

研究論文

義務教育学校9年間をつなぐ特別支援教育充実のための取組 — 家庭・地域・学校の連携に向けた支援ツールの開発と活用 —

西村 志歩

Efforts to enhance special needs education that connects 9 years of compulsory education :

Development and utilization of support tools for cooperation between homes, communities, and schools

Shiho NISHIMURA

【要約】本研究では、義務教育期間である9年間を特別支援教育の視点でつなぐため、家庭・地域・学校が連携し、系統的で一貫した指導や支援を提供できるツールの開発や柔軟な仕組みづくりを目指した。これまで、各学校内、各校種間での連携について研究された例はあるが、義務教育学校での取り組みについて詳しく研究された例はない。そこで、アクション・リサーチの手法を基盤とし、支援ツール開発の根拠と効果を検証した。今後は、義務教育学校での運用上の課題として、特別支援教育コーディネーター業務の再構築が求められる。

【キーワード】義務教育学校の連携実践、支援ツール3種、ワーキンググループ、特別支援教育コーディネーター、特別支援教育アドバイザー

1. 問題と目的

1-1 特別支援教育の現状

通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国調査(文部科学省, 2012a)では6.5%に及ぶとする報告がある。また、国立特別支援教育総合研究所(2015)は、「学校が抱える課題は、多様化・複雑化してきており、教職員が個々に対応するには質的にも量的にも難しくなっている。」と言及している。「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」(中央教育審議会,2012)や「障害者差別解消法」(2013)では、合理的配慮の提供が義務化された。それを受け、2017年に改訂された新学習指導要領では、全校種全教科において、個々の子どもの障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫例について明記され、特別支援教育の必要性や在り方が変わろうとしている時期であった。文部科学省(2019)が「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」で提示した学校基本統計の資料によると、全国的に児童生徒数が減少しているにもかかわらず、特別支援学級在籍の児童生徒や通級による指導を受けている児童生徒数が急激に増えている現状がある。また、その会議では「忙しくて余裕のない状況に置かれている小・中学校の教員に、どうやって特別支援教育の考え方を身に付けてもらうかが課題。通常と異なる行動様式を持つ子供に対して、押さえ付けるような指導がまだなされており、エビデンスに基づいた指導が重要」との見解も示された。庄司ら(2019)によると、「障害者理解の啓発活動により、発達障害が知られるようになった反面、障害名の安易な使用やステレオタイプな反応を生む可能性を生んでいることや、小学校では、

1つの障害に対して1つの指導法があるのではなく、その子どもに合った指導法が求められるため、教員が対応しきれないという課題があり、中学校では、二次障害の顕在化や複雑化、教員間での生徒に対する評価や共通理解の困難さもある」としている。以上のことから、教育現場の実態は、十分な理解の上に教育的ニーズに応じた配慮が提供されていないと言えるのではないだろうか。その背景として、眞淵ら(2018)は、「校内委員会が機能しない」「児童への配慮や支援方法が分からない」「教員の間で意識に差がある」の声を挙がっていることを指摘している。それらの課題を解決するためには、原田(2018)によると、9年間を見通した支援システムや教育システムが必要であり、学校が地域の専門家や専門機関と連携し、チームとして取り組む体制を整備することが必要であると言及している。

1-2 義務教育学校について

実践校(以下X校)は、義務教育学校である。義務教育学校とは、小学校課程から中学校課程の義務教育を一貫して行う学校であり、改正学校教育法(2015年6月施行)第一条に追加された。義務教育学校の9年間は、前期(4年)、中期(3年)、後期(2年)に区切られ、学習指導要領の範囲内で、各校で小中一貫カリキュラムが作成され、特に中期に重点をおいた教育を展開するものとされる。佐藤(2016)は、「教育課程特例校制度の創設によって、9年間継続した系統的な学習や生活指導の実現を目指すことが可能となっていること」を挙げている。

X校の設置者であるA市は、人口37,486名(2020年12月1日現在)であり、2011年にそれまでの中学校を中心に小中一貫校3校となり、5年を経て2016年に3校とも義務教育学校となった。今年度X校は、各学年3学級(合計27学級)にもかかわらず、特別支援学級が14学級、通級指導教室が3教室である。特別支援教育が喫緊の課題で急務の学校であるため、数年前からX校の学校づくりブランドデザイン「教育活動推進のための重点項目」にも「方針3:個に対応した特別支援教育の充実」と掲げられている。特別支援教育の課題解決のためには、その実態を探り適切な介入が必要である。文部科学省(2003)は、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」の中で「保護者や関係機関に対する学校の窓口として、また、学校内の関係者や福祉、医療等の関係機関との連絡調整役、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する者として、特別支援教育コーディネーター学校の校務として明確に位置付けること」としている。X校の特別支援教育理念には「インクルーシブ教育の推進・連続で一貫した支援・特別支援教育コーディネーターを中継地点とした『チーム特別支援教育』の推進や家庭・地域・関係機関と連携し、通常学級の担任が『気になる子どもの情報や支援を共有し、一人で抱えこまない』ようにする」と明記しており、特別支援教育コーディネーターが中心となって支援のあり方を進めていく必要がある。また、県の事業として発足した「特別支援教育アドバイザー」がA市でも1~6年課程所属の教員1人、7~9年課程所属の教員1人が委嘱されている。「特別支援教育アドバイザーの定義は、『特別支援教育に関する相談役』『教育支援委員会等への参画』『特別支援教育に関する研修の講師』としての役割を果たす」とされ、市町や学校の特別支援教育推進の支援を行うことであるとされている。筆者は、X校の「特別支援教育コーディネーター」とA市の「特別支援教育アドバイザー」を担当しており、市全体の特別支援教育に関わる機会が多くなった。そこで、X校だけでなく同じ義務教育学校でもある市内3校の課題も解決できるような視点の広がりを意識して研究することにした。

1-3 本研究の目的

菅井(2015)は「特別支援教育の義務教育段階での最終的な目標は、『習得した知識を日常生活で活用

できるようにすること』である。」とし「義務教育の入口と出口を意識するだけでなく、将来における自立した生活を意識した学びが、特別支援教育には重要である。」と指摘している。教育的ニーズのある児童生徒に対して、校内や学校間の連携のみならず、家庭・地域・学校の全てが連携し、自立と社会参加を見据えた教育的ニーズに最も的確にこたえ、系統的で一貫した指導や支援を提供できる柔軟な仕組みを整備することが重要であろう。そしてそれは、成長著しい義務教育期間である9年間の責任は大きいのではないだろうか。A市は、市内全校が義務教育学校であるという全国的にも珍しい環境であるため「学びの系統性・一貫性」という点では取り組みやすい環境と言え、義務教育学校および義務教育学校を設置している自治体の取組はモデルケースになり得る可能性があると考えている。また、特別支援学級在籍の児童生徒や通級による指導を受けている児童生徒数が急激に増えている現状を鑑みると、学校教育における様々な課題解決のためには、特別支援教育の視点が必要であるとも考えている。そこで、本研究のテーマを「義務教育学校9年間をつなぐ特別支援教育充実のための取組」とした。

本研究は、Lewin, K (1946)「アクション・リサーチ」(以下AR)の基本的な手法を基盤に取り組んだ。ARは、「研究者のコミュニティが学会のなかに閉じられるものではなく、実践の現場において実践者とともに課題を共同で探究し、研究成果を共有することをつうじて、研究者もまた問題の解決にむけて実践の担い手となり、現場との関係性を発展させていくという双方向のプロセスをともなった研究方法論である。仮説に責任がともなう局面に立ち会ってこそ、様々な要素が絡み合う現実の諸相と出会うことができ、仮説が鍛えられる」(佐藤ら, 2005)のために、螺旋構造的に介入していく必要がある。そこで、特別支援教育での課題や有効な手立てを明らかにするための聞き取り調査を行う(研究I-1)。次に、X校の特別支援教育の取組や抱える課題について、より詳しく知るためにアンケート調査による実態調査を行う(研究I-2)。更に、前出の「X校学校グランドデザイン方針3及び特別支援教育理念」(以下、理念等)実現のためにワーキンググループを発足させ、意見を集約し確認しながら協働できるようにした(研究II-1)。理念等の実現に向けて具体的な介入は、X校の実態に即したツールの開発を行い、ツール活用のために対象へのアプローチを進めていくこととする(研究II-2~4)。実践後には、事前調査との有意差を図るための事後調査を行い(研究II-5)、X校の実態に即した特別支援教育の充実を目指したい。

2. 研究I 実態把握

I-1 特別支援教育の聞き取り

本研究を始めるにあたり、様々な校種や教育委員会等が抱える特別支援教育の困難感や課題を知るため、著者が所属するX校関係者、X校が所在するA市の教育関係者、A市外の教育関係者から聞き取り調査を行った。実践する学校に関係のある校種(小学校・中学校・義務教育学校)だけでなく他校種にも広げて聞き取り調査を行った理由は、中西ら(2017)によると、中学校と異なる高等学校での組織体制と支援機能があると指摘されているからである。同時に、先行文献の中で本研究に繋がる内容があれば、県内他市や県外にも問い合わせや聞き取り調査を行った(Table 1)。

X校関係者からの聞き取りでは、「前後期の認識の差が埋められない。」や「オープンな関係で問題を解決することが難しい。」など、義務教育学校として小中連携における難しさ挙げた。A市3校の特別支援教育コーディネーターからも情報共有や共通理解に課題があることが分かった。教職大学院現職院生の聞き取りでも、小学校では「幼保の発達段階では、発達障害なのかの見極めが難しい。」な

ど幼稚園や保育園などとの連携，中学校では「小中の特別支援の考え方が違い，学級の適正選択がなされていない場合がある。」など，小学校との認識の違いや校内連携，高校では「合格を気にしてか，特別支援学級の中にいけば目立たないのか，正確な情報を得にくい。」など中学校との連携の難しさが見られ，これらは全て情報共有の難しさであるとも言える。また，「保護者の了解が得にくい。保護者が認知されていない。」や「特別支援学級への抵抗感がある。」「手帳所持の児童は個別の教育支援計画等を作成されていても，保護者の意向で小学校には渡らない。」などの意見も見られ，保護者の特別支援教育への誤解や拒絶感への苦慮が見られた。一方で，A市内外の教育関係者などからは，「市保健師の活躍により，早期に教育的ニーズを有する子どもの把握が可能である。」や「学校が言いにくいこと（特性があるなど検査を進言）を保健師が伝えてくれる。」などの意見があり，保健師の活躍によって保護者の特別支援への理解が進んでいるとの認識も見られたため，今後も保健師と連携していく必要性が高いことが分かった。

