

資 料

＜資料 1＞

多様な教育的ニーズに対応できる学校とは ～インクルーシブ教育システム推進の施策と学校現場の取組の視点から～ 玉川大学 新谷 喜之

我が国では、共生社会の形成に向けた様々な取組が進められている。学校教育においては、「インクルーシブ教育システム」の構築という大きな目標に向け、特別支援教育が推進されている。多様な教育的ニーズへの対応という視点から見ると、実際の教育現場においては、これら障害のある子ども達への対応の他にも、外国につながる子ども達への支援、貧困、不登校、虐待など様々な問題が山積している。現在、学校教育は、これらの問題から生じる多様な教育的ニーズへの早急な対応が求められている。

かつて、校内暴力、いじめ等の生徒指導上の問題への対応の観点からの学校づくりや、近年では学力向上に関し、子どもたちの学力を支える学校づくりなど、それぞれの時代における課題との関連で、「学校づくり」の問題が取り上げられてきた。

本稿においては、これらの多くの課題のうち特別支援教育を取り上げ、「障害者の権利に関する条約」批准を契機にインクルーシブ教育システムの構築を進める上で、障害のある児童生徒が小・中学校等の通常の学級で学ぶことを前提にした近年の行政的な取組を振り返り、何故、今、特別支援教育において「学校づくり」を検討することが必要なのかについて考えてみたい。

1. 障害者の権利に関する条約の批准とインクルーシブ教育システムの理念

2006 年（平成 18 年）、障害者の権利に関する条約が国連で採択され、我が国においては、2014 年（平成 26 年）1 月に批准し、2 月に効力が発生した。

この間、自民党から民主党へ、また、民主党から自民党への政権交代が行われる中、障害のある子どもの教育について、それまでの統合教育か分離教育かの議論を超えて、障害者の権利に関する条約の批准に向けた検討が中央教育審議会において行われた。批准のために必須の課題とされた就学先決定の仕組みの見直しや「インクルーシブ教育」をシステムとして実現していく方策、合理的配慮についての検討などが行われ、2012 年（平成 24 年）に初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」としてまとめられた。

（1）就学先決定の手続き

中教審の報告では、就学先決定の手続きについて、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという仕組みを改め、・・・総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当」、「その際、・・・本人・保護者の意見を最大限に尊重し、・・・最終的には市町村教育委員会が決定することが適当」と提言された。

これを踏まえ、2013 年（平成 25 年）9 月には、就学先決定の手続き規定である学

校教育法施行令の改正が行われた。すなわち、それまでは、就学基準に該当する障害のある子どもは、特別支援学校に就学することが法令上の原則だったが、これ以降、これらの子どもも総合的に判断する中で、小・中学校の特別支援学級への在籍、場合によっては、通常の学級への在籍がありうる、ということとなった。2002年（平成14年）の「認定就学」という仕組みがあくまでも就学基準に該当する子どもは原則、特別支援学校に就学することとされ、小・中学校への就学は「認定就学」という例外的措置とされていたのに対し、逆に特別支援学校への就学を「認定就学」とする現在の仕組みは、大転換であったといえる。

（２）「インクルーシブ教育」をシステムとして実現していく方策

中教審の報告書では、障害者の権利に関する条約にある「インクルーシブ教育」について、我が国ではシステムとして構築していく方策が示された。

- ・インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、その時点で教育的ニーズに最も的確に提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備すること。
- ・小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくこと。
- ・「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。（ただし）その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要。

以上のような基本的な考え方の下に、インクルーシブ教育システムの構築を図っていくことが示された。このことにより、小・中学校等の通常の学級も含めた「多様なニーズに応えることのできる学校づくり」が課題になったといえる。

2. 「共に学ぶ」ことと「十分な教育」

インクルーシブ教育システムの考え方の根拠となる障害者基本法は、2011年（平成23年）に改正された。改正後の障害者基本法では、法制的にも「共に学ぶ」と「十分な教育」との両方が求められることが明確に示されている。

障害者基本法第16条；国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

障害者基本法第16条においては、「障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにする」とことと同時に、「可能な限り障

害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮」することを求めており、そのために、「教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない」としている。このようなインクルーシブ教育システムの理念やシステム構築の基本的な考え方については、法律も含め整理がなされ、その後、行政主導の研修等により、概ね共通理解が図られていると思われる。

しかしながら、小・中学校等のインクルーシブ教育システムの構築を目指した学校現場での具体的な取組は従前とあまり変わらないという印象である。前述した、本人・保護者の意見を最大限に尊重しつつ総合的な判断により就学先が決定されるという仕組みの中で、「共に学ぶこと」とともに「十分な教育」を行うことが求められるという理念の実現についても、現状では難しいというのが、多くの学校現場の受け止めのように感じられる。特別支援学級・通級指導教室の担当教員や特別支援教育コーディネーター等を中心に、様々な取組の努力が重ねられている一方で、多くの学校経営上の課題を抱えた小・中学校等においては、学校全体の取組としてはなかなか進んでいない状況があるのではないだろうか。

