

<原 著>

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 ——

池田 幸枝*・若松 昭彦**

全国の公立幼小中高での校内委員会設置率は99.2%であり(文部科学省, 2015), 機能的な校内委員会の組織・運営が今後求められる。そこで, 公立幼小中高の特別支援教育コーディネーターを対象として, 各学校での校内委員会の現状, 成果や課題を把握し, 特別支援教育コーディネーターが校内委員会を推進していく際の工夫や留意点を明らかにすることを本研究の目的とした。その結果, 校内委員会のメンバー構成の弾力化や周知な事前準備, 会議の進め方の構造化, 支援の検討・実行・評価・見直しのPDCAサイクルの円滑化等の工夫が, 機能化の必要条件であることが示唆された。また, 特別支援教育コーディネーターには, 情報収集・発信能力や人間関係調整能力, 専門性等を駆使して, 教職員が「支援によって子どもが成長する」という実感をもつことができるような協働的な校内支援体制の構築に寄与できる資質・能力が必要である。

キーワード: 校内委員会, 特別支援教育コーディネーター, 質問紙調査, 機能化

I. 問題の所在及び研究の目的

1. 問題の所在

文部科学省(2015)の調査では, 全国の公立幼小中高での校内委員会設置率は99.2%であり, これは, 各学校で校内委員会が校内支援体制の重要な基軸となっていることを示している。特別支援教育を更に推進していくためには, 機能的な校内委員会の組織・運営が求められる。

しかし, 横尾・村松・大内・笹本・西牧・小田・當島・藤井・笹森・牧野・徳永・滝川・太田・渡邊・伊藤・植木・亀野(2009)による全国約34,000校の小・中学校の中から無作為抽出した各1,000校を対象に行った特別支援教育に関する取組状況の調査結果では, 特別支援教育体制のシステムが進んだ中, 児童生徒への指導内容や方法, 個別な支援を行うための人的な配置をどう行うべきかについて課題を抱えている学校が多いことを明らかにしている。この結果より, 校内委員会は設置されているが, 個々の子どもたちの教育的ニーズにどのように応えていくかといった具体的な支援方策について十分に検討する状況に至っていない学校もあることが示唆された。

校内委員会が機能している状態とは, 文部科学省

(2004)や広瀬・東條・井伊(2005), 黒川(2007), 今里・小島(2008)の先行研究から, 「校内委員会の開催日時をあらかじめ計画して実施し(必要に応じて臨機応変に対応できるケース会議を実施する), 実施後は振り返りを行い, 改善を図るといった, 運営上でのPDCAサイクルが回っていること」, 更には, 「校内外の人と連携を図りながら, 子どもの実態把握や具体的な支援の検討を行い, その情報を全体で共有することで, 個々の教員による支援が全体での支援に広がっていること」と捉えることができる。

校内支援体制に関する調査研究は, 校内委員会を設置(実施)しているか否かなど「形式」に焦点を当てているものが多く, 実質的な機能面からの現状を明らかにしている研究はほとんど見られない。

そこで, 特別な配慮を必要とする子どもたちへの支援の質の充実に向けて, 校内委員会に関する成果等の実態調査や詳細な分析を行い, それらを教育実践現場に還元していくことが必要となる。

2. 研究の目的

まず, Z市内の公立の幼稚園・小・中学校・高等学校での校内委員会の現状, 成果や課題を明らかにする。次に, 校内委員会を機能化させるための方策を整理し, 通常の学校の特別支援教育コーディネーター(以下, Co.と省略)が校内委員会を推進していく際の工夫や留意点を明らかにする。

* 広島市立広島特別支援学校

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

II. 方法

1. 質問紙調査

(1) 調査対象者

Z市内のすべての公立の幼稚園、小・中学校・高等学校に勤務するCo.を調査の対象者とした。

(2) 手続き

20XX年8月～9月の期間に無記名で実施したが、聞き取り調査に協力してもよいという園や学校には、園・校名の記入を依頼した。

(3) 調査内容

質問紙用紙は、①フェイスシート（校種、学校規模、立場、教職経験年数、Co.経験年数、配慮が必要な幼児児童生徒の有無とその人数、特別支援教育の推進を中心となって行っている人）、②校内委員会の現状（先行研究等より抽出した14項目）、③校内委員会を進める上で大切にしていること、成果や課題（自由記述）の3カテゴリで構成されている。

(4) 分析方法

②校内委員会の現状についての項目に関しては、活動状況に関する項目（7項目）は、4件法（当てはまる：4点、やや当てはまる：3点、あまり当てはまらない：2点、当てはまらない：1点）により回答を求め、得点化した。取組の有無に関する項目（7項目）は、2件法（当てはまる、当てはまらない）で回答を求めた。全ての質問項目について、単純集計を行った。

