である」ことが示されており、その答申では、「チームとしての学校」を実現するためには、「校長のリーダーシップの下、教員がチームとして取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められる」ことも示されている。このことから、地域資源との連携と共に、高等学校内の校内連携や校内支援体制の組織的な機能も求められる。

5. 総合考察

質問紙調査と聞き取り調査の結果から、静岡県の公立高等学校において特別な支援が必要な生徒が在籍していることや、高等学校は特別支援学校を含む外部機関や専門家を活用しながら校内の多様なニーズに対応している現状が明らかになった。

高等学校において、特別な支援や配慮が必要な生徒への対応などの検討は特別支援教育コーディネーターや学年主任などの校内で核となる職員が中心となって取り組まれている様子もうかがえた。今後、高等学校の学校づくりという視点において、それらの取り組みが校内のどの職員によっても機能するように、組織的に持続可能な取り組みとなるようにしていく必要がある。

また、高等学校における地域資源の活用では、様々な機関がそれぞれ有する専門性と繋がりながら、在籍する生徒のニーズや目的に合わせた関係機関との連携や専門家の活用を引き続き行なっていくことが重要であると考えられる。その地域資源の一つそして、今回の聞き取り調査では地域の幼稚園、保育所、こども園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校が集まる研修会などの設定は非常に有益なものであることが分かった。学校種が異なる学校間ネットワークを形成することは、移行時期を経ても子どもがニーズに応じた適切な環境で過ごす支えとなるであろう。また、地域資源の一つとして、高等学校間の情報交換や連携も挙げることができる。猿渡（2016）は中高連携など、地域において縦の連携が円滑に進むためには、高等学校が連携の効果を生かす校内支援体制をもっていることと、高校同士において横の連携がされていることが前提であるとしている。このように、地域において学校種が異なる間だけではなく、高等学校間のネットワークを形成することも、今後、高等学校における特別支援教育推進のために必要な取り組みであろう。

特別支援学校のセンター的機能においては、質問紙調査でも明らかになった通り、まずはセンター的機能によってどんな支援ができるのかを具体的に周知する必要がある。聞き取り調査を行なった C 高等学校が近隣の特別支援学校から受け取ったチラシには、高等学校に在籍する生徒に予想される困難事例と特別支援学校が支援してきた実践例を数例、いずれも具体的に示していた。さらに、特別支援学校が高等学校のニーズに対応するためには、異なる障害種の特別支援学校間のネットワークを形成することも今後行われる様々な機関との連携において必要であると考えられる。宮前・半澤（2011）の調査では、高等学校の教職員は困難さを抱える生徒に対して即効性があることの関心が高いこ

とが明らかになっている。聞き取り調査で挙げた特別支援学校の強みである具体的・実践的な助言は高等学校のニーズに応えることができる可能性があるが、それと同時に高等学校ならではの就職や進学など、生徒の将来を見据えた視点をもって支援をすることが重要である。

高等学校と特別支援学校の連携がより一層有効的なものになるためには、連携のきっかけとなった「高等学校特別支援学校特別支援教育コーディネーター研修会」や「特別支援教育地区研究協議会」の充実や、連携自体を継続的・発展的にしていくことも求められる。個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成と活用のノウハウについて、高等学校のニーズに応えることができる可能性があることも明らかになったことから、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成の支援を契機に、在籍する生徒の卒業後や将来を見据えたサポートをしていく視点を持ちながら連携を行なっていくことも有効であると考えられる。

徳永（2004）は、「連携は本来、目的ではない。何かをするため、例えば、目の前の子どもたちにより良い効果的な指導がやりやすいように、といった手段にしか過ぎない」と示したように、特別支援学校または地域資源との連携に高等学校が何を求めるのか、何のために連携を行なうのか、といった高等学校が主体となる目的をもつことも重要である。

最後に、高等学校における通級による指導が開始されてはいるが、小学校や中学校と高等学校の教育が異なる点は、高等学校は在籍する生徒の学習の場を障害などによって分けない点である。このことから、本研究では「多層的な支援システム（MTSS：Multi-Tiered System of Supports）」の考えを高等学校に提案したい（図3Ⅱ-2-2）（研究代表者註：第2章-Ⅳにおいて提案したモデル）。この「多層的な支援システム」は、学校で学ぶ全ての生徒への指導・支援の方法を、それぞれの生徒に必要な支援の度合いによって多層的に捉える視点である。第1次、第2次、第3次の段階で支援を考えるが、ここで大事なことは「第1次、第2次、第3次」は指導・支援の場所を変えろということではない、ということである。「場所を変えろということではない」点が高等学校の教育と通ずる部分があると考えられる。図3Ⅱ-2-2にあるように、まずは全体にかかる緑色の三角、第1次の全ての子どもを対象としたユニバーサルな取り組みにより、「すべての子どもにとってわかりやすく」「すべての子どもにとって居心地の良い学級づくり」を行なう。1次的な取り組みの充実によって、それだけでは成果などが上がりに

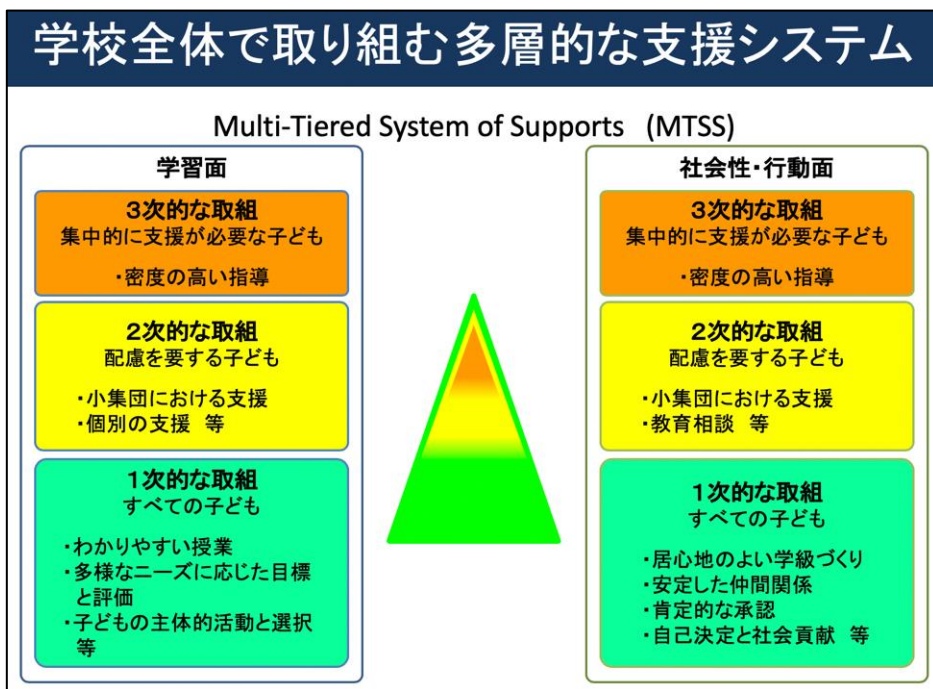


図 3 II - 2 - 2 多層的な支援システム

くいつきは小集団である 2 次的支援や密度の高い 3 次的な支援などが検討される。筆者が訪問した高等学校の中にも、1 次的な取り組みとして、TT による教科指導や、「生徒を特別扱いするのではなく、全員が分かるための支援をする」といった話を伺うことができ、「多層的な支援システム」の考え方は既に高等学校で行われている実践に近いものがあることが推察できる。

今後の課題としては、静岡県私立高等学校への調査を行なうことや、中学校から高等学校への情報引き継ぎに当たっての現状や課題を把握するための中学校調査などを行なうことによって、高等学校における特別支援教育だけでなく、地域における特別支援教育についてさらに明らかにすることが考えられる。また、今回の研究で質問紙調査を回収ができなかった高等学校や特別支援学校との連携を行なう必要がなかった高等学校への調査によって、高等学校の特別支援教育や高等学校と地域資源の連携の在り方についてさらなる現状を探る必要があると考える。

<註>

* 1 「学校支援心理アドバイザー」：静岡県教育委員会の高校教育課による事業。学校支援心理アドバイザーは、臨床心理士が務め、巡回派遣事業と重点派遣事業の2種類がある。業務内容は、①合理的配慮に関する教職員に対する専門的立場からの指導・助言、②教職員の特別支援教育に関する研修、③生徒・保護者からの教育相談の対応支援、の3つである。巡回派遣は、県内7か所の拠点校を中心に、年間8回（1回あたり2時間）の利用が可能である。重点派遣は、発達障害等特別な教育的支援を要する生徒が在籍している学校で、個別の指導計画を作成（予定を含む）しており、スクールカウンセラーが派遣されていない学校が利用の申請が可能である。

<文献>

三尾真琴（2012）. 高等学校における特別支援教育推進の重要性とその実践「不登校」「引きこもり」などの二次障害を回避するために. 金城学院大学論集, 8-2, 49

宮前理・半澤万理（2011）. 高等学校における特別支援教育に関する教員の意識と関心について. 宮城教育大学紀要, 46, 237-238

文部科学省（2005）. 特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）.

文部科学省（2007）. 児童生徒の教育相談の充実について－生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり－（報告）.

文部科学省（2009）. 発達障害等困難のある生徒のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果.

文部科学省（2010）. 生徒指導提要.

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）.

文部科学省（2015）. チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）.

文部科学省（2017）. 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～.

文部科学省（2019）. 教育再生実行会議第十一次提言「技術の進展に応じた教育の革新、新時代に対応した高等学校改革について」教員養成のフラッグシップ大学検討ワーキンググループ（第1回）.

猿渡和博（2016）. 中高連携に関する実践と課題について. LD 研究, 25（2）, 177（41）

佐藤暁（2004）. 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援－通常学級に学ぶ LD・ADHD・アスペの子どもへの手立て. 160

清水貞夫・相澤雅文（2005）. 「個別の教育支援計画」と生涯ケア 特別支援教育と障害

児者の支援. 12-13

徳永亜希雄 (2004). 多職種間ツールとしての ICF 実用化の試み—個別の教育支援計画への適用を視野に入れて. 国立特殊教育総合研究所, 31, 35

内野智之・高橋智 (2008). 都道府県・政令指定都市教育委員会調査にみる高校特別支援教育の動向. 東京学芸大学紀要, 59, 316

吉利宗久・石橋由紀子 (2010). 初任特別支援教育コーディネーターの職務に対する意識と支援ニーズ—小・中・高等学校教員の実態調査—. 特別支援教育コーディネーター研究, 6, 80-85

高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携に関する調査

—高等学校の校内支援体制づくりに焦点を当てて—

< 調査の趣旨 >

本調査は、静岡県全域の公立高等学校における特別支援教育の現状を明らかにすることを通して、今後の特別支援教育推進に向けた県内の公立高等学校と特別支援学校との連携の在り方について知見を得ることを目的に実施いたします。

< 調査について >

本調査の主旨に同意いただける場合は、アンケート用紙へのご回答をお願いいたします。なお、アンケート用紙を返送いただいたことをもって、本調査の主旨に同意いただけたものと確認させていただきます。なお、ご協力が難しい場合は回答を辞退することができます。回答を辞退したことによって不利益を被ることはございません。

回答いただきましたアンケート用紙は、速やかに統計処理を行うとともに、個人ならびに学校が特定されないように厳重に管理し、個人情報をお守りすることを固くお約束いたします。

研究実施者：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 令和元年度地域実践研究員
静岡県立藤枝特別支援学校 教諭 大石恵理

本調査につきまして質問、意見等ございましたら、研究実施者までお問い合わせください。

< ご回答に関するお願い >

- ・ 回答所要時間は 30 分から 40 分です。
- ・ 質問項目が多くご負担をおかけいたしますが、記入漏れのないようお願いいたします。

- ・ アンケート用紙は、この紙を除き、両面印刷で9枚です。また、回答の際に必要なコード表が別紙に1枚ございます。
- ・ 回答欄の該当する項目に○印をしてください。「(複数回答可)」と書いてある箇所以外は、当てはまるものを1つだけ選んで○印をつけてください。数字等を記入していただく項目や、コード表を参照して回答していただく質問もございます。
- ・ このアンケートを回答するにあたり、校内の先生方に聞き取り等を行うことがあると思われます。その場合は、アンケート用紙の最終項目に回答協力者をご記入ください。
- ・ 回答いただきましたアンケート用紙は、同封の返信用封筒にて 9月20日(金)までにご投函いただきますようお願いいたします。

◇貴校や貴課程の概要についてお伺いします。

1、学校名をご記入ください。

学校名	
-----	--

2、貴校の設置形態(課程・設置学科・学年等)について該当する項目全てに○をつけてください。

課程	☐	全日制
	☐	定時制
	☐	通信制

設置 学科	☐	普通科
	☐	専門学科
	☐	総合学科
	☐	その他()

学年等	☐	学年制
	☐	単位制

3、貴課程の全生徒数と全教員数(管理職・常勤・非常勤講師含む)をご記入ください。

(令和元年5月1日時点)

全生徒数		人
全教員数		人

4、平成30年度卒業生の主な進路の状況について最も近い項目1つに○をつけてください。

☐	8割以上が進学
--------------------------	---------

	進学者と就職者が半数程度
	8割以上が就職
	その他()

◇貴課程における特別支援教育コーディネーターの現状についてお伺いします。

5、貴課程の特別支援教育コーディネーターの配置人数と貴課程における特別支援教育コーディネーターの経験年数をご記入ください。

貴課程に配置されている 特別支援教育コーディネーター	人
特別支援教育コーディネーターの経験年数 ※特別支援教育コーディネーターが複数名の場合、 主となるコーディネーターの <u>貴課程での経験年数</u> をご記入ください。	年目

6、特別支援教育コーディネーターが担当する校務について、該当する項目に○をつけてください。
(特別支援教育コーディネーターが複数名の場合は、主となるコーディネーターが担当する校務
についてご記入ください。複数回答可)

	管理職
	生徒指導主事
	学級担任
	学級副担任
	教科専任
	教育相談
	養護教諭
	特別支援教育コーディネーター専任
	その他 ()

7、特別支援教育コーディネーターに関して、貴課程における分掌としての位置付けや役割等がどれくらい認識されているか該当する項目1つに○をつけてください。

	特別支援教育コーディネーターの 分掌での位置付けについて	特別支援教育コーディネーター の役割等の認識について
	分掌として、又は分掌の中で位置付けられている	職員に認識されている
	分掌として、又は分掌の中で位置付けられている	職員に認識されていない
	分掌として、又は分掌の中で位置付けられていない	職員に認識されている
	分掌として、又は分掌の中で位置付けられていない	職員に認識されていない

◇貴課程における今年度の特別支援教育に関する校内体制についてお伺いします。

8、特別支援教育に関する校内委員会の設置について、該当する項目1つに○をつけてください。

	校内委員会を設置している
	校内委員会を設置していない

→続けて下の9、以降の質問にお進みください。

→13、の質問にお進みください。(4ページ)

9、校内委員会を設置している場合

校内委員会の構成メンバーについて該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	校長		生徒指導主事
	副校長		進路指導主事
	教頭		保健主事
	教務主任		養護教諭
	特別支援教育コーディネーター		教育相談
	学年主任		スクールカウンセラー
	学級担任		スクールソーシャルワーカー
	学級副担任		学校支援心理アドバイザー
	教科専任		その他()

10、校内委員会を設置している場合

今年度（平成31年4月から令和元年7月末日まで）、校内委員会を開催した回数について該当する項目1つに○をつけてください。

	1 回	
	2 回	
	3 回	
	4 回	
	5 回	
	6 回	
	6 回以上	
	予定はあるがまだ開催していない	→校内委員会を開催していない場合、 13、の質問にお進みください。(4 ページ)

11、校内委員会を設置している場合

校内委員会の内容について該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	支援体制についての立案・計画
	支援体制の進捗状況の確認
	特別な支援を必要とする生徒の情報共有
	個別の教育支援計画の作成や検討
	個別の指導計画の作成や検討
	通級による指導の対象となる生徒の決定
	通級による指導の内容等の検討
	ケース会議実施の検討
	校内研修の企画・実施
	学級担任への支援について
	教科担任への支援について
	関係機関との連携について

	保護者への支援について
	その他()

12、校内委員会を設置している場合

校内委員会で検討した情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に周知する場がある
	サーバーや掲示板などに校内委員会の記録があり、いつでも誰でも見ることができる
	校内委員会の記録用紙等が全職員に回覧される
	校内委員会に参加している職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

13、校内委員会を設置していない、あるいは校内委員会の設置はしているが開催していない理由について該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	特別な支援が必要な生徒が在籍していないため
	職員が集まる時間を確保することが困難なため
	校内委員会以外の会議において特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができているため
	職員室などでの日常の会話で、職員同士が特別な支援が必要な生徒に関する検討や情報共有ができているため
	その他 ()

◇貴課程に在籍する特別な支援を必要とする生徒についてお伺いします。

貴課程で現状を把握している生徒数について教えてください。(分かる範囲で構いません)

【注】本調査における「特別な支援を必要とする生徒」とは、以下3点のいずれかに該当する生徒とします。

- 1、医療機関等による障害等の診断や判定がある生徒
- 2、医療機関等による障害等の診断や判定が無くても、学習面や学校生活面で特別な配慮や個別の支援等が必要だと思われる生徒(校内委員会で名前が挙がっている等)
- 3、通級による指導を実施・検討している生徒

14、質問項目に該当する生徒数をご記入ください。

貴課程において特別な支援を必要とする生徒の総数	人
総数のうち、医療機関等による障害等の診断や判定のある生徒数	人
総数のうち、個別の教育支援計画が作成されている生徒数	人
総数のうち、個別の指導計画が作成されている生徒数	人
総数のうち、市役所等から発行された障害に関する手帳を有する生徒数 (療育手帳、身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳など)	人

15、特別な支援を必要とする生徒全ての障害名に○をつけてください。(複数回答可)

☐	視覚障害	☐	言語障害
☐	聴覚障害	☐	情緒障害
☐	肢体不自由	☐	自閉症
☐	病弱・身体虚弱	☐	学習障害
☐	知的障害	☐	注意欠陥多動性障害 (ADHD)
		☐	不明
		☐	その他 ()

◇特別な支援が必要な生徒について、貴課程での専門家の活用をお伺いします。

平成 30 年 4 月から令和元年 7 月末日までの取り組みについて教えてください。

(分かる範囲で構いません)

16、特別な支援が必要な生徒に関して、派遣を依頼して活用したことがある専門家について該当する項目全てに○をつけてください。(複数回答可)

☐	スクールカウンセラー	→17、18、25、の質問にお進みください。
☐	スクールソーシャルワーカー	→19、20、25、の質問にお進みください。
☐	巡回派遣の学校支援心理アドバイザー	→21、22、25、の質問にお進みください。
☐	重点派遣の学校支援心理アドバイザー	→23、24、25、の質問にお進みください。
☐	上記のいずれも活用したことはない	→26、の質問にお進みください。(8 ページ)

17、スクールカウンセラーの派遣を依頼した目的と実際に関わりがあった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

スクールカウンセラーを依頼した目的

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
スクールカウンセラーと関わりがあった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

18、スクールカウンセラーから得られた情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる
	スクールカウンセラーとの記録用紙等が全職員に回覧される
	スクールカウンセラーと関わった職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

19、スクールソーシャルワーカーの派遣を依頼した目的と実際に関わりがあった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

スクールソーシャルワーカーを依頼した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
スクールソーシャルワーカーと関わりがあった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

20、スクールソーシャルワーカーから得られた情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる
	スクールソーシャルワーカーとの記録用紙等が全職員に回覧される
	スクールソーシャルワーカーと関わった職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない

	その他 ()
--	---------

21、巡回派遣の学校支援心理アドバイザーの派遣を依頼した目的と実際に関わりがあった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

巡回派遣の学校支援心理アドバイザーを依頼した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
巡回派遣の学校支援心理アドバイザーと関わりがあった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

22、巡回派遣の学校支援心理アドバイザーから得られた情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる
	巡回派遣の学校支援心理アドバイザーとの記録用紙等が全職員に回覧される
	学校支援心理アドバイザーと関わった職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

23、重点派遣の学校支援心理アドバイザーの派遣を依頼した目的と実際に関わりがあった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

重点派遣の学校支援心理アドバイザーを依頼した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
重点派遣の学校支援心理アドバイザーと関わりがあった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

24、重点派遣の学校支援心理アドバイザーから得られた情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる

	重点派遣の学校支援心理アドバイザーとの記録用紙等が全職員に回覧される
	学校支援心理アドバイザーと関わった職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

25、専門家を活用したことがある場合

専門家の派遣を依頼して活用したことによって、貴課程の「特別な支援が必要な生徒」「職員」「校内支援体制」にどのような変化が見られたか、それぞれ該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

特別な支援が必要な生徒		職員		校内支援体制	
	落ち着いて生活ができるようになった		生徒個々への配慮を意識するようになった		担任と教科担任の連携が強くなった
	学習意欲が高まった		職員同士の情報交換が活発になった		専門家への相談に関する検討が増えた
	自分から相談するようになった		専門家に依頼する希望が増えた		校内委員会等で検討する生徒数が増えた
	特に変化は見られない		特に変化は見られない		特に変化は見られない
	その他 ()		その他 ()		その他 ()

26、特別な支援が必要な生徒に関して、専門家に依頼しなかった場合

専門家に依頼しなかった理由について該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	特別な支援が必要な生徒が在籍していないため
	特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため
	専門家の利用を申請したが、学校に派遣されなかったため
	どのように連絡・調整をすれば良いか分からなかったため
	具体的に何を相談すれば良いか分からなかったため
	連携・連絡・調整をする人の業務の負担になるため
	その他 ()

◇特別支援学校を除く外部機関との連携に関してお伺いします。

平成 30 年 4 月から令和元年 7 月末日までの取り組みを教えてください。

(分かる範囲で構いません)

【注】本調査における「連携」とは、外部機関との連絡等が 1 度でもあれば連携とします。

27、貴課程では、特別な支援が必要な生徒に関することについて、外部機関(特別支援学校を除く)との連携を行ったか該当する項目 1 つに○をつけてください。

	連携を行った	→続けて 28、以降の質問にお進みください。
	連携を行わなかった	→54、の質問にお進みください。(16 ページ)

28、特別な支援が必要な生徒に関する連携を行った場合、どのような関係機関と連携を行ったか該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	学校関係機関(小・中・高等学校)	→29、からの質問にお進みください。
	教育行政機関(教育委員会、総合教育センター)	→35、からの質問にお進みください。
	進路関係機関(就労機関、就職先、進学先)	→41、からの質問にお進みください。
	外部専門機関 (福祉、医療、児童相談所、民間相談機関)	→47、からの質問にお進みください。

○学校関係機関 (小学校・中学校・高等学校) と連携したことがある場合

29、特別な支援が必要な生徒に関することについて、どの校種と連携を行ったか該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	小学校	→30、33、34、の質問にお進みください。
	中学校	→31、33、34、の質問にお進みください。
	高等学校	→32、33、34、の質問にお進みください。
	その他 ()	

30、小学校と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

小学校と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
小学校との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

31、中学校と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

中学校と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
中学校との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

32、高等学校と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

高等学校と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
高等学校との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

33、学校関係機関から得られた情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる

	連携した記録用紙等が全職員に回覧される
	連携を行った職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

34、特別支援学校を除く学校関係機関と連携を行ったことによって、貴課程の「特別な支援が必要

な生徒」「職員」「校内支援体制」にどのような変化が見られたか、それぞれ該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

特別な支援が必要な生徒		職員		校内支援体制	
	落ち着いて生活ができるようになった		生徒個々への配慮を意識するようになった		担任と教科担任の連携が強くなった
	学習意欲が高まった		職員同士の情報交換が活発になった		学校関係機関との連携に関する検討が増えた
	自分から相談するようになった		学校関係機関と連携する希望が増えた		校内委員会等で検討する生徒数が増えた
	特に変化は見られない		特に変化は見られない		特に変化は見られない
	その他 ()		その他 ()		その他 ()

○教育行政機関(県市町教育委員会・総合教育センター)と連携したことがある場合

35、特別な支援が必要な生徒に関することについて、どの教育行政機関と連携を行ったか該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

市町教育委員会	→36、39、40、の質問にお進みください。
県教育委員会	→37、39、40、の質問にお進みください。

	総合教育センター	→38、39、40、の質問にお進みください。
	その他 ()	

36、市町教育委員会と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

市町教育委員会と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
市町教育委員会との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

37、県教育委員会と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

県教育委員会と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
県教育委員会との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

38、総合教育センターと連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

総合教育センターと連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
総合教育センターとの連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

39、教育行政機関から得られた情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる
	連携した記録用紙等が全職員に回覧される
	連携を行った職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

40、教育行政機関と連携を行ったことによって、貴課程の「特別な支援が必要な生徒」「職員」「校内支援体制」にどのような変化が見られたか、それぞれ該当する項目に○をつけてください。
(複数回答可)

特別な支援が必要な生徒		職員		校内支援体制	
	落ち着いて生活ができるようになった		生徒個々への配慮を意識するようになった		担任と教科担任の連携が強くなった
	学習意欲が高まった		職員同士の情報交換が活発になった		教育行政機関との連携に関する検討が増えた
	自分から相談するようになった		教育行政機関と連携する希望が増えた		校内委員会等で検討する生徒数が増えた
	特に変化は見られない		特に変化は見られない		特に変化は見られない
	その他 ()		その他 ()		その他 ()

○進路関係機関（就労機関、就職先、進学先）と連携したことがある場合

41、特別な支援が必要な生徒に関することについて、どの進路関係機関と連携を行ったか該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

就労機関（ハローワークなど）	→42、45、46、の質問にお進みください。
就職先	→43、45、46、の質問にお進みください。
進学先	→44、45、46、の質問にお進みください。
その他 ()	

42、就労機関（ハローワークなど）と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照

しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

就労機関と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
就労機関との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

43、就職先と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

就職先と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
就職先との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

44、進学先と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

進学先と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
進学先との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

45、進路関係機関から得られた情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる
	連携した記録用紙等が全職員に回覧される
	連携を行った職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする

	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

46、進路関係機関と連携を行ったことによって、貴課程の「特別な支援が必要な生徒」「職員」「校内支援体制」にどのような変化が見られたか、それぞれ該当する項目に○をつけてください。
(複数回答可)

特別な支援が必要な生徒		職員		校内支援体制	
	落ち着いて生活ができるようになった		生徒個々への配慮を意識するようになった		担任と教科担任の連携が強くなった
	学習意欲が高まった		職員同士の情報交換が活発になった		進路関係機関との連携に関する検討が増えた
	自分から相談するようになった		進路関係機関と連携する希望が増えた		校内委員会等で検討する生徒数が増えた
	特に変化は見られない		特に変化は見られない		特に変化は見られない
	その他 ()		その他 ()		その他 ()

○外部専門機関(福祉、医療、児童相談所、民間相談機関)と連携したことがある場合

47、特別な支援が必要な生徒に関することについて、どの外部専門機関と連携を行ったか該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

福祉機関	→48、52、53、の質問にお進みください。
医療機関	→49、52、53、の質問にお進みください。
児童相談所	→50、52、53、の質問にお進みください。
民間相談機関(NPO 法人含む)	→51、52、53、の質問にお進みください。
その他 ()	

48、福祉機関と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

福祉機関と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															

福祉機関との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 (															)

49、医療機関と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

医療機関と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 (															)
医療機関との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 (															)

50、児童相談所と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

児童相談所と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 (															)
児童相談所との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 (															)

51、民間相談機関 (NPO 法人含む) と連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら該当するコードを○で囲んでください。(複数回答可)

民間相談機関と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 (															)
民間相談機関との連携に関わった人															
ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 (															)

52、外部専門機関から得られた情報を他の職員とどのように共有しているか、該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる
	連携した記録用紙等が全職員に回覧される
	連携を行った職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

53、外部専門機関と連携を行ったことによって、貴課程の「特別な支援が必要な生徒」「職員」「校内支援体制」にどのような変化が見られたか、それぞれ該当する項目に○をつけてください。
(複数回答可)

特別な支援が必要な生徒		職員		校内支援体制	
	落ち着いて生活ができるようになった		生徒個々への配慮を意識するようになった		担任と教科担任の連携が強くなった
	学習意欲が高まった		職員同士の情報交換が活発になった		外部専門機関との連携に関する検討が増えた
	自分から相談するようになった		外部専門機関と連携する希望が増えた		校内委員会等で検討する生徒数が増えた
	特に変化は見られない		特に変化は見られない		特に変化は見られない
	その他 ()		その他 ()		その他 ()

54、(27、の質問で外部機関と連携を行わなかったと回答した場合)

外部機関との連携を行わなかった理由について該当する項目に○をつけてください。

(複数回答可)

	特別な支援が必要な生徒が在籍していないため
	特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため

	外部機関に連絡をしたが、断られたため
	どのように連絡・調整をすれば良いか分からなかったため
	具体的に何を相談すれば良いか分からなかったため
	連携・連絡・調整をする人の業務の負担になるため
	その他 ()

◇特別支援学校（特別支援学校の分校含む）との連携に関してお伺いします。

平成 30 年 4 月から令和元年 7 月末日までの取り組みを教えてください。

(分かる範囲で構いません)

【注】本調査における「連携」とは、特別支援学校（特別支援学校の分校含む）との連絡等が 1 度
でもあれば連携とします。

55、貴課程では、特別な支援が必要な生徒に関することについて、特別支援学校（特別支援学校の分校含む）と連携を行ったか該当する項目 1 つに○をつけてください。

	連携を行った
	連携を行わなかった

→続けて下の 56、以降の質問にお進みください。

→60、の質問にお進みください。(17 ページ)

56、特別な支援が必要な生徒に関する連携を行なった特別支援学校（特別支援学校の分校を含む）
の学校名を全てご記入ください。

--

57、特別な支援が必要な生徒に関することについて、特別支援学校（特別支援学校の分校含む）と
連携した目的と連携に関わった人について、コード表を参照しながら、該当するコードを○で
囲んでください。(複数回答可)

特別支援学校（特別支援学校の分校含む）と連携した目的															
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
p その他 ()															
特別支援学校（特別支援学校の分校含む）との連携に関わった人															

ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ
タ その他 ()															

58、特別支援学校（特別支援学校の分校を含む）から得られた情報を他の職員とどのように共有し

ているか、該当する項目に○をつけてください。（複数回答可）

	朝礼や夕礼、職員会議等で職員全体に報告する場がある
	サーバーや掲示板などに記録のデータがあり、いつでも誰でも見ることができる
	連携した記録用紙等が全職員に回覧される
	連携を行った職員から、関係する職員にのみ伝達される
	特に共有する場面は設定しないが、職員室の日常の会話の中で話題にする
	職員間で特に共有はしていない
	その他 ()

59、特別支援学校（特別支援学校の分校を含む）と連携を行ったことによって、貴課程の「特別な

支援が必要な生徒」「職員」「校内支援体制」にどのような変化が見られたか、それぞれ該当する項目に○をつけてください。（複数回答可）

特別な支援が必要な生徒		職員		校内支援体制	
	落ち着いて生活ができるようになった		生徒個々への配慮を意識するようになった		担任と教科担任の連携が強くなった
	学習意欲が高まった		職員同士の情報交換が活発になった		特別支援学校との連携に関する検討が増えた
	自分から相談するようになった		特別支援学校と連携する希望が増えた		校内委員会等で検討する生徒数が増えた
	特に変化は見られない		特に変化は見られない		特に変化は見られない
	その他 ()		その他 ()		その他 ()

60、特別支援学校（特別支援学校の分校を含む）との連携を行わなかった理由について該当する項

目に○をつけてください。(複数回答可)

	特別な支援が必要な生徒が在籍していないため
	特別な支援が必要な生徒について、学校職員で対応できるため
	特別支援学校（分校を含む）に連絡をしたが、断られたため
	どのように連絡・調整をすれば良いか分からなかったため
	具体的に何を相談すれば良いか分からなかったため
	連携・連絡・調整をする人の業務の負担になるため
	その他（ ）

◇特別支援学校（特別支援学校の分校含む）との今後の連携についてお伺いします。

61、貴課程では、今後、特別支援学校（特別支援学校の分校を含む）とどのような連携を行っていきたいか該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	特別な支援が必要な生徒への指導・支援について相談したい
	生徒の実態把握のための情報が欲しい
	特別な支援が必要な生徒のための校内支援体制について相談したい
	個別の教育支援計画を作成するためのノウハウが知りたい
	個別の指導計画を作成するためのノウハウが知りたい
	特別な支援が必要な生徒の進学に関する情報が欲しい
	特別な支援が必要な生徒の就職に関する情報が欲しい
	特別な支援が必要な生徒の転学に関する情報が欲しい
	特別な支援が必要な生徒の保護者に向けた支援について相談したい
	特別な支援が必要な生徒の保護者から受けた相談に答えるための情報が欲しい
	職員を対象とした研修の講師に来て欲しい
	生徒に障害等の理解促進の授業をして欲しい
	特別な支援が必要な生徒の自己理解を促すためのノウハウが知りたい
	特別な支援が必要な生徒の様子を見に来て欲しい
	関係機関の紹介や橋渡しをして欲しい
	交流及び共同学習を実施したい
	その他（ ）

	特別支援学校との連携を考えていない
--	-------------------

62、アンケートに回答するにあたり、貴課程内にて御協力いただいた方について該当する項目に○をつけてください。(複数回答可)

	校長		生徒指導主事
	副校長		進路指導主事
	教頭		保健主事
	教務主任		養護教諭
	特別支援教育コーディネーター		教育相談
	学年主任		スクールカウンセラー
	学級担任		スクールソーシャルワーカー
	学級副担任		学校支援心理アドバイザー
	教科担当		その他
	部活動顧問又は副顧問		()

質問は以上になります。お忙しい中、ご協力いただきありがとうございました。

高等学校の学校づくりにおける特別支援学校との連携
—高等学校の校内支援体制づくりに焦点を当てて—

インタビュー項目

対象：静岡県全域の公立高等学校の特別支援教育コーディネーター

時期：令和元年 9 月～12 月

方法：半構造化面接

時間：約 45 分

1、特別支援学校との連携について

- ・きっかけ
- ・連携に至るまでの流れ（関わった人など）
- ・連携の内容
- ・手段
- ・継続性
- ・校内での具体的な変化（校内支援体制を中心に）

2、特別支援学校を除く外部機関との連携について

- ・きっかけ
- ・連携に至るまでの流れ（関わった人など）
- ・連携の内容
- ・手段
- ・継続性
- ・校内での具体的な変化（校内支援体制を中心に）

3、その他

- ・質問紙調査の結果から伺いたいこと

Ⅲ．横須賀市

校内の教育支援体制のさらなる充実に向けた方策の検討

1. 背景と目的

共生社会の形成に向けて、教育の分野では、特別支援教育の推進を通して、インクルーシブ教育システムの構築が進められている。

特別支援教育において大切な視点は、児童生徒一人一人の障害の状態等により、学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意し、個々の児童生徒の課題に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことである。

横須賀市教育委員会では、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、平成 26 年度に前後期 8 年間を見据えた「横須賀市支援教育推進プラン」を策定し、子ども一人一人の教育的ニーズに的確に応える指導を提供する多様で柔軟な仕組みづくりを進めている。

そこで、各学校においては、校長のリーダーシップの下、学校がチームとして機能すること、支援教育に関する校内委員会、支援教育コーディネーターによって、校内体制の確立等を進めることで、支援教育の推進を図っているところである。

一方で、横須賀市の各学校は、様々な課題が複雑化・困難化しており、その対応が求められている。

これらを踏まえ、横須賀市教育委員会では、各学校における支援教育の推進に係る取組として、校内の教育支援体制をより充実させ、課題に対応し、児童生徒一人一人に対して適切な指導が実現できる多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりを推進することとした。

本研究では、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりに向け、校内の教育支援体制について、各学校における取組の現状、工夫点を明らかにし、校内の教育支援体制のさらなる充実に向けた方策を検討することを目的とした。

平成 30 年度は、質問紙調査と訪問調査を実施し、その調査結果をまとめ、横須賀市における校内の支援体制について、現状をまとめた上で、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりに必要なことをまとめることとした。

この平成 30 年度に行った調査において、市内の支援教育コーディネーターは、特別支援教育にかかる研修のニーズが高いことが明らかになった。このことから、令和元年度の研究では、研修を対象とすることとした。訪問調査の結果を受けて、校内の教育支援体制のさらなる充実には、個々の実態に応じた適切な支援が授業の中で生かされる必要があると考え、研修の中でもより具体的な研修の場である授業研究に焦点を当てる必要があると考えた。

この経緯を踏まえ、令和元年度の研究では、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業の在り方をまとめることを目的とすることとした。

この授業研究の積み重ねが、研究・研修の充実につながり、学校づくりの重要な要素となるものと考えている。

2. 方法

(1) 平成 30 年度の実施方法

1) 質問紙調査

横須賀市の小・中学校における校内の教育支援体制に関する現状と工夫点について明らかにすることを目的として、横須賀市小・中学校 69 校の支援教育コーディネーターを対象に質問紙調査を行った。

2) 訪問調査

質問紙調査の結果から多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりについて特徴のある取組をしている学校を抽出し、訪問調査の同意の得られた横須賀市の小・中学校（各 3 校）を対象にした。校内の教育支援体制の充実に向け、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりについて必要なことを明らかにすることを目的として、学校づくりデザインマップ（試案）の内容をもとに質問項目を選定し、訪問調査を行った。

3) 結果のまとめ

質問紙調査と訪問調査の結果をまとめ、横須賀市における校内の支援体制について、現状について整理した上で、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりに必要なことについてまとめた。