3. 学校経営上の課題という認識

教育行政や校長にとっては、「特別支援教育の推進」、「インクルーシブ教育システム構築」は、学校経営上の大きな課題である。一方、教員にとってこれらは、学級経営、授業改善における大きな課題であるといえる。しかしながら、小・中学校等においては、特別支援教育は、長らく、特別支援学級、通級指導教室に限定した問題として理解され、学校全体での共通理解の必要性が認識されたのは比較的最近のことである。もちろん、かつての就学先の決定についての手続きを定めた「309号通達」においても、比較的軽度な障害のある子どもは、「通常の学級において留意して指導」といった記述があったが、小・中学校の通常の学級ではあまり意識されてこなかったのが実情ではなかっただろうか。

1993年（平成5年）に通級による指導が制度化されたことにより、通常の学級にも障害のある子どもが在籍することを前提とする制度ができた。また、2002年（平成14年）に、発達障害により、学習上、行動上の困難のある児童生徒が、小・中学校の通常の学級に6.3%在籍するという調査結果が公表され、通常の学級での発達障害への対応が課題とされるなど、小・中学校等の通常の学級も含めた特別支援教育というものが課題とされるようになってきた。

2004年（平成16年）、文部科学省により小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）が示された。ここでは、校長用のガイドラインとして、「校長のリーダーシップと学校経営」という項目が示され、校長がリーダーシップを発揮して、特別支援教育を視野に入れた学校経営を行い、全校的な支援体制を確立す

べきことが謳われている。また、各学校が特別支援教育に組織（システム）として全校で取り組むためには、校長が作成する学校経営計画（学校経営方針）に特別支援教育についての基本的な考え方や方針を示すことが必要とされている。

しかしながら、様々な学校経営上の課題がある中で、特別支援教育の経験のない多くの校長にとっては、具体的なイメージを持って特別支援教育に取り組むということが難しかったのではないだろうか。更にいえば、小・中学校の設置者として指導する立場にある市町村の教育委員会の多くが特別支援教育の経験のある指導主事等がない状況である。このような状況の中で、小・中学校における「特別支援教育を視野に入れた学校経営」というものが、現実の問題としてなかなか定着しないのは、無理のないところである。

2007年（平成19年） 特別支援教育の制度スタートに当たって、文部科学省から出された初等中等教育局長通知においても、校長の責務としてのリーダーシップの発揮や、校内委員会の設置、実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の教育支援計画、個別の指導計画等による体制整備等の取組について示されている。しかし、やはり同様の理由で、文部科学省の体制整備状況の調査で確認されているような形式的な体制整備は整っていても、実質的に機能するのは難しい状況にあるのではないだろうか。

文部科学省においては、このような状況を踏まえ、「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業」を実施している。この事業の趣旨は、「専門性ある指導体制を一層確保するため、校長は、特別支援教育について理解を深めるのみならず、自らリーダーシップを発揮して体制を整えとともに、それが機能するよう教職員を指導する必要があるが、現状、多くの小・中・高等学校等において、特別支援学級の担任経験や、通級による指導の経験を有している校長が少ない状況にある。こうした状況において、特別支援教育の体制充実に向けて、学校経営を行うために必要なノウハウ及び効果的な運営の在り方について、大学教授等の専門家を活用し、調査研究を行う」とされている。

本事業の平成30年度の高知県の報告書をみると、以下のように、特別支援教育を学校経営上の課題として位置づけ、課題の整理を行っていることがわかる。

- ・学校の取組を支える市町村等における特別支援教育の推進体制の構築が不可欠
- ・学校経営計画の策定及びそれに基づく学校経営に対し、特別支援教育の位置づけが具体的に示されてこなかったため、学校によって温度差が生じている。
- ・学校経営計画への特別支援教育の位置づけによる学校組織としての取組
- ・学校経営研究協議における特別支援教育の位置づけ
- ・ユニバーサルデザインの視点による環境整備、授業改善
- ・特別支援学校の位置づけの明確化、全学的対応
- ・特別支援教育コーディネーターの負担軽減のための体制の在り方（チェックリスト

の作成による協力体制の構築)

「学校経営」とは、人（教職員）、もの（施設設備等）、金（学校予算）をやりくりしながら、各学校の教育目標を実現することである。まさに特別支援教育の推進には、人、もの、金が必要であり、学校経営を確かなものとした上で、それぞれの教職員が研修等により専門性を向上させながら、児童生徒への直接の対応である学級経営、授業改善を行っていくことが大切である。

