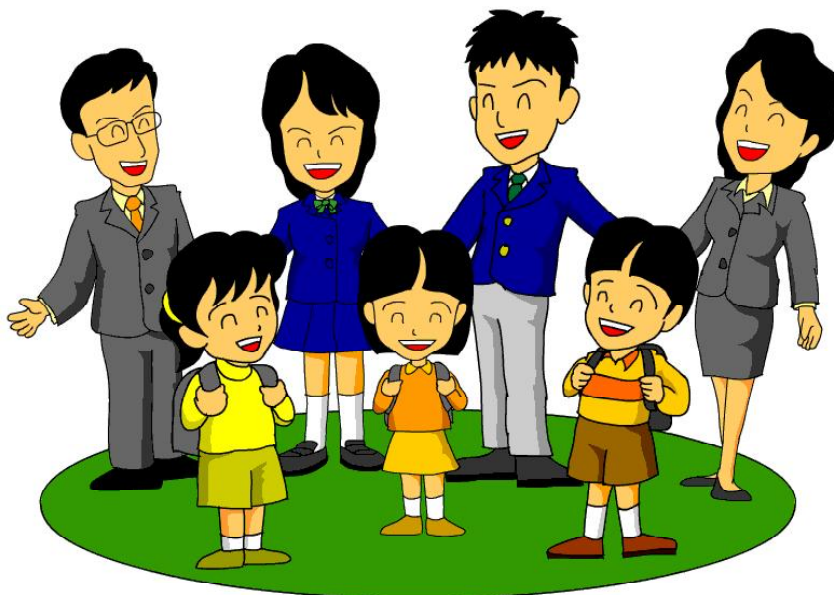




神奈川県

# インクルージョン教育具体化の取組

～市教育委員会が核となる地域支援ネットワークシステムに基づく「支援教育」の取組と、高等学校における「特別支援教育」の視点を持った取組から～



平成19年3月

神奈川県立総合教育センター



## はじめに

平成18年12月、国連総会本会議において、「障害者権利条約」が採択されました。この条約の中の原則の一つとして、「社会への完全かつ効果的な参加及びインクルージョン」をうたうとともに、教育についても「あらゆる教育段階、生涯学習におけるインクルーシブな教育制度を確保すること」としています。今後、世界的にまた、日本においても教育や社会全体でのインクルージョンに向けた取組が進められると考えられます。

折しも、神奈川県教育委員会では、明日のかながわを担う人づくりのための総合的な教育の指針として「かながわ教育ビジョン（仮称）」の策定に取り組み、平成18年12月にその素案を作成し、県民の皆様をはじめ、各方面からの御意見・御提案を頂いているところです。その基本理念の中には「教育にかかわるすべての人々には、個のニーズに応じた多様な支援を充実していくことが求められている」とし、教育目標の一つには「他者を尊重し、多様性を認め合う、思いやる力を育てる」ことが掲げられ、さらに、重点的な取組の一つとして「障害の有無や国籍の違い、子どもの心身の状況などで、学ぶことに支障がないよう、必要な環境を整え」「発達の段階で様々な人々と出会い共に学ぶことで、立場を超えて理解し合い、学び合える、誰をも包み込む（インクルージョン）教育をめざします」とあります。

このような世界的な動向、神奈川の動向に先がけ、神奈川県立総合教育センターでは、平成7年度からいち早く「インクルージョン」に関する研究に取り組み、養護学校の地域センター化や教育相談コーディネーターの養成等の施策につながる成果を上げてきました。

本研究は、先行研究となる平成16・17年度の「インクルージョンの展開に向けた支援ネットワークシステムのあり方研究」で示された提言の内容を足がかりに、実際に支援ネットワークシステムが機能し始めている市の教育委員会、小学校・中学校の実践と、そのネットワークの中で重要な役割を担っている教育事務所や養護学校の実践について研究を進めてきました。同時に、高等学校に在籍する軽度発達障害と思われる生徒への支援の在り方について、校内支援体制の現状を踏まえ実践事例を基に研究を進め、課題を整理してきました。その成果として、市教育委員会を核とした地域支援ネットワークシステムのモデルと高等学校での軽度発達障害があると思われる生徒への支援の方向性を示すことができました。

本報告は、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応える学校づくり、さらには誰をも包み込み、他者を尊重し多様性を認め合える社会づくりにも役立つものですので、各学校でのインクルージョン教育の推進に向けた取組の一助として御活用ください。

平成19年3月

神奈川県立総合教育センター  
所 長 田 邊 克 彦

# 目 次

はじめに

## I 研究の概要

- 1 「インクルージョン」の再考 . . . . . 1
- 2 「支援ネットワークシステムに基づくインクルージョンの具体化に関する研究」
  - (1) 研究の背景と経緯 . . . . . 3
  - (2) 研究の目的と内容・方法 . . . . . 3

## II 研究の結果

- 1 市教育委員会を核とした地域支援ネットワークに基づく「支援教育」の取組
  - (1) 実践事例
    - ア 地域支援ネットワークシステムの構築  
～A市教育委員会～ . . . . . 5
    - イ ケース会と校内研究を中心とした校内支援体制の整備  
～B小学校～ . . . . . 8
    - ウ 支援教育部を中心とした校内支援体制の整備  
～C中学校～ . . . . . 13
    - エ 市教育委員会を支える地域資源としての役割 ー校内支援  
体制づくりの推進、充実を目指した教員研修会の実施ー  
～D教育事務所～ . . . . . 17
    - オ 地域センター機能の充実に向けた取組 ー校内にも目を向けた  
取組ー ～E養護学校～ . . . . . 19
  - (2) 考察 . . . . . 27
- 2 高等学校における「特別支援教育」の視点を持った取組
  - (1) 実践事例
    - ア 担任が中心となり本人・保護者との連携が深められたケース  
～F高等学校～ . . . . . 29
    - イ 教育相談コーディネーターがスクールカウンセラーの面接に  
つなげたケース  
～G高等学校～ . . . . . 30
    - ウ 教育相談コーディネーターが養護学校と連携し進路支援を行った  
ケース  
～H高等学校～ . . . . . 31
    - エ 保護者を交えたケース会議を通じて進路支援を行ったケース  
～I高等学校～ . . . . . 32

オ	教員同士の情報交換会 ～J高等学校～	・ ・ ・ ・ ・	34
カ	養護学校分教室の教員を招いて開いた研修会 ～K高等学校～	・ ・ ・ ・ ・	35
キ	軽度発達障害のある生徒についての高等学校と養護学校との協議 ～「教育相談コーディネーター」と「地域センター担当者」の 連絡協議会の合同開催から～	・ ・ ・ ・ ・	37
(2)	考察	・ ・ ・ ・ ・	41
ア	中学校との連携をどのように図っていけばよいか	・ ・ ・ ・ ・	42
イ	本人と誰がどのように関わっていけばよいか	・ ・ ・ ・ ・	43
ウ	保護者とどのように関わっていけばよいか	・ ・ ・ ・ ・	43
エ	周囲の生徒への働きかけをどのようにすればよいか	・ ・ ・ ・ ・	44
オ	教員に支援の輪を広げるにはどのようにすればよいか	・ ・ ・ ・ ・	44
カ	養護学校等の外部機関とどのように連携していくことが できるか	・ ・ ・ ・ ・	45
キ	進路指導及び卒業を見据えた支援はどのように行えばよいか	・ ・ ・ ・ ・	46
(3)	まとめと今後の展望	・ ・ ・ ・ ・	47
Ⅲ	研究のまとめと今後の展望	・ ・ ・ ・ ・	50
<参考資料>			
	提言　ーインクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けてー 『インクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けて』(2006)より抜粋	・ ・ ・ ・ ・	52
	引用・参考文献	・ ・ ・ ・ ・	58
	作成関係者	・ ・ ・ ・ ・	59



## I 研究の概要

### 1 「インクルージョン」の再考

2006年（平成18年）12月、国連総会本会議において、「障害者権利条約」が採択された。この条約は、2007年（平成19年）3月30日以降、各国により批准されていくことになると思われる。日本においても、関係法令の整備等を行う中で批准に向けて検討されていくであろう。

この条約の「第3条 一般原則」には、「(c) 社会への完全かつ効果的な参加及びインクルージョン」とあり、「第24条 教育」においても条約国が教育についての障害者の権利を認めるとともに、「あらゆる教育段階、生涯学習におけるインクルーシブな教育制度を確保すること」としている。さらに、具体的に権利を実現するために条約国は、「2 (a) 障害者が障害を理由として教育制度から排除されないこと、障害のある子どもが障害を理由として無償かつ義務の初等中等教育から排除されないこと」「(b) 障害者が、自己のすむ地域社会において、他の（障害のない）者との平等を基礎として、インクルーシブで質の高い無償の初等中等教育にアクセスすることができること」と示すとともに、「(d) bis 完全なインクルージョンという目標を考慮しつつ、学力面の発達及び社会性の発達を最大にする環境において、効果的で個別化された支援措置が提供されること」としている。

国においては、障害のある幼児・児童・生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児・児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」の推進に取り組んでいる。そして、平成19年4月の「学校教育法等の一部改正」の施行によって、「特別支援教育」はより現実的に進められるようになる。

一方、神奈川においては、平成14年3月にこれからの支援教育の在り方検討協議会から報告された「これからの支援教育の在り方（報告）」が出され、「インクルージョン」の考え方を背景に、「障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもを対象に、一人一人が抱える困難な課題（教育的ニーズ）に応じた教育的支援」を「支援教育」と捉え、小・中・高、盲ろう養護学校といった学校種や学級・教室の場を問わずに展開するものであると示した。そして、「平成18年度 学校教育指導の重点」（以下、「学校教育指導の重点」という）（教育局子ども教育支援課）においては、「支援教育」を「障害の有無にかかわらず、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応していくことを『学校教育』の根幹に据えた教育」として、「一人ひとりの教育的ニーズに応える支援教育の推進」を掲げ、具体的に取り組むものとして、

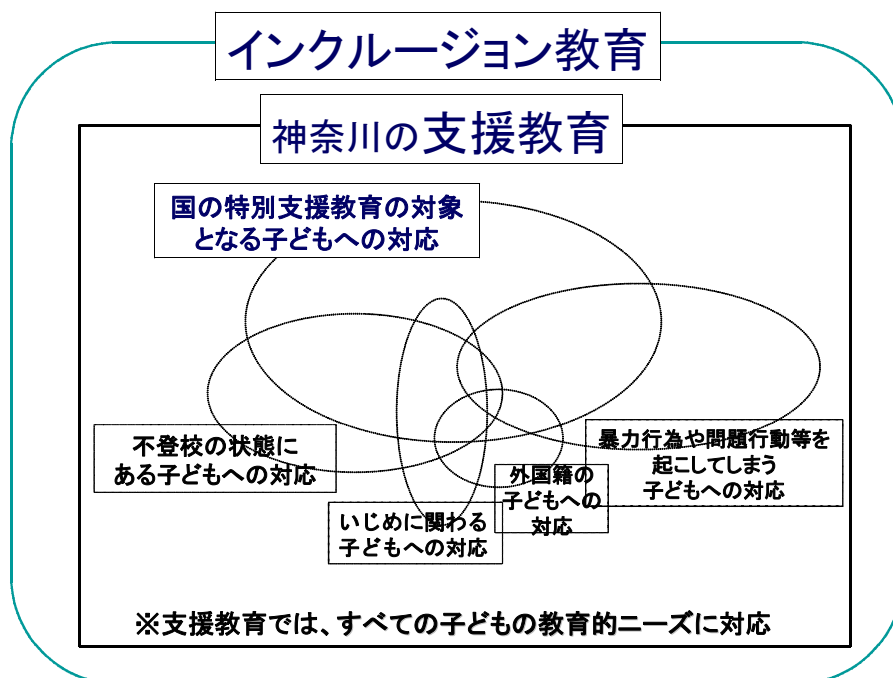
- ・不登校・ひきこもり・いじめ・暴力行為などへの対応
- ・幼稚園、小・中学校、高等学校における特別支援教育の充実
- ・教育相談の充実
- ・外国籍児童・生徒の教育の充実

を挙げている。（第1図）

また、神奈川県教育委員会では、「かながわ人づくりフォーラム」（平成17年11月）での「かながわ人づくり宣言」を皮切りに県民との間で教育議論を始め、その後もワークショップや「かながわ人づくりフォーラム運営推進委員会」を立ち上げさらに論議を進め、その成果として同推進委員会より「かながわの教育ビジョンに関する提言」が公表された。この提言を踏まえ、教育ビジョンの骨子の公表・意見募集を行い、その他各関係団体等からも意見を頂き、「かながわ教育ビジョン（仮称）」の素案を平成18年12月に作成した。

その基本理念の中には「教育にかかわるすべての人々には、個のニーズに応じた多様な支援を充実していくことが求められている」とし、教育目標の一つには「他者を尊重し、多様性を認め合う、思いやる力を育てる」ことが掲げられるなど、その内容には「インクルージョン」の理念と重なる内容が盛り込まれている。さらに、教育課題を解決していく重点的な取組の一つとして、「障害の有無や国籍の違い、子どもの心身の状況などで、学ぶことに支障がないよう、必要な環境を整え」「発達の段階で様々な人々と出会い共に学ぶことで、立場を超えて理解し合い、学び合える、誰をも包み込む（インクルージョン）教育をめざします」と記している。

この「かながわ教育ビジョン（仮称）」の素案は、学校教育だけではなく、「乳・幼児期」から「円熟期」までを含めた生涯教育を通して、「かながわの人づくり」を目指すもので、子どもから大人まで県民一人ひとりが学んだことを生かして社会貢献する力の育成を目指しているものである。そのような考えに基づく「かながわ教育ビジョン（仮称）」の素案は、先に述べた「障害者権利条約」の内容や、1994年（平成6年）にユネスコで採択された「サラマンカ宣言」でいうところの「差別的な態度に立ち向かったり、すべての人の受け入れに積極的な地域社会を作り出したり、さらには、インクルーシブな社会を建設し『万人のための教育』を達成することができる」という、インクルージョンの到達点となる「インクルーシブな社会づくり」の理念が盛り込まれているという見方ができる。



第1図 「インクルージョン教育」と「支援教育」の関係



これらのことを踏まえると、神奈川においては「インクルージョン」の具体化に向け、その一步を踏み出している段階と考えることができる。特に、学校教育においては「支援教育」の推進がすなわち「インクルージョン教育」の具体化につながるとされる。「インクルージョン教育」のさらなる具体化に向けては、「学校教育指導の重点」で示された「支援教育」に関する具体的な内容を高等学校も含めた各学校において取り組むためのシステムの整理・構築が、今後も求められる。

## 2 「支援ネットワークシステムに基づくインクルージョンの具体化に関する研究」

### (1) 研究の背景と経緯

1994年（平成6年）にユネスコで『サラマンカ宣言』が採択された翌年から始まった「インクルージョン」に関する研究では昨年度の「インクルージョンの展開に向けた支援ネットワークシステムのあり方研究」までの間に次のような成果を見いだした。

- ・ 様々な「資源」（人や場所・機関、仕組み等）の組み合わせによりチームアプローチの手法（支援のためのメニュー）が多く生み出されることがわかった。子ども一人ひとりの教育的ニーズに柔軟に対応するためには、資源同士が柔軟に結びつき、支援のためのメニューを豊富に用意しておくことが必要であり、ネットワークはその資源を柔軟に組み合わせるために有効なシステムと言える。
- ・ 資源の一つとして、盲・ろう・養護学校の専門性を生かした地域センターとしての役割が今後重要になる。
- ・ 各モデル地域における試行的取組を検証すると、資源同士を結びつけるための資源を把握し、活用する役割がいることでネットワークの構築がより容易になると考えられた。その役割は、各学校内においては「教育相談コーディネーター」であり、地域で言えば市町村教育委員会が担うことがより有効であることがわかってきた。

また、研究の成果からは、「養護学校等の地域センター化」や「教育相談コーディネーターの養成」「地域における教育相談コーディネーターの連絡会」など、実際に県や市町村の施策に反映されたものもある。

そして、平成18年3月に、これまでの研究成果を「インクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けて」という提言にまとめた。（P52～57参照）

### (2) 研究の目的と内容・方法

本研究の目的は、次の二点である。

- ・ 平成16・17年度に総合教育センターで取り組んだ「インクルージョンの展開に向けた支援ネットワークシステムの在り方研究」の提言を受け、インクルージョン教育を具現化しつつあるモデル地域の実践を基に支援ネットワークシステムモデル構築を試みる。その成果を県域各小・中学校、市町村教育委員会に発信・普及し、「支援教育」推進のための具体的な取組に向けた示唆的な役割も担うものとする。
- ・ 今後の重要かつ喫緊の課題となっている高等学校における特別支援教育の在り方について、実際に軽度発達障害があると思われる生徒への支援に向けたケース会議や授業研究・校内研修等を行っている高等学校の取組の検証をとおり、高等学校における多様な教育的ニーズのある生徒の相談支援システムの開発に取り組む。

研究を進めるに当たり、モデル地域の市教育委員会、小・中学校、教育事務所、養護学校の実践研究に取り組む「小・中学校部会」及び、高等学校、養護学校の実践研究に取り組む「高等学校部会」の各部会を設置した。各部会で取り組んだ内容は次のとおりである。

<小・中学校部会>

- ・校内支援システムの在り方（校内委員会、授業改善等）と教育相談コーディネーターの役割、小・中学校間の連携システム、教育事務所や養護学校等の地域資源とのネットワークやチームアプローチによる支援の在り方、市教育委員会が進める教育相談コーディネーターの連絡会等の地域支援ネットワークシステム等の各取組について部会において検証し、提言をまとめる。

<高校部会>

- ・高等学校における校内相談支援システムの在り方（教育相談コーディネーターの役割と校内相談体制、養護学校等との連携）について、軽度発達障害があると思われる生徒への支援の実践（ケース会議、授業研究、校内研修等）を通して部会において検証し、提言をまとめる。

調査研究協力員は、小・中学校部会については、地域におけるネットワークシステムの研究を主として進める趣旨から、小・中・養護学校の教諭、市教育委員会指導主事、教育事務所指導主事、県教育局子ども教育支援課指導主事と県立総合教育センター所員で、高等学校部会については校内相談支援システムの研究を主として進める趣旨から、高等学校・養護学校の総括教諭・教諭・養護教諭、県教育局保健体育課指導主事、同高校教育課指導主事、同子ども教育支援課指導主事と県立総合教育センター所員で構成した。

## Ⅱ 研究の結果

### 1 市教育委員会を核とした地域支援ネットワークに基づく「支援教育」の取組

#### (1) 実践事例

#### ア 地域支援ネットワークシステムの構築 ～A市教育委員会～

##### (ア) これまでの経過

A市教育委員会は平成17年4月にそれまで教育指導課とは別の組織であった教育研究所を教育指導課の中に組織替えした。これに象徴されるように、A市は特別支援教育から支援教育への移行を行う中で、不登校対策、教育と福祉、医療、療育と次々に資源と資源をつなぐネットワーク作りを進めてきた。その成果が、「特別支援教育基本計画」となって結実したといえる。その中には「相談支援チーム」の設置や「A市教育相談コーディネーター会議」の開催など、様々な取組が盛り込まれている。

ネットワーク作りの発端は、支援が必要な子の多さと、それに対応する教員の苦勞の多さをA市教育委員会が強く感じたからである。教育指導課と教育研究所は、学校や保護者から見ると両方教育委員会の組織であっても、行っている役割は別々であった。現在、同じ建物の同じフロアとなり関係的にも距離的にも実際に協働的な活動を行いやすくなっている。様々な協働的な活動を通して互いに意見を交わし、関係作りを強めていった。その中でも、大切になるのは人と人とのつながりで、顔の見える関係である。

このような経過を踏まえ、現在では、教育委員会内だけではなく、障害福祉課と教育指導課とで年5回連絡会議を開くなど、「資源と資源が結びつくことで、新たな資源が生み出される」ことをA市教育委員会は実感している。

このようなネットワーク作りが進められたのは、後述するが、近隣の市の状況を随時情報提供している教育事務所や養護学校といった地域の資源の存在も大きい。それに加え、A市教育委員会の中に「地域の子どもたちのためにより良いシステムを作り上げたい」という強い熱意があったからである。このネットワークを有機的に機能させるために市の「特別支援教育基本計画」について校長会や教頭会で説明を行うとともに、各学校に出向いて校内研修会や職員会議の場で理解促進を図っている。教育的ニーズのある子どもを前に、現場の教員は熱心に聞き、有効に活用していきたいとの意欲を強く感じている。

##### (イ) A市特別支援教育基本方針（「A市特別支援教育基本計画」より一部抜粋）

###### (1) 基本方針 「豊かな心の教育」

- ① 心豊かな児童生徒の育成
- ② 心身ともに健康な児童生徒の育成
- ③ 強い力をもって自ら意欲的に学ぶ児童生徒の育成
- ④ 進んで働き、よりよい社会をめざす児童生徒の育成
- ⑤ わが国の文化や伝統を尊重するとともに世界の人々と共生できる児童生徒の育成

