

高等学校における特別支援教育体制づくりに関する調査研究

— F 県公立高等学校と特別支援学校への
2009 年度・2014 年度調査結果の比較を通して —

松原 太洋・上田 征三

Research on Support System for Special Needs Education in High School:
The Research Examined the Effects (Research 2009, 2014) of a Special Needs Education System
in the High School and the Special Education School

Futomi Matsubara and Yukimi Ueda

要旨

本研究は、F 県内の公立高等学校と県立特別支援学校を対象にして、高等学校の特別支援教育体制の整備状況と特別支援学校のセンター的機能を中心に前回（2009 年度）調査の結果と比較検討した。その結果、高等学校では、研修会の実施、校内委員会の設置及びコーディネータの指名等、基礎的な体制整備は前回よりも進んでいた。しかし、入学前・卒業後の継続した支援につながる「個別の教育支援計画」等の活用と運用については課題があることが分かった。今後、インクルーシブ教育システム構築のため、関係機関等と連携を図りながら特別支援学校のセンター的機能を生かした学校コンサルテーションを他障害種の複数校で協働しながら進めていくことが課題である。

キーワード

特別支援教育体制、高等学校、特別支援学校、センター的機能

1. 問題

学校教育法等の改正により、2007 年 4 月から新たな制度として特別支援教育がスタートして 10 年余が経過した。この間、各学校においては、「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省、2007）等に基づき校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名、特別支援教育支援員の配置、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用、さらに教職員研修など教

員の専門性向上のための取組など、特別支援教育の体制整備が進められている。

文部科学省（2012）の全国実態調査によると、小・中学校の通常の学級に 6.5% 程度の割合で発達障害のある児童生徒が在籍している可能性が示唆された。中学校からの進学率が 97% を超える高等学校においても発達障害により支援が必要な生徒が在籍（約 2.2%）していると推測される。（文部科学省、2009）

しかしながら、高等学校においては、多様化した生徒の実態に対応した改善が進められているものの、

校内体制整備への着手が遅かったことや、リソース面・制度面からの支援が現時点では十分なされていないことなどの要因もあり、小・中学校に比べ、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名といった基本的な体制整備は遅れている状況があった（松原、2011、田部、2011）。

高等学校においては、これまでも主として生徒指導・教育相談等の観点から発達障害のある生徒も含め課題のある生徒への指導・支援が行われてきた。しかしながら、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び必要な支援を行うという特別支援教育の理念の実現という観点からみると、高等学校における特別支援教育の取組は、文部科学で研究指定を受けた先進校で散見されるのみである。（文科省、2009）。F県においても一部の高等学校（東鷹高等学校、2008）において推進され、全県的な広がりや深化がみられない状況が続いている。今後、発達障害のある生徒への指導・支援を中心に、未だ取組むべき多くの課題が残されている現状がある。こういった高等学校における特別支援教育の推進に係る課題解決に向け、特別支援学校のセンター的機能が果たす役割は、更に重要になってくる。（柘植他、2012）

そこで、2007年4月1日、学校教育法第74条に特別支援学校のセンター的機能が位置付けられた。今後、高等学校における特別支援教育体制づくりに対し、どのようなことが期待されているか、F県公立高等学校と県立特別支援学校を中心に2009年度の調査結果と比較しながら検討する。

2. 方法

本調査の対象校は、F県内の公立高等学校（全105校）及び県立特別支援学校（全21校）であり、回答者は当該校の校長とした。実施に当たっては、F県公立高等学校等校長協会・特別支援教育研究委員会の了解のもと、2014年7月にEメールで調査を実施し、同年8月、同委員会にて集約した。両年度ともは調査対象校は同数であり、回収率100%であった。

調査内容は、高等学校に関する調査項目（5項目）、特別支援学校に関する調査項目（5項目）である。回答用紙は、高等学校（全日制・定時制）と特別支援学校と別葉にして集計した。

3. 結果

○ 高等学校に関する調査結果

1 特別支援教育の視点をもった学校経営

(1) 学校教育目標の中の特別支援教育の視点の明記

公立高等学校において、学校教育目標の中に特別支援教育の視点を明記している学校の割合は、2009年度（以下「前回」、図では「H21」とする。）は2割弱、2014年度（以下「今回」、図では「H26」とする。）は3割であった。次年度以降に明記する予定の学校も含めると、前回は約3割弱、今回は約4割となり、両年度とも約1割増となった。このことから、各学校において特別支援教育が着実に進んでいることが分かった。

(2) 学校教育目標の中における具体的な記述内容

学校教育目標における特別支援教育の内容の中で一番多い項目（図1）は、両年度とも「特別支援教育の視点」であり、次いで「人権教育の視点」（前回）、「教育相談の視点」（今回）であった。

今回、各学校が回答した「特別支援教育の視点」の中に、「生徒一人一人のニーズに応じた」、「個に応じた」、「わかる授業の展開」等の記述が多くみられた。また、「教育相談の視点」の中には、「不登校、いじめを受けている生徒への組織的対応」及び「発達障害等のある生徒への早期対応」、「スクールカウンセラー等、外部機関との連携を図る」等があった。前回と比べ、広く人権教育の視点から目標設定をするのみならず、具体的な生徒像に応じた内容の記述が増えていた。

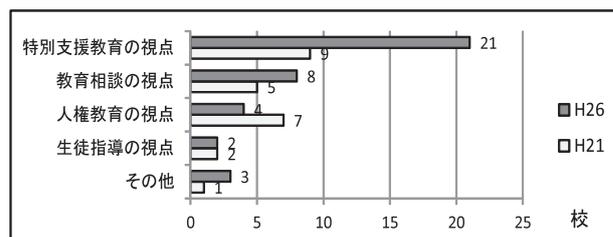


図1 学校教育目標の中における具体的な記述内容

2 特別支援教育に係る校内体制づくり

(1) 校務分掌の中における組織の位置付け

特別支援教育推進に係る校内体制づくりにおいて、「位置付けている」と「検討中である」を合わせると、両年度とも約9割以上の学校が校務分掌上に位置付けていた。それぞれの学校での具体的な分掌部・委員会は、前回は既存の校内組織が多かったが、今回は「特別支援教育推進委員会」や「教育相談委員会」等、新たな委員会を設置していることが分かった。

