

# イギリスの動向に見る障害児教育の専門性と教職員 SENコーディネーターについて

真 城 知 己\*

**要旨：**イギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーター（SEN コーディネーター）は、今日の通常学校における特別な教育的ニーズへの対応の核となる存在である。それは、彼らが各学校において IEP の作成や日常の記録や評価、保護者や専門機関との協力関係の構築、さらには現職教育など日常の実践のコーディネート役割と責任を担っているからである。SEN コーディネーターの役割と責任はコード・オブ・プラクティスに規定されているが、その業務負担の過剰さは深刻であり、専門性の向上のための研修の機会も不足している。こうした実態の一端を明らかにするため、SEN コーディネーターを対象にした調査を実施し、コード・オブ・プラクティス（2001）に示される内容への意識、同僚教師の役割遂行の評価、および研修に関して特徴と課題を整理した。

**キーワード：**イギリスの障害児教育、特別な教育的ニーズ・コーディネーター、コード・オブ・プラクティス

## はじめに

イギリスの障害児教育教員の養成は、特に新任養成に関しては今日の特別な教育的ニーズやインクルージョンまでも包含した教育が十分に行われているとはいえない状況である。典型的な新任教員養成課程である学部卒業生を対象にした1年間のPGCE（Postgraduate Certificate in Education）コースでは、通常の小学校および中等学校の教員養成課程のプログラムに「特別な教育的ニーズ」あるいは「インクルージョン」に関する講義がわずかに含まれている程度である。ロンドン大学などでは現職教員を対象にした長期・短期の課程が開講されているが、これらも質的・量的にけって十分とはいえない。

伝統的にイギリスの障害児教育教員の養成は、ろう教育教員などの養成が早くから開始されていたり、1950年代後半までに10種もの障害種別の特別学校が設置されるなどし、それに対応する専門の養成課程を設置することが勧告されるなどしてきたが、主として当該の学校における他の教師からの学習と地方教育当局が行う研修講座によってその専門性が維持されてきたことはよく知られていることである。イギリス自閉症協会が運営する特別学校が一定の専門性を維持している例などはこれを端的に示しているといえよう。

さて、1981年教育法の法案審議の際に、統合教育の推進にともなって障害児教育に関する教師の専門性の低下が危惧されたのは、特別学校が担っていた教員研修の機能が崩れるとともに通常学校では専門性の伝達がなされえないと考えられたからであった。

その後、1993年教育法、1996年教育法、そ

\*千葉大学教育学部

して2001年特別な教育的ニーズ及び障害法やコード・オブ・プラクティス（施行細則）の発行と改訂を通じて制度面でいっそうインクルージョンの方向性を明確にしながらも、これに対応する教員の専門性に関する対策は後手に回ってきた<sup>1)</sup>。

こうした中で、今日のイギリスの通常学校における特別なニーズ教育、およびインクルージョンの推進に際して、その鍵となる役割を担う存在の一つが「SEN コーディネーター」である。彼らは、通常学校において障害をはじめとした特別な教育的ニーズをもつ子どもへの専門的対応を学級担任・教科担任、および学習支援アシスタント（学級アシスタント）のコーディネートを通じて行っている。

しかし、現在、SEN コーディネーターに関する資格制度は存在しない。そして、彼らの養成を専門とする機関もないのである。

このため SEN コーディネーターは、大学や地方教育当局が開講する研修講座や、相互の学習会、さらにインターネットを活用した連絡組織の形成などによって、自らその専門性を向上・維持しなければならない状況にある。

SEN コーディネーターには、その役割の一つとして、各学校における「現職教育」を進めることが指示されているが、彼ら自身の現職教育の機会が不足しているのである。

本稿では、この SEN コーディネーターに焦点をあて、その役割と研修をめぐる課題について制度的背景と現在進行中の調査の一部を紹介しながら簡潔に論じることとする。

## 1 コード・オブ・プラクティスに示される SEN コーディネーターの役割

現在の SEN コーディネーターの役割を具体的に規定しているのは、改訂コード・オブ・プラクティス（2001）<sup>2)</sup>である。

そこに規定される彼らのおもな役割は、各学校における日常の特別な教育的ニーズに関わる

学校方針の遂行、同僚の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のある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、教職員の現職教育への貢献、そして学校外の専門機関との協力関係の構築である。