また、校内委員会が機能していると思われる学校とそうでない学校を明らかにするため、4件法で尋ねた校内委員会の活動状況に関する7つの質問項目の合計得点に基づいて、低群、平均群、高群に分けた。

さらに、学校種、学校の規模、教職経験年数、Co.経験年数が各質問項目の得点に影響を与えているのかどうかを調べるために一要因分散分析を行った。自由記述の回答の分類については、Z市の小学校に勤務するCo.2名の協力を得て、分類の信頼性を検討した。また、自由記述の内容が低群、平均群、高群でどのように違いがあるのかを調べるために χ^2 検定を行った。

2. 校内委員会が機能していると思われる学校への聞き取り調査

(1) 調査対象者

質問紙調査の校内委員会の活動状況に関する7項目の合計得点が高群の学校から、校内委員会を進める上で大切にしていること、成果や課題についての自由記述の内容を見て、校内委員会が機能していると思われ

る学校を選んだ。その中から聞き取り調査に協力してもよいと回答があった幼稚園1園、小学校3校、中学校2校、高等学校1校に勤務するCo.や管理職を調査の対象者とした。

(2) 手続き

本調査は20XX年12月の期間に、Co.や管理職を対象に半構造化による面接を実施した。

(3) 聞き取り内容

質問項目については、①校内支援体制について、②校内委員会について、③Co.の役割と必要な力について、の3つのカテゴリで構成した。それぞれの項目で、Co.として、または、学校として、どのような工夫や配慮をしながら取り組んでいるのか、について聞き取りを行った。

III. 結果

1. 質問紙調査

(1) 回収数と回収率

Z市内幼稚園11園、小学校85校、中学校42校、高等学校4校、合計142校から回答があり、回収率は63.7%であり、その内、有効回答数は139校であった。

(2) 校内委員会の現状について

校内委員会を年間計画の中に位置づけている学校は139校中114校（82%）であった（Table 1）。位置づけていない学校25校の内16校が小規模校で、「規模が小さく、位置づけなくてもすぐに全員で話し合える状況である」という回答があった。年間実施回数は、0-5回が最も多く50校（36.4%）であり、年度始めや学期途中、年度終わりに実施していた。続いて6-10回が44校（32.1%）、16回以上行っている学校は11校（8.3%）であった。

Table 1 年間計画への位置づけの状況（ $n = 139$ ）

	幼	小	中	高	計
位置づけている	4	69	37	4	114 (82.0%)
位置づけていない	7	14	4		25 (18.0%)

次に、ケース会議は139校中135校（97.1%）の学校で実施されていた。校内委員会の中で特別な配慮を必要とする幼児児童生徒についての実態把握を行っているかについては、Table 2に示す。

校内委員会やケース会議の中で具体的支援方策について検討しているかどうかについては、当てはまると答えた学校は139校中92校（66.2%）、やや当てはまる

Table 2 実態把握の実施 (n = 139)

	幼	小	中	高	計
当てはまる (4)	11	73	32	4	120 (86.3%)
やや当てはまる (3)		9	7		16 (11.5%)
あまり当てはまらない (2)		1	1		2 (1.4%)
当てはまらない (1)			1		1 (0.8%)
得点の平均	4.00	3.86	3.70	4.00	3.83

と答えた学校は42校 (30.2%) であり、その中で、具体的支援方策の評価・見直しを行っているかどうかを尋ねたところ、当てはまる、やや当てはまると答えた学校は、それぞれ59校ずつ (44.0%) であった。支援の検討について、あまり当てはまらない、当てはまらないと答えた学校5校に、どのように支援を決めているのか自由記述で回答を求めたところ、「担任のみで決める」や「関係者で話し合っで決める」、「校長からのトップダウン」、「部会で決める」という記述が挙げられた。

また、校内委員会やケース会議で話したことについて、139校中131校 (94.2%) が学校全体で情報を共有し共通理解を図っていた。どのような場を活用して共通理解を図っているのかについて自由記述で回答を求めた結果、職員会議が最も多く53校 (40.5%)、続いて、校内研修31校 (23.7%)、学年会24校 (18.3%)、暮会23校 (17.6%) が上位を占めた。約半数の学校が1つではなく複数の場を挙げていた。「その他」には、担任者会、小中連携の生徒指導部担当者会、終会、中学校部会の回答があった。さらに、共通理解を図っている学校に、共通理解を図ることで個々の教職員による支援から全体への支援へと、教職員の意識や取組が変化しているかどうかを尋ねた。その結果、当てはまる、

やや当てはまると肯定的に捉えた学校は96.2% を占めた。

個別の教育支援計画の作成状況について、作成している学校は139校中66校 (47.5%) で約半数であった。個別の指導計画については、139校中126校 (90.6%) が作成し、126校中、その内容について校内委員会やケース会議で検討していると肯定的な評価をした学校は90校 (71.4%)、個別の指導計画の評価・見直しを行っているとした学校は76校 (60.3%) であった。

