

スクールクラスターによる望ましい支援のありかたについて — H市スクールクラスター事業の成果と課題から —

An examination about the way of the preferable support with the school cluster.
— From the result and the problem of H city school cluster business —

稲垣 馨
(子ども学科 准教授)

要旨 本稿の目的は、平成26年度にH市で実施されたスクールクラスター事業及び前年度に全国のモデル地域で実施された事業内容の分析と課題の抽出によって、今後のスクールクラスターによる望ましい支援のありかたについて提言することである。

まず平成25年度に実施された全国のインクルーシブ教育システム構築モデル地域（スクールクラスター）の成果報告書概要と関連する報告や文献から、実施事業を「人材配置型支援」、「地域再編型支援」、「複合型」、「見直し型支援」の4タイプに類型化した。その結果、H市同様に、ユニバーサルデザインの授業づくりに関する教員の教育力の向上を目指した「人材配置型支援」が最も多かった。しかし効果的な域内の支援の組み合わせ（スクールクラスター）が際立った地域は見られなかった。

今後は授業のユニバーサルデザイン化を通常学級のスタンダードとし、個別支援にはスクールクラスターを活用した合理的配慮を行うという段階的な支援モデルの導入が必須であろう。

【キーワード：スクールクラスター インクルーシブ教育システム構築 ユニバーサルデザイン】

I. はじめに

1. スクールクラスター事業とは

文科省中央審議会初等中等教育分科会は、平成24年7月の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」（以下、報告）の「4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進（2）学校間連携の推進」において、インクルーシブ教育システムを構築するためには、域内の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）による支援の充実が必要であると強調している（文科省、2012）。¹⁾

特別支援教育に関して、平成26年度に文科省が実施した事業の中で核となったのがインクルーシブ教育システム構築事業であり、その中の一つがスクールクラスターを含むインクルーシブ教育システム構築モデル事業である（文科省、2013）²⁾。都道府県や指定都市・市町村区のエデュケーション委員会、附属学校を設置する国立大学法人、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校を設置する学校法人等に対して、モデルスクール、交流及び共同学習を目的としたモデル地域、スクー

ルクラスターを導入するモデル地域を指定し、「合理的配慮」の実践事例の収集、交流及び共同学習の実施、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）を活用した取組の実践研究及び事例の蓄積と評価を目指す試みを行った。

2. スクールクラスター事業の背景—特別支援教育からインクルーシブ教育への転換

スクールクラスターの背景である、特別支援教育からインクルーシブ教育への転換の流れについて述べる。

1) 「障害者の権利に関する条約」とインクルーシブ教育

国際的な障害観の変化を背景に、平成18年の国際連合総会において、「障害者の権利に関する条約」が採択された³⁾。この条約の第24条が教育条項であり、インクルーシブ教育システム（inclusive education system）について、2(a) 障害のある者が一般的な教育制度（general education system）から排除されないこと、2(b) 自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与え

られること、2(c) 個人に必要な「合理的配慮」(reasonable accommodation) が提供されることが定められている。我が国でも条約の批准に向けて検討を進めるため、平成 21 年 12 月に「障がい者制度改革推進会議」が設置され、翌年 7 月には中央教育審議会初等中等教育分科会の「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」を中心に、インクルーシブ教育システム構築推進のための議論が重ねられた。

平成 23 年 8 月には障害者基本法の一部を改正する法律が公布・施行⁴⁾され、教育に関して、可能な限り障害者である子どもが障害者でない子どもと共に教育を受けられるよう、国及び地方公共団体は配慮しなければならない等の規定が定められた。さらに翌平成 24 年 7 月には、前出の文科省中央審議会初等中等教育分科会による報告が取りまとめられ、今後目指される特別支援教育の方向性として、インクルーシブ教育システムの構築へと転換されることが明示された。これは国連の障害者の権利条約をもとに、インクルージョン、ノーマライゼーション社会の実現にむけた世界的な潮流を受けたものであり、平成 26 年 1 月にわが国の批准が国連によって承認された。今後は平成 28 年 4 月の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行に向けて、関係省庁が様々な施策を総合的に実施している。学校現場から見れば「子どもが動くから教師が動く」(河村, 2012)⁵⁾パラダイムシフトとも言えるべき変化が求められている。

2) 教育と産業における「クラスター」

次に「クラスター」とは何を意味するのか。cluster とは、群生、密集することであり、ぶどうやサクランボ、藤の花などの房を意味する単語である。大辞林⁶⁾によれば、「都市計画で、道路や各種建築物を互いに関連させ、一つにまとめた区域」という意味もある。

文科省によってこれまで「クラスター」という言葉が使われたのが、2001 年から 2010 年まで実施された「知的クラスター創成事業」においてであるが、今回は教育現場で、特別支援という枠組みにおいて使われている。前出の報告において、インクルーシブ教育システムの構築のためには、域内の教育資源の組み合わせ(スクールクラ

スター)による支援の充実が強く求められており、ネットワークに近い概念として捉えられよう。

産業界では、アメリカの経済学者であるマイケル・ポーター (Porter, Michael E.) が、「クラスターとは、ある特定の分野における、相互に結びついた企業群と関連する諸機関からなる地理的に近接したグループであり、これらの企業群と諸機関は、共通性と補完性によって結ばれている。」と述べている⁷⁾。彼のクラスター理論について、簡単に紹介したい。

ポーターが主張した「クラスター」とは、今日の情報化、グローバル化社会では知識や情報を集積、集約することによって産業集積の質が高度化し、他とは異なる優位性を持つようになる社会構造を意味している。代表的な例がアメリカのシリコンバレーである。彼の主張によれば、「クラスター」が優位性を発揮するためには、単なる情報や知識の量的、地理的な集約・集積のみではメリットがなく、クラスター内の組織間で改善を目指すモチベーションが高まり、相互的な協力や計画調整がスムーズに運ぶ生産的な関係性によって、情報の自由な流れや付加価値を生む新たな取引の発見などが起こることが大きな要因であると述べている。つまり共通の目的や利害意識に沿ってネットワークが緊密になり、人間同士の付き合いや直接顔を合わせるコミュニケーションによって⁸⁾コミュニティが活性化し、組織間の相乗効果を生むことが重要なのである。分野は異なるが、関係性がネットワークの基盤となって組織が相互に活性化することで発展していくという理論的な枠組みは、学校を含むクラスターにも同様に当てはまることではないだろうか。

3) クラスター導入による教育改革—ポルトガルの例

OECD 加盟国の中で、クラスターの概念を教育システムに導入し成功した例として、ポルトガルでの試みが挙げられる。ポルトガルでは政治的な背景から 20 世紀初頭非識字率が約 80%を占めるなど、長年教育の遅れが問題であった。2000 年に実施された PISA(OECD 生徒の学習到達度調査)⁹⁾では、読解力において OECD 加盟国中最も低い水準に位置する結果となった。この結果を受けてポルトガルは国を挙げて教育改革に着手したが、そ

の中でも重要な施策の一つがスクールクラスター school clusters による学校ネットワークの再編成であった¹⁰⁾。2006 年から 2010 年にかけて、農村地区で 10 人にも満たない小規模校や、落第する者の占める割合が全国平均を上回るような小学校を閉校とし、図書館や体育館、実験室、研究室、広い遊び場などの設備が充実した大規模な学校を建設して生徒を集約するなどで、全国的な学校の統廃合を行った。

典型的なクラスターは一つの中学校の下に 5～10 の就学前から小学校までのユニットを含む構成となっている。クラスターの特長は、核となる学校が集権的なリーダーシップを持ち、組織全体が階層的なユニットで縦割りに形成されていることである。縦割りの組織は命令の一元性に優れ、トップダウンで意思決定が下位へと伝わりやすい。つまり子どもの発達にあわせて必要な情報が次の段階へとスムーズに引き継がれる利点がある。これがポルトガルでクラスターが導入された重要な意義の一つであろう。実際に PISA2009 年の調査¹¹⁾では、依然として他加盟国に遅れを取っているものの、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーいずれの項目も改善している。クラスター制