なお、「本年度は位置付けていない」学校(5校)においては、分掌部を超えて各委員会に位置付けたり、定期的に拡大学年會等を開催して、気になる生徒の情報を共有していた。

(2) 特別支援教育に係る研修会の実施状況

特別支援教育に係る研修会の実施状況については、両年度とも「実施した」及び「検討中である」を合わせると、約9割以上の学校で研修を行っていた。今回の実施回数(2013年度と2014年度の2年間)は、年間1回から2回程度であり、研修会のテーマとしては、「特別支援教育の理解・啓発」(30校)、「発達障害のある生徒の理解と支援」(20校)、「ケース会議」(12校)、「個別の教育支援計画(サポートヒントシートも含む)の作成と活用」(11校)の順が多かった。前回は、特別支援教育全般及び発達障害に係る理解・啓発が多数であったが、今回はケースへの具体的な支援に係る実務的な研修(分かる授業づくりも含む)が増えていた。今回、「実施していない」(7校)の中には、配慮を要する生徒について定期的に職員間で情報交換を行い、共通理解を図っている学校もあった。

(3) 特別支援教育コーディネーターの配置状況

特別支援教育コーディネーターの配置状況については、前回は「配置している」学校が7割弱であったが、今回は100%となった。配置の人数は1名がほとんどで(97校)、2名以上の複数の者を配置している学校が8校あった。複数配置の学校の場合、学年ごとに配置したり、保健主事と養護教諭で校内外の役割分担をしたりしていた。

(4) 特別支援教育コーディネーターの役割(業務内容)

特別支援教育コーディネーターの役割(図2)については、両年度とも「生徒への個別指導に係る支援」、「教職員への研修支援」、「特別支援教育に係る情報提供」等が多くあがっていた。特に、今回は、「生徒への個別指導に係る支援」が一番多くなっていた。

今回、「生徒の保護者への支援」と「生徒のアセスメントに係る支援」及び「関係機関との連絡・調整に係る支援」が大幅に増加している。コーディネーターの業務内容としては、従来の職員全体への理解・啓発の段階から、関係機関等と連携を図った適切なアセスメントに基づく具体化した指導が要請されていることが分かった。

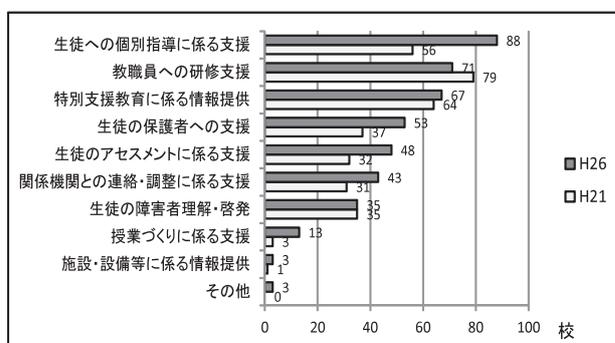


図2 特別支援教育コーディネーターの役割(高等学校)

3 特別な教育的支援が必要な生徒に対する支援システム

(1) 特別な教育的支援が必要な生徒の実態把握・支援システム

<実態把握システム>

実態把握システムについては、今回は8割強(「近隣の関係機関との連携」も入れると9割強)の学校ができていることが分かった。これは、前回よりも約3割増加した。今回の実態把握システムに係る校内組織は、前記の「2(1)校務分掌の中における組織の位置付け」で示された分掌部等と一致する。開催間隔は定期的が19校、随時が23校であった。

<支援システム>

生徒への支援システムについては、今回「できている」と「近隣の関係機関等と連携して実施」を合わせると、約9割近くの学校で一応の支援システム

ができていることが分かった。これは前回よりも、約1割以上の増加である。

支援システムに係る校内組織として、特別支援教育関係（26校）、学年会・授業担当者会（16校）、教育相談関係（12校）、生徒指導関係（10校）等があげられていた。支援システムについても実態把握システムと同じく、特別支援教育関係を中心に校内に既存する分掌組織の中で運用していることが分かった。

次に連携する機関としては、近隣の特別支援学校（5校）、専門の医療機関（4校）、スクールカウンセラー（3校）等であった。前回と同じく特別支援学校が少ない。

「できていない」理由としては、「医師・スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーが個別に対応」、「スキルを備えた教員がいない」、「教職員全体の意識が不十分」、「専門性のある教員が転出した」等があげられていた。

(2) 特別な教育的支援が必要な生徒の在籍状況

特別な教育的支援が必要な生徒の在籍状況については、今回は「在籍している」及び「在籍していると思われるが確定診断・判断に至っていない」を合わせると約9割強(96校)が在籍していた。これは、前回の約7割(76校)より増化している。但し、回答した管理職が想定する特別な教育的支援が必要な生徒の具体的なイメージは様々であり、行動面(人間関係面等)や学力面(発達の遅れ等)での困難さを有する生徒も含めて回答している学校があった。

(3) 特別な教育的支援が必要な生徒の実態把握システム

特別な教育的支援が必要な生徒に対する実態把握システム(図3)について、今回は「中学校からの情報」が多数を占め、「保護者からの要請・協議」がこれに続いた。高等学校での特別支援教育推進に係る校内体制の整備が進行していく中、今後、生徒の出身中学校の担当者間での引き継ぎ・連携が重要となる。今回も少なかったのは、「個別のアンケート」や「専門家への依頼」であった。

