

イギリスの「特別な教育的ニーズ・コーディネーター(SENCO)」 の小学校における協同

真城 知己 (教育学部特殊教育教室)

SENCO system and collaboration with colleagues at school in England and Wales

Tomomi SANAGI (Department of Special Education)

特別支援教育制度においては、通常学校、特別支援学校(仮称)を問わず「特別支援教育コーディネーター」が重要な役割を果たすことが期待されているが、日本ではこれに関する理論がない。本稿では、イギリスの小学校2校における特別な教育的ニーズ・コーディネーター(SENCO)の各学校における協同の例を簡潔に紹介し、適切な校内体制づくりのために必要な要素について述べた。そして、通常学校における特別な教育的ニーズへの対応のためには、学習支援アシスタントなどのスタッフの配置が欠かせないこと、また、彼らとコーディネーターとの連絡ノート等を通じた毎日の情報交換や、特別な教育的ニーズへの対応に関するスタッフ間の日常的な意見交換の機会を確実に用意することの必要性について指摘した。なお、これに関連して、様々な分野で構築されてきた「連携」に関する理論をふまえたモデルの開発研究、及び学習支援アシスタント等の配置と協同に関する検討が今後の課題となることも指摘した。

キーワード：特別な教育的ニーズ・コーディネーター イギリス 特別支援教育

はじめに

特別支援教育への制度移行に際して導入されることになっている「特別支援教育コーディネーター」の役割や責任を考える上で、イギリス¹⁾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)」に関する言及がしばしばなされるようになった。

しかし、これまでも指摘してきたように、イギリスのSENCO制度が成立するためには、いくつかの前提条件が存在していることに注意しなければならない。²⁾⁴⁾

この点を勘案することなく日本におけるコーディネーター制度の構築を考える際に、イギリスのSENCO制度を安易に参考にしようとする、関係機関との「連絡・調整役」といった表層的な役割だけに意識を奪われてしまいかねない。特に、小学校や中学校といった通常学校においては、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)の最終報告³⁾にあるよう

な「校務分掌」として役割を担うことになった教師を中心とした一部の教師だけに責任が偏り、当該の子どもが学校全体からむしろ切り離されてしまうといった問題等が生じかねないのである。⁴⁾

こうした問題を避けるためには、特別支援教育への制度転換に際して、従来のような子ども自身の要因だけに注目したニーズの把握という発想を転換するとともに、学校という組織全体の改革の文脈に位置づけた展開が求められるのである。

具体的には、学校教育においてそれぞれの子どもごとのニーズに対応するためには、ニーズを生じさせたり、維持している要因を、子ども自身の「個体要因」ばかりでなく、学習環境を中心とした「環境要因」との相互作用の観点からとらえる「特別な教育的ニーズ」論の考え方をふまえることが必要となるということである。⁵⁾

そして、そうした学校の体制づくりにおけるキー・パーソンとしてのSENCOの役割と責任について考えていくことが大切なのである。

この点でイギリスのSENCO制度に示唆を求めることの意義があるが、コーディネーター制度の理論研究の不足とともに、SENCO制度の研究は限られているのが現状である。これがSENCO制度に対する誤解や表層的理解の原因でもある。

とりわけ、イギリスのSENCOが各学校においてどのような活動に取り組んでいるのかについては、十分に知られているとはとてもいえない状況である。

特別支援教育コーディネーターについて言及したいいくつかの文献を俯瞰していても、学校と関連機関との「協力関係を構築するための連絡・調整役」であったり、校内で特別な配慮を必要としている子どもを「正確に見つけ出すこと」ばかりに意識が向けられているように感じられてならない。

文部科学省による特別支援教育の構想では、特に支援を必要としている子どもへの対応は、学校内の他の教師の協力をえながら進められることがイメージされているが、果たして「協力」という程度で有効に作用するのであろうか。

