



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

Current Status and Issues of Research on “In-school Support Systems” in Special Needs Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 尾花,涼, 加瀬,進 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173562

特別支援教育における「校内支援体制」に関する研究の現状と課題

尾花 涼*¹・加瀬 進*²

特別ニーズ教育分野

(2021年9月13日受理)

1. はじめに

1. 1 本研究の背景

1993年に学校教育法施行規則の一部改正に伴い、通級の対象に軽度の障害のある児童生徒が規定されたことにより、小・中学校の通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒は、通常の学級に在籍しながら、個に応じた特別な指導を受けることができるようになった(文部省, 1993)。さらに、通常の学級に在籍している学習障害児の指導に関して、「学校全体の支援体制を構築する必要がある」ことが述べられ、学校における児童生徒の実態把握のために、「校内委員会を設けること」が必要であることが指摘された(文部省, 1999)。さらに、文部科学省(2001)では、「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒」として、学習障害児に加えて、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児と、高機能自閉症(HF-ASD)児が明記されるようになった。2002年には「障害者基本計画」が閣議決定され、「障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うこと」や、「学習障害, 注意欠陥/多動性障害, 自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別ニーズのある子どもについて適切に対応する」ことが示された(内閣府, 2002a)。さらに、「重点施策実施5か年計画」においては、「小・中学校における学習障害(LD), 注意欠陥/多動性障害(ADHD)等の児童生徒への教育支援を行う体制を整備するためのガイドラインを平成16年度までに策定する」ことが明記された(内閣府, 2002b)。

文部科学省(2003)では、「障害の程度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一人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』への転換を図る」ことが提言され、新たな教育システムの再構築のための具体的な案として、「特別支援教育コーディネーター」, 「個別の教育支援計画」, 「特別支援学校」が提案された。さらに、平成12年度から全国的に行われていたLDモデル事業の成果が示される一方で、LDやADHD, HF-ASDに関しては、障害の重複性や、指導内容と配慮すべき点の類似性より、「個々の障害ごとにではなく、総合的に対処することが適切な場合も考えられる」ことが指摘されている。

上述した経緯を経て、文部科学省(2004)は、「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)」を示した。このガイドラインは、個人の教員による支援から脱却し、様々な関係機関を含めた組織的な支援体制を構築することを目指している。さらに、新たな具体的な提案として、「個別の指導計画の作成」が盛り込まれている。本ガイドラインは、2017年に「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～」として改訂版が出されており、「対象を、発達障害のある児童等に限定せず、障害により教育上特別の支援を必要とする全ての児童等に拡大」, 「対象とする学校に、幼稚園及び高等学校等も加え、進学時等における学校間での情報共有(引き継ぎ)の留意事項について追記」等の

* 1 東京学芸大学大学院 教育学研究科

* 2 東京学芸大学 特別支援科学講座 特別ニーズ教育分野 (184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1)

観点から見直しが行われている(文部科学省, 2017)。本ガイドラインでは、「学校内での教育支援体制を確立するため」に、校長が以下のような体制を構築し、効果的な運営に努める必要があると述べられている。

- 校内委員会を設置して、児童等の実態把握を行い、学校全体で支援する体制を整備する。
- 特別支援教育コーディネーターを指名し、校務分掌に明確に位置付ける。
- 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成に努め、管理する。
- 全ての教職員に対して、特別支援教育に関する校内研修を実施したり、校外での研修に参加させたりすることにより、専門性の向上に努める。通級担当教員、特別支援学級担任については、特別支援学校教諭免許状を未取得の教員に対して取得を促進するなど育成を図りつつ、特別支援教育に関する専門的な知識を特に有する教員を充てるよう努める。
- 教員以外に専門スタッフの通用を行い、学校全体としての専門性を確保する。
- 児童等に対する合理的配慮の提供について、合意形成に向けた本人・保護者との建設的対話を丁寧に行い、組織的に対応するための校内体制を整備する。

また、文部科学省(2012)は、インクルーシブ教育システム構築の観点から、特別支援教育の推進は、「障害のある子どもにも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとっても、良い効果をもたらすことができるものと考えられる」と述べており、障害のある子ども以外に対しても、特別支援教育の推進は良い効果をもたらすと主張している。

1. 2 問題の所在と目的

2007年に特別支援教育が開始される以前から、学校に在籍している特別な教育的支援が必要な児童生徒に関する学校内の教育支援体制(以下、校内支援体制)の整備は進んできた。公立の小・中学校を対象に行われた文部科学省(2009)の特別支援教育体制整備状況調査では、「校内委員会の設置」は99.5%、「児童生徒の実態把握」は91.3%、「特別支援教育コーディネーターの指名」は99.5%の学校で行われているという結果が示されており、特別支援教育が開始して2年が経過した時点で、すでに多くの公立の小・中学校において、その整備が進められていたことがわかる。さらに、文部科学省(2019)の調査より、現在では、「校内委

員会の設置」、「実態把握の実施」、「特別支援教育コーディネーターの指名」に関しては、ほとんどの公立の幼保連携型認定こども園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校で実施されているということが出来る。

一方で、校内支援体制の機能や校内支援体制の構築に関しては、未だに課題があることが指摘されている(赤嶺・緒方, 2010; 田中・奥住, 2014; 水谷・大谷, 2015; 眞淵ら, 2019; 竹達ら, 2020)。加えて、特別支援教育コーディネーターに関しても、業務を遂行する上で、様々な課題があることが指摘されている(吉村, 2005; 赤嶺・緒方, 2010; 宮木ら, 2010; 松本, 2013; 田中・上村, 2017; 眞淵ら, 2019)。

このように、校内支援体制に関する研究の蓄積が見られる一方で、校内支援体制という語の明確な定義は存在せず、各研究内においても定義はなされていない。そのため、校内支援体制という語自体は各研究で用いられているものの、その捉え方は様々であり、具体的な内容や、意味、特別な教育的支援の対象として考えている児童生徒像等に関しては、各研究で異なっており、その実態は不明瞭なものとなっている。さらに、校内支援体制に関する研究全体を概観した研究は未だ行われておらず、現状の成果や課題は明らかになっていない。

そこで、本研究では、学校に在籍している特別な教育的支援が必要な児童生徒に関する学校内の教育支援体制について、その研究全体を概観し、現状の成果と課題を明らかにするために、校内支援体制という語をキーワードとして用いて、先行研究のレビューを行なった。

2. 方法

本研究の分析対象は、CiNii Articlesを用いて、「校内支援体制」のキーワードで検索を行い、該当した研究である(最終検索日:2021年5月27日)。なお、重複して該当した論文や、ほとんど同じ内容が記載されていた論文については、分析対象から除外した。また、一つの研究に複数の記事が記載されていた研究に関しては、記事のまとまりごとに分割し、それぞれで一つの研究として扱った。その結果、172編の研究が分析対象となった。

分析を行う上で、研究の内容ごとに、「実践研究」、「調査研究」、「研究動向の整理」、「特集記事」、「その他」の5項目に分類を行い、分析した。また、詳細な分析を行うために、必要に応じて各分類で下位分類を設け、分析を行なった。その上で、校内支援体制に関する研

究の現状や成果、課題について考察を行った。

3. 結果

今回の分析対象となった論文172編を分類した結果、実践研究54編、調査研究39編、研究動向の整理3編、特集記事45編、その他31編となった。また、実践研究に関しては、研究場面、筆者の属性、対象児の属性、対象児に関する実践の内容、という下位分類を設けて、分析を行なった。調査研究に関しては、調査対象の属性、調査の方法、調査研究の内容の観点から下位分類を設け、分析を行なった。

3. 1 実践研究 (54編)

筆者や筆者の関係者が、学校全体又は支援の対象とした児童生徒や教員に対して行った、実践的・実証的な取組について報告を行っている研究を、実践研究として分類した。また、実践の効果を測定することを目的として、質問紙調査やインタビュー調査を行なっている研究に関しても、本研究では実践研究に分類した。なお、対象児への支援の内容に関しては、実際に行われていた内容が全て記述されているわけではない可能性がある点には、留意が必要である。

3. 1. 1 研究の場面

研究場面に関しては、小学校37編、中学校10編、高等学校5編、学校間連携（小学校・中学校、中学校・高等学校）3編であった（重複あり）。学校間連携に関しては、小学校と中学校の引き継ぎに関する研究、中学校と高等学校の引き継ぎに関する研究、大学附属の小学校・中学校・特別支援学校間の連携に関する研究が1編ずつ見られた。

3. 1. 2 筆者の属性

筆者に教員を含む研究は31編（内、教員のみは13編）、県・市・大学の教育センター職員を含む研究は19編（内、教育センター職員のみは15編）、大学職員を含む研究は18編（内、大学職員のみは3編）、大学院生を含む研究は3編であった。教員の学校種に関しては、小学校教員が19編、中学校教員が4編、高等学校教員が6編、特別支援学校教員が3編であった。他にも、国立特別支援教育総合研究所職員、スクールカウンセラー、メンタルクリニック職員、大学附属の教育相談コーディネーター、特別専攻科生を含む研究があった。共同執筆筆者としては、教員・大学職員10編が最も多かった。

3. 1. 3 児童生徒に関する事例についての記載の有無

研究の内容に関して、特別な教育的支援の対象とみなされた児童生徒（以下、対象児）に関する事例の有無で分類を行った時、対象児に関する指導・支援事例が記載されていた研究は38編、記載がなかった研究は16編であった。

対象児に関する事例の記載がなかった16編の内、10編では、校内支援体制の整備に関する取り組みやその経緯について、報告が行われていた（村田，2003；鳴川ら，2004；伊東・大塚，2004；伊達・姉崎，2006；杉原ら，2008；安田，2009；島脇・本道，2013；圖子田，2014；山田，2015；川浪，2018）。具体的には、校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画・個別の教育支援計画の活用、チェックリストの活用による実態把握、ケース会議の開催、通級指導教室と通常の学級の連携、巡回相談の活用、関係機関との連携、校内での個別指導の工夫、対象児の気づきから具体的な支援の実施・評価までの流れの整備等の取り組みの内容や経緯について、報告が行われている。また、残りの6編では、特別支援学校教員による中学校の特別支援学級担任へのコンサルテーション（辻元，2013）や、巡回相談員による学級担任や特別支援教育コーディネーターへの働きかけ（福井県特別支援教育センター，2014a）、校内適応指導教室のシステム構築の経緯と実践（諸戸・瀬戸，2015）、中学校と高校の連携に関する実践（猿渡，2016）、附属小学校・中学校・特別支援学校の連携の取り組み（藤田ら，2017）、特別支援教育支援員の校内活用体制に関する実践とその効果の分析（村田・小野寺，2020）について、報告が行われていた。

3. 1. 4 対象児の属性（支援開始時点）

対象児に関する事例が記載されていた38編では、計61名の事例が記載されていた。まず、支援開始時点での対象児の所属に関しては、小学校・通常学級41名、中学校・通常学級10名、高等学校・通常学級4名、小学校・特別支援学級4名であった。なお、支援開始時点で通級での指導が行われていた対象児は7名であり、全員小学校に在籍していた。対象児の中には、教育委員会からは特別支援学級への入級を進められていたものの、保護者の意向で通常学級に所属している者や、通常学級に所属しているものの特別支援学級で基本的に活動を行なっている者、保健室や相談室等の別室登校を行なっている者、学校外の適応指導教室に通っている者もいた。また、支援を行う中で、通常学級から特