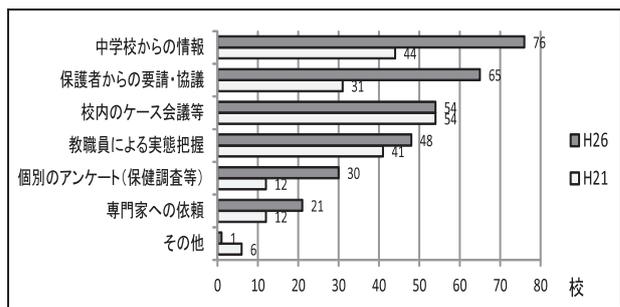


図3 実態把握システム

(4) 特別な教育的支援が必要な生徒の判断手続き

特別な教育的支援が必要な生徒に対する判断手続き(図4)については、両年度とも「保護者との協議」、「校内のケース会議等」及び「専門家に相談」が比較的、多数を占めた。特に今回、「生徒自身からの要請」が急増した。これは、前回と比べ発達障害に関する情報が教育現場にも広く周知され、中には早期からの診断及び支援を受けた生徒が高等学校へ入学していることが予想される。「特別支援学校に相談」は、今回も少ない結果であった。

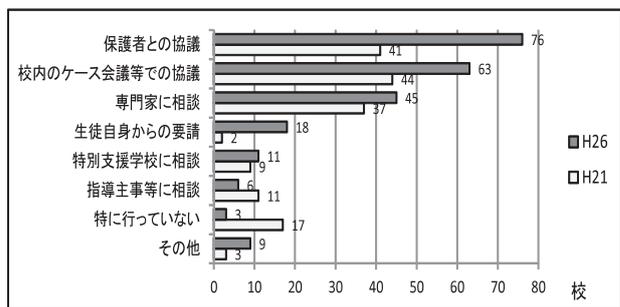


図4 判断手続き

(5) 特別な教育的支援が必要な生徒に対する支援システムの内容

特別な教育的支援が必要な生徒に対する支援システムについて、両年度とも多数を占めたのは「家庭との連携」であった。特に今回、「集団内での個別的な配慮」、「個別の指導計画の作成による支援」がこれに続いた。前回と比べ、「専門機関等との連携」が減っている。小・中学校と比べ、特別支援学級等の校内リソースがない高等学校の場合、従来は外部の専門機関等に全面的に依頼した支援が中心であった。特別支援教育の推進とともに校内体制が整備され、特別な教育的支援が必要な生徒に対する支援システムが徐々に構築されつつあることが推察され

る。「その他」の回答の中に中学校からの情報収集に基づく、個別的な配慮を行っている学校もあった。

(6) 特別な教育的支援が必要な生徒への対応上の課題

特別な教育的支援が必要な生徒への対応上の課題(図5)の中で、両年度とも多数を占めたのは、「専門性をもった教員がいない」であった。前回、2番目に多かった「職員研修の不足」は今回、順位を下げ、「特別支援教育の視点を入れた授業づくり」が、これに続いた。いずれも教員自身の資質に係る課題とも言える。

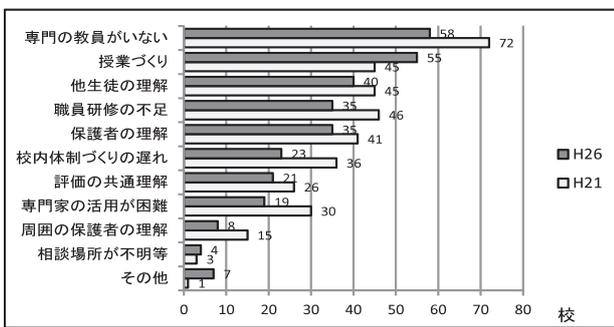


図5 特別な教育的支援が必要な生徒への対応上の課題

1 地域の特別支援学校との連携

(1) 特別支援学校等との交流及び共同学習

特別支援学校等との交流及び共同学習については、「行っている」学校が、前回と比べ約1割増えていた。交流の対象は、「近隣の特別支援学校」が一番多く、次に「高齢者の施設」、「障害者の施設」であった。各校が地域の実情に応じ、特別支援学校をはじめとする多様な相手との交流及び共同学習を実施していた。交流及び共同学習を行っていない理由(図6)の中で一番多いのは、両年度とも「地理的条件や時間的な制約」であった。

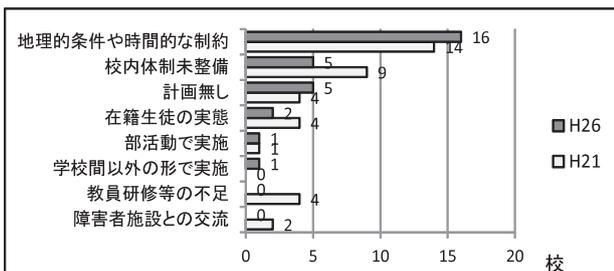


図6 交流及び共同学習を行っていない理由

(2) 障害児・者の理解・啓発学習

障害児・者の理解・啓発学習を両年度とも「行っている」学校が約8割前後であった。実施の教科・領域等(図7)は、「人権・同和教育」が一番多く、次に「特別活動」であった。

「行っていない」学校の理由としては、「特に必要性を感じない」、「指導する教員の知識・理解不足」、「時間的な余裕がない」、「特別支援教育対象の生徒が在籍していない」などの回答があった。

