

第3章

イギリスにおける「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」が機能する条件

はじめに

これまでに繰り返し指摘されてきたことであるが、海外の類似制度の理解には十分な注意が必要である。外国の制度への無批判な同化主義ともいえるような論調は過去のことであるが、一部の実践雑誌に掲載される海外動向などには、いまだにそれに近い印象を残す記事もないわけではない。

こうした状況の中、「特別支援教育コーディネーター (仮称)」について考える上で、最近、もっとも引き合いに出されることが多くなったものの一つが、イギリスの「特別な教育的ニーズ・コーディネーター (Special Educational Needs Coordinator : 以下 SENCO)」である。

SENCOは、イングランドとウェールズでは、1993年教育法と翌年のコード・オブ・プラクティスを根拠規定にして創設されたもので、すべての小学校と中等学校に配置されている¹⁾。

SENCOが障害をもつ子どもへの教育的対応のための重要な役割と責任を持った存在ということから、日本においてはこれについての言及が増えているが、「特別支援教育コーディネーター」と関係づけて論じる場合には、細

心の注意を払うことが必要である。

それは、この二つの制度は名称こそ「コーディネーター」という点で共通するものの、その役割や責任は、大きく異なるものだからである。各々の制度が成立する条件となる学校教育や関連サービスの違いをふまえずに、両者を比較検討すること自体が大きな瑕疵を生じることにつながってしまう危険性さえもっている。

たとえば、日本で現在構想されている「特別支援教育コーディネーター」は、その対象が「(学習障害、AD/HD、高機能自閉症を含んだ) 障害児」に限定されているのに対して、イギリスのSENCOが対応する責任の範囲は、異なる文化、宗教、言語を背景とする家庭の子どもへの対応や、貧困家庭の子ども、虐待、10代の妊娠と出産、薬物中毒などきわめて多様なニーズをもつ子どもにまで及んだものであるという違いについては、単なる対象範囲の違いとして理解するのは不適切である。

また、日本の「特別支援教育コーディネーター」に与えられる予定の役割は、個々の子どもへの対応をよりきめ細かく丁寧に行うことに主眼がおかれ、その象徴として「個別の教育支援計画」の作成を徹底することや、学校内外の「協力」体制の構築に重点がおかれるであろうと予想されているが、このことから看取されるように、日本では実務面での「役割」が強調される一方で、「責任」の範囲が不明瞭という特徴がある。これに対して、イギリスのSENCOは、様々な法的な責任をもたされた存在である。たとえば、彼らが作成する「年次レビュー」の報告は、その学校が獲得する予算の額にまで影響を及ぼす重要なものであり、内容の不備はもし裁判になった場合には、そこで責任を追及されるほどの責任が伴うものである。

もちろん、こうした例示の意図は、イギリスの制度が秀逸で、翻って日本の制度が不十分であるということではない。決して、イギリスのSENCOの制度は、「優れた」ものではないからである。

ただ、両制度の立脚点の違いを十分にふまえない制度比較にもとづく知見を鵜呑みにしたり、(特に教育分野における) コーディネーターの機能と責

任に関する理論研究を蓄積することなしに安易に「調整役」としてのコーディネーター制度の導入を進めることが、学校に混乱と教育的対応の質の低下さえ引き起こしかねないことへの注意を喚起したいだけである。

とりわけ、「特別支援教育コーディネーター」に関しては、教育分野におけるコーディネーターの機能に関する議論が、その必要性に言及されるばかりで、これまでに十分な深化が図られてこなかったこと、そして日本の教育制度文化を基盤にした障害児教育分野におけるコーディネーターに関する理論研究が皆無といってもよい状況であるにも関わらず、制度的導入が先行しようとしている状況を勘案するとき、イギリスのSENCOの制度と、現在、構想が進められている日本の「特別支援教育コーディネーター」を単純に比較して論じることは、都合の良い解釈が横行する原因ともなりかねないことから、ここではそうした方法をとることはさげたい。

また、十分に理論や実践的蓄積のない段階で、現時点での「特別支援教育コーディネーター」制度の構想を取り上げて、批判するだけにとどまるような論考も有益とはいえない。

こうしたことを念頭に、本稿では、イギリスにおけるSENCOに関わる特徴や課題を取り上げながら、この制度を支えるための条件を整理することで、今後の日本の「特別支援教育コーディネーター」制度に関する議論のための論点を提供してみたい。

1. 「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」とイギリスの「特別な教育的ニーズ」論

イギリスのSENCO制度を理解するためには、この国の「特別な教育的ニーズ」論の特徴をふまえることが前提となる。

イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」論に関しては、拙稿（1999、2002）においてその概要を整理してあるが、SENCO制度に関連づけながら、

その特徴を簡単に整理しておこう。

「特別な教育的ニーズ」の概念は、1970年代のはじめに障害と「環境要因」との関係についての問題意識を背景にイギリスで提起された。そして、1978年の「ウォーノック報告」、及び1981年教育法によって教育制度に導入されたことを契機に世界的に知られるようになった。

1980年代には、この考え方を背景にして、通常学校においても特定の専門家だけに責任を偏らせるのではなく、学校全体で「特別な教育的ニーズ」への対応を図る体制を構築しようとする「ホール・スクール・アプローチ」の概念が提案されるなどしてきた。

「特別な教育的ニーズ」論による教育の考え方の特徴は、「障害」のカテゴリなどによる一律ではなく、「特別な教育的ニーズ」の強さに応じて、予算措置などが定められるという点であるが、「環境要因」が十分に考慮されないと、予算配分原理などに大きな問題を生じる構造をもっている。

実際に、1980年代後半には、「環境要因」としての)各学校における体制整備が十分に進まなかったため、地方教育当局と各学校との責任のなすりつけあいや、「特別な教育的ニーズ」への対応のための学習環境に不備がある学校ほど多くの予算が配置されるという矛盾が生じるといった問題が顕在化した(真城、1999)。

この点に関しては、Audit Commission and HMI (1992a, b)によって、地方教育当局及び各学校に対して、「特別な教育的ニーズ」に関わる方針の具体的内容を公にすることが勧告され、責任を明確に示しうるだけの体制を整えることが求められるようになった。

一方、学校教育に競争原理を導入した1988年教育改革法の成立によって、ナショナル・カリキュラムが導入され、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもに対して各学校においてその修正のための実務担当者が必要とされるようになった。

ナショナル・カリキュラムの導入に伴う修正作業の実務担当者の必要性や、「特別な教育的ニーズ」に関わる各学校の対応方針の作成と公表への要請に

加え、対応のための責任と予算措置の根拠となる「判定書 (Statement)」の申請のための書類作成担当者の必要性が、イギリスにおける SENCO 制度が用意される背景となったのであった。

1993年教育法と翌年のコード・オブ・プラクティスによって、SENCOが明確に位置づけられるようになってからは、「判定書」の申請に必要な「年次レビュー」やIEPの作成といった事務処理作業に忙殺されるという事態にとまどう様子が数多く報告されるようになった。この傾向は1990年代から現在に至るまで続いている (真城、2003c)。

現在のSENCOの役割は、改訂コード・オブ・プラクティス (2001) に示されており、各学校における「特別な教育的ニーズ」に関わる日常の学校方針の遂行、同僚教師との協力関係の構築と助言の提供、教師や学習支援アシスタントなどのマネジメント、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもへの対応のコーディネート、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもの記録の作成と管理、親や保護者との協力関係の構築、教職員の現職教育、及び学校外の専門機関との協力関係の構築が具体的内容として指示されている。

改訂コード・オブ・プラクティスでは、SENCOの業務負担を軽減することの必要性が言及され、「レジスター (記録簿)」の作成義務が廃止されるなどしたものの、Crowther、DysonとMillword (2001) が指摘しているように、依然として過剰な負担をかかえるコーディネーターが多いことが知られている。

そればかりか、各学校における「特別な教育的ニーズ」への対応体制を十分に構築できないという問題も引き続き指摘されている。

Lingard (2001) によれば、特に学校の規模が大きな場合には、SENCOが不必要に管理的になってしまったり、作成したIEPが教科担任教師等によって実施されない問題が生じているというのである。