## (2) A市の特別支援教育

- 障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な指導及び支援を行う。
- LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する理解を深め、適切な指導及び支援が行われるよう支援体制づくりに努める。
- 特別支援教育に対する地域社会の理解がなされるよう啓発を行うなど、共生社会の実現に努める。

## (3) 具体的方針

- ①多様な教育ニーズに応えるため、計画的に特別支援教育研修を行い、障害の状況に応じた指導の充実を図ります。
- ②特別な教育支援を必要とする児童生徒、保護者に対して、きめ細かい就学相談を行います。
- ③全ての小・中学校において総合的な支援体制を整備します。
- ④通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への一人ひとりに応じた支援体制の充実を図ります。
- ⑤特殊学級に介助員を配置し、在籍児童生徒の支援を充実させます。
- ⑥特別支援教育補助員を配置し、通常学級に在籍している児童生徒に対し、一人ひとりの教育的ニーズに合ったきめ細かな支援を推進します。
- ⑦市内に在住する盲・聾・養護学校へ通学する児童生徒への支援に努めます。

## (ウ) A市「相談支援チーム」

A市が「相談支援チーム」の設置に対して大切にしてきたことは、教育委員会が主導でチームを作り、それを学校が使うというトップダウンの形ではなく、学校サイドのニーズに添った、学校サイドが使いやすい仕組み作りを進めてきたということである。

そのために、教育指導課が中心となり「A市教育相談コーディネーター会議」の前身の一つである「A市特別支援ネットワーク研究会」において学校の要望を丹念に拾うアンケート調査を実施し、より機能的な形を求めて研究協議を重ねてきた。

その結果を受けて設置されるA市相談支援チームの位置付けは、A市就学指導委員会のサブ組織となる。これは、これまで活動し実績のある就学指導委員会の機能を有効に活用することで、就学の相談と様々な教育的ニーズに対応する相談とが相乗効果をもたらし、より円滑な相談と具体的な支援につなげることが可能となり、より学校との距離感を縮める効果をねらったものである。

就学指導委員会のメンバーの一部が相談支援チームに入ることによって、ライフステージを見通した子ども理解が円滑に進み、そこに教育、医療、福祉、労働等の各分野から、バランス良く人材を集めることで広範に渡る支援を進めることになる。相談・支援の対象は、軽度発達障害だけでなく、通常の学級で支援を必要としている子どもとなる。

## (エ) A市教育相談コーディネーター会議

支援教育の視点から、教育研究所で行っていた「教育相談担当者会議」と教育指導課指

導係で進めていた「A市特別支援ネットワーク研究会」を一つにし、平成19年度より「A市教育相談コーディネーター会議」が発足する。このことで、教育研究所、教育指導課指導係の活動を有機的に結びつけ、市内小・中学校の校内支援体制の中心となる教育相談コーディネーターの一段の機能向上を目指すこととなる。

これまで、教育研究所は「教育相談担当者会議」を通して主に不登校の児童・生徒の対応を学校と協力する中で進めてきたが、近年、不登校の状態にある児童・生徒の中に発達障害のある児童・生徒の存在が明らかになり、発達障害の理解と対応についての研修や協議にも力を入れるようになっていた。

一方、教育指導課指導係は「A市特別支援ネットワーク研究会」を通じて、特別支援教育の理解を進め、学校で起こる特別支援教育の課題について検討を加える中で、子どもの抱える教育的ニーズが特別支援教育や不登校問題、家庭生活に起因する情緒的な問題などと複雑に絡み合っていることが次第に明らかになってきた。

また、「教育相談担当者会議」と「A市特別支援ネットワーク研究会」の出席者に重なりもみられるため、教育委員会内の組織見直しに続いて二つの会議を統合した形の「A市教育相談コーディネーター会議」が発足となった。ただ、統合に至るまでには多くの意見調整があり、多くの関係者の理解と熱意が必要であったことはここで強調しておきたい。

＜A市教育相談コーディネーター会議＞（平成19年度予定）

- ・年4回（5月、10月上旬、11月下旬、2月下旬）
- ・教育相談事業に位置付ける
- ・教育研究所の予算とする
- ・スーパーバイザーにも参加していただく
- ・事務担当は、適応指導教室専任教員
- ・参加は、各小・中学校の教育相談コーディネーター、教育指導課（特別支援教育担当、児童・生徒指導担当）、教育研究所（所長、指導主事）、適応指導教室専任教員 等

**（オ）特別支援教育補助員の配置**

財政状況の厳しい中で、新たな職を設け人員を配置することは決して容易なことではないが、A市では平成18年度より「特別支援教育補助員」の配置を開始し、現在4名の補助員を小学校10校、中学校3校に派遣し成果を上げている。平成19年度は更に1名増員し5名の体制で臨む予定になっている。

特別支援教育補助員の活動計画は、各校の教育相談コーディネーターが中心となって作成を行い、主に小学校ではティームティーチング（以下、「TT」と言う）を中心に通常の学級で支援の必要な子どもへの援助を行い、中学校では、不登校の生徒への別室での対応など、ケースによって様々な支援を行っている。この結果、教室内に落ち着きや安心感が生まれ、不登校の生徒が学校に来ることができるようになるなどの成果が表れている。

特別支援教育補助員の派遣に当たっては、ただ人の配置を行うということだけではなく、事前にA市教育委員会による心構えやサービス、支援を必要としている子どもの理解などに関する研修を実施し、さらに学期末ごとに活動後の様子を把握するとともに協議を通してフォローアップも行った。また、指導主事による学校訪問においてその活用状況について聞

き取り調査を行い、その際に出てきた課題を学校に戻し、教育相談コーディネーターを中心に活用方法の検討を加えた。

#### (カ)「個別の支援計画」作成について

平成17年度までに盲・ろう・養護学校の児童・生徒、平成18年度までに小・中学校の特殊学級、通級指導教室の児童・生徒に対して「個別の支援計画」の活用が始まり、平成19年度までには、小・中学校の通常の学級の中にあつて支援の必要な児童・生徒に対しても「個別の支援計画」の作成が始まる。

A市教育委員会教育指導課はこれを受けて、できる限り児童・生徒や保護者に対して不安感を抱かせないように配慮し、なおかつ学校に対する負担軽減を図れるような対応を丁寧に行った。

平成18年度には、「個別の支援計画」が何を目的として作成し、どのような方法で活用されるかを保護者に十分に理解されるように説明の文書を作成し、小・中学校の特殊学級、通級指導教室に通う小学校6年と中学校3年の児童・生徒の保護者及び保育所、幼稚園に通う対象となる子どもの保護者宛に、同文書とともに作成手順がわかる文書を送った。このように、準備を市教育委員会が行うことで、各学校や通級指導教室、保育所、幼稚園の担当者は、保護者との面接を通して具体的な支援の話にすぐに取りかけられるようにした。

平成19年度は、小・中学校の通常の学級の中にあつて支援の必要な児童・生徒が「個別の支援計画」作成の対象者になる。このとき、どの児童・生徒について作成するかを児童・生徒と保護者に対し伝える際には十分な配慮が必要になる。「個別の支援計画」は児童・生徒本人の将来に渡って有効に活用されるべき資料となるということを十分に説明するためにも、A市のような教育委員会が主体的に活動し、丁寧な説明ときめ細かな取組が参考になる。

### イ ケース会議と校内研究を中心とした校内支援体制の整備 ～B小学校～

#### (ア) 小学校の支援教育体制

B小学校は、平成15年度より軽度発達障害についての児童理解研修会を開始し、その後も各学年で支援を必要とする児童についてのケース会議の実施や、校内にどのような支援を必要としている児童がいて、現在どのような支援が行われているかの集約、年間計画の中に「児童理解促進週間」を設けることなど、個に応じた支援を全教職員が一体となって進めてきた。

また、校内組織も平成17年度に「児童指導・教育相談活動」の全体計画が示され、児童指導と教育相談の独立部分と重複部分がわかりやすく整理され、さらに平成18年度は、児童指導部と教育相談部の両機能を一体化させることで、より連動性のある取組を目指すこととなった。

#### <平成18年度児童指導部の目標>

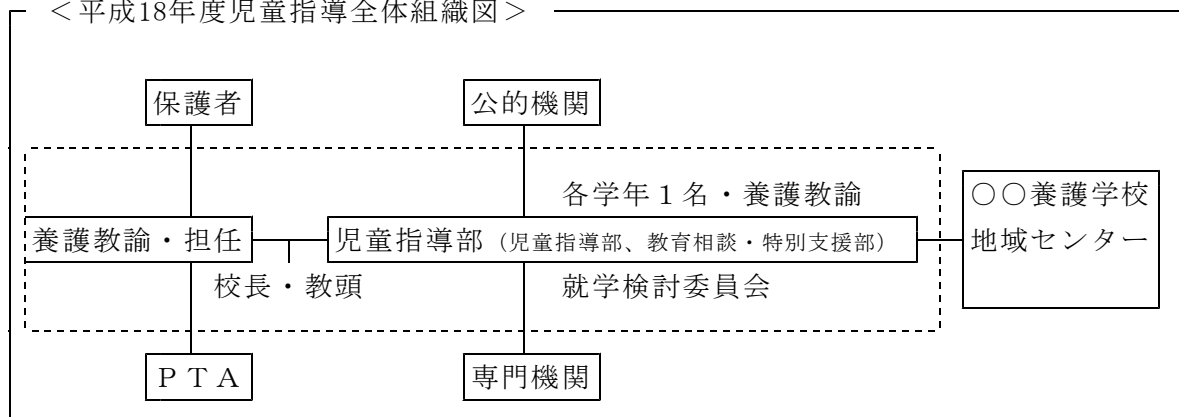
- 豊かな心の育成を目指す児童指導の充実
- ・子ども一人ひとりの個性を尊重し、主体的に自己の能力や個性を生かすことができるようにさせるとともに、基本的な生活習慣やルールが身につく、楽しく、けじめある学校生活を送れるようにする。

○自己実現を支援する教育相談活動の充実

- ・子ども一人ひとりの心を大切に、共感的な児童理解や信頼関係を深め、自己実現のための支援をする。

- ①学校教育全体をとおして、一人ひとりの個性を尊重し、自己実現が図れるように指導・支援を行う。
- ②教師の観察や、悩み相談等により状況を把握する。
- ③必要に応じ課題解決への指導・支援を行う。
- ④再び自己実現への努力が行えるように支援する。

<平成18年度児童指導全体組織図>



### (イ) B小学校の支援教育体制の特徴

#### a 教育実践の参観より

B小学校を訪問して最初に驚いたことは、学校内で地域の方々が教職員と共にごく自然に教育活動に参加していることである。地域の方々の表情の柔らかさから、これが日常的な活動であることが見てとれる。一方児童は、工作を行う子もあれば、小グループでグループ活動を行う子もあり、それぞれが生き生きと活動している。いずれも、児童が「やらされる活動ではなく、児童自らが行う活動」になっていることが、児童を生き生きとさせている理由であろう。以上の様子は、B小学校の放課後活動の一コマである。

B小学校が支援教育を進める際の基礎となっているのが、学校内外の人と人とのつながりの強さである。まず、校内を見てみると、コミュニケーションのポイントは職員室で、校長自らが教職員とこまめに情報交換を行い、校内の児童の情報を全教職員が共有し全教職員で支援を行うという意識が強く築かれていることである。情報交換は職員室で立ち話的に行われる外、朝の打ち合わせで、声かけの必要な児童に限定して情報を流し、対応の共通理解を図るなど、きわめて機動的かつシステム化されている。もちろん、ケースに応じた可変性のあるケース会議も日常的に行われている。

また、授業の中では、低学年でT Tを、高学年は交換授業を取り入れることで、複数の目で児童を観察し、複数の手で援助が行われている。さらに、級外の教員が担任の良さをクラスで話してくれるなど教職員間の高い同僚性の下、支援教育体制作りが進められている。現在の組織の中でも、確かに教育相談コーディネーターの仕事の負担は大きい、教育相談コーディネーターが一人で奮闘するのではなく、複数の「コーディネーターチーム」

< 児童指導、教育相談・特別支援部 年間計画 >

月	計 画 ・ 内 容
4	児童指導部会年間計画立案・学校の約束確認
5	児童指導全体計画（学校教育目標・教科・道徳・特別活動との関連）
6	児童理解促進週間：朝の打ち合わせに、職員相互で児童の様子について情報交換を行い、共通理解（ファイル作成）を図る。 児童理解全体会：児童指導・教育相談全体計画・目標について確認 低・中・高分科会：ケース会議（学年1名ずつ）支援シートを使って支援のあり方を話し合う。
7	夏休みの約束検討 ケース会議（Aさん）
9	児童理解促進週間 2回目 ケース会議（Aさん、Bさん、Cさん）
10	ケース会議（Dさん；市障害福祉課の方を交えて、Eさん；医師を交えて）
11	特別支援情報交換
12	冬休みの約束検討
1	校内研修全体会（不登校児童について）
2	児童理解促進週間 3回目
3	春休みの検討・年間取組の反省

< 日常的な課題解決への取組 >

- ① 日常から、児童の様子や家庭環境などから学年で情報交換し、担任一人ひとりが問題を抱え込まないようにする。そして、問題発生時には、学校長へ報告するとともに、学年の担当者を通じ児童指導部で情報を共有し、具体的な支援の在り方を検討していく。
- ② 学年打ち合わせなどで、少人数担当者・TT担当者・障害児担当者などから児童の様子について情報交換を行う。
- ③ 教育相談は、健康、障害、学習レベル、家庭環境などが複合的に関係していることから、対応については関係機関の連携を密にする。
- ④ 日常的な専門機関との情報交換は担任が行う。その際には、必ず保護者の了解を得て、事前に学校長に報告してから行う。情報交換は、学校長に報告し、職員全体での共通理解が必要な内容については、職員打ち合わせなどで報告する。

として活動している強さが支えになっている。

校外との人のつながりは、放課後活動に見られる地域の方々の教育参加の外に、地域の養護学校とのつながりや市教育委員会、市障害福祉課の人とのつながりが、学校を力強く支える原動力となっている。また、小学校卒業後の支援として、中学校との綿密な情報交



換や、教員による入学後の授業参観、6年生児童による入学前の授業参観も有効に機能している。

#### **b 校内研究での取組**

B小学校は、高い同僚性が築かれる中、予防的な対応に留まらず、積極的に児童の発達を支援し自己有能感を高めるための学校作りに力を注いでいる。その一つが校内研究を中心に展開する「異学年交流を通して」の活動である。

##### **(a) 平成18年度校内研究「異学年交流の取組」が決まるまでの経過**

平成17年度の教職員による話し合いの中で、「同学年であっても、同質的な子とはよく遊ぶが、違う子が遊びに入ろうとした時にうまく誘えない。また、遊びに加わっても、お互いにすぐに溶け込めない。溶け込む手段がわからないでいる」「教室では、発言力がある子でも、遊びの中での深い付き合いができない子が多い」「人間関係に深まりが持てない」「遊び、生活体験が少ない」「お互いが理解し合えていない」「年齢相応の社会性が育っていない」「自分自身に自信を持っていない子が多いのではないか」「生活科・総合学習発表会では、異学年の子どもたちとの交流の中で生まれる言葉かけがあった。」など、児童同士の関わりについて多数の意見が寄せられた。そこで、児童に育てたいところ・大切にしたいところを検討した結果、「人間関係を豊かに育てる子にしたい」「人との関わり方が上手にできる子にしたい」「一人ひとりがベースとして必要なこと、自己肯定感が大事」「自分自身に自信を持てる子にしたい」「伝える力・表現力をつけたい（自分の考えや気持ちを言葉できちんと言える子）」という意見が集まった。そこで、平成18年度の研究テーマは引き続き「心豊かな子どもの育成」とし、サブテーマも「～集団行動を生かし、子どもの豊かな心を育む～」を継続することにした。研究の柱としては、子どもの「豊かな人間関係を育てたい、自己肯定感を育てたい、伝え合う力を育てたい」と言う教職員の願いを実現するための手立てとして次の2点とした。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>① 異学年交流を中心とした行事の計画</li><li>② 子どもたちの豊かな人間関係を育成する日常的な取組</li></ul> |
|---|

「①異学年交流を中心とした行事の計画」については、今までの異学年交流（縦割り）を生かし、例えば〇〇山探検隊を1回ではなく継続するようにし、学年集会・異学年集会を発展させることとした。また、学習発表会の交流を行うこと、さらに継続して交流が続くような行事を計画し実践することを計画した。「②子どもたちの豊かな人間関係を育成する日常的な取組」については、子どもの豊かな人間関係を育成するためには、日常的な教育活動が不可欠であることから、特別活動の時間、総合的学習の時間だけでなく、道徳、他教科の授業の中にも日常的に行える取組を考えた。また、最近の道徳の授業にも導入されているような「構成的グループエンカウンター」または「ソーシャルスキルトレーニング」などの技術的な指導も取り入れることとした。子どもは、リーダーシップを持って下学年の子をすぐに引っ張っていける子ばかりではなく、その影に隠れて自分を出せない子もいる。また、他の子に言われたことに上手に対処することができずに人間関係をぎくしゃくさせてしまう子もいる。そこで、「人との関わり方が上手にできる子にしたい」という教師の願いから、また、コミュニケーションの苦手な子のためにも、自分を生かし、自

＜平成18年度校内研究の取組＞

研究のテーマ：「心豊かな子どもの育成」～集団行動を生かし、子どもの豊かな心を育む～ 異学年交流を通して（1・6年、2・4年、3・5年）

目標：自己肯定感・自己開示や自己表現・自己理解・他者理解・協同体験・相互理解

- ① 1年生を「お世話する活動」の中で、最上級生としての自覚と責任感を育てる。  
（支えあう・手本となるように努力することで充実感を持つ）
- ② 1年生から慕われ、頼りにされる経験を通して自己肯定感を育てる。
- ③ 活動を通して相手の良さを認め、より良い人間関係を作ろうとする態度を育てる。
- ④ 自分の気持ちや考えを適切に相手に伝えようとする気持ちを育てる。

＜主な学習活動と内容＞

主な学習活動	時	内 容
〇〇山探検隊 5月〇日  総合（6） 児童会（2）	1 1 1 1 1 2 1	・事前指導オリエンテーション（異学年交流） ・〇〇山探検隊班長決め ・ソーシャルスキル「自己紹介・はじめまして」 ・学年レク（人数ゲーム・おんぶゲーム） ・自己紹介・グループ顔合わせ ・〇〇山探検コース決め・グループレク ・〇〇山探検（児童会行事） ・自己評価
運動会団体種目 おんぶリレー 9月〇日  〇〇山探検 11月〇日  総合（12） 児童会（2）	1 1 1  1 1 1 1 4 1	・おんぶリレー1年生との顔合わせ ・おんぶリレー練習 ・運動会（行事） ・自己評価  ・〇〇山探検内容の話し合い ・代表委員会 ・〇〇山探検2回目班長決め ・ソーシャルスキル「伝え方の工夫」 ・グループ顔あわせ ・〇〇山探検コース決め・グループレク ・〇〇山探検2回目 落ち葉でしおり作り 落ち葉でお面作り                  ゲーム    6年担当 鳥みつけ    5つ                                  5年担当 音みつけ    5つ                                  4年担当 ・自己評価
なわとび集会 1月〇日  音楽集会 2月〇日  お別れ集会 3月〇日  総合（8） 合計総合26時間	1 1  1 1  1 2  1	・ソーシャルスキル「あたたかい言葉」 ・短縄    6年生が手本を見せる。1年生にいろんな技を教える ・長縄    一緒に長縄跳びをする ・自己評価 ・音楽の学習発表（合唱・合奏） 1年「わになっておどろう」6年「スマイルアゲイン」「八木節」 他  ・自己評価 ・レクリエーション    ドッジボール 実行委員会を作り、6年生が中心となって計画する  ・振り返り 1年間の活動を通して、自分の成長を振り返る

信を持って他者と関っていく力を養うための「ソーシャルスキルトレーニング」を計画の中に取り入れた。このことにより、児童の変容、つまり「子どもたちがこのように変わっていった」事実をより具体的につかむことができるのではないかと考えた。異学年交流の行事は、実践的な場であり、日常的な取組が発揮される場となつて、お互いが磨きあい、影響を受け、さらに次の活動への意欲を喚起する場としていきたいと考えている。

＜中学校との連携について＞

時期 場所	目 的	内 容
3月卒業式後 (小学校)	中学校担任と6年担任による引継。	学習面・生活面・行動面・性格面・配慮すること・活躍する場面・特技（ピアノなど）について。
3月学級編成後 (小学校)	中学校担任と6年担任学級で編成の確認。	交友関係について。
6月授業参観 (中学校)	旧担任が中学校の授業を参観し、卒業生の中学校生活の様子について聞く。情報交換。	学習面・生活面・部活・交友関係などについて。
2月中学校訪問 (中学校)	6年生が自分の行く中学校の授業を参観する。 中学校の先生の話から中学校への不安を取り除き、希望を持つ。	中学1年生から3年生の授業を参観する。 中学校生活・きまり・部活動・生徒会などの話を聞く。
2月下旬 (小学校)	中学校の教員が小学校の授業参観。情報交換。	学習発表会参観。