さらに、校内委員会の活動内容を年度末等に振り返っているかについては、139校中109校 (78.4%) が実施しており、その内106校が振り返りを受けて、問題点や課題に関して改善策を考えていると回答した。

最後に、校内委員会が機能し、有意義な時間になっているかについての質問に対しては、120校 (86.3%) が肯定的な評価を示した。

上記の校内委員会の活動状況について尋ねた7つの質問項目に対して、学校種別での得点の平均値を算出したものを Fig. 1 に示す。

その他、巡回相談の有無については、139校中81校 (58.3%) が活用していると回答し、配慮を要する子どもの保護者の相談窓口は、一番多いのは学級担任で139校中100校 (71.9%)、続いて Co.82校 (59.0%)、校長73校 (52.5%)、教頭61校 (43.9%)、スクールカウンセラー 54校 (38.8) が上位を占めた。

配慮が必要な子どもの保護者だけでなく、全校の保護者に配慮が必要な子どもについて理解を図る取組を行っているのは、139校中42校であり、全体の30.2% にとどまった。特に中学校や高等学校での取組率が低

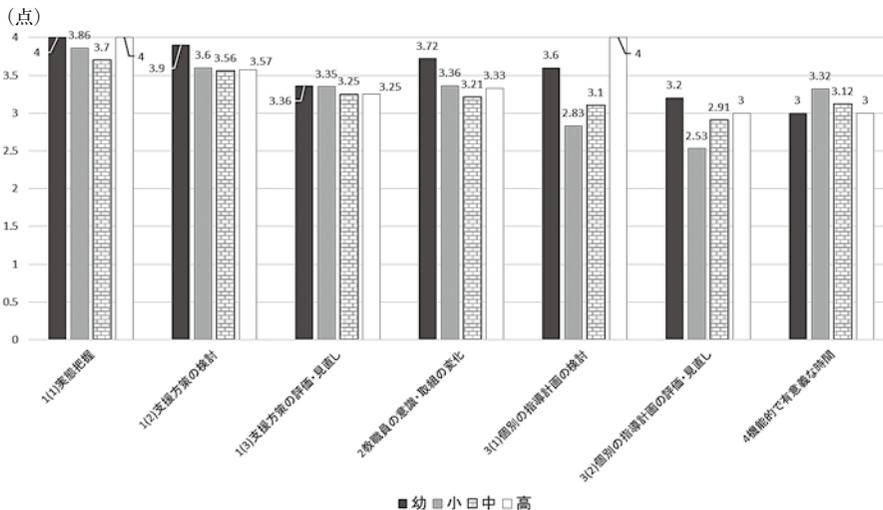


Fig. 1 学校種別の得点平均値

かった。保護者に理解を図る取組を行っている学校42校に、どのような取組を行っているのかを質問した結果、入学式後の講話が最も多く24校、続いて学級懇談会8校、通信5校、講演会5校等という回答があった。さらに、理解促進の中心者は、校長が42校中33校(78.6%)と最も多く、続いてCo.21校、学級担任14校などであった。

(3) 各質問項目得点における分散分析の結果

各質問項目の得点が学校種(幼・小・中・高)、学校の規模(小規模校:1学年1クラス,中規模校:1学年2~3クラス,大規模校:1学年4クラス以上)、教職員経験年数(1~10年目,11~20年目,21年以上),Co.経験年数1年目,2~3年目,4年以上)によって違いがあるのかどうかを明らかにするために、質問

項目ごとに一要因分散分析を行った。

学校種別の各質問項目の平均得点と標準偏差をTable 3に示した。なお、高等学校の数は1校であったため省いて分析を行った。その結果、個別の指導計画の評価・見直しの取組状況の得点について、有意な差が見られた($F(2,111)=3.65, p<.05$)。多重比較(Tukey-Kramer法)の結果、中学校の個別の指導計画の評価・見直しの取組状況の得点は、小学校の得点より有意に高い傾向にあった($p=.05$)。

次に、学校規模別の各質問項目の平均得点と標準偏差をTable 4に記した。独立変数を学校規模、従属変数を各質問項目の得点とし、それぞれについて一要因分散分析を行った。その結果、「教職員の意識・取組の変化」と「有意義な時間」の得点について、有意な

Table 3 学校種別各質問の平均得点と標準偏差

		幼	小	中
	<i>n</i>	10	71	33
実態把握	<i>M</i>	4.00	3.92	3.85
	<i>SD</i>	0.00	0.28	0.06
支援の検討	<i>M</i>	3.90	3.69	3.70
	<i>SD</i>	0.32	0.47	0.47
支援の評価・見直し	<i>M</i>	3.40	3.32	3.42
	<i>SD</i>	0.70	0.67	0.66
教職員の意識・取組の変化	<i>M</i>	3.70	3.35	3.24
	<i>SD</i>	0.48	0.51	0.56
個別の指導計画の検討	<i>M</i>	3.60	2.93	3.27
	<i>SD</i>	0.97	1.09	0.76
個別の指導計画の評価・見直し	<i>M</i>	3.20	2.59	3.09
	<i>SD</i>	1.03	1.08	0.84
有意義な時間	<i>M</i>	3.00	3.38	3.27
	<i>SD</i>	1.16	0.70	0.63

