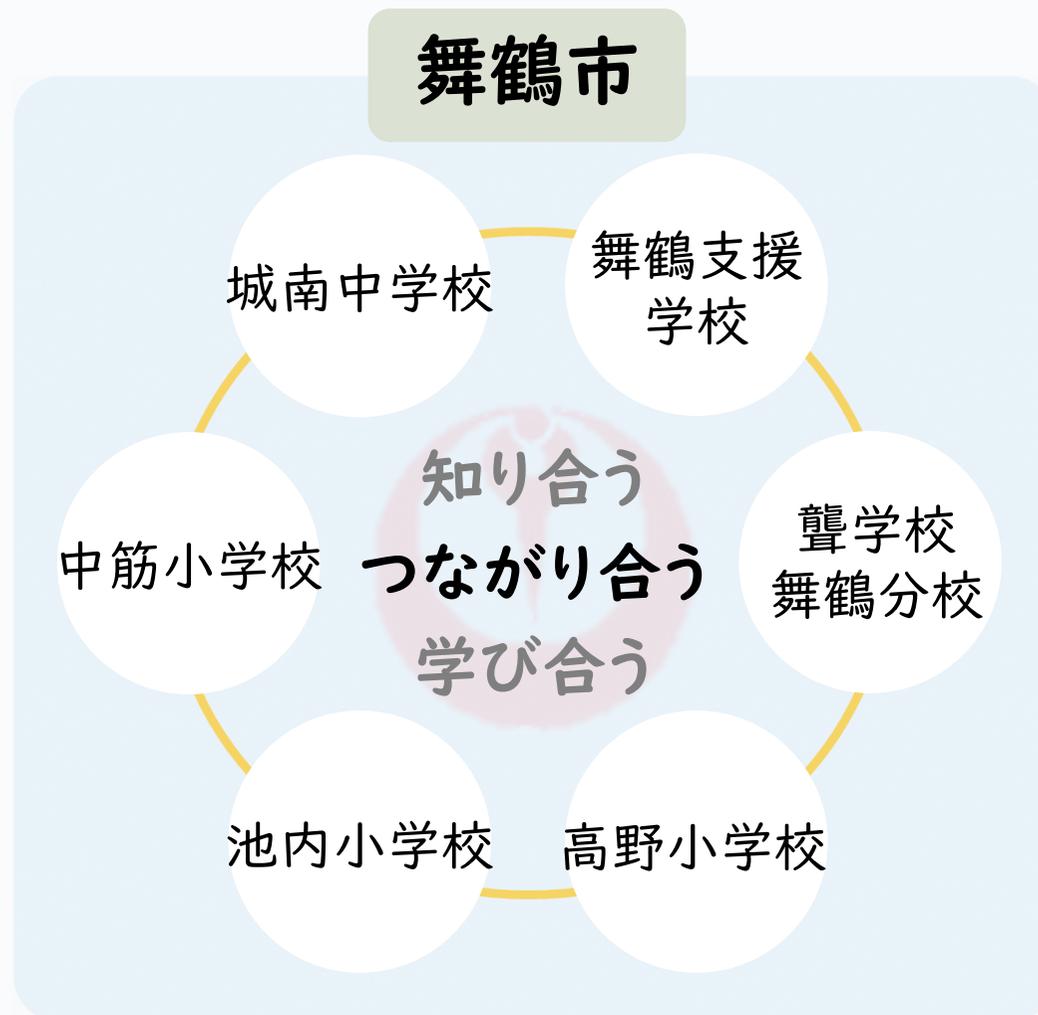


インクルーシブな学校運営モデル事業 成果報告

～教科等を通じた学びと、地域全体で充実させる特別支援教育～



「行事的な交流」から「日常的な学び合い」へ

事業開始前の課題

- **一過性の交流**
居住地校交流や行事等の交流は盛んであったが、教育課程への位置づけが明確でなく、継続的・計画的な取組になりにくい。
- **物理的/心理的な距離感**
物理的な距離感や教育課程・年間計画の違い、同じ地域の学校という意識の弱さから、日常的に「ともに学ぶ」機会が少なかった。
- **地域全体の特別支援教育の充実**
特別支援学校は通常の教育課程とのつながりの視点が、小・中学校は特別支援教育の視点が弱く、その面での資質向上が喫緊の課題



