

# 高等学校における 校内支援体制の充実に関する研究

－特別な支援を必要とする生徒を含む集団への多層的な支援を通して－

## 【研究の概要】

インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進は、高等学校においても順次進められており、各学校においては、全てのホームルームに特別な支援を必要としている生徒がいることを前提とした校内支援体制を整える必要がある。本研究は、高等学校における校内委員会を中心とした校内支援体制の充実を図ることを目的とし、校内委員会の機能強化の一例を示すものである。

キーワード：校内委員会の再点検 組織的な支援体制 全ての生徒

《研究協力校》  
県立高等学校 3校

令和7年3月  
岩手県立総合教育センター  
教育支援相談担当  
米沢 友夏

## 目次

I	研究主題	1
II	主題設定の理由	1
III	研究の目的	2
IV	研究の方法	2
V	研究構想	2
1	研究全体に関する基本的な考え方	2
(1)	特別支援教育を巡る状況とこれからの特別支援教育の方向性	2
(2)	本県の高等学校における特別支援教育の現状	3
(3)	本研究における校内委員会の機能強化の捉え	3
2	研究の手立て	6
(1)	校内委員会の再点検	6
(2)	多層的な支援システムの第1層支援の実践	6
3	検証計画	6
4	研究構想図	7
VI	研究実践・結果の分析と考察	7
1	校内支援体制に関する事前調査	7
2	校内委員会の再点検	11
3	多層的な支援システムの第1層支援の実践	12
4	実践結果の分析・考察	16
VII	研究のまとめ	23
1	全体考察	23
2	研究の成果	23
3	今後の課題	24
VIII	引用文献および参考文献	24

## I 研究主題

高等学校における校内支援体制の充実に関する研究

—特別な支援を必要とする生徒を含む集団への多層的な支援を通して—

## II 主題設定の理由

平成19年に一部改正された学校教育法の施行により、特別支援教育が法的に位置付けられてから17年が経過した。文部科学省が令和4年に公表した「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」（以下、「調査結果」）では、通常の学級に在籍し、学習面又は行動面において著しい困難を示すと学校が判断している児童生徒数の割合は、小中学校で8.8%（推定値）、高等学校で2.2%（推定値）であった。このうち、校内委員会において、特別な教育的支援が必要であると判断されている割合は、小中学校で28.7%、高等学校で20.3%であった。この調査結果を受け、文部科学省は令和5年、「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」（以下、「調査報告」）を公表し、全ての学級に特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍している可能性があるにも関わらず、校内委員会を中心とした組織的な対応が行われていないことを指摘し、各校において、校内委員会の機能強化が必要である、との見解を示した。

本県独自の調査によると、県立高等学校において、学習面又は行動面において著しい困難を示すと学校が判断している生徒数の割合は、令和5年度には6.8%となっており調査開始以降、増加傾向にある。また、県立高等学校75校の特別支援教育コーディネーター（以下、「特支Co.」）を対象とした令和6年度特別支援教育コーディネーター研修講座の事前調査において、自校の課題として「校内支援体制づくり」と回答した学校が75校中38校であったことや、「校内委員会の年間開催回数が0回」と回答した学校が75校中26校であったことから、本県においても、校内委員会を中心とした組織的な対応には課題が残されており、校内委員会の機能強化に取り組む必要があると言える。

文部科学省が令和5年に公表した調査報告によると、校内委員会の機能強化には、以下の取組が有効であると言える。まず、校内委員会の在り方について再点検を行うこと（文部科学省、2023）である。校内委員会のメンバーが委員会の役割を改めて確認し、必要に応じて見直しを図ることで、組織的な支援体制の基盤が整うことが予測される。次に、全ての学級に特別な教育的支援を必要とする生徒がいることを前提として、通常の学級でできうる方策を検討し実行すること（文部科学省、2023）である。通常の学級でできうる支援方策については、国立特別支援教育総合研究所（2020）が提案する多層的な支援システムを取り入れることが有効であると考えられる。通常の学級には、発達障がいのある生徒だけではなく、生徒指導上の課題を有する生徒、外国につながりがある生徒、家庭の教育的環境が整わない生徒等、複雑かつ多様な教育的ニーズをもつ生徒が多数在籍している（国立特別支援教育総合研究所、2020）。このシステムは、上記に述べたような様々な教育的ニーズをもつ生徒を含む全ての生徒を支援の対象とし、三つの層でそれぞれ異なるレベルの支援を提供するものである。第1層支援では、全ての生徒を対象とした発達促進的あるいは予防的な支援に当たる、わかりやすい授業、居心地の良い学級づくり等に取り組む。第1層支援ではうまく成果が上がりにくい生徒やリスクがある生徒には、第2層支援として集団の中で個別の配慮を、さらに大きなニーズのある生徒には第3層支援として個別の支援を行う。校内委員会が中心となって、このシステムを支援方策として取り入れ、組織的に取り組むことで、校内支援体制の充実が図られると推測できる。

そこで、本研究においては、研究協力校の校内委員会の在り方についての再点検及び多層的な支援システムの第1層支援を行うことで、研究協力校の校内委員会の機能強化を図る。これにより、校内

支援体制の充実に資することを目的とする。

### Ⅲ 研究の目的

高等学校における特別支援教育の推進のため、研究協力校の校内委員会の在り方についての再点検及び組織的に取り組む支援方策として多層的な支援システムの第1層支援を行うことで、研究協力校の校内委員会の機能強化を図り、校内支援体制の充実を目指す。

### Ⅳ 研究の方法

- 1 校内支援体制に関する事前調査を行う
- 2 校内委員会に出席し、校内委員会の在り方について再点検を行う
- 3 多層的な支援システムの第1層支援を実践する
- 4 校内支援体制に関する事後調査を行い、実践の効果を検証する
- 5 校内委員会に出席し、校内支援体制に関する調査結果の共有を行う

### Ⅴ 研究構想

#### 1 研究全体に関する基本的な考え方

##### (1) 特別支援教育を巡る状況とこれからの特別支援教育の方向性

平成19年に施行された「学校教育法等の一部を改正する法律」に伴い、文部科学省初等中等局長より示された「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省、2007）では、特別支援教育の理念が次のように示されている。

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。

また、特別支援教育は、これまでの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である。

上記の理念に従い、従来の特殊教育から特別支援教育への発展的な転換が図られ、17年が経過した。特別支援教育に関する現在の基本的な考え方として、「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）」（文部科学省、2012）では、以下のように示されている。

特別支援教育については、共生社会の形成に向けて、(中略) 全ての子供たちが適切な教育を受けられる環境を整備することが重要である。

インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である（下線筆者）。

上記の考え方を受け、本研究は、特別な教育的支援を必要とする生徒を含む集団を対象として、実践を行うものである。

## (2) 本県の高等学校における特別支援教育の現状

本県の県立高等学校における、学習面又は行動面で著しい困難を示すと学校が判断している生徒数の割合は、令和5年度には6.8%であった。また、中学校において特別支援学級に在籍していた生徒の高等学校への進学率は、令和5年度は62.8%（県立高等学校の全日制、定時制、通信制及び私立高等学校の合計）であったのに対し、令和6年度は67.8%と増加しており、今後もこの傾向は続くと推測される（岩手県教育委員会、2024）。これらのことから、本県の高等学校においても、全ての学級に特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍していることを前提とした対応が必要であると言える。なお、平成30年告示の高等学校学習指導要領の表記に従い、高等学校の「学級」をこれ以降「ホームルーム」と表記する。

ここで、本県の県立高等学校における特別支援教育の体制整備状況（文部科学省、2024）を見ると、校内委員会の設置率は98.5%、実態把握の実施率は97%、特支Co.の指名率は100%となっており、数値の上では、ほとんどの高等学校で校内支援体制が構築されているように見受けられる。しかし、令和6年度高等学校特別支援教育コーディネーター研修講座の事前調査において、75校中26校の研修者が「校内委員会の開催回数は年間0回」と回答している（図1）他、75校中17校の研修者が今年度初めて特支Co.に任命されていること、全体の57%の研修者が、特支Co.になって3年以下であることが明らかとなった（図2）。同調査によると、75校中38校の研修者が、自校の課題として、特別支援教育の校内体制づくりに関わる内容を挙げており、同研修講座のグループ協議においては、「校内委員会のもち方が分からない」、「担当者が一人で対応しているため、生徒の実態把握が適切であるか不安」、「支援が必要な生徒を全体の場で共有できていない」、「学校全体で特別支援教育に取り組めていない」といった意見の他、「特支Co.に任命されたが、何をすればよいのか分からない」といった悩みも寄せられた。このことから、体制は整っているように見えるものの、実際には、新任者や経験の浅い特支Co.が試行錯誤しながら業務に取り組んでいる現状があることが分かる。

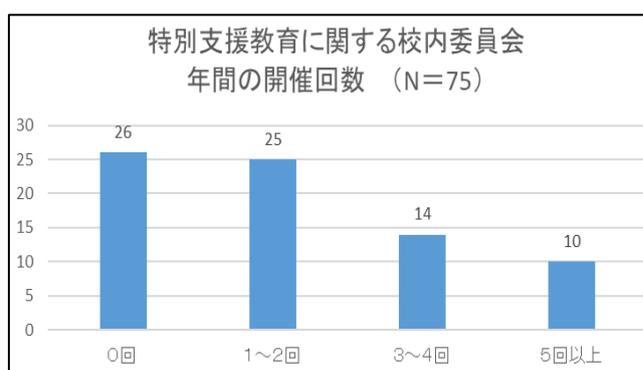


図1 特別支援教育に関する校内委員会年間の開催回数

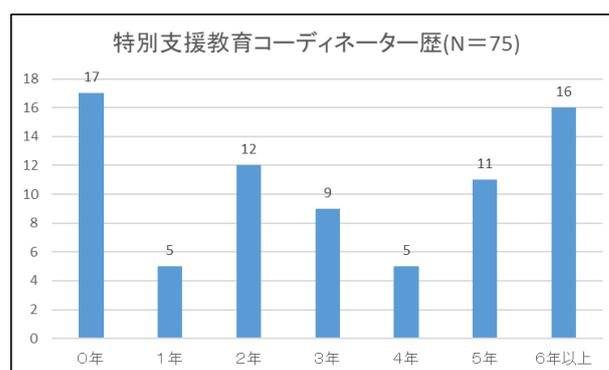


図2 特別支援教育コーディネーター歴

以上のことから、本県の高等学校においては、特別支援教育の校内支援体制の整備は順次進んでいる一方で、運用面において課題が残されていることが分かる。

## (3) 本研究における校内委員会の機能強化の捉え

校内委員会とは、文部科学省が平成19年に発表した「特別支援教育の推進について（通知）」によると、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行う」ため、校内に設置する「特別支援教育に関する委員会」のことである。この通知が発出された当初、実態把握や支援方策の検討の対象となるのは、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒」とされていたが、本研究においては、先にも述べた通り、全てのホームルームに特別な教育的支援を

