

中学校における心理教育的援助サービスを踏まえた特別支援教育の取組

Special Needs Education Initiatives Based on Psychoeducational Support Services in Junior High Schools

浅井 義邦, 池田 誠喜

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学大学院
ASAI Yoshikuni and IKEDA Seiki
Naruto University of Education, Graduate School
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：平成 19 年の学校教育法改正から 15 年が経ち、全国の中学校で特別支援教育を推進していくための校内委員会
が整備されてきた。しかし、生徒の課題報告に終始するのみで十分機能せず具体的な支援に結びついていない
状況も見られ、支援体制が十分構築できているとは言えない状況にある。本報告では、このような現状を改善し、
特別な支援を要する生徒の教育的ニーズに対応した効果的な支援体制のあり方について検討することを目的と
した。方法として、中学校で行われる特別支援教育の法令や通達等を整理するとともに、特別支援教育の支援体
制について学校心理学的アプローチの視点で整理し実践を振り返った。結果として、①特別支援教育コーディネ
ーターを生かした相談体制の充実、②通級による指導の授業の質の向上、③心理教育的援助サービスを活用した校
内支援体制づくり、の三点の必要性が示唆された。

キーワード：特別支援教育、心理教育的援助サービス、特別支援教育コーディネーター、通級による指導

Abstract: Fifteen years have passed since the revision of the School Education Act in 2007, and school committees
to promote special needs education have largely been established in schools across the country. However, there are
also cases in which school committees do not function adequately, and the support system has not been fully
established, with the school only reporting on students' maladjustment and behavioral problems and linking them to
specific support. The purpose of this report is to improve this current situation and consider the form of an effective
support system that meets the educational needs of students with special needs.

As a method, We organized the laws and regulations regarding special needs education provided in junior high
schools, organized the support system for special needs education from the perspective of a school psychology
approach, and reviewed the practice.

As a result, the following three points were suggested: 1) Enhancing the counseling system by making use of
special needs education coordinators, 2) Improving the quality of special support service in resource room classes,
3) Creating a school support system using psychoeducational support services

Keywords: Special needs education, Psychoeducational support services, Special needs education coordinator,
Special support services in resource room

I. はじめに

平成 19 年 4 月の学校教育法改正により、全ての学校
で特別支援教育の実施が規定され、「特別支援教育コーデ
ィネーターの指名」に加え、「特別支援教育を推進してい
くための校内委員会（*以後校内委員会）の設置」が行
われた。それから 15 年を経た現在、制度上の校内支援体
制はおおよそ整備されてきた。しかしながら、支援の中心
的機能を担うことが期待されている校内委員会の状況に

ついて池田・若松（2017）は、「管理職からのトップダウ
ンで全てが決まる」、「該当の教職員のみの対応になっ
ている」といった支援体制が構築できていない例を挙げ、
校内委員会が機能していないことを述べている。教員で
ある筆者のこれまでの経験においても、校内委員会が十
分機能せず、生徒の不応や行動上の問題の報告に終始
して具体的な支援に結びつかないケースや、特別支援教
育コーディネーターが十分な研修を受けることなく指名
されるため、就学相談の流れや通級による指導の役割理
解が不十分な場合があるなど、構築された特別支援教育

の仕組みを進めるための体制が十分整っていない現状を見ることもあった。このような、仕組みとして整いつつある特別支援教育をさらに効果的に進めるための支援体制を整える必要性を考え、本稿では、特別な支援を要する生徒の教育的ニーズに対応した効果的な支援体制のあり方について検討することを目的として特別支援教育の取り組みについて整理して報告することとした。

方法としては、中学校で行われる特別支援教育の歴史的背景や法令や制度等の整理、機能的な支援体制を構築するために学校心理学における「心理教育的援助サービス」に当てはめて整理することとした。これらのことを教員間で共有していくことで、支援に対する見方や考え方が共有され支援すべき枠組みが明確になっていくのではないかと考える。

Ⅱ. 特別支援教育に関連する歴史的背景や法令について

1. 障害者の権利について

“Nothing about us without us”（私たち抜きに私たちのことを決めるな）。このスローガンは、すべての障害者の共通の思いを示すものとして当事者やそれに関わる人々の間で使用されてきた。障害者は一般社会から保護される無力な存在とされ、自分の人生を自らを選択し、自らが決定することが許されないといった長い歴史がある。一般社会による保護的支配からの脱却と普通の市民としての権利を持つ人間であることを様々な場面で強く訴え続けてきた（文部科学省, 2022a）。