(2) 令和元年度の実施方法

1) 質問紙調査

平成 30 年度と同様に、横須賀市の小・中学校における校内の教育支援体制に関する現状と工夫点について明らかにすることを目的として、横須賀市小・中学校 69 校の支援教育コーディネーターを対象に質問紙調査を行った。

なお、質問紙は、平成 30 年度の回答と比較できるように改良した令和元年度版を使用した。（資料参照）

2) 研究授業

平成 30 年度の質問紙調査と訪問調査の結果及び令和元年度の質問紙調査の結果を受けて、研修の中でも校内の教育支援体制のさらなる充実には、個々の実態に応じた適切な支援が授業の中で生かされる必要があると考え、より具体的な研修の場である研究授業に焦点を当てることとした。

研究授業の情報から多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業づくりの取組を収集し、まとめ、ガイドラインを作成することを目的とした。

多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりについて特徴のある取組をしている学校を抽出し、市内の公立小学校 2 校、中学校 2 校の教員を研究授業の対象とした。

3) 結果のまとめ

調査結果をまとめ、横須賀市における校内の支援体制について、現状をまとめた上で、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業づくりのためのガイドラインの提案を行った。

3. 平成 30 年度の結果

(1) 質問紙調査

1) 質問紙調査の目的

横須賀市の小・中学校における校内の教育支援体制に関する現状と工夫点について明らかにすることを目的とした。

2) 質問紙調査の方法

横須賀市小・中学校 69 校の支援教育コーディネーターを対象に質問紙調査を行った。

3) 質問紙調査の結果

小学校では、「担任や関係職員は、相談員・SC・SSW 等を活用し、児童生徒への支援に生かしている。」、「担任や関係職員は、支援が必要な児童生徒について、前籍校（園）や進路先と情報交換を行っている。」、「学校は、校内委員会を運営計画に位置付け、定期的あるいは必要に応じて開催している。」、「校内には、教員同士が協力して支援するという風土がある。」の平均点が高かった。

また、小学校では、「校内では、Q-U 等のアセスメントの結果を人間関係づくりや学級経営に生かしている。（未然防止の視点をもっている）」、「全教職員は、それぞれの関係機関の役割や適切な利用の仕方を理解している。」、「学校は、横須賀市ならではの地域資源を把握し、活用している。」、「コーディネーターが中心となり、支援教育に関する研修会等を企画運営している。」の平均点が低かった。

中学校では、「学校は、校内委員会を運営計画に位置付け、定期的あるいは必要に応じて開催している。」、「管理職やコーディネーター等は、関係機関に校内の見立てを伝え支援の役割を分担する等の連携を図る役割を担っている。」、「担任や関係職員は、相談員・SC・SSW 等を活用し、児童生徒への支援に生かしている。」、「校内には、教員同士が協力して支援するという風土がある。」の平均点が高かった。

また、中学校では、「担任やコーディネーターは、保護者と『本人・保護者と共につくる支援シート』を定期的に評価し、見直しや修正を行っている。」、「学校では、コーディネーターが中心となり、各種ファイルを定期的に点検し、見直しや修正を行っている。」、「全教職員は、それぞれの関係機関の役割や適切な利用の仕方を理解している。」、「コーディネーターが中心となり、支援教育に関する研修会等を企画運営している。」の平均点が低かった。

4) 質問紙調査のまとめ

多職種との連携を進めるとともに、校内の教職員がチームとして組織的に対応していると認識している状況が明らかとなった。

一方で、データに基づいた現状把握を踏まえた上での予防的対応について課題があること、教職員が関係機関の役割や適切な利用の仕方について十分に理解し、活用できていないと認識している状況が明らかとなった。

また、校内の教育支援体制を充実する上で、校内での支援教育に関する研修会等が十分でないのではないかと認識していることが明らかとなった。

（２）訪問調査

１）訪問調査の目的

校内の教育支援体制の充実に向け、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりについて必要なことを明らかにすることを目的とした。

２）訪問調査の方法

平成 30 年度の質問紙調査の結果から、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりについて特徴のある取組をしている学校を抽出し、訪問調査の同意の得られた以下の横須賀市の小・中学校、各 3 校を対象とした。

- ① A 中学校 平成 30 年 10 月 10 日訪問
- ② B 小学校 平成 30 年 11 月 8 日訪問
- ③ C 中学校 平成 30 年 11 月 14 日訪問
- ④ D 小学校 平成 30 年 12 月 12 日訪問
- ⑤ E 小学校 平成 30 年 12 月 19 日訪問
- ⑥ F 中学校 平成 31 年 1 月 24 日訪問

３）訪問調査の結果

① A 中学校

（ア）学校の現状

- ・学区において、神社を中心に町内会の活動が活発に行われており、一体感がある。学校との連携は、良好である。
- ・比較的、経済的に豊かな家庭が多い。
- ・保護者は、授業参観への参加率が高く、学校教育に対する関心が高く、全般的に協力的である。
- ・生徒は、全般に落ち着いており、授業に意欲的に参加している。
- ・これまで不登校が多かったが、校長の赴任後の改革を経て、その数が減少している。

（イ）学校全体を支える仕組み

- ・校長の示したミッション・ビジョンが学校生活の中で浸透するように、目標を単純化し、明確化している。

- ・具体的には、「相手を慮る気持ち」、「知らないために気づかないことがあることに気づくこと」、「手立てを見つける力を身につけること」等を意識することを促し、学校全体へ浸透してきている。
- ・情報や課題の共有を図るため、すべての教員がデータにアクセスできるように工夫している。
- ・校内の仕組みが組織的に効率よく機能するようにしている。
- ・生徒の実態把握や保護者対応の方法について教員の中で共通理解を図っている。

（ウ）子どもの学びを支える仕組み

- ・落ち着いた学習環境、学校生活を送るために、教職員が同一の指導を継続的に行っている。
- ・小学校との引き継ぎを綿密に行っている。特に学習規律についての学びを小学校との協働で行っている。
- ・T Tの効果的な活用を模索している。
- ・定着に時間がかかる子どもに対して、フォローしようとするだけでなく、定着の早い子どもへの発展的な学習対応も行っている。
- ・子どもの評価については、研究の中で出している。月1回の教科会で各教科において授業進度、評価について確認を行っている。また、同時に次年度用の単元計画案を作成している。
- ・生徒が、どういう自分になりたいのか、どのくらい近づいたのかを自己評価するようにしている。そのことをもとに個人面談を行っている。個人面談に困っていることや悩み事を出してもらうようにしている。
- ・学習指導要領と関連づけながら授業の質を上げていく、答えを導き出すプロセスを大切にしたい探求できる授業の工夫改善をしている。

②B 小学校

（ア）学校の現状

- ・学区において、古い町と新しい町が共存している。学校との連携は、良好である。
- ・比較的、経済的に豊かな家庭が多い。
- ・保護者は、学校教育に対する関心が高く、全般的に協力的である。一方で、学校への要望も多い。
- ・児童は、全般に落ち着いている。
- ・特別支援学級の在籍児童数が増加傾向にある。

（イ）学校全体を支える仕組み

- ・経験の浅い教員が多く、ベテランの先生のノウハウを伝えていく必要がある。研修を活

用しているが、それだけでは十分でないので実践の中で覚えていくことが多い。教員が職員室でささいなことでも共有できるような話し合う文化を醸成してきた。

- ・担任は、支援教育の充実を図りながらも、学習保障を行っていくプレッシャーもあり、担任のストレスは相当なものであると認識している。担任が出すヘルプを見逃さないようにし、学校全体で対応していくようにしている。

- ・学校全体で対応していくため、校長も教員間の話し合いの輪に入っている。職員室内で様々な話が飛び交っており、教職員も校長も教員の個々の困っていることが分かり、共有し、対応している。必要に応じて校内委員会を設定するなどの取組につなげている。

（ウ）子どもの学びを支える仕組み

- ・授業の充実に向けて、教職員の研修は自発的に行われている。授業研究を観に行けるようにしている。また、研究指定校となっており、自発的に作成した指導案を配るなど、積極的に行われている。

- ・支援の必要な子ども（例えば、飛び跳ねている）がいる際に、その保護者が協力してくれないケースもある。周りの子どもの保護者の理解が進んでいない状況もある。懇談会等を通して困っていることを聞き出し、療育相談センターへつないでいる状況もある。

- ・子どもの様子が成長に伴い変わってくることを踏まえ、個別の教育支援計画を活用し、指導の充実につなげている。

③C 中学校

（ア）学校の現状

- ・学区において、古くから住んでいる住民が多いため、地域との関係が深く、学校と地域の連携は、良好である。

- ・就学援助を受けている家庭が多い。

- ・保護者は、学校教育に対する関心が高くない。家庭からのクレームはほとんどない。

- ・家庭での言葉のやり取りや読書量が少ないことが、生徒の語彙の量の少なさにつながっているのではないかと考えられる。

- ・習い事をさせる家庭があまり多くない。

- ・昔から不登校がほとんどない。

（イ）学校全体を支える仕組み

- ・ほとんどの児童が、小学校から中学校に進学してくる状況があることから、小・中学校が連携して一貫した指導ができるよう、校内研究を小・中学校が合同で行っており、相互に授業を見合う体制を整えている。このことで、小・中学校で授業のやり方のギャップを埋められるよう努力している。

- ・経験の浅い教職員が多く、実際の場面をもとに、OJTで学んでいく。折に触れて学ん

でいくことを大事にしている。教職員が一丸となって取り組んでいる。

- ・障害のある生徒だけでなく、個々の特性に応じて指導方法を適切にしようとトライしている。教員一人一人が生徒のことを自分のこととして取り組めるようにしている。
- ・管理職が、意図的に大きな声で話し、学校の課題やその解決策を共有することにつながっている。

（ウ）子どもの学びを支える仕組み

- ・小学校と約束事をそろえている。
- ・支援が必要な子どもに対して、教職員みんなで少しずつ関わっている。
- ・個別指導に対応できるようにしており、実施にあたり保護者への対応も行っている。学習支援員が、支援の記録を蓄積する仕組みとなっている。記録は校長に伝えられる。
- ・個別指導の記録を作成し、個別に対応できるようにしている。
- ・子どもを支援の状況に応じて三層に分けており、二次的支援が必要な子どもへの対応として、放課後指導（「寺子屋」）を行っている。
- ・スクリーニングテスト（「新入生歓迎テスト」）を行い、支援が必要な子どもの状況を把握している。採点は、学年職員で行い、全校で情報を共有している。
- ・学習面での課題がある子どもが多い実態を踏まえ、国語、数学の基礎的な学習の定着を図ること、授業に落ち着いて取り組めるようにすることを目的に、朝の時間を利用し、全校で、文章の視写や簡単な計算問題を解く取組を行っている。

④D 小学校

（ア）学校の現状

- ・学区において、神社を中心に町内会の活動が活発に行われており、一体感がある。学校との連携は、良好である。また、地域のリソースが豊富であり、関係機関との連携が良好である。
- ・比較的、経済的に豊かな家庭が多い。
- ・保護者は、学校教育に対する関心が高いが、学校への要望等は少なく、全般的に協力的である。保護者を交えた会議にも協力的に参加している。
- ・児童は、全般に落ち着いている。
- ・児童数は、市内では、中規模の状況である。
- ・特別支援学級の在籍児童数が急激に増加しており、来年度は、教室が不足する事態になることが予測されている。

（イ）学校全体を支える仕組み

- ・巡回相談、福祉機関の活用等を進めており、地域と連携して対応している。
- ・校内の課題解決に対して、教員がチームで対応するとともに保護者の参加がある。特に

特別支援教育にかかる課題に対しては、支援教育コーディネーターを活用して、ネットワークをつくり、対応できるようにしている。

- ・また、地域の機関の取組として、学童保育を行っている機関等との連絡協議会を行い、連携を密に行っている。

- ・小中一貫の取組を進めており、研究内容や研修の共有化を図っている。

(ウ) 子どもの学びを支える仕組み

- ・学習面、生活面を支援するために配置された教員を活用している。

- ・以前、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりを研究しており、その際にできたチェックリストを活用して、だれにでもわかりやすい授業づくりを進めている。

- ・多くの支援が必要な児童の行動面の実態把握に関しては、行動を観察することで行っている。必要に応じて、スクールカウンセラーを活用して、詳細な実態把握ができるようにしている。

- ・学校は、全体的に落ち着いているが、特定の学年が落ち着かない状況があるため、この学年においては、交流及び共同学習の在り方を模索している。

- ・交流及び共同学習では、クラスに複数の児童が入る時と入らない時があることで、通常の学級の児童の落ち着きがなくなる傾向があり、母体である通常の学級が落ち着いていることが条件となる。

- ・学年の落ち着きは、1年生からの積み重ねであり、しっかりと育てていく積み重ねが必要となる。規律が整わないと行動面での課題が顕在化することとなり、特に学習が難しくなる高学年でそれが顕著に現れる。

- ・多くの支援が必要な児童に、個別の支援を行っている。このような児童の場合、行動面での課題に対応する職員との連携を図っている。また、学習面では、放課後指導を行い、苦手な部分を習得する際に時間をかけて行えるようにしている。

- ・児童の居場所として、通常の学級だけでは十分でない場合には、特別支援学級が居場所となるケースもある。このことを十分に理解する必要がある。

⑤ E 小学校

(ア) 学校の現状

- ・経済的な理由により生活が厳しい家庭が多い。

- ・市全体から見ると比較的欠席者が多い。保護者の登校についての熱意が薄いことが要因の一つとなっているのではないかと。また、登校渋りが多い。その後、復帰する児童もいるが、市の相談機関を活用するケースも多い。

- ・保護者全体では、授業参観等の参加が多いものの、保護者会への参加は積極的ではない。一方では、過去に子どもが在籍していた保護者が、授業に積極的に教材提供するなどの取組が継続している。

・特定の学年において、落ち着かない状況が見られたが現在は、収束し、落ち着いている。
ただし、油断はできない状況であり、対応がルーズになると崩れるのは早いことが予想されるため注意が必要と考えている。

・地域とのつながりが密であり、地域の方々は、学校へ熱心に貢献している。学校の教育活動や施設環境の整備などでボランティアの参加が多く、町内会の対応は熱く、自発的に地域の児童を守ろうとする熱意がある。

(イ) 学校全体を支える仕組み

・放課後の時間は、非常に少ないため、職員会議などの会議や研修などは、効率的に行っている。どの学校でも同様であると考えられるが、授業準備に時間が割けるように配慮しているものの、教員の時間外労働によって質を担保している状況である。

・意思決定のシステムを整理し、総括教諭などのスクールリーダーを中心にして組織的に取り組んでいる。

・特別支援教育に関することについては、支援教育コーディネーターを2人配置し、取り組んでいる。

・個別の指導計画、個別の教育支援計画については、年度初めに作成、確認し、ケース会議の際に生かしている。ケース会議の記録を書面に残して活用している。

・スクールソーシャルワーカーとも連携しながら取り組むケースもある。

・児童に気になる点がある場合について、必要に応じて教員のグループで話し合いをして解決するようにしている。さらに多くの支援が必要と考えられる場合においては、校外の相談にかかる専門的な支援を担当している教員やスクールカウンセラーに見立てをしてもらうようにしている。

・多くの支援が必要な児童において、居場所に配慮しながら対応をしている。児童の状況によっては、特別支援学級において、学習をするなどの配慮をしている。

・教職員の研修は、年4～5回行っている。座学では伝えられない技の伝達ができるように学年の打ち合わせを総括教諭が中心になって行っている。

(ウ) 子どもの学びを支える仕組み

・多くの支援が必要な児童に対しては、個別指導を行っている。

・学習面、生活面を支援するために配置された教員を活用している。

・子どもの指導において、何気ない先生同士の会話により、子どもの変化に気づき、その情報を共有化し、次の指導に生かせるようにしている。子どもの変化については、データに残して、変化を追っていくようにしている。

⑥ F 中学校

(ア) 学校の現状

- ・外国につながるのある生徒が多く在籍している。
- ・生徒は、現在、全般に落ち着いているが、行動面で課題のある生徒も在籍している。また、全般に学力が高い生徒もいるが、学習についていけない生徒もあり、学力面では、幅が広い。
- ・生徒数が増加しており、今後市内で最も規模の大きな学校となる予定である。
- ・保護者との連携において、研修を合同で行う等の活動を行っている。保護者からは、安心感を得られたとの感想があった。何かあれば協力していただくような関係が構築されている。
- ・地域との連携は、教員の負担を考慮して、限定的に行っており、程よい距離感を維持している。近隣の大学等とインターンシップをお願いしている。また、地域においては、独自の取組として、外国につながるのある生徒への勉強会を行っている。

(イ) 学校全体を支える仕組み

- ・特別支援教育の担当者、生徒指導主任、学年主任、支援教育コーディネーター等のスクールリーダーが連携し、学校全体で課題解決にあたっている。特別支援教育の関連することについては、支援教育コーディネーターが中心となり、対応を行っている。
- ・一方で、全ての教員に特別支援教育の考え方や三層による考え方は徹底されているとは言えず、温度差がある。
- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画は、特別支援学級を中心に整備されており、校内委員会で検討された事項は、職員会議にて周知されている。
- ・外国につながるのある生徒の支援については、個別の計画に基づき、日本語指導を中心としながら対応が行われている。
- ・情報の伝達を主眼とした研修では、職員会議を活用するなどして、日常的に研修ができるようにしている。講師を指導主事等に依頼し、実施している。また、実際に起きた課題を解決する場自体をOJTの場面と位置づけ、教頭等のスクールリーダーと協働しながら課題解決に取り組んでいる。
- ・関係機関との連携では、巡回相談、教育センターの活用や特別支援学校のセンター的機能の活用等が行われており、連携した取組が充実している。

(ウ) 子どもの学びを支える仕組み

- ・多くの支援が必要な子どもに対して個別指導や放課後の指導を行っている。
- ・学習面、生活面を支援するために配置された教員を活用している。
- ・校内の研究を踏まえた上で、教室内の環境を整えている。学校全体で統一されている。
- ・支援が必要な子どもへの具体的な支援の方法は、個々の教員に任されている部分が多い

ため、今後、支援方法について徹底していくことが求められている。

- ・国語、数学において、スクリーニングテストを行っており、現状の把握をしている。テスト結果の活用は、今後の課題である。

- ・教員が個々に取り組んでいることが、全ての子どもに有効に機能しているケースが多々あるが、それを意識して行っているケースは少なく、個々の取組に留まっている。今後、良い事例を集め、具体的に見える化し、共有化すること、徹底することが求められている。

- ・時間や空間等を視覚的に分かりやすくするような環境整備を積極的行っており、全校に浸透させている。

- ・特別支援学級に在籍している子どもにおいては、個々の学習の状況、希望等に照らして、最適な時間割が編成できるようにしており、交流及び共同学習を活発に行っている。

3) 訪問調査のまとめ

訪問調査では、横須賀市における校内の教育支援体制について、学校により地域の実情を踏まえ、様々な工夫をしている現状が明らかになった。

校内の教育支援体制の充実に向けて、学校全体を支える仕組みとして、校内研究を通して授業の質を向上させること、教員経験の差がある教員集団の中で授業を中心にして教員間で高め合うこと、関係機関や地域と連携すること等が工夫として示された。

校内の教育支援体制の充実に向けて、子どもの学びを支える仕組みとして、支援が必要な子どもに対して個別の支援を進めていること、授業においてルールを明確にしたり、視覚情報を整理するなどの環境整備をしたりする等して、全ての子どもの学びが保障される授業に関すること、子どもの変化に気づき教員間で共有したりすること等が工夫として示されていた。

(3) 平成 30 年度のまとめと次年度の取組に向けて

質問紙調査にあるように、多職種との連携を進めるとともに、校内の教職員がチームとして組織的に対応している状況が、訪問調査でも明らかとなった。

質問紙調査では、データに基づいた現状把握を踏まえた上での予防的対応について課題があったものの、訪問調査を行った学校においては、この点について、丁寧に取り組まれていることが分かった。

また、訪問調査では、横須賀市における校内の教育支援体制について、学校により地域の実情を踏まえ、様々な工夫をしている現状が明らかになった。

一方で、質問紙調査では、校内での支援教育に関する研修会等が十分でないのではないかと認識していることが明らかとなったが、訪問調査では、先進的に取り組んでいる学校では、OJTによって実際の場面に対応することで研修を進めている状況が明らかとなった。

この結果を踏まえると、特別支援教育にかかる研修は、知識を得るための座学による研

修だけでは十分ではなく、実際の授業の場面を通して研修を行うことがより有効であると考えに至った。

また、授業研究を通して、教員間で授業の質を上げることをテコとすると学校づくりが進んでいくものと考えられた。

このことから、令和元年度の研究では、研修の中でも校内の教育支援体制のさらなる充実には、個々の実態に応じた適切な支援が授業の中で生かされる必要があると考え、より具体的な研修の場である授業研究に焦点を当てることとした。

令和元年度は、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業の在り方をまとめることを目的とすることとした。

この授業研究の積み重ねが、研究・研修の充実につながり、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりの重要な要素となるものと考えている。

4. 令和元年度の結果

(1) 質問紙調査

1) 質問紙調査の目的

横須賀市の小・中学校における校内の教育支援体制に関する現状と工夫点について明らかにすることを目的とした。

2) 質問紙調査の方法

横須賀市小・中学校 69 校の支援教育コーディネーターを対象に質問紙調査を行った。

平成 30 年度の質問紙調査の実施以降、支援教育コーディネーター連絡会においては、自校の現在の課題と成果、現在までの進捗状況を確認する機会を 3 回設けた。常に、学校の状況を把握しながら取り組むべきことを確認するように働きかけた。

また、質問紙については、平成 30 年度と比較しながら回答し、視覚的に把握できるように改良を加えて使用した。

3) 質問紙調査の結果

小学校では、「学校は、校内委員会を運営計画に位置付け、定期的あるいは必要に応じて開催している。」、「校内には、教員同士が協力して支援するという風土がある。」、「コーディネーターは、支援の必要な児童生徒の情報を収集し、ケース会議等の企画・運営を行っている。」、「担任や関係職員は、児童生徒の配慮すべきことを共有し、引き継ぎを行い、次に繋げている。」、「担任や関係職員は、支援が必要な児童生徒について、前籍校（園）や進路先と情報交換を行っている。」の項目において昨年度と同様に、平均点が高かった。また、昨年度より 0.2～0.3 ポイント上昇した。

また、小学校では、「校内では、Q－U等のアセスメントの結果を人間関係づくりや

学級経営に生かしている。（未然防止の視点をもっている）」、「全教職員は、それぞれの関係機関の役割や適切な利用の仕方を理解している。」、「校内では、リソース（資源）が確保され、それを全教職員が把握している。」の項目においては、昨年度より 0.2～0.3 ポイント平均点が上昇したものの低かった。

中学校では、「学校は、校内委員会を運営計画に位置付け、定期的あるいは必要に応じて開催している。」、「管理職やコーディネーター等は、関係機関に校内的見立てを伝え支援の役割を分担する等の連携を図る役割を担っている。」の項目において昨年度と同様に、平均点が高かった。また、「校内には、教員同士が協力して支援するという風土がある。」、「担任や関係職員は、児童生徒の配慮すべきことを共有し、引き継ぎを行い、次に繋げている。」、「担任や関係職員は、相談員・SC・SSW等を活用し、児童生徒への支援に生かしている。」の項目においては、昨年度より 0.2～0.3 ポイント平均点が上昇した。

また、中学校では、「担任やコーディネーターは、保護者と『本人・保護者と共につくる支援シート』を定期的に評価し、見直しや修正を行っている。」、「学校では、コーディネーターが中心となり、各種ファイルを定期的に点検し、見直しや修正を行っている。」、「コーディネーターが中心となり、支援教育に関する研修会等を企画運営している。」の項目においては、昨年度より 0.2～0.3 ポイント平均点が上昇したものの低かった。

4) 質問紙調査のまとめ

支援教育コーディネーターの連絡会では、各学校の現在の進捗状況や成果と課題、そして、これから取り組むべきことを整理する場を昨年度の2月と、今年度の4月、7月に設けたことで、支援教育コーディネーターが重点を置いて進めていくべき業務が明確になり、焦点化して校内支援体制の整備を進めることができた。そのため、質問紙調査の結果は、昨年度と比べると 0.1～0.2 ポイントではあるが上昇する項目が増えた。

支援教育コーディネーターから見て、相談員やスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等の活用が進み、校内の教職員がチームとして組織的に対応していると認識している状況が明らかとなった。

一方で、客観的な指標に基づいた現状分析を踏まえた上での予防的対応については、依然として課題があることや、関係機関の役割や適切な利用の仕方についても課題と認識している状況である。

支援教育に関する校内研修についても、さらなる充実が必要であると認識していることが明らかとなった。

今後に向けて、各学校のニーズがそれぞれ異なることから、各学校において、どのくらい教職員間での同僚性や協働性が高まっているか、ケース会議の必要性はあるか、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの見立てをどう支援に活かしていくか等、「学校づくりデザインマップ」等の指標に照らし、指標に示した目標のどの位置に到達し、

次の段階で何をしていくべきなのか、どんな学校にしていきたいのかを学校として明らかにすることが必要となる。

（２）研究授業

１）研究授業の目的

平成 30 年度の質問紙調査と訪問調査の結果及び令和元年度の質問紙調査の結果を受けて、研修の中でも校内の教育支援体制のさらなる充実には、個々の実態に応じた適切な支援が授業の中で生かされる必要があると考え、より具体的な研修の場である研究授業に焦点を当てることとした。

研究授業の情報から多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業づくりの取組を収集し、まとめ、ガイドラインを作成することを目的とした。

２）研究授業の方法

多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくりについて特徴のある取組をしている学校を抽出し、市内の公立小学校 2 校、中学校 2 校の教員を対象とした。

また、中学校の指導案検討や研究授業では、教科の専門性が必要なことから、可能な限り横須賀市教育委員会の教科担当の指導主事の同席をお願いした。

小学校 2 校、中学校 2 校で、以下の 9 つの授業について、授業検討会及び研究授業を実施した。

- | | | | |
|---------|----------|----------------|-------------------------------|
| ① A 中学校 | 2 年英語科 | 令和元年 6 月 24 日 | 「Unit3-1 不定詞の副詞的用法」 |
| ② F 中学校 | 3 年国語科 | 令和元年 6 月 27 日 | 「古典 『おくのほそ道』」 |
| ③ F 中学校 | 2 年数学科 | 令和元年 7 月 9 日 | 「連立方程式」 |
| ④ F 中学校 | 2 年保健体育科 | 令和元年 7 月 9 日 | 「水泳」（平泳ぎ） |
| ⑤ F 中学校 | 1 年保健体育科 | 令和元年 9 月 25 日 | 「体づくり運動」（体ほぐしの運動） |
| ⑥ F 中学校 | 1 年英語科 | 令和元年 9 月 25 日 | 「Unit5-2 形容詞」 |
| ⑦ F 中学校 | 1 年数学科 | 令和元年 9 月 25 日 | 「一次方程式」 |
| ⑧ G 小学校 | 1 年算数科 | 令和元年 11 月 25 日 | 「ひきざん（２）」 |
| ⑨ D 小学校 | 6 年算数科 | 令和元年 12 月 11 日 | 「拡大図と縮図」（同じ指導案で複数の担任が授業を行った。） |

なお、授業の前後に、授業者 10 名に対して、意識調査を行い、指導案検討及び研究授業によって、多様な子どもに対応した授業、研修が実際の指導や支援に活かされているか、研修の機会が教員の学びの場になっているかの観点で担任の教員に変化が生じたかを明らかにした。

３）研究授業に向けての指導案検討会

指導案検討会を行う前に、授業者を対象に以下の情報提供を行い、これを踏まえて、指導案検討会では、指導案をもとに協議を行った。

指導案検討会を行う前の情報提供では、「多層的な支援システム（MTSS：Multi-Tiered System of Supports の略）」や「学びのユニバーサルデザイン（UDL：Universal Design for Learning の略）」の考えについて学ぶ研修を行った。

UDLは、米国の教育機関 Center for Applied Special Technology(CAST)がその開発を担い、「UDLガイドライン」やその関連資料が日本語に翻訳され公開されている。（金子・バーンズ亀山.2011）子どもたちの学習には、一人一人の脳のつくりの違い、認知機能が大きく影響している。よって、子どもたちの学び方にも、得意な方法と苦手な方法があるのは当然のことであり、一人一人の脳の違いに着目した上で、その子の学び方に応じて様々なオプションを提供していくという考え方である。

実際の指導案検討会では、教科において付けたい力を明確にし、教科の専門性の視点に加え、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障するための視点から検討を行った。

「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための視点」として、提示したのは、表 3Ⅲ－1 と学習指導要領解説の抜粋である。

表 3Ⅲ－1 多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障する授業のための視点

大項目	小項目
多様な教育的ニーズのある 子どもの学びを保障する授 業のための準備	☐ ルールの明確化 ☐ 居心地の良い雰囲気 ☐ 子どもの自発的な活動
授業全体の観点	☐ 全体的な指導、補足的な指導、集中的な指導の展開 ☐ 多様な方法での発信や受信、取り組み方 ☐ 全体指導、グループ学習等の適切な組合せ
前時の振り返りや基礎的な 内容の復習	☐ すべての子どもが解ける問題の設定 ☐ 子どもが授業に集中して取り組める課題の設定
授業の中心	☐ つまずきやすい部分への支援方法の明確化 ☐ すべての子どもが授業のねらいを達成できる工夫
発展的な課題	☐ 理解の状況に応じたチャレンジのある課題 ☐ 多様な課題から子どもが選択する

表 3Ⅲ－1 に加えて、小学校及び中学校学習指導要領解説の各教科・領域編において、各教科等における学習上の困難さに応じた指導の工夫の例が示されていることからこれを一覧表にして、冊子にまとめたものも提示した。

指導案検討の協議では、表 3Ⅲ－1 の項目をもとに本時のねらいが適切かどうか注目にすること、そのねらいを達成することが難しい児童生徒への支援を明確にすることを促した。必要に応じて、座席表を使って、検討した。

また、小学校及び中学校学習指導要領解説の総則編及び各教科編には、「各学校におい

て指導計画を作成するに当たり、各教科等の目標と指導内容の関連を十分研究し、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、まとめ方などを工夫したり、内容の重要度や児童の学習の実態に応じてその取扱いに軽重を加えたりして、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導を行うことができるように配慮する」ことが示されているが、本研究では、校内研究授業として取り上げる 1 単位時間の授業における指導案の検討を行うこととした。

4) 研究授業の結果

① A 中学校 2 年英語科

(ア) 単元名

- ・「Unit3-1 不定詞の副詞的用法」

(イ) 本時のめあて

- ・「なぜ～するか」、と言えるようになる。

(ウ) 多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・何ができていて、何ができていないのかを座席表を活用して学習の状況を確認した。
(実態把握を丁寧に行った。)

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習

- ・これまでに習った英単語をペアで伝え合う。

○授業の中心

- ・聞かれていることを自分で考え、出てきた答えをリピートすることで、不定詞の副詞的用法の使い方に少しずつ慣れる。
- ・パワーポイントの映像を見ながら、英文と状況に関連付けられるようにする。
- ・自分で考えた不定詞の文を、ゲーム形式で、3 人に質問し答える場面を作る。(繰り返し会話し、定着を図る)

○発展的な課題

- ・『to go』やそれ以外『to +○』を使って英作文を作る。

(エ) 研究協議より

○実態把握

- ・他の教員の意見を聞くと、一人では見えてこなかった子どもの特性が見えた。(情報交換が大切である。)

- ・配慮の必要な子どもは、教科によって異なることを共通理解した。

○授業のねらいの提示

・本時の授業で「何を、どこまで」わかればよいのか、ゴールを明確にすることが大切である。

○ペア活動

・個々の活動とペア活動等を取り入れることで、協働して取り組んだり、他者の考えを聞き、理解を深めたりすることができた。

○ICT（プレゼンテーションソフト）を活用した視覚的な提示

・映像を見ながら、英文と状況を関連付けられるようにすることは有効だ。
・ICTを活用して英文を大きく提示することにより、教科の学習内容が視覚的に把握しやすくなり、子どもの興味・関心を高めることが可能になる。その際、「何を」「いつ」提示するのか、そして、提示した際に教師がどのように発問するかも重要となる。

○提示・説明の言葉の工夫

・教師の発問や説明は、短く簡単な言葉でわかりやすく話すことが大切である。

② F 中学校 3 年国語科

（ア）単元

・伝統文化に親しむ 「古典『おくのほそ道』」

（イ）本時のねらい

・当時の状況や作者の思いを捉え、古典の世界に親しむ。
・構成や表現の特徴とその効果について考える。

（ウ）多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障する授業のための準備

・ワークシートに番号（3年前-11）等を付けることにより、生徒にわかりやすく指示を出すことができる。机の上に置く物の統一。（ルールの特典化）
・日ごろから教師と子どもの人間関係づくりに努める。（居心地の良い雰囲気）

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習

・古典を音読する際は、準備として事前に全員で文の区切れ目に「横棒」を入れておき、すべての生徒が自信をもって読めるようにする。

○授業の中心

・古典で出てくる言葉や表現は、難しいので、意味を説明し、理解するための時間を取る。
・昔の旅のイメージを持たせるため、ワークシートを用いて、旅のルートを色ペンでなぞる等の活動を取り入れる。
・昔と今の旅を比較する際は、班活動を取り入れる。

（エ）研究協議より

○ルールの明確化

- ・ワークシートや机上に置く物が統一されており、安心して学べる環境が出来ていた。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習

- ・全員で音読をするため、前もって文の区切れ目に「横棒」を入れて活動をしておいたことで、すべての生徒が文のまとまりを意識して自信をもって読むことができた。

○授業の中心

- ・古典は、現代では聞き慣れない言葉が多数出てくるため、意味を説明する時間を設けたことで、内容を理解して読むことができた。
- ・旅のルートを色ペンでなぞる活動を取り入れたことで、昔の旅のイメージを持たせた。
- ・昔と今の旅を比較する際は、個々で考える時間を取った後に班活動を取り入れたことで、一人一人が自分の考えをもって話し合いに参加することができた。
- ・班活動を取り入れたことで、外国につながりのある生徒は、不安なところは友達に聞きいてワークシートに記入することができた。

③ F 中学校 2 年数学科

(ア) 単元

- ・「連立方程式」

(イ) 本時のねらい

- ・身のまわりの事象において、数量の関係から立式をすることができる。
- ・連立方程式を用いて課題解決ができる。

(ウ) 多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習

- ・身近にある事象（実際にある動物園の入園料金表）を提示し、課題のイメージを持たせる。

○授業の中心

- ・表を用いて情報を整理させる。

○発展的な課題

- ・活動にかかる時間に個人差が生まれるため、課題が早く終わった生徒は「ミニ先生」となり、課題の終わっていない生徒にポイントやヒント、アドバイスをするようにする。

(エ) 研究協議より

○本時の学習内容と日常生活や既習事項を関連づける

- ・導入は、日常の会話（雑談）から始め、動物園の話題が授業内容と関連付けられていたことでスムーズに内容に入って行けた。教材の問題設定場面がイメージしやすかった。

○学習の見通しを持つことができるようにする

・導入で動物園の話題からよいタイミングで、「本時のめあて」や「本時の学習活動」が提示されたため、一人一人が「何を学ぶか」を意識することができた。

○発展的な課題の設定

・配慮の必要な生徒だけではなく、理解の早い生徒への働きかけと必要性を認識した。理解の状況に応じたチャレンジのある課題の充実も考えていく。

④ F 中学校 2 年保健体育科

(ア) 単元

・「水泳」(平泳ぎ)

(イ) 本時のねらい

・平泳ぎのキックについての技能ポイントを説明できるようにする。
・平泳ぎの正しいキックの動きをできるようにする。

(ウ) 多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

・生徒の実態として、泳げない生徒が多い。半数近くいる。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習

・スキルアップドリルの導入をする。
・技能ポイントを声に出して言う場を設定する。
・技能ポイントを意識した実技の練習に取り組ませる。
・技能ポイントが確認できるようにプールサイドに視覚的な資料を提示しておく。

○授業の中心

・特に平泳ぎの泳法では、キックの動作が難しく、つまづくことが想定されるため、学習カードを活用して技能ポイントを示したり、泳法をマスターしている生徒とのペア活動を取り入れたりする。

・技能ポイントが確認できるように学習カードやプールサイドに視覚的な資料を提示しておく。

・必要に応じて教師が補助に入る。

○発展的な課題

・本時の終盤でリレーを行う。Cグループの生徒は、Aグループの生徒に補助をしてもらいながら泳ぐ。

・皆が達成感を味わえるルールにする。

○まとめ

・めあてに対する振り返りを行う。

- ・互いに平泳ぎのキックの技能ポイントを伝え合う場を設ける。

（エ）研究協議より

○実態把握

- ・生徒の実態として、泳げない生徒が多数いた。生徒の状況により、効果的に学習するための授業構成が変わってくることを確認した。

○ペア活動の活用

- ・Aグループ（安定したフォームで25m泳げる生徒）とCグループ（フォームもバラバラ、前に進むことも困難な生徒）をペアにすることで、Cグループの生徒の指導に生かした。

○学習の見通しを持つことができるようにする

- ・授業の冒頭に「本時のめあて」や「学習活動」をホワイトボードに書き、示しながら伝えることで、本時の授業で「何を学ぶか」が明確になり、主体的な活動につなげることができた。

