

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。

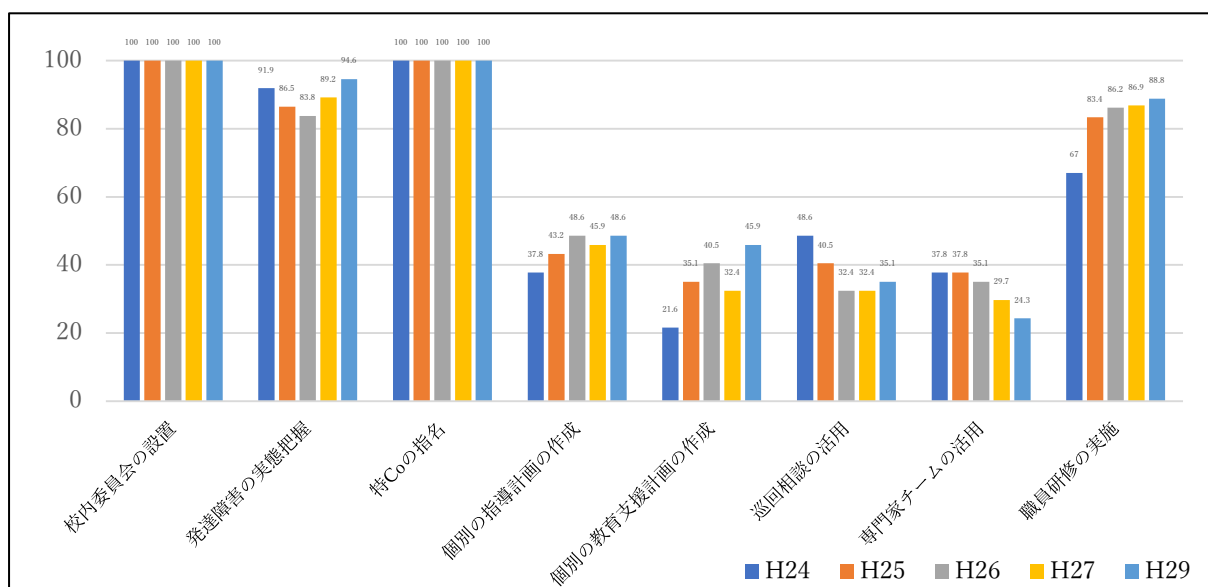


図 3 I-1 特別支援教育体制整備状況調査の推移（奈良県 高等学校）

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。

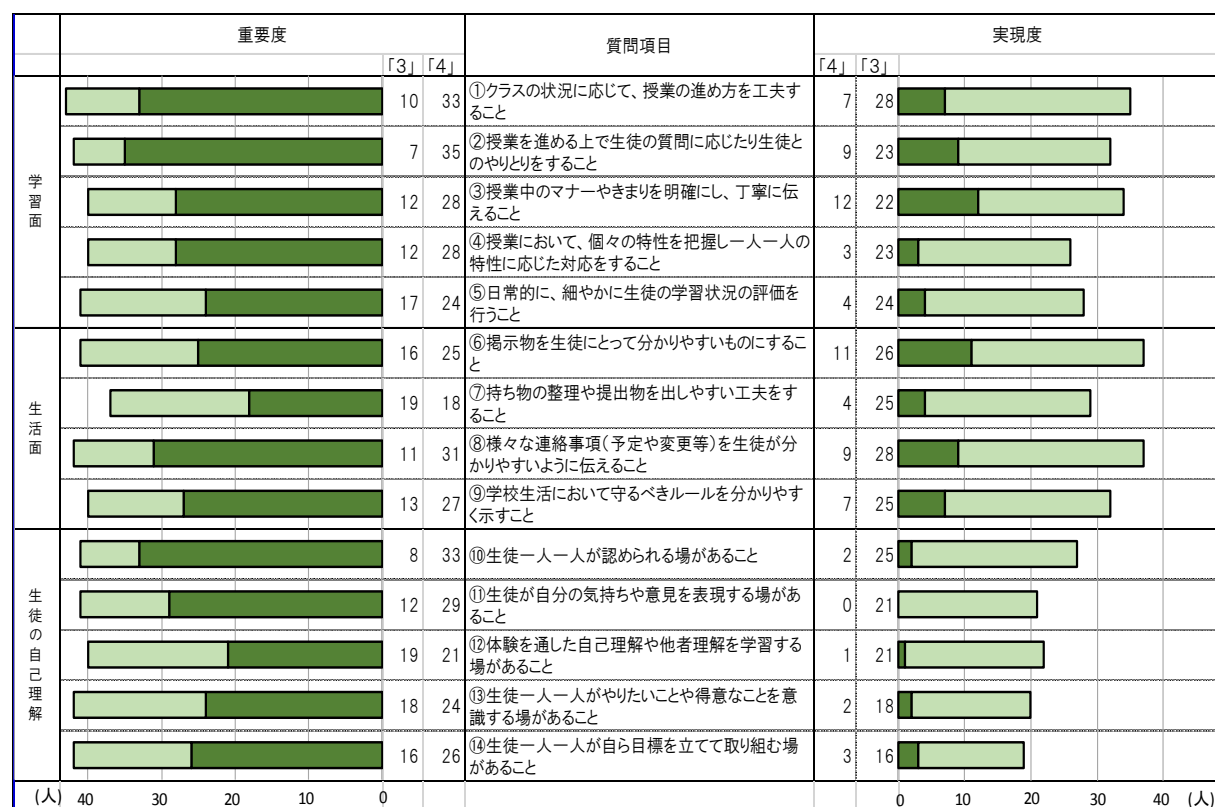


図3 I-2 生徒の指導・支援に係わる項目（A校） N=43

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。

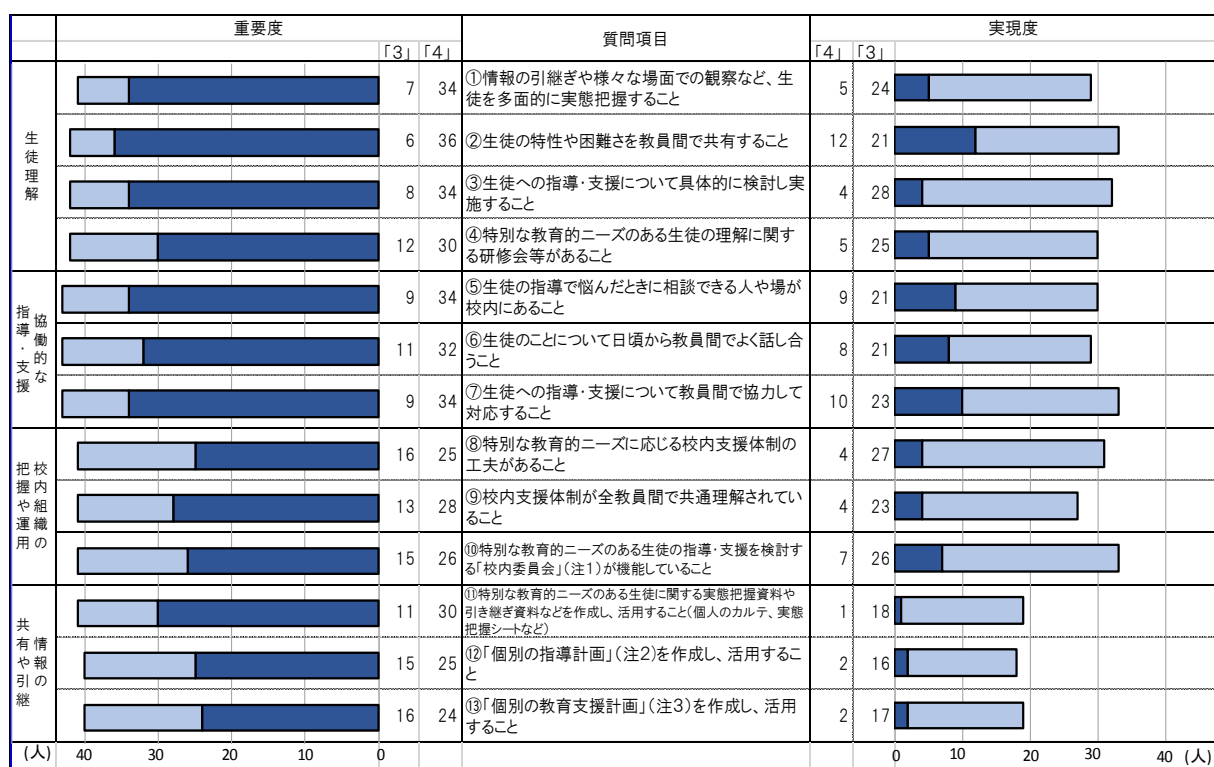


図3 I-3 校内支援体制に係わる項目 (A校) N=43

(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

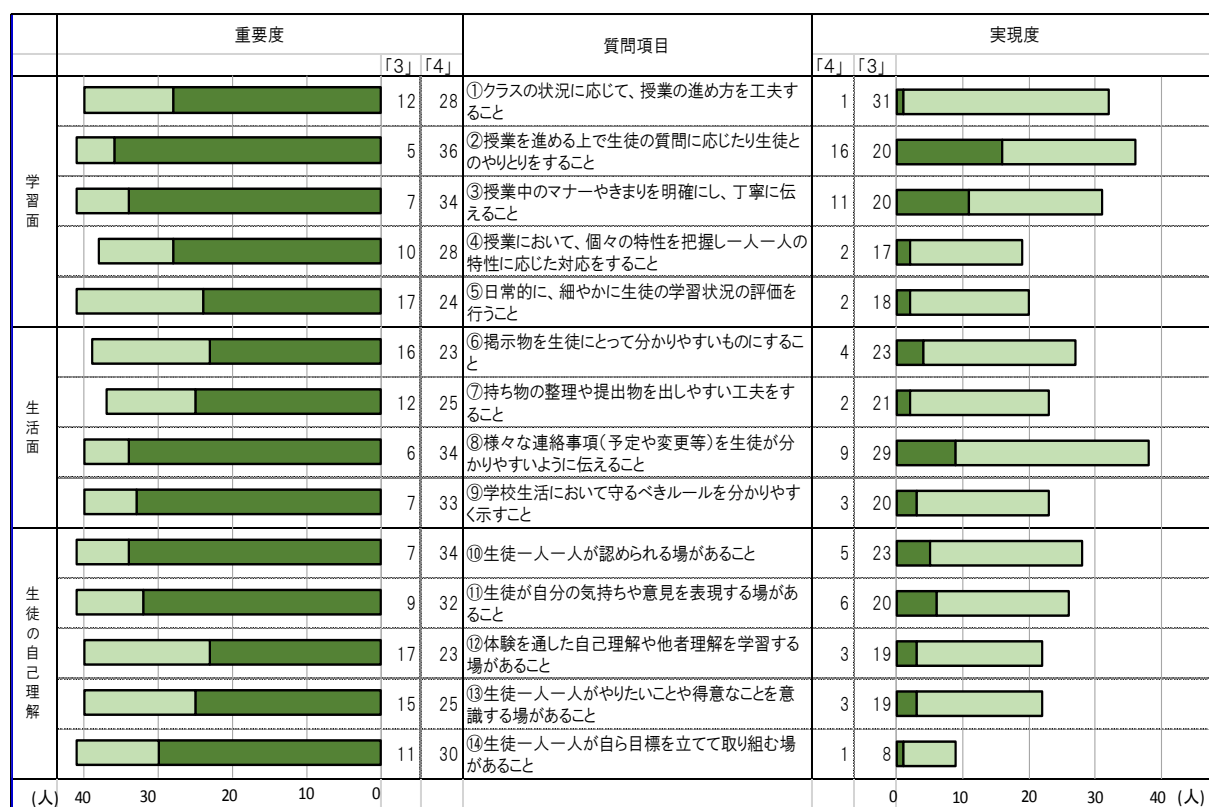


図 3 I-4 生徒の指導・支援に係わる項目（B校） N=41

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。

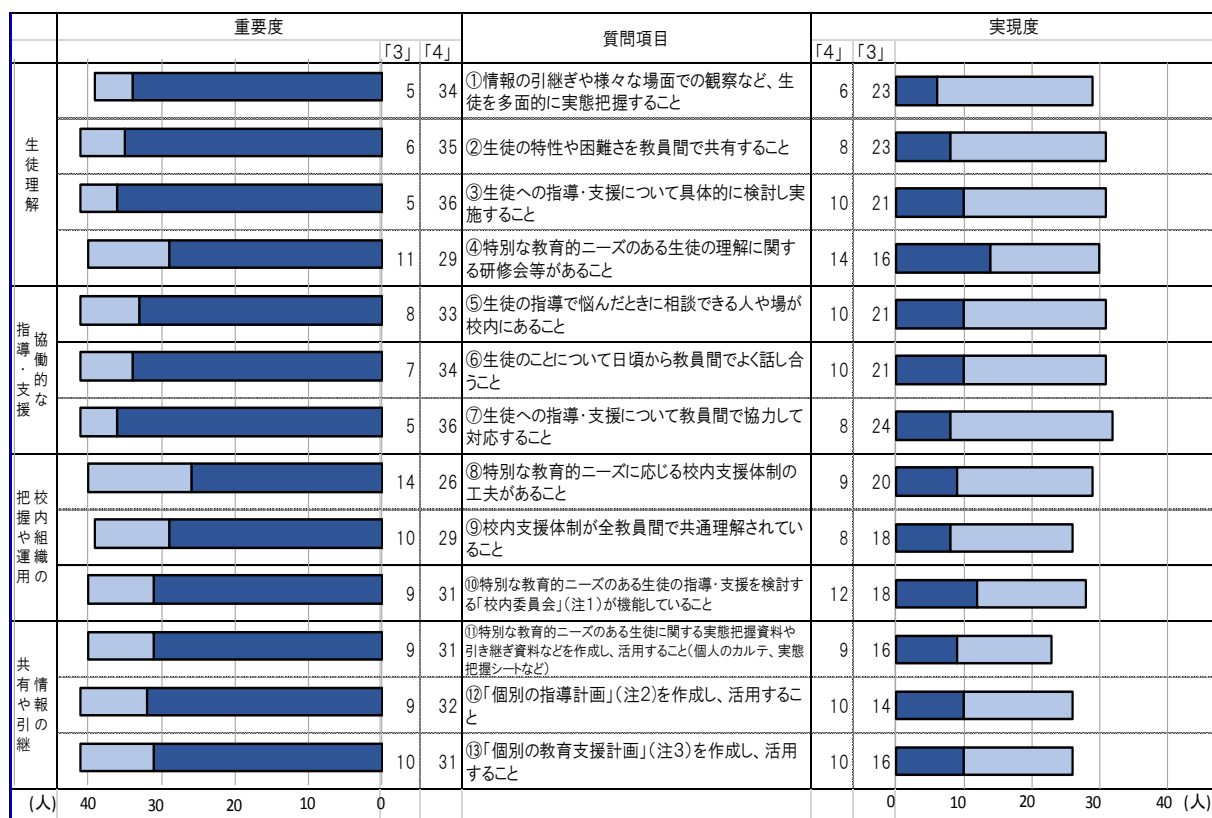


図3 I-5 校内支援体制に係わる項目 (B校)

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 おまかせい 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	まがたまノート おまかせい 弾けるようになった。 練習したいと思う。
