

動 向

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-

真城 知己

(千葉大学)

イギリスの小学校と中等学校には、特別な教育的ニーズをもつ生徒への日常の対応のマネージメントの責任を担う特別な教育的ニーズ・コーディネーター (SENCO) がいる。彼らは学校において大変に多くの役割を担っている - IEP の作成と管理, 判定書を発行されている生徒の年次レビューに関連した書類作成, 子どもの検査, 親との関わり, 学校外の専門機関との連携, 他の教職員の現職教育, そして時には生徒の授業がある。これらの役割と責任は, コード・オブ・プラクティスによって規定されているものである。最初のコード・オブ・プラクティスは 1994 年に発行され, 2001 年にそれが改訂された。本稿では, 改訂コード・オブ・プラクティスによる SENCO の役割と責任, 特に特別な教育的ニーズをもつ生徒の IEP の作成と維持に関わるそれへの影響について検討したものである。IEP や他の書類作成に関する SENCO の負担を軽減することは改訂コード・オブ・プラクティスの意図の一つになっていたが, 多くの SENCO は依然として IEP の作成や管理の業務量が過剰であると感じている。これはコード・オブ・プラクティスによって指示されている他の管理業務に従事する時間を圧迫している。さらに, ある研究では IEP 自体が生徒の学習の改善にほとんど効果をもたらしていないと SENCO たちが感じていることが明らかにされている。コード・オブ・プラクティスの管理は, SENCO の業務の半分以上を占めているようである。改訂コード・オブ・プラクティスでは,

キーワード

改訂コード・オブ・プラクティス Revised Code of Practice

SENCO SENCO

IEP IEP

イギリス England and Wales

SENCO の役割と責任をより効果的にかつ詳細にするように規定しているため、多くの SENCO は、この改訂コード・オブ・プラクティスが生徒の支援からいっそう多くの時間を奪うことになるであろうことを知って頭を抱えている。コード・オブ・プラクティス自体はよい意図を持っているし、理論的には生徒の特別な教育的ニーズに効果的に対応できるものである。しかし、それが規定する役割が SENCO によって果たされるにはあまりに重荷なのである。この問題は SENCO だけによって解決されるべきものではなく、学校のすべての教職員が全体として解決しなければならないものである。SENCO の学校における効果的な実践を進めるためには学校内全体の改革が必要とされているのである。

I. はじめに

イギリスのすべての公立小学校及び中等学校に配置されている SENCO (特別な教育的ニーズ・コーディネーター) は¹⁾、1993 年教育法およびその施行規則にもとづいて発行されたコード・オブ・プラクティス (Code of Practice, 1994) によって具体的な役割と責任が示された。根拠法は、1996 年教育法と同法の一部改正 (2001) をへて今日に至っている²⁾。

特別な教育的ニーズをめぐる教育活動において、SENCO は特別な教育的ニーズをもつ状態にある子どもへの教育的対応の具体的手続きについて指示をしたコード・オブ・プラクティスを各学校での実践に導く決定的に重要な役割をもつ存在として認識されており³⁾、彼らの役割や責任について具体的に検討することは、今後の日本における特別支援教育の質を高める上でも有効な示唆を得ることができるはずである。

SENCO の主な役割は、1) 各学校の SEN 方針の日常遂行、2) 同僚教師への協力と助言、3) 特別な教育的ニーズをもつ生徒への対応の調整、4) 各学校の SEN レジスター (Register) の維持管理と特別な教育的ニーズをもつ生徒全員の記録 (record) の総括、5) 特別な教育的ニーズをもつ生徒の親との協力関係の構築、6) 教職員の現職教育、および 7) 学校外の組織との協力関係の構築の 7 領域⁴⁾が示されているが、それぞれの業務量はきわめて多い。学

校の規模によって1名～数名が任命されているとはいえ、生徒の個別指導計画(IEP)の作成や、地方教育当局(LEA)への申請書類の作成と交渉、その他の学校外の専門機関とのやりとりなどにおわれている様子がたびたび指摘されてきた。これまでの調査によって、SENCO にとっての絶対的な時間の不足などが指摘されているが⁵⁾、書類の作成や生徒の記録やその管理に多くの時間が費やされ、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整備に十分に専門性を発揮できないことなどが課題となっている⁶⁾。