○視覚的な教材の提示

- ・平泳ぎの泳法では、特にキックの動作が大切になるため、視覚的に技能ポイントが確認できるように視覚的な資料を提示した。そのことで、Cグループの生徒への手だてとなった。

○発展的な課題

- ・終盤でリレーを行った。Cグループの生徒は、Aグループの生徒に補助をしてもらうことで、皆が取り組める活動にできた。

○まとめ

- ・ペアでめあてに対する振り返りを行ったり、互いに平泳ぎのキックの技能ポイントを伝え合ったりすることができた。

⑤ F 中学校 1 年保健体育科

（ア）単元

- ・「体づくり運動」（体ほぐしの運動）

（イ）本時のねらい

- ・仲間と積極的に関わり合うことができるようにする。（態度）
- ・体づくり運動の意義について、理解したことを言ったり書きだしたりしている。（知識）

（ウ）多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・生徒の実態として、前向きな声かけが（知識）飛び交うクラスである。表現することに苦手意識をもつ女子生徒が多い。

○授業全体の観点

- ・「授業の流れ」を示し、安心して取り組めるようにする。
- ・身近な遊びや手軽にできる運動で興味関心を引き出す。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習をする

- ・気づきカードは、他の人と同じ内容を記入してもよいことを伝える。

○授業の中心

- ・必要に応じて教師が補助に入る。
- ・視覚や触覚などを利用して、身体の変化につながる言葉を引き出すようにする。

○発展的な課題

- ・気づきカードは、1回につき、何枚書いてもよいことにする。

○まとめ

- ・「本時のねらい」について、学習をしたことを中心に振り返りをする。

(エ) 研究協議より

○授業全体の観点

- ・「授業の流れ」を分かりやすく提示したことで、見通しが立ち、安心して取り組めた。
- ・これまでにやったことのある身近な遊びや手軽にできる運動を取り入れたことで、活動の見通しが立ち、興味関心をもって活動に取り組むことができた。

○前時の振り返りや基礎的な内容を復習する

- ・気づきカードは、他の生徒と同じことも書いてよいことを伝えていたため、書くことに抵抗のある生徒もスムーズに取り組めた。

○授業の中心

- ・教師が、多くの生徒の書いた言葉を読み上げ、生徒の活躍の場をつくっていた。
- ・模造紙を使用して生徒の書いた言葉を視覚化し、身体の変化につながる言葉を引き出す工夫をした。

○発展的な課題

- ・気づきカードは、1回につき、何枚書いてもよいことを伝えていたため、複数枚書く生徒もいた。

○まとめ

- ・学習の目標を焦点化し、「導入」「展開」「まとめ」に一貫性をもたせることができた。
- ・ねらいに沿った、振り返りができた。

⑥ F 中学校 1 年英語科

(ア) 単元

- ・「Unit-5-2 形容詞」

（イ）本時のねらい

- ・見たり聞いたりしたことについて考え、感想を言うことができる。

（ウ）多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・生徒の実態としては、前向きで落ち着いている。
- ・少人数クラスで、授業を実施する。
- ・話す・聴く・読む・書くの4技能をフル活用するようにする。

○授業全体の観点

- ・「授業の流れ」を黒板で確認する。
- ・ICT（プレゼンテーションソフト）を利用し、視覚化を心がける。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習をする

- ・導入では、「これスラ」を行う。（※「これスラ」とは、文法を使った会話慣らしのための台本）

形容詞を使った例文を読み、口慣らしをする。

- ・例文を読む際は、教師の発音を聞き、リピート→自分→ペアの順で取り組む。

○授業の中心

- ・プリントは、補助的なヒントを加えたものの裏面に印刷しておき、選択して使用させる。

○まとめ

- ・本時のめあてを振り返り、自己評価カードに記入する。

（エ）研究協議より

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・少人数制の授業であり、配慮の必要な生徒に対して、つまずきを想定した事前準備が、なされていた。
- ・生徒は、落ち着いて取り組むことができていた。

○授業全体の観点

- ・「授業の流れ」を黒板に提示し、確認することで、安心して取り組んでいた。
- ・ICTを有効利用し、指示の視覚化が図られた。
- ・プレゼンテーションソフトの画面は、文字の色にも配慮がされており、見やすく提示されていた。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習をする。

- ・前時の振り返りは、「これスラ」を行い、パターン化された内容であったため、全員が参加することができた。（リピート→自分→ペアの順で実施した）

○授業の中心

- ・プリントは、補助的なヒントを加えたものを裏面に印刷しておき、子どもに自分で状況

に合ったものを選択して使用させていた。

○まとめ

- ・毎時間、自己評価カードを記入し振り返ることができた。

⑦ F 中学校 1 年数学科

(ア) 単元

- ・「1 次方程式」

(イ) 本時のねらい

- ・比例式の意味及び比例式の解き方を理解し、簡単な比例式を書くことができる。

(ウ) 多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・生徒の実態として、全体的には、前向きに取り組める生徒が多い。発言する生徒が限られてしまうことが課題である。

○授業全体の観点

- ・ペア学習を活用積極的に取り入れる。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習をする

- ・小学校での学びを想起させる。（既習事項を生かす。）
- ・「 $300 \div 90$ 」は割り切れないため、割り切れる整数を用いてイメージを持たせる。

○授業の中心

- ・既習事項である、ジェスチャーの活用（ハンドル式）等も有効であることを伝える。

○まとめ

- ・言葉だけでなく、板書をして視覚的にも再認識させる。

(エ) 研究協議より

○授業全体の観点

- ・ペア学習を活用し、自分の考えたことを伝えたり、他者の考えを聞いたりする場を設けていた。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習をする

- ・小学校で学んだことを振り返られる機会を設けていた。（既習事項を生かしていた。）
- ・割り切れる整数等、簡単な数字を用いて考えさせることで計算のイメージを持たせた。

○授業の中心

- ・ジェスチャーを活用（ハンドル式）して、既習事項を生かして答えを導くことができることを伝えていた。

○まとめ

- ・言葉だけでなく、板書して視覚的にも再認識させていた。

⑧ G 小学校 1 年算数科

(ア) 単元

- ・「ひきざん（２）」

(イ) 本時のねらい

- ・減法が用いられる場面であることに気づき（求差場面）、立式して答えを求める。

(ウ) 多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・「まず、はじめに、さいしょに」「つぎに」「そして」「さいごに」など、話型を統一して、順序立てて考えさせるようにする。
- ・児童の考えを予想して、手立てとなる教材を学年で共有して作成した。

○授業全体の観点

- ・ペア学習を取り入れる。
- ・I C T 機器（プレゼンテーションソフト・拡大提示装置）を活用する。
- ・マス目の入ったノートと同じものを黒板に拡大して掲示する。（視覚化する）

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習をする

- ・フラッシュカードを用いた復習を行う。

○授業の中心

- ・個々で考える時間を確保する。
- ・既習事項を用いて具体物を操作したり、絵や図にかいたりするなどの活動を取り入れる。
- ・ノートの記入に時間がかかる児童がいるため、本時で記入する予定のノートを事前に準備しておく。

○まとめ

- ・言葉だけでなく、板書をして視覚的にも再認識させる。

(エ) 研究協議より

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・クラスのルールが徹底しており、安心感のある学級となっていた。
- ・「まず、はじめに、さいしょに」「つぎに」「そして」「さいごに」など、話型を統一して使用することで、順序だてて考えたり、発表したりしていた。
- ・児童の反応を学年で共有し、次の授業で必要な教材教具を揃えたり、進め方を確認したりすることで、児童がスムーズに考え方を導き出せるようになった。

○授業全体の観点

- ・児童の学習理解に応じて、到達目標を設定した。
- ・個々で考える時間やペアで学び合う時間、全体で情報を共有する時間が設けられていた。
- ・ICT機器を有効活用し視覚的に情報を提供していた。
- ・ノートのマス目と同じものを黒板に拡大掲示することで、ノートへの記入がスムーズだった。

○前時の振り返りや基礎的な内容を復習する

- ・フラッシュカードを用いてこれまでの学習を復習する時間を取り入れ、全員が参加することができた。

○授業の中心

- ・具体物を操作して考えたり、絵や図にかいて考えたりできるように選択肢を幾つか用意し、自分にあった教材が選択できるようにしていた。
- ・児童が書くノートの内容を事前に作り、記入に時間がかかる児童用にコピーを作って写させるようにしたことで、時間がかかっていた児童が、早く書き終えられた。
- ・字の誤りが減った。
- ・問題に取り組む時間が増えた。

○まとめ

- ・言葉だけでなく、板書をして視覚的にも示し、再認識させていた。

⑨D小学校 6年算数科 (少人数制指導 4クラス)

(ア) 単元

- ・「拡大図と縮図」

(イ) 本時のねらい

- ・A規準：三角形ABCの2倍の拡大図のかき方を複数考えることができ、そのかき方を相手に説明できる。
- ・B規準：三角形ABCの2倍の拡大図が自力でかけるようになる。

(ウ) 多様な教育的ニーズのある子どもたちの学びを保障するための手だて

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・学習してきた内容を学習の足跡として教室の側面に掲示する。
- ・クラスを越えた少人数制指導の導入。

○授業全体の観点

- ・授業を焦点化する。
- ・授業の流れを掲示し、見通しを持たせた。
- ・ノート指導を工夫する。
- ・ペア学習を取り入れる。

（図形の学習において、これまでの学習が定着している児童とペアになるように席を配置した。）

- ・ワークシートと同じものを黒板に拡大提示する。（視覚化）
- ・I C T 機器（拡大提示装置等）を活用する。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習をする

- ・導入時に前時の学習を振り返る際には、子どものノートの振り返りの記述等を活かす。

○授業の中心

- ・個々で考える時間を確保する。ペアで図を描く手順を説明し、実際にペアの相手の説明を聞いて図を描く時間を設ける。全体で共有する時間も設ける。
- ・「分度器 2 回使用」「コンパス 2 回使用」「分度器 1 回と定規を使用」という 3 つのミッションに取組ませ、楽しみながら活動できるようにする。

○まとめ

- ・全員が 3 つの方法で図形を描く。また、描けたかをワークシートで確認する。

（エ）研究協議より

○多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

- ・学習してきた内容を学習の足跡として教室の側面に掲示することによって、児童が前時の学習を振り返る際の参考となっていた。
- ・单元ごとに学習する集団が変わることで、適度な新鮮さを得て学習に取り組むことができた。普段より少ない人数で学習することで質問がしやすい環境になり、分からないところをそのままにせず、学習内容を積み重ねることができた。

○授業全体の観点

- ・授業の流れを掲示し、見通しを持たせることができた。
- ・図形の学習において、これまでの学習が定着している児童と配慮の必要な児童がペアになることで、友達から学ぶことができた。
- ・友達の説明を聞いて拡大図を描く活動を取り入れたことは有効だった。
- ・ワークシートと同じものを黒板に拡大掲示し、教師も黒板で描いて見せることで、手順のわからない児童も理解することができた。

○前時の振り返りや基礎的な内容の復習をする

- ・ねらいにあった記録を次時に紹介することで、励みになる子も参考にする子も見られた。

○授業の中心

- ・自分の考えと友達の考えを比較し、思考を深めることができた。ペア学習で互いに説明し合ったり、全体で違いを見つけたりする力をつけることができた。
- ・「分度器 2 回使用」「コンパス 2 回使用」「分度器 1 回と定規を使用」という 3 つのミッションを設定し、楽しみながら学ぶことができた。
- ・問題やグラフ用紙を貼ることで、授業の中心となる学習活動に長く時間を確保すること

ができた。

○まとめ

- ・ワークシートに3つ方法で図形を描くことによって、視覚的に達成度を確認することができた。
- ・何ができるようになる時間なのかが明確になり、安心して学習に取り組むことができた。
- また、記述の振り返りの時間を設けることで、理解を深めることができた。

（オ）授業者より

○成果

- ・「多様な教育的ニーズのある子どもへ」という視点で授業を構成するように意識するようになった。
- ・指導案検討会をすることで、考えていなかった授業の手だてを見つけることができた。
- ・配慮の必要な子どものつまずきを想定することができた。
- ・指導案検討会では、話し合いを通して、よいアイディアをいただくことができた。その結果、授業内で生徒が自ら課題に取り組む姿勢を見ることができた。
- ・すべての子どもを対象とした1次支援の手だてを学ぶことができた。
- ・自分の担当する教科に限らず、支援方法の視野が広がり、大変勉強になった。
- ・誰にとってもわかりやすい授業の大切さを改めて感じた。
- ・心と体は、関わり合っているから、日常的に活用できることに気づき実行していこうと生徒から声があがった。
- ・「子どもが分かった」と言えるための教師の手だての幅が広がった。
- ・（少人数制指導では、）進度を同じくし、情報交換を重ねることで次時に向けて展開の修正をしたり、ワークシートを共有化したりと教材研究も分担してできた。
- ・「多種多様な教育的ニーズを抱える児童に対して、どのように手立てを講じていくのか」というプロセスを学べたことで、支援のあり方や児童の困難さを学年全体で共有することができた。また、具体的な児童の例を挙げながら必要な支援の方法や到達目標設定などを考えることができた。
- ・他の先生方の授業を観る際の視点が変わった。（視点を絞らず観る→絞って観る。）
- ・手だてをとることにより、支援が必要な生徒には助けになり、他の生徒にとっても授業をより分かりやすく進行することができた。また、振り返りを毎時間行うことで、その時間でできなかった部分を客観的に見直すことができた。
- ・評価を行う際に、座席表を利用することで、支援が必要な生徒のところへいち早く歩み寄り、支援を行うことができた。

○今後の課題

- ・生徒間（生徒同士）での深い学びの実現が課題と感じている。
- ・つまずきのある生徒に対する具体的な支援方法が課題と感じている。（各種目に応じた支援方法）
- ・学級には、配慮を必要とする子どもと理解のはやい子どもがいる。理解のはやい子どもをさらに伸ばすことを考えていきたい。
- ・グループ活動の際のグループ分けは、教師が意図的に適切なグループを作る方がよかった。
- ・支援が多すぎる時があるので、考える必要がある。
- ・単元や本時で身に着けたいことを明確にして、ゆとりをもった教材研究がどの授業でも必要になる。そのために学校全体で共通しておく学習への規律や、学習指導の基本を確立し、毎時間の学びを精錬させていきたい。
- ・研究授業で得た支援教育のあり方を、どのように学校全体に還元していくのか。学年や年齢など、発達段階に応じた手だてや方法の事例を増やしていくには、どうするとよいのか、今後の課題である。

5) 意識調査

(ア) 意識調査の目的

多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業づくりのための「指導案検討」により教員に変化があったかを検証した。

(イ) 意識調査の方法

授業の前後に、授業者 10 名に対して、意識調査を行い、指導案検討及び研究授業によって、多様な子どもに対応した授業、研修が実際の指導や支援に活かされているか、研修の機会が教員の学びの場になっているかの観点で担任の教員に変化が生じたかを明らかにした。

各観点において、「できている」、「どちらかと言うとできている」、「どちらとも言えない」、「どちらかと言うとできていない」、「できていない」の 5 件法で尋ねることとし、データの整理をする際には、「できている」は 5 点、「どちらかと言うとできている」4 点、「どちらとも言えない」は 3 点、「どちらかと言うとできていない」2 点、「できていない」点とすることとした。

(ウ) 意識調査の結果

「現在の授業は、多様な子どもに対応した授業ができていると感じていますか」の問いについては、事前調査で「できていない」と回答していた授業者は 3 名、「どちらかと言うとできていない」と回答していた授業者は、4 名いた。そのうち、事後調査で変容のあった授業者は、6 名いた。「できていない」から「どちらかと言うとできていない」に変

容したものは2名、「どちらかと言うとできている」から「どちらとも言えない」に変容したものは2名、「どちらかと言うとできていない」から「どちらかと言うとできている」に変容したものは1名いた。もう1名については、「できている」から「どちらかと言うとできている」に下降した。

「これまでの教育的ニーズに対応した学校づくりのための研修が実際の指導や支援に活かされていますか」という研修の利用についての問いでは、事前調査で「あまり活かされていない」と回答していた授業者は2名、「活かされている」と回答していた授業者は6名、「教員同士が同僚性を基盤として高め合っている」と回答した授業者は、2名いた。そのうち、事後調査で変容のあった授業者は、2名いた。「あまり活かされていない」から「活かされている」に変容したものは1名、「活かされている」から「教員同士が同僚性を基盤として高め合っている」に変容したものは1名いた。

「子どもの教育的ニーズに対応するため研修の機会が教員の学びの場になっていますか」という子どもの状況を踏まえた研修についての問いでは、事前調査で「子どもの教育的ニーズをあまり把握していない」と回答していた授業者は0名、「子どもの教育的ニーズに対応している」と回答していた授業者は1名、「子どもの教育的ニーズに対応するための機会が教員の学びの場となっている」と回答していた授業者は9名いた。そのうち、事後調査で変容のあった授業者は、2名いた。「子どもの教育的ニーズに対応するための機会が教員の学びの場となっている」から「子どもの教育的ニーズに対応している」に変容したものは1名、「子どもの教育的ニーズに対応するための機会が教員の学びの場となっている」から「子どもの教育的ニーズをあまり把握していない。」に変容したものは1名いた。研究授業の事前意識調査と事後意識調査を比較した結果は、表3Ⅲ－2の通りである。

表3Ⅲ－2 研究授業の事前意識調査と事後意識調査を比較した結果

授業者	多様な授業づくり		学校づくりの研修の利用		研修	
	事後	変容	事後	変容	事後	変容
A教諭	4	+1	2	0	2	-1
B教諭	2	0	3	+1	3	0
C教諭	3	+1	3	0	3	0
D教諭	4	0	3	0	3	0
E教諭	4	+1	2	0	3	0
F教諭	2	-1	2	0	2	0
G教諭	3	+1	2	+1	3	0
H教諭	5	0	1	0	1	-2
I教諭	2	0	2	0	3	0
J教諭	2	+2	2	0	2	0

（エ） 意識調査のまとめ

多様な子どもに対応した授業の観点では、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業をするためには、研究授業を通して、これまでの自らの授業や研修の機会を振り返る中で、より深い児童生徒理解や実態把握が必要であり、さらなる手だてや配慮を講じることが必要であると認識している教員が多いことが明らかとなった。

また、研修が実際の指導や支援に活かされているかの観点と研修の機会が教員の学びの場になっているかの観点では、比較的变化が少なかったが、研究授業後のインタビューでは、校内研修は、教員の大切な学びの場であるとともに、教員同士の同僚性を基盤として高め合う場と捉えられていることが明らかとなった。

このことから、この授業研究の積み重ねが、研究・研修の充実につながり、学校づくりの重要な要素となっていることがわかった。

6) 研究授業のまとめ

研究授業の結果をまとめ、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のためのガイドラインにその詳細をまとめた。

（5）令和元年度の研究のまとめ

多様な教育的ニーズのある児童生徒一人一人に対して適切な指導が実現できる授業の在り方をまとめることを研究の目的とし、研究協力校から得られた成果を「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のためのガイドライン」としてまとめた。

研究協力校では、指導案検討会を行う前に、職員を対象に「多層的な支援システム（MTSS）」や「学びのユニバーサルデザイン（UDL）」の考え方について学ぶ研修を行った。普段の授業で感じている課題を根拠に基づいて整理し、これまでの授業の在り方を再考する必要があることを共通理解することができた。

児童生徒の多様な教育的ニーズが認識されるようになり、様々な能力差や得意・不得意などの個人差があることを前提とした学級経営や授業づくりを意識することができた。

指導案検討においては、本時の目標を焦点化するとともに、授業の内容と方法がこの授業の目標との関連で十分に検討され、本時の授業の目標を踏まえた上で、すべての子どもがこの目標を達成できるように工夫することが大切であることが明らかになった。

今回作成した「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のためのガイドライン」に掲載した成果は、通常の学級における1次的な支援の対象となる子どもに応じたものが多かった。今後は、2次的、3次的な支援の対象となる子どもへの支援の手だてを充実させていく必要がある。

5. まとめと今後の展望

(1) 横須賀市における校内の支援体制についての現状

横須賀市の学校では、学校長のリーダーシップのもと、支援教育コーディネーターを中心に、専門職との連携を進めるとともに、校内の教職員がチームとして組織的に対応している現状が明らかとなった。

支援教育コーディネーターに実施した質問紙調査（校内支援体制整備確認シート）の結果、昨年度と比べると今年度は、0.1～0.2 ポイント上昇する項目があり、校内支援体制の構築が推進されている状況が確認できた。

各学校では、学校の仕組みづくりを整備したり、教員がチームで課題解決できるような文化を創ったりするなど、データに基づいた現状把握を踏まえた上での予防的対応の取組が行われている学校もある。2年間継続して質問紙調査に取り組んだことで、自校の校内支援体制を見直し、構築のために必要な視点を確認することができた。

今後は、校内支援体制整備の構築度（ありたい・なりたい状況）を測れるようにし、学校づくりデザインマップ等を用いた、学校の状況把握に努め、校内支援体制のさらなる推進に努めていきたい。そして、その取組を市内の全域に広げて行きたい。

(2) 「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」の提案

①学校全体を支える仕組み

多様なニーズに対応した学校づくりのためには、「すべての子どもにとってあたたかい学校」をつくることにつながる。そして、今まで以上に教職員や保護者、地域の方々がチームで支援できる学校となっていく。

学校がチームとして、運営に当たること、チームでの主体的な課題解決が図れること、チームを構成する個々の人がそれぞれの立場・役割を認識し、当事者意識を持って学校の課題への対応や業務の効率的・効果的な実施に取り組んでいくこと、地域と協働して持続可能な取組をしていくことが大切である。

一人の教員の出来ることは限界があるが、チームで対応すれば子どもたちの多様な教育的ニーズに応じる取組を展開することができる。学校関係者だけではなく、保護者や家庭、地域と協働して持続可能な取組をしていくことが大切である。

②子どもの学びを支える仕組み(多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業)

これからの授業では、「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習過程の質的改善が重要である。子どもたちの発達段階や特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育的ニーズを踏まえ、教科などの内容、単元の構成や学習の場面などに応じた方法を選択しながら授業を進めることが重要であり、教え方の工夫だけでなく、一人一人の学び方も大切にしたい。誰にもわかりやすい授業が求められる。教師の教えやすさから子どもの学びやすさに

着目した授業づくりをめざすことであり、この取組は、安心して自分を発揮できる・多様性が尊重される学級経営や授業づくりにもつながっていくと考えられる。

この授業研究の積み重ねが、研究・研修の充実につながり、若いては、学校づくりの重要な要素となる。

③三層に対応した指導の充実

多層的な支援システムとは、子どもの学習面と社会性・行動面の両面を視野に入れたMTSSの考えに基づく3層の考え方である。通常の学級においては、学びのユニバーサルデザイン（UDL）等によって、できるだけ多くの子どもが学ぶことができ、わかりやすくチャレンジのある授業や、お互いを認め合う学級経営ができることが大切である。

すべての子どもを対象とした1次的な指導・支援の取組における多様な方法を意識することが重要である。また、様々な能力差や得意・不得意などの個人差があることを前提とし、一人一人の学習の習得状況を評価した上での学級経営や授業づくりを意識することが大切である。

（3）今後の展望

令和元年度は、より具体的な研修の場である授業研究に焦点を当て、多様な教育的ニーズのある児童生徒一人一人に対して適切な指導が実現できる授業の在り方をまとめることを目的として、研究協力校から得られた成果を「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のためのガイドライン」にまとめることができた。

今後、どのように周知し、活用していくかが課題であるため、有効な周知の方法や活用方法を考えていきたい。

参考文献

- ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2010) 基盤研究B「通常学級へのコンサルテーション～軽度発達障害児及び健常児への教育的効果～」(平成19～21年度)研究成果報告書
- ・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)」
- ・文部科学省(2015)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」
- ・文部科学省(2017)「小学校/中学校学習指導要領(平成29年告示)」解説総則編・各教科編
- ・東洋館出版社(2018)「UDL 学びのユニバーサルデザイン」 編著者トレイシー・E・ホール、アン・マイヤー、デイビット・H・ローズ訳者バーンズ亀山静子 3月12日初版第1版発行

- ・ CAST（2011）「学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文」
<http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>
- ・ 神奈川県教育委員会(2007)「神奈川教育ビジョン（令和元年度一部改定）」
http://www.pref.kanagawa.jp/documents/2595/vision_updater01_all.pdf
- ・ 神奈川県教育委員会（2019）「インクルーシブ教育推進の取組のポイント」令和元年7月発行
- ・ 横須賀市教育委員会（2018）「横須賀市支援教育推進プラン（後期）」
<https://www.city.yokosuka.kanagawa.jp/8320/documents/siennpurann-kouki.pdf>

資料

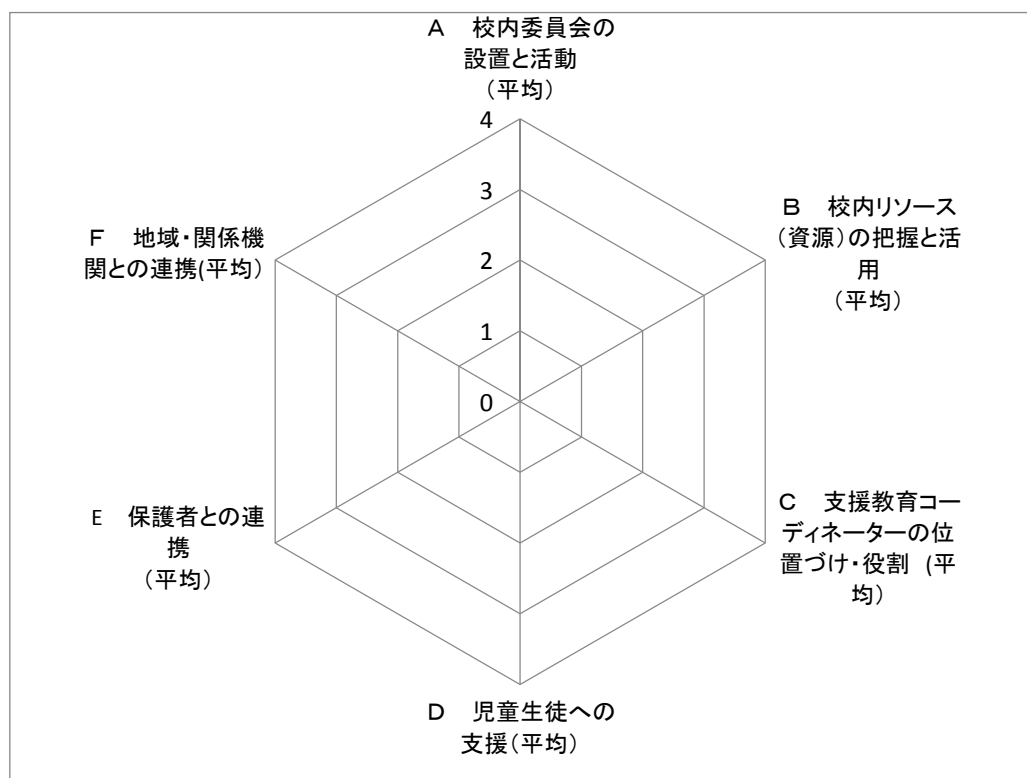
- 【資料1】「校内支援体制」確認シート
- 【資料2】多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のためのガイドライン

横須賀市 「校内支援体制」確認シート

番号	分類	認項目 (1.不十分である 2.やや不十分である 3.概ね取り組めている 4.十分に組み組めている)	得点 H30年度 (1回目)	得点 令和元年度 (2回目)
1	A 校内 委員 会 の 設 置 と 活 動	学校は、校内委員会※1)を運営計画に位置付け、定期的あるいは必要に応じて開催している。		
2		学校では、校内委員会での決定事項が全教職員に共有され、共通理解のもと実施されている。		
3		学校は、児童生徒のニーズに基づき、校内委員会において個に応じた支援の必要性の判断を行っている。		
4		学校では、Co.※2)が中心となり、各種ファイル（イエロー・グリーン・オレンジ）を定期的に点検し、見直しや修正を行っている。（個別の指導計画を含む）		
5		学校は、地域の支援教育に関する情報を全教職員に随時届け、周知している。		
Aの得点の平均				
6	源B の校 内 リ ソ ー ス の 活 用 （資 源）	校内には、教員同士が協力して支援するという風土がある。		
7		校内では、組織の力を使う利点を全教職員が実感している。		
8		校内では、全教職員が個々の成長をチームの成長として実感している。		
9		校内では、リソース（資源）※3)が確保され、それを全教職員が把握している。		
10		校内では、リソース（資源）を活用するシステムがある。		
Bの得点の平均				
11	のC 位 置 コ ー デ ィ ン グ ・ 役 割 ネ ー タ ー	Co.の役割が全教職員に周知されている。		
12		Co.は、支援の必要な児童生徒の情報を収集し、ケース会議※4)等の企画・運営を行っている。		
13		Co.が中心となり、校内で見立てを行い、関係機関での支援も含め、児童生徒の支援方針を決定している。		
14		Co.が中心となり、支援教育に関する研修会等を企画運営している。		
15		Co.は、各学級担任の相談にのり、チームで支援に当たる体制を整えている。		
Cの得点の平均				
16	D 児 童 生 徒 へ の 支 援	担任や関係職員は、児童生徒の配慮すべきことを共有し、引き継ぎを行い、次に繋げている。		
17		担任や関係職員は、児童生徒の実態を的確に捉え、支援の目標や方法、役割分担を明確にしている。		
18		担任や関係職員は、児童生徒の支援について適宜評価し、見直しや修正を行っている。		
19		担任や関係職員は、相談員・SC・SSW等を活用し、児童生徒への支援に生かしている。		
20		校内では、Q-U等のアセスメントを行い、その結果を人間関係づくりや学級経営に生かしている。（未然防止の視点をもっている）		
Dの得点の平均				
21	E 保 護 者 と の 連 携	担任や関係職員は、保護者から児童生徒本人へのよりよい関わり方やニーズを十分に聞き、把握している。		
22		担任や関係職員は、保護者と児童生徒の様子や支援の内容を共有し、協働している。		
23		担任や関係職員は、保護者に学校以外の関係機関や講演会の案内などの情報提供も行っている。		
24		関係職員は、担任と保護者との面談に適宜参加している。		
25		担任やCo.は、保護者と「本人・保護者と共につくる支援シート(イエローファイル)」を定期的に評価し、見直しや修正を行っている。（個別の指導計画を含む）		
Eの得点の平均				
26	とF の 連 地 域 ・ 関 係 機 関	担任や関係職員は、支援が必要な児童生徒について、前籍校（園）や進路先と情報交換を行っている。		
27		全教職員は、それぞれの関係機関の役割や適切な利用の仕方を理解している。		
28		管理職やCo.等は、関係機関に校内の見立てを伝え支援の役割を分担する等の連携を図る役割を担っている。		
29		学校は、自校の強みや地域の特色、そのよさを理解し、家庭や地域と連携した取組を行っている。		
30		学校は、横須賀市ならではの地域資源※5)を把握し活用している。		
Fの得点の平均				

学校名	横須賀市立 学校		
記入者職名		記入者氏名	

要素ごとの平均得点					
A 校内委員会の設置と活動 (平均)	B 校内リソース(資源)の把握と活用 (平均)	C 支援教育コーディネーターの位置づけ・役割 (平均)	D 児童生徒への支援 (平均)	E 保護者との連携 (平均)	F 地域・関係機関との連携 (平均)



【記入方法】
評価(得点)は、数字で入力してください。

1. 不十分である
2. やや不十分である
3. 概ね取り組んでいる

4. 十分にに取り組んでいる

- 1回目… (青線)
- 2回目… (赤線)

【自由記述】ご記入ください。

○ 自校の現状と課題について ○ 自校の強みとなる工夫点について ○ 今後、強化していきたいところ

○

※1) 校内委員会…児童生徒の教育的ニーズを見極め、適切な支援を展開するために校内支援体制を整備する機能をもつ会議。

※2) Co…支援教育コーディネーターの略。

※3) リソース(資源) ・人…専門知識や技術のある教職員、リーダーシップをとれる教員等。

・場所…支援を行うスペース・教室。

・時間…それぞれの教員が支援できる時間。

※4) ケース会議…児童生徒の教育的ニーズについて共通理解を図り、メンバー全員でそれぞれの専門性をいかしながら具体的な支援策を出し合い、校内や家庭での支援ができるように話し合う会議。

※5) 地域資源…国の研究機関、大学、特別支援学校等。

多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する 授業のためのガイドライン

横須賀市教育委員会では、平成30年度に引き続き、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の地域実践研究に参画しています。昨年度、各学校における校内の教育支援体制の取組の現状を調査した結果、特別支援教育にかかる研修のニーズが高いことがわかりました。

そこで、今年度は、より具体的な研修の場である授業研究に焦点を当て、多様な教育的ニーズのある児童生徒一人一人に対して適切な指導が実現できる授業の在り方をまとめることを研究の目的としました。そして、研究協力校から得られた成果を「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のためのガイドライン」としてまとめましたので、自校の校内研究授業等を考える際の参考としてください。



●インクルーシブな学校において実施される授業づくり

これからの授業では、主体的・対話的で深い学びが重要になります。子どもたちの発達の段階や特性、子どもの学習スタイルの多様性や教育的ニーズを踏まえて、教科などの内容、単元（題材）の構成や学習の場面などに応じた方法を選択することが重要です。「教え方」の工夫だけでなく、一人一人の「学び方」も大切にしたい誰にもわかりやすい授業が求められます。

●多層的な支援システム（MTSS:Multi-Tiered System of Supports）

多層的な支援システムとは、MTSS の考えに基づく3層の考え方です。支援の対象を学習面と社会性・行動面について、それぞれを1 次的な支援から3 つずつ計6つに分けてシステム化し、それぞれのニーズに応じた指導・支援を示したものです。

通常の学級においては、すべての子どもを対象とした1 次的な指導・支援の取組における多様な方法を意識することが重要です。学びのユニバーサルデザイン（UDL）等によって、できるだけ多くの子どもが学ぶことができ、わかりやすくチャレンジのある授業や、お互いを認め合う学級経営につながります。

- ・1 次的な取組の対象…すべての子ども
- ・2 次的な取組の対象…配慮を要する子ども
- ・3 次的な取組の対象…集中的な支援の必要な子ども

●学びのユニバーサルデザイン（UDL:Universal Design for Learning ）

授業を考える上で大切にしていきたいことは、学びのユニバーサルデザイン（UDL: Universal Design for Learning の略）の考え方です。UDLは、米国の教育機関Center for Applied Special Technology(CAST)がその開発を担い、「UDLガイドライン」やその関連資料が日本語に翻訳され公開されています。（金子・バーンズ亀山,2011）

子どもたちの学習には、一人一人の脳のつくりの違い、認知機能が大きく影響しています。よって、子どもたちの学び方にも、得意な方法と苦手な方法があるのは当然のことであり、一人一人の脳の違いに着目した上で、その子の学び方に応じて様々なオプションを提供していくという考え方です。

【UDLの3つの視点】

- ① 子ども一人一人が、意欲をもって学習活動に取り組むための工夫があること
- ② 子ども一人一人に、情報や教えた内容をわかりやすく伝えるための工夫があること
- ③ 子ども一人一人が、考えたことやわかっていることを表現・発信するための工夫があること

●学習指導要領より「児童（生徒）の障害の状況等に応じた指導の工夫」【第1章第4の2の（1）のア】

（1）指導内容や指導方法の工夫を行う際に大切にしたい視点

学習指導要領解説：総則編では、「特別支援教育において大切な視点」として、次のように示されています。

特別支援教育において大切な視点は、児童（生徒）一人一人の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等（以下、「障害の状態等」という。）により、学習上又は生活上の困難が異なることに十分留意し、個々の児童（生徒）の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことであると言える。

