

# 博士学位論文

論文題目

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの  
多様化に関する研究

—共生社会を見据えたティーム・ティーチングのあり方を探って—

Diversification of Team Teaching in Special Needs Education  
—Exploring Ideal Team Teaching for an Inclusive Society—

大阪総合保育大学 大学院

児童保育研究科 児童保育専攻

博士後期課程 2016年 入学

氏名 福山 恵美子

## 論文の要旨

本研究においては特別支援教育の現状に鑑み、通常学級及び特別支援学校の授業におけるティーム・ティーチング（以下、T・T と表記）の実態と課題、専門スタッフ、外部人材が参画しているT・Tの実態と課題を明らかにするとともに、授業におけるT・Tから多様な人材が教育活動に参画するT・Tへと視点を広げ、共生社会を見据えたT・Tのあり方を探ることを目的とする。

本研究では、T・Tをどう捉えるかが重要な観点となるため、まずは序論において、T・Tの成立の背景、T・Tの定義とその考え方を考察した。

第1章「特殊教育から特別支援教育への転換」のIでは、ノーマライゼーションの理念をバンク＝ミケルセンとニイリエを取り上げて明らかにした。IIでは、国際連合及び日本における障害者施策、特に「障害者権利条約」、「障害者差別解消法」についてより詳しく述べた。IIIでは、障害の概念の変遷としてICIDHからICFへの転換の経緯、ICFの各要素について述べた。IVでは、「教育の場」にも注目しながら特別支援教育に至るまでの歴史的経緯を明らかにした。

第2章「特別支援教育に求められる専門性とチームによる取組」のIでは、共生社会とはどのような社会であるかについて、サラマンカ声明、障害者基本法及び先行研究を参照して定義づけるとともに、特別支援教育の理念と制度について述べた。IIでは、特別支援教育に求められる専門性を先行研究をもとに検討し、IIIでは、インクルーシブ教育システム構築のための校内外における支援体制について、先行研究及び文部科学省の事業を通して課題を明確にした。IVでは、チームによる取組について、大阪府教育委員会の『子どもの笑顔が生まれる学校改善のためのガイドライン』をもとに考察し、専門スタッフ、外部人材の学校というチームへの参画のあり方が今後の課題であると指摘した。また、中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」を、先行研究の検討を通して考察した。

第3章「授業に焦点を当てたこれまでのT・T」のIでは、先行研究をもとに知的障害特別支援学校のT・Tを定義づけ、T・Tの歴史を探り、日本においては授業改善の一つであること、特殊教育諸学校では、児童生徒の個々の課題に即した指導の必要性から発展した授業改善、指導の工夫がT・Tの始まりであることを明らかにした。IIでは、T・Tの課題を小学校、特殊教育諸学校のアンケート調査を通して、先行研究及び筆者の経験を通し

て明らかにした。Ⅲでは、先行研究から T・T の長所を検討し「T・T の長所項目表」を作成した。Ⅳでは、茨城県教育研修センターが作成した「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」を知的障害特別支援学校の授業で活用し、それをもとに「AT の支援評価表」を作成した。

第 4 章「特別支援教育における T・T の実態調査」では、A 県内特別支援学校等と B 市内通常学級（幼稚園、小学校、中学校）の管理職、特別支援教育コーディネーター、担任、通級指導教室担当、特別支援学級担任、配置されている専門スタッフ、外部人材へアンケート調査を実施した。Ⅰでは、調査の概要、Ⅱでは、特別支援学校等の調査結果から特別支援教育を進める上での課題、教職員同士で授業を実施する上で効果的な点、工夫が必要な点、専門スタッフ、外部人材が参画している授業の実態や効果的に支援できた点、工夫が必要な点等を明らかにした。Ⅲでは、B 市内通常学級の調査結果を示した。Ⅳでは、回収数の少なかったⅢの補完として通常学級の担任、特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター、通級指導教室担当者、特別支援教育支援員等へのインタビューを通して得られたことや先行研究の知見をもとに通常学級における課題等を考察し、解決の方向性を示した。Ⅴでは、先行研究やⅡ、Ⅲ、Ⅳで得られたことをもとに教職員同士、専門スタッフ、外部人材との T・T の課題を先行研究の知見も交えて考察した。

第 5 章「共生社会を見据えた T・T のあり方」のⅠでは、外部人材が参画する T・T 等について文献を参照して述べ、共生社会を形成するための地域人材との T・T について考察した。Ⅱでは、アンケート調査結果及び先行研究を通して、専門スタッフ、外部人材と共にチームとして取り組む必要性和課題について考察した。Ⅲでは、T・T の多様化をアンケート調査結果及び先行研究等を通して考察した。また、T・T の類型化の「支援の場」の意味づけとして教育課程に注目し、教育課程内外における支援の場を「支援の場の多様化」として捉え、「支援のあり方の多様化」はどのような支援のあり方があるか、という観点から直接的支援・間接的支援として捉え、それらをもとに、また守屋（2010）の「自我発達の三次元モデル」を参考にしつつ、T・T の類型化を試みた。Ⅳでは、学校支援地域本部事業、放課後等デイサービス、コンビニ店員が参画する知的障害特別支援学校の「職業」の授業の 3 事例を取り挙げ、共生社会を見据えた特別支援教育を進める T・T のあり方について考察し、共生社会の形成のための障害者理解や意義のある社会参加へつながること、他機関等との連携は日常の顔が見える連携が T・T の多様化の基礎づくりにつながることを指摘した。

# 目 次

## 序論

I 本論の背景	1
II ティーム・ティーチングとは	2
1. T・T 成立の背景	2
2. T・T の定義とその考え方	4
III 本論の目的	8
IV 本論の構成ならびに立場	9
第1章 特殊教育から特別支援教育への転換	13
I ノーマライゼーションの理念	13
1. ノーマライゼーションの二つの流れ	13
2. ニイリエのノーマライゼーションの思想	14
3. 国際連合及び日本のノーマライゼーション実現への取組	15
II 国連及び日本における障害者施策の取組	16
1. 国連の障害者施策の始まり	16
2. 「障害者権利条約」が発効されるまで	17
3. 日本における「障害者権利条約」批准までの取組	18
4. 「障害者権利条約」とは	20
5. 「障害者差別解消法」の施行	23
III 障害の概念の変遷	25
1. 「国際障害分類 (ICIDH)」から「国際生活機能分類 (ICF)」の成立まで	25
2. 国際生活機能分類 (ICF) とは	27
IV 特別支援教育に至るまでの歴史的経緯	30
1. 寺子屋における障害児教育のきざし	30
2. 障害児教育における慈善主義の支配とその克服への志向 (明治後期から大正期)	32
3. 大正デモクラシーの高揚と障害児教育の発展 (大正後期から昭和初期)	33
4. 昭和ファシズムと障害児教育の変容・崩壊 (十五年戦争期)	34
5. 憲法・教育基本法制の成立と障害児教育	34
6. 特殊教育から特別支援教育へ	36

第2章 特別支援教育に求められる専門性とチームによる取組	38
I 特別支援教育の理念と制度	38
1. 共生社会とは	38
2. 特別支援教育の理念について	41
3. 特別支援教育の制度について	42
II 特別支援教育に求められる専門性	49
1. 特別支援教育に関わる通常の学級及び特別支援学校における教員の専門性	49
2. インクルーシブ教育をめざす教員養成	54
III インクルーシブ教育システム構築のための校内外における支援体制	56
1. 特別支援教育コーディネーターの現状	56
2. 特別支援教育コーディネーターの役割遂行上の課題	60
3. インクルーシブ教育システム構築のための支援体制の整備	62
IV チームによる取組	73
1. 「チーム」とは何か	73
2. チームとして取り組む必要性	74
3. 「チームとしての学校」が求められる背景	75
4. 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」に関する先行研究	83
第3章 授業に焦点を当てたこれまでのT・T	90
I T・Tのあらまし	90
1. T・Tの定義	90
2. T・Tの歴史	91
II T・Tの課題	94
1. 一般校（小学校）におけるT・Tの課題	94
2. 先行研究で指摘されている課題	95
3. 筆者の経験を通しての課題	96
III T・Tの長所項目表作成の過程	100
1. T・Tの長所	100
2. T・Tの長所項目表	104
IV 効果的なT・TをめざすATの支援評価表作成の経緯	105

1. 役割分担が明確な「チーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」	105
2. 個のニーズに応じた「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」	108
3. 効果的なT・TをめざすATの支援評価表とは	111
第4章 特別支援教育におけるT・Tの実態調査	118
I 調査の概要	118
1. 目的	118
2. 対象	118
3. 手続き	119
4. 対象者ごとのアンケート調査項目の概要	119
II A県における特別支援学校等の実態調査の結果	121
1. 特別支援学校等の管理職への質問	122
2. 特別支援教育コーディネーターへの質問	127
3. 担任への質問	135
4. 通級指導教室担当者への質問	158
5. 専門スタッフへの質問	159
6. 外部人材への質問	170
III B市における通常学級の実態調査の結果	173
1. 管理職への質問	174
2. 特別支援教育コーディネーターへの質問	177
3. 担任への質問	178
IV インタビュー及び先行研究を通しての考察	180
1. インタビューの結果	180
2. インタビューから見てきた課題	191
V 考察	196
1. 教職員同士のT・T	197
2. 専門スタッフとのT・T	199
3. 外部人材とのT・T	202
4. 自由記述より	203

第5章 共生社会を見据えたT・Tのあり方	207
I 共生社会を見据えたT・Tのあり方とは	207
1. 外部人材が参画するT・T	207
2. 共生社会を形成するための地域人材活用とT・T	210
II チームとしての学校のあり方	211
1. 専門スタッフ、外部人材と共にチームとして取り組む必要性	212
2. アンケート調査から見えてきた課題	212
3. 「チームとしての学校」の実現のための三つの視点の課題	219
4. 外部人材が参画する教育活動	220
III 共生社会を見据えたT・Tの類型化	221
1. T・Tの多様化とは	221
2. 共生社会を見据えたT・Tの類型化	230
IV 共生社会を見据えた特別支援教育を進めるT・Tのあり方	238
1. 共生社会を見据えた特別支援教育を進めるT・Tの事例	239
2. まとめ	246
総括と今後の課題	248
引用文献	253
英訳要旨	267
あとがき	271
資料	272

## 序 論

### I 本論の背景

本研究テーマに関して、筆者には二つのこだわりがあった。一つ目は「ティーム・ティーチング」へのこだわりである。筆者は新任以来障害児学校（現特別支援学校）で勤務してきた。複数担任制や授業における「ティーム・ティーチング」が当たり前で、それがプラスにもマイナスにもなることを十分経験していたことである。二つ目は、教育、医療、福祉の連携である。かつて筆者が勤務していた肢体不自由校では、子どもたちは日常的に地域療育機関等で訓練を受けていたこともあり、教員は訓練参観という形で医療や福祉の場とつながりを持っていたことから、教育と医療との連携について考えさせられた。さらに障害の重度・重複化に伴い、医療的ケアの必要な子どもたちが増えたことにより、看護師が学校に配置され、安心して授業を実施することができたことを覚えている。そして長期研修では、自分の目で直接医療や福祉の現場を知ることを通して、学校と地域療育機関等及び家庭との連携についてまとめていった経緯がある。

2015（平成 27）年 12 月に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出された。本答申は、学校が抱える課題が複雑化・困難化していることによる生徒指導の充実や特別支援教育の充実のために、学校が組織として必要な体制の整備をすることと、学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・分担する体制の整備、つまり「チームとしての学校」の体制整備を提言している。「チームとしての学校」の体制整備により教職員が専門性を発揮し、専門スタッフ等の参画を得て子どもたちの教育活動を充実させていくことを期待しているのである。

心理や福祉に関する専門スタッフとしてスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーが、特別支援教育に関する専門スタッフとして医療的ケアを行う看護師等、特別支援教育支援員、言語聴覚士（ST）、作業療法士（OT）、理学療法士（PT）等の外部専門家、就職支援コーディネーターが挙げられている。文部科学省の事業においても専門スタッフ等の配置がなされ、教育現場においては多職種の専門家が児童生徒の教育活動に参画している現状がある。このような背景があり、本研究テーマにつながったのである。



## II ティーム・ティーチングとは

アメリカから導入された「ティーム・ティーチング」(以下、T・T と略記)は、日本では小学校の学級担任制における問題点を補う授業改善の一つのテクニックとして行われた。また特殊教育諸学校では、児童生徒の個々の課題に即した指導の必要性から発展した授業改善、指導の工夫がT・Tの始まりであった(茨城県教育研修センター, 2000)。

現行の小学校及び中学校学習指導要領において、教育課程実施上の配慮事項は「教師間の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図る」となっている。また、高等学校においても「個別指導やグループ指導等、教師間の協力的な指導等で指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図る」となっている。

2017(平成 29)年度の小学校学習指導要領解説総則編、中学校の学習指導要領解説総則編、2018(平成 30)年度の高等学校学習指導要領解説総則編では、指導体制の工夫で、教師の協力的な指導の例として「ティーム・ティーチング」の文言が表記されている。

ティーム・ティーチング(T・T)をどう捉えるかが、本研究においては重要な観点となる。現在では学校教育の中で浸透しているT・Tを、T・Tが成立した背景、T・Tの定義やその考え方を改めて文献等を通して考察する。

なお、ティーム・ティーチング、T・T、ティーム、チーム等の用語に関しては原文通りとし、筆者が使用する場合は、T・T、チームとする。

### 1. T・T成立の背景

前之園(1965)は、「アメリカにおいては、ソビエトの人工衛星打ち上げによる、いわゆるスプートニック・ショックを直接の原因として教育再検討の課題が着手されることになったが、ティーム・ティーチングもそこから生まれ出た教育改革の試みの一つである」と指摘している。

表1は、アメリカにおけるT・Tの成立の背景を表したものである。

表1 T・T成立の背景

(A)	教員不足の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1962年では24万人の必要性に対して、13万4千人の教員不足であった。原因は<u>爆発的人口増加</u>によるもの。</li> <li>・過去10年間にわたって小学校児童数は必要とされる教員数の増加を上まわって増加し続けた。</li> <li>・<u>大学新卒者の中の教職志望者の絶対的不足</u>の状況は<u>教員に質の低下をもたらした。</u></li> </ul>
(B)	新しい知識観	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知識の伝達だけでは、子どもが成長していく中で必要となる全知識には到達しない。</li> <li>・<u>急激な科学技術の進歩が知識の全体量を爆発的に拡大し、マスコミのメディアによってこの知識がより早く、より多量に人々に伝達されている。</u></li> <li>・<u>カリキュラム改造と教育における重点が教育の過程におかれるようになったこと。</u></li> </ul>
(C)	児童の成長発達についての新しい心理学的知見	<ul style="list-style-type: none"> <li>・創造性や英才はI・Qとほんの部分的にしか関連性を有していない。<u>I・Qが同じであっても、その他の諸能力については、多様な個人的特性が顕著である。</u></li> <li>・同一クラスの児童の間には個性の大きな違いが存するだけでなく、<u>各教科の領域で大きな能力の違いがある</u>ことが知られている。</li> <li>・<u>個別性の重視が教育において強調されるようになった。</u></li> <li>・児童の知的成績のみに注目するのではなく、<u>児童の多様な諸側面に考慮を払いながら、教育活動を展開することの重要性の認識は、さらに従来の教育方法への反省を要求することになった。</u></li> </ul>

\* 下線部は筆者

前之園（1965）は、アメリカの教育雑誌「スクール・アンド・ソサエティー」（1963.12.14号）の「ティーム・ティーチング」特集から、T・Tの背景として教員不足の問題、新しい知識観、児童の成長発達について新しい心理学的知見を挙げている。

教員不足の問題として、爆発的な人口増加や大学新卒者の中の教職志望者の絶対的不足が挙げられ、それが教員の質の低下をもたらした。教員不足に関しては、シャプリン(Shaplin, J. T.)、ベア(Bair, M)とウッドワード(Woodward, R. G.)も T・T 成立の背景の筆頭に挙げており（下村, 1966）、かなり深刻な問題であったと推測される。

(A) 教員不足の原因は、これまで教職の主要な供給源であった若い女性が、教職以外の有利な職業に吸収され始めたことに加え、教職員の恵まれない地位と報酬にあった。それを打開すべく、教職にヒエラルキーを導入し、専門職にふさわしい教師は高い地位と報酬を保証すべきである、という構想が生まれた。そこで、教職員制度改革の一環としての実習生制度やインターン制度、補助職員を教職に配置して、教師を専門的職務に専念させ、その給与の差額を持って教師の報酬の改善に当てようとする教務助手計画が登場した。また、学区数の減少は学校規模の膨張となり、学校規模の膨張は、従来通りの組織での管理は困難となり、教師相互、教師・生徒間の関係が希薄になるという欠陥をもたらした。

たため、大規模学校内に教師と生徒の小規模の活動単位を作り出すという意味で、T・Tの導入が期待されたのである(下村, 1966)。

(B) 新しい知識観では、知識の伝達だけでは、子どもが成長していく中で必要となる全知識には到達しないこと、急激な科学技術の進歩が知識量の全体量を爆発的に拡大したことから、カリキュラム改造と教育における重点が教育の過程に置かれ、どのようにして学習するかを児童に教えることに大きな注意が払われるようになった。

下村(1966)は、特にカリキュラム改造運動は、数学、化学、生物学、英語等の各分野に及び、教育工学の発達によって、大集団指導、個別指導に大きな可能性が開け、授業集団に広く柔軟性が与えられるようになった、と指摘している。

(C) 児童の成長発達についての新しい心理学的知見では、例として初等教育におけるnon-grading(無学年制)の指導が挙げられた。これは個別指導を強調しており、同じような活動を必要としている児童を一緒にグループにして個別的指導を集団的に図るねらいがあり、ある意味ではT・Tの萌芽形態とも考えられる(前之園, 1965)、としている。このような背景がT・Tをもたらしていったのである。

## 2. T・Tの定義とその考え方

T・Tの基本的な定義としてシャプリンの「教師の組織と教師の担当する生徒を含む、授業組織の一つであって、この組織においては二人以上の教師が、同一生徒集団の授業の全部か、またはその重要部分に対して責任を負い、共働するもの」(ベア=ウッドワード, 1966)が挙げられるが、その後様々な研究者によりT・Tの定義やその考え方が提起された。表2は、T・Tの定義とその考え方をまとめたものである。

表2 T・Tの定義とその考え方

Judson T. Shaplin 1959	教師の組織と教師の担当する生徒を含む、授業組織の一つであって、この組織においては二人以上の教師が、同一生徒集団の授業の全部か、またはその重要部分に対して責任を負い、共働するもの。	ベア=ウッドワード著 吉本二郎・下村哲夫訳 1966『ティーム・ティーチングその理論と実際』東洋館出版社 p.6
R. H. Anderson	ティーム・ティーチングは、学校における教師の特技利用のためにおこった組織であり、数人の教師(3~6ないし7)がティームを組み、子どもの大グループ(一般には、25~30に教師の数を乗じた数)に対して、教育の計画を立て、実行し、評価することである。ティームの組織は、各教師への仕事の割当てに対して、また、教授の過程における子どものグルーピングに対して、大きな弾力性を持っている。すなわち、すべての教科および分野・領域に対し、大・小ささまざまなグループの大きさに広い弾力性を持つこと。	日俣周二 1966『ティーム・ティーチングの理論と実際』明治図書出版株式会社 p.29
Herald Howe 1962	ティーチング・ティームの詳細かつ厳密な定義には一つの危険がある。すなわち、それはティームとその構造が、手段ではなく目的となるからである。ティーム・ティーチングは、学校が激しい変化の渦の中で、時代遅れにならないですむように利用できる、一つの手段である。	ベア=ウッドワード著 吉本二郎・下村哲夫訳 1966『ティーム・ティーチングその理論と実際』東洋館出版社 p.63
Witherspoon. D 1963	ティーム・ティーチングの概念の中心は、構造や組織の細部にあるのではなくて、むしろ協同の計画、不断の努力、緊密な統一、気がねのないコミュニケーション、誠実な分担、といった不可欠の精神にある。	下村哲夫 1966 「ティーム・ティーチングの成立と展開」香川大学教育学部研究報告 第一部 第二号 p.55
Robert N. Bush	特定の生徒集団に対する特定の期間における1科目ないし数科目の授業が、2人以上の人、すなわち1人あるいはそれ以上の経験ある有資格教員と、それを直接かつ組織的に手助けする経験の少ない教員、技術系・事務系の助手、および他の専門職業分野の専門家などによって行われる状態を指す。	文部省調査局 1965『各国における新しい教育法』世界教育調査速報 第22号 p.1
文部省調査局 1965	固定した一つの教育方法の形態なのではなくて、教育の質を高めるために、伝統的な学校組織、教員組織、施設・設備の形態・利用方法を打ち破るような新しい教育方法の総称と言える。	同上 p.2
日俣周二 1966	ティーム・ティーチングの母体となっているのは、教師のティームであるが、実際の活動は内部的あるいは外部的に多様性を持っている。(「タレント・シチズン」つまり、父母の中からタレントを選び、パートタイム制でティームの活動に協力するなど)	日俣周二 1966『ティーム・ティーチングの理論と実際』明治図書出版株式会社 p.60
吉本二郎 1966	T・Tの基本的なねらいを念頭におき、定義や様式にこだわらず、それぞれの条件に応じて、積極的に新しい可能性をさぐりだそうとする姿勢が、T・Tの発展にとって極めて重要である。	ベア=ウッドワード著 吉本二郎・下村哲夫訳 1966『ティーム・ティーチングその理論と実際』東洋館出版社 p.15
加藤幸次 1994	教師や教育に関わる他の人々が協力し合って指導に当たるという意味で、きわめて広い概念であり、誰と、どんな役割を担って、どのような形式で協力し合うかによって多様なT・Tが考えられる。	加藤幸次1994『ティーム・ティーチングを生かす先生』図書文化 p.88
松本博之・柳生和男 2006	T・Tが機能するのは教室の中だけに限らず、学校教育全体で生きて働くものと解釈すべき。	松本博之 柳生和男 2006 『生徒指導を促進する協力指導(T・T)体制に関する研究』文教大学生生活科学研究28 p.50
中尾陽子 2011	T.T.は指導方法の一つという狭い範囲にとどまるのではなく、その学習に関わる人、場、時間、そして学習内容など、あらゆる面からアプローチしていく可能性を持った学習の取組である。	中尾陽子2011「ティーム・ティーチングラボラトリー体験学習における意味を探る」南山大学「人間関係研究」第10号 p.112

カリフォルニア州、カーメル教育長であるベア(Bair, M)とマサチューセッツ州、レキシントンの公立学校教材等調査指導官であるウッドワード(Woodward, R. G.)、文部省調査局、日俣、加藤、松本ら、中尾の文献をもとに作成した。

シャプリンは、T・Tの究極の目的が授業の改善であると指摘し、そのように定義して

いる。また、シャプリン同様、T・Tの推進者であるアンダーソン(Anderson, R. H.)は、「チーム・ティーチングは、学校における教師の特技利用のためにおこった組織であり、数人の教師(3~6ないし7)がチームを組み、子どもの大グループ(一般には、25~30に教師の数を乗じた数)に対して、教育の計画を立て、実行し、評価することである。チームの組織は、各教師へ仕事の割当てに対して、また教授の過程における子どものグルーピングに対して、大きな弾力性を持っている。すなわち、すべての教科および分野・領域に対し、大・小ささまざまなグループに編成することが可能で、グループの大きさに広い弾力性を持つ」(日俣, 1966)としている。

しかしながら、T・Tの定義は、その実践例の数ほど多く、T・Tの多様性は、言うまでもなく実践の多様性を、つまりは方法の多様性を反映している(吉本, 1966)。

代表的なレキシントンプラン(Lexington Program)は、教職におけるヒエラルキーの導入、一斉指導と個別指導を組み合わせた指導形態の改造、時間割の柔軟性、補助職員の配置等、いわゆるT・Tの特徴をオールラウンドに備えたものであった。しかし、その後のT・Tでは、こうしたものはむしろ稀で、その多くはいずれかの特徴に、より大きなウエイトをかけているのである。例えば、カリフォルニアのオセアノ小学校は、階級制は置かず、ヒエラルヒーの排除を特徴として挙げ、ミネソタ州のセントポールズ・ジョンソン・ハイ・スクールは、大・小グループ指導に、マサチューセッツ州のウエーランド・ハイ・スクールは、コンピューターを利用した時間割の柔軟性に、アイオワ州のフォーレスト・ヒルズ・スクールは、教育テレビの共同視聴に、それぞれ特徴を求めている。つまり、広い考え方の幅があるということである(J. T. シャプリン・H. F. オールズ, 1966)。

T・T・プログラムは全て発展途上であり、そうでなくてはならない。大切なことは生徒の学習を改善することであって、特定の定義を満足させるように、学習を一定の形式に押し込むことではない(Medill Bair・Richard G. Woodward, 1966)のである。

ハロルド・ハウ2世(Harold Howe, II)は、この点を一歩進めてT・Tは学校が激しい変化の中で、時代遅れにならないですむように利用できる、一つの手段であると指摘している。

ウィザースプーン(Witherspoon, D.)は、「チーム・ティーチングの概念は、協同の計画、不断の努力、緊密な統一、気がねのないコミュニケーション、誠実な分担、といった不可欠な精神にある」として、T・Tの基本的性格をよりの確に言い当てている(下村, 1966)。

ブッシュ (Bush, R. N.) は、アメリカに T・T という名で呼ばれているプロジェクトがたくさん見られるが、その形態、目的、方法は、さまざまであり、適切な定義を下すことは容易ではないとしながらも、一定の共通な要素が見られることは確かであるとして、「チーム・ティーチングとは、特定の期間における 1 科目ないし数科目の授業が、2 人以上の人、すなわち 1 人あるいはそれ以上の経験ある有資格教員と、それを直接かつ組織的に手助けする経験の少ない教員、技術系・事務系の助手、および他の専門職業分野の専門家などによって行われる状態を指す」としている。

文部省調査局は、T・T を採用するには、それに応じて学校組織を徹底的に変革することが必要であると指摘している。例えば、動きの取れない厳格な時間割、画一的な学級規模、宿題－暗唱－テストの繰り返し、教師の均一的な勤務負担等が変革されることが必要であるとし「チーム・ティーチングは、固定した一つの教育方法の形態ではなく、教育の質を高めるために、伝統的な学校組織、教員組織、施設・設備の形態・利用方法を打ち破るような新しい教育方法の総称である」として、かなり授業形態に比重をかけた定義をしている。

カリフォルニア州クレアモント小学校のチーム構成は、チーム・リーダー、チーム・メンバーとして、インターン（大学卒業予定の見習生）、補助員、そして地域社会の知識人や教育的資源を活用する等が特徴で（前之園, 1965）、日俣（1966）は「チーム・ティーチングの活動の母体となっているのは、教師のチームであるが、実際の活動は内部的あるいは外部的に多様性を持っている」と指摘している。

吉本（1966）は、授業に限った T・T の基本的なねらいを、①教師がチームを作り、緊密なチームワークのもとに、各々の専門的能力を最高度に生かせる指導体勢を構成すること、②学習内容に応じて、生徒を大小のグループに編成し、視聴覚教材を最大限に活用して、学習効果の向上を図ること、③授業の流れがスムーズに展開できるように、時間割に弾力性を持たせることとしている。つまり、「チーム・ティーチングの発展に重要なのは、基本的なねらいを念頭におき、定義や様式にこだわらず、それぞれの条件に応じて、積極的に新しい可能性を探り出そうとする姿勢である」としている。

加藤（1994）は、教師や教育に関わる他の人々が協力し合って指導に当たるという意味で、きわめて広い概念であり、誰と、どんな役割を担って、どのような形式で協力し合うかによって多様な T・T が考えられる、と指摘している。

松本ら（2006）は、学級崩壊や授業が成立しない学級や学校や不登校が増加した時代で

は、教室だけに限らない、学校教育全体で生きて働くものとしてT・Tを捉えている。

中尾（2011）は、高浦（1999）の「教師がチームを組んで協力して子どもの指導にあたる指導方式」という狭義の定義や、加藤ら（1995）の「T.T.には考え方や内容・方法に多様性があるものとして捉えていくことを勧めている」観点から「T.T.は、広く捉えれば指導方法の一つという範囲にとどまるものではなく、その学習に関わる人、場、時間、そして学習内容など、あらゆる面から統合的にアプローチしていく可能性を持った学習への取組と言える」としている。

表2では、T・Tの定義やその考え方として、学習集団、授業に関わる者の多様性、学校教育全体で生きて働くものであること、学習内容、学習の場、時間、教材等々、あらゆる角度から提起されている。つまり、T・Tには、多様な考え方や展開の仕方があると言える。筆者は、T・Tとは教師のチームを母体としながらも、実際の活動は、内部的あるいは外部的にも多様性を持ち、児童生徒の教育に当たる取組であると捉えたい。

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、PT,OT,STなどの特別支援教育に関する専門スタッフ等の参画を得て子どもたちの教育活動を充実していくことを期待している、とある。特別支援教育では、外部専門家との連携が強く求められている。児童生徒の個に応じた指導のために、参画する人材を柔軟に捉えていくことが求められるのではなかろうか。

### III 本論の目的

本論は、特別支援教育の現状に鑑み、通常学級及び特別支援学校の授業におけるT・Tの実態と課題、専門スタッフ、外部人材が参画しているT・Tの実態と課題を明らかにするとともに、授業におけるT・Tから多様な人材が教育活動に参画するT・Tへと視点を広げ、共生社会を見据えたT・Tのあり方を探ることを目的とする。

研究方法としては、特別支援学校と通常学級における教職員同士で実施している授業、専門スタッフ、外部人材が参画する授業に関しての実態調査及び先行研究による考察を中心に行う。

本論には、二つの観点がある。共生社会の基礎をなす特別支援教育の観点と共生社会の形成の観点である。

一つ目の観点である特別支援教育は、障害のある子どもたちの自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点から、生活や学習上の困難を改善又は克服するた

め、適切な指導及び支援を行う（文部科学省, 2007）。

二つ目の観点である共生社会は、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様なあり方を相互に認め合える全員参加型の社会である（文部科学省, 2012）。

特別支援教育の観点では専門スタッフ等が、共生社会の形成の観点では、ボランティア等の外部人材が深く関わっていることが推測される。

本論においては、この二つの観点も念頭におきながら研究を進めたい。

#### IV 本論の構成並びに立場

本論が目的とするところは、以上の通りであり、本論で終始問題とするのは、T・Tの捉え方である。

本論は、以下の5章で構成されている。

第1章「特殊教育から特別支援教育への転換」では、共生社会を支えるノーマライゼーションの理念について概観し、障害のある子どもの教育に関する動向の背景には、国際的・国内的な障害観とそれに対応した国全体の障害者施策の変化があることを踏まえ、その動向を探るとともに、特別支援教育に至るまでの歴史的経緯について述べる。

I「ノーマライゼーションの理念」においては、バンク＝ミケルセン（Niels Erik Bank-Mikkelsen, 1919-1990）とニイリエ（Bengt Nirje, 1924-2006）のノーマライゼーションの流れについて概観し、特にニイリエの八つの原理について検討する。II「国連及び日本における障害者施策の取組」では、国連の障害者施策の始まりから障害者権利条約が発効されるまでを概観するとともに、日本における障害者権利条約批准までの取組、特に障害者権利条約と障害者差別解消法について検討する。III「障害の概念の変遷」では、ICIDH（国際障害分類）からICF（国際生活機能）が成立するまでを概観し、ICFについて検討する。IV「特別支援教育に至るまでの歴史的経緯」では、特別な場で指導を行う「特殊教育」から教育の場を限定しない「特別支援教育」への歴史的転換を重視し、障害のある子どもたちの就学猶予・免除への経緯、養護学校設置への経緯と「教育の場」にも注目して、特別支援教育成立までの歴史的動向を検討する。

第2章「特別支援教育に求められる専門性とチームによる取組」では、特別支援教育は共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠であるという観点から、共生社会とはどのような社会であるか、また特別支援教育に求められる専門性とは何か、インクルーシブ教育システム構築のための校内外における支援体制とはどの



ようなものか、さらにチームによる取組について検討する。

I「特別支援教育の理念と制度」では、サランカ声明、障害者基本法、先行研究を通して共生社会とは何かを定義する。特別支援教育の理念については「特別支援教育の推進について（通知）」や「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）」を通して述べる。また、特別支援教育の制度については、特別支援教育における学びの場に注目し、就学に関する手続きや、通常学級で学ぶ支援の必要な子どもたちをサポートする特別支援教育支援員について述べる。II「特別支援教育に求められる専門性」では、各学校における教員の専門性、さらにインクルーシブ教育をめざす教員養成について検討する。III「インクルーシブ教育システム構築のための校内外における支援体制」では、校内外における支援の要となる特別支援教育コーディネーターに注目して、その現状と役割遂行上の課題、インクルーシブ教育システム構築のための支援体制について検討する。IV「チームによる取組」では、「チーム」とは何か、またチームとして取り組む必要性について、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を通して検討する。

第3章「授業に焦点を当てたこれまでのT・T」では、T・Tの定義と歴史、T・Tの課題を検討する。また、先行研究の検討を通して「T・Tの長所項目表」を作成する。さらに文献や先行研究の検討を通して作成された表を、知的障害特別支援学校の授業で活用し、AT（副指導者）の支援評価表を作成する。

I「T・Tのあらまし」では、T・Tの定義及び歴史について検討し、知的障害特別支援学校におけるT・Tを定義づける。II「T・Tの課題」では、T・Tの課題を一般校、先行研究、筆者の経験を通して検討する。III「T・Tの長所項目表作成の過程」では、4本の先行研究の検討を通して「T・Tの長所項目表」を作成する。IV「効果的なT・TをめざすATの支援評価表作成の経緯」では、茨城県教育研修センターが作成した「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」を、知的障害特別支援学校の授業で活用し、その結果をもとに「ATの支援評価表」を作成する。

第4章「特別支援教育におけるT・Tの実態調査」では、A県内の特別支援学校等（支援学校、養護学校含む；本論文中では特別支援学校等と表記する）とB市内の通常学級（幼稚園・小学校・中学校）の管理職、特別支援教育コーディネーター、担任、通級指導教室担当者、特別支援学級担任、配置されている専門スタッフ、外部人材に対してアンケート調査を実施し、管理職に対しては特別支援教育を進める上での課題等、特別支援教育

コーディネーターに対しては役割遂行上の課題等、教職員同士で実施する授業の実態と課題等、専門スタッフ、外部人材と実施する授業の実態と課題等を調査する。

I 「調査の概要」では、調査の目的、対象、手続き、調査項目について述べる。II 「A 県における特別支援学校等の実態調査の結果」では、管理職、特別支援教育コーディネーター、担任、通級指導教室担当者、配置されている専門スタッフ、外部人材への調査結果を示す。III 「B 市における通常学級の実態調査の結果」では、管理職、特別支援教育コーディネーター、担任、特別支援学級担任、通級指導教室担当、専門スタッフ、外部人材への調査結果を示す。IV 「インタビュー及び先行研究を通しての考察」では、小学級における特別支援学級の担任・担任経験者、小学校特別支援教育コーディネーター経験者、小学校少人数指導（加配）、中学校通常学級担任、スクールカウンセラー、小学校特別支援教育支援員へのインタビュー結果と先行研究を通して見えてきた課題を明らかにし、その解決の方向性を示す。V 「考察」では、アンケート調査から得られた結果をもとに、教職員同士の T・T、専門スタッフ、外部人材との T・T を先行研究の検討も交えて考察する。

第5章「共生社会を見据えた T・T のあり方」では、共生社会の形成のために、学校が専門スタッフ、外部人材と共に取り組むチームとしての学校のあり方について考察する。

I 「共生社会を見据えた T・T のあり方とは」では、外部人材が参画する T・T 等について、文献を通して述べ、共生社会を形成するための地域人材活用と T・T について検討する。II 「チームとしての学校のあり方」では、専門スタッフ、外部人材と共にチームとして取り組む必要性を文部科学省の報告、答申、アンケート調査結果を通して検討する。また、アンケート調査から見えてきた課題を、「『チームとしての学校』の実現のための三つの視点の課題」として図式化するとともに、外部人材が参画する教育活動について、アンケート調査を通して課題を提起する。III 「共生社会を見据えた T・T の類型化」では、T・T の多様化について、アンケート調査や先行研究の検討から得られた知見を通して、専門スタッフ、外部人材が参画する T・T の多様化について改めて整理し、共生社会を見据えた T・T の類型化を試みる。III-1 「T・T の多様化」では、T・T の多様化を意味づけるものとして（1）参画する人材、（2）参画の理由、（3）参画のしかた、（4）T・T の多様化の捉え方の四つの観点を通して考察する。III-2 「共生社会を見据えた T・T の類型化」では、「支援の場」の意味づけとして、教育課程に注目し、教育課程内外における支援を「支援の場の多様化」として捉え、「支援のあり方の多様化」は、どのような支援のあり方があるか、という観点から直接的支援・間接的支援として捉え、それらをもとに T・T

の類型化を試みる。Ⅳ「共生社会を見据えた特別支援教育を進める T・T のあり方」では、学校支援地域本部事業、放課後等デイサービス、地域人材（コンビニ店員）が参画する知的障害特別支援学校の「職業」の授業の3事例を挙げて検討する。

## 第1章 特殊教育から特別支援教育への転換

本章では、共生社会を支えるノーマライゼーションの理念をバンク＝ミケルセンとニリエを取り上げて明らかにし、ニリエのノーマライゼーションの思想と国連及び日本におけるノーマライゼーション実現のための動向について述べる。

### I ノーマライゼーションの理念

#### 1. ノーマライゼーションの二つの流れ

ノーマライゼーションは障害者問題から始まり世界へ、そして、他の領域へ普遍化していった思想という点で大きな意義がある。また、ノーマライゼーションは一つの思想というよりは、北欧で生じた考えとアメリカで生じた考えの二つの大きな思想潮流が徐々に一つの方向になっていったと理解することができる(佐藤ら, 2000)。その二つの大きなノーマライゼーションの流れとは、デンマークのバンク＝ミケルセン (Niels Erik Bank-Mikkelsen, 1919-1990) とスウェーデンのニリエ (Bengt Nirje, 1924-2006) が提唱したノーマライゼーションの流れと、アメリカのヴォルフエンズバーガー (Wolf Wolfensberger, 1934-2011) の流れである。バンク＝ミケルセン、ニリエの提唱したノーマライゼーションはノーマルな生活環境の提供に重点を置き、制度改革に焦点が当てられるが、ヴォルフエンズバーガーのノーマライゼーションは、障害者の「社会的役割の実現」という考え方に变化させていった点が特徴的である。このことについて、茂木 (2003) は、「ノーマライゼーションに関するヴォルフエンズバーガーの定義は、『可能な限り文化的に通常である身体的な行動や特徴を維持し、確立するために、可能な限り文化的に通常となっている手段を利用すること』となっている。彼は、社会の側で障害者に対する見方を変えるべきだということは言っている。しかし、もっとたしかなのは、彼が障害者の側にも『逸脱者』的特徴の除去・軽減を求めており、彼の理論は、障害者が障害とそのあらわれを覆い隠したり、否定したりすることによって、ノーマライゼーションが進むのだという見方に重きをおいたものであったといえる」と示唆している。

いずれのノーマライゼーションの考え方も、要約すると障害者よりむしろ障害者の置かれている生活条件や生活環境といった社会環境の現状やあり方に焦点を当てて問題を捉えようとする考え方と言える。今日では障害者福祉政策の基盤となる思想として広く受け入

れられ、聞き慣れてしまった言葉と思われるが、この3人によりノーマライゼーションが提唱された時代とその背景からみると、この言葉は、それまでの入所施設を中心に知的障害者を処遇していた価値観を、根本的に変える社会変革に結びつく急進的な思想としての意味を含んでいるのである(佐藤ら, 2000)。

## 2. ニイリエのノーマライゼーションの思想

1943(昭和18)年から1946(昭和21)年にかけて、福祉改革をめざす考え方としてノーマライゼーションの原理が紹介されている。そして、1946(昭和21)年のスウェーデン社会庁報告書「ある程度生産労働に従事することができる人たちのための検討委員会」の中で具体的にこの原理が取り上げられ、検討された(河東田, 2005)。その後、1950年代にデンマークのバンク＝ミケルセンによって、「障害のある人たちに、障害のない人たちと同じ生活条件をつくり出すこと。障害がある人を障害のない人と同じノーマルにするのではなく、人々が普通に生活している条件が障害者に対しノーマルであるようにすること。自分が障害者になったときにして欲しいことをすること」と定義づけられた。その背景には、隔離的保護的で劣悪な環境の巨大施設に収容されている知的障害者の処遇の実態に心を痛めていたことがあった。バンク＝ミケルセンは、1951(昭和26)年に発足した知的障害者の親の会の活動に共鳴し、そのスローガンが法律として実現するように尽力したのである。その法律が1959(昭和34)年に制定された「障害者福祉法」であり、ノーマライゼーションという言葉が世界で初めて用いられた法律である(峰島ら, 2009)。

ここでは、バンク＝ミケルセンに影響を受け、ノーマライゼーションの思想を整理する上で大きく貢献した(茂木, 2003)スウェーデンのニイリエのノーマライゼーション思想について述べる。

ニイリエ(Bengt Nirje, 2008)は、ノーマライゼーションの原理について「障害の度合いが軽度であるとか、重度であるとかいうことに関わらず、また、親と一緒に生活しているが、施設で他の知的障害者と一緒に住んでいるかに関わらず、すべての知的障害者に適応されなければならない」と主張し、ノーマライゼーションの原理を1969(昭和44)年に成文化した。当時は、知的障害者のケアを形成する相対的な原理を見つけ出すということが主要目的であり、障害者が社会で生活するニーズを示し、「医学モデル」による保護措置は必要ではないということを示すことであった。この原理は、「もっとも無力な、言語での意思表示ができず、言語による発言が理解できにくい人たちへの理解を高めるた

めの一つのツールであった」とし、2003（平成 15）年のノーマライゼーションの八つの原理では「重複の機能低下のある、聴覚障害者、視覚障害者、運動機能障害者、てんかんや自閉症などにも当然適応され、さらに知的障害者にも適応されるものである」と言及されている（Bengt Nirje, 2008）。茂木（2003）は、「ニイリエは、ノーマライゼーションは個人の尊厳の尊重から出発するものだとする。個人の尊重とは『人びとの間で自然に振る舞うことが可能であり許容されること』である。また、ノーマライゼーション原理は、すべての人が平等であるという平等主義にたっていることを明確にしている」と指摘している。表 1 に 1969（昭和 44）年と 2003（平成 15）年のノーマライゼーションの八つの原理をまとめている。

表 1 ニイリエのノーマライゼーションの八つの原理

1969（昭和44）年	2003（平成15）年
①ノーマルな一日のリズム	①ノーマルな一日のリズム
②ノーマルな一週間のリズム	②ノーマルな一週間のリズム
③ノーマルな一年間のリズム	③ノーマルな一年間のリズム
④ノーマルな発達の段階	④ノーマルなライフサイクル
⑤自分の要望が尊重されること	⑤ノーマルな自己決定の権利
⑥男性も女性もいる世界で生活できること	⑥生活している文化圏にふさわしいノーマルな性的生活のパターン
⑦ノーマルな経済水準の要求	⑦生活している国にふさわしいノーマルな経済的パターン
⑧ノーマルな建物の基準	⑧生活している社会におけるノーマルな環境面での要求

「再考・ノーマライゼーションの原理」 Bengt Nirje, 2008, pp. 14-20, p. 112より筆者作成

ニイリエのノーマライゼーションの八つの原理は、健常者にとってはごく当たり前のことである。この当たり前のことを掲げる必要があるということは、障害者が地域の中で当たり前に生きていくことがどれほど困難であるかを示し、したがって、それは現代においてもなお、必要とされる原理であると考えられる。

### 3. 国際連合及び日本のノーマライゼーション実現への取組

ニイリエの尽力で、1971（昭和 46）年に「知的障害者の権利宣言」が採択され、1975（昭和 50）年には、対象を障害者全般にも拡大した「障害者の権利宣言」が採択された。1981（昭和 56）年には、ノーマライゼーションの実現のために「完全参加と平等」をテーマに国際連合（以下、国連と略記）で「国際障害者年」が定められるなど、国際的にも広がりを見せていった（峰島ら, 2009）。

日本においては、1960（昭和 35）年の「精神薄弱者福祉法」（現・知的障害者福祉法）

の制定に至るまで、知的障害者への制度的な取組はほとんどなかった。この「精神薄弱者福祉法」は知的障害者施設を法的に位置づけ、知的障害者に対する福祉サービスの公的な責任を認めた点で重要であった。入所施設の設立は増加し、70年代には、各都道府県でのコロニー設立政策（入所施設群を同一地域に設立し、一貫したケアをする政策）によってより推進されていった。このような状況の中、ノーマライゼーション思想が日本に輸入されたのである。日本では、入所施設の整備と地域福祉サービスの整備という理念的に相反する二つの施策を同時に推進させることになったのである（佐藤ら, 2000）。

1995（平成7）年の「障害者プラン」の副題を「ノーマライゼーション7カ年戦略」とし、2002（平成14）年の「新障害者プラン」では、「リハビリテーションとノーマライゼーションの理念を継承するとともに、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う『共生社会』の実現を目指して」とある。ノーマライゼーションの理念は、地域生活と脱施設化の社会運動に多大な影響を与えたのである（峰島ら, 2009）。

## II 国連及び日本における障害者施策の取組

「国際連合（United Nations：連合国）」という名称は、第二次世界大戦中にアメリカのルーズベルト（Franklin Delano Roosevelt, 1882-1945）大統領が考え出したものである。中国、ソビエト連邦、イギリス、アメリカの代表が1944（昭和19）年にワシントンD・Cに集まって行った審議に続き、翌年の1945（昭和20）年、50カ国の代表が「国際機関に関する連合国会議」に出席するためにサンフランシスコに会合し、「戦争の惨害」を終わらせるという強い公約とともに国連憲章が起草され、1945年6月26日に署名された。ニューヨークに本部を持つ国連は、中国、フランス、ソビエト連邦、イギリス、アメリカ及びその他の署名国の過半数が批准した1945年10月24日に正式に発足した（国際連合広報センターHP, 2016）。

ここでは、障害者の権利を中心とした障害者施策に関わる動向について述べる。

### 1. 国連の障害者施策の始まり

国連の最初の障害者施策は、1950（昭和25）年に行われた経済社会理事会による決議「身体障害者の社会リハビリテーション」が始まりである。当時、第二次世界大戦での戦傷者を中心に障害者は保護や治療の対象であり、国連は、各国政府にリハビリテーション

や障害予防に関する技術的援助を行っていた。その後、1950年代のデンマークにおける「ノーマライゼーション」を目指した運動を受けて、60年代には脱施設化、障害者の社会参加を求める動きが加速した。ただし、この時代の取組は、障害のある人たちの福祉や公的サービスを受ける権利を保障するというレベルに留まっていたのである（峰島ら, 2009）。

## 2. 「障害者権利条約」が発効されるまで

1945（昭和 20）年に採択された「国連憲章」は、二度にわたって人類に与えた戦争の惨害を省みて、国際社会における基本的人権と人間の尊厳及び価値の重要性を改めて確認している。国連発足後、人権保障を世界中の目標にしていこうとした取組が始まったのである（玉村ら, 2008）。その最初が「世界人権宣言」（1948 年）で、「国際人権規約（社会・自由）」（1966 年）などにより、世界共通の普遍的な原理として生存権保障が定着した（佐藤ら, 2000）。

障害者分野では、1971（昭和 46）年に国連憲章において宣言された人権、基本的自由、平和、人間の尊厳、価値及び社会的正義などの原則を確認し、知的障害者がさまざまな活動分野で能力を発揮することを支援するため、各国に対して国内的、国際的行動を要請することを目的とした「知的障害者の権利宣言」がなされた（社会福祉士養成委員会, 2009）。

1975（昭和 50）年にはそれをより普遍化して「障害者の権利宣言」が採択された。この「障害者の権利宣言」では、障害のある人たちも、同世代の人たちと同じ権利を持っているということを明示している。その上で、固有の権利として障害に即した医療やリハビリテーション、教育や訓練などを明らかにしている。こうした考え方を、実際の社会生活において障害のある人たちに即して具体化していこうとして、1981（昭和 56）年の「国際障害者年」が設定されたのである。その後国連では、「障害者の 10 年」が進展していった。これについては、障害の発生予防やリハビリテーションに関しては成果を挙げたものの、機会均等の課題は十分ではないと議論された。1982（昭和 57）年には、障害の予防、リハビリテーション、機会均等などを目的とした「障害者に関する世界行動計画」が国連において採択された。これを受けて日本政府でも「障害者対策に関する長期計画」を作成したのである。これは、障害者施策上、初めての本格的な計画で 10 年ごとに更新され、現在の「障害者基本法」に基づく「障害者基本計画」に受け継がれていくことにな



る。そして、1993（平成 5）年には法的拘束力はないものの国際的なスタンダードとなる「障害者の機会均等化に関する基準規則」（以下、「基準規則」と略記）が採択された（玉村ら, 2008）。

「基準規則」は、①前提条件（原則 1～4）、②対象分野（原則 5～12）、③実施方策（原則 13～22）から構成されている。②の対象分野には、アクセシビリティ、教育、就労、所得保障と社会保障、家庭生活と人間としての尊厳、文化、レクリエーションとスポーツ、宗教の 8 分野が規定された。この「基準規則」は、加盟国に「完全参加と平等」の目標を達成するための法律を求めた。さらに、それが厳守されているかどうかを確認するモニタリングが各国政府に対し行われ、モニタリング委員会には障害当事者の団体がメンバーとなった。

日本では、同時期に「心身障害者対策基本法」が改正され「障害者基本法」が成立した。「障害者基本法」において、「全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有する」と確認されている（峰島ら, 2009）。

各国の障害者法制においても新しい動向が見られるようになった。同時に地域的な取組として「国連・障害者の 10 年」を継続する目的でアジア太平洋地域では「アジア太平洋障害者の 10 年」が始まった。このように世界各地における障害者の人権保障の取組を受け、2001（平成 13）年の国連総会においてメキシコ大統領が「障害者権利条約」を提起し、特別委員会の設置が決議された（玉村ら, 2008）。その後 8 回の特別委員会が開催され、2006（平成 18）年の第 61 回国連総会で「障害者権利条約」は採択され、2008（平成 20）年に発効したのである。

### 3. 日本における「障害者権利条約」批准までの取組

さて、日本における「障害者権利条約」への批准に向けての取組としては 2004（平成 16）年に「障害者基本法」の理念・目的に差別の禁止、自立や社会参加の支援などを位置づけ、2011（平成 23）年には障害者の定義に発達障害やその他の心身機能の障害がある者が加えられるなどの改正が行われた。2013（平成 25）年には国連で「国際人権条約」が採択され、障害者に対する差別の積極的な是正や合理的配慮を含む人権の保障を求める「障害者権利条約」の締結に向けて、国内の法整備の一環として「障害者差別解消推進法」が制定され、障害者差別の解消に向けての取組が法的に位置づけられた。そして同年

12月に条約の批准が国会で承認され、2014（平成26）年ようやく批准がかなったのである（峰島ら、2009）。

なお、権利条約が発効されるまでの世界と日本の流れは表2にまとめている。

年代	世界の流れ	年代	日本の流れ
1945	国連憲章採択 *国際社会における基本的人権と人間の尊厳及び価値の重要性を確認。		
1948	「世界人権宣言」が採択される。 *人権保障を世界中の目標にしていく取組の始まり。		
1966	「国際人権規約（社会・自由）」が採択される。 *世界共通の普遍的な原理として生存権保障が定着。		
1971	「知的障害者の権利宣言」が採択される。 *国連憲章で確認された原則を確認し、知的障害者の能力発揮を支援するため。	1970	「心身障害者基本法」制定。
1975	「障害者の権利宣言」が採択される。 *障害のある人たちも、同世代の人たちと同じ権利を持っていることを明示した。 *固有の権利として障害に即した医療やリハビリテーション、教育、訓練などを明らかにした。		
1981	「国際障害者年」が決議採択される。 *障害者の権利宣言を実際の社会生活において障害のある人たちに即して具体化していくため。 *その後国連では、「障害者の10年」が進展する。		
1982	「障害者に関する世界行動計画」が採択される。 *障害の予防、リハビリテーション、機会均等などを目的とする。	1982	「障害者対策に関する長期計画」作成。 *10年ごとに更新され、現在の「障害者基本法」に基づく「障害者基本計画」に受け継がれる。
1993	「障害者の機会均等に関する基準規則」が採択される。 *法的拘束力はないが、国際的なスタンダードとなる。	1993	「心身障害者対策基本法」が改正され「障害者基本法」成立 *全ての障害者が、障害者でないものと等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有する。
1993 ～ 2002	「アジア太平洋障害者の10年」の取組が始まる。 *地域的な取組として「国連障害者の10年」を継続する目的で始まる。		
2001	国連総会において、メキシコ大統領が「障害者権利条約」を提起し、特別委員会の設置が決議される。 *世界各地での人権保障の取組を受けて。		
2002 ～ 2006	8回の特別委員会が開催される。	2004	「障害者基本法」の理念・目的に差別的禁止、自立や社会参加の支援などを位置づける。
2006	第61回国連総会で「障害者権利条約」が採択される。		
2008	「障害者権利条約」が発効する。		
		2011	「障害者基本法」改正 *障害者の定義に発達障害やその他の心身機能の障害がある者が加えられる。
2013	「国際人権条約」が採択される。	2013	「障害者差別解消推進法」制定。 *「障害者の権利条約」締結に向けて、国内法の整備の一環。 *12月に条約の批准が国会で承認される。
		2014	「障害者権利条約」を批准。

峰島厚・木全和巳・萩原康一『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』2009, 玉村公仁彦・中村尚子『障害者権利条約と教育』2008, 佐藤久夫・小澤温『障害者福祉の世界』2000, 社会福祉士養成委員会『障害者に対する支援と自立支援制度』2009を参考に筆者作成

#### 4. 「障害者権利条約」とは

清水（2010）は、「1994（平成6）年、ユネスコの『サラマンカ声明と行動大綱』で、特別なニーズ教育とインクルーシブな教育の唱導があり、それが障害者権利条約につながっている」と述べている。

藤本ら（1996）は、「1994（平成6）年、ユネスコがスペイン政府との共催で開いた『特別なニーズ教育に関する世界会議』で採択された『サラマンカ声明と行動大綱』は、『特別なニーズ教育』（Special Needs Education ;SNE）という用語を前面に押し出して、今後の教育の在り方を提起した。行動大綱を特徴づける基本原則として、『学校は、子どもの身体的、知的、社会的、情緒的、言語的条件、その他の条件のいかんにかかわらず、すべての子どもを受け入れなければならないということである。これは障害児や優秀児、ストリートチルドレンや働いている子ども、僻地の子どもや遊牧民の子ども、言語的、民族的、文化的マイノリティの子ども、その他不利な立場に置かれた人々や辺境とそこに住む住民の子どもを含むべきである』が挙げられる。特別なニーズ教育といわれるものの特徴は、従来の『障害児教育』よりも教育対象を拡大していることであり、また通常の学校を含んで学校制度の改革を提案している。教育対象として、従来のような医学的・心理学的診断に基づいて障害があるとされた子どもだけでなく、社会的・経済的・文化的な要因によって学習に困難をもつに至った広範な子どもを念頭においている」と示唆している。

先に述べた「基準規則」について、中村ら（2003）は、『『障害者の機会均等化に関する基準規則』の『規則6 教育』において『統合された環境での機会均等』の原則が示されている。すなわち、『特殊教育』の論理によって公教育から排除されてきた重度の障害児も含め、すべての子どもの発達・学習権を保障すること、できる限り通常の教育環境・条件下での教育を追求する教育的統合を進めることである』としている。

上記のことを踏まえながら、ここでは「障害者権利条約」の目的、意義、教育の課題について述べる。

日本は、2014（平成26）年に条約の批准書を国連に寄託し、141番目の締約国となり、2月19日に発効となった。

「障害者権利条約」（以下、「権利条約」と略記）は、前文、本文50条、末文から成る。「権利条約」の目的（第1条）は表3の通りである。

表3 障害者権利条約の目的

目的 この条約は、全ての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的とする。 障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害であって、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得るものを有する者を含む。
---

外務省HPより筆者作成

[https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr\\_ha/page22\\_000899.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html) 2016年11月15日

「権利条約」の目的は、「全ての障害者」が「あらゆる人権と基本的自由」を完全かつ平等に享有することの促進・保護・確保と、「障害者の固有の尊厳の尊重」である。つまり、「権利条約」は包括的に障害者の人権を規定するものであり、「障害者のために新しい権利を創出するものでなく、既に人権として確立されている諸権利を障害者に実質的に保障する」こととしているのである（峰島ら, 2009）。当たり前のことを当たり前のこととして保障している。このことは、まさにノーマライゼーションの理念に沿ったの目的である、と言える。

次に、「権利条約」の意義、である。峰島ら（2009）は、この「権利条約」の意義について3点挙げている。1点目は、「障害および障害者に関する新たな概念を示したことであり、重要なことは、障害の概念が固定的なものではなく、時代や社会環境の変化に伴い（例えば医療 IT 技術の進歩により機能障害が生活上の障害とならなくなるように）変化する概念である」。2点目は、「障害に基づく差別の概念を新たに示したことであり、2条を挙げて重要なことは、直接差別だけでなく、直接的に差別を目的としていなくても差別の実質的な効果を生じさせる間接差別および合理的配慮を提供しないことも差別に含まれると規定されたことである」。3点目は、「『社会参加』すなわち（社会の立場からは）『障害者の社会へのインクルージョン』の達成のための具体的な方策が定められていることとして、『インクルーシブな社会』の実現のためには、障害者が他の者との平等を基礎として処遇されることが原則である（1条：目的）こと」である。

また、玉村ら（2008）も「権利条約」の意義として以下の3点を挙げている。1点目は、「人類の人権保障の発展にとっての意義で、これまで積み上げられてきた普遍的な人権をより豊かなものにしていく」ということである。2点目は、「条約が障害のある人の人権に関する国際的な合意の到達点を示していることで、少なくとも条約に書かれていることは実現しなければならないという国際的な指標を示していることは非常に重要なこと

である」。3点目は、「日本国内の障害のある人の権利保障を実質化させ、さらに発展させる契機となることで、『権利条約』は実体法の改善や修正を求めていくとともに、障害のある人の権利に即して新しい法律などを作らせていくという役割もあるということ」である。

また、この「権利条約」と教育の課題として玉村ら（2008）は、三つの課題を挙げている。

一つ目は、障害のある人の権利を基礎とした学校教育・生涯学習の構築である。権利をベースにして、その上で障害のある人のニーズを受けとめる教育を作っていくことである。

二つ目は、第24条の教育条項に即した教育改革、条件整備と教育実践の発展である。インクルーシブ教育の推進やそのための条件整備、合理的配慮や効果的で個別化された支援のあり方、さらには盲や聾などの障害の固有性に焦点を当てた教育制度の具体化など、である。第24条の詳細を表4にまとめている。

表4 障害者権利条約第24条

項目	内 容	目的、確保、措置等
1	締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を「差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。	(a) 人間の存在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。 (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限まで発達させること。 (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
2	締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。	(a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償かつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。 (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。 (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。 (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。 (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。
3	締約国は、障害者が教育に完全かつ平等に参加し、及び地域社会の構成員として完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。	(a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに定位及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。 (b) 手話の習得及び聾社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。 (c) 盲人、聾者又は盲聾者（特に盲人、聾者又は盲聾者である児童）の教育が、その個人にとって、最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。
4	締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育に従事する専門家及び職員（教育のいずれの段階において従事するかを問わない。）に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育法及び教材の使用を組み入れるものとする。	
5	締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯教育を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。	

外務省「障害者の権利に関する条約」より 筆者作成  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr\\_ha/page22\\_000899.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html) 2016年11月15日

第 24 条では、その目的や実現のための確保、措置などが細かに示されている。清水 (2010) は、「障害児教育分野のインクルーシブな教育は、ダンピング（障害児をサポートなしで通常学級で学習させる行為＝投げ込み）ではなくサポート付き教育であると要約できる。また、『サラマンカ宣言と行動大綱』を踏まえるなら、インクルーシブな教育は、障害者が通常学校から排除されないために通常教育を改革していることを意味しているのである」と主張している。

三つ目は、障害者権利条約のアクセシブルな形式での教材化である。障害がある人たち、特に知的障害のある人たちにも、障害がない人たちにも、あるいは子どもたちにも、条約の内容を分かってもらおうという課題である。

この「権利条約」に批准することで、ようやく日本も国際的に足並みを揃えることができたのではなかろうか。今後は、障害者を取り巻く社会の中で、具体的にどのようにして実現していくかが我々に課せられた課題である。

## 5. 「障害者差別解消法」の施行

国連の「障害者の権利に関する条約」の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的として、「障害者差別解消法」が 2013（平成 25）年 6 月に制定、2016（平成 28）年 4 月 1 日から施行された（内閣府, 2016）。

### （1）「障害者差別解消法」について

「障害者差別解消法」は 26 の条文と附則からできており、①障害を理由に差別的取扱いや権利侵害をしてはいけない、②社会的障壁を取り除くための合理的配慮をすること、③国は差別や権利侵害を防止するために啓発や知識を広める取組を行わなければならない、と定めている。また、「障害者差別解消法」は、「障害者基本法」を具体的に実現するための法律でもある。「障害者基本法」第 4 条（差別の禁止）は、①差別をする行為を禁止し、②社会的なバリアを取り除くための合理的な配慮をしないと差別になる、と定めている。特に 4 条の 2 において、社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない、としている（日本障害フォーラム, 2013）。

さらに、「障害者差別解消法」では、障害を理由とする差別の解消に向けた施策の基本的な方向や、「対応要領」や「対応指針」に盛り込むべき事項や作成に当たって留意すべき点、相談、紛争の防止・解決の仕組みや地域協議会などについての基本的な考え方を示している「基本方針」が定められている。これらのうち、国の行政機関等が自らの職員に向けて示すものが「対応要領」、民間事業者の事業を担当する大臣が民間事業者に向けて示すのが「対応指針」となっている（内閣府, 2016）。

## （2）合理的配慮（Reasonable accommodation）について

合理的配慮の定義は、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」である（文部科学省, 2012）。

また、障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、合理的配慮の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶ。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて「合理的配慮」を提供する（内閣府, 2016）。

内閣府は、「合理的配慮」は、障害者等の利用を想定して事前に行われるバリアフリー化、介助者等の人道支援、情報アクセシビリティの向上等の環境整備を基礎として、個々の障害者に対して、その状況に応じて個別に実施される措置である。したがって、各場面における環境の整備の状況により、合理的配慮の内容は異なることとなる。また、障害の状況等が変化することもあるため、特に、障害者との関係性が長期にわたる場合等には、提供する合理的配慮について、適宜見直しを行うことが重要である、としている（内閣府, 2016）。

合理的配慮は、「権利条約」でも教育条項において重要な概念となっている。ここで、合理的配慮についてアメリカの例を挙げておこう。法的根拠としては障害者教育法（IDEA）やリハビリテーション法 504 条がある。

少人数の学級を前提として、比較的軽度な障害をもった人に対しては、教室環境の調整

(座席の位置、外部刺激の軽減措置、教室環境の変更)、学習面の変更としては、時間延長、教授速度の調整、ピアチューター、特別な教材の利用、日課スケジュールの変更などがあり、その子に合わせた対応がされる。また、試験・テストの修正としては、時間の延長、様式の変更、テープや口頭にするなどがあり、さらに補助活用としては、手話通訳の配置、コンピューターの利用がある(玉村ら, 2008)。

文部科学省においても、障害種別の学校における合理的配慮の観点を「教育内容」、「情報保障」、「心理面での配慮」、「支援体制」、「施設・設備」において障害種に応じた配慮を詳細に示している。具体的には、合理的配慮のそれぞれの障害共通の例として、バリアフリー・ユニバーサルデザインの観点を踏まえた障害の状態に応じた適切な施設整備、障害の状態に応じた専門性を有する教員等の配置、移動や日常生活の介助及び学習面を支援する人材の配置、障害の状態を踏まえた指導の方法等について指導・助言する理学療法士、作業療法士、言語聴覚士及び心理学の専門家等の確保、点字、手話、デジタル教材等のコミュニケーション手段を確保、一人ひとりの状態に応じた教材等の確保(デジタル教材、ICT 機器等の利用)、障害の状態に応じた教科における配慮(例えば、視覚障害の図工・美術、聴覚障害の音楽、肢体不自由の体育等)がある(文部科学省, 2010)とし、合理的配慮の提供として考えられる事項については教員、支援員等の確保、施設・設備の整備、個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の工夫等を挙げている(文部科学省, 2011)。

### III 障害の概念の変遷

「権利条約」の意義として峰島ら(2009)は、障害及び障害者に関する新たな概念を示したことを挙げている。新たな概念とは一体どのようなものなのであろうか。ここでは、障害の概念の変遷を見ていくことにする。

#### 1. 「国際障害分類(ICIDH)」から「国際生活機能分類(ICF)」の成立まで

WHO(世界保健機関)は「障害とは何か」という問いを科学的な概念から整理することに着手し、病因や死因、感染症などに関する国際的な統計を管理するための共通コードとして20世紀初頭、「国際疾病分類(ICD)」を作成した。これが活用される中で、急性期の症状やけがは治ったけれど、通常の社会生活を送るために保健・福祉などの特別な継続的



支援を必要とする人たちの問題に焦点が当てられるようになった。その結果 1980（昭和 55）年に「国際障害分類（ICIDH）」が誕生したのである。「国際障害分類（ICIDH）」の英語表記で注目したいのは、日本語で「障害」と一語で表記されている部分の英語が「Impairments(機能障害、あるいは機能・形態障害)」、「Disabilities(能力障害)」、「Handicaps (社会的不利)」の三つで表現されている点である（藤本ら,1996）。これらを図 1 に表している。

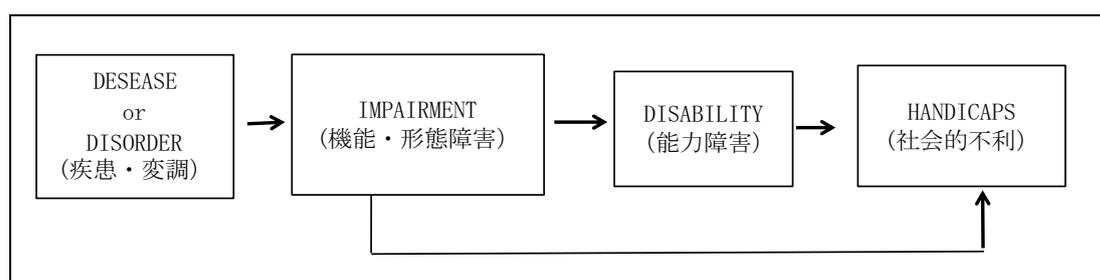


図1 ICIDH: WHO国際障害分類（1980）の障害構造モデル  
DINF（障害保健福祉研究情報システム）より 筆者作成  
[http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prd1/jsrd/norma/n251/n251\\_01-01.html](http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prd1/jsrd/norma/n251/n251_01-01.html) 2016年11月20日

茂木（2003）は、「国際障害分類（ICIDH）」は、「障害は何かということを理論的に検討し、その障害モデルを明確な形にして提示する試みでもあった」とし、さらに「障害を医学的にだけでなく社会との関係においても把握する観点が導入されていたのが重要な特徴であった」と述べ、峰島ら（2009）は、『国際障害分類（ICIDH）』は世界で初めて障害に3つのレベルがあることを定義し、障害が社会的不利を生む可能性について言及した」と指摘している。しかしながら、「国際障害分類（ICIDH）」は機能・形態障害を背景とした能力障害や社会的不利を捉えることに重点を置いたことによって、障害のマイナス面を強調する結果となり、その不十分さを指摘する声が上がリ、2001（平成 13）年、世界保健機関（WHO）は「国際障害分類（ICIDH）」を改定したものとして、「国際生活機能分類（ICF）」を提起するに至った。「国際障害分類（ICIDH）」から「国際生活機能分類（ICF）」への変化の中に、医学モデルから医学・社会統合モデルへ、人間と環境との相互作用モデルへと、この20年間の障害観の発展が読み取れる。国連の動向としても、「国際障害者年(1981)」や「国連・障害者の10年（1982～92）」の取組の中で、ノーマライゼーションの原理が広がったのである（佐藤ら,2000）。

障害者の定義という観点からは、1975（昭和 50）年の「障害者の権利宣言」では、『障害者』という言葉は先天的か否かにかかわらず、身体的または精神的能力の欠如の

ために、普通の個人または社会生活に必要なことを、自分自身で完全、または部分的に行うことができない人のことを意味する（障害保健福祉研究システム, 1997）」とし、国際基準としては初めて「障害者」を定義づけている（峰島ら, 2009）。

その後、国連は 2006（平成 18）年に「障害者権利条約」を採択し、2008（平成 20）年に発効させた。第 1 条（目的）では、「障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害であって、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得る者を含む」としている。ここでは、「障害者の権利宣言」と比べてより念入りに漏れる機能障害種別がないよう配慮しつつ、環境上の障壁との相互作用により社会参加が妨げられているという新しい要素を取り入れている（佐藤ら, 2000）。

日本の取組としては、「障害者対策に関する長期計画(1982～1992)」をさらに推し進め、ノーマライゼーションの理念のもとに「障害者対策に関する新長期計画」を策定した。さらにこの計画を進めるため「障害者プラン-ノーマライゼーション7か年戦略-」（1996～2002）を示し、2002（平成 14）年からは新しい国の障害者施策である「障害者基本計画」が始まったのである。我が国における障害がある子どもの教育に関する動向の背景には、このような国際的・国内的な障害者観の転換とそれに対応した国全体の障害者施策の変化があったのである（笹本, 2004）。

## 2. 国際生活機能分類(ICF)とは

世界保健機関（WHO）は、1990（平成 2）年から改定作業を始め、約 10 年かけて、2001（平成 13）年に改訂版「国際生活機能分類（International Classification Functioning, Disability and Health, Geneva）」を公表した。これは、従来の分類がややもすれば機能的障害⇒能力障害⇒社会的不利というようにベクトルが一方の方向に作用することのみに見られがちなことに対する批判に応えようとしたものである（山口, 2004）。

図 2 は、国際生活機能分類（ICF：以下、ICF と表記）の構成要素間の相互作用を示している。各要素の定義を述べる（厚生労働省, 2016）。

「心身機能」は、身体系の生理的機能（心理的機能を含む）である。

「身体構造」は器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分である。

「活動」は、課題や行為の個人による遂行である。

「参加」は、生活・人生場面への関わりである。

「環境因子」は、人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境である。

「個人因子」は、個人の人生や生活の特別な背景である。

今回の改訂は、図2に示すように、ベクトルの相互作用を重視、つまり環境要因を重視したのである。さらに言葉自体もできるだけマイナスのイメージを避け、「障害」という面だけではなく、人としての生活機能という面から分類した点は大きな改善である。そして、障害のある人の「生き方」まで視野に入れることの大切さを示している。「活動」や「参加」の状況を分析する形でその視野を大きく広げたのである（山口, 2004）。

佐藤ら（2000）は、「21世紀に入り先進諸国では、施設・病院から地域へとノーマライゼーションの見通しがある程度立ち、空間的に地域生活が実現した重度障害者が自分と自分の人生に満足できているかどうか、自信をもって社会参加できているかどうか、ということがますます大きな問題となる。その意味で、ICFは、環境の導入などで満足してはいけない。心身機能・身体機能および活動の次元はリハビリテーション・アプローチの対象であり、これに加えて主体・主観という独立した要素を位置づけてエンパワーメント・アプローチの対象とすべきではないか」と主張している。

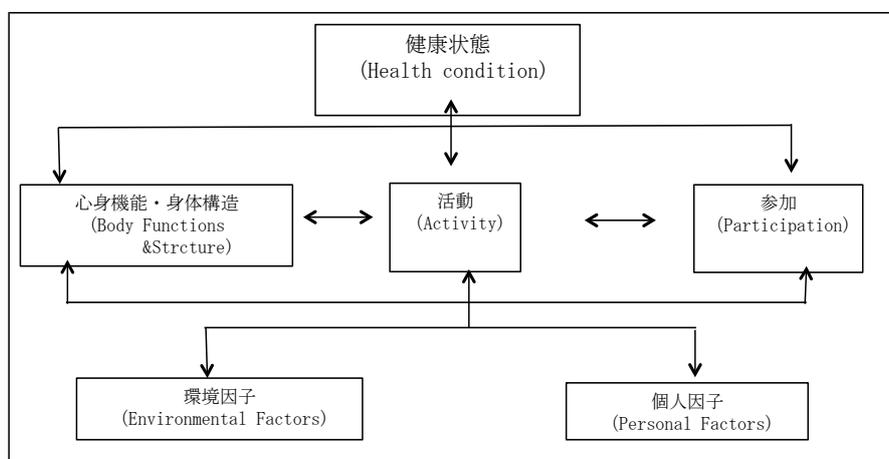


図2 ICF：国際生活機能分類（2001）の生活機能構造モデル  
DINF（障害保健福祉研究情報システム）を参考に筆者作成  
[http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n251/n251\\_01-01.html](http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n251/n251_01-01.html) 2016年11月20日

I から III では、ノーマライゼーションの理念、国連及び日本における障害者施策の取組に関して、「障害者の権利条約」までを日本の施策とも合わせて述べ、さらに障害の概念の変遷について述べた。これらのことを大まかにまとめたのが表5である。

表5 国際連合及び日本の障害者施策

年	国際連合障害者施策	日本の障害者施策
1950 (昭和25) 年	・「身体障害者の社会リハビリテーション決議」採択 (第11回国連経済社会理事会)	
1970 (昭和43) 年		・「心身障害者対策基本法」公布 ・障害者基本法
1971 (昭和46) 年	・「知的障害者の権利宣言」採択 (第24回国連総会)	
1975 (昭和50) 年	・「障害者の権利宣言」採択 (第30回国連総会)	
1976 (昭和51) 年	・「国際障害者年」(1981) 決議採択 テーマ「完全参加と平等」	
1979 (昭和54) 年	・「国際障害者年行動計画」採択 (第34回国連総会)	
1980 (昭和55) 年	・世界保健機関 (WHO)、「国際障害分類試案 (ICIDH-1)」	
1981 (昭和56) 年	・国際障害者年「完全参加と平等」	・日本が国際連合に加盟
1982 (昭和57) 年	・「障害者対策に関する長期計画」(1982) ・「障害者に関する世界行動計画」 ・「障害者に関する世界行動計画」の実施 ・「国際障害者の十年」(1983～1992)の宣言 (第37回国連総会)	・「障害者対策に関する長期計画」(～1992)
1983 (昭和58) 年	・国連障害者の十年 (1983～1992)	「障害に関する用語の整理に関する法律」公布
1987 (昭和62) 年	・「障害者対策に関する長期計画」後期重点政策 (1987) 策定	
1989 (平成元) 年	・「子どもの権利条約」採択 (第44回国連総会) ・「国際障害分類 (ICIDH)」誕生 ・「アジア太平洋障害者の十年」1993～2002, 2003～2012, 2013～2022 ・「障害者プラン～ノーマライゼーション7か年戦略 (1996)～」(平成14年度目標達成)	
1993 (昭和5) 年	・国際連合で「障害者の機会均等化に関する基準規則」採択	・「障害者基本法」公布 ・「障害者対策に関する新長期計画」
1993 (平成5) 年	・「障害者の機会均等に関する基準規則」採択	・「障害者基本法」公布 (個人の尊厳・社会参加) ・「障害者対策に関する新長期計画」(ノーマライゼーションの理念を施策に導入) ・「アジア太平洋障害者10年」への対応
1994 (平成6) 年	・UNESCO主催、特別ニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動大綱	・厚生省、初の障害者白書刊行 ・「心身障害者対策基本法」改正 ・「障害者対策に関する新長期計画ー全員参加の社会づくりをめざしてー」
1995 (平成7) 年		・障害者対策推進本部「障害者週間」設定 ・「障害者プラン (ノーマライゼーション7か年計画)」を設定
1997 (平成9) 年		・「障害者の雇用の促進に関する法律」改正、知的障害者を雇用率の対象に含める。
1999 (平成11) 年	・世界保健機関 (WHO)、ICIDH-2回改訂草案活動の制限と参加の制限の制約を導入	
2000 (平成12) 年	・UNESCO、世界教育会議、万人のための教育に向けた「ダカール行動枠組み」採択	
2001 (平成13) 年	・世界保健機関 (WHO)、ICIDHを改訂し「国際生活機能分類 (ICF)」採択 ・第56回国連総会でメキシコ大統領が権利条約を提起、特別委員会の設置の決議	
2002 (平成13) 年	・「第2次アジア太平洋障害者の十年」決議の採択 (2003～2012) ・第1回特別委員会 (障害者権利条約へ向けて)	・「障害者基本計画」が始まる。
2003 (平成14) 年	・第2回特別委員会	
2004 (平成16) 年	・第3回特別委員会 ・第4回特別委員会	・「発達障害者支援法」成立
2005 (平成17) 年	・第5階特別委員会 ・第6回特別委員会	・「発達障害者支援法」施行により、発達障害の早期発見、学校教育や就労・生活における発達障害者への支援を開始。
2006 (平成18) 年	・第7回特別委員会 ・第8回特別委員会 ・第61回国連総会本会議において「障害者権利条約」を採択	
2007 (平成19) 年	・「障害者権利条約」の署名への開放	・日本が「障害者権利条約」に署名
2008 (平成20) 年	・「障害者権利条約」の効力発生	
2011 (平成23) 年		・「障害者の虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律」 ・改定「障害者基本法」公布
2012 (平成24) 年	・「第3次アジア太平洋障害者の十年」決議の採択 (2013～2022)	
2013 (平成25) 年		・日本で「障害者権利条約」締結の国会承認 ・「障害者基本計画」(2013) 策定 (25年度～29年度期間) ・「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」 ・「障害者基本計画」策定
2014 (平成26) 年		・日本が「障害者権利条約」を批准 ・日本について「障害者権利条約」が発効
2016 (平成28) 年		・「障害者差別解消法」施行

外務省 (人権外交) 「障害者を巡る国際的な動き」, 中村満紀夫・荒川智 2003 「障害児教育の歴史」, 笹本健 2004 「今後の教育の展開に向けて一意識改革の本来的意義ー (プロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」, 玉村公二彦・中村尚子2008 「障害者権利条約と教育」をもとに筆者作成

#### IV 特別支援教育に至るまでの歴史的経緯

文部科学省（2003）の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」によれば、「これまでの特殊教育は、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた。具体的には、障害の状態によって就学の猶予又は免除を受けることを余儀なくされている児童生徒が多くいる事態を重く受け止めて、教育の機会を確保するため、障害の重い、あるいは障害の重複している児童生徒の教育に軸足を置いて条件整備が行われてきた」という。また、現状認識として「特殊教育諸学校（盲・聾・養護学校）若しくは特殊学級に在籍する又は通級による指導を受ける児童生徒の比率は近年増加しており……重度・重複障害のある児童生徒が増加するとともに、LD、ADHD 等通常の学級等において指導が行われている児童生徒への対応も課題になるなど、障害のある児童生徒の教育について対象児童生徒数の量的な拡大傾向、対象となる障害種の多様化による質的な複雑化も進行している」とある。

障害のある子どもたちの教育は初めから準備されていたものではなく、障害児教育の歴史は、障害のある子どもたちの教育を受ける権利を保障する歴史であると言っても過言ではない。

ここでは、特別な場で指導を行う「特殊教育」から教育の場を限定しない「特別支援教育」への歴史的転換を重視し、障害のある子どもたちの就学猶予・免除への経緯、養護学校設置への経緯、それに「教育の場」にも注目して、特別支援教育成立までの歴史的な動向を述べる。

##### 1. 寺子屋における障害児教育のきざし

ギリシア、初期ローマ時代における障害児の遺棄致死の言い伝えは惨酷であるが、我が国でも近年、『古事記』（国立国会図書館, 2016）、『日本書紀』（国立国会図書館, 2016）にある蛭児神話が、心身障害をもつ子どもが古代にも川や山谷に捨てられたことを物語るものとして指摘されている。

仏教伝来後は、障害の出現は因果応報説と結びつき迷信がいつそう強くなり、加持祈禱による治癒を図ることが盛んであったが、聖徳太子(574-622)や光明皇后(701-760)などの仏教思想に基づく宮廷慈悲の例や行基(668-749)による仏教的慈善の伝布も伝えられ、その対象となった孤児・捨子・貧窮者の中に、障害者も混じっていたことが挙げられてい

る。室町中期から戦国を経て徳川初期にかけて、庶民の生活は窮乏を増し、墮胎・子殺しが多く行われたが、一方では切支丹救済も行われた（荒川ら, 1976）。

そのような状況の中で、障害児教育は、盲人の職業教育を中心に成立・展開してきた（中村ら, 2003）。1185（文治元）年平氏が壇ノ浦で滅亡し、1230（寛喜 2）年ごろ『平家物語』が書かれるが、これは当初から盲琵琶法師に語らせるために書かれたものであると言われている。『平家物語』を語ることによって、盲人は芸能者としての社会的地位を得て、自立の道を獲得していったのである（日本ライトハウス, 2002）。盲人を除く、聾啞者や、肢体不自由者たちは、ある種の職種を仲間の職能としてもち、自分たちの利益を守るといった組織的な生き方はもたなかったのである。その後、江戸中期以降の寺子屋においては盲児、聾啞児、肢体不自由児、精神遅滞児を含めてかなりの数の子どもたちが教育を受けていた（荒川ら, 1976）。

表 6 は特殊児童（主として盲・聾啞）の通学の有無を表しており、乙竹岩造が指導し 3 年にわたって集められた各地古老の追想記録整理結果の該当部分を抜き出したものである。調査対象となった 3090 校のうち 266 校が盲・聾啞児を主体とし肢体不自由児なども含めた障害児童を在籍させていたのである。これら障害児のうちでは聾啞児の数が最も多かったそうであるが、これは寺子屋のカリキュラムが習字を主体としていたことによっても解釈できる。肢体不自由児が通学したのは、こうした児童の職域が限定されており、文筆に関連した仕事に就くためであったからである（加藤ら, 1967）。とはいえ、加藤ら（1967）は、「大多数の障害児はその障害故にこのような通学の機会すら与えられなかった」と述べている。

表 6 特殊児童（主として盲・聾啞）の通学の有無

地域	通学あり	通学なし	不詳	計
関東地方	43校	342校	37校	423校
奥羽地方及び北海道	46	249	19	314
中部地方	60	613	53	726
近畿地方	57	629	39	725
中国地方	17	300	26	343
四国地方	24	247	18	289
九州及び沖縄県	19	231	21	271
全国計	266	2611	213	3090

乙竹岩造 1929『日本庶民教育史』

加藤康昭・中野善達 1967「わが国の特殊教育の成立」p. 118を参考に筆者作成

藤本ら（1996）は、「明治後期から大正前期にかけて」を「障害児教育における慈善主義の支配とその克服への志向」としている。またその時期を、日露戦争を境に前半と後半

に分けている。前半期の特徴は、「明治前期に存在した否定的な流れが、障害児を義務教育から合法的に排除する就学猶予・免除制度などの確立となり、放任政策（慈善主義）が国策として基本的に支配していった点にある」と指摘している。

これ以降は、障害児教育の変遷を整理しながら進めるために、藤本らの区分を参考にしながら述べていくことにする。

## 2. 障害児教育における慈善主義の支配とその克服への志向（明治後期から大正期）

1872（明治 5）年の学制では「此外廃人学校アルヘシ」と規定された。しかし、これは明治政府が殖産興業・富国強兵の理念のもとに上から与えたものであった。将来あれば望ましいという意味合いが「廃人学校アルヘシ」という消極性に表れている。

表 7 は、「就学義務の猶予・免除規定」を表している。

法 令	就学義務の猶予	免 除
第一次小学校令 明治19.4 1886	事由：疾病、家計困窮、 其他已ムヲ得サル事故 (府県知事県令の許可)	な し
第二次小学校令 明治23.10 1890	事由：貧窮、疾病、其他已ムヲ得サル事故 (監督官庁の許可を受けて市町村長が)	
第三次小学校令 明治33.8 1900	事由：病弱又ハ發育不完全	事由：瘋癲、白痴又ハ不具廢疾
	事由：保護者の貧窮 (いずれも監督官庁の認可を受けて市町村長が)	
国民学校令 昭和16.3 1941	事由：病弱、發育不全其ノ他已ムヲ得サル事由 (市町村長は地方長官に報告)	事由：瘋癲、不具廢疾 (地方長官の認可を受けて市町村長が)
学校教育法 昭和22.3 1947	事由：病弱、發育不全その他やむを得ない事由 (監督官庁の定める規定により、都道府県教委の認可を受けて市町村教委が)	

荒川勇・大井清吉・中野善達 1976『日本障害児教育史』 p.47をもとに筆者作成

小学校令が第一次、第二次改定されていく中で、就学猶予・免除の対象が具体的に区分されるようになり、障害児は義務教育の対象外となっていく。「第三次小学校令」では、「發育不全」（「病弱又は發育不完全」）などの場合は猶予の対象に、障害児（「瘋癲白痴又は不具廢疾」）は免除の対象にという分類がなされた。さらに、「国民学校令」では、「保護者の貧窮」が猶予・免除の事由から外されたため、「学校に行けない者」＝「障害児」という図式が成立したのである（羽田野, 2008）。山口（2004）は、「日本における障害児教育の成立としての学校は、公教育の状況では無理で、公教育の枠外で努力がなされ成立したのである」と指摘している。

明治 30 年代を中心に、地方において生活・教育要求に基づいて私立盲啞学校が相次いで設立された。東京盲啞学校において日本訓盲点字の確立もあり、教育方法の発展によっ

て教育の可能性が増大し、関係者は盲聾教育振興の要求を高めていった。そして、東京盲啞学校は、全国に先がけて聾啞学校と盲学校に分離していったのである（藤本ら, 1996）。

1907（明治 40）年、国は師範学校の充実を掲げ、師範学校附属小学校の実践の一環として、附属小学校に「特別学級」を設置することを奨励し、岩手、大阪、長野、福岡女子の各師範学校等に「特別学級」が設置されたが、各地の師範学校附属のエリート化が進み、必ずしも十分な役割を果たしたとは言えなかった（山口, 2004）。

他方、石井亮一（1867-1937）の滝乃川学園を先がけとして、脇田良吉（1875-1948）の白川学園、川田貞治郎（1879-1959）の日本心育園（後に藤倉学園）、岩崎佐一（1876-1962）の桃花塾などの知的障害者施設が、先覚者の私的的努力によって創設されていった。病弱関係では、結核予防団体の白十字会による茅ヶ崎林間学校が設立された（藤本ら, 1996）。肢体不自由教育においては、1921（大正 10）年に柏倉松藏（1882-1964）により「柏学園」が開設された（荒川ら, 1976）。

### 3. 大正デモクラシーの高揚と障害児教育の発展（大正後期から昭和初期）

第一次世界大戦後における大正デモクラシーの高揚は、障害児教育を大きく前進させる契機となった。原敬内閣は、従来の「慈善（救済）事業」から「社会連帯」思想に基づく「社会事業」や「児童保護事業」の積極的推進へと政策を転換し、それと連動して文部省も普通学務局第四課（1919 年設置→社会教育課）を中心に、「社会教育」の一環として障害児教育の積極的振興に乗り出したのである。この転換には、「救貧→防貧→教育」へという障害者政策における発想の転換があった。個々人の人格と権利を尊重して「教育の機会均等」を徹底し、その「能率」を最大限に発揮させて「社会的能率」や「文化」の向上に貢献させていくことが「デモクラシー」であるという時代思潮が障害児教育の振興・発展を根底から支えていた。このようにして障害児教育は、先覚者による私的個別的発展の段階から公的組織的発展の段階へと移行したのである（藤本ら, 1996）。

1922（大正 11）年の 7 月には、就学義務規定は欠いたものの「普通教育」の保障を明記した「盲学校及聾啞学校令」が制定された（中村ら, 2003）。盲聾以外の「特殊児童」の教育においては、1920（大正 9）年に東京市の林町小学校の校内に「教育能率」を高めるため、「特別学級」（促進学級）が設置された。ピーク時（1923 [大正 12] 年）には、463 学級あったが、昭和恐慌による財政難の影響で後退を余儀なくされた。また、軍国主義の台頭・支配もあって、軍事力（兵力）に積極的に貢献しない知的障害学級は減少の一途を



辿った。

病虚弱児教育は、東京市においては「能率」増進の観点から「体の強弱によって児童を分類して教育するのはきわめて合理的」として、1926（大正 15）年から「特別学級」が設定されていった。

肢体不自由教育では、高木憲次（1889-1963）が 1929（昭和 4）年より本格的に「手足不自由なる児童」のための学校建設に取り組み、1932（昭和 7）年日本で最初の公立の肢体不自由児学校である東京都立光明学校の開設を実現させるに至った（中村ら, 2003）。

#### 4. 昭和ファシズムと障害児教育の変容・崩壊（十五年戦争期）

この時期は、戦争を回避する方向と侵略によって軍事的に解決する方向という二つの対抗軸を生み出したが、結局後者の超国家主義的・軍国主義的な流れが、前者の弾圧に勝利して支配的となり、戦時体制を担う「皇国民錬成」の障害児教育へと徐々に変容し、破滅の道を進んでいった。1941（昭和 16）年「国民学校令」が公布された。しかし、これは教育における戦時体制の仕上げとも言うべき法令であった。盲聾啞教育の義務制実施は結局見送られ、戦後に持ち越しとなったのである。また、それ以外の障害児教育は、同令施行規則第 53 条及びその下位の文部省令において盲・聾啞以外の障害児教育機関が「養護学校（学級）」という名称で初めて法令上に登場した。1941（昭和 16）年に太平洋戦争が開始され、盲・聾啞学校生徒は学徒動員により銃後の支えを担わせられたものの、基本的に障害児・者は、戦争に役に立たないものとみなされ「非国民」「穀潰し」と蔑まれ、人間としての尊厳を極度に冒瀆されていったのである（藤本ら, 1996）。

#### 5. 憲法・教育基本法制の成立と障害児教育

1945（昭和 20）年 8 月 15 日、日本はポツダム宣言を受諾した。戦後の障害児教育は、聾教育関係者がいち早く再建に立ち上がることによって開始された。また、米国教育使節団報告書は、①年齢相応の各学校段階において心身障害児に注意を払うこと、②盲児、聾児及び通常の学校ではそのニーズを十分満たせない重いハンディキャップをもつ児童のために、別個の学級・学校が用意されるべきこと、③心身障害児の教育は義務教育法で規定することを、明記したのである（藤本ら, 1996）。以後、障害児教育は学校教育の一環に位置づけられていった。しかしながら、山口（2004）は、「1947（昭和 22）年に公布された学校教育法は、障害児教育の場を義務教育制度の一環とした点で画期的であったが、義務

化延期と就学猶予・免除規定は、日本国憲法及び教育基本法の理念を十分反映したものとは言えず、障害児教育の大きな課題となった」と述べている。ただし、盲・聾学校に関しては1948（昭和23）年4月に「盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令」が公布され、学年進行ではあるが、義務制が実施された（荒川ら、1976）。

その後、1953（昭和28）年6月に特殊教育の内部の整備である「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒判別基準について」が作成され、文部省事務次官名で関係通達された。これにより、特殊教育の対象である「障害児」の基準が明確に示されたのである。これ以降、時代状況の変化に応じて「判別基準」は改定されていくが、障害の程度によって教育の場が振り分けられる契機になったという点で、この通知は重要になるのである（羽田野, 2008）。

1967（昭和42）年4月、文部省は「特殊教育総合研究調査協力者会議（以下調査協力者会議）」（座長：辻村泰男）を発足させた。同会議は1969（昭和44）年3月に、「特殊教育の基本的施策のあり方について」（いわゆる辻村報告）を発表した。そこでは、「特殊教育の改善充実のための基本的な考え方として」として、①「心身障害児の能力・特性等に応じ、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをすること」②「普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」③「早期教育および義務教育以後の教育を重視すること」④「すぐれた教員を養成し、確保すること」⑤「一般社会に対する啓発活動を徹底すること」という方針が提言されている。障害児学校、学級における指導だけでなく、今日で言う通級指導や交流教育などの多様な教育の場を教育的統合の観点から整備すること、在宅児や医療・福祉機関にいる子どもへの教員派遣といった重度障害児の教育保障を進めることが述べられ、1980年代以降の障害児教育政策を先取りするような先駆的な内容が示されている（中村ら, 2003）。

この調査協力者会議では、辻村泰男座長から「大学の医学部に附属病院が不可欠であると考えられているのと同様に教育研究所にも学校を置くことが不可欠である」という提案があった。この提案は協力者の大方の賛成を得ることができ、1971（昭和46）年に国立特殊教育研究所が設立され、1973（昭和48）年に国立久里浜養護学校が開設されることになったのである。国立久里浜養護学校は約31年間にわたり重度・重複障害児に対する教育実践を行った（甲賀ら, 2013）。

文部省は辻村報告を受け、1972（昭和47）年、「特殊教育拡充整備計画」を策定した。昭和40年代から障害児教育に関する民間教育運動、親の会や教育関係団体の運動は活発

となり、義務化実施の要求が高まってきた。こうした世論の動向や養護学校の整備状況を踏まえ、1973（昭和 48）年 11 月、ようやく養護学校義務制実施の予告が出された。それは「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」として示され、1979（昭和 54）年度から、養護学校義務制実施が確定したのである（山口, 2004）。

## 6. 特殊教育から特別支援教育へ

サラマンカ声明以降、「特別ニーズ教育」の考え方が日本に浸透し、その内外動向に対応して 2001（平成 13）年に文部省が「特殊教育課」を「特別支援教育課」に課名変更し、以後地方教育行政・関係団体等において「特殊教育」から「特別支援教育」に名称変更する動きが進行した（中村ら, 2003）。

さらに、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が 2003（平成 15）年 3 月にまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、障害の程度に応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることがめざされている。

2004（平成 16）年 12 月には発達障害者に対する生活全般にわたる支援の促進等を図るための「発達障害者支援法」が成立し、2005（平成 17）年 4 月から施行されている。中央教育審議会は 2004（平成 16）年 2 月に初等中等教育分科会に特別支援教育特別分科会を設置して、特別支援教育を推進するための制度の在り方について検討を重ね、2006（平成 18）年 12 月に「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）」をまとめている。この答申に基づいて、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換と、盲・聾・養護学校の「特別支援学校」への転換、小・中学校等における特別支援教育の推進に向けて学校教育法等の一部改正が 2006（平成 18）年 6 月になされ、2007（平成 19）年 4 月から従来の特殊教育の対象の障害だけでなく発達障害も対象に含めて特別支援教育が開始されたのである（守屋, 2015）。

IVでは、障害のある子どもたちが就学猶予・免除となった経緯、養護学校義務制への経緯を「教育の場」にも注目しながら述べてきた。これらのことをまとめたのが、表 8 である。なお、表 8 は特殊教育から特別支援教育への歴史的経緯の中で教育の対象の観点から「就学猶予・免除」、「辻村報告」、「養護学校義務制」、「就学基準の改正」、「ニーズに基づく特別支援教育」についても時系列で記述している。

表8 障害児教育の動向

年代	法令	年代	教育の場に関する動向	対象となる児童生徒
		江戸時代 中期以降	藩校・寺子屋における障害児教育の試み	
1872	学制頒布		「瘠人学校アルヘシ」	
1880	改正教育令公布 就学督促と不就学理由の明確化	1880 1885	1978京都に盲啞院設立 東京楽善会訓盲院で授業開始 楽善会訓盲院文部省へ移管	
1886	第一次小学校令公布 義務教育制度確立 障害児の就学猶予を規定			就学猶予・免除 ・第一次、第二次と改訂される中で就学猶予・免除の対象が具体化される。
1890 1900	第二次小学校令公布 第三次小学校令公布 就学猶予・免除の対象が具体的に区分され、「障害児」は、義務教育の対象外となる。 第三次小学校令で「発育不全」（「病弱又は発育不全」）などの場合は、猶予の対象に、「障害児」は（「痲瘋白痴又は不具廢疾」）は免除の対象にという分類がされる。	1896 1909 1910 1911 1916 1921	長野県長野尋常小学校に晩熟生学級設置 脳田良吉 白川学園設置 東京盲学校設置 東京聾啞学校設置 川田貞治郎 日本心育園創設 岩崎佐一 桃花塾創設 柏倉松藏 柏学園創設	・国民学校令では、保護者の困窮が猶予・免除の対象から外され、障害児が免除の対象となった。 ・障害児教育の成立としての学校は、公教育外の努力で成立していった。
1922	盲学校及聾啞学校令公布	1932 1933 1940	東京私立光明学校設立 東京市南山尋常小学校に弱視学級設置 大阪市立思斎学校設立	
1941	国民学校令 「保護者の貧窮」が猶予・免除の対象からはずされる。	1942	整枝療護園設立	
1947	教育基本法、学校教育法公布 学校教育法施行規則 中学校の就学義務並びに盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令	1947	国立教育研修所に特殊学級設置	
1950	盲学校及び聾学校の就学義務に関する政令	1950	山梨県立盲学校盲聾児の教育開始	
1953	文部省初等中等教育局長、「教育上特別な取扱を要する児童・生徒の判別基準について」通知 学校教育法施行令（政令）制定	1958	公立重症心身障害児施設 秩父学園創設	
1959	中央教育審議会「特殊教育の充実振興について」答申	1959	岡山市立内山下小学校難聴学級設置	
1961	学校教育法改正、第六章特殊教育は大幅に改正			
1967	特殊教育総合研究調査協力者会議、「特殊教育の基本的な施策のありかたについて」（辻村報告）			辻村報告 ・座長の辻村泰男の、教育研究所にも学校をおくことが不可欠であるという提案で、国立久里浜養護学校が設立される。 ・対象は、就学免除や猶予が適用され、公立の特殊教育諸学校に入学できなかった児童を受け入れたが、常態的に医療的ケアが必要な重度の障害児は対象から外した。
1973	学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令	1971 1973	国立特殊教育総合研究所設置 国立久里浜養護学校開設	
1978	特殊教育に関する研究調査会、「軽度心身障害者に対する学校教育の在り方」報告 文部省「教育上特別な取扱を要する児童・生徒の教育措置について」通達	1978		養護学校義務制 ・就学義務の猶予又は、免除については、「治療又は生命・健康の維持のため療養に専念することを必要とし、教育を受けることが困難又は不可能な者については、保護者の願い出により、就学義務の猶予又は免除の措置を行うこと。なお、就学義務の猶予、免除の措置については慎重に行うこと、とある。 (1978年10月6日 文部省初等中等教育局長通達「教育上特別な取扱を要する児童・生徒の教育措置について」) 通達
		1979	養護学校義務制実施	
1982	文部省「心身障害児に係る早期教育及び後期中等教育の在り方について」報告			
1999	特殊教育諸学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部・高等部の学習指導要領改訂、「養護・訓練」が「自立活動」に改められる			
2001	文部科学省「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在り方について～（最終報告）」			就学基準の改正 ・特別な教育的ニーズに応じた教育を行うため、学校教育法施行令第22条の3に規定する盲・聾・養護学校に就学すべき児童生徒の障害の程度に関する基準を医学、科学技術等の進歩を踏まえ、教育的、心理学的、医学的な観点から見直すこと。 また、市町村教育委員会が、児童生徒の障害の種類、程度、小・中学校の施設・設備の状況等を総合的な観点から判断し、小・中学校において適切に教育を行うことができる合理的な理由がある特別な場合には、盲・聾・養護学校に就学すべき児童生徒であっても小・中学校に就学させることができるよう就学手続きを見直すこと。
2002	文部科学省「学校教育法施行令の一部を改正する政令」及び「障害のある児童生徒の就学について（通知）」により、就学基準を改め、障害児の小・中学校への就学手続きを弾力化。			また、市町村教育委員会が、児童生徒の障害の種類、程度、小・中学校の施設・設備の状況等を総合的な観点から判断し、小・中学校において適切に教育を行うことができる合理的な理由がある特別な場合には、盲・聾・養護学校に就学すべき児童生徒であっても小・中学校に就学させることができるよう就学手続きを見直すこと。 2002年1月 文科省「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在り方について～（最終報告）」
2003	文部科学省「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」			
2004	文部科学省「小・中学校におけるLD, ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（中間報告）」で、盲・聾・養護学校の「特別支援学校」（仮称）への転換、小・中学校における「特別支援教室（仮称）」の研究開発、教員免許制度の見直しを提言			
2006	文部科学省「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） 学校教育法等の一部を改正する法律公布 特殊教育から特別支援教育へと転換	2007	特別支援教育の開始	ニーズに基づく特別支援教育の推進 ・現在、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象となっている幼児児童生徒に加え、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うものである。 文科省「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）」
中村満紀男・荒川智 2010『障害児教育の歴史』、羽田野真帆 2008『障害児の制度的変遷に関する一考察-学校教育制度における「障害児」の排除と包摂の過程に着目して-』、守屋國光編 2015『特別支援教育総論』、甲賀崇史・安藤隆男 2013『久里浜養護学校の設置過程』をもとに筆者作成				

## 第2章 特別支援教育に求められる専門性とチームによる取組

第1章においては、共生社会を支えるノーマライゼーションの理念やその実現のための動向、国連や日本における障害者施策、障害の概念の変遷、さらに「教育の場」にも注目しながら特殊教育から特別支援教育に至る歴史的な経緯を明らかにした。

Iでは、共生社会とはどのような社会であるのかを、万人のための教育宣言、サラマンカ声明と行動大綱、障害者基本計画及び先行研究を通して明らかにするとともに、共生社会の基礎をなす特別支援教育の理念と制度について述べる。IIでは、特別支援教育に求められる専門性、IIIでは、インクルーシブ教育システム構築のための校内外における支援体制、IVでは、2015（平成27）年の中央教育審議会の「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を通して、チームによる取組を考察する。

### I 特別支援教育の理念と制度

#### 1. 共生社会とは

1980年代には、経済の停滞や後退、経済格差の拡大、人口の急増、戦争、内紛、自然災害、環境の悪化等の問題が発展途上国を直撃した。その結果、アフリカ地域やラテンアメリカ地域では、教育分野を含む社会・福祉関連の予算が大幅に削減され、教育の発展に深刻な影響を及ぼした（江原, 2001）。すなわち1億人以上の子どもが初等教育を受けずにいるとともに、9600万人の成人が読み書きの困難な状況にある非識字者であり、1億人以上の子どもと数えきれないほどの大人が基礎教育を修了できずにいた。その状況を教育面から打開しようとユネスコは第二次期計画（1984-1989年）で初めて Education For All（万人のための教育）の概念を発表し、1990年にタイのジョムテインで「万人のための教育世界会議」が開かれ、「万人のための教育世界宣言」が採択された（千葉, 2004）。

その後、ユネスコは1994年のスペインのサラマンカで「特別なニーズ教育に関する世界会議」を開催し、「サラマンカ声明と行動大綱」を採択した。この声明の「特別なニーズに関する行動のための枠組み」（国立特別支援教育総合研究所, 2018）には、「学校というところは、子どもたちの身体的・知的・社会的・情緒的・言語的もしくは他の状態と関係なく、『全ての子どもたち』を対象とすべきで、障害児や英才児、ストリートチルドレンや労働している子どもたち、人里離れた地域の子どものたちや遊牧民の子どものたち、言語

的・民族的・文化的マイノリティーの子どもたち、他の恵まれないもしくは辺境で生活している子どもたちも含まれることになる」と具体的に記されている。また、「障害もしくは学習上の困難を抱える『特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)』を持つ子どもたちの統合は、地域社会内の『インクルーシブ校』内で最もよく達成されるが、『インクルーシブ校』は、均等な機会や完全な参加を獲得するのに好適な場を提供しはするが、その成功には教師や学校の職員によるだけでなく、級友、両親、家族やボランティアによる力を合わせた努力が必要である。社会施設の改革は技術的課題であるだけでなく、とりわけ、社会を構成する個々人の信念、関与、善意に依存する課題である」。同じ社会の中で生きている我々の意識変革が共生社会実現のための鍵となるのではなかろうか。

2002（平成 14）年 12 月に策定された障害者基本計画には「基本的な方針」として、我が国が目指すべき社会について、次のような考え方が表明されている（内閣府, 2002）。

21 世紀に我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会とする必要がある。

共生社会においては、障害者は、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担する。

他方、障害者の社会への参加、参画を実質的なものとするためには、障害者の活動を制限し、社会への参加を制約している諸要因を除去するとともに障害者が自らの能力を最大限発揮し自己実現できるよう支援することが求められる。

人権が尊重され能力が発揮できる社会の実現を図ることは、少子高齢化の進展する我が国において、将来の活力を維持向上させる上でも重要である。

国民誰もが同等に参加、参画できる共生社会は、行政だけでなく企業、NPO 等すべての社会構成員がその価値観を共有し、それぞれの役割と責任を自覚して主体的に取り組むことにより初めて実現できるものであり、国民一人一人の理解と協力を促進し、社会全体としてその具体化を着実に推進していくことが重要である。

このように、「基本的な方針」には、共生社会とはどのような社会であるのか、共生社会における障害者の自己実現への支援、共生社会の実現のためには、国民一人一人の理解と協力を進めて社会全体としてその実現に向けて着実に推進することが重要であること等

が提言されている。

なお現在、内閣府には各行政施策間の調整を掌握している「内閣府政策統括官（共生社会政策担当）」が置かれ、「子供・若者育成支援」、「青少年有害環境対策（インターネット利用環境整備・非行対策・健全育成）」、「青年国際交流」、「子供の貧困対策」、「日系定住外国人施策」、「高齢社会対策」、「障害者施策」、「バリアフリー・ユニバーサルデザイン推進」、「交通安全対策」等を担当し、実施している（内閣府, 2018）。これは、障害者施策をはじめとして、幅広く子どもから高齢者、外国人など誰もが生きやすい環境づくりへの取組である。

一方、落合ら（2016）は共生社会への取組に関して、「共生社会については、内閣府、文部科学省や厚生労働省などの公文書の中に頻繁に出ており、国連障害者権利条約が可決されて以来、共生社会という言葉を目にする機会がさらに多くなった。共生社会は障害のある人々との関連で論じられることが多いが、実は我々すべての日本人が自分のこととして取り組むべき内容であることは残念ながら余り認識されていない」と指摘している。