平成6年にユネスコが特別なニーズ教育に関する世界会議をスペインで開催し、障害のある子供を含めた万人のための学校を提唱する「サラマンカ宣言」を採択した。この宣言では、障害の有無にかかわらず、全ての児童生徒等が共に学習し、一人一人のニーズに合った教育が受けられるインクルージョン（包括教育）を発展させていくことが提唱された。これ以前にも日本では統合教育（インテグレーション）と表現され実践されてきたことが、サラマンカ宣言以降、インクルージョンの方向で法令や制度を整備していくこととなったと考えられる。

次に、国際的な大きな動きとして平成18年の国際連合において「障害者権利条約」が採択されたことである。平成20年に発効した「障害者権利条約」は、障害者の人権や基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進するため、障害者の権利の実現のための措置等を規定し、市民的・政治的権利、教育・保健・労働・雇用の権利、社会保障、余暇活動へのアクセスなど、様々な分野における取組を締約国に対して求めている。教育の分野においても障害のある子どもとない子どもが共に学び、障害のある子どもに必要な合理的配慮が提供される

インクルーシブ教育システム構築の必要性が記載されている。

この流れを受け、国内でも障害者基本法の改正（平成23年）、障害者総合支援法の成立（平成24年）、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（*以後障害者差別解消法）（平成25年）の成立など、様々な法制度等の整備が行われた。これらの整備により一通りの国内の障害者制度の充実がなされたことから、平成26年、「障害者権利条約」を批准することとなった。障害者差別解消法では基礎的環境整備、合理的配慮の実施が明記され、学校教育現場にも取り入れられた。

2. 特別支援教育の定義と歴史の変遷

昭和22年に制定された学校教育法において、盲学校、聾学校、養護学校、特殊学級が明確に位置付けられ、長きに渡り障害児への教育は「特殊教育」の名称で扱われてきた。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。教育の機会を確保するため、障害の程度、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た条件整備が行われてきた。昭和28～30年度に、障害の種類別に特殊教育の対象となるべき児童生徒の実態調査が実施され、100万人を越える児童・生徒が、精神薄弱、肢体不自由、病弱・虚弱の特殊教育を必要としていることが明らかになった。特殊学級の増設を奨励するために、昭和32年度から特殊学級を新設する市町村に対し、その設備費の補助を開始した。昭和45年度において、精神薄弱特殊学級（小学校および中学校）は、14,408学級を数えるにいたった。（文部科学省, 1983）この流れの中で制度上の中学校における特別支援教育は半世紀に渡り「知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害」の7つの学級形態で展開されることとなった。

一方で、通常の学級内での児童生徒の中に学習や生活面での困難さが見られるケースも増え、平成14年当時、文部科学省が「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に関する全国実態調査」を実施することとなった。調査の方法が医師等の診断を経たものでないのに、直ちにこれらの障害と判断することはできないものの、結果、LD（学習障害）、AD/HD（注意欠陥・多動性障害）、高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数が約6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性が示された。客観的数値として示されたことで、通常の学級に在籍する児童生徒に対する特別な教育的支援の必要性が学校教育関係者のみならず、国内の多くの人々に強く認識された。平成15年には文部科学省から「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告がだされ障害の程度等に応

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」への転換を図ると明示された（文部科学省、2003a）。

このような調査結果や報告等を受け、平成19年に学校教育法等の一部を改正する法律が施行され、文部科学省から「特別支援教育の推進について」が通知された。通知では、特別支援教育について「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。」と定義された。また、通常の学級で特別支援教育を実施する根拠として「特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、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において実施されるもの。」とされた。「特別支援教育の推進について」の通知には「特別支援教育に関する校内委員会の設置」「特別支援教育コーディネーターの指名」について明記されている。

以上、これまで示した特別支援教育に関連する国際社会、国内、教育分野の動向を表にまとめた（表1）。「障害者基本法」の改正の4年前に「学校教育法等の一部を改正する法律の施行」が行われ特別支援教育が開始される等、教育分野は先行して取り組みが行われてきたと考えられる。

