神奈川県

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～

平成18年3月

神奈川県立総合教育センター

はじめに

神奈川県教育委員会は、平成17年11月に、「未来を拓く・創る・生きる　人間力あふれる　かながわの人づくり」を基本理念に、学校教育にとどまらず、広く人づくりを柱とした方針を「かながわ人づくり宣言」としてアピールしました。現在、「かながわ人づくりフォーラム」等を通じて県民の皆さんと県教育委員会とで議論し、平成18年度を目途に、概ね20年間を見据えた教育ビジョンを県教育委員会としてまとめていきたいと考えているところです。

「かながわ人づくり宣言」の基本理念の冒頭には、「子どもたちは、本来、自己と社会のよりよい未来を築く大きな可能性を秘めた存在であり、いつの時代でも、一人ひとりが、その資質や能力を十分発揮して生きる力を育まなければなりません」とあります。しかし、友人と上手に人間関係が築けない子ども、勉強や家庭のことなど様々な悩みやストレスを抱えている子ども、不登校の状態になったり、いじめにあったり、問題行動を起こしてしまったりする子ども、いわゆる障害のある子ども、ＬＤ・ＡＤ／ＨＤ・高機能自閉症等の子どもなど、自らの力だけでは解決できない課題（教育的ニーズ）を抱えている子どもが多くいます。

本研究では、先行研究となる平成15年度までの「インクルージョン」に関する研究の成果を踏まえ、このような子ども一人ひとりの多様な教育的ニーズに応え、子ども一人ひとりの資質や能力を十分発揮できる教育システムの構築による「インクルージョン」の理念を具現化するために、校内支援体制の在り方と、その核になる教育相談コーディネーターの役割、さらに、地域や関係機関と連携することで新たな支援のシステムを生み出すネットワークの在り方について実践研究を積み重ねてきました。

子ども一人ひとりの多様な教育的ニーズに応じた支援を行うためには、教職員個人の指導力の向上を図るだけでなく、教職員一人ひとりの力がより一層発揮されるようなシステムの構築も考えていく必要があります。さらに、豊かな経験や高い専門的知識・技能を有する外部の人材や機関を活用するための連携も不可欠です。

この２年間の研究成果として、教育相談コーディネーターの連絡会の実施や、小・中・高・養護学校の連携システムなどが実際に機能し始めた地域も見られるようになりました。そして、今回、その他の成果も含めて、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た提言をまとめることができました。本研究の成果がこれからの「かながわの人づくり」の具体的な取組の一つとして、そして、インクルーシブな社会づくりにも役立つものであると考えていますので、どうぞ御活用ください。

平成18年3月

神奈川県立総合教育センター
所　長　　清　水　進　一

目　　次

はじめに

総括編
1　研究成果
　提言　－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－　・・・・・　1

2　「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」の背景と経緯　・・・・・　7

3　「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」　・・・・・　10
（1）研究の趣旨　・・・・・　10
（2）研究の方法　・・・・・　10
（3）研究の結果及び考察
　ア　校内支援体制と教育相談コーディネーターの役割　・・・・・　14
　イ　支援を継続するための学校間の連携システムと教育相談
　　コーディネーターの役割　・・・・・　14
　ウ　教育相談コーディネーターを核とした校内支援体制を支える
　　地域相談支援ネットワークの在り方　・・・・・　15
（4）今後の展望　・・・・・　15

実践研究編
1　校内や地域のみんなで考え、みんなで支援　～A地区部会～　・・・・・　17
2　校内支援体制の整備と地域支援ネットワークシステムの構築
　～B地区部会～　・・・・・　25
3　校内支援体制を支える地域支援ネットワークシステムの在り方
　～C地区部会～　・・・・・　33
4　地域の資源を活用した教員相談会の実施に向けた取組
　～D地区部会～　・・・・・　39
5　不登校への取組から地域支援ネットワークシステムの在り方を考える
　～E地区部会～　・・・・・　44
6　中学校群における引継システムを活用した子どもの継続的支援
　～F地区部会～　・・・・・　51
7　高等学校と養護学校との連携　～高等学校部会～　・・・・・　59
8　その他の取組から　～県教育委員会、県立総合教育センター～　・・・・・　67

引用・参考文献　・・・・・　71

作成関係者

総　括　編

１　研究成果

提言　－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－

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。

⑯　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。

⑰　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。

⑱　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・方法などに関しての検討も求められる。

学級づくり

⑲　授業以外でも、クラスの人間関係づくりを考える中で、お互いを大切にす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

⑳　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。

㉑　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。

㉒　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。

㉓　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

㉔　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が期待できる。

㉕　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。

㉖　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。

㉗　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」

㉘　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。

㉙　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」

㉚　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、地域単位でそ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はなく、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。

㉛　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。

㉜　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ことが難しい場合には、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。

㉝　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

㉞　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。

㉟　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。

㊱　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。

㊲　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

㊳　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。

㊴　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

㊵　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。

㊶　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が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。

2　「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」の背景と経緯

(1) 「インクルージョン」に関する研究の背景

「共に学び共に育つ教育」という、神奈川の障害児教育の基本方針は、昭和59年の神奈川県総合福祉政策委員会総合政策部会における『統合教育の提言』において示されたものであるが、その具体的な方向性として「いきなり障害のある子どもたちを通常の学級に入れてしまうのではなく、どの子どもでも、すなわち障害の有無や在籍の如何に関わらず、すべての子どもが適切な教育を受け、確実に成長していけるよう、子どもを中心にした学校教育環境を実現していこう」という考えを示した。

その後、多様な教育形態の在り方に関する研究が行われ、子どものニーズに合わせたきめ細かく柔軟な教育システムが効果的であること、子どもが個に応じて教育を受けられるよう、総合的な観点からの学校教育の質的な転換を図るべきではないか、という問題意識が生まれた。

世界的に見ると、平成６年にはユネスコがインクルージョンについての理念と方向性を示す『特別なニーズ教育の原則、政策、実践に関するサラマンカ宣言』及び『特別なニーズ教育に関する行動大綱』（以下、『サラマンカ宣言』と略す）を採択した。その中には、

「・どの子どもも、例外なく、他の人にはない特徴、関心、能力と学習ニーズをもっている。
・そのような特徴やニーズの多様性を考慮し、教育システムを構築し、教育プログラムを実行すべきである。
・通常の学校は特別な教育ニーズのある人々に開かれていなくてはならない。そこでは､これらのニーズに対応できるように子どもを中心においた教育が実践され､十分な配慮ができるよう整備されているべきである。」

といった、インクルーシブな教育の基本的な考え方が示されている。

(2) 「インクルージョン」に関する研究の経緯

『サラマンカ宣言』が採択された翌年、県立第二教育センター（現　県立総合教育センター）では「教育上配慮を必要とする子どもたちの教育の在り方研究」（平成７年～９年）（以下、第一次研究と略す）が発足した。この研究経過において、学校教育を「教育的ニーズに対する教育的サービス」の実施ととらえ、とりわけ個別に専門的な援助が必要な部分について「特別な教育的ニーズ」と位置付けた。

続く「インクルージョンの展開に向けた調査研究」（平成10、11年）（以下、第二次研究と略す）では、県内18の幼・小・中・高等学校に聞き取り調査を実施し、各校におけるシステムを類型化すると共に、ネットワークに基づくチームアプローチに関する支援システムモデルの研究の必要性を唱えた。調査研究の成果として子どもの教育的ニーズに合わせて変わりつつある学校が多くあること、そのような学校では、校内や外部との連携に関わるキーパーソンの存在が見られ、校内校外の資源を上手につ

なぎ合わせて共有化しながら支援していることが報告された。

この第二次研究で得られた成果を基に、「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」（平成12、13年）（以下、第三次研究と略す）では、二つのモデル地域において、校内支援体制をいかしたチームによる取組、そのシステムと外部資源の一つである養護学校との連携の可能性について実践研究を行った。この実践研究から、

・キーパーソンとなる教員を中心にコーディネーター組織が生まれ、児童の支援についてチームで関わったことが担任一人で抱え込むことを少なくすること
・組織の見直しには、校長を中心とした学校全体の理解が有効であること
・校内だけでなく、校外の資源とつながることで支援の内容・方法がより豊かになるといったことが明らかになった。

さらに、「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」（平成14、15年度）（以下、第四次研究と略す）では、地域及び校種の特性に応じたネットワークとチームアプローチの在り方を試行的な取組をとおして調査研究を進めるために新たに二つの地区と高等学校を加え、計５部会の構成とした。

特別な教育的ニーズのある子どもが小学校から中学校に進学するにあたって、支援の内容や方法を引き継ぐための資料のフォーマットの検討や、養護学校を含めてのケース会議の開催など、小・中・養護学校の新たな連携の在り方も見られた。また、市教育委員会が相談室を新たに設置した地区では､結びつくための支援資源が一つ増え、そのことがネットワークづくりのきっかけになった。さらに、本調査研究の臨時作業部会として、ある地区の市内小・中学校全校から校内支援体制のキーパーソンの役割を担うと思われる教員に集まってもらい、聞き取り調査に協力してもらったが、この試行的取組は、今後、各小・中学校にコーディネーターが校務分掌上に位置付けられた場合のコーディネーターを支えるためのネットワークシステムのモデルとしての意義を持った。

高等学校では、新しいタイプの学校に、一人ひとりの生徒のカリキュラム・進路相談を始め、心理的不安などに応じた個別支援のシステムについて聞き取り調査を行った。新しいタイプの学校では、個別的なカリキュラムは充実するが、学級を中心とした集団での活動が減り、教員が生徒の行動や状態を把握しにくくなることが懸念されている。聞き取り調査からは、校内の相談室を充実させると共に、スクールカウンセラーやガイダンススペシャリストを配置、さらに、１クラスを25人編制にしたり、チューター制度を導入するなど、支援の具体化を試みた事例が報告された。また、ＬＤ・ＡＤ／ＨＤ・高機能自閉症等の生徒の特性に応じた支援の在り方も含め、校内支援体制の在り方を考えるにあたり、県立総合教育センターの「教育相談コーディネーター養成講座」受講者である教員との連携で、校内研修会の実施につながり、その後の校内体制づくりに取り組み始めた事例も報告された。

これらの取組を基に、次のような成果が得られた。

・各地域における実践から、さまざまな支援資源の組み合わせができることで、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。

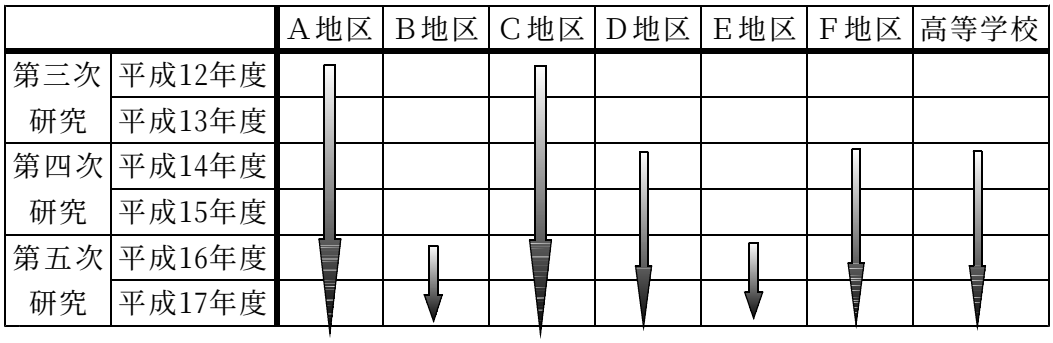
子ども一人ひとりの特別な教育的ニーズに柔軟に対応するためには、資源どうしが

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仕組みやツールを柔軟に組み合わせるために有効なシステムと言える。

・試行的取組を検証すると、資源どうしを結びつけるための仕組みやツールを考え、その仕組みやツールを活用する役割がいることでネットワークの構築が容易になると考えられる。

今後の課題としては、平成16年度から小・中学校は３年間で、高等学校については４年間で全校に一人位置付けられるように養成される「教育相談コーディネーター」が、自校の校内支援体制づくりに実際にどのように関わっていくことができるのかなどの追跡、分析、検証なども、新たな研究の課題の一つになると思われた。また、スクールカウンセラーの中学校全校への配置などの動きや、国・県の不登校に関する研究事業、問題行動に関する研究事業、特別支援教育推進体制モデル事業などとの関連も図りながら、インクルージョンの視点を持ち、総合的に研究を進める必要があることが挙げられた。

そのためにも、全県域（政令市・中核市を除く）を研究対象とし、また、各研修・研究事業との連携も考慮し、教育事務所管内（一部地区は合同）と高等学校を単位に研究を展開することとなった。（第１図）



第１図　各地区・校種別部会の研究経過

なお、これまでの研究に関係する県、国、国際的な動向については（第１表）に、また、インクルージョンの研究の経過については（第２図）に示した。

3　「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」

(1) 研究の趣旨

幼・小・中・高等学校における幼児・児童・生徒一人ひとりの特別な教育的ニーズに応える神奈川の支援教育の具現化に向け、地域支援ネットワークシステム構築のための方法等について､チームアプローチを中心とした試行的取組を通して研究を進め、提言をまとめることを目的とする。

なお、本研究は、「神奈川力構想・プロジェクト51」（平成16年３月）において「教育相談の充実」として「教育相談コーディネーターの養成や相談支援ネットワークに関する研究に取り組みます」として、施策に位置付けられている。同時に、県教育委員会教育局子ども教育支援課の「小・中・高等学校と養護学校の連携研究」の委嘱研究としても位置付けられている。その意味でも、本研究は、今後の「神奈川の支援教育」と「相談支援ネットワーク」の充実に役立つことが期待されている。

インクルージョンに関する研究の第五次研究にあたる今回の研究では、相談支援ネットワークの核となることが期待される教育相談コーディネーターに視点を当て、校内支援体制とそれを支える相談支援ネットワークについて研究を進める。なお、神奈川県の教育相談コーディネーターの位置付けは、軽度発達障害の児童・生徒への支援を行うだけでなく、不登校等への対応で必要とされる校内のコーディネーター的な役割も期待される。したがって、本研究の、多様な教育的ニーズのある児童・生徒への支援システムのあり方を考える「インクルージョン」の視点で研究を進める基本的な方針にも合致するものと考える。

(2) 研究の方法

平成16年度及び17年度の２年で次の項目を中心に研究を進めることとした。

○各地区の学校および、高等学校おける教育相談コーディネーターを中心とした校内支援体制に関する研究

○幼・小・中・高・養護学校の連携など、支援ネットワークシステムの課題と解決に関する研究

○教育相談コーディネーターを中心とした校内支援体制を支える地域ネットワークシステムに関する研究

具体的には、現状分析と課題整理に向けた試行的取組を、各地区・校種別部会において調査研究協力員の所属機関を中心に行う実践研究とした｡各地区・校種別部会は、各教育事務所単位を中心とした６地区部会（一部は合同地区としている）及び、高等学校部会の７部会で構成した。本会議では、研究の方向性の示唆及び、各地区別・校種別部会からの報告を受け、その成果の検証に基づく地区や校種の特性に合わせた支援ネットワークシステム構築のための方法・内容についての提言をまとめることとした。（第２表）

調査研究協力員は、地域におけるネットワークシステムの研究を進める趣旨から、

第1表　「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」の背景

	県立総合教育センター（旧第二教育センター）	県（障害児教育に関わる動向）	県（通常の教育に関わる動向）	国（障害児教育に関わる動向）	国（通常の教育に関わる動向）	国際的な動向	
昭和５４				・養護学校教育の義務制実施（障害児に対する教育機会の保障）			1979
昭和５５						・ＷＨＯ；国際障害分類「インペアメント（機能障害）、ディスアビリティ（能力障害）、ハンディキャップ（社会的不利）」	1980
昭和５６							1981
昭和５７	***県立第二教育センター設置***						1982
昭和５８						・国際障害者年 ・国連障害者の十年（～1992）	1983
昭和５９	・「心身障害児普通学級指導体制調査研究・心身障害児通級指導研究」（～昭和６０）	・総合福祉政策委員会総合政策部「統合教育の提言」					1984
	障害児教育の基本的方向；「共に学び共に育つ」						
昭和６０							1985
昭和６１		・「心身障害児の多様な教育形態あり方研究協議会」（～昭和６２）					1986
昭和６２					・「幼稚園・小学校・中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」答申		1987
昭和６３		・「多様な教育形態による実験校事業」（～平成４）					1988
平成元						・「児童の権利に関する条約」	1989
平成２		・「神奈川県」障害児教育あり方研究協議会」（～平成３）			・適応指導教室事業開始	・「万人のための教育に関する国際会議」	1990
平成３		・「特殊教育課」から「障害児教育課」へ					1991
平成４		・「神奈川県養護学校再編整備検討委員会」			・学校教育法施行規則の一部改正（学校週五日制実施） ・『登校拒否（不登校）問題について　－児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して－』		1992
平成５		・新しい視点の就学指導		・通級による指導の制度化 ・障害者基本法	・「今後の教職員配置の在り方について－個に応じた多様な教育の展開のために－」	・「障害者の機会均等に関する国際会議」	1993
平成６		・「第二次福祉長期行動計画」基本理念；ノーマライゼーションとインクルージョン				・「特別なニーズ教育の原則政策実践に関するサラマンカ宣言」	1994
平成７	・「教育上配慮を必要とする子どもたちの教育の在り方研究委員会」（第一次研究）（～平成９）		・「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」		・「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」		1995
平成８							1996
平成９		・「神奈川県養護学校再編整備検討委員会」 ・「かながわ新総合計画２１」；小・中・高等学					1997
平成１０	・「インクルージョンの展開に向けた調査研究委員会」（第二次研究）（～平成１１） ・「養護学校等の地域障害児教育支援機能のあり方に関する研究委員会」（～平成１１）				・「心の教室相談員」の配置の開始		1998
平成１１				・学習指導要領の改訂告示 ・『学習障害児に対する指導について（報告）』	・スクール・サポート・プログラム（ＳＳＰ）開始		1999
平成１２	・「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委員会」（第三次研究）（～平成１３）	・「小・中・高等学校と養護学校の連携に関する研究」（～２地区） ・「学習障害（ＬＤ）児に対する指導体制の充実事業」（委嘱事業）（～平成１３）		・「２１世紀の特殊教育の在り方調査研究」			2000
平成１３		・「これからの支援教育の在り方検討協議会」		・『２１世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）』 ・「特殊教育課」から「特別支援教育課」へ	・中央省庁の再編整備により、文部省と科学技術庁が統合され、文部科学省となる ・「心と行動のネットワーク－心のサインを見逃すな、『情報連携』から『行動連携』へ－」		2001
平成１４	***県立総合教育センター設置***			・就学指導の基準・手続きの見直し（学校教育法施行令の一部改正） ・新「障害者基本計画」 ・新「障害者プラン」（５カ年計画）	・「確かな学力の向上のための２００２アピール～『学びのすすめ』～」 ・サポートチーム等地域支援システムづくり推進事業	・ＷＨＯ；国際生活機能分類（ＩＣＦ）「ボディファンクション・アンド・ストラクチャー（心身機能・構造）、アクティビティ（活動）、パーティシペーション（参加）」 ・「びわこミレニアムフレームワーク」	2002
	・「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委員会」（第四次研究）（～平成１５）	・「これからの支援教育のあり方（報告）」 ・「学習障害児（ＬＤ）に対する指導体制の充実事業」（委嘱事業）	・「学力向上フロンティア事業」 ・サポートチーム等地域支援システムづくり推進事業				
平成１５	※１５年度より調査研究協力員会と名称変更 ・「地域の支援ネットワークづくり研修講座」	・「特別支援教育推進体制モデル事業」（委嘱事業）（～平成１６） ・「特別支援教育実践校連絡会」（～平成１６）	・スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業 ・不登校児童・生徒のための野外活動プログラム	・『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』	・『今後の不登校への対応の在り方について（報告）』 ・スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業		2003
平成１６	・「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調査研究協力員会」（第五次研究）（～平成１７） ・「教育相談コーディネーター養成講座」（全校に位置付ける方向で再編） ・「スクールサイコロジスト養成講座」（小・中も対象に再編） ・「相談支援チーム研修講座」（新規）		・『不登校児童・生徒への支援のために　－全県をあげての取組みに向けて－』 ・『不登校の未然防止・早期解決のために』	・「障害者基本法の一部を改正する法律」 ・「発達障害者支援法」	・子どもと親の相談員の配置開始 ・『学校と関係機関等との連携を一層推進するために』 ・「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」策定		2004
平成１７		***「義務教育課」「障害児教育課」から「子ども教育支援課」へ*** ・「特別支援教育体制推進事業」（委嘱事		・『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）』			2005
平成１８							2006
平成１９							2007

教育上配慮を必要とする子どものたちの教育の在り方研究委員会（第一次研究）
Ｈ７～９（'95～'97）

子ども側の多様なニーズに学校システムが対応できない
すべての子どもが個に応じた教育を受けられるように、学校教育全体の質的な転換の必要性を確認

３つの仮説と５つの試案を提言
仮説１　従来の学校像からの発想の転換
仮説２　障害児教育の持つ教育力の活用
仮説３　学校内外の教育システムの改革

試案１　義務教育段階における改革
試案２　高等学校段階における改革
試案３　養護学校の機能に関する改革
試案４　全県的な支援体制に関する改革
試案５　教育行政のあり方に関する改革

インクルージョンの展開に向けた調査研究委員会（第二次研究）　H10、11（'98、'99）

第一次研究の仮説１や仮説３の検証として実態調査（４幼、６小、６中、２高）の実施

結果
・特別な教育的ニーズのある児童・生徒のために新たな機能が必要とされている
・新たな機能としてキーパーソン、校内の連携や外部の資源との連携に基づく支援が必要とされている
・特別な教育的ニーズのある児童生徒が「教育資源の共有化」を必要としている
・これらの結果、子どもに合わせて学校が変わりつつあり、より適切な新たなシステムを求めて様々な動きがある

＊新たな動きを促進するため
・方向性と各校の現在の課題を知る → 研修会
・組織的で柔軟な対応を → 研修会
・チームアプローチと情報の蓄積 →「第三次研究」
・特別な教育的ニーズを基盤とした人的配置 →「第三次研究」
・校内のキーパーソンの養成 →「教育相談ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ養成講座」「ｽｸｰﾙｻｲｺﾛｼﾞｽﾄ養成講座」