別支援学級へ移行した事例（福井県特別支援教育センター，2014b；福井県特別支援教育センター，2017a）も見られた。

対象児の障害種に関しては，専門家から障害名の診断は降りていないあるいは専門家の診断を受けていない児童生徒が33名，自閉症スペクトラム（あるいは自閉的傾向）が12名，LD（あるいはLD傾向）が8名，愛着障害が5名，ADHDが3名で，その他には，アスペルガー障害，軽度発達障害，広汎性発達障害，知的障害，トゥレット症候群が1名ずつ見られた（重複あり）。また，障害が重複して診断されている対象児（例えば，LDとADHD，自閉症と愛着障害）も複数名いた。なお，専門家の診断や発達検査を支援開始時点で受けていたものの，診断名を告げられていない対象児も複数名見られた。

また，対象児の中で，支援開始時点で不登校状態及び不登校傾向（登校渋り含む）を示していた者は，16名であった（内，完全不登校状態であった者は1名）。その中には午後だけ登校している者や，保健室や相談室等の別室に登校している者，市内の公民館に設置されている学校適応支援教室に登校している者，週に1回程度登校している者等が見られた。また，不登校とは異なるものの，他害行動を起こした児童に対する周囲の保護者からの苦情により，学校に通うことができない状態に陥っていた事例（大久保，2007）も見られた。

本文中に明記されていた対象児への支援のきっかけとしては，学級担任からの援助希求（渡邊・池本，2004；関戸，2004；齋藤・小川，2006；真金・干川，2016）や，校内委員会での判断（長谷川ら，2004；井口，2008），保護者による専門機関への相談（大久保ら，2007，福井県特別支援教育センター，2019a），SCである筆者の介入（中村ら，2013；吉川，2013），筆者の巡回相談（村井，2013；福井県特別支援教育センター，2014b），対象児の症状の発症（堀部，2015）等が見られた。これらの事例のように，問題解決の必要性に迫られて支援が開始された事例もあれば，支援体制を整備していく中で，気になる児童生徒が支援の対象となっていく事例（高桑ら，2004；中島・眞田，2005；森永，2006；横田，2010など）も見られた。

3. 1. 5 対象児に関する実践の内容

対象児に関する実践の内容について，筆者の属性から，対象児が在籍している学校に所属している教員と，対象児が在籍している学校以外の組織に所属している職員の実践に分類し，分析を行なった。なお，分析の際の観点については，文部科学省（2017）を参考にした。

（1）対象児が在籍している学校に所属している教員が行った実践の内容

特別支援教育コーディネーターや学級担任，教育相談担当，校長，教務主任，主幹教諭，通級指導教室担当の教員，養護教諭が実践を報告していた。

対象児の実態把握に関しては，直接観察や対象児と関わりのある教職員及び保護者からの聞き取り以外に，WISCⅢやKABC-II，ITPA言語学習能力診断検査，田中ビネー知能検査等の発達検査（中島・眞田，2005；相澤ら，2008；長田，2013；星川，2020）を行っていた。また，直接観察の際に機能的アセスメントを行なっている事例も見られた（井口，2008）。その他にも，保護者と連携して，面談や家庭訪問を行う中で対象児に関する情報を収集しつつ，同時に保護者支援も行なっている事例（森永，2006；田口・宮下，2007；横田，2010；篠田・別府，2014；堀部，2015；星川，2020）や，関係機関と連携して，専門家にアセスメントを依頼している研究（森永，2006；山本，2017）が見られた。加えて，教育上特別の支援を必要とする児童等を早期に発見するための仕組みとして，集団式知能検査やアンケートQ-U等を用いて集団のスクリーニングを実施している事例（中島・眞田，2005；森永，2006；横田，2010）や，気になる児童について毎週の職員会議の後に話し合う場を設けている事例（森永，2006），生徒の欠席・遅刻・早退の頻度や，保健室の利用状況を毎月集計している事例（青山ら，2010；横田，2010），放課後に生徒が立ち寄れるお茶会を定期的に開いている事例（青山ら，2010）が見られた。

支援内容の検討・評価に関しては，定例開催の校内委員会で行っている事例が見られた（中島・眞田，2005；森永，2006；田口・宮下，2007；井口，2008；青山ら，2010；長田，2013；山本，2017）。これらの事例において，校内委員会は，支援内容の検討・評価以外にも，情報共有や支援を実施する際の各教員の役割分担を行う場として機能していた。また，定例の校内委員会とは別に，対象児のための少人数のチームを組織している事例も見られた（井口，2008）。その他には，個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成が実施されていた事例も見られた（中島・眞田，2005；相澤ら，2008；長田，2013）が，指導計画を作成せずに，校内での話し合いをもとに支援を実施している研究の方が多く見られた。

個別的な支援の内容に関しては，学習支援や心理的ケア，家庭訪問，ソーシャルスキルトレーニング，クールダウンの場所の確保等の学習環境の調整，発

達検査のフィードバック等、様々な内容を対象児の実態に合わせて行っていた（中島・眞田，2005；森永，2006；田口・宮下，2007；相澤ら，2008；長田，2013；篠田・別府，2014；星川，2020）。

学級担任への助言に関しては，特別支援学級・通級指導教室担当の教員が対象児の指導をした上で，対象児の特性や実態について助言を行なった事例（森永，2006；長田，2013）や，特別支援教育コーディネーターとして対象児やその母親への関わり方の改善を依頼した事例（篠田・別府，2014），行動コンサルテーションの観点から対象児への関わり方を助言した事例（井口，2008），養護教諭の立場から対象児の認知処理スタイルを踏まえた支援・指導に関する助言を行なった事例（星川，2020）が見られた。

特別支援学級・通級指導教室との連携に関しては，特別支援学級担任や通級指導担当の教員が，通常学級に在籍する児童に対して個別支援を行なった事例も見られた（中島・眞田，2005；森永，2006；長田，2013）。また，重度の慢性疾患を有する児童のために，病弱・身体虚弱種の特別支援学級を設置した事例も見られた（堀部，2015）。

校内研修の企画・実施に関しては，教員と保護者に対して校内研修を実施し，特別支援教育への理解の促進を図っている事例が見られた（中島・眞田，2005；青山ら，2010）。また，学校によっては外部の専門家に講師の依頼を行っていた（青山ら，2010）。

（2）対象児が在籍している学校以外の組織に所属している職員が行った実践の内容

巡回指導員（大学の教員，県・市・大学附属教育センターの職員）や大学院生，SC，特別支援学校教員が実践を報告していた。

対象児の実態把握に関しては，直接観察や対象児と関わりのある教職員及び保護者からの聞き取り以外に，遠城寺式・乳幼児分析的発達検査，WISC-III，WISC-IV等の発達検査や，URAWSS II等による読み書き評価，抑うつ度を客観的に測るBDI検査を行っていた（関戸，2004；齋藤・小川，2006；赤塚・大石，2009；中村ら，2013；吉川，2013；福井県特別支援教育センター，2014c；福井県特別支援教育センター，2017a；福井県特別支援教育センター，2017c；福井県特別支援教育センター，2017f；福井県特別支援教育センター，2018b；福井県特別支援教育センター，2019a）。直接観察では，機能的アセスメントや，タイムサンプリング法を用いている事例も見られた（大石，2006；大久保ら，2007；真金・干川，2016）。また，

学年全体に対してMIM-PMを実施している事例も見られた（福井県特別支援教育センター，2018b）。

各学校への助言に関しては，全ての事例で見られ，対象児の実態や，学校と保護者の主訴を踏まえた上で，対象児童の実態や指導・支援の方法等に関する助言が，主に学級担任と特別支援教育コーディネーターに対して行われていた。また，ケース会議（対象児に関する支援会議）への参加や企画，参加するメンバーの選定等を積極的に行い，校内支援体制の構築を支援している事例がほとんどであった。真金・干川（2016）は，対象児に関するショートケース会議を企画・運営し，その効果の測定を行っていた。

また，保護者対応に関しては，対象児の保護者の面談や保護者が参加するケース会議で，専門家の立場から助言を行ったり，巡回指導員自身が保護者から直接相談を受けて学校と連携している事例が見られた（大石，2006；齋藤・小川，2006；大久保ら，2007；中村ら，2013；吉川，2013；福井県特別支援教育センター，2014c；福井県特別支援教育センター，2017a；福井県特別支援教育センター，2017c；福井県特別支援教育センター，2017f；福井県特別支援教育センター，2018a；福井県特別支援教育センター，2018b；福井県特別支援教育センター，2019a；福井県特別支援教育センター，2019b）。保護者に関しては，筆者と対象児の保護者が個別的支援における手続きの実行者として参加している事例（大久保ら，2007）や，SCである筆者が対象児の家庭訪問を実施し，学校と保護者の橋渡しを行なっている事例（吉川，2013）も見られた。

また，筆者による対象児への個別的な支援の内容に関しては，個別支援における手続きの実行者として参加し，対象児の行動変容を目的に支援を行なっている事例（大久保ら，2007）や，月に数回学校に訪れ，算数やSSTの指導を行っている事例（福井県特別支援教育センター，2017d）が見られた。また，筆者がSCとして関わっている事例では，カウンセリングを中心として，対象児とその母親に対して支援が行われていた（中村ら，2013；吉川，2013）。

筆者以外の専門家・専門機関との接続に関しては，大学と連携して支援会議を行なった事例（齋藤・小川，2006）や，大学のセンターに対象児の知能検査を依頼した事例（赤塚・大石，2009），市教育委員会の指導主事に相談した上で，複数の機関で支援会議を実施した事例（福井県特別支援教育センター，2019a）が見られた。

校内研修会や理解推進等の支援に関しては，複数の事例で筆者が校内研修の講師を務めていた（関

戸, 2004; 齋藤・小川, 2006; 大石, 2006; 大久保ら, 2007; 吉川, 2013; 福井県特別支援教育センター, 2014b; 福井県特別支援教育センター, 2014d; 福井県特別支援教育センター, 2017a; 福井県特別支援教育センター, 2017d; 福井県特別支援教育センター, 2019b)。研修の内容としては, 発達障害や合理的配慮等の特別支援教育に関する知識に加え, 事例検討会等の実践的な内容も見られた。また, ケース会議の推進自体が校内の教職員の特別支援教育への理解を推進している事例も見られた(真金・干川, 2016)。

3. 2 調査研究 (39編)

調査対象に対して, 質問紙調査や聞き取り調査等を行い, その結果を分析している研究を, 調査研究として分類した。なお, 一つの研究内で複数の対象や内容についての調査を行なっている研究や, 複数の手法を用いて調査を行なっている研究に関しては, 重複して分類を行なった。

3. 2. 1 調査対象の属性

調査対象に関しては, 特別支援教育コーディネーター(コーディネーター)21編, 教員(役職指定なし)8編, 通常学級担任7編, 管理職・校長6編, 養護教諭3編, 特別支援学級担任2編, 保護者2編, モデル事業指定校2編, 主治医・医療関係者2編であった。その他には, SC, 相談機関の専門家, 校内職員, 性的マイノリティ当事者, ケース会議を対象にしている研究が1編ずつ見られた。

また, 調査対象の学校種に関しては, 小学校のみ15編, 小学校・中学校10編, 高等学校のみ4編, 中学校のみ2編, 学校以外2編であり, その他には中学校・高等学校, 保育所・幼稚園・小学校, 小学校・中学校・聾養護学校, 幼稚園・小学校・中学校・高等学校, 小学校・中学校・高等学校・養護学校, 幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校が1編ずつ見られた。