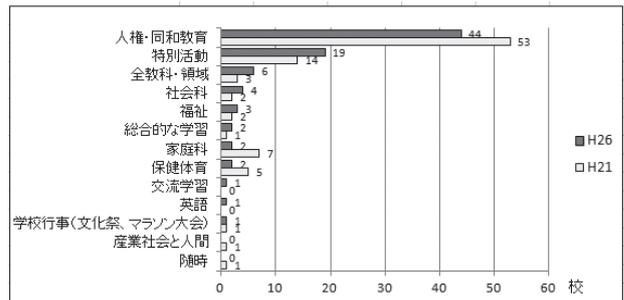


図7 障害児・者の理解・啓発学習の教科・領域等

(3) 特別支援学校へ期待する内容

高等学校から特別支援学校に期待する内容(図8)で多数を占めるのが、前回は「教職員への研修支援」であったが、今回は「個別指導に係る支援」であった。同時に、「授業づくりに係る支援」も27校から37校へ増えた。従来の特別支援教育全般に対する理解・啓発の職員研修から、特定の生徒への具体的な支援について期待されていることが分かった。

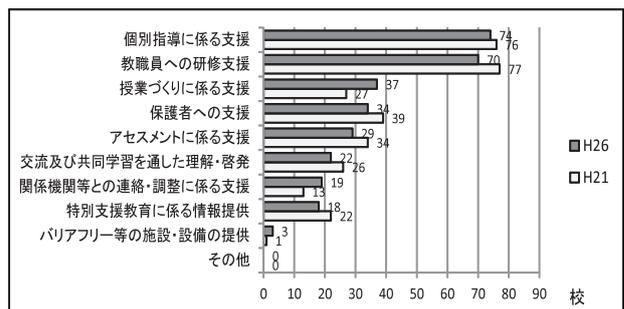


図8 特別支援学校に期待する内容

5 特別支援教育体制の整備

高等学校における特別支援教育体制を充実させるために必要なこと(図9)は、両年度とも「校内研修の充実と専門性の向上」、「教職員全体の意識改革」及び「校内体制づくりと整備」であった。それ

らをまとめると、校内体制の充実と教職員の資質向上である。関係機関との連携による「地域支援の充実」も、29校から38校へと増加した。

「特別支援学校からの支援」及び「特別支援教育コーディネーター間の連携」は、全体的に今回も少なかった。また、特別支援教育体制の整備で欠かさない「校長のリーダーシップ」と「教職員全体の意識改革」が今回、いずれも減少していた。

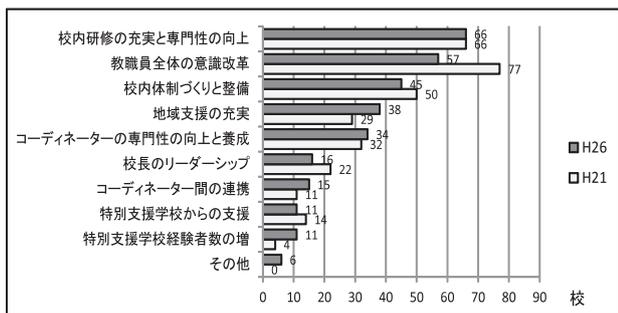


図9 特別支援教育体制を充実させるために必要なこと

○ 特別支援学校に関する調査結果

1 地域の特別支援教育に係るニーズの把握

(1) 近隣の学校からの要請内容

近隣の小・中・高等学校等からの特別支援学校への要請内容(図10)については、今回は「障害のある児童生徒の理解」、「教材・教具の活用・工夫」が加わった。特別支援教育の理念や理解・啓発に係る内容から、特別な教育的支援が必要な児童生徒に対する授業づくりや教材・教具の活用に係る要請が増えていた。

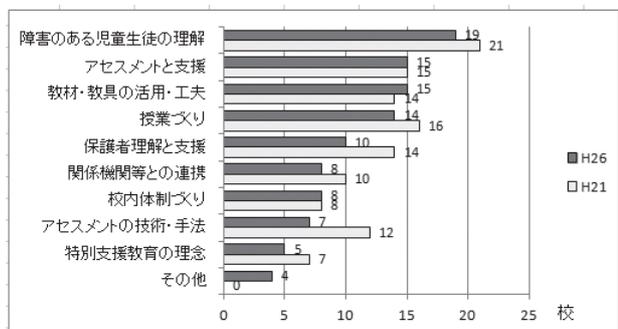


図10 近隣の小・中・高等学校等からの要請内容

(2) 学校種ごとの要請件数

特別支援学校における学校種ごとの要請件数(図11)については、両年度とも「小学校」と「中学校」が多くを占めていた(6件以上が8割前後)。「幼稚園・保育所」と「高等学校」は、両者とも若干増加傾向にあった。「特別支援学校」からの要請については、徐々に増えていた。

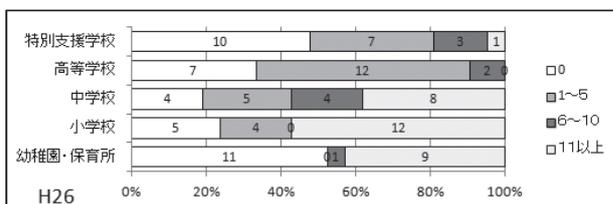
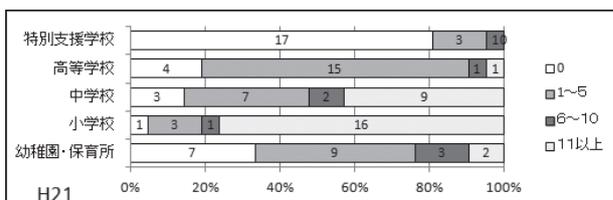


図11 学校種ごとの要請件数

2 特別支援教育コーディネーターの役割とその支援

(1) 特別支援教育コーディネーターの配置人数

県立特別支援学校における特別支援教育コーディネーターの配置人数については、今回は半数の学校が1名であったが、今回は2名以上の複数配置が8割近くになっていた。中には、4名以上配置している学校が約4割(9校)もあった。今回は、早期からの教育相談に実績のある視覚・聴覚特別支援学校が多かったが、今回はすべての障害種の学校にわたっていた。複数配置校のコーディネーターの役割としては、学部・学年、校内・校外、障害種ごとなど、それぞれの学校が組織の機能化を図った工夫がなされていた。