インクルージョンに向けたユネスコの取り組みや各国での実践をみていると、教育制度が十分に整えられた国においても、あるいは不十分な国でも、学校という組織のあり方の改革とともに進められている点が共通しているが、日本の特別支援教育の構想には、こうした発想がどこまで根付いているのであろうか。

今後の特別支援教育、そしてそこにおける「特別支援教育コーディネーター」のあり方を具体的に明確化するためには、どのような学校の体制を作り上げることが必要なのかについての議論が基盤に据えられなければならないはずである。

とりわけ、これまで通常教育と特殊教育という分離型の教育制度のもとで展開されてきた日本においては、通常学校の変革のための理論と実践を追求しなければならない。少なくとも、子どもの特別な教育的ニーズへの対応の責任を一部の教師だけが担うような展開では、とうてい特別支援教育制度は成立しえないことへの認識は、あらゆる学校関係者に求められることである。

こうした状況の中、具体的な実践にむけて、どのような活動を展開していくのかについての指針を得たいと考えた。

そこで、本稿ではすでにコーディネーター制度として10年以上の歴史をもつ、イギリスのSENCOの活動に焦点をあて、各学校での体制づくりに関する示唆を得たい。⁶⁾

具体的には、子どもの特別な教育的ニーズへの対応のために「学習支援アシスタント(Learning Support Assistant)⁷⁾」等とどのような協同を行っているのかについて、2つの小学校の事例を簡潔に紹介しながら述べたい。⁸⁾

A 小学校の例⁹⁾

この小学校は、幼稚部と小学部から構成されており、小学部の生徒数¹⁰⁾が約150名ほどの標準的な学校である。子どもの特別な教育的ニーズへの対応は、学級担任をかねる1名のSENCOと約10名の学習支援アシスタント、及び学級担任によって図られている。

特別な教育的ニーズへの対応をめぐるSENCOと各学級担任との意見交換は、スタッフ・ルームにおける日常的な直接のディスカッションが中心となっている。

この小学校のスタッフ・ルームは15㎡くらいの部屋に椅子と掲示版が用意されているだけの簡単なものだったが、むしろ教師間のコミュニケーションには都合がよいようであった。実際、業間や昼休みには熱心にディスカッションが交わされていた。¹¹⁾

さて、イギリスの小学校の場合、そのほとんどではSENCOは学級担任を兼ねているため、担任する学級以外の特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する個別抽出指導を行うための時間がない。

したがって、小学校では子どもの特別な教育的ニーズへの対応は、学級担任が基本的な責任をもっている。

しかし、イギリスの小学校では学級の規模が20人程度であるのが一般的だが、特にニーズの強い状態にある子どもへは、学級担任だけでは必ずしも適切な対応ができない。

そこで、特別な教育的ニーズに関する「判定書(Statement)」によって、学習支援アシスタント等を配置することが定められた子どもに対しては、通常学級での学習補助や抽出指導を受ける機会も用意されている。

学習支援アシスタントによる指導時間と内容は「判定書」に示されるが、特別な教育的ニーズごとに毎週2～3時間の個別指導と、それに加えて通常学級における支援がなされるのが標準的である。

ここでいう「判定書」というのは、「1996年教育法」及び「2001年特別な教育的ニーズ及び障害法」を根拠規定とし、改訂コード・オブ・プラクティス(2001)¹²⁾によって具体的な指針が示されている、子どもの特別な教育的ニーズへの対応の責任と内容を具体的に示した書類のことであり、その実施には法的な拘束力が伴う。

たとえば、「判定書」に「毎週2時間の学習支援アシスタントによる個別指導を受けること」と記載されれば、地方教育当局(LEA)には、それに必要な予算等を確保しなければならない責任が課せられるとともに、各学校では個別指導を受けられるようにカリキュラムの調整をすることが求められるのである。