特別支援教育コーディネーター(コーディネーター)の学校種に関しては, 小学校17編, 中学校10編, 高等学校5編, 幼稚園2編, 特別支援学校1編であった。さらに, 教員(役職指定なし)の学校種に関しては, 小学校6編, 中学校2編, 高等学校2編, 幼稚園・保育所1編, 聾・養護学校1編, 義務教育学校1編であった。加えて, 通常学級担任の学校種に関しては, 小学校7編, 中学校1編であった。

3. 2. 2 調査の方法

調査の方法に関しては, 質問紙調査(アンケート調

査)32編, 聞き取り調査(インタビュー調査)15編であり, その他には, アクション・リサーチ, 事例分析, 協議内容の整理が1編ずつ見られた。

質問紙調査の多くは, 選択式であったが, 自由記述のみの調査を行なっている研究も3編あった(宮木ら, 2010; 松本, 2013; 眞渕ら, 2019)。さらに, 自由記述の分析にKJ法を用いている研究は4編あった(宮木ら, 2010; 松本, 2013; 眞渕ら, 2019; 松本ら, 2019)。

聞き取り調査において, 半構造化面接の形態をとっているものは5編あった(廣澤ら, 2008; 池田・若松, 2017; 渡邊, 2017; 西村・岡本, 2018; 家塚・加瀬, 2020)。さらに, それらの分析に修正版・グラウンテッド・セオリーアプローチを用いている研究は, 2編あった(廣澤ら, 2008; 家塚・加瀬, 2020)。

3. 2. 3 調査研究の主な内容

調査研究を研究の主な内容ごとに分類すると, 「校内支援体制の実態に関する調査」, 「校内支援体制の機能面に関する調査」, 「特別支援教育コーディネーターに関する調査」, 「学級担任と校内支援体制の関連についての調査」, 「その他」に分類することができた(次頁表1を参照)。

(1) 校内支援体制の実態に関する調査 (15編)

特別支援教育コーディネーターが捉える校内支援体制の実態としては, 校内委員会の設置や, 特別支援教育コーディネーターの指名等の形式的な整備はほとんどの学校で完了しているが, 校内委員会の運営や, 子ども達の教育的ニーズに対応するための具体的な対策の検討, 個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成・活用, 特別支援教育コーディネーターの活用, 校内での連携, 関係機関との連携, 教職員の特別支援教育への理解等の質的な充実に関しては, 未だ課題があることが指摘されている(村井・川間, 2008; 赤嶺・緒方, 2010; 水谷・大谷, 2015; 眞渕ら, 2019; 竹達ら, 2020)。校内支援体制の現状として, 2007年に実施された全国悉皆調査の結果と本研究での調査結果を比較した研究では, 地域の実態に応じた様々な工夫や取組を行なっている学校が増えている一方で, 「校内支援体制の構築」, 「教員間の共通理解」等は未だ十分でないことが指摘されている(眞渕ら, 2019)。また, 校内委員会では「実態把握と共通理解」が最も大切にされており, 続いて「支援体制の構築」, 「運営面の工夫や配慮」, 「支援検討」が大切にされている傾向があり, 8割以上の特別支援教育コーディネーターが「校

表1 調査研究の主な内容による分類（重複あり）

	調査研究の主な内容	研究
(1) 校内支援体制の実態に関する調査	特別支援教育コーディネーター等の視点から見た、校内支援体制の実態調査	廣瀬ら (2005), 村井・川間 (2008), 小倉・太田 (2008), 和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育研究チーム (2008), 赤嶺・緒方 (2010), 是永・岡崎 (2010), 水谷・大谷 (2015), 大塚ら (2015), 池田・若松 (2017), 眞渕ら (2019), 竹達ら (2020), 田中 (2020)
	教員以外の立場から見た、校内支援体制の実態調査	辻 (2004), 渡邊 (2017), 松本ら (2019)
(2) 校内支援体制の機能面に関する調査	校内支援体制を機能させるための要因の調査と、校内支援体制の機能に関連する要素についての分析	廣瀬ら (2005), 磯貝 (2007), 和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育研究チーム (2008), 大塚 (2009), 三好・藤原 (2012), 高瀬 (2015), 池田・若松 (2017)
(3) 特別支援教育コーディネーターに関する調査	特別支援教育コーディネーターの活動の実態や、課題についての調査及び分析	吉村 (2005), 赤嶺・緒方 (2010), 宮木ら (2010), 松本 (2013), 田中・奥住 (2014), 田中・上村 (2017), 藤田ら (2018), 眞渕ら (2019)
	特別支援教育コーディネーターの専門性や、校内支援体制形成プロセスの調査及び分析	廣澤ら (2008), 家塚・加瀬 (2020)
(4) 学級担任と校内支援体制の関連についての調査	発達障害のある児童生徒への支援及び校内支援体制に対する学級担任の意識の調査	室岡ら (2005), 渡部・武田 (2008), 松本・須川 (2014)
	学級担任が校内支援体制に求める役割や機能、及び校内支援体制が学級担任に果たす効果についての調査	井潤ら (2006), 今村・姉崎 (2010), 酒井・野崎 (2014), 福永・古井 (2015)
	発達障害のある児童に対して教育を行う上での、教師の感情や問題、困り感についての調査及び分析	酒井・野崎 (2014), 福永・古井 (2015)
	通常学級に在籍する配慮を要する子どもの周りの子どもへの説明や協力要請	石川・佐藤 (2008)
(5) その他	特別支援教育における教師の研修ニーズの調査	姉崎 (2005)
	ケース会議の現状と課題	立花ら (2008)
	特別支援学校の担当者が行う学校コンサルテーションの現状と今後の課題	後上ら (2014)
	性的マイノリティ当事者が校内支援体制に求めることの調査	西村・岡本 (2018)

内委員会が機能し、有意義な時間になっているか」という問いに肯定的な評価をしていた (池田・若松, 2017)。

高等学校の調査を行なった研究は、偏差値が低い学校群 (40未満) の方が、校内支援体制が充実している傾向があり、偏差値が高い学校群 (70以上) の方が、校内支援体制が重要視されていない傾向があることを指摘している (竹達ら, 2020)。また、国立大学附属小学校の実態調査を行なった研究は、「校内委員会の設置」、「実態把握の実施」、「特別支援教育コーディネーターの指名」は約8割の学校で行われているが、「個

別の指導計画の作成」は4割、「個別の教育支援計画の作成」や「巡回相談の活用」は3割程度であることや、特別支援教育に関する大学からの支援や附属特別支援学校との連携、大学や附属学校園間で連携した特別支援教育推進のための取り組みが行われているのは、約6割の学校であるという現状を明らかにしている (大塚ら, 2015)。さらに、慢性疾患を有する児童の校内支援体制についての調査を行なった研究は、疾患により常時支援・配慮が必要な児童の在籍の有無と校内支援体制の構築の有無に関連性が見られることを指摘している (田中, 2020)。

教員以外の立場から校内支援体制の実態を明らかにすることを試みた研究もある(辻, 2004; 渡邊, 2017; 松本ら, 2019)。辻(2004)は、不登校・保健室登校および精神疾患等の生徒に対しての支援体制や教育的配慮等に関して、高等学校教諭と養護教諭の両者とも、連携と共通理解をした上で、役割を分担し、学校全体の組織体制で支援する方がよいと考えていることを示した。渡邊(2017)は、SCに対して調査を実施し、校内支援体制でのSCの位置付けや役割が不明瞭であることを明らかにし、SCを含めた校内支援体制の整備が課題であることを指摘している。松本ら(2019)は、医療関係者(医師と言語聴覚士)に対して調査を実施し、「通常の学級での指導や環境は発達障害または発達障害的個性を持つ児童生徒に適していると思う」とする医療関係者は23%にとどまるという結果を示した。このような結果の理由として、医療関係者は「教員の特別支援教育への理解の不足(72%)」、「通級指導教室等の数の不足(71%)」を挙げている。

(2) 校内支援体制の機能面に関する調査(7編)

校内支援体制が機能する条件や工夫としては、校内委員会での具体的な支援の検討、特別な教育的支援が必要な児童生徒への気づきから具体的な支援を行うまでの体制の整備、事例検討会(ケース会議)の確立、校内での連絡調整、全職員での情報共有、全職員の共通理解、校長及び教職員の特別支援教育への理解、個別の指導計画・教育支援計画の策定と活用、人的配置の工夫と人員確保、児童生徒や保護者からの相談を受ける体制、保護者との連携、学年組織による支援、校内研修の年間計画への位置付け・校内研修の充実、外部の専門家と学校の役割の明確化、専門家による継続したサポート体制、特別支援教育コーディネーターの環境調整、協働的職場風土、被支援体験の増加等が挙げられる(廣瀬ら, 2005; 磯貝, 2007; 和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育研究チーム, 2008; 大塚, 2009; 三好・藤原, 2012; 池田・若松, 2017)。これらの多くは、文部科学省(2017)のガイドラインでも類似の指摘が行われている。一方で、校内支援体制がうまく機能していない学校の特徴としては、特定の障害以外の障害や不登校の児童生徒への対応の不十分さ、教職員の意識の違い、専門家チームや巡回相談員への依存、同調的職場風土、実態把握のみしか行わない校内委員会等が挙げられる(廣瀬ら, 2005; 三好・藤原, 2012; 池田・若松, 2017)。

公立の小・中学校の校内支援体制に関して、自己評価高群と自己評価低群に分け、比較を行った調査では、

「保護者との連携」、「特別支援教育コーディネーターに対する協力や支援」、「児童生徒の実態把握と個別の指導計画の充実」の三つの観点で両者に差が見られた(和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育研究チーム, 2008)。さらに、校内委員会の活動状況に関する自己評価の結果から、自己評価高群・中群・低群に分けて比較を行なった調査では、校内委員会を進める上で大切にしていることに関して、高群においては「実態把握」の記述が有意に少なく、「支援の検討」、「支援の評価、見直し」の記述が有意に多かった(池田・若松, 2017)。

また、特別支援教育担当教員の認知する学校の職場風土、被援助志向性および被支援体験と、校内支援体制の活用状況の関連を検討した調査は、協働的職場風土や被支援体験が「校内支援体制活用状況」に対して直接的に正の影響をもたらしたのに対し、同調的職場風土は「校内支援体制活用状況」に対して直接的に負の影響を及ぼすことを明らかにし、さらに協働的職場風土が特性被援助志向性(被援助に対する懸念や抵抗感の低さ)に正の影響を及ぼすことや、同調的職場風土が、特性被援助志向性に負の影響を及ぼすこと、特性被援助志向性が被支援体験に正の影響を及ぼすことを明らかにしている(三好・藤原, 2012)。

(3) 特別支援教育コーディネーターに関する調査(10編)

特別支援教育コーディネーターに関する調査の多くは、その悩みや困難等の課題に注目していた(吉村, 2005; 赤嶺・緒方, 2010; 宮木ら, 2010; 松本, 2013; 田中・上村, 2017; 眞淵ら, 2019)。特別支援教育コーディネーターの課題に関しては、特別支援教育初期(2007年前後)は、特別支援委員会などの体制作りや専門性の向上等が多く挙げられていた(吉村, 2005; 眞淵ら, 2019)が、特別支援教育コーディネーターの役割や必要性が広まった昨今、多忙さ(赤嶺・緒方, 2010; 宮木ら, 2010; 松本, 2013; 田中・上村, 2017; 眞淵ら, 2019)が課題として指摘されるようになってきており、その課題が変化してきている可能性が示唆された。さらに、特別支援教育コーディネーターの多忙さの原因としては、学級担任や他の校務分掌の兼務、人員不足、時間的・人的配慮のなさ、単独指名等が指摘されている(赤嶺・緒方, 2010; 宮木ら, 2010; 松本, 2013; 田中・上村, 2017; 眞淵ら, 2019)。特別支援教育コーディネーターの多忙さは、児童生徒の実態把握、教職員間での情報交換・事例検討の場の確保、個別の支援の実施等の特別支援教育コ