Table 4 学校規模別各質問の平均得点と標準偏差

		小規模	中規模	大規模
	<i>n</i>	27	42	46
実態把握	<i>M</i>	3.96	3.93	3.83
	<i>SD</i>	0.19	0.26	0.36
支援の検討	<i>M</i>	3.78	3.71	3.67
	<i>SD</i>	0.42	0.46	0.47
支援の評価・見直し	<i>M</i>	3.41	3.43	3.28
	<i>SD</i>	0.57	0.70	0.69
教職員の意識・取組の変化	<i>M</i>	3.48	3.48	3.15
	<i>SD</i>	0.51	0.51	0.52
個別の指導計画の検討	<i>M</i>	3.33	3.19	2.87
	<i>SD</i>	0.92	1.02	1.02
個別の指導計画の評価・見直し	<i>M</i>	2.89	2.76	2.76
	<i>SD</i>	0.89	1.12	1.04
有意義な時間	<i>M</i>	3.22	3.57	3.13
	<i>SD</i>	0.97	0.59	0.62

Table 5 教職経験年数別各質問の平均得点と標準偏差

		1-10 年目	11-20 年目	21年 以上
	<i>n</i>	17	14	84
実態把握	<i>M</i>	3.82	4.00	3.90
	<i>SD</i>	0.39	0.00	0.30
支援の検討	<i>M</i>	3.65	3.79	3.71
	<i>SD</i>	0.49	0.43	0.45
支援の評価・見直し	<i>M</i>	3.12	3.57	3.38
	<i>SD</i>	0.70	0.51	0.68
教職員の意識・取組の変化	<i>M</i>	3.12	3.43	3.38
	<i>SD</i>	0.49	0.51	0.54
個別の指導計画の検討	<i>M</i>	2.76	3.43	3.11
	<i>SD</i>	0.97	0.76	1.04
個別の指導計画の評価・見直し	<i>M</i>	2.59	3.29	2.75
	<i>SD</i>	0.94	0.99	1.04
有意義な時間	<i>M</i>	3.12	3.64	3.30
	<i>SD</i>	0.70	0.50	0.76

Table 6 Co. 経験年数別各質問の平均得点と標準偏差

		1年目	2-3 年目	4年目 以上
	<i>n</i>	27	41	47
実態把握	<i>M</i>	3.93	3.93	3.87
	<i>SD</i>	0.27	0.26	0.34
支援の検討	<i>M</i>	3.74	3.68	3.72
	<i>SD</i>	0.45	0.47	0.45
支援の評価・見直し	<i>M</i>	3.52	3.24	3.38
	<i>SD</i>	0.58	0.70	0.68
教職員の意識・取組の変化	<i>M</i>	3.37	3.34	3.34
	<i>SD</i>	0.57	0.53	0.52
個別の指導計画の検討	<i>M</i>	3.26	2.95	3.13
	<i>SD</i>	0.93	1.02	1.06
個別の指導計画の評価・見直し	<i>M</i>	3.11	2.76	2.64
	<i>SD</i>	1.09	1.02	0.99
有意義な時間	<i>M</i>	3.41	3.37	3.21
	<i>SD</i>	0.75	0.70	0.75

差が見られた ($F(2,112) = 5.64, p < .05; F(2,112) = 4.55, p < .05$)。多重比較 (Tukey-Kramer 法) の結果, 「教職員の意識・取組の変化」においては, 大規模校は小規模校, 中規模校に比べて有意に低かった ($p < .05$)。また, 「有意義な時間」においては, 大規模校が中規模校より有意に低かった ($p < .05$)。

さらに, 教職経験年数別の各質問項目の平均得点と標準偏差を求めた結果, 教職経験年数によって各質問項目の得点に有意差は見られなかった (Table 5)。

最後に, Co. 経験年数別の各質問項目の平均得点と標準偏差を Table 6 に示した。独立変数を Co. 経験年数, 従属変数を各質問項目の得点とし, それぞれについて一要因分散分析を行った結果, Co. 経験年数によって, 各質問項目の得点に有意差は見られなかった。

(4) 校内委員会で大切にしていることの記述について

学校が校内委員会を進める上で大切にしていることについて自由記述により回答を求めたところ, 126校から回答があり全てを有効回答とした。回答については, Z市の小学校に勤務する Co. 2名との話し合いに

