

高等学校における特別支援教育に対応した校内支援体制に関する研究

安藤佳奈*・相澤雅文**

(*京都教育大学特別支援教育特別専攻科, **京都教育大学)

In-school Support Systems for Special Needs Education in high schools

Kana ANDO, Masafumi Aizawa

抄 録：個別の支援を必要とする生徒が、高等学校にも一定数入学してきていると考えられる。しかし、特別支援教育に関して、高等学校は中学校や小学校に比べて遅れているとされている。高等学校においても特別支援教育に対応した校内支援体制の構築・整備は喫緊の課題である。そこで、校内で特別支援教育の中核を担う教員への聞き取り調査を行い、高等学校での特別支援教育に関する校内支援体制の現状と課題を整理したところ、よりよい支援のためには、校内の全員が特別支援教育に関わっていく体制の構築が必要であると考えられた。そのために、各校が行っている特に特徴的な取り組みである、「学年コーディネーターを置き、かつそれが機能している点」「特別支援教育Co.の総括役を置く体制となっている点」「様式の統一と情報の一元化の徹底、および校務システムを活用している点」が有効な手段ではないかと考えられた。

キーワード：高等学校、特別支援教育、構内支援体制、特別支援教育コーディネーター、校務システム

Key Word：High school, special needs education, In-school support system, special needs education coordinator, school affairs system

I. 問題と目的

1. 高等学校における特別支援教育

文部科学省（2012）の調査によれば、中学3年生段階で「知的発達に後れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童の割合は、3.2%であった。高等学校への進学率が98.8%にのぼっている（文部科学省、2020a）現在、高等学校でも中学校とほぼ同じ割合で、特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍していると考えることが妥当であろう。もちろん、高等学校では特別な教育的支援を必要としている生徒の様相や在籍者数は学校間で一律ではないことが指摘されていた（関ら、2017）。しかし、竹達ら（2020）の調査によれば、校内支援体制の構築や特別支援教育コーディネーター（以下：特別支援教育Co.とする）の意欲向上、SCとの連携強化、合理的配慮に基づいた学習指導体制の整備などについては、すべての高等学校において共通の課題であるとされた。

こういった状況の中、2022年度から全面実施となる「高等学校学習指導要領」では、高等学校での通級指導、個別の指導計画の作成、各教科等における学習上の困難に応じた指導の工夫等、個に応じた指導が改定のポイントの一つに挙げられた。こうしたことから、高等学校での特別支援教育に関する校内支援体制の整備が急務であるとわかる。京都府教育委員会（2019）は高等学校においても「学校全体で特別支援教育の視点が共有される学校体制を構築する必要がある」としており、特別支援教育に関して、チーム学校としての支援の在り方を検討することが喫緊の課題となっている。

しかし、高等学校は小中学校に比べ、特別支援教育に関する取り組みが遅れている。特に課題として挙げられているのは、校内の共通理解（二井ら、2017）や、校内支援体制を発展させるために、校内の教員が多様な問題に対し協働的に取り組む風土・雰囲気や特別支援教育に熱心な担任の割合を上げること（竹達ら、2020）などである。

2. 校内支援体制とは

校内支援体制の充実度合いを見る指標の1つとして、文部科学省(2020b)の調査がある。「校内委員会の設置」、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「特別支援教育に関する教員の専門性の向上(校内研修の実施、外部研修の参加)」、「個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成」の5項目の実施率について示された。図1は、全国および京都府の公立高等学校に関する結果を抜粋したものである。

全国の公立高等学校では95%を超える割合で実施されている項目が多く、一見、すでに十分な特別支援教育を行う体制が整っているように見える。京都府の公立高等学校についても、「校内委員会の設置」、「発達障害を含む障がいのある幼児児童生徒の実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」に加え、「通級による指導を受けている生徒」に対する「個別の指導計画の作成」および「個別の教育支援計画の作成」は100%であった。

しかし、調査当時、自校通級が実施されていたのは、府立では1校のみであった(京都府教育委員会, 2019)。従って、この数値をもって京都府の高等学校での特別支援教育に関わる校内支援体制が進んでいたとはいえない。一方で、「通級による指導を受けている生徒以外の通常の学級に在籍する生徒」の中で、学校が個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が必要だと判断した者のうち、実際に作成されている人数の割合は「個別の指導計画の作成」は73.7%、「個別の教育支援計画の作成」は27.4%と、数値が低いことから、生徒の実態把握はできているものの個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成は追いついていないと考えられた。

