

特別支援教育における校内支援体制と コーディネーターの役割

千葉大学教育学部

助教授 真城 知己

はじめに

特別支援教育制度の施行に向けて、すでに特別支援教育コーディネーターの養成が開始されています。そして、一部の小学校や中学校においては、これまで障害をもつ子どもたちの教育に奮闘してきた教師がコーディネーターとなって、よりよい支援の提供に弾みをつけることができた学校もあります。

しかし、その一方で、全国各地で特別支援教育に関連した混乱も増えてきています。

たとえば、小学校や中学校の通常の学級に在籍していて、これまで適切な支援を受けることができなかった学習障害等のある子どもたちへの対応を用意するために、発見のためのスクリーニング（診断ではありません）に関心が寄せられるようになりました。

しかし、スクリーニングについての理解や手続きが不十分、あるいは不適切であったために、単に「特定の子どもを検査で見つけだすこと」や「専門的指導との結びつきを形成すること」ばかりに意識が向けられてしまって、本人や家族の視点が欠如し、その結果、むしろ子どもをより困難な状況に追い込んでしまうという事例も生じています。

確かに、これまで「やる気がない」、「話を聞いていない」、「すぐに友人とトラブルをおこしてしまう」といった課題の原因が、当該の子どもの努力や態度、気持ちの問題だと誤

解されていたことがありました。そのために、学習障害等のある子どもたちは、一次障害ばかりでなく、周囲の無理解という二次障害によって、自己効力感の喪失や、著しく自尊感情を低めてしまうなど大変に辛い思いをしてきましたので、そうした状況を一刻も早く改善するために、専門的指導との結びつきを形成することがとても重要な意味を持つことについては異論の余地はありません。

しかし、「専門的指導との結びつき」の意味を、「特定の子どもが特別な指導を受けること」だけの意味に限定して理解している教師はいないでしょうか。また、専門的指導とのつながりの前提として、各学校、そして各学級が担うべき役割と責任が果たされることが不可欠であることが意識されていない場合も少なくないのではないのでしょうか。

本稿では、すでに一定の経験や専門性のある教師が、これから特別支援教育についても取り組んでいこうとする仲間たちに説明をする際に、念頭に置いておくべき点を中心にまとめました。なお、一部の内容は、平成17年度の千葉県の指導者講習等でもふれたものであることをお断りしておきます。

1 小・中学校における校内支援体制と特別支援教育コーディネーター

新しい制度がスタートする際に、何らかの

混乱が生じないということは、まずありえません。しかし、その混乱が、子どもたちの学習にマイナスの影響を及ぼすことがないように、私たちなりにできることをしなければなりません。

こうした混乱を最小限にするための一つの対策として、文部科学省によって『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）（2004.1）』（以下、ガイドライン）が示されました。これは、教育行政担当者、学校、専門家、そして保護者・本人を対象に具体的にその指針が示されています。学校用については、さらに校長用、特別支援教育コーディネーター用、および教員用に分けられています。

それぞれについては、文部科学省のホームページでも閲覧することができるようになっていきますので、すべての方が一読しておくようにして下さい。これは、直接、自身の立場に関わる部分だけでなく、全体をという意味です。盲・聾・養護学校の教師も、小・中学校において、特別な支援を必要とする子どもたちにどのような対応が用意されようとしているのか、そしてそれに関して、盲・聾・養護学校がどのような関わり方をすることができるのかを意識しておく上で、このガイドラインの内容を理解しておくことが必要です。

さて、ここでは、特に校内支援体制の構築をはじめとした、小・中学校における特別支援教育の推進のために注目される特別支援教育コーディネーターの役割に関する部分を取り上げておきます。

