

特別支援教育における今後の課題

八 木 成 和

(平成18年 8 月18日受理 最終原稿平成18年 9 月27日受理)

文部科学省が2003年 3 月に示した「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において特別支援教育のあり方と具体的な方策として、「個別的教育支援計画」の作成、特別支援教育コーディネーターの配置、特別支援連携協議会等の構築が明記された。この最終報告を受けて近年、特別支援教育に関する多くの調査研究や実践研究の結果が報告されている。そこで、本研究では①「個別的教育支援計画」の作成に基づく実践研究とその方向性、②特別支援教育コーディネーターに求められる役割、資質、人材育成、③特別支援連携協議会の中心となる教育委員会の取り組みと教師の専門性の強化の 3 点について、これまでに行われてきた研究結果を検討し、今後の課題について考察した。その結果、今後の課題として、第一に、個別的教育支援計画の評価につながる実践研究の必要性を挙げた。第二に、特別支援教育コーディネーターの役割の検討と人材の育成方法の開発を挙げた。第三に、教育委員会の取り組みの現状から教師の専門性を強化するための研修等の体制を構築していくことの必要性を指摘した。

キーワード：特別支援教育、特別な教育的ニーズ、個別的教育支援計画、特別支援教育コーディネーター

1. 問題と目的

文部科学省は2001年 1 月に「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」で「児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導のあり方を改善する。」と記し、特殊教育において子どもの実態を把握し、子どもの教育面での困難に寄り添うような支援が必要であることを示した。そして、2003年 3 月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、基本的な方向と取り組みとして「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」とした。そして、特別支援教育について「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」と定義している。

特別支援教育を進めるための具体的な方策としては、第一に、多様なニーズに適切に対応するための「個別的教育支援計画」の作成が挙げられている。これは、特別な教育的ニーズを持

八 木 成 和

つ児童生徒を生涯にわたって支援していくという観点から示されたものである。特別な教育的ニーズを持つ児童生徒が幼児期のころから集団生活をする上で問題が生じることが多い。したがって、幼稚園や保育園の時から対応し、支援することが必要となる。そして、その後の小・中学校の義務教育から、高等学校以上の教育を経て、就労するという発達過程を想定して支援を考える必要がある。そのためには、一人一人の持つ個別の教育的ニーズを把握して作成された個別の教育支援計画が、ある時点での教育機関における関係者や機関との横の支援の連携に必要であり、幼・小・中学校などの継続した縦の支援の連携にも必要なものである。この連携の中で、個別の教育支援計画が策定され、実施され、評価され、見直しを繰り返されることによって支援が進められていくと考えられている。

第二に、教育的支援を行う人や機関を連絡調整する特別支援教育コーディネーターの配置が挙げられている。特別な教育的ニーズに対応するためには学校内の連携はもちろん、心理、福祉、医療の分野などの関係機関や専門家と連携した教育的支援が必要とされる。また、子どもと長期間にわたってつきあっていく保護者との信頼関係を築き、家庭との連携を深め、維持することも重要である。特別な教育的ニーズを持つ児童生徒にとって生活の中心となる場は学校である。様々な立場や職種の人間が連携し、協力して支援していく場合、学校において連絡調整をするキーパーソンとしての役割を担う教師が必要となるのである。

第三に、質の高い教育支援を支えるネットワークとしての広域にわたる特別支援連携協議会等の構築が挙げられている。特別な教育的ニーズを持つ児童生徒を地域において生涯にわたって支援していくためには、教育、福祉、医療等の支援に関係する機関の連携協力が効果的に実施されていく必要がある。そのために、都道府県行政レベルでの部局横断型の組織の設置と、その組織と各地域が連携し、協力していく体制の構築が求められている。その中心となる組織としては、教育委員会、各地域の代表となる教育委員、福祉、医療、労働などの関係する機関、大学、「親の会」やNPOが連携した広域特別支援連携協議会が考えられている。その役割としては、各地の支援地域と連携し、支援地域の設定とネットワークの形成、個別の教育支援計画モデルの提示、研修・情報・相談の支援システムの構築などが挙げられている。これに伴い、従来の盲・聾・養護学校は特別支援学校として従来の専門性を生かした小・中学校への支援や協力をする役割を求められるようになっていく。

以上のように「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では特別支援教育に関する具体的な方向性が示されているが、多岐にわたる課題や問題点も多く存在している。特に、従来の特殊教育の対象である児童生徒に加えて、軽度発達障害の児童生徒に対する特別支援教育の体制の確立を求められている小・中学校では大きな変化が求められている。小・中学校では教師に加えて校長、教頭等の管理や指導をする立場の人にも、より高い専門性が求められ、その専門性を強化し、特別支援教育を実施する体制作りが必要となっている。