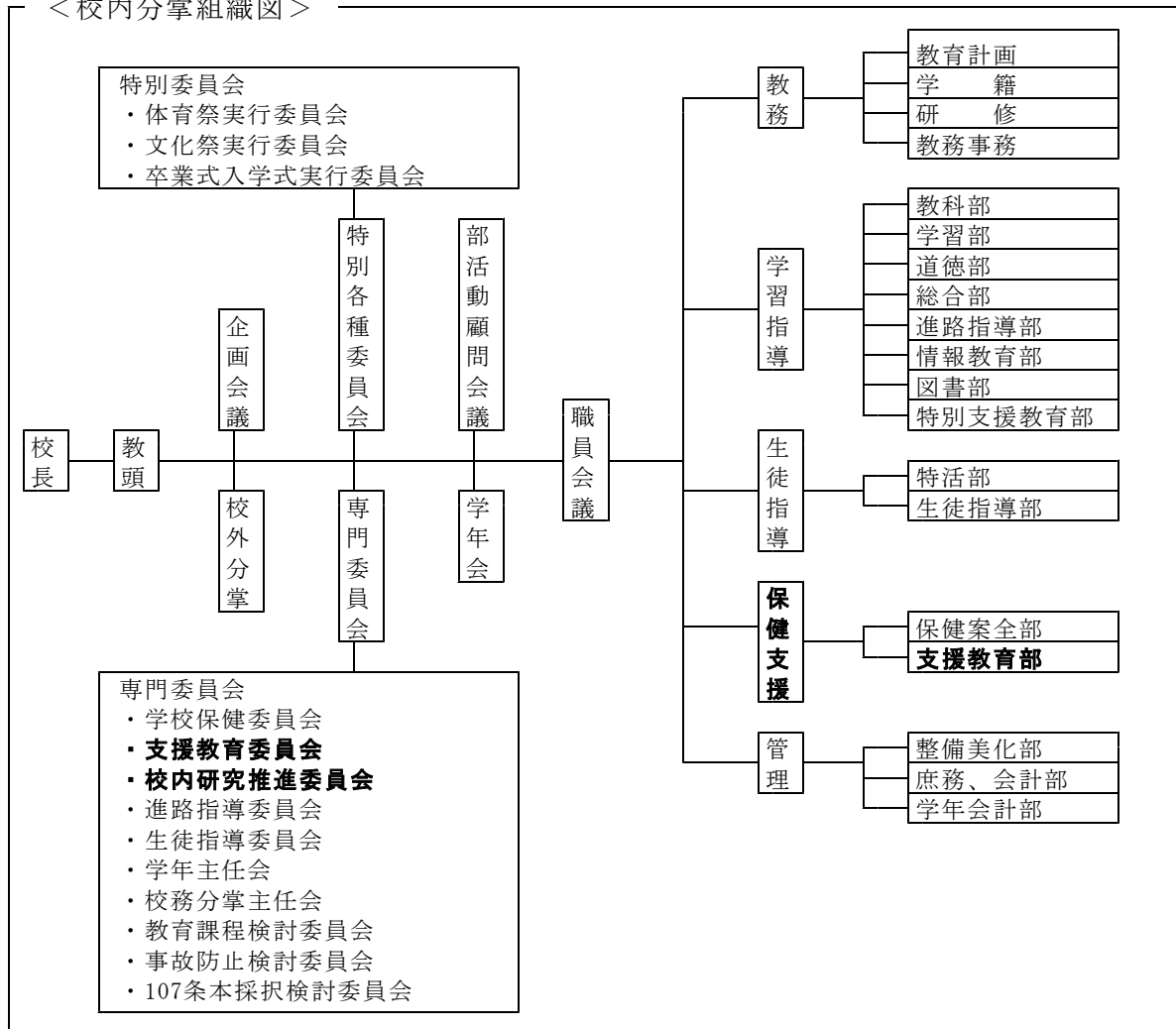
ウ 校内支援体制の構築とケース会の開催 ～C中学校～

(ア) C中学校の支援教育体制

C中学校の中で支援教育の動きが生まれたのは、生徒の中に「いろいろな特徴のある子がいるな」という気付きからである。そこで何かをしなければという思いが、平成15年文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の校内研究での読みとりにつながった。それが校内研究の中のインクルージョンに関する検討委員会へと発展していった。ただその後の道のりは平坦ではなく、既存の生徒指導体制がしっかりとでき上がっている中学校の中であつて、いかにしてインクルージョンの考えを定着させていくか、難しい舵取りを迫られた出発であつた。ただ、ここで振り返って言えることは、目的が特別支援教育であつたなら、全教職員が行う支援の活動となるまでに、より多くの時間が必要だつたであろうということである。当初よりインクルージョンという方向性を示すことができたことが、短期間のうちに支援教育の体制を構築するに至ったポイントと考えることができる。C中学校では、この後、ケース会議によるチーム支援や相談教室での個に応じた支援が行われた。また、小集団を活用したインクルーシブな授業作りや軽度発達障害

の理解を深める研修会の実施などが行われた。そしてさらに平成18年度からは支援教育部及び支援教育委員会が創設され、支援教育がより組織的にかつ計画的に行われることになったのである。

< 校内分掌組織図 >



< 支援教育委員会の活動 >

開催日	学期に1回 (3学期制)	これまで実施してきた就学指導委員会を引き継ぐ形で行う
活動メンバー	校長、教頭、教務主任、教育相談担当 (生徒指導部)、学年主任、障害児教育担当、支援教育部メンバー	
支援教育委員会の内容		
各学年より、現在援助を受けている生徒と、これから援助を必要としている生徒についての状況報告を行い、就学指導も含めて今後の見通しと課題について検討する。		

＜支援教育部の活動＞

開催日	週 1 回 毎週木曜日に部会を持つ
活動メンバー	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各学年より 1 名（教育相談コーディネーターを含む）</li> <li>・教育相談担当 ・ 障害児教育担当 ・ スクールカウンセラー</li> </ul> 計 6 名
活動内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援教育の推進（校内研修の企画、実施）</li> <li>・支援の道順の検討（具体的な支援計画の原案作成）</li> <li>・関係機関との連携（外部機関などとの連絡調整）</li> </ul>
支援教育部会の内容	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・各学年より：支援が必要と思われる生徒の状況などについて報告する。 支援を必要とする生徒について、具体的な支援の手立て、道筋を検討する。 (必要に応じて関係職員を加えてケース会議を開き検討する) *ケース会議（話し合い）については、形式にこだわらずに行っている。特に必要と思われる生徒の場合、配慮事項についてのプリントを配付する。</li> <li>・スクールカウンセラーより ：相談を受けた生徒・担任・保護者の状況と今後の見通しについての報告</li> <li>・特別支援教育補助員（週 1 回火曜日に来校）との連携について確認</li> </ul>	

本年度も養護学校地域支援担当の教員を交えたケース会議を実施した。通常の授業観察を行い、続いてケース会議を行う。医療につなげる必要のあるケースも見られるが、そのような際に保護者への了解を取ることの難しさも感じている。また、非行問題のある生徒の支援体制にも困難を要している。ただ、支援の必要な生徒を分けるのではなく入れていくという考えで常に臨んでいる。

（イ）C 中学校の支援教育体制の特徴

a 教育実践の参観から

C 中学校を訪問したのは11月の雨上がり、午後の授業であった。雨上がりということでも校庭に生徒の姿はなく、清掃の行き届いた教室で整然と進行する授業の風景があった。目を引くのは、英語、数学の少人数指導の多さである。対話の中から生まれる教員と生徒の一体感が授業の中から感じられた。また、特殊学級での個別の関わり、相談教室から感じられる人の気配から、様々な形での援助が校内で行われていることを察することができた。

C 中学校では、支援教育推進当初より校内研究を有効に活用し、全職員の理解を図るとともに、よりインクルーシブな活動を進めるための予防的対応の研究を盛んに行ってきた。また、不登校生徒への対応として、相談教室の果たす役割は大きく、現在も相談教室での活動を通して不登校生徒への支援が続けられている。

＜平成18年度校内研究会＞

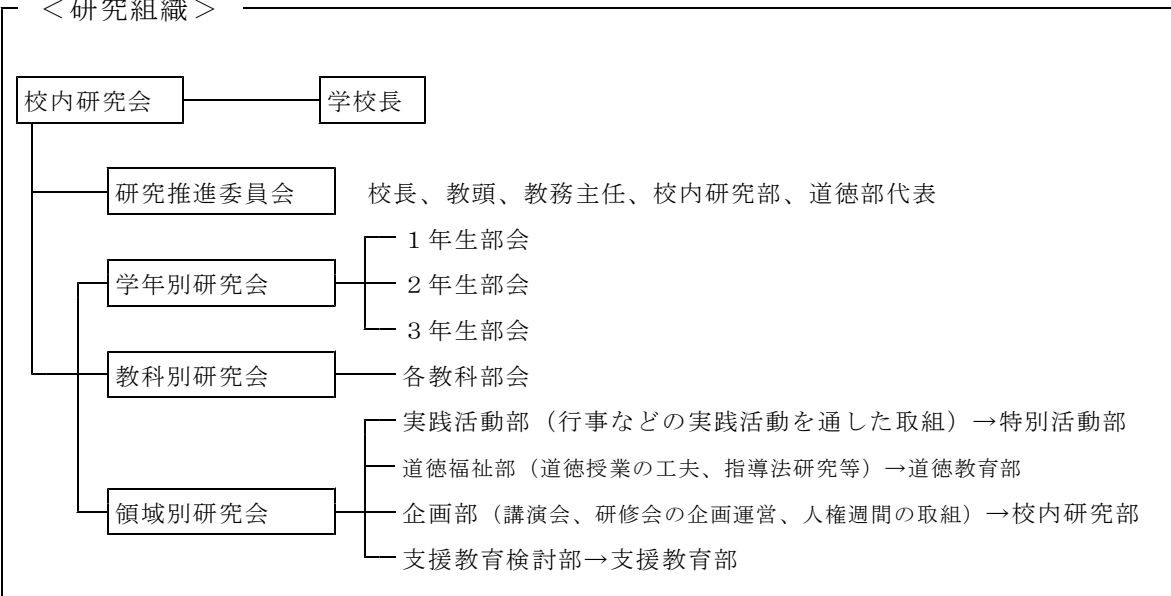
研究テーマ：「豊かな心を育む教育活動の展開」～今日的教育課題の研究を通して～  
テーマ設定の理由：

- ①「豊かな心」の育成が教育の今日的課題の中でも特に重要と考え、C中学校がこれまで取り組んできた「思いやりの心を育む」教育活動を基にして、さらに発展させていきたいと考えた。
- ②多様化している教育課題の柱を、小集団・授業・支援教育の3つと捉え、それぞれについての実践的な取組を通して、より良い学校を築くとともに研究テーマの実現につなげたいと考えた。

取組の概要

- ①学級、教科、行事、総合の時間、選択などにおける小集団の取組や活用の仕方について研究を深める。
- ②新教育課程に照らした授業のあり方の研究を進める。
- ③支援教育についてのより実践的な研究を進める。
- ④地域人材や専門家との連携も随時取入れる。

＜研究組織＞



＜活動内容＞

- 第1回：「支援の中で行われる心理検査の概要を知る」  
K-ABCについての講義及び演習 講師 E養護学校地域支援担当教諭
- 第2回：「支援の中で行われる心理検査の概要を知る」  
WISC-IIIについての講義及び演習 講師 E養護学校地域支援担当教諭
- 第3回「支援教育部の活動について報告」  
各学年の現状（支援が必要と思われる生徒とその対応）について話し合う
- 第4回「小集団を活用した授業実践について」  
2年生では体験学習を6～7人、36通りのコースを作って行った

## **b 相談教室での取組**

相談教室は1年生、2年生、3年生の各教室から離れた1階にあり、落ち着いた雰囲気のもと、相談活動が行われている。市の特別支援教育補助員とスクールカウンセラーが相談教室を使い、不登校生徒の対応や教育相談を行っている。

相談教室では生徒や保護者の相談を受けるだけでなく、スクールカウンセラーが対人関係が困難な生徒にソーシャルスキルトレーニングを行っていたり、補助員とスクールカウンセラーが協力して、教室に入ることのできない生徒に対して働きかけを行っている。

ソーシャルスキルトレーニングについては、生徒が実際に困る場面をスクールカウンセラーが生徒から引き出し、その状況に応じた具体的な対応をどのようにすれば良いかを学習している。また、ここでの取組を担当と共有することで、担任もどのように対応すれば良いかが分かり、生徒の学級内での行動の安定により大きく貢献している。

相談教室では、不登校生徒の相談も多く、その中で教室に入ることができずに相談室に登校してくる生徒も数名いる。相談室に登校では、補助員とスクールカウンセラーの働きかけから次第に自己肯定感が高まり、生徒がエネルギーを徐々に蓄えていく様子が感じられる。そこで、相談室に登校してくる生徒の保護者を対象とした保護者会を開催し教室復帰に向けての段階的な取組方法の検討を行った。この際、生徒自身の気持ちを大切にすることに留意した。また、学習面ではファイルで教科担当と学習のやりとりを行うなど、教科担当との関わりを大切にしている。

## **c 小学校との連携**

C中学校が行う小学校との連携には、まず中学校から小学校に出向き小学校から中学校へ来校するという二度の新1年生についての情報連携がある。この他に、入学後の1学期に行われる小学校教員による中学校での授業参観及び懇談会と、2学期に行われる中学校教師による小学校への授業参観及び懇談会がある。

## **エ 市教育委員会を支える地域資源としての役割—校内支援体制づくりの推進、充実を目指した教員研修会の実施— ～D教育事務所～**

### **(ア) D教育事務所の校内支援体制づくり推進に向けての活動方針**

平成16・17年度の「インクルージョン研究」でまとめた提言（P52～57参照）の中では、県教育委員会の役割として「すべての教職員・県民への理解・啓発」「相談支援ネットワークシステムの養成」「学校、市町村など、地域をバックアップする役割」が挙げられている。

D教育事務所は、市町教育委員会及び市町立小中学校等に関する事務を分掌しており、その内容は次のとおりである。

○市町教育委員会の指導及び助言に関すること。

○市町立小中学校及び共同調理場の県費負担教職員の任免その他の人事、研修及び給与に関すること。

○市町立小中学校の教育指導及び生徒指導に関すること。

そこで、D教育事務所は、教育事務所の大きな役割である教職員の研修を中心に、提言の具現化に向けた取組を進めた。

## (イ) D教育事務所が実施した研修会

### <校長研修会（平成18年5月）>

校長は教育相談コーディネーターを核とした校内支援体制の重要性を理解した上で、リーダーシップを発揮した学校経営を行うことが望まれている。そのためには、特別支援教育についての理解を深め、学校経営の改善・充実に向けて、校長としての力量の向上を図ることが求められている。そこで、大学教授を講師に「支援体制づくりと学校経営」、県教育委員会子ども教育支援課指導主事を講師に「県の支援教育について」というテーマで研修を行った。学校で既に具体的な取組を展開をしている校長もいたが、改めて組織的な取組や保護者への理解を広める重要性を認識することができた研修となった。

### <教務研修会（平成18年8月）>

校内で支援教育を推進していくためには、教育相談コーディネーターを核とした体制作りを構築することが有効である。その際には、児童・生徒指導担当者や教育相談担当者、特殊学級担任などがチームの一員となり、それぞれの役割及び連携の在り方について確認しながら、協働して支援を進めることが重要である。

また、個別の支援を適切なものにしていくためには、教育活動全般を考慮して教育課程へ具体的な位置付けを図ることが必要である。そのため、教育課程を担当している教務主任を対象に研修を行った。L市教育委員会総合学習センター指導主事を講師に「子どもの困り感に寄り添うチームアプローチ」、M市立N小学校教諭を講師に「特別な教育的ニーズを持つ児童への支援」というテーマで研修を行った。教務として教育相談コーディネーターとの連携の在り方を考える良い機会となったという感想が多く聞かれた。

### <特別支援教育研修会（平成18年8月）>

校内支援体制における特殊学級担任の役割は重要である。日常的に個に応じる教育を実践している担当者のもつ専門的な知識や指導技術に寄せられる期待は大きい。そこで、特別支援教育（特殊学級）の担当者が、児童・生徒の理解を深めるとともに、専門的な知識及び指導上の配慮事項について学び、個別の教育的ニーズに応じる指導力の向上を図るための研修会を、今年度新たに開催した。

研修内容としては、県教育委員会子ども教育支援課指導主事から「個別の支援計画について」、O市立P小学校教諭から「自閉症の理解と対応」の各講話と、参加者が記述したレポートをもとにした課題別のグループ協議であった。

レポート作成は課題の整理と今後の取組を明確化できた点で有効であり、課題別グループの協議に養護学校の地域センター担当教諭を助言者として配置したことは、今後のネットワーク作りの礎となるなど、有意義な研修会となった。

### <特別支援教育（特殊学級）新担任者研修会（平成18年6月、平成18年11月）>

特殊学級の新担任者が、児童・生徒の理解を深め、必要な基本的知識及び指導上の配慮事項について学び、指導力の向上を図るために行われている全員を対象とした研修である。

今年度は第1回を小学校で開催し、特殊学級の授業参観と教育相談コーディネーターの講話、グループ協議を行った。授業参観からは、個別の指導形態、構造化された教室環境、工夫された教材教具等から、授業改善のポイントを学ぶ機会となった。また教育相談コーディネーターの話からは、校内体制作りにおける特殊学級担任の関わりを学んだ。

第2回は養護学校で開催し、各学部に分かれての授業実習、教頭講話、グループ協議を



行った。授業実習では、児童・生徒への具体的な支援の方法について体験的に学び、講話からは校内体制作りにおける特殊学級担任の動きについて参考になる話をうかがうことができた。

#### **(ウ) 校内支援体制作りの推進・充実に向けて**

D教育事務所は、県教育委員会と担当する市町の間であり、情報の収集、提供、交換を的確かつ迅速に進めている。国や県の動向や方針等の情報を市町に伝え、市町の情報を掌握し適切に対応する。また、市町の取組の充実に向けて市町同士の情報交換の場を設定するなど、情報の有効的な活用を積極的に図っている。

今回の支援教育における校内体制作りの推進に関しても、その動きは的確でしかも厚みを持ったものであった。D教育事務所担当指導主事は特別支援教育担当者会議を開催し情報連携を図る他、各市町が開催するネットワーク研究会等、会議や研究会の機会にこまめに参加し、積極的に情報提供や情報交換を行った。この結果、D教育事務所は市町をつなぐネットワークの要（ネットワークカー）となり、情報の流れを極めてスムーズに行うに至った。このことで、各市町の担当者に支援教育に関する情報が共有され、互いの利点や問題点を有効に活用しながら校内支援体制作りの推進に向けた取組を行う重要な資料となった。これに加え、D教育事務所は各市町の抱える課題を素早くキャッチし援助の手立てを次々に企画することができた。この援助の手立てについてのD教育事務所からの発信源が、各種研修会でなったと言える。

### **オ 地域センター機能の充実に向けた取組 ー校内にも目を向けた取組ー**

～E養護学校～

#### **(ア) 地域センターとしての活動**

E養護学校は、平成15年度より、地域センターとしての活動を開始し、年間400件に及ぶ校外からの相談を受け、小・中・高等学校等に出向いてのケース会議や研修会講師等を精力的に行ってきた。活動当初は、手探りで解決への道を探る毎日であったが、相談や研修を重ねる中で、小・中・高等学校等のニーズに適切に答えるための道筋が少しずつ見えるようになってきた。つまり、ニーズの背景も含めたケースのアセスメント、それに基づく支援策の作成、それを実施するための他機関との連携の仕方やコンサルテーションの仕方・程度等についてである。それが関係する市ごとにすべて違うことが分かり、その整理の仕方がようやく見えてきたところである。また、校外への支援だけでなく、校内の支援」、例えば、支援計画作成に関する諸々の業務や校内の連携の必要なケースへの支援など、と幅広い活動を行っている（第1表）。

#### **(イ) 地域センターとしてのE養護学校の特徴**

養護学校の地域センターとしてのメリットは「教育機関の同業種であること」「アセスメント機能を持つこと」「機動性のある支援が行えること」「連携のためのネットワークを持つこと」「協働のノウハウを持っていること」である。

E養護学校は、学区の6市1町と連携しているが、これらを十分に意識し、近隣市町村の資源の一つとして“役に立つ活動”を目指している。特に、市町村で設置が進められている「相談支援チーム」の一員としての動きや役割について、さらに課題を整理し活動の枠組みを作ろうとしている。