9月21日	金	まがたまノート おまかせい まだまだやけど、ちょっとは左手も弾けるようになってきた。
9月25日	火	まがたまノート おまかせい 弾けるようになった。

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、ちょ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がなされていた。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	理由
1年	山田 太郎			
2年	田中 花子			
3年	佐藤 一郎			

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」「どちらかというと理解できた」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。

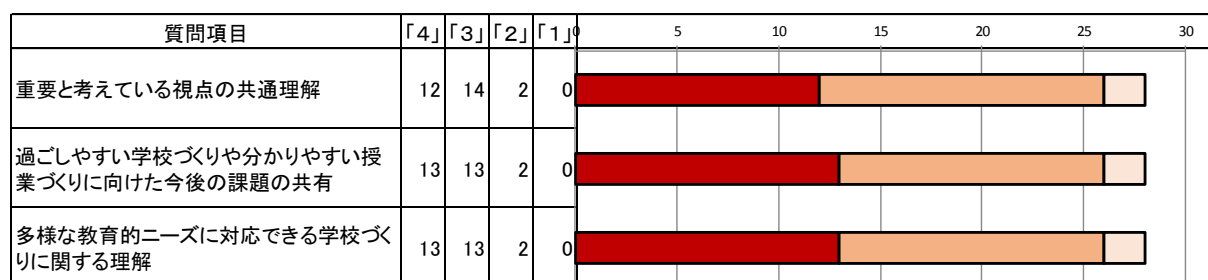


図 3 I-6 研修後のアンケート結果（B 校） N=28

（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。

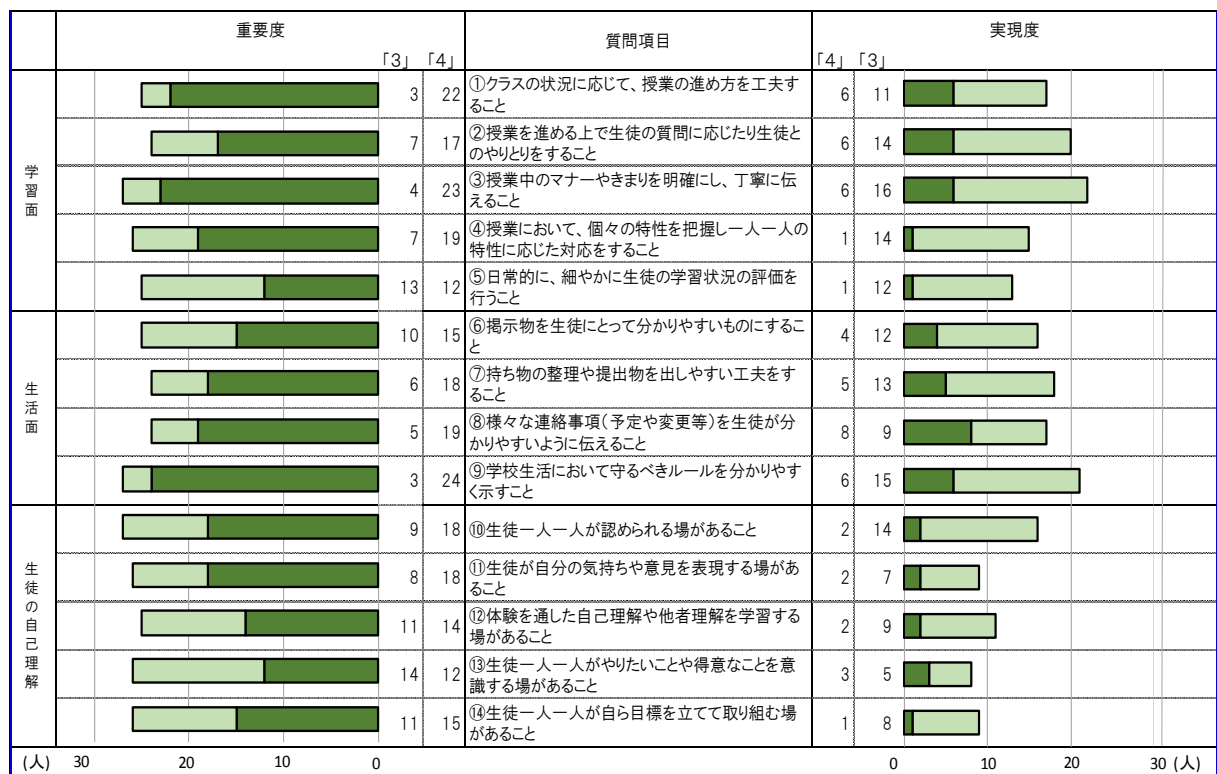


図3 I-7 生徒の指導・支援に係わる項目（C校） N=27

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、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。

