

第4章 特色ある学校における「学校づくりのプロセス」 についての事例

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

I. 事例収集の目的と方法

1. 学校の事例収集の目的

本研究では、平成 30 年度に特色ある学校づくりを行う学校 7 校への訪問調査を実施した。この学校訪問調査は、多様な教育的ニーズに対応している学校に訪問し、学校づくりデザインマップの試案作成に資する情報を得ることを目的としたものであった。調査内容の分析を進める中で、特色ある学校づくりを行っている学校のほとんどが、3 年～数年の期間をかけて現在の状態に至っていることがわかった。そのため、多様な教育的ニーズのある子どもへの対応に悩む多くの学校が参考となる資料とするためには、学校づくりのプロセスに焦点をあてた訪問調査の必要があることを認識した。

そこで、研究 2 年目である令和元年度は、学校づくりのプロセスに焦点をあてて、再度特色ある学校づくりを行う学校の訪問調査を行い、学校づくりのプロセスを事例の形で報告することとした。

2. 調査対象校とその抽出基準

平成 30 年度の訪問調査の調査対象校は、小学校 4 校、中学校 1 校、高等学校 2 校の計 7 校であった。調査対象校の抽出基準は、本研究の目的に照らして、過去に本研究所研究員が他の研究に関わりのあった学校、また、国立教育政策研究所の学校づくりに関わる研究等の中において報告があった学校、その他、研究協力者や教育委員会等から推薦のあった学校の中から、特別支援教育をはじめとする多様な教育的ニーズに対応していると考えられる小学校、中学校、高等学校を選定した。

令和元年度の学校づくりのプロセスに焦点をあてた訪問調査については、「日本の多くの学校が抱える多様な教育的ニーズに関する課題を共有しながらも、数年間の学校づくりのプロセスを経て、現在はその課題解決が図られ、さらなる向上に取り組んでいる学校であること」「作成過程にある『学校づくりデザインマップ（試案）』に参考となる知見が得られることが見込まれること」という基準で、前年度訪問調査を行った 7 校の中から、小学校 2 校、高等学校 1 校を選んだ。さらに、前年度の指定研究協力地域の研究に協力していた中学校 1 校を加え、計 4 校を訪問し、学校づくりのプロセスに関する聞き取りを行った。

3. 調査の流れ

平成 30 年度の訪問調査は、各教育委員会に依頼文書と聞き取り調査項目（資料 4）を送付し、教育委員会、学校長より調査協力に係る同意を得た上で実施した。研究チームの研究員（地域実践研究員含む）が 2 名で各学校を訪問し、調査対象校においては管理職や特別支援教育等の担当者（学校によっては教育委員会関係者が同席）にご対応いただいた。まず、研究員より研究の概要説明を行い、研究や訪問調査の趣旨についてご理解いただいた。

た後、調査項目に沿って聞き取り調査を行った。最後に、作成過程にあった「学校づくりデザインマップ（素案）」（第5章参照）について意見等をいただいた。また、聞き取り調査と合わせて、授業や生活場面の様子、校内の学習環境等を見学した。

令和元年度は、各教育委員会に依頼文書と聞き取り調査項目（資料5）を送付し、教育委員会、学校長より調査協力に係る同意を得た上で訪問調査を実施した。研究チームの研究者（地域実践研究者含む）が2名または3名で訪問を行い、調査対象校においては管理職（学校によってはすでに退職された前校長が同席）、学校の取組を担ってきたミドルリーダー的教師等（学校によっては転勤した前教師）にご対応いただいた。まず、前年度にまとめた調査結果（学校の取組の概要）を確認した上で、学校づくりのプロセスに焦点をあてて、学校づくりに着手した時期からの取組について振り返る形で聞き取り調査を行った。また、プロセスに加えて、現在の子どもの状況と新たな課題、持続可能な学校づくりの工夫などについても話を伺った。

Ⅱ. 学校づくりのプロセスについての事例

事例 1. 「そろえる つながる」をスローガンに共生社会を実現する人材を育てる 学校づくり（A小学校）

（1）学校の概要

A小学校は自然豊かな環境にあり、児童数約 340 名、各学年 2 学級と特別支援学級（知的障害、自閉症・情緒障害）が設置されている。県立特別支援学校の分教室が設置され、分教室の子どもも活動を共にしている。5 年前から全校体制で教育環境の見直しや授業改善に取り組み、「そろえる・つながる」をスローガンに、子どもの規範意識形成の土台の上に、学校教育目標である「思いやりのある かしこく たくましい子」を目指して、確かな学力の保障、豊かな心とたくましい体の育成を行う取組を充実させてきた。全職員の協働体制と子ども自身の参画により「共生社会を実現する人材を育てる学校づくり」を実践している。

（2）学校づくりの取組のプロセス

1）学校づくりに着手した当時の学校の状況

5 年前の A 小学校の子どもたちの様子について、当時 4 年生を担当した教師はこのように振り返っている。

学級は 20 数名で気になる子どもは半分を超えていた。・・・学級にこれだけたくさんいて、一人に対応するのは初めてで、校長の助けを借りながら毎日頑張っていた。印象に残っているのは、すぐにキレる子。紙や物にあたる。国語の教科書やプリントをちぎってハムスターの巣のようになる。それで怒りを鎮めていた。誰かがやると周りの子どももふわあとなる。あおったり便乗したりしないように、理解を広めて・・・自分も特別支援教育について勉強した。

当時はほとんどの学級がこのような状態であったという。教師からの「子どもたちが落ち着かなくて、生活、学習規律がなかなか定着せず、やっと学習指導ができるようになったら 3 学期になっている」という声を受け、校長はその背景と子どもたちの状況をリフレーミングする。そして、「他者との関係性の構築に時間がかかる子どもたちにとって、教師を含む教育環境に課題があるのではないか。全校体制で教育環境を整理し、子どもの特性に沿った授業改善を行うことで、本校の教育目標にせまることができる。」と仮定した。ここから、A 小学校の「そろえる、つながる」学校づくりが始まった。

2）初期の取組（学校づくり 1 年目）

○行動・社会性面にかかる取組 - 「そろえる A」の実践

子どもの実態から、生活及び学習にかかる 8 項目を設定し、すべての子どもの行動目標

とした。「①始まりのチャイムが鳴る前に席に着き、黙想を行う」「③授業中、教室から出ない」「⑥清掃は進んで行い早く終える」などである。

校長は、この取組の鍵は教師のチーム力にあったという。子どもたちの前で、全職員が「チームA」として徹底して取り組む姿を見せることで、子どもも安心して取り組むことができる。そしてそのためには、教師一人一人がその意味を理解することが必要となってくる。例えば、「いくら注意しても廊下を走る子どもが後を絶たない」→「衝動性、多動性に課題がある」→「行動目標：教室移動の時は子ども全員が並んで右側を歩く」等、子どもの特性を理解し、ニーズに具体的に対応する策（行動目標）を全職員で理解するようにした。全職員のチーム力により、徐々に、全学級のすべての子どもがこれらの目標に取り組むことができるようになってきた。

○学習面にかかる取組 - 学年持ち上がり制と交換授業（教科担任制）の導入

「教師が子ども一人一人と関係性を形成し、十分な子ども理解を行うことが授業改善の基礎となる」ことを共通理解したうえで、原則として、次の年から学年持ち上がり制とすることにし、教師全体で確認した。また、「全教科について学級担任一人が授業する」というこれまでの意識を変え、学年での交換授業（教科担任制）のシステムを導入した。子どもを複数の目で多面的に理解することが可能になり、全校体制で子どもに向かう素地ができたことから、教師が一人で子どもの問題を抱えることがなくなった。

○特別支援教育と通常の教育課程に基づく教育－自閉症・情緒障害特別支援学級の増設

当時、特別支援学級は知的障害1学級、自閉症・情緒障害1学級の設置があり、固定級方式で生活の場を特別支援学級に置き、計画的に交流及び共同学習を行っていた。しかし、「発達が気になる子どもが34%いる（教師へのアンケートによる）」という実態を踏まえ、次年度から経年的に自閉症・情緒障害の学級数を増やしていく方策を立てた。校長は、特別支援学級の教育が充実していることやその必要性を全職員に周知し、保護者に向けても特別支援学級の教育課程の説明を計画的に行った。

分教室については、日常生活における動線が小学校を同じであることから、自然な交流が生まれることを期待した。休み時間になると学年を問わず多くの子どもが分教室のプレイルームで遊ぶ姿が見られた。すべての学校行事について、小学校と分教室が一緒に行った。運動会で2つの学校の校歌を一緒に斉唱したことをきっかけに、A小学校職員から発案で卒業式や修了式など儀式的行事で、小学校と分教室の子どもたちが一緒に、2校の校歌を続けて歌うことが定着した。

3) 取組の展開（学校づくり2年目から4年目）

○行動・社会性面にかかる取組－「そろえるA」実践の主体は徐々に児童会へ

「そろえるA」の取組について、2年目は児童会活動とリンクさせた。「Aっ子の挑戦」

と題して「そろえるA」の項目から重点目標を1つ掲げ、全学級で主体的に、自分事として、目標達成のための挑戦を行った。全校朝会で各学級からの代表が達成目標指標を宣言し、全学級が達成すると児童会主催のお楽しみ会が行われるように仕掛けをすることにより、子どもたちが見通しと楽しみをもって活動できた。3年目以降、この活動は、児童会が主体となって取り組まれるようになった。

同時に、生徒指導担当教師は、年3回、すべての子どもに対して達成状況のアンケートを行っている。結果は全校朝会で公表し、PDCA サイクルに乗せて項目の見直しや修正を行っている。

○学習面にかかる取組ー「チームA」として取り組む授業改善

2年目より実施した「学年持ち上がり制」は、子どもから喜ばれ、保護者も好意的だったため、教師はそれまでの学級経営に自信がもてるようになり、授業研究に力が注がれるようになった。また、交換授業により、学年の教師は学級の枠を超えて子どもの実態がわかるようになった。交換授業の教科は学年で決めているが、次第に柔軟性が生まれ、単元によって授業を交換するなど、教師が主体的に策を講じるようになっていった。

2年目には、子どもの生活態度、学習態度が整い、いよいよ本格的に学習指導中心の経営、研究がスタートする。研究テーマに基づき指導主事を招いた研究会を行い、これから研究として行う授業のゴールを確認した。研究授業、授業研究会は全学年で行った。授業研究会では、教師一人一人が学んだこと、わからなかったこと等を話すことができるよう管理職がファシリテートし、「学ぶ場としての研究会」を意識した。

3年目には、「A 小型授業プランシート」を核として授業改善を行うようになった。授業の導入「考える足場」は、教室の中で一番わからない子どもを想定して創られている。どの子どもその子なりの持てる力を最大限使って主体的に授業に参加し、やり取りを通して深い学びへとつなげていけるように配慮した。授業は、ユニバーサルデザインの方策を取り入れ、ニーズに応じて合理的配慮の提供を行う、という考え方が定着、教師同士でよりよい指導・支援の工夫や情報を交換し合うことが、当たり前になっていった。

また、教師たちは、発達障害等の子どもの特性を考慮し、教室の掲示物の制限や整理、教室の構造化を全教室統一して行うなど、子どもが学びに向かいやすい学習環境を工夫し整えていった。

○特別支援教育と通常の教育課程に基づく教育ー特別支援学級の子どもの生活の拠点を「原則」通常の学級へ

自閉症・情緒障害特別支援学級は、年ごとに1学級ずつ増えていった。2年目までは、固定学級方式で生活の場を特別支援学級に置き、通常の学級との交流および共同学習を計画的に行っていたが、2年目の2学期に、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する子どもの生活の拠点を特別支援学級から通常の学級に移動する方針が、校長より提案された。

その実現のために、通常の学級においてはこれまで以上に子どもに寄り添う学級経営に力を注ぎ、一人一人の子ども理解、障害理解を行い、合理的配慮の提供を自分事として行っていくことを、教師全体で確認した。職員会議での意見交換、次年度に向けての検証の結果、「自閉症・情緒障害特別支援学級の子どもの生活の拠点を通常の学級におき、本人のニーズに応じて特別支援学級に通う方策が、有効である」との結論に達したため、3年目から、自閉症・情緒障害特別支援学級は、原則として生活の拠点として固定せず、通常の学級に生活の拠点を置いた学校生活が始まった。

分教室の子どもの教科等における交流および共同学習は、音楽、体育、生活等の教科において、個々の発達段階とニーズを考慮して時数を増やしていった。運動会では校旗入場の際、2つの校旗をそれぞれの子どもたちが掲げて入場するなど、職員が当事者意識をもって交流および共同学習を工夫発展させていった。

4) 持続可能な取組へ（学校づくり3年目から4年目の取組）

○行動・社会性面にかかる取組－「そろえるA つながるA（ルールブック）」の作成

1年目から行ってきた実践（生活指導、生徒指導、学習規律）の指導内容をルールブックにまとめた。内容は「Ⅰ学校生活ルール」「Ⅱサービスルール」に分けられ、4月の第1回職員会議で確認する。異動による着任者にはより丁寧に説明するとともに、前任校の実践によらず「チームA」として取り組むことをお願いした。校長が掲げる学校経営ビジョンが子どもや地域の実態とニーズを根拠としていることについて、全職員が理解し、「そろえる・つながるA小」であることを目指した。

○学習面にかかる取組－データに基づく指導・支援と「そろえる授業改善」の追求

学年持ち上がり制の継続によって、職員が学級・学年経営を2年から3年のスパンでイメージできるようになった。6学年の担任は次の年度に1学年の担任となるなど、「その覚悟を1年かけて行う」、と教師自身が語っている。学年配置や校務分掌もスムーズに行えている。また、交換授業の実施により、指導内容や学習の定着度の責任を複数の教師でもつことになり、教師の力量を学年単位で一定レベルまで整えることができた。教育相談、生徒指導、児童支援上も、子どもが複数の教師とかわるくわりの効果が認められている。

3年目からは、学力向上推進担当教師が中心となり、全国学力・学習状況調査、Webテスト及びWeb実力調査、県学力到達度調査の結果の分析を設問ごとに行った。分析結果に基づいて、一人一人の子どもがつまづいた課題の学年までさかのぼり、当該学年単元テスト及び形成評価テストなどを活用し、徹底してフォローアップを行った。当該の子どもにとってつまづいた地点での手当となるため課題理解のハードルは低くなり、子どもは主体的に苦手に取り組んでいった。データに基づくことにより、教師も子どもも、学力向上についてより主体的に「向かう力」を形成できるよう努めた。また、A小学校では、学力と生活リズムに相関があることがわかり、一人一人の子どもが、自分自身の生活リズム（早

