

# 「インクルーシブな学校づくり」の推進に関する研究

細田高志<sup>1</sup> 持田訓子<sup>2</sup> 北邨恵順<sup>1</sup> 鈴木真<sup>2</sup>  
中田大輔<sup>2</sup> 大澤ひかる<sup>2</sup> 鈴木翠<sup>2</sup>

共生社会の実現に向けて、神奈川県ではすべての校種において「インクルーシブな学校づくり」を進めている。できるだけ同じ場で共に学ぶ取組におけるこれまでの成果や課題を整理し、校内支援体制や子どもたちを支える効果的な手立ての視点から、「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメントについて考察した。

## はじめに

### 1 インクルーシブ教育システム構築に係る動向

1994年に国際連合(以下、「国連」という)教育科学文化機関において採択された「サラマンカ宣言」では、「教育は、障害のある子どもや移民など、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちも含む、すべての子どもたちの基本的権利であるとし、すべての子どもの多様性を考慮して教育制度を作ること、すべての子どもたちを包括するような教育を目指すこと」と提起された。また、2006年に国連において採択された「障害者の権利に関する条約」の教育条項(第24条)では、障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと、個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること等が示された。そして、障害者が受ける制限は、心身の機能の障害に起因する「個人モデル」ではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずる「社会モデル」と呼ばれる考え方が反映されており、障害の捉え方についてのパラダイム・シフトが要請された。日本では、2014年の本条約の批准に向けて、2012年に中央教育審議会(以下、「中教審」という)初等中等教育分科会より、「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)」(以下、「中教審報告」という)が示された。各自治体には「連続性のある多様な学びの場」の整備等が求められ、学校現場は新たな取組を模索している。

## 2 神奈川県の取組

### (1) 支援教育

本県ではこうした国の動きに先駆け、1984年の総合福祉政策委員会総合政策部会による提言を受けて、教育の進むべき方向を「共に学び共に育つ」教育と定め、その実現を目指してきた。2002年に県教育委員会は「これからの支援教育の在り方(報告)」を示し、国が進める特別支援教育ではなく「支援教育」として、「障害のあるなしに関わらず、子どもたち一人ひとりの教育的ニーズに適切に対応する教育」を推進してきた。

この「支援教育」を推進するプロセスにおいて、子ども・保護者・教職員等のニーズを把握し、ケース会議等を通して情報を共有し、チームとして効果的に関わられるようコーディネートしていく「教育相談コーディネーター」(以下、「CO」という)を養成し、すべての校種に配置を進めてきた。また、県立特別支援学校高等部分教室の設置、スクールカウンセラー(以下、「SC」という)やスクールソーシャルワーカー(以下、「SSW」という)の配置、特別支援学校におけるセンター的機能の充実等を図ってきた。県立高等学校(以下、「高校」という)においては、クリエイティブスクール<sup>3</sup>やフレキシブルスクール<sup>4</sup>、通級指導導入校<sup>5</sup>、フロンティアスクール<sup>6</sup>、通信制単独校<sup>7</sup>等、後期中等教育段階における多様な学びの場を積極的にデザインしてきた。

県立総合教育センターでは、「インクルージョンを目指した学校教育の改革」(1998)、「支援ネットワークシ

1 教育相談課 指導担当主事

2 教育相談課 指導主事

3 生徒の学習意欲を高め、「わかる授業」の展開や「実体験からの学び」を推進するため、1クラス30人以下での展開等の新しい仕組みを導入している高校。

4 単位制で生徒一人ひとりの生活スタイルや学習ニーズに合わせて、全日制、定時制、通信制などの科目を相互に学ぶことができる高校。

5 発達障害等のある生徒が大半の時間は通常の学級で学びながら、生徒の実態や教育的ニーズに合わせて別の教室で特別の指導(自立活動)を受ける「通級による指導」に取り組む高校。

6 特定の時間帯(午前・午後・夜間)で授業を行う課程を複数設置した高校。県立の多部制定時制は、「午前部」または「午後部」に所属し、1日4時間の授業を受けて4年間での卒業を原則とする、昼間に学ぶ高校。

7 従来の通信制高校とは異なり、毎日登校してきめ細かな指導を受けたり、ITを活用して自宅での学習を中心に学んだりすることができる通信制課程のみの高校。

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(2007)、「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—」(2016)等、インクルージョンに関する研究を進めてきている。これまでの取組の成果として、「支援教育」の理念が広まったこと、「困った子」から「困っている子」へと視点の転換が図られたこと、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こと、ケース会議の開催等チームで支援するための校内支援体制の整備が進んだことが挙げられ、これらによって、個への支援が充実してきたと言える。一方で、「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」(椎野他 2016)といった課題が共有されている。

2007年に示された「かながわ教育ビジョン」では、重点的な取組として「誰をも包み込むインクルージョン教育」を挙げ、2015年の一部改訂において「インクルーシブ教育の推進」を重点的な取組として打ち出した。現在はすべての学校において、「支援教育」の理念の基に「インクルーシブな学校づくり」を進めている。

## (2) 「みんなの教室」モデル事業

すべての子どもができるだけ同じ場で共に学び育つことを目指し、義務教育段階においては3地域7校で「みんなの教室」モデル事業が実施された(第1表)。

第1表 「みんなの教室」モデル校(2016年指定)

地域	モデル校
茅ヶ崎・寒川	寒川町立南小学校 茅ヶ崎市立第一中学校(※2015年モデル校指定)
厚木	厚木市立毛利台小学校 厚木市立玉川中学校
南足柄	南足柄市立福沢小学校 南足柄市立向田小学校 南足柄市立足柄台中学校

本事業においては、交流及び共同学習の充実やユニバーサルデザイン(以下、「UD」という)の視点を取り入れた授業改善に取り組んだことにより、子ども同士の自然な関わり合いや学び合いが生まれ、子どもたちの間に「みんなが学級の仲間」という意識が浸透するなど、思いやりの気持ちが育まれ、他者理解が進んでいる様子が見られた。また、これまでの取組を見直し、改めて意味付けや価値付けを行いながらそれぞれの取組をつなげていく中で、子どもの様子や取組の工夫及び困り等について、教職員間で日常的に情報共有がなされるようになり、学級・学年・教科等の垣根を越えた協力など、風通しの良い組織風土が培われてきた。そして、子どもの変容が教職員にとっての成功体験となり、取組のさらなる充実や発展につながっていくといった好循環が認められる等の成果が報告されている。

## (3) インクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)

知的障害がある生徒の高校教育を受ける機会の拡大を目指し、2016年に「みんなの教室」モデル校と同じ

地域において、県立茅ヶ崎高校、県立厚木西高校、県立足柄高校の3校がインクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)に指定された。各校では、すべての生徒が共に学ぶことを通し、集団の中で互いを理解しながら、社会性や思いやりの心を育てている。各教科等の学習においては、各校がこれまで行ってきた教育課程を基本としながら、生徒一人ひとりの状況に応じてチーム・ティーチング(以下、「TT」という)や習熟度別少人数学習、リソースルームを活用した個別学習等の多様な形態を取り入れ、個人内評価を踏まえた観点別の評価を行っている。また、キャリア教育の充実を図るとともに、生徒同士の相互理解を深めるための講演会やワークショップ等を行っている。

これらの取組を通し、インクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)の生徒からは、「苦しい思いをしている人がいたら助けたいと考えるようになった」「互いの個性を認め合うインクルーシブ教育の考え方は、今後グローバルに人々と関わるが多くなる時に役立つ」「インクルーシブという言葉がいつかは必要なくなり、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会が当たり前になると良い」「友達は努力を認めてくれるだけでなく、困っている時に助けてくれるかけがえのない存在」等の意見が挙げられ、「多様性を尊重する態度」や「互いのよさをいかして協働する力」が育まれていることがうかがわれる。なお、2018年に示された県立高校改革実施計画(Ⅱ期)では新たに11校が指定され、インクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)を含め4地域14校の配置となる。

## 3 学校マネジメント

中教審報告では、「インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教職員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教職員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教職員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある」(中教審 2012 p.45)とあるように教職員の専門性の確保について重要性が指摘されている。