3. 「通級による指導」の制度的位置づけと指導形態

現在では、特別支援教育が行われる場所はそのニーズによって多様化している。通常の学級に通う児童生徒が週のうちの数時間を学級を離れて個別に指導を受ける「通級による指導」もその一例である。

文部科学省(2018)は「通級による指導」について次のように説明している。「大部分の授業を通常の学級で受けながら、一部、障害に応じた特別の指導を特別な場で受ける指導形態であること。障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服するため、特別支援学校学習指導要領の「自立活動」に相当する指導を行うこと」としている。実施形態として、生徒が在籍する学校において指導を受ける「自校通級」、他の学校に通級し、指導を受ける「他校通級」、通級による指導の担当教師が該当する生徒のいる学校に赴き、又は複数の学校を巡回して指導を行う「巡回指導」がある。

次に、日本における通級による指導の歴史を見ていく。通級による指導の法的な明確な位置づけができる以前から医師の助言を受けるなどして昭和44年より東京都内の小学校で治療教室通級制として行われていた。平成4年になり「通級による指導に関する充実施策について」が発表され、平成5年に学校教育法施行規則の一部改正によって通級方式の指導が「通級による指導」として明確に位置づくこととなった。通級による指導は、障害に応じた特別の指導を通常の教育課程に加え、又はその一部に替えて行うものであり、通級による指導を受ける児

表1 特別支援教育に関連する国際社会、国内、教育分野の動向

国際社会、日本の動向	日本の教育分野の動向
平成5年	学校教育法施行規則の一部改正 *「通級による指導」が明確に位置づく
平成6年	ユネスコ「特別なニーズ教育に関する世界会議」 サラマンカ宣言
平成14年	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に関する全国実態調査
平成15年	「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告 *特殊教育から特別支援教育への転換
平成18年	国際連合において「障害者権利条約」が採択
平成19年	学校教育法等の一部を改正する法律の施行 「特別支援教育の推進について」の通知 *特別支援教育に関する校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名
平成23年	障害者基本法の改正
平成24年	障害者総合支援法成立
平成25年	障害者差別解消法成立 *基礎的環境整備、合理的配慮の実施が明記
平成26年	障害者権利条約を批准 *インクルーシブ教育システム構築

児童生徒については、特別の教育課程を編成する必要がある。学校教育法施行規則第140条はその点を制度的に位置付けており、小・中・高等学校の通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対して通級による指導を行う場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、特別の教育課程によることができることとしている。

Ⅲ. 心理教育的援助サービスを踏まえた教育実践

1. 学校心理学の考え方(3段階の心理教育的援助サービス)

石隈利起(1999)によると「学校教育は指導サービスと援助サービスの機能をもつ」と述べている。指導サービスとは、子どもが成長するうえで必要な知識や能力を獲得できるように指導する教育活動といえる。援助サービスは子どもが学校生活を送るうえで出会う問題状況や課題に対して解決できるように援助する教育活動といえ、長きに渡り「教育相談」という形態で行われてきたといえる。学校心理学はコミュニティ心理学の3段階の予防的介入モデルを援用して、生徒の援助ニーズの大きさを3段階に分類し、一次「すべての子どもへの発達促進的援助」、二次「苦戦している一部の子どもへの予防的援助」、三次「特別な援助ニーズをもつ特定の子どもへの個別的援助」の各段階に応じた心理教育的援助サービスを実施している(表2)。

東京都などは「通級による指導」の運営ガイドラインにおいて、発達障害等のある児童生徒の支援レベルをレベル1「在籍学級担任等の指導方法の工夫」、レベル2「校内・外の人的資源等の活用」、レベル3「通級によ

る指導等」の3段階に設定している(表3)。これは、特別支援教育にも学校心理学の心理教育的援助サービスの考え方を取り入れていると考えられる。

これらの3段階の心理教育的援助サービスの考え方を理解することは、特別支援教育の援助ニーズを持つ児童生徒の必要な支援の検討をする時の共通言語になりうると考える。また、どの段階のサービスを適用するかについてはRTI(=Response To Intervention)モデルの考えが活用できる。学習や行動上のつまづきが見られる生徒に対して、徐々に指導支援を行ってその反応を測ることにより、どのような支援を加えていくべきか、もしくは減らしていくかを判断に役立つ方法である。