寝、早起き、朝ごはん、家庭学習）を点検、評価し、自ら学習に向かう力を形成する環境を整えていった。

校内研究は、「A小型授業プランシート」を核とした授業改善を持続可能なものに進化させた。全体研修で、前年度の理論と実践を確実に共通理解した。授業研究は隣学年で指導案づくりの段階から指導主事を交えて行う。発問、板書計画にこだわり子どもたちの特性に沿った合理的配慮の提供を細部に入れ、複数の教師が集まり意見を交わし、とことんこだわった教材研究を行っている。

また、持続可能な実践研究の策として、すべての子どもの国語と算数のノートを次学年へ持ち上がり、4月の授業では、3月のページの続きから書いていくこととなった。子どもは、慣れ親しんだノートテイクと板書で、安心して授業を受けられることになる。

教師たちは、教室の構造化と子どもの心理的な安定の相関について実感し、チームとして学校の構造化の工夫をさらに重ねるとともに、異動による着任教師たちに対し、具体的な工夫例を挙げて教室や学校環境を協働で整える方策をつなげている。

さらに、教師の県内、県外の研修参加は積極的に奨励されてきたが、市教育委員会、県教育事務所からも旅費等の一部が負担されることとなった。教師の研究意欲喚起と授業改善に大きく役立っている。

○特別支援教育と通常教育課程に基づく教育—分教室教育課程の見直し

自閉症・情緒障害特別支援学級は計画的に毎年1学級ずつ増設され、多様な教育の場を必要とする子どもたちに場の提供をする基礎的環境整備が整った。4年目からは、前年度の自閉症・情緒障害特別支援学級の実践成果を踏まえ、知的障害特別支援学級の子どもも「原則」として、生活の拠点を通常の学級に移動することとなった。この経緯には保護者の声も反映されている。なお、「原則」という意味は、すべてのシステムが子どものニーズに応じてあり、原則に当てはまらない子どもへの配慮があることを示す。実際は、知的障害のある子どものうち約半数が通常の学級を生活の拠点とし、半数は特別支援学級を拠点としている。

分教室の子どもたちは、児童会活動にも積極的に参加するようになった。また、A小学校のクラブ活動や委員会活動にも参加するために協議をし、分教室の教育課程を見直し、再編することも行った。分教室の子どもたちができる形で参加することに挑戦する、その陰には、A小学校教師と分教室教師の、用意周到な合理的配慮が仕組まれている。

4年目の取組の3月、分教室初めての卒業生を送り出した。卒業生による記念品贈呈は、分教室とA小学校の卒業生が代表で行った。子ども、学校、保護者、地域が作り上げた共生社会の形を見ることができた。

（3）終わりに - A小学校の学校づくりによる子ども、職員、学校の変化

1) 「そろえるA」行動規範を徹底する実践について

A小学校の学校づくりにおいて、まず着手したことの一つは、落ち着きのなさが目立つ子どもたちの行動の背景にあるものを考え、対応して守るべき行動目標を定め、教職員がチームで徹底することであった。このことの意義について、校長はこう述べている。

学校において、ルールを徹底することは、子どもたちの豊かな育ちを封じ込めるというような考え方もあるが、A小学校のルール「そろえるA」は、子どもたちの特性を良さとして育むための方策であり、その実践を支えたものは、人と人との関係性の形成である。子どもも大人も、相手の多様性を認め、相手と共に生活していくためにどうすればいいかを考えていくことが学校生活におけるルールなのである。子ども達は、分教室の子ども達も含めて、生活する上で基準となるルールを受け入れ、生活していく中で、他者と共にある自分自身の尊厳に気付き自尊心を高めてきているのだと考えた。

「そろえるA」の実践を日々の生活で積み重ねていく中で、子どもたちの生活は整っていった。そして、教師の働きかけによって、子どもたち自身が主体的に自分毎として、目標達成のための挑戦を行うようになっていった。この取り組みが、子どもの社会性の伸張やエンパワメントにつながっていったことに注目したい。

子どもたちの変化として、徒歩登校する子どもが増えたこと（友だちと一緒に学校に来るのが楽しい）、あいさつが上手になったこと（地域のスクールガードの皆さんの声）、図書貸し出し冊数が増えたこと、等が挙げられている。現在では、地域からの苦情が賞賛の言葉に変わり、不登校の子どもがいない学校になったという話もあった。学校が子どもたちにとって、安心安全な学びの場所となったこと、友だちの多様性を認め共に気持ちよく生活する場となったことは、「そろえるA」の実践に負うところが大きいと思われる。

2)「チームA」として取り組む授業改善について

子どもたちが心身ともに落ち着いた環境が整った中で、授業改善が実施されてきた。教師一人一人の授業改善の支えとなったのが、「いつでもどこでも行われた授業リフレクション」であったという。この授業リフレクションは、廊下を歩きながら、放課後の職員室でコーヒーを飲みながら、気負わず、しつこく、細かく、楽しく、自由な雰囲気で行われているという。教師が考案した、子どものノートと同じ様式の黒板用ノート型シート、10個のペットボトルキャップが入る（10個以上は入らない）ジップ袋など、子ども目線で考えられた教具や板書計画は、その都度全学年で共有されていった。A小学校がこだわった「考える足場」とは、授業の導入として教室の中で一番わからない子どもを想定して創られるものであるが、見方考え方を働かせる新学習指導要領の考え方に沿ったものであることが、授業研究から明らかになった、ということであった。

このように、教師が同僚性の中で学び合うことができる環境は、教師自身の自己効力感を生み「さらによりよい教育を追求したい」という意識を醸成する、教員のエンパワメントにつながっているといえるだろう。

校長は、「4年間の積み重ねにより、職員は、それぞれに個性を持ち、その持ち味を生

かすためにも、得意なことは同僚の助けとなり不得意なことは同僚へ助けを求めるという相互扶助の関係を作り上げた。」「職員全員がそれぞれの個性を発揮して、チーム学校を作り上げてきた。」と述べる。

また、教師が個々ではなくチームとして力を発揮することは、子どもの学習環境を整える上で大きな意味がある。授業改善の持続可能性について問われ、ある教師はこう答えている。

これからもA小学校で子どもたちが困ることなく勉強していくために、そろえているものがあり、先生方もそれを理解している。パターンが決まっていれば安心感につながり集中できる。基礎基本の定着につながる。土台、ベースをそろえる、それを職員間で共通理解していくことが大切。

A小学校の授業改善をはじめとする職員の様々なアプローチと子どもの頑張りの結果として、全国学力・学習状況調査は、「全国平均マイナス二桁」だった点数から「全国平均以上」へ上がったという。データに基づいて個々の子どもをサポートする取組からは、学力を保障することへの教員の強い使命感が感じられた。「学力は子どもの財産」という校長の言葉も印象的であった。

3) 共生社会の担い手を育てること

学校づくりが始まった当初は、特別支援学級に在籍する子どもが交流及び共同学習を好まなかったり、通常の学級の子どもが支援学級の子どものできなさを暗に責めたりする場面が度々見られた、という。

特別支援学級在籍の子どもの生活の場を通常の学級に移したことにより、当然のことながら、いろいろなトラブルが起きるが、「子どもたちも職員も『共にいることが当たり前』を前提に日々過ごしている」という。自閉症・情緒障害特別支援学級の子ども自身の意識について、担任した教師は「子どもの中に、『通常の学級の中に居場所がある』という意識が出てきた。すると、『こっちで頑張ろう、つらいときは特別支援学級でクールダウンして』、となってきた。子どもの中には『担任の先生が二人いる』という意識がある。」と語っている。

A小学校の教師と子どもの変化について、校長はこのように語る。

「〇〇ができたなら一緒に活動しましょうね」ではなく「無条件に一緒にいること」の当たり前に慣れ、そのことを土台に「どうすれば一緒にできるか」を考え実践するようになった。学校全体が、「できない」ことへの意識から「できる」ことへのアプローチが変わっていった。障害のある子どもと障害のない子どもと一緒に過ごす困難さを、排除の形ではなくお互いの間から生まれる知恵で乗り越えようとしてきた。その背景には、通常学級及び特別支援学級双方の学級経営の安定がある。学年持ち上がりに抵抗があった教師達は、子どもとの関係性の構築を土台に、年次を経て自分の学級経営に自信が持てるようになり、子どもの成長を数年間に渡り引き受ける覚悟ができてきた。

A小学校では、分教室も含め「子どもも大人もお互いを信頼し安心して過ごせる環境で、お互いをいたわり思いやる。できないことは相手に手伝ってもらい、できることは率先して行なう。」という人間関係ができています。そのような環境は、学校経営を中心として担う校長をはじめ、すべての教職員、子どもたちの力で生み出されているものである。分教室との教育課程のすり合わせの意味や難しさを問われた校長は、このように答えている。

校長としてできることは、まず行事への配慮。運動会は、分教室の子どもの健康状態を考え、暑さを避けて9月から11月へ時期を変更した。数名の子どものための配慮が全体を動かすことになるが、皆さん承諾してくれた。これが最初の一手。実際に取り組んでみると、A小の子どもにとっても良い環境が整えられたことに気づく。次の一手、分教室は、A小の日程より早めにエイサーの練習をスタート、合同練習の頃には、分教室の子ども達は振りを覚えていて、A小と相互に刺激し合う関係が生まれた。学級対抗リレーの合同練習では、「その子がいるから遅くなった」よりも、「一緒に練習して、一緒に走れてよかった」という充実感が、分教室とA小の子どもの表情から見て取れる場面が何回もあった。まさに、子ども同士の学びがそこにある。

A小学校では、障害のある子どもたちにとっても、一緒に活動したい、居心地がいいと感じる集団が育っている。障害の有無にかかわらず、どの子にも優しい環境を作り出している。そこでは、「子どもも大人もそれぞれが、多様な存在のまま尊重され、違いに対するリスクさえ引き受ける寛容な心が育っている」と校長は語る。A小学校での学びは、現在の、そして明日の共生社会を担っていく子どもたちを確実に育てている。

なお、「そろえる・つながる」A小学校の取組は、新校長を迎え、新たなステージに入っていることを付記しておく。チームAによる持続可能な取組とその先にある展開に、今後も注目していきたい。

事例2. 子どものエンパワメントと支援の充実を核とした学校づくり（B小学校）

（1）学校の概要

B小学校の学区域には多くの団地がある。児童数約 300 名、15 学級と特別支援学級 4 学級（知的障害、自閉症・情緒障害）が設置されており、通級による指導も行われている。家庭の状況等、様々な事情から他者との信頼関係が築くことが難しい子どもや外国につながる子どもも多く見られる。6 年前から、「成長ノート」「チーム会議」という取組を通して、子どもの自己存在感を高めること、安心できる居場所づくりをすること、学びに向かう基盤、学びの基盤を確立することを大切にする学校づくりを実践してきた。現在では、そのB小学校における「子どものエンパワメントと支援の充実」を核とした取組が、子ども園や中学校も視野に入れた地域の教育の仕組みづくりへと波及しつつある。

（2）学校づくりの取組のプロセス

1) 学校づくりに着手した当時の学校の状況

6 年前のB小学校は、子どもたちのエスケープ、器物の破損、教師に対する暴力などが目立つ混乱した状況であった。当時の暴力発生件数は 24 件、不登校出現率は 2.59%というデータもある。多くの「指導困難な子どもたちの存在」という課題に加え、保護者は「朝からスクラムを組んでくる。昼も校長室、職員室に文句を言いに来る。」という状態であったという。当時の様子について、後に学校づくりの中核を担うことになった特別支援教育コーディネーターはこのように振り返っている。

いろいろな事象が毎日あって、先生たちはへとへと。職員室で「何かしたい」ともがいていた。子どもたちの荒れは、心の叫びが出ていたと思う。そのことに、学校が組織的に対応できていなかったと思う。

また、年度途中から赴任することとなった校長は、当時の学校について、「地域の人材は全く活用されず、保護者との信頼関係や学校の組織も崩壊していた。」と語る。

その当時は、特別支援学級、通級指導教室は設置されていたにもかかわらず、「特別支援教育の機能が生きていなかった」という。通級による指導の利用者は少なく、「教師も子どもも特別支援学級を『特別な場所』と感じていたようだ」、という。特別支援学級の子どもが避けられるなど、「排除」の論理が働いていた。

このような状態から、B小学校の学校づくりがスタートした

2) 初期の取組

○生徒指導ノート（後の成長ノート）の取組

信頼関係の崩壊と学校組織の崩壊。解決すべき課題は、「なぜ子どもたちが荒れてしまったのか」を考えた上で「繰り返さないために何をすべきか」、ということであった。そして、このような状況を解決するために、「すべての子どもや保護者に寄り添う」こと、「子

ども・家庭・地域の信頼を取り戻す」こと、「学校、家庭、地域がベクトルを合わせて教育活動を進めること」という方向性を定めた。

B小学校の学校づくりの中核となった「成長ノート」の取組は、「生徒指導ノート」としてスタートした。子どもの思い・保護者の思いを担当が受け止め、子ども・担任・保護者の三者の思いをつなぐこと、担任・保護者が共通理解した上で、子どもを応援・支援していくことで共に子育てをしていこう、という思いを形にしたノートであった。

○チーム会議（チームX）の取組

B小学校の学校づくりにおけるもう一つの特徴である「チーム会議」の取組は、「チームX」としてスタートした。特別支援教育コーディネーター、担任他、困っている子どもに関係する数人が集まり、「この子の課題は何?」「なんでこういう行動を?」等を話し合い、「1か月で何をするか?」という具体的な支援のゴールを設定した。その最初の会議のことを、特別支援教育コーディネーターはこのように回想している。

チームXの会議で、担任の先生が「一緒に考えてくれてうれしい」と泣いた。そして、この会議で考えたことは、個人としての考えではなくチームの考えとして全校に発信した。ちょっとしたことだけど、同じ方向で集団が動くことに手ごたえを感じた。組織が意図的に変わるようにしたい、と思った。

このチームXの成果を踏まえ、翌年からはチーム会議として全校体制で取り組むこととなった。月2回、前半と後半に分け、教員の研修として意図的に、全職員に何かしらのチームに入ってもらふこととした。各チーム会議には、特別支援教育部のリーダーが入るようにする、中堅と若手が入るようにするなど、チームの構成を工夫した。

このような、半ば強制的に行われた取組への教師の反応は様々であった。「まだ問題行動がないのに、どうしてやらなければならないのか?」「自分たちにノウハウがないから無駄」等の声も聞かれた。しかし、例えば「マル付けを待っている間にもめる」という、子どもの些細なトラブルについて、チーム会議で「それなら、待たせなければよい」というそもそも論が出たりする。そんな形で、教師の力量やノウハウが積み上がることもあった。

特別支援教育コーディネーターの回想によると、「この時期にチーム会議を開くことが一番しんどかった。」という。

必要性を感じる教師と感じない教師がいる。多くの不満はどちらかというと中堅の先生から挙がっていた。自分の引き出しをシェアするから。中堅の先生からしたら、自分は提供するばかりで時間の無駄に感じている。