X校関係者とA市教育関係者，A市外教育関係者の全てで，「個別の教育支援計画書等が煩雑で書くこと自体が目的になっていて，活用されない。」の意見が出され，活用の難しさが伺えた。A市外教育関係者の取り組みでは，情報共有の難しさを克服するためのツール開発やハブ的な役割の職員の活躍が見られた。いずれの自治体でも市内共通のツールをシステム化し動かしていくことの大変さを感じられており，「幼保小中での途切れない支援を構築された経緯や配慮事項の共有」など客観的なチェックができるようにしてシステムを軌道に乗せていくことに留意されていた。

以上の事から，そこで，X校が抱える課題の仮説として，次の3点を挙げた。①「多忙感が強く，時間と人手の不足が大きい」②「『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』の記入が煩雑で，その前後の有効性が見えない」③「通常学級担任と特別支援学級担任による支援の一貫性や共通認識が図れない」である。

Table 1 聞き取り調査 ※特支 Co：特別支援教育コーディネーター

対象者	聞き取った内容の一部
X校関係者	<ul style="list-style-type: none"> ・前後期の認識の差（溝）が埋められない。 ・前期はオープンな関係で問題を解決することが難しい。 ・前期は十分な生活指導ができておらず，後期で基本的な授業態度や生活について指導する必要がある。 ・5年～卒業後の進路を意識した中学校的な指導を必要とするが，そこを1～6年の教員に理解してもらえない。過半数は1～6年教員なので難しい。 ・個別の教育支援計画書等が煩雑で書くこと自体が目的になっていて，活用されない。 ・保護者の了解が得にくい。保護者が認知されていない。特別支援学級への抵抗感がある。 ・市保健師の活躍により，早期に教育的ニーズを有する子どもの把握が可能である。 ・「まなびの通級指導教室」が後期にないことでギャップが生まれ，不登校になる。 ・忙しくて教員同士の対話の時間がない。 ・7～9年教員の特別支援教育への認識がなく，7年以降で不応を起す子どもが多い。
A市内教育関係者	<ul style="list-style-type: none"> ・文部科学省の幼稚園指導要録，厚労省の保育園要録，内閣府の子ども園要録の違いがあつて煩雑。 ・3月に情報聞いた人が異動などで担任を持たず，新担任に情報が降りない。 ・市保健師の活躍により，早期に教育的ニーズを有する子どもの把握が可能である。 ・忙しくて教員同士の対話の時間がない。 ・個別の教育支援計画書等が煩雑で書くこと自体が目的になっていて，活用されない。 ・「特性によって学級がまとまりにくい」との認識により担任の負担感が大きいようだ。 ・グレーの子が増えてきて，特性か性格かの判断が難しいと思う。 ・「Aっ子シート」が活用できていない。
	<ul style="list-style-type: none"> ・学校保健委員会と学校評議員会での情報共有，サポートチーム，ワーキンググループの活用が上手いっている。

A 市外 教育関 係者	<ul style="list-style-type: none"> ・幼保の発達段階では、発達障害なのかの見極めが難しい。 ・手帳所持の児童は個別の教育支援計画等を作成されていても、保護者の意向で小学校には渡らない。 ・小中の特別支援の考え方が違い、学級の適正選択がなされていない場合がある。 ・特別支援教育コーディネーターや特別支援学級担任が持っている情報が通常学級担任に降りてこない。 ・合格を気にしてか、特別支援学級では目立たないのか、正確な情報を得にくい。 ・その子の責任ではなく、それまで関わった大人の責任と思う。 ・中高生徒指導連絡会や養護教諭情報交換会では、特別支援教育関係は出ない。別枠で設けてほしい。 ・園ごとの教育内容や考え方の違いが大きく、問題や支援がいる状態か否かの把握が難しい。 ・個別の教育支援計画書等が活用されない。知らない。
	<ul style="list-style-type: none"> ・9年生がカリスマティックアダルトになっている。 ・就学前に行われる町内一斉スクリーニングが生かされている。 ・市カウンセラーのハブ的な役割が功を奏している。 ・学校が言いにくいこと（特性があるなど検査を進言）を保健師が伝えてくれる。 ・市内共通の「個別の教育支援計画（すくすく）」を支援の中心に据え、幼保小中での途切れない支援を構築された経緯や配慮事項などがある。 ・「E市特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関するチェック表」について留意点を共有している。

I-2 特別支援教育に関する教職員への実態調査

X校の特別支援教育の情報共有システムや特別支援教育に関する教職員個人の認知について、より詳細に明らかにするため、質問紙調査による実態調査を行った。「とてもそう思う・そう思う・あまり思わない・全く思わない」の4件法を用いたアンケート項目は、特別支援教育に関わる教職員の連帯感や協働感(2項目)、児童生徒の情報共有(11項目)、特別支援教育の知識や理念の認知(10項目)、特別支援教育コーディネーターの活用(3項目)の計34項目で構成された。自由記述では、現在の取組の利点(1項目)、現在の課題や悩み(1項目)、その他(1項目)を訪ねた。令和2年2月、X校教職員52名に教職員連絡会で配布したところ、有効回答数41であり、回答率78.8%だった。

結果と考察

(1)属性の比較 特別支援学級担任(以下、特支担)・通級指導教室担当・特別支援教育コーディネーターなど、校内の特別支援教育を牽引する立場の経験を調査内フェイスシートで尋ねた。前期(1~4年)、中期(5~7年)、後期(8~9年)の区分で結果を見てみると、相対的に、後期の経験が低かった。特別支援学校の経験については、後期の教員は、前期中期に比べると採用人数が少なく、県立学校である特別支援学校への勤務機会が少ない事が考えられる。

(2)所属による差 次に所属(前期、中期、後期)によって特別支援教育に対する意識に差があるかを検討するために、所属を独立変数、特別支援教育に対する意識得点を従属変数とする1要因の分散分析を行った(Table 2)。分析の結果、有意差があったのは、項目2.新たに「気になる子」が出た時の支援方法理解(中期・後期<前期)、5.入級条件や手帳取得の情報所在の認知(後期・中期<前期)、7.特別支援教育コーディネーターの活用(中期・後期<前期)、18.障害のある生徒の進路情報の所在認知(前期・中期<後期)、22.本人の困っている背景に発達障害や家庭の状況の影響の認知(中期・後期<前期)についてであった。10%水準での有意傾向は、3.前後期間での情報共有(中期・後期<前期)、15.「気になる子」の情報共有内容と共有場所の認知(後期<中期<前期)で見られた。項目2の「支援の方法」については、特殊教育から特別支援教育への転換期に報告された小・中学校の教員が特別支援教育に対して感じる「負担感」や「自信の無さ」(江田ら, 2009)が、X校でも要因として挙げられるのではないかと考えられる。また、項目5と18は、情報の所在が不明確であることに起因しており、さらに、その情報が必要になった際に特別支援教育コーディネーターを活用していると言えない結果となった。その要因として、坪谷ら(2018)によると、特別支援教育コーディネーターの対象児の見立てや支援内容開発の「実践的スキル」、支援会議の開催、役割分担の「マネジメントスキル」など個人的なスキルの必要性と共に、特別支援教育コーディネーターが援助要請への応答が求められる反面、

主体的な動きを干渉と誤解されることも多く、手腕を発揮しやすい環境でないことも挙げられ、同僚からの共通理解と承認の必要性が指摘されている。項目 2, 5, 7, 22, 3, 15 が前期で高得点だった理由として、文部科学省(2019a)によると、特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状保有率は、令和元年度で小学校が 32.3%、中学校では 27.6%であることから、専門性や研修機会の差があると言えよう。稲垣(2013)によると「校種間の文化の違いとして、主体の位置(困難の主体は子どもなのか、教職員なのか)、支援の観点(支援の観点が背景にあるか、現場にあるのか)、支援の実際(所属するシステムの活用を含めた、資源の利用の状況について)、時間的展望とネットワーク(発達上に位置付けた時間的展望の有無『縦』とネットの形態『横』について。)のカテゴリーで検討した結果、それぞれが所属するシステムの違いや異なった文化が存在しており、職業的なアイデンティティにも影響がある」と言われていることも関係していると言えよう。X校としては、前期の特別支援教育コーディネーターを中心に情報共有のための日常的なアナウンスやツールの活用、支援会議など定期的な情報共有の機会があるなどシステムが比較的機能していると言える。更に、前出の結果のとおり、後期教員は特別支援教育を牽引する経験や機会が少ないために、前期中期に比べ得点が低いと言える。18で後期が高得点だったのは、卒業後の進路決定について教職員で共有するシステムや研修の機会が機能していることが考えられる。

(3)校務分掌による差 次に、校務分掌(以下、分掌)で特別支援教育に対する意識に差があるかを検討することにした。分掌を“管理職”、“通常学級担任(以下、通常)”、“特別支援教育担任(以下、特支担)”、“級外”の4つに分けて独立変数とし、特別支援教育に対する意識得点を従属変数とする1要因の分散分析を行った(Table 3)。分析の結果、有意差があったのは、項目 5.入級条件や手帳取得の情報所在の認知(級外<管理職・特支担)、8.過去に受けた支援の軌跡の把握方法(級外・管理職<特支担)、9.周囲の理解や支援の直接的な関係の有無(通常<級外)、11.保護者との情報共有や振り返り方法の有無(級外・通常<特支担)、16.学校の特別支援教育方針の認知(特支担・通常<管理職)であった。5が管理職と特別支援担任に高得点だった理由として、入級時や手帳取得の際に公的な書類等を書く機会が多いために、確認する機会があることが挙げられる。項目 8と11の結果からは、個別に対応する場面の多い特別支援学級担任が、過去の支援を振り返ったり参考にしたりの機会が多いことが分かった。そのため、特別支援学級担任以外が以前の支援の軌跡を把握する手段としての有効性が明確でないと言えるのではないかと思う。16では、学校方針が管理職以外の教職員に浸透しておらず、特別支援教育の共通認識がまだ不足していると考えられる。数年前から学校づくりブランドデザイン「教育活動推進のための重点項目」に掲げられているものの、その具体的な指針や理念の周知機会がなかったと言えるのではないだろうか。