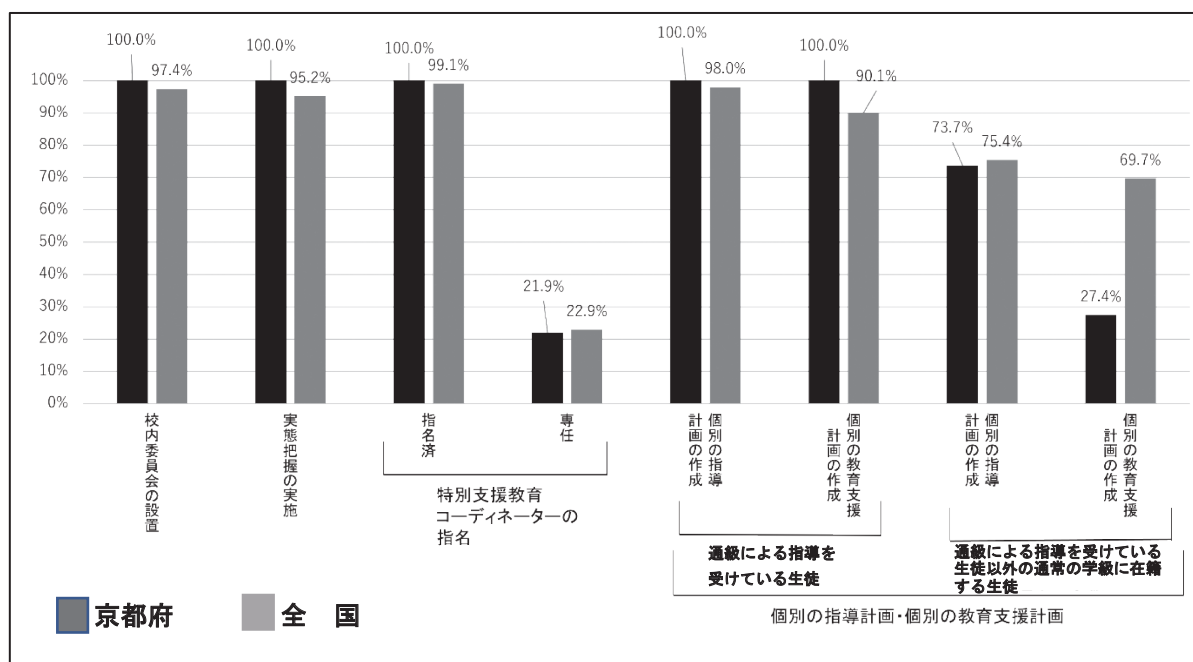


図1 公立高等学校における特別支援教育体制整備状況 (文部科学省, 2020 を基に筆者が作成)

また、特別支援教育Co.の指名が100%である一方で、先んじて配置が進んでいた小中学校においての、特別支援教育Co.の悩みや活動のしにくさといった課題について指摘する研究が複数あった(小山ら, 2019; 田中・上村, 2017)など。例えば、田中・上村(2017)は「特別支援教育Co.の多忙さ」と「校内支援体制構築の難しさ」に着目して調査を行い、校内支援体制構築が難しい原因として、学校全体にコーディネーターの仕事が明確になっていないこと、校務の負担軽減がなされておらず、コーディネーターが活動するための協力が得られていないことなどが、特別支援教育Co.の悩みや活動のしにくさの主要因として挙げていた。

特別支援教育Co.の役割について、文部科学省(2017)は「校内委員会・校内研修の企画・運営、関係機関・学校との連絡・調整、保護者の相談窓口等」としていた。しかし、同資料内で「特別支援教育コーディネーターの校務分掌上の位置付けは、各学校における特別支援教育コーディネーターが担う役割や組織の作り方によ

って異なります」とあるように、各学校現場によって実際の役割は変わってくるものと考えられた。こうした事への対応として、田中・上村（2017）は、学校独自のマニュアルを作成するとともに、そのマニュアルを学校全体に周知することや、全職員が連携・協力して困り感のある児童生徒の支援にあたる意識を明確にもつことにより校内支援体制が機能すると述べていた。

これらの事から、公立の高等学校で特別支援教育 Co. の指名が 100%ではあるものの、校内支援体制構築に遅れがあるのは、特別支援教育担当者の役割や業務が明確になっていないこと等による働きづらさに要因があるのではないかと考えられた。

3. 本研究の目的

通常の高等学校にも、学習面又は行動面に困難をもち、個別のニーズのある生徒が一定、入学してきている。高等学校では、小学校や中学校に比べて特別支援教育への取り組みが遅れており、校内支援体制の構築が喫緊の課題となっている。

本研究では、校内で特別支援教育の中核を担う特別支援教育 Co. への聞き取り調査を行い、高等学校での特別支援教育に関する校内支援体制の現状と課題を整理することとを目的とした。また、調査した学校の中から特徴的の取り組みについて紹介した。

Ⅱ. 方法

1. 対象

公立高校 6 校において特別支援教育の中核を担う教員各 1 名とした。その内訳は、特別支援教育 Co. 5 名、特別支援教育 Co. 所属分掌部長 1 名であった（表 1 参照）。