(2) 特別支援教育コーディネーターの所属分掌部等

今回の特別支援教育コーディネーターの所属する分掌部等は、特別支援教育関係がほとんどであった。今回、校内に新たに校務分掌組織をつくって対応している学校が多かった。具体的には、特別支援教育関係に加え、自立活動関係、研修関係、保健関係、生徒指導関係等、多岐にわたった分掌に所属していた。

(3) 特別支援教育コーディネーターの役割(業務内容)

特別支援教育コーディネーターの役割について、校内(図12-1)・校外(図12-2)ともに多いのが、前回は「教職員への研修支援」、「特別支援教育に係る情報提供」、「アセスメントに係る支援」であった。今回は、それらに加え「生徒の個別指導に係る支援」が多くなっていた。特に、前回少なかった校内での「関係機関等との連絡・調整」と「施設・設備等に係る情報提供」が増加していた(校内;2校→5校、校外1校→3校)。

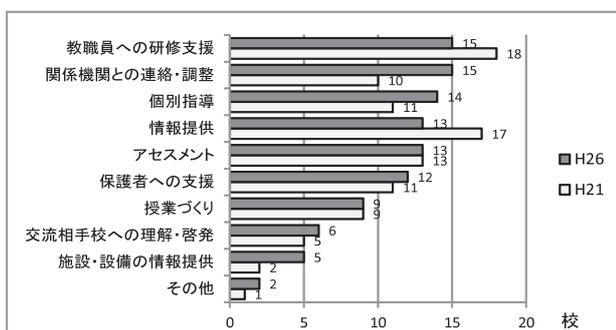


図12-1 校内の特別支援教育コーディネーターの役割(複数回答)

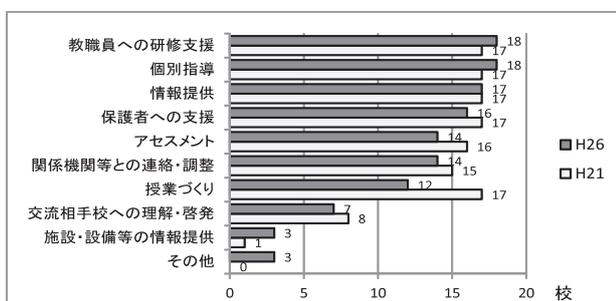


図12-2 校外の特別支援教育コーディネーターの役割(複数回答)

(4) 特別支援教育コーディネーター派遣上の配慮・工夫点

特別支援教育コーディネーターを派遣する際の配慮事項として、一番多いものが両年度とも「授業時間の軽減」であり、前回は7割強、今回は5割弱と減少していた。今回、その次が「特定の曜日・時間の設定」、「業務上の配慮」の順であった。前回と比べ、それぞれの学校がコーディネーターの派遣時間の確保において、授業時間の軽減のみならず複数配置等、様々な工夫がなされていた。

3 学校組織全体の専門性の向上

学校組織全体の専門性の向上に係る研修会の内容については、両年度とも「障害のある児童生徒の特性等の理解」、「教科等の授業づくり」、「アセスメントと具体的な支援」の順に多かった。外部から要請の多い研修テーマとしては、発達障害の特性理解についての内容であった。授業レベルでの支援(教材・教具の工夫、評価等)、並びに関係機関等と連携を図った校内体制づくりへの支援は、両年度とも少なかった。

4 関係機関等と連携を図ったセンター的機能の充実

(1) 障害種別を補完した地域ネットワークの活用

特別支援学校と連携を図っている関係機関等については、学校の障害種や教育部門に応じたものがあつた。前回は18機関、今回は48機関となり、より多種多様な機関が数多くあげられていた。今回、各自治体の相談窓口(子育て支援課、福祉課等、計10機関)があつた。各特別支援学校においては、就学前や就学後にも子どもが居住する関係自治体の担当者と連携を図り、保護者への情報提供を行うなど、早期からの支援を充実させていることが分かつた。

(2) 「個別の教育支援計画」を通した関係機関等との指導面での引き継ぎ等

「個別の教育支援計画」を通した関係機関等との連携については、前回と比べ、今回は全学校で「引き継ぎ・連携を行っている」という結果であつた。

就労先・進学先との連携等の「個別の教育支援計画」の活用法や手続きのプロセスを特別支援学校のセンター的機能の一環として、高等学校への発信が不足していることが予想された。

(3) 地域の特別支援教育のセンター的機能を充実させるための要件

特別支援学校において、地域のセンター的機能の充実させるための要件と考えられること(図13)は、両年度とも「教職員の専門性の向上」であつた。今回は、「組織的な専門性」、「特別支援学校間の連携」がこれに続いた。

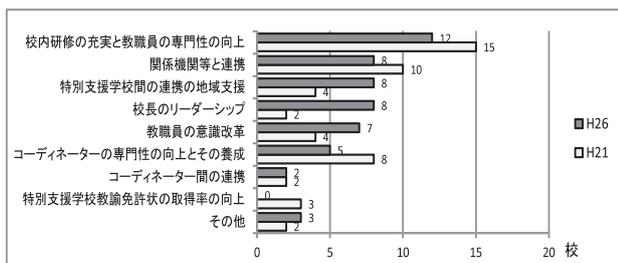


図 13 地域のセンター的機能を充実させるための要件

5 特別支援教育体制の整備

特別支援学校において、特別支援教育を更に充実させるために必要なこと(図 14)は、両年度とも「校内体制づくり」、「校内研修の充実と教職員の専門性の向上」及び「関係機関等との連携」であった。今回、「校長のリーダーシップ」と「特別支援学校間の連携による地域支援」がこれに続いた。

