

神奈川の支援教育の成果に関する調査研究

— 教育相談コーディネーターの取組に焦点を当てて —

椎野裕人¹ 持田訓子¹ 山本美織² 金森万美江³ 田中恵美⁴

本研究は、教育相談コーディネーターの取組に焦点を当て、校内支援体制の整備や支援の実態を捉えることを通じて、神奈川の支援教育の成果と課題を明らかにする。これまでにを行ったアンケート調査及びインタビュー調査に加え、今年度実施の高等学校教育相談コーディネーター座談会の内容から校内支援体制の現状や教職員の支援教育に対する意識等を分析し、これからのインクルーシブ教育の推進に向けて、これまでの神奈川の支援教育の取組を総括した。

はじめに

平成26年1月に「障害者の権利に関する条約」が批准されたことを受け、これからはインクルーシブな学校づくりに向けて、障害の有無にかかわらず共に学ぶための環境や教育システムを整備し、子どものニーズに応じた多様な学びの場を用意していくことが求められる。神奈川県では、障害のある子どもたちに対する教育の進むべき方向を「共に学び共に育つ教育」とし、障害の有無にかかわらず、子どもたちが抱える多様な教育的ニーズに適切に対応する「支援教育」を推進してきている。インクルーシブ教育の推進に向けて、これまでの神奈川の支援教育を一度ここで振り返り、成果と課題を明らかにする。児童・生徒を支える校内支援体制や教職員の意識を再確認し、今後進んで行くべきインクルーシブ教育への歩みを確かなものにしていきたい。

研究の目的

国においては、特別支援教育を推進する特別支援教育コーディネーターの配置が義務付けられている。本県においては、より多様な教育的ニーズに対応していく支援教育の考え方を踏まえ、教育相談コーディネーター（以下、「CO」という。）としている。本研究では、支援教育の軸であるCOの取組に焦点を当てることで、校内支援体制の整備や子どもたちへの支援がどのように進んできているのかを捉え、これからのインクルーシブ教育の推進に向けて、神奈川の支援教育の成果と課題を明らかにしていくことを目的とする。

研究の内容

1 神奈川県の施策について

本研究の内容について具体的に述べる前に、これまでの本県の主な施策を振り返っておく。

平成26年1月の「障害者の権利に関する条約」批准に向けて、文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会は平成24年7月に「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）」を公表し、インクルーシブ教育の考え方を示した。本県では、翌25年8月に、神奈川の教育を考える調査会から「神奈川の教育を考える調査会 最終まとめ」が示され、インクルーシブ教育の推進が打ち出された。平成27年10月に一部改訂された神奈川県教育委員会（以下、「県教育委員会」という。）「かながわ教育ビジョン」でも、重点的な取組の中にインクルーシブ教育の推進が挙げられている。

本県では、昭和59年1月の神奈川県総合福祉政策委員会総合政策部会提言「総合福祉政策の推進のために」を受けて、障害のある子どもたちに対する教育の進むべき方向として「共に学び共に育つ教育」を定め、障害のある子どもたちに対して必要な教育を適切な場で行う教育の実現を目指してきた。

平成14年3月には、これからの支援教育の在り方検討協議会から「これからの支援教育の在り方（報告）」が示され、障害の有無にかかわらず、全ての子どもたち一人ひとりが持つ自らの力では解決することが困難な課題を「教育的ニーズ」として捉え、子どもたちの抱える多様な教育的ニーズに適切に対応する「支援教育」を推進してきている。

さらに、平成19年8月の県教育委員会「かながわ教育ビジョン」で、誰をも包み込む、インクルージョン教育が重点的な取組として挙げられ、障害があることや国籍が異なることなどで、学ぶことに支障が生じないよう、必要な環境の整備を進めつつある。

本県では多様な教育的ニーズに適切に対応できるよう、学ぶための環境や支援の体制を様々に整えてきた。

-
- 1 教育相談課 指導主事
 - 2 教育相談課 指導担当主事
 - 3 教育課題研究課 指導主事
 - 4 教育課題研究課 指導担当主事

主な取組は次の通りである。

(1) 個別教育計画と支援シート

平成5年度から通級による指導が始まり、子どもたちには、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、通常の学級と多様な学びの場が用意されている。本県では、特別な支援を受ける児童・生徒には、支援シート（個別の教育支援計画）や個別教育計画（個別の指導計画）を活用した取組が進められてきている。

(2) 教育相談コーディネーター

平成19年3月に県教育委員会からリーフレット「支援教育」が発行され、児童・生徒への関わり方について、教員1人で解決しようとする「抱え込み型」から、必要に応じて学校内外の人材や機関を活用する「役割協働型」への転換が示され、このチーム支援の軸としてCOが位置づけられた。COの役割として、校内支援体制の構築・運営や関係機関との連携、保護者との協働が挙げられている。

(3) スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー

本県では、児童・生徒の心の問題を解消を図る目的で、スクールカウンセラー（以下、「SC」という。）が配置されてきた。中学校178校に配置され、校区内小学校にも対応してきた。県立高等学校・中等教育学校は、拠点校方式により、全校が対象校となった。

平成21年度からは、児童・生徒を取り巻く環境に働きかけて問題の解決を図る目的で、スクールソーシャルワーカー（以下、「SSW」という。）が県内の教育事務所に配置され、小・中学校に派遣されてきた。県立高等学校には平成27年度から地区ごとにSSWが配置されてきた。SCやSSWは、校内支援体制の軸であるCOと連携し、児童・生徒の支援に取り組んでいる。

(4) 特別支援学校のセンター的機能

文部科学省は、平成11年告示の盲・聾・養護学校学習指導要領において、「各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と規定した。平成13年の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」、平成15年の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」、平成17年の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」においても、小・中学校等に対する支援などを行う地域におけるセンター的機能が求められてきた経緯がある。

そして、平成19年に学校教育法が一部改正され、特別支援学校のセンター的機能が規定された。文部科学省は、平成21年3月告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領において「小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保

護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援学校のセンターとしての役割を果たすよう努めること」（幼稚部・高等部においても同趣旨が規定）と示している。

本県では平成9年に「かながわ新総合計画21」を策定し、主要政策として、小・中・高等学校における障害のある児童・生徒の教育の充実が挙げられ、小・中・高等学校と養護学校等との連携の強化が図られることになった。具体的には小・中・高等学校に在籍する特別な配慮を要する児童・生徒に対し、養護学校等がもつ障害児教育の専門性を生かした支援に取り組むこととされた。平成13年より、特別支援学校地域センター推進協議会が設置され、情報交換や事例検討を行い、地域支援の充実を図っている。現在は地域ブロック会が設定され、地域のニーズにきめ細やかに応じられるようブロック展開が行われている。また、平成20年から県立特別支援学校に自立活動教諭（専門職）として、作業療法士（OT）、理学療法士（PT）、言語聴覚士（ST）、心理職が配置された。地域支援の専任化が進み、児童・生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な指導・必要な支援の充実など、特別支援学校のセンター的機能の強化が図られている。