度の導入のみが成功を収めた理由ではないにしても、それがきっかけとなって、コミュニティ全体の教育に関する意識の向上に結び付いたことは間違いないであろう。

4) 文科省が目指す「スクールクラスター」とは「クラスター」という言葉の持つ包括的な概念を理解したところで、特別支援教育において、文科省はスクールクラスター事業を導入することで何を狙っているのだろうか。その全体像は、文科省によって示された以下の図 1 のイメージ¹²⁾によって知ることが出来る。前述のように、インクルーシブ教育システム構築モデル地域内の教育資源の組み合わせ（スクールクラスター）によって特別支援教育の充実を目指しているのである。平成 26 年度は全国で 61 校のモデルスクール、19 のモデル地域、28 のモデル地域（スクールクラスター）がインクルーシブ教育システム構築モデル事業として採択されている¹³⁾。

A 県では、平成 26 年度に H 市を含めた 4 市をモデル市に指定し、スクールクラスター支援員派遣事業を含むインクルーシブ教育システム構築を目指す試みが実施された。

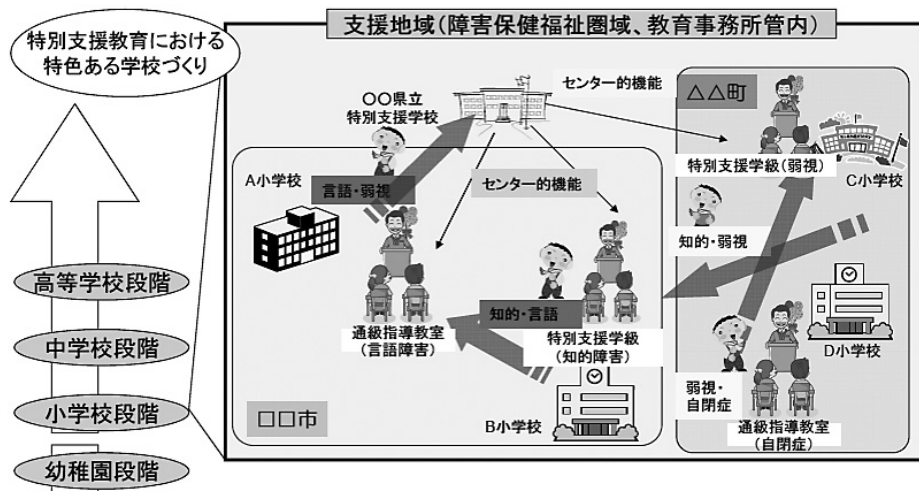


図1 文科省によるスクールクラスターイメージ

3. H 市の特別支援教育の取り組みについて

H 市は A 県の北東に位置する小規模都市である。H 市は特別支援教育に関する取り組みとして、これまで次のような事業を展開してきた。

①発達障害早期支援事業・・・平成 23 年度～地元短期大学の教員による巡回支援

- ②特別支援教育コーディネーターの派遣・・・近隣に位置する特別支援学校 3 校からの派遣
- ③中学校へのスクールカウンセラーの配置
- ④全小中学校を対象としたスクールソーシャルワーカー巡回
- ⑤近隣の児童相談所、保健所、H 市の子育て支援課・健康づくり推進課・社会福祉課との連携

H市には高等部を除いて特別支援学校は設置されていないが、11校の小学校のうち10校に特別支援学級（弱視、難聴、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、自閉症・情緒障害のいずれか）と3校に通級指導教室（言語障害、自閉症、情緒障害、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害のいずれか）、中学校全校に特別支援学級（知的、自閉・情緒）が設置されている¹⁴⁾。これらの事業に加えて平成26年度は新たにスクールクラスター事業が研究事業として導入された。これらの事業の要となるのがH市の学校教育課(教育委員会)であり、担当指導主事が多岐にわたる支援のコーディネーションを行っている。特別支援教育のニーズへの対応は個別支援が中心であり、アセスメント後に適切な支援先を探して保護者に紹介するというアプローチが中心となっている。

H市のスクールクラスター事業は、正式には「共生社会を支える特別支援教育推進事業に係る小中学校における共生社会を目指した指導の充実」スクールクラスター支援員派遣事業という名称である。この事業はA県のモデル市に指定された4市に対して、A県教育委員会委嘱によるスクールクラスター支援員（臨床心理士）の派遣が中心となっている。H市では2名の臨床心理士（1名分の予定を2名で担当）が派遣され、拠点校2校を中心に1日5時間、月2回程度で年間35日の勤務による支援が行われた。

H市教育委員会の資料によれば、派遣の趣旨は「スクールクラスター支援員（臨床心理士）の派遣により、専門家による支援で指導の充実を図る。また、地域資源を活用し、これまでの巡回支援員等の派遣との連携を図り、多様な学びの場において、個に応じた児童生徒への効果的で、継続的な支援をしていく」ことであった。日程の例として示された活動は、スクールカウンセラーとほぼ同様の内容であった

4. 本稿の目的

スクールクラスターとは域内の教育資源の組み合わせを意味するが、これまで地域格差はあったとしても、本稿で取り上げる地方都市のH市のように、教育資源の組み合わせや活用によって特別支援教育の充実が図られてきたであろうことは推測されるため、特段新しい概念とは言えない（大

西、2015)¹⁵⁾。では改めて「スクールクラスター」の導入は、特別支援教育においてどのような目的と意義があるのだろうか。

スクールクラスター事業は平成28年度以降、国が経費の一部を補助する補助事業として実施される予定である。全国的に導入となり有効に活用されるためには、実践事例の報告や研究の蓄積を行い、その効果や有効性、さらに課題について示す必要がある。しかしこれまで実施された事業報告等を照査してみると、地域の特性、既存の地域資源の豊かさや支援体制の充実度などの事情に合わせて成果はさまざまであり、一見するとモデル地域に共通した新たな成果は見当たらない印象を受ける。

そこで本稿では、平成25年度に実施された全国のモデル事業¹⁶⁾の成果を分析し、スクールクラスター事業が今後目指すべき方向性や課題について提言したい。

II. 方法

まず平成25年度に全国15のモデル地域で実施されたスクールクラスター事業成果報告書概要¹⁷⁾と関連する報告や文献^{18) 19)}から実施事業の概略をまとめて、1) 新たな人的資源による支援システムの再構築を図った「人材配置型支援」、2) 新たにエリア分けを行うなど、既存の支援体制の再構築を行った「地域再編型支援」、3) 1)と2)の「複合型」、4) 既存の支援体制の現状分析とゆるやかな見直しが中心の「見直し型支援」の4タイプに類型化した。

次にH市の教育委員会が作成した資料と筆者が参加したH市のスクールクラスター報告会における記録から、H市のスクールクラスター事業について概括した。

III. 結果

1. モデル地域のスクールクラスター事業の特徴

1) モデル地域事業全体のタイプ分け

公開されている平成25年度モデル地域15か所の事業成果の概要について、①地域特性や既存の資源及び課題、②クラスター事業の成果、③合理的配慮協力員等の配置、④今後の課題についてまとめた（表2）。概要と関係資料等からでは判然と

しない部分もあるが、合理的配慮支援員など、既存のスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等と異なる人的資源の導入に重点を置き、支援システムの再構築を図った「人材配置型支援」は12か所、2) 新たなエリア分けなどを中心に既存の支援体制の抜本的な再構築を図った「地域再編型支援」のみの実施はなく、3) 1)と2)の複合型が1か所、4) 既存の支援体制の確認とゆるやかな見直しが中心の「見直し型支援」は2か所であった（表1）。但し、この結果はあくまでも平成25年度の事業成果であり、継続事業として実施している地域は、前年度にエリア分けなどを既に実施済みであった（例として、芦屋市）。