2. 取り組みの実践

ここでは、学校心理学の知見を活かした特別支援教育実践について紹介する。

この取組は、20XX年度からの5年間、筆者が勤務していた公立中学校における特別支援教育実践である。実践校には、発達障害等がある生徒を対象とした「通級による指導(特別支援教室)」の拠点教室が設置され、近隣中学校4校の巡回指導をあわせて5校を担当している。本来ならば生徒指導、教育相談、特別支援教育の3つの柱で指導・支援が組織化されると良いが、実践校では、人員の限界等もあり生徒指導を担当する分掌と教育相談と特別支援教育の両方を含む「特別支援教育を推進していくための校内委員会」の2本の柱で指導・支援をすすめている。そのため、特別支援教育コーディネーターが主に教育相談と特別支援教育推進の両方を担う状態である。特別支援教育コーディネーターの配置は2名。実践

表2 心理教育的援助サービス

援助サービス	
一時的援助サービス	対象となる母集団(例:学校・学年・学級)のすべての児童生徒がもつと思われる基礎的な援助ニーズや多くの児童生徒が共通にもつと考えられるニーズに応じることをめざす。
二次的援助サービス	児童生徒が登校をしぶったり、学習意欲をなくしたり、友人関係で苦戦しはじめたりなど、特別な配慮や援助が必要な状況が生まれる場合がある。援助ニーズの大きい一部の児童生徒の問題状況に対して行われる予防的サービスをめざす。
三次的援助サービス	長期欠席、いじめ、障害、非行などの問題状況により、特別な援助が必要な児童生徒がいる。このような重大な援助ニーズをもつ「特定児童生徒」が、自分のもつ強さ(自助資源)や周りの援助資源を活用しながら、発達上や教育上の課題に取り組むサービスをめざす。

表3 発達障害等のある児童・生徒への支援レベル

支援レベル	対象児童・生徒の程度
支援レベル1	巡回指導教員や巡回相談心理士の助言に基づく、在籍学級担任等の指導方法の工夫等により、児童・生徒が抱えている困難さへの対応が可能と思われる程度
支援レベル2	校内・外の人的資源等を活用することにより、児童・生徒が抱えている困難さへの対応が可能と思われる程度
支援レベル3	通級による指導(特別支援教室)での特別な指導が必要と思われる程度

校では、毎年度「特別支援教育運営マニュアル」を作成し継続的に援助サービスが行われるようにした。「特別支援教育運営マニュアル」は年度当初の会議において内容確認をおこなった。以下、本実践を3段階の心理的援助サービスの枠組みで整理し報告する。

1) 一次的援助サービスでの取り組み

(1) 授業のユニバーサルデザイン化について

誰でもわかりやすく、安心して参加できる教育環境をつくることを目的とし、場の構造化、刺激量の調整、時間の構造化等に取り組んだ。各教室にタイマーを設置し時間の区切りを明確化し、「めあて」「流れ」「振り返り」の構造で焦点化した授業を行い、共通の「めあて」「振り返り」のカードを授業で表示した。

(2) テスト問題のユニバーサルデザイン化

書体は丸ゴシック、メイリオ、UDフォントを推奨した。文字サイズも12Pを推奨した。ただし、学年がすすむにつれ、高校入試問題に近い書体や文字サイズにしていくことも必要なこととした。

(3) 学校サポーターによる授業での支援

「通級による指導（特別支援教室）」で指導を受けている生徒を中心に授業内での学習の補助を行った。生徒の授業の様子について記録をとり学級担任や通級による指導（特別支援教室）巡回指導教員が日々の様子を共通理解できるようにした。

(4) 連携関係機関の一覧の作成

児童精神科等の医療機関の情報を整理し学級担任や保護者へ情報提供できるようにした。特に実践中学校のある自治体では就学に関わる知能検査を自治体で実施するのではなく、各家庭で検査機関を見つけ利用しなければならない実態がある。また、検査機関が混み合っているため数か月間、検査の実施まで待つ必要があることも多い。そのため、どのような検査機関があり、対象年齢や混雑状況を把握の上、保護者に情報提供することとした。