2 研究の方法

COの取組に焦点を当て、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校におけるCOを軸とした校内支援体制の現状や、教職員の支援教育に対する意識等を多面的に分析する。その際活用する調査及び資料を次に示す（第1表）。

第1表 本研究で活用する調査及び資料

| | | |
|-------|-----|--|
| 小・中学校 | 調査1 | 方法：アンケート調査 時期：平成24年 対象：県内の各教育事務所が所管する小学校283校、中学校155校のCO 実施：神奈川県立総合教育センター（以下、「総合教育センター」という。） |
| | 調査2 | 方法：インタビュー調査 時期：平成25年 対象：小・中学校12名のCO 実施：筑波大学石隈利紀研究室・総合教育センター |
| 高等学校 | 調査3 | 方法：アンケート調査 時期：平成26年 対象：県立高等学校・中等教育学校全164課程の管理職 実施：県立学校長会議支援教育研究会・総合教育センター |

| | | |
|--------|-----|---|
| 中等教育学校 | 調査4 | 方法：座談会 時期：平成27年 対象：高等学校・中等教育学校8名のCO 実施：県立学校長会議支援教育研究会・総合教育センター |
| | 資料1 | ・教育局支援部学校支援課が集約した平成27年度の高等学校COの指名状況 |
| 特別支援学校 | 資料2 | ・平成26年度 神奈川県の特例支援教育資料 |
| | 資料3 | ・教育局支援部特別支援教育課が集約したセンター的機能の状況 |

調査については、実施時期や対象、実施方法等が異なるが、それぞれの調査から共通している質問項目を抽出して検討した。一部、五件法の回答を二件法に照らし合わせて解釈した。分析にあたっては、大阪教育大学近早苗教授に助言を依頼し、これまでのCOの活動を振り返ることによって、神奈川の支援教育の成果と課題を明らかにすることを目指した。

3 教育相談コーディネーターの取組に関する調査より

(1) 教育相談コーディネーターの養成状況

本県では、支援教育の軸になる教職員の養成に早くから取り組み、総合教育センターで研修講座を実施してきた。小・中学校を対象に、平成7年度から「教育カウンセラー養成講座」、「学校カウンセリング講座」、続いて小・中学校、そして高等学校を対象に「学校カウンセリング研修会」等を行い、平成13年度から「教育相談コーディネーター養成研修講座」を実施してきた。

平成16年度からは全ての小学校・中学校・高等学校・中等教育学校にCOが配置されている状態を目指して指定研修として位置付け、現在は「教育相談コーディネーター養成研修講座1（小・中学校）」、「教育相談コーディネーター養成研修講座2（高等学校）」として実施している。

小・中学校においては、平成16年度から27年度までの12年間で1,661名、高等学校・中等教育学校においては、平成27年度までに716名の養成が修了している。さらに1校に複数名の受講修了者を配置できるように養成を継続している。

特別支援学校については、学校内外におけるアセスメントやコンサルテーションの知識・技能を持った教員養成として、平成5年度から「スクールサイコロジスト養成研修講座」を実施してきた。そして「支援教育推進者養成研修講座」、「地域センター担当者養成研

修講座」を経て、平成26年度からは「教育相談コーディネーター養成研修講座3（特別支援学校）」として実施している。

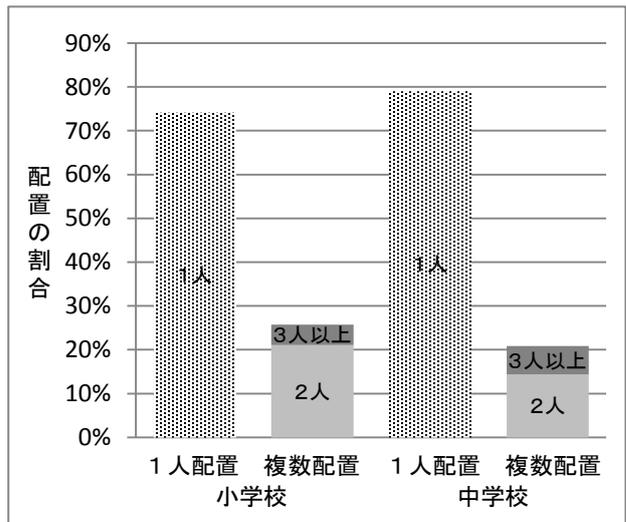
養成後も、教育相談コーディネーターフォローアップ研修講座、自己研鑽のための研修講座、県立学校教育相談コーディネーター地区会議等において、COの実践力の向上を図っている。

(2) 教育相談コーディネーターの指名及び配置状況 ア COの配置状況

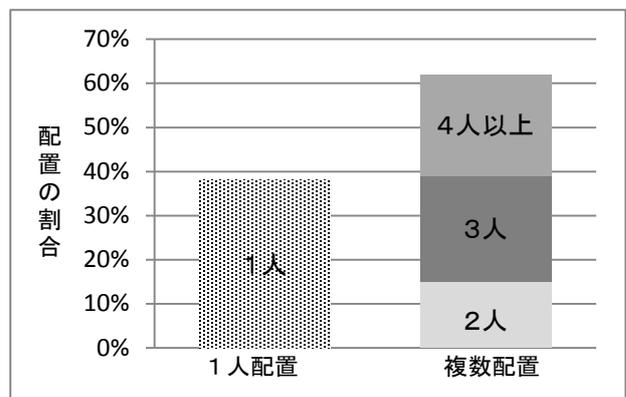
現在、県内の公立小学校、中学校、高等学校、中等教育学校では、全校でCOの指名が行われており、全ての学校にCOが1名以上いるという体制が整っている。

配置の状況については、校内でCOとして活動している人数は、小・中学校では共に「1人」が最も多く、割合は70%以上になっている（第1図）。「2人」や「3人以上」配置している学校は「メインとサブとして」や「学年ごとの担当を決めている」というように役割の分担がされているところが多かった（調査1）。

高等学校・中等教育学校の配置状況については、「2人」や「3人」、「4人以上」の配置を合わせると「1人」配置よりも多く、複数配置が進んできている状況が見て取れる（第2図）。