養護学校等の地域支援機能研究　H10、11('98、'99)

第一次研究の仮説２の検証として支援機能の実態調査実施

結果
・子どもに対する「直接支援」より子どもに対応する人を支援する「間接支援」が有効
・「間接支援」のためにネットワークの形成が必要

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委員会(第三次研究)
H12、13（'00、'01）

第二次研究と地域支援研究の成果を受けて、２地域をモデルとして、その地域の教育資源ネットワークシステム及び、それに基づく支援システムとしてのチームアプローチについて研究

Ａ市とＣ市がモデル地域
１年次
＊両市の現状と課題の分析
○各地域での各学校の現状分析
○各地域での各学校への支援システムの分析
２年次
＊チームアプローチの分析
＊ネットワークに基づくチームアプローチの試行
・Ｂ小での試み
・Ｄ小での試み
考察
○抱え込みからの脱却
・校内コーディネーター組織の設置
・チームアプローチの拡充
・学校全体としての取組
・ネットワーク形成

障害児教育課

養護学校等の地域障害児教育支援機能に関する研究
H12（'00）
養護学校等の地域支援センター準備連絡協議会
H13（'01）

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委員会及び調査研究協力員会（第四次研究）
H14、15（'02、'03）
◎地域の特性に合わせた小学校・中学校におけるチームアプローチとネットワーク研究
◎高等学校におけるチームアプローチとネットワーク研究

＊新たに２つのモデル地域と高等学校を加えて研究を進める
＊校内コーディネーター組織の地域ネットワーク形成
＊地域の相談機関のネットワーク形成
＊小・中・高等学校と養護学校等との連携

1年次
○継続の地域は、試行的取組の継続と発展の可能性の検討
○新たな地域・校種は、各学校、地域の支援システムの現状把握と課題整理
2年次
○各地域；それぞれの課題に応じた試行的取組
○高等学校；新タイプの高等学校を中心とした校内支援システムの継続調査

障害児教育課

養護学校等の地域支援センター推進協議会
H14（'02）
養護学校等の地域センター推進協議会
H15～（'03～）

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　調査研究協力員会（第五次研究）
H16、17（'04、'05）

第2図　「インクルージョン」に関する研究と関連研究の経緯

第2表　研究活動一覧

平成16年度　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年間活動一覧

		4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
本会議					第1回 (9日)							第2回 (14日)	
地区・校種別部会	A地区				第1回 (20日)			臨時作業部会 (27日)	第2回 (11日)		第3回 (20日)		
	B地区				第1回 (27日)		第2回 (16日)				第3回 (24日)	臨時作業部会 (22日)	
	C地区				第1回 (22日)			臨時作業部会 (29日)		第2回 (14日)	第3回 (27日)		
	D地区				第1回 (16日)		第2回 (29日)		第3回 (17日)				
	E地区				第1回 (14日)			第2回 (12日)			第3回 (13日)		
	F地区				第1回 (23日)			第2回 (22日)			第3回 (13日)		
	高等学校					第1回 (31日)			第2回 (12日)		第3回 (14日)		
調査研究の成果の発信・普及													研究集録 りそーすdeさぽーと第3号

平成17年度　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年間活動一覧

		4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
本会議					第1回 (14日)						第2回 (23日)		
地区・校種別部会	A地区				第1回 (12日)		臨時作業部会 (26日)	第2回 (18日)			第3回 (30日)		
	B地区			第1回 14日				第2回 (26日)	臨時作業部会 (4日)	第3回 (20日)			
	C地区			第1回 9日			第2回 (22日)			第3回 (6日)			
	D地区			第1回 6日				第2回 (14日)		第3回 (8日)			
	E地区			第1回 2日			第2回 (5日)			第3回 (20日)			
	F地区			第1回 3日			第2回 (2日)		第3回 (29日)				
	高等学校				第1回 (20日)			第2回 (26日)		第3回 (22日)			
調査研究の成果の発信・普及				初任者研修会		教育実践発表大会 (第二部)			教育相談コーディネーター養成講座にて実践報告(湘南三浦・高相・愛甲・津久井)	スクールカウンセラー連絡協議会にて研究内容の紹介			研究集録 研究報告書 ハンドブック りそーすdeさぽーと第4号

小・中・高・養護学校の校長・教諭、市町教育委員会指導主事等、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、同高校教育課指導主事と県立総合教育センター所員で構成した。

これまでの「インクルージョン」に関する研究との関係の中では、理念から調査、試行、実践、展開に続く「インクルージョンの展開の拡大」という位置付けと考えられる。ただし、特定の理論や定型的な実践ではなく、一人ひとりの子どもの多様な教育的ニーズに応じて、校内・地域の資源が結びつきながら進められる多様な支援資源の開発とそれに基づく支援事例を一般化しつつ、自己生成的な支援システムへつながる方法論を構築するものである。この一連の過程に、フィールドワーク的手法で参画しながら研究を進めた。

(3) 研究の結果及び考察

各地区・高等学校部会での具体的取組及び結果については、「実践研究編」において詳しく述べることとし、ここでは、全体を通した結果について考察する。

ア　校内支援体制と教育相談コーディネーターの役割

多くの地区の事例から、校内支援体制は、気づきからチーム支援、ケース会議と校内支援体制の構築というプロセスを経て発展していくことが見て取れる。また、展開されている支援事例では、教育相談月間、進路学習会や保護者の理解を得る取組も進められている。チームによる支援に発展する過程がスムースに行われるためには教職員の理解が不可欠であり、そのための校内研修も多くのケースで行われている。

チームによる支援に発展する要素として、校外資源の取り込みも重要な要素である。第四次研究までの成果も合わせて考察すると、地域資源としての養護学校の地域センター機能が発揮され、それが小・中・高等学校の校内支援体制に取り込まれることで、障害のある子どもの支援に関する情報提供にとどまらず、子ども一人ひとりの多様な教育的ニーズを理解する視点も加わり、支援の内容や方法が発展してきている。また、学生ボランティアや補助員など校外から直接の支援者を取り込んだ形態もとられている。

以上の様々な取組の促進的な要因には、各学校の校内支援体制の核となる教育相談コーディネーターが有効に機能し始めていることがあげられる。各学校の分掌組織の在り方によって、その位置付けについては様々であるが、それぞれの立場にありながらも、ケース会議の運営、校外資源との連携等、具体的な活動を行っている。

課題としては、多様な教育的ニーズに応じた支援に際しての児童・生徒指導担当者、障害児教育担当者、教育相談担当者、教務担当者等とのコーディネーターのチームとしての役割分担の在り方など、これまでの校内体制の再構築の必要性があげられている。

イ　支援を継続するための学校間の連携システムと教育相談コーディネーターの役割

連携という観点からは、小・中学校間の連携がどの地区においても大きなテーマ

となった。単に「情報を伝える」という連携から、継続的な支援としての連携に発展するために、有効な引継資料の作成をはじめ、小・中学校相互の授業参観や、時期・ポイントを整理し、さらには養護学校の地域センター担当者が参加した引継会議の開催など、支援に継続性を維持させる工夫がなされている。

小・中学校の引継会議を行うために教育相談コーディネーターどうしが連携を行う等、学校間の引継においても教育相談コーディネーターの担う役割は重要であった。今回の取組は今後、就学前機関や幼稚園と小学校の連携、中学校と高等学校の連携の在り方にも参考になるものであった。

ウ　教育相談コーディネーターを核とした校内支援体制を支える地域相談支援ネットワークの在り方

地域における相談支援ネットワークについては、市の教育相談コーディネーター的役割の担当者会に、児童相談所や保健福祉事務所、市の行政各課、就学前療育機関などが参加しての意見交換や、中学校区ごとの意見交換などを通し、いわゆる顔の見えるネットワーク形成の工夫が見られる。また、教育相談コーディネーター養成の研修の場に、地域の関係機関職員が実践報告や講義・ケース会議の助言者として参加することで、その場から連携・協働がスタートするケースが多く見られた。

さらに、各受講者が関わる地域資源を持ち寄り、地域資源のマップを作成し、情報を共有することなども有効な取組であった。

高等学校においても、近隣の養護学校と連携することでいわゆる障害のある子どもへの支援について養護学校の地域センター担当者と高等学校の教育相談コーディネーターとで協働チームが組まれ、具体的な取組がなされたり、軽度発達障害への理解を進めたり、また、進路についての貴重な情報提供が行われたりした。

不登校の状態にある子どもの背景に軽度発達障害が見られるケースでは、不登校と軽度発達障害のある子どもへの対応の流れが、教育支援センター（適応指導教室）と教育委員会の指導担当に分かれている市町村が少なくない。そのために、子どもの抱える課題を包括的にとらえて支援していくことの難しさが指摘された。また、特に中学校においては、不登校の子どもへの支援については生徒指導担当者が、軽度発達障害のある子どもへの支援については特殊学級担任などが中心に担っていることが多いこととも併せて考えると、学校においては教育相談コーディネーターを核として、生徒指導担当者・特殊学級担任などを含めたコーディネーターのチームによる多様な教育的ニーズのある生徒への支援を考えていくことが今後必要になると思われる。同時に、市町村教育委員会においても子どもの抱える課題を包括的にとらえ、また、各学校での取組を支えるためにも「相談支援チーム」のような支援ネットワークシステムが望まれる。（第３図）

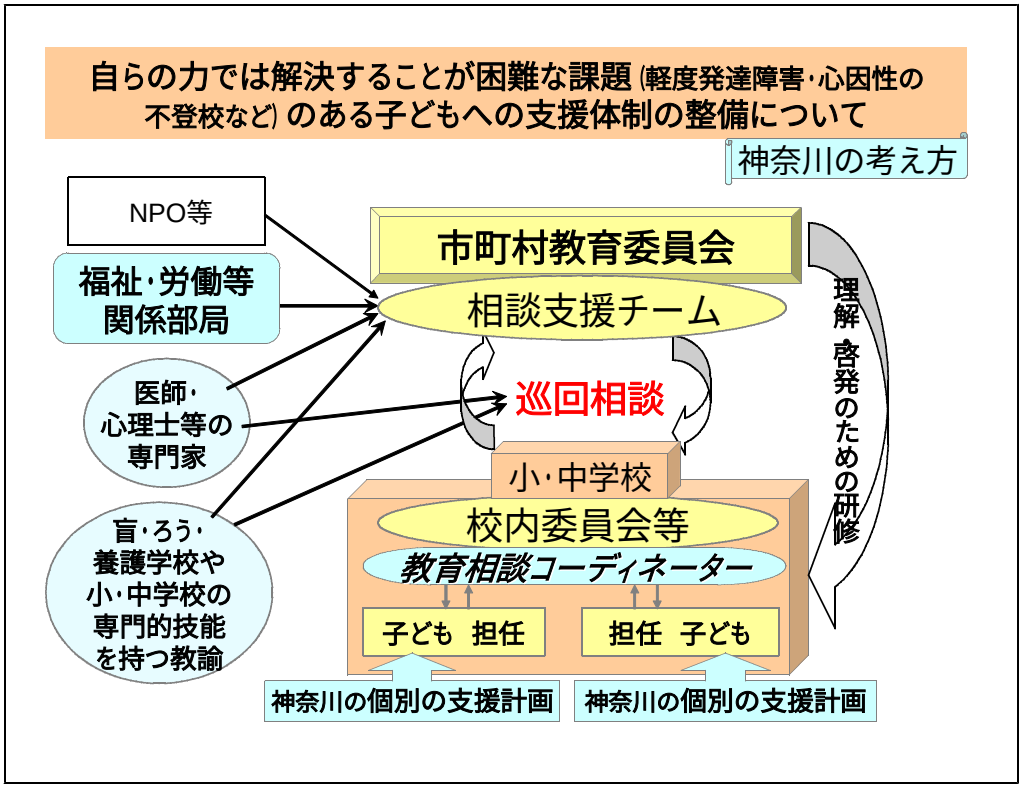
(4) 今後の展望

平成７年度、通常の教育と障害児教育のはざまで十分な支援が受けられていないと思われた軽度発達障害のある子どもや学習面や行動面に著しいつまずきのある子どもへの支援を考えることからまず取り組んだ「インクルージョン」に関する研究だが、

各地区の実践研究の報告にもあるように、本研究では、軽度発達障害のある子どもだけではなく、不登校の状態の子ども、問題行動を起こしてしまう子どもなどへの支援にも取組が広がり、一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じた支援を考える「インクルージョン」に関する研究の到達点にたどり着こうとしている。

「教育上配慮を必要とする子どもたちの教育の在り方研究委員会　－インクルージョンをめざした教育の在り方－」（第二教育センター　1997）において、「インクルージョンをめざした教育改革の５つの試案」が提言として示され、平成10年度以降の「インクルージョン研究」では、その提言の具体化に向けての調査研究、実践研究に取り組んできたが、本研究において、その研究対象が全県域（政令市・中核市を除く）・全校種となり、総合的な実践研究を進めることができ、今回、相談支援ネットワーク構築に向けた提言をまとめるに至ったことは大きな成果と言える。

今後は、本研究での提言に基づき、地域レベルでの相談支援ネットワークモデルを構築し、実践研究を行う中で提言の有効性について実証を行うと共に、高等学校における支援システムの在り方を実践研究しながら、インクルージョンの具現化を目指していきたいと考える。



第３図　神奈川の考える市町村単位の支援体制モデル
（神奈川県教育委員会　2005　を基に作成）

実　践　研　究　編

１　校内や地域のみんなで考え、みんなで支援　～Ａ地区部会～

Ａ地区のＢ市では、特別支援教育担当者が校務分掌に位置付けられ、校内委員会が設置されるなど、校内支援体制が整い、担任の抱え込みから、みんなで支援を行う体制へと変化してきている。さらに平成16年度より特別支援教育をコーディネートする教員が情報交換や研修を行う「特別支援教育担当者会」が開催され、地域のネットワークづくりへと進んでいる。また、養護学校教育相談部のフットワークの機敏さが特徴としてあげられ、学校訪問や巡回相談による定期的なケース会の開催が定着されてきている。人的な面では「ふれあい補助員」制度が導入され活用が進んでいる。「特別な教育的ニーズ」を幅広くとらえ支援に取り組んでいる。

キーワード；校内支援体制、特別支援教育担当者会、養護学校教育相談部、ケース会、補助員制度

＜研究の内容＞

１　地区の特徴

Ｂ市の第一の特徴は、特別支援教育をコーディネートする担当者が校務分掌に位置付けられ、校内委員会が設置されるなど、校内支援体制が整い、担任の抱え込みから、みんなで支援を行う体制へと変化してきていることや特別支援教育担当者が自らを教育相談のコーディネーターと自覚して取り組むようになってきていることである。

第二の特徴としては、特別支援教育をコーディネートする教員が情報交換や研修を行う「特別支援教育担当者会」の開催が挙げられる。その前身は平成15年度に本研究の臨時作業部会として開始されたものであるが、平成16年度からは市教育委員会主催で年３回定期的に開催されている。この担当者会を通して、先進的な取組を行っている学校から具体的なコーディネーターとしての動き方等の示唆が得られると共に各校の情報交換を行うことができ、校内体制構築の動きを促進している。

第三の特徴としては、市内にある養護学校教育相談部のフットワークの機敏さを挙げることができる。この学校は平成11年度に開校した新しい学校であるが、開校と同時に地域センター機能を発揮し、教育相談・研修・施設開放などの取組に成果を上げている。

第四の特徴としては、小・中学校内における定期的なケース会の開催及び、このケース会を分掌組織の委員会が中心になって行う学校が増えていることである。半数以上の小学校で定期的なケース会が開催され、必要に応じてケース会を行っている学校も含めると、小学校の９割、中学校の６割となる。担当者が校内の教員の「困った」という状況や、すべての子どもを対象とし、児童・生徒の「困り感」を早期にキャッチしケース会をコーディネートしている。この取組は、教育事務所の主催する管内特殊学級教育研究発表大会で報告されている。

第五の特徴としては、「ふれあい補助員制度」の導入が挙げられる。「緊急地域雇用創出特別対策事業」による「ティーム・ティーチング教科補助員」派遣業務の終了後も、市教育委員会は「補助員」が特別支援教育を推進していくために必須の人材であると判断し、市費による「ふれあい補助員」事業として立ち上げ、平成17年度より実施してい

る。各校の実状に応じ、支援活動に取り組んでおり、増員の希望が寄せられている。

2　研究のねらい

調査研究協力員（小学校・中学校・養護学校教諭、市教育委員会・県教育事務所指導主事）及び、総合教育センター所員が、Ｂ市における取組の現状、国の特別支援教育、県の支援教育の動向等について研究協議を深めると共に、特に「校内支援体制、特別支援教育担当者会、養護学校の教育相談活動、ケース会、補助員制度」についての実践的・実証的検証を行うことを通して、更なるインクルージョンの展開に向けた取組の推進に資することをねらいとした。

3　研究方法

研究のねらいに近づくため、各調査研究協力員がそれぞれの所属する組織の中で、具体的な方法を策定すると共に、全市的な支援ネットワークシステムの構築を目指して研究協議を行った。

4　研究結果

(1) Ｃ小学校

平成13年度より校務分掌組織として「教育相談部」を設置している。校内支援の際の人的資源としては、教材研究中の教員、市のふれあい補助員、市の介助員、市の行事介助員、校長、教頭が挙げられる。

教育相談部会では、月１回の定例部会（以下「定例会」と略す）を開いている。定例会では、支援を要する子どもやその子どもを取り巻く環境、すでに行っている支援方法やその効果などについて検討をしている。あわせて、次回の定例会までの支援方針を確認しており、この定例会での方針をもとに、ふれあい補助員や教材研究中の教員によるティームティーチング形式の支援など、月単位の支援方法を教育相談部が計画し、教職員に提案し、了承を得て実施している。定例会の報告において、状況に大きな変化があった場合や、新しいケースの場合には教育相談部員が授業を参観し、当面の支援方針を伝えるようにしている。

緊急に対応が必要な場合は、定例会を待たずに臨時の教育相談部会（以下「臨時会」）を開催できることになっているが、臨時会を開くことは減ってきている。これは、教育相談部が校務分掌として設置されて以来、この子どもには支援が必要なのではないかという気づきや、具体的な支援方法についての理解など、支援についての力量が学校全体で徐々に上がってきたために、担任や学年単位での対応が早期に行えるようになってきたためと思われる。各学年の教育相談部員を中心に、定例会で報告をしつつも、まず自分たちで支援を試みるという例もでてきている。

支援の場としては、支援を要する子どもの希望や保護者の要望から、ティームティーチング形式で行うことがほとんどであるが、保護者の要望や了承があった場合に活用できるように、教室以外の学習の場としてリソースルームも設置されている。

さらに平成17年度には、新たな支援の仕組みの試行として、特定の学年の担任がそ

れぞれ教材研究中の時間の１時間を支援に充てる時間とし、同学年の他学級をティームティーチング形式で支援する取組を行っている。この形式は、他学級の子どもを支援する教員が、自分の学級と同じ学習進度で支援にあたることができる点や、支援者の立場で気づいた学習の際につまづきやすいところやちょっとした支援を、すぐに自分の学級の指導の際にいかせる点、自分の学級の指導と他学級の指導のいずれであっても、自分たちの指導について協力して検討しあったり、悩みを共有したり、相互に支えあったりできる点に利点があると考えられる。

第１表　Ｃ小学校のケース会の内容

目的	参加	テーマや内容	外部講師　※１
問題解決	全 ※２	・緊急に支援を要する子どもへの支援方法の検討。	・総合教育センター研修指導主事・臨床心理士 ・市教育委員会指導主事 ・養護学校教育相談部教諭
	低	・低学年の支援を要する子どもへの支援方法の検討。	・養護学校教育相談部教諭
	低・中・高別	・低・中・高学年単位で学年の発達段階に合わせたケースへの対応方法の検討。	
	学年 全	・児童指導に関する相談。	・スクールカウンセラー
学習会	全	・ケースの検討を行う際に、「石隈・田村式援助チームシート」を紹介。 ・先に質問を示し、参加者が解決案を持ってケース会に出席。	・養護学校教育相談部教諭 ・総合教育センター（教育相談センター）研修指導主事
	全	・分科会形式で、不登校、ＡＤ／ＨＤ、高機能自閉症の３分科会に分かれての学習会。	・養護学校教育相談部教諭 ・スクールカウンセラー
情報共有	全	・年度当初に、担任が子どもの状況や支援、配慮事項などについての説明・依頼。	・スクールカウンセラー
	全	・年度終わりに、担任が一年間の子どもの状況や支援の効果、次年度への課題などの伝達。	・養護学校教育相談部教諭
引継	全	・新入生の状況や、新入生の中で支援を要する子どもについての報告・検討。	・養護学校教育相談部教諭
		・高学年を対象に、卒業までや卒業後の進学を意識した取組、支援についての検討。	・スクールカウンセラー ・養護学校教育相談部教諭

※１外部講師は枠内の該当者を複数招く場合もあれば、ケースによって１人という場合もある。

※２「全」は全教員の略。

また、教育相談部が計画し、年３回以上（年度によって異なる）全教員が出席するケース会を開催してきた。ケース会では、全校で支援方法を検討したり、子どもの状況の報告を受け情報の共有化を図る目的で実施している。教育相談部設置直後は、緊急に支援を要する子どもへの対応策の検討に追われた時期もあった。しかし、一旦支援方針が決まるとケースとしては毎年報告や経過を再検討は行うにしても、その全てを全教員の場で検討する必要性が低くなってくる。そこで、テーマを持たせたケース会を実施するようになってきた。日常的に週１回の学年会でも子どもの状況などについて話題にしているので、年間計画の時点でケース会と銘打つのは、原則全教員対象の支援に関する会議に限定している。必要があるときには参加者が限定されているケース会を開催する。その場合には、教育相談部員も参加するようにしている。テーマや内容によって異なるが、外部の講師を招くことで教職員が支援に関して学ぶ機会にもしている。（第３表）

このように様々なケース会を開催してきたが、支援について検討する教育相談部会も調整を目的とする機能としての「ケース会」を果たしていると言える。教育相談部としては、ケース会にケースを出すことは、資料準備など担任にとって負担が増える面があるので、一定の成果を出すようにその分支援を集中的に行うなど、ケース会で検討したことが子どもにも担任にもメリットにつながるように努力している。