しかし、組織的に行動することで、問題が解決したり、教師が楽になったり、保護者とうまくいったりという手ごたえを感じる教師が出てきた。チームで取り組むことの意義について、特別支援教育コーディネーターはこのように語っている。

いろんな支援があつて、その支援がその子どもにあっているかどうかはわからないが、大人が同じ方向を向いていること、保護者も巻き込むこと、一緒になって何かをするこ

とで子どもも落ち着く。その頃（学校づくり2年目頃）何かあると、まだ攻撃的な行動が現れていた。でも、チーム、保護者も巻き込んで取り組むことによって、保護者も変わりつつあった。

○特別支援教育：多様な学び方があることについての理解教育

学校が変わったきっかけとして大きかったのは、「多様な学びや支援を形にするために、保護者、子ども、職員への理解教育を大事にしてきたことではないか」という。子どもたちを対象に、特別活動で系統立てて、「人とは違う、違う方法で頑張る人を理解する、認める学習」を行った。具体的な内容は、特別支援教育や特別支援学級についての啓発である。この理解教育では、「障害理解」ではなく、「いろんな学び方がある」ことを強調している。

障害名は出すことはしないで、「〇〇さんの学び方」と伝えている。例えば、「事」という漢字は「一 □ コ ー そして 串で刺す」と言って覚えるとか。「みんないいところがあって、学校はそれを伸ばすところ」、「〇〇さんは、こういう場所でこんな伸ばし方をしている」という伝え方をしている。

子どもに加えて、保護者への理解教育も学校通信を通して行った。

生徒指導ノート、チーム会議の取組に加えて、このような理解啓発を行うことで、次第に、学校全体が子ども理解や「子どもの行動の背景にあるもの」についての理解、そのための「支援」の重要性の理解について、共有できるようになっていった。

3) 取組の展開

○成長ノートの取組

「生徒指導ノート」を発展させた「成長ノート」の取組が、B小学校の教育実践の柱となっていた。最初の「成長ノート」は、子ども自身が「なりたい自分」を掲げ、「保護者の願い」「担任の願い」を三者が確認し、子どもが毎月振り返りを行って、継続して自分の成長を意識するものであった。

さらに改善した成長ノートでは、子どもが日々、目標を意識して過ごせるよう工夫されている。子ども自身が立てた「めあて」と「振り返り」を毎日継続して意識することで、自己指導能力の育成を図ることをめざした。加えて、保護者からも子どもへ意図的で肯定的なフィードバックをすることを期待して、「応援ノート」の取組も行うようになった。

この「成長ノート」と「応援ノート」の取組で大切にしてきた4つのポイントは、①子どもの自己指導力の育成を図ること、②担任と保護者と児童がベクトルを合わせること、③担任が保護者や児童の願いを把握し指導に活かすこと、④次の学年へと子どもの特性等を引き継ぎ切れ目のないつながりのある指導を目指すことである。

また、この背景にある考え方として、生徒指導の三機能である「自己決定」「自己存在感」「共感的人間関係」を活かす取組によって、教育的予防（問題が起こる前の未然防止）を図ることである、と説明されている。

○チーム会議の取組

チーム会議は、必要な子どもに必要な人から必要な支援ができるよう、必要な時に開かれるように変わっていった。教師から子どもの「困り」などの気づきが特別支援教育コーディネーターか通級担当に報告されると、特別支援教育部で日時を設定する。でも、何か問題が起きることが予測できるような時は、「その子どもにかかわるチームで子どもの困りを考えて、自主的に集まって、未然に防ぐ相談をしてほしい。」と伝えてあったという。

学校づくりの取り組みが始まって3年目には、コーディネーターからチーム会議の案内もするが、何かあるとその子どものチームの教師たちが自主的に集まって相談する雰囲気になっていたという。特別支援教育コーディネーターの言葉によると、「一人で考えることが普通ではない感覚になっていた。みんなで考えることが当たり前になっていた。」という。

こうして、チーム会議は、次第に、B小学校の校内支援体制の重要な機能として定着していった。教師は、気づいた子どもの「困り」を特別支援教育コーディネーターに伝え、特別支援教育コーディネーターがチーム会議のメンバーと日時を設定する。あるいは、チーム会議メンバーが特別支援教育コーディネーターに声かけして自主的に集まる。チーム会議のメンバーには、特別支援教育コーディネーター、担任のほか、その子どもの過去の担任や兄弟の担任等、関連する情報をもつ教師が参加することもある。チーム会議では、子どもの学習の様子や友人関係、家庭環境等の情報を共有、整理し、その子どもの「困り」の要因を探りながら、支援方法の解決案を立てる。チーム会議で検討された案は校内委員会で共有、協議され、学校組織としての方向性を決定することになる。校内委員会に共有されるときには、大方の解決策の案がチーム会議によって検討されている状態である。

チーム会議を繰り返す中で、この子にどんな学びがあればスムーズに学校生活を送ることができるか、などと検討するようになった。そのことから、通級による指導の利用につながるケースも増えてきたという。

○特別支援教育の充実と「支援」の考え方の浸透

B小学校では、この学校づくりの取組を始めて以降、通級による指導を利用する子どもの数、特別支援学級在籍の子どもの数が、年々増加する傾向にある。令和元年度は、通級利用者 32 名（平成 25 年度 14 名）、特別支援学級在籍 25 名（平成 25 年度 6 名）であった。「子どもファースト」の視点から、特別な指導の場で「できる」ようになった力を、その子どもが通常の学級や日常の生活で活かすことができるように、通常の学級担任と通級担当、通常の学級担任と特別支援学級担任の日常的な連携が、自然に当たり前のやり取りとして行われている。

通常の学級の中にも支援のニーズがある子どもが多数いて、通常の学級在籍の子どもの約 60 名に配慮事項等を記した資料を作成しているとのことであった。

全校で行う理解教育の中で行う「いろんな学び方がある」という寸劇によって「自分も

この方がわかる」と気づく子もいるという。「困ったら、〇〇（特別支援学級）の先生に相談してください」と投げかけたところ、実際に来た子どもがいて、担任と特別支援学級担任で情報共有している、とのことであった。

実際に、生徒指導的なニーズのある子どもに、特別支援教育の視点からの支援が必要な場合が大変多い。校長からは、「教師全員が特別支援教育のスキルを身に着けるために、特別支援学級の担任については、2～3年で人事を回している」との話があった。

○学びの基盤 - 確かな学力を育む授業システムの構築

B小学校では、「学びに向かう基盤」として「特別活動：あたたかい人間関係の構築」、「生徒指導：認め合う学習集団」、「特別支援教育：誰もが理解しやすい学び」が位置づけられている。それまでの取組で、子どもたちの「学びに向かう基盤」が確立してきたことから、次のステージ「学びの基盤」への着手として、確かな学力をはぐむ授業システムの構築を研究テーマに掲げ、「B小学校スタンダード（Y学園スタンダード）」を作成して授業改善に取り組んでいる。TTの指導には、地域のボランティアも協力している。

生徒指導の側面から行っている「成長ノート」の取組は、子どものメタ認知的な力を育むという側面から、また、特別支援教育は子どもにあった様々な学び方の支援という側面から、子どもたちのより確かな学力の保障に結び付いている。

4）持続可能な取組を発展させる新たな構想

○Y学園構想：子ども園・小学校・中学校の一貫教育による地域教育の充実

現在、B小学校のあるY町では、『学びと人のつながり』でY町の子どもを育てるY学園の構想が進んでいる。「Y町立の子ども園、小学校、中学校を町全体の『学園』と見立て、園小中一貫教育を推進するとともに、町ぐるみで将来のY町を担う子どもたちを育てる組織」として説明され、各校種間のつながり、子ども・教職員のつながり、園・学校と家庭や地域とのつながり、が意識されている。すでに、中学校とは連携が進んでおり、B小学校の「成長ノート」について、中学校では「キャリアパスポート」として継続するようにしている。中学校では、教師に特別支援教育の視点、「子どもファースト」の視点がなかなか理解されないという話題もあった。校長は、『育てる教育（支援）』と『教える教育（指導）』の理念の違い。そこはY学園として両輪でやっていきたい。」と力強く語っていた。

また、子ども園については、B小学校と隣り合った敷地にあり、園小接続カリキュラムの検討とともに、建物の改築等の準備が進んでいるところである。校長は、『成長ノート』を子ども園に導入して園小をつなげていきたい」という構想について語った。

荒れた子の保護者が変わってきた。保護者が伸びる要素がまだまだあるから、B小学校はまだまだ変われると思う。そのためには、「成長ノート」を子ども園に導入して園小をつなげていきたい。子ども園は4歳から読書の取組をしている。それを小1まで続

けようかと考えている。ノートには、読み聞かせした時の、保護者の思いを書いてもらおうかと。保護者も成長したと感じると思う。人間って生涯学習だから。

そこには、保護者自身のニーズやこの地域のニーズを踏まえた、保護者自身のエンパワメントや地域をよりよくしていくこと、に対する校長の思いがある。

○子どもの自己理解と「支援」の在り方

B小学校の学校づくりの取組を長年担ってきた特別支援教育コーディネーターは、現在、中学校で特別支援教育コーディネーターを担っている。Y学園構想に基づく戦略的な人事配置である。特別支援教育コーディネーターは、自身がB小学校でかかわった子どもたちが中学生となり、再び中学校でかかわる中、子どもたちへの「支援」の在り方について悩むことがあるという。

中学校での悩みは、支援の種を小学校でたくさん蒔いたつもりが、高校を見据えて間引きしている状態だということ。高校の出口を見ると、自分でしがみついていかなければならない。小学校で手厚く寄り添いすぎた支援を、発達段階に応じて外していく。社会にしがみついていくたくましさも必要だと感じた。

中学校では、個別の指導計画、個別の教育支援計画は、生徒にわかる形で作成し、上記の視点から、合理的配慮について生徒と一緒に見直しをしているという。重要なのは、生徒本人の自己理解であるとした。

自己理解を形にすることを大事にしたい。「この子にはこの支援が必要だから」と引き継いでも、子どもの気持ちはそこにあることがある。小中の支援の継続とは、同じことをやるのではない、と思った。子どもに合わせて変化していく。絶えず更新。本人と相談しながら見直していく。

中学校の先の高校進学、さらに大人になった時のことを見据えて、指導・支援を行っていくことは、Y学園構想の大きな柱でもある。

(3) 終わりに - B小学校の学校づくりによる子ども、職員、学校の変化

1) 子ども（保護者）の変化

学校づくりの始まった6年前から現在（令和元年度）の子どもたちの変化は、様々なデータが物語っている。

- ・暴力事象件数の減少 平成 25 年度 24 件 → 令和元年度（7 月末現在）0 件
- ・問題事象件数の減少 平成 25 年度 45 件 → 令和元年度（7 月末現在）3 件
- ・不登校出現率の減少 平成 25 年度 2.59% → 令和元年度（7 月末現在）0.72%

全国学力・学習状況調査の結果は、平成 25 年には全国比 75.5%であったが、平成 28 年からはほぼ全国平均を保っている。さらに、児童生徒質問紙調査の中で、「自己肯定感の醸成（自分には、よいところがあると思いますか）」及び「困難に立ち向かおうとする力（難しいことでも、失敗を恐れずに挑戦していますか）」については、令和元年度には、「当

てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と肯定的な回答をした子どもの割合は、全国平均を上回る結果となった。

＜肯定的な回答をした子どもの割合＞

- ・自己肯定感の醸成 平成 25 年度 51% → 令和元年度 82%
- ・困難に立ち向かおうとする力 平成 25 年度 61% → 令和元年度 84%

また、保護者からのクレームや放課後の家庭訪問などは減少し、学校への不信感が解消され、地域の中に新たな応援体制が築かれた。学校の教育活動に対しても家庭からのサポートが得られるようになった。

これらの変化は、B小学校の学校づくりの取組がもたらした成果である。特に、「成長ノート」は、子どもたちのエンパワメントを図るツールとして機能しているだろう。学校と地域や家庭との結びつきが強まり、学校は安心できる居場所となっている。「学びに向かう基盤」は6年前に比べて格段に整い、「学びの基盤」の充実が図られつつある。

2) 教育的予防－生徒指導、教育相談、特別支援教育の機能の連動

しかしながら、上に挙げた成果を維持するには、チームとしての学校の不断の努力を要する。B小学校の学校経営方針にはこのような記述がある。

2つの基盤（学びに向かう基盤、学びの基盤）は両輪であるが、特に学びに向かう基盤が確立されていなければ学びの基盤は脆弱なものになる。子どもの可能性を信じ、子どもたちの変化にどれだけアンテナを張り、子どもに返すことができるかが1年後の子どもの姿を大きく左右する。あつという間に崩れてしまう危機感を持ちながら、早期発見・早期対応をチームで行うことが重要である。そのためにも、全員で学校経営方針を理解の上、ベクトルをそろえ取り組むことが大変重要である。

教育的予防、未然の防止のために、生徒指導、教育相談、特別支援教育等の機能が連動することが大変重要である。「チーム会議」は、教師たちが主体性をもってその機能を果たす仕組みであり、同時に、子どもの見方やとらえ方、指導・支援の在り方について、同僚性の中で学び合っていく機会であると言えよう。「一人で考えるのが当たり前でない感覚」という言葉は印象的であった。さらに、子どもの変容を目の当たりにすることは、教師自身の自己効力感にもつながっている。

Y学園がめざす子ども像は「人生を開拓しようとする子」である。B小学校の学校づくりの取組を子ども園・中学校に波及させることで、より早期の段階から共に子どもを育てるパートナーとして保護者をエンパワメントし、子どもたちの自己教育力を育むことが期待できるだろう。特別支援教育対象の子どもにとっても、将来の生活を見据え、長いスパンでその子なりの自立に向けた支援の在り方が検討されることになろう。「持続可能な取組」をさらに発展させる構想がそこにはある。教育委員会が、戦略的に地域の教育的機能を高めることをめざす取組としても、大変多くの示唆に富んでいると言えよう。

事例3. 生徒が主体的に学ぶ教育活動の充実を図る学校づくり（C中学校）

（1）学校の概要

C中学校の学区域は商業地域にあり、神社を中心に町内会の活動が活発で経済的にも落ちている地域である。生徒数は約750名、各学年7学級と特別支援学級2学級が設置されている。数年前のC中学校は、不登校生徒数が多く、保護者からのクレームも多い学校であった。3年前に赴任した校長は、学校教育目標に「感性豊かに 学びを深め 未来を拓く～ 今日を生き よりよい社会を創るために」を掲げ、学校経営目標として「主体的に学び、自己有能感をもって、社会を生き抜く力を育てる学校づくり」を設定した。生徒一人一人を大切にする支援教育の考え方を浸透させ、授業改善を核に教師が生徒の主体的な学びを図る教育実践を行うことで、学校の組織力や教職員の力が高まっていった。機能し続ける学校づくりによって、総合的な学習の時間を核に生徒の学びを社会につなげる取組を展開しつつある。