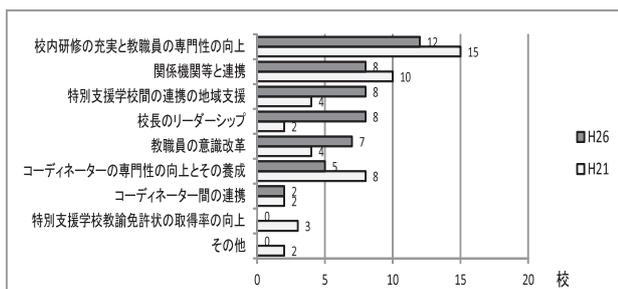


図 14 特別支援教育体制整備を充実させるために必要なこと

4. 考 察

1 高等学校における特別支援教育推進上の課題

(1) 特別支援教育推進の視点をもった学校経営

学校教育目標への特別支援教育の視点として、具体的な記述内容として、前回は「校内体制づくり」や「教職員の専門性の向上」に関することを中心とした特別支援教育の視点に係る項目が多かった。今回は、「生徒一人一人のニーズに応じた」、「個に応じた」、「分かる授業」、「関係機関等と連携した」及び「支援チームの機能化」等々のキーワードが入った目標が設定されていた。前回と比べ、各学校で特別支援教育が着実に推進されていることが理解できる。この背景には、近年の国内外の障害者施策の進

展(障害者基本法の改正、2013年6月成立・2016年4月1日施行の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」、2014年1月批准の「障害者の権利に関する条約」等)やそれに基づいた国や県レベルにおける特別支援教育推進事業の一定の成果であると推察される。

(2) 特別支援教育に係る校内体制づくり

文部科学省(2013)「特別支援教育体制整備状況」をみると、全体的に特別支援教育の推進体制は整えられつつあるが、高等学校に関しては、「個別の指導計画の作成」、「個別の教育支援計画の作成」並びに「専門家チームの派遣」が、他の学校種と比べ低い割合となっている。

今回の調査において、校務分掌の中における組織の位置付けは、検討中も含め両課程とも9割前後の学校でなされていた。分掌部・委員会名は、特別支援教育委員会等の「特別支援教育関係」の組織を新たに設置している学校が半数近くとなり、高等学校における特別支援教育の校内体制づくりは、前回よりも充実しつつあることが推察される。

特別支援教育に係る研修会の実施状況については、年間1~2回程度の回数で9割近くの学校で実施されていた。今回、画期的なことは、「ケース会議」や「個別の教育支援計画の作成と活用」に関する研修会が開催され始めたことである。生徒のアセスメントや継続した支援を一部の者だけに任せるのではなく、学校組織全体で対応しようとしていた。「生徒指導提要」(文部科学省、2010)の中に、生徒の問題行動等の背景の一つに発達障害があることについての認識が高等学校においてできつつあることが推察される。

コーディネーターの配置状況については、両課程とも全学校で配置されていた。全日制の中には、複数のコーディネーターを配置している学校もあった。近隣の特別支援学校として、両校のコーディネーター同士の連携を図りながら、地域のインクルーシブ教育システム構築に向けた体制づくりが今後の課題である。

(3) 特別な教育的支援が必要な生徒に対する支援システム

今回、出身中学校や当該生徒の保護者からの情報が重要であることが明らかになった。各学校で定例化されている「中高連絡会等」において、「個別の教育支援計画」を通じた担当者間の実務レベルでの連携には、中学・高校との日程調整等の課題が残っている。

特別な教育的支援が必要な生徒（確定診断に至っていない者も含む）は、両課程とも9割の学校で在籍することが推察された。各学校が気になる生徒として判断する生徒像は様々である。それらの生徒がすべて発達障害とは限らない。高等学校段階で学習・行動面で困難さを有する生徒が、発達障害等に起因した2次障害としての不登校、いじめの対象となりうることも予想される。

現在、高等学校においては多様化する入学者への対応として、教育課程の弾力化が各学校の実情に応じて行われている。文部科学省（2009）の研究協力校を中心に、個に応じた指導、学習形態の工夫等を組織的に行っている高等学校（東鷹高等学校、2008）もある。

今後、義務教育段階で長年、蓄積のある習熟度別の学習指導、TTによる指導、また先進校で実施されている学校設定教科・科目の工夫等、必要に応じて生徒一人一人の特性に応じた支援ができる学習環境づくりを全国的に進めていくことが、喫緊の課題である。

個に応じた指導の前提条件として、当該生徒の「個別の教育支援計画」等の作成・活用があげられる。これは、今回の調査の中で高等学校における研修会のテーマとして多く取り上げられていた。具体的には、F県教委が作成した「サポートヒントシート」や「就学サポートノート（引き継ぎシート）」等の活用に関する内容であった。今後、高等学校では、生徒一人一人が分かる授業（ユニバーサルデザインによる授業づくり、個に配慮した教材・教具の工夫等）、並びに特別支援教育の視点をもった生徒理解に基づく指導等が期待される。

そこで、文部科学省の2014年度研究委嘱の一つとして、高等学校に通級指導教室を設置し、特別な教育的支援が必要な生徒へ支援を行うモデル事業が実施されている。今後、その本格的な実施に向け、校内の組織づくりや運用面での成果が待たれるところである。高等学校の支援システムがより有効に機能するため、特別支援学校のセンター的機能の一環として、必要な情報提供と後方支援の工夫が更に重要となる。

(4) 地域の特別支援学校との連携

交流及び共同学習については、「障害者基本法（第16条）」及び「高等学校学習指導要領（総則）」（文部科学省、2009）の中に推進の意義が記されている。今回の調査では、特別支援学校との交流は、全日制では3割、定時制では1割の学校でしか実施されていなかった。各学校は、近隣の特別支援学校に限らず、高齢者福祉施設や障害者施設など、年間の日程調整を図りながら、生徒のニーズに応じた交流及び共同学習を計画的に行っていた。各学校の特色や地域の実情等に応じ、障害のある幼児児童生徒や高齢者等との交流の機会を設けるなど、異年齢や学校種を超えた多様な相手との交流及び共同学習を両校（両機関）の共通理解の下、計画的・継続的に進めていく必要がある。