本研究で示された「多層的な支援システム」をはじめとする「多様な教育的ニーズに応えることのできる学校づくり」についての考え方は、支援の必要な度合いを三段階で考え、学校として組織的、戦略的に対応することを目指すものである。各学校が「共に学ぶ」と「十分な教育」の両立という難しい課題を乗り越え、限られた教育資源の中で、学校が保護者や様々な関係機関と連携しつつ、チームとして対応していく、「インクルーシブ教育システムの構築」の更なる発展に資するものであると考える。

＜資料２＞

多様な教育的ニーズに対応できる学校とは ～「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する 教育支援体制整備ガイドライン」の視点から～

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官 田中裕一

１．はじめに

平成 19 年 4 月に学校教育法が改正され、特別支援教育が制度化される際、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校等のすべての学校（以下、「各学校」という。）において、通常の学級も含め、障害による学習上・生活上の困難を克服するための特別支援教育を行うことが規定され、インクルーシブ教育システム構築の推進に向け、動き出すこととなった（資料 1 参照のこと）。

その際、各学校が「どのように取り組めばいいのか」、「具体的にどんなことをすればいいのか」というような疑問を解消するため、平成 16 年 1 月に「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（以下、「試案ガイドライン」という。）を作成し、小・中学校における発達障害のある児童生徒に対する教育支援体制の整備を推進してきた。

しかし、試案ガイドラインが作成されてから 10 年以上が経過し、その間に様々な制度の変更等があり、時代に合った内容に変更する必要があった。

そこで、文部科学省では、平成 29 年 3 月に「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」（以下、「新ガイドライン」という。）を取りまとめ、文部科学省ホームページに公表した。

そこで本稿においては、新ガイドラインが策定された背景やその経緯、試案ガイドラインからの変更点を中心に、学校に求められている特別支援教育の体制づくりについて述べる。

２．背景及び策定の経緯

文部科学省では、平成 16 年 1 月に試案ガイドラインを作成し、小・中学校における発達障害のある児童生徒に対する教育支援体制の整備を推進してきた。

その後、平成 19 年の学校教育法改正により、各学校において、通常の学級も含め、障害による学習上・生活上の困難を克服するための特別支援教育を行うことや、特別支援学校において各学校に対して必要な助言又は援助を行うセンター的機能を発揮することが規定された。

また、国際連合における障害者の権利に関する条約への批准に向けて、インクルー

シブ教育システムを構築するため、平成 24 年 7 月の中央教育審議会初等中等分科会からの「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」、平成 25 年 9 月の学校教育法施行令の改正による障害のある子供の就学先決定の仕組みの改正、平成 25 年 6 月の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」の制定、平成 16 年 12 月に施行された「発達障害者支援法」の平成 28 年 6 月の改正などが行われており、各学校において、発達障害のみならず、様々な障害のある子供に対する指導や支援の充実が求められている。

この間、各学校においては、特別支援教育を実施するための体制整備や指導・支援の充実に努めており、文部科学省が毎年実施する「特別支援教育体制整備状況調査」からは着実に体制整備が進んでいることが見える一方、障害のある子供をもつ親の会、その当事者団体、関係する支援者団体などからは、まだまだ体制が整っていない事例や機能していない事例を聞くことも多く、学校間差や地域間差が見られたり、取組の質の充実が求められたりしている。

このような状況等を踏まえ、新ガイドラインは、試案ガイドラインを大幅に見直し、策定された。

3. 主な内容と変更点

（１）対象者と構成

新ガイドラインは、幼稚園や高等学校も視野に入れて、発達障害のある幼児児童生徒に限らず、教育上特別の支援を必要とする全ての幼児児童生徒に対する教育支援体制の構築に資するよう策定された。

構成としては、①概論（導入編）、②設置者用（都道府県・市町村教育委員会等）、③校園長、特別支援教育コーディネーター、通常の学級の担任・教科担任、通級による指導担当教員、特別支援学級担任及び養護教諭に向けた学校用、④巡回相談員等に向けた専門家用、⑤保護者用の全 5 部から成り、関係者それぞれの具体的な役割や必要な資質等を明確に記載している。

（２）試案ガイドラインからの主な変更点

前述した新ガイドライン策定の背景等を踏まえて、試案ガイドラインからは、主に次の点が変更されている。

- ①対象とする学校に幼稚園及び高等学校を加えたこと。また、学園長の役割については、学校経営の視点から記述内容を充実させたこと。
- ②対象となる児童等を、発達障害のある幼児児童生徒に限定せず、障害により教育上特別の支援を必要とする全ての幼児児童生徒に拡大したこと。
- ③学校内や学校間での情報共有や引継ぎの留意事項について追記したこと。
- ④「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成・活用について追記したこと。
- ⑤特別支援学校におけるセンター的機能の活用等について追記したこと。