1) 校内の関係者や関係機関との連絡調整

（校内の関係者との連絡調整・関係機関との連絡調整・保護者との関係づくり）

2) 保護者に対する相談窓口

（保護者の気持ちの受け止め・保護者とともに考える対応策・保護者への支援体制）

3) 担任への支援

（担任の相談から状況を整理する・担任とともに行う児童生徒理解と支援体制）

4) 巡回相談や専門家チームとの連携

（巡回相談員との連携・専門家チームとの連携）

5) 校内委員会での推進役

（校内委員会での役割・校内の状況の把握と情報収集の推進・ケース会議の開催と校内委員会・個別の教育支援計画の作成に向けて・校内委員会での個別の指導計画の作成への参画・校内研修の企画と実施）

（文部科学省、2004）

これをみると、ガイドラインでは学校内外の様々な人や資源との結びつきとそれを活用した支援体制構築のための推進役としての役割が期待されていることがわかります。

しかしながら、「結びつき」を作ること自体は、体制を整えるための準備段階に相当するものであるといってもよいぐらいのもので、まして、それが「連携」なのではありません。ところが、これまでに特に専門的な支援を提供する資源との関係がほとんど、あるいはまったくなかった学校の中には、「結びつき」を作ることが「連携」であると同義にとらえている教師もいるようです。

単に「連絡」をして「つながりを作る」だけなのであれば、コーディネーターを配置する必要はありません。そこには、「連絡係」をおけばすむことです。そして、こうした連絡をしてつながりを作れば解決できるような内容なのであれば、そうすればよいのです。

しかし、実際には、このような対応では、学校で様々な困難に直面している子どもたち

のニーズを軽減することができないことも少なくありません。

その理由はいくつかありますが、たとえば、その地域の中で、ニーズに対応するサービスを用意している機関がない場合が多いことがあげられます。

確かに、たとえば盲・聾・養護学校に相談をすることによって、個々の子どもの発達に即した見取りの仕方や指導体制のあり方、指導計画の作成の方法、保護者との関係の持ち方などについて、多岐にわたる有効な示唆が得られるはずです。

しかし、学習障害や注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症の子どもたちへの指導は、盲・聾・養護学校ではほとんど実践的蓄積はありません。自閉症の子どもたちへの指導に関しては、養護学校での一定の経験があるように思われていますが、たとえば、アスペルガー症候群の子どもたちへの指導を適切にできる教師は決して多くはありません。

また、盲・聾・養護学校の学習環境と小・中学校のそれは大きく異なるので、同じ支援方法が前者では適切な支援となっても、後者では同様の効果が得られないこともあります。

たとえば、盲・聾・養護学校では、「個別指導」はごく通常に行われていますので、本人や周囲の子ども、保護者にとっても特別なことではありません。しかし、小学校や中学校では、「個別指導」を受けること自体が、特別な事柄として受け止められてしまう可能性が少なくないため、本人や周囲の子どもたちからどのように受け止められるのかなどについて慎重な検討を重ねて、本人にとって物理的にも精神的にも負担を最小限にするような手続きを採用しなければなりません。

つまり、小学校や中学校独自の環境を踏まえて、そこで効果を発揮できるような支援や、そのための手続きを新たに「創り出す」こと

が必要なのです。

各学校のコーディネーターの役割は、まさにそのための調整をすることにあります。

専門家の援助を受けられるようにつなかりを作ることは、単に子どもが専門的指導を直接受けるためではなく、各学校の独自の条件の中で新たな支援を創り出して定着させることに、本質的な意味があることをしっかりと認識しなければならないということです。

また、受けたい支援が受けたい場所で受けられないような場合も、単に関係機関とのつなかりを作るだけでは解決できません。

たとえば、保護者の付き添いができないために学校外での通級指導教室に通うことが難しい場合があげられます。こうした場合に、地域に送迎サービスを提供している機関がある場合には、そのサービスを利用できるようにするための調整を行うことで解決が図れる場合がありますが、現状では、そうした支援を用意している機関はきわめて限られているので、こうした場合には通級指導を受けることができないことが多いのです。

このような場合に、「当面は専門的な支援が用意できない」と引き延ばしにするわけにはいきません。ここでも学校内でどのようにしてそれを補う環境を用意することができるかの検討と調整がコーディネーターには求められるのです。