10%水準の有意傾向が見られたのは、10.二次障害の背景や言葉の意味認知(級外<管理職)、2.新たに「気になる子」が出た時の支援方法理解(級外・通常<管理職)、7.特別支援教育コーディネーターの活用(級外<管理職)だった。有意傾向の結果では、管理職が特別支援教育コーディネーターを活用しながら校内での支援について配慮されていると言えるのではないだろうか。これらのことから、特別支援教育を牽引する立場の経験の有無や特別支援教育研修機会の有無などによって得点に繋がっていることが伺えた。

(4)高得点の項目 一方、所属・分掌とも共通の認識があったと言えるのは、14.診断がなくても周囲の理解や支援が必要な子どもの認知(中期 3.78, 特支担 3.86)と、25.本人の努力だけでは解決できない要因の認知(中期 3.67, 特支担 3.86)が高得点であった。これらから、教育的支援のニーズに関してはある程度理解が広まっていることが読み取れた。

(5)自由記述式の項目 自由記述式の項目では、本調査や本研究に関係のない院生にカテゴリー分けの協力を依頼し、川喜田二郎が考案した KJ 法を用いて行った。その結果、以下の 3 つのカテゴリーに分類された (Table 4)。1 つ目は、日常生活の様子や支援の詳細など児童生徒自身の私的な情報と進路選択にかかわる公的な情報の共有ができていない事を“情報共有の不足”，教育的ニーズを有する児童生徒の増加によって教室などの不足や多様化しているニーズに対応するための人員などの不足，それらを要因とする多忙感などを合わせて“人員・場所の不足”，発達段階に応じた支援の視点や目標のすり合わせや取り組むべき方向性を再構築する必要性などを“義務教育学校としての特別支援教育”とし，それらを総称して，「システム上の課題」とした。システム上の課題から見えることは，4 件法での 3.前後期間での情報共有 (中期・後期<前期で有意傾向) ,5.入級条件や手帳取得の情報所在の認知 (後期・中期<前期，級外<管理職・特支担の有意差) ,8.過去に受けた支援の軌跡の把握方法 (級外・管理職<特支担の有意差) ,11.保護者との情報共有や振り返り方法の有無 (級外・通常<特支担の有意差) ,15.「気になる子」の情報共有内容と共有場所の認知 (後期<中期<前期で有意傾向) ,18.障害のある生徒の進路情報の所在認知 (前期・中期<後期の有意差) の結果とも合致しており，長期的に情報共有できるシステムや人員や場所といった支援資源の不足，特別支援教育の理念共有の機会が不足していることが伺えた。人員の不足については，新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(2019)でも「市町村の課題としては，教職員定数の問題が一番深刻である。特別支援学級が 8 人で一学級という標準では，障害の程度や学年も様々な子供に一人一人に応じた教育を提供できないというジレンマがある。」と報告され，X 校だけの問題ではないと言える。2 つ目は，多様化する教育的ニーズにどのように対応すべきか，個人と集団の支援や指導のバランスに苦慮しているような“対応の困難さ”，障害なのか故意なのか分からない戸惑いや受け入れて支援するばかりではなく引き上げる方が大切だといった“教員のスキルや認識”，交流学級に任せきりになっているような現状や特別支援学級在籍のために通常学級数は減っているものの実際は交流学級での活動が多く，1 人で担当する人数が増加しているなどの“交流学級の負担”，特別支援学級が増加し新任の特別支援学級担任が増えているために必要な研修の必要性や，特別支援学級担任を経験することで通常学級における支援のための視点が広がる事への利点などを目指した内容を“特別支援学級担任の育成”とし，それらを総称して「教員個人の課題」とした。これらは，4 件法の 2.新たに「気になる子」が出た時の支援方法理解 (中期・後期<前期で有意差) ,9.周囲の理解や支援の直接的な関係の有無 (通常<級外で有意差) ,10.二次障害の背景や言葉の意味認知 (級外<管理職で有意傾向) ,14.診断がなくても周囲の理解や支援が必要な子どもの認知 (所属・分掌とも高得点) ,16.学校の特別支援教育方針の認知 (特支担・通常<管理職で有意差) の結果とも合致しており，孤立感や現在の特別支援教育の在り方に疑問を抱きながらも日々の支援に追われている様子が伺えた。そのため，X 校の特別支援教育理念が掲げる「チーム特別支援教育」の推進の重要性や全教職員が共通した認識を持てるための根拠となる資料等が必要であることが分かった。3 つ目として，保護者の協力が得られない事や学校での支援の限界などを“保護者・地域への啓発”，特別支援学級内では学年が複雑に在籍している事や人数の多さを“特別支援学級入級の児童生徒の増加”，家庭の養育能力の問題など家庭支援の必要性については“家庭支援のニーズ増加”とし，それらを総称して「社会・地域的な背景」とした。これらは，4 件法の 22.本人の困っている背景に発達障害や家庭の状況の影響の認知 (中期・後期<前期で有意差) ,25.本人の努力だけでは解決できない要因の認知 (所属・分掌とも高得点) の結果とも合致しており，保護者対応の難しさや特別支援教育への誤解によって適切な配慮や支援の不足や遅れを感じている現状があり，分かりやすく簡潔な根拠資料等の提示を行いながら保護者面談を行う必要があると言えるのではないだろうか。

Table 2 項目別結果（所属）

	項目	前期 17 名	中期 9 名	後期 12 名	分散分析の結果
2	新たに「気になる子」が出てきた時にどのように支援すればいいかが分かる	3.00(0.35)	2.56(0.53)	2.83(0.39)	$F(2,37)=3.46, p < .05$
5	特別支援学級の入級条件や取得可能な手帳などについて、どこに情報があるか分かる	2.65(0.61)	2.11(0.60)	1.92(1.11)	$F(2,37)=3.67, p < .05$
7	特別支援教育コーディネーターを活用している	3.06(0.66)	2.56(0.73)	2.17(0.72)	$F(2,37)=5.95, p < .05$
18	発達障害をもつ児童生徒の卒業後の進路について、どこに情報があるか分かる	1.94(0.66)	2.11(0.60)	2.67(0.78)	$F(2,37)=4.05, p < .05$
22	本人が困っている様子の背景に発達障害や家庭の状況が影響していることがある	3.71(0.47)	3.11(0.78)	3.33(0.50)	$F(2,37)=3.65, p < .05$
3	前後期の間で「気になる子」について必要な情報の共有が行われていると思う	3.06(0.66)	2.44(0.88)	2.58(0.51)	$F(2,37)=3.03, p < .10$
15	新たに「気になる子」が出てきた時にどこに何の情報を残してよいか分かる	2.88(0.60)	2.56(0.53)	2.25(0.87)	$F(2,37)=3.67, p < .10$
1	「気になる子」を学年全体で支援してもらっている安心感がある	3.24(0.44)	3.56(0.53)	3.33(0.65)	ns
4	「できない・しない」は、本人のわがままである	1.94(0.43)	2.00(0.50)	1.92(0.79)	ns
6	学年の中で支援が必要な子の優先順位や緊急性が分かる	3.00(0.61)	3.11(0.60)	2.58(0.67)	ns
8	「気になる子」がこれまで過去に受けてきた支援や困り感が把握できる	2.88(0.60)	2.67(0.50)	2.75(0.62)	ns
9	子どもが学校生活や勉強での躓きを解決するには、周囲の理解や支援は直接的にはあまり関係ない	1.29(0.47)	1.67(0.71)	1.42(0.51)	ns
10	二次障害の背景や言葉の意味が分かる	2.82(0.64)	2.67(0.50)	2.50(1.00)	ns
11	個別の教育支援計画を書く前に、保護者と情報共有するための支援の状況を振り返る方法がある	2.65(0.86)	2.67(0.50)	2.83(0.58)	ns
12	自分が気付いていない「気になる子」の様子を知る機会がある	2.88(0.49)	2.33(1.00)	2.75(0.45)	ns
13	支援が必要な子に一人だけで対応していることがある	1.94(0.83)	2.00(0.87)	2.00(0.74)	ns
14	〇〇障害と診断を正式に受けていない子どもたちの中にも、周囲の理解や支援が必要な子どもたちがいる	3.70(0.47)	3.78(0.44)	3.58(0.67)	ns
16	特別支援教育について学校が掲げている方針を知っている	2.59(0.62)	2.78(0.67)	2.75(0.75)	ns
17	学校において障害への合理的配慮を提供しなければならない法的根拠や主旨がわかる	3.06(0.43)	2.89(0.78)	2.83(0.83)	ns
19	「気になる子」に対して、自分や他の人が現在している支援の内容や方法が分かる	2.71(0.59)	2.89(0.61)	2.75(0.62)	ns
20	今は直接担当ではないが、以前「気になっていた子」の今の様子や成長が分かる	2.88(0.60)	2.44(0.88)	2.75(0.75)	ns
21	支援の方法が分からない時に、誰に相談すればいいか分かる	3.35(0.49)	3.11(0.60)	3.58(0.51)	ns
23	特別支援教育コーディネーターをいつどのような時に活用したらいいかが分かる	2.82(0.53)	2.78(0.67)	2.50(1.09)	ns
24	支援を必要な児童生徒の兆候となるようなチェックすべき行動が浮かぶ	3.00(0.35)	2.78(0.44)	2.67(0.65)	ns
25	子どもが学校生活や勉強で躓く背景に、本人の努力だけでは解決できない要因がある可能性がある	3.47(0.51)	3.67(0.50)	3.42(0.79)	ns
26	支援が必要な子に誰が関わっているかが分かる	3.18(0.39)	2.89(0.61)	3.08(0.67)	ns

Table 3 項目別結果（分掌）

	項目	管理職 3 名	通常担 20 名	特支担 7 名	級外 11 名	分散分析の結果
5	特別支援学級の入級条件や取得可能な手帳などについて、どこに情報があるか分かる	3.33(0.56)	2.25(0.71)	2.86(0.90)	1.82(0.75)	$F(3,40)=4.70, p < .05$
8	「気になる子」がこれまで過去に受けてきた支援や困り感が把握できる	2.33(0.58)	2.80(0.62)	3.00(0.58)	2.64(0.50)	$F(3,40)=1.14, p < .05$
9	子どもが学校生活や勉強での躓きを解決するには、周囲の理解や支援は直接的にはあまり関係ない	1.33(0.58)	1.20(0.41)	1.29(0.49)	1.90(0.57)	$F(3,40)=4.99, p < .05$
11	個別の教育支援計画を書く前に、保護者と情報共有するための支援の状況を振り返る方法がある	3.00(1.00)	2.55(0.76)	3.43(0.53)	2.55(0.69)	$F(3,40)=2.96, p < .05$
16	特別支援教育について学校が掲げている方針を知っている	3.67(0.58)	2.60(0.60)	2.43(0.79)	2.91(0.54)	$F(3,40)=3.47, p < .05$
2	新たに「気になる子」が出てきた時にどのように支援すればいいかが分かる	3.33(0.58)	2.85(0.36)	3.00(0.58)	2.55(0.69)	$F(3,40)=2.31, p < .10$
7	特別支援教育コーディネーターを活用している	3.33(0.58)	2.75(0.86)	3.00(0.58)	2.27(0.65)	$F(3,40)=2.33, p < .10$
10	二次障害の背景や言葉の意味が分かる	3.33(0.58)	2.65(0.74)	3.14(0.38)	2.27(0.90)	$F(3,40)=2.82, p < .10$