⑥養護教諭やスクールカウンセラー等の役割を追記したこと。

⑦通常の学級の担任・教科担任や特別支援教育コーディネーター、通級による指導担当者、特別支援学級担任等の役割を追記したこと。

4. 体制整備のポイント

(1) 活用に当たって

活用に当たっては、まず、「概論（導入編）」に記述されている策定の趣旨や特別支援教育の理念等を理解した上で、それぞれの役職等に応じた部を読み進め、特別支援教育における自らの役割等を理解した上で、他の役職等の部についても参照し、学校内外の様々な関係者と自らの関わり方を把握することが大切となる。

特に、教育委員会や校長については、他の役職等の部の内容についても理解の上、学校や教員等に対する指導助言を積極的に行うなど、リーダーシップを発揮することが求められている。

また、教育委員会や学校において、「気付き」、「支え」、「つなぐ」ために具体的にどのような取組を実施する必要があるのかについては、次のような国のモデル事業を参考にして推進することも考えられる。

- ・「系統性のある支援研究事業」（平成 27～29 年度）

各学校段階の移行期における円滑かつ適切な引継ぎ手法、時期等に関する調査研究事業。詳細な成果報告書が作成されている。

- ・「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」（平成 26～28 年度）

学習面や行動面で何らかの困難を示す児童生徒の学校生活への不適応を防ぐための指導方法の改善、早期支援の在り方に関する研究事業

- ・「早期からの教育相談・支援体制構築事業」（平成 24～26 年度）

特別な支援が必要となる可能性のある幼児児童生徒及びその保護者に対し、早期からの情報の提供や相談会の実施等に取り組み、柔軟できめ細やかな対応ができる一貫した支援体制を構築に関する研究事業

- ・「通級による指導担当教員等専門性充実事業」（平成 28 年～令和元年）

教育委員会における発達障害に係る通級による指導の担当教員に対する研修体制を構築し、医療・福祉関係機関等と連携しつつ必要な指導方法を検討する調査研究。詳細な成果報告書が作成されている。

(2) 体制整備の好事例のポイント

筆者が訪問した学校・園の中で、特別支援教育の体制整備がうまく整備されていると感じた学校・園に共通するポイントについて、2つに絞って述べる。ただ、どのポイントについても、副校長や教頭、教員等からの提案に対する「決断」やそれらを実行する際の「役割分担・権限付与」において、学校長のリーダーシップが発揮されている。また、その際、教育委員会の指導主事が助言したり、学校を支援する医療や福

祉等のリソースを教育委員会が整理して示したりするなどのバックアップ体制を整えていることが多い。また、都道府県教育委員会と市町村教育委員会が連携し、特別支援学校等の助言又は援助を含めた域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）を整理することも重要なポイントである。さらに、これらの取組のヒントは、新ガイドラインだけでなく、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」にも詳しく書かれているため、参考にしていきたい。

① 気付きにおける工夫

個に応じた指導や支援を実施するためには、その児童等の教育的ニーズに気付くことが最も重要である。しかし、発達個人差や発達の幅が大きいため、発達の遅れや偏りがあるかを学校が判断しにくい場合があり、保護者にも同様のことが言える。そのために、保護者の相談窓口を特別支援教育だけでなく、学力、子育てなど多様に準備し、それらを保護者に周知しておくことが大切になる。また、子供自身が相談できる場を準備している学校もあった。当然、学校は話しやすい雰囲気づくりとともに、これらの情報を集約して整理することが重要になる。

② 長期的な展望の共有

教育的ニーズがある子供の指導や支援を行う場合のほとんどは、その子供ができないことに焦点が当たり、できないことをできるようにするという視点になりがちである。当然、必要な視点ではあるが、「今」に視点が当たってしまいがちになり、できないことがクローズアップされてしまうことが多い。

保護者に対しては、子供の「今」できていない点や指導が必要な点の共有だけでなく、長所や努力により伸びた点などを伝えるとともに、保護者のイメージする子供の将来像や保護者の子育ての悩みと不安を聞き取ることも重要な点であり、子供を長期的な視点で考えることにより、新たな視点で子供を捉えられる。

気付きにおける工夫と同様に、校内体制がそれに対応できるようになっているとともに、教員が子供を長期的に見る視点の必要性を理解した上で、保護者に接することが大切である。

5. おわりに

本研究の目的である「多様な教育的ニーズに応えることができる学校」が適切に運営されるためには、新ガイドラインに示されているように、校園長のリーダーシップの下に、それぞれの立場の関係者が基本的な役割を理解し、学校全体で取り組むことが重要である。

多様な教育的ニーズとは、障害だけを指すわけではないが、「発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐ」ための取組は、本研究が各学校現場で行われる際のヒントとなることは間違いないだろう。ぜひ新ガイドラインに一度目を通していただき、本研究の成果を各学校現場で普及させていただきたいと願う。