1994年の「サランカ声明と行動大綱」がユネスコによって公にされてからは、イギリスはインクルージョンの推進に国際プロジェクト等を通じて大きな役割を果たしてきた。

イギリス国内においては、地域格差や学校間格差の拡大が顕著になっているが、ロンドン郊外のニューハムなどでのインクルージョンの実践は、広く世界に知られている。

イギリスの場合には、インクルージョンの拡大の背景に社会階層、とりわけ貧困層の学習困難(learning difficulties)問題への対応が無視できなくなったことがある。特別な教育的ニーズの概念が最初に制度化された1981年教育法の時点では、まだ「英語を母国語としない」だけの場合には特別な教育的ニーズをもつ対象とは見なされなかったが、多くの移民を受け入れてきた今日のイギリスでは⁷⁾、こうした子どもたち(English as second language:ESL)への対応も特別な教育的ニーズに関わる範疇に含まれるようになっている。移民家庭の中でも特に所得水準が低く貧困層に属する場合には、家庭教育の質が十分に維持できないために学習面ばかりでなく情緒的な問題を抱える子どもの増加も課題となっている。イギリスのインクルージョンは、障害をもつ子どもたちばかりでなく、このような異なる社会階層、言語、文化、宗教等に起因する学習困難や学校への適応に困難をもつ子どもたちへの対応が含まれていることをまず確認しておきたい⁸⁾。

したがって、SENCOは障害児教育に関わる専門知識ばかりでなく、上述したような多様な教育上のニーズをもつ子どもたちへの特別な支援に関する知識

や経験がなければ有効にその役割を果たすことができない。ほとんどの SENCO が十分な教職経験をもった上で任命されているのもこのためである。

さて、1990 年代後半には緑書「すべての子どもに優れた教育を」⁹⁾、及び「特別な教育的ニーズへの対応 (SEN 行動計画)」⁶⁾ が相次いで発行され、21 世紀に向けた新しい方針が政府によって公にされた。そして、法改正とともにその具体的な指針を示した改訂コード・オブ・プラクティス (2001)¹⁰⁾ が発行された。これは、その名称の通り、地方教育当局や各学校、及び SENCO の役割と責任に関する実践指針を示したものである。

とりわけ、特別な教育的ニーズをもつ子どもの日々の実践に直接関わる SENCO にとっては、これがバイブルともいえるものであることから、その特徴を明らかにすることや影響を検討することは、今後の SENCO 制度の方向性を把握する上で不可欠であるといえよう。

本稿では、SENCO の業務の中でも特に重要な IEP に関する内容を中心に、改訂コード・オブ・プラクティスの特徴と、SENCO の役割や責任に対する影響について、関連資料及び SENCO への面接調査による補足を加えて検討する。

なお、本稿においてイギリスという場合には、イングランドおよびウェールズを示し、スコットランドおよび北アイルランドは含めていない。その理由は、スコットランドでは、コード・オブ・プラクティスが発行されていないこと、また、北アイルランドでは 1998 年により発行されたばかりであり、その内容にも時間差があるためである¹¹⁾。

II. 改訂コード・オブ・プラクティスにおける SENCO と IEP に関わる内容の特徴

まず、はじめに改訂コード・オブ・プラクティスの全体的特徴について整理しておきたい。2002 年 1 月に施行された今回の改訂版は、1996 年教育法及び 1995 年障害差別禁止法を一部改正した 2001 年特別な教育的ニーズ及び障害法 (2001 年 1 月施行) の規定を反映しているのが基本的特徴である。

改訂の要点は、特別な教育的ニーズをもつ子どもが通常学校で教育機会を得る権利が全面的に強調されるようになったことと、関連して親の権利と関与がより拡大されたこと、生徒の学校への参加という視点が重視されるようになったこと、教育以外の関連サービスについていっそう考慮されるようになったこと、及び学校外の専門機関との連携がいっそう促されるようになったことなどの点にある¹²⁾。