これらは特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応に関わる包括的な責任と役割を SEN コーディネーターが担っていることを示している。

しかし、SEN コーディネーターの制度が導入されてから今日に至るまで<sup>3)</sup>、彼らの業務負担の過剰さの課題が多く文献で指摘されてきた。

とりわけ、コード・オブ・プラクティスによって、各学校と地方教育当局の責任分担が明確にされ、子どもの特別な教育的ニーズの評価をより詳細に行うように指示がされたために、SEN コーディネーターは、実際の子どもの対応よりも、子どもの評価や記録の維持管理といった事務作業に忙殺されてきた。

これは、判定書を作成されている子どもばかりでなく、いわゆる「判定書を発行されていないが特別な教育的ニーズをもつ子ども」のレジスター（記録簿）<sup>4)</sup>を用意する必要があったからである。判定書を作成される子どもの割合は、地方教育当局によって差があるが、およそ3～5%ぐらいの比率である。これに対して、判定書をもたない特別な教育的ニーズをもつ子どもの割合は、10～20%にものぼっているのである。

たとえば、中等学校の場合で考えてみると、学校の規模が1,000名を超えることも珍しくないもので、こうした子どもは実数にして判定書のある子どもが30名ほど、さらに100名ほどがレジスターを用意しなければならない子どもとして存在していることになる。これに対して、各学校の SEN コーディネーターの数は、

大半が1名、多くても2～3名しかいないのである。

小学校の場合には、学校の規模は中等学校の半分以下のものが多いとはいえ、SENコーディネーターを専任で配置している学校はほとんどなく、大半が学級担任と兼任であり、日常の担任業務に加えてSENコーディネーターとしての役割を担っている。

改訂コード・オブ・プラクティスでは、こうしたSENコーディネーターの業務負担を少しでも軽減するために、各学校でのレジスターの作成義務を廃止するなどしたが、依然として過剰な負担に苦しんでいる様子が知られている<sup>5)</sup>。

SENコーディネーターがこうした事務作業に追われてしまうのには理由がある。

すなわち、イギリスでは特別な教育的ニーズに関する特別な予算配置は、判定書の発行が基本になるからである。判定書の作成・維持は、子どもごとに毎年行われる「年次レビュー」にもとづいて、各地方教育当局が判断することになっている。多くの場合には、一度判定書が発行されればそれが維持されるが、特別な教育的ニーズがなくなったと判断された場合には、判定書の発行が取り消される、つまり、特別な予算配置が取り消されることになる。各学校では、獲得した予算によって学習支援アシスタントなどを雇うため、判定書の取り消しは大きな影響を及ぼすことになる。地方教育当局の判定に対する不服がある場合には裁定委員会に諮ることができるが、高額な費用と労力が必要となるため多くの場合は不服申し立てがなされていない。

各学校の特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応のために、判定書の発行によって特別な予算配置が不可欠であることを証明するための日常の記録や指導計画、さらに保護者の意向に関する文書がたいへん重要な役割を担っている。

こうした文書の作成やとりまとめにあたって

は、教師や学習支援アシスタントからの情報収集、子どもへの面接、保護者への面接、学校外の専門機関への評価依頼と年次レビュー会議の日程調整や議事録の作成などが必要となる。これらは判定書を作成されているすべての子どもに関してSENコーディネーターの責任のもとに個別に実施しなければならないのである。

改訂コード・オブ・プラクティスでは、SENコーディネーターが各学校での効果的な対応をマネジメントできるように事務作業の負担軽減を図ろうとしたが、子どもの障害や学習困難に関する知識の保有、基本的な事務処理能力は、その資質における必要条件にすぎない。

フィリップスら(1999)<sup>6)</sup>のように、SENコーディネーターが十分に役割を果たすために最も重要なスキルはマネジメントに関するものであると指摘する文献があることからわかるように、SENコーディネーターには、障害等に関する専門知識や実際の個別指導技術に加えて、関係する教職員や保護者、さらには学校全体を包括して特別な教育的ニーズに関するマネジメントを行う能力が専門性として求められているのである。