表 1 特別支援教育 Co. の人数・所属分掌について

	人数	分掌	備考
A 校	1 名	保健部	他に各学年にコーディネーターが 1 名ずついる。
B 校	2 名	教育相談部	・担当学年を決めて役割分担をしている。 ・他に各学年にコーディネーターが 1 名ずついる。
C 校	1 名	教育相談部	
D 校	1 名	保健部	
E 校	1 名	保健部	
F 校	1 名	教育企画部	他に SSW が支援コーディネーターとして中心になっている。

2. 期間

令和 3 年 7 ～ 8 月

3. 調査方法

半構造化面接を行った。

あらかじめ、学校の概要・特別支援教育 Co. ・特別支援教育 Co. に関わる校内支援体制・生徒への支援・特別支援教育 Co. としての取り組みなどについて、下記の質問項目を準備し聞き取る半構造化面接を行った。各校を筆者が訪問し、おおむね 1 ～ 2 時間程度の面接を行った。

4. 主な質問内容

(1) 学校の概要

- ① 入学募集人数・教員数・クラス数について
- ② 入学してくる生徒層の印象について

(2) 特別支援教育 Co. について

- ① 現任者の職種・経験等について
- ② 特別支援教育 Co. に指名された理由

(3) 特別支援教育 Co. に関わる校内体制について

- ① 特別支援教育 Co. の配置について
- ② 特別支援教育 Co. の仕事内容について

(4) 支援について

- ① 校内支援体制について
- ② 専門職（SCやSSW，外部機関等）の活用について
- ③ 特別な教育的支援が必要な生徒の数について
- ④ 個別の指導計画や教育支援計画について

(5) 特別支援教育 Co. としての取り組みについて

- ① 校内の教員の特別支援教育等への意識について
- ② 校内の他の分掌との連携について
- ③ 校内の支援体制がうまくいくように気をつけていること
- ④ これまでに扱ったケースについて、うまくいったポイントはなんだと思うか
- ⑤ 特別な教育的支援が必要な生徒の進路先への引き継ぎや、卒業後のフォローアップについて
- ⑥ 特別支援教育 Co. をしている上で、困ったことと、考える改善策
- ⑦ こうだったらいいなと思うこと

Ⅲ. 結果と考察

1. 高等学校における校内支援体制の概要

(1) A校の支援体制

A校では、特別な教育的支援の必要な生徒の情報を、保健部に所属する特別支援教育 Co.、学年のコーディネーター、サポートワーキングチーム（SWT）会議、教育相談会議で共有していた（図2参照）。

①保健部に所属する特別支援教育 Co.

- ・担任や教科担当、部顧問等が日々の生徒とのかかわりの中で気になることがあった場合は、その状況等を「気になるカード」に記入し、特別支援教育 Co. に情報提供をしていた。この「気になるカード」については、特別支援教育 Co. から教科担当に記入を依頼することもあった。
 - ・各学年会議に養護教諭のうち一人が出席し、生徒情報を保健部に持ち帰ることで特別支援教育 Co. に報告していた。
 - ・学年部から部長会で「気になる生徒」についての報告を行い、保健部長がその情報を保健部に持ち帰っていた。
- 特別支援教育 Co. は、このようにして集約された情報を、特別支援教育担当者会議で報告していた。

②学年のコーディネーター

A校の特徴として、中心となる特別支援教育 Co. を保健部に1名置く他に、各学年担任団の中にその学年担当の特別支援教育 Co. を置いていることがあげられた。文部科学省（2017）では、学校長が特別支援教育 Co. を指名する際の留意事項として、特別支援教育 Co. の機能強化、人材育成、円滑な引き継ぎ等を考えて、複数名