また、障害差別禁止法の規定を学校教育においても適用するために、1996年教育法の316条を修正して、各学校が障害を理由に適切な対応を行わないことを禁じるなど、特別な教育的ニーズ概念を初めて導入した1981年教育法の「一定の条件が整えば原則として統合教育を推進する」との規定とは、発想の起点が異なっていることに留意しなくてはならない。つまり、今日のイギリスの教育制度においては、保護者の希望など特別な理由がない限り、インクルーシヴで適切な教育を用意することが地方教育当局と各学校の基本責任として規定されているのである¹³⁾。

こうした制度を背景に、改訂コード・オブ・プラクティスでは、すべての子どものニーズに対応する計画、早期発見、最良の実践、子どもの希望、専門家と保護者のパートナーシップ、親の子どものニーズに対する考えの勘案、定期的なレビュー、多角的専門家アプローチ、地方教育当局の迅速な対応、明瞭かつ詳細な判定書などが重視すべき内容として列挙されている¹⁴⁾。

そして、地方教育当局には、地域の状況をふまえながら特別な教育的ニーズへの対応のための具体的なガイドラインを明確にすることが定められており¹⁵⁾、また、各学校の管理職には全教職員に特別な教育的ニーズをもつ生徒への必要な対応について周知させる責任が課せられている¹⁶⁾。

改訂コード・オブ・プラクティスでは、SENCOの過剰負担を少しでも改善し、専門性を発揮できるような環境を構築するために、学校の管理者に対して、業務時間の確保や他の校務分掌の免除、面接室の準備などを検討するように指示がされている¹⁷⁾。

また、IEPに関しては、目標の設定や調整はSENCOや管理職が、そして

IEP にもとづく具体的な実践は各教科担任等が実施するようにとの指示もなされている¹⁸⁾。これによって、学校内のすべての教職員が IEP に関与するようにと意図されているのである。

IEP には、複数の目標や具体的な指導体制、レビュー方法などを明確に記載するとともに、その内容について生徒本人及び親と話し合いをもたなければならないことが指示されている¹⁹⁾。本人や親が納得できるような IEP の作成手続きが重視されているのである。

また、IEP は少なくとも年に 2 回のレビューを行うことが定められている²⁰⁾。

なお、IEP の作成には、学校内だけで行われる場合 (School Action) と学校外の専門家も加わって行われる場合 (School Action Plus) とがある。

このほか判定書が作成されている生徒に関しては、少なくとも毎年 1 回の年次レビュー (annual review) が義務づけられている。具体的な手続きについては、改訂コード・オブ・プラクティスの一つの章が割かれていることからわかるように²¹⁾、特に重要な位置づけとなっている。親の視点や希望を十分に聴取した上で行われる年次レビューにもとづいて、新しい IEP が作成されるが、それと同時に年次レビューの際の記録は判定書の維持や廃止、修正のための重要な資料となる。このため、その資料の作成は SENCO のきわめて重要な業務となっている。なお、年次レビューは生徒によって行われる時期が異なっており、必ずしも年度末に実施されるわけではない (集中すると物理的に不可能になるため)。

年次レビューは、それまでの期間にどのような学習上の進歩がみられたのかについて検討するとともに、特別な教育的ニーズの変化の有無、対応の修正の必要性の有無などが記録されるようになっている。具体的な書式は、各地方教育当局が用意するのが通例である。

以上のように、改訂コード・オブ・プラクティスでは、学校内外の資源を活用するとともに、生徒や親の意見をこれまで以上に反映させることを求めているのである。

SENCO が学校内外の日常の調整を基本にしながら、法的に規定された地方教育当局とのやりとりのために作成する資料は、その生徒が特別な教育的ニーズへの対応に必要な支援を確実に用意することができるかどうかを左右する重要なものである。

資源が限られている通常学校においては、学校全体の教育の質を高める中に特別な教育的ニーズをもつ生徒への対応を位置づけることが不可欠であるが、そのために IEP や年次レビューの手続きをいっそう丁寧に行うように指示していることが、改訂コード・オブ・プラクティスの大きな特徴である。