2) 二次的援助サービスでの取り組み

(1) 心理士巡回相談

年間7回程度、心理士が学校を訪問し、発達障害の可能性のある生徒の障害の状態の把握や、支援の必要性の有無の助言をうけた。助言を受け、支援の一次から三次の心理教育的援助サービスの検討を行った。助言により、スクールカウンセラーの利用や通級による指導（特別支援教室）に繋がるケースが見られた。

(2) 合理的配慮

保護者や本人の希望を聞き取り、校内委員会で合理的配慮の必要性を検討し、教員間で共通理解し実施した。考査の別室受験を行ったケースでは、日頃から50分の授業を集中して受けることが難しい生徒の保護者より別室受験の希望がだされた。通級による指導（特別支援教室）を利用していた生徒で、個別指導の時間にイラストの入ったスライドを使い、考査の受け方についての事前学習をおこなった。生徒は1年時、2年時の定期考査は別室で受けたが、3年時では、日頃の授業にも参加できるようになり、定期考査も学級で受けることができるようになった。

3) 三次的援助サービスでの取り組み

(1) 通級による指導（特別支援教室）

市の就学相談を経て、「通級による指導」が適切と判定された生徒が利用している。本報告の前半2年は「情緒障害等通級指導学級（通級指導学級）」の名称で実践校に周辺校の生徒が通級し指導を受ける形で実施していた。その後、本報告の3年目からは「特別支援教室」の名称で全ての学校に特別支援教室を設置し拠点となる学校から各校に巡回指導教員が巡回し生徒が自校で指導を受ける形となっていた。本報告の実践校での5年間の「通級による指導」の指導形態等について表にまとめた（表4）。

巡回指導教員の入れ替えが多く5年間で主任教諭から教諭まで12名の教員がかかわる状態にあった。主な理由として、通常学級からの異動で当初から3年間限定で通級による指導を経験した後、通常学級に戻るケースや、初任者が一年のみで校内の通常学級への校内配置変えも見られた。そのため、当初は「通級による指導」の主任教員と学校全体の特別支援教育の推進を担う特別支援教育コーディネーターを分けて担当していたが、後半の2年間は「通級による指導」の主任教員が特別支援教育コーディネーターを兼ねたため、特定の教員に業務が集中する結果となっている。

通級指導学級から特別支援教室の変更により、メリットとして生徒が自校で指導を受けることが可能となり、移動の負担がないことがあげられる。デメリットとしては、指導体制上、指導時間が通級指導学級の時のように5時間確保することが難しく、週当たり2時間（小集団1時間、個別指導1時間）の指導時間の確保しかできないことがあげられる。「通級による指導」の標準指導時間については「学校教育法施行規則の一部改正等について（通知）」で週1～8単位時間程度と示されているが、実質、一人の生徒に8単位時間の指導時間を確保するのは難しい現状にある。通級による指導は、「障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導」とされている。これは、特別支援学校

表4 「通級による指導」の指導形態

「通級による指導」の指導形態		教員1人当たりの指導人数	生徒一人当たりの指導時間	教員の「通級による指導」の経験学校数 *下線は着任者
20**年度	通級指導学級（5校） 「自校通級」「他校通級」併用型	10人	5時間	A 主任教諭（2校目）*主任 B 主任教諭（1校目）*コーディネーター C 教諭（1校目） D 教諭（1校目） E 教諭（新規採用） F 教諭（新規採用）
20**+1年度 *移行期	通級指導学級（3校） 特別支援教室（2校） 「自校通級」「他校通級」 「巡回指導」併用型	10人	5時間 2時間	A 主任教諭（2校目）*主任 C 教諭（1校目）*コーディネーター D 主任教諭（1校目） E 教諭（1校目） F 教諭（1校目） G 教諭（1校目）
20**+2年度	特別支援教室（5校） 「巡回指導」型	10人	2時間	A 主任教諭（2校目）*主任 D 主任教諭（1校目）*コーディネーター E 教諭（1校目） F 教諭（1校目） G 教諭（1校目）
20**+3年度	特別支援教室（5校） 「巡回指導」型	10人	2時間	A 主任教諭（2校目）*主任、コーディネーター G 教諭（1校目） H 教諭（新規採用） I 教諭（産休代替）
20**+4年度	特別支援教室（5校） 「巡回指導」型	12人	2時間	A 主任教諭（2校目）*主任、コーディネーター G 教諭（1校目） J 教諭（2校目） K 教諭（新規採用） L 教諭（新規採用）