2) 支援員の配置・派遣とICT機器の活用

1) の新たな人材の活用では、特別支援に関して専門的な知識を有する教員を中心に、授業のユニバーサルデザイン化を目指して、主に授業実践、学級経営や教材開発などの教育面の支援を行う合理的配慮協力員の派遣や配置が10か所（芦屋市、宮崎県、大島地区、宮古・八重山地区、知内町、守谷市、佐倉市、国立市、伊丹市、山鹿市）と最も多かった。

また授業実践に関しては、タブレット端末の利用などICT機器の活用が5か所（石巻、宮崎県、弘前市、守屋市、佐倉市）と多く見られたが、教員の個々のモチベーションや能力を頼りに機器を導入するのではなく、研修会の実施やICT支援員の配置（佐倉市）、実践成果と課題をまとめたICT機器活用研究報告書の作成（弘前市）など、機器の有効な活用のため、教員の知識やスキルの底上げを行うことで丁寧な導入を工夫していた。またテレビ授業システムの活用（弘前市）を行った地域もあった。

3) 現場の活用を推進する情報ツールの見直し

既存の「個別の指導計画」「個別的教育支援計画」の様式を検討し、実際に教員が試用して改良点を探すことで統一化を試みたり（石巻市）、幼稚園から高等学校までの教員が教育的なニーズに対応した相談支援ファイルの効果的な活用について研究協議を重ねたりなど（知内町）、それぞれ呼称は異なるものの、支援の中心となる情報ツールを現場のニーズに合わせて見直し、より効果的な活用を目指した地域が多く見られた。

4) 事業の背景となる地域特性の影響

人口の違いや地理的な特徴なども事業計画や推進に影響を与える要因となる。モデル地域で最も人口が多い宮崎県の3地区は大規模なエリアの再編成と支援ネットワークの大幅な見直しを行った。また島しょ地区という特性から、離島への巡回、散在する小規模校への支援が従来の課題とされていた大島地区（鹿児島県）は、今回の事業の有効な活用のため、教員の知識やスキルの底上げを行うことで丁寧な導入を工夫して、支援を一つに束ねていくのではなく、各地域（クラスター）が主体的にその地域の特別支援教育体制づくりを目指すという、それぞれのクラスターの機能の強化を図った。このように地域特性に則したより実践的な支援が考えられていた。

5) 発達の連続性を考慮した視点の乏しさ

エリア内の幼稚園が支援の対象に含まれる場合はあったものの、事業の中心が教育委員会であったため、ほとんどの地域は小中学校中心の支援であった。その中で、3)タイプの宮崎県は、学校種間の相互理解と課題の共有を目的として、保育所を含めたネットワークによる支援の連続性について

表1 モデル地域事業内容タイプ別分類

支援のタイプ	モデル地区	合計(ヶ所)
人材配置型支援	芦屋市、宮古・八重山地区、大島地区、知内町、弘前市、守谷市、佐倉市、国立市、上越市、岡谷市、伊丹市、山鹿市	12
地域再編型支援	なし	0
複合型	宮崎県	1
見直し型	石巻市、藤沢市	2