Ⅲ. 改訂コード・オブ・プラクティスの影響と課題

SENCO にとって、現在の最大の課題は、IEP や関連して作成しなければならない書類があまりに多いことである。

SENCO の業務時間の確保の問題はすでに多くの文献で指摘されてきたが²²⁾、コード・オブ・プラクティスでは、こうした現状に留意するように指示しているにすぎないため、今回の改訂によっても課題は解決されないであろうと考えられている。

全教職員が IEP の作成に関わるようにとの指示がされているが、実際には学校長や教科担任は IEP にはほとんど関与しておらず、負担が SENCO に偏っていることも多い²³⁾。

こうした現状を背景に、最近では、改訂コード・オブ・プラクティスの指示する IEP の作成の意義そのものに、SENCO から疑問が呈されるようになってきている。

Lingard (2001)²⁴⁾ は、イングランド南西部の中等学校の専任の SENCO を対象にした調査をもとに、1) 比較的小規模の学校であればコード・オブ・プラクティスで推奨されるシステムは有効であろうが、大規模校では SENCO の負担ばかりが大きく、不必要に管理的になってしまう、2) すでに子どものニーズに有効な対応ができている教職員にとっては、IEP は適切に機能している体

制を記述しているにすぎない、及び、3) IEP を作成しても教科担任によって具体的な指導に活かされていないという問題点を指摘している。

コード・オブ・プラクティスで定められている IEP に関して、Lingard がとりわけ問題視しているのは、SENCO が大変な労力を費やして IEP を作成しても、それが子どもの実際の学習の改善に結びついていないのではないかということである。

そして、定められた書式で IEP を作成するよりも、すでにそれぞれの学校で適切に実践されている特別な教育的ニーズへの柔軟な対応体制にそった記述をしたり、これにもとづいて親に情報提供をするほうが、はるかに有効であると調査対象の SENCO のほぼ全員が共通して認識していたことを明らかにしている。

すなわち、形式的な IEP の作成に振り回されるのではなく、より実効性のあるシステムこそが求められているのである。Lingard は、学校内で支援体制が用意されていない学校では IEP が必要とされるであろうが、すでに一定の支援体制が構築されている学校では、むしろ形式的な IEP の作成は、SENCO の業務時間を圧迫するだけであることを指摘しているのである。

これらについて、イングランド北西部の中等学校 2 校の SENCO に面接したところ、改訂コード・オブ・プラクティスによって、IEP の作成に関しては親または保護者や本人が設定された目標などについてどのように受け止めているのかを特に丁寧に把握することが求められるようになったため、いっそう多くの時間が費やされなければならないとなっているとの証言が得られた²⁵⁾。

また、校内体制の整備に時間がかけられず、たとえば、SENCO が作成した IEP を各教科担任が十分に実践に活用していないという課題に関しては、やむなく学習サポート・アシスタント (LSA) に直接指示をして、授業時間中に設定した目標に関わる具体的な支援を提供するなど苦慮している様子であった。この際 SENCO、教科担任、及び学習サポート・アシスタントの三者関係に余分な神経を使わなくてはならないばかりか、IEP の計画が有効に実践されないことに、大変にストレスを感じているとのことであった²⁶⁾。

このうち1校では、学習サポート・アシスタントに毎回の授業の際に当該の生徒の学習の様子について簡単な記録を必ず残してもらい、それを生徒ごとにファイリングしてスタッフが閲覧できる場所に備えるとともに、教科担任に対して「レビュー用学習支援情報」と題した調査票に生徒の現在の学習上の困難の様子に関する担任の見解を記入させていた。これは教科担任が特に学習上のニーズのある生徒への意識を継続的にもたせる意味もあるとのことであった。さらに、学校心理士などを交えた専門家会議用に「学習支援リファーマー・フォーム」を用意し、より詳細な検討を行うための資料の作成も行われていた。

これらはすべて、IEPの作成・更新のために必要な資料となるが、判定書が発行された生徒ばかりでなく、同様の生徒資料の集約や情報の評価は学校内のレジスターに登録している生徒すべてに関して行われていた。判定書が発行されている生徒の割合は、学校ごとに差が大きいですが、おおむね2%~4%ぐらい、学校内のレジスターへの登録は10%程度の範囲である。すなわち、約1,000人の生徒がいる学校であれば、30人ほどが判定書が発行されており、そのほかにおよそ100名が学習上の困難に関する何らかの記録を作成されているということになる。これに加えて、コード・オブ・プラクティスでは、判定書が発行された生徒の年間レビュー書類の作成、子どもの検査、学校外の専門家や親との連携、学習サポート・アシスタントのタイムテーブルの作成などの業務を指示している。