2015年に中教審より「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)」が示された。この中で、「学校が複雑化・多様化した課題を解決し、新しい時代に求められる資質・能力を子供に育ていくためには、校長のリーダーシップの下、教職員がチームとして取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められる。それに加えて多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自ら専門性を十分に発揮し、『チームと

しての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」(中教審2015)と、専門性に基づくチーム体制の構築の重要性が強調されている。

これらのことを踏まえ、本研究では、学校マネジメントを、「学校における有限な資源であるヒト・モノ・時間などを最大限効果的・効率的に活用することにより、子どもたちに良質な教育を提供し、教育効果をあげること」(高橋他 2011)と捉える。その上で、「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメントは、学校におけるあらゆる資源を効果的・効率的に活用することにより、障害のある子どもを含むすべての子どもたちに良質な教育を提供し、教育効果を上げることと捉える。特にヒトに関しては、専門性に基づく教職員について考えていく。

学校関係者に求められる専門性の考え方について、2013年に独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(以下、「特総研」という)は、「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」(以下、「特総研研究」という)において、「インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援学校や特別支援学級のみならず、通常の学級の教職員も含め、求められる共通の専門性がある。すべての教職員に求められる専門性の基本は、教育の基本ともいえる『①集団形成(学級づくり)』、『②学習指導(授業づくり)』、『③生徒指導』であるが、インクルーシブ教育システム構築のためには、これら三つに次の要素を含めて考えることが必要である。(1)特別支援教育に関する知識・技能の活用(2)教職員および関係者の連携・協働(3)共生社会の形成に関する意識」(特総研 2013)と整理している。これら三つの基本と三つの要素を参考に本研究を進めていく。

## 研究の目的

本研究では、できるだけ同じ場で共に学ぶ取組におけるこれまでの成果や課題を整理し、校内支援体制や子どもたちを支える効果的な手立ての視点から、「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメントについて考察する。

## 研究の内容

本研究は、平成28年度から平成30年度までの3年間の研究である。平成28年度は「みんなの教室」モデル校及びインクルーシブ教育実践推進校(パイロット校)の連絡協議会等に参加し、各校の実態調査等、情報収集をした。平成29年度は「みんなの教室」モデル校を対象として、「インクルーシブな学校づくり」の取組状況を把握するためのアンケート調査を実施し、

結果を本研究の中間報告として県立総合教育センターの研究発表大会で報告した。また、県立高校5校を対象としてインタビュー調査を実施した。平成30年度はインタビュー調査の結果の分析及び考察を進めた。本稿は、インタビュー調査の結果及び考察を中心に報告する。

## 1 インタビュー調査の概要

### (1) 目的

多様な教育的ニーズのある生徒を支えている県立高校における取組についてインタビュー調査を行い、これまでの成果及び課題を把握する。

### (2) 対象

県立高校5校(クリエイティブスクール、フレキシブルスクール、通級指導導入校、フロンティアスクール、通信制単独校)において、校内で支援の中核を担っている教職員、各校2名、計10名。

### (3) 期間

平成29年11月から12月。

### (4) 方法

60分程度の半構造化インタビューを個別に実施した。対象者の了承を得てICレコーダーで音声を録音し、逐語録を作成した。筆者7名の協議により、回答の傾向を分析し、カテゴリー化した。

### (5) 主な内容

「授業づくり」、「学級づくり」、「学校づくり」それぞれにおいて、次の6観点を中心に聞き取った。

- ア 取り組み始めたきっかけ
- イ 取り組むことができている際のポイント
- ウ 取組が定着した要因
- エ 取組が難しい際の要因
- オ 今後取り組めると良いこと
- カ どのような体系的なフォローがあれば取り組めるか/あるから取り組めたのか

## 2 インタビュー調査の結果

主な取組として挙げられた代表的な言葉(原文のまま、括弧内は筆者)を枠囲みで示す。

### (1) 授業づくり

#### ア 取り組み始めたきっかけ

- 分数計算できない。それ以前の問題として、かけ算を覚えていない
- 黒板に書いてあることですら、「あれ？」って見に行くと、何も書いていない(写していない)
- できない理由が中学校からという場合もある

高校には、小・中学校までの学習の積み重ねが十分ではないなど、多様な教育的ニーズのある生徒も多く在籍し、その実態を把握することが支援の始まりとなっていた。そのような生徒に対し、インタビュー調査対象校では、義務教育段階の学習内容の学び直しや代

替手段を用いるなどの支援を積極的に行っていることが分かった。

#### イ 取り組むことができている際のポイント

- 「このクラスすごく大変なんだけど、ちょっとのぞいてくれる？」と周りに声をかけて、皆で見る
- 「いろいろ配慮したほうがいい子かな」って思ったら、すぐ、同じ子を教えている教科担当に聞きに行く。特定の科目はすごくやっている(できている)という可能性もある
- 教えたりする時には声は柔らかく声質を変えて言っている

授業が上手くいかないと感じた時に他の教職員に授業を見てもらい、相談して授業改善を行うなど、他の教職員に自分の授業を見てもらうことが当然という雰囲気があった。また、多様な教育的ニーズのある生徒にどのような支援を行えば良いか分からない時に、自分の教科にとらわれず、いろいろな教科の教職員に聞きに行くことによって、その生徒の得意、不得意が把握でき、他教科で行っている支援が有効である場合、その支援を取り入れていたことが分かった。

また、してはいけないことなどルールを伝えるときは、毅然とした態度で指導を行い、授業で分からないことを教える時には、柔らかい声質に変えて、生徒が安心する雰囲気を作っているなど、教職員がどのようなスタンスで生徒と関わるかを考えていることが分かった。

#### ウ 取組が定着した要因

- こうしたらこうなったということを(教職員同士が)語り合えると良い
- 廊下巡回している教職員がいて、自由に教室に入出りできる
- 「この人(生徒)はどういう課題を抱えているのかな」とか「問題は何かな」という視点を持って見ていた(中略)そうやって気付くって大事

インタビュー調査対象校では、授業を理解できない生徒がいる場合、教職員が一人で抱え込まずに互いに話をし、困りを共有していた。また、教育のUDを取り入れた授業環境づくりも行われていた。例えば、視覚的な刺激量を少なくし、黒板のどこに集中すれば良いかが明確に分かるような授業の工夫を教職員間で話し合いながら進めていた。複数の教職員が授業を担当する形態のTTだけでなく、校内巡回する中で、支援の必要性を見だし、介入していくといった柔軟な対応も行うなど、様々なTTの形態を工夫している。このように一人で行うのではなく、他の教職員と協働してチームで支援をすることが重要であることが確認できた。関係機関を含めたチームで支援を行っている学校もあった。

#### エ 取組が難しい際の要因

- どうやって職員が引き継いでいくのか。せっかくこれだけ進んだ仕組みがあるのに、すごいそれは難しいと思う
- 指導しなくちゃいけないところは指導しなくちゃいけない。でも、支援っていうのも必要なんだけど、でもやりすぎちゃ、「ここまでやんなきゃいけないの」というのが、多分、先生方にはあると思います
- 「誰が合理的配慮が必要なんだ」とって議論になって、入試を突破してるんだから

現在行っている支援を、教職員が替わっても引き続き行うことができる校内支援体制を築いていくことが難しいことが挙げられた。何のために、どうして行っているのかということが引き継がれていかないと多忙感などの理由から有効な支援が引き継がれないことがあり、それが課題となっている学校があった。その一方で、入学者選抜を経て入学してきた生徒に対し、誰にどこまで個別的な支援や合理的配慮を行う必要があるのかといった教職員の疑問や葛藤が見られる等の課題があることが分かった。

#### オ 今後取り組めると良いこと

- (教職員が)学ぼうとするかどうかということがポイント
- あんまりインクルーシブだというように露骨にやると、プライドが傷ついたりとか、そこを尊重しながら本人と保護者の要望に合わせて個別対応していく

教職員は、いろいろな考え方を持っており、そこで互いの考え方をぶつけ合って、離れるのではなく、互いの考え方を受容し、伝え方を工夫しながら、何が生徒にとって一番良い方法なのかということを経験しながら教職員の意見を聞きながら考えていくことが大切であるとの回答が多かった。