表2 平成25年度スクールクラスター事業モデル地域 事業の成果、合理的配慮協力員等の配置、その他

モデル地域	学校数	地域の特性や既存の資源及び課題	クラスター事業の成果(抜粋)	合理的配慮協力員等の配置	今後の課題(抜粋)
石巻市 (宮城県)	特別支援学校1、小39、中24、幼14、高9	被災地、民間の特別支援学級後援団体(昭和40年～)が存続、地域内に特別支援教育共同実習所	個別の教育支援計画等の様式を統一、震災によって途絶えていた特別支援学級の交流学習会の復活、地域の教育的資源や人的ネットワークをデータベース化	地域の13ある特別支援学級後援団体からの専門家派遣を依頼	ICT機器等を活用した成果の検証、障害種別に合理的配慮について検討、方法を整理して事例検討を行う
芦屋市 (兵庫県)	特別支援学校1、小8、中3、幼12、高2、中等教育学校1	教育資源間の連携が弱い、一貫した指導体制がまだ不十分	教員意識の変化・ユニバーサルデザインを目指した授業実践及び合理的配慮の観点、関係機関との連携について、通常学級の教員が意識	合理的配慮協力員を2名配置、教材教員の提案・提供、指導内容に関する指導・助言など、授業実践に関する相談支援	特別支援学校のセンター的機能に対する、地域の小・中学校の依存度が高く、自らの課題解決力が育ちにくい、担任や小・中学校等の特別支援教育コーディネーターが、自ら率先して指導方法や支援の質を高めることができるような体制づくり
宮崎県諸県エリア 都城北諸県エリア 延岡西臼杵エリア (宮崎県)	特別支援学校9、小141、中83、幼84、高35、中等教育学校1	学校数が多いため、巡回相談や研修が不十分(宮崎東)、「相談支援ファイル」の研究実践(延岡)、学級経営や教科指導について、特別支援学校では実践に基づく具体的な支援が難しい	リソースを備えた小・中学校をエリア拠点校に設定して7つのエリアに分割、先進的な取組を行うモデル園・推進校(エリア拠点校等)の指定、エリア連携協議会、エリアサポート推進協議会、エリア内校種間連携協議会を開催、特別支援学校のチームコーディネーターと、エリア拠点校のエリアコーディネーターが巡回相談、合理的配慮協力員が協力して事例の蓄積、事例集の作成と配布	エリア拠点校に専門性の高い教諭をエリアコーディネーターとして配置、合理的配慮協力員による情報提供やタブレット型端末の活用も含めた教材・教員の提供	個別の教育支援計画により情報を複数の支援者が確実に共有する、事例の蓄積と活用
大島地区 (鹿児島県)	特別支援学校0、小21、中1、幼9、高3	8つの有人島からなる地区、地域活動が盛んで、地域で子供を育てるという意識も高い、小規模校が多いことから特別支援学級や通級指導教室が未設置の学校が多い	小規模校が多いという特徴にあった教育資源の活用、中学校区を中心とした小クラスターでの連絡会の有効活用	合理的配慮協力員による訪問	学校単体ではなく地域の教育資源を活用した支援と専門性向上に向けた取組、合理的配慮協力員によって蓄積された情報を活用した助言等が可能なシステム作り
宮古・八重山地区 (沖縄県)	特別支援学校2、小55、中37、幼48、高7	小・中・高等学校における特別支援教育コーディネーターの指名や校内委員会の設置は100%、教育的ニーズにあった支援体制、全職員による校内体制づくりについて学校間で格差	定数内臨時的任用教諭も含めた特別支援学校教諭免許状認定講習、インクルーシブ教育システム構築に関するセミナー、通級指導教室でのSST(ソーシャルスキルトレーニング)の実施	実績豊富な合理的配慮協力員を配置、	モデル地域外の人材活用、「地域の子弟は地域で育てる」といった意識の醸成、啓発・広報活動
知内町 (北海道)	特別支援学校0、小3、中1、幼1、高1	特別支援教育総合推進事業のグランドモデル地域という実績	独自の相談支援ファイルによる一貫した支援体制、町民説明会の開催、卒業後の自立と社会参加の実現を目指す教育の推進、訪問型教育相談や就学時健診での就学相談を実施	合理的配慮協力員、就学相談員、就労相談員の派遣	専門性を有する指導者や教員等の人材が不足、県や市町村からの財政的支援の拡充及び継続が不可欠
弘前市 (青森県)	特別支援学校4、小38、中17、幼12、高10	他市町村の先駆けとなる身体虚弱児学級(院内学級)、言語障害学級、中学校LD・A・DHD通級指導教室の設置	特別支援学級において、テレビ授業システムを通じて、5校同時中継による交流学習を実施、ICT機器活用研究報告書の作成	特別支援学校や公立小・中学校長経験者等8名を事業の中心的役割を担う学びの協力員として委嘱	日常的な連携のための組織体制づくり、事業の開始時期が遅い(7月～)
御所ヶ丘中学校区 (茨城県守谷市)	特別支援学校0、小3、中1、幼1、高1	特別支援教育を積極的に進めている、中学校区の市産育教室により一貫した支援を実施できる体制が整備されている	運営協議会で月1回の報告会、中学校区における全教職員対象の一斉研修の実施	合理的配慮協力員3名による実践校での授業参観と週1回の巡回	学校長が十分なリーダーシップを発揮できるような研修体制等の充実、特別支援教育コーディネーターの育成
佐倉市 (千葉県)	特別支援学校0、小23、中11、幼3	小・中学校33校に特別支援学級、小学校3校に通級指導教室を設置、佐倉市ライフサポートファイル	スクールクラスター(言語聴覚士、学校支援コーディネーター、通級指導教室担当者及び指導主事)との連携強化による早期支援、通級指導教室リーフレットづくり	学校支援コーディネーター(合理的配慮協力員)を通級指導教室設置校と教育センターに配置、ICT支援員の配置	学校支援コーディネーターの役割の明確化、合理的配慮協力員から学んだノウハウを市内の全ての教職員が共有する人材育成システムづくり
国立市 (東京都)	特別支援学校0、小10、中5、幼9、高4	教職経験者や教員免許を有する特別支援教育支援員の配置、専門家からなる特別支援教育専門家チームの設置と派遣、小規模都市ならではのコンパクトな連携	国立市学校支援センターの設置、合理的配慮検討プロジェクトを発足、教育委員会事務局にモデル事業担当課長(統括指導主事)を配置	国立市学校支援センターに合理的配慮協力員を配置、市内3ブロックに特別支援教育支援員のリーダー支援員を配置	事例に応じた支援のみならず、計画的、組織的な支援体制の充実、特別支援教育アドバイザーの学校訪問指導
藤沢市 (神奈川県)	特別支援学校2、小37、中25、幼35、高15	特別支援学級は、市立小学校16校及び市立中学校11校に設置、通級指導教室「ことばの教室」を小学校4校に設置、自閉症、情緒障がい対象の通級指導教室「すまいる」を小学校2校に開設、	通級指導教室+通常学級での活動場面や通級指導教室の小集団指導場面に臨床心理士を派遣、介助員にガイドラインを作成・提示、教材・教具・関連図書の整備・貸出し	臨床心理士・通級指導教室担当による巡回指導	連携が学校と学校とのつながりのみに終始してしまう、専門的に地域の関係機関との連携強化を担う合理的配慮協力員の確保
上越市 (新潟県)	特別支援学校4、小53、中23、幼12、高12、中等教育学校1	相談事業、通級による指導についてエリアを統一、教育委員会の指導主事が「こども発達支援センター」での業務を併任し、保幼小連携強化、年2回の実態調査	地域の教育資源の活用の促進、ユニバーサルデザイン化の推進校を指定、中核の教員(相談員も業務)を中心に就学相談、情報提供、巡回相談を実施	専門性の高い教員を各エリアの相談員(就学や学校生活全般に係る相談等)に任命	中核となる教員の負担増及び専門性の確保や業務量の調整が課題、県や県レベルでの見直しをもった取組が必要
岡谷市 (長野県)	特別支援学校0、小8、中4、幼4、高3	全小・中学校で正副特別支援教育コーディネーター制度を導入、「幼保小園長校長懇談会」に特別支援教育コーディネーターが参加、年中時から就学教育相談、市広報誌に特集記事、市立図書館に特設コーナー	「市立小・中学校における特別支援教育モデル運営協議会」を設置、市立小学校1校にLD等通級指導教室を開設、副学籍による交流及び共同学習の実施、既存の地域資源の情報を共有、有効に活用するためのシステムづくり	合理的配慮協力員として、専門カウンセラー1名(臨床心理士、特別支援教育士、教員免許の有資格者)を配置	学校の教職員が合理的配慮協力員に依存しがち、専門家頼りにならない体制づくり、支援の組合せの偏りや、一部の人物や組織に過度に依存
伊丹市 (兵庫県)	特別支援学校0、小17、中8、幼17、高2	伊丹市特別支援連携協議会協議会とワーキンググループ、伊丹市個別的教育支援計画「サポートファイル・ステップ★ぐんぐん」の策定	校園内研修会の充実、資料作成ワーキンググループによる特別支援教育用の教職員用の指導資料の作成、「伊丹市インクルーシブ教育システム構築事業運営協議会」を設置・開催、保護者用啓発リーフレットの作成及び配付	合理的配慮協力員(派遣型、窓口相談型、巡回型)の複数名配置	教職員の専門性の向上、特別支援教育に対する意識を高めるための取組、各学校における特別支援教育推進の中核的な役割を担う人材の育成
山鹿市 (熊本県)	特別支援学校0、小17、中6、幼3、高4	市特別支援連携協議会、担任の指導力・専門性の向上	中学校区ごとに、特別支援教育コーディネーター会議を開催、中学校区別特別支援教育研修会を実施	合理的配慮協力員を中学校区と教育委員会事務局に1名ずつ配置	モデル地域内の保育園・幼稚園や高等学校も含めた移行支援の在り方を検討

て言及していた。また 1) タイプの山鹿市は保幼、高校を含めて教職員が中学校区別特別支援教育コーディネーター会議に出席し、支援の連続性を重視したことがうかがわれる。

また高校卒業後を見据えた支援を行ったのは知内町（北海道）である。合理的配慮協力員、就学相談員に加えて、高校卒業後の自立を目指し就労相談員の派遣を行っていた。

2. H 市のスクールクラスター事業について

H 市教育委員会の資料に記載されたスクールクラスター事業の中心となったスクールクラスター支援員の派遣は、日程の例を見ると、派遣先の学校で活動を行うスクールカウンセラーとほぼ同様の活動内容であった。しかし実際には外部資源との協議や連携の場合は、教育委員会の担当者と共に関係諸機関へ出向いていたことなどが報告会で報告されていた。

1) スクールクラスター支援員の活動内容—教育委員会資料と報告会から

同一の資料で示された支援内容は、次の通りであった。

- (1) 多様な学びの場における指導—通級指導教室、通常学級と特別支援学級の交流、特別支援学校の支援籍学習等
- (2) 個別の支援計画・指導計画、就学支援委員会資料の作成
- (3) 発達検査（WISC 検査済み）を生かした指導
- (4) 保護者対応
- (5) 保幼・小・中・高へのスムーズな支援の引継ぎ
- (6) その他インクルーシブ教育システム構築に関すること

平成 26 年度の H 市スクールクラスターの事業報告は、26 年度の事業終了後に臨床心理士であるスクールクラスター支援員 2 名、特別支援学校のコーディネーター、スクールソーシャルワーカー、H 市内の小中学校の管理職、特別支援学級の教員を含む教員、各校の特別支援コーディネーター、施設職員、子育て支援課、健康づくり推進課の市職員、教育委員会、H 市の福祉を担当する 3 課の

