

みんなの学校改善計画

(調査研究事業「境界知能の子どもにとって教室が安心した居場所になるための学校づくり」報告書)

神奈川 LD 協会(公益社団法人神奈川学習障害教育研究協会)

第1章 本事業の背景と目的

1.1 はじめに

近年、学校現場においては、発達障害をはじめとする多様な教育的ニーズを有する子どもへの対応が重要な課題として位置づけられている。特別支援教育の制度は整備が進み、通級による指導や特別支援学級の充実など、一定の支援体制は構築されてきた。

しかしながら、その一方で、制度の枠組みに十分に位置づけられない子どもたちの存在が、教育現場において大きな課題となっている。とりわけ、いわゆる「境界知能 (IQ70～85 程度)」に該当する子どもたちは、知的障害の診断基準には該当しないものの、学習や対人関係、学校生活全般において様々な困難を抱えやすく、支援の必要性が高いにもかかわらず、適切な支援につなげにくい状況に置かれている。

本章では、こうした子どもたちを取り巻く現状と課題を整理し、本事業の目的と意義について明らかにする。

1.2 境界知能のある子どもを取り巻く状況

境界知能に該当する子どもたちは、一般に、読み書きや計算、記憶などの基礎的な学力の獲得に困難を抱えやすい。また、抽象的な概念の理解や複雑な指示の把握が難しいことから、授業への参加に困難を感じる 경우가少なくない。

さらに、こうした学習面の困難に加えて、対人関係や社会的理解の面でも課題が見られる場合がある。例えば、相手の意図を読み取ることが難しい、状況に応じた行動が取りにくいといった特性により、友人関係の形成や維持に困難を生じることがある。

これらの困難は単独で存在するのではなく、相互に影響し合いながら、子どもの学校生活全体に影響を及ぼす。学習の遅れは自己肯定感の低下を招き、対人関係の困難は孤立感や不安感を強める。その結果として、不登校や行動上の問題といった二次的な困難へと発展することが指摘されている。

このように、境界知能のある子どもたちは、日常の学校生活の中で継続的な困難を経験しやすい状況にある。

1.3 制度の狭間にある子どもたち

現在の特別支援教育の制度においては、主に「診断」や「明確な障害特性」に基づいて支援の対象が判断されることが多い。そのため、発達障害や知的障害として明確に位置づけられる場合には支援につながりやすい一方で、境界知能のように医学的な診断基準に明確に該当しないケースでは、支援の対象として認識されにくい傾向がある。

学校現場においても、「指導困難さはあるが制度に乗らない」子どもへの対応は難しく、結果として支援が後手に回ることが少なくない。実際には、通級指導教室の対象になりにくいケースや、環境調整のみで様子を見ると判断されるケース、登校しぶり・不登校状態にあるケースなど、多様な理由により制度的支援につながらない子どもが存在している。

しかし、こうした子どもたちは決して「支援が不要」であるわけではない。むしろ、制度に位置づけられないがゆえに、支援の空白が生じやすく、学校ごとの対応に委ねられているのが実情である。

このような「制度の狭間にいる子どもたち」への対応は、現在の特別支援教育の大きな課題の一つである。

1.4 学校現場における支援の現状と課題

学校現場では、こうした子どもたちに対して、教員の工夫や努力によって個別的な対応が行われている。しかし、その多くは教員個人の経験や力量に依存しており、学校全体として体系的な支援体制が構築されているとは言い難い状況がある。

具体的には、以下のような課題が指摘されている。

第一に、子ども理解に関する情報共有の不足である。子どもの特性や困難さについての情報が校内で十分に共有されておらず、対応にばらつきが生じる要因となっている。

第二に、役割分担の不明確さである。誰がどのような役割を担うのが明確でないため、支援が属人的になりやすく、継続性や一貫性が確保されにくい。

第三に、専門性の不足である。特別支援教育は高度な専門性を要する領域であるにもかかわらず、教職員の研修機会や専門的支援を受ける体制が十分とは言えない現状がある。

さらに、教育委員会を含めた行政側においても専門的知見を有する人材が十分に配置されていない場合があり、学校現場が孤立しやすい構造も課題として挙げられる。

1.5 「活動への参加の困難」という視点

本事業において重要な視点の一つが、「学校活動への参加の困難」という観点である。

子どもたちは、授業、学校行事、休み時間、係活動など、多様な活動に参加することで学校生活を送っている。しかし、境界知能や発達特性、心理的要因などが複雑に絡み合うことで、これらの活動への参加が難しくなる場合がある。

例えば、授業についていけない、集団行動が難しい、友人関係でトラブルが生じる、休み時間に孤立するなど、参加困難の現れ方は多様である。重要なのは、こうした困難を単なる「能力の問題」や「意欲の問題」として捉えるのではなく、その背景にある認知特性、発達特性、心理特性、環境要因などを総合的に理解することである。

この視点に立つことで、診断の有無にかかわらず、支援の必要性を見出すことが可能となる。

1.6 本事業の目的

以上の背景を踏まえ、本事業は以下の目的のもとに実施された。

第一に、境界知能をはじめとする「制度の狭間にいる子どもたち」の実態を明らかにすることである。現地調査や実践事例の分析を通して、子どもたちがどのような困難を抱え、どのような支援が行われているのかを具体的に把握する。

第二に、学校現場における支援の実態と課題を整理することである。校内支援体制のあり方や、教員の役割、専門性、多職種連携の状況などについて分析を行い、課題の構造を明らかにする。

第三に、有効な支援の在り方を明らかにすることである。個別の実践事例の検討を通して、学習支援、居場所支援、合理的配慮、環境調整など、多様な支援の効果と条件を整理する。

第四に、学校において持続可能な支援体制モデルを提案することである。個々の教員の努力に依存するのではなく、学校組織として機能する支援体制の構築を目指す。

第五に、得られた知見を社会に還元することである。本報告書を通して、全国の教育関係者に対し、実践的かつ再現可能な知見を提供し、教育現場における支援の質の向上に寄与することを目的とする。

1.7 本報告書の位置づけ

本報告書は、単なる調査結果の報告にとどまるものではない。現場の実践と理論を往還しながら、学校における支援のあり方を構造的に捉え直し、具体的な改善の方向性を提示することを目指している。

特に、境界知能のある子どもたちをはじめとする「見えにくい困難」を抱える子どもたちに対して、どのように支援を届けるかという課題に対し、実践的かつ体系的な示唆を提供することに本報告書の意義がある。

また、本報告書で示される知見は、特定の地域や学校に限定されるものではなく、全国の実践現場において応用可能なものとして整理されている。これにより、各学校が自校の状況に応じて支援体制を構築する際の指針となることが期待される。