（2）障害のある児童生徒などへの配慮事項

学習指導要領解説：各教科編では、障害のある児童生徒などへの配慮事項について次のように示されています。

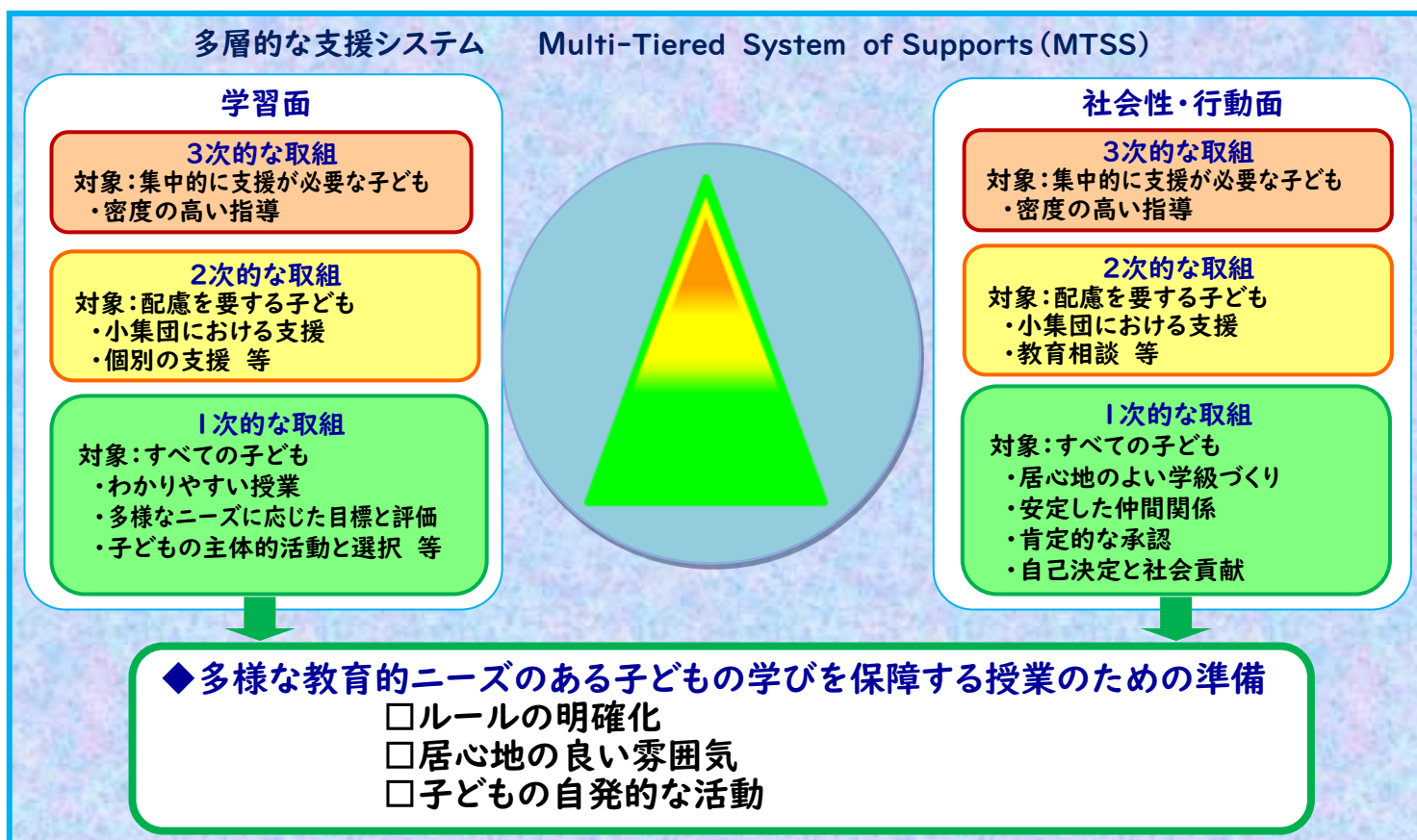
通常の学級においても、発達障害を含む障害のある児童（生徒）が存在している可能性があることを前提に、全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じきめ細かな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の意図、手立てを明確にすることが重要である。

●校内研修（校内研究授業の流れ）

- ① 多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業の在り方に関する研修と授業研究に関する事前意識調査
[「多層的な支援システム（MTSS）」や「学びのユニバーサルデザイン（UDL）」について学ぶ]
- ② 指導案検討会 [教科等の専門性と本ガイドラインの観点で検討]
- ③ 研究授業
- ④ 授業検討会 [教科等の専門性と本ガイドラインの観点で検討]
- ⑤ 研修（授業研究）に関する事後意識調査

学習指導要領解説の各教科・領域編にある「各教科等における学習上の困難さに応じた指導の工夫の例」も参考にしてください。

※小学校及び中学校学習指導要領解説の総則編及び各教科編には、「各学校において指導計画を作成するに当たり、各教科等の目標と指導内容の関連を十分研究し、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、まとめ方などを工夫したり、内容の重要度や児童の学習の実態に応じてその取扱いに軽重を加えたりして、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導を行うことができるように配慮する」ことが示されていますが、本研究では、校内研究授業として取り上げる1 単位時間の授業を考える際のガイドラインを示しています。



◆多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のための準備

☐ ルールの明確化

＊質問の仕方や意見の伝え方、話合いの仕方など基本的な授業のルールを決め、授業参加をしやすくします。

☐ 居場所の良い雰囲気 ☐ 子どもの自発的な活動

＊学級を、子ども一人一人にとって居心地が良く、豊かな人間関係が形成された集団に育てていくことが重要です。「児童生徒の出番があり、役割がある」「学級を良くしていくための話合い活動がある」という学級活動を丁寧に行うことで、学級集団に、互いの個性を持ち味として認め合える支持的な風土を醸成していきます。

＊整理された教室環境

学校(教室)は、たくさんの刺激であふれています。多くの子どもたちは、その中から「自分に必要な情報」だけを取り出すことができるのですが、それがうまくできない子どももいます。子どもの実態に合わせた環境の調整を行うことが大切です。

- ・何をどこに置けばよいかわかる環境をつくります。
- ・生活の見通しがもてる環境をつくります。(先のスケジュールや1日の流れなどの見通し等)
- ・視覚的・聴覚的に刺激の調整された環境をつくります。
- ・学習活動の内容に応じた座席の配置や、子どもの教育的ニーズを踏まえた座席の位置を考えます。



◆授業全体の観点

- 全体的な指導、補足的な指導、集中的な指導の展開
- 多様な方法での発信や受信、取り組み方
- 全体指導、グループ学習等の適切な組合せ



はじまり

前時の振り返りや
基礎的な内容の復習

授業の中心

発展的な課題

まとめ

◆前時の振り返りや基礎的な内容の復習

- すべての子どもが解ける問題の設定
- 子どもが授業に集中して取り組める課題の設定

◆授業の中心

- つまづきやすい部分への支援方法の明確化
- すべての子どもが授業のねらいを達成できる工夫

◆発展的な課題

- 理解の状況に応じたチャレンジのある課題
- 多様な課題から子どもが選択する

◆授業全体の観点

- 全体的な指導、補足的な指導、集中的な指導の展開
- * 目標の設定については、本時の授業や単元（題材）で目指している到達目標が明確で焦点化されていることが重要で
- す。
- ※子どもの多様な学習ニーズに応じて様々な段階の個別の目標を設定します。
- 多様な方法での発信や受信、取り組み方
- * 教える内容を様々な方法で提示します。
- ※子どもの状況にあった学習の方略（解き方等）を提示します。
- * 学習内容を理解するための教材や教具を工夫します。また、子どもが最大限に学べるように支援機器を活用します。
- * 挿絵、写真、動画、ヒントカードなどを効果的に活用することで、視覚的な手掛かりからも理解できるようにします。
- * 文字の大きさ、色チョークの活用、囲みや下線、矢印、記号など約束を決めておきます。
- * 感覚的に取り入れたことを動作化、作業化させることで理解を深められるようにします。
- 全体指導、グループ学習等の適切な組合せ
- * 子どもたちが、活動的に取り組めるペア学習やグループ学習等を活用します。

◆はじまり

- * 授業のはじめをはっきりさせます。
- * この単元（題材）の流れと本時の目標を明確にします。
- 授業の流れを黒板に示して、活動に見通しを持たせるようにします。
- ※終わりの時間や次にやること書いてあることで、自分で解決できたり、自分のペースで取り組めたりすることを支援します。

◆前時の振り返りや基礎的な内容の復習

- すべての子どもが解ける問題の設定
- * 既習事項の復習を行い、内容の理解や学習の定着を確認する機会を確保します。
- ※配慮の必要な子どもにも答えられる（解ける）問題を用意しておきます。
- ※既習事項や授業で学んだことを掲示物等で示しておくことで、これまでの授業を想起することができます。
- 子どもが授業に集中して取り組める課題の設定
- * 言葉だけの説明でわかりにくい場合は、イラストや図も使って示します。
- ※日常生活で想起できる場面から問題を作成したり、簡単な整数を使ったりすることで、理解しやすくなります。

◆授業の中心

- つまづきやすい部分への支援方法の明確化
- * ワークシートなど個別の学習を用意します。
- ※子どもの状況に合った補助的な教材や教具を工夫します。（ヒントカード、ルビありとルビなしのプリント等）
- すべての子どもが授業のねらいを達成できる工夫
- * 板書に視覚的な手がかりを用いたり、板書や提示教材と、ノート・プリントを連動させたりします。
- * 見させて、読ませてから、書かせる等、スモールステップで進めます。
- * 子どもたちの積極的な参加を促します。
- ・子どもたちが考えるための時間を確保します。
- ・子どもたちが理由を考えたり、問題解決したりする場面を用意します。
- ・自分に合った考え方や学び方ができるような課題や教材を用意します。
- ※用いる教材や学習の仕方について、子どもたち自身が選択する場面をつくります。
- * 共有化を図ります。
- ・ペア学習やグループ学習など話し合い活動を活用して、学級全体で情報を共有するようにします。
- ※配慮の必要な子どもは、他の子どもの意見を聞くことで理解を深めます。

◆発展的な課題

- 理解の状況に応じたチャレンジのある課題
- * 指示された課題が終わった子どもは、他の子どもに自分の意見や解き方を説明することでより深い理解に到達させます。
- * 子どもの状況に合わせた課題を用意し、取り組ませるようにします。
- ※理解の早い子どもには、発展的な課題や複数の問題に取り組ませ、より深い理解や定着を図ります。
- ※配慮の必要な子どもは、量を減らしたり、方法をかえたりして取り組ませ、内容の理解や定着を図ります。
- 多様な課題から子どもが選択する
- * 個人差を考慮し、別のワークシートを用意し、選択して取り組めるようにします。

◆まとめ

- * それぞれの子どもに対する学習到達度をみます。
- * 子ども同士でお互いの頑張りを認め合う場面をつくり
- ます。
- * 子どもが学んだ内容を様々な方法で振り返る時間があります。
- * 授業の終わりをはっきりさせます。

●多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障するためのポイント

※は、2次的な取組

ポイント1：校内研修による質の向上

「多層的な支援システム（MTSS）」や「学びのユニバーサルデザイン（UDL）」等の考え方を学ぶ機会を設定するなどして、普段の授業で感じている課題を根拠に基づいて整理し、これまでの授業の在り方を再考することが大切です。また、担任を含む教師間において、一人一人の子どもに対する配慮等の必要性について共通理解をするとともに、連携に努める必要があります。そして、すべての子どもにとって充実した学びとなるように、子どもの状況等に応じた適切な指導・支援をしていきます。

ポイント2：指導案検討会による質の向上

指導案検討会においては、本時の目標を焦点化するとともに、授業の内容と方法がこの授業の目標に合ったものになっているかを十分に検討します。そして、すべての子どもが本時の目標を達成できるように工夫することが大切です。

第4章 特色ある学校における「学校づくりのプロセス」 についての事例

- I. 事例収集の目的と方法
- II. 学校づくりのプロセスについての事例
 - 1. A 小学校
「そろえる つながる」をスローガンに共生社会を実現する人材を育てる学校づくり
 - 2. B 小学校
子どものエンパワメントと支援の充実を核とした学校づくり
 - 3. C 中学校
生徒が主体的に学ぶ教育活動の充実を図る学校づくり
 - 4. D 高等学校
障害の有無にかかわらず共に学び共に成長する学校づくり
- III. 考察
- IV. その他 参考になる学校の情報

I. 事例収集の目的と方法

1. 学校の事例収集の目的

本研究では、平成 30 年度に特色ある学校づくりを行う学校 7 校への訪問調査を実施した。この学校訪問調査は、多様な教育的ニーズに対応している学校に訪問し、学校づくりデザインマップの試案作成に資する情報を得ることを目的としたものであった。調査内容の分析を進める中で、特色ある学校づくりを行っている学校のほとんどが、3 年～数年の期間をかけて現在の状態に至っていることがわかった。そのため、多様な教育的ニーズのある子どもへの対応に悩む多くの学校が参考となる資料とするためには、学校づくりのプロセスに焦点をあてた訪問調査の必要があることを認識した。

そこで、研究 2 年目である令和元年度は、学校づくりのプロセスに焦点をあてて、再度特色ある学校づくりを行う学校の訪問調査を行い、学校づくりのプロセスを事例の形で報告することとした。

2. 調査対象校とその抽出基準

平成 30 年度の訪問調査の調査対象校は、小学校 4 校、中学校 1 校、高等学校 2 校の計 7 校であった。調査対象校の抽出基準は、本研究の目的に照らして、過去に本研究所研究員が他の研究に関わりのあった学校、また、国立教育政策研究所の学校づくりに関わる研究等の中において報告があった学校、その他、研究協力者や教育委員会等から推薦のあった学校の中から、特別支援教育をはじめとする多様な教育的ニーズに対応していると考えられる小学校、中学校、高等学校を選定した。

令和元年度の学校づくりのプロセスに焦点をあてた訪問調査については、「日本の多くの学校が抱える多様な教育的ニーズに関する課題を共有しながらも、数年間の学校づくりのプロセスを経て、現在はその課題解決が図られ、さらなる向上に取り組んでいる学校であること」「作成過程にある『学校づくりデザインマップ（試案）』に参考となる知見が得られることが見込まれること」という基準で、前年度訪問調査を行った 7 校の中から、小学校 2 校、高等学校 1 校を選んだ。さらに、前年度の指定研究協力地域の研究に協力していた中学校 1 校を加え、計 4 校を訪問し、学校づくりのプロセスに関する聞き取りを行った。

3. 調査の流れ

平成 30 年度の訪問調査は、各教育委員会に依頼文書と聞き取り調査項目（資料 4）を送付し、教育委員会、学校長より調査協力に係る同意を得た上で実施した。研究チームの研究員（地域実践研究員含む）が 2 名で各学校を訪問し、調査対象校においては管理職や特別支援教育等の担当者（学校によっては教育委員会関係者が同席）にご対応いただいた。まず、研究員より研究の概要説明を行い、研究や訪問調査の趣旨についてご理解いただいた。

た後、調査項目に沿って聞き取り調査を行った。最後に、作成過程にあった「学校づくりデザインマップ（素案）」（第5章参照）について意見等をいただいた。また、聞き取り調査と合わせて、授業や生活場面の様子、校内の学習環境等を見学した。

令和元年度は、各教育委員会に依頼文書と聞き取り調査項目（資料5）を送付し、教育委員会、学校長より調査協力に係る同意を得た上で訪問調査を実施した。研究チームの研究者（地域実践研究者含む）が2名または3名で訪問を行い、調査対象校においては管理職（学校によってはすでに退職された前校長が同席）、学校の取組を担ってきたミドルリーダー的教師等（学校によっては転勤した前教師）にご対応いただいた。まず、前年度にまとめた調査結果（学校の取組の概要）を確認した上で、学校づくりのプロセスに焦点をあてて、学校づくりに着手した時期からの取組について振り返る形で聞き取り調査を行った。また、プロセスに加えて、現在の子どもの状況と新たな課題、持続可能な学校づくりの工夫などについても話を伺った。

Ⅱ. 学校づくりのプロセスについての事例

事例 1. 「そろえる つながる」をスローガンに共生社会を実現する人材を育てる 学校づくり（A小学校）

（1）学校の概要

A小学校は自然豊かな環境にあり、児童数約 340 名、各学年 2 学級と特別支援学級（知的障害、自閉症・情緒障害）が設置されている。県立特別支援学校の分教室が設置され、分教室の子どもも活動を共にしている。5 年前から全校体制で教育環境の見直しや授業改善に取り組み、「そろえる・つながる」をスローガンに、子どもの規範意識形成の土台の上に、学校教育目標である「思いやりのある かしこく たくましい子」を目指して、確かな学力の保障、豊かな心とたくましい体の育成を行う取組を充実させてきた。全職員の協働体制と子ども自身の参画により「共生社会を実現する人材を育てる学校づくり」を実践している。

（2）学校づくりの取組のプロセス

1）学校づくりに着手した当時の学校の状況

5 年前の A 小学校の子どもたちの様子について、当時 4 年生を担当した教師はこのように振り返っている。

学級は 20 数名で気になる子どもは半分を超えていた。・・・学級にこれだけたくさんいて、一人に対応するのは初めてで、校長の助けを借りながら毎日頑張っていた。印象に残っているのは、すぐにキレる子。紙や物にあたる。国語の教科書やプリントをちぎってハムスターの巣のようになる。それで怒りを鎮めていた。誰かがやると周りの子どももふわあとなる。あおったり便乗したりしないように、理解を広めて・・・自分も特別支援教育について勉強した。

当時はほとんどの学級がこのような状態であったという。教師からの「子どもたちが落ち着かなくて、生活、学習規律がなかなか定着せず、やっと学習指導ができるようになったら 3 学期になっている」という声を受け、校長はその背景と子どもたちの状況をリフレーミングする。そして、「他者との関係性の構築に時間がかかる子どもたちにとって、教師を含む教育環境に課題があるのではないか。全校体制で教育環境を整理し、子どもの特性に沿った授業改善を行うことで、本校の教育目標にせまることができる。」と仮定した。ここから、A 小学校の「そろえる、つながる」学校づくりが始まった。

2）初期の取組（学校づくり 1 年目）

○行動・社会性面にかかる取組 - 「そろえる A」の実践

子どもの実態から、生活及び学習にかかる 8 項目を設定し、すべての子どもの行動目標

とした。「①始まりのチャイムが鳴る前に席に着き、黙想を行う」「③授業中、教室から出ない」「⑥清掃は進んで行い早く終える」などである。

校長は、この取組の鍵は教師のチーム力にあったという。子どもたちの前で、全職員が「チームA」として徹底して取り組む姿を見せることで、子どもも安心して取り組むことができる。そしてそのためには、教師一人一人がその意味を理解することが必要となってくる。例えば、「いくら注意しても廊下を走る子どもが後を絶たない」→「衝動性、多動性に課題がある」→「行動目標：教室移動の時は子ども全員が並んで右側を歩く」等、子どもの特性を理解し、ニーズに具体的に対応する策（行動目標）を全職員で理解するようにした。全職員のチーム力により、徐々に、全学級のすべての子どもがこれらの目標に取り組むことができるようになってきた。

○学習面にかかる取組 - 学年持ち上がり制と交換授業（教科担任制）の導入

「教師が子ども一人一人と関係性を形成し、十分な子ども理解を行うことが授業改善の基礎となる」ことを共通理解したうえで、原則として、次の年から学年持ち上がり制とすることにし、教師全体で確認した。また、「全教科について学級担任一人が授業する」というこれまでの意識を変え、学年での交換授業（教科担任制）のシステムを導入した。子どもを複数の目で多面的に理解することが可能になり、全校体制で子どもに向かう素地ができたことから、教師が一人で子どもの問題を抱えることがなくなった。

○特別支援教育と通常の教育課程に基づく教育－自閉症・情緒障害特別支援学級の増設

当時、特別支援学級は知的障害1学級、自閉症・情緒障害1学級の設置があり、固定級方式で生活の場を特別支援学級に置き、計画的に交流及び共同学習を行っていた。しかし、「発達が気になる子どもが34%いる（教師へのアンケートによる）」という実態を踏まえ、次年度から経年的に自閉症・情緒障害の学級数を増やしていく方策を立てた。校長は、特別支援学級の教育が充実していることやその必要性を全職員に周知し、保護者に向けても特別支援学級の教育課程の説明を計画的に行った。

分教室については、日常生活における動線が小学校を同じであることから、自然な交流が生まれることを期待した。休み時間になると学年を問わず多くの子どもが分教室のプレイルームで遊ぶ姿が見られた。すべての学校行事について、小学校と分教室が一緒に行った。運動会で2つの学校の校歌を一緒に斉唱したことをきっかけに、A小学校職員から発案で卒業式や修了式など儀式的行事で、小学校と分教室の子どもたちが一緒に、2校の校歌を続けて歌うことが定着した。

3）取組の展開（学校づくり2年目から4年目）

○行動・社会性面にかかる取組－「そろえるA」実践の主体は徐々に児童会へ

「そろえるA」の取組について、2年目は児童会活動とリンクさせた。「Aっ子の挑戦」

と題して「そろえるA」の項目から重点目標を1つ掲げ、全学級で主体的に、自分事として、目標達成のための挑戦を行った。全校朝会で各学級からの代表が達成目標指標を宣言し、全学級が達成すると児童会主催のお楽しみ会が行われるように仕掛けをすることにより、子どもたちが見通しと楽しみをもって活動できた。3年目以降、この活動は、児童会が主体となって取り組まれるようになった。

同時に、生徒指導担当教師は、年3回、すべての子どもに対して達成状況のアンケートを行っている。結果は全校朝会で公表し、PDCA サイクルに乗せて項目の見直しや修正を行っている。

○学習面にかかる取組ー「チームA」として取り組む授業改善

2年目より実施した「学年持ち上がり制」は、子どもから喜ばれ、保護者も好意的だったため、教師はそれまでの学級経営に自信がもてるようになり、授業研究に力が注がれるようになった。また、交換授業により、学年の教師は学級の枠を超えて子どもの実態がわかるようになった。交換授業の教科は学年で決めているが、次第に柔軟性が生まれ、単元によって授業を交換するなど、教師が主体的に策を講じるようになっていった。

2年目には、子どもの生活態度、学習態度が整い、いよいよ本格的に学習指導中心の経営、研究がスタートする。研究テーマに基づき指導主事を招いた研究会を行い、これから研究として行う授業のゴールを確認した。研究授業、授業研究会は全学年で行った。授業研究会では、教師一人一人が学んだこと、わからなかったこと等を話すことができるよう管理職がファシリテートし、「学ぶ場としての研究会」を意識した。

3年目には、「A 小型授業プランシート」を核として授業改善を行うようになった。授業の導入「考える足場」は、教室の中で一番わからない子どもを想定して創られている。どの子どもその子なりの持てる力を最大限使って主体的に授業に参加し、やり取りを通して深い学びへとつなげていけるように配慮した。授業は、ユニバーサルデザインの方策を取り入れ、ニーズに応じて合理的配慮の提供を行う、という考え方が定着、教師同士でよりよい指導・支援の工夫や情報を交換し合うことが、当たり前になっていった。

また、教師たちは、発達障害等の子どもの特性を考慮し、教室の掲示物の制限や整理、教室の構造化を全教室統一して行うなど、子どもが学びに向かいやすい学習環境を工夫し整えていった。

○特別支援教育と通常の教育課程に基づく教育ー特別支援学級の子どもの生活の拠点を「原則」通常の学級へ

自閉症・情緒障害特別支援学級は、年ごとに1学級ずつ増えていった。2年目までは、固定学級方式で生活の場を特別支援学級に置き、通常の学級との交流および共同学習を計画的に行っていたが、2年目の2学期に、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する子どもの生活の拠点を特別支援学級から通常の学級に移動する方針が、校長より提案された。

その実現のために、通常の学級においてはこれまで以上に子どもに寄り添う学級経営に力を注ぎ、一人一人の子ども理解、障害理解を行い、合理的配慮の提供を自分事として行っていくことを、教師全体で確認した。職員会議での意見交換、次年度に向けての検証の結果、「自閉症・情緒障害特別支援学級の子どもの生活の拠点を通常の学級におき、本人のニーズに応じて特別支援学級に通う方策が、有効である」との結論に達したため、3年目から、自閉症・情緒障害特別支援学級は、原則として生活の拠点として固定せず、通常の学級に生活の拠点を置いた学校生活が始まった。

分教室の子どもの教科等における交流および共同学習は、音楽、体育、生活等の教科において、個々の発達段階とニーズを考慮して時数を増やしていった。運動会では校旗入場の際、2つの校旗をそれぞれの子どもたちが掲げて入場するなど、職員が当事者意識をもって交流および共同学習を工夫発展させていった。

4) 持続可能な取組へ（学校づくり3年目から4年目の取組）

○行動・社会性面にかかる取組ー「そろえるA つながるA（ルールブック）」の作成

1年目から行ってきた実践（生活指導、生徒指導、学習規律）の指導内容をルールブックにまとめた。内容は「Ⅰ学校生活ルール」「Ⅱサービスルール」に分けられ、4月の第1回職員会議で確認する。異動による着任者にはより丁寧に説明するとともに、前任校の実践によらず「チームA」として取り組むことをお願いした。校長が掲げる学校経営ビジョンが子どもや地域の実態とニーズを根拠としていることについて、全職員が理解し、「そろえる・つながるA小」であることを目指した。

○学習面にかかる取組 - データに基づく指導・支援と「そろえる授業改善」の追求

学年持ち上がり制の継続によって、職員が学級・学年経営を2年から3年のスパンでイメージできるようになった。6学年の担任は次の年度に1学年の担任となるなど、「その覚悟を1年かけて行う」、と教師自身が語っている。学年配置や校務分掌もスムーズに行えている。また、交換授業の実施により、指導内容や学習の定着度の責任を複数の教師でもつことになり、教師の力量を学年単位で一定レベルまで整えることができた。教育相談、生徒指導、児童支援上も、子どもが複数の教師とかわるものの効果が認められている。

3年目からは、学力向上推進担当教師が中心となり、全国学力・学習状況調査、Webテスト及びWeb実力調査、県学力到達度調査の結果の分析を設問ごとに行った。分析結果に基づいて、一人一人の子どもがつまづいた課題の学年までさかのぼり、当該学年単元テスト及び形成評価テストなどを活用し、徹底してフォローアップを行った。当該の子どもにとってつまづいた地点での手当となるため課題理解のハードルは低くなり、子どもは主体的に苦手に取り組んでいった。データに基づくことにより、教師も子どもも、学力向上についてより主体的に「向かう力」を形成できるよう努めた。また、A小学校では、学力と生活リズムに相関があることがわかり、一人一人の子どもが、自分自身の生活リズム（早

寝、早起き、朝ごはん、家庭学習）を点検、評価し、自ら学習に向かう力を形成する環境を整えていった。

校内研究は、「A小型授業プランシート」を核とした授業改善を持続可能なものに進化させた。全体研修で、前年度の理論と実践を確実に共通理解した。授業研究は隣学年で指導案づくりの段階から指導主事を交えて行う。発問、板書計画にこだわり子どもたちの特性に沿った合理的配慮の提供を細部に入れ、複数の教師が集まり意見を交わし、とことんこだわった教材研究を行っている。

また、持続可能な実践研究の策として、すべての子どもの国語と算数のノートを次学年へ持ち上がり、4月の授業では、3月のページの続きから書いていくこととなった。子どもは、慣れ親しんだノートテイクと板書で、安心して授業を受けられることになる。

教師たちは、教室の構造化と子どもの心理的な安定の相関について実感し、チームとして学校の構造化の工夫をさらに重ねるとともに、異動による着任教師たちに対し、具体的な工夫例を挙げて教室や学校環境を協働で整える方策をつなげている。

さらに、教師の県内、県外の研修参加は積極的に奨励されてきたが、市教育委員会、県教育事務所からも旅費等の一部が負担されることとなった。教師の研究意欲喚起と授業改善に大きく役立っている。

○特別支援教育と通常教育課程に基づく教育一分教室教育課程の見直し

自閉症・情緒障害特別支援学級は計画的に毎年1学級ずつ増設され、多様な教育の場を必要とする子どもたちに場の提供をする基礎的環境整備が整った。4年目からは、前年度の自閉症・情緒障害特別支援学級の実践成果を踏まえ、知的障害特別支援学級の子どもも「原則」として、生活の拠点を通常の学級に移動することとなった。この経緯には保護者の声も反映されている。なお、「原則」という意味は、すべてのシステムが子どものニーズに応じてあり、原則に当てはまらない子どもへの配慮があることを示す。実際は、知的障害のある子どものうち約半数が通常の学級を生活の拠点とし、半数は特別支援学級を拠点としている。

分教室の子どもたちは、児童会活動にも積極的に参加するようになった。また、A小学校のクラブ活動や委員会活動にも参加するために協議をし、分教室の教育課程を見直し、再編することも行った。分教室の子どもたちができる形で参加することに挑戦する、その陰には、A小学校教師と分教室教師の、用意周到な合理的配慮が仕組まれている。

4年目の取組の3月、分教室初めての卒業生を送り出した。卒業生による記念品贈呈は、分教室とA小学校の卒業生が代表で行った。子ども、学校、保護者、地域が作り上げた共生社会の形を見ることができた。

（3）終わりに - A小学校の学校づくりによる子ども、職員、学校の変化

1) 「そろえるA」行動規範を徹底する実践について

A小学校の学校づくりにおいて、まず着手したことの一つは、落ち着きのなさが目立つ子どもたちの行動の背景にあるものを考え、対応して守るべき行動目標を定め、教職員がチームで徹底することであった。このことの意義について、校長はこう述べている。

学校において、ルールを徹底することは、子どもたちの豊かな育ちを封じ込めるというような考え方もあるが、A小学校のルール「そろえるA」は、子どもたちの特性を良さとして育むための方策であり、その実践を支えたものは、人と人との関係性の形成である。子どもも大人も、相手の多様性を認め、相手と共に生活していくためにどうすればいいかを考えていくことが学校生活におけるルールなのである。子ども達は、分教室の子ども達も含めて、生活する上で基準となるルールを受け入れ、生活していく中で、他者と共にある自分自身の尊厳に気付き自尊心を高めてきているのだと考えた。

「そろえるA」の実践を日々の生活で積み重ねていく中で、子どもたちの生活は整っていった。そして、教師の働きかけによって、子どもたち自身が主体的に自分毎として、目標達成のための挑戦を行うようになっていった。この取り組みが、子どもの社会性の伸張やエンパワメントにつながっていったことに注目したい。

子どもたちの変化として、徒歩登校する子どもが増えたこと（友だちと一緒に学校に来るのが楽しい）、あいさつが上手になったこと（地域のスクールガードの皆さんの声）、図書貸し出し冊数が増えたこと、等が挙げられている。現在では、地域からの苦情が賞賛の言葉に変わり、不登校の子どもがいない学校になったという話もあった。学校が子どもたちにとって、安心安全な学びの場所となったこと、友だちの多様性を認め共に気持ちよく生活する場となったことは、「そろえるA」の実践に負うところが大きいと思われる。

2)「チームA」として取り組む授業改善について

子どもたちが心身ともに落ち着いた環境が整った中で、授業改善が実施されてきた。教師一人一人の授業改善の支えとなったのが、「いつでもどこでも行われた授業リフレクション」であったという。この授業リフレクションは、廊下を歩きながら、放課後の職員室でコーヒーを飲みながら、気負わず、しつこく、細かく、楽しく、自由な雰囲気で行われているという。教師が考案した、子どものノートと同じ様式の黒板用ノート型シート、10個のペットボトルキャップが入る（10個以上は入らない）ジップ袋など、子ども目線で考えられた教具や板書計画は、その都度全学年で共有されていった。A小学校がこだわった「考える足場」とは、授業の導入として教室の中で一番わからない子どもを想定して創られるものであるが、見方考え方を働かせる新学習指導要領の考え方に沿ったものであることが、授業研究から明らかになった、ということであった。

このように、教師が同僚性の中で学び合うことができる環境は、教師自身の自己効力感を生み「さらによりよい教育を追求したい」という意識を醸成する、教員のエンパワメントにつながっているといえるだろう。

校長は、「4年間の積み重ねにより、職員は、それぞれに個性を持ち、その持ち味を生

かすためにも、得意なことは同僚の助けとなり不得意なことは同僚へ助けを求めるという相互扶助の関係を作り上げた。」「職員全員がそれぞれの個性を発揮して、チーム学校を作り上げてきた。」と述べる。

また、教師が個々ではなくチームとして力を発揮することは、子どもの学習環境を整える上で大きな意味がある。授業改善の持続可能性について問われ、ある教師はこう答えている。

これからもA小学校で子どもたちが困ることなく勉強していくために、そろえているものがあり、先生方もそれを理解している。パターンが決まっていれば安心感につながり集中できる。基礎基本の定着につながる。土台、ベースをそろえる、それを職員間で共通理解していくことが大切。

A小学校の授業改善をはじめとする職員の様々なアプローチと子どもの頑張りの結果として、全国学力・学習状況調査は、「全国平均マイナス二桁」だった点数から「全国平均以上」へ上がったという。データに基づいて個々の子どもをサポートする取組からは、学力を保障することへの教員の強い使命感が感じられた。「学力は子どもの財産」という校長の言葉も印象的であった。

3) 共生社会の担い手を育てること

学校づくりが始まった当初は、特別支援学級に在籍する子どもが交流及び共同学習を好まなかったり、通常の学級の子どもが支援学級の子どものできなさを暗に責めたりする場面が度々見られた、という。

特別支援学級在籍の子どもの生活の場を通常の学級に移したことにより、当然のことながら、いろいろなトラブルが起きるが、「子どもたちも職員も『共にいることが当たり前』を前提に日々過ごしている」という。自閉症・情緒障害特別支援学級の子ども自身の意識について、担任した教師は「子どもの中に、『通常の学級の中に居場所がある』という意識が出てきた。すると、『こっちで頑張ろう、つらいときは特別支援学級でクールダウンして』、となってきた。子どもの中には『担任の先生が二人いる』という意識がある。」と語っている。

A小学校の教師と子どもの変化について、校長はこのように語る。

「〇〇ができたなら一緒に活動しましょうね」ではなく「無条件に一緒にいること」の当たり前に慣れ、そのことを土台に「どうすれば一緒にできるか」を考え実践するようになった。学校全体が、「できない」ことへの意識から「できる」ことへのアプローチが変わっていった。障害のある子どもと障害のない子どもと一緒に過ごす困難さを、排除の形ではなくお互いの間から生まれる知恵で乗り越えようとしてきた。その背景には、通常学級及び特別支援学級双方の学級経営の安定がある。学年持ち上がりに抵抗があった教師達は、子どもとの関係性の構築を土台に、年次を経て自分の学級経営に自信が持てるようになり、子どもの成長を数年間に渡り引き受ける覚悟ができてきた。

A小学校では、分教室も含め「子どもも大人もお互いを信頼し安心して過ごせる環境で、お互いをいたわり思いやる。できないことは相手に手伝ってもらい、できることは率先して行なう。」という人間関係ができています。そのような環境は、学校経営を中心として担う校長をはじめ、すべての教職員、子どもたちの力で生み出されているものである。分教室との教育課程のすり合わせの意味や難しさを問われた校長は、このように答えている。

校長としてできることは、まず行事への配慮。運動会は、分教室の子どもの健康状態を考え、暑さを避けて9月から11月へ時期を変更した。数名の子どものための配慮が全体を動かすことになるが、皆さん承諾してくれた。これが最初の一手。実際に取り組んでみると、A小の子どもにとっても良い環境が整えられたことに気づく。次の一手、分教室は、A小の日程より早めにエイサーの練習をスタート、合同練習の頃には、分教室の子ども達は振りを覚えていて、A小と相互に刺激し合う関係が生まれた。学級対抗リレーの合同練習では、「その子がいるから遅くなった」よりも、「一緒に練習して、一緒に走れてよかった」という充実感が、分教室とA小の子どもの表情から見て取れる場面が何回もあった。まさに、子ども同士の学びがそこにある。

A小学校では、障害のある子どもたちにとっても、一緒に活動したい、居心地がよいと感じる集団が育っている。障害の有無にかかわらず、どの子にも優しい環境を作り出している。そこでは、「子どもも大人もそれぞれが、多様な存在のまま尊重され、違いに対するリスクさえ引き受ける寛容な心が育っている」と校長は語る。A小学校での学びは、現在の、そして明日の共生社会を担っていく子どもたちを確実に育てている。

なお、「そろえる・つながる」A小学校の取組は、新校長を迎え、新たなステージに入っていることを付記しておく。チームAによる持続可能な取組とその先にある展開に、今後も注目していきたい。

事例2. 子どものエンパワメントと支援の充実を核とした学校づくり（B小学校）

（1）学校の概要

B小学校の学区域には多くの団地がある。児童数約 300 名、15 学級と特別支援学級 4 学級（知的障害、自閉症・情緒障害）が設置されており、通級による指導も行われている。家庭の状況等、様々な事情から他者との信頼関係が築くことが難しい子どもや外国につながる子どもも多く見られる。6 年前から、「成長ノート」「チーム会議」という取組を通して、子どもの自己存在感を高めること、安心できる居場所づくりをすること、学びに向かう基盤、学びの基盤を確立することを大切にする学校づくりを実践してきた。現在では、そのB小学校における「子どものエンパワメントと支援の充実」を核とした取組が、子ども園や中学校も視野に入れた地域の教育の仕組みづくりへと波及しつつある。

（2）学校づくりの取組のプロセス

1) 学校づくりに着手した当時の学校の状況

6 年前のB小学校は、子どもたちのエスケープ、器物の破損、教師に対する暴力などが目立つ混乱した状況であった。当時の暴力発生件数は 24 件、不登校出現率は 2.59%というデータもある。多くの「指導困難な子どもたちの存在」という課題に加え、保護者は「朝からスクラムを組んでくる。昼も校長室、職員室に文句を言いに来る。」という状態であったという。当時の様子について、後に学校づくりの中核を担うことになった特別支援教育コーディネーターはこのように振り返っている。

いろいろな事象が毎日あって、先生たちはへとへと。職員室で「何かしたい」ともがいていた。子どもたちの荒れは、心の叫びが出ていたと思う。そのことに、学校が組織的に対応できていなかったと思う。

また、年度途中から赴任することとなった校長は、当時の学校について、「地域の人材は全く活用されず、保護者との信頼関係や学校の組織も崩壊していた。」と語る。

その当時は、特別支援学級、通級指導教室は設置されていたにもかかわらず、「特別支援教育の機能が生きていなかった」という。通級による指導の利用者は少なく、「教師も子どもも特別支援学級を『特別な場所』と感じていたようだ」、という。特別支援学級の子どもが避けられるなど、「排除」の論理が働いていた。

このような状態から、B小学校の学校づくりがスタートした

2) 初期の取組

○生徒指導ノート（後の成長ノート）の取組

信頼関係の崩壊と学校組織の崩壊。解決すべき課題は、「なぜ子どもたちが荒れてしまったのか」を考えた上で「繰り返さないために何をすべきか」、ということであった。そして、このような状況を解決するために、「すべての子どもや保護者に寄り添う」こと、「子