担当者、筆者を含めた大学研究者など、特別支援教育に関わるメンバーが一堂に会した約 1 時間半の報告会で行われた。

スクールクラスター事業の拠点校となった小中学校各 2 校の特別支援学級の教諭により事業報告がなされた。その中で報告されたスクールクラスター支援員の活動は、個別支援（子ども、親）に加えて、外部支援機関へ出向いての協議及び連携、通常学級、特別支援学級の授業参観、個別支援、就学相談、ユニバーサルデザインによる学級づくりを目指した環境整備、授業実践や学級経営に関するコンサルテーション、特別支援学級の児童生徒との交流、教員への心理的支援等であった。内容の詳細は発表会では不明であったが、拠点校から外部支援機関に出向く以外は、スクールカウンセラーとほぼ同様の業務を担当していた。

2) スクールクラスター支援員の活用事例

報告会では具体的な活動例として事例の紹介が行われた。紹介された 2 事例の概要を以下の通りまとめた。

(1) 事例 1 特別支援学級に移籍した児童（小 4）

- ・1 年生では通常学級に所属しており、特別支援学級で個別指導を受けていた。また地元の短大の親子支援プログラムに参加しながら、就学相談を行った。
- ・2 年生で特別支援学級に移籍した。特別支援学校のコーディネーターによるアセスメントが行われ、結果は保護者と担任に伝えられた。
- ・3 年生では、近隣の病院の作業療法と言語療法を開始した。
- ・4 年生ではスクールクラスター支援員による観察と対応についてのアドバイスをもらい、保護者のカウンセリングが実施された。

(2) 事例 2 不登校の生徒（中 2）

- ・1 年生で不登校に。本人の状況もつかめず、保護者とも面談が難しかった。
- ・2 年生では、スクールクラスター支援員から、本人の捉え方、親子関係の理解についてアドバイスをもらい、保護者と関われる機関である子育て支援課との連携を行った結果、登校できるようになった。さらにスクールクラスター支援員が本人と面談を行い、将来の希望などの聞き取りを行った。

最初の1事例は就学への移行がどのようになされたかが不明であったが、入学後の4年間の過程において、さまざまな地域資源を活用しながら相談を進めていくうちに、通級に対する保護者の抵抗が薄れ、さらにスクールクラスター支援員の活用が功を奏して学校側との関係性も改善してきた例と言えよう。

2 事例目は、不登校が続き対応に苦慮していた教員が、スクールクラスター支援員のアドバイスによって、新たに生徒・保護者理解を深めることで再度アプローチを模索した結果、家族とつながりがある福祉担当課と連携することで、1 年 4 か月ぶりに登校に結びついた事例であった。最初の事例はさまざまな資源を面につなげた支援であり、次の事例は点を線で結んだ支援と言えよう。

3) スクールクラスター支援員からみた問題点

派遣されたスクールクラスター支援員2名に聞き取りを行った結果、派遣される側から見た場合、以下の問題が挙げられた。

(1) 業務の曖昧さ

既存のスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとは異なる業務を求められていたと理解していたが、事業に関して具体的に計画的な支援のイメージが描けなかった。

(2) 情報不足

H市の地域資源に関する事前の情報が少ない上

に準備期間が短かったため、教育資源の組み合わせが可能な支援ネットワークの活用が十分とは言えなかった。実際の業務と並行しながら活用可能性を探っていった。

(3) 拠点校の問題

基本的には拠点校の教員のニーズに応じた業務を行ったが、訪問回数が少ないスクールカウンセラーを補うような業務内容を求められた部分が多かった。特に個別支援が中心であり、スクールクラスター支援員としての動きは教員側にイメージされていないと思われる。

(4) 身分の補償と待遇の問題

新たな事業ということもあり、学校側の評価を得るためには、時間を超過しても働かざるを得なかった。また通勤、出張に係る交通費相当分を別途支給されるスクールカウンセラーとは待遇が異なり、同じ臨床心理士としてジレンマを感じたという待遇の問題もあった。

IV. 考察

インクルーシブ教育システム構築モデル事業であるスクールクラスター事業の展開は、従来の支援のありかたを見直し、エリアやさまざまな支援のネットワークを新たにシステムとして再編するなどの契機となったことは間違いない。また実践と並行しながら合理的配慮事例の蓄積とデータベース化、教職員向けの研修会の実施など、現場

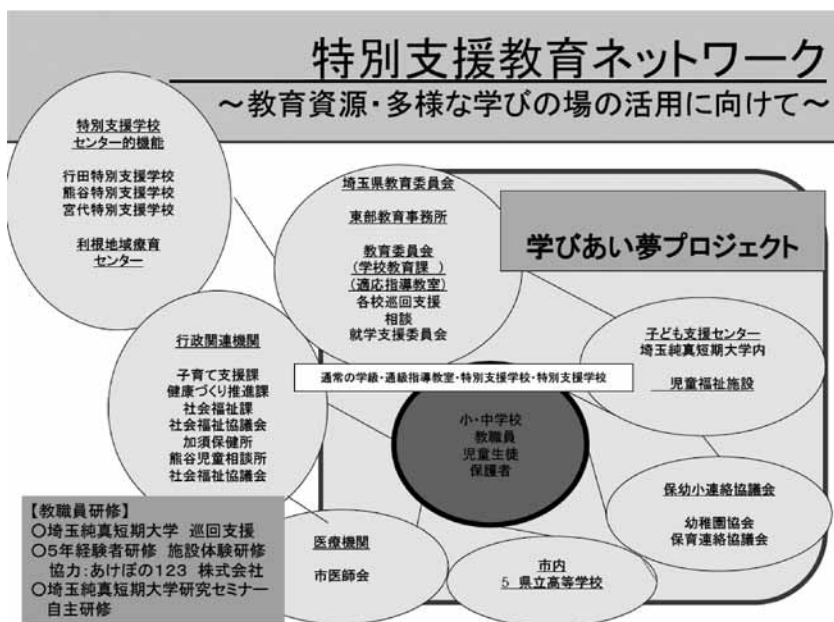


図2 H市特別支援教育ネットワーク（H市教育委員会作成）

の合理的配慮に対する意識の深化にも貢献したと言えよう。

スクールクラスター事業の成果を踏まえて、今後インクルーシブ教育システム構築のために取り組むべき課題について考察する。

1. モデル地域の課題とクラスターの意義

1) ユニバーサル・デザインの授業づくりと人材確保

モデル地域の結果を見ると、最も多かったのが「人材配置型支援」で、H市もこのタイプに該当した。合理的配慮協力員として実際に配置や派遣がなされた人材の多くが特別支援教育に関して経験豊かな教員や教員経験者等であったことから、現場の教員の特別支援教育、特にユニバーサルデザインの授業づくり（新井、2012）²⁰⁾に関する教育力の向上を意図していたと言えよう。

ユニバーサルデザインの授業づくりはインクルーシブ教育の核となるものである。文科省の「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」（文科省、2012）²¹⁾によれば、知的発達に遅れは見られないが、担任教員が学習面または行動面に著しい困難を示すと回答した児童生徒の割合は、6.5%と推定されている。この結果は、30人クラスの場合、少なくとも1～2名が学習面や行動面に問題を有する子どもがいる可能性を示している。これは単純に通常学級に存在する発達障害の子どもの割合を示しているのではなく、学級集団としての学習指導や学級運営の難しさを表していると理解すべきである。そのような子どもや学級集団の変化から、近年の特別支援教育も個別支援から学級経営やクラスに役立つ授業づくりへとシフトしている（花隈、2007）²²⁾。

米国の民間の教育研究開発組織である CAST (the Center for Applied Special Technology) は、すべての学習者に対する学びの実現をめざしたカリキュラム開発のための枠組みである「学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning)」を提唱し、ガイドラインを作成している (CAST, 2011) ²³⁾。その内容は、教育目標・指導方法・教材・評価という4つの要素から構成されており、従来の平均的な子どもを対象にしたカ