清水（2010）は、「共生社会」という用語は、「インクルーシブな社会、ないしソーシャル・インクルージョンと同義と理解している。インクルージョンは『包み込む』の語義であり、価値観・文化・人権・言語・宗教・男女・年齢など多様な個性と個人差をもつ人々を包み込む社会が『共生社会』である」と述べ、清水（2010）はまた、「インクルージョンの主張は、障害者に限定せず旧来の社会福祉対象者に限定せず、家庭内暴力被害者、引きこもり、外国人労働者とその子弟、自殺者、ニートやフリーターなどを含めて地域社会の中で社会的関係と人間的つながりを持つ関係の中に、取り戻すことである」とし、さらに、それを社会から学校社会に目を移したとき、「主流となる学校教育から『排除』された障害児、ストリート・チルドレン、特別な教育的ニーズ児などが問題となりインクルーシブな学校の主張となっているのである」と具体的に述べている。

個々の教育的ニーズを満たす特別支援教育が基礎となり、障害の有無にかかわらず多様な人たち、多様な生き方を自然に包み込んでいる社会こそが「共生社会」と言えるのである。

図1に、これまでの述べてきた「共生社会への流れ」を表した。共生社会への課題として、「サラマンカ声明と行動大綱」では、インクルーシブ教育が達成されるためには、級友、両親、家族、ボランティアによる力を合わせた努力が必要とされ、特に社会を構成する個々の人の信念、関与、善意に依存する課題である、としている。しかし、落合ら

(2016) は「我々日本人が自分のこととして取り組むべき内容であることは認識されていない」と指摘している。インクルーシブ教育の推進のためには、共生社会の基礎となる特別支援教育の充実が喫緊の課題であると考えられる。特別支援教育の充実は、ボランティア等地域や外部人材、外部機関等との連携・協働により、広く一般の人たちへも理解を広めることにつながるのではない。

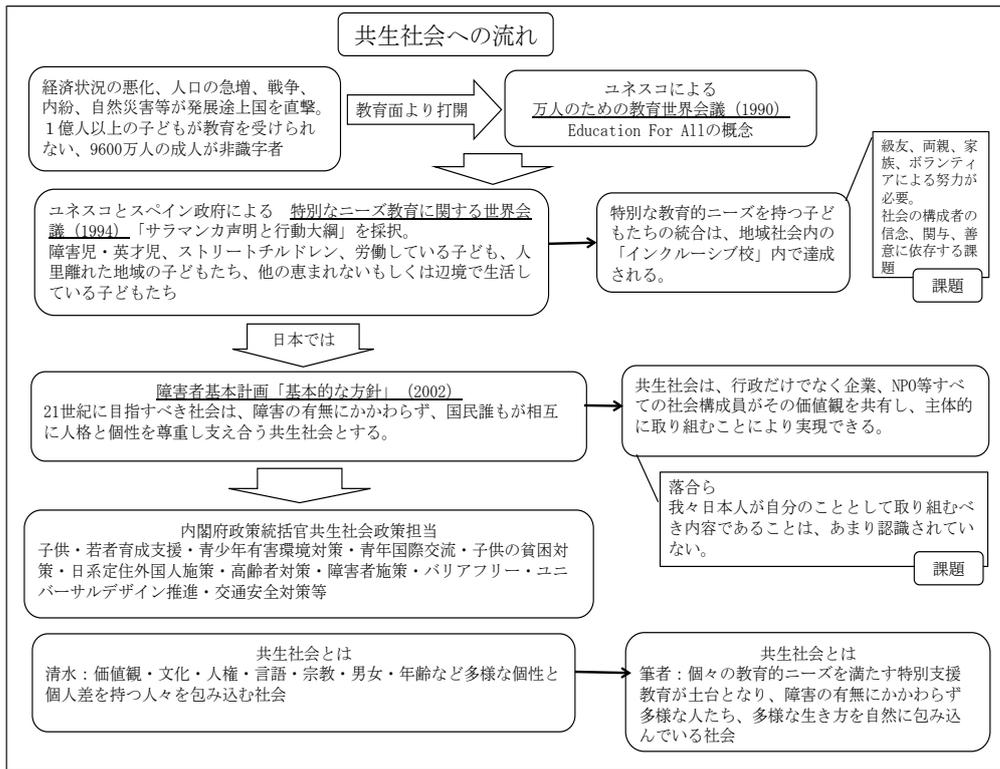


図1 共生社会への流れ

## 2. 特別支援教育の理念について

2007（平成 19）年に文部科学省初等中等教育局長から出された「特別支援教育の推進について（通知）」では、「特別支援教育」はこう定義されている。「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」である。

さらに特別支援教育は、知的な遅れのない発達障害もその対象とし、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校で実施される。また、校長は、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深め、リーダーシップを発揮しつつ、特別支援教育を行うための体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要であ



る、と規定している。校長の深い障害理解やリーダーシップの発揮が期待されているのである。

2012（平成 24）年の初等中等教育分科会による「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（報告）」における「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」では、「共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」とし、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである」と述べ、次の三つの考え方に基づいて特別支援教育を発展させる必要性を提唱している。

① 障害のある子どもの自立や社会参加のために、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。

② 障害のある子どもが、地域社会の中でその一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。

③ 特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要であり、学校においてこれを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。

障害のある人たちが社会の一員として生きていくためには、社会全体のさまざまな機能の活用、地域の同世代の子どもや人々の交流を通して可能な限り共に学ぶこと、障害者理解の推進が今後の特別支援教育において非常に重要になってくるのである。

### 3. 特別支援教育の制度について

ここでは、特別支援教育における学びの場に注目して、就学に関する手続きについて、文部科学省中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会資料 9 の特別支援教育の対象の概念図（義務教育段階）、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

めの特別支援教育推進（報告）参考資料 4、通常学級で学ぶ支援の必要な子どもたちをサポートする特別支援教育支援員について述べる。

（1）就学に関する手続きについて

障害のある児童生徒の就学に関する手続きについては、障害のある児童生徒が十分な教育を受けることができるよう、障害者施策の動向を踏まえ、さまざまな改正が行われてきた。学校教育法施行令の一部改正の流れを表 3-1-1 に示す。

表 3-1-1 就学に関する手続きの改正の流れ

改正年	改正趣旨等	内容
2002（平成14）年	社会のノーマライゼーションの進展、教育の地方分権の推進等の状況の変化を踏まえ、3点の改正。	1 医学、科学技術の進歩等を踏まえ、教育学・医学の観点からの「就学基準」の改正 2 市町村の教育委員会は、就学基準に該当する児童生徒について、小中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情がある（認定就学者）と認める場合には、小中学校に就学させることができるとする。「認定就学者」の創設 3 教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知見を有する者の意見聴取の義務づけ
2007（平成19）年	障害の多様化の状況等を踏まえ、一人一人の教育的ニーズに適切に対応していくことを目的として、「特殊教育制度」から「特別支援教育制度」への転換が行われ、就学に関する手続きの改正。	1 市町村の教育委員会による専門家からの意見聴取に加えて、日常生活上等をよく把握している保護者からの意見聴取が義務づけられる。
2013（平成25）年	平成24年に提出された中央教育審議会初等中等教育分科会報告（「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」）等を踏まえ、3点の改正。	1 市町村の教育委員会は、就学予定者のうち就学基準に該当する児童生徒について、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況、保護者及び専門家の意見等を勘案して、総合的な観点から就学先を決定する仕組みの創設 2 視覚障害者等で、その障害が学校教育法施行令第22条の3の表に規定する程度の児童生徒が、区域外の小中学校へ就学する場合の規定の整備 3 小中学校への就学時又は転学時における保護者及び専門家からの意見聴取機会拡大

文部科学省 「就学に関する手続きについて」を参考に筆者作成

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/003.htm) 2018年5月1日

2002（平成 14）年の学校教育法施行令の一部改正では、「就学基準」の改正、「認定就学者」の創設、障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知見を有する者の意見聴取の義務づけがなされた。2007（平成 19）年の学校教育法施行令の一部改正では、保護者からの意見聴取が義務づけられた。そして、2013（平成 25）年 9 月の学校教育法施行令の一部改正（文部科学省, 2013）の趣旨は、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である」というものである。

これまでは、特別支援学校に就学する程度の障害のある児童生徒で、小・中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情がある場合には、小・中学校に就学するこ

とができる認定就学制度があり、その制度で小・中学校に就学する児童生徒を認定就学者としていたが、その制度と認定就学者の概念は廃止され、特別支援学校に就学する児童生徒として新たに定義された。学校教育法施行令第22条の3の、特別支援学校の対象となる障害の程度は、表3-1-2の通りである。

表 3-1-2 特別支援学校の対象となる障害の程度

区分	障害の程度
視覚障害者	両眼の視力がおおむね〇・三未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のものうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの
聴覚障害者	両耳の聴力レベルがおおむね六〇デシベル以上のものうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの
知的障害者	1 知的発達遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする程度のもの 2 知的発達遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないものうち、社会生活への適応が著しく困難なもの
肢体不自由者	1 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの 2 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないものうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの
病弱者	1 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの 2 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの

学校教育法施行令第22条3より引用

従来はこの基準に該当するかどうか、就学先の決定で有力な根拠とされてきたが、今後は就学先の決定を総合的に判断する際の判断基準の一つとなる（守屋,2015）。

図3-1-1は、義務教育段階の特別支援教育の対象の概念図である。

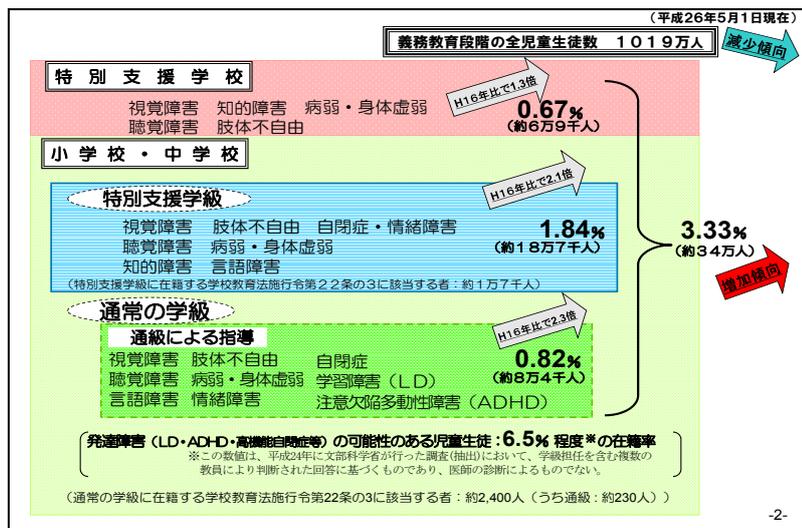


図 3-1-1 特別支援教育の対象の概念図（義務教育段階）  
文部科学省中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会資料より引用

落合ら（2016）は、現在の特別支援教育制度である特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の三つの制度について「義務教育年限での特別支援学校への在籍率は、この10年間で1.3倍に増加し、約6万9千人在籍している。小・中学校の特別支援学級では、同じくこの10年間に2.1倍に増加し、約18万7千人在籍している。そのうち学校教育法施行令22条の3（特別支援学校在籍相当の障害の重い児童生徒）に該当する児童生徒が1万7千人在籍している。通級による指導は、10年間で2.3倍、約8万4千人が教育的支援を受けている。また、通常の学級には学校教育法施行令22条3に該当する児童生徒が約2千4百人在籍している」と指摘し、図3-1-1の文部科学省中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会資料9の特別支援教育の対象の概念図（義務教育段階）から「インクルーシブ教育は通常の学級の中で、障害のある子どもとない子どもがともに学ぶということが原則であるが、経年変化を見ると動向は逆の方向に動いているように見える」と示唆している。

さらに、落合ら（2016）は特別支援教育制度に在籍する児童生徒割合を10年ごとにまとめたものを表3-1-3に表し、こう述べている。「1970年代初頭から1990年代初頭にかけて、特別支援教育制度への在籍率が下がり、その後上昇し、1993年と2013年の20年間を比較すると実に3倍以上に増加していることがわかる。理由は不明だが、1990年代後半から、この2つの制度（特別支援学級、通級による指導）に在籍する児童生徒数は着実に増加している」と。

表3-1-3 日本の特別支援教育制度への1973年から約10年毎の就学率の変遷

西 暦	1973年	1983年	1993年	2003年	2013年	2014年
特別支援学校在籍率	0.28%	0.38%	0.37%	0.47%	0.65%	0.67%
特別支援学級在籍率	0.90%	0.62%	0.51%	0.78%	1.70%	1.84%
通級による指導在籍率	なし	なし	0.09%	0.305%	0.76%	0.82%
特別支援教育制度在籍率	1.18%	1.00%	0.97%	1.56%	3.11%	3.33%

落合俊郎・島田保彦 2016「共生社会をめぐる特別支援教育ならびにインクルーシブ教育の在り方に関する一考察-Mary Warnock and Brahm Norwich (2010)の視点から-」 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(14) p.32より引用

図3-1-2は、1980（昭和55）年から2000（平成12）年までの障害児教育対象となる児童生徒数の推移（義務教育段階）を表している。

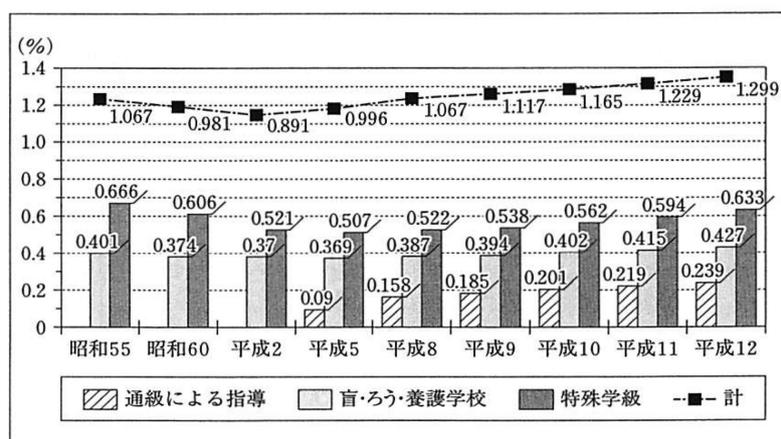


図 3-1-2 障害児教育の対象となる児童生徒数の推移（義務教育段階）  
山口（2004）『これからの障害児教育』p. 88 より引用

山口（2004）は、「1970年代から80年代にかけてのノーマライゼーション思想の台頭の中で、特殊教育諸学校や障害児学級への在籍を嫌い、地域の通常学級への通学を希望する声が大きかったことなども含まれていると思われる。そのような状況が続く中で、それぞれ盲学校、ろう学校、養護学校においても、また、それぞれの障害児学級においても健全児との交流教育の実践が積み重ねられ、さらに実践の深化とともに、交流教育の定着が、『地域の通常学級へ』ということへの答えとなっている部分もあるものと思われる」と指摘している。

また、1979（昭和54）年の養護学校義務化に当たり、「近江学園」での糸賀一雄（1914-1968）の実践を背景に田中昌人（1932-2005）が理論化した障害児全員就学をめざした発達保障論の立場と、養護学校や特殊学級の隔離教育施設を批判し、「共生・共有」のための統合教育を推進する立場が対立する大きな論争があった（村上, 2003）。このようなことも背景にあったのではないかと推測される。

通級指導教室に関して、2016（平成28）年12月に文部科学省初等中等教育局長より「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の交付について（通知）」が出された。これは2016（平成28）年3月の「高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」報告を踏まえたものである。現在、小学校、中学校、義務教育諸学校及び中等教育学校の前期課程において実施されている「通級による指導」を、高等学校または中等教育学校の後期課程に在籍する生徒のうち、障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、特別の指導を高等学校または中等教育学校の後期課程の教育課程に加え、またはその一部（履修必修教科・科目等を除く）に替えることができることと

した。

一例として大阪府では、自閉症者、情緒障害者、学習障害者及び注意欠陥多動性障害者で、特別の教育課程による教育が適当なものを対象にしている（大阪府, 2017）。学びの場の連続性の保障と発達障害のある高校生への支援の必要性が喫緊の課題であるための対応と推測される。

## （2）障害のある児童生徒の学びの場

「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）」（2012）によれば、「多様な学びの場として、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校、それぞれの環境整備の充実を図っていくことが重要である。通常の学級においては、少人数学級の実現に向けた取組や複数教員による指導など指導方法の工夫改善を進めるべきである」とし、公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律に定める教職員に加えて、特別支援教育支援員の充実、さらには、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST（言語聴覚士）、OT（作業療法士）、PT（理学療法士）等の専門家の活用や医療的ケアの観点からの看護師等の専門家の確保、通級による指導を行うための教職員体制の充実、幼稚園、高等学校における環境整備の充実のため、特別支援学校のセンター的機能の活用等による教員の研修等各都道府県教育委員会が環境を整えていくことが重要であるという。以上のことを踏まえ、日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性を表したものが図 3-2-1 である。

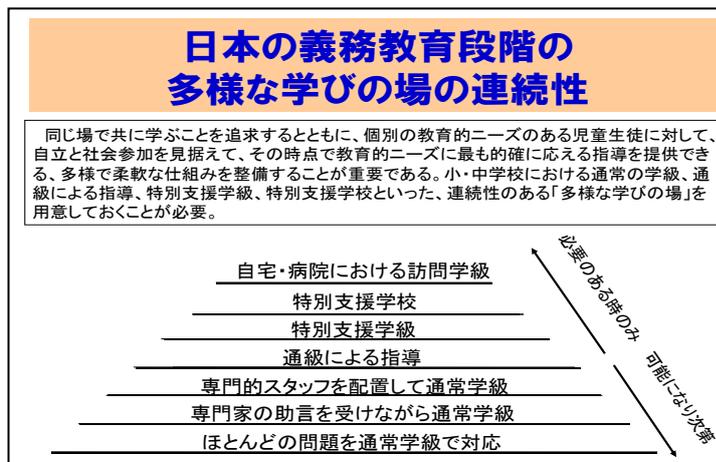


図 3-2-1 多様な学びの場の連続性

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）2012 参考資料 4 より引用

多様な学びの場が用意されているということは、どの場で学んでも一人一人の教育的ニーズに合った専門的な支援が用意されていなければならないことを意味しているのである。

玉村ら（2008）は、「インクルーシブ教育は、通常学級に障害児をただ一緒にすることでも、障害児学校の役割を否定するものでない。『場』の問題としてのみ狭くとらえるべきではなく、教育全体を変革しながら、障害児を含めたすべての子どもの教育を豊かに保障していくものである。通常学級か特別支援学校かという択一的な選択ではなく、障害児に必要な教育的ケアを総合的に保障する観点から検討していくことが必要である」と強調している。

### （3） 特別支援教育支援員の配置

2013（平成 25）年の内閣府の『障害者白書』は、「小・中学校の通常学級に在籍している知的発達の遅れがない発達障害のある、支援が必要な児童生徒が全児童生徒の約 6.5%が在籍していることや認定就学制度（平成 14 年度）の開始、平成 18 年より通級による指導の対象に LD・ADHD が加えられたことで特別な支援を必要とする児童生徒の数は増加している」と報告している。さらに同白書では、「通常の小・中学校に在籍する障害のある児童生徒に対しては、都道府県や市町村の独自予算により、介助員、学習支援員などの名称で外部人材を活用し、学校教育活動上の日常生活の介助や、学習活動上のさまざまなサポートが行われてきたが、2007（平成 19）年度からは、このようなサポートを行う外部人材を『特別支援教育支援員』として、地方財政措置がなされている。また、2009（平成 21）年度からは、公立幼稚園まで対象が拡充され、2011（平成 23）年度においては公立高等学校まで拡充されている」と報告している。

特別支援教育支援員が配置されたことは画期的なことではあるが、課題も生じている。特別支援教育支援員配置に関しての課題は、第 4 章で詳しく述べることにするが、代表的な課題としては、その勤務形態により児童生徒に関しての情報の共有、共通理解をもつ時間の確保等が挙げられる。これらは児童生徒一人一人に応じた的確な支援を行うためには、必要不可欠なものである。特別支援教育支援員や学級担任にはそれぞれ隙間の時間を活用するなど、工夫をしながら教育活動を進めていることが先行研究（浅岡ら, 2016; 林ら, 2011）からも窺える。

## II 特別支援教育に求められる専門性

ここでは、各学校（通常の学級と特別支援学校）における教員の専門性、さらにインクルーシブ教育を目指す教員養成を、文部科学省の答申や通知及び先行研究を通して考察する。

### 1. 特別支援教育に関わる通常の学級及び特別支援学校における教員の専門性

2005（平成 17）年に中央教育審議会から出された「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」では、教師の質の向上として、あるべき教師像の明示をしている。その中にある優れた教師の条件についての三つの要素を以下に示す。

#### ① 教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感などである。また、教師は、変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つことも大切である。

#### ② 教育の専門家としての確かな力量

「教師は授業で勝負する」と言われるように、この力量が「教育のプロ」のプロたる所以である。この力量は、具体的には、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などから成るものと言える。

#### ③ 総合的な人間力

教師には、子どもたちの人格形成に関わる者として、豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質を備えていることが求められる。また、教師は、他の教師や事務職員、栄養職員など、教職員全体と同僚として協力していくことが大切である。

教職に対する強い情熱をベースに、授業づくりはもちろんのこと子どもを導いていく力、すなわち教育のプロとしての力量、人間関係能力やコミュニケーション能力を含む総合的な人間力が求められているのである。

また、澤田ら（2013）は、通常の学級の教員としての基本的な資質・能力について検討し、五つのカテゴリーとキーワードに整理した。表 1 はそれを表したものである。



表 1 通常の学級の教員としての資質・能力

カテゴリー	キーワード
授業づくり	学習指導の工夫, 子どもを中心とした授業づくり, 指導形態の工夫, 教材研究・教具の活用, 授業研究・学習指導案, 学習評価, 学習環境, 学習規律
学級経営	仲間づくり・集団づくり, 自主的・自律的な学級づくり 生徒指導上の課題, 子どもとの関係づくり
児童生徒理解	一人一人の特性の理解, 効果的なほめ方・叱り方 自尊感情・自己肯定感, カウンセリングマインド
保護者との対応	日常のかかわり, 保護者会, 個人面談, 授業参観, 家庭訪問
教師としての心構え	教育公務員の法規・通知, 教育課程・学習指導要領, 人間関係の構築, 校務分掌と事務処理, 安全管理・危機管理, 人権意識

澤田真弓研究代表(2013)『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』 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 A 研究成果報告書 p. 84 より引用

表 1 のカテゴリー及びキーワードを見ると、教員の本分としての授業づくりはもちろん、仲間づくりや集団づくりをはじめとする学級経営能力、カウンセリングマインドを持った児童生徒理解、そしてコミュニケーション能力を發揮しなければならない保護者との対応等が挙げられている。

では、特別支援学校の教員に求められる専門性とはどのようなものであろうか。2007（平成 19）年の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援学校の教員の専門性の向上について、「特別支援学校は、地域における特別支援教育の中核として、さまざまな障害種について、より専門的な助言などが期待されていることに留意し、特別支援学校教員のさらなる向上を図るためにも、特別支援学校は、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善、研修の充実に努めるとともに幼児児童生徒の障害の重複化に鑑み、複数の特別支援教育領域にわたって免許状を取得することが望ましい」とされている。

もちろん、特別支援学校教諭の免許保有は、特別支援教育に携わるものとして前提条件であり、研修を受けることも必要不可欠であると考えられる。しかし、これらをクリアしたからと言って、真に特別支援教育の専門性が向上しているということになるのであろうか。

柴垣（2017）は特別支援学校教員に求められる専門性として、以下のことを挙げている。

①教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（特別支援学校教員としての使命感や責任感、障害のある子どもに対する教育的愛情）

## ②専門職としての高度な知識

- ・障害のある子どもの教科や教職に関する高度な専門的知識（インクルーシブ教育システム構築に向けた新たな課題に対応できる知識・技能を含む）
- ・障害特性に応じた学びを展開できる実践的指導力（個々の子どもの障害特性やニーズに応じた基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて、社会参加・自立に必要な思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能等を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）
- ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

## ③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

これからの特別支援教育を担う特別支援学校教員は、多様な障害のある子どもたちへの支援が求められる。インクルーシブ教育システム構築へ向けて、教科指導や生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力とともに、学校内外における支援体制の構築、教職員同士の連携やさまざまな機関等との連携等、総合的な人間力はますます重要になると考える。

澤田ら（2013）は「特別支援教育の推進について（通知）」（2007）、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告」（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）」（2012）を通して通常学級の教員の基本的な資質・能力として、これまでの教育に必要とされた事項に加え、インクルーシブ教育システム構築のために必要とされる資質・能力を含む専門性を整理した。

図 1-1 は通常学級の教員に求められる資質・能力の考え方を示している。

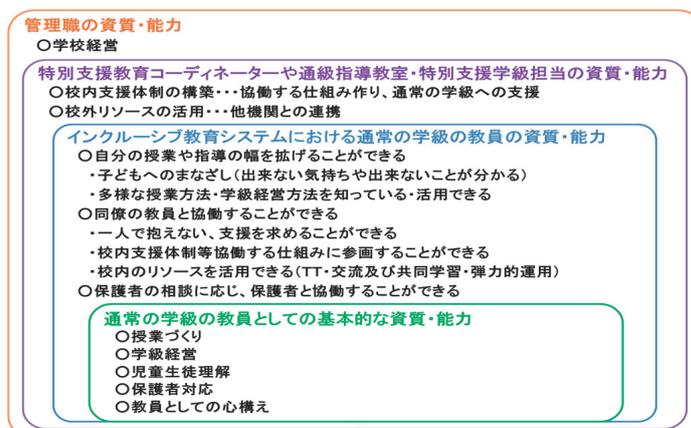


図 1-1 通常学級の教員に求められる資質・能力の考え方

澤田真弓研究代表(2013)『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』 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 A 研究成果報告書 p. 83 より引用

インクルーシブ教育システム構築のための通常学級の教員に求められる資質・能力を「管理職の資質・能力」、「特別支援教育コーディネーターや通級指導教室・特別支援学級担当の資質・能力」、「通常の学級の教員としての基本的な資質・能力」の中に位置づけて、学校の組織・機能の中で整理したものである。なお、「管理職の資質・能力」については、各校長が特別支援教育について理解を深めるのみならず、自らリーダーシップを発揮して体制を整えるとともに、それが機能するよう、教職員を指導するなどインクルーシブ教育システム構築のための校内体制づくりが管理職の専門性として求められている。

井上（2016）は、図 1-1 からは、「インクルーシブ教育システムにおける通常の学級の教員」は、これまでの「通常の学級の教員」に求められる基本的な資質・能力に加えて、「障害のある子どもを含む多様な子ども一人一人に対応するために、授業や指導の幅を広げたり、同僚と協働して校内支援体制をつくったり、校内リソースを活用したり、保護者と協働することが一層求められることがわかる。特に、同僚教員との協働に関連して、『一人で抱えない、支援を求めることができる』を第 1 にあげていることは、『システム』としての教育活動(教育支援)、組織・チームによる問題解決がいかに重視されているかを物語るものである」と指摘している。通常学級においても、協働する力やチームとして取り組める力が求められている、と言える。

さらに澤田ら（2013）は、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援学校、特別支援学級、通級による指導を担当する教員に求められる専門性を「障害のある子どもの指導に関する専門性」、「関係者との連携に関する専門性」に整理している。

「障害のある子どもの指導に関する専門性」は、障害の特性の理解と指導、子どもの実態把握とアセスメント、個別の指導計画の作成、学級づくり・授業づくりである。

「関係者との連携に関する専門性」は、通常学級の担任教員との連携、特別支援教育コーディネーターとの連携、管理職への報告・連絡・相談、校外の関係機関等との連携、特別支援学校教員・特別支援学級・通級による指導担当者との連携である。

「関係者との連携に関する専門性」における連携はもちろんのこと、「障害のある子どもの指導に関する専門性」では、個別の指導計画の作成では保護者の心配や願いを十分に理解して指導計画を立てることや、学級づくり・授業づくりにおいては、通常学級の担任とともに連携・協働して子どもの指導・支援に取り組む力が求められる、とある。

2018(平成 30)年度から高等学校においても通級による指導が開始された。インクルーシブ教育システム構築のための多様な学びの連続性において、通常学級での学びの保障の

ため、通級による指導は重要な役割を果たすことが期待され、担当教員の専門性の確保は重要な課題であると考えられる。

特別支援学校に関して、柴垣（2017）は、「インクルーシブ教育システムにおいて特別支援学校は、障害のある児童生徒一人一人の特性やニーズに応じた教育を行うことが求められる、保護者や関係機関との連携の中で個別の教育支援計画を作成することや、教職員が連携・協働して個別の指導計画を作成し指導や支援をすることが求められている。障害のある児童生徒の指導に必要な専門的知識や実践的指導力はもとより、このような連携・協働する力が特別支援学校教員に求められている」と強調している。

図1-2は、これまで述べてきた各学校の教員の資質・能力に加え、澤田らや柴垣が挙げたインクルーシブ教育に求められる教員の専門性、「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」を通して、通常学級及び特別支援学級の教員、特別支援教育コーディネーター、通級指導担当者、特別支援学校の教員の専門性を表したものである。

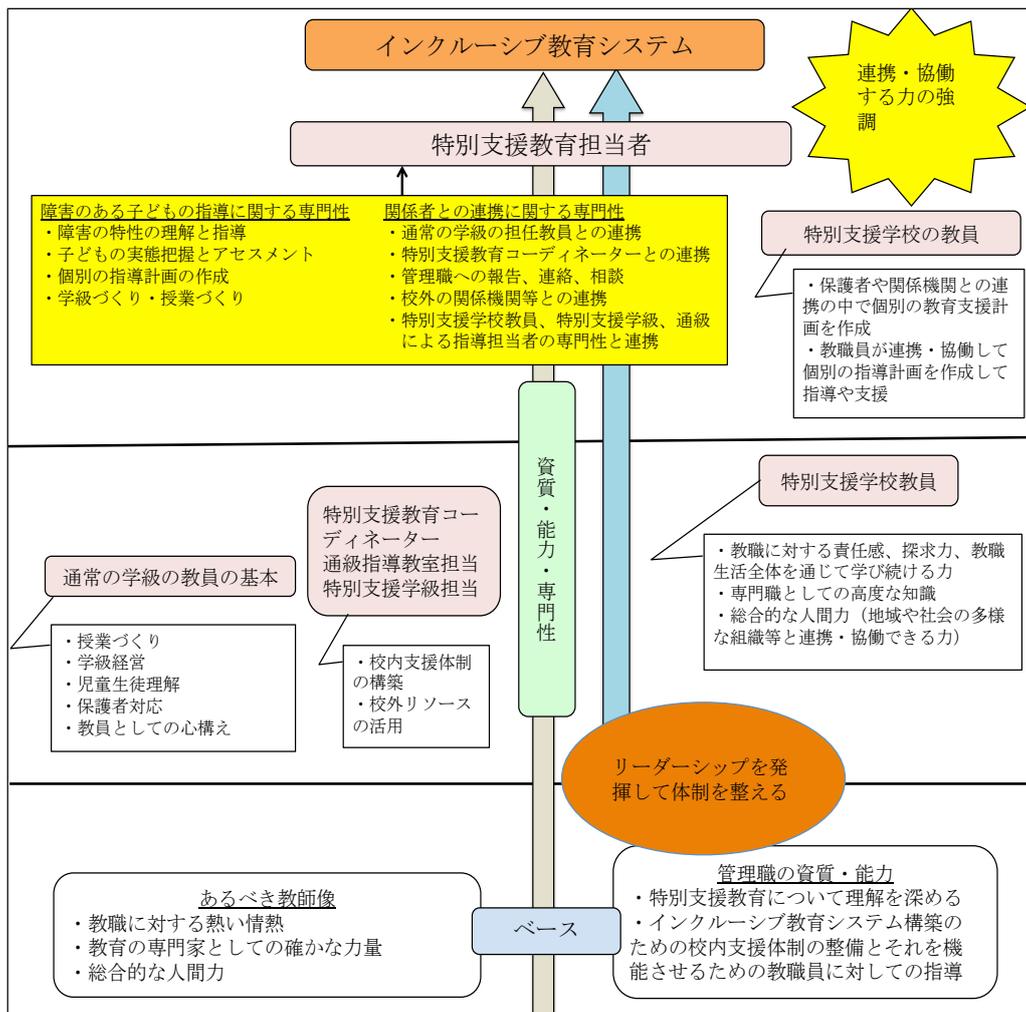


図1-2 インクルーシブ教育に求められる教員の専門性

特別支援教育に関わる教員には、校内・校外において、「連携・協働」していく力が特に求められているが、インクルーシブ教育システム構築のための教員の専門性の向上は、各学校の管理職の学校経営の根底に障害に対する理解や情熱があつてこそ、期待できるのではないか。

## 2. インクルーシブ教育をめざす教員養成

特別支援学校教員養成に関して、柴垣（2017）は「教育内容については、1年目から4年目にかけて基礎的な内容から専門的な内容へと系統的・発展的に習得して行くようにカリキュラムが編成されており、2年目から4年目にかけて特別支援学校や特別支援学級等での臨床実習や観察実習、3年目から4年目に特別支援学校での教育実習が配当され、大学での学習と現場での実習を通して知識や実践力を身につけていくように工夫がされている。他にも学校現場でのボランティア活動への参加が推奨され、実践力ある教員の養成が図られている」と述べている。

教員としての専門性と人間性に関して、知的障害養護学校（現知的障害特別支援学校）の校長経験のある守屋（2004）は、「養護学校の校長を務めてみて、改めて理想と現実のギャップの大きさを痛感させられた」と述べ、「専門性の向上に加えて、人間性の深化も重要な課題であり、大学における教員養成の在り方に密接に結びついている重要な問題である」と指摘している。

大学での学びについて、加藤（2016）は「平成10年の教育職員免許法施行規則に明記された、教職課程を履修するすべての学生が教職科目のなかで『障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程』を『含む』科目を必ず学ぶことが明記されたにも関わらず各課程認定大学等では、課程のカリキュラムにおいて、この『含む』事項の学修は保証されていなかった。多くの大学で教職課程設置基準が満たされないまま放置されてきたこの状況は、現在準備されている法令改正により新局面を迎えると予想される」と指摘している。

2017（平成29）年12月には中央教育審議会から「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」が出された。その中の「これからの時代の教員に求められる資質能力」では、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応も課題として挙げられている。さらに、『チーム学校』の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組

織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である」と提言している。本答申では「教員養成に関する改革の具体的方向性」の中の(4) 新たな教育諸課題に対応した教員研修・養成では、特別支援教育の充実を挙げ、発達障害を含む特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に関する理論及び指導法について、教職課程に独立した科目として位置づけている。

図2は、「小学校の現行と見直しのイメージ」である。

【小学校】		現行			見直しのイメージ			
		各科目に含めることが必要な事項	専修	一種	二種	別紙		
教職に関する科目	教科に関する科目 ※国語(書写を含む。)、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育のうち一以上について修得すること		8	8	4	<b>■の事項は備考において単位数を設定</b> 各科目に含めることが必要な事項 専修 一種 二種		
	教職の意義等に関する科目	教職の意義及び教員の役割 教員の職務内容(研修、服務及び身分保障等を含む。) 進路選択に資する各種の機会の提供等	2	2	2			
	教育の基礎理論に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。) 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	6	6	4			
	教育課程及び指導法に関する科目	教育課程の意義及び編成の方法 各教科の指導法(一種:2単位×9教科、二種:2単位×6教科) 道徳の指導法(一種:2単位、二種:1単位) 特別活動の指導法 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)	22	22	14			
	生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目	生徒指導の理論及び方法 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。) 進路指導の理論及び方法	4	4	4			
	教育実習		5	5	5			
	教職実践演習		2	2	2			
	教科又は教職に関する科目		34	10	2			
			83	59	37			
	教科及び教科の指導法に関する科目	イ 教科に関する専門的事項※「外国語」を追加。 ロ 各教科の指導法(情報指導及び教材の活用を含む。)(各教科それぞれ1単位以上修得) ※「外国語の指導法」を追加。	30	30	16			
	教育の基礎的理解に関する科目	イ 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ロ 教職の意義及び教員の役割・職務内容(チーム学校への対応を含む。) ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項(学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。) ニ 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 ホ 特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解(1単位以上修得) ヘ 教育課程の意義及び編成の方法(カリキュラム・マネジメントを含む。)	10	10	6			
	道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	イ 道徳の理論及び指導法(一種:2単位、二種:1単位) ロ 総合的な学習の時間の指導法 ハ 特別活動の指導法 ニ 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。) ホ 生徒指導の理論及び方法 ヘ 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。) ト 進路指導(キャリア教育に関する基礎的な事項を含む。) チ 道徳、総合的な学習の時間等の指導法	10	10	6			
	教育実践に関する科目	イ 教育実習(学校インターンシップ(学校体験活動)を2単位まで含むことができる。)(5単位) ロ 教職実践演習(2単位)	7	7	7			
	大学が独自に設定する科目		28	2	2			
			83	59	37			

※「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」の3区分は廃止し、総単位数以外は全て省令において規定。  
 ※「教科及び教科の指導法に関する科目」、「教育の基礎的理解に関する科目」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」においては、アクティブラーニングの視点等を取り入れること。  
 ※教育実習に学校インターンシップ(2単位)を含む場合には、他の学校種の免許状取得における教育実習の単位流用(2単位)を認めない。

図2 小学校の現行と見直しのイメージ

中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」p.39より引用

図2「小学校の現行と見直しのイメージ」にある教育の基礎的理解に関する科目の「ホ」に特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解(1単位以上修得)とある。画期的な取組とも考えられるが、加藤(2016)は「特別支援教育の必修化に対応するためには、当該科目を大学で担当できる教員が必要である。教員の量的供給はもちろんのことながら教員の質の担保も課題である」と指摘している。

さらに、2017(平成29)年11月に文部科学省の「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」で取りまとめられた教職課程コアカリキュラムの「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の一般目標に、「障害はないが特別な教育的ニ-

ズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」がある。具体的には、一般目標が「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する」で、到達目標は「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上の困難や組織的な対応の必要性を理解している」である（文部科学省,2017）。

サラマンカ声明が掲げたインクルーシブ教育がやっと歩み始めたとも言えるが、大学での学びをさらに充実させた上で、加藤が指摘するように教員の質の担保が今後の課題と言えるのではなかろうか。

### Ⅲ インクルーシブ教育システム構築のための校内外における支援体制

Ⅱでは、インクルーシブ教育に求められる通常学級及び特別支援学校の教員の専門性や教員養成について考察し、同僚とチームで対応する力や地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力が必要であること、大学における教員の質の担保が今後の課題であることを指摘した。Ⅲでは、共生社会の基礎をなす特別支援教育を進める上で、校内外における支援の要となる特別支援教育コーディネーターに注目して、その現状と役割遂行上の課題、インクルーシブ教育システム構築のための支援体制について考察する。

#### 1. 特別支援教育コーディネーターの現状

2007（平成 19）年の「特別支援教育の推進について（通知）」では、各学校の特別支援教育コーディネーターの役割として下記の①から③が挙げられている。

- ① 校内委員会・校内研修の企画・運営
- ② 関係諸機関・学校との連携・調整
- ③ 保護者に対する相談窓口

②、③に関して具体的には、保護者や教職員からの相談への対応など在籍する障害のある子供への指導・支援の役割、特別支援学校や特別支援学級と通常学級との交流及び共同学習に関わる連絡調整等学びの場をつなぐための役割、通常の学級における障害のある子

供への配慮・指導の理解啓発等、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶことへの対応についての役割である（澤田ら, 2013）。

特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割としては、①から③に加えて関係諸機関・幼稚園、小学校、中学校、高等学校と、中等教育学校及び特別支援学校並びに保育所等との連絡・調整を行うことが明記されている。澤田ら（2013）は、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援学校のコーディネーターについて、「障害のある子どもの多様な学びの場の位置づけとその連続性を考慮し、これまで以上に地域の障害のある子どもの教育に果たす役割が期待されている」と指摘している。特別支援教育コーディネーターは、共生社会の基礎をなす特別支援教育の推進のため、校内外の支援体制の確立に重要な役割を担っている。

2008（平成 20）年度の文部科学省の特別支援教育体制整備状況調査によれば、「特別支援教育コーディネーターの指名」については、公立の小・中学校では 99.8%, 高等学校は 87.5%、幼稚園は 74.4%で実施されている。2017（平成 29）年度には、公立の小・中学校は 100%、高等学校は 99.9%、幼稚園は 96.4%の実施となっており、公立における特別支援教育コーディネーターの指名は、ほぼなされていることが分かる。

では、特別支援教育コーディネーターには、どのような役職の教員が指名されているのであろうか。図 1-1 は、2017（平成 29）年における小学校・中学校・高等学校の特別支援教育コーディネーターの役職である。

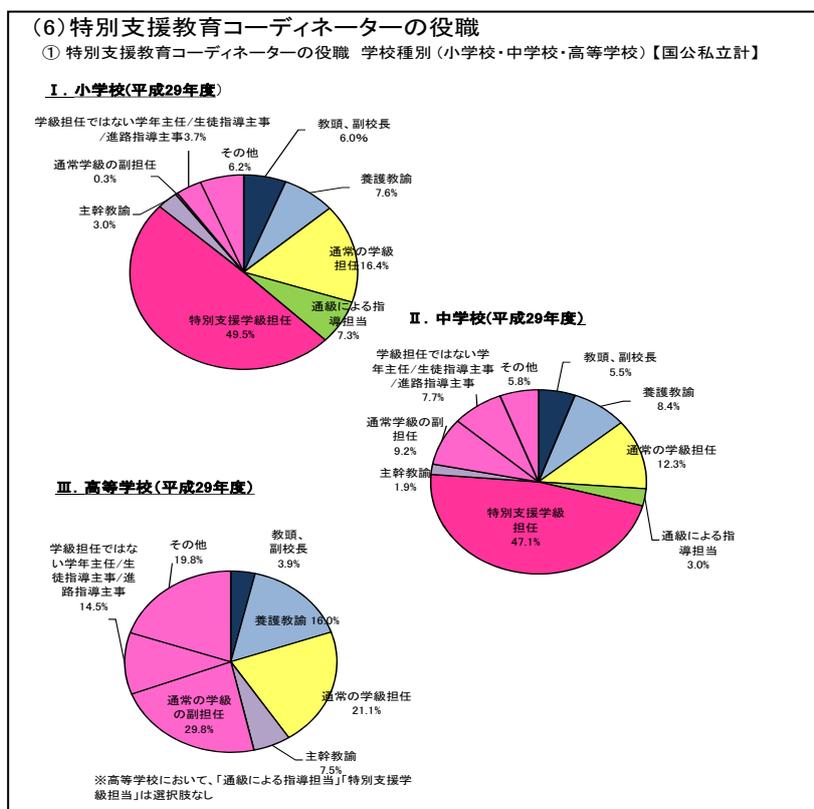


図 1-1 特別支援教育コーディネーターの役職  
文部科学省平成 29 年度特別支援教育体制整備事業状況調査より引用



小学校では、特別支援学級担任が 49.5%で半数近くを占めている。以下通常学級の担任 (16.4%)、養護教諭 (7.6%)、通級による指導担当 (7.3%)、教頭、副校長 (6.0%)、学級担任ではない学年主任/生徒指導主事/進路指導主事 (3.7%)、主幹教諭 (3.0%)、通常学級の副担任 (0.3%)、その他は 6.2%である。

中学校においても特別支援学級担任が 47.1%と半数近くを占めている。以下通常学級の担任 (12.3%)、通常学級の副担任 (9.2%)、養護教諭 (8.4%)、学級担任ではない学年主任/生徒指導主事/進路指導主事 (7.7%)、教頭、副校長 (5.5%)、通級による指導担当 (3.0%)、主幹教諭 (1.9%)、その他は 5.8%である。

高等学校では、通常の学級の副担任が 29.8%で最も多い。以下通常の学級担任 (21.1%)、養護教諭 (16.0%)、学級担任ではない学年主任/生徒指導主事/進路指導主事 (14.5%)、主幹教諭 (7.5%)、教頭、副校長 (3.9%)、その他は 19.8%である。特別支援教育コーディネーターの役職は、役割遂行のための時間の確保は大切であるが、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コーディネーターの役割遂行やその資質の観点からは、十分ではないと言えるのではないかと。

では、特別支援教育コーディネーターに求められる資質とはどのようなものであろうか。

大阪教育大学は、文部科学省特別支援教育研究経費（教育改革）による事業として、教育委員会との連携協力により、特別支援教育コーディネーター養成プログラムの構築開発研究を進めた。その最終報告書には、特別支援教育コーディネーターに求められる力が四つ挙げられている。その四つの求められる力をまとめたのが図 1-2 である。

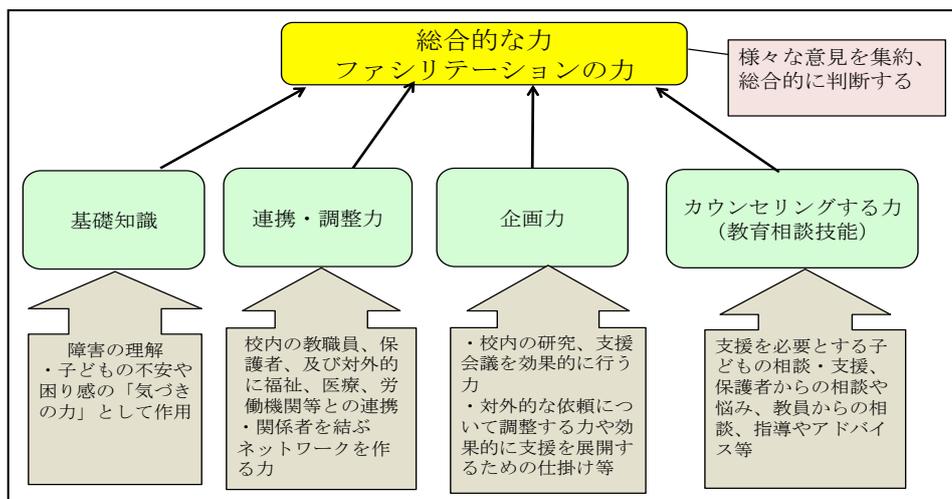


図 1-2 特別支援教育コーディネーターに求められる「4つの力」  
「特別支援教育コーディネーター養成プログラム開発研究報告書」(5)より筆者作成

子どもの困り感に対する「気づきの力」として作用する「基礎知識」、コーディネーターとして校内の教職員、保護者及び対外的に福祉、医療、労働機関など関係する機関との「連携・調整力」、コーディネーターが校内における研究や支援会議を効果的に行うことはもとより、対外的な依頼について調整する力や効果的に支援を展開するための「企画力」、支援を必要とする子どもの実際の相談・支援、保護者からの相談や悩み、教員からの相談、指導やアドバイス等のための「カウンセリングする力（教育相談技能）」である。さらに、同報告書ではコーディネーターに求められる「総合的な力」として、さまざまな意見を集約し総合的に判断する「ファシリテーションの力」が重要であり、子どもを理解する能力や子どもに寄り添える教師としての資質、さまざまな人との関係性を調整する全人的なカウンセリング能力の高い人間性が需要であると強調されている。

また、同報告書は、小・中学校と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの違いについて、地域のセンター的機能を求められている特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが必要とされる知識・技能と、小・中学校の特別支援教育コーディネーターが必要とされる知識・技能の最大の違いは、幼児から青年期にかけて幅広い支援の形態を知り、医療・福祉・労働等の「つなぐためのツールや知識」までが求められるのが特別支援学校の特別支援教育コーディネーターであると指摘している。インクルーシブ教育システム構築の推進のために、今後ますます特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの果たす役割は大きく、期待されているのである。さらに、図 1-3 は、特別支援教育コーディネーターを指名している場合の配慮の状況（対象は幼保連携型認定こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校）を示している。

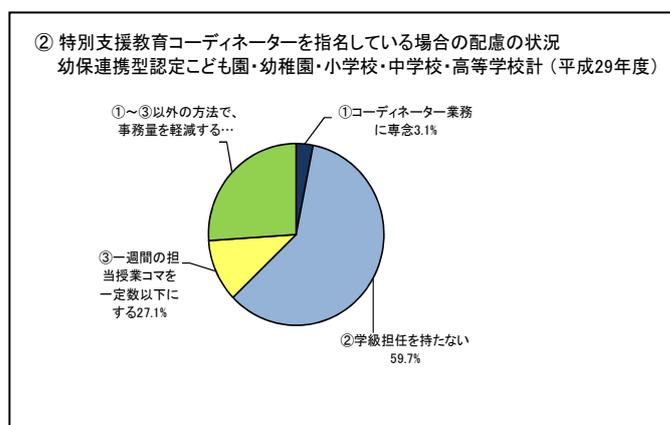


図 1-3 特別支援教育コーディネーターを指名している場合の配慮の状況  
文部科学省平成 29 年度特別支援教育体制整備事業状況調査より引用

役職の調査結果（図 1-1, p. 57）では、小学校は特別支援学級と通常学級の担任を合わせると 65.9%、中学校は 59.4%と高い比率である。高等学校は通常の学級担任は 21.1%である。配慮の状況は、幼保連携型認定こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校を合わせての結果で、②学級担任を持たないが 59.7%でもっとも多い。以下、③一週間の担当授業コマを一定以下にする（27.1%）、①コーディネーター業務に専念する（3.1%）、①から③以外の方法で事務量を軽減する、である。

小学校、中学校では高い比率で特別支援学級と通常学級の担任が特別支援教育コーディネーターである。つまり担任業務と並行して特別支援教育コーディネーターとしての役割を果たしているのである。特別支援教育コーディネーターの仕事内容は、校内の教職員や部署、校外における関係機関との連携・協働の役を担う要である。この現状では、本来の特別支援教育コーディネーターとしての役割遂行は十分ではない、と言える。

前掲の「特別支援教育コーディネーター養成プログラム開発研究報告書」でも、特別支援教育コーディネーターの活動時間の保障は喫緊の課題であるとの指摘がなされている。具体的には、特別支援教育を進めるための新たな人的配置がなされていない現場では、悲鳴があがっている、特別支援学級の担任がコーディネーターに指名されるケースが多いが、特別支援学級の担任としての仕事をこなすことに精一杯で、通常学級で支援を必要とする児童生徒にまで支援の手が届かない等が指摘されている。何よりも特別支援教育コーディネーターが活動するための時間的保障が、早急になされなければならない。

## 2. 特別支援教育コーディネーターの役割遂行上の課題

田中ら（2017）は、瀬戸・石隈（2002, 2003）の中学校・高等学校のスクールカウンセラー配置校を対象として調査を行った先行研究をもとに、図 2-1 の特別支援教育コーディネーターに関わる課題の構造を作成した。

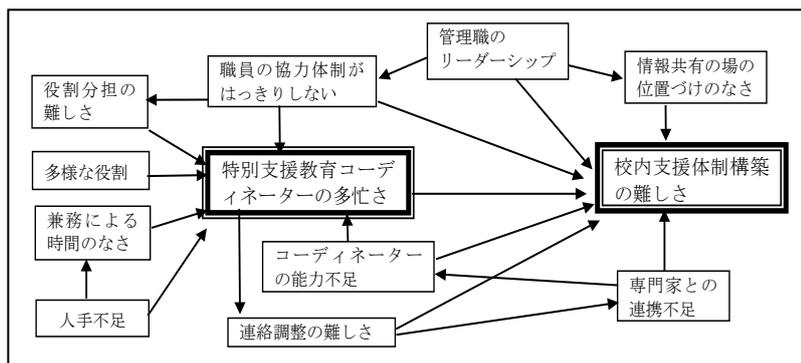


図 2-1 特別支援教育コーディネーターに関わる課題の構造

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 第 11 号 p. 192 より引用

図 2-1 からは、さまざまな要因から「特別支援教育コーディネーターの多忙さ」と「校内支援体制構築の難しさ」が浮き彫りになっていることが分かる。

さらに田中ら（2017）は、図 2-1 の『特別支援教育コーディネーターの多忙さ』に焦点を当て、コーディネーターの活動状況についてのアンケート調査、コーディネーターが機能的に活動できている学校のコーディネーターと管理職、相談機関の専門家へのインタビューを実施している。アンケート調査結果から『特別支援教育コーディネーターの多忙さ』の原因として、主に「空き時間がない」、「勤務時間外の仕事となる」、「会議の多さ」、「関係機関や保護者、担任との連絡調整」等が挙げられている。

また、『コーディネーターの能力不足』として、「1 年目のコーディネーターが多く、経験が浅いことによる能力不足」、「専門性を高めるための研修時間の確保が十分でない」等が挙げられている。

宮木ら（2010）も小・中学校の特別支援教育コーディネーターに対して「困っていること」についてアンケート調査を行っている。回答の中で「コーディネーターの多忙さ」に関連する回答として、自分の学級（特別支援学級）で手一杯である、配慮が必要な生徒の授業に直接出ていないので、その生徒の様子が分からないなど「学級担任との兼務」ではその役割遂行が困難であることや、コーディネーターには空き時間や休憩時間もなく、ギリギリの状態で行っている、小規模校なので一人で何役もこなす必要があるなどの記述があった。宮木らは、この現状は非常に大きな問題であると指摘している。しかし、先に提示した 2017(平成 29)年度の文科省の調査（図 1-1, p. 57）では、現在でもなお、小・中学校共に特別支援学級の担任が半数近く特別支援教育コーディネーターの役職を兼ねている。

一方、特別支援学校は地域のセンター校としての役割を担っており、その中核をなす特別支援教育コーディネーターはさらなる専門性を求められている。谷沢ら（2010）が実施したインタビューでは、コーディネーター業務の中で求められる専門性について「発達障害と言われている子どもたちと出会うので、発達障害のことを勉強しないと外の訪問相談はできない。県から言われている研修だけではとても足りないので、いろいろな団体から来る研修等から、自分で探して受けている」、「発達障害の子どもも多いと言われているが、支援学校の教員は今まで勉強する機会がなかった。発達障害の子どもの心理面や教育面での勉強、学級経営や普通学校の学習集団の作り方は、支援学校と違うので、勉強していかないと難しい」等の意見があった。特別支援教育コーディネーターが相談依頼について、あまり馴染みのない発達障害や通常学級の学級集団の作り方についても、真摯に向き合い努力している様子が窺える。

筆者が実施したアンケート調査（第4章参照）の特別支援学校等の特別支援教育コーディネーターに対する質問「特別支援教育コーディネーターとして困っていること」の回答では、「校外支援と校内支援のバランスの困難さ」、「専門性の確保」等が挙げられていた。やはり多忙であることや専門性の確保は切実な悩みとなっている。

図 2-1（61 頁）では、多忙さと同様に校内支援体制の難しさも大きな課題となっている。つまり、学校全体に特別支援教育コーディネーターの仕事が明確になっていないことや校務の負担軽減がなされておらず、特別支援教育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である。これらの課題解決のためには、特別支援教育コーディネーターの仕事を確認するための工夫、活動時間の確保のための工夫、機能的な校内支援体制を構築するための管理職の考えや実際の工夫について調査をする必要がある、と田中からは指摘している。まずは管理職が率先してリーダーシップを取り、校内支援体制の構築に努めることが大切であると考えられる。

### 3. インクルーシブ教育システム構築のための支援体制の整備

教育現場で何が問題となり、どのような対策が講じられているかについては、文部科学省の事業の動向を見ることを通して垣間見ることができるのではないかと考える。ここでは、特別支援教育に関連する事業を中心に、特別支援教育が開始された 2007（平成 19）年度から 2018（平成 30）年度までの文部科学省が計上した予算の中の事業について見ていき、インクルーシブ教育システム構築のために、切れ目のない支援体制について考察する。

2008（平成 20）年、文部科学省は障害のある子どもやその保護者に対して適切な相談・支援が行われるようにするためには、乳幼児期から学校卒業後のそれぞれの段階にわたって、医療、保健、福祉、労働等の支援が受けられるように関係部局・機関あるいはその関係者が連携して一貫した支援体制を整備する必要があるとして「障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン（試案）」を策定した。本ガイドラインは、有効性や課題を検証しつつ、必要に応じて内容等に改善を加えるという趣旨で「試案」という形で公表された。都道府県や支援地域（市町村やいくつかの市町村にまたがった一定の地域等）におけるネットワークの構築のもと、障害の発見や相談・支援に関わる主な機関である市町村保健センター・保健所・福祉事務所・児童相談所・児童福祉施設・発達障害者センター・特別支援学校・特別支援教育センター・公共職業安定所（ハローワーク）、地域障害者職業センター等が有機的に連携することが述べられている。

筆者は、これらの支援体制の構築がどのようになされているのかを知るため、2007（平成 19）年度から 2018（平成 30）年度の文部科学省初等中等教育局の発表資料（資料 2-Ⅲ：筆者の研究に関連した事業を抜粋したもの）に基づいて、特別支援教育に関する事業の趣旨や内容から、切れ目のない支援体制に関わる事業を取り出し、表 3 にまとめた。

表 3 切れ目のない支援体制に関わる事業

番号	H19～H30までの事業	委嘱・指定先・配置人数等
	平成 19年度 子ども一人一人のニーズに応じた特別支援教育の推進	委嘱・指定先・配置人数等
1	特別支援教育体制推進事業	委嘱先47都道府県 乳幼児期から就労に至るまでの一貫した計画的な支援体制の充実 大学生を活用した学校支援の実施
2	発達障害早期総合支援モデル事業（新規）	指定先10地域 発達障害の早期発見・早期支援に重点をおいた取組
3	高等学校における発達障害支援モデル事業（新規）	指定先10校 厚生労働省の発達障害者支援体制整備事業と連携
4	障害のある子どもへの対応におけるNPO等を活用した実践研究事業	委嘱先 3 団体→ 6 団体
5	職業自立を推進するための実践研究事業（新規）	委嘱先12都道府県 厚生労働省と連携・協力し、学校、教育委員会、労働関係機関、企業等との連携の下、就労支援、職業的自立の促進のための実践研究
6	特別支援教育推進のための緊急的な定数措置（新規）	特別支援学校におけるセンター的機能の充実を図るための緊急的な定数措置。

平成20年度 子ども一人一人のニーズに応じた特別支援教育の推進		委嘱・指定先・配置人数等
1	発達障害等支援・特別支援教育推進事業（新規） 特別支援教育体制推進事業の後継事業	外部専門家による巡回指導、各種教員研修、厚生労働省との連携による一貫した支援を行うモデル地域の指定等
2	発達障害早期総合支援モデル事業（拡充）	指定先20地域 発達障害のある幼児の早期発見・早期支援の強化のため、教育委員会及び教育関係機関が医療、福祉等の関係期間と連携。モデル地域の指定。
3	高等学校における発達障害支援モデル事業（拡充）	指定校数20校 専門家を活用して、SSTの指導・授業方法・教育課程の工夫、就労支援等について実践的な研究実施。
4	特別支援学校等の指導充実事業（拡充）	PT, OT, ST 指定校数18校 指定地域数17都道府県 教育課程の編成、就労支援及びPT, OT, ST等の外部専門家を活用した指導方法の改善等の実践研究実施
平成21年度 特別支援教育の推進		委嘱・指定先・配置人数等
1	発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業（拡充）	委嘱先47都道府県 外部専門家による巡回指導、各種研修会、学生支援員の活用実施
2	特別支援学校等の指導充実事業（拡充）	委嘱先11団体 外部専門家を活用した指導方法等の改善及び自閉症の特性の在り方等についての研究実践実施
3	発達障害を含む特別支援教育におけるNPO等活動体系化事業（新規）	委託先11団体 障害児教育支援活動について団体間の連携、情報共有、支援活動の互助推進の体系化推進
平成22年度 特別支援教育の推進		委嘱・指定先・配置人数等
1	発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業（拡充）	47都道府県 就学指導コーディネーターによる就学指導・就学相談、外部専門家による巡回指導、教員研修、学生支援員の活用
2	特別支援学校等と産業界が連携した実践的職業教育推進事業（新規）	6地域 学校と産業界の連携を支援するコーディネーター配置。
3	高等学校における発達障害支援モデル事業（拡充）	40校 設置者、課程・学科等が多様な高等学校への体制整備への支援体制強化
平成23年度 特別支援教育の推進		委嘱・指定先・配置人数等
1	特別支援教育総合推進事業	外部専門家による巡回指導、教員研修、学生支援員の活用、交流及び共同学習推進
平成24年度 特別支援教育の推進		委嘱・指定先・配置人数等
1	特別支援教育推進事業 平成23年度まで委託事業として実施したが、平成24年度から補助金化。特別支援教育就学奨励費補助金にメニュー化して計上。	改正障害者基本法を踏まえ、早期からの一貫した指導体制の構築。 関係機関との連携、学校への巡回相談、専門家による支援、研修体制の整備・実施等。

平成25年度 インクルーシブ教育システムに向けた特別支援教育の充実		委嘱・指定先・配置人数等
1	インクルーシブ教育システム構築事業 ・早期からの教育相談・支援体制の構築 ・インクルーシブ教育システム構築モデル事業 ・特別支援学校機能強化モデル事業 ・就学奨励費の通常の学級への支給拡大 ・医療的ケアのための看護師の配置 ・合理的配慮普及啓発セミナー開催  ・教職員定数の改善 通級指導など特別支援教育の充実	インクルーシブ教育システム構築に向けた取組 16地域・早期支援コーディネーター約50人 24地域・合理的配慮協力員約120人 12地域・ST, OT, PT, 心理学の専門家等約360人  約330人  600人の定数改善増
2	発達障害に関する教職員の専門性向上事業  ・発達障害理解推進拠点事業 ・発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業	教員に発達障害に関する正しい理解を図る発達障害に関する専門的・実践的な知識を有する教職員育成 18地域 4 大学
平成26年度 特別支援教育の充実 ～障害のある児童生徒の自立・社会参加の加速化に向けた特別支援教育の充実～		委嘱・指定先・配置人数等
1	早期からの教育相談・支援体制構築事業	40地域 早期コーディネーター 約120人
2	発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業	40地域 5 大学 発達障害支援アドバイザー 約80人
3	自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業 ・キャリア教育・就労支援等の充実事業 ・個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業	40地域 就職支援コーディネーター約40人 27地域 自立活動等担当教員約30人
4	教職員定数の改善 ・通級指導、特別支援教育コーディネーターなど特別支援教育の充実	235人の定数改善増
平成27年度 特別支援教育の充実 ～障害のある児童生徒の自立・社会参加の加速化に向けた特別支援教育の充実～		委嘱・指定先・配置人数等
1	特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業  ・指導者養成講習会・自立教科担当教員講習会の実施 ・特別支援学校教育免許取得促進セミナー開催 等	専門的研修実施・特別支援学校教諭免許状取得に資する取組 35箇所 6箇所
2	発達障害の可能性のある児童生徒等の系統性のある支援研究事業 【新規】 ・各学校段階の移行期における円滑かつ適切な引き継ぎのため ・発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業 ・発達障害理解推進拠点事業 ・発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業	15箇所・学校間連携コーディネーター 約45人 45箇所・発達障害支援アドバイザー 約80人 30箇所 7大学
3	インクルーシブ教育システム構築事業 ・学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進【新規】  ・早期からの教育相談・支援体制構築事業  ・インクルーシブ教育システム構築モデル事業（モデル・スクール・モデル地域） ・合理的配慮協力員 ・特別支援学校機能強化モデル事業  ・医療的ケアのための看護師の配置 ・教職員定数の増	25箇所  40箇所 早期支援コーディネーター・・・約120人  35箇所 約70人 25箇所  約330人 通級指導など特別支援教育の充実 100人
4	自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業 ・キャリア教育・就労支援等の充実事業 ・高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業	35地域・就職支援コーディネーター 約35人 25地域 自立活動等担当教員 約25人



平成28年度 特別支援教育の充実		委嘱・指定先・配置人数等
1	インクルーシブ教育システムの推進（新規） インクルーシブ教育システム推進事業費補助 インクルーシブ教育システムの推進に向けた取組として、都道府県等が①特別支援教育専門家等（早期支援コーディネーター、合理的配慮協力員、外部専門家、看護師）の配置及び②連絡協議会及び研修による特別支援教育の体制整備をする場合に要する経費の一部を補助する。〔補助率1/3〕  ・インクルーシブ教育システム推進センターの設置	早期支援コーディネーター 約140人 合理的配慮協力員 約350人 外部専門家（理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等）約430人 看護師 約1,460人 体制整備補助 約350地域
2	特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業 ・指導者養成講習会・自立教科等担当教員講習会実施（拡充）	52箇所
3	発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業 ・発達障害の可能性のある児童生徒に対する放課後等福祉連携支援事業【新規】 小・中・高等学校等に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒に対する学齢期等における支援に当たって、厚生労働省と連携しつつ、学校と放課後等デイサービス事業者等の福祉機関との連携支援、支援内容の共有方法についての調査研究を行う。 ・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【新規】 教育委員会における発達障害に係る通級による指導の担当教員に対する研修体制を構築するとともに、必要な指導方法について医療関係機関と連携しつつ研究を行う ・発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業 ・発達障害の可能性のある児童生徒等の系統性のある支援研究事業 ・発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業	24箇所  12箇所 45箇所・発達障害支援アドバイザー 約80人 15箇所・学校間連携コーディネーター 約45人 6大学
4	入院児童生徒等への教育保障体制整備事業（新規）	在籍校、病院、特別支援学校、教育委員会等の関係期間が連携して支援する体制の構築に関する調査研究実施 12箇所
5	自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業  ・キャリア教育・就労支援等の充実事業 ・個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業  教職員定数の改善 通級指導など特別支援教育の充実	企業と連携した教員の研修、就労先開拓、職場定着のためのコーディネーターの配置等、キャリア教育・就労支援の充実を図る。 個々の能力・才能を伸ばす教育課程の編成に関する研修実施  35地域・就職支援コーディネーター 約35人 25地域・自立活動等担当教員 約25人  300人の定数改善増
平成29年度 特別支援教育の充実		委嘱・指定先・配置人数等
1	インクルーシブ教育システム推進事業 ・特別な支援を必要とする子供への就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制整備【新規】 ・特別な支援を必要とする子供について、就学前から卒業後にわたる切れ目ない支援体制の整備を促すため教育部局と福祉・保健・医療・労働等の部局が連携し一貫した支援体制を構築する地域を支援する  特別支援教育専門家等配置	障害者権利条約の批准、改正障害者基本法の趣旨、平成28年4月からの障害者差別解消法の施行、発達障害者支援法の改正を踏まえ、自治体のインクルーシブ教育システムの推進に向けた取組に対して経費の一部を補助。  30地域  医療的ケアのための看護師 1,000人⇒1,200人 就労支援コーディネーター 74人【新規】 発達障害支援アドバイザー 74人【新規】等
2	発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業 特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業等【新規】	学校経営のあり方、必要ノウハウ等について、大学教授等の専門家を活用し調査研究実施 27箇所
3	特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業 特別支援教育に関する教員等の養成講習及び資質向上研修等の実施	24箇所
4	学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進事業	28地域
5	特別支援教育の充実の観点から、通級による指導担当教員の基礎定数化による教職員定数の改善実施	890人

平成30年度 切れ目ない支援体制構築に向けた特別支援教育の充実		委嘱・指定先・配置人数等
1	切れ目ない支援体制整備充実事業 特別な支援を必要とする子供への就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制整備 ・特別な支援を必要とする子供について、就学前から卒業後にわたる切れ目ない支援体制の整備を促すため教育部局と福祉・保健・医療・労働等の部局が連携し一貫した支援体制を構築する地域を支援する。  特別支援教育専門家等配置	平成28年度の障害者差別解消法の施行、発達障害者支援法の改正等を踏まえ、自治体の切れ目ない支援体制整備に向けた取組に対して経費の一部を補助する。〔補助率1/3〕  30地域→60地域  医療的ケアのための看護師 1,200人⇒1,500人等 早期支援コーディネーター 74人⇒274人 就労支援コーディネーター 74人⇒141人等
2	発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業 ・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 小・中・高等学校等における発達障害を含む障害のある児童生徒等に対する特別支援教育の体制充実のための通級による指導の担当教員に対する研修体制を構築し必要な指導方法の調査研究等を行う。 ・発達障害の可能性のある児童生徒の多様な特性に応じた合理的配慮研究事業【新規】	17箇所  10箇所等
3	特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業 特別支援教育に関する教員等の養成講習及び資質向上研修等の実施等	41箇所
4	学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進事業 教育委員会が主体となり、学校において、障害のある子供とない子供との交流及び共同学習の機会を設け、各教科やスポーツ、文化・芸術活動等を教育課程に位置づける等、障害者理解の一層の推進を図る。	26地域
5	通級による指導担当教員の基礎定数化による教職員定数の改善を着実に実施	

表3について、まず事業の趣旨を述べ、事業について概観する。

2007(平成19)年度の事業は「子ども一人一人のニーズに応じた特別支援教育の推進」で、その趣旨は適切な指導や必要な支援の充実、教職員配置の充実を図る、である。そのうち6事業を取り出した。新規事業は4事業で「発達障害早期総合支援モデル支援事業」、「高等学校における発達障害支援モデル事業」、「職業自立を推進するための実践研究事業」、「特別支援教育推進のための緊急的な定数措置」である。「特別支援教育体制推進事業」では、大学生を活用した学校支援の実施がある。

2008(平成20)年度の事業名は「子ども一人一人のニーズに応じた特別支援教育の推進」で、その趣旨は外部専門家の活用を含めた特別支援教育の体制整備を総合的に推進す

る、である。4 事業ある。「発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業（新規）」を含めた 3 事業は外部専門家を活用した事業で、外部専門家による巡回指導や PT, OT, ST を活用した指定校 18 校の事業等である。

2009(平成 21)年度の事業名は「特別支援教育の推進」で、その趣旨は幼稚園から高等学校までを通じて、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導支援を行うために外部人材を含めた特別支援教育の体制整備を総合的に推進する、である。そのうち 3 事業を取り出した。外部専門家による巡回指導、各種研究会や学生支援員の活用、外部専門家を活用した研究実践等である。

2010(平成 22)年度の事業名は前年度と同じ「特別支援教育の推進」で、幼稚園から高等学校までを通じて、一人一人の教育ニーズに応じた適切な指導・支援のための就学指導コーディネーター等の活用を含めた特別支援教育の体制整備を総合的に推進する、である。そのうち 3 事業を取り出した。「特別支援学校等と産業界が連携した実践的職業教育推進事業」（新規）は、学校と産業界の連携を支援するコーディネーターの配置等である。他に、就学指導コーディネーターによる就学指導・就学相談、外部人材による巡回指導や学生支援員の活用がある。

2011(平成 23)年度の事業名も「特別支援教育の推進」で、その趣旨は幼稚園から高等学校までを通じて、子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行い、特別支援教育を総合的に支援する、である。そのうち 1 事業を取り出した。外部専門家による巡回指導、教員研修、学生支援員の活用、交流及び共同学習を推進する等である。

2012(平成 24)年度の事業名も「特別支援教育の推進」で、その趣旨はインクルーシブ教育システム構築に向けて早期から就労期まで一貫した取組の推進である。そのうち「特別支援教育推進事業」1 事業を取り出した。関係機関との連携、学校への巡回相談、専門家による支援、研修体制の整備・実施等である。2011(平成 23)年度まで委託事業であったが、2012(平成 24)年度から補助金化された。

2013(平成 25)年度の事業名は「インクルーシブ教育システムに向けた特別支援教育の充実」で、その趣旨は改正障害者基本法の趣旨等を踏まえ、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、特別支援教育の専門支援人材の配置・活用等を推進しつつ、早期からの教育相談・支援体制の構築、幼稚園、小・中学校、高等学校における合理的配慮の充実及び拠点地域・学校の整備、インクルーシブ教育システムに関するデータベース

構築、就学奨励費の支給対象の拡大、医療的ケアのための看護師配置、合理的配慮の関連知識の習得及び情報共有を図るためのセミナー開催等を行う、である。2 事業を取り出した。16 地域に早期支援コーディネーター約 50 人、24 地域に合理的配慮協力員約 120 人、12 地域に PT, OT, ST, 心理学の専門家等約 360 人、医療的ケアのための看護師約 330 人、通級指導など 600 人の定員増、発達障害理解推進拠点事業が 18 地域、発達障害に関する教職員養成プログラム開発事業が 4 大学である。

2014(平成 26)年度の事業名は、「特別支援教育の充実～障害のある児童生徒の自立・社会参加の加速化に向けた特別支援教育の充実～」で、趣旨は障害のある児童生徒が十分な教育を受けられる環境の構築である。4 事業を取り出した。40 地域に早期コーディネーター約 120 人、発達障害支援アドバイザー約 80 人、40 地域に就職支援コーディネーター約 40 人、27 地域に自立活動担当教員約 30 人、通級指導や特別支援教育コーディネーター等特別支援教育の充実 235 人の定数改善増である。

2015(平成 27)年度の事業名も「特別支援教育の充実～障害のある児童生徒の自立・社会参加の加速化に向けた特別支援教育の充実～」で、その趣旨は障害のある児童生徒が十分な教育を受けられる環境の構築である。4 事業を取り出した。うち「発達障害のある児童生徒等の系統性のある支援研究事業」と「インクルーシブ教育システム構築事業」の中の「学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進」は新規で、交流及び共同学習を通じた障害者理解の推進で 25 箇所、早期からの教育相談・支援体制整備事業が 40 箇所、早期支援コーディネーターが約 120 人、インクルーシブ教育システム構築モデル事業 35 箇所、合理的配慮協力員約 70 人、特別支援学校機能強化モデル事業 25 箇所、医療的ケアのための看護師約 330 人、キャリア教育・就労支援等の充実事業で 35 地域に就職支援コーディネーター約 35 人、25 地域に自立活動担当教員約 25 人、教職員定数増で通級指導 100 人等である。

2016(平成 28)年度の事業名は「特別支援教育の充実」で、その趣旨は障害のある児童生徒等の自立と社会参加の加速化に向けた取組の充実を図り、障害のある児童生徒等が十分な教育を受けられる環境を構築する、である。5 事業を取り出した。インクルーシブ教育システムの推進は新規で、都道府県等が①特別支援教育専門家等（早期支援コーディネーター、合理的配慮協力員、外部専門家、看護師）の配置及び②連絡協議及び研修による特別支援教育の体制整備をする場合に要する経費の一部を補助（1/3）する、となった。早期支援コーディネーター約 140 人、合理的配慮協力員約 350 人、外部専門家（PT, OT, ST

等) 約 430 人、看護師約 1,460 人、体制整備補助約 350 地域、指導者養成講習会・自立教科等担当者講習会実施約 52 箇所、発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業として、発達障害の可能性のある児童生徒に対する放課後等福祉連携支援事業約 24 箇所、発達障害に関する通級指導による指導担当教員等専門性充実事業 12 箇所、早期支援研究事業 45 箇所、発達障害支援アドバイザー約 80 人、系統性のある支援研究事業 15 箇所、学校間連携コーディネーター約 45 人、発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業 6 大学である。入院児童生徒への教育保障体制整備事業(新規) 12 箇所、35 地域に就職支援コーディネーター約 35 人、25 地域に自立活動担当教員約 25 人、通級指導など特別支援教育の充実として 300 人の定数増加等である。

2017(平成 29)年度の事業名は前年度と同じ「特別支援教育の充実」で、その趣旨は障害のある児童生徒等の自立と社会参加の加速化に向けた取組の充実を図り、障害のある児童生徒等が十分な教育を受けられる環境を構築する、である。5 事業を取り出した。「インクルーシブ教育システム推進事業」の「特別な支援を必要とする子供への就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制整備」と「発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業」の「特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業等」が新規である。インクルーシブ教育システム推進事業として、就学前から卒業後にわたる切れ目のない支援体制の整備を促すため教育部局と福祉・保健・医療・労働等の部局が連携し一貫した支援体制を構築する地域を支援(30 地域)、医療的ケアのための看護師 1500 人、就労支援コーディネーター74 人(新規)、発達障害支援アドバイザー74 人(新規)、発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業 27 箇所、特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業 24 箇所、学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解の推進事業 28 地域、通級による指導担当教員の基礎定数化による教職員定数の改善実施で 890 人である。

図 5 は、2017(平成 29)年度の文科省の概算要求説明資料にある「特別な支援を必要とする子供への就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制整備」である。

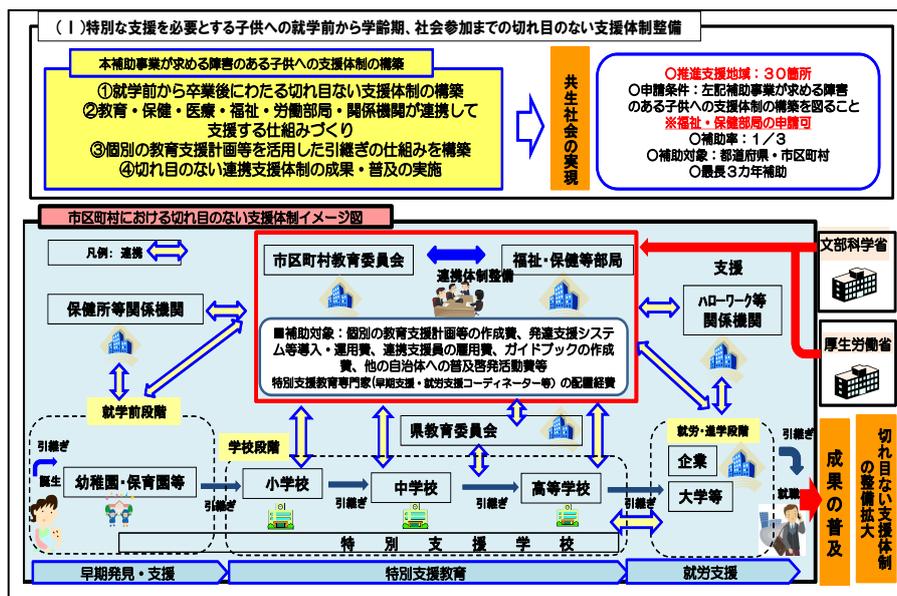


図5 特別な支援を必要とする子供への就学前から学齢期・社会参加までの切れ目のない支援体制整備  
文科省 平成29年度概算要求説明資料より引用

文部科学省の事業をはじめ関連部局との連携で支援体制整備がなされている。しかしながら、この支援体制が全国に広がるには、確固たる財源が必要である。絵に描いた餅にならないように、着実に進めて行くことが求められている。

2018(平成30)年度の事業名は「切れ目のない支援体制構築に向けた特別支援教育の充実」で、その趣旨は切れ目のない支援体制構築のための特別支援教育の推進について、障害のある児童生徒の自立と社会参加の加速化に向けた取組の充実を図り、障害のある児童生徒が十分な教育を受けられる環境を構築する、である。そのうち5事業を取り出した。インクルーシブ教育システム推進事業として、就学前から卒業後にわたる切れ目のない支援体制の整備を促すため教育部局と福祉・保健・医療・労働等の部局が連携し一貫した支援体制を構築する地域(60地域)を支援し、医療的ケアのための看護師1500人、早期支援コーディネーター274人、就労支援コーディネーター141人を配置するとしている。発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業として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としての調査研究に17箇所、発達障害の可能性のある児童生徒の多様な特性に応じた合理的配慮研究事業(新規)として10箇所、特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業として41箇所、学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解(心のバリアフリー)の推進事業として26地域が指定されている。また、通級指導担当教員の基礎定数化による教職員定数の改善については、数値は明確になっておら

ず、着実に実施するとしているだけである。

全国特別支援教育推進連盟は 2018(平成 30)年度「特別支援教育関連予算編成等の要望」において、文部科学省への重点要望事項として、次期学習指導要領に向けた対応（インクルーシブ教育システム構築のための条件整備）のために、以下の六つを挙げている。

- 1 本格実施に向けた周知徹底
- 2 特別支援教育の充実に向け、特別支援教育コーディネーターの早急な専任化
- 3 通級指導担当教員をはじめとする、特別支援教育の充実のための教職員定数の改善
- 4 医療的ケアのための看護師、PT, OT, ST 等専門家、合理的配慮協力員、早期支援コーディネーター等の人的配置に係る財源措置の拡充
- 5 特別支援教育支援員の幼稚園、小・中学校、高等学校への配置の充実
- 6 特別支援教育のための教室及び備品整備への支援

以上、2007(平成 19)年度から 2018(平成 30)年度までの文部科学省の事業を見てきたが、それらの事業がこの要望の中に組み込まれている。文部科学省は 2013(平成 25)年度よりインクルーシブ教育システム構築のための事業を前面に出し、具体的に早期支援コーディネーター、外部専門家（PT, OT, ST, 看護師等）、合理的配慮協力員、発達障害支援アドバイザー、就職支援コーディネーター、就労支援コーディネーター等の配置も増となっている。また、連続した学びの場の環境整備としても、通級指導担当者の定数も増となっている。さらに、発達障害の可能性のある児童生徒等への適切な指導・支援のための研究実践等の予算も確保している。これらの要望に応えるように事業を実施していることは一定評価できる。しかし、十分とは言えない。

医療的ケアのための看護師の例を挙げる。文部科学省の「平成 29 年度特別支援学校の医療的ケアに関する調査結果」によると、2017(平成 29)年 5 月 1 日現在で、公立小学校、中学校で日常的に医療的ケアが必要な幼児児童生徒数は 858 名で、調査を開始した 2012(平成 24)年度の 838 名とほぼ同水準の傾向にある。また、医療的ケアに対応するため配置されている看護師は、2016(平成 28)年度の 420 名から 133 名増加し、2017(平成 29)年度は 553 名となっており増加傾向にある。しかしながら、医療的ケアが必要な児童生徒が安心して学校生活を送れるようにするには、さらなる増員が望まれる。

特別支援学校で日常的に医療的ケアが必要な幼児児童生徒数は、2016(平成 28)年度

の 8,116 名から 102 名増加し、2017（平成 29）年度は 8,218 名である。配置されている看護師は 2016（平成 28）年度の 1,665 名から 142 名増加し、2017（平成 29）年度は 1,807 名となっている。認定特定行為業務従事者としての医療的ケアを行っている教員（予定を含む）は 2016（平成 28）年度の 4,196 名から 178 名増加し、2017（平成 29）年度は 4,374 名となっている。しかしながら、教員の本分からして、教員を単純に看護師と同様に扱って良いものかと疑問に思う。多様な学びの場で教育的ニーズのある幼児児童生徒が安心して学校生活を送れるようにするためには、看護師の数は十分とは言えないのではないか。

インクルーシブ教育システム推進事業として就学前から学齢期、社会参加までの切れ目のない支援体制の構築が共生社会への実現へとつながる。各校、各自治体で特別支援教育の充実のためにたゆまぬ努力をしていると推測されるが、共生社会の形成のためには、校内外の支援体制は必要不可欠である。今後はこれらの支援体制が財源措置も含めて具体的にどのように実施されていくのかに注目していかねばならない。

#### IV チームによる取組

Ⅲでは、共生社会の基礎となる特別支援教育を進める上で、校内外における支援の要となる特別支援教育コーディネーターに注目して、その現状と役割遂行上の課題、さらにインクルーシブ教育システム構築のための支援体制について考察した。

Ⅳでは、そもそも「チーム」とは何か、そして「チーム」として取り組む必要性を述べた後、2015（平成 27）年の中央教育審議会の「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」にある「チームとしての学校」が求められる背景、「チームとしての学校」の在り方、「チームとしての学校」を実現するための改善方策を概観した後、本答申に関して先行研究及び文献等を通して考察する。なお、「ティーム」「チーム」は原文通りに表記しており、筆者が表記する場合は「チーム」とする。

##### 1. 「チーム」とは何か

『大辞林』第 3 版によれば、チームとは「共同で仕事をする人々の集まり」とある。さらに共同とは、「一つの目的のために複数の人が力を合わせること」とある。つまり、チームとは「一つの目的のために複数の人が力を合わせ、仕事をする人々の集まり」と言え



る。

齋藤（2013）は、単に数人が集まっただけの集団は「チーム」とは呼べず、そこからチームとしてまとまっていくプロセスが重要であると指摘している。また、チームを活気にあふれたものにするためには、メンバー全員が当事者意識を持つことが必要であり、自分はチームのために何ができるのかを常に考える癖をつけることが第一歩であり、教育の基本も「教える、というより学び合うチームをいかに作れるかが重要である」と述べている。一方、前田ら（2016）は、「チームはメンバーの人間関係から、お互いの技量を見定めたり、その一員としての意識を高めたりするのに時間がかかり、即効的に成果を挙げるのが難しく、意見の対立や感情の揺れなどメンバー間で精神的不安定さを生じる特徴を持つ」とも指摘している。

「ティーム・ティーチング」の観点から、日俣（1966）は「教師のティームは、個性ある特技の協力で、計画と仕事の高度化のためのグループであり、デリケートなティーム・ワークが必要であること、統合と責任の強い意識が必要である」と指摘するとともに「ティームは、教師のティームに属する責任を持つべき子どもの集団をも意味し、教師のティームと子どもの組織を含んだものがティームであるとし、子どものグループの弾力性に対する複雑さをティームによって解決していこうとするものである」と述べている。また、「その運営は、お互いの考え方の違いを認めながらも、計画としてどこで一致させるか、また一致点を見出す努力が無理なくなされるかどうかというティームを構成する教師の人間関係にもつながっている」と指摘しており、ここにT・Tの難しさと課題がある。

## 2. チームとして取り組む必要性

学校がチームとして取り組むことが必要であることの例として、大阪府教育委員会が2008（平成20）年にまとめた学校力向上のための『子どもの笑顔が生まれる学校改善のためのガイドライン』を挙げることにしよう。このガイドラインには、学校が備えるべき八つの要素をスクールバスのイメージで捉えたものがあ

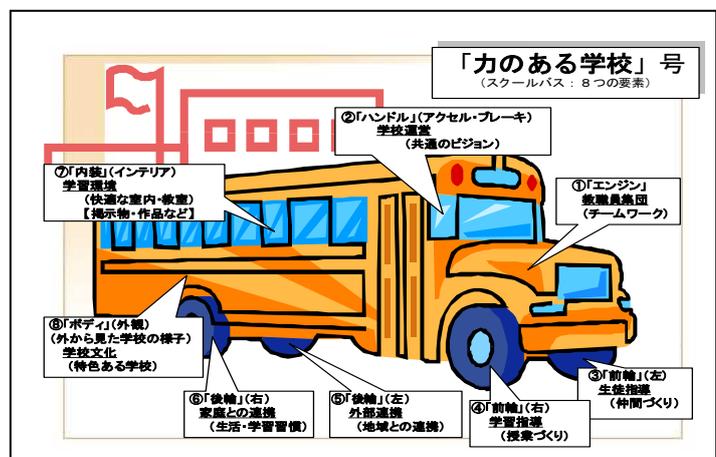


図1 学校が備えるべき八つの要素

『子どもの笑顔が生まれる学校改善のためのガイドライン』p. 19 から引用

る。それが図1「学校が備えるべき八つの要素」である。

教職員集団の強力なエンジンと学校運営のハンドルさばきをスクールバスの中心とし、生徒指導と学習指導はバスを導いていく前輪、校種間連携と家庭連携は下支えする後輪、学校環境・学校文化は、バス内装と外装である。

学校運営の要となる①の気持ちのそろった教職員集団（エンジン）と②の戦略的で柔軟な学校運営（ハンドル）を通して、チームとして取り組む必要性について述べる。

言うまでもなく、教職員集団は、学校づくりのエンジンで、これがなければ車は走らない。そして、教職員集団にまとまりがなければ、学校はまわっていかない。学校づくりの根幹は、まとまりのある教職員集団をいかにつくりあげるかである（大阪府教育委員会, 2008）。言い換えれば、チーム、つまり、一つの目的のために複数の人が気持ちをそろえ力を合わせて、仕事をする人々の集まりとして動くことによって教職員集団は育つのである。

そして、エンジン（教職員集団）を始動させチーム力を引き出すのが、校長、教頭、ミドルリーダー、分掌やチーム内における教職員のリーダーシップである。それがエンジンを始動させる鍵の役割を果たしているとするれば、教職員の「チームワーク」は、エンジン本体の性能そのものと言える。個々の教職員の力をいかに結集させ、まとまった力を生み出す形に持っていけるかが重要で、エンジンの性能とは、チームワークを基盤とした学校の組織力である（大阪府教育委員会, 2008）。各学校が児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、それぞれの教育目標を達成するためにも、そして教職員の力を十二分に発揮させるためにも、やはりチームとして取り組む必要がある、と言えるのではないか。

また、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、学校が抱える課題に向き合うため、教職員に加え多様な背景を有する人材が各々の専門性に応じて、学校運営に参画することにより、学校の教育力・組織力を、より効果的に高めていくことがこれからの時代には不可欠であるとしている（文部科学省, 2015）。このことから今後ますます多様な背景を有する人材等が学校の教育活動に参画することが予想され、教職員集団の強力なエンジンにどう組み込んで行けば良いのかが、今後の課題であると言える。

### 3. 「チームとしての学校」が求められる背景

2015（平成 27）年 12 月、中央教育審議会は三本の答申、つまり学校と地域の連携・協

働を推進する仕組みや方策として、コミュニティ・スクールや「地域学校協働本部」を提言した「新しい時代の教育や地方再生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」、現職研修改革・採用段階改革・養成段階改革について、課題と具体的な改革の方向性を述べた「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」をまとめた。また、三本の中教審答申を具体的に推進するプランとして文部科学省は、2016（平成 28）年 1 月、『『次世代の学校・地域』創世プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～』を策定した（溝辺ら, 2018a）。

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」でも指摘されているように、学校という場において子供が成長していく上で、教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接したり、議論したりすることは、より厚みのある経験を積むことができ、本当の意味での「生きる力」を定着させることになる。そのためにも、「チームとしての学校」が求められているのである（文部科学省, 2015）。

#### （1）「チームとしての学校」が求められる具体的な背景

図 1 は、本答申の「チームとしての学校」が求められる背景を図式化したものである。子供が変化の激しい社会の中で生きて行くための力を育み、子供や教員が抱える様々な課題に対して、学校のマネジメントを強化し、組織として取り組む体制が必要とされる。それらの課題への対応がなされた上で、生徒指導や特別支援教育を充実していくために、専門スタッフ等、専門機関と連携・分担する体制を整備することが必要である。それらが機能してはじめて、チームとしての学校の体制が整備され、教職員が専門性を発揮するとともに、専門スタッフ等の参画を得て、専門性や経験を補い、子供たちの教育活動を充実していくことが期待できるのである（文部科学省, 2015）。

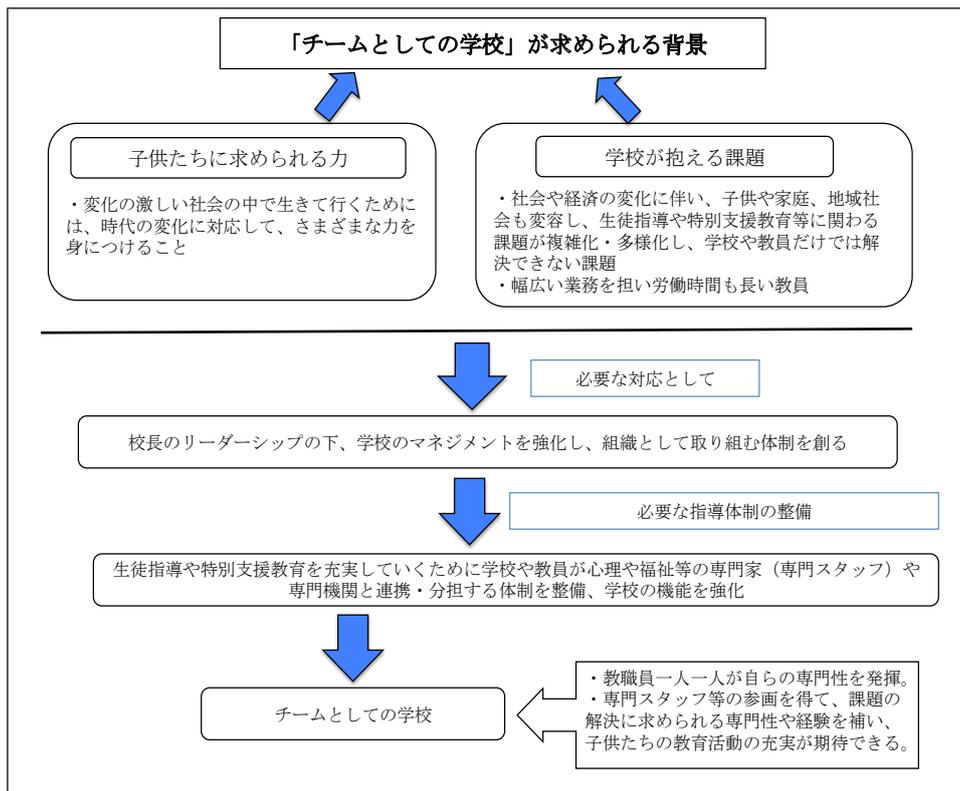


図1 「チームとしての学校」が求められる背景  
「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」 p.3 より筆者作成

石隈（2018）は、「チーム学校」の背景として子供の学校生活の理解には、児童虐待、貧困、自然災害など、学校教育の枠組み以外の出来事も視野に入れる必要があること、発達障害の子供への援助には、心理職や特別支援教育の専門家の効果的な活用と学校・家庭・地域の連携が求められること、日本の教師は、SC、SSW、特別支援教育を兼務しており、成熟した職業である教職の見直しや専門性を発揮しやすい制度の検討が必要であると指摘している。

## （2）チームとしての学校の在り方

「チームとしての学校」を作り上げていくために、現在配置されている教員に加えて、多様な専門性を持つ職員の配置を進めるとともに、教員と多様な専門性をもつ職員が一つのチームとして、それぞれの専門性を生かして、連携・分担することができるよう、管理職のリーダーシップや校務の在り方、教職員の働き方の見直しを行うことが必要である（文部科学省, 2015）。

図2は、「チームとしての学校」を実現するための「三つの視点」である。「チームとしての学校」を実現するために、専門性に基づくチーム体制の構築においては、教員それぞれの良さを生かせる指導体制及び専門スタッフとの連携・分担を行い、専門スタッフがその専門性や経験を発揮できる環境の充実、学校のマネジメント機能の強化においては、校長のリーダーシップの発揮により学校の事務機能の強化を含む学校全体を動かす機能の強化、教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備においては、教職員及び管理職を支援する教育委員会の取組が挙げられている。

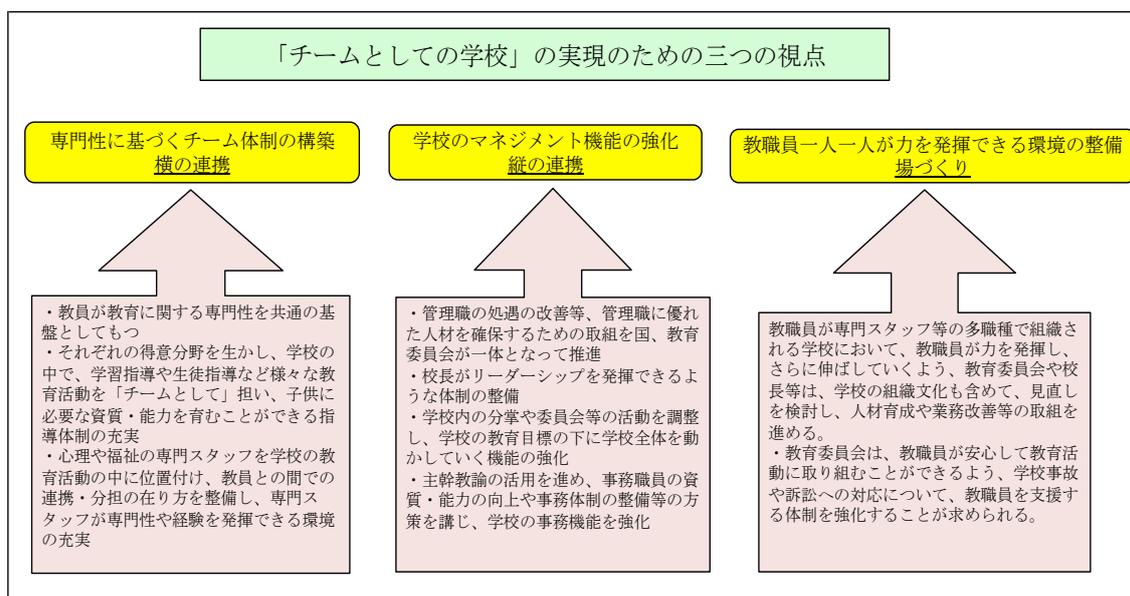


図2 「チームとしての学校」の実現のための三つの視点  
「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」 pp. 12-13 より筆者作成

石隈（2018）によれば、「専門性に基づくチーム体制」は、SC, SSW, ST, OT, PT 等を含めた教職員の「横の連携」、「学校のマネジメント機能の強化」は管理職・教職員の「縦の連携」で教職員の組織人としての意識が問われ、教職員が力を発揮できる環境の整備は、教職員にとって、働きやすく力を発揮しやすい学校になるための「場づくり」で教師の専門性を活かす制度の改善（ハード面）と教師のキャリア発達の支援の充実（ソフト面）が必要であるという。

「創世プラン」の教員研修改革では、十年経験者研修の実施時期を弾力化し、ミドルリーダーを育成する研修への転換や初任者に限らず経験年数の浅い教員に対する研修への転換、メンター方式の導入により若手教員の研修体制の充実を挙げている。また、キャリアシステムの構築として、教育委員会と大学の連携による「教員育成協議会」創設や研修ネットワークの構築等のため、独立行政法人教員研修センターの機能強化も改革の一つであ

る（文部科学省, 2018）。

### （3）「チームとしての学校」を実現するための具体的な改善方策

本答申においては、学校が複雑化・多様化した課題を解決し、新しい時代に求められる資質・能力を育てていくためには、校長のリーダーシップの下、教員がチームとして取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められ、それに加えて多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、教職員やそれらの専門スタッフが自らの専門性を十二分に発揮し、「チームとしての学校」の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切であるとされ、教職員と専門スタッフ（心理、福祉、部活動、特別支援教育、地域連携等）について検討が加えられている（文部科学省, 2015）。図 3-1 は、本答申で挙げられている教職員以外の専門スタッフと地域連携を担当する教職員を表している。ここで言う専門スタッフとは、子供たちへの指導を充実するために、専門的な能力や経験等を生かして、教員と連携・分担し、教員と共に教育活動に当たる人材のことであり、「チームとしての学校」の一員として、学校全体や子供たちの状況に関心を持ち教員の職務を理解して、必要に応じて柔軟に業務を担うことができる者が想定されている。専門スタッフとして挙げられているのは、心理や福祉に関する専門スタッフ、授業において教員を支援する専門スタッフ、部活動に関する専門スタッフ、特別支援教育に関する専門スタッフである（文部科学省, 2015）。

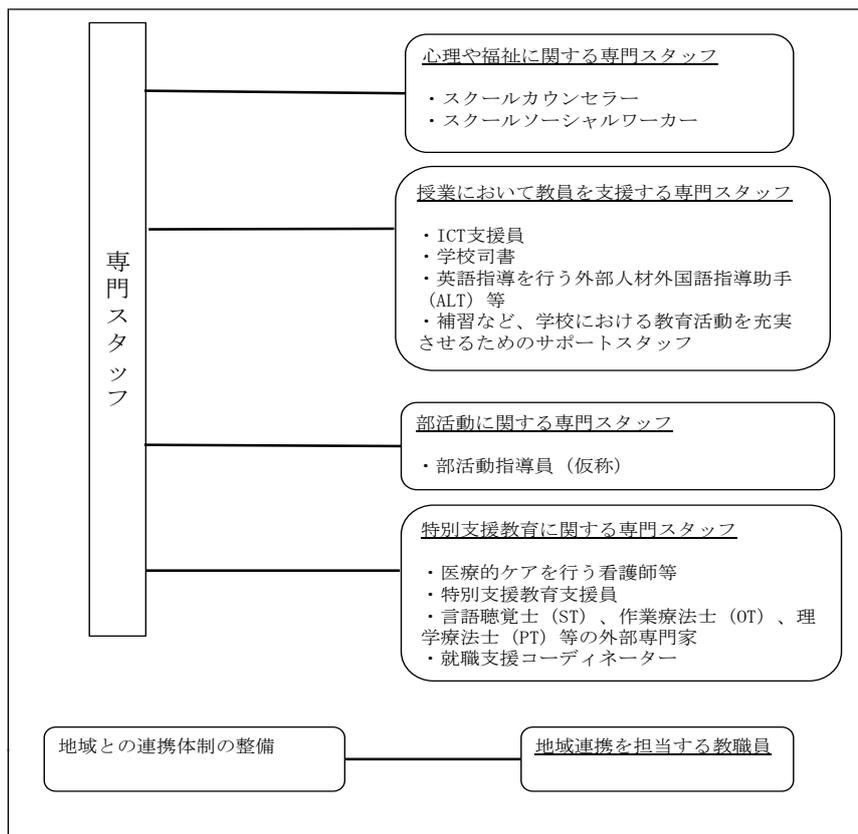


図 3-1 専門スタッフと地域連携担当教職員  
チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) p. 22 より筆者作成

筆者によるアンケート調査 (第 4 章参照) では、特別支援学校においても臨床心理士、ALT (外国語指導助手) が配置されている実態があった。本来の特別支援教育の観点からは、特別支援教育に関する専門スタッフ以外にも、心理や福祉の専門家であるスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーも特別支援教育を進める上で必要不可欠な専門スタッフであると考ええる。

石隈 (2018) は、学校が多職種の専門職を活用するに当たっては、専門分野については全て専門職に任せるという姿勢ではなく、校内支援体制を構築する中で、教員と専門職が連携・協働して取り組むことが重要であることと、専門職の学校における役割等を明確にして、校内組織の中に有機的に位置付けて支援体制を構築することが大切であると強調している。校内の支援体制構築のためには、地域連携を担当する教職員の明確な位置付けが重要であると考ええる。

専門スタッフの中で、名称のみでは分かりにくい特別支援教育に関する専門スタッフ及び地域連携を担当する教職員について補足しておく。

## ① 就職支援コーディネーター

就職支援コーディネーターは、特別支援学校高等部及び高等学校において、ハローワークと連携して、障害のある生徒の就労先・就業体験先の開拓、就業体験時の巡回指導、卒業後のフォロー等を行っている。2014(平成 26)年度より就職支援コーディネーターの配置等を推進する委託事業を実施し、全国 40 地域が指定され、配置の推進が促進されている(文部科学省, 2015)。

2018(平成 30)年度には、就労支援コーディネーターとして 141 名の予算要求がなされている(文部科学省, 2018)。単純計算すると 47 都道府県に 3 名ずつとなる。配置の推進は進められているが、全国規模で考えるといまだ途上であると言わざるをえない。

## ② 地域連携担当教職員

学校が地域と連携・協働するに当たっては、地域や教育委員会との連携・調整、校内の教職員の支援ニーズの把握・調整、学校支援活動の運営・企画・総括などの役割を担う者を置くことが効果的であるとし、地域連携担当の教職員の職務内容や位置付けを明確化し、学校と地域の連携・協働については、組織的に行われることが大切である。学校内において、地域との連携・協働の推進の中核を担う教職員を「地域連携担当教職員」として法令上明確化することが検討されている(文部科学省, 2015)。

図 3-2 は、地域との連携を担う教職員の役割の例である。

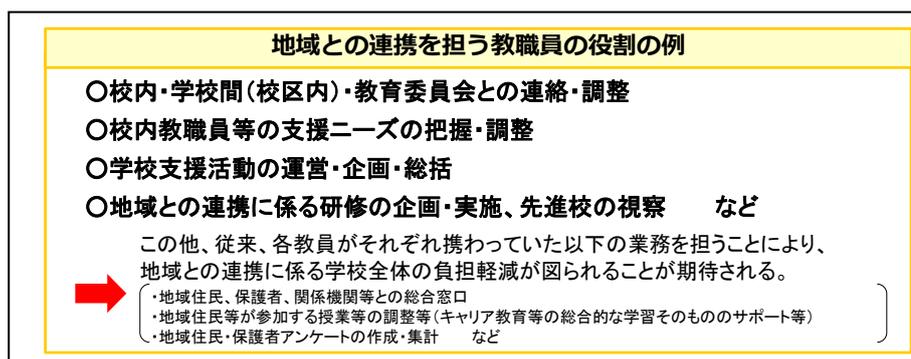


図 3-2 地域との連携を担う教職員の役割の例

「地域とともにある学校の在り方に関する作業部会(第5回)」資料より引用  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/054/siryo/1362263.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/054/siryo/1362263.htm)  
2018年12月13日

校内外の連絡・調整を担っていることが分かる。実際に地域連携担当として教員を位置付けている事例として栃木県教育委員会、岡山県教育委員会、仙台市教育委員会がある。



事務職員を位置付けている事例として鳥取県南部町教育委員会、徳島県東みよし町教育委員会、滋賀県長浜市教育委員会がある（文部科学省, 2015）。

教員を位置付けている岡山県教育委員会の事例では、設置の効果として学校側の窓口が明確になる、計画的に地域連携を進めることができるとしながらも、担任が地域連携担当を兼務しているため多忙で地域連携に携わる時間がない、地域連携の役割や業務内容が明確化されていない、校内の職員の理解と認識が得られていない等の課題もある（岡山県教育委員会, 2015）。地域連携担当を校務分掌に位置付けるだけでは、その役割が遂行できないことの証である。地域連携担当として、柔軟に動ける時間の保証がなされなければ機能しない。

表 1 は、「チームとしての学校」を実現するための具体的な改善方策を表している。教職員以外の専門スタッフ及び地域連携を担当する教職員の配置に関しては、そのほとんどが期間を決めた具体的な数値目標ではなく、「検討する」、「促進する」、「増加を図る」、「配置を進める」、「配置の充実を図る」等の文言で締めくくられている。

宮野ら（2018）は、「国の予算ベースでは SSW の配置人数は拡充していても、財政基盤が脆弱な自治体ではそのニーズを認識しつつも、国の 1 / 3 の補助だけでは SSW の配置が予算的に厳しく、文部科学省が予算で計上した配置数目標を達成できるかが、今後の大きな課題である」と苦言を呈している。また、本答申において、地域連携を担当する教職員位置付けに関する成果では、学校と地域の信頼関係の構築や組織的な地域連携活動の展開等の成果が見られるとあるが、そのための財源の確保が喫緊の課題である。