障害児・者の理解・啓発学習については、両課程とも「人権教育」を中心に約9割（検討中も含む）の学校で実施されていた。「行っていない」学校の理由として、「指導するだけの知識や理解をもっていない」や「担当できる職員がいない」等があげられていた。これは、両課程の「特別な教育的支援が必要な生徒への対応上の課題」の中の「他生徒への理解」、並びに「特別支援学校に期待する内容」の中の「障害者理解・啓発」と関連するものである。いずれの内容も現時点では高等学校からのニーズは少ないが、今後、特別支援学校のセンター機能の一環として、当該生徒が在籍する学級集団へのアプローチとして、障害のある生徒の特性とその理解に係る支援が必要と思われる。

「特別支援学校へ期待する内容」は、両課程とも「個

別指導に係る支援」が多くなった。今後、義務教育段階から引き継いだ「個別の教育支援計画」に記載された「合理的配慮」の一つとして、「個々のアセスメント」やそれに基づく「授業づくりに係る支援」に対する要請への対応が期待される。

(5) 高等学校における特別支援教育体制の整備

「特別支援教育体制の整備に必要なこと」について、前回、両課程とも一番多かった項目は、「教職員全体の意識改革」、今回は「校内研修の充実と専門性の向上」であった。特別支援教育に転換され10年余が過ぎようとしているが、全ての学校種において、特別支援教育を推進する必要性が、高等学校の教職員にも浸透していることが推察される。

高等学校では、今まで対人関係面での困難さが原因で、友人とのトラブルを繰り返していた生徒の行動背景の一つに発達障害があるということ、多くの管理職からも聞くことがある。つまり、どの学校にも発達障害を含めた特別な教育的支援が必要な生徒が在籍しているという認識ができつつある。今回、高等学校では「職員の意識改革から当該生徒へ具体的な支援をする」という、「認識から行動」へとシフトされつつある。各学校の実態把握・支援システムの構築は、前回よりも数段進んでいた。中には、スクールカウンセラー等の専門機関等とコーディネーターが日常的に連携を図りながら対応している学校もあった。

これを支える特別支援学校の役割として、高等学校への校内研修の中に、「生徒一人一人の特性等に応じた学習態勢づくり」、「当該生徒を含めた学級での授業づくり等」を各学校の実情に応じて情報提供していく必要がある。

2 高等学校と連携を図った特別支援学校のセンター的機能の充実

(1) 地域の特別支援教育に係るニーズの把握

今回、高等学校での研修会のテーマとして、「個別の教育支援計画等を作成・活用」が多くあげられていた。センター的機能を果たす特別支援学校としては、個別の教育支援計画の作成・活用の仕方のみならず、学校全体でどのように共有し、卒後の関係

機関（就労先や大学等）にどのように引き継いでいくかなど、長年培ったノウハウを組織的・計画的に発信していく必要がある。

学校種別ごとの要請については、前回よりも小・中学校からの件数が増加し、その対応に日々苦慮している状況がみられる。今後は、要請のあった小・中学校等のコーディネーターとの連携の中、学校コンサルテーションの一環として、後方支援を工夫する必要がある。このことにより、小・中学校等に存在する人的・物的な教育資源を有効に活用し、子どもにとって一番身近な場所で継続した支援が受けられることにつながる。今回、就学前の幼稚園・保育所からの要請も増加していた。したがって、従来のようにコーディネーターにすべてを任せるだけでなく、管理職も含め学校組織として関係機関等と連携を図りながらチーム学校として対応していくことが求められる。

(2) 特別支援教育コーディネーターの役割とその支援

コーディネーターについては、県内の拠点校（政令市も含め8校）を中心に複数配置されていた。今後とも母校の教育内容の低下を招かないことを前提に、急増する地域からの要請へ対応していくことが喫緊の課題である。そのためには校長のリーダーシップの下、校内組織の再編や各校のコーディネーター間の円滑な連携を図った地域支援の工夫が求められる。

今回、高等学校における校内体制づくりは前回よりも進んでいたが、主体性をもった有効な機能化については未だ課題が残っている。実態把握・支援システムの構築においても、前回と同様、特別支援学校からの支援が少なかった。

したがって、特別支援学校はあらゆる機会を通して高等学校への働きかけを積極的に行っていくことが求められる。例えば、交流及び共同学習を実施する際、相手校の中に特別な教育的支援が必要な生徒がいた場合、両校の担当者間で気軽に相談できるような人間関係を構築する。それを前提として、特別支援学校のノウハウを意図的に発信する環境を構築していくこともできよう。また、特別支援学校のセ

ンターの機能の一つに「学校の施設・設備等の提供」がある。障害種ごとのバリアフリーの施設・設備を地域の教育資源の一つと捉え、高等学校も含め広く地域に公開することや、交流及び共同学習の中で障害種に応じた合理的配慮が行き届いた環境の中で学習を進めることの意義などを発信していくことも考えられる。

(3) 学校組織全体の専門性の向上

特殊教育から特別支援教育へ移行した際のポイントの一つに、「個人の専門性による支援」から「学校組織全体による支援」への転換がある。学校組織全体の専門性は、所属する教師一人一人の専門性に依るところが大きい。言い換えると、個人の専門性は学校全体を支える土台であり、両者は相互補完的な存在でもある。しかし、学校組織全体の専門性を遺憾なく発揮させるためには、校長のリーダーシップが欠かせない。学校が保有する人的・物的な教育資源を最大限に活用し、組織の機能化を図る。その中で個々の教師の強みや教師集団による協働性を基軸に、学校全体の活性化につなげる。こういった学校課題解決を目指す取組みには、校長自身の管理職としての経営能力と専門性が問われるところである。