（2）学校づくりの取組のプロセス

1）学校づくりに着手した当時の学校の状況

3年前のC中学校は不登校生徒が1クラスに2名くらいずついるような状況であった。校内のガバナンスが確立しておらず、校内で起こった事故について校長まで報告が上がってこない、という状態があった。教育委員会への保護者からの苦情の件数は、市内で最も多かった。また、前校長の方針もあって、学校は地域とほとんど関わりがなかった。

その当時のC中学校は、強く押さえつける生徒指導中心の学校づくりを行っており、何人かの強く指導ができる教師に依存していた。高めの目標設定をして「これができないと中学生じゃない」などの指導があり、その設定をクリアすることが難しい生徒たちが学校に来られない状況になっていた。教師の言葉遣いも荒く、ほかの生徒が叱られている様子を見て、耐えられなくなったり心が折れたりする生徒がいた。一律の指導で指導の幅もなかったため、枠の中に入っている生徒たちは整然と落ち着いていたが、枠からこぼれた生徒たちは、器物破損、対教師暴力、外への飛び出しなどを繰り返していた。

このような状態で教師が「話を聞け」と言っても生徒には伝わらない。教師も疲弊して心が折れている状態であった。その頃の学校は、安心できる学びの場からは程遠かった。

赴任した校長の思いは、以下のようであった。

学校本来の姿に戻していくことが必要である。子どもたちにとっては、中学校の時間が人生で一度だけしかない。子どもが学びたいと思っていることは大事にしなければならない。対応できなかった自分たち教師の責任は大きい。

C中学校の学校づくりは、この校長の決断からスタートした。

2) 初期の取組

○器物破損、外への飛び出し等への対応

まずは生徒指導が落ち着かないと、教師が生徒と向き合うことができない。4月は校内の器物破損が続いた。「割れ窓理論」（割れた窓を放置していると他の窓も割られやすくなり、割れた窓を放置せず修理しておけば、次に窓が破られることはない。このような心理を利用することで犯罪や風紀の乱れを早い段階で抑止できる、という理論）を参考に、スピード感をもって修理した。生徒が動いた時に教師は追いかけて回さないようにした。生徒を強く押さえつける生徒指導ではなく、支援の考え方を取り入れるようにしていった。

○生徒・保護者の声を聴くこと

トラブルを起こす生徒の中には、小学校時代から学級崩壊を繰り返していた生徒がいた。何か事があると保護者は学校に呼び出され、起きた現象について怒られていた。しかし、家庭での様子や生徒・保護者の言い分等については、これまで学校が聞くことはなかった。

幸いなことに、保護者は学校に来てくれる状況があった。学校がブレなければこちらの思いは伝わると信じ、保護者の話を丁寧に聴き、学校の考えも丁寧に説明しながら接することに徹した。そして疑わしいときは生徒を責めないことを徹底した。

○対応のルールの設定

教員や生徒のマインドセットを変えるのは難しいが、「行動面の変化ならできる」と考え、ルールを決めることとした。

これまでは、一部の生徒に対する指導の仕方に他の生徒と差をつけており（特定の生徒に対して些細なことでも教師が羽交い絞めにし、数人の教師で囲んで指導する等）、これが積み上げられてきてしまっていた。また、学校は、それまで教育委員会や警察とは連携していなかった。そこで、全員の生徒に同じルールで対応することを徹底した。

- ・校内から出る、屋上に出る等、命にかかわることは禁止。
- ・問題を起こした場合、家庭での反省の時間を確保し、面談してから復帰する。
- ・事件や暴力は警察へ連絡する。

これらの新しいルールは6月に宣言して、全員の生徒に同じように対応していった。11月に、ある生徒が校内の備品を破壊している場面を目撃した近隣住民から連絡があり、警察が対応することとなった。このことで、生徒たちにとっては、これまで見えなかった具体的なラインが明確になることになった。

○「支援教育」の理解

生徒の中には、家庭の状況から愛着の問題があるケースもあった。生徒の状況をどう分析するか、行動の背景にあるのは何か等、教師が「支援教育」の考え方をベースにする必要があった。「支援教育」とは、C中学校のあるX市が用いている用語で、「障害の有無

にかかわらず個々の違いや特性を大切にしながら、様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、学校生活の中で支援や配慮の必要な子どもに適切に教育的支援を行うこと。」という考え方である。教師たちは、教科の授業については専門家かもしれないが、「支援教育」については準備ができていなかった。組織としてもこれに備える必要がある。毎年教職員の異動がある中、学校の雰囲気・文化として「支援教育」を定着させる必要があると考えた。

そこで、組織として備えるために、「支援教育」の内容について教師全員に対する研修を行った。「中学校で起きていることは小学校でも起きているのではないか。」と想定し、小学校にも声をかけ、2年目には「小・中一貫」の取組として研究者を招聘し、授業のユニバーサルデザインに関する研修会を行った。3年目も「支援教育」の研修を継続した。

○生徒一人一人を大事にすることとルールの明確化

それまでは、不登校生徒の家に配布物などを持っていくのは、その生徒の近隣に住む生徒であった。これを、教師自身が、「最低、週1回家庭訪問する。それが無理でも週1回電話をする」という対応に変えた。

学校においては、一人一人を大事にし、教師の生徒への対応を丁寧に見直すことで、教師の子どもの見方も変わってきた。最初是对応が後手後手になっていたが、未然に問題を防ぐことができるようになっていった。教師に事前の用意ができていたので、余裕を持って対応できるようになった

今日の授業を宣言する、いじめをしない、お互い約束を守ろうよ、という学校の方針が明確になり、その都度、紙で示されるようになった。これまで、教師の感覚で行われていたことが明文化され、学校全体が同じルールを共有できるようになっていった。

○授業改善の取組への着手

風車は風を当てないと回らないように、学校も風を当てないと機能しない。風を当てる場所は「授業」である、と考えた。学校で起きている現象だけを追いかけるのではなく、教師が自分の専門性をどう活かすのか、を考えた。いい授業をする同僚がいる、そこに教師の目が向いてくるようにしたい。

1年目の6月に、学校の状況を分析し「次年度の教育課程編成について」の資料を作成してすべての教師に渡した。新学習指導要領にあわせて学校教育目標も変えた。1年目の10月～1月に、指導主事の協力を得て、各教科全員の授業改善を行った。

また2年目には、授業改善の取組に支援教育を取り入れた市の委託研究「資質・能力を育成するための授業改善―生徒一人一人を大切にする支援教育」を受け、大学教授に授業改善の助言等をお願いした。

また、大きな変更点として、年間計画の見方を変えた。年間反省は12月に終え、2月には反省を踏まえた次年度のガイダンスブックを保護者に渡すことができるようになった

た。そしてこの機会に、学校の教育活動全体について見直しを行った。

3) 取組の展開

○教科会で組織的に取り組む授業改善

教師の授業の中身が変わっていった。同じ授業内容でも学年二人の教師がずれていくことがあったが、単元計画を同一に合わせてあえて教科の教師同士で検討するようにしたところ、相乗効果で様々な工夫が出されるようになった。2年目には、短期集中で夏までに年間の単元計画の一覧表が作成された。これによって他校から異動した教師にも C 中学校での授業の流れがわかるようになった。

この仕掛けを機能させるために、同じ教科の教員が参加する教科会を行うこととした。教科会では、例えば、「1年生の時にこういう学び方をすると3年間の積み上げが変わる」ということに気がつくことになった。すると教師たちは生徒一人一人をさらに丁寧に見始めるようになった。教師たちの中から、3年間の学びで身につけて欲しいことがイメージできるようになってきた。

授業はユニバーサル化が進み、生徒たちにとってわかりやすい授業の条件について、教師たちが整理できるようになっていった。学習では、教師とのフラットなパワーバランスの中で、生徒が安心して素直に話せる場面が用意され、生徒自身による「主体的な学び」「深い学び」が展開されるようになっていった。

○データに基づく支援

C 中学校では、学力が歴然と向上しはじめた。データ分析、アンケートのとり方に工夫を加えた。例えば、わかりやすい授業について生徒にアンケートを実施し、データをとっている。このデータが、生徒を魅了するいい授業につながっている。テスト問題を作成する際は通過率を学力調査の基準値にしている。生徒の学力の情報を座席表に書き込んで、教師が支援に活用するようになった。教師たちは、授業の空き時間に手厚い指導に入ったり、放課後の学習支援を行ったりするようになった。また、落ち着かない生徒たちを認め、あげてくれることを大事にするようになった。この生徒たちも意欲的に学習に取り組んでいる。

○生徒自身の主体的な取組

行事等においては、生徒たちが主体的に目標を立てて計画し活動する場面が増えてきた。3年生が見本となり、1、2年生が上級生にあこがれるような状況が生まれてきた。多くの部活動も、よい作用を起こしている。教師が学ぶ環境を整えて準備をすることやルールの明確化をすることによって、生徒自らが学校生活を過ごしやすいうように、主体的にルールを身につけるようになっていった。通常の学級の生徒が、以前は特別視していた特別支援学級の生徒に自然に対応できるようになるなど、社会性が育ってきた。

○登校支援の展開

校内で登校支援を行う教室（ここでは「登校支援教室」とする）の利用者は現在 10 名、そのうち荒れた学校を経験している 3 年生は 7 名である。それまで学校に来ることが難しかった生徒が登校支援教室に登校できるようになり、様々なことを語ってくれるようになった。自分の学級から登校支援教室に来て、クールダウンしてまた学級に戻るような子どもも増えてきた。このような生徒の変化は、教師の細やかな関わりの積み上げによるものである。

4) 持続可能な取組へ

○総合的な学習を通じた地域づくりへ

C 中学校では、総合的な学習の時間について、「各教科で学んだ横断的な力が試される場」として位置づけている。各教科における学びは総合的な学習の時間で完結する。現在、これを修学旅行に展開することを画策している。生徒それぞれが自分のテーマをもって、震災後の地域づくりを進めている地区に行く。250 人の生徒に 250 通りの学びがある。農産物、再生エネルギー、スマートシティ、人づくりなど、生徒たちが地域を支える側に入って地域の課題解決の方策を主体的に学ぶ。そして、修学旅行で学んだことを元に、自分たちの住む地域が抱える課題を知り、その解決の方策を探る。地域で生きる、地域を支える存在として、生徒自身が自分で何ができるかを考える。これは、3 年間の学習を探究型の学習に変え、授業を社会につなげていく構想である。

このような、生徒たちの探究型の学習を実現するためには、教師自身が常に新たなことを学びつつ周到な準備を行うことが求められる。毎年同じ知識を繰り返し教えるだけでは足りない。「学び続ける生徒」を育てるためには、「学び続ける教師」でなければならない。総合的な学習を核とするこの取組は、持続可能な学校、機能し続ける学校を実現する仕掛けでもある。

(3) 終わりに - C 中学校の学校づくりによる子ども、職員、学校の変化

1) 教師による生徒の見方の変化

生徒を強く押さえつける生徒指導から、「支援教育」の考え方について「組織としての備え」を行ったことで、教師の生徒の見方が変わってきた。一人一人の生徒を大事に育てる関わりが行われるようになり、フラットなパワーバランスの中で、生徒の主体性が育まれるようになった。C 中学校では、現在、次年度に向けて、制服・ジャージを一新し、エンブレムも作成する準備を進めているという。このプロセスには、もちろん、生徒たちが主体的に参画し、生徒と教師と一緒に「C 中ブランド」を作り上げている。生徒の中にも教師の中にも、学校を誇りに思う気持ちが育っていることであろう。お話の中で伺った 3 年前の学校の様子からは、おそらく、考えられなかった変化である。

2) 「授業」に焦点化したことの意義

校長は「みんなが動いていないと学校が機能しない」という。生徒たちの様々な行動の問題がまだ課題となっていた中、校長が風を当てたのは、行動問題への取組そのものではなく、教師たちが自らの専門性を活かすことができる「授業」であった。組織的な授業改善の取組の中で、「教科会」は、同僚性をベースに教師同士の学び合いを可能にし、疲弊していた教師たちが自己効力感を高めていく仕掛けとなった。さらに、わかりやすい授業や、つまずきのある生徒への細やかな支援（空き時間における手厚い支援、放課後の学習支援等）は、生徒たちの学力の保障につながっていった。ここでは、評価とデータの活用も重要な役割を果たしている。

3) 登校支援の充実と「システム」の考え方

不登校の生徒たちへの支援にも力を入れているが、特に、学校が荒れていた時代に不登校となった生徒への対応は、現在でも根深い問題であるという。学校が、生徒にとって安心安全な場所であること、生徒のための学びの場であるという本来の機能が働いていることは、学校づくりの大前提であろう。登校支援教室は、このような生徒たちのニーズを考慮してつくられたシステムである。しかしながら、校長は、システムがあることで、そこに安易に委ねてしまうことへの懸念について、このように述べている。

この前、「学校に来にくい子」について、担任が「だったら登校支援教室に行ったらいいですね」と軽い感じで言った。これは間違い。子どもに向き合って手を尽くして、致し方なく次の手立て、というときにシステムが機能する。簡単に手放すべきではない。ここがシステムを整備するうえで落とし穴になる。学校は人が人を育てることを大事にしなければならない。

システムに安易に委ねたり、他人任せにしたりするのではなく、教師が、自分ごととして考えること・動くことは、必須の条件になる。同じことは、我が国の小学校、中学校における特別支援教育のシステム（通級による指導、特別支援学級、特別支援教育コーディネーター）にも言えることなのではないか。

4) 地域づくりへの学校の貢献の可能性

少子高齢化が進む中、学校が地域で果たす役割は大きい。総合的な学習の時間を核にした生徒たちの地域づくりへの参加は、「学校機能の持続可能性」の鍵であるとともに、「地域機能の持続可能性」にもリンクする取り組みであることを感じた。多様な教育的ニーズのある生徒たちがこの取組において共に学ぶことで、共生社会の視点も共有することが可能となるであろう。

「持続可能な学校」とは、現状維持のために同じ取組を続ける学校ということではない。今よりよい状態を常にめざして、機能し続ける学校のことである。一人一人の教職員・生徒が主体的に「動く」ことは必須の条件である。C中学校の取組は、その事実を示してい

るとともに、そのための仕掛けづくりの重要性についても大きな示唆を与えてくれる。

事例 4. 障害の有無にかかわらず共に学び共に成長する学校づくり（D 高等学校）

（1）学校の概要

D 高等学校は、少子化・高校全入の時代に先駆け「知的障害のある生徒に高校教育を受ける機会を拡大する」という県の方針の下、県立高校におけるインクルーシブ教育システムに関する研究と検証を進める県指定の実践推進校である。D 高等学校では、中学校との連携の上で軽度知的障害のある生徒が特別枠で入学し、通常科目を通常クラスや個別学習支援等で履修修得する工夫を行っている。この事業は今年度で 3 年目を迎え、全生徒数約 740 名のうち知的障害のある対象生徒は約 30 名、各クラスにわかれて高校生として充実した生活を送っている。D 高等学校では、障害の有無にかかわらず共に学び、共に成長する学校づくりが行われている。