第1表 E養護学校の活動内容

活 動		時期	対象	内 容	
校 外 支 援	相 談	学校訪問相談	随時	教員・保護者	通常の学級・特殊学級在籍の児童・生徒、または教員の困り感への支援
		教育相談	随時	教員・保護者 ・児童・生徒	教員相談、保護者・本人の相談 (学校との連携に配慮している)
		教育実践について	随時	教員	教育計画、支援計画(支援シート)、 教材・教具について、など
		地域の特別支援教育推進への協力		教育委員会など	相談支援チームへの参加、各連絡協議会等への参加など
	研 修	校内研修会への協力	随時	教員	「軽度発達障害児への具体的な支援」 「認知障害を疑似体験する」「ケース会議の持ち方」など
		各研修会への協力	随時	教員	教育相談コーディネーター養成講座 スクールサイコロジスト養成講座など
養護学校主催「地域支援研修会」の開催		年1回	教員・保護者	今年度のテーマは「思春期を迎えた軽度発達障害の子どもたち」	
校 内 支 援	支援連絡会	月1回	教員・保護者	校内の児童・生徒対象のケース会議	
	「個別の支援計画」策定会議		児童・生徒	支援計画作成・策定に関する取組	
そ の 他	情報提供	随時	学校、教育委員会、など	支援教育に関すること、余暇支援及び地域の資源に関すること、など	
	教材教具の貸出し、紹介	随時	学校	支援教育に関する教材教具の貸出し	
	ボランティア養成支援		学生	ボランティアの養成支援	
	養護学校連絡協議会	年4回		近隣の養護学校との連絡協議会	

現在、それぞれの市町村、各学校の組織・ネットワーク構築、支援教育に対する意識は急速に進展しているもののまだまだ成長過程にある。E養護学校は、各市町村のネットワーク構築の状況や支援教育に対する意識の成熟度を十分にアセスメントし、その状況の中で関連機関等との適切な連携を図ることを目指している。また、支援教育に関する各市の資源はそれぞれかなり充実してきているが、名称は同じでも市町村ごとに各資源の役割や位置付けが微妙に違うので、それぞれの状況を細かに把握し、各市町村、各学校に根付いているものを大切にしながら地域センターとしての活動を進めることも大事にしている。

これまで、E養護学校は、他の養護学校と同じように各学校に出向き、相談や研修を丹念に行ってきた。そのような取組を通じて、小・中・高等学校内には養護学校の地域センター機能の有用性が認識されるようになってきている。今後も、さらに理解が広まり、役

割協働型の支援スタイルが定着することが期待できる。

しかし、教育相談のケースの内容は複雑で困難なものが多くなっており、保護者のカウンセリングや医療機関へつなげる必要があるケース、家庭生活を支える必要がある場合なども増えてきている。今後は、養護学校の地域センター機能として対応できるもの、他機関との連携が必要なものなどをすみ分けできる力も必要で、県教育委員会や教育相談センター、市町村教育委員会、福祉課などとの幅広い連携も必要になっている。そのような意味においても、今後各市町村に設置が進む「相談支援チーム」がネットワークの重要なポイントになると思われる。養護学校の地域センター機能としては、学校、市の資源をつなぐコーディネーターとしての動きも大切であると考え。養護学校に直接保護者から相談が入る場合もあるが、そのような場合は、保護者の了解のもと、市教育委員会にも連絡しながら学校との連携を図ったり、「相談支援チームの一員」としての動きも意識することが大切である。また、小・中学校の肢体不自由学級は、学級数が少なく支援のノウハウを共有できずに担当教員が悩んでいる場面もうかがわれることから、肢体不自由学級との連携・ネットワーク作りにも力を入れている。通常の学級の児童・生徒の支援とともに、特殊学級の児童・生徒を支えるネットワーク作りの視点も大切にしたいと考えている。

#### (ウ) 地域センターとしてのE養護学校の校内での活動

E養護学校は、地域センターの活動として、養護学校内の児童・生徒に対する支援のネットワークを整備する取組も行っている。一つには、校内の児童・生徒が抱える問題の共有を行い、校内、校外の資源を広くつなぎ合わせた形での支援を行うという取組である。児童・生徒本人や担任、保護者から出る問題の気付きを「校内支援相談票」に書き込み、「支援連絡会」を定期的に行う中で、学校内外の資源を活用しながら問題解決を図るというものである。支援の方法は、個別の対応を考えることはもとより、家族支援の観点からも検討していくことを重要視している。

##### a 「校内支援相談」の流れと相談票の記入について（第2図、第3図）

○ねらい

- ・担任が問題と感じている点や困っている点を明確にするため。
- ・支援連絡会のメンバーが、担任からの相談を共通理解し、支援方針案作成、役割分担適切にできるようにするため。
- ・具体的支援・連携を実施したケースを記録として残し、支援方針・役割分担等の見直し、修正を適切に行うため。

○記入の方法

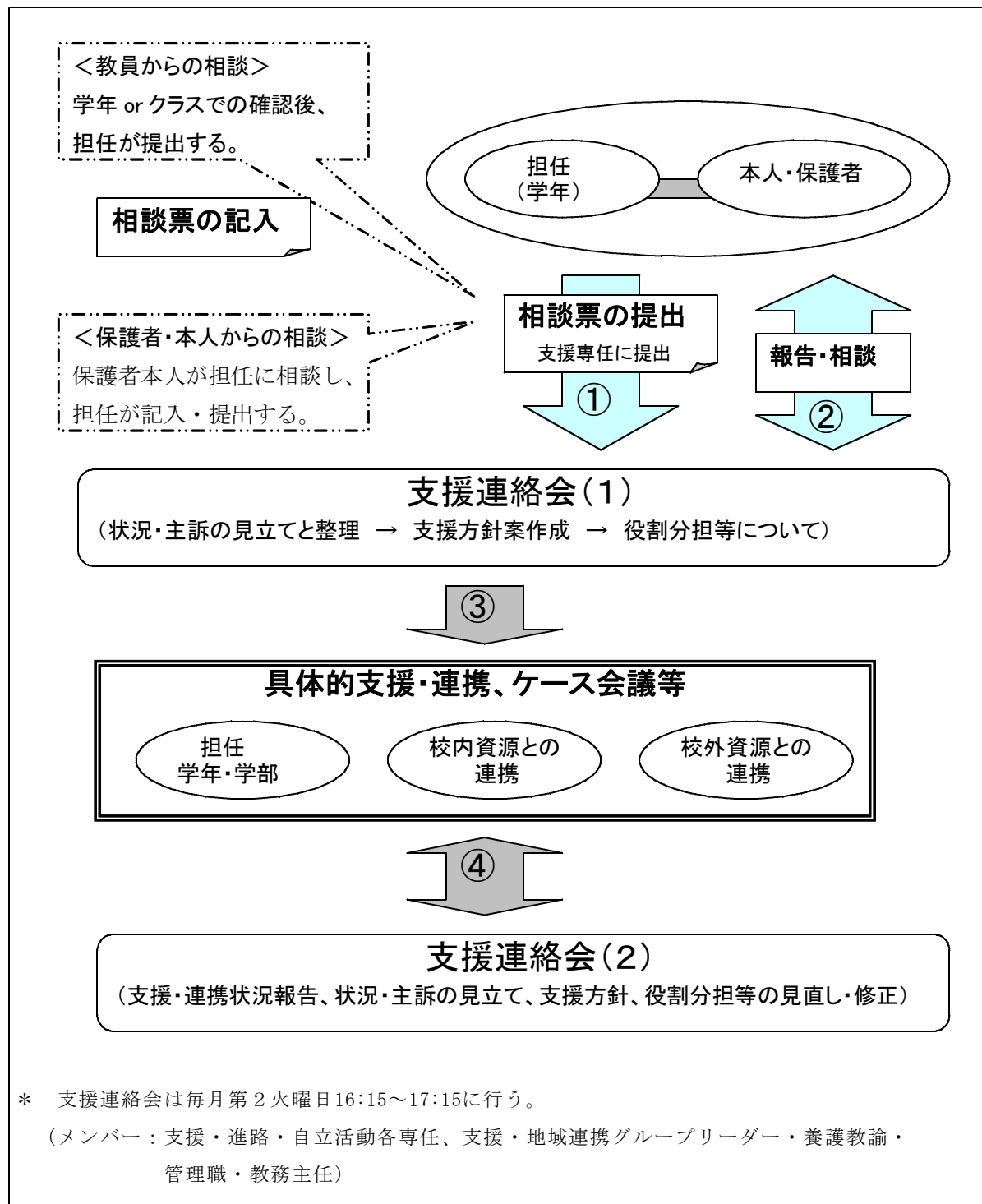
- ・担任が記入して、支援専任に提出する。

##### b 「個別の支援計画」作成（策定）会議について

もう一つの校内での取組は、「個別の支援計画」策定会議の運営である。平成17年度までに「個別の支援計画」を策定する方針が文部科学省より提示され、神奈川県はこれを受けて「支援シート」の活用推進を行っている。平成18年には障害者自立支援法が制定され、相談支援事業とネットワーク化も進められることとなった。以上の流れを受けて校内に設けられたのが「個別の支援計画」策定会議である。平成17年度の策定会議を追ってみると次のようになった（第4図）。

平成17年度「個別の支援計画」策定会議実施の成果と課題は第4図のとおりで、それに

基づき18年度も実施した。「障害者自立支援法」が成立し、サービス提供のシステムがめまぐるしく変化し続け、しかもすべて契約主義で進んでいく時代になった。この時代に養護学校の児童・生徒に適切な「個別の支援計画」を作成するには、関係機関とのタイムリーな連携による情報提供やアドバイスが必要不可欠であることをわかってきた。更なる資源のネットワーク化、発展的な取組を通して、一人ひとりに適切な「個別の支援計画」を作成し、実践していけるようシステムを充実させていくことが望まれる。



第2図 「校内支援」相談の流れ・「支援連絡会」について

No.	相談日 年 月 日	
児童生徒氏名	男・女	家族構成
部 年		
相談者・報告者	( )	
<b>【問題と感じられる点・困っていること・主訴等】</b> 1. 誰が  2. 誰の  3. 何に・どのような点（面）で（に）  4. どのように困っている（問題と感じている）と相談者は思っている（感じて）いるか  5. それはなぜだと相談者は思っている（感じて）いるか		
<b>【相談内容】</b> 6. 相談者はどうしたいか、どうなって欲しいか  7. 連携の必要性：どこの機関（誰）とどのように連携したいか		
支援連絡会用		
<b>【主訴の見立て】</b>  <b>【相談・支援方針】</b>  <b>【連携機関・役割分担】</b>  <b>【その他】</b> ：配慮事項・留意点		

第3図 「校内支援相談票」

### 保護者の困り感

「どこへ行っても、同じようなことを何度も聞かれる」  
「ニーズがはっきりしないと、サービスが受けにくい」  
「制度の仕組みがよくわからない（特に障害者自立支援法）」 等



### 「個別の支援計画」策定の中で話題となった内容

「家族以外と出かける経験をさせたいが、どうしたらいいか」  
「体が大きくなってきて、介護が負担になっているが、小中学生は入浴サービスを使えない、どうしよう」  
「きょうだいにも時間を割いてあげたい」  
「家族が高齢または持病を持ち、今後が心配」



### 平成17年度「個別の支援計画」策定会議 成果と課題

#### ◎成果

「関係機関との情報共有ができ、一貫した支援ができる（緊急時の対応もスムーズ）」  
「ニーズの明確化とそれに応じた適切な支援の実施」  
「児童・生徒の学校生活を参観した上での具体的なプランの相談」  
「担任、学校として出来ることという観点で、教育現場でもケースワークの視点を持つことができるようになり、連携がスムーズになった」

#### ◎課題

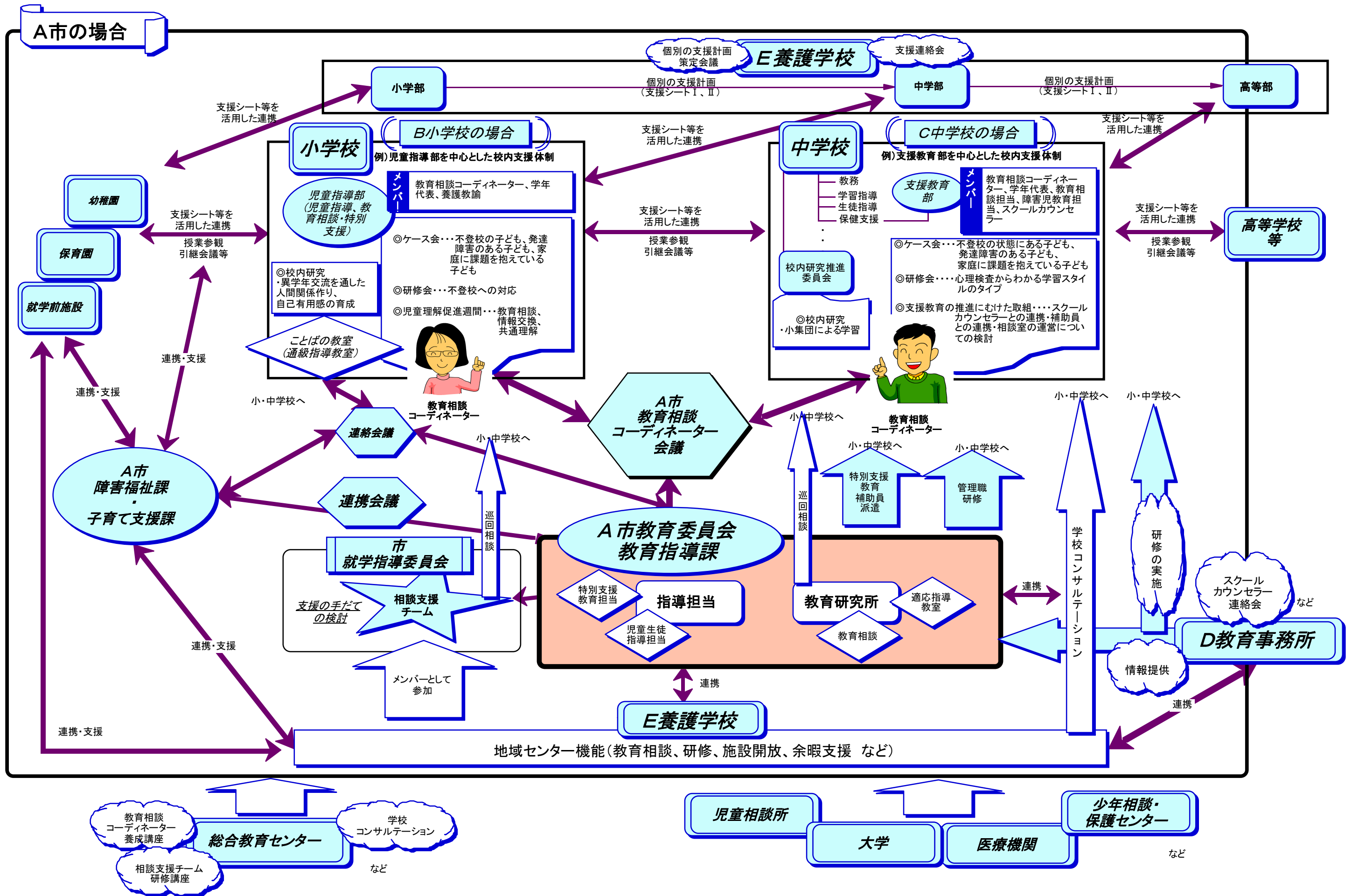
「保護者のニーズの掘り起こしとが不十分な部分があった」  
「障害者自立支援法への移行期であったため、日程調整が困難であった」



### 課題の解決に向けて

- 事前に校内でさらに十分なニーズ整理を行う
- 自立支援法および各市町についての情報収集
- 福祉相談コーナーを中心とした策定・相談（各市町在住 小1、小4、中1）
- 高等部1年生に関しては全員、障害福祉課（福祉事務所）ケースワーカーにも参加してもらい策定・相談する

第4図 「個別の支援計画」策定会議の流れと成果・課題



第5図 インクルージョンの具現化に向けた地域支援ネットワークシステムモデル





## (2) 考察とまとめ

A市教育委員会をはじめ、市内の小・中学校と養護学校、そしてA市に関わる教育事務所の取組を見てきたが、これらの関わりを図にすると次のようになる(第5図)。

この図からも分かるが、A市教育委員会がA市のネットワークシステムの核になっている。A市教育委員会内の特別支援教育担当と児童・生徒指導担当の各事業の協働による取組を発端に、各担当同士が子ども・保護者・学校が抱える様々なニーズに対応するには、別々に動いていることが現実的ではないことも共有し、様々な事業が「支援教育」「インクルージョン」の視点から見直されることとなった。

このようなA市教育委員会の考え方や取組がA市内の各小・中学校にも伝わり共有されつつあると共に、連携する資源としてのD教育事務所やE養護学校にも共有されてきたことが、システム構築の大きな要因として考えられる。そして、各々が担う地域支援ネットワークシステムの中での役割が明確化され、その役割を意識しながら関わり合っている様子が見て取れた。

小・中学校は、まず校内支援体制を構築することと日々の授業の見直しや工夫等に取り組み、その上で必要に応じて地域の資源となる養護学校等との連携を行っていた。その小・中学校の取組を支える市教育委員会は、小・中学校が校内支援体制を運用しながら子どもの支援を効果的に行えるよう、教育相談コーディネーターの支援システムや補助員の配置などに取り組み、教育事務所は現場のニーズに応じた研修を企画・実施することでその役割を果たしていた。そして、養護学校は、小・中学校の支援を行っている地域センター機能を、養護学校内の児童・生徒への支援にも意識的に取り入れ始めた。この取組が調査研究協力員会で報告されたことで、養護学校で学校生活を送っている児童・生徒も「地域の子ども」であり、「地域の子ども」を「地域支援ネットワーク」の中で支えるということを改めて意識する機会となった。

さらに、A市教育委員会は部署内だけではなく、A市障害福祉課や子育て支援課など関係する部署との連携システムを立ち上げるなど、本当の意味での地域支援ネットワークシステムの構築に向けて動いている。今後、A市就学指導委員会内に設置されるであろう相談支援チームにも、教育以外の保健・福祉・医療・労働等からもそのメンバーになると思われるが、事前の連携が行われていると、相談支援チームの本来の目的・役割を遂行するためにもとても有効であると考えられる。

最後に、「インクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けて」(平成18年3月 県立総合教育センター)で示された提言の多くを具体化してきた小・中学校部会での実践事例を改めて紹介する。これらの取組を通して、提言の有効性を実証することができた。今後も、これらのような一つひとつの取組が支援教育、インクルージョン教育の具体化につながっていくと考える。

- ・ある小学校では学校長がリーダーシップを発揮し、職員室での教員同士の話や個々の教員との話を常に心がけ、全体把握すると同時に教員から信頼され、安心できる学校経営をしていた。
- ・小・中学校の校内支援体制では、各学校内の児童・生徒のニーズを把握した上で組織を見直したり、具体的な活動に生かしている。具体的には、コーディネーターの役割を一人ではなく、コーディネーターチームとして活動をしたり、スクールカウンセラ

一も含めたケース会議を定期的に関開くなど校内の資源を有効に活用しているなどが挙げられる。

- ・ケース会議については、年間を通して計画的で効果的なケース会議を実施したり、緊急のケースに応じた柔軟なケース会議を開いたり、その際には様々な教育的ニーズのある子どもについて関係する外部機関と連携してのケース会議も行っている。
- ・学校内の異学年交流を通じた人間関係づくりと自己肯定感の育成、また、日々の授業における形態や方法等について、校内研究を通して取り組んでいる。
- ・小学校での丁寧な支援の内容・方法を中学校に引き継ぐためのシステムを工夫し実行している。
- ・養護学校では、地域センターとしての地域の小・中学校等への教育相談・学校コンサルテーションを中心とした支援に加え、校内の児童・生徒への支援についてもその取組を始めるとともに、その取組を支援・連携グループのメンバーで共有できるような連絡会の設定もされた。
- ・教育事務所については、その立場・役割から所管各市の小・中学校における校内支援体制作りの推進に向けた取組をバックアップするような研修会を企画・実施した。

## 2 高等学校における「特別支援教育」の視点を持った取組

### (1) 実践事例

#### ア 担任が中心となり本人・保護者との連携が深められたケース ～F高等学校～

対象生徒：工業科 3年A

報告者：1、2年次担任

##### 【支援に至るまで】

入学当初、母親から「Aの高校生活に不安を持っている」とのことで面接の申し入れがあり、担任が養護教諭と一緒に高等学校入学までの状況を聴いた。小学生の時、軽度発達障害と診断されたとのことであるが、A自身はそのことを知らない。中学校では、兄が所属しているバスケットボール部に参加し、2年間は兄にサポートをしてもらった。3年次もクラスの生徒に支えられ、まじめに学習に取り組み、希望する高等学校に合格した。新しい環境での高校生活が不安である。

##### 【支援の経過】

母親の話聴いた後、担任はしばらくAの様子を観察した。その結果次のような特徴が見られることがわかった。

- ・感情の起伏が激しく、周囲の目を気にすることなく突然泣き叫ぶことがある。
- ・イライラしやすく、自分の思い通りにならないと教師に暴言を吐く。
- ・正義感が強く、ケンカの仲裁に入ることがある。
- ・高校生ならあまり話さないと思われることを教員に話したり、作文に書いたりする。
- ・物事を順序立てて理解することができず、今日の予定はわかるが明日の予定はわからない。