本事業の目的

- **各教科等の共同的な学びの充実**
継続的・計画的な交流及び共同学習を教育課程に位置づけ、多様で柔軟な学びの場を創出する。
- **設置者の違いを越えた柔軟な体制整備**
副籍制度や教員の併任発令等を活用し、地域全体での教員の相互連携により、児童生徒の多様な教育的ニーズに応じた体制を構築する。
- **モデルの確立と発信**
設置者（府・市）を超えた連携モデルを確立し、地域・府内へ波及させる。

学校運営連携校

特別支援学校



京都府立舞鶴支援学校

児童生徒数 約180名（知的障害・肢体不自由）

特別支援学校



京都府立聾学校舞鶴分校

幼稚部/小学部 計11名（聴覚障害）

小学校



舞鶴市立池内小学校

児童数 約50名

小学校



舞鶴市立中筋小学校

児童数 約650名

小学校



舞鶴市立高野小学校

児童数 約110名

中学校



舞鶴市立城南中学校

生徒数 約380名

規模や校種の異なる学校、物理的に離れている学校同士の連携により、
多様なモデルケースを検証する体制

カリキュラム・マネージャー



秋原 美弥子CM

元 府立特別支援学校
副校長・教務部長

副校長や教務部長として学校運営にも精通しており、再任用からは人材育成担当として初任者指導に従事するなど、豊富な経験と温かな人柄で若手育成に尽力。



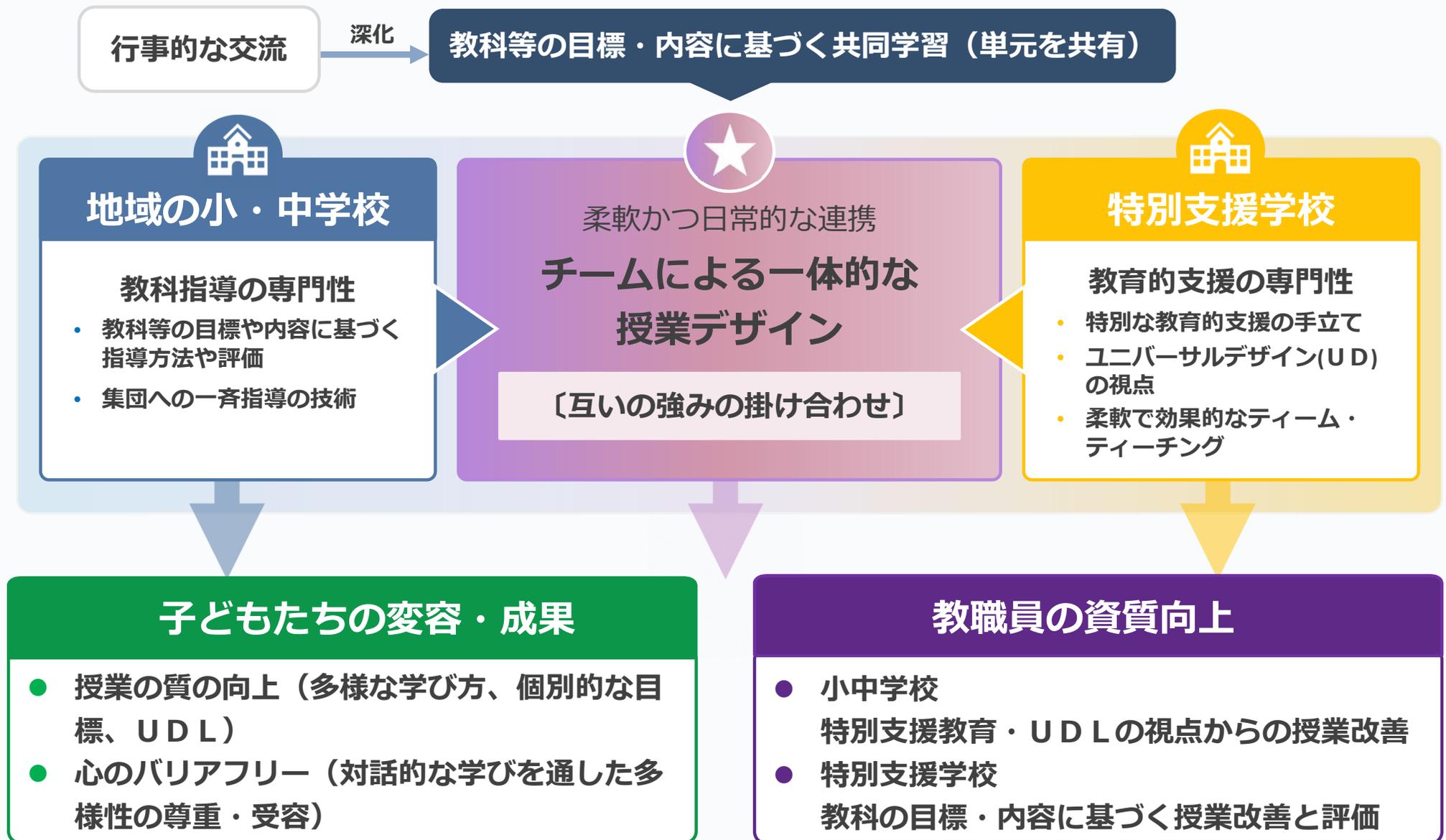
- **コーディネーター**
学校運営連携校全体のつなぎ役として、事業の方向性の共通理解を図りつつ、取組内容の調整や担当者間の連携をサポートする。
- **企画・運営**
連携協議会や事務局会議の運営をサポートし、運営会議を通して現場の動きにつなげる。
- **現場**
学校運営連携校の現場に入り、教員の困り感やニーズを吸い上げ、方向性を共有したり、取組を調整したりする。