(2) Ｄ中学校

生徒指導担当を核とした生徒指導部７名が中心となって校内の連携を図っている。毎月上旬にある「生徒指導部会」で、支援の必要な生徒、生徒指導上の問題のある生徒についての情報交換を行っている。また、月に１回、共通の教材研究時間を使い、「学年生担会」で情報を交換を行っている。参加者は、校長、教頭、教務主任、生徒指導担当、各学年の生徒指導担当、養護教諭、スクールカウンセラー、心の教育相談員である。

生徒指導部会・学年生担会で出たケースを各学年の「学年会」の情報交換の場で伝達し、共通理解を図ると共に、新たな情報・検討事項などを各担任が報告し、学年内で協議、検討を行っている。平成16年度から始めた新たな工夫としては、時間を短縮するため、生徒指導部会の情報交換で出たことを報告用紙に記入し各学年に事前に配付しておくこと、学年会の前に「情報交換用紙」を学年教員に配付し、情報を事前にまとめておき、学年会で発表することが挙げられる。この用紙の内容を学年生徒指導担当がまとめて、職員会議での情報交換の資料としている。隔月末の「職員会議」の最後に情報交換の時間を設定し、すでに学年会で報告されたこと以外の新たな情報について、共通理解を図っている。

また、「心の教室」に通っている子どもの保護者を招き、保護者どうしの情報交換や悩みを打ち明ける場として、心の教育相談員とスクールカウンセラーが月に一回、「茶話会」を開いている。これは保護者の心の支えとなっている。

さらに、全ての子どもに全教職員で教育相談を年に２回、１回の相談期間を約１ヶ月間設定し実施している。主たる目的は、今抱えている問題の解決だけでなく、問題がなくても教員と仲良くなり、何かあった時、いつでも教員に話ができるという、子どもとの関係を日頃から作っておくことと、日頃耳に入りにくい情報を得ることである。平

成17年度は、職員間の意識の共有を図るために、県立総合教育センターの職員を講師に教育相談に関する研修会を行った。

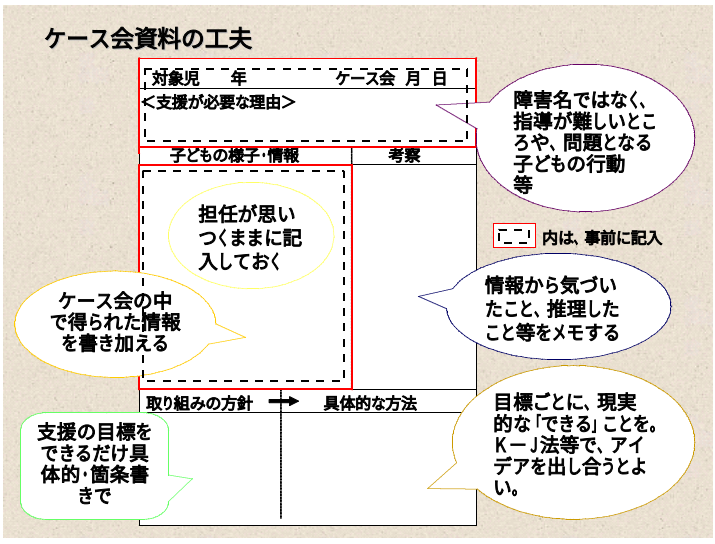
年３回の行っている「事例研究会」では、スクールカウンセラー、心の教育相談員も出席し、７月は３年生、12月は２年生、３月は１年生が主となる事例を提案する。それに先立ち、各学年所属の全教職員が、それぞれ一事例を提案し、まずは「学年事例研究会」を行う。それを生徒指導部がまとめ、資料として各回の「事例研究会」に提出している。まず、全資料に目を通すことから始め、各職員の提案した事例から生徒の現状を共通理解している。その後、主な事例の発表・協議を行っている。今年度は問題行動を起こした子どもについてだけではなく、見過ごしてしまいがちな子どもについての事例も扱い、学年を越え、全教職員が気にとめ声かけをすることができ諸問題を未然に防ぐことができた。また、「朝食をとらない子どもについての複数の事例から、「食育」の実践へと結びつくということもあった。

学習の支援については、「学習相談」を実施し、定期テスト一週間前の部活動が休みになる期間に「学習相談」の日を一日設け、放課後30分から１時間、各教科の全教員が指定の教室に一人ずつ待機し、子どもの質問に答えている。学習相談を受けたい子どもはどの教科のどの教員のところに行ってもよく、気軽に質問したり、勉強の仕方を教えてもらったりする機会として設定している。

支援の基本姿勢・協力体制としては、子どもの生活上の問題や何か困ったこと、事件が起こったとき、また、子どもが支援を必要とすることが出たら、まず職員室ですぐ声に出して言うように全員で心掛けている。一人で抱え込んだり、学年会などの場を待ったりせずに、周囲教の職員に話し、朝の打ち合わせなどですぐに共通の話題にしている。さらに全教職員での共通理解をはかるために、分掌部会、学年会、職員会議、事例研究会など、複数の場で話題にし、周知徹底を図っている。

(3) Ｅ養護学校

Ｂ市内にあるこのＥ養護学校は平成11年度に開校し、教育相談部が分掌組織として開校当初から設置されている。平成17年度のメンバーは専任２名、兼任５名で対応している。電話相談、来校相談、学校訪問、巡回相談、地域との連携が主な業務である。



第１図　ケース会資料

養護学校の相談担当者のフットワークの機敏さが小・中学校でのケース会の開催及び、「コーディネーター」の動きを促進していると言える。また、定期的なケース会による成果を実感できるようになってきており、この実感が次回のケース会を開くことやコーディネーターがコーディネートをしてい

こうとする原動力になっている学校が多くなってきた。これまで小学校を中心に取り組まれていたが、今年度は、中学校での「コーディネーター」の活躍、学年のチームワークで配慮が必要な子どもの支援を実践している例が聞かれるようになっている。また、ケース会資料を作成するなどの工夫を行っている。(第１図)

平成16年度におけるＥ養護学校の相談件数は次のようであった。電話相談が107件、来校相談が706件、来校相談で来ている子どもの小・中学校での様子を見学し、担任との懇談などを行う学校訪問が50件、定期的に学校を訪問し、学年ケース会などに参加する巡回相談が272件となっている。Ｂ市の小学校18校中９校がケース会を継続的に実施しており、その他の小・中学校も随時実施している。

特に出張相談（学校訪問・巡回相談）は、回数・件数共に増加している。これに伴いそれぞれの学校においてのケース会が定例化され実施されてきている（第２表)。

第２表　出張相談（学校訪問・巡回相談）回数と件数の年次推移

	平成11年度	平成12年度	平成13年度	平成14年度	平成15年度	平成16年度
回　数	3	24	64	61	90	117
件　数	3	29	131	138	205	322

第３表　養護学校が定期的に巡回相談を行っている学校におけるケース会の内容

小学校	頻　度	ケ　ー　ス　会　の　方　法
No.１	年11回＋α	学年ごとに全学年で実施。同学年の職員、コーディネーターも授業参観し、具体的な支援プランを検討。(ケース会記録を作成)
No.２	年８回	学年ケース会に児童指導部員が参加。同学年の教員、児童指導部員も授業参観し、具体的な支援プランを検討。(ケース会記録を作成)
No.３	年９回	全学年を順に検討していく。相談員が授業参観、学年ケース会に養護教諭、教務主任、スクールカウンセラーも参加。
No.４	年８回	２学年の学年ケース会を実施。相談員が授業参観（ケース会記録を作成)
No.５	年10回	２学年ずつのフロアーケース会議。２学年の教員、コーディネーター、ふれあい指導員が参加。コーディネーターも授業参観。(ケース会記録を作成)
No.６	年９回	学年ケース会。相談員が授業参観。
No.７	年８回	学年ケース会。相談員が授業参観。学年教員と相談員による気になる子どもの検討。(ケース会記録作成)
No.８	年７回	学年ケース会。学年教員、コーディネーター、対象児童関係職員参加。コーディネーターも授業参観。(ケース会記録作成)
No.９	年５回	学年ケース会。学年主任、コーディネーター、対象児童関係職員参加。コーディネーターも授業参観。(ケース会記録作成)

一例として、第３表の No.４の小学校の実践を紹介する。

児童指導部が調整を行い、月ごとにケース会の学年を指定している。養護学校の教

育相談担当者は２名で訪問し、低学年、高学年をそれぞれ担当する。対象の子どもがいる授業を参観し、下校後にケース会を行う。巡回相談においては、教育相談担当者が教えるというスタンスではなく、小学校の教員が話をしていく材料を教育相談担当者が提供するというスタンスをとるようにしている。また、クラス担任だけが抱えてしまうのではなく、学年あるいは学校で子どもを支援していけるようにケース会を進めるよう努めている。

また、連携を通して、「頑張りシール」方式、視覚的なスケジュールの提示、ＬＤ用教材等の活用など、具体的な指導法の広まりも見られる。

(4) Ｂ市教育委員会

ア　特別支援教育担当者会

Ｂ市では、通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある子どもに適切な援助をするため学校内や福祉・医療等の関連機関との連絡調整役、あるいは保護者の相談窓口である「コーディネーター」の専門性を高めるため、情報交換や研修を行うことを趣旨として、「特別支援教育担当者会」を平成16年度より開催している。

年に３回開催するこの担当者会では、チーム援助や支援教育などに関する講義、支援教育への転換に向けて先進的に取り組んでいる学校の実践報告、相談機関からの業務説明、中学校区ごとの情報交換を行うなど、実務に即した内容としている。

この担当者会へは、市内全校（小学校18校、中学校13校）、養護学校、児童相談所、保健福祉事務所、健康づくり課、障害福祉課療育相談室、こども課、青少年教育相談室、適応指導教室、福祉施設、県立総合教育センターなどの職員及び、「インクルージョン研究」の地区部会調査研究協力員が参加している。

この担当者会に先駆けて、前年度の平成15年度には、「インクルージョンの展開に向けた支援ネットワークのあり方研究」の臨時作業部会として行った。この臨時作業部会では、小・中学校の担当者による情報交換・協議を行い、支援ネットワークシステム構築を推進するための参考となる情報が得られた。

平成16年度の特別支援教育担当者会で、小・中の引継を話題にしたが、平成17年度の引継がスムーズにできたというケースがあった。

イ　ふれあい補助員制度について

平成12年４月より国の「緊急地域雇用創出特別対策事業」を受け、市教育委員会は子どもが学習内容を確実に身に付けることができるように、子どもの実態に応じたきめ細やかな教育の推進を図るため、ティームティーチング教科補助員を市立小・中学校に派遣した。学習・生活指導の補助に当たり、児童・生徒指導の充実を図っていくことを目的とし、ティームティーチング教科補助員の派遣がスタートし、各小学校に１名ずつ、中学校に数名を派遣した。

平成16年度をもって、「緊急地域雇用創出特別対策事業」が打ち切られることになったが、学校現場からは、特別な教育的ニーズのある子どもの増加に伴い、その支援のためにティームティーチング教科補助員派遣の継続を希望する声が強く、市

教育委員会としても特別支援教育を推進していくためには必要な事業であると判断し、市費による「ふれあい補助員」として、事業を継続していくことにした。

平成17年度の状況としては、小学校18校に27名、中学校１校に１名派遣され、年間150日、１日５時間の勤務となっている。派遣に当たって打合会を持ち、「軽度発達障害の理解と支援」についてを話題とした。各校の実態に応じて支援活動に取り組んでおり、学校や保護者からふれあい補助員の増員を望む声が多く出ている。

＜研究のまとめと今後の展望＞

１　まとめ

特別支援教育担当者が校務分掌に位置付けられ、校内委員会が設置されるなど、校内相談支援体制が整い、担任の抱え込みから、みんなで支援を行う体制へと変化が見られ、さらに「特別支援教育担当者会」の開催を通して、地域ネットワークづくりへと進んでいる。

２　今後の展望

学力や学習意欲の低さなど目立たない子どもへの気づきが多くなったが、学力について計画的に支援する体制がとりにくい現状があり、支援の継続や評価についても未検討であり、軽度発達障害のある子どもの中学校での理解と学力支援は今後の課題である。

また、ケース会が定着・拡大したことで、「個別の支援計画」の土台ができてきている。計画、実践、評価、再計画の内容を、書面にし、引継を確実にするなど、次のステップへ進みつつある学校もある。このような取組は、「個別の支援計画」の主旨と同じであると考えることができる。また、養護学校が提案したケース会資料の書式を使用する学校も増えているが、ここに県で作成された「支援シート」を導入し、具体的支援にまで結び付けることで、「支援ができそう」という実感を小・中学校の教職員に体験してもらうことが大切だと思われる。

学年ケース会を繰り返し経験することにより、「特別な配慮を必要とする子ども」を幅広くとらえられるようになり、また、早めに子どものＳＯＳに気づき、チームで対応を検討し、実際に支援を行う動きがスムーズになってきている。今後は、ケース会の参加者が授業を見合うことや、一定期間後に計画を再評価し再びケース会を開くなど、ケース会の内容の充実を行っていくことが望まれる。

学校全体で支援をしていくという意識が広まり、コーディネーターの働きに期待がより高まっている。校内のコーディネーターが孤軍奮闘するということなく、地域のネットワークを基にみんなで支援をしていくためにも、市の「特別支援教育担当者会」は重要である。今後は、担当者どうしで目標を設定したり、運営について意見を聞いたりすることを通して、例えば「各校での定期的なケース会の開催を目標に情報交換していきましょう」と取り組んでみることや、苦労話や具体的なヒントを出し合うことなど、共通の基盤で話が進むことが考えられる。

また、中学校進学後に不登校傾向を示す子どもの「困り感」を未然に防ぐために、小・中学校の行動連携をさらに深め、内容の工夫を全市的に取り組むことが期待される。

2　校内支援体制の整備と地域支援ネットワークシステムの構築

～Ｂ地区部会～

校内支援体制の整備と充実を図るために、特別支援ネットワーク研究会を開催し、各小・中学校の担当者で情報交換・協議を行った。また、支援ネットワークシステムの構築を推進するために、相談支援チームの在り方について研究を進めると共に、地域支援資源との連携の在り方について調査研究を行った。

キーワード：校内支援体制、支援ネットワークシステム

＜研究の内容＞

1　地区の特徴

Ｂ地区は､文部科学省委託の特別支援教育に関する研究取り組んでいる市も多くあり、特別支援教育を中心とした校内支援体制やコーディネーターの取組に関心が高い。教育事務所がそれらの動向を把握し、各市に情報提供を適宜行っていることで各市の取組の推進に一役買っていることも特徴的である。さらに、この地区内及び、周辺地区の養護学校の地域支援センターとしての取組も精力的で、特別支援教育に関する研究との関連も含め、多くの小・中学校、市教育委員会などとの連携も密に行われている。

2　研究のねらい

調査研究協力員所属の各小・中学校での校内実践及び、養護学校地域センター担当者からの報告と検証から、小・中学校の校内支援体制及び、コーディネーターの役割、養護学校との連携の在り方を調査研究する。

また市内各小・中学校の校内支援体制に関する現状や課題の聞き取り調査と、校内支援体制づくりの中心的（コーディネーター的）役割を担う教員相互の情報を共有する場として「特別支援ネットワーク研究会」を設け、市内小・中学校のネットワークシステムの在り方について調査研究を行う。

3　研究方法

研究のねらいに近づくため、各調査研究協力員はそれぞれの所属する組織の中で、具体的な研究方法を策定した。

Ａ小学校

・支援教育を推進するための校内体制づくりに取り組む。
・援助シートを使った事例検討会の積み上げを行う。
・児童理解研修会を通して教職員のスキルアップを図る。
・校内教職員相互のつながりを深めると共に外部機関との連携を進める。
・わかりやすい授業、安心できる居場所づくりに取り組む。

Ｂ中学校

・インクルージョンの理念の浸透を図る。

・生徒間のつながりを深め課題解決能力を養い集団の力を高めることで生徒の自己肯定感を向上させる。
・個別の支援が必要な子どもの見極めを図る。
・ケース会議の形態について研究し積み上げを行う。

C養護学校
・小・中学校とのよりよい連携の在り方を探求する。
・福祉機関など関係機関とのネットワークづくりを図る。
・近隣の養護学校との連携を進める。

市教育委員会教育指導課
・支援教育基本計画の策定を行う。
・相談支援チームの編成を行う。
・コーディネーターの育成を図る。
・「特別支援教育体制推進事業」のサポートを行う。

4　研究結果

(1) A小学校

A小学校では、本年度「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た。(第1図)

これを受けて、児童指導・教育相談の合同部会が6月に行われ、全体計画の提案について協議がなされた。ここで確認された教育相談部の目標は、問題が起きたときの対処だけでなく、積極的な児童理解に取り組むことを強調したものである。

[教育相談部の目標]

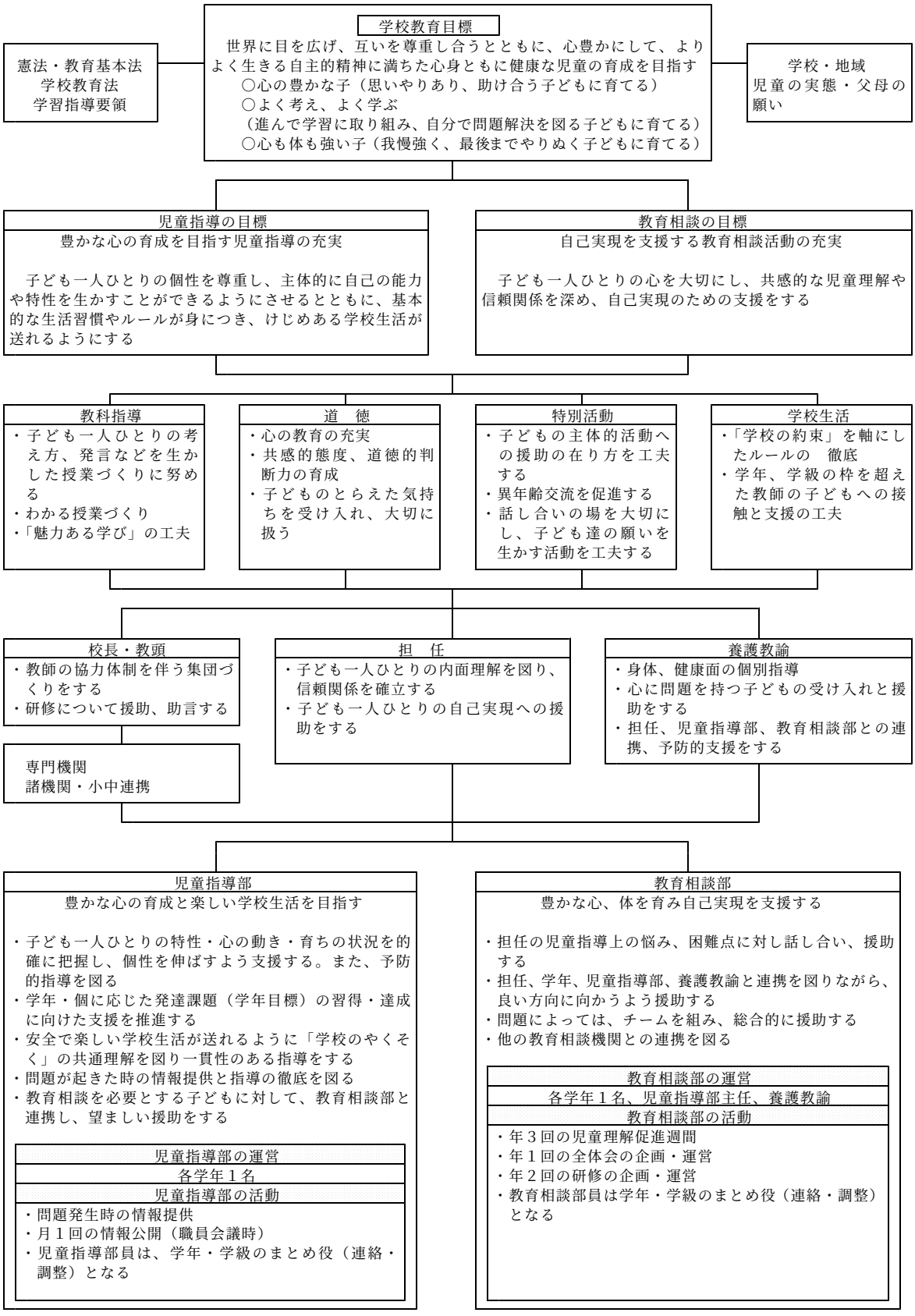
自己実現を支援する教育相談活動の充実
子ども一人ひとりの心を大切にし、共感的な児童理解や信頼関係を深め、自己実現のための支援をする。

また、年間計画の中に「児童理解促進週間」を学期に1回、年3回設け、子どもに対する理解を深め、きめ細やかな教育相談と職員間の共通理解を図る強化週間とした。

このほかに、各学年で支援を必要とする子どもについて「援助シート」を使いながら情報の共有を図り、支援策の検討を行うことや、教育相談部で、校内にどのような子どもがいて、現在どのような支援が行われているかを集約することがなされている。