第1図 COの配置状況（小・中学校）



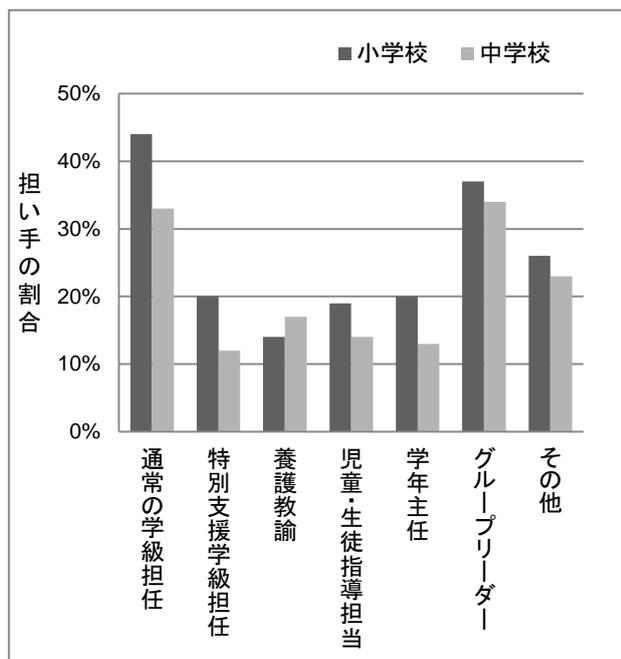
第2図 COの配置状況（高等学校・中等教育学校）

複数配置の効果については、「1人では情報を集めきれないが、複数だと集まりやすい」、「仕事を分担でき、余裕ができた」、「きめ細かな対応ができる」など仕事量に関する効果の他、「いろいろな考えを出し合える」、「1人で抱え込まずに相談、協議しながら仕事を進められる」などCO同士が相談できる良さについての記述が見られた(調査1・3)。一方、1人配置については、「先生方と十分な相談時間が取れない」、「担任をしているので、他の学級の授業中の様子を把握しにくい」、「時間に余裕が無く、子どもとの接触時間が少ない」など時間の無さと、相談相手のいないことの不安についての意見が見られた。こうした状況への対応として、各学年に支援担当教員を置いていたり、管理職やグループリーダーがCOのサポートの役割を担っていたりする学校があることが分かった(調査1・3)。

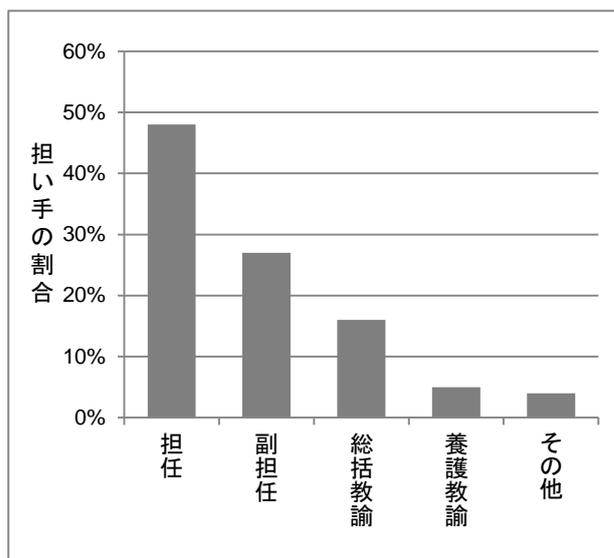
COが複数配置される場合については、CO同士で話をする時間の確保が難しく、学校全体の状況を把握することが難しいという話が挙げられた(調査1・4)。
イ COの担い手

小・中学校共に「通常の学級担任」と「グループリーダー」がCOを担っている学校が多かった。その他には、小学校では「特別支援学級担任」が、中学校では「養護教諭」が担っている学校が多いという特徴があった(第3図)。

高等学校・中等教育学校では「担任」が最も多く、「副担任」「総括教諭」と続いていることが分かった(第4図)。なお、42%のCOが生徒支援グループに所属していることが分かった(調査3)。高等学校・中等教育学校では受講修了者の中でも、担任として多忙のためCOとして活動していない教員もいることが判明した(調査3)。



第3図 COの担い手 (小・中学校)

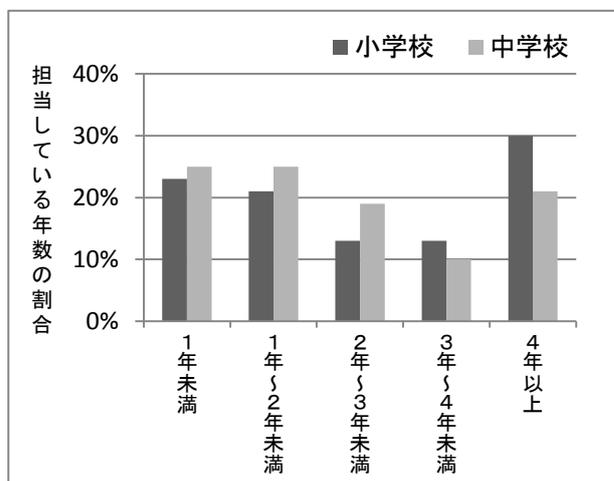


第4図 COの担い手 (高等学校・中等教育学校)
ウ COを担当している年数等

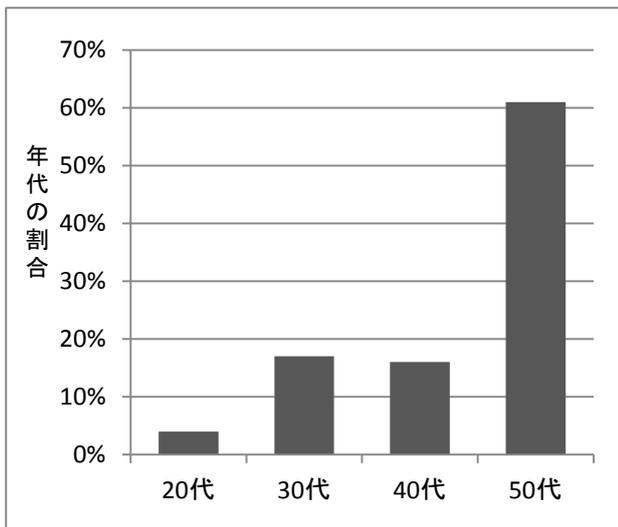
小・中学校では、1年未満・2年未満と担当年数が短い場合と、4年以上と担当年数が長い場合の二つに分かれる傾向が見られた(第5図)。小学校では、通常の学級担任のCO担当年数は、1年未満・2年未満が多く、合わせると54%であった。特別支援学級担任は4年以上担当する割合が46%と高かった。養護教諭も4年以上担当する割合は38%と高かった。中学校でも、通常の学級担任のCO担当年数は1年未満・2年未満が多く、合わせて58%であった。4年以上担当する割合が高いのは、学年主任、グループリーダーであった。通常の学級担任は、CO担当年数が短い傾向があることが認められた(調査1)。

高等学校・中等教育学校においては、COを担っている年代について、50代が60%以上を占めていることが分かった(第6図)。

小・中学校ではCOの担当年数が短いことも少なくないことから、校内支援体制の引継ぎが、高等学校ではCOの役割の若手教員への引継ぎが、それぞれ課題となっていることが予想される。



第5図 COを担当している年数 (小・中学校)