第2章 理論的枠組み

2.1 本章の位置づけ

本章では、本調査研究の基盤となる理論的枠組みについて整理する。本事業は、いわゆる「境界知能」に該当する子どもたちを中心に据えつつも、診断の有無にかかわらず学校生活に困難を抱える子どもたちを広く対象としている。そのため、本章では特定の障害カテゴリーに依拠するのではなく、「学校活動への参加の困難」という視点から、多層的に子どもの困難を捉える理論的枠組みを提示する。

2.2 境界知能とスローラーナーの理解

2.2.1 境界知能の定義と特徴

境界知能とは、一般に知能指数（IQ）がおおむね70～85程度の範囲に位置する状態を指す。この範囲は知的障害の診断基準には該当しないものの、平均的な知的水準と比較すると認知的な処理に時間を要す

る傾向があり、学習場面において困難が生じやすい。

特に学校教育においては、学年進行に伴い抽象的思考や言語的理解が求められるようになるため、境界知能の子どもは学習内容の理解に遅れが生じやすくなる。その結果、「努力不足」や「意欲の問題」と誤解されることも少なくない。

2.2.2 スローラーナーという概念

境界知能の理解において重要な概念の一つが「スローラーナー (slow learner)」である。これは、知識の理解や技能の習得に他の子どもよりも時間を要する状態を指し、その背景には境界知能や認知特性の偏りが関与している場合がある。

スローラーナーの特徴としては、以下のような点が挙げられる。

学習内容の理解に時間がかかる

ワーキングメモリーの弱さ

語彙力の不足

学習経験や生活環境の影響

これらは単一の要因によるものではなく、認知特性と環境要因が相互に影響しながら形成される点が重要である。

2.2.3 教室における位置づけ

知能指数の分布を踏まえると、IQ90 程度の子どもは同年齢集団の下位約 25%に位置する。このことは、教室の中に一定数の「学習についていくことに困難を感じやすい子ども」が存在することを意味している。

したがって、境界知能の子どもへの支援は、特定の少数の子どもへの対応にとどまらず、教室全体の学びを支える視点とも密接に関連している。

2.3 学校活動への参加の困難という視点

2.3.1 活動参加の多様性

学校生活は、授業だけでなく、行事、係活動、休み時間、クラブ活動など、多様な活動によって構成されている。これらの活動への参加は、子どもの発達や社会性の形成において重要な意味を持つ。

しかし、すべての子どもがこれらの活動に円滑に参加できるわけではない。むしろ、多くの子どもが何ら

かの形で参加の困難を経験している。

2.3.2 参加困難の背景要因

学校活動への参加困難は、単一の要因ではなく、複数の要因が重なり合って生じる。主な背景要因として、以下の三つの側面が整理されている。

(1) 認知特性

スローラーナー

理解の遅れ

情報処理の負荷

(2) 発達特性

注意の持続困難

衝動性

指示理解の困難

読み書きの困難

(3) 心理特性

不安や緊張

自己肯定感の低下

対人関係への不安

これらの要因は相互に関連し、複合的に作用することで参加困難を生じさせる。

2.3.3 活動別にみた困難の具体像

活動ごとに、参加困難の現れ方は異なる。

授業：理解困難、集中困難

行事：集団行動への不安

休み時間：孤立、対人トラブル

係活動：役割理解の困難

このように、参加困難は学校生活のあらゆる場面に現れうるものであり、その把握には包括的な視点が必要である。

2.4 グレーゾーンの理解と支援

2.4.1 グレーゾーンの定義

グレーゾーンとは、発達障害の特性が見られるものの、医療的診断基準を満たさない状態を指す。この概念は境界知能とも重なる部分があり、「支援の必要性があるにもかかわらず、制度的には対象外となりやすい層」を示している。

2.4.2 誤解されやすい点

グレーゾーンに関しては、「診断がない＝問題が軽い」「様子を見ればよい」といった誤解が存在する。しかし実際には、日常生活において支障や困難が生じている場合には、診断の有無にかかわらず支援が必要である。

また、困難が顕在化していない場合であっても、将来的な困難を予防する観点からの支援が重要である。

2.4.3 環境によって変わる困難

グレーゾーンの特徴として重要なのは、「環境によって困難の現れ方が変化する」という点である。ある環境では問題が目立たなくても、別の環境では大きな困難として現れることがある。

このことは、子どもの問題を個人の特性のみに帰するのではなく、環境との相互作用として捉える必要性を示している。

2.5 合理的配慮と基礎的環境整備

2.5.1 合理的配慮の概念

合理的配慮とは、障害のある子どもが他の子どもと平等に教育を受けるために必要な個別的な調整を指す。これは、個々の子どものニーズに応じて提供されるものであり、教育の公平性を担保する重要な概念である。

具体的には、以下のような対応が含まれる。

テストの読み上げ

別室受験

時間延長

ICT の活用

これらは、子どもの特性によって生じる不利を補うための措置である。

2.5.2 基礎的環境整備との関係

合理的配慮と並んで重要なのが「基礎的環境整備」である。これは、すべての子どもにとって利用しやすい環境をあらかじめ整備することを指す。

例えば、ICT 機器の整備や教材の工夫などは、特定の子どもだけでなく、すべての子どもにとって有益である。

2.5.3 ユニバーサルデザインの視点

ユニバーサルデザインは、「特定の誰かのためではなく、すべての人にとって使いやすい設計」を意味する。この考え方を学校教育に適用することで、個別の配慮を特別なものとせず、自然な形で支援を提供することが可能となる。

その結果として、境界知能やグレーゾーンの子どもたちを含め、多様な子どもが参加しやすい学習環境を実現することができる。

2.6 支援の基本的枠組み

2.6.1 アセスメントに基づく支援

支援の出発点は、子どもの困難の背景を適切に理解することである。そのためには、以下のような観点からのアセスメントが重要となる。

子どもの特性

学習状況

環境要因

これまでの成功・失敗経験

これらを総合的に把握することで、適切な支援方略を検討することが可能となる。

2.6.2 環境調整の重要性

発達特性や認知特性そのものを短期間で変えることは難しい。そのため、支援の中心は「環境の調整」に置かれる。

具体的には、

指示の明確化

学習内容のスモールステップ化

視覚的支援の活用

安心できる居場所の確保

などが有効である。

2.6.3 成功体験の積み重ね

参加困難の背景には、失敗体験の蓄積による意欲低下が存在する場合が多い。そのため、支援においては成功体験を積み重ね、自己肯定感を回復することが重要である。

2.7 本研究における理論的枠組みのまとめ

以上の整理を踏まえ、本研究では以下の視点を統合的な理論的枠組みとして位置づける。

境界知能・スローラーナーという認知的特性

学校活動への参加困難という包括的視点

グレーゾーンを含む支援対象の拡張

合理的配慮と環境整備の両輪

アセスメントに基づく環境調整

この枠組みにより、診断の有無に依存しない支援の在り方を検討することが可能となる。

第3章 調査研究の方法

3.1 本章の目的

本章では、本事業において実施した調査研究の方法について整理する。本研究は、境界知能をはじめとする「制度の狭間にいる子どもたち」への支援体制の構築を目的としており、そのために実践現場に根ざした質的調査を中心に据えている。