また、平成15年度より始められた軽度発達障害についての児童理解研修会を本年度も継続して行っている。

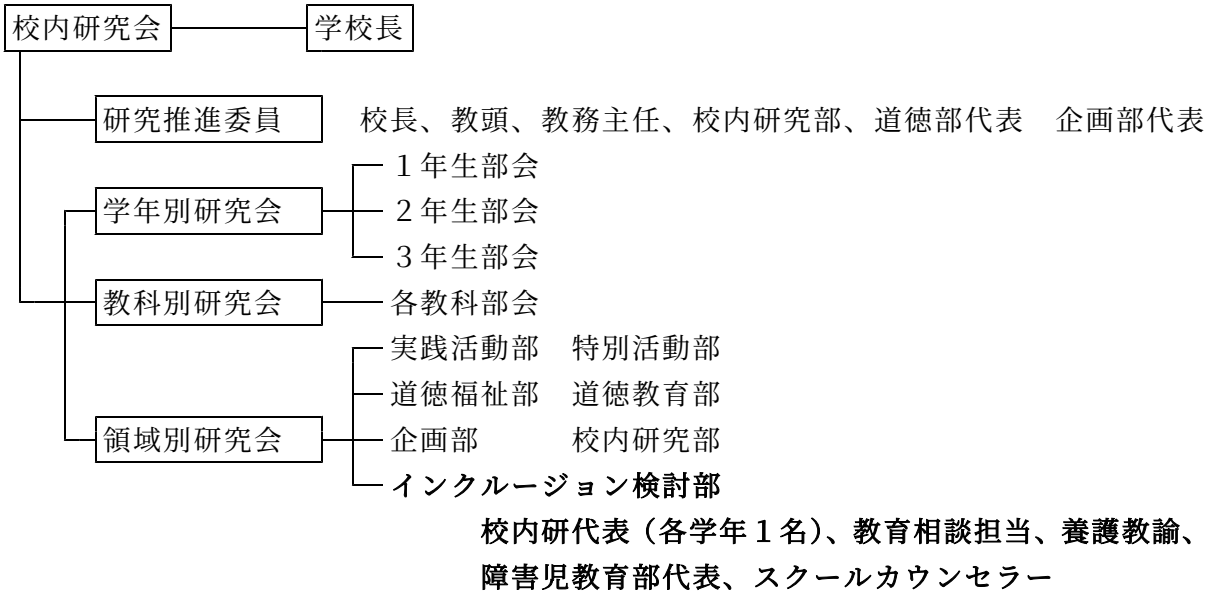
A小学校は、校内資源を最大限にいかすような努力がなされている。職員室には困ったことが気軽に話せる雰囲気があり、学年団や級外の先生方との情報交換が大変盛んに行われている。また、特殊学級担任や介助員が通常の学級の支援を行っていたり、少人数指導や合同授業、交換授業などを行ったりすることで多くの目で子どもを見る体制づくりがなされている。保健室は穏やかで優しい雰囲気があり、児童の心を開きゆったりと話をする場所となっている。また、今年度は持ち上がりの学級担任が多く、支援を必要とする子どもの実態を理解し対応の方法も心得ていることから、全体的に子どもに落ち着きが見られる。



第１図　児童指導・教育相談全体計画

(2) Ｂ中学校

Ｂ中学校では、来年度、校務分掌の中に「支援教育部」が新設されることになっている。これを目指して本年度は、校内研究会の中で、インクルージョンに向けてより実践的な研究を進めていくこととした。



第２図　校内研究会組織図

校内研究会の組織に「インクルージョン検討部」を置き、次の二つの基本方針に従って実践研究を重ねた。（第２図）

◎基本方針１　小集団の在り方と活用について研究を進める。

○クラスや小集団の力を高めることで、互いを大切にする仲間意識や課題解決能力が育ち、個別に課題を抱えている生徒も救うことができるという仮説を立てて研究を進める。

○構成的グループエンカウンター、小集団の作り方など効果的なグループワークトレーニングの手法について研究を行う。

基本方針１による具体的な研修内容（夏休み）

○小集団を活用して成果を上げている中学校の視察報告；静岡県富士市立岳陽中学校

○小集団を活用した授業研究の実施（１学年）

○構成的グループエンカウンターの講義及び演習； 講師　県内中学校教諭

◎基本方針２　小集団の力では救えない子どもへの対応についての研究を進める

○仲間意識だけでは救えない子どもへの対応について、個別の支援の方法、カウンセラーや専門機関などへのつなげ方（連携）を研究する。

○教育的ニーズを確認するために効果的なチェックリストやチーム会議に使用する

支援シートについて、利用しやすさを考慮しながら実用化できるものを作成していく。

基本方針２による具体的な取組

○個別支援の流れ

教育相談 日常の取組 ⇒ 学年会で検討 ⇒ チェックリストによる見極め ⇒ ケース会議 ⇒ 個別支援

○チェックリスト、ケース会議の見直しと改善

・チェックリストによって適切な拾い出しが行われているかを検証し内容の修正を行う。

・「支援ケース提案シート」を作成し活用していく。（第３図）

・ケースに応じて、チーム会議のメンバーを次の３通りから選ぶようにする。

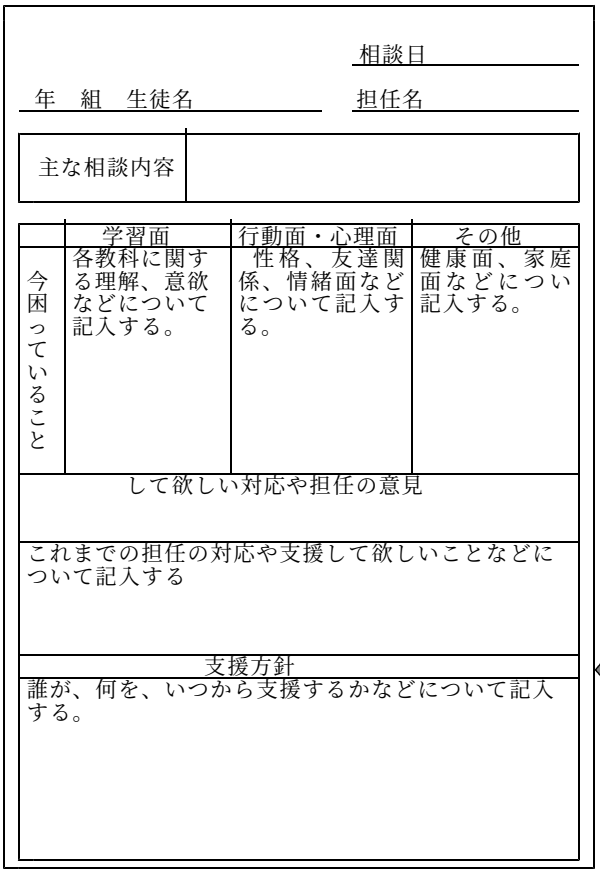
①専門家を含め、担任及び関わりのある教師全員によるもの。

②養護学校の地域支援担当者、養護教諭、スクールカウンセラー、障害児級担当教諭、担任によるもの。

③スクールカウンセラー、障害児級担当教諭、担任によるもの。

○支援が必要な生徒に可能な限り継続的な支援

・教育的ニーズのある子どもに対し､期間を決めて観察し必要な支援を続けていく。



主訴、情報のまとめ、支援方針などを書き込むシート。
特徴的なのは、情報のまとめをするところで常に子どもの困り感に立って考えていることと、提案者となるであろう担任の意見に重きが置かれているところにある。

第３図　支援ケース提案シート（Ａ４版）

校内研究会の中で徐々に「インクルージョン」という言葉が浸透してきた。「特別支援教育」は通常の学級の教職員の動きを作ることに難しさがあったが、すべての教育的ニーズに応えるという「インクルージョン」という理念は、中学校全教職員の間で理解され支持されやすいという実感が持てた。

(3) C養護学校

C養護学校の地域センターとして行ったケース会議は平成16年度１年間で400件を超えるまでになった。そのうち８割以上が通常の学級の子どもを対象としたケースである。

連携した中で見えてきた、スムーズな連携の要素として考えられることに次の７点がある。

- 教育相談コーディネーターと児童・生徒指導担当者がこまめに連絡をとりあっている。
- 常に学校全体の子どもの状況について、教育相談コーディネーターや児童・生徒指導担当者が目配り、気配りをしている。
- 校内の子どもについて「担任が抱え込むのではなく、みんなで見ていこう」という空気ができつつある。
- 担任や保護者の気づきだけでなく、教育相談コーディネーターや他の教員からも気づきを投げかけられる雰囲気がある。
- 日常的に子どもの「困り感」を共有できる環境づくりがある。
- 担任からの気づきを育てるための研修会を実施している。
- 苦戦している子どもや担任を、管理職も含めて学校全体でどのように支えていくかという観点でのケース会議の運営がなされている。

C養護学校地域センター担当者は、学校内のケース会議に参加するだけではなく、ケース会議や校内研修の場において支援教育の実際の動きやノウハウを伝え学校内の支援教育に関する力を向上させる働きを行っている。また、特別支援ネットワーク研究会や教育研究所主催の教育相談担当者会への参加によって、教育委員会との相互の意見交換が行われ互いの力を高める場となっている。このように市の支援ネットワークシステム構築においても地域センター担当者が重要な役割を担っている。

また、近隣の４つの養護学校地域支援担当係が集まり、年４回「地域支援担当者会」が開催されている。ここでは、小・中学校に在籍する子どもへの支援を考える機会が増える中、実際行った支援内容についてのケース検討や情報交換が行われたりしている。

(4) 市教育委員会教育指導課

市教育委員会は、「支援教育基本計画の策定」「相談支援チームの編成」「コーディネーターの育成」を主な柱として素案づくりを行い、事業として展開しようとしている。その中で特別支援ネットワーク研究会が重要な役割を担うこととなる。

◎特別支援ネットワーク研究会での取組

特別支援ネットワーク研究会は年に２回行われ、参加者は小・中学校の教育相談コーディネーター、教育相談担当者、特殊学級担任などの中から１名が出席することとなっている。主な目的は支援教育について国・県・市の動向を報告すると共に、先進的な校内支援体制づくりを行う学校の取組を紹介し、各校の校内支援体制整備の促進を図ることにある。また、市教育委員会に相談支援チームを設置する際の学校でのニーズを把握し、より実働的な相談支援チームの設置を目指すことを目的としている。

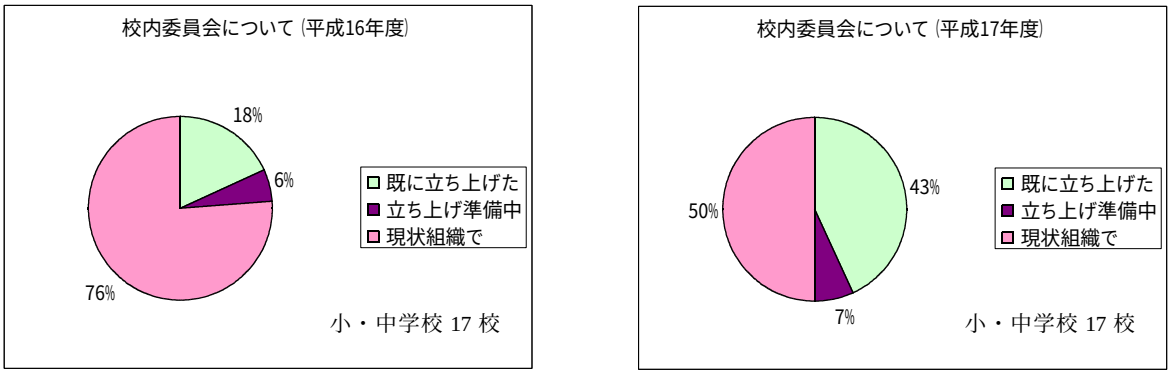
特別支援ネットワーク研究会の中での意見を集約してみると､校内委員会もしくは､現状の組織の中で、地域資源との連携を行いながらのケース会議の実施や、支援教育に関する研修会の実施、授業形態の工夫などが行われていることが報告された。

また、現在の課題としては、職員間に温度差がある、児童・生徒指導部、教育相談部などの役割の未整理、ケース会議を開いても結局担任に主な役割が戻ってしまう、校内委員会の気づきと担任の気づきのずれ、保護者の理解を得る難しさなどが出された。

また、授業や学校生活に困難が見られる子どもに必要なことについては、子どもが安心できる居場所づくり、複数の目で子どものよい面をたくさん見る視点の重視、教員が素直に困難だと言い合える学校の雰囲気、などが大切なこととして挙げられていた。

また、相談支援チームの設置に関しては、各小・中学校から、外部機関として必要となる連携先として、巡回相談員、心理士、養護学校、医療機関、児童相談所、市教育研究所、民間相談機関（軽度発達障害などに関する)、警察（少年相談・保護センター)、ボランティア、療育機関、労働機関（作業所など)、県立総合教育センターなどの要望が寄せられ設置の際の重要な資料となった。

これらの取組の中で、課題を抱えながらも各小・中学校に校内支援体制が徐々に作られてきていることが数字として現れている。（第４図）



第４図　Ｂ市の校内委員会設置状況について

さらに、教育指導課は、特別支援教育体制推進事業実践校へのサポートも行っている。実践校の取組は各小・中学校で校内支援体制づくりを行う際の大切な資料となり、同市においては支援教育のパイロットスクール的な役割となっている。また、このほ

かに、県立総合教育センターの「教育相談コーディネーター養成講座」修了者のフォローアップや管理職研修の中で教育相談コーディネーターの理解浸透を図る取組も進めている。

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。これは、今後、特別支援教育を進める教育指導課と不登校対策を行う教育研究所を共に教育指導課の中に置くことで、支援教育をスムーズに行うことをねらいとしている。

＜研究のまとめと今後の展望＞

１　まとめ

市教育委員会の精力的な活動により、各校における校内支援体制づくりが急速に進められている。また、相談支援チームの設置を含め、市の支援ネットワークシステムが徐々にその形を現してきている。これらの動きを力強く支える存在となっているのがＣ養護学校地域の地域センターとしての役割である。市教育委員会とＣ養護学校の力強い動きに支えられ、Ａ小学校とＢ中学校は本研究の中でインクルージョンの展開に向けた支援ネットワークの在り方を様々な形で模索しながら、着実に具現化してきている。

２　今後の展望

市教育委員会としては、各校の校内支援体制づくりを更に進めると共に、相談支援チームの設置と、その効果的な活用を推進することが当面の課題になる。その中で、スクールカウンセラーや相談員など学校内外の資源活用を更に円滑に進める必要がある。それらの施策を教育指導課と教育研究所が協働で進める体制づくりが今後重要になるであろう。教育指導課と教育研究所の協働に関しても、今後、Ｃ養護学校の地域センターとしての役割は大きくなる。

また、本研究を通して研究協力員の在籍する小・中学校で広められたインクルージョンの理念や展開における実践方法のノウハウを、特別支援ネットワーク研究会などを通して広く市内全域に浸透させていくことも期待したい。

各小・中学校における校内支援体制づくりは着々と進んではいるが、まだ未解決の課題も大きい。授業の工夫など、困っている子をどう支援するかだけでなく困らないようにするにはどうしたらよいかを考えることが、今後の重要な課題である。

3　校内支援体制を支える地域支援ネットワークシステムの在り方
～Ｃ地区部会～

多様な教育的ニーズのある子どもに対する校内支援体制の地域（市内）における広がりを考え、教育相談コーディネーター養成講座受講者の参加による臨時作業部会を開いた。その中から校内支援体制づくりにステップのあることがわかった。Ａ小学校における臨床研究では、校内支援体制をバックアップするための地域支援ネットワークシステムの在り方と、小学校から中学校へ支援をつなぐ縦の連携の在り方について検討した。

キーワード；校内支援体制、教育相談コーディネーター、地域支援ネットワーク、引継

＜研究の内容＞

1　地区の特徴

この地区は、調査研究協力員所属校のＢ小学校において校内支援体制が構築され、教育相談コーディネーターを中心とした活動が定着している。さらにＢ小学校での支援を校区のＣ中学校に引き継ごうという意識のもと、小・中連携の取組が始まり、成果も上がっている。また、調査研究協力員所属校のＤ中学校においては、「支援学級」（特殊学級）を中心に、個別の教育的ニーズに応える教育課程の編成や教育計画の作成が行われている。これらの動きを側面から支えているのがＥ養護学校である。調査研究協力員所属校のＥ養護学校は病弱養護学校であり、不登校などの支援を通じて地域センターとしての役割を早くから果たしている。

以上のような動きと並行して、市教育委員会でも学生ボランティアや臨床心理士の活用を積極的に導入し、教育的ニーズのある子どもの支援に取り組んできた。

こうした土壌が早くから作られていたためか、市の研修会をはじめ「障害児教育担当者会」や小学校教育研究会では様々な情報交換がなされ、同市の各小学校では独自に校内支援体制を立ち上げようという気運が高まっている。

また、平成16年にはＣ地区教育事務所主催の「障害児教育研究会」が「特別支援教育研究会」と名称変更され、「個のニーズに応じた教育」をテーマとした内容が盛り込まれるようになってきた。このようにＣ地区においては、それぞれの場で様々な取組がなされている。

2　研究のねらい

(1) 具体的な行動化を目指して

第四次研究までの調査研究協力員会では、各研究所属校間の情報交換が中心であった。お互いの取組を自校にいかすという点では一定の効果を上げることができた。しかし、市内全体の動き、支援教育に向けての取組に対しては具体的な一歩を踏み出せないでいた。そこで、本研究においては、市内に具体的な動きを作ることを目指し、その在り方を探ることとした。その結果を地域支援ネットワークシステムの在り方の有効なヒントとし、今まさに課題となっている校内における教育相談コーディネーターの役割とその動き、それを支える相談支援チームの役割と動きに対する一つの提言としていきたいと考えた。

(2) 横の連携

平成16年度から「教育相談コーディネーター養成講座」が本格的にスタートした。今後、受講者が活動を展開するにあたっては、情報交換や連携を目指したネットワークが必要となる。そこで、ネットワークの場の設定を通して教育相談コーディネーターそれぞれの活動をどうバックアップできるかを探ることとした。また、市内各校に独自に展開されている動きを結びつけるための養護学校の地域センターとしての活動を核とした様々な機関連携や相談支援チームの有効的な動きについて、その在り方を考えることとした。

(3) 縦の連携

Ｂ小学校では、数年前から始めていた校内支援体制の取組や、個別支援の中学校への引継について実践を積み上げてきた。その際のつなぎ役として、市教育委員会やＥ養護学校のバックアップが有効であった。この先進的な取組を市内の各校がいかすことで、支援の連続を目指した小学校から中学校への引継ができるのではないかと考えた。

3　研究方法

(1) 教育相談コーディネーターを中心とした校内支援体制の構築

本研究の一年目（平成16年度）は、多様な教育的ニーズがある子どもに対する校内支援体制の地域（市内）における広がりを目的に臨時作業部会を設け、実践校の取組について、教育相談コーディネーター養成講座受講者による研究協議を行った。そこで紹介された各校の取組は次のようであった。

・「個別支援教育委員会」を立ち上げ、プロフィールカードの作成やチャレンジルームでの学習支援、学生ボランティアなどの外部資源の活用を行った。
・反社会的な行動の見られる子どもに対して、支援シートを活用して支援した。
・不登校になりそうな子どもに対して、特殊学級と連携して支援した。
・地域の養護学校と連携しているが、校内支援体制としてはまだ確立していない。

この協議を基に、校内支援体制の発展について検討・分析を進めたところ、次のようなステップが確認できた。

・ステップⅠ（孤軍奮闘型）：単独で単発な支援
・ステップⅡ（大人のニーズ対応型）：対応に迫られて、大人の困り感からの支援
・ステップⅢ（子どものニーズ対応型）：校内システムによるチーム支援
・ステップⅣ（発展的・予防対応型）：校内システムによるチーム支援及び教室の中で「支援」の視点で授業を実施

特に、ステップⅡからステップⅢへの移行に大きな課題がある。ステップⅡは、状況が改善した時点で支援が消滅する可能性が大きい。次のステップへの移行を可能にする要因は何かを探ることは、市内の多くの学校の支援体制づくりを大きく推進させるのではないかと考え、本研究の二年目(平成17年度）はＡ小学校を中心として、次のような実践研究を行うこととした。

Ａ小学校では、平成16年度の教育相談コーディネーター養成講座受講者を中心に、まさにステップⅡ段階の校内支援が始められたばかりであった。この動きをステップⅢにつなげるための方略を平成17年度の部会で協議・分析した。部会のメンバーがＡ小学校に出向き、２回の聞き取り調査を行い、それぞれの立場からの意見交換を行った。具体的には、第１回の聞き取りを基に部会で考えられる対応を提示し、Ａ小学校が必要と考える部分を実践した。第２回ではその結果と今後の課題についての協議を行った。第１回の聞き取り調査時にＡ小学校に提案された内容は次の通りである。

・先進校のＢ小学校からは、校内組織の運営や児童の実態把握、外部資源の活用の仕方について。
・Ｄ中学校からは、Ａ小学校の子どもの進学先であるという立場から、中学校の抱える課題について。
・Ｅ養護学校からは、月１回のケース会への参加などの提案。
・市教育委員会からは、Ａ小学校の取組を市内の参考にしたいなどの意見。
・教育事務所からは、研究会での実践報告依頼の確認。

この聞き取りの後、Ａ小学校の実践報告をＣ地区や県の研究会で協力員全員が聞いたことは、共通理解を図るうえで役立った。

(2) 教育相談コーディネーターや校内支援体制を支える地域支援ネットワークシステムの在り方について

第２回目の聞き取り調査では、Ｅ養護学校の月１回の定期的な訪問がＡ小学校職員の意識改革に大きな影響を与えたことなどが報告された。この場にはＡ小学校の校長も同席し、支援に関する考え方や取組のベースとなることについての共通理解を図ることができた。

また、中学校からは、「支援学級」（特殊学級）における個別の支援についてのカリキュラムや職員の支援体制について具体的な報告がなされた。小・中連携を図るための視点についての提案もあり、Ａ小学校からも積極的な意見が出された。「教育的ニーズのある子ども」のとらえに小・中の共通部分も確認された。Ｂ小学校からは、小・中連携の具体的な推進の仕方と、その校区のＣ中学校で今年からスタートした個別支援の概要についての情報提供があった。

Ｅ養護学校からは、現在の教育相談に関する情報提供があった。最近は通常の学級に在籍する子どもの相談が増えてきて、専任一人では対応の限界があり、複数教員での対応も考えているとのことであった。

さらに、このような情報交換の場の設定の重要性が常に話題にあがった。必要は誰もが感じるものの、様々な研修会や研究会が設定されている現状では、新たに設置することの難しさもある。どのような場が可能であるかの意見交換もなされた。市主催、事務所主催の会とタイアップする方策について、いくつかの提案がされた。

４　研究結果

(1) Ａ小学校の支援体制づくりへ有効に働いた支援ネットワーク

同じ校区での小・中・養護学校のネットワークづくりは、意図的な会をもつことで、かな

りの効果を上げることがわかった。市内一斉の連絡会の設定は難しいとしても、このような中学校区を単位とした連絡会なら比較的集まりやすく、情報も共有しやすいのではないだろうか。その推進役は市教育委員会に期待されるところである。この取組の中で報告された市教育委員会がA小学校と医療の連携をコーディネートした事例からも、今後の可能性が感じられた。（第１表）