18	発達障害をもつ児童生徒の卒業後の進路について、どこに情報があるか分かる	3.00(1.00)	2.00(0.73)	2.57(0.53)	2.27(0.65)	$F(3,40)=2.53, p<.10$
1	「気になる子」を学年全体で支援してもらっている安心感がある	3.33(0.58)	3.50(0.51)	3.29(0.49)	3.00(0.63)	ns
3	前後期の中で「気になる子」について必要な情報の共有が行われていると思う	2.67(0.58)	2.75(0.79)	3.00(0.82)	2.64(0.50)	ns
4	「できない・しない」は、本人のわがままである	1.67(0.58)	1.80(0.52)	2.14(0.69)	2.09(0.71)	ns
6	学年の中で支援が必要な子の優先順位や緊急性が分かる	3.00(0.00)	3.00(0.65)	3.00(0.58)	2.55(0.69)	ns
12	自分が気付いていない「気になる子」の様子を知る機会がある	3.00(1.00)	2.70(0.80)	2.57(0.53)	2.82(0.40)	ns
13	支援が必要な子に一人だけで対応していることがある	2.33(0.58)	1.80(0.83)	2.00(0.82)	2.36(0.67)	ns
14	〇〇障害と診断を正式に受けていない子どもたちの中にも、周囲の理解や支援が必要な子どもたちがいる	3.67(0.58)	3.80(0.41)	3.86(0.38)	3.46(0.69)	ns
15	新たに「気になる子」が出てきた時にどこに何の情報を残してよいか分かる	2.67(0.58)	2.60(0.60)	2.71(0.95)	2.64(0.80)	ns
17	学校において障害への合理的配慮を提供しなければならない法的根拠や主旨がわかる	3.67(0.58)	3.05(0.51)	2.71(0.95)	2.91(0.71)	ns
19	「気になる子」に対して、自分や他の人が現在している支援の内容や方法が分かる	3.00(0.00)	2.70(0.66)	2.57(0.53)	2.82(0.60)	ns
20	今は直接担当ではないが、以前「気になっていた子」の今の様子や成長が分かる	2.67(0.58)	2.85(0.59)	2.29(1.25)	2.63(0.67)	ns
21	支援の方法が分からない時に、誰に相談すればいいか分かる	3.67(0.58)	3.35(0.49)	3.57(0.53)	3.27(0.65)	ns
22	本人が困っている様子の背景に発達障害や家庭の状況が影響していることがある	3.67(0.58)	3.55(0.60)	3.71(0.49)	3.18(0.60)	ns
23	特別支援教育コーディネーターをいつどのような時に活用したらいいかが分かる	3.67(0.58)	2.65(0.81)	2.71(0.76)	2.64(0.67)	ns
24	支援を必要な児童生徒の兆候となるようなチェックすべき行動が浮かぶ	3.33(0.58)	2.85(0.37)	3.00(0.58)	2.73(0.65)	ns
25	子どもが学校生活や勉強で躓く背景に、本人の努力だけでは解決できない要因がある可能性がある	3.67(0.58)	3.55(0.51)	3.86(0.38)	3.27(0.79)	ns
26	支援が必要な子に誰が関わっているかが分かる	3.67(0.58)	3.10(0.55)	2.71(0.95)	2.90(0.54)	ns

Table 4 KJ法による項目別結果（記述式：本校の課題）

内容のカテゴリー		実際に記入された内容の一部	件
システム上の課題	情報共有の不足	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援の生徒に関する情報共有の場（全教職員）がない。他の学校ではもっと支援協議会の中でやっていると思う。 前中後期の特別支援教育との意思疎通が難しい。就学就労について知らない事が多い。 情報共有の時間が取りづらい。勤務時間内にはまず取れない。 	12
	人員・場所の不足	<ul style="list-style-type: none"> 教職員減により今の支援体制が組めなくなるが不安である。 特別支援学級在籍児の増加に伴う特別支援学級担任と教室の不足である。 ケース会議が機能していない。何も決まらず担任の仕事が増えるのみ。今後の取組、人数配置（教員）をしっかり決めるように勤めてほしい。 	11
	義務教育学校としての特別支援教育	<ul style="list-style-type: none"> まず4年生（低学年）までの卒級（通常学級復帰）を目指した個別の支援指導計画の作成と実践をする。次の段階が5～7年、8～9年と長期中期短期的な継続性のある指導と支援をしていく必要性がある。 低学年の頃から「自主自立」を目標としてきちんとハードルを乗り越える力を身につけさせてほしい。問題を先送りされているだけのように感じてしまう子がいる。 9年間を見通した教育目標の共有が必要である。 	10
教員個人の課題	対応の困難さ	<ul style="list-style-type: none"> 理論や理屈を超越した事象も見られるため、単純に割り切って型通りの対応では立ち回れないことも多い。 「要支援生だから」の認識では済まされないレベルに来ている。 特支学級に入っていない児童生徒の中にも困り感を持っている子どもがたくさんいる。その子どもたちの支援をどうすればよいか。 周りの児童生徒とのバランスが難しい。 	8
	教員のスキルや意識	<ul style="list-style-type: none"> 教科指導の場合、どの子にどのくらいの学力を身につけさせればよいか分からない。 障害の症状で本人がどうしようもなくやっているのか意図的に故意にやっているかの判断かず、結果的に本人が思うように立ち振る舞ってやりたい放題になっている。 子どもの「伸ばす」「引き上げる」視点不足だと思う。 受け入れるばかりでなく、スキルを身につけ通常学級に戻る目的を持たせる。 	8
	交流学級の負担	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援学級在籍児童が交流で授業している時間、交流学級担任に任せきりになっている。 支援学級在籍の割合が年々多くなっている。全体数から抜けるため学級数が減少になるが、全員揃うと人数が多く、学習と生活のバランスが崩れ指導が難しい。 	3

	特別支援学級担任の育成	<ul style="list-style-type: none"> ・誰もが一度は支援学級担任をして通常学級における支援の在り方を学ばないといけない。 ・学級が毎年増え、支援学級担任の早期育成が急務である。 	2
社会・地域的な背景	保護者・地域への啓発	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒個々の資質はもちろんだが、その背後の保護者の意識はどうか？なかには、あまり関心がなく、学校に丸投げされている向きがある。 ・保護者の意見を聞いていると、支援の必要性についてもっと早く声をかけてほしかったということもある。 ・学校だけの対応は無理がある。 	4
	特別支援学級入級の児童生徒の増加	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援学級在籍の子どもが学年をまたがり人数も多い。 	3
	家庭支援のニーズ増加	<ul style="list-style-type: none"> ・本人だけの支援ではなく家庭支援（保護者支援）が必要なケースがある場合の連携の仕方が難しい。 	1

3. 研究Ⅱ 特別支援教育充実のツール作成と活用

前出の理念等実現のために、ワーキンググループを発足させ、意見を集約し確認しながら進めるようにした(Ⅱ-1)。その上で、本研究が目指す特別支援教育充実を目指した支援ツールの作成と活用の実践を行った。佐々木ら(2018)によると、中学校では、教科担任制など教員の分業によって生徒情報が分散する傾向にあり、それが支援目標の分散となり、手立ての不一致や不整合の誘発に繋がっていると指摘している。それらの解消のため、本校に以前からあったリレーションシートに着目し、より良く活用するための改訂を行い、活用の方法を探ることとする(Ⅱ-2)。次に、教職員による特別支援教育の考え方を整理し、手立ての不一致を避ける手段の一つとして、本校が目指す特別支援教育の理念や発達障害の基礎知識などをまとめた「教職員用特別支援教育ガイドライン」を作成し活用する(Ⅱ-3)。また、教育的ニーズがある児童生徒の保護者にとって関心の高い支援の場や進路先の情報を掲載した「市内保護者用特別支援教育パンフレット」を作成し、A市3校で活用する(Ⅱ-4)。その後、ツール導入前と導入後1年目の現状を比較したアンケート調査を行い、本研究について有効性を図っていく(Ⅱ-5)。

Ⅱ-1 ワーキンググループの発足

ARの手法で研究を行う際、現場のニーズに添うことが重要となってくる。X校の実情と本研究の齟齬が生じていないか確認する場として、「特別支援教育ワーキンググループ」(以下WG)を発足させた。X校の実情の洗い出し、理念等を拡充する主導移譲と協働などもWGのねらいとし、1~6年と7~9年の各特別支援教育コーディネーターと管理職(7~9年教頭)の構成を基本とし、必要に応じて拡大WGとして特別支援学級担任やA市教育委員会なども参加して、研究実践の全てを行う中で共通理解を図りながら進めた。

Ⅱ-2 R2版リレーションシート

主旨 前出の聞き取り調査(Table 1)の中で見えた現状の課題①「多忙感が強く、時間と人手の不足が大きい」②「『個別の教育支援計画』『個別の指導計画』の記入が煩雑で、その前後の有効性が見えない」の解消のため、本校で「個別の指導計画」の代わりに用いられてきた「リレーションシート」に着目した。今まで特別支援教育に特化したリレーションシートを生徒指導や教育相談でも活用できるような内容にし、学年の生徒の状態などが一覧できるようなシートになるよう改訂とすることを目指した。

方法 リレーションシートを改訂するにあたっては、WGで意見を集約したり、試作の提案をしたりしてブラッシュアップを図った。その結果、R2版リレーションシートでは、「一覧表」と「個別表」

