

富山県内の小・中学校での特別支援教育への意識と取り組み状況

武 蔵 博 文

Attitude and Efforts toward Special Support Education on Elementary and Junior High Schools in the Toyama Prefecture

Hirofumi MUSASHI

要 約

富山県内の小・中学校より24校を抽出して、特別支援教育への意識、現在の取り組み状況、特別支援学校との連携について聞き取りによる調査を行った。

小学校では、校内委員会を設置して対応するという回答が多かった。特別支援教育コーディネーターを中心に、担任、特殊学級担任、養護教諭らによりメンバーを構成していた。学校内の支援体制、児童への支援内容・方法等で模索の状況が続いている。中学校では、校内委員会を設置して対応するという回答にならび、外部の相談機関を利用する、コーディネーターが中心となり対応するが続いた。コーディネーターだけでなく、カウンセリング指導員、スクールカウンセラー、さらには、生徒指導主事等が対応にあたっている現状であった。

現在の取り組みの問題点として、小学校では、指導・支援をすすめる上での課題、人的資源の確保、保護者の理解があげられた。中学校では、中学校の学校体制、思春期の心身の問題、保護者の理解、進路・進学の問題があげられた。

特別支援学校との連携では、通常学級の授業で生かせる具体的なノウハウを求めていることが示された。地域の小・中学校と特別支援学校との連携はこれまで少なく、どのように連携していくかは今後の課題である。

キーワード：特別支援教育 特別支援教育コーディネーター 発達障害

keywords：special support education, special support education coordinator, developmental disorder

はじめに

1. 特別支援教育の動向

「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, 2003）は「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」とした。特別支援教育の対象を「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD, ADHD, 高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒」といった小・中学校に在籍する児童生徒までに拡大し、その教育目的として「自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服する」ことをあげている。

この報告の中で、「通常の学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」（2002）の結果も示された。「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す」と担任教師が回答した児童生徒の割合は、通常の学級に在籍する児童生徒数の約6.3%であることが明らかになった。

これは、小・中学校に在籍し、学校生活や学習において困難を抱えているにもかかわらず、困難や障害の理解に基づいた教育的支援を受けられずにいる児童生徒が多数存在することを示している。

これを受けて、2003（平成15）年度からは「特別支援教育推進体制モデル事業」が全都道府県で開始された。2006年（平成18）年に学校教育法等の一部改正が行われ、2007（平成19）年度から特別支援教育を推進する新たな制度へ移行した。

特別支援教育の支援体制を整備するために示された「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）では、小・中学校での教育支援体制の構築のために、教育行政担当者、学校、専門家それぞれに必要とされる事項・ガイドラインが明らかにされた。とくに、学級担任をバックアップする「校内委員会」の設置等の校内支援体制の充実、その要となる「特別支援教育コーディネーター」の指名とその働き、一人一人の教育的ニーズに基づいた「個別の指導計画」の作成が教育支援体制のポイントと

なる。

さらに、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会,2005)では、「個別のかつ弾力的な指導及び支援が必要となる」として、「通常の学級における教員の適切な配慮,チームティーチングの活用,個別指導や学習内容の習熟の程度に応じた指導の工夫」に加え、「通常の学級を離れた特別の場での指導及び支援」が有効であるとした。このように,学校の教員だけでなく,他の関係機関や地域の資源・サポーター等を有効に活用して指導・支援を展開することが強調された。

以上のように,今日の学校教育において,特別支援教育という点からの教育支援体制の構築は急務の課題である。小・中学校において,LD,ADHD,高機能自閉症を含む発達障害のある児童生徒への気づきや理解を深め,適切な教育的対応がなされるように整備・充実を図ることが求められている。

しかしながら,小・中学校の現場では,学力低下や学級崩壊,不登校,いじめ,子どもの自殺等の多くの課題が山積している。特別支援教育への取り組みは必ずしも順調に進んでいるとは言えない。こうした過度期において,小・中学校の現場での取り組み状況の現状を把握・まとめることは,特別支援教育の今後の課題を考える上で大切であると考えられる。小・中学校の現場の側から,特別支援教育の問題点と課題を整理することである。

2. 特別支援教育の実際に関する先行調査研究

特別支援教育へ向けた教育支援体制の整備・充実が進む中で,調査研究も進められている。そのうち,本研究で参考とした先行調査研究のいくつかを次にまとめた。

東京都心身障害教育改善検討委員会(2003)は都内すべての公立小・中学校(計1,995校)の通常学級に在籍する全児童生徒(計752,068名)を対象に,文部科学省が実施した全国実態調査に準ずる内容の調査を行った。その結果,「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す」と通常の学級の担任等が回答した児童生徒の割合は,全国調査よりはやや低い,4.4%であると報告した。

埼玉県立総合教育センター(2004)は特別支援教育推進体制モデル事業の委嘱を受けている3市の6校の小・中学校を対象に,LD,ADHD,高機能自閉症等の診断または判断を受けている児童生徒