特に、学校現場における具体的な実践や支援体制の実態を把握するために、複数地域における現地調査と事例分析を組み合わせた方法を採用した。本章では、研究体制、調査対象、調査方法、分析手法について詳細に述べる。

3.2 研究体制

3.2.1 専門家チームの構成

本事業では、多角的な視点からの検討を可能とするために、教育・心理・医療・福祉の各分野の専門家によるチームを構成した。統括責任者のもと、実践的知見と理論的知見を統合しながら調査研究を進めた。

専門家チームには、以下のような役割が設定された。

心理的アセスメントに関する助言

教育現場における支援体制構築の助言

医療・療育との連携に関する知見の提供

保護者支援および地域連携に関する視点の提供

このような多職種によるチーム構成により、子どもの困難を単一の視点ではなく、複合的に捉えることを可能とした。

3.2.2 運営委員会の設置

本事業では、研究の進行管理および質の担保を目的として、専門家チームによる運営委員会を設置した。運営委員会は以下のタイミングで実施された。

事業開始時

中間段階

事業終了時

各回において、調査の進捗状況の確認、調査方法の妥当性の検討、分析結果への助言等が行われた。

3.3 調査対象とフィールド

3.3.1 モデル地域の選定

本研究では、先進的な実践が行われている地域をモデル地域として選定し、現地調査を実施した。具体的には、複数の地域が候補先としてあがったが、実際の対象は、以下の2地域となった。

実際の学校実地調査 福岡県飯塚市

大学教授等の専門家からのヒアリング 大阪府大阪市

これらの地域は、特別支援教育や校内支援体制において一定の実績を有しており、多様な支援の在り方を比較検討することが可能であると判断された。

3.3.2 調査対象校の特徴

調査対象となった福岡県飯塚市立飯塚小学校は、以下のような特徴を有している。

特別支援学級および通級指導教室の設置校

校内支援体制が一定程度整備されている学校
多職種連携の実践が行われている学校

これにより、制度的支援と校内支援の双方を含む実態を把握することが可能となった。

3.4 調査方法

3.4.1 現地調査（フィールドワーク）

本研究の中核となる方法が現地調査である。各地域において、2泊3日程度の調査を実施し、学校現場の実態を多面的に把握した。

現地調査では、以下の内容を実施した。

授業および支援場面の観察
教職員へのヒアリング
教育委員会担当者への聞き取り
支援体制に関する資料収集

これにより、形式的な制度だけでなく、実際にどのように支援が機能しているのかを具体的に把握することを目指した。

3.4.2 事例収集

各校において、境界知能やグレーゾーンに該当する児童の事例を収集した。対象となる事例は、以下のような観点から選定された。

学習困難を主とするケース
対人関係・情緒面の課題を抱えるケース
不登校や不適応を示すケース
高い能力と困難を併せ持つケース（いわゆる 2E）

これにより、支援の多様な側面を分析するための基礎資料を収集した。

3.4.3 校内支援体制の調査

事例分析と並行して、各学校における校内支援体制の構造についても調査を行った。主な観点は以下の通りである。

校内支援の組織体制
特別支援教育コーディネーターの役割
情報共有の仕組み
外部機関との連携状況

これにより、個別事例と組織体制の関係を明らかにすることを目的とした。

3.5 分析方法

3.5.1 質的分析の採用

本研究では、量的データの統計分析ではなく、質的分析を中心としたアプローチを採用した。その理由は、学校現場における支援は文脈依存的であり、個別性が高いためである。

質的分析により、以下の点を明らかにすることを目指した。

子どもの困難の構造
支援のプロセス
支援が機能する条件
学校組織の特徴

3.5.2 事例分析

収集した事例については、以下の観点から分析を行った。

子どもの特性と困難の整理
実施された支援内容の整理
支援の効果と変化
支援が機能した要因

この分析により、単なる事例紹介ではなく、支援の本質的要素を抽出することを目指した。

3.5.3 横断的分析

複数の事例および複数の学校のデータを横断的に分析することで、共通する課題や有効な支援のパターンを抽出した。

特に以下の点に着目した。

制度につながるまでのプロセス
校内支援の機能
多職種連携のあり方
教員の専門性と支援の質

3.6 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、以下の点に配慮した。

個人情報の保護（匿名化の徹底）

事例の特定を防ぐための記述の調整

調査対象者への説明と同意の取得

また、子どもおよび保護者の尊厳を損なうことのないよう、記述内容については十分な配慮を行った。

3.7 本研究の特徴と意義

本研究の方法論的特徴は、以下の3点に整理できる。

第一に、現場密着型の調査である点である。実際の学校現場に入り、具体的な実践を基に分析を行うことで、実効性の高い知見を得ることを目指した。

第二に、事例と組織の両面から分析を行っている点である。個別支援と校内体制を一体として捉えることで、支援の構造的な理解を可能とした。

第三に、多職種の視点を統合している点である。教育のみならず、心理・医療・福祉の視点を取り入れることで、より包括的な分析を実現した。

3.8 まとめ

本章では、本研究の方法について整理した。本研究は、複数地域における現地調査と事例分析を中心とした質的研究であり、学校現場における支援の実態と課題を多角的に明らかにすることを目的としている。

次章では、これらの調査により明らかとなった、学校現場における支援の実態と課題について詳細に検討する。

第4章 学校現場における実態と課題

4.1 本章の位置づけ

本章では、第3章で示した調査方法に基づき、現地調査およびヒアリング等から明らかとなった学校現場の実態と課題について整理する。

特に、本研究の対象である「制度の狭間にいる子どもたち」に対する支援の現状を、

- ①制度との関係
- ②校内支援体制
- ③教員の専門性

④多職種連携

といった観点から構造的に分析する。

4.2 支援の空白を生み出す制度構造

4.2.1 制度に乗らない困難の存在

調査を通して明らかとなった最も大きな課題の一つは、「制度に乗らない困難」の存在である。

学校現場では、子どもに明確な困難が見られるにもかかわらず、以下のような理由により制度的支援につながらないケースが多く確認された。

知的障害の診断基準に該当しない

通級指導教室の対象要件に合致しない

一時的・状況依存的な困難と判断される

不登校状態にあり通級利用が難しい

こうしたケースは、「支援が不要」と判断されているわけではないにもかかわらず、制度上の位置づけが曖昧であるため、結果として支援の優先順位が下がる傾向にある。

4.2.2 「様子を見る」という対応の限界

制度に位置づけられない子どもに対しては、「様子を見る」という対応が選択されることが少なくない。しかし、この対応は短期的には妥当であっても、長期的には以下のような問題を引き起こす可能性がある。