に目的を分けて明確化し、改訂した。最終的なデータの確認は、ICT支援員と共に行った。

改訂内容 「一覧表」では、学年で支援する生徒のリストアップを行い、「過去の記載の有無、顔写真、現在の支援状況のチェック（学習面・行動面・対人関係・身体的・家庭環境・登校状況）、支援レベル（優先性）、診断名・心理検査、連携している医療や福祉」についてアセスメントの要素を盛り込み、一覧できるようにした。支援レベルについては、日野(2018)の「支援レベルシート」を参考にし、各項目に○を入れると、優先性に応じて項目欄の色が赤や青に変化して表示されるようにした。過去の支援状況を確認するためには、学年を選択すると「個別表」のどの項目に記入があるか一目できるようにし、通し番号をクリックすることで「個別表」に飛べるようにした。「一覧表」は基本的に担任が記入するようにし、担任が書くことによって、児童生徒の状態が整理され、客観的な視点で学級経営等に役立てられるようにした。

「個別表」では、「個別の指導計画」の要素を網羅して汎用性を高め、「一覧表」で入力した○の項目を詳細に書けるようにした。また、「一覧表」の項目に○を入れると、その項目に対応した「個別表」の欄も色づくようにした。その色は、「一覧表」での支援レベルに応じて色が変わることによって、記入漏れの防止や支援の優先性に役立てられるようにした。「個別表」への記入は、関わる教職員が掲示板的に行うようにすることで、支援の軌跡やニーズの確認など必要な情報を共有できるようにした。

R2版リレーションシートの活用と教職員の反応 活用に当たっては、全職員に提案する前に、特別支援学級と通級指導教室合わせて17学級の担任で構成した拡大WG会議での提案と説明を行い、入力や活用のための協力と主導権移譲を要請した。その後、実際に教職員研修等で紹介して、運用を試みた(Table 5)。

実際の活用場面としては、7年のR2版リレーションシートを障害のある子どもの学校生活支援事業の1つである巡回相談時や専門家派遣時に資料として提出し、指導助言の根拠として用いた。その際、相談員（県立特別支援学校教諭）より、R2版リレーションシートの「一覧表」で学年全体の状況が一望できることや「個別表」で支援の軌跡が見えることの利点について活用の有効性を伝えられた。1～6年では、診断を持つ児童に加え、複数の教員により教育的ニーズを有すると判断された児童に対してもR2版リレーションシートを用いて情報を共有した。また、可能な支援について確認する際には、チェックリストを利用する等、主観的判断に偏らないよう配慮しながら記入されていた。時間に限りがあるため、簡略版でもある「一覧表」を活用しながらのリレーションとなり、「個別表」については、担任や担当が後日詳しく記入することにした。12月には、R2版リレーションシートの活用場面の目標の一つであった生徒支援協議会の1～6年部会で実際に活用された。X校の生徒支援協議会（以下、協議会）は、児童生徒の情報を生徒指導、特別支援、教育相談など多岐にわたって全職員で共有できる機会である。生徒指導主任を中心に進められる会のため、年度当初から活用についての打ち合わせを続けていく中でR2版リレーションシートの利点を共有することができたことから、実際に活用することができた。協議会の中では、学年から「リレーションシート○番の子です。」とアナウンスがあった後に近況報告があり、他の職員は、R2版リレーションシート「個別表」で過去の支援の様子を各自振り返ったり、写真を拡大して対象児童を確認したりしていた。協議会後には、通常学級担任から「R2版リレーションシートは、生徒指導も教育相談も特別支援も全て分かるので、年度当初の子どもたちの情報共有に使いたい」との意見も見られた。

課題 運用面とR2版リレーションシートそのものの課題が挙げられる。運用面の課題は、昨年度から懸念されていた7～9年教員への浸透であった。多忙を極め、放課後も部活動指導などで時間の確保が難しい7～9年教員に新しいことを取り入れる時間的余裕はなく、入力ができなかったため、R2

版リレーションシートの有効性を実感してもらえらるに至らなかった。理念拡充を目指した広報活動が日常的に必要なことや学校行事等に組み込めるよう次年度に向けて管理職や教務への前年度末の働きかけ、活用することの有効性を実感できるような随伴性の追求など、R2版リレーションシートだけで多くの研究対象となり得る要素がとても多い。義務教育学校として、7～9年のニーズを図りながら1～6年教職員の実践好例を根拠に取り組みたい。

また、12月に1～6年生徒支援協議会での活用を試みた際、R2版リレーションシートそのものの課題として2点あった。1つ目は、「写真の枠を広くしてほしい。」「記入枠を広げることができるようにしてほしい。」など、様式上の課題である。2点目は、活用中に校務クラウド上に置いているR2版リレーションシートが開かなかつたり、原因不明のブラックアウトが起こつたりするなど、ネットワーク上の不具合が多発した。今後、ICT支援員と原因の究明を行いながら、スムーズな運用ができるように検討し確実な改善を図りたいと考えている。

II-3 本校教職員用特別支援教育ガイドライン

主旨 前出の聞き取り調査（Table 1）の中で見えた現状の課題③「通常学級担任と特別支援学級担任による支援の一貫性や共通認識が図れない」について、学校内で特別支援教育の考え方や温度差があることが分かった。X校での聞き取り調査や実態調査の中でも、1～6年教職員の「7～9年教員の特別支援教育への認識がなく、7年以降で不適応を起こす子どもが多い。」の意見と7～9年教職員（管理職含む）の「低学年の頃から自主自立を目標としてハードルを乗り越える力をつけさせてほしい。問題の先送りになっている。」や「5年から中学校的な指導を必要とするが、1～6年の教員に理解してもらえない。」などと意見が相反しており、更に「9年間の見通した教育目標の共有が必要である。」と義務教育学校としての利点を生かせず子どもの混乱を招いたり症状の悪化に繋がったりしている事が伺えた。佐々木ら(2018)の言う「支援目標の分散による手立ての不一致や不整合の誘発の一因」に繋がっているのではないだろうか。そのため、X校内で特別支援教育の考え方や温度差を埋め、共通理解を図るツールとして「X校教職員用特別支援教育ガイドライン」を作成することにした。

方法 以前からX校で年度当初に配布されていた「特別支援教育冊子」を「チーム特別支援教育」として理念共有の有効性を高められるよう「X校教職員用特別支援ガイドライン」（以下、ガイドライン）として作成した。作成に当たっては、聞き取り調査やWGによる意見をもとに、内容を①X校の特別支援教育基本理念②特別支援教育について③本人や周囲が困っている状態の背景と合理的配慮④「個別の教育支援計画」と「リレーションシート」⑤付録資料とし、WG内での意見を取り入れながら試作を繰り返して完成させた。

ガイドラインの活用と教職員の反応 6月の特別支援教育職員研修（以下、特支職研）時には、ガイドラインの有効性と掲載している理念を中心に校長から全教職員に紹介した。それを受けた流れで、筆者がR2版リレーションシートの説明を中心にガイドラインと電子黒板を活用しながら実施した。また、前出の8月特支職研時の講演中でも合理的配慮についての説明時にガイドラインを活用し講義がなされた。更に、前後期の特別支援教育コーディネーターに日常的に寄せられた通常学級担任等への相談や質問に対する説明で根拠資料として活用した。質問があつた時に口頭だけで答えず、お互いに共通の指針としてガイドラインを開きながら説明できたことは、言葉やイメージの齟齬を防ぐ意味でも有効であつた（Table 6）。

課題 校内研修など、ガイドラインの活用場面が少なかつたということである。今後は、初めて特別支援学級を担任する教員やX校に赴任したばかりの教員へ研修機会を設けて活用するなど、WG内

で活用場面や改善方法を検討し、それらに応じた内容のブラッシュアップも引き続き行う必要がある。

II-4 A 市内保護者用特別支援教育パンフレット

主旨 WGで介入ニーズを図っていく中で、就学相談会で活用できるような「保護者用の特別支援教育パンフレット」作成への要望が出てきた。ここで言う「保護者用特別支援教育パンフレット」とは、文部科学省(2018)の「保護者向けのハンドブック」作成の目標として掲げている「保護者が、相談窓口が分からなかったり、支援に関する情報を受け取れていなかったりするために、誰に相談したらよいか分からず、孤立感・孤独感を抱くことがないように、支援に係る情報や相談窓口が一目で分かるような保護者向けのハンドブック」と同義とする。文部科学省(2019)の調査結果では、保護者向けハンドブックの作成について「作成は必要ではあるが、予算的、人的要因により作成予定がない」が最も多く36.0%を占めている。その理由として、約半数の自治体は、ハンドブックを作成しなくても必要な情報が提供できていると考えている一方、4割近い自治体は、作成の必要性は感じつつも作成予定が立てられていないとあった。A市も同様の理由と背景でパンフレットがないことが市教委の聞き取りで明確になっていた。また、A市には、市内保護者へ配布できる公式な特別支援教育のパンフレット等がなく、A市教育委員会（以下、市教委）主催の就学相談会時には、学校が独自で作成したプリントを配布する場合もあった。そのため、学校によって配布の有無や差があるだけでなく、その内容の正確さや表現方法にも課題があった。市内3校の義務教育学校とも市内歴史的教育建造物にちなんだ同じ言葉が名称につき、そこには「市内のどの義務教育学校でも同等の高質な教育を受けることができる」の理念が込められている。そこで、信頼性が高く、保護者のニーズに対応した分かりやすい「市内保護者用特別支援教育パンフレット」（以下、パンフレット）を作成することにした。

方法 教職員用と保護者用のどちらにも汎用できる前出のガイドライン作成を目指していく中で、前出の理由から別に作成することにした。作成当初は、進路情報に特化した冊子も試作したが、その過程の中で、使用目的に鑑みた時に、特別支援教育や支援を受けられる場や相談窓口についても記載した方が良くと考え、また、昨年度からのWGによる意見や就学相談での保護者からの疑問をもとに、内容を①特別支援教育について②支援の場について③進路情報④特別支援教育コーディネーターの活用方法とした。作成に当たっては、校内で利用するガイドラインよりも校外に出るパンフレットの言葉や表現に配慮が必要であるため、試作版を大学教員、市内義務教育学校管理職、市教委、市内特別支援学級担当者に提案し、更に意見を集約しながら作成した。

パンフレットの活用と利用者の反応 活用は以下のとおりである（Table 7）。

(1)就学相談での活用 作成当初から念頭に置いていた就学相談での活用である。就学相談は、年に2回開催される市の教育支援委員会に挙げる前に、本人・保護者・学校および園の意向を確認したり、相談に乗ったりする場である。なお、教育支援委員会とは、教育的ニーズのある幼児児童生徒の学ぶ場を決定する場であり、就学相談での見解や評価が根拠となることが多い。パンフレットの活用前には、就学指導委員の事前打ち合わせ会で活用の目的や方法、注意点などを説明し、当日無理なく活用できるようにした。就学指導委員の中には経験や進路指導にかかる知識が不足しており、少なからず情報伝達の相違があったが、その点でも、根拠となり得るパンフレットが役に立ったようである。