第１表

＜A小学校＞	＜D中学校＞	＜E養護学校＞
・face to faceの関係づくりができた。		
○日常的な場、そしてface to faceの小・中連携の必要性を感じた。		
○コーディネーターどうしの連携があるとよいと実感した。		
○中学校と行き来する場を意図的に設ける必要を感じた。職員の交流も大切。	○連携可能な具体的な場面（合同研修会・引継の会など）が計画できそうである。	
○高学年にどのような支援が必要かわかってきた。	○小学校の取組を知り、高学年の抱える課題が見えてきた。	
○引継のシート活用について、先進的な小学校の取組が参考になった。		
○中学校で可能な支援を知り、支援を連続の視点から考えるようになった。	○中学校で展開している支援の具体的な内容を小学校に伝えることができた。	
○この部会でつながりができ、気軽に声をかけられるようになった。		○その学校のコーディネーターとface to faceの関係を作ることができた。
○養護学校と他校との連携事例を知ることで、自校の資源として活用する気運が高まった。		○地域の活動を知ることで、その学校のニーズをつかむことができた。
○養護学校が身近な存在に感じられた。		○その学校の校内支援体制を知ることで、より適切なｱﾄﾞﾊﾞｲｽができるようになった。
○月１回の巡回相談の設定が実現した。		○家庭・放課後の生活・幼児期などをトータルに考えて、医療・福祉などとも連携し、相談や支援の在り方に広がりがもてるようになった。
○保護者にも教育相談を安心して勧めることができるようになった。		
○幼稚園や児童ホーム職員も巡回相談に参加するようになった。		

(2) 各校の校内支援体制づくりを横へつなぐためのコーディネーター連絡会の有効性

○A小学校のコーディネーターから、「市内の情報交換の場がぜひほしい。」という

強い要望が出された。今回もＢ小学校のコーディネーターからの情報の多くがＡ小学校の取組にいかされた。また、学年会を中心に校内支援体制を作り始めたＡ小学校と、学年で支援する体制を大切にし始めたというＢ小学校の共通点も明らかにすることができた。

○教育相談コーディネーター養成講座受講者をいかし支えることが、校内支援体制の地域（市内）における広がりの鍵を握っているとも言える。

○本研究は、教育相談コーディネーター養成講座受講者が参加した臨時作業部会で研究の方向性が確認された。それぞれの状況を把握し、支援ネットワークの在り方に反映することが求められている。

(3) 校区の特性に応じた支援を縦につなげていくことの緊急性

○調査研究協力員所属校を含むＢ小・Ｃ中学校では、その校区の特性から学習支援を中心にした連携が進んでいるが、Ａ小学校では反社会的な行動を示す子どもへの支援が緊急の課題となっていることが明らかになった。このような違いについて協議した結果、それは表面上の現れ方の違いであり、子どもの「根っこにある困り感」は同じであることが推測できた。不登校についても同様な視点から考えることができ、「支援」を幅広くとらえることができた。これは、小・中連携を基にした支援を考えた成果と言える。

○市教育委員会からは、「支援」という視点からの日々の授業改善の必要性が提言された。Ａ小学校では、Ｅ養護学校による巡回相談での授業参観後、ケース会で話題となる「教室でできる支援」についてのアドバイスが、担任にとって非常に役立っているという報告もあった。授業を核にした小・中連携も期待できそうである。

○当面できるところからの連携として、双方の研修会に参加する、引継方法を「支援という視点」も取り入れて改善するなどの案が出された。

○生徒指導も取り入れた形での支援体制づくりの必要性が語られた。

○Ａ小学校は低学年の子どもへの支援を試行錯誤する中で、幼稚園からの情報の大切さを痛感したとのことであった。教育相談コーディネーターと担任が校区の幼稚園に出向き、聞き取ったことを支援のための計画に盛り込んだ。Ｂ小学校からも低学年段階の気づきと、早期支援の大切さが報告された。今後は、保育所や幼稚園と小学校との引継の在り方をさらに工夫・充実していくことの大切さが確認された。

(4) 求められる「住み分け」から「連携」へ

○「生徒指導」と「特別支援教育」が区別されてしまう要因の一つに、担当者が分かれていて、互いのつながりが持ちにくいという現状がある。地区における「スクールカウンセラー連絡協議会」では、双方の担当者が関わっているので、両者の連携が図りやすかったという報告があった。今後も機会をとらえて生徒指導担当者と特殊学級担当者などとの連携を図る必要があると思われる。

○市教育委員会からは、「指導室関係のネットワーク」の紹介と、学校からの要請に応じて連携することも可能であるという情報が提供された。今まではつながりにくかった様々な機関との連携についても、ケースに応じた積極的な取組が期待できそ

うである。

＜研究のまとめと今後の展望＞

平成16、17年度の二年間にわたり、Ｃ地区部会では「行動化」を目指した研究の在り方を探ってきた。それは、とりもなおさず「相談支援チーム」の在り方を探ることでもあった。教育相談コーディネーターの「活用」が期待され、工夫された取組がみられる一方、校内の位置付けや役割についての理解が十分とはいえない中では活動が難しいという現状もある。また、動き始めているはいるものの、その動きに戸惑いと不安感をもっているという声も聞かれる。このような現状からも教育相談コーディネーターを支援する仕組みの必要性は明確である。

Ａ小学校では、地域支援ネットワークの力を借りて、養護学校をはじめ様々な関係機関の支援を受け始めている。外部の力に頼りすぎてはならないと自戒しながらも、「今は、まだ自立の時ではない。力を借りながら職員が育っている時期。」というＡ小学校の校長の言葉にあるように、地域支援ネットワークは各校が自立し校内支援体制を確立するためのサポート機関であると共に、校内支援体制を運営するための連携機関といえる。どちらにしても、その学校が今どのような校内支援体制のステップ段階にあって、どのようなサポートを校外機関に期待しているかを把握し、迅速に動く体制をシステム化することが「相談支援チーム」を核とする地域ネットワークに求められている。

４　地域の資源を活用した教員相談会の実施に向けた取組　～Ｄ地区部会～

地域の小・中・養護学校等における多様な教育的ニーズのある子どもへの支援の現状と課題を踏まえ、地域の人材を活用した「教員相談会」を実施し、地域に定着させるために必要な方策や関係機関との連携について検討した。

キーワード；意識調査、実践事例集、学力向上フロンティアスクール、人材登録制による養護学校の地域センター機能、関係機関との連携、教員相談会

＜研究の内容＞

この地区には、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門を併置している養護学校が１校ある。小・中・養護学校等における多様な教育的ニーズのある子どもへの支援の現状を分析し、課題を整理することを通して、地域の資源とその具体的な取組を明らかにすると共に、地域における資源のネットワーク化を図る方策について検討した。

１　１年次の取組

(1) 小学校と養護学校との交流学習

平成16年度から、市内小学校の子どもが養護学校の自立活動の授業を受ける交流学習を始めた。交流学習のねらいや保護者の思い、担任の願いなどに基づき、養護学校の教員の理解を図り体制づくりを進めるため、相談・見学・ケース会などを重ね、交流学習の在り方を探ると共に、交流学習の短い時間で、その子どもの教育的ニーズにどう応えることができるか試行錯誤を重ねた。

各学期２回程度の交流学習の実施と学期ごとのケース会、小学校教員の相談研修を行う中で、子どもの教育的ニーズを達成するだけでなく、担任の自立活動への理解や身体機能などの理解を深めることができた。

交流学習を通して、保護者の理解を深めながら、個別の支援計画の作成や地域の関係機関とのネットワークづくりなど、子どもの将来像を見据えた取組を、より一層充実させる必要性が明らかになった。

(2) 小・中学校と養護学校との連携

養護学校との連携は、市内の小学校とは、教育相談などを通して図られているが、市内の中学校や他の市町の小・中学校とは、十分ではないというのが現状である。また、小学校では養護学校との連携がもたれていても、中学校に入ると連携がとぎれてしまうという継続性の難しさもある。

これらの背景には、養護学校の地域センターとしての取組について、地域の小・中学校などに広く周知されていないという現状がある。

このような状況においては、養護学校が行う教育相談や研修会などについて、教育事務所や市町教育委員会などと連携して広報活動を行い、ケース会議などを実施することを通して、まずは当該の小・中・養護学校が連携を深めていくことが必要である

と考えられる。

(3) 市教育委員会の取組

市教育委員会では、「特殊学級も含めてすべての子どものニーズに対して支援していく」という方針に基づいて取り組んでいる。言語障害通級支援教室「ことばの教室」のほかに、情緒障害通級指導教室「コミュニケーションの教室」を開設し、通常の学級在籍の発達障害がある子どもや集団生活で配慮を必要としている子どもに対して、在籍学級の担任と連絡を取り合いながら指導を開始した。「コミュニケーションの教室」は、今後、増設も含めて、入級希望の子どもに対応していく方向性を持っている。

また、市として独自に特別支援教育相談室を開設し、保護者や教員の相談に応じたり、学校へ巡回して助言したりしている。相談対象を園児にまで広げ、就学相談や発達検査など今まで以上に積極的にかかわっていく予定である。

それぞれが専門性をいかした取組を進めているが、他機関の相談にかかわる部署や、乳幼児に関係する部署、福祉に関係する部署、青少年に関係する部署などと横の連携を十分にとっていくことが今後の課題である。

(4) 市教育研究所の取組

特別支援教育はすべての教員に関わることであるという認識のもと、すべての教員に理解・啓発を図っていくために、市教育研究所が中心となり、市内の全幼・小・中学校を対象とした「特別支援教育に関する意識調査」を実施した。その結果から次のようなことが明らかになった。

○中学校は小学校に比べて、特別支援教育に関する意識が低い傾向がある。
○特別支援教育に関する研究などに取り組んでいる学校では、その必要性を認識し、具体的な取組を始めている学校が多い。研究などが深まると効果が実感できる。
○小学校では適切な支援が行われていた子どもが、中学校に入ると支援が受けられなくなる場合があり、保護者が不安を感じている。

2　２年次の取組

(1) 市教育研究所の取組

平成16年度に実施した「特別支援教育に関する意識調査」の中から、教員の要望などを基に「特別支援教育Ｑ＆Ａ集」を作成し、全校職員に配付した。

また、特別な配慮を必要とする子どもに対して、学級経営（指導）上心がけていることについてアンケート調査を実施し、具体的な事例を収集した。そして、こだわりが強い、暴力をふるう、衝動的な行動、集団行動が苦手、対人関係が築けない、パニックを起こす、多動、身体機能に障害がある、基本的生活習慣が身に付いていない、学習の遅れ、不登校・ひきこもり、その他12項目について、子どもの様子、学級への手だて、子どもへの手だて、保護者や関係機関との連携の４観点に分類し、実践事例集を作成した。

学級経営の視点から事例を整理することにより、生徒指導（非行や問題行動など）

や特別支援教育を進める上での課題の解決につながっていくと考えられる。

(2) 学力向上フロンティアスクールの取組

国が進めている特別支援教育を推進するための制度の見直しの中で、特別支援教育の考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、子どもの確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資するという考えが示され、その検証が求められている。

この地区内の小学校が、平成15～16年度に実施した「学力向上フロンティアスクール」の研究を基に、一人ひとりの教育的ニーズを把握しそれに対応する指導について、確かな学力の向上の視点から検討した。次のような有効性が明らかになった。

○個人カルテの作成や、少人数授業、習熟度別授業など、授業の工夫が有効である。
- ・習熟度別授業では、３学級を４つの習熟度に分けて補充的・発展的授業を行った。
- ・個に合わせた学習では、一人ひとりが自分のペースで、105番まで課題のあるプリントを自由に活用し、つまずきをチェックしながら学習を進めた。
- ・少人数授業で１クラスを二つに分けることにより、子どもから「質問がしやすい」、「先生に声をかけやすい」などの感想が得られた。

○保護者に学習の進捗状況を伝え、個別学習の時間の設定や家庭でのフォローなどについて、保護者の協力を得ながら検討している。

○支援体制を工夫し、子どもをできるだけ多くの教員やボランティアで指導することにより、一人ひとりのニーズに目を向けることが可能になった。

○授業モデルを作ることで、授業を問題解決的に展開することが促進され、総合的な分析ができている。

(3) 養護学校の地域センターとしての取組

平成17年度より、校内の教員を対象とした人材登録制度を導入した。教員の得意分野や資格、研修会参加の実績などを地域センター担当者の分掌（地域連携部）が把握し、それらを活用して養護学校の地域センター機能の充実を図っていこうとするものである。人材登録制度により、地域のニーズに対応することができるだけでなく、教員間の連携を深め、校内組織を円滑に運営することができる。

教育相談は、地域連携部が担当しているが、その分掌だけで行うのではなく、多くの教員を資源として活用することで、次のような効果があると考えられる。

○より充実した教育相談を行うことができる。

○教育相談に対応する時間を適切に調整することができる。（教育相談担当者も担任をしているため）

○情報を共有し合う機会が増えるため、校内の教員の連携が促進される。

○教員の専門性の向上が促進される。

○地域の学校が抱える問題や悩みを知ることにより、自己の指導にフィードバックすることができる。

○相談や研修会を通して、地域関係機関の現状や課題について、多くの教員が知る

ことができる。

このように校内の資源を活用し、人と人との横のつながりにより連携が広がっていくことで、教員の意識の向上が図られると共に、相互の信頼関係が深まり、学校の組織力を高めることにつながると考えられる。

(4) 市教育委員会の取組

「障害児教育推進協議会」の名称で、十数年来、市の障害児教育の取組について協議を進めていた組織を、「特別支援教育推進協議会」と改称し、メンバーも手直しを加え、支援を必要とする子どもに対する教育へと範囲を広げた。「コミュニケーションの教室」や特別支援教育相談室の機能の拡充など、市の取組に対して賛同を得たり、ボランティアの活用やＮＰＯ団体との連携の必要性など、今後の取組への示唆が得られた。

4　研究のまとめと今後の展望

(1) まとめ

Ｄ地区の小・中・養護学校における特別な教育的ニーズのある子どもへの支援の現状を分析することにより、次のような課題が整理された。

○Ｄ地区内の養護学校が、校内の幅広い人材を活用した地域センターとしての取組を展開しているが、地域の小・中学校などへの広報が十分とは言えない。

○言語障害通級指導教室や情緒障害通級指導教室、特別支援教育相談室が設置され、それぞれの専門性を生かした取組が進められているが、他機関の相談にかかわる部署や、乳幼児に関係する部署、福祉に関係する部署などとの連携は、十分には図られていない。

○教員の意識調査により、中学校においてより一層、特別な教育的ニーズのある子どもの理解促進と支援の充実を図っていく必要があることが明らかになった。

○教育研究所を中心とした取組において作成された実践事例集などを有効活用していく方法を検討していく必要がある。

○確かな学力の向上に向けた「学力向上フロンティアスクール」の研究成果などを、多様な教育的ニーズのある子どもへの支援に活用していくことができる。

このような現状と課題を踏まえ、地域において多様な教育的ニーズのある子どもへの支援を充実させるための取組の一つとして、地域における「教員相談会」を実施し、地域に定着させていく必要があることが提言された。

(2) 「教員相談会」に関する検討

地域における「教員相談会」を実施するにあたっては、教育事務所や市町教育委員会などとの連携を基に、養護学校が中心となり、教育相談コーディネーター養成講座や相談支援チーム研修講座の修了者などの地域における人的資源を、有効に活用した実施の形態を検討し、次のような方向性を確認した。

○実施回数・会場

・広域を対象とするため、２会場で実施する。
・相談を継続的に行う必要性や共通のテーマへの対応のため、各会場とも２回ずつ実施する。

○対象教員
・小・中学校全般を対象とする。特に、特殊学級担任には新担任者が多く、相談のニーズが高いと思われる。
・当初は小・中学校を対象として実施するが、要望が多い幼稚園や保育所への対応も検討する。

○対象構成員
・養護学校地域センター担当者
・総合教育センター担当者
・不登校訪問スタッフスーパーバイザー
・相談支援チーム研修講座修了者
・教育相談コーディネーター養成講座修了者
・教育事務所・市町教育委員会担当者

○広報活動
・教育事務所・市町教育委員会を経由した文書での案内
・地区特別支援教育研究会での案内
・養護学校の教育相談での案内

○その他
・各機関の連携に基づいて実施することは確認されたが、機関の事業に位置付けて実施するのかどうか（どこが主催するか）は調整が必要である。

(3) 今後の展望

Ｄ地区の研究においては、次年度以降、地域における「教員相談会」を実施する方向性が示された。

Ｄ地区においては、小学校と養護学校の交流学習の成果、人材登録制度による養護学校の教育相談活動、言語通級支援教室・情緒障害通級指導教室・特別支援教育相談室の取組、教育研究所を中心とした特別支援教育の理解・推進の取組、「学力向上フロンティアスクール」の研究成果など、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援に活用できる資源が多くある。

また、このほかにも、教育相談コーディネーター養成講座や相談支援チーム研修講座の修了者、教育事務所や市町教育委員会の指導主事など、人的な資源が増えつつある。

地域におけるこれらの資源が、それぞれに独自の取組を進めるだけでなく、相互に密接な連携を図り、地域全体でのネットワークを構築していく必要がある。地域の資源を結びつける手だてとして、地域における「教員相談会」が有効に機能することが望まれる。そして、地域における「教員相談会」が定着し、相談担当者の専門性が向上することにより、地域に設置が進められている「相談支援チーム」の取組にも資することが期待される。

5　不登校への取組から地域支援ネットワークシステムのあり方を考える
～Ｅ地区部会～

Ａ市の教育支援センター（適応指導教室）での取組及び、中学校での不登校への取組を通して、多様な教育的ニーズのある子どもの支援について、地域の資源と校内の資源をいかに有効に連携させて、支援ネットワークの構築を図っていくのかについて検討した。その中で、多様な教育的ニーズへの教師の気づきと、それを共有しニーズに向かい合う教師集団の取組、そして、その取組をサポートする資源の三つの要素をつなぎ、コーディネートしていく役割の活性化について検討を行った。

キーワード：不登校、ネットワーカー、行動連携

＜研究の内容＞

1　地区の特徴

この地区は、多様な教育的ニーズのある子どもの支援を行う上で有効であろうと思われる教育、保健・医療、福祉などの資源が豊富にある。また、「児童思春期精神保健ネットワーク推進委員会」(地域の医師会と保健・教育機関などが連携し、公開講座やワークショップ、ケースカンファレンスなどを実施している）や学校支援推進のための「サポートチーム」、児童相談所を中心とする児童虐待ネットワークなど、福祉、医療、教育などの連携を推進するための地域独自のネットワークを持っている。

これらの資源やネットワークは、それぞれが支援機能を発揮した取組を進め、地域のニーズに応じながら諸機関との行動連携を積み重ねてきている。だが、それでも連携先は一部の機関に限られ、裾野がなかなか広がっていかない現実もある。またネットワークを進めていくイニシアチブの不明確さがあり、十分な連携が図られているとは言えない状況もある。しかし、福祉・労働・保健・医療・教育などの機関が実行委員会方式で「福祉フォーラム」を開催するなどの取組の中で、地域福祉に向けた協働連携の試みが、民間レベルで模索されているといった動きも見られる。

また、平成17年度よりこの地区を所管する教育事務所が、文部科学省委託の特別支援教育体制推進事業の指定を受けて取り組んでいる。地区内の小・中学校７校を対象に、巡回相談員の活用を一つの契機にしながら、特別支援教育を中心とした校内支援体制や教育相談コーディネーターの役割について 実践的研究を行い、地域的な取組が始められたことも特徴的である。

2　研究のねらい

学校や地域の中で子どもが抱えている教育的ニーズは、多様でかつ緊急のものとなっている。子どもの生活の有り様を現在から将来にわたってトータルで見据えていく視点を持ちつつ、地域全体としての教育的ニーズに応えていくために「機能する地域支援ネットワーク」の構築を推進していく必要がある。

この地区部会においては、相談指導教室（適応指導教室）の教員、また、それを所管

する市青少年教育相談センターの所員が調査研究協力委員として加わり、不登校への取組から見えてくる地域支援ネットワークシステムの在り方について､研究協議を行った。

３　Ａ市相談指導教室の取組から

相談指導教室で対応が行われている不登校の子どもの中で、軽度発達障害が背景にあると思われるケースについて、この教室において対応されるまで、学校の中では軽度発達障害の指摘がほとんどされていなかったという実態があり、その現状と対応について協議した。主な内容は次の通りである。

(1) 学校における不登校ケースへの対応

平成16年度の学校基本調査の統計から見ると、Ａ市における不登校の初発学年の内訳については中学校１年生が全体の約１/４を占めて集中していることがわかる。そして学習成績に関しては、その内の２/３近くが学業不振の状況である。さらに細かく見ていくと、不登校のきっかけは、友人関係や教員との関係であることが推測される。その背景には学業不振やソーシャルスキルの不足などから自信をなくすことによる自尊感情の低下が大きく横たわっている。

この相談指導教室での教育相談や心理相談員によるカウンセリングなど個別的なかかわりを通して、教室利用者の１/３以上は軽度発達障害があり、二次的問題として不登校になっていることがわかってきた。

各学校では、不登校に関しては児童・生徒指導担当者が、軽度発達障害に関しては特殊学級担任などが、といった分担がされている。そのため、主に児童・生徒指導担当者が対応すると思われる不登校については､軽度発達障害の背景があったとしても、そのことが問題にされずに対症療法的な対応が進められていることが多いと考えられる。

不登校になるまでの経過の中で、子どもの苦戦している状況が察知できず、支援につながらなかったことは残念である。見立てに関わる問題の難しさはあるのだが、子どもの「困り感」そのものに寄り添い、向かい合っていく教員の目、そして働きかけが求められるところである。そして、学校の中にそうした子ども、子どもを抱える教師をサポートしていく体制が望まれるところである。

(2) 気づき・引継の体制

子どもの学校生活の中で、軽度発達障害に関係者が誰も気づかないというのは考えにくい。これらの子どもは、学校の中では､「困った子」で片付けられたり、また気づいた人が言い出せない雰囲気であったり、次の担当者に引き継がれない体制の問題があったりするのではないかということが指摘された。