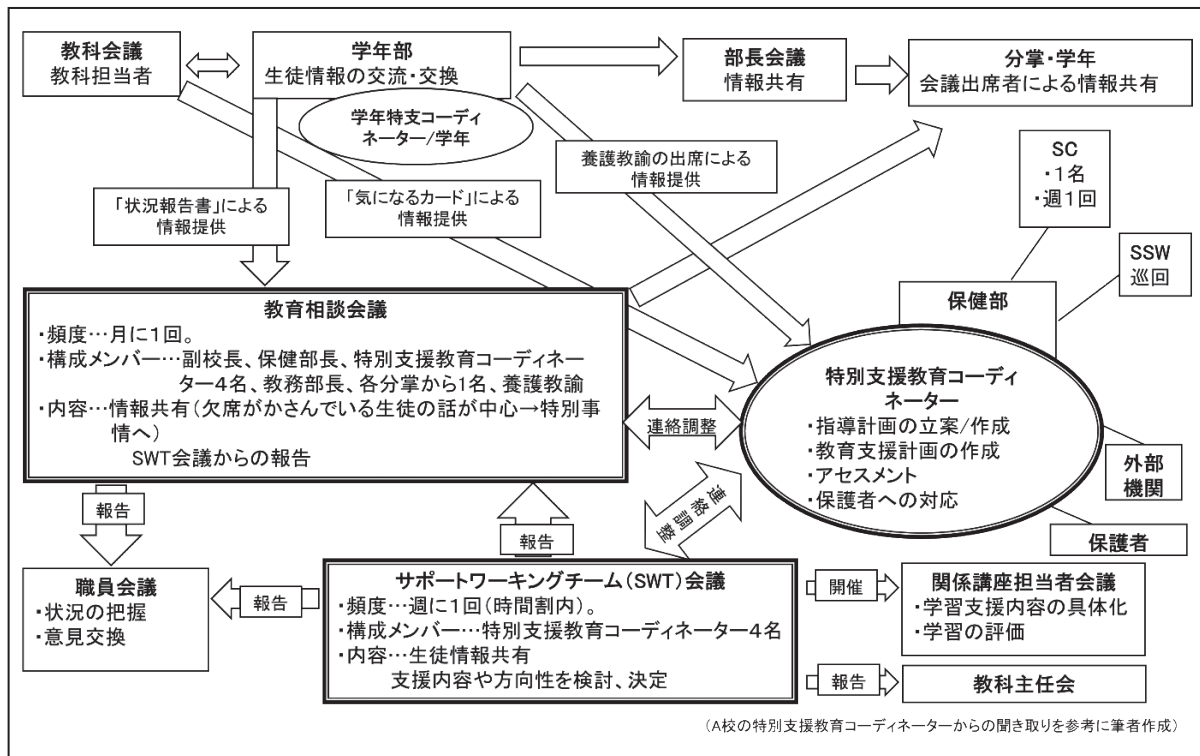


図2 A 高等学校の校内支援体制図

指名することも考えられるとされており、A校での取り組みはこれに合致するものといえる。学年のコーディネーターは、自学年の生徒の情報収集等を行い、特別支援教育担当者会議で報告していた。

③サポートワーキングチーム（SWT）会議

SWT会議は週に1度開かれ、授業時間割の中に組み込まれていた。会議の内容は、特別な教育的支援が必要な生徒の情報共有および支援内容や方向性の検討・決定で、構成メンバーは特別支援教育Co. 1名と、各学年のコーディネーター3名であった。週に1度という頻度で4名の特別支援教育Co. が会議を行うことで、各学年の担任団との情報の共有や支援内容・方向性の検討がスムーズに行われていた。特別支援担当者会議で支援について検討した後、講座担当者会議を開催し、そこでの内容も加味して具体的な支援内容を決定することが多かった。

④教育相談会議

教育相談会議では、特別支援の対象生徒も含め、「気になる生徒」全員について包括的に取り扱われていた。特別支援教育担当者会議の内容も、教育相談会議で報告され、教育相談会議の出席者が各学年・分掌に会議内容を持ち帰ることで、全教職員に情報が共有されていた。

(2) B校の支援体制

B校の特徴は、特別支援教育Co. に類する立場の教員が他校に比べると非常に多いこと、そして連絡・報告系統が明確になっていることがであった（図3参照）。

また、図4に示すように、担当学年の特別支援に関する生徒情報は、すべて特別支援教育Co. が把握し、支援についての采配を行っていた。例えば、生徒とのインテーク、SCやSSWのコンサルテーション、その際の同席者の設定、校内での対応について共有等である。特別支援教育Co. の持つ情報の共有は、週に一度の教育相談部会で部内共有されるとともに、全教職員に対しては校内の共有サーバを使用して行われていた。

また、特別支援関係も含めた「気になる生徒」の情報が全体に共有される場として、支援検討会議があった。定例会議としては週に一度開催され、必要に応じて特別支援教育Co. 主導で臨時会議が行われる。臨時会議の頻度は、現在は週に2回程度である。会議構成メンバーは、担任と特別支援教育Co. のみ固定されており、それ