学習の遅れの固定化

不適應の慢性化

自己肯定感の低下

不登校への移行

つまり、「様子を見る」という判断は、結果として支援の開始を遅らせる要因となりうる。

4.3 校内支援体制の現状

4.3.1 校内支援の重要性と限界

制度的支援につながらない子どもに対しては、校内支援が重要な役割を担っている。しかし、その実態は学校ごとに大きく異なり、体系的に機能しているとは言い難い状況が見られた。

校内支援は、以下のような多様な役割を担っている。

観察期間としての機能

予防的支援としての機能

制度支援への橋渡しとしての機能

一方で、これらの機能は明確に位置づけられているわけではなく、個々の教員の判断や経験に依存している場合が多い。

4.3.2 支援の属人化

多くの学校において共通して見られた課題が、「支援の属人化」である。すなわち、支援の質や内容が特定の教員の力量に依存してしまう状況である。

この背景には以下の要因がある。

校内での情報共有の不足

支援方針の共通理解の欠如

役割分担の曖昧さ

その結果として、同じ学校内であっても、学級や担当者によって支援の内容にばらつきが生じることがある。

4.3.3 情報共有の課題

子どもの特性や支援方針に関する情報が、校内で十分に共有されていないという課題も多くの現場で指摘された。

具体的には、

担任間での情報共有が不十分

支援の経過が記録として残らない

校種間（小中）の引き継ぎが不十分

といった問題が見られた。

これにより、支援の継続性が損なわれ、子どもが同じ困難を繰り返す要因となっている。

4.4 教員の専門性と研修の課題

4.4.1 特別支援教育の専門性の高さ

特別支援教育は、教育・心理・医療・福祉にまたがる高度な専門性を要する領域である。子どもの特性を正確に理解し、適切な支援を設計するためには、専門的な知識と実践力が不可欠である。

しかし、現実にはすべての教員が十分な専門性を有しているとは言えず、「担当になってから学ぶ」という状況が一般的である。

4.4.2 研修機会の不足

教員の専門性向上に関しては、以下のような課題が見られた。

体系的な研修の不足

実践に結びつく研修の不足

学校内での学び合いの機会の不足

一部の学校では校内研修が実施されているものの、継続性や内容の深まりに課題がある場合が多い。

4.4.3 誤った理解の影響

特別支援教育に対する誤った理解も、支援の質に影響を与えている。例えば、「インクルーシブ教育＝すべて通常学級で学ぶこと」といった誤解により、適切な学びの場の選択が行われないケースも見られる。

本来は、子どもの教育的ニーズに応じて多様な学びの場を活用することが重要である。

4.5 多職種連携の現状と課題

4.5.1 連携の必要性

境界知能や発達特性を有する子どもへの支援においては、教育だけでなく、医療や福祉との連携が不可欠である。特に、心理検査や診断、療育的支援などは学校単独では対応が難しい領域である。

4.5.2 連携の実態

調査対象校の中には、医療機関との連携が比較的円滑に行われている事例も見られた。例えば、情報提供書の標準化や窓口の一本化などにより、診断や支援開始までの時間が短縮されているケースが報告されている。

しかし、こうした取り組みは一部にとどまり、全体としては以下のような課題が存在する。

医療機関との情報共有の難しさ

連携の手続きの煩雑さ

学校側の理解不足

4.5.3 役割分担の不明確さ

多職種連携においては、「誰が何を担うのか」が明確でない場合が多い。特に、支援方法の検討において、医療と教育の役割が混同されることがある。

本来、支援方法の設計は教育の専門領域であり、医療は診断や評価の役割を担う。この役割分担の理解が不十分な場合、連携が効果的に機能しない要因となる。

4.6 学校文化と支援の関係

4.6.1 心理的安全性の重要性

校内支援体制が機能するためには、教員同士が安心して相談できる環境、すなわち「心理的安全性」が不可欠である。

しかし、現場によっては、

支援に関する相談がしにくい

困り感を共有しにくい

個人で抱え込む傾向が強い

といった状況が見られる。

4.6.2 学校文化の影響

支援の質は、制度や体制だけでなく、学校文化にも大きく影響される。

例えば、

批判よりも支え合いを重視する文化

若手教員が学びやすい環境

支援を「特別なもの」としない意識

といった要素がある学校では、支援が機能しやすい傾向が見られた。

4.7 課題の構造的整理

以上の分析を踏まえ、本研究で明らかとなった課題は、以下のように整理できる。

(1) 制度的課題

支援対象の限定性

制度の柔軟性の不足

(2) 組織的課題

校内支援体制の未整備

情報共有の不足

役割分担の曖昧さ

(3) 専門性の課題

教員の知識・技能の不足

研修機会の不足

(4) 連携の課題

多職種連携の不十分さ

役割理解の不足

これらは相互に関連しており、単一の対策では解決が難しい複合的な問題である。

4.8 まとめ

本章では、学校現場における支援の実態と課題について整理した。特に、「制度の狭間にいる子どもたち」に対する支援は、制度・組織・専門性・連携といった複数の要因が重なり合う中で困難を抱えていることが明らかとなった。

次章では、これらの課題に対して、実際の学校現場でどのような支援が行われ、どのような成果が見られているのかについて、具体的な事例を通して分析する。

第5章 実践事例の分析

5.1 本章の位置づけ

本章では、第3章で収集した事例をもとに、「制度の狭間にいる子どもたち」に対する具体的な支援のあり方について分析を行う。

本研究における事例分析は、単なる事例紹介ではなく、

子どもの困難の構造
支援のプロセス
支援が機能した要因

を明らかにすることを目的としている。

また、各事例を通して、学校現場において再現可能な支援の視点を抽出することを重視する。

5.2 事例分析の視点

本章では、すべての事例を以下の共通の枠組みで整理する。

子どもの状況（特性・困難）
当初の課題（学校での困り感）
実施された支援
変化と成果
支援が機能した要因

この枠組みにより、個別事例を比較可能な形で分析する。

5.3 事例 1：学習困難を主とするケース

（1）子どもの状況

小学校中学年の児童 A は、読み書きおよび算数の基礎的な学習に困難を抱えていた。知的障害の診断基準には該当しないものの、理解の速度が遅く、新しい内容の定着に時間を要する傾向が見られた。