障害受容をしていく過程にある生徒にとって、高校生という思春期の段階で受ける支援内容によってはプライドを傷つけてしまうことにもつながる。そのことを教職員は理解し、本人、保護者の要望に合わせて、どのような形で支援を行えば良いかを一緒に考えていくことが必要であるという意見が挙げられた。

#### カ どのような体系的なフォローがあれば取り組めるか/あるから取り組めたのか

- 共有財産ですかね。教材を共有できるようなシステム
- 他教科の授業を見る。生徒と同じ立場に自分を置くことができる。授業観察後に意見交換をする
- 自分の今までのやり方でやるって言いながらも、「うーん…」という風に思っていたんじゃない

いですか

- 他(の教職員)が何をしているかに関心を持つこと
- 授業見学がすごくシステム化されている

最初は、多様な教育的ニーズのある生徒に対して、教職員一人ひとりが別々に支援を考えていた。そのため、学年が変わるたびに一から支援策を考え、授業のUD化や個別支援に取り組んでいた。しかし、現在は生徒に対する支援をより良いものにするために教材の共有化を行い、電子データや紙ベースで保存していくようシステム化している。これは教職員の多忙感の軽減にもつながっている。

校内支援のシステムとしては、他の授業を見学し、互いに意見交換することによって、支援の必要な生徒の見立てを他の教職員と共有すると有効な取組につながりやすいとの意見があった。

## (2) 学級づくり

### ア 取り組み始めたきっかけ

- 集団に入るのが苦手、本当に駄目っていう生徒もいる
- もともと不登校だった子が多いので、教室に入ることにに対して、やっぱり怖さがあるんです
- 学校に来ない。理由の一つには、友人同士のトラブルとかも多いですね。なので、言った生徒にとっては、何気ない言葉なんですけど、例えば「うざい」とか、そういう言葉がきっかけになってたりする
- コミュニケーションをとって、自分の本音を自分の言葉で伝えてってというのは、やっぱり苦手

悩みを相談できる生徒に対しては、支援しやすいが、自分からコミュニケーションをとることが難しい生徒については、困っていることに周りの大人はなかなか気づき難い。このような生徒は、人間関係のトラブルが多いことがある。コミュニケーションが苦手な生徒は、相手に分かるように伝えられず、相手の反応に対して強く言ってしまったり、怖くなってしまい逃げてしまったりすることがある。特にSNS上のコミュニケーションにおいてトラブルになることも多いとの意見が多かった。

### イ 取り組むことができている際のポイント

- やっぱり生徒の声を聴くことが大事
- 生徒とコミュニケーションとらなきや駄目
- 全体への声掛け以上に個々への声掛け
- (生徒の)できることを見つけておく、そういうのを見て伝えてあげると嬉しいみたい

生徒にとって居心地の良い学級にしていくために、生徒の声を聴いて学級をつくっていた。生徒の話を良く聴くことによって、本人が何に困っているのか、どのような支援を望んでいるのか、などを把握し、個に

応じた支援や、本人が納得した上で支援を行うことにより、教職員と生徒との関係がより良いものになっていることが分かった。

### ウ 取組が定着した要因

- みんなで見ていくから、みんなが情報を知っていて、逆に担任じゃない先生のほうが相性がいんだったら、担任じゃない先生とコミュニケーションとればいい
- 担任がそのクラスの子を見るっていう限定を取り払って、要はその年次の生徒をみんなで見る。だから、担任じゃない人が、いきなり話しかけてもいい
- ちょっとしたことでも、細かく伝え合う、こういうことがあったとか、どんなことでも

いつも担任が中心となって支援を行うのではなく、生徒の視点に立って、その生徒が相談しやすい教職員が対応している学校があった。担任とその教職員が情報共有し、学年や学校全体で一人の生徒を支援する体制を取っていることが分かった。

### エ 取組が難しい際の要因

- 支援をしようとしても、放っておいて欲しいという人(生徒)もいる
- (障害を)本人も認めないし、ちょっと境界線かもしれないというところの難しさがあります
- 本当にコミュニケーションが下手なので、仲良くなつたつもりでいて、お互い傷つけ合っちゃったり

周りの生徒から、「支援が必要な生徒」だと思われることに嫌悪感を持つ生徒が少なくないことが分かった。思春期にある生徒が困っている場合は、支援に対する心理的抵抗感などの気持ちに寄り添いながら支援していくことの難しさがあることが確認できた。

### オ 今後取り組めると良いこと

- 保護者とその生徒の希望とか、どういうところを支援していくのが一番いいのかを皆で協力しながらやっていく
- 保護者と話をするときは、やっぱり詳しい先生(養護教諭、COなど)が話すといい
- (忙しくて生徒に)構ってあげることができないので、そういう時に、誰か(関係機関の人など)がいてくれると助かる

保護者と生徒の教育的ニーズを理解し、どのようなことを支援していけば良いかということを確認するために、保護者とのコミュニケーションを密にする必要があるという意見が多かった。保護者と話をする際に、支援策や困りのみを伝えるのではなく、日頃から生徒のできていることに着目し、そのことを保護者に伝えることで信頼関係を築くなどの工夫をすでに行っているが、今後多くの教職員に広げていきたいという

意見が挙がった。また、保護者との協働は、担任に限らず、課題となっていることに詳しい教職員と共に行うことで、より円滑に進むことが予想されることから、一人で抱えるのではなく、チームで対応する必要性が示された。生徒を支援していくための協力者として、保護者と良好な関係を築き、必ず担任がコミュニケーションをとっていくという考え方にとらわれるのではなく、保護者との関係が良好な適任者を活用してけると良いと考えている教職員もいた。

カ どのような体系的なフォローがあれば取り組めるか/あるから取り組めたのか

- 担任複数制ですね。だから必ず片方はこれまでいらした方っていうようなことでやっていますね
- 副担任と一緒に学級づくりを考える
- 新しく来た人は無理です。でも、伝え続けながら1年2年子どもの変化を見てもらうことで、大人が変われる
- 学年が替わり、担任が替わっても、(ルールを)変えない

インタビュー調査対象校の複数の学校では、担任を複数体制にし、複数の担任が協力しながら学級経営を行っている。そして、担任の一人を必ず、その学校での経験豊富なベテラン教職員にすることによって、もう一人の教職員が支援や学級経営のノウハウを学んでいることが分かった。

新転任者にとって、すぐにその学校の生徒に合った支援をすることは難しいことがある。学校独自の支援のノウハウを伝えながら、多くの生徒の変容を見ることで、教職員の意識も変わっていくことが分かった。また、支援を継続していくためには、学年や担任が替わっても支援方針やルールを変えないことが上手くいくポイントとして挙げられた。学校として共通した支援方針やルールを持つことで、その人が異動しても支援の仕組みが継続されていくことが分かった。

### (3) 学校づくり

#### ア 取り組み始めたきっかけ

- 何かトラブルがあった時にやっぱり周り(相手の保護者)の理解を得ることがなかなか難しい
- 抱え込まないこと、一人じゃ無理
- 生徒のことに気付く。そこでギャップが出た時に、共通理解で進めていく

生徒間でトラブルが起こった場合に、特に保護者同士において、共通の認識や支援に対する理解を得にくいケースがあり、学校として対応する中で取組が始まったという話が聞かれた。

そのような困難な状況を担任、CO、養護教諭などが一人で抱え込むのではなく、生徒、保護者、教職員がコミュニケーションをとり、協力しながら生徒を支

えることをきっかけに学校のシステムとして校内支援体制を築いた学校があった。

#### イ 取り組むことができていた際のポイント

- 愚痴ですね。愚痴をこぼしている中で、「あっ、そういうの(支援策)もあるか」ってなる
- オン・ザ・フライ・ミーティングが大事
- 先生たちがお互いに助け合うっていう職場文化を持っていないと、生徒を助けることができない