<資料3>

多様な教育的ニーズに対応できる学校とは ～生徒指導に関する機能向上の視点から～

日本大学 藤平 敦

1. はじめに

近年、日本では「ダイバーシティ」がキーワードとして取り上げられている。「ダイバーシティ」とは「多様性」と訳され、元々は、社会的マイノリティの就業機会を拡大するという意味で使われていたが、現在では性別や人種の違いに限らず、年齢、学歴、宗教、政治的信条、性的思考、価値観など、多様な違いを受け入れ、広く人材を活用することで生産性を高めようとする考え方であると言える。つまり、多様なニーズに対応できる社会が求められているのである。同様に、学校教育においても、多様な教育的ニーズへの対応が求められてきている。近年では、障害の有無に関わらず、外国籍児童生徒やLGBTなどと、その対応に苦慮されている学校が散見される。それゆえ、国や各都道府県教育委員会が行う教職員研修会等では、「多様な教育的ニーズへの対応」に関する内容が年々増加しており、生徒指導の研修分野で行われることが少なくない。また、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの理念を踏まえて、「誰もが安心できる学習環境づくり」のように、生徒指導における未然防止（結果的に問題等が起こりにくくなる）に向けた組織体制の整備についての内容が多く見られる。

近年、「いじめ」の重大事態が発生している学校では、「いじめ」に対応する組織体制が整備されていなかったのかということと必ずしもそうではない。どの学校も、「いじめ問題対策委員会」等を設けていたり、また、「いじめ対応マニュアル」等を用意していたりと、表面的には教職員全員で対応するという体制が整備されていた。しかしながら、そのような体制が実際に「いじめ」を未然に防止するためのものとして機能していたのかということ、ほとんどの場合がそうではない。反対に、いじめ等が起こりにくい学校では、教職員全員で対応するという体制が整備されている。それでは、いじめ等の問題が起こりにくい

（落ち着いた学習環境が維持されている）学校と起こりやすい（落ち着いた学習環境が維持されていない）学校とでは、具体的に何が違うのか。

本稿では、国立教育政策研究所 生徒指導研究センター（平成24年4月より生徒指導・進路指導研究センター）の研究結果等を参考にして、「多様な教育的ニーズに対応できる学校」について、生徒指導の視点から考えてみることにする。

2. 「落ち着いた学習環境が維持できている学校」の共通点

国立教育政策研究所 生徒指導研究センターでは、平成20年度から3年間にわたって「生徒指導に関する機能向上のための調査研究」を実施した。本調査研究は、生徒指導のサイクルが機能し、落ち着いた学習環境が維持できている学校（小中高）において、教職員全

員の動きがつくられている要因を可視化することを目的としたものである。

調査は全国規模の調査であり、外国籍の児童生徒が多く在籍している地域も調査対象であった。また、当時は、学級内には発達障害の児童生徒が約5%在籍している可能性があるといった指摘もあった。つまり、調査結果から説明できる「落ち着いた学習環境を維持できている学校」は「多様な教育的ニーズに対応できる学校」であると言い換えることもできなくはない。

調査の結果、「落ち着いた学習環境が維持できている学校」（小中高）の共通点は以下の5点であった。本節では、次の（１）～（５）のそれぞれについて、「落ち着いた学習環境が維持できている学校」における教職員の具体的な行動を分解してみることで、落ち着いた学習環境に向けて、教職員全員で行うための仕組の要因を探ることとする。

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

（１） 児童生徒に関する情報を教職員全員で収集し、課題を共有している

教職員全員が学年や学級の垣根を越えて児童生徒の情報を収集し、生徒指導の担当者がその情報を適切に集約することで現状と課題を明確にしている。その際、次のような具体的な行動（斜字体）が共通点として見られた。*（２）～（５）も同様。

- ・児童生徒の何についての情報を集めるのかが明確になっている
- ・「報告メモ」や「連絡ノート」などを活用している
- ・短時間でも定期的に情報交換する機会を設けている
- ・収集した情報の信頼性を確認するために、不足している情報を集めようとしている

（２） 学校の指導方針が現状と課題を踏まえたものとなっている

校長は明確になった現状と課題を踏まえて、指導・対応方針を示している。

- ・児童生徒に関する情報が最終的に校長に集まるシステムができている
- ・生徒指導主事等の担当者は日常的に校長・教頭（副校長）と生徒指導の状況について対話をしている
- ・現状と自校の生徒指導の重点事項とのずれを把握している

（３） 指導における具体的な行動基準を教職員へ示している

方針を具現化するための取組計画と指導における具体的な行動基準を示している。

- ・教職員全員が納得するような指導の根拠を客観的なデータで示している
- ・取組の全体像とともに、スモールゴールを示している

- ・指導すべき基準を教職員全員で確認している
- ・指導における具体的な行動基準を教職員に示している

（４） 一部の教職員のみに負担が偏っていない

分担した役割を明確にした上で、教職員全員が互いの役割を意識して相互補完的に協力する意識を醸成している。

- ・各教職員の力を生かした役割分担をしている
- ・生徒指導主事等の担当者は調整役にまわっている
- ・状況に応じて、分担者の負担の増減を図っている

（５） 随時、取組を見直し、軌道修正している

方針はぶれないが、方策は状況に応じて変えるという姿勢を示していることが取組の活性化につながっている。

- ・それぞれの役割ごとの取組状況を集約するための伝達方法を明確にしている
- ・教職員が定期的に意見交換できる場を設定している
- ・生徒、保護者、地域の関係者等の声も反映させている
- ・日常の状況変化を数値などで表すようにしている