また、ワーキングメモリーの弱さが示唆され、複数の指示を同時に処理することが難しい状況にあった。

（2）当初の課題

授業内容についていけない
課題に取り組む前に混乱する
周囲と比較して自信を失っている

当初は「やる気がない」「努力不足」と捉えられる場面もあり、適切な理解が十分ではなかった。

（3）実施された支援

指示の一つ一つを分割して提示
視覚的手がかりの活用（板書の構造化）

課題の量の調整

ICT 機器による補助

(4) 変化と成果

支援導入後、課題への取り組みが安定し、授業中の混乱が減少した。また、「できた」という経験が増えることで、学習への意欲が向上した。

(5) 支援が機能した要因

認知特性に基づく支援設計

環境調整による負荷軽減

成功体験の積み重ね

5.4 事例 2：過剰適応と内在化問題を伴うケース

(1) 子どもの状況

児童 B は、学力的には平均的またはそれ以上の水準にあったが、強い不安傾向を有しており、失敗への恐れが非常に強かった。

外見上は問題が目立ちにくく、「良い子」として評価されていた。

(2) 当初の課題

授業中の発言を極端に避ける

小さな失敗で強い落ち込みを示す

学校への不安が徐々に高まる

(3) 実施された支援

安心して発言できる場の設定

評価の方法の見直し（過程の評価）

教員との定期的な個別面談

(4) 変化と成果

徐々に自己表現が可能となり、不安の軽減が見られた。また、学校生活への安心感が高まり、不登校への移行が回避された。

(5) 支援が機能した要因

心理的側面への配慮

「見えにくい困難」への気づき

安心できる関係性の構築

5.5 事例 3：いわゆる 2E（ギフテッド＋困難）のケース

(1) 子どもの状況

児童 C は、特定分野において非常に高い能力を有していたが、対人関係や集団活動において困難を抱えていた。

興味関心の偏りが強く、授業への参加が不安定であった。

(2) 当初の課題

授業への不参加

集団活動でのトラブル

学習意欲の偏り

(3) 実施された支援

興味関心を活かした課題設定

個別活動と集団活動のバランス調整

社会的スキルの支援

(4) 変化と成果

興味のある活動を起点として学習への参加が促進され、徐々に集団活動への参加も可能となった。

(5) 支援が機能した要因

強みを活かした支援

柔軟な学習環境

個別性の尊重

5.6 事例 4：不登校を伴うケース

(1) 子どもの状況

児童 D は、長期の欠席が続いており、学校への復帰が困難な状況にあった。背景には、学習困難と対人関係の問題が複合的に存在していた。

(2) 当初の課題

学校への強い不安

学習の遅れ

社会的孤立

(3) 実施された支援

別室での段階的な登校支援

学習内容の個別調整

家庭との連携強化

(4) 変化と成果

段階的な支援により、部分的な登校が可能となり、学校とのつながりが再構築された。

(5) 支援が機能した要因

無理のない段階的支援

安心できる居場所の確保

学校と家庭の連携

5.7 校内支援体制に関する事例

個別事例に加え、校内支援体制そのものに特徴が見られる事例も確認された。

(1) 三層構造の支援

ある学校では、支援を以下の三層で整理していた。

予防層（全体への支援）

柔軟層（校内での個別対応）

専門層（通級・外部機関）

この構造により、「制度に乗る前の支援」が明確に位置づけられていた。

(2) 観察期間の活用

制度的支援につなげる前に、一定期間校内で観察と支援を行うことで、適切な判断が可能となっていた。

5.8 横断的分析：有効な支援の共通要素

複数の事例を横断的に分析した結果、有効な支援には以下の共通要素が見出された。

5.8.1 アセスメントに基づく支援

子どもの特性を正確に理解した上で支援を設計することが、支援の前提となっている。

5.8.2 環境調整の重視

支援の多くは、子どもを変えるのではなく、環境を調整する形で行われていた。

5.8.3 成功体験の設計

小さな成功体験を積み重ねることで、意欲と自己肯定感の向上が見られた。

5.8.4 関係性の構築

教員との信頼関係が、支援の基盤として重要な役割を果たしていた。

5.9 本章のまとめ

本章では、複数の実践事例を通して、「制度の狭間にいる子どもたち」への支援の具体像を明らかにした。

その結果、支援の効果は個別の方法に依存するのではなく、

子どもの理解

環境調整

関係性

組織的支援

といった要素の組み合わせによって生じることが示唆された。

第6章 支援体制の構造分析

6.1 本章の位置づけ

本章では、第5章で示した実践事例をもとに、学校現場における支援体制を構造的に分析する。

事例から得られた知見は有用である一方で、それらが個別的な実践にとどまっていたり、他校での再現が難しい。そこで本章では、個別事例の背後にある共通構造を抽出し、「どのような条件が整えば支援が機能するのか」を明らかにする。

分析の視点としては、以下の3点を中心に据える。

校内支援の構造

チームとしての支援の成立条件

多職種連携の機能

6.2 校内支援体制の多層構造

6.2.1 支援の段階性

事例分析から、支援は単一の段階で完結するものではなく、複数の段階を経て構成されることが明らかとなった。特に重要なのは、「制度的支援に至る前段階の支援」の存在である。