ーディネーターが担うべき活動のための時間が十分に取れていないという現状につながっている可能性が示唆されている（赤嶺・緒方，2010；宮木ら，2010；松本，2013；田中・上村，2017；眞渕ら，2019）。一方で、複数配置を実施したとしても、多忙さや仕事の分担の問題が必ずしも解消されるわけではないことが指摘されている（松本，2013；田中・上村，2017）。さらに、特別支援教育コーディネーターの悩みや今後の課題に関しては、小・中学校で共通していることが指摘されている（松本，2013）が、実際に行う支援や人的な配置等は、小・中学校で一括りにするのではなく、その学習システムの違いや特別支援教育の在り方の違いにも配慮する必要があると述べられてもいる（田中・奥住，2014）。他にも、特別支援教育コーディネーターの課題としては、教職員や保護者の特別支援教育に対する意識、校内支援体制構築（校内での連携）、力量、業務の明文化、関係機関との連携等が挙げられている（吉村，2005；赤嶺・緒方，2010；宮木ら，2010；松本，2013；田中・奥住，2014；眞渕ら，2019）。このようなコーディネーターの課題については、単独で存在するものではなく、複数の要因が相互に関連しあって存在していることが示唆されている（宮木ら，2010）。

特別支援教育コーディネーターの専門性や校内支援体制形成プロセスに関しては、M-GTAの手法を用いて質的な分析が行われている（廣澤ら，2008；家塚・加瀬，2020）。廣澤ら（2008）は、特別支援教育コーディネーターが行う具体的な調整の内容について、特別支援教育が特殊教育からの連続性を保っているという点、校内外の支援者がそれぞれの立場の特徴を生かしていく「開かれた協働」という点の2点が重要であると述べており、さらに説明力や全体性・中立性が必要であると述べている。家塚・加瀬（2020）は、コーディネーターの校内支援体制構築プロセスには、「困惑期」、「活動期」、「意欲的実践期」の3つの段階があることを示唆している。これらのプロセスには特別支援教育に関する専門的な知識や経験の有無が影響しており、それらが不足しているコーディネーターは「困惑期」を経験するが、いくつかの条件により、「活動期」に移行していくと述べている。

（4）学級担任と校内支援体制の関連についての調査（8編）

発達障害のある児童生徒への支援及び校内支援体制に対する学級担任の意識を調査した研究は、学級担任と管理職や、小学校教員と中学校教員の間で、校内支援体制や専門的な指導の必要性、発達障害に対する意

識や関心等に異なる傾向があることを指摘している（渡部・武田，2008）。学級担任の視点から効果があると考えられている校内支援体制としては、教職員間の協力、共通理解、発達障害児への個別対応、専門家・専門機関との連携、保護者への対応、居場所・環境づくり、クラスメイトへの対応が挙げられており（酒井・野崎，2014；福永・古井，2015）、これらは学級担任の困り感の軽減（福永・古井，2015）や、心理的な安定（今村・姉崎，2010）につながっている可能性が示唆されている。

学級担任の相談相手としては、「同年年の教員」や「管理職」が上位に挙がっており（今村・姉崎，2010；酒井・野崎，2014）、支援内容としては、相談児童の実態把握と状況の共有、校内の協力体制の構築・今後の教育方針の検討、発達障害等に関する専門的知識の伝達、指導上の助言、保護者との相談・助言、相談児童への直接的対応を挙げている（今村・姉崎，2010）。一方で、効果がない対応としては、「安易な人員配置」、「書類の提出」を挙げている（酒井・野崎，2014）。

また、学級担任の発達障害のある児童に対する感情や困り感については、発達障害の種類や児童のニーズ、学級担任の性別等により差がある可能性が示唆されている（酒井・野崎，2014；福永・古井，2015）。さらに、発達障害のある児童への感情は、発達障害のある児童と接していく中で変化していく可能性が示唆されている（酒井・野崎，2014）。

他にも、問題行動を示している児童のクラスメイトに対して、学級担任が行う説明や協力要請（石川・佐藤，2008）に注目している研究も見られた。

（5）その他（4編）

特別支援教育における教師の研修ニーズについての研究（姉崎，2005）や、ケース会議の現状と課題に注目している研究（立花ら，2008）、特別支援学校担当者が行う学校コンサルテーションについての研究（後上ら，2014）、性的マイノリティ当事者が校内支援体制に求めることの調査（西村・岡本，2018）が見られた。

3. 3 研究動向の整理（3編）

先行研究に関するレビューを行なっている研究を、研究動向の整理として分類した。

安藤・都築（2005）は、特別支援教育が全国で本格的に実施される2007年以前に、軽度発達障害児の校内支援体制に関する一考察を行なっている。先行研究を基に、校内支援体制の構築の方向性や管理職の役割、特別支援教育コーディネーターの役割、校内支援体制

の構築に伴う通常学級の教師の意識の傾向について、整理が行われている。

岡本(2014)は、学校における行動問題を示す発達障害児の指導・支援に関する研究について、2000年以降の研究を対象に、レビューを行なっている。その結果、2007年の特別支援教育の開始以降、通常学級におけるニーズが高まっている一方で、小学校に比べて中学校・高等学校での研究が少ないことを指摘している。また、対象児への指導・支援に関して、実態把握から指導・支援計画の評価に至るまで、教師・保護者・専門家等が連携を図っている点を指摘し、関係者との効果的な協議が必要であると述べている。さらに、校内支援体制の充実という観点から、学校内や特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの活用が考えられる一方で、特別支援教育コーディネーターの業務の「多忙さ」、「人員不足」、「力量不足」等の理由から、校内支援体制の充実が難しいという現状があると指摘している。加えて、行動問題を示す知的障害児に対する指導に関する教師の専門性について、分析的な視点で行動問題を捉えるための研修内容や、教師の行動を強化・維持させる方法の検討が求められると述べている。

都築・長田(2016)は、対人関係上の問題行動を示す発達障害児に小学校で介入を行なった実践論文を対象に、レビューを行なっている。その結果、通常の学級全体の場合では第一次的な介入が多く見られ、クラスワイドな支援が多く行われていた。対象児以外の児童にとっても支援が有益に働く点が利点であり、予防的な介入としての機能も果たしていることが示唆されている。通級指導教室や特別支援教室においては、第二次・第三次的な介入が行われていたが、第二次的な介入の多くは小集団SST指導の実践であり、個別支援はほとんど行われていなかった。今後の課題としては、「アセスメントに関する課題」、「指導に関する課題」、「評価に関する課題」、「効果の検証・一般化に関する課題」、「担任の負担に関する課題」、「コンサルテーションに関する課題」の観点から考察を行なっている。

3. 4 特集記事 (45編)

特集記事やコラム等の論文の形式をとっていない研究を、特集記事として分類した。

筆者の属性としては、小学校教員21編、中学校教員6編、大学教員4編、現国立特別支援教育総合研究所関係者3編、市教育委員会コーディネーター2編であった。教員の役職としては、特別支援教育コーディネーターや校長、通級指導教室担当、特別支援学級担任、教頭

が見られた。その他には、養護学校教員、幼稚園長、県教育庁指導主事、教育センター指導主事、市教育委員会指導主事、市の教育長、学会理事、教育臨床研究所長、文部科学省調査官が見られた。

内容としては、特別支援教育に関する筆者及び筆者の学校における実践の紹介が21編、校内支援体制に関する筆者の解説や意見20編となっている。他には、県教育委員会や市の取り組みの紹介や、特別支援教育に関する現状、今後の課題についての意見等が見られた。

3. 5 その他 (31編)

実践研究、調査研究、研究動向の整理、特集記事のいずれにも分類されなかった研究をその他に分類した。具体的には、一つの研究内で複数の手法を用いていた研究や、実施した研修の内容とその効果測定、校内支援体制に関する支援ツールの開発、県や都における特別支援教育の実態、筆者が今まで行ってきた研究の整理、巡回指導に関する考察、有識者による論説、センター長期研修員研究報告、学会発表資料、シンポジウム要旨、修士論文等の要旨、大学への実習報告等が分類された。

研修に関しては、校内支援体制全般に関するもの(小野寺, 2013)や、ケース会議の進め方に関するもの(干川, 2014)、センター的機能担当者の育成に関する実地研修(石田, 2018)、機能的アセスメントに基づく行動支援計画立案に関するもの(松下, 2020)等が見られた。また、支援ツールの開発に関しては、特別な教育的ニーズを持つ児童生徒のアセスメントシート(渡部, 2007; 日野, 2017)や、校内支援体制の促進を目的としたシート(松本, 2018; 松本, 2020)に関する研究が見られた。

4. 考察

以上の結果を踏まえ、校内支援体制に関して、「校内支援体制の質的な面での課題」、「校内支援体制の意味と類型に関する課題」、「支援の対象の包括性に関する課題」、「学校内外の連携に関する課題」、「特別支援教育コーディネーターに関する課題」、「学級担任に関する課題」の観点から、考察を行う。

4. 1 校内支援体制の質的な面での課題

現在、校内支援体制の形式的な整備に関しては、実施している項目ごとに差異はあるものの、概ね完了していることが先行研究で指摘されている(村井・川間, 2008; 赤嶺・緒方, 2010; 水谷・大谷, 2015; 眞渕ら,

2019;竹達ら, 2020)。具体的には「校内委員会の設置」, 「特別支援教育コーディネーターの指名」, 「児童生徒の実態把握」等であり, 設置や実施の有無に焦点が当てられている。形式的な整備に関しては, 研究によっては, 量的な面, ハード面, 基礎的な支援体制といった表現も用いられている。公立の小・中学校における校内支援体制の形式的な整備に関しては, 特別支援教育開始の早期の段階でその拡充が指摘されている(村井・川間, 2008;大塚, 2009;赤嶺・緒方, 2010;宮木ら, 2010)。このように, 2007年から本格的に開始された特別支援教育であるが, 本格的な開始以前からその整備が開始されていたこともあり, 特別支援教育の本格的な開始から数年で, 公立の小・中学校において, 形式的な整備は概ね完了していることがわかる。また, 公立の小・中学校には遅れるものの, 公立の高等学校に関しても, 形式的な整備は広がりつつある(水谷・大谷, 2015)。この傾向は, 文部科学省の特別支援教育体制整備状況調査(文部科学省, 2009;文部科学省, 2019)の結果とも一致している。

一方で, 形式的な整備が行われたとしても, 校内支援体制が有効に機能するとは限らない。分析対象となった研究の中にも, 「校内委員会の設置」や「特別支援教育コーディネーターの指名」は行われていたものの, 具体的な援助や支援計画の検討, 校内委員会の開催等が行われていなかった事例(村井, 2013;中村ら, 2013;吉川, 2013)や, 支援が行われていたものの状況が改善せず, 対象児が登校困難な状況に追い込まれていた事例(大久保ら, 2007)も見られた。