第6図 COの年代（高等学校・中等教育学校）

(3) 教育相談コーディネーターの具体的な取組

調査1・2と調査3・4からCOが様々な活動に積極的に取り組んでいることが見て取れた。結果を次に述べる。

ア 校内支援体制づくり

(ア) 情報の把握及び共有

子どもの状況の把握についての満足度は、小学校で98%、中学校で99%で、情報の把握が進んでいると言えるだろう（第7図）。COが児童・生徒の状況の把握をどのような方法で行っているかについてを見ていくと、小学校・中学校共に、「日常の会話」、「情報交換の会議」が90%以上、「教員からの相談」が80%以上と多かった。これに、COが学級や授業を観察すること、保護者からの相談を受けることが50%以上で続いていた。また児童・生徒へのアンケートやチェックリストの活用もされるなど、COが様々な方法で、情報を収集していることが明らかになった（調査1・2）。

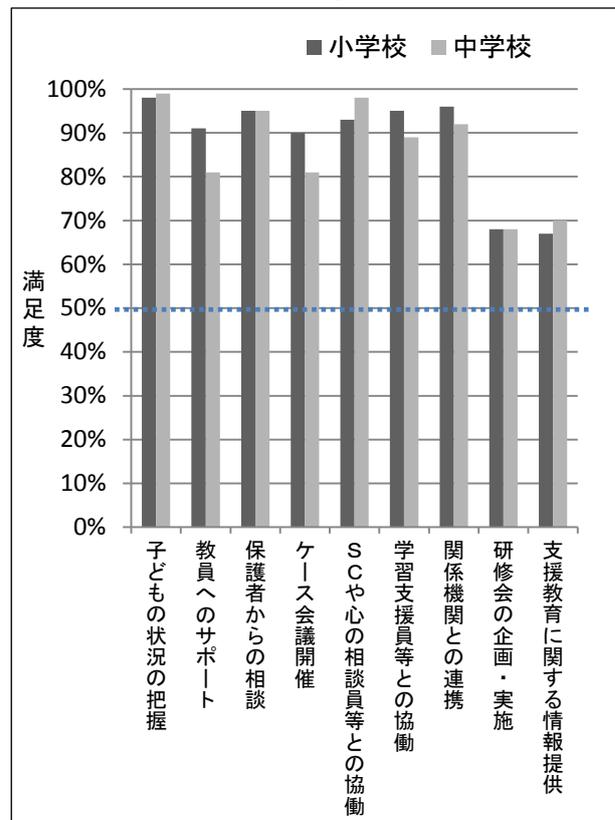
高等学校・中等教育学校では、生徒情報の把握についての満足度は67%であった（第8図）。保健室に相談に来る生徒の情報を得たり、養護教諭がCOの相談役になっていたりなど、養護教諭と連携することで生徒情報の把握が進んでいるという回答が見られた（調査3）。

(イ) ケース会議

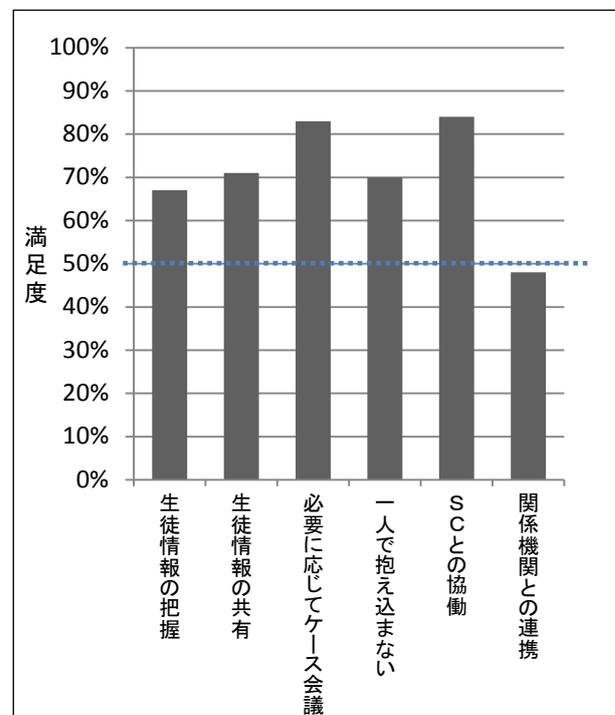
ケース会議開催についての満足度は、小学校で90%、中学校で81%であった（第7図）。ケース会議は、全ての学校で実施されており、多くの学校が必要に応じて実施をしていた。定期的に行っている学校は小学校20%、中学校29%であった（調査1）。

ケース会議の他にミニケース会議が行われていて、「3人集まればケース会議」を合言葉に臨機応変に小規模で実施しているところがあることも判明した。COが積極的に教職員と対話して児童・生徒の話をし、それがケース会議の機能を果たしているという意見もあった（調査1）。

高等学校・中等教育学校では、ケース会議開催についての満足度は83%であった（第8図）。ケース会議の他にも、全教職員による生徒情報交換会や人数を絞ったコアメンバーによる会議などが行われていることも明らかになった（調査3）。



第7図 主な活動に関する満足度（小・中学校）



第8図 主な活動に関する満足度（高等学校・中等教育学校）

また、関係する教職員で共通の支援ができるように、ケース会議の内容が報告されており、報告の場としては、小・中学校では職員会議が約60%で多く、中学校では学年会での報告も68%と割合が高いことが分かった(調査1)。高等学校・中等教育学校においては、ケース会議の記録を必ず回覧し、関係する教職員が当事者意識を持って関わられるようにしているという学校があることが認められた(調査4)。

これらのことから、ケース会議を開催して生徒情報を共有し、支援を検討することが学校に定着したと言える。

ケース会議については、開催する時間の確保が難しいことが課題として挙げられた。ケース会議の開催に向けて、スケジュールの調整を積極的に行ったり、ケース会議が情報の共有のみで終わってしまわないように、進め方を構造化して時間の短縮を図ったりするなどCOが様々な工夫していることが挙げられた(調査1・4)。

(ウ) チームづくり

教職員のチームづくりについて、COは学校の状況に応じて数々の工夫を行っている。

小・中学校では年度当初に、1人で抱え込まずにチームで支援にあたることを全教職員で確認している学校が多い。COは、悩みを1人で抱えずにチームで支援に取り組むことに対する雰囲気づくりを行っていた。また、周りの教職員から声を掛けられたら、まず話を聴くなど、日頃から教職員との関係づくりにも力を入れていた。さらに、児童・生徒の情報について、立ち話や気付いた時点で教職員に声を掛けるようにしたり、職員室で積極的に話題を取り上げるようにしたりしていた。職員室で他の教職員がCOに相談しやすいように、また情報交換がすぐにできるように、COの座席の配置を工夫している例も見られた(調査1・2)。

高等学校・中等教育学校では、COが配置されていない学年の様子をCOが積極的に見に行ったり、学年会に出向いて情報収集したりして、COが幅広い情報収集と情報共有に力を入れていることが分かった。若手教職員が保護者と面談をする際に同席したり、生徒対応について気付いた時点で積極的に声を掛けるようにしたりするなど、若手教職員のサポートに力を入れているといった意見もあった(調査4)。支援が必要な児童・生徒の情報を管理職へ積極的に伝えていることも分かった(調査3)。

これらのことから、学校が1つのチームになるように、COが日頃から様々な工夫を行っていることが分かり、このようなCOの地道な活動が校内のチームづくりを推進していると考えられる。