必要とする生徒が在籍している可能性があることを前提とし、ホームルームに在籍する全ての生徒を対象とし、実態把握及び支援方策の検討等を行うこととする。

また、調査報告にある「校内委員会の機能強化」に関する内容を整理すると、以下のとおりとなる。

○校内委員会の在り方についての再点検

- ・校長のリーダーシップの下、どの学級にも特別な教育的支援を必要とする児童生徒がいることを前提に、校内委員会の機能を再点検する必要がある
- ・委員会が形骸化している場合は見直しを図り、全校的な支援体制を確立する

○特別支援教育コーディネーターの指名

- ・校長は、広範な任務を担うコーディネーターにふさわしい教師を指名し、校務分掌の見直しを行い、支援体制を整える

○支援対象児童生徒の把握

- ・学級担任などの気付きを積極的に吸い上げ、特別な教育的支援を必要とする児童生徒を幅広く支援対象とし、学校全体で支援対象児童生徒の状況を共有する

○教育的ニーズに基づく支援方策の検討

- ・まずは通常の学級での授業改善を図り、ICTや支援員の配置などの合理的配慮を検討する
- ・必要に応じて、特別支援学校の機能や外部専門家との連携を活用し、段階的に支援策を検討する

そこで、高等学校における校内支援体制の充実に取り組む本研究においては、校内委員会の機能強化として、以下の2点に取り組むこととする。

○校内委員会の在り方についての再点検

- 特別な教育的支援を必要とする生徒を幅広く支援対象とし、通常のホームルームでできる支援方策を検討し、実行すること

この2点について、具体的な捉えを以下に示す。

ア 校内委員会の在り方についての再点検（以下、「校内委員会の再点検」）について

「Ⅱ 主題設定の理由」でも述べたとおり、本県の県立高等学校においては、年間を通して校内委員会が開催されていない高等学校も少なからずある一方で、職員会議や成績会議などの場において、支援を必要とする生徒の情報共有が行われていることや、関係者同士が集まって行うケース会議が定期的に行われていることも多い。そこで、本研究においては、研究協力校の特支 Co. に校内委員会の運営状況及び校内委員会の役割を担っている他の委員会や組織（以下、「校内委員会に代わる組織」）を聞き取り、現在、校内で組織的に行われている対応を整理する。その後、校内委員会のメンバーとともに、校内委員会の役割及び関係者の役割分担を確認し、必要に応じて見直しを図ることで組織的な支援体制の基盤を整えることとする。

なお、校内委員会の役割は、文部科学省が平成29年に発出した『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から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～』（以下、「ガイドライン」）に記載されている校内委員会の役割を基に、表1のように整理することとする。

表1 文部科学省（2016）ガイドライン「校内委員会の役割」を基に筆者作成

校内委員会の役割		
項目	1	特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握
	2	特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討
	3	特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価
	4	生徒の困難さや支援内容に関する判断を、専門家チームに求めるかどうかの検討
	5	特別支援教育に関する校内研修計画の企画・立案
	6	特別な教育的支援を必要とする生徒を早期に発見するための仕組み作り
	7	生徒の具体的な支援内容を検討するためのケース会議を開催

イ 特別な教育的支援を必要とする生徒を幅広く支援対象とし、通常のホームルームでできる支援方策を検討し実行することについて

この項目は、表1のうち、「特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握」及び「特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討」を強化したものと捉える。本研究においては、この2点に同時に取り組むため、研究担当者から校内委員会に「多層的な支援システム」

（国立特別支援教育総合研究所、2020）を提案する。多層的な支援システムは3層から成り、三つの層でそれぞれ異なるレベルの支援を提供する（図3）。第1層支援では、全ての生徒が支援対象であるという考えの基、ユニバーサルな指導・支援により「わかりやすい授業」、「居心地の良い学級づくり」等が行われる。それだけでは成果が上がりにくい生徒やリスクがある生徒（第2層支援）には、2次的な取組として小集団で適時に焦点を絞った指導・支援を行い、さらに大きなニーズのある生徒（第3層支援）には3次的な取組として、詳細な実態把握に基づく個別の手厚い指導・支援を行う（国立特別支援教育総合研究所、2020）。全ての生徒を対象とした第1層における支援を充実させることによって、個別性の高い第2層支援、第3層支援を必要とする生徒に的確な支援を行うことが可能となる。

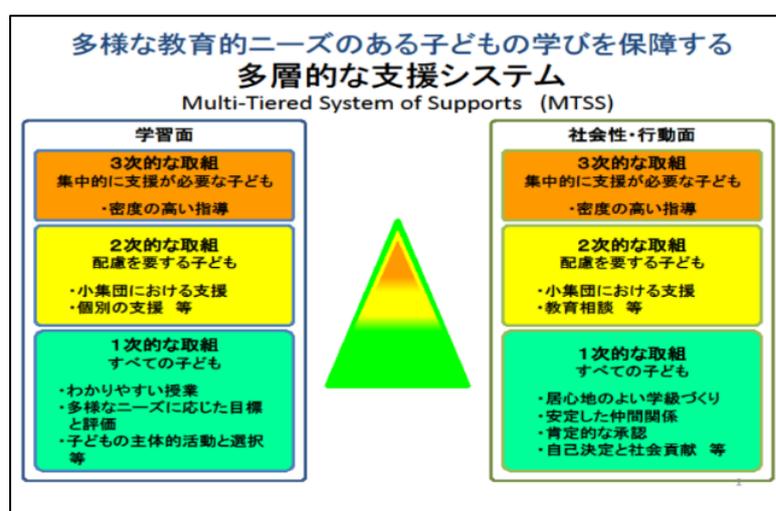


図3 国立特別支援教育総合研究所（2020）多層的な支援システム

なお、本研究においては、図3における1次的な取組を第1層支援、2次的な取組を第2層支援、3次的な取組を第3層支援と表現する（図4）。さらに、第1層支援の実践においては、研究協力校の実態に合わせて、学習面においては「全ての生徒に対し、ユニバーサルデザインの視点（以下、「UDの視点」）を取り入れた授業」を、行動・社会性の面においては「全ての生徒が居心地の良いホームルームづくり（以下、「居心地の良いホームルームづくり」）」

を行うこととする。

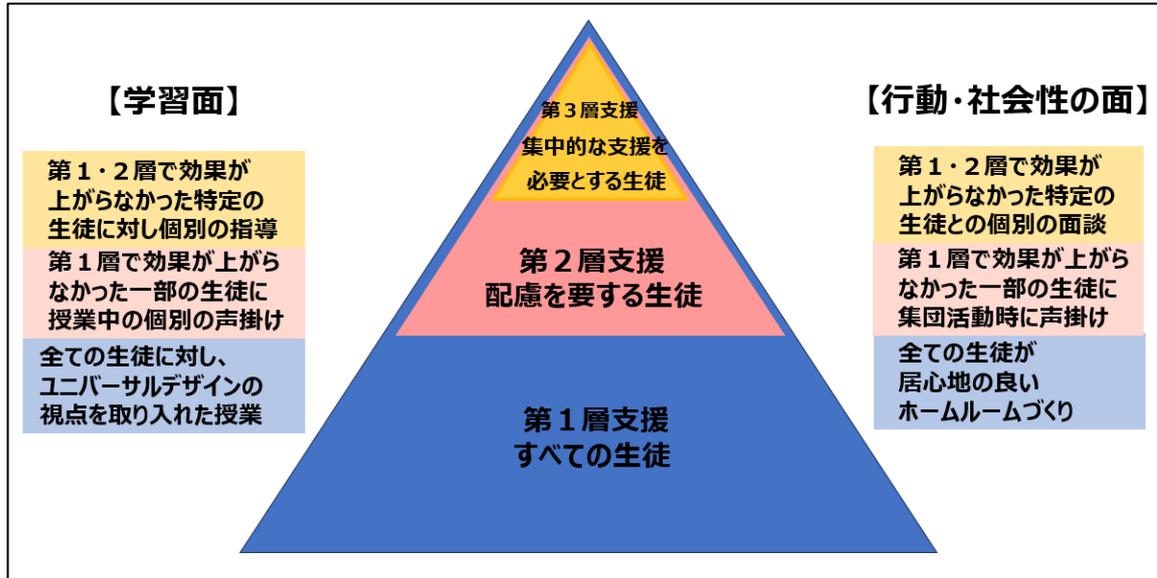


図4 本研究における多層的な支援システム

## 2 研究の手立て

### (1) 校内委員会の再点検

研究協力校の特支 Co. に、校内委員会の運営状況及び校内委員会の役割を担っている他の委員会や会議を聞き取った上で、現在、研究協力校の中で組織的に行われている対応を整理する。その後、研究担当者が校内委員会に出席し、委員会のメンバーとともに、校内委員会の役割や関係者の役割分担について確認を行い、見直しが必要な項目について、今後の取組を検討する。

### (2) 多層的な支援システムの第1層支援の実践

(1) の再点検を受けて、研究協力校に必要な第1層支援の実践内容を校内委員会で検討し、決定する。決定した内容について、研究担当者が先行実践を行い、その後、研究協力校の教職員が、ホームルーム、授業、部活動等、自らが関わる集団に対し、多層的な支援システムの第1層支援を実践する。

## 3 検証計画

### (1) 校内委員会の再点検

校内委員会の再点検後、校内委員会を中心とした組織的な対応が行われているかを問う質問紙調査を行い、得られた結果を研究担当者が分析する。また、見直しが必要とされた項目について、取組がなされたか実践後に評価する。