「気づき」を抱え込むことで問題をより増幅させてしまうこと、むしろチームを作って援助することで支援につながっていくことを共同で理解していくことが大切である。また、教員が軽度発達障害について基礎的な理解を図ることができるような研修の実施も必要である。苦戦している子どもの問題は、教員の力量の問題ではなく、学校として子どもとどう向き合おうとしているのか､その姿勢が問われているのである。

また、多様な教育的ニーズのある子どもについて校内委員会などで検討し、確実に引継ができるような校内支援体制づくりが求められている。

(3) 市教育委員会における対応

市教育委員会では、不登校は、主に市青少年教育相談センターや教育支援センター（適応指導教室）が、軽度発達障害に関連することは支援教育として主に学校教育課が担当している。軽度発達障害が背景にあると思われる不登校の子どもの問題をトータルで受けとめていくサポートシステムが弱く、対症療法的な問題対応に追われている現状がある。例えば、不登校に対する具体的なサーポートとして、市青少年教育相談センターでは教育相談や、カウンセリング、家庭訪問相談、適応指導教室への入級、そしてまた、学校復帰に向けての登校支援などケースの状況に応じた援助機能を発揮している。これらは学校と連携することによって更に有効な支援となることが期待されるが、現実的には相談指導教室へ入級すると学校とのつながりが薄くなってしまうといった実態がある。担任連絡会、教室通信、活動状況報告などを通じて連絡を取り合う体制にはなっているものの、子どもの現在の実態をどう評価して、今後の支援をいかにするかといった見直しまでにはいたらない。ましてや仮に学校復帰できたとしても、子どもにとって学校が居場所として安定したものとなるかは、不安な状況である。不登校の状態にある子どもの担任が連絡をとっていればよいというのではなく、学校が、学校として不登校の要因をどのようにとらえ、子どもたちが安心して登校できる学校づくりをどう進めていけばよいのか､つまり支援教育の推進に関わる取組が、そしてインクルーシブな教育の考え方と実践が、まさに学校に求められているのである。

したがって、教育委員会における各部署がそれぞれ持っているメリットをいかしながら、その役割と責任に基づいて有効な連携を行っていく必要がある。そして、ライフステージの流れとともに子どものニーズが変化してくることを踏まえ、その変化に対応しつつ一貫性を持った支援ができるよう「個別支援計画」といったツールを軸に、市内の資源を横断的に、時には縦断的にネットワーク化していくネットワーカーとしての役割とイニシアチブが必要とされている。

4　Ｂ中学校の取組から

(1) 取組の背景

・不登校、保健室登校、問題行動、学習不振の子どもなどの問題が校内で顕在化してきた。
・適応指導教室へ通級する子どもへの対応をめぐって、適応指導教室との連携を進めた。
・子どもの問題行動への対応については、生徒指導担当者から外部機関と連携し校内の詳しい情報を集めた。校内職員に向けて、外部機関情報一覧といった冊子を作り配付した。校内の問題を学校内の資源だけでは解決できないことを理解しあった。

(2) 取組の内容

◎平成16年度

○特別指導学級（特殊学級）の担任が教育相談の観点から、また支援教育推進の立場から、研修などで得た特別支援教育に関する情報を適宜提供した。

○校内で支援を必要としている子どもの実態調査を実施。

・各担任に、多様な教育ニーズとは何か、また通常のクラスであっても多様な教育ニーズのある子どもがいることへの気づきとなり、問題意識を持つ契機となった。

○生徒の学習支援や居場所づくりの取組として、学習室（特殊学級）やサポートルーム（教材研究中の教員が対応）の活用を実施。

・上記の取組は、子どもの教育的ニーズにあったものであったが、全体のニーズに応えていく体制づくりにはならなかったことが課題となった。

◎平成17年度

○校務分掌において、生徒指導・支援教育・教育相談相互の連携ができるような仕組みづくりを工夫し、次のような生徒指導部を編制した。

生徒指導部
- 生活指導・教育相談
- 生徒理解・不登校・長欠指導＊教育相談コーディネーター養成講座修了者担当
- 特別支援教育＊特殊学級担任（本研究の調査研究協力員）担当

○スクールカウンセラー（水曜日）・心の教室相談員（月、火、木、金曜日）によるカウンセリング、相談を実施した。

・相談室は休み時間にも開放し、子どもが気楽に立ち寄り、くつろぐスペースとして活用した。相談担当者が常駐し、子どもの居場所にもなり、また心のよりどころとして機能した。

・連絡ノートや日誌を通じてスクールカウンセラーと心の教室相談員両者の共通理解が図られた。

○「生徒理解・不登校・長欠指導」担当を中心に、スクールカウンセラーと心の教室相談員とともに定期的に情報交換会を行っている。

○スクールカウンセラーが、偶然にも市の青少年教育相談センターの非常勤相談員であるために、市内にある資源についての情報が豊かで、的確にかつタイムリーに情報提供を行ってくれた。そのため、担当教員が外部資源と円滑に連携することができた。

・市青少年教育相談センターの利用；長期欠席が続いている子どもについて、市青少年教育相談センターより訪問相談員が訪問指導を実施。学校において、「生徒理解・不登校・長欠指導」担当者が訪問相談員と学級担任、当該学年主任、養護教諭をメンバーにした会議を設定し、子ども、家庭、学校との連携に取り組んだ。

・市青少年教育相談センターで所管している相談指導教室・適応指導ルームとの連携に取り組んだ。

○学校を休んでいる生徒について、必要に応じて支援に携わっている関係者が集まり、ケアシートを基にケア会議を開き支援について話し合っている。

○調査研究協力員である特別指導学級（特殊学級）の担任が、支援教育を校内で進めるために、地区部会で得られた情報・資料を校内向けにまとめて冊子にして配付した。また、職員会議で時間をもらい報告し、情報の提供・意識の啓発に取り組んでいる。

○「困っている」子どもへの“気づき”と教員集団での“情報交換”を重要なこととして位置付け、綿密に行っている。

・学年会・学年主任会（週１回）、それに学年生担会（週１回）・生徒指導委員会の中で、問題の子どもだけでなく、心配な子どもについても理解を深め合い、支援方法について話し合っている。必要な情報は職員で共有できるよう工夫している。

○４月と９月の年２回（各回５日間）、Ｂ中学校タイムという時間を使って「教育相談週間」を設定。全ての所員を対象に、担任と一対一で話をする時間を確保した。

○基礎学力の弱さから二次的な問題として、学校から遠のいてしまう子どももいるという認識に立ち、学習指導の支援体制を校内資源・市の行政サービスを活用して機能させている。

・中学１年の英語と数学はどの授業も補助教員が入りティームティーチング体制。（市の単独事業）

・中学２年、３年の英語と数学の授業時、クラスの生徒を２グループに分けて指導。（少人数制指導）

・市で配置した補助教員が授業だけでなく、休み時間・放課後もボランタリーで学習相談に応じて指導。学習相談室として専用の部屋を確保した。子どもの利用が多く、成果を上げている。

・学習相談室は、登校したいが教室に入れず困っている子どもにとって、居場所であり、学習の場であり、登校意欲を支える場となっている。

・不登校傾向にあった子どもの実態を話す中で、学習能力のつまづきが指摘され、子どもの実態にあった学習対応が必要ということで、学習室（特殊学級）を学習の場として提供。子どもは、そこで学習課題に対して真面目にかつ積極的に取り組み、登校が定着した。本人の心理的安定を考え、来年度からは、保護者の理解のもと、特殊学級在籍でやっていくことが検討されることとなった。

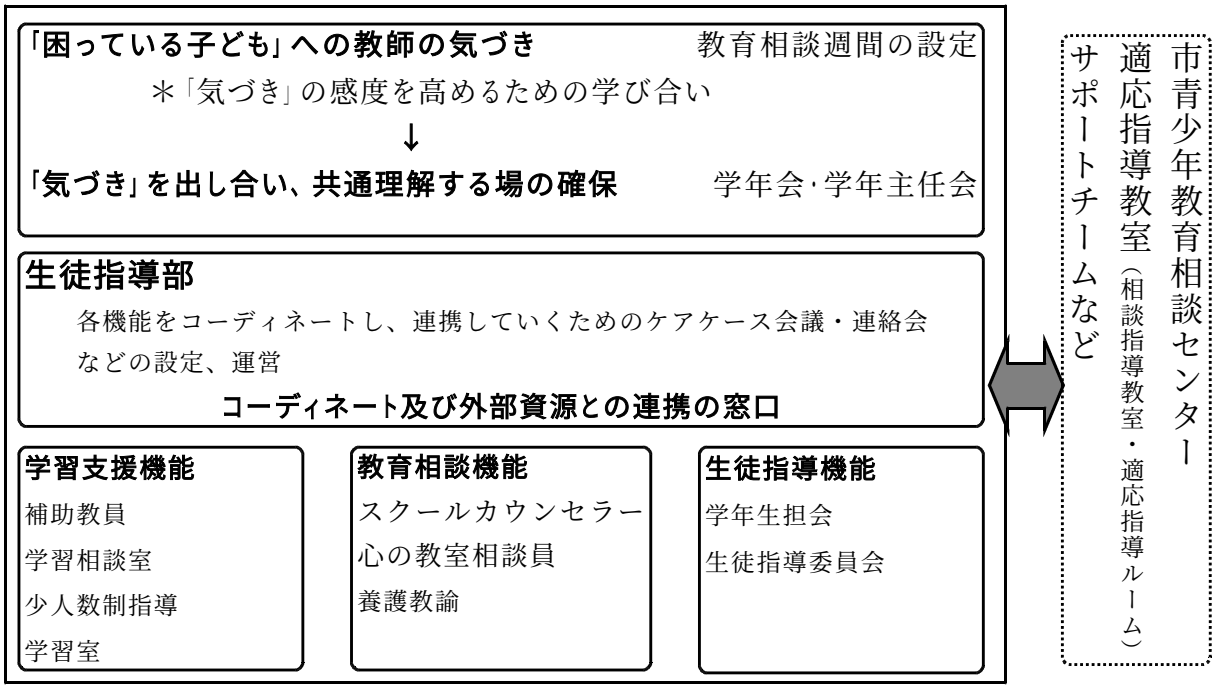
(3) 取組に対する考察

・学校にある教育相談機能、生徒指導機能、学習支援機能の資源が、それぞれを補完しあいながら、うまく連携できるよう生徒指導部がコーディネーターの役割を果たしながら取組が進められている。（第１図）

・教育相談・生徒理解・不登校・長欠指導・特別支援教育を一つの分掌に組み入れることで、子どもの理解に立った上でその個別的な教育的ニーズを明らかにし、それに対する支援を考え実施するという流れが見えやすくなり、分かりやすくなった。しかも、中学校の分掌組織の中で要になる生徒指導部がこれらの機能を担うことに

より、校内の関心を高めることになり、教員の理解も支持も得られやすかった。

・支援教育の推進に対する管理職の理解ある姿勢に基づいて、分掌の中心となるメンバーに教育相談コーディネーター養成講座の修了者や特別指導学級の担任を配置するなど適切な人材の配置がなされ、担当者も研修したことを発揮する場を得て、将来の構想をイメージしながら取り組むことができた。また、担当者間でも適切な係分担を行い、それぞれの得意分野と、持っているネットワークを認め合いながら、生徒理解に基づいた支援という分掌の目的にそってチームとして取り組むことができた。



第１図　Ｂ中学校の生徒指導部を中心とする支援システム

・困っている子どもへの気づきを出し合える場が日常的に保障されており、それがまた「気づき」の感度を高める学び合いの場ともなった。結果的に、情報連携が行動連携となり、子どもへの支援も早期対応できるようになり、問題行動や不登校も減ってきている。

・学習ボランティアや心の相談員、スクールカウンセラー、補助教員など外部資源の日常的な導入及び、子どもの支援のための運用の工夫が、学校現場に適度な緊張感をもたらし、本来の教育活動の活性化にもつながった。

・学習を保障していくための支援の取組の中に、子ども自身の教育的ニーズに応じた支援場面の提供もあり、年齢に相応した対応がなされ子どもの自立性を育くんだ。

・Ｂ中学校のスクールカウンセラーは、偶然にも市青少年教育相談センターの非常勤相談員だったため、市青少年教育相談センターや相談指導教室の情報に詳しく、資源を子どものために上手に活用することができ、学校と市青少年教育相談センター・相談指導教室との行動連携ができた。このようにスクールカウンセラーが当該市町村の青少年教育相談センターのような場を拠点として学校に出向くようなシステ

ムにしていくことで、リソース情報や、学校情報などを交換することで、専門性を発揮し、資源の活性化を図ることができるのではないかと思われる。

＜研究のまとめと今後の展望＞

Ｅ地区においては、「機能する地域支援ネットワークシステム」の構築を推進していくために、活用可能な資源やネットワークを整理することから始めた。その中で、この地域における多彩なリソースに気づくことができた。しかし、同時に、それぞれの資源が開き合っていて情報連携はできていても、なかなか行動連携の段階に踏み込めていない実態にも直面した。「自律化」「硬直化」している資源をいかに柔軟性を持たせ活性化させ、躍動させていくのか、研究協議で「不登校になるまでの経過の中で、子どもの苦戦している状況がなぜ察知できなかったのか、支援できなかったのか」が繰り返し議論された。そして「教師は『気づき』から逃げてはいけない。向かい合い、悩み、そして仲間と支え合っていく」ことが出発点であり、そこから支援内容が吟味され、活用され、開発される。このように支援を必要とする教育的ニーズに着目することが、既存の資源の機能をより認知することにつながり、活用を活性化させ、ネットワーク化される原動力ともなる。

さらに、地域資源のネットワーク化を促進していくためには、ニーズのある側の視点に立ち､かつ将来をも見通したネットワークを探っていくことが重要なテーマになってくる。資源は、ある意味では生き物のようなものであり、ネットワークのつながりの中でいかされ、資源の中身も豊かになり、また新たな資源が育まれていく。そうした実践の重なり、つまり行動連携を通して、様々な教育的ニーズに応えることができる地域が育っていくものと思われる。

また、地域の情報や資源、ネットワークをうまくコーディネートしていく役割がシステムの中にに求められる。そうした役割を公的組織に明確に位置付け、どこが担っていくのかを地域の中で明らかにし、アピールしていくことが、地域支援ネットワーク構築に向けた一つの方法であると思われる。

現在、本研究の調査研究協力員らを中心に、Ａ市における不登校の状態にある子どもの登校支援システムが議論され、Ａ市青少年教育相談センターと各小・中学校との行動連携の方法が検討されているところであるが、この地区部会での研究協議がいかされることを願っているところである。そして、冒頭でも紹介した特別支援教育を中心とした校内支援体制や教育相談コーディネーターの役割についての実践研究の成果を踏まえ、各学校が、サポーティブな地域のネットワークの中で、自らの学校の力を高め、すべての子どもの教育的ニーズを保障していく取組を推進していくことを期待するものである。

6　中学校群における引継システムを活用した子どもの継続的支援

~F 地区部会~

特別な教育的ニーズのある子どもの支援を系統的・継続的に行うために、小・中・養護学校が連携して引継会議を行った。関係者が共通の視点を持って話し合いができるように作成した書式を活用しながら、段階を追った引継会議を展開した結果、移行支援としての継次的なプログラムを作成した。

キーワード：引継資料、継次的な引継システム、インクルーシブな視点、養護学校の地域センター機能、小・中学校双方の信頼関係

＜研究の内容＞

1　地区の特徴

この地区の特徴としては、小学校２校と中学校１校による同一中学校区から調査研究協力員が出ており、小・中学校の教員が子どもの成長を共有しやすい環境にあることが挙げられる。また、この地区には以前から地域センター機能を発揮してきた養護学校と平成16年度に開校した養護学校の２校があり、地域とのネットワークづくりや強化を図りながら、教育相談をはじめとした地域センターとしての活動を展開している。

2　研究のねらい

◎特別な教育的ニーズのある子どもに関する小・中・養護学校のさらなる連携の在り方についての研究を深める。

○特別な教育的ニーズのある子どもの小・中学校との引継として、授業参観を通した小・中学校の有効な連携について考える。

○実態に応じた引継資料の改善と、その他の教育的ニーズがあると思われる子どもに対する、小・中・養護学校の連携を通しての支援の在り方について検討する。

◎教育相談コーディネーターが動きやすい「校内の支援システム」の在り方について各協力校の現状と課題を整理する。

○各小学校では、校内委員会の取組として、システム面とコーディネーター的存在の役割や動き方について再度検討する。

○中学校では、新たな校内資源となる教育相談コーディネーターとの連携の在り方について研究する。

◎地域資源を有効に活用した連携について研究する。

3　研究の実際

(1) 多様な教育的ニーズのある子どもに関する小・中・養護学校のさらなる連携のあり方について

ア　引継の実際

(ｱ) 引継資料作成

【目的】特別な教育的ニーズのある子どもについての資料作成（小・中学校双方にとって必要な情報について）

【時期】平成16年12月から平成17年３月

【内容】小学校では、第四次研究で協議し、作成した書式を活用し担任が作成した。また、12月に中学校から小学校へクラス編成に係る情報収集のための記入用紙（リーダー性・学習の状況・特技・その他コメント）を配付しておき、３月までに担任に記入を依頼した。また、この時期に、小学校と養護学校でケース会議を行っている。

【成果】特別な教育的ニーズのある子どもを事前に把握できたことにより学級編制がスムーズに行えた。

(ｲ) 中学校への授業参観

【目的】小学校及び、養護学校の教員が中学校の子どもの状況について理解を深める

【時期】平成17年２月

【内容】小学校教員及び、養護学校地域センター担当者が中学校の授業を見学した。また、中学校教員と養護学校地域支援担当者による情報交換会が行われた。

【成果】小学校６年次は中学校への移行時期ととらえ、子どもに伝えておくべきことを整理する必要がある。なお、この情報交換会に小学校の教員も参加できればさらによかった。

(ｳ) 小学校への授業参観

【目的】中学校の教員が小学校６年生について理解を深める

【時期】平成17年３月（中学校の卒業式後）

【内容】特別な教育的ニーズのある子どもの状況把握を行うとともに６年生全体の雰囲気を知るために、中学校３年担任を中心に小学校へ行き授業を参観した。

【成果】小学校と中学校では子どもへのかかわり方（指示の仕方など）に違いがあることを認識できた。また、新入生全体の様子を知ることができた。見学後、小・中の情報交換会を設定できれば更によかった。

(ｴ) 第１回引継会議

【目的】特別な教育的ニーズのある子どもについての引継会議

【時期】修了式後、平成17年３月下旬

【内容】特別な教育的ニーズのある子どもの引継を行った。Ａ小学校との引継会議を約１時間行い、続いてＢ小学校との引継会議を約２時間行った。

【参加者】Ａ小学校（６年担任、養護教諭及び、児童指導担当者)、Ｂ小学校（６年担任、特殊学級担任及び、養護教諭)、中学校（新１年学年団、養護教諭及び、本調査研究協力員）

【成果】特別な教育的ニーズのある子どもだけではなく、行動面・心理面・家庭との連携等についても気がかりな子どもについての情報交換ができた。

中学校では４月の職員会議で全職員にこの会議の内容を報告している。中学校での成果としては、４月以降の学級経営がスムーズであったことが挙げられる。

引継内容の情報量については、中学校としては顔と名前が一致しないこの時期においてはポイントを絞ったものでよい。また、内容としては、クラス編成に向けて個々の子どもの情報だけでなく子どもどうしの人間関係についての情報の必要性があがった。

(ｵ) 第２回引継会議

【目的】多様な教育的ニーズのある子どもについての引継会議及び１年生の入学後の状況把握のための情報交換

【時期】平成17年７月

【内容】午後の授業を二つの小学校教員と養護学校地域センター担当者が参観し、その後、引継会議を実施した。

【参加者】Ａ小学校（前６年担任)、Ｂ小学校（前６年担任、特殊学級担任及び調査研究協力員)、中学校（１年学年団及び調査研究協力員)、養護学校（地域センター担当者）

【成果】担任が子どもの状況を把握でき、かつ、家庭訪問後であり家庭との連携についてもイメージが持てている７月の実施が効果的だった。

中学校と小学校がお互いに率直に質問や意見を出しあい、この会議が情報交換で終わることなく今後の対応を検討する場になった。引継ケースだけではなく､ほぼ子ども全員について各担任から詳しい報告があり、問題行動が表面に現れていないが、気がかりな子どもについての対応についても協議された。中学校への進学における環境の変化は大きく子どもたちにとっては不安が高まる場合がある。この移行期に対応できる力を子どもに身に付けさせるため、６年生の頃から中学校を見据えて徐々に学習に対する姿勢や集団におけるルールなどレベルアップしていく必要がある。

さらに、小学校での様子も把握できている養護学校から、子どもの実態を踏まえた対応のアドバイスを得ることができた。また、今実施している対応で効果的であることを確認しあうことができた。具体的には、特別な教育的ニーズのある子どもへの配慮（分かりやすい掲示物や指示の出し方など)がほかの子どもにも分かりやすいものとなっていること、個別の配慮だけでなく学級経営や授業の工夫点等に引継がいかされていることなどである。クラスづくりが基盤にあり、それに加えて個への支援があることで、中学校での安定した学校生活につながっていることが確認された。

【今後にむけての課題】担任は、部活動の顧問もしており、会議時間全体を通して参加することができなかった。次回は、学年全員で参加できるように設定したい。

(ｶ) 第３回引継会議

【目的】特別な教育的ニーズのある子どもについての引継会議及び、１年生について情報交換

【時期】平成17年11月

【内容】午後の授業を二つの小学校教員と養護学校地域センター担当者が参観し、その後、引継会議を実施した。

【参加者】Ａ小学校（調査研究協力員）、Ｂ小学校（前６年担任及び、調査研究協力員）、中学校（１年学年団及び、調査研究協力員）、養護学校（地域センター担当者）

【成果】１年生の担任が全員参加できるように配慮（部活動の指導担当を調整）されていた。

第２回同様、特別な教育的ニーズのある子どもの引継だけではなく、ほぼ全員の子どもについての情報交換ができたことで子どもの成長が確認できた。特に、友人関係の問題については、小学校時代の交友関係を小学校時代の担任が情報提供することで今後の対応のヒントにつながった。

気がかりな子について、小学校時代の担任から具体的な対応方法について情報提供があり参考になった。じっくり話を聞くことが必要だった子どもについては、今後、担任による教育相談やスクールカウンセラーとの面接を利用するなど校内支援の必要性が確認された。