一方、この特別支援教育の対象となる教育的ニーズを持つ児童生徒は、どのように考えられているのだろうか。これは、従来から小・中学校でいわゆる「気になる」子どもや「落ち着きのない」子どもとして抽象的に呼ばれていた児童生徒であり、実数等は示されてこなかった。

特別支援教育における今後の課題

この児童生徒たちの具体的な特徴や実数は、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」に添付された調査結果の資料がもとになっている。この調査は、担任教師による回答に基づくものであり、教育現場の教師の見方が反映されたものである。LDの専門家チームによる判断でも医師による診断によるものでもない。したがって、問題とされる児童生徒は、あくまでも教師による指導上これまで「気になる」児童生徒や「落ち着きのない」児童生徒と呼ばれていた児童生徒ということになる。この調査の結果、「学習面か行動面で著しい困難を示す」児童生徒が6.3%であった。学習面で著しい困難を示す児童生徒は、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」の6領域のうち1つあるいは複数で著しい困難を示している児童生徒である。また、行動面で著しい困難を示す児童生徒は、「不注意」の問題、「多動性—衝動性」の問題、「対人関係やこだわり等」の1つか複数で著しい困難を示す児童生徒である。

ところで、学習面で著しい困難を示す児童生徒は、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に関する項目であり、「学習障害(LD)」の児童生徒の示す特徴にほぼ対応している。行動面で著しい困難を示す児童生徒のうち、「不注意」の問題と「多動性—衝動性」の問題に関する項目は「注意欠陥／多動性障害(ADHD)」の児童生徒の示す特徴にほぼ対応している。同じく行動面で著しい困難を示す児童生徒のうち、「対人関係やこだわり等」に関する項目は「高機能自閉症」と「アスペルガー障害(DSM-IVの下位診断単位による)、アスペルガー症候群(ICD-10の下位診断単位による)」(木村, 2004)の児童生徒の示す特徴にほぼ対応している。これらの障害を持つ児童生徒は一般的に軽度発達障害を持つ児童生徒とされ、特別な教育的ニーズを持つ児童生徒と考えられる。そして、通常学級に在籍し、特別な教育的ニーズを持つ児童生徒として、特別な支援のもとに教育が進められていくことになる。この最終報告を受けて、近年、特別支援教育に関する多くの調査研究や実践研究の結果が報告されている。本研究では、現在、取り組まれている特別支援教育に関する研究をもとに今後の特別支援教育の課題を以下の3点から検討することを目的とする。すなわち、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で具体的に示された①「個別的教育支援計画」の作成に基づく実践研究とその方向性、②特別支援教育コーディネーターに求められる役割、資質、人材育成、③特別支援連携協議会の中心となる教育委員会の取り組みと教師の専門性の強化の3点である。

2. 個別的教育支援方法の実践と開発

個別に支援をする方法については、事例をもとに研究および開発が進められている。藤井・小山(2003)は、小学校に在籍するLDの児童4名の事例をもとに支援方法について報告している。その結果、児童の特別な教育的ニーズとして、軽度発達障害児の持つ様々なデスクレパシー(差)の特徴を明らかにし、その後の支援のあり方を考えることが重要であると述べている。また、村田(2003)は、LD児1名とADHD児1名への支援の実践をもとに支援方法について検討している。児童への個別の対応としては、チームティーチング(以下、TT)が円滑に機能するためにオープン教室を構想し、障害児学級担任の立場から担任が周囲と連携しながら

ら個別の指導計画を作成することが重要であると指摘している。この個別の指導計画の作成における具体的な方法として、情報収集に基づく実態の把握と具体的な達成可能な指導目標の設定が重要であると述べ、校内における連携をとりながら作成することとプライバシーの保護に注意することを留意点としてあげている。この作成上の留意点は、個別的教育支援計画の作成にも必要なことである。依田・大澤・土井（2004）も、通常学級に在籍する小学3年生のADHD児の事例をもとに検討し、担任教師が対象となる児童の持つ固有の行動特徴を客観的に観察し、その観察結果から問題行動への対応策を具体的な実践課題とすることが必要であると述べている。そして、本田・松葉・酒見・米村（2005）は、小学校1、2年生の学級担任3名を対象に特別な支援が必要な児童への支援方法について事例研究を行い、対象となる児童の興味・関心を引き、達成感をもてる授業を目指すような個別に指導や支援をする計画の作成の必要性を強調している。