表1「チームとしての学校」を実現するための具体的な改善方策

		役職	改善方策
教職員 の指導 体制の 充実		教員	・授業や生徒指導等、専門性の発揮のため教員の業務を見直し、事務職員や他の専門スタッフの活用を推進。 ・アクティブラーニングの視点を踏まえた授業実施、特別支援教育への対応のための必要な教職員定数の拡充
		指導教諭	・国は加配措置で指導教諭の配置の促進 ・教育委員会は、指導教諭の職務を明確化する。
		養護教諭	・国は、専門性と保健室の機能を最大限に生かすため、大規模校を中心に複数配置を進める。
		栄養教諭・学校栄養職員	・国、教育委員会は、食育推進のため配置を促進する。
教職員 以外の 専門 スタッフ	心理 や福 祉に 関す る 専 門 ス タ フ	スクールカウンセラー	・学校等において必要とされる標準的な職として、職務内容等を法令上、明確化することを検討。 ・配置の拡充、資質の確保。 ・教職員定数として算定し、国庫負担の対象とすることを検討。
		スクールソーシャルワーカー	・学校等において必要とされる標準的な職として職務内容等を法令上、明確化することを検討。 ・配置の拡充、資質の確保。 ・教職員定数として算出し、国庫負担の対象とすることを検討。
	特別 支援 教育 に関 する 専 門 ス タ フ	看護師	・国は、医療的ケアを必要とする児童生徒の増加に対応するため、特別支援学校における看護師配置にかかる補助事業の拡充、配置人数の増加を図る。 ・小中学校等における看護師配置にかかる費用の補助を行う。 ・教育委員会は、医療的ケアの研修機会の提供等により、質的な体制整備を図る。 ・教育委員会は、地域の実情に応じ、大学病院や地域の総合病院等からのローテーションによる看護師配置の仕組みづくりを行うことも考えられる。
		特別支援教育支援員	・国は、特別支援教育支援員について、配置実績に応じた所要の地方財政措置を行う。 ・教育委員会は、特別支援教育支援員の配置の充実を図る。 ・特別支援教育支援員に対して、業務内容に関する研修を実施し、配置される学校の教職員に対しても、特別支援教育支援員の配置も目的等を十分に説明する。
		言語聴覚士 (ST) 作業療法士 (OT) 理学療法士 (PT)	・国は、モデル事業の成果を踏まえ、言語聴覚士等の活用を広く普及させ、配置にかかる必要な補助を行う。 ・教育委員会は、モデル事業の先進事例を参考としながら、地域の児童生徒等の実態に応じた言語聴覚士等の配置を促進する。
		就職支援コーディネーター	・国は、モデル事業の成果を踏まえ、就職支援コーディネーターの活用を広く普及させるとともに、配置にかかる必要な支援を行う。 ・教育委員会等は、モデル事業の先進事例を参考にし、就職支援コーディネーターの配置を進める。
専 門 ス タ フ の 地 域 と の 連 携 体 制 の 充 実	地域連携を担当する教職員	・国は、地域力を生かした学校教育の充実や学校全体の負担軽減、マネジメント力の向上を図るため、学校内において地域との連携・協働の推進の中核を担う教職員を地域連携担当教職員（仮称）として法令上明確化することを検討する。	

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」 pp. 22-45 を参考に筆者作成  
下線部は筆者

#### 4. 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」に関する先行研究

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」に関する先行研究の一部として、樋口（2017）、金子（2017）、佐竹（2017）、阿久津（2017）、渡津（2017）、小林（2017）、末藤（2017）、宮野ら（2018）、溝部ら（2018a）、（2018b）等がある。表2は、これらの先行研究をまとめたものである。そのうち、代表的な論考を紹介することにする。

表2 「チーム学校」に関する先行研究

番号	研究者	題目及び研究目的	方法・内容	結果・考察
1	樋口修資 2017	学校組織運営論からみる「チーム学校」の批判的考察と教員のワークライフバランスの実現 ・学校運営組織論の立場から、学校運営論及び教員労働環境の歴史の変遷をたどりながら批判的に考察するとともに、教員の多忙化を解消し、教員のワークライフバランスを図るために、学校はどうあるべきかを論じし必要な改革提言を行う。	平成27年の中教審答申において提言された「チーム学校論」について考察。 ・「チーム学校」論の背景 ・「チーム学校」提言をどう評価するか ・学校改革としての「チーム学校」の改革	・教職の専門性に裏付けられた教師間の協働的な取組の仕組みの実現を図り、教員のワークライフバランスも併せて実現する取組が喫緊の課題。 ・教員間の協働性構築を基礎にして、多職種の職員や専門スタッフとの連携協力の在り方の構築が求められている。 ・教職員の長時間労働の是正と適正な勤務時間管理を自覚したタイムマネジメントこそ学校におけるマネジメントの最重要課題。 ・学校における業務改善の取組だけでなく、教員の受け持ち授業時数削減のための教職員定数の改善充実を図ることが最優先に取り組むべき課題。
2	金子晃之 2017	「チーム学校」と地域との連携・協働の課題について ・答申「チーム学校」を整理し、三つの答申全体を包括した「創世プラン」を整理し、その後に答申「学校と地域の連携・協働」と「教員の資質能力の向上」を整理し、政策的意図とその要点、課題の考察	・答申「チームとしての学校」について ・グランドデザインとしての「創世プラン」について ・答申「学校と地域の連携・協働」について	・現場で進む学校スタンダード化、生徒指導規定などは、教員の専門性、教員の自律性との大きな矛盾がある。チーム学校は、教員個々の自律性や専門性の向上を期待するものではなく、どの教員が教育実践、生徒指導、学級経営を行っても、またどの校長が学校経営を行っても、同一の結果をもたらすことのできる学校改革と言い換えることができる。
3	佐竹勝利 2017	「チームとしての学校」における「協働」についての予備的考察 ・「チームとしての学校」をこれまでに考察した「協働」の視点から見て、今後の研究に繋げる。	「チームとしての学校」にある「協働」に注目し「協働」について考察していく。 ・最近のチーム学校論について ・「協働」をめぐる ・答申における「協働」の吟味	・答申は協働の形態を述べているのであって、それが成立する要素には触れられていない。 ・組織目的、コミュニケーション、協働意志を答申に当てはめると、「チームとしての学校」の体制という①組織目的（構成する人々の共通目的）を受容すること、それが認められれば、関係者の②協働意志、意欲によって目的に向かって行動することができる。その際、①と③を結びつけるコミュニケーションがしっかりとられなければならない。
4	阿久津利明 2017	学校と家庭・地域との連携による「共有」～チーム学校の構築と特別活動の充実～ ・埼玉県における県立学校自己評価システムシートに見られる、家庭・地域との学校の連携に関する記載を調査、諸調査に見られる保護者の意識や期待との整合について明らかにする。	・各校のHPを閲覧し、保護者や地域に関わる部分に注目し、学校が家庭や地域との連携・協働に関してどのような点に着目し、あるいは重視しているかについて分析した。	「チームとしての学校と家庭・地域との関係」について ・学校教育で身につける力として、教員と保護者ともに「強化の基礎的な学力」を最上位に挙げている。 ・保護者は、学校に対して「社会性の育成」への期待が大きい。 ・キャリア教育がおろそかにならないよう学校から情報発信し、生徒・保護者への理解を深める取組が重要。 ・子どものしつけについて、保護者の意識は教員に比べ低いが、教員は家庭での指導を期待している。 ・地域と学校の連携は、「地域機関・企業との連携」の割合が低いことから、学校としてさらに連携・協力を意識する必要がある。
5	渡津英一郎 2017	学校への期待の変化に対応した教員の職務と資質能力～校内外において進展している協力・連携の現状と今後の課題について～ ・教育に関する仕事のうち、学校の業務と教員本来の職務とは何かを考察し、現在の教員の職務としての仕事量の増加と多様化について、現状を確認、職務の見直しを含め今後の課題を提起する。	文献、先行研究をもとに以下を考察。 ・学校の業務と教員本来の職務 ・教員の職務と勤務時間 ・学校の業務の増加と多様化 ・職務の変化と協力・連携・協働の課題	・学校の業務・教員の職務とは何かを確認し、具体的に何をどのように協力・連携・協働すべきかを考察した。 ・校内外における施策が多様かつ積極的になされていることが確認できた。 ・他の側面からの考察も重ね、今後の動向と新しい時代の資質能力向上策の方向性を明らかにしたい。
6	小林由美子 2017	「チーム学校」としてのあり方 ・「チーム学校」の実現に向けた課題や問題について議論した。	学校教育現場で相談活動を行なっている教師（教育相談係）やスクールカウンセラー、学校心理士、特別支援教育士、スクールソーシャルワーカーらと議論し考察した。 ・「チーム学校」が求められる背景 ・教育相談体制の強化・再構築	・若い教師を指導できる中堅教師が少なく、教育現場の大混乱が予想される中、専門家等の導入で連携・協働のための多くの時間が必要とされるため、教師の教育活動の確保のための専門スタッフ導入が、教師の多忙さを加速させないかと懸念される。 ・チーム学校は、子どもたちのより良い成長のために成功させなければならない。行政の支援を背景に強い管理職のマネジメント力やリーダーシップのもと教師や専門家等とのより良い連携・協働体制を構築したい。
7	末藤美津子 2017	多文化共生を目指した「チーム学校」の取り組み～カリキュラム・マネジメントの視点から～ ・多文化共生を目指して「社会に開かれた教育課程」を実現するため、カリキュラム・マネジメントによる学校組織体制の整備を進めている「チーム学校」の取り組みの具体的な事例として、横浜市立飯田北いちよう小学校の実践を検討。	・「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」に即して、「チーム学校」の取り組みの可能性を探る。 ・先行研究の整理 ・「チーム学校」におけるカリキュラム・マネジメント ・横浜市立飯田北いちよう小学校の取り組み	様々な背景を持つ子どもたちが、共通の願いを持って共に生きていくことを目指す、多文化共生教育の一つの形を見ることが出来る。 教科横断的な視点から、学校単位で多文化共生教育という一つの教育目標に向けた教育活動を展開している、カリキュラム・マネジメントの優れた実践例と言える。
8	宮野澄男 潮谷有二 奥村あすか 吉田麻衣 2018	スクールソーシャルワーカーの法的整備に関する一考察～「チーム学校」における教員との連携・分担を多職種連携の立場から～ ・法的に整備されたスクールソーシャルワーカーの専門職としての今後の可能性や課題を明らかにする。	・本研究は、政策分析で、我が国のSSWを巡る先行研究および政策文書等の文献研究法により研究を進めた。	教員とSSWとの連携・分担を多職種連携の立場から論じるならば、学校教育法施行規則の改正に留まらず、学校教育法等を改正して常勤化すると共に、SSWの職務規定が「従事する」から「つかさどる」へ改正され、それぞれが専門職として「チーム学校」の実現を目指して子どもたちと向き合える時代が来ることが望まれる。

9	溝部ちづ子 梶田英之 財津伸子 酒井研作 斉藤正信 2018a	「チーム学校」に向けた今後の可能性と課題（Ⅰ）～関連答申と先行研究文献から～ ・学校におけるチーム化についての関連答申の要点を整理し、その意図や可能性を探るとともに、多くの先行研究文献から「チーム学校」に関する今後の課題を概観することで、教員の抱える現状や教員と多様な職種との連携・協働の在り方について研究を進める基礎資料とする。	2015年発表の三つの中央教育審議会頭身と2016年文部科学省公表の一つのプランについてその理念と方向性を整理したうえで、それ以後の「チーム学校」関連の先行研究の知見をもとに「チーム学校」の可能性と課題を考察する。  ・三つの答申と1つのプラン ・「チーム学校」関連の先行研究文献から見える課題	「チーム学校」は、未来を担う子どもたちの育成にとって、早急に進める必要がある。国や地方公共団体による施策の推進と共に、子供を取り巻くすべての人々が、「チーム学校」づくりを進め、その効果や新たな課題を検証し、よりよい「チーム」づくりに貢献することで学校がさらに発展していくことに大きな期待をしている。
10	溝部ちづ子 梶田英之 石井眞治 財津伸子 酒井研作 道法亜梨沙 斉藤正信 2018b	「チーム学校」に向けた今後の可能性と課題（Ⅱ）～教育現場での質問紙調査から～ ・教育現場では、チーム化にどのような課題があると考えているかについて、小学校の教員に質問紙調査を行い、検証することを通して、今後の可能性と課題を明らかにする。	先行研究から整理した「今後の課題」（6区分）を参考に小学校現場の教職員が「チーム学校」の答申内容を知っているか、教員の専門性は何か、希望する構成メンバーの職種、教員だけでは解決できない教育課題をどのようにとらえているか、効果が期待できる理由、期待できない理由、また「連携・協働」の在り方、組織の在り方などの分析・考察。	教育現場の意識調査から見えた課題と教育の方向性は、答申の求めるこれからの教育内容と符合し、「チーム学校」の学校体制は、教育現場の教師が喫緊の課題として強く求めていることが明らかになった。学校組織・体制は大きな発想の転換をしなければならない。

樋口（2017）は、批判的に考察を行い教員の多忙化の解消、教員のワークライフバランスを図るために、学校はどうあるべきかを論じ、改革提言している。金子（2017）は、2015（平成 27）年に発表された三つの答申とそれらの具体的な取組施策と改革工程表を明示した中央教育審議会答申『「次世代の学校・地域」創世プラン～学校と地域の一体改革による地域創世～』、「学校と地域の連携・協働」と「教員の資質能力の向上」を整理し、政策的意図と要点、課題を考察している。渡津（2017）は、学校の業務と教員本来の職務としての仕事量の増加と多様化について考察し、職務の見直しを含め今後の課題を提起している。小林（2017）は、「チーム学校」の実現に向けた課題や問題について、学校教育現場で相談活動を行っている教師（教育相談係）やスクールカウンセラー、学校心理士、特別支援教育士、スクールソーシャルワーカーらとの議論を通して考察している。宮野ら（2018）は、「チーム学校」における連携・分担を法的に整備されたスクールソーシャルワーカーの専門職としての今後の可能性や課題を考察している。溝部ら（2018a）は、関連答申と先行研究から「チーム学校」に向けた今後の可能性と課題を考察している。さらに溝部ら（2018b）は、チーム化にどのような課題があると考えているかについて小学校教員に質問紙調査を実施し、検証することを通して、今後の可能性と課題を考察している。

先行研究からは、「チーム学校」として、教職員同士の協働、専門スタッフとの連携・協力の在り方、教員の専門性、学校の業務・教員の職務、校長によるマネジメント力等の課題が見えてきた。教育現場で多様な職種の人たちが教育活動に関わる、ということで、仕事の役割分担を明確にすることはもちろんであるが、チームは、一つの目的のために力

を合わせ、仕事をする人々の集まりであることを念頭におき、これらが円滑に進むことができるようにコミュニケーションをしっかりとる、ということを忘れてはならない。また、その学校風土を作っていくのは、校長をはじめ管理職の責任である。これらの歯車がうまく噛み合って回ることによりチーム学校が作られていく。

さらに、2016（平成28）6月、『教育と医学』は「『チーム学校』の可能性」と題して、官僚経験者でもある大学理事長、学校経営・教育行政専門の研究者、教育社会学専門の研究者、医療経営・管理学専門の研究者、生涯学習・社会教育学専門の研究者、児童福祉専門の研究者、教育ジャーナリスト等の多様な見解を掲載している。ここでは、これらを通して、本答申について様々な角度から考察していく。表3「チーム学校」の可能性は、執筆した人たちの見解をまとめたものである。

番号	研究者	題目	項目	考察	備考
1	坂東真理子 (昭和大学 理事長)	「チーム学校」を機能させるには	「チーム学校」を機能させるには	・長時間労働の状況を変えるには、「チーム学校」の仕組みを取り入れるべき。 ・「チーム学校」を機能させるには、外部の専門家をコーディネーターする人が必要。教員だけでなく、コーディネーターとしての役割を果たせる人が必要。	『教育と医学』 2016 慶應義塾大学出版会 p.2-3
2	加佐佐哲也 (学校経営・教育行政専門)	「チーム学校」とは何か	チーム学校を基盤とした配置  同僚性・協働性の高い組織文化の醸成	・チーム学校を基盤とした職員配置では、少子化と国の厳しい財政事情を考えると、増員が順調に進むとは思えない。チーム学校は働く人々の構成と仕事の仕方に、大きな変革をもたらすと考える。 <u>組織的な教育力を最も高める教職員と専門スタッフの構成と配置数を究明して、それをもとにした配置を進めるべき。</u>  ・多様な職員の間と同僚性と協働性の高い組織文化を醸成できるかどうか、チーム学校の成否を左右する。 ・校長のリーダーシップの力量は究極的には、 <u>同僚性と協働性の高い職員文化を作れたかどうか</u> で測られると考える。	同上 pp.4-10
3	紅林伸幸 (教育社会学専門)	不可解な「チーム」 学校臨床社会学から見た「チーム学校」の可能性	学校のチームとは何か  学校の「チーム」の現実  学校現場はチーム学校をどう翻案するか	チーム医療、チーム看護等が社会的サービスを宣言し、社会的サービスのあり方を変革しようとしているのに対し、 <u>チーム学校は学校のあり方を変革しようとしている。</u> ・教職員、学校関係者（保護者・地域等）、専門職（多職種）連携のチームという異なる三つのチームが想定される。 ・チーム学校は、チームで教育にあたることよりも、 <u>チームで学校を作る</u> ことが目的化される。 ・専門職に対して、保護者に対して、教師一人一人が適切な決定を示せる力を持つことは必須、急務。教職員間のチームの強化は、他の二つのチームを十全と機能させるためのベースとして重要。 ・学校がチームとなり、教育をチームとして行うアイデアは大きな可能性を持っているが、3つを別個に考えるのではなく、フラットな一つのチームとして捉えることが必要。  ・チームとして必要とされるのは、 <u>フォーマルな形式にとらわれないケースカンファレンス。</u> ・「チーム学校」というキャッチフレーズの下で、どのような取組を実現するかは、各学校のチーム・スタッフの翻案力にかかっている。	同上 pp.11-18
4	馬場園明 (医療経営・管理学・臨床疫学専門)	「チームとしての学校」の必要性 「チーム医療の立場から	医療を取り巻く環境の変化  医療現場で実践されている「チーム医療」  「チームとしての学校」の必要性	・医療のパラダイムの転換が進行中で、 <u>病院の主治医の努力だけでは時間的にも能力的にも困難で「チーム医療」が必要になった。</u>  ・「チーム医療」とは、患者の健康問題を解決するために、 <u>多種多様なスタッフが各々の高い専門性を前提とし、目的と情報を共有し、業務を分担するとともに連携・補完し合い、患者の状況に的確に対応した医療を提供すること。</u> ・患者は診療の問題に加えて、身体的・心理的・生活面の課題を抱えている。これらの問題に対して、 <u>病院だけではなく地域においても包括的に患者の支援を行って行くのが「チーム医療」。</u>  「チームとしての学校」を成立させる鍵は、「チーム医療」と同様、子ども一人一人に責任を持つ担任教諭にある。担任が「課題と目標」を明確にした上で、密接にコミュニケーションをとりプライバシーを保護した上で情報更新・管理し、その情報に「チームとしての学校」のメンバーがアクセスできることで、 <u>情報を共有できる。</u> ・「学校教育」に関わるスタッフに学校教育のパラダイム転換を理解してもらい、「チームとしての学校の必要性を実感してもらうことが必要。そのためには「チーム医療」の現実が参考になる。	同上 pp.19-27

5	熊谷慎之輔 (生涯学習、社会教育学専門)	地域連携からみた「チーム学校」	「チーム学校」のメンバー	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「チーム学校」の理念には、地域との連携の強化が含まれているので、<u>地域住民や保護者も含めた大きな「チーム学校」という考え方が良さそうである。</u></li> </ul>	同上 pp. 28-34
			地域づくりと学校づくりのつながり～ソーシャル・キャピタルの視点から～	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「大きなチーム学校」で捉える必要性は、<u>地域づくりと学校づくりが繋がっているからである。</u></li> <li>・学校を舞台にして、大人と子どもや、大人同士の「人間関係のつながり」を豊かにすることが、学校も地域もよくすることにつながっていることを見落としてはならない。</li> <li>・校長の監督の下、専門スタッフから成る「チーム学校」の考え方を踏まえて総合的にチーム力をアップさせることを期待している。</li> </ul>	
			ビジョンの共有をはかり、変容を促す「チーム学習」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域住民や保護者をチームの一員だと思っている教師は少ない。</li> <li>・地域住民や保護者もサポーターに過ぎないという思いが強い。</li> <li>・<u>学校にかかわる多様な大人たちが、互いの「固定的で硬直した考え方を問い直す必要がある。</u></li> <li>・「目指す子ども像」というビジョンを「<u>大きなチーム学校のメンバーで共有し学校・家庭・地域がどのような役割を果たすべきかをメンバー間で深めていくことが大事。</u></li> </ul>	
			「チーム学習」の場の重要性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・多様で異質な他者と交流し、良好な関係を築いていくための学校にかかわる大人たちによる「チーム学習」の場、地域連携に引きつけていうと、<u>コミュニティ・スクールにおける「学校運営協議会」や「地域学校協働本部」がその役割を果たすことが期待される。</u></li> </ul>	
6	山野則子 (児童福祉専門)	スクールソーシャルワークからみた「チーム学校」	子ども家庭の問題の多様性と認識のずれ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの貧困、児童虐待、少年事件、いじめ、と子どもをめぐる現状はますます厳しい状況になっている。</li> <li>・貧困や孤立が児童虐待を生み、児童虐待の結果、不登校や非行、いじめといった問題行動に発展する。</li> <li>・<u>家族の状況が見えにくく、背景を見立てる養成を受けていない教員(教員養成で社会福祉、児童福祉の科目がない)や、集団指導が第一義的課題である教員にとっては、たとえこれらを認識しても、その方向で動く難しさもある。</u></li> </ul>	同上 pp. 36-44
			教員の実態と協働の難しさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の1週間あたりの勤務時間はOECD加盟国(平均38.3時間)の中でも最も長い53.9時間。</li> <li>・不登校、暴力行為、いじめ、特別支援の課題、保護者対応があり、<u>対人援助に専門性がない教員に対応が求められているが、困り感を抱えている教員はかたまりを占める。</u></li> <li>・学校の特徴として、同僚性が根底にあり細かな職階がない対等の世界観がある、<u>鍋蓋組織である等学校の組織としての統合性を弱め個別拡散的な教育活動を常態化させたという批判が強まっている。</u></li> <li>・<u>全ての職種から後発のスクールソーシャルワークは受け入れがたく、価値観も含め違いを明確化しながら実践現場で具体的事象に対してすり合わせを行い、相互によかったと思える体験を重ねることが大切。</u></li> <li>・<u>学問的価値の違い、教員の多忙さがあり、そこを超える方法論がなければ、チーム学校が形だけになり、配置されただけで機能しないことは十分考えられる。</u></li> </ul>	
			発想の大転換の必要性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題を抱えた子ども、家庭の占める割合から、現状の学校のあり様では限界があり、<u>学校がシステム疲労している。現状でできていないところを助けてもらうという意味でのチームではなく、根底から新しい仕組みを作らないといけない。</u></li> </ul>	
			現状打破になるか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・チーム学校が機能するポイントとして、<u>①各種の価値と役割の違いの明確化、②学校内における家庭への認識、協働への認識の醸成、まだ、明確な問題行動になっていない気になる事例をあげることができペースづくり。</u></li> <li>・<u>③②を具体化させた組織づくり。</u>つまり、校内で生徒指導、教育相談、特別支援、養護教諭などの教員にスクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーが入ったチームを作り、担任から集まった事例を検討し、気になる事例を個別支援の必要な事例、様子をみていく事例、と振り分けるスクリーニングを行う組織となること、である。</li> </ul>	
7	渡辺敦司 (教育ジャーナリスト)	「チーム学校」は日本の教育を救えるか	中教審への「諮問」と実効性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2015年5月10日、中教審は「教職員定数」と「高等教育予算の充実・確保」をめぐって「緊急提言」を出した。その結果、年末の予算折衝では、教職員や国立大学運営交付金の削減は行われなかった。</li> <li>・<u>諮問はすでに文科省内で方針が固まっていて、その肉付けのために諮問されるケースが多くを占めている。</u></li> </ul>	同上 pp. 45-51
			実行会議と政権の“奇妙”な関係	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまで通り、力の弱い文科省が財務省に要求し、力の強い財務省がそれを手練主管で突っばねる、という構図に変わらない。「チーム学校」もまさにそれに該当する。だからこそ、<u>数値目標が一切示されていないの</u>だろう。</li> </ul>	
			「子どもと向き合う時間」の同床異夢	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文科省が「子供と向き合う時間の確保」のために出した教職員定数改善の要求を、財務省が「子供と向き合う時間の確保」を理由に突っばねるという<u>奇妙な現象</u>が起きている。</li> <li>・財務省は、教員の本来の業務は「授業」であることの財務省側の見方があり、本来業務以外の職務が増えているのだから、<u>スリム化して多職種に振り分ければ、定数改善をしなくても良いという理論</u>である。</li> <li>・文科省は教員の本務は教科指導だけでなく、生徒指導は教員の中核的業務と反論。</li> <li>・世界一忙しい日本の教員は課題活動や事務業務が長いという結果があり、その意味で「チーム学校」の表現は待ったなしである。</li> </ul>	
			悩ましい「もろ刃の剣」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「チーム学校」ないし「子供と向き合う時間の確保」は、<u>諸刃の剣</u>である。その切れ味をぜひ「教育界」の課題解決に向けて一刀両断してほしい。現政権にはその意識はあるのか。</li> </ul>	

大学理事長である坂東は、「チーム学校」を機能させるには、「チーム学校」の仕組みを取り入れて長時間労働の状況を変えることが必要である、教員だけでなく、コーディネーターとしての役割を果たす人が必要であると指摘している。

学校経営・教育行政専門の加治佐は、「チーム学校」とは何かという観点で、「チーム学校」を基盤とした配置は、組織的な教育力を最も高める教職員と専門スタッフの構成と配置数を究明し、それをもとにした配置を進めるべきであるということ、多様な職員の間と同僚性と協働性の高い組織文化を醸成できるかが、「チーム学校」の成否を左右することや同僚性と協働性の高い文化が作れたかどうか、校長のリーダーシップの力量であると指摘している。

教育社会学が専門の紅林は、学校臨床社会学から見た「チーム学校」の可能性という観点から、チーム学校は学校のあり方を変革しようとしていること、教職員、学校関係者（保護者・地域等）、専門職（多職種）連携のチームという異なる三つのチームが想定されること、「チーム学校」は、チームで教育に当たることより、チームで学校を作ることが目的化されているとしている。また、彼は、教職員間のチームの強化は専門職・保護者の二つのチームを機能させるためのベースとして重要であり、フラットなチームとして捉えることが必要であること、フォーマルな形式にとられないケースカンファレンスがチームとして必要とされていることを指摘している。

医療経営・管理学等が専門の馬場園は、チーム医療の立場から「チーム学校」としての必要性について、医療の現場も主治医だけの努力では困難で「チーム医療」が必要になったこと、「チーム医療」とは、多種多様なスタッフが高い専門性を前提として目的と情報を共有し、業務を分担し連携・補完し合いながら、患者の状況に的確に対応した医療を提供することで、「チームとしての学校」を成立させる鍵は担任にあり、担任からの情報に「チームとしての学校」のメンバーがアクセスできることによって情報を共有できること等の重要性を指摘している。

生涯学習・社会教育学専門の熊谷は、地域連携から見た「チーム学校」の観点から、「チーム学校」のメンバーは地域住民や保護者も含めた大きな考え方で選ばれるのが良い、「大きなチーム学校」として捉える必要性は地域づくりと学校づくりがつながっているからであり、学校に関わる多様な大人が互いの固定的で硬直した考え方を問い直す必要がある、目指す子ども像を「大きなチーム学校」のメンバーで共有し、学校・家庭・地域の役割をメンバー間で深めていくこと、学校に関わる大人たちによる「学習の場」である

学校運営協議会や地域学校協働本部がその役割を果たすことが期待されていると指摘している。

児童福祉専門の山野は、スクールソーシャルワークから見た「チーム学校」の観点から、家族の状況が見えにくく、背景を見立てる養成を受けていない教員や、集団指導を第一義的と考える教員は、認識しても学校全体でその認識を変える方向で動くことに難しさがあること、全ての職種から後発のスクールソーシャルワークは受け入れがたく、価値観も含め違いを明確にしながら実践現場で具体的事象に対してすり合わせを行い、相互に良かったと思える体験を積み重ねることが大切であること、学問的な違い、教員の多忙さがあり、そこを超える方法論がなければ、「チーム学校」が形だけになり、配置されただけで機能しないことが十分に考えられること等を挙げている。

教育ジャーナリストの渡辺は、諮問はすでに文科省で方針が決まっていて、その肉付けのために諮問されるケースが多いこと、力の弱い文科省が財務省に要求し、財務省が突っぱねるという構図があり、「チーム学校」もそれに該当し、数値目標が一切示されていないこと、文科省教職員定数改善要求に関して、財務省はスリム化して多職種に振り分ければ、定数改善をしなくても良いという認識であること、「チーム学校」ないし「子供と向き合う時間の確保」は諸刃の剣であり、その切れ味を「教育界」の課題解決に向けて一刀両断してほしいが現政権にはその意識はあるのかと問題を投げかけている。

学校経営の立場からのチーム学校、チームとはどうあるべきか、医療チームを参考としたチーム学校の必要性、広い意味でとらえたチーム学校、多職種が関わるチームづくり、「子供と向き合う時間の確保」の観点から文科省と財務省の見解の違いや現政権に苦言を呈しているものなどがあり、各々が「チーム学校」づくりについて重要な指摘をしている。

2016（平成 28）年には、『次世代の学校・地域』創世プラン』が出された。養成・採用・研修を通じた教員の資質向上のための改革、チーム学校としての学校の組織運営改革、地域と学校の連携・協働を基にした地域からの学校改革・地域創世がスタートした訳である。次世代の学校として「コミュニティ・スクール」の推進、つまり「地域とともにある学校」への転換を図っているのである。今後ますます多様な人材が学校の教育活動に参画することが予想される。学校や教育委員会には、これらの人たちも共にチームとして取り組むための工夫が求められている。



### 第3章 授業に焦点を当てたこれまでのT・T

太田（2010）は、特別支援学校の授業を実施する中心の教員の指導を「タクト（指揮）」に例え、「オーケストラでは誰がタクトを振るかによって同じ作品を演奏しても違ってくる。その違いは、作品解釈の違いによると言われる。授業においても、同僚性の高いチームでは、誰がタクトをとるかによってかもしだされる雰囲気は異なり、味が違う。その違いは、教材解釈や子どもの実態における解釈の違いに由来する。いや、教師個々がバラバラに活動しているのではなく、教材や実態に関してきちんと解釈を持っているチームは、個々の成員が役割を分担・連携していてチームの味を持つ」と述べている。

長谷川ら（2008）は、「T・Tの難しさは主指導者（main teacher: 以下、MTと略記）とAT（assist teacher: 以下、ATと略記）の協力関係の難しさ」にあると指摘し、長沼（2005）は、「ATの動きこそがティーム・ティーチングの成功を大きくする」と述べている。このように、T・Tは、チームを組む教員が協力・連携をすることにより成立するものであり、ATの動きがその成功を左右するもの、と言える。つまり、T・Tは、教師がチームを組み協力して子どもの指導に当たり、授業の主指導者であるMTの意図を汲んだATがその役割を遂行し授業を共同して実施するものである。

Iでは、T・Tのあらましとして、その定義、歴史を述べ、IIでは、T・Tの課題を、IIIでは、T・Tの長所項目表作成の過程を、IVでは、ATの支援評価表作成の経緯を述べる。

なお、養護学校等の呼称については原文通り及びその当時の呼称をそのまま使用していることをご理解いただきたい。

#### I T・Tのあらまし

##### 1. T・Tの定義

T・Tの最も基本的な定義として考えられるのは、記述の通り（4頁参照）シャプリンの定義「教師の組織と教師の担当する生徒を含む、授業組織の一つであって、この組織においては二人以上の教師が、同一生徒集団の授業の全部か、またはその重要部分に対して責任を負い、共働するもの（ベア＝ウッドワード, 1996）」である。その後、T・Tの捉え方は少しずつ変わり、加藤（1995）は、「ティーム・ティーチングの定義は一つではなく、具

体的に指導の効率を高めるために、指導内容や方法に工夫が見られることや教師の特性が活かされていること、ティーム・ティーチングを一元的ではなく、多様性を持つ柔軟なものとして捉えることが、現場で直接子どもの教育に携わる教師としては現実的・生産的である」と述べている。その加藤の考えを受け、中尾（2011）は「指導方法の一つという範囲にとどまるものではなく、その学習内容など、あらゆる面からアプローチしていく可能性を持った学習の取組である」と主張している。時代の流れとともに、教育が抱える課題も変わっていく。それに呼応するようにT・Tも授業におけるT・Tから広く学校の教育活動におけるT・Tへの変化が求められてきているのではなかろうか。例えば、松本ら（2006）は生徒指導におけるT・T（原文通り）の視点からの問題提起をしている。つまり、「T・Tが機能するのは、教室の中だけに限らず、学校教育全体で生きて働くものと解釈すべき」というのである。この主張の背景には学級崩壊等で授業が成立しない学級や学校の増加や不登校の増加等がある。授業だけでなく、学校生活全般を考えれば、これらもT・Tの範疇に入ると言えるのではなかろうか。

特別支援学校におけるT・Tでは、より細やかに「個に応じた指導」ができるかどうかことが重要で、集団活動であっても一人一人の課題に応じて適切に関わることができる教師集団の力が必要である。特に知的障害特別支援学校におけるT・Tでは、児童生徒一人一人の障害の特性を考え、児童生徒がより主体的に授業に参加できるように、教師が授業を盛り上げることにより、児童生徒を巻き込み、一緒に授業を作り上げていく力が必要である。このようなT・Tの取組を通して同僚性を培い、協働する教師集団が醸成されるのである。本論文では、知的障害特別支援学校におけるT・Tは、「児童生徒の個に応じた指導を大切にし、児童生徒がより主体的に授業に参加できるように教師が共に授業を作り上げる取組」と定義したい。

## 2. T・Tの歴史

T・Tは1950年代、アメリカのハーバード大学教育学部の「学校及び大学研究開発計画」（レキシントン・ティーム・ティーチング・プログラム LTTP）としてスタートした（長谷川ら, 2008）。開発のねらいとしては、職階制の導入による優秀な教員の転出の防止、教員不足の解消、協力体制をもとにした授業の改造があった（中尾, 2011）。

1957（昭和32）年、レキシントン地区の公立小学校フランクリン・スクールで実践が行われた。アメリカの原型では、教員組織の階層性（ティームリーダー、シニアティー

チャー、ティーチャー等の縦関係)、学年の枠を外した教員のティーム化、大グループでの一斉指導と小グループでの指導といった特徴があった。

日本では、1963（昭和 38）年、東京都内の小学校で T・T による授業がなされた。日本での T・T 実践は、学級担任制を前提とした教授組織で生じる問題点を補う補助的な方法の一つとして捉えられ、行われていったところに特徴があり、授業改善の一つのテクニックとして行われてきた（茨城県教育研修センター報告書, 2000）。

1968（昭和 43）年の学習指導要領で「指導の効率を高めるため教師の特性を生かすと共に教師の協力的な指導の工夫をすること」が示され、各学校での T・T の研究実践が次第に進められるようになった。しかし、学級担任制への指向が根強かったことや施設が対応できなかったこともあり、広がりは見られなかった。その後 1981（昭和 56）年に出された「文部省教育課程一般指導資料」で「個人差に応じる学習指導」の必要性が強調され、教師たちは一斉指導による授業の中で個人差に応じる指導の必要性を感じるようになった。1993（平成 5）年からの文部省の第六次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画によって小学校、中学校に加配教員を加えた T・T が実施されるようになったのである（重松ら, 1995）。

特殊教育諸学校における T・T の始まりは、米国のように T・T として計画的に開始されたのではなく、児童生徒等の個々の課題に即した指導の必要性から発展してきた授業改善、指導の工夫と言える（茨城県教育研修センター報告書, 2000）。

東京都立肢体不自由養護学校では、1960 年代前半より、児童生徒の障害の重度化に対応すべく「介助員制度」が導入された。特殊教育諸学校における複数教員での指導のスタート時期は定かでないが、この時期に行われていたことが推測でき、このような指導形態はその後全国へ広がっていったと考えられる（茨城県教育研修センター報告書, 2000）。さらに「介助員制度」から教員増員へと広がり、複数担任制の実施に至った（高島, 2007）。

1979（昭和 54）年、養護学校教育の義務制が実施され、児童生徒の障害が一層重度・重複化し、きめ細かな個々の児童生徒への支援ニーズが高まり、今日のような T・T による指導が一般化されてきた（茨城県教育研修センター報告書, 2000）。

1989（平成元）年に改訂された旨、聾、養護学校における学習指導要領の指導計画の作成に当たって配慮すべき事項では、「学校の教育活動全体を通じて、個々の児童又は生徒の心身の障害の状態及び特性等を的確に把握し、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること。その際、児童又は生徒の障害の状態や学習の進度等を考慮した個別指導、

授業形態や集団の構成の工夫、教師の専門性を生かした協力的な指導などにより、学習活動が効果的に行われるようにすること」と明示された。また、教員の指導体制については「学校の実態等に応じ、教師の特性を生かしたり、教師間の連携・協力を密にしたりするなど指導体制の工夫改善に努めること」とある（文部省, 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領, 1989）。

このような経過から、1998（平成 10）年に改訂された盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説（総則編）の教育課程実施上の配慮事項では「学校の教育活動全体を通じて、個に応じた指導を充実するため、指導方法や指導体制の工夫改善に努めること。その際、児童又は生徒の障害の状態や学習の進度等を考慮して、個別指導を重視するとともに、授業形態や集団の構成の工夫、教師の協力的な指導などにより、学習活動が効果的に行われるようにすること」となり、より個に応じた指導が強調されている（文部省, 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説-総則編-, 2000）。さらに、指導体制については「教師一人一人にも得意の分野、年齢の違いなどさまざまな特性があるので、それを生かしたり、また、授業形態によっては、教師が協力して指導したりすることにより、指導の効果を高めるようにすることが大切である。その具体例としては、ティーム・ティーチング、合同授業、交換授業などが考えられ、各学校の実態に応じて工夫することが望ましい」と、より具体的な表記となった（文部省, 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領, 2000）。

2008（平成 20）年改訂の学習指導要領において、小学校、中学校学習指導要領解説の教育課程実施上の配慮事項では「各教科等の指導に当たっては、児童（生徒）が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた指導、児童の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れた指導、教師間の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること」

（文部科学省, 小学校中学校学習指導要領, 2008）とし、高等学校においても「各教科・科目等の指導に当たっては、教師間の連携協力を密にするなど指導体制を確立するとともに、学校や生徒の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師間の協力的な指導、生徒の学習内容の習熟の程度等に応じた弾力的な学級の編成など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること」（文部科学省, 高等学校学習指導要領, 2009）と明示されている。

1963（昭和 38）年に授業改善の一つのテクニックとして行われた T・T は 1968（昭和 43）年の学習指導要領で「指導の効率を高めるため教師の特性を生かすと共に教師の協力的な指導をすること」と示され、1981（昭和 56）年の「文部省教育課程一般指導資料」で「個人差に応じる学習指導」の必要性が強調され、1993（平成 5）年からの文部省の第六次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画により小学校、中学校に加配教員を加えた T・T が実施されるようになったのである。

児童生徒の個々の課題に即した指導の必要性から発展した授業改善、指導の工夫として特殊教育諸学校で始まった T・T は児童生徒の障害の重度化に対応した「介助員」制度から教員増へとつながり、今日のような T・T による指導が一般化されたのである。学習指導要領の変遷からも、個に応じた指導や教師間の協力的な指導、つまり T・T の重要性が高まっていることが分かる。

## II T・T の課題

特別支援学校の T・T は、児童生徒等の個々の課題に即した指導の必要性から発展してきた授業改善、指導の工夫である。2008（平成 20）年改訂の学習指導要領においても、個に応じた指導が強調されている。障害のある児童生徒を対象としている特別支援学校であるからこそ、一人一人の児童生徒への個に応じた指導を充実させるために、より効果的な T・T のあり方が課題となる。

ここでは、一般校（小学校）及び特殊教育諸学校の先行研究、そして筆者の経験を通して T・T の課題に迫る。

### 1. 一般校（小学校）における T・T の課題

文部省では、1993（平成 5）年度から第六次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画において、T・T 導入の措置を講じ、各都道府県教育委員会に対して 1994（平成 6）年度から 1996（平成 8）年度にかけて T・T 実施校を対象にアンケート調査を行った（加藤ら、1997）。1994（平成 6）年度分の結果報告で、「留意点や検討課題」について最も多く掲げられたのは「教材研究・準備・打ち合わせ時間の確保」、次いで、「人間関係の円滑化」であった。1996（平成 8）年度の結果報告では、1994（平成 6）年度同様、「教材研究・準備・打ち合わせの時間の確保」、次いで、「T・T の継続性、発展性」であった（加

藤ら, 1997)。

また大阪府教育研究所連盟が実施した調査(1996)では、「チーム・ティーチング実施上の課題」に関する記述回答がカテゴリー別にまとめられている。教員の課題意識は「チーム・ティーチングの授業」に関し「授業運営上の時間的前提条件」が自由記述で多かった。さらに「学校制度や学校経営・学校運営」に関する点も課題として挙げられている(加藤ら, 1997)。これらから「チーム・ティーチングが軌道に乗りつつある反面、チーム・ティーチングに関わる教員がチーム・ティーチング授業のための協議や準備の時間を生み出すことに苦慮している姿、チーム・ティーチングの広がりや継続のために学校改善を求めている姿がうかがえる」と加藤ら(1997)は示唆している。

さらに、藤岡(2000)の「チーム・ティーチングを実施して3年目の小学校への実態調査」によるとT・Tの導入に際しての困難点は、「打ち合わせの時間の確保」であった。小学校の担任は1時間目から6時間目まで授業を行っているため、昼休みや放課後しかできないことが大きな原因である。また、加配教員の人数とT・Tの時数設定を含む校内での指導体制の問題も挙げられている。「教師間の相互信頼・相互尊重が大切であるという指摘、経験の多寡、教科の得意・不得意に関係なく、自由に意見が言える民主的な教師集団の形成がチーム・ティーチングを進める際の必要条件になる」と指摘している。

一般校(小学校)においては、「学級王国」と言われるように、一人の担任が1学級の授業を担っているのが常である。1993(平成5)年からT・Tのための加配教師が配置されT・Tを行う学校も増加しつつある。しかし、その体制を打ち破るまでには至っていない現状がアンケート調査で明らかになっている。加藤(1997)は、「学校経営の基盤となってきた『学級』のあり方を今後どのような形に改めていくのか、チーム・ティーチング体制を今後どのように確立していくか、それは新しい学校体制となり得るか」と問題を投げかけ、藤岡(2000)は、このT・Tを実施するための教師同士のコミュニケーションが促進された成果を指摘し、「小学校の『学級王国』に風穴をあける可能性を有している」と述べている。小学校において、T・Tを行いやすい環境を設定するには、「学級王国」の壁等をなくすための教員の意識の高揚とともに、学校としての体制づくりが重要な課題として考えられる。

## 2. 先行研究で指摘されている課題

茨城県教育研修センターの研究報告書(2000)の『特殊教育におけるチーム・ティーチ

ングの在り方（個を生かす支援としてのチーム・ティーチング）』は、T・T に関して、その特質、学習形態、技術など幅広い観点から考察しており、他の論考においても引用されるなど充実した研究報告書である。具体的には、T・T の実施状況、T・T の実際やその在り方について等、アンケート調査をもとに考察がなされている。ここでは、茨城県教育研修センターが実施したアンケート調査をもとに T・T の課題について述べる。

茨城県教育研修センターでは、盲、聾、肢体不自由、知的障害（5校）、病弱養護学校の計9校の協力員らにアンケート調査を実施した。複数教師による授業の数では、知的障害養護学校においては、圧倒的に高い比率を占め、ほとんどの授業が T・T によってなされている。準ずる教育を行う特殊教育諸学校では、「チーム・ティーチングによる授業は学校種によってばらつきはあるが、複数の教師による授業は少なく示された。調査結果からは、体育や音楽、図工、自立活動でチーム・ティーチングによる授業がなされている。これらの特徴は、児童生徒等の障害の重度・重複化、多様化に対応し重複障害学級の数が多い多くチーム・ティーチングによる授業がなされていることが一要因として考えられる」と指摘している（茨城県教育研修センター, 2000）。障害の程度が重度である集団であればあるほど、より個に応じた効果的な T・T が求められる。

T・T の欠点として、「共通理解の困難性」と「指導の不統一」が浮き彫りになった。「共通理解の困難性」は、共通理解のための時間が取りにくいことや時間がかかるという内容と、教師間の信頼関係（良好な人間関係）がないと共通理解をする場を設定することも難しいという内容に分かれた。「指導の不統一」は、教育観の違いや人間関係上の気遣いから率直な意見交換がしにくいこと等によって共通理解がしにくく、指導の不統一や一貫性の崩れが起き、T・T が機能しないことを意味していた。これらの要因によって指導力が低下し、明確な指導目標の認識や役割分担がないため、授業は MT 任せになり責任感が薄れてしまう等の課題が挙げられた（茨城県教育研修センター報告書, 2000）。

知的障害特別支援学校においては、複数担任制のもと、ほとんどの授業で T・T が行われている。研究報告書の特殊教育諸学校の課題は、そのまま知的障害特別支援学校にも該当する。これらの課題は、その要因が独立しているのではなく、時間的なことや人間関係、指導観等の違いが影響し合っていることが課題をより複雑にしている。

### 3. 筆者の経験を通しての課題

筆者はこれまで養護学校（知的障害、肢体不自由）、聾（聴覚特別支援）学校に勤務し

てきた。養護学校（知的障害、肢体不自由）においては、複数担任制のもとで T・T を経験した。聾（聴覚特別支援）学校においては、教科指導を行う学級と聾重複学級で T・T を経験した。以下、筆者が経験した T・T の実態とその効果や課題について述べる。

知的障害養護学校においては、同学年の教師集団が授業を担当することが多く、児童の実態や障害についての共通理解はもちろんのこと、学年経営についてもきめ細かな話し合いがなされた。その結果、学年の子どもに関して共通理解がなされ、授業のねらいや子ども一人一人のねらいが明確であった。そのため新任教師であった筆者でも、T・T を行う際に AT として個に応じた指導を少しずつ理解できた。ただ、人間である以上、考えることが全て一致するわけではない。話し合いの中では、子どもを中心に置きながらどれだけお互い歩み寄っていけるかが人間関係を円滑に保つ方法であることを学んだ。

聾（聴覚特別支援）学校の重複学級では、二つの T・T を経験した。両方共に複数担任制で担任集団が授業を担当した。

一つ目は、子どもの実態は共通理解できていたが、子ども観、指導観が異なり授業のねらいを共通理解して授業を展開することが困難であった。その場合、MT と AT の関係がギクシャクすることがあり、結果的に本来の T・T の良さが発揮できなかった。

二つ目は、児童の実態や障害について、また学校生活全般について教師間で十分な話し合いがなされ、授業内容や一人一人の子どものねらいが明らかになり、効果的な T・T を行うことができた。

肢体不自由養護学校では、生徒の障害が重度・重複化しており意思表示が困難な生徒が多かった。生徒の表情を読み取り、笑顔を引き出す授業づくりが中心であったため、生徒に関して、教師集団で授業の様子や学校生活全般について話し合う機会が多かった。授業では担任外の子どもも担当するため、授業グループ会議が行われ、そこでも生徒の実態や授業についての共通理解がなされたが、子ども観や指導観が全て一致するわけではなかった。しかし、教師間で話し合うことにより、同じグループの教師が生徒についてどのように考えているか、どのようなねらいを持ち授業に臨んでいるのかを知ることができた。また、授業に関しての連絡等は、簡単なメモや日常の会話の中で伝えることに心がけた。そのため、子ども観や指導観の一致は困難であっても、お互いに MT や AT として授業を展開することができた。その一方で教師間の人間関係が T・T に影響を及ぼすことも経験した。

教科指導における T・T は、聾（聴覚特別支援）学校で経験した。担任である児童を含



む学年の児童を担当していたため、児童の実態と課題については共通理解ができていた。教科指導であったため、学習理解の程度から、子ども一人一人の実態に合わせた授業のねらいが明確で、いつ、誰に、どのような支援をすれば良いのかがはっきりしており、ATとしても支援しやすかった。その理由として、役割分担が明確であったことが挙げられる。また、教師間の人間関係も良好で、「学級王国」ではなく学年としての動きがスムーズにできていた。また、子どもや授業に関する日常的な情報交換がスムーズに行われていた。同学年の教師はベテラン教師であり、筆者は T・T を通して、聾（聴覚特別支援）学校の教師としての力量を培うことができた。

さらに、聾（聴覚特別支援）学校での経験は、教師同士の関わりのみで教師は成長するのではない、ということも学ぶことができた。加藤（2000）の「ティーム・ティーチングは教師も子どもも一つのティームを作って、協力し合って指導し、学ぶ新しい指導・学習組織であるとし、ティーム・ティーチングの導入は、学校を教師と子どもたちが共に『学び合う共同体』にも仕立てていく契機となる。教師も子どもも一人一人の人間として指導し、学ぶことになるのである」ということに心から共感できた。

教師も子どもも学び合うという点で、聾（聴覚特別支援）学校での一教員として忘れられないエピソードがある。以下、そのエピソードを紹介する。

2005（平成 17）年、小学部 3 年生の学級担任となった。筆者は前年度からの持ち上がりであった。相方の教員は、聾学校勤務が長くベテラン教員として小学部でも中心的な存在であった。児童は 9 名、教員は 2 名であったが、あえて 1 クラス編成で運営していくことになった。理由は、集団の中で子どもたちの育ち合いを期待していたからである。

子どもたちの学力やコミュニケーションの力、社会性は本当にさまざまであった。自分の言いたいことがうまく伝わらず乱暴な行動に出してしまう子ども、思っていることがうまく伝えられず周りから誤解されてしまう子どもがいる中で、集団の関係がギクシャクしてしまうことは珍しくなかった。将来一人の人間として、少しでも自分の伝えたいことを伝えられるように、そして友だちの話を聴く態度を育て、人と関わる力を育みたいという担任団の思いがあった。

授業は、学習の理解度によりグループ分けをしていた。主に筆者が担当していたのは教科書が下学年対応の 4 名であった。4 名の子どもたちは言葉の遅れ、学習の遅れがあり、子どもたち自身もそれを分かっていた。当然、集団の前で話をするのは苦手であった。そのような機会があるときは、4 名共とても緊張していた。一生懸命話をしていてのが痛

いほど伝わり、今でも印象に強く残っている。彼らは、自分が人と比べてどうなのか、ということに敏感で自己肯定感がなかなか持てずにいた。担任団としては、一人一人の良さをみんなにも分かってもらうべく、集団活動を大切にする学級・学年経営に心がけた。

校外学習で柏原市立歴史資料館へ行ったときのことである。テーマは「ちょっと昔の道具たちーみる・きくー」であった。館内を回っていると蓄音機から童謡（七つの子）が流れ、それをみんなで口ずさみ始めた。それを見た筆者はとても驚いた。聴力レベルはそれぞれであるが、みんなで「七つの子」を口ずさんでいたのである。その情景を見つめるうちに、驚きは感動に変わっていった。いつもけんかをしたりいろんな出来事があったりと大変であったが、お互いを仲間として認め合っている子どもたちを目の当たりにした。教師と子どもたちが共に過ごす中で、改めてお互いの学び合いを感じた貴重な時間であった。

後日、館報を頂いたが、その中にとっても嬉しいメッセージが織り込まれていた。図1に官報のメッセージを示す。

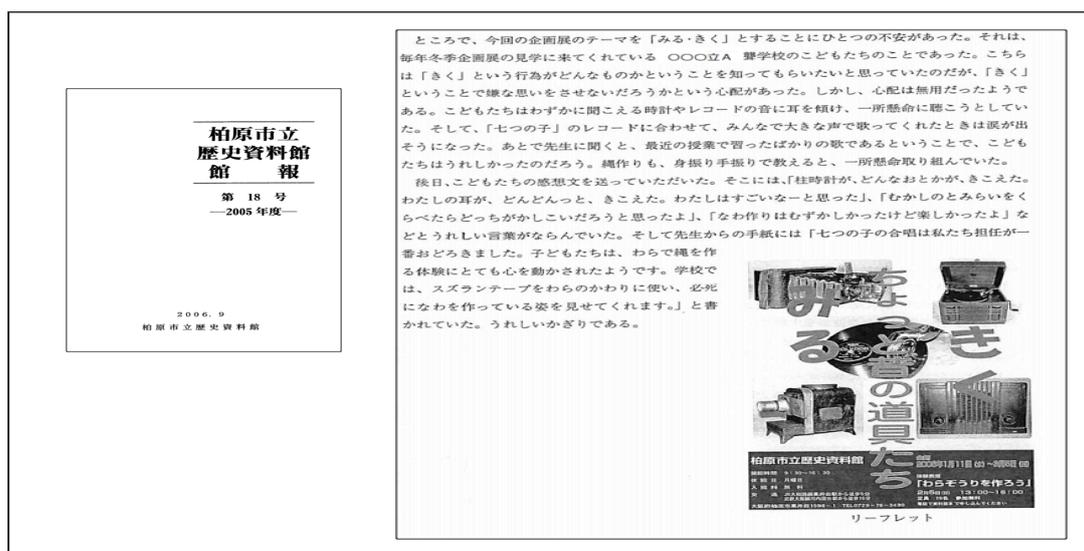


図1 官報のメッセージ

筆者の経験から、障害のある児童生徒を対象にしている特別支援学校であるが故に、T・T が上手くいくかどうかは、児童生徒に関して日常的に情報交換ができているか、また授業について授業前・授業後にMTとATがどれだけ関わっているか、にかかってくるのではないかと感じる。特に知的障害特別支援学校は、教科書を使用する指導ではなく、知的障害特別支援学校独自の教育課程に沿った授業が多く、その内容についても共通理解が必要であ

る。また、MT が授業でねらっていることを AT と共有することが、より効果的な T・T へとつながると考える。さらに松本ら（2006）は、「ティーム・ティーチングは、指導方法の一形態であると同時に、複数の教師で児童の指導をし、それに共同で責任を負うという心構えを表す概念と捉えており、ティーム・ティーチングが機能するのは、教室の中での指導に限らず、学校教育全体で生きて働くものと解釈すべき」と主張している。このことは、今後 T・T の重要な鍵と言えるのではなからうか。

### Ⅲ T・T の長所項目表作成の過程

知的障害特別支援学校においてはもちろんのこと、他の障害種の特別支援学校においても、重度重複の児童生徒の授業を中心に T・T がなされている（茨城県教育研修センター報告書, 2000）。さらに岡田ら（2001）が学級規模と T・T の教育的効果を研究するなど、一般校においても T・T は注目されている。

そこで、校種に限らず T・T がなされている実態を踏まえ、「T・T の長所項目表」（表 2）を作成した。以下、具体的に述べる。

特殊教育諸学校（盲、聾、知的障害、肢体不自由、病弱）の T・T に関する茨城県教育研修センター研究報告書（2000）の『特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの在り方（個を生かす支援としてのティーム・ティーチング）』、知的障害特別支援学校の T・T に関する論考である長谷川ら（2008）の「特別支援学校（知的障害）におけるティーム・ティーチングによる授業改善の試み」、知的障害養護学校の授業づくりの観点から T・T について述べている論考である奥住（2004）の「知的障害養護学校の授業づくりについての一考察」、一般校における T・T 及び大学におけるラボラトリー体験学習を通して、そこに生じた人間関係の体験を素材にして考察した論考である中尾（2011）の「ティーム・ティーチングーラボラトリー体験学習における意義を探るー」の、4 本の先行研究から「T・T の長所項目表」（表 2）を作成した。

#### 1. T・T の長所

第一に取り上げたのは、茨城県教育研修センター研究報告書（2000）の『特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの在り方（個を生かす支援としてのティーム・ティーチング）』である。本報告書は、AT の支援をティーム・ティーチングの技術・スキルとし

て整理することにより、教師間の連携・協力すべき事柄を具体化している点に大きな特徴がある。ここでは、特殊教育諸学校の教員を対象に実態調査も実施されている。実態調査から明らかになった T・T の長所で、もっとも多かったのは「教師の高めあい（教師同士が指導力を高めあえる）」で、他の教師の良い指導法が学べること、新たな指導観や指導方法が発見できる、MT の主観的な指導だけでなく、バランスの取れた授業ができる、欠点を補いながら授業ができる等を含んでいる。続いて多かったのは「子どもの理解を深められる」で、色々な視点から子どもを見ることができる、多面的に生徒の実態把握ができる、複数の目で子どもの良さ、問題点を見ることができる、生徒を多面的にとらえ、長所を伸ばすことができる、を含んでいる。また、「幅のある対応ができる」、「指導の向上」、「実態に合った指導ができる」、「多様な活動や大規模な活動ができる」、「十分な準備ができる」等も長所として挙げられている。これらは T・T を行うことにより教師同士、子どもと教師の人間関係が良好な人間関係へ進んでいくことを窺わせる。また、複数の教師が授業に関わることにより、お互いに影響し合い、教師の力量形成へもつながっていく。実際に T・T を行っている教師の声を反映している本報告書では、教師同士が影響し合うことにより、指導観や指導方法、授業づくりにおいて教師の力量形成が期待できることを指摘している。

本報告書は、実態調査の記述回答から特殊教育諸学校（盲、聾、知的障害、肢体不自由、病弱）の 129 の具体的な事例を挙げ「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料 3-IV）として表にまとめている。非常に具体的で分かりやすいが、障害の特性により支援の在り方が異なることに注目し、事例を障害別に整理していくことも、一つの方法として考えられるのではないか。

第二に取り上げた論考は、長谷川ら（2008）の「特別支援学校（知的障害）におけるチーム・ティーチングによる授業改善の試み」であり、養護学校における T・T での授業改善のためには、「チーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表の活用が有効であると考え、養護学校における授業実践を対象とし、表が授業改善に与えた影響や可能性について検討を行っている。具体的には、授業前、授業中、授業後の指導支援の内容表を授業者が活用・評価を行うことで、その結果が授業改善に反映された。また、課題については連携を取りながら改善を進め、チーム内で共通理解のズレを修正していくことで、より授業改善が可能になる、としている。

本論考の大きな特徴は、T・T における目標を「MT の意図を汲んだ、AT の役割遂行」と

いう点に絞り込んだことにある。T・Tの有効性として、「個に応じた指導」に対応できることが期待されている。また、「個別指導」と「集団指導」の二つの指導の場が考えられ、「個に応じた指導」のためには、学習の全体と個人目標、方法、支援の内容等の共通理解が必要で、そのための教師間の連携・協力が重要になる。T・Tの授業の特質は、一斉授業において配慮や特別な支援を必要とする児童生徒への個別対応ができる可能性があるだけでなく、学習集団を構成する児童生徒のそれぞれの課題にきめ細かに対応できる。また、課題ごとのグループを編成して授業を展開できるよさ、そのための教材をそれぞれの教師が分担して準備することができる多様な長所を持っており、図工、音楽、体育においては、それぞれの教師の特技を生かして活気あるダイナミックな授業が組まれる。教師と子どもとの関係はもちろんのこと、良好な人間関係をベースにした教師間の共通理解に基づいた「個に応じた指導」、教師の特性を生かした「役割分担」ができるところが長所である（長谷川ら、2008）。つまり、教師間の連携・協力や共通理解を前提とした上で「個に応じた指導」ができる、教材を教師が分担して準備し多様な学習集団を編成して授業を展開できるなどの、教師の特性を生かした役割分担ができるということである。

本論考では、AT5名のうち、2名が養護学校籍教諭、小学校籍研修交流教諭、養護学校籍初任者、新任講師がそれぞれ1名ずつの構成となっている。また、対象授業は「体育」であり、ダイナミックな授業を展開できるものとなっている。ATの構成を変え、「体育」以外の授業で行うことによって、今回の結果とどのような関連があるのか比較検討することも、本論考をより深く考察できるのではないかと考える。

第三に取り上げた論考は、奥住（2004）の「知的障害養護学校の授業づくりについての一考察」である。本論考は授業づくりにおいて、授業のねらい、題材、集団づくり、教材、活動展開、T・Tの六つのポイントを挙げ、養護学校で日常的に行われているT・Tの意義と問題点について述べている点に特徴がある。ここでは、T・Tの意義として、「多様で個人差の大きい子どもに目配りをして取りこぼしのない指導をする」、「子ども一人ひとりの指導課題や問題状況を複数の目で客観的に把握できること」が挙げられている。特に授業展開におけるT・Tのあり方として、一斉活動から個別課題への展開をする場合においては、より適切な個に応じた指導への期待を持つことができるとしている。T・Tは、個に応じた指導ができることや複数の目で子どもを見ることにより客観的に子どもを把握でき、子ども理解へとつながっていく。

本論考では、集団づくりについて発達年齢・発達段階、生活年齢、コミュニケーション

手段や子どもの生活等きめ細かに述べられている。T・T についても、これらの観点と同様にさらに考察が欲しいところであった。

第四に取り上げた論考は、中尾（2011）の「ティーム・ティーチングーラボラトリー体験学習における意味を探るー」で、小学校における学級担任制、中学校・高等学校における教科担任制の長所と短所や T・T 実施に関する問題点と課題、大学のラボラトリー体験学習における T・T の意義を述べているところに特徴がある。本論考は、「ティーム・ティーチングは学級担任制や教科担任制の長所を残し、短所へアプローチする有効な方法の一つであり、学習や一人一人の持つ個性や個人差に対応した指導のために、教師の持ち味や良さを生かすために考え出され、現代的問題の解決に役立つ営みである」としている。教師中心の一斉画一的な授業ではなく、子ども中心の授業展開が進めば進むほど、協力教授（T・T と同義語：加藤, 1995）が必要となってくるため、個性の開発や新しい学力（思考力, 判断力, 表現力：加藤, 1995）の形成に必要な授業方法である。また、T・T の意義として、一人の教師では展開しにくい学習者の個性や個人差を踏まえた学習機会が増える、多様な学習評価がなされる、多様な学習環境の効果（学習内容や方法の側面と学習の際に生まれる人間関係の側面）、現職教育としての効果（教員同士の人間関係）が挙げられている。さらに「学校内の問題解決のあり方として全校ティームや学年ティームを形成し、複数の教師による多面的・多角的な情報収集、分析、指導をするなど学校や子どもが抱える問題解決の有力な指導方法であること、子どもの多様なニーズに応える体制のためにティーム・ティーチングは不可欠な要件であり、ティーム・ティーチングにより硬直化した授業の改善が図られる」とも述べている（中尾, 2011）。

本論考は、小学校、中学校、高等学校における T・T、大学のラボラトリー学習における T・T など幅広い観点から T・T について考察している。中尾が指摘している通り、内容が拡散してしまっているが、学習の場と人間関係の重要性がよく伝わってくる論考であった。

「T・T の長所」（表 1）は、上記の 4 本の先行研究が取り上げている T・T の長所をまとめたものである。

表1 T・Tの長所
特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの在り方 (個を生かす支援としてのティーム・ティーチング) 2000 アンケート結果より 茨城県教育研修センター 研究報告書
・教師の高めあい
・子どもの理解が深められる
・指導の向上
・実態に合った指導ができる
・多様な活動を実現できる
・十分な準備をすることができる
特別支援学校(知的障害)におけるティーム・ティーチングによる授業改善の試み「ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容」表を活用した授業 2008 長谷川裕己・渡辺明広
・個に応じた指導に対応(個別指導 集団指導)
・課題ごとのグループを編成して授業を展開できる
・教材をそれぞれの教師が分担し準備できる
・教師の特技を生かして楽しい活気のあるダイナミックな授業が組まれる
知的障害養護学校における授業づくりについての一考察 2004 奥住秀之
・多様で個人差の大きい子どもに目配りをして取りこぼしのない指導
・子ども一人ひとりの指導課題や問題状況を複数の目で客観的に把握できる
ティーム・ティーチング—ラボラトリー体験学習における意味を探る— 2011 中尾陽子
・一人の教師では展開しにくい、学習者の個性や個人差を踏まえた学習機会が増える
・多様な学習評価がなされる
・多様な学習環境の効果(学習内容や方法の側面と学習の際に生まれる人間関係の側面)
・現職教育としての効果(教員同士の人間関係性)

## 2. T・Tの長所項目表

T・Tは複数の教師が関わることにより成立する。ここでは、「T・Tの長所」(表1)にある長所をキーワードとして捉え、「T・Tの長所項目表」(表2)を作成した。

表2 T・Tの長所項目表

① 個に応じた指導の充実
② 役割分担の明確化
③ 教師同士の人間関係の構築
④ 教師と子どもの関係の構築
⑤ 教師の力量形成
⑥ 物理的な効果

①の「個に応じた指導の充実」は、多様な学習集団が可能で、集団活動であっても個別指導であっても、児童生徒にとって、より個に応じた指導ができることを意味している。

②の「役割分担の明確化」は、教師の特性を生かした役割分担が明確な授業展開ができることを意味している。

③の「教師同士の人間関係の構築」は、教師間の協力・連携により教師間の関係が良好になり信頼関係を構築できることを意味している。

④の「教師と子どもの関係の構築」は、複数の目で見ることにより、子どもの捉え方が客観的になり、教師

と子どもも良好な関係を保ち信頼関係を構築できることを意味している。⑤の「教師の力量形成」は、教師が自分以外の教師の指導方法や指導観に触れることができる、T・Tを行うことが教師としての力量につながっていくことを意味している。⑥の「物理的な効果」は、授業を展開する上で教室環境や教材の観点から見たもので、一人の教師で作る教材に比べ、発想が豊かでよりバラエティに富んだものが期待でき、さらに時間的な観点からも短縮が期待できることを意味している。

#### IV 効果的なT・TをめざすATの支援評価表作成の経緯

茨城県教育研修センターの研究報告書（2000）の中の「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料3-IV）が「ATの支援評価表」（表6）の内容の項目を考える手がかりとなった。すなわち、茨城県教育研修センターはその研究報告書で、古川ら（1998）が作成した「チーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」（表3）をもとに「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術」（表4）を作成した。さらに茨城県教育研修センターは、特殊教育諸学校9校の教員を対象にアンケート調査を行い、実際の指導場面で効果的であった支援の事例、して欲しかった支援の事例をT・Tの技術ごとに整理し、内容ごとに分析を加えスキルとして項目ごとにまとめ、主だった具体的な事例を整理した表を作成した。それが「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料3-IV）である。

筆者はこの「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料3-IV）の具体的な事例が実際に知的障害特別支援学校の小学部・中学部・高等部の授業でどれだけ当てはまるかを試みた。つまり、知的障害特別支援学校の小学部、中学部、高等部の授業でATがどのような動きをしているのか「チーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料3-IV）にある具体的な事例と照らし合わせ、その結果をもとに、「ATの支援評価表」（表6）を作成した。作成の経過については、本節3で述べる。

##### 1. 役割分担が明確な「チーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」



古川ら（1998）は、「チーム・ティーチングの授業の場合は、従来の教師一人と子どもたちとの単線型のコミュニケーションの関係が、教師と子ども、子ども同士、教師同士のコミュニケーションというふうに複線化し、飛躍的に複雑化する。さらにチーム・ティーチングの導入は、授業の中でこれらの関係を支える多様な授業技術の導入や創造を要求している」として、具体的に T・T の授業においてはどのような指導・支援の技術が必要なのかを探るため、1995（平成7）年度に教員の加配を受けた T・T 担当者（実践者）を対象に、具体的な授業実践に基づく調査を行った。全国各地の研究実践校（468 校）で積み上げられてきたものを T・T の教育技術の「TT の 10 の技術と 56 のスキル」として整理を試み一般化した。これが、古川ら（1998）が作成した「チーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」（表 3）である。

表3 チーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表

指導の場面	指導・支援の技術	T・Tのスキル（技能）
導入の場面	(1) 課題提示の技術	①パフォーマンスのスキル
		②かけ合い・劇化デュエットのスキル
		③複数の考え方を提示するスキル
		④課題へ取り組む意欲を刺激するスキル
		⑤ゲストティーチャー活用のスキル
		⑥学習課題選択のスキル
展開の場面	(2) 指導の役割分担の技術	①前半・後半役割交代のスキル
		②指導の役割分担をローテーション化するスキル
	(3) 発問と作業分担の技術	①発問・説明、板書分担のスキル
		②発問・説明、資料配布分担のスキル
		③発問・説明、机間指導分担のスキル
		④発問・説明、注意指導分担のスキル
	(4) 説明円滑化の技術	①発問・説明の補足説明分担のスキル
		②発問・説明の演示補足分担のスキル
		③説明、個別指導分担のスキル
	(5) 指導・共同追及の技術	①多様な考え方・意見を拾い上げるスキル
		②一斉指導と観察の役割分担のスキル
		③一斉指導と助言の役割分担のスキル

展開の場面	(6) 分けて指導する技術	①コース別指導分担のスキル
		②学習空間同時分担のスキル
		③学級集団分割指導のスキル
		④指導とトレーニング役割分担のスキル
		⑤指導と支援の役割分担のスキル
		⑥グループ別指導・助言のスキル
		⑦コース別学習指導のスキル (1学級内T・T)
		⑧教室内分離型コース別指導のスキル
		⑨多教室分離型コース別指導のスキル
		⑩大規模T・T役割分担のスキル
	(7) 机間指導の技術 (全体指導と個別指導)	①机間指導分担のスキル
		②机間指導左右二分化のスキル
		③机間指導前後二分化のスキル
		④机間指導列を分けるスキル
		⑤補充指導と発展指導に役割分担するスキル
	(8) 指名・指示の技術	①つぶやきを全体に提示するスキル
		②授業中断指名・指示のスキル
		③意図的な指名・指示のスキル
		④発問補足のスキル
		⑤指示内容分担のスキル
		⑥話し手・聞き手両者支援のスキル
		⑦指導と賞賛分担のスキル
		⑧まとめ方役割のスキル
	(9) 評価・見取りの技術	①指導と見取り分担のスキル
		②よさを伝えるスキル
		③発言支援のスキル
		④指導と評価分担のスキル
		⑤治療と見取り分担のスキル
		⑥採点と個別指導分担のスキル
		⑦答合わせと個別指導分担のスキル
⑧ノートの見取りと個別指導分担のスキル		
⑨評価と指導計画改善のスキル		
⑩知識・理解と関心・意欲・態度の評価分担のスキル		
まとめの場面	(10) まとめ技術	①まとめと板書の分担のスキル
		②まとめと個別指導分担のスキル
		③まとめとミニ授業分担のスキル
		④まとめの内容分担のスキル
		⑤監督と教材作成分担のスキル

浅田匠, 古川治 1998『ティーム・ティーチングの教育技術』pp.91-92の表

表3「ティーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」の一つ目の枠組みは「指導の場面」で、時間的経過から指導の場面を「導入」「展開」「まとめ」としている。

二つ目の枠組みは、「指導・支援の技術」である。T・Tの授業において一人一人の子どもの個性的な学び方を支援するには、複数の教師が指導の役割分担をして指導する「協力」と「分担」の指導技術が必要だからである。

三つ目の枠組みは、「T・Tのスキル(技能)」である。古川ら(1998)は、T・Tの指導技術としては、複数の教師が協力して授業づくりをする場合は、できるだけ一方の指導技術を教師が理解できて、まねたり、利用したり、共同で活用したりして、教師間で応答可能で伝達可能なものとする必要があると捉えたのである。さらに古川ら(1998)は、「T・Tの授業において一人ひとりの子どもの個性的な学び方を支援するには、T・Tの理念を実現するために複数の教師が指導の役割を分担して指導する『協力』と『分担』の指導技術が必要である」としている。例えば、導入場面の「課題提示の技術」では、「課題へ取り組む意欲を刺激するスキル」として「T1が問題提示の際、T2が子どもたちを刺激・挑発する役割を担い、子どもたちが課題へ取り組む意欲・興味の促進役を果たす」、展開場面の「分けて指導する技術」の「学習空間同時分担のスキル」では、「異なる学習内容を学習する必要があるとき、前半、後半と学習空間(教室)を内容に応じて移動させて、指導する」、「机間指導の技術」の「机間指導前後二分化のスキル」として、「机間指導の場面で、T1が教室の前半分を指導し、T2は教室後半分を指導し、個に対応する」がある、と具体的に述べている。これらからも「チーム・ティーチングの指導・支援のスキル一覧表」(表3)は、役割分担が明確になっていることが特徴であると言える。

## 2. 個のニーズに応じた「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」

茨城県教育研修センター研究報告書(2000)では、古川ら(1998)の「TTの10の技術と56のスキル」は特殊教育諸学校でも十分に参考となるものであるとしつつも、特殊教育諸学校は学習集団の規模が全く違うこと、教科や領域を合わせた指導をはじめとして多種多様な授業が展開されていること、個のニーズに対応した指導・支援の技術が必要となること等により、新たな整理を行った。具体的には、特殊教育諸学校における児童生徒の個々のニーズに対応する技術や学習活動を円滑に進ませるための技術、事故や怪我防止といった安全面の配慮など新たな観点が加えられている。また、本報告書では、特殊教育諸学校のT・Tは、多数の教師がT・Tに関わるという特徴があるため、授業前の協力、授業後の協力などの技術・スキルが重要な意味を持つと強調されている。

作成された「チーム・ティーチングの指導・支援の技術」(表4)は、中心となって

授業を進める MT を支えながら、個々の児童生徒等にきめ細かな指導・支援を行うための AT を主軸として整理されたものである。

表4 ティーム・ティーチングの指導・支援の技術

場面	指導・支援の技術	内容
授業時間内の協力・分担	場の構成	教材・教具の出し入れや学習空間をねらいに沿ってつくり出す技術
	意欲誘導	学習活動への意欲付け、集中を図る技術
	理解援助	課題への理解を支援する技術
	指導の分担	個人やグループを分担して指導にあたる技術
	活動の補助	学習の中での障害のために困難な活動を支援する技術
	評価・賞賛	評価対象者を分担し細かく見取ったり、多面的な視点から評価する技術。きめ細かな賞賛をする技術
	臨時的対応	学習時の想定外の行為への対応する技術
	健康・安全	発作やけがへの対応、事故防止のための技術
	MTのサポート	MTを直接補助したり、授業を構成するための技術
授業時間外の協力・分担	授業前の協力	共同での授業の計画の技術
		共同したり分担したりする教材教具の作成の技術
	授業後の協力	授業全体の評価の技術
		計画の見直しなどの技術
学級経営等	学級経営の仕事の分担の技術	

茨城県教育研修センター 『特殊教育におけるティーム・ティーチングの在り方（個を生かす支援としてのティーム・ティーチング）』 研究報告書, 2000の表2

表4「ティーム・ティーチングの指導・支援の技術」の一つ目の枠組みは『場面』である。具体的には「授業時間内の協力・分担」、「授業時間外の協力・分担」である。知的障害特別支援学校においては、ほとんどの授業で T・T がなされているため、教師同士の協力体制がより必要とされ、AT のきめ細かな支援のためには、授業時間外の協力・分担が欠かせない。

二つ目の枠組みは『指導・支援の技術』である。「授業時間内の協力・分担」の項目として、場の構成、意欲誘導、理解援助、指導の分担、活動の補助、評価・賞賛、臨時的対応、健康・安全、MT のサポートの9項目が挙げられている。「授業時間外の協力・分担」の項目として、授業前の協力、授業後の協力、学級経営等の3項目が挙げられている。

三つ目の枠組みは『内容』である。二つ目の枠組みの「授業時間内の協力・分担」の9項目と「授業時間外の協力・分担」の3項目にそれぞれ一つから二つの内容が挙げられている。

さらに、茨城県教育研修センターは、研究協力員が所属する特殊教育諸学校9校（盲、聾、知的障害5校、肢体不自由、病弱）の教員を対象にアンケート調査を実施し「他の教員から支援してもらって良かった事例」「あなたが行った支援がとても効果的だった事例」

「自分以外の他の授業などでとても効果的と思った事例」「支援が欲しかった事例」等の具体的な事例を記入してもらった。それらの具体的な事例を本研究報告書は「特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料 3-IV）として整理した。以下、資料 3-IV に沿って述べる。

一つ目の枠組みは『技術』である。これは、「場の構成」「意欲誘導」「理解援助」「活動の補助」「指導の分担」「評価・賞賛」「臨時的対応」「健康・安全」「MT のサポート」「授業前の協力」「授業後の協力」「学級経営等」の 12 項目である。

二つ目の枠組みは『スキル』である。「場の構成」のスキルとして教材の操作、教材の提示、教材の設置、効果づくりの 4 項目が挙げられている。「意欲誘導」のスキルとして活動の先導、雰囲気の高め上げ、発言の促し、活動の促し、課題への意識づけ、学習への意欲づけの 6 項目が挙げられ、「理解援助」のスキルとして補足の説明、理解を促す演示、発言へのヒント、説明の視覚化の 4 項目が挙げられている。「活動の補助」のスキルとして発言・意思表示の代弁、活動の補助、動作・技能面の補助、姿勢保持・変換の介助の 4 項目、「指導の分担」のスキルとしてグループの指導、個別の指導、課題別の指導、場面の分担の 4 項目、「評価・賞賛」のスキルとして評価、賞賛、適正な評価、即時的対応の 4 項目が挙げられている。「臨時的対応」のスキルとしてパニックへの対応、情緒の安定、突発的な事態への対応、急病等への対応、排泄時の対応の 5 項目、「健康・安全」のスキルとして健康面の配慮・対応、事故の防止の 2 項目、「MT のサポート」のスキルとして、MT のサポートの 1 項目が挙げられている。「授業前の協力」のスキルとしては、共通理解、授業案づくり、教材準備の 3 項目が、「授業後の協力」のスキルとしては、授業後の整理、指導法の評価、学習・活動状況の評価の 3 項目が挙げられている。「学級経営等」のスキルは、学級経営等の協力・分担の 1 項目である。

三つ目の枠組みは『具体的な事例』である。「場の構成」は 7 事例、「意欲誘導」は 18 事例、「理解援助」は 18 事例、「活動の補助」は 19 事例、「指導の分担」は 12 事例、「評価・賞賛」は 9 事例、「臨時的対応」は 12 事例、「健康・安全」は 8 事例、「MT のサポート」は 6 事例、「授業前の協力」は 8 事例、「授業後の協力」は 7 事例、「学級経営等」は 5 事例である。具体的な事例として、計 129 事例が挙げられている。これらの事例は、特殊教育諸学校（知的、肢体不自由、病弱、盲、聾）を全て網羅したものとなっている。

### 3. 効果的な T・T をめざす AT の支援評価表とは

筆者は、知的障害特別支援学校における T・T は「児童生徒の個に応じた指導を大切に し、児童生徒がより主体的に授業に参加できるように教師が共に授業を作り上げる取組」と定義した。AT の動きが授業を成功させるかどうかの鍵を握り、それが効果的な T・T を生み出すのである。つまり、ここで言う「効果的」とは、AT の的確な動き（支援）を意味している。

「AT の支援評価表」（表 6）の作成に当たっては、前掲報告書にある「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料 3-IV）の具体的な事例が知的障害特別支援学校の小学部、中学部、高等部の授業の中で、AT の支援としてどれくらい該当したのか、それらの具体的な事例と照らし合わせた。その結果が知的障害特別支援学校への試み（表 5）である。さらに茨城県教育研修センターが特殊教育諸学校における個々の児童生徒等にきめ細かな支援を行うために作成した「ティーム・ティーチングの指導・支援の技術」（表 4:109 頁）の「授業時間内外の分担・協力」の場面を取り入れ、指導・支援の技術の内容に当てはまるものとして、該当した具体的な事例を中心にごどのような項目が望ましいのかの検討を通して、「AT の支援評価表」（表 6:116 頁）を作成した。以下に、知的障害特別支援学校の授業への試み（表 5）の検討を通して「AT の支援評価表」（表 6）を作成した経過を述べる。

#### （1）対象：知的障害特別支援学校（20XX 年実施）

- ・小学部：「国語」発達段階別の 3 グループ（①、②、③）
- ・中学部：「総合的な学習」学部全体の取組（校外行事の振り返り）
- ・高等部：男子グループ「自立活動（サーキット）」

小学部は児童 4 名（MT1 名、AT2 名）、児童 3 名（MT1 名、AT2 名）、児童 5 名（MT1 名、AT1 名）の 3 グループ、中学部は生徒 18 名（MT1 名、AT8 名）、高等部は生徒 12 名（MT1 名、AT3 名）である。

#### （2）知的障害特別支援学校の授業への試み（表 5）

評価は AT の支援として行っているものを（○）、行っていなかったものを（×）、具体的な事例が参観した授業内容に該当しなかったものや「授業前の協力」、「授業後の協力」等筆者が確実に判断できなかったものは（-）とした。

表5 知的障害特別支援学校の授業への試み

技術	スキル	具体的な事例	小学部			中学部	高等部
			①	②	③	④	⑤
場の構成	機材の操作	・パソコンを操作する	×	—	×	×	—
		・オーディオ・ビデオの操作をする	×	—	×	×	—
	教材の提示	・学習の流れに沿ったスムーズな視覚教材を準備する	—	—	—	—	—
		・急に必要になった教材の準備・提示をする	—	—	—	—	—
教材の配置	・導入のための説明として並行して必要な教材・教具を準備する	—	×	×	—	—	
	効果づくり	・音響機器の操作やピアノによる雰囲気づくりをする	—	—	—	—	—
		・照明のコントロールで効果を出す	—	—	—	○	—
意欲誘導	活動の先導	・子どもの歌よりも先に歌い、歌唱を促す	—	—	—	—	—
		・活動課題を例示する目的で先にやる（サーキットトレーニング）	—	—	—	—	×
		・答えに戸惑う子どもへ例示する意図で発言する	×	—	×	×	×
	雰囲気の盛り上げ	・生徒役になり、間違っただけで答えたりしながら活発な意見交換を促す	×	—	×	×	—
		・授業に消極的になりがちな生徒に付き添い、一緒に活動することで心を解きほぐす	○	○	×	○	○
		・子どものリアクションをして授業の雰囲気を盛り上げる	×	—	×	○	○
	発言の促し	・読み聞かせの時など合いの手をいれる	×	—	×	—	—
		・ちょっとしたきっかけがあれば発言・発表できる声かけをする	×	—	○	○	○
	活動の促し	・意見を引き出す様な意図で、「一緒に考えてみよう」等の発言をする	×	—	×	○	—
		・「やってみよう」「面白そう」などのことばかけをする	×	○	○	○	×
	課題への意識づけ	・活動の流れにのりにくい子どもに興味を引いたり、一緒に参加したりする働きかけをする	×	○	○	○	○
		・活動から気持ちが離れた子どもに意欲を高める声かけをする	○	○	○	○	○
学習への意欲づけ	・教材提示に時間がかかかってしまう時など、期待感を膨らませる発言をする。	×	—	×	—	—	
	・離席した子どもを授業に向くように対応する	○	—	—	×	—	
	・情緒的に不安定な子どもへ、情緒の安定を図り課題へ向かわせようと、スキンシップや言葉かけによって子どもの気持ちに寄り添って支援する	○	○	○	○	○	
	・叱られて落ち込んでいる子への意欲づけをする	—	—	—	—	—	
理解援助	補足の説明	・教師との関係がこじれてしまったときに、対応者が代わることで子どもがスムーズに活動に参加できるようにする	—	—	—	—	—
		・学習の導入で、教師たちが寸劇などを行い興味・関心を引き出す	—	—	—	—	—
		・全体へMTの説明では、わかりづらかった子どもに、ATが補足して活動内容などの説明をする	○	○	×	○	○
		・子どもの反応が今ひとつの時、子どもの代弁者としてMTへの説明を求める質問などをする	—	—	—	—	—
	理解を促す演示	・MTの説明で用いられたその子には難しいことばをわかりやすく説明する	○	—	○	○	—
		・MTにかかわってATの専門分野（美術や体育など）を生かした説明をする	—	—	—	—	—
		・発問の意味がわからない子どもに、ATがわかりやすく伝える	×	—	○	○	○
		・MTの発言を繰り返し、理解の徹底を図る	○	—	○	○	○
	発言へのヒント	・MTの説明を、ATがわかりやすくするため手本の実技をする	—	—	—	—	—
		・良い例、悪い例を演じて見せ、子どもたちが具体的に考えられる場面を作る	—	—	—	—	—
		・手本となるよう歌を歌ったり、楽器を演奏する	—	—	—	—	—
	説明の視覚化	・教師と子どもの発言、発表の仕方をわかりやすく伝える	—	—	—	—	—
・挨拶などソーシャルスキルの手本を例示する		○	○	○	○	○	
活動の補助	発言・意思表示の代弁	・MTの「海について知ってること？」に対し、他の教員が波の動作をしたり、ザザーと音を発して「波」ということばを引き出す支援をする	—	—	—	—	—
		・間いかけに対して子どもの反応があまりないとき、ATがヒントとして一つの答えを提示する	×	—	×	×	—
		・誤答を例示することによって、子どもへの揺さぶりをかけ理解を深める	—	—	—	—	—
	活動の補助	・MTが説明したことを板書し、視覚的な援助をする	×	×	×	×	×
		・大きな集団で話を聞くととき、話のキーワードを文字で提示し、理解を助ける	×	×	×	×	×
		・絵を描くなどわかりやすい方法で支援する	×	×	×	×	×
		・必要に応じATが絵・写真カードを提示して理解を助ける	×	×	×	×	×
		・うまく気持ちを表現できない子どもの気持ちを、「楽しかったよー」等と代弁する	×	○	×	○	×
		・重度の子どものわずかな動きから意思を読み取りMTに返す	—	—	—	—	—
	動作・技能面の補助	・会話が困難なこに代わって会話や返事をする	×	○	○	×	×
		・表現が苦手なこに代わって発表する	×	○	×	×	—
		・走るコースがわからないときは伴奏する	—	—	—	—	○
・一緒に鬼ごっこをして逃げることをします		—	—	—	—	—	
・トランプを持ってあげ、ゲームと一緒にやる		—	—	—	—	—	
・野球やバレーの時、チームの一員としてゲームに入る		—	—	—	—	—	
姿勢保持・変換の介助	・手を添えて一緒に学期の演奏をやる	—	—	—	—	—	
	・大玉乗りやトランポリン、シーツのブランコ等人手が必要な活動を補助する	—	—	—	—	—	
	・プールでの活動や体育での活動を一緒にやる	—	—	—	—	○	
	・ミシンやはさみの操作を補助する	—	—	—	—	—	
	・調理時のガス器具の操作や包丁を使う際の援助をする	—	—	—	—	—	
	・マヒのある子どものノートの固定やページめくりを介助する	—	—	—	—	—	
姿勢保持・変換の介助	・筆記の際に手を添えて介助する	—	—	—	—	—	
	・衣服の着脱の際、手先がう動かない子どものボタンかけなど介助する	—	—	—	—	—	
姿勢保持・変換の介助	・学習時のポジショニング作りや粗大運動など一人で難しい活動の補助をする	—	—	—	—	—	
	・車椅子の乗り降りの補助をする	—	—	—	—	—	
姿勢保持・変換の介助	・体の向き、教材との距離を調節するなどの介助をする	—	—	—	—	—	

指導の分担	グループの指導	・目標に合わせたグループをつくり指導を担当する	○	○	○	○	○
		・実態に合わせ、課題を変えて各々に数人の指導を分担する	○	○	○	○	○
		・活動の中で班を編制し各々の指導を担当する	—	○	—	○	○
	個別の指導	・教科指導で、子どもが課題につまずいた時それぞれの子に対応して適切な支援に入る	○	—	○	○	○
		・集団内の個人差（個別目標）に合わせて個別的に指導にあたる	○	—	○	○	○
		・一斉指導ではついていけない子どもに、個別に支援する	○	○	○	○	○
	課題別の指導	・活動に乗れない子に、その子の興味に合わせた対応をとり個別に指導する	○	—	—	○	—
		・多動な子等集団に適応できず同じ活動ができない子どもとともに、場を変えたりしながら個別的に指導にあたる	—	—	—	—	—
		・体調によって活動が制限され、一斉活動ができない子どもの課題を容易にして共に学習できるよう対応する。	—	—	—	—	—
場面の分担	・歌・合奏・ダンスの分野、ボール・器械体操の分野、木工・農業の分野場面を分担する	—	—	—	—	—	
	・学習の途中でATが全体指導を引き受けMTがグループや個別の指導を行う	—	—	—	—	—	
	・叱り役、なだめ役を分担する	—	—	—	—	—	
評価・賞賛	評価	・音楽や体育など大集団での学習で、子どもの活動の評価を分担し、細かく多面的に見る	—	—	—	—	—
		・MTが気付きにくい、個々の子どもの細かい動きを見る	○	—	○	○	○
		・授業の中でほとんど発言しなかった子どもが内容をどれだけ把握しているかATが個別に対応して理解度をチェックする	×	×	×	×	×
	賞賛	・MTの賞賛を受け、より賞賛が効果的になるようATが拍手やことばかけをする	×	—	○	○	○
		・身近にいる子どもにATも細やかな励ましや賞賛をする	○	×	○	○	○
	適正な評価	・MTの賞賛・叱責が主観的になるのを防ぐようATも対応する	×	—	○	○	○
		・MTが気づかなかった発信や行動を適正に評価し取り上げる	×	—	×	○	×
即時的対応	・一人ずつへの細かなワークノートの指導やその場で採点などをする。	—	—	—	—	—	
臨時的対応	パニックへの対応	・パニックを起こした子どもへ個別に対応し他傷や自傷行為を防ぐ	—	—	—	—	—
		・パニックを起こした子どもを室外へ連れ出す等個別に対応する	—	—	—	—	—
	情緒の安定	・情緒が不安定になった子どもと共に一旦教室を離れたり、個別に対応する	—	—	—	—	—
		・授業へ入りにくい子どもへ個別に対応する	—	—	—	—	—
	突発的な事態への対応	・予想しなかった子どもが突然、集団行動から逸脱した時に臨機応変な対応をする	—	—	—	—	○
		・活動の場から離れてしまった子どもへ臨機応変に対応する	—	—	—	—	○
		・移動中に座り込んで動かなくなった子どもに対応する	—	—	—	—	—
	急病等への対応	・怪我人や急病者を保健室に引率する	—	—	—	—	—
		・具合が悪くなった子どもに対応（看護、家庭との連絡他）	—	—	—	—	—
		・発作を起こした子どもに対応（看護、養護教諭への連絡他）	—	—	—	—	—
排泄時の対応	・トイレへの引率、援助をする	—	—	—	—	—	
	・排泄の失敗の始末をする	—	—	—	—	—	
健康・安全	健康面の配慮・対応	・体調がいつもと違う時、個別に対応する	—	—	—	—	—
		・体調を常に観察し、必要に応じて対応にあたる	—	—	—	—	—
		・気温の変化などに注意し、対応調節を補助する	—	—	—	—	—
		・照明の調節など学習環境の調節をする。	—	—	—	—	—
	事故の防止	・サーキット運動の時など要所に待機して安全に気を配る	—	—	—	—	○
		・移動時の子どもの掌握など、危険の回避を図る	—	—	—	—	—
		・理科の実験、調理、作業など危険を伴うときに事故防止に配慮して決めの細かい指導を行う	—	—	—	—	—
		・日常的な活動の中でも、電気製品を使うときは感電事故の防止などに気配りをする	—	—	—	—	—
MTのサポート	MTのサポート	・少人数での授業や重度の子が多くて、発言が少ないとき、ATが子どもの役となって授業を構成する	—	—	—	—	—
		・授業態度の手本を示したり、授業態度について個別に注意をする	×	—	○	○	○
		・子どもがつまずいた部分、原因をMTに伝え、授業の流れをよくする	×	—	×	×	—
		・MTの発言に頷いたり、返事をして授業の流れをよくする。	—	—	—	—	—
		・子どもの子想もしない発言に対して、MTに代わって答えたりする	—	—	×	×	—
		・複数の子どもからの問いかけにMTと分担して対応する	—	—	—	○	—



授業前の協力	共通理解	・子どもの様子・実態、授業のねらい等を共通理解する	—	—	—	—	—
		・指導の分担や授業の流れを確認する	—	—	—	—	—
		・予想されるトラブルへの対応法を事前に検討する	—	—	—	—	—
	授業案づくり	・色々な授業のアイデアを出し合う	—	—	—	—	—
		・展開について色々な案を出し合い内容を深める	—	—	—	—	—
		・指導の計画を協力してつくる	—	—	—	—	—
教材準備	・協力し合って大がかりな教材を準備する	—	—	—	—	—	
	・分担することによって幅広い教材を準備する	—	—	—	—	—	
授業後の協力	授業後の整理	・教材等の片付けを分担する	—	—	—	—	—
		・授業や子どもの様子などの記録を分担する	—	—	—	—	—
	指導法の評価	・トラブルへの対応策などアドバイスを交換したり、相談しあう	—	—	—	—	—
		・授業後に指導の方法を学びあう	—	—	—	—	—
		・授業の反省を話し合いによって客観的に行う	—	—	—	—	—
	学習・活動状況の評価	・子どもの学習活動の様子等の情報を交換する	—	—	—	—	—
・各々の情報を出し合って子どもの学習・活動への評価を深める		—	—	—	—	—	
学級経営等	学級経営等の協力・分担	・保護者への対応を分担する	—	—	—	—	—
		・MTと連携をとりながら多角的に保護者へアドバイスをする	—	—	—	—	—
		・生徒の悩みを聞くなど生徒指導上の仕事を分担する	—	—	—	—	—
		・教師間で、悩みに対して助言、アドバイスをする	—	—	—	—	—
		・学級事務を分担する	—	—	—	—	—

「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」（資料3-IV）は知的障害だけではなく、盲、聾、肢体不自由、病弱養護学校の教員も調査に関わっている。具体的な事例では、重度の子どものわずかな動きから意思を読み取り、MTに返す、マヒのある子どものノートの固定やページめくりを介助する、衣服の着脱の際、手先が動かない子どものボタンかけなど介助する、体調を常に観察し、必要に応じて対応にあたる、学習時のポジショニング作りや粗大運動などの一人では難しい活動の補助をする、車椅子の乗り降りの補助をする等、知的障害特別支援学校には添いにくいものがあった。また、大玉乗りやトランポリン、シーツブランコ等人手が必要な活動を補助する、ミシンやはさみの操作を補助する、調理時のガス器具等の操作や包丁を使う際の補助をする、学習の途中でATが全体指導を引き受けMTがグループや個別の指導を行う、一人ずつへの細かなワークノートの指導やその場で採点をする等回答しにくいものがあったため、知的障害特別支援学校の授業について、より一般化したATの支援評価表、つまり「ティーム・ティーチングの指導・支援の技術」（表4）の枠組みをベースに「ATの支援評価表」（表6）を作成したいと考えた。

作成上の留意点として、回答者であるATの負担を軽減する点からも「指導・支援の技術」を1項目から3項目までとし、それぞれの「内容」も1項目から3項目とした。また、知的障害特別支援学校において、より効果的なT・Tを行うために必要な、個に応じた指導のための役割分担、授業以外のATとしての支援に注目し、それにかかわる具体的

な事例や筆者が必要であると判断した具体的な事例は該当の如何にかかわらず取り上げた。より一般性を持たせ、簡潔な表で、少ない項目で AT の支援を評価でき、支援の特徴や傾向等が分かるものを作成するよう心がけた。

評価としては、とてもうまくいったは◎、まあまあうまくいったは○、あまりうまくいかなかったは△で表記する。さらに、児童生徒やその他で特記すべきことがあれば、メモ欄に記入することとし、AT としての支援の状況がより正確に把握できるように工夫した。

主に該当した『技術』は、「意欲誘導」、「理解援助」、「活動の補助」、「指導の分担」、「評価・賞賛」、「MT のサポート」であった。『技術』を検討した結果、AT の支援として重複すると判断したこと、必ずしも AT がしなければならないものではないと判断したこと、知的障害以外の障害種を対象とした具体的な事例があったこと、教科指導の具体的な事例もあったことなどから、『技術』は「意欲誘導」「指導分担」「評価・賞賛」「臨時的対応」「MT のサポート」「授業前の協力」「授業後の協力」に変更した。特に「評価・賞賛」では、T・T で大切にしたい個に応じた指導に関わる具体的な事例を 1 項目ずつ組み込んだ。「臨時的対応」は、対象の知的障害特別支援学校の授業で該当する具体的な事例はほとんどなかったが、知的障害教育においては配慮すべき点であると判断し内容に組み込んだ。また考え方によっては「健康・安全」の内容と重なる内容があり、「臨時的対応」の内容に「健康・安全」の内容を組み入れた。

「MT のサポート」は、該当する具体的な事例としては判断が難しかったが、知的障害教育における指導分担として授業を盛り上げる観点で 2 項目を組み込んだ。「授業前の協力」と「授業後の協力」については、T・T を行う上で AT の支援として重要であると判断し、全てのスキルを組み込んだ。

作成された AT の支援評価表（表 6）では、『技術』は、「意欲誘導」「指導分担」「評価・賞賛」「臨時的対応」「MT のサポート」「授業前の協力」「授業後の協力」の 7 項目となった。

『スキル』は、AT の支援評価であることが分かりやすいよう『指導・支援の技術』とした。具体的には、「意欲誘導」は雰囲気への盛り上げ、発言の促し、活動の促しの 3 項目で「具体的な事例」も 3 項目である。「指導分担」は、個別の指導と課題別の指導の 2 項目で「具体的な事例」は 3 項目である。「評価・賞賛」は、評価と賞賛の 2 項目で、「具体的な事例」も 2 項目である。「臨時的対応」は、パニックへの対応、情緒の安定、突発的

な事態への対応の3項目で、内容は8項目である。「MTのサポート」は、MTのサポートの1項目で「具体的な事例」は2項目である。「授業前の協力」は、共通理解、授業案づくり、教材準備の3項目で「具体的な事例」は7項目である。「授業後の協力」は、授業後の整理、指導法の評価、学習・活動状況の評価の3項目で、「具体的な事例」は7項目である。上記のような検討を通して、「具体的な事例」がより一般的になったと捉え、「具体的な事例」を「内容」とした。また、どの場面の技術であるかを明らかにするために「場面」（授業外の協力・分担, 授業時間中の協力・分担, 授業後の協力・分担）とATの支援の評価を記入する「評価」の欄を組み入れて、出来上がったのがATの支援評価表（表6）である。

表6 ATの支援評価表

場面	技術	指導・支援の技術	内 容	評価
授業外の協力・分担	授業前の協力	共通理解	・子どもの様子・実態、授業のねらい等を共通理解する。 ・指導の分担や授業の流れを確認する。 ・予想されるトラブルへの対応法を事前に検討する。	
		授業案づくり	・色々な授業授業のアイデアを出し合う。 ・展開について色々な案を出し合い内容を深める。 ・指導の計画を協力して作る。	
		教材準備	・分担することによって幅広い教材を準備する。	
授業時間中の協力・分担	意欲誘導	雰囲気盛り上げ	・子どものようなリアクションをして授業の雰囲気を盛り上げる。	
		発言の促し	・意見を引き出すような意図でことばかけをする。	
		活動の促し	・「やってみよう」「面白そう」などのことばかけをする。	
	指導分担	個別の指導	・集団内の個人差（個別目標）に合わせて個別に指導にあたる。	
		課題別の指導	・活動に乗れない子に、その子の興味に合わせた対応をとり個別に指導する。 ・多動な子等集団に適応できず同じ活動ができない子どもとともに、場を変えたりしながら個別に指導にあたる。	
	評価・賞賛	評価	・MTが気づきにくい、個々の子どもの細かい動きを見る。	
		賞賛	・身近にいる子どもにATも細かな励ましや賞賛をする。	
	臨時的対応	パニックへの対応	・パニックを起こした子どもへ個別に対応し多傷や自傷行為を防ぐ。	
			・パニックを起こした子どもを室外へ連れ出す等個別に対応する。	
		情緒の安定	・情緒が不安定になった子どもと共に一旦教室を離れたり、個別に対応する。	
・体調がいつもと違う時、個別に対応する。				
突発的な事態への対応	・授業の教室へ入りにくい子どもへ個別に対応する。			
	・予想しなかった子どもが突然、集団行動から逸脱した時に臨機応変な対応をする。 ・活動の場から離れてしまった子どもへ臨機応変に対応する。 ・移動時の子どもの掌握など、危険の回避を図る。			
MTのサポート	MTのサポート	・少人数での授業や重度の子が多くて発言が少ないとき、ATが子ども役となって授業を構成する。		
		・MTの発言に頷いたり、返事をして授業の流れをよりよくする。		
授業後の協力・分担	授業後の協力	授業後の整理	・教材等の片付けを分担する。	
		指導法の評価	・授業や子どもの様子などの記録を分担する。 ・トラブルへの対応策などアドバイスを交換したり、相談しあう。	
			・授業後に指導の方法を学びあう。 ・授業の反省を話し合いによって客観的に行う。	
学習・活動状況の評価	・子どもの学習活動の様子等の情報を交換する。 ・各々の情報を出し合って子どもの学習・活動への評価を深める。			

評価：◎とてもうまくいった ○まあまあうまくいった △あまりうまくいかなかった

氏名 ( )

メ モ

特別支援学校だけでなく、通常学級においても T・T は身近なものとなってきている。単に同じ授業に複数の教員がいるだけでは、T・T とは言えないのである。T・T は、MT と AT が同等の立場に関わり、児童生徒の共通理解、授業づくりへの参画、役割分担等ができていなければ成立しない。また、それらを適切に積み重ねていく中で、教師の力量の高まりが期待できるのである。教師同士が学び合うだけでなく、子ども同士も学び合い、また教師も子どもから学ぶ風土が醸成されていければ、本来の T・T のあり方が見えてくるのではないかと考える。

2015（平成 27）年 12 月に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出された。その中で「チームとしての学校」を実現するための具体的な改善方策に、専門性に基づく「チーム」体制の構築が挙げられている。具体的には、校長のリーダーシップの下、教員が「チーム」として取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められるとしている。それに加えて多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、「チームとしての学校」の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切であるとしている。

特別支援教育に関する専門スタッフとして、看護師、特別支援教育支援員、言語聴覚士（ST）、作業療法士（OT）、理学療法士（PT）等の外部専門家や就職支援コーディネーターが挙げられている。

今後、幼児児童生徒の障害の重度化、重複化、多様化に対応すべく専門スタッフのニーズはますます高まっていき、専門スタッフも何らかの形で教育活動への参画があると予想される。学校が専門スタッフやボランティア等の外部人材と共に「チーム」を組んで幼児児童生徒へ適切な支援を行うためには、T・T に欠かせない子どもたちに関する日常の情報交換等の連携が重要となるに相違ない。「チーム」として子どもたちへ関わる意識に加え連携のためのシステムが必要となるのではないかと考える。このことは、今後の特別支援教育の大きな課題であると考えられる。

## 第4章 特別支援教育における T・T の実態調査

第3章では、教職員の授業に焦点を当てた T・T について考察したが、本章では、特別支援学校等及び通常学級における T・T の多様化の実態について考察する。I では、調査の概要、II、III では、実態調査の結果について述べる。IV では、通常学級を中心にインタビュー及び先行研究による考察、V では、調査結果及び先行研究を通して、教職員同士、教職員と専門スタッフ及び外部人材との T・T について課題やその捉え方について、考察する。

なお、各校へ送付した依頼文には、通常学校と記載したが、本論では通常学級とする。

### I. 調査の概要

#### 1. 目的

特別支援学校等及び通常学級において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」のあり方に向けての示唆を得る。

#### 2. 対象

##### ①A 県内 51 校の特別支援学校等

A 県内の特別支援学校等を訪れる機会が複数回あり、専門スタッフ（看護師）が児童生徒に関わっている実態があったこと、調査に関して相談できる管理職がおられたことで A 県内 51 校の特別支援学校等を調査対象とした。具体的な調査対象としては、管理職 1 名、特別支援教育コーディネーター（各校 1 名）、担任 1 名（各学年 1 名を想定）、通級指導教室担当者 1 名、専門スタッフ及び外部人材（ボランティア等）である。

##### ②B 市内の幼稚園、小学校、中学校 19 校園

B 市は、インクルーシブ教育（スクールクラスター活用）に取り組んだ実績があったことから、調査対象とした。具体的な調査対象は、管理職 1 名、特別支援教育コーディネーター 1 名、担任（各学年 1 名）、特別支援学級担任（全て）、通級指導教室担当者 1 名、特別支援教育支援員を含む専門スタッフ及び外部人材である。

### 3. 手続き

#### (1) 調査方法

##### 質問紙調査郵送法

・A 県に関しては教育委員会へ調査を実施する旨を伝えたのち、A 県特別支援学校等校長会会長に依頼し、会長より各学校へアンケート調査実施の連絡をしていただき、51 校へ郵送した（資料 4-I-1～資料 4-I-21 参照のこと）。

・B 市に関しては、教育委員会へ調査実施について相談後、19 校園へ郵送した（資料 4-I-22～資料 4-I-43 参照のこと）。

#### (2) 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、9 月 30 日までに直接投函とした。それ以外の調査協力者は 7 月 31 日までに学校でまとめて投函とした。

なお、本調査は大阪総合保育大学の倫理審査委員会の許可をいただいている。

### 4. 対象者ごとのアンケート調査項目の概要

対象者の調査項目の概要を表 1-4-1 から表 1-4-9 に示す。質問紙は、選択式と記述式を交えた調査項目から構成されている（資料 4-I 参照）

I-4-1 特別支援学校等 管理職	
1	基本情報（学校名、記入者）
2	「特別支援教育の推進について」より特別支援学校における取組で実施していること（選択）
3	専門スタッフ及び外部人材の配置状況（名称、人数）
4	専門スタッフ及び外部人材が最初に配置された時期
5	各学部の運用学級数
6	チームとして取り組む特別支援教育を進める上での課題や困っていること
7	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
8	その他（意見等）