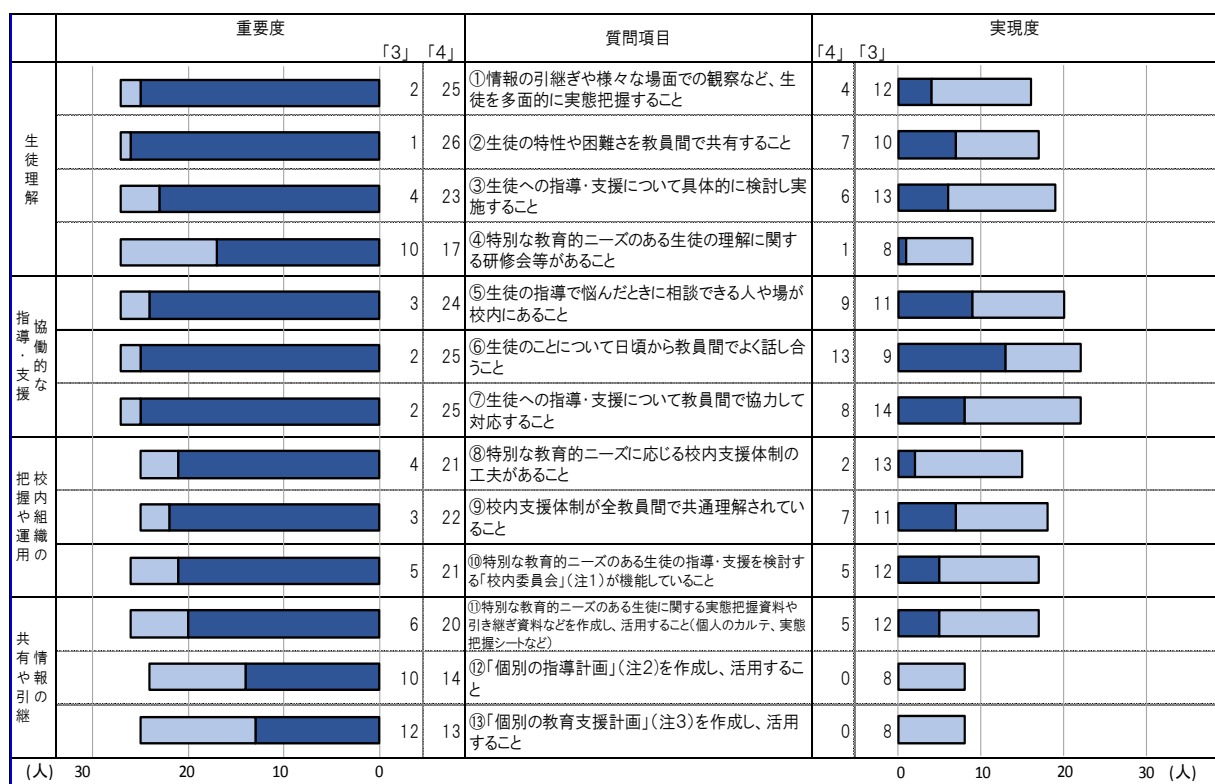


図 3 I-8 校内支援体制に係わる項目 (C校) N=27

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習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。