### (2) 多層的な支援システムの第1層支援の実践

校内支援体制に関する調査のうち、多層的な支援システムの第1層支援に関する項目の実践前後の数値の変化及び回答者の記述を、研究担当者が分析する。

#### 4 研究構想図

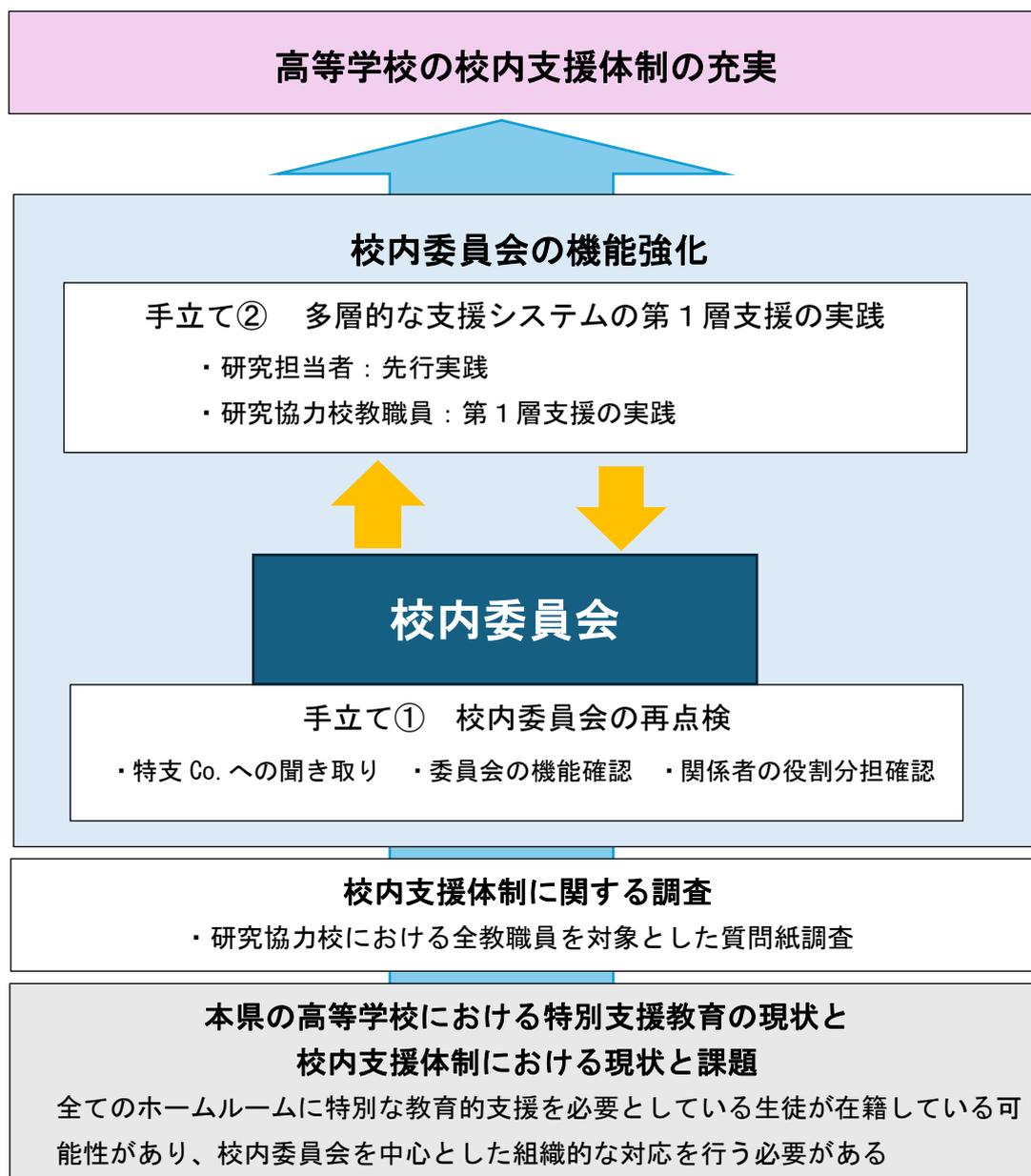


図5 研究構想図

#### VI 研究実践・結果の分析と考察

##### 1 校内支援体制に関する事前調査

県内の県立高等学校3校の協力を得ることとし、各校の校内支援体制の現状を把握するため、全教職員を対象とした質問紙調査及び特支 Co. への聞き取り調査を行った。

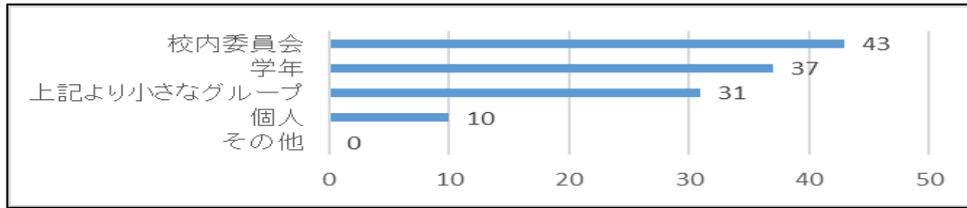
##### (1) 調査結果

ア A校 (全日制普通科、生徒約700名)

(ア) 校内委員会の役割について

図6～図8のような結果が得られた。

(N=44、複数回答あり)



※上記より小さなグループとは、担任と副担任、担任と教科担任、担任と養護教諭等を指す（以下同じ）

図6 特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握の場

(N=44、複数回答あり)

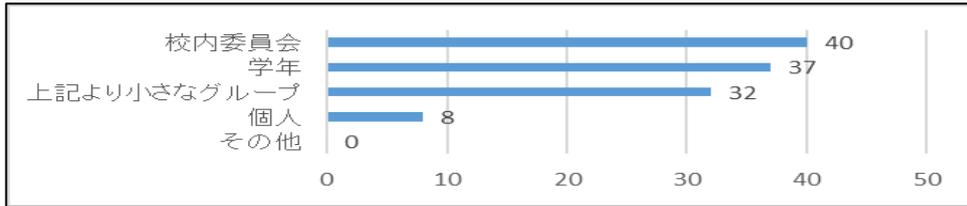


図7 特別な教育的支援を必要とする生徒の支援方策検討の場

①校内委員会の名称	特別支援教育委員会
②校内委員会の構成員	副校長、教務主任、生徒指導主事、保健厚生課長、教育相談課長、各学年主任、特支Co.
③校内委員会の開催回数	年4回開催、各考査前に特別な支援が必要な生徒の評価方法について話し合う
④①に代わる組織または会議	年度初めの職員会議及び毎月の職員会議、ケース会議

図8 特支Co. への聞き取り調査

(イ) 自由記述「あれば良いと思う組織的支援について」

回答を得た44件について、記述内容を分類したところ以下のような結果となった。

- ① 情報共有及び支援方策の統一に関わること（15件）
- ② 支援員等の人員確保に関わること（9件）
- ③ チーム支援に関わること（6件）
- ④ 外部機関との連携に関わること（5件）
- ⑤ 研修会の実施（2件）
- ⑥ 上記に分類されない意見（4件）

(ウ) 自由記述「集団が過ごしやすい環境づくりとしての取組」

回答を得た42件について、記述内容を、UDの視点として①～⑤、それ以外を⑥として分類したところ以下のような結果となった（複数回答あり）。

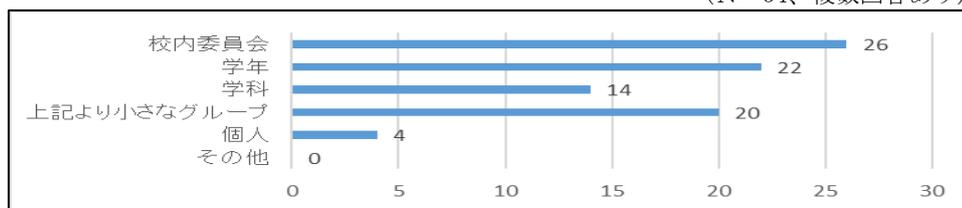
- ① 焦点化に関すること（1件）
- ② 視覚化に関すること（2件）
- ③ 構造化に関すること（13件）
- ④ 共有化に関すること（1件）
- ⑤ 居心地の良いホームルームづくりに関すること（21件）
- ⑥ 上記に分類されないもの（4件）

イ B校（全日制専門学科、生徒約250名）

(ア) 校内委員会の役割について

図9～図11のような結果が得られた。

(N=34、複数回答あり)



※上記より小さなグループとは、担任と副担任、担任と教科担任、担任と養護教諭等を指す（以下同じ）

図9 特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握の場

(N=34、複数回答あり)

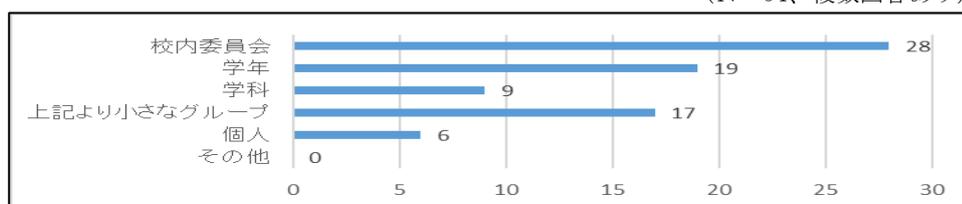


図10 特別な教育的支援を必要とする生徒の支援方策検討の場

①校内委員会の名称	特別支援教育校内委員会
②校内委員会の構成員	校長、副校長、教務主任、進路指導主事、生徒指導主事、保健教育相談部、教育相談担当/特支Co.（兼務）、各学年主任 ※生徒指導課の中に保健厚生・教育相談・特別支援教育担当が入っている
③校内委員会の開催回数	年2回（8月、3月）開催
④①に代わる組織または会議	年度初めの職員会議及び毎月の職員会議

図11 特支Co.への聞き取り調査

(イ) 自由記述「あれば良いと思う組織的支援について」

回答を得た34件について、記述内容を分類したところ以下のような結果となった。

- ① 情報共有及び支援方策の統一に関わること（7件）
- ② 支援員等の人員確保に関わること（8件）
- ③ チーム支援に関わること（8件）
- ④ 外部機関との連携に関わること（5件）
- ⑤ 研修会の実施（2件）
- ⑥ 上記に分類されない意見（4件）

(ウ) 自由記述「集団が過ごしやすい環境づくりとしての取組」

回答を得た30件について、記述内容を、UDの視点として①～⑤、それ以外を⑥として分類したところ以下のような結果となった（複数回答あり）。

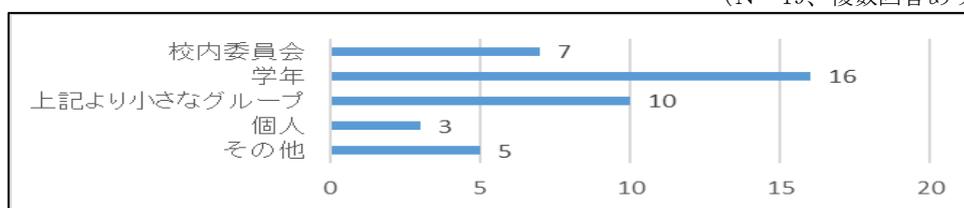
- ① 焦点化に関すること（3件）
- ② 視覚化に関すること（1件）
- ③ 構造化に関すること（6件）
- ④ 共有化に関すること（0件）
- ⑤ 居心地の良いホームルームづくりに関すること（13件）
- ⑥ 上記に分類されないもの（7件）

ウ C校（全日制普通科、生徒約 100 名）

（ア）校内委員会の役割について

図 12～図 14 のような結果が得られた。

(N=19、複数回答あり)



※上記より小さなグループとは、担任と副担任、担任と教科担任、担任と養護教諭等を指す（以下同じ）

図 12 特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握の場

(N=19、複数回答あり)