以上のことから文部科学省（2003）で示された個別的教育支援計画の作成のためには、まず対象となる児童生徒の実態の把握が必要である。児童生徒の客観的な観察結果や検査結果などから行動の特徴や様々なデスクレパシー（差）の特徴を明らかにすることの必要性が示唆された。このとき、医療や心理などの専門家の診断結果や助言を参考にすることも重要である。また、保護者から生育歴、家庭での様子や対応の仕方などの情報を得ることも重要である。このとき、プライバシーの保護に留意することが指摘されていた。次に、具体的な計画の作成が問題となる。具体的でかつ達成可能な実践課題を設定することが指摘されていた。このとき、校内の連携を取りながら、対象となる児童生徒に関わる者が連携し作成することが必要とされた。

次に、作成された個別的教育支援計画の実施上の問題である。依田・大澤・土井（2004）は、個別に支援するための計画を実施する上で以下の3点を重要なこととして挙げている。すなわち、①担任教師が対象となる児童のために新たに校内と校外の支援体制を構築し、担任教師が中心となり各自の役割分担を明確にすること、②対象となる児童への特別な支援を、学級全体の児童への教育的支援にもつなげていくこと、③担任教師と対象となる児童、担任教師と保護者というそれぞれの間で信頼関係が形成されることである。以上の3つの指摘は個別的教育支援計画を円滑に実施することに関わる問題である。教師や専門家の間の連携と役割分担、学級における他の児童と担任教師や対象となる児童の関係を視野に入れた学級経営、担任教師と児童および保護者との信頼関係が計画を実施していくための基盤となることを示唆している。

3. 特別支援教育コーディネーターの役割と資質および育成

教育現場では、対象となる児童生徒に対して立場の異なる複数の人間が連携し、対応することが必要である。ここで中心となる役割は、文部科学省（2003）の最終報告でも特別支援教育コーディネーターという形で明記されている。特別支援教育コーディネーターはチームとして連携する場合のキーパーソンとしての役割が要求されるのである。その役割を果たすモデルとして、海外の制度についても検討されてきた。例えば、松井（2005）はアメリカのオレゴン大

特別支援教育における今後の課題

学の教育実践をもとに特別支援教育コーディネーターの役割と養成に関して検討している。その結果、特別支援教育コーディネーターの役割は日本では多様で多岐にわたるがオレゴン大学ではいくつかの役割に分担されていた。その上で、それぞれの役割を果たす者がどのような役割と内容が必要であり、チームとして機能するためにどのような情報をどのように互いに伝達するのかを学習することが必要であると述べている。そして、チームを構成する構成員の専門性の向上を基盤とした上でチームの問題解決能力を高めることが重要であるとしている。

また、真城（2003）はイギリスの小学校と中等学校において特別な教育的ニーズを持つ児童生徒への日常の対応のマネジメントに対して責任を持つ特別な教育的ニーズ・コーディネーター（以下、SENCO）について報告している。このSENCOの多様な役割は、その責任と共にコード・オブ・プラクティスというものに文章化されて規定されている。現在、文部科学省によって導入が進められている特別支援教育コーディネーターはイギリスのSENCOとはその成立の背景や制度的位置づけが非常に異なるため混同できない。しかし、真城（2003）は特別支援教育コーディネーターがその役割を果たす上で、学校環境を整備していくことが必要であると提言しており、今後の特別支援教育コーディネーターの役割を明確にするためにも必要な視点である。

さらに、鈴木（2004）は、カナダのトロント市教育委員会の学校ソーシャルワーカーによる実践をもとに特別支援教育コーディネーターの役割について検討している。そして、学校ソーシャルワーカーのもつべき姿勢として、①コミュニケーションスキルと知識を持つこと、②子どもの持つ権利に対して代理・擁護するというアドボカシー、③学校内だけでなく学校外にも積極的に赴いて参加していくというアウトリーチ、④地域にある人的資源などの社会資源を開発していくことを挙げている。この学校ソーシャルワーカーのもつべき姿勢をもとに、今後、日本の特別支援教育コーディネーターにとって必要な態度を提案している。第一に、対象となる児童生徒を担当している同僚の担任教師に対して一緒に問題解決をしていこうとする態度を示すことを挙げている。特に、担任教師の非を指摘するのではなく、さらなる情報提供や改善点を引き出すような「提案」をしていく態度が必要であるとしている。第二に、特別支援教育コーディネーターは子どもと日々接している担任教師から学ぶという意識を持って動くことを挙げている。第三に、校長、保護者、同僚教師との間でコミュニケーションが取れる関係を作ることなどを挙げている。このとき、本人の保護者に加え、友だちの保護者からも情報が得られるような関係の構築の必要性も指摘している。