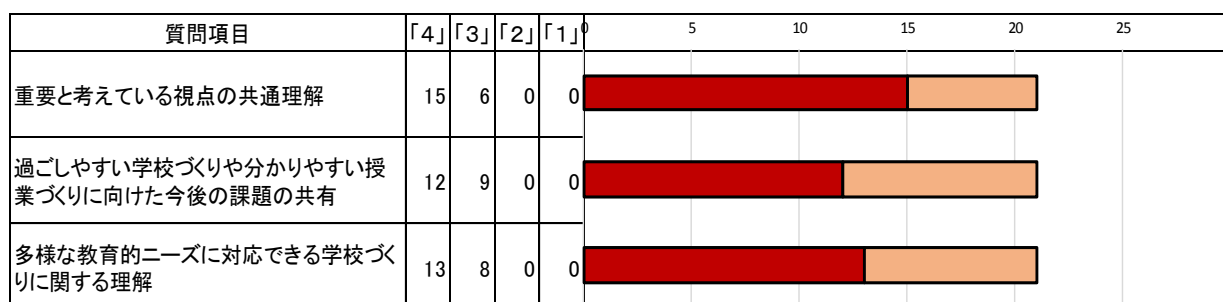


図 3 I-9 研修後のアンケート結果（C校） N=21

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。

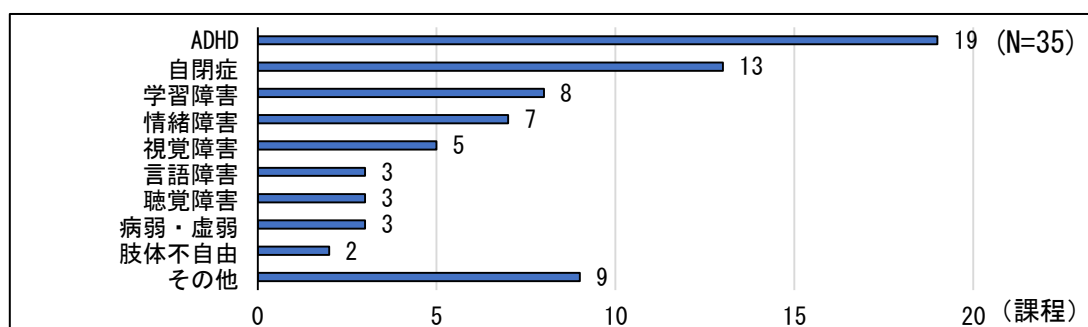


図 3 II - 1 - 1 特別な支援を必要とする生徒の主な障害（複数回答）

（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。

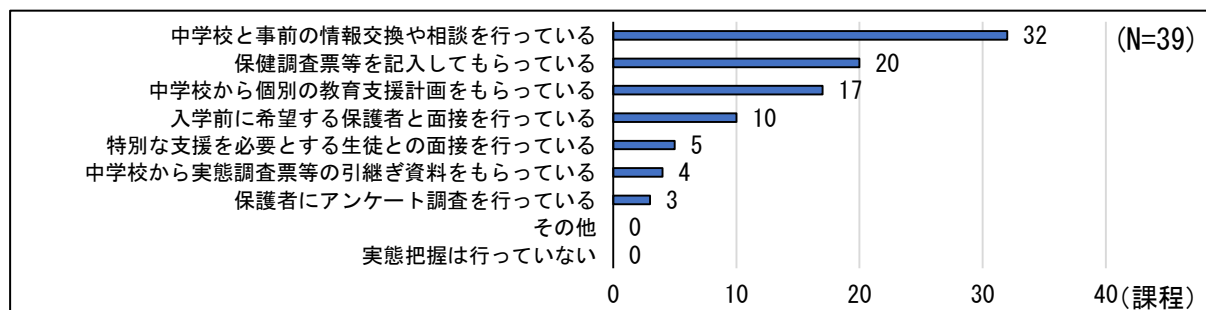


図 3 II - 1 - 2 入学前における実態把握の方法（複数回答）

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。

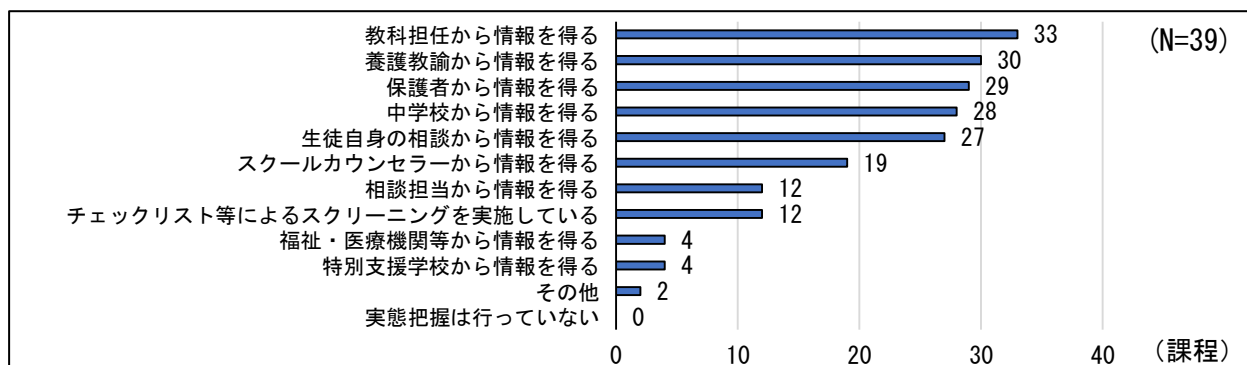


図 3 II - 1 - 3 入学後における実態把握の方法（複数回答）

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。

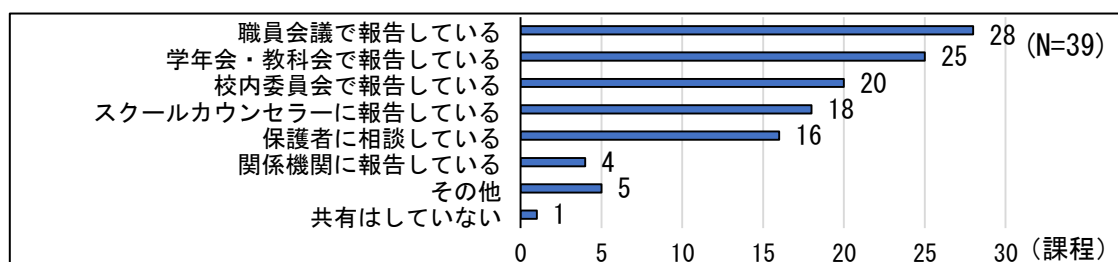


図 3 II - 1 - 4 実態把握で得た情報の共有方法（複数回答）

（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。

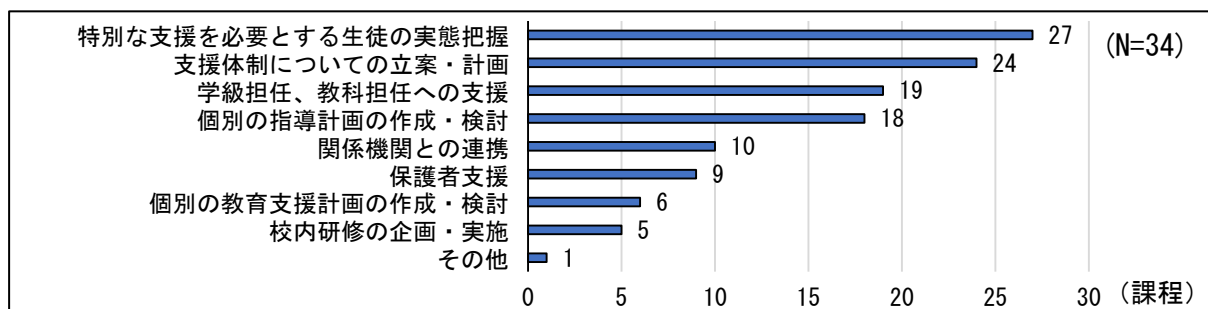


図 3 II - 1 - 5 校内委員会の役割（複数回答）

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。

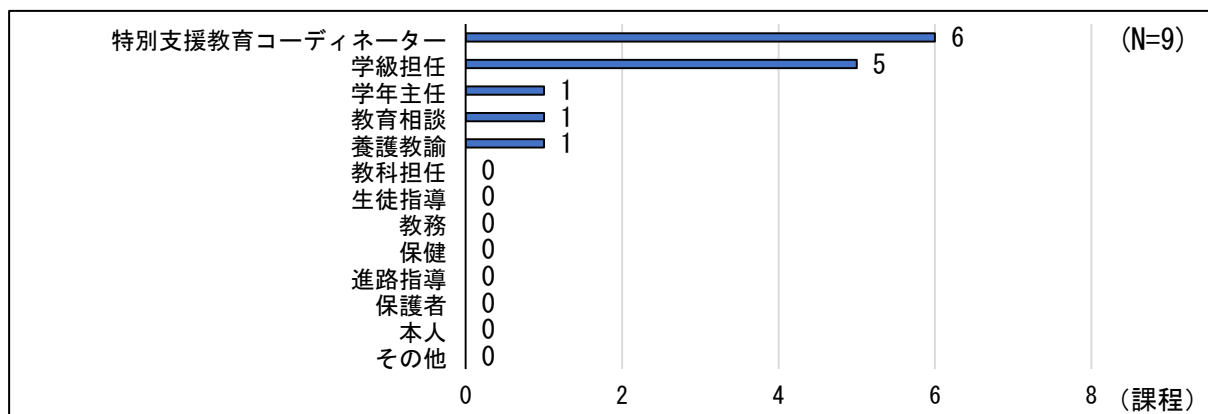


図 3 II - 1 - 6 個別の教育支援計画の主な作成者（複数回答）