こうした状況の中で、SENコーディネーターたちは自らの役割と専門性向上のための研修や学習についてどのように意識しているのだろうか。この点に関する情報を得るために、小規模の調査を実施した。

## 2 SENコーディネーターの専門性への意識と研修へのニーズに関する調査

対象：イングランド北西部の小学校および中等学校のSENコーディネーター16名

方法：質問紙調査とそれに関する面接調査

調査期間：2003年6月13日～30日

結果と小考：今回の調査では対象者が少ないため、結果を一般化することは難しいが、いく

表1 コード・オブ・プラクティスに示される内容への重要度の意識(5段階評定)

内 容	平均	標準偏差
SENをもつ子どもへの対応のコーディネート 教師や学習支援アシスタントなどのマネジメント	4.88	0.34
親や保護者との協力関係の構築	4.63	0.72
日常のSENに関する学校方針の遂行	4.56	0.63
SENのある子どもの記録の管理	4.50	0.89
学校外の専門機関との協力関係の構築	4.44	0.81
同僚教師との協力関係の構築や助言の提供	4.38	1.02
教職員の現職教育への貢献	4.38	0.62
	4.06	0.68

つかの示唆を得ることができたので、それらについて以下に整理しておく。

(1) コード・オブ・プラクティスに示される内容への重要度の意識

表1は、コード・オブ・プラクティスに示されるSENコーディネーターの役割について、彼らがそれをどの程度、重要視しているのかを平均値の高い順に表にしたものである。

これによれば、コード・オブ・プラクティスに示されるいずれの内容に対しても重視される傾向が認められたが、とりわけ、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、教師や学習支援アシスタントなどのマネジメント、および親や保護者との協力関係の構築を強く重視していることが示された。

これらはコーディネーターという名称にまさにふさわしい内容である。しかしながら、すでにふれたように、実際の業務においてはこうしたコーディネートよりも、判定書やレジスターの書類作成や管理といった事務作業に忙殺されているのが通常である。また、現在の仕事の様子に関する自由記述回答でも、「ペーパーワークに忙殺されている(中等学校)」「SENコーディネーターがその役割を果たすためには、子どもたちと関わらない時間が用意されることが不可欠である。せめて週に半日でも用意してもらえれば(小学校)」といった意見が寄せられた。

今回の調査で示された結果には、こうした現状を背景に、SENコーディネーターがどのよ

表2 担任および教科担任教師の役割遂行に対するSENコーディネーターの評価

役 割	平均	標準偏差
SENをもつ子どもへ実際の対応	4.13	0.62
授業中にSENをもつ子どもに注意を向けているか	3.94	0.57
SENコーディネーターとの積極的な協力関係の構築	3.75	0.86
子どもの障害や学習困難についての詳細な理解	3.73	0.80
子どものSENへの対応における教師の役割の自覚	3.64	0.74
各子どものIEPの内容の詳細についての理解	3.63	0.72
IEPにそった授業の展開	3.50	0.85
授業におけるインクルージョン環境の構築	3.44	0.96
SENコーディネーターからの助言を受けているか	3.43	0.65
標準化された検査結果の内容の理解	3.38	0.81
SENをもつ子どもの記録に関するメモの作成	3.13	0.72
事例会議における積極的な役割の遂行	3.07	1.10
SENをもつ子どものIEP原案の作成	3.00	1.20
SENコーディネーターの役割の分担	2.50	1.10
各授業ごとのSENをもつ子どもの学習状況のSENコーディネーターへの報告	2.40	1.12

5段階評定  
1:教師によって行われたことがない 5:日常的に行われている

うに役割を果たしたいかという「希望」が反映されていたのであろう。

他方で、職員の現職教育については相対的に低い値が示された。これは特に規模の大きい中等学校などでは、現職教育に費やす時間がまったく確保できないという現状を反映していると考えられる。

この点に関連して、同僚の教師が特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応に関して、どの程度、その役割を果たしていると考えているかについて設問を用意した。その結果を表2に示した。