企画・運営体制

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">連携協議会</p>	<p>【役割】 取組状況から成果と課題を整理し、専門的見地を踏まえて方向性を策定する。</p> <p>【構成】 外部専門家（弘前大学 菊地教授、舞鶴高等専門学校 後野教授） 各連携校校長、カリキュラム・マネージャー 府教育委員会、舞鶴市教育委員会</p> <p>【内容】 交流及び共同学習の評価とシステム化に向けて、学び支援チームや併任の取組の方向性、副籍制度の検討</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">事務局会議</p>	<p>【役割】 交流及び共同学習や併任等の取組状況を踏まえて、取組の調整や、今後の事業の方向性を協議する。</p> <p>【構成】 各連携校校長、カリキュラム・マネージャー 各連携校実務者（学部主事や併任教諭等） 府教育委員会、舞鶴市教育委員会</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">運営会議</p>	<p>【役割】 各連携校の実務者（教務部長等）が集まり、具体的な取組の調整や、現場の成果や課題から事務局会議等での調整・検討事項を整理する。</p> <p>【構成】 カリキュラム・マネージャー、 各連携校実務者（学部主事や教務部長、併任教諭等） 府教育委員会、舞鶴市教育委員会</p>

交流及び共同学習の発展の方向性・ねらい

教育課程や教科等の目標・内容に基づき、地域の小中学校と特別支援学校の教員がチームとして一体的に子どもの資質・能力を育成することを通して、地域全体の特別支援教育の充実につながる授業



交流及び共同学習の発展と維持継続に向けた計画

1年次「知り合う」

関係性の構築

- まずは「会うこと」「知ること」を重視
- 既存の取組（行事等）を中心に一緒にできること模索
- Teams活用を通じた連携システムの構築
- 設置者を超えて授業参観や研究会に相互参加