以上のように、海外でも特別な教育的ニーズを持つ児童生徒に対して、日本における特別支援教育コーディネーターに類似した役割を果たす者が存在する。教育制度や支援に関係する制度や体制の成立の背景、教育現場の現状など異なる面は多いが、今後問題点が顕在化してきた場合の問題解決のための指針となる内容が含まれていると思われる。

では、現在、日本において特別支援教育コーディネーターに求められている役割はどのようなものであろうか。文部科学省（2004）では、「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)」が示され、特別支援教育コーディネーターの役割が明記されている。そこでは、「学校内の関係者や外部の関係機関との連絡調整役、保護者に対する相談窓口、担任への支援、校内委員会の運営や推進役といった役割」とされ、具体的な活動内容が記されている。具体的な地域の活動状況やモデル事業については柘植(2003, 2004)によって示され、実践例としては松井(2005)などがある。今後、実践例を積み重ね、特別支援教育コーディネーターの役割を検討していく必要がある。

この役割を果たす上で特別支援教育コーディネーターにはどのような資質が求められるのか。河合(2004)は、特別支援教育コーディネーターに求められる資質と技能について以下の4点を挙げている。すなわち、①「校内支援体制の構築・整備に関わることや関係機関等との連絡調整に関する資質」、②「特別な教育的ニーズのある子どもや保護者の理解に関する資質」、③「障害のある児童生徒などの教育実践の充実に関する資質」、④「地域における関係者や関係機関とのネットワークの構築に関する資質」である。そして、それぞれの具体的な内容は、①「校内支援体制の構築・整備に関わることや関係機関等との連絡調整に関する資質」は「協力関係を推進するための情報収集、情報共有を進める力」と「交渉能力や人間関係を調整する力」であり、②「特別な教育的ニーズのある子どもや保護者の理解に関する資質」は「障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識」と「児童生徒、保護者、担任等の相談に対応するカウンセリングマインド」である。③「障害のある児童生徒などの教育実践の充実に関する資質」は「障害のある児童生徒等の教育に関する一般的知識」と「個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する知識」であり、④「地域における関係者や関係機関とのネットワークの構築に関する資質」は「協力関係を推進するための情報収集、情報の共有を進める力」、「交渉能力や人間関係を調整する力」、「ネットワーク構築力」である。河合(2004)は、特に、この4点のうち小・中学校では、①と②の2点を重視し、盲・聾・養護学校のコーディネーターには④の「ネットワーク構築力」が必要であると考えている。

また、岡崎(2005)は、事例をもとに、特別支援教育コーディネーターが中心となって支援体制を構築し、円滑に機能させるためには、学校全体による協力体制のもと、状況に応じた役割分担の必要性を示唆している。そして、特別支援教育コーディネーター及び校内の教員の専門性を向上させることを指摘している。長谷川・綾部・石田(2004)も特別支援教育コーディネーターの役割について事例をもとに検討している。そして、特別支援教育コーディネーターが個別の教育支援計画を作成し、支援を実施し、教職員の理解促進のための校内研修会の企画・開催によって教師の理解と支援に対する意欲を高めた実践例を報告している。そして、他校の特別支援教育コーディネーター同士のつながりを作ることとそのつながりを統括する役割を果たす人員が必要であること、および個別に指導する方法を中学校の場合、教科を超えて教職員に周知徹底することに加えて、教材の開発が必要であることを課題として示唆している。

瀬戸口・安部・北村(2002)は実践事例をもとに、特別支援教育コーディネーターを2つのタイプに分け、階層的な関係を想定している。第一に、「校内型」である。これは、各小・中学校で指名された特別支援教育コーディネーターが、各学校内のニーズを正確に把握し、その

特別支援教育における今後の課題

ニーズに応じた校内支援委員会などの校内支援体制を組織化する。そして、個々の児童生徒のニーズに即した「個別的教育支援計画」を他の教職員と協力し、調整し、外部の協力機関と連携して助言を得ながら、策定していくことが要求される。第二に、「地域型」である。これは、地域でニーズのある児童生徒の教育相談にあたり、各小・中学校の校内型の特別支援教育コーディネーターと協力して「個別的教育支援計画」を策定する役割が期待される。さらに、児童生徒のニーズによっては外部機関と連携して家庭の支援、子どものライフステージの移行に伴う支援を含めた総合的な「個別の支援計画」を策定していくことが必要である。このとき、行政機関や地域の資源と連携し、支援ネットワークの構築や潜在的な地域資源の開発をすることも期待されると述べている。これは、太田（2006）でも重視されている観点である。