表 I-4-2 特別支援学校等 担任	
1	基本情報（学校名、障害種、所属学部、所属学年の種別、年齢、性別、教員経験年数、特別支援学校経験年数、特別支援学校教員免許の有無）
2	1 週間の授業で T・T（教職員同士、専門スタッフ及び外部人材）を実施している授業を表に記入
3	専門スタッフ及び外部人材が授業に参画している理由（記述）
4	授業を実施する上で効果的だった点（記述）
5	授業を実施する上で工夫が必要な点（記述）
6	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
7	その他（意見等）

表 I-4-3 特別支援学校等 特別支援教育コーディネーター	
1	基本情報（学校名、所属、性別、年齢、教員経験年数、特別支援教育の経験年数、特別支援学校教員免許の有無、特別支援教育コーディネーターの人数）
2	「特別支援教育の推進について（通知）」にある特別支援教育コーディネーターの役割を遂行しているもの（選択）
3	支援が必要な児童生徒が在籍する学級担任との情報交換の有無とどのようにして情報交換を行っているか（記述）
4	専門スタッフ及び外部人材との情報交換の有無とその内容（記述）
5	巡回指導の有無、校数、内容（記述）
6	困っていること（記述）
7	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
8	その他（意見等）

表 I-4-4 特別支援学校等・通常学級 通級指導教室担当者	
1	基本情報（学校名、対象障害、性別、年齢、教員年数、特別支援教育経験年数、特別支援学校教員免許の有無）
2	自校で担当している授業で教職員同士、専門スタッフ・外部人材と実施している授業の有無
3	「ある」と答えた人についての質問：他の教職員、専門スタッフ及び外部人材と実施している授業について表に記入
4	授業を実施する上で効果的だった点（記述）
5	授業を実施する上で工夫が必要な点（記述）
4	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
5	その他（意見等）

表 I-4-5 特別支援学校等・通常学級 専門スタッフ、外部人材	
1	基本情報（職種等、年齢、性別、保有資格、活動を行っている学年、これまでの教育現場経験年数、特別支援教育経験年数、勤務形態）
2	専門スタッフ、外部人材を始めた動機、目的（記述）
3	活動内容（記述）
4	入っている授業名、時間数、指導形態等記入（不定期の場合は4月から7月までに参画した授業）
5	効果的だった点
6	支援する上で困った点
7	担任との連携方法（選択）
8	情報交換で工夫している点（記述）
9	要望
10	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
11	その他（意見等）

表 I-4-6 通常学級 管理職	
1	基本情報（校名、記入者）
2	「特別支援教育の推進について（通知）」で、特別支援教育を行うための取組で実施されているもの（選択）
3	チームとして取組む上での課題や困っていること（記述）
4	専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期（記述）
5	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
6	その他（意見等）

表 I-4-7 通常学級 担任	
1	基本情報（園・校名、所属学級、性別、年齢、経験年数）
2	T・T（教職員同士、専門スタッフ、外部人材と）を実施している授業（保育）を表に記入
3	専門スタッフ、外部人材が授業（保育）に入っている理由（記述）
4	授業を実施する上で効果的だった点（記述）
5	授業を実施する上で工夫が必要な点（記述）
6	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
7	その他（意見等）

表 I-4-8 通常学級 特別支援教育コーディネーター	
1	基本情報（学校名、所属、性別、年齢、教員経験年数、特別支援教育コーディネーターの人数）
2	特別支援教育コーディネーターの役割を遂行しているもの（選択）
3	支援が必要な児童生徒が在籍する学級担任との情報交換の有無とその内容（記述）
4	専門スタッフ及び外部人材との情報交換の有無とその内容（記述）
5	困っていること（記述）
6	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
7	その他（意見等）

表 I-4-9 特別支援教育支援員	
1	基本情報（年齢、性別、保有資格、活動を行っている学年、これまでの教育現場経験、特別支援教育支援員経験年数）
2	特別支援教育支援員を始めた動機、目的（記述）
3	主な活動内容（選択）
4	入っている授業の授業名と授業時間数について表に記入
5	効果的に支援できた点（記述）
6	支援する上で困った点（記述）
7	担任との連携方法（選択）
8	日常の情報交換で工夫している点（記述）
9	要望
10	「共生社会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）」より専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切であると思われること（記述）
11	その他（意見等）

授業における質問項目は、茨城県教育研修センター研究報告書（2000）の「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの在り方（個を生かす支援としてのティーム・ティーチング）」のアンケート項目を参考にした。

通常学級の管理職への質問では、専門スタッフ及び外部人材の名称と人数は、あらかじめ教育委員会から教えていただいたため、項目には挙げていない。

専門スタッフ、外部人材、特別支援教育支援員の「担任との連携方法」の調査項目は、「特別支援教育のあり方に関する調査：奈良教育大学特別支援教育研究センター『特別支援教育支援員養成講座』の修了者及び学校へのアンケート調査を手がかりに」（2011）を参考にした。特別支援教育支援員の「活動内容」は、文部科学省「特別支援教育支援員を活用するために」（2007）より引用した。

なお、調査対象者全員に対して、「共生社会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）」（2012）を引用して、専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切であると思うことを質問項目に挙げた。

## II A 県における特別支援学校等の実態調査の結果

A 県内の特別支援学校等（本校 45 校、2 分校、病院内に設置している 1 分教室を除いて 4 分教室）51 校中 25 校回収で 49.0%であった。

・管理職（51 校中 18 校 19 名回収：1 校が知的部門と肢体不自由部門に分かれているため）35.3% であった。

・担任 51 校中 22 校で 43.1%。回収数は 22 校中 145 名。内訳は、学年、複数学年にまたがっている担任等であった。51 校全ての担任数が把握できなかったため、人数で示している。



- ・特別支援教育コーディネーター（51校中20名回収）39.2%であった。
- ・通級指導教室担当者（3校6名中2名回収）33.3%であった。
- ・専門スタッフは、25校中18校の管理職の回答では、看護師58.5名、理学療法士（PT）6名、作業療法士（OT）6名、言語聴覚士（ST）8名、就職支援コーディネーター2名であった。それ以外の専門スタッフは8名、外部人材は13名であった。1校はPT、OT、STを合わせて6名の記述があったため、全体数に含むと110.5名である。51校の専門スタッフの全体数が把握できなかったため、人数で示している。外部人材は学生を含むボランティア5名、子ども多文化共生サポーター1名、企業担当者2名、進路指導4名、学生支援員1名の計13名であった。

本調査における専門スタッフ、外部人材の回収数は、看護師14名、作業療法士（OT）1名、言語聴覚士（ST）2名、就職支援コーディネーター1名、動作法スーパーバイザー1名、外部講師1名の計20名であった。なお、動作法スーパーバイザーは複数の資格を持っているが、ここでは動作法スーパーバイザーとする。

## 1. 特別支援学校等の管理職への質問

### (1) 障害種

聴覚障害2校、知的障害10校、知肢（知肢併置校・知的部門、肢体不自由部門のある学校を含む）3校、肢体不自由3校の計18校（18名）から回答があった。

### (2) 「特別支援教育の推進について（通知）」で、特別支援学校として取り組んでいること

図1-2-1は、個別の教育支援計画の作成者である。図1-2-2は個別の指導計画の作成者である。18校（18名）から回答があった。

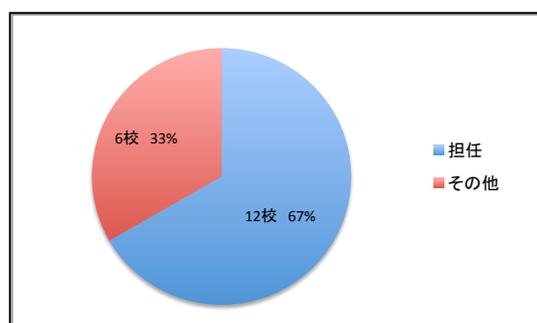


図1-2-1 個別の教育支援計画作成者 n=18

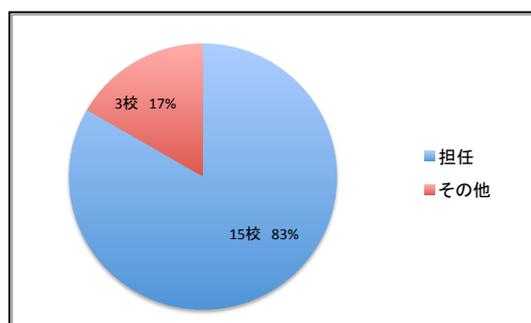


図1-2-2 個別の指導計画作成者 n=18

図 1-2-1 の個別の教育支援計画作成者は、担任が最も多く 12 校（67%）である。担任には、担当教員やグループ担任が含まれている。その他は 6 校（33%）で、担任と総合支援センター（1 校）、担任と進路担当（1 校）、担任中心にクラス学部で検討（1 校）、担任及び学年（1 校）、全教職員（1 校）、担任とコーディネーター（1 校）である。

図 1-2-2 は個別の指導計画の作成者である。担任が最も多く 15 校（83%）である。担任には、担当教員やグループ担任が含まれている。その他は 3 校（17%）で、教科担当と教務部（1 校）、担任中心にクラス学部で検討（1 校）、担任及び学年（1 校）である。

個別の教育支援計画は、学級担任や学校内及び他機関との連携調整役となるコーディネーター的役割を有するものが中心となって具体的な内容を確定する（文部科学省, 2003）ため、各学校の状況に応じた作成者であると推測される。

表 1-2-1 は、「特別支援教育の推進について（通知）」の取組の実施率である。100%に満たない項目の①、⑦は無回答であった。

表 1-2-1 特別支援教育の推進についての取組

① 特別支援教育に関する校内委員会の設置	83.3
② 特別支援教育コーディネーターの指名	100
③ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用	100
④ 「個別の指導計画」の作成	100
⑤ 教員の専門性の向上	100
⑥ 地域におけるセンター的機能 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。	100
⑦ 保育所をはじめとする保育施設などの他の機関に対しても、助言・または援助に努めること	83.3
⑧ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善・研修の充実に努めている。	100

\*数字は%

特別支援教育の推進についての取組は、ほぼなされていると考えられる。

表 1-2-2 は、⑤教員の専門性向上についての具体的な取組である。18 名の記述があった。

表 1-2-2 専門性向上の取組（複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
研修会実施	9	・研修会実施（9）
校内研修	9	・支援部、研究部、自立活動部を中心とした研修会 ・職員が講師となり週1回実施 ・校内公開授業月1回 ・年10回の研修 ・初任者研修や全教職員対象で30回研修会実施 ・週1回学部ごとの研修会 ・授業研究会 ・教員研修の実施 ・月1回のミニ研修
講師を招聘	4	・応用行動分析、動作法、自閉症支援 ・講演 ・外部人材の活用によるスキルアップ ・教員研修として講師を招く（定期、年3回）
各種研修	3	・メンテナンス喫茶における技能検定講習会参加 ・療育の研修として児童生徒のかかりつけの施設を訪問、見学 ・特別支援教育センター主催の研修等
公開講座	2	・夏季休業中実施 ・他校や外部の公開講座の活用

全て研修関連で占めており、カテゴリーとして、「研修会実施」、「校内研修」、「講師を招聘」、「各種研修」、「公開講座」の5カテゴリーが挙げられた。なお「研修会実施」の内容までは明らかにできなかった。

「校内研修」は、支援部・研究部・自立活動部等、教員が講師となって開催する研修会や公開授業、授業研究会等である。また、回数も週1回、月1回、年10回から30回まで幅広いものであった。

「講師を招聘」は、より専門的知識や技術を学ぶために外部から講師を招聘し研修を実施している。

「各種研修」では、技能検定講習会参加、児童生徒のかかりつけの施設見学、特別支援教育センター主催の研修等である。

「公開講座」は、他校や外部の公開講座の活用等である。

様々な研修の機会を通して、専門性を高めるための取組をしていることが窺われる。

### (3) 専門スタッフ及び外部人材として配置されている方の名称及び人数について

2015（平成27）年の「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」の特別支援教育に関わる専門スタッフは、「子どもたちへの指導を充実するために、専門的な能力や経験を生かして、教員と連携・分担し、教員とともに教育活動にあたる人材のことをいう」とあり、専門スタッフとして医療的ケアを行う看護師、言語聴覚士

(ST)、作業療法士 (OT)、理学療法士 (PT) 等の外部専門家、就職支援コーディネーター、特別支援教育支援員 (通常学級)、スクールカウンセラー(臨床心理士含む)、スクールソーシャルワーカー等を挙げている。本調査では本答申に沿って、これらを専門スタッフとした。また、専門スタッフに準ずると考えられる大学講師等は、その他の専門スタッフとし、今後の専門スタッフの表記は、その他を含むこととする。外部人材については学生支援員、ボランティア等とした。

18 校中 16 校 (17 名) より回答があった。表 1-3 は、①聴覚障害 1 校、②知的障害 9 校、③知肢 (知肢併置校含む) 3 校、④肢体不自由 3 校の専門スタッフ及び外部人材の名称と人数を表している。

表 1-3 専門スタッフ及び外部人材の配置

障害種	①聴覚	②知的	③知肢	④肢体	計
<b>専門スタッフ</b>					
看護師	4	21	17	16.5	58.5
理学療法士 (PT)		3	1	2	6
作業療法士 (OT)		4		2	6
言語聴覚士 (ST)		6		2	8
就職支援コーディネーター		2			2
臨床心理士		4			4
スクールカウンセラー			1	1	2
ALT		1		1	2
計	4	41	19	24.5	88.5
<b>その他</b>					
大学講師等		3			3
計		3			3
<b>外部人材</b>					
ボランティア (学生含む)		2	3		5
子ども多文化共生サポーター		1			1
企業担当者		2			2
進路指導			4		4
学生支援員		1			1
計		6	7		13
計	4	50	26	24.5	104.5
			6	総計	110.5

専門スタッフは 91.5 名 (大学講師等 3 名を含む)、外部人材として 13 名が挙げられた。③の学校のうち 1 校が PT、OT、ST の合計として 6 名を挙げているため専門スタッフ別の合計は出せないが、全体としては 110.5 名である。110.5 名中 58.5 名が看護師で、52.9%を占めている。看護師の勤務形態は様々であった。都道府県における単独事業での配置と付記されていたものもあった。特別支援学校等においては障害種にかかわらず、医療的ケアを必要とする児童生徒が在籍している。PT、OT、ST に関しては、年に数回ま

たは3回程度の非常勤としての配置や学校で実習教員として勤務している実態があり、聴覚障害校以外の障害種別校で配置されていた。ALT は知的障害校と肢体不自由校、就職支援コーディネーター、臨床心理士は知的障害校に、スクールカウンセラーは知肢校と肢体不自由校に配置されていた。③の外部人材の学生ボランティアは、週1回や行事ごとに教育活動に参加している。2～3名とあったが、本調査では3名とした。

表には挙げていないが、③では支援専門員が13名配置されている学校があった。該当の市が障害児教育支援員を採用していることもあり、市の職員であると推測される。また、支援員や介助員、非常勤講師等も配置されていた。本調査を通してさまざまな名称があることが分かり、集約の難しさがあった。

#### (4) 専門スタッフ及び外部人材が配置された時期について

表1-4は、2007（平成19）年以前と特別支援教育が開始された2007（平成19）年以降に専門スタッフ及び外部人材が配置された時期と名称を表している。14校（14名）から回答があり、4校は2007（平成19）年度以降の開校である。

知的障害校6校では、2007（平成19）年度以降に専門スタッフが配置されていた。知肢校及び肢体不自由校では、医療的ケアが必要な児童生徒が在籍していたと推測され、2007（平成19）年度以前に看護師が配置されていた。本調査において外部人材は、聴覚障害校、知肢校、肢体不自由校で2007（平成19）年度以前も配置されていた。

表1-4 専門スタッフ及び外部人材が配置された時期

障害種別	H19年以前		H19年以降	
	専門スタッフ	外部人材	専門スタッフ	外部人材
聴覚障害 (2校)	・配置はあったが不明 (1校)	・配置はあったが不明 (1校)	・看護師 (1校)	
知的障害 (6校)			・看護師 (3校) ・PT, OT, ST, その他 (1校) ・名称なし (3校)	・子ども多様化共生サポーター (1校) ・ステップアップ学生サポート (1校) ・名称なし (4校)
知肢 (3校)	・実習教員、看護師 (1校) ・名称なし (1校)	・配置したが不明 (1校) ・ボランティア (1校) ・名称なし (1校)	・看護師 (1校)	
肢体不自由 (3校)	・名称なし (1校) ・看護師 (1校)	・名称なし (1校)	・OT, ST (1校) ・名称なし (1校)	

#### (5) チームとして取り組む特別支援教育を進める上での課題や困っていること

25校中17校（18名）から回答があった。表1-5は、課題や困っていることをカテゴリーごとにまとめたものである。

表 1-5 チームとして取り組む特別支援教育を進める上での課題や困っていること（複数回答）

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
連携	教職員同士の連携	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小、中、高各学部間の連携（2）</li> <li>・各担当との連携（服務、報告書の作成、学校の経営方針、設備、施設の使い方、情報の伝達）</li> <li>・系統的な教育課程</li> <li>・複数教員で複数の児童生徒を担当する指導体制の定着</li> <li>・生徒情報の共有、指導方法の継続性</li> <li>・複数担任で学級経営するチームワーク</li> <li>・特定の教員への負担増とならないようなバランス化</li> <li>・共通理解</li> </ul>
	専門スタッフ、外部人材との連携	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師間、専門スタッフ等の人間関係</li> <li>・専門職として校内での仕事分担に関しての分担協力、領域が重なるところで、意見の食い違いのないようにする</li> <li>・教育、業務に関する温度差</li> <li>・役割分担の困難さや意見の食い違い</li> </ul>
	各機関との連携	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行政機関、医療機関、地域諸組織との連携が必須</li> <li>・高等部がないので、就労や自立につながる支援が難しい</li> </ul>
予算の削減	専門スタッフの確保	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・看護師の確保（2）</li> <li>・専門スタッフの回数（年3回程度）</li> <li>・担任の力量だけでは、ニーズに応えることが難しい。PTは常駐しているが、STはいないので、定期的な訪問システムができるとありがたい</li> </ul>
	教員不足	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育実践の研究（子供理解と授業づくり）の充実を図る上でも、教員人数が少なく余裕がない。もっと教師を増やして、研修が十分に持てるようにすること</li> </ul>
	センター的機能を果たすための予算	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・センター的機能を果たす上での旅費。また研修を行う際の講師料、多様化に応じた外部人材の人件費が少ない</li> </ul>
学校経営	専門性向上	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人一人の教員の専門性の向上</li> <li>・専門スタッフや外部人材を有効に活用するためには教員が子ども一人一人の実態を見極め、教育的ニーズにあわせた課題を明確にし、タイミングよく設定することが必要と考えるが、教員の資質が伴わないケースがあり、全体的な資質向上に課題を感じている</li> <li>・一人に頼ってしまい、保護者対応、授業学級経営力の力が育たない</li> </ul>
	人材不足	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分掌、学部、クラスの核となる人材が揃にくい</li> </ul>
	教員の把握	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教職員数が多く、日々の状況が掴みにくい</li> </ul>

カテゴリーとして、『連携』、『予算の削減』、『学校経営』が挙げられた。サブカテゴリーの『連携』は「教職員同士の連携」、「専門スタッフ、外部人材との連携」、「各機関との連携」、『予算の削減』は「専門スタッフの確保」、「教員不足」、「センター的機能を果たすための予算」、『学校経営』は「専門性の向上」、「人材不足」、「教員の把握」が挙げられた。

予算削減や専門スタッフ、外部人材、校内、各機関との連携の課題はもちろんのこと、第2章Ⅱで柴垣が指摘した、特別支援学校教員としての専門性である豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力、すなわち総合的な人間力と大いに関係のある課題であると言える。

## 2. 特別支援教育コーディネーターへの質問

各校1名の回答を求め、25校中20名から回答があった。1校は地域支援担当分記入担当者として2名の回収があったが1名として集計している。

(1) 障害種別、年齢、特別支援学校経験年数

所属する学校の障害種別は、①聴覚障害（1名）、②聴覚障害と知的障害（以下、聴知障害と略記）（1名）、③知的障害（10名）、④知肢（3名）、⑤肢体不自由（3名）⑥病弱（2名）であった。

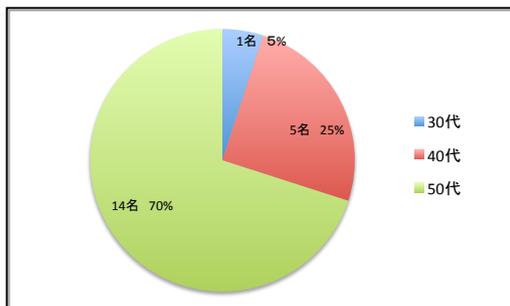


図 2-1-1 年齢 n=20

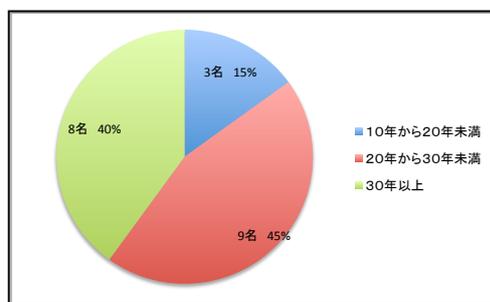


図 2-1-2 特別支援学校経験年数 n=20

図 2-1-1 は、20 名の特別支援教育コーディネーターの年齢である。30 代が 1 名（5%）、40 代が 5 名（25%）、50 代が 14 名（70%）であった。図 2-1-2 は、特別支援学校経験年数である。10 年から 20 年未満が 3 名（15%）、20 年から 30 年未満が 9 名（45%）、30 年以上が 8 名（40%）であった。本調査において、年齢はもとより特別支援教育経験年数においても、学校の核となる教員が特別支援教育コーディネーターとして配置されている。

(2) 特別支援教育コーディネーターの所属

表 2-2 特別支援教育コーディネーターの所属

表 2-2 は特別支援教育コーディネーターの所属である。19 名から回答があった。所属は、表 2-2 の通りである。その他（無記入）は 1 名である。図 2-7（133 頁）で巡回指導を 11 名が行っていることを考えると、専任として配置されるなど、校内において何らかの軽減措置がなされていることが推測される。また、20 名全員が特別支援学校教諭免許保有者であった。

主事
特別支援教育コーディネーター
支援部専任コーディネーター
専任
自立活動部 校内支援部専任
進路
担任
支援部専科 学部付
支援部
教務部
その他

### (3) 特別支援教育コーディネーターの人数

図 2-3 は、20 校中 1 校は無回答で、19 校の特別支援教育コーディネーターの人数である。1 は聴覚障害校、2 は聴知校、3 から 13 は知的障害校、14、15 は知肢校、16 と 17 は肢体不自由校、18 と 19 は病弱校である。7 名配置されている学校は、知的障害校と病弱校である。障害種別に関係なく、それぞれの学校の実情に応じた特別支援教育コーディネーターの人数ではないかと推測される。

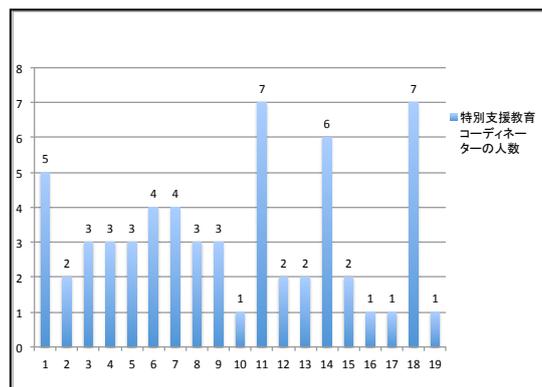


図 2-3 特別支援教育コーディネーターの人数 n=19

### (4) 特別支援教育コーディネーターの役割遂行

文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」の中にある特別支援教育コーディネーターの役割遂行について質問した。①校内委員会・校内研修の企画・運営、②関係諸機関・幼稚園、小学校、中学校、高等学校と、中等教育学校及び特別支援学校並びに保育所等との連絡・調整を行うこと、③保護者に対する相談窓口、である。

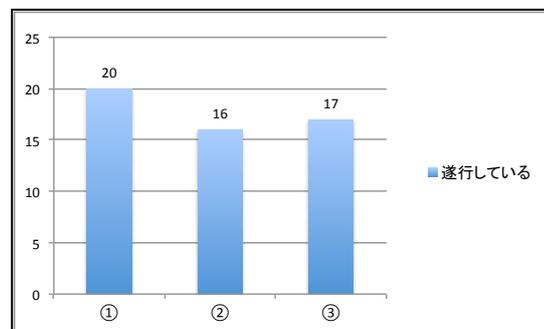


図 2-4 役割遂行の有無 n=20

図 2-4 は役割遂行の有無を表しており、20 名から回答があった。①は 20 名が遂行していた。②の 4 名、③の 3 名は無回答であった。

表 2-4 は、②の質問で連絡・調整の具体的な内容をカテゴリーごとにまとめたものである。16 名中 11 名の記述があった。

表 2-4 連絡・調整の内容（複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
直接的なこと	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 幼保・小連携のための教育相談</li> <li>・ 巡回教育相談</li> <li>・ 就学相談実施</li> <li>・ 高等学校、特別支援学校</li> <li>・ 就学、転学時の面接</li> <li>・ 小学校から高等学校等への巡回相談</li> <li>・ 訪問教育相談等</li> <li>・ 本校の教育相談で外部の幼児児童生徒の支援を行う</li> <li>・ 学校訪問し、授業参観をする</li> </ul>
間接的なこと	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自立支援協議会に参加し、地域の実態・情報を集め、課題解決に向けて話し合う</li> <li>・ 支援学級担当者会に参加</li> <li>・ 福祉、医療機関等とのケース会議等</li> <li>・ 連絡協議会に参加</li> <li>・ 学校訪問しケース会議を行う</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地域の幼・保・小・中・高との連絡・調整</li> <li>・ 福祉機関との連絡・調整、地域の教育委員会との連絡・調整</li> <li>・ 相談内容に応じて、保護者と学校園、病院、福祉等の関係の調整を行っている</li> <li>・ 教育委員会、学校園との教育相談、研修等の情報交換、調整</li> </ul>



「直接的なこと」、「間接的なこと」の2カテゴリーが挙げられた。

「直接的なこと」は、就学相談、面接等、巡回教育相談実施である。幼稚園から高等学校、特別支援学校まで幅広く教育相談、巡回相談を実施している。就学相談や就学、転学時の面接等も実施していることが分かった。

「間接的なこと」は、病院、福祉機関、教育委員会等あらゆる機関、学校園、保護者等に対して実施している。

他に教材・教具の貸し出しをするというものや、年3回「からだの学習会」を市内の肢体不自由学級等へ実施している、という記述があった。

#### (5) 支援が必要な児童生徒が在籍する学級担任との情報交換

20名中1名が無回答で、19名が「している」と回答した。表2-5はどのようにして情報交換を行っているかを、カテゴリーごとにまとめたものである。

表2-5 支援が必要な児童生徒が在籍する学級担任とどのようにして情報交換を行っているか（複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
日常的に会話をする	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日頃の児童生徒観察に基づいての担任への声かけ</li> <li>・必要な時は毎日行なっている</li> <li>・担任からの情報提供に基づく話し合い</li> <li>・日常的に児童生徒の学習の様子、休み時間の様子を情報交換 (9)</li> <li>・話しかける、話し合いの場を設ける、児童生徒の場所へ出向く</li> <li>・保護者や担任に実態と課題を説明</li> </ul>
会議の実施と参加	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援会議（管理職・学部長参加）を開き、支援について話し合う</li> <li>・ケース会議を必要に応じて実施</li> <li>・担任、担当者との話し合い</li> <li>・学年、学部に参加</li> <li>・週1の学部会におけるケース会議</li> <li>・学年会、学部会等で各学級担任から児童生徒情報を受け、必要なケースにおいては、個々の相談を受けている</li> <li>・支援会議を実施 (4)</li> </ul>
検査・観察・授業参観等を行う	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・検査実施に際して、実施前の聞き取りや実施後の支援検討時に話し合う</li> <li>・聴力測定や発達検査を実施し、実態把握を行う</li> <li>・日頃の児童生徒観察に基づいての担任への声かけ</li> <li>・児童生徒が活動しているビデオを観て</li> <li>・直接担任の指導しているところを観察に行き、放課後に課題や展望について協議する（担任や学部代表を含む）</li> <li>・授業に入って指導助言する等 (4)</li> </ul>

カテゴリーとして、「日常的に会話をする」、「会議の実施と参加」、「検査・観察・授業参観等を行う」が挙げられた。

もっとも多いのは「日常的に会話をする」で、日常のあらゆる機会を見つけて、担任へ声かけをして話すこと、児童生徒のいる場所へ出向きその様子を情報交換すること、保護者や担任に児童生徒の実態や課題を説明すること等である。

「会議の実施と参加」は、支援会議の実施をはじめ、校内で実施するあらゆる会議に出

席し、担任や関係部署と情報交換を行う等である。

「検査・観察・授業参観等を行う」では、自分が得た情報をもとに担任や関係者と情報交換をしている。

表にはないが、校内支援の一環として、個別学習の相談に応じる、担任から支援グッズの相談を受ける、指導医、PT, OT, ST につなぐ必要を感じた時は、口利きをしたり相談内容をまとめるのを手伝ったりする、個別の指導計画を通して等の記述があった。

#### (6) 専門スタッフ、外部人材との情報交換の有無とその内容

20 名中 14 名が「している」と回答した。回答者へは、「どのような内容か」を記述してもらい、情報交換の内容と方法が見出された。表 2-6-1 は専門スタッフ、外部人材との情報交換の内容である。

表 2-6-1 専門スタッフ、外部人材との情報交換の内容（4 名 複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
児童生徒について	4	・各自の状態や状況等について、担任、保護者と専門家との連絡 ・児童生徒の支援指導方法について ・肢体不自由の専門性について ・進路指導について
支援について	1	・OT, STが誰にどのような支援をしたか。OT, STに誰からどのような相談事項があったか

カテゴリーとして、「児童生徒について」、「支援について」が挙げられた。

「児童生徒について」は、児童生徒の状態、指導方法、進路指導、保護者と専門家との連絡等について、である。

「支援について」では、専門スタッフがどのような支援をしたのか、どのような相談事項があったのかのことを情報交換している。

表 2-6-2 は、専門スタッフ、外部人材との情報交換の方法である。

表 2-6-2 専門スタッフ、外部人材との情報交換の方法（10名回答）

カテゴリー	記述数	内容
あらゆる機会	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・看護師さんとは医ケアの児童の学校生活を介して行なっている</li> <li>・就職支援コーディネーターとは同じチームに属しているので日々行っている</li> <li>・県の事業により、外部人材としてPT, OT, ST, 臨床心理士、知的障害者移動支援者から助言を受けている</li> <li>・臨床心理士による対象児童生徒のカウンセリング後の教員コンサルテーション</li> </ul>
カンファレンス・ケース会議	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・病院に行ったり本校にお越しいただき、STや医師（耳鼻科）とカンファレンスを行なっている</li> <li>・必要に応じて連携のケース会議を実施</li> <li>・大学教授による対象児童生徒のケース会議等</li> </ul>
相談会・連絡会等	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・PT, OT, STの方々とは医療スタッフとの学習会や就学前のお子さん対象に実施している相談会で行なっている</li> <li>・看護師6名常駐で、毎朝養護教諭・医ケア係代表と15分間の連絡会実施</li> </ul>
見学	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・PT, ST, OTと児童生徒の療育の見学を行う</li> </ul>

カテゴリーとして、「あらゆる機会」、「カンファレンス・ケース会議」、「相談会・連絡会等」、「見学」が挙げられた。

「あらゆる機会」では、児童生徒に関しての情報交換は、看護師とは児童生徒の学校生活を介して、不定期な大学教授や PT, OT, ST, 臨床心理士等専門家とは、来校の際に話し合いの機会を持ち、児童生徒に関しての様々な助言や指導を受けている。

「カンファレンス・ケース会議」では、医療の専門家や大学教授等と情報交換を行っている。

「相談会・連絡会等」では、専門スタッフと関わる学習会や相談会で、看護師とは毎朝の連絡会を通して、情報交換を行っている。

「見学」では、児童生徒の療育の場で専門スタッフと情報交換をしている。

専門スタッフ、外部人材は不定期が多いため、特別支援教育コーディネーターとしては、あらゆる機会を通して情報交換を行っている努力が窺われた。

他に、地域の専門学校との連携協定を結び児童生徒への指導に活かしているという記述があった。

(7) 地域のセンター校として、他校へ巡回指導をしているかの有無と内容

巡回指導の有無について質問した。

巡回指導は1名が無回答で19名中12名が実施し、巡回指導校数について6名から回答があった。図2-7は6名の巡回指導校数を表している。特別支援教育コーディネーターの数が多いから巡回指導校数も多いということにはならないことが分かった。1は知的障害校で、3名で6校の巡回指導、2は知肢校で、4名で21校、3は知的障害校で、3名で57校である。4から6は肢体不自由校で、2名で10校、1名で13校、1名で20校である。

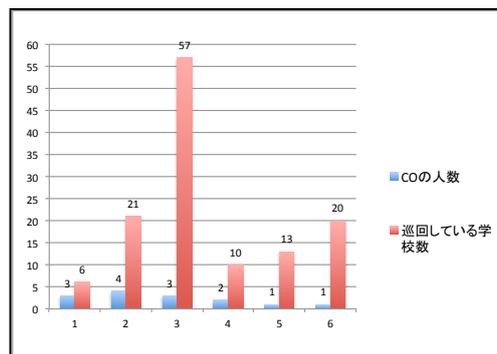


図2-7 巡回指導校数 n=6

さらに、巡回指導の内容について質問をした。

表2-7は、巡回指導の内容をカテゴリーごとにまとめたものである。11名の記述があった。

表2-7 巡回指導の内容（複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
コンサルテーション等	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校園所で授業等の観察及び助言 (5)</li> <li>・支援学級担任、通常学級担任へ児童生徒の支援方法への助言</li> <li>・個別の指導計画についての助言</li> <li>・肢体不自由校における専門的な指導のアドバイスや福祉、医療機関の連携についてのアドバイス</li> <li>・授業参観後、当該児童の主訴に従って校内委員会実施</li> <li>・発達検査をした方が良いかどうかの判断</li> <li>・学校園所における心理検査の実施と報告</li> <li>・地域の教育委員会の委託を受け、幼～高等学校への巡回相談等</li> <li>・市教委主催の教育相談、ケース会議</li> <li>・教育相談</li> <li>・希望型の巡回相談で、保幼小中の特別支援学級、通常学級に在籍する支援が必要な児童生徒への支援のあり方、校内委員会の持ち方、担任や特別支援教育コーディネーターへの指導助言、指導補助員配置校巡回相談は支援を要する児童生徒への支援のあり方</li> <li>・校内支援体制等を特別支援教育コーディネーター及び担任への指導助言</li> <li>・保護者相談</li> </ul>
講師派遣	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研修会の講師派遣</li> <li>・校内研修会の講師など</li> </ul>

カテゴリーとして「コンサルテーション等」、「講師派遣」が挙げられた。

「コンサルテーション等」についてである。「巡回指導」と言っても、さまざまな内容が盛り込まれていた。授業参観後に担任への指導助言はもちろんのこと、校内委員会実施へつなぐこと、心理検査の実施と報告や発達検査を実施するかどうかの判断、個別の指導計画作成への助言、福祉や医療機関の連携についてのアドバイス等、まさに地域のセンター校としての役割を果たしている、と言える。

(8) 特別支援教育コーディネーターとして困っていること

20 校中 14 名の記述があった。表 2-8 は、特別支援教育コーディネーターとして困っていることをカテゴリーごとにまとめたものである。

表 2-8 特別支援教育コーディネーターとして困っていること（複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
専門性の確保	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人材育成</li> <li>・学級担任から信頼されるコーディネーターになっていくこと、そのために今までの経験を生かすこと、新しい教育の動きを知ること</li> <li>・医療、福祉の知識を身につけ関係者と繋がっていくこと</li> <li>・巡回相談数の増加に伴い、特に幼高等学校のニーズが多様複雑になってきているため、コーディネーターの幅広い専門性のあり方</li> <li>・後継者の育成</li> <li>・専門性の確保</li> <li>・まだまだ未熟で力不足なので、日々反省です。必ず振り返りを行い、次に活かそうと努力を重ねていますが、なかなか積み上がっていきません</li> <li>・肢体不自由の巡回指導で、本校にないタイプ（障害）のある子の相談が難しい</li> </ul>
校外支援と校内支援のバランスの困難さ	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校外支援が多く、校内支援が動きにくい</li> <li>・校務が多く、校外支援のスケジュール調整が難しい</li> <li>・授業時間が週あたり 18 時間以上あり、校外へ出ることができない。</li> <li>・支援部が校内にないので、チームで動くことが難しい</li> <li>・多忙すぎる</li> </ul>
コンサルテーションのあり方	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相談者のニーズに合わせて動くので、必要以上に支援しすぎると迷惑になったりお節介りになったりうすることもあるように思う。特別支援教育コーディネーターの仕事内容を理解してもらい、上手に使う欲しい</li> <li>・他の教師や担任との協働やコンサルテーションのあり方</li> <li>・学校独自の予算がなく、独自の活動がやりにくい</li> <li>・巡回後の事後の検証ができない</li> <li>・他の教師や担任との協働</li> </ul>

カテゴリーとして「専門性の確保」、「校外支援と校内支援のバランスの困難さ」、「コンサルテーションのあり方」が挙げられた。

「専門性の確保」である。地域のセンター校としての役割を果たすために、巡回相談に必要な専門性や関係機関とつながっていくための多様な知識、後継者の育成である。また、発達障害や馴染みのない障害のタイプの子どもの相談など、多様な障害の相談が増えていること等が挙げられた。記述から特別支援教育コーディネーターとして日々努力している様子が伝わってくる。

「校外支援と校内支援のバランスの困難さ」については、図 2-7 (133 頁) の巡回指導校数でも明らかになったように、巡回指導校数が多い学校もあり、特別支援教育コーディネーターとしての多忙さが浮き彫りになっている。校外支援が多いと校内支援に支障が出る、校務が多いと校外支援が困難になる。支援部が校内になく、チームで動くことが困難なことも挙げられ、特別支援教育コーディネーターの苦しい立場が伝わってくる。

「コンサルテーションのあり方」では、コンサルテーションが円滑に進むように特別支援教育コーディネーターの役割を知って欲しいこと、校内での教職員との協働、学校独自の予算がないために独自の活動が制限されてしまうこと、コンサルテーション後の検証が

できないこと等で、特別支援教育コーディネーター本来の役割の発揮が困難であることが分かった。また、発達障害のある児童の相談が増え、一度にみる数が多い、個別の相談依頼に追われ巡回相談が困難である、という意見もあった。

### 3. 担任への質問

#### (1) 担任の所属学部

表 3-1 担任の所属学部

表 3-1 は担任の所属学部である。25 校中 22 校 145 名から回答があった。障害種は、①聴覚障害（1 校 12 名）・②聴知障害（1 校

学部	①	②	③	④	⑤	⑥	
小学部	6	1	25	11	7	3	53
中学部	2	2	20	12	1	1	38
高等部	4	11	24	10	5		54
計	12	14	69	33	13	4	145

14 名）・③知的障害（12 校 69 名）・④知肢（4 校 33 名）・⑤肢体不自由（3 校 13 名）・⑥病弱（1 校 4 名）である。②の小学部の 1 名は幼小小学部担当者が含まれている。145 名中、小学部は 53 名、中学部は 38 名、高等部は 54 名であった。

#### (2) 担当学年

表 3-2 担当学年

表 3-2 は回答のあった 145 名の担当学年である。本調査においては、単一学年担当以外に縦割りの学年担当者、全学年に関わる教員がいた。児童生徒の実態や学校の実情に合わせて学年構成がなされていると推測される。無回答は 12 名であった。

小学部								
担当学年	①	②	③	④	⑤	⑥	計	
単一学年	3	1	16	8	6		34	
複数学年担当	3		8	2	1	2	16	
無回答			1	1		1	3	
計	6	1	25	11	7	3	53	
中学部								
担当学年	①	②	③	④	⑤	⑥	計	
単一学年	2	2	14	8			26	
複数学年担当			5	2		1	8	
無回答			1	2	1		4	
計	2	2	20	12	1	1	38	
高等部								
担当学年	①	②	③	④	⑤	⑥	計	
単一学年	4	9	21	10	4	0	48	
複数学年担当			1				1	
無回答		2	2		1		5	
計	4	11	24	10	5	0	54	
							総計	145

#### (3) 所属学級の種別

表 3-3 所属学級の種別

本調査の項目では学年の種別としたが、学級の種別である。表 3-3 は、所属学級の種別である。混合学級（重複と一般）が 69 名ともっとも多く、以下、重複学級 34 名、一般学級 20 名となっ

種別	①	②	③	④	⑤	⑥	計
1 一般	3	2	9	5	1		20
2 重複	3	3	7	11	10		34
3 混合	6	7	41	12		3	69
4 その他	0	1	2	0	0		3
無回答	0	1	10	5	2	1	19
計	12	14	69	33	13	4	145

た。その他は「不明 1 名」、「重症心身障害児学級」1 名、「学部長として全体」が 1 名であった。その他で「単一と重複」と記述があった分は、本論では、「混合学級」に含めた。

#### (4) 年齢

図 3-4 は 145 名の担任の年齢を表している。全体としては、50 代が最も多く 50 名 (34%)、続いて 30 代が 36 名 (25%)、40 代が 35 名 (24%)、20 代が 24 名 (17%) であった。

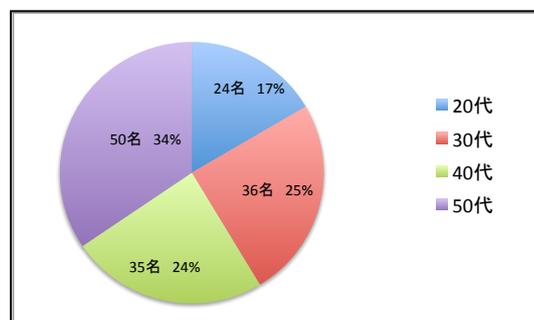


図 3-4 年齢 n= 145

#### (5) 特別支援学校経験年数

図 3-5 は、145 名の特別支援学校経験年数を表している。1 年から 5 年未満は 38 名 (26%)、5 年から 10 年未満が 44 名 (30%)、10 年から 15 年未満が 31 名 (21%)、15 年から 20 年未満が 16 名 (11%)、20 年以上も 16 名 (11%) であった。

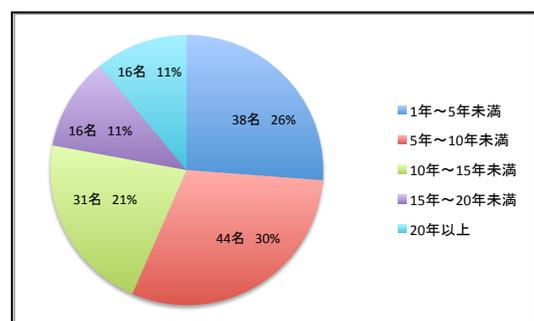


図 3-5 特別支援学校経験年数 n=145

#### (6) 免許保有数

本調査においては、145 名中 130 名 (90%) が特別支援学校の免許を保有していた。

#### (7) 各校の T・T の状況

担当している学年の各教科、領域、領域・教科を合わせた指導等において、専門スタッフ、外部人材が参画している授業及び教職員同士で T・T を実施している授業において、入っているメンバーと 1 週間の授業名、授業時数、児童生徒数を質問した。

表 3-7 は、25 校中 22 校の T・T の実施状況である。専門スタッフ、外部人材の勤務形態が不定期的な場合は、4 月から 7 月までに参画した授業を答えてもらった。①は教職員のみが入っている授業数である。②は専門スタッフ、外部人材が入っている授業数である。③は、専門スタッフが実施している授業数である。②の内訳は参画した専門スタッフ、外

部人材の名称等である。

表 3-7 各校の T・T の状況

番号	①	②	③	計	②の内 訳
a 聴覚	40	5		45	看護師
b 聴知	22	6		28	OT, ST, 子ども多文化共生サポーター, 清掃業
c 知的	8			8	
d	25	5	1	31	臨床心理士 PT 看護師 ボランティア
e	5	2		7	ボランティア 清掃専門業者
f	38	4		42	看護師 多様化講師 ボランティア コンビニ店員
g	37	1		38	ボランティア
h	43			43	不明 1 名
i		7		7	ST
j	12	15		27	看護師 不明 (陶芸関連)
k	27	1		28	PT
l	2	7		9	看護師 ボランティア
m	25	7		32	看護師 ALT
n		1		1	ぶどう園の管理者
計	222	50	1	273	
o 知肢	25	7		32	PT, OT, ST ボランティア
p	14	6		20	看護師 大学教員 PT 動作法SV OT
q	5	1		6	看護師
r	27	2		29	外国人講師 陶芸家
計	71	16		87	
s 肢体	23	1		24	不定期にPT
t	28	7		35	OT, ST
u	4			4	
計	55	8		63	
v 病弱	1	1		2	出前授業者
計	1	1		2	
総計	411	86	1	498	

回収した 25 校中 22 校の教員 145 名中 117 名から回答があった。a の聴覚障害 1 校は 11 名で 45 授業、b の知的障害と聴覚障害を対象とした特別支援学校（以下、聴知校と略記）1 校は 8 名で 28 授業、知的障害 12 校は 64 名で 273 授業、知肢 4 校は 21 名で 87 授業、肢体不自由 3 校は 12 名で 63 授業、病弱 1 校は 2 名で 2 授業であった。総数は 498 授業である。内訳は①教職員同士の授業は 411 授業、②専門スタッフ、外部人材が参画している授業は 86 授業、③専門スタッフが実施している授業は、臨床心理士が自立活動の時間を活用したカウンセリングが 1（授業）であった。なお、授業名とメンバーが同じ授業が複数の授業は 1 授業として集計した。

専門スタッフとして、看護師、臨床心理士、OT、PT、ST、動作法 SV、大学教員、ALT 等が挙げられた。また、学校によっては非常勤講師、支援専門員、生活学習支援員、介助員



が授業に入っていたことが分かった。専門スタッフは、常勤の専門スタッフが在職している学校はあるものの、勤務形態は不定期が多い。管理職や教員のアンケート調査からは予算が減少しているため、なかなか専門スタッフが配置できないという意見、また教員からは常勤であっても少ない人数で全体を見てもらうので、一人一人にかける時間は非常に少ないというコメントがあった。

外部人材として、聴知校では小学部で子ども多文化共生サポーター、高等部で清掃業、知的障害校ではボランティア、分教室（高等部のみ）で清掃専門業者、高等部でコンビニ店員、陶芸関連、ぶどう園の管理者、知枝校ではボランティア、外国人講師、陶芸家、病弱校では出前授業者（浮世絵体験）が挙げられた。

#### （8）教職員同士の T・T

専門スタッフ、外部人材が参画している授業の T・T の状況について質問するとともに、そのベースである教職員同士の T・T の状況についても質問した。各校における T・T の詳細は資料 4-III-（8）に掲載している。資料 4-III-（8）に基づいて、6 校（聴覚障害、聴知、知的障害、知枝、肢体不自由、病弱）の教職員同士の T・T について教職員数や児童生徒数、授業等に注目して見ていく。聴覚障害校、聴知校以外は授業数のもっとも多かった障害種別校の T・T を取り上げた。また、教職員数が無回答や人数が明確でないもの等、専門スタッフ及び外部人材が入っている授業は除いている。なお、本調査は教員に依頼したが、授業には介助員や支援員等が入っていることがあるため、教職員と表記する。

##### a 聴覚障害校

教職員 11 名の授業数である。回答のあった教員の所属学級の障害種別は、小学部が一般と重複で、中学部と高等部は混合であった。

図 3-8-1 は教員 2 名で、3 名で、4 名で T・T を実施している授業数を表し、38 授業ある。

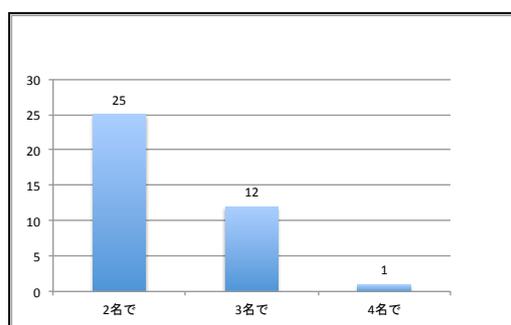


図 3-8-1 T・T の教職員数と授業数 n=11

2 名による授業は 25 授業あり、小学部は理科（2）、算数（2）、国語、生活単元学習、自立活動（3）、図工（5）、道徳、学活の 16 授業で、一般学級の教科は児童数が 3 名から

7名、重複学級は3名から6名であった。中学部の混合学級は家庭科、技術、家庭総合の3授業で生徒数は3名である。高等部は混合学級の家庭総合(2)、室内作業、外作業、家庭科、情報の6授業で生徒数は3名から4名である。

3名による授業は12授業あり、小学部は家庭科、音楽(4)、体育、生活理科、自立社会で8授業である。児童数は、音楽や体育は10名から14名であるが、他は、重複学級は4名、一般学級は6名である。中学部は自立活動、総合的な学習の時間、技術・家庭の3授業で生徒数は5名から6名である。高等部は家庭科の1授業で生徒数は3名である。

4名による授業は、小学部の体育の1授業で児童数は10名であった。

教科、領域、領域・教科を合わせた指導に関係なく T・T は実施されていたが、一般学級や重複学級の体育、音楽等は、児童10名や14名に教職員3名の T・T が実施されており、合同の授業であると推測される。

#### b 聴知校

教職員8名の授業数である。聴覚障害と知的障害を対象としている学校である。回答のあった教員の所属学級の障害種別は、小学部がその他(不明)、中学部は混合、高等部は一般と混合、無回答であった。図3-8-2は、教職員2名で、3名で、5名で、6名で、11名で、15名で T・T を実施している授業数を表し、21授業ある。

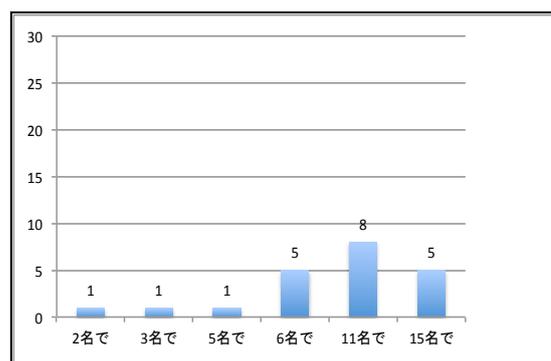


図3-8-2 T・Tの教職員数と授業数 n=8

2名による授業は1授業のみで、高等部の自立活動で生徒は8又は6名である。

3名による授業は1授業のみで、高等部の自立活動で生徒は7名である。

5名による授業は1授業のみで、高等部の家庭科で生徒は23名である。

6名による授業は5授業あり、小学部は図工、体育、音楽、生活単元学習の4授業で、児童も6名のマン・ツー・マン体制であった。高等部は美術の1授業で、生徒は12名である。

11名による授業は高等部の8授業で、自立活動、音楽、作業学習、日常生活の指導、生活単元学習、総合的な学習、保健体育、ホームルームで生徒は23名であった。

15名による授業は中学部の5授業で、生活単元学習、美術、家庭、総合、音楽で、生徒は19名であった。

## h 知的障害校

教職員 6 名の授業数である。回答のあった教員の所属学級の障害種別は、小学部、中学部共に混合学級であったが、無回答も複数見られた。

図 3-8-3 は、小・中学部の教職員 2 名で、3 名で、4 名で、5 名で、6 名で、8 名で、12 名で、26 名で T・T を実施している授業数を表し、43 授業ある。

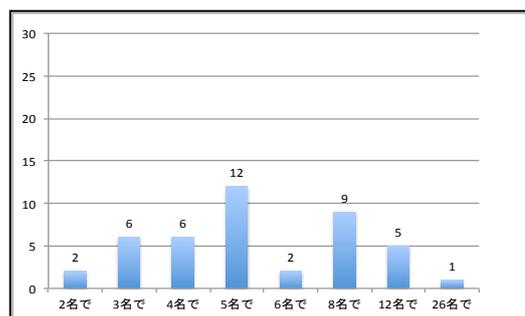


図 3-8-3 T・T の教職員数と授業数 n=6

2 名による授業は 2 授業で、中学部の課題学習と課題学習（ことば・かず）である。生徒は共に 6 名である。

3 名による授業は 6 授業で、中学部の日常生活の指導、生活・働く、美術、学級活動、課題学習、課題学習（国語・数学）で、生徒は 5 名から 6 名である。

4 名による授業は 6 授業あり、小学部は、えがく・つくる、生活単元学習、リズムあそび、うんどうあそび、ことば・かずの 5 授業で、児童は 7 名である。中学部は作業の 1 授業で、生徒は 9 名である。

5 名による授業は 12 授業あり、中学部の音楽、朝の運動、体育、学年集会、総合的な学習、美術、生活・働く、学級活動、自立活動（3）、作業学習で、生徒は作業学習が 7 名、自立活動は 5 名と 6 名と 17 名、他の授業は 10 名である。

6 名による授業は 2 授業で、中学部の自立活動と作業学習で、生徒は 7 名と 10 名である。

8 名による授業は 9 授業あり、小学部は図工、音楽、生活単元学習の 3 授業で児童は 14 名、中学部は体育、生活単元学習、美術、音楽、体育、総合的な学習の 6 授業で、生徒は 15 名である。

12 名による授業は 5 授業あり、小学部は体育のみの 1 授業で児童は 21 名である。中学部は学年集会、体育、音楽、総合的な学習の 4 授業で、生徒は 23 名である。

26 名による授業は 1 授業で、中学部の自立活動（朝の運動）で生徒は 48 名である。

小学部は、生活学習支援員や介助員が入っている授業がほとんどであった。また、学部に関係なく音楽、体育、図工は大きな集団で行われているが、児童生徒の実態に応じた少人数での T・T もなされている。

#### r 知枝校

教職員 6 名の授業数である。回答のあった教員の所属学級は小学部と中学部が重複学級、高等部が一般学級と重複学級である。

図 3-8-4 は、小・中・高等部の教職員 2 名で、3 名で、4 名で、5 名で、6 名で、14 名で T・T を実施している授業数を表し、27 授業ある。

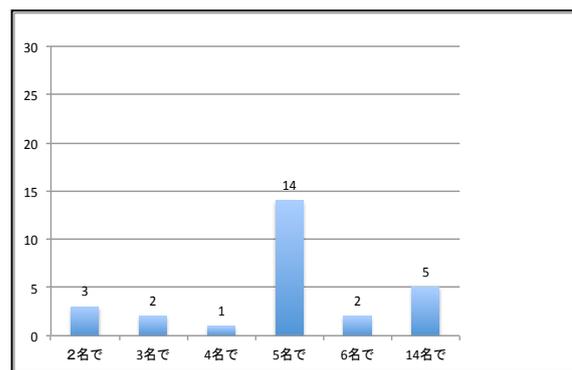


図 3-8-4 T・T の教職員数と授業数 n=6

2 名による授業は 3 授業あり、小学部自立活動（からだ）と自立活動の 2 授業で児童は 1 名、中学部の自立活動の 1 授業で、生徒は 4 名である。

3 名による授業は 2 授業で、高等部の社会と国語で、生徒は共に 5 名であった。

4 名による授業は中学部の運動動作の 1 授業で、生徒は 4 名である。

5 名による授業は 14 授業あり、小学部は自立活動 1 授業で児童は 5 名、中学部は体育、美術 (2)、生活単元学習 (2)、職業家庭、職・家、音楽 (2)、作業、自立活動、保体の 12 授業で生徒は 5 名で、支援員が 1 名ずつ入っている。高等部は外国語の 1 授業で生徒は 5 名である。

6 名による授業は 2 授業あり、小学部の朝のトレーニング、終わり・朝の会で、児童も 6 名である。

14 名による授業は、小学部の 5 授業で、音楽、図工、体育、自立活動、生活単元学習で、児童も 14 名である。

回答した教員のほとんどが重複学級所属であるため、ほぼマン・ツー・マンの指導体制であった。

#### t 肢体不自由校

教職員 7 名の授業数である。回答のあった教員の所属する学級は、小学部は重複学級、高等部は重複学級と一般学級であった。

図 3-8-5 は、小・高等部の教職員 1 名で、2 名で、5 名で、6 名で、7 名で、10 名で、11 名で、12 名で T・T を実施している授業数を表し、28 授業ある。

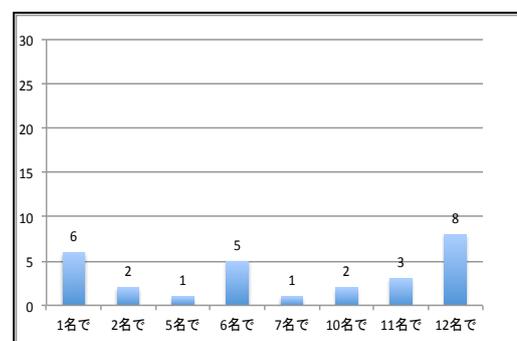


図 3-8-5 T・T の教職員数と授業数 n=7

1 名による授業は、小学部の感覚刺激、ADL（バンゲード法：口唇訓練）、からだ、ゼリー摂取、スヌーズレン、SRCW（歩行器使用の授業と推測される）の 6 授業で、児童は 1 名のマン・ツー・マン体制である。

2 名による授業は高等部の情報と英語の 2 授業で、生徒は 2 名と 3 名である。

5 名による授業は高等部の美術の 1 授業で、生徒は 6 名である。

6 名による授業は 5 授業あり、小学部は図工（2）、自然とくらし（2）の 4 授業で、児童は 6 名である。高等部は美術の 1 授業で、生徒は 5 名である。

7 名による授業は、高等部は感覚の 1 授業で、生徒は 6 名である。

10 名による授業は高等部の体育と音楽の 2 授業で、生徒数は 11 名と 9 名である。

11 名による授業は高等部の体育、生活（2）の 3 授業で、生徒は 10 名である。

12 名による授業は、小学部の 8 授業で、音楽（3）、感覚（2）、体育（3）で、児童は 12 名である。

小学部はマン・ツー・マン体制、高等部でもほぼマン・ツー・マン体制に近いものであった。

#### v 病弱校

教員 1 名の授業数である。T・T として、「図書」の授業に児童 3 名に教職員 2 名が入っていた。児童数がたえず変動するので書けない、児童が増えたら教員も増やしている、というコメントがあった。

茨城県教育研修センター研究報告書（2000）では、特殊教育諸学校における T・T の実態調査が行われている。T・T を実施している教員の数について、知的障害の学校では、生活単元学習や作業学習などを学部内の合同授業とし、ダイナミックなあるいは幅広い活動ができる指導形態を取るため、一層多人数の教師が関わることになる、と指摘している。本調査を通じ、回答のあった学校のあらゆる教育活動で、児童生徒の実態に応じて柔軟な集団編成による T・T がなされていた。また、一人の教員の指導に関しては、マン・ツー・マンの指導であっても基本の学習集団を再編成し教員が分担しているという点で、T・T と言える（茨城県教育研修センター研究報告書, 2000）。さらに、個に応じた指導のための T・T を実施するために、非常勤講師、介助員、生活・学習支援員、支援専門員、支援員等の配置など、教育委員会、各学校で工夫・努力されていることが推測された。

表 3-8 は、教職員同士で授業を実施する上で効果的だった点をカテゴリーごとにまとめている。

表 3-8 教職員同士で授業をする上で効果的だった点（複数回答）

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
効果的な支援	個に応じた指導ができる	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>・四肢の不自由さを個別に支援できる。</li> <li>・様々な実態の生徒がいるので各クラスの担任が授業に入ってくれることで各生徒に効果的な支援ができる。</li> <li>・主指導の学習指導案のもと、サブが授業内容や主旨を確認し、一人一人にあった指導を行うことができた。</li> <li>・メインティーチャーが授業を進めていく上で、個人個人がその活動に参加するサポートを他の教員でできる。</li> <li>・支援を要する子により丁寧（個別）な支援ができる。（17）</li> <li>・事前の共通理解があると、生徒への対応がよりきめ細かく指導できる。</li> </ul>
	授業がスムーズに展開できる	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業で使用する道具の準備、授業中の配置換えなどを介助員の方にお任せすることで子どもたちの指導・支援に集中できる。</li> <li>・全体の流れを止めることなく、個別に支援できる。（2）</li> <li>・子どもたち全員が一斉に作業をスタートできる。</li> <li>・見本を示したり、グループ指導をしたりする際に効率よく授業を展開できる。</li> <li>・一人が前にたち授業を進め、あと一人は子どもについて補助しながら理解を促す。</li> <li>・場が盛り上がり楽しい雰囲気ができ、子どもたちが安心して授業を受けられる。</li> <li>・役割を明確にし、主指導者が中心で進め、副は必要以上に目立たない。</li> <li>・子どもの実態に合わせて教材教具を用意し、使うことができた点。</li> <li>・急な体調不良や見学者に対応できること。</li> <li>・活動の見通しを持たせるためのロールプレイができる。</li> <li>・ちょっと用事をしてくださったとき、役割が足りないときはその役割を担ってくださったので、子供達のオアシスのような存在になっている。</li> </ul>
	複数の目で見ることができる	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・色々な視点で生徒を見ることができ、より良い指導に結びつけることができる。</li> <li>・多くの先生目で児童の良い点に気づけること。様々なアプローチがある。</li> <li>・自分が気づかない児童の姿を共有し、知ることができる。</li> <li>・子どもの動き（表情、目線）を複数で確認し方向性を考えられる。</li> <li>・複数の目で見ることによって生徒の課題が見えてくる。</li> <li>・複数の視点から授業内容を精査し検討できる。</li> <li>・複数の目で生徒を見ることができる。とっさの対応（体調不良、発作、カムダウン）が必要なとき。</li> <li>・複数の目で子どもたちの指導にあたるができる。（2）</li> <li>・授業のねらい、支援方法を共通理解し、同じ子どもの成長像を共有すること。</li> <li>・主指導の内容や担当生徒の目標の共通理解</li> <li>・実態に応じた複数課題の設定ができる。</li> </ul>
	安全の確保	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・工具等を使用するための安全確保がしやすい</li> <li>・複数の目の見守り</li> <li>・生徒の安全を確保できる（実習時）</li> <li>・生徒の安全管理がしっかり行える</li> </ul>
教員の力量形成	授業改善	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いの得意とする分野を担当することで、より教育効果が高められた。</li> <li>・他の教員の技術や指導法を間近で見て学ぶことができた。</li> <li>・個々の実態に応じてそれぞれの教員の経験が豊富に活用できる点。</li> <li>・授業に関するアイデアや別の視点を提示してもらえる。</li> <li>・授業改善について意見を出し合うことができる。</li> <li>・生徒の特性・実態に合わせた指導の見本を見せられる。</li> <li>・個別の指示・支援をしてもらえる。</li> <li>・内容等を検討できる。</li> <li>・一緒に授業を考えることで、より実態・課題にあった内容を計画できる。</li> <li>・授業を改善できる</li> <li>・適切な支援ができ、授業の効果が高まる</li> </ul>

教職員同士で授業を実施している教員（授業の欄には記入はなかったが、記述があった教員も含んでいる）49名の記述である。内訳は、聴覚障害校8名、聴知校2名、知的障害校23名、知肢校8名、肢体不自由校7名、病弱校1名であった。

カテゴリーとして『効果的な支援』、『教員の力量形成』が挙げられた。『効果的な支援』のサブカテゴリーとして「個に応じた指導ができる」、「授業がスムーズに展開できる」、「複数の目で見ることができる」、「安全の確保」が、『教員の力量形成』のサブカテゴリーとして「授業改善」が挙げられた。

「個に応じた指導ができる」は、四肢の不自由さを個別に支援できること、クラスの担任が授業に入ることで生徒のさまざまな実態に応じて効果的な支援ができること、一斉指導が難しい生徒に対しての個別対応が可能なことであること、事前の共通理解や学習指導案を副指導者（サブ）が確認すること等である。

「授業がスムーズに展開できる」は、教材教具の準備・配置換えなどサブが行うこと、場が盛り上がり楽しい雰囲気の中で子どもたちが安心して授業を受けられること、事前に授業の流れや目標を確認すること、活動の見通しを持たせるためにロールプレイをすること等で授業がスムーズに展開できている等で、縁の下の力持ちとして、介助員や支援員の協力が重要な役割を果たしている。

「複数の目で見ることが出来る」は、複数の目で見ることにより、児童の良いところや生徒の課題が見えてくること、複数の目で子どもたちの指導にあたることのできる、とっさの対応ができること等である。

「安全の確保」は、実習等の際に、複数の教職員がいることや複数の見守りの中で、児童生徒が安全に授業を受けることができる等である。

「授業改善」では、お互いの得意とする分野を担当することで、より教育効果が高められたこと、他の教員の技術や指導法を間近で見て学ぶことができたこと、授業改善についてお互い話し合うこと、一緒に授業を考える中でより実態・課題にあった内容が計画できたことである。教職員同士のT・Tを通して、教員の力量も形成される。

T・Tについては、第3章Ⅲで副指導者（AT）の支援が左右することを指摘した。効果的な支援のためには、良好な人間関係をベースとした教師間の共通理解に基づいた「個に応じた指導」、教師の特性を生かした「役割分担」が必要である。教師間の連携・協力や共通理解を前提とした上で「個に応じた指導」ができ、教材を教職員が準備し、多様な学習集団を編成して授業を展開できるなどの教師の特性を生かした役割分担ができるのである。

#### （9）教職員同士の授業で工夫が必要な点

表3-9は、教職員同士の授業で工夫が必要な点をカテゴリーごとにまとめている。

教職員同士で授業を実施している教員（授業の欄には記入はなかったが、記述があった教員の記述も含んでいる）53名の記述である。内訳は、聴覚障害校6名、聴知校2名、知的障害校33名、知肢校8名、肢体不自由校3名、病弱校1名である。

表 3-9 教職員同士の授業で工夫が必要な点

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
連携	共通理解	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共通理解（8）</li> <li>・作業内容についての共通理解の徹底</li> <li>・授業内容について、事前に共通理解し、児童それぞれの実態と目標を共通理解しておく。評価しやすいよう、評価シートを作成し、配布</li> <li>・授業の流れや留意点等を共通理解するために、略案を配布。朝の打ち合わせ時にも伝達事項の確認を行っている</li> <li>・生徒の実態を把握し、指導方針を統一すること</li> <li>・子ども一人一人の対応の方法や接し方もある程度知っておいてもらう必要がある</li> <li>・打ち合わせ（5）</li> <li>・子どもの実態・課題・集団、主指導者の意図、授業のねらいの共有を大切にすること</li> <li>・授業の目的・内容を事前にT・Tを含め全員が理解し、児童一人一人の発達段階や目的を共通理解しておく</li> <li>・既に実施しているが、事前にその児童の実態や課題、指導を受けたい内容について、資料を作成し、授業の目的を明らかにしておくこと</li> <li>・T2が何をするかをT1と話し合う必要があります</li> <li>・生徒の特性や支援に関する情報共有</li> </ul>
	意思の疎通	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員同士の意思疎通</li> <li>・意思疎通を図る環境づくり</li> <li>・主指導者との意思疎通</li> <li>・主担当が副担当の助言を受け入れない場合の工夫</li> <li>・動線、手立てをしっかりと伝える。お互い、その時の空気を読むこと</li> <li>・授業に入る大人が多ければ多いほど意思の疎通が大変なので細かな打ち合わせが必要になってきます。主指導者の意図を正しく理解してもらうことが大事です</li> <li>・それぞれの教師の熱意の方向性が違うので、どこですり合わせるか</li> <li>・授業内容の事前の打ち合わせ、指導方針の一致のための意思疎通が欠かせない</li> <li>・普段からの信頼関係を作る。事後の打ち合わせなどの準備をして行くことが必要</li> </ul>
	時間の確保	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・短時間で効果的な指導を行うための情報交換</li> <li>・それぞれの役割、細かい動きを確認し、それぞれの幼児生のねらい（個別の指導計画に基づいたもの）を達成するために、授業内容を考えるのに膨大な時間がかかる、この時間を取ることや個々のねらいが達成されるためには工夫がいる</li> <li>・授業内容を共通理解する時間を持つ。</li> <li>・勤務時間が介助員の方と異なるため、打ち合わせの時間がとりにくい</li> <li>・打ち合わせ時間の確保</li> <li>・提示していただいた教材を使ってみて効果的な点を説明する時間が必要だと思った</li> <li>・事前の打ち合わせや事後の反省時間の確保</li> </ul>
T・Tについて	教員の体制	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員が多すぎることで生徒の注意をそらしたり、支援しすぎることを工夫（注意？）している</li> <li>・過度な支援体制にならないこと。主指導の先生が中心になること（人の数だけ意見、考え方があってと思うが）</li> <li>・必要最小限度の教員数で指導する。</li> <li>・全ての授業に多人数の教員が参加する必要はない</li> <li>・全体と個の組み合わせ</li> <li>・別室指導の際の教員不足</li> </ul>
	役割分担	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・サブティーチャーは余分な声かけをせず、最低限の声かけて授業者のサポートをする</li> <li>・主指導の教師に注目させること</li> <li>・T2で入る場合の教師のつき方、支援の仕方（支援者との距離感、支援の程度）</li> <li>・指示を出す教職員を事前に決めておくなど役割分担を明確にしておく</li> </ul>
	個に応じた指導	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人一人にあった指導法</li> <li>・子ども一人一人の対応の方法や接し方もある程度知っておいてもらう必要がある</li> <li>・児童生徒の見せる姿と読み取りを話し合う</li> <li>・アセスメントによる適切なグループ分け</li> </ul>

カテゴリーとして、『連携』、『T・T について』が挙げられた。『連携』のサブカテゴリーとして「共通理解」、「意思の疎通」、「時間の確保」が、『T・T について』のサブカテゴリーとして「教員の体制」、「役割分担」、「個に応じた指導」が挙げられた。

『連携』については、教職員同士や主指導者と副指導者の日常的な「意思の疎通」が必要である。これがうまく進められると、教職員同士の関係性が構築され、主指導者と副指



導者の関係性もより望ましいものになることが期待できる。

さらに「共通理解」では、事前の打ち合わせで授業内容はもちろん、児童生徒の発達段階や実態と目標について、主指導者の意図の尊重、T 2 の役割等の共通理解が挙げられた。また、それを実現するために評価シートを活用する、略案を配付し確認も行う、事前に児童生徒に関する資料を作成し活用する学校があった。

児童生徒、授業に関して主指導者と副指導者が話し合うことにより、より効果的な T・T 実施できるのである。そのためにも、事前事後の話し合いのための時間の確保の工夫が望まれる。

『T・T について』である。「教員の体制」では、教員の適切な配置等、「役割分担」では、分担を明確にすること、主指導者や副指導者の立ち位置や支援の仕方等について工夫が必要であること、「個に応じた指導」では、指導法や対応の仕方、児童生徒理解、適切なグループ分け等に工夫が必要であることが挙げられた。

茨城県教育研修センター（2000）が実施したアンケート調査では、T・T の欠点は、「共通理解の困難」、「指導の不統一」等が挙げられた。「共通理解の困難」は、時間の確保が困難であることや時間がかかることと、教師間の信頼関係がないと共通理解を設定することも難しいことである。「指導の不統一」は、教育観の違い、人間関係上の気遣いから意見交換がしにくいことによって、共通理解が得にくく指導の不統一等が起こり、うまく T・T が機能しないことである。授業での T・T が積み重ねられ、教員同士の協働性は培われていく。その協働性が学校として何かを始めるときに大きな力となるのである。松本ら（2006）の「T・T が機能するのは、教室の中だけに限らず、学校教育全体で生きて働くものと解釈すべきである」という指摘は、特別支援教育にとっても重要なものであると考える。

#### （10）専門スタッフ、外部人材が参画している授業

専門スタッフ、外部人材が参画している 19 校の授業を表 3-10-1 から表 3-10-19 に示した。聴覚障害校 1 校、聴知校 1 校、知的障害校 10 校、知肢校 4 校、肢体不自由校 2 校、病弱校 1 校である。

### a 聴覚障害校

回答のあった教員 11 名のうち小学部 1 名の授業に専門スタッフが入っている。表 3-10-1 は、専門スタッフが入っている授業である。看護師 1 名が図工、理・社、生活单元、自立活動、総合に入っている。

表 3-10-1 専門スタッフが入っている授業

授業名	児童数	教職員数	専門スタッフ(人数)
小学部			
図工	5	3	看護師 1
理・社	4	3	看護師 1
生活单元	3	3	看護師 1
自立活動	3	3	看護師 1
総合	4	3	看護師 1

### b 聴知校

回答のあった教員 8 名のうち 4 名の授業に専門スタッフ、外部人材が入っている。表 3-10-2 は、専門スタッフ、外部人材が入っている授業である。小学部の「みるきくふれる」に子ども多文化共生サポーター 1 名、中学部の自立活動（言語療法）に、一人当たり週に 0.5 時間 ST 1 名、自立活動（作業療法）に、一人当たり週に 0.5 時間 OT 1 名、高等部の自立活動に、一人当たり週に 0.5 時間 ST 1 名、介護は他学年と合同で実施し OT 1 名、清掃は高等部で清掃業の外部人材が入っている。地域の専門学校とパートナーシップを結んで個別指導と講演会（研修会）を実施しているとコメントがあった。

表 3-10-2 専門スタッフ、外部人材が入っている授業

授業名	児童生徒数	教職員数	専門スタッフ・外部人材(人数)
小学部			
みるきくふれる	6	6	子ども多文化共生サポーター 1
中学部			
自立活動（言語療法）	5	1	ST1
自立活動（作業療法）	5	1	OT1
高等部			
自立活動	1	2	ST1
介護	3	1	OT1
清掃	4	1	清掃業 1

### d 知的障害校

回答のあった 9 名のうち 4 名の小学部の授業に専門スタッフ、外部人材が入っている。表 3-10-3 は、専門スタッフ、外部人材が入っている授業である。自立活動は、動作法（名称不明）1 名、4 月から 7 月の間で 1 回 PT が 1 名、朝の運動、自立活動にボランティアが 1 名入っている。日常生活の指導に看護師 1 名、学期に 1 回程度、自立活動に臨床心理士が 1 名入っている。

表 3-10-3 専門スタッフ・外部人材が入っている授業

授業名	児童数	教職員数	専門スタッフ・外部人材(人数)
小学部			
自立活動	1	1	PT1
自立活動	3	2	動作法 1
朝の運動	5	2	ボランティア 1
自立活動	5	2	ボランティア 1
日常生活の指導	8	4	看護師 1
自立活動	1		臨床心理士 1

### e 知的障害校

回答のあった3名のうち1名の高等部の授業に外部人材が入っている。表 3-10-4 は、外部人材が入っている授業である。二つの「work ビルクリーニング」にボランティア1名と不定期で清掃業者1名が入っている。

表 3-10-4 外部人材が入っている授業

授業名	生徒数	教職員数	外部人材 (人数)
高等部			
work ビルクリーニング	12	3	ボランティア1 清掃業者1
work ビルクリーニング	16	3	ボランティア1 清掃業者1

### f 知的障害校

回答のあった6名のうち3名の授業に専門スタッフ、外部人材が入っている。表 3-10-5 は、小学部、高等部の授業に専門スタッフ、外部人材が入っている授業である。小学部の校外歩行に看護師1名、高等部の職業にボランティア1名と地域のコンビニ店員1名、動作法に不定期で多様化講師1名が入っている。

表 3-10-5 専門スタッフ、外部人材が入っている授業

授業名	児童生徒数	教職員数	専門スタッフ・外部人材 (人数)
小学部			
校外歩行	11	5	看護師1
高等部			
職業	3	2	ボランティア1
職業	3	2	地域のコンビニ店員1
動作法	2	4	多様化講師1

### g 知的障害校

回答のあった9名のうち1名の授業に外部人材が入っている。表 3-10-6 は、小学部に外部人材が入っている授業である。「ことばかず」にボランティアが1名入っている。

表 3-10-6 外部人材が入っている授業

授業名	児童数	教職員数	外部人材 (人数)
小学部			
ことばかず	5	3	ボランティア1

### i 知的障害校

回答のあった3名のうち2名の授業に専門スタッフが入っている。表 3-10-7 は、小学部、中学部に専門スタッフが入っている授業である。小学部の言語指導 ST (多様化講師)、中学部の摂食指導、構音コミュニケーションに ST 1名が入っている。摂食指導、構音コミュニケーション入っている

表 3-10-7 専門スタッフが入っている授業

授業名	児童生徒数	教職員数	専門スタッフ (人数)
小学部			
言語指導	1	2	ST1
言語指導	1	2	ST1
中学部			
摂食指導	6	5	ST1
構音コミュニケーション	1	1	ST1
構音コミュニケーション	1	1	ST1
構音コミュニケーション	1	1	ST1
構音コミュニケーション	1	1	ST1

STは不定期・単発であるというコメントがあった。

j 知的障害校

回答のあった6名のうち3名の授業に専門スタッフ、外部人材が入っている。表 3-10-8 は、専門スタッフ、外部人材が入っている授業である。小学部の4授業に看護師1名、中学部の2授業に看護師1名と2名が入っている。高等部の8授業に看護師1名が入っている。作業学習（陶芸）は、名称は不明であるが、陶芸関連の外部人材であると推測される。チャレンジ事業で、年間3時間で2日間とコメントがあった。また、高等部の生徒が在籍する学級は重症心身障害児学級で、同じ空間に多数の教師がいるが、担当する生徒の実態が大きく異なるため、実質担当者として生徒の1対1の対応となる、というコメントがあった。

表 3-10-8 専門スタッフ、外部人材が入っている授業

授業名	児童生徒数	教職員数	専門スタッフ 外部人材 (人)
小学部			
しぜん	3	3	看護師1
みるきくはなす	3	3	看護師1
ふれるえがくつくる	3	3	看護師1
あそび	3	3	看護師1
中学部			
音楽	20	15	看護師1
作業学習（農耕）	20	15	看護師2
高等部			
作業学習（陶芸）	6	3	不明1
音楽	1	1	看護師1
美術	1	1	看護師1
家庭	1	1	看護師1
作業学習	1	1	看護師1
生活単元学習	1	1	看護師1
特別活動	1	1	看護師1
自立活動	1	1	看護師1
日常生活の指導	1	1	看護師1

k 知的障害校

回答のあった5名のうち1名の授業に専門スタッフが入っている。表 3-10-9 は、専門スタッフが入っている授業である。高等部の自立活動にPT1名が入っている。

表 3-10-9 専門スタッフが入っている授業

授業名	生徒数	教職員数	専門スタッフ (人)
高等部			
自立活動	1	1	PT1

l 知的障害校

回答のあった5名全員の授業に専門スタッフ、外部人材が入っている。表 3-10-10 は、専門スタッフと外部人材が入っている授業である。小学部の5授業に看護員1名が入っている。中学部は、「ゆうタイム」に看護員1名、「花植え交流」にはボランティアが1名入っている。

表 3-10-10 専門スタッフ、外部人材が入っている授業

授業名	生徒数	教職員数	専門スタッフ 外部 人材 (人)
小学部			
生活	7	6	看護員1
体育	7	6	看護員1
音楽	7	7	看護員1
図工	7	6	看護員1
国算B	2	3	看護員1
中学部			
ゆうタイム	7	9	看護員1
花植え交流	8	8	ボランティア1

### m 知的障害校

回答のあった8名のうち4名の授業に専門スタッフが入っている。表3-10-11は、専門スタッフが入っている授業である。小学部の6授業に看護師1名、中学部の英語にALT1名が入っている。

表3-10-11 専門スタッフが入っている授業

授業名	児童生徒数	教職員数	専門スタッフ(人数)
小学部			
せいかつ	5	3	看護師1
国語	5	3	看護師1
算数		3	看護師1
自立活動		3	看護師1
作業		3	看護師1
グループ自立	3	3	看護師1
中学部			
英語	15	2	ALT1

### n 知的障害校

知的障害の高等特別支援学校である。1名の授業に外部人材が入っている。表3-10-12は、外部人材が入っている授業である。高等部の農園芸にぶどう園の管理の技術を指導する外部人材1名が入っている。

表3-10-12 外部人材が入っている授業

授業名	生徒数	教職員数	外部人材(人数)
農園芸	16	3	ぶどう園の管理 1

### o 知枝校

回答のあった7名のうち3名の授業に専門スタッフ、外部人材が入っている。表3-10-13は、専門スタッフ、ボランティアが入っている授業である。小学部の徒歩学習にボランティア1名、中学部の自立活動にPT, OT, STが入っている。高等部の自立活動にOT1名、音楽にOT1名とボランティア1名、情報にボランティア1名が入っている。コメントに、自立活動(動作学習、感覚学習)には動作法トレーナー資格、SVがついていること、授業に専門スタッフ等が入っていない教員から、自立活動の時間の指導のうち、週4時間(子ども一人平均)内部の専門家のアドバイスを受けている時間が適度にあること、その他にPT, OT, ST1名で100人の児童生徒を見ている現状もあるというコメントがあった。

表3-10-13 専門スタッフ・外部人材が入っている授業

授業名	児童生徒数	教職員数	専門スタッフ・外部人材(人数)
小学部			
徒歩学習	9	6	ボランティア1
中学部			
自立活動(動作手指の学習)			PT OT
自立活動(コミュニケーション)		1~2	ST
高等部			
自立活動	1		OT1
音楽	33	28	OT1 ボランティア1
体育	33	29	OT1
情報	6	4	ボランティア1

p 知枝校

回答のあった7名のうち3名の授業に専門スタッフが入っている。表3-10-14は、専門スタッフが入っている授業である。小学部の自立(B)に、看護師が必要に応じて入っている。中学部の5授業に大学教員、動作法SV, PT, OTが1名ずつ入っている。年間3回程度OT講師が来校し、4月から7月まではない、とのコメントがあった。

表3-10-14 専門スタッフが入っている授業

授業名	児童生徒数	教職員数	専門スタッフ(人数)
小学部			
自立(B)	4	4	看護師1
中学部			
課題学習①	2	2	大学教員1
課題学習②	4	3	PT1
課題学習③	1	2	動作法SV1
取り出し	1	2	動作法SV1
課題学習	5	2	OT1

q 知枝校

回答のあった5名のうち1名の授業に専門スタッフが入っている。表3-10-15は、看護師が入っている授業である。小学部の自立活動に、必要に応じて看護師1名が入っている。

表3-10-15 専門スタッフが入っている授業

授業名	児童数	教職員数	専門スタッフ(人数)
小学部			
自立活動	1	2	看護師1

r 知枝校

回答のあった6名のうち1名の授業に専門スタッフ、外部人材が入っている。表3-10-16は、専門スタッフ、外部人材が入っている授業である。高等部の英語に不定期で外国人講師1名、作業学習に陶芸家2名が入っている。時間数と生徒数、教職員数は無回答であった。なお、小学部で教科領域全般に看護師が1名入っているというコメントがあった。

表3-10-16 専門スタッフ、外部人材が入っている授業

授業名	生徒数	教職員数	専門スタッフ、外部人材(人数)
高等部			
英語			外国人講師1
作業学習			陶芸家2

看護師は医療的ケアが必要な児童生徒の対応のため、柔軟に配置されている。ここに看護師の専門スタッフとしての独自性があると言える。

s 肢体不自由校

回答のあった4名のうち1名の授業に専門スタッフが1名入っている。表3-10-17は、小学部に4月から7月の間にPTが入っている授業である。小学部の自立活動に4時間、PTが1名入っている。

表3-10-17 専門スタッフが入っている授業

授業名	児童数	教職員数	専門スタッフ(人数)
小学部			
自立活動(からだ)		1	PT1

#### t 肢体不自由校

回答のあった7名のうち4名の授業に専門スタッフが入っている。表3-10-18は、専門スタッフが入っている授業である。小学部の「個別」に年数回程度 OT 1名が授業に入っているというコメントがあった。それ以外の授業にも OT が1名ずつ入っている。高等部の「からだ」と「個別」に OT が1名、ADLに OT, ST が1名ずつ入っている。また、専門スタッフの入る曜日は決まっており、教育相談のように全児童生徒を見て回り、順番で回ってくる、OTは配置されているが、教育相談等で入ってもらっているので T・Tではなく、あらゆる授業に不定期で OT, STが入ることがある、とのコメントがあった。

表3-10-18 専門スタッフが入っている授業

授業名	児童生徒数	教職員数	専門スタッフ (人数)
小学部			
個別	1	1	OT1
感覚	12	12	OT1
自然とくらし	6	6	OT1
図工	6	6	OT1
高等部			
からだ	1	1	OT1
ADL	1	1	OT1 ST1
個別	1	1	OT1

#### v 病弱校

回答のあった2名のうち1名の授業に外部人材が入っている。表3-10-19は外部人材が入っている授業である。中学部の出前授業の「浮世絵体験」(浮世絵の版画体験と推測される)に、出前授業者2名が入っている。とても興味深く学習できたというコメントがあった。

表3-10-19 外部人材が入っている授業

授業名	児童数	教職員数	外部人材(人数)
中学部			
浮世絵体験	8	9	出前授業 2

教員のアンケート調査で、看護師は聴覚障害校、知的障害校、知肢校に配置されていた。肢体不自由校にも配置されていることが推測されるが、回収数が少なかったため調査結果に反映されなかった。看護師は、医療的ケアを必要とする児童生徒につくため、あらゆる教育活動に入っていた。PTは、知的障害校と知肢校に配置され、自立活動や課題学習に入っていた。OTは、知的障害校、知肢校、肢体不自由校に配置され、自立活動が中心であるが、教科にも入っていた。STは、言語指導や摂食指導等に入っていた。臨床心理士は自立活動、多様化講師は動作法、動作法 SVは課題学習等に入っていた。ALTは英語、大学教員は課題学習に入っていた。

外部人材のボランティアは、知的障害校、知肢校で、教科、領域等に入っていた。知的障害校で、花植え交流でのボランティアや職業で地域のコンビニ店員もいた。子ども多文化共生サポーターは、該当児童の授業に入り支援をしていた。外国人講師や陶芸家やぶど

う園の管理を指導する外部人材もいた。病弱校では、該当の市の出前授業による浮世絵体験があった。

本調査において専門スタッフ、外部人材すべての頻度については明らかにすることができなかったが、看護師は、医療的ケアが必要な児童生徒についているため、必要に応じて等、他の専門スタッフよりも授業に入っている頻度は高いと推測される。他の専門スタッフで、常勤として勤務している専門スタッフ以外は頻度が低く、学期単位、年単位等で授業に入っていた。職業や作業学習に入っている外部人材は、週単位から年単位であった。

ある特別支援学校の校長先生から、予算が厳しくなり、専門スタッフが学校に配置される機会が少なくなったと聞いた中での調査であった。厳しい状況は予想していたが、本調査結果から、専門スタッフの教育現場への配置は厳しいことが改めて確認された。

### (11) 専門スタッフ、外部人材が授業に参画している理由

表 3-11 は、専門スタッフ、外部人材が授業に参画している理由である。該当する担任 41 名中 38 名の記述があった。

表 3-11 専門スタッフ、外部人材が授業に参画している理由（複数回答）

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
専門スタッフの活用	支援が必要な児童生徒がいる	1	・軽度の障害の児童のカウンセリングのため。
	安心で安全な学校生活を送る	15	・医療的ケアの子どもがいる。(胃ろう、吸引、導尿の補助、注入)等(13) ・PTの先生に椅子や車椅子を見てもらったり、食事中に様子を見てもらう ・給食(摂食)を自立活動として位置づけており誤嚥窒息等の緊急時に対応してもらえるように(医ケア)看護師に見守りしてもらっている
	教員の専門性向上	8	・専門的な知識を得て授業に活かすため。 ・児童の自立活動課題に対して、体へのアプローチをする際に専門的なアドバイスをもらって、日常での指導に生かす ・教員よりも専門性と経験があるから ・担当教師への指導・助言 ・専門的な知識を教えていただける ・専門的知識を有しているから ・手指操作の向上のため、位置、形などの助言 ・PT, OT, STの専門分野が指導に関連してきており教職員ではわからないことが多い
	児童生徒への指導	5	・医療的ケアを必要とする児童生徒のため、校内で抽出授業として自立活動担当担任とともに体の学習をしている(看護師も同席) ・OTに関しては、授業で用いる道具と一緒に考えているから。STは口腔機能について相談できるから ・多様な講師として児童生徒の指導にあたる ・肢体不自由児の身体の動きにおける指導を行なっている ・生の言葉を身につけさせるため
外部人材の活用	専門性を生かした授業への参画	7	・陶芸の電動ろくろを教えていただくため ・ぶどう園の管理作業のやり方を指導してもらうため ・コンビニでプロ(コンビニ店員)と一緒に働くと社会性が身につく ・清掃という専門性が必要なため ・教師よりも専門性と経験があるから ・専門学校と連携協定を結んでいるため ・中国籍のため、中国語及び日本語の通訳をし、児童の理解を深める
	児童生徒との交流	4	・大学生のゼミで体験実習のような交流 ・地域の方と交流を深めるため ・無料出前授業があったので ・支援が必要と思われるグループに入ってもらっている



カテゴリーとして『専門スタッフの活用』、『外部人材の活用』が挙げられた。『専門スタッフの活用』のサブカテゴリーとして「支援が必要な児童生徒がいる」、「安心安全な学校生活を送る」、「教員の専門性向上」、「児童生徒への指導」が挙げられた。『外部人材の活用』のサブカテゴリーとして「専門性を生かした授業への参画」、「児童生徒との交流」が挙げられた。支援が必要な児童のため、臨床心理士は自立活動でカウンセリングを行っている。

PT, OT, ST, ALT 等は、その専門性を活かし教員の専門性向上の役割を担い、直接児童生徒への指導もしている。看護師は、医療的ケアが必要な児童生徒が安心して授業を受けることができるために重要な役割を担っている。医療的ケアが必要な児童生徒のために柔軟に動いていることが教員のコメントで分かった。

陶芸家、ぶどう園の管理の専門家、清掃業者等の外部人材は、その専門性を活かしさまざまな技術を教職員や生徒に指導している。子ども多文化共生サポーターは、授業に入り外国籍の児童の理解を深め、コンビニ店員は生徒と共に働くことを通して、生徒の社会性を育んでいる。

ボランティアも授業、花植え交流等で教育活動に参画している。そして市の無料出前授業（浮世絵体験）もあった。

専門スタッフ、外部人材が授業に入っていない教員からは、それぞれの専門性が力を合わせた時に効果がある、自立活動に関する専門家（外部講師）から、児童の実態や状態についてアセスメントと具体的な指導内容について、指導・助言を受けて普段の授業に活かす、児童生徒の障害の多様化に対応し、専門性を高めるため、自立活動には動作法トレーナー資格、SV がつき無理のないよう危険でないよう助言できる体制等の記述があった。

看護師は、児童生徒が安心して安全な学校生活を送るためには、不可欠なスタッフであること、それ以外の専門スタッフは、児童生徒への専門的な支援や教員の専門性向上のためにも不可欠なスタッフであることが分かった。

外部人材は、その専門性を活かしながら、より質の高い授業になるよう支援していることが分かった。そして、コンビニ店員や学生ボランティア、地域の人たちとの交流はまさに、共生社会の形成のための地道な一歩であると考えている。このような取組が身近なものになることが障害者理解へつながり、障害のある人たちの主体的な社会参加につながるのではなかろうか。

(12) 専門スタッフ、外部人材と授業を実施する上で効果的だった点

表 3-12 は、専門スタッフ、外部人材と授業を実施する上で効果的だった点をカテゴリーごとにまとめている。授業記入がなかった教員も含めて、聴覚障害校 2 名、聴知校 5 名、知的障害校 22 名、知肢校 9 名、肢体不自由校 5 名、病弱校 1 名の計 44 名の記述である。なお、回答欄は専門スタッフと外部人材を同じにしたため、筆者が回答内容を専門スタッフ、外部人材として該当するものを整理して分類した。

表 3-12 専門スタッフ、外部人材との授業を実施する上で効果的だった点 (複数回答)

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
専門スタッフ	専門性の向上	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新たな指導法やアプローチを学ぶことができた</li> <li>・動作法では、実際に生徒の体を動かして教えていただいたので、分かりやすかった</li> <li>・学校でやっている授業だけではわからないことを教えていただいたので、普段の学校生活の中でも取り組むことができた。今後の課題が見えた</li> <li>・担当している生徒の身体の状況や指導のあり方を考えることができた</li> <li>・専門スタッフに専門的な目で見えていただいて、授業後にアドバイスをいただける (3)</li> <li>・専門的な視点から指導・助言を受けることができるため、児童の理解が深まり、教育活動の目的や指導内容が効果的、的確なものに近づきやすい</li> <li>・ALTとともに英語の授業を実施し、ネイティブの言語を習得する機会を得た</li> <li>・専門的な知識や経験を教えてもらえる (5)</li> <li>・個々の実態に応じて専門的な視点でアドバイスや対応の仕方が共通理解できる</li> <li>・児童を見る視点で気づかない客観的なアドバイスやサポートが得られた</li> <li>・児童に対する指導のヒントを得ることができた</li> </ul>
	安心して授業に取り組める	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の体調管理において安心して授業に取り組める (3)</li> <li>・安心して生徒に向き合うことができる</li> <li>・医療的ケアが必要な児童が安全に (安定した体調で) 授業を受けられる (5)</li> <li>・担当が気づかないことや専門的なところをアドバイスしてもらいながら授業を進めることができる</li> <li>・わからないこと、姿勢、支援についてすぐに質問できる</li> <li>・安心、安全に学校生活、授業を進めることができる</li> <li>・体調や今日の活動についての相談ができる</li> </ul>
	連携	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の個別指導をどのような形で今後行っていくか、専門スタッフ、外部人材と相談しながら進めることができよかった。色々な生徒と関わることで専門学校での指導にも活かせることができよかった</li> <li>・コンサルテーションで児童の思いなどを理解できた</li> <li>・短い時間での見立てではあるが、その後教師が日常の指導場面で継続的に実施していける点</li> <li>・子どもたちの成長につながった</li> <li>・専門学校と連携・協力を結んでいる</li> </ul>
外部人材	技術の習得	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・少しずつ電動ろくろの技術が身につけてきた</li> <li>・作業をする上で専門的な知識がわかり、専門的な知識を生徒に伝えてもらった</li> <li>・教員にはわからない技術を教えてもらえる</li> </ul>
	交流の機会	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学生ボランティアで、地元のお姉さんが来るような感じで子供はうれしい様子。支援学校に初めて来られた方が「生徒さんと触れ合えて楽しかったわ」と言ってくださること</li> <li>・生徒が学校以外の方々と触れ合える点</li> <li>・出前授業で、いつもできない体験ができた</li> <li>・障害を有する生徒の理解が進んだ (2)</li> </ul>
	社会体験 (コンビニ)	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会性で必要とされるスキルを伝えることができる、障害のある生徒の理解・雇用につながる、共生社会の基盤となる</li> </ul>
	安心して授業に取り組める	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業内容を児童が理解して取り組めた。児童が言っている内容を教職員が理解することができた</li> </ul>

カテゴリーは、『専門スタッフ』、『外部人材』である。『専門スタッフ』のサブカテゴリーとして「専門性の向上」、「安心して授業に取り組める」、「連携」が、『外部人材』は「技術の習得」、「交流の機会」、「社会体験 (コンビニ)」、「安心して授業に取り組める」が挙げられた。

専門スタッフである。「専門性の向上」は、ST, OT, PT, 動作法 SV, ALT, 外国人講師等の専門スタッフに関する記述が中心であった。これらの専門スタッフが授業に参画することにより、児童生徒への支援はもちろんのこと、教員の専門性向上にもつながっている。

「安心して授業に取り組める」は、ほとんどが看護師に関しての記述である。看護師は、児童生徒へのケアを基本に、教員が安心して授業に取り組める役割を果たしている。動作法 SV は授業に入り、教員の質問に的確に応え、それが安心して授業に取り組めることにつながっている。

「連携」は、地域の専門学校と協定を結んでいる学校は、生徒の個別指導を専門スタッフと相談しながら進めることができたことを挙げている。そして、臨床心理士によるコンサルテーションを通して児童理解につながったこと、専門スタッフのアドバイスが日常の指導に継続してできること等である。教員と専門スタッフとの連携が、子どもたちの成長発達につながっている。

外部人材である。「技術の習得」は、中学部、高等部で陶芸、清掃業の外部人材が参画することにより、教員や生徒も専門的な技術を習得でき、外部人材にとっても生徒の実態の理解につながっている。

「交流の機会」は、大学生のボランティアや地域の人たちとの交流や、出前授業により、いつもできない体験ができたこと等である。

「安心して授業に取り組める」は外国籍の児童が授業内容を理解し、教員も児童が話す内容を理解できたことである。

「社会体験」は、生徒がコンビニで働くことを体験することで、社会で必要とされるスキルを学び、障害のある生徒の理解・雇用につながっている。記述にもあるが、まさに共生社会の基盤づくりのための取組と言える。

また、過去に音楽で箏の外部人材に来校してもらったことの記述があった。教職員では弾き方や雰囲気難しいので、効果的であったという記述であった。

外部人材は、大学生のボランティアから地域住民、知識や技術の専門家と幅広い。教育活動に参画することによって、障害者理解へとつながっていくことが分かった。

### (13) 専門スタッフ、外部人材と授業を実施する上で工夫が必要な点

表 3-13 は、専門スタッフ、外部人材と授業を実施する上で工夫が必要な点をカテゴリーごとにまとめている。授業記入がなかった教員も含めて、聴覚障害校 1 名、聴知校 5 名、知的障害校 19 名、知肢校 11 名、肢体不自由校 1 名、病弱校 1 名の計 38 名の記述である。なお、回答欄は専門スタッフと外部人材を同じにしたため、筆者が回答内容を専門スタッフ、外部人材として該当するものを整理して分類した。

表 3-13 専門スタッフ、外部人材と授業を実施する上で工夫が必要な点（複数回答）

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
専門スタッフ	連携	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象の生徒の実態に関する共通理解</li> <li>・情報共有（児童生徒の体調面、生徒の実態、事前の打ち合わせ、振り返りの時間の共有）（9）</li> <li>・生徒の体調はもちろん時間割や教室の移動などの情報を常に連絡し合える状況を作るべき</li> <li>・看護師にも日々の健康観察で気になること、家庭での様子も合わせて伝える等、連携が必要</li> <li>・教職員と外部の専門家との意思の疎通、連携、ディスカッションをしっかりとしなければ温度差が出てくると、子どもの指導において妨げになる</li> <li>・普段からの信頼関係を作る</li> <li>・授業はマンツーマンではなく集団で行っているという意識を持つこと</li> <li>・入っていただく授業の中でアドバイスをもらうための課題を組んでいく</li> <li>・それぞれの特性が発揮できるようコミュニケーションを図る工夫が必要</li> <li>・相談事項とねらいを明らかにし、相談事項についてのアイデアをもとに一緒に作り上げる</li> </ul>
	役割分担	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実施するのは教職員でありスタッフは個人に対し、授業中には課題や成果を目標として取り組むことは難しいと思います</li> <li>・専門性を発揮すること</li> <li>・専門スタッフにお任せするのではなく、ポイントポイントで解説や実技をお願いするような協力体制を予め相談して授業を組み立てることが必要</li> <li>・教育の強みと専門スタッフの強みをお互いが活かすこと</li> </ul>
	配置に関して	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門スタッフの数が足りない</li> <li>・回数が少ない</li> <li>・スタッフが授業の打ち合わせを事前にする時間がほとんどない</li> <li>・医ケア対象児が他学部にも在籍しており、給食場所が違うために看護師が不在になる時間帯がある。</li> <li>・生徒の実態について打ち合わせをする時間が必要だと思う</li> <li>・定期的な実施</li> </ul>
外部人材	連携	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報共有（児童生徒の実態、打ち合わせ、振り返りの時間等）（3）</li> <li>・対象の生徒の特性、実態や補助の程度などの共通理解（3）</li> <li>・子どもたちの実態について情報を提供していく</li> <li>・それぞれの特性が発揮できるようにコミュニケーションを図る工夫が必要</li> <li>・子どもの実態を伝え、より効果的な支援につなげていくこと</li> <li>・普段からの信頼関係を作る</li> <li>・事前打ち合わせなどの準備をしていくことが必要</li> <li>・短時間で効果的な指導を行うための情報交換</li> <li>・授業はマンツーマンではなく集団で行っているという意識を持つこと</li> <li>・打ち合わせをしっかりと（4）</li> </ul>
	児童生徒理解	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学生なので専門的な関わり方を教える必要がある</li> <li>・子どもを指導（ほめる、叱るも含め）することに慣れていないので、そういったことを教える必要がある</li> <li>・生徒への説明の仕方を伝えた</li> <li>・障害のある生徒の特性を知り、指導や支援方法を工夫すること</li> <li>・生徒個人の障害と特性の理解</li> <li>・子どもたちの実態についての情報を提供していく</li> <li>・必要以上の助けをしないこと</li> </ul>
	学びの場	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・挨拶や言葉遣いを生徒が実践する場として学びに活かしたい</li> </ul>

カテゴリーは、『専門スタッフ』と『外部人材』である。『専門スタッフ』のサブカテゴリーは「連携」、「役割分担」、「配置に関して」である。『外部人材』のサブカテゴリーは「連携」、「児童生徒理解」、「学びの場」である。

専門スタッフである。「連携」では、信頼関係を作り、双方向的なコミュニケーションに努めること、それぞれの専門性が発揮できること、授業内容や打ち合わせや振り返りの時間の共有等が挙げられた。

看護師は、専門スタッフの中でも、もっとも児童生徒に近い立ち位置と言えるため、ケアを必要とする生徒の日常生活に沿っての情報共有のあり方、授業中の医療的ケアのタイミングや連携に工夫が必要であることが挙げられた。

PT は、不定期的な配置であるため、短時間で効果的な指導を行うための情報交換が挙げられた。

OT は、フィードバックしてもらった時間の調整等であった。

「役割分担」は、専門スタッフ任せではなく、焦点を決めて解説や実技に関する協力的体制をお願いし、授業を組み立てること、教育の強みと専門スタッフの強みをお互いが生かすこと等が挙げられた。

「配置に関して」は、専門スタッフの不足や回数が少ないこと、授業の打ち合わせをする時間がほとんどないこと、定期的な実施をすること等が挙げられた。

外部人材である。技術の専門家から学生ボランティア、地域住民等とその対象は多様である。「連携」では、子どもたちの実態について情報提供し、共通理解を深め、それぞれの専門性が発揮できるようにコミュニケーションを図ること、細かい打ち合わせや、子どもたちへの指導法やどのようにどの程度まで子どもたちを援助するのか等が挙げられた。

「児童生徒理解」は、技術を伝える外部人材へは、児童生徒の障害や特性の理解をして指導や支援方法を工夫すること、ボランティア等は、子どもたちへの基本的な関わり方等である。

「学びの場」は、教員が地域住民との交流の場を活用して、児童生徒が挨拶や言葉遣いを実践する場に活かす工夫である。

専門スタッフ、外部人材共に「連携」がもっとも多かった。表にはないが、専門スタッフに関して、医療的ケアが必要な児童生徒の授業参加では、教員の葛藤があることが分かった。それぞれの立場や役割を尊重しながら、児童生徒が安心して授業を受けられるための連携を探ることが望まれる。

また、劇的な回数増が期待できない現状では、数や回数が少ない中で、情報交換の仕方や児童生徒が効果的な支援を受けられるための工夫が必要であるとともに、行政面においては、特別支援教育のさらなる推進やインクルーシブ教育システムの構築のためにも、より多くの専門スタッフ等が配置されるよう努力することが求められる。

#### 4. 通級指導教室担当者への質問

該当する3校中1校（2名）の回答があった。障害種は聴覚障害である。

2名共に特別支援学校教諭免許保有者である。

##### (1) 自校で担当している授業について、T・Tを行っている授業の有無

2名共に「無」の回答であった。

(2) 他校での巡回指導の校数とT・Tの有無

表 4-2 他校への巡回指導の校数とT・Tの有無

表 4-2 は、他校への巡回指導の校数と他校の授業での T・T の有無を示している。他校への巡回指導は 4 校と 3 校であった。他校の授業での T・T はなされていなかった。

担当者	他校への巡回指導	他校の授業でのT・T
1	4校	なし
2	3校	なし

小学校の通級指導教室担当者へインタビューを実施したが、やはり自校、他校での T・T は実施されていなかった。しかし、保護者や児童の担任が授業参観をすることはあったという回答であった。筆者の経験からも、児童生徒の様子を共有し、指導につながるアドバイスのために、保護者や担任等の授業参観をしていただくことがあった。

(3) 通級指導教室担当として困っていること

特に記述はなかった。

5. 専門スタッフへの質問

本調査では、専門スタッフの定義に該当する専門スタッフとして、看護師、PT、OT、ST、就職支援コーディネーターとしたが、動作法スーパーバイザーと外部講師からの回答もあり、その活動内容から専門スタッフに準ずると考えられる動作法スーパーバイザー、外部講師も専門スタッフとした。なお、動作法スーパーバイザーは多様化講師として配置されている。

(1) 専門スタッフの名称と人数

20 名の専門スタッフから回答があった。

内訳は①看護師 14 名、②作業療法士 (OT) 1 名、③言語聴覚士 (ST) 2 名、④就職支援コーディネーター1 名、⑤動作法スーパーバイザー1 名、⑥外部講師 1 名であった。

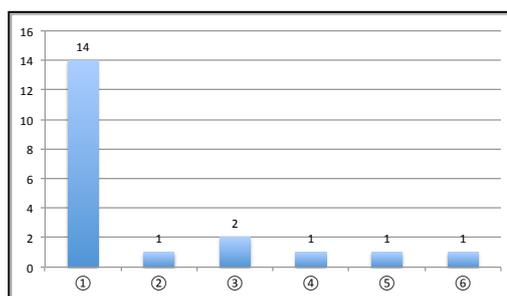


図 5-1 専門スタッフの名称と人数 n=20

看護師の年齢別の人数、特別支援教育経験年数を図 5-2、図 5-3 に示す。

## (2) 看護師の年齢別の人数

図 5-2 は、①の看護師 14 名の年齢別の人数を表している。14 名全員が女性であった。40 代が 10 名 (72%)、50 代が 1 名 (7%)、60 代が 3 名 (21%) であった。