よって主に書かれている内容を分類した。なお, 1名の回答の中に複数の内容の記述が含まれると判断したものは, 重複して分類した。その結果, 226の記述が見出され, 「実態把握と共通理解」(38.1%), 「支援体制の構築」(22.6%), 「運営面の工夫や配慮」(19.9%), 「支援の検討」(12.8%), 「開催日時の設定」(4.4%), 「特別支援教育の推進」(2.2%) の6つに分類された。分類の信頼性検討のため, Co. 2名に上記の6つのラベルで回答の分類をしたところ, 一致率が78.6%となったため, 分類の信頼性は高いと判断した。一致しなかったものについては, 話し合いながら再度分類を行った。分類名ごとの下位分類と記述例を Table 7 に示した。

「実態把握と共通理解」に関する記述が一番多く, 「実態把握, 情報の共有」, 「多面的な捉え」, 「統一したかわり」の3つの下位カテゴリーに分類された。「実態把握, 情報の共有」では, 「子どもの実態を把握するため, より詳しい情報を共有するようにしている」, 「子どもの実態について, 共通理解を図っている」と

Table 7 Co. が校内委員会を進める上で大切にしていることにおける分類名と下位分類及び記述例

分類名	下位分類	記述例
実態把握と 共通理解 (86)	実態把握, 情報の共有 (76)	・子どもの実態を把握するため, より詳しい情報を共有できるようにしている
	多面的な捉え (14)	・いろいろな立場の先生の意見を聞くようにしている ・子どもの課題点だけでなく, 長所も捉えるようにしている
	統一したかわり (7)	・全校で一貫した対応をして, 子どもや保護者が混乱しないようにしている
支援体制 の構築 (51)	学校内外の関係者との連携 (27)	・管理職, 特別支援教育アシスタント, スクールカウンセラー, 担任, 専門機関との連携を図っている ・支援を必要とする子どもの実態を把握した上で, 特別支援教育アシスタントの時間割を組んでいる
	協働的な雰囲気 (14)	・全職員と一緒に子どもを見ていこうという雰囲気作りをしている
	柔軟かつ迅速な対応 (6)	・問題が発生するとすぐに会を開き, 対応するようにしている
	保護者との連携 (4)	・保護者の思いや願いを大切にしている
	情報の収集と整理 (10)	・事前に該当の子どもについての状況を紙面に起こし, 一人一人にかかる時間を短縮している
運営面の 工夫や 配慮 (45)	検討課題の焦点化 (9)	・コンパクトに課題を絞って解決策を中心に話し合うようにしている
	構成メンバー (8)	・形だけの会議にならないようにメンバーをしばっている
	時間の設定 (7)	・話し合う時間を確保するために時間設定をしている
	丁寧に聞く (5)	・担任の思いをしっかりと聞き取るようにしている
	その他 (6)	・小グループでの活動を入れて, 全員が発言できるようにしている ・次年度へ引き継ぐため, 記録を残している。 ・個人情報取扱には注意している
支援検討 (29)	支援の具体化 (23)	・情報交換で終わる会にしない。実態をもとに具体的な方策を導くようにする
	支援の評価・見直し (6)	・子どもの実態把握, 指導検討だけでなく, 振り返り, 評価と改善点について話し合うようにしている
開催日時の設定 (10)		・計画的に継続して行うようにしている
推進 (5)	教職員の理解 (3)	・教職員が特別支援教育について理解を深めることができるように取り組んでいる
	子どもの変化 (2)	・子どもが成長し, 力をつけるための委員会にしている

いった記述が最も多く挙げられた。さらに、「いろいろな立場の先生の意見を聞くようにしている」、「子どもの課題点だけでなく、長所も捉えるようにしている」というように「多面的な捉え」を意識している学校もあった。様々な立場の教職員が情報交換を行いながら多面的に子どもを捉え、その子どもの実態を共有することで、統一したかかわりにつなげていっている様子が窺える。

(5) 校内委員会の成果と課題の記述について

校内委員会の成果については、121校から回答があり、210の記述が見出され、「実態把握と共通理解」(56.2%)、「支援体制の構築」(22.8%)、「支援の検討」(11%)、「特別支援教育の推進」(10%)の4つに分類された。上記分類は、校内委員会で大切にしていることと同様の結果であり、配慮が必要な子どもの実態について、全校で共通理解できていることを成果と感じている学校が多いことが明らかとなった。「しんどい先生がいつでも助けてほしいと言える雰囲気になった」、「管理職、生徒指導主事、スクールカウンセラー、専門機関と連携するなど組織的な対応ができています」、「保護者との連携がスムーズにできるようになった」、「何か起きたときは、すぐに召集をかけてケース会議を開き、対応ができています」等のように、学校というチームで対応することができるようになってきたことについての記述が挙げられていた。