CURRENT

2年次「つながり合う」

【知り合う】の関係性を基盤に
教育課程やチームのつながりへ

- 行事的な交流から、「各教科等の目標・内容に基づいた共同的な学び」の充実へ
- 「つながるシート」を活用した共同的な授業づくりへ
- 学び支援チームや併任を通じた伴走的・継続的な支援の展開

3年次「学び合う」

ともに学び続けるシステムへ

- 子どもが年度を越えて「学び合う」仕組みを、事業終了後も続く形で
- 各校が既にもっている取組やこれまでの取組を生かし、無理なく継続できる在り方
- 地域の学校の特別支援教育の体制構築のモデルをつくとともに、特別支援学校による伴走的なセンター的機能の充実

『つながるシート』を活用した共同的な授業設計

交流校	舞鶴支援学校(担当:)		〇〇小学校/中学校(担当:)		
教科/指導形態	舞鶴支援: 単元「単元名」		〇〇小/中: 総合「単元名」		
単元の目標	知識及び技能		思考力・判断力・表現力等		学びに向かう力、人間性等
舞鶴支援					
〇〇小/中					
単元計画	1次	2次	3次	4次	5次～
舞鶴支援					
〇〇小/中					
★流れ	取組内容		つながる仕掛け/配慮事項		
導入	<div style="border: 1px dashed gray; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>Teamsや対面による 打合せで共同作成</p> </div>				
展開					
まとめ					
引き出した い姿	舞鶴支援学校		〇〇小学校/中学校		
振り返り ※実施後に記入					
	舞鶴支援学校		〇〇小学校/中学校		
参加者	〇学部 児童生徒〇名、指導者〇名		〇年生 児童生徒〇名、指導者〇名		
児童生徒 の様子・声	.		.		
成果/ 改善点	○ ○ △ △		○ ○ △ △		
交流メモ					

【単元の目標】

「単元全体を通して」育成を目指す資質・能力を記入し、教科の目標や内容を明確にできるように。

【単元の計画】

単元の全体感が伝わるように（単元における交流及び共同学習の位置づけ）

【授業（本時）の計画】

実施する交流及び共同学習の授業の流れを共通確認する。配慮点やつながるための仕掛け、引き出したい姿を共有し、ティーム・ティーチングに生かす。

【実施後の振り返り】

授業後の子どもの様子や声、授業の成果や課題など、エピソードを蓄積し、今後の授業展開や、交流及び共同学習全体の評価や改善につなげる。

交流及び共同学習の実施内容



教科書や指導計画から
取り組む授業のアイデア
出し（全16チーム）



対面やTeamsチャット
で授業の詳細を共同で
設計



双方の教員がT 1/T 2
になり、柔軟に指導を
実施



双方の評価や子どもの
声を突き合わせ、今後
の展開に生かす

次年度へ

学年・内容

※取り組んだものの一部を抜粋

小学部低学年 小学校1年生	生活・生活単元学習 図画工作 体育 国語・生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> なつとなかよし/あきとなかよし（シャボン玉、水遊び、秋見つけ、木の实のおもちゃ） スルスルビューン（作品づくり） ホップステップ運動会（双方の運動会種目を通した発表や体験） みんなであそぼう「くじらぐも」（くじらぐもを題材にした学習）
小学部中学年 小学校4年生	社会・生活単元学習 理科・生活単元学習 音楽 総合・生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> 社会見学交流会（社会見学や遠足の報告会） 理科の実験をしよう（いろいろな物質とその性質） オーラリー（一緒に合奏「オーラリー」、共同での音楽づくり等） コマ撮り動画をつくろう（学校紹介動画づくり、動画作成の教え合い、共同制作）
小学部中学年 小学校3年生	国語	<ul style="list-style-type: none"> ことわざ、故事成語（ことわざかるた作り、辞典作り）
小学部高学年 小学校5年生	図工	<ul style="list-style-type: none"> けしてかく（コンテと消しゴムを使った表現） 竹細工（地域社会との連携、教え合い）
中学校1年生 中学部	総合・国語・社会 生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> 神崎海岸をきれいにしよう（地域の清掃活動） 書道（硬筆、毛筆） 世界地図を作ろう 等