ここでいう「調整」とは、単に個別抽出指導のための時間とスタッフを確保するという意味だけではない。通常学級で履修しているカリキュラムとの関係の明示化や、通常学級から離れている間の学習内容の補償の方法なども含まれることが特徴である。

もし、この点がふまえられないのであれば、子どもの特別な教育的ニーズへの対応は、学校のカリキュラムから分離された位置づけになってしまう。

こうした結果がもたらされるのであれば、それは「調整」とは呼べず、単なる「割り当て」

にすぎないということは十分に認識しておくべきだろう。

イギリスのSENCOが果たしている役割が重要であるのは、それが個々に即した対応を考える際に、それを学校全体の活動との関係に位置づける視点が含まれているからなのである。

個人に適切な指導を用意することは基本であるが、それが学校の教育活動の中で明確な位置づけをもつようにすることが「調整」の要素の一つなのである。

さて、学習支援アシスタントに類似した補助スタッフとしては、学習メンター（Learning Mentor）がいるが、前者が名称の通り子どもの学習に密接に関わった存在であるのに対して、後者は、感情のコントロールや授業への安定した出席の指導といった、学校生活全体に関わる指導を行う役割を担っている。このほかにも医療的なニーズのある子どもに対しては、看護師や理学療法士が学校に派遣される場合もある。

このようにイギリスの学校では教師以外の様々なスタッフが協同して、子どもの特別な教育的ニーズへの対応を図っているのである。

中でも、子どもの学習に関してもっとも密接に関わりを持つのが学習支援アシスタントである。

各学校における学習支援アシスタントの役割は、次の3点が中心である。

- a.学級内での支援
- b.個別抽出指導
- c.小グループへの指導

それぞれの子どもの個別指導計画（IEP）は、SENCOによって立案されるが、その実施は各学級担任と学習支援アシスタントや学習メンターによってなされるので、スタッフ同士の意志疎通はきわめて重要である。

この小学校では、毎日の学習指導に関する学級担任と学習支援アシスタントとの意志疎通を図るために、連絡ノートを作成していた。

これは、図1に示したように、担任からの指示内容と子どもの学習の記録、そして学習支援アシスタントによるコメントが内容となり、これを毎日、相互に交換しながら子どもの特別な教育的ニーズへの対応が図られるように活用されていた。

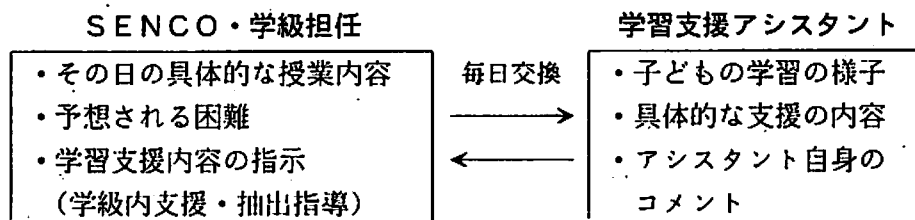


図1 連絡ノートの活用

たとえば、通常学級内での支援の場合であれば、「その日の具体的な学習内容」、「当該の子どもが直面すると考えられる困難」、及び「指導のポイント」が学級担任からの指示として記載される。それを受けて学習支援アシスタントは、実際の支援を行い、その際の子どもの学習の記録と気づいた点等についてのコメントを書き込んで担任に返す。

必要に応じて、SENCOから直接指示があわせて出される場合もある。

このようなスタッフ間での連絡ノートのやりとりが反復されることについて、この小学校の

SENCOは、その有効性を強調していた。

すなわち、ノートのやりとりを通じて、子どもの学習と対応の様子が具体的に記録として残されるとともに、担任と学習支援アシスタントとのコミュニケーションが毎日確実に行われるようになるからである。

また、個別抽出指導の場合にも、学級担任が同様に指導内容について指示を出す、連絡ノートを通じて抽出指導場面での具体的な学習の様子を的確に把握することができる。

これは、子どもが受けている特別な教育的対応が抽出指導の担当者に任せきりにされるのではなく、学級担任が指導責任をもっていることを明確にするという点でも重要な意味を持っている。