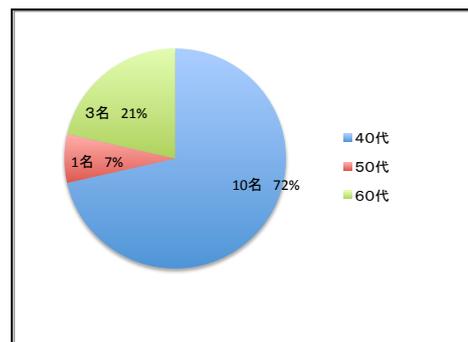


図 5-2 看護師の年齢別の人数 n=14

## (3) 特別支援教育経験年数

図 5-3 は、看護師の特別支援教育の経験年数である。1 年未満が 4 名 (29%)、1 年から 5 年未満が 6 名 (43%)、5 年から 10 年未満は 1 名 (7%)、10 年以上は 3 名 (21%) であった。

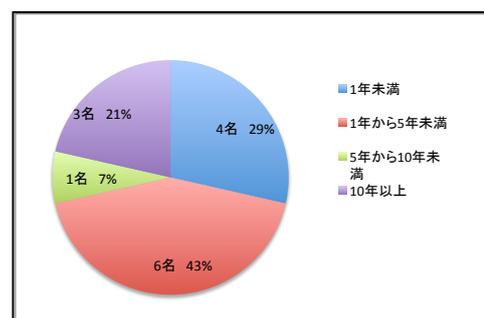


図 5-3 看護師の特別支援教育経験年数 n=14

## (4) 専門スタッフを始めた動機

表 5-4 は、専門スタッフを始めた動機をカテゴリーごとにまとめている。

表 5-4 専門スタッフを始めた 動機

カテゴリー	記述数	内容
募集・紹介・依頼	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・育児が一段落して再就職を考えていたときに募集があった。</li> <li>・看護師の友人に誘われた。</li> <li>・スタッフの不足を聞いて紹介された。施設で働き始めて3年目。全然違うので戸惑いがあった。</li> <li>・学校より依頼を受け、継続的に実践している。</li> <li>・学校より障害児の指導・支援について依頼された。</li> <li>・人からの紹介</li> </ul>
教育現場への興味	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小児科を経験して学校看護師にも興味があった。</li> <li>・発達障害児と関わることもあり、医療現場以外で看護師が必要とされる場があるのを知り、興味を持った。</li> <li>・長年病院勤務に従事してきたが、家庭事情で嘱託に移行。また小児に関わる仕事も好きである。</li> <li>・パートとして誘われた時にとても興味があった。</li> <li>・過去に障害児病棟での勤務経験があり、現場に生かすことができるのでは、と思った。</li> <li>・もともと障害児施設で働いていたこともあり、子育て中だと子供の休みとも合わせられる。</li> <li>・障害児教育に興味があったから。</li> <li>・小児看護の経験はなかったが、見学することで学校にも興味があり、今に至る。</li> </ul>
専門職員として、医療、福祉的な立場からの支援	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小児期に関わる作業療法士として生活の中でシェアの高い学校生活に携わりたと思った。</li> <li>・支援学校の子供達と関わることのできる仕事があった。</li> <li>・教育の現場に医療・福祉的な視点を直接的・間接的な支援ができるため。</li> <li>・医療的ケア（口腔内吸引・胃瘻管理）が必要な児童が入学した。</li> <li>・勤務したことのない職場（教育現場）、私がお手伝い（ケア）を行うことで、保護者の方が少しでも不安なく登校できたら嬉しいと感じ、勤務希望しました。</li> <li>・学校に通うことに不安や辛さのあるお子さんに会い、そのような子供さんのために自分が何かできることがあれば、やりたいと思ったから。</li> </ul>

看護師 14 名、ST2 名、OT1 名、就職支援コーディネーター1 名、動作法スーパーバイザー1 名、外部講師 1 名計 20 名の記述である。

カテゴリーとして「募集・紹介・依頼」、「教育現場への興味」、「専門職として、医療、福祉的な立場からの支援」が挙げられた。

看護師は「募集・紹介・依頼」の他、教育現場への興味が多く記述され、特に医療的ケアが必要な子どもたちのために自分ができることがあればやりたい、子どもたちが安心して登校できるように等であった。

OT は、生活の中でシェアの高い学校生活に携わりたいであった。

ST は、障害のある子どもたちへ支援をしたい、教育現場に医療・福祉的な観点で子どもたちへ直接的、間接的な支援ができることが挙げられた。

就職支援コーディネーターは人からの紹介であった。

動作法スーパーバイザー、外部講師は学校からの依頼であった。

#### (5) 専門スタッフを始めた目的

表 5-5 は、専門スタッフを始めた目的をカテゴリーごとにまとめている。

表 5-5 専門スタッフを始めた目的 (複数回答)

カテゴリー	記述数	内容
医療的ケア	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒、児童をはじめ家族や関わる先生が、医療的ケアを看護師がすることにより、少しでも安心して、安全に学校生活を送れるよう援助できればと思う</li> <li>・子どもたちが楽しく元氣い通うお手伝い、支援がしたい</li> <li>・対象児への安全なケア</li> <li>・児童の食事援助（注入）、痰の吸引</li> <li>・特別支援学校の児童として、教育が受けられる身体的環境を維持するため</li> </ul>
具体的な支援	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校で教員が医療的ケアを行うための指導・助言</li> <li>・障害の多様化、重度化が進む特別支援学校現場において、医療職の立場から、子どもの支援、教員支援、保護者支援を行う</li> <li>・子ども一人一人に合わせたコミュニケーション及び摂食、嚥下機能の向上を図る。</li> <li>・コミュニケーションや摂食、嚥下面について少しでも先生方にアドバイスできればと思いました</li> </ul>
自身の学び	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現場に携わり、特別支援学校の児童との関わりを学びたい</li> <li>・障害児教育に興味があった</li> <li>・学生の頃から子供に関わる仕事に就きたいと思っていたので、教育者ではないが資格を活かして子供に関われるので始めた</li> <li>・自分の看護観を広げたかったため</li> </ul>
雇用についての具体的な支援	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・障害者の雇用促進</li> <li>・障害者を雇用した企業に対しての啓蒙活動</li> <li>・進路指導担当者との結びつき強化</li> </ul>
学習を通しての具体的な支援	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体の学習を通して、児童・生徒の情緒の安定を図る。</li> <li>・障害児への体へのアプローチ</li> </ul>

看護師 11 名、OT 1 名、ST 2 名、就職支援コーディネーター1 名、動作法スーパーバイザー1 名、外部講師 1 名、計 17 名の記述があった。

カテゴリーとして「医療的ケア」、「具体的な支援」、「自身の学び」、「雇用についての具



体的な支援」、「学習を通しての具体的な支援」が挙げられた。それぞれの専門性を活かすための目的がほとんどであった。

看護師は、医療的ケアを実施することにより児童生徒が安心して学校生活を送れるように、特別支援学校の児童として教育が受けられる身体的環境の維持、教員が医療的ケアを行う際の指導・助言、特別支援学校の児童との関わりを学ぶ、障害児教育への興味、自分の看護観を広げたい等自身の学びがあった。

OT, ST は、学校現場で医療職の立場からの具体的な支援で子ども支援や教員支援、保護者支援を行うこと等である。

就職支援コーディネーターは、雇用についての具体的な支援である。

動作法スーパーバイザー、外部講師は学習を通しての具体的な支援である。

#### (6) 勤務形態

図 5-6 は、看護師の勤務形態である。14 名から回答があった。週 1 回は 1 名、週 2 回は 3 名、週 2 回から 3 回は 2 名、週 3 回は 3 名、週 4 回は 1 名、週 5 回は 1 名、その他は 3 名で、内訳は月 5 回が 1 名、月 1 回が 1 名、校外学習等の不定期な勤務が 1 名であった。複数の看護師が週の中で入れ替わるこ

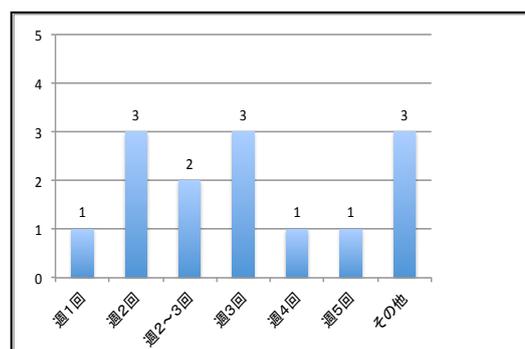


図 5-6 看護師の勤務形態 n=14

とが分かった。OT は週 5 回、ST は月 1 回が 1 名、他の 1 名は常勤である。就職支援コーディネーターは週 4 回、動作法スーパーバイザーは年 3 回程度、外部講師は年 3~4 回程度であった。

#### (7) 活動を行っている学部

図 5-7 は、看護師が活動を行っている学部である。14 名中 13 名の回答があった。

医療的ケアが必要な児童生徒が各学部で在籍しており、万遍なく活動していることが分かるが、12 名が小学部で活動していた。その他は「特に決ま

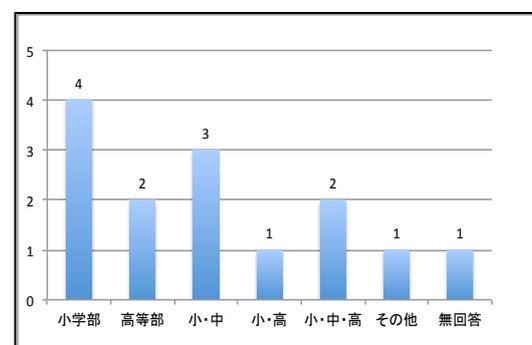


図 5-7 活動を行っている学部 n=14

ていない」であった。OT は高等部、ST は小学部、中学部で、動作法スーパーバイザー及び外部講師は小・中・高等部で、就職支援コーディネーターは、高等部で活動していた。

## (8) 専門スタッフの活動内容

表 5-8 は、専門スタッフの活動内容をカテゴリーごとにまとめている。看護師 10 名、OT1 名、ST2 名、就職支援コーディネーター1 名、動作法スーパーバイザー1 名、外部講師 1 名、計 16 名の記述があった。

表 5-8 専門スタッフの活動内容（複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
対象児への医療的ケア	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・痰の吸引・吸引待機（食事中的の見守り）（2）</li> <li>・胃ろう管理</li> <li>・水分補給</li> <li>・昼食注入（水分も）</li> <li>・導尿介助</li> <li>・インスリン注射</li> <li>・血糖測定</li> <li>・VS測定（ヴァイタルチェック）</li> </ul>
学校生活に沿っての支援	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オムツ交換、移動介助、見守り、送迎車の同乗、食事介助、合宿など宿泊を伴う活動の付き添い等</li> <li>・児童の生活リズムに合わせ、担任の先生の補助をする</li> <li>・排泄の介助</li> </ul>
授業での指導・支援	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動における指導と教員支援</li> <li>・コミュニケーション（自立活動）を担当し、摂食、嚥下面で問題を抱えている生徒の給食を見学に行き、担当者と検討等を行なっている</li> <li>・体の学習を通して児童生徒の情緒の安定を目的としている</li> <li>・対象の子どもたちへ空気を減らしたボールを使った関わりを中心とした教育支援</li> <li>・授業及び給食の時間における担任の先生の指導、内容への助言等</li> </ul>
相談業務	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者向け相談業務。</li> <li>・車椅子、補装具等のチェック及び管理等</li> <li>・自助具（食食用具、学習用具等）の作製</li> <li>・教員向け相談業務</li> </ul>
就労に関しての支援	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・職場体験実習先及び就職先企業の新規開拓</li> <li>・行政機関との情報収集強化及び連携</li> <li>・各特別支援学校に対して情報発信、取りまとめ</li> </ul>

カテゴリーとして、「対象児への医療的ケア」、「学校生活に沿っての支援」、「授業での指導・支援」、「相談業務」、「就労に関しての支援」が挙げられた。

看護師は、医療的ケアの実施と教員への指導助言等（文科省, 2018）が考えられるが、その他の支援として学校生活に沿った活動（支援）があり、「健康観察、生活介助、見守り、送迎車の同乗、食事介助、泊を伴う行事への付き添い」等、幅広い支援をしていた。

OT は授業で児童生徒への指導や相談業務、ST は授業で児童生徒への指導と教員への支援や給食時間における教員への支援、動作法スーパーバイザー、外部講師は授業で児童生徒への指導とともに教員への支援も行っている。就職支援コーディネーターは、職場体験実習先及び就職先企業の新規開拓等、就労に関しての支援等であった。

(9) 入っている1週間の授業 (勤務形態が不定期の場合は、4月から7月まで)

①看護師

図 5-9 は、看護師が入っている授業である。14 名中 3 名が回答し、11 名は記入なしであった。記入していなかったコメントとして、「医ケアの生徒に関わるため記入しきれない。1 週間のタイムスケジュールで動いている」、「医ケアのために、授業に入っていない」、「必要時ケアに入る」等があった。

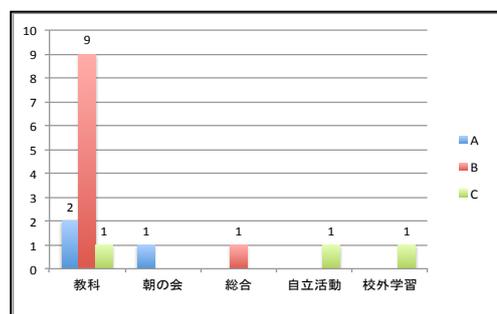


図 5-9 看護師が入っている授業 n=3

表 5-9-1 看護師が入っている授業

表 5-9-1 は、看護師が入っている授業である。図 5-9 の授業、時間数、指導形態 (C は児童生徒・T は教職員) を示している。

看護師 1 は、不定期で 4 月から 7 月までの授業である。

看護師 2 は、週 2~3 回である。

看護師 3 は週 5 回である。詳細については無回答であった。「実施する教員が不在だったり、医ケアの実施が教員ではすぐにできない (特に吸引) 授業に入るので時間数は未定。生徒教員の人数も複雑である」というコメントがあった。

看護師は、児童生徒が安心して教育活動に参加できるように医療的ケアを実施している。また、教員が安心して授業を展開するために必要不可欠な存在であり、児童生徒が安心して学校生活を送り、授業に参加するという目標に向かって教職員と共に取り組んでいるのである。

職種	授業			
	授業	時間数	指導形態	時期
1	朝の会	7	C : 5 T : 7	4月~7月
	教科	2	C : 1 T : 2	6月
	教科	1	C : 3 T : 3	6月
2	教科	3	C : 1 T : 1	
	教科	3	C : 1 T : 1	
	教科	3	C : 2 T : 2	
	教科	3	C : 1 T : 1	
	教科	2	C : 7 T : 8	
	教科	1	C : 7 T : 8	
	教科	1	C : 7 T : 8	
	教科	1	C : 7 T : 8	
	総合	1	C : 7 T : 8	
3	自立活動			無回答
	校外学習			
	教科			

②OT, ST (3名)

表 5-9-2 は、OT1 名, ST2 名が入っている授業である。ST1 は 6、7 月の回答で自立活動が 2 時間、給食が 6 時間であった。ST2 は常勤で、自立活動 7 時間、自立活動以外の授業が 4 時間であった。

OT1 は 4 月から 7 月までの回答で、自立活動が 9 時間、自立活動以外の授業が 5 時間であった。OT の活動内容の回答から、相談業務、自助具作成、車椅子、補装具等のチェック等に比重が置かれているものと推測される。

表 5-9-2 OT, ST が入っている授業

職種	授業			
	授業	時間数	指導形態	時期
ST	自立活動	2	C: 1 T: 1	6、7月
	給食	6	C: 1 T: 1	6、7月
2	自立活動	5	C: 1 T: 1	常勤
	自立活動	1	C: 1 T: 1	
	自立活動	1	C: 1 T: 1	
	自立活動以外の授業	1	C: 7 T: 6	
	自立活動以外の授業	2	C: 1 3 T: 1 3	
	自立活動以外の授業	1	C: 3 0 T: 3 0	
OT	授業名	時間数	指導形態	時期
1	自立活動	6	C: 2 4 T: 2 4	4月～7月
	自立活動	3	C: 1 5 T: 1 5	4月～7月
	自立活動以外の授業	1	C: 1 T: 1	4月～7月
	自立活動以外の授業	1	C: 4 T: 3	4月～7月
	自立活動以外の授業	1	C: 4 T: 3	4月～7月
	自立活動以外の授業	1	C: 1 1 T: 8	4月～7月
	自立活動以外の授業	1	C: 1 1 T: 8	4月～7月

③動作法スーパーバイザー及び外部講師 (2名)

表 5-9-3 は、動作法スーパーバイザー、外部講師が入っている授業である。

動作法スーパーバイザーは、7 月の回答で自立活動が 3 時間であった。

外部講師は、6～7 月の回答で、自立活動が 4 時間であった。2 名とも年 3～4 回程度の指導である。

なお、就職支援コーディネーターは、授業の記入はなかった。

表 5-9-3 動作法スーパーバイザー、外部講師が入っている授業

職種	授業			
	授業	時間数	指導形態	時期
動作法スーパーバイザー	自立活動	3	C: 6 T: 6	7月
外部講師	自立活動	4	C: 7 T: 8～10	6月～7月

(10) 授業に入った際に効果的に支援できた点

表 5-10 は、授業に入った際に効果的に支援できた点をカテゴリーごとにまとめている。看護師 5 名、OT1 名、ST1 名、動作法スーパーバイザー 1 名、外部講師 1 名、計 9 名の記述があった。

表 5-10 授業に入った際に効果的に支援できた点

カテゴリー	記述数	内容
担任への支援	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供の能力に応じた課題や支援法の助言</li> <li>・児童生徒の実態（個）に応じた支援の具体化</li> <li>・子どもの見方や適切な関わり方・体を整える・ほぐす・姿勢や動きなど</li> <li>・吸引の時、他児童の安全と授業をできるだけ中断させずにスムーズに行えたこと</li> <li>・授業中、担任が排痰しやすいように介助し効果的に吸引ができた</li> <li>・体調の状態を見極めて、活動と休息の判断を担当教員とともに決めた</li> </ul>
児童生徒への支援	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・姿勢や四肢の支え、バギーやクッションなどの補助具の持ち運びやセッティングなど、教師1名ではスムーズにできないところの支援をすることで体調の良い時間を有効に使えるように考えている</li> <li>・特別支援学校での自立活動の時間に体の学習の指導を行っている</li> <li>・口腔内吸引をすることにより、気道の確保ができ、授業に参加できる</li> </ul>

カテゴリーとして「担任への支援」、「児童生徒への支援」が挙げられた。看護師は、両カテゴリーで効果的に支援できたこと、OT と動作法スーパーバイザーは、児童生徒への支援、ST と外部講師は担任への支援が効果的に支援できたことを挙げている。

#### (1 1) 授業に入った際に支援する上で困った点

表 5-11 は、授業に入った際に支援する上で困った点をカテゴリーごとにまとめている。

表 5-11 授業に入った際に支援する上で困った点

カテゴリー	記述数	内容
役割	3	・看護師の役割についての共通理解 (3)
指導・助言	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが授業に入る際に必要とする支援において、保護者や他の専門家からのアドバイスも影響し、現状に応じた調整・支援に結びつかないことがある。</li> <li>・授業の優先と体調不良の判断はしないが、助言をどのように行えば良いか最良の方法について</li> </ul>
教育方針	1	・担任の入れ替わりによる教育方針の安定の難しさ

6名の記述で、うち5名は看護師である。カテゴリーとして、「役割」、「指導・助言」、「教育方針」が挙げられた。看護師の役割について、共通理解が校内で浸透していないこと等、担任が変わった時の教育方針への戸惑いがあった。また、専門スタッフとして、指導・助言について戸惑っていることが窺われた。

その他、困った点というよりは、授業の邪魔にならないように配慮している、他の児童の気が散らないように、教師と児童の間に入らないような立ち位置を取る、慣れによって配慮が欠けないように黒子に徹するという記述や、思っていた反応と違う時、児童への指導が教員の日常の取組につながることができた、という記述があった。

(12) 担任との連携方法 (項目選択で複数回答)

選択肢として、①会議に参加する、②休憩時間や授業後、朝の時間を活用して情報交換をする、③メモやノートで情報交換をする、④放課後に情報交換をする、⑤その他(具体的に記述)を設定した。

①看護師 (14名)

図 5-12-1 は、14 名の看護師の担任との連携方法である。①から⑤は担任との連携方法を示している。②の休憩時間等を活用しての情報交換が最も多く 12 名、以下③のメモやノートでの情報交換が 6 名、①の会議に参加が 5 名、④放課

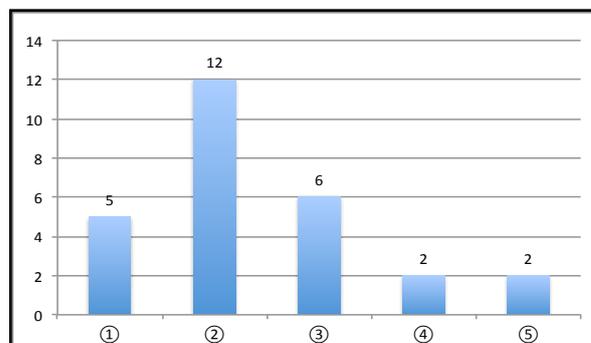


図 5-12-1 担任との連携方法 n=14

後に情報交換と⑤のその他が 2 名ずつで、医療的ケア時に情報交換をする、子どもの身体に関しては保護者から聞き取りをする、養護教諭から情報を得る等であった。

図 5-12-2 は、勤務形態から見た連携の方法である。勤務形態は不定期から週 5 回と幅広い。勤務形態は同じであっても、連携方法は同じではない。①の会議に参加は、週 5 回、週 3 回、週 2 回から 3 回、週 2 回、月 5 回の勤務形態であった。また、回数に関係なく、②の休憩時間、授業後や朝の時間を活用して情報交換を行っている看護師がほとんどであった。回数が少

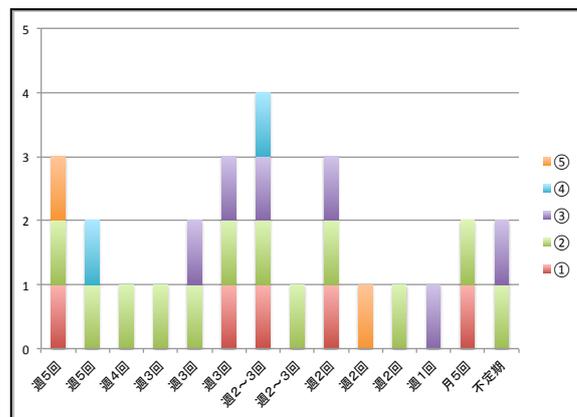


図 5-12-2 勤務形態から見た連携の方法 n=14

なくなるにつれ、③のメモやノートでの情報交換が増えている。週 2 回の看護師は、その他で医療的ケア時に情報交換をしている。週 5 回であっても、休憩時間や放課後の隙間を見つけて情報交換をする、子どもの身体に関して保護者からの聞き取りや養護教諭から情報を得るなどの工夫をしていた。週 2 回～3 回の勤務で①～④の連携方法にチェックした看護師は①、③、④が△の記号であったので、十分なものではないと推測される。看護師は、勤務形態が多様で、時間も限られている中で、連携するためにあらゆる方法を取っていることが分かった。

## ②OT, ST (3名)

図 5-12-3 は、OT, ST の担任との連携方法である。①から⑤は担任との連携方法を示している。常勤の ST は、①会議に参加、②休憩時間や授業後、朝の時間を活用しての連携方法である。

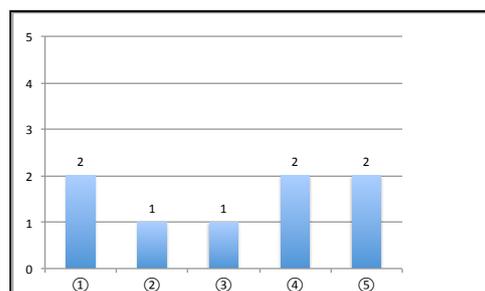


図 5-12-3 担任との連携方法 n=3

月 1 回の ST は、その他で授業中に直接指導、質問に答える、情報交換をするという回答であった。また、週 5 回の OT は全てを選択しており、子どもに関わる場で直接話をしながら確認する、ビデオや写真で授業や活動の様子をとってもらい、放課後に話をしている。

## ③就職支援コーディネーター (1名)

図 5-12-4 は、週 4 回の勤務形態である就職支援コーディネーターの担任との連携方法である。

①から⑤は担任との連携方法を示している。②、③、④を回答していた。休憩時間や授業後、朝の時間を活用して、メモやノートを使って、放課後に情報交換をしている。

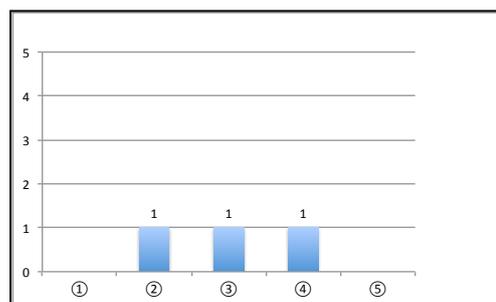


図 5-12-4 担任との連携の方法 n=1

## ④動作法スーパーバイザー及び外部講師 (2名)

図 5-12-5 は、動作法スーパーバイザー、外部講師の担任との連携方法である。①から⑤は担任との連携方法を示している。共に年数回程度の不定期な配置である。その他のみであった。その他として外部講師は、「担任との日常的な連携」、動作法スーパーバイザーは、「直接子どもの関わり

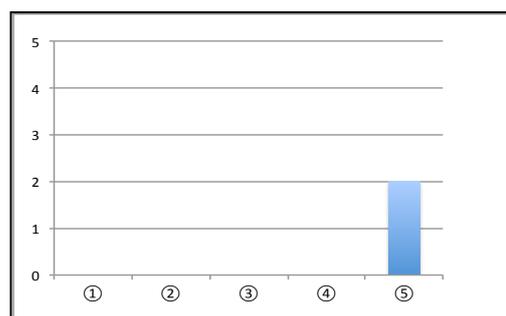


図 5-12-5 担任との連携の方法 n=2

方（見守る・待つ・引き出す等）」を見てもらいながら、話をして身体的に体験してもらう等であった。

不定期な勤務形態の専門スタッフは、担任と連携するためにさまざまな機会と方法を有効に使っている、と言える。

### (13) 情報交換で工夫していること

表 5-13 は情報交換で工夫していることをカテゴリーにまとめている。

看護師 13 名、OT1 名、ST2 名、就職支援コーディネーター1 名、動作法スーパーバイザー1 名、外部講師 1 名、計 19 名の記述があった。

表 5-13 情報交換で工夫していること（複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
話しやすい雰囲気作り	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何気無い会話から、身体 の状況をつかめることもあるので、話しやすく相談しやすい雰囲気作り に努めている</li> <li>・できるだけ平易な言葉を使う</li> <li>・相手の気持ちや立場を理解することに心を配る</li> <li>・普段から話しやすい関係を築くよう心がけている</li> <li>・積極的に担任とコミュニケーションをとる</li> </ul>
的確な報連相	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生と細かく会話、情報を得る</li> <li>・相談、連絡したいことはなるべく早めに本人に伝えるようにしている</li> <li>・不明なこと、関連のあることについては常に担任の先生や他のナースに問いかけている</li> <li>・先生、保護者、看護師間でコミュニケーションをとる</li> <li>・児童に何かあればすぐに教師に報告する</li> <li>・聞きたいことをまとめておく</li> <li>・それぞれの役割分担を明確にして、知り得た内容を的確に伝える</li> <li>・幅広い視点で物事を判断して打ち合わせをする</li> <li>・気づいたことがあれば、質問する</li> <li>・先生方の思いもあるので、一方的にこちらの要望ばかりを伝えることは避け、気なる点は管理職の先生に把握していただくよう情報共有に努めている</li> <li>・気がついたことなど、伝達、経験したこと、リスクなど話し合う</li> <li>・看護師が日々変わるので統一した情報、技術を持ちケアすること</li> <li>・担任だけでなく、養護教諭とも情報交換をする</li> </ul>
生活リズム表・連絡ノート等	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活リズム表の活用。連絡ノートで児童の情報を密に交換する</li> <li>・書面に残るようにしている、またクラス担任や学部で回覧して情報を共有している</li> <li>・不定期での出勤のため、児童の経過が掴みにくいため、養護教諭等の情報、記録を十分把握する</li> <li>・看護師は一人勤務で曜日ごとに看護師が変わるので、申し送りノートを作って看護師同士の情報交換をしている</li> </ul>

カテゴリーとして、「話しやすい雰囲気づくり」、「的確な報連相」、「生活リズム表・連絡ノート等」が挙げられた。

看護師は全てのカテゴリーで情報交換の工夫をしていた。特に、「的確な報連相」では、多くの記述があった。また、不規則な勤務形態であるため、記録を通して情報を把握していることも分かった。

OT も書面を通しての情報共有に努めていた。ST は、あらかじめ聞きたいことをまとめることや平易な言葉の使用に心がけていた。

就職支援コーディネーターは、役割分担を明確にして知り得た内容を的確に伝える・記録を残す・幅広い視点で物事を判断し、打ち合わせをすることであった。

動作法スーパーバイザーは、授業の中で体験的に伝え、外部講師は、相手の気持ちや立場を理解することであった。



#### (14) 特別支援教育に関わる上での要望

表 5-14 は特別支援教育に関わる上での要望をカテゴリーごとにまとめている。

看護師 6 名、OT1 名、ST2 名、就職支援コーディネーター1 名、動作法スーパーバイザー1 名、外部講師 1 名、計 12 名の記述があった。

表 5-14 特別支援教育に関わる上での要望（複数回答）

カテゴリー	記述数	内容
専門スタッフ不足	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・医療的ケアをする看護師自体が少ないので、情報源がとにかく少ない</li> <li>・専門スタッフの充実のための時間、予算の確保</li> </ul>
福利厚生	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・福利厚生がしっかり整っていたら働きやすい、求人の際に誘いやすい</li> </ul>
研修	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報交換できたり、勉強会など、できる場があれば・・・と思います</li> <li>・もっと研修をしてほしい</li> <li>・他の支援学校などの情報が欲しい</li> <li>・まだ関わって日が浅く勉強会などあれば助かります</li> </ul>
プロ意識を持つ	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員は授業、学習のスペシャリストであるという認識で進め、担当している子どもに関する責任は担任が窓口になっていることを強く意識して、専門スタッフ・外部人材をツールとして活用してもらえたらと思います</li> </ul>
連携	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当児童の支援や目標的な事項を共有でき、日常関わる中で担任の先生と一緒に援助ができる児童にとってより良いことなのかもしれないと思うことがある。（リハビリ的なこと等）</li> <li>・現在、県下で外部人材が活用されている例が少なく、もっと広く継続的に連携しあえると良いと考える</li> <li>・毎日勤務している訳ではないので、状態が把握しにくかったりと・・・課題は多いです</li> <li>・幅広い人材からの学び（他業種も大歓迎）</li> </ul>
就労に関して	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・就職を目指す障がい者には最低限の就労規定や会社で働くという意義を教えることが必要であると思える</li> </ul>

カテゴリーとして、「専門スタッフ不足」、「福利厚生」、「研修」、「プロ意識を持つ」、「連携」、「就労に関して」が挙げられた。「研修」がもっとも多く、全て看護師の要望であった。その他看護師は、専門スタッフの不足や福利厚生の充実や連携も挙げていた。

OT はもっと外部人材を活用してほしい、ST は外部人材の活用とともに継続的な連携、外部講師は予算の確保や幅広い人材からの学びを挙げていた。

就職支援コーディネーターは、働くという意義を教えることを要望していた。

他に、看護師は雇用に関する意見があった。また、児童生徒の体の動かしにくさを、体験的に伝えること等の記述もあった。

## 7. 外部人材への質問

学生ボランティア以外に、参考として非常勤嘱託の方の回答も合わせて記載する。

大学生ボランティア 1 名と非常勤嘱託の方 1 名から回答があった。

### (1) 外部人材を始めた動機

表 7-1 は、外部人材を始めた動機である。

表 7-1 外部人材を始めた動機

大学生ボランティア	・大学の実習で特別支援学校の観察実習があり興味を持った
非常勤嘱託	・定年退職後に、紹介してもらった。退職時に担任していた子どもたちのことも気がかったので

大学生ボランティアは、特別支援学校での観察実習で興味を持ち、非常勤嘱託は、定年退職後に紹介をしてもらったことや、退職時に担任をしていた子どもたちのことが気にかかったことであった。

## (2) 外部人材を始めた目的

表 7-2 は、外部人材を始めた目的である。

表 7-2 外部人材を始めた目的

大学生ボランティア	・自身の特別支援教育における学びのため
非常勤嘱託	・生活のハリを求めて等

大学生ボランティアは、自身の特別支援教育における学びのためであった。非常勤嘱託は生活のハリを求めて等、であった。

## (3) 活動内容

表 7-3 は、活動内容である。

表 7-3 活動内容

大学生ボランティア	・指導補助 児童の生活介助
非常勤嘱託	・新採用の先生が校内外の研修に出席される時の、クラスの指導補助

大学生ボランティアは、児童生徒の指導補助や生活介助、非常勤嘱託は、新任教員が研修等で校外に出られた際のクラスの指導補助であった。

## (4) 効果的に支援できた点

表 7-4 は、効果的に支援できた点である。

表 7-4 効果的に支援できた点

大学生ボランティア	・安全に配慮した授業ができた。 困り感を早めに解消できた
非常勤嘱託	・横につき、丁寧に支援できる。主担の先生の話がよく理解できない児童に対して、その子にあった言葉かけ、視覚支援できている

大学生ボランティアは、安全に配慮した授業ができたこと等、非常勤嘱託は、横について丁寧に支援ができることやその子にあった言葉かけ、視覚支援ができたことであった。

### (5) 支援する上で困った点

表 7-5 は、支援する困った点である。

表 7-5 支援する上で困った点

大学生ボランティア	・不定期参加のため、児童一人一人の目標の理解が難しい。
非常勤嘱託	・4月初めは、一人一人の児童にどう接すれば良いか自分のやり方で良いのかわからなかった。

大学生ボランティアは、不規則な参加のために、児童一人一人の目標理解が難しいこと、非常勤嘱託は、勤務初めの頃に一人一人の児童にどう接したら良いのか、自分のやり方で良いのか分からなかった点を挙げていた。

### (6) 担任との連携方法

表 7-6 は、担任との連携方法である。

表 7-6 担任との連携方法

大学生ボランティア	無回答
非常勤嘱託	・その場その時に直接話して意見交換する

非常勤嘱託は、その場その時に直接話して意見交換する、であった。

### (7) 日常の情報交換で工夫している点

表 7-7 は、日常の情報交換で工夫している点である。

表 7-7 日常の情報交換で工夫している点

大学生ボランティア	・疑問に思うことはすぐに聞くようになっている
非常勤嘱託	・気になったことは必ず伝える

大学生ボランティア、非常勤嘱託ともに、すぐに直接聞く、伝えることであった。

#### (8) 特別支援教育に関わる上での要望

表 7-8 は、特別支援教育に関わる上での要望である。

表 7-8 特別支援教育に関わる上での要望

大学生ボランティア	無回答
非常勤嘱託	・勤務時間の設定上、なかなか担任の先生と児童のことで話し合う時間がないので、個人情報にも関わりますが、ある程度の情報は欲しい。

要望として、非常勤嘱託は、勤務の関係上話し合う時間は少ないが、ある程度の情報は欲しいということであった。

大学生ボランティアは、不定期の参加である。特別支援学校での観察実習がきっかけで特別教育へ興味を持ち、自身の学びのためにボランティアとして教育活動に参加している。支援の効果として安全に授業ができたこと等を挙げている。また、連携の方法として、疑問に思うことはすぐに聞くことに心がけている。しかしながら、支援する上で困った点として、一人一人の目標の理解が難しいとの記述があった。

ボランティアではないが、学生支援員が挙げた問題点・課題について「児童への接し方がわからない」、「支援の程度がわからない」等が挙げられている。その解決の方法として学生は、「担任教師と支援方法等についての打ち合わせや情報交換が必要」、「支援が必要な児童の情報収集、情報共有が必要」であると指摘している（河村ら, 2012）。不定期な参加のボランティアではあるが、学生の学びや児童への的確な支援のためにも、児童生徒に関して、一定の情報交換等が必要ではないかと考える。

### III B市における通常学級の実態調査の結果

幼稚園（8園）、小学校（8校）、中学校（3校）の計19校園のうち10校園（10名）の管理職、有効回答数担任2名、幼稚園の特別支援教育コーディネーター2名から回答があった。

B市の実態調査に関しては、調査時期、個人情報の関係、教員への負担、手続きの不備

等で回収が困難であったため、IVで通常学級関係者のインタビュー、先行研究を通して考察を深める。

## 1. 管理職への質問

### (1) 文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」にある特別支援教育を行うための取組で実施していること

表 1-1 は、特別支援教育を行うための取組で実施していることである。10 名から回答があり、特別支援教育の取組は、ほぼ実施されている。

表 1-1 特別支援教育を行うための取組で実施していること

①	特別支援教育に関する校内委員会の設置	100
②	実態把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態の確認	100
③	特別支援教育コーディネーターの指名	100
④	関係諸機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用	90
⑤	「個別の指導計画」の作成	100
⑥	教員の専門性の向上	100

\*数字は% n= 10

### (2) 具体的な実態把握の内容

表 1-2 は、具体的な実態把握の内容をカテゴリーごとにまとめている。

特別支援教育を行うための取組②の実態把握についての内容を質問し、6 名の回答があった。

表 1-2 具体的な実態把握の内容

カテゴリー	記述数	内 容
会議・研修	4	・職員会議での報告
		・子どもを知る会として全職員で研修・確認
		・年に複数回、共通理解を要する児童の研修会
		・毎月1回実施する人権教育推進部会での児童の様子を報告する
アセスメントの実施	2	・B市教育委員会作成の「ステージシート」によるアセスメント
		・入学前の子どもについては、市教育委員会と連携し、情報を確認し、事前に様子を見に訪問する

カテゴリーとして、「会議・研修」、「アセスメントの実施」が挙げられた。職員会議や研修等で児童の情報を共有し、教育委員会作成のアセスメント活用や入学前の子どもの情報を共有する機会を設定している。

表 1-3 「個別の教育支援計画」の作成者

### (3) 「個別の教育支援計画」の作成者

表 1-3 は「個別の教育支援計画」の作成者である。8 名の回答があった。「個別の教育支援計画」

担任	5
特別支援教育コーディネーター	0
その他	3
無回答	2

の作成者は、担任がもっとも多く5名でその他が3名で、内訳は担任と特別支援教育コーディネーターが2名、担任と特別支援教育コーディネーターと加配教員が1名であった。

(4) 「個別の指導計画」の作成者

表 1-4 「個別の指導計画」の作成者

表 1-4 は「個別の指導計画」の作成者である。8名の回答があった。「個別の指導計画」の作成者は、担任が6名でもっとも多く、その他は2名で担任と特別支援教育コーディネーターであった。

担任	6
特別支援教育コーディネーター	0
その他	2
無回答	1

(5) 教員の専門性の向上への取組の具体的な内容

表 1-5 は特別支援教育を行うための取組⑥（表 1-1:174 頁）の専門性向上へ取組の具体的な内容をカテゴリごとにまとめている。8名の記述があった。

表 1-5 専門性の向上への取組の具体的な内容（複数回答）

カテゴリ	記述数	内 容
校内での研修	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・市内、園内研究会参加・外部講師招聘</li> <li>・外部講師を招いてケース検討会議（年3回）</li> <li>・実践報告会</li> <li>・講師を招き、人権及び特別支援教育の書類の書き方と子どもの観察方法及び捉え方</li> <li>・発達障害のある児童への効果的な接し方・特別支援学級担任と交流学級担任による情報共有</li> <li>・園内研修</li> <li>・研究会実施や生徒の実践交流から学ぶ</li> <li>・夏季研修年1回</li> <li>・市の特別支援教育センターとの連携</li> </ul>
校外での研修	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究会参加</li> <li>・市教委コーディネーター担当者会への出席</li> <li>・各種研修会への担当者の参加</li> <li>・市の特別支援教育センターとの連携及び研修会への参加</li> <li>・免許取得</li> </ul>

カテゴリとして、「校内での研修」、「校外での研修」が挙げられた。「校内での研修」では、外部講師の招聘、実践報告会、特別支援教育センターと連携した研修等、「校外での研修」は、各種研修会へ担当者が参加する、コーディネーター研修会参加、特別支援教育センターとの連携等であった。

「校内での研修」、「校外での研修」共に市教育委員会や特別支援教育センターとの連携のもと取り組んでいる。

(6) チームとして取り組む特別支援教育を進める上での課題や困っていること

表 1-6 は、特別支援教育を進める上での課題や困っていることをカテゴリーごとにとめている。9名の記述があった。

表 1-6 チームとして取り組む特別支援教育を進める上での課題や困っていること（複数回答）

カテゴリー	記述数	内 容
支援の積み重ねが困難	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援は積み重ねていかねばならないから難しい</li> <li>・多様な支援が必要になっているが、担当者のノウハウの蓄積が思うように進まない</li> <li>・将来を見据えた支援の方法</li> <li>・個々の支援実践事例の積み上げや得られたものが全教員に浸透しにくい</li> </ul>
個に応じた支援	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個に応じた指導（具体的な支援）をいかに見出していか</li> <li>・個に応じた学習を適切に実施していく上で、特別支援教育センターに指導を仰いでいる</li> </ul>
共通理解の時間不足	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・園児が少ない今年は、全職員が全園児の実態について共通理解しやすいが、支援員の勤務時間が短いので十分な話し合いができない</li> <li>・チームとして打ち合わせ、進め方を話し合う時間が確保できない</li> </ul>
教員の育成	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当教員の意識、気づきによって工夫が左右される。子どもと1対1になりがちなので、自分の指導に対する向上心をどう育てるかが課題である</li> <li>・個々の症例が異なり、専門知識が必要であること</li> </ul>

カテゴリーとして、「支援の積み重ねが困難」、「個に応じた支援」、「共通理解の時間不足」、「教員の育成」が挙げられた。

幼稚園は、専門知識が必要であること、支援の積み重ねの難しさや支援員の勤務時間の関係で話し合いの時間不足を挙げている。

小学校は、個に応じた指導や打ち合わせの時間不足、教員の指導の向上力の育成を挙げている。

中学校は、実践事例の積み上げとそこから得られたことが全教員に浸透しにくいこと等を挙げている。

また、課題ではないが、コーディネーターを中心にチームとして取り組んでいる、それぞれの教員が学校に在籍している配慮を必要とする子どもの様子を共有することが大切である等の記述があった。

岡田ら（2013）が小学校長へ実施したアンケート調査項目の「特別支援教育の推進に当たって重要であると考えられる取組」では、「教員の専門性の向上を目指した研修」が最も多く、「保護者の特別支援教育に関する理解の向上」、「人的配置の充実」であった。本調査においても、カテゴリー全てが、岡田らが実施したアンケート調査結果から得られた「教員の専門性の向上を目指した研修」と「人的配置の充実」に重なることから、通常学級においてまさに重要な課題であると言える。

(7) 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期

表 1-7-1 は、専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期である。2007（平成 19）年度以前と、特別支援教育が開始された 2007（平成 19）年度以降に分けて質問した。B 市の特別支援教育支援員は「支援員」「介助員」という名称である。10 校園中 5 校園（a~e）より回答があった。2007（平成 19）年度以前においても、「支援員」「介助員」として複数配置されていた。

表 1-7-1 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期

学校園	平成19年度以前		平成19年度以降	
	専門スタッフ	外部人材	専門スタッフ	外部人材
a	有（名称不明）		支援員、介助員	
b	支援員、介助員			
c	支援員、介助員	B市社会福祉事業施設		
d			支援員、介助員	
e	支援員			

表 1-7-2 は、教育委員会から回答をいただいた、2017（平成 29）年度の各学校園の「支援員」「介助員」の配置である。幼稚園 8 園で 8 名、8 校の小学校で 17 名、3 校の中学校で 9 名、計 34 名である。また、学校園には看護師等の専門スタッフは配置されていないが、特別支援教育センターで言語聴覚士の資格を有する専門指導員が 2 名いることも分かり、各学校園への支援が行われていることが推測される。

表 1-7-2 19 校園の「支援員」「介助員」

学校園	支援員介助員
幼稚園8園	8
小学校8校	17
中学校3校	9

2. 特別支援教育コーディネーターへの質問

幼稚園 2 名の回答があった。回答のあった項目のみ記載している。

(1) 特別支援教育コーディネーターの人数

2 園共に 1 名ずつであった。

(2) 「特別支援教育の推進について（通知）」の中で特別支援教育コーディネーターの役割遂行の実施

表 2-2 は、特別支援教育コーディネーターの役割遂行の実施を表している。

表 2-2 特別支援教育コーディネーターの役割遂行の実施

①校内委員会・校内研修の企画・運営	2
②関係諸機関・学校との連絡・調整	
③保護者に対する相談窓口	

上記①から③の中で実施されているのは、2 名共に①であった。

文部科学省の 2016（平成 28）年度特別支援教育体制整備状況調査結果によると、公立



の幼稚園における特別支援教育コーディネーターの指名は 95.9%の実施率である。本調査においては、特別支援教育コーディネーターの指名はなされているが、下表 2-3 に示されているように担任が兼任しているケースもあり、特別支援教育コーディネーターとしての役割を十分に発揮できない状況があると推測される。

### (3) 支援の必要な園児が在籍する担任との情報交換

表 2-3 は、支援の必要な園児が在籍する担任との情報交換で、2 名の記述である。

表 2-3 支援が必要な園児が在籍する担任との情報交換

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・日々の保育や支援の必要な行事等、支援の必要な幼児の参加について話し合っている</li><li>・担任兼特別支援教育コーディネーターであり、自分のクラスに支援が必要な幼児が在籍している</li></ul> |
|--|

日々の保育や行事への支援の仕方を話し合っている、担任が特別支援教育コーディネーターで支援が必要な幼児が在籍しているという回答であった。

佐久間ら（2011）は、全国公立幼稚園調査から見た特別な配慮を要する幼児の実態と支援についてアンケート調査を実施している。調査結果では、公立幼稚園における発達障害の幼児の在籍率は、2007（平成 19）年度 4.1%、2008（平成 20）年度 4.0%、2009（平成 21）年度 4.4%であった。グレーゾーンを含む特別な配慮を要する幼児の在籍は 85.6%の幼稚園から報告されている。調査結果から、多くの幼稚園において、何らかの支援を要する幼児が在籍していることが分かる。

また、池田ら（2007）は、保育者が感じる「気になる子ども」として、ことば・コミュニケーションに関する問題、行動に関する問題、社会性・対人関係に関する問題、情緒に関する問題、他児とのトラブルに関する問題を挙げている。本調査対象の幼稚園にも、そのような「気になる子ども」が在籍していると推測され、日々の保育や行事への参加などについて担任と連携を取り、支援方法について情報交換していることが垣間見られた。

## 3. 担任への質問

幼稚園 2 名の回答があった。回答のあった項目について記載している。

### (1) 教職員同士での T・T、専門スタッフ及び外部人材が入っている保育

表 3-1 は、専門スタッフが入っている保育である。1 名から回答があった。加配教諭

(支援員と推測される) が全ての保育に入っている。保育時間中は、要配慮児に加配教諭が1名入っている。

表 3-1 専門スタッフが入っている保育

保育名	教職員 (人)	専門スタッフ、外部人材
保育時間中は常時	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・週3日は6時間、週2日は3時間程度の勤務</li> <li>・クラス担任1名と要配慮児1名に加配教諭がつく</li> </ul>

### (2) 専門スタッフ、外部人材が入っている理由

表 3-2 は、専門スタッフが入っている理由である。1名の記述があった。支援を要する園児がいるためである。

表 3-2 専門スタッフが入っている理由

<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援を要する幼児がいるため。その幼児の支援をするために加配教諭がついています</li> </ul>
---

### (3) 教職員、専門スタッフとともに、保育をする上で工夫が必要な点

表 3-3 は、専門スタッフとともに保育をする上で工夫が必要な点である。1名の記述があった。コミュニケーションという回答であった。

表 3-3 専門スタッフとともに、保育をする上で工夫が必要な点

<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション</li> </ul>
--

支援員の配置について、幼稚園の管理職は「支援員の勤務時間が短いため、十分な話し合いは難しい」ことが課題として挙げていた。担任も保育を実施する上で工夫が必要な点として、「コミュニケーション」を挙げている。

庭野 (2011) が実施した市町村立幼稚園、小学校、中学校、高等学校で支援員が配置されている学級担任へのアンケート調査で、自由記述による「支援員の活用に関する要望・意見」でも、「特別支援学級や通常学級で、支援員を必要とするお子さんがいるので、増員を望む」、「少なくとも学級に一人の配置があれば本当に良い」など増員についての要望があった。

B市では、8幼稚園に支援員は1名ずつ配置されているが、幼稚園管理職の記述やアンケート調査の要望に鑑みると、さらなる増員と勤務形態の改善が望まれる。

#### IV インタビュー及び先行研究を通しての考察

IVでは、Ⅲの通常学級のアンケート調査の補完として、通常学級担任、特別支援学級担任（元を含む）、小学校少人数加配教員、元特別支援教育コーディネーター、通級指導教室担当者、専門スタッフへのインタビューと先行研究の検討を交えて考察する。

##### 1. インタビューの結果

2017（平成 29）年 3 月から 2018（平成 30）年 5 月にかけて、近畿圏内の小学校特別支援学級担任（元含む）2 名、小学校通級指導教室担当者 1 名、元特別支援教育コーディネーター 2 名、小学校特別支援教育支援員 1 名、スクールカウンセラー 1 名、中学校通常学級担任 1 名、小学校少人数指導（加配）担当教員 1 名の、延べ 9 名に対してインタビューを実施した。インタビューの際に録音の許可を取り、文章化後に内容を確認してもらった。

アンケート調査項目の回答や対象者それぞれの立場から得られた回答や意見、先行研究の知見を交えて考察する。

表 1 は、インタビュー対象者の内訳である。②と⑤の特別支援教育コーディネーターは経験者で、①、④の対象者と重複している。

表1 インタビュー対象者の内訳

番号	対象者の内訳	教員歴等のプロフィール
①	元小学校特別支援学級担任	・男性 60代 元小学校支援学級担任 ・教員経験30年以上（支援学級担任15年～20年未満） ・現大学非常勤講師 発達障害者支援センター教育・発達相談員 2018.2 時点
②	元小学校特別支援教育コーディネーター	・同上
③	小学校特別支援学級担任	・男性 30代 教員経験年数10年～20年未満 特別支援学級経験年数（5～10年未満） ・特別支援学校教諭免許保有 2018.2 時点
④	小学校通級指導教室担当	・女性 60代 教員経験年数40年（通常学級8年、難聴学級19年、ことばの教室13年） ・現在は、ことばの教室担当（2校を非常勤等の勤務形態） ・特別支援学校教諭免許保有 言語聴覚士 2018.5 時点
⑤	元小学校特別支援教育コーディネーター	・同上
⑥	小学校少人数指導（加配）担当	・男性 50代 少人数指導担当で所属学年はない 教員経験30年以上 ・H 29年度まで通常学級担任 2018.2 時点
⑦	中学校通常学級担任	・男性 40代 教員経験年数20～30年未満 特別支援学級担任1～5年未満 ・担当教科（技術） 2018.3 時点
⑧	スクールカウンセラー	・女性 30代 臨床心理士 ・教育現場経験年数3年（中学校1年 幼稚園2年） ・現在は、教育委員会相談員（週4回、9:00-17:30） 大学カウンセラー（週2回4～6時間） 2018.3 時点
⑨	小学校特別支援教育支援員	・女性 大学4年生 20代 ・小学校、特別支援学校教諭免許保有 2017.3 時点

(1) 小学校特別支援学級担任(元含む)、小学校通級指導教室担当者、小学校少人数指導(加配)担当・中学校通常学級担任へのインタビュー(①、③、④、⑥、⑦)の内容  
表1-①は、元小学校特別支援学級担任である。

表1-① 小学校元特別支援学級担任	
【学級の情報】	<p>・最後に担当した支援学級は児童36,7名。学級担任6名</p> <p>・<u>肢体不自由1学級、知的障害4学級、情緒障害2学級計7学級で全ての学年、学級に支援学級対象児がいた。</u></p> <p>・国語と算数、国語だけ、算数だけ、朝からずっと支援学級にいる児童とそれぞれであった。</p> <p>・36,7名を6人で担当するので、2人で2学年を担当するようにし、どちらかが中心に担当するようにした。</p> <p>・児童数は特別支援教育支援員が配置された時に、支援学級在籍と在籍しない特別支援教育との2つに分かれ、それから発達障害のある児童がどんどん支援を受けるようになった。手立てを受けて良いということになり、垣根が崩れたので、支援学級に入ろうという児童も増えたことが考えられる。その当時は支援員は少なかったため、十分な支援を受けられなかった児童もいた。その後支援学級も7学級に増えていった。</p>
【活動内容】	<p>・<u>障害の程度に合わせて学習する形は色々。支援学級にいる教員、通常学級について行く教員など。自分ではできるだけ支援学級で在籍児童の支援をするようにした。自分の入り方としては、午前中は支援学級で授業をし、時々1,2時間程度通常学級に行って在籍児童の様子を中心にみる。</u> ミンかけなど危険を伴う授業など通常学級の教員の負担が多くなるので。</p>
【時間割】	<p>・<u>通常学級の時間割変更があるので、毎朝全員の時間割を見て調整していた。</u></p> <p>・年度当初に決定した時間割での運営であるが、行事、調理実習、生活科等の関係で変更することもある。<u>毎朝、どこの教室でどの先生と勉強するかを決めていた。</u></p> <p>・週2回は、支援学級の児童ほぼ全員で合科(例:国語、算数等の教科を合わせた授業)学習、自立活動、体育をしたいので通常学級の担任に理解をもらっていた。<u>児童数が多くなれば調整は難しくなったが、通常学級と調整しながら進めていった。</u></p>
【担任との連携】	<p>・通常学級へ自由に行き来しやすい教員とそうでない教員がいる。見られたら嫌というのではなく、出入りすることで雰囲気が乱れる、という思いがあるかもしれない。出入りしやすかった教員は、支援学級の他の学年の児童も体育の授業に入れてくれ、児童が「楽しかった」と言っていた。<u>気軽に声をかけてくれる教員もいたが、きっちりしなければならないと思っている教員にとってはしんどいかもしれない。</u></p>

【特別支援教育支援員、介助員等の配置・募集等】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・介助員が肢体不自由児についている。生活介護という形で教育には携わらない登校時間を含めると朝8時から14時くらいまで、非常勤で毎年募集がある。どこの学校でも1人か2人はいらる。予算に限りがあるので、希望が通らなかつたりする。あとは支援員という名称で予算の関係で学校の半数くらいに割り当てられる。</li> <li>・基本的には支援員は通常学級の発達障害のある児童についている。年間半日100回、週の2日から3日で4時間勤務。資格はなく、学校で見つける形。</li> </ul>
【特別支援教育支援員、介助員等が授業に入っている理由】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・応援が欲しいこと。</li> <li>・支援学級在籍児童や支援の必要な発達障害児（在籍していない児童）についてもらう。</li> <li>・通常学級で学習する際に、肢体不自由児など介助が必要な児童がいるため。</li> </ul>
【教職員とのT・Tで効果的だった点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一番大事にしたのは、子どもをどう見るか、今日の子どもの様子から支援する者として何を学ぶのか、というアドバイスをし意思統一ができたこと。それができなかつたら、T・Tはただその子どもの横についているだけ、プリントを見てあげるだけになる。</li> <li>・若い先生には、子どもの発達に見合った支援をアドバイスして、その人の教員としての力量を高めるための支援ができたこと。</li> </ul>
【介助員・支援員とのT・Tで効果的だった点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生の支援員には子どもの実態や支援の仕方を話して、支援しやすい部分についてもらうようにした。</li> <li>・元教員であった支援員には、なるだけ楽しく付き合せて、というのが中心であった。</li> <li>・具体的な支援の仕方を伝えるとうまくいく。</li> </ul>
【教職員とのT・Tで工夫が必要な点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・年2回、支援学級在籍の児童も含めて抽出して全教職員に報告をしてもらっていた。このような情報の共有を全体ですることが大切である。そうするとその後の教員の対応が違ってくる。</li> <li>・多忙化の中、通常学級担任との意思疎通の時間がとりにくくなってきている。</li> <li>・勉強させていたら良いという考えだと子どもの発達を考えると支援することと相入れなくなる。そうすると、子どもに負担がかかり、不登校になる。保護者の相談も受けないといけなくなる。</li> </ul>
【介助員・支援員とのT・Tで工夫が必要な点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一番困っているのは、介助員との情報交換の時間。その時間も含めて介助員の勤務時間にして欲しいという要望をあげているが、なかなか通らない。</li> <li>・暴れる子どもの場合は、支援員の学生には、どんなことがあってもその子どもを受け入れているという気持ちを持って接してもらった。「叱るのは担任、支援員のあなたは、その子どもを大事にしているという気持ちを大切にしたい」と伝えた。その結果子どもが人を信用するようになったという事例もある。</li> </ul>
【他の専門スタッフ】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発達相談という巡回相談がある。申請すれば、親の許可をもらった上で子どもの実態について報告し、巡回してくる臨床心理士と相談する。人数が多いので一人の子どもの対して毎年は無理。</li> <li>・臨床心理士にきてもらう。対象は、詳しい様子がわからない1年生、中学への引き継ぎが必要な5、6年生、途中入級児童が対象となることが多い。</li> <li>・実態把握と支援のあり方が目的。教室の子どもの様子を丁寧に見てもらうので、発達検査結果も含めて細やかに指導の仕方やアドバイスをもらえる。</li> <li>・1つの学校で1回に2人か3人を見てもらう。午前中が参観、検査。午後話し合いをすることが多い。学校側としては事前に子どもの状況を詳しく書いて伝えている。</li> </ul>
【専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切だと思うこと】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的に、子どもを見る目を同じにするということが大事。</li> <li>・お世話をすれば良い、というのではなく待つてあげる気持ちを持つて人、子どもの発達を共有できる人であること。</li> </ul>
【意見】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援学級担当者として、入学式に1年生の保護者向けに支援学級のこと、特別支援教育のことを話させてもらった（前任校より続けていた）。そうすることで親から相談が来るようになり、また支援が必要な子どもがいた時に、支援学級担当者と担任と保護者と相談をしたところ保護者は声をかけてもらうのを待っていたということもあった。途中入級も増加した。その後は早いうちから支援学級へ入級するようになっていった経緯がある。</li> <li>・勝手なことをしたらよくないと思っている先生が多い。マニュアル通りにやらないと不安。想像して自分の頭で考えていくことが大切。</li> <li>・他の教員にどう見られているのか、視線を気にしている。あれがいい、これがいいという形式を中心に研修が行われている。ルールで縛ることがあって、何々をしてはいけません、破ったからダメ、破らないようにしているの、支援学級の子どもが怒られると支援学級の先生が怒られていると感じてしまう。そうすると自信がなくなる、悪循環になる。本当は、若い先生が増えていく中で、もっと自由にいろんなことをしてもいいんだよ、ということをお大事にしないといけない。</li> <li>・年1回は、支援学級研究授業を行っていた。全教職員が見てきた。支援学級のアピールや支援が必要なことをわかってもらうため。</li> <li>・1年生には、支援学級の紹介ビデオで支援学級が楽しいところ、賢くなるために勉強しているところという理解をすすめること、3、4年生には通常学級の児童を「お店やさんごっこ」などに招待して一緒に活動をするので理解を深めることを重視した。</li> <li>・最近、支援学級は半分くらい講師。それも2年程度で変わるので、継続性の点で支障がある。</li> <li>・最近、指導計画の発想が乏しい。型にはまった通りにしかできない。実際に自分の頭で考えることが大切。</li> </ul>

教職員同士で最も大切にしていることは、「子どもをどう見るか」という観点である。例えば、今日の子どもの様子から何を学ぶかというアドバイスをし意思統一ができたことや、若い教員には子どもの発達に見合った支援をアドバイスすることにより、教員とし

での力量を高めるための支援ができたことを挙げている。また、情報の共有をすることによりその後の教員の対応が違ってくることがあるが、多忙化の中、通常学級担任との意思疎通が取りにくくなっていることや支援学級は半分くらいが講師で、2年程度で変わるの  
で継続性の点で支障があることも指摘している。

支援員、介助員に関しては、具体的な支援をするとうまくいくが、介助員に関しては情報交換をする時間のなさを課題として挙げている。

表1-③は、小学校特別支援学級担任である。

表1-③ 小学校特別支援学級担任	
【学級の情報】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・障害種は、知的障害・肢体不自由・病弱・情緒障害で7学級40名在籍 教員は7名</li> <li>・学級編制では、療育手帳の有無が基本。</li> <li>・特別支援学級の児童は、国語・算数のみ支援学級で授業を受けるが、通常学級で授業を受ける児童もいる。学ぶ場の共有を基本に、他の教科は比較的軽度の児童と一緒に授業を受けているが、座学が多い時は、軽度の児童は支援学級で授業を受けることもある。</li> </ul>
【時間割】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援学級独自の時間割としてではなく、通常学級に合わせてその日の時間割が設定されるため、日に</li> <li>・国語、算数と教科的に分けておらず、児童の課題に合わせて個別の課題を組み込んでいる。1日2時間で1週間に10時間授業がある。</li> </ul>
【教員の体制】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体育など通常学級の授業に児童と一緒に参加する教員もいるため、3～4名程度の教員が支援学級の授業に入っている。</li> </ul>
【授業について】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1時間も授業の流れが決まっている。1時間を3つに分けている。挨拶・絵本の読み聞かせ・数の学習・手遊び・個別の学習・終わりに体を動かす学習をする。ゲームなどをするとSSTにもなり、一定の期間がすぎると調整するリーダーが生まれる。</li> </ul>
【特別支援教育支援員の配置・募集等】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1日に2名が入っており、週40時間で1日5時間勤務。予算の出どころが異なる。</li> <li>・支援する児童は決まっておらず、補助的に支援してもらおう。記録してもらおう。</li> <li>基本的には、各学校で募集することになっている。卒業生の保護者がすることもある。報酬が少ないので、学生にもらった時は、途中で継続できなくなったことがある。</li> </ul>
【支援員等との授業で効果的だったこと】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門スタッフとしては捉えていないので、教員が主でそれに沿って動いてもらっている。</li> <li>・記録をしてくれたり、泣いてしまう子どもの対応をしてくれる。</li> </ul>
【支援員等との授業で工夫が必要なところ】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援教育支援員がいると助かるが、授業を組むことができないので教員が配置されるのが一番よい。</li> </ul>
【専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切だと思うこと】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門スタッフが個別にきてもらっても、それをどう組み立てるかが大切。教員がするしかない。そうするには、教員の専門性がついていかない。増えれば増えるほど調整が難しい。巡回指導、看護師、特別支援教育支援員を具体的にどう割り振ったりする調整が難しい。学級運営の中で調整できる人、子どもの育ちに関しても、それを知っていて専門家を調整できる人がいないと、どれだけ増えても・・・というのがある。支援学級担当者の継続の課題がある。対応できる教員を位置付けるとバタバタしくて良いかもしれない。</li> </ul>
【意見】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前任校で医療的ケア児を担当した。看護師も配置されていた。週1回5時間。その他は担任が医療的ケアをしていた。看護師は学校と保護者の板挟みになることもある。待遇面でもあまり良くない。</li> <li>・看護師さんが、「看護師はサポートはするが、その子の指導、将来の設計とかをお母さんと考えるのは、やはり先生である」と言われた。それを担う教員の力量は市の課題である。</li> <li>・PTの巡回指導については、各学校に対して、今年に2回ほど巡回指導の希望を募っている。以前巡回指導をもらった際に、子どもの姿勢やブロンボードの扱い方を習った。専門の方に来てもらうのはとても助かることがある。</li> <li>・支援学級を希望する人が少ない。支援学級の孤立感をわかってもらえない部分がある。担当になっても定着しない。</li> <li>・特別支援学級の担当者会がある。人数は増えたが、専門性という意味では、広く薄くなってきている。また、作品展をしているが、人数は増えたが搬入搬出などの要領をわかっている人が少ない。昔は人数は少なかったけれど、効率はよかった。</li> <li>・特別支援学校教諭免許保持者は担任7名中2名しか保有していない。</li> </ul>

特別支援学級独自の時間割としてではなく、通常学級に合わせてその日の時間割が設定され、日によって変更もある。

特別支援教育支援員は、いと助かるが、授業を組むことができないので、教員が配置されるのが一番良いと指摘している。

専門スタッフの課題としては、個別にきてもらっても、それをどう組み立てるかが大切であるとし、増えれば増えるほど調整が難しい。さらに特別支援学級の課題として希望者が少ないことが挙げられ、特別支援学級の孤立感を分かってもらえない部分があり、担当者が定着しないことも指摘している。

表1-④は、小学校通級指導教室担当者である。退職後、現在は小学校2校で非常勤講師等として通級指導教室を担当している。

表1-④ 小学校通級指導教室担当者	
【通級指導において他の教職員、専門スタッフが入っている授業】	・あくまでも個別の指導なので、1対1もしくはグループでの指導であったため、他の人が入ることはほとんどなかった。
【保護者との連携】	・a校(週8時間)は指導室の隣に待合室があるが、ドアは開放しているので指導の状況は把握していただいていた。保護者の希望により授業参観は可能。 ・b校(週4時間)は別室で保護者は待機。指導が終わった後に保護者へ説明する。保護者の希望により授業参観は可能。
【クラスの教員との連携】	・夏休みに個別連絡会を実施。一人30分から1時間。 ・内容は担任と子どもについての情報交換会である。通級指導を始める場合は、通級指導教室へきてもらい、子どもが勉強するスペースを知っていただく。指導している場で話をして今後の方針を立て直すという形である。 ・不登校児に読み書きの課題があった時に通級指導教室で学習することを勧め、ことばの指導をする時は担任も見学に来て、学習の内容等を共有した。
【巡回指導】	・該当の市は担当区域を決めているので巡回指導はなかった。 ・学級の指導を見せてもらい、クラスの先生に指導する。吃音は環境調整が大事で、本来は見に来ていただくのがより望ましい。
【通級指導担当として困っている点】	・予算が少ない。教材を購入することが難しい。 ・学校内で、通常学級が予算の必要度が高いので、通級は予算の優先度が低い。備品が充実していない。教育委員会が清掃工場へ行ってソファ、机を譲り受けた。また廃園になった幼稚園の備品をもらうなどした。 ・該当の市の取組であっても予算はつかず持ち出しが多かったが、後に県の難聴言語発達障害教育研究会が出席してくれるようになった。ことばの教室の取組の時は予算の申請がしづらい。外部の研修は学校の出張扱いであった。
【専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で大切なこと】	・担任とことばの教室の連携は大切。 ・吃音は言友会の力を借りることは大きい。子どもの育成、自分たちが子どもの頃は苦労が多かった、吃音のある子どもたちにそんな苦労はさせたくない、という気持ちが強い。 ・親御さんもハンディキャップにばかり目がいくけど、言友会(セルフヘルプグループ)の人に会う、活動に参加すると、教育の根本は人間性の育成であることに気づく。大切なのは、人間性で、吃音ということがそんなに重大でないと思うようになる。 ・親は将来不安だったことが安心される。スピーチセラピー、緩和法(呼吸法、発声、話し方)は単純。小学生は必要性がなければいい。しかし、言友会の人に会うと、日々の練習を真面目に学習に取り組むようになる。 ・外部人材という形で通級の人たちに関わってくると子どもたち自身の内面の強さが育つ。 ・現職の頃に「ようこそ先輩」シリーズで言友会の人をよんで一緒に交流、保護者に研修でお話をしてもらい取組をした。退職後は該当の市の取組で、年1回「ことばの交流会」という形で呼んで通級担当者が主体となって言友会の方をお招きして研修会、子どもたちとの触れ合いの機会を持っている。
【意見】	・スクールカウンセラーは、保護者へ話をするとき協力してくれた。 ・大切なことは、個別に小学校から中学校への引き継ぎを大事にすること。 ・二人体制の通級指導教室もあるが、一人体制の通級指導教室が多い。一人体制は引き継ぎの点で大変。複数体制を入れて欲しい。 ・課題としては、引き継ぎ、スキル、研修だけでは不足であること。

通級指導は個別指導のため授業における T・T は実施されていないが、保護者とは授業参観や指導の説明等を通して連携し、該当児童の学級担任とは夏休みに個別連絡会で情報交換会を行っている。通級指導を開始する際は担任による指導の参観を通して、今後の指導・支援についての方針の立て直しを行い、担任とことばの教室の連携は大切であることを指摘している。また、吃音は「言友会（セルフヘルプグループ）」の力を借りることが大きい。外部人材という形で通級の人たちに関わってくると子どもたち自身の内面の強さが育つことを挙げている。一番困っていることは、予算が少ないことである。

表1-⑥は、小学校少人数指導（加配）担当者である。

表1-⑥ 小学校少人数指導（加配）担当	
【特別支援教育支援員等の配置・募集など】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・介助員は、支援学級の肢体不自由児についている。フルタイムが1名（～16:00まで）半日勤務（午前中）が1名。</li> <li>・学習サポーターが3名配置されている。発達障害など支援の必要な子どもに学習のサポートをしている。小学校全体で3名、5日間4時間勤務で、教員免許保有者が通常学級で支援している。</li> <li>・学校図書支援員、ICTサポーター、業務サポーターなどが配置されている。</li> </ul> <p>上記は全て市教委のホームページで募集されている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スクールカウンセラーは、月1巡回がある。全日勤務。17：00以降に担任の相談にも乗ってくる。</li> <li>・外国籍の児童については、市教委から通訳が派遣されている。</li> </ul>
【特別支援教育支援員等が授業に入っている理由】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・介助員は肢体不自由児が在籍しているため、授業に入って支援をしている。</li> <li>・学習サポーターは、課題のある子どもを支援するため、一斉授業で落ち着きの児童の横にいて支援すると子どもが落ち着いて学習に取り組める。また、不登校児童の支援にも入っている。</li> <li>・気持ちを落ち着かせるためにクールダウンする場所を作っているが、その子どもの見守りをしてくれるので助かる。</li> </ul>
【教職員、特別支援教育支援員等とT・Tを実施している授業】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・算数の授業で、5年生が週に5時間、4年生が2クラスで週に10時間。あとはクラブ、委員会等。</li> <li>・他に学習サポーターが時間割に組み込まれている。3名いるので、曜日によって決まっている。</li> </ul>
【教職員との授業で効果的だった点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・算数の授業でクラスを3分割しているのので、全体を見ることができる。自分と担任で70名の児童に関わり、子どもの変化を見ることができる。また、交換授業（家庭科、体育）をしているが隣のクラスの状況が良くわかる。このようなことを通して、学年で会議をしても共通の話ができる。</li> </ul>
【特別支援教育支援員等と授業を実施する上で工夫が必要な点】	<p>自分が担当する授業には入っていないが、</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習サポーターが担任と話をする時間が持てない。2時間目と3時間目の休み時間に話をする時間を設定したが、なかなかうまくいかない。学習サポーターの勤務が午前中だけなので話し合いができない。そのため、個人ファイルを作成して、学習サポーターが気づいたことを記入するようになったが、担任も忙しいので目を通す時間が足りない。直接話をするのが大事である。</li> <li>・学習サポーターの勤務時間が課題。</li> </ul>
【連携について】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援教育コーディネーターは3名（教務、支援学級担任、養護教諭）いるので、週1回特別支援教育コーディネーター3名と学習サポーター3名の計6名で、支援の必要な児童について情報交換をしている。その時間は学習サポーターは授業には入らないよう設定している。話し合いの結果を職員朝礼で全職員に報告するなど情報の共有に努めているが、できない時もある。</li> <li>・支援学級担任は、通常学級が学級活動をしている時間に、その週の打ち合わせをしている。その間学習サポーターが通常学級に入って支援が必要な子どもの支援をしている。</li> </ul>
【専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で大切なこと】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コーディネーターする人が絶対必要である。それを配置しないと教員は回らない。今は教務が掛け持ち、スクールカウンセラーは教頭が担当。学校によっては、児童支援という加配があった。それが配置されていたら全ての窓口になることが可能である。しかし、全ての学校に配置されていないのが実情である。そのような役割をおかないと、返って現場の負担感が大きくなる。</li> </ul>
【意見】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級定員を少なくすること。せめて30名学級。</li> <li>・ダブルカウントを元のクラスに入れて欲しい。ある市では、独自に教員を増やしている現状もある。</li> <li>・教員の定数を増やして欲しいのが一番の望み。</li> <li>・ボランティアが来てくれるのは良いが、とても気を遣うことがある。</li> <li>・外国籍の児童の保護者にその国についての話をしてもらったのはよかった。保護者へ頼みやすい。</li> <li>・個別の教育支援計画は担任が作成している。保護者の了解をもらっていない児童に関しては、担任がメモとして独自に作成している。昔は、支援サポーター配置のために作成していた。支援学級に入っていない児童も作成しており、作成後は支援サポーターが入ってくれる。個別の教育支援計画がどう反映されるのかが見えてこない。</li> </ul>



少人数指導（加配）担当として、5年生2クラスの算数を3分割して担任2名と担当、4年生は2クラスを2分割して担任と担当している。20名から15名で授業をしている。

教職員同士のT・Tでは、算数の授業でクラスを3分割しているので、全体を見ることができ、子どもの変化も見ることができる。交換授業もしているので、隣のクラスの状況が分かり、学年で会議をしても共通の話ができることを挙げている。

課題は、学習サポーターが担任と話をする時間が持てないことである。

専門スタッフ等に関しての窓口はコーディネートする人が必要である。それを配置しないと教員は回らない。今は教務が掛け持ち、スクールカウンセラーは教頭が担当している。例えば、児童支援という窓口の加配がある場合は全ての窓口になることが可能で、そのような役割をおかないと、かえって現場の負担感が大きくなる、と指摘している。

表1-⑦は中学校通常学級担任である。

表1-⑦中学校通常学級担任	
【特別支援教育支援員、専門スタッフ等の配置等】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・介助員として4名が配置されており、発達障害、知的障害の生徒についている。各学年の担当はあるが、<u>取り出しや主要教科は支援学級の先生、それ以外の授業は介助員がついている。</u></li> <li>・支援学級は7学級。</li> <li>・スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーは週1回来校している。予約表に担任が記入する。生徒の相談や不登校対応等である。</li> <li>・巡回指導として、学期に1回程度専門家が来校して、1日授業参観し、放課後に学年の担任等へ支援について助言をしてくれる。</li> </ul>
【教職員、特別支援教育支援員等とT・Tを実施している授業】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技術担当なので、<u>技術の授業に介助員が入っている。</u>教員は、<u>支援学級の担任が必要に応じて入っている。</u>週に10時間程度。</li> </ul>
【特別支援教育支援員等が授業に入っている理由】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技術は作業を伴う授業なので、その補助をしてもらっている。発達障害、知的障害のある生徒への支援をもらっている。</li> <li>・生徒の気持ちを落ち着かせることや危険なものを取り扱う授業なので、<u>生徒の安全確保のためである。</u>授業担当者は細やかな支援ができないので、フォローしてもらっている。</li> </ul>
【教職員との授業で効果的だった点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援籍の生徒の直接的な支援や注意をしてくれる。生徒に合わせて授業以外のことをしていることなど報告してくれる。</li> <li>・ものを作るので、その補助をしてくれる。<u>通常籍の生徒も支援が必要な生徒がいるので、その点が助かる。</u></li> </ul>
【特別支援教育支援員等と授業を実施する上で工夫が必要な点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>介助員が支援しすぎるときがあったため、評価が難しいこともある。</u>介助員の障害理解、生徒理解が難しい。</li> </ul>
【連携について】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別の指導計画は、通常籍の生徒も含めて40名程度作成している。特別支援教育コーディネーターが作成しているが、教科に関しては教科担当者、クラスに関しては担任がコメントを入れて、分担して作成している。</li> <li>・学年会が週1回ある。その時に生徒に関する情報の共有を行っている。また、年に2回程度研修を実施している。特別支援教育コーディネーターが中心となって外部講師を招聘し、発達障害のある生徒への支援について教職員全体で理解を深めている。</li> </ul>
【専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で大切なこと】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の経験から、この生徒に対してどんな支援ができるか、そのためにどうしたらよいかを教職員の中で話し合えたことがよかった、ということがある。それが次の改善点につながる。<u>保護者や管理職を巻き込んで行えたことはよかった。</u></li> <li>・巡回指導で専門の方が来られたが、助言をいただいて支援に繋げることができたことがよかった。</li> </ul>
【意見】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援籍だから、通常籍だからという区別はしていない。たまにしんどくなることはあるが、生徒の対応に関しては周りに相談する。また、他の先生には事情を話して授業でフォローしてもらおう。</li> <li>・私学の経験から、公立はチームでの対応ができていていると思っている。支援の必要な生徒に介助員がついて、相談できる雰囲気は公立で経験した。悩みながら毎日やっている。しかし、このために教師になったと思っている。</li> </ul>

教職員同士の T・T に関しては、介助員が支援しすぎることがあり、障害理解、生徒理解が難しいことがあることを指摘している。

学年会が週 1 回あり、生徒に関する情報共有を行っている。生徒への支援について教職員同士で話し合えたこと、保護者や管理職を巻き込んで行えたこと、生徒については周りに相談する、他の先生には事情を話して授業でフォローしてもらったことを挙げている。

私学の経験から、公立はチームでの対応ができていると思っている。支援の必要な生徒に介助員がついて、相談できる雰囲気は公立で経験したと述べている。

## (2) 特別支援教育コーディネーター（小学校）へのインタビュー（②、⑤）

表 1-②は、小学校元特別支援学級担任が特別支援教育コーディネーターをしていた時の内容である。

表 1-② 特別支援教育コーディネーター	
【特別支援教育コーディネーターとしての役割遂行】	①校内における役割で遂行していること ・校内委員会のための情報の収集・準備 ・担任への支援 ・校内研修の企画・運営 ②外部の機関との連絡調整などの役割 ・関係機関の情報収集・整理 ・専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整 ・専門家チーム、巡回相談員との連携 ③保護者に対する相談窓口 上記①、②、③全て遂行していた。
【支援の必要な児童が在籍する学級の担任と情報交換をしているか】	している ・在籍児童が全ての通常学級でも学習しているので、支援学級の先生がクラスに入った時の様子から、他の支援が必要な子どもの話も出てくる。そのため、 <u>大変な様子があれば行ってその子どもの様子を観察したり、通常学級の先生と話をしたり、学級経営について相談を受けたりしている。</u> ・ <u>子どもの様子について話をする。何々して欲しいというのをあまり言わない。それをいうと、益々しんどくなる場所があるので、気をつけて欲しいところは、「～させる」という言い方はしない。見守ってというように伝えている。うまく行った例も伝えている。</u>
【専門スタッフ及び外部人材と情報交換をしているか】	している ・ <u>介助員、支援員については、児童の実態や支援の仕方について、事例も含めてアドバイスしている。</u> ・ <u>臨床心理士の巡回指導については、前もって対象児童の実態を書面で伝えている。</u>
【特別支援教育コーディネーターとして困っていること】	・あまり困っていることはない。 ・基本的には、特別支援教育コーディネーターは複数で責任を持つてみるということが大事。 ・ <u>子どもの障害、発達について十分理解する。検査、障害名だけで判断しない。2名でやっていたが、検査結果だけでは右往左往してしまう。支援学級の教員も慌てるので、その子自身の困り感も含めて対応することが大事。保護者にもわかってもらわないといけない。話し合えばわかりあえる。子どもが変わればお母さんは気がつくというのがある。</u>
【専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で、大切に思われること】	特別支援学級担任のインタビューと同じ。
【意見】	・特別支援教育コーディネーターとして相談を受けていたため、 <u>支援が必要な子どものいる学級の様子を見に行く時間を必要に応じて1時間程度もらった。具体的には、午前中に学級参観をして午後に保護者相談をしていた。</u> 例：通常学級の先生が児童が板書が写せないという相談があったため参観に行った。板書を写したらすぐに消す、を繰り返していた。よくみると書き方鉛筆（3B、4B）で書いていた。手が真っ黒になるため書いて消すを繰り返していたことに気づいた。放課後に保護者、校長、本人と話をした。HBで書いても良いと伝えると本人は納得した。そういう子どもへの気づきが必要である。支援員には、気づいたことを話してもらうことを大事にしていた。

特別支援教育コーディネーターとしての役割は全て遂行していた。特別支援教育コーディネーターとして、支援が必要な児童が在籍する学級の様子を見に行く時間を必要に応じて1時間程度配慮をしてもらい、午前中に学級参観、午後に保護者相談をしていた。

特別支援教育支援員や介助員に対しては、児童の実態や支援の仕方について事例を含めてアドバイスをしていた。特別支援教育コーディネーターは複数で責任を持つこと、子どもの障害、発達について十分理解し、検査、障害名だけで判断しないこと、その子自身の困り感も含めて対応することが大事であると指摘している。

表1-⑤は、通級指導教室担当者が特別支援教育コーディネーターを担当していた時の内容である。

表1-⑤ 特別支援教育コーディネーター	
【特別支援教育コーディネーターの役割について】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・①から③について、全て実施していた。</li> <li>・通級指導教室担当で特別支援教育コーディネーターをしていた。</li> <li>・スクールカウンセラーの窓口もしていた。スクールサポーター（いまはボランティア）の配置も行っていたが、その調整が大変だった。その時その時で支援の必要性が違うので、どの学級に何時間目に行ってもらおうなどの調整をしていた。</li> <li>・年度始めに全体に聞いて、1学期ごとに計画を立てた。家庭科や図工、音楽などへの配置の希望があり、調整をした。</li> <li>・特別支援の必要な枠やスクールカウンセラーの保護者の相談の調整もしていた。</li> </ul>
【学級担任との情報交換】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別にする。</li> <li>・支援員の先生、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、担任で打ち合わせをした。</li> <li>・基本的には校内委員会で話し合い、情報共有した。必要に応じてケース会議的に行っていた。</li> </ul>
【特別支援教育コーディネーターをして困ったこと、良かったこと】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・とても多忙であった。</li> <li>・午前中に午後の通級指導教室の指導準備ができず事務処理の時間として使うこともあった。ことばの教室のペースが違う（昼間に忙しい通常学級、午後から忙しい通級指導教室）。</li> <li>・周りの理解が必要。通級の先生は暇している、特別だと見られやすい。</li> <li>・特別支援教育コーディネーターをすることにより学校の中での全体の関わり、ネットワークが広がり周りの理解度が高まり、協力が得やすい状況に繋がった。</li> <li>・人間関係が密になった。</li> </ul>
【意見】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間が足りない、仕事量が多い。</li> </ul>

特別支援教育コーディネーターの役割は全て遂行していた。スクールカウンセラー、スクールサポーターの窓口の担当、教科の配置等の調整が大変で特別支援教育コーディネーターの多忙さを指摘していた。

学級担任との情報交換は個別に行い、特別支援教育支援員、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、担任で打ち合わせをし、校内委員会で情報の共有、必要に応じてケース会議的に行っていた。

特別支援教育コーディネーターとしては非常に多忙であったが、通級指導教室担当者が

特別支援教育コーディネーターをすることにより学校の中での全体の関わり、ネットワークが広がることで周りの理解度が高まり、協力が得やすい状況につながったと、その効果を挙げている。

(3) スクールカウンセラー、小学校特別支援教育支援員へのインタビュー (⑧、⑨)

表1-⑧は、スクールカウンセラーである。

表1-⑧ スクールカウンセラー	
【動機】	・以前、児童養護施設の子どもたちを対象にしていたが、もっと教育面に関わりたいと思った。
【活動内容】	・中学校勤務の時は、心理相談員として対象生徒が在籍するクラスの授業に一日入って、その生徒の様子を見ながら支援をしていた。しかし、対象でない生徒のなかにも気になる生徒がいた。 ・幼稚園は巡回相談で、保護者の相談に乗り、教員とも連携を取りながら支援をしていた。 ・現在は、教育委員会内で3才から18才（不登校、発達障害）を対象に教育相談員として支援にあたっている。 ・大学は、発達障害のある学生が主な対象である。教員以外にも教務や学生課の職員も協力してくれる体制となっている。
【授業に入った際に効果的に支援できた点】	・中学校勤務の時は、思春期でもあるので、特に担任以外にも部活顧問、校長、教頭等生徒に関わる者同士がどう繋がっていくかが鍵となる。 ・クラスの他の生徒とも関わり合い、情報共有をしながら支援を進める事ができた。
【支援する上で困った点】	・担任がどういう意図で支援をして欲しいのかが、わかりやすかったらもっと効果的に支援できた。 ・思春期であるので、コーディネートの仕方に工夫があれば良いかと思った。
【担任との連携方法について】	・中学校勤務の時は、休憩時間、朝の時間、放課後等の時間を見つけてメモ、記録、個別の生徒のファイルを活用しながら連携をしていた。 ・教育委員会では、代表者が学校の会議に出席するので、その代表者へ情報を伝えて意見を託すようにしたり、担任がこられる時は直接情報交換等を通して連携することに努めた。 ・個別の指導計画も活用しながら連携した。
【情報交換で工夫している点】	・中学校勤務の時はサポートなので、担任が困っている事、何をしようとしているのかをこちらがつかんで、ということをお話しながら進めて行った。 ・自分ができそうなことを伝えた。 ・教育委員会では、保護者、担任が相談に来られるので、その都度情報の共有を関係者とはしていた。方法としては、会議に出席する代表者に伝えることを託す、直接会う、さらに来ていただいて話をするなど、より情報交換ができやすい場を作ることに努めた。
【専門スタッフとして、特別支援教育に関わる上での要望】	・小学生で教室に入れない児童をどうするか、ということ。保健室登校があるが、担任は自分のクラスがあるので、なかなか対応ができず、別室対応も困難なこともある。 ・特別支援学級入級の方法もあるが、保護者の理解が必要である。 ・校長室で過ごす児童もいる。空いている教員の対応は不安定なので、どう受け入れるかを決めておくと、安定した対応につながるのではないと思う。
【専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切と思われること】	・お互いの立場、多職種の混じり合い、いろんな考えの人がいる中で、どうチームを作って行くか、が課題。 ・教員も支援への思いを持ってやっているが、お互いが子どもを中心にうまく進めていく事が出来れば良いと思う。

過去に中学校や幼稚園での支援を行い、現在は教育委員会内で3歳から18歳を対象に教育相談員として支援に当たっている。

中学校では心理相談員として対象生徒が在籍するクラスの授業に1日入り、その生徒の様子を見ながら支援をしていた。担任以外にも部活顧問、校長、教頭等生徒に関わる者同士がどうつながっていくかが鍵であると指摘している。その際に担任がどういう意図で支援をして欲しいのかが分かりやすかったら、もっと効果的に支援ができたことも指摘している。

幼稚園では、巡回相談で保護者の相談に乗り、教員とも連携を取りながら支援をしている。

教育委員会では、代表者が学校の会議に出席するので、その代表者へ情報を伝えて意見を託すようにする、担任が来られる時は直接情報交換、個別の指導計画も活用しながら連携することに努めている。

表1-⑨は、小学校特別支援教育支援員へのインタビューである。

表1-⑨ 小学校特別支援教育支援員	
【動機】	小学校の時に、障害児学校から来た先生が、手話・点字等を使った支援をしている様子を見て自分もそうなりたかった。担任の影響が大きい。
【活動内容】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・週に2日活動をしている。</li> <li>・内容は、特別支援学級に在籍している子どもの支援と通常学級にいる支援の必要な子どもの支援。</li> <li>・特別支援学級では、国語、算数の取り出しで、話をしたりプリントを使用したりしている。給食も支援が必要な子どももいるので支援をしている。</li> <li>・集中力が切れる子どもに隣でしている。問題を噛み砕いて子どもに解かせる支援。</li> </ul>
【入っている授業】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援する子どもの授業の資料を毎回もらっている。</li> <li>・国語は1、2時間で算数は3時間程度で1日5時間程度。</li> <li>・音楽は通常学級と一緒に受ける。リコーダーの使い方が難しい。2名を一人で見ている。</li> </ul>
【授業に入って効果的だった点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちに言葉だけでの支援でできた時、自分でやろうという気持ちになったこと。<u>隣にいて分かりやすく話して細やかな対応が支援になる。</u></li> <li>・プリントの裏を使って教師が言った言葉を裏に書く。</li> </ul>
【工夫が必要なこと】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教具（リコーダー等）を使うのが難しい。</li> <li>・2日だけなので、子どもたちの様子がわからない。<u>連絡帳、観察ノートでしかわからない。</u></li> <li>・授業で教具が必要なことも<u>知っておくこと</u>。ある程度予想がつくものは、自分で持つ。赤ペン支給された。</li> </ul>
【担任との連携】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・会議は参加していないので、朝、子どもたちが登校している時、休み時間などを活用している。</li> <li>・個別の指導計画は、4月に一度見せてもらった。毎週この子がどうだったかというのは、<u>観察記録をとっている。</u></li> <li>・連絡帳は書かないが、確認はしている。</li> </ul>
【工夫している点】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出勤したら記録簿に必ず目を通す。欠席の状況を聞く。</li> <li>・声かけ、話を聞くことに心がける。</li> </ul>
【不安】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生の身で、どこまで支援に入れば良いのか。</li> <li>・子どもたちの支援の範囲については、<u>異性の子ども支援が難しい。</u>トイレから出てこない時。同性の子どもでもトイレに引きこもった時にどのタイミングで保健室なのか？<u>状況の見極めが難しい。</u></li> </ul>
【要望】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援学級の先生が少ない。支援学級は2教室に分かれる。全員が同じ教室に集まることはない。</li> </ul>
【意見】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちにとって週2回来る先生ではなく、いつもの先生という認識を持ってもらえたら良い。</li> <li>・研修については、夏休みに先生の話を聞いた。説明会は大学で聞いたことと同じようなことであった。</li> <li>・在籍している子どもの障害の種類や程度が異なるので、グループ分けをして支援の方法を深める、車椅子は実践も可能か、と思うので<u>研修は受けたい。</u></li> <li>・連携については、保護者と教員は必須、教員同士はもちろん関わる者同士全員が情報を共有できること。</li> <li>・情報が共有しにくいのは、<u>個人情報関連。</u>支援員が書くものではないので、受け取って良いものかわからないので担任にすぐ渡したが、見ても良いと言われたので確認した。<u>個人情報を守りつつも関わる人が支援しやすい連携を取れていたら良いと思う。</u></li> </ul>

\*表1-①から表1-⑨までの下線部は筆者

特別支援教育支援員として週2日活動をしている。子どもたちの様子が分からないので、工夫しているのは、出勤したら記録簿に目を通す、欠席の状況を聞く、声かけ、話を聞くことに心がけるということであった。また、どこまで支援に入れば良いのかの不安も

あった。担任との連携は、子どもたちが登校しているとき、休み時間を活用する等であった。また、個人情報関連に関して情報の共有が困難であること、特別支援学級の教員が少ないことを指摘していた。

## 2. インタビューから見えてきた課題

特別支援教育が始まり、「特別支援教育支援員」という名称が身近に感じられるようになった。インタビュー対象者の特別支援教育支援員は不安な思いを持ちながら、特別支援教育支援員として日々頑張っている様子が窺われた。はじめに特別支援教育支援員等について考察した後、チームとして特別支援教育を進めて行く上での課題や解決の方向性について、インタビューや先行研究の検討から得られたことを交えて考察する。

### (1) 特別支援教育支援員等の課題

まずは特別支援教育支援員の名称について、である。荒川ら（2009）は、茨城県内の各自治体における支援員の配置について調査した。特別支援教育支援員に関しては、自治体で用いている名称以外のものを用いている教育現場も少なくない、と指摘している。例えば、自治体が「特別支援教育支援員」という名称を用いても、学校現場では、「特別教育支援員」、「支援員」、「シルバー支援員」、「スクールサポーター」等の名称を用いている。

また、大阪府高槻市においては、特別支援教育支援員募集の際に、「生活介助支援員」「学習活動支援員」、「医療的ケア支援員」という名称で募集をしている。自治体においても、独自の名称を使用している場合があることが推測される。

特別支援教育が開始されて以来、特別支援教育支援員に関しては多数の先行研究がある。ここでは、その一部である武田ら（2011）、庭野（2011）、松山ら（2012）、細谷ら（2014）、河村ら（2011）、石山ら（2013）の先行研究から特別支援教育支援員の現状と課題、学生支援員のサポート体制等を考察する。なお、これらの先行研究の概要を表2に示している。

表2 特別支援教育支援員等に関する先行研究

番号	研究者	題目及び研究目的	調査対象	調査方法	内 容	考察・課題
1	武田篤・斎藤孝・新井敏彦・神常雄 2011	特別支援教育支援員の現状と課題  特別支援教育支援員の経験のある人を対象に、支援活動を行う中での困難や要望を抱えているか、を明らかにする。	平成22年度のA市内小中学校支援員のうち、過去に1年以上支援員として稼働したことがあるもの	アンケート調査	支援員の仕事を行う中で、どのような困難を感じたり、要望等を抱いたりしているか。	・連携については、打ち合わせの時間がとれないが大半を占めた。 ・支援の在り方についてはどんな支援をしたらよいか分からなかった、相談できる人が欲しかった。 ・苦悩については、支援しても対象児童生徒の問題行動が改善せず自信をなくしたにどまらず暴言を吐かれたりして自分自身が病んでいくような状況に陥った。 ・子どもからの暴言等で精神的なダメージを受けるものが少なからずいたため、管理職は支援員のメンタルヘルスにも十分配慮した対応が求められ、早急に具体的な支援のあり方についての検討が必要とされる。
2	庭野賀津子 2011	「特別支援教育支援員活用の現状に関する調査研究」  支援員が配置されている学級担任を対象として、①支援員が配置されている学級の担任教師、②学級担任が必要と考える支援員の研修内容、③学級担任と支援員との連携状況について調査を行い、現状における課題を明らかにする。	東北地方6県の支援員配置学級の担任教師	質問紙調査	・支援員が配置されている学級の担任教師に関する基本情報 ・学級担任が必要と考える支援員の研修内容 ・学級担任と支援員との連携状況	・現在日本では支援員の名称は、特別支援教育支援員のほか、学習支援員、学習指導員、教育補助員、介助員、介護員、協力員等、様々であり、業務内容も異なる。給与や勤務時間等の労働条件にも一定の基準がなく、支援員は立場的にも経済的にも不安定な状況におかれていることが多い。 ・支援員が自信と誇りを持って働くためにも、学級担任が対象児の指導目標達成に向けて支援員の役割を明確にし、支援員が業務を通して成長できるようにアドバイスとフィードバックをしていく力量が求められる。打ち合わせ時間も含めて学校全体の体制が求められる。
3	松山陽子・古田弘子 2012	「特別支援教育支援員の現状と課題：支援員への質問紙調査を通して」  支援員を対象とした質問紙調査をもとに、①支援員の配置・職務内容、②関係者との連携という2つの観点から現状と課題について検討し、今後の支援員の望ましいあり方について考察する。	熊本市内の小中学校に勤務する支援員85人。	質問紙調査 熊本市教育委員会を通して支援員の勤務する各学級に質問紙を配布し、支援員への配布を依頼した。支援員の立場から見た支援員との現状と課題 障害認識、職務継続に関する希望、支援員に対する意見	・基本的事項 ・配置状況 ・職務内容 ・支援員の困難 ・関係者との連携について ・支援員の立場から見た支援員との現状と課題 ・支援員は、その立場を十分理解した上で職務を遂行することが求められる。学校側には、支援員の職務に対する学校内の共通理解を図り、支援員との打ち合わせ時間の確保など支援員のより良い活用を検討することが求められる。	
4	細谷一博・北村博幸・五十嵐靖夫 2014	特別支援教育支援員の現状と課題：函館市内の支援員への調査  特別支援員の現状と課題を明らかにする。	函館市内に勤務する支援員49名	アンケート調査	基本情報・連携に関する項目・研修に関する項目・職務満足度に関する項目等	・支援員を行うにあたっては教員免許状の所有を条件にすることが望まれる。 ・支援員の職務内容や職務条件についての基準が明確でない。 ・校内研修への参加・勤務時間内に通常学級担任との打ち合わせや研修が可能か体制を整えること。
5	石山貴章・山本彩未 2013	「小・中学校における特別支援教育支援員の活動の実態と課題-Focus Group Interview (FGI) を通じた検討から」  特別支援教育支援員の活動を明らかにし、その内実を分析していくために、グループインタビュー法を援用し、今後の支援員制度に必要とされる課題を明らかにしていくことを目的とする。	・1回目：小学校に学生ボランティアとして配置されている学生6名 ・2回目：特別支援教育支援員として小学校に勤務している勤務経験のある支援員3名 ・3回目：1回目のグループインタビューに参加したうち4名の学生に実施。	小・中学校に勤務経験のある支援員を対象にグループインタビューを実施し、分析を行う。  協議内容として、「より充実した支援を行うために必要とされること」の中心テーマにして展開して行った。  協議内容は事前に同意を得た上で録音し、可能な限りメモを取る。グループインタビューを実施後、逐語録を作成し、分析を行う。	・インタビュー結果を各カテゴリーごとに要約した。6つのカテゴリーが「動機」「支援を求めている現場」「現状」「支援者が必要と感じた役割」「求められる資質」「要望」等である。 支援員が特に困り感を感じる要因として、「明確な指示がない」「発達障害を周囲の児童生徒に説明がたい現状」「相談する時間がない」ことがあげられ、その結果「情報共有不円」「ここにいってもいいの」「微妙な立場」などの困りが生じている。 ・給与や待遇面での不安定さも述べられた。 ・要望として、「情報の共有」「支援員の職務を明らかにする」「将来性の不安を解消して欲しい」ということなどがあげられた。 ・インタビュー後に語ってくれた、現状においては支援員が意見を出す場所がほとんどなく、今回の研究で生の声を収集できたことは非常に意味のあるものである。	
6	河村久・腰川一恵 2012	「学生支援員の活動実態と活動へのサポート上の課題」  学生が感じる支援員としての問題点や課題、学校の学生支援員に対するサポートの現状の把握、学生が学校に希望する支援員としての問題・課題の解決方法を把握し、学校における学生支援員のサポート体制について考察する。	教職課程を希望し、小学校において支援員として活動しているS大学3、4年生	質問紙調査	・学生に関する情報・支援活動の場、支援形態等・支援活動の内容	・学校現場と学生を派遣する大学とが共通理解し、適切なサポート体制を構築していくことが重要。 ・学生を派遣する大学と小学校や教育委員会との連携の在り方、大学での学生支援プログラムの在り方等について、検討が必要である。

\* 下線部は筆者

武田ら（2011）は、特別支援教育支援員として児童生徒の支援に当たったことのある人を対象に、支援活動を行う中でどのような困難や要望を抱いているかについて自由記述によるアンケート調査を行った。その結果を「連携」、「支援のあり方」、「苦悩」の категорияに分類している。「連携」については、担任が忙しく打ち合わせの時間や子どものことについて話し合う時間が取れない、が大半を占めていた。「支援のあり方」については、支援員に任せきり、担任以外の教員と子どものことに関して共通理解ができていない等の意見もあった。これらのことに関して、武田ら（2011）は特別支援教育コーディネーターを中心に校内委員会で支援の方向性を明示することが大切である、と指摘するとともに、困った時には気軽に相談できる雰囲気や体制を作ることに学校全体で取り組むことが重要であると強調している。また、「苦悩」については、子どもからの暴言等で精神的なダメージを受ける支援員が少なからずいたことが明らかになり、管理職等の支援員のメンタルヘルスに十分配慮した具体的な支援のあり方についての検討が必要であると指摘している。

庭野（2011）は、学級担任を対象として連携状況を明らかにした調査研究はまだ行われていない、として支援員が配置されている学級担任を対象としてのアンケート調査を実施している。その結果、児童生徒への支援の責任を担っているのは学級担任であるので、支援員を配置する学級担任は支援員に頼るのではなく、むしろOJTを実施できるだけの力量が求められ、学級担任を対象とした支援員の活用方法の研修も必要である、と指摘している。打ち合わせに関しては、支援員の人件費の財源上の問題で支援員の勤務時間の関係上、打ち合わせの時間が取れない事情もあると考えられるが、打ち合わせも支援の一部として認識して確保する必要があるとし、学校全体が打ち合わせの設定の時間も含め、学級担任と支援員が連携して児童生徒の支援に当たっていく必要性を認識し、体制を整備することが必要であると強調している。

また、松山ら（2012）は支援員の立場から見た支援員の現状と課題に関する検討は十分でないとして、支援員の配置・職務内容、関係者との連携の二つの観点から現状と課題について検討している。支援員が職務を遂行するに当たって、まずは学校側の支援員に対する共通理解が必要であり、その上で支援員自身も学校側に対して支援上必要であると思われることは、積極的に提案していくことが求められ、最終的にどのような支援を行うかを教員が判断し、支援員に指示を出せば、支援員は、どこまで支援すれば良いのか悩まずに済むと指摘している。



さらに、細谷ら（2014）は、支援員の現状と抱えている課題を明らかにするために、特別支援教育支援員を対象に「業務に関すること」、「連携に関すること」、「研修に関すること」を中心にアンケート調査を行っている。特に「連携に関すること」では課題が多く見られ、特別支援教育支援員の勤務体制を整えていく必要がある、としている。支援員は連携のための工夫として、担任の意向を把握すること、細かい連絡、伝達方法の工夫、確認、時間の調整等を行っている。具体的な伝達の工夫としては、日々の様子をメモや日誌、手紙に書いて担任に伝達する、担任の意向を知るために学年便りや学級便りから把握している等である。課題としては、時間が不十分、支援員としての介入の度合い、担任との人間関係、支援員の理解、学級経営への戸惑い等が挙げられている。

一方、石山ら（2013）は、学生支援員ボランティアと特別支援教育支援員を対象にグループインタビューを通して、今後の支援員制度に必要とされる課題を検討している。その結果、相談する時間がないことから、支援員の要望として情報の共有を求めていること、支援員自身がどこまでの職務をこなせばよいのか分からず困惑している状況があることから、支援員の職務を明らかにすることが挙げられた。また、発達障害について児童に説明するのを担任も悩んでいる状況で、支援員の立場は児童生徒にも説明しにくい状況がある上に、違う名目で児童に紹介されている場合があり、支援員はここにもよいのか、という不安等が見出されている。

学生支援員に関して、河村ら（2012）は大学で教職課程を履修し、教師をめざし小学校において学生支援員を行っている学生を対象に、活動実態と活動上の課題、課題解決への意見、学校からのサポート状況等を調査している。学生支援員が活動を行う上で、「児童への接し方がわからない」、「支援の程度がわからない」という回答が多く、学校への訪問回数が少ない学生にとって、支援の必要な児童の理解を深め、特性等に応じた援助を行うことの困難さがあることが明らかになった。河村ら（2012）は小学校教員の多忙さや個人情報の内容を含むことを理解しながらも、学生は児童についての情報の共有や指導方法等についての打ち合わせや情報交換を強く求めている、と指摘している。そして、学校現場と学生を派遣する大学とが共通理解し、適切なサポート体制を構築していくことが重要であるとして、学生を派遣する大学と小学校や教育委員会との連携のあり方、大学での学生支援のプログラムのあり方等について、今後検討が必要であると提起している。

これらの先行研究からは、学生支援員に限らず特別支援教育支援員は、打ち合わせの時間を含めて話し合う時間の困難さ、児童への接し方や支援の程度について悩んでいること

が分かり、筆者のインタビュー対象者である特別支援教育支援員からも、「どこまで支援に入れば良いのか分からない」という意見があった。さらに、武田ら（2012）は、担任以外の教員と子どものことに関しての共通理解ができていないこと、特別支援教育支援員のメンタルヘルスに配慮した支援のあり方も課題として挙げている。

これらの課題の解決への方向性として、先行研究からは学校側の支援員に対する共通理解、校内委員会の活用、気軽に相談できる雰囲気や体制作りにより学校全体で取り組むこと、学級担任を対象とした支援員活用の研修、特別支援教育支援員の勤務体制の整備、さらに学生支援員に対しては、学生を派遣する大学と小学校や教育委員会との連携のあり方、大学での学生支援のプログラムのあり方等について、今後検討が必要であるという示唆を得ることができた。

## （2）チームとして特別支援教育を進めていく上での課題と解決の方向性

図1は、インタビュー及び先行研究の検討から見えてきた課題と解決の方向性を表している。

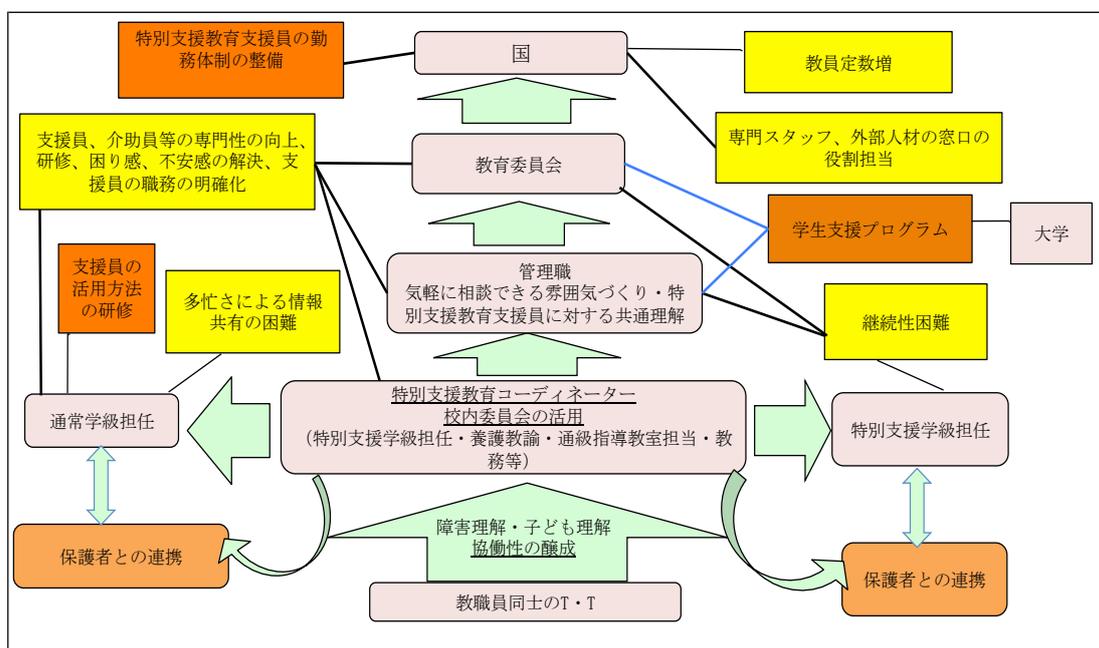


図1 インタビュー及び先行研究から見えてきた課題と解決の方向性

小学校少人数指導（加配）担当者は、T・Tを通して児童生徒に関する共通理解があり、会議でも共通の話ができるとし、中学校通常学級担任は、会議で生徒に関する情報

共有をもとに、管理職や保護者も巻き込み、生徒の支援へつないでいると述べている。

松本ら（2006）は「T・T が機能するのは教室の中だけに限らず、学校教育全体で生きて働くもの解釈すべき」と指摘し、インタビューのスクールカウンセラーは生徒への支援は担任以外にも部活顧問、校長、教頭先生等生徒に関わる者同士がどうつながっていくかが鍵であると指摘している。教職員同士の T・T は、まさに学校がチームとして動くことができる原動力で、協働性の醸成へとつながっていくのではないかと述べている。