今回、高等学校からの要請は、行動面で課題のある発達障害等に関するものが多くなってきた。そのため、前回よりもコーディネーターを中心に校内委員会やケース会議等を開催して積極的に対応している学校が増えている。

こういった高等学校の状況に対し、特別支援学校が適切に対応するためには特別支援学校は自校の障害種別の研修と併せ、発達障害に係る研修（アセスメント、それを活用した授業レベルでの支援、行動面の改善を図るための方策、障害受容に係る本人・保護者への支援、周囲の生徒への理解教育等）が、今後、更に期待される。併せて特別支援学校の教職員は、幼・小・中・高等学校における各教科等の専門性向上に係る研修、並びに集団の中で個に即した授業づくりについての研鑽等が更に必要となろう。

(4) 関係機関等と連携を図ったセンター的機能の充実

地域における特別支援学校のセンター的機能を有効に発揮するためには、関係機関等との連携は必須である。今回の調査では、前回は上回る数の関係機関と連携していることが判明した。今後、特別支援学校が、児童生徒等のライフステージに応じた段階的な支援を継続して行っていくためには、地域との関係機関との連携が欠かせない。その際、留意することは、各機関の担当者と具体的なツール（個別の教育支援計画等）を介した顔が見える実務レベルでの連携を図ることである。その中で、特別支援学校と関係機関間で情報を共有しながら、障害のある子どもやその保護者が、必要な支援を必要な時期に身近な地域で一貫・継続した支援が受けられる「点・線・面につながる地域支援システム」の構築を図ってきたい。その前提として、特別支援学校で行われている教育の中身を HP 等を通じて、積極的に発信していくことも必要であろう。

F 県では、2009 年度から「県立特別支援学校ネットワーク」が実施されている。こういった県内の特別支援学校間の連携による地域支援ネットワークを構築している自治体は全国的に少なく、先進的な取組でもある。したがって、同ネットワークの活用に関しては、地域との関係機関等の所属職員に周知していく必要がある。併せて、近隣の小・中・高等学校等やその保護者にもアクセスしやすいような「情報マップ」等を地域ごとに作成して、特別支援学校が域内のスクールクラスター（教育資源の組合せ）をコーディネートしていくことも考えられる。

障害の重度・重複化、多様化が進行する特別支援学校においては、他障害種の学校からの要請も多くなってきている。今後、地域の特別支援教育の更なる推進のため、各学校の教職員の理解・協力、並びに障害種別の異なる特別支援学校間（コーディネーター間）の連携を深め、「特別支援教育の地域化」を更に推進していくことが期待される。

(5) 特別支援学校における特別支援教育体制の整備

特別支援教育体制の整備に必要なことで多くを占めた項目は、前回と順位は逆転するが、「校内体

制づくりと整備」と「校内研修の充実と専門性の向上」であった。これは、高等学校においても同様の結果であった。これらをまとめると、校内体制の充実と教職員の資質向上となる。

今回、特別支援学校で急増したのが「校長のリーダーシップ」であった。澤田(2012)は、インクルーシブ教育システム構築に向け、校長のリーダーシップにおいて実現すべき事項の一つに、「教員配置の検討や教員の専門性の向上を図ること」をあげている。

つまり、所属職員全体の意識改革を図るだけでなく、校長自らが特別支援教育について深く学び、それを生かした学校組織の活性化を図っていくことが大切である。併せて、特別支援学校が有する特別な教育的支援が必要な生徒への具体的な支援方を各学校のコーディネーター間で日常的に連携を図りながら、研鑽を深めていくことも大切になってくる。学校組織としての専門性の向上に不可欠なコーディネーターの育成においては、サブ・コーディネーターを配置するなど、計画的・継続的に取り組んでいく必要がある。特に近年、障害の重度・重複化、多様化が進行する特別支援学校においては、所属校の障害種と併せ、発達障害(特に、自閉症スペクトラム障害)に係る研修を学校全体で取り組んでいくことは、必須事項と言える。

今後、特別支援学校間が連携し、各障害種別の専門性を相互に補完することにより、各地域で継続した支援を行うインクルーシブ教育システムに向けた地域支援システムの構築が期待されるところである。

<謝辞>

本研究を進めるに当たって、調査の回答・集計へのご協力をいただいたF県公立高等学校等校長協会・特別支援教育研究委員(平成21年度・26年度)の校長先生方に心より感謝申し上げます。

引用文献

- ・中央教育審議会(2010):共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)、平成23年7月23日
- ・福岡県立東鷹高等学校(2008):高等学校における発達障害支援モデル事業、平成19・20年度文部科学省モデル事業報告書
- ・松原太洋(2011):高等学校における特別支援教育体制の整備について—特別支援学校との連携を通して—、日本学校心理士会年報(4), 93-102, 2011
- ・文部科学省(2007):特別支援教育の推進について(通知)
- ・文部科学省(2009):高等学校における特別支援教育の推進について、高等学校ワーキング・グループ報告
- ・文部科学省(2009):高等学校学習指導要領解説・総則編
- ・文部科学省(2010):生徒指導提要,第3章,第3節・青年期の心理と思春期、64-66
- ・文部科学省(2013):平成25年度特別支援教育体制整備状況調査結果、平成25年8月
- ・澤田真弓(2012):インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究、国立特別支援教育総合研究所・重点推進研究(専門研究A)、57-61
- ・田部絢子(2011):高校における特別支援教育の動向と課題」、特殊教育学研究、49,317-329
- ・柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子他(2012):特別支援学校のセンター的機能—全国の特色ある30校の実践事例集—、ジアース教育新社

(まつばら ふとみ) 久山町教育委員会・学校間連携コーディネーター(臨床心理士)、元福岡県立福岡高等視覚特別支援学校校長
(うえだ ゆくみ) 東京未来大学