しかし、こうした校内支援体制の整備こそがコーディネーターのもっとも重要な役割の一つがあるということは、まだ十分に理解されていないようです。

ある市で行われた特別支援教育コーディネーターの候補者向けの養成講座の受講生を対象にした調査では、「当該の子どもにどのような支援をするのかに焦点が当てられている一方で、それを支える基盤となる校内体制の整備への意識が十分ではない(真城, 2005)」こ

とが明らかにされましたが、今は校内支援体制の整備に、もっとも大きな力が注がれなければならないことをしっかりと意識しておきたいと思います。

2 盲・聾・養護学校における校内支援体制と特別支援教育コーディネーター

盲・聾・養護学校の場合には、学校外の様々な機関との連携の必要性は、四半世紀以上も前から指摘されてきたことであり、必ずしも十分ではない点もありましたが、すでに通常の実践活動として行われてきました。ここでは、特にコーディネーターを配置するのではなくても、個々の担任のレベルで実施されていたものもあれば、進路指導担当や教務主任、学校長などが内容に応じて、必要な連携を図ろうとしてきました。

こうした蓄積があるので、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、これまでの体制をさらに発展させていく上で、どのような役割と責任を果たすことができるかが要点となってきます。ここではこの点を念頭に、考えてみることにしましょう。

そもそも連携のためには、各機関がどのような役割と責任を担うかを相互に明確にすることが前提になります。

それでは、自らが所属する学校の「専門性」について、その学校の教師が明確にそれを説明することができてきたのでしょうか。「専門性」に関して、特定の名称がついている専門的アプローチは、むしろ少ないので、十分に説明をすることができない「専門性」も少なくないのではないのでしょうか。

実は、このような説明の不足が、他の機関との専門的連携の妨げになってきたのです。

すなわち、学校が提供する「専門的サービス」の内容が、福祉や医療などの分野の専門家にはわかりにくく、そのためにたとえば医

療的ケアと両立させる際に、「教育」の重要性を十分に勘案してもらえずに、子どもにとって発達の重要なタイミングが逃されてしまった事例もありました。

だからこそ、盲・聾・養護学校では、これまで以上に、各学校での「専門性」について、具体的に学校外に対して説明をしていくことが必要とされているのです。もちろん、そのためには、各学校では、学校内の資源について、その状況を評価するとともに、資源の整備を進めていくことが求められます。そして、盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターは、各学校の資源整備を図る上での役割とともに、学校外の機関との関係において、「サービスの調整」に携わっていく役割をもつことになるのです。

簡単に述べてしまいましたが、実は、盲・聾・養護学校の専門性を説明することはとても大変なことのはずです。

なぜならば、盲・聾・養護学校に勤める教師の中にも、十分に理解ができていない人もいるからです。すべての教師があらゆる専門性を備えた支援を提供できるようになることは実際には不可能ですが、「実践できる専門性」と「知識として保有している（理解している）専門性」の両者を整理しながら、各教師がプロフェッショナルとしての自覚とそれに応じた行動をすることが、大前提にならなければならなくなるからです。

たとえば、非常にゆるやかな発達の子どもの変化のとらえ方を説明できますか。最重度の障害をもつ子どもに寄り添う教師は、一見すると「何もしていない」ように見えてしまいますが、実は、子どものソフト・サインを見逃さないように、全身の感覚を集中しているということを、どのように説明できますか。ある子どもの常同行動がその子にとって重要な意味を持っていることを、どのように把握

したのかを説明できますか。関節の拘縮予防や可動域の確保のために、なぜ他動的に動かすことが必要なのか説明できますか。自傷行為とコミュニケーションとの関係を説明できますか・・・などなど。こうした基本的な事項については、盲・聾・養護学校に勤める教師が知識として備えていなければならない事柄のはずです。専門の免許状を保有しているかどうかは、前提にすぎず、実質を備えられているかどうか、それが問われているのです。