冒頭で述べたように、各学校ではいじめを防止するために様々な仕組づくりが行われているが、仕組をつくることが目的ではない。仕組だけが先行してしまい、教職員の取組に対するモチベーションが下がったという例も散見されている。これら（１）～（５）の行動は、どれも一人一人の教職員の動きをつくることに結びついており、その結果として、自然と仕組ができたと考えても良いだろう。

３．教職員全員の動きをつくるための５＋１のポイント

それでは、前節で示した（１）～（５）の共通点を踏まえて、落ち着いた学習環境を維持するために、教職員全員の動きをつくるためのポイントを６点示したい。

- 【ポイント１】 情報の質と流れを確認しているか
- 【ポイント２】 課題を目に見えるようにしているか
- 【ポイント３】 取組における教職員の具体的な行動を示しているか
- 【ポイント４】 スモールゴールを設定しているか
- 【ポイント５】 実効的なチェックリストをつくっているか

なお、前節で示した「落ち着いた学習環境が維持できている学校」（小中高）での５つの共通点を踏まえて、教職員全員の動きをつくるためのポイントを５点示したが、これらの５つのポイント以外に、プラスαのポイントが欠けていると、落ち着いた学習環境が維

持できているとは言えないということも、調査結果から見られた。そのプラス α としてのポイント 6 は次のとおりである。

【ポイント 6】 全教職員で取り組むための環境を整備しているか

4. 終わりに

米国の初等中等教育の学校では、多様な教育的ニーズに対応するために、「教科指導をする人」と「生徒指導をする人」は、全く別の人が行っている。「生徒指導をする人」、つまり、「教科指導以外の場面で、児童生徒への指導・支援をする人」は、スクールサイコロジストやスクールカウンセラーなどの専門家と学校管理職であることが一般的である。教科指導の担当者である教師も含めて、それぞれの分野の専門家が分業している米国の学校では、専門家は自分のこととできないこと（自分の仕事と自分の仕事ではないこと）を明確にしているからこそ、専門家同士での連携が、比較的、円滑に進められているものとする。換言すれば、学校において、一人一人の専門家がチームとしての一員になれば、多様な教育的ニーズに対応できないとも言える。

それに対して、日本の学校では、教師は学習指導から生徒指導まで幅広い職務を担い、児童生徒の状況を多角的に把握して指導を行っている。このことについては、一人一人の児童生徒に対して、多角的に指導を行えるという利点がある反面、役割や業務を際限なく担うことにもつながりかねないという側面もある。さらに、近年では社会や経済の変化に伴い、生徒指導に関わる課題が複雑化・多様化しており、多様な教育的ニーズに学校だけでは十分に対応することができない課題も増加してきている。

多様な教育的ニーズに対応できる学校とは、個々の教職員が個別に教育活動に取り組むのではなく、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げることが不可欠である。その上で、生徒指導等を充実していくために、学校や教職員が心理や福祉等の専門スタッフや専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である。そのためにも、本稿で示した教職員全員の動きをつくるための 5 + 1 のポイントは参考にできることである。

参考までに、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（2016）によると、「チームとしての学校」を実現するための視点として、次の 3 点を掲げている。

- （1）専門性に基づくチーム体制の構築
- （2）学校のマネジメント機能の強化
- （3）教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備

このうち、（2）と（3）は、本稿で示した「落ち着いた学習環境が維持できている学校」の共通点と一致していることを追記しておきたい。

参考

- ・中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」2016
- ・藤平敦『研修でつかえる生徒指導事例50』学事出版 2016
- ・「いじめ防止対策推進法」2013
- ・文部科学省『生徒指導提要』2010
- ・国立教育政策研究所「生徒指導の役割連携の推進に向けて-生徒指導主事に求められる具体的な行動-」
2010-2011

http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/22kinou_shogaku/kinou_tebiki.htm (小学校編)

http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/21kinou_cyugaku/kinou_tebiki.htm (中学校編)

http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/22kinou_koukou/kinou_tebiki.htm (高等学校編)