この会議後のそれぞれの学校での成果は次の通りである。

○中学校；小学校や養護学校からの助言が、次の日からいかされた。また、引継会議での内容が職員室での情報交換での話題としてあがることが多くなった。

○小学校；子どもの成長が確認された。家庭環境が複雑な子どもについての情報交換が､その後小学校のきょうだいへの対応にいかされた。現６年生が中学校生活への不安を抱えている情報を伝達でき、次年度への引継にもつなげることができる。

○養護学校；小学校からの継続的な参観によって、子どもの成長を確認できた。また､中学校の教員の子どもを見る視点の深まりを感じた。中学校生活では、学習面と人間関係での大変さを同時に理解する必要性があると認識した。

【今後に向けての課題】子ども全員についての情報交換ができたことは大きな成果である。一方で、特別な教育的ニーズのある引継ケースについては、更に経過を情報交換する時間が必要と感じた。

イ　引継を通してのまとめ

◎場の設定と共有

中学校群において１年間にわたる継次的な引継プログラムに基づき情報交換をす

ることで、小学校から中学校への環境の大きな変化への子どもの戸惑いや不安などを中学校群の教員が共有し対応することができた。具体的成果としては、「学級編制」についての小・中学校での情報交換の結果が学級集団の安定及び、学年全体の落ち着きにつながっている。

◎協働チームとしての中学校群を意識した取組

小学校・中学校双方が学校に出向いての授業参観を通して、実際の子どもの状況を把握してからの引継会議は有効であった。また、お互いの授業を見合うことで、小学校から中学校への移行期にそれぞれの学校で子どもに伝えるべき内容（オリエンテーション）や指導内容・方法を確認できた。さらに、引継会議やケース会議においては、子どもの小学校及び中学校での状況を理解している養護学校のアドバイスが適切であった。今後、地域の養護学校が「地域の相談支援チーム」の一員として、子どもをトータルに支援する体制の中に位置付いていくことが求められるであろう。

◎すべての子どもが支援の対象に

第１回の引継会議は、特別な教育的ニーズのある子どもについての情報交換が主な目的であった。しかし、引継会議を重ねるうちに特別な教育的ニーズのある子どもだけでなく「気になる子」についての話題が参加者から挙がるようになった。「気になる子」の困り感を協働チームが共有し見つめていくことを通して、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援から、様々な課題を抱えたすべての子どもが支援の対象であるというインクルーシブな視点に拡大した。

(2) 教育相談コーディネーターが動きやすい校内支援システムの在り方について

ア　Ａ小学校

【成果】新たな分掌を位置付け、インクルージョン担当者（本研究の依頼を受け平成14年度からスタート）がコーディネーター的な役割を果たしたり、既存の組織と連携を図ったりしながら、特別な教育的ニーズのある子どもの支援に向けた校内支援体制づくりに取り組むことになった。また、校内でのインクルージョンに対する意識が高まり、担任が一人で問題を抱えこまないような学校のシステムが確立され、共通理解を図りながら子どもの支援・指導に当たることができるようになってきた。具体的には「気になる子」について家庭訪問後、書面へ記入する。家庭訪問にて、「付けたい力」「親の希望」を聞き取る。個票の書面には、それぞれの子どものネットワークが記入できるようになっている。

【課題】コーディネーター役の校内組織上の位置付けの整理が挙げられている。既存の児童指導担当者とコーディネーター役であるインクルージョン担当者の役割に未調整な部分があり、情報の共有がスムーズでなかった点や、児童指導会議へのインクルージョン担当者の参加の仕方や役割分担などを含め、子どもの問題に関わる担当者が複数になることで役割が不明確になる点が挙げられている。

イ　Ｂ小学校

【成果】前年度に引き続き、既存の三つの校内組織を活用し、子どもの学習面や行動面などの状況の把握を行っている。「校内協力指導委員会」は学習面で困っている子への対応を考えている。Ｂ小学校は中規模の学校であり、子どもの特別な教育的ニーズへの気づきを、それぞれの組織の役割をいかしながら吸い上げ、支援に取り組んでいるところが特徴として挙げられる。その際、教務主任がコーディネーター役として、必要に応じて子どもを支援する実働チームの編成や外部機関との調整役を担っている。平成17年度の２学期からは、通常の学級の子どもだけでなく、特殊学級の子どもも含めた支援の在り方を検討している。また、幼稚園から小学校への引継連携も実施している。

【課題】コーディネーター役を一人で担うのではなく、教員の異動なども考慮し、チームで担っていくため、教務主任、インクルージョン担当者と平成17年度の教育相談コーディネーター養成講座修了者との連携の在り方を検討していく必要性が挙げられている。

ウ　Ｃ中学校

【成果】前年度に引き続き、小学校から引き継がれた子どものケース会議を設定している。今回の地区部会の中で注目されたことは、小学校で配慮が必要と感じている子ども以外に、中学校生活の中で、課題を示すようになる子どもが多くいることである。現在、中学校では、生徒指導関係の対応と共に、新たに気になる子どもへのケース会議もスクールカウンセラーや養護教諭も参加しながら行っている。

【課題】小学校と中学校では、多様な教育的ニーズのある子どものイメージに差があるため、小・中学校でのイメージの差はどこからくるのか、イメージをすり合わせていくにはどうしていけばよいかの検討が必要である。また、現在校内のコーディネーター役を担っているインクルージョン担当者と平成17年度の教育相談コーディネーター養成講座修了者との連携の在り方を検討していく必要性が挙げられている。

エ　Ｄ養護学校

以前から地域センターとしての活動に取り組んでいたＤ養護学校では、地域の小・中学校との関わりも広がり、つながりも深まってきている。これまでは小・中学校からの要請を受け単発的に教育相談に出向いたが、最近では要請をされた学校へ定期的に出向き、多様な教育的ニーズのある子どもへの支援について、継続的に協働で取り組むケースも出てきている。

【課題】本研究で関わりがさらに深まった中学校との連携の在り方として、引継ケース以外の気になる子どもについても、養護学校の関わり方を中学校との間で検討していくことが挙げられている。

オ　Ｅ養護学校

平成16年度に新設されたＥ養護学校では、地域への広報活動を積極的に行い、養護学校の相談活動の知名度のアップを図っている。教育相談の地域資源として、地元の小・中学校に気軽に利用してもらえる養護学校を目指している。

【課題】Ｄ養護学校が関わっていた地域のＥ養護学校への移譲にあたり、新設校であるＥ養護学校が地域に位置付くことを課題としている。また、この研究の取組・成果を調査研究協力員所属校以外の小・中学校でも活用できるようにアピールしていくことも課題としている。

＜研究のまとめと今後の展望＞

この地域はコーディネーター的役割の担当者を中心としながら、各学校の特性をいかした校内教育相談・支援システムづくりの取組がなされてきた。

小学校では気になる子どもについて検討するシステムを構築し、必要なケースについて養護学校と連携しながら把握した子どもの特徴や支援内容を、中学校へ丁寧に引き継いでいる。その引継については、小学校から中学校へ一度の情報伝達という形に終わらず、年間数回にわたり小・中学校・２養護学校で気になる子どもを中心に家庭環境を含め、情報交換を密に行うシステムが作られてきた。

双方で情報交換を深められた要因としては、まず、継次的な引継会議や授業参観のねらいを確認した上で、事前に必要な引継内容を検討し作成された書式を活用することで、情報交換のポイントを焦点化することができ会議の効率化が図られたことが大きい。

次に、引継会議の時期と内容を工夫し、中学校教員の子どもへの実態把握の段階に合わせて丁寧に実施したことで、小・中学校の教員が子どもの変化を共に確認できた点が挙げられる。今回の段階を追った引継会議の内容と成果を踏まえ、参考までに小学校から中学校への移行支援としての継次的なプログラムの例をまとめてみた。（第１表）

このように、継次的な引継会議を実施していく中で、子どもを中心とした話し合いを何度も積み重ねることによって、小・中学校間の教員の信頼関係をより強く築く機会ともなり、子どもの成長を小・中学校の９年間を通して見ていこうという雰囲気が生まれつつある。具体的な動きとしては、中学校入学後のクラス編成が３年間の中学校生活を大きく左右するという中学校の意見に応え、小・中学校双方で協力して小学校からの子どもどうしの人間関係を含め、新１年生のクラス編成を配慮している。このことは入学後の子どもの落ち着きにつながったと思われる。また、丁寧な引継会議から見えてきた小学校から中学校への環境の変化が、いかに子どもに大きな影響を与えるかという点を双方の教員で確認できた。そのため、少しでも子どもがスムーズに環境に適応できるよう、小学校から中学校へつなぐまでに、また入学してからのかかわり方について再度双方の教員がそれぞれの段階における指導内容や支援内容を見直せた点も大きい。

この引継会議は、初めは特別な教育的ニーズのある子どもを意識した会議であったが、今では気になる子どもとして引き継がれたケースだけではなく、これまで表面に現れてこなかった子どもの教育的ニーズについても話し合われる場となってきた。一見、中学校入学後に問題行動が起こり始めたかのように思えるが、子どもの成長過程の中で様々な要因

が絡み合い、中学校という子どもにとっては大きな環境の変化に伴って、様々な形で問題が表面化したのではないかと考えられる。そのため今後、軽度発達障害のある子どもはもとより、家庭環境や情緒面等の多様な教育的ニーズのある子どもに対するインクルーシブな視点に立った引継の必要性を確認できた。

最後に、この中学校区における小・中学校の連携において、それぞれの学校での子どもの様子を継続的に把握している養護学校の地域支援担当者の動きは重要な役割を果たしている。小・中学校それぞれの環境での子どもの実態把握を行うとともに、小・中学校の教員とは異なった視点での助言や客観的な立場で教員の相談役となっている。また、小・中学校の教員の意思疎通を円滑に促すパイプ役にもなっていると考えられ、今後も更に小・中学校の継次的な引継において重要な役割を担うと思われる。

第１表　移行支援としての継次的なプログラムの例

時　　期	目　　的	内　　容
１２月下旬	引継資料及びクラス編成に向けた資料作成	中学校側から必要な情報収集項目を提示し、小学校側が記入
２月～３月初旬	支援が必要な子ども（引継ケース）について小・養護学校でケース会議	引継ケースについて状況把握・見立て・支援策・配慮事項を検討し引継資料作成
２月	小学校及び養護学校の教員が中学校について理解を深める	中学校での授業参観
３月中旬（中学校卒業式後）	引継ケース及び新１年生の小学校での様子を把握する	小学校での授業参観（引継資料を参考に）
３月下旬（修了式後）	引継会議（１）引継ケースについての情報交換	引継資料を使用しての小・中学校での引継と次年度クラス編成についての意見交換（小・中学校が参加）
５月頃（家庭訪問実施後）	引継会議（２）引継ケース及び「気になる子ども」についての情報交換	子ども及びその家庭の状況が把握できた頃にケース会議を実施（小・中・養護学校が参加）＊授業参観も実施
１０月頃	引継会議（３）引継ケース及び「気になる子ども」についての情報交換	引継ケースの様子や新たに気になる子どもの状況把握・見立て・支援策配慮事項の検討（中・小・養護学校が参加）　＊授業参観も実施

7　高等学校と養護学校との連携　～高等学校部会～

高等学校に入学した障害のある子どもの支援について、養護学校との連携を模索した。高等学校では教育相談コーディネーターを中心とした支援チームを作り、養護学校からのコンサルテーションを受けて、より適切な支援が行われるようになった。また学校全体が落ち着かず、特別な教育的ニーズのある子どもの支援に向かうことが難しかった高等学校で、ほかの多くの子どもの個々の教育的ニーズが満たされているのか、子どもの実態と職員の対応を考える取組が行われた。

キーワード：養護学校の地域センター機能、教育相談コーディネーター、コンサルテーション

＜研究の内容＞

1　高等学校部会の特徴

従来、高等学校では、入試選抜により比較的等質な子どもが集まりやすいため、一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援の必要性が認識されにくかったと思われる。しかし、様々な理由で学校不適応になって進路変更をしていく子どもは増えつつあり、その中には高等学校で適切な支援が受けられていれば、不適応状態が改善されたと思われる子どもも少なくない。今後、高等学校においても、一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を展開していく必要があると思われる。

2　高等学校部会の研究のねらい

子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援に際して、高等学校が従来蓄えてきた指導のノウハウだけでは、対応が難しくなっている幾つかの課題が指摘されている。そこでまず第四次研究においては、各高等学校の相談体制の現状はどのようなものであるか、インクルージョンの視点から見て、どのような課題があるかについて聞き取り調査を行った。その中から高等学校では、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子どもに対する支援が十分には行われていないという問題が浮かび上がってきた。例えば、その特性から書くことの苦手さを抱える子どもに対して、ほかの子どもと同様の書く課題が与えられていたり、不注意の傾向がある子どもに対して、個別の指示がなされていなかったりということがある。

また、近年、公立高等学校には従来より多様な子どもが入学するようになっているが、それらの子どもに対する支援も十分とは言えない現状がある。

一人ひとりの教育的ニーズに応えるために、高等学校ではどのような支援ができるのか、また外部機関との連携、特に養護学校との連携によりどのような支援が可能なのか、それを実践的に探ることを本研究のねらいとした。

3　研究方法

平成16年度は、調査研究協力員の所属する高等学校に、養護学校の調査研究協力員が訪問する形で連携を模索した。平成17年度は、平成16年度の継続のほか、新たにろう学校の教員が高等学校を訪問し、聴覚障害のある子どもに対する支援についての連携を模索し、事例の聞き取りも含めて研究を進めた。

4　研究結果

平成16年度に行われた連携は、主として養護学校から高等学校への情報提供であった。

(1) 情報提供による支援　～Ａ高等学校とＢ養護学校との連携～

Ａ高等学校は、様々な支援を必要とする子どもの在籍する学校である。その中でも、アスペルガー症候群やダウン症と診断されている子どもの支援について、養護学校との連携を模索した。Ａ高等学校の教育相談コーディネーターのＣ教諭、Ｂ養護学校のＤ教諭の間で行われた主なやりとりは次のようなものである。

【経過】

８月　調査研究協力員会で情報交換。
　　Ｃ教諭からＤ教諭へ、ダウン症と診断されている子どもの進路について相談。

９月　Ｄ教諭がＡ高等学校を訪問し、福祉的就労、就労援助機関、障害者手帳などについての情報提供。校内見学をしながら子どもの様子を観察。

10月　その後の状況について電話による情報交換。

11月　調査研究協力員会での情報交換。

12月　Ｄ教諭がＡ高等学校訪問。スクールカウンセラーからの聞き取り調査の実施と共に、ボランティアについての情報提供。Ｃ教諭からアスペルガー症候群と診断されている卒業生の就労支援についての相談。Ｄ教諭が、就労援助をしている地域のＮＰＯ法人についての情報提供。

【成果と課題】

福祉的就労、就労援助機関、ボランティア、ＮＰＯ法人などについて、Ｄ教諭から、養護学校の教員ならではの情報提供が何度も行われた。Ｃ教諭は、養護学校と連携してよかった点としてこれらの情報提供を挙げ、とてもありがたかったと述べている。また、Ｄ教諭も、Ａ高等学校にボランティア募集の情報提供をしたところ、子どもが複数名乗り出てくれたことを連携してよかった点として挙げている。

また、そのほかの連携で、養護学校の調査研究協力員が高等学校を訪問した際に、発達的に気になる子どもの存在が複数挙がり、養護学校の教員が、発達的な視点を提供できることが明らかになった。

平成17年度は、16年度の成果を発展させて、養護学校から高等学校へのコンサルテーションが行われた。コンサルテーションの実際は次の通りである。

(2) 肢体不自由の子どもに対する支援　～Ｅ高等学校とＦ養護学校の連携～

【子どもの状況】

車椅子を使用しているほか、筆記が困難なために、授業中の口述筆記の介助が必要である。入学当時、学校のトイレを使用することが難しかった。

【Ｅ高等学校の状況】

教育相談コーディネーターＧ教諭が中心となって、該当の子どもの入学当初から校内に支援チームを結成し、入学後は、数学、英語、体育で個別対応の授業を行っている。特別

な支援の必要な子どもの入学に際し、各教職員が状況を理解し、できるだけのバックアップをしようとしている。

【経過】

3月　該当の子どもの入学決定後、中学と引継会議。入学後の支援についてＩ教育相談センター、Ｊリハビリテーションセンターに相談。支援チームを立ち上げた。

6月　介助者を母親から第三者に変更する。

7月　第１回調査研究協力員会。Ｅ高等学校のＧ教諭とＦ養護学校のＨ教諭が出会い、Ｇ教諭が該当の子どもの状況を説明した。

8月　該当の子どもに関する情報提供をＧ教諭からＨ教諭へ行う。

9月　Ｅ高等学校の支援チーム会議にＦ養護学校のＨ教諭が出席。担任、教科担当、介助者との情報交換、コンサルテーションを行う。得られた情報の中から学習面では問題がないこと、身体面では介助者のかかわりが適切であることを評価すると共に、トイレ介助に際しては、同性の介助者が望まれることが話し合われた。

10月　Ｄ養護学校にて第２回調査研究協力員会。Ｆ養護学校の自立活動担当者Ｋ教諭とＧ教諭の顔合わせを行う。

11月　学校生活の支援について、Ｆ養護学校の教諭から、面談の申し出があることをＧ教諭から該当の子どもに対して説明し、承諾を得る。

12月　Ｆ養護学校のＨ教諭、自立活動担当Ｋ教諭が、Ｅ高等学校を訪問し、授業見学後、教育相談コーディネーターなどとの連絡会議及び、該当の子どもと対面。子どもの状況は次の通りである。

・自分なりの工夫で細かな手指の操作が可能であること。
・自分の障害や体調について自分なりの理解で説明できたこと。
・教室移動の際に、同級生が代わる代わる車椅子を押すなど、自然なコミュニケーションが交わされていること。

また、連絡会議の中でＣ高等学校から報告されたのは、

・障害の状況を考えると、本人は思ったより動こうとしないこと。
・テストの際に、３教科でパソコンによる解答が試みられていて、成果を上げていること。
・クラスノートを取り入れ、同じクラスの子どもが当番で授業のノートをとっていること、

などである。これに対して、F 養護学校の H 教諭からのコンサルテーションは次の通りであった。

・聴覚優位でコミュニケーションが十分にとれるので、一見困っていることがないように見えるが、視知覚の活用レベルで書字や空間認知に課題を抱えている可能性があるので、配慮が必要であること。
・トイレでの介助の問題を始め、本人の自立に向けての意識付けの指導が必要であること。
・本人の意識付けに向けて、介助者の介助方法についても改善が必要であること。
・パソコンを使った学習ソフトが有効ではないかということ。

【成果と課題】

Ｅ高等学校からは、Ｆ養護学校との連携により、子どもの教育的ニーズの的確な把握、適切な支援が行われるようになったという成果が報告された。また、自立支援、進路保障を課題として、今後も密な連携を保ちたいということが挙げられた。Ｆ養護学校からは、今後は研究の特別な事例としてではなく、養護学校の地域センター機能のシステムにのせていき、高等学校の支援チームとの連携を継続すること、さらにそれを軸としながら、必要に応じて、該当の子ども・保護者への直接支援も視野に入れてはどうかという意見があった。Ｆ養護学校では、Ｈ教諭から地域センター担当のＬ教諭に、子どもの状況が伝えられている。

(3) 聴覚障害の子どもに対する支援　～Ａ高等学校とＭろう学校の連携～

【子どもの状況】

補聴器を使用。Ｍろう学校中等部を卒業後、Ａ高等学校へ入学。

【Ａ高等学校の状況】

様々な教育的ニーズがある子どもが在籍する学校であり、子どもの教育的ニーズに応じた支援の必要性について、教職員がよく理解している。平成16年度は、本研究においてＢ養護学校との連携により、養護学校から様々な情報提供を受けている。17年度に聴覚障害のある子どもの入学が決まると、教育相談コーディネーターのＣ教諭が中心となって、校内の支援体制を準備し、Ｍろう学校との連携を模索した。

【経過】

３月　入学決定後、Ａ高等学校Ｃ教諭がＭろう学校に出向き、引継を受ける。結果を職員会議で報告。

４月　体育、芸術を除く教科に授業支援のための教員を配置し、要約筆記を行う体制を整える。本人は運動部に入部。

５月　第１回授業担当者会。各授業での支援の方法について報告し合う。

６月　第２回授業担当者会。Ｍろう学校の元担任Ｎ教諭がＡ高等学校を訪問し、授業見学、部活見学。担当者へのコンサルテーションの実施。

９月　Ｎ教諭からの各教科の特性に応じた助言、対応の内容をまとめたものを職員会議で確認。

【成果と課題】

Ａ高等学校では、Ｍろう学校のＮ教諭から教科ごとに、聴覚障害の子どもに理解しやすい方法や内容の助言を受けたことで、授業を効果的に行うことができている。また、授業支援教員の情報保障の方法についてもアドバイスを受けたことで、的確な情報保障を行うことができるようになったということである。

５　その他の研究結果

平成16年度の研究の中で、Ｏ高等学校から、授業中教室に入らない子どもや、キレやすい子どもへの対応で、学校全体が落ち着かない状況があり、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援になかなか取り組めないという報告があった。Ｏ高等学校では、平成17年度に学校が落ち着きを取り戻す中で、教職員が子ども一人ひとりの教育的ニーズに関心を持ち、その支援につ

いて理解することを目的として、スクールカウンセラーを交えた情報交換会を開くなどして、相談体制づくりに取り組んだ。

【経過】

４月　保健管理部が生徒指導部に呼びかけて、子どもの様子について情報交換会を持つ。

６月　生徒指導研修会を開く。全教職員が６グループに分かれ、子どもの実態、教職員の対応について意見を出し合った。従来の指導を強化するべきだという意見や、子どもに目を向けていくべきだという意見など、さまざまな意見が出されたほか、授業の在り方について、魅力ある授業にしていくためにどうすればよいかについても意見交換がなされた。