(2)X校保護者への活用 X校1～6年の特別支援学級在籍保護者と1～6年特別支援教育コーディネーターのニーズを受け、筆者自身がパンフレットを活用しながら進路情報について説明する機会があった。保護者12名と特別支援学級の先生方が参加された全体への説明では、パンフレットを根拠資料とし、説明した。パンフレット自体への感想では「進路に関する全体の流れや日程の見通しをパンフ

レットにも入れてほしい」「特別支援学級の保護者以外にも配布してほしい」等の要望があった。また、X校で毎学期末に計画されている二者面談（保護者と担任）の期間を活用し、担任からの要請で同席したり、二者面談後に引き受けたりしてパンフレットを活用しながら特別支援教育の必要性や進路の話を行った。

(3)新任の特別支援学級担任に向けての研修会で活用 11月に事務局として主催した県内C地区（A市を含む県内中央地区）特別支援教育授業研究会で活用した。この授業研究会は、特別支援学級担任経験3年以内の参加に制限し規模を縮小して開催した。今年度に予定されていた新任の特別支援学級担任研修会が全て中止になっており、日々の戸惑いや悩みを聞いていく中で、開催の意義と目的を限定し、新任研修会も担っていたため、パンフレットを活用しながら話をさせていただく時間を取り入れた。事後アンケートには、「とても分かりやすくまとめてあるので、自校でも活用したい。」「自分でも曖昧になっていた部分のはっきりした。これで保護者の思いに込えられる。」「小中校のつながりが分かり、指導やキャリア教育の流れが分かる。」「A市だけでなく他市町にも広げてほしい。」などの記述があり、特に小学校の教員の中には、中学校卒業後の進路情報を認知していないことへの不安が大きいことも明らかになった。そのことは、A市Y校の特別支援学級担任に向けて、パンフレットを活用した特別支援教育の研修会を12月に開催した際も同様の反応が見られた。Y校でも、1～6年の特別支援学級担任は新任者が多く、また、卒業後の進路について知識がないことや保護者からの質問に教員が答えられないという不安があったために要請があり、本研修会の開催に繋がった。質疑応答の時間には、特別支援学校の障害種別の違いや9年卒業後の進路について更に詳しく尋ねられた。これらのことから、保護者のニーズと新任特別支援学級担任のニーズが重なる部分を確認した。

課題 課題は以下の3つである。1つ目は、情報更新についてである。保護者のニーズが大きい進路情報に関しては、毎年、変更されていることを意識しなければならない。本文中にも「令和2年度現在」と明記しているが、継続してパンフレット情報を更新していく必要がある。また、巻末に掲載している「相談先」として、市教委と各学校のメールアドレスを記載しているが、学校によって、1～6年教頭と7～9年教頭のアドレスが混在している。これは、作成時に各学校の両教頭間でどちらを載せるか検討してもらった結果だが、人事異動により、その共有の確実性は失われる可能性がある。そのため、市教委のメールアドレスに一本化する必要があるのではないだろうか。以上のことを踏まえて、パンフレットのデータを市教委に保管し情報更新担当にA市の「特別支援教育アドバイザー」をあてることも市教委に提案する必要があると言える。

2つ目の課題は、パンフレットにかかる用紙や印刷の予算についてである。本年度は、用紙調達も印刷もX校の好意で行えたが、今後毎年行うことの難しさも見込まれる。印刷等は学校で行うとしても、その用紙代やインク代は市教委で予算化できればと考えている。

3つ目として、今回パンフレットを2回目（10月）の就学相談で活用するには、時期が遅かったことが挙げられる。2回目は1回目（6月）の相談を受け、家族で十分話し合ったうえで心を決めて来場する保護者が多いため、1回目こそ有効に活用できる機会だと考えている。そのため、来年度以降は、1回目から活用できるようA市教委に承諾を得ており、活用者（就学指導委員）のための研修も早める必要があるだろう。また、パンフレットは、就学相談時のみに活用されるのではなく、各学校に相談に来られた保護者にいつでも活用できるようにしていくため、就学相談の就学指導委員だけでなく、各学校の特別支援教育コーディネーター全員にも研修の対象を広げる必要があると言える。ひいては、それが市内の特別支援教育の水準を上げ、統一した理念拡充に繋がることにもなり得るのではないかと考えている。

Table 5 R2版リレーションシート利用の実際

利用月日	対象者	目的や内容等
B年度6月	全教職員	R2版リレーションシートの利用方法等研修
B年度8月	全教職員	特別支援教育職員研修(日野久美子佐賀大学教職大学院教授招聘)「個別的教育支援計画」「個別の指導計画」の重要性に関連して(校長より)
B年度10月	巡回相談員	対象生徒(7年生)の説明資料として
B年度11月	A市教育委員会	児童生徒の実態把握表として紹介(校長より)
B年度12月	全教員	一覧表, 個別表の記入期間(Web校内掲示板での周知)
B年度12月	1~6年教員	生徒支援協議会1~6年部会での活用と各学年での記入再考

Table 6 教職員用特別支援教育ガイドライン活用の実際

利用月日	対象者	目的や内容等
B年度5月	A市教育委員会	X校特別支援教育の理念や方針の説明
B年度6月	全教職員	ガイドラインの主旨や価値の紹介(校長より)
B年度8月	全教職員	特別支援教育職員研修(日野久美子佐賀大学教職大学院教授招聘)「合理的配慮」の説明
B年度10月	巡回相談員	X校特別支援教育の理念や方針の説明
随時	各教員	特別支援教育に関わる内容の相談や質問を受けた時

Table 7 市内保護者用特別支援教育パンフレット利用の実際

利用月日	対象者(保護者)	利用月日	対象者(教職員)
B年度9月	1~6年特別支援学級保護者	B年度9月	A市教育委員会
B年度10月	A市保護者(就学相談希望者)	B年度10月	巡回相談員
B年度11月	X校保護者(二者面談)	B年度10月	A市就学指導委員
B年度3月	Y校保護者(二者面談)	B年度11月	県C地区特別支援学級担任(3年以内)
随時	A市保護者	B年度12月	A市Y校特別支援学級担任・1~6年教頭

II-5 特別支援教育に関する教員への追跡調査(実践後調査)

X校の特別支援教育について教員が感じていることが実践を通してどのような変化があったのか検証を行った。事前調査同様の4段階で行ったアンケート項目は、アンケート内容等は児童生徒の情報共有(5項目)、特別支援教育の知識や理念の認知(9項目)、特別支援教育コーディネーターの活用(1項目)の、計15項目で構成された。自由記述では、「特別支援教育に関する思い(1項目)」のみ尋ねた。令和2年11月、X校教職員62名に教職員連絡会で配布したところ、有効回答数52であり、回答率83.9%だった。また、前年度の追跡調査可能数21であった。

結果と考察

(1)所属による差 所属(前期, 中期, 後期)による分散分析では、事前調査で有意差が見られた5項目(新たに「気になる子」が出た時の支援方法理解, 入級条件や手帳取得の情報所在の認知, 特別支援教育コーディネーターの活用, 障害のある生徒の進路情報の所在認知, 本人の困っている背景に発達障害や家庭の状況の影響の認知)について、全てnsとなり、所属間での大きな差は事前調査ほど見られない結果となった。それは、コロナ禍などによって支援ツールの活用場面が少なかったものの活用場面での有効性や今後の活用イメージに繋がったからだと言えよう。そのため、今後も継続した活用と観察を続けていく意味があると言える(Table 8)。

(2)分掌による差 分掌(管理職, 通常学級担任, 特別支援教育担当, 級外)によっても特別支援教育に対する意識に変化があるかを検討するために、分掌を独立変数, 特別支援教育に対する意識得点を従属変数とする1要因の分散分析を行った(Table 9)。事前調査で有意差が見られた全ての項目(入級条件や手帳取得の情報所在の認知, 過去に受けた支援の軌跡の把握方法, 周囲の理解や支援の直接的な関係の有無, 保護者との情報共有や振り返り方法の有無, 学校の特別支援教育方針の認知)が事後調査では有意差が見られなかった。

(3) t 検定結果 実践前後のアンケート結果に対して、特別支援教育に対する意識に変化があるかを検討するために、分掌を独立変数, 特別支援教育に対する意識得点を従属変数とする対応のある t 検定を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった(Table 10)。それらの要因として、異動によっ

て追跡数が少なかったことと数か月の短い実施期間の中ではこれが現状とも言え、有効性の定着や特別支援教育に対する意識の変容は、複数年にわたって追跡していくことが必要である。同時に、追跡可能だった教職員にとっては、支援ツールの有効性の実感を得られなかった結果とも言え、今後のWGで特に運用面でのブラッシュアップが必要である。一方、10%水準での有意傾向が見られたのは、「支援が必要な子の優先順位や緊急性の理解」と「子どもの躓きを解決のための周囲の理解や支援の関係性の有無」である。これらは、WGが期待していた「R2版リレーションシート」「ガイドライン」の作成及び活用の目的に合致するところでもあり、自由記述から見えた教職員のニーズとも言えるため、今後の支援ツールの拡充に向けての足掛かりになると思われる。

(4)自由記述式 自由記述式は1項目のみにし、X校の特別支援教育についての意見を尋ねた結果、「X校の課題」と「今後の期待感」が見いだされた（Table 11）。課題の1つ目は、「特別支援学級や通級に入級してくる児童生徒が増え、支援体制が充実していると感じる一方、共通理解を図る時間が取れないのが課題である。」や「低学年のうちに『気になる子』を共通理解し、支援の内容方法を考えていく必要がある。現在は特に目立つ子だけが支援されており、学年内における困り感を持つ子の把握が困難になっていると思われる。」などの意見があり、児童生徒情報の共通理解が不足している事や情報共有の場と内容についての懸念が伺えた。これらはリレーションシートの有効な活用によって解決できる面もあるため、引き続き、リレーションシートの活用の成果と課題を踏まえて推進していきたい。2つ目は、事前調査同様、教育的ニーズの多様化による「対応への苦慮」が見られた。「周りの大勢の子ども達の学習権を大いに侵害している事だけは絶対に忘れてはいけない。」や「グレーゾーンの子どもたちに対しての支援をどこまでしていいのかわからない。」など、個人と集団の支援のバランス、児童生徒理解に対する認識の相違などが挙げられていた。3つ目は、「特別支援学級の在り方」に関する記述であった。「6年生までに特別支援学級がメリットとして受け止められていないから退級し、後期での困り感が倍増になっているのではないか。特別支援学級にいることは決してデメリットではないのに、本人も保護者も正しく認識されていない。」や「7年進級時に特別支援学級を退級した子が7年以降で不適応を起こす。また、新たに7年以降で入級する子がいる（なぜ今までしていなかったのか）」である。これは、前出の「校種間の教育文化の違い」（稲垣，2013）が背景にあるとも言え、思春期に入る7年以降は不適応を起こしたり、二次障害が顕著になってきたりする時期でもあるため「支援目標の分散による手立ての不一致」（佐々木ら，2018）の結果とも言える。そのため、ガイドラインやパンフレットを活用しながら9年間の支援のつながりを意識し、義務教育学校としての理念拡充と情報共有の継続的な必要性が再確認された。