資料4 「多様な教育的ニーズに対応できる学校づくり」に関する質問項目

学校	ご対応者
訪問日 平成 年 月 日	訪問者
質問項目	回答
児童生徒の状況(教育的ニーズなど)	
児童生徒の教育的ニーズに対応する学校組織について	
マネジメントやコーディネートに関わる教職員の役割と責任について	
指導・支援のニーズに応じた様々な学びの場とその学びの連続性について	
個別の教育支援計画・個別の指導計画、その他の個別の計画について	
子どもの指導・支援のニーズの把握及びアセスメントについて	
各学びの場における指導・支援の充実について	
教職員の研修及びOJTについて	
外部専門家及び関係機関との連携について	
保護者との連携・参画について	
地域(コミュニティ)との連携・参画について	
教育委員会との連携及び持続可能な学校づくりの工夫について	

資料5 「学校づくりのプロセス」に関する質問項目

学校	ご対応者
訪問日 令和 年 月 日	訪問者
質問項目	回答
1. 学校づくりの取組を始めた時点での児童生徒の状況(教育的ニーズなど)	
2. 当時の児童生徒の教育的ニーズに対応する学校組織について	
3. 児童生徒の教育的ニーズに応える学校づくりの取組においてまず着手した内容	
4. その取組の結果と次の課題	
5. 児童生徒の教育的ニーズに応える学校づくりの取組において次に着手した内容	
6. その取組の結果と次の課題	
(質問5、6の繰り返し)	
(質問5、6の繰り返し)	
(質問5、6の繰り返し)	
(質問5、6の繰り返し)	
7. 現在の児童生徒の状況と新たな取組	
8. 教育委員会との連携及び持続可能な学校づくりの工夫について	

<資料6>

学校づくりデザインマップ（試案）

視点	取り組み始めた状況	 ありたい・なりたい状況
要素Ⅰ チームによるリーダーシップ（運営推進）		
子どものニーズへの対応を検討する学校組織（生徒指導、教育相談、特別支援教育等の組織）	各組織で会議が行われているが連携していない。	各組織が連携し、子どもの学習面・社会性面の課題解決の方針や具体的対応について、総合的・組織的な検討が行われている。
学校運営に関わる教職員（管理職・ミドルリーダー等）の役割	マネジメントやコーディネートに関わる教職員（特別支援教育コーディネーターを含む）が指名されているが、役割が曖昧で、担当者だけに任されている。情報は担当者にとどまる。	マネジメントやコーディネートに関わる教職員の役割や責任が明確であり、情報の共有や実質的な連携が機能している。
ミッション・ビジョンと目標の共有	学校長は子どものニーズへの対応の充実（生徒指導・教育相談・特別支援教育等）にかかるミッション・ビジョンを示しているが、その実現のための目標が具体的ではない。	学校長は子どものニーズへの対応の充実とすべての子どもの学びの充実のためのミッション・ビジョンを掲げ、それらが学校生活の中で浸透するように、目標は明確化され共有されている。
要素Ⅱ 教員個々の成長とチームとしての成長（研修・研究）		
研修・研究の在り方	教職員が研修等を通して学んだ知識や技術が、実際の指導・支援に活かされていない。	教職員が研修等を通して学んだ知識・技術が実際の指導・支援に活かされ、同僚性を基盤として高め合う機会がある。
子どもの見方・とらえ方についての学びと共有	カテゴリー（障害名）や在籍で子どもの状態を捉えている。また、子どもの行動の背景について検討していない。	子どもの声や気持ちに寄り添い、子どもとの関係性を重視し、ニーズベースで対応している。教職員は子どもの見方・とらえ方や、共に学ぶ教育の考え方を共有し、子どもたちや保護者への理解啓発を行っている。
教職員のエンパワメント	教職員は個々に努力しているが、自己効力感や学ぶことへの意欲をもちづらい状況にある。	教職員が個人・チームとして自己効力感をもち、よりよい指導・支援を主体的に追求している。また、個人・チームやシステムとして、働き方の効率化やマネジメントが図られている。