特別支援教育制度のもとでは、盲・聾・養護学校ではこれまで以上にその専門性が問われることとなります。そして、各学校の特別支援教育コーディネーターは、その学校の専門性を明確にし、必要な校内での研修等についての指針を示すことも含めて、校内支援体制の整備を図るための役割が求められているのです。

3 特別支援教育コーディネーターの役割と責任が成り立つための基本前提条件

さて、各学校において、特別支援教育コーディネーターが、一人で役割と責任を担うのでは、特別支援教育制度は成り立ちません。特別支援教育コーディネーターが、特に小・中学校における特別支援教育の推進のために重要な役割を担っていることは間違いのないことなのですが、それは、彼らに役割と責任が集中するという意味ではないということを、私たちはまず最初にしっかりと理解しておかなければなりません。

ここでは小・中学校の場合と、盲・聾・養護学校の場合とに分けて、特別支援教育コーディネーターが、その役割と責任を果たすために、すべての教師が前提として理解しておかなければならない内容を簡単に整理しておくことにしましょう。

(1) 小・中学校の場合

① 特別な教育的支援の役割と責任の基本は、

各学級担任や教科担任にある

この点をふまえないと、「特別なスタッフ」と「特別な子ども」のペアを、他の子どもたちの集団から切り離してしまうことにもつながってしまいます。まずは、各教師が、「障害」の特徴と、それが学校の環境においてどのような影響を受けているのかについての考え方をしっかりと理解しておくことが必要です。

② 学校外の専門機関につなげる前に、各学校が対応すべき役割と責任を果たすこと

第一の点と同様に、この点に関する自覚がもたれていないと、特定の子どもたちを小学校や中学校から分離するだけになりかねません。学校外の機関に相談をする際には、自らの学校がその子どもへの支援に関して、どのような役割と責任を担おうとするのかを具体的にしておくことが必要です。

③ 特別な支援は、特別なニーズに対してであって、特別な子どもに対してではない

「障害」がある子どもだけが「特別な教育的ニーズ」をもつ存在ではありません。少なくとも「特別な教育的ニーズ」という言葉を使う限りにおいては、ほかにもたくさんの子どもが含まれてきます（真城、2003）。現在の時点では、特別支援教育の対象は、「従来の障害児+学習障害、注意欠陥・多動性障害、および高機能自閉症」に限定されていますが、今後、特別支援教育の対象として明示されている対象以外の子どもへの対応をも含んだ実践として展開するように方向性がでてくるはずです。特に、小・中学校の場合には、そのようにしなければ実践的におかしな事態が生じてしまうからです。

たとえば、一部の被虐待の子どもたちには、易衝動性など注意欠陥・多動性障害の子どもたちに似たような様子が見られることがあります。こうした子どもたちにも、学校での他の子どもたちとの関わりや、様々な学習活動

への参加のために、特別な支援を必要とする期間や場面がありますが、彼らは、現時点では特別支援教育の対象ではないことになっています。しかし、実践において、こうした子どもたちへの対応をしないなどということができないわけがありません。

それゆえに、特別な支援は、特別な子どもに対してなのではなく、特別なニーズに対してであるという考え方を今からしておくことが大切となってくるのです。

なお、このことをしっかりと行うためには、基盤となる理論が必要であることも指摘しておきたいと思います。そして、その基礎理論こそが、「特別な教育的ニーズ」論であり、基礎理念がインクルージョンの考え方です。これらについては、その用語こそよく知られるようになりましたが、誤解も大変に多い概念ですので、丁寧な説明が必要ですが、ここでは本題を大きくはずれますので、次の機会に取り上げたいと思います。

④ 「特別な教育的ニーズ」が、子どもの「個体要因」と「環境要因」の相互作用で成立していることが各学校でしっかりと理解されていること

これは「特別な教育的ニーズ」論の考え方の基本です。これまでは、様々な課題の原因について、子ども自身の要因だけにしか目を向けていない場合がほとんどでしたが、実際には学習環境の問題で子どもが困難に直面している場合も少なくありません。小・中学校における特別支援教育の実践では、この点をしっかりと認識していないと、「問題のある子ども」としての見方だけがされてしまいかねない危険性があります。