およびそう思われる特別な教育的配慮を必要とする児童生徒の実態と,支援の必要性,配慮・支援の現状,支援を行う際の相談・連携,研修の必要性について調査を行った。その結果,児童生徒の割合は1.3%であった。これは診断あるいは判断,要教育的配慮の児童生徒に限定したためと考えられる。支援の必要性については「きわめてある」という回答が74%である一方,学級担任として配慮や支援を行うことには,負担が「極めて大きい」「やや大きい」という回答があわせて88%を占めた。

東京学芸大学附属養護学校(2004)は,小・中学校の巡回相談に対するニーズの予備的調査として,H市の公立小・中学校(計23校)を対象として,①全国調査結果の印象,②学校内でのケースへの対応,③巡回相談サービスへの要望を内容とした面接調査を行った。全国調査結果の6.3%の印象について「それ程はいない」という回答が53%を占めた。「もっと多い」という回答は13%にすぎなかった。「もっと多い」と回答した学校は,LD等の発達障害に関連する内容の校内研修等を積極的に行っているという共通点がみられた。校内でのケースへの対応は,生徒指導や教育相談等の分掌に位置づけられており,校内委員会を設置している学校はなかった。これは,調査時(2003年9月)には,特別支援教育を行うための校内体制の整備がまだ進んでいなかったためと考えられる。

静岡県総合教育センター(2006)は平成17年度特別支援教育コーディネーター養成研修参加者(幼稚園9校,小学校139校,中学校67校,盲・ろう・養護学校31校,計246校)を対象に,特別支援教育コーディネーターの指名状況,校内体制整備状況,他機関との連携実施状況,個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成状況,子ども及び保護者等への支援の実際等を調査した。小学校の98%,中学校の96%で特別支援教育コーディネーターが指名されていた。学級担任を兼務していることが多く,特別支援教育コーディネーターの業務に当てる時間的な余裕がない等の多くの課題が示された。また,小学校の96%,中学校の95%で校内委員会が設置されていた。特別支援教育コーディネーターの参加を明記していない,年間の計画が未定である,教育相談に特別支援教育コーディネーターが携わっていない等の機能する条件が十分に整っていない現状が明らかとなった。

愛媛県総合教育センター（2006）は平成16年度までに配置した小・中学校の特別支援教育コーディネーター（計172名）を対象に、校務分掌上の位置づけ、校内委員会の設置状況、校内での連携体制、校内研修の状況、個別の指導計画の作成状況、関係機関との連携状況等を調査した。特別支援教育コーディネーターの大部分が他の校務分掌を兼務しており、負担が大きく、役割が不明確で、対象児への支援に課題があることが明らかとなった。また、小学校の98%、中学校のすべてが校内委員会を設置していた。メンバーが多くて話がまとまりにくい、実態把握・具体的な取り組みに至っていない、時間が確保できない等の運営や協議内容の課題が示された。

以上のように、年度を経るに従い、特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会等の設置がすすみ、特別支援教育が着実に動き出していることが分かる。その一方で、特別支援教育コーディネーターの役割や校内委員会等の運営、関係機関との連携等において、課題が示されつつある。

Table 1 調査対象校の概要

	県西南	県西北	県中	県東	計
校種別					
小学校	3	3	5	2	13
中学校	2	4	3	2	11
規模別					
小規模	2	1	3	1	7
中規模	3	3	3	2	11
大規模	0	3	2	1	6

*小規模；8学級以下，中規模；9学級から16学級，大規模；17学級以上とした。

Table 2 アンケート調査項目

問1	文部科学省の行った全国実態調査の結果に対する評価	
問2	学校内での特別支援教育への取り組み状況	
	選択肢	ア) 教育相談・生徒指導等の分掌で ウ) 事例に応じて支援チームを組織して オ) 学級担任と保護者との話し合いで キ) コーディネーターが中心となって ケ) 対象となる児童生徒がとくにいない
		イ) 校内委員会を設置して エ) 学年の教員の中で カ) 外部の相談機関を利用して ク) 担任が特殊学級等から援助を受けて コ) そのほかの対応
問2-2	学校内での特別支援教育への取り組みについての評価、課題や問題点	
問3	特殊教育諸学校（特別支援学校）の特別支援教育コーディネーターとの連携で望むこと	
	選択肢	ア) 特別支援の必要な児童生徒を理解する研修資料 ウ) 個別ケースの教育評価の実施 オ) 個別ケースの支援方法についての相談や助言 キ) 一般の保護者への理解推進活動 ケ) 今のところ、必要を感じていない
		イ) 校内での支援体制への協力援助 エ) 個別ケースの支援計画の作成についての援助 カ) 特別支援の必要な児童生徒の保護者への相談 ク) 地域内の関係機関との橋渡し コ) そのほか
問3-2	特殊教育諸学校（特別支援学校）の特別支援教育コーディネーターとの連携の有無とその評価や課題	

目的

本研究は、富山県内の小・中学校より任意に抽出した対象校に、①文部科学省の行った全国実態調査の結果に対する評価、②その学校での特別支援教育への取り組み状況、③特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとの連携について聞き取りによる調査を行った。この調査より、富山県下の小・中学校での特別支援教育の現状を把握し、今後の課題について考察することを目的とする。