教職員間のコミュニケーションを挙げている教職員が多かった。教職員同士の関係が良好でなければ、生徒に対するより良い支援は難しい。職員室の何気ない雑談などのオン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)にこそ、支援が必要な生徒に対する情報や支援方法についてのヒントが隠されていると、インフォーマルな対話の重要性を訴えた教職員もいた。

#### ウ 取組が定着した要因

- 形式ばった会議とかじゃなくても、情報交換しやすい雰囲気がある
- (管理職が)ちゃんと気を配って、「やってることを見てくれるな」って感があったからできたっていうのはありますね
- キーになる人がそこにいること

教職員が適切な指導や支援ができないと感じる時に、「ちょっと聞いてくれる？」等、教職員同士が話をしやすい雰囲気が職員室にあり、そのような雰囲気を管理職が支えていることが大きな要因であることが分かった。

#### エ 取組が難しい際の要因

- 人が替わって、いろいろ違ってても、同じ体制で同じようなことをしていけばいい(ができていない)
- 自分の分掌とか教科みたいなものを守ろうっていう意識になって、他と関わらないってなるとすぐに駄目になっちゃうと思います

担当や管理職が替わると生徒に対する支援が変わってしまうことがあった。支援が引き継がれず、学校としては全教職員で共通した支援を行うことに難しさがあった。また、教職員が自分の所属している分掌や教科の方針を変えていくことに抵抗感があり、他の分掌や教科と関わることに難しさを感じていることが分かった。

#### オ 今後取り組めると良いこと

- 大変なことは、みんなでやっていきましょうよって感覚がある(と良い)
- 多様な価値観を認め合うって意識がすごく大事
- (教職員間で)「それは違うよ。その考え方間違ってるよ」みたいなことは言わない。先生がやっ

ぱり大事にされないと、生徒を大事にできない

生徒とのコミュニケーションによって明らかになった生徒の困難を教職員の間で共有し、全教職員の協力の下に指導や支援が行われるようにする校内支援体制を築いていくことが大切だという意見が多く挙げられた。また、多様な価値観を教職員同士が認め合うことができるという指摘もなされた。

カドのようなシステム的なフォローがあれば取り組めるか/あるから取り組めたのか

- 一番初めに全員研修をやる。生徒が来る前に「うちがこうやってます」ということを共有する
- 担当者会議みたいのがあって、こんなことをやるとうまくいくとかっていうのを共有化
- SC、SSWが非常に横断的という意味でありがたい
- 引継ぎをできるシステムがあるといい
- 若者サポートステーションやハローワークなどが学校にいてくれたらいい。ジョブサポーターが就職活動の時期だけでもいてくれたら

学校全体または学年で、支援の必要な生徒に対する効果的な教材や手立てなどの情報を共有し、引き継いでいく校内支援システムを構築し、校内で情報を共有したり、対応やルールについても統一して行ったり、引

き継いでいることが分かった。このような学校文化を共有する機会があると取り組みやすいという意見があった。

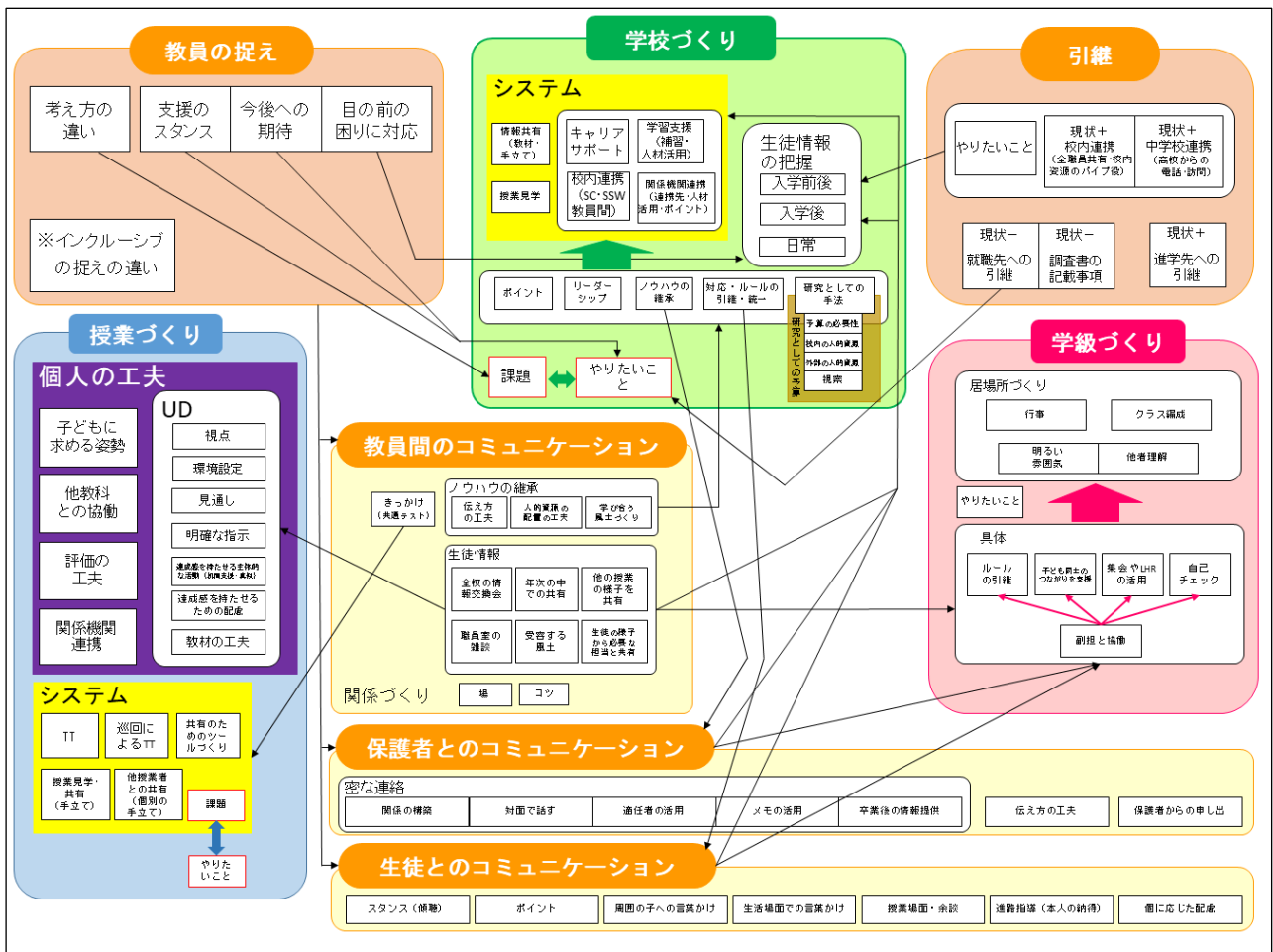
SC、SSWなどは横断的に関係機関等とも連携し、情報共有している。引継ぎをスムーズに行っていくように、教職員だけでなく、SC、SSWなども含めたチームで行うと良いという意見が挙がった。専門的なノウハウをもった関係機関と連携しながら支援を行っていくことが、教職員の負担軽減につながると考えられていることが分かった。

### 3 インタビュー調査の考察

主な取組として挙げられた言葉を「授業づくり」「学級づくり」「学校づくり」の柱に沿ってカテゴリー化し、関連を整理した(第1図)。

#### (1) 授業づくり

「授業が分からない」「学習についていくことができない」など学習に悩みを抱える生徒は少なくない。これまでの学習の積み重ねが十分でないことから授業に向き合えず、結果として単位の修得に関わる困りにつながってしまう状況になることもある。このような状況に対する手立てとして、インタビューからは「生徒の得意を見つけておく」「できたことを褒める」とい



第1図 主な取組の関連図



たことが挙げられた。生徒が自分ができることを見つけていき、自己効力感を上げて、授業に向かうことができるようにすることが必要であると捉えられていた。生徒を認め、頑張ろうという気持ちを高めていくことがまず大切であると考え。