要素Ⅲ チームでの主体的な課題解決（データに基づいた検討）		
チームでの対応と学校全体のシステムによる課題解決	個々の教職員が、担当する子どもの課題に対処療法的に対応している。	子どものニーズに日常的に対応し、その対応がつながっていくように、教職員のチームが形成され、予防的に対応している。また、チームの取組と連動し、学校として課題を解決するシステムが整っている。
データに基づく意思決定	学習面・社会性面の向上に向けての目標はあるが、データに基づいた検討及び問題解決が行われていない。	学習面・社会性面の向上に向けて、目標設定とデータに基づいた検討や問題解決が教職員のチームによって行われている。子どもや保護者も意思決定のプロセスに参加している。
保護者とのパートナーシップ	学校は保護者との信頼関係や協力関係の重要性を感じているが、保護者の声を聴くことができていない。	学校は共に子どもを育てるパートナーとして保護者を尊重し、信頼・協力関係を築いており、保護者は主体的に学校運営に参加している。
関係機関との連携	学校だけでは指導・支援のニーズに応えられない子どもについて、対応を外部専門家に依存している。	学校の主体的な課題解決の機能に外部専門家の役割が組み込まれている。
要素Ⅳ 地域との協働・取組の広がり		
地域との協働	子どもの学習面・社会性面を充実させるために学校が地域に働きかけようとするが、地域からの信頼や協力を得ることが難しい状況がある。	地域は積極的に子どもの学習面や社会性面を充実させる学校の取組を支援している。また、学校が地域づくりや地域の活性化に貢献している。
教育委員会との連携	教育委員会は、学校の課題への取組を認識しているが、実質的な支援は行われていない。	教育委員会は、学校が有する課題への取組に必要な支援を行う。効果的な取組を域内の学校に広め、地域全体の教育の向上に戦略的に取り組んでいる。
地域におけるタテの学校種間の連携（幼小・小中・中高）	タテの連携の重要性が意識されているが、具体的な連携に困難さがある。	学校はタテのつながりを重視し教育内容等の連続性を考慮した連携を図っている。また教育的ニーズのある子どもについて情報共有が行われる。
要素Ⅴ 教育内容		
通常のエラー課程での学び	通常のエラー課程の教育内容は、知識・技能として学ばれる。	通常のエラー課程の教育内容は、生きて働く知識・技能として学ばれ、思考・判断・表現する力、学びに向かう力が育成される。

社会性・行動面の規範	学校内で期待されている行動やルールはあるが明確に示されず、また、学校としての対応があいまいであり、子どもは社会性・行動面のコントロールができていない。	学校内で期待されている行動やルールが明示され、子どもが主体的に規範を身につけている。そのことが、子どもが人と関わりながらよりよく生活することや社会性を伸長させる土台となっている。
特別の教育課程の編成と通常教育課程との連続性	特別の教育課程が編成されているが、通常教育課程との連続性が検討されていない。	特別の教育課程は、通常教育課程を基本として、子どもの学習面・社会性面のニーズに応じて編成されている（自立活動の内容、自立と社会参加につながる内容を含む）。
教育的ニーズがある子どもの学習の最適化	同じ学びの場に在籍する教育的ニーズのある子どもの学習内容や経験は、全員同じで固定的である。	学習内容や経験について、個々の子どもの教育的ニーズ（学習面・社会性面）に合わせて学びが最適化されるようカスタマイズされている。
要素Ⅵ 指導・支援		
通常の学級におけるわかりやすくチャレンジのある授業	ある特定のレベルに照準を合わせた授業が展開されている。	学びに向かう環境が整備され、ニーズに応じて合理的配慮が提供され、どの子どもにとってもわかりやすくチャレンジのある授業が行われる。子どもたちの主体的、対話的で深い学びが展開される。
子どもが落ち着いて学べる場所（ニーズにあった学びの場）	落ち着いて学べる居場所がない子どもがいる。	通常の学級において、すべての子どもにとって居心地のよい学級経営が行われている。教育的ニーズのある子どもにとっては、ニーズに応じて落ち着いて学べる場や機会がある。
子どもの自己決定とエンパワメント	学習や教育活動は教員主導で、子どもが自己決定できる場面が少ない。	学習や教育活動を通じて意図的・計画的に子どもの自己決定や自己教育力の醸成が行われている。子どもが個人・集団として目標設定や評価を行い、それが主体的な学びにつながっている。
子どものニーズに合った指導方法・支援（合理的配慮を含む）	同じ学びの場に在籍する子どもに同じ指導法が用いられている。	教育的ニーズのある子どもには個々にあった指導法や支援が用いられ、それらは通常の学級や学校生活全般における合理的配慮につながる。また、子ども自身が自分に合った学び方や必要な支援に気づき活用できる。

要素Ⅶ 実態把握・評価		
子どもの学習面・社会性面の 実態把握・評価	子どもの学習面・社会性面についての実態把握や評価が行われているが、指導・支援の成果としてとらえられていない。	指導・支援の成果として、子どもの学習面、社会性面の評価が日常的・計画的に行われ、その結果は授業や学習活動等に反映される。また、個々の子どもについて、評価に基づき指導・支援の手厚さが柔軟に検討される。
教育的ニーズがある子どもの特別な指導・支援 の評価	教育的ニーズのある子どもの学習面・社会性面の実態把握や評価が行われているが、評価結果が特別な指導・支援の見直しに反映されていない。	実態把握に基づいた個別の指導計画が作成され、特別な指導・支援が行われる。また、目標に対する評価をもとに、特別な指導・支援の見直し（継続・変更・終了）が行われる。
教育的ニーズのある 子どもの現在と将来を 見据えた計画	教育的ニーズのある子どもには個別の指導計画が作成されるが、関係者で共有されず、PDCA で機能していない。	教育的ニーズのある子どもには個別の指導計画が関係者で共有されPDCAで機能している。短期的な計画は長期的に将来を見据えた計画と連動し、その子どもの自立と社会参加に向けた方向性や子どもや家族の価値観を重視した検討が行われる。