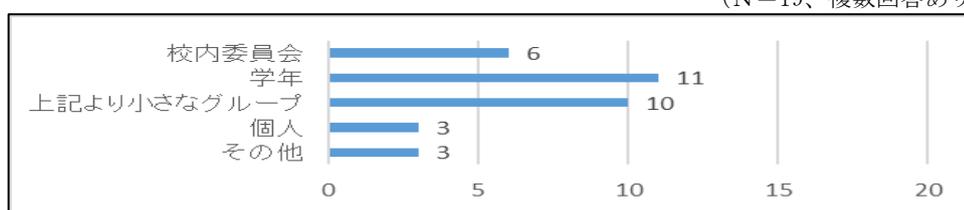


図 13 特別な教育的支援を必要とする生徒の支援方策検討の場

①校内委員会の名称	教育相談及び特別支援教育委員会
②校内委員会の構成員	副校長、教務主任、生徒指導主事、保健主事、教育相談担当／特別支援教育／養護教諭（兼務）、各学年主任
③校内委員会の開催回数	必要に応じて職員会議やケース会議等に抱き合わせて開催している
④①に代わる組織または会議	年度初めの職員会議、毎月の職員会議、ケース会議

図 14 特支 Co. への聞き取り調査

（イ）自由記述「あれば良いと思う組織的支援について」

回答を得た 19 件について、記述内容を分類したところ以下のような結果となった。

- ① 情報共有及び支援方策の統一に関わること（7 件）
- ② 支援員等の人員確保に関わること（6 件）
- ③ チーム支援に関わること（2 件）
- ④ 外部機関との連携に関わること（2 件）
- ⑤ 研修会の実施（1 件）
- ⑥ 上記に分類されない意見（1 件）

（ウ）自由記述「集団が過ごしやすい環境づくりとしての取組」

回答を得た 17 件について、記述内容を、UD の視点として①～⑤、それ以外を⑥として分類したところ以下のような結果となった（複数回答あり）。

- ① 焦点化に関すること（2 件）
- ② 視覚化に関すること（1 件）
- ③ 構造化に関すること（3 件）
- ④ 共有化に関すること（2 件）
- ⑤ 居心地の良いホームルームづくりに関すること（6 件）
- ⑥ 上記に分類されないもの（3 件）

- (2) 質問紙調査及び特支 Co. への聞き取り調査から明らかになった3校に共通する傾向
- ・校内委員会は設置されているが、校内委員会を中心とした組織的な対応が十分ではない
  - ・職員会議やケース会議など他の会議が校内委員会の役割を担っている
  - ・特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握や支援方策の検討の場は、学年を中心に行われていることが多い
  - ・生徒の情報共有は毎月行われているが、統一した支援方策の検討には至っていない
  - ・生徒の情報共有は毎月行われているが、支援内容を評価するまでは至っていない
  - ・組織的支援として、「情報共有及び支援方策の統一に関わる事」及び「人員の確保」を望む教職員が多い
  - ・「集団が過ごしやすい環境づくり」への取組として、「居心地の良いホームルームづくり」の視点及び「構造化」による支援が重視されている一方、「焦点化」、「視覚化」、「共有化」の視点による支援が少ない

## 2 校内委員会の再点検

### (1) 校内委員会の運営状況及び役割の整理

研究協力校の特支 Co. に、校内委員会の役割を担っている他の委員会や会議の内容を聞き取った上で、現在、研究協力校の中で組織的に行われている対応を表2のとおり整理した。

表2 校内委員会又は校内委員会に代わる組織について

校内委員会の役割	A校		B校		C校	
	校内委員会で実施	校内委員会以外の組織で実施	校内委員会で実施	校内委員会以外の組織で実施	校内委員会で実施	校内委員会以外の組織で実施
1 特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握	○	○		○		○
2 特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討	△	△		△		△
3 特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価	△	△		△		△
4 生徒の困難さや支援内容に関する判断を、専門家チームに求めるかどうかの検討		○		○		○
5 特別支援教育に関する校内研修計画の企画・立案		○		○		○
6 特別な教育的支援を必要とする生徒を早期に発見するための仕組み作り		○		○		○
7 生徒の具体的な支援内容を検討するためのケース会議を開催		○		○		○

いずれの協力校においても、校内委員会の役割の多くが、校内委員会に代わる組織で実施されている現状があり、今後は校内委員会に役割を移行していくことが必要であることが分かった。

また、上記の「1 (2) 質問紙調査及び特支 Co. への聞き取り調査から明らかになった3校に共通する傾向」で述べたとおり、毎月、特別な教育的支援を必要とする生徒の情報共有は行っているものの、統一した支援内容を検討したり、支援内容を評価したりするまでには至らない現状であることが明らかになったため、校内委員会の役割の項目2「特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討」、項目3「特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価」については、見直しが必要であると判断し、△を付した。

### (2) 校内委員会への出席

初めに、学校が現時点で特別な教育的支援を必要とする生徒であると捉えている生徒の実態について、特支 Co. や保健主事の進行の下、情報共有を行った。続いて、本研究の主旨について研究担当者が説明を行った。その後、「校内支援体制に関する事前調査」の結果、「校内委員会の運営状況と役割の整理」の結果の共有を行い、校内委員会の機能や関係者の役割分担等についても、研究担当者から説明を行った。

校内委員会のメンバーからは、以下の意見が寄せられた。

- ・職員会議での情報共有が「特別支援教育に関する校内委員会」にあたると認識していた。
- ・支援が必要な生徒についての実態把握はそれなりにできているが、「支援内容の検討」、「支援内容の評価」に関しては見直しが必要だと感じた。
- ・校内委員会とケース会議の違いが分かった。組織的な対応を図るためには、ケース会議を校内委員会として開催することが必要だと感じた。

なお、表2で△を付した項目2及び項目3については、以下のような見直しを図ることを説明し、校内委員会から了承を得た。

○項目2「特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討」
特別な教育的支援を必要とする生徒を幅広く支援対象とし、通常のホームルームのできる支援方策として、多層的な支援システムの第1層支援の内容を検討すること
○項目3「特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価」
実践後に、支援内容を評価する校内委員会を開催すること

### 3 多層的な支援システムの第1層支援の実践

#### (1) 研究担当者による実践

##### ア A校における実践

校内委員会において研究担当者の先行実践について検討する際、校内委員会から、あるホームルームについて、ペア学習、グループ学習が難しい生徒がいるとの意見が寄せられた。そこで、表3に示すように当該ホームルームにおいてUDの視点を取り入れつつ、特別な教育的支援を必要とする生徒に対し、個別の配慮を取り入れた授業実践を行うことを校内委員会で決定した（学習指導案については補助資料参照のこと）。

表3 A校における実践の概要

集団理解のための外部調査（HyperQ-U）結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ホームルームにおけるルールや行動規範は定着しているが、互いの人間関係の形成がやや弱い</li> <li>・一人一人の意欲は高いが、互いのよさを広く認め合うような雰囲気が少なく、友人関係が限定的になっている状況が考えられる</li> <li>・今後の指針として、生徒たちが活躍できる場面や、自らの発言が認められる機会を授業やホームルーム生活に取り入れること、生徒同士で互いに認め合えるような取組を取り入れ、多くの生徒に注目が当たる工夫をすることが必要である</li> </ul>
第2層支援の対象者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習面で困難さを抱えている生徒Dが対象</li> <li>・ペア学習、グループ学習に参加できないことが多い</li> </ul>
第1層支援としてのUDの視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習意欲が高く、授業中においても、能動的に演習問題に取り組む生徒が多い</li> <li>・教員にペア学習を指示された際に、素早くペアを作り、互いに教え合う姿が見られる</li> <li>・現在ホームルーム内に大きなトラブルは少ないと思われるが、上記の分析結果や上記に記す第2層の支援を必要とする生徒への配慮から、以下のUDの視点を取り入れる</li> </ul> <p>                     焦点化：授業のねらいや活動を絞る                      構造化：時間や活動の見通しを示す                      視覚化：取り組むべき学習内容を明示する              共有化：互いの考えを伝え合ったり確認したりする                 </p>
授業日	9月中旬
教科（科目）	国語（文学国語：俳句の創作）
教科及び科目の選定理由	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究担当者が国語科の教員であること</li> <li>・一時間で完結できる授業であること</li> </ul>
対象	2年生
参観者	校内委員会のメンバー、参観を希望する教職員
備考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の様子をTeamsで職員室に配信</li> <li>・参観者には、UDを盛り込んだ学習指導案及びUDの視点を確認できる第1層支援チェックリストを配付した（図15）</li> <li>・実践後、研究担当者が授業研究会兼校内委員会に出席し、改めて多層的な支援システムについて説明を行った</li> </ul>

授業参観シート 授業研究会でこちらのシートを使用します。お気付きの点について、メモしながらご参観ください。					
第1層支援の取組		内容	授業の中で取り入れている点	ご自身の指導・支援に取り入れられそうな部分	
UDの視点	焦点化	授業のねらいや活動をしぼる 短く・簡潔に・端的に伝える			
	視覚化	視覚的な情報を加えて、イメージしやすくする			
	構造化	時間や活動の見通し・ルールを示すことで、生徒が安心して授業に参加できるようにする	①時間の構造化		
			②場所の構造化		
③学習スタイルの構造化					
共有化	互いの考えを伝え合ったり確認したりする時間を設ける				

図 15 第1層支援チェックシート

実践後の授業研究会兼校内委員会でも出された意見・感想について、以下にまとめる。

- ・焦点化に関し、授業のねらいを絞って活動することで、生徒たちも活動内容を把握しやすいと感じた。
- ・普段は下を向いていることの多い生徒Dがグループに入って活動している姿が見られた。普段の授業の中で生徒Dのような生徒を支援する方法を学んだ。
- ・共有化の時間、自分は教壇にいて生徒たちを観察していることが多い。授業担当者が生徒Dのグループはもちろん、全てのグループに自ら参加し、指導する姿を見て、このようなやり方もあるのだと思った。
- ・視覚化として、電子黒板を用いた授業を行うと、生徒にも分かりやすいと思う。しかし、慣れていない教員にとっては、授業を行うためのスライド作成に時間がかかるのではないかと感じた。
- ・構造化及び視覚化として、今日の授業を参観し、「見せ消し」は効果的であると感じた。
- ・自分の課題として、共有化が難しい。「グループ活動が苦痛」と言う生徒がいるため、共有の時間を設けられない。
- ・視覚化に頼った授業を行うことで、生徒たちの聞く力が損なわれるのではないかと危惧している。