これは、インクルージョンが原則とされるようになったイギリスにおいても、SENCOだけに「特別な教育的ニーズ」への対応の役割や責任が偏っているのでは適切な対応を用意することが困難であること、そして、単に

SENCOだけに高い専門性を求めて依存的になったり、彼らの役割や責任の範囲を拡大しても、それが機能できる学校の環境整備に取り組まなければ、この制度自体が成り立たないということを意味しているのである（真城、2003c）。

もちろん、必要な環境整備の核としての役割はSENCOが担うことになっているのであるが、学校理事会をはじめとした管理職への日常的な働きかけや、学校外の専門家や保護者との緊密な関係の形成も含めて、その役割と責任に関する検討課題も多い。

現在までのところでは、地方教育当局や一部の大学が用意するSENCOを対象にした研修講座以外に、彼らがその専門性を高めるための系統的な学習を受けられる機会はほとんどない。このため、実際の彼らの専門性の質にはかなりの格差があることも課題となっている。

ただし、ここで留意しなければならないのは、彼らに求められる専門性は、個別指導のスペシャリストではないということである。もちろん、専門的指導も十分に実践できる方が望ましいのであるが、SENCOとしての役割を果たす上で、特定のアプローチに関して「実行できること」と「理解していること」とは区別しなければならない。

個別指導ばかりに傾倒した実践を展開したSENCOの大半が、職務遂行に行き詰まってしまったのは、彼らが自身の役割のアイデンティティを子どもへの「直接指導」においたことが原因であったことが知られている。

通常学校の場合、特定の教師と特定の少数の子どもとのつながりが緊密性を増せばますほど、彼らが学校全体の集団から「分離された」存在になる確率も高くなるといわれる。

そして、こうした分離状態が強くなればなるほど、他の教師やアシスタント、そして管理職も「特別な教育的ニーズ」への対応の役割と責任を特定の教師だけに依存するようになるという問題が生じてしまうのである。

もちろん、SENCOが、直接子どもとの関わりをもつことはとても重要である。子どもの日常的な「特別な教育的ニーズ」を把握するためには、これ

は不可欠な機会でもある。

しかし、それはあくまでも子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応のための日常の実践を直接提供する責任を担っているのは各学級担任や教科担任であり、また、より密接に関わるのは学習支援アシスタント等であることが、前提になっていなければならないものである。

あくまでも SENCO が直接子どもと関わるのは、子どもの学習の様子を把握し、IEP の修正を行ったり、他の教師への助言の提供をすることが目的とされるものなのである²⁾。

つまり、SENCO が、各学校において十分にその役割を発揮するためには、他の様々な教職員がそれぞれに役割と責任を明確にもった学校の体制を整えていくことが伴わなければならないのである。

2. イギリスの「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」制度を支える条件

このように SENCO 制度が適切に機能するためには、一定の条件を整える必要があることがわかる。すなわち、SENCO が適切に役割と責任を果たすことを可能とするためには、一定の条件の存在が求められるということである。

イギリスの SENCO 制度が成り立つために必要な条件のうちの主なものをあげると、以下のようなになるだろう。

- ・特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応の根拠となる「判定書 (Statement)」制度があること

特別な教育的ニーズに関する「判定書」は、1981年教育法によって導入されたもので、「特別な教育的ニーズ」と「特別な教育的対応」の内容を示し、地方教育当局による予算配分の根拠となるものである。現在は、およそ7% くらいの子どもに対して発行されている。

「判定書」を巡っては、かつては「判定書」の発行が躊躇されたり、記述があいまいで、地方教育当局や各学校の責任が不明瞭になってしまったり、「判定書」を発行されない子どもたちへの対応がおろそかにされてしまうという問題が生じていたが、今日では、地方教育当局と各学校の責任分担を明確に示したものとしての位置づけを確立している。

とりわけ、学校においてどのような対応の責任があるのかが、それぞれの子どもごとに示されたことによって、それを遂行するための体制整備に法的な根拠が与えられるようになってきている意味は大きい。

「判定書」は、コード・オブ・プラクティスの発行（1994；2001に改訂）によって、さらに具体的な内容の記述に関する指針が示されたことに伴い、一層、明瞭な記述がなされるようになった。地方教育当局ごとに記述傾向の特徴もないわけではないが、いずれにも共通するのは1980年代に作成された判定書の内容と比較すると、格段に内容が丁寧に記述されるようになっていくことである。

SENCOにとっては、一定の法的拘束力を持った根拠となる「判定書」制度の存在は、各学校での実践を展開する上で、必要な予算を獲得して学校体制の構築を進めたり、策定したIEPを「絵に描いた餅」ではなく実効性をもつものとするために重要な制度なのである。

実際の業務においては、「判定書」を発行されていない子どもへの対応の方が圧倒的に人数も多いのであるが、SENCOが中心となって学校の体制を構築する上では、「判定書」制度の存在は彼らの業務の根幹に関わるものとなっているのである。

・地方教育当局と各学校の責任が明確に示されていること

「判定書」は、各学校での責任ばかりでなく、地方教育当局の責任についても、これを明確に規定している。地方教育当局が、当該の子どもに対してどのような資源を割り当てるのかといった内容が、具体的に「判定書」に記述される。これにもとづいて、地方教育当局は、必要な予算措置を講じるので

ある。

SENCOは、地方教育当局に対して「年次レビュー」の議事録を関係書類とともに提出する。つまり、彼らを通じて各学校がどのように対応を図ってきたのかが地方教育当局に伝えられるのである。

地方教育当局では、その内容を勘案して、翌年度の予算の配分などを決定する。

もし、地方教育当局と各学校での責任が明確に示されなければ、対応を巡って地方教育当局と各学校が互いに責任回避にはしってしまったり、必要な予算措置が講じられないといった課題が生じる可能性があるが、「判定書」によって、役割分担が明確に示されることで、SENCOは、各学校での対応の様子を、その学校の責任遂行の状況とともに明確に示すことが出来るのである。

「判定書」においては、モニタリングについても記述され、どの程度の間隔で「特別な教育的ニーズ」や対応の再検討を行うかについても指示するようになっている。

これは、用意された対応が子どもの「特別な教育的ニーズ」に有効であるかどうかを、各学校の対応の実際を継続的に再評価することによって検討しようとするものである。

すなわち、「判定書」によって示された対応について、学校が十分に責任を果たしているのかがモニターされる制度が用意されているのである。

このように、必要な対応のための行政責任が明確に示される制度が存在していることが、SENCOの業務遂行を支える背景となっているのである。

- ・各学校には子どもの対応に関する方針を明確にして公表することが課せられていること

もちろん、各学校での対応が適切になされているかどうかの説明は、SENCOだけに委ねられているのではない。

各学校には、学校理事会が「特別な教育的ニーズ」への対応に関する方針を明確にして公表しなければならない責任が課せられているのである。

各学校が対応の方針を公表するように定められたのには、すでにふれたように、1980年代後半に「特別な教育的ニーズ」への対応のための体制を構築する努力を怠った学校が、その結果として「環境要因」の不適切さのために子どもの「特別な教育的ニーズ」を増長させていたにもかかわらず、予算だけを獲得して他の教育活動に流用していたという問題点に対応することが背景の一つとなっていた。

具体的には、OFSTEDの視学官による調査を受けることを指しているが、各学校が「特別な教育的ニーズ」への対応について、学校外に明確に示す義務を課すことで、学校理事会をはじめとした学校の運営組織や各教員に、その学校における「特別な教育的ニーズ」への対応についての自覚を促す機会ともなる。

このことは、SENCOがその役割を遂行する上でも重要な意義がある。

一部の学校では、SENCOだけに責任を委ね、他の教員や学校の運営組織が子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応にほとんど関心を示さないという問題が生じていたが、各学校が対応方針を公表しなければならないという規定によって、運営組織や他の教師も包含して、どのようにSENCOと関係をもって対応のための体制を構築していけばよいか意識されるようになるからである。

もし、これがなければ、各学校において、SENCOだけが「特別な教育的ニーズ」への対応を委ねられ、孤軍奮闘する状況が続いたことであろう。各学校の管理職や教師全員が、学校全体として対応に取り組む体制を構築するための責任と役割を共有することが重要なのである。