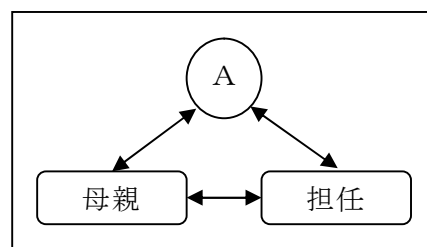
1学期の成績では落第点を3科目取ってしまい、本人は進級できないのではないかと相当不安になっていた。また、所属していたバスケットボール部を突然やめることになり、2学期以降の学校生活について母親はますます不安になった。そこで夏休みに母親と面接を行い、Aの特性について授業担当者や科の教員に話すことを了承してもらった。その後、次のような支援を行った。

##### ①Aをサポートするクラスメートをつくる

担任はクラスの中では、Aをまったく特別扱いしなかった。クラスメートはAの障害については知らず、ちょっとイライラしやすい性格だと感じている程度である。中学時の兄のようにサポートしてくれるクラスメートを自然な状態で数人つくることに努めた。1年次にクラスの中で彼の行動をサポートしてくれる友人が数人でき、2年次のクラス替えの際もその生徒たちと一緒にいるよう配慮した。

##### ②Aに自信を持たせる

できるだけ本人の良いところをほめて自信が持てるものをつくろうとした。Aは中学時からバスケットボール部を続けてきて、高等学校入学後もバスケットボール部に入部したが、仲間との関係のトラブルにより1年次の夏に退部してしまった。しかし、運動



第1図 Aを取り巻くネットワーク

能力は高いため、1、2年次の球技大会では選手として起用された。その結果、Aはクラスに存在感をアピールすることができた。

### ③Aと担任との関わりを深める

担任がAと話をするときは、できるだけ自分のことを話すようにした。担任も自分と同じように欠点もある人間であると理解してもらうよう努めた。その結果、担任に対しては全幅の信頼を持つようになった。

### ④授業担当者と所属科の教員への理解を促す

職員会議や科の打合せを通じて、何度かAの特性について話をした結果、教科指導の中では、かなりAに配慮してもらうことができた。例えば、英語のテストでも日本語で解答できるような問題を取り入れるなど、テストや教材にも配慮・工夫がなされた。

### ⑤母親との連携を密にする

母親は学校によく足を運んでいた。その折に、担任からは学校でのAの様子を伝え、母親からは家庭内で起こったことが報告された。その結果、Aは無事2年、3年へと進級することができ、現在、専門学校へ行くための準備をしている。

## 【成果と課題】

この事例では、担任が本人との信頼関係を築くことを第一に考え、他の教員にも理解と協力を機会あるごとに求め、母親との連絡を密に取りながら支援を続けてきた。本人を巡って、担任、他の教員、保護者が緊密に連携を取り、効果的な支援が行われた様子がうかがえる。これは、入学当初から母親が担任に率直に本人の状況を話したことにより、担任はその情報をもとに注意深く生徒を観察し支援を計画できたものと思われる。オープンな関係を築くことがいかに大切かを物語っている事例である。

## イ 教育相談コーディネーターがスクールカウンセラーの面接につなげたケース

～G高等学校～

対象生徒：普通科 3年B

報告者：教育相談コーディネーター

### 【支援に至るまで】

Bは自分からはほとんど話をせず頑固である。教員と話すときは、こもったような発音になり緊張が強いように感じられる。特徴のある歩き方をする。時間へのこだわりが強く、無遅刻・無欠席である。

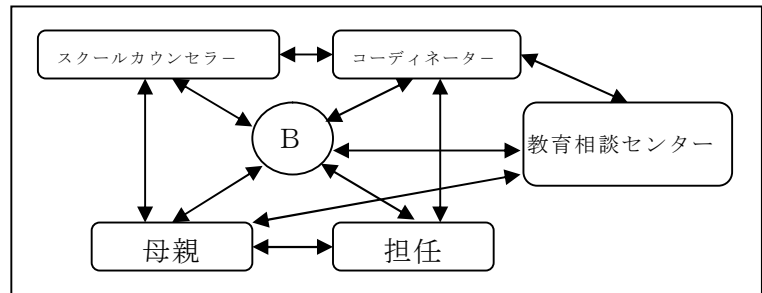
1年次は穏やかな感じの生徒が多いクラスで、Bは目立たない存在として特に大きな問題は起こらなかった。2年次になり、落ち着かない生徒や、個性が強い生徒が多いクラスに入り、Bは話し相手もなく孤立しがちであった。Bは体育祭の準備をせず帰ったことで、クラスメートから注意されると突然激しく怒り出した。3年になって、教育相談コーディネーターが自習監督をした際、Bの行動が気になり注意して様子を見ると、気に入った異性に対し、相手の気持ちに構わず接近し、しつこく話しかけるといった奇異な行動があることがわかり、支援の必要を感じた。

### 【支援の経過】

3年次ではクラスメートのからかいの対象になってしまっていたが、就職希望であることから、5月にBの担任と相談して、進路支援を前面に出しながら合わせて生活支援の方

策を立てていく方針を確認した。

6月に三者面談があり、Bは就職希望とのことであった。Bは自分でも人との関わり方について、このままではいけないと思っているようであったが、スクールカウンセラーを含め、「相談」することについては頑なに拒んだ。しかし、母親はぜひ相



第2図 Bを取り巻くネットワーク

談をさせたいとのことであった。それを受けて担任は教育相談コーディネーターに相談し、教育相談コーディネーターがBと面接することになった。Bは今までアルバイトの面接に何回も落ちていることや、面接でうまく話せないことを気にかけており、就職に向けて何とかしたいという気持ちを表明した。スクールカウンセラー来校日にコーディネーターはBを「面接の練習をしよう」と相談室に誘った。スクールカウンセラーには無理に関わらず自然な形で会話に参加してもらった。その後、Bは自らカウンセリングを申し込むようになる。1～3週間おきに4回の面接をし、その中に、相手にあいづちや質問をする、聴く練習、自己表現を含めたソーシャルスキルのトレーニングを2回導入した。同時に進路支援グループの教員によって就職者向けの面接練習を4回行った。

また、気に入った異性に近づいてしまうとといった気になる行動を見ても、軽度発達障害等の可能性も考慮する必要を感じた。そのため、スクールカウンセラーによる面接に加え、教育相談センターの支援を受けることを母親に促した。ここではこれまでに4回の面接が行われている。

スクールカウンセラーや進路支援グループの教員、教育相談センターによる面接が奏功したのか、Bは自分から進んで話をするようになり、進路についても意欲的にチャレンジしようという積極性が顕著に見られるようになった。センターでは引き続き、卒業後を視野に入れ、異性との関わりなどのソーシャルスキルトレーニングを続けている。

#### 【成果と課題】

本事例では、教育相談コーディネーターが授業中に特別な支援の必要性に気づいたことで支援が開始された。このように、教育相談コーディネーターが、日常的に支援が必要な生徒に目を配ること、教員からそうした生徒の情報を集約することが重要であることを示している。また、相談することに消極的な生徒を、「進路相談」という形でスクールカウンセラーとの面接を促したり、同時に教育相談センターでの相談につなげている点も成功している。卒業後に相談や支援をしてくれる場所を見つけることが今後の課題である。

### ウ 教育相談コーディネーターが養護学校と連携し進路支援を行ったケース

～H高等学校～

対象生徒：普通科 3年C

報告者：学級担任（教育相談コーディネーター）

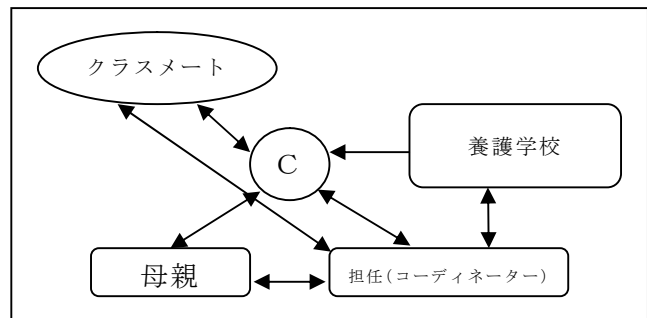
#### 【支援に至るまで】

1年次より一見して他の生徒とは異なる印象を与えていた。長時間じっとしてられず、

テスト中でも周囲をキョロキョロと見回していた。授業中は、頻繁に後を向いたり足を動かしたりなどの落ち着きのない行動が見られた。注意や指導を受けた際の受け答えもぞんざいで、「うん」とか「いやだよ」という返事しか返ってこないか、時には「そんなことしてないよ」と嘘をついてごまかすこともある。子どもっぽい面が目立つ生徒である。周囲には「変わった生徒」と思われていたが、極端に迷惑をかけることもなかったため、1、2年次は特別な支援は受けてこなかった。3年になり進路のこともあり支援が必要になってきた。

### 【支援の経過】

3年のクラスメートは、当初はあきれて理解できないという反応であったが、次第に座席の近い女子生徒たちが皆で気にするようになった。彼女たちはCが集団から孤立しないよう所在を把握してくれていたが、Cの無断早退や中抜けは無くならなかった。担任から各授業担当に、他人と長く話すこと、深く考えることが苦手であるといった特徴を説明し、指示はタイミングよく簡潔に伝達するよう依頼した。



第3図 Cを取り巻くネットワーク

6月に三者面談を行った。本人は大学志望で苦手な面接を避けて筆記試験で受験しようとしているが、母親はCに落ち着きがないことをよくわかっていて、大学など講義中心の学校ではなく、実習が多い専門学校に進学した方が良いのではと言っていた。

その後、養護学校の地域センター担当教員とCについて相談し、このような生徒は母性も大切だが父性も力を発揮すること、言語能力が弱く、長い文章が苦手という特徴があるといった助言を受けた。良いこと、悪いことを短い言葉で伝えることに努めた。また、進路については受験する学校に本人のことを事前に伝えておく方が良いという助言を受けて母親に相談したところ、合格したらぜひお願いしたいという返事を得た。現在、大学を一般受験するという本人の希望を尊重しながら、折を見て話を聞くことで支えている。

### 【成果と課題】

周囲の生徒たちが適切に関わっている様子が分かる。特に一人ではなく複数で関わっている点が好ましい。担任は生徒本人の希望を尊重しながら、保護者の意見や養護学校という外部機関の助言を踏まえて、生徒の進路実現に向けて根気強くコミュニケーションを取ろうとしている。担任は教育相談コーディネーターとしてのネットワーク作りも同時に行っており、進路決定後の支援も視野に入れている。高等学校においては、このようなコミュニケーション能力が低い生徒の進路支援の方法について希望と適性を踏まえた検討が今後なされなければならないであろう。

## エ 保護者を交えたケース会議を通じて進路支援を行ったケース ～I 高等学校～

対象生徒：普通科定時制 4年D

報告者：相談担当者

### 【支援に至るまで】

3年次より、スクールカウンセラーと面接を行ってきた。当初は友人関係の問題で相談に来ていたが、軽度発達障害の特性があると思われたので、教頭・教育相談担当者・担任・養護教諭等とケース会議を行った。その結果を受けて、校内での支援と並行して、教育相談センターの面接を促すことになった。教育相談センターでの支援の影響もあり、状況は好転し、ソーシャルスキルも向上しているが、4年生となり卒業後を見通した支援を行う必要が生じた。

**【支援の経過】**

卒業に向けて「進路指導の進め方」「卒業後の相談先の確保」が課題であると考え、担任を中心に関係職員が連携するとともに、保護者特に母親と協働しながら取り組むこととした。具体的な取組は次の通りである。

**(ア) 進路指導について**

3年次から、Dは大学への進学を希望していたが、大学での授業に適応することは困難であると考え、本人が得意な調理系の学校への進学を勧めてきた。本人は大学にこだわったが、調理系の学校のオープンキャンパス等には行ってみたいということで、見学の計画を立てていた。

6月、卒業後のことについて相談したいというスクールカウンセラーからの呼びかけで、両親が来校した。スクールカウンセラー、養護教諭、教育相談担当者、担任とで話し合いを行い、今後の進路指導に当たっての役割分担を行った。この時点では両親は大学進学へのこだわりが強く、「母は私の気持ちを考えないで行ける大学に行けば良いと考えている」とDも訴えていた。

7月、大学を受験することにしたと報告に来た。母親が来校した折、担任から現在の成績と合格の可能性などについての話をした。

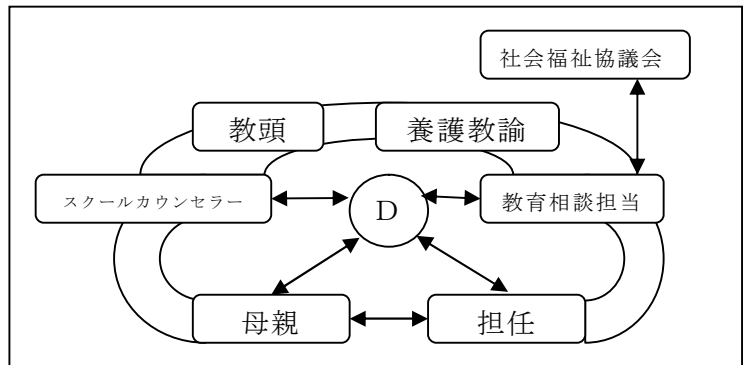
8月、進路のための三者面談を行った。オープンキャンパスや様々な体験を行うことを通して、自分でできること、できないことについて考えることを話した。

8月下旬、AO入試は失敗したが、引き続き入試に向けて頑張るとのこと。

12月上旬、推薦入試で志望大学に合格した。スクールカウンセラーは卒業後を見ずえた支援を継続して行っている。

**(イ) 卒業後の相談先について**

高等学校卒業後の支援のことを考え、外部機関（地域の社会福祉協議会）への相談を勧めた。こうした機関を勧めることによって、必要に応じて医師による診断が可能になること、将来、相談できる場所が確保できること、学校と外部機関が連携して将来のことが検討できると考えられた。大学に入学してから相談する場所として、学生相談室を利用することも情報として伝えた。今後、大学から問い合わせがあった際、本人・保護者の了解を得て対応したいと考えている。



第4図 Dを取り巻くネットワーク

### （ウ）特性の理解について

たまたま、教育相談センターでもらった小冊子の中のアスペルガー症候群の記述が「私に似ている」と気づき、「もう少し知りたい」と調べるようになった。本人は「自分と同じような人に会ってみたい」と言っていた。そこで、社会福祉協議会に相談したところ、交流できるグループや関連する本などを紹介された。このようにアスペルガー症候群について適切な情報を伝えるとともに、そのような交流の場所があれば提供していきたい。

#### 【成果と課題】

本事例では、保護者を交えて、担任、相談担当者、スクールカウンセラー等がケース会議を行い、役割分担しながら生徒の進路支援を行っている貴重な事例である。この実践から、本人や保護者の希望に寄り添いながら、担任たちが柔軟な姿勢で適切な進路選択を促している様子がよくわかる。卒業後を見越して外部機関に相談をつないでいることも高等学校にとっては有効な支援である。またこの事例のように、本人が自分の特性に気づき、自ら情報を得ようとしている際の学校の対応も重要である。本人のニーズに寄り添い、今後につながる資源を含めて、生徒とともに情報収集することが有意義な支援となるであろう。

## オ 教員同士の情報交換会 ～J高等学校～

### （ア）年度当初の情報交換会

再編統合により新校として開校し3年目を迎え、教員たちが日頃の授業で考えていることや、苦勞している事柄について出し合い、気軽に情報交換する場を設定した。特に他校から転任してきた教員には参加を促した。この話し合いを通して、教員たちが共通に感じている生徒の特徴を探り、授業内容・授業のやり方の工夫などを共有することを目的とした。

授業に関する情報交換としては初めての会でもあったので、まず、互いに授業についての様子や、苦勞している事柄についてざっくばらんに述べあう形で行った。その中で交わされた意見の中からいくつかを挙げる。

#### 【話題の中から】

- ・授業中、立ち歩き、指示をしても座ろうとしない生徒が多い。
- ・騒がないように注意するのにほとんど疲れた。生徒に教員の言葉が通じないように感じており困っている。
- ・授業が始まると、前の授業の生徒が出て行かず、居座って何度注意しても教室から出て行かない。注意すると逆ギレをする。
- ・1年次の授業は大変だった。教員のコントロールが効かず、つい怒鳴ったこともある。
- ・昨年、校長から生徒に対して、授業中の飲食や携帯電話について話をして以来、授業はずいぶんやりやすくなった。授業を成立させるために生徒に要求すべきことは明確に伝える必要がある。
- ・授業中に出している携帯電話を「預かるよ」と言えば、授業が終わったら返してくれるのを知っているので素直に指導に従うようだ。

### （イ）LD、AD／HDの生徒に関する情報交換会

上記の話し合いの中で、何人もの教員から「立ち歩いている生徒が多い」と指摘された。



こうした生徒の中にはAD／HDやLDと思われる生徒もいるのではないかという意見が出され、LD、AD／HDの生徒に関する情報交換会をすべての年次で行うこととした。

この会は生徒指導グループと生徒支援グループの共催で設けられ、当該学年を教えている教員30名あまりが出席した。前半は生徒指導グループが司会となり、携帯電話や授業中の飲み物などの話題を話し合い、後半に生徒支援グループが中心となり情報交換会を行った。情報交換会では、まずLD、AD／HDの定義を生徒支援グループの教員が示し、「こういう特性のある生徒がいますか？」と呼びかけた。各担任・教科担当はその定義にあてはまりそうな名前を挙げ、情報を共有した。また、話し合う中でその他の困難を抱えた生徒についても挙げられた。この話し合いで、生徒についてのそれぞれの印象が語られることで、生徒の共通の情報が得られた意味は大きかった。また、これを契機に今後、日常的に情報交換していくことが確認された。

#### 【成果と課題】

生徒に対して特別な支援を行うためには、まず、全体の生徒を対象とした日常の授業が落ち着いて成立していることが前提である。そのためにも本実践のように、教員同士がそれぞれの授業について語り合う場は大きな意味を持つであろう。ここで出された話題に示されているように、教員たちは日頃の苦しさを率直に出し合い、生徒像を共有している。「このように感じているのは自分だけではない」という思いは、悩んでいた自分にゆとりを取り戻すと同時に、生徒のプラスの側面にも目が行くようになる。携帯電話を巡るやりとりでも、生徒の素直な側面に気づいていることがわかる。そして授業中の指示の仕方など個々のアイデアが少しずつ語られていった。「話が進むうちに実際に教員が対応している事例の中に、自分が抱える問題への解決のヒントがたくさんあるように感じた」という感想も出され、明日の授業への示唆を与える有意義な会となった。

また、これを受けて行われたLD、AD／HDの生徒に関する情報交換会は、ケース会議の拡大版とも言えるもので大変ユニークな試みである。LD、AD／HDというように対象をしぼり、それに該当する複数の生徒の問題を話し合うことで、これらの生徒に共通に生かせる支援の手立てを出し合うといった効率の良い話し合いができるのである。一人ひとりに応じた細かい支援を考えるまでは至らないが、複数の生徒について同時に検討できる方法として有効であり、その他の高等学校でも実施されることが期待される。

### カ 養護学校分教室の教員を招いて開いた研修会 ～K高等学校～

K高等学校では、教員を対象に2種類の研修会を行った。K高等学校には養護学校の分教室が併設されており、お互いの教員が顔を合わせ、意見交換をする機会になった。

#### (ア) 生徒指導研修会

春と秋の2回の生徒指導研修会を行った。初回は、年度当初でもあり、次のテーマをグループごとに話し合う形をとった。養護学校の分教室の教員も全員参加し、各グループの話し合いに加わった。

テーマ「K高等学校の生徒に守ってもらいたいこと、守らせたいことを一つあげるとしたらどんなことか？」<校則の見直しも視野に入れて>
--

研修会ではまず、これまでのK高校での経験から感じられた生徒の特徴が述べられた。「遅刻が多い」、「ごみの始末ができないなど公共心に欠ける」、「公私の区別がつかない」、

「自己評価が低い」、「学力が落ちている」といったマイナスのイメージが語られただけでなく、「よく挨拶する」、「茶髪が少ない」、「注意には従う」、「暴言が減った」などプラスのイメージもいろいろと出てきた。生徒の評価できる部分を積極的に見ていこうという教員の姿勢をうかがうことができた。

また、生徒に「守ってもらいたいこと」、「守らせたいこと」としては、「約束や時間を守る」など基本的な生活習慣を身につけさせること、授業への積極的な参加を求めることといった共通の指導の目標が語られた。さらに、そのために全員で取り組む指導として、「マナーに外れた行動を見たときは、一つひとつ指摘しよう」、「昼食の後片付けの指導をしよう」など具体的な提案が述べられた。

さらに2回目は、初回を踏まえて、次のテーマについてグループ協議を行った。

#### テーマ「最近の生徒の様子」～「どのように生徒の指導をすすめるか」について～

協議は、①最近気になる生徒の状況について ②保護者との関係で気になること ③生徒対応で効果があったこととうまくいかなかったこと ④生徒指導のあり方・進め方、といった内容を各グループで話し合い、全体で報告する形式で行った。特に保護者との関係では、教員が保護者との対応に苦慮する事例が多く語られ、信頼関係づくりの困難性と重要性について共有しあうことができた。