８月　教務部の教諭が、県立総合教育センターの公開講義「授業を子ども達の居場所にするために」に参加。

11月　教務部の提案により、すべての教員が一人１回研究授業を行い、少なくとも１回は研究授業を参観するという取組を行った。

12月　「学校生活で気がかりな子ども」についての情報交換会および軽度発達障害についての学習会を開く。保健管理部と生徒指導部の主催で、自由参加。

【成果と課題】

すべての教職員が参加して校内研修会を行い、子どもの実態と指導について意見交換の機会を持ったことは、個別の支援を考えていくための大きな一歩であると考えられる。Ｏ高等学校には軽度発達障害があると思われる子どもも少なくない。個別の教育的ニーズに応じた校内支援体制を構築していくためには、平成17年度のような研修会を積み重ねることにより、教職員の意識を変えていくことが必要であると思われる。

＜研究のまとめと今後の展望＞

１　まとめ

(1) 養護学校と高等学校との連携の有効性について

本研究のねらいは、一人ひとりの教育的ニーズに応えていくために高等学校でどのような支援が可能であるか、外部機関との連携、特に養護学校との連携により支援の方策を模索することであった。さらに高等学校で遅れている軽度発達障害があると思われる子どもへの支援について検討することを目的としていた。

本研究における連携を通して、養護学校から高等学校へ提供されたのは次の３点である。

・発達的視点の提供

・支援方法の提供（肢体不自由の子ども、聴覚障害の子どもへのアプローチ）

・外部資源の情報提供（就労援助機関、ＮＰＯなど）

平成16年度には、Ｂ養護学校からＡ高等学校に有効な情報提供がなされ、情報提供について、養護学校と高等学校の連携が有効であることが示された。しかし、近年多様な教育的ニーズのある子どもが公立高等学校に入学しており、平成17年度に調査研究協力員所属校の高等学校２校にそれぞれ肢体不自由と聴覚障害のある子どもが入学した。そこで、軽度発達障害があると思われる子どもの支援に先だって、それらの障害がある子どもの支援について、養護学校と高等学校の連携を模索することとなった。

Ｆ養護学校からＥ高等学校へのコンサルテーション、Ｍろう学校からＡ高等学校へのコンサルテーション共に、該当の子どもの支援に有効であったことは明らかである。専門的な視点からのアドバイスを受けて、それぞれの高等学校で、より適切な支援が行われるようになった。今後も、高等学校に在籍する障害のある子どもの支援に際して、高等学校が養護学校と連携することが有効であると考えられる。

(2) 教育相談コーディネーターの働き

本研究では、高等学校で支援や相談活動の中心になったのは、いずれも教育相談コーディネーターである。教育相談コーディネーターは、次の４点の働きをしている。

・支援チームの結成
・養護学校との連携のコーディネート
・スクールカウンセラーやそのほかの外部資源との連携のコーディネート
・職員への理解・啓発（研修会の設定）

Ａ高等学校、Ｅ高等学校とも、該当の子どもの入学が決まった時点で、教育相談コーディネーターを中心とした支援チームが作られており、教育相談コーディネーターが養護学校との連携の窓口となっている。外部機関と連携する際には、事前に校内で情報の共有がなされ、更に外部機関からのコンサルテーションを校内で共有することが必要であり、その意味で、教育相談コーディネーターの果たす役割は大きい。また、Ｏ高等学校では、教育相談コーディネーターが生徒指導部に働きかけ、スクールカウンセラーとも連携して研修会を実現させている。

教育相談コーディネーターは、軽度発達障害や、思春期の精神症状について、更に外部機関との連携の仕方についても研修を受けている。今後、高等学校で、一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を追求していくには、各高等学校で、教育相談コーディネーターが校内支援体制の中心になることが望ましいと思われる。Ａ高等学校、Ｅ高等学校では、現在、教育相談コーディネーターが、教育相談に関わる分掌あるいは委員会に所属しており、校内支援体制の中心として動くことが校内で認知されている。しかし、ほかの高等学校では、養成研修を修了した教育相談コーディネーターが、教育相談に関わる分掌に所属していないところもあり、そのような高等学校では、教育相談コーディネーターが十分に活躍できていないのが現状である。各高等学校に対して、今後、教育相談コーディネーターの認知を高めるための取組が必要であろう。

(3) 出会いの機会の設定

Ａ高等学校とＢ養護学校、Ｅ高等学校とＦ養護学校は、本研究の会議の場で該当の子どもの状況について話し合うところから連携をスタートさせている。顔の見える相手との連携だったために、安心してスムーズに進んだという意見が寄せられた。今後、高等学校と養護学校の連携を広げていくには、養護学校の地域センター担当者と、高等学校の教育相談コーディネーターが顔合わせをし、子どもの支援についての情報交換を行う機会を設定することが有効ではないかと思われる。

(4) 担当者どうしから学校どうしの連携へ

しかし、Ａ高等学校とＢ養護学校の連携では、連携が担当者レベルに留まってしまっていた。平成17年度にＢ養護学校のＤ教諭が地域センター担当から外れることになったが、Ｂ養護学校の中でＡ高等学校についての引継が十分なされていない状況であった。Ｅ高等学校とＦ養護学校の連携では、Ｆ養護学校の調査研究協力員のＨ教諭が、連携の際に、校内の自立活動担当のＫ教諭や地域センター担当のＬ教諭と協力して当たることができた。養護学校の資源を十分にいかすためには、地域センター機能のシステムにのせる動きがあれば、担当者が変わっても、学校どうしの連携が可能になると思われる。養護学校の地域センター担当者や、高等学校の教育相談コーディネーターは、ある程度の年数がたてば、他の教員が引き継ぐことになる。その時にも連携が引き継がれるように、学校のシステムにのせる動きが求められる。

(5) 全体のニーズの検証

さらに、平成16年度のＯ高等学校のように、学校全体の状況が落ち着かずに、特別な教育的ニーズのある子どもへの個別支援を行うことが難しい学校は少なくないと思われる。特別な教育的ニーズのある子どもへの支援を考えるには、ほかの多くの子ども個々の教育的ニーズがある程度満たされていることが前提であるが、各高等学校で多くの子どもの教育的ニーズが十分に満たされているのかどうかの検証が必要であると思われる。特に、授業場面において、子どもの教育的ニーズに合った授業が行われているか、平成17年度にＯ高等学校で行われたような、授業を公開する取組を通して検証していくことは、今後、各高等学校に望まれることである。

＜今後の展望＞

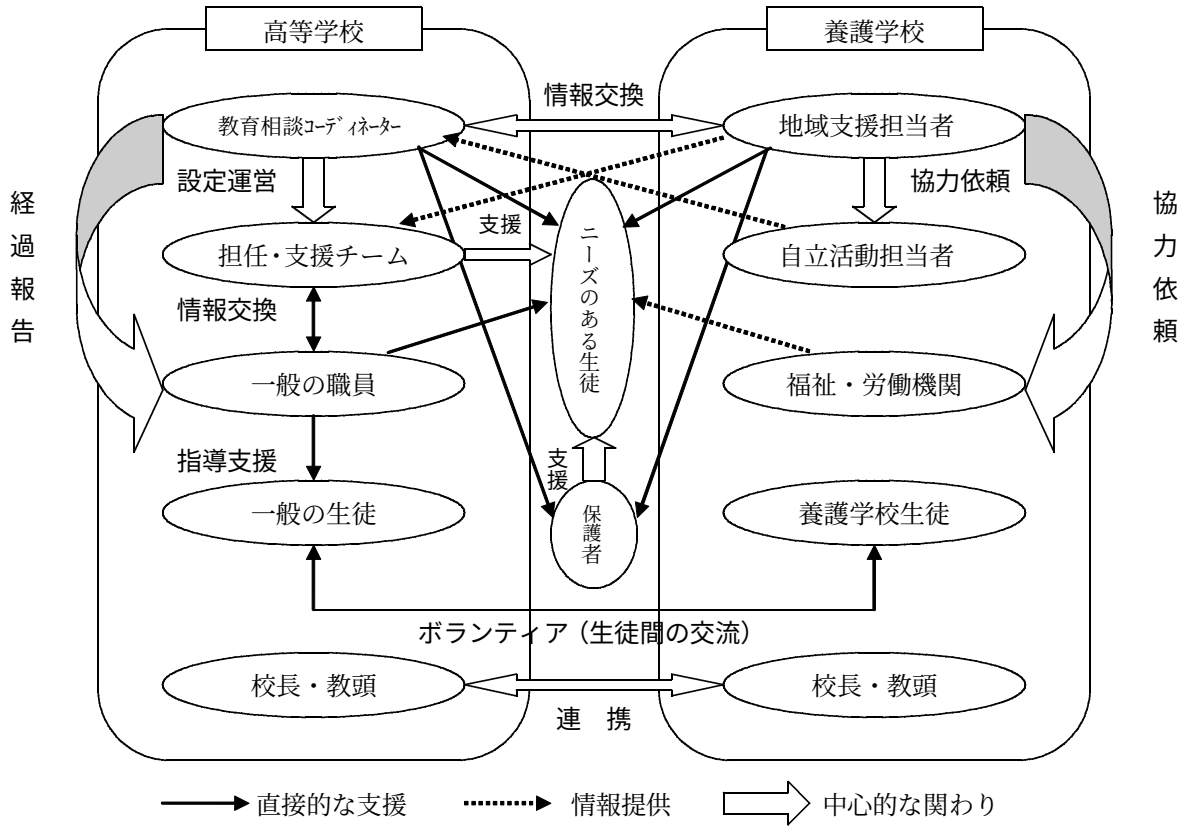
「これからの支援教育の在り方（報告）」によると、神奈川における支援教育の対象となるのは、基本的には障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもである。しかし、様々な課題を抱えた子どもの中でも、特に自らの力で解決することが困難な課題を抱えて、周囲からの支援が必要な子どもを支援の対象として優先的に位置付け、様々な働きかけを行うことが必要であると述べられている。

その視点に立ち、本研究では、まず障害のある子どもの支援に関して研究を進め、結果、養護学校から高等学校へのコンサルテーションが行われた。障害があることが周囲に見えやすいために、支援について理解が得られやすい状況であったと思われる。しかし、高等学校には、周囲に理解されにくい、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子どもも多く在籍しており、適切な支援がなされていない場合も少なくない。平成16年度に総合教育センターの長期研修員が行った「インクルージョン教育に関するアンケート調査」によると、軽度発達障害があると思われる子どもに対して、６割程度の教員が支援の必要性を感じている。今後、そのような子どもの支援についても、養護学校との連携などを通して、有効な支援方法を探ることが次の課題である。

個別の支援を必要としているのは、軽度発達障害があると思われる子どもだけではない。統合失調症やうつ病などの精神症状により、欠席日数が増え、進級・卒業ができない場合もある。また様々な問題行動を起こす子どもも、場に即した適切な行動がとれないという意味で支援の必要

な子どもであると言える。現在はそうした子どもの中で、進路変更により高等学校を去っていく者は少なくない。しかし、高等学校を中途退学した場合に、その後の受け皿はほとんどないのが実状であり、中にはやむをえずニートやフリーターとなる場合もあると思われる。そのように考えると、高等学校で適切な支援がなされるという意味は大きい。困難なことではあるが、それらの子どもに対する有効な支援方法についても探っていくことが、今後の高等学校のインクルージョン研究における課題であると思われる。

本研究における高等学校と養護学校との連携の一例を、図に表したものが、第１図である。



第１図　高等学校と養護学校との連携

8　その他の取組から　～県教育委員会、県立総合教育センター～

教育相談コーディネーターの養成を推進している県教育委員会は、研修を担当している総合教育センターと連携して研修講座修了者を対象に「教育相談コーディネーター連絡協議会」を開催し、フォローアップを図った。また、県立総合教育センターでは、引き続き内容の改善などを行いながら養成講座を実施すると共に、地域の相談支援ネットワークのキーパーソンとなる「スクールサイコロジスト養成講座」などの人材養成研修を実施した。その中には、意図的にネットワークづくりを考慮した研修内容を盛り込んだ。

キーワード；教育相談コーディネーター、フォローアップ、人材養成、出会いの場

＜はじめに＞

国は、障害のある子どもに対する支援のためのキーパーソンとしての「特別支援教育コーディネーター」や、不登校への対応のための「コーディネーター」の必要性を示しているが、神奈川県では、障害のある子どもや不登校の状態にある子どもだけに対する支援を考えるのではなく、「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。

しかし、市町村教育委員会や学校現場では、教育相談コーディネーターの校内での位置付けや役割についての理解はまだ十分とは言えない現状がある。また、校内の支援システム自体がまだ整っていない中で、養成講座を修了したからといってすぐに教育相談コーディネーターとして実践に取り組むことは難しい。

そこで、県教育委員会としては、養成講座修了者をフォローアップするために「教育相談コーディネーター連絡協議会」を企画・開催した。県立総合教育センターでは、研修講座における人材養成と共に、ネットワーク関係の連絡協議会などにおいて、教育相談コーディネーター養成の状況や、「インクルージョン」に関する研究の取組について情報提供を行うなどを通して、ネットワーク構築の推進を図った。

１　県教育委員会の取組

(1) 教育相談コーディネーター連絡協議会

「平成16年度　教育相談コーディネーター養成講座１（小・中学校）」修了者については、子ども教育支援課が主催し、県立総合教育センターが企画・運営面で連携しながら、「平成16年度　教育相談コーディネーター養成講座２（高等学校）」修了者

については、高校教育課が主催し、同様に県立総合教育センターが連携しながら、次のような目的と内容で、平成17年度については小・中学校、高等学校それぞれ年２回（７月、11月）行った。

○教育相談コーディネーター連絡協議会（小・中学校）
・目的；教育相談コーディネーターとして実践していく際の実務担当者相互の情報共有や連携を図ると共に最新情報等を伝達することを通してコーディネーターとしての実践力の向上を図る。
・内容；今日的課題をテーマにした講義、グループ協議（各校での取組、校内の教育相談コーディネーターとしての役割、校内研修会やケース会議、地域資源との連携など実践していること、今困っていること）、今後の活動に向けて
※高等学校についても、小・中学校と同様の内容となっている。

小・中学校の養成講座修了者の具体的な活動状況は、県立総合教育センターが連絡協議会の参加者（各地区総計：106人）に行った調査によると、「コーディネーター的な動きを始めていますか」という問に関しては、「始めている：66人」「始めていない：38人」「不明：２人」であった。また、「コーディネーター的な動きの具体的な内容」としては、「研修会：43人」「事例検討会：73人」「外部機関との連携：56人」「その他：26人」（複数回答可）であった。（県立総合教育センター　2006）

第２回については、各地区の教育事務所指導主事及び、市町村教育委員会指導主事も協議に加わり、教育相談コーディネーターが実際に活動する際に困っている点や、市町村教育委員会への要望などが出され、具体的な対応にまで協議が行われたところも見られた。

連絡協議会の在り方については、「他市の情報、他校の実践が聞けて参考になった」「協議できる場があり、悩みや疑問も出せ心強かった」「今後もこのような協議会があるとよい」「市町村単位での協議会があるとありがたい」などの声が寄せられた。

高等学校の養成講座修了者の活動状況は、校内の相談事例に対してコーディネーターとして活動しているのは、29名中７名であった。そのほかの修了者は、スクールカウンセラーとの連絡調整を中心とする役割や、研修会の企画などを行っている。しかし、修了者の中には、教育相談の担当を外れ、活動することが困難な状況にある修了者も数名いた。高等学校では、教育相談コーディネーターの認知度がまだ高くなく、それが活動のしにくさにつながっていると思われる。今後も、教育相談コーディネーターの認知度を上げる取組が必要である。修了者からは、今後も連絡協議会を継続して行って欲しいという要望が上がっている。

(2) 支援教育研究会

子ども教育支援課が主催し、「支援教育」の視点から各学校の抱える課題やテーマを基に校内支援体制を構築し、先進的な取組が行われている学校（約100校、政令市・中核市も含む）の関係者及び、各地区教育事務所・市町村教育委員会指導主事が実践報告やテーマに基づいた研究協議を行った。平成17年度には、年４回開催され、年

度末には、各校の実践をまとめた実践事例集を発行する予定になっている。

2　県立総合教育センターの取組

(1)「教育相談コーディネーター養成講座」

小・中・高等学校共に、「校内の教育相談体制の構築に向けて、学校教育相談、児童・生徒理解及び事例検討会の進め方等の講義及び演習を実施することで、児童・生徒が出会う諸問題への適切な支援のために学校内外の人的・物的資源をコーディネートできる人材の養成を図る」ことを主な目的とし、平成16年度から、次の日数・内容で本格的に実施している。

・講座日数（平成17年度）；小・中学校は９日間（うち３日間は各地域の会場で実施）
　　高等学校は８日間
・研修内容；学校教育相談の現状と課題、軽度発達障害のある児童・生徒の理解、
　　不登校など心理的援助の必要な児童・生徒の理解、保護者との協働、
　　問題行動から考える児童・生徒理解、授業の在り方について、
　　学級のアセスメントに基づく児童・生徒理解、
　　地域センターとしての盲・ろう・養護学校の役割、
　　関係機関との連携に向けて、校内支援システムの構築に向けて、
　　事例検討会の持ち方、援助チームシートの活用法、
　　援助チームシートを活用した事例検討会の実際、学校コンサルテーション　など（小・中学校と、高等学校では若干内容が異なる）

講座の形態は、講義だけではなく、実践報告やグループごとの演習・研究協議を効果的に組み込んでいる。また、講座の一部を他の研修講座と合同で実施することで、子どもの抱える課題について共通理解を図ったり、受講者同士が出会い、ネットワークづくりのきっかけの場となったりしている。

教育相談コーディネーター養成講座の受講者の役割・立場は、通常の学級担任、特殊学級担任、学年主任、教育相談担当、児童・生徒指導担当、養護教諭、少人数指導担当、通級指導教室担当、教務担当など、各学校の実情に合わせて受講者が選ばれている。

(2)「スクールサイコロジスト養成講座」、「相談支援チーム研修講座」

平成５年度に始まったこの講座は当初、盲・ろう・養護学校を対象に個別教育計画作成のためのキーパーソンの養成を主な目的とし、３年間の継続研修を行っていた。その後、盲・ろう・養護学校に地域センターとしての役割が求められるようになり、講座の目的も、「学校心理学に関する専門的な研修を通し、カウンセリングだけではなく、アセスメントやコンサルテーション等の力量を高め、今後の地域相談ネットワークにおいて活躍できる人材の養成を図る」ものになった。講座内容については、改善・見直しが行われ、３年間から２年間に変更された。

さらに、今後市町村において設置の方向で検討されている「相談支援チーム」等、

地域で教育相談コーディネーターを支える人的資源がより求められることから、平成16年度から対象を小・中学校にも拡大し、養成を行っている。現在は、１年目に「スクールサイコロジスト養成講座」を受講し、引き続き２年目に「相談支援チーム研修講座」を受講することで研修内容が修了することになっている。

・講座日数：２年間で19日間（平成16・17年度）（平成５～７年度は３年間で30日間）
・研修内容：学校心理学概論、学校教育相談の現状と課題、カウンセリング概論、面接技法の基礎、プレイセラピー、心理療法、個別教育計画概論、ケース会議の方法、事例研究、アセスメント概論、コンサルテーション、アセスメントの実際（Ｋ－ＡＢＣの概要、実施、解釈）（ＷＩＳＣ－Ⅲの概要、実施、解釈）、学校と家庭の連携　など

(3) 「チームアプローチ」と「ネットワーク」を促進するための方略

先にも述べたが、地域の相談支援ネットワークづくりを促進するために、研修講座において様々な方略で、受講者どうしや受講者と関係機関担当者とが出会い、知り合い、つながる場を設定した。その結果、チームが組まれ具体的な支援につながる事例も見られた。

・「教育相談コーディネーター養成講座（小・中）」「同（高等学校）」と「スクールサイコロジスト養成講座」を合同開催し、同じ講義を聴講したり、グループ協議などを行ったりした。
・「教育相談コーディネーター養成講座（高等学校）」と「高等学校生徒指導研修講座」と合同開催し、同じ講義を聴講したり、グループ協議などを行ったりした。
・「教育相談コーディネーター養成講座（小・中）」「同（高等学校）」において、県立盲・ろう・養護学校の地域センター担当者が講師として、実践報告を行った。
・「教育相談コーディネーター養成講座（小・中）」「同（高等学校）」において、児童相談所、県警少年相談・保護センターなどから講師を招き、実際の連携事例などの報告を行った。
・「教育相談コーディネーター養成講座（小・中）」の事例検討会の助言者として、「相談支援チーム研修講座」受講者が参加した。
・「教育相談コーディネーター（高等学校）」の事例検討会の助言者として、スクールカウンセラーや精神科医が参加した。
・「スクールサイコロジスト養成講座」の事例検討会の助言者として、スクールサイコロジスト養成講座修了者や県立盲・ろう・養護学校の地域センター担当者が参加した。
・「相談支援チーム研修講座」の協議に、教育事務所・市町村教育委員会指導主事が助言者として参加した。

実践報告や研究協議後すぐに連携の打合せをする受講者がいたり、また、関係機関担当者からは、活動の様子を直接伝えることができたり、出会いの場を設定してもらったことが連携に役立つという声も聞かれた。

さらに、各教育事務所が主催する「スクールカウンセラー連絡協議会」に出席し、連携の一助として、教育相談コーディネーターの養成や活動状況の報告や、「インクルージョン」に関する研究における各地区の取組状況などについて報告した。

＜引用文献＞

神奈川県総合福祉政策委員会 昭和59年 「総合福祉政策の推進のために　総合政策部会提言」p34

＜参考文献＞

石隈　利紀 1999 『学校心理学　教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠心書房

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17年 「CAN　小・中学校版　第９号」

神奈川県立総合教育センター 平成18年 「CAN　小・中学校版　第11号」

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）」

少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議 平成13年 「心と行動のネットワーク　－心のサインを見逃すな、『情報連携』から『行動連携へ』－」

中央教育審議会 平成17年 「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）」

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 平成15年 「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

内閣府 平成14年 「障害者基本計画」

２１世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 平成13年 「２１世紀の特殊教育の在り方について　～一人一人のニーズに応じた特別な支援のあり方について～」

不登校問題に関する調査研究協力者会議 平成15年 「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」

文部科学省 平成15年 「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（通知）」

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～

発　行　　平成18年３月
発行者　　清水　進一
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)81-1576（教育相談課　直通）
ホームページ　http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/

古紙配合率100%再生紙を使用しています

神奈川県

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/