- ・「特別な教育的ニーズ」が「障害」だけに限定されず、言語、宗教、文化的マイノリティ等に由来するニーズへの対応も含めて想定されていること

イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」への対応は、「判定書」を発行されないものの、「特別な教育的ニーズ」をもっていると考えられる子ども

への対応の必要性が一層自覚されるようになってきている。これにともなって、特に言語や宗教にも十分に配慮したIEPの作成がなされるようになっただけでなく、学習支援アシスタントや学習メンターの配置も、子どもの言語や宗教に通じた人材が雇用されるようになってきている。

このことは、「障害」だけに視点をおいた対応ではなく、各学校が子どもの様々なニーズの一つに「障害」による影響についても位置づけて、必要な対応を考えるようになってきていることを表している。

子どもの「特別な教育的ニーズ」を「障害」やその関連領域だけにとどめて考えるのではなく、家庭環境等の様々な要因を含めて必要な対応を用意しようとする文脈がそこにある。

したがって、SENCOには、学習障害、AD/HD等も含めた「障害」ばかりでなく、こうした多様なニーズへの理解と対応のために必要な知見が求められることを意味している。

さらに、実際の対応にあたっては、彼らだけではなく学級担任（小学校）や教科担任（中等学校）も、多様な子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応に、日常的に関与することが必然となるのである。

なぜならば、言語や宗教、貧困も含めた家庭環境の課題等に由来する特別な対応を必要とする子どもが、どの学校にも存在しているからである。

たとえば、イギリスにはパキスタンからの移民家庭も多いが、彼らはウルドゥ語を母国語とし、イスラム教を宗教としてもっており、平日にモスクでの礼拝に参加をする。こうした文化背景をもつ家庭の子どもで「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもへの対応には、もちろん言語や宗教への対応も含まれるが、それは同じ文化背景を持つ他の子どもたちにも共通する対応となる。すなわち、彼らの固有文化としてのウルドゥ語やイスラム教に関する配慮は、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもだけでなく、他の子どもにも共通した対応となるということである。これは、同じ民族の家庭が集合して地域を形成している場合が多いことが背景となっている。

したがって、こうした場合には、当該の学校のほぼすべての教師が、英語

を母国語としない子どもへの対応に携わることになるのである。

つまり、SENCOだけが対応に関わるのではなく、多くの子どもに共通する特別な対応（本例では言語と宗教）が、すべての教師によって提供されるべく文脈が形成されているということである。

このような状況は、SENCOだけに対応の責任が偏重することなく、教育課程の調整や、指導体制の構築の必要性を学校全体で自覚し、必要な体制整備を進めていくことができる条件を整えやすいのである。

こうした文脈が学校において形成されることが、「学習上の困難を引き起こすあらゆる原因を包含して（DES、1978）」対応を考える「特別な教育的ニーズ」の考え方にもとづいた教育の特徴でもある。

- ・ 特定の子どもだけをピック・アップして対応に結びつけようとするのではなく、学校全体の機能を高める中に「特別な教育的ニーズ」への対応を位置づけようとしていること

子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応のために、各学校において特定の教師だけが責任を持たされるのではなく、学校全体で対応の体制を整えていこうとする、「ホール・スクール・アプローチ」の理念は、1980年代後半に行き詰まったと評価されたこともあったが、この考え方は現在にまで至っている。

とりわけ、インクルージョンへの志向が鮮明になってくると、Ainscow (1999) のように、学校が子どもの多様性 (diversity) を包含して対応を用意できるようにすることこそが重要であるといった論調が強く主張されるようになる。

必要な専門的指導の提供がインクルージョンと整合しないと考える立場からは、時には個別指導を完全に否定するほどの強硬な論が展開されることもあり、なお、論争が続いてはいるが、少なくとも各学校が子どもの多様な「特別な教育的ニーズ」に対応できる体制の構築を目指す点はインクルージョンに関する論に共通している。

こうした中で、SENCOには、学校内の資源を最大限に活用して行う対応（スクール・アクション）と、地方教育当局により多くの責任の分担を求めて学校外の機関も含めながら行う対応（スクール・アクション・プラス）を十分に検討することがコード・オブ・プラクティスによって求められている。

ここでのポイントは、彼らは単に特定の子どもをピック・アップして、専門的対応を学校外の機関に委ねるべく連携をつくらうとするのではなく、学校内外が「協同」することを念頭に、必要な学校内の体制を整えていくことを模索しているという点である。

現実には、なお対応のための体制が不十分な学校も多いが、そうした状況の中でも、安易に専門機関に対応を任せようとするのではなく、あくまでも学校内と学校外の役割分担を明確にしながら適切な体制をつくることに力を注ごうとしているのである。

すなわち、学校内での対応についてもその見直しを行い、学校全体の機能を高める中に「特別な教育的ニーズ」への対応が位置づけられようとしているということである。

学校がこのような方向性をもつとき、SENCOは、その機能をより効果的に発揮することが可能となる。

日本の「特別支援教育コーディネーター」は、通常の学校及び「特別支援学校（仮称）」のいずれにも配置されることになっているが、イギリスのSENCOは、通常学校のみで、特別学校には配置されていない。

この大きな理由の一つは、特別学校の場合には、すでに子どもの「特別な教育的ニーズ」への対応を学校全体で図ろうとする体制が構築されていると見なされているからである。裏を返せば、通常学校における対応の体制を構築する際に、学校内の体制を整えるための強力な促進役となることがSENCOには求められているということなのである。

さらに、学校の体制が整ってくれば、「判定書」を作成されていないが「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもに対しても、SENCOだけにその責任と役割を偏重させなくても、適切な対応を図ることが可能となると考えられている。

これは、特に強いニーズがあると考えられる子どもだけをピック・アップして対応に結びつけるという発想のもとでは、得ることが困難な展開であることが理解できよう。

・学習支援アシスタントなどの様々な支援スタッフが雇用されていること

さて、小学校や中等学校では、学習支援アシスタント (Learning Support Assisstant: LSA) や学習メンター (Learning Mentor) などの支援スタッフが雇用されていることも SENCO が役割を果たすための大きな条件である。

通常学級における実際の授業場面では、学級担任や教科担任よりも、学習支援アシスタントが「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもにより密接に関わりをもつ。

そこで、SENCO が作成した IEP の内容は、学習支援アシスタントとの緊密な関係を通じて提供される場合が多くなる。もちろん、学級や教科担任にも同じ内容が知らされるが、学習支援アシスタントはその活動の状況を SENCO に対して報告することになっており、授業の際の支援の記録は、毎回の授業ごとに行われるのが通常である (報告を毎回の授業ごとに行うのは困難であるが)。

また、たとえば、学習支援アシスタントの定例会議 (週に1回程度) に SENCO が出席して、全体の学習支援の状況について学習支援アシスタントと SENCO とが方針や実践上の課題について協議を行って、必要に応じて指導に関する細かい軌道修正を実施している。

さらに、学校への出席や感情のコントロールといった課題については、学習メンターによる学級内外での支援が用意されており、彼らとも個別の事例についての協議が日常的に実施されている。

多くの場合、学習支援アシスタントは一つの学校のみ、そして学習メンターは複数の学校にまたがった活動を行っているが、いずれにしても、日常の実践において、子どもがどのような学習上の進捗を見せているのか、現在

の課題は何であるのかといった事柄がほぼリアルタイムでSENCOに報告されるようになってきているのである。

SENCOが、すべての子どもに直接関わりながらこうした情報を日常的に収集することは物理的に困難であるので、もし、学習支援アシスタント等との記録や直接の協議を通じた情報収集体制がなければ、彼らが多くの子どもへの対応をマネジメントすることは大変に難しくなってしまうであろう。

・SENCOと各教師や関連スタッフとのコミュニケーションの機会が日常的に用意されていること

インクルーシブな学校体制の構築には、この考え方に関するすべての教師の十分な理解が欠かせない。しかし、それは文書として用意されたものを読めば理解がはかれるという性質のものではない。日常の様々な実践場面に即して学校全体での理解と対応が深まっていくのである。