#### (イ) 人権研修会

分教室の教員を講師に招いて、支援教育に関する研修会を行った。研修の内容は以下の通りである。

- ・支援教育の考え方について
- ・特別支援教育と支援教育
- ・LD、AD／HD、高機能自閉症等について
- ・分教室の紹介
- ・分教室からのお願い

神奈川の支援教育について解説を行うとともに、軽度発達障害について具体的なイメージを示しながら、必要な支援を説明した。

#### 【成果と課題】

これらの研修会を通じて、担当者から「教員の個別の支援に対する意識が少しずつ高まってきたと感じられる」と報告された。特に生徒指導研修会のような、小グループで意見を述べあい全体場で共有する形式は、全員が話し合いに参加でき、それぞれの意見が今後の学校運営に反映されることにつながるという意味で教員の動機づけを高め、効果的な研修の形であると言える。

ところで、本事例は、高等学校と養護学校の分教室が同じ敷地にあることの利点を生かした取組である。両校の教員同士は研修会のみならず、親睦の会などでも交流を温めている。これまで、高等学校の個々の事例に養護学校の教員が関わる事例はいくつか取り上げられたが、教員の研修会に関わった事例としては画期的な取組といえよう。養護学校の教員がこうした研修会を通して、高等学校の生徒指導や教科指導に、個別支援の視点を取り入れていくための大きな役割を果たすものと期待される。今後も生徒の交流を含めて、高等学校と養護学校との更なる連携を期待したい。

## キ 軽度発達障害のある生徒についての高等学校と養護学校との協議 ～「教育相談コーディネーター」と「地域センター担当者」の連絡協議会の合同開催から～

平成 18 年度の第 1 回教育相談コーディネーター連絡協議会において、教育相談コーディネーター養成講座修了者（平成 16、17 年度修了）を対象に軽度発達障害に関する調査が行われた。すなわち、各学校において軽度発達障害と思われる生徒にどのような支援が行われているかについて事例の報告を求めたのである。そして 3 か月後に行われた第 2 回教育相談コーディネーター連絡協議会において、軽度発達障害と思われる生徒について 22 校 24 例の報告を得た。これは出席した学校のおよそ 1/3 の数であった。

この第 2 回の連絡協議会は、養護学校等地域センター推進協議会との同時開催として設定したものである。この報告をふまえて、高等学校の教育相談コーディネーター修了者 69 名と、近隣の養護学校の地域支援担当者 48 名が意見交換をする場が初めて実現した。

以下では、高等学校における軽度発達障害への取組について、この報告から見られた特徴的なことを挙げてみたい。

### （ア）軽度発達障害と思われる生徒への支援の報告から

#### a 生徒の状況について

24 例の報告のうち、報告者がアスペルガー症候群の特性があるという見立てを示しているものだけで 8 例あり、報告書の内容から推定されるものを含めれば 15～16 例に上ると思われる。

報告から、軽度発達障害と思うようになったきっかけとして、次のような状況を挙げていた。

#### （a）中学校からの情報

- ・入学前に、中学校訪問で情報の提供があった。

#### （b）不登校・遅刻

- ・1 年次途中より不登校が始まるようになった。
- ・常に遅刻が多く、授業を休むこともしばしばであった。

#### （c）授業中の行動、学習

- ・授業中じっとしてられない、私語が多く注意しても収まらなかった。
- ・唐突な質問を行ったり、指名されて答えられないとパニックになったりした。
- ・漢字が読めない、計算ができないなどにより、テストで極端に低い点数を取った。
- ・手先が不器用で筆圧が弱い、また極端に運動が苦手であった。
- ・忘れ物が多く、レポートの提出が一切できなかった。

#### （d）対人関係上のトラブル

- ・いじめを受けていた。
- ・非常識な発言を行ったり、思ったことをすぐ口にしたりした。
- ・友人が一人も居らず、休み時間など一人で過ごしていた。
- ・言葉遣いが極端に乱暴であった。
- ・挨拶をされても返すことがなく、ほとんど言葉を交わさなかった。

#### （e）奇異な行動

- ・突然、大声で歌う場面がしばしば見られた。
- ・身なりに構わず、夏でも冬服を着ていることがあった。

- ・パニックになると自分の身体を叩いた。
- ・リストカットを頻繁に行ったり、自殺未遂をしたりした。
- ・深夜に大声で騒いだり、器物破損を繰り返したりした。
- ・特定の異性につきまとう行動が続いた。

(f) 身体症状

- ・頻繁に腹痛や吐き気を訴えて、保健室に行っていた。

(g) 興味の偏り

- ・特定のできごとをよく覚えていて、そのことを繰り返し述べていた。
- ・実現不可能な進路希望を持ち続けていた。

中学校からの情報というものもわずかにあるが、ほとんどは何らかの問題行動や特異な行動が現れた後に、教員や周囲の生徒によって気づかれていることがわかった。中には、いじめや不登校といった二次的な問題が生じて初めて気づかれるという報告もあり、早期からの実態把握の必要性が示唆された。

**b 支援の内容**

軽度発達障害と思われる生徒に対する具体的な対応としては、以下の事柄が挙げられた。

(a) 教員間の連携

- ・学年会や職員会議において、当該生徒の情報の共有と対応方法の統一を図った。
- ・教員対象の研修会において、軽度発達障害についての理解を深めた。
- ・支援の必要な生徒に関するケース会議を開いた。
- ・担任・教科担当が注意して様子を見ることとした。

(b) 本人への直接的な支援

- ・部活動や係活動で得意なことを見つけ、努めて誉めるようにした。
- ・担任が放課後に毎日話をした。
- ・理解が不十分な教科について、放課後に補習を行った。

(c) 校内の環境調整

- ・クラスの周囲の生徒に、本人の特徴を伝え、理解を求めた。
- ・担任が持ち上がるなど、年度を越えてもできるだけ変化をつけないよう配慮した。

(d) 家庭との連携

- ・定期的に母親との面談を行い、情報の共有を図った。
- ・三者面談を学期に1回行った。

(e) 外部資源の活用

- ・入学時に中学校からの情報収集を行った。
- ・親子ともに、スクールカウンセラーの面接を勧めた。
- ・教育相談センターの面接を勧め、教育相談コーディネーターがつないだ。
- ・教育相談センターの職員による訪問を要請した。
- ・保護者の同意を得て、医療機関と情報共有を図った。
- ・養護学校の地域センター担当と連携して支援を行った。

この中では、学年会や職員会議で情報の共有を図り対応の仕方を揃えること、担任・教科担当が注意して様子を見るといった支援を挙げた者が多かった。それに対して、当該生徒についてケース会議を開いたという事例は1～2例にとどまっている。様々な支援の報

告から、教育相談コーディネーターを中心に、学校の実態に合わせて無理なくできることから対応している様子が示された。

### c 支援がうまくいったと思われる点

次に報告者自身に支援がうまくいったと思われる点について挙げたもらったところ、以下の回答が寄せられた。

#### (a) 教員間の連携

- ・教員の間で情報の共有をして、当該生徒について連携して見ていく意識ができた。
- ・支援がきっかけとなって職員の間で教育相談コーディネーターの役割が周知された。

#### (b) 本人への直接的な支援

- ・教科担当の協力を得て、苦手な学習を補うことができた。
- ・本人自身が自分の特徴を把握するようになった。

#### (c) 校内の環境調整

- ・クラス内の周囲の生徒の協力が得られた。
- ・行事を行う際に教員の人数を増やす配慮ができた。
- ・当該生徒にとって学校が安心できる居場所になった。

#### (d) 家庭との連携

- ・担任と、生徒・母親との信頼関係ができた。

#### (e) 外部資源の活用

- ・中学からの情報提供で、あらかじめ支援に関する備えができた。
- ・スクールカウンセラーに継続して関わることができた。
- ・教育相談センターと連携した結果、当該生徒への支援の見通しが持てた

Bの支援の内容と関連して、教員の間で情報の共有をして連携していく意識ができたといった回答が多くあったことが特徴的であった。「報告者自らが情報の共有のつなぎとなることで、教育相談コーディネーターの役割が周知された」という回答から、教育相談コーディネーターが職員の間で認知されるためには、実際の生徒との関わりから始めていくことが有効であることが改めて示唆された。

### d 支援が困難であった点

一方、支援が困難であった点については、以下のような事柄が挙げられた。

#### (a) 教員間の連携

- ・特定の生徒の個別支援をすることについて、他の教員の理解が得られなかった。
- ・教員から、わがまま、やる気のない生徒と思われてしまった。
- ・当該生徒の支援のために、担任の負担が重くなってしまった。

#### (b) 本人への直接的な支援

- ・学校では診断ができないので、特性に応じた適切な対応ができなかった。
- ・本人自身に支援のニーズがなく、特別な支援に拒否感を抱いていた。
- ・他生徒との関わりに時間を取られてしまい、十分な支援ができなかった。
- ・進路先の情報が乏しく、十分な進路指導ができなかった。

#### (c) 校内の環境調整

- ・特定の生徒についてのケース会議を開く時間が持てなかった。
- ・当該生徒の個別支援をすることについて、周囲の生徒の理解が得られなかった。

- ・当該生徒とゆっくり話す時間が無かった。

#### (d) 家庭との連携

- ・保護者が生徒の特徴を理解せず、特別な支援をすることに拒否感があった。
- ・進路希望について、親子で衝突していた。
- ・保護者からの支援に関する特別な申込みが無いので、対応が遅れてしまった。

#### (e) 外部資源の活用

- ・生徒自身がカウンセリングを拒否してしまった。
- ・外部の資源に関する情報が無かったため対応が遅れてしまった。
- ・保護者が医療機関への受診を断固拒否していた。

本人、保護者を含め、周囲からもその特性に気づかれにくさが随所に示された。奇異な言動や行動が、教員や他の生徒から誤解されたり、本人自身や保護者が特性に気づいていないことから直接的な支援に至らなかつたりすることも多いことがわかった。また、ケース会議を開く時間が無い、生徒とゆっくり話す時間が無いなど、多忙な教員の日常が示され、個別支援の難しさの大きな要因となっていることが示された。

### e 支援のために必要と思われる校内体制・外部資源

最後に、支援をしていくために必要な校内体制や外部資源について質問したところ、次のような回答が寄せられた。

#### (a) 校内体制／校内資源

- ・学校の内外における教員への研修
- ・生徒とコミュニケーションできる校内体制および時間的なゆとり
- ・個別の学習支援体制作り
- ・支援が必要な生徒に関する事例検討会
- ・スクールカウンセラー

#### (b) 外部資源

- ・軽度発達障害に関する専門医、医療機関
- ・近隣の相談機関
- ・進路指導に関する専門機関
- ・卒業後に相談できる NPO や相談機関
- ・養護学校等のような支援のアドバイザー
- ・専門的な支援のマニュアル、関連書籍
- ・中学校・保護者からの入学時の情報

校内体制としては、教員への研修や事例検討会など、軽度発達障害への教員の理解が必要であることが挙げられている。また、外部資源としては、専門医や近隣の相談機関など、様々な専門的な資源の活用を必要としていることが示された。こうした校内への啓発や外部資源の開拓も教育相談コーディネーターの重要な役割である。今回の連絡協議会での養護学校等との連携はその意味で大変意義深いことと思われる。

### (イ) 養護学校等地域センター担当との協議から

この報告を基に、教育相談コーディネーター養成講座修了者と、近接する養護学校地域センター担当がグループ協議を行った。そこでは、養護学校等から、地域センターとして

どのような活動が行われているかについての情報提供があり、次いで高等学校のケースを基にして意見交換を行った。これまで、高等学校、養護学校等とも互いの様子についてはよく知らないといった状況であったが、事後の高等学校側の感想から、今回、養護学校等の地域センター機能が、高等学校にとって重要な援助資源になることがよく理解されたようであった。

高等学校からの報告について、養護学校等からは主に校内支援の方法と外部資源の情報について次のような意見が出された。

#### a 校内支援の方法

- ・軽度発達障害については、診断をする必要はないが、障害を念頭に置いて対応していく必要がある。
- ・軽度発達障害は「スペクトラム」という「連続したもの」という考え方がある。
- ・ゆっくり聴こうという態度が親の堅い姿勢を崩していくことにつながる。
- ・軽度発達障害と思われる生徒とは1年次から卒業後のことを考えるようにすると良い。

#### b 外部資源の情報

- ・就労支援センターの活用が有効である。
- ・障害者合同面接会などの情報提供が可能である。
- ・接し方や対応の仕方について養護学校等の方法が有効である。
- ・養護学校等主催のボランティア養成講座を立ち上げている
- ・高校生のうちに何らかの相談機関につなげた方がいい。
- ・児童相談所や家庭相談所などの活用を促している。

養護学校等の教員たちは、生徒の特性を十分に把握した上で、個に応じた支援を行うことの専門家であり、そのためのノウハウを日頃から蓄積している。高等学校に在籍する軽度発達障害と思われる生徒についても特性に応じた支援が重要であり、本人への対応の仕方、保護者との面接の仕方、進路支援の方法など、個別支援のための多くの方法を養護学校等から学ぶことができることがこの協議からうかがえる。特に、豊富な外部資源を活用する養護学校等の支援の在り方について、高等学校では参考にすべきところもある。今回の協議会をきっかけに、高等学校と養護学校等がこれから連絡を取り合って、連携を進めていくことが大いに期待される。

## (2) 考察

調査研究協力員による実践及び養護学校等の地域センター担当と教育相談コーディネーター養成講座修了者との協議から、高等学校における軽度発達障害と思われる生徒への支援については、次の七つのテーマが浮かび上がってきた(第5図)。これらの七つの課題について調査研究協力員会において協議し、高等学校における軽度発達障害と思われる生徒への支援の具体的な方法について模索した。

ア 中学校との連携をどのように図っていけばよいか

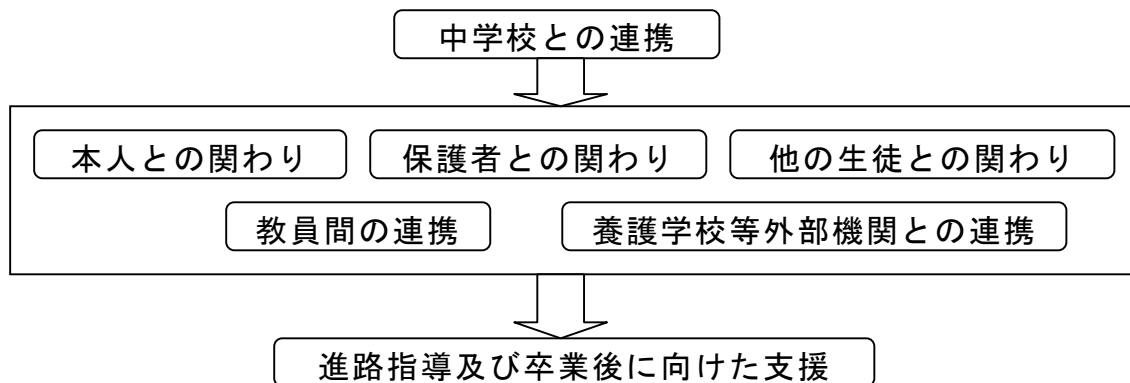
イ 本人と誰がどのように関わっていけばよいか

ウ 保護者とどのように関わっていけばよいか

エ 周囲の生徒への働きかけをどのようにすればよいか

オ 教員に支援の輪を広げるにはどのようにすればよいか

- カ 養護学校等の外部機関とどのように連携していくことができるか
- キ 進路指導及び卒業を見据えた支援はどのように行えばよいか



第5図 浮かび上がってきたテーマ

以下、七つの課題について、協議された内容を述べることにする。

#### ア 中学校との連携をどのように図っていけばよいか

教育相談コーディネーター連絡協議会での報告にあるように、軽度発達障害と思われる生徒について入学当初に中学校から申し送りがある場合は少なく、ほとんどは何らかの問題が現れた後に気づかれている。中には、不登校やいじめといった重い二次障害が起きるまでわからないという場合も少なくない。軽度発達障害をはじめとして、特別な支援が必要な生徒については、入学後、できるだけ早いうちにその特性を把握し、それに応じた支援を計画し実行することが重要である。

現在も多くの高等学校では、合格発表後に教員が手分けをして、入学者の出身中学校に情報を聞きに行っている。学区が無くなった今日ではすべての中学校に尋ねに行くことは難しいが、中学校の教員とできるだけ顔を合わせて情報をもらうことは今後も必要な取組に違いない。また、聞き取る内容については、特に生徒指導上、問題と思われる生徒についての事柄が中心になっていると思われるが、特別な支援が必要な生徒については中学校でうまくいった手立てなど、具体的で有益な情報を聞き取る必要がある。一方、聞き取りに際しては、入学後の生徒の支援に有効な情報に限って入手するようにして、それ以外の不必要な個人情報を聞き取ることがないように十分に考慮しなければならない。

しかし、例えば「軽度発達障害の生徒はいないか」という聞き方をしても「そういう生徒はいません」や「よく分かりません」という対応になってしまうであろう。軽度発達障害についてはあまり多くの情報を得られない現状がある。精神的な問題は話すべきではないという考えや、軽度発達障害かどうかはよく分からないといった事情によるものと思われる。「生徒にとって良い学習環境を整えたいので、落ち着きがない、人とうまく関われないなど特別な支援が必要な生徒がいたら教えて欲しい」という言い方で連携を求めていくと該当する生徒について情報を共有することができるであろう。

一方、学区が無くなっても地域の中学校との連携は重要である。今後、特別な支援を必



要とする生徒が増えていくことが予想され、中学校と高等学校との一対一の関係のみならず、地域の中の中学校と高等学校どうしが顔を合わせ連携する場が必要である。例えば地域によっては学警連（学校警察連絡協議会）が、生徒の問題行動のみならず、特別に支援が必要な生徒の情報を共有する場としても有効であるという報告がある。また、市町村によっては、地域関係者が中学校区ごとに集まり、教育問題を話し合う「地域教育会議」を設けているところもある。こうした地域の特徴を生かした組織作りが徐々に進められている。

## イ 本人と誰がどのように関わっていけばよいか

F 高等学校の事例の担任がそうであるように、担任でも教科担当でも良い、誰かが生徒本人とつながっていることが生徒を孤立させない上で重要である。しかし、軽度発達障害等と思われる生徒は、保護者や中学校からの事前の情報が無い限り、教員が相当注意して見ていないとその特徴を気づかれることがない。対人関係の苦手さから、いじめの対象となったり、不登校になったりして初めて気づかれることも少なくないのである。したがって、日頃から気になる生徒については情報交換をするような教員の態勢が欠かせない。そして気になる生徒にはできるだけ声をかけるように心がけたい。どの生徒にも、自分のことを気にかけてくれている先生がいるという意識を持たせることがその後の支援につながる鍵になる。

また、軽度発達障害と思われる生徒の中には、人間関係でつまずいたり、運動が苦手であったりすることから自信を失って消極的になり、中には不登校になり、引きこもりの状態になってしまう場合もある。しかし特定の領域では高い能力を持っていることが多い。F 高等学校の事例のように、良いところをほめて自信を持たせていくこと、存在感をアピールして本人の自尊感情を高める取組は重要である。担任や教科担当の教員が日頃からよく観察して、小さな情報を蓄積していくよう努めたい。

## ウ 保護者とどのように関わっていけばよいか

F 高等学校の事例の場合のように、保護者が学校の支援に協力的でオープンな姿勢であると、生徒の状況をより詳細に把握し、具体的な支援策を考える上で大いに助かる場所である。しかし、「ア 中学校との連携」において論じたように、「障害」という言葉を持ち出して情報を求めても協力は得られないであろう。保護者の中には、中学校までに特別な支援を受けていても、高等学校ではそのことをあえて明らかにしない場合もある。他の生徒と同様に対応して欲しいと語る保護者も少なくない。

保護者には、お互いの困難さを共有する支援のパートナーという意識で接することが重要である。保護者にとっても、これまでの養育の中で様々な苦労を積み重ねてきたに違いない。「これまで、様々なご苦労があったのではありませんか？」と保護者のこれまでの養育をねぎらい、共感する姿勢で臨みたい。また保護者だからこそ、教員には気づかない工夫や対応のしかたを身に付けている。教員は生徒の教育的ニーズに応じた支援のために「ぜひうまくいったやり方を教えて欲しい。」と教えを請う姿勢が大切である。

軽度発達障害と思われる生徒の保護者との面接では、担任以外の教員が当たる方が望ましい場合もある。特に外部の相談機関や医療機関との連携を視野に入れ、外部資源とつな

ぐ橋渡しの役割を行うのであれば、教育相談コーディネーター等の教員が保護者と面接することが有効であろう。学級担任はクラスの40人近い生徒の出席状況、学習状況を管理し、必要ならば具体的な数字を提示しながら、進級や卒業の難しさを説明しなければならない立場でもある。そうした担任との面接では保護者に「また何か注意されるのでは」という構えができてしまい、他機関を勧められても「担任の負担になっているのでは」と思わせるような誤解も生じやすい。その意味で、担任とは立場の異なる教員の方が保護者の抵抗が少ないと思われる。いずれにせよ、生徒の特性に応じた支援を教師・保護者が同じ視線で考えていくといった雰囲気の中で面接したい。そのためにもできるだけ電話ではなく、直接会い、時間をかけて話をすることを保護者に促すことが重要である。