#### イ B校における実践

研究担当者の先行実践を検討する際、校内委員会から、特別な教育的支援を必要とすると学校が把握している生徒がカッとしたり、いらいらしたりした際の指導が難しく、周囲の生徒への影響が大きいため、グループ学習に関する取組が難しいとの意見が寄せられた。そこで、表4に示すように、当該ホームルームにおいてUDの視点を取り入れつつ、特別な教育的支援を必要とする生徒に対し、個別の配慮を取り入れた授業実践を行うことを校内委員会で決定した(学習指導案については補助資料参照のこと)。

表4 B校における実践の概要

集団理解のための外部調査等（TK式テストバッテリー M2+）結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・責任感が強く自らを省みることができるが、心配しすぎたり、引っ込み思案になったりする生徒が多い集団である</li> <li>・学習に関しては、集団に対して基礎的な内容の定着を図り、分かったという実感を育てることが必要である</li> </ul>
第2層支援の対象者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習面及び行動・社会性の面で困難を抱えている生徒Eが対象</li> <li>・落ち着いているときは礼儀正しく、丁寧な言葉遣いができるが、授業で分からない部分があったり、ICTがうまく使えなかったりすると、カッとしたり、いらいらしたりすることがある</li> <li>・カッとすると、ものに当たったり、教科担任に不適切な態度をとったりすることがある</li> </ul>
第1層支援としてのUDの視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・心配しすぎたり、引っ込み思案になったりする集団の傾向をふまえ、生徒たちが安心して授業に臨めるような工夫を行うとともに、授業内容が分かったという実感を育てるために、以下のUDの視点を取り入れる</li> <li>    焦点化：授業のねらいや活動を絞る</li> <li>    視覚化：視覚的な情報を加える</li> <li>    構造化：時間や活動の見通しを示す</li> <li>    共有化：互いの考えを伝え合ったり確認したりする</li> </ul>
授業日	9月中旬
教科（科目）	国語（言語文化：漢文 訓読のきまり）
教科及び科目の選定理由	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究担当者が国語科の教員であること</li> <li>・一時間で完結できる授業であること</li> <li>・焦点化、視覚化、構造化に関する支援を取り入れやすいこと</li> <li>・訓読のきまりには、明確なルールがあるため、一定のルールに従って反復練習を行うことで、生徒たちの「分かった」という実感を育てやすいこと</li> </ul>
対象	1年生
参観者	校内委員会のメンバー、参観を希望する教職員
備考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・参観者には、UDの視点を盛り込んだ学習指導案及びUDの視点を確認できる第1層支援チェックリストを配付した（図15）</li> <li>・実践後、研究担当者が授業研究会兼校内委員会に出席し、改めて多層的な支援システムについて説明を行った</li> </ul>

実践後の授業研究会兼校内委員会が出された意見・感想について以下にまとめる。

- ・カッとすることの多い生徒Eが、落ち着いて授業に取り組んでいた。普段の様子から見ると、だいぶ無理をして頑張っていた様子だったので、今日の授業が日々の授業につながれば良いと思う。
- ・生徒Eについて、共有化がうまくいっていたことに驚いた。
- ・生徒E以外にも支援が必要な生徒たちが楽しそうに授業に参加していた。学習内容を絞り込んだことや電子黒板を用いた授業の効果が出ていた。
- ・分かりやすい授業だったと思う反面、授業のレベルを落としているようにも感じた。学校として教えなければならないレベルは落とさず、今後の指導・支援につなげたい。
- ・今日は、生徒たちが普段より頑張っている授業を受けていた部分もあると思う。普段の授業に取り入れられる視点を模索していきたい。

#### ウ C校における実践

研究担当者の先行実践を検討する際、校内委員会において、行動・社会性の面において課題が見られる生徒が在籍するホームルームでの授業の難しさについて、複数のメンバーから意見が寄せられた。そこで、当該ホームルームにおいてUDの視点を取り入れつつ、特別な教育的支援を必要とする生徒に対し、個別の配慮を取り入れた授業実践を行うことを校内委員会で決定した（学習指導案については補助資料参照のこと）。

表5 C校における実践の概要

集団理解のための外部調査等 (HyperQ-U) 結果	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ホームルームにおけるルールと人間関係が不安定になっており、学級に満足できていない生徒たちの不適応感が強く、ストレスが高まっている状態が想定される</li> <li>・今後の指針として、ホームルームへの一斉指導において、一つの活動を簡単なルールの下で展開すること、承認得点の低い生徒たちが認められる場面を設定することが必要である</li> </ul>
第2層支援の対象者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・行動・社会性の面で困難さを抱える生徒F及び生徒Gが対象</li> <li>・生徒F：学習意欲は高く、学力面での問題は見られないものの、自分が気になったことや関心のあることを、脈略無く発言するため、1・2年次はからかひの対象になっていた。ホームルーム内に気の合う友人が少ないと感じている</li> <li>・生徒G：授業中の私語や逸脱行為が多く、教員に対して否定的な態度をとったり、自身の感情を素直に言葉にしてしまったりするため、意図せずに他者を批判したり、否定したりしていることが多い</li> </ul>
第1層支援としてのUDの視点	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の指示をよく聞く生徒、真面目に授業に取り組む生徒、困っている友達に自主的に答えを教えてあげる生徒が多い</li> <li>・現在ホームルーム内に人間関係の大きな軋轢は見られないが、上記の分析結果を踏まえ、以下のUDの視点を取り入れる                  焦点化：授業のねらいや活動を絞る                  視覚化：視覚的な情報を加える                  構造化：時間や活動の見通しを示す                  共有化：互いの考えを伝え合ったり確認したりする                  居心地の良いホームルームづくり：互いの意見を認め合う</li> </ul>
授業日	9月初旬
単元	特別活動（ロングホームルーム活動「自分も友達も大切に作る人間関係づくり」）
単元の設定理由	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元としての連続性を持ちつつも、一時間で完結できる内容であること</li> <li>・前時の「心とからだの健康観察」を受け、次時の「文化祭に向けた話し合い」につながるよう、他者を尊重した声掛けの大切さに気付かせ、自分も他者も大切に作る態度を育てることをねらいとしたこと</li> </ul>
対象	3年生
参観者	校内委員会のメンバー、参観を希望する教職員
備考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・参観者には、UDの視点を盛り込んだ学習指導案及びUDの視点を確認できる第1層支援チェックリストを配付した（図15）</li> <li>・実践後、研究担当者が授業研究会兼校内委員会に出席し、改めて多層的な支援システムについて説明を行った。委員会メンバーから、授業参観をしていない教職員が授業を見られるようにしてほしいとの要望があったため、Teamsに授業の動画を格納し、閲覧できるようにした</li> </ul>

実践後の授業研究会兼校内委員会で出された意見・感想について以下にまとめる。

- ・焦点化について、見る、聞く、書く、話すなどの行動を分けるということが十分ではなかった。今まではついてこられない生徒がいたと思う。
- ・構造化について、自分は単元ごとに学習指導案の略案を配っているが、授業内の構造化が自分には必要だと感じた。プリント1枚で50分が見通せるのが良かった。
- ・部活の時に、生徒たちが練習内容をホワイトボードに書いている。これは視覚化という点で有効だったということが分かった。
- ・生徒たちに「やりなさい」と指示するだけでなく、実際に手本を見せる視覚化と構造化をリンクしていくと、学級経営や、生徒指導もうまくいくと思った。
- ・居心地の良いクラスづくりについて、これほど他人に優しく接しようとしている生徒たちを初めて見た。生徒F、生徒Gも含め、生徒たちの良さを引き出す授業だった。
- ・時間や場所の構造化など、こうすればいいということは分かっているが、実際に生徒の進度や理解力、差がある中でどのように進めるのが難しいと感じている。

## (2) 研究協力校の職員による実践

研究担当者による提案授業後、各校の職員会議や職員朝会等において、副校長又は特支 Co. が、校内委員会の決定事項として多層的な支援システムの第1層支援に全校体制で取り組むことを周知し、研究協力校の教職員による実践を行った。各校の実践期間と取組の一例を以下に記す。

表6 各校における実践期間と取組の一例

	A校	B校	C校
実践期間	令和6年9月18日(水) ～10月24日(木)	令和6年9月13日(金) ～10月24日(木)	令和6年9月3日(火) ～10月24日(木)
取組の一例	<b>ホームルーム</b> ・行事等の連絡事項は、生徒及び保護者が見通しをもって事前に準備ができるように、できるだけ早めに行う  <b>授業</b> ・板書と説明の時間を分け、書き終わりを確認してから次に進む	<b>ホームルーム</b> ・掲示物は、生徒から見て右側が日替わり、左側が年間掲示とした  <b>授業</b> ・焦点化として、指示を細かく区切り、生徒が指示を理解しているか確認しながら授業を行った	<b>ホームルーム</b> ・指示を簡潔にしている ・プリントに授業の流れを記すだけでなく、同じものを電子黒板に投影している  <b>部活動</b> ・集合場所をいつも同じにする ・連絡事項に、活動の流れ、時間配分を記しておく

## 4 実践結果の分析・考察

### (1) 校内委員会の再点検の分析・考察

研究協力校の教職員による実践後、校内支援体制に関する調査を行った。そのうち、校内委員会に関する項目について、以下に結果を記す(図16～図21)。

#### ア A校の校内委員会に関する調査結果

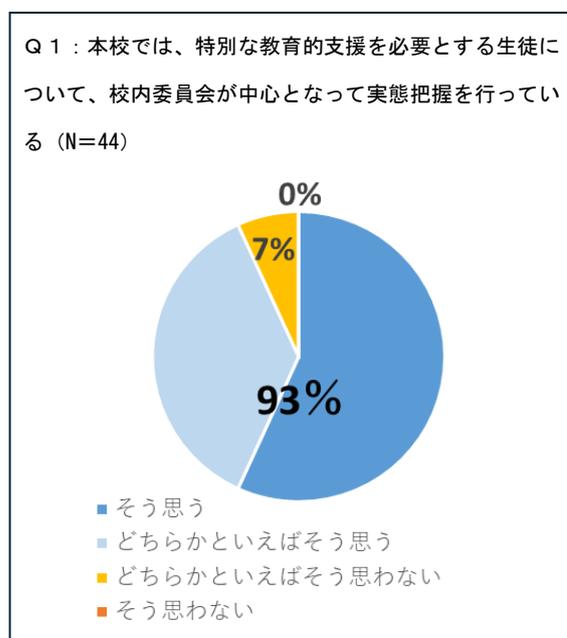


図16 A校の実態把握に関する調査

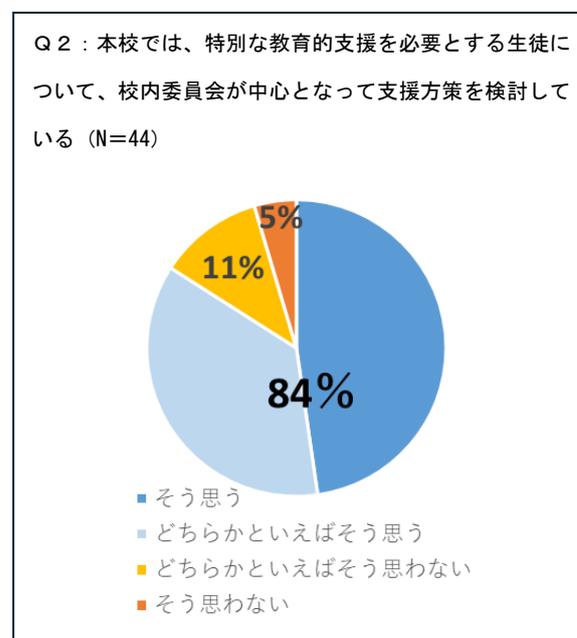


図17 A校の支援方策の検討に関する調査

「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と肯定的な回答をした教職員の割合が、実態把握で93%、支援方策の検討で84%であった。また、再点検の結果、見直しが必要であることが明らかとなった「特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討」及び「特別な教育