こうした状況の中で、SENCOと各教師や学習支援アシスタント等との日常的なコミュニケーションの場が用意されていることが大切である。

休み時間などに教師のスタッフ・ルームや学習支援アシスタントの控え室に足を運び、コミュニケーションを図ろうと努めているSENCOも少なくない。

スタッフ・ルームに「特別な教育的ニーズ」に関する情報やインクルージョンについて啓蒙する掲示物を張ったり、全校に共通する配慮事項についての周知を図るための連絡欄を用意するなど、日常的に他の教職員に向けた発信を行っているのである。

さらに、子どもへの対応について教師が集まっている時に話題として取り上げて、直接指導に携わっている教師以外のスタッフにも、「特別な教育的ニーズ」への対応に関するディスカッションに参加を促すように工夫をしているSENCOもいる。

こうした環境については、このようにSENCO自身が積極的に構築するように役割を果たしている場合もあるが、学校内での教職員間の日常的なコミュニケーションが図れる環境が用意できているかどうかによって、彼らが「特

別な教育的ニーズ」への対応について、教職員との協同体制を構築する上での素地が大きく異なるのである。

・「年次レビュー (annual review)」が機能していること

「年次レビュー」の存在も、SENCOが機能する上で重要なものである。

もともと「年次レビュー」は、「判定書」を作成されている子どもについては、翌年度の予算配置などを継続させるために、学級担任や教科担任、学習支援アシスタント、学習メンター、スクール・サイコロジストといった関係者、そして本人及び保護者を交えて行われる、その学校が行った対応について振り返る事例会議のことである。

この会議は、SENCOが関係者の日程調整を行って学校で開催するが、本人や保護者以外の参加者は、各々の立場からの「特別な教育的ニーズ」に関する評価や記録に関する書類をもって集まる。

そして、各分野からは、実施した評価結果の報告がなされるとともに、学校内での対応を中心に、本人や保護者の意見もふまえて、それまでの対応と今後の対応の基本方針についての協議が行われる。

ここでは本人や保護者の学校における対応に関する意見を丁寧に把握しようとする点が特徴である³⁾。

「年次レビュー」の会議においては、参加している子ども本人の自尊感情を傷つけないように最大限の配慮がなされる。特に、「課題面」ばかりが話題にのぼっている印象を与えてしまうと、「自分は問題ばかりもった存在なのだろうか」という不安を生じさせてしまうので、本人には、現在の学習に対する意識や教師への印象、今後希望したいことなどに関する内容の場面を中心に、途中から参加してもらうようにしている場合も少なくない。

専門家だけで指導方針が定められるのではなく、子どもや家族の視点を重視した会議の進め方がなされている点は、SENCOによるコーディネートがもっとも機能する機会でもある。

なぜならば、「年次レビュー」では、どのような対応が有効となるかにつ

いての議論が中心になるからである。換言すれば、単に子どもの能力についての評価がなされるのではなく、子どもに対して用意された対応がどのように機能したのかという点、すなわち、指導体制などに関する「環境要因」の評価も議論に含まれるので、子どもに関わる教師以外の学習支援アシスタントや学習メンター、行動マネジメントの専門家、STなどによって提供される様々な対応をどのように子どもに用意するかが検討されることになるからである。

単に、子どもの課題を評価して、必要な「専門的」対応に結びつけようとするのではなく、用意される対応のあり方を協議することが含まれる点が重要である。

これができなければ、コーディネーターは単にニーズとサービスとの接点に存在しているにすぎなくなってしまう。ただ存在していることを「コーディネート」とは呼ばない。イギリスにおいても実質的に機能していないSENCOがいるが、その多くはこれに該当する人たちであろう。

繰り返しになるが、過去、現在の対応と、未来の対応のあり方を考えることが「年次レビュー」の重要な役割なのである。

単にニーズとサービスを結びつけるのではなく、学校内外における対応の用意の仕方を再構成して調整することにコーディネーターの役割が存在するということである。

そして、その際に、子どもや家族の視点から対応のあり方を考えていく発想のおき方がなされる時、子どもが毎日通ってくる学校の職員であるSENCOが、調整の役割を担いうる文脈ができてくるのである。

それは、彼らが校内で活動する教師や、学校外の機関の担当者を子どもの日常の学習活動に即した位置に引き寄せる調整を行うからである。

イギリスでは、たとえばスクール・サイコロジストが子どもの「特別な教育的ニーズ」に関わる評価に携わる場合、特別の事情がない限り、その子どもが学校で学習している際の様子をSENCOの招きに応じて確かめにくるのが通例である。それは、子どもの学習上の困難は、標準化された検査だけで

は把握することができず、また、必要な対応についても子どもの日常の学習に即して立案されなければ、適切なものとするのは難しいからである。

「年次レビュー」の当日だけでなく、普段から子どもの学習活動と対応との関係を調整することが必要だということである。このように考えるとき、子どもや家族の視点から「特別な教育的ニーズ」とそれへの対応を考えることの重要性が得心できるはずである。

「子どものニーズに即して」と表現されていても、実際には、専門家の視点だけに依拠した一方的な「ニーズ」の把握と対応であったり、限られた専門的視点からの評価や指導方針の立案に陥りがちな「分断されたサービス」の寄せ集めにすぎない対応になってしまう危険性があるが、上述したように、SENCOは、一部の「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもに関わる単なる連絡や結びつきを作る上での調整のための役割を担った存在なのではなく、学校全体の教育機能の向上を柱に、用意する対応を再構成する役割を担っているのである。

ニーズと対応の単なる結びつきの形成ではなく、そこに対応の再構成が含まれることが「コーディネート」なのである。

このように、SENCOは、一連の「年次レビュー」を通じて調整の役割における機能を発揮することができるのである。

以上、イギリスのSENCOが機能するために必要な条件のうち的主要なものを整理してきたが、こうした条件に共通するもっとも重要な要素はいかなることであろうか。

結論からいうならば、それは地方教育当局とともに、各学校が対応の責任を自覚することが起点にすえられていることと、それに関する法的な根拠が用意されていることである。

各学校の対応の責任に関する法的な裏付けを用意しないままに、コーディネーターを配置するだけなのであれば、彼らだけに対応に関わる役割と責任が偏るばかりでなく、特に、通常学校においては、特別な対応を受けている

子どもとその対応に直接携わっている教職員が、学校の組織全体から分離されていく危険性を生じてしまう。

イギリスにおける SENCO が機能できるのは、本節で取り上げたような条件が背景にあって、初めて成り立つものであるということを忘れてはならない。

3. 今後の議論のための論点

特別支援教育の構想の中でも「特別支援教育コーディネーター」は、その推進の鍵を握る存在として位置づけられているようであり、これについては今後、いっそう多くの議論が交わされることになるだろう。

本稿は、特別支援教育におけるコーディネーターのあり方を検討するために、最近、引用されることが多くなったイギリスにおける「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」に焦点をあて、この制度が成立する条件の特徴について論じてきた。

これをふまえて、以下の3点を当面の今後の論点としてあげておきたい。

- (1) コーディネーターが機能できる法的根拠を伴う学校の対応体制構築のための制度化
- (2) 教育分野におけるコーディネートの理論
- (3) コーディネーターに関わる資格と養成

(1) コーディネーターが機能できる法的根拠を伴う学校の対応体制構築のための制度化

第一の点は、コーディネーターが機能できるようにするために、役割と責任を明示しながら、必要な法的整備を図るとともに、各学校における条件整備を同時にすすめることに関する論点である。

本稿でみてきたように、イギリスにおける SENCO の制度が機能するのは、「判定書」制度や、各学校と地方教育当局の責任体制の明確化、各学校における体制整備等の条件が存在しているからであった。とりわけ、各学校における対応への責任が明確にされていることがポイントとなることを指摘した。

特別支援教育におけるコーディネーター制度が導入される際に、まさか単に校務分掌として位置づけたコーディネーターを配置することだけが規定されるということはないであろうが、各学校において彼らがその役割と責任を果たしうる条件についての検討と制度化が盲・聾・養護学校と通常学校のそれぞれに関して必要となる。