(2) 同僚教師の役割遂行に対するSENコーディネーターの評価

表2によれば、学級担任(小学校)および教科担任(中等学校)が、特別な教育的ニーズをもつ子どもに注意を払いながら日常的な子どもの指導を行っていることがうかがわれたが、各授業におけるインクルージョン環境の構築や、SENコーディネーターに助言を求めたりする行動はあまり積極的ではないようであった。同様に、子どもの記録をメモに残すことや、事例会議への参加なども積極的ではないとSENコ

表3 同僚からの協力へのSENコーディネーターの満足程度（5段階評定）

対 象	平均	標準偏差
学習支援アシスタント (LSA)	4.50	0.52
学校長・理事	4.00	0.63
学級担任・教科担任	3.87	0.50

ーディネーターに受けとめられているようであった。とくに、日常的に授業の様子をSENコーディネーターに報告することについては、その実行がなかなか難しい様子が見られた。

また、IEP（個別指導計画）にそった授業の展開も必ずしも高い値ではなく、SENコーディネーターによって作成されたIEPが十分に実際の指導につながっていない状況が見られた。

この点に関しては、リングード（2001）<sup>7</sup>が、各学校においてIEPが単なる実践の記録にとどまり、十分に機能していないと指摘していたことを裏付けるものといえよう。

調査を補足する形で行った面接調査でも、学級担任や教科担任がIEPを十分に活用していないとの意見がきかれた。こうした場合、特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応は、授業中に当該の子どもに直接関わる学習支援アシスタントに指示をしてIEPの内容を実践するようにしている学校もあった。

表3には、同僚からの協力に対するSENコーディネーターの満足度を示したが、この表からもSENコーディネーターが学級担任や教科担任よりもむしろ学習支援アシスタントと密接な協力関係を構築していることがうかがわれた。

すなわち、子どもの特別な教育的ニーズへの対応は、判定書にもとづいて作成されるIEPによって行われることになっているが、現実には、それを実践するのは各学級担任や教科担任ではなく、学習支援アシスタントによってなされていることが示唆されたのであった。

面接では、「教科担任は、他の生徒への対応

で手一杯で、特別な教育的ニーズをもつ生徒に対してIEPがあることはわかっているが、とても授業中に個別の対応はできない（中学校）」とか、「特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応については、アシスタントが授業中に関わっているので、私は学級全体の授業進行をしている（小学校）」というように、IEPで指示された内容よりも授業運営上の理由から特別な教育的ニーズをもつ子どもへの対応は制約を受けているようであった。

学校によっては、たとえば毎週1回、学習支援アシスタントとの会議を開いたり、スタッフ・ルームでの日常的な会話や掲示を利用したコミュニケーションを図ることを通じて、SENコーディネーターが他の教職員に伝達や指示したい事柄を補っているようであった。

特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する指導において、IEPはきわめて重要な役割を果たすと考えられてきたが、通常学校の場合にはIEPの作成をするSENコーディネーターとIEPを実行する教師や学習支援アシスタントの協力関係の構築や、IEPの実行のための具体的な手だてを教師に提示することまでSENコーディネーターが主導的に行わなければ、IEPを効果的に実践に移すことが困難な状況があることがうかがえよう。

SENコーディネーターは、ほとんどが当該の学校で長い教職経験を有している人が任命されているので、各学校の事情を十分に理解しているがゆえに、SENコーディネーターとして他の教師が子どもの特別な教育的ニーズに適切に対応できるようにするための指示を出さなければならないことと、各学校の事情による制約との間で苦悩しているようであった。