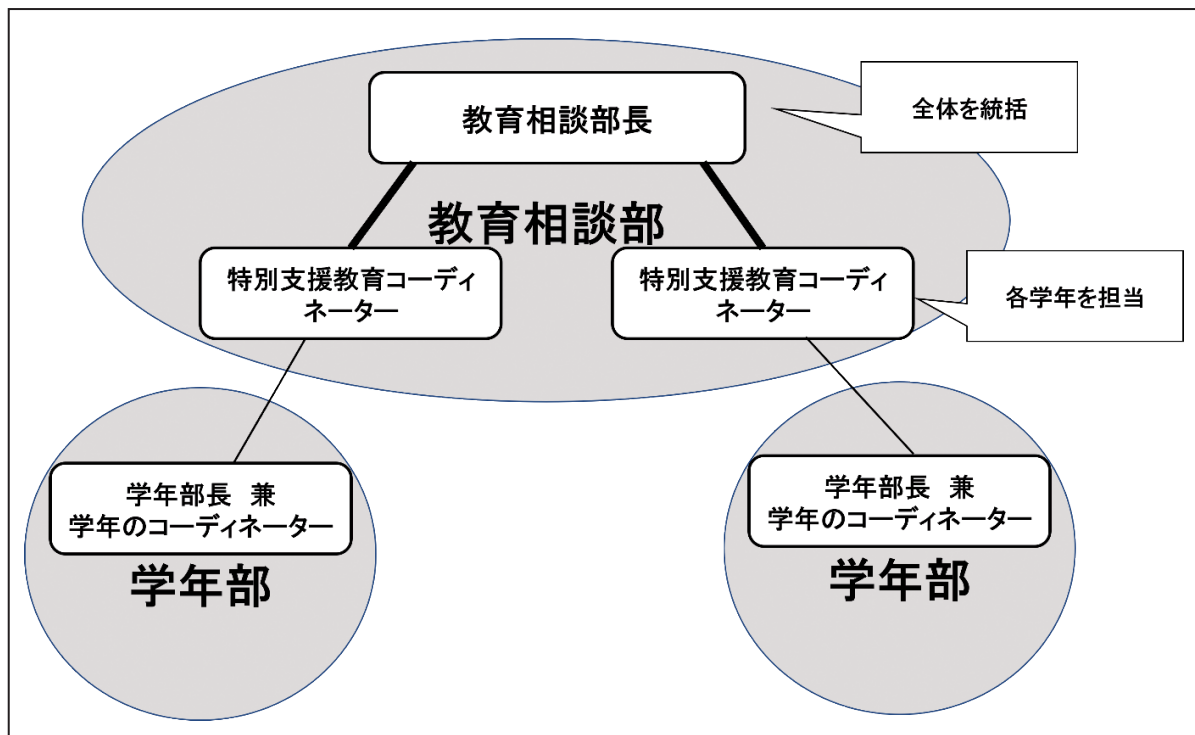


図3 B 高等学校の特別支援教育 Co. 関係図

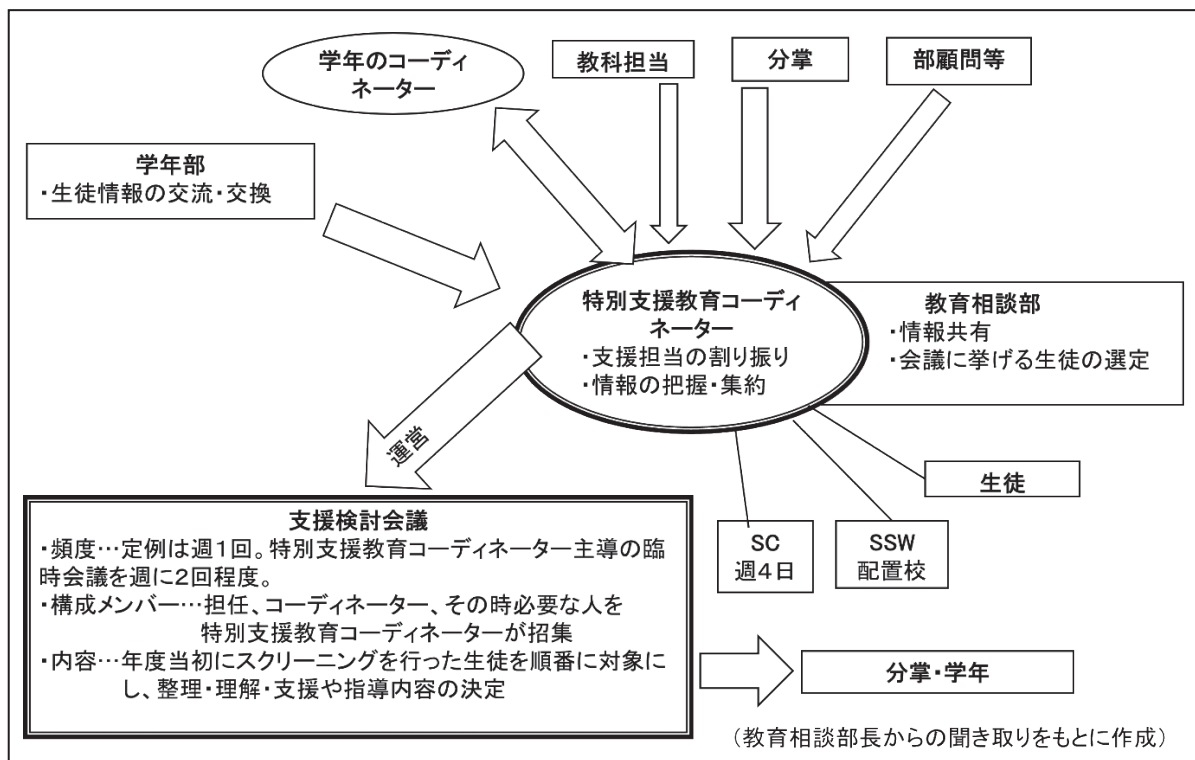


図4 B 高等学校の校内支援体制図

以外については取り扱われる生徒の状況に応じて必要な人間を特別支援教育 Co. が毎回設定する。会議終了後には、会議録および、そこから誰がいつどのようにその生徒に関わるかということだけを表にまとめたものを校内の共有サーバにアップロードして全体に共有されていた。

このように、特別支援教育 Co. が采配を行う場面が多く、業務量的にも精神的にも、かなりの負担であると考えられた。このことへの対処として、分掌内で他の業務担当をできるだけ外すことで業務量の負担軽減を図

っていた。また、総活役である教育相談部長に相談したり助言を受けたりできることも、特別支援 Co. の精神的負担の軽減につながっているものと捉えられた。

(3)C校の支援体制

C校の特徴は、教員が感じた特別な教育的支援が必要な生徒についての情報を、段階を踏んで広げていく手順が明確であること、そして校内共有サーバにミーティング、拡大ミーティングおよび教育支援会議の内容は全て様式を統一して入力されており、必要な情報が入力しやすく、検索もしやすいように工夫されていることであった。(図5参照)

①ミーティングから教育支援会議へ