また、課題の1つとして、短時間勤務の再任用教職員や非常勤の教職員等については、教職員同士で話をしたり、生徒との関係を作ったりする時間が少なく、

生徒理解や支援の方針について共有を図りにくいという意見が挙げられた(調査4)。

(エ) 研修及び情報発信

研修会の企画・実施についての満足度は、小・中学校共に68%で、支援教育に関する情報提供についての満足度は、小学校で67%、中学校で70%であった(第7図)。研修会の企画・実施や支援教育に関する情報提供については、CO以外の担当が行っている学校も多く、研修の取組自体が少ないとは一概には言えない。

高等学校・中等教育学校については、アンケートの自由記述に、生徒理解について教職員間で差があることや発達障害に関する理解を深めるための研修会が必要であることについての意見が見られた。また、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業等を行う体制を作っていきたいという意見も見られた(調査3)。生徒理解の研修等を継続的に行い、支援についての理解を深めることや、組織的な関わりの必要性を周知していきたいという意見も挙げられた(調査4)。

情報発信については、「教育相談について」という保護者向けの通信を作成したり、保護者向け、教職員向けの「コーディネーター便り」を発行したりしている例が小・中学校で見られた(調査1)。高等学校・中等教育学校では、有効なソーシャルスキルトレーニングの取組などの情報を広く集めたいという意見が挙げられた(調査4)。

これらのことから、研修会の企画・運営と、情報の収集・発信については、学校としてさらなる取組が必要であるとCOが課題意識を持っていることが分かった。

(オ) スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー・学習支援員等との連携

SCや心の相談員等との協働についての満足度は、小学校で93%、中学校で98%であった(第7図)。自由記述の中には、学校だけでは解決が難しくSSWと連携して支援に当たったという記述が見られた(調査1)。

さらに、市町村によって状況は異なるが、支援が必要な児童・生徒や学級・学年に学習支援員等が配置されていて、教職員と協力しながら、子どもたちへの支援が行われていることが分かった。学習支援員等との協働についての満足度は、小学校で95%、中学校で89%であった(第7図)。

高等学校・中等教育学校では、SCとの協働についての満足度は84%であった(第8図)。SC来校日には必ず打合せの時間を設けるようにしているなどCOの工夫が見られた。また、SSWが配置されたことによって外部機関との連絡、調整がスムーズになったという意見も挙げられた(調査4)。

イ 関係機関との連携(横の連携)

関係機関との連携についての満足度は、小学校で

96%、中学校で 92%であり（第7図）、関係機関との連携が進んでいることが分かった。小学校の主な連携先は、市町村の教育相談センター（82%）、児童相談所（71%）、通級指導教室（56%）、特別支援学校（53%）であった。この他に、医療機関（39%）、教育支援センター（適応指導教室）（28%）、県の教育相談センター（25%）、福祉事務所（19%）とも連携していた。中学校の主な連携先は、市町村の教育相談センター（79%）、児童相談所（79%）、教育支援センター（適応指導教室）（73%）であった。この他に、医療機関（50%）、特別支援学校（45%）、警察（43%）、県警の少年相談・保護センター（39%）とも連携していた。小・中学校共に、様々な関係機関と連携していることが明らかになった（調査1）。

高等学校・中等教育学校では、関係機関との連携についての満足度は 48%であった（第8図）。連携先として、特別支援学校との連携を挙げている学校が多かった（調査3）。

課題として、どの機関との連携が有効なのかの判断が難しいという意見や、複数の機関との連携により、情報の共有に時間が掛かること、ケース会議の日程の調整が困難という意見が挙げられた（調査1・4）。

ウ 保護者との協働

保護者との協働についての満足度は、小・中学校共に 95%であった（第7図）。保護者からの相談を積極的に受けたり、面談を実施したりしていることが分かった（調査1）。

高等学校・中等教育学校では、支援の必要な家庭が増えており、ニーズも多様化していることなどから、全体の 37%の課程数（全日制・定時制・通信制）が保護者との協働を課題として挙げている（調査3）。

エ 支援が必要な児童・生徒への支援

支援が必要な児童・生徒への支援については、担任や教科担当が中心に行うことが多いが、COが直接、または間接的に支援に入っていることが分かった。教員のサポートについての満足度は、小学校で91%、中学校で 81%であり（第7図）、COが直接その児童・生徒を支えたり、担任や教科担当に支援の視点からのアドバイスをしたりするなど、全体を見てサポートしている学校があることが分かった（調査1・4）。具体的な支援の例は以下の通りである（第2表）。

第2表 COが行っている支援が必要な児童・生徒への具体的な支援の例

| | |
|-----|--|
| 小学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・支援が必要な児童に積極的に声を掛ける。 ・登下校時の様子を見て、気付いたことを担任に伝える。 |
| 中学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業の様子を見に行き、声を掛ける。 |

| | |
|-------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・保健室やサポートルームなどにいる生徒に声を掛け、担任に様子を伝える。 |
| 高等学校・中等教育学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒に課題達成までのスモールステップを示す。 ・生徒の困っている状況を、担任や教科担当に分かりやすく説明する。 |

オ 周囲の児童・生徒への支援及び学級づくり

支援が必要な児童・生徒が学級にいる場合、当該児童・生徒だけではなく、その周囲の児童・生徒や学級全体への支援にもCOが活発に動いており、支援が必要な児童・生徒について、周囲の児童・生徒や学級全体に対してCOが積極的に理解や協力を求めていることもあることが分かった（調査1・4）。具体的な支援には次のようなものがあった（第3表）。

第3表 COが行っている周囲の児童・生徒及び学級づくりについての具体的な支援の例

| | |
|-------------|--|
| 小学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の困っていることを周りに伝えることが苦手な児童の気持ちを、周囲の児童へ代弁する。 |
| 中学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・支援が必要な生徒が感じている困りや周囲の生徒に配慮してほしいこと等を、SCや養護教諭から伝える場を設定する。 |
| 高等学校・中等教育学校 | <ul style="list-style-type: none"> ・仲間づくりや学級づくりがスムーズにできるように、担任に構成的グループエンカウンターの資料を提供する。 ・周囲の生徒の不満や負担に思う気持ちを受け止める。 |

カ 校種間連携（縦の連携）

小学校と中学校との校種間連携については、児童・生徒についての情報を連絡する会が開かれたり、中学校の教職員が小学校に出向いて参観したりすることが行われており、体制が整ってきている（調査1）。

一方、中学校と高等学校の校種間連携については、十分に進んでいるとは言えない実態がある。そのため、高等学校のCOの中には、保護者の許可を得て、自分から中学校に電話をしたり、出向いたりして、生徒の情報を積極的に得る工夫をしている例もあった（調査4）。