## エ 周囲の生徒への働きかけをどのようにすればよいか

H高等学校の事例で見たように、軽度発達障害と思われる生徒にとって、周囲の生徒の支えは重要である。しかし、身体的な障害の場合などは、他の生徒から支援のニーズに気づいてもらいやすく、支援も得やすいが、軽度発達障害と思われる場合は他の生徒から誤解されやすく働きかけが難しい。例えばクラスで教員が発達障害について話をすることも、余程周到な準備がないと「あの子は軽度発達障害なんだ」というような安易なラベリングに終始してしまい、生徒の間に線引きをする意識を残すだけになりかねない。日頃から、お互いを尊重する目を養い、他者に温かい気持ちで接することができるような人間関係づくりに努めていくことが重要である。

軽度発達障害と思われる生徒との関わりでとりわけ難しいのは、対人関係上の困難を伴っている場合である。現実には、ごく少数の面倒見の良い数人の生徒が、授業や学校行事等で孤立しないように仲間を引き入れ、支えてはいるが、その輪はあまり広がってはいかないケースが多い。また、こうした支えている側の生徒たちも、当該の生徒との関わりの中で疲弊し、次第にストレスを抱えていくことになりがちである。AD/HDと思われる生徒を支え続けた友人が、極度のストレスのためか、胃痛を起し通院しているという報告もある。教員やスクールカウンセラーはそうした周囲の生徒の状況を十分把握し、周囲の生徒も支えていくことが必要である。特に軽度発達障害と思われる生徒に対しては、一人ではなくできるだけ多くの生徒で支えていく形を作りたい。

## オ 教員に支援の輪を広げるにはどのようにすればよいか

軽度発達障害についての理解を広めていくために、教員を対象とした研修を学校で開いていくことは大いに効果的である。高等学校の教員にとって、軽度発達障害は、まだなじみのある概念とはなっていない。その際、軽度発達障害を自分とは遠く離れた外部の現象と捉えるのではなく、自分の中にあるかもしれないものという視点を持って見つめることで、そうした特性のある生徒の側に立った共感的な理解に近づくことができる。実践報告にある、分教室の教員による講演（K高等学校の事例参照）では、講演者が、「私のタイプはAD/HDです。」と語り始めることで興味を引き出すことができた。また、LDの疑似体験を行う研修では、「苦しい気持ちが分かるような気がした。」という感想を多くの教員が述べている。

このように、今後ますます地域の養護学校等による、高等学校の教員を対象とした研修

が行われることが期待される。

また、多くの学校で、「ケース会議を開く時間がない」という声が上がっている。ケース会議をどのように設定すれば良いのだろうか。この場合も養護学校等の方法が参考になる。ある養護学校では、学年会や学部の冒頭に「生徒について」話をする時間を設定し、ケース会議としては、生徒の状況がかなり重い場合にのみ開いている。高等学校でも学年会をベースとして気になる生徒について語り合う短い時間を設けることから始めると良い。また、J高等学校の事例で見たような共通の特性を持った生徒について検討する情報交換会も有効である。このときにメンバーとして教育相談コーディネーターや養護教諭、スクールカウンセラーといった“斜めの関係（固定された役割ではなくその場の必要に応じて作られる関係）”の人を加えていくと情報共有が学年の外へと進んでいく。また一方で、日常の立ち話（on the fly meeting）や小さな連絡の積み重ねも重要である。そのためにも職員室等に生徒の話ができるような雰囲気作りをすることを心がけたい。生徒指導や生徒支援においては、必ずしも問題解決だけを目的に会議を開くだけではなく、日頃から、教員全体で生徒を支えるといった学校の風土作りが必要なのである。

しかし、軽度発達障害のように、複数の教員で関わることを望ましい生徒については、積極的にケース会議を開く必要がある。たしかに「ケース会議を設定することは、時間的に厳しい」といった教員の声は多い。しかし、ケース会議を行うと出席者は自分がどういった役割として生徒に関わればよいか分かり、チームで支援をすることの意味について身をもって理解することができる。そして、具体的なチーム支援を行った事例を積み重ねていくことで、その学校の支援体制は強固なものとなっていくのである。

また、教育相談コーディネーターが同時に何人もの生徒の事例に関わり、苦勞しているという報告もある。校内で教育相談コーディネーター等が活動するための環境整備を検討しなければならないのと同時に、第二、第三のコーディネーター役の教員の設置が必要になってきていると言える。

## カ 養護学校等の外部機関とどのように連携していくことができるか

養護学校等の地域センターとしての役割が地域で認知され、小・中学校においては、養護学校等によるコンサルテーションが日常的に行われている。そのため、地域の中の特別な支援が必要な小・中学校の児童・生徒の状況が、養護学校等で把握されるようになった。特に小学校から中学校に生徒の状況を引き継いでいく上で養護学校等はその橋渡しの役割を果たしている。今後は更に、中学校から高等学校に引き継いでいく際にもその役割が養護学校等に期待される。近い将来、生徒の中には「個別の支援計画」<sup>1</sup>を持って入学してくることがあるだろう。その際、高等学校では引き続き支援のプログラムを作成する必要がある。そうした「個別の支援計画」を作成するためのチーム会議に養護学校等の教員が入り、個別支援に関するアイデアを提供することで高等学校においても適切な「個別の支援計画」や学習プランを作成することができるだろう。

また実践報告で見たように、養護学校の分教室と設置されている高等学校との連携では

---

<sup>1</sup> 個別の支援計画・・・平成17年度までに盲・ろう・養護学校に在籍するすべての児童・生徒について作成が義務付けられており、小・中学校においても平成19年度までに支援の必要な児童・生徒について作成するものとされている。

同じ敷地にある利点を生かした取組がある。上で取り上げたような高等学校の教員の研修会に分教室の教員が講師として出向いていくことの他、高等学校のケース会議に分教室の教員が出席することなどが考えられる。一方で、部活動を中心とした生徒間の交流も一部で進みつつある。生徒同士の日常的な交流については、今後その意義も含めて検討されていくことが望まれる。

しかし、一方で養護学校等との連携についてはいくつかの課題が指摘される。例えば、養護学校等の負担増の問題である。現在は、高等学校を支援するほどの余裕が養護学校等には乏しいという声も多く聞かれる。地域センター担当自身を支える十分な養護学校等の体制が予算的措置も含めて講じられることが急務である。また、近年、養護学校等の在籍児童・生徒が急増している。今回の実践事例からも分かるように、現在も、また今後も軽度発達障害と思われる生徒が高等学校に入学することになる。インクルージョンに立脚した高校教育の在り方について、施策のレベルから検討されねばならないだろう。ともあれ、高等学校は養護学校等の個別支援、チーム支援に関するノウハウを求めている。当面は地域の学校間の交流を深めながら、お互いの状況を理解しつつ、可能な範囲で連携を進めていくことが必要なのである。本研究を通じて、たまたま出会った養護学校と高等学校の連携も、いわば偶然の中で出会いの場が生まれたと言ってよい。こうした出会いが広がることで生徒の支援に有効な資源となるネットワークができていくのである。

また、今後は地域の小・中学校、高等学校の教育相談コーディネーターと養護学校等の地域支援部等が一堂に会して連携することも有効ではないだろうか。校種をまたいで、互いの情報を交換し共有する中で、生徒のライフステージを見据えた広い視野で支援を考えていくことができるものと期待されるのである。

## キ 進路指導及び卒業を見据えた支援はどのように行えばよいか

進路に関する支援では、進路選択に関する支援、進路開拓に関する支援、卒業後に関する支援という3段階がある。H高等学校の事例の場合のように、進路選択については、軽度発達障害と思われる生徒についてもまず本人の希望を尊重していくことが基本であることは言うまでもない。中には社会性の弱さから、現実離れした希望を抱く生徒もいるかも知れないが、頭から無理だと決めつけずに本人の興味・関心、得意なことが生かされるような進路を一緒に考えていく姿勢を持ち続けたい。また、社会性が弱い生徒に対しては、働くことの意味について十分に学習させていくことが重要である。挨拶や身だしなみについては日常から指導する、面接で聞かれそうなことを答える準備をするなど、受験の準備の他、実際に働く上で必要なコミュニケーション能力も練習していく必要がある。

また、進路開拓についてはいくつかの問題がある。例えば就職・進学の実験先にどの程度、事前に情報提供する必要があるか。このことは、本人や保護者との十分な意思疎通が欠かせない。本人、保護者の了解を得た上で、実験先にあらかじめ本人の特徴を説明し、その場でやっつけられるかどうか、フォローする体制があるかどうかを確認できれば良いが、そうした体制のある就職先や進学先はまだまだ少数であるのが現実である。特に就職の場合、実験先において、数日間試験的に実際に働く体験をすることは有効であろう。各学校で体験を行う進路先を開拓し、蓄積していくことが望まれるが、企業の側も就業体験のシステムを導入して欲しいものである。

以上のことから、今後は、軽度発達障害等に限らずすべての生徒を視野に入れたキャリア教育のプログラムを1年次から組んでいくことが課題である。例えば1年次では、自己理解や他者理解、コミュニケーションスキルの定着といった内容を構成的グループエンカウンターなどの手法を用いながら、計画的に総合的な学習の時間などに組み入れていくことなどが望まれる。

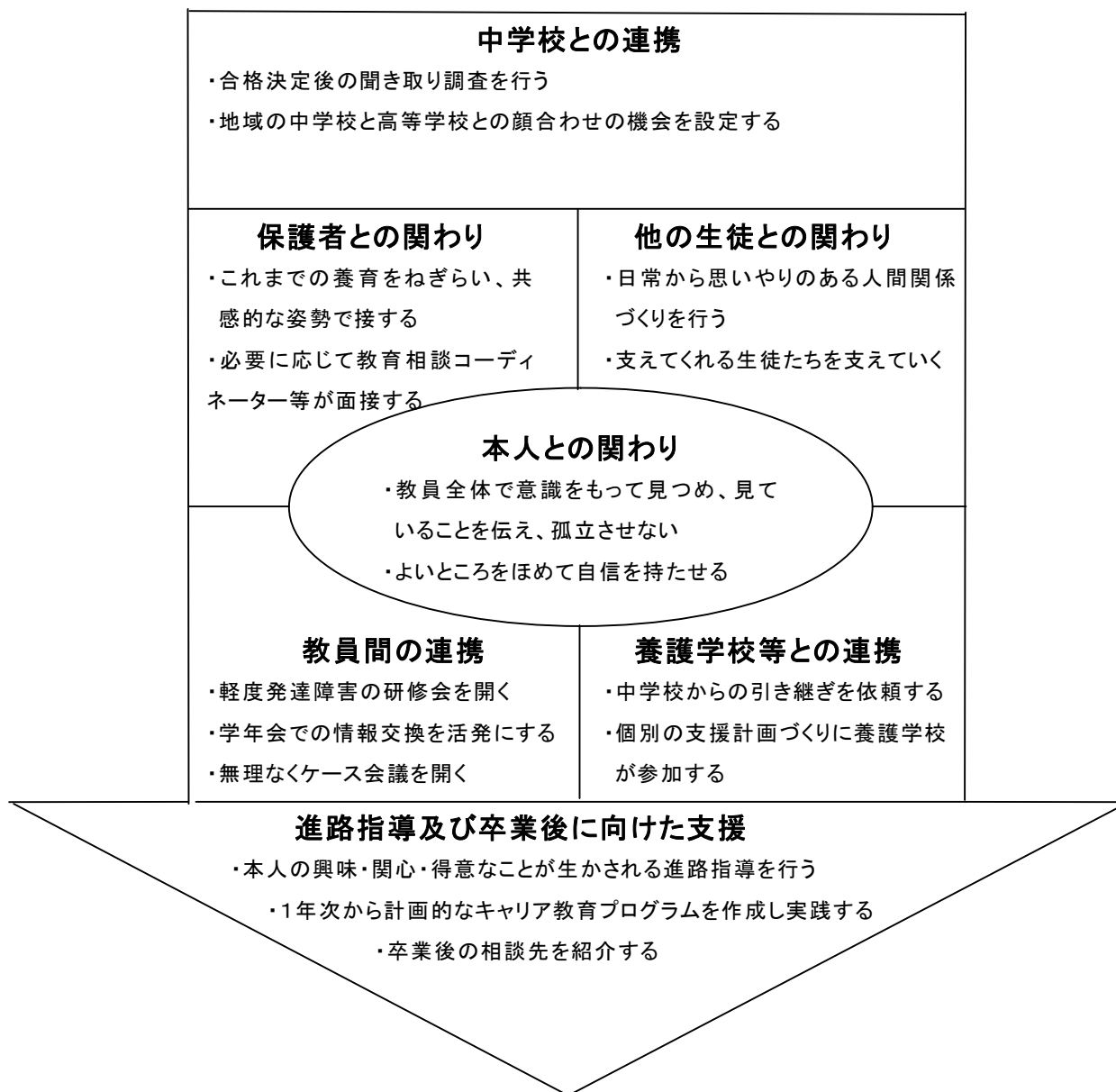
さらに、卒業後の相談先について情報提供していくことが本人・保護者の安心につながる。本人・保護者の要望によって進学先の学生相談室や、青少年相談室などの公的な相談機関につないでいけるとよい。また、進学先や就職先でうまく行かなくなったときのために「そのときは学校に帰っておいで」と言って送り出していくと本人は安心して社会に出ていけるという声もあり、実際に卒業後に就職の支援を行った事例もある。高等学校は社会への出口であり、軽度発達障害と思われる生徒が安心して社会に旅立てるような支援の手立てをできるかぎり用意しておきたい。

### (3) まとめと今後の展望

本研究では、周囲には理解されにくい、LD、AD/HD、高機能自閉症等の軽度発達障害があると思われる生徒について、高等学校ではどのような支援が有効であるかを検討してきた。調査研究協力員や教育相談コーディネーター養成講座修了者によって実践された事例から、多くの有効な支援を見つけることができた。こうした実践事例を積み上げていくことが、高等学校においては今後ますます有意義なものになるであろう。また、事例から浮かび上がってきた七つのテーマについて、調査研究協力員会の中で議論し、高等学校における軽度発達障害等への支援について要点をまとめた(第6図)。今後、学校現場においてこれらの方法が実践され、改善されていくことを期待したい。ここでは、今後検討が必要とされるいくつかの課題について述べることにする。

第一に、アセスメントと学習支援の方法について検討できなかった点を補足しておきたい。軽度発達障害等と一言で言っても、その状態像は様々である。アセスメント、すなわち一人ひとりの特性を客観的に把握し見立てるという作業は、生徒の特性に応じた支援を行う上で最も重要な作業である。アセスメントの方法には、心理検査など専門家に委ねる場合もあるが、生徒の学習や生活における日常の行動場面を観察した結果を分析することで多くの情報を得ることができる。教員がそうしたアセスメントの方法を知ることによって、軽度発達障害等の生徒に対して的確な支援を行うことができるであろう。またそうしたアセスメントに基づいた学習支援の方法についても本研究では触れることができなかった。生徒の認知特性や学習スタイルに応じた学習支援の方法を、研修会等を通じて教員が学び合い蓄積しておきたい。先に述べたように、高等学校においても「個別の支援計画」を作成することが必要になる。その作業とはすなわち、生徒の多方面にわたるアセスメントとそれに基づく学習やコミュニケーションスキルへの支援作りを構築することに他ならない。

第二にこれらの生徒を抱える校内支援体制の問題である。特別な支援を必要とする生徒については、言うまでもなく教育相談コーディネーター一人に任せておけば良いというものではない。校内委員会などを組織し、問題解決に迅速に当たれるよう準備することが必要であり、同時に二次的な問題とならないうちに、早期に支援の必要な生徒を把握し対応するシステムを作っておく必要がある。最近では多くの学校で、生徒支援委員会や学習支



第6図 高等学校における軽度発達障害等と思われる生徒への支援

援委員会などが設置され、必要に応じて会議が設定されている。こうした実践を参考にしながら、学校の実情に合わせた組織作りが必要である。

第三に、軽度発達障害以外の教育的ニーズについての研究である。高等学校においては、軽度発達障害等の他に、支援の必要な教育的ニーズとして、知的障害等いわゆる障害のある生徒や神経症、人格障害、統合失調症等の精神症状があり、これらの生徒への対応についても今後実践を踏まえて研究していく必要がある。また、不登校やひきこもり、生徒指導上困難な生徒など特別な支援が必要な生徒の教育的ニーズも様々である。これらの生徒への支援についても今後の研究が必要な分野である。

高等学校においてインクルーシブな教育を達成するためには、教室内の生徒一人ひとりに向き合い、その教育的ニーズを的確に受け止め、生徒本人や保護者はもちろんのこと、

周囲の生徒や教員、スクールカウンセラー、外部機関等との密接な連携を図り、集団の中で特性に応じた支援を行っていかなければならない。一人ひとりの支援のための方法は、実はその他の生徒にとっても有効であることに気付かされるだろう。その意味で個に応じた支援を考えることは、すべての生徒の支援を考えることと等しい。そして一人ひとりに有効な支援を構築するためには、教育相談コーディネーターをはじめとした教員全員が実践を積み重ねつつ、今後も絶え間なく研究を進めていくことが求められるのである。

### Ⅲ 研究のまとめと今後の展望

「研究の背景と経緯」で述べたとおり、「インクルージョン」に関する県立総合教育センターでの研究では、ネットワークシステムとチームアプローチの手法を用いながら人や機関、仕組みなどの資源を組み合わせることで新たな資源を開発し、子ども一人ひとりが抱える様々な教育的ニーズに応じた支援を展開して行くことができた。それは、本研究での多くの実践事例からも読み取ることができる。そして、今回、地域支援ネットワークシステムの実践モデルを提示するところまで到達した。高等学校における支援システムについても今後の方向性について七つの要点をまとめることができた。

しかし、各システムは一つの形が完成したことで固定化・安定化するわけではない。システムは子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行うために柔軟に構造を組み替えなければならない。特に、ネットワークシステムにおいては、一つひとつのケースの見立てを的確にし、最適なシステムにつなげるコーディネーターの存在が必要である。また、ネットワークを組み替えたり、複数のネットワークをつなぐ役割を担うネットワーカーの存在も重要になる。地域であれば、各学校の教育相談コーディネーターであり、市町村教育委員会の指導主事であり、養護学校等の地域センター担当や各相談機関担当に引き続きその役割が求められる。

今回の報告も含め、ここ数年の特別支援教育の流れや不登校や問題行動等への対応に関連して、校内支援システムの整備が進んでいる。しかし、進んでいることでまた次の課題が見えてきているものもある。今後は、様々な支援システムの実際の運用面についても検証が必要になると考える。各支援システム内の一つひとつの機能が適切に働いているかを検証しながらシステムをより適切で確実なものにする必要がある。

例えば、各学校や関係機関の間で行われるようになってきているケース会議において、教育的ニーズのある児童・生徒の支援の方向性や具体的な支援内容・方法について話題にすることがある。「集団での学習場面に適応が難しい」ということで個別に別室で対応することが支援策の一つとして考えられることがあるが、本来、それはあくまで再び集団での学習場面に適応できるように行うものであって、そのまま継続的に行うものではないという認識が薄い場合がある。一度個別での対応がなされるとそのまま継続的に行われるケースは多々見られる。

また、集団での学習場面の中で個別に対応するという支援策を考え、その子どもに対応する補助員等を入れることがある。しかし、その支援が恒常的に行われるようになると、そのような児童・生徒が増えるたびに補助員等も恒常的に増やさなければならなくなる。補助員も際限なく導入できる訳ではないし、また一つの教室に多くの補助員が何人もいることは現実的ではない。

どちらの支援の形にしても、どのような支援を行うとその児童・生徒が学びやすくなるか、集団に適応しやすくなるか、そのためにはどのような支援の内容・方法が適切かを考えていかななくてはならない。その際にとっても重要な役割を担うのがケース会議である。つまり、ケース会議での児童・生徒の教育的ニーズの見立て、支援の方向性、支援内容・方法が適切なものでなければ、また、参加している関係者の中で共有されていなければその



児童・生徒の教育的ニーズに本当の意味で応じた支援につながらないことになってしまふ。この「ケース会議の在り方」を検証していくことが今後の課題の一つと考えられる。ケース会議が効果的に運用・活用されるようになれば、いじめや不登校への対応等の課題に関しても解決の糸口が見えてくる可能性がある。

さて、近年、養護学校等への就学・在籍する児童・生徒が増え、養護学校の過大規模化が全国的に大きな問題になっている。ある意味インクルージョン教育の考え方とは反対の方向と捉えることもできる。障害の重度・重複化による養護学校等に在籍する児童・生徒も多いが、近年の特別支援教育の流れの中で、養護学校等が軽度発達障害のある児童・生徒も含め専門性を生かして対応することへの期待の表れともとれる。特に知的障害養護学校の高等部においては、その在籍者の増加と軽度発達障害のある生徒の在籍が見られるようになってきている。