校内委員会の課題については、119校から回答があり、144の記述が見出され、「時間の確保」(25%)、「支援の検討」(20.8%)、「運営面の工夫や配慮」(11.1%)、「支援体制の構築」(11.1%)、「配慮を要する子どもの多さ」(10.4%)、「Co.の問題」(7.6%)、「実態把握と共通理解」(6.3%)、「教職員の理解の差」(4.9%)、「個別の指導計画等の活用」(2.8%)の9つに分類された。「配慮を要する子どもの多さ」では、「対象とする生徒が非常に多く、全ての生徒について考えていくことができない」、「支援が必要な子どもが増えているとともに、今までより重度の課題を抱えている子どもが増えている」といった記述が見られた。

(6) 低群、平均群、高群における記述内容の分析について

校内委員会の活動状況についての7つの質問項目に対して、全て回答した学校115校の各学校の合計得点を算出した。115校の平均得点は 23.5 ± 3.1 点であった。そして平均得点 $\pm 1SD$ で各学校を低群22校、平均群70校、高群23校に分類した。分類した低群、平均群、高群の群間で「実態把握」、「支援の検討」、「支援の評

価・見直し」の記述数に違いがあるのかを明らかにするために、校内委員会を進める上で大切にしていること、成果と感じていることの記述内容の中から「実態把握」、「支援の検討」、「支援の評価・見直し」についての記述数を算出した。

その結果に対して、低群、平均群、高群間において χ^2 検定を行ったところ、有意な差が見出された($\chi^2(4) = 16.55, p < .01$)。そこで、残差分析を行った結果、高群では「実態把握」の記述が有意に少なく($p < .01$)、「支援の検討」の記述が有意に多かった($p < .05$)。「支援の評価・見直し」についての記述も高群が有意に多かった($p < .01$)。これらの結果を、Table 8に示す。

Table 8 各群の項目別記述数 (調整された残差)

	実態把握	支援の検討	支援の評価・見直し
低群	22 (1.952)	3 (-1.569)	0 (-1.074)
平均群	68 (1.679)	19 (-0.907)	1 (-1.924)
高群	25 (-3.390**)	17 (2.241)	5 (2.958**)

* $p < .05$ ** $p < .01$

2. 校内委員会が機能していると思われる学校への聞き取り調査の結果

(1) 校内支援体制について

聞き取りをした学校の管理職は、特別な配慮が必要な子どもであるかどうかに関係なく、一人一人の子どもを大切にしており、全職員にチーム対応を呼びかけたり、自ら校内を回って子どもたちに目を配ったりと積極的に動いていた。また、Co.は管理職と密に連携を図っていることが分かった。さらに、全ての学校のCo.が日頃から、いろいろな先生との会話の時間を大切にしていることも明らかとなった。

(2) 校内委員会について

校内委員会の捉えが様々であり、7校中4校は具体的な支援方策を検討するといったケース会議の役割も含めたものを校内委員会としており、3校は校内委員会とは別にケース会議を実施していた。この3校は、全校で情報を共有する場を校内委員会と位置づけ、配慮が必要な子どもの実態、支援方法の共有をしていた。やってみて効果のあった支援を伝えることで、他の教職員も取り組んでみようと思ってもらえるような会になるように配慮されていた。

具体的な支援方策を検討する校内委員会での工夫点について、以下のことが明らかとなった。

まず、メンバーであるが、固定せずに弾力的に行っていた。さらに、支援検討をする際、意見を深めるた

め、スクールカウンセラーや特別支援教育の経験、教職経験の長いベテランの教員に入ってもらうなどの工夫をしていた。

運営面では、場合にもよるが、すぐに校内委員会を開くことを検討するのではなく、まずは学年内で検討を促し、そこで解決しなかった場合、校内委員会を開くことを検討している学校があった。

事前準備として、急な場合を除き、事前に担任に実態について紙面にまとめておいてもらい、Co.自身も担任から丁寧に実態を聞いたり、子どもの様子を見て確認したりしていた。予め対応策の案をもって会に参加しているCo.もいた。

さらに、会を開く際は、時間設定をし、今必要な問題にしぼって話し合いを進めていき、対応策を考える際は、今実際に取り組んでいることを踏まえた上で、無理なくできそうな対応策をみんなで意見を出し合いながら考えていることが明らかとなった。一つではなく、うまくいかなかった場合の複数の対応策を考えている学校もあった。もし対応策の案がでなかった場合は、一旦会を終わりにして、後日また日にちを設定することとし、対応策が決定した場合は、その対応策がどうであったか、後日担任に確認したり、再び会を開いたりしていた。どの学校も校内委員会で話し合ったことについては、すぐに全体で情報を共有していることが明らかとなった。

(3) Co.の役割と必要な力について

どの学校でも共通して挙げたのは、Co.が自ら積極的に動いて他の先生に声を掛けたり、話を聞いたりすることであった。校内での連携や外部の専門機関と担任など、人と人をつないだり、調整したりする役割についても述べられた (Table 9)。