改訂コード・オブ・プラクティスでは、さらに時間をかけた丁寧な対応をSENCOに要求しているが、上述したことを念頭におけば、多数の生徒に関してIEPの作成や生徒記録の維持管理をSENCOだけが行うことについて、Lingardが大規模校では「理論的に不可能」とであると指摘している²⁷⁾のも納得できるであろう。

改訂コード・オブ・プラクティスでは、各学校の状況に応じた柔軟な対応の必要性は認識されているものの²⁸⁾、IEPそのものは、発行された判定書の維持のために行われる年次レビューを構成するもので、地方教育当局に対して提出しなければならない正式書類なので省略することはもちろん、各学校への地

方教育当局からの適切な予算配分のためには統一した基準のもとで生徒のニーズを把握する必要性から、1996年教育法施行規則により各LEAが用意しているIEPの書式を大幅に崩すことさえも困難であると考えられる。

しかしながら、各学校での子どもの特別な教育的ニーズへの対応に必要な体制整備の要を担うSENCOが書類作成におわれて、具体的な学校内の体制整備に時間を十分に当てられず、作成されたIEPが肝心の子どもたちの指導の改善に活かされていないのでは、本末転倒も甚だしい状況であるといえよう。

一方、小学校の場合には中等学校のように特別な教育的ニーズをもつ生徒やレジスターに登録される生徒数の多さによる課題は比較的少ないものの、専任のSENCOを配置せず、SENCOが学級担任を兼務しているのが通常であり、やはり時間の不足は深刻である。

Crowther, DysonとMillward (2001)²⁹⁾は、141名の小学校のSENCOを対象にした調査から、1999/2000年度に専業時間をまったく確保できなかったSENCOが3分の2にまで上っており、1996/97年度に約4割だった結果を示してその急速な増加を明らかにしている。

このように小学校、中等学校を問わずIEP作成やその他の業務に費やされるSENCOの業務量の過剰さは、いっそう拡大する傾向にあるのである。

実践をスムーズにするはずのコード・オブ・プラクティス(1994)が、SENCOの負担ばかりを増加させ、柔軟な対応を図りにくくさせてしまった課題を解消しようとしたDfEE(1998)⁶⁾の行動方針にもとづいて、改訂コード・オブ・プラクティスでは、SENCOの負担軽減のために、各学校でのレジスターの作成義務を廃止して、任意作成とするなどの指示に変更をした。しかしながら、実際にはこれらのお大半はIEP作成のために廃止しようがなく、丁寧な対応が指示されたSENCOの業務は過剰さを増すばかりである。

こうした業務量の過剰さが、SENCOが本来になうべき重要な役割である学校における効果的な学習環境の構築のための学校内外の資源のコーディネートのための時間をきわめて限られたものにしてしまっているのである。

インターネット上のメーリング・リストを通じてSENCOの意見交換が行わ

れている“senco-forum”でも、IEPの作成に異常なほどの時間が費やされていることや、改訂コード・オブ・プラクティスで指示されているIEP作成への親や生徒本人のいっそうの関与を多数の生徒に関して行うことは物理的に無理であることが指摘されている³⁰⁾。

その上で、こうした状況を改善するために、SENCOがIEPの一部内容を各教科担任に記載させたり、学習支援・アシスタントの活用とともに混合能力編成の学級で似通ったニーズのある生徒を見いだすための助言などの工夫がなされていることが紹介されている。

こうした工夫された取り組みは、改訂コード・オブ・プラクティスで強調されている、学校内での現職教育へのSENCOの貢献につながるとも考えられているが、上述してきたように、書類作成におわれるSENCOをとりまく様子はなお変わりそうになく、学校内での現職教育に指導的役割を果たす余裕のないSENCOが少なくないのが現状である。