音楽



理科（生活）



体育



国語（書道）



授業における指導方法等の工夫

視覚支援や環境設定の工夫

- 本時の流れ（スケジュール）を黒板やホワイトボードに提示し、見通しを持たせる。
- 活動内容を絵カードや写真、パワーポイントで視覚的に分かりやすく示す。
- 時間をタイムタイマーで視覚的に提示する。
- コーンを置く、コースを示す、色違いのフープで立ち位置を示すなど、場所を明瞭化する。

活動の構成や展開の工夫

- リコーダーが苦手な児童はスライドリコーダーや簡単な楽譜、ICT機器やドロップトーンを使用し、同じ曲を演奏できるようにする。
- 支援学校の児童が知っている手遊び歌から始め、小学校児童に教える形をとる。
- 共通の活動を決め、普段から取り組んでおき、導入に使う。

役割や関係性の工夫

- 支援学校の児童が得意なこと（ビオトープの知識、太鼓の見本、ダンスの手本など）を披露し、教える側に回る。
- 名札（名前シール、名前シール等）をつけ、名前で呼び合えるようにする。
- 3人程度の小グループやペアを作り、相談や協力がしやすいサイズにする。
- クイズの出題役や、掃除完了の報告役など、明確な役割を持たせる。

事前・事後の工夫

- 動画交換（自己紹介、ルール説明、招待状など）を行い、当日の期待感を高める。
- 交流したあとも成果物を交換し、つながりを維持したり、今後の活動につなげたりする。
- 交流授業のあとに、「ちょこっと交流」で一緒に育てている生き物や作物を見に行ったり、一緒に業間遊びをしたりする。

学び支援チーム・併任を通じた伴走的・継続的な支援の展開

令和7年度文部科学省委託事業「インクルーシブな学校運営モデル事業」

全ての舞鶴の子ども

インクルーシブな学校運営モデル事業

京都府

カリキュラムマネージャー
によるトータルマネジメント

舞鶴市

→組織的な研究推進
→保護者・地域との連携（そのための発信）

舞鶴支援学校 連携・共有
情報交換 聾学校舞鶴分校

城南ブロック【池内小・高野小・中筋小・城南中】

- ・センター的機能の強化
 - ・自立活動チームの専門性の活用
 - ・特別支援教育の専門性を地域に普及
 - ・通級指導担当者との連携協働 ※
 - ・空き教室利用や居住地交流の推進に向けた環境整備やつながりづくり
=継続的な連携（副次的な学籍）※
- ※舞鶴市教委と連携をはかりながら推進

府立校
児童生徒



発展的な
交流及び共同学習

教科を中心とした
交流及び共同学習の計画・実施

連携

空き教室等利用

交流・支援の拠点

支援学校の児童生徒が学ぶ場所
お互いが“見える”“感じ取れる”
継続的な交流

通常の学級
特別支援学級



- ・共生社会の実現へ、地域社会への啓発
 - ・多様な学びへの環境整備
 - ・小中学校の教育課程や授業づくりを発信
 - ・空き教室利用や居住地交流の推進に向けた環境整備やつながりづくり
=継続的な連携（副次的な学籍）※
- ※舞鶴市教委と連携をはかりながら推進

様々な障害種別を対象とした
特別支援教育コーディネーターモデルの確立

舞鶴支援学校
地域支援センター

TSC

【TSC教諭1名】
週に一度（終日）
中筋小学校で勤務

併任



拠点
中筋小学校

学び支援チーム

- ・授業のユニバーサルデザイン化に向けた支援とアドバイス
- ・通常の学級における支援・手立てへの助言
- ・特別支援学級における自立活動等の助言

★通級担当者との連携
・通常の学級での学びと通級指導をつなぐ連携
・校内評議会への参加

通級指導教室

R7新設
（2学級設置）



様々な障害種別を対象とした
通級による指導活用モデルの構築

令和8年度

- ・モデル化
- ・全市的展開の検討（発信）

特別支援学校



設置者の違いを超える!