（2）学校づくりの取組のプロセス

1) 学校づくりに着手した当時の学校の状況

知的障害のある生徒を高校生として迎える準備は、その前年度から始まった。着手した当時、体制整備の推進役となったのは、別の高校で高校通級の立ち上げを行った経験のある校長を中心に、副校長、教頭、インクルーシブ教育推進担当の総括教諭であった。副校長と総括教諭は、県立特別支援学校の教師としての経験があった。

インクルーシブ教育実践推進事業の大枠は県から示され、県とやり取りをしながら体制を整えていった。これは、すでに制度化された高校の「通級による指導」とはまったく異なる、県独自の取り組みである。高校通級が、原則として発達障害等により学習や学校生活に困難を抱える生徒を対象として通常の履修科目と別の「自立活動」を展開し、その履修を単位に含めるのに対し、実践推進校では通常の科目に替えて「自立活動」を行うことは制度上不可能であり、通常科目を個別学習支援等で履修習得させる工夫が必要となる。加えて、県の教育理念である「共に学び共に育つ」を基本にして、できる限り通常の学級で他の生徒と共に学ぶ学習体制をとり、別室での個別支援は限定する方向も示された。

D 高等学校が、インクルーシブ教育実践校であることが決定してから、職員会議では教師たちから様々な懸念や疑問の声が挙がった。「知的障害のある生徒が暴れるのではないか」という誤解もあった。そのような誤解を解くことや、立ち上げにかかる地域や様々な関係機関との調整も含めて、これまでにない新しいコンセプトに基づいた D 高等学校の学校づくりがスタートした。

2) 初期の取組

○通常の学級の授業の TT（チームティーチング）化・複数担任制

通常の学級において、複数担任制、教科指導の授業の TT 化を行い、丁寧な学習支援と学校生活支援を進めることとした。この体制は、まずは、入学した 1 年生の学年からはじ

め、学年進行ですべての学年に取り入れることとした。学習支援では、TT の授業に慣れていなかった高校の教師たちが、様々な工夫の検討を行うこととなった。学校生活支援としては、知的障害のある生徒に対して、高校生としての集団生活を送るうえで必要な支援（部活動やクラス活動における支援や教育相談）の他、アルバイトや友人関係を含めた校外での活動の支援など、必要に応じた支援を行っていった。

○知的障害のある生徒のための個別学習支援の拡充と柔軟なカリキュラム検討

1 学年は、現学習指導要領で定められている高校必修修科目があるため、知的障害のある生徒は通常の学級での共修体制を原則として、単元別の各科目の個別学習支援や朝や放課後の補習を組み合わせることで学ぶこととなった。また、習熟度別展開に連動してリソースルームでの個別学習支援を行うが、それは年間固定せず、臨機に柔軟に必要なに応じて実施することとした。

2 学年からは、対象生徒が興味関心を保つことがしやすい、学習支援や社会接続を目的とした学校設定科目として「ベーシック科目（国・数・英）」「キャリア」等をリソースルームで展開し、カリキュラムの弾力化を図った。この学校設定科目については、生徒の履修意思を確認し選択制で実施し、科目選択にあたっては生徒の自尊感情に十分配慮した。

○個別で丁寧なキャリア教育

知的障害のある生徒の社会接続のための取り組みとして、上述したキャリア教育を学校設定科目として実施する他、1 年から職場体験学習を開始し、2 年と 3 年では中長期の校外での学習や体験に取り組む。すべての生徒の社会接続が確実に実現されるよう、正規就職、専門学校、大学進学など幅広い視点をもって、丁寧な進路支援を進めることとした。

○支援のための体制づくり

高等学校の教師の特性は教科専門性であるため、教科代表者が、具体的な学習支援の方策、定期試験の合理的配慮、人的配置のアイデアを出し合う支援会議を組織した。これは別の新しい組織をつくるのではなく、すでに存在する組織に必要な機能を持たせる工夫をした、ということである。さらに、インクルーシブな取組に関する委員会を設け、ここに特別支援教育の経験を有する教員を複数配置し、年間行事計画の作成と遂行、予算編成、教員研修計画立案等の業務を行った。この委員会は、2 年目には「相談支援グループ」という名称の分掌に引き継がれた。

また、児童相談所、市町関係機関、地元警察と合同の定期的ケース会議も設置した。高校では、小学校・中学校と異なり「研修会」の文化がほとんどないが、学習支援のための支援会議や行動支援のためのケース会議の場が、実のある教員研修の機会となるよう努めることとした。

○知的障害のある生徒の評価

知的障害のある生徒のテスト、成績、評価をどうするか、ということは教師たちにとって大きな課題であった。対象生徒に対する評価は、他の生徒と同様、目標に準拠した評価による、観点別学習状況の評価を行うこととした。その上で、生徒の障害の状況等を充分理解しつつ、個別の指導計画に基づき、個人内評価を踏まえた観点別学習状況で評価を行う。例えば、知識・理解はC評価でも、関心・意欲・態度では個別の指導計画に基づいた評価を行う。これによって、対象生徒に単位の修得が認められる。

○個別の指導計画の作成

個別の指導計画は、特別支援学校は自立活動に関する内容が多くなるが、高校で使用するにあたり教科の視点を取り入れたものを作成した。「実態－目標－手段－評価」を教科ごとに作成した。しかしながら、この書式については現場の教師からは、「分量が多い」「書き方がわからない」など反対の声が多かったため、1年でリニューアルすることになった。

3) 取組の展開

○通常の学級の授業のTT化による効果

高校の教師は“Talk and Chalk”で、生徒が授業を理解していなくても授業を進めているようなこともあった。TTで指導してみると、一般入試で入学してきた生徒の中にも授業が理解できていない生徒がいることがわかってきた。知的障害のある生徒が集団の中にいることで、すべての生徒一人一人に目が向くこととなった。知的障害のある生徒が理解できるように、ペアワークやグループワークなどの積極的導入、教材の視覚化、話や質問がしやすい環境の実現、演習・自学時間を確保した手厚い指導など、TT体制による授業の工夫が行われ、さらに、英語・数学での習熟度別少人数展開が可能となった。これらの授業改善のメリットは学級全体の生徒に波及した。

○個別の指導計画の書式のリニューアル

1年目で教師たちに使用してもらった際の声を受けて、書式のリニューアルを行った。最初の書式は特別支援学校の視点で作成されていたこともあって、高校の教師たちには負担が大きかった。その反省から、新書式はA3版の用紙に1枚の分量で最低限のことを記載し、できるだけシンプルにすることを心掛けた。そして、学期ごとの見直しで、評価は◎○△で行うこととした。

これらを入力するシステムについては、特別支援学校から異動してきた若手教員に作成してもらった。プルダウン式で生徒の特性やニーズとその手立てを選ぶことができる。「障害ベース」ではなく、「生徒のニーズベース」で作成されている。新書式は、教師たちには大変好評であった。プルダウン式で選べることにより、教師の作業が楽になっただけでなく、「このような特性があるのか」「こんな手立てが有効なんだ」ということについて、教

師に学んでもらうツールとして機能することにもなった。

また、個別の指導計画の目標設定と評価は教師が行うが、目標が簡単ですぐに達成できてしまう場合、それは「教師のミスで見立てが甘い」と捉えるようになった。次第に、その生徒が頑張ることで達成できる目標が検討されるようになった。

4月当初、新着任者対象に個別の指導計画の書き方の研修を行うことによって作成のハードルが下がり、理解が得られるようになった。若い教師には浸透する一方、ベテランの教師の中には、まだ理解が難しいケースもある。

○生徒のニーズに応じた柔軟な支援

対象生徒以外の一般枠で入学した生徒の中に、教室に入ることが難しい生徒がいたことがあった。その生徒にも個別の指導計画を作成し、2か月のリミットでリソースルームを活用することとし、単位をカウントするようにした。今では、その生徒も通常の学級で学ぶことができるようになっている。このようにリソースルームは、すべての生徒を対象とし、ニーズに応じた柔軟な支援を行うために活用されている。

4) 持続可能な取組へ

○校内における理解の広がり

校内人事については、1年生、2年生、3年生と持ち上がっていく教師と、そのまま学年に残り学年をリードする教師がいる、という考え方で行うようになった。学年の教師がチームとなり、その学年の生徒たちに責任を持った指導支援を行うことになる。

今年度は取り組みが始まって3年目となり、学年進行で3学年すべてに知的障害のある生徒が入ることになった。担任するクラスに知的障害のある生徒がいない場合、他人ごとに思っている教師はいるが、自分のクラスにいる場合、「うちの生徒」という感覚から担任教師は真剣になる。今年の1年生はすべての学級に知的障害のある生徒がいる。昨年度3年生を担当し、今年1年生の担任の中には「昨年〇〇先生が言っていたことがやっとわかった。」と実感を持って話す教師もいる。県のインクルーシブ教育事業に反対だった教師も、対象生徒を担当することで意識が変わった、という。

個別指導については、選択授業の時の少人数制で行っているが、通常の学級における一斉授業の中で個別に場所を変えて指導することは、現在はなくなっているという。TTによる指導のノウハウが蓄積されてきたということもある。また、個別の指導計画を作成しながら、生徒の見方や特性、それに応じた支援を教師たちが理解するようになったことも大きい。何より、生き生きと高校生として学ぶ知的障害のある生徒の姿が、教師たちの意識を変えているという。

○生徒に関する情報交換

生徒に関する情報交換は、週1回の学年会がメインで、そこから相談支援グループで情

報を集約し、教科会で確認する、というようになってきた。教師たちがよく過ごす場所は職員室で、そこでも日常的に生徒の様々な情報交換ができています。

○「相談支援グループ」から「生徒支援グループ」への展開

知的障害のある生徒の支援にかかわる関わる業務について、最初は「インクルーシブ委員会」として行い、2年目は「相談支援グループ」として校内分掌で行っていた。しかし、個別の指導計画や成績については教務グループの仕事、キャリアについては進路グループの仕事、入学選抜に関する説明は情報管理グループが担っていることと重なる。「インクルーシブ教育に関する業務を別に設けるのではなく、みんなでやることが大切」という教師たちの合意を得て、相談支援グループは「発展的解消」を目指した。3年目である今年度は、相談支援グループと生徒指導グループが一体となり、「生徒支援グループ」という名称に変わり、D高等学校の生徒全員のことを対象に、「未然に防ぐ」という考えの元で動いている。

○外部機関との連携の在り方

外部機関との連携に関しては、職業アセスメントを受けるための教育センター、生徒指導のことで児童相談所・警察・精神保健相談所、特別支援学校にいる臨床心理士の派遣を依頼したことがある。校内の資源としてはスクールカウンセラーが月に2回来ており、スクールソーシャルワーカーが地区に一人いて、相談することが可能である。知的障害がある生徒以外の生徒についても、外部の専門家に見立てや介入をお願いしたことがある。

D高等学校では、外から支援を受けながら校内で解決していく、というやり方なので、外部との連携が継続に至らない。それは、「学校が課題を解決するチームとして機能している」からであるという。人事交流でノウハウが広まって、インクルーシブ教育実践推進の事業が始まって以降、教師たちが外とつながりだした、ということであった。

（3）終わりに - D高等学校の学校づくりによる子ども、職員、学校の変化

1) 生徒の成長と教師の変化

今年度、D高校では、インクルーシブ教育実践推進校として初めての知的障害のある生徒の卒業生を出すことになる。この生徒たちにとって、D高校での高校生活はどのようなものだったであろうか。以下は、その第一期生の卒業生となる知的障害のある生徒が一年生の時に書いた作文の一部である。

今まで中学校では、僕は支援学級に所属しており、同級生とのかかわりは少なく、いきなり、体育祭や合唱コンクールなどの時だけクラスに入っていました。そのため、クラスのみんなが僕のことを理解してくれなかったこともありました。D高校はインクルーシブ教育に対して学校全体で考えているので、生活しやすいです・・・(中略)・・・僕はD高校に入学して生徒会に入りました。インクルーシブ生のことを生徒全体に知

ってほしいと思ったからです。生徒会の仕事はお手伝いにしかないですが、会計のポジションを与えられて、文化祭では見学して回る時間もないくらいの仕事をやりました。中学までの僕には考えられなかったことです。・・・(中略)・・・クラスにはとても気が合い、仲良くしてくれる友達がいます。勉強のことや趣味の話、いろいろなことを話し合える友達です。・・・(中略)・・・

僕たちインクルーシブ一期生は、高校生として経験できることを精いっぱい楽しんで、これから続く後輩へのよい手本になるように頑張っていこうと思っています。

そこには、難しくても通常の学級での教科の学習に懸命に取り組み、生徒会活動や部活動に積極的に参加して、友だちとともに生き生きと高校生活を送る生徒の姿がある。「子どもたちの姿が先生たちを変えたのです。」とその当時の校長は語っていた。当初、知的障害のある子どもを学校に受け入れることへの不安を口にし、後ろ向きだった教師たちの考え方を変えていったのは、この生徒たちの学びの姿であった。

2) インクルーシブ教育推進事業の目的

立ち上げの中心となった校長は、「新たな使命であるインクルーシブ教育推進が、一般受験で合格して入学する 95%の生徒に還元される体制であるとの共通理解を醸成する」よう、リーダーシップを発揮したという。実際に、D高校における知的障害のある生徒が共に学ぶ学校づくりの成果として、「教育相談やケース会議の対象が一般の生徒に拡大した」「授業改善がスピードアップした」等が挙げられ、学校全体の学力の向上が見られることになった。この学校づくりの恩恵を受けたのは障害のある一部の生徒だけではなく、すべての生徒にとって個々の発達に応じた学習が保障されることにつながった。

3) 高等学校におけるすべての生徒の学びを保障する仕組みづくり

D高等学校の学校づくりは、そもそも小学校、中学校のように特別支援教育を担う場(特別支援学級、通級による指導等)がないところに、支援の仕組みをつくっていくプロセスであった。それ故に、現在の学校の姿は、既存の概念にとらわれず「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校」の本質をどこにおくのか、何が重要なのかについて、学校として検討を深めた結果であり、本研究にもいくつかの示唆を与えてくれる。

注目したいことの一点目は、支援にかかわる業務を担う組織が、「インクルーシブ委員会」→「相談支援グループ(分掌)」→「生徒支援グループ(分掌)」と変化し、その対象についても、「知的障害のある生徒の受け入れ」限定だったところが、「学校のすべての生徒」を対象に未然に防ぐ予防的な取組を行う活動となったことである。