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。

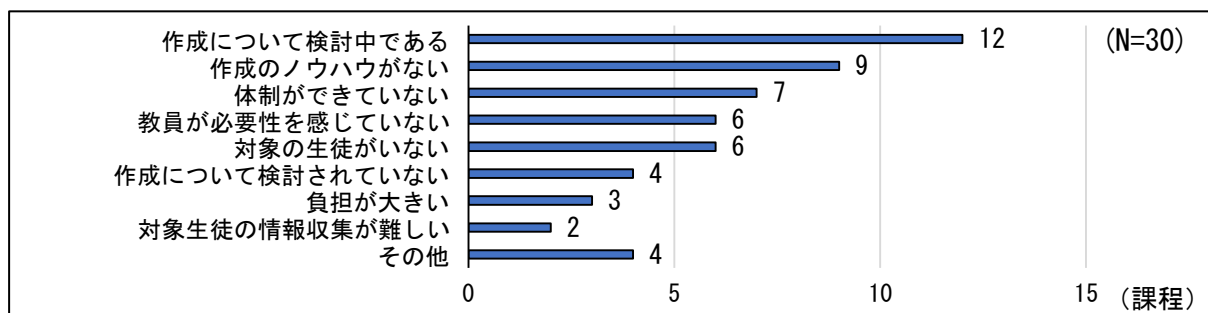


図 3 II - 1 - 7 個別の教育支援計画を作成していない理由（複数回答）

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。

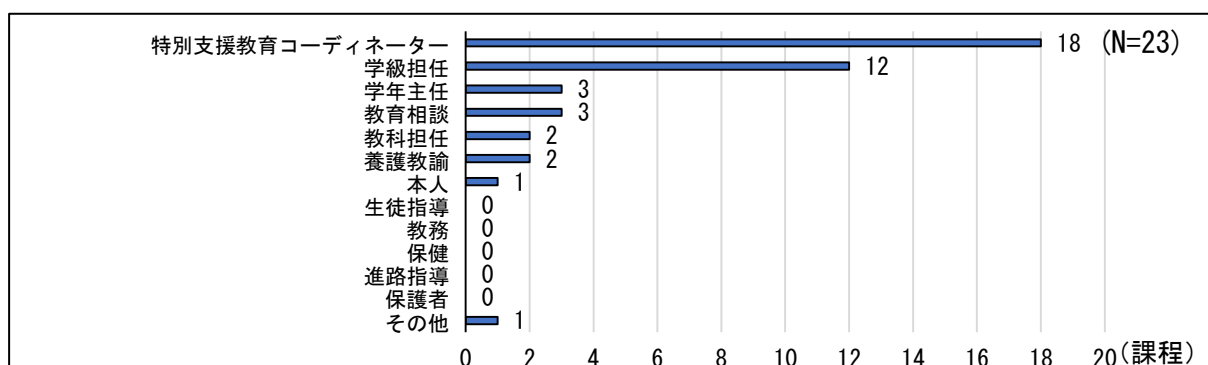


図 3 II - 1 - 8 個別の指導計画の主な作成者（複数回答）

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。

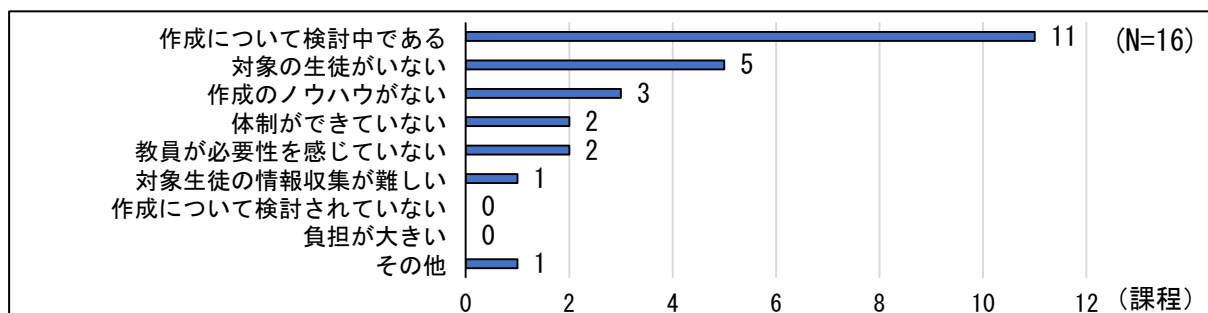


図 3 II - 1 - 9 個別の指導計画を作成していない理由（複数回答）

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。

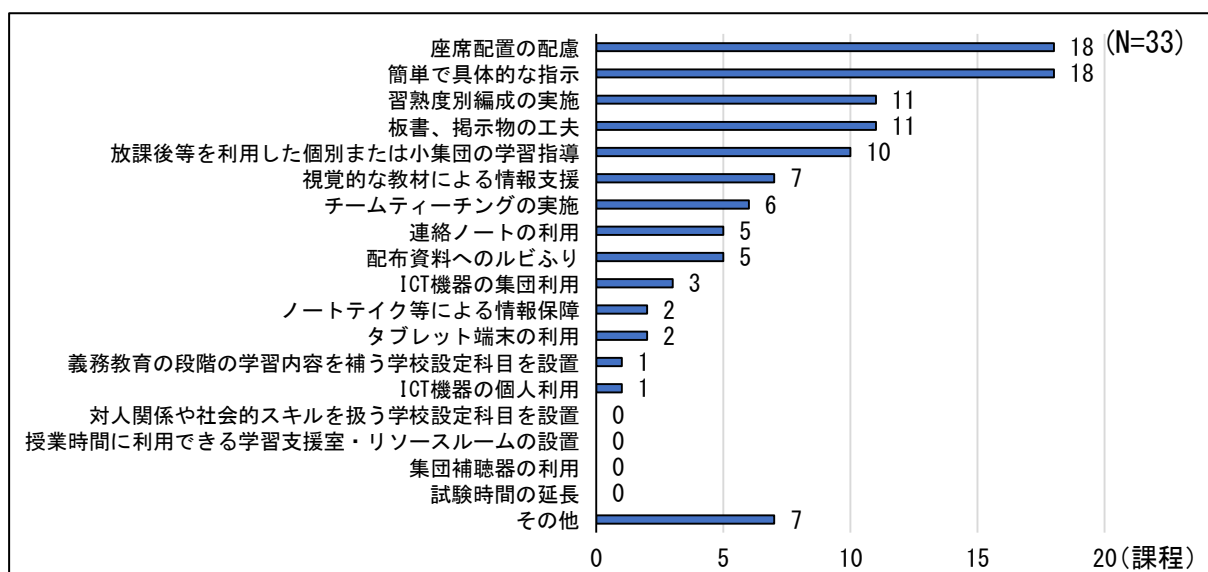


図 3 II - 1 - 10 実施している支援内容（複数回答）

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。

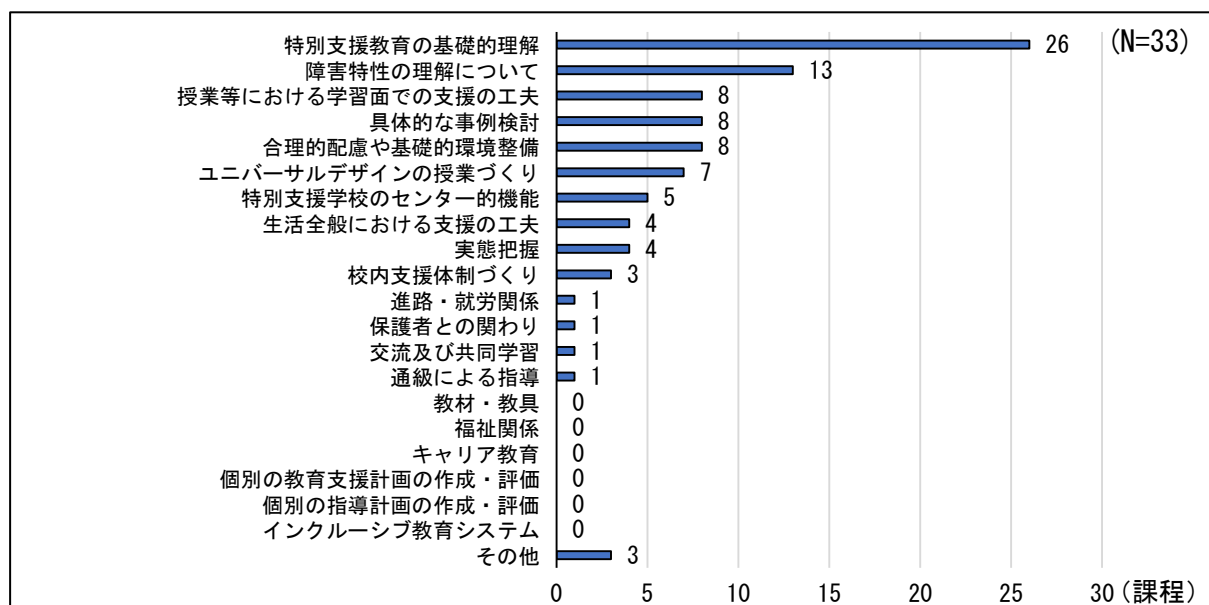


図 3 II - 1 - 11 実施した研修内容 (複数回答)

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。

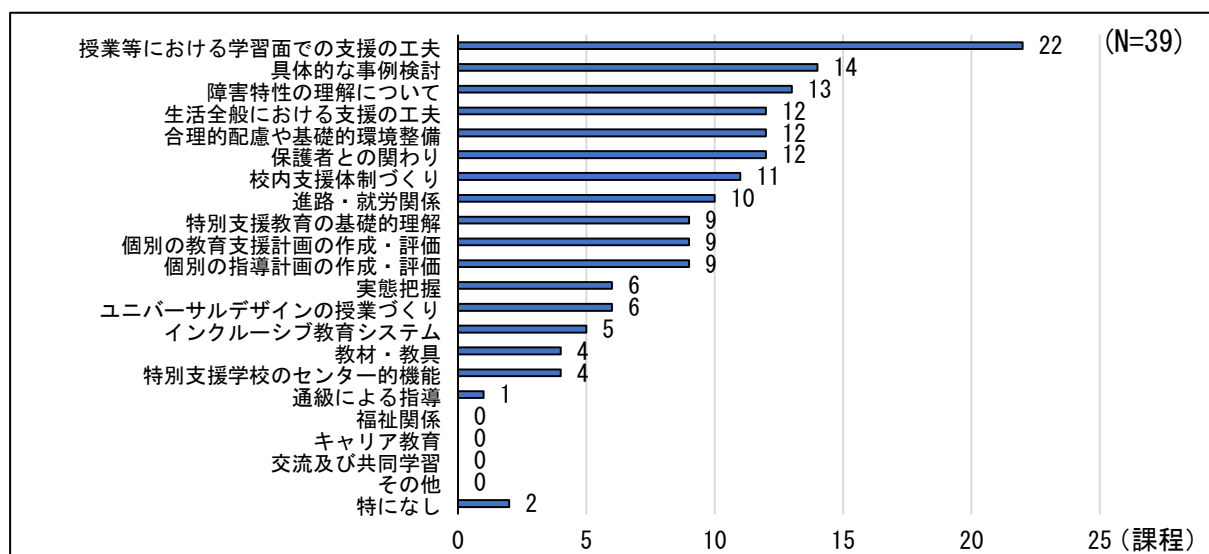


図 3 II - 1 - 12 今後取り組みたい研修内容 (複数回答)

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 3 II - 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。