高等学校・中等教育学校と大学等との校種間連携については、あまり行われておらず、今後はさらに連携を進めていきたいという意見が挙げられた（調査4）。

そのほか、地区ごとにCO連絡協議会等が行われており、CO同士が顔の見える関係を築き、情報を交換しながら、支援に関する知識やスキルを向上させている。

キ 教職員の意識の変化

COの配置による学校の変化として、小・中学校共に82%が「支援の必要な子どもに気づくようになった」と回答していた（調査1）。

高等学校・中等教育学校では、以前は「ケース会議を開いても、皆が顔を見合わせて黙り込む」、「情報共有で終わってしまう」といった状況であったものが、現在は担任からケース会議の開催を依頼されるようになるなど、状況の変化が挙げられた（調査4）。

これらのことから、教職員の意識が、児童・生徒を支援していこうという方向に変化していることが理解できた。

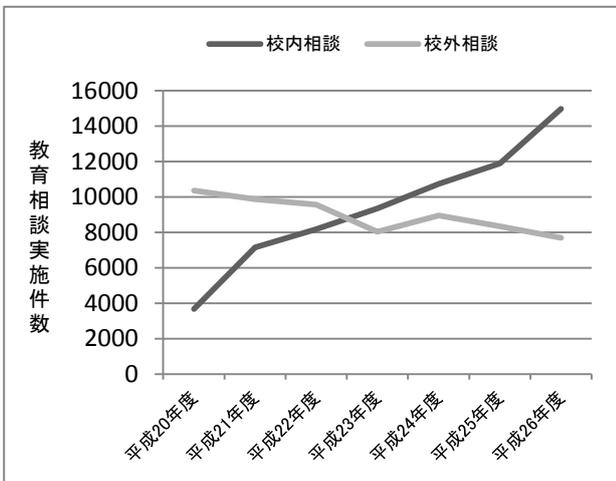
(4) 特別支援学校のセンター的機能

平成20年度からの特別支援学校における教育相談実施件数からは、校内相談件数は増加している一方、校外相談件数は減少傾向にあることが見て取れた（第9図）。

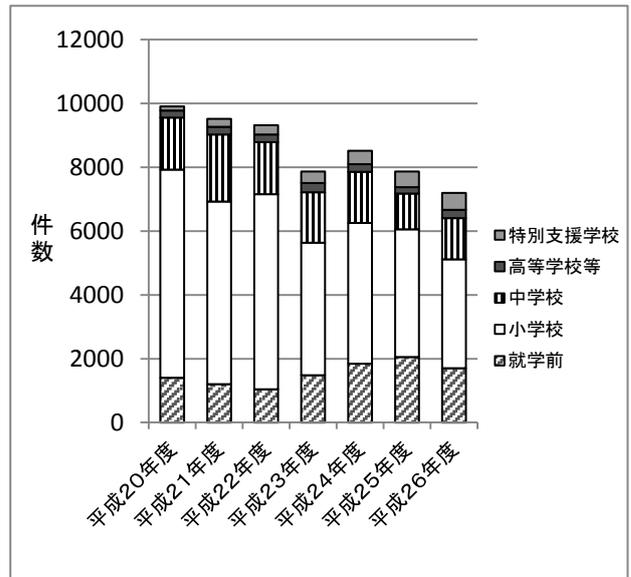
校外相談とは、所属校以外の児童・生徒に関する電話相談、来所相談、巡回相談である。所属別に見ると、小学校が最も多く、次いで就学前、中学校と続いている。平成20年度からの7年間で見ると、小学校は大幅に減少し、中学校も減少傾向にある。高等学校・中等教育学校からの相談件数は年間200件台を推移している。就学前の相談も増加傾向にある。自立活動教諭（専門職）が配置されるようになり、他の特別支援学校からの相談件数も微増傾向にあることが分かった（第10図）。

校外相談を主訴別に見ると、行動に関する相談、発達に関する相談、学習に関する相談が多い。平成20年度からの7年間で見ると、行動に関する相談、学習に関する相談は大幅に減少してきているが、発達に関する相談は増加傾向にある。また、進路に関する相談も微増傾向にあることが分かった（第11図）。

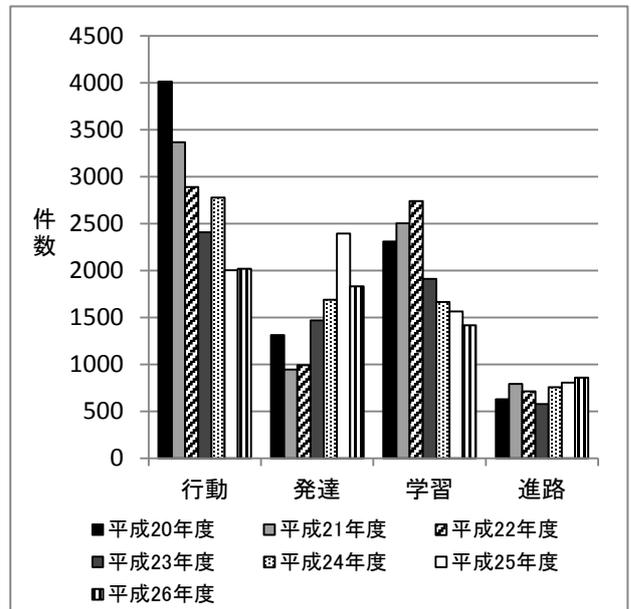
これらのことから、特別支援学校は、地域の学校からの多様なニーズに応じながら地域センターとしての役割を果たしていることが読み取れた。



第9図 特別支援学校の教育相談実施件数



第10図 特別支援学校の校外相談 所属別件数



第11図 特別支援学校の校外相談 主訴別件数

研究のまとめ

1 成果と課題

本研究から見てきた神奈川の支援教育の成果について、平成27年度に県教育委員会教育局インクルーシブ教育推進課が示した3点『支援教育』の理念は広まり、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズへの気づきが高まった、「学校として、ケース会議の開催等、チームで支援する体制の整備」、「全校での教育相談コーディネーターの指名」をふまえて整理し、「ア 全校での教育相談コーディネーターの指名と校内支援体制の整備」、「イ 教育的ニーズへの気づきと対応」、「ウ 特別支援学校のセンター的機能」とした。課題と合わせて、ここに示す。

(1) 成果

ア 全校での教育相談コーディネーターの指名と校内支援体制の整備

(ア) 教育相談コーディネーターの指名と配置

現在、全ての学校でCOが指名され、COが児童・生徒を支える軸として校内の組織に位置付いていることが調査1・3から分かった。このことは、神奈川の支援教育の大きな成果である。校種を問わず、担任がCOを務めていることが多いが、担任としてクラス経営を行いながら、一方で校内全体の児童・生徒の状況を把握するのは相当困難なことであり、様々な工夫をしながらCOを務めていることが推察される。その対応として、小・中学校では、各学年に支援担当教員等を置くことや管理職やグループリーダーがCOのサポートの役割を担うなどの工夫がなされ、高等学校においてはCOを複数配置にしているところもあった。このように、COを支える体制が整ってきていることも神奈川の支援教育の成果と考えられる。