また、教職員が授業を考えていく時の具体的な工夫についても聞くことができた。授業のUD化である。具体的には、黒板の使い方、授業の中での視覚的支援、教室内環境の整備などがあった。さらに、特別支援学校のセンター的機能を利用し、アドバイスを受けるといったことも述べられていた。UD化を推進していく中で効果があったノウハウやアイデアは、学校内で共有化を図るといった工夫も聞くことができた。このように、専門的な視点を取り入れながら、UD化など授業づくりを工夫していく。そして、その工夫を様々な場面でいかしていくために、情報共有ツールを活用し、学校全体で共有するシステムを整えていくことが学校づくりにもつながっていくと考える。

授業展開の工夫としては、生徒が集中できる時間を考慮し、講義形式ばかりではなく、作業や実技、話し合いなど、生徒が主体的に活動できる時間を取り入れることやTTの活用が述べられていた。複数の教職員が教室に入ることによって生徒のつまづきに気付きやすくなり、その場で対応できる時間を増やすことができる。このことは、生徒が授業に積極的に参加し、分かったと感じられる授業にするためにも、必要性が高いと考えられる。学校の実態や職員体制の面から、すべての授業をTTで行うことは難しさもあると思われるが、その解決策の一つとして、巡回型のTTといった方法もインタビュー調査の中では示された。どの学校からもTTの導入効果は高いということが述べられているため、学校の実態に合った体制づくりが求められる。

また、生徒にとって分かりやすい授業になっているか互いの授業を見合う取組も進んできている。これは学校の授業研究という形で組織的に行っている場合もあれば、自分の授業スキルを生徒のために高めたいと自主的に行われている場合もあった。教科の枠を越えた授業見学によって新たな気付きを得ることも多いことから、教職員間で授業を見合う取組は、授業づくりの中では大切な視点であると考え。

## (2) 学級づくり

学級の中でうまく友人関係を築けず、教室内で孤立したり、不登校になったりする生徒は少なくない。学校では、こうした生徒を生まない、増やさないために、居場所づくりが重要と考えて取り組んでいた。

学級編成の時に友人関係に配慮したり、集会やロングホームルームの時間を活用して生徒同士がつながることができるような活動を組んだりする例があった。日頃から他者理解を進めたり、行事等を利用して明るく前向きな雰囲気の学級をつくり出そうとしたりする

取組も見られた。これらを担任一人ではなく、副担任と協働して進めているとの意見もあった。

ただ、友人関係について「うまくいっている」、「つらい」など、本人が状況を話せる場合と、そうではない場合とで、対応には違いがあった。自分からSOSを発することができる生徒には早めに配慮できる場合が多いが、本人からの訴えが少ない生徒、SOSを行動に移すことが難しい生徒にまでは、なかなか対応しきれない現状があった。こうした意味では、クラスに馴染めない生徒への支援はまだ十分とは言えないだろう。そういった生徒の様子や、表に出てきていないSOSを察知できるような、細やかな視点を持つことが必要ではないだろうか。

生徒の抱える困りを支援するには、保護者との連携が大切だという指摘もあった。現状はなかなか行うことができているかもしれないが、三者面談の時だけではなく、日常の細かな連絡等を保護者と取っていくことも必要なことである。

また、生徒への向き合い方として、生徒の行動だけを問題にするのではなく、生徒の特性や問題行動に対する教職員側の最初に行った指導が適切であったかを考えていくことも必要であるという意見もあった。好ましくない行動は、本人の特性によって引き起こされている場合もある。例えば、生徒が問題行動を繰り返してしまう場合、教職員が生徒のその現状を背景等を含めて理解する必要がある。見えている行動だけを捉えるのではなく、生徒の抱えている課題や、その背景等も理解した上で解決策を考えていき、生徒の個と集団における人間関係の改善につなげていくことも重要である。

## (3) 学校づくり

生徒が抱える課題や困りは多様化している。そうした生徒たちが日々生活をしていく中で、担任が一人でその問題の解消を図ることは難しい。教職員それぞれの専門的な知識や生徒を支える経験の差も大きいと考える。また、支えたい気持ちがありながら、他の業務もあるために専念できず、支援が遅れることになってしまうこともある。一人の教職員だけで生徒を支えることに難しさがあるため、チームで動いていく体制づくりが必要である。

このことについては、校長をはじめ管理職がリーダーシップを取り、システムとして整えている例が多かった。COを中心に担任や教科担当、養護教諭、総括教諭など教職員間で連携が取れるようにしていたり、SCやSSWも含めて情報共有をしっかりと行うようにしていたりした。

生徒が学習場面や生活場面で悩むことが少なくなるように、また教職員が誰でも同じ対応ができるように、それぞれの場面でのルールや様式を統一し、マニュアル化するなども一つの方法として取られていた。



課題としては、中学校から高校へ進学する時や、進級時などに、これまで行われていた指導が引き継がれない現状があるということが挙げられた。支援策や具体的な指導方法が引き継がれないと生徒が困りや悩みを抱えていた初めの状態に戻ってしまったり、効果が得られなかった過去の指導が次の場所でも繰り返して行われてしまったりすることが懸念される。これは結果として、生徒の自己効力感を下げていると考えられる。一人ひとりの生徒に合った、個に応じた支援を学校で組織的に行っていくためには、支援の方法やノウハウを継続していくことが必要である。

効果的な指導・支援が引き継がれるためにはどのようなシステムがあると良いか、インタビュー調査対象校の中には生徒情報の把握について詳細に考えられている例もあった。次に紹介する。

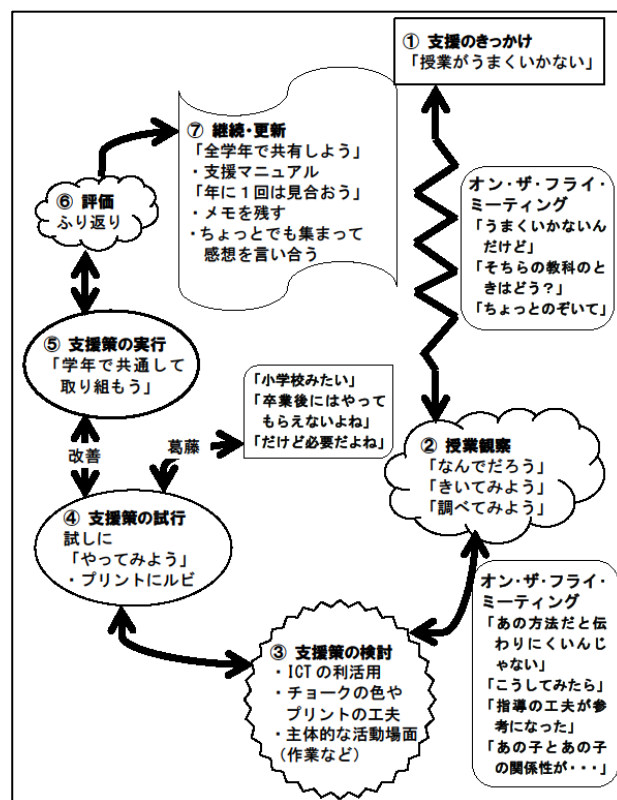
中学校までにある程度配慮された支援がなされてきた生徒の場合、入学後に中学校段階で作成された支援シートを保護者から受け取り、中学校と情報を共有する。時間が許す限り積極的に中学校訪問も行う。そして、なるべく多くの生徒情報を得て、高校での支援にいかす。高校入学時には、健康調査票に支援に関する記入欄を設けて情報を得たり、合格者説明会で個別に面談したりする。また、入学時に生徒の抱えている困りについてのアンケートをとり、情報を共有する。校内で情報共有できるシステムを構築し、時間割に情報共有をする時間を組み込むなどの支援を引き継ぐシステムを導入する。これは、卒業まで続いて行えるように引き継いでいく体制が必要である。卒業後には、進路先に対して、今まで行ってきた支援について情報提供を行う。SCやSSWと情報共有を密に行い、その生徒の相談内容を進路先にもつなげていくことも大切である。卒業後も支援が継続するように、取り組んでいく。

このような支援の継続は、担任や教育相談担当だけでなく、学校全体に周知し、行っていく必要がある。学校がチームとして生徒の支援に当たっていくことの必要性が良く分かる例である。