特別支援教育の要である特別支援教育コーディネーターは、特別支援学級や通常学級、特別支援教育支援員等の窓口のみならず、支援も担っている。また、児童生徒の支援のために保護者との連携も必要不可欠である。第2章Ⅲでも指摘したように、特別支援教育コーディネーターの多忙さが特別支援教育を進める上での課題の一つとなっている。第2章Ⅳで取り上げた地域連携担当教職員のような役割を遂行する担当者を独立したポジションで位置づけることが、特別支援教育コーディネーターの負担軽減につながる。

特別支援教育支援員の課題である困り感や不安感は、管理職が率先して、気軽に相談できる雰囲気づくりや特別支援教育支援員に対する共通理解を深めるような学校づくりに努めることが求められるとともに、庭野（2011）が指摘しているように、学級担任に対する支援員活用方法の研修が必要であると考えられる。

特別支援教育支援員の課題は、学校で解決の方向性が見出されるものと勤務体制など国レベルの取組に関わるものがある。現状で工夫できることを行いつつも、支援が必要な児童生徒への適切な支援を行うためには、特別支援教育支援員の勤務体制、待遇等についてのさらなる改善が求められる。

また、特別支援学級担任の継続性が困難であることや担任希望者が少ないことに関しては管理職の学校経営や教育委員会の対応の工夫が求められる。

学生支援員は、将来教員を希望している大切な存在である。学生支援員の経験を将来の教員としての素地固めにするためにも、河村ら（2012）の学生支援プログラム実現に期待したい。

第2章Ⅲの文科省の事業では、通級指導教室担当教員増など教職員定数増を実施しているが、インタビューの特別支援学級担任が要望していたように、児童生徒一人一人の適切な支援のためにも、さらなる教員定数増が望まれる。

## V 考察

第3章Ⅲでは、T・Tに関する4本の先行研究の考察を通して、六項目の長所を見出し、「T・Tの長所項目表」を作成した。

第3章Ⅳでは、長沼（2005）が「ATの動きこそがチーム・ティーチングの成功を大きくする」と指摘していることを受けて、筆者はT・Tに関する文献、先行研究をもとに「ATの支援評価表」を作成した。茨城県教育研修センターの研究報告書は、「特殊教育諸学校のチーム・ティーチングは、多数の教師がチーム・ティーチングに関わるという特徴があるため、授業前の協力、授業後の協力などの技術・スキルが重要な意味を持つ」と指摘している。これらのことを踏まえ教職員同士のT・Tを、さらに教職員と専門スタッフ、外部人材とのT・Tについて考察する。

### 1. 教職員同士のT・T

第3章Ⅲの表2「T・Tの長所項目表」は、長所として六つの項目を示している。本アンケート調査の教職員同士の授業で効果的だった点（第4章Ⅱ表3-8:143項）では、二つのカテゴリーが挙げられ

表2 T・Tの長所項目表

① 個に応じた指導の充実
② 役割分担の明確化
③ 教師同士の人間関係の構築
④ 教師と子どもの関係の構築
⑤ 教師の力量形成
⑥ 物理的な効果

た。一つ目のカテゴリーである『効果的な支援』のサブカテゴリーは「個に応じた支援ができる」、「授業がスムーズに展開できる」、「複数の目で見ることができる」、「安全の確保」である。記述内容（第4章Ⅱ表3-8:143頁）を見ると、「授業がスムーズに展開できる」は、②役割分担の明確化と⑥物理的な効果に、「安全の確保」は、②役割分担の明確化に、「複数の目で見ることができる」は、④教師と子どもの関係の構築につながっていると捉えられる。

二つ目のカテゴリーである『教員の力量形成』のサブカテゴリーは「授業改善」である。内容にある、他の教員の技術や指導法を間近で見て学ぶことができる、授業改善について意見を出し合うことができる等を積み重ねて行く中で、③教師同士の人間関係の構築も醸成されると考える。授業におけるT・Tで引き出された長所がさらに積み重ねられることにより、まとまりのある教職員集団が醸成され、学校がチームとして動くための土台となると言えるのではなかろうか。

筆者は、知的障害特別支援学校の授業のT・Tにおいて、AT担当教員に、作成した「ATの支援評価表」（第3章Ⅳ:116項）を1学期前半と2学期後半に活用してもらい、ATの支援の変容について考察した（福山, 2016）。

改善が見られた『授業前の協力』（共通理解, 授業案づくり, 教材準備）、『授業後の協力』（授業後の整理, 指導法の評価, 学習・活動状況の評価）に注目すると、『授業前の協力』の共通理解の内容である「予想されるトラブルへの対応法を事前に検討する」、「子どもの様子・実態、授業のねらい等を共通理解する」、授業案づくりの内容である「色々な授業のアイデアを出し合う」、「展開について色々な案を出し合い内容を深める」、「指導の計画を協力して作る」、教材準備の内容である「分担することによって幅広い教材を準備する」、『授業後の協力』の指導法の評価の内容である「授業の反省を話し合いによって客観的に行う」、学習・活動状況の評価の内容である「各々の情報を出し合って子どもの学習・活動への評価を深める」に改善が認められた。

AT 担当の教員は、『授業前の協力』では、特に「子どもの様子・実態、授業のねらい等を共通理解することができる」が、支援できたと評価している。しかしながら『授業後の協力』の指導法の評価の内容である「授業後に指導の方法を学びあう」が、あまりうまくできなかったと評価している。MT に対する遠慮があり、十分に学び合えなかったのではと推測される。教師としての力量を高めるためにも、授業について遠慮のない意見を出し合える学校文化の醸成が求められる。

本アンケート調査の教職員同士の T・T において、「教職員同士で授業をする上で工夫が必要な点（第4章 表 3-9:145 頁）」の内容では『連携』がもっとも多かった。「共通理解」と「意思の疎通」は重なる部分もあるが、日常的な連携を踏まえ、あえて分けた。具体的には、「共通理解」は「事前の打ち合わせ」、「生徒に関する情報共有」、「子どもの実態・課題・集団、主指導者の意図、ねらいの共有を大切にすること」、「授業の目的・内容を事前に T・T を含め全員が理解し、児童一人一人の発達段階や目的を共通理解しておく」等である。教員は多忙であるため、事前の打合せ等が必要であると感じながらも不十分であることが調査結果から窺われた。

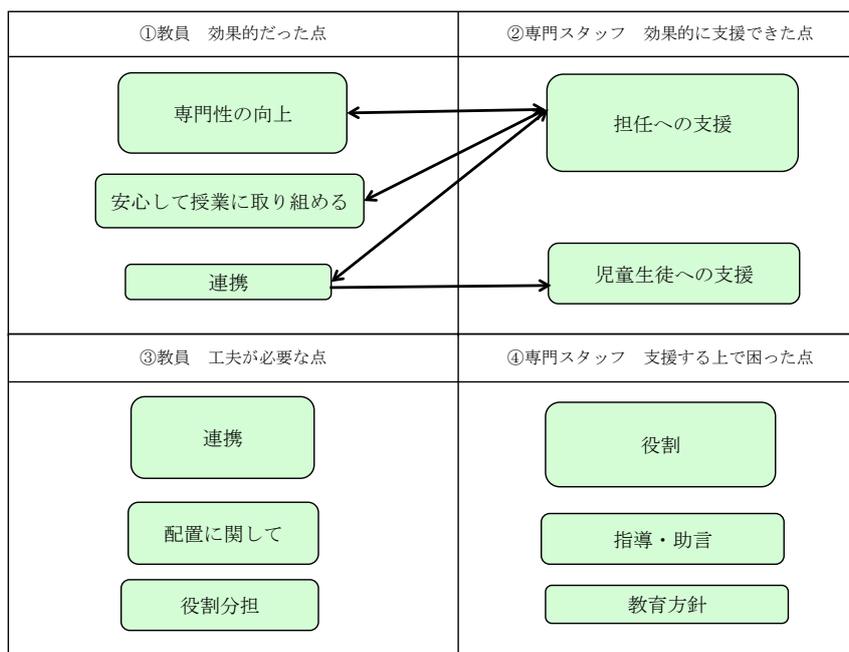
「意思の疎通」では、「共通理解」を図るために「意思疎通を図る環境づくり」、「主指導者との意思疎通」、「普段からの信頼関係を作る」等が挙げられた。

天笠（1999）は、T・T に取り組む教師の間にも、教育熱心なあまり意見の相違が生じたり、感情的なもつれが生じたりすることもある。「T・T はいたわり合う気持ちがなければ成功しない」と言われるが、こうした感情的なもつれをどのように解消していくか、関係する教師の人間的な成熟と工夫が求められる、と指摘している。

## 2. 専門スタッフとのT・T

図2 教職員と専門スタッフの授業は、本アンケート調査の第4章IIの質問で、教職員と専門スタッフと授業を実施する上で効果的だった点（表3-12:155頁）、工夫が必要な点（表3-13:157頁）、専門スタッフが効果的に支援できた点（表5-10:166頁）、支援する上で困った点（表5-11:166頁）のサブカテゴリーを表している。

図2 教職員と専門スタッフの授業



「T・Tの長所項目表」は、教員同士のT・Tの観点ではあるが、児童生徒を間において同じ場を共有するもの同士として考えたい。「T・Tの長所項目表」の観点から、看護師は、児童生徒が安心して授業に参加できるための重要な役割を担っている。OT, ST, 動作法スーパーバイザー、外部講師は教員の専門性向上、つまり力量形成を担っているとともに、児童生徒への直接的な指導という点で個に応じた指導の充実のための役割を担っていると言える。これらに鑑みて、教職員と専門スタッフの授業も、一つのT・Tの形態をなしていると言えるのではないか。

①、②においては、教員、専門スタッフ共に記述内容から共通の思いがあり、双方向的であることが分かった。

③、④では、それぞれの立場の思いを垣間見ることができた。③教員の工夫が必要な点である「連携」では、日常の意思の疎通、信頼関係を作る等、「配置に関して」では、打

ち合わせの時間の不足や専門スタッフの数、回数の不足、「役割分担」は、協力体制を予め相談する等が挙げられた。

④専門スタッフが支援する上で困った点の「役割」では、看護師の役割についての共通理解等が挙げられ、「指導・助言」では、専門スタッフ自身のアドバイスがうまく活かされないこと等が挙げられた。

さらに、専門スタッフには特別支援教育に関わる上での要望（表 5-14:170 頁）も質問した。主なものを挙げると、看護師はその数の少なさから情報源を求めていること、専門スタッフ充実のための時間と予算の確保、研修の実施、福利厚生面の充実を要望している。他の専門スタッフは、外部人材の活用例が少なく、もっと継続的に連携し合えること等を要望していること等であった。

看護師に関して、泊ら（2012）は、看護師が学校で活動する困難と課題を明らかにするために、東海・近畿地区にある特別支援学校に勤務する看護師を対象にアンケート調査を実施した。教育の場において、医療的ケアに関わりチームを組む課題として、授業における看護師の役割の不明確さ等からくる「教育の場における看護師の役割の不明確さ」、医療の常識と学校での常識の違いや授業優先でのケアの判断等からくる「医療的ケアを教育の一環として捉えている教育識者（担任・教職員等）と、医療者と看護師の子どもの症状・重症度に対する見方の違い」、担任と保護者の板挟み、担任とのコミュニケーションの困難、担任に対してケアに異なる意見があっても言いにくい、担任の交代でケアへの看護師の関わりの程度が変わる等からくる関係をつくる難しさが指摘されている。

また、田中ら（2018）は、全国の看護師配置のある特別支援学校に勤務する学校看護師を対象にアンケート調査を実施した。その結果、同じ時間帯にケアが集中してしまう、教師との業務の境界が曖昧、教員の仕事も行っている、会議などで時間延長しても振替代休が取りにくい、医療依存度の高い子どもが増えており、業務量だけでなく安全性を確保する責任の重さの方が辛い等の「業務の過密と多忙さ」、日給が決まっていて時間外勤務手当はない等の「賃金の保障」、常勤だが研修権、宿泊時の手当など教員にはあるが、看護師にはない等の「宿泊・研修の保障」、学校看護師の仕事の働き方として非常勤の業務時間を増やす、もしくは常勤を配置するなどして対応しなければニーズに合わない等の「非常勤採用の問題」が挙げられた。田中ら（2018）は、看護師の役割・専門性と校内での連携協働について、他の職種同様の8時間の勤務時間と常勤採用とする勤務条件を基本とすることにより、校内での多職種連携を強化して行くことができると指摘している。

一方、清水（2014）は、全国の通常学校(原文通り)において、医療的ケアに関わる看護師の配置や雇用状況の実態を明らかにすることを目的として、教育委員会を対象にアンケート調査を実施した。看護師の雇用状況については正規雇用ではなく、給与が安定していないことや福利厚生面が不十分であることが考えられる、としている。さらに、通常学校で医療的ケアに関わる看護師の雇用名称として、支援員、介助員等、特別支援教育支援員を示す名称が用いられていたことから、看護師の職務や業務内容として、医療的ケアと介助員の業務を兼務するが、もっとも多くを占めていたことが明らかになっている。このことから清水（2014）は、通常学校で医療的ケアに関わる看護師は、医療的ケアに加え、特別支援教育支援員の業務も担うことも求められ、研修の場、相談できる場、ロールモデルの存在が少ないことで、ケアを実践する上で困難を抱えやすい状況にあることから、看護師が望ましいケアを提供できるよう、通常学校でのサポート体制を構築する必要があることを指摘している。

PT に関して、石倉ら（2015）は、特別支援学校における PT の活用状況と課題を明らかにすることを目的に全国調査を実施した。特別支援教育における PT の活用形態は、①学校の校内研修会講師、②教育委員会が実施する研修会の講師、③校内研修会以外の役割で学校を訪問する外部専門家、④学校教員が PT のところを訪問する、⑤教育委員会からの派遣としての巡回相談員等、⑥県福祉部による派遣事業としての療育相談、⑦自立活動教員としての PT を採用、⑧PT を「職員」として特別支援学校に配置、⑨PT が教員免許を取得した上で教員採用試験を受験して採用等、さまざまな活用形態があることが分かった。

また、特別支援学校に PT が関わる困難さを感じる理由のうち、教員側の問題として、教員の知識や意欲などの個人差の大きさや外部専門家の専門性についての理解不足等が挙げられた。PT 側の問題として、学校教育や学校生活についての理解不足、意見交換をする機会の少なさ、保護者との情報交換の少なさ等が挙げられている。石倉ら（2015）は、特別支援学校との連携に際しては、日常的な連携体制や PT の活用に関するシステム化が重要であること、PT も学校の教育課程、特に自立活動に関する理解が必要であることを指摘している。

ST に関して、鈴木ら（2018）は、特別支援教育の ST による外部人材支援の実態と課題について、外部専門家（ST）として学校の特別支援教育に関わる会員（子どもの発達支援を考える ST の会）にアンケート調査を実施した。支援の財源は、都道府県、市が半数以上を占めていた。学校種別では特別支援学校がもっとも多く、以下、特別支援学級、通常



学級であった。支援の内容として、校内からの相談支援が主であったが、校外での巡回相談、研修会等多岐にわたっている。学校と協働する上で必要なこととして、学校との相互理解、組織や指導についての情報の必要性、多職種連携、組織的なバックアップが必要であることが指摘された。

OT に関して、古山ら（2018）は、特別支援学校で OT がどのような関わりをして、何を期待されているかを明らかにするために特別支援学校教員へのアンケート調査を実施した。OT との取組が教員にとって役に立ったことは、「児童生徒の問題点が理解できた」、「異なる視点で児童生徒を見ることができた」、「自分の関わりを見直すことができた」等が挙げられ、児童生徒にとって役に立ったことは、「児童生徒の身体機能に変化した」、「日常生活課題でできることが増えた」等が挙げられた。そして、教員が今後 OT に期待することとして、「教室での直接的問題解決と評価」、「互いの専門性を尊重した連携」、「OT の学校システムへの理解と参加」等が挙げられている。

先行研究からは、看護師は医療的ケア実施の不安、役割の不明確さや雇用についての課題があることが明らかになった。多職種との連携については、日常的な連携体制、学校との相互理解、互いの専門性を尊重した姿勢が必要であることやサポート体制の構築、活用に関するシステム化等の組織的なバックアップが必要であることが示唆された。

### 3. 外部人材との T・T

加藤（1994）は、T・T は学校の教職員ばかりではなく、地域社会の人々を含んだ豊かな人的学習環境を子どもたちに与える機会になるとし、教師や教育に関わる他の人々が協力し合って指導に当たるという意味で、きわめて広い概念であり、誰と、どんな役割を担って、どのような形式で協力し合うかによって、多様な T・T が考えられると指摘している。さらに天笠（1999）は、シャプリンが定義した T・T の定義を踏襲しながらも、ボランティア等を含めようとする点で広い解釈をしている。これらのことから、筆者は地域人材やボランティアと実施する授業をはじめとする教育活動を、T・T として捉えたい。

教員へのアンケート調査では、外部人材として教科・領域を合わせた指導等の授業に入っているボランティア、職業に入っているコンビニ店員、作業学習に入っている陶芸家、ぶどう園管理者、出前授業担当者、花植え交流のボランティア等が見出された。

図 3 教職員と外部人材との授業は、第 4 章 II の教員への質問で、教職員と外部人材との

授業を実施する上で効果的だった点（表 3-12:155 頁）、工夫が必要な点（表 3-1:157 頁）のサブカテゴリーを表している。

①教員 効果的だった点	②教員 工夫が必要な点
技術の習得	連携
交流の機会	児童生徒理解
安心して授業に取り組める	学びの場
社会体験	

図 3 教職員と外部人材との授業

外部人材は、技術面等において専門性を有する人材が、特別支援学校の職業や作業学習に参画するものから、地域住民との交流を目的と推測されるものまで幅広いものとなっている。そのため②の連携では、児童生徒の実態についての共通理解、細かい打ち合わせの必要性、指導法について伝えること等、児童生徒理解では、児童生徒への関わりの基本的なことや必要以上に手助けをしないこと等が挙げられており、障害者との交流が少ないボランティア等に対しては、より丁寧な対応が必要となってくるのである。

#### 4. 自由記述より

本アンケート調査では「意見」として自由記述欄を設けた。その自由記述を、ここでは管理職（B 市含む:203 頁）、教員（通級指導教室担当者, インタビュー対象者を含む:204 頁）、特別支援教育コーディネーター（205 頁）、専門スタッフ（205 頁）に分けて以下の表 4-1 から表 4-4 に示した。

カテゴリー	記述数	内容
行政レベルの課題	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人材の設置、配置（スクールカウンセラー、ソーシャルワーカー、ST, PT, OT）が本校にはない。</li> <li>・専門性のあるコーディネーター、主幹教諭の増員と適切な配置</li> <li>・診断名がない幼児に関して、専門スタッフの配置基準を考慮して欲しい。</li> </ul>
専門スタッフについて	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A県では、医療的ケアの必要な子供に対する事業（看護師の配置）、PT, OT, STなども事業により配置されている。</li> <li>・役割の明確化</li> </ul>

表 4-1 は、管理職の意見をカテゴリーごとにまとめている。「行政レベルの課題」と「専門スタッフについて」の2カテゴリーが挙げられた。専門スタッフ配置の事業はある

ものの、配置されていない学校もある。また、専門性のある特別支援教育コーディネーターや学校経営の立場から主幹教諭の適切な配置の要望等や、通常学級からは、診断名のない児に対しての専門スタッフ配置基準の考慮を求める要望があった。

表 4-2 は、教員（特別支援学校等、インタビュー対象者）の 17 名の意見をカテゴリーごとにまとめている。

カテゴリー	記述数	内容
行政レベルの課題	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・年数限定で国や県の事業がある期間は積極的に外部人材を登用している。ただし、事業が終了し、予算の確保が難しくなるとジリ貧になることが繰り返されているのが現実。</li> <li>・予算がないので、実施できずにいる。</li> <li>・専門スタッフの活用を考える以前に、専門スタッフを導入される予算が組み込まれないように思う。まずは行政で検討すべきか。</li> <li>・特に専門スタッフの参画については、予算面や人材確保が困難かと思えます。</li> <li>・コーディネーターする人が絶対必要である。</li> </ul>
連携・協働	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の支援について教員で話し合い、保護者や管理職を巻き込んで行えたことがよかった。</li> <li>・それぞれの人が考えていることを言葉にして話すことで相互理解が深まり、児童生徒へ返していけると思えます。専門スタッフや外部人材が実現する日が楽しみです。</li> <li>・専門家との連携でその子に関わってもらっている療育機関などと密に連携をとっていくことで、その子の成長に繋がっていくことが大切だと思う。</li> <li>・重症心身障害児の教育にはST PT OT等の専門家の活用は重要だと思います。しかし、教師、専門家双方のねらいが食い違うこともあり、一概に連携していくといっても難しいのが現状です。</li> <li>・子供を見る目を同じにすることが大事。</li> </ul>
専門スタッフについて	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各教科というよりも、ST等は自立活動で個別指導していただくことが多いかと思う。また、本校の場合は近隣の専門学校とパートナーシップを結んで、個別指導と講演会（研修会）をしている。</li> <li>・特別支援学校には、PT OT STが入ってもらえるのが理想です。</li> <li>・クラス生徒はT・Tでは受けていないが、学校全体としてはST PT OT 動作法 行動療法 精神科Dr 医療的ケア看護師等教師以外の専門家たちとチームを組んで指導支援に当たっている。</li> <li>・共生社会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）はとても意義のあるものだと思う。重度重複の児童・生徒に適切な支援をするために是非、専門スタッフ（外部人材）の参画をお願いします。</li> </ul>
外部人材について	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外部人材は、市の選管や消防署、警察などと避難訓練や選挙についての学習などの行事での実践が多い。</li> <li>・本校では、外部人材が授業に参画することは稀で、あったとしてもイベント的な授業に参画する形となっている。</li> <li>・外部人材が参画する授業を経験したことがないので、あればぜひ経験したい。</li> <li>・言友会の方達が、外部人材という形で通級の人たちに関わってくると子どもたち自身の内面の強さが育つ。</li> </ul>

カテゴリーとして、「行政レベルの課題」、「連携・協働」、「専門スタッフについて」、「外部人材について」が挙げられた。「行政レベルの課題」は、専門スタッフ配置の予算不足が大きな課題である。「専門スタッフについて」は、専門スタッフの教育活動への参加のしかた、近隣の専門学校とパートナーシップを結び専門スタッフを活用していること、学校全体としてチームとして取り組んでいること、重度・重複児のためにも配置を希望していること等、「外部人材について」は、行事等での実践が多いこと、授業に参画することは稀であること等、「連携・協働」に関しては、子どもの成長につながる連携の大切さや教師と専門家のねらいの食い違いがあり難しい等の記述があった。

表にはないが、T・Tの捉え方やT・Tの意義、「ティーム」という考え方についての記

述、教師としての専門性をしっかり身につけていく必要があることや特別支援学校等で支援員配置のアンバランスを指摘し、配置のない学部から支援員配置の要望があった。

表 4-3 は、特別支援教育コーディネーター3名の意見である。「お互いの歩み寄り」、「多忙」、「支援員への支援」の3カテゴリーが挙げられた。

カテゴリー	記述数	内容
お互いの歩み寄り	1	・視点が異なれば、意見も違ってくるのは当然であり、お互いが歩み寄ることが大切である
多忙	1	・時間が足りない、仕事量が多い。
支援員への支援	1	・子どもへの気づきが必要であること、気づいたことを話してもらうことを大切にしたい。

表 4-4 は、専門スタッフ6名の意見をカテゴリーごとにまとめている。

カテゴリー	記述数	内容
行政レベルの課題	2	・週2～3回のパート勤務のため、常勤で会議等に入る人がいれば、お互いの思いも方向性もつかみやすいのではないかと思います ・教員不足
専門スタッフ、外部人材について	2	・専門スタッフ、外部人材、外部専門家というまとめ方をされることが多いですが、その各々の専門性は全く違います。特別支援教育がスタートして、10年が過ぎましたので、何の領域、分野、項目でどの専門職が必要なかを明確にしていく時期が来て良いかと思えます。 ・外部人材が授業に参画することで、多方面からの視点で児童生徒を支援することができる。また、色々な人と関わる経験から共生体験や社会体験が促されることが大切だと思う。
学校、教員へ	2	・教員は学校というカルチャと民間企業カルチャーとの相違点を理解して、見識を深め、教育指導に心がけてほしい。 ・先生方が思いっきりチャレンジできるような学校にしてほしい。

「行政レベルの課題」、「専門スタッフ、外部人材について」、「学校、教員へ」の3カテゴリーが挙げられた。常勤の看護師の配置を望むこと、教員不足の指摘、専門職の専門性は全く異なり、特別支援教育にどのような専門職が必要なのか明確にしていく時期が来て良いこと、外部人材が授業に参画することで多方面からの視点で児童生徒を支援することができ、共生体験や社会体験が促されることが大切であることや、学校や教員への要望があった。

V考察では、本アンケート調査結果及び先行研究を通して、教職員同士、専門スタッフ、外部人材とのT・Tについて、課題や捉え方等について考察した。

専門スタッフが授業に入ることにより、T・Tの長所を引き出すことができることか

ら、一つの T・T の形態をなすこと、教育活動に参画する外部人材も先行研究の知見より T・T と捉えられることを筆者は指摘した。

専門スタッフの場合は自立活動が中心であり、回数に関係なく児童生徒に関しての情報の共有や振り返りは必要で、それがなければ個々のニーズに応じた的確な支援は困難であると考ええる。

また、外部人材の学生支援員、学校支援ボランティア等についても、その活動内容によっては、児童生徒に関しての情報の共有や実施内容の情報提供は一定必要であろう。多忙な中でも、その時間の確保や方法の工夫が必要である。それらの積み重ねを通して、学生支援員、学校支援ボランティア等外部人材が教育活動へ「参加」から「参画」へと高まっていくと考える。

さらに、教職員、専門スタッフが共に児童生徒への的確な支援をするためには、協働の姿勢を持ちチームとして取り組めるような組織体制の構築とともに、教員増員や専門スタッフ等の適切な配置を含む行政レベルでの改善が強く求められる。

本アンケート調査は、回収数が少なく全体的な傾向として捉えるには不十分な面もあるが、本調査結果を土台にして、さらに研究を深めていきたいと考えている。また、本アンケート調査については、質問項目の文章等分かりにくい部分もあった等の指摘があり、このことも踏まえて、今後の研究に活かしていきたい。

## 第5章 共生社会を見据えた T・T のあり方

本章の I では、共生社会を見据えた T・T のあり方について文献を通して考え、IIでは、専門スタッフ、外部人材と共に取り組むチームとしての学校のあり方について、IIIでは、共生社会を見据えた T・T の類型化を試み、IVでは、共生社会を見据えた特別支援教育における T・T のあり方について事例を通して考察する。

なお、「ティーム・ティーチング」、「ティーム」、「チーム」、「T・T」「T.T.」等の表現は、原文に沿って表記している。

### I 共生社会を見据えた T・T のあり方とは

#### 1. 外部人材が参画する T・T

新井ら（1999）は、T.T.による学校改善の取組として、「T.T.によって授業を変える」、「チームにより生徒指導を進める」、「時代の課題に応じるカリキュラムを開発する」、「教師の発達を促す」、「開かれた学校をつくる—地域人材を生かした T.T.—」、「T.T.と『総合的な学習の時間』」について考察している。ここでは、筆者の研究テーマに沿って、外部人材が参画する「チームによる生徒指導を進める」、「開かれた学校をつくる—地域人材を生かした T.T.」を通して、T・Tによる協働性の醸成、外部人材との T・T について考える。

（1）チームにより生徒指導を進める—“学級崩壊”・“学校崩壊”をいかにくいとめるか—

図1は、学級崩壊・学校崩壊を食い止めるためのチームによる取組を表している（新井ら, 1999）。

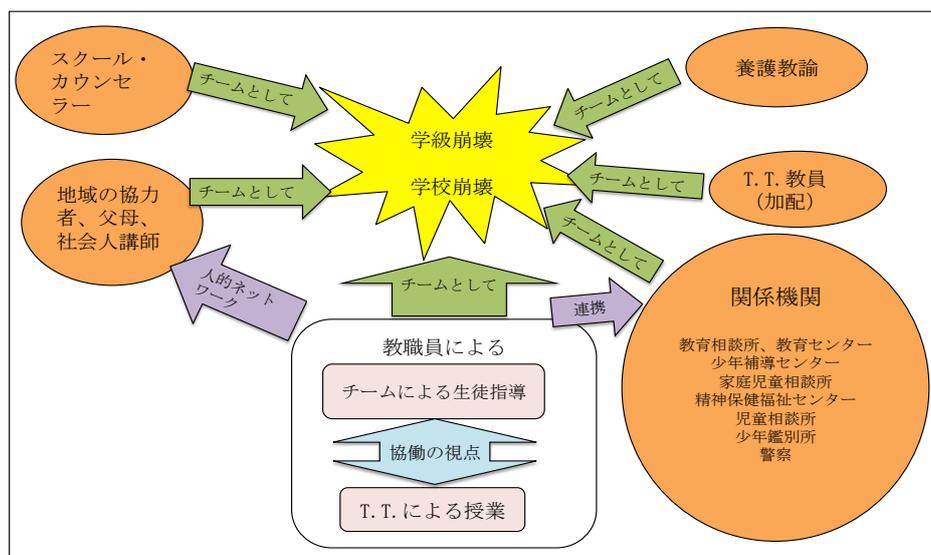


図1 学級崩壊・学校崩壊を食い止めるためのチームによる取組  
『学習の総合化をめざすティーム・ティーチング事典』pp. 130-149 より筆者作成

学級崩壊・学校崩壊を食い止めるためのチームによる取組は、協働の視点により、T.T. による授業がチームによる生徒指導に効果をもたらし、チームによる生徒指導が T.T. による授業を生み出す。T.T. 教員は学級担任との連携・協力について、授業に止まらず、生徒指導面や学級経営面において工夫を図ることが求められており、学級担任と T.T. 教員との間で開かれた関係を創り出すことが基盤である。養護教諭に関しては、「学校不適応対策調査協力者会議」の報告書（1992）では、「心の居場所」をキーワードに養護教諭を学校における登校拒否（原文通り）対応の指導体制に位置づけられたことにより、養護教諭も積極的にチームに加わり、チームで育てていくという問題意識、技術、マインドを持つことが求められている。スクール・カウンセラーには、登校拒否の予防、子ども理解に関するアドバイスなどを通して、子どもたちと学級担任を結ぶパイプ的な役割が期待されていると同時に、学校の組織や運営に関する知識も必要であり、学級担任をはじめとする教職員の気質について理解が求められる。地域の人々とのネットワークでは、カウンセラー、社会人講師、地域の協力者、父母などあらゆる層の人々といかに関係を形成していかかが重要になってきている。いかに人的なネットワークを作ることができるかが学校経営の課題である。学校は、関係機関の役割とともに、そこにはどのような職員がいて、どのような役割を果たし得るのかを知っておくことが必要であり、関係機関の職員との信頼関係の構築こそが連携の効果を高めるのである。何か起こった時だけでなく、日常的な交

流が大切で、それが信頼関係の醸成に繋がるのである。

協働の視点からの T.T.による授業は、チームによる生徒指導に効果をもたらす。その相乗効果が学校における指導の基盤となる。学級崩壊や学校崩壊を食い止めるため、教職員をはじめスクール・カウンセラーや関係機関の職員、地域の人たちが力を合わせて仕事をすることは、まさに「チーム」として取り組んでいる、と言える。

## (2) 開かれた学校をつくるー地域人材を生かした T.T.ー

新井ら(1999)は、地域人材を生かした T.T.として「教科別指導における地域人材の活用」、「特別活動等における地域人材の活用」、「進路指導における地域人材の活用」、「国際化に対応するための地域人材の活用」、「情報教育における地域人材の活用」、「環境教育における地域人材の活用」、「福祉教育における地域人材の活用」等について考察している。ここでは、「福祉教育における地域人材の活用」について考える。

1996(平成8)年に出された中央教育審議会答申は、「生きる力」を育むことがこれからの学校の最重要課題であるとし、学校観の転換を図った。つまり、学校は多くを教えることから、少なく教え、子ども自身が主体的に学びながら自分を発見していくことを支えていくところが変わらなくてはいけないということや、児童生徒が地域の人々のさまざまな生き方に触れるという点において、地域人材の活用の意義があるとしている。

また、地域人材における「地域」とは、「児童生徒の生活圏」、「父親の生活圏」、「母親の生活圏」、「教師の生活圏」等多様な生活圏が考えられる。これらの地域から、学校が人材を発見し活用することにより、地域の教育力向上にもつながる。

地域における「人材」とは、正規の教員の削減が目的ではなく、正規の教員が児童生徒の学習要求に対応しきれない部分を補うことが基本的なねらいで、特に「非制度的人材」は、正規の教員が教育活動を展開していく過程で、児童生徒の主体性を拡大し、体験的要素を増やし、理解を深めることを目的として、部分的に協力してもらう人材である(新井ら,1999)。

教師を母体としたチームに、部分的な協力ではあるが、実際の活動として参画している T・T と言える。

## (3) 福祉教育における地域人材の活用

高齢社会の課題について考えさせるために、教育課程審議会(文部省,1996)は「高齢



社会への対応」のため、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間において、高齢化社会の課題に関する理解を深めるとともに、実際に高齢者や障害のある人と交流し、触れ合う活動や、介護・福祉に関するボランティア活動を体験することを重視するとしている。その際は、実際に福祉サービスの対象となるような人たちのほか、福祉行政に携わっている人、実際にボランティア活動をしている人、福祉について専門的に研究している人なども重要な地域人材として大いに活用すべきである、と指摘している。

地域人材の活用は、事前の打ち合わせ、当日の対応、事後の話し合い等、教職員にとっては仕事を増やすことばかりであると感じることも多いであろう。しかしながら、第2章でも述べたように、教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接したり議論したりすることは、児童生徒にとって、より厚みのある経験を積むことができ、本当の意味での「生きる力」を定着させることにつながるのである。よって、地域人材を活用した T・T を円滑に進めていくためにも、第2章IVで指摘したように、柔軟に動ける時間の保証がなされた地域との連携を担う教職員（地域連携担当教職員）の配置が重要となるのである。

## 2. 共生社会を形成するための地域人材活用と T・T

共生社会とは、障害者等が積極的に参加・貢献できる社会で、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様なあり方を相互に認め合える全員参加型の社会である（文部科学省, 2015）。筆者は、共生社会とは個々の教育的ニーズを満たす特別支援教育が基礎となり、障害の有無にかかわらず多様な人たち、多様な生き方を包み込んでいる社会こそが「共生社会」であるとした。しかし、第2章Iで、落合ら（2016）が指摘したように、共生社会は、我々日本人が自分のこととして取り組むべき内容であるとは、残念ながら、あまり認識されていない。

中央教育審議会初等中等教育分科会の「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）」（2015）では、インクルーシブ教育システム構築の推進に当たっては、普段から地域に障害のある人がいるということが認知され、障害のある人と地域住民や保護者との相互理解が得られていることが重要であり、学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）や学校支援地域本部事業など、各学校は障害のある子どもへの対応をも念頭に置き、地域の理解と協力を得ながら連携し取り組む必要があるとしている。さらに共生社会の形成に当たっては、保護者、親の会等の障害者関

係団体、NPO、ボランティア等を巻き込んだ地域の力で、地域において「共に生きる」ことを推進することが重要である、と提起している。

筆者の経験上、特別支援学校と何らかの関わりがないと、そこで学ぶ子どもたちや学習の様子などは分かりにくいものである。障害のある子どもたちとの交流は意識的にその機会を設けない限りは困難である。普段から地域に障害のある人がいることが認知されている、地域住民や保護者との相互理解が得られるためには、障害のある人とない人たちの何らかの形で交流が必要であり、その一つとして、地域住民や保護者がボランティアとして学校に関わることが考えられる。筆者は、地域住民が馴染みやすい学校支援地域本部事業が重要な役割を果たすと考える。

学校支援地域本部事業は、学校・家庭・地域が連携・協働して教育活動を展開する仕組みとして、地域の人々の参画により学校の教育活動を支援する事業である（文部科学省, 2015）。原則として、中学校区（標準：1 中学校、2 小学校）に学校支援地域本部を設置する。本部は、地域（学校支援の表記もあり）コーディネーター、学校支援ボランティア及び地域教育協議会で構成される。コーディネーターが学校側とボランティアの連絡調整を行い、学校のニーズに応じてボランティアを派遣する（文部科学省, 2009）。地域コーディネーターは、ボランティア、PTA 関係者、PTA 活動の経験者、退職教職員、自治会、青年会などの地域関係団体の関係者、地域や学校の特色や実情を理解する企業、NPO、団体等の関係者、社会教育主事の有資格者（神奈川県教育委員会, 2018）が考えられる。

地域の人々の参画により教育活動を支援する学校支援地域本部事業は、新井らの地域人材を活用した T・T と捉えることができる。そして、共生社会の形成のためには、地域人材を活用した T・T が必要なのである。

## II チームとしての学校のあり方

第2章IVでは、チームとは「一つの目的のために複数の人が力を合わせ、仕事をする人々の集まり」と捉えた。また、学校が備えるべき力をスクールバスのイメージで捉え、教職員集団は学校づくりのエンジンであり、エンジンの性能はチームワークを基盤とした学校の組織力であるとした。そして筆者は、専門スタッフ、外部人材の参画を教職員集団の強力なエンジンにどう組み込んで行けば良いかが、今後の課題であると指摘した。

ここでは共生社会の形成のために、学校が専門スタッフ、外部人材と共に取り組むチームとしての学校のあり方について考察する。

## 1. 専門スタッフ、外部人材と共にチームとして取り組む必要性

2012（平成 24）年の「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）」は、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST, OT, PT 等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させる必要があり、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じ確保していく必要がある、と指摘している。さらに、同報告は、共生社会の形成に当たっては、保護者、親の会等の障害者関係団体、NPO、ボランティア等を巻き込んだ地域の力で、地域において「共に生きる」ことを推進することが重要である、提言している。

第2章Ⅳでも取り上げたが、2015（平成 27）年には、中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出され、心理や福祉に関する専門スタッフとしてスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーが、特別支援教育に関する専門スタッフとして看護師、特別支援教育支援員、ST, OT, PT, 就職支援コーディネーターが明記されている。これら専門スタッフ等の体制等を整備することが必要で、それらが機能して、はじめてチームとしての学校の体制が整備される。そのことにより教職員が専門性を発揮するとともに、専門スタッフ等の参画を得て専門性や経験を補い、子どもたちの教育活動を充実していくことが期待できるとし、文部科学省の事業（第2章Ⅲ）においても実際に専門スタッフ等の配置がなされている。

筆者が実施したアンケート調査においても、数は少ないものの専門スタッフや外部人材も、授業をはじめ教育活動に参画している実態が明らかになった。今後、ますます専門スタッフ、外部人材が教育活動に参画することが予想され、共生社会の基礎となる特別支援教育の推進のためにも学校と専門スタッフ、外部人材が共にチームとして取り組む必要性があると言えるのではなかろうか。

## 2. アンケート調査から見えてきた課題

第2章Ⅳにおいて、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」から、「チームとしての学校」実現のための三つ視点（図 2:78 頁）を挙げた。すなわち「専門性に基づくチーム体制の構築（横の連携）」、「学校のマネジメント機能の強化（縦の連

携)、「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備(場づくり)」である。

ここでは、「チームとしての学校」実現のための三つの視点の課題を、第4章のアンケート調査項目の管理職への質問「チームとして取り組む特別支援教育を進める上での課題や困っていること(第4章Ⅱ表1-5:127頁,第4章Ⅲ表1-6:176頁)」、特別支援教育コーディネーターへの質問「特別支援教育コーディネーターとして困っていること(第4章Ⅱ表2-8:134頁)」の記述から取り上げる。さらに「専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で大切だと思われること(第5章Ⅱ図1-1~図5:213頁-218頁)」の記述からは、体制的な面からも示唆を得ることができたので、これも含めて「チームとしての学校」実現のための三つの視点の課題を改めて整理してみることにする。以下、管理職(A県内特別支援学校等、B市通常学級)、特別支援教育コーディネーター(A県内特別支援学校等、B市通常学級)担任(A県内特別支援学校等、通級指導教室担当者、B市通常学級)、専門スタッフ、インタビュー対象者ごとの記述をカテゴリーにまとめた。詳細は資料V-Ⅱ(391頁以下)として掲載している。

### 専門スタッフ、外部人材が授業に参画する上で大切だと思われること

#### (1) 管理職の記述

図1-1は、A県内特別支援学校等管理職、図1-2は、B市通常学級管理職の記述をカテゴリーにまとめたものである。

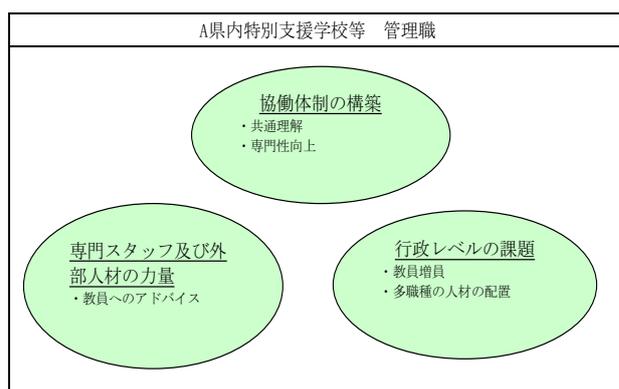


図1-1 A県内特別支援学校等 管理職の記述 n=15

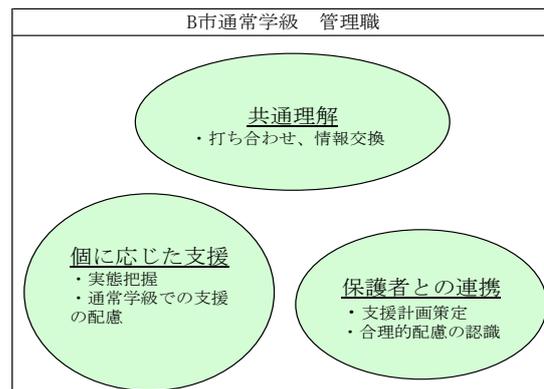


図1-2 B市通常学級管理職の記述 n=6

A 県内特別支援学校等管理職は、『協働体制の構築』を一番に挙げている。「共通理解」として、児童生徒への指導方法の統一性、教育や医療などそれぞれ専門的な立場としての意見を吸い上げて、一つの共通した目標を設定し、同じ方向を向いて協力しながら職務に

当たることが大切であること、お互いの業務の尊重、教師との連携・住み分けなど共通理解・協働体制の構築等である。専門スタッフや外部人材は、年3回の来校であるが、教師の「専門性向上」のよい機会となっている、外部から多くの人材に教育活動に関わってもらうことにより児童生徒との交流や、学校を知ってもらう機会となり、専門性や授業力向上につながる等が指摘された。

『専門スタッフ及び外部人材の力量』としては、教師が主となり専門スタッフが教育の目的を尊重しながらアドバイスできることや学校教育への知識と理解があることが挙げられた。

『行政レベルの課題』のうち、「教員増員」に関しては、専門性のあるコーディネーターと主幹教諭の増員・適切な配置、専門スタッフ、外部人材をつなぐ担当教員の配置、教員不足の中で多職種の専門スタッフがたくさんいても本来の教育は充実しない等が挙げられた。「多職種の人材の配置」として、スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー、ST, PT, OT の配置、日常的に関わる人の校内での配置、指導時間の確保等が挙げられた。他に、教員の主体性を挙げたものや看護師は、医療的行為を行うことが仕事で医療的ケア対象生徒に常時ついていて授業に参画するわけではない、といった記述もあった。

B市通常学級管理職は、打ち合わせ、情報交換、情報の共有等の『共通理解』を多く挙げている。『個に応じた支援』としては、個に応じた支援のための実態把握や通常学級での支援の配慮、『保護者との連携』では、保護者との連携による支援計画の策定、合理的配慮の認識の必要性も挙げられた。他に医療的ケアのために看護師の配置希望もあった。

## (2) 特別支援教育コーディネーターの記述

図2-1は、A県内特別支援学校等の特別支援教育コーディネーターの、図2-2はB市通常学級の特別支援教育コーディネーターの記述をカテゴリーにまとめたものである。

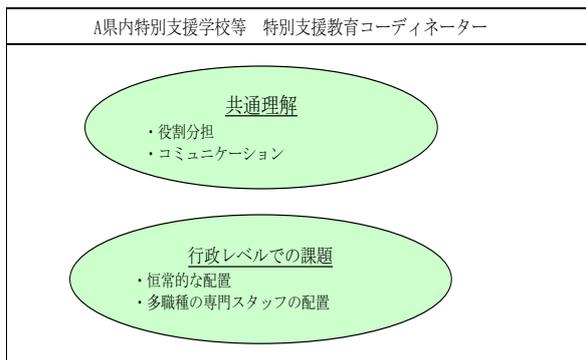


図2-1 A県内特別支援学校等 特別支援教育コーディネーターの記述 n=14

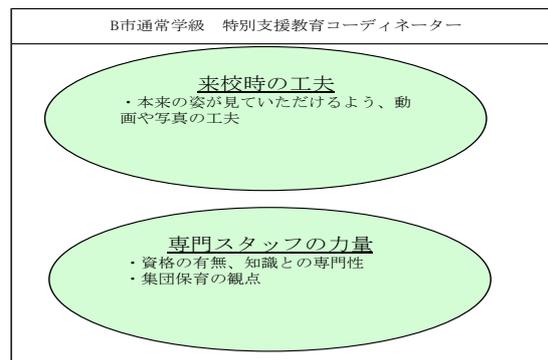


図2-2 B市通常学級 特別支援教育コーディネーターの記述 n=2

図2-1のA県内特別支援学校等の特別支援教育コーディネーターは、『共通理解』を多く挙げている。「役割分担」では、お互いの専門性を理解した上での意見交換や役割分担の明確化等が挙げられた。「コミュニケーション」では、学校の基本方針をもとに話し合える場や時間の確保、学校の実情を理解して参画すること、授業、個人のねらいの共有等のコミュニケーション、専門スタッフの恒常的な配置やスクールソーシャルワーカー等多職種の配置の必要性が高くなる等が挙げられた。

図2-2のB市通常学級の特別支援教育コーディネーターは、より具体的な記述をしている。『来校時の工夫』では、来校時に対象児を見ていただく際の写真・動画等の工夫が挙げられ、『専門スタッフの力量』では、子育てと教育とは違うこと、専門スタッフの力量として、集団の中の保育であることの認識、対象児がクラスの一員として感じられる環境にすること等が挙げられた。他には、できるだけ子どもたちの日常に関わっていただける方であることが望ましいという記述もあった。

### (3) 担任の記述

図3は、A県内特別支援学校等担任、A県内特別支援学校等通級指導教室担当者、B市通常学級担任、計100名の記述をカテゴリにまとめたものである。

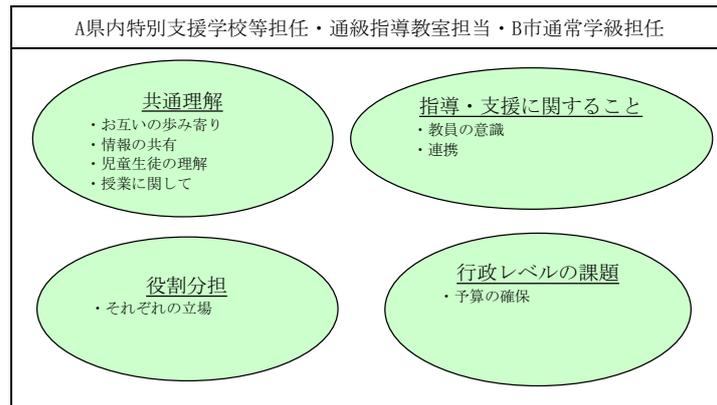


図3 担任等の記述 n=100

『共通理解』の「お互いの歩み寄り」では、コミュニケーションを十分取ること、学校と外部人材の立場をお互いに尊重し合うこと、共に一緒に考えるスタンスで進めること等が挙げられた。「情報の共有」では、打ち合わせ、細かいケース会議、相談し合える関係づくり等が挙げられた。「児童生徒の理解」では、障害・特性の理解、子どもに対する人権意識、実態把握を行った上でその子どもに必要な力や社会参加のためにつけておかなければならない力を共通理解した上で、子どもの指導をすること等が挙げられた。「授業に関して」では、教師がイニシアチブを取って授業として教育活動が進められるか、専門家にお任せになってしまわないようにすること、授業をするという視点を持った対応・支援方法をお互いに確認すること、専門スタッフ・外部人材が参画する目的、意図を全職員が共通理解していること、看護師は医療的ケアのみをするのではなく、医療的ケアをしながら対象児童生徒と一緒に授業に参加することによって、子どもの安心感や多角的な視野での授業づくり等の効果があると思うこと等が挙げられた。

『役割分担』の「それぞれの立場」では、それぞれの役割をはっきりさせること、あくまで授業は教育現場で行われるもので教師が中心となること、さまざまな見方や専門性がある中で子どもにとって何が大切かを考え、折り合いをつけながら参画していく必要があること、授業はあくまで教育活動なので教師がすべきであるが、授業や日常生活をする上で児童生徒が生活しやすい状況を作るために専門スタッフにいてほしいこと、子どもの諸課題を考えると医療機関との連携は不可欠であるが、学校は子どもの人格形成に関わる教育保障の場であり、ADLと共にQOLの確保を大切にしたいこと等が挙げられた。

『行政レベルの課題』の「予算の確保」では、時間・人的配置に関する予算の確保、内部人材としての配置が要望された。

『指導・支援に関すること』の「教員の意識」では、外部人材を積極的に受け入れるこ

とができる学校の体制・教員の意識、専門家に教育的視点を教員がしっかり説明し連携した授業づくりをしなければならないこと、専門家であることを活かすなら、授業を見てご指導いただいた方が良い等が挙げられた。「連携」では、ST や OT 等の授業参画に関して、個別の課題がある児童生徒について、個別に指導を実際にして頂くことによって教員がどのような指導や支援をすれば良いかが分かり、指導力が高まること、それを効果的にするためには児童生徒の実態把握を正確に伝えた上で、専門家と対話することが重要であること、支援計画を共に理解していること、教員が専門スタッフに何を聞きたいのかをはっきりさせること等が挙げられた。

#### (4) 専門スタッフの記述

図4は、専門スタッフ（看護師、OT, ST, 就職支援コーディネーター、動作法スーパーバイザー、外部講師、計16名）の記述をカテゴリーにまとめたものである。

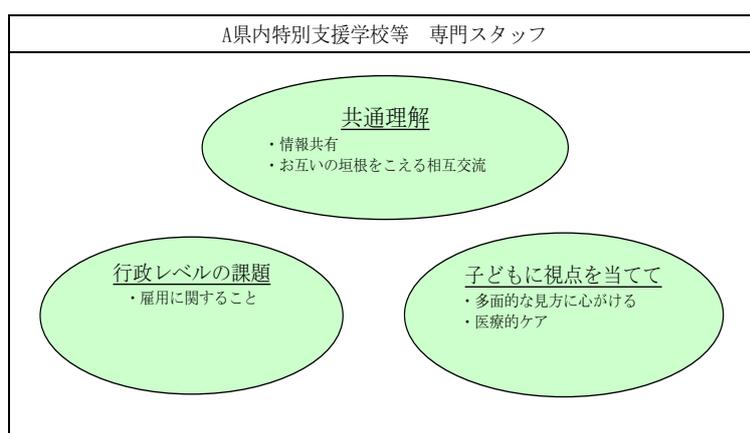


図4 A県内特別支援学校等 専門スタッフの記述 n=16

『共通理解』の「情報共有」では、担任を中心とした教員の教育方針や目標の共有、情報の共有が大切で、看護師は基本的には教員でないという立場なので、授業については教員が主導権を握っていただければ、看護師はサポートや観察に力を入れることができる、授業に参画というよりは、授業計画に至る子どもの実態把握（評価）情報を提供し一緒に検討する機会を定期的に持たねばならない等が挙げられた。「お互いの垣根をこえる相互交流」では、なるべく他部門の専門スタッフと関われる機会を増やし連携が取れるようにする、教師も企業実習を経験し、現実を理解することを通しての意識改革をし、外部人材の経験に基づく考え方も取り入れること、教育は教師中心で、私たちももっと関わりたい



と思っているが、お互いの遠慮があり言えていないことも多く、職種の垣根を超えて自由に意見交換できると良いこと等が挙げられた。

『行政レベルの課題』の「雇用に関すること」では、医療的ケア対象者が重度化しており医療的ケアもしながら教育もしないといけない担任の負担が増大しており、外部人材（専門スタッフ）の授業への参画は必要不可欠で人材の増員も必要なこと、年数回の授業では継続や結果の確認ができないこと、看護師経験者のある人が望ましく、パートではなく常勤が望ましいこと等が要望された。

『子どもに視点を当てて』の「多面的な見方に心がける」では、授業参画は特に医療的ケアの児童を中心に関わるが、他の児童とも触れ合う機会も多く、多角的に見ることに心がけていること、専門スタッフが入ることにより、子ども一人一人の特性を生かした授業参加やケアができること、教育現場でのケアの必要性は時間的なこと、保護者の意向等も含め変化させていくことは困難であること、いろいろな方向からの情報、意見、ケアやフォローが今後必要になってくること等が挙げられた。「医療的ケア」では、正確で素早い処置により、教育に安定した状況で参加できること、医療的ケアは保護者の代わりに行うため、保護者との関係も大切であること等が挙げられた。

#### （5）インタビュー対象者の記述

図5は、インタビュー対象者の小学校特別支援学級担任2名（元含む）、小学校少人数指導（加配）担当、小学校通級指導教室担当者、中学校通常学級担任、スクールカウンセラー計6名の記述をカテゴリーにまとめたものである。

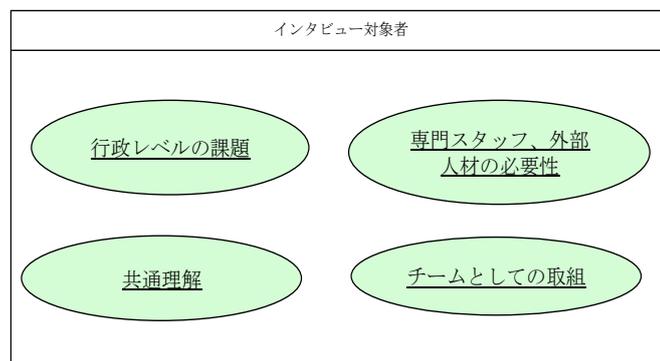


図5 インタビュー対象者 n=6

『行政レベルの課題』では、専門スタッフに対応できる人（コーディネートする人）が必要であることが挙げられた。

『専門スタッフ、外部人材の必要性』では、通級指導教室において外部人材（言友会）の方が関わってくると子どもたち自身の内面の強さが育つこと、巡回指導で専門の方が来られ、助言をいただき支援につながったことが挙げられた。

『共通理解』では、基本的に子どもを見る目を同じくすることが大事であり、子どもの発達を共有できる人が挙げられた。

『チームとしての取組』では、お互いの立場、多職種の混じり合い、いろんな考えの人たちがいる中で、どうチームを作っていくかが課題であることが挙げられた。

### 3. 「チームとしての学校」の実現のための三つの視点の課題

「2. アンケート調査から見えてきた課題」（212頁-219頁）から見出されたカテゴリーを、図1「チームとしての学校」の実現のための三つの視点の課題として示している。

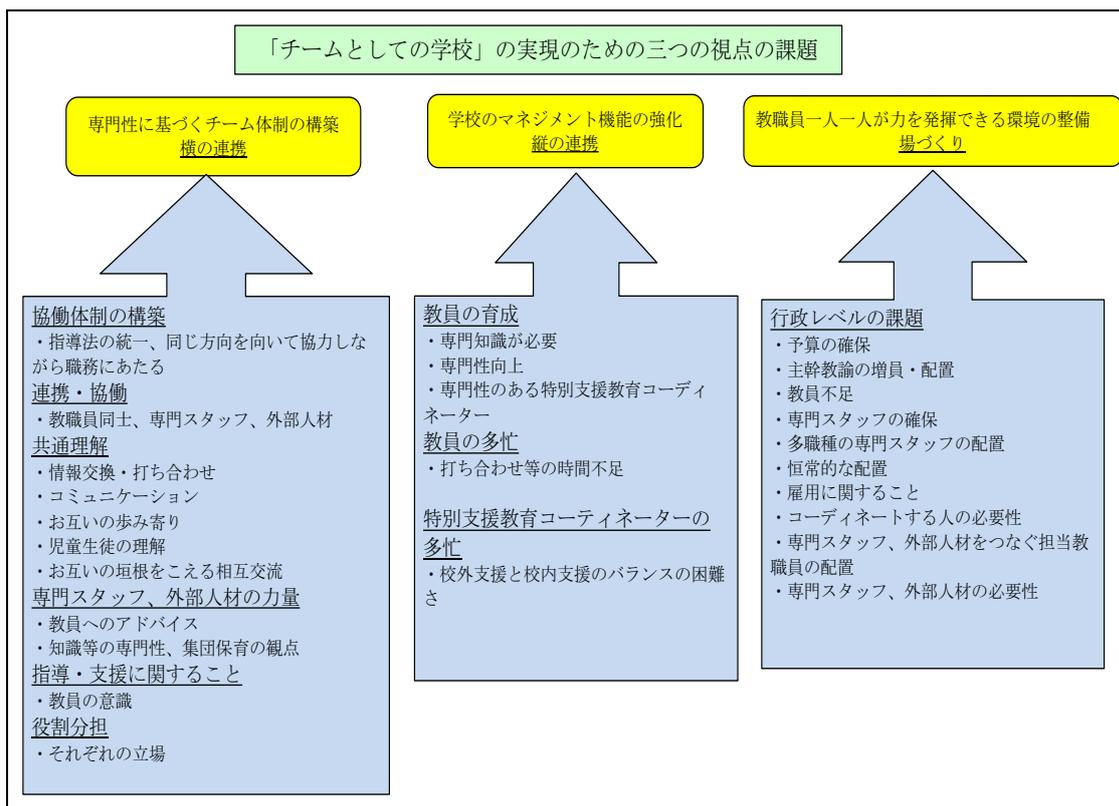


図1 「チームとしての学校」の実現のための3つの視点の課題  
 チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）pp.12-13を参考に筆者作成

「専門性に基づくチーム体制の構築（横の連携）」に関しては、多くのカテゴリーが見出された。専門スタッフ、外部人材の力量はもとより、多様な専門家が垣根を越えて教育活

動に参画すること、児童生徒の指導・支援に関すること、役割分担、共通理解、連携・協働、協働体制の構築等が挙げられた。

「学校のマネジメント機能の強化（縦の連携）」では、教員の育成、教員の多忙、特別支援教育コーディネーターの多忙が挙げられた。

「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備（場づくり）」では、主幹教諭の増員・配置、教員不足、専門スタッフの確保、雇用に関すること、専門スタッフ、外部人材をつなぐ担当教職員の配置等、行政レベルの課題が挙げられた。

管理職には、共生社会の形成のための基礎となる特別支援教育の推進のために、的確なリーダーシップを発揮することが強く求められる。また、協働の視点から、教職員と専門スタッフ、外部人材がお互いの領域を尊重し合い、役割分担をしつつも児童生徒への教育活動への効果的な支援について、より理解を深めることが重要である。そして、第2章IVの考察で述べたように、校内の支援体制の構築のためには、地域連携を担当する教職員の明確な位置付けが重要である。これが実現することにより、教職員の負担軽減につながり、専門スタッフ、外部人材の教育活動への参画が円滑に進み、チームとしての学校が構築されていくのではないかと。

#### 4. 外部人材が参画する教育活動

第4章IIのアンケート調査では、学生ボランティアを含めた外部人材が教育活動に参画している実態があった。図1は、外部人材が参画している教育活動である。

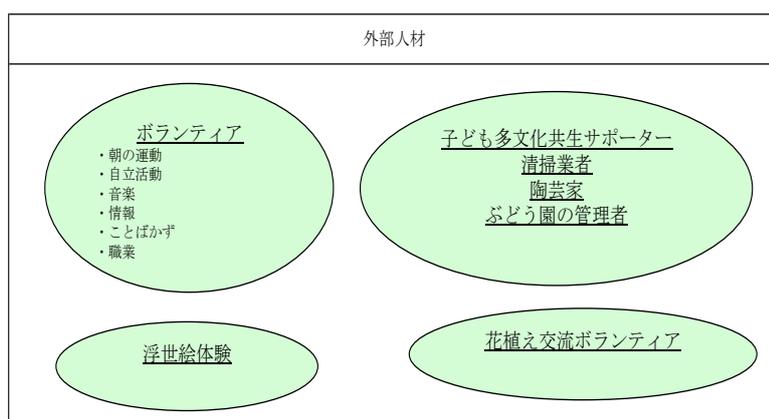


図1 外部人材が参画している教育活動

外部人材は、教職員をはじめ生徒への技術の習得、交流の機会、児童が安心して授業に取り組める、生徒の社会体験等において大切な役割を果たしている。このことは、外部人

材にとっても障害者理解へとつながる貴重な機会となっている。まさに双方向的な取組であるが、その取組はその場限りでなく、事前の打ち合わせ、事後の振り返り等、児童生徒への教育的な支援のためにチームとして取り組むことが前提となる。しかしながらアンケート調査では、共通理解や細かい打ち合わせ等「連携」の課題がもっとも多く挙げられた。教員の多忙化がその要因の一つであると推測される。それを解消するためにも、外部人材等の窓口担当者の明確な位置付けが喫緊の課題であると言える。

中央教育審議会初等中等分科会の「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）」でも、ボランティア等を巻き込んだ地域の力で、地域において「共に生きる」ことを推進するために重要である、と提起されているように、共生社会の形成のためには、このような地道な取組が今後ますます必要となってくる、と考える。学校と外部人材が共に児童生徒の教育活動にチームとして取り組むことができるよう、チームとしての学校のあり方を学校レベル、教育委員会レベル、国レベルでさらに検討を重ねていくことが望まれる。

### Ⅲ 共生社会を見据えた T・T の類型化

『大辞林』第三版によれば、「多様化」とは「多くの様式や種類に分かれること」とある。T・T の多様化について、アンケート調査や先行研究の検討から得られた知見を通して、専門スタッフ、外部人材が参画する T・T の多様化について改めて整理し、共生社会を見据えた T・T の類型化を試みる。

#### 1. T・T の多様化とは

ここでは、T・T の多様化を意味づけるものとして（1）「参画する人材」、（2）「参画の理由」、（3）「参画のしかた」、（4）「T・T の多様化の捉え方」の四つの観点を通して考察する。

##### （1）参画する人材

① 中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会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）」から見た参画する人材

第2章Ⅰの図 3-2-1（47 頁）に、「日本の義務教育における多様な学びの場の連続性」

を示した。これは、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズにもっとも的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であるとし、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校の連続性のある「多様な学びの場」を意味している。そして、特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じていくための人材としては、表1に示す通りである。

表1 参画する人材

	特別支援教育支援員
医療	PT, OT, ST, 看護師
心理	スクールカウンセラー
福祉	スクールソーシャルワーカー

さらに共生社会の形成に当たって、第5章1で挙げた学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）や学校支援地域本部事業などと共に参画する人材は、表2に示す通りである。

表2 参画する人材

保護者
親の会等の障害者関係団体
NPO
ボランティア等

このように、共生社会の基礎となる特別支援教育には、子どものニーズに的確に応えるため、そして共生社会の形成のために、さまざまな人材を巻き込みながら取り組むことが重要になるのである。

## ② 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」から見た参画する人材

第2章IVの図3-1（80頁）で示したように、本答申には、心理や福祉に関する専門スタッフとしてスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーが、特別支援教育に関する専門スタッフとして医療的ケアを行う看護師等、特別支援教育支援員、ST, OT, PT, 就職支援コーディネーターが挙げられている。参画する人材を表3に示した。

表3 参画する人材

特別支援教育に関する専門スタッフ	
	特別支援教育支援員
医療	PT, OT, ST, 看護師
心理	スクールカウンセラー
福祉	スクールソーシャルワーカー
労働	就職支援コーディネーター

③ アンケート調査結果から得られた参画する人材

第4章Ⅱの1（125頁）の管理職の回答からは、看護師、PT,OT,ST,就職支援コーディネーター、臨床心理士、スクールカウンセラー、大学教員等が得られた。第4章Ⅱの3（137頁）の担任への質問（7）からは、看護師、PT,OT,ST、臨床心理士、大学教員、動作法SV等が挙げられた。回答を得られた専門スタッフも含めて参画する人材を表4に示した。

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」で挙げられている特別支援教育の専

門スタッフ以外にも、外部講師、動作法SV、大学教員等専門の知識や技術を有する専門家等が見出された。心理の専門スタッフである臨床心理士や労働の専門スタッフである就職支援コーディネーターは、その役割から授業に参画するというよりは、授業時間を活用しながら、心理や労働面において教職員、児童生徒への支援に当たる役割を担っていることがアンケート調査から分かった。

看護師に関しては、医療的ケアの必要な児童生徒への支援という観点から、管理職、教員、看護師自身から授業には参画していないという回答があった。しかしながら、教員の回答では、医療的ケアをしながら対象児童生徒と一緒に授業に参加することによって、「子どもの安心感」や「多角的な視野での授業づくり等の効果がある」という指摘もあった。もちろん、看護師はMT（主担者）でも、授業展開を支えるAT（副指導者）の役割でもないが、同じ児童生徒、同じ空間を共有する授業という教育活動に参加している。第4章Ⅴの「2. 専門スタッフとのT・T」で指摘したように、児童生徒が安心して授業を受けられるための役割として考えると、T・Tの一つの形態であると言えるのではないかと。

また、外部人材として管理職の回答からは、ボランティア（学生含む）、子ども多文化共生サポーター、企業担当者、進路指導、学生支援員が挙げられていた。ここでは、教員の回答で詳細な情報を得られた子ども多文化共生サポーター、清掃業、ボランティア、陶芸家、コンビニ店員、ぶどう園の管理者、出前授業担当者を表5に示す。詳細については、第4章Ⅴの「3. 外部人材とのT・T」で述べている。

専門スタッフ	
教育活動 (自立活動中心) ・看護師は医療的ケアが 必要な児童生徒への支援	PT
	OT
	ST
	看護師
心理	臨床心理士
労働	就職支援コーディネーター
教育活動（自立活動）	外部講師
	動作法SV
	大学教員

表5 参画する人材

外部人材	
さまざまな教育活動	ボランティア
	コンビニ店員
	子ども多文化共生サポーター
	陶芸家
	清掃業
	ぶどう園の管理者
	出前授業担当者

(2) 参画の理由

「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）」では、特別支援教育の発展のために、医療、保健、福祉、労働等との連携の強化と社会全体のさまざまな機能の活用、障害のある子どもが可能な限り共に学ぶことができるように配慮すること、障害者理解の推進等が挙げられている。これらは、特別支援教育には、さまざまな人材が参画する必要性があることを意味している。

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、特別支援教育の充実のための「チームとしての学校」の必要性として、特別な教育的支援を必要とする児童生徒を直接又は間接的に支援する職員や看護師を配置し、教職員がチームで、質の高い教育活動を提供していく必要があると指摘している。

授業に関して、第4章Ⅱの「3担任への質問」（11）の専門スタッフ、外部人材の参画の理由（表3-11:153頁）を図1、図2に示す。詳細は、第4章Ⅱの（11）で述べている。図1は、専門スタッフの参画の理由である。

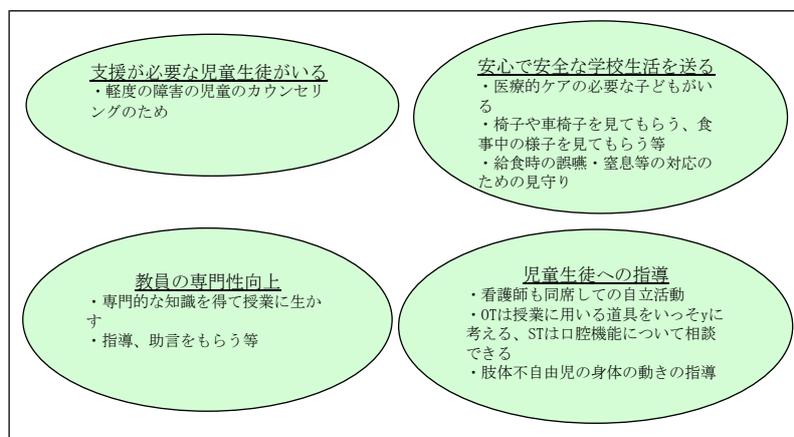


図1 専門スタッフの参画の理由

カテゴリーは『専門スタッフの活用』で、サブカテゴリーとして「支援が必要な児童生徒がいる」、「安心して安全な学校生活を送る」、「教員の専門性向上」、「児童生徒への指導」が挙げられた。これらより、自立活動を中心とした教育活動で、専門スタッフが参画する理由が見出された。

図2は、外部人材の参画の理由（表3-11:153頁）である。

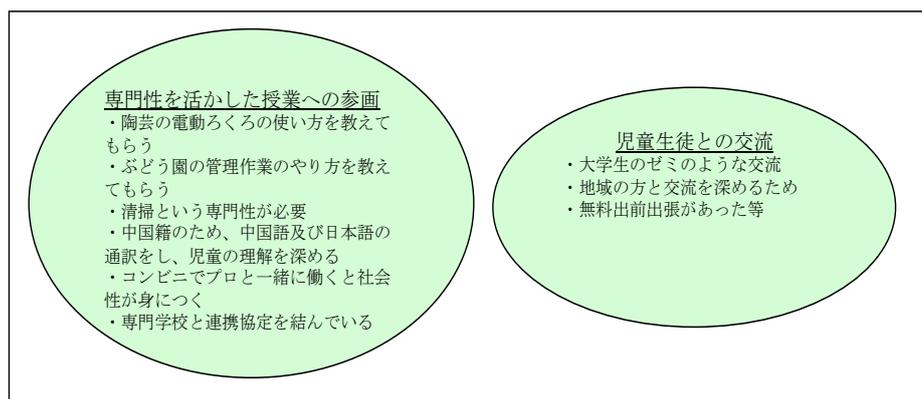


図2 外部人材の参画の理由

カテゴリーは『外部人材の活用』で、サブカテゴリーとして「専門性を活かした授業への参画」、「児童生徒との交流」が挙げられた。特に、外部人材が参加、参画する授業をはじめとするあらゆる教育活動は、共生社会の基礎となる特別支援教育を進めるために重要な役割を果たしていると言える。

### (3) 参画のしかた

特別支援教育に関わる人材が、どのような参画のしかたをしているのかについて考える。

一つは、どのような頻度で参画しているか、である。もう一つは、どのような活動内容で参画しているのか、である。この二点について考えてみる。

参画する頻度については、第4章のⅡ「1.管理職への質問（124頁-126頁）（3）」、「3.担任への質問（146頁-153頁）」（10）、「5.専門スタッフへの質問（162頁,164頁-166頁）」（6）、「（9）」、第4章Ⅱ「7.外部人材への質問（170頁-173頁）」（5）から得られたことをもとに整理した。

表1は、参画する専門スタッフの頻度を表している。



専門スタッフ		①管理職・教員の回答(頻度)	②専門スタッフの回答(頻度)
教育活動 (自立活動中心) ・看護師は医療的ケアが必要な児童生徒への支援	PT	・4h(4月～7月) ・年数回	
	OT	・0.5h(週:一人当たり) ・3回(年間) ・年数回 ・不定期 ・校内巡回	・5h(週)
	ST	・0.5h(週:一人当たり) ・不定期 ・校内巡回 ・年数回	・1回(月) ・常勤
	看護師	・医療的ケアが必要な児童生徒の授業 ・必要に応じて	・1回(週)・2回(週)・3回(週) ・4回(週)・5回(週)・5回(月) ・1回(月) ・必要に応じて
心理	臨床心理士	・学期に1回	
労働	就職支援コーディネーター		・4回(週)
	外部講師		・3～4回(年)
	多様な講師	・不定期	
	動作法SV		・3回(年)
	大学教員		

表1より、看護師は専門スタッフの回答では週単位が多い。内部専門家のいる学校では、子ども一人平均週4時間アドバイスを受けている時間が適度にあるというコメントがあった。しかし、それ以外の専門スタッフは参画の頻度は低い。アンケート調査や先行研究からも指摘されているように、「行政レベルの課題」としての予算の不足が要因の一つであると推測される。予算の確保は喫緊の課題である。これが解決されることにより、さらに児童生徒や教職員への充実した支援につながっていく。

活動内容については、第4章Vの考察(199頁-202頁)で、看護師、PT、ST、OTがどのような活動内容で参画しているか、先行研究を通して述べた。

先行研究からは特別支援学校で勤務する看護師は、教育と業務の境界が曖昧で教員の仕事も行っていること、通常学校で医療的ケアに関わる看護師の職務や業務内容として、医療的ケアと介助員の業務を兼務することがもっとも多く占めていることが挙げられている。

PTは、校内の研修講師、学校訪問の専門家、巡回相談員等が挙げられている。

STは、校内からの支援相談、校外での巡回相談、研修会等が挙げられている。

OTは、「特別支援教育への作業療法士参画モデル案に関する報告」(2011)によると、巡回相談が行われており、授業参観、教員への助言、就労のアドバイス、担任への心理的支援、自助具作成等が挙げられている。

本アンケート調査の専門スタッフへの活動内容についての質問(第4章II表5-8:163頁)の回答から、看護師はあらゆる教育活動の中で医療的ケアを実施するほか、児童生徒

の学校生活に沿っての支援も行っていった。ST, OT, 動作法スーパーバイザー、外部講師は、自立活動を中心に児童生徒への指導や教員への指導・助言等を行い、OT は相談業務も行っていった。就職支援コーディネーターは週4回の活動で、職場体験実習及び就職先企業の新規開拓等就労に関しての支援を行っていった。専門スタッフへのアンケート調査の質問では、より柔軟な表現として「入っている」と問うたが、その役割に鑑みると、授業における児童生徒への支援、教職員への指導・助言から、児童生徒が必要とするあらゆるニーズへの支援としての参画のしかたが見出された。

『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編』（2018）では「自立活動の指導は、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動である」としている。自立活動には、自立活動の時間における指導と学校の教育活動全体を通じて行う自立活動の指導がある。アンケート調査は授業に関する質問であったが、回答から得られた「自立活動」は、時間における指導に限定せず、学校の教育活動全体を通じて行う支援への参画としても捉えられるのではないか。

外部人材についても専門スタッフ同様に、より柔軟な表現として「入っている」と問うた。外部人材が参画する頻度を表2に示す。

外部人材		頻度
さまざまな教育活動	ボランティア	不定期 週1回 行事ごと
	コンビニ店員	2h(週)
	子ども多文化共生サポーター	
	陶芸家	年間3h(2日間)
	清掃業	不定期
	ぶどう園の管理者	
	出前授業担当者	単発

ボランティアの「不定期」は回答のあった学生ボランティアである。困った点として、児童生徒一人一人の理解が難しいことが挙げられていたこともあり、事前の打ち合わせ等が困難であると推測され、参画とは捉えがたい面もある。

コンビニ店員は週2時間の参画の頻度である。専門的な知識や技術を有する陶芸家は年間3時間、清掃業は不定期であった。

外部人材の活動内容としては、専門性を有する外部人材の授業への参画から、地域住民や学生ボランティア等との交流まで、さまざまな教育活動への参加、参画であると推測さ

れる。

#### (4) T・Tの多様化の捉え方

第3章Ⅰでは、T・Tの基本的な考え方として、シャプリンの「教師の組織と教師の担当する生徒を含む、授業組織の一つであって、この組織においては二人以上の教師が、同一生徒集団の授業の全部か、またはその重要部分に対して責任を負い、共働するもの」を挙げた。筆者は、先行研究の知見をもとに、知的障害特別支援学校の授業におけるT・Tを「児童生徒の個に応じた指導を大切にし、児童生徒がより主体的に授業に参加できるように教師が共に授業を作りあげる取組」と定義した。

さらに、T・Tを実施する授業をはじめとする教育活動について、加藤ら(1995)は、通常の学級におけるT・Tの実践として、各教科・領域、特別活動を取り上げている。第4章Ⅱのアンケート調査の教職員同士のT・Tでは、特別支援学校等においても各教科、領域、領域・教科を合わせた指導や総合的な学習の時間等あらゆる教育活動において、T・Tがなされていることが明らかになっている。授業は教員の本分であり、T・Tで培われた協働性が、学校が「チーム」として取り組む原動力となり、それがT・Tの多様化への原動力ともなると考えられる。

第4章Ⅴでは、地域人材やボランティアを含む外部人材とのT・Tについて、加藤は、「教師や教育に関わる他の人々が協力し合って指導に当たるという意味で、きわめて広い概念であり、誰と、どんな役割を担って、どのような形式で協力し合うかによって多様なT・Tが考えられる」、天笠は、「シャプリンが定義したT・Tの定義を踏襲しながらも、ボランティア等を含めようとする点で広い解釈をしている」と述べている。

共生社会の形成のためには、すべての日本人が自分のこととして取り組むことが求められ、これまで以上に多様な外部人材による多様な参画が必要である。このことにより、障害者理解が進み、共生社会への形成へつながっていくことが期待できる。第2章Ⅱで、教員養成で学校現場でのボランティア活動への参加が推奨されていると述べたが、実践力ある教員を育成するためにも、学生のボランティアの積極的な参画を期待している。これに関しては、より円滑なボランティア活動ができるよう、事前の研修が必要であろう。また、地域住民が参画しやすい学校支援地域本部事業のさらなる活用を期待したい。

同じく第2章Ⅱでは、教職課程コアカリキュラムに「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の把握や支援」があることを指摘した。具体的には、「母国語や貧困の問題等

により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する」である。アンケート調査でも、外部人材として母国語が異なる児童への支援のため子ども多文化共生サポーターが挙げられていた。2016（平成 28）年の文部科学省「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」では、公立の小・中・高等学校等に在籍する日本語指導が必要な児童生徒数は、この 10 年で 1.6 倍に増加していると指摘されている。さらに、日本語指導が必要な児童生徒の各学校における在籍者が 10 名未満の少数在籍校（6,006 校）が全在籍校（6,864 校）の 87%にも達する状況であり、近隣の複数の学校にまたがって専門的な指導を行うための拠点的功能や関係者の連携ネットワークによる指導・支援体制を構築することが必須の課題であるとも指摘している。このことから、これまで以上に日本語指導を必要とする児童生徒への支援が必要となり、このような外部人材を活用した制度の充実が求められる。

また、ここで注目したいのが放課後等デイサービスである。放課後等デイサービスは、2012（平成 24）年度の児童福祉法の改正に伴い位置づけられた新たな支援である。放課後等デイサービスの基本的役割として、①子どもの最善の利益優先、②共生社会の実現に向けた後方支援、③保護者支援を挙げている。①は、授業終了後又は休業日に、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進等を供与する、②は、子どもの地域社会への参加・包容（インクルージョン）を進めるため、他の子どもも含めた集団の中での育ちを保障する、③は、子育ての悩みに対する相談、家庭内での養育等についてペアレント・トレーニング等活用しながら、子どもの育ちを支える力をつけられるよう支援する等である（厚生労働省, 2012）。福祉としての児童生徒への直接的後方支援である。

序論において、筆者は文献等をもとに、T・T は「教師のチームを母体としながらも、実際の活動は内部的、あるいは外部的にも多様性を持ち、児童生徒の教育に当たる取組である」と定義した。前述した第 2 章 II の教職課程コアカリキュラムでは、障害はないが特別の教育的ニーズとして貧困の問題を挙げており、アンケート調査で特別支援教育コーディネーターからも、通常学級においてスクールソーシャルワーカーの充実が、今後は重要になるという指摘があった。2008（平成 20）年度より文部科学省の事業では、スクールソーシャルワーカーの活用事業が導入されている（資料 2-III 参照）。これまで以上に、このような教育的ニーズのある幼児児童生徒への直接的・間接的な支援が求められるのではないか。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支

援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。そのためには、医療、保健、福祉、労働との連携が欠かせない。自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するための医療、保健、福祉、労働の支援のあり方は、あらゆる支援の場において、直接的・間接的な支援のあり方が考えられ、それが T・T の多様化の軸となると考える。

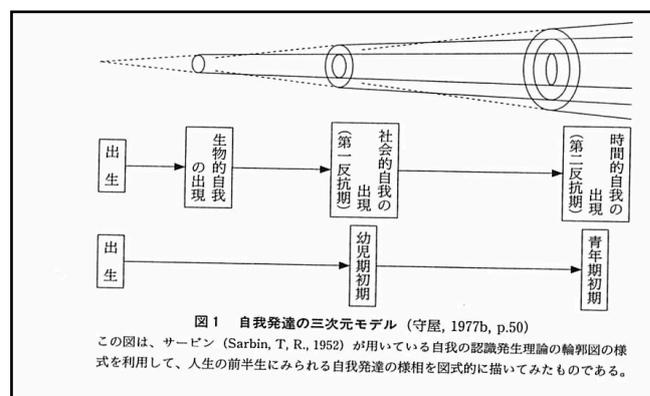
## 2. 共生社会を見据えた T・T の類型化

共生社会を見据えた T・T の類型化が機能するためには、第 5 章 II (図 1:219 頁) で指摘した「横の連携」、「縦の連携」、「場づくり」の課題解決が必要である。しかしながら、これらの課題の解決は一朝一夕には期待できない。これらの課題とその解決の方向性を発信しつつ、管理職がリーダーシップを発揮することが求められるのではないか。

ここでは、本論文を通して得られたことや先行研究の知見を通して、守屋 (2010) の「自我発達の三次元モデル」<sup>注1)</sup>を参考にし、図 1 の共生社会を見据えた T・T の類型化を試みる。

注 1) 「自我発達の三次元モデル」

守屋 (2010) は、「自我発達には身体と社会と時間の三つの土壌が必要であるとし、自我はこの三つの土壌にしっかりと根を張りながら発達し、それぞれの土壌に伸びていく根が、生物的自己と社会的自己と時間的自己である」と捉え、人生の前半生に見られる自我発達の様相を図式的に描いたものが「自我発達の三次元モデル」である。



守屋國光『自我発達論-共生社会と創造的発達-』p. 29 より引用

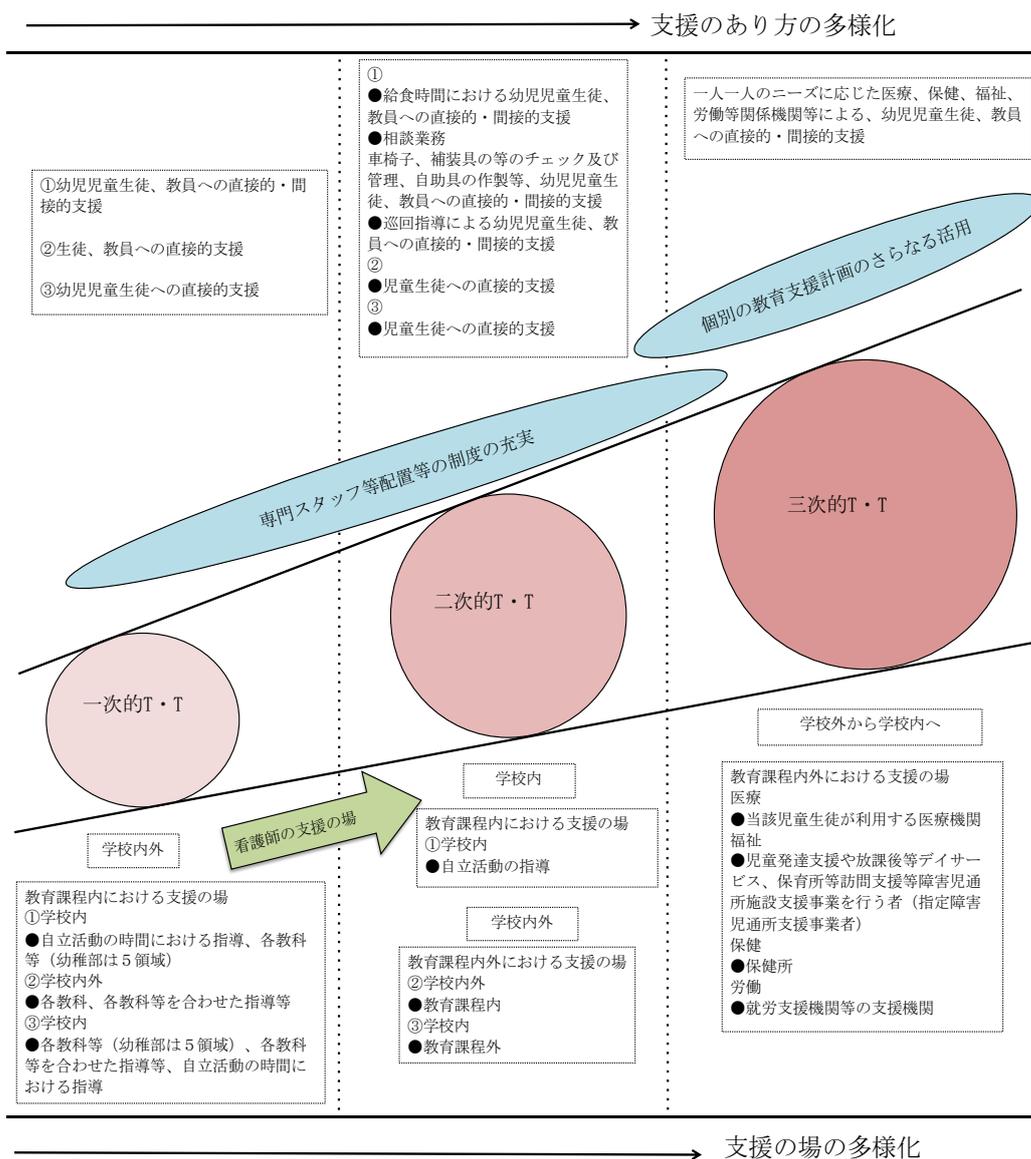


図1 共生社会を見据えたT・Tの類型化

T・Tの類型化を試みるに当たり、「支援」をキーワードとした。『大辞林』第三版によると、「支援」とは他人を支えたすけることである。専門スタッフ、外部人材はその活動内容から、まさに教員や子どもたちを支えたすける立場であると考え、「支援」を使用している。

図1の①は専門スタッフである。②は専門の知識や技術を有する外部人材である。③はボランティア等である。

「支援の場」を意味づける「教育課程」について述べる。特別支援学校の教育課程は、幼稚園に準ずる領域、小学校、中学校及び高等学校に準ずる各教科、特別の教科である道

徳、特別活動、総合的な学習の時間、外国語活動のほか、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的として領域である「自立活動」で編成している。なお、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科については、別に示している（文部科学省, 2015）。知的障害特別支援学校の教育課程を表 1 に示す。

表 1 知的障害特別支援学校の教育課程	
学校教育法施行規則 第二百二十六条 小学部	知的障害者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに自立活動によつて教育課程を編成するものとする。
学校教育法施行規則 第二百二十七条 中学部	知的障害者である生徒を教育する場合は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によつて教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語科を加えて教育課程を編成することができる。
学校教育法施行規則 第二百二十八条 高等部	知的障害者である生徒を教育する場合は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、外国語、情報、家政、農業、工業、流通・サービス及び福祉の各教科、第 129 条に規定する特別支援学校高等部学習指導要領で定めるこれら以外の教科及び特別の教科である道徳、総合的な探求の時間、特別活動並びに自立活動によつて教育課程を編成するものとする。（文部科学省, 学校教育法施行規則の一部を改正する省令, 2019. 2. 4）
学校教育法施行規則 第二百三十条	特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、第二百二十六条から第二百二十八条までに規定する各教科又は別表第三及び別表第五に定める各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

\* 第二百二十六条、第二百二十七条は文部科学省, 2018『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』 pp. 618-619 をもとに筆者作成

上に示したのは、学校教育法施行規則第二百二十六条から第二百二十八条と第二百三十条である。2015（平成 27）年 3 月、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定等について（通知）」が出され、学校教育法施行規則において、小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部の教育課程における「道徳」が「特別の教科である道徳」と改正された（文部科学省, 2015）。さらに、2017（平成 29）年 4 月 28 日付の学校教育法施行規則の一部を改正する省令により、第二百二十六条では「必要がある場合には、外国語を加えて教育課程を編成することができる」と定められた（文科省, 2017）。

2009（平成 21）年の『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』では、「各教科等を合わせて指導を行う場合とは各教科、道徳、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことをいい、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践され、『領域・教科を合わせた指導』と呼ばれている」とある。

さらに 2018（平成 30）年の『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中

学部)』によれば、「各教科等を合わせた指導として指導を行う場合とは、各教科、道徳科、特別活動、自立活動及び小学部においては外国語活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことをいい、従前から日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践されており『各教科等を合わせた指導』と呼ばれている」とある(文科省, 2018)。

図1の共生社会を見据えたT・Tの類型化では、「各教科等を合わせた指導」として表記することとし、これらの教育課程が支援の場としての意味づけとなる。

図1における多様化の全体的な流れとして、現在の専門スタッフ等の配置等の制度の充実が進むことや個別の教育支援計画のさらなる活用が多様化につながっていくことを表している。上の軸は、どのような支援のあり方があるか、という観点から直接的・間接的支援という「支援のあり方の多様化」を示している。下の軸は、支援がどのような場でなされるか、という観点から教育課程内外における学校内外の、教育課程内外における学校外から学校内への広がりとしての「支援の場の多様化」を表している。

「一次的 T・T」の「支援の場の多様化」は、教育課程内における学校内外の支援の場である。①は学校内、②は学校内外、③は学校内が考えられる。ただし、看護師は医療的ケアが必要な児童生徒への対応のために全ての教育活動を含む教育課程内が支援の場となる。「支援のあり方の多様化」は、①による幼児児童生徒、教員への直接的・間接的支援、②による職業や作業学習等における生徒、教員への直接的支援、③による幼児児童生徒への直接的支援が考えられる。

「二次的 T・T」の「支援の場の多様化」は、教育課程内外における学校内外の支援の場である。①は教育課程内で学校内、②は教育課程内で学校内外、③は教育課程外で学校内における支援の場が考えられる。「支援のあり方の多様化」は、例として①による給食時間における幼児児童生徒、教員への直接的・間接的支援、相談業務・巡回指導を通しての幼児児童生徒、教員への直接的・間接的支援が考えられ、学校の教育活動全体を通じて行われる自立活動も含まれると考えられる。②は、例として総合的な学習の時間等におけるゲストティーチャー、校外学習等での参画で、児童生徒への直接的支援が考えられる。③は、例として放課後の見守り等で、児童生徒への直接的支援が考えられる。

「三次的 T・T」の「支援の場の多様化」は、個別の教育支援計画を活用した関係機関等に注目した。

吉岡(2013)は、特別支援教育と関係機関との連携について、①「今後の特別支援教育



の在り方について（最終報告）」、②「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）」、③「児童福祉法等の改正による教育と福祉の連携の一層の推進について（事務連絡）」、④「特別支援教育と関係機関との連携（学習指導要領）」を通して、その動向を述べている。筆者は新たに⑤「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」と、個別の教育支援計画の動向も加えて、表2に示した。

表2 関係機関との連携・個別の教育支援計画に関する表記		
報告・通知・学習指導要領等	関係機関との連携について	個別の教育支援計画について
① 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育という側面から対応を考えるにあたって、福祉、医療等の面からの対応の必要性も踏まえて<u>関係機関等の連携協力を十分配慮</u>することが必要。</li> <li>・福祉、医療等の面からの対応が行われるに当たっても、<u>教育の立場から必要な支援・協力を行う</u>ことが重要である。</li> <li>・教育的支援は、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組が必要であり、関係機関、関係部局の密接な連携協力を確保することが不可欠である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別の教育支援計画は、障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする。</li> </ul>
② 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	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援教育のセンター的機能として、「福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能」が挙げられる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・センター的機能として、個別の教育支援計画の策定に当たり、<u>福祉、医療、労働などの関係機関との連絡・調整を行う</u>ことなどが考えられる。 → 新たに労働が加わる。</li> </ul>
③ 児童福祉法等の改正による教育と福祉の連携の一層の推進について（事務連絡）2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童福祉法及び障害者自立支援法の一部改正により、相談支援の充実及び障害児支援の強化が図られた。</li> <li>・<u>放課後等デイサービスが創設</u>。放課後等デイサービスの利用は、学校教育との時間的な連続性があることから、特別支援学校等における教育課程と放課後等デイサービス事業所における支援内容との一貫性を確保するとともに役割分担が重要。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校等で作成する<u>個別の教育支援計画及び個別の指導計画</u>と障害児相談支援事業所で作成する<u>障害児支援利用計画</u>及び障害児通所支援事業所等で作成する<u>個別支援計画</u>が、<u>個人情報に留意しつつ連携</u>していくことが望ましい。</li> </ul>
④ 特別支援教育と関係機関との連携（学習指導要領）2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立と社会参加に向けた職業教育の充実</li> <li>・一人一人に応じた指導の充実</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童または生徒への教育的支援をおこなうために、<u>個別の教育支援計画を作成すること</u>。</li> <li>・一人一人の実態に応じた指導を充実するため、<u>全ての幼児児童生徒に「個別の教育支援計画」を作成することを義務付けた</u>。</li> </ul>
⑤ 学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援学校、特別支援学級、通級による指導が行われている当該児童生徒については、各学校が個別の教育支援計画を作成するに当たっては、当該児童生徒や保護者の意向を踏まえつつ医療、福祉、保健、労働等の関係機関や民間団体（以下、「関係機関等」という。）と児童生徒等の支援に関する必要な情報の共有を図ること。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>個別の教育支援計画を活用した関係機関等との連携</u></li> <li>・関係機関とは、児童生徒が利用する医療機関、児童発達支援や放課後等デイサービス、保育所等訪問支援等障害児通所支援事業を行う者（指定障害児通所支援事業者等）、保健所、就労支援機関等の支援機関</li> </ul>

\* 下線部は筆者

表2は、「関係機関との連携・個別の教育支援計画に関する表記」を示している。

①では、関係機関等の連携協力を十分配慮するとあり、本最終報告で個別の教育支援計画の定義がなされている。②では、特別支援学校のセンター的機能について述べられ、ここで新たに「労働」が加わっている。③では、放課後等デイサービスの創設、教育支援計画と障害児相談支援事業所で作成する障害児支援利用計画と個別の支援計画の連携が指摘されている。④では、自立と社会参加に向けた職業教育の充実が挙げられ、長期的な視点

で児童または生徒の教育的支援を行うために、個別の教育支援計画の作成の義務づけがなされた。⑤では、特別支援学校・特別支援学級に在学する幼児児童生徒、通級による指導を受けている児童生徒について、個別の教育支援計画を作成するに当たっては、医療、福祉、保健、労働等の関係機関と当該児童生徒等の支援に関する必要な情報の共有を図る、とある。そして、個別の教育支援計画を活用した関係機関等として、医療機関、児童発達支援、放課後等デイサービス、保育所等訪問支援等障害児通所支援事業を行う者、保健所、就労支援機関等が挙げられている。幼児児童生徒を取り巻く環境が変化する中で、長期的な視点で幼児児童生徒の教育的支援を行うためには、個別の教育支援計画を活用した「三次的 T・T」が求められるのではなかろうか。

図1「共生社会を見据えた T・T の類型化」にある「三次的 T・T」の支援の場は、2018（平成 30）年 8 月に文部科学省の「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」にある個別の教育支援計画を活用した関係機関等の例である。これらの用語の説明を、表 3 にまとめている。

表3 用語の説明

個別の教育支援計画を活用した関係機関	内 容
児童発達支援	児童発達支援は、児童福祉法第6条の2の2第2項の規定に基づき、障害のある子どもに対し、児童発達支援センター等において、日常生活における基本的な動作の指導、知識技能の付与、集団生活への適応訓練その他の便宜を提供するものである。 「児童発達支援ガイドライン」2017より
児童発達支援センター	・地域の障害のある児童を通所させて、日常生活における基本的動作の指導、自活に必要な知識や技能の付与または集団生活への適応のための訓練を行う施設。 WAM NET 独立行政法人福祉医療機構より
放課後等デイサービス	・放課後等デイサービスとは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する学校（幼稚園及び大学を除く。）に就学している障害児につき、授業の終了後又は休業日に児童発達支援センターその他の厚生労働省令で定める施設に通わせ、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与することである。 児童福祉法第6条の2の2第4項
保育所等訪問支援	・児童福祉法に基づくサービスで、保護者の権利として提供されるサービスである。 ・保育所等訪問支援は、普段通所している場所での集団適応を支援するサービスである。 保育所、幼稚園、認定こども園、学校、放課後児童クラブなど集団生活を営む施設を訪問し、障害のない子どもとの集団生活への適応のために専門的な支援を行う。 厚生労働省平成28年度障害者総合福祉推進事業『保育所等訪問支援の効果的な実施を図るための手引書』pp. 5-7
就労支援機関	・障害者一人一人の特性に配慮した職業指導、職業紹介等の職業リハビリテーションを、医療・保健・福祉・教育等の関係機関の連携のもとに実施する。 ・ <u>公共職業安定所（ハローワーク）</u> 就職を希望する障害者の求職登録を行い（就職後のアフターケアまで一貫して利用）、専門職員や職業相談員がケースワーク方式により障害の種類・程度に応じたきめ細かな職業相談・紹介、職場定着指導等を実施。 ・ <u>地域障害者職業センター</u> 障害者に対して、職業評価、職業指導、職業準備訓練、職場適応援助等の専門的な職業リハビリテーション、事業主に対する雇用管理に関する助言等を実施。 ・ <u>障害者就業・生活支援センター（知事が指定した社会福祉法人、NPO等が運営）</u> 障害者の身近な地域において、雇用、保健福祉、教育等の関係機関の連携拠点として、就業面及び生活面における一体的な相談支援を実施。

\* 下線部は筆者

西谷ら（2006）は、平成 17（2005）年に全国特殊学校長会が作成した関係機関（関係

者)の例を表にしている。図1の「共生社会を見据えた T・T の類型化」にある「三次的 T・T」の「支援の場の多様化」である関係機関以外に、「医療・保健」機関として、主治医、地域の医療機関、障害者専門医療機関、「福祉」機関として、保育所、児童相談所、区市町障害福祉課、社会福祉協議会、心身障害者福祉センター等、「労働」機関として、企業も挙げられている。「その他」として、親の会、NPO、大学や研究機関、地域の活動グループ等が挙げられており、より身近な関係機関等となっている。個別の教育支援計画は、当該幼児児童生徒一人一人の教育支援計画であるため、あらゆる関係機関等が該当し、支援が必要な時が生じる可能性もある。個人情報に配慮しながら、支援の場として連携する必要があるケースも推測される。

「三次的 T・T」の「支援のあり方の多様化」である。表3の用語をもとに、「支援のあり方の多様化」について検討する。

児童発達支援センターは、福祉サービスを行う「福祉型」と福祉サービスに併せて治療を行う「医療型」がある(独立行政法人福祉医療機構, 2018)。全国児童発達支援センター実態調査報告(2014)では、「就学前の幼児」は99.2%、年齢では3歳児・4歳児・5歳児が86.3%となり、これに2歳児を加えると94.5%を占めている。ほとんどが就学前の幼児である。支援内容は、日常生活における基本動作の指導や集団生活への適応のための訓練を行う。

放課後等デイサービスは、表3の通りに幼稚園と大学を除く小学校、中学校、中等教育学校、特別支援学校に就学している障害児について、授業の終了後又は休業日に児童発達支援センターその他の厚生労働省令で定める施設に通わせ、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与する(独立行政法人福祉医療機構, 2018)。障害のある子どもの放課後の居場所の一つである。平成26(2014)年時点で事業所数5267カ所、約9万人を超える子どもが利用しており、経営主体は、営利法人(会社)が最も多く38.9%を占め、次に非営利活動法人(27.51%)、社会福祉法人(22.6%)の順となっている。ただし、放課後等デイサービスは、提供する支援の質に開きがあるという指摘もあり、平成27(2015)年に放課後等デイサービスガイドラインが策定された経緯がある(山本, 2017)。

保育所等訪問支援は、児童福祉法に基づくサービスで、障害児保育の巡回指導や教育分野における専門家派遣とは大きく異なり、保護者の権利保障として提供される事業である、支援としては、子どもへの直接的支援とスタッフへの間接的支援を行う。具体的に

は、訪問先での生活の流れや保育・教育活動の妨げにならないよう十分に配慮しながら集団活動に加わって支援するものである。2016（平成 28）年度の全国児童発達支援協議会による「保育所等訪問支援の効果的な実施等に関する調査研究」報告書では、訪問支援を円滑に受け入れてもらうには、保護者からの依頼を尊重するという保育所等訪問支援の趣旨を十分に理解してもらうことと、併せて日頃からの連携が取れていることや、顔の見える関係を築いておくことが重要であることが指摘された。また、事前の打ち合わせでの情報共有や個別支援計画の共有と協働のスタンスで支援することも指摘されている（厚生労働省, 2016）。山田（2017）は保育所等訪問支援事業の実施施設の課題として、派遣するスタッフ育成、制度を受ける側の保育所や学校等の制度の理解や浸透等を挙げている。

就労支援機関は、公共職業安定所（ハローワーク）、地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センターが挙げられている（厚生労働省, 2012）。ここでは、身近な地域にある障害者就業・生活支援センターを取り上げる。業務内容としては、就業及びそれに伴う日常生活上の支援を必要とする障害のある方に対し、センター窓口での相談や職場・家庭訪問を実施する、とある。厚生労働省は、障害者就業・生活支援センターについて、雇用と福祉のネットワーク（厚生労働省, 2012）として図に表している。これを図 2 に示す。

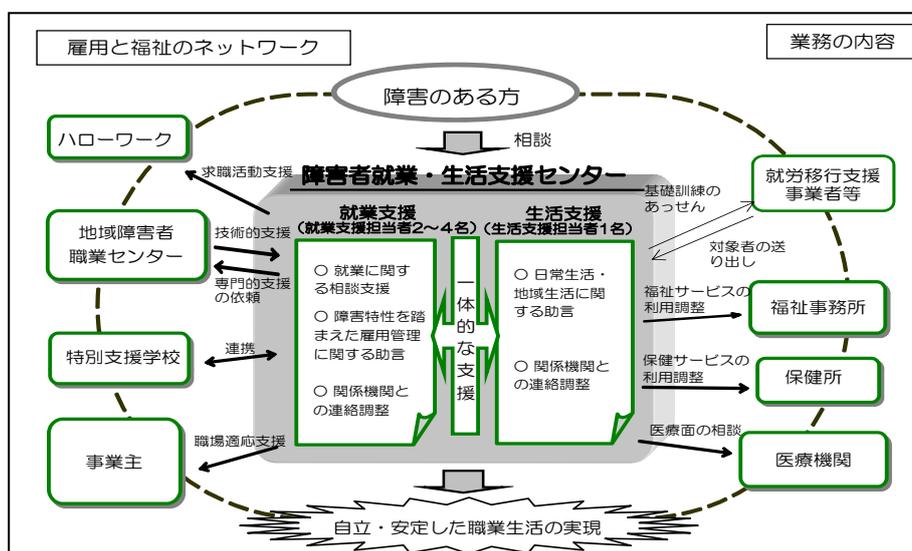


図 2 雇用と福祉のネットワーク  
厚生労働省各就労支援機関等の取組状況について p.15 より引用

障害者就業・生活支援センターは、就業面と生活面の一体的な相談・支援を実施している。就業支援・生活支援双方共に関係機関が複数にわたっている。特別支援学校との連携

もネットワークに組み込まれている。藤井ら（2012）は、特別支援教育の就労支援における連携を「保護者、特別支援学校及び関係機関が、特別支援学校に在籍する生徒の学校から就労先への移行を支援するといった共通の目的を持ち、単独では解決できない課題に対してチームによるネットワークを構築し、相互の資源を共有しながら目的達成に向けて取り組む過程」と定義している。

「支援のあり方の多様化」として、個別の教育支援計画（個別の移行支援計画）を活用した直接的・間接的支援が考えられ、各関係機関が一つの目的のためにチームとして取り組むことは、まさにT・Tの多様化と捉えられるのではないか。

以上、「共生社会を見据えたT・Tの類型化」について述べてきた。共生社会の基礎をなす特別支援教育と共生社会の形成を念頭におき、教育課程内外における支援の場や直接的・間接的支援のあり方から検討したT・Tの類型化である。この類型化の試みは、アンケート調査や先行研究等から見出された支援の場や支援のあり方を参考にしており、実際はさらに多様な支援の場や支援のあり方があると推測される。

個別の教育支援計画を活用した関係機関等を見てみると、あらゆる多職種が存在することに気づかされる。何かが起こった時だけではなく、日常の交流がとても大切であり、顔の見える関係を築くことが重要である。「共生社会を見据えたT・Tの類型化」はこのような連携が土台となって成立すると考える。

#### IV 共生社会を見据えた特別支援教育を進めるT・Tのあり方

第5章Ⅱでは、チームとしての学校のあり方として、専門スタッフ、外部人材と共にチームとして取り組む必要性と課題を先行研究及びアンケート調査結果から考察した。

Ⅲでは、共生社会の基礎をなす特別支援教育におけるT・Tの多様化を意味づけるものとして、(1)「参画する人材」、(2)「参画の理由」、(3)「参画のしかた」、(4)「T・Tの多様化の捉え方」の四つの観点で考察するとともに、「支援の場の多様化」、「支援のあり方の多様化」の観点から「共生社会を見据えたT・Tの類型化」を試みた。