[A]は、ミーティングから教育支援会議への経路で、教員が感じた特別な教育的支援が必要な生徒についての情報を、段階を踏んで広げていく手順を示した。C校では、この手順がシステムとして確立されており、生徒について気になることができたら、即、関係者でミーティングが開催されていた。これは即応性を重視したもので、場所も時間も問わない。その場で声をかけて集まるような場合もあった。このミーティングにおいて必要が出てきた場合に、メンバーを広げて会議を行う「拡大ミーティング」が行われていた。規模としては教科担当者会議程度であることが多かった。ミーティングおよび拡大ミーティングの内容は、全て校内共有サーバに入力されていた。このような形で情報共有が適宜行われていることにより、月に1回程度の「教育支援会議」では、支援の方向性を決めるなどの具体的な協議に時間を割くことができていた。

文部科学省(2017)は、「各学校では、あらかじめ教育上特別の支援を必要とする児童等が明確になっているわけではないため、学校において早期支援が行える体制を構築することが重要」とし、教職員が特別な教育的支援が必要な生徒に気づいた場合に、特別支援教育 Co. や校内委員会が把握できるような校内体制を作るように求めた。C校のこの体制はそれに即した効果的なものといえた。

②校内共有サーバの活用

[B]は、校内共有サーバへの入力システムを示している。ミーティング、拡大ミーティングおよび教育支援会議の内容は全て入力されていた。また、各教員が直接校内共有サーバに入力できる形になっていた。入力の際の様式は全て統一されており、必要な情報が入力しやすく、検索もしやすいように工夫されていた。様式の統一と情報を一元化して活用することは、C校の特徴の一つとなっていた。