ども・家庭・地域の信頼を取り戻す」こと、「学校、家庭、地域がベクトルを合わせて教育活動を進めること」という方向性を定めた。

B小学校の学校づくりの中核となった「成長ノート」の取組は、「生徒指導ノート」としてスタートした。子どもの思い・保護者の思いを担当が受け止め、子ども・担任・保護者の三者の思いをつなぐこと、担任・保護者が共通理解した上で、子どもを応援・支援していくことで共に子育てをしていこう、という思いを形にしたノートであった。

○チーム会議（チームX）の取組

B小学校の学校づくりにおけるもう一つの特徴である「チーム会議」の取組は、「チームX」としてスタートした。特別支援教育コーディネーター、担任他、困っている子どもに関係する数人が集まり、「この子の課題は何?」「なんでこういう行動を?」等を話し合い、「1か月で何をするか?」という具体的な支援のゴールを設定した。その最初の会議のことを、特別支援教育コーディネーターはこのように回想している。

チームXの会議で、担任の先生が「一緒に考えてくれてうれしい」と泣いた。そして、この会議で考えたことは、個人としての考えではなくチームの考えとして全校に発信した。ちょっとしたことだけど、同じ方向で集団が動くことに手ごたえを感じた。組織が意図的に変わるようにしたい、と思った。

このチームXの成果を踏まえ、翌年からはチーム会議として全校体制で取り組むこととなった。月2回、前半と後半に分け、教員の研修として意図的に、全職員に何かしらのチームに入ってもらふこととした。各チーム会議には、特別支援教育部のリーダーが入るようにする、中堅と若手が入るようにするなど、チームの構成を工夫した。

このような、半ば強制的に行われた取組への教師の反応は様々であった。「まだ問題行動がないのに、どうしてやらなければならないのか?」「自分たちにノウハウがないから無駄」等の声も聞かれた。しかし、例えば「マル付けを待っている間にもめる」という、子どもの些細なトラブルについて、チーム会議で「それなら、待たせなければよい」というそもそも論が出たりする。そんな形で、教師の力量やノウハウが積み上がることもあった。

特別支援教育コーディネーターの回想によると、「この時期にチーム会議を開くことが一番しんどかった。」という。

必要性を感じる教師と感じない教師がいる。多くの不満はどちらかという中堅の先生から挙がっていた。自分の引き出しをシェアするから。中堅の先生からしたら、自分は提供するばかりで時間の無駄に感じている。

しかし、組織的に行動することで、問題が解決したり、教師が楽になったり、保護者とうまくいったりという手ごたえを感じる教師が出てきた。チームで取り組むことの意義について、特別支援教育コーディネーターはこのように語っている。

いろんな支援があつて、その支援がその子どもにあっているかどうかはわからないが、大人が同じ方向を向いていること、保護者も巻き込むこと、一緒になって何かをするこ

とで子どもも落ち着く。その頃（学校づくり2年目頃）何かあると、まだ攻撃的な行動が現れていた。でも、チーム、保護者も巻き込んで取り組むことによって、保護者も変わりつつあった。

○特別支援教育：多様な学び方があることについての理解教育

学校が変わったきっかけとして大きかったのは、「多様な学びや支援を形にするために、保護者、子ども、職員への理解教育を大事にしてきたことではないか」という。子どもたちを対象に、特別活動で系統立てて、「人とは違う、違う方法で頑張る人を理解する、認める学習」を行った。具体的な内容は、特別支援教育や特別支援学級についての啓発である。この理解教育では、「障害理解」ではなく、「いろんな学び方がある」ことを強調している。

障害名は出すことはしないで、「〇〇さんの学び方」と伝えている。例えば、「事」という漢字は「一 □ コ ー そして 串で刺す」と言って覚えるとか。「みんないいところがあって、学校はそれを伸ばすところ」、「〇〇さんは、こういう場所でこんな伸ばし方をしている」という伝え方をしている。

子どもに加えて、保護者への理解教育も学校通信を通して行った。

生徒指導ノート、チーム会議の取組に加えて、このような理解啓発を行うことで、次第に、学校全体が子ども理解や「子どもの行動の背景にあるもの」についての理解、そのための「支援」の重要性の理解について、共有できるようになっていった。

3) 取組の展開

○成長ノートの取組

「生徒指導ノート」を発展させた「成長ノート」の取組が、B小学校の教育実践の柱となっていた。最初の「成長ノート」は、子ども自身が「なりたい自分」を掲げ、「保護者の願い」「担任の願い」を三者が確認し、子どもが毎月振り返りを行って、継続して自分の成長を意識するものであった。

さらに改善した成長ノートでは、子どもが日々、目標を意識して過ごせるよう工夫されている。子ども自身が立てた「めあて」と「振り返り」を毎日継続して意識することで、自己指導能力の育成を図ることをめざした。加えて、保護者からも子どもへ意図的で肯定的なフィードバックをすることを期待して、「応援ノート」の取組も行うようになった。

この「成長ノート」と「応援ノート」の取組で大切にしてきた4つのポイントは、①子どもの自己指導力の育成を図ること、②担任と保護者と児童がベクトルを合わせること、③担任が保護者や児童の願いを把握し指導に活かすこと、④次の学年へと子どもの特性等を引き継ぎ切れ目のないつながりのある指導を目指すことである。

また、この背景にある考え方として、生徒指導の三機能である「自己決定」「自己存在感」「共感的人間関係」を活かす取組によって、教育的予防（問題が起こる前の未然防止）を図ることである、と説明されている。

○チーム会議の取組

チーム会議は、必要な子どもに必要な人から必要な支援ができるよう、必要な時に開かれるように変わっていった。教師から子どもの「困り」などの気づきが特別支援教育コーディネーターか通級担当に報告されると、特別支援教育部で日時を設定する。でも、何か問題が起きることが予測できるような時は、「その子どもにかかわるチームで子どもの困りを考えて、自主的に集まって、未然に防ぐ相談をしてほしい。」と伝えてあったという。

学校づくりの取り組みが始まって3年目には、コーディネーターからチーム会議の案内もするが、何かあるとその子どものチームの教師たちが自主的に集まって相談する雰囲気になっていたという。特別支援教育コーディネーターの言葉によると、「一人で考えることが普通ではない感覚になっていた。みんなで考えることが当たり前になっていた。」という。

こうして、チーム会議は、次第に、B小学校の校内支援体制の重要な機能として定着していった。教師は、気づいた子どもの「困り」を特別支援教育コーディネーターに伝え、特別支援教育コーディネーターがチーム会議のメンバーと日時を設定する。あるいは、チーム会議メンバーが特別支援教育コーディネーターに声かけして自主的に集まる。チーム会議のメンバーには、特別支援教育コーディネーター、担任のほか、その子どもの過去の担任や兄弟の担任等、関連する情報をもつ教師が参加することもある。チーム会議では、子どもの学習の様子や友人関係、家庭環境等の情報を共有、整理し、その子どもの「困り」の要因を探りながら、支援方法の解決案を立てる。チーム会議で検討された案は校内委員会で共有、協議され、学校組織としての方向性を決定することになる。校内委員会に共有されるときには、大方の解決策の案がチーム会議によって検討されている状態である。

チーム会議を繰り返す中で、この子にどんな学びがあればスムーズに学校生活を送ることができるか、などと検討するようになった。そのことから、通級による指導の利用につながるケースも増えてきたという。

○特別支援教育の充実と「支援」の考え方の浸透

B小学校では、この学校づくりの取組を始めて以降、通級による指導を利用する子どもの数、特別支援学級在籍の子どもの数が、年々増加する傾向にある。令和元年度は、通級利用者 32 名（平成 25 年度 14 名）、特別支援学級在籍 25 名（平成 25 年度 6 名）であった。「子どもファースト」の視点から、特別な指導の場で「できる」ようになった力を、その子どもが通常の学級や日常の生活で活かすことができるように、通常の学級担任と通級担当、通常の学級担任と特別支援学級担任の日常的な連携が、自然に当たり前のやり取りとして行われている。

通常の学級の中にも支援のニーズがある子どもが多数いて、通常の学級在籍の子どもの約 60 名に配慮事項等を記した資料を作成しているとのことであった。

全校で行う理解教育の中で行う「いろんな学び方がある」という寸劇によって「自分も

この方がわかる」と気づく子もいるという。「困ったら、〇〇（特別支援学級）の先生に相談してください」と投げかけたところ、実際に来た子どもがいて、担任と特別支援学級担任で情報共有している、とのことであった。

実際に、生徒指導的なニーズのある子どもに、特別支援教育の視点からの支援が必要な場合が大変多い。校長からは、「教師全員が特別支援教育のスキルを身に着けるために、特別支援学級の担任については、2～3年で人事を回している」との話があった。

○学びの基盤 - 確かな学力を育む授業システムの構築

B小学校では、「学びに向かう基盤」として「特別活動：あたたかい人間関係の構築」、「生徒指導：認め合う学習集団」、「特別支援教育：誰もが理解しやすい学び」が位置づけられている。それまでの取組で、子どもたちの「学びに向かう基盤」が確立してきたことから、次のステージ「学びの基盤」への着手として、確かな学力をはぐくむ授業システムの構築を研究テーマに掲げ、「B小学校スタンダード（Y学園スタンダード）」を作成して授業改善に取り組んでいる。TTの指導には、地域のボランティアも協力している。

生徒指導の側面から行っている「成長ノート」の取組は、子どものメタ認知的な力を育むという側面から、また、特別支援教育は子どもにあった様々な学び方の支援という側面から、子どもたちのより確かな学力の保障に結び付いている。

4）持続可能な取組を発展させる新たな構想

○Y学園構想：子ども園・小学校・中学校の一貫教育による地域教育の充実

現在、B小学校のあるY町では、『学びと人のつながり』でY町の子どもを育てるY学園の構想が進んでいる。「Y町立の子ども園、小学校、中学校を町全体の『学園』と見立て、園小中一貫教育を推進するとともに、町ぐるみで将来のY町を担う子どもたちを育てる組織」として説明され、各校種間のつながり、子ども・教職員のつながり、園・学校と家庭や地域とのつながり、が意識されている。すでに、中学校とは連携が進んでおり、B小学校の「成長ノート」について、中学校では「キャリアパスポート」として継続するようにしている。中学校では、教師に特別支援教育の視点、「子どもファースト」の視点がなかなか理解されないという話題もあった。校長は、『育てる教育（支援）』と『教える教育（指導）』の理念の違い。そこはY学園として両輪でやっていきたい。」と力強く語っていた。

また、子ども園については、B小学校と隣り合った敷地にあり、園小接続カリキュラムの検討とともに、建物の改築等の準備が進んでいるところである。校長は、『成長ノート』を子ども園に導入して園小をつなげていきたい」という構想について語った。

荒れた子の保護者が変わってきた。保護者が伸びる要素がまだまだあるから、B小学校はまだまだ変われると思う。そのためには、「成長ノート」を子ども園に導入して園小をつなげていきたい。子ども園は4歳から読書の取組をしている。それを小1まで続

けようかと考えている。ノートには、読み聞かせした時の、保護者の思いを書いてもらおうかと。保護者も成長したと感じると思う。人間って生涯学習だから。

そこには、保護者自身のニーズやこの地域のニーズを踏まえた、保護者自身のエンパワメントや地域をよりよくしていくこと、に対する校長の思いがある。

○子どもの自己理解と「支援」の在り方

B小学校の学校づくりの取組を長年担ってきた特別支援教育コーディネーターは、現在、中学校で特別支援教育コーディネーターを担っている。Y学園構想に基づく戦略的な人事配置である。特別支援教育コーディネーターは、自身がB小学校でかかわった子どもたちが中学生となり、再び中学校でかかわる中、子どもたちへの「支援」の在り方について悩むことがあるという。

中学校での悩みは、支援の種を小学校でたくさん蒔いたつもりが、高校を見据えて間引きしている状態だということ。高校の出口を見ると、自分でしがみついていかなければならない。小学校で手厚く寄り添いすぎた支援を、発達段階に応じて外していく。社会にしがみついていくたくましさも必要だと感じた。

中学校では、個別の指導計画、個別の教育支援計画は、生徒にわかる形で作成し、上記の視点から、合理的配慮について生徒と一緒に見直しをしているという。重要なのは、生徒本人の自己理解であるとした。

自己理解を形にすることを大事にしたい。「この子にはこの支援が必要だから」と引き継いでも、子どもの気持ちはそこにあることがある。小中の支援の継続とは、同じことをやるのではない、と思った。子どもに合わせて変化していく。絶えず更新。本人と相談しながら見直していく。

中学校の先の高校進学、さらに大人になった時のことを見据えて、指導・支援を行っていくことは、Y学園構想の大きな柱でもある。

(3) 終わりに - B小学校の学校づくりによる子ども、職員、学校の変化

1) 子ども（保護者）の変化

学校づくりの始まった6年前から現在（令和元年度）の子どもたちの変化は、様々なデータが物語っている。

- ・暴力事象件数の減少 平成 25 年度 24 件 → 令和元年度（7 月末現在）0 件
- ・問題事象件数の減少 平成 25 年度 45 件 → 令和元年度（7 月末現在）3 件
- ・不登校出現率の減少 平成 25 年度 2.59% → 令和元年度（7 月末現在）0.72%

全国学力・学習状況調査の結果は、平成 25 年には全国比 75.5%であったが、平成 28 年からはほぼ全国平均を保っている。さらに、児童生徒質問紙調査の中で、「自己肯定感の醸成（自分には、よいところがあると思いますか）」及び「困難に立ち向かおうとする力（難しいことでも、失敗を恐れずに挑戦していますか）」については、令和元年度には、「当

てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と肯定的な回答をした子どもの割合は、全国平均を上回る結果となった。

＜肯定的な回答をした子どもの割合＞

- ・自己肯定感の醸成 平成 25 年度 51% → 令和元年度 82%
- ・困難に立ち向かおうとする力 平成 25 年度 61% → 令和元年度 84%

また、保護者からのクレームや放課後の家庭訪問などは減少し、学校への不信感が解消され、地域の中に新たな応援体制が築かれた。学校の教育活動に対しても家庭からのサポートが得られるようになった。

これらの変化は、B 小学校の学校づくりの取組がもたらした成果である。特に、「成長ノート」は、子どもたちのエンパワメントを図るツールとして機能しているだろう。学校と地域や家庭との結びつきが強まり、学校は安心できる居場所となっている。「学びに向かう基盤」は 6 年前に比べて格段に整い、「学びの基盤」の充実が図られつつある。

2) 教育的予防－生徒指導、教育相談、特別支援教育の機能の連動

しかしながら、上に挙げた成果を維持するには、チームとしての学校の不断の努力を要する。B 小学校の学校経営方針にはこのような記述がある。

2つの基盤（学びに向かう基盤、学びの基盤）は両輪であるが、特に学びに向かう基盤が確立されていなければ学びの基盤は脆弱なものになる。子どもの可能性を信じ、子どもたちの変化にどれだけアンテナを張り、子どもに返すことができるかが1年後の子どもの姿を大きく左右する。あつという間に崩れてしまう危機感を持ちながら、早期発見・早期対応をチームで行うことが重要である。そのためにも、全員で学校経営方針を理解の上、ベクトルをそろえ取り組むことが大変重要である。

教育的予防、未然の防止のために、生徒指導、教育相談、特別支援教育等の機能が連動することが大変重要である。「チーム会議」は、教師たちが主体性をもってその機能を果たす仕組みであり、同時に、子どもの見方やとらえ方、指導・支援の在り方について、同僚性の中で学び合っていく機会であると言えよう。「一人で考えるのが当たり前でない感覚」という言葉は印象的であった。さらに、子どもの変容を目の当たりにすることは、教師自身の自己効力感にもつながっている。

Y 学園がめざす子ども像は「人生を開拓しようとする子」である。B 小学校の学校づくりの取組を子ども園・中学校に波及させることで、より早期の段階から共に子どもを育てるパートナーとして保護者をエンパワメントし、子どもたちの自己教育力を育むことが期待できるだろう。特別支援教育対象の子どもにとっても、将来の生活を見据え、長いスパンでその子なりの自立に向けた支援の在り方が検討されることになろう。「持続可能な取組」をさらに発展させる構想がそこにはある。教育委員会が、戦略的に地域の教育的機能を高めることをめざす取組としても、大変多くの示唆に富んでいると言えよう。

事例3. 生徒が主体的に学ぶ教育活動の充実を図る学校づくり（C中学校）

（1）学校の概要

C中学校の学区域は商業地域にあり、神社を中心に町内会の活動が活発で経済的にも落ちている地域である。生徒数は約750名、各学年7学級と特別支援学級2学級が設置されている。数年前のC中学校は、不登校生徒数が多く、保護者からのクレームも多い学校であった。3年前に赴任した校長は、学校教育目標に「感性豊かに 学びを深め 未来を拓く～ 今日を生き よりよい社会を創るために」を掲げ、学校経営目標として「主体的に学び、自己有能感をもって、社会を生き抜く力を育てる学校づくり」を設定した。生徒一人一人を大切にする支援教育の考え方を浸透させ、授業改善を核に教師が生徒の主体的な学びを図る教育実践を行うことで、学校の組織力や教職員の力が高まっていった。機能し続ける学校づくりによって、総合的な学習の時間を核に生徒の学びを社会につなげる取組を展開しつつある。

（2）学校づくりの取組のプロセス

1) 学校づくりに着手した当時の学校の状況

3年前のC中学校は不登校生徒が1クラスに2名くらいずついるような状況であった。校内のガバナンスが確立しておらず、校内で起こった事故について校長まで報告が上がってこない、という状態があった。教育委員会への保護者からの苦情の件数は、市内で最も多かった。また、前校長の方針もあって、学校は地域とほとんど関わりがなかった。

その当時のC中学校は、強く押さえつける生徒指導中心の学校づくりを行っており、何人かの強く指導ができる教師に依存していた。高めの目標設定をして「これができないと中学生じゃない」などの指導があり、その設定をクリアすることが難しい生徒たちが学校に来られない状況になっていた。教師の言葉遣いも荒く、ほかの生徒が叱られている様子を見て、耐えられなくなったり心が折れたりする生徒がいた。一律の指導で指導の幅もなかったため、枠の中に入っている生徒たちは整然と落ち着いていたが、枠からこぼれた生徒たちは、器物破損、対教師暴力、外への飛び出しなどを繰り返していた。

このような状態で教師が「話を聞け」と言っても生徒には伝わらない。教師も疲弊して心が折れている状態であった。その頃の学校は、安心できる学びの場からは程遠かった。

赴任した校長の思いは、以下のものであった。

学校本来の姿に戻していくことが必要である。子どもたちにとっては、中学校の時間が人生で一度だけしかない。子どもが学びたいと思っていることは大事にしなければならない。対応できなかった自分たち教師の責任は大きい。

C中学校の学校づくりは、この校長の決断からスタートした。

2) 初期の取組

○器物破損、外への飛び出し等への対応

まずは生徒指導が落ち着かないと、教師が生徒と向き合うことができない。4月は校内の器物破損が続いた。「割れ窓理論」（割れた窓を放置していると他の窓も割られやすくなり、割れた窓を放置せず修理しておけば、次に窓が破られることはない。このような心理を利用することで犯罪や風紀の乱れを早い段階で抑止できる、という理論）を参考に、スピード感をもって修理した。生徒が動いた時に教師は追いかけて回さないようにした。生徒を強く押さえつける生徒指導ではなく、支援の考え方を取り入れるようにしていった。

○生徒・保護者の声を聴くこと

トラブルを起こす生徒の中には、小学校時代から学級崩壊を繰り返していた生徒がいた。何か事があると保護者は学校に呼び出され、起きた現象について怒られていた。しかし、家庭での様子や生徒・保護者の言い分等については、これまで学校が聞くことはなかった。

幸いなことに、保護者は学校に来てくれる状況があった。学校がブレなければこちらの思いは伝わると信じ、保護者の話を丁寧に聴き、学校の考えも丁寧に説明しながら接することに徹した。そして疑わしいときは生徒を責めないことを徹底した。

○対応のルールの設定

教員や生徒のマインドセットを変えるのは難しいが、「行動面の変化ならできる」と考え、ルールを決めることとした。

これまでは、一部の生徒に対する指導の仕方に他の生徒と差をつけており（特定の生徒に対して些細なことでも教師が羽交い絞めにし、数人の教師で囲んで指導する等）、これが積み上げられてきてしまっていた。また、学校は、それまで教育委員会や警察とは連携していなかった。そこで、全員の生徒に同じルールで対応することを徹底した。

- ・校内から出る、屋上に出る等、命にかかわることは禁止。
- ・問題を起こした場合、家庭での反省の時間を確保し、面談してから復帰する。
- ・事件や暴力は警察へ連絡する。

これらの新しいルールは6月に宣言して、全員の生徒に同じように対応していった。11月に、ある生徒が校内の備品を破壊している場面を目撃した近隣住民から連絡があり、警察が対応することとなった。このことで、生徒たちにとっては、これまで見えなかった具体的なラインが明確になることになった。

○「支援教育」の理解

生徒の中には、家庭の状況から愛着の問題があるケースもあった。生徒の状況をどう分析するか、行動の背景にあるのは何か等、教師が「支援教育」の考え方をベースにする必要があった。「支援教育」とは、C中学校のあるX市が用いている用語で、「障害の有無

にかかわらず個々の違いや特性を大切にしながら、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、学校生活の中で支援や配慮の必要な子どもに適切に教育的支援を行うこと。」という考え方である。教師たちは、教科の授業については専門家かもしれないが、「支援教育」については準備ができていなかった。組織としてもこれに備える必要がある。毎年教職員の異動がある中、学校の雰囲気・文化として「支援教育」を定着させる必要があると考えた。

そこで、組織として備えるために、「支援教育」の内容について教師全員に対する研修を行った。「中学校で起きていることは小学校でも起きているのではないか。」と想定し、小学校にも声をかけ、2年目には「小・中一貫」の取組として研究者を招聘し、授業のユニバーサルデザインに関する研修会を行った。3年目も「支援教育」の研修を継続した。

○生徒一人一人を大事にすることとルールの特明化

それまでは、不登校生徒の家に配布物などを持っていくのは、その生徒の近隣に住む生徒であった。これを、教師自身が、「最低、週1回家庭訪問する。それが無理でも週1回電話をする」という対応に変えた。

学校においては、一人一人を大事にし、教師の生徒への対応を丁寧に見直すことで、教師の子どもの見方も変わってきた。最初は対応が後手後手になっていたが、未然に問題を防ぐことができるようになっていった。教師に事前の用意ができていたので、余裕を持って対応できるようになった

今日の授業を宣言する、いじめをしない、お互い約束を守ろうよ、という学校の方針が明確になり、その都度、紙で示されるようになった。これまで、教師の感覚で行われていたことが明文化され、学校全体が同じルールを共有できるようになっていった。

○授業改善の取組への着手

風車は風を当てないと回らないように、学校も風を当てないと機能しない。風を当てる場所は「授業」である、と考えた。学校で起きている現象だけを追いかけるのではなく、教師が自分の専門性をどう活かすのか、を考えた。いい授業をする同僚がいる、そこに教師の目が向いてくるようにしたい。

1年目の6月に、学校の状況を分析し「次年度の教育課程編成について」の資料を作成してすべての教師に渡した。新学習指導要領にあわせて学校教育目標も変えた。1年目の10月～1月に、指導主事の協力を得て、各教科全員の授業改善を行った。

また2年目には、授業改善の取組に支援教育を取り入れた市の委託研究「資質・能力を育成するための授業改善―生徒一人一人を大切にす支援教育」を受け、大学教授に授業改善の助言等をお願いした。

また、大きな変更点として、年間計画の見方を変えた。年間反省は12月に終え、2月には反省を踏まえた次年度のガイダンスブックを保護者に渡すことができるようになった

た。そしてこの機会に、学校の教育活動全体について見直しを行った。

3) 取組の展開

○教科会で組織的に取り組む授業改善

教師の授業の中身が変わっていった。同じ授業内容でも学年二人の教師がずれていくことがあったが、単元計画を同一に合わせてあえて教科の教師同士で検討するようにしたところ、相乗効果で様々な工夫が出されるようになった。2年目には、短期集中で夏までに年間の単元計画の一覧表が作成された。これによって他校から異動した教師にも C 中学校での授業の流れがわかるようになった。

この仕掛けを機能させるために、同じ教科の教員が参加する教科会を行うこととした。教科会では、例えば、「1年生の時にこういう学び方をすると3年間の積み上げが変わる」ということに気がつくことになった。すると教師たちは生徒一人一人をさらに丁寧に見始めるようになった。教師たちの中から、3年間の学びで身につけて欲しいことがイメージできるようになってきた。

授業はユニバーサル化が進み、生徒たちにとってわかりやすい授業の条件について、教師たちが整理できるようになっていった。学習では、教師とのフラットなパワーバランスの中で、生徒が安心して素直に話せる場面が用意され、生徒自身による「主体的な学び」「深い学び」が展開されるようになっていった。

○データに基づく支援

C 中学校では、学力が歴然と向上しはじめた。データ分析、アンケートのとり方に工夫を加えた。例えば、わかりやすい授業について生徒にアンケートを実施し、データをとっている。このデータが、生徒を魅了するいい授業につながっている。テスト問題を作成する際は通過率を学力調査の基準値にしている。生徒の学力の情報を座席表に書き込んで、教師が支援に活用するようになった。教師たちは、授業の空き時間に手厚い指導に入ったり、放課後の学習支援を行ったりするようになった。また、落ち着かない生徒たちを認め、あげてくれることを大事にするようになった。この生徒たちも意欲的に学習に取り組んでいる。

○生徒自身の主体的な取組

行事等においては、生徒たちが主体的に目標を立てて計画し活動する場面が増えてきた。3年生が見本となり、1、2年生が上級生にあこがれるような状況が生まれてきた。多くの部活動も、よい作用を起こしている。教師が学ぶ環境を整えて準備をすることやルールの明確化をすることによって、生徒自らが学校生活を過ごしやすいうように、主体的にルールを身につけるようになっていった。通常の学級の生徒が、以前は特別視していた特別支援学級の生徒に自然に対応できるようになるなど、社会性が育ってきた。

○登校支援の展開

校内で登校支援を行う教室（ここでは「登校支援教室」とする）の利用者は現在 10 名、そのうち荒れた学校を経験している 3 年生は 7 名である。それまで学校に来ることが難しかった生徒が登校支援教室に登校できるようになり、様々なことを語ってくれるようになった。自分の学級から登校支援教室に来て、クールダウンしてまた学級に戻るような子どもも増えてきた。このような生徒の変化は、教師の細やかな関わりの積み上げによるものである。

4) 持続可能な取組へ

○総合的な学習を通じた地域づくりへ

C 中学校では、総合的な学習の時間について、「各教科で学んだ横断的な力が試される場」として位置づけている。各教科における学びは総合的な学習の時間で完結する。現在、これを修学旅行に展開することを画策している。生徒それぞれが自分のテーマをもって、震災後の地域づくりを進めている地区に行く。250 人の生徒に 250 通りの学びがある。農産物、再生エネルギー、スマートシティ、人づくりなど、生徒たちが地域を支える側に入って地域の課題解決の方策を主体的に学ぶ。そして、修学旅行で学んだことを元に、自分たちの住む地域が抱える課題を知り、その解決の方策を探る。地域で生きる、地域を支える存在として、生徒自身が自分で何ができるかを考える。これは、3 年間の学習を探究型の学習に変え、授業を社会につなげていく構想である。

このような、生徒たちの探究型の学習を実現するためには、教師自身が常に新たなことを学びつつ周到な準備を行うことが求められる。毎年同じ知識を繰り返し教えるだけでは足りない。「学び続ける生徒」を育てるためには、「学び続ける教師」でなければならない。総合的な学習を核とするこの取組は、持続可能な学校、機能し続ける学校を実現する仕掛けでもある。

(3) 終わりに - C 中学校の学校づくりによる子ども、職員、学校の変化

1) 教師による生徒の見方の変化

生徒を強く押さえつける生徒指導から、「支援教育」の考え方について「組織としての備え」を行ったことで、教師の生徒の見方が変わってきた。一人一人の生徒を大事に育てる関わりが行われるようになり、フラットなパワーバランスの中で、生徒の主体性が育まれるようになった。C 中学校では、現在、次年度に向けて、制服・ジャージを一新し、エンブレムも作成する準備を進めているという。このプロセスには、もちろん、生徒たちが主体的に参画し、生徒と教師と一緒に「C 中ブランド」を作り上げている。生徒の中にも教師の中にも、学校を誇りに思う気持ちが育っていることであろう。お話の中で伺った 3 年前の学校の様子からは、おそらく、考えられなかった変化である。

2) 「授業」に焦点化したことの意義

校長は「みんなが動いていないと学校が機能しない」という。生徒たちの様々な行動の問題がまだ課題となっていた中、校長が風を当てたのは、行動問題への取組そのものではなく、教師たちが自らの専門性を活かすことができる「授業」であった。組織的な授業改善の取組の中で、「教科会」は、同僚性をベースに教師同士の学び合いを可能にし、疲弊していた教師たちが自己効力感を高めていく仕掛けとなった。さらに、わかりやすい授業や、つまずきのある生徒への細やかな支援（空き時間における手厚い支援、放課後の学習支援等）は、生徒たちの学力の保障につながっていった。ここでは、評価とデータの活用も重要な役割を果たしている。

3) 登校支援の充実と「システム」の考え方

不登校の生徒たちへの支援にも力を入れているが、特に、学校が荒れていた時代に不登校となった生徒への対応は、現在でも根深い問題であるという。学校が、生徒にとって安心安全な場所であること、生徒のための学びの場であるという本来の機能が働いていることは、学校づくりの大前提であろう。登校支援教室は、このような生徒たちのニーズを考慮してつくられたシステムである。しかしながら、校長は、システムがあることで、そこに安易に委ねてしまうことへの懸念について、このように述べている。

この前、「学校に来にくい子」について、担任が「だったら登校支援教室に行ったらいいですね」と軽い感じで言った。これは間違い。子どもに向き合って手を尽くして、致し方なく次の手立て、というときにシステムが機能する。簡単に手放すべきではない。ここがシステムを整備するうえで落とし穴になる。学校は人が人を育てることを大事にしなければならない。

システムに安易に委ねたり、他人任せにしたりするのではなく、教師が、自分ごととして考えること・動くことは、必須の条件になる。同じことは、我が国の小学校、中学校における特別支援教育のシステム（通級による指導、特別支援学級、特別支援教育コーディネーター）にも言えることなのではないか。

4) 地域づくりへの学校の貢献の可能性

少子高齢化が進む中、学校が地域で果たす役割は大きい。総合的な学習の時間を核にした生徒たちの地域づくりへの参加は、「学校機能の持続可能性」の鍵であるとともに、「地域機能の持続可能性」にもリンクする取り組みであることを感じた。多様な教育的ニーズのある生徒たちがこの取組において共に学ぶことで、共生社会の視点も共有することが可能となるであろう。

「持続可能な学校」とは、現状維持のために同じ取組を続ける学校ということではない。今よりよい状態を常にめざして、機能し続ける学校のことである。一人一人の教職員・生徒が主体的に「動く」ことは必須の条件である。C中学校の取組は、その事実を示してい

るとともに、そのための仕掛けづくりの重要性についても大きな示唆を与えてくれる。

事例 4. 障害の有無にかかわらず共に学び共に成長する学校づくり（D 高等学校）

（1）学校の概要

D 高等学校は、少子化・高校全入の時代に先駆け「知的障害のある生徒に高校教育を受ける機会を拡大する」という県の方針の下、県立高校におけるインクルーシブ教育システムに関する研究と検証を進める県指定の実践推進校である。D 高等学校では、中学校との連携の上で軽度知的障害のある生徒が特別枠で入学し、通常科目を通常クラスや個別学習支援等で履修修得する工夫を行っている。この事業は今年度で 3 年目を迎え、全生徒数約 740 名のうち知的障害のある対象生徒は約 30 名、各クラスにわかれて高校生として充実した生活を送っている。D 高等学校では、障害の有無にかかわらず共に学び、共に成長する学校づくりが行われている。

（2）学校づくりの取組のプロセス

1) 学校づくりに着手した当時の学校の状況

知的障害のある生徒を高校生として迎える準備は、その前年度から始まった。着手した当時、体制整備の推進役となったのは、別の高校で高校通級の立ち上げを行った経験のある校長を中心に、副校長、教頭、インクルーシブ教育推進担当の総括教諭であった。副校長と総括教諭は、県立特別支援学校の教師としての経験があった。

インクルーシブ教育実践推進事業の大枠は県から示され、県とやり取りをしながら体制を整えていった。これは、すでに制度化された高校の「通級による指導」とはまったく異なる、県独自の取り組みである。高校通級が、原則として発達障害等により学習や学校生活に困難を抱える生徒を対象として通常の履修科目と別の「自立活動」を展開し、その履修を単位に含めるのに対し、実践推進校では通常の科目に替えて「自立活動」を行うことは制度上不可能であり、通常科目を個別学習支援等で履修習得させる工夫が必要となる。加えて、県の教育理念である「共に学び共に育つ」を基本にして、できる限り通常の学級で他の生徒と共に学ぶ学習体制をとり、別室での個別支援は限定する方向も示された。

D 高等学校が、インクルーシブ教育実践校であることが決定してから、職員会議では教師たちから様々な懸念や疑問の声が挙がった。「知的障害のある生徒が暴れるのではないか」という誤解もあった。そのような誤解を解くことや、立ち上げにかかる地域や様々な関係機関との調整も含めて、これまでにない新しいコンセプトに基づいた D 高等学校の学校づくりがスタートした。

2) 初期の取組

○通常の学級の授業の TT（チームティーチング）化・複数担任制

通常の学級において、複数担任制、教科指導の授業の TT 化を行い、丁寧な学習支援と学校生活支援を進めることとした。この体制は、まずは、入学した 1 年生の学年からはじ

め、学年進行ですべての学年に取り入れることとした。学習支援では、TT の授業に慣れていなかった高校の教師たちが、様々な工夫の検討を行うこととなった。学校生活支援としては、知的障害のある生徒に対して、高校生としての集団生活を送るうえで必要な支援（部活動やクラス活動における支援や教育相談）の他、アルバイトや友人関係を含めた校外での活動の支援など、必要に応じた支援を行っていった。

○知的障害のある生徒のための個別学習支援の拡充と柔軟なカリキュラム検討

1 学年は、現学習指導要領で定められている高校必修教科目があるため、知的障害のある生徒は通常の学級での共修体制を原則として、単元別の各科目の個別学習支援や朝や放課後の補習を組み合わせることで学ぶこととなった。また、習熟度別展開に連動してリソースルームでの個別学習支援を行うが、それは年間固定せず、臨機に柔軟に必要なに応じて実施することとした。

2 学年からは、対象生徒が興味関心を保つことができやすい、学習支援や社会接続を目的とした学校設定科目として「ベーシック科目（国・数・英）」「キャリア」等をリソースルームで展開し、カリキュラムの弾力化を図った。この学校設定科目については、生徒の履修意思を確認し選択制で実施し、科目選択にあたっては生徒の自尊感情に十分配慮した。

○個別で丁寧なキャリア教育

知的障害のある生徒の社会接続のための取り組みとして、上述したキャリア教育を学校設定科目として実施する他、1 年から職場体験学習を開始し、2 年と 3 年では中長期の校外での学習や体験に取り組む。すべての生徒の社会接続が確実に実現されるよう、正規就職、専門学校、大学進学など幅広い視点をもって、丁寧な進路支援を進めることとした。

○支援のための体制づくり

高等学校の教師の特性は教科専門性であるため、教科代表者が、具体的な学習支援の方策、定期試験の合理的配慮、人的配置のアイデアを出し合う支援会議を組織した。これは別の新しい組織をつくるのではなく、すでに存在する組織に必要な機能を持たせる工夫をした、ということである。さらに、インクルーシブな取組に関する委員会を設け、ここに特別支援教育の経験を有する教員を複数配置し、年間行事計画の作成と遂行、予算編成、教員研修計画立案等の業務を行った。この委員会は、2 年目には「相談支援グループ」という名称の分掌に引き継がれた。

また、児童相談所、市町関係機関、地元警察と合同の定期的ケース会議も設置した。高校では、小学校・中学校と異なり「研修会」の文化がほとんどないが、学習支援のための支援会議や行動支援のためのケース会議の場が、実のある教員研修の機会となるよう努めることとした。

○知的障害のある生徒の評価

知的障害のある生徒のテスト、成績、評価をどうするか、ということは教師たちにとって大きな課題であった。対象生徒に対する評価は、他の生徒と同様、目標に準拠した評価による、観点別学習状況の評価を行うこととした。その上で、生徒の障害の状況等を充分理解しつつ、個別の指導計画に基づき、個人内評価を踏まえた観点別学習状況で評価を行う。例えば、知識・理解はC評価でも、関心・意欲・態度では個別の指導計画に基づいた評価を行う。これによって、対象生徒に単位の修得が認められる。

○個別の指導計画の作成

個別の指導計画は、特別支援学校は自立活動に関する内容が多くなるが、高校で使用するにあたり教科の視点を取り入れたものを作成した。「実態－目標－手段－評価」を教科ごとに作成した。しかしながら、この書式については現場の教師からは、「分量が多い」「書き方がわからない」など反対の声が多かったため、1年でリニューアルすることになった。

3) 取組の展開

○通常の学級の授業のTT化による効果

高校の教師は“Talk and Chalk”で、生徒が授業を理解していなくても授業を進めているようなこともあった。TTで指導してみると、一般入試で入学してきた生徒の中にも授業が理解できていない生徒がいることがわかってきた。知的障害のある生徒が集団の中にいることで、すべての生徒一人一人に目が向くこととなった。知的障害のある生徒が理解できるように、ペアワークやグループワークなどの積極的導入、教材の視覚化、話や質問がしやすい環境の実現、演習・自学時間を確保した手厚い指導など、TT体制による授業の工夫が行われ、さらに、英語・数学での習熟度別少人数展開が可能となった。これらの授業改善のメリットは学級全体の生徒に波及した。