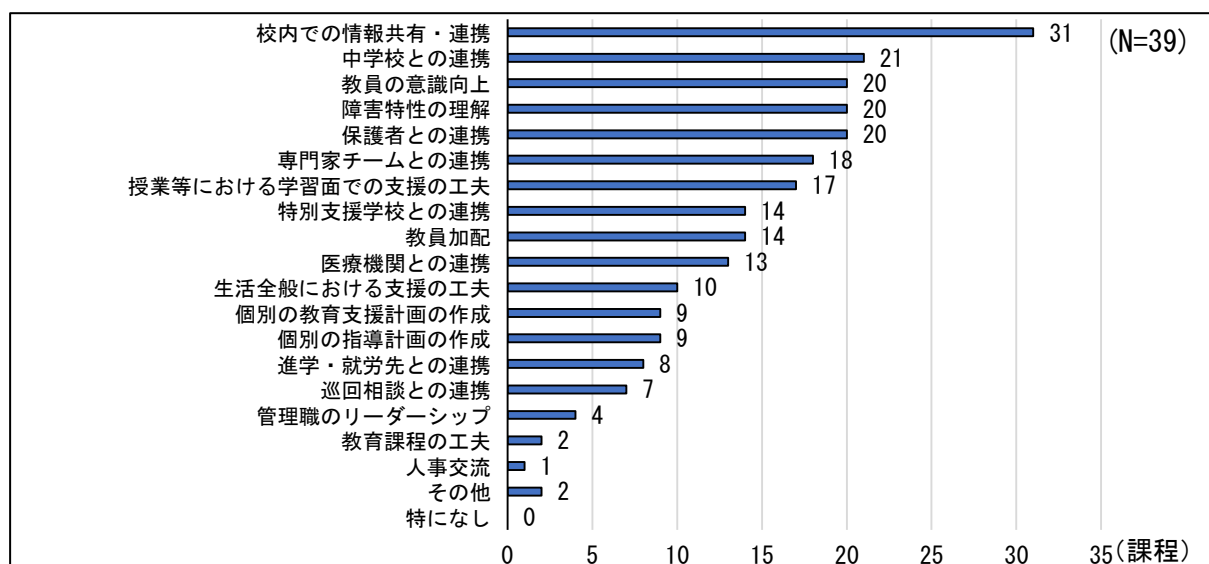


図 3 II - 1 - 13 校内の特別支援教育の推進を図っていくために必要なこと（複数回答）

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

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。

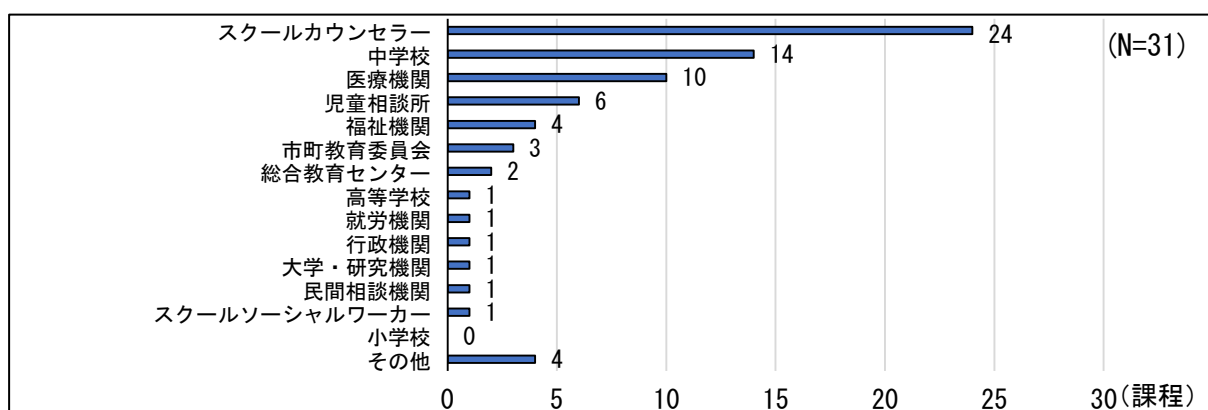


図 3Ⅱ－1－14 高等学校が連携をとった関係機関（特別支援学校を除く）（複数回答）

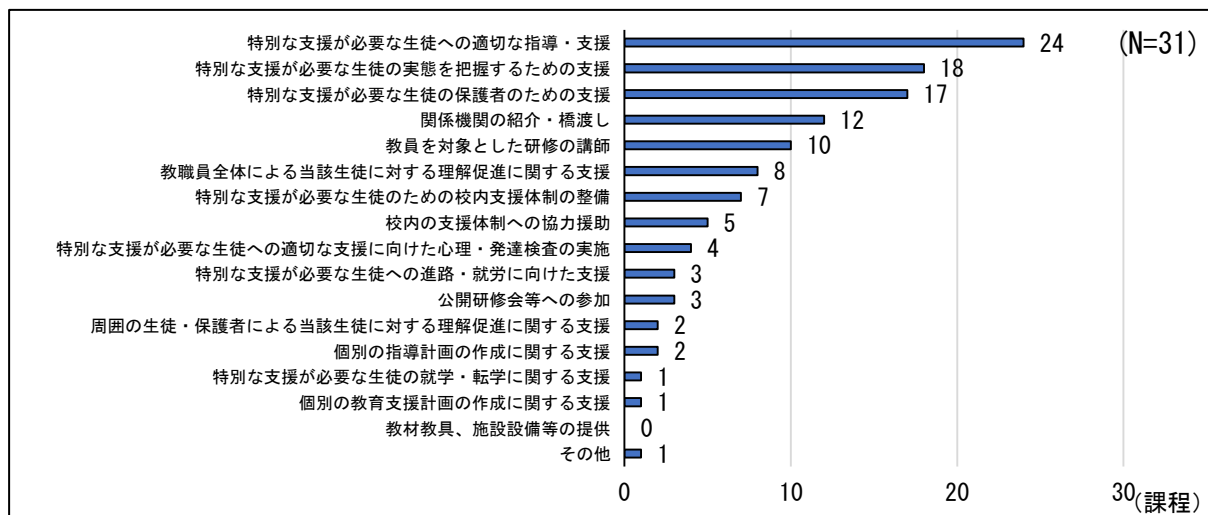


図 3Ⅱ－1－15 関係機関（特別支援学校を除く）と実施した連携内容（複数回答）

（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。

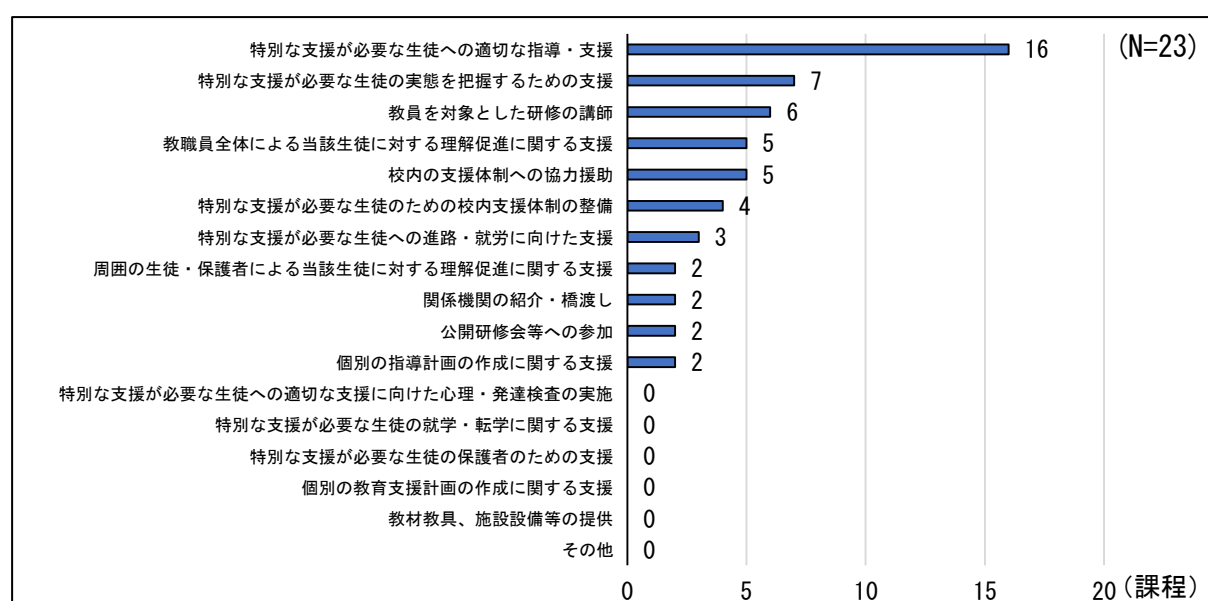


図 3 II - 1 - 16 特別支援学校と実施した連携内容（複数回答）

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）。

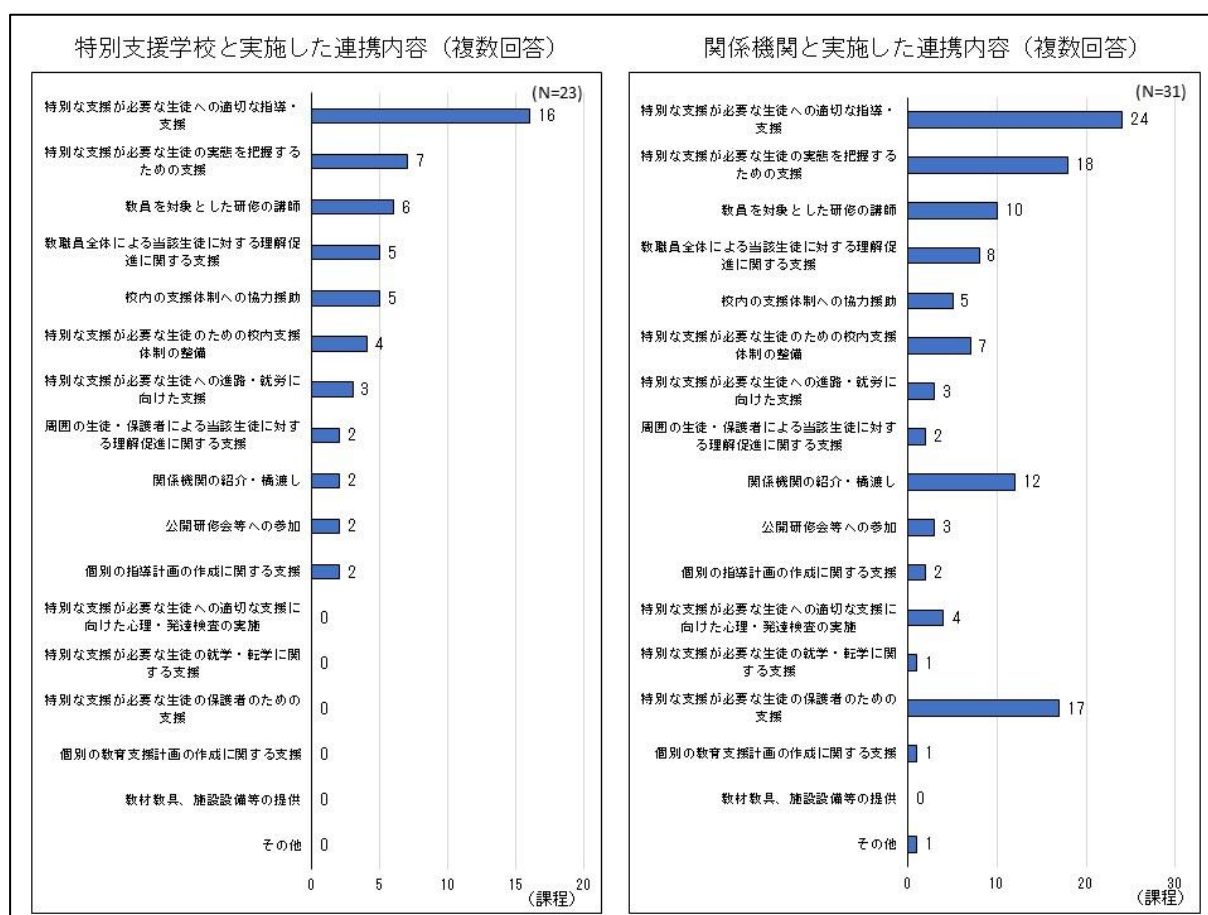


図 3 II - 1 - 17

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。

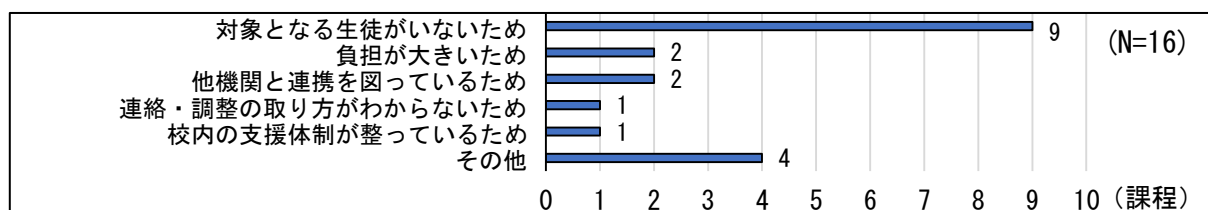


図 3 II - 1 - 18 特別支援学校と連携を行っていない理由

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。

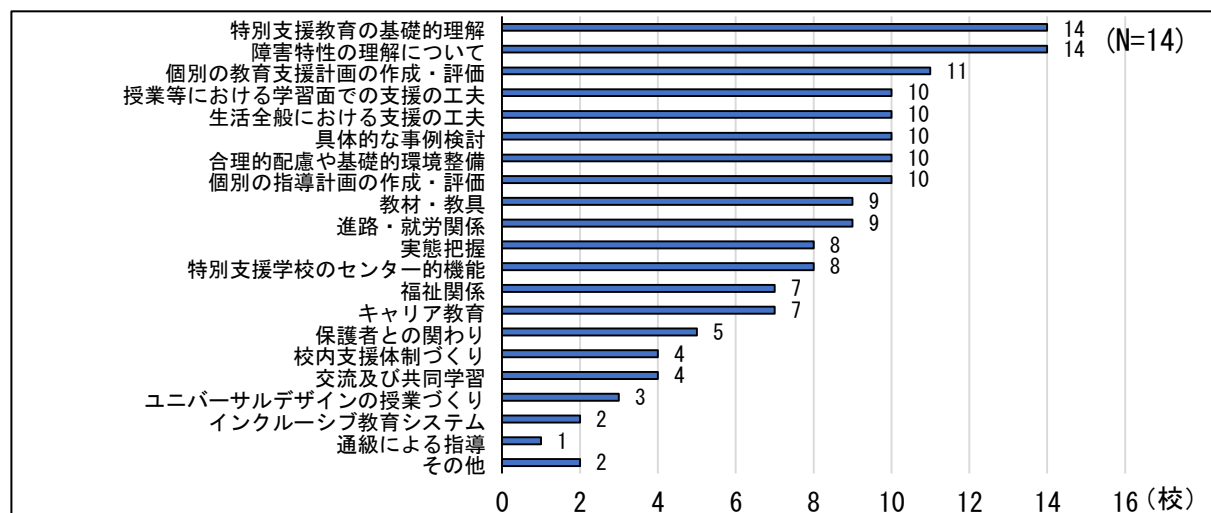


図3Ⅱ－1－19 対応可能な研修内容（複数回答）

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）。

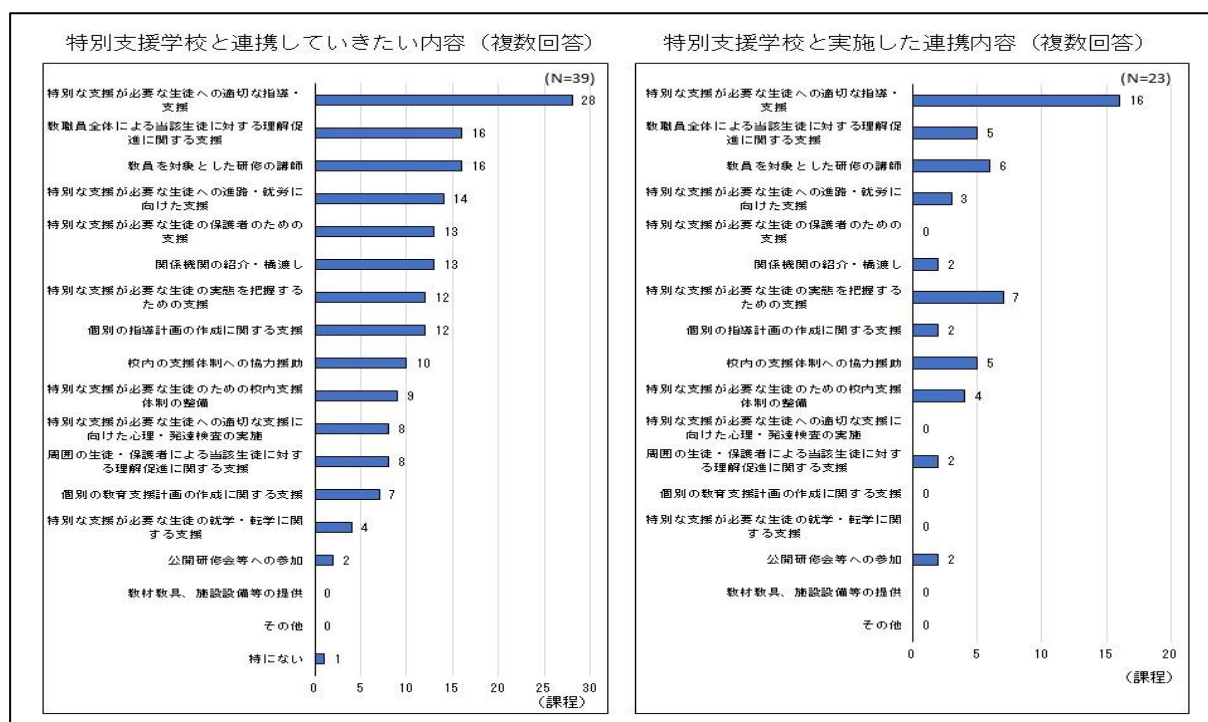


図 3 II - 1 - 20 特別支援学校と連携していきたい内容及び実施した連携内容の比較

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）。