以上のように、特別支援教育コーディネーターは多様な役割を果たすことが求められている。加えて、この役割を果たすために必要となる資質もコミュニケーション能力や交渉能力をもつことや専門的な知識を身につけることというように幅広く求められている。第一に、このような高い資質をもち、多様な役割を果たすことができる人材を今後どのような過程を通じて育成していくのかが大きな課題となる。

第二に、特別支援教育コーディネーターの分類の問題がある。河合（2004）は小・中学校における特別支援教育コーディネーターに必要とされる資質と盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターに必要とされる資質を分けて考えていた。これは、小・中学校と今後、特別支援教育学校となる盲・聾・養護学校に求められる役割の違いを踏まえたうえでの分類である。また、瀬戸口他（2002）は対象となる児童生徒の生涯にわたる支援という観点から「校内型」と「地域型」の2つの特別支援教育コーディネーターに分類していた。同様に、石隈（2003）は校内での「個別コーディネーション」と連絡協議会やセンターなどが行う「システム・コーディネーション」に分けている。地域や学校の規模、地域の特徴によっては1人の特別支援教育コーディネーターがすべての役割を果たすことが不可能な場合が考えられる。橘・津村・吉永（2004）の小・中学校、養護学校の教員1279名を分析対象とした調査結果でも、市部と郡部の比較の結果、郡部の方が市部に比べて保護者の協力、専門家の巡回相談などの外部の専門家の支援を相対的に高く求めていることが示されている。どのような立場の特別支援教育コーディネーターが必要であり、相互の役割分担をどのようにし、どのように特別支援教育コーディネーター同士が連携していくのかを地域ごとの実践事例をもとに検討していく必要がある。

4. 特別支援教育に向けた教育委員会の取り組みと教師の専門性の強化

特別支援教育の実施に向けて前述のように、「個別的教育支援計画」の作成、特別支援教育コーディネーターの配置、特別支援教育を支えるネットワークの構築の3点が具体的な方策として挙げられている。これは、実際には各教育委員会で研修等を実施し、推進していく問題である。特別支援教育の実施に向けて各教育委員会はどのように対応しているのだろうか。吉利・水石（2003）は、「特別支援教育」に関する教育委員会の対応とその進捗状況について質

問紙調査を実施し、50の教育委員会からの回答をもとに、検討している。調査内容は、2001年1月の「21世紀の特殊教育の在り方」(最終報告)において示された提言の内容を整理した5領域17項目である。具体的には「提言の理解状況」について4項目、「行政方針」について1項目、「就学指導」について3項目、「特別な教育的支援の在り方」について7項目、「条件整備」について2項目であった。

まず、児童生徒への対応についてである。医療的ケアのための工夫については「養護学校教員の医療的ケアの講習会や研修」(40%)と「養護学校と医療機関との連携した医療的バックアップ体制の確立」(38%)の実施率がほぼ同じであった。学習障害児等への教育的対応状況では「専門家による各学校への巡回指導の実施」が50%、「学習障害等の実態把握のための組織の設置」が44%であった。しかし、学習障害児等への指導方法の教育方針では、「研修の実施」(92%)が最も多かった。一方で、「学校全体の支援体制の構築」(26%)、「教育センターなどからの専門家による巡回指導の導入」(24%)、「チームティーチングの活用」(10%)「非常勤講師の活用」(8%)はいずれも実施率が低く、今後、具体的な制度化を進める必要がある。

教員を始めとする特殊教育関係職員の資質向上に関係する項目は、「条件整備」の2項目であり、具体的な取り組みの実施状況とその内容、および研修の内容についてであった。「認定講習の充実」(82%)や「国立特殊教育総合研究所の研修参加による免許取得の奨励」(72%)のようになんらかの取り組みを実施している教育委員会の割合は高かった。しかし、何も実施していない自治体も見られ、地域差の拡大と地域の教育系の大学との連携も少ないことが指摘されている。研修の内容では、「経験、職能等に応じた研修(初任者研修、中堅職員研修等)」(96%)、「校長・教頭に対する研修」(68%)、「教員の要望に応じた校内研修」(56%)のように過半数で実施されている内容もある。しかし、「福祉・医療・労働などの関連分野と連携を図った研修」、「大学院就業休業制度の奨励」、「インターネット・衛星通信などの情報通信手段を活用した研修」、「特殊学級の担任が養護学校の授業に参加して実践的な指導力を身につけるための研修」の実施率は低く、研修を受ける対象や研修の方法の見直しが示唆されていた。現状では、「特殊教育関係職員の研修」は充実していたが、「医療的ケアの充実のための工夫」や「学習障害児等への教育的対応」がまだ十分ではないことが指摘されている。