なぜならば、子どもの特別な教育的ニーズへの対応は、「担当者」として定められた教師だけに責任が偏る方法では、十分な指導ができないことが知られているからである。

かつてイギリスでは、通常学校における障害をもつ子どもへの対応の役割と責任が「治療教師 (remedial teacher)」¹³⁾だけに与えられていたために、当該の子どもと治療教師とが学校全体からあたかも分離されたかのような位置づけとなってしまう、それが学習活動全体への大きなデメリットを生じることが強く批判されたことがあった。

とりわけ、いわゆる「ウォーノック報告(1978)」¹⁴⁾の指摘を契機に特別な教育的ニーズ論の考え方が教育制度に導入された1980年代以降には、「ホール・スクール・アプローチ (Whole School Approach)」の理念を筆頭に、学校全体で子どもの特別な教育的ニーズへの対応を図ることの重要性が強く認識されるようになり、各学級担任の役割が一層強調されるようになって現在に至っているが、こうした流れが背景にあるのである。

「判定書」の発行の有無によらず、学齢生徒のおよそ20%が何らかの特別な教育的ニーズをもっているとの認識のもとに¹⁵⁾、「専門的に」指導を行う教師だけでなく、すべての教師が子どもの特別な教育的ニーズへの対応の責任を担っているという文脈がそこにあるということである。

この小学校のある学習支援アシスタントは、校内の10の学級を担当するとともに、週に2時間の個別抽出指導に携わっていた。多くの学級を担当することは、学習支援アシスタントにとって軽くはない負担となるが、これを通じて学校内の様々な特別な教育的ニーズをもつ子どもの指導に広く関わるのが可能となっているとのことであった。

このため、SENCOは、学習支援アシスタントとの情報交換とディスカッションを密接にすることによって、多くの特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応が有効に機能しているかどうかを把握することができるようになっていた。

すなわち、この小学校では、スタッフ・ルームでの学級担任とSENCOとの日常的なディスカッション、連絡ノートの活用を通じた学級担任と学習支援アシスタントとの毎日のやりとり、そして、SENCOと学習支援アシスタントとの情報交換によって、特別な教育的ニーズへの日常的な対応のための校内の協同体制が構築されているのであった。

B 小学校の例¹⁶⁾

この小学校では、SENCOがレセプション部¹⁷⁾の担任であるので、他の小学校のSENCOとは異なって、午後の時間を他の学級に在籍する特別な教育的ニーズをもつ子どもへの個別指導に当てることができることが特徴であった。

また、学校がパキスタンからの移民家庭の多い地域にあって英語を母国語としない子どもたちが多く、レセプション部では、基本的な英語の指導を行う必要があるため、ウルドゥー語を話すことのできるアシスタントを雇用して、特別な授業を用意しており¹⁸⁾、その時間もSENCOは学級の担当をはずれることができるようになっていた。

こうした時間を活用して、SENCOは学習支援アシスタントとともに、抽出指導に携わっていた。

このようにSENCOが他の学級に在籍する子どもの指導を行うことをこの小学校ではフローティング (floating) と呼び、SENCOが特別な教育的ニーズをもつ様々な子どもに直接関わりながら学習の様子を把握する機会として重視していた。

母国語が英語ではないことによる学習面での困難をあわせもつ子どもへの対応がこの小学校のすべての学級において経験されているという学校の特徴を背景に、さらに知的障害や肢体不自由といった障害をあわせもつ子どもへの指導体制を構築するためには、SENCOが日常的に各学級担任や学習支援アシスタントと密接に関わることが不可欠である。

そしてその基盤に、各学級での授業の際に、英語を母国語としない子どもたちが生徒の多数を占めている状況の中で、学級担任がそれをふまえた授業を工夫して行っている状況があることがポイントである。