IV. 小 結

本稿では、改訂コード・オブ・プラクティスの特徴とそれによって指示されるSENCOの役割について、特にIEPに関連する課題に焦点をあてながら検討した。

Farrell (2001)³¹⁾ が指摘しているように、イギリスでは1981年教育法が施行されるまで、保護者は子どもの記録さえみることができなかったが、現在はこれが法的に保障され、IEPの作成にも関与できるようになったことからわかるように、制度的には子どもの特別な教育的ニーズに、より丁寧な対応が図られようとしている。

しかし、その一方で、IEPの作成やその他の記録の維持管理におわれているSENCOが、特別な教育的ニーズをもつ生徒の学習の質を高める上で、本来の専門性を十分に発揮できないという課題が引き続いていることも明らかとなった。

とりわけ、各学校において SENCO によって作成された IEP が生徒の学習上の困難の改善に十分に結びついていない事例があることは深刻な課題であるが、これは SENCO の能力の問題によっているのではない。

改訂コード・オブ・プラクティスやその根拠法が規定する業務の負担が大きいことは事実であるが、なによりもその背景に各学校が特別な教育的ニーズをもつ生徒への対応に関する適切な体制を整備できていない実態があることこそが本質的な問題だからである。

本稿で取り上げてきたように、インクルージョンが原則となった環境の中で、多数の生徒の特別な教育的ニーズに対応するための役割や責任が SENCO に偏っているのでは、学校の規模がよほど小さくない限り、適切な対応を用意することは物理的に困難である。単に、SENCO に高い専門性を求めるだけであったり、その役割や責任の範囲を拡大しても、それが機能できる環境（＝在籍する特別な教育的ニーズをもつ生徒の教育の責任がその学校の全教職員に自覚され行動に結びつくこと）がなければ、SENCO 制度はその効果を発揮することができないということである。

すなわち、改訂コード・オブ・プラクティスで指示される内容の実現のためには、各学校において、SENCO だけでなく全教職員が関与しながら特別な教育的ニーズへの対応の質を高める取り組みの整備・充実（各学校がこのための方針を明確に示したものを whole school policy と呼ぶ）が不可欠なのである。

新しいコード・オブ・プラクティスのもとで、SENCO の専門性が十分に発揮されるような学校環境を整えることがこれまで以上に強く求められているのである。

なお、イギリスの SENCO は、現在文部科学省によって導入が進められているコーディネーターとは制度的位置づけや背景がまったく異なるものであり、両者を混同しないように細心の注意が必要である。ただし、コーディネーターが十分に機能できる学校環境の整備の必要性は両者に共通することである。日本のコーディネーター制度の展開に際しては、この点を十分に意識することが大切であろう。

注

- 1) 中等学校では専任の SENCO が配置されているのに対し、小学校や小規模の学校では学級担任等が兼任しているのが通常である。両者の違いに留意されたい。
- 2) 特別な教育的ニーズに関する現行の法律は、1996 年教育法第 4 部 (Education Act 1996, part 4) である。なお、同法の一部修正と条文の追加が 2001 年特別な教育的ニーズおよび障害法 (Special Educational Needs and Disability Act 2001, 2001 c.10) によってなされている。
- 3) Hornby,G., Davis,G., and Taylor,G. (1995) : The Special Educational Needs Co-ordinator's Handbook. Routledge. p.15.
- 4) DfE (1994) : Code of Practice: Special Educational Needs. para.2:14.
- 5) DfEE (1997) : The SENCO Guide. Stationery Office. p.5.
- 6) DfEE (1998) : Meeting Special Educational Needs: A Program for Action. p.15.
- 7) 現在は移民許可が厳しくなっているが、1970 年代までに入国した同国人を頼って移住する人も多く、まったく英語を話せない子どもも少なくない。ESL への対応は各 LEA が積極的に取り組んでいる。
- 8) 特別なニーズ教育は、各国の社会制度や教育制度、文化などの影響を直接受けるため、日本での特別支援教育について示唆を得ようとする場合には、留意が必要である。
- 9) DfEE (1997) :Excellence for All Children, Meeting Special Educational Needs (Green Paper cm 3785) .
- 10) DfES (2001) : Code of Practice: Special Educational Needs. (Ref. DfES/581/2001)
- 11) Gordon,M. (2002) : Parliamentary Page. British Journal of Special Education, vol.29, no.4, pp.206-207. によれば、北アイルランドで 1998 年に発行されたコード・オブ・プラクティスの内容は、イングランドとウェールズでの最初のもの (1994) に近い。なお、スコットランドでは、Manual of Good Practice in Special Educational Needs が類したものとして発行されているが、いずれもイングランドとウェールズのものとは異なっている。
- 12) Code of Practice (2001) :op cit., p.iv. SEN and Disability Act では、1996 年教育法 316 条を修正して、判定書をもたない子どもはすべて通常学校で教育を受けさせるべきこと、判定書を発行されている子どもでも保護者の希望や他の子どもの教育活動と両立し得ない場合を除き、通常学校で教育を受けさせることを規定した。具体的な基準は、316A 条に示されている。
- 13) 念のために補足すれば、これは各学校が「障害を理由に」入学を拒否したり、適