リキュラムではなく、柔軟なカリキュラムによって、多様性のある集団の個々の学習支援のニーズに応じたカリキュラムを目指す考え方が中心となっている。日本においても、インクルージョンの理念に鑑みて、通常学級における授業のスタンダードとして授業のユニバーサルデザイン化は避けられない流れであろう。

その場合課題となるのは、時代のニーズに合わせた授業のユニバーサルデザイン化を現場に浸透させるという、指導的な役割を担う人材の確保である。H市を含め、今回のモデル地域の中では、通級担当教諭や臨床心理士が合理的配慮協力員の役割を担った地域も見られた。今後現場でユニバーサルデザインの授業づくりがスタンダードとして定着していくためには、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた教科指導や教材開発などに特化した、専門性の高い人材を確保していくことが課題であろう。

一方前出の新井（2012）²⁰⁾は、ユニバーサルデザインの授業づくりが孕む危険性について、授業のユニバーサルデザイン化は通常学級の教育実践を大きく変革する可能性を秘めているが、従来の一斉教授をより効果的に提供するための単なるテクニックに陥ってしまう危険性を有している、と指摘している。ユニバーサルデザインの授業づくりという方法のみが先行するのではなく、子ども同士が多様性を認め合い、共に学び合う学級づくり・学級経営がその前提にあることは言うまでもない。

2) ユニバーサルデザインの授業づくりと RTI モデル

ではユニバーサルデザインの授業づくりはスクールクラスター事業にどう位置付けられるのだろうか。

ユニバーサルデザインの授業はクラス全体の、全ての子どもを対象としている。文科省が推進する共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のためには、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備」し、「小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性の

ある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である。」(文科省, 2012)¹⁾。また「通常の学級における指導・支援を充実させるためには、子どものニーズに応じて、こうした学びの場と連携をしたり、さまざまなリソース(関係機関等の資源)を活用したりすることも大切」(澤田, 2013)²⁴⁾なのである。つまり、通常学級の指導・支援が基本となって、その充実のためにスクールクラスターの活用が検討されるのである。これは個別の教育的ニーズと支援のバランスの問題とも関係している。

今川(2012)²⁵⁾は、積極的にインクルーシブ教育を推進してきたアメリカのIDEA(障害者教育法)にインクルージョンや「包摂」を示す文言がなく、より制限のない環境(LRE)の理念が用いられてきた理由について、インクルージョンか分離かという環境を選択する前提として、障害児のニーズに応じた適切な教育を保障する(教育の適切性)ことが重視されてきたからである、と述べている。IDEA2004では主にLDなど、学習につまづきのある子どもが特殊教育の対象となるのかどうかを判定するのにRTI(Response to Intervention)モデルを用いることが明記されている²⁶⁾。

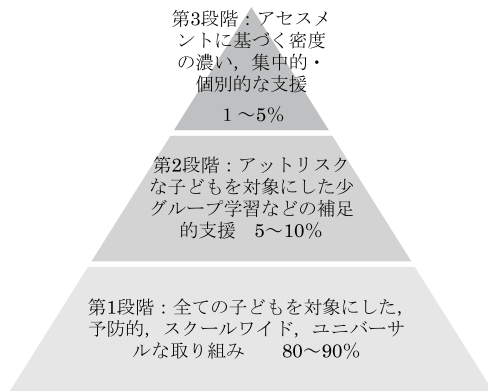


図3 RTIモデル

このRTIモデルの考え方は、ユニバーサルな学習・指導環境の構築、及び支援の度合いの高まる階層的・組織的な学習・指導環境の工夫を教師や学校に求めるものである(齊藤・藤井, 2009)²⁷⁾。RTIモデルは、教師がエビデンス・ベースな介入プログラムを行いながら、子どもの反応を測り、支援の必要性やどのような支援が必要なのかを客観的に判断していく診断モデルであり、三段階の学習・指導環境が設定されている。同じように日

本では小貫(2014)²⁸⁾が、授業の工夫、個別の配慮、個に特化した個別指導といった三段構えの授業設計を提案している。

RTIモデルのメリットの一つに、学級での指導がうまく行かない場合、子どもの側に内在する問題なのか、それとも教員の指導が不十分なのかを識別できることである(Vaughn, S. & Fuchs, L.S., 2003; Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Compton, D., L., 2004)^{29) 30)}。つまりRTIモデルに当てはめると、ユニバーサルデザインの授業は第1段階で全ての子どもを対象に実施される。実施後に教師が自らの指導についてのアセスメントを行い、同時に学級での学習のつまづきや行動の特徴などから、支援が必要な子どものアセスメントを行う。次いで実践とアセスメントを繰り返しながら、第2段階の小集団の指導による補足的支援が必要な子どもから、さらに第3段階の集中的・個別的な支援へと進む手順となる。つまりユニバーサルデザインの授業は、教師の指導力と子どもの個別支援の必要性を測る2つのアセスメント機能を有していると言えよう。特に後者は教師が学級における日常の子どもの姿からスクールクラスターの活用を検討する判断材料となり、医療モデルに偏らない子ども理解によって早期に個別支援のニーズをくみ取ることが出来ると言えよう。今後は、スクールワイドに実施されるユニバーサルデザインの授業が通常学級のスタンダードとなり、第2段階以降はスクールクラスターを活用した合理的配慮を行うという段階的な支援モデルが基準として望ましいと考えられよう。

3) クラスター事業の課題

次にクラスター事業の課題について述べる。文科省先導で行われる事業は全国どこの地域においても等しく取り組むべき(ナショナルミニマム)グランドデザインであり、一定の水準を担保することが望ましい。しかし4)のタイプの2地域は、従来のエリアや支援体制の見直しが中心であり、他の地域と比較すると従来と大きく異なる成果は見られなかった。その背景として、特別支援教育に関する地域社会の成熟度の違いが事業の進捗や成果に影響を与えていたとも考えられる。

さらに島しょ地区などの地理的特徴、人口などの都市の規模、地域資源が活用可能な交通網の整

備、人材不足や活用できる資源が限られるなどの地域の特性によって、足並みが揃った事業展開や同じ水準の成果が期待できるものではなく、地域格差とも呼べる状況はクラスター事業によっても改善されなかったと推測される。これは利用者側から見れば、居住する地域によって受けられる支援が限定されていたり、域内の支援の組み合わせを期待しても十分な支援が得られない可能性があることを示唆している。ところで、教育資源の豊かさやネットワークの充実だけが、障害を抱える子どもや家族にとって最適な支援を提供できることを意味しているのだろうか。

最適な支援を提供するためには、アプローチの方法やシステムが整備されていることはもちろんのこと、特別支援教育に関する地域社会の理解と成熟度の進化によって生み出される、多様性を受け入れて共に生きる社会の構築がその土台にあることが前提ではないだろうか。

文科省は前出の報告において、障害のある子どもが積極的に社会に参加・貢献するための環境整備と共に、学校が率先して障害者理解を推進することは、インクルーシブな社会の構築につながり、社会の成熟度の指標の一つとなる、と述べている。ポルトガルのスクールクラスター制度がコミュニティ全体の教育に関する意識の向上を促したのと同様に、今回のスクールクラスター事業の導入によって、モデル地域で特別支援教育の必要性に関する意識が高まり、地域資源についてのネットワークを見直す機会になったことに大きな意義があったと考えられる。このように今回の事業の展開による成果を特別支援教育に関する啓発活動の一つとして理解すると、芦屋市が掲げる地域機関の「学校応援団化」の推進や、「地域の子供は地域で育てる」（沖縄県）、「町の子供は町全体で育てる」（知内町、北海道）といった動きは、学校を中心にした地域コミュニティの結びつきを特別支援を支える力に変えて行こうとする意識を醸成する機会になったとも考えられ、今後も継続した事業の展開が望まれる。