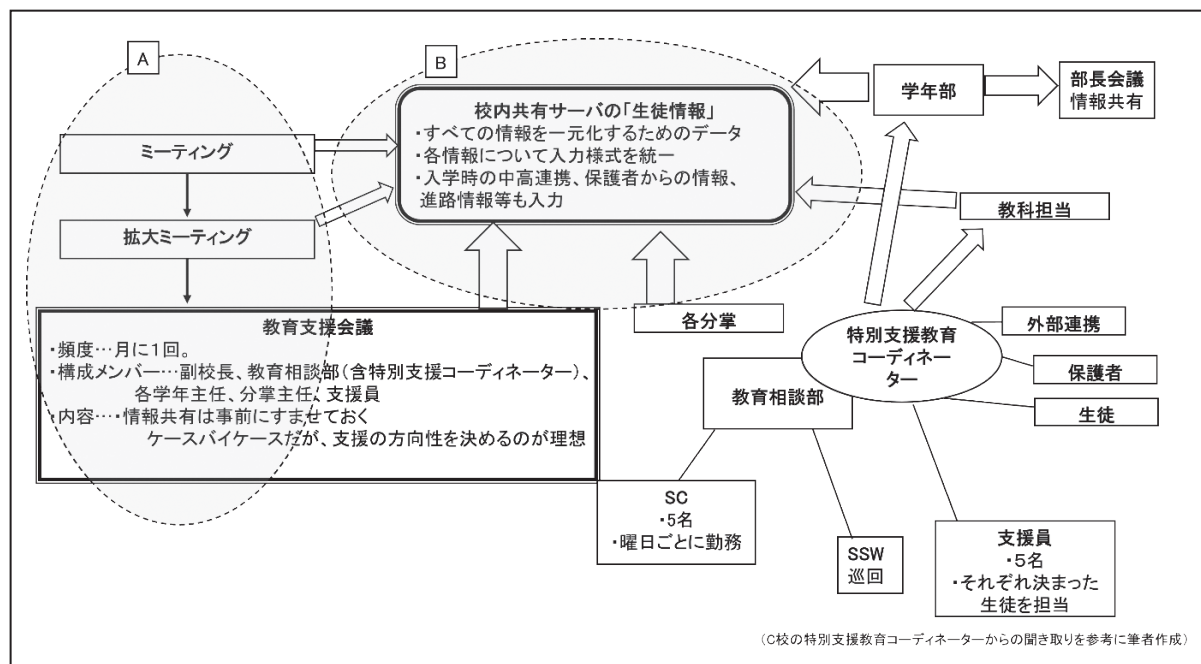


図5 C高等学校の校内支援体制図

入力内容は次の様なものである。

- ・学年部からは、週ごとに生徒の欠席情報が入力されていた。
- ・教科担当者からは授業のできごとや、気がついたこと、留意点などが入力されていた。
- ・各分掌からは、入学時の中高連携で示されたことや保護者から示された情報、保健関係、進路に関する事など、生徒に関する情報が入力されていた。

校内共有サーバの活用を進めてきた理由として、特別な教育的支援の必要な生徒数が多いこと、口頭での共有では限界があることなどがあげられた。

③校務システムを幅広く利用

校務システムを幅広く利用していることも、C校の特徴の1つであった。例えば、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成も、校務システムに各教員が担当箇所を直接入力することで行われていた。「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」については、八木（2015）が指摘しているように作成者の負担の大きさが課題となっている。C校が行っている校務システムの活用は、この課題の解消の一助となると考えられた。

また、宮木ら（2010）の行った特別支援教育Co.の悩みに関する調査では、特別支援教育に対する教職員の雰囲気をついていかとといったことや、教員間での特別支援教育に対する温度差をついていかと解消していかとといったことが課題として浮かび上がった。校務システムに直接入力することは、各教員が特別支援教育を自分事として捉え、特別支援教育に対する意識を向上することにもつながると考えられた。

C校での特別支援教育Co.の仕事のメインは、合理的配慮についての保護者や生徒との合意形成とそれに伴う連絡や調整であった。また、授業や課題の形式等について、教科担当教員と合理的配慮との調整・相談や、合理的配慮についての認識の共有も行っていた。これらについては、教科毎の専門性の壁を乗り越えて率直な意見交換を行うことへの高等学校特有の心理的なためらいもみられるため、そうしたことに対応する方策も必要であると考えられた。

IV. まとめ

以上、3校の校内支援体制を紹介した。この中で特に特徴的な試みは3つあげられた。それは、

- ・学年コーディネーターを置き、かつそれが機能している点
- ・特別支援教育Co.の総括役を置く体制となっている点
- ・様式の統一と情報の一元化の徹底、および校務システムを活用している点

である。

1. 学年コーディネーターを置き、かつそれが機能している点

まず、学年コーディネーターを置き、かつそれが機能している点について述べる。

文部科学省（2020b）では、京都府のすべての高等学校（通信制を除く）で特別支援教育Co.が指名されていた。しかし、専任として指名している学校はわずか21.9%であった。ここでの専任とは、主たる職務として特別支援教育Co.の役割を担うことができるよう、学校等において一定の配慮（学級・教科担任をもたないなど）がなされていることを指す。学校教育における課題の複雑・多様化や教員の多忙化が問題視される（文部科学省、2016・川崎、2018等）中、特別支援教育Co.の専任指名が難しい学校も多いと考えられる。そうした状況の中で、A校・B校で行われている複数指名は、専任指名の代替案としての一面もあるのではないだろうか。実際に、松村（2012）が「盲・聾・養護学校では、特別支援教育Co.の役割が多様となるために、複数の教員が指名されることが多い」と述べているように、かねてから業務の多様化・多忙化の対策として複数指名が行われてきた。

特別支援教育Co.の複数指名のメリットは他にも考えられる。松本（2012）は、特別支援教育Co.の多くが、自分の授業時間の関係で特別支援教育Co.として動けないことがあることや、他学年の様子を見に行く時間が