吉利・水石(2003)の調査結果からは各自治体が体制のあり方と構築を模索している段階であることが伺われる。その後の河合(2006)の321の各自治体の教育委員会を対象とした調査結果でも、回答があった109の教育委員会のうち、94の教育委員会が特別支援教育についての研修を実施していると回答しており、さらなる充実に向けた取り組みが必要とされている。

以上のように各自治体では体制のあり方と構築を模索している段階である。特別支援教育を推進する役割を果たす特別支援教育コーディネーターの人材育成も進められているところである。地域によって進み具合に格差はあるが、今後の大きな課題であろう。

一方、現場の教師の側はどのような研修を望んでいるのであろうか。姉崎(2005)は、障害児学校、小・中学校教師54名を対象に特別支援教育に対する今後の研修について聾・養護学校教師と小・中学校教師の2群別に検討している。その結果、小・中学校教師において研修のニー

特別支援教育における今後の課題

ズの高いテーマは、一斉の教科指導の中での支援方法、通常学級の活動の中での支援方法、通常学級と特別支援教室の間での連携のあり方、学校全体での支援方法の4点であった。この4点は、学級運営や学校内外の連携に関する内容である。したがって、特に、通常学級の担任にとって重要なテーマであったと思われる。次に、両群共に研修のニーズが高かったテーマは、「特別支援教育コーディネーターの職務と役割」と「個別の指導計画や個別的教育支援計画の作成方法」の2点であった。これは、連携と具体的な支援に関する内容であった。真城(2005)の小・中学校教師152名を対象とした調査結果でも、コーディネーターの役割として、児童生徒への特別な支援のコーディネートのほか、保護者や同僚教師との協働関係の構築を進めることが重要であると教師に意識されていた。

また、秋山(2004)は、小学校教員124名と中学校教員72名を対象に知的障害、LD・ADHDのLD等、自閉性障害の3つの障害のある児童・生徒の指導経験の有無から指導上の負担感について質問紙法によって検討している。その結果、指導経験は小学校教員で知的障害が52.4%、LD等が36.3%、自閉性障害が39.5%であり、中学校教員で知的障害が50.0%、LD等が41.7%、自閉性障害が47.2%であった。約半数が指導経験を持ち、特に知的障害の指導経験が多かった。指導に対する負担感では、小学校教員も中学校教員も3つの障害について半数以上の教員が「対象児童生徒本人への対応」が非常に負担であると感じていた。しかし、指導した経験のある教員と指導経験のない教員との間で負担感に差が見られ、両者の間で負担感にズレがあることが指摘されている。特別支援教育はチームとして対応することが必要である。担当している教員だけでなく、校内の他の教員も協力していく必要がある。この指導経験の有無による教員の意識のズレを、研修等を通じて少なくしていく必要がある。研修内容のニーズの違いにも影響する問題である。

5. 今後の課題

2003年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で示された①「個別的教育支援計画」の作成に基づく実践研究とその方向性、②特別支援教育コーディネーターに求められる役割、資質、人材育成、③特別支援連携協議会の中心となる教育委員会の取り組みと教師の専門性の強化の3点についてこれまでの研究や実践例をもとに検討してきた。

第一に、個別的教育支援計画の作成、実施、評価である。計画の作成のためには、まず対象となる児童生徒の実態の把握が必要である。児童生徒の客観的な観察結果や検査結果などから行動の特徴や様々なデスクレパシー(差)の特徴を明らかにすることの必要性が示唆された。これには、医療や心理などの専門家の診断結果や助言に関する情報や保護者からの情報を得ることも重要である。得られた情報から担任教師と連携し、特別支援教育コーディネーターを中心として、特別支援学校等の支援を受けながら個別的教育支援計画を作成することが望ましい。作成上の留意点として、多くの人間が関わるため、プライバシーの保護に留意することと達成可能な具体的な計画であることが指摘された。

以上のように個別の教育支援計画の作成と実施に結びつく実践研究が行われている。しかし、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で示されたように、計画、実施、評価の一連の過程の中でこの計画は検討されることが必要である。現在、個別の教育支援計画の計画および実施に結びつく実践研究がなされている段階であり、評価についてはまだ検討されていない。鈴木(2006)は計画、実施、評価(PLAN-DO-SEE)の3つがリンクした授業実践ができることを教師の専門性として考えている。今後、実践研究が多く実施される中で個別の教育支援計画の評価の方法につながる実践研究も必要である。