これは、この小学校に特有の、「多くの子どもに共通する特別な教育的ニーズへの対応」であり¹⁹⁾、すべての学級担任がこれに携わる必然性が文脈として存在しているということである。

そして、この小学校のSENCOは、「判定書」を発行されている子どもたちだけでなく、英語を母国語としない子どもたちへの対応という、すべての教師が携わる「多くの子どもに共通する特別な教育的ニーズへの対応」の機会を通じて、さらに知的障害などをあわせもつ子どもへの指導について、学級担任や学習支援アシスタントとの協同体制を構築していた。

すなわち、英語を十分に話すことが困難な子どもへの指導は、教師間で常に話題になっているが、その際にSENCOは個別抽出指導の有効性や、知的障害等に関わる認知面での困難の特徴をそれぞれの子どものに即して具体的に説明をして、単なる学習不振との違いや必要な対応の考え方について他の教師に伝える機会を兼ねるように工夫していたのである。

この学校では、EMAS¹⁸⁾によるアシスタントもこうした話し合いに加わって、文化や宗教にかかわる配慮事項についてスタッフに周知していた。²⁰⁾

こうした日常の取り組みは、正式に開催される年次レビュー (Annual Review) をはじめとした様々な事例会議の有効性も高める。その理由は、こうした機会が直接担任していない子どもも含めた、様々な子どもの日常の学習の様子に関する共通理解を促進するからである。

スタッフ間のディスカッションや話題の内容は、SENCOが意図的にし向けるようにしているとのことであった。

教師の日常のディスカッションの蓄積が図られることは、すなわち学校全体での体制構築をその学校のすべての教師が考えるようになっていく過程でもあるのである。

この小学校でSENCOが特別な教育的ニーズをもつ子どもたちに直接関われる時間を確保することができたのは、SENCOをレセプション部の担任にしたことと、英語に関する特別な指導の時間があるという条件の存在によってであったが、フローティングの時間を使って他のスタッフを巻き込んで、学校全体としての対応の体制を整えようとしていく様子が印象的であった。

小考

本稿で取り上げた2校の例を通じて、いずれもSENCOが他のスタッフとともに協同する様子が看取できたはずである。

すなわち、子どもの特別な教育的ニーズへの対応は、学級内支援、個別抽出指導、そして小グループ指導など、様々な学習形態を通じて図られているが、それらはSENCOだけが関与するのではなく、役割と責任を持った他のスタッフとの協同のもとに展開されているということである。

ここでいう「協同(collaboration)」とは、SENCOに対する他の教師からの単なる協力(cooperation)や支援(support)ではなく、それぞれの立場のスタッフが「役割と責任」を明確にもって共に活動することを指している。

つまり、特別な教育的ニーズへの対応は、完全な分業ということではなく、スタッフごとの責任と役割の範囲が独立する部分と重なり合う部分とによって構成されるということである。

もちろん、それぞれの役割によって、「責任をもって遂行すること」の範囲は異なる。

また、子どもの特別な教育的ニーズへの対応や他のスタッフの役割と責任について「理解しておくこと」が必要な内容がある。

この「責任をもって遂行すること」と「理解しておくこと」の二側面のそれぞれについて、各スタッフが自らに照らして明確に自覚し、実践に取り組むことが協同をもたらす基盤を構築するのである。

たとえば、子どもの学習に密接に関わる学習支援アシスタントの責任は、SENCO及び学級担任によって指示された指導内容を適切に実施することである。そして、子どもの学習上の困難の原因になっている障害やその他の(母国語、宗教、文化といった)個別の事情、個別抽出指導と学級での学習内容との関係、自らが直接関わっていない場面における子どもの学習の様子、他のスタッフによる指導の具体的内容等については、理解しておかなければならないことである。