Table 9 Co.の役割と必要だと思う力 (学校数)

・ネットワークを軽くして情報取・人と人をつなぐ、調整する (5) 集する (7)
・丁寧に子どもを見る、寄り添う・具体的なアドバイスをする (2) (3)
・皆の意見をまとめる、方向づけ・粘り強く取り組む (1) (2)
・客観的な目で問題を捉える (1) ・言いたいことをしっかり言う (1)

IV. 考察

1. 校内委員会を機能化させるための方策

(1) 校内支援体制の構築

校内委員会で大切にしていることと、成果の自由記述を見ると、「実態把握と共通理解」の次に「支援体

制の構築」が多く挙がっていた。校内支援体制づくりで最も大切なことは、チームで支援するという意識であり (国立特殊教育総合研究所, 2006), それを成果と感じている学校が複数あることが分かった。

一方、校内委員会が機能しているかの質問に対して、否定的な評価をしていた学校の課題を見てみると、「管理職からのトップダウンで全てが決まる」、「該当の教職員のみへ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内容の記述が多くあった。このことから、学校組織としての協働的な支援体制を構築することが校内委員会の機能化に向けた土台となることが推察される。

黒川 (2007) が、「指導で悩んだとき、話せる、話し合える職場にしていけることが校内支援体制の基本となるのではないだろうか」と述べていることを踏まえると、特定の会議だけでなく、職員室等で子どものことを自由に話し合える環境や、いつでも相談できる雰囲気が必要であり、その際、Co.が中心となり、積極的に話しかけていく姿勢が必要であると考えられる。

(2) 運営面の工夫や配慮

質問紙調査の結果や聞き取り調査の結果を通して明らかとなった、Co.が効率的に校内委員会を運営していく際の主なポイントを挙げる (Table 10)。

Table 10 校内委員会の運営上の工夫や配慮点

【メンバー】 検討内容に応じて弾力的に考えていくことが大切である。多面的に子どもを捉えていくためにも、できれば、養護教諭やスクールカウンセラー等、違う立場の専門家にも入ってもらいようにする。また、学校内の資源を有効に活用する、意見が深まるといった意味でも、教職経験年数が豊富なベテラン教員や特別支援教育に携わっている教員に入ってもらいようにする。
【事前準備】 子どもの実態について、担任の気持ちに寄り添いながら話を聞き、しっかり受け止めるようにする。また、実際に子どもの様子を見て、実態を客観的に把握しておく。実態等については紙面にまとめたものを作成してもらいように担任に頼んでおく。
【時間設定】 会議の時間は限られているため、実態把握だけで時間が終わってしまうことのないよう、会議が始まる前に会議の流れや時間配分を提示する。
【支援の検討】 子どもの実態や課題を共有した後は、それを踏まえた上で、検討課題を焦点化し、具体的支援方策を検討する。今、取り組んでいる支援を整理することから始め、実際に無理なくできそうな支援を考えていくようにする。全員が意見を出しやすいように、小グループで意見を出し合うなどの場の設定を工夫する。
【評価・見直し】 やりっぱなしにしないように、Co.は、実際に検討した支援がどうであったのかを、後日担任に聞くようにする。また、実際に子どもの様子を見に行き、確認することも大切である。このことが、担任の先生に、「ちゃんと見ているよ」というメッセージを送ることに伴い、担任の安心感をもたらすことにもつながる。子どもの実態や支援の検討、評価・見直しについては、個別の指導計画とリンクさせて行い、活用していくことが大切である。

2. 研究のまとめ

本研究の結果、考察を踏まえた、機能している校内委員会の姿について Fig. 2 に示す。

配慮が必要な子どもへの支援の質の充実に向けて、校内委員会を機能化させることが重要であり、その土台となるのが、困ったときにはみんなで助け合おう、困ったときにはすぐに助けてと言える協働的な校内支援体制と、年間計画の中に予め位置づけておくことでの開催日時の確保である。

配慮を要する子どもに適切な支援を行うためには、支援の目標や手立てを設定する際の根拠となる実態把握を的確に行う必要がある。いろいろな立場の教職員から情報を収集し、子どもの課題点だけに目を向けるのではなく、好きなことや長所も把握していくことで、具体的な支援を考えていく際に役立つことも踏まえ、多面的に子どもを捉えながら整理していき、丁寧に実態把握を行うことが大切となる。

さらに、限られた時間の中で、具体的な支援の検討、その支援の評価・見直しをするためには、運営面の工夫や配慮が必要となる。構成メンバー、事前の準備等の工夫や配慮をしながら Co. が効率的に進めていかなければならない。支援検討をする際の進め方を、学校として決めておくことよである。