心配な面としては、例えば、リーダー的存在だった教職員が指導や支援の仕組みを整えても、その人が異動などでいなくなったら、継続されていかないことがある。そのような状況にならないために、校内支援体制や具体的な指導方法、効果的な支援策などをシステムとして整えておくことの大切さは多くの学校から挙げられていた。

#### (4) うまいった事例

「授業づくり」「学級づくり」「学校づくり」について、組織的・連動的に取り組んだ事例をインタビュー調査対象校に見ることができたので紹介する。取組について「拡張的学習サイクル」(エンゲストローム 2018)を援用して整理した(第2図)。



第2図 対話を基点とした取組のサイクル図

(エンゲストローム 2018を基に作成)

「①支援のきっかけ」は、「授業がうまくいかない」というある教職員の授業に対する困りからスタートした。オン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)の中で、「授業がうまくいかないんだけど」と切り出し、「そちらの教科の時はどう」と投げかけた。そして、「ちょっと授業をのぞいて」と同僚にお願いした。同僚による「②授業観察」があり、「なんでうまくいかないんだろう」「他の先生にも聞いてみよう」「指導方法について調べてみよう」などと検討された。その後のオン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)の中で、「あの方法だと伝わりにくいんじゃない」「こうしてみたら」「別の指導の工夫が参考になったよ」「あの子とあの子の関係が今、ちょっと…」など、様々な視点で対話が活発に行われた。

これらを受けて、授業について「③支援策の検討」がなされた。「ICTの利活用を考えよう」「チョークの色やプリントの工夫をしよう」「主体的な活動場面を入れよう」「作業の時間も組み込もう」など、様々なアイデアが出された。その中で、「試しにやってみよう」とプリントにルビをふることを試行した。「④支援策の試行」である「プリントにルビ」という支援策について、「小学校みたい」「高校卒業後にはやってもらえないことだよ」と否定的とも取れる意見がある一方で、「だけど今、必要なことだよ」と肯定的に捉える意見も挙がる等、教職員の中で葛藤が生まれていた。このように試行にたどり着く前にも多くの検討があり、試行の段階でも数多くの検討を重ね、改

善を繰り返して「④支援策の試行」を続けていった。「これは効果がありそうだ」となると、それは「学年で共通して取り組もう」となり、「⑤支援策の実行」へ移っていった。支援策を学年全体で行うことについて、教職員間で共通認識が取りづらいうこともあったが、共通理解を広げながら、支援策は実行され、「⑥評価」された。実行された支援策を振り返ることによって、継続可能な支援策に高めていった。さらに、実行し評価することによって、この支援策をそのまま「⑦継続・更新」していくのかを検討していった。支援策はその後「全学年で共有しよう」「支援マニュアルにまとめよう」「そのマニュアルは年に1回は見合おうよ」「支援のポイントなどメモを残そうよ」「ちょっとでも集まって感想を言い合おう」等、更なる改善に進んでいった。

こうした事例は、他のインタビュー調査対象校でも見られている。評価と実行を繰り返し、生徒の実態と学校風土や教職員の意識・意欲を考え合わせて支援策を作り、継続・更新されていったと考える。

## 研究のまとめ

まとめに当たって、できるだけ同じ場で共に学ぶ取組における成果と課題について、専門性に基づく教職員の視点を基にまず整理をする。その上で、校内支援体制や子どもたちを支える効果的な手立てを考えることで「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメントを考察する。

### 1 できるだけ同じ場で共に学ぶ取組におけるこれまでの成果と課題

#### (1) インクルーシブ教育に関する知識・技能の活用

中教審報告では、共生社会の形成について「このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」(中教審 2012 p.4)と指摘している。教職員はまずこのことを改めて理解しなければならない。また、神奈川県では国の動きに先立って進めてきた「支援教育」の理念のもとに「インクルーシブな学校づくり」に取り組んでいるため、教職員はこのことも含めて理解していく必要がある。さらに同報告は「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、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」(中教審 2012 p.3)と続けている。

インクルーシブ教育を推進することは現在の教育に欠かせないことであること、そして、個別の教育的ニーズに的確に応えるために子ども理解を進めることが

必要であること、この2点の理解が重要である。

教職員の資質・能力の向上については、特総研研究にある「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のために―特別支援教育の活用―」(試案)が大いに参考になる。この中で、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム」については、(1)インクルーシブ教育システムに関する国際的な状況(2)国内の特別支援教育に関する施策(3)共生社会とインクルーシブ教育システム(4)教育の見直しと改善の四つを、「子ども理解」については(1)学びを支える関係性(2)実態把握(3)個別の指導計画と個別の教育支援計画(4)カウンセリングマインドの四つを、教職員に対する研修の観点としている。加えて、「インクルーシブ教育システムと特別支援教育」について(1)基礎的環境整備(2)合理的配慮の二つが教職員研修の観点に挙げられており、このことについても学んでおく必要がある。

「みんなの教室」モデル校やインタビュー調査対象校においては、校長から、会議の場や資料等を通して、機会あるごとに「インクルーシブな学校づくり」における方針が発信されていることが多かった。また、「インクルーシブ教育の考え方」や「発達障害に対する理解」、「授業のUD化」等テーマを決めて、教職員研修を実施していた。UDに関しては、この視点を意識した授業づくりについて校内研究の柱とした取組も複数の学校で見られた。ここから発展して、教室はもとより、学校の様々な場を含めた環境のUD化を図る取組も見られた。

「みんなの教室」モデル校やインタビュー調査対象校においては、教職員にインクルーシブ教育に関する様々な知識が蓄積され、技能の活用が図られていた。これは大きな成果であると考えられる。

まずは「みんなの教室」モデル校やインタビュー調査対象校における実践を他校に積極的に発信し、このような取組を広げていく。そして、それぞれの学校において自校の状況に応じた取組を工夫し、実践を検証しながら継続・更新していくことが今後の課題である。

#### (2) 教職員の連携・協働

「みんなの教室」モデル校では、通常の学級、特別支援学級にかかわらず、すべての子どもを学校全体で支え、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指す「多様で柔軟な支援体制づくり」の実践研究が行われてきた。取組方法に違いはあるが、各校で共通して大切にされていたことがあった。それは、必ずしも新しいことに一から取り組むということではなく、これまでの取組を「共に学び共に育つ」ことを前提としたインクルーシブの視点から整理し、意味付け・価値付けしながら、発展させていたことである。具体的には、校内における既存の業務や組織体制を見直すことから始めていた。見直しを進める過程で、児童・生徒に関する

こと、授業に関すること等の様々な対話が生まれ、教職員間に協働する基盤が育まれていた。すべての教職員の共通理解の基、インクルーシブ教育推進担当や総括教諭、CO、養護教諭等が連携の要となつて、校内外の資源を有効に活用し、組織的に対応していく体制を築き、チーム支援を活性化させていた。さらに、インクルーシブ教育を推進する中で、教職員それぞれができることを考え、新たなアイデアが生まれることも少なくなかった。そして、教職員の働きかけによって、子どもたちに変容が見られるようになると、それは教職員にとって成功体験となり、さらにアイデアが生まれたり、学校全体が風通しの良い雰囲気になったりするという好循環へとつながっていったことが分かった。

インタビュー調査対象校では、「インクルーシブな学校づくり」を進めていく上で、組織・チームで取り組むことが校内支援体制の構築に不可欠であることがインタビューの中で複数述べられ、その過程にある、教職員同士や教職員と保護者との協働、関係機関との連携などの重要性がうかがえた。校内資源を含む関係機関との連携における効果は、SCやSSW、COなどと協力していくことで児童・生徒の支援ニーズに合った機関を選択することができることである。児童相談所、医療機関、就労支援、特別支援学校、小学校、中学校、高校等の関係機関と連携を取りながらチームで行うことで、より良い支援が行えると考えられる。

教職員と保護者との協働については、保護者からの相談に迅速に対応することや日頃から密に連絡を取ることが重要である。学校からのアプローチにおいては、児童・生徒の課題のみを伝えるのではなく、良い面を伝えたり、保護者の困りに寄り添ったりすることで、児童・生徒を共に支えるための良好な関係を築くことができると推察される。