(イ) 校内支援体制の整備

児童・生徒を支援する際、ケース会議を開催し、児童・生徒の困っていることなど情報を共有し、支援方針や具体策等を話し合うようになっていくことが分かった。また、COが日常のコミュニケーションの中で教職員同士をつないでいることも、児童・生徒への支援に結び付いていることが分かった。これらのことから、担任が1人で抱え込まず、チームで支援に当たる風土が学校に根付いてきたと考えられる。学校として、ケース会議の開催等、チームで支援する体制が整ってきたことは、神奈川の支援教育の成果である。

イ 教育的ニーズへの気付きと対応

COの配置、ケース会議の開催、SC・SSWの配置などによって、児童・生徒の支援に関する体制は整備されてきた。第7図及び第8図に見られるように、COが取り組んでいる活動に対する満足度は、ほとんどが50%以上である。教職員からCOに対して、ケース会議の開催を求める声が挙がるなど、教職員の意識が、支援をしていこうという方向に変化していることも調査1・2・4から分かった。ケース会議の開催などによって、児童・生徒の支援を重ねてきた中で、「困った子」から「困っている子」へと教職員の視点が大きく転換してきた可能性がある。支援教育の理念は広まり、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズへの気付きが高まったと言えるだろう。

ウ 特別支援学校のセンター的機能

資料3から見ると、校外からの相談件数の減少傾向が見られるが、これは小・中学校において、支援が必要な子ども一人ひとりについて特別支援学校のセンター的機能を活用するのではなく、1人の子どもの支援を共有し、一般化して校内で活用するようにしているなど校内支援体制が整ってきていることが理由の1つ

と考えられる。また、市町村など地域の中の相談機関が充実してきていることも理由として考えられる。

特別支援学校には平成20年度から自立活動教諭(専門職)が配置されており、小・中学校や高等学校・中等教育学校、幼稚園等に出向き、支援を行っている。小・中学校では2校に1校が特別支援学校の巡回相談を活用したことがあり、高等学校・中等教育学校では、教育相談コーディネーター地区会議において、多くの事例検討に共に当たるなど、特別支援学校が地域の中の資源の1つとして根付いてきたと言える。

これらア、イ、ウのことから、児童・生徒の多様なニーズに対応できるような体制が整い、個への支援は充実してきたとまとめることができる。

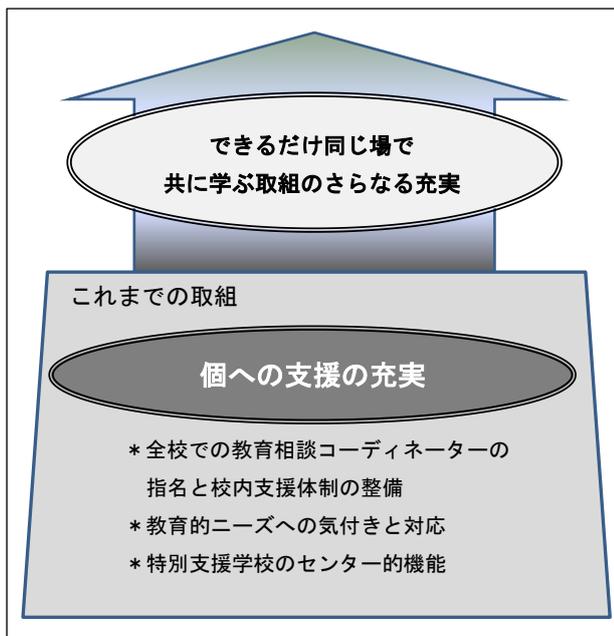
(2) 課題

児童・生徒一人ひとりのニーズは多様化し、家族の抱える問題など児童・生徒を取り巻く環境は複雑化している。今後も児童・生徒の多様なニーズに応じるために、校内支援体制の整備や関係機関との連携、校種間連携については、さらなる充実が望まれる。人が替わっても、支援の方法や技術がチームとして引き継がれることが必要である。そのためには、ミニケース会議の開催など、児童・生徒の実態や教職員集団に応じた柔軟に形を変えながら、校内体制を構築していくことが今後はより重要になる。今後も、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに気付き、その多様なニーズに応じた支援を適切に行っていくことが期待される。

特別支援学校のセンター的機能については、今後は、障害の特性理解や具体的な支援方法などについての専門的な助言だけではなく、学級づくりや授業づくりなど集団を意識した支援の方法などについての連携が望まれる。特別支援学校を持つ専門性を生かした小・中学校、高等学校・中等教育学校、幼稚園等との連携により、子どもたちにとって、より適切な支援の方法が考えられていくことが大切である。

児童・生徒の実態に応じて、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室を活用できる仕組みが整えられ、学習支援員・介助員等の配置やSC・SSWの活用も進んでいる。資料2からは、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室等、多様な学びの場を利用する児童・生徒数は増加していることが分かる。

児童・生徒の多様なニーズに対応し、個への支援は充実してきたと言える一方で、多様な学びの場を利用する児童・生徒数の増加は、支援に必要な児童・生徒が結果として別の場で学ぶことになったと推察される。全ての児童・生徒が同じ場で共に学ぶための取組は十分ではなかったと考えられる。このことは、今後取り組んでいくべき課題の1つである(第12図)。



第 12 図 これまでの取組の成果と課題

2 今後に向けて

本研究から改めて確認された成果と課題をふまえ、今後より一層進めていくべき取組をここに挙げる。

(1) 教育相談コーディネーターの複数配置

COの複数配置には「情報が集まりやすい」、「きめ細かい対応ができる」といったメリットがある。また、校内の取りまとめや外部との連携などでは、経験を重ねることで上手くいくことも多く、COはある程度の年数を経験していくことが望ましいとも思われる。学校によっては、COが固定化し過ぎてしまわないように、メインのCOをローテーションで担当するようしたり、次を担う人材をサブで配置したりする工夫も見られる。メインのCOが異動してもチームによる支援が継続するように、複数配置などの工夫が望ましい。

(2) 情報の把握及び共有

COが複数配置であっても、CO同士で話をする時間の確保が難しく、学校全体の状況を把握しにくいという声があった。効果的な支援のために、教職員が児童・生徒について話し合える時間の確保が望ましい。

また、ケース会議で話し合われた内容を共有することは、支援が必要な児童・生徒へ共通の支援がなされることに加え、同じように困っている他の児童・生徒にも有効な支援策を見出すことにつながる。学校としての支援の力を高めていくために、これらを共有し、蓄積していくことが大切であろう。

(3) ケース会議の工夫

ケース会議については、開催する時間の確保が難しいということが課題として挙げられた。COは、教職員のケース会議への参加が積極的なものになるように、運営の方法について様々な工夫をしている。具体例としては、ケース会議が情報の共有のみで終わってしま

わないように進め方を構造化することや、時間の短縮を図ることなどが挙げられた。総合教育センターで実施している教育相談コーディネーター養成研修講座の中でも、ケース会議の演習について充実を図っている。ケース会議の効率的な進め方については、それぞれの学校の実情に応じて工夫が必要である。