この際、求められる条件は、コーディネーターの役割のおき方によって変わってくる。特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）にあるような、「学校内の協力体制の構築」と「連絡調整役」、及び「個別の教育支援計画の作成」に焦点をあてるのか、あるいは、子どもに用意される特別な支援が適切に機能するように必要な支援の再構築を図ることまでを含めるのかでは、整備の必要な条件は大きく異なるであろう。

もちろん、イギリスの制度を導入すべきなどということを主張しているのではない。

しかしながら、コーディネーター制度の導入に際してコーディネーターがその役割を果たすことを可能とする学校の体制整備に関する責任を規定する法整備が必要である。

これは学校内の「協力」とどまるものではなく、各学校が特別支援教育に関する対応をその学校の教育活動全体に明確に位置づけることと、実践の具体的方策、及び対応の評価方法等について定めることを義務づけるようにすることが必要である。

そして、その中にコーディネーターの役割と責任に関する内容を位置づけることが求められるのである。

通常学校の場合には、通常学級から支援の必要な子どもを抽出して、適切な「専門機関・専門家」に結びつけて、対応を用意するために必要な校内体

制を構築するという発想では、コーディネーターや一部の教師だけに負担が偏重するばかりか、その他の大半の教師が特別な支援を必要としている子どもにほとんど関わらないという事態を招いてしまう。さらには、当該の子どもが学校の学習活動全体から切り離されることになりかねない可能性さえもあることは、すでに指摘したとおりである。

通常学級における障害理解教育を充実させることなどで対応を図ることも検討されているが、障害理解教育がその学校の学習活動全体の中にしっかりと位置づけられていなければ（すなわち、他の教科や領域との関係が明示されることなど）、効果は対症療法的になり、表面的なものにとどまってしまうであろう（真城、2003a）。

さて、本来は各学校が整えるべき対応の体制構築への努力を怠り、安易に学校外に支援を求めたことが、イギリスにおける1980年代後半の混乱と保護者や地方教育当局と各学校との間の不信を引き起こす原因になっていたことを想起するとき、今後の日本における特別支援教育において、学校外の機関との連携関係の構築を促進するという言葉のもとに、各学校の体制整備への努力を回避しようとする口実が与えられないように、責任を定める制度が必要である。

この点に関してまず危惧されるのは、地域のセンターとしての「特別支援学校」への組織変更に乗じて、何でもかんでも「特別支援学校」に依存してしまおうとする姿勢を生み出すしてしまうことにもつながりかねないということである。盲、聾、養護学校の「特別支援教育コーディネーター」は、地域の学校との関係の窓口となるが、その際に、地域から寄せられる相談への対応の仕方によっては、上述したような小学校や中学校における依存体質を生み出す可能性があることを十分に意識しておかなくてはならない。

とりわけ、学習障害やAD/HDといったこれまで盲、聾、養護学校では対応の経験を持っていなかった子どもたちへの教育まで、すべて引き受けることは、現在の専門性の内容や質に鑑みれば、特に留意が必要である。

将来的に、こうした子どもたちへの指導について、専門的な対応の役割を

担えるように方向付けがなされるのであれば、そのために現在の盲、聾、養護学校の新たな体制整備のための準備期間と試行的な取り組みの蓄積が不可欠である。

その際には、小学校や中学校と盲、聾、養護学校のそれぞれが担う役割と責任を明確にすることが前提条件である。

さもないと、学習障害やAD/HD、高機能自閉症の子どもたちを（専門的指導ができる体制が十分に備えられていないにもかかわらず、「専門機関」ということで）通常学校から切り離すだけにもなりかねないからである。

文部科学省によるコーディネーターの養成に関わる資料では、「特別支援教育コーディネーターを校務として明確に位置づけること」や、「学校内の教職員全体の特別支援教育に対する理解のもと学校内の協力体制を構築する」ことが示されているが、その際の視点は、「協力体制を構築する」ことを実現目標の前面に掲げるのではなく、すべての子どもが自らの学習の場を保障されるような学校の体制を構築することが重要であり、その一つの要素として「協力体制」が位置づけられるようにすることがポイントとなろう。

教職員の協力関係は、各学校における「特別な教育的ニーズ」への対応のための体制を構築する上での一つの要素なのである。

これは、特別支援教育の展開は、学校全体の改革に取り組む中に位置づけなければならないということである。

そして、通常学校においてこれを支える理論は、インテグレーションではなく、個人の多様性への対応を包含するインクルージョンの考え方であることはいうまでもない。

一方、盲、聾、養護学校の場合には、コーディネーターが機能するための各学校の体制整備は、専門性についての点検作業から着手することが必要である。

各学校では、どのような専門的対応ができるのか（どのような専門的対応ができる教師がいるのか）を明確にすることが求められよう。そうすることで、コーディネーターが「学校内で対応できること」と「学校外の機関との

協同関係による必要があること」を明確に整理することが可能となるからである。これは、さらに、学校内での対応の質を高めるための方策を立てることに役立つはずである。

こうした流れにおいては、もはや教員免許状の未保有は論外となろう。ここでは本題をはずれるので、教員免許状の保有と専門的能力との整合性に関する議論にはふれないが、「どのような免許状を持ち、具体的に何ができるのか」が問われることになるのは間違いない。

コーディネーターには、その学校の「シーズ」としての専門的対応の状態を把握し、さらに専門性を高めるべき領域を提案したり、新たに必要な支援の内容を明確にするといった役割が期待されるのである⁴⁾。

そして、盲、聾、養護学校では、常にその学校が具備している専門性を一層高める方策を検討する際に、コーディネーターの知見をふまえることが求められるのである。

盲、聾、養護学校は、障害の枠組みを超えた「特別支援学校」へと展開する構想も示されているが、そのためには、まず上述したような専門性の点検とその向上に関する方策を各学校が示し、実行することがなければ成り立たない。コーディネーターを核とした展開を想定するのであれば、なおさら各学校の体制整備を支える制度的裏付けを用意しなければ、「特別支援学校」はその専門性の質を大きく低下させることになるだろう。

「連携」のためのコーディネートなのか、学校内の支援体制の質の向上のためのコーディネートなのか、さらに、「一貫した療育体制」は誰のためであるのかといった点に関する議論とともに、これらの課題についての検討が必要なのである。

(2) 教育分野におけるコーディネートの理論的検討

第二の論点は、教育分野におけるコーディネートの理論に関するものである。

コーディネーターの役割について、「子どものニーズを丁寧に見つけだし、適切な専門的対応に結びつけること」が、その中心になると考えられてはいないだろうか。

「ニーズ」に既存の対応や関連サービスを結びつけていくことがコーディネーターの役割の中心であると考えてしまうのならば、それは幾重にも問題をはらむことになるであろう。

子どもの様々なニーズと既存の医療や福祉といったサービスとの結びつきを形成するというレベルで解決できるような課題なのであれば、各専門機関の情報公開と、情報の適切な流通、そして情報とサービスへのアクセスの保障を用意すれば済んでしまう。

もちろん、このレベルの対応さえままならないという深刻な現状があることは理解しているつもりであるが、このような単に関係機関間の連絡体制を整えるだけなのであれば、あえて「コーディネーター」という役割を用意する必要はない。「連絡係」を用意すればよいことである。

しかしながら、すでに述べたように、そこに必要なのはニーズとサービスとの接点や異なる機関間の接点に（結びつきの形成・維持のために）存在するだけでなく、コーディネートを行う役割なのである。

これは既存のサービスでは対応することができない事柄にこそ、「ニーズ」の本質が潜んでいると考えられるからである。

現在のサービスでは対応することができないニーズに対して、既存の資源を修正したり、修正をふまえた上で複数の分野にまたがる要素から再構築したり（これを再資源化と呼ぶ）することが、コーディネートの基本なのではないだろうか。

すでにいくつかの学会でもコーディネーターについての議論がなされているが、それらを聞いていると、あるいは「既存のサービスに結びつければ、ニーズに対応することができる」という思いこみがあるのではないかと感じることもある。果たして、既存のサービスに結びつけたところで、ニーズが解決できるだけの対応の「質」が用意できているのであろうか。そこには盲、