的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価」については、表7に示した取組を行った。

表7 校内委員会の役割 見直し後の取組（3校共通）

校内委員会の役割	見直し後の取組
特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討	各ホームルームの実態に応じ、多層的な支援システムの第1層支援に全教職員が取り組んだ
特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価	実践後に調査を行い、校内委員会において調査結果を共有し、取組について振り返った

実践後に開催した第3回校内委員会では、調査結果の共有を行うとともに、授業研究会兼第2回校内委員会でも話題となった、今後の取組の充実が期待される「共有化」を授業に取り入れる方法について資料を用いて説明した。また、次年度以降の体制整備として、校内委員会の在り方、関係者の役割分担、年間計画の案を提示した。委員会メンバーからは「授業の中で取り入れられる方法が示されたことは有益であった」、「共有化については、うまくいっている例を汎化していく取組が必要である」等の意見が寄せられた。

イ B校の校内委員会に関する調査結果

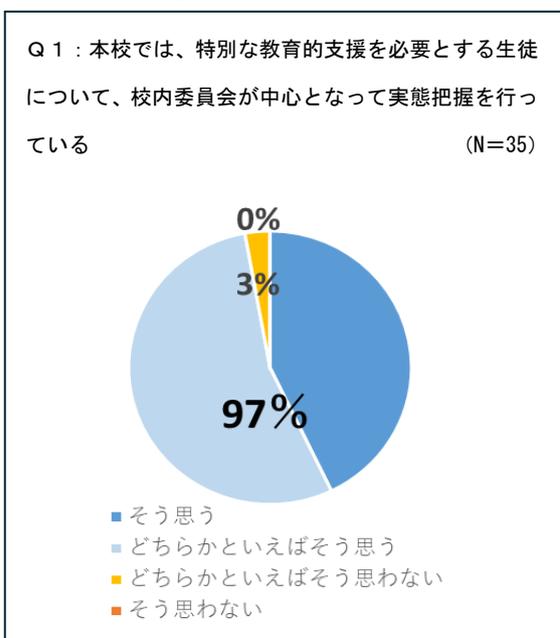


図18 B校の実態把握に関する調査

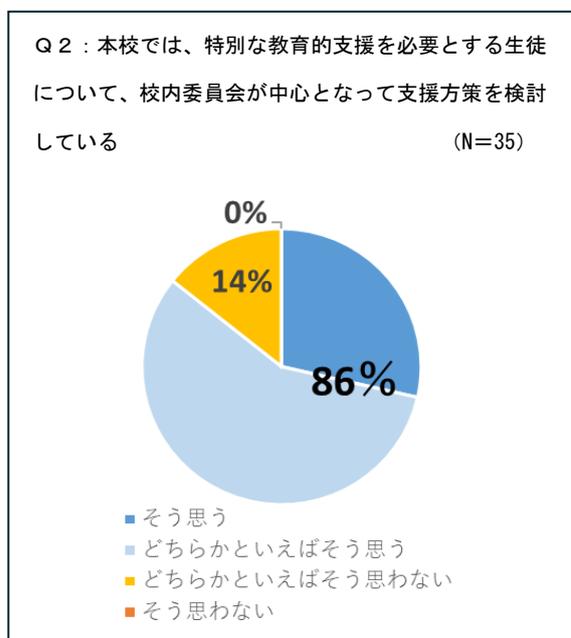


図19 B校の支援方策の検討に関する調査

「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と肯定的な回答をした教職員の割合が、実態把握で97%、支援方策の検討で86%であった。また、再点検の結果、見直しが必要であることが明らかとなった「特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討」及び「特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価」については、A校と同様の取組を行った（表7）。

実践後に開催した第3回校内委員会では、調査結果の共有を行うとともに、第1層支援の成果と課題について話し合った。また、次年度以降の体制整備として、校内委員会の在り方、関係者の役割分担、年間計画の案を提示した。委員会のメンバーからは「掲示物の配置の工夫、情報の精選などを実施したことで、生徒に情報が伝わらずに困るということがなくなった」「第1層支援を授業で心掛けた結果、第3層支援が必要な生徒の粗暴な言動や行為が収まった」等、自身の実践についての振り返りが語られ、会の終盤では「校内委員会の役割として示された自身の役割について十分に果たせていないと感じた」、「校内委員会としてどのタイミングでどのような取組を進めていけばよいか示されたことは有益であった」、「校内委員会の活動を年間計画に位置付け、

計画的に進めていくことが重要だと感じた」等、次年度以降の校内委員会の機能を強化する上で有効な意見も寄せられた。

#### ウ C校の校内委員会に関する調査結果

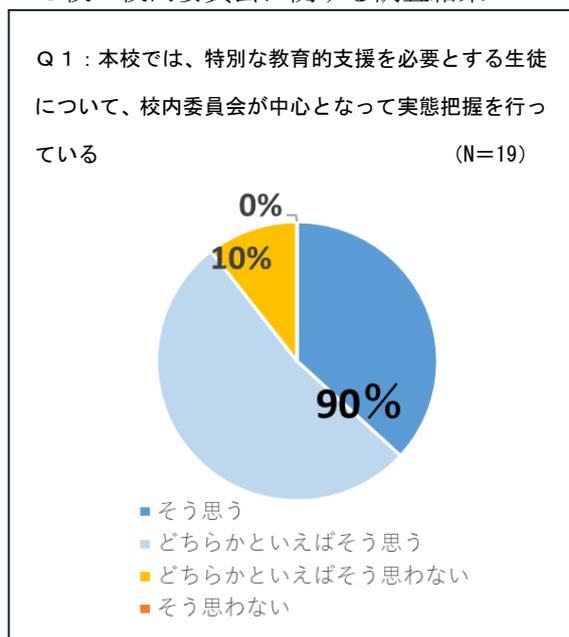


図20 C校の実態把握に関する調査

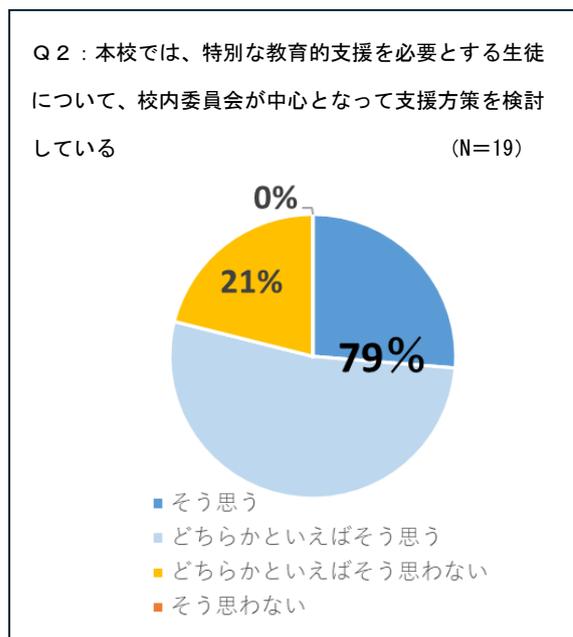


図21 C校の支援方策の検討に関する調査

「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と肯定的な回答をした教職員の割合が、実態把握で90%、支援方策の検討で79%であった。また、再点検の結果、見直しが必要であることが明らかとなった「特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討」及び「特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価」については、A校と同様の取組を行った（表7）。

実践後に開催した第3回校内委員会（Teamsによるオンライン会議）では、調査結果の共有を行うとともに、第1層支援の成果と課題について話し合いを行った。また、次年度以降の体制整備として、校内委員会の在り方、関係者の役割分担、年間計画の案を提示した。委員会のメンバーからは「焦点化はすぐできる取組だと思った」、「第1層支援だと思ってやっていたことが、結果的には第2層、第3層として支援が必要な生徒たちにも有効であることが分かった」、「第1層支援は、修学旅行で奏功した。全体指示がスムーズに通った」等、自身の第1層支援の有効性に関する意見が多く寄せられた。また、「これまで職員が個人でやっていた様々な取組が『第1層支援』という根拠のある支援方法であったことが分かった。これを校内委員会という組織で整理し、全体に知識として示したことで、個人のアイディアを参考にしながら全体で取り組めたことが大変良かった」等、次年度以降の校内委員会の機能を強化する上で有効な意見が寄せられた。

#### エ 調査結果についての考察

「本校では、特別な教育的支援を必要とする生徒について、校内委員会が中心となって実態把握を行っている」との質問に対し、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」との肯定的な回答をしたA校の教職員の割合は93%、B校の教職員の割合は97%、C校の教職員の割合は90%であった。また、「本校では、特別な教育的支援を必要とする生徒について、校内委員会が中心となって支援方策の検討を行っている」との質問に対し、「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」との肯定的な回答をしたA校の教職員の割合は84%、B校の教職員の割合は86%、C校の教職員の割合は79%であった。これらの数値から、いずれの協力校においても、教職員が、校内委員会を中心とした組織的な対応が行われていると認知していることが分かる。また、各校において

見直しが必要であるとされていた取組については、表7に示したとおり、「特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討」及び「特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価」が行われた。実践後において、組織的に行われている対応を整理すると、表8に示す結果となった。

表8 校内委員会の役割（見直し後）

校内委員会の役割		A校		B校		C校	
		校内委員会で実施	校内委員会以外の組織で実施	校内委員会で実施	校内委員会以外の組織で実施	校内委員会で実施	校内委員会以外の組織で実施
1	特別な教育的支援を必要とする生徒の実態把握	○		○		○	
2	特別な教育的支援を必要とする生徒への支援内容の検討	○		○		○	
3	特別な教育的支援を必要とする生徒の状態や支援内容の評価	○		○		○	
4	生徒の困難さや支援内容に関する判断を、専門家チームに求めるかどうかの検討		○		○		○
5	特別支援教育に関する校内研修計画の企画・立案		○		○		○
6	特別な教育的支援を必要とする生徒を早期に発見するための仕組み作り		○		○		○
7	生徒の具体的な支援内容を検討するためのケース会議を開催		○		○		○