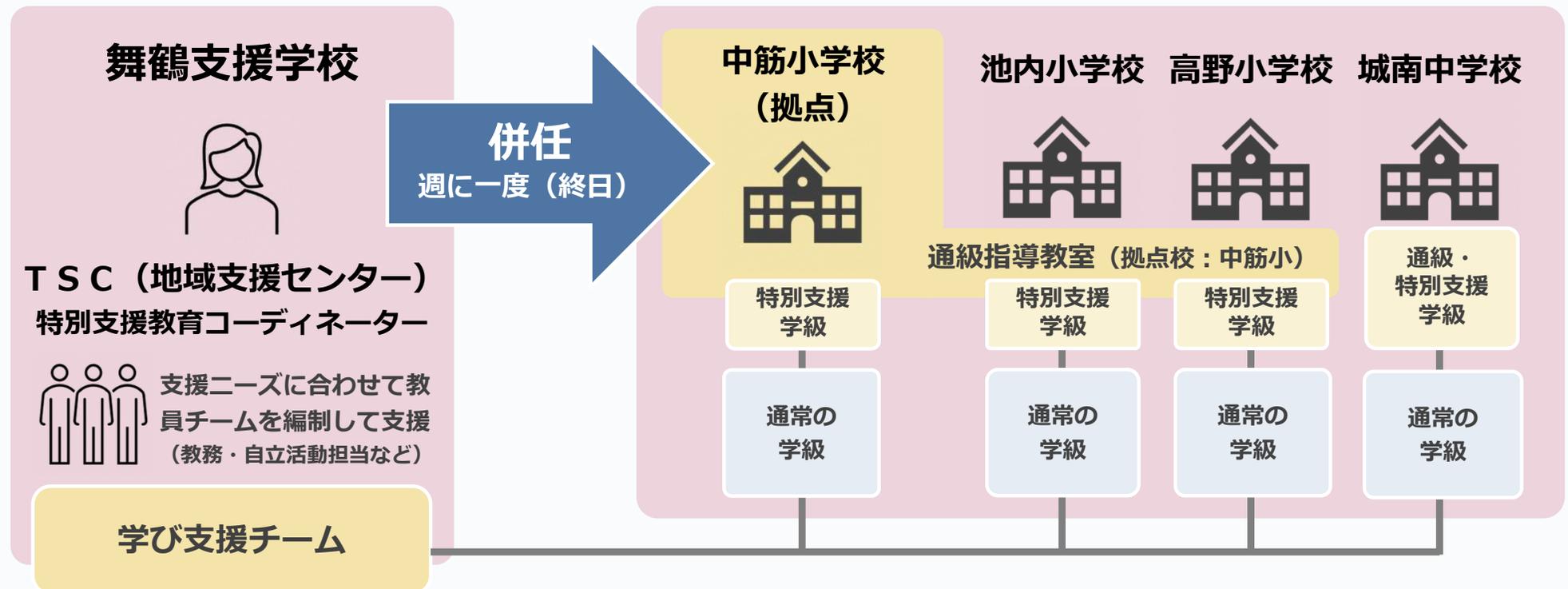
小・中・高等学校



柔軟な教育課程・指導体制

令和7年度事業概要図より

学び支援チーム・併任を通じた伴走的・継続的な支援の展開



連携・調整

- 特別支援教育COや通級指導担当者との連携・調整

特別支援学級への支援

- 「自立活動」の授業づくりにおける協働 (T1, T2としての指導)

授業づくり支援

- 通常の学級におけるユニバーサルデザインの視点からの授業改善

校内体制への参画

- 校内支援委員会やケース会議への参加
- 校内研修の実施 (個別の指導計画 作成と活用)