第二に、特別支援教育コーディネーターの役割と資質および人材の育成である。文部科学省(2004)のガイドラインで示されたように特別支援教育コーディネーターは多くの役割を果たすことが期待されている。その役割を果たす上での資質についても検討されている。特に、情報収集と、連携するために必要なコミュニケーション能力や交渉能力が必要とされ、専門的な知識も要求されていた。これらは後述する教育委員会の体制の構築に関連する問題である。研修等によって専門性を高める体制を作ることが必要とされる。

さらに、特別支援教育コーディネーターの役割として、保護者の相談窓口になることが挙げられていた。保護者との連携に関しては、保護者の気持ちや保護者の置かれている状況の理解、保護者に十分な説明ができる能力も必要である。石岡・堤・安藤(2003)の障害のある児童の保護者6組を対象にした就学時の問題についての質問紙調査では保護者の要望が多く示されている。調査の結果、保護者の要望として学校やクラスに関係なく十分な数の教員の配置と障害の特性に応じた対応ができるように教員の専門性を高めることが挙げられていた。そして、これは主として物理的な学校環境の問題であるが、このような意見が出てくる背景には、学校および担任教師と保護者との信頼関係が築けていないということが影響していると考察している。そして、保護者の生活状況の安定度もこの要望の内容に関連していることを示唆している。石岡・堤(2004)でも、障害のある幼児・児童の保護者69名を対象に特別支援教育について質問紙調査を実施した結果、教員の専門性が不十分であるという質問に対して「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した保護者は95.7%と多かった。加えて、自由記述の回答においても教員の質、人材確保、人材養成などについて不安が示されていた。特別支援教育は保護者にとってまだ不明な部分が多い。特別支援教育コーディネーターは対象となる児童生徒だけでなく、その保護者を含む家庭やその他の児童生徒の保護者にも現状の理解と支援の目的と方法を十分に説明し理解を深める必要がある。そして、前述の瀬戸口他(2002)は「校内型」の特別支援教育コーディネーターと「地域型」の特別支援教育コーディネーターの必要性を論じていた。この2つの特別支援教育コーディネーターの配置は、対象となる児童生徒の生涯を想定した支援体制を行う上で有効であり、この役割を担える人材の育成が必要であろう。

第三に、各地域の教育委員会での対応である。現在、各地域の教育委員会では、特別支援教育に向けた研修等の体制を模索し、実施する段階である。したがって、地域において実施の程度や内容について格差が見られた。特に、特別支援教育コーディネーターの育成は緊急の課題である。教師の側のニーズや指導経験の有無を考慮した教師の専門性を高める研修等の体制の

特別支援教育における今後の課題

構築が必要であると思われる。高橋（2004）も特別支援教育においては、教師は自ら判断した対象となる児童の教育的ニーズをもとに指導内容や指導方法を選択し、実施することになると述べている。したがって、指導において問題が生じたときには、教師自身の指導そのものを適切に振り返ることが重要であると指摘している。教師自身の専門性を高め、周囲の人間と連携し、特別な教育的ニーズに対応するという意識を持つことが重要である。

この教師自身の専門性を高めることは、大学において教員養成を進める上でも重要な問題となる。平澤・神野・池谷（2006）は、小・中学校教員を目指す教員養成系大学の大学生を対象に特別支援教育に関する教育方法の開発を行っている。授業は、①講義、②ビデオ教材を用いてレポート作成を主とする演習、③障害児教育実践センターにおいて実際に障害のある子どもに関わる実習の3つの内容をもとに構成されている。この授業の受講前後に受講生に質問紙調査を実施した結果、第一に、実施後に障害児への新たな「気づき」や「見通し」が高まったことが示された。第二に、授業実施前は、以前の障害児とのかかわりの経験の有無の影響が見られたが、授業実施後には経験の有無の影響が見られなくなったことを示している。近年、学生ボランティアとして小学校や中学校に関わる大学生が増えている。大阪府では、「まなびング」サポート事業が実施されていた。このような機会をとらえ教員養成系大学における特別支援教育の教育方法の開発を進めることも今後重要となる。

[引用文献]

- 秋山邦久 2004 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究 文教大学人間科学部「人間科学研究」, 26,55-56.
- 姉崎 弘 2005 特別支援教育における教師の研修に関する一研究—障害児学校教師と小・中学校教師へのアンケート調査から 三重大学教育学部研究紀要 56,257-269.
- 藤井茂樹・小山 正 2003 軽度の特別なニーズのある子どもと特別支援教育—甲西町発達支援システムによる支援を通して— 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究 5,191-197.
- 長谷川清孝・綾部光治・石田拓司 2004 特別な教育的支援の必要な子どもへの総合的な支援体制の確立～特別支援教育コーディネーターの活動を通して～ 福岡教育大学障害児治療教育センター年報 17,1-9.
- 平澤紀子・神野幸雄・池谷尚剛 2006 教育学部学部生への障害児支援実習に基づく特別支援教育の教授 岐阜大学教育学部研究報告 8,245-260.
- 本田優子・松葉佳子・酒見さやか・米村健一 2005 特別支援教育を必要とする児童の実態と支援に関する事例研究 熊本大学教育学部紀要 54,43-52.
- 石隈利紀 2003 援助サービスのコーディネーション そのあり方とコーディネーターの行動 教育と医学 12,606,4-13.