切な対応を用意しないことを禁止したのであって、特別学校を否定しているのではない。

- 14) Code of Practice (2001) : op cit., para.1:6.
- 15) Special Educational Needs (Provision of Information by Local Education Authorities) (England) Regulations 2001, Appendix A. (Statutory Instruments 2001 No.3455)
- 16) Code of Practice (2001) : op cit., para.1:21.
- 17) Code of Practice (2001) : ibid., para.5:33 及び 6:36.
- 18) Code of Practice (2001) : ibid., para.6:55. (中等学校の場合)
- 19) Code of Practice (2001) : ibid., para.5:50-51 及び 6:58-59.
- 20) Code of Practice (2001) : ibid., para.5:53 及び 6:61.
- 21) Code of Practice (2001) : ibid., para.9:1-69.
- 22) 真城知己 (1999) : イギリスー障害概念の拡大と特別なニーズ教育ー. 茂木俊彦・清水貞夫 (監) . 転換期の障害児教育. 第6巻世界の障害児教育・特別なニーズ教育. pp.73-124. など
- 23) 2003年3月12日にイングランド北西部の学校において実施した面接調査による。
- 24) Lingard, T. (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.
- 25) 2003年2月～3月にかけて実施した数次の訪問面接調査による。具体的な同意の取り方は、各 SENCO によって多少異なるが、IEP において設定した、a.現在の目標、b.目標設定の理由、および c.具体的な配慮事項の3点について、その理由を一つひとつ丁寧に説明するとともに、それに関する生徒や親の意見を直接聴取するのが基本である。
- 26) 2003年2月14日の面接調査による。なお、Wedell, K. (2002) : All Teachers should be Teachers for Special Needs' -but is it yet possible?, British Journal of Special Education, vol.29. no.3, p.151.でも同様のことが指摘されている。
- 27) Lingard, op cit., p.190.
- 28) Code of Practice (2001) : op cit., para.1:37.
- 29) 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.
- 30) Wedell, K. (2002) : What is 'additional and different' about IEPs?. British Journal of Special Education, vol.29. no.4, p.204.

Chapter 3: Future Directions for Special Schools for the Blind, the Deaf and the Other Disabilities to Improve Special Support Education

1. The system of special schools for the blind, the deaf and the other disabilities
2. Changing the school system —beyond the type of disabilities
3. Changing the school to be a special support centre in the area
4. The roles of the “Special Support School (a tentative name)”

Chapter 4: Directions of Elementary and Junior High Schools to Improve Special Support Education

1. The system of elementary and junior high schools related to special education
2. The present situation and support for LD and ADHD
3. The necessity to establish a special support education system within a school

Chapter 5: Reinforcement of Specialities in the Special Support Education System

1. The necessity of comprehensive practices
2. Future directions of the National Institute of Special Education
3. Future directions of Kurihama Special School

Appendices

1. The “Individual Educational Support Plan”
2. The results from “The national survey on students who need special educational support in regular classrooms”
3. A definition and criteria of ADHD and high functioning autism (the Draft)
4. Overview of the number of schools and the number of students
5. A vision for the special support education system
6. Research on future directions for special support education