ここでは、特別支援学校の学校支援地域本部事業、特別支援学校と放課後等デイサービスの事業所、地域人材（コンビニ店員）が参画する特別支援学校の授業（職業）の事例を通して、共生社会を見据えた特別支援教育を進めるT・Tのあり方について考察する。

# 1. 共生社会を見据えた特別支援教育を進める T・T の事例

## (1) 学校支援地域本部事業の事例

まず初めに、筆者が特別支援学校に勤務していた時に、学校支援地域本部事業の窓口として保護者、地域住民、学生ボランティアと共に取り組んだ T・T の事例を取りあげる。

第 4 章 I でも述べたが、学校支援地域本部事業は、学校・家庭・地域が連携・協働して教育活動を展開する仕組みとして、地域の人々の参画により学校の教育活動を支援する事業である。図 1 は、学校支援地域本部事業の概要を表している（文部科学省, 2004）。

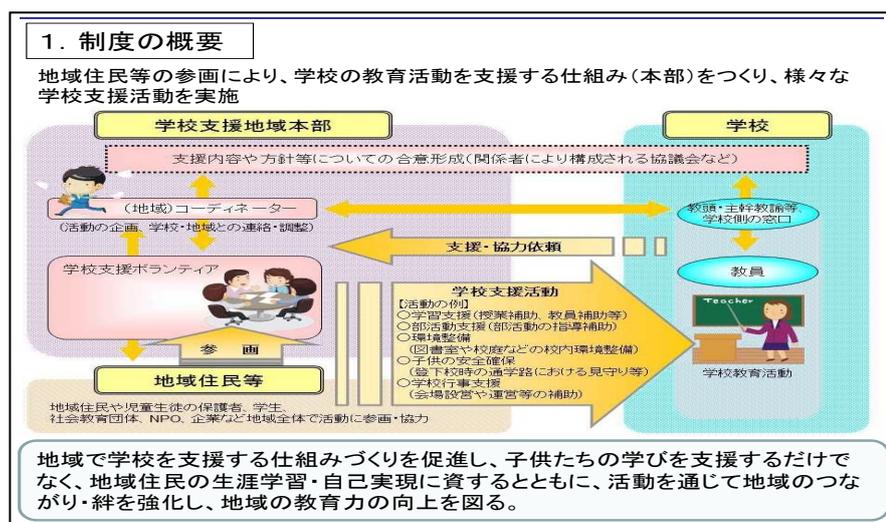


図 1 学校支援地域本部事業の概要

学校支援地域本部は、(地域)コーディネーター、学校支援ボランティア及び地域教育協議会で構成され、(地域)コーディネーターが学校側とボランティアの連絡調整を行い、学校のニーズに応じてボランティアを派遣する。「学校支援ボランティア」の支援活動の内容は、①授業に補助的に入る、ドリルの採点を行うなど授業の補助や実験、実習の補助等の学習支援活動、②部活動の指導、③図書の整理や読み聞かせ、グラウンドの整備や芝生の手入れ、花壇や樹木の整備等の校内の環境整備、④登下校時等における子どもの安全確保、⑤学校行事の運営支援など、学校のニーズに応じて様々なものがある（文部科学省, 2008）。

2013(平成 25)年 7 月文部科学省から出された「コミュニティ・スクールと学校支援地域本部について」によれば、学校支援地域本部事業の実施状況は、2009(平成 21)年度に 2,405 本部であったのが、2013(平成 25)年度には 3,527 本部と増加している。活動内容（複数実施）としては、学習支援活動（授業の補助）が実施校の 73%、環境整備が実施校

の70%、学校行事参加・補助が61%、登下校安全指導が59%、部活動指導が25%、放課後学習支援が17%となっている。学校支援ボランティアへのニーズとして、学習支援、環境整備を必要とする学校がいかに多いかが分かる。

筆者がかつて勤務していた特別支援学校の学校支援地域本部事業の事例を、当時の学校支援地域本部事業の『報告書』から紹介する。事例使用に関しては、該当の特別支援学校長より許可をいただいている。

20XX年、教育委員会より説明を受け、学校支援地域本部を設置した。学校の窓口として筆者が担当することになった。学校支援地域本部事業関連会議の構成メンバーは、校長、教頭(2名)、事務長、首席(主幹教諭)、大学教員、学校医、自治会代表、福祉機関代表、同窓会会長、PTA会長、地域(学校支援)コーディネーター2名(現保護者、卒業生の保護者)であった。あらゆる立場の人たちが定期的に参集し、学校支援地域本部事業の取組の経過についての情報交換や意見交換を行った。

学校支援ボランティアは学校のHPで募集し、その結果、保護者、地域住民、大学生等のボランティアの登録があった。活動内容としては、放課後の遊び支援、図書室活動支援(図書室の清掃、書架の整理、本の修理、貸し出し業務補助等)、放課後クラブ活動支援等、行事運営等支援としては、体育祭、文化祭への支援であった。

運営に関しては、地域(学校支援)コーディネーターと、常時情報交換をするとともに、必要に応じて関係部署の教職員とも連携し、ボランティア活動が円滑に進むように努めた。

課題としては、大学生ボランティアの継続の困難さ、図書ボランティアメンバーの定着と仕事内容について等が挙げられた。特に、直接児童へ関わる学生に対する障害者理解や児童生徒への関わり方、関連部署の教職員との連携の仕方等についての研修の不十分さ、校内の教職員の学校支援地域本部事業に対する理解浸透の不十分さが筆者自身の反省点である。しかしながら、ボランティア活動が進むにつれ、学生ボランティアと子どもたちの交流が自然になってきていることが、側で見守っている筆者にも伝わってきた。学生にとっては、障害のある子どもたちを理解する貴重な経験になり、子どもたちにとっては保護者、地域の方々や学生との交流の機会が得られ、人間関係に広がりが出てきた。このような小さな積み重ねが、社会全体の障害者理解へ、そして共生社会の形成につながるのではなかろうか。

学校支援ボランティアに求められる資質・能力として、高橋（2008）は、①学校支援ボランティアの意義を理解していること、②学校の現状及び今日における子どもたちの特質などを理解していること、③人権を守る意識を持つこと、④活動を通じて知り得た秘密が守れること、⑤子どもたちの話をきちんと聞き、子どもたちをほめることができること、⑥教員や活動仲間との良好な人間関係を作れること、を挙げている。子どもたちが安心してボランティアと過ごすことができ、学校が学校支援ボランティアと連携しながら教育活動を実施するためにも、学校支援ボランティアの資質・能力として、①から⑤が必要となると考える。

また、ボランティアの育成の例として「教育支援人材認証制度」というものがある。教育支援人材とは、「地域から様々な教育活動に主体的に参加する『教育ボランティア』のうち、有償か無償かを問わず、特に子どもの特性を大切にするとともに、このような活動に参加することに誇りと責任を持ち、自らを振り返りつつ他者と連携して、自身の生涯学習をも実現しようとする人材」のことである（東京学芸大学, 2019）。

「教育支援人材認証制度」は、大学間連携により設置された一般社団法人が中心となり、地域で子どもの教育活動を担う学生・住民の活動を支援するため、一定の受講経験や活動経験を評価・認証する制度である。2015（平成27）年4月1日現在、21大学・専門学校が加盟している。例えば、「子どもパートナー認証講座」のカリキュラムでは、教育支援者のあり方、子ども理解、子どもを取り巻く環境、子どもとの接し方を学び（東京成徳大学, 2018）、講座終了後「教育支援人材」として認証され、学校支援地域本部事業、放課後子ども教室、放課後子どもクラブやその他の子どもに関わる事業等に活用されるのである（松田, 2015）。共生社会の形成のための、より質の高いボランティアの育成として期待できる。

## （2）放課後等デイサービスの事例

放課後等デイサービスは、2012（平成24）年度の児童福祉法の改正に伴い、新たに位置づけられた制度である。放課後等デイサービスの基本的役割として、①子どもの最善の利益優先、②共生社会の実現に向けた後方支援、③保護者支援を挙げている。①は、授業終了後又は休業日に、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進等を供与する、②は、子どもの地域社会への参加・包容（インクルージョン）を進めるため、他の子どもも含めた集団の中での育ちを保障する、③は、子育ての悩みに対する相談、家庭内



での養育等についてペアレント・トレーニング等活用しながら子どもの育ちを支える力をつけられるよう支援する等である（厚生労働省, 2015）。

厚生労働省の2017（平成29）年社会福祉施設等調査の概況によると、「放課後等デイサービス事業」の事業所数は、2014（平成26）年度 5,267、2015（平成27）年度 6,971、2016（平成28）年度 9,385、2017（平成29）年度 11,301 となっており、対前年度増減率においては20.4%でもっとも増加率が高く、ニーズの高まりが顕著に表れている。

さらに、2018（平成30）年8月27日付で、文部科学省初等中等教育局長より「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」が出された。本通知によると、特別支援学校に在籍する幼児児童生徒、特別支援学級、特別の指導である通級による指導が行われている児童生徒について、個別の教育支援計画を作成することとし、関係機関等と当該幼児児童生徒の支援に関する必要な情報の共有を図ることとなっている。個別の教育支援計画を活用した関係機関等との連携については、放課後等デイサービスも挙げられている。このことにより、子どもの学校での課題と必要な支援について、学校と放課後等デイサービス事業所間で共有することができるのである。このことは、学校外での児童生徒に対しての直接的な支援と言え、T・Tの多様化につながると捉えることができる。

筆者が勤務していたW特別支援学校においても、放課後等デイサービスを利用する児童生徒が多く、下校時には多数の事業所の送迎車の出入りがあった。また、児童生徒が放課後等デイサービスを利用している際にトラブルが生じたこともあった。W特別支援学校としては、子どもたちが家庭と学校以外でも安心して過ごせる居場所であってほしいという願いがあり、当時の校長の発案により在籍児童生徒に関わる放課後等デイサービスの事業所との「放課後等デイサービス事業所の校内入構に関する説明会及び交流会」を開催した。

説明会の趣旨について、である。W特別支援学校では、安全管理の面から校内へ入構する業者、保護者等へ「入構許可証」を発行している。下校時に多数の放課後等デイサービス事業所の送迎車が入校してくる現状があり、事業所に対して個々に説明するより説明会の開催が、校内入構のための許可証の円滑な発行につながるからである。

参加事業所へ配付した「放課後等デイサービス事業所の校内入構に関する説明会及び交流会」の「次第」をもとに紹介する。

20xx年、W特別支援学校において「放課後等デイサービス事業所の校内入校に関する説

明会及び交流会」が開催された。学校側の参加者は校長、副校長、放課後等デイサービスの窓口である特別支援教育コーディネーター3名、事業所側からは、児童生徒が利用している複数の事業所が参加した。

説明会では下校時の児童生徒の安全確保等のため、「本校よりの説明・お願い」として、校内への車両入構に関するお願い、校内入構経路及び児童生徒の受け渡し場所について、校内入構許可願いについて等を伝えた。

交流会では学校側からの参加者の自己紹介、続いて参加事業所の自己紹介があった。名刺交換をしたり情報交換をしたりと、お互いの顔が見える有意義な交流会となった。

いつもは下校時に、送迎車の中と外からの挨拶のみであったが、お互いの顔を知ることができたことで、より現実味を帯び、連携からT・Tの多様化への基礎づくりを感じられた交流会であった。

第5章Iで、新井らが指摘した「学校は関係機関の役割とともに、そこにはどのような職員がいてどのような役割を果たしているのかを知っておくことが必要で、何かが起こった時だけではなく、日常的な交流が大切でそれが信頼関係の醸成につながる」ことに納得した事例である。

### (3) 地域人材（コンビニ店員）が参画する特別支援学校の授業（職業）の事例

第4章IIのA 県内特別支援学校等へのアンケート調査結果から、f 特別支援学校（知的障害）の外部人材が参画する職業の授業に、地域人材（コンビニ店員）が参画している授業が見出された。表3-12（155頁）「専門スタッフ、外部人材との授業を実施する上で効果的であった点」としてf 特別支援学校は、「社会性で必要とされるスキルを伝えることができる。障害のある生徒の理解・雇用につながる。共生社会の基盤となる」と記述している。本研究と重なる部分があったことや取組の経緯を是非知りたいと考えたことから、筆者はf 特別支援学校へインタビューを依頼し、録音の許可を得て2018（平成30）年9月26日、担当者2名にインタビューを実施した。その後、作成した表を確認していただいた。なお、本論文の表1は項目名称と順番の変更はあったが、インタビュー内容そのままの記述である。

f 特別支援学校「職業」の授業は、紙すき、木工、食品加工、清掃等12の内容があり、「地域サービス班」はその一つである。生徒は12名で学期ごとにローテーションを組んでいる。そのうちの4名は近隣の大学で清掃活動をし、8名がコンビニでの活動をしてい

る。表1は、コンビニでの活動についてのインタビューの内容である。

表1 コンビニでの活動についてのインタビューの内容	
1 取組のきっかけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2016年度は、高等部の生徒が約200名程度在籍しており、木工や紙すき等職業の授業に取り組んでいたが、<u>教室が不足していたため、どこか外でできる場所はないかと考えていた。</u></li> <li>・もともと職業実習で近隣のコンビニでお世話になっていたこともあり、職業の授業のある水曜日に定期的に実習をさせていただくことはできないかと、<u>コンビニの関係者である学校評議員A氏に相談し、快諾していただいた。</u></li> <li>・該当のコンビニの方は、特別支援学校生徒が職業実習や買い物学習で利用していたため、<u>児童生徒の様子はわかってもらえていた経緯がある。</u></li> </ul>
2 どのようにして取組を実現させたか、またこれまでの取組の期間について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2016年度から教務部長が中心となり管理職も交えて、学校評議員であるA氏やコンビニ関係者の方と直接話し合い、<u>一年間検討</u>して2017年度より実施し、2018年度で2年目である。</li> </ul>
3 どなたが中心となっておられるか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教務部長が転勤したこともあり、現在は<u>職業担当教員が中心</u>となっており取り組んでいる。</li> </ul>
4 複数のコンビニでされているのか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現在は、<u>1箇所のコンビニのみ</u>である。</li> <li>・徒歩で行ける範囲であるので、<u>環境的にはとても良い。</u></li> </ul>
5 地域サービス班について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高等部1年64名、2年61名、3年74名が職業班に分かれ、<u>地域サービス班は、生徒や保護者の希望、生徒の実態に合わせ話し合いで決定している。</u></li> <li>・地域サービス班は、<u>自立通学が条件</u>である。</li> <li>・1回の授業に8名の生徒が参加している。</li> </ul>
6 地域サービス班の授業実施日について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・職業の授業は2コマであるが、<u>地域サービス班は毎週水曜日の9:30～12:00までの授業</u>となる。</li> </ul>
7 活動等についての連絡等はどのようになっておられるのか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的には、<u>店長さん、コンビニ関係者（学校評議員A氏、企業の方）と教員の4名で打ち合わせ</u>をしている。</li> <li>・担当者が<u>指導案を作成し、週1回コンビニへ行って直接連絡を取る</u>ようにしている。その際にコンビニ側からも活動内容の要望（草むしり等）がある。</li> <li>・直接連絡できないときは、メールで指導案を送るようにしている。しかし、直接の方が齟齬は少ないので、<u>極力直接連絡</u>するようにしている。</li> <li>・コンビニでは、<u>店長がアルバイトの方に特別支援学校の生徒が来ることの連絡</u>をしてくださる。</li> <li>・アルバイトは固定の方を配置する等、コンビニの方が配慮をしてくださる。</li> </ul>
8 生徒さんの活動の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>8名をコンビニ店内の4名と店外の4名に分ける</u>。店外の4名は、近隣の駐車場の管理（草抜き、清掃等）、近くの足湯の管理（水をまいてブラシをかけ座席を拭く、落ち葉拾い等）、路地ものの販売を担当している。</li> <li>・【コンビニ内での活動】</li> <li>・活動内容としては、<u>実際に勤務している方たちと同じ活動内容</u>である。</li> <li>・納品が届き、<u>商品の賞味期限の確認、棚に空きスペースがあったら商品棚へ並べる</u>等の補充をする。</li> <li>・<u>店内清掃、商品の前出し</u>（商品棚の手前側の商品が売れた後に、奥にある商品を手間に出す作業のこと）を行う。</li> <li>・週1回、繰り返しのことを行うので、1回教えればすぐに理解できる生徒や賞味期限の読み取りが難しい生徒もいる。その際は、<u>生徒が理解できる範囲での活動内容</u>としている。</li> <li>・1ヶ月あれば、大体の生徒はやることを覚えることができる。</li> <li>・<u>時間があれば、レジの補助</u>もする。袋詰めから入る。慣れてきたらお店の人に見極めしてもらい、レジ（会計・お釣りを渡す・袋詰め）をする。</li> <li>・レジ担当の方はとても親切に教えてくださる。レジはマニュアル化されているので、<u>生徒にとっては覚えやすい</u>。手打ちではなく、タッチパネルであることもあり、生徒も興味を持ち早く覚えることができる。<u>意欲が出てきて、積極的にメモをとることも増えた。楽しんで</u>できることが活力となる。</li> </ul>
9 生徒さんの変化やお客さんの様子について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・【生徒さんの変化】</li> <li>・小学部から特別支援学校に在籍し、他者と関わる機会が少ない生徒たちであるが、<u>しっかりとした対応</u>ができていた。学校では見られない一面を見ることができた。</li> <li>・<u>声が出にくかった生徒が大きな声で「いらっしゃいませ」等の言葉を発していた。2時間言い続けるので、いつの間にか声が出るようになったことと、やっつけて達成したという気持ちが大きかった</u>ようである。</li> <li>・日付がわかりにくい生徒も並べ方を重ねるうちに、<u>かかっていた時間が2時間から30分に短縮</u>できた。</li> <li>・<u>本物を扱う環境が良かった</u>。商品なので壊したら、商品を落としたら、という緊張感があることがよかった。また、<u>言葉遣いも丁寧</u>になり、ここまで何をしないといけない等の<u>時間の意識</u>が出てきた。</li> <li>・一般の高校生がアルバイトしていることへの憧れもあり、<u>社会の一員となっている自覚や誇り</u>がある。</li> <li>・【お客さんの様子】</li> <li>・近隣の集合団地の方多く来店される。年配の方は毎日来られる。声かけをして下さる。<u>水曜日の授業に合わせて来店される方もいる</u>。生徒のことを理解して待ってくださる。<u>地域の方々との交流を深めることにつながっている。</u></li> </ul>
10 今後、コンビニ以外に取り組まれる予定について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業として、<u>このまま継続</u>できれば良いと思う。</li> <li>・<u>学校に残る教員と外へ出る教員のバランスが難しい</u>ため、いろいろなことにチャレンジしたいという思いはあるが、他の取組として広げることは現在のところは難しい状況である。</li> </ul>

\*下線部は筆者

取組のきっかけは、教室不足であった。外でできるところはないかと考えていたところ、学校評議員の A 氏がコンビニ関係者であり、コンビニで定期的な職業実習が実現した。1年間の検討期間を経て 2017（平成 29）年度より実施され、はじめは教師も生徒も手探りであったが、2年目の現在、表 1 に示すように、連携方法の定着、コンビニ関係者の方々の生徒たちの活動への理解と支援の深まり、生徒の活動内容の定着と主体的な活動への変化及びそれに伴う社会参加への意識の高まり、近隣住民の方々の生徒たちとの交流の深まりが見られるようになった。

今後の予定について、担当者は「授業としてこのまま継続できることを希望している。他の取組にチャレンジしたいという思いはあるが、学校に残る教員と外へ出る教員のバランスが難しいため、他の取組として広げることは現在のところ難しい状況である」ということであった。

後日筆者は、生徒たちが実際に活動している様子を見学に行った。商品ごとに決められている棚へ、店長さんが商品の並べ方を生徒たちへ丁寧に指導されていた。f 特別支援学校進路担当の先生をはじめ関係者の方もコンビニを訪れておられ、生徒たちの活動の様子を見守られていた。

この日、f 特別支援学校の学校評議員の A 氏もおられたので、少しお話を伺うことができ、A 氏は地域交流への強い意思のもと、地道な活動をされておられることが強く伝わった。

生徒一人がレジに立ったので、筆者も商品を購入した。お店の方がレジを打ち、生徒が商品を丁寧に袋に入れていた。最後に商品を笑顔で筆者に渡していたのがとても印象的であった。

地域人材の方が「職業」という授業に参画している事例である。地域交流を深めようと努力されている A 氏の存在、地域の方々の深い障害者理解等あらゆることが円滑に職業実習を進めるための要因となっていることが分かった。しかし、そこには教員の生徒たちの社会参加への強い熱意があったからこそ、この取組が実現できたと考えられる。学校内と学校外の教員のバランスの難しさの課題はあるが、共生社会の形成に向けたこの取組が今後も引き続き行われることを願っている。

「地域サービス班」では、近隣の大学で「職業」の時間に清掃活動も行っていることを前述したが、大学としては地域貢献、生徒たちは関わる社会を広げるという観点から有意義な取組と捉えられる。

コンビニでの障害者就労に関して、『ノーマライゼーション 障害者の福祉』（障害者保健福祉システム,2008）によると、福祉コンビニとして「セブンイレブン明石市役所店」が2007（平成19）年11月にオープンした。これまでの行政としての就労支援は、主に特別支援学校の卒業後の進路としての施設や作業所の整備等福祉的就労の支援が中心であり、一般企業への就労支援は特別支援学校の進路担当者やハローワークにお任せの状態であった。明石市は、行政が先頭に立って取り組む姿勢を見せないと就労支援は進まないという観点で新しい支援策を検討することになり、若手職員による検討プロジェクトが発足し、就労支援の方法として「障害者が働くコンビニ（売店）の設置」と「障害者の作業所を市役所の中につくる」の二つの施策が採用され取り組まれていった。現在もコンビニでは障害者が就労している。

また、当事者目線で伝えるみんなの『ユニバーサル』情報サイト『ゆうゆうゆう』では、2016（平成28）年、東京都板橋区の心身障害児総合医療療育センター内に「就労継続支援 A 型事業所」（企業等に就労することが困難な障害者と雇用契約を結び、就労に必要な知識及び能力向上のために必要な訓練支援を行う事業所）のコンビニエンスストアがオープンしたことを伝えている。これは、障害者の就労支援に取り組む会社が、コンビニを展開している会社ポプラと契約を締結し、「就労継続支援 A 型事業所」として運営を行っているものである。店舗では、障害のあるスタッフが接客等を担当し、就労支援に取り組む会社の職業指導員が常駐して指導やサポートを行っている。

## 2. まとめ

共生社会を見据えた特別支援教を進める T・T のあり方として、三つの事例を述べた。学校支援地域本部事業の事例では、ボランティア育成の重要性、ボランティア活動が障害者理解につながり、それが共生社会への形成のための地道な取組であることを指摘した。

放課後等デイサービスの事例では、お互い顔が見える連携が T・T の多様化の基礎づくりにつながると述べた。

特別支援学校の「職業」の授業に地域人材（コンビニ店員）が参画する事例では、生徒の主体的な活動や社会参加への意識の高まりにつながったこと、近隣住民の方々との交流が共生社会の形成につながる地道な取組であることを指摘した。授業という一次的 T・T ではあるが、支援の場は学校外のコンビニであり、貴重な T・T の多様化である。今後このような支援の場が広がることにより、障害者理解が進み、障害者が社会の一員として自

分の役割を果たせる意義のある共生社会の形成へとつながっていくと考える。

障害者のコンビニにおける就労に関しては、他に二つの事例を紹介したが、やはり行政自ら先頭に立って取り組むことが最も重要であると考えている。そのことが共生社会の形成にもっとも力強く反映されるのではなかろうか。

## 総括と今後の課題

本論の題目は「特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究—共生社会を見据えたティーム・ティーチングのあり方を探って—」である。

本論の目的は、特別支援教育の現状に鑑み、通常学級及び特別支援学校等の授業における T・T の実態と課題、専門スタッフ、外部人材が参画している T・T の実態と課題を明らかにするとともに、授業における T・T から多様な人材が教育活動に参画する T・T へと視点を広げ、共生社会を見据えた T・T のあり方を探ることである。

日本での T・T の実践は、学級担任制を前提とした教授組織で生じる問題点を補う授業改善の一つのテクニックとして行われてきたが、その後加配教員が配置され T・T が実施されるようになった。特殊教育諸学校の T・T は、児童生徒の個々の課題に即した指導の必要性から発展してきた授業改善、指導の工夫であり、児童生徒の障害の重度化に対応した「介助員」制度から教員増へつながり、今日のような T・T による指導が一般化された経緯がある。

本研究におけるアンケート調査に関しては、筆者の経験や修士論文で研究した結果を踏まえ、先行研究も参考にしながら調査項目を考えた。しかし、T・T の捉え方には、教育現場においてもさまざまな捉え方があると考えられ、「T・T」の文言を使用して良いのか、とても悩んだ。その結果、調査項目においては、「T・T」をはじめ、「参画」、「授業に入っている」、「授業を実施している」等多様な表現となり、調査対象者も戸惑いがあったと推測され、非常に反省すべき点であると自覚している。

回答からは、特に専門スタッフが参画する T・T について「チームとして存在してもティーチングをすることはない」、「授業に入っていない」、「専門家であることを活かすなら、授業そのものに入っていただくのではなく、授業を計画する段階でアドバイスをいただいたり、授業をみてご指導いただいたりしたほうが良い気がします」等のご意見もいただいた。

### I 総括

序論では、さまざまな T・T の捉え方があることを示した。本アンケート調査対象者においても多様な捉え方がある中、本論においては調査結果や先行研究を交えて T・T の捉え方を整理し、筆者が捉える T・T を提起した。そして、一次的 T・T、二次的 T・T、三次

的 T・T と、共生社会を見据えた T・T の類型化を試みるとともに、同じく共生社会を見据えた特別支援教育を進める T・T のあり方を探った。

第 1 章「特殊教育から特別支援教育への転換」の I では、ノーマライゼーションの理念をバンク＝ミケルセンとニィリエを取り上げて明らかにした。II では、国際連合及び日本における障害者施策、特に「障害者権利条約」、「障害者差別解消法」についてより詳しく述べた。III では、障害の概念の変遷として ICIDH から ICF への転換の経緯、ICF の各要素について述べた。IV では、「教育の場」にも注目しながら特別支援教育に至るまでの歴史的経緯を明らかにした。

第 2 章「特別支援教育に求められる専門性とチームによる取組」の I では、共生社会とはどのような社会であるかについて、サラマンカ声明、障害者基本法及び先行研究を参照して定義づけるとともに、特別支援教育の理念と制度について述べた。II では、特別支援教育に求められる専門性について先行研究をもとに検討し、インクルーシブ教育システム構築のための教員の専門性の向上は、各学校の管理職の学校経営の根底に障害に対する理解や情熱があってはじめて、教員の専門性の向上が期待的できると指摘した。III では、インクルーシブ教育システム構築のための校内外における支援体制について、先行研究及び文部科学省の事業を通して検討し、財源措置も含めて具体的にどのように実施されていくのかに注目していかなばならないと指摘した。IV では、チームによる取組について、大阪府教育委員会の『子どもの笑顔が生まれる学校改善のためのガイドライン』をもとに考察し、専門スタッフ、外部人材の学校というチームへの参画のあり方が今後の課題であることや地域連携を担当する教職員の明確な位置付けが必要であることを指摘した。また、中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」、先行研究の検討を通して考察し、教職員同士の協働、専門スタッフとの連携・協力の在り方、教員の専門性、学校の業務・教員の職務、校長によるマネジメント力等の課題があることを明らかにした。また、大学理事長、学校経営者、医療経営等の研究者、社会教育学研究者、児童福祉の専門家、教育ジャーナリスト等あらゆる立場の専門家が捉える「チーム学校の可能性」に関して、さまざまな見解を示した。

第 3 章「授業に焦点を当てたこれまでの T・T」の I では、先行研究をもとに知的障害特別支援学校の T・T を定義づけ、T・T の歴史を探り、日本においては授業改善の一つであること、特殊教育諸学校では、児童生徒の個々の課題に即した指導の必要性から発展した授業改善、指導の工夫が T・T の始まりであることを明らかにした。II では、T・T の課



題を小学校、特殊教育諸学校のアンケート調査を通して、さらに先行研究及び筆者の経験を通して明らかにした。Ⅲでは、先行研究から T・T の長所を検討し「T・T の長所項目表」を作成した。Ⅳでは、茨城県教育研修センターが作成した「特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル」を知的障害特別支援学校の授業で活用し、それをもとに「AT の支援評価表」を作成した。

第4章「特別支援教育における T・T の実態調査」では、A 県内特別支援学校等と B 市内通常学級（幼稚園、小学校、中学校）の管理職、特別支援教育コーディネーター、担任、通級指導教室担当者、特別支援学級担任、配置されている専門スタッフ、外部人材へアンケート調査を実施した。Ⅰでは、目的、対象、手続き、対象者ごとのアンケート調査項目の概要を示した。Ⅱでは、特別支援学校等の調査結果から特別支援教育を進める上での課題、教職員同士で授業を実施する上で効果的な点、工夫が必要な点、専門スタッフ、外部人材が参画している授業の実態や効果的に支援できた点、工夫が必要な点等を明らかにした。特別支援教育を進める上での課題として、管理職は「予算削減」、「教職員同士の連携」、「専門スタッフ等や各機関との連携」、「特別支援学校教員としての専門性」に課題があると考えていることが分かった。特別支援教育コーディネーターは、「専門性の確保」と「校内支援と校外支援のバランスの悪さ」、「コンサルテーションのあり方」に困難を感じていることが分かった。教職員同士で授業を実施する上で効果的であった点は、「効果的な支援」と「教員の力量形成」であることが分かった。工夫が必要な点は、「共通理解や意思の疎通」、時間の確保等の「連携」と、「教員の体制」、「役割分担」、「個に応じた指導」など T・T と深く関わりのあることが明らかになった。専門スタッフ、外部人材が参画している授業で効果的であった点は、専門スタッフについては「専門性の向上」、「安心して授業に取り組めること」、「連携につながること」、外部人材については「技術の習得」、「交流の機会」、「安心して授業に取り組める」等であった。工夫が必要な点は、専門スタッフ、外部人材共に「連携」が挙がり、専門スタッフは「役割分担」、「時間的なこと」や「配置に関して」が、外部人材については、「児童生徒理解」等であることが分かった。効果的であった点、工夫が必要な点共に「連携」が深く関わっていることが明らかになった。

Ⅲでは、B 市の調査結果を示した。特に管理職が特別支援教育の課題であると考えていることは、「支援の積み重ねが困難であること」、「個に応じた支援」、「共通理解の時間不足」や「教員の育成」等であった。Ⅳでは、回収数の少なかったⅢの補完として通常学級

の担任、特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーター、通級指導教室担当者、スクールカウンセラー、特別支援教育支援員へのインタビューを通して得られたことや先行研究の知見をもとに通常学級における課題等を考察し、解決の方向性を示した。Ⅴでは、専門スタッフとのT・Tを先行研究とⅡ、Ⅲ、Ⅳで得られた回答及び第3章で作成した「T・Tの長所項目表」を通して検討し、T・Tの可能性を探るとともに、課題を先行研究の知見も交えて考察した。また、教職員と外部人材とのT・Tについても、各々の回答をもとに検討し、障害者との交流が少ないボランティア等に対しては、より丁寧な対応が必要となることを指摘した。

第5章「共生社会を見据えたT・Tのあり方」のⅠでは、外部人材が参画するT・T等について文献を参照して述べ、共生社会を形成するための地域人材とのT・Tについて考察し、共生社会の形成のためには、地域人材を活用したT・Tが必要であると指摘した。Ⅱでは、アンケート調査結果及び先行研究を通して、専門スタッフ、外部人材と共にチームとして取り組む必要性と課題について考察し、学校と専門スタッフ、外部人材がともに児童生徒の教育活動にチームとして取り組むことができるよう、学校レベル、教育委員会レベル、国レベルでさらに検討を重ねることが必要であると指摘した。Ⅲでは、T・Tの多様化を「参画する人材」、「参画する理由」、「参画のしかた」、「T・Tの多様化の捉え方」の四つの観点でアンケート調査結果及び先行研究等を通して考察し、自立や社会参加に向けた主体的な取組を「支援」するための医療、保健、福祉、労働の支援のあり方は、授業や授業に限定しない教育活動における直接的・間接的支援が考えられ、あらゆる「支援のあり方」やあらゆる「支援の場」がT・Tの多様化の軸となることを指摘した。また、T・Tの類型化の「支援の場」の意味づけとして教育課程に注目し、教育課程内外における支援の場を「支援の場の多様化」として捉え、「支援のあり方の多様化」はどのような支援のあり方があるか、という観点から直接的支援・間接的支援として捉え、それらをもとに、また守屋（2010）の「自我発達の三次元モデル」を参考にしつつ、T・Tの類型化を試みた。Ⅳでは、学校支援地域本部事業、放課後等デイサービス、地域人材（コンビニ店員）が参画する知的障害特別支援学校の「職業」の授業の3事例を取り挙げ、共生社会を見据えた特別支援教育を進めるT・Tのあり方について考察し、共生社会の形成のための障害者理解や意義のある社会参加へつながること、他機関等との連携は日常の顔が見える連携がT・Tの多様化の基礎づくりにつながること等を指摘した。

## II 今後の課題

第4章のアンケート調査では、回収数が少なく全体的な傾向として捉えるには不十分な面もあるが、本調査結果を土台にして、さらに研究を進めていきたい。また、本アンケート調査については、質問項目の文章等わかりにくい部分もあったという指摘があり、このことを踏まえて、今後の研究に活かしていきたい。

教職員同士、教職員と専門スタッフ、外部人材との T・T の課題として挙げられた「連携」は、教育、医療、心理等の専門家としてお互いの垣根を越える相互交流こそ解決の方向性を示すと考える。行政レベルでの課題の解決はもちろんのこと、役割分担の明確化や気がねのないコミュニケーションが取れる学校風土の醸成が重要であると考えているが、本研究では具体的な解決策を示すことができなかった。この点に関しては今後の課題とした。さらに、特別支援教育に関わりの深い三次的 T・T としての放課後等デイサービスの動向に注目し、研究を深めていきたい。

## 引用文献

- 阿久津利明 2017 「学校と家庭・地域の連携による『共有』～チーム学校の構築と特別活動の充実～」東京家政大学教員養成教育推進室年報第4号 pp. 251-260
- 浅岡友紀・中村真理 2016 「支援員は通常学級でどのような体験をしているかー困難と対処を中心にー」東京成徳大学心理学研究第16号 p. 59
- 浅田匠・古川治 1998 『ティーム・ティーチングの教育技術』明治図書 pp. 90-92&pp. 101-105
- 天笠茂・新井郁男 1999 『学習の総合化をめざす ティーム・ティーチング事典』教育出版 p. 18&p. 111&pp. 104-226
- 荒川勇・大井清吉・中野善達 1976 『日本障害児教育史』福村出版 pp. 11-14&p. 42&p. 94&p. 108
- 荒川智・船橋秀彦・室伏哲雄・渡辺克之 2009 「茨城県内の『特別支援教育支援員』に関する調査研究」茨城大学教育学部紀要（教育科学58） pp. 230-231
- Bengt Nirje ,2008 Normaliseringsprincipen ハンソン友子（訳）『再考・ノーマライゼーションの原理-その広がりとの現代的意義-』現代書館 p. 13&p. 114
- ベア=ウッドワード著 吉本二郎・下村哲夫訳 1996 『ティーム・ティーチングーその理論と実際 一』東洋館出版 p. 6
- 千葉果弘 2004 『国際協力を志す人のために』学文社 p. 10
- 江原裕美 2001 『開発と教育』新評論 p. 302
- 福山恵美子 2016 「知的障がい特別支援学校におけるティーム・ティーチングに関する実践的研究（第Ⅲ報）-授業分析とATの支援に焦点をあてて-」大阪教育大学紀要第V部門教科教育第64巻第2号 pp. 75-92
- 藤井明日香・河合紀宗 2012 「特別支援学校高等部の就労支援における関係機関との連携」広島大学大学院特別支援教育実践センター研究紀要 第10号 p. 16
- 藤岡秀樹 2000 「ティーム・ティーチングについての教師の意識ー小学校の事例の分析ー」京都教育大学教育実践研究年報第16号 pp. 279-281&p. 283
- 藤本文朗・小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』培風館, pp. 4-5&p. 35-42&p. 151
- 古山千佳子・高木雅之・吉岡和哉 2018 「特別支援学校における教員と作業療法士の連携

-教員へのアンケート調査より- 人間と科学 県立広島大学保健福祉学部誌 18 (1)  
pp. 138-139

外務省 HP 障害者の権利条約の目的

[https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr\\_ha/page22\\_000899.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html)

2016年11月15日

長谷川裕己・渡辺明広 2008 「特別支援学校（知的障害）におけるティーム・ティーチングによる授業改善の試みー『ティーム・ティーチングでの指導・支援の内容』表を活用した授業実践を通してー」 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 2008.No.15  
pp. 83-91

羽田野真帆 2008 「障害児教育の制度的変遷に関する一考察-学校教育制度における『障害児』の排除と包摂の過程に注目して-」 共生教育学研究 第3巻 p. 49&pp. 50-51

林美輝・河合淳伍・岩坂英巳・松浦直己・加藤久雄・片岡弘勝・高橋豪仁 2011

「特別支援教育支援員のあり方に関する調査：奈良教育大学特別支援教育研究センター『特別支援教育支援員養成講座』の修了者及び学校へのアンケート調査を手がかりに」  
教育実践総合センター研究紀要 p. 297

樋口修資 2017 「学校組織運営論からみる『チーム学校』の批判的考察と教員のワークライフ・バランスの実現」 明星大学研究紀要-教育学部第7号 pp. 1-14

日俣周二 1966 『ティーム・ティーチングの理論と方法』 明治図書 p. 60&pp. 13-29

細谷一博・北村博幸・五十嵐靖夫 2014 「特別支援教育支援員の現状と課題：函館市内の支援員への調査を通して」 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 65(1) :pp. 157-165

池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子 2007 「保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究  
小児保健研究第66巻第6号

石隈利紀 2018 『LD ADHD & ASD』 1月号 明治図書 p. 8&pp. 9-13

石倉健二・足立道久・古谷育子 2015 「特別支援教育における理学療法士の活用状況と課題についての調査」 理学療法学第42巻第2号 pp. 166-167

石山貴章・山本彩未 2013 「小・中学校における特別支援教育支援員の活動と実際と課題」 就実論叢 (43) pp. 47-61

一般社団法人全国児童発達支援協議会 「保育所等訪問支援の効果的な実施等に関する調査研究」 報告書 2017 pp. 107-108

- 井上健 2016 『『インクルーシブ教育システム』とは何か-学校や教員に求められる変化を中心に-』 東京都市大学 共通教育部紀要 Vol. 9 p. 90
- 茨城県教育研修センター2000 『特殊教育におけるティーム・ティーチングの在り方 (個を生かす支援としてのティーム・ティーチング)』 茨城県教育研修センター  
<http://www2.center.ibk.ed.jp/contents/kenkyuu/houkoku/data/041/index.htm>
- J. T. シャプリン H. F. オールズ共編 平野一郎・椎名萬吉訳編 1966 『ティーム・ティーチングの研究』 p. 415
- 加藤幸次編 1995 『ティーム・ティーチングの計画・実践・評価 Q&A 』九州個性化教育研究会 p. 8&pp. 10-11&pp. 15-16&pp. 100-177
- 加藤幸次 1994 『ティーム・ティーチングを生かす先生』 図書文化 pp. 85-88
- 加藤幸次・多田信夫編 1997 『ティーム・ティーチングの授業』 国土社 p. 8& pp. 39-40
- 加藤宏 2016 「教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの」 筑波技術大学テクノロジーレポート Vol. 23 p. 27&p. 30
- 加藤康昭・中野善達 1967 『わが国の特殊教育の成立』 東峰書房 pp. 118-119
- 神奈川県教育委員会 2018 『地域学校協働ボランティアハンドブック つなごう つながろう 地域と学校』 p. 17
- 金子晃之 2017 『『チーム学校』と地域との連携・協働の課題について』 桜花学園大学保育学部研究紀要第 15 号 pp. 43-63
- 河東田博 2005 「新説 1946 年ノーマライゼーションの原理」 立教大コミュニティ福祉学部紀要第七号 p. 14
- 河村久・腰川一恵 2012 「学生支援員の活動実態と活動へのサポート上の課題」 聖徳大学研究紀要第 23 号 聖徳大学短期大学部第 45 号 pp. 103-109
- 教育と医学の会 2016 『教育と医学』 慶應義塾大学出版会 pp. 2-51
- 研究代表者大阪教育大学教育学部特別支援教育講座 守屋國光 2010 「特別支援教育コーディネーター養成プログラム開発研究報告書」(5) 文部科学省特別教育研究費(教育改革)事業 pp. 19-20&pp. 42-43
- 公益財団法人日本知的障害者福祉協会児童発達支援部会 2014 「全国児童発達支援センター実態調査報告」 p. 158
- 2018 年 11 月 3 日
- 厚生労働省 2012 「各就労支援機関等の取組状況について」

[www.mhlw.go.jp/stf/shingi/.../2r98520000027qnv.pdf](http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/.../2r98520000027qnv.pdf) p. 15

2018年11月15日

甲賀崇史・安藤隆男 2013 「久里浜養護学校の設置過程－『実験教育研究施設』から『養護学校』への転換－」 障害科学研究, 37 pp. 169-173

厚生労働省 2015 「放課後等デイサービスガイドライン」 pp. 1-3

厚生労働省 HP 「国際生活機能分類-国際障害分類改訂版-」

<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>

2016年11月20日

厚生労働省 2017（平成29）年度社会福祉施設等調査の概況

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/17/index.html>

2018年11月3日

国際連合広報センター, その憲章と機構

<http://www.unic.or.jp/info/un/>

2016年11月15日

国立国会図書館デジタルコレクション, 7コマ「古事記」

<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1184132>

2016年11月17日

国立国会図書館デジタルコレクション, 9コマ「日本書紀」

<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2545037?toc0pened=1>

2016年11月17日

国立特別支援教育総合研究所 特別支援教育法令等データベース 総則/基本法令等-サラ

マンカ声明 : [http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1\\_h060600\\_01.html#sen2](http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html#sen2)

2018年2月18日

小林由美子 2017 「『チーム学校』としてのあり方」 名古屋学院大学教職センター年報1号 pp. 69-75

前田洋一・猪尻マサヨ 2016 「学校をチームにするには何が必要か 学び続ける教員集団を形成するための実践的研究」 鳴門教育大学学校教育研究紀要 p. 20

前之園幸一郎 1965 『教育経営学会報』第7号 東京大学教育学部内教育経営学会 pp. 25-27&p. 31

松田恵示 2015 中央教育審議会生涯学習分科会 学習成果活用部会（第2回）報告資料

「教育支援人材の育成と地域課題のマッチングに関する報告—一般社団法人『教育支援人材認証協会』の取り組みを中心に—」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/cukyo/chukyo2/010/siryuu/1359174.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/cukyo/chukyo2/010/siryuu/1359174.htm)

2018年11月3日

松本浩之・柳生和男 2006 『生徒指導を促進する協力指導（T・T）体制に関する研究』

文京大学生生活科学研究第28集 pp. 48-49

松山陽子・古田弘子 2012 「特別支援教育支援員の現状と課題：支援員への質問紙調査を

通して」熊本大学教育学部紀要 人文科学, 61:109-115

溝部ちづ子・梶田英之・財津伸子・酒井研作・斉藤正信 2018a 『チーム学校』に向けた

今後の可能性と課題（Ⅰ）—関連答申と先行研究文献から—」比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究4巻 pp. 21-31

溝部ちづ子・梶田英之・財津伸子・酒井研作・斉藤正信 2018b 『チーム学校』に向けた

今後の可能性と課題（Ⅱ）～教育現場の質問紙調査から一考察～」比治山大学・比治山短期大学部教職課程研究4巻 pp. 32-46

峰島厚・木全和巳・荻原康一 2009 『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』

弘文堂 p. 4&p. 11&pp. 14-15&p. 60&p. 61&p. 63&p. 73

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第8号, pp. 41-46

宮野澄男・潮谷有二・奥村あすか・吉田真衣 「スクールソーシャルワーカーの法的整備に

関する一考察—『チーム学校』における教員との連携・分担を多職種連携の立場から—」長崎純心大学学術機関リポジトリ第24号 pp. 83-104

村上美奈子 2003 「障害児教育批判と養護学校の実態—養護学校のいまとこれからを問う—

」東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室紀要第29号 pp. 15-16

Medill Bair and Richard G. Woodward 著 吉本二郎・下村哲夫共訳 1996 『ティーム・テ

ィーミング—その理論と実際—』東洋館出版社 p. 6& p. 14&p. 63

茂木俊彦 2003 『障害は個性か』大月書店 pp. 36-37&pp. 104-111

守屋國光 2004 『発達教育論 自我発達と教育的支援』風間書房 pp. 33-36

守屋國光 2010 『自我発達論』風間書房 p. 29

守屋國光編 2015 『特別支援教育総論』風間書房 p. 5&p. 7



- 文部省 1999『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領』大蔵省印刷局 p. 6
- 文部省 2000『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説-総則編-』海文堂出版株式会社 pp. 205-206
- 文部科学省 2003「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361225.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361225.htm)  
2016年11月17日
- 文部科学省 2003「今後の特別支援教育の在り方について」参考1「個別の教育支援計画について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361230.htm)  
2018年8月8日
- 文部科学省 2005「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」p. 19
- 文部科学省 2007「特別支援教育の推進について（通知）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf)  
2019年2月10日
- 文部科学省 2008(平成20)年度特別支援教育体制整備状況調査  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/04/attach/1260961.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/attach/1260961.htm)  
2018年5月3日
- 文部科学省 2008『小学校学習指導要領総則解説』 東洋館出版 p. 72
- 文部科学省 2008『中学校学習指導要領総則解説』 ぎょうせい pp. 72-73
- 文部科学省 2008 障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン  
(試案) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/021/004.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021/004.htm)  
2018年5月6日
- 文部科学省 2008『学校支援ボランティア活動の推進方策に関する調査研究報告書』  
国立教育研究政策所社会教育実践研究センター p. 54
- 文部科学省 2009『高等学校学習指導要領総則解説』 東山書房 p. 71
- 文部科学省 2009『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』  
教育出版 p. 245
- 文部科学省初等中等教育局予算額（案）主要事項【説明資料】H19-H30  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kaikei/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kaikei/index.htm)  
2018年5月6日

文部科学省 2009 学校支援地域本部事業（拡充）

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/hyouka/kekka/08100105/004/005.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/08100105/004/005.htm)

2018年7月15日

文部科学省 2010 特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第3回）合理的配慮について

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm)

2016年11月1日

文部科学省 2010 特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第3回）配付資料 別紙2  
合理的配慮の例

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm)

2018年11月20日

文部科学省 2011 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討  
ワーキンググループ（第7回）障害種別の学校における「合理的配慮」の観点（案）

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryu/attach/1314384.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryu/attach/1314384.htm)

2016年11月17日

文部科学省 2012 「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告1」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325884.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325884.htm)

2016年8月5日

文部科学省 2012 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/attach/1316182.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/attach/1316182.htm)

2016年11月1日

文部科学省 2013 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合  
い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」 pp. 9-10&p. 39

文部科学省 2015 教育課程部会特別支援教育部会第1回配布資料5

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/.../1364742\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1364742_02.pdf)

2018年11月16日

文部科学省 2015 「小学校学習指導要領解説 総則編」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1387014.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm) p. 105

2018年11月23日

文部科学省 2015 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」

pp. 1-3&pp. 11-12&p. 22&pp. 44-45

文部科学省 2015 「チームとしての学校の在り方の改善方策について（答申）案」 参考資料 5

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/.../1365651\\_08.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1365651_08.pdf)

2018年6月28日

文部科学省 2015 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)

2019年2月10日

文部科学省 2015 コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会会議「コミュニティ・スクールを核とした地域とともにある学校づくりの一層の推進に向けて～全ての学校が地域とともにある学校へと発展し、子供を中心に据えて人々が参画・協働する社会を目指して～」 p. 5

文部科学省 2015 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定等について（通知）」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1360256.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1360256.htm)

2019年2月13日

文部科学省 2016（平成28）年度特別支援教育体制整備状況調査結果

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf)

2018年8月28日

文部科学省 2016 「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」 p. 4&p. 12

文部科学省 2016 『「次世代の学校・地域」創世プラン～学校と地域の一体改革による地域創世～』 p. 5

文部科学省 2017 「中学校学習指導要領解説 総則編」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1387016.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm) p. 104

2018年11月23日

文部科学省 2017 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm)

2018年2月24日

文部科学省 2017（平成 29）年度特別支援教育体制整備状況調査

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/1402845.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1402845.htm)

2018 年 5 月 3 日

文部科学省 2017（平成 29）年度概算要求説明資料

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/.../1376640\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/.../1376640_4.pdf)

2018 年 3 月 14 日

文部科学省 2017 平成 30 年度概算要求主要事項 3-文部科学省

[http://www.mext.go.jp/component/b.../08/30/1394954\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b.../08/30/1394954_3.pdf). 49

2018 年 4 月 1 日

文部科学省 2017 年度特別支援学校等の医療的ケアに関する調査結果について

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/1402845.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1402845.htm)

2018 年 6 月 5 日

文部科学省 2018 『特別支援学教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』 p. 23

文部科学省 2017 特別支援学校学習指導要領等（平成 29 年 4 月公示・平成 31 年 2 月公示）

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/01/09/1386427\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2018/01/09/1386427_2.pdf)

2019 年 2 月 13 日

文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領解説 総則編』

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1407074.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm) p. 152

2018 年 11 月 23 日

文部科学省 2018 『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』

p. 30

文部科学省 2018 特別支援教育について「資料 5：学校における医療的ケアの実施にあたっての役割分担の状況について」

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1402118.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1402118.htm)

2019 年 2 月 22 日

文部科学省 就学に関する手続きについて

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/003.htm)

2018 年 5 月 1 日

文部科学省「コミュニティ・スクールと学校支援地域本部について」資料4

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/.../1338051\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1338051_04.pdf) pp. 6-8

2018年11月2日

文部科学省2018「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」

[http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6686/00300767/monka\\_tuuti\\_2524.pdf](http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6686/00300767/monka_tuuti_2524.pdf)

2019年2月10日

中尾陽子 2011「ティーム・ティーチング ーラボラトリー体験学習における意味を探る

ー」 南山大学「人間関係研究」第10号 pp. 111-113&pp. 115-118

長沼俊夫 2005『肢体不自由教育』170 日本肢体不自由教育研究会 p. 45

中村満紀男・荒川智 2003『障害児教育の歴史』 明石書店

p. 91&p. 108&pp. 121-124&p. 145&p. 185

西谷勝弘・久保真喜子・玉木昌裕 2006「特別支援教育における関係機関との連携による

支援の在り方-個別の教育支援計画の効果的な運用を通して-」 広島県立教育センター研究報告 p. 68

日本作業療法士協会 2011「特別支援教育への作業療法士参画モデル案に関する報告」 p. 4

日本障害フォーラム（JDF）2013『障害者差別解消法って何』興栄社 p. 7

日本ライトハウス 21世紀研究会編 2002『我が国の障害者福祉とヘレン・ケラー-自立と社会参加を目指した歩みと展望-』教育出版 p. 110

庭野賀津子 2011「特別支援教育支援員活用現状に関する調査研究-学級担任との連携における課題-」 東北福祉大学研究紀要 pp. 265-277

内閣府 2002『障害者基本計画』 p. 2

内閣府 2013『障害者白書』 p. 81

内閣府 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律についてよくあるご質問と回答

[http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law\\_h25-65\\_qa\\_kokumin.html](http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65_qa_kokumin.html)

2016年11月1日

内閣府 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及び基礎的環境整備」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325887.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325887.htm)

2016年11月1日

内閣府 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針

<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html>

2016年11月15日

内閣府 2018『組織・業務の概要 2018』p. 26

大阪府教育委員会 2008『子どもの笑顔が生まれる学校改善のためのガイドライン』

p. 1&pp. 2-3

大阪府 大阪府高等学校における通級による指導について

<http://www.pref.osaka.lg.jp/shienkyoiku/koukou-tsukyu/index.html>

2018年4月10日

大阪府高槻市教育委員会 平成30年度特別支援教育支援員募集

<http://www.city.takatsuki.osaka.jp/shisei/shokuin/saiyojoho/baito/1453856487568.html>

2018年9月23日

太田正巳『〈チームの授業〉をつくる「解釈」のアイデア』明治図書 p. 4&p. 84

岡田信吾 2013「小学校長における特別支援教育推進に関わる意識調査」就実教育実

践研究第6巻 pp. 78-79

岡田典子・山崎博敏 2001「学級規模とティーム・ティーチングの教育的効果-児童生徒の学力との関連を中心に-」広島大学大学院教育学研究紀要 第50号 p. 223

岡山県教育委員会 2015『『学校支援ボランティアとの協働の進め方 教職員ガイドブック』

地域から信頼され応援される学校づくり～地域の力を学校へ～』平成27年度版 p. 3&p. 28

奥住秀之 2004「知的障害養護学校の授業づくりについての一考察」特殊教育研究施設研究報告第3号 p. 13

落合俊郎・島田保彦 2016「共生社会をめぐる特別支援教育ならびにインクルーシブ教育の在り方に関する一考察-Mary Warnock and Brahm Norwich (2010) の視点から-」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 (14) p. 27&pp. 31-33

齋藤孝 2013『人はチームで磨かれる-職場を元気にする72の質問』日本経済新聞出版社 pp. 20-22

佐久間庸子・田部絢子・高橋智 2011「幼稚園における特別支援教育の現状：全国公立幼稚園調査から見た特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題 (abstract)」東京学

- 芸大学リポジトリ p. 173
- 笹本健 2004 「今後の教育の展開に向けて－意識改革の本来的意義－（プロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」） p. 81
- 佐竹勝利 2017 『『チームとしての学校』における『協働』についての予備的考察』 高松大学研究紀要第 69 号 pp. 1-8
- 佐藤久夫・小澤温 2000 『障害者福祉の世界』 有斐閣アルマ  
pp. 17-18&pp. 32-33&p. 47& pp. 55-56&p. 58&pp. 61-62
- 澤田真弓研究代表 2013 『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』 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 A 研究成果報告書 pp. 59-61& pp. 66-69& pp. 78-79&pp. 81-85
- 重松敬一・井戸野佐知子・勝美芳雄 1995 「ティーム・ティーチングによる算数・数学教育の実践的研究（1）」 奈良教育大学紀要第 44 巻 第 1 号 pp. 20-21
- 柴垣登 2017 「特別支援学校教員の専門性向上のための諸課題についての考察」 立命館教職教育研究（4号） pp. 14-15&p. 18
- 清水貞夫 2010 『インクルーシブな社会をめざして』 クリエイツかもがわ pp. 200-201  
pp. 173-176
- 清水史恵 2014 「通常学校において医療的ケアに関わる看護師の配置や雇用状況の全国調査-教育委員会を対象として-」 小児保健研究第 73 巻第 2 号 p. 364
- 下村哲夫 1966 「ティーム・ティーチングの成立と展開」 香川大学教育学部研究報告 第一部第二十号抜粋 p. 26& p. 28&p. 55
- 社会福祉士養成委員会 2009 『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 中央法規 p. 4
- 鈴木三樹子・松田輝美・西野将太・藤森めぐみ 2018 『子ども ST と地域包括～家族も支援者も安心感を育む地域作り～』 子どもの発達支援を考える ST の会 会報 9 号 pp. 138-139
- 障害者保健福祉研究情報システム（DINF） 障害者の権利に関する条約  
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/adhoc8/convention131015.html#ARTICLE1>  
2016 年 11 月 15 日
- 障害保健福祉研究情報システム（DINF） 1997 II 障害者の権利宣言  
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/un/unpwd/po20po27.html#020>  
2016 年 11 月 20 日

- 障害保健福祉研究情報システム 2008 「ノーマライゼーション 障害者の福祉」 5月号  
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n322/n322020.html#main>  
2018年11月16日
- 末藤美津子 2017 「多文化共生を目指した『チーム学校』の取り組み-カリキュラム・マネジメントの視点から-」 東京未来大学研究紀要 Vol.10 pp.61-69
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2002 「高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究-スクールカウンセラー配置校を対象として-」 教育心理学研究, 50 pp.204-214
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 2003 「中学校におけるチーム援助におけるコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究-スクールカウンセラー配置校を対象として-」 教育心理学研究, 51, pp.378-389
- 高島恭子 2007 「障害児教育における『自立』の概念」 長崎国際大学論叢第7巻 pp.188-189
- 高橋興 2008 『学校支援ボランティア活動の推進方策に関する調査研究報告書』 国立教育政策研究所社会教育実践研究センターpp.57-58
- 武田篤・斎藤孝・新井敏彦・神常雄 2011 「特別支援教育支援員の現状と課題～特別支援教育支援員へのアンケート調査から～」 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第33号 pp.189-193
- 田中千恵・猪狩恵美子 2018 「特別支援学校における医療的ケア実施体制の課題-学校看護師の意識を中心に-」 福岡女学院大学大学院発達教育学紀要第5号 pp.60-64
- 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 第11号 p.192&pp.196-200
- 谷沢規容子・横山順一 2010 「知的障害特別支援学校の現状と課題-『センター的機能』と『特別支援教育コーディネーター』に焦点をあてて」 山梨学院短期大学紀要 30巻 pp.92-93
- 玉村公二彦・中村尚子 2008 『障害者権利条約と教育』 全障研出版部  
p.9&p.16&pp.19-21&p.24&pp.32-33&pp.41-42
- 東京学芸大学 codomode こどもモード6 大学連携教育支援人材育成事業  
[www.u-gakugei.ac.jp/~codomo/archives/cn5/cn11/cn24/pg139.html](http://www.u-gakugei.ac.jp/~codomo/archives/cn5/cn11/cn24/pg139.html)



2019年2月17日

東京成徳大学「教育支援人材認証制度紹介パンフレット」

[www.tsu.ac.jp/Portals/0/images/.../ninsyo\\_seido2011.pdf](http://www.tsu.ac.jp/Portals/0/images/.../ninsyo_seido2011.pdf)

2018年11月3日

泊裕子・竹村淳子・道重文子・古株ひろみ・谷口恵美子 2012 「医療的ケアを担う看護師が特別支援学校で活動する困難と課題」大阪医科大学看護研究雑誌第2巻 pp. 46-47

渡津英一郎 2017 「学校への期待の変化に対応した教員の職務と資質能力-校内外において進展している協力・連携の現状と今後の課題について」愛知大学リポジトリ一般教育論集 (50) pp. 15-26

WAM NET 独立行政法人福祉医療機構

<https://www.wam.go.jp/content/wamnet/pcpub/jidou/handbook/service/c078-p02-02-Jidou-07.html>

2018年11月11日

山口洋史 2004 『これからの障害児教育』 ミネルヴァ書房

pp. 3-4&p. 44&p. 55&p. 62&pp. 66-67&pp. 87-88

山田雄一 2017 「障害のある子どもの保育にかかわる現状と課題-個別的な保育から多様性(ダイバーシティ)に応じた保育へ-」 2017 川村学園女子大学研究紀要第28巻 第3号 p. 99

山本佳代子 2017 「K市における放課後等デイサービス事業所の現状と課題-放課後等デイサービスガイドラインをふまえて-」 西南女学院大学紀要 Vol. 21 p. 107

吉岡恒生 2013 「特別支援教育における関係機関との連携-質問紙調査を用いて-」 愛知教育大学研究報告, 教育科学編 62, pp. 19-21

全国特別支援教育推進連盟理事長 宮崎英憲 「平成30年度 特別支援教育関係予算編成等の要望」 全国特別支援教育推進連盟 p. 1

# Diversification of Team Teaching in Special Needs Education

—Exploring Ideal Team Teaching for an Inclusive Society—

Emiko Fukuyama

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

In view of the current state of special needs education, this study is aimed at elucidating the actual conditions and issues pertaining to team teaching (hereafter referred to as T.T) in regular classes and special needs education schools. The investigation also proposes to scrutinize the realities and difficulties experienced by the professional staff and external personnel who participate in various capacities in connection with T.T. Further, the objective of this study is to broaden the perspective of T.T from classroom instruction to the participation of diverse human resources in educational activities and then to explore the ideal T.T for an inclusive society.

First, the introduction describes the context and establishment of T.T, clarifies its definition, and details the relevant approaches to the phenomenon because it is important to understand how T.T should be viewed.

Section I of Chapter 1, entitled “The Change from Special Education to Special Needs Education,” incorporates the precepts of Bank-Mikkelsen and Niels to explain the principle of normalization. Section II details measures prescribed by the United Nations and Japan for persons with disabilities, particularly the “Convention on the Rights of Persons with Disabilities” and the “Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities.” The history of the transition of the concept of disability, from the International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH) to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) are discussed in Section III, and each aspect of ICF is clarified. Finally, the historical background of special needs education is illuminated with a special focus on educational sites.

Chapter 2 is titled “Expertise and Team Efforts Required for Special Support Education.” In Section I of this segment, an inclusive society is defined with reference to the Salamanca Statement (Principles, Policy and Practice in Special Needs Education), the Basic Act for Disabled Persons,

and extant research. This section also discusses the philosophy of special support education and its institution. Section II examines past research to outline the expertise required for special needs education, and in Section III, issues pertaining to external and internal support systems to help schools build inclusive education models are explicated by reviewing past research and through initiatives undertaken by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Section IV deliberates on team efforts on the basis of the Osaka Board of Prefectural Education's "Guidelines for School Improvement Resulting in Children's Smiling Faces" and posits that future challenges for schools include the development of ideal ways of engaging professional staff members and external human resources in teams. Further, the Central Council for Education's report "About the Ideal School as a Team and Future Improvement Measures" is discussed by examining past research.

In Section I of Chapter 3, which is labeled "Past T.T Focusing on Classes," a definition of T.T in special needs schools for persons with intellectual disabilities is presented on the basis of what was discussed in preceding studies, and the history of T.T is explored. T.T is posited to be one of the ways of instituting class improvements in Japan, and it is explained that in various special education schools, the need for instruction based on the individual issues of children and older students gave rise to class improvement and teaching techniques, which, in turn, led to the development of team teaching. Section II of this chapter delves into the issues related to T.T as clarified by a questionnaire survey of elementary schools and various special education schools, prior research, and the author's personal experiences. Section III examines the merits of T.T on the basis of prior research and creates "An Inventory of the Merits of T.T." In Section IV, the author utilizes the table "Techniques and Skills of Guidance and Support for Team Teaching in Various Special Education Schools" created by the Ibaraki Prefectural Education and Training Center for classes in special needs schools for persons with intellectual disabilities. A "Support Evaluation Table of AT" is created on the basis of this table.

Chapter 4 is called "A Field Survey on T.T in Special Needs Education." This segment describes the implementation of a questionnaire survey targeting the management of special needs schools within Prefecture A and regular schools within City B (kindergartens, elementary schools, and junior high schools). The survey was administered to special needs education coordinators, homeroom teachers, teachers in charge of special support services in resource rooms, teachers in

charge of special support classes, professional staff positioned in schools, and external human resources. In Section I, the author presents a summary of the survey, and in Section II, the issues that beset the advancement of special needs education as seen from the results of the survey of special needs schools are clarified. The elucidation includes aspects that are effective and those that require the ingenuity of faculty members with respect to the implementation of classes; the realities of classes in which external human resources and professional staff participate with schools; and features that require further innovation. Section III presents the results of the survey conducted in City B. Section IV contemplates the issues presented by regular classrooms that are based on insights gained from interviews of homeroom teachers in regular schools, homeroom teachers of special support classes, special needs education coordinators, teachers in charge of special support services in resource rooms, and support staff of special needs education. These interviews were conducted to support the results outlined in Section III because the survey yielded fewer responses. This section makes use of the knowledge gained from the interviews and prior research to suggest guidelines in order to resolve the difficulties that are presented. In Section V, the author uses insights from prior research and the awareness obtained from the examinations conducted in sections II, III, and IV to deliberate on problems pertaining to T.T conducted jointly by faculty members, professional staff members, and external human resources.

In Section I of Chapter 5, which is entitled “Ideal T.T for an Inclusive Society,” the author refers to documentary records to discuss T.T characterized by the participation of external human resources and considers the notion of T.T using local human resources to build an inclusive society. Section II of this segment utilizes the results of the questionnaire survey and the outcomes of prior research to contemplate the necessity and the challenges of working with professional staff members and external resources within a team. In Section III, the diversification of T-T was discussed through questionnaire survey results and prior studies. Moreover, attention was paid to the curriculum in terms of the significance of the “place of support” in classifying T-T, considering the place of support inside and outside the curriculum regarding “diversification of places of support.” From this and from the perspective of what type of support should be provided, “diversification of ways of support” is regarded as direct support/indirect support. Based on this, we attempted to classify T-T with reference to Moriya’s (2010) “three-dimensional model of ego development.” In Section IV, the author discusses three cases of school support initiatives taken by

regional headquarters, day services that include the one that is conducted after school extracurricular sessions, and classes held by staff members of special needs schools for persons with intellectual disabilities in which convenience store employees participated. The author considers the ideal model of T.T that would help to advance special needs education for an inclusive society. Finally, the author sheds light on the fact that understanding persons with disabilities with the aim to form an inclusive society leads to meaningful, all-encompassing social participation and that with regard to collaboration with other institutions, collaboration with close communication and mutual understanding results in the creation of the basis for the diversification of T.T

## あ と が き

本論文は、教職員同士のT・Tから専門スタッフ、外部人材とのT・Tへと視点を広げ、さらに共生社会を見据えたT・Tのあり方を探ろうとするものでした。T・Tに関しては、筆者自身の、そして調査対象者の方々の多様な捉え方がある中での考察となりましたが、本研究で得られたことを今後の研究につなげていきたいと、思いを新たにしております。

本論文を執筆するにあたり、主指導教員の大阪総合保育大学名誉学長の山崎高哉先生には、論文執筆の基本から丁寧に指導いただきました。また、講義では研究の方向性をはじめ、執筆に際しての細やかなご助言をいただきました。副指導教員の弘田陽介先生（現福山市立大学准教授）、玉置哲淳先生からは、研究を進める上での確なご助言をいただきました。大方美香学長先生、渡辺俊太郎先生からは研究を進めるにあたって細やかなアドバイスをいただきました。

学外の副指導教員である桃山学院教育大学教授、大阪教育大学名誉教授、大阪総合保育大学名誉教授の守屋國光先生は、研究で行き詰まった時に的確な方向性を示していただき、生涯発達科学会の定例研究会においても、貴重なご助言をいただきました。

博士課程の皆様には、壁にぶつかった時に悩みや話を聞いていただき、苦しい時期を何とか乗り越えることができました。生涯発達科学会の定例研究会では、元大阪教育大学教授の上村逸子先生はじめ会員の皆様から励ましのお言葉やご助言をいただきました。

A 県内特別支援学校等会長様には、各学校へアンケート調査のご連絡をしてくださいましたこと、B 市教育委員会担当者様にはアンケート調査を実施する上でご助言をいただきましたことに心より感謝いたします。A 県内特別支援学校等及びB 市通常学級の管理職の皆様、教員の皆様、専門スタッフ及び外部人材の皆様には、お忙しい中アンケート調査にご協力いただき、本研究の土台となる貴重なご意見をいただきました。f 特別支援学校の先生方にはインタビューにもご協力いただき、本研究の考察を深めるための貴重な示唆を得ることができました。

通常学級のアンケート調査の補完としてインタビューをさせていただいた皆様には、それぞれの立場からさまざまなご意見をいただき、研究を進めることができました。

多くの方々のご支援で、本研究を進めることができましたことに心より感謝申し上げます。これからもご指導ご鞭撻を賜りますよう、よろしくお願い申し上げます。

## 資 料

\*資料の文字のポイント数や行間等は、論文の設定とは異なる。

資料 2-III  
文部科学省特別支援教育関連事業の変遷

平成19年度事業	内 容
1 いわゆる「キレる」言動などの問題への対応の推進 2 問題を抱える子どもの自立支援や教育相談体制の充実	1 子どものこころの成長に関する基盤整備事業 2 問題を抱える子ども等の自立支援事業 ・いじめ、不登校、暴力行為、自動虐待、高校中退の未然防止、早期発見、早期対応など、児童生徒の支援を行うための効果的な取組についての調査研究 不登校への対応におけるNPO等の活用に関する実践研究事業 スクールカウンセラー活用事業補助 子どもと親の相談員等の配置 児童生徒の自殺予防に向けた取組に関する調査研究
3 子ども一人一人のニーズに応じた特別支援教育の推進	3 特別支援教育体制推進事業 発達障害早期総合支援モデル事業 高等学校における発達障害支援モデル事業 職業自立を推進するための実践研究事業 障害のある子どもへの対応におけるNPO等を活用した実践研究事業 特別支援教就学奨励費負担等 特別支援教育推進のための緊急的な定数措置
4 外国人児童生徒教育の充実	4 帰国・外国人児童生徒受入促進事業
平成20年度事業	内 容
1 子どもと向き合う時間の拡充及び教育の適切な処遇	1 義務教育費国庫負担金（教職員定数の改善及びメリハリのある教員給与体系の実現） 外部人材の活用（非常勤講師配置事業） 事務の外部化（委託費による学校ボランティア活用事業）
2 いじめ問題等への対応や問題を抱える子どもの自立支援、教育相談体制の充実	2 いじめ対策緊急支援総合事業 スクールソーシャルワーカー活用事業 問題を抱える子ども等の自立支援事業 不登校等への対応におけるNPO等の活用に関する実践研究事業 児童生徒の自殺予防に関する調査研究
3 子ども一人一人のニーズに応じた特別支援教育の推進	3 発達障害等支援・特別支援教育推進事業 発達障害教育情報センター 発達障害早期総合支援モデル事業 高等学校における発達障害支援モデル事業 特別支援学校等の指導充実事業 特別支援教就学奨励費負担等
4 外国人児童生徒教育の拡充	4 帰国・外国人児童生徒受入促進事業
5 コミュニティスクール（学校運営協議会制度）の推進	5 コミュニティスクール（学校運営協議会制度）推進プラン
平成21年度事業	内 容
1 いじめ、暴力行為、不登校、少年非行、自殺等に対する取組の推進	1 いじめ対策緊急総合事業 スクールカウンセラー等活用事業補助 スクールソーシャルワーカー活用事業 問題を抱える子ども等の支援事業 児童生徒の自殺予防に向けた取組に関する調査研究
2 教員の子どもと向き合う環境づくり	2 義務教育国庫負担金 退職教員等外部人材活用事業 学校支援地域本部事業
3 特別支援教育の推進	3 発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業 発達障害等に対応した教材等の在り方に関する調査研究事業 特別支援学校等の指導充実事業 拡大教科書等普及推進事業
4 外国人児童生徒教育の充実	4 帰国・外国人児童生徒受入促進事業
5 コミュニティスクール（学校運営協議会制度）の推進	5 コミュニティスクール（学校運営協議会制度）の推進
平成22年度事業	内 容
1 新学習指導要領の円滑な実施	1 対象教員等外部人材活用事業-サポート先生の配置
2 いじめ、暴力行為、不登校等に対する取組の推進 学校・家庭・地域の連携協力推進事業（補助事業）	2 いじめ対策記入支援総合事業 問題を抱える子ども等の支援事業 児童生徒の自殺予防に向けた取組に関する調査研究 スクールカウンセラー等活用事業 スクールソーシャルワーカー活用事業
3 教員が子ども一人一人に向き合う環境づくり	3 義務教育国庫負担金 教職員定数の改善 帰国・外国人児童生徒受入促進事業
4 特別支援教育の推進	4 発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業 特別支援学校等と産業界が連携した実践的職業教育推進事業 新学習指導要領に対応した交流及び共同学習実践支援事業 高等学校における発達障害支援モデル事業 教科用図書等普及推進事業
5 外国人児童生徒教育の充実	5 帰国・外国人児童生徒受入促進事業 外国人児童生徒の総合的な学習支援事業
6 コミュニティスクール（学校運営協議会制度）の推進	6 コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）推進プラン
7 生徒指導・進路指導等の取組の推進	7 学校・家庭・地域の連携協力推進事業 ・放課後子ども教室推進事業 ・放課後子ども教室推進事業 ・学校支援地域本部事業 ・家庭教育支援基盤形成事業 ・スクールソーシャルワーカー活用事業



平成23年度事業	内容
<p>1 生徒指導等に関する調査研究</p> <p>2 学校・家庭・地域の連携協力推進事業</p> <p>3 特別支援教育充実事業 幼稚園から高等学校までを通じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行うことにより、特別支援教育を総合的に支援する。</p> <p>4 特別支援教育設備整備費等補助</p> <p>5 学校運営支援事業の推進（コミュニティ・スクール）</p>	<p>1 児童生徒の問題行動に関する調査研究（生徒指導推進事業から名称へンク） 児童生徒の自殺予防に向けた取組に関する調査研究 不登校に関する調査研究</p> <p>2 スクールカウンセラー等活用事業 スクールソーシャルワーカー活用事業</p> <p>3 特別支援学校における医療的ケア体制整備事業 特別支援教育総合推進事業 民間組織・新技術を活用した特別支援教育研究事業 特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業</p> <p>4 特別支援教育就学奨励費負担等</p> <p>5 コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）推進プラン コミュニティ・スクール推進事業 コミュニティ・スクール推進協議会等の開催</p>
平成24年度事業	内容
<p>1 少人数学級の更なる推進等によるきめ細やかで質の高い学びの実現～教職員定数の改善～</p> <p>2 外国人児童生徒の総合的な学習支援事業</p> <p>3 生徒指導・進路指導等の取組</p> <p>4 特別支援教育の推進 インクルーシブ教育システム構築に向けて早期から就労期まで一貫した取組の推進</p>	<p>1 教職員定数の改善 ・発達障害等の児童生徒のための通級指導の充実など、特別支援教育への対応 ・日本語指導が必要な外国人児童生徒等への学習支援 ・地域連携による質の高い教育の実現 地域連携のコーディネーターとしての役割を担う事務職員の充実 先導的な取組を行うコミュニティースクールへの支援</p> <p>2 学校において利用可能な日本語能力の測定方法の開発 日本語指導担当教員のための研修マニュアルの開発</p> <p>3 緊急スクールカウンセラー等派遣事業 生徒指導・進路指導総合推進事業 生徒指導等に関する調査研究</p> <p>4 特別支援教育推進事業 ・改正障害者基本法を踏まえ、特別な支援が必要となる可能性のある子ども及びその保護者に対し、早期から情報の提供や相談会の実施等に取り組み、柔軟できめ細やかな対応ができる一貫した支援態勢を構築する。また、高等学校における発達障害のある生徒への職業教育・進路指導の充実を行う。さらに、発達障害を含む全ての障害のある幼児児童生徒の支援のため、関係機関との連携、学校への巡回相談や専門家チームによる支援、研修体制の整備・実施等により、特別支援教育の体制整備を推進するなど、特別支援教育の充実に資する。（平成23年度まで委託事業として実施してきたが、平成24年度から補助金化：補助率1/3） 特別支援教育就学奨励費負担等 教科用特定図書等普及推進事業</p>
平成25年度事業	内容
<p>1 教育再生実行の基盤となる教職員等指導体制の整備</p> <p>2 いじめ問題に対する総合的な取組の推進</p> <p>3 インクルーシブ教育システムに向けた特別支援教育の充実 改正障害者基本法の趣旨等を踏まえ、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組 ・特別新教育の専門支援人材の配置・活用等を推進しつつ、早期からの教育相談・支援体制の構築、幼稚園、小・中学校、高等学校における合理的配慮の充実及び拠点地域・学校の整備、インクルーシブ教育システムに関するデータベース構築、就学奨励費の支給対象の拡大、医療的ケアのための看護師配置、合理的配慮の関連知識の習得及び情報共有を図るためのセミナー開催等を行う。</p> <p>4 地域とともにある学校づくりの推進（コミュニティ・スクール等）</p>	<p>1 教職員定数の改善 ・通級指導など特別支援教育の充実 補修等のための指導員等派遣事業 ・外国人児童生徒への日本語指導</p> <p>2 いじめ対策等総合推進事業 外部人材を活用した教育相談 ・スクールカウンセラーの配置拡充等（全公立中学校に配置） ・スクールソーシャルワーカーの配置拡充 ・スクールカウンセラーを活用した全中学校での校内研修の実施 ・生徒指導推進協力員・学校相談員の配置拡充 ・24時間いじめ相談ダイヤルの充実 国及自治体に外部人材活用によるいじめ問題への支援体制を構築する取組 教員研修の充実 いじめ対策等生徒指導に係る調査研究等の実施</p> <p>3 インクルーシブ教育システム構築事業 ・早期からの教育相談・支援体制の構築・・・16地域・早期支援コーディネーター約50人 ・インクルーシブ教育システム構築モデル事業・・・24地域・合理的配慮協力員約120人 ・特別支援学校機能強化モデル事業・・・12地域・ST, OT, PT, 心理学の専門家等約360人 ・就学奨励費の通常の学級への支給拡大 ・医療的ケアのための看護師の配置・・・約330人 ・合理的配慮普及啓発セミナー開催 《関連施策》 ・教職員定数の改善（通級指導など特別支援教育の充実 600人の定数改善増） ・学校施設設備整備（公立学校のバリアフリー化） 発達障害に関する教職員の専門性向上事業 ・発達障害理解推進拠点事業・・・18地域 ・発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業・・・4大学 ・特別支援教育就学奨励費 特別支援学校の在籍者数の増 129,994人 → 133,984人（3.1%増） 教科用特定図書普及推進事業</p> <p>4 コミュニティ・スクールによる地域とともにある学校づくりの推進 ・コミュニティ・スクールによる地域とともにある学校づくりの推進 ・コミュニティ・スクール推進員（CSマスター）派遣事業 ・説明会、フォーラムの開催 ・コミュニティ・スクールの熟議と協働の充実に関する実践研究 ・コミュニティ・スクールのマネジメント力強化に関する実践研究 地域とともにある学校づくりに必要な学校マネジメント力の強化</p>

平成26年度事業	内 容
<p>1 少子化時代に対応する教職員配置改善等の推進</p> <p>2 特別支援教育の充実 ～障害のある児童生徒等の自立・社会参加の加速化に向けた特別支援教育の充実～ 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について、障害のある児童生徒等の自立と社会参加に向けた取組の充実を図り、障害のある児童生徒が十分な教育を受けられる環境を構築する。</p> <p>3 いじめ対策の推進</p> <p>4 地域とともにある学校づくりの推進（コミュニティ・スクール）</p>	<p>1 義務教育費国庫負担金 ・いじめ・道徳教育への対応（94人） ・特別支援教育の充実（235人） ・補修等のための指導員派遣事業 ・外国人児童生徒への日本語指導</p> <p>2 インクルーシブ教育システム構築事業 ・早期からの教育相談・支援体制構築事業 障害のある子どもに対する早期からの教育相談及び支援体制の構築を推進するため、教育と保育、福祉、保健、医療等の連携推進、情報提供等の取組を支援する。 ・40地域 早期コーディネーター 約120人 ・学習上の支援機器等教材活用促進事業 ・学習上の支援機器等教材研究開発支援事業（国立特別支援教育総合研究所運営費交付金） ・支援機器等教材普及促進事業（国立特別支援教育総合研究所運営費交付金） ・支援機器等教材を活用した指導方法充実事業 ・教科書デジタルデータを活用した拡大教科書、音声教材等普及促進プロジェクト 発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援・教職員の専門性向上事業 ・発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業 ・40地域 5大学 発達障害支援アドバイザー 約80人 ・発達障害理解推進拠点事業 40校・地域 ・発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業 7大学 ・自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業 ・キャリア教育・就労支援等の充実事業 40地域 就職支援コーディネーター約40人 ・個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業 27地域 自立活動等担当教員約30人 特別支援教育就学奨励費負担等 ・高校授業料無償化制度の見直しによる対応 特別支援学校高等部の生徒の通学費、学用品等の支援を拡充 《関連施策》 ・教職員定数の改善（通級指導、特別支援教育コーディネーターなど特別支援教育の充実235人の定数改善増） ・学校施設整備（特別支援学校の教室不足解消のための補助制度の創設、公立学校のバリアフリー化）等</p> <p>3 いじめ対策の推進 いじめ対策等総合推進事業 ・外部専門家を活用した教育相談体制の整備・関係機関との連携強化等 【自治体支援】 第三者的立場から調整・解決する取組 100地域→134地域 外部専門家を活用して学校を支援する取組 100地域→134地域 インターネットを通じたいじめ問題等に対応するための学校ネットパトロール等 10地域 【学校支援】 スクールカウンセラーの配置拡充（補助率1/3） スクールソーシャルワーカーの配置拡充（補助率1/3） 生徒指導推進協力員・学校相談員の配置（補助率1/3） 24時間いじめ相談ダイヤル（補助率1/3）</p> <p>3 地域とともにある学校づくりの推進（コミュニティ・スクール） ・コミュニティ・スクールの充実・拡大 ①コミュニティ・スクール導入に関する実践研究 ②コミュニティ・スクール推進員（CSマスター）派遣事業 ③説明会、フォーラムの開催</p>
平成27年度事業	内 容
<p>1 教員の「質」と「数」の一体的強化</p> <p>2 特別支援教育の充実 ～障害のある児童生徒等の自立・社会参加の加速化に向けた特別支援教育の充実～ 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について、障害のある児童生徒等の自立と社会参加の加速化に向けた取組の充実を図り、障害のある児童生徒等が十分な教育を受けられる環境を構築する。</p>	<p>1 義務教育費国庫負担金 ・教職員指導体制の充実～授業革新やチーム学校などの推進～（義務教育費国庫負担金） ・従来の暗記中心の受け身型一斉授業から、子供達が双方向に対話し学び合いながら主体的に考え探求する力を育てる課題解決型授業（アクティブ・ラーニング）への転換を推進 ・教員が授業に一層専念できるよう、学校に多様な専門スタッフを配置するとともに、学校マネジメント体制を強化し、学校のチームとしての教育力・組織力を最大化 ・教育格差の解消や特別支援教育等の充実 ・統合校への支援や過疎地の小規模校への支援 ・教職員定数の改善（900人・+19億円） ・授業革新等による教育の質の向上 200人 ①課題解決型授業（アクティブ・ラーニング）の推進 100人 ②小学校における専科指導の充実等 100人 ・チーム学校の推進 230人 ①学校マネジメント体制の強化 100人（主幹教諭、事務職員等の拡充） ②専門人材の配置充実 100人（学校司書、ICT専門職員等） ③養護教諭・栄養教諭等の配置充実 30人 ・個別の教育課題への対応 250人 ①家庭環境や地域間格差など教育格差の解消 100人 ②特別支援教育の充実 100人 ③いじめ等の問題行動への対応 50人 ・学校規模の適正化への支援 220人 ①統合校への支援 200人（統合前1年～統合後2年） ②過疎地の小規模校への支援 20人</p> <p>2 特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業 特別支援教育を担当する教員の専門性の向上を図るため、特別支援学校教員等に対する専門的な研修の実施や特別支援学校教諭免許状取得に資する取組を実施するとともに、その環境整備を行う。 ・指導者養成講習会・自立教科等担当教員講習会の実施【拡充】 27箇所 ・特別支援学校教諭免許状取得促進セミナーの開催【新規】 6箇所 ・ICTを活用した教員の専門性向上充実事業【新規】 （独立行政法人国立特別支援教育総合研究所運営費交付金） ・障害者スポーツに関する教員研修のための施設整備【新規】  （独立行政法人国立特別支援教育総合研究所施設整備費） ・発達障害の可能性のある児童生徒に対する支援事業 ・発達障害の可能性のある児童生徒等の系統性のある支援研究事業【新規】 発達障害の可能性のある児童生徒に対する支援に向けた取組の一つとして、教育委員会等が主体となり、新たに各学校段階の移行期における円滑かつ適切な引継ぎのために必要な発達障害の可能性のある児童生徒に対する継続支援研究事業を行うことで特別支援教育の充実等を図る。 15箇所・学校間連携コーディネーター 約45人 ・発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業 45箇所・発達障害支援アドバイザー 約80人 ・発達障害理解推進拠点事業 30箇所 ・発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業 7大学 ・インクルーシブ教育システム構築事業 ・学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進【新規】 子供たちの社会性や豊かな人間性を育み、相互に人格と個性を尊重・理解し合える共生社会の実現に向けて、障害のある子供と障害のない子供が一緒に障害者スポーツを行ったり、障害者アスリート等の体験談を聞いたりするなどの障害者スポーツを通じた交流及び共同学習を実施する。 25箇所 ・早期からの教育相談・支援体制構築事業 40箇所 ・早期支援コーディネーター 約120人 ・インクルーシブ教育システム構築モデル事業（モデルスクール・モデル地域）35箇所 合理的配慮協力員 約70人 ・特別支援学校機能強化モデル事業 25箇所 ・医療的ケアのための看護師の配置 約330人</p>

<p>2 特別支援教育の充実 ～障害のある児童生徒等の自立・社会参加の加速化に向けた特別支援教育の充実～ 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について、障害のある児童生徒等の自立と社会参加の加速化に向けた取組の充実を図り、障害のある児童生徒等が十分な教育を受けられる環境を構築する。</p>	<p>学習上の支援機器等教材活用促進事業 ・学習上の支援機器等教材研究開発支援事業・・・9箇所 ・支援機器等教材を活用した指導方法実践研究事業 ・教科書デジタルデータを活用した拡大教科書、音声教材等普及促進プロジェクト 自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業 ・発達障害を含め障害のある生徒の将来の自立と社会参加に向けた適切な指導を行うため、企業と連携した教員の研修、就労先開拓・職場定着支援のためのコーディネーターの配置など、キャリア教育・就労支援等の充実を図る。また、高等学校における「特別的教育課程」編成に関する研究とともに教科指導等を通じた個々の能力・才能を伸ばす教育課程の編成に関する研究を実施する。 ・キャリア教育・就労支援等の充実事業・・・35地域・就職支援コーディネーター 約35人 ・個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業・・・25地域 自立活動等担当教員 約25人 特別支援教育就学奨励費負担等 特別支援学校及び特別支援学級等への就学の特殊事情を踏まえ、これらの学校に就学する障害のある児童生徒等の保護者の経済的負担を軽減するため、「特別支援学校への就学奨励に関する法律」等に基づき、通学費、学用品費等の就学に必要な経費を援助する。 《関連施策》 ・教職員定数の増（通級指導など特別支援教育の充実 100人） ・学校施設整備（特別支援学校の教室不足解消のための補助、公立学校のバリアフリー化等</p>
<p>3 いじめ対策等の推進</p>	<p>3 いじめ対策等総合推進事業 外部専門家を活用した教育相談体制の整備・関係機関との連携強化等 【学校支援】 ①スクールカウンセラーの配置拡充（補助率1/3） ・全公立中学校に対するスクールカウンセラーの配置に加え、生徒指導上、大きな課題を抱える公立中学校等においてスクールカウンセラーによる週5日相談体制を実施（200校） ・公立小学校の従来配置に加え、小中連携型配置の拡充による公立小・中学校の相談体制の連携促進（200校→300校） ・貧困対策のための重点加配（600校）【新規】 ②スクールソーシャルワーカーの配置拡充（補助率1/3） ・スクールソーシャルワーカー配置の増 福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーを必要な全ての学校で活用できるよう今後段階的に配置を拡充 小中学校のための配置（2,200人）、高等学校のための配置及び質向上のためのスーパーバイザー（47人） ・貧困対策のための重点加配（600人）【新規】 ③24時間いじめ相談ダイヤル（補助率1/3） 【自治体支援】 ④幅広い外部専門家を活用していじめ問題等の解決に向けて調整、支援する取組の促進（補助率1/3） ・第三者的立場から調整・解決する取組（134地域） ・外部専門家を活用して学校を支援する取組（134地域） ・インターネットを通じたいじめ問題等に対応するための学校ネットパトロール等（10地域）への支援 いじめ対策等生徒指導推進事業 いじめ問題をはじめ、暴力行為、不登校等の様々な課題を抱える子供への支援について、地方公共団体、NPO、民間教育事業者等に先進的調査研究を委託・・・22箇所</p>
<p>4 学校をプラットフォームとした総合的な子供の貧困対策の推進</p>	<p>4 教育相談の充実 スクールソーシャルワーカーの配置拡充 ・スクールソーシャルワーカーの配置の増 福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーを必要な全ての学校で活用できるよう、今後段階的に配置を拡充（1,466人→2,247人） 小中学校のための配置（2,200人）、高等学校のための配置及び質向上のためのスーパーバイザー（47人） ・貧困対策のための重点加配（600人）【新規】 学習支援の充実 2（新規） ・地域未来塾による学習支援の充実（補助率1/3） ※学校・家庭・地域の連携協力推進事業の一部【生涯学習政策局に計上】 学校地域支援本部を活用し、家庭での学習習慣が十分に身につけていない中学生を対象として、大学生や教員OBなどの地域住民の協力による原則無料の学習支援（地域未来塾）を新たに実施・・・2,000箇所</p>
<p>5 地域とともにある学校づくりの推進</p>	<p>5 コミュニティ・スクール導入等促進事業 ※「学校を核とした地域力強化プラン」の一部【生涯学習政策局に計上】 地域提案型の学校を核とした地域魅力化事業 13百万円（新規） ※「学校を核とした地域力強化プラン」の一部【生涯学習政策局に計上】 ・コミュニティ・スクール推進員（CSマイスター）の派遣等による普及・啓発</p>
<p>平成28年度事業</p>	<p>内容</p>
<p>1 教員の「質」と「数」の一体的強化</p>	<p>6 社会や子供の変化に対応する新たな学校教育の実現（義務教育費国庫負担金） `アクティブ・ラーニング等の充実に向けた教職員定数の戦略的充実` 教職員定数の改善(3,040人+65億円) ・創造性を育む学校教育の推進 1,440人 ・アクティブ・ラーニングの充実に向けた教育環境整備：1,090人（主体的な思考力・表現力等を育成する双方向・対話型・少人数による指導の充実、リーダー的教員の養成等） ・小学校における専科指導の充実：350人（小学校英語教育等に関する地域のリーダー的役割を担う専科指導教員の充実、小中一貫校における専科指導の充実） ・学校現場が抱える課題への対応 940人 ・特別支援教育の充実・・・300人 ・いじめ・不登校等への対応・・・190人 ・家庭環境などによる教育格差の解消・・・150人 ・外国人児童生徒等への日本語指導・・・50人 学校マネジメント機能の強化（副校長、主幹教諭、事務職員等の拡充） 養護教諭・栄養教諭等の充実（大規模校等における配置の充実） 専門スタッフの配置促進（学校司書、ICT専門職員等の配置の充実） チーム学校の実現に向けた業務改善等の推進事業 ・学校現場における業務改善の取組を積極的に支援し、教員と専門スタッフによるチーム体制の構築、学校マネジメント機能の強化、教員が力を発揮できる環境を整備し、子供と向き合う時間の確保や授業の充実を図る。・・・40都道府県・市区町村、4大学等研究機関</p>

<p>2 いじめ不登校等対策等の推進</p>	<p>7 いじめ対策等総合推進事業</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スクールカウンセラーの配置拡充</li> <li>・全公立中学校に対するスクールカウンセラーの配置に加え、生徒指導上、大きな課題を抱える公立中学校等においてスクールカウンセラーによる週5日相談体制を実施し、常時生徒が相談でき、教職員との連携が強化できる体制を構築(200校)</li> <li>・公立小学校の通常配置に加え、小中連携型配置の拡充による公立小・中学校の相談体制の連携促進(300校→3,100校)</li> <li>・貧困対策のための重点加配(600校→1,200校)</li> <li>・教育支援センター(適応指導教室)の機能強化等、不登校支援のための配置(1,147箇所)</li> </ul> <p>【新規】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スクールソーシャルワーカーの配置拡充</li> <li>・スクールソーシャルワーカー配置の増(2,247人→3,047人)</li> </ul> <p>福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーを必要な全ての学校で活用できるよう今後段階的に配置を拡充</p> <p>小中学校のための配置・・・2,200人→3,000人</p> <p>高等学校のための配置・・・47人</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・貧困対策のための重点加配・・・600人→1,200人</li> <li>・スーパーバイザー(47人)の配置、連絡協議会の開催・研修を通じた質向上の取組の支援【新規】</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・24時間子供SOSダイヤル</li> <li>・いじめ対策等生徒指導推進事業</li> </ul>
<p>3 特別支援教育の充実</p>	<p>8 インクルーシブ教育システムの推進(新規)</p> <p>インクルーシブ教育システム推進事業費補助</p> <p>インクルーシブ教育システムの推進に向けた取組として、都道府県等が①特別支援教育専門家等(早期支援コーディネーター、合理的配慮協力員、外部専門家、看護師)の配置及び②連絡協議会及び研修による特別支援教育の体制整備をする場合に要する経費の一部を補助する。【補助率1/3】</p> <p>早期支援コーディネーター・・・約140人</p> <p>合理的配慮協力員・・・約350人</p> <p>外部専門家(理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等)・・・約430人</p> <p>看護師・・・約1,460人</p> <p>体制整備補助・・・約350地域</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・インクルーシブ教育システム推進センターの設置</li> <li>・特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業・・・216百万円</li> </ul> <p>特別支援教育を担当する教員の専門性の向上を図るため、特別支援学校教員等に対する専門的な研修の実施や特別支援学校教諭免許状取得に資する取組を実施する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導者養成講習会・自立教科等担当教員講習会の実施【拡充】・・・52箇所</li> </ul> <p>発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業</p> <p>635百万円(586百万円)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・発達障害の可能性のある児童生徒に対する放課後等福祉連携支援事業【新規】</li> </ul> <p>小・中・高等学校等に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒に対する学齢期等における支援に当たって、厚生労働省と連携しつつ、学校と放課後等デイサービス事業者等の福祉機関との連携支援。支援内容の共有方法についての調査研究を行う。24箇所</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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【新規】</li> </ul> <p>教育委員会における発達障害に係る通級による指導の担当教員に対する研修体制を構築するとともに、必要な指導方法について医療関係機関と連携しつつ研究を行う・・・12箇所</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業</li> <li>45箇所・発達障害支援アドバイザー・・・約80人</li> <li>・発達障害の可能性のある児童生徒等の系統性のある支援研究事業</li> <li>15箇所・学校間連携コーディネーター・・・約45人</li> <li>・発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業・・・6大学</li> </ul> <p>入院児童生徒等への教育保障体制整備事業 104百万円(新規)</p> <p>長期にわたり又は断続的に入院する児童生徒の教育機会を保障するため、在籍校、病院、特別支援学校、教育委員会等の関係機関が連携して支援する体制の構築方法に関する調査研究を行う。</p> <p>12箇所</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習上の支援機器等教材活用促進事業 451百万円(497百万円)</li> <li>・障害のある児童生徒の学習上の困難軽減のため、障害の状況等に応じて使いやす支援機器等教材の開発を支援する。また、教科書デジタルデータを活用した音声教材等の効率的な製作方法の調査研究等を行う。</li> <li>・学習上の支援機器等教材研究開発支援事業 9箇所</li> <li>・教科書デジタルデータを活用した拡大教科書、音声教材等普及促進プロジェクト</li> <li>・自立・社会参加に向けた高等学校段階における特別支援教育充実事業・・・383百万円(388百万円)</li> <li>・発達障害を含め障害のある生徒の将来の自立と社会参加に向けた適切な指導を行うため、企業と連携した教員の研修、就労先開拓・職場定着支援のためのコーディネーターの配置など、キャリア教育・就労支援等の充実を図る。また、高等学校における「特別的教育課程」編成に関する研究とともに教科指導等を通じた個々の能力・才能を伸ばす教育課程の編成に関する研究を実施する。</li> <li>・キャリア教育・就労支援等の充実事業・・・35地域・就職支援コーディネーター・・・約35人</li> <li>・個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育モデル事業・・・25地域・自立活動等担当教員 約25人</li> <li>・特別支援教育就学奨励費負担等 12,919百万円(11,583百万円)</li> </ul>
<p>4 総合的な子供の貧困対策の推進</p>	<p>4 総合的な子供の貧困対策の推進</p> <p>学校をプラットフォームとした総合的な子供の貧困対策の推進</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育相談の充実 1,009百万円(647百万円)</li> </ul> <p>【補助率1/3】【補助事業者：都道府県・政令指定都市・中核市】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スクールソーシャルワーカー配置の増(2,247人→3,047人)</li> <li>・福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーを必要な全ての学校で活用できるよう今後段階的に配置を拡充</li> </ul> <p>小中学校のための配置(2,200人→3,000人)、</p> <p>高等学校のための配置(47人)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・貧困対策のための重点加配(600人→1,200人)</li> <li>・スーパーバイザー(47人)の配置、連絡協議会の開催・研修を通じた質向上の取組の支援【新規】</li> </ul>
<p>5 地域とともにある学校づくりの推進</p> <p>保護者や地域住民の力を学校運営に生かす「地域とともにある学校づくり」の推進等により、社会総掛かりで教育再生を実施し、子供や地域等が抱える課題を地域ぐるみで解決する仕組みづくり等を推進するとともに、地域コミュニティの活性化等を図る。</p>	<p>5 地域とともにある学校づくりの推進</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニティ・スクール導入等促進事業 166百万円(157百万円)</li> <li>※「学校を核とした地域力強化プラン」の一部(生涯学習政策局に計上)</li> <li>・地域提案型の学校を核とした地域魅力化事業 11百万円(13百万円)</li> <li>※「学校を核とした地域力強化プラン」の一部(生涯学習政策局に計上)</li> <li>・首長部局等との協働による新たな学校モデルの構築事業</li> <li>・チーム学校の実現に向けた業務改善等の推進事業・・・125百万円(90百万円)</li> </ul> <p>学校現場における業務改善の取組を積極的に支援し、教員と専門スタッフによるチーム体制の構築、学校マネジメント機能の強化、教員が力を発揮できる環境を整備し、子供と向き合う時間の確保や授業の充実を図る。</p> <p>(40都道府県・市区町村、4大学等研究機関)</p> <p>①支援事業として以下の事業を実施し、業務改善の取組を支援する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校サポートチームの構築推進事業</li> <li>・学校マネジメント力強化推進事業 ※その他関連施策も併せて実施</li> </ul> <p>②普及啓発として以下の事業を実施し、業務改善の実践事例を全国に発信する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・業務改善アドバイザーの派遣</li> <li>・マネジメントフォーラムの開催</li> </ul>

平成29年度事業	内 容
<p>1 「次世代の学校」創生のための指導体制強化等</p> <p>2 いじめ・不登校対応等の推進</p>	<p>1 「次世代の学校」指導体制実現構想（義務教育費国庫負担金） 教職員の定数改善 特に、「一億総活躍社会」の実現に向けて、「通級による指導」や外国人児童生徒等に対する特別な指導に必要な教員について、対象児童生徒数に応じた基礎定数による措置へ転換し、指導体制を安定的に確保する。【義務標準法の改正】 ・発達障害等の児童生徒への「通級による指導」の充実・・・890人 ・外国人児童生徒等教育の充実・・・190人 ・貧困等に起因する学力課題の解消・・・400人 ・いじめ・不登校等の未然防止・早期対応等の強・・・400人 ・「チーム学校」の実現に向けた次世代の学校指導体制の基盤整備（学校事務職員、養護教諭、栄養教諭等）・・・300人</p> <p>2 いじめ対策・不登校支援等総合推進事業 スクールカウンセラーの配置拡充〔補助率1/3〕〔補助事業者：都道府県、政令指定市〕 ・全公立中学校に対するスクールカウンセラーの配置に加え、生徒指導上、大きな課題を抱える公立中学校等においてスクールカウンセラーによる週5日相談体制を実施し、常時生徒が相談でき、教職員との連携が強化できる体制を構築・・・200校 スクールソーシャルワーカーの配置拡充 〔補助率1/3〕〔補助事業者：都道府県、政令指定都市、中核市〕 スクールソーシャルワーカー配置の増（3,047人→5,047人） 福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーを必要な全ての学校で活用できるよう今後段階的に配置を拡充 ・小中学校のための配置・・・3,000人→5,000人 ・高等学校のための配置・・・47人 ・貧困対策のための重点加配・・・1,000人→1,800人 ・虐待対策のための重点加配・・・400人【新規】 ・スーパーバイザー・・・47人の配置、連絡協議会の開催・研修を通じた質向上の取組の支援</p> <p>24時間子供SOSダイヤル いじめ等を含む子供のSOSを受け止めるためのフリーダイヤルの実施</p>
<p>2 いじめ・不登校対応等の推進</p>	<p>いじめ対策・不登校支援等推進事業 ・自殺予防、貧困などに対する効果的な取組に関する調査研究 ・脳科学・精神医学・心理学等に関する研究と学校教育の連携による調査研究 ・いじめ防止等対策のためのスクールロイヤー活用に関する調査研究【新規】 ・スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの常勤化に向けたモデル事業【新規】 ・不登校児童生徒へのきめ細かな支援体制の整備に向けた実践研究【新規】 ・不登校児童生徒を受け入れている民間団体等の自主的な取組の促進に関する調査研究【新規】</p>
<p>3 特別支援教育の充実 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について、障害のある児童生徒等の自立と社会参加の加速化に向けた取組の充実を図り、障害のある児童生徒等が十分な教育を受けられる環境を構築する。</p>	<p>3 インクルーシブ教育システム推進事業 障害者権利条約の批准、改正障害者基本法の趣旨、平成28年4月からの障害者差別解消法の施行、発達障害者支援法の改正等を踏まえ、自治体のインクルーシブ教育システムの推進に向けた取組に対して経費の一部を補助する。〔補助率1/3〕 ・特別な支援を必要とする子供への就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制整備【新規】 ・特別な支援を必要とする子供について、就学前から卒業後にわたる切れ目ない支援体制の整備を促すため教育部局と福祉・保健・医療・労働等の部局が連携し一貫した支援体制を構築する地域を支援する・・・30地域 ・特別支援教育専門家等配置 ・医療的ケアのための看護師・・・1,000人⇒1,200人 ・就労支援コーディネーター・・・74人【新規】 ・発達障害支援アドバイザー・・・74人【新規】等 発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業 特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業等【新規】 ・小・中・高等学校等における発達障害を含む障害のある児童生徒等に対する特別支援教育の体制充実のための組織強化を図るため、学校経営の在り方や、必要ノウハウなどについて、大学教授等の専門家を活用し調査研究を行う。・・・27箇所等 特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業 ・特別支援教育を担当する教員の専門性の向上を図るため、特別支援学校教員等に対する専門的な研修の実施や特別支援学校教諭免許状等取得に資する取組を実施する。 ・特別支援教育に関する教員等の養成講習及び資質向上研修等の実施・・・24箇所 ・特別支援教育に関わる教員のインターネットによる資質能力向上推進支援事業【新規】 （独立行政法人国立特別支援教育総合研究所運営費交付金の内数） 学習指導要領等の改訂及び学習・指導方法の改善・充実 学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解（心のバリアフリー）の推進事業 特別支援教育就学奨励費負担等 教科書デジタルデータを活用した拡大教科書、音声教材等普及促進プロジェクト 発達障害や視覚障害等のある児童生徒が十分な教育を受けられる環境を整備するため、教科書デジタルデータを活用した音声教材等に関する効率的な製作方法や高等学校等における拡大教科書の普及促進等についての実践的な調査研究等を実施する。 《関連施策》 ・学校施設整備（特別支援学校の教室不足解消のための補助、公立学校のバリアフリー化）</p>
<p>4 地域とともにある学校づくり</p>	<p>4 コミュニティ・スクール導入等促進事業 地域住民等が学校運営に参画するコミュニティ・スクールについて、未導入地域への支援の拡充や学校支援等の取組との一体的な推進等により、一層の拡大・充実を図る。（補助率：国1/3） ・コミュニティ・スクール導入を目指す地域における組織や運営体制づくり（400市区町村） ・コミュニティ・スクールの取組の充実（290市区町村 ※CSディレクターは150市区町村） ・学校運営協議会委員や教職員等への研修等への支援（120市区町村）</p>