調査研究協力校では、多様な教育的ニーズのある児童・生徒に対する支援を積極的に行っているが、校内支援体制が確立するまでには、多くの議論を経ている。その基点は、立ち話等の何気ない雑談、言わばオン・ザ・フライ・ミーティング等の日常的な対話であることが多い。生徒との日々の対話の中から、教職員は教育的ニーズを把握し、その対応についても、教職員同士の対話から生まれている。あらかじめ設定されたフォーマルな会議とは異なり、タイムリーに行われるインフォーマルなオン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)は取組の原動力ともなる。しかし、インフォーマルな対話のみでは校内支援体制を築くことは難しく、会議などのフォーマルな場において議論していく必要がある。インフォーマルな対話からフォーマルな対話へ日常的な対話を感度良くキャッチし、つないでいく役割を、総括教諭、CO、養護教諭等が担っていくと良いのではないかと考える(第3図)。

フォーマルな会議で議論されたことが、インフォー

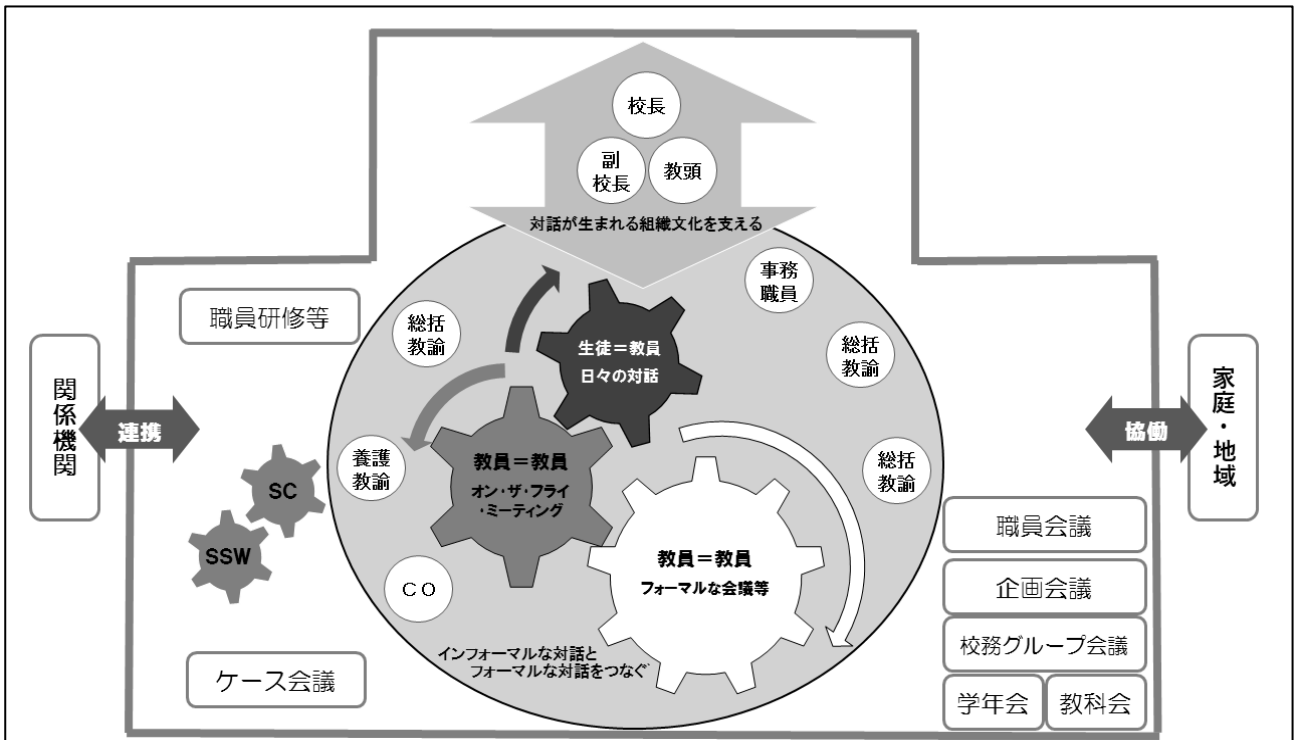
マルな対話へと循環されていくことで、さらに校内の対話が活性化される。そして、学校現場においては、校長が学校の教育ビジョンを示し、教職員と取組の方向性の共有を図るようリーダーシップを発揮すると共に、対話が生まれる組織文化を積極的に支えていくことが重要だといえる。職員室でのオン・ザ・フライ・ミーティング(立ち話等)や様々な会議において、個々の生徒の情報を交換したり、個々の教職員の取組を共有したりすることが活発に行われることが望まれる。そのためには、話しやすい聞きやすい雰囲気や互いに助け合おうという風土が醸成されていくと良い。

調査研究協力校では、教職員同士の対話を密に行うことで、いろいろな支援策が生まれている。互いの考え方が異なることによる葛藤があり、それを乗り越えることで学校において共通して取り組むことができる有効な支援を実施してきた。このことは校内支援体制構築のための大きな成果であると考えられる。教職員間でさらに対話を積み重ね、連携・協働しながら、すべての教職員が主体的に学校づくりに参画し、各校の現状に応じたそれぞれのインクルーシブな学校へと発展させていくことが今後の課題である。

### (3) 共生社会の形成に関する意識

本県教育委員会が2015年に発行した「かながわのインクルーシブ教育の推進」のリーフレットでは、すべての人が大切にされ、すべての人が生き生きと生活でき、すべての人が支え合って暮らす、そうした共生社会の実現を目指すことが示されている。また、教育においてもすべての子どもが大切にされ、すべての子どもが生き生きと生活でき、すべての子どもが支えあって過ごす、そうした学校が求められるとも示されている。これらのことを実現するためには、教職員の意識の向上が不可欠である。「みんなの教室」モデル校では、学校経営の基盤にインクルーシブ教育を位置付け、校内研究などと関連させて取り組むことにより、すべての教職員がそれぞれの立場からインクルーシブ教育の推進に向けてできることを考え、アイデアを出し合えるようにしたとのことであった。このことから共生社会の形成に関する意識を、研修や研究によって高めていったことが分かる。また、支援の必要な子どもに関する個別教育計画の作成や指導・支援の記録などを、学級担任や担当教職員等で協働して行い、情報をファイル等に集約して共有したことも教職員の意識の向上の手立てとなったことが挙げられた。

実際の支援に関する取組によって教職員の意識が高まったことは、高校を対象としたインタビュー調査等からも見られた。「教職員にも生徒にも、多様な価値観を認め合うという意識がとても大切」「困り、悩んでい



第3図 対話を軸とした学校マネジメントのイメージ図

が起きることは確かに難しい。しかし、支援を続けていると、生徒が落ち着いてくる等、具体的な変化が見られることがある。生徒が結果的に変わってくると、「変わったよ」「変わるよ」と教職員間で話が伝わり、「自分も試みてみよう」「他の生徒にも行ってみよう」と広がりを見せたとのことであった。こうした実感から、教職員に意識の変化が起こってくるというエピソードが聞かれた。

これらのことから、共生社会の形成に関する教職員の意識は、研修や研究などを基盤としながら、子どもへの支援に実際に取り組む中で高まっていくことに大いに着目したい。管理職や総括教諭、チームリーダーなどが意識的に研修や研究を組んでいくこととともに、教職員一人ひとりがしっかりと目の前の子どもに向き合うことの重要性が改めて分かる。どちらの方向からの高まりも大切にしていきたい。

「みんなの教室」モデル校やインタビュー調査対象校などの調査研究協力校においては、教職員に共生社会の形成に関する意識の向上が見て取れた。このことは大きな成果である。これまでの経験から、何とかなくなってきていたのではないかと、これで良いのではないかと安易に考えてしまわず、授業が、学級が、学校が、共生社会の実現に向かうものになっているのかを改めて吟味していく必要がある。この吟味を続けていくことが今後の課題と言える。