2. 現場教職員のインクルーシブ教育に関する意識の向上と専門性担保の必要性

澤田（2014）は、現場の教職員に求められるインクルーシブ教育システムの構築に関する専門性

の内容を明らかにするとともに、研修カリキュラム立案のための方策や組織及び地域としての専門性の担保の仕組みについて検討し、研修ガイド（試案）として取りまとめた³¹⁾。その中で、文科省の中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（答申）（文科省、2012）³²⁾を等を参考に、インクルーシブ教育システム構築を推進するためには、すべての教員に求められる「集団形成（学級づくり）」、「学習指導（授業づくり）」、「生徒指導」という教育の専門性に加えて、1）「特別支援教育に関する知識・技能の活用」、2）「教職員及び関係者の連携・協働」、3）「共生社会の形成に関する意識」という3つの要素を含めることが必要だと述べている。澤田が述べるように、この3つの要素は、特別支援学校や支援学級の教員だけではなく、発達障害の可能性のある子どもの多くが通常の学級に在籍していることから鑑みても、全ての教員に求められていることなのである。そのため、全ての教員がインクルーシブ教育システムについて正しく認識し、必要な課題と認識して自ら取り組むこととともに、保護者を含むコミュニティにも広く啓発を図っていく活動が望ましい。

澤田があげた3つの要素に関する現状と課題について、次にまとめる。

1) 特別支援教育に関する知識・技能の活用－特別支援教育に関する研修のシステム化

文科省は前出の報告において、「発達障害に関しては、すべての教員が養成段階で学ぶ仕組みづくりが必要である。」と指摘している。特別な教育的支援を必要とする児童生徒が通常学級に6.5％程度の割合で在籍している現状では、特別支援教育に関する研修のシステム化は喫緊の課題である。しかし現状では「教員養成段階において、特別支援教育に関する内容を含む科目を単位修得することになっているが、特別支援教育に特化した科目は必修となっていない。」（文科省、2012）³³⁾ため、免許取得後の免許法認定講習の受講を中心に、教育のみならず、幅広い分野の研修を通じた専門性の向上を図ることが必要となる。ところが、平成24年度の文科省の調査³⁴⁾によれば、幼小中高の教員の中で、特別支援教育に関する管理職の教員の研修受講率は72.1％であったが、実際現場で

関わることが多い教員の受講率は47.7%と、半数以下であった。管理職と比べて現場の担任等教職員の当事者意識の低さがうかがわれる。今後は免許更新時の研修に必修とするなどのシステム化や、校長をはじめとして管理職が教職員に受講を促すなど、学校全体として受講率をあげるような努力が必要であろう。

研修のシステム化と並行して、免許状取得率の向上も課題である。校内の特別支援教育の柱となる人材である特別支援学級や通級担当教員は、学校の特別支援教育に関する文化を作り他の教員に多大な影響を与える。しかし実際には特別支援学級担任や通級指導担当教員の場合も、特別支援学校教諭免許状を有すること等の法令上の規定はなく（文科省，2011）³⁵⁾、特別支援学校の教員ですら、特別支援学校教諭免許状取得率は約7割にとどまっている（文科省，2014）³⁶⁾。さらに特別支援学校における新規採用者の場合、特別支援学校教諭等免許状の保有状況は64.4%と、さらに状況は厳しい。今後は取得率の向上によって担当教員としての専門性を早急に担保することが必要であろう。

2) 教職員及び関係者の連携・協働ー組織として望ましい学校風土

文科省が前出の報告の中で示しているように、学校全体としての特別支援に関わる意識や専門性の向上のためには、校長等管理職のリーダーシップが不可欠である。加えて校長と教員集団の関係性から形成される、組織としての学校の風土も特別支援教育に関する専門性の担保に大きな影響を与える要因としてあげられている。

曾余田（2001）³⁷⁾は、学校の組織風土に関するハルピンとクロフトによる先駆的な研究を取り上げ（Halpin, A. & Croft, D., 1963）³⁸⁾、校長の行動と教師集団の行動との相互作用によって学校風土が形成され、教師の専門的業績を最大限にするには開放的な風土が期待されるという理論を紹介している。

また米沢・岡本・林（2010）³⁹⁾は学校の組織風土を類型化し、その類型と特別支援教育の推進状態との関係を検討した。その結果、校長との肯定的な雰囲気と教職員集団の成長的・挑戦的かつ開放的・一体的な雰囲気の両方が形成されている学

校ほど、特別支援教育にかかわる教職員全体の意識改革・共通理解が促進され、校内の連携や児童生徒との信頼関係が構築されており、なおかつ外部の専門機関等との連携が図られて必要な支援が行きわたっていることを明らかにした。つまり校長と教員集団の関係性から形成される学校組織が持つ風土が、校内の支援体制のみならず、地域内の支援体制やネットワークにも大きく影響を与えているということを示唆している。

3) 共生社会の形成に関する意識ーインクルーシブ教育に関する意識改革の必要性

学校現場で共生社会の形成に関する意識を高めるためには、インクルーシブ教育に関する意識改革が必要である。

上野・中村（2011）⁴⁰⁾は小学校の通常学級の教員に対して、インクルーシブ教育に関する意識調査を行った。その結果、教員のインクルーシブ教育への関心や必要性の認識等は高いものの、具体的な知識は不足していることを報告している。また藤井（2014）⁴¹⁾は、幼稚園・保育所、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教職員に対して、特別支援教育とインクルーシブ教育に関するキーワードの認知度調査を行い、今後のインクルーシブ教育システム構築の方向性についての検討を行った。その結果、特別支援教育キーワード群に比べインクルーシブ教育システムキーワード群の認知度が顕著に低く、中でも最も点数が低かったのが「域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）」（1.15点、平均3点）であった。このように、文科省からトップダウンによって理念が先行する形で示されたインクルーシブ教育システムやスクールクラスター事業であるため、実際に現場ではスクールクラスター（域内の教育資源の組み合わせ）についての具体的なイメージは描けておらず、インクルーシブ教育に関する言葉自体も浸透していないことがわかる。今後教員自らが実践を積み重ね、意義を実感できる経験と時間を経て少しずつ現場に浸透していくものなのであろう。

以上3つの要素の現状と課題についてまとめた。インクルーシブ教育システムやスクールクラスター事業が現場で浸透するためには、基盤となる教員養成教育や研修システム、教員の意識改革、

学校の内部組織や外部との望ましい連携のありかたを模索するなど、今後も文科省の施策と共に教職員の資質向上に関する総合的な取り組みが必要であろう。

V. 結論

本論文では、H市の平成26年度に実施されたスクールクラスター事業及び全国で及び前年度に全国のモデル地域で実施された事業内容の分析と課題の抽出を行った。結論として、特別支援教育の今後の方向性として、授業のユニバーサルデザイン化を通常学級のスタンダードとし、個別支援にはスクールクラスターを活用した合理的配慮を行うという段階的な支援モデルの導入が必須であることを述べた。但しスクールクラスター事業がモデル事業であり、授業のユニバーサルデザイン化も推進途上であることから、今後の文科省の施策と共に、現場の実践成果の検証によって、事業の真価が問われるであろう。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 24500915 の助成を受けたものです。