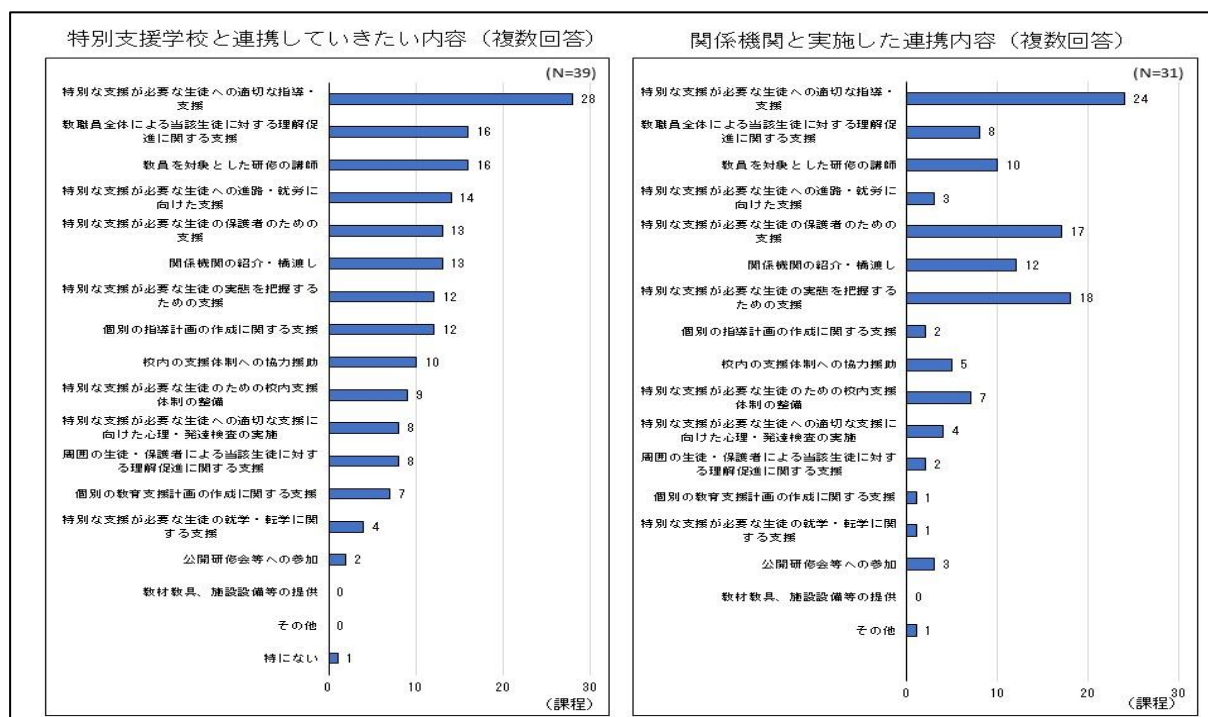


図 3 II - 1 - 21

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留まらず、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られる。

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）。

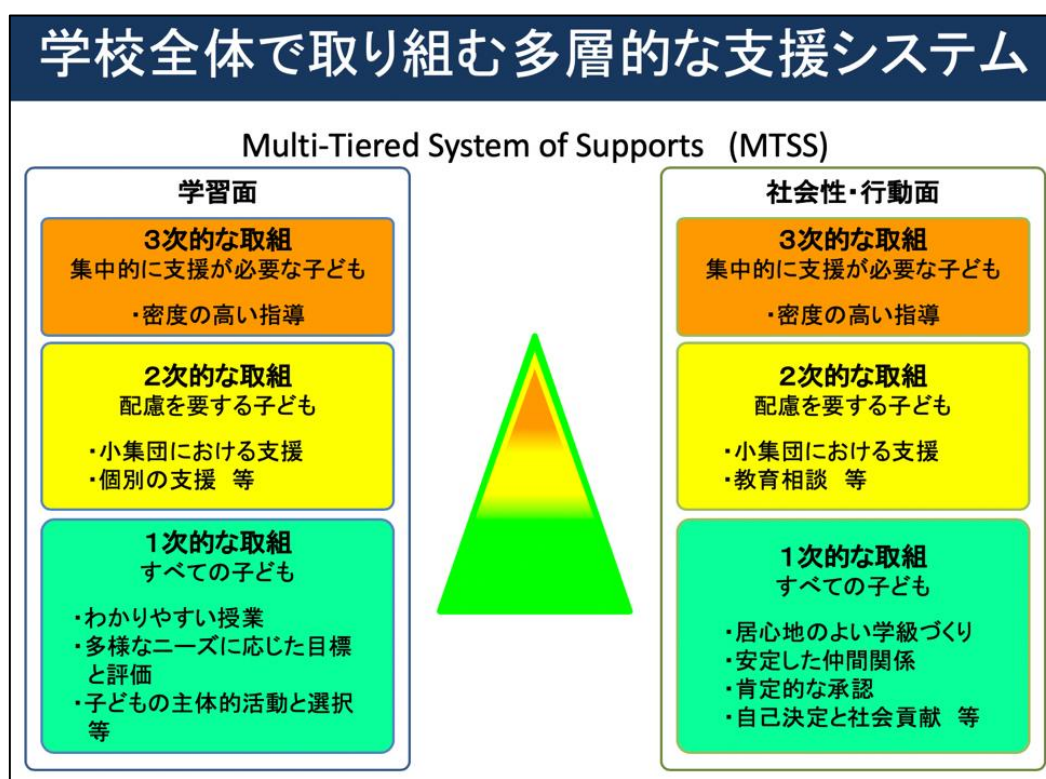


図3Ⅱ－1－22 多層的な支援システム

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—一連続性への取組—. 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（ ）

Ⅲ 貴校では、今後特別支援学校とどのような内容の連携を図っていきたいですか（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（ ）
- r. 特にない

Ⅳ 貴校には、特別支援学校からの特別支援教育推進に関する情報が入ってきていますか。

- 1. 入っている
- 2. どちらかといえば入っている
- 3. どちらかといえば入っていない
- 4. 入っていない

※どんな情報が必要ですか。具体的な希望がありましたら教えてください。

--

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

※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. 特になし | |

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 4. 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だ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 3 II - 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 3 II - 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。