また, 質的な面に関しては, 設置や実施の有無では実態が捉えにくい。例えば, 「実態把握」と一言でいっても, 「教職員からの聞き取り」, 「特別支援教育コーディネーターの巡回による観察」, 「対象児の直接観察」, 「保護者からの聞き取り」, 「対象児に行く発達検査」, 「全ての児童生徒を対象に行うスクリーニング検査」等のように, 様々な手法や形式で行われているものの, これらが全て「実態把握」として一括りにされており, その内実まで捉えることは難しい。このような実態を踏まえ, 形式的な整備だけではなく, 校内委員会の運営方法や, 特別支援教育コーディネーターの活用, 個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成・活用, 学校内外での連携等の校内支援体制の質的な充実が必要であることが指摘されている(赤嶺・緒方, 2010;田中・奥住, 2014;水谷・大谷, 2015;眞淵ら, 2019;竹達ら, 2020)。本研究の分析対象となった研究の中には, 「校内支援体制の機能面に関する調査」を行なっている研究も複数見られ,

2005;磯貝, 2007;和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育研究チーム, 2008;大塚, 2009;三好・藤原, 2012;高瀬, 2015;池田・若松, 2017) 校内支援体制がうまく機能している学校の特徴や職場風土等に加え, うまく機能していない学校の特徴や要因についても分析が行われている。

その一方で, 校内支援体制の質的な面に焦点を当てる重要性が指摘されてはいるものの, 各研究で具体的に何を校内支援体制の「質」的な面と捉えているかという点は異なっており, 各研究内で明確に定義はなされていない。さらに, 調査研究の多く(機能面に調査を当てているものも含む)において, 量的な質問紙調査が選択されており, 現在の課題とされている校内委員会の運営方法や, 特別支援教育コーディネーターの活用等の質的な面に関しては, 調査対象者の回答による実施の有無に依るところが大きい。また, 分析にあたっては, 聞き取り調査や自由記述の内容について, KJ法(宮木ら, 2010;松本, 2013;眞淵ら, 2019;松本ら, 2019)や, M-GTA(廣澤ら, 2008;家塚・加瀬, 2020)等の質的な手法を用いて分析している研究に関しては, 本研究での分析対象となった調査研究全体に比べたら, 比較的少ないといえる。

これらを踏まえると, 校内支援体制の質的な面に焦点を当てた研究の蓄積に関しては, 2009年時点から指摘されており, 研究の蓄積が進んでいるものの, 校内支援体制の質的な面をどう定義するかや, 校内支援体制の質的な充実に着目するための質的な手法を用いた研究の蓄積に関しては, 今後も継続して課題であると言える。

4. 2 校内支援体制の意味と類型に関する課題

各研究において「校内支援体制」という語が使われているものの, その意味するところは様々であった。筆者は, レビュー作業を通して, 「校内支援体制」という語が大きく2種類の意味で用いられていたと考えた。一つが, 対象児の個別支援の検討・実施・評価を実際に行うための体制という意味である。ここでは, 特定の児童生徒が指導・支援の対象として定められ, 対象児の特別な教育的ニーズや実態に応じて体制が随時構築されていくことになる。そのため, 実施する支援の内容や関わる教職員等は, 各事例に依拠する個性の高いものになる。

もう一つは, 全ての特別な教育的支援が必要な児童生徒に支援を行うための基盤としての体制という意味である。ここでは, 学校内の全ての特別な教育的支援を必要とする児童生徒の発見から, 支援を実際に展開

するための流れに着眼点がある。この意味での校内支援体制は、「特定の対象児に支援を行うために整備される」というよりも、「全ての特別な教育的支援が必要な児童生徒に支援を行うことができるようにするために整備される」ことが特徴である。

これらの校内支援体制の二つの側面を意識的に捉える必要性は、先行研究でも指摘されている(中島・眞田, 2005; 青山, 2008; 田村・上村, 2017)。両者には、その対象として、特定の個別の児童生徒を想定しているか、それとも全ての児童生徒を想定しているかという点で明らかな差異が存在する。

分析対象の研究内において、これら両者の意味は混同した状態で、「校内支援体制」という語が使われていることが多く、その意味が曖昧なまま使われている場合も多く見られた。また、分析対象となった研究では、RTIモデルや、多層指導モデルMIM、スクールワイドPBSを用いた三層支援等の診断モデルに触れている研究(木舩ら, 2009; 都築・長田, 2016; 眞淵ら, 2019)が見られた。「校内支援体制」の意味が混同した状態で用いられている現在、校内支援体制の形骸化を避けるためにも、これらのモデルのように、具体的な機能や、対象とする児童生徒像等を見定めた上で、校内支援体制の整備を進めていく必要がある。

さらに、校内支援体制の構築に関して、実践研究の分析により、対象児の状態や学級担任からの援助希求等で支援体制を構築する必要性に迫られた状態で対象児に対する校内支援体制が構築される場合と、校内支援体制が整備されていく中で、特別な教育的支援が必要な可能性がある児童生徒が見定められて、校内支援体制が構築されていく場合があることが示唆された。これらより、必ずしも校内支援体制の整備が対象児への支援に先行するわけではなく、問題解決を通して校内支援体制が整備されていく場合もあるといえる。

4. 3 支援の対象の包括性に関する課題

分析対象となった研究の中の事例で取り上げられていた児童生徒のほとんどが、通常学級に在籍していた。岡本(2014)は、学校における行動問題を示す発達障害児に対しての指導・支援の研究レビューを通して、通常学級におけるニーズの高まりを指摘しており、同様の傾向が本研究でも見られるといえる。

また、実践研究の事例の中で取り上げられている児童生徒の半分以上は障害の診断が下りていない、あるいは専門家の診断を受けていないが、特別な教育的支援が必要であると判断された児童生徒であった。この

ことから、学校で特別な教育的支援の対象となる児童生徒は必ずしも診断の有無で判断されているわけではなく、その実態に即して、特別な教育的支援が必要な状態かどうかという判断基準のもと、支援が実施されている可能性が示唆された。吉村(2005)の調査は、要支援児の多くには家庭的な問題や不登校など、生徒指導で対応している問題も多く含まれていることを指摘している。

さらに、発達障害や不登校以外にも、愛着障害の児童生徒を支援の対象としている研究も見られた。愛着障害はその状態像から発達障害と混同されることがあるものの、必要な支援は発達障害の場合とは大きく異なる。他にも、1編ずつのみではあるが、重度の慢性疾患を有する児童に関する校内支援体制や、性的マイノリティ当事者の校内支援体制に着目している研究も見られた。これらからも、児童生徒の実態の多様さと、個々の事例に適切に対応するための柔軟さが学校には求められているといえることができる。

上述したような児童生徒の様々な実態に対応していくためには、支援対象を包括的に捉えた支援体制の構築が重要であることが指摘されている(関戸, 2004; 青山ら, 2010; 松本ら, 2019)。支援対象の包括性に関しては、校内支援体制の機能とも関わってくる。廣瀬・東條・井伊(2005)は、モデル事業後に沈滞傾向を示した学校の校内委員会の特徴として、LDの児童生徒のみを対象としており、それ以外の障害や不登校への対応が十分でなかったことを指摘しており、支援対象を限定することにより、校内支援体制が機能しにくくなる可能性を示唆している。

全ての児童生徒を対象として介入を行っている研究としては、児童生徒の困難が生じる前、又は困難が深刻化する前に予防的に介入する早期発見・早期支援の観点から、校内支援体制について触れている研究が挙げられる(木舩ら, 2009; 青山ら, 2010; 都築・長田, 2016; 今西・金山, 2017; 眞淵ら, 2019)。一方で、学校現場において、問題行動が顕在化していない時点で予防的な介入を行うことには困難がある可能性を述べている研究(安藤・都築, 2005; 大久保ら, 2007)が見られるものの、その言及や分析は行われていない。さらに、早期発見・早期支援の重要性に触れている研究はあるものの、実際にこれらの観点を中心に扱っている実践研究は見られなかった。

このように、全ての児童生徒を対象として支援の対象を包括的に捉えている研究としては、早期発見・早期支援に着目した研究が挙げられるものの、その研究の蓄積は不十分な状態であり、その原因の分析も含め、

今後の研究の蓄積が必要であると考ええる。

4. 4 学校内外の連携に関する課題

校内委員会の運営に関しては、学校によっては、定例のものだけでなく、対象児の実態に即座に対応することができるように、ケース会議や臨時の校内委員会等を整備している学校もあった（廣瀬ら, 2005; 大塚, 2009; 是永・岡崎, 2010; 池田・若松, 2017; 眞渕ら, 2019）。池田・若松（2017）は、校内委員会やケース会議の学校内での位置付け方に関しては、校内支援体制が機能している学校でも様々であることを明らかにしている。

また、特別な教育的支援が必要な児童生徒の困難に関して、学級担任のみで対応していくことは難しい。本研究の分析対象となった実践研究においても、特別支援教育コーディネーターをはじめ、養護教諭や特別支援学級担任、通級指導担当教員、SC、巡回指導員、大学職員、特別支援学校教員等の学校内外の様々な人材と連携した実践が行われていた。具体例を挙げると、学級での不適応状態や不登校状態（不登校傾向）を示している児童生徒の受け皿や支援の場所として、養護教諭と連携し、保健室を活用していた事例が複数見られた（中島・眞田, 2005; 中村ら, 2013; 篠田・別府, 2014; 星川, 2020）。さらに、通常学級に在籍しながらも特別支援学級で支援を実施していた事例（通級指導以外も含む）も複数あり、特別支援学級担任や通級指導担当教員との連携が行われていた（高桑ら, 2004; 中島・眞田, 2005; 森永, 2006; 長田, 2013; 吉川, 2013; 福井県特別支援教育センター, 2017a; 福井県特別支援教育センター, 2017b; 福井県特別支援教育センター, 2017c; 福井県特別支援教育センター, 2017d; 福井県特別支援教育センター, 2017e; 福井県特別支援教育センター, 2017f; 福井県特別支援教育センター, 2018a; 福井県特別支援教育センター, 2018b; 福井県特別支援教育センター, 2019a; 福井県特別支援教育センター, 2019b）。一方で、研究によっては、通級指導教室と学級担任の連携は不十分であると指摘している研究も見られる（都築・長田, 2016）。

学校外の専門家や機関との連携に関しては、眞渕ら（2019）は、「現在では、コーディネーターを中心に、地域の医療機関や福祉機関、支援学校等の『関係機関との連携』、『配慮の必要な児童の早期発見』等、各自治体や学校の実態に応じた柔軟な取組もなされ、コーディネーターの重要性が認識されるとともに、『校内支援体制』は広がりつつあると言える」と述べている。一方で、校内支援体制の中にSCが明確に位置付けられておらず、上手く機能していない現状があることを

指摘している研究も見られる（渡邊, 2017）。さらに、本研究ではSSW（スクールソーシャルワーカー）と連携した事例は見られなかった。このような学校内外の人材と連携を行なった事例に関しては、今後も研究の蓄積が求められるところである。