とれないというような、「時間」に関する困難を感じていることを指摘した。これは例えば養護教諭のような、授業を持たない立場の教員が特別支援教育 Co. の複数名の中のひとりに指名されることで一定の解消が得られるのではないかと考えられる。一方で、高等学校においては一定の単位を取得することが卒業要件になっており（文部科学省・2018）、特別な教育的支援が必要な生徒についても学力保障の観点は欠かせないものと考えられる。特別支援教育 Co. を複数指名することで、異なった立場の教職員がともに特別支援教育の中核としての役割を果たせるのではないだろうか。

しかし、田中・上村（2017）が指摘するように、特別支援教育 Co. を複数置くだけで急に十分な活動ができるようになるわけではない。

2. 特別支援教育 Co. の総括役を置く体制となっている点

そこで次に、特別支援教育 Co. の総括役を置く体制について述べたい。

A校やB校で複数の特別支援教育 Co. を置く体制が有効に機能している要因として考えられるのは、A校では中心となる特別支援教育 Co. が、B校では特別支援教育 Co. の総括役を担う教育相談部長が、一定の経験や知見を持っていることである。文部科学省（2017）は、特別支援教育 Co. の複数指名の意義の一つに、人材育成を挙げている。経験や知見のある教員にサポートされることによって、新しく指名された特別支援教育 Co. が経験を積み、成長していくことができると考えられた。

3. 様式の統一と情報の一元化の徹底、および校務システムを活用している点

最後に、様式の統一と情報の一元化の徹底、および校務システムの活用について述べる。

C校では個別の指導計画や個別の教育支援計画も、校務システムに各教員が個別に担当個所を入力することで作成されていた。このことによって、作成の中心となる人物（他校では担任や特別支援教育 Co. であることが多い）の負担軽減と、全教員が特別支援教育の当事者であるという意識の向上が行われていた。

宮木ら（2010）や松本（2012）等の調査からもわかるように、特別支援教育 Co. は様々な面で悩みや負担を感じている。その負担感が、生徒への支援の不十分さにつながってしまう可能性は十分に考えられることである。松本（2012）は巡回相談を活用した専門家による間接支援を有効に活用すること、そしてそれができる校内支援体制づくりによって、特別支援教育 Co. の悩みや負担を解決することを検討・提案した。

このように、特別支援教育 Co. だけに責務を背負わせるのではなく、専門的知見の活用も含めて、校内の全員が特別支援教育に関わっていく体制の構築が必要であると思われる。そのための方法として、今回紹介した3校の特徴的な取り組みは、有効な手段となると考えられた。

文献

- 二井弘泰・小谷裕実（2017）高等学校における「気になる生徒」に対する「チーム支援」の有効性，花園大学 社会福祉学部研究紀要，25，45-58
- 川崎祥子（2018）学校における働き方改革—教員の多忙化の現状から考える勤務時間制度の在り方—，立法と調査，404，70-83
- 小山聖佳・鈴木恵太・東 信之・佐々木全（2019）小中高等学校の特別支援教育コーディネーターにおける役割認知のプロセス，岩手大学大学院教育学研究科研究年報，3，237-247
- 京都府教育委員会（2019）平成30年度発達障害に関する教職員等の理解啓発・専門性向上事業（発達障害に関する通級による指導担当教員等専門性充実事業）成果報告書
- 松本くみ子（2012）特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題—校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集—，人間文化創成科学論叢，15，261-269
- 松村勘由（2012）特別支援教育コーディネーターの役割・機能について，プロジェクト研究（平成15年度～平

成17年度)「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究」報告書, 9-12

宮木秀雄・柴田文雄・木船憲幸(2010)小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—校内支援体制の構築に向けて—, 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 41-46

文部科学省(2012)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について

文部科学省(2016)学校現場における業務の適正化に向けて

文部科学省(2017)発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン〜発達障害等の可能性の段階から, 教育的ニーズに気づき, 支え, つなぐために

文部科学省(2018)高等学校学習指導要領解説(総則)

文部科学省(2020a)学校基本調査

文部科学省(2020b)平成30年度特別支援教育に関する調査の結果について

関あゆみ・姫野完治・安達 潤・近藤健一郎(2017)高等学校における特別支援教育の現状と課題(1)—北海道の高等学校を対象とする実施調査から—, 子ども発達臨床研究, 9, 13-22

竹達健顕・橋本創一・日下虎太郎・渡邊真帆・林安紀子・大伴 潔・澤 隆史・藤野 博・増田謙太郎・杉岡千宏・李 受眞(2020)高等学校における特別支援教育と校内支援体制に関する調査研究, 東京学芸大学教育実践研究, 16, 99-106

田中美鈴・上村恵津子(2017)特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制の検討—A地区における現状と課題からの考察—, 信州大学教育学部研究論集, 11, 191-210

八木成和(2015)現職教員の「個別の指導計画」の作成に関する現状と課題, 四天王寺大学紀要, 60, 233-244