今後の期待感の1つ目は、「特別支援学級担任に向けての研修をしてほしい。」や「支援の在り方も多様化しているので、支援員も校内の研修会に参加したい。」に見られた「研修の要望」であった。特別支援学級担任や教育支援員が研修の機会を求めている背景として、今回の課題にもあった「対応の苦慮」があると言えるだろう。そのため、年に2回開催される全教職員対象の特別支援教育職員研修だけでなく、対象・内容・時間等を制限し対象のニーズに沿った細やかな研修を行うべきである。その際、内容によって新聞記事などの提供資料に違いはあると思うが、根拠資料としてガイドラインとパンフレットを毎回活用したり確認したりしながら開催したいと考えている。2つ目は、「特別支援教育や教育相談、不登校などでこのシートが大いに活用され、支援計画となるよう県のベースモデルになる事を期待する。」や「リレーションファイルなどのツールを今後有効活用しながら連携が深めたい。」から見られた支援ツールの「リレーションシートへ期待する」意見である。4件法の結果では有意差として現れなかったが、記述法では、機能している実感がある教職員がいることが分かった。

介入における課題を改善しながら、システムとして全体が機能できるような働きかけを引き続き行う必要がある。3つ目は、「コーディネーターの先生からアドバイスを頂けて心強い」という言葉から、今後も「特別支援教育コーディネーターの活用」に期待している事が伺えた。教育的ニーズに応じた支援の方法などを一緒に考える立場として、認知が広がっていると言えよう。

今研究での聞き取りやアンケートの調査結果から、特別支援教育に対する知識や理解の差が、実際には所属や分掌で多少の違いによることが分かった。そのため、特別支援教育コーディネーターとして介入する際に、このような点を考慮した手立てを考える必要である。更に、小山ら(2019)の言う「特別支援教育コーディネーターに求められる校内外における連携スキル」向上も必要である。

Table 8 実践前後の分散分析結果（学年所属）

	項目	実践前の所属による分散分析	実践後の所属による分散分析
5	特別支援教育コーディネーターを活用している	$F(2,37)=5.95, p<.05$	$F(2,18)=5.50, p<.05$
1	新たに「気になる子」が出てきた時にどのように支援すればいいかが分かる	$F(2,37)=3.46, p<.05$	ns
3	特別支援学級の入級条件や取得可能な手帳などについて、どこに情報があるか分かる	$F(2,37)=3.67, p<.05$	ns
13	発達障害をもつ児童生徒の卒業後の進路について、どこに情報があるか分かる	$F(2,37)=4.05, p<.05$	ns
15	本人が困っている様子の背景に発達障害や家庭の状況が影響していることがある	$F(2,37)=3.65, p<.05$	ns
2	前後期の中で「気になる子」について必要な情報の共有が行われていると思う	$F(2,37)=3.03, p<.10$	ns
11	新たに「気になる子」が出てきた時にどこに何の情報を残してよいか分かる	$F(2,37)=3.67, p<.10$	ns

Table 9 実践前後の分散分析結果（分掌）

	項目	実践前の分掌による分散分析	実践後の分掌による分散分析
1	新たに「気になる子」が出てきた時にどのように支援すればいいかが分かる	$F(3,40)=2.31, p<.10$	$F(3,20)=6.61, p<.05$
3	特別支援学級の入級条件や取得可能な手帳などについて、どこに情報があるか分かる	$F(3,40)=4.70, p<.05$	$F(3,20)=4.15, p<.05$
4	学年の中で支援が必要な子の優先順位や緊急性が分かる	ns	$F(3,20)=2.87, p<.10$
5	特別支援教育コーディネーターを活用している	$F(3,40)=2.33, p<.10$	$F(3,20)=2.64, p<.10$
6	「気になる子」がこれまで過去に受けてきた支援や困り感が把握できる	$F(3,40)=1.14, p<.05$	$F(3,20)=3.63, p<.05$
8	二次障害の背景や言葉の意味が分かる	$F(3,40)=2.82, p<.10$	$F(3,20)=5.22, p<.05$
11	新たに「気になる子」が出てきた時にどこに何の情報を残してよいか分かる	ns	$F(3,20)=14.56, p<.05$
15	本人が困っている様子の背景に発達障害や家庭の状況が影響していることがある	ns	$F(3,20)=2.60, p<.10$
7	子どもが学校生活や勉強での躓きを解決するには、周囲の理解や支援は直接的にはあまり関係ない	$F(3,40)=4.99, p<.05$	ns
9	個別の教育支援計画を書く前に、保護者と情報共有するための支援の状況を振り返る方法がある（リレーションシートを活用している）	$F(3,40)=2.96, p<.05$	ns
12	特別支援教育について学校が掲げている方針を知っている	$F(3,40)=3.47, p<.05$	ns
13	発達障害をもつ児童生徒の卒業後の進路について、どこに情報があるか分かる	$F(3,40)=2.53, p<.10$	ns

Table 10 実践前後のt検定結果

	項目	実践前 平均値	実践後 平均値	前後調査比較
1	新たに「気になる子」が出てきた時にどのように支援すればいいかが分かる	2.76	2.62	ns
2	前後期の中で「気になる子」について必要な情報の共有が行われていると思う	2.76	2.52	ns
3	特別支援学級の入級条件や取得可能な手帳などについて、どこに情報があるか分かる	2.29	2.24	ns
4	学年の中で支援が必要な子の優先順位や緊急性が分かる	2.86	3.10	$t(20)=1.75, p<.10$
5	特別支援教育コーディネーターを活用している	2.71	2.81	ns
6	「気になる子」がこれまで過去に受けてきた支援や困り感が把握できる	2.81	2.67	ns
7	子どもが学校生活や勉強での躓きを解決するには、周囲の理解や支援は直接的にはあまり関係ない	1.40	1.25	$t(20)=1.83, p<.10$
8	二次障害の背景や言葉の意味が分かる	2.81	2.86	ns

9	「個別の教育支援計画」を立てる前に、リレーションシートを活用している	2.75	2.55	ns
10	〇〇障害と診断を正式に受けていない子どもたちの中にも、周囲の理解や支援が必要な子どもたちがいる	3.76	3.71	ns
11	新たに「気になる子」が出てきた時にどこに何の情報を残してよいか分かる	2.62	2.67	ns
12	特別支援教育について学校が掲げている方針を知っている	2.90	2.86	ns
13	発達障害をもつ児童生徒の卒業後の進路について、どこに情報があるか分かる	2.38	2.33	ns
14	「気になる子」に対して、自分や他の人が現在している支援の内容や方法が分かる	2.86	2.71	ns
15	本人が困っている様子の背景に発達障害や家庭の状況が影響していることがある	3.57	3.57	ns

Table 11 全対象者による自由記述の項目別結果

内容の カテゴリー	実際に記入された内容
共通理解の 場と内容	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援学級と交流学級の担任の共通理解ができていないと、子どもたちへの支援の在り方が難しい。 特別支援学級や通級に入級してくる児童生徒が増え、共通理解を図る時間が取れないのが課題である。 1～6年の先生から入級以外の生徒で気になる子について情報を教えてもらい、支援の幅を広げることができた。月1回のミーティングは貴重な情報交換ができて良い。 支援員の話し合いの場、先生方との共通理解ができる場をもっと設けほしい。低学年のうちに「気になる子」を共通理解し、支援の内容方法を考えていく必要がある。現在は特に目立つ子だけが支援されており、学年内における困り感を持つ子の把握が困難になっていると思われる。
対応の苦慮	<ul style="list-style-type: none"> いわゆるグレーゾーンと呼ばれる子どもたちの対応で苦慮している。薬も飲んでいて、診断も受けている、だから病的なものだから仕方ないで済まされたら、その生徒はやりたい放題言いたい放題になってしまい、交流学級が収集つかなくなってしまう。もちろん就学指導委員会で「適」と判断されても入級後はその支援学級でやりたい放題して当該クラスの教員にしわ寄せがくる。もっとも今は、保護者が入級になかなか同意しないケースが多い。いずれにしても、周りの大勢の子ども達の学習権を大いに侵害している事だけは絶対に忘れてはいけない。 グレーゾーンの子どもたちに対しての支援をどこまでしているかわからない。
特別支援学 級の在り方	<ul style="list-style-type: none"> 6年生までに特別支援学級がメリットとして受け止められていないから退級→後期での困り感が倍増になっているのではないかと。特別支援学級にいることは決してデメリットではないのに、本人も保護者も正しく認識されていない。 7年進級時に特別支援学級を退級した子が7年以降で不適応を起こす。また、新たに7年以降で入級する子がいる（なぜ今までしていなかったのか）。この2点の課題を解決したい。 今年度より学校に来て驚いたのが、支援員の先生方の手厚いサポート。特別支援学級在籍の児童だけでなく、グレーゾーンの児童も気にかけて、すぐに担任に報告してくださるので、早急な対応が可能になっている。
研修の要望	<ul style="list-style-type: none"> 特別支援学級担任に向けての研修をしてほしい。 支援の在り方も多様化しているので、支援員も校内の研修会に参加したい。
リレーシ ョンシ ートへ の期待	<ul style="list-style-type: none"> リレーションシートが機能として働いていると思う。特別支援教育や教育相談、不登校などでこのシートが大いに活用され、支援計画となるよう県のベースモデルになる事を期待する。 義務教育学校の良さとして6年から7年へ進級する際に情報をスムーズに伝達しやすく連携が取りやすい環境であると言える。リレーションファイルなどのツールを今後有効活用しながら連携が深めたい。
コーディネ ーター活用	<ul style="list-style-type: none"> コーディネーターの先生からアドバイスを頂けて心強い。