この表8から、校内委員会の再点検において見直しが必要であるとされた部分の取組が行われ、校内委員会又はそれに代わる組織により、全ての項目に取り組まれたことが分かる。

以上の結果から、校内委員会の再点検は、校内委員会の機能強化として有効であったと言える。

## (2) 多層的な支援システムの第1層支援実践の分析と考察

### ア A校の第1層支援実践の分析

研究協力校の教職員による実践後、校内支援体制に関する調査を行った。そのうち、多層的な支援システムに関する調査結果を、実践前の結果と併せて以下に記す。

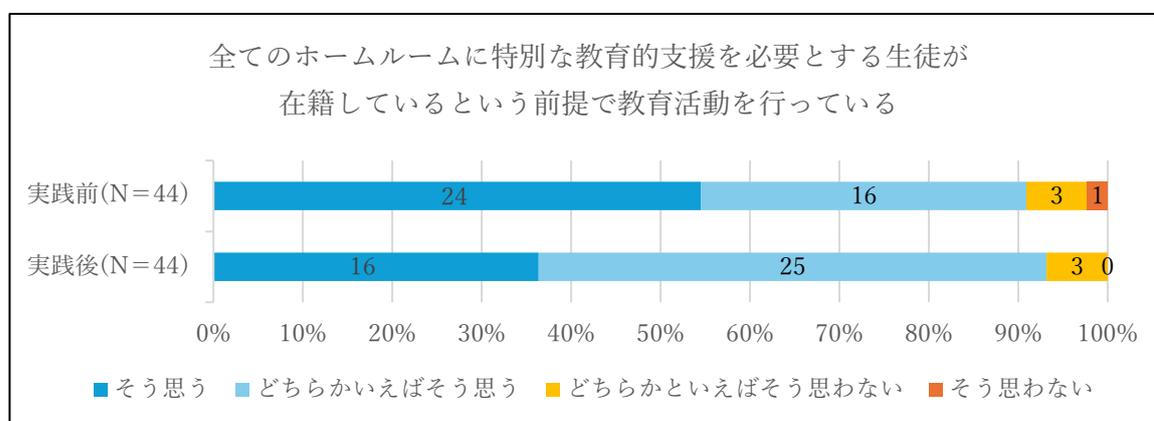


図22 A校 実践前後の調査結果

実践前においても肯定的な回答が多かったが、実践後においては、肯定的な回答が実践前の91%から93%に増加しており、ほとんどの教職員が、特別支援教育に関する現在の基本的な考え方を理解して、教育活動に当たっていることが明らかとなった。

また、実践期間中に自身が行った第1層支援の取組に関する自由記述を、事前調査と同様に、UDの視点として(ア)～(オ)、それ以外を(カ)として分類したところ、以下のような結果となった。

表9 A校 実践前後におけるUDの視点 (N=44、複数回答あり)

UDの視点	実践前	実践後
(ア) 焦点化に関すること	1 (2%)	27 (61%)
(イ) 視覚化に関すること	2 (5%)	16 (36%)
(ウ) 構造化に関すること	13 (30%)	14 (32%)
(エ) 共有化に関すること	1 (2%)	2 (5%)
(オ) 居心地の良いホームルーム づくりに関すること	21 (48%)	1 (2%)
(カ) 上記に分類されないもの	4 (9%)	1 (2%)

自由記述の分類から、以下のことが明らかとなった。

- ①焦点化に関する取組が実践前の1件から27件に増加したこと。授業中の指示や説明を端的かつ明確にし、重要なポイントを強調するなどの方法を授業に取り入れる教職員が増加した。
- ②視覚化に関する取組が実践前の2件から16件に増加したこと。図や絵を用いた説明、視覚的なスケジュールの提示、電子黒板の色の使い方などを工夫する教職員が増加した。
- ③構造化に関する取組は14件であり、実践前とほぼ同じ水準を維持していること。従来取り組まれていた時間及び場所の構造化に加え、学習スタイルの構造化に取り組む教職員が増加した。
- ④共有化に関する取組が実践前の1件から2件に微増したこと。生徒同士が互いに学んだり活動したりする時間をできるだけ設ける取組が行われている。
- ⑤居心地の良いホームルームづくりに関する取組が実践前の21件から1件に減少したこと。これは、実践前に⑤の回答をしていた教職員の多くが、授業の中で取り入れられる①～④に関する取組を中心に実践を行ったことが原因であると考えられる。
- ⑥分類されない取組は実践前の4件から1件に減少したこと。

#### イ B校の第1層支援実践の分析

研究協力校の教職員による実践後、校内支援体制に関する調査を行った。そのうち、多層的な支援システムについての調査結果を、実践前の結果と併せて以下に記す。

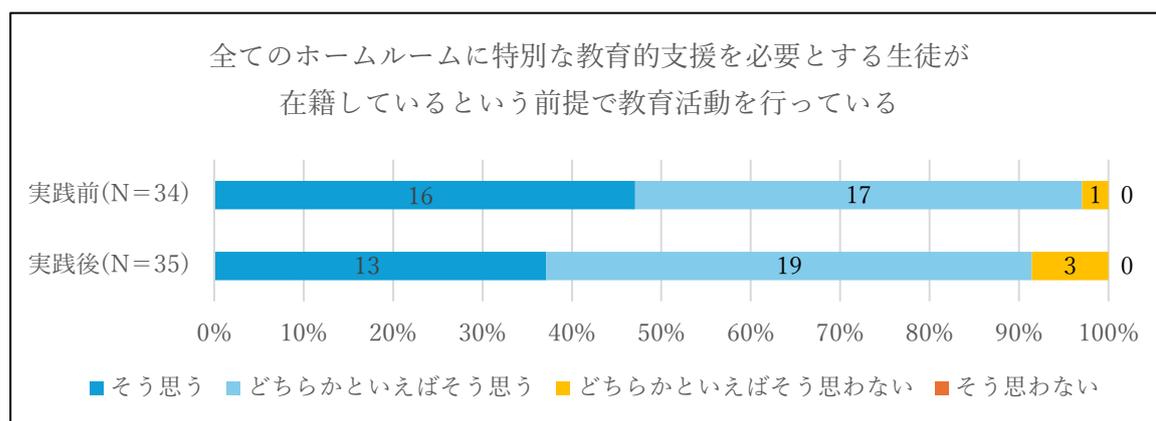


図23 B校 実践前後の調査結果

実践前においては肯定的な回答が97%と非常に高い水準であったが、実践後においては、肯定的な回答が91%に減少した。しかしながら、9割を超える教職員が、特別支援教育に関する現在の基本的な考え方を理解して、教育活動に当たっていることが明らかとなった。

また、実践期間中に自身に取り組んだ第1層支援の取組に関する自由記述を、UDの視点として(ア)～(オ)、それ以外を(カ)として分類したところ以下のような結果となった。

表 10 B校 実践前後におけるUDの視点(N=35、複数回答あり)

UDの視点	実践前	実践後
(ア) 焦点化に関すること	3(9%)	27(77%)
(イ) 視覚化に関すること	1(3%)	8(23%)
(ウ) 構造化に関すること	6(18%)	6(17%)
(エ) 共有化に関すること	0(0%)	1(3%)
(オ) 居心地の良いホームルーム づくりに関すること	13(38%)	2(6%)
(カ) 上記に分類されないもの	7(21%)	1(3%)

自由記述の分類から、以下のことが明らかとなった。

- ①焦点化に関する取組が実践前の3件から27件に増加したこと。生徒の注意を引いてから話す、指示を短く明確にする等の取組の他、授業のねらいを絞ったり、学習内容を厳選したりする取組を行う教職員が増加した。
- ②視覚化に関する取組が実践前の1件から8件に増加したこと。図やイラストを用いた説明、視覚的なスケジュールの提示、黒板やスライドに使用する色の配慮等の工夫を行う教職員が増加した。
- ③構造化に関する取組は、実践前と実践後で6件と変わらず、同じ水準を維持していること。授業や活動の流れを明確にし、生徒が次に何をすべきかを理解しやすくする等の取組が行われている。
- ④共有化に関する取組が実践前の0件から1件に微増したこと。実験や実習におけるレポート作成を、班単位の共同作業により完成させる取組が行われている。
- ⑤居心地の良いホームルームづくりに関する取組が、実践前の13件から2件に減少したこと。これは、実践前に⑤の回答をしていた教職員の多くが、授業の中で取り入れられる①～④に関する取組を中心に実践を行ったことが原因であると考えられる。
- ⑥分類されない取組は、実践前の7件から1件に減少している。

#### ウ C校の第1層支援実践の分析

研究協力校の教職員による実践後、校内支援体制に関する調査を行った。そのうち、多層的な支援システムについての調査結果を、実践前の結果と併せて以下に記す。

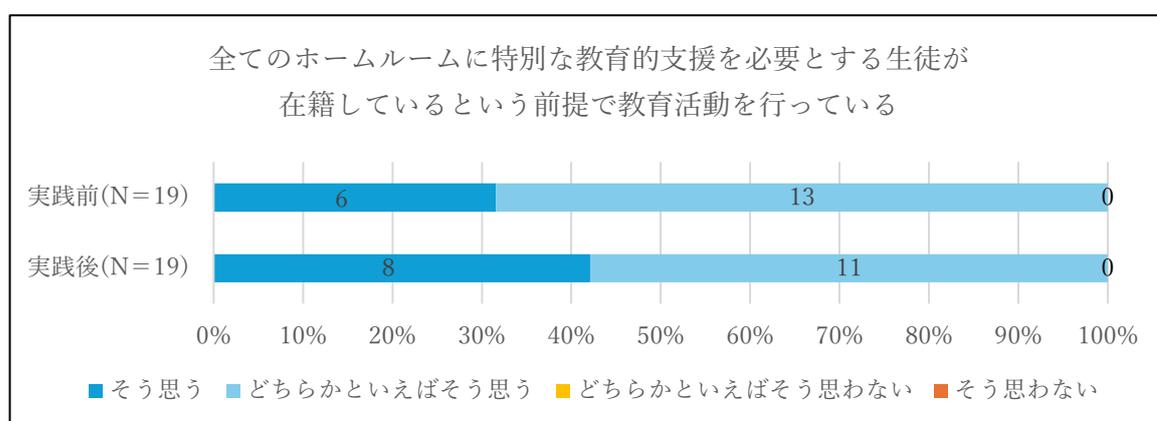


図 24 C校 実践前後の調査結果

「そう思う」、「どちらかといえばそう思う」と肯定的な回答をした教職員は実践前から変化はなかったものの、「そう思う」と回答した教職員が、実践前の32%から42%に増えた。