なお、意識ということに関連して、共に学び共に育つ取組が日常的に行われることにより、児童・生徒同士の自然な関わり合いや学び合いが生まれ、児童・生徒の中に「みんなが学級の仲間」という意識が調査研究協力校の各学校で浸透してきていた。共生社会の形

成に関する意識が児童・生徒の中に育っていることも、できるだけ同じ場で共に学ぶ取組の大きな成果であると考えられる。

また、児童・生徒と保護者に関わる課題として、児童・生徒本人の困りを保護者が気付いていなかったり、気付いていても深刻に捉えていなかったりすることが挙げられる。すべての児童・生徒が大切にされ、すべての児童・生徒が生き生きと生活できるように、すべての児童・生徒が支えあって過ごすことができるように保護者や教職員、関係機関等が連携する必要がある。共生社会の形成に関する保護者の意識の向上を更に図っていくことも今後の課題の一つと言える。

## 2 「インクルーシブな学校づくり」を推進するための学校マネジメント

本研究では、インクルーシブ教育の推進について、専門性に基づく教職員の視点を基に考察を進めてきた。研究から「インクルーシブな学校づくり」を推進するための土台となるべき二つのことが明らかになった。それは教職員が「児童・生徒を支える気持ち」を持つことと、学校に「対話が生まれる組織文化」をつくっていくことである。

一つ目の「児童・生徒を支える気持ち」は、インクルーシブ教育の理念、UDの視点を意識した授業、発達障害についての理解等、様々なテーマについての研修を実施する中で教職員が持てるようにしていくことが大切である。幅広い内容に渡る知識の習得と、知識を技能として活用していくことができるように、研修を計画していくことが必要になる。校内研究の柱に据えて取り組んでいくことも十分考えられる。管理職や

総括教諭、チームリーダーといった立場にいる教職員は、今、何が足りないのか、何が必要なのかということにアンテナを張り、教職員全体を導いていくことが重要である。もちろん、教職員一人ひとりが自ら進んで学び、高まる意識を持って臨むことは言うまでもない。

二つ目の「対話が生まれる組織文化」は、学年会や教科会、職員会議やケース会議などフォーマルと言える場での対話の活性化のみでなく、職員室でのオン・ザ・フライ・ミーティングのようなインフォーマルな対話の充実も含んでいる。総括教諭、CO、養護教諭、担任、教科担当、その他の教職員、さらにはSC、SSWによる児童・生徒の困りやそれに対する支援の方法等についての対話が様々な場で行われる状態を目指したい。フォーマルな場で話題にされた児童・生徒の支援に関する内容がインフォーマルな場で話題にされて深まったり、インフォーマルな場の児童・生徒に関する話題が、フォーマルな場での支援策の検討に取り上げられたりするような、双方向の流れが柔軟に、そして頻繁に行われる学校の姿を理想としたい。

こうした双方向の対話が自然と教職員間に生まれ、そして根付くように、管理職や総括教諭、チームリーダーという立場にある教職員は、雰囲気づくりを行っていくことが大切である。しかしこれについても、誰かに任せるのではなく、教職員一人ひとりが自分から声を発してつながろうとしていく意識を持つことが重要である。

また、児童・生徒を支えるパートナーとして、保護者との対話も、より充実させたい。家庭での気付きを学校につなげることと、学校での気付きや支援の具体等を家庭に伝えていくことの両方によって、児童・生徒を手厚く支援することができる。

さらには、教職員と関係機関との対話も促進していくことが望まれる。社会問題は複雑化し、児童・生徒を取り巻く環境は大きく変化している。それに伴い、児童・生徒が抱える困りや教育的ニーズも多様化・複雑化している。学校だけで解決しようとせず、専門性のある関係機関と連携・協働して児童・生徒の支援に取り組んでいくことが大切である。

教職員と児童・生徒の対話、教職員と保護者の対話、教職員同士の対話、児童・生徒と保護者の対話、それから児童・生徒同士の対話など、それぞれにおいて、良質な関係性を築き、互いを支える気持ちを膨らませていくことが大切である。

「児童・生徒を支える気持ち」と「対話が生まれる組織文化」の両方が響き合いながら醸成されていく中で、「授業づくり」「学級づくり」「学校づくり」を進めるような学校マネジメントによって、「インクルーシブな学校づくり」は推進されていくと考える。

## おわりに

本研究では、できるだけ同じ場で共に学ぶ取組における成果及び課題から、インクルーシブな学校づくりを推進するための学校マネジメントについて考察した。今後、一人ひとりの教育的ニーズは、さらなる多様化が予想される。それに応えるために、「児童・生徒を支える気持ち」と「対話が生まれる組織文化」を土台とした学校マネジメントがなされることによって、児童・生徒への支援が一層充実することを期待する。共生社会の実現に向けて、「インクルーシブな学校づくり」がどの学校においても、さらに推進されていくことを切に願う。

本研究を進めるに当たり、ご指導ご助言を頂いた明星大学中田正敏客員教授に心から御礼申し上げる。

### [調査研究協力校]

寒川町立南小学校  
厚木市立毛利台小学校  
南足柄市立福沢小学校  
南足柄市立向田小学校  
茅ヶ崎市立第一中学校  
厚木市立玉川中学校  
南足柄市立足柄台中学校  
県立茅ヶ崎高等学校  
県立足柄高等学校  
県立厚木西高等学校  
県立綾瀬西高等学校  
県立厚木清南高等学校(定時制)  
県立横浜修悠館高等学校  
県立田奈高等学校  
県立相模向陽館高等学校

### [助言者]

明星大学 客員教授 中田正敏

## 引用文献

- 中央教育審議会 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/houkoku/1321667.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/044/houkoku/1321667.htm)(2019年3月取得)
- 中央教育審議会 2015 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/c\\_hukyo0/toushin/\\_icsFiles/afielddfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)(2019年3月取得) p. 22
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2013 「専門研究Aインクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研

究(平成23年度～24年度)研究成果報告書」  
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/8611/c-91.pdf>(2019年3月取得) p.93  
椎野裕人・持田訓子・山本美織・金森万美江・田中恵美 2016 「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－」(神奈川県立総合教育センター『平成27年度研究集録第35集』) p.59  
高橋洋平・栗山和大 2011 『現代的学校マネジメントの法的論点』第一法規 p.i

中田正敏 2017 「支援ができる学校組織づくりの基点～高等学校における気付く・支える・つなぐ活動について考える～」(文部科学省『中等教育資料 平成29年7月号 ME X T65 第974号』)  
ヘンリー・ミンツバーグ(著) 池村千秋(訳) 2014 『エッセンシャル版ミンツバーグマネジャー論』日経BP社  
ユーリア・エンゲストローム(著) 山住勝広(訳) 2018 『拡張的学習の挑戦と可能性 いまだここにはないものを学ぶ』新曜社

### 参考文献

外務省 2014 「障害者の権利に関する条約」  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr\\_ha/page22\\_000899.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html)(2019年3月取得)  
内閣府 2015 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」  
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/honbun.html>(2019年3月取得)  
神奈川県立総合教育センター 2002 「これからの支援教育の在り方(報告)」  
<https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/soudanSnavi/documents/sien-ed.pdf>(2019年3月取得)  
神奈川県教育委員会 2009 「後期中等教育段階における様々な支援の在り方(報告)」  
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/hk2/cnt/f6722/documents/172722.pdf>(2019年3月取得)  
神奈川県教育委員会 2015 「かながわのインクルーシブ教育の推進」リーフレット  
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachm ent/789173.pdf>(2019年3月取得)  
神奈川県教育委員会 2018 「県立高校改革実施計画(Ⅱ期)」  
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/u5t/cnt/f531868/documents/jissikeikaku-2ki.pdf>(2019年3月取得)  
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2013 「専門研究A特別支援学校における学校マネジメントと校長のリーダーシップの在り方に関する研究(平成23年度～24年度)研究成果報告書」  
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/8613/seika31.pdf>(2019年3月取得)  
内閣府 2013 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」  
[https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law\\_h25-65.html](https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html)(2019年3月取得)  
中田正敏 2013 「支援ができる組織創りの可能性—『対話のフロントライン』の生成—」(日本教育社会学会『教育社会学研究第92集』)