参考文献

- 1) 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 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.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
2015-05-09
- 2) 文部科学省 特別支援教育 特別支援教育について 15. 実施事業 平成26年度実施事業インクルーシブ教育システム構築モデル地域（スクールクラスター），2014.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350307.htm
2015-05-09
- 3) 外務省 障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）外交政策 日本の安全保障と国際社会の平和と安定 人権・人道・難民 人権外交，2015.
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>
2015-07-15
- 4) 内閣府 障害者基本法の一部を改正する法律 共生社会政策統括官 障害者施策，2013.
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/houritsuan.html>
2015-05-09
- 5) 河村久 インクルーシブ教育のための通常教育改革 渡邊健治編著 『特別支援教育からインクルーシブ教育への展望』 II インクルーシブ教育の求める特別支援教育 第2章 クリエイツかもがわ，2012，p.120
- 6) 大辞林 三省堂
<http://www.weblio.jp/content/クラスター>
2015-05-09
- 7) マイケル・E・ポーター 竹内弘高訳『競争戦略論II』ダイヤモンド社，1999，p.70.
Micheal E.Porter “On Competition”
Harvard Business School press, 1998.
- 8) 浅沼宏和，世界一やさしいマイケル・ポーター「競争戦略」の教科書，ばる出版，2012，p.144.
- 9) 国立教育政策研究所 国際研究・協力部 OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果の要約
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm
2015-05-09
- 10) Paulo Santiago, Graham Donaldson, Anne Looney and Deborah Nusche
OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education:Portugal 2012
<http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>
2015-05-09
- 11) 国立教育政策研究所 国際研究・協力部 OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2009年調査国際結果の要約
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/07/1284443_01.pdf
2015-05-09

- 12) 文部科学省 域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）のイメージ
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/__icsFiles/afieldfile/2013/09/27/1339872_1.pdf
 2015-05-09
 兵庫県（スクールクラスター）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_02.pdf
 2015-05-09
- 13) 文部科学省 特別支援教育について インクルーシブ教育システム構築モデル事業 インクルーシブ教育システム構築モデル事業 実施機関一覧
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/09/08/1350255_2.pdf
 2015-05-09
 宮崎県
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_03.pdf
 2015-05-09
 鹿児島県
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_04.pdf
 2015-05-09
 沖縄県
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_05.pdf
 2015-05-09
 北海道知内町
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_06.pdf
 2015-05-09
 青森県弘前市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_07.pdf
 2015-05-09
 茨城県守谷市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/25/1350641_08.pdf
 2015-05-09
 千葉県佐倉市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_09.pdf
 2015-05-09
 東京都国立市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_01.pdf
 2015-05-09
- 13) 文部科学省 特別支援教育について インクルーシブ教育システム構築モデル事業 インクルーシブ教育システム構築モデル事業 実施機関一覧
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/09/08/1350255_2.pdf
 2015-05-09
- 14) 平成 26 年度埼玉県特別支援学級・通級指導教室（さいたま市除く）一覧
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2212/tokuyouseidotorikumi/documents/628288.pdf>
 2015-05-09
- 15) 大西孝志 域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）による特別支援教育の充実 特集 地域資源の活用，特別支援教育 No.53, 東洋館出版社, 2014 p.4-7
- 16) 文部科学省 インクルーシブ教育システム構築モデル地域（スクールクラスター） インクルーシブ教育システム構築事業 特別支援教育 平成 25 年度実施事業
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/__icsFiles/afieldfile/2013/09/27/1339872_1.pdf
 2015-05-09
- 17) 文部科学省 初等中等教育局特別支援教育課 平成 25 年度インクルーシブ教育システム構築モデル事業 成果報告書（概要） 特別支援教育について 特別支援教育 15.（3）インクルーシブ教育システム構築モデル地域（スクールクラスター）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1350881.htm
 2015-05-09
 宮城県（スクールクラスター）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_01.pdf
 2015-05-09

- education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/25/1350641_10.pdf
2015-05-09
神奈川県藤沢市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_11.pdf
2015-05-09
新潟県上越市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_12.pdf
2015-05-09
長野県岡谷市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_13.pdf
2015-05-09
兵庫県伊丹市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_14.pdf
2015-05-09
熊本県山鹿市
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2014/08/12/1350641_15.pdf
2015-05-09
- 18) 関原真紀 事例6 スクールクラスター 地域性を生かした多様な教育の転回を目指して 特集クラスに合理的配慮がやってきた！ 知っておきたい基礎知識, LD,ADHD&ASD, 2014, p.38-40
- 19) 今野和則 事例5 地域で出来ること スクールクラスター 地域の中で, 共にあることの大切さ—クラスルームからコミュニティへ—LD,ADHD&ASD p.34-37
- 20) 新井英靖 インクルーシブ教育とユニバーサルデザインの授業づくり 渡邊健治編著 特別支援教育からインクルーシブ教育への展望 II インクルーシブ教育の求める特別支援教育 第6章, クリエイツかもがわ, 2012, p.174-185.
- 21) 文部科学省 初等中等教育局特別支援教育課 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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, 2012
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
2015-05-09
- 22) 花隈暁 総論 個に応じた支援, 特別支援教育士資格認定協会編『S.E.N.S 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 II 指導』金剛出版, 2007, p.18-23.
- 23) UDL Guidelines - Version 2.0 National Center on Universal Design For Learning, at CAST <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
2015-05-09
- 24) 澤田真弓 インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究—研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討—国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第41巻, 2014, p.3-14.
- 25) 今川奈緒 インクルージョンと分離をめぐる一考察: 障害者教育法における LRE (より制限のない環境) の原則について 特集 障害(者)法 (Disability Law) をめぐる諸問題 (1) 大原社会問題研究所雑誌 No.640, 2012, p.18-32
- 26) Hale, J.B. Response to Intervention: Guidelines for Parents and Practitioners www.wrightslaw.com.
<http://www.wrightslaw.com/idea/art/rti.hale.pdf>
2015-05-09
- 27) 齊藤由美子 藤井茂樹 米国における教育のシステムチェンジの試み: カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践—特集 米国における障害のある子どもへの教育的支援の実際—
世界の特別支援教育 23, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2009, p.57-69
- 28) 小貫悟 第2章 理論から見る! 説明文授

- 業のユニバーサルデザイン 桂 聖・小貫 悟・日野市立日野第三小学校編著 説明文授業のユニバーサルデザイン 東洋館出版社, 2013, p.32 ~ 41
- 29) Vaughn, S. & Fuchs L.S. Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice* 18, 2003, p.137-146
- 30) Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Compton, D., L. Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria. *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 2004, p.216-227.
- 31) 澤田真弓 特集インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究－研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第41巻, 2014, p.3-14.
- 32) 文部科学省 中央教育審議会 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申), 2012
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf
2015-05-09
- 33) 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等 資料1 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 初等中等教育分科会 (第80回) 配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325892.htm
2015-05-09
- 34) 文部科学省 特別支援教育に関する教員研修の受講平成24年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1334953.htm
2015-05-09
- 35) 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 参考資料25: 特別支援教育に係る教育職員免許状について 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第17回) 配付資料 資料5-2: 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 (委員長試案), 2012
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1320684.htm
2015-05-09
- 36) 文部科学省 初等中等教育局特別支援教育課 平成25年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要 平成26年3月
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/fieldfile/2014/06/25/1349052_01.pdf
2015-05-09
- 37) 曾余田浩史 (5) 教育経営研究の理論と軌跡 9章 組織風土・文化論 シリーズ教育の経営2001, 日本教育経営学会編, p.138-139
- 38) Halpin, A. & Croft, D. (1963) *The Organizational climate of schools*, Chicago: University of Chicago Press.
- 39) 米沢崇・岡本真典・林孝 学校の組織風土の類型別にみた特別支援教育の推進状態の検討 教育実践総合センター研究紀要No.19, 奈良教育大学教育実践総合センター, 2010, p.103-111.
- 40) 上野光作・中村勝二 インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について. 順天堂スポーツ健康科学研究, 3 (2), 2011 p.112-117.
- 41) 藤井慶博 インクルーシブ教育システム構築の方向性に関する検討: 教職員に対するキーワードの認知度調査を通して 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第36号 秋田大学教育文化学部附属教育実践研究支援センター, 2014, p.89-98.