この前段階の支援が十分に機能している場合、子どもの困難は早期に把握され、重篤化を防ぐことが可能となる。

6.2.2 三層構造の整理

本研究では、校内支援体制を以下の三層構造として整理することが有効であると考えられる。

(1) 予防層（ユニバーサルな支援）

すべての子どもを対象とした支援であり、主に学級経営や授業づくりの中で実施される。

分かりやすい授業構成

視覚的支援の活用

安心できる学級環境

この層が機能することで、困難の顕在化そのものを抑制する効果が期待される。

(2) 柔軟層（校内での個別対応）

制度的支援には至らないが、個別の配慮や調整が必要な子どもへの対応である。

課題の調整

別室対応

短時間の個別支援

この層は、「制度の狭間」を埋める役割を担う極めて重要な層である。

(3) 専門支援層（制度的支援）

通級指導教室や特別支援学級、外部機関との連携など、専門的支援が提供される段階である。

6.2.3 柔軟層の重要性

調査結果から特に重要であると示唆されたのが「柔軟層」である。この層が十分に機能していない場合、

支援が遅れる

困難が深刻化する

制度につながるまでに時間を要する

といった問題が生じやすい。

逆に、この層が機能している学校では、早期対応が可能となり、子どもの状態の安定につながっていた。

6.3 チーム支援の成立条件

6.3.1 個人支援からチーム支援へ

従来の学校現場では、支援が担任個人に依存する傾向が強かった。しかし、複雑な困難を抱える子どもへの対応には、複数の視点を持つチームによる支援が不可欠である。

6.3.2 役割の明確化

チーム支援が機能するためには、各メンバーの役割が明確であることが重要である。

例えば、

担任：日常的な観察と支援の実施

コーディネーター：支援の調整と情報の集約

管理職：体制整備と意思決定

といった役割分担が整理されている必要がある。

役割が曖昧な場合、責任の所在が不明確となり、支援が停滞する要因となる。

6.3.3 情報共有の仕組み

チーム支援の基盤となるのが情報共有である。

有効に機能している学校では、

定期的なケース会議

記録の蓄積と活用

ICT を活用した情報共有

といった仕組みが整備されていた。

これにより、支援の一貫性と継続性が確保されている。

6.3.4 心理的安全性

教員が安心して意見を述べ、困り感を共有できる環境も重要な要素である。心理的安全性が確保されているチームでは、

多様な意見が出やすい
支援の質が向上する
若手教員が成長しやすい

といった効果が見られた。

6.4 校内コーディネーター機能

6.4.1 コーディネーターの役割

支援体制の中核となるのが、特別支援教育コーディネーターの存在である。

主な役割は以下の通りである。

子どもの情報の集約
支援方針の調整
校内外の連携の調整
教員への助言

6.4.2 機能している学校の特徴

コーディネーター機能が有効に働いている学校では、

情報が一元化されている
支援の方向性が明確である
連携が円滑である

といった特徴が見られた。

一方で、コーディネーターが形式的な役割にとどまっている場合、支援体制全体の機能が低下する傾向があった。

6.5 多職種連携の構造

6.5.1 連携の段階性

多職種連携もまた、段階的に構築されるものである。

情報共有段階

相談・助言段階

協働支援段階

この段階が進むほど、連携の実効性は高まる。

6.5.2 教育と医療の役割分担

有効な連携においては、役割分担の明確化が不可欠である。

医療：診断・評価

教育：支援の実施と調整

この整理が不十分な場合、支援の方向性が曖昧になる。

6.5.3 コーディネート機能の重要性

多職種連携においても、コーディネート機能が重要な役割を果たす。学校内外の情報をつなぎ、支援の一貫性を確保する役割が求められる。

6.6 支援が機能する学校の特徴

分析の結果、支援が効果的に機能している学校には、以下の共通点が見られた。

6.6.1 早期発見・早期対応

小さな困り感の段階で気づき、対応を開始している。

6.6.2 柔軟な対応

制度にとらわれず、子どもの状況に応じて柔軟に対応している。

6.6.3 チームとしての支援

個人ではなく、組織として支援が行われている。

6.6.4 外部とのつながり

医療・福祉との連携が確保されている。

6.7 構造的課題の再整理

一方で、支援体制の構造には以下のような課題が存在する。

柔軟層の制度的位置づけの不明確さ

コーディネーター機能の弱さ

情報共有の仕組みの不足

多職種連携の未成熟

これらの課題は、個別の努力だけでは解決が難しく、制度および組織レベルでの対応が求められる。

6.8 本章のまとめ

本章では、学校における支援体制を構造的に分析した。その結果、支援が機能するためには、

多層的な支援構造

チームによる支援

コーディネート機能

多職種連携

といった要素が相互に関連しながら機能する必要があることが明らかとなった。

第7章 有効な支援アプローチ

7.1 本章の位置づけ

本章では、第5章の実践事例および第6章の構造分析を踏まえ、「制度の狭間にいる子どもたち」に対して有効に機能する支援アプローチを整理する。

本章の目的は、個別の実践を一般化し、学校現場において再現可能な形で提示することである。そのため、支援を以下の4つの観点から整理する。

個別支援

環境調整

居場所支援

ユニバーサルデザイン

これらは相互に関連しながら機能するものであり、単独ではなく組み合わせて活用することが重要である。

7.2 個別支援（合理的配慮）

7.2.1 個別支援の基本的考え方

個別支援とは、子どもの特性に応じて個別に提供される支援であり、合理的配慮の具体的な実践形態である。

重要なのは、「特別な対応」として捉えるのではなく、「学びへのアクセスを保障するための調整」として位置づけることである。

7.2.2 具体的な支援方法

調査から有効性が確認された主な支援は以下の通りである。

（1）情報提示の工夫

指示の分割

視覚的提示（図・表・色分け）

モデル提示

（2）課題の調整

課題量の削減

難易度の調整

スモールステップ化

（3）評価方法の工夫

過程の評価

口頭での回答の許可

時間延長

（4）ICT の活用

読み上げ機能

音声入力

デジタル教材

7.2.3 実施上の留意点

個別支援を実施する際には、以下の点に留意する必要がある。

本人の負担にならない形で実施する

周囲との関係に配慮する

必要に応じて柔軟に見直す

7.3 環境調整

7.3.1 環境調整の重要性

多くの事例において、支援の中心となっていたのは環境調整であった。これは、子どもの特性を変えるのではなく、学習環境や活動条件を調整することで参加を促進するアプローチである。