### （3）SENコーディネーターの研修希望とこれまでの研修経験

表4には、SENコーディネーターのさまざまな研修機会に対する参加希望の程度と、それらの内容についてのこれまでの研修や学習の経

表4 SENコーディネーターの研修希望とこれまでの研修経験

a. 研修機会への参加希望の程度 (5段階評定)			b. これまでの研修・学習経験の状況 人 (%)			
研修の具体的な内容	平均	標準偏差	研修機会への参加と文献による学習	研修機会への参加のみ	文献による学習のみ	研修・学習の経験がない
SENをもつ子どもに対する指導方法の開発	3.80	1.01	9 (56.3)	4 (25.0)	2 (12.5)	1 (6.3)
障害、学習困難、および情緒障害のある子どもへの指導に関する同僚への助言	3.75	1.24	6 (37.5)	3 (18.8)	2 (12.5)	5 (31.3)
カリキュラムの調整、および個別化したカリキュラムの活用	3.40	1.06	4 (28.6)	4 (28.6)	2 (14.3)	4 (28.6)
SENおよびインクルージョンの考え方や概念の詳細	3.31	1.01	8 (53.3)	2 (13.3)	5 (33.3)	—
現職教育のマネジメント	3.25	0.93	1 (6.7)	2 (13.3)	1 (6.7)	11 (73.3)
インクルーシブな学校づくりのためのSENコーディネーターの役割	3.19	1.22	3 (21.4)	4 (28.6)	3 (21.4)	4 (28.6)
子どものSENの評価方法	3.13	1.26	6 (37.5)	7 (43.8)	2 (12.5)	1 (6.3)
仕事上の時間管理スキル	3.06	1.24	2 (13.3)	2 (13.3)	1 (6.7)	10 (66.7)
教師や学習支援アシスタントとの協力関係の構築	3.00	1.03	7 (43.8)	4 (25.0)	5 (31.3)	—
情報工学およびコンピューターの活用	2.93	1.16	3 (18.8)	11 (68.8)	1 (6.3)	1 (6.3)
他校や海外の最新の実践	2.81	1.47	3 (18.8)	2 (12.5)	2 (12.5)	9 (56.3)
事例検討会議などの会議の計画、調整およびマネジメント	2.69	1.20	3 (18.8)	1 (6.3)	2 (12.5)	10 (62.5)
学校外の専門機関との協力	2.47	1.19	1 (6.3)	1 (6.3)	3 (18.8)	11 (68.8)
親や保護者とのパートナーシップ	2.44	1.09	1 (6.7)	2 (13.3)	3 (20.0)	9 (60.0)
コード・オブ・プラクティスおよび関連制度に関する理解	2.31	1.40	10 (62.5)	5 (31.3)	1 (6.3)	—
IEPの計画、作成、およびモニターの方法	2.25	1.00	4 (25.0)	4 (25.0)	6 (37.5)	2 (12.5)

験を尋ねた結果を示した。

表4のa欄は研修機会への参加希望の程度を希望の強い順に、そして、b欄はそれらに関する過去の研修や学習経験の状況について尋ねたものである。

これによれば、特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する具体的な指導方法とそれらに関する同僚への助言については強い参加希望が示されていた。特に指導方法に関しては、すでに一定の学習や研修の経験をもっていたが、なおいっそうの研修をしたいとの希望が示されていた。同僚への助言に関しては、学習や研修経験のあるSENコーディネーターと特にそうした経験のないコーディネーターに分かれたが、いずれにしても強く関心がもたれていた。特別な教育的ニーズやインクルージョンの考え方についても同様にすでに一定の学習経験がある上に、さらなる研修をしたいとの希望がうかがえた。

これらの結果は、上述してきたように各学校において作成されたIEPが十分に実行されないなどの課題に対応し、より効果的な指導体制を構築するために、SENコーディネーター自身が、具体的な指導方法について精通すると

もに、教師や学習支援アシスタントが適切にその役割を果たせるような助言をするために必要な専門的スキルを獲得したいと考えているからであろう。

現職教育のマネジメントに関しては、比較的希望が強かったが、大半のSENコーディネーターは、これに関する学習経験がなかった。

また、会議のマネジメントや学校外の専門機関との連携、親や保護者とのパートナーシップの形成、コード・オブ・プラクティスの内容、およびIEPの作成方法等に関しては研修希望が弱かった。

コード・オブ・プラクティスに関しては、近年の改訂を受けて、国や各地方教育当局が講習の開催やコード・オブ・プラクティスの実施のための手引き書を発行するなど、その周知に積極的に努めてきたことから、多くのSENコーディネーターがすでに内容を十分に理解できていることが理由であろう。