○個別の指導計画の書式のリニューアル

1年目で教師たちに使用してもらった際の声を受けて、書式のリニューアルを行った。最初の書式は特別支援学校の視点で作成されていたこともあって、高校の教師たちには負担が大きかった。その反省から、新書式はA3版の用紙に1枚の分量で最低限のことを記載し、できるだけシンプルにすることを心掛けた。そして、学期ごとの見直しで、評価は◎○△で行うこととした。

これらを入力するシステムについては、特別支援学校から異動してきた若手教員に作成してもらった。プルダウン式で生徒の特性やニーズとその手立てを選ぶことができる。「障害ベース」ではなく、「生徒のニーズベース」で作成されている。新書式は、教師たちには大変好評であった。プルダウン式で選べることにより、教師の作業が楽になっただけでなく、「このような特性があるのか」「こんな手立てが有効なんだ」ということについて、教

師に学んでもらうツールとして機能することにもなった。

また、個別の指導計画の目標設定と評価は教師が行うが、目標が簡単ですぐに達成できてしまう場合、それは「教師のミスで見立てが甘い」と捉えるようになった。次第に、その生徒が頑張ることで達成できる目標が検討されるようになった。

4月当初、新着任者対象に個別の指導計画の書き方の研修を行うことによって作成のハードルが下がり、理解が得られるようになった。若い教師には浸透する一方、ベテランの教師の中には、まだ理解が難しいケースもある。

○生徒のニーズに応じた柔軟な支援

対象生徒以外の一般枠で入学した生徒の中に、教室に入ることが難しい生徒がいたことがあった。その生徒にも個別の指導計画を作成し、2か月のリミットでリソースルームを活用することとし、単位をカウントするようにした。今では、その生徒も通常の学級で学ぶことができるようになっている。このようにリソースルームは、すべての生徒を対象とし、ニーズに応じた柔軟な支援を行うために活用されている。

4) 持続可能な取組へ

○校内における理解の広がり

校内人事については、1年生、2年生、3年生と持ち上がっていく教師と、そのまま学年に残り学年をリードする教師がいる、という考え方で行うようになった。学年の教師がチームとなり、その学年の生徒たちに責任を持った指導支援を行うことになる。

今年度は取り組みが始まって3年目となり、学年進行で3学年すべてに知的障害のある生徒が入ることになった。担任するクラスに知的障害のある生徒がいない場合、他人ごとに思っている教師はいるが、自分のクラスにいる場合、「うちの生徒」という感覚から担任教師は真剣になる。今年の1年生はすべての学級に知的障害のある生徒がいる。昨年度3年生を担任し、今年1年生の担任の中には「昨年〇〇先生が言っていたことがやっとわかった。」と実感を持って話す教師もいる。県のインクルーシブ教育事業に反対だった教師も、対象生徒を担任することで意識が変わった、という。

個別指導については、選択授業の時の少人数制で行っているが、通常の学級における一斉授業の中で個別に場所を変えて指導することは、現在はなくなっているという。TTによる指導のノウハウが蓄積されてきたということもある。また、個別の指導計画を作成しながら、生徒の見方や特性、それに応じた支援を教師たちが理解するようになったことも大きい。何より、生き生きと高校生として学ぶ知的障害のある生徒の姿が、教師たちの意識を変えているという。

○生徒に関する情報交換

生徒に関する情報交換は、週1回の学年会がメインで、そこから相談支援グループで情

報を集約し、教科会で確認する、というようになってきた。教師たちがよく過ごす場所は職員室で、そこでも日常的に生徒の様々な情報交換ができています。

○「相談支援グループ」から「生徒支援グループ」への展開

知的障害のある生徒の支援にかかわる関わる業務について、最初は「インクルーシブ委員会」として行い、2年目は「相談支援グループ」として校内分掌で行っていた。しかし、個別の指導計画や成績については教務グループの仕事、キャリアについては進路グループの仕事、入学選抜に関する説明は情報管理グループが担っていることと重なる。「インクルーシブ教育に関する業務を別に設けるのではなく、みんなでやるのが大切」という教師たちの合意を得て、相談支援グループは「発展的解消」を目指した。3年目である今年度は、相談支援グループと生徒指導グループが一体となり、「生徒支援グループ」という名称に変わり、D高等学校の生徒全員のことを対象に、「未然に防ぐ」という考えの元で動いている。

○外部機関との連携の在り方

外部機関との連携に関しては、職業アセスメントを受けるための教育センター、生徒指導のことで児童相談所・警察・精神保健相談所、特別支援学校にいる臨床心理士の派遣を依頼したことがある。校内の資源としてはスクールカウンセラーが月に2回来ており、スクールソーシャルワーカーが地区に一人いて、相談することが可能である。知的障害がある生徒以外の生徒についても、外部の専門家に見立てや介入をお願いしたことがある。

D高等学校では、外から支援を受けながら校内で解決していく、というやり方なので、外部との連携が継続に至らない。それは、「学校が課題を解決するチームとして機能している」からであるという。人事交流でノウハウが広まって、インクルーシブ教育実践推進の事業が始まって以降、教師たちが外とつながりだした、ということであった。

（3）終わりに - D高等学校の学校づくりによる子ども、職員、学校の変化

1) 生徒の成長と教師の変化

今年度、D高校では、インクルーシブ教育実践推進校として初めての知的障害のある生徒の卒業生を出すことになる。この生徒たちにとって、D高校での高校生活はどのようなものだったであろうか。以下は、その第一期生の卒業生となる知的障害のある生徒が一年生の時に書いた作文の一部である。

今まで中学校では、僕は支援学級に所属しており、同級生とのかかわりは少なく、いきなり、体育祭や合唱コンクールなどの時だけクラスに入っていました。そのため、クラスのみんなが僕のことを理解してくれなかったこともありました。D高校はインクルーシブ教育に対して学校全体で考えているので、生活しやすいです・・・(中略)・・・僕はD高校に入学して生徒会に入りました。インクルーシブ生のことを生徒全体に知

ってほしいと思ったからです。生徒会の仕事はお手伝いにしかないですが、会計のポジションを与えられて、文化祭では見学して回る時間もないくらいの仕事をやりました。中学までの僕には考えられなかったことです。・・・(中略)・・・クラスにはとても気が合い、仲良くしてくれる友達がいます。勉強のことや趣味の話、いろいろなことを話し合える友達です。・・・(中略)・・・

僕たちインクルーシブ一期生は、高校生として経験できることを精いっぱい楽しんで、これから続く後輩へのよい手本になるように頑張っていこうと思っています。

そこには、難しくても通常の学級での教科の学習に懸命に取り組み、生徒会活動や部活動に積極的に参加して、友だちとともに生き生きと高校生活を送る生徒の姿がある。「子どもたちの姿が先生たちを変えたのです。」とその当時の校長は語っていた。当初、知的障害のある子どもを学校に受け入れることへの不安を口にし、後ろ向きだった教師たちの考え方を変えていったのは、この生徒たちの学びの姿であった。

2) インクルーシブ教育推進事業の目的

立ち上げの中心となった校長は、「新たな使命であるインクルーシブ教育推進が、一般受験で合格して入学する 95%の生徒に還元される体制であるとの共通理解を醸成する」よう、リーダーシップを発揮したという。実際に、D高校における知的障害のある生徒が共に学ぶ学校づくりの成果として、「教育相談やケース会議の対象が一般の生徒に拡大した」「授業改善がスピードアップした」等が挙げられ、学校全体の学力の向上が見られることになった。この学校づくりの恩恵を受けたのは障害のある一部の生徒だけではなく、すべての生徒にとって個々の発達に応じた学習が保障されることにつながった。

3) 高等学校におけるすべての生徒の学びを保障する仕組みづくり

D高等学校の学校づくりは、そもそも小学校、中学校のように特別支援教育を担う場(特別支援学級、通級による指導等)がないところに、支援の仕組みをつくっていくプロセスであった。それ故に、現在の学校の姿は、既存の概念にとらわれず「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校」の本質をどこにおくのか、何が重要なのかについて、学校として検討を深めた結果であり、本研究にもいくつかの示唆を与えてくれる。

注目したいことの一点目は、支援にかかわる業務を担う組織が、「インクルーシブ委員会」→「相談支援グループ(分掌)」→「生徒支援グループ(分掌)」と変化し、その対象についても、「知的障害のある生徒の受け入れ」限定だったところが、「学校のすべての生徒」を対象に未然に防ぐ予防的な取組を行う活動となったことである。

二点目は、外部機関との連携の在り方である。D高等学校では、学校が課題を解決するチームとして機能している。そのために、はっきりした目的をもってピンポイントで外部の専門機関や専門家から助言を得て、解決を図るのは学校ということとなる。外部機関や専門家に依存的になるような連携ではないことに注目したい。

3) 個別で丁寧なキャリア教育の重要性

第1期生の卒業後の進路は、就職だけでなく、大学や専門学校等への進学も視野に入っているという。特別支援学校を卒業する生徒に比べて、対象生徒の進路選択の幅が広がっていることは、「共に学ぶ」環境から得られた成果ともいえる。高等学校における特別支援教育、多様な教育的ニーズのある生徒の教育は、社会接続・進路支援と切り離して考えることはできない。卒業後のフォローアップも含めて、本人中心の個別で丁寧なキャリア教育がますます重要となってくると考えられ、その体制を、高等学校の中でどのように整えていくのかは、今後とも大きな課題であろう。

4) 同僚性の中での教師の学びとチームづくり

D高校の学校づくりの推進役となった教師は、立ち上げのために特別支援学校から異動してきた。その当時を回想してこのように述べた。

「私は何をすればいいんでしょうか。」と校長に聞いたら、「高校の先生になりなさい。」と言われた。高校の文化を知って、仲間づくりをすることが重要であるということ言っていたのだろう。学校のハード面はいくらでも整えられるけど、結局は同僚性が大切だと思う。

この言葉は、学校のチームづくりの重要な側面を言い表しているだろう。専門性のある業務が「人に就く」のではなく、教師たちが同僚性の中でお互いに学ぶことを通してチームとなっていく。その仕掛けは、「入学した1学年の生徒たちの丁寧な見取りと支援を検討する中で、学年の教員集団が結束しチームとなっていく」というプロセスにも見ることができる。このことによって、教員が異動することがあっても支援が途切れない仕組みが出来上がっている。また、教職員全体の共通理解を急ぐのではなく、「学年進行で3年かけて教職員間の理解を広める」という、実際の生徒の成長とともに教職員集団も成長する学校づくりの在り方も、大変参考となる。

最後に、D高校の学校づくりのプロセスに見る、通常教育課程の履修に主軸を置く高等学校における特別支援教育の在り方の模索は、小学校・中学校において行われている特別支援教育体制への問いかけでもあると考える。「多様な教育的ニーズのある子どもの学びの保障」という観点から、既存の仕組みの在り方について検討することも視野に入りたい。

Ⅲ. 考察

以上、我が国の中で、本研究に照らして特色のある学校づくりの取組、すなわち、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する」という視点から、教職員の力を学校の力に変える学校づくりを行っている小学校2校、中学校1校、高等学校1校の学校づくりのプロセスの事例を提供した。これら4つの学校の取組は、作成過程にあった「学校づくりデザインマップ」の試案作成に貴重な知見が得られることが見込まれる学校として抽出されたが、それは、言い換えると、第2章で掲げた「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する多層的な支援システム」のモデルで説明が可能な学校であると言える。

学校づくりのプロセスの事例対象となった4校においては、いずれも、教職員がチームとなり組織的な学校づくりが行われていた。要支援の子どもの割合が多い学校、知的障害のある生徒が在籍する高等学校など、子どもの学習面・社会性面の教育的ニーズに大きな特徴や課題のある学校ばかりであったが、これらの学校では、在籍する子どもの教育的ニーズの多様さ、複雑さ、深刻さゆえに、教員個人で対応することは困難で、学校がチームとして組織的な課題解決を図ることが必要であった、と考えることもできるであろう。また、教育的ニーズのある子どもへの対応に目が行きがちだが、「一部の『学びのスピードが速く退屈している子ども』への学習保障も必要と考えている」というコメントもいくつかの学校からあった。いずれの学校においても、学校づくりの取り組みから恩恵を受けているのは、教育的ニーズのある一部の子どもだけではなく、学校全体の子どもであり、学校全体の学力向上等の実績につながっていることは注目に値するであろう。

ここでは、考察として、これらの学校の学校づくりのプロセスの事例で紹介した4つの学校の多くに共通していた要素とその視点について整理してみたい。この整理を行う際には、第2章において図2Ⅳ-2に掲げた「多層的な支援システムを機能させる要素」の7つの要素（「Ⅰ. チームによるリーダーシップ（運営推進）」「Ⅱ. 教員個々の成長とチームとしての成長」「Ⅲ. チームでの主体的な課題解決」「Ⅳ. 地域との協働・取組の広がり」「Ⅴ. 教育内容」「Ⅵ. 指導・支援」「Ⅶ. 実態把握・評価」）をベースに、各学校が大事にしている取組内容について分類する。そして、各要素内の取組内容をさらに検討し、各要素に3～4の視点を掲げる。この要素と視点の整理によって、我が国における「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を行っている学校の特徴を浮き彫りにする試みである。なお、これらの要素と視点について整理した方法の詳細については、第5章「学校づくりデザインマップ（試案）」の提案で述べることとする。

以下、学校づくりのプロセスの事例で紹介した4つの学校の多くに共通していた要素と視点を整理（視点の文面には下線）し、各視点について学校づくりプロセスの事例から特徴的であった取組の例等を掲げる。

学校づくりのプロセス事例に共通していた要素と視点 及び 取組の例

要素Ⅰ. <チームによるリーダーシップ>に関する内容

視点 1. 子どものニーズへの対応を検討する学校組織

子どものニーズへの対応を検討する学校組織（生徒指導、教育相談、特別支援教育などの組織）はお互いに連携し、子どもの課題解決の方針や具体的な方策について、総合的、組織的な対応が行われている。

4校すべてにおいて、子どもの課題解決の方針や方策は、複数の学校組織が連携し組織的に行われていた。例えば、B小学校では、生徒指導と特別支援教育は「学びに向かう基盤」として学校の機能の中に位置付けられていた。D高校では、学校づくりが進むにつれより総合的な対応が可能となるよう、生徒支援を担う学校組織の見直しが行われていた。

視点 2. 学校運営にかかわる教職員（管理職・ミドルリーダー等）の役割

マネジメントやコーディネートに関わる教職員の役割や責任が明確であり、情報の共有や実質的な連携が機能している。

4校すべてにおいて、マネジメントやコーディネートに関わる教職員の役割や責任が明確であった。例えば、A小学校の学校づくりの取組では、マネジメントにかかる校長や教頭の役割と責任、生徒指導、教育相談、学力向上等の校務分掌の役割と責任が明確であり、学校の目標に向かってその取組みが連動していた。

視点 3. ミッション・ビジョンと目標の共有

学校長は子どものニーズへの対応の充実とすべての子どもの学びの充実のためのミッション・ビジョンを掲げ、それらが学校生活の中で浸透するように、目標は明確化され共有されている。

4校すべてにおいて、校長のリーダーシップのもとに明確なミッション・ビジョンと方向性が示されていた。特にA小学校、C中学校における目標の明確化と教職員（及び子ども）における共有のされ方は参考になる。

要素Ⅱ. <教員個々の成長とチームとしての成長（研修・研究）>に関する内容

視点 1. 研修・研究の在り方

教職員が研修等を通して学んだ知識・技術が実際の指導・支援に活かされ、同僚性を基盤として高め合う機会がある。

4校すべてにおいて、教師が同僚性の中で学ぶことの重要性は大きく強調されていた。特に、A小学校、C中学校が、実際の指導技術を高めることを意図した研修を行っていたことに対し、B小学校、D高等学校では、チーム会議やケース会議など、子どもの指導・支援を検討する会議等の場面を通して、個々の教師としての専門性を高め、チームとしても成

長していくことを意図していた。

視点 2. 子どもの見方、とらえ方についての学びと共有

子どもの声や気持ちに寄り添い、子どもとの関係性を重視し、ニーズベースで対応している。教職員は子どもの見方・とらえ方や、共に学ぶ教育の考え方を共有し、子どもたちや保護者への理解啓発を行っている。

4校すべてにおいて、子どもとの関係性を重視し、ニーズベースで対応する取り組みが行われている。多くの課題を抱えていた当初のA小学校B小学校C中学校の状況においては、障害カテゴリーや在籍で子どもの状態が捉えられ、子どもの行動の背景については検討されていなかった。理解啓発は、A小学校のように日頃の取組の中で積み上げる方法、B小学校の「〇〇さんの学び方を紹介する」全校集会の取り組みなどが参考になる。

視点 3. 教職員のエンパワメント

教職員が個人・チームとして自己効力感をもち、よりよい指導・支援を主体的に追求している。また、個人・チームやシステムとして、働き方の効率化やマネジメントが図られている。

4校すべてにおいて、教師のエンパワメントの重要性は強要されていた。A小学校、B小学校、C小学校では、当初、多くの課題への対応で教師たちは疲弊していた。チームでの取組（同僚性がベースとなる）、わかる授業の追求、子どもの変容の姿等から、教師はエンパワメントされていった。なお、B小学校からは「成長ノート」の取組は、教師が指導支援を振り返って次の方策を検討することにもつながり、働き方の効率化にもつながっていることが指摘されている。

要素Ⅲ. <チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）>に関する内容

視点 1. チームでの対応と学校全体のシステムによる課題解決

子どものニーズに日常的に対応し、その対応がつながっていくように、教職員のチームが形成され、予防的に対応している。また、チームの取組と連動し、学校として課題を解決するシステムが整っている。

A小学校、B小学校、C中学校では、当初、個々の教師が担当する子どもの課題に対処療法的に対応し、疲弊していた。すべての学校においてチームで日常的に対応しているが、何に基づくチームかは、学校の状況に応じて様々に工夫されている（学年、教科、子どもの関係者等）。B小学校で、「チーム会議」を繰り返すことにより「チームで考えることが普通の感覚になった」というプロセスは興味深い。C中学校で問題提起した、システムのみ委ねてしまうことは危険であり、自分事として考えることが大前提」という課題提起についても考慮したい。

視点 2. データに基づく意思決定

学習面・社会性面の向上に向けて、目標設定とデータに基づいた検討や問題解決が教職員のチームによって行われている。子どもや保護者も意思決定のプロセスに参加している。

4校すべてにおいて、データを活用した指導・支援の方針の検討の重要性が強調されていた。特に、A小学校における、学力調査の結果を活用した子どもの学習支援や、子ども自身の生活面における目標設定と振り返りの取組は参考になろう。C中学校においては生徒自身が授業評価を行い、教師の授業づくりに反映している取組もあった。

視点 3. 保護者とのパートナーシップ

学校は共に子どもを育てるパートナーとして保護者を尊重し、信頼・協力関係を築いており、保護者は主体的に学校運営に参加している。

特に、子どもの不登校の課題が顕著であったB小学校、C中学校において、この視点からの重点的な対応がなされていた。保護者からの信頼関係がない状態から、保護者の信頼を取り戻すために、保護者の声を聴くことの重要性（C中学校）、「成長ノート」「応援ノート」を通して子どもを育てるパートナーとして共通理解する取組（B小学校）は参考になる。さらに、B小学校の事例からは、地域によっては保護者を育てる、エンパワメントすることの重要性も示唆された。

視点 4. 関係機関との連携

学校の主体的な課題解決の機能に外部専門家の役割が組み込まれている。

4校すべてにおいて、学校のリソースだけでは対応が難しい子どものケース等には、外部の専門家や関連機関の協力を得ていることは確認したが、事例紹介では項目として取り上げることが少なかった。D高校の事例からは、機能している学校では「対応を外部専門家に委ねる」のではなく「学校が主体的に課題を解決する」ことが中心にあり、そのプロセスで外部機関や専門家の意見を参考にしていることが伺えた。

要素Ⅳ. <地域との協働・取組の広がり>に関する内容

視点 1. 地域との協働

地域は積極的に子どもの学習面や社会性面を充実させる学校の取組を支援している。また、学校が地域づくりや地域の活性化に貢献している

A小学校、B小学校、C中学校において、スクールガードや学習支援のボランティア、環境整備などで、地域住民が学校の取組を支援している様子があった。C中学校ではさらに、生徒自身が主体的に地域づくりに参画する取組が始まっている。

視点 2. 教育委員会との連携

教育委員会は、学校が有する課題への取組に必要な支援を行う。効果的な取組を域内の

学校に広め、地域全体の教育の向上に戦略的に取り組んでいる。

4校すべてにおいて、校長は教育委員会と強いつながりをもって学校づくりを進めていた。D高等学校における取組は教育委員会が掲げるモデルの推進と検証の使命を帯びており、地域における教育の向上につながるものである。B小学校においては、Y学園構想に基づく人事配置が行われるなど、B小学校の取組をこども園と中学校につなげる戦略的な取組が行われていた。

視点 3. 地域におけるタテの学校種間の連携（幼少、小中、中高）

学校はタテのつながりを重視し教育内容等の連続性を考慮した連携を図っている。また教育的ニーズのある子どもについて情報共有が行われる。

B小学校のY学園構想（こども園・小学校・中学校の連携）、C中学校の小学校・中学校連携は、この視点からの取組の例である。また、D高等学校における知的障害のある生徒の入学にあたっては、入学前から在籍中学校と連携して準備を行っており、教育委員会も事業に関する小学校・中学校の理解を図る取組を行っている。なお、A小学校と県立特別支援学校分教室の間の交流及び共同学習の取組は、「地域におけるヨコの連携」とも言えるであろう。本研究では学校の機能に焦点をあてているため視点として取り上げていないが、視野を広げて共生社会の形成に焦点をあてたとき、大変重要な取組といえる。

要素Ⅴ. <教育内容>に関する内容

視点 1. 通常の教育課程での学び

通常の教育課程の教育内容は、生きて働く知識・技能として学ばれ、思考・判断・表現する力、学びに向かう力が育成される。

4校すべてにおいて、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障することの大前提として、通常の教育課程の質の高さや、新学習指導要領に対応した教育課程の視点があることが話題となった。特に、C中学校において、総合的な学習の時間を「各教科で学んだ横断的な力が試される場」と位置づけ、生徒の学びに向かう力の育成を重視する取組は参考になる。なお、D高等学校の取組は、知的障害のある生徒に通常の教育課程における学びを保障しようとするものであり、その検証も含め注目に値するものであるが、懸案事項として「1学年は学習指導要領で定められている高校必修科目があるため、知的障害のある生徒に対して学習支援や社会接続を目的とした学校設定科目が設定できない。」という問題提起がなされた。今後の検討課題として記しておきたい。

視点 2. 社会性・行動面の規範

学校内で期待されている行動やルールが明示され、子どもが主体的に規範を身につけている。そのことが、子どもが人と関わりながらよりよく生活することや社会性を伸長させる土台となっている。

社会性・行動面の規範の重要性については、特に、子どもの行動上の課題が多かったA小学校とC中学校において強調された視点である。A小学校では、ルールを徹底することは子どもの育ちを封じ込めることではなく、「子どもの特性を良さとして育むための方策」として説明された。C中学校では、「教師が一人一人の生徒を大事にすること」がルールの明文化につながった。単に形を整えるためのルールではなく、「相手の多様性を認め、相手と共に生活していくためにどうすればいいかを考えていくことが学校生活のルール」であるという原則を、教師が理解して取り組むことが重要であると思われる。

視点 3. 特別の教育課程の編成と通常教育課程との連続性

特別の教育課程は、通常教育課程を基本として、子どもの学習面・社会性面のニーズに応じて編成されている（自立活動の内容、自立と社会参加につながる内容を含む）。

通常教育課程と連続性をもった特別の教育課程の編成は、特にA小学校の事例で取り上げられた視点である。特別支援学級の教育課程は、通常教育課程とまったく関連せず存在するのではなく、ベースは当該学年の教育課程であり状況によって一部変更する（自立活動の内容含む）形で作成されている。これは共に学ぶ取組（交流及び共同学習）の充実の礎にもなる。なお、新学習指導要領では、通常の学級で指導に当たる教師が、学習内容の変更や学習活動の代替を安易に行うことなく、各教科の目標や内容の趣旨、学習活動のねらいに沿って障害のある児童生徒等への配慮を実施できるよう求めており、この視点はその流れにも沿ったものであると言える。D高等学校の取組は、知的障害のある生徒に対してこの学習指導要領の方針を適用した試みであると言える。

視点 4. 教育的ニーズがある子どもの学習の最適化

学習内容や経験について、個々の子どもの教育的ニーズ（学習面・社会性面）に合わせて学びが最適化されるようカスタマイズされている。

教育的ニーズがある子どもの学びの最適化は、A小学校、D高等学校の事例で取り上げられた視点である。A小学校において、特別支援学級に在籍する教育的ニーズのある子どもの学習内容や経験が全員同じで固定的なのではなく、通常の学級を生活の場としながら、その子どもの必要に応じて特別な学びの学習内容や学習経験がカスタマイズされていた。また、D高等学校では、知的障害のある生徒が、通常の学級での学びを基本に、キャリア教育や主要教科（国、数、英）の基礎的内容を扱う学校設定科目について、「選択科目」の形をとって履修していた。なおC中学校では、総合的な学習の時間において「250人の生徒に250通りの学びがある」としていたが、教育的ニーズがある子どもに限らず、すべての子どもにとっての学習の最適化という考え方は、子どもの主体的な学びの重要性が増すに連れ、今後、進んでいくことが考えられる。

要素Ⅵ. <指導・支援>に関する内容」

視点 1. 通常の学級におけるわかりやすくチャレンジのある授業

学びに向かう環境が整備され、ニーズに応じて合理的配慮が提供され、どの子どもにとってもわかりやすくチャレンジのある授業が行われる。子どもたちの主体的、対話的で深い学びが展開される。

4校すべてにおいて、通常の学級における授業改善の視点としての主体的・対話的で深い学び、子どもが学びやすい学習環境の整備、ニーズに応じた合理的配慮のあることが重要な視点として挙げられている。また、授業はわかりやすいだけでなく、学びの進度が速い子どもにもチャレンジがある授業が必要であることについて、B小学校、C中学校が話題にしていた。

視点 2. 子どもが落ち着いて学べる場所（ニーズに合った学びの場）

通常の学級において、すべての子どもにとって居心地のよい学級経営が行われている。教育的ニーズのある子どもにとっては、ニーズに応じて落ち着いて学べる場や機会がある。

4校すべてにおいて、子どもが落ち着いて学べる場所やニーズに合った学びの場の視点が話題となった。通常の学級における「居心地のよい学級経営」の重要性は、2つの小学校（A小学校、B小学校）で話題となった。ニーズに合った学びの場が用意されているかどうかという視点では、A小学校では自閉症・情緒障害学級の増設、B小学校では特別支援教育についての理解を進めることによる特別支援学級在籍者の増加や通級による指導の利用者の増加、C中学校では不登校支援を行う学級の取組、D高等学校ではキャリア教育や主要教科（国、数、英）の基礎的内容（学校設定科目）が展開されるリソースルームの設置などが挙げられた。この視点に関連して、C中学校からの「システムに安易に委ねてしまうことへの懸念」（不登校支援学級や特別支援学級に安易に子どもを送ってしまうことや他人任せにしてしまうことはシステム整備の落とし穴）という問題提起について、心に留めておきたい。

視点 3. 子どもの自己決定とエンパワメント

学習や教育活動を通じて意図的・計画的に子どもの自己決定や自己教育力の醸成が行われている。子どもが個人・集団として目標設定や評価を行い、それが主体的な学びにつながる。

4校すべてにおいて、子どもの自己決定とエンパワメントの視点は大変重視された。A小学校では「ルールを守る」取組を児童会主導の子どもの主体的な取組へと発展させた。B小学校の「成長ノート」はまさに自己教育力の情勢を目的とした取組であった。C中学校、D高等学校でも、学習や行事における生徒が主体性をもって取り組む活動を推進している。B小学校では、障害のある子どもの自己理解、自己有用感の重要性についても話題となった。

視点 4. 子どものニーズに合った指導方法・支援（合理的配慮を含む）

教育的ニーズのある子どもには個々にあった指導法や支援が用いられ、それらは通常の学級や学校生活全般における合理的配慮につながる。また、子ども自身が自分に合った学び方や必要な支援に気づき活用できる。

4校すべてにおいて、合理的配慮を含む子どものニーズに合った指導方法・支援は、大変重要視されていた。特に、A小学校では、交流及び共同学習の実践が用意周到な合理的配慮に支えられていることが話題となった。また、通常の学級に在籍している子どもでも、子どものニーズに応じて全ルビを振ったテスト用紙が使われていた。B小学校では「小学校でたくさん蒔いた合理的配慮の種について、中学校では将来を見越して間引くことをやっている」という話もあった。子ども自身の自己決定を大事にしながら、自分に必要な合理的配慮を常に見直していくことの重要性が示唆された。

要素Ⅶ. 実態把握・評価

視点 1. 子どもの学習面・社会性面の実態把握・評価

指導・支援の成果として、子どもの学習面、社会性面の評価が日常的・計画的に行われ、その結果は授業や学習活動等に反映される。また、個々の子どもについて、評価に基づき指導・支援の手厚さが柔軟に検討される。

4校すべてにおいて重視されていた視点である。要素Ⅲの「視点2. データに基づく意思決定」と深い関連があり、特にA小学校における、学力調査の結果を活用した子どもの学習支援は参考になる。評価に基づいた指導支援の手厚さの柔軟な検討について、C中学校では、通常の学級における1次の取組だけでは学習の保障が難しい生徒に、空き時間の手厚い支援や放課後の学習支援等の2次の取組が行われていた。D高等学校では、リソースルームについて、知的障害のない生徒が必要に応じて期間を設定して利用するという例が報告されていた。

視点 2. 教育的ニーズがある子どもの特別な指導・支援の評価

実態把握に基づいた個別の指導計画が作成され、特別な指導・支援が行われる。また、目標に対する評価をもとに、特別な指導・支援の見直し（継続・変更・終了）が行われる。

個別の指導計画の作成と特別な指導・支援の評価については、A小学校、B小学校、D高等学校で視点が挙がった。B小学校では、通級による指導の利用者が増えているが、今後の方向性として、達成すべき目標をもったことばの教室の利用（目標を達成したら利用終了）が話題となった。D特別支援学校では、実態把握に関連して特性やニーズ、必要な手立てについて教師がプルダウン方式で選ぶことで実態把握や計画作成の視点が共有できることが話題となった。

視点 3. 教育的ニーズのある子どもの現在と将来を見据えた計画

教育的ニーズのある子どもには個別の指導計画が関係者で共有され PDCA で機能している。短期的な計画は長期的に将来を見据えた計画と連動し、その子どもの自立と社会参加に向けた方向性や子どもや家族の価値観を重視した検討が行われる。

教育的ニーズのある子どもの現在と将来を見据えた計画の視点は、B小学校、D高等学校で話題となった。B小学校では、将来を見据えて本人と一緒に合理的配慮の見直しを行っていくこと、D高等学校では、特に社会接続に関わる高等学校段階において、個別で丁寧なキャリア教育の視点が必要であることが強調されていた。

IV. その他 参考になる学校の情報

ここでは、令和元年度の「学校づくりのプロセスに関する調査」の対象とはならなかったものの、平成30年度に「特色ある学校づくりを行っている」として訪問調査をした学校4校（小学校2校、中学校1校、高等学校1校）について情報を提供する。

1. 外国につながるのある児童を含めたすべての子どもの学力保障を行う実践（E小学校）

（1）学校の概要

E小学校は児童数約270人、学区内に大きな県営団地があり、外国籍または外国にルーツをもつ児童（外国につながるのある児童）が約半数を占めている。学級数は通常の学級11学級（1学年1～2学級）、特別支援学級3学級に加え、国際教室を設け、児童のニーズに応じたきめ細やかな指導を行っている。A小学校は「児童一人ひとりが安心して通える学校・安心して生活できる学校」を目指し、これからのグローバルな社会で活躍する人を育てたいという願いのもと、「心つながり 笑顔ひろがり 世界へはばたく」を学校目標に掲げ、日常的に多くの大人が児童を見守るなかで指導する体制を工夫している。

（2）児童の学習面・社会性面のニーズ

児童の約半数が外国につながるのある児童であることから、学習面では語彙力が少なく日本語で考える力が育っていなかったり、社会性面では日本の文化や生活に適応が難しかったりするケースが多い。また、保護者が朝早くから夜遅くまで仕事をしている家庭も多く、文化の違いもあって、家庭学習で定着を図ることが難しい児童も少なからずいる。反面、素直で純粋な児童が多く、自然に多様性の理解や多文化共生の感覚が児童の身についていることが特徴的である。

（3）特色のある取り組み

1）少人数指導体制

国語、算数の学習については、徹底した少人数指導体制をとっている。学年内で時間割をそろえて、2クラスの学級担任と少人数指導担当教員、日本語支援教員、国際教室担当教員が加わり、5名の教諭で学年の児童一人ひとりを丁寧に指導できる体制を整えている。さらに、学生ボランティアも教室に入って児童の学習支援に関わることもある。多くの大人が授業に関わりきめ細かく指導する体制が、児童の学力保障にもつながっている。

2）全職員による協力体制

打ち合わせ、職員会議、特別支援教育会議、校内重点研究会、学年ブロック研究会等を活かし、主に学年または2学年にまたがるブロック単位で、児童の情報の共有化やめざす方向性の共通理解を図っている。年度初めに学校の指導支援のスタンダードを全職員で共

通理解し、職員一人ひとりが同じ基準で児童の指導にあたるように、またチームとして個に応じた丁寧な指導ができるように、研修等を活かしている。

3) 児童の実態に応じた日本語指導と教科指導

外国につながるのある児童の指導については、児童の実態に応じて日本語指導や教科指導が行われている。市教委が設置した日本語教室で専門の日本語講師による日本語の初期指導や生活適応指導、国際教室担当者による日本語指導や教科指導、母語支援者によることばの支援など、児童の日本語力に応じたきめ細やかな指導が行われている。

4) 学習のユニバーサルデザインとやさしい日本語

日本語や日本文化を習得中である児童が多い実態を考慮し、教職員はやさしい日本語を話すこと、板書を精選すること、教科書の拡大コピーを用いて情報保障をすること等、多くの児童に理解しやすい学習のユニバーサルデザインを意識して授業を行っている。このことが、一人ひとりの児童にわかりやすい授業を実現し、日本語を習得中の児童についても教科を学習し、教科の学びの中で日本語を習得していくことにつながっている。

5) 保護者や地域との連携・協働

多様な家庭環境に育つ児童であるため、保護者同士及び保護者と地域の方々とのネットワークづくりを推進することが、児童がより安心して豊かに生活できる「まち」づくりを目指すうえで、極めて重要なことと捉えている。「『まち』と共に歩む学校づくり」の活動に力を入れ、団地の自治会、子ども会、学童クラブ、青少年育成協議会、地域ボランティア団体との日常的・継続的な連携・協働を推進している。地域行事に学校が積極的に参加するなどして、各団体と顔の見える関係を作り、児童を取り巻くネットワークづくりを進めている。また、中学校区の中学校1校、小学校2校の3校の教職員が連絡会や研修会を行い、小中一貫教育の取り組みとして教科指導や児童生徒指導について共有を図るほか、児童生徒交流会などの取り組みを行っている。また、大学との協働研究により「多様な言語文化背景を持つ児童への教育支援」を充実させたり、地域ボランティア団体と日常的な情報交換を行いながら家庭学習の困難な児童に学習補完を行ったりするなど、地域の資源と連携・協働し、学校教育の充実を図っている。

(4) 「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連

E小学校では、学習面・社会性の面の双方で教育的ニーズのある子どもが多数在籍することを前提にした学校づくりが行われている。「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連では、子どもの課題への総合的・組織的対応、マネジメントやコーディネートに関わる教員の実質的な連携、きめ細かな日本語指導や教科指導を可能にする人員配置等に関わる教育委員会からの支援、地域との協働等、数多くの項目で具体的な対応が見られた。また、児童の日常的・計画的な評価が指導支援に結びつく様子や、日本語習得中の児童であっても日本の教育課程での教科学習をめざす方針、通常の学級において学習のユニバーサルデザインによるやさしい日本語・わかりやすい授業が実践される様子など、要素に関

連する取り組みが見られた。教育的課題のある児童が多く在籍する学校ではあるが、その児童の状況をポジティブに捉え、学校目標の実現に向けた教育実践が行われている。教職員がめざす方向を共有していること、子どもたち自身も目標を共有し学校づくりに重要な役割を果たしていることは、視点を整理する参考になる。

(なお、この E 小学校の報告では、学校の方針により「一人ひとり」の表記を用いている。)

2. 学校の組織的対応による児童一人一人の課題解決を図る実践 (F 小学校)

(1) 学校の概要

F 小学校は明治 6 年 (1873) に開校した 140 年余りの歴史を持った学校である。「子どもたちの確かな学力の向上」を第一の目標に掲げて、「基本的な生活習慣の確立」「ぬくもりのある集団づくり」「人権を根底に据えた授業の創造」「地域との連携強化」の視点から教員の授業力の向上を図り、児童の学習意欲と学力向上を目指した実践に取り組んでいる。