4. 5 特別支援教育コーディネーターに関する課題

特別支援教育コーディネーターは校内支援体制を推進していく上で重要な役割を果たしている一方で、その活動には様々な困難があることが指摘されている（吉村, 2005; 赤嶺・緒方, 2010; 宮木ら, 2010; 松本, 2013; 田中・上村, 2017; 眞渕ら, 2019）。宮木ら（2010）は、特別支援教育コーディネーターの悩みについて、「教職員の意識の低さ（雰囲気, 子どもに対する意識, 管理職の意識, 温度差, その他）」、「コーディネーターの多忙さ（学級担任との兼務, その他）」、「校内支援体制構築の難しさ（コミュニケーション不足, その他）」、「人員不足（子どもに関わる人員の不足, 単独コーディネーター）」、「研修の不足と成果の低さ（教職員研修, コーディネーター研修）」、「コーディネーターの力不足（名ばかりのコーディネーター, 保護者の意識）」、「その他」に分類している。さらに、他の先行研究では、「コーディネーターの仕事の難しさ（仕事内容の不明瞭さ, 校内外での連携）」（松本, 2013; 田中・上村, 2017; 眞渕ら, 2019）や、「対象となる児童生徒の保護者の特別支援教育への理解」（田中・奥住, 2014）が、課題として挙げられている。これらの困難は、個々の問題として存在しているのではなく、それぞれが複雑に関連しあっている。宮木ら（2010）により、特別支援教育コーディネーターの困難に関する仮設モデルが作成されているが、仮設モデルの検証には至っていない。このような特別支援教育コーディネーターの困難に関しては、今後より一層の構造的な分析が必要であると考ええる。

このような実態から、特別支援教育コーディネーターの負担の軽減のために、特別支援教育コーディネーターの専任化や複数指名が必要であることが指摘されている（吉村, 2005; 大塚, 2009; 宮木ら, 2010; 田中・上村, 2017; 眞渕ら, 2019）。一方で、コーディネーター同士の役割分担や連携方法等には課題があり、単に複数配置をしても特別支援教育コーディネーターの負担の軽減にはつながらないことも指摘されている（松本, 2013; 田中・上村, 2017）。このように、特別支援教育コーディネーターの指名はほとんどの学校で完了していたとしても、業務を遂行する上では、様々な課題があることがわかる。今後は、どのような校内

支援体制や特別支援教育コーディネーターの業務に関する工夫や配慮が、特別支援教育コーディネーターの多忙感や業務の負担を軽減させるかについて、研究の蓄積が求められるといえる。

また、特別支援教育コーディネーターの困難にもつながっている特別支援教育に関する「教職員の意識の低さ」は、多くの研究で指摘されている点であり(姉崎, 2005; 廣瀬ら, 2005; 廣澤ら, 2008; 井口, 2008; 渡部・武田, 2008; 赤嶺・緒方, 2010; 宮木ら, 2010; 渡邊, 2017; 松本ら, 2019), 教職員への特別支援教育に関する研修が必要であることが指摘されている(姉崎, 2005; 廣瀬ら, 2005; 室岡ら, 2005; 村井・川間, 2008; 渡部・武田, 2008; 是永・岡崎, 2010; 宮木ら, 2010; 水谷・大谷, 2015; 松本ら, 2019)。実際に、特別支援教育に関する教職員の研修ニーズの調査(姉崎, 2005)や、研修プログラムの提案及び実践・効果検証を行なっている研究も見られる(小野寺, 2013; 干川, 2014; 石田, 2018; 松下, 2020)。また、実践研究の一部では、事例検討や指導計画の作成等を校内研修の一環として行い、教職員の特別支援教育への理解の促進を図っている事例(大石, 2006; 福井県特別支援教育センター, 2014b; 福井県特別支援教育センター, 2014d; 福井県特別支援教育センター, 2017a; 福井県特別支援教育センター, 2017d; 福井県特別支援教育センター, 2019b)や、ケース会議の推進自体が教職員の特別支援教育に関する意識を向上させたことを指摘している研究も見られた(真金・干川, 2016)。

一方で、大久保ら(2007)は、対象児に対しての支援や校内支援体制の構築についての実践(研修含む)を報告した後、「本研究における事例をきっかけとして、校内の他の児童の行動上の問題に対して、本事例から得られた知見が応用されたというエピソードは研究期間中やその後も報告されることはなかった」と述べている。他にも、廣瀬ら(2005)は、モデル事業終了後に、モデル事業指定校の約4分の1の学校で、校内委員会の沈滞傾向が見られたことを指摘している。このように、専門家による研修や事例への介入を経験したり、研究校として取り組みを行なったからといって、その影響が必ずしもその後の校内支援体制に直接的な良い効果をもたらすとは限らない。今後は、どのような研修や外部からの働きかけが、教職員の特別支援教育に関する理解促進につながるのかに加え、それらの実施が、特別な教育的支援を必要としている児童生徒の発見及び支援の実施・改善につながっているかどうかについて、縦断的な調査を行う必要があると考

える。

また、本研究の分析対象となった先行研究で触れられていた特別支援教育コーディネーターの課題は、主に小・中学校及び高等学校のものであり、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの課題に関しては、ほとんど触れられていなかった。外部のセンター的機能の役割を務める特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは異なる課題を抱えている可能性があるという点には、留意が必要である。

4. 6 学級担任に関する課題

通常学級に在籍する特別な教育的支援が必要な児童生徒を支援するにあたり、学級担任の関わりは重要なものとなってくる(今村・姉崎, 2010)。一方で、学級担任は特別な教育的支援が必要な児童生徒への対応に関して、困難に陥っている場合がある。校内支援体制が整っていない場合には、学級担任はその対応を、一人で抱え込んでしまう場合や、学校全体で支援の検討を行うことをためらう場合があることが指摘されている(安藤・都築, 2005; 廣澤ら, 2008; 石川・佐藤, 2008; 渡部・武田, 2008; 渡邊, 2017)。実際に、学級担任が一人でその対応を抱え込んでしまい、支援の遅れや二次障害につながっていた事例も見られた(大久保ら, 2007; 吉川, 2013)。

学級担任が求める支援内容としては、「相談児童の実態把握と状況の共有」、「校内の協力体制の構築」、「今後の教育方針の検討」、「発達障害等に関する専門知識の伝達」、「指導上の助言」、「保護者との相談、助言」、「相談児童への直接的対応」が挙げられている(今村・姉崎, 2010)。また、「保護者・クラスメイトへの対応」が有効に機能することが、学級担任の困り感を軽減する要因であることが示唆されている(酒井・野崎, 2014; 福永・古井, 2015)。学校や学級担任が保護者との連携に関して困難を感じていることは、複数の先行研究でも指摘されている(渡部・武田, 2008; 吉川, 2013; 岡本, 2014; 渡邊, 2017)ことであるが、その一方で、学級担任は保護者を対象児に支援を行うための連携者として重要視している傾向も見られた(今村・姉崎, 2010; 酒井・野崎, 2014; 水谷・大谷, 2015)。さらに、発達障害のある児童への教育的対応に関して、80%以上の学級担任は関係機関の必要性を高く認識しているものの、実際の利用は25%程度にとどまっているという結果も見られた(室岡ら, 2005)。これらを踏まえると、学級担任は、対象児への支援にあたって、保護者や関係機関との連携の重要性を認識しているものの、実際に連携を行うとなると、

困難さを感じている傾向があるといえる。校内支援体制が保護者や関係機関との連携について、どのような役割と効果を持つのかについて、今後明らかにしていくことが求められる。

また、学級担任は相談相手として、「同学年の教員」や「管理職」を上位に挙げている（今村・姉崎，2010；酒井・野崎，2014）。さらに、学校の協働的職場風土が被援助に対する懸念や抵抗感を下げることが明らかにされている（三好・藤原2012）。実践研究の中には、学年単位で気になる児童生徒について話し合う機会が確保されている学校もあり、特に規模が大きい学校で、そのような実践が複数見られた（磯貝，2007；廣瀬ら，2005；水谷・大谷，2015）。学校規模によっても変わってくるが、学年単位で特別な教育的支援が必要な児童生徒や、気になる児童生徒について話し合う機会が確保されているかどうかは、学級担任の負担軽減にもつながってくる可能性があると考えられる。

学校全体で支援を検討していくことが学級担任の負担を軽減する可能性が示唆されている一方で、都築・長田（2016）は、「ある支援を学級に取り入れれば、必ず担任の負担が増えるため、いくら効果が期待できる支援方法でも負担が大きければ、担任にとっては苦痛であり、実施したとしても長続きしないであろう。担任が無理なく、長期間実施するには、なるべく負担がかからないよう配慮する必要がある」と述べている。対象児に対して支援を実施することによる過度の負担を学級担任が背負わないように配慮することは必要不可欠であるといえる。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、学校に在籍している特別な教育的支援が必要な児童生徒に関する学校内の教育支援体制について、その研究の全体像を概観するために校内支援体制というキーワードを用いて、現状の成果と課題を明らかにすることを試みた。一方で、本研究で分析対象となった研究には、特別支援教育の領域以外にも、教育相談の観点からの実践研究（中島・眞田，2005；杉原ら，2008；木船ら，2009；上西，2009；安田，2009；藤田・添田，2015；藤田ら，2017；藤田ら，2018；藤田ら，2020）や、生徒指導との関連性を指摘している研究（森永，2006）も見られた。また、教職員に限らず、様々な専門家からも、教職員と協同して取り組んだ実践事例の報告がなされていた。このことから、校内支援体制に関する研究は、多分野・多職種から報

告が行われていることがわかる。本研究では、校内支援体制というキーワードで検索を行なったが、今後は「校内委員会」や「特別支援教育コーディネーター」等の校内支援体制の要素に関する用語や、「学校」・「連携」等の多職種連携に関する用語の組み合わせでレビューを行う必要がある。さらに、校内支援体制という語の定義が不明確であることを踏まえると、「学校」・「教育支援体制」や、「学校」・「支援体制」、「校内」・「支援体制」等の用語の組み合わせでもレビューを行い、より詳細に現状を把握することが求められる。

また、幼稚園、保育園、認定こども園等の幼児教育施設や、特別支援学校における支援体制や、特別支援教育コーディネーターの役割に関しては本研究で分析対象となった研究からは明らかにすることができなかった。その他にも、SC・SSWの学校内の専門職の現状や連携に関する研究についても数が少なく、特にSSWに触れている研究は1編も見られなかった。本研究で明らかにすることができなかった学校種や、専門職の役割に関しても、今後その実態を明らかにする必要がある。

文献

- 相澤眞理・上間茂樹・田場由高・中村真紀子・野里宏美・真喜屋祥子・浦崎武：実践トータル支援活動との連携による児童の特性に応じた支援—行動・感情のコントロールが苦手な児童への支援—，琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要，(9)，pp.175-181，2008
- 赤嶺太亮・緒方茂樹：公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究—校内支援体制の構築を中心に—，琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要，(1)，pp.29-39，2010
- 赤塚正一・大石幸二：通常の学級に在籍するLDのある児童の小中学校間の引き継ぎに関する実践的研究，特殊教育研究，46（5），pp.291-297，2009
- 安藤仁史・都築繁幸：軽度発達障害児の校内支援体制構築に関する一考察，軽度発達障害学研究，2（4），pp.7-12，2005
- 姉崎弘：特別支援教育における教師の研修に関する一研究—障害児学校教師と小・中学校教師へのアンケート調査から—，三重大学教育学部研究紀要，56，pp.257-269，2005
- 青山久美子・川角博・坂井英夫・菅野晃・鈴木孝・塚越潤・林正太・宮城政昭・岸谷正彦・松尾直博：高等学校における「発達障害支援」の具体的な取り組み—個々のニーズに即した支援—，研究紀要「東京学芸大学附属高等学校」，(47)，pp.67-88，2010
- 青山聡：特別支援教育推進のために特別支援学校が高等学校へ