専門機関や保護者との連携に関する内容に対する希望が弱かったのは、これらの内容がすでに各SENコーディネーターごとに定型化されていることが背景にあるためだろう。

インクルーシブな学校づくりのためのSEN

コーディネーターの役割や、子どもの評価、同僚との協力関係の構築などについては、学習経験の有無にばらつきがあった。

時間管理スキルについては、ほとんどの SEN コーディネーターがまったく学習経験がなかった。時間管理の問題は、多くの文献で時間の絶対量の不足の問題として指摘されてきたことであるし、効果的な業務遂行のためには必要不可欠のスキルであるにもかかわらず、それほど強い希望が示されなかったのは、すでに各自ができる工夫をしており、これ以上の改善の余地がないと考えてしまっているためなのかもしれない。

この問題に関しては、フィリップスら(1999)<sup>8)</sup>が時間の不足に関わる課題(例、やらなければならないことが多すぎる、計画を立てる時間がない、ペーパーワークが多すぎるなど)ごとに、具体的にどのように対応するかを一覧表にして示すだけでも効果があるのではないかと提案している。時間の効果的な使い方に関する研修は、SEN コーディネーターが意識している以上に有効なものとなる可能性があることを自覚する必要があるだろう。

以上の結果は、対象者が少ないことから一般化することは難しいが、SEN コーディネーターが具体的な指導方法に強い関心をもっていることや時間管理スキルへの意識などについては、今後の検討課題となると思われる。

学級担任や教科担任、学習支援アシスタントへの助言のためには、SEN コーディネーター自身がさまざまな指導法等について熟知していることが不可欠であるが、その一方で、SEN コーディネーターだけが高い専門性を備えてしまうと、他の教師が依存的になったり、SEN コーディネーターが自身の役割をいわゆるレミディアル・ティーチャー<sup>9)</sup>として見なしてしまったりという問題につながるものが危惧される。すなわち、専門性が高くなるほどに、特定の教師(SEN コーディネーター)と特定の子どもが学校全体の集団から分離されてしまった

という過去への反省があるのである<sup>10)</sup>。

この問題は、今後の SEN コーディネーターのあり方に関して、重要な課題となることであるので、SEN コーディネーターの業務実態や専門的役割に関する意識などの点からさらに慎重な検討が必要となろう。

大切なのは、SEN コーディネーターの役割の本質は、単に特定の子どもたちに対する個別の専門的指導を行うことにあるのではなく、学校全体が特別な教育的ニーズへの対応の力を高めていくことにあるからである。SEN コーディネーターの制度の原点がそこにあることを念頭においた上で議論を進めることが必要である。これは現在の SEN コーディネーターに対しても、よりいっそうの自覚が求められることでもある。

冒頭でもふれたように、現在、イギリスにおいて SEN コーディネーターを対象にした体系的な養成機会はなく、各地方教育当局や一部の大学が短期的な研修機会を用意しているにすぎない。これは SEN コーディネーターに関する国家的な資格が設定されていないことも一因であるが、資格制度の検討と養成システム(現職における継続的な研修も含む)の確立は SEN コーディネーターの多くが望んでいることである<sup>11)</sup>。

## 小 結

イギリスの SEN コーディネーターは、小学校、中等学校、および一部の継続教育カレッジに配置されているが、彼らは障害をもつ子どもたちへの対応ばかりではなく、ESL(英語を母国語としない子ども: English as Second Language)<sup>12)</sup>の子どもや、宗教や文化的なマイノリティに所属する子ども、非行や思春期同性愛など多様な課題に直面する子どもたちへの対応もその役割として担っている。

すなわち、SEN コーディネーターには、障害児教育に関する専門性ばかりではなく、宗教

や文化による独自の習慣や家庭環境、非行などの分野について、広範な知識と対応の能力が求められているのである。

しかし、高度な専門的指導能力に加えて、それを同僚の教師や学習支援アシスタントに伝達する役割、膨大な書類の作成・維持・管理を効果的に行う能力（情報リテラシーも含む）、学校の運営組織（理事会・学校長）への SEN に関する方針決定の専門的助言、家庭環境、宗教や文化的特質もふまえた親や保護者との協力関係、医療機関やソーシャル・サービスなど学校外の専門機関との連携、会議のマネジメント、そして、これらすべてに関わる時間管理スキルを各 SEN コーディネーターがすべて一人で備えるのはたいへん難しいことである。