7.3.2 授業における調整

授業場面における主な環境調整としては、以下が挙げられる。

授業構造の明確化（導入・展開・まとめ）

活動の見通しの提示

板書の整理

発問の工夫

これにより、子どもは「何をすればよいか」を理解しやすくなる。

7.3.3 学級環境の調整

学級全体の環境も重要な要素である。

座席配置の工夫

刺激の調整（掲示物・音など）

ルールの明確化

こうした調整は、特定の子どもだけでなく、すべての子どもにとって有益である。

7.3.4 心理的環境の調整

心理的な安心感も重要な環境要因である。

失敗を許容する雰囲気

発言しやすい関係性

否定されない経験

これにより、子どもの参加意欲が高まる。

7.4 居場所支援

7.4.1 居場所支援の意義

学校生活において、「安心して過ごせる場所」の存在は極めて重要である。特に、強い不安や困難を抱える子どもにとって、居場所の有無は学校との関係を左右する要因となる。

7.4.2 具体的な支援形態

調査では、以下のような居場所支援が確認された。

別室（支援室）の活用

保健室の活用

特別支援学級との連携

これらは、「通常学級か完全な離脱か」という二者択一ではなく、柔軟な選択肢として機能している。

7.4.3 段階的支援

居場所支援は、以下のような段階的な活用が有効である。

安心できる場所での安定

部分的な参加

徐々に通常環境へ復帰

このプロセスにより、無理のない形で学校参加を促進することができる。

7.5 ユニバーサルデザイン

7.5.1 基本的な考え方

ユニバーサルデザインは、「特定の子どものための支援」を「すべての子どもにとって有益な環境」として設計する考え方である。

これにより、個別支援の必要性を減らしつつ、全体としての学びの質を向上させることが可能となる。

7.5.2 授業づくりへの応用

ユニバーサルデザインの視点は、授業づくりにおいて以下のように具体化される。

多様な表現方法の活用（視覚・聴覚・体験）

選択肢のある課題設定

参加方法の多様化

これにより、子ども一人ひとりの特性に応じた参加が可能となる。

7.5.3 学校全体への広がり

ユニバーサルデザインは、個々の授業にとどまらず、学校全体の文化として広がることが重要である。

支援を特別なものとししない

多様性を前提とした教育

相互理解の促進

これにより、支援が自然に行われる環境が形成される。

7.6 支援の組み合わせと統合

7.6.1 単一支援の限界

事例分析から、単一の支援のみで問題が解決することは少なく、複数の支援を組み合わせることが重要であることが明らかとなった。

7.6.2 統合的支援のモデル

有効な支援は、以下のように統合的に構成される。

個別支援（合理的配慮）

環境調整

居場所支援

ユニバーサルデザイン

これらを子どもの状況に応じて柔軟に組み合わせることで、支援の効果が高まる。

7.7 実践に向けた視点

本章の整理を踏まえ、学校現場で支援を実施する際には、以下の視点が重要である。

「できない理由」を探すのではなく、「できる条件」を整える

子どもの特性と環境の相互作用に着目する

小さな変化を積み重ねる

チームで支援を共有する

7.8 本章のまとめ

本章では、有効な支援アプローチを整理した。支援は個別的な対応にとどまるものではなく、環境や組織を含めた総合的な取り組みとして実施される必要がある。

第8章 支援体制モデルの提案

8.1 本章の位置づけ

本章では、第4章から第7章までの分析を踏まえ、「制度の狭間にいる子どもたち」に対する学校における支援体制モデルを提案する。

本研究の目的は、単なる課題の整理や実践の紹介にとどまらず、全国の学校現場において再現可能な支援体制の枠組みを提示することである。そのため、本章では実践知を統合し、組織として機能する支援体制モデルを体系的に示す。

8.2 基本理念

本モデルは、以下の3つの理念に基づいて構築される。

8.2.1 診断の有無に依存しない支援

支援の必要性は、診断の有無ではなく、「学校生活における困難」に基づいて判断されるべきである。これにより、制度の狭間にいる子どもたちへの早期支援が可能となる。

8.2.2 参加を中心とした支援

本モデルは、「何ができるか」ではなく、「どのようにすれば参加できるか」という視点を重視する。すべての子どもが学校活動に参加できることを支援の目的とする。

8.2.3 個別と全体の統合

個別支援と全体支援を対立的に捉えるのではなく、相互に補完し合うものとして位置づける。ユニバーサルデザインと合理的配慮を統合的に活用することが前提となる。

8.3 三層構造モデル

8.3.1 モデルの全体像

本研究では、学校における支援体制を「三層構造モデル」として整理する。

第1層：予防層（ユニバーサル支援）

第2層：柔軟層（校内個別支援）

第3層：専門支援層（制度的支援）

この三層が連続的に機能することで、支援の切れ目を防ぐことができる。

8.3.2 第1層：予防層（すべての子どもへの支援）

（1）役割

困難の顕在化を防ぐ

学級全体の参加を促進する

（2）具体的内容

分かりやすい授業構成

視覚的支援

安心できる学級環境

明確なルール設定

（3）意義

この層が充実することで、多くの子どもが特別な支援を必要とせずに学習に参加できる。

8.3.3 第2層：柔軟層（制度の狭間を埋める支援）

（1）役割

制度的支援に至らない段階での個別対応

早期発見・早期支援

（2）具体的内容

課題の調整

個別の声かけ

短時間の個別支援

別室対応

（3）本モデルにおける中核的役割

本研究において最も重要と位置づけられるのがこの層である。この層が機能することで、

支援の遅れを防ぐ

困難の重篤化を防止する

制度への適切な接続が可能になる

(4) 制度化の必要性

現状ではこの層の位置づけが曖昧であるため、学校内での明確な役割付与と制度的支援が求められる。

8.3.4 第3層：専門支援層

(1) 役割

高度な専門的支援の提供

継続的な個別支援

(2) 具体的内容

通級指導教室

特別支援学級

医療・福祉機関との連携

(3) 位置づけ

この層は重要であるが、すべての支援を担うものではない。第1層・第2層と連携することで、初めて効果的に機能する。

8.4 校内支援体制モデル

8.4.1 組織構造

三層構造を支えるためには、校内における組織的な支援体制が不可欠である。本研究では、以下のような体制を提案する。

校内支援チームの設置

定期的なケース会議

支援記録の蓄積と共有

8.4.2 コーディネーター機能の強化

校内支援体制の中核として、特別支援教育コーディネーターの機能強化が必要である。

主な役割

情報の一元管理

支援方針の調整
校内外の連携調整
教員への助言

この機能が確立されることで、支援の一貫性が担保される。

8.5 支援プロセスモデル

支援は以下のプロセスで進行することが望ましい。

- ① 気づき（早期発見）
小さな困り感への着目
- ② 校内での検討
ケース会議による共有
- ③ 柔軟層での支援開始
短期的・試行的支援
- ④ 評価と見直し
効果の確認と調整
- ⑤ 必要に応じて専門支援へ接続

このプロセスを明確化することで、支援の遅れを防ぐことができる。

8.6 地域連携モデル

8.6.1 多職種連携の位置づけ

学校単独での対応には限界があるため、地域との連携が不可欠である。

8.6.2 役割分担

教育：日常的支援の実施
医療：診断・評価
福祉：生活支援・家庭支援

この役割分担を明確にすることで、連携の実効性が高まる。

8.6.3 連携の仕組み

相談窓口の明確化
情報共有のルール化
定期的な連携会議

8.7 モデルの導入に向けて

8.7.1 段階的導入

本モデルは、一度にすべてを導入するのではなく、段階的に整備することが現実的である。

8.7.2 優先すべき取り組み

特に重要なのは以下の2点である。

柔軟層の明確化

校内コーディネーター機能の強化

これらが整備されることで、支援体制全体の質が大きく向上する。

8.8 本章のまとめ

本章では、本研究の成果として、学校における支援体制モデルを提案した。本モデルは、

三層構造による支援の連続性

校内組織による支援の安定性

多職種連携による専門性の確保

を統合したものである。

第9章 政策提言

9.1 本章の目的

本章では、本研究で明らかとなった課題および第8章で提示した支援体制モデルを踏まえ、今後の制度整備および施策の方向性について提言を行う。

特に、「制度の狭間にいる子どもたち」への支援を実現するためには、学校現場の努力だけでなく、制度的・政策的な支援が不可欠である。本章では、国・自治体・学校の各レベルにおける提言を整理する。