これらの課題は、小・中・高等学校での校内支援システム及び教育システムが変わることによって解決する可能性を含んでいる。先に述べたケース会議においては、「〇〇が困難であるから個別の対応を」「〇〇はこの場では難しいので別な教育の場を」という検討ではなく、「〇〇であればこのような工夫で可能ではないか」「こうすればこの子だけではなくあの子も集団での学習に取り組める」という発想の転換も必要である。また、本研究での実践事例にも見られたように、日々の授業の展開方法、板書の工夫、指示の出し方の工夫、学習グループ編成の工夫、プリント・テスト問題の提示の工夫など、従来から言われている「個に応じた指導の在り方」を見直すことがインクルージョンの第一歩でもある。

就学相談・指導の在り方も、今回、実践事例を提供されたA市のように、市就学指導委員会のサブ組織として「市の相談支援チーム」を位置付け、従来就学の場を考えることが中心になりがちであった就学指導委員会の場を、「その子にはどのような支援が必要か」を考える場に変えることで、小・中学校で支援できること、養護学校等でできることをよりの確に考えた上で最終的に学ぶ場が検討されているようになる。ここにも「インクルージョン教育」の具体化に向けた手がかりが見いだせる。

国の特別支援教育の推進が、平成19年4月の「学校教育法等の一部改正」の施行によってより現実的に進められるようになる。法の整備はできても、学校現場ではまだしばらくは試行錯誤の状況になるであろう。しかし、神奈川県教育委員会が進めている「神奈川の支援教育」の取組や、県立総合教育センターによる「インクルージョン研究」の成果や提言等を活用しながら、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援に取り組む中でインクルージョン教育の具体化が進むことを期待したい。なぜなら、誰一人として排除されない教育は、いじめや不登校、問題行動等、現在の学校教育が抱える解決しなければならない喫緊の課題の解決にもつながると考えられるからである。

## <参考資料>

提言 ーインクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けてー

『インクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けて』（2006）より抜粋

### インクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けて

#### 一人ひとりの子どもすべてに多様な教育的ニーズがあることの再認識

##### どの子どもにもある多様な教育的ニーズ

- ① どの子どもも、様々な場面において、自分一人では解決できない課題（教育的ニーズ）を抱えていることがある。いわゆる障害のある子ども、不登校の状態にある子ども、非行や問題行動を起こしてしまう子ども、心理的に課題を抱えている子ども、家庭に不安な要素を抱えている子ども、学習面で遅れのある子ども、外国語を母語としている子どもなど、どの子どもも、表面上に現れる状態像は様々だが、「困っている子ども」であることは間違いない。
- ② 「困っている子ども」の多様な教育的ニーズに気づき、その教育的ニーズに応じた支援を行う必要があることを再認識することが重要である。
- ③ そのためには、一人ひとりの子どもの多様な教育的ニーズに気づくことができるシステムが求められる。

#### これまでの日々の教育実践を見直すことから始まる校内支援体制づくり

- ④ 校内支援体制は、校内委員会の設置や教育相談コーディネーター（※1）を位置付けることだけではなく、日々の授業や生徒指導などにおける教育活動を通して一人ひとりの子どもの多様な教育的ニーズに応えるためのシステムであるので、まず、日々の教育実践に目を向け見直すことから始めることが必要である。
- ⑤ その第一歩として、校長は、教育相談コーディネーターを核とした校内支援体制の重要性と必要性を理解した上で、リーダーシップを発揮した学校経営を行うことが望まれる。

#### 小・中・高等学校における校内支援体制

- ⑥ 「困っている子ども」にまず気づくのは担任であることが多い。しかし、担任は、自分ひとりだけでは、「困っている子ども」を含めたクラス全体の子どもの指導には限界を感じ、「担任が困ってしまう」状況になる場合がある。チームが組まれるきっかけは、このような「困っている担任」への支援が必要な緊急性のあるケースであることが多い。しかし、その際のチームの動きや、チームで考えられた支援策に基づいた担任の取組、その成果により改善された子どもの状態像などから、校内支援体制づ

くりのヒントが得られることも多い。

- ⑦ なぜ「担任が困ってしまった」のか、その状況を把握していくと「困っている子ども」の「困っている状況」に気づくことができる。
- ⑧ これまでも学年団の教員や児童・生徒指導担当など、担任以外が「困っている子ども」に気づき、支援につながるケースがあった。子どもの教育的ニーズの多様化・複雑化の中で、より多面的で的確に子どもの教育的ニーズを把握していくためには、担任はもとより、担任以外の気づきや支援策を反映できるような校内支援体制が求められる。
- ⑨ 学校だけではなく、校外の関係機関との連携による支援が必要な場合も増えてきている。実際に、相談機関や関係機関との連携により、担任や子どもの困っている状況の解決につながっているケースも多い。

### 教育相談コーディネーター

- ⑩ 子ども、担任、保護者などの「困っている状況」を的確に把握し、支援につなげる役割、また、支援に必要な資源を見つけ、チームによる支援を推進するキーパーソンとして、教育相談コーディネーターの存在がある。
- ⑪ これからの学校には、教育相談コーディネーターが核となりコーディネーターを中心としたチームを編制して校内支援体制を構築することが有効である。その際には、児童・生徒指導担当者や教育相談担当者、特殊学級担任などがそのチームの一員となり、それぞれの役割及び、連携のあり方についての確認をしながら協働して支援を進めることが重要である。
- ⑫ コーディネーターチームを中心とした校内支援体制づくりにおいては、中心となる分掌組織の活動のねらい、メンバー、年間の活動、緊急時の活動について、全教職員の間で共通理解を図るように努める。

### ケース会議

- ⑬ 具体的な支援につなげるためには、困っている子どもへの気づきを基に、コーディネーターを中心としたチームのメンバーそれぞれの専門性をいかした教育的ニーズの把握、チェックリストの工夫・活用、効果的で効率的なケース会議の開催・運営を行うことが有効である。その際には、校内の人的資源として、スクールカウンセラーや心の相談員などの活用が望まれる。必要に応じて、校外の資源の活用も考慮する。
- ⑭ 効果的で効率的なケース会議にするためには、誰かが責められたり支援を押しつけられたりするものではなく、関係するメンバーが支援の方向性を共有し、ケース会議を「やってよかった」、支援を具体的に「やってみよう」と思えるものでなくてはならない。そのためには、効果的・効率的に会議を進めるためのツール（「支援シート」など）があることが望ましい。

### 指導・支援方法の柔軟性

- ⑮ 具体的な支援を行う際の形態としては、学級でできる支援、学年などの協働で行う支援、個別に対応する支援が考えられる。対象としては、集団全体に行う配慮や支援、集団の一部に行う配慮や支援、特定の子どもに行う配慮や支援が考えられる。

- ⑩ 学級でできる集団全体へ行う支援の中でまずはじめに考えなければならないことの一つは、一斉授業のあり方である。これまでも、「個に応じた指導の充実」が言われているが、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応える授業のあり方について授業研究などを行いながら見直すことは最も重要なものの一つである。
- ⑪ また、学力向上などの視点で、ティームティーチングや少人数指導、習熟度別学習など、授業形態の工夫について考えられているが、一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じた支援というインクルージョンの視点で考えても有効な形態の一つである。
- ⑫ 一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じた指導や支援が求められていることをかんがみると、一人ひとりの子どもが学習した成果の評価の内容・方法などに関する検討も求められる。

### 学級づくり

- ⑬ 授業以外でも、クラスの間関係づくりを考える中で、お互いを大切にしている仲間意識などが育ち、個々に課題を抱えている子どももその中で課題を解決することができる場合がある。学級のアセスメントなどを通した子ども一人ひとりが大切にされる学級づくりも改めて考えることが必要である。

### 支援の継続

- ⑭ 小学校での支援が中学校に、中学校での支援が高等学校に継続的に引き継がれることは、適切な支援を行うために必要なことである。そのためには、継次的で計画的な移行支援システムが必要である。現状として課題が見えている子どもの引継だけではなく、学年全体の様子を把握するために、例えば、中学校の教員が小学校に授業参観に出向くことは有効な取組の一つである。また、中学校入学直前の引継会議だけではなく、子どもが入学後、中学校生活に慣れたころに改めてケース会議を行うなど、子どもの変化を追った段階的なケース会議は子どもの実態把握には有効である。その際、会議の時期や内容、話し合いのポイントの整理なども必要である。さらに、小学校での支援に関わっていた養護学校などの関係機関があれば、ケース会議へのその機関の参加も支援を継続していくためには有効である。
- ⑮ 今後、「個別の支援計画」(※2)が小・中学校の支援を必要とする子どもについても作成されることをかんがみると、支援の引継の際には有効なツールの一つになり得る。
- ⑯ 高等学校に進学する子どもの中には、中学校で行われていた支援が引き続き必要な子どももいることを考えると、入学が決まった時点で「個別の支援計画」などを基にした引継のためのケース会議が行われることが望ましい。
- ⑰ なお、「個別の支援計画」の策定は保護者と共に行われるので、ケース会議には保護者も必要に応じて出席する。

### 盲・聾・養護学校における校内支援体制と地域センター機能

- ⑱ 県立盲・ろう・養護学校の地域センターとしての取組は、教育相談活動を中心に地域に浸透してきている。しかし、地域の小・中・高等学校への巡回相談では、教育相談担当者がその中心的な取組の役割を担い、担当者以外の校内の教職員は十分その活

動内容について理解していない学校も見受けられる。今後、担当者の交代などが考えられることから、盲・聾・養護学校内の地域センターとしての体制のあり方を見直す必要もあると考えられる。担当者どうしの連携から、学校どうしの連携を意識することも必要であるが、校内の教職員を人材登録し、教育相談や研修内容に応じて、地域センター担当者と連携してその対応に当たっている学校も複数ある。このような活動を通して、協働チームによる地域支援の実践と校内での理解、教職員の意識の向上、教職員相互の信頼関係の向上、各教職員の専門性の向上、学校としての組織力の向上などにつながることを期待できる。

- ⑳ 地域センター担当者においては、自分たちの活動の評価・改善のためのスーパーバイズ、また、他校の担当者との情報交換、ケース研究、関係機関との連絡の在り方などを協議する場が必要になってきている。自主的に担当者の連絡会議が開かれている地域があるが、県立総合教育センター（教育相談センター）がスーパーバイザーの役割を担うことも方法の一つとして考えられる。
- ㉑ 教育相談については、多様で複雑な子どもの教育的ニーズに盲・聾・養護学校の担当者だけでは抱えきれない相談も増えてきている。今後、他の相談機関などとの連携と役割分担できる体制づくりや、他の機関や分野にある既存の地域の相談支援ネットワークシステムに組み入れられるような活動も求められる。例えば、教育支援センター（適応指導教室）を所管する教育研究所主催の連絡会議に養護学校の相談担当者が出席して一緒にケース検討を行ったり、教育支援センター（適応指導教室）担当者や小・中学校の教育相談担当者と連携を密に行いながら支援に取り組んだ養護学校の相談事例もある。
- ㉒ 小・中・高等学校への定期的な巡回相談も増えつつあるが、その際には、個々のケースへのコンサルテーション（※3）だけではなく、ケース会議の持ち方などについても情報提供を行うことが増えてきている。その際には、小・中学校が校内支援体制を構築していく過程においては、ケース会議を効果的・効率的に運営するためのツール（フォーマットの紹介など）の提供なども盲・聾・養護学校に求められる役割の一つである。

## 学校を支える市町村など、地域の役割

### 教育相談コーディネーターをバックアップする「連絡会」

- ㉓ 現在、県教育委員会が教育相談コーディネーターの養成を進め、修了者には連絡協議会を行っているが、今後、修了者を中心にした地域単位での教育相談コーディネーターの連絡会などの開催が必要であると考えられる。幾つかの市においては、コーディネーター的役割を担う教員を中心に定期的に連絡会を開催し、校内支援体制構築の状況や国・県・市町村の動向についての情報交換、関係機関との連携の場を設定しているが、参加している教員や関係機関の職員からは有効であるとの声があがっている。
- ㉔ また、既存の特別支援教育担当者や児童・生徒指導担当者の連絡会などの機能を見直すことでその「連絡会」の役割を含めることも考えられる。

### **校内支援体制をバックアップする「相談支援チーム」**

- ⑩ 各学校には、校内支援体制づくりが求められているが、同時進行で、地域単位での取組をバックアップするシステムが必要である。現在はその役割を市町村教育委員会や養護学校などが担っているが、特別支援教育の視点からだけでなく、児童・生徒指導や不登校への対応などの視点も持ちながら、多面的に学校をバックアップできるシステムが求められる。
- ⑪ その役割は、県が考えている相談支援ネットワークシステムの中に位置付けられている「相談支援チーム」が担うことが適当であると考えられる。「相談支援チーム」は、協働チームとして、医療・福祉・労働などの関係機関の職員や心理の専門家、小・中・盲・ろう・養護学校の専門的な研修を積んだ教員などと教育委員会で構成され、小・中学校のニーズに基づき、巡回相談や地域のグループ相談、研修などを行うことが想定される。
- ⑫ 市町村には、既に問題行動や不登校に対応するためのサポートチームなどが設置されている場合がある。その場合には、機能を見直すことで「相談支援チーム」の機能を含めることも考えられる。また、地域的に市町村それぞれに作る事が難しい場合には、隣接市町村の合同の「相談支援チーム」や教育事務所単位などで設置する「相談支援チーム」が考えられる。
- ⑬ 県教育委員会が機構改革を行ったが、市町村教育委員会においても、子どもの教育的ニーズに応じた支援をより適切に行えるような機構が求められる。

### **県教育委員会の役割**

#### **すべての教職員・県民への理解・啓発**

- ⑭ すべての教職員が、「困っている子ども」の教育的ニーズに気づき、その教育的ニーズに応じた必要な支援を行う必要があることを再認識するための機会を設定することが望まれる。具体的には、理解・啓発のための研修、リーフレット・冊子などによる広報などが考えられる。
- ⑮ 特に、校長・教頭の理解・啓発が不可欠であるので、引き続き管理職研修などで県の考え方を周知することが望まれる。
- ⑯ 現在、県教育委員会で行われている「支援教育研究会」などを通して、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応えるための取組をしている学校の実践報告や情報交換、また、共通の課題についての研究協議などは有効な方法である。小・中学校に加え、高等学校や、盲・聾・養護学校も含めた取組が望まれる。
- ⑰ 保護者をはじめ、一般県民に向けた、県としての教育の方向性について、理解・啓発を行うことが望まれる。また、市町村など地域の「相談支援チーム」を構成するために、県として、医療・福祉・労働などの関係機関・部局への理解を求めていくことが望まれる。

#### 相談支援ネットワーク（※４）システムのキーパーソンの養成

- ⑳ 相談支援ネットワークの中でキーパーソンになり得る人材の養成研修も、引き続き県立総合教育センターを中心に取り組むことが望まれる。その際には、顔が見えるネットワークづくりを意識した講座内容の設定が必要とされる。
- ㉑ 教育相談コーディネーターの校内支援体制における役割は重要であり、今後、養成と共に各小・中・高等学校への人員配置についての検討が望まれる。

#### 学校、市町村など、地域をバックアップする役割

- ㉒ 県立総合教育センターは、高等学校、盲・聾・養護学校の校内支援体制をバックアップする役割を担うと共に、盲・聾・養護学校の地域センター機能をバックアップする役割を担うことが求められる。
- ㉓ さらに、県立総合教育センターは、市町村など、地域の「相談支援チーム」がその機能を十分発揮するためにバックアップする役割を担うことが求められる。

#### <用語解説>

- ※１ 教育相談コーディネーター；「自らの力では解決することが難しい課題（教育的ニーズ）を抱えている」すべての子どもに適切な支援が行える学校教育を目指す「神奈川の支援教育」の考え方にに基づき「教育相談コーディネーター」を小・中・高等学校に位置付けるように計画した。小・中学校においては平成18年度までに、高等学校においては平成19年度までに各校に1名を位置付けられるように、県立総合教育センターにおいて平成16年度より「教育相談コーディネーター養成研修」を本格実施している。小・中学校においては、その後も6年継続的に研修を行い、最終的には各校3名程度研修修了者がいることになるように考えている。
- ※２ 「個別の支援計画」；国の新障害者プランにおいて平成17年度までに盲・聾・養護学校で策定することとされた計画の呼称。神奈川県では、平成17年度から盲・ろう・養護学校で作成をはじめ、段階的に平成19年度には通常の学級の支援の必要な児童・生徒にも作成する。一貫した支援のために、ライフステージと関係機関の連携を見据えた計画づくりを行う連携のためのツール。
- ※３ コンサルテーション；支援を必要としている人（学校の場合には子どもや保護者）に直接的に支援するのではなく、その人に関わっている人（学校の場合には担任や教科担当の教員など）に間接的に支援することをいう。間接的に支援する人を「コンサルタント」、直接支援する人、つまりコンサルタントから支援を受ける人を「コンサルティ」というが、この二者の関係は“タテ”の関係ではなく、立場や役割・専門性の違いを互いに尊重する“ヨコ”の関係である。コンサルテーションの目的は、コンサルティが子どもや保護者の問題を解決できるように支援することと、コンサルティ自身の支援する力を高めることにある。
- ※４ 相談支援ネットワーク；網の目のように関係する人や組織がつながりを持って活動することをいう。協働チームを組む必要があるときに、そのチームに必要な人材や組織がどこにあり、どのような役割が担えるかなどの情報がお互いに把握されていてすぐにつながることでできる態勢が整っている場合、ネットワークが構築されている状態であるといえる。

## <引用文献>

神奈川県教育委員会 平成18年 「神奈川教育ビジョン（仮称）」（素案） p36

## <参考文献>

神奈川県教育委員会 平成16年 「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』 ～『支援シート』を活用した『関係者の連携』の推進～」

神奈川県立第二教育センター 平成10年 「インクルージョンをめざした学校教育の改革」

神奈川県立第二教育センター 平成12年 「学校教育改革のための試み ～インクルージョンをめざす学校教育の課題と工夫について～」

神奈川県立第二教育センター 平成14年 「インクルージョンの展開に向けた地域教育資源ネットワークシステムのあり方研究報告 -教育上配慮の必要な児童生徒のためのチームアプローチ等の具体的支援に関する研究-

神奈川県立総合教育センター 平成16年 「協働チームアプローチを主眼としたネットワーク構築に基づくインクルーシブな学校教育システムの展望」

神奈川県立総合教育センター 平成18年 「インクルージョンの視点に立った学校教育システムの具現化に向けて ～教育相談コーディネーターを核とした校内支援体制と地域支援ネットワークに焦点を当てて～」

これからの支援教育の在り方検討協議会 平成14年 「これからの支援教育の在り方（報告）」



「インクルージョン教育具体化の取組」の作成関係者

<調査研究協力員>

【小・中学校部会】

所 属	職 名	氏 名	備 考
座間市立小学校代表	教諭	山崎 美智子	
座間市立中学校代表	教諭	秋田 和枝	
県立座間養護学校	教諭	橋爪 美津子	
座間市教育委員会教育指導課	指導主事	直井 恵子	
高相津久井教育事務所指導課	指導主事	平島 明美	
県教育局子ども教育支援課	指導主事	田中 みか	
県教育局子ども教育支援課生徒指導室	指導主事	遠藤 仁一	

【高等学校部会】

所 属	職 名	氏 名	備 考
県立大和東高等学校	養護教諭	猿渡 まゆみ	
県立横浜平沼高等学校	教諭	杉本 静夫	
県立川崎高等学校	教諭	五十嵐 とし江	
県立麻生総合高等学校	教諭	熊谷 真紀子	
県立上矢部高等学校	教諭	遠藤 真智子	
県立大秦野高等学校	総括教諭	関野 浩子	
県立三ツ境養護学校	教諭	辻田 淳子	
県立麻生養護学校	教諭	岡安 玲	
県教育局子ども教育支援課	指導主事	安藤 正紀	
県教育局高校教育課	指導主事	亀井 美紀	
県教育局保健体育課	副主幹兼指導主事	北山 修子	

<神奈川県立総合教育センター>

所 属	職 名	氏 名	備 考
教育相談課支援教育班	研修指導主事	及川 利紀	
教育相談課支援教育班	研修指導主事	田中 聡	
教育相談課教育相談班	研修指導主事	春日 彰	
教育相談課教育相談班	研修指導主事	浜崎 美保	
教育相談課教育相談班	研修指導主事	小沢 隆司	

## インクルージョン教育具体化の取組

～市教育委員会を核とした地域支援ネットワークに基づく「支援教育」の取組と

高等学校における「特別支援教育」の視点を持った取組～

発 行 平成19年3月

発行者 田邊 克彦

発行所 神奈川県立総合教育センター（亀井野庁舎）

〒252-0813 藤沢市亀井野2547-4

電話 (0466)81-1967（教育相談課支援教育班 直通）

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>





**神奈川県立総合教育センター**

**カリキュラムセンター（善行庁舎）**  
〒251-0871 藤沢市善行7-1-1  
TEL (0466) 81-0188  
FAX (0466) 84-2040

**教育相談センター（亀井野庁舎）**  
〒252-0813 藤沢市亀井野2547-4  
TEL (0466) 81-8521  
FAX (0466) 83-4500

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>