- 行う支援の在り方を探る—文献研究と調査研究から見えてくる高等学校の現状を通して—, 特別支援教育長期研修員報告書, pp.43-60, 2008
- 伊達隆・姉崎弘: 特別支援教育における校内支援体制の構築に関する研究, 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 26, pp.87-92, 2006
- 藤田絵理子・福田修武・矢野勝・武田鉄郎・永沼理善・寺川剛央: 通常学級における合理的配慮に関連するコーディネーターの役割—和歌山大学附属中学校の実践と質問紙調査より—, 学校教育実践研究和歌山大学教職大学院紀要, 2, pp.121-126, 2018
- 藤田絵理子・一ツ田啓之・岡潔・赤松純子・林修・武田鉄郎・井川勝利: 和歌山大学教育学部附属三校におけるインクルーシブ教育システムの構築—附属三校コーディネーターの会の実践を通して—, 和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究, 1, pp.91-98, 2017
- 藤田絵理子・添田久美子: 和歌山大学附属三校教育相談コーディネーターによる心理的援助実践の展望—Ⅲ, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 25, pp.97-105, 2015
- 藤田絵理子・武田鉄郎・林修: 校内支援体制・外部連携システム整備の取組—教育学部附属三校教育相談コーディネーターの役割を基盤として—, 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 70, pp.135-142, 2020
- 福井県特別支援教育センター: 学年や学校全体でのケース検討を通して,"授業づくり"を考える—特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制づくりから—, 研究紀要, (32), pp.5-10, 2014a
- 福井県特別支援教育センター: ケース会議から授業改善につながった取組—教師が子どもの見立てを話し合うことの大切さ—, 研究紀要, (32), pp.19-25, 2014b
- 福井県特別支援教育センター: 個々の教育相談を通して「授業づくり」について考える—大規模小学校の実態を踏まえて—, 研究紀要, (32), pp.11-18, 2014c
- 福井県特別支援教育センター: 支援を必要とする児童に対しての校内支援体制作り—特別支援コーディネーターは誰とつながり, どう動いたのか—, 研究紀要, (32), pp.26-32, 2014d
- 福井県特別支援教育センター: 移行支援や個別の教育支援・指導計画作成を通しての校内支援体制づくり—特別支援学級担任である特別支援教育コーディネーターの取組—, 研究紀要, (35), pp.18-25, 2017a
- 福井県特別支援教育センター: 気がかりな児童を協働で支えるための校内支援体制づくり—特別支援学級の授業づくりやケース会を足掛かりに—, 研究紀要, (35), pp.71-77, 2017b
- 福井県特別支援教育センター: 校内のつながりを活かした校内支援体制づくり—特別支援教育コーディネーター同士の連携・特別支援教育コーディネーターと学年主任との連携—, 研究紀要, (35), pp.9-17, 2017c
- 福井県特別支援教育センター: 小規模校における校内支援体制の協働を目指して—特別支援教育センターの巡回指導を通して—, 研究紀要, (35), pp.50-58, 2017d
- 福井県特別支援教育センター: 通級による指導児の支援からスタートした校内支援体制の構築—特別支援学級担任の特別支援教育コーディネーターとしての役割—, 研究紀要, (35), pp.26-33, 2017e
- 福井県特別支援教育センター: 若手特別支援教育コーディネーターの気づきから校内支援体制の再構築へ—C児の支援を通してA小学校の取組—, 研究紀要, (35), pp.42-49, 2017f
- 福井県特別支援教育センター: 子どものことを語り合える教師同士の協働を生み出すアプローチ—校内支援体制の構築や個別の指導(支援)計画の作成を通して—, 研究紀要, (36), pp.41-48, 2018a
- 福井県特別支援教育センター: チームで支援を考える校内支援体制の構築—実態を共有しながら, アイディアを出し合うチームへの変容—, 研究紀要, (36), pp.6-14, 2018b
- 福井県特別支援教育センター: 日々の子どもの学びを支える支援会議と校内支援体制のあり方—校内外の多くの人がかかわるケース対応で大切なこと—, 研究紀要, (37), pp.91-99, 2019a
- 福井県特別支援教育センター: 小規模校における気がかりな児童を協働して支える校内支援体制の構築, 研究紀要, (37), pp.58-66, 2019b
- 福永徹・古井克憲: 小学校通常の学級担任における発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する「困り感」と校内支援体制に対する評価, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 25, pp.27-31, 2015
- 後上鐵夫・大久保圭子・井上和久: 特別支援学校等で実施する学校コンサルテーションの課題について, 大阪体育大学健康福祉学部研究紀要, (11), pp.61-80, 2014
- 長谷川清孝・綾部光浩・石田拓司: 特別な教育的支援の必要な子どもへの総合的な支援体制の確立—特別支援教育コーディネーターの活動を通して—, 福岡教育大学障害児治療教育センター年報, (17), pp.1-9, 2004
- 日野久美子: 効率的な校内支援体制を支えるための「支援レベルシート」の作成—子どもの教育的ニーズに応じた支援の集約と対応—, 佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, (1), pp.145-150, 2017
- 廣澤満之・小牧綾乃・滝吉美知香・李熙馥・田中真理・渡邊徹: 小学校における特別支援教育コーディネーターの外的「調

- 整」に関する研究—校内支援体制の「連続性」「協働性」とコーディネーターの「中立的全体性」—, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57 (1), pp.359-380, 2008
- 廣瀬由美子・東條吉邦・井伊智子：小中学校における校内支援体制の在り方に関する一考察—「LDのモデル事業」研究指定校の実態から—, 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 32, pp.29-38, 2005
- 堀部要子：小学校における慢性疾患児への支援の歩み—4年生A君との1年半を振り返って—, 育療「子供の心身の健康問題を考える学会誌」, (57), pp.15-19, 2015
- 星川裕美：教職員の協働で推進する中学校特別支援教育に関する研究—校内支援体制の構築を目指した養護教諭の実践—, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 11, pp.184-191, 2020
- 干川隆：特別支援教育の校内支援体制の充実—課題解決モデルに基づくケース会議の進め方—, 熊本大学教育実践研究, 31, pp.33-42, 2014
- 家塚麻琴・加瀬進：特別支援教育コーディネーターの校内支援体制形成プロセスに関する研究, 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 71, pp.127-148, 2020
- 井口幸太郎：特別支援教育 発達障害のある児童への校内支援体制の工夫—行動コンサルテーションを導入した支援の試み—, 教育実践研究, 18, pp.187-192, 2008
- 池田幸枝・若松昭彦：幼稚園・小・中学校・高等学校における校内委員会の機能化に関する調査研究—特別支援教育コーディネーターへの調査を通じて—, 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, (15), pp.43-52, 2017
- 今村真也・姉崎弘：校内支援体制が学級担任に果たす役割と効果に関する研究—A小学校特別支援教育の取り組みからの考察—, 三重大学教育学部研究紀要, 61, pp.145-154, 2010
- 今西一仁・金山健一：「チームとしての学校」に向けた校内支援体制づくり：システム・サイクル・コーディネーターに焦点を当てて, 神戸親和女子大学大学院研究紀要, 13, pp.51-62, 2017
- 石田修：肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能担当者の育成と組織的対応に関する調査, *Journal of Inclusive Education*, 4, pp.21-35, 2018
- 石川弘幸・佐藤慎二：通常学級に在籍する配慮を要する子どもへの支援と学級経営の在り方に関する検討—周りの子どもへの"説明や協力要請"に焦点をあてて—, 植草学園短期大学紀要, 9, pp.77-87, 2008
- 磯貝英雄：通常学級に在籍する特別な支援を必要とする生徒への教育的支援について—機能面に焦点をあてた中学校の校内支援体制づくり—, 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 34, pp.93-110, 2007
- 井潤知美・上林靖子・北道子・ほか：AD/HDをもつ子どもの教育的ニーズと支援のあり方に関する研究—教師と保護者の回答から—, 学校メンタルヘルス, 9, pp.65-72, 2006
- 伊東邦雄・大塚玲：特別な教育的支援を必要とする児童に対する校内支援体制の構築, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 10, pp.97-104, 2004
- 川浪博文：特別支援教育の視点に立った校内支援体制の構築と効果的な運用—特別支援教育コーディネーターを中心にした学級担任への支援の方策を探る—, 佐賀大学大学院学校教育研究科研究紀要, (2), pp.192-203, 2018
- 木船憲幸・船津守久・落合俊郎・牟田口辰己・谷本忠明・若松昭彦・小林秀之・林田真志・川合紀宗・林武弘・大松恭宏・梶山雅司・中田美緒・山形恵美子・中山美代：特別な支援を必要とする児童やその保護者に対する教育相談のあり方に関する研究—大学と附属学校との連携による教育相談業務の試行を通して—, 学部・附属学校共同研究紀要, 37, pp.31-36, 2009
- 是永かな子・岡崎高志：高知県の公私立高等学校における発達障害の診断のある或いは発達障害の疑われる生徒に対する校内支援体制の現状と支援内容に関する聞き取り調査, 高知大学学術研究報告, 59, pp.11-25, 2010
- 眞潤俊輔・今枝史雄・金森裕治：小学校における校内支援体制の構築—特別支援教育コーディネーターを中心として—, 大阪教育大学紀要総合教育科学, 67, pp.109-127, 2019
- 真金千草・干川隆：特別な支援を必要とする児童と校内支援体制に及ぼす課題解決モデルに基づくショートケース会議の効果, *LD研究*, 25 (4), pp.489-502, 2016
- 松本くみ子：特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題—校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集—, 人間文化創成科学論叢, 15, pp.261-269, 2013
- 松本くみ子：特別支援教育推進のための「校内支援体制PDCA促進シート」開発にむけた予備的研究, *LD研究*, 27 (2), pp.236-244, 2018
- 松本くみ子：小・中学校における「校内支援体制PDCA促進シート」の活用, 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, pp.1-28, 2020
- 松本くみ子・石崎朝世・田中哲：インクルーシブ教育システム構築に向けた校内支援体制の充実への期待—医療関係者への質問紙調査から—, 児童青年精神医学とその近接領域, 60 (1), pp.124-136, 2019
- 松本禎明・須川果歩：発達障害の子どもの支援に関する小学校教諭の意識に関する調査研究, 九州女子大学紀要, 50 (2), pp.169-185, 2014
- 松下浩之：小学校教師を対象とした機能的アセスメントにもと