これによって学習支援アシスタントは、SENCOや学級担任と協同することが可能となるのである。

なお、特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する個別に配慮した指導(抽出指導、学級内支援ともに)は、学習支援アシスタントの役割の中心となるものであるが、実際の子どもの学習や対応の様子をSENCOに丁寧に報告する役割は学習支援アシスタントのように個別に関わりを持つことができるスタッフでなければ果たすことが困難である。

すなわち、現在のイギリスの通常学校における特別な教育的ニーズへの対応には、学習支援アシスタントの存在が欠かすことができないのである。

さらに、個別のニーズに応じて学習メンターや看護師、理学療法士といった様々なスタッフが協同しているがゆえに、通常学校における特別な教育的ニーズへの対応を図ることができているという事実は、今後の日本の特別支援教育の推進にあたってこうした補助教員や関連職種の学校内への配置と協同が不可欠となる可能性を示唆している。

とりわけ、子どもの特別な教育的ニーズの状態とそれへの対応を、日常の学習に即して常に把握するとともに、SENCOを通じて学校全体に共有を図るという点に関しては、子どもに個別に関わることができる学習支援アシスタントの存在がきわめて重要である。

なお、学校内における子どもの情報の共有化という点に関しては、個別指導計画を単に「個

人別の指導計画」として位置づけるだけでなく、学校内で情報共有の資源としても活用することによって、より有効な学校体制を構築できる可能性が拓けることを、すでに拙稿(2003)⁵⁾において指摘したが、本稿で取り上げた学校のように日常の指導記録に関する学級担任と学習支援アシスタントとの間でやりとりされる連絡ノートも同様の効果を得ることが期待できるものである。

子どもに関わる様々なスタッフの情報の交換と共有を基盤にした共通理解の形成が、特別な教育的ニーズへの有効な対応を可能とする学校の指導体制の構築につながることは改めて指摘するまでもないが、その具体的な方策として日常的に導入することができることにこそSENCOが中心となって行う協同のための重要な要素が含まれているのである。

これは、様々な専門家が一堂に会して開催される事例会議はもちろん必要であるが、特別な教育的ニーズへの有効な対応のための協同体制を構築する上では、日常のスタッフのコミュニケーションの質と量を十分に確保することの方が一層大切だという意味である。

まとめにかえて

これまでの日本の盲、聾、養護学校における個々の子どもの発達に寄り添った指導理念や、指導計画の立案、そして実際の指導は、従来の通常学校ではとうてい実践することができないほどにきめの細かいものであった。これをそのまま通常学校に適用することはできないが、従来の特殊教育で蓄積されてきた優れた視点の真価を特別支援教育制度への移行期である今こそ、世に問うていくべきであろう。

個々に寄り添った指導を通常学校において展開するためには、通常学級の規模を縮小するだけでなく、学習支援アシスタントのようなスタッフの配置と協同が不可欠なはずである。

本稿では、イギリスにおけるSENCOと学習支援アシスタント等との協同の例を簡単に取り上げたが、特別支援教育制度を背景にした日本における補助教員等の配置と協同に関する理論構築と実践的検討が緊急の課題といえよう。

また、学校内の協同とともに学校外の機関との連携・協同に関しては、障害児教育分野では養護学校教育の義務制施行(1979)によって、特に医療的配慮を必要とする重い障害をもつ子どもへの対応の課題を中心に、教育と医療や福祉との「連携」の必要性が強く認識されてから長い年月が経過したにもかかわらず、未だにそのための基盤整備さえままならない状況に留まっているのはよく知られたことである。²¹⁾

これは連携に関する調査や研究の多くが、連携の必要性を強調するばかりで、具体的な理論的根拠となる連携の理論モデルや、他の職種における連携の「文化」に関する検討を十分に行ってこなかったことにも原因がある。²²⁾

特別支援教育においては、学校への新しい職種の配置の検討と共に、学校内外の関連機関及び関連職種との連携や協同に関わるモデルの理論開発研究とその実証的拡大も大きな課題なのである。