学校規模は全児童数が約 360 人、学級数は通常の学級が 12 学級、知的障害特別支援学級が 2 学級、自閉症・情緒障害特別支援学級が 2 学級、複数の障害種に対応した通級指導教室が 1 教室である。学区は旧家や戸建て住宅、公営住宅が立ち並ぶ市街地にある。

(2) 児童 (生徒) の学習面・社会性面のニーズ

全校児童のいくつかの家庭が要保護または準要保護の認定を受けており、ひとり親の家庭もあることから、経済的・福祉的な公的支援を受けている。さらに、保護者が早朝から深夜まで仕事をしている家庭もある。このことから、子育てになかなか手が回らない状況となり、生活習慣の乱れや学習習慣の欠如、長期欠席や不登校傾向、学力低下、感情的行動や自己有用感の低下などといった課題を持つ児童が少なからずいる。一方、素直で明るい児童が多く、友達や教員と良好な関係を築き、安心感を持って学校生活を送っている児童も増えている。

(3) 特色のある取り組み

1) 学校組織づくり

F 小学校が学校組織を充実させるきっかけとなったのは、平成 19 年度までに長期欠席や不登校、学力低下、感情的行動などの課題を持つ児童が非常に増加したことにある。これらの課題には児童の家庭環境や地域性なども影響しているが、児童の課題解決のためには「チームによる課題への対応」が重要であると考え、児童の課題や支援について教員間で活発に情報交換を行ったり協働で児童の支援を考えたりする体制を整えている。児童の指導・支援に対する学校の方針を明確にし、管理職、学級担任、学年付き教員などの役割分担を整理するとともに、特別支援教育や生徒指導、人権教育などといった校務分掌や組

織の枠を越えた協力体制を構築することで、複数の教員が様々な視点から児童の課題を分析・整理して指導に生かすようにしている。

2) データに基づく現状分析と対策

家庭環境が複雑な児童が多く、それが長期欠席や不登校、学力低下などの原因の一つとして考えられることから、F小学校では毎年、保護家庭児童数、住環境別児童数、住環境別ひとり親家庭数などといった家庭環境に関するデータをまとめている。さらに、児童一人一人の出席日数、長期欠席や不登校児童の月次推移と年次推移などのデータも記録している。これらを毎月の職員会議や学期末の会議などで報告して全教職員で共有するとともに、各家庭への具体的な支援内容を設定し学級担任を中心に学校全体で取り組むようにしている。その結果、10年前に比べて長期欠席や不登校の児童数が減少し、学力も少しずつ向上してきている。

3) わかりやすい授業づくり

F小学校では児童の学習習慣の欠如、学力低下などといった学習上の課題に対応するために、「児童同士の学び合い」「集団づくり」を核にした授業づくりの研修や研究に取り組んでいる。この取組は学習上の課題が大きかった一人の児童を対象に、学習内容の設定や教材の活用方法などの視点から効果的な授業を考える事例検討からスタートしている。事例検討の成果を積み重ねることによって、他の児童の課題や学級全体の授業にも活用することが可能となり、現在では授業のユニバーサルデザインへと広がって学校全体として児童の学習習慣の確立や学力向上につながってきている。

4) 研修による教員の資質向上

F小学校では、児童の課題解決のためには多面的な視点から課題を分析・整理し、指導・支援に生かすことが重要としていることから、生徒指導・特別支援教育・人権教育に関する内容を中心に校内研修に取り組んでいる。具体的には自校の長期欠席や不登校の年次推移の把握とその具体的対応、児童の家庭困難状況と支援策、特別支援教育の基礎基本、子どもの人権教育について、などである。これらを教員による個別の事例検討や講義などの形式で行うことで実践に生かすことができるようにしている。

5) 関係機関との連携

生活習慣の乱れや学習習慣の欠如、長期欠席や不登校傾向、学力低下、感情的行動や自己有用感が低いなどといった多様な課題のある児童が多数在籍しており、学校のみでの対応が難しい場合があることから、関係機関と積極的に連携を図るようにしている。児童の課題に応じて学区内の幼稚園や中学校、教育委員会や特別支援学校、市役所福祉課、医療機関、ソーシャルワーカー、スクールカウンセラーなどと日常的に連絡を取り合ったり、必要に応じてケース会議を行ったりしている。

(4) 「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連

F小学校の取組と「多層的な支援システムを機能させる要素」の項目を比較すると、学

校方針の明確化と教員の役割分担を整理、データに基づく現状分析と対策、特別支援教育や生徒指導などといった校務分掌や組織の枠を越えた協力体制の構築、授業のユニバーサルデザインによる学力向上、生徒指導・特別支援教育・人権教育を中心とした研修、教育委員会などの関係機関との連携、などの関連する取組が見られた。多様な課題のある児童が多数在籍する学校であるが、その状況を多面的総合的に捉えて組織として取り組み、児童の課題解決に向けた着実な教育実践が行われている。よって「多層的な支援システムを機能させる要素」に示された内容は、多様な課題のある児童の教育的効果を高める一助になると考える。

3. データに基づき三層の支援の充実を図る実践（G中学校）

（1）学校の概要

F中学校は、自治体の中心部から離れた場所にある小規模の中学校である。中学校学区内には、小学校が1校のみであり、その小学校の卒業生のほとんどがF中学校に進学する。

このような実情を踏まえ、小・中学校が連携して一貫した指導ができるよう、校内研究を小・中学校合同で行っており、相互に授業を見合う体制を整えている。このことで、小・中学校で授業のやり方のギャップを埋められるよう努力している。

学区には、古くから住んでいる住民が多く、地域との関係が深い。そのため、地域の状況が学校にも影響を及ぼしている。在籍生徒において、就学援助を受けている家庭が多い。

保護者は、学校教育に対する関心があまり高いとは言えない。また、学校に対して、家庭から強い要望を伝えられることはほとんどない。どちらかという学校を信頼し、任せているという感じである。

学校の特徴として、昔から不登校がほとんどない。

町内会の活動が活発に行われており、地域の人々のつながりは強い。町内会の活動に学校が参加したり、町内会の人々が学校の活動に協力したりするなど、学校と地域の連携は、良好である。

（2）生徒の学習面・社会面のニーズ

家庭での言葉のやり取りや読書量が少ないことが、生徒の語彙の量の少なさにつながっているのではないかと考えられる。

また、習い事をさせる家庭があまり多くない。このことが、生徒の学力面、体力面に影響を及ぼしているのではないかと考えられる。

（3）特色ある取組

小学校との連携が進んでおり、小・中学校で生活・学習両面のルールを統一し、生徒がそのルールに従って学べるよう工夫している。また、学習面での課題がある生徒が多い実

態を踏まえ、国語、数学の基礎的な学習の定着を図ること、授業に落ち着いて取り組めるようにすることを目的に、朝の時間を利用し、全校で、文章の視写や簡単な計算問題を解く取組を行っている。

生徒を支援の状況に応じて三層に分けており、学習面で二次的、三次的支援が必要な生徒への対応として、放課後指導を行っている。また、二次的、三次的支援が必要な生徒に対して、教職員みんなで少しずつ関わられるような体制としている。個別学習に対応できるようにしており、実施にあたり保護者への対応も行っている。学習支援員が、支援の記録を蓄積する仕組みとなっている。記録は校長に伝えられる。個別指導の記録を作成し、個別に対応できるようにしている。新入生を対象としてスクリーニングテストを行い、学習面で支援が必要な生徒の状況を把握している。採点は、学年職員で行い、全校で情報を共有している。

経験の浅い教職員が多く、実際の場面をもとに、OJT で学んでいくように取り組んでいる。教職員が実際の場面を通し、学んでいくことを大事にしている。課題解決に向け教職員が一丸となって取り組んでいる。また、管理職が、意図的に職員室内で大きな声で会話することで、学校の課題やその解決策を共有することにつなげている。

教員は、障害のある生徒だけでなく、個々の特性に応じて指導方法を適切にしようとトライしている。教員一人一人が、生徒のことを自分ごととして取り組めるようにしている。

（４）「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連

G 中学校は、生徒の学習面の実態把握において、スクリーニングテストを実施し、データに基づき生徒を三層に分け、それぞれの層の支援の充実を図っている。

例えば、学習面の課題を踏まえ、どの生徒も容易に解ける課題を繰り返して行えるようにしている。また、このスクリーニングテストの結果を踏まえながら、二次的な支援を必要としている生徒への支援を行っている。そして、学習面で三次的支援を必要とする生徒に対しては、授業時間や、放課後を活用し、個別の指導を行っている。その際に個別指導の記録を行い、評価をすることで、学習の習得度に合わせた指導が展開できるようにしている。

このようにG 中学校は、学校の課題を踏まえ、データに基づいた支援の充実を図るとともに、学校全体で教員が課題意識を持って取り組めるよう OJT などを利用した研修の充実も図っており、多層的な支援システムの考え方と同様の実践がすでに行われている。

このことから、F 中学校の取組は、「多層的な支援システムを機能させる要素」と関連が深いものと考えられる。

4. 学校の組織的な取組の充実を図る実践（H高等学校）

（１）学校の概要

H高等学校は教育委員会の「フレックス学園構想」を受け、「学びアンダンテ」を基本コンセプトに、多様な生徒、多様なニーズに対応した新しいタイプの高等学校として、平成 27 年 4 月「昼間二部制・単位制・普通科」の課程・学科で開校した。様々な志望動機や学習経験を持つ生徒が在籍しており、「社会的自立を図るための確かな学力と社会生活実践力を身に付け、豊かな人間性を育む教育の推進」「自分のペースで、ゆっくり・じっくり・しっかりと学習し、自己の成長を実感できる教育の推進」を教育目標に生徒の社会的自立を図ることを目指してきめ細やかな指導・支援に取り組んでいる。

平成 30 年 4 月現在、354 人の生徒が学んでいるが、自分のライフスタイルや将来の目標に応じて、午前コースまたは午後コースのどちらかを選択し、自分に合った時間帯で学ぶことができたり、選択科目を多く用意し、自分に合った科目を選択することで、自分だけの時間割を設定したりできるようにしている。進路については生徒全員の進路実現を目指す「進路実現プロジェクト」を行っており、この取組では生徒全員がいずれかのプロジェクトに属し、それぞれの目標に応じた進路指導を受けることができるようにしている。平成 29 年度に初めての卒業生を輩出し、進路状況は進学（大学＜短期大学を含む＞、専門学校など）が 38 人、就職が 6 人となっている。

（２）児童（生徒）の学習面・社会性面のニーズ

中学校時代に不登校経験（年間 30 日以上欠席）があったり、発達障害などの特別な支援を要したりする生徒だけでなく、スポーツや芸術活動でプロを目指したりと H 高等学校のコンセプトを生かして学ぶ多様な生徒が在籍している。その中に、筆記技能の課題によるノートテイクの困難さ、注意・集中の困難さによる学習面の課題、自己・他者の理解や人間関係構築の苦手さ、強いこだわりなどといった社会性の課題を持つ生徒が在籍しており、生徒の実態に大きな幅が見られている。

（３）特色のある取り組み

H 高等学校では、特別支援教育に係る取組が学校全体で組織的に運営できるように、管理職が直接企画、運営、調整にあたるだけでなく、各種会議に積極的に参加している。具体的には、副校長／教育相談部長／特別支援教育コーディネーター／事務部を中心に特別支援教育に関する全体計画・進捗状況の把握などを行う「チーム S」、副校長／特別支援教育コーディネーター／教育相談部員／スクールカウンセラー／各年次担任部／各分掌担当者／支援員で構成され、特別な支援を要する生徒の実態把握・支援の検討、通級による指導対象生徒の選定などを行う「特別支援教育会議」、通級による指導の実施に関わる方向性や業務の検討・確認・実施のために、副校長／教育相談部長／特別支援教育コーディネー

ター／通級指導担当者／各学年次担任部／各分掌担当者／支援員で構成する「通級指導担当者会議」、などである。また、特別支援教育コーディネーターが外部連携機関との窓口になって、主治医訪問、巡回相談、高大連携なども企画・調整している。

また、生徒の社会的自立を図ることを目指し、チームによるきめ細やかな指導・支援を行うために「H校トライアングル」(図1)という構造図に基づいて実践している。これはH高等学校の基礎的環境整備を土台に、二領域(学習、生活)を3つのステージに分けて全教職員体制で指導・支援を進めるものである。Stage1は全体の指導・支援、Stage2は個別の指導・支援、Stage3は通級による指導で構成されている。Stage1の学習では、ユニバーサルデザインの授業や学び方を学ぶ学校設定科目(アンダンテ学習)を、生活では入学から卒業までの系統的な指導・支援として社会的自立支援プログラム「みらい」を実施している。Stage2の学習では、学習に課題を抱える生徒に対する単位履修・修得に向けた各教科の担当者を中心に行う指導・支援として「学習サポート」を、生活では、生徒の適応や自立に向けた個別の支援、面接・面談による支援を担当中心とした関係教職員で実践している。Stage3は、通級による指導として、平成30年度より自立活動を教育課程に加え、「みらい Plus」という科目名で個々の障害特性などに応じた学習を、アカデミックス、ソーシャルスキル、ライフスキル、の三つの視点から整理して指導・支援を行っている。

(4)「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連

H高等学校では管理職のリーダーシップの下、全教職員が協力して生徒の社会的自立に向けた学校づくりに取り組んでいる。具体的には、学校全体で組織的に取り組む校内組織の整備、特別支援教育に関する教職員研修および実践研究、関係機関や地域との連携、全校生徒の実態把握と個別の指導・支援を要する生徒の検討・決定、必要な生徒に対する個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成、生徒の実態とニーズに応じた教育課程と授業内容の編成、などである。このような取組を進める中、平成29年度の進路実績に見られるように着実な成果をあげてきている。

H高等学校の取組と「多層的な支援システムを機能させる要素」を比較すると、多くの内容が共通しており、生徒一人一人の教育的効果を高めるためには、学校の組織的な取組が必要であることを示唆している。よって、要素として示された内容は、特別な支援が必要な生徒の教育的効果を高める一助となることが考えられる。

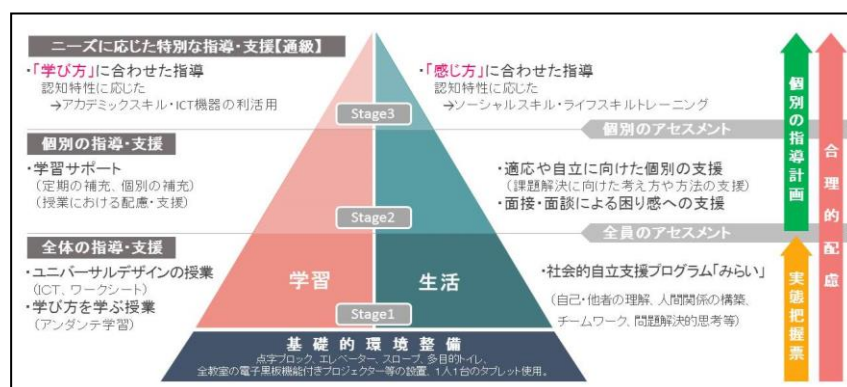


図1 H校トライアングル

第5章

「学校づくりデザインマップ（試案）」の提案

- I. 「学校づくりデザインマップ（試案）」のコンセプト
- II. 「学校づくりデザインマップ（試案）」の作成と提案

I. 「学校づくりデザインマップ（試案）」のコンセプト

第4章では、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を行う4つの学校における、学校づくりのプロセスについて事例を紹介した。本章（第5章）では、第4章の学校事例の分析と考察によって得られた知見を反映した「学校づくりデザインマップ（試案）」を提案する。なお、この試案は、あくまでこの2年間の地域実践研究で検討された現段階の試案であり、本研究内では学校現場での試用に至らなかった。今後の検証等を経たうえで、将来的にどのような活用が考えられるかについても提案を行う。

まず、「学校づくりデザインマップ（試案）」のコンセプトと作成過程について説明する。

「学校づくりデザインマップ（試案）」は、第2章で取り上げた、米国で展開している多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered System of Supports）についての情報を調べている過程で着想を得た。我が国の小学校、中学校、高等学校において「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を進めていく際に、学校にとって参考となる資料として提案すべく、検討を重ねてきたものである。

第2章で述べたように、米国では、多くの州がこの多層的な支援システム（MTSS）について、学力向上を柱とした教育施策の推進に取り入れているが、その導入は、教職員の意識改革を伴う学校改革であり、簡単なことではない。この、イノベーションとしての多層的な支援システム（MTSS）による学校づくりを推進していくツールとなっているのが、Innovation Configuration Matrix（ICM）と呼ばれるマトリックスである（Kansas Department of Education Special Education Services, 2012）。例えば、カンザス州の ICM では、学校づくりの視点が6つの大項目（Leadership, Professional Development, Empowering Culture, Curriculum, Instruction, Assessment）と58の小項目にわたって示されている。それぞれの小項目に、「まだ実行されていない」「実行されは始めている」「移行している」「モデルとなっている」という4段階の状況が記されている。学校はそれぞれの項目ごとに、現在自分の学校がその項目についてどのような状況にあるのかを評価するとともに、今後どのような方向をめざしていくのが、意識できるようになっている。

ICM について、CAST（2016）は、「組織としてこれまでになかった取組を導入する際には、所属する個人の意識や仕事の仕方などに変革を伴う。ICM はその複雑なプロセスを描くもの」と説明している。また、「プロセスを段階的に示すことによって、現在の自分の位置を確認できるとともに、めざす方向が確認できる」「取組の主体となる教職員が目標やプロセスを設定することが重要」と説明している（CAST, 2016）。

カンザス州 ICM については、その具体的な活用の仕方について、以下のように説明されている（Kansas Department of Education Special Education Services, 2012）。

この ICM は、記述的（説明的）な文書であり、様々な使い方ができるツールです。
主な活用方法としては、多層的な支援システム（MTSS）の基本的な考え方やその実践

についての理解ができます。また、多層的な支援システムが実践されたときに学校や地域がどのような状態になるのか、ということについての理解を助けてくれます。さらに、多くの学校のリーダーシップチームやスタッフにとっては、重要な議論をする際に進む方向を示してくれる、役立つツールとして使われています。

ICM の役割は、教職員の集団が、皆でめざす方向性を確認しながら協働するためのツールとして位置づけられるだろう。

第2章においては、我が国の「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」にとって、カンザス州で開発された多層的な支援システム（MTSS）モデルの考え方が大変参考になることを論じた。我が国における「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」にとって重要な考え方を網羅した資料として、特にカンザス州教育省が作成した ICM のコンセプトを参考に、「学校づくりデザインマップ（試案）」を作成することとした。

ベースとなっているのは米国のモデルであるため、本研究において「学校づくりデザインマップ（試案）」を作成する際には、我が国の教育施策や学校教育の文脈に沿って、我が国の学校づくりにとって重要な考え方を網羅する必要がある。そこで、第4章で紹介した、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を実践している4つの学校における学校づくりプロセスの事例から得た知見を、「学校づくりデザインマップ（試案）」に反映することとした。

Ⅱ. 「学校づくりデザインマップ（試案）」の作成と提案

「学校づくりデザインマップ（試案）」の具体的な作成過程について説明する。

（1）研究1年目 素案の作成

まず、カンザス ICM について翻訳し、研究チームでの理解を深めた。カンザス ICM の項目を参考にしながら、「学校づくりデザインマップ」に入れるべき項目について検討を行った。ICM の6つの大項目（Leadership, Professional Development, Empowering Culture, Curriculum, Instruction, Assessment）については、「学校づくりデザインマップ（試案）」に取り入れることとしたが、加えて、学校訪問調査等より我が国の学校文化においては「地域との連携」に関する内容も重要であると考え、大項目に加えることとした。文言等についても検討を行った。例えば、カンザス ICM の内容においては、チームによる取組について詳細に記述されていたが、ICM の大項目タイトルには「チーム」という文言は使われていなかった（米国の文化においては、チームによる取組が自明であるため、という解釈もある）。しかしながら、我が国の「学校づくりデザインマップ」では、本研究の趣旨に鑑み、「チームによる」という文言を取って入れた方が、その重要性について学校関係者が意識できると考えた。最終的な「学校づくりデザインマップ（試案）」では、7つ

の大項目（チームによるリーダーシップ、教員個々の成長とチームとしての成長、チームでの主体的な課題解決、地域との協働・取組の広がり、教育内容、指導・支援、実態把握・評価）に決定した。

小項目については、ICMの58の小項目という数は、我が国で最初に導入するには多すぎると考え、「一つの大項目につき2つ～3つ程度の小項目」と数を決め、全体で20～25程度の小項目を作成することとした。カンザスICMの小項目の中から重要と考える小項目を選択したり、2つの小項目を一つに合わせたりしながら、20～25の小項目を作成していった。また、カンザスICMに倣って、それぞれの小項目に、「まだ実行されていない」「実行されはじめている」「移行している」「モデルとなっている」という4段階の状況を設定した。

試案の検討では、カンザスICMの小項目を参考としながらも、我が国の教育制度や学校の文化を考慮し、研究チーム内で話し合いながらバージョンを重ねていった。例えば、教育課程について、カンザスICMでは「エビデンススペースのカリキュラムを用いている」という小項目があるが、我が国では国の定めた教育課程の基準に基づくため、そのICM小項目については採用しなかった。また、カンザスICMでは、STや心理職について、校内スタッフとしてのチームにおける役割・連携などが説明されているが、我が国では「関係機関との連携」という小項目を別に立てる必要がある、という具合である。

研究協議会においては、その時点での暫定版「学校づくりデザインマップ」のバージョンについて研究協力者よりご意見をいただいた。また、学校訪問調査の際に、興味を示してくださった管理職の先生には、カンザスICMの英語版・翻訳版と、暫定版「学校づくりデザインマップ」をお渡しし、ご意見を伺った。いただいたご意見について研究チームで検討し、「学校づくりデザインマップ」の更新を行っていった。

研究1年目の年度末の研究協議会において、1年間の研究の中で検討してきた暫定版について、「学校づくりデザインマップ（素案）」として研究協力者と共有した。

しかしながら、中間報告書の評価において、「米国で作成されたツールが我が国の学校で使えるのか」「作成のプロセスがはっきりしない」などの疑問が呈されたため、我が国の教育制度の中で行われている学校の実践を、小項目の内容に反映する方法について検討した。

（2）研究2年目 試案の作成

研究2年目は、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を行う4つの学校における、学校づくりのプロセスについて事例収集を行うこととなった。学校づくりのプロセスの事例収集を行った4つの学校の取組は、多層的な支援モデル(MTSS)で説明が可能な学校で、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障している学校として多くの示唆に富む取り組みを行っていたため、これらの学校の取組を「学校づくりデザインマップ」の記述に反映させることにした。また、学校の取組の変化がシンプルにわかるように、素案において小項目が、「まだ取り組まれていない状況」「取り組みはじめた状

況」「移行している状況」「ありたい・なりたい状況」という4段階で表していたものを改め、「取り組み始めた状況」「ありたい・なりたい状況」の2段階で表すこととした。また、素案では「大項目」「小項目」という文言を用いていたが、試案では概念関係を整理し、多層的な支援システムを機能させるための学校づくりを行うための、上位概念である「要素」と下位概念である「視点」という文言を用いることとした。

具体的には、質的研究の手法を用いて、以下の手順で試案の作成を行った。

- 1) 学校づくりのプロセス、特徴的な取組、持続可能な工夫等、学校から聞き取りを行った内容について記録を作成する。いただいた資料や見学内容等についても分析対象の資料とする。
- 2) 「学校づくりデザインマップ（素案）」の小項目をコードにして、聞き取りの記録や資料で説明された内容の意味のまとまり毎に、ラベル付けを行う。
- 3) ラベル付けを行った内容等のうち、「学校づくりデザインマップ」の小項目やこれまでの記述に存在しなかった概念については、どの項目に関連が深いのか、その概念を記述するにあたってどのような表現を用いるかを検討し、「学校づくりデザインマップ」を更新する。この作業によって一つの「視点」の記述が加筆修正されることもあれば、新しい「視点」が追加されることもある。二つの「視点」が一つにまとめられて記述が変更されることもある
- 4) 上記の分析作業の終了後、その学校の学校づくりのプロセスについて、総括を行う。コードを用いて概念同士の関連性を明らかにし、その学校の学校づくりのプロセスにとって重要であった概念についての理解を深める。

まず、1つ目のA校について、A校を訪問した2～3名の研究チームメンバーで上記の検討を行う。A校の学校づくりプロセスの総括終了後、「学校づくりデザインマップ（素案）」にA校の取り組みを反映した「学校づくりデザインマップ（A校反映版）」が完成した。

続いて、B校の分析については、「学校づくりデザインマップ（A校反映版）」を用いて上記の検討を行い、「学校づくりデザインマップ（A校B校反映版）」を完成させる。同じ作業を合計4回繰り返し、最終的に「学校づくりデザインマップ（A校B校C校D校反映版）」が完成した。

この4校反映版をもって最終版とし、本研究における「学校づくりデザインマップ（試案）」を完成させた。巻末に資料6として「学校づくりデザインマップ（試案）」を掲げる。

「多層的な支援システムを機能させる要素」の7つの要素としては、「Ⅰ．チームによるリーダーシップ（運営推進）」「Ⅱ．教員個々の成長とチームとしての成長」「Ⅲ．チームでの主体的な課題解決」「Ⅳ．地域との協働・取組の広がり」「Ⅴ．教育内容」「Ⅵ．指導・支援」「Ⅶ．実態把握・評価」として、すでに第2章で紹介している。また、各要素について3～4の視点、計24視点が抽出されることとなった。

各視点が意味するところの具体的な学校の取組例については、第4章の学校づくりのプロセスの事例において、考察の中で述べているので参照されたい。「学校づくりデザインマ

ップ（試案）」と学校づくりのプロセスの事例とをあわせることにより、具体的な取組のヒントが得られる。小学校、中学校、高等学校等において、教職員の集団が、それぞれの学校づくりで重視したい視点について検討したり、めざす学校づくりの方向性をイメージして協働したりするためのツールとして、活用が期待される。

文献

CAST(2016). Innovation Configuration maps to improve teaching and learning.

www.utdanacenter.org

Kansas Department of Education Special Education Services (2012). Kansas Multi-Tier System of Supports: Innovation Configuration Matrix.

www.kansasmtss.org

第 6 章

総合考察

総合考察

本地域実践研究「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究」の目的は、指定研究協力地域と連携して情報収集や課題解決を図りながら、「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」の視点を整理し、それらの視点を推進するプロセスや方策について、学校現場に具体的な提案を行うことであった。

研究の理論的な背景を整理していくうちに、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」へと研究がめざす焦点が変化していった。多くの小学校、中学校、高等学校を訪問させていただいて、学校の数年間の歩み、教師の教育にかける思い等についてお話を伺い、障害のある子どもを含むすべての子どもたちが生き生きと学ぶ姿を見て、その考え方は間違っていなかった、という思いを強くしている。2年間の地域実践研究を終えるにあたり、まず、この研究に御協力いただき、貴重な知見を提供くださったすべての皆様に、厚く御礼を申し上げる。

学校は子どもたちが学びながら成長する場所である。学校と教師は、すべての子どもに対して、その子どもの力に見合ったその子どもなりの学びの機会を提供する責任がある。しかし、障害がある、学校になじめない、家庭の状況が整わない、日本語がわからないなど、様々な理由から教育的ニーズが生じることを余技なくされている子どもたちの中には、残念ながら、もてる力に見合った学びの機会が提供されていないケースもある。それは子どものせいや保護者のせいではなく、学校として、教師としての責任が果たせていない状態なのではないだろうか。

本研究が注目した、多層的な支援システム（MTSS: Multi-Tiered System of Supports）のモデルは、一人一人の子どもがもつ力に見合った学びができるように、そして学校と教師がその責任を果たすことができるように、必要な支援を提供する仕組みを学校全体でつくるモデルである。支援の必要のない子どもはいない。必要としている支援の程度に違いがあるだけである。子どもたち同士も友だちの学びを互いに尊重し、共に学び、共に育つ学校づくり。この仕組みづくりは、一人の教師の力でできることではない。チームとしての学校全体の力が必要となってくる。

教職員一人一人が「自分ごととして」動くことで「機能しつづける学校」をつくるには、どうしたらよいのか。多層的な支援システム（MTSS）のモデルは、研究チームのこのような問いに対して前向きなアイデアをもたらし、小学校、中学校、高等学校の現場における教育実践を読み解く上で多くのヒントを与えてくれた。また、各指定研究協力地域において、多層的な支援システム（MTSS）モデルの考え方を取り入れた取組においても、課題解決の方向性を示したり、学校現場に具体的な変化をもたらしたりした。

I. 各指定研究協力地域における課題解決に向けた取組

指定研究協力地域における地域実践研究員の研究では、地域の学校づくりの課題解決に向けた取組が行われた。

奈良県では、多様な教育的ニーズに対応できる高等学校の学校づくりをテーマに、高等学校における校内研修の在り方の検討を行った。様々なニーズのある生徒が在籍する高等学校の教職員を対象にした研修では、特に、多層的な支援システム（MTSS）モデルにおける第一層の指導・支援に焦点をあて、「過ごしやすい学校づくりと分かりやすい授業づくり」の充実をめざした研修を行った。研修会の中では、教職員全員へのアンケート結果を踏まえ、教職員が大事に考えていることや実際に行われている指導・支援の工夫について、全教職員と共有を図った。研修会後のアンケート結果からは、様々なニーズのある生徒に指導・支援を行うことへの教職員の意識が前向きになり、教職員がチームとして動くとするきっかけづくりとなったことが感じられた。「学校づくりデザインマップ（試案）」では、「教員個々の成長とチームとしての成長」の中の「研修」の項目に注目し、高等学校の教職員チームが、モデルとなる状況である「教職員が知識や技術として学んだ内容は、実際の指導支援に活かされ、同僚性を基盤として高め合う機会がある」という状態をめざすことが、研修の方向性として見えてきた。また、この研究においては、研修会前には「特別支援教育」という言葉に少なからず警戒心を持っていた高等学校の教職員に、多層的な支援システム（MTSS）モデルの考え方や「学校づくりデザインマップ（試案）」の視点が無理なく受け入れられたことが、大きな収穫であったと考えている。

静岡県では、公立高等学校における特別支援教育の現状と課題を把握するとともに、県内の公立高等学校と特別支援学校との連携の在り方を探る研究を行った。本研究における学校づくりの考え方を基に、「高等学校において多様な教育的ニーズのある生徒にしっかりと向き合うことができる学校づくりを充実させること、また、そのために特別支援学校がどのように支援し協働していくのかを検討すること」という方針を確認して研究を進めることができた。連携が先にあるのではない。何のために連携するのか、という問いは重要である。「学校づくりデザインマップ（試案）」の、「チームでの主体的な課題解決」の中の「関連機関との連携」の項目に注目し、高等学校の教職員チームが、ありたい・なりたい状況である「学校の自主的な課題解決の機能に、外部専門家の役割が組み込まれている。」という状態をめざすことが方向性として見えてきた。連携して支援を行う側の特別支援学校についても、「学校づくりデザインマップ（試案）」にあるような学校づくりの方向性について共通理解することで、高等学校との協働の在り方が変化してくるのではないかと考えられる。

横須賀市では、市内の小学校と中学校を対象に、各学校における校内の教育支援体制についての取組の現状、工夫点を明らかにし、校内の教育支援体制のさらなる充実に向けた方策を検討することを目的とした。市内の特色ある学校についての実地調査からは、各学校が大事にしてきた学校づくりの視点や、学校づくりのプロセスについての知見を得るこ

とができ、学校づくりデザインマップ（試案）の内容に反映されることとなった。さらに、研究協力校における授業研究の場に毎回参加し、多様な教育的ニーズのある子どもを含む子ども一人一人に対して適切な指導ができる授業の在り方について、教師たちと一緒に検討を重ねた。授業研究における検討の結果から作成された「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のためのガイドライン」は、今後、市内の小学校、中学校に普及する計画であるという。本研究の成果が広く市内に普及され、多くの学校、子ども、教師の役に立つことを願う。

Ⅱ. 「学校づくりデザインマップ」（試案）とその活用の仕方の提案

本年度、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を実践する4つの学校（小学校2校、中学校1校、高等学校1校）の学校づくりのプロセスについて聞き取り調査を行い、学校づくりの中核を担ってこられた管理職の先生方やミドルリーダーの先生方から大変貴重な知見をいただくことができたことは、本研究にとって大きな収穫であった。いずれの学校も、数年前には様々な課題に悩んでいた学校であり、子どもの学びを保障することが難しかった学校であった。そこから数年をかけて、次第に「機能する学校」へと変化し、すべての子どもも教師も生き生きと学び続ける学校となった。これらの「チーム学校」が成長してきたプロセスにおける取組や考え方は、「学校づくりデザインマップ（試案）」の7つの要素と24の視点として整理された。対象となった4校は、学校種も、対象とする子どもたちも、規模も、地域も異なっているが、「学校づくりデザインマップ（試案）」の多くの視点について、程度の差はあるが4校が共通して重要視していたことは大変興味深い。

これらの視点は「機能している学校」としての共通点である、と言えるだろう。学校づくりのプロセスの事例分析とセットで行った「学校づくりデザインマップ（試案）」の作成は、この「機能している学校」の取組について、いわば「見える化」する試みであったと考えている。素晴らしい学校づくりの取組について「あの校長だからできた」と名人芸的に捉えるのではなく、管理職やミドルリーダーを中心に、教師たちが何を考えて、どのように動いたのか、を事例としてまとめ、その視点について目に見える形で整理することができた。「学校づくりデザインマップ（試案）」は、我が国において「学校が機能しないこと」に悩んでいる小学校、中学校、高等学校が参考にできる資料となることを期待している。

「学校づくりデザインマップ（試案）」のベースとなったカンザス州教育省が作成したICMには、その活用方法が以下のように提案されていた。

このICMは、記述的（説明的）な文書であり、様々な使い方ができるツールです。主な活用方法としては、多層的な支援システム（MTSS）の基本的な考え方やその実践についての理解ができます。また、多層的な支援システム（MTSS）が実践されたときに学校や地域がどのような状態になるのか、ということについての理解を助けてくれます。さらに、多くの学校のリーダーシップチームやスタッフにとっては、重要な議論を

する際に進む方向を示してくれる、役立つツールとして使われています。

「学校づくりデザインマップ（試案）」と学校づくりのプロセスの事例とをあわせることにより、具体的な取組のヒントが得られる。小学校、中学校、高等学校等において、教職員の集団が、それぞれの学校づくりで重視したい視点について検討したり、めざす学校づくりの方向性をイメージして協働したりするためのツールとして、活用が期待される。今後は、この「学校づくりデザインマップ（試案）」について、書式の改善も含め、学校現場で具体的にどのように活用ができるのかを検討する研究が期待される。

Ⅲ. 教育全体における特別支援教育の役割と位置づけ

本研究チームが2年間を通して向き合ってきたのは、「特別支援教育の視点を小学校、中学校、高等学校の教育にどのように取り入れるのか」という課題ではなかった、と考えている。むしろ、小学校、中学校、高等学校が学校としての本来の役割を果たすべく機能するために、特別支援教育が果たす役割は何なのか、という視点が大きかった。

ある小学校では、「学びに向かう基盤」と「学びの基盤」という言葉を使っていた。二つの基盤は両輪であるが、「学びに向かう基盤」が確立していないと、「学びの基盤」は脆弱なものになる。この「学びに向かう基盤」には、生徒指導、教育相談、そして特別支援教育が含まれている。また、別のある学校では、「生徒指導、人権教育、特別支援教育の三本柱」という言葉を聞いた。「生徒指導と人権教育で何年か頑張ってきたところに、通級指導教室ができて、特別支援教育の具体的な支援の手立てが入ってきた。その頃から、子どもたちの行動が落ち着くようになった。」という。しかし、「特別支援教育だけでは、学校は機能しなかった。三本柱のうち何が欠けても、今のようないい状況にはなっていない。」とも説明していた。

これらの話は、小学校、中学校、高等学校にとっての特別支援教育の意味や本質を言い表しているのではないか、と思える。「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」に特別支援教育が寄与できる、と考える理由もここにある。このような視点から、改めて小学校・中学校における特別支援教育の仕組みを検討することも今後の課題であると考えている。

多層的な支援システム（MTSS）モデルが提案しているのは、通常の教育と特別支援教育を融合し、すべての子どもの学びを保障しようという考え方である。近年、我が国においては、通常の教育と特別支援教育、二つの領域の棲み分けなどがしばしば話題に挙がる場所である。例えば、通常の教育の研究者と、特別支援教育の研究者の双方で多層的な支援システム（MTSS）のモデルの考え方を共有することにより、協働が必要な研究や、分業して行うべき研究等の整理が可能となることも期待できるのではないだろうか。

また、第2章で米国における特別な教育の歴史的変遷を取り上げたが、教育全体における特別な教育（障害のある子ども以外の子どもを含む）のありようについては、国際的な動向を踏まえながら、我が国の今後の方向性を展望することも大変重要であると考えている。

これからも、我が国の教育制度や学校文化にあった形で、多層的な支援システム（MTSS）に関する研究を展開していくことが求められていると考える。

資 料

＜資料 1＞

多様な教育的ニーズに対応できる学校とは ～インクルーシブ教育システム推進の施策と学校現場の取組の視点から～ 玉川大学 新谷 喜之

我が国では、共生社会の形成に向けた様々な取組が進められている。学校教育においては、「インクルーシブ教育システム」の構築という大きな目標に向け、特別支援教育が推進されている。多様な教育的ニーズへの対応という視点から見ると、実際の教育現場においては、これら障害のある子ども達への対応の他にも、外国につながる子ども達への支援、貧困、不登校、虐待など様々な問題が山積している。現在、学校教育は、これらの問題から生じる多様な教育的ニーズへの早急な対応が求められている。