聾、養護学校やその他の専門機関では、あまねく「専門的対応」が十分にできるといふ過信さえあるのではないだろうか。

専門機関の連携や協同を考えると、各機関の専門性の内容と責任を明確にすることが不可欠であるのはいうまでもない。

現在の盲・聾・養護学校はそれぞれに障害をもつ子どもに対する「専門の」教育機関としての位置づけをもっているが、学校が提供している専門的サービスの再検討をふまえて、専門機関としての役割と責任を明確にし、その情報公開から着手しなければならないのである。

さて、他機関との連携や協同を考える際に、コーディネーターに関する理論的検討が十分に行われていない現状は、制度の根幹にも関わる大きな課題となる。

理論的なよりどころのない実践は、適切な方向性を見定められず、多くの混乱を引き起こす原因となる。

連携や協同については、教育ばかりでなく福祉、医療など様々な分野において、それぞれに課題となってきたことである。そして、連携のモデルは各分野ごとに独自に開発されてきた。この理由は、各分野ごとに異なる職業文化が背景に存在するからである。

すなわち、連携に関する理論は、様々な分野ごとにその職業文化を背景に提案されてきたのである。

学校が他の分野との連携や協同を進めるためには、こうした分野ごとの連携や協同に関する理論研究の蓄積が必要である。しかしながら、こうした諸分野における理論研究の検討は教育分野において十分にはなされてこなかった。

現在までに提案されている連携のモデルの中で、心理学を基礎分野とした連携モデルに多いのは、乳幼児期の療育における連携に見られるような「専門家カンファレンス型」のものであろう。これは、関与する機関が地域、人材ともにある程度の範囲に限定されている場合、また、対象となる事例が一定の規模以下の場合には、比較的よく機能するが、とりわけ個々のニーズが

多様になる学齢期以降の場合には、乳幼児期の連携モデルを適用することには限界が生じてしまう。

現時点での構想では、「特別支援教育」はインテグレーション・モデルを基盤に据えているが、将来的にインクルージョンの考え方を基礎に据えたものにしようと目指すのであれば、子どもの生活全体を見渡したコーディネートの必要性は、格段に高くなる。

この場合に、地域生活を念頭においたコーディネートを考えるためには、本書第2章で加瀬が取り上げているような、福祉分野で行われてきた、利用者を中心に据えて、機動性のあるコーディネーターが活動するといったモデルとのつながりを考慮せずにはすまされなくなるのである。

「特別支援教育コーディネーター」の制度が導入されることが提示され、小学校や中学校における配置の方針が明示されると、学校におけるコーディネーター業務への関心が一気に顕在化したかのような印象さえあるが、実際には、スクール・カウンセラーや学校心理士といった心理学分野の関係者や、スクール・ソーシャルワーカー分野の関係者なども、すでに学校内における子どもの様々なニーズに対応するためのコーディネートの課題への関心をもってきた。しかしながら、これらの多くは、コンサルテーションに関わる内容を基点にしていたこともあって、特にこれまでの障害児教育分野では議論がかみ合うところまでには至ってこなかった。

コーディネーターの役割や責任に関しては、こうした諸分野における課題を包含して検討することが大切であるが、残念ながらそうした学際的な研究はほとんど未開拓に近い状況である。異なる連携モデルをもって活動している諸分野にまたがる関係のあり方についての検討が必要なのである。

この点に関しては、Leathard (2003) のような複数の分野における連携に関するモデルの特徴を整理した研究自体が少なく、今後、教育分野においても、こうした研究をすすめることが必要となろう。

その際には、コーディネートに関する基本概念の整理も不可欠である。

たとえば、Hudson (1998) は、専門家間の協同について、単に情報のや

りとりをするものは「コミュニケーション」、担当者が異なる機関でそれぞれの業務をしつつ、公式に職域を越えた活動が位置づけられているものを「コーディネーション」、異なる専門家が物理的に相互を行き来してアプローチを行う場合を「コロケーション（場の共有）」、そして、相互に業務委託の権限を持ちながら専門家がアプローチを分担するものを「コミッショニング」として、後者ほど高次の協同アプローチとして位置づけたモデルを提案しているが、こうした階層的な概念を参考にして連携や協同のあり方を考えていくこともできるだろう。

(3) コーディネーターに関わる資格と養成

第三の論点は、コーディネーターに関わる資格と養成に関するものである。

一部の学会では、「特別支援教育コーディネーター」をその学会が認定する専門資格として取り扱おうとする動きもあるようである。この10年ほどの間に、学校を取り巻く心理学や関連分野における資格制度は、急速に増加してきた。

しかし、こうした名称独占資格の乱立は、実践において必ずしも有益なものとはいえないのではないだろうか。

たしかに、資格制度は、保有者が一定の資質条件を備えていることを示す上では、「わかりやすさ」を提供することにはなるであろうが、役割と責任の範囲が不明確なままに、彼らが「学校」に関わるべく資格制度の創設や実践が進められていることには危惧を抱かざるを得ない。

とりわけ、盲、聾、養護学校及び特殊学級の教師に関しては、その基礎資格であるはずの当該校種・学級に関する教員免許状さえ全員が保有していないという状況であるにも関わらず、これに関する法的整備、すなわち免許状保有の義務化には手をつけないままに、「特別支援教育コーディネーター」という新しい制度が構想されることには違和感さえ感じる。さらに、これに資格制度を用意するとなれば、なおさらである。

コーディネートが機能するためには、各専門機関が「専門性」を明確に保有していることが前提にならなければならないはずである。

「特別支援教育コーディネーター」に関わる資格の創設に際しては、少なくともその前段階として盲、聾、養護学校、及び「特別支援学級（仮称）」の担当教師全員に障害児教育に関わる教員免許状の保有を義務づけることが必要であろう。

なお、その際に、学習障害、AD/HD、高機能自閉症への対応や、通常学校における特別支援教育の理論と実践等が内容に含められるように、教員免許状取得にかかわるカリキュラムの改訂が必要である。また、同時に通常学校に関わる教員免許状の取得カリキュラムにも特別支援教育に関する内容が必須項目として位置づけられるように法制度の改正が必要であることはいままでもない。

「特別支援教育コーディネーター」の資格化の検討をするのであれば、まず、こうしたことから着手されるべきであろう。

また、資格化において、責任と一定の権限が付与された役割が伴わないのであれば、それは大変に危惧されるべき点となる。無責任な資格制度ほど有害なものはない。

イギリスにおける SENCO には、現時点ではこれに関わるなんらかの資格認定基準はないが、彼らとその役割と責任を遂行することができるのは、本稿で取り上げてきたように、それを支える「判定書」制度をはじめとした法的な裏付けや各学校の体制整備の責任が明確にされているからである。

学会等が認定する資格を用意しなくても、適切な実践を展開するための指針と責任が定められることによって、対応することもできるということである。

繰り返しになるが、「特別支援教育コーディネーター」制度の創設にあたっては、彼らとその役割と責任を果たすことが可能となるような条件整備が同時に進められなければならないのである。資格ができて機能しなければ意味がないからである。

「特別支援教育コーディネーター」の資格化に関しては、むしろこの点に関して十分に実質が伴うように努力が重ねられることが必要であろう。

イギリスにおける SENCO の役割は、1) 各学校の特別な教育的ニーズに関わる方針の日常の遂行、2) 特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応のコーディネート、3) 同僚教師との協同と助言の提供、4) 学習支援アシスタントのマネジメント、5) 特別な教育的ニーズをもつ子ども全員の記録の総括、6) 特別な教育的ニーズをもつ子どもの親との協同、7) 職員の現職教育への貢献、及び8) 地方教育当局の支援、教育心理サービス、保険・社会サービス、及びボランティア団体を含む外部機関との協同であるとされているが (DfES、2001)、これらの内容に関する研修は基本的に地方教育当局が開催する講習が中心で、一部の大学が関連する講座を開講しているにすぎず、十分な研修機会が不足している。

SENCO は、当該の学校の活動全般に通じていることが不可欠であるので、その学校で一定の経験を持った教師が任命されているのが一般的である。そして、新任の SENCO を養成する機関がないので、現在の彼らの養成は「現職教育」である。