二点目は、外部機関との連携の在り方である。D高等学校では、学校が課題を解決するチームとして機能している。そのために、はっきりした目的をもってピンポイントで外部の専門機関や専門家から助言を得て、解決を図るのは学校ということとなる。外部機関や専門家に依存的になるような連携ではないことに注目したい。

3) 個別で丁寧なキャリア教育の重要性

第1期生の卒業後の進路は、就職だけでなく、大学や専門学校等への進学も視野に入っているという。特別支援学校を卒業する生徒に比べて、対象生徒の進路選択の幅が広がっていることは、「共に学ぶ」環境から得られた成果ともいえる。高等学校における特別支援教育、多様な教育的ニーズのある生徒の教育は、社会接続・進路支援と切り離して考えることはできない。卒業後のフォローアップも含めて、本人中心の個別で丁寧なキャリア教育がますます重要となってくると考えられ、その体制を、高等学校の中でどのように整えていくのかは、今後とも大きな課題であろう。

4) 同僚性の中での教師の学びとチームづくり

D高校の学校づくりの推進役となった教師は、立ち上げのために特別支援学校から異動してきた。その当時を回想してこのように述べた。

「私は何をすればいいんでしょうか。」と校長に聞いたら、「高校の先生になりなさい。」と言われた。高校の文化を知って、仲間づくりをすることが重要であるということ言っていたのだろう。学校のハード面はいくらでも整えられるけど、結局は同僚性が大切だと思う。

この言葉は、学校のチームづくりの重要な側面を言い表しているだろう。専門性のある業務が「人に就く」のではなく、教師たちが同僚性の中でお互いに学ぶことを通してチームとなっていく。その仕掛けは、「入学した1学年の生徒たちの丁寧な見取りと支援を検討する中で、学年の教員集団が結束しチームとなっていく」というプロセスにも見ることができる。このことによって、教員が異動することがあっても支援が途切れない仕組みが出来上がっている。また、教職員全体の共通理解を急ぐのではなく、「学年進行で3年かけて教職員間の理解を広める」という、実際の生徒の成長とともに教職員集団も成長する学校づくりの在り方も、大変参考となる。

最後に、D高校の学校づくりのプロセスに見る、通常教育課程の履修に主軸を置く高等学校における特別支援教育の在り方の模索は、小学校・中学校において行われている特別支援教育体制への問いかけでもあると考える。「多様な教育的ニーズのある子どもの学びの保障」という観点から、既存の仕組みの在り方について検討することも視野に入りたい。

Ⅲ. 考察

以上、我が国の中で、本研究に照らして特色のある学校づくりの取組、すなわち、「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する」という視点から、教職員の力を学校の力に変える学校づくりを行っている小学校2校、中学校1校、高等学校1校の学校づくりのプロセスの事例を提供した。これら4つの学校の取組は、作成過程にあった「学校づくりデザインマップ」の試案作成に貴重な知見が得られることが見込まれる学校として抽出されたが、それは、言い換えると、第2章で掲げた「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する多層的な支援システム」のモデルで説明が可能な学校であると言える。

学校づくりのプロセスの事例対象となった4校においては、いずれも、教職員がチームとなり組織的な学校づくりが行われていた。要支援の子どもの割合が多い学校、知的障害のある生徒が在籍する高等学校など、子どもの学習面・社会性面の教育的ニーズに大きな特徴や課題のある学校ばかりであったが、これらの学校では、在籍する子どもの教育的ニーズの多様さ、複雑さ、深刻さゆえに、教員個人で対応することは困難で、学校がチームとして組織的な課題解決を図ることが必要であった、と考えることもできるであろう。また、教育的ニーズのある子どもへの対応に目が行きがちだが、「一部の『学びのスピードが速く退屈している子ども』への学習保障も必要と考えている」というコメントもいくつかの学校からあった。いずれの学校においても、学校づくりの取り組みから恩恵を受けているのは、教育的ニーズのある一部の子どもだけではなく、学校全体の子どもであり、学校全体の学力向上等の実績につながっていることは注目に値するであろう。

ここでは、考察として、これらの学校の学校づくりのプロセスの事例で紹介した4つの学校の多くに共通していた要素とその視点について整理してみたい。この整理を行う際には、第2章において図2Ⅳ-2に掲げた「多層的な支援システムを機能させる要素」の7つの要素（「Ⅰ. チームによるリーダーシップ（運営推進）」「Ⅱ. 教員個々の成長とチームとしての成長」「Ⅲ. チームでの主体的な課題解決」「Ⅳ. 地域との協働・取組の広がり」「Ⅴ. 教育内容」「Ⅵ. 指導・支援」「Ⅶ. 実態把握・評価」）をベースに、各学校が大事にしている取組内容について分類する。そして、各要素内の取組内容をさらに検討し、各要素に3～4の視点を掲げる。この要素と視点の整理によって、我が国における「多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障する学校づくり」を行っている学校の特徴を浮き彫りにする試みである。なお、これらの要素と視点について整理した方法の詳細については、第5章「学校づくりデザインマップ（試案）」の提案で述べることにする。

以下、学校づくりのプロセスの事例で紹介した4つの学校の多くに共通していた要素と視点を整理（視点の文面には下線）し、各視点について学校づくりプロセスの事例から特徴的であった取組の例等を掲げる。

学校づくりのプロセス事例に共通していた要素と視点 及び 取組の例

要素Ⅰ. <チームによるリーダーシップ>に関する内容

視点 1. 子どものニーズへの対応を検討する学校組織

子どものニーズへの対応を検討する学校組織（生徒指導、教育相談、特別支援教育などの組織）はお互いに連携し、子どもの課題解決の方針や具体的な方策について、総合的、組織的な対応が行われている。

4校すべてにおいて、子どもの課題解決の方針や方策は、複数の学校組織が連携し組織的に行われていた。例えば、B小学校では、生徒指導と特別支援教育は「学びに向かう基盤」として学校の機能の中に位置付けられていた。D高校では、学校づくりが進むにつれより総合的な対応が可能となるよう、生徒支援を担う学校組織の見直しが行われていた。

視点 2. 学校運営にかかわる教職員（管理職・ミドルリーダー等）の役割

マネジメントやコーディネートに関わる教職員の役割や責任が明確であり、情報の共有や実質的な連携が機能している。

4校すべてにおいて、マネジメントやコーディネートに関わる教職員の役割や責任が明確であった。例えば、A小学校の学校づくりの取組では、マネジメントにかかる校長や教頭の役割と責任、生徒指導、教育相談、学力向上等の校務分掌の役割と責任が明確であり、学校の目標に向かってその取組みが連動していた。

視点 3. ミッション・ビジョンと目標の共有

学校長は子どものニーズへの対応の充実とすべての子どもの学びの充実のためのミッション・ビジョンを掲げ、それらが学校生活の中で浸透するように、目標は明確化され共有されている。

4校すべてにおいて、校長のリーダーシップのもとに明確なミッション・ビジョンと方向性が示されていた。特にA小学校、C中学校における目標の明確化と教職員（及び子ども）における共有のされ方は参考になる。

要素Ⅱ. <教員個々の成長とチームとしての成長（研修・研究）>に関する内容

視点 1. 研修・研究の在り方

教職員が研修等を通して学んだ知識・技術が実際の指導・支援に活かされ、同僚性を基盤として高め合う機会がある。

4校すべてにおいて、教師が同僚性の中で学ぶことの重要性は大きく強調されていた。特に、A小学校、C中学校が、実際の指導技術を高めることを意図した研修を行っていたことに対し、B小学校、D高等学校では、チーム会議やケース会議など、子どもの指導・支援を検討する会議等の場面を通して、個々の教師としての専門性を高め、チームとしても成

長していくことを意図していた。

視点 2. 子どもの見方、とらえ方についての学びと共有

子どもの声や気持ちに寄り添い、子どもとの関係性を重視し、ニーズベースで対応している。教職員は子どもの見方・とらえ方や、共に学ぶ教育の考え方を共有し、子どもたちや保護者への理解啓発を行っている。

4校すべてにおいて、子どもとの関係性を重視し、ニーズベースで対応する取り組みが行われている。多くの課題を抱えていた当初のA小学校B小学校C中学校の状況においては、障害カテゴリーや在籍で子どもの状態が捉えられ、子どもの行動の背景については検討されていなかった。理解啓発は、A小学校のように日頃の取組の中で積み上げる方法、B小学校の「〇〇さんの学び方を紹介する」全校集会の取り組みなどが参考になる。

視点 3. 教職員のエンパワメント

教職員が個人・チームとして自己効力感をもち、よりよい指導・支援を主体的に追求している。また、個人・チームやシステムとして、働き方の効率化やマネジメントが図られている。

4校すべてにおいて、教師のエンパワメントの重要性は強要されていた。A小学校、B小学校、C小学校では、当初、多くの課題への対応で教師たちは疲弊していた。チームでの取組（同僚性がベースとなる）、わかる授業の追求、子どもの変容の姿等から、教師はエンパワメントされていった。なお、B小学校からは「成長ノート」の取組は、教師が指導支援を振り返って次の方策を検討することにもつながり、働き方の効率化にもつながっていることが指摘されている。

要素Ⅲ. <チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）>に関する内容

視点 1. チームでの対応と学校全体のシステムによる課題解決

子どものニーズに日常的に対応し、その対応がつながっていくように、教職員のチームが形成され、予防的に対応している。また、チームの取組と連動し、学校として課題を解決するシステムが整っている。

A小学校、B小学校、C中学校では、当初、個々の教師が担当する子どもの課題に対処療法的に対応し、疲弊していた。すべての学校においてチームで日常的に対応しているが、何に基づくチームかは、学校の状況に応じて様々に工夫されている（学年、教科、子どもの関係者等）。B小学校で、「チーム会議」を繰り返すことにより「チームで考えることが普通の感覚になった」というプロセスは興味深い。C中学校で問題提起した、システムのみ委ねてしまうことは危険であり、自分事として考えることが大前提」という課題提起についても考慮したい。

視点 2. データに基づく意思決定

学習面・社会性面の向上に向けて、目標設定とデータに基づいた検討や問題解決が教職員のチームによって行われている。子どもや保護者も意思決定のプロセスに参加している。

4校すべてにおいて、データを活用した指導・支援の方針の検討の重要性が強調されていた。特に、A小学校における、学力調査の結果を活用した子どもの学習支援や、子ども自身の生活面における目標設定と振り返りの取組は参考になろう。C中学校においては生徒自身が授業評価を行い、教師の授業づくりに反映している取組もあった。

視点 3. 保護者とのパートナーシップ

学校は共に子どもを育てるパートナーとして保護者を尊重し、信頼・協力関係を築いており、保護者は主体的に学校運営に参加している。

特に、子どもの不登校の課題が顕著であったB小学校、C中学校において、この視点からの重点的な対応がなされていた。保護者からの信頼関係がない状態から、保護者の信頼を取り戻すために、保護者の声を聴くことの重要性（C中学校）、「成長ノート」「応援ノート」を通して子どもを育てるパートナーとして共通理解する取組（B小学校）は参考になる。さらに、B小学校の事例からは、地域によっては保護者を育てる、エンパワメントすることの重要性も示唆された。

視点 4. 関係機関との連携

学校の主体的な課題解決の機能に外部専門家の役割が組み込まれている。

4校すべてにおいて、学校のリソースだけでは対応が難しい子どものケース等には、外部の専門家や関連機関の協力を得ていることは確認したが、事例紹介では項目として取り上げることが少なかった。D高校の事例からは、機能している学校では「対応を外部専門家に委ねる」のではなく「学校が主体的に課題を解決する」ことが中心にあり、そのプロセスで外部機関や専門家の意見を参考にしていることが伺えた。

要素Ⅳ. <地域との協働・取組の広がり>に関する内容

視点 1. 地域との協働

地域は積極的に子どもの学習面や社会性面を充実させる学校の取組を支援している。また、学校が地域づくりや地域の活性化に貢献している

A小学校、B小学校、C中学校において、スクールガードや学習支援のボランティア、環境整備などで、地域住民が学校の取組を支援している様子があった。C中学校ではさらに、生徒自身が主体的に地域づくりに参画する取組が始まっている。

視点 2. 教育委員会との連携

教育委員会は、学校が有する課題への取組に必要な支援を行う。効果的な取組を域内の

学校に広め、地域全体の教育の向上に戦略的に取り組んでいる。

4校すべてにおいて、校長は教育委員会と強いつながりをもって学校づくりを進めていた。D高等学校における取組は教育委員会が掲げるモデルの推進と検証の使命を帯びており、地域における教育の向上につながるものである。B小学校においては、Y学園構想に基づく人事配置が行われるなど、B小学校の取組をこども園と中学校につなげる戦略的な取組が行われていた。

視点 3. 地域におけるタテの学校種間の連携（幼少、小中、中高）

学校はタテのつながりを重視し教育内容等の連続性を考慮した連携を図っている。また教育的ニーズのある子どもについて情報共有が行われる。

B小学校のY学園構想（こども園・小学校・中学校の連携）、C中学校の小学校・中学校連携は、この視点からの取組の例である。また、D高等学校における知的障害のある生徒の入学にあたっては、入学前から在籍中学校と連携して準備を行っており、教育委員会も事業に関する小学校・中学校の理解を図る取組を行っている。なお、A小学校と県立特別支援学校分教室の間の交流及び共同学習の取組は、「地域におけるヨコの連携」とも言えるであろう。本研究では学校の機能に焦点をあてているため視点として取り上げていないが、視野を広げて共生社会の形成に焦点をあてたとき、大変重要な取組といえる。

要素Ⅴ. <教育内容>に関する内容

視点 1. 通常の教育課程での学び

通常の教育課程の教育内容は、生きて働く知識・技能として学ばれ、思考・判断・表現する力、学びに向かう力が育成される。

4校すべてにおいて、多様な教育的ニーズのある子どもの学びを保障することの大前提として、通常の教育課程の質の高さや、新学習指導要領に対応した教育課程の視点があることが話題となった。特に、C中学校において、総合的な学習の時間を「各教科で学んだ横断的な力が試される場」と位置づけ、生徒の学びに向かう力の育成を重視する取組は参考になる。なお、D高等学校の取組は、知的障害のある生徒に通常の教育課程における学びを保障しようとするものであり、その検証も含め注目に値するものであるが、懸案事項として「1学年は学習指導要領で定められている高校必修科目があるため、知的障害のある生徒に対して学習支援や社会接続を目的とした学校設定科目が設定できない。」という問題提起がなされた。今後の検討課題として記しておきたい。

視点 2. 社会性・行動面の規範

学校内で期待されている行動やルールが明示され、子どもが主体的に規範を身につけている。そのことが、子どもが人と関わりながらよりよく生活することや社会性を伸長させる土台となっている。