併任を通して見えた変化

学校経営

- 特別支援教育C oと共同で校内巡回をしたり、校内支援委員会への参画や校内研修の実施をとおして、子どもや学校の具体的なニーズを把握し、効果的なケース会議や機関連携につながられた。

学級経営

- すぐに実践しやすいよう、特別な教具や準備を必要としない環境設定や言葉掛けなどの支援、指導の工夫について共有。併任を生かして、自ら支援に入ることによって検証ができ、他の指導者も取り入れやすいものに。

授業づくり

- 以前から何気なく実践されているUDLの視点について、指摘することで明確化できた。自立活動の授業改善の視点が明確化され、個々に意識をした取組が始まっている。

個々の児童生徒支援

- 「どの子ども同じ目標に向かって同じ方法で」ではなく、児童によっては「合理的配慮」や「個別の目標設定」を意識して指導・支援に当たることで、対応についての混乱が生じにくくなった。

- 日常的に所属していることで、小学校の担任だけでなく、支援員からも相談がくるように
⇒ 日常的に学校にいるからこそ見えてくる小・中学校の特別支援教育の状況とニーズ
⇒ 伴走的に関わることで、現状でもできているところと課題を共通認識 → 整理
- 上記の取組や気づきがそのまま地域支援C oとしての学びになり、センター的機能の充実へ

子どもの姿の変容

- 当初は緊張感があったものの、回数を重ねるごとに「名前呼び合う」「ハイタッチをする」「自然に車椅子を押す」等の姿が多くみられるようになった。
- 支援する・されるという関係性ではなく、対等な友達関係で接することができるようになった。小学校の児童たちは、支援学校にいる児童の様子(大きな声が出ることもあるが少し時間があれば落ち着ける。みんなと同じペースで行動するのが少し苦手等)を複数回の交流の中で理解し、上手に関わるためにはどうすれば良いか等をたくさん考えることができた。
- 継続的に交流した支援学校の友達が学校祭に来ることを知り、他の学年の友達にも接し方など教えようとする姿が見られた。
- 中学校の生徒が支援学校の生徒に対して言葉遣いや動作等自分なりに考えて一生懸命に自分の思いを伝えようとする姿がいろいろな場面で見られた。
- 単発のイベントではなく、「次はいつ会えるの?」「もっと一緒に勉強したい」という声や、交流後に自発的に手紙を書こうとする姿が見られ、継続的な関係性につながった。
- 支援学校の児童が、「早く(小・中学校に)行きたい!」と期待感をもって取り組んだり、いつもと違う集団の中でも自分の役割を果たそうとしたりする姿が見られ、居場所の広がりを感じた。
- 図工(和紙・竹細工)で「こうやって折ったら?」と支援学校の児童がアドバイスをしたり、道具の使い方を教えたりする対等で双方向の学び合いが生まれた。また、ボッチャや共同制作において、勝利や完成という共通目標に向け、対等に議論や作戦会議を行う姿が見られた。
- 授業への不安や緊張が大きくなっても、「交流への期待」から自分で気持ちに折り合いをつけて入室し、最後まで活動に参加して感想を発表する等、精神的な成長が見られた。

教職員の変容

- Teams等を活用した頻繁な情報共有により、設置者（府と市）の枠を超えた「顔の見える関係」が構築され、気軽に相談できる関係性ができた。
- 「つながるシート」により、事前に「単元の目標」や「評価規準」を共有し、両校の教員が「二つの学校で一つの授業を作る」という意識で計画するようになった。
- 小学校教員は「教科の本質的なねらい」を、支援学校教員は「UDL（ユニバーサルデザイン）や個別の配慮」を持ち寄り、互いの授業技術を高め合う関係が生まれた。例えば、書道の授業では、専門性を持つ中学校教員の指導法を支援学校教員が学び、サブ指導に活かす姿が見られた。
- 聾学校との交流を通じて「雑音下での会話の難しさ」を共有し、視覚的な支援やルールの工夫を行うなど、障害の有無に関わらず全員に分かりやすい授業（UDL）の実践力が向上した。ほかにも、日常の授業に視覚的な行程表を取り入れるなど、交流授業以外の授業づくりにもポジティブな影響が見られた。
- 移動や打合せの負担は感じつつも、それ以上に「子どもの関係性の深まり」や「授業改善の手応え」を実感しており、「量は減っても質は維持したい」という、より本質的な持続可能性を模索する姿勢が出てきている。
- 併任教員等の助言を通じ、通常の学級の担任が、自らが実践していた工夫を「UDL」として理論的に意味づけ直し、意識的に指導にあたるようになった。