の特別な指導領域である自立活動の目標とするところであり、通級による指導は特別支援学校の自立活動に相当する指導とされている。ここでは小集団学習の内容を整理した。

小集団の授業で育てたい力は、文部科学省（2003b）が開発的カウンセリングの一つとして、世界保健機関（WHO）が「どの時代、どの文化社会においても、人間として生きていくために必要な力であり、日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、より建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義づけた「ライフスキル」を取り上げた。この実践では小集団指導の授業を愛知県総合教育センター（2019）が示したライフスキルと自立活動の内容を関連づけながら「コミュニケーション（他者と適切にコミュニケーションがとれる力）」、「ソーシャルスキル（社会生活に必要な知識とスキル）」、「シンキング（自分で考え・判断できる力）」の3つに学習内容を分類して実施した（表5）。

20**年度から20**+2年度の毎年度末に上記の小集団指導や個別指導を受けている生徒に対し教育活動に関わるアンケート（無記名方式）を行った（20**+2年度結果表6）。アンケート項目については各項目につき3つ（①②③）の回答を用意し、③の回答が多い場合は要改善とした。アンケートの結果からは多くの生徒が通級による指導の必要性を感じていることがうかがえた。また普段の生活にも役立っていると感じていることがわかる結果となった。20**年度のアンケートの自由記述欄には「小集団学習の授業プレゼンテーションの書体が先生によって違っているので統一してほしい」という生徒からの要

望があり、次年度よりUDフォントの書体に統一し教材作成することとなった。

IV. 今後の中学校における特別支援教育の展望

10年に一度実施している「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に関する全国実態調査」において、令和4年12月の調査では全国の公立中学校の通常学級に、発達障害の可能性のある児童生徒が8.8%いることが文部科学省から発表された。この調査の分析として文部科学省は「今まで見過ごされてきた困難のある子どもたちに、より目を向けるようになった」とし、発達障害への理解が進んだ結果、保護者の相談が増え、教員も意識して接するようになったと考えられる。またSNSなどの普及で、対面での会話の機会が減ったことも影響しているとみられることを述べている（文部科学省、2022b）。このような状況から見ても、すべての教員が特別支援教育に対する理解を深め指導・支援にあたる必要があると考えられる。

今回、自身の5年間の実践を振り返るなかで三点の気づきが見られた。一点目は「特別支援教育コーディネーターを生かした相談体制の充実」である。勤務校の中学校では通級による指導（特別支援教室）の巡回指導教員と養護教諭の2名で特別支援教育コーディネーターを担当した。各々の関連分野である特別支援教育と登校支援等の教育相談に役割をわけて業務を行った。巡回指導教員が特別支援教育コーディネーターを担当することで通

表5 学習内容におけるライフスキル10項目と自立活動6項目の関連

学習内容	題材を作る時の観点（ライフスキル10項目）	自立活動6項目
① コミュニケーション	効果的コミュニケーション ・自分の意見、考えをわかりやすく発信する力（発信力） ・相手の意見を丁寧に聞く力（傾聴力） ・意見の違いや立場の違いを理解する力（柔軟性）	コミュニケーション
	意思決定 ・意思決定する力（目的を達成するために手段を選択する力等）	環境の把握
	対人関係スキル ・人と関わる力（対人関係力） ・社会、学校のルールを守る意味の理解（規律性） ・人との約束を守る意味の理解（規律性）	人間関係の形成
② ソーシャルスキル	共感性 ・他者を理解する力（共感的理解）	人間関係の形成
	情動への対処 ・感情のコントロール（情動対処力）	心理的安定
	ストレス・コントロール ・ストレスに対処する力	身体の動き
	問題解決 ・問題解決をする力、計画的に行動する力、学びの方の学習	環境の把握
③ シンキング	創造的思考 ・発想する力、創造する力	コミュニケーション
	批判的思考力 ・批判的に考える力 ・自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力（状況把握力）	コミュニケーション
	自己認識 ・自己を理解する力（自己認知力）	健康の保持