社会性・行動面の規範の重要性については、特に、子どもの行動上の課題が多かったA小学校とC中学校において強調された視点である。A小学校では、ルールを徹底することは子どもの育ちを封じ込めることではなく、「子どもの特性を良さとして育むための方策」として説明された。C中学校では、「教師が一人一人の生徒を大事にすること」がルールの明文化につながった。単に形を整えるためのルールではなく、「相手の多様性を認め、相手と共に生活していくためにどうすればいいかを考えていくことが学校生活のルール」であるという原則を、教師が理解して取り組むことが重要であると思われる。

視点 3. 特別の教育課程の編成と通常教育課程との連続性

特別の教育課程は、通常教育課程を基本として、子どもの学習面・社会性面のニーズに応じて編成されている（自立活動の内容、自立と社会参加につながる内容を含む）。

通常教育課程と連続性をもった特別の教育課程の編成は、特にA小学校の事例で取り上げられた視点である。特別支援学級の教育課程は、通常教育課程とまったく関連せず存在するのではなく、ベースは当該学年の教育課程であり状況によって一部変更する（自立活動の内容を含む）形で作成されている。これは共に学ぶ取組（交流及び共同学習）の充実の礎にもなる。なお、新学習指導要領では、通常の学級で指導に当たる教師が、学習内容の変更や学習活動の代替を安易に行うことなく、各教科の目標や内容の趣旨、学習活動のねらいに沿って障害のある児童生徒等への配慮を実施できるよう求めており、この視点はその流れにも沿ったものであると言える。D高等学校の取組は、知的障害のある生徒に対してこの学習指導要領の方針を適用した試みであると言える。

視点 4. 教育的ニーズがある子どもの学習の最適化

学習内容や経験について、個々の子どもの教育的ニーズ（学習面・社会性面）に合わせて学びが最適化されるようカスタマイズされている。

教育的ニーズがある子どもの学びの最適化は、A小学校、D高等学校の事例で取り上げられた視点である。A小学校において、特別支援学級に在籍する教育的ニーズのある子どもの学習内容や経験が全員同じで固定的なのではなく、通常の学級を生活の場としながら、その子どもの必要に応じて特別な学びの学習内容や学習経験がカスタマイズされていた。また、D高等学校では、知的障害のある生徒が、通常の学級での学びを基本に、キャリア教育や主要教科（国、数、英）の基礎的内容を扱う学校設定科目について、「選択科目」の形をとって履修していた。なおC中学校では、総合的な学習の時間において「250人の生徒に250通りの学びがある」としていたが、教育的ニーズがある子どもに限らず、すべての子どもにとっての学習の最適化という考え方は、子どもの主体的な学びの重要性が増すに連れ、今後、進んでいくことが考えられる。

要素Ⅵ. <指導・支援>に関する内容」

視点 1. 通常の学級におけるわかりやすくチャレンジのある授業

学びに向かう環境が整備され、ニーズに応じて合理的配慮が提供され、どの子どもにとってもわかりやすくチャレンジのある授業が行われる。子どもたちの主体的、対話的で深い学びが展開される。

4校すべてにおいて、通常の学級における授業改善の視点としての主体的・対話的で深い学び、子どもが学びやすい学習環境の整備、ニーズに応じた合理的配慮のあることが重要な視点として挙げられている。また、授業はわかりやすいだけでなく、学びの進度が速い子どもにもチャレンジがある授業が必要であることについて、B小学校、C中学校が話題にしていた。

視点 2. 子どもが落ち着いて学べる場所（ニーズに合った学びの場）

通常の学級において、すべての子どもにとって居心地のよい学級経営が行われている。教育的ニーズのある子どもにとっては、ニーズに応じて落ち着いて学べる場や機会がある。

4校すべてにおいて、子どもが落ち着いて学べる場所やニーズに合った学びの場の視点が話題となった。通常の学級における「居心地のよい学級経営」の重要性は、2つの小学校（A小学校、B小学校）で話題となった。ニーズに合った学びの場が用意されているかどうかという視点では、A小学校では自閉症・情緒障害学級の増設、B小学校では特別支援教育についての理解を進めることによる特別支援学級在籍者の増加や通級による指導の利用者の増加、C中学校では不登校支援を行う学級の取組、D高等学校ではキャリア教育や主要教科（国、数、英）の基礎的内容（学校設定科目）が展開されるリソースルームの設置などが挙げられた。この視点に関連して、C中学校からの「システムに安易に委ねてしまうことへの懸念」（不登校支援学級や特別支援学級に安易に子どもを送ってしまうことや他人任せにしてしまうことはシステム整備の落とし穴）という問題提起について、心に留めておきたい。

視点 3. 子どもの自己決定とエンパワメント

学習や教育活動を通じて意図的・計画的に子どもの自己決定や自己教育力の醸成が行われている。子どもが個人・集団として目標設定や評価を行い、それが主体的な学びにつながっている。

4校すべてにおいて、子どもの自己決定とエンパワメントの視点は大変重視された。A小学校では「ルールを守る」取組を児童会主導の子どもの主体的な取組へと発展させた。B小学校の「成長ノート」はまさに自己教育力の情勢を目的とした取組であった。C中学校、D高等学校でも、学習や行事における生徒が主体性をもって取り組む活動を推進している。B小学校では、障害のある子どもの自己理解、自己有用感の重要性についても話題となった。

視点 4. 子どものニーズに合った指導方法・支援（合理的配慮を含む）

教育的ニーズのある子どもには個々にあった指導法や支援が用いられ、それらは通常の学級や学校生活全般における合理的配慮につながる。また、子ども自身が自分に合った学び方や必要な支援に気づき活用できる。

4校すべてにおいて、合理的配慮を含む子どものニーズに合った指導方法・支援は、大変重要視されていた。特に、A小学校では、交流及び共同学習の実践が用意周到な合理的配慮に支えられていることが話題となった。また、通常の学級に在籍している子どもでも、子どものニーズに応じて全ルビを振ったテスト用紙が使われていた。B小学校では「小学校でたくさん蒔いた合理的配慮の種について、中学校では将来を見越して間引くことをやっている」という話もあった。子ども自身の自己決定を大事にしながら、自分に必要な合理的配慮を常に見直していくことの重要性が示唆された。

要素Ⅶ. 実態把握・評価

視点 1. 子どもの学習面・社会性面の実態把握・評価

指導・支援の成果として、子どもの学習面、社会性面の評価が日常的・計画的に行われ、その結果は授業や学習活動等に反映される。また、個々の子どもについて、評価に基づき指導・支援の手厚さが柔軟に検討される。

4校すべてにおいて重視されていた視点である。要素Ⅲの「視点2. データに基づく意思決定」と深い関連があり、特にA小学校における、学力調査の結果を活用した子どもの学習支援は参考になる。評価に基づいた指導支援の手厚さの柔軟な検討について、C中学校では、通常の学級における1次の取組だけでは学習の保障が難しい生徒に、空き時間の手厚い支援や放課後の学習支援等の2次の取組が行われていた。D高等学校では、リソースルームについて、知的障害のない生徒が必要に応じて期間を設定して利用するという例が報告されていた。

視点 2. 教育的ニーズがある子どもの特別な指導・支援の評価

実態把握に基づいた個別の指導計画が作成され、特別な指導・支援が行われる。また、目標に対する評価をもとに、特別な指導・支援の見直し（継続・変更・終了）が行われる。

個別の指導計画の作成と特別な指導・支援の評価については、A小学校、B小学校、D高等学校で視点が挙がった。B小学校では、通級による指導の利用者が増えているが、今後の方向性として、達成すべき目標をもったことばの教室の利用（目標を達成したら利用終了）が話題となった。D特別支援学校では、実態把握に関連して特性やニーズ、必要な手立てについて教師がプルダウン方式で選ぶことで実態把握や計画作成の視点が共有できることが話題となった。

視点 3. 教育的ニーズのある子どもの現在と将来を見据えた計画

教育的ニーズのある子どもには個別の指導計画が関係者で共有され PDCA で機能している。短期的な計画は長期的に将来を見据えた計画と連動し、その子どもの自立と社会参加に向けた方向性や子どもや家族の価値観を重視した検討が行われる。

教育的ニーズのある子どもの現在と将来を見据えた計画の視点は、B 小学校、D 高等学校で話題となった。B 小学校では、将来を見据えて本人と一緒に合理的配慮の見直しを行っていくこと、D 高等学校では、特に社会接続に関わる高等学校段階において、個別で丁寧なキャリア教育の視点が必要であることが強調されていた。

IV. その他 参考になる学校の情報

ここでは、令和元年度の「学校づくりのプロセスに関する調査」の対象とはならなかったものの、平成30年度に「特色ある学校づくりを行っている」として訪問調査をした学校4校（小学校2校、中学校1校、高等学校1校）について情報を提供する。

1. 外国につながるのある児童を含めたすべての子どもの学力保障を行う実践（E小学校）

（1）学校の概要

E小学校は児童数約270人、学区内に大きな県営団地があり、外国籍または外国にルーツをもつ児童（外国につながるのある児童）が約半数を占めている。学級数は通常の学級11学級（1学年1～2学級）、特別支援学級3学級に加え、国際教室を設け、児童のニーズに応じたきめ細やかな指導を行っている。A小学校は「児童一人ひとりが安心して通える学校・安心して生活できる学校」を目指し、これからのグローバルな社会で活躍する人を育てたいという願いのもと、「心つながり 笑顔ひろがり 世界へはばたく」を学校目標に掲げ、日常的に多くの大人が児童を見守るなかで指導する体制を工夫している。

（2）児童の学習面・社会性面のニーズ

児童の約半数が外国につながるのある児童であることから、学習面では語彙力が少なく日本語で考える力が育っていなかったり、社会性面では日本の文化や生活に適応が難しかったりするケースが多い。また、保護者が朝早くから夜遅くまで仕事をしている家庭も多く、文化の違いもあって、家庭学習で定着を図ることが難しい児童も少なからずいる。反面、素直で純粋な児童が多く、自然に多様性の理解や多文化共生の感覚が児童の身についていることが特徴的である。

（3）特色のある取り組み

1）少人数指導体制

国語、算数の学習については、徹底した少人数指導体制をとっている。学年内で時間割をそろえて、2クラスの学級担任と少人数指導担当教員、日本語支援教員、国際教室担当教員が加わり、5名の教諭で学年の児童一人ひとりを丁寧に指導できる体制を整えている。さらに、学生ボランティアも教室に入って児童の学習支援に関わることもある。多くの大人が授業に関わりきめ細かく指導する体制が、児童の学力保障にもつながっている。

2）全職員による協力体制

打ち合わせ、職員会議、特別支援教育会議、校内重点研究会、学年ブロック研究会等を活かし、主に学年または2学年にまたがるブロック単位で、児童の情報の共有化やめざす方向性の共通理解を図っている。年度初めに学校の指導支援のスタンダードを全職員で共

通理解し、職員一人ひとりが同じ基準で児童の指導にあたるように、またチームとして個に応じた丁寧な指導ができるように、研修等を活かしている。

3) 児童の実態に応じた日本語指導と教科指導

外国につながるのある児童の指導については、児童の実態に応じて日本語指導や教科指導が行われている。市教委が設置した日本語教室で専門の日本語講師による日本語の初期指導や生活適応指導、国際教室担当者による日本語指導や教科指導、母語支援者によることばの支援など、児童の日本語力に応じたきめ細やかな指導が行われている。

4) 学習のユニバーサルデザインとやさしい日本語

日本語や日本文化を習得中である児童が多い実態を考慮し、教職員はやさしい日本語を話すこと、板書を精選すること、教科書の拡大コピーを用いて情報保障をすること等、多くの児童に理解しやすい学習のユニバーサルデザインを意識して授業を行っている。このことが、一人ひとりの児童にわかりやすい授業を実現し、日本語を習得中の児童についても教科を学習し、教科の学びの中で日本語を習得していくことにつながっている。

5) 保護者や地域との連携・協働

多様な家庭環境に育つ児童であるため、保護者同士及び保護者と地域の方々とのネットワークづくりを推進することが、児童がより安心して豊かに生活できる「まち」づくりを目指すうえで、極めて重要なことと捉えている。「『まち』と共に歩む学校づくり」の活動に力を入れ、団地の自治会、子ども会、学童クラブ、青少年育成協議会、地域ボランティア団体との日常的・継続的な連携・協働を推進している。地域行事に学校が積極的に参加するなどして、各団体と顔の見える関係を作り、児童を取り巻くネットワークづくりを進めている。また、中学校区の中学校1校、小学校2校の3校の教職員が連絡会や研修会を行い、小中一貫教育の取り組みとして教科指導や児童生徒指導について共有を図るほか、児童生徒交流会などの取り組みを行っている。また、大学との協働研究により「多様な言語文化背景を持つ児童への教育支援」を充実させたり、地域ボランティア団体と日常的な情報交換を行いながら家庭学習の困難な児童に学習補完を行ったりするなど、地域の資源と連携・協働し、学校教育の充実を図っている。

(4) 「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連

E小学校では、学習面・社会性の面の双方で教育的ニーズのある子どもが多数在籍することを前提にした学校づくりが行われている。「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連では、子どもの課題への総合的・組織的対応、マネジメントやコーディネートに関わる教員の実質的な連携、きめ細かな日本語指導や教科指導を可能にする人員配置等に関わる教育委員会からの支援、地域との協働等、数多くの項目で具体的な対応が見られた。また、児童の日常的・計画的な評価が指導支援に結びつく様子や、日本語習得中の児童であっても日本の教育課程での教科学習をめざす方針、通常の学級において学習のユニバーサルデザインによるやさしい日本語・わかりやすい授業が実践される様子など、要素に関

連する取り組みが見られた。教育的課題のある児童が多く在籍する学校ではあるが、その児童の状況をポジティブに捉え、学校目標の実現に向けた教育実践が行われている。教職員がめざす方向を共有していること、子どもたち自身も目標を共有し学校づくりに重要な役割を果たしていることは、視点を整理する参考になる。

(なお、この E 小学校の報告では、学校の方針により「一人ひとり」の表記を用いている。)

2. 学校の組織的対応による児童一人一人の課題解決を図る実践 (F 小学校)

(1) 学校の概要

F 小学校は明治 6 年 (1873) に開校した 140 年余りの歴史を持った学校である。「子どもたちの確かな学力の向上」を第一の目標に掲げて、「基本的な生活習慣の確立」「ぬくもりのある集団づくり」「人権を根底に据えた授業の創造」「地域との連携強化」の視点から教員の授業力の向上を図り、児童の学習意欲と学力向上を目指した実践に取り組んでいる。

学校規模は全児童数が約 360 人、学級数は通常の学級が 12 学級、知的障害特別支援学級が 2 学級、自閉症・情緒障害特別支援学級が 2 学級、複数の障害種に対応した通級指導教室が 1 教室である。学区は旧家や戸建て住宅、公営住宅が立ち並ぶ市街地にある。