講習機会の不足は、地方教育当局がインクルーシヴ・スクールや特別な教育的ニーズへの対応と SENCO の役割や責任についてコード・オブ・プラクティスで示された役割の枠組みをふまえて説明するガイド文書を発行して、具体的な実践の指針を提供している。このガイドには、各地域にあるすべての関連機関の連絡先や担当者の情報を収集した資料が綴じられているのが特徴である。

コーディネーターには、関係する専門機関のサービス内容とそれぞれのサービス提供の方式に熟知していることが求められるが、そうした情報は各地方教育当局が責任を持って収集と周知に努めているのである。

日本の学齢期の子どもに関わる連携において、特に教育と福祉のつながりが不十分であることはこれまでも課題として指摘されてきたが、本書第2章で加瀬が指摘しているように、「個別の教育支援計画」と地域の「ケア計画」

との整合性が検討されていないばかりか、そうした地域福祉計画の存在さえ知らないコーディネーターが学校教育制度の中で生み出される可能性はかなり高いのではないだろうか。

医療との連携については、多くの関心が寄せられ、また実際に多くの実践に取り組まれる中で課題と解決方法が模索されているが、子どもやその家族の生活に直接関わる福祉分野への連携認識の弱さは、「地域」を単位にした「個別の教育支援計画」を構想していく上で、大きな問題となるはずである。

すでに、一定の実践や課題への解決方策の蓄積を図ってきた福祉分野におけるコーディネートについて、教育関係者は多くを学ばなければならないであろう。

とりわけ、通常学校における「特別支援教育コーディネーター」は、障害児教育に関する学習とともに、インクルーシヴ・スクールの考え方を徹底して理解することが求められる。この点に関する理解が不十分であると、本稿で取り上げてきたように、コーディネーターが単なる「連絡係」になってしまったり、「特別な支援を必要としている子どもへの対応は、自分たちではできない」とコーディネーターや「特別支援学校」、「特別支援学級」に安易に依存するばかりで、各教師、そして学校が全体として対応に取り組む努力を怠る事例が急速に増加するであろう。

通常学校での特別支援教育は、学校の体制そのものを変化させなければ達成することができないものであるので、「特別支援教育コーディネーター」には、学校内での「協力体制」をつくるのではなく、インクルーシヴ・スクールへの志向を明確にした学校へと転換を図るための活動が求められるのである。

すなわち、通常学校でのコーディネーターの養成に際しては、インクルージョンに関する内容が必須なのである。

一方、盲、聾、養護学校の「特別支援教育コーディネーター」の場合には、上述したように福祉における「ケア計画」との調整が実施できなければならないので、この点に関する研修が不可欠である。また、「障害」に関わる高

度な教育専門機関として、関連分野の様々な連携や協同のモデルについての学習も大切である。

コーディネーターとして「理解しておかなければならないこと」と、「実践できなければならぬこと」との区別を意識しながら、その役割と責任に関する研修を受講できるようにしたい。

なお、コーディネーターは、「専門的」に判断されたコーディネートによる結果が、子どもや家族にとっては新たなニーズを生み出す可能性さえあることを十分に承知しておくことが必要であろう。コーディネーターが、その役割と責任を果たそうとするとき、なによりも子どもや家族の生活に即したスタンスが求められるとともに、コーディネートの結果を変化するニーズに応じて柔軟に修正し、適切な対応が用意できるように努めることが求められるのである。

おわりに

ニーズは変化するものであり、これをふまえて対応も柔軟に変化できるものでなければならない。繰り返しになるが、特に通常学校のコーディネーターの場合、「現在、何の対応も用意されていない通常学級に在籍するニーズをもった子どもを対応に結びつける」ことばかりを眼中においていると、子どもを通常学級からピック・アップして、専門的対応との結びつきを形成することばかりに自らの役割を意識しかねないことが危惧される。極端に言えば、専門家と通常学校とのつながりを形成した時点で満足してしまうという過ちさえ犯しかねないのである。

特定の子どもをピック・アップして、「専門的」対応に結びつけるという発想は、「専門的対応」の質が十分に保障されていない現時点では、とりわけ小学校や中学校においては、これまで以上に、対象となる子どもへの対応の責任を当該の学校が放棄したり、「専門機関」や「専門家」に安易にゆだ

ねる傾向を強めることにもつながりかねない。

こうしたことにならないように、連携や協同にあたっては、まず各学校がその役割と責任を明確にして実践に取り組むことが前提条件として（制度面での整備も含めて）保障されなくてはならないのである。

こうしたことが後回しにされたまま、コーディネーターの配置だけが先行してしまうと、彼らが精力的に活動をして、処理することが不可能なほどの膨大な役割と責任を課せられて行き詰まってしまったり、形式的な交通整理の役割だけを担うことに留まり、様々な機関の協同によって得られるはずのより有効な対応が子どもたちのところにもたらされないという結果にもなりかねない。

また、福祉分野のコーディネーター制度の導入の際に経験されたように、「膨大なニーズが掘り起こされる」ことが予想されるが、ニーズだけ掘り起こして、その解決に結びつける手だてが用意できないのであれば意味がない。あるいは、「対応できる資源がない」という点を嘆くだけであれば、これもまたなんら建設的な意味をもたない。

コーディネーターは、既存の資源にニーズを結びつけるだけでなく、あらたな資源を生み出すこともコーディネートを通じて考えなければならないということを、しっかりと意識しておきたい。

なお、もしも、特別支援教育が「特別な教育的ニーズ」論を念頭においてコーディネーターの制度を構想するのであれば、各学校の指導体制を、「特別な教育的ニーズ」概念の基本構成要素である「環境要因」として評価し、必要な対応を導くことが求められる。

「特別な教育的ニーズ」の概念は、子ども自身に直接関わる「個体要因」と学習環境をはじめとした子どもを取り巻く様々な「環境要因」との相互作用によって規定されるが、各学校の「特別な教育的ニーズ」への対応のための体制整備は、もっとも重要な「環境要因」の一つである。コーディネーターは、この点をしっかりとふまえることが必要となる。

もっとも、これについては特別支援教育がその基本にする学問領域や理論

をどのように据えるのかという問題にも絡むことであり、文部科学省をはじめ、関係の学会等における積極的な検討が重ねられることが必要といえよう。

さいごに、特別支援教育の枠組みでは、通常学校における学習障害、AD/HD、高機能自閉症が対象として明示されたが、これに関連して通常学校の「特別支援教育コーディネーター」の中には、こうした子どもたちを適切に見つけだすことが自分の仕事であると思い、様々なスクリーニング検査等を用いて、子どもを見つけだしては専門指導が受けられる体制に結びつけるという作業に没頭する人が現れるかもしれない。

しかし、子どもたちに適切な指導環境を用意することと、上述したようなルーチンをつくることとは別の次元の課題であることを意識しなければならない。後者がコーディネーターの役割だと誤解してはならないのである。

通常学校において、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもは、学習障害やAD/HDといった「障害」をもつ子どもだけではない。

たとえば、虐待を受けている子どもの中には、強い衝動性や多動傾向を示すものが少なくない。ところが、そうした症状を示す子どもがいると、すぐにAD/HDの子だと誤解されることが増えてきている。いうまでもなく、AD/HDへの関心が高まってきたことと相関があることである。つまり、端的に言えば「衝動性や多動性→AD/HD」という短絡的な思いこみがなされはじめているということである。かつてであれば、子どもの行動の様子の原因を様々に考える努力をしたはずであるが、AD/HDやアスペルガー症候群の行動面での特徴が表面的に知られるようになるにつれて、こうした短絡的な思いこみが増えてきている。

例のような虐待を受けている子どもにほかの子どもが経験しない様々な検査を実施するということがどのような意味を持つか、残念ながら虐待事例への対応経験がきわめて未熟な日本の教育実践においては、ほとんど理解されていないのかもしれないと感じている。

他の子どもが経験しないような様々な検査を受けることによって、虐待を受けている子どもは、「やっぱり自分が悪いんだ。たたかれるのは私がおか

しいからなんだ」という思いこみを加速的に強めてしまう。このことが、子ども自身にはなんら原因がないにもかかわらず、著しく自尊感情を傷つけ、状況をいっそう深刻にする場合を容易に生じさせてしまうのである。