9.2 基本的な方向性

本研究に基づく政策提言の基本的方向性は、以下の3点に整理される。

9.2.1 早期支援への転換

現行制度は、一定の基準を満たした後に支援が開始される構造となっている。しかし、実際には困難が顕在化する前段階での支援が極めて重要である。

そのため、「診断後の支援」から「気づきに基づく早期支援」への転換が求められる。

9.2.2 柔軟層の制度化

第8章で示した「柔軟層」は、現場において重要な役割を果たしているにもかかわらず、制度上の位置づけが不明確である。

この層を明確に制度化し、人的・財政的資源を投入することが必要である。

9.2.3 組織的支援への転換

支援を個々の教員の努力に依存するのではなく、学校組織として機能させるための制度設計が求められる。

9.3 国レベルへの提言

9.3.1 支援対象の拡大

現行の特別支援教育制度においては、支援対象が一定の基準によって限定されている。これに対し、以下のような見直しが必要である。

境界知能層の明確な位置づけ

グレーゾーンの子どもへの支援対象化

診断に依存しない支援の制度設計

9.3.2 柔軟層への財政的支援

柔軟層の支援を実効性あるものとするためには、以下のような支援が必要である。

加配教員の配置

支援員の配置

校内支援に対する財政措置

9.3.3 教員研修の体系化

教員の専門性向上のために、以下のような施策が求められる。

初任者研修への組み込み

継続的な研修制度の整備

実践的研修の充実

9.4 自治体レベルへの提言

9.4.1 校内支援体制の標準化

自治体として、学校における支援体制の最低基準を示すことが重要である。

校内支援チームの設置

ケース会議の実施

支援記録の整備

9.4.2 コーディネーター機能の強化

特別支援教育コーディネーターの役割を明確化し、以下のような支援を行う必要がある。

専任化または時間確保

研修の充実

ネットワークの構築

9.4.3 地域連携の仕組みづくり

医療・福祉との連携を促進するために、

相談窓口の設置

情報共有の仕組み

連携会議の制度化

が求められる。

9.5 学校レベルへの提言

9.5.1 柔軟層の明確化

学校において、柔軟層の支援を明確に位置づけることが必要である。

校内での役割の明確化

対象児童の整理

支援内容の共有

9.5.2 チーム支援の確立

支援を組織的に行うために、

校内支援チームの活性化
定期的なケース会議
情報共有の徹底

が重要である。

9.5.3 校内研修の充実

日常的な実践力を高めるために、

校内研修の定期実施
事例を用いた学び
外部専門家の活用

が求められる。

9.6 政策提言のまとめ

本章で示した提言は、いずれも単独で機能するものではなく、相互に関連しながら実施される必要がある。

特に重要なのは、

柔軟層の制度化
コーディネーター機能の強化
組織的支援の確立

であり、これらが実現されることで、「制度の狭間」を埋める支援体制が構築される。

第10章 まとめと今後の課題

10.1 本研究のまとめ

本研究は、「制度の狭間にいる子どもたち」に対する支援体制の構築を目的として、複数地域における調査および事例分析を行ったものである。

その結果、以下の点が明らかとなった。

(1) 支援の空白の存在

現行制度においては、支援対象の限定性により、一定数の子どもが適切な支援を受けられていない状況が確認された。

(2) 校内支援の重要性

制度的支援に至らない段階において、校内支援が重要な役割を果たしていることが明らかとなった。

(3) 支援の構造

有効な支援は、

多層構造

チーム支援

コーディネート機能

によって支えられていることが示された。

10.2 本研究の成果

本研究の主な成果は、以下の3点に整理される。

10.2.1 支援体制の可視化

学校現場における支援の実態を構造的に整理し、見えにくかった支援体制を可視化した。

10.2.2 実践の体系化

個別事例をもとに、有効な支援アプローチを整理し、再現可能な形で提示した。

10.2.3 モデルの提示

三層構造モデルを中心とした支援体制モデルを提案した。

10.3 今後の課題

本研究には一定の成果がある一方で、今後の課題も残されている。

10.3.1 実証的検証

本研究で提案したモデルについて、実際の学校現場における導入と効果検証が必要である。

10.3.2 制度との接続

提案した支援体制を、どのように制度として位置づけるかについての検討が求められる。

10.3.3 人材育成

支援体制を担う人材の育成が不可欠であり、研修や養成の在り方についてさらなる検討が必要である。

10.4 おわりに

本研究を通して明らかとなったのは、「制度の狭間にいる子どもたち」は決して例外的な存在ではなく、学校現場において一定数存在しているという現実である。

そして、その子どもたちへの支援は、特別な取り組みではなく、学校教育の本質に関わる課題である。

すべての子どもが安心して学びに参加できる学校を実現するためには、制度・組織・実践のすべてを見直し、再構築していく必要がある。

本報告書が、そのための一助となることを期待する。

巻末資料 本事業の事業運営における人員体制と役割一覧

区分	氏名	所属・専門	主な役割
統括責任者	山内信重	当協会	事業全体の統括、調整、現地調査実施
専門家チーム	杉山ゆかり	のぼりと心理教育研究所	心理支援、特性理解の助言
	遠藤 愛	文教大学	教育支援体制構築のアドバイス
	斎藤優子	ばれっと EST	心理評価・支援、保護者支援
	高橋幹子	立正大学	特別支援教育の制度的助言
	松本政悦	横浜市北部地域療育センター	医療・療育連携支援
	和田悦子	横須賀市療育相談センター	地域支援体制との連携
	田倉輝子	フリーランス保育士	就学前支援、保育現場の視点
	笹原直子	フリーランス特別支援教育士	教室内支援の実践的助言、現地調査実施
事業協力者	小田浩伸	大阪大谷大学教育学部	外部専門家・実践的な助言支援
	奥村智人	大阪医科薬科大学 LD センター	外部専門家・実践的な助言支援
	村井敏宏	学校法人青丹学園発達・教育支援センター	外部専門家・実践的な助言支援
	杉本陽子	福岡県飯塚市立飯塚小学校	現地調査先、実践的な助言支援

2026年3月31日

公益社団法人神奈川学習障害教育研究協会

境界知能のある子どもにとって教室が安心した居場所になるための学校づくり調査研究事業事務局

〒226-0025 横浜市緑区十日市場町 801-8 ホームストプラザ十日市場東館 2 階

TEL: 045-984-7910

E-mail: info@kanagawald.org

この事業は、公益財団法人神奈川心身障害児福祉基金財団の助成を受けて実施しました。