⑤ 学校内の資源を総活用できているかどうか点検していること

まず、小・中学校ではすべての教師が、それぞれの立場に応じた役割と責任を持ちなが

ら特別支援教育に携わっているということ意識してもらうことが必要です。各学校でのコーディネーターの役割はそこから始まるといっても過言ではありません。たとえば、学校長には、特別支援教育に必要な校内支援体制を十分に理解し、それを教職員や保護者にしっかりと説明し、学校としての姿勢を明確にする役割とその実施に関わる責任があります。日常的な情報提供（例：職員室に特別支援教育に関する掲示のコーナーを作って、関連する情報について常に教職員に知ってもらえるような状況を作る；毎日の朝の打合せで特別支援教育に関わるキーワードを一つずつ紹介するなど）の役割などは、特別支援教育コーディネーターが率先して行うことができるものでしょう。

このようにして、学校内のあらゆる人的・物理的資源について、それぞれの役割と責任を明確化し、それらが活用できているのかどうかを点検することが大切なのです。

とりわけ、各学校ごとに、その学校における特別支援教育についての方針を明確にして、具体的な方策とともに明示化することは重要です。これがなければ、いつまでも特定の教師（特別支援教育コーディネーターや特別支援教室の担当教師）だけに役割と責任が偏重する傾向が続いてしまうことになりかねないからです。

（2）盲・聾・養護学校の場合

次に、盲・聾・養護学校の場合にはどのような内容が要点となるのか考えてみましょう。

① 学校外の機関との連携を図る上で、自らの学校の「専門性」を明確にできていること
他の学校や地域に対して、どのような支援を提供することができるのか（ほかの場所では提供することができないような教育機会の特徴）を明確に表現していくことが求められます。これができない状態で、「地域のセンター」として

の役割は担うことはできないでしょう。特にセンターとしての役割に関して、「できない」ことまで「できる」かのような姿勢は厳に慎まなければなりません。すでに述べたように、学習障害等への対応について、「現時点でできること」「将来的に対応できるようにしたいこと」などを区別して示すことが必要です。

すなわち、各学校の自己評価とその情報公開が必要であるということなのです。その過程で教職員に必要な研修内容などの具体的課題も浮かび上がってくるようになります。特に、それまでは備えていなかった機能を付加しようとする場合には（例：新たな「障害」への対応など）、具体的な研修計画も含めて学校内での対応、学校外への支援等に整理しながら、対応の質を保障できるようにするための計画を明確化することが大切です。

② 個別の指導計画の活用をはじめとしたこれまでの実践の蓄積をさらに発展させられるような学校の体制を構築すること

各学校のもつ専門性をより高めることができるように、個別の指導計画の活用方法の再検討や指導方法の点検などを促進する機会が必要となります。個別の指導計画は、ライフステージをふまえた医療や福祉との総合的な計画である「個別の教育支援計画」との関連性を持たせることが不可欠になるので、子どもたちが居住する各地域の「障害者計画」についても精通しておくことが重要です。個別の指導計画は、一人一人につくるだけでは、半分しか機能させていません。個別に作成したものを、どのように活用するかが大切なのです。いずれの学校でも、子どもの指導に関する情報の共有化を図るための活用が不可欠ですが、特に、常に学校全体での指導への関与という視点を意識することが大切になります。また、個別の指導計画は、保護者との意思疎通のためにも欠かせません。さらに、個

別の指導計画を「個別の教育支援計画」に位置づける過程を通じて、地域の様々な機関との意思疎通を図るために活用することも肝要です。（自分の知らない職種は、「何もやっていない」ように見えることさえあります）。