平成30年度事業	内 容
<p>1 新学習指導要領の円滑な実施と学校における働き方改革のための指導・運営体制の構築</p> <p>新学習指導要領の円滑な実施と学校における働き方改革を目指し、学校における指導・運営体制の効果的な強化・充実を図り、「チーム学校」を実現するため、教職員定数の改善、専門スタッフや外部人材の配置拡充、業務の適正化などを一体的に推進する。</p>	<p>1 複雑化・困難化する教育課題への対応関連【再掲を除く】＋505人</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育課題への対応のための基礎定数化関連 385人（平成29年3月義務標準法改正による基礎定数化に伴う定数の増減）</li> <li>・通級による指導 505人・日本語指導 58人</li> <li>・いじめ・不登校等の未然防止・早期対応等の強化 50人【再掲】</li> <li>・貧困等に起因する学力課題の解消 50人</li> </ul> <p>【公立中学校】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・専門スタッフ・外部人材の拡充</li> <li>・スクールカウンセラー配置拡充【後掲】〔補助率1/3〕4,569百万円（4,559百万円）</li> <li>・スクールカウンセラー配置の増・・・26,000校→26,700校</li> </ul> <p>【公立小学校】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通常配置(6,200校)に加え、小中連携型配置の拡充(3,200校→3,600校)による公立小中学校の相談体制の連携促進。</li> <li>・生徒指導上、大きな課題を抱える公立中学校等においてスクールカウンセラーによる週5日相談体制(200校)を実施。</li> </ul> <p>【公立小学校】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通常配置(9,500校)に加え、小中連携型配置の拡充(6,400校→7,200校)による公立小中学校の相談体制の連携促進。</li> <li>・貧困・虐待対策のための重点加配(1,000校)</li> <li>・教育支援センター(適応指導教室)の機能強化等、不登校支援のための配置(250箇所)</li> <li>・連絡協議会の開催等を通じた質向上の取組の支援</li> </ul> <p>スクールソーシャルワーカーの配置拡充【後掲】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・補助率1/3〕1,484百万円(1,258百万円)</li> <li>・福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーを必要な全ての学校で活用できるよう配置を拡充(5,047人→7,547人)</li> <li>・小中学校のための配置(5,000人→7,500人)</li> <li>・高等学校のための配置(47人)</li> <li>・貧困・虐待対策のための重点加配(1,000人)</li> <li>・スーパーバイザー(47人)の配置</li> <li>・連絡協議会等の開催等を通じた質向上の取組の支援</li> </ul>
<p>1 新学習指導要領の円滑な実施と学校における働き方改革のための指導・運営体制の構築</p> <p>新学習指導要領の円滑な実施と学校における働き方改革を目指し、学校における指導・運営体制の効果的な強化・充実を図り、「チーム学校」を実現するため、教職員定数の改善、専門スタッフや外部人材の配置拡充、業務の適正化などを一体的に推進する。</p>	<p>1 いじめ防止等対策のためのスクールロイヤー活用に関する調査研究【後掲】</p> <p>補習等のための指導員等派遣事業〔補助率1/3〕</p> <p>多彩な人材がサポートスタッフとして学校の教育活動に参画する取組を支援</p> <p>・学力量向上を目的とした学校教育活動支援</p> <p>・児童生徒に対するきめ細かな対応を実現するため、教員に加えて学校教育活動を支援する人材の配置を支援</p> <p>・実施主体：都道府県・指定都市</p> <p>・補助割合：国1/3、都道府県・指定都市2/3</p> <p>【具体例】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いじめ対策・不登校支援等総合推進事業</li> <li>・不登校・中途退学への対応、いじめへの対応</li> <li>・キャリア教育支援・就職支援</li> <li>・校長経験者による若手教員への授業指導</li> <li>・体験活動の実施への支援</li> <li>・地域ぐるみの学校安全体制整備推進事業</li> </ul> <p>※「学校を核とした地域力強化プラン」の一部【生涯学習政策局に計上】</p> <p>「スクールガード(学校安全ボランティア)」の活用等により、地域ぐるみで子供の安全を見守る体制を整備する。</p>
<p>2 いじめ・不登校対応等の推進</p>	<p>2 いじめ・不登校対応等の推進</p> <p>いじめ対策・不登校支援等総合推進事業</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スクールカウンセラー配置拡充〔補助率1/3〕</li> <li>〔補助事業者：都道府県、政令指定都市〕</li> <li>・スクールカウンセラー配置の増(26,000校→26,700校)</li> </ul> <p>【公立中学校】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通常配置(6,200校)に加え、小中連携型配置の拡充(3,200校→3,600校)による公立小中学校の相談体制の連携促進。</li> <li>・生徒指導上、大きな課題を抱える公立中学校等においてスクールカウンセラーによる週5日相談体制(200校)を実施。</li> </ul> <p>【公立小学校】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通常配置(9,500校)に加え、小中連携型配置の拡充(6,400校→7,200校)による公立小中学校の相談体制の連携促進。</li> <li>・貧困・虐待対策のための重点加配(1,000校)</li> <li>・教育支援センター(適応指導教室)の機能強化等、不登校支援のための配置(250箇所)</li> <li>・連絡協議会の開催等を通じた質向上の取組の支援</li> <li>・スクールソーシャルワーカーの配置拡充〔補助率1/3〕</li> </ul> <p>〔補助事業者：都道府県、政令指定都市、中核市〕</p> <p>・福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーを必要な全ての学校で活用できるよう配置を拡充(5,047人→7,547人)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小中学校のための配置(5,000人→7,500人)</li> <li>・高等学校のための配置(47人)</li> <li>・貧困・虐待対策のための重点加配(1,000人)</li> <li>・スーパーバイザー(47人)の配置</li> <li>・連絡協議会等の開催等を通じた質向上の取組の支援</li> </ul> <p>24時間子供安心ダイヤル</p> <p>幅広い外部専門家を活用していじめ問題等の解決に向けて調整、支援する取組の促進等</p> <p>SNSを活用した相談体制の構築〔補助率 定額〕【新規】</p>
<p>2 いじめ・不登校対応等の推進</p>	<p>2 いじめ対策・不登校支援等推進事業</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自殺防止に対する効果的な取組に関する調査研究</li> <li>・脳科学・精神医学・心理学等に関する調査と学校教育の連携による調査研究</li> <li>・いじめ防止等対策のためのスクールロイヤー活用に関する調査研究</li> <li>・スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの常勤化に向けた調査研究</li> <li>・学校以外の場における教育機会の確保等に関する調査研究</li> </ul>
<p>3 切れ目ない支援体制構築に向けた特別支援教育の充実</p>	<p>3 切れ目ない支援体制整備充実事業</p> <p>平成28年度の障害者差別解消法の施行、発達障害者支援法の改正等を踏まえ、自治体の切れ目ない支援体制整備に向けた取組に対して経費の一部を補助する。〔補助率1/3〕</p> <p>特別な支援を必要とする子供への就学前から学齢期、社会参加までの切れ目ない支援体制整備</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・特別な支援を必要とする子供について、就学前から卒業後における切れ目ない支援体制の整備を促すため教育部局と福祉・保健・医療・労働等の部局が連携し一貫した支援体制を構築する地域を支援する。・・・30地域→60地域</li> </ul> <p>特別支援教育専門家の確保</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・医療的ケアのめ看護師・・・1,200人⇒1,500人等</li> <li>・学校における医療的ケア実施体制構築事業 59百万円(45百万円)</li> <li>・学校において高度な医療的ケアに対応するため、医師と連携した校内支援体制の構築や、医療的ケア実施マニュアル等の作成など、医療的ケア実施体制の充実を図る。・・・16地域</li> </ul> <p>発達障害の可能性のある児童生徒等に対する支援事業</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・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 280百万円(280百万円)</li> <li>・小・中・高等学校等における発達障害を含む障害のある児童生徒等に対する特別支援教育の体制充実のための通級による指導の担当教員に対する研修体制を構築し必要な指導方法の調査研究等を行う。・・・17箇所</li> <li>・発達障害の可能性のある児童生徒の多様な特性に応じた合理的配慮研究事業【新規】10箇所等</li> </ul> <p>特別支援教育に関する教職員等の資質向上事業</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援教育を担当する教員の専門性の向上を図るため、特別支援学校教諭免許状等取得に資する取組や特別支援学校教員等に対する専門的な研究を実施する。</li> <li>・特別支援教育に関する教員等の養成講習及び資質向上研修等の実施等・・・31箇所</li> <li>・教職員の専門性向上等に向けた幼児期から高等学校段階まで一貫した地域支援事業</li> </ul> <p>【新規】(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所運営費交付金の内訳)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校における交流学習を通じた障害者理解(心のバリアフリー)の推進事業 86百万円(85百万円)</li> </ul> <p>教育委員会が主体となり、学校において、障害のある子供とない子供との交流及び共同学習の機会を設け、各教科やスポーツ、文化・芸術活動等を教育課程に位置づける等、障害者理解の一層の推進を図る。26地域</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書デジタルデータを活用した拡大教科書、音声教材等普及促進プロジェクト 146百万円(144百万円)</li> </ul> <p>《関連施策》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通級による指導担当教員の基礎定数化による教職員定数の改善を着実に実施</li> <li>・学校施設整備(特別支援学校の教室不足解消のための補助、公立学校のバリアフリー化)</li> </ul>
<p>4 地域とともにある学校づくりの推進</p>	<p>4 コミュニティ・スクール推進体制構築事業 98百万円(162百万円)</p> <p>「学校を核とした地域力強化プラン」の一部【生涯学習政策局に計上】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・協働による地域とともにある学校づくりの推進【再掲】 23百万円(31百万円)</li> <li>・学校運営協議会の設置・拡充に向けた調査研究事業 10百万円(新規)</li> <li>・コミュニティ・スクール推進員(CSマイスター)派遣事業 4百万円(5百万円)</li> <li>・地域とともにある学校づくり推進協議会等の開催 9百万円(14百万円)</li> <li>・学校が地域と一体となって子供たちを育む、「地域とともにある学校づくり」の充実方策について、コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)の効果的な取組の事例発表等を通して、各地域における円滑かつ効果的な導入や取組の充実を図る。(全国6会場)</li> <li>・自律的・組織的な学校運営体制の構築【再掲】 104百万円(197百万円)</li> </ul>

資料3-IV 特殊教育諸学校におけるティーム・ティーチングの指導・支援の技術・スキル

技術	スキル	具体的な事例
場の構成	機材の操作	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パソコンを操作する</li> <li>・オーディオ・ビデオの操作をする</li> </ul>
	教材の提示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習の流れに沿ったスムーズな視覚教材を準備する</li> <li>・急に必要になった教材の準備・提示をする</li> </ul>
	教材の配置	<ul style="list-style-type: none"> <li>・導入のための説明として並行して必要な教材・教具を準備する</li> </ul>
	効果づくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音響機器の操作やピアノによる雰囲気づくりをする</li> <li>・照明のコントロールで効果を出す</li> </ul>
意欲誘導	活動の先導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの歌よりも先に歌い、歌唱を促す</li> <li>・活動課題を例示する目的で先にやる（サーキットトレーニング）</li> <li>・答えに戸惑う子どもへ例示する意図で発言する</li> </ul>
	雰囲気への盛り上げ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒役になり、間違っただけで答えたりしながら活発な意見交換を促す</li> <li>・授業に消極的になりがちな生徒に付き添い、一緒に活動することで心を解きほぐす</li> <li>・子どものリアクションをして授業の雰囲気を盛り上げる</li> <li>・読み聞かせの時など合いの手をいれる</li> </ul>
	発言の促し	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ちょっとしたきっかけがあれば発言・発表できる声かけをする</li> <li>・意見を引き出す様な意図で、「一緒に考えてみよう」等の発言をする</li> </ul>
	活動の促し	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「やってみよう」「面白そう」などのことばかけをする</li> <li>・活動の流れにのりにくい子どもに興味を引いたり、一緒に参加したりする働きかけをする</li> </ul>
	課題への意識づけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動から気持ちが離れた子どもに意欲を高める声かけをする</li> <li>・教材提示に時間がかかってしまう時など、期待感を膨らませる発言をする。</li> </ul>
	学習への意欲づけ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・離席した子どもを授業に向くように対応する</li> <li>・情緒的に不安定な子どもへ、情緒の安定を図り課題へ向かわせようと、スキンシップや言葉かけによって子どもの気持ちに寄り添って支援する</li> <li>・叱られて落ち込んでいる子への意欲づけをする</li> <li>・教師との関係がこじれてしまったときに、対応者が代わることによって子どもがスムーズに活動に参加できるようにする</li> <li>・学習の導入で、教師たちが寸劇などを行い興味・関心を引き出す</li> </ul>
	理解援助	補足の説明
理解を促す演示		<ul style="list-style-type: none"> <li>・MTの説明を、ATがわかりやすくするため手本の実技をする</li> <li>・良い例、悪い例を演じて見せ、子どもたちが具体的に考えられる場面を作る</li> <li>・手本となるよう歌を歌ったり、楽器を演奏する</li> <li>・教師と子どもの発言、発表の仕方をわかりやすく伝える</li> <li>・挨拶などソーシャルスキルの手本を例示する</li> </ul>
発言へのヒント		<ul style="list-style-type: none"> <li>・MTの「海について知ってること？」に対し、他の教員が波の動作をしたり、ザーと音を発して「波」ということばを引き出す支援をする</li> <li>・問いかけに対して子どもの反応があまりないとき、ATがヒントとして一つの答えを提示する</li> <li>・誤答を例示することによって、子どもへの揺さぶりをかけ理解を深める</li> </ul>
説明の視覚化		<ul style="list-style-type: none"> <li>・MTが説明したことを板書きし、視覚的な援助をする</li> <li>・大きな集団で話を聞くととき、話のキーワードを文字で提示し、理解を助ける</li> <li>・絵を描くなどわかりやすい方法で支援する</li> <li>・必要に応じてATが絵・写真カードを提示して理解を助ける</li> </ul>

活動の補助	発言・意思表示の代弁	・うまく気持ちを表現できない子どもの気持ちを、「楽しかったよー」等と代弁する
		・重度の子どものわずかな動きから意思を読み取りMTに返す
		・会話が困難なこに代わって会話や返事をする
	活動の補助	・表現が苦手なこに代わって発表する
		・走るコースがわからないときは伴奏する
		・一緒に鬼ごっこをして逃げることをします
		・トランプを持ってあげ、ゲームを一緒にやる
		・野球やバレーの時、チームの一員としてゲームに入る
		・手を添えて一緒に学期の演奏をやる
		・大玉乗りやトランポリン、シーツのブランコ等人手が必要な活動を補助する
		・プールでの活動や体育での活動を一緒にやる
	動作・技能面の補助	・ミシンやはさみの操作を補助する
		・調理時のガス器具の操作や包丁を使う際の援助をする
		・マヒのある子どものノートの固定やページめくりを介助する
		・筆記の際に手を添えて介助する
・衣服の着脱の際、手先がう動かない子どものボタンかけなど介助する		
姿勢保持・変換の介助	・学習時のポジショニング作りや粗大運動など一人では難しい活動の補助をする	
	・車椅子の乗り降りの補助をする ・体の向き、教材との距離を調節するなどの介助をする	
指導の分担	グループの指導	・目標に合わせたグループをつくり指導を担当する
		・実態に合わせ、課題を変えて各々に数人の指導を分担する
		・活動の中で班を編制し各々の指導を担当する
	個別の指導	・教科指導で、子どもが課題につまづいた時それぞれの子に対応して適切な支援に入る
		・集団内の個人差（個別目標）に合わせて個別的に指導にあたる
		・一斉指導ではついていけない子どもに、個別に支援する
	課題別の指導	・活動に乗れない子に、その子の興味に合わせた対応をとり個別に指導する
・多動な子等集団に適応できず同じ活動ができない子どもとともに、場を変えたりしながら個別に指導にあたる ・体調によって活動が制限され、一斉活動ができない子どもの課題を容易にして共に学習できるよう対応する。		
場面の分担	・歌・合奏・ダンスの分野、ボール・器械体操の分野、木工・農業の分野場面を分担する	
	・学習の途中でATが全体指導を引き受けMTがグループや個別の指導を行う	
	・叱り役、なだめ役を分担する	
評価・賞賛	評価	・音楽や体育など大集団での学習で、子どもの活動の評価を分担し、細かく多面的に見る
		・MTが気づきにくい、個々の子どもの細かい動きを見る
		・授業の中でほとんど発言しなかった子どもが内容をどれだけ把握しているかATが個別に対応して理解度をチェックする
	賞賛	・MTの賞賛を受け、より賞賛が効果的になるようATが拍手やことばかけをする
		・身近にいる子どもにATも細やかな励ましや賞賛をする
	適正な評価	・MTの賞賛・叱責が主観的になるのを防ぐようATも対応する
		・MTが気づかなかった発信や行動を適正に評価し取り上げる
即時的対応	・一人ずつへの細かなワークノートの指導やその場で採点などをする。	
	・注意すべき子どもを、その場で、その時に指導する	



## 資料 4-I-1 県立特別支援学校長 依頼文

平成 29 年 7 月 吉日

A 県立〇〇特別支援学校 学校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校において授業参画者等へ質問紙調査への協力を依頼して下さいますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職 1 名、各学部において各学年担任 1 名、特別支援教育コーディネーター 1 名、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015 年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉碎処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料4-I-2 県立特別支援学校長 依頼文（通級指導教室担当者含む）

平成29年7月吉日

A 県立〇〇特別支援学校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校において授業参画者等へ質問紙調査への協力を依頼していただきますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学部において各学年担任1名、特別支援教育コーディネーター1名、通級指導教室担当者全員、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料4-I-3 県立特別支援学校 調査協力者 依頼文

平成29年7月吉日

A 県立〇〇特別支援学校 調査協力者 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士學位論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。ご多用中恐れ入りますが、下記をご覧になり調査への協力をお願いいたします。

なお、質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

#### 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

#### 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

#### 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

#### 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成29年9月30日までにご返送ください。

#### 6. 倫理配慮について

##### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

##### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

##### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

##### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

##### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

##### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

#### 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生）

## 資料4-I-4 市立特別支援学校長 依頼文

平成29年7月吉日

〇〇市立〇〇特別支援学校 学校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校において授業参画者等へ質問紙調査への協力を依頼していただきますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学部において各学年担任1名、特別支援教育コーディネーター1名、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）



## 資料4-I-5 市立特別支援学校 調査協力者 依頼文

平成29年7月吉日

〇〇市立〇〇特別支援学校 調査協力者 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。ご多用中恐れ入りますが、下記をご覧になり調査への協力をお願いいたします。

なお、質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

#### 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

#### 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

#### 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

#### 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

#### 6. 倫理配慮について

##### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

##### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

##### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

##### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉碎処理いたします。

##### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

##### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

#### 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料4-I-6 市立養護学校長 依頼文

平成29年7月吉日

〇〇市立〇〇養護学校 学校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校において授業参画者等へ質問紙調査への協力を依頼していただきますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学部において各学年担任1名、特別支援教育コーディネーター1名、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料4-I-7 市立養護学校 調査協力者 依頼文

平成29年7月吉日

〇〇市立〇〇養護学校 調査協力者 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。ご多用中恐れ入りますが、下記をご覧になり調査への協力をお願いいたします。

なお、質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

#### 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

#### 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

#### 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

#### 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

#### 6. 倫理配慮について

##### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

##### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

##### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

##### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

##### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

##### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

#### 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料4-I-8 市立支援学校長 依頼文

平成29年7月吉日

〇〇市立〇〇支援学校 学校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校において授業参画者等へ質問紙調査への協力を依頼していただきますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学部において各学年担任1名、特別支援教育コーディネーター1名、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしく願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）



## 資料4-I-9 市立支援学校 調査協力者 依頼文

平成29年7月吉日

〇〇市立〇〇支援学校 調査協力者 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。ご多用中恐れ入りますが、下記をご覧になり調査への協力をお願いいたします。

なお、質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

#### 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

#### 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

#### 4. 研究方法

##### 質問紙調査郵送法

#### 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしく願いいたします。

#### 6. 倫理配慮について

##### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

##### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

##### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

##### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

##### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

##### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

#### 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料 4-I-10 附属特別支援学校長 依頼文

平成29年7月吉日

国立大学法人〇〇大学附属特別支援学校 学校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校において授業参画者等へ質問紙調査への協力を依頼していただきますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学部において各学年担任1名、特別支援教育コーディネーター1名、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしく願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉碎処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料 4-I-11 附属特別支援学校 調査協力者 依頼文

平成29年7月吉日

国立大学法人〇〇大学附属特別支援学校 調査協力者 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位論文のテーマとして、特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。ご多用中恐れ入りますが、下記をご覧になり調査への協力をお願いいたします。

なお、質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

#### 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究

#### 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

#### 4. 研究方法

##### 質問紙調査郵送法

#### 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

#### 6. 倫理配慮について

##### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

##### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

##### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

##### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉碎処理いたします。

##### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

##### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

#### 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

資料 4 - I - 12 特別支援学校（幼）管理職 調査用紙

1

【 特別支援学校 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )  
 ② 障害種 ( )  
 ③ 記入者 ( 校長 教頭 副校長 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援学校における取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

- ① 特別支援教育に関する校内委員会の設置 ( )  
 ② 特別支援教育コーディネーターの指名 ( )  
 ③ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用 ( )  
 \* どなたが作成されていますか ( )  
 ④ 「個別の指導計画」の作成 ( )  
 \* どなたが作成されていますか ( )  
 ⑤ 教員の専門性の向上 ( )  
 具体的に：  
 ⑥ 地域におけるセンター的機能  
 ・幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の指導計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。 ( )  
 ⑦ 保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、助言又は援助に努めること。 ( )  
 ⑧ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善・研修の充実に努めている。 ( )

3. 専門スタッフ（看護師、理学療法士（PT）作業療法士（OT）言語聴覚士（ST）就職支援コーディネーター その他）外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア その他）として配置されている方について該当するものの名称及び人数をご記入ください。

名 称	人 数	名 称	人 数

4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。

お分かりになる範囲でかまいません。

① 専門スタッフ（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

② 外部人材（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

5. 各学部の運用学級数をご記入ください。

学部	1年	2年	3年
幼稚部			

6. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。

7. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

8. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。



【 特別支援学校 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② 障害種 ( )
- ③ 記入者 ( 校長 教頭 副校長 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援学校における取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

① 特別支援教育に関する校内委員会の設置	( )
② 特別支援教育コーディネーターの指名	( )
③ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用	( )
* どなたが作成されていますか ( )	
④ 「個別の指導計画」の作成	( )
* どなたが作成されていますか ( )	
⑤ 教員の専門性の向上	( )
具体的に：	
⑥ 地域におけるセンター的機能	
・幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の指導計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。	( )
⑦ 保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、助言又は援助に努めること。	( )
⑧ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善・研修の充実に努めている。	( )

3. 専門スタッフ（看護師、理学療法士（PT） 作業療法士（OT） 言語聴覚士（ST） 就職支援コーディネーター その他）外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア その他）として配置されている方について該当するものの名称及び人数をご記入ください。

名 称	人 数	名 称	人 数

4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。  
お分かりになる範囲でかまいません。

① 専門スタッフ（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

② 外部人材（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

5. 各学部の運用学級数をご記入ください。

学部	1年	2年	3年	4年	5年	6年
幼稚部						
小学部						
中学部						

6. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。

7. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

8. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

資料4-I-14 特別支援学校（小・中）管理職 調査用紙

1

【 特別支援学校 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )  
 ② 障害種 ( )  
 ③ 記入者 ( 校長 教頭 副校長 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援学校における取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

① 特別支援教育に関する校内委員会の設置	( )
② 特別支援教育コーディネーターの指名	( )
③ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用	( )
* どなたが作成されていますか ( )	
④ 「個別の指導計画」の作成	( )
* どなたが作成されていますか ( )	
⑤ 教員の専門性の向上	( )
具体的に：	
⑥ 地域におけるセンター的機能	
・幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の指導計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。	( )
⑦ 保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、助言又は援助に努めること。	( )
⑧ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善・研修の充実に努めている。	( )

3. 専門スタッフ（看護師、理学療法士（PT） 作業療法士（OT） 言語聴覚士（ST） 就職支援コーディネーター その他）外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア その他）として配置されている方について該当するものの名称及び人数をご記入ください。

名 称	人 数	名 称	人 数

4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。  
お分かりになる範囲でかまいません。

① 専門スタッフ（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

② 外部人材（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

5. 各学部の運用学級数をご記入ください。

学部	1年	2年	3年	4年	5年	6年
小学部						
中学部						

6. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。

7. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

8. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

【 特別支援学校 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )  
 ② 障害種 ( )  
 ③ 記入者 ( 校長 教頭 副校長 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援学校における取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

① 特別支援教育に関する校内委員会の設置	( )
② 特別支援教育コーディネーターの指名	( )
③ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用	( )
* どなたが作成されていますか ( )	
④ 「個別の指導計画」の作成	( )
* どなたが作成されていますか ( )	
⑤ 教員の専門性の向上	( )
具体的に：	
⑥ 地域におけるセンター的機能	
・幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の指導計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。	( )
⑦ 保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、助言又は援助に努めること。	( )
⑧ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善・研修の充実に努めている。	( )

3. 専門スタッフ（看護師、理学療法士 (PT) 作業療法士(OT) 言語聴覚士(ST) 就職支援コーディネーター その他 ) 外部人材 (学生支援員 学校支援ボランティア その他) として配置されている方について該当するものの名称及び人数をご記入ください。

名 称	人 数	名 称	人 数

4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。  
お分かりになる範囲でかまいません。

① 専門スタッフ (平成19年度以前      平成19年度以降      名称:      )

② 外部人材 (平成19年度以前      平成19年度以降      名称:      )

5. 各学部の運用学級数をご記入ください。

学部	1年	2年	3年	4年	5年	6年
小学部						
中学部				/	/	/
高等部				/	/	/

6. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。

7. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

8. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

【 特別支援学校 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② 障害種 ( )
- ③ 記入者 ( 校長 教頭 副校長 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援学校における取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

① 特別支援教育に関する校内委員会の設置	( )
② 特別支援教育コーディネーターの指名	( )
③ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用	( )
* どなたが作成されていますか ( )	
④ 「個別の指導計画」の作成	( )
* どなたが作成されていますか ( )	
⑤ 教員の専門性の向上	( )
具体的に：	
⑥ 地域におけるセンター的機能	
・幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の指導計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。	( )
⑦ 保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、助言又は援助に努めること。	( )
⑧ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善・研修の充実に努めている。	( )

3. 専門スタッフ（看護師、理学療法士（PT） 作業療法士（OT） 言語聴覚士（ST） 就職支援コーディネーター その他）外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア その他）として配置されている方について該当するものの名称及び人数をご記入ください。

名 称	人 数	名 称	人 数

4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。  
お分かりになる範囲でかまいません。

- ① 専門スタッフ (平成19年度以前      平成19年度以降      名称:      )
- ② 外部人材 (平成19年度以前      平成19年度以降      名称:      )

5. 各学部の運用学級数をご記入ください。

学部	1年	2年	3年	4年	5年	6年
幼稚部						
小学部						
中学部						
高等部						

6. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。

7. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に答えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

8. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。



## 資料 4-I-17 特別支援学校（高）管理職 調査用紙

1

### 【 特別支援学校 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② 障害種 ( )
- ③ 記入者 ( 校長 教頭 副校長 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」では、特別支援学校における取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

- ① 特別支援教育に関する校内委員会の設置 ( )
- ② 特別支援教育コーディネーターの指名 ( )
- ③ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用 ( )
- \* どなたが作成されていますか ( )
- ④ 「個別の指導計画」の作成 ( )
- \* どなたが作成されていますか ( )
- ⑤ 教員の専門性の向上 ( )
- 具体的に：
- ⑥ 地域におけるセンター的機能 ( )
- ・幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校の要請に応じて、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒のための個別の指導計画の作成や個別の指導計画の策定などへの援助を含め、その支援に努めること。
- ⑦ 保育所をはじめとする保育施設などの他の機関等に対しても、助言又は援助に努めること。 ( )
- ⑧ 特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有状況の改善・研修の充実に努めている。 ( )

3. 専門スタッフ (看護師、理学療法士 (PT) 作業療法士(OT) 言語聴覚士(ST) 就職支援コーディネーター その他 ) 外部人材 (学生支援員 学校支援ボランティア その他) として配置されている方について該当するものの名称及び人数をご記入ください。

名 称	人 数	名 称	人 数

4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。  
お分かりになる範囲でかまいません。

① 専門スタッフ（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

② 外部人材（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

5. 高等部の運用学級数をご記入ください。

学部	1年	2年	3年
高等部			

6. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。

7. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に 대응して行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

8. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

**【 特別支援学校 特別支援教育コーディネーター用 】**

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② 所属 ( クラス担任 その他 ( ) )
- ③ 性別 ( 男性 女性 )
- ④ 年齢 ( 20代 30代 40代 50代 )
- ⑤ 教員経験年数 ( 5年未満 10年未満 10年～20年未満 20年～30年 30年以上 )
- ⑥ 特別支援教育の経験  
(1年未満 1年～5年未満 5年～10年未満 10年～15年未満 15年～20年未満 20年以上 )
- ⑦ 特別支援学校教員免許を ( 持っている 持っていない )
- ⑧ 貴校には、特別支援教育コーディネーターは何名いますか。( )名

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について(通知)」では、特別支援学校において、特別支援教育推進のため特別支援教育コーディネーターの役割として、以下を挙げています。それらに関して、あなたが現在その役割を遂行しているものに○をつけて下さい。

①校内委員会・校内研修の企画・運営 ( )
②関係諸機関・幼稚園、小学校、中学校、高等学校と、中等教育学校及び特別支援学校並びに保育所等との連絡・調整を行うこと ( ) 具体的に(個別の名称の記入はいたしません):
③保護者に対する相談窓口 ( )

3. 校内において、支援の必要な児童生徒が在籍する学級の担任と情報交換をしていますか。

- ( している していない )

「している」と答えた方にお聞きします。どのようにして情報交換を行っているか、ご記入ください。

4. 専門スタッフ（理学療法士（PT） 作業療法士（OT）言語聴覚士（ST） 看護師、就職支援コーディネーター その他（ ））、外部人材（学生支援員、学校支援ボランティア等）と情報交換をしていますか。

（ している していない ）

「している」と答えた方にお聞きます。どのような内容か、ご記入ください。

5. 地域のセンター校として、他校へ巡回指導をしていますか。

（ している（ 校） していない ）

「している」とお答えの方にお聞きます。巡回指導では、どのようなことをされていますか。

6. 特別支援教育コーディネーターとしてお困りのことがあれば、ご記入ください。

7. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

8. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください

ご協力、ありがとうございました。

## 【 特別支援学校 担任用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

## 1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② 学校の障害種別 ( )
- ③ 所属学部 ( ) 担当学年 ( 年)
- ④ 所属学年の種別 (一般学級・重複学級・混合学級(重複と一般)・その他 ( ) )
- ⑤ 年齢 ( 20代 30代 40代 50代 )
- ⑥ 性別 ( 男性 女性 )
- ⑦ 教員経験年数 ( 5年未満 5年～10年未満 10年未満 10年～20年未満 20年から30年未満 30年以上 )
- ⑧ 特別支援学校経験 ( 1年～5年未満 5年～10年未満 10年～15年未満 15年～20年未満 20年以上 )
- ⑨ 特別支援学校教員免許を ( 持っている 持っていない )

2. あなたが担当している学級の各教科、領域、領域・教科を合わせた指導において、教職員でT・Tを行っている授業及び専門スタッフ ( 理学療法士 (PT) 作業療法士 (OT) 言語聴覚士 (ST) 看護師・その他 ( ) )、外部人材 (学生支援員・ボランティア等) が参画している授業において、入っているメンバーと1週間の授業時数、児童生徒数をお答えください。複雑な場合は、備考欄にご記入ください。また、勤務形態が不定期の場合は、4月から7月までに参画した授業をお答えください。

授業名	教職員(人)	専門スタッフ 外部人材	専門スタッフ 外部人材 (人)	時間数 (時間)	児童 生徒数 (人)	備考欄
例：図工	3	OT	1	3	6	
例：ことば・かず	2	ボランティア	1	3	5	介助員1名

授業名	教職員(人)	専門スタッフ 外部人材	専門スタッフ 外部人材 (人)	時間数 (時間)	児童 生徒数 (人)	コメント

3. 専門スタッフ、外部人材が授業に参画している理由について、ご記入ください。

4. 教職員、専門スタッフ及び外部人材とともに授業を実施する上で、効果的だった点をご記入ください。

教職員：

専門スタッフ及び外部人材：

5. 教職員、専門スタッフ及び外部人材とともに授業を実施する上で工夫が必要な点を、ご記入ください。

教職員：

専門スタッフ及び外部人材：

6. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

7. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

【 小学校・中学校・特別支援学校 通級指導教室担当者用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② 対象の障害は ( )
- ③ 性別 ( 男性 女性 )
- ④ 年齢 ( 20代 30代 40代 50代 )
- ⑤ 教員経験年数 ( 10年未満 10年～20年未満 20年～30年未満 30年以上 )
- ⑥ 特別支援教育の経験  
( 1年未満 1年～5年未満 5年～10年未満 10年～15年未満 15年～20年未満 20年以上 )
- ⑦ 特別支援学校教員免許を ( 持っている 持っていない )

2. あなたが自校で担当している授業について、T・T (チーム・ティーチング) を行っている授業はありますか。( ある ない )

「ある」と答えた方にお聞きします。他の教職員、専門スタッフ (理学療法士 (PT) 作業療法士 (OT) 言語聴覚士 (ST) 看護師、特別支援教育支援員等)、外部人材 (介助員・学生支援員・学校支援ボランティア等) と実施している授業において、入っているメンバーと1週間の授業時数、児童生徒数をお答えください。複雑な場合は、備考欄にご記入ください。勤務形態が不定期的な場合は、4月から7月までに参画した授業をお答えください。

授業名	教職員 (人)	専門スタッフ 外部人材	専門スタッフ 外部人材 (人)	時間数 (時間)	児童 生徒数 (人)	備考欄
例：自立活動	2	特別支援教育 支援員	1	1	3	




3. あなたは他校へ巡回指導を行っていますか。  
 ( している                      していない                      )

4. 「している」と答え方にお聞きします。何校に巡回指導をしていますか。(                      )校

3で、「している」と答えた方にお聞きします。他校において、教職員及び専門職員（理学療法士（PT） 作業療法士（OT） 言語聴覚士（ST） スクール・カウンセラー スクール・ソーシャルワーカー、看護師、特別支援教育支援員 等）、外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア 介助員 等）と実施している授業において、入っているメンバーと1週間の授業時数をお答えください。複数にわたる場合は、他校（A、B、Cと表記）を備考欄にご記入ください。

授業名	教職員 (人)	専門スタッフ 外部人材	専門スタッフ 外部人材 (人)	時間数 (時間)	児童 生徒数	備考欄
例：自立活動	1			1	1	教員（クラス担任）

5. 教職員や専門スタッフ、外部人材とともに授業を実施している理由についてご記入ください。

--

6. 教職員や専門スタッフ、外部人材とともに授業を実施する上で、効果的だった点をご記入ください。

--

7. 教職員や専門スタッフ、外部人材とともに授業を実施する上で、工夫が必要な点を、ご記入ください。

--

8. 通級指導教室担当者として困っている点があれば、ご記入ください。

--

9. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

--

10. その他 ご意見等があれば、ご記入ください。

--

ご協力、ありがとうございました。

**【 特別支援学校 専門スタッフ 外部人材用 】**

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① あなたは ( OT PT ST 看護師 就職支援コーディネーター 学生支援員 ボランティア )  
 その他 ( ) )
- ② 年齢 ( ) 歳
- ③ 性別 ( 男性 女性 )
- ④ 保有資格 ( )
- ⑤ 活動を行っている学年 ( ) 年
- ⑥ これまでの教育現場経験年数 ( ) 年
- ⑦ 特別支援教育経験年数 ( ) 年
- ⑧ あなたの勤務形態は【 ア 週 ( ) 回 イ 月 ( ) 回 ウ その他 ( ) 】

2. 専門スタッフ、外部人材を始めた動機・目的を、ご記入ください。

動機：   目的：
--------------------

3. 主な活動内容について、お答えください。

--

4. あなたが入っている授業について、1週間の授業名と授業時数、指導形態をお答え下さい。複雑な場合は、備考欄にご記入ください。また、勤務形態が不規則の場合は、4月から7月までに参画した授業をお答えください。

授業名	時間数 (時間)	指導形態	備考欄
例：ことばかず	5	児童1名 教員1名	4月から7月

授業名	時間数 (時間)	指導形態	備考欄

5. 授業に入った際に、効果的に支援できた点を、ご記入ください。

--

6. 授業に入った際に、支援する上で困った点があれば、ご記入ください。

--

7. 担任との連携方法について、該当するものに○をつけてください。その他は、具体的にご記入ください。

- ① 会議に参加する。( )  
② 休憩時間や授業後、朝の時間を活用して情報交換をする。( )  
③ メモやノートで情報交換をする。( )  
④ 放課後に情報交換をする。( )  
⑤ その他 ( )

具体的に：

8. 日常の情報交換であなたが工夫している点を、ご記入ください。

9. 専門スタッフ、外部人材として特別支援教育に関わる上で、ご要望がありましたらご記入ください。

10. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に答えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

11. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

## 資料4-I-22 B市立 幼稚園園長 依頼文

平成29年7月吉日

B市立〇〇幼稚園 園長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴園の保育においてチーム・ティーチング参画者等へ質問紙調査への協力を依頼していただきますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学級担任1名、特別支援教育コーディネーター1名、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、調査協力者へは同封の調査協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画しているチーム・ティーチングに視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が関わるティーム・ティーチングの授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成29年9月30日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成29年7月31日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：（携帯）090-1717-3429 E-mail：fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生）

## 資料4-I-23 B市 幼稚園 調査協力者 依頼文

平成29年7月吉日

B市立〇〇幼稚園 調査協力者 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科 准教授  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。ご多用中恐れ入りますが、下記をご覧になり調査への協力をお願いいたします。

なお、質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求公開審査で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が発表されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画しているチーム・ティーチングに視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

#### 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究

#### 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が関わるチーム・ティーチングの授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。



#### 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

#### 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご投函ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご投函くださいますよう、よろしくお願いいたします。

#### 6. 倫理配慮について

##### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

##### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

##### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

##### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉碎処理いたします。

##### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

##### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

#### 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

資料4-I-24 B市 幼稚園管理職 調査用紙

1

【 幼稚園 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 園名 ( )  
② 記入者 ( 園長 副園長 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について(通知)」では、特別支援教育を行うための取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

- ① 特別支援教育に関する校内委員会の設置 ( )  
② 実態把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態の確認 ( )  
具体的に：  
  
③ 特別支援教育コーディネーターの指名 ( )  
④ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用 ( )  
\* どなたが作成していますか  
( ア 担任 イ 特別支援教育コーディネーター ウ その他 ( ) )  
⑤ 「個別の指導計画」の作成 ( )  
\* どなたが作成していますか  
( ア 担任 イ 特別支援教育コーディネーター ウ その他 ( ) )  
⑥ 教員の専門性の向上への取組 ( )  
具体的に：

3. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。

4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。  
お分かりになる範囲でかまいません。

- ① 専門スタッフ（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）
- ② 外部人材（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

5. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

6. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

【 幼稚園 特別支援教育コーディネーター用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 幼稚園名 ( )
- ② 所属 ( 学級担任 その他 ( ) )
- ③ 性別 ( 男性 女性 )
- ④ 年齢 ( 20代 30代 40代 50代 )
- ⑤ 教員経験年数 ( 10年未満 10年～20年未満 20年～30年 30年以上 )
- ⑥ 特別支援教育コーディネーターは何名いますか。( )名

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について(通知)」では、特別支援教育推進のため特別支援教育コーディネーターの役割として、以下を挙げています。それらに関して、あなたが現在その役割を遂行しているものに○をつけてください。

①校内委員会・校内研修の企画・運営 ( )

②関係諸機関・学校との連絡・調整 ( )

具体的に(個別の名称の記入ははいりません)：

③保護者に対する相談窓口 ( )

3. 支援の必要な園児が在籍する学級の担任と情報交換をしていますか。

( している していない )

「している」と答えた方にお聞きします。どのようにして情報交換を行っているか、ご記入ください。

4. 専門スタッフ（PT、OT、ST、看護師、特別支援教育支援員等）、外部人材（学校支援ボランティア等）が配置されている幼稚園の特別支援教育コーディネーターの方にお聞きします。

専門スタッフ及び外部人材と情報交換をしていますか。

（ している          していない          ）

「している」と答えた方にお聞きします。どのような内容か、ご記入ください。

5. 特別支援教育コーディネーターとして困っておられることがあれば、ご記入ください。

6. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

7. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。




3. 専門スタッフ、外部人材が保育に入っている理由について、ご記入ください。

--

4. 教職員、専門スタッフ及び外部人材との保育で効果的だった点をご記入ください。

教職員：
専門スタッフ及び外部人材：

5. 教職員、専門スタッフ及び外部人材とともに、保育を実施する上で工夫が必要な点をご記入ください。

教職員：

専門スタッフ及び外部人材：

6. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が保育に参画する上で、大切だとと思われることをご記入ください。

7. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。







5. 保育に入った際に、効果的に支援できた点を、ご記入ください。

6. 保育に入った際に、支援する上で困った点があれば、ご記入ください。

7. 担任との連携方法について、該当するものに○をつけてください。その他は、具体的にご記入ください。

- ① 会議に参加する。 ( )

② 休憩時間や保育後、朝の時間を活用して情報交換をする。( )

③ メモやノートで情報交換をする。( )

④ 放課後に情報交換をする。( )

⑤ 個別の指導計画を活用している。( )

⑥ その他 ( )

具体的に：

8. 日常の情報交換であなたが工夫している点をご記入ください。

9. 支援員として特別支援教育に関わる上で、要望がありましたら、ご記入ください。

10. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を

充実させる必要がある、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

11. その他 意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

## 【 幼稚園 専門スタッフ 外部人材用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

## 1. 基本情報

- ① あなたは（ OT PT ST 看護師 学校支援ボランティア ）  
 その他（ ）
- ② 年齢（ ）歳
- ③ 性別（ 男性 女性 ）
- ④ 保有資格（ ）
- ⑤ 活動を行っている学級（ ）歳児
- ⑥ これまでの保育現場経験年数（ ）年
- ⑦ 特別支援教育経験年数（ ）
- ⑧ あなたの勤務形態は【 ア 週（ ）回 イ 月（ ）回 ウ その他（ ） 】

## 2. 特別支援教育に関わる専門スタッフ、外部人材を始めた動機と目的を、ご記入ください。

動機：

目的：

## 3. 主な活動内容について、お答えください。

--

## 4. あなたが入っている保育において、1週間の保育名と保育時数をお答えください。複雑な場合は、備考欄にご記入ください。また、勤務形態が月単位等の場合は、4月から7月までに入った授業をお答えください。

保育名	時間数(時間)	備考
例：うんどう	5	


5. 保育に入った際に、効果的に支援できた点を、ご記入ください。

--

6. 保育に入った際に、支援する上で困った点があれば、ご記入ください。

--

7. 担任との連携方法について、該当するものに○をつけてください。その他は、具体的にご記入ください。

- ① 会議に参加する。( )
- ② 休憩時間や保育後、朝の時間を活用して情報交換をする。( )
- ③ メモやノートで情報交換をする。( )
- ④ 放課後に情報交換をする。( )
- ⑤ 個別の指導計画を活用している。( )
- ⑥ その他 ( )

具体的に：

8. 日常の情報交換で、あなたが工夫している点を、ご記入ください。

9. 専門スタッフ、外部人材として特別支援教育に関わる上で、ご要望がありましたら、ご記入ください。

10. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

11. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

## 資料4-I-29 B市 小学校長 依頼文

平成29年7月吉日

B市立〇〇小学校 学校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校においてチーム・ティーチング参画者等へ質問紙調査への協力を依頼して下さいますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学年担任1名、特別支援学級数の担任分、特別支援教育コーディネーター1名、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画しているチーム・ティーチングに視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。



## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご返送ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご返送を、よろしく願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉碎処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料4-I-30 B市 小学校長 依頼文（通級指導教室担当者含む）

平成29年7月吉日

B市立〇〇小学校 学校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校において授業参画者等へ質問紙調査への協力を依頼していただきますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学年担任1名、特別支援学級数の担任分、特別支援教育コーディネーター1名、通級指導教室担当者分、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業に視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が参画している授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご返送ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご返送を、よろしく願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料4-I-31 B市 小学校 調査協力者 依頼文

平成29年7月吉日

B市立〇〇小学校 調査協力者 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。ご多用中恐れ入りますが、下記をご覧になり調査への協力をお願いいたします。

なお、質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画しているティーム・ティーチングに視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

#### 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究

#### 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が関わるティーム・ティーチングの授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

#### 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

#### 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成29年9月30日までにご返送ください。

#### 6. 倫理配慮について

##### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

##### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

##### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

##### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

##### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

##### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

#### 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子 (大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生)

## 資料4-I-32 B市 小学校管理職 調査用紙

1

### 【 小学校 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

#### 1. 基本情報

① 校名 ( )

② 記入者 ( 校長 教頭 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について(通知)」では、特別支援教育を行うための取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

① 特別支援教育に関する校内委員会の設置 ( )

② 実態把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態の確認 ( )

具体的に：

③ 特別支援教育コーディネーターの指名 ( )

④ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用 ( )

\* どなたが作成していますか

( ア 担任 イ 特別支援教育コーディネーター ウ その他 ( ) )

⑤ 「個別の指導計画」の作成 ( )

\* どなたが作成していますか

( ア 担任 イ 特別支援教育コーディネーター ウ その他 ( ) )

⑥ 教員の専門性の向上への取組 ( )

具体的に：

3. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。

4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。  
お分かりになる範囲でかまいません。

① 専門スタッフ ( 平成 19 年度以前      平成 19 年度以降      名称:      )

② 外部人材 ( 平成 19 年度以前      平成 19 年度以降      名称:      )

5. 平成 24 年 7 月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT 等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

6. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

## 【 小学校 特別支援教育コーディネーター用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

## 1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② 所属 ( クラス担任 特別支援学級担任 その他 ( ) )
- ③ 性別 ( 男性 女性 )
- ④ 年齢 ( 20代 30代 40代 50代 )
- ⑤ 教員経験年数 ( 10年未満 10年～20年未満 20年～30年 30年以上 )
- ⑥ 特別支援教育の経験  
( 無 1年未満 1年～5年未満 5年～10年未満 10年～15年未満 15年～20年未満  
20年以上 )
- ⑦ 特別支援学校教員免許を ( 持っている 持っていない )
- ⑧ 貴校には、特別支援教育コーディネーターは何名いますか。( )名

2. 文部科学省の「小・中学校における LD(学習障害),ADHD(注意欠陥/多動性障害),高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」では、特別支援教育推進のため特別支援教育コーディネーターの役割として、以下を挙げています。それらに関して、あなたが現在その役割を遂行しているものに○をつけてください。

## ①校内における役割

- ・校内委員会のための情報の収集・準備 ( )
- ・担任への支援 ( )
- ・校内研修の企画・運営 ( )

## ②外部の関係機関との連絡調整などの役割

- ・関係機関の情報収集・整理 ( )
- ・専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整 ( )
- ・専門家チーム、巡回相談員との連携 ( )

## ③保護者に対する相談窓口 ( )

## 3. 支援の必要な児童生徒が在籍する学級の担任と情報交換をしていますか。

( している していない )

「している」と答えた方にお聞きします。どのようにして情報交換を行っているか、ご記入ください。



4. 専門スタッフ（理学療法士（PT） 作業療法士（OT） 言語聴覚士（ST） 看護師 スクール・カウンセラー スクール・ソーシャルワーカー、特別支援教育支援員等）外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア 介助員 その他）が配置されている小学校の方にお聞きます。

専門スタッフ及び外部人材に対して情報交換をしていますか。

（ している          していない ）

「している」と答えた方にお聞きます。どのような内容か、ご記入ください。

5. 特別支援教育コーディネーターとして困っておられることがあれば、ご記入ください。

6. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

7. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

資料4-I-34 B市 小学校 担任 調査用紙

1

【 小学校 通常学級担任 特別支援学級担任用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ①学校名 ( )
- ②あなたは ( 通常学級担任 特別支援学級担任 )
- ③所属学年 ( )
- ④性別 ( 男性 女性 )
- ④年齢 ( 20代 30代 40代 50代 )
- ⑤教員経験年数 ( 10年未満 10年～20年未満 20年～30年未満 30年以上 )
- ⑥特別支援教育の経験  
( 無 1年未満 1年～5年未満 5年～10年未満 10年～15年未満 15年～20年未満 20年以上 )
- ⑦特別支援学校教員免許を ( 持っている 持っていない )

2. あなたが担当している授業において、教職員同士で T・T を行っている授業及び専門スタッフ（特別支援教育支援員 看護師 理学療法士 (PT) 作業療法士 (OT) 言語聴覚士 (ST) スクール・カウンセラー スクール・ソーシャルワーカー）、外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア 介助員 その他 ( ) ) が入っている授業において、入っているメンバーと 1 週間の授業時数をお答えください。複雑な場合は、備考欄にご記入ください。

授業名	教職員 (人)	専門スタッフ 外部人材	専門スタッフ 外部人材 (人)	時間数 (時間)	備考
例：国語	1	特別支援 教育支援員	1	5	
例：算数	2	学生支援員	1	5	教員1名、介助員1名


3. 専門スタッフ及び外部人材が授業に入っている理由についてご記入ください。

--

4. 教職員、専門スタッフ及び外部人材との授業で効果的だった点をご記入ください。

教職員：

専門スタッフ及び外部人材：

5. 教職員、専門スタッフ及び外部人材とともに授業を実施する上で工夫が必要な点をご記入ください。

教職員：

専門スタッフ及び外部人材：

6. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応えて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

7. その他 ご意見があれば、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。





5. 授業に入った際に、効果的に支援できた点を、ご記入ください。

6. 授業に入った際に、支援する上で困った点があれば、ご記入ください。

7. 担任との連携方法について、該当するものに○をつけてください。

- ① 会議に参加する。 ( )

② 休憩時間や授業後、朝の時間を活用して情報交換をする。( )

③ メモやノートで情報交換をする。( )

④ 放課後に情報交換をする。( )

⑤ 個別の指導計画を活用している。( )

⑥ その他 ( )

具体的に：

8. 日常の情報交換であなたが工夫している点をご記入ください。

9. 支援員として特別支援教育に関わる上で、要望がありましたら、ご記入ください。

10. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

11. その他 意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。



## 【 小学校 専門スタッフ 外部人材用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけて下さい。その他は具体的にご記入ください。

### 1. 基本情報

- ① あなたは ( OT PT ST 看護師 スクール・カウンセラー スクール・ソーシャルワーカー 学生支援員 学校支援ボランティア 介助員 ) その他 ( )
- ② 年齢 ( ) 歳
- ③ 性別 ( 男性 女性 )
- ④ 保有資格 ( )
- ⑤ 活動を行っている学年 ( ) 年
- ⑥ これまでの教育現場経験年数 ( ) 年
- ⑦ 特別支援教育経験年数 ( ) 年
- ⑧ あなたの勤務形態は【 ア 週 ( ) 回 イ 月 ( ) 回 ウ その他 ( ) 】

### 2. 特別支援教育に関わる専門スタッフ、外部人材を始めた動機・目的を、ご記入ください。

動機：

目的：

### 3. 主な活動内容について、お答えください。

### 4. あなたが入っている授業において、1週間の授業名と授業時数をお答えください。複雑な場合は、備考欄にご記入ください。また、勤務形態が月単位等の場合は、4月から7月までに入った授業をお答えください。

授業名	時間数(時間)	備考
例：算数	5	


5. 授業に入った際に、効果的に支援できた点を、ご記入ください。

--

6. 授業に入った際に、支援する上で困った点があれば、ご記入ください。

--

7. 担任との連携方法について、該当するものに○をつけてください。その他は、具体的にご記入ください。

- ① 会議に参加する。( )
- ② 休憩時間や授業後、朝の時間を活用して情報交換をする。( )
- ③ メモやノートで情報交換をする。( )
- ④ 放課後に情報交換をする。( )
- ⑤ 個別の指導計画を活用している。( )
- ⑥ その他 ( )

具体的に：

8. 日常の情報交換であなたが工夫している点を、ご記入ください。

9. 専門スタッフ、外部人材として特別支援教育に関わる上で、ご要望がありましたら、ご記入ください。

10. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

11. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

## 資料4-I-37 B市 中学校長 依頼文

平成29年7月吉日

B市立〇〇中学校 校長 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

盛夏の候、貴職におかれましては益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。

つきましては、貴校においてチーム・ティーチング参画者等へ質問紙調査への協力を依頼して下さいますようお願い申し上げます。

質問紙調査の対象者は、管理職1名、各学年担任1名、特別支援学級の担任分、通級指導教室担当者分、特別支援教育コーディネーター1名、貴校に配置されている専門スタッフ及び外部人材全員となっております。

また、研究協力者へは同封の研究協力者様宛の文書により説明いたします。

質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画しているチーム・ティーチングに視点を当て、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

## 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究

## 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が関わるチーム・ティーチングの授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

## 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

## 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご返送ください。

・それ以外の方は、同封の返信用封筒に回答された質問紙をお入れになり、学校でおまとめのうえ、平成 29 年 7 月 31 日までにご返送を、よろしくお願いいたします。

## 6. 倫理配慮について

### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙及び回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

## 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒 567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

## 資料4-I-38 B市 中学校 調査協力者 依頼文

平成29年7月吉日

B市〇〇中学校 調査協力者 様

芦屋大学臨床教育学部児童教育学科  
大阪総合保育大学大学院児童保育研究科  
福山恵美子

### 特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する調査について（依頼）

私は、大阪総合保育大学大学院博士後期課程2年次生の福山恵美子と申します。現在、博士学位請求論文のテーマとして、特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究を進めております。ご多用中恐れ入りますが、下記をご覧になり調査への協力をお願いいたします。

なお、質問紙調査への協力はあくまでも個人の自由意思に基づくものであり、協力の同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものと判断させていただきます。大変お手数をおかけいたしますが、何卒ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

本研究は大阪総合保育大学において倫理審査を受け、承認されております（承認番号 児保研-012）。また、本研究は大阪総合保育大学博士学位請求公開審査会で発表いたします。

### 記

#### 1. 研究趣旨

特殊教育から特別支援教育へと変わり、通常学校に在籍する発達障害のある児童生徒もその教育対象になりました。2015年に中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」が出されました。答申では、『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策の中で、専門性に基づくチーム体制の構築として、多様な職種の専門性を有するスタッフを学校に置き、それらの教職員や専門スタッフが自らの専門性を十分に発揮し、『チームとしての学校』の総合力、教育力を最大化できるような体制を構築していくことが大切である」とあります。

現在、通常学校においては、特別支援教育支援員が配置されています。それ以外にも学生支援員、学校支援ボランティア等々の外部人材が様々な教育活動に関わっています。特別支援学校においては、看護師等の専門スタッフが配置されています。本研究においては、専門スタッフ及び外部人材が参画しているチーム・ティーチングに視点をあて、その取組状況や成果、課題等を探ることにより特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方についての示唆を得たいと考え、本研究に取り組んでいます。

#### 2. 研究タイトル

特別支援教育におけるチーム・ティーチングの多様化に関する研究

#### 3. 研究目的

特別支援学校及び通常学校において、専門スタッフ及び外部人材が関わるチーム・ティーチングの授業の実態と課題を明らかにし、特別支援教育における「チームとしての学校」の在り方に向けての示唆を得る。

#### 4. 研究方法

質問紙調査郵送法

#### 5. 質問紙の回収方法と期間

・専門スタッフ及び外部人材の方は、返信用封筒に回答された質問用紙をお入れになり、平成 29 年 9 月 30 日までにご返送ください。

#### 6. 倫理配慮について

##### 1) 質問紙調査協力への自由意思

質問紙調査への協力は自由意思に基づくものです。

##### 2) 質問紙調査の協力に対する拒否権

この質問紙調査への協力を拒否することができます。その場合でも、不利益を被ることは一切ございません。

##### 3) プライバシーの保護

質問紙調査は、無記名で回答していただき、回答者ご本人が専用の封筒に入れ、密封された状態で回収する方法で行いますので、個人が特定されることはありません。

##### 4) 個人情報の保護

個人情報の取り扱いについては、厳重に管理いたします。研究終了後は回収した質問紙および回収した入力データは破棄し、質問紙はシュレッダーで粉砕処理いたします。

##### 5) 研究結果の公表方法

大阪総合保育大学博士学位請求論文公開審査会で発表いたします。

##### 6) 質問紙調査同意の取り扱いについて

本調査への同意は、協力者が回答された質問紙の投函をもって同意を得たものとみなします。

#### 7. 研究に関する問い合わせ先

住所：〒567-0031 大阪府茨木市春日 1-4-11-206

電話：(携帯) 090-1717-3429 E-mail : fukuyama@ashiya-u.ac.jp

研究者：福山恵美子（大阪総合保育大学大学院博士後期課程 2 年次生）

【 中学校 管理職用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )  
 ② 記入者 ( 校長 教頭 )

2. 文部科学省の「特別支援教育の推進について(通知)」では、特別支援教育を行うための取組として以下のことを挙げています。それらに関して実施されているものに○をつけてください。

- ① 特別支援教育に関する校内委員会の設置 ( )  
 ② 実態把握に努め、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の存在や状態の確認 ( )

具体的に：

- ③ 特別支援教育コーディネーターの指名 ( )  
 ④ 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用 ( )  
 \* どなたが作成していますか  
 ( ア 担任 イ 特別支援教育コーディネーター ウ その他 ( ) )  
 ⑤ 「個別の指導計画」の作成 ( )  
 \* どなたが作成していますか  
 ( ア 担任 イ 特別支援教育コーディネーター ウ その他 ( ) )

- ⑥ 教員の専門性の向上への取組 ( )

具体的に：

3. 管理職として、チームとして取り組む特別支援教育を進める上で、課題であると感じていることやお困りのことがあれば、ご記入ください。



4. 専門スタッフ、外部人材が最初に配置された時期について○をつけ、該当する名称をお答えください。  
お分かりになる範囲でかまいません。

① 専門スタッフ（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

② 外部人材（平成19年度以前      平成19年度以降      名称：      ）

5. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

6. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

## 【 中学校 特別支援教育コーディネーター用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

## 1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② 所属 ( クラス担任 特別支援学級担任 その他 ( ) )
- ③ 性別 ( 男性 女性 )
- ④ 年齢 ( 20代 30代 40代 50代 )
- ⑤ 教員経験年数 ( 10年未満 10年～20年未満 20年～30年 30年以上 )
- ⑥ 特別支援教育の経験  
( 無 1年未満 1年～5年未満 5年～10年未満 10年～15年未満 15年～20年未満  
20年以上 )
- ⑦ 特別支援学校教員免許を ( 持っている 持っていない )
- ⑧ 貴校には、特別支援教育コーディネーターは何名いますか。( )名

2. 文部科学省の「小・中学校における LD(学習障害),ADHD(注意欠陥/多動性障害),高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」では、特別支援教育推進のため特別支援教育コーディネーターの役割として、以下を挙げています。それらに関して、あなたが現在その役割を遂行しているものに○をつけてください。

## ①校内における役割

- ・校内委員会のための情報の収集・準備 ( )
- ・担任への支援 ( )
- ・校内研修の企画・運営 ( )

## ②外部の関係機関との連絡調整などの役割

- ・関係機関の情報収集・整理 ( )
- ・専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整 ( )
- ・専門家チーム、巡回相談員との連携 ( )

## ③保護者に対する相談窓口

( )

## 3. 支援の必要な児童生徒が在籍する学級の担任と情報交換をしていますか。

( している していない )

「している」と答えた方にお聞きます。どのようにして情報交換を行っているか、ご記入ください。

4. 専門スタッフ（理学療法士（PT） 作業療法士（OT） 言語聴覚士（ST） 看護師 スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャルワーカー、特別支援教育支援員等）、外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア、介助員等）が配置されている方にお聞きします。

専門スタッフ、外部人材と情報交換をしていますか。

（ している            していない            ）

「している」と答えた方にお聞きします。どのような内容か、ご記入ください。

5. 特別支援教育コーディネーターとして困っておられることがあれば、ご記入ください。

6. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に応じて行くためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクール・カウンセラー、スクール・ソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入ください。

7. その他 ご意見等がありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

【 中学校 通常学級担任 特別支援学級担任用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① 学校名 ( )
- ② あなたは ( 通常学級担任 特別支援学級担任 )
- ② 所属学年 ( )
- ③ 性別 ( 男性 女性 )
- ④ 年齢 ( 20代 30代 40代 50代 )
- ⑤ 教員経験年数 ( 10年未満 10年～20年未満 20年～30年未満 30年以上 )
- ⑥ 特別支援教育の経験  
( 無 1年未満 1年～5年未満 5年～10年未満 10年～15年未満 15年～20年未満 20年以上 )
- ⑦ 特別支援学校教員免許を ( 持っている 持っていない )

2. あなたが担当している授業において、教職員同士でT・Tを行っている授業及び専門スタッフ（理学療法士（PT） 作業療法士（OT） 言語聴覚士（ST） 看護師、特別支援教育支援員等）、外部人材（学生支援員 学校支援ボランティア 介助員等）とT・Tを行っている授業において、入っているメンバーと1週間の授業時数をお答えください。複雑な場合は、コメントをご記入ください。

授業名	教職員 (人)	専門スタッフ 外部人材	専門スタッフ 外部人材 (人)	時間数 (時間)	コメント
例：国語	2	特別支援教育 支援員	1	5	
例：数学	2	介助員	1	6	


3. 教職員、専門スタッフ及び外部人材が授業に入っている理由について、ご記入ください。

教職員

専門スタッフ及び外部人材

4. 教職員、専門スタッフ及び外部人材とのT・Tで効果的だった点を、ご記入ください。

教職員とのT・T

専門スタッフ及び外部人材とのT・T

5. 教職員、専門スタッフ及び外部人材とともにT・Tを実施する上で、工夫が必要な点をご記入ください。

教職員とのT・T

専門スタッフ及び外部人材とのT・T

6. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に responding するためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

7. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。







5. 授業に入った際に、効果的に支援できた点を、ご記入ください。

--

6. 授業に入った際に、支援する上で困った点があれば、ご記入ください。

--

7. 担任との連携方法について、該当するものに○をつけてください。

- |  |
|--|
| <p>① 会議に参加する。 ( )</p> <p>② 休憩時間や授業後、朝の時間を活用して情報交換をする。( )</p> <p>③ メモやノートで情報交換をする。( )</p> <p>④ 放課後に情報交換をする。( )</p> <p>⑤ 個別の指導計画を活用している。( )</p> <p>⑥ その他 ( )</p> |
|--|

具体的に：

8. 日常の情報交換であなたが工夫している点をご記入ください。

--

9. 支援員として特別支援教育に関わる上で、要望がありましたら、ご記入ください。

--

10. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に 대응していくためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

11. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

【 中学校 専門スタッフ 外部人材用 】

以下の質問に記入もしくは、該当するものに○をつけてください。その他は具体的にご記入ください。

1. 基本情報

- ① あなたは（ OT PT ST 看護師 スクール・カウンセラー スクール・ソーシャルワーカー 学生支援員 学校支援ボランティア 介助員 ） その他（ ）
- ② 年齢（ ）歳
- ③ 性別（ 男性 女性 ）
- ④ 保有資格（ ）
- ⑤ 活動を行っている学年（ ）年
- ⑥ これまでの教育現場経験年数（ ）年
- ⑦ 特別支援教育経験年数（ ）年
- ⑧ あなたの勤務形態は【 ア 週（ ）回 イ 月（ ）回 ウ その他（ ） 】

2. 特別支援教育に関わる専門スタッフ、外部人材を始めた動機と目的を、ご記入ください。

動機：
目的：

3. 主な活動内容について、お答えください。

--

4. あなたが入っている授業において、1週間の授業名と授業時数をお答えください。複雑な場合は、備考欄時にご記入ください。また、勤務形態が月単位等の場合は、4月から7月までに入った授業をお答えください。

授業名	時間数（時間）	備 考
例：数学	5	


5. 授業に入った際に、効果的に支援できた点を、ご記入ください。

--

6. 授業に入った際に、支援する上で困った点があれば、ご記入ください。

--

7. 担任との連携方法について、該当するものに○をつけてください。その他は、具体的にご記入ください。

- ① 会議に参加する。 ( )
- ② 休憩時間や授業後、朝の時間を活用して情報交換をする。( )
- ③ メモやノートで情報交換をする。( )
- ④ 放課後に情報交換をする。( )
- ⑤ 個別の指導計画を活用している。( )
- ⑥ その他 ( )

具体的に：

8. 日常の情報交換であなたが工夫している点を、ご記入ください。

9. 外部人材として特別支援教育に関わる上で、ご要望がありましたらご記入ください。

10. 平成24年7月の文部科学省初等中等教育分科会の「共生社会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）」では、「特別支援教育により多様な子どものニーズに的確に 대응していくためには、教員だけの対応では限界がある。・・・特別支援教育支援員の充実、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST、OT、PT等の専門家の活用を図ることにより、障害のある子どもへの支援を充実させることが必要である、医療的ケアの観点からの看護師等の専門家についても、必要に応じて確保していく必要がある・・・。」とあります。専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で、大切だと思われることをご記入下さい。

11. その他 ご意見等ありましたら、ご記入ください。

ご協力、ありがとうございました。

資料 4-III- (8)

b 聴知

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属 学級の障害種別	児童生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	体育	3	その他	6	6				
	2	音楽	2	その他	6	6				
	3	生活単元	2	その他	6	6				
	4	図工	6	その他	6	6				
中学部	5	みるまふれる	4	その他	6	6			子ども参事 化井まゆ ポーター	1
	6	生活単元	無回答	混合	19	15				
	7	美術	無回答	混合	19	15				
	8	家庭	無回答	混合	19	15				
	9	総合	無回答	混合	19	15				
	10	音楽	無回答	混合	19	15				
	11	自立活動(言語療法)	0.5	混合	5	1	ST	1		
	12	自立活動(作業療法)	無回答	一般	7	3	OT	1		
	13	自立活動	2	混合	8	2				
	14	自立活動	2	混合	24	2				
	15	総合的な学習	5	混合	23	11				
	16	自立活動	2	混合	23	11				
高等部	17	音楽	4	混合	23	11				
	18	作業学習	4	混合	23	11				
	19	日常生活の指導	7	混合	23	11				
	20	生活単元学習	2	混合	23	11				
	21	総合的な学習	2	混合	23	11				
	22	家庭	2	混合	23	5				
	23	美術	2	混合	12	6				
	24	保健体育	2	混合	23	11				
	25	ホームルーム	2.5	混合	23	11				
	26	自立活動	0.5	混合	1	2	ST	1		
	27	介護	6	無回答	3	1	OT	1		
	28	清掃	3	無回答	4	1			清掃業	1

a 聴覚

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属 学級の障害種別	児童数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	家庭科	2	一般	6	3				
	2	音楽	1	一般	10	3				
	3	図工	2	一般	7	2				
	4	体育	2	一般	10	3				
	5	理科	3	一般	3	2				
	6	算数	5	一般	4	2				
	7	理科	3	一般	4	2				
	8	図工	2	一般	7	2				
	9	音楽	1	一般	10	3				
	10	体育	3	一般	10	4				
	11	音楽	2	一般	14	3				
	12	図工	2	一般	5	2				
	13	自立活動	1	一般	4	2				
	14	図工	4	重複	6	2				
	15	自立活動	1	重複	5	2				
	16	道徳	1	重複	5	2				
	17	音楽	3	重複	14	3				
	18	生活理科	1	重複	4	3				
	19	自立社会	1	重複	4	3				
	20	学活	1	重複	5	2				
	21	図工	2	重複	5	3	看護師	1		
	22	理・社	2	重複	4	3	看護師	1		
	23	生活単元	4	重複	3	3	看護師	1		
	24	自立活動	4	重複	3	3	看護師	1		
	25	総合	3	重複	4	2	看護師	1		
	26	算数	3	重複	3	2				
	27	国語	3	重複	3	2				
	28	生活単元	4	重複	3	2				
	29	自立活動	3	重複	3	2				
	30	図工	2	重複	3	2				
	31	家庭科	2	混合	3	2				
	32	家庭総合	2	混合	3	2				
	33	技術	2	混合	3	2				
	34	自立活動	1	混合	6	3				
	35	総合的な学習の時間	2	混合	6	3				
	36	技術・家庭	2	混合	3	2				
	37	家庭総合	2	混合	4	2				
	38	家庭総合	2	混合	4	2				
	39	家庭	2	混合	3	3				
	40	室内作業	2	混合	4	2				
	41	外作業	3	混合	4	2				
	42	家庭科	2	混合	4	2				
	43	情報	2	混合	4	2				
	44	家庭総合	無回答	無回答	無回答	無回答				
	45	英語	無回答	無回答	無回答	無回答				

c 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 階層種別	児童・生徒 数(人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	音楽	無回答	一般	12	9				
	2	学級活動	無回答	一般	4	3				
	3	せいかつ	無回答	一般	4	3				
	4	学級活動	1	その他	4	3				
	5	ことば・かず	2	その他	4	2				
中学部	6	生活	1	その他	4	3				
	7	体育	2	無回答	15	9				
	8	国語・数学・基礎	2	無回答	3	2				

e 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 階層種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
高等部	1	work ビルクレーニング		一般	12	3			ボランティア	1
	2	work ビルクレーニング	5	一般	16	3			清掃専門業者	1
1年	3	社会	1	一般	16	2				
	4	work 喫茶サービス	2	一般	16	4			ボランティア	1
2年	5	個別課題 自立活動	1	一般	6	2			清掃専門業者	1
	6	体かづくり	2	一般	43	4				
3年	7	保健体育	1	一般	43	4				

d 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 階層種別	児童・生徒 数(人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	自立活動	1	混合	1	1	PT	1		
	2	自立活動	1	混合	3	2	動作法	1		
	3	朝の運動	1	混合	5	2			ボランティア	1
	4	自立活動	1	混合	5	2			ボランティア	1
	5	日常生活の指導	5	混合	8	4	看護師	1		
	6	図工	1	混合	8	4				
	7	ことば・かず	2	混合	7	3				
	8	生活	1	混合	22	10				
	9	体育	2	混合	22	10				
	10	自立活動	学期に1回	混合	1	1	臨床心理士	1		
中学部	11	美術	1	重複	12	6				
	12	国語・数学	3	重複	7	3				
	13	国語・数学		無回答	3	3				
	14	職業・家庭		無回答	7	4				
	15	自立活動		無回答	11	6				
	16	美術		無回答	11	8				
	17	サークル活動		無回答	16	6				
	18	音楽		無回答	33	17				
	19	体育		無回答	33	17				
	20	生活単元学習	15	混合	8	3				
高等部	21	課題別学習	4	混合	9	3				
	22	作業学習	8	混合	8	4				
	23	自立活動	2	混合	8	2				
	24	体育	1	混合	46	12				
	25	美術	1	混合	9	3				
	26	総合的な学習	1	混合	16	7				
	27	作業(給食サービス)	4	混合	7	2				
	28	課題別	1	混合	12	3				
	29	自立活動	1	混合	5	4				
	30	職業	1	混合	3	3				
31	家庭	1	混合	12	7					

f 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒 数(人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材名称	人数
小学部	1	歩行(からだ)	3	混合	7	3				
	2	かだい	4	混合	7	3				
	3	ことば・かず	2	混合	5	3				
	4	図工あそび	1	混合	7	3				
	5	生活単元学習	3	混合	7	3				
	6	運動あそび	1	混合	7	3				
	7	音楽あそび	1	混合	7	3				
	8	ことばかず	2	無回答	5	3				
	9	体育・音楽	1	無回答	31	13				
	10	図工	1	無回答	31	13				
	11	生活単元学習	3	無回答	31	13				
	12	課題別学習	4	混合	11	6				
	13	体育	2	混合	11	6				
	14	音楽	2	混合	11	6				
中学部	15	生活単元学習	3	混合	11	6				
	16	作業学習	5	混合	11	6				
	17	美術	2	混合	11	6				
	18	総合的な学習	1	混合	11	6				
	19	日常生活の指導	10	混合	11	6				
	20	陶芸作業	5	混合	8	2				
	21	国語	15	混合	8	3				
	22	美術	1	混合	7	5				
	23	家庭	7	混合	7	5				
	24	保/体	2	混合	36	8				
高等部	25	手工芸	4	混合	7	5				
	26	数学	15	混合	8	3				
	27	生活単元学習	3	混合	9	3				
	28	日常生活の指導	10	混合	9	3				
	29	社会理科	1	混合	7	4				
	30	農園芸	2	混合	16	7				
	31	社会理科	1	混合	9	4				
	32	農園芸	2	混合	17	9				
	33	数学	15	混合	9	4				
	34	国語	15	混合	9	4				
	35	音楽	1	混合	40	9				
	36	体育	2	混合	40	9				
	37	作業	4	混合	6	6				
	38	生活単元	3	混合	8	3				

g 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材名称	人数
小学部	1	音楽	1	混合	11	5				
	2	生活	1	混合	11	5				
	3	図工	1	混合	11	5				
	4	体育	1	混合	11	5				
	5	ことばかず	1	混合	11	5				
	6	校外旅行	1	混合	11	5	看護師			
	7	美術J	隔週2	混合	20	5				
	8	美術H	隔週2	混合	15	10				
	9	自立活動	1	混合	7	3				
	10	音楽	2	混合	35	12				
	11	国語	2	混合	7	3				
	12	作業	1	混合	7	2				
	13	職業	2	混合	10	4				
	14	家庭J	隔週2	混合	20	5				
	15	家庭H	隔週2	混合	15	10				
	16	体育	2	混合	35	11				
	17	職業	2	混合	3	2				
高等部	18	職業	2	混合	3	2				
	19	自立活動	1	混合	5	5				
	20	美術J	隔週2	混合	20	4				
	21	美術H	隔週2	混合	20	8				
	22	家庭J	隔週2	混合	20	4				
	23	家庭H	隔週2	混合	20	9				
	24	音楽	2	混合	40	13				
	25	国語	2	混合	7	3				
	26	作業	1	混合	2	2				
	27	職業	2	混合	13	5				
	28	体育	2	混合	40	12				
	29	国語・数学	2	混合	8	2				
	30	音楽的コミュ ニケーション	1	混合	4	4				
	31	体育	2	混合	60	27				
	32	生活と文化	1	混合	60	27				
	33	音楽	2	混合	30	12				
	34	国語・数学	1	混合	8	2				
	35	作業学習	2	混合	30	2				
	36	職業	2	混合	30	12				
	37	美術	2	重複	16	5				
	38	国語・数学	2	重複	7	5				
	39	自立活動	1	重複	10	9				
	40	職業	2	重複	17	6				
	41	作業学習	2	重複	7	5				
42	動作法	1	重複	2	4	臨床心理士				



h 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
	1	なみくひくる	1	無回答	7	4				
	2	生活単元学習	2	無回答	7	4				
	3	リズムあそび	1	無回答	7	4				
	4	らんどうあそび	1	無回答	7	4				
	5	ことばかず	無回答	無回答	7	4				
小学部	6	図工	2	混合	14	8				
	7	音楽	1	混合	14	8				
	8	体育	2	混合	21	12				
	9	生活単元学習	4	混合	14	8				
	10	音楽	1	混合	10	5				
	11	読・数学(国 課題学習)	3	混合	5	3				
	12	作業	3	混合	9	4				
	13	朝の運動	4	混合	10	5				
	14	体育	1	混合	10	5				
	15	学年集会	1	混合	10	5				
	16	総合的な学習	1	混合	10	5				
	17	美術	1	混合	10	5				
	18	生活・働く	2	混合	10	5				
	19	学級活動	1	混合	10	5				
	20	自立活動	1	混合	7	6				
	21	課題学習	3	無回答	6	2				
	22	体育	1	無回答	15	8				
	23	自立活動	1	無回答	17	5				
	24	課題学習(こと ば・かず)	3	無回答	6	2				
	25	生活単元	2	無回答	15	8				
	26	自立活動	1	無回答	6	5				
中学部	27	作業学習	3	無回答	7	5				
	28	美術	1	無回答	15	8				
	29	音楽	1	無回答	15	8				
	30	体育	1	無回答	15	8				
	31	総合的な学習	1	無回答	15	8				
	32	日常生活指導	5	無回答	6	3				
	33	自立活動(朝 の運動)	4	無回答	48	26				
	34	学年集会	1	混合	23	12				
	35	課題学習	3	混合	5	3				
	36	作業学習	3	混合	10	6				
	37	生活・働く	2	混合	6	3				
	38	美術	1	混合	6	3				
	39	体育	1	混合	23	12				
	40	音楽	1	混合	23	12				
	41	学級活動	1	混合	6	3				
	42	総合的な学習 の時間	1	混合	23	12				
	43	自立活動	1	混合	5	5				

i 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	言語指導	1	混合	1	2	ST	1		
	2	言語指導	1	混合	1	2	ST	1		
	3	図画指導	2	混合	6	5	ST	1		
	4	構文コミュニケーション	1	混合	1	1	ST	1		
中学部	5	構文コミュニケーション	1	混合	1	1	ST	1		
	6	構文コミュニケーション	1	混合	1	1	ST	1		
	7	構文コミュニケーション	1	混合	1	1	ST	1		

j 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	しぜん	1	重複	3	3	看護師	1		
	2	みるまきはなす	1	重複	3	3	看護師	1		
	3	ふれるまはなす	1	重複	3	3	看護師	1		
	4	あそび	2	重複	3	3	看護師	1		
	5	国語・数学	4	一般	2	2				
	6	美術	2	一般	4	3				
	7	自立活動	2	一般	1	1				
	8	生活単元学習	6	一般	4	3				
中学部	9	音楽	2	一般	20	15	看護師	1		
	10	総合的な学習の 時間	2	一般	7	4				
	11	作業学習(農耕)	2	一般	20	15	看護師	2		
	12	体育	2	一般	17	12				
	13	作業学習(木工・ 裁縫)	2	一般	4	3				
	14	作業学習(陶芸)	年間3 時間× 2日	混合	6	3			不明	1
	15	体育	1	混合	23	12				
	16	日常生活の指導	4	無回答	4	4				
	17	生活単元	4	無回答	4	4				
	18	自立活動	4	無回答	4	4				
	19	美術	2	無回答	4	4				
高等部	20	音楽	2	その他	1	1	看護師	1		
	21	美術	2	その他	1	1	看護師	1		
	22	家庭	2	その他	1	1	看護師	1		
	23	作業学習	2	その他	1	1	看護師	1		
	24	生活単元学習	6	その他	1	1	看護師	1		
	25	特別活動	1	その他	1	1	看護師	1		
	26	自立活動	8	その他	1	1	看護師	1		
	27	日常生活の指導	7	その他	1	1	看護師	1		

1 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	生活	1.5	混合	7	6	看護員	1		
	2	体育	2	混合	7	6	看護員	1		
	3	音楽	1.5	混合	7	7	看護員	1		
	4	図工	1.5	混合	7	6	看護員	1		
	5	国算B	2	混合	2	3	看護員	1		
	6	自立活動	2	混合	2	3				
	7	ゆつタイム	2	混合	7	7	看護員	1		
	8	花種え交流	2	混合	8	8				
	9	技術	2	混合	10	6				ボランティア

m 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	せいかつ	1	混合	5	3	看護師	1		
	2	国語	1	混合	5	5	看護師	1		
	3	図工	1	混合	5	3				
	4	算数	1	混合			3	看護師	1	
	5	自立活動	1	混合			3	看護師	1	
	6	作業	1	混合			3	看護師	1	
	7	学級算数	1	混合	5	3				
	8	学級国語	1	混合	5	3				
	9	学級せいかつ	1	混合	5	3				
	10	自立活動	1	混合	5	3				
	11	図工	1	混合	5	3				
	12	音楽	1	混合	10	3				
	13	グループ自立	4	混合			3	看護師	1	
	14	ミュージックセラピー	1	混合	6	5				
	15	国語	1	混合	6	3				
	16	算数	1	混合	6	3				
	17	図工	1	混合	6	3				
	18	理科/社会	1	混合	6	3				
	19	こくご	無回答				2			
	20	さんずう	無回答				2			
	21	体育	5	一般	15	8				
	22	英語(小学部)	1	一般	11	3				
	23	学級国語	7	一般	5	2				
	24	グループ国A	2	一般	6	3				
	25	グループ国B	2	一般	9	4				
	26	軽作業	1	一般	7	2				
	27	紙すき作業	2	一般	5	2				
	28	英語	無回答		15	2	ALT		1	
	29	生活単元A	無回答		混合	6	3			
	30	生活単元B	無回答		混合	9	3			
	31	国語A	2	混合	6	3				
	32	国語B	2	混合	9	4				

k 知的

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	国語	1	一般	1	2				
	2	算数	1	一般	1	2				
	3	音楽	2	一般	10	8				
	4	図工	1	一般	1	1				
	5	自立活動	2	一般	1	1				
	6	特別活動	1	一般	1	1				
	7	遊びの指導	6	一般	1	1				
	8	日常生活の指導	8	一般	1	1				
	9	数学	2	一般	4	2				
	10	数学	2	重複	2	2				
	11	国語	2	重複	2	2				
	12	理科	1	重複	2	2				
	13	社会	1	重複	2	3				
	14	農耕	2	重複	9	6				
	15	美術	2	重複	5	4				
	16	作業	2	重複	9	6				
	17	生活単元	2	重複	9	6				
	18	総合	2	重複	9	6				
19	英語	1	重複	9	6					
20	自立活動	1	混合	1	1	PT		1		
21	国語	4	重複	4	2					
22	音楽	2	重複	18	9					
23	体育	4	重複	18	9					
24	美術	2	重複	18	9					
25	家庭	6	重複	18	9					
26	作業学習	2	重複	18	9					
27	生活単元	2	重複	4	2					
28	職業	2	重複	4	2					

n 知的

授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
農園芸	18	一般	16	3			ぶどう園管理	1

o 知肢

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の障害種別	児童・生徒数(人)	教職員数(人)	専門スタッフ名称	人数	外部人材名称	人数
小学部	1	音楽	1	混合	9	6				
	2	体育	1	混合	9	6				
	3	図工	1	混合	9	6				
	4	生活	1	混合	9	6				
	5	徒歩学習	1	混合	9	6			ボランティア	1
	6	自立活動	4	一般	8	8				
	7	生活読算	2	一般	13	9				
	8	美術	2	一般	4	3				
中肢体	9	自立活動(動作・手指の学習)	4	重複			PT OT			
	10	自立活動(コミュニケーション)	4	重複			ST			
中知的	11	運動学習	2	混合	52	26				
	12	作業学習	2	混合	52	26				
	13	生活を楽しむ	1	混合	52	26				
	14	音楽	2	混合						
	15	美術	2	混合						
	16	家庭	2	混合						
	17	体験学習	4	混合	52	26				
高等部肢体	18	総合G美術	2	混合	11	9				
	19	基礎学習	6	混合	2	2	OT			
	20	音楽	2	混合	33	28	OT		ボランティア	1
	21	自立活動	3	混合	1	1				
高等部知的	22	体育	2	混合	33	29	OT			
	23	総合	2	混合	11	8				
	24	外国語	1	混合	11	8				
	25	情報	1	混合	6	4				
	26	臨触	2	混合	9	7				
	27	基礎学習	2	混合	5	2				
	28	作業	4	混合	15	6				
	29	総合	2	混合	29	12				
小学部	30	ナーマ	6	混合	8	3				
	31	クラブ活動	1	混合	10	4				
	32	職業	2	混合	22	7				

p 知肢

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の障害種別	児童・生徒数(人)	教職員数(人)	専門スタッフ名称	人数	外部人材名称	人数
小学部	1	表現	1	混合	5	3				
	2	音楽	1	混合	16	11				
	3	かず・ことば	2	混合	7	5				
	4	造形	2	混合	6	4				
	5	自立B(からだ)	1	混合	4	4	看護師(必要に応じて)	1		
4月から7月はなし。 年間、3回程度OT講師来校										
中学部	6	美術	2	混合	14	3				
	7	課題	3	混合	14	2				
	8	体育	1	混合	14	10				
	9	音楽	1	混合	14	10				
	10	音楽	2	混合	15	10				
	11	作業学習	2	混合	4	2				
	12	美術	1	混合	6	3				
	13	体育	2	混合	15	9				
	14	課題学習	3	混合	5	2				
	15	徒歩学習	5	混合	4	2				
	16	課題学習①	1	重複	2	2			大学教員	1
	17	課題学習②	1	重複	4	3	PT			
	18	課題学習③	1	重複	1	2	動作法SV			
	19	取り出し	1	混合	1	2	動作法SV			
	20	課題学習	1	混合	5	2	OT			

q 知肢

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の障害種別	児童・生徒数(人)	教職員数(人)	専門スタッフ名称	人数	外部人材名称	人数
小学部	1	自立活動	5	混合	1	2	看護師	1		
	2	生活単元学習	3	無回答	7	8				
	3	体育	1	無回答	7	8				
	4	音楽	1	無回答	7	8				
	5	体育(体力作り)	5	無回答	9	11				
中学部	6	自立活動	1	一般	2	2				

r 知肢

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部1年	1	自立活動(からだ)	1	重複	1	2				
	2	自立活動	1	重複	1	2				
	3	自立活動	2	重複	5	5				
	4	音楽	2	重複	14	14				
	5	図工	2	重複	14	14				
	6	体育	1	重複	14	14				
	7	自立活動(ステップ)	1	重複	14	14				
	8	生活単元	2	重複	14	14				
	9	朝のトレーニング	3	重複	6	6				
	10	終わり・朝の会	3	重複	6	6				
小学部	11	体育	1	重複	5	5				
	12	美術	2	重複	5	5				
	13	生活単元	5	重複	5	5				
	14	職業家庭	1	重複	5	5				
	15	音楽	1	重複	5	5				
	16	作業	1	重複	5	5				
	17	運動動作	1	重複	4	4				
	18	音楽	1	重複	5	5				
	19	美術	2	重複	5	5				
	20	保体	3	重複	5	5				
中学部	21	藤・家	1	重複	5	5				
	22	自立活動1	1	重複	5	5				
	23	自立活動2	2	重複	4	2				
	24	生活単元	2	重複	5	5				
	25	社会	1	一般	5	3				
	26	外国語	無回答	一般	5	5				
	27	国語	2	重複	3	3				
	28	英語	無回答	重複	無回答	無回答	外国人講師	1		
	29	作業学習	無回答	重複	無回答	無回答	陶芸家			2

s 肢体

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	音楽	1	重複	8	8				
	2	図工	2	重複	4	5				
	3	生活単元学習	2	重複	4	4				
	4	体育	1	重複	4	5				
	5	自立活動(集団)	無回答	重複	2	2				
	6	自立活動(からだ)	4	重複	無回答	1	PT	無回答		
	7	図工	2	重複	4	4				
	8	学習1	1	重複	3	2				
	9	学習1	1	重複	4	3				
	10	学習1	1	重複	5	5				
	11	生活単元学習	2	重複	4	4				
	12	体育	2	重複	4	4				
	13	音楽	1	重複	4	3				
	14	音楽	1	重複	8	7				
	15	自立活動(感覚)	2	重複	4	3				
	16	音楽	1	重複	8	8				
	17	図工	2	重複	4	4				
	18	生活単元学習	無回答	重複	4	4				
	19	体育	1	重複	6	6				
	20	自立活動	1	重複	4	4				
	21	学習	1	重複	4	4				
	22	生活単元学習	2	無回答	8	8				
	23	学習	1	無回答	4	3				
	24	體別	10	無回答	10	3				

t 肢体

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数	
小学部	1	音楽	1	重複	12	12					
	2	図工	1	重複	6	6					
	3	算数	1	重複	12	12					
	4	自然とくらし	1	重複	6	6					
	5	体育	1	重複	12	12					
	6	体育	1	重複	12	12					
	7	図工	1	重複	6	6					
	8	自然とくらし	1	重複	6	6					
	9	音楽	1	重複	12	12					
	10	算数	1	重複	12	12					
	11	個別	年に数回	1	重複	1	1	OT	1		
	12	算数	1	重複	12	12		OT	1		
	13	自然とくらし	1	重複	6	6		OT	1		
	14	図工	1	重複	6	6		OT	1		
	15	音楽	1	重複	12	12					
	16	体育	1	重複	12	12					
	17	感覚刺激	1	重複	1	1					
	18	ADL(ハンダート法)	3	重複	1	1					
	19	からだ	1	重複	1	1					
	20	ペーパー操	1	重複	1	1					
	21	スマーズレン	1	重複	1	1					
	22	SRGW	1	重複	1	1					
	23	算数	1	重複	2	2					
	24	英語	2	重複	3	3					
	25	算数	1	重複	5	5					
	26	体育	1	重複	10	10					
	27	生活	1	重複	10	10					
	28	からだ	5	一般	1	1		OT	1		
	29	ADL	5	一般	1	1		OT	1		
	30	算数	1	一般	5	5		ST	1		
	31	体育	無回答	一般	10	10					
	32	音楽	無回答	一般	10	9					
	33	算数	無回答	一般	6	6					
	34	生活	無回答	一般	10	11					
	35	個別	1	重複	1	1		OT	1		

u 肢体

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒数 (人)	教職員数 (人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
中学部	1	美術	1	重複	5	5				
	2	生活単元	1	重複	5	5				
	3	音楽	1	重複	5	5				
	4	体育	1	重複	5	5				

v 病弱

学部	番号	授業名	時間数	教員の所属学級の 障害種別	児童・生徒 数(人)	教職員数(人)	専門スタッフ 名称	人数	外部人材 名称	人数
小学部	1	図書	1	無回答	3	2				
中学部	4	浮城絵巻		混合学級	8	9			出前授業	2

## 資料V-II

(1) 専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で大切なこと 特別支援学校管理職 15名 (複数回答)

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
協働体制の構築	共通理解	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒や児童への指導方法の統一性</li> <li>・情報の共有</li> <li>・児童生徒の実態把握や支援のあり方に関する共通理解</li> <li>・事前の打ち合わせと事後の指導への活用</li> <li>・教育や医療などそれぞれ専門的な立場としての意見を吸い上げて、1つの共通した目標を設定し、同じ方向を向いて協力しながら職務にあたるのが大切。</li> <li>・教師との連携、住み分けなどの共通理解、協働体制の構築</li> <li>・十分な協力と共通理解</li> <li>・生徒の実態把握と個人情報のバランス</li> <li>・業務独占の職種に関しては、お互いの業務を尊重する。</li> <li>・校内で推進している教育活動に対し、一定理解をいただいた上で、専門家の立場からご助言をいただくことが大切なことと、教員の側にも専門スタッフの指導や助言をしっかりと今後活かすこととともにスキルアップを意識することが大切。</li> </ul>
	専門性向上	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の資質向上が目的なので、外部スタッフに任せてしまわないようにする。</li> <li>・STは年3回来てもらっていますが、教師が専門性向上のための学ぶ機会となっています。</li> <li>・外部から多くの人材に教育活動に関わってもらうことにより児童生徒との交流、教員との連携の機会を増やし、学校を知ってもらうことが最も大切。その中で、専門性の向上や授業力の向上に繋がれば良い。</li> </ul>
専門スタッフ及び外部人材の力量	教師へのアドバイス	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が主となり、専門スタッフが教育の目的を尊重しながら、アドバイスできる力量の形成、人間性</li> <li>・学校教育の知識と理解があることが前提</li> </ul>
行政レベルでの課題	教員増員	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コーディネーター（専門性のある）と主幹教諭の増員、適切な配置。</li> <li>・専門スタッフ、外部人材をつなげる担当教員の配置</li> <li>・教員の人数を増やすこと。教員不足の状況の中で多様種の専門スタッフがたくさんいても、本来の教育の充実はしないと思う。</li> </ul>
	多職種の人材の配置	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、ST・PT・OTが本校にはいない。</li> <li>・軽度の知的障害が起こす生徒指導上の問題に精通された方から助言をいただくことが大切。</li> <li>・常時連絡を取りやすいなど、日常的に関わる人を校内に配置して欲しい。年に1～2回程度では継続指導とならない。</li> <li>・指導時間の確保。ただ報酬となる予算の手立ては県教委が決定するので、希望する時間数には限界がある。</li> </ul>
その他		2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の主体性</li> <li>・看護師は、医療的行為を行うことが仕事で医ケア対象生徒に常時ついていますが、授業に参画するわけではありません。</li> </ul>

(1) 専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で大切なこと B市管理職 6名 (複数回答)

カテゴリー	記述数	内容
共通理解	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・細かな打ち合わせ、情報交換で共通認識</li> <li>・コーディネーター、担任（通常学級）、特別支援学級担任とミーティングを持ち、どの点に力を入れてどのように対応していくかを事前に協議、途中、修正のミーティングを持つこと</li> <li>・個に応じた細やかな配慮を行う上で、担任と連携することで、丁寧な支援等ができる</li> <li>・子どもの実態と指導方法に対する情報共有</li> </ul>
個に応じた支援	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・細やかなアセスメント（実態把握）をし、おおらかに（ポジティブな見通しを持って）子供に出会っていくこと</li> <li>・児童の実態把握をして支援していくこと・通常学級の中での支援は他の子との関わりに留意すること</li> </ul>
保護者との連携	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者との連携による支援計画の策定・合理的配慮の認識をしっかりと持つ</li> </ul>

(2) 専門スタッフ及び外部人材が授業に参画する上で大切なこと 特別支援学校 特別支援教育コーディネーター (15名)

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
共通理解	コミュニケーション	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の経営方針、教育方針がしっかりしていて教職員に周知されていることが大切。基本方針を元にして、話し合える場や時間が確保されていること。</li> <li>・授業、個人のねらいの共有。</li> <li>・学校の実情を理解して参画する。(2)</li> <li>・子どもたちの実態・障害特性等についての情報共有をしながら一貫した指導支援・配慮等を行うこと。</li> </ul>
	役割分担	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員は専門家からの助言を参考にしつつ、日々の学校生活の中で助言を生かしていく取組をする。</li> <li>・授業の主導権は教師にあることの理解。視点が異なれば、意見も違ってくるのは当然であり、お互いに歩み寄ることが大切。</li> <li>・開かれた学校であること、教師が教師としての専門性を自覚し高めること。</li> <li>・専門家の深い検知で児童生徒を見てもらうことで、教師の感覚ではなく、裏付けのある指導が行えるので、教育的視点と専門家の視点の意見交換が大切。</li> <li>・お互いの専門性を理解した上での意見交換、役割分担の明確化。</li> </ul>
行政レベルの課題	恒常的な配置	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ある年だけでなく、恒常的に配置され、多くの人を長く勤務してもらえるように、学校の「ニーズに対応してもらえること。そのためには、行政レベルでの教育・福祉の結びつきが必要。</li> <li>・まずは専門スタッフの配置をお願いしたい。</li> </ul>
	多職種の専門スタッフの配置	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通常学校においても、特にスクールソーシャルワーカーの充実が今後は重要になると思う。SCよりSSWの方が必要性が高いと考える。</li> <li>・現場は、アセスメントが不十分。地域人材を確保し連携する場、時間、方法が必要であるが不十分。</li> </ul>
	その他	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できるだけ、子供達の日常に関わっていただける方が望ましいと思います。</li> </ul>

(2) 専門スタッフ、外部人材が授業に参画する上で大切なこと B市 特別支援教育コーディネーター 2名 (複数回答)

カテゴリー	記述数	内容
来校時の工夫	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門スタッフに見に来ていただく日の様子や日々の様子が違うことがあるので、本来の姿が見ていただけるように(動画や写真も活用)する。</li> </ul>
専門スタッフの力量	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・資格の有無や知識等の専門性(子育てとは違うという観点)</li> <li>・対象児と専門スタッフとの距離感(集団の中の保育という観点)</li> <li>・何でも専門スタッフがするのはなく、間にクラスの幼児児童が入れるようにすること</li> <li>・医療的な部分はできませんが、その子がクラスの一員として自他共に感じられる環境にすることが大切。</li> </ul>

(3) 専門スタッフを含む外部人材が授業に参画する上で大切なこと 特別支援学校等・通常学級担任 通級指導教室担当者 100名 (複数回答)				
カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容	
	お互いの歩み寄り	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーションを十分取ること (8)</li> <li>・各々の役割に対する共通理解</li> <li>・学校と外部人材の立場をお互いに尊重し合うこと</li> <li>・教師と専門家 (PT OT ST) がぶつからないこと。共に一緒に考えるスタンスで進めていく</li> <li>・教師とは異なる視点で子どもを見ることができるとはメリットだと思うが、お互いの専門性を認めつつ、一緒に子どものことを考えていく姿勢が必要だと思う</li> <li>・お互いの仕事内容や強みをすべてでなくていいので、少しでも知ること</li> <li>・医療と教育のバランスを考慮することや、どの場面でもどのように支援に入るか打ち合わせておくこと</li> <li>・それぞれの立場の理解と子供への想いの共有 (コミュニケーションの場の設定)</li> </ul>	
	情報の共有	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報の共有と共通理解 (10)</li> <li>・打ち合わせが大切である。生徒に対する配慮について、全体計画について等。</li> <li>・細かくケース会議を行い、共通理解を持つ。</li> <li>・情報の共有。相談しあえる関係作り。</li> <li>・共通理解を深めるための日々の打ち合わせ (2)</li> <li>・個別的教育支援計画と指導計画の共有を図ること。</li> <li>・授業前後の生徒についての情報共有 (普段の様子・学校・家庭)</li> </ul>	
	共通理解	児童生徒の理解	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちの実態についての共通理解 (8)</li> <li>・全員が生徒にどういう力をつけたいかというところを共有しておくこと (3)</li> <li>・専門家とはいえ、本校生徒の障害理解は難しい。特に自閉症について、事前によく説明することが必要</li> <li>・障害、特性の理解、子どもに対する人権意識</li> <li>・生徒に関わるスタッフ全員による生徒の共通理解 (2)</li> <li>・ケース会議のような形で共通理解を図る。VTRを挟んで話し合ったり、たたき台になる図表や記録などを用意してお互いに高め合う時間をとる</li> <li>・実態把握を充分に行った上で、その子どもに必要な力や社会参加する際につけておかなければならぬ力を共通理解した上で子供の指導をすること</li> </ul>
	授業に関して	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前の打ち合わせ (9)</li> <li>・主指導者及び生徒のサポートに徹すること。</li> <li>・行事一日の動きについて共通理解、学習内容についての共通理解、児童理解、指導と看護の判断。</li> <li>・支援・指導について意見をもらう。できれば、経過を見るために何度か定期的に関わってもらう。</li> <li>・教育課程にきちんと位置付け指導がなされているか。</li> <li>・教師がしっかりとイニシアチブをとって授業として教育活動が進められるか。専門家にお任せになってしまうようにする必要はある。</li> <li>・専門的な知識。「授業」をするという視点を持った対応・支援方法をお互いに確認すること。</li> <li>・児童の実態を適切に把握する。教師の授業でのねらいを把握していただいた上で、アドバイスをいただく。これが意外と難しいです。</li> <li>・生徒の特性や特徴を伝え、それに合うような指導方法をしてもらうことが大切。</li> <li>・専門スタッフ、外部人材が参画する目的、意図を全職員が共通認識していること。専門スタッフ、外部人材が話を重ね、授業内容を考えること。</li> <li>・外部人材 (専門スタッフ) は授業全体に関わる方が教育効果が高いと考える。医ケアにおいて、看護師は医ケアのみとするのではなく、医ケアをしながら、対象児童生徒と一緒に授業に参加することで、「子供の安心感」や「多角的な視野での授業づくり」等の効果があると思う。</li> </ul>	
	教員の意識	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外部人材を積極的に受け入れることができる学校の体制・教員の意識。</li> <li>・専門家に教育的な視点を教員がしっかりと説明し、連携した授業づくりをしなければならぬ。</li> <li>・専門スタッフに丸投げしないこと。</li> <li>・そもそも、本校では、PTと看護師は授業には入りませんので、ずれているかもしれませんが、本校のPTがもしも・・・と考えて見ましたが、専門家であることを活かすなら、授業そのものに入っていたのではなく、授業を計画する段階でアドバイスをいただいたり、授業を見てご指導いただいたりした方が良かったです。</li> </ul>	
	指導・支援に関すること	連携	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・STやOT等の授業参画について、個別の課題がある生徒について、個別に指導を實際にして頂くことで、教員がどのような指導や支援をすれば良いかわかり、指導力が高まると感じている。また、それを効果的にするためには、生徒の実態把握を正確に伝えた上で、専門家と対話することが重要ではないかと思う。</li> <li>・該当する生徒だけでなく、その生徒が所属するクラスの実態を知ってもらい、その上での専門的知識のアドバイスをいただきたいが、相談内容に対するアドバイスのみ個別に行われているのが現状である。</li> <li>・実態や日常での困り感を把握、伝達できること。また将来像を見据えての指導、支援助言していただく。</li> <li>・3カ年計画等の将来の幼児生の姿を見据えたこと。現段階の実態を担任とスタッフがよく相談して共有することが大切だと思われる。</li> <li>・支援計画を共に理解していること。</li> <li>・具体的な支援の仕方についての打ち合わせが不可欠であろうと思われる。</li> <li>・教職員との連携だと思います。教員が専門スタッフに何を聞きたいのかはっきりさせること。児童生徒の実態をしっかり伝えることで専門スタッフが参画しやすくなりアドバイスもしやすくなると思います。</li> <li>・指導上の考えや持っていた考えを一致させておくこと。</li> <li>・より一層細やかに個別の課題に対応できる。</li> <li>・児童をどう支援するか考えを共通理解しておくこと。それぞれの立場から子どもを多面的に見る。そこがずれてしまうと、支援できないので。</li> <li>・それぞれの分野の専門的な意見から、多角的な検討をする。</li> <li>・実態把握を充分に行った上で、その子どもに必要な力や社会参加する際につけておかなければならぬ力を共通理解した上で子供の指導をすること。</li> </ul>
	行政レベルの課題	予算の確保	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間、人的配置に関する予算の確保 (10)</li> <li>・県が必要な財源を確保し各校に分配すること。</li> <li>・単発の指導ではなく、日常的に、または継続的にその児童に関わっていきけるような勤務態勢を組んでほしい。</li> <li>・内部人材としての配置により、教職員が指導しているその場その場でアドバイスを受けることができ、個別の指導計画作成時に入っていた話し合いが持てる。</li> </ul>
	役割分担	それぞれの立場	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それぞれの役割分担をはっきりさせる。(6)</li> <li>・それぞれの専門性を活かし、取り入れていくことは重要であるが、バランスが大切だと思うし、あくまで授業は教育現場で行われるもの=教師が中心となること。様々な見方や専門性がある中で、子どもにとって何が大切かを考え折り合いをつけながら参画していく必要がある。</li> <li>・授業はあくまで教育活動なので教師がすべきであるとする。しかし、授業をしたり、日常生活をする上で、児童生徒が生活しやすい状況を作るために専門スタッフにいてほしいと思う。(例：書字をするための体の動きを見てもらう、情緒不安定な時のメンタルケアなど)</li> <li>・子どもの課題を考えると医療機関との連携は不可欠だと思った。しかし、学校は子どもの人格形成に関わる教育保障の場。ADLとともにQOLの確保を大切にしたい。</li> <li>・学習者である児童生徒の実態や課題、必要な支援について、同じ視点を持ち連携した上でそれぞれの立場から関わるのが大切かと思っています。</li> </ul>
	その他	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・繰り返して行うパターンでの学習なら授業を繰り返すたびに医療的なアドバイスを入れていくことができるが、1回だけの学習内容は、安全面が事前、当日に確保できるアドバイスが最低条件となる。</li> <li>・人間性も含めた専門性。</li> <li>・支援を受ける子どもが、他の子供から見ると特別扱いをしているように見えないように過剰な声かけや支援を控える。</li> <li>・外部人材と一緒に授業をしたことがない。</li> <li>・教職員の研修</li> <li>・外部人材は教師と共通理解し、授業に入ることはあったとしても指導するのは教員であり、「チーム」として存在しても「ティーチング」をすることはしない。本校では、このような形態をとっていないので、わかりません。</li> <li>・支援学校に通い、学ぶ機会がなくなるのではなく、どこに通っても同じように学ぶ機会を得る、権利はあると考える。</li> <li>・診断名はつかないが、特質があり専門スタッフがついてくださると、成長につながると思われるので、配置基準を考慮して欲しいです。</li> </ul>	



(4) 専門スタッフ及び外部人材が授業に参画することで大切なこと 専門スタッフ 16名 (複数回答)

カテゴリー	サブカテゴリー	記述数	内容
共通理解	情報共有	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任を中心とした教員の教育方針や目標なども共有したい。</li> <li>・プライバシーの問題もあるため、情報の少なさを感じる。</li> <li>・児童を今後どのような方向へ導こうとしているのかを共有し共に関わることが大切だと思う。家族の思いなども共に情報交換し理解しておくことが大切。</li> <li>・情報の共有が大切だと思います。基本的に教員ではないという立場なので、授業については、教員が主導権を握っていただければ、NSはサポートや観察に力を入れることができると思います。</li> <li>・専門スタッフが集まるので、情報交換。</li> <li>・授業に参画するというよりかは、授業計画に至る子どもの実態把握(評価)情報を提供し、個別の指導計画における、目標設定(長期ゴール)と手立て(環境設定)に関して一緒に検討する機会を定期的に持たねばならないと思います。</li> </ul>
	お互いの垣根を越える相互交流	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なるべく他部門のスタッフと関われる機会を増やし連携が取れるようにする。</li> <li>・連携を取るための時間不足。</li> <li>・お互いの門戸を開いて楽しく相互交流を。</li> <li>・良い出会いのチャンスを作る機会を作る。</li> <li>・教師が1週間程度企業実習を实践し、現実を理解することを通しての意識改革や外部人材の経験に基づく考え方も取り入れる。</li> <li>・教育は教師中心で、私たちももっと関わりたいと思っているが、お互いに遠慮があり、言えていないことも多い。職種の垣根を超えて自由に意見交換できると良いと思う。</li> <li>・専門職として分野は違うが、児童を中心に同じ方向を向いて支援をしていきたい。</li> </ul>
行政レベルでの課題	雇用に関すること	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本校は担任も医療的ケアを実施しており、近年医ケア対象者が重度化しており、医ケアもしながら教育もしないといけない担任の負担が増大している。そのため、外部人材の授業への参画は必要不可欠で人材の増員も必要である。</li> <li>・外部人材という立場から、年数回の授業では継続や結果の確認ができないことから、もう少し頻度が高くなれば良いと思う。</li> <li>・看護師経験(実施)のある人が望ましい。やはりパートでなく常勤。</li> </ul>
子どもに視点を当てて	多角的な見方に心がける	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業参画は特に医療的ケアの児童を中心に関わるが、他の児童とも触れ合う機会も多く、多角的に見ることも心がけている。</li> <li>・子どもの一人ひとりの難しさやニーズについて、教員やクラスの生徒が理解し、互いの関係性を通して教育を受け、成長していく。</li> <li>・専門スタッフが入ってくださることにより、子ども一人一人の特性を生かした授業参加やケアができる。</li> <li>・教育現場でのケアの必要性は時間的なこと、保護者の意向なども含め変化させていくことは難しい。色々な方向からの情報、意見、ケアやフォローが今後必要になってくると思う。</li> </ul>
	医療的ケア	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・正確ですばやい処置をすることにより、教育に安定した状況で参加できる。</li> <li>・医ケアは保護者の代わりに行うため、保護者との関係。</li> </ul>

(5) 専門スタッフ、外部人材が授業に参画する上で大切なこと インタビュー対象者 6名

カテゴリー	記述数	記述内容
行政面の課題	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門スタッフに対応できる教員の位置付け。</li> <li>・コーディネートする人が絶対必要である。その役割を置かないと、かえって現場の負担感が大きくなる。</li> </ul>
専門スタッフ、外部人材の必要性	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外部人材という形で通級の人たちの関わってくれれば子どもたち自身の内面の強さが育つ。</li> <li>・巡回指導で専門の方が来られたが、助言をいただいで支援につなげることができたことは良かった。</li> </ul>
共通理解	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的に子どもを見る目を同じにすることが大事。</li> <li>・子どもの発達を共有できる人。</li> </ul>
チームとしての取組	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いの立場、多職種の混じり合い、いろんな考えの人がいる中で、どうチームを作っていくかが課題。</li> </ul>