4. 総合考察

本研究では、義務教育期間である9年間を特別支援教育の視点でつなぐため、家庭・地域・学校の全てが連携し、系統的で一貫した指導や支援を提供できる柔軟な仕組みづくりを目指した。本研究の手法としては、聞き取り調査、AR、アンケートによる事前事後調査を取り入れた。それぞれの手法についての考察は以下のとおりである。

聞き取り調査 本研究では、県内外での聞き取り調査を23件行い、回答回収率は100%だった。調査方法は、面接方式が最も多く、県外では電話やメールでも行った。対象者を限定したことで得られた質の高い回答を基にX校の課題を見いだすことができ、本研究の方向性が決まったことは成果と言える。しかし、調査員である筆者の恣意的な回答の誘導がなかったか、回答によって引き出された新たな質問は妥当であったかの検討は、今後も必要である。

アクション・リサーチ (AR) 研究者と実践者を乖離させないプロセスを重要視しているARだが、研究者でもあり実践者でもある筆者の取組としては、板挟みの状態に陥ることが多く、課題が残った。ARは、最初の段階で、メンバーの知識や意見を集めて共有することによって組織の一員を認識し、解決のプロセスに積極的に関わるようになるため、WG内で課題と解決策の仮説を基に実践計画を立てることができた。しかし、実行段階の本年度は、WG内での共通認識が定着せず、協働できない場面

が多々あった。それらは、筆者自身が赴任した年度での取り組みだったために、X校特有の学校文化理解や協働する土壌の形成までに至らず進めたことも要因として挙げられる。次年度の取組に繋げるためには、WG内で本研究の成果と課題を共有・評価することで、WG全体が関わっていることの自覚を促し、ARが目指す螺旋状のプロセスに繋がるようにする必要があると言える。

アンケート調査 アンケートによる事前事後調査の手法については、比較可能な意見を集めるために、聞き取り調査で得られた仮説を基に項目を設定することができた。しかし、支援ツール導入の実態とアンケート調査設計に齟齬が見られ、明らかな結果に結びつかなかったと言えよう。

支援ツール 聞き取り調査や事前調査から見えた課題をもとに、教育的ニーズのある児童生徒に対して自立と社会参加を見据え、その発達段階とニーズに応じた適切な指導や支援を提供できるよう、支援ツールの開発を行った。教員間の情報共有のための「R2版リレーションシート」の開発、校内連携のための「X校職員用特別支援教育ガイドライン」、家庭や地域との連携のための「A市内保護者用特別支援教育パンフレット」を支援ツールとして開発した。

事前調査で所属により有意な差異があった項目では、事後に有意差の解消がみられていた。「支援が必要な子の優先性や緊急性の認知」、「周囲の理解や支援の直接的な関係の有無の重要性」は、事前事後で有意傾向のある改善がみられた。「支援の優先性や緊急性」が「R2版リレーションシート」によって分かりやすくなる部分もあり、発達段階に応じた教育的ニーズの経緯や支援の軌跡が振り返りやすく様式を改訂した結果と考えられる。「ガイドライン」によって特別支援教育の理念や発達障害の考え方などの基本的な情報を分かりやすくまとめることができたため、「周囲の理解」の重要性が昨年度よりも浸透しているという結果に繋がったと言えよう。学校内で共通の指針となり得る存在ができたということにも価値がある成果物となった。更に、保護者用の分かりやすい資料として市教委が公認した「保護者用パンフレット」を完成できたことは、保護者と学校が同じ根拠資料で認識のずれなく特別支援教育について確認でき、支援に繋がっていくとも考えられる。市内義務教育学校3校で活用できる公的なパンフレットとして3校の横の繋がりだけではなく、市主催の就学相談等での活用で、教育や福祉の地盤である地域と保護者を縦に繋ぐきっかけにもなったため、地域連携に繋がったと言えるだろう。

本研究及び実践について各支援ツールにおける今後の展望と今後解決すべき新たな運用面の課題は、以下のとおりである。

R2版リレーションシート 今後の活用を拡充していく点で、全校での活用をいきなり目指すのではなく、7～9年生では、毎週月曜日に行われる教育相談部会（管理職・教育相談主任・養護教諭・各学年教育相談担当）や生徒指導部会（管理職・生徒指導主任・教育相談主任・養護教諭・各学年生徒指導担当）で一覧表の運用を開始するなど、スモールステップで活用できるようにしていきたい。教育相談部会や生徒指導部会等で出された情報により加筆修正された内容は、教育相談主任、生徒指導主任、特別支援教育コーディネーターの分掌を生かしてデータを入力し、いつでも最新の状態を閲覧できるようにするなど、随伴化する必要がある。

本校教職員用特別支援教育ガイドライン コロナ禍で様々な研修が縮小や廃止されたこともあり、十分な活用場面を提案することができなかったが、特別支援学級担任に向けた研修などでガイドラインを活用する時間を設けるなど、日々の活用機会の拡充の必要性を感じている。その上で、このガイドラインは、市内の教職員に広げることも可能ではないかと考えている。今後は、市特別支援教育アドバイザー主導による「市内教職員用特別支援教育ガイドライン」の作成に向けて働きかけを行い、教育的ニーズの必要な児童生徒が増え続けるA市の特別支援教育を包括的に支援できるようにした

い。これは、文部科学省が掲げるインクルーシブ教育推進を背景としたスクールクラスター事業に繋がるものであると考えている。スクールクラスター事業とは、文部科学省(2012b)によると、インクルーシブ教育システムを構築するために、域内の教育資源の組み合わせとされている。稲垣(2015)によると、スクールクラスターモデル地域の実践から、従来の支援のあり方を見直し、エリアや様々なネットワークを新たにシステムとして再編する契機になったことは間違いないとしている。つまり、多様化する教育的ニーズを自校のみの支援で捉えず、A市全体、内容に応じては県全体で考え再編する必要があり、その転換期となっているのではないだろうか。その一助としてガイドラインを活用できないかと考えている。

市内保護者用特別支援教育パンフレット 作成当初よりWGの先生方をはじめ、市教委も期待感をもたれており、想定していなかった活用の広がりがあった。文部科学省(2020)から新たに公表された「保護者向けハンドブックひな型」とも照らし合わせ、内容等の更新を行いながら、今後の活用場面に備えたい。

運用するための全体的な課題 義務教育学校における特別支援教育コーディネーターの業務を捉えなおす必要があると思われる。1～6年の特別支援教育コーディネーターは、それぞれが特別支援学級担任や通級指導教室担当で細かく分担されている。結果的に特別支援教育コーディネーターへのニーズや役割を焦点化し、新たなことをWGへ役割移譲しながら協働性を高め、更にブラッシュアップできる素地となっている。一方で8～9年の特別支援教育コーディネーターは、特別支援に関わる全ての業務を一手に引き受けているため、WGである特別支援学級担任への役割移譲や協働の難しさがあると言える。一案として9年間の教育をつなぐ要となり得る特別支援教育分野において、特別支援教育コーディネーターを前中後期の3人制とし、WGやチームとして運営できるよう役割分担の明確化や授業担当の再構成などが今後求められると思われる。義務教育学校としてのシステムの問題と言えるだろう。

5. 引用文献

- 江田裕介・小野次朗・武田哲郎(2009). 特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 47-54.
- 原田浩司(2018). 「チームとしての学校」による特別支援教育の充実 総合教育技術 2018年2月, 32-35.
- 日野久美子(2017). 効果的な校内支援体制を支えるための「支援レベルシート」の作成——子どもの教育的ニーズに応じた支援の集約と対応—— 佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, 1, 145-150.
- 稲垣 馨(2013). 校種間の文化の違いから見た、育ちに困難を抱える子どもへの支援の在り方——保育士、小・中学校教諭に対するインタビュー結果を手がかりに—— 埼玉純真短期大学研究論文集, 6, 13-24.
- 稲垣 馨(2015). スクールクラスターによる望ましい支援のあり方について——H市スクールクラスター事業の成果と課題から—— 埼玉純真短期大学研究論文集, 8, 1-16.
- 川喜田二郎(1967). 発想法——創造性開発のために—— 中公新書
- 小山聖佳・上川達也・佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史・滝田充子・石川えりか・及川藤子(2019). 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(10)——連携スキルの

概念整理と研修内容の設計方針—— 岩手大学教育実践研究論文集,6, 163-168.

Lewin, K(1946).Action Research and Minority Problem

眞淵俊輔・今枝史雄・金森裕治(2018).小学校における校内支援体制の構築——特別支援コーディネーターを中心として—— 大阪教育大学紀要. 総合教育科学, 67, 109-127.

文部科学省(2012a). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf

文部科学省(2012b).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

https://www.mext.go.jp/content/20200212-mxt_tokubetu02-000004792_16.pdf

文部科学省(2019).特別教育支援資料 第二部 調査編「特別支援教育に関する調査結果」

https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_tokubetu02-000009987_03.pdf

文部科学省(2020).保護者向けハンドブックひな型

https://www.mext.go.jp/content/20201105-mxt_tokubetu01-100003020_01.pptx

中西郁・日高浩一・半澤嘉博・渡邊流理也・岩井雄一・丹羽登・濱田豊彦・田中謙・渡邊健治・喜屋武睦(2017).高等学校における校内委員会の組織体制と支援機能についての検討——中学校調査との比較を通して—— 十文字学園女子大学紀要,48,43-56.

佐々木全・芳門淳一・高橋知志・照井正孝・滝田充子・千葉友夏・池田泰子・滝吉美知香・我妻則明(2018).通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(3)——中学校における連携事例に基づく検討—— 岩手大学教育実践研究論文集,4,132-137.

佐藤一子・森本 扶・新藤 浩伸・北田 佳子・丸山啓史(2005).アクション・リサーチと教育研究 東京大学大学院教育学研究科紀要,44, 321-347

佐藤史浩(2016).小中一貫教育校の制度化過程の分析 宮城学院女子大学研究論文集,123,1-18.

庄司一子・王巖崧・長谷川沙希・佐藤真悠子・生田目雄一郎・鈴木加奈(2019).小・中・高等学校における特別支援教育と学校間連携 共生教育学研究,6,123-140.

菅井嘉代(2015). 特別支援教育における小中連携の可能性——「教師の意識」に着目して—— 山形大学大学院教育実践研究科年報 , 6, 168-175.

坪谷有也・佐々木康人・高橋康次・及川藤子・石川えりか・下山恵・阿部真一・照井正孝・佐藤信・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・佐々木全(2018).通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(6)——特別支援コーディネーターによる校内連携に着目して—— 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 5, 131-136.

(2021年1月29日 受理)