また、実践期間中に自身が取り組んだ第1層支援の取組に関する自由記述を、UDの視点と

して（ア）～（オ）、それ以外を（カ）として分類したところ以下のような結果となった。

表 11 C校 実践前後におけるUDの視点（N=19、複数回答あり）

UDの視点	実践前	実践後
（ア）焦点化に関すること	2(11%)	15(79%)
（イ）視覚化に関すること	1(5%)	5(26%)
（ウ）構造化に関すること	3(16%)	3(16%)
（エ）共有化に関すること	2(11%)	2(11%)
（オ）居心地の良いホームルームづくりに関すること	6(32%)	2(11%)
（カ）上記に分類されないもの	3(16%)	2(11%)

自由記述の分類から、以下のことが明らかとなった。

- ①焦点化に関する取組が実践前の2件から15件に増加したこと。指示を簡潔に行う、教えるべき内容を厳選する等の取組を行う教職員が増加した。
- ②視覚化に関する取組が実践前の1件から5件に増加したこと。確実に伝えたい内容はプリントでもTeamsでも配布する等の工夫を行う教職員が増加した。
- ③構造化に関する取組は、実践前と実践後で3件と変わらず、同じ水準を維持していること。授業の中で、本時の学習の流れと振り返りのポイントを示す、集合する場所を同じにする等の取組が行われている。
- ④共有化に関する取組は、実践前と実践後で2件と変わらず、同じ水準を維持していること。授業の中で生徒たちが主体的にペア学習、グループ学習できるような仕掛けを工夫する等の取組が行われている。
- ⑤居心地の良いホームルームづくりに関する取組が、実践前の6件から2件に減少したこと。これは、実践前に⑤の回答をしていた教職員の多くが、授業の中で取り入れられる①～④に関する取組を中心に実践を行ったことが原因であると考えられる。
- ⑥分類されない取組は、実践前の3件から2件に減少している。

#### エ 調査結果についての考察

「全てのホームルームに特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍していることを前提とした教育活動を行っている」との質問に対し、実践後に肯定的な回答を行ったA校の教職員の割合は93%、B校の教職員の割合は90%、C校の教職員の割合は100%であり、ともに高い水準を示していることから、研究協力校の教職員が、特別支援教育に関する現在の基本的な考え方を理解して、教育活動に当たっていることが明らかとなった。A校、B校においては、実践後の調査において「そう思う」が減少し、「どちらかといえばそう思う」が増加しているが、これについては、B校の第3回校内委員会において、委員会メンバーが「校内委員会の役割として示された自身の役割について十分に果たせていないと感じた」と述べていたように、当該校の教職員が校内委員会についての認識を改めたり、具体的な知識を得たりしたことで、以前より厳しく評価を行ったことが考えられる。また、自由記述を分類したところ、3校ともに焦点化に関する取組が大幅に増加、次いで視覚化に関する取組が増加し、居心地の良いホームルームづくりに関する取組が減少していたが、これは、研究担当者の先行実践が焦点化、視覚化を多く取り入れた授業実践だったことで、研究協力校の教職員が、これらの視点をより意識して実践に取り組んだことが原因であると推測される。なお、共有化の視点が実践前後においてそれほど増加しなかった件に関しては、共有化を図る前の段階として、教職員が授業への参加を促すために焦点化、視覚化等の取組

を優先したものと思われる。

自由記述における個人の記述を見ると、「シンプルな指示」、「教室環境の整備」といった、一つの視点で回答する教職員が多かった実践前に比べ、実践後は、「授業のねらいを授業の冒頭で明示／文章の読み取りが苦手な生徒に配慮し、内容をできるだけ視覚化／手作り教材・教具で具体的なイメージが湧くような工夫」といった、複数の視点について具体的に回答する教職員が増加している。以上の結果から、第1層支援の実践は、全てのホームルームに特別な教育的支援を必要とする生徒が在籍していることを前提として行う支援方策として効果的であったと判断できるため、校内委員会の機能強化として有効であったと言える。

## Ⅶ 研究のまとめ

### 1 全体考察

本研究の目的は、高等学校における特別支援教育の推進のため、校内支援体制の充実を目指すことであった。そこで、校内委員会の再点検と、多層的な支援システムの第1層支援の実践という二つの手立てによって研究を進め、その効果について検証を行った。

まず、校内委員会の再点検では、全教職員への質問紙調査及び特支 Co. への聞き取り調査の結果、校内委員会の役割の多くが、校内委員会以外の組織で実施されている現状を明らかにすることができた。また、研究担当者が各校の校内委員会に出席し、校内委員会について説明を行ったことで、校内委員会の機能や役割、校内委員会の年間計画等を委員会メンバーに周知することができた。さらに、第3回校内委員会において第1層支援の実践について振り返り、個々の教職員が行っていた効果的な取組や有益な支援のアイデアを校内委員会として集約し、委員会メンバーで共有することができた。加えて、全3回の校内委員会で話し合われた事柄が当該校の教職員に校内委員会における決定事項として伝達されたことで、校内委員会メンバー以外の教職員の「校内委員会が中心となって生徒の実態把握や支援方策の検討を行っている」という認知を得ることもつながった。

次に、多層的な支援システムの第1層支援実践においては、委員会メンバーを対象に研究担当者が先行実践を行ったことで、集団を対象とした支援の方法を示すことができた。研究担当者による先行実践及び研究協力校の教職員による実践を終えた後に実施した調査の自由記述では、研究協力校の教職員が関わる集団を対象とした第1層支援の取組が増加したことが明らかとなった。特に、焦点化については、実践前の自由記述においては3校(N=97)で「シンプルな指示」、「わかりやすい説明をする」といった記述が6件であったのに対し、実践後においては、3校(N=98)で「聞く場面、話し合う場面、書く場面、実技場面など、時間を確保して板書し指示している」、「指示事項を簡潔に、単純に示している」といった、より具体的な記述が69件あり、全体の70%が、焦点化の視点をもって教育活動を行っていることが明らかとなった。また、第3回校内委員会において、「ホームルームや学年に合わせた第1層支援を取り入れたことが、第2層、第3層の支援を必要とする生徒にも効果的であると実感した」と述べた委員会メンバーも多く、ホームルームや学年の特性に合わせた第1層支援を取り入れることの有用性を示すことができた。同時に、先にも述べたとおり、これまで教職員が個々に行っていた第1層支援に当たる取組を校内委員会として共有することができた。

したがって、本研究における、校内委員会の再点検と多層的な支援システムの第1層支援の実践は、校内委員会の機能強化として有効であったことが確認された。今後においても、校内支援

体制の一層の充実を図るために、校内委員会の機能をさらに充実させ、全教職員が共通理解の下で、特別な教育的支援を必要とする生徒を含む集団に対し、支援に当たる必要がある。

## 2 研究の成果

- (1) 校内委員会の再点検を行い、必要な見直しを図ったことで、校内委員会を中心とした組織的な対応が行われるようになり、研究協力校の教職員の校内委員会についての認知を高めることができた。
- (2) 校内委員会を中心として第1層支援の実践を行ったことで、これまで教職員が個々に行っていた第1層支援に当たる取組が全体に共有され、組織的な対応を推進する一助となった。
- (3) ホームルームや学年等、自らが関わる集団の特性に合わせた第1層支援が、特別な教育的支援を必要とする第2層、第3層の支援にも繋がることを実感し、第1層支援の有効性を認識する教職員が増加した。

## 3 今後の課題

- (1) 本研究の成果を、県内の高等学校及び県内の教育関係者と共有し、広く普及させることで、高等学校における特別支援教育の推進に貢献することが必要である。
- (2) UDの視点に限定されない多層的な支援システムの各層における具体的な方策を検討し、校内委員会を中心として実践するための支援が必要である。

## Ⅷ 引用文献および参考文献

### 【引用 Web ページ】

- ・岩手県教育委員会 (2024) 令和6年度 岩手の特別支援教育 (特別支援教育資料)  
[https://www.pref.iwate.jp/\\_res/projects/default\\_project/\\_page\\_/001/060/831/r6iwatenotokubetusienkyouiku.pdf](https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/060/831/r6iwatenotokubetusienkyouiku.pdf) (2024.10.22 参照)
- ・国立特別支援教育総合研究所 (2020) 地域実践研究 B-338 多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究 研究成果報告書  
[https://www.nise.go.jp/nc/report\\_material/research\\_results\\_publications/specialized\\_research/b-338](https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-338) (2024.2.15 参照)
- ・文部科学省 (2023) 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告  
[https://www.mext.go.jp/content/20230313-mxt\\_tokubetu02\\_000028093\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230313-mxt_tokubetu02_000028093_01.pdf) (2024.2.1 参照)
- ・文部科学省 (2022) 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](https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf) (2024.2.1 参照)
- ・文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm) (2024.2.1 参照)
- ・文部科学省 (2012) 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)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2024.2.1 参照)
- ・文部科学省 (2023) 令和5年度 特別支援教育体制整備状況調査結果の訂正について

[https://www.mext.go.jp/content/20240912mxt\\_tokubetu02-000037861.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240912mxt_tokubetu02-000037861.pdf) (2024. 9. 12 参照)

- ・文部科学省 (2024) 令和 5 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

[https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt\\_jidou02-100002753\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf) (2024. 11. 2 参照)

#### 【参考文献】

- ・大谷哲弘・粕谷貴志 (2020) 『かかわりづくりワークショップ 緊張と不安がすーっと消える入学オリエンテーション』図書文化社
- ・佐藤慎二・漆澤恭子 (2010) 『通常学級の授業ユニバーサルデザイン 「特別ではない」支援教育のために』日本文化科学社
- ・柘植雅義・石隈利紀 (2013) 『高等学校の特別支援教育 Q&A 教師・親が知っておきたい 70 のポイント』金子書房
- ・渡辺弥生・原田恵理子 (2015) 『中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング スマホ時代に必要な人間関係の技術』明治図書出版

#### 【参考 Web ページ】

- ・岩手県立総合教育センター (2016) 校内資源を活用した校内支援実践事例集 別冊資料 活用ツール&資料集

[https://www1.iwate-ed.jp/09kyuu/kankou/kkenkyu/171cd/h27\\_1601\\_3.pdf](https://www1.iwate-ed.jp/09kyuu/kankou/kkenkyu/171cd/h27_1601_3.pdf) (2024. 4. 15 参照)

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

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf) (2024. 2. 15 参照)

#### <おわりに>

今回の研究に当たって、研究実践にご協力いただきました研究協力校と生徒の皆さんに心からお礼申し上げます。また、調査にご協力いただきました研究協力校の先生方に感謝申し上げ、結びの言葉といたします。