(4) 教職員のチームづくり

他の教職員から話しかけられやすい雰囲気を作り、また自分からも積極的に他の教職員に話しかけるなど、COが教職員間をつなぐ工夫をしている。このことがチームづくりに大変役立っていることが明らかになった。一方で、短時間勤務の再任用教職員や非常勤の教職員などは、教職員同士で話をしたり、生徒との関係を作ったりする時間が少ないため、生徒理解や支援の方針について共有を図りにくいという課題がある。また、経験年数の少ない教職員も増えている。教職員間のチームづくりについては、COが中心となって教職員をつないでいくことに加え、教職員が話しやすい雰囲気づくりを管理職や総括教諭も積極的に進めていくことが必要だろう。

SC・SSW・学習支援員等については、勤務の形態や体制が様々で、情報交換をする時間の設定が難しいなど課題はあるが、SC・SSW・学習支援員等もチームの一員として、連携を図りながら支援に取り組んでいくことが大切である。

(5) 研修及び情報発信

児童・生徒への支援がより進むよう、研修会の企画・実施や支援に関する情報提供がより一層必要になる。研修会については、発達障害に関する理解をさらに深めたり、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業を行ったりするための研修会の必要性を挙げるCOの声があった。情報発信については、「教育相談について」という保護者向けの通信を作成したり、保護者向け、教職員向けの「コーディネーター便り」を発行したりしている例があった。教職員の理解をさらに深めるために、それぞれの学校の実情に応じた取組が望まれる。

(6) 保護者との協働及び関係機関との連携

保護者との協働について、難しさを感じている教職員が高等学校・中等教育学校では少なくない。これについて、COが相談場面に同席したり、担任が言いにくいことを保護者に伝えたりするなど、担任を孤立させないように、保護者との協働を支えている実態がある。小・中学校においても、経験年数の少ない教職員が増えている。校種を問わず、保護者との協働については、チームで当たることが望ましい。

児童・生徒一人ひとりのニーズは多様化し、家族が抱える問題など児童・生徒を取り巻く環境は複雑化している。日頃から保護者の思いや願いを分かろうとすること、児童・生徒の様子を保護者に丁寧に伝えるこ

と、関係機関の活用について分かりやすく保護者に説明することなどが教職員に求められる。関係機関との連携については、役割分担の上、相互補完的な連携を積極的に進めてほしい。

(7) 校種間連携

小学校と中学校との校種間連携は、義務教育であることや地域的に近いことなどからスムーズに行われている。幼稚園・保育園と小学校との校種間連携についても、情報連絡会が行われたり、支援シート（個別の教育支援計画）が活用されたりするなど少しずつ連携が進んできている。

一方、中学校と高等学校との校種間連携は十分に進んでいるとは言いがたい。県立高等学校は通学区域が広く、中学校とは距離的に遠いということや、義務教育ではなくなることが理由に挙げられる。また、高等学校で心機一転、新たな学校生活をスタートさせたいと考えている生徒の気持ちに教職員が配慮していると思われる。しかし、支援が引き継がれることによって、より適切に対応できることも多いので、連携を進める必要がある。

また、高等学校と大学等との間の校種間連携についても十分に進んでいるとは言えない。現在、大学においては学生支援室の設置が図られてきており、支援体制が整ってきているので、引継ぎなど連携を進めることが望まれる。

校種間連携をスムーズに進める1つのツールとして支援シート（個別の教育支援計画）がある。これは、関係機関が適切な役割分担の基に、一人ひとりのニーズに対応して適切な支援を行うことを目的に作成されるが、うまく活用されていない実態がある。支援シート（個別の教育支援計画）の意義を本人・保護者に丁寧に説明し、理解を得ながら共に作成をして、支援の引継ぎに活用していくことが望まれる。

(8) 共に学ぶ

支援教育の理念は広まり、個々への支援体制は整ってきた。今後は全ての子どもができるだけ同じ場で共に学ぶための取組が必要である。県教育委員会は、リーフレット「かながわのインクルーシブ教育の推進」の参考資料において、全ての子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことは、「子どもたちが相互に理解し合いながら社会性を養うことができ、また、子どもたちの『人格と個性を尊重し支えあう力』や『互いの良さや多様性を認め、協働する力』を育むことにつながる」（神奈川県教育委員会 2015）と示している。このことの充実のためには、子ども同士が互いに学び合い、共に達成感、充実感を味わえる「授業づくり」、互いに認め合う人間関係づくりを大切にした「学級づくり」が重要である。「家庭」や「地域」と連携しながら、全ての子どもができるだけ同じ場で共に学ぶためのインクルーシブな学校づくりの推進が求められる。

おわりに

本研究では、COの取組に焦点を当てて、これまでの神奈川の支援教育の成果と課題を見てきた。ここで明らかになった成果や課題をふまえ、今後もCOを軸とした支援体制を充実させつつ、より多様で柔軟な仕組みを整備することが必要である。

共生社会の実現を目指し、学校・家庭・地域・行政それぞれが試行錯誤しながら、よりよい手立てを検討し、積み重ねながら、全ての子どもができるだけ同じ場で共に学ぶためのインクルーシブな学校づくりを進めたい。そのためには、全教職員が当事者意識を持ち、主体的に取り組むことが大切である。

本研究を進めるに当たり、ご指導ご助言をいただいた大阪教育大学家近早苗教授に心から御礼申し上げます。

[助言者]

大阪教育大学 家近 早苗 教授

引用文献

- 文部科学省 2009 「特別支援学校 学習指導要領」
<http://www.nier.go.jp/guideline/h20sej/chap1.htm>
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284524.htm
<https://www.nier.go.jp/guideline/h20sh/index.htm> (2016年1月取得)

参考文献

- 神奈川県 1997 「かながわ新総合計画 21」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachm/ent/21982.pdf> (2016年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2007 「かながわ教育ビジョン」
- 神奈川県教育委員会 2007 「支援教育」
- 神奈川県教育委員会 2011 神奈川県特別支援教育推進協議会「神奈川における特別支援教育について～その現状と課題～」
http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/488960_879864_misc.pdf (2016年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2013 「神奈川県特別支援教育推進協議会～県教育委員会への提言～」
http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/668172_1588077_misc.pdf (2016年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2015 「平成26年度 神奈川の特別支援教育資料」
http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/877468_2767563_misc.pdf (2016年1月取得)
- 神奈川県教育委員会 2015 「かながわ教育ビジョン」一部改訂

<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/796294.pdf> (2016年1月取得)

神奈川の教育を考える調査会 2013 「神奈川の教育
を考える調査会 最終まとめ」

<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/621018.pdf> (2016年1月取得)

これからの支援教育の在り方検討委員会 2002 「こ
れからの支援教育の在り方(報告)」

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 2012
「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育シ
ステム構築のための特別支援教育の推進(報告)」

[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c
hukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c
hukyo3/044/attach/1321669.htm) (2016年1月取
得)