八 木 成 和

- 石岡由紀・堤莊 祐・安藤 忠 2003 障害を持つ児童およびその保護者の就学に関する調査Ⅵ 神戸親和女子大学児童教育学会「児童教育学研究」 22,11-23.
- 石岡由紀・堤莊祐 2004 特別支援教育のあり方（最終報告）に関する調査 神戸親和女子大学児童教育学会「児童教育学研究」 23,27-48.
- 河合優年 2006 自治体における支援教育の実態と臨床発達心理士への期待 臨床発達心理実践研究誌 1,30-38.
- 河合 康 2004 特別支援教育コーディネーターの在り方 教育と医学 12,618,32-39.
- 木村宜子 2004 アスペルガー症候群の診断と対応 降旗志郎 「軽度発達障害児の理解と支援」 金剛出版, 105-129.
- 松井剛太 2005 特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究—オレゴン大学の教育実践を参考にした実践的研修モデルに関して— 広島大学大学院教育学研究科付属幼年教育研究施設 幼年教育研究年報 27,111-119.
- 松井友子 2005 特殊学級等未設置校における特別支援教育—全職員による支援体制を推進するためのコーディネーターの役割— 千葉県総合教育センター特別支援教育ちば 3,32-37.
- 真城知己 2003 改訂コード・オブ・プラクティスのSENCOへの影響と課題—IEPに関わる内容を中心に— SNEジャーナル 9,1,67-81.
- 真城知己 2005 特別支援教育コーディネーターの養成（1）要請講座受講生への意識調査の分析 千葉大学教育学部研究紀要 53,119-124.
- 文部科学省 2001 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議「21世紀の特殊教育の在り方について—一人ひとりのニーズに応えた特別な支援の在り方について（最終報告）—」
- 文部科学省 2003 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
- 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） 東洋館出版社.
- 村田清子 2003 特別支援教育における校内支援体制について 広島大学大学院教育学研究科 障害児教育実践センター研究紀要 1,43-49.
- 岡崎祐美 2005 特別支援教育における学校の支援について 明治学院大学心理学部附属研究所紀要 3,77-101.
- 太田俊己 2006 一人一人のライフステージに応じた支援と地域ネットワーク 千葉県総合教育センター 特別支援教育ちば 3,2-9.
- 瀬戸口祐二・安部博志・北村博幸 2002 特別支援教育における養護学校の役割—特別支援コーディネーターのあり方— 筑波大学学校教育論集 25,41-50.
- 鈴木康裕 2004 これからの特別支援教育コーディネーターのあり方を考える—トレント市教育委員会の学校ソーシャルワーカー事例からの示唆より— 福島大学教育実践研究紀要 46,57-64.
- 鈴木美枝子 2006 養護学校における発達支援 本郷一夫・長崎勤 「特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ」 別冊発達 28,206-212.

特別支援教育における今後の課題

- 高橋雄一 2004 特別支援教育における教職の特徴と教師のビリーフ—教育的ニーズに応じた柔軟な支援のために— 学校教育研究 19,74-83.
- 橘 英彌・津村孝幸・吉永あゆみ 2004 特別支援教育への移行に対する教師の意識研究 和歌山大学教育学部実践総合センター紀要 14,1-9.
- 柘植雅義 2003 特別支援教育コーディネーター 教育と医学 12,606,45-51.
- 柘植雅義 2004 今後の特別支援教育における校内支援体制とそれを支えるもの 千葉県総合教育センター 特別支援教育ちば 1,2-9.
- 吉利宗久・水石陽子 2003 「特別支援教育」に関する教育委員会の対応とその進捗状況—質問紙調査を通して— 京都教育大学紀要 103,77-92.
- 依田富貴子・大澤安喜子・土井 進 2004 特別支援教育の実践：通常学級におけるADHD児への教育的支援 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要「教育実践研究」 5,51-60.

付記 本研究は、平成17年度科学研究費 基盤研究（C）課題番号17530493の助成を受けて行った。