かつて、校内暴力、いじめ等の生徒指導上の問題への対応の観点からの学校づくりや、近年では学力向上に関し、子どもたちの学力を支える学校づくりなど、それぞれの時代における課題との関連で、「学校づくり」の問題が取り上げられてきた。

本稿においては、これらの多くの課題のうち特別支援教育を取り上げ、「障害者の権利に関する条約」批准を契機にインクルーシブ教育システムの構築を進める上で、障害のある児童生徒が小・中学校等の通常の学級で学ぶことを前提にした近年の行政的な取組を振り返り、何故、今、特別支援教育において「学校づくり」を検討することが必要なのかについて考えてみたい。

1. 障害者の権利に関する条約の批准とインクルーシブ教育システムの理念

2006 年（平成 18 年）、障害者の権利に関する条約が国連で採択され、我が国においては、2014 年（平成 26 年）1 月に批准し、2 月に効力が発生した。

この間、自民党から民主党へ、また、民主党から自民党への政権交代が行われる中、障害のある子どもの教育について、それまでの統合教育か分離教育かの議論を超えて、障害者の権利に関する条約の批准に向けた検討が中央教育審議会において行われた。批准のために必須の課題とされた就学先決定の仕組みの見直しや「インクルーシブ教育」をシステムとして実現していく方策、合理的配慮についての検討などが行われ、2012 年（平成 24 年）に初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」としてまとめられた。

（1）就学先決定の手続き

中教審の報告では、就学先決定の手続きについて、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという仕組みを改め、・・・総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当」、「その際、・・・本人・保護者の意見を最大限に尊重し、・・・最終的には市町村教育委員会が決定することが適当」と提言された。

これを踏まえ、2013 年（平成 25 年）9 月には、就学先決定の手続き規定である学

校教育法施行令の改正が行われた。すなわち、それまでは、就学基準に該当する障害のある子どもは、特別支援学校に就学することが法令上の原則だったが、これ以降、これらの子どもも総合的に判断する中で、小・中学校の特別支援学級への在籍、場合によっては、通常の学級への在籍がありうる、ということとなった。2002年（平成14年）の「認定就学」という仕組みがあくまでも就学基準に該当する子どもは原則、特別支援学校に就学することとされ、小・中学校への就学は「認定就学」という例外的措置とされていたのに対し、逆に特別支援学校への就学を「認定就学」とする現在の仕組みは、大転換であったといえる。

（２）「インクルーシブ教育」をシステムとして実現していく方策

中教審の報告書では、障害者の権利に関する条約にある「インクルーシブ教育」について、我が国ではシステムとして構築していく方策が示された。

- ・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、その時点で教育的ニーズに最も的確に提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備すること。
- ・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。
- ・「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。（ただし）その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要。

以上のような基本的な考え方の下に、インクルーシブ教育システムの構築を図っていくことが示された。このことにより、小・中学校等の通常の学級も含めた「多様なニーズに応えることのできる学校づくり」が課題になったといえる。

２．「共に学ぶ」ことと「十分な教育」

インクルーシブ教育システムの考え方の根拠となる障害者基本法は、2011年（平成23年）に改正された。改正後の障害者基本法では、法制的にも「共に学ぶ」と「十分な教育」との両方が求められることが明確に示されている。

障害者基本法第16条；国及び地方公共団体は、障害者が、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、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

障害者基本法第16条においては、「障害者が、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」とことと同時に、「可能な限り障

害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮」することを求めており、そのために、「教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない」としている。このようなインクルーシブ教育システムの理念やシステム構築の基本的な考え方については、法律も含め整理がなされ、その後、行政主導の研修等により、概ね共通理解が図られていると思われる。

しかしながら、小・中学校等のインクルーシブ教育システムの構築を目指した学校現場での具体的な取組は従前とあまり変わらないという印象である。前述した、本人・保護者の意見を最大限に尊重しつつ総合的な判断により就学先が決定されるという仕組みの中で、「共に学ぶこと」とともに「十分な教育」を行うことが求められるという理念の実現についても、現状では難しいというのが、多くの学校現場の受け止めのように感じられる。特別支援学級・通級指導教室の担当教員や特別支援教育コーディネーター等を中心に、様々な取組の努力が重ねられている一方で、多くの学校経営上の課題を抱えた小・中学校等においては、学校全体の取組としてはなかなか進んでいない状況があるのではないだろうか。

3. 学校経営上の課題という認識

教育行政や校長にとっては、「特別支援教育の推進」、「インクルーシブ教育システム構築」は、学校経営上の大きな課題である。一方、教員にとってこれらは、学級経営、授業改善における大きな課題であるといえる。しかしながら、小・中学校等においては、特別支援教育は、長らく、特別支援学級、通級指導教室に限定した問題として理解され、学校全体での共通理解の必要性が認識されたのは比較的最近のことである。もちろん、かつての就学先の決定についての手続きを定めた「309号通達」においても、比較的軽度な障害のある子どもは、「通常の学級において留意して指導」といった記述があったが、小・中学校の通常の学級ではあまり意識されてこなかったのが実情ではなかっただろうか。

1993年（平成5年）に通級による指導が制度化されたことにより、通常の学級にも障害のある子どもが在籍することを前提とする制度ができた。また、2002年（平成14年）に、発達障害により、学習上、行動上の困難のある児童生徒が、小・中学校の通常の学級に6.3%在籍するという調査結果が公表され、通常の学級での発達障害への対応が課題とされるなど、小・中学校等の通常の学級も含めた特別支援教育というものが課題とされるようになってきた。

2004年（平成16年）、文部科学省により小・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）が示された。ここでは、校長用のガイドラインとして、「校長のリーダーシップと学校経営」という項目が示され、校長がリーダーシップを発揮して、特別支援教育を視野に入れた学校経営を行い、全校的な支援体制を確立す

べきことが謳われている。また、各学校が特別支援教育に組織（システム）として全校で取り組むためには、校長が作成する学校経営計画（学校経営方針）に特別支援教育についての基本的な考え方や方針を示すことが必要とされている。

しかしながら、様々な学校経営上の課題がある中で、特別支援教育の経験のない多くの校長にとっては、具体的なイメージを持って特別支援教育に取り組むということが難しかったのではないだろうか。更にいえば、小・中学校の設置者として指導する立場にある市町村の教育委員会の多くが特別支援教育の経験のある指導主事等がない状況である。このような状況の中で、小・中学校における「特別支援教育を視野に入れた学校経営」というものが、現実の問題としてなかなか定着しないのは、無理のないところである。

2007年（平成19年） 特別支援教育の制度スタートに当たって、文部科学省から出された初等中等教育局長通知においても、校長の責務としてのリーダーシップの発揮や、校内委員会の設置、実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の教育支援計画、個別の指導計画等による体制整備等の取組について示されている。しかし、やはり同様の理由で、文部科学省の体制整備状況の調査で確認されているような形式的な体制整備は整っていても、実質的に機能するのは難しい状況にあるのではないだろうか。

文部科学省においては、このような状況を踏まえ、「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」を実施している。この事業の趣旨は、「専門性ある指導体制を一層確保するため、校長は、特別支援教育について理解を深めるのみならず、自らリーダーシップを発揮して体制を整えとともに、それが機能するよう教職員を指導する必要があるが、現状、多くの小・中・高等学校等において、特別支援学級の担任経験や、通級による指導の経験を有している校長が少ない状況にある。こうした状況において、特別支援教育の体制充実に向けて、学校経営を行うために必要なノウハウ及び効果的な運営の在り方について、大学教授等の専門家を活用し、調査研究を行う」とされている。

本事業の平成30年度の高知県の報告書をみると、以下のように、特別支援教育を学校経営上の課題として位置づけ、課題の整理を行っていることがわかる。

- ・学校の取組を支える市町村等における特別支援教育の推進体制の構築が不可欠
- ・学校経営計画の策定及びそれに基づく学校経営に対し、特別支援教育の位置づけが具体的に示されてこなかったため、学校によって温度差が生じている。
- ・学校経営計画への特別支援教育の位置づけによる学校組織としての取組
- ・学校経営研究協議における特別支援教育の位置づけ
- ・ユニバーサルデザインの視点による環境整備、授業改善
- ・特別支援学校の位置づけの明確化、全学的対応
- ・特別支援教育コーディネーターの負担軽減のための体制の在り方（チェックリスト

の作成による協力体制の構築)

「学校経営」とは、人（教職員）、もの（施設設備等）、金（学校予算）をやりくりしながら、各学校の教育目標を実現することである。まさに特別支援教育の推進には、人、もの、金が必要であり、学校経営を確かなものとした上で、それぞれの教職員が研修等により専門性を向上させながら、児童生徒への直接の対応である学級経営、授業改善を行っていくことが大切である。

本研究で示された「多層的な支援システム」をはじめとする「多様な教育的ニーズに応えることのできる学校づくり」についての考え方は、支援の必要な度合いを三段階で考え、学校として組織的、戦略的に対応することを目指すものである。各学校が「共に学ぶ」と「十分な教育」の両立という難しい課題を乗り越え、限られた教育資源の中で、学校が保護者や様々な関係機関と連携しつつ、チームとして対応していく、「インクルーシブ教育システムの構築」の更なる発展に資するものであると考える。

＜資料 2＞

多様な教育的ニーズに対応できる学校とは ～「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」の視点から～

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 田中裕一

1. はじめに

平成 19 年 4 月に学校教育法が改正され、特別支援教育が制度化される際、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校等のすべての学校（以下、「各学校」という。）において、通常の学級も含め、障害による学習上・生活上の困難を克服するための特別支援教育を行うことが規定され、インクルーシブ教育システム構築の推進に向け、動き出すこととなった（資料 1 参照のこと）。

その際、各学校が「どのように取り組めばいいのか」、「具体的にどんなことをすればいいのか」というような疑問を解消するため、平成 16 年 1 月に「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）」（以下、「試案ガイドライン」という。）を作成し、小・中学校における発達障害のある児童生徒に対する教育支援体制の整備を推進してきた。

しかし、試案ガイドラインが作成されてから 10 年以上が経過し、その間に様々な制度の変更等があり、時代に合った内容に変更する必要があった。

そこで、文部科学省では、平成 29 年 3 月に「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～」（以下、「新ガイドライン」という。）を取りまとめ、文部科学省ホームページに公表した。

そこで本稿においては、新ガイドラインが策定された背景やその経緯、試案ガイドラインからの変更点を中心に、学校に求められている特別支援教育の体制づくりについて述べる。

2. 背景及び策定の経緯

文部科学省では、平成 16 年 1 月に試案ガイドラインを作成し、小・中学校における発達障害のある児童生徒に対する教育支援体制の整備を推進してきた。

その後、平成 19 年の学校教育法改正により、各学校において、通常の学級も含め、障害による学習上・生活上の困難を克服するための特別支援教育を行うことや、特別支援学校において各学校に対して必要な助言又は援助を行うセンター的機能を発揮することが規定された。

また、国際連合における障害者の権利に関する条約への批准に向けて、インクルー

シブ教育システムを構築するため、平成 24 年 7 月の中央教育審議会初等中等分科会からの「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）」、平成 25 年 9 月の学校教育法施行令の改正による障害のある子供の就学先決定の仕組みの改正、平成 25 年 6 月の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」の制定、平成 16 年 12 月に施行された「発達障害者支援法」の平成 28 年 6 月の改正などが行われており、各学校において、発達障害のみならず、様々な障害のある子供に対する指導や支援の充実が求められている。

この間、各学校においては、特別支援教育を実施するための体制整備や指導・支援の充実に努めており、文部科学省が毎年実施する「特別支援教育体制整備状況調査」からは着実に体制整備が進んでいることが見える一方、障害のある子供をもつ親の会、その当事者団体、関係する支援者団体などからは、まだまだ体制が整っていない事例や機能していない事例を聞くことも多く、学校間差や地域間差が見られたり、取組の質の充実が求められたりしている。

このような状況等を踏まえ、新ガイドラインは、試案ガイドラインを大幅に見直し、策定された。

3. 主な内容と変更点

（１）対象者と構成

新ガイドラインは、幼稚園や高等学校も視野に入れて、発達障害のある幼児児童生徒に限らず、教育上特別の支援を必要とする全ての幼児児童生徒に対する教育支援体制の構築に資するよう策定された。

構成としては、①概論（導入編）、②設置者用（都道府県・市町村教育委員会等）、③校園長、特別支援教育コーディネーター、通常の学級の担任・教科担任、通級による指導担当教員、特別支援学級担任及び養護教諭に向けた学校用、④巡回相談員等に向けた専門家用、⑤保護者用の全 5 部から成り、関係者それぞれの具体的な役割や必要な資質等を明確に記載している。

（２）試案ガイドラインからの主な変更点

前述した新ガイドライン策定の背景等を踏まえて、試案ガイドラインからは、主に次の点が変更されている。

- ①対象とする学校に幼稚園及び高等学校を加えたこと。また、学園長の役割については、学校経営の視点から記述内容を充実させたこと。
- ②対象となる児童等を、発達障害のある幼児児童生徒に限定せず、障害により教育上特別の支援を必要とする全ての幼児児童生徒に拡大したこと。
- ③学校内や学校間での情報共有や引継ぎの留意事項について追記したこと。
- ④「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成・活用について追記したこと。
- ⑤特別支援学校におけるセンター的機能の活用等について追記したこと。

⑥養護教諭やスクールカウンセラー等の役割を追記したこと。

⑦通常の学級の担任・教科担任や特別支援教育コーディネーター、通級による指導担当者、特別支援学級担任等の役割を追記したこと。

4. 体制整備のポイント

(1) 活用に当たって

活用に当たっては、まず、「概論（導入編）」に記述されている策定の趣旨や特別支援教育の理念等を理解した上で、それぞれの役職等に応じた部を読み進め、特別支援教育における自らの役割等を理解した上で、他の役職等の部についても参照し、学校内外の様々な関係者と自らの関わり方を把握することが大切となる。

特に、教育委員会や校長については、他の役職等の部の内容についても理解の上、学校や教員等に対する指導助言を積極的に行うなど、リーダーシップを発揮することが求められている。

また、教育委員会や学校において、「気付き」、「支え」、「つなぐ」ために具体的にどのような取組を実施する必要があるのかについては、次のような国のモデル事業を参考にして推進することも考えられる。

- ・「系統性のある支援研究事業」（平成 27～29 年度）

各学校段階の移行期における円滑かつ適切な引継ぎ手法、時期等に関する調査研究事業。詳細な成果報告書が作成されている。

- ・「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」（平成 26～28 年度）

学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒の学校生活への不適応を防ぐための指導方法の改善、早期支援の在り方に関する研究事業

- ・「早期からの教育相談・支援体制構築事業」（平成 24～26 年度）

特別な支援が必要となる可能性のある幼児児童生徒及びその保護者に対し、早期からの情報の提供や相談会の実施等に取り組み、柔軟できめ細やかな対応ができる一貫した支援体制を構築に関する研究事業

- ・「通級による指導担当教員等専門性充実事業」（平成 28 年～令和元年）

教育委員会における発達障害に係る通級による指導の担当教員に対する研修体制を構築し、医療・福祉関係機関等と連携しつつ必要な指導方法を検討する調査研究。詳細な成果報告書が作成されている。

(2) 体制整備の好事例のポイント

筆者が訪問した学校・園の中で、特別支援教育の体制整備がうまく整備されていると感じた学校・園に共通するポイントについて、2つに絞って述べる。ただ、どのポイントについても、副校長や教頭、教員等からの提案に対する「決断」やそれらを実行する際の「役割分担・権限付与」において、学校長のリーダーシップが発揮されている。また、その際、教育委員会の指導主事が助言したり、学校を支援する医療や福

祉等のリソースを教育委員会が整理して示したりするなどのバックアップ体制を整えていることが多い。また、都道府県教育委員会と市町村教育委員会が連携し、特別支援学校等の助言又は援助を含めた域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）を整理することも重要なポイントである。さらに、これらの取組のヒントは、新ガイドラインだけでなく、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」にも詳しく書かれているため、参考にしていきたい。

① 気付きにおける工夫

個に応じた指導や支援を実施するためには、その児童等の教育的ニーズに気付くことが最も重要である。しかし、発達個人差や発達の幅が大きいため、発達の遅れや偏りがあるかを学校が判断しにくい場合があり、保護者にも同様のことが言える。そのために、保護者の相談窓口を特別支援教育だけでなく、学力、子育てなど多様に準備し、それらを保護者に周知しておくことが大切になる。また、子供自身が相談できる場を準備している学校もあった。当然、学校は話しやすい雰囲気づくりとともに、これらの情報を集約して整理することが重要になる。

② 長期的な展望の共有

教育的ニーズがある子供の指導や支援を行う場合のほとんどは、その子供ができないことに焦点が当たり、できないことをできるようにするという視点になりがちである。当然、必要な視点ではあるが、「今」に視点が当たってしまいがちになり、できないことがクローズアップされてしまうことが多い。

保護者に対しては、子供の「今」できていない点や指導が必要な点の共有だけでなく、長所や努力により伸びた点などを伝えるとともに、保護者のイメージする子供の将来像や保護者の子育ての悩みと不安を聞き取ることも重要な点であり、子供を長期的な視点で考えることにより、新たな視点で子供を捉えられる。

気付きにおける工夫と同様に、校内体制がそれに対応できるようになっているとともに、教員が子供を長期的に見る視点の必要性を理解した上で、保護者に接することが大切である。

5. おわりに

本研究の目的である「多様な教育的ニーズに応えることができる学校」が適切に運営されるためには、新ガイドラインに示されているように、校園長のリーダーシップの下に、それぞれの立場の関係者が基本的な役割を理解し、学校全体で取り組むことが重要である。

多様な教育的ニーズとは、障害だけを指すわけではないが、「発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐ」ための取組は、本研究が各学校現場で行われる際のヒントとなることは間違いないだろう。ぜひ新ガイドラインに一度目を通していただき、本研究の成果を各学校現場で普及させていただきたいと願う。

<資料3>

多様な教育的ニーズに対応できる学校とは ～生徒指導に関する機能向上の視点から～

日本大学 藤平 敦

1. はじめに

近年、日本では「ダイバーシティ」がキーワードとして取り上げられている。「ダイバーシティ」とは「多様性」と訳され、元々は、社会的マイノリティの就業機会を拡大するという意味で使われていたが、現在では性別や人種の違いに限らず、年齢、学歴、宗教、政治的信条、性的思考、価値観など、多様な違いを受け入れ、広く人材を活用することで生産性を高めようとする考え方であると言える。つまり、多様なニーズに対応できる社会が求められているのである。同様に、学校教育においても、多様な教育的ニーズへの対応が求められてきている。近年では、障害の有無に関わらず、外国籍児童生徒やLGBTなどと、その対応に苦慮されている学校が散見される。それゆえ、国や各都道府県教育委員会が行う教職員研修会等では、「多様な教育的ニーズへの対応」に関する内容が年々増加しており、生徒指導の研修分野で行われることが少なくない。また、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの理念を踏まえて、「誰もが安心できる学習環境づくり」のように、生徒指導における未然防止（結果的に問題等が起こりにくくなる）に向けた組織体制の整備についての内容が多く見られる。

近年、「いじめ」の重大事態が発生している学校では、「いじめ」に対応する組織体制が整備されていなかったのかということと必ずしもそうではない。どの学校も、「いじめ問題対策委員会」等を設けていたり、また、「いじめ対応マニュアル」等を用意していたりと、表面的には教職員全員で対応するという体制が整備されていた。しかしながら、そのような体制が実際に「いじめ」を未然に防止するためのものとして機能していたのかということ、ほとんどの場合がそうではない。反対に、いじめ等が起こりにくい学校では、教職員全員で対応するという体制が整備されている。それでは、いじめ等の問題が起こりにくい

（落ち着いた学習環境が維持されている）学校と起こりやすい（落ち着いた学習環境が維持されていない）学校とでは、具体的に何が違うのか。

本稿では、国立教育政策研究所 生徒指導研究センター（平成24年4月より生徒指導・進路指導研究センター）の研究結果等を参考にして、「多様な教育的ニーズに対応できる学校」について、生徒指導の視点から考えてみることにする。

2. 「落ち着いた学習環境が維持できている学校」の共通点

国立教育政策研究所 生徒指導研究センターでは、平成20年度から3年間にわたって「生徒指導に関する機能向上のための調査研究」を実施した。本調査研究は、生徒指導のサイクルが機能し、落ち着いた学習環境が維持できている学校（小中高）において、教職員全

員の動きがつくられている要因を可視化することを目的としたものである。

調査は全国規模の調査であり、外国籍の児童生徒が多く在籍している地域も調査対象であった。また、当時は、学級内には発達障害の児童生徒が約5%在籍している可能性があるといった指摘もあった。つまり、調査結果から説明できる「落ち着いた学習環境を維持できている学校」は「多様な教育的ニーズに対応できる学校」であると言い換えることもできなくはない。

調査の結果、「落ち着いた学習環境が維持できている学校」（小中高）の共通点は以下の5点であった。本節では、次の（１）～（５）のそれぞれについて、「落ち着いた学習環境が維持できている学校」における教職員の具体的な行動を分解してみることで、落ち着いた学習環境に向けて、教職員全員で行うための仕組の要因を探ることとする。

- （１） 児童生徒に関する情報を教職員全員で収集し、課題を共有している
- （２） 学校の指導方針が現状と課題を踏まえたものとなっている
- （３） 指導における具体的な行動基準を教職員へ示している
- （４） 一部の教職員のみ負担が偏っていない
- （５） 随時、取組を見直し、軌道修正している

（１） 児童生徒に関する情報を教職員全員で収集し、課題を共有している

教職員全員が学年や学級の垣根を越えて児童生徒の情報を収集し、生徒指導の担当者がその情報を適切に集約することで現状と課題を明確にしている。その際、次のような具体的な行動（斜字体）が共通点として見られた。*（２）～（５）も同様。

- ・児童生徒の何についての情報を集めるのかが明確になっている
- ・「報告メモ」や「連絡ノート」などを活用している
- ・短時間でも定期的に情報交換する機会を設けている
- ・収集した情報の信頼性を確認するために、不足している情報を集めようとしている

（２） 学校の指導方針が現状と課題を踏まえたものとなっている

校長は明確になった現状と課題を踏まえて、指導・対応方針を示している。

- ・児童生徒に関する情報が最終的に校長に集まるシステムができている
- ・生徒指導主事等の担当者は日常的に校長・教頭（副校長）と生徒指導の状況について対話をしている
- ・現状と自校の生徒指導の重点事項とのずれを把握している

（３） 指導における具体的な行動基準を教職員へ示している

方針を具現化するための取組計画と指導における具体的な行動基準を示している。

- ・教職員全員が納得するような指導の根拠を客観的なデータで示している
- ・取組の全体像とともに、スモールゴールを示している

- ・指導すべき基準を教職員全員で確認している
- ・指導における具体的な行動基準を教職員に示している

（４） 一部の教職員のみに負担が偏っていない

分担した役割を明確にした上で、教職員全員が互いの役割を意識して相互補完的に協力する意識を醸成している。

- ・各教職員の力を生かした役割分担をしている
- ・生徒指導主事等の担当者は調整役にまわっている
- ・状況に応じて、分担者の負担の増減を図っている

（５） 随時、取組を見直し、軌道修正している

方針はぶれないが、方策は状況に応じて変えるという姿勢を示していることが取組の活性化につながっている。

- ・それぞれの役割ごとの取組状況を集約するための伝達方法を明確にしている
- ・教職員が定期的に意見交換できる場を設定している
- ・生徒、保護者、地域の関係者等の声も反映させている
- ・日常の状況変化を数値などで表すようにしている

冒頭で述べたように、各学校ではいじめを防止するために様々な仕組づくりが行われているが、仕組をつくることが目的ではない。仕組だけが先行してしまい、教職員の取組に対するモチベーションが下がったという例も散見されている。これら（１）～（５）の行動は、どれも一人一人の教職員の動きをつくることに結びついており、その結果として、自然と仕組ができたと考えても良いだろう。

３．教職員全員の動きをつくるための５＋１のポイント

それでは、前節で示した（１）～（５）の共通点を踏まえて、落ち着いた学習環境を維持するために、教職員全員の動きをつくるためのポイントを６点示したい。

- 【ポイント１】 情報の質と流れを確認しているか
- 【ポイント２】 課題を目に見えるようにしているか
- 【ポイント３】 取組における教職員の具体的な行動を示しているか
- 【ポイント４】 スモールゴールを設定しているか
- 【ポイント５】 実効的なチェックリストをつくっているか

なお、前節で示した「落ち着いた学習環境が維持できている学校」（小中高）での５つの共通点を踏まえて、教職員全員の動きをつくるためのポイントを５点示したが、これらの５つのポイント以外に、プラスαのポイントが欠けていると、落ち着いた学習環境が維

持できているとは言えないということも、調査結果から見られた。そのプラス α としてのポイント 6 は次のとおりである。

【ポイント 6】 全教職員で取り組むための環境を整備しているか

4. 終わりに

米国の初等中等教育の学校では、多様な教育的ニーズに対応するために、「教科指導をする人」と「生徒指導をする人」は、全く別の人が行っている。「生徒指導をする人」、つまり、「教科指導以外の場面で、児童生徒への指導・支援をする人」は、スクールサイコロジストやスクールカウンセラーなどの専門家と学校管理職であることが一般的である。教科指導の担当者である教師も含めて、それぞれの分野の専門家が分業している米国の学校では、専門家は自分のこととできないこと（自分の仕事と自分の仕事ではないこと）を明確にしているからこそ、専門家同士での連携が、比較的、円滑に進められているものとする。換言すれば、学校において、一人一人の専門家がチームとしての一員になれば、多様な教育的ニーズに対応できないとも言える。

それに対して、日本の学校では、教師は学習指導から生徒指導まで幅広い職務を担い、児童生徒の状況を多角的に把握して指導を行っている。このことについては、一人一人の児童生徒に対して、多角的に指導を行えるという利点がある反面、役割や業務を際限なく担うことにもつながりかねないという側面もある。さらに、近年では社会や経済の変化に伴い、生徒指導に関わる課題が複雑化・多様化しており、多様な教育的ニーズに学校だけでは十分に対応することができない課題も増加してきている。

多様な教育的ニーズに対応できる学校とは、個々の教職員が個別に教育活動に取り組むのではなく、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げることが不可欠である。その上で、生徒指導等を充実していくために、学校や教職員が心理や福祉等の専門スタッフや専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である。そのためにも、本稿で示した教職員全員の動きをつくるための 5 + 1 のポイントは参考にできることである。

参考までに、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（2016）によると、「チームとしての学校」を実現するための視点として、次の 3 点を掲げている。

- （1）専門性に基づくチーム体制の構築
- （2）学校のマネジメント機能の強化
- （3）教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備

このうち、（2）と（3）は、本稿で示した「落ち着いた学習環境が維持できている学校」の共通点と一致していることを追記しておきたい。

参考

- ・中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」2016
- ・藤平敦『研修でつかえる生徒指導事例50』学事出版 2016
- ・「いじめ防止対策推進法」2013
- ・文部科学省『生徒指導提要』2010
- ・国立教育政策研究所「生徒指導の役割連携の推進に向けて-生徒指導主事に求められる具体的な行動-」
2010-2011

http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/22kinou_shogaku/kinou_tebiki.htm (小学校編)

http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/21kinou_cyugaku/kinou_tebiki.htm (中学校編)

http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/22kinou_koukou/kinou_tebiki.htm (高等学校編)

資料4 「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」に関する質問項目

学校	ご対応者
訪問日 平成 年 月 日	訪問者
質問項目	回答
児童生徒の状況(教育的ニーズなど)	
児童生徒の教育的ニーズに対応する学校組織について	
マネジメントやコーディネートに関わる教職員の役割と責任について	
指導・支援のニーズに応じた様々な学びの場とその学びの連続性について	
個別の教育支援計画・個別の指導計画、その他の個別の計画について	
子どもの指導・支援のニーズの把握及びアセスメントについて	
各学びの場における指導・支援の充実について	
教職員の研修及びOJTについて	
外部専門家及び関係機関との連携について	
保護者との連携・参画について	
地域(コミュニティ)との連携・参画について	
教育委員会との連携及び持続可能な学校づくりの工夫について	

資料5 「学校づくりのプロセス」に関する質問項目

学校	ご対応者
訪問日 令和 年 月 日	訪問者
質問項目	回答
1. 学校づくりの取組を始めた時点での児童生徒の状況(教育的ニーズなど)	
2. 当時の児童生徒の教育的ニーズに対応する学校組織について	
3. 児童生徒の教育的ニーズに応える学校づくりの取組においてまず着手した内容	
4. その取組の結果と次の課題	
5. 児童生徒の教育的ニーズに応える学校づくりの取組において次に着手した内容	
6. その取組の結果と次の課題	
(質問5、6の繰り返し)	
(質問5、6の繰り返し)	
(質問5、6の繰り返し)	
(質問5、6の繰り返し)	
7. 現在の児童生徒の状況と新たな取組	
8. 教育委員会との連携及び持続可能な学校づくりの工夫について	

＜資料6＞

学校づくりデザインマップ（試案）

視点	取り組み始めた状況	➡ ありたい・なりたい状況
要素Ⅰ チームによるリーダーシップ（運営推進）		
子どものニーズへの対応を検討する学校組織（生徒指導、教育相談、特別支援教育等の組織）	各組織で会議が行われているが連携していない。	各組織が連携し、子どもの学習面・社会性面の課題解決の方針や具体的対応について、総合的・組織的な検討が行われている。
学校運営に関わる教職員（管理職・ミドルリーダー等）の役割	マネジメントやコーディネートに関わる教職員（特別支援教育コーディネーターを含む）が指名されているが、役割が曖昧で、担当者だけに任されている。情報は担当者にとどまる。	マネジメントやコーディネートに関わる教職員の役割や責任が明確であり、情報の共有や実質的な連携が機能している。
ミッション・ビジョンと目標の共有	学校長は子どものニーズへの対応の充実（生徒指導・教育相談・特別支援教育等）にかかるミッション・ビジョンを示しているが、その実現のための目標が具体的ではない。	学校長は子どものニーズへの対応の充実とすべての子どもの学びの充実のためのミッション・ビジョンを掲げ、それらが学校生活の中で浸透するように、目標は明確化され共有されている。
要素Ⅱ 教員個々の成長とチームとしての成長（研修・研究）		
研修・研究の在り方	教職員が研修等を通して学んだ知識や技術が、実際の指導・支援に活かされていない。	教職員が研修等を通して学んだ知識・技術が実際の指導・支援に活かされ、同僚性を基盤として高め合う機会がある。
子どもの見方・とらえ方についての学びと共有	カテゴリー（障害名）や在籍で子どもの状態を捉えている。また、子どもの行動の背景について検討していない。	子どもの声や気持ちに寄り添い、子どもとの関係性を重視し、ニーズベースで対応している。教職員は子どもの見方・とらえ方や、共に学ぶ教育の考え方を共有し、子どもたちや保護者への理解啓発を行っている。
教職員のエンパワメント	教職員は個々に努力しているが、自己効力感や学ぶことへの意欲をもちづらい状況にある。	教職員が個人・チームとして自己効力感をもち、よりよい指導・支援を主体的に追求している。また、個人・チームやシステムとして、働き方の効率化やマネジメントが図られている。

要素Ⅲ チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）		
チームでの対応と学校全体のシステムによる課題解決	個々の教職員が、担当する子どもの課題に対処療法的に対応している。	子どものニーズに日常的に対応し、その対応がつながっていくように、教職員のチームが形成され、予防的に対応している。また、チームの取組と連動し、学校として課題を解決するシステムが整っている。
データに基づく意思決定	学習面・社会性面の向上に向けての目標はあるが、データに基づいた検討及び問題解決が行われていない。	学習面・社会性面の向上に向けて、目標設定とデータに基づいた検討や問題解決が教職員のチームによって行われている。子どもや保護者も意思決定のプロセスに参加している。
保護者とのパートナーシップ	学校は保護者との信頼関係や協力関係の重要性を感じているが、保護者の声を聴くことができていない。	学校は共に子どもを育てるパートナーとして保護者を尊重し、信頼・協力関係を築いており、保護者は主体的に学校運営に参加している。
関係機関との連携	学校だけでは指導・支援のニーズに応えられない子どもについて、対応を外部専門家に依存している。	学校の主体的な課題解決の機能に外部専門家の役割が組み込まれている。
要素Ⅳ 地域との協働・取組の広がり		
地域との協働	子どもの学習面・社会性面を充実させるために学校が地域に働きかけようとするが、地域からの信頼や協力を得ることが難しい状況がある。	地域は積極的に子どもの学習面や社会性面を充実させる学校の取組を支援している。また、学校が地域づくりや地域の活性化に貢献している。
教育委員会との連携	教育委員会は、学校の課題への取組を認識しているが、実質的な支援は行われていない。	教育委員会は、学校が有する課題への取組に必要な支援を行う。効果的な取組を域内の学校に広め、地域全体の教育の向上に戦略的に取り組んでいる。
地域におけるタテの学校種間の連携 (幼小・小中・中高)	タテの連携の重要性が意識されているが、具体的な連携に困難さがある。	学校はタテのつながりを重視し教育内容等の連続性を考慮した連携を図っている。また教育的ニーズのある子どもについて情報共有が行われる。
要素Ⅴ 教育内容		
通常のエラー課程での学び	通常のエラー課程の教育内容は、知識・技能として学ばれる。	通常のエラー課程の教育内容は、生きて働く知識・技能として学ばれ、思考・判断・表現する力、学びに向かう力が育成される。

社会性・行動面の規範	学校内で期待されている行動やルールはあるが明確に示されず、また、学校としての対応があいまいであり、子どもは社会性・行動面のコントロールができていない。	学校内で期待されている行動やルールが明示され、子どもが主体的に規範を身につけている。そのことが、子どもが人と関わりながらよりよく生活することや社会性を伸長させる土台となっている。
特別の教育課程の編成と通常教育課程との連続性	特別の教育課程が編成されているが、通常教育課程との連続性が検討されていない。	特別の教育課程は、通常教育課程を基本として、子どもの学習面・社会性面のニーズに応じて編成されている（自立活動の内容、自立と社会参加につながる内容を含む）。
教育的ニーズがある子どもの学習の最適化	同じ学びの場に在籍する教育的ニーズのある子どもの学習内容や経験は、全員同じで固定的である。	学習内容や経験について、個々の子どもの教育的ニーズ（学習面・社会性面）に合わせて学びが最適化されるようカスタマイズされている。
要素Ⅵ 指導・支援		
通常の学級におけるわかりやすくチャレンジのある授業	ある特定のレベルに照準を合わせた授業が展開されている。	学びに向かう環境が整備され、ニーズに応じて合理的配慮が提供され、どの子どもにとってもわかりやすくチャレンジのある授業が行われる。子どもたちの主体的、対話的で深い学びが展開される。
子どもが落ち着いて学べる場所（ニーズにあった学びの場）	落ち着いて学べる居場所がない子どもがいる。	通常の学級において、すべての子どもにとって居心地のよい学級経営が行われている。教育的ニーズのある子どもにとっては、ニーズに応じて落ち着いて学べる場や機会がある。
子どもの自己決定とエンパワメント	学習や教育活動は教員主導で、子どもが自己決定できる場面が少ない。	学習や教育活動を通じて意図的・計画的に子どもの自己決定や自己教育力の醸成が行われている。子どもが個人・集団として目標設定や評価を行い、それが主体的な学びにつながっている。
子どものニーズに合った指導方法・支援（合理的配慮を含む）	同じ学びの場に在籍する子どもに同じ指導法が用いられている。	教育的ニーズのある子どもには個々にあった指導法や支援が用いられ、それらは通常の学級や学校生活全般における合理的配慮につながる。また、子ども自身が自分に合った学び方や必要な支援に気づき活用できる。

要素Ⅶ 実態把握・評価		
子どもの学習面・社会性面の 実態把握・評価	子どもの学習面・社会性面についての 実態把握や評価が行われているが、指 導・支援の成果としてとらえられてい ない。	指導・支援の成果として、子どもの学 習面、社会性面の評価が日常的・計画 的に行われ、その結果は授業や学習活 動等に反映される。また、個々の子ど もについて、評価に基づき指導・支援 の手厚さが柔軟に検討される。
教育的ニーズがある子ど もの特別な指導・支援 の評価	教育的ニーズのある子どもの学習 面・社会性面の実態把握や評価が行わ れているが、評価結果が特別な指導・ 支援の見直しに反映されていない。	実態把握に基づいた個別の指導計画 が作成され、特別な指導・支援が行わ れる。また、目標に対する評価をもと に、特別な指導・支援の見直し（継続・ 変更・終了）が行われる。
教育的ニーズのある 子どもの現在と将来を 見据えた計画	教育的ニーズのある子どもには個別 の指導計画が作成されるが、関係者で 共有されず、PDCA で機能していない。	教育的ニーズのある子どもには個別 の指導計画が関係者で共有され PDCA で機能している。短期的な計画は長期 的に将来を見据えた計画と連動し、そ の子どもの自立と社会参加に向けた 方向性や子どもや家族の価値観を重 視した検討が行われる。

地域実践研究

多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究
(平成 30 年度～令和元年度)

研究成果報告書

研究代表者 齊藤 由美子

令和 2 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 : 046-839-6843

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