本事業における成果と課題

本事業の成果(事業2年次)

(1) 交流及び共同学習の深化と質の向上

2年次のテーマ「つながり合うのもと、前年度の「知り合う」関係を土台として、限られた機会の行事交流から、各校の教育課程(理科、音楽、図工、総合的な学習の時間等)に明確に位置づいた「共同学習」へと質的な転換を図った。

・共同的な授業設計とチーム・ティーチング

新たに導入した「つながるシート」やTeamsを活用し、両校の教員が事前に目標、手立て、引き出したい姿や配慮点を共有した上で授業づくりを行う体制が構築された。これにより、校種を超えた一体的なチーム・ティーチングや教員間での専門性の学び合いが進んだ。

・児童生徒の変容と双方向の学び

児童生徒の関係性が「お客様」から「対等な仲間」へと深化し、名前呼び合う姿や継続的な交流を期待する姿、共に考えたり議論する姿が生まれた。また、支援学校の児童が知識を生かして「教える側」に回るなど、一方的な支援ではない双方向の学びが実現した。

(2) 「併任」・「学び支援チーム」による設置者を越えた指導体制の構築

特別支援学校のセンター的機能をより伴走型で発揮させるため、支援学校教員が拠点校(中筋小学校)へ週に1回勤務する「併任」制度を活用した実践研究を行った。

・伴走型支援の実践

外部からの巡回相談とは異なり、校内支援委員会への参画や日常的な授業への入り込みを通じて、地域の学校における特別支援教育やUDLの視点からの授業改善の充実が進んだ。また、通級指導教室と通常の学級との連携や、日常的な情報共有などの校内体制が活性化。

前年度からの 変化・改善点

- ・ 行事的な交流から、教科等の共同的な学びへの深化と、双方の教員の共同での授業設計ツールの導入
- ・ 「併任」および「学び支援チーム」の展開による、設置者や校種を超えた一体的な指導体制の整備

課題

- ・ **活動の持続可能性と負担感**
多くの交流及び共同学習を行う一方で、移動に係る交通費(タクシー・バス代)の増大や、綿密な打ち合わせ等の多忙感が課題となっており、量的な拡大と質の維持のバランスが問われている。
- ・ **指導体制の組織的な整理と定着**
伴走型の支援体制が構築されつつあるが、その成果が特定の教員のスキルや熱意(個人技)に依存している側面は否めない。担当者が替わっても機能する組織的なシステム(仕組み)として定着させることが必要である。
- ・ **継続性と接続の難しさ**
学級編成の都合上、年度が変わると関係性がリセットされることや、中学校段階において教科の専門性が高まるにつれ、共同学習の接点を見出すことが難しくなる等の課題が確認されている。

今後の展 望

- ・ **取組の焦点化・重点化**:教育効果が高く、無理なく継続できる取組を分析し、質の高い交流及び共同学習をシステムに定着させる。
- ・ **「副籍モデル」の実践的検証**:居住地域の学校に副次的な籍を置く「副籍モデル」の導入シミュレーションを行い、地域で一体的に子どもを育てるシステムの在り方を研究する。
- ・ **府内への波及**:事業終了後も発展するインクルーシブな学校運営モデル(舞鶴モデル)を確立し、府内全域への発信・波及を目指す。