(2) 児童 (生徒) の学習面・社会性面のニーズ

全校児童のいくつかの家庭が要保護または準要保護の認定を受けており、ひとり親の家庭もあることから、経済的・福祉的な公的支援を受けている。さらに、保護者が早朝から深夜まで仕事をしている家庭もある。このことから、子育てになかなか手が回らない状況となり、生活習慣の乱れや学習習慣の欠如、長期欠席や不登校傾向、学力低下、感情的行動や自己有用感の低下などといった課題を持つ児童が少なからずいる。一方、素直で明るい児童が多く、友達や教員と良好な関係を築き、安心感を持って学校生活を送っている児童も増えている。

(3) 特色のある取り組み

1) 学校組織づくり

F 小学校が学校組織を充実させるきっかけとなったのは、平成 19 年度までに長期欠席や不登校、学力低下、感情的行動などの課題を持つ児童が非常に増加したことにある。これらの課題には児童の家庭環境や地域性なども影響しているが、児童の課題解決のためには「チームによる課題への対応」が重要であると考え、児童の課題や支援について教員間で活発に情報交換を行ったり協働で児童の支援を考えたりする体制を整えている。児童の指導・支援に対する学校の方針を明確にし、管理職、学級担任、学年付き教員などの役割分担を整理するとともに、特別支援教育や生徒指導、人権教育などといった校務分掌や組

織の枠を越えた協力体制を構築することで、複数の教員が様々な視点から児童の課題を分析・整理して指導に生かすようにしている。

2) データに基づく現状分析と対策

家庭環境が複雑な児童が多く、それが長期欠席や不登校、学力低下などの原因の一つとして考えられることから、F小学校では毎年、保護家庭児童数、住環境別児童数、住環境別ひとり親家庭数などといった家庭環境に関するデータをまとめている。さらに、児童一人一人の出席日数、長期欠席や不登校児童の月次推移と年次推移などのデータも記録している。これらを毎月の職員会議や学期末の会議などで報告して全教職員で共有するとともに、各家庭への具体的な支援内容を設定し学級担任を中心に学校全体で取り組むようにしている。その結果、10年前に比べて長期欠席や不登校の児童数が減少し、学力も少しずつ向上してきている。

3) わかりやすい授業づくり

F小学校では児童の学習習慣の欠如、学力低下などといった学習上の課題に対応するために、「児童同士の学び合い」「集団づくり」を核にした授業づくりの研修や研究に取り組んでいる。この取組は学習上の課題が大きかった一人の児童を対象に、学習内容の設定や教材の活用方法などの視点から効果的な授業を考える事例検討からスタートしている。事例検討の成果を積み重ねることによって、他の児童の課題や学級全体の授業にも活用することが可能となり、現在では授業のユニバーサルデザインへと広がって学校全体として児童の学習習慣の確立や学力向上につながってきている。

4) 研修による教員の資質向上

F小学校では、児童の課題解決のためには多面的な視点から課題を分析・整理し、指導・支援に生かすことが重要としていることから、生徒指導・特別支援教育・人権教育に関する内容を中心に校内研修に取り組んでいる。具体的には自校の長期欠席や不登校の年次推移の把握とその具体的対応、児童の家庭困難状況と支援策、特別支援教育の基礎基本、子どもの人権教育について、などである。これらを教員による個別の事例検討や講義などの形式で行うことで実践に生かすことができるようにしている。

5) 関係機関との連携

生活習慣の乱れや学習習慣の欠如、長期欠席や不登校傾向、学力低下、感情的行動や自己有用感が低いなどといった多様な課題のある児童が多数在籍しており、学校のみでの対応が難しい場合があることから、関係機関と積極的に連携を図るようにしている。児童の課題に応じて学区内の幼稚園や中学校、教育委員会や特別支援学校、市役所福祉課、医療機関、ソーシャルワーカー、スクールカウンセラーなどと日常的に連絡を取り合ったり、必要に応じてケース会議を行ったりしている。

(4) 「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連

F小学校の取組と「多層的な支援システムを機能させる要素」の項目を比較すると、学

校方針の明確化と教員の役割分担を整理、データに基づく現状分析と対策、特別支援教育や生徒指導などといった校務分掌や組織の枠を越えた協力体制の構築、授業のユニバーサルデザインによる学力向上、生徒指導・特別支援教育・人権教育を中心とした研修、教育委員会などの関係機関との連携、などの関連する取組が見られた。多様な課題のある児童が多数在籍する学校であるが、その状況を多面的総合的に捉えて組織として取り組み、児童の課題解決に向けた着実な教育実践が行われている。よって「多層的な支援システムを機能させる要素」に示された内容は、多様な課題のある児童の教育的効果を高める一助になると考える。

3. データに基づき三層の支援の充実を図る実践（G中学校）

（1）学校の概要

F中学校は、自治体の中心部から離れた場所にある小規模の中学校である。中学校学区内には、小学校が1校のみであり、その小学校の卒業生のほとんどがF中学校に進学する。

このような実情を踏まえ、小・中学校が連携して一貫した指導ができるよう、校内研究を小・中学校合同で行っており、相互に授業を見合う体制を整えている。このことで、小・中学校で授業のやり方のギャップを埋められるよう努力している。

学区には、古くから住んでいる住民が多く、地域との関係が深い。そのため、地域の状況が学校にも影響を及ぼしている。在籍生徒において、就学援助を受けている家庭が多い。

保護者は、学校教育に対する関心があまり高いとは言えない。また、学校に対して、家庭から強い要望を伝えられることはほとんどない。どちらかという学校を信頼し、任せているという感じである。

学校の特徴として、昔から不登校がほとんどない。

町内会の活動が活発に行われており、地域の人々のつながりは強い。町内会の活動に学校が参加したり、町内会の人々が学校の活動に協力したりするなど、学校と地域の連携は、良好である。

（2）生徒の学習面・社会面のニーズ

家庭での言葉のやり取りや読書量が少ないことが、生徒の語彙の量の少なさにつながっているのではないかと考えられる。

また、習い事をさせる家庭があまり多くない。このことが、生徒の学力面、体力面に影響を及ぼしているのではないかと考えられる。

（3）特色ある取組

小学校との連携が進んでおり、小・中学校で生活・学習両面のルールを統一し、生徒がそのルールに従って学べるよう工夫している。また、学習面での課題がある生徒が多い実

態を踏まえ、国語、数学の基礎的な学習の定着を図ること、授業に落ち着いて取り組めるようにすることを目的に、朝の時間を利用し、全校で、文章の視写や簡単な計算問題を解く取組を行っている。

生徒を支援の状況に応じて三層に分けており、学習面で二次的、三次的支援が必要な生徒への対応として、放課後指導を行っている。また、二次的、三次的支援が必要な生徒に対して、教職員みんなで少しずつ関わられるような体制としている。個別学習に対応できるようにしており、実施にあたり保護者への対応も行っている。学習支援員が、支援の記録を蓄積する仕組みとなっている。記録は校長に伝えられる。個別指導の記録を作成し、個別に対応できるようにしている。新入生を対象としてスクリーニングテストを行い、学習面で支援が必要な生徒の状況を把握している。採点は、学年職員で行い、全校で情報を共有している。

経験の浅い教職員が多く、実際の場面をもとに、OJT で学んでいくように取り組んでいる。教職員が実際の場面を通し、学んでいくことを大事にしている。課題解決に向け教職員が一丸となって取り組んでいる。また、管理職が、意図的に職員室内で大きな声で会話することで、学校の課題やその解決策を共有することにつなげている。

教員は、障害のある生徒だけでなく、個々の特性に応じて指導方法を適切にしようとトライしている。教員一人一人が、生徒のことを自分ごととして取り組めるようにしている。

（４）「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連

G 中学校は、生徒の学習面の実態把握において、スクリーニングテストを実施し、データに基づき生徒を三層に分け、それぞれの層の支援の充実を図っている。

例えば、学習面の課題を踏まえ、どの生徒も容易に解ける課題を繰り返して行えるようにしている。また、このスクリーニングテストの結果を踏まえながら、二次的な支援を必要としている生徒への支援を行っている。そして、学習面で三次的支援を必要とする生徒に対しては、授業時間や、放課後を活用し、個別の指導を行っている。その際に個別指導の記録を行い、評価をすることで、学習の習得度に合わせた指導が展開できるようにしている。

このようにG 中学校は、学校の課題を踏まえ、データに基づいた支援の充実を図るとともに、学校全体で教員が課題意識を持って取り組めるよう OJT などを利用した研修の充実も図っており、多層的な支援システムの考え方と同様の実践がすでに行われている。

このことから、F 中学校の取組は、「多層的な支援システムを機能させる要素」と関連が深いものと考えられる。

4. 学校の組織的な取組の充実を図る実践（H高等学校）

（１）学校の概要

H高等学校は教育委員会の「フレックス学園構想」を受け、「学びアンダンテ」を基本コンセプトに、多様な生徒、多様なニーズに対応した新しいタイプの高等学校として、平成 27 年 4 月「昼間二部制・単位制・普通科」の課程・学科で開校した。様々な志望動機や学習経験を持つ生徒が在籍しており、「社会的自立を図るための確かな学力と社会生活実践力を身に付け、豊かな人間性を育む教育の推進」「自分のペースで、ゆっくり・じっくり・しっかりと学習し、自己の成長を実感できる教育の推進」を教育目標に生徒の社会的自立を図ることを目指してきめ細やかな指導・支援に取り組んでいる。

平成 30 年 4 月現在、354 人の生徒が学んでいるが、自分のライフスタイルや将来の目標に応じて、午前コースまたは午後コースのどちらかを選択し、自分に合った時間帯で学ぶことができたり、選択科目を多く用意し、自分に合った科目を選択することで、自分だけの時間割を設定したりできるようにしている。進路については生徒全員の進路実現を目指す「進路実現プロジェクト」を行っており、この取組では生徒全員がいずれかのプロジェクトに属し、それぞれの目標に応じた進路指導を受けることができるようにしている。平成 29 年度に初めての卒業生を輩出し、進路状況は進学（大学＜短期大学を含む＞、専門学校など）が 38 人、就職が 6 人となっている。

（２）児童（生徒）の学習面・社会性面のニーズ

中学校時代に不登校経験（年間 30 日以上欠席）があったり、発達障害などの特別な支援を要したりする生徒だけでなく、スポーツや芸術活動でプロを目指したりと H 高等学校のコンセプトを生かして学ぶ多様な生徒が在籍している。その中に、筆記技能の課題によるノートテイクの困難さ、注意・集中の困難さによる学習面の課題、自己・他者の理解や人間関係構築の苦手さ、強いこだわりなどといった社会性の課題を持つ生徒が在籍しており、生徒の実態に大きな幅が見られている。

（３）特色のある取り組み

H 高等学校では、特別支援教育に係る取組が学校全体で組織的に運営できるように、管理職が直接企画、運営、調整にあたるだけでなく、各種会議に積極的に参加している。具体的には、副校長／教育相談部長／特別支援教育コーディネーター／事務部を中心に特別支援教育に関する全体計画・進捗状況の把握などを行う「チーム S」、副校長／特別支援教育コーディネーター／教育相談部員／スクールカウンセラー／各年次担任部／各分掌担当者／支援員で構成され、特別な支援を要する生徒の実態把握・支援の検討、通級による指導対象生徒の選定などを行う「特別支援教育会議」、通級による指導の実施に関わる方向性や業務の検討・確認・実施のために、副校長／教育相談部長／特別支援教育コーディネー

ター／通級指導担当者／各学年次担任部／各分掌担当者／支援員で構成する「通級指導担当者会議」、などである。また、特別支援教育コーディネーターが外部連携機関との窓口になって、主治医訪問、巡回相談、高大連携なども企画・調整している。

また、生徒の社会的自立を図ることを目指し、チームによるきめ細やかな指導・支援を行うために「H校トライアングル」(図1)という構造図に基づいて実践している。これはH高等学校の基礎的環境整備を土台に、二領域(学習、生活)を3つのステージに分けて全教職員体制で指導・支援を進めるものである。Stage1は全体の指導・支援、Stage2は個別の指導・支援、Stage3は通級による指導で構成されている。Stage1の学習では、ユニバーサルデザインの授業や学び方を学ぶ学校設定科目(アンダンテ学習)を、生活では入学から卒業までの系統的な指導・支援として社会的自立支援プログラム「みらい」を実施している。Stage2の学習では、学習に課題を抱える生徒に対する単位履修・修得に向けた各教科の担当者を中心に行う指導・支援として「学習サポート」を、生活では、生徒の適応や自立に向けた個別の支援、面接・面談による支援を担当中心とした関係教職員で実践している。Stage3は、通級による指導として、平成30年度より自立活動を教育課程に加え、「みらい Plus」という科目名で個々の障害特性などに応じた学習を、アカデミックス、ソーシャルスキル、ライフスキル、の三つの視点から整理して指導・支援を行っている。

(4)「多層的な支援システムを機能させる要素」との関連

H高等学校では管理職のリーダーシップの下、全教職員が協力して生徒の社会的自立に向けた学校づくりに取り組んでいる。具体的には、学校全体で組織的に取り組む校内組織の整備、特別支援教育に関する教職員研修および実践研究、関係機関や地域との連携、全校生徒の実態把握と個別の指導・支援を要する生徒の検討・決定、必要な生徒に対する個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成、生徒の実態とニーズに応じた教育課程と授業内容の編成、などである。このような取組を進める中、平成29年度の進路実績に見られるように着実な成果をあげてきている。

H高等学校の取組と「多層的な支援システムを機能させる要素」を比較すると、多くの内容が共通しており、生徒一人一人の教育的効果を高めるためには、学校の組織的な取組が必要であることを示唆している。よって、要素として示された内容は、特別な支援が必要な生徒の教育的効果を高める一助となることが考えられる。

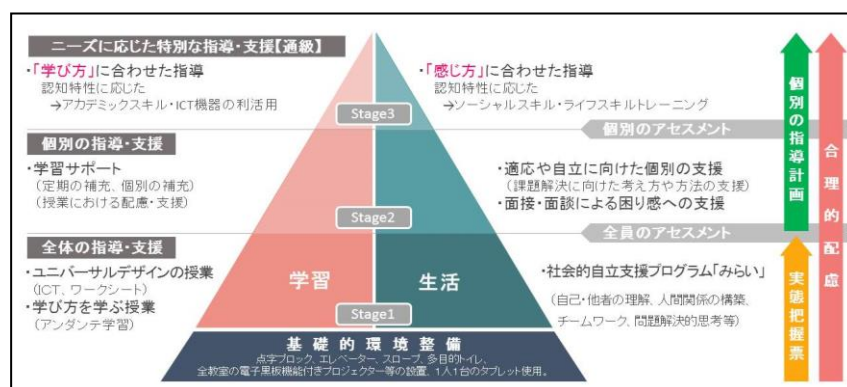


図1 H校トライアングル