- づく行動支援計画立案の研修効果の検討, 障害科学研究, 44 (1), pp.75-86, 2020
- 宮木秀雄・柴田文雄・木舩憲幸: 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—校内支援体制の構築に向けて—, 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, (8), pp.41-46, 2010
- 三好祐二・藤原忠雄: 小学校における特別支援教育担当教員の校内支援体制の活用状況に及ぼす要因の検討—職場風土, 被援助志向性および被支援体験との関連から—, 学校心理学研究, 12 (1), pp.3-14, 2012
- 水谷篤代・大谷正人: 高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題—X県の公立高等学校における調査から—, 三重大学教育学部研究紀要自然科学・人文科学・社会科学・教育科学, 66, pp.295-308, 2015
- 文部科学省: 21世紀の特殊教育のあり方について—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), 2001
- 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), 2003
- 文部科学省: 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), 2004
- 文部科学省: 平成20年度特別支援教育体制整備状況調査結果について, 2009
- 文部科学省: 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
- 文部科学省: 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン—発達障害等の可能性の段階から, 教育的ニーズに気付き, 支え, つなぐために—, 2017
- 文部科学省: 平成30年度特別支援教育体制整備状況調査結果について, 2019
- 文部省: 学校教育法施行規則の一部改正等について (通達), 1993
- 文部省: 学習障害児に対する指導について (報告), 1999
- 森永恵: 特別支援教育コーディネーターの実際—特別支援教育にかかわる校内支援体制づくりを中心に—, 岐阜大学教育学部障害児教育実践センター年報, (13), pp.1-11, 2006
- 諸戸美奈子・瀬戸美奈子: 校内適応指導教室のシステム構築—中学校の実践を通して—, 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 35, pp.143-148, 2015
- 村井敬太郎: 通常学級の授業参加に困難を示す発達障害のある生徒に対する支援, 教育実践学研究山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, 18, pp.191-206, 2013
- 村井敬太郎・川間健之介: 千葉県における小学校の特別支援教育に関する校内支援体制の現状—特別支援学級等設置の有無による検討—, 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 14, pp.33-40, 2008
- 村田清子: 実践研究 特別支援教育における校内支援体制について, 広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター研究紀要, (1), pp.43-49, 2003
- 村田敏彰・小野寺基史: 特別支援教育支援員の校内活用体制に関する考察—支援員の困り感軽減・解消に向けた校内活用体制の再整備—, LD研究, 28 (3), pp.349-362, 2020
- 室岡徳・惠羅修吉・大庭重治: 通常の学級に在籍する軽度発達障害のある児童に対応した校内支援体制に関する学級担任の意識, 発達障害研究, 27 (4), pp.316-330, 2005
- 内閣府: 障害者基本計画, 2002a
- 内閣府: 重点施策実施5か年計画, 2002b
- 中島由美・眞田英進: 小学校における特別支援教育の実践に関する一報告, 佐賀大学教育実践研究, (22), pp.13-20, 2005
- 中村恵子・小玉正博・田上不二夫: 教育委員会に所属する学校カウンセラーの介入が不登校生徒への校内支援体制に及ぼす影響, カウンセリング研究, 46 (1), pp.43-52, 2013
- 鳴川啓子・阿部範子・鈴木和彦・ほか: 特別な教育的支援を必要とする児童への校内支援体制, 情緒障害教育研究紀要, (23), pp.211-218, 2004
- 西村眞佐乃・岡本陽子: 性的マイノリティの当事者インタビューから養護教諭の役割を考える, 日本看護・教育・福祉学研究, 1 (1), pp.45-53, 2018
- 小倉京子・太田俊己: 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもたちへの校内支援体制構築のための連携, 千葉大学教育実践研究, (15), pp.1-9, 2008
- 大石幸二: 特別な教育的ニーズのある中学生の学業適応促進を目指した校内支援体制の整備, 行動分析学研究, 20 (1), pp.53-65, 2006
- 岡本邦広: 学校における行動問題を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題, 特殊教育学研究, 52 (3), pp.217-227, 2014
- 大久保賢一・福永顕・井上雅彦: 通常学級に在籍する発達障害児の他害的行動に対する行動支援—対象児に対する個別的支援と校内支援体制の構築に関する検討—, 特殊教育学研究, 45 (1), pp.35-48, 2007
- 小野寺基史・青山眞二・五十嵐靖夫: アセスメント, 指導, 校内支援体制の構築を1パッケージとした特別支援教育研修プログラムの実施とその評価, LD研究, 22 (4), pp.432-444, 2013
- 長田洋一: 教育カウンセリング 発達障害児の適応を促進する校内支援体制の構築—対象児童および学級担任に対する支援—, 読売教育賞受賞者論文集「実践活動の概要」, 62,

- pp.133-149, 2013
- 大塚玲：小学校における校内支援体制の構築と特別支援教育コーディネーターの役割—静岡県内における先進校の取り組みの分析から—, 静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学篇, 59, pp.109-122, 2009
- 大塚玲・石川慶和・香野毅：国立大学附属小学校における特別支援教育の取り組みと課題, 日本教育大学協会研究年報, 33, pp.15-25, 2015
- 齋藤英明・小川巖：特別支援教育のための学校コンサルテーションに関する初発的研究, 島根大学教育臨床総合研究, (5), pp.55-67, 2006
- 酒井香奈・野崎とも子：発達障害を持つ子どもの言動から教師が受ける感情と教師への支援について, 千葉大学教育学部研究紀要, 62, pp.67-73, 2014
- 猿渡和博：中高連携に関する実践と課題について, LD研究, 25 (2), pp.175-178, 2016
- 関戸英紀：通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討—, 特殊教育学研究, 42 (1), pp.35-45, 2004
- 島脇通保・本道利枝子：中学校で「今できること」と「つなぐ」ための校内支援体制づくり—中学校段階での気づきと対応—, LD研究, 22 (3), pp.231-235, 2013
- 篠田淳子・別府哲：高等学校における特別支援教育のあり方—母子依存傾向の生徒を支援する校内支援体制について—, 教師教育研究, (10), pp.175-189, 2014
- 杉原大樹・村山昌夫・小林倫代：ニューデリー日本人学校における校内支援体制の実践—一人ひとりに寄せた細やかな支援・指導を目指して—, 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, (29), pp.19-22, 2008
- 立花ますみ・春日彰・柴山洋子・ほか：校内支援体制におけるケース会議の充実に関する研究—インクルージョン教育を推進する学校づくりに向けて—, 研究集録, 27, pp.43-48, 2008
- 田口圭・宮下敏恵：担任教師カウンセラーを中心とした校内支援体制のあり方—転校により不登校となった生徒の事例を通して—, 上越教育大学心理教育相談研究, 6 (1), pp.87-95, 2007
- 高桑恵理子・新井田一馬・鳴川啓子・ほか：Aちゃんが自己評価を高める関わりについての事例からの一考察—特別な配慮を必要とする児童の教育的支援の在り方—, 情緒障害教育研究紀要, (23), pp.181-188, 2004
- 高瀬隆太郎：通常の学級に在籍する特別な支援を要する児童に対する機能的な校内支援体制—小学校における特別支援教育推進のチェックリストの作成を通して—, 教師養成研究紀要, (7), pp.52-67, 2015
- 竹達健頭・橋本創一・日下虎太郎・ほか：高等学校における発達障害・精神疾患(疑いを含む)のある生徒への校内支援体制に関する調査研究, 発達障害支援システム学研究, 19 (2), pp.141-150, 2020
- 田中雅子・奥住秀之：小・中学校における校内支援体制に関する調査研究—特別支援教育コーディネーターを対象に—, SNEジャーナル, 20 (1), pp.131-146, 2014
- 田中美鈴・上村恵津子：特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制の検討—A地区における現状と課題からの考察—, 信州大学教育学部研究論集, 11, pp.191-210, 2017
- 田中亮：小学校における慢性疾患を有する子どものための校内支援体制—医療・看護と教育との連携を中心に—, 小児看護, 43 (3), pp.373-379, 2020
- 辻元裕史：特別支援学級を中心とした校内支援体制作りへのコンサルテーション—生徒のニーズへの気づきから指導の工夫へ—, 特別支援教育コーディネーター研究, (9), pp.35-43, 2013
- 辻立世：高等学校における心身の健康実態と支援体制の構築に関する研究, 発達人間学論叢, 7, pp.81-96, 2004
- 都築繁幸・長田洋一：ASDの対人関係の向上を目指した小学校の実践研究の動向に関する一考察, 障害者教育・福祉学研究, 12, pp.131-143, 2016
- 上西祐子：校内支援体制の構築と教育相談室のかかわり, 発達障害研究, 31 (3), pp.198-208, 2009
- 和歌山県教育センター学びの丘特別支援教育研究チーム：通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の指導及び支援に関する調査研究, 研究紀要, pp.1-27, 2008
- 渡部紘子・武田篤：軽度発達障害に関する小・中学校教師の意識調査, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, (30), pp.85-94, 2008
- 渡部久美子：校内支援体制をすみやかに推進するための工夫—気づきを支援につなげるためのシートの開発—, 長期研修員研究報告, 5, pp.65-68, 2007
- 渡邊はるか：特別支援教育におけるスクールカウンセラーの役割—A県における実態調査から—, 目白大学総合科学研究, (13), pp.83-94, 2017
- 渡邊尊子・池本喜代正：小学校における特別支援教育体制の構築と運営, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, (27), pp.277-284, 2004
- 山田充：通級指導教室におけるLDへの支援—アセスメントから具体的指導へ—, LD研究, 24 (2), pp.198-201, 2015
- 山本敬三：愛着の問題を抱える児童への支援—愛着の観点での校内支援体制の構築の試み—, 教育研究集録, 24, pp.52-55, 2017
- 安田健：高等学校における発達障害のある生徒への校内支援体

- 制の構築と支援の具体的な取り組み, 発達障害研究, 31(3), pp.157-178, 2009
- 横田克哉: 生徒が抱えている問題発見・解決のシステムと校内支援体制—教育相談体制の変革と学校の活性化—, 日本私学教育研究所紀要, (46), pp.17-24, 2010
- 吉川麻衣子: 自閉症を抱える小1児童の校内支援体制づくりの実践—学校と保護者を橋渡しするスクールカウンセラーの立場から—, 教職実践研究, (3), pp.25-30, 2013
- 吉村司: 特別支援教育コーディネーターの在り方と校内支援体制作り—小中学校教員に対する意識調査から—, SNEジャーナル, 11 (1), pp.59-72, 2005
- 圖子田優子: 特別支援教育の始動に伴う小学校内の支援体制再編に参画した事例—教師と心理臨床家の視点の違いに着目して—, 心理臨床学研究, 31 (6), pp.939-949, 2014

特別支援教育における「校内支援体制」に関する研究の現状と課題

Current Status and Issues of Research on "In-school Support Systems" in Special Needs Education

尾 花 涼・加 瀬 進

OBANA Ryo*¹ and KASE Susumu*²

特別ニーズ教育分野

Abstract

The purpose of this study was to review previous studies on in-school support systems in special needs education, and to clarify the current achievements and issues. A total of 172 studies were analyzed as a result of a search using the keyword "in-school support system" utilizing Cinii Articles. The 172 studies found for analysis, were classified into five categories: "practical research", "survey research", "compilation of research trends", "feature article", and "other". In the analysis of each category, subcategories were set up according to the attributes of the author and the subject of the survey, as well as the detailed contents, and then detailed analysis was conducted in each category. Finally, the following issues were discussed: "issues related to the qualitative aspects of in-school support systems", "issues related to the meaning and types of in-school support systems", "issues related to the comprehensiveness of the target of support", "issues related to collaboration inside and outside the school", "issues related to special needs education coordinators", and "issues related to classroom teachers".

Keywords: In-school support system, special needs education, special needs education coordinator, review

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要 旨

本研究の目的は、特別支援教育における校内支援体制に関して、先行研究のレビューを行い、現状の成果と課題を明らかにすることである。Cinii Articlesを用いて、「校内支援体制」のキーワードで検索を行った結果、172編の研究が分析対象となった。分析対象となった研究について、内容ごとに大別を行い、「実践研究」、「調

* 1 Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

* 2 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)

査研究」,「研究動向の整理」,「特集記事」,「その他」の5項目に分類を行なった上で分析を行なった。各分類での分析に際しては,筆者や調査対象の属性,詳細な内容等で,さらに下位分類を設け,各分類において詳細な分析を行なった。最後に,「校内支援体制の質的な面での課題」,「校内支援体制の意味と類型に関する課題」,「支援の対象の包括性に関する課題」,「学校内外の連携に関する課題」,「特別支援教育コーディネーターに関する課題」,「学級担任に関する課題」という観点から,考察を行なった。

キーワード:校内支援体制,特別支援教育,特別支援教育コーディネーター,レビュー