表6 通級による指導（特別支援教室） 教育活動アンケート（生徒集計結果）

設問	設問内容	回答数	回答①	回答②	回答③
1	小集団学習は自分にとって必要	23	必要 35%	ほぼ必要 48%	あまり必要でない 17%
2	小集団学習では先生はわかりやすく教えている	24	わかりやすい 83%	だいたいわかる 13%	わかりにくい 4%
3	個別学習は自分にとって必要	32	必要 63%	ほぼ必要 28%	あまり必要でない 9%
4	個別学習では先生はわかりやすく教えている	32	わかりやすい 84%	だいたいわかる 13%	わかりにくい 3%
5	通級による指導にやるのを楽しみにしている	32	すごく楽しみ 31%	楽しみ 63%	あまり楽しみでない 6%
6	通級による指導の先生は丁寧にかかわってくれている	32	よく関わる 78%	関わっている 19%	あまり関わらない 3%
7	通級による指導が普通の生活に役立っている	32	役立つ 41%	少し役立つ 47%	あまり役立たない 12%

級による指導（特別支援教室）を利用する生徒や保護者への就学相談や進路相談にも特別支援教育コーディネーターの立場でスムーズにかかわることができた。一方で、巡回指導教員は勤務校に週2日程度しか勤務できず巡回校での業務があるため特別支援教育に関する校内委員会への参加が通年で難しい状態にあり、校内支援の全体像を掴むことの難しさが見られた。このような現状から、今後は学年毎に特別支援教育コーディネーターを指名することや教育相談コーディネーターと特別支援教育コーディネーターをわけて人員配置する等、業務の分担や相談体制の整備をしていけるとよい。

二点目は「通級による指導の授業の質の向上」である。「Ⅱ. 3. 通級による指導の制度的位置づけと指導形態」で報告したように、支援レベル3に主に関わる通級による指導を担当する巡回指導教員は様々なバックボーンをもち、人的入れ替わりも多いことが現状である。しかしながら「Ⅲ. 2. (3) 三次的援助サービスでの取り組み」で報告した利用生徒に対する教育活動に関わるアンケート結果で見られたように、生徒が通級による指導が自分にとって必要な場と認識していたのは、教員の入れ替わりがあったとしても、授業内容の質を維持し向上させようとした教員集団の意思があったからだと思われる。チームティーチングの指導のメリットを生かし、教員同士が学び合いながら生徒理解につとめていけるとよい。

三点目は「3段階の心理教育的援助サービスを活用した校内支援体制のシステムづくりをすすめていく」ことである。年々多様な支援が必要な生徒や家庭が増える中、特に3段階の心理教育的援助サービスにおいて、生徒に対していつ、どこで、誰が、どのような支援をすすめていくか枠組みをもって対応していくことが重要となってくる。そのようなサービスの開始や次のサービスへの移行、終結の判断を適切に実施するため、特別支援教育コーディネーターを中心とした調整機能（コーディネーション）が機能する校内委員会や学校を組織化していく必要があると考える。そのためにも、校内の全ての教員が3段階の心理教育的援助サービスの視点にたって物事を見ていける力を養い、特別支援教育に留まらず登校支援やいじめ防止、虐待に関わる生徒と家庭への支援等にも活用していければと考える。

引用文献

- 愛知県総合教育センター(2019)『ライフスキルトレーニングプラン』愛知県総合教育センター。
- 池田幸枝・若松昭彦(2017)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—。特別支援教育実践センター研究紀要, 15, 43-52.
- 石隈利起(1999)『学校心理学』誠信書房, 16-18.
- 文部科学省(1983)『学制百年史』帝国地方行政学会
- 文部科学省(2003a) 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm（最終閲覧日 2022年12月13日）
- 文部科学省(2003b) 第3章スクールカウンセリング『在外教育施設安全対策資料 【心のケア編】』https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010.htm（最終閲覧日 2022年12月13日）
- 文部科学省(2018)『障害に応じた通級による指導の手引解説とQ&A（改訂第3版）』海文堂出版。
- 文部科学省(2022a)障害者制度改革の推進のための基本的な方向 https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/s_kaigi/k_16/pdf/ref.pdf（最終閲覧日 2022年12月13日）
- 文部科学省(2022b)『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に関する調査結果について』https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf（最終閲覧日 2022年12月13日）