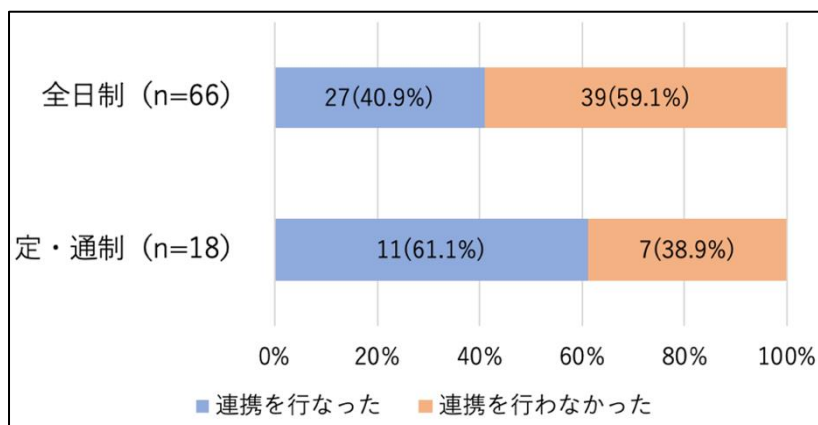


図 3 II - 2 - 1 特別支援学校との連携 単位は課程

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 3 II - 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 3 II - 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 3 II - 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 3 II - 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)と捉えると、「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たため」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たため」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 3Ⅱ－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 3Ⅱ－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 3Ⅱ－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 3Ⅱ－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 3Ⅱ－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、この研修の機会是有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来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、保護者にとっ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」という話を伺った。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関係す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える。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

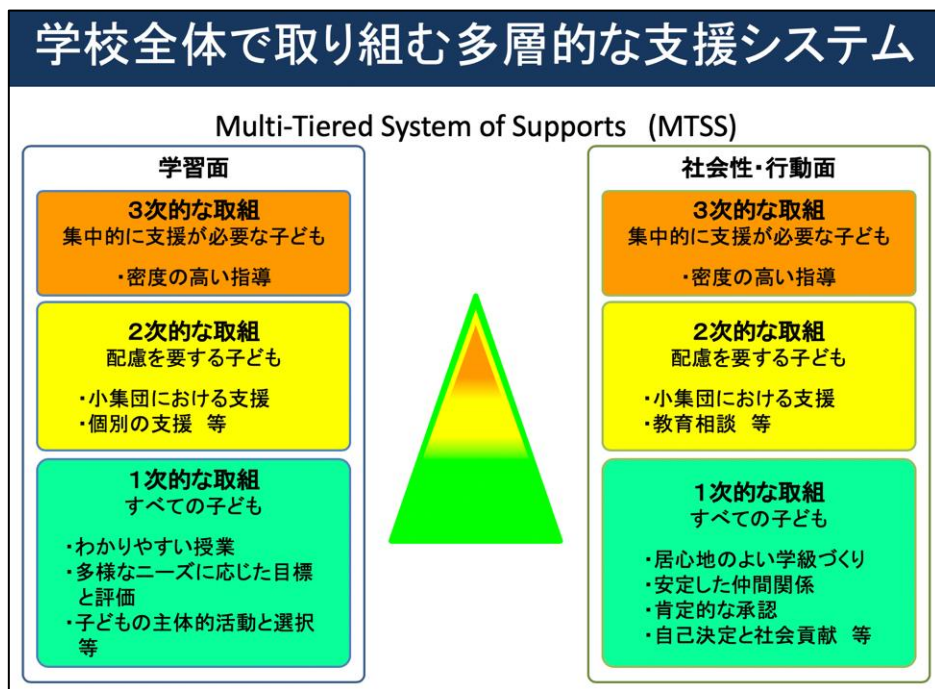


図 3 II - 2 - 2 多層的な支援システム

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伺います。

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
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に行っており、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。（ルールの特明確化）
・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

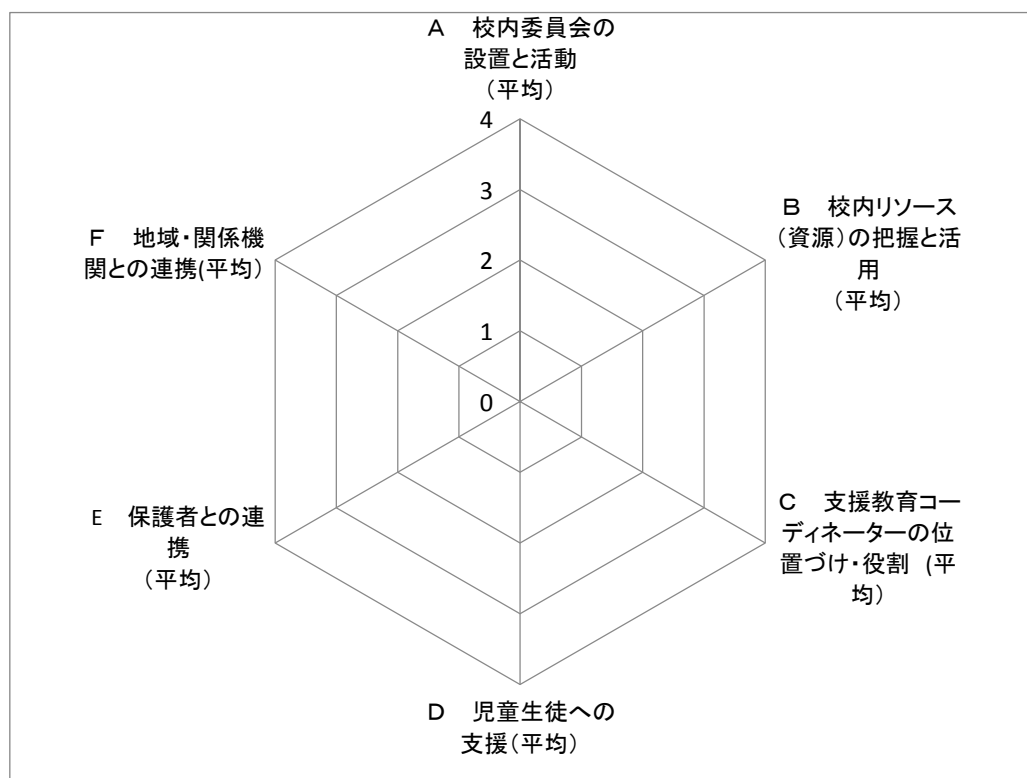
【資料2】多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する授業のためのガイドライン

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 ド に 関 連 し た 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 携 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. 概ね取り組めている

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。

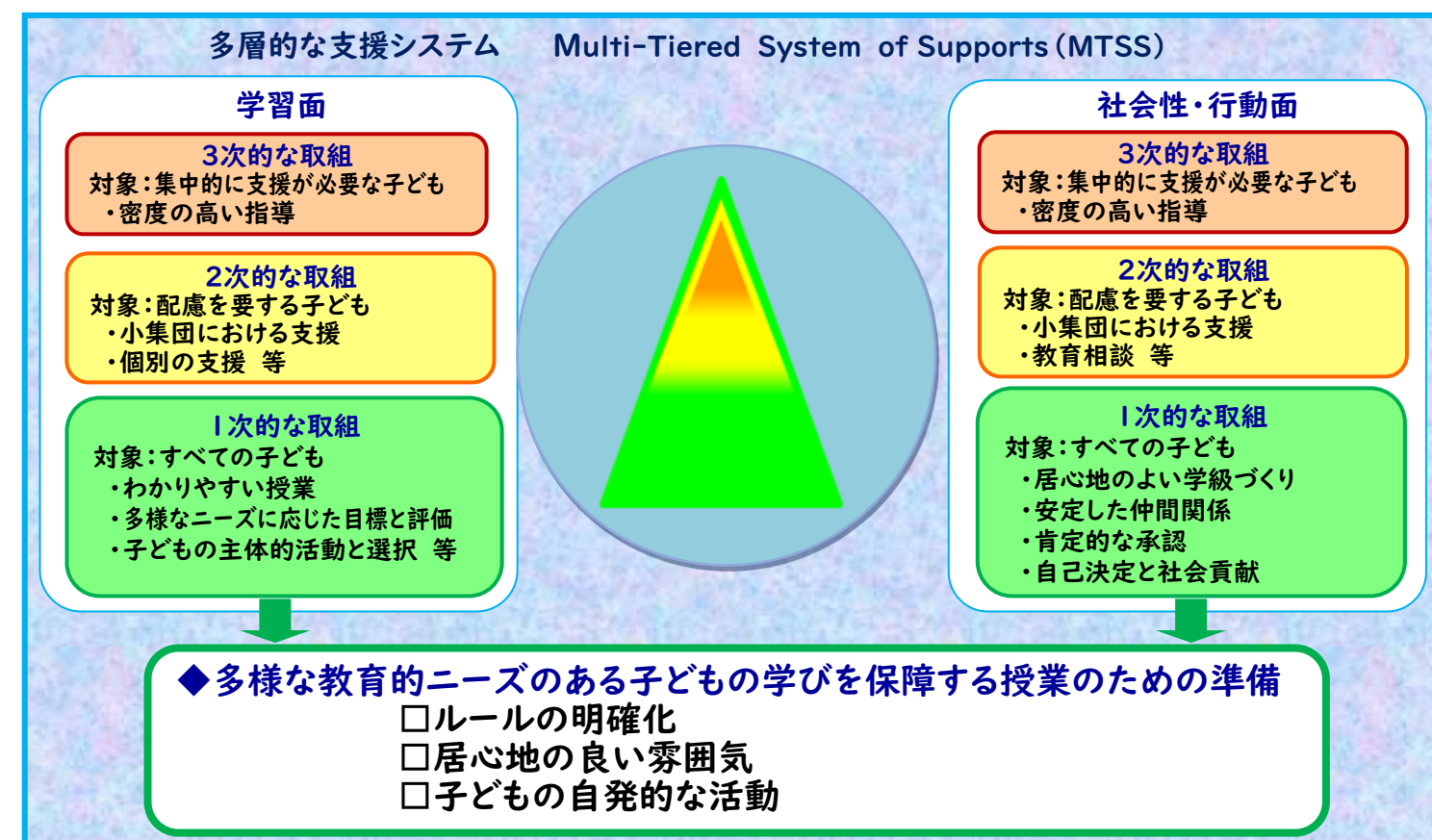
通常の学級においても、発達障害を含む障害のある児童（生徒）が存在している可能性があることを前提に、全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じきめ細かな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の意図、手立てを明確にすることが重要である。

●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」といった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。