通常学級で子どもたちのスクリーニングを実施したり、抽出した対応を行うことが、適切さを欠いた場合に、子どものニーズを強めてしまう危険が伴うことをコーディネーターは常に意識していなくてはならない。

こうしたことは、イギリスでも常識である。イギリスのSENCOの多くは、そうしたことについての知識ももっている（児童虐待が日本とは比較にならないほどイギリスにおいて深刻な社会問題として広く知られていることが背景にある）。だからこそ、彼らはすぐには検査を実施したりしない。その代わりに、子どもが安心することのできる環境を整えることに時間をかけている。そうして関わる中で、検査が必要であると判断される場合に限って、実施しているのである。

イギリスのSENCOが、「障害」だけでなく、虐待や言語や宗教の違い、貧困問題といった様々なことがらを含めて関わっていることは、冒頭でも触れたが、すなわち彼らは一人一人の子どもの生活に密着した視点の中で活動をしているのである。

学校でのコーディネーターの仕事は、あくまでも「子どもにとって適切な学習環境を整える」ためのものである。そのために必要なことがらはすべて念頭におくことが必要なのである。同僚の教師への支援も、学校内外の様々な人との関係を構築することも、すべてはこの一点の目的の手段にすぎない。

子どもが学校で直面している課題は、学校で生じたものばかりではないのはいままでもない。だからこそ、学校外の機関との関係を構築して対応を図ることが必要なのである。そして、その際に基本となるのは、それぞれの子どもとその家庭に寄り添った姿勢である。

これまでに通常学校では気づかれなかった「障害」を見つけだして、対応に結びつけるというのでは、従来の「欠陥モデル」あるいは「障害モデル」による対応と論理的に変わらなくなってしまう。

「欠陥モデル」から「特別な教育的ニーズ」論への流れ、そして学校や社会がインクルージョンを基本の考え方に転換することが求められている今をしっかりと受け止めて、コーディネーターが果たさねばならない役割と責任が自覚されなければならないのである。

ここで誤解してはならないのは、これはコーディネーターが、すべてを自分でやれという意味ではない。すでに述べたように、自ら実行できることと、理解しておくべきこととを混同してはならない。

学校や学校外の機関、そしてそこで働く様々な職種の人が、それぞれに役割と責任をもって活動をしている。彼らとどのように協同するのかを具体的に行動を通して示していくことがコーディネーターとしての責務である。

すでに日本においてコーディネーターの先駆けとなって活動を始めている教師たちは、自分たちの仕事が、単に子どもを通常学級から抽出したり、学校外の機関と関係を作ることが「主となる役割」なのではないことに気づいているはずである。また、単に学校外からの相談を受けて、必要な機関を紹介することが主となることではないことに気づいているはずである。

何ら体制が整っていない段階のコーディネーターの活動の大変さは、言葉では表現できないほどのものである。今の時期に活動しているコーディネーターが感じている矛盾や疑問点を傾聴することの重要性を私たちは意識しなければならない。

さて、本稿ではふれないが、近い将来に、特に通常学校における特別支援教育が対象を限定することの「実践的矛盾」が各地から指摘されるようになるはずだと私は考えている。

そのときこそ子どもの「個体要因」と「環境要因」との相互作用を基本に考える「特別な教育的ニーズ」論の考え方の必要性が強く意識されるようになるはずである。

いま、コーディネーターを目指している方たちが、その声をあげるようになったときが、日本のインクルージョンの夜明けなのかもしれない。

(真城知己)

【注】

- 1) 現行法は、「1996年教育法」及び、その一部修正を規定した「2001年特別な教育的ニーズ及び障害法」である。また、本稿で取り上げているコード・オブ・プラクティスは、イングランド及びウェールズを対象に発行されているものを指している。北アイルランドのコード・オブ・プラクティス（1998）や、スコットランドにおける同類のマニュアル・オブ・グッド・プラクティスは、いずれも少しずつ内容が異なるものである。したがって、本稿では「イギリス」という場合、対象をイングランド及びウェールズに限定して使用している。
- 2) SENCOが、学校内を巡回して必要な指導を提供するのは、小学校と中等学校では状況が異なる。それは、小学校ではSENCOは、学級担任を兼務するのが通常だからである。小学校の場合、自身の学級を離れて「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもの個別指導を行うことを「フローティング (floating)」と呼ぶ場合もある。中等学校の場合には、専任なので小規模の学校であれば、小学校に比べれば時間はとりやすい。
- 3) 2001年に改訂されたコード・オブ・プラクティスでは、本人や保護者の希望をより一層考慮すべきことが規定されるようになった。
- 4) 「シーズ」の概念については、拙稿（2003b）を参照。

【文献】

- Ainscow, M. (1999) Understanding the development of inclusive schools. Falmer press.
- Audit Commission and HMI (1992a) Getting the Act Together. provision for pupils with special educational needs: a management handbook for schools and LEA. HMSO.
- Audit Commission (1992b) Getting in on the Act. provision for pupils with special educational needs: the National picture. HMSO.
- Clark, C., Dyson, A., and Millward, A. (eds.) (1998) Theorising special education. Routledge.
- Crowther, D., Dyson, A., and Millward, A. (2001) Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. European journal of special needs education, vol.16, No.2. pp.85-97.
- DES (1978) Special Educational Needs (Warnock Report). HMSO.

- DfES(2001) Code of Practice: Special educational needs. (Ref.DfES/581/2001)
- Farrell,P. and Ainscow,M.(eds) (2002) Making special education inclusive. David fulton.
- Hudson,B.(1998) Prospects of partnership. Health service journal, vol.108, pp.26-27.
- Leathard,A.(ed.) (2003) Interprofessional collaboration from pilicy to practice in health and social care. Brunner-Routledge.
- Lingard(2001) Does the Code of Practice help secondary school SENCOs to improve learning?. British Journal of Special Education, vol.28, no.4, pp.187-190.
- 真城知己 (1996) イギリスにおける特別なニーズ教育をめぐる制度的課題－1993年教育法以前の地方教育当局の判定書作成における課題－. 大阪教育大学障害児教育研究紀要. vol.19. pp.37-50.
- 真城知己 (1999) イギリス－障害概念の拡大と特別なニーズ教育－. 茂木俊彦・清水貞夫監修, 高橋智編. 講座転換期の障害児教育. 第6巻. 三友社出版.
- 真城知己 (2002) イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」の概念. SNE学会編. 特別なニーズと教育改革. クリエイツかもがわ.
- 真城知己 (2003a) 障害理解教育の授業を考える. 文理閣.
- 真城知己 (2003b) 図説 特別な教育的ニーズ論. 文理閣.
- 真城知己 (2003c) 改訂コード・オブ・プラクティスのSENCOへの影響と課題. SNEジャーナル. 第9巻. pp.67-81.
- 真城知己 (2003d) 英国における移行支援の制度と実際. 肢体不自由教育. No.162. pp.38-43.
- 真城知己 (2003e) イギリスの動向に見る障害児教育の専門性と教職員. 障害者問題研究, vol.31, No.3. pp.46-54.
- 真城知己 (2004) イギリスの「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」の理解のために. 発達の遅れと教育. 2月号.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003) 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.

【付記】本稿は文部科学省科学研究費補助金 (課題番号: 14710173) 及び文部科学省在外研究員による各研究成果の一部である

争点 特別支援教育の

日本特別ニーズ教育学会(SNE学会)◎編

清水貞夫

LD、ADHD、高機能自閉症への教育的対応

加瀬 進

障害児・知的障害者福祉分野における
コーディネーターの歩みと課題

真城知己

イギリスにおける「特別な教育的ニーズ・
コーディネーター」が機能する条件

越野和之

「特別支援教室」構想をめぐる審議経過と
そのリアリティの検討

渡邊健治

障害児学校の改革と学校のセンター化構想

荒川 智

「特別支援教育」の歴史的文脈とインクルージョン

鈴木庸裕

いじめ・不登校問題と特別支援教育

梅原利夫

「学力形成を特別に支援する」とは何をどうすることか

渡部昭男

本書をどう読むか—争点の総括