校内委員会で話し合ったことについては、複数の場を活用しながら、その情報を学校全体で共有し、個々の教員による支援から、全教職員での支援へ広がっていくことが大切である。規模の大きな学校ほど、情報共有の仕方について工夫し、丁寧に行わなければならない。

具体的な支援方策を検討し、実践することで、支援によって子どもが変わることを実感し、そういった経験を経ることで、手ごたえを感じ、教職員は自信をもち、少しずつ意識が変化していくと考える。意識の変化とは、子どもをより詳細に丁寧に捉えようとする、どのような支援が必要なのかを考えようとする、研修会で意欲的に学ぼうとする、それが、より細やかな実態把握、適切な支援方策を見出すことになり、支援の質の向上へとつながるのではないだろうか。

廣瀬ら (2005) は、「校内委員会の機能や活動が児童生徒の支援につながることは当然であるが、一人一人の教員にとっても有効であると感じられることが、校内委員会に積極的あるいは主体的に関わり活動していく原動力になる」と述べている。教職員が「校内委員会で検討してもらってよかった」、「校内委員会で出

てきた支援を私のクラスの子どもにも実践してみよう」といった満足感を得ることができるように、校内委員会を運営していくことが重要となる。

Co. に必要な力として、聞き取り調査では、「自ら動いて情報を収集する力」、「人と人をつないだり、調整したりする力」、「専門性」等が挙がっていたが、実際に聞き取りを行った Co. に対して、年齢も性別も違うが不思議と同じような印象をもった。それは、自然体の聞き上手であること、考え方がポジティブで自分に何ができるのかを常に考えていることである。校内委員会を機能させていくためのキーパーソンとなる Co. は、これらの力を意識して身に付けていくことが、校内委員会の機能化に向けた鍵となる。

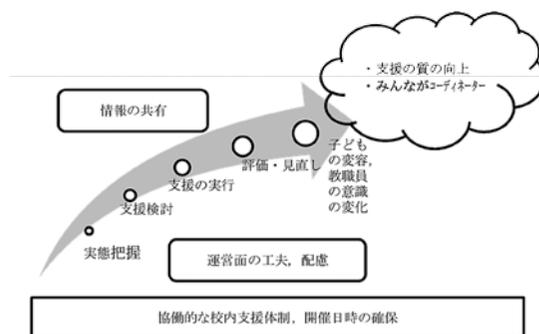


Fig. 2 機能している校内委員会の姿

文献

- 廣瀬由美子・東條吉邦・井伊智子 (2005) 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, 29-38.
- 今里順一・小島道生 (2008) 長崎県の小・中学校における特別支援教育の現状と課題—特別支援教育コーディネーターが認識する機能度からの検討—。特別支援教育コーディネーター研究, 3, 1-6.
- 国立特殊教育総合研究所 (2006) LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子どもへの支援のために特別支援教育コーディネーター実践ガイド。
- 黒川君江 (2007) 特別支援教育早わかり。小学館。
- 文部科学省 (2004) 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年1月, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm

(2016年11月13日閲覧).

文部科学省 (2015) 平成26年度特別支援教育体制整備
状況調査 調査結果. 2015年3月27日, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1356211.htm (2016年11月13日閲覧).

横尾俊・村松勘由・大内進・笹本健・西牧謙吾・小田

侯朗・當島茂登・藤井茂樹・笹森洋樹・牧野泰美・
徳永亜希雄・滝川国芳・太田容次・渡邊正裕・伊藤
由美・植木田潤・亀野節子 (2009). 特別支援教育
への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組.
国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 29-44.

(2017. 2. 3受理)

The Functionalization of Special Needs Education Committee Meetings in Kindergartens, Elementary Schools, Middle Schools, and High Schools: A Survey Study for Special Needs Education Coordinators

Sachie IKEDA

Hiroshima Municipal Hiroshima Special Needs School

Akihiko WAKAMATSU

Graduate School of Education, Hiroshima University

The percentage of Japanese public primary, elementary, middle, and high schools with special needs education committees that regularly hold meetings is 99.2% (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2015), and thus, effective organization and operation of these committees and meetings will be crucial in the future. Thus in this study, the author targeted the special needs education coordinators in the public primary, elementary, middle, and high schools, and aimed to grasp the reality, accomplishments, and the challenges of the committee in each schools, and to clarify the special needs education coordinators' efforts and the points to remember in furthering the committees. As the result, the study revealed that efforts such as enhancing the flexibility of the committees' member composition, thorough preparation, structuration of progress of meetings, and facilitating the PDCA (plan-do-check-act) cycle of support, are crucial conditions for functionalization. In addition, special needs education coordinators need the qualities and abilities that allow them to contribute in structuring a cooperative in-school support system where the teaching staffs can realize that "the support nurtures the children," by fully utilizing their ability to gather and send out information and to coordinate human relationships, and their expertise on special needs education.

Key words: special needs education committee, special needs educational coordinator, survey study, functionalization