それにもかかわらず、子どもに対する専門的指導に直接関わる割合を高くしようとして、すべてを一人で抱えてしまい、行き詰まってしまった例が多く生じてしまったことはよく知られたことである。

SEN コーディネーターが、特別なニーズ教育やインクルージョンを進めていく上での核となる存在であることは確かであるが、そのアイデンティティは、特別な教育的ニーズに関する「個別指導のスペシャリスト」ではなく、特別な教育的ニーズへの対応に関する学校全体の機能を高めていくことに置かれなければならないのである。

現在のイギリスの SEN コーディネーターには、この点を確実に認識した上で、自らの専門性のあり方を追求することが求められているといえよう。

#### 注

1) これは単に制度面での不備ばかりによっているのではなく、最もラディカルかつ強力なインクルージョンの理論と実践を提案するソーシャル・モデルによる研究者や実践家たちが、特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する個別アプローチに懐疑的な姿勢を示していることも背景の一つにあ

る。

- 2) DfES (2001): Code of Practice: Special Educational Needs. (Ref. DfES/581/2001). これは 1994 年に発行された最初のコード・オブ・プラクティスの改訂版であり、1996 年教育法がその根拠規定である。
- 3) SEN コーディネーターの制度は、1994 年のコード・オブ・プラクティスに始まるが、1978 年にウォーノック報告が公にされ、1981 年教育法によって特別な教育的ニーズの概念が教育制度に位置づけられて以降、非公式にこうした役割を担う教師を整備してきた学校がある。それらの学校では、コード・オブ・プラクティスが発行する以前から「SEN コーディネーター」の名称が使われていた。
- 4) レジスターには、子どもの特別な教育的ニーズの内容とそれへの対応が示される。多くの学校の場合には、判定書を発行されている子どもと発行されていない子どもの場合とでレジスターの書式に違いはない。
- 5) 拙稿 (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、SEN ジャーナル、第 9 巻、pp.67-81、において検討し、依然として SEN コーディネーターの過剰負担が制度的に続く可能性を指摘した。
- 6) Phillips, S., Goodwin, J., and Heron, R. (2001): Management Skills for SEN Coordinators in the Primary School. Falmer press.
- 7) 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.
- 8) Phillips, S. et. al., op sit 6, pp.63-65.
- 9) Remedial Teacher は治療教師や補償教師などと訳されてきたが、1970 年代までを中心に特に障害のある子どもを抽出するなどの形式で専門的な指導を行ってきた教師をさしている。SEN コーディネーターの制度が導入された当初は、多くの SEN コーディネーターが自らの役割をこれに重ねて意識したために、特定の子どもと特定の教師が他の学習集団から切り離され、インクルージョンの推進をむしろ妨げてしまった問題が指摘されている。
- 10) これについては、特別な教育的ニーズ論の中で

も、ソーシャル・モデルの立場から強く論じられている。

11) 今回の調査対象の16名中、定年を間近に控えた教師を除く全員が国家資格の制定を希望していたが、これは例外的な意見ではないだろう。

12) English as an Additional Language (EAL)

と呼ばれることもある。

(本報告は平成14年度～16年度文部科学省科学研究費補助金および平成14年度在外研究員制度による研究成果の一部である。)

### **Concern, professional skills, and training of Special Educational Needs Coordinator in the UK**

SANAGI Tomomi (*Chiba University*)

Special educational needs (SEN) coordinators are key persons in providing adequate services for children with SEN in mainstream primary and secondary schools. They take the roles prescribed in the Special Educational Needs Code of Practice (revised 2001), namely, making individual education plan (IEP), overseeing the records of all children with SEN, liaising with parents and external agencies, managing in-service training for their colleagues, etc. It is recognized that SEN coordinators are burdened by playing these numerous roles and the lack of professional training courses for them. In this paper, the author surveyed SEN coordinators using a questionnaire and analyzed the results, focusing on their attitude toward the revised Code of Practice, their colleagues (classroom and subject teachers), and their training courses and experience.

**Key words:** Special education in the UK, Special Educational Needs Coordinators, Special Educational Needs Code of Practice