注

1) 本稿でイギリスという場合には、イングランドとウェールズに限定して使用している。こ

れは、例示した事例の根拠制度である改訂コード・オブ・プラクティス(2001)¹²⁾が両国のみに適用されているからである。

- 2) 真城知己(2004a)：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、発達の違いと教育、2月号。
- 3) 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。
- 4) 真城知己(2004b)：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、日本SNE学会編、特別支援教育の争点、文理閣。
- 5) 真城知己(2003)：図説特別な教育的ニーズ論、文理閣、「特別な教育的ニーズ」論の概念については、これを参照。
- 6) コーディネーター制度の背景となるイギリスと日本の教育制度は大きく異なっているので、この点には十分に留意されたい。詳細については、注4)及び5)を参照。
- 7) 学習支援アシスタントは、ティーチング・アシスタント(Teaching Assistant)と呼ばれる場合もある。
- 8) 筆者は、この10年ほどの間にイギリスにおける数多くの学校を訪問調査し、SENCOとの面接も行ってきたが、各学校の状況の違いはとても大きい。このため「典型的な」実践例として取り上げることに違和感がある。本稿で取り上げた2校の事例は、あくまでもコーディネーター制度のあり方を考えるための実践活動の例として理解してもらいたい。
- 9) 2003年7月10日に実施した訪問面接調査による。
- 10) 念のために補足すれば、イギリスでは小学校、中等学校を問わずすべてpupilとの表記で統一されているので、本稿では小学校段階の子どもを指す場合でも「生徒」との邦語をあてている。
- 11) 小学校では午前と午後の間には教職員の休憩時間がある。このため、給食を子どもたちとは別にスタッフルームで教師だけでとる場合も多い。こうした時間や業間が教師間のコミュニケーションのための機会を兼ねているのである。
- 12) DfES(2001)：Code of Practice: Special educational needs. (Ref. DfES/581/2001)
- 13) 「補償教師」と訳される場合もある。
- 14) DES(1978)：Special Educational Needs. (Warnock Report). HMSO.
- 15) 20%という推定値は、1950年代に行われた調査を根拠にして算出されたものであるため、今日的状況を反映できるような新たな調査が必要であろう。
- 16) 2003年6月26日に実施した訪問面接調査による。
- 17) レセプション部とは、就学直前の4歳児を対象にしたもので、それぞれの小学校に併設されている。この部門は、様々な文化や家庭背景をもつ子どもたちが学校にスムーズに適応できるようにすることを大きな役割として担っている。学習課題はアルファベットの学習や、時計の読み方、コミュニケーションの基礎などで、多くは午前中で課程を終える。
- 18) こうした移民家庭の子どもたちを対象にして、言語や生活指導の支援を行うために、国によるEthnic Minority Achievement Service (EMAS) という制度があり、必要な支援のためのアシスタントはこれによって雇用されている。
- 19) この概念については、前掲の拙著(2003)⁵⁾を参照。
- 20) イスラム教の子どもたちは、平日の日中にも礼拝があるため、その日は学校を欠席しなけ

ればならなかったり、様々な宗教的制約のもとに生活をしている。教師は、生活習慣や文化の違いも含めて、こうした子どもたちの生活を理解することが必要であるが、その際にもEMASによるアシスタントの役割が重要なのである。

- 21) 中村章子・真城知己(2001): 病弱教育における「連携」研究の動向と課題、千葉大学教育学部教育実践研究、第8号、pp.101-111。
- 22) たとえば、ソーシャル・ワーク分野においては、福祉に関わる様々な機関間の調整の必要性から連携のためのモデルがいくつも提案されてきたし、医療分野においても医師を核とした異職種間の連携のモデルが提案されてきた。こうしたモデルは、それぞれの職業文化と業務実態に応じて成立してきたものであるが、教育分野における連携研究では、それらに関する理論的検討が十分になされてこなかった。

【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。