③ 地域の中での支援クラスターを形成すること

各地域の中での支援ネットワークの内容と範囲を明確にすることが必要になります。また、その柔軟な変化に対応できるように意識しておくことが求められます。これまで福祉をはじめとした他の領域からは、学校教育の分野の柔軟性の不足が適切なサービスの調整の妨げになってきたと受け止められていることが少なくありませんので、他の分野との連携を図ろうとする際には、とりわけ、この視点を自覚しておくことが大切です。なお、各地域の資源に関する情報収集は、学校が単独で行うのではなく、行政に主体的な役割と責任を担ってもらおうと有効な情報の蓄積ができるようになるようです。

④ 各機関ごとの役割と責任を明確化しておくこと

これは、学校がすべてを抱え込んでしまう状況の回避のためにも必要です。自らの学校と学校外の機関との役割と責任の分担について、明確な話し合いを設けておくといよいでしょう。これは、単なる責任の押し付け合いという意味ではなく、各学校において、学校内で対応できる事柄について自己点検をして、さらに対応の力を高める内容などを明確に示すための意味合いももっています。

4 おわりに

ある市のコーディネーター候補者の養成講座の受講生の教師から、「学校では、学校長に意見を言うことができるわけがない。」との指摘をいただいたことがありました。しかし、

自校の学校長にさえ、意見を述べたり、求めることができないのであれば、どうして学校外の機関と様々な調整を図る役割を担うことができるのでしょうか。

福祉の分野での話ですが、かつて私が出会った障害児(者)地域療育等支援事業のコーディネーターの方たちは、「動かない関係機関」ばかりでなく、自らが所属する従来型の施設とさえ渡り合っていました。それは、地域での支援体制を充実させることは、すなわち、従来型の入所施設の利用者を減少させることに直結するからでした。「限られた職員しかいないこの職場で、あなたがコーディネーターとして他の職員にしわ寄せをしながら施設外で活動していることは、(入所施設ではなく地域で生活をするようにとの方向性を持っているのであるから)この施設の運営自体を悪化させることになる。」との言葉を陰口ばかりでなく、時には直接浴びせられながらも、彼らがコーディネーターとしての激務を続けてきたのは、ひとえに「利用者の権利を守る」ためでした。

教育の分野においても「コーディネーター」との名称が使われるようになりますが、コーディネートの目的は、「子どもにとっての学習の機会を保障すること」にあることをしっかりと心にとめて実践に携わることを忘れないようにしたいものです。また、コーディネーターは一見すると前面に登場するよう見えますが、実際には地道な裏方の仕事が大半です。このことの意味を私たちは十分に理解しなくてはならないでしょう。

さて、「一部の児童生徒に個別に専門的指導を用意することが、特別支援教育なのではなく、特別な支援を必要とする児童生徒への対応のための体制整備を図ることを手がかりにしながら、学校全体での支援体制の向上を図っていくこと、そしてその結果として特別な支援を必要とする児童生徒に対して適切な学

習環境が用意されるようになり、必要とされる支援が徐々に用意されるようになる(真城、2005)」ことや、「単に、SENCOに高い専門性を求めるだけであつたり、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(真城、2003)」ことなどを、すでに別稿を通じて述べてきましたが、様々な子どもの多様性に対応できるような学校をつくっていくことがインクルーシヴ教育の考え方です。そして、そのための具体的な方策として「特別ニーズ教育」が位置づけられています。

特別支援教育に関しては、すでに財政的問題や制度的展開の不透明さが指摘されていますが、「この学校に通ってよかった」と実感してもらえるように、学校全体の機能を高めていく契機としてとらえていけるようにしたいものです。

文 献

- SNE学会編(2002)：特別なニーズと教育改革. クリエイツかもがわ.
- 真城知己(2003)：特別な教育的ニーズ論. 文理閣.
- 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(SENCO)」の小学校における協同. 千葉大学教育実践研究, 第11号, pp. 55-64.
- 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. 日本特別ニーズ教育学会編. 『特別支援教育の争点』. 文理閣, pp. 60-96.
- 真城知己(2005)：特別支援教育コーディネーターの養成(1). 千葉大学教育学部紀要, 第53巻(印刷中).