方法

1. 対象校

富山県下の各地域から小学校13校、中学校11校の計24校を抽出した。対象とした学校の概略をTable 1に示す。

2. 調査内容

調査内容は、先行調査研究、とくに東京学芸大学附属養護学校（2004）を参考として、Table 2に示したように、小・中学校での特別な教育的支援についての3つの大問からなる。

問1では、「通常の学級に在籍する特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果を示し、当該校の実態と比較した印象を尋ね、合わせてその理由を記述するように求めた。

問2では、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、当該校が校内で行っている取り組みを選択肢から選ぶように求め、選択した事項の内容を記述するように求めた。さらに、問2-2として、その取り組みについての評価、

課題や問題点を記述するように求めた。

問3では、地域の特別支援教育のセンターとしての役割を担う特別支援学校のコーディネーターとの連携で望む内容について選択肢から選ぶように求めた。さらに、問3-2として、これまで特別支援学校に相談をしたことがあるか否かを尋ね、その相談の結果についての評価や課題を記述するように求めた。

3. 調査方法

富山県教育委員会主催による平成18年度特別支援教育コーディネーター養成研修参加者に協力をいただき、対象校に出向いて聞き取りによる調査を実施した。

4. 調査期間

2006年7月から11月まで。

5. 結果の処理

選択による回答を校種別に単純集計した。記述内容については重複するものを省いてまとめた。なお、2007年4月より、盲・聾・養護学校は特別支援学校、小・中学校の特殊学級は特別支援学級と改称されているが、表中の記載は調査の回答によった。

結果及び考察

1. 文部科学省の行った全国実態調査の結果に対する評価

全国実態調査の結果と比較した印象を、小学校についてはFig.1、中学校はFig.2にまとめた。「妥当」あるいは「もっと多い」をあわせて、小学校で85%、中学校で91%と多数を占めた。

特別支援教育への移行を迎えて、通常学級にも支援を必要とする児童生徒が多数存在していると、小・中学校側が意識して捉えるようになったことを示し

ている。さらに、実態としても、通常の学習や学校生活についていけない児童生徒が増えつつあるという印象のようである。小学校では「高学年になると、行動面は目立たなくなるが、学習面は差が大きくなる」「行動面は判断しにくく、問題と思える子はもっと多いのでは」「診断を受けている子は少ないが、対象となる子はもっと多いのでは」等が記述された。中学校では「だいたい学級に2から3人だ」「行動面ではもっと多い」「何らかの困難のある子は1割ぐらいでは」「この数字が出て、先生方が問題を身近に捉えて、話し合う機会となった」「グレーゾーンの子は、障害なのか癒けなのか判断がつかない」等が記述された。

「もっと少ない」と回答した学校は「今は落ち着いている」「(今年度は)対象となる子が少ない」「規模が小さいので」ということであった。支援を必要とする児童生徒がたまたま在籍していなかったことを示しているに過ぎない。これらの学校でも、特別支援教育に関する学校としての取り組みは検討していた。

2. 学校内での特別支援教育への取り組み状況

学校内での特別支援教育への取り組み状況を、小学校の結果について、選択した事項をFig.3に、その内容の記述をTable3にまとめた。中学校は選択した事項をFig.4に、その内容の記述をTable4にまとめた。また、その取り組みに対する評価、課題や問題点について記述された内容を整理して、小学校はTable5、中学校はTable6にまとめた。

2.1. 小学校での特別支援教育への取り組み状況

Fig.3に示したように、小学校では、既存の教育相談、生徒指導、就学指導等の分掌において対応する(5校、38%)よりも、校内委員会を設置して対

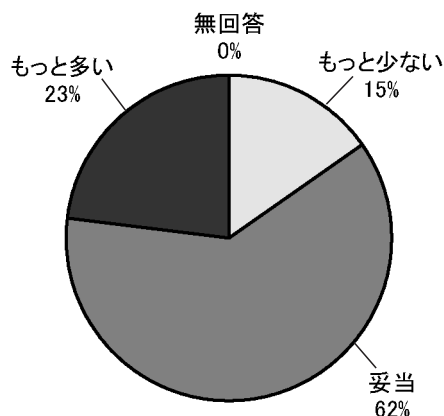


Fig.1 全国実態調査の結果に対する評価 (小学校)

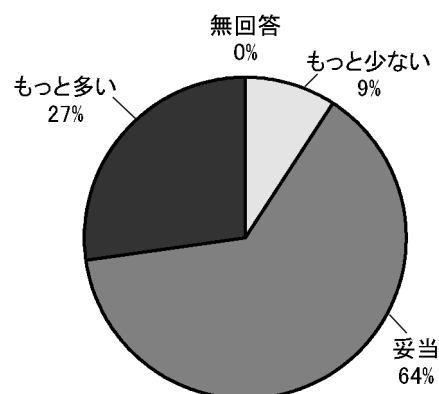


Fig.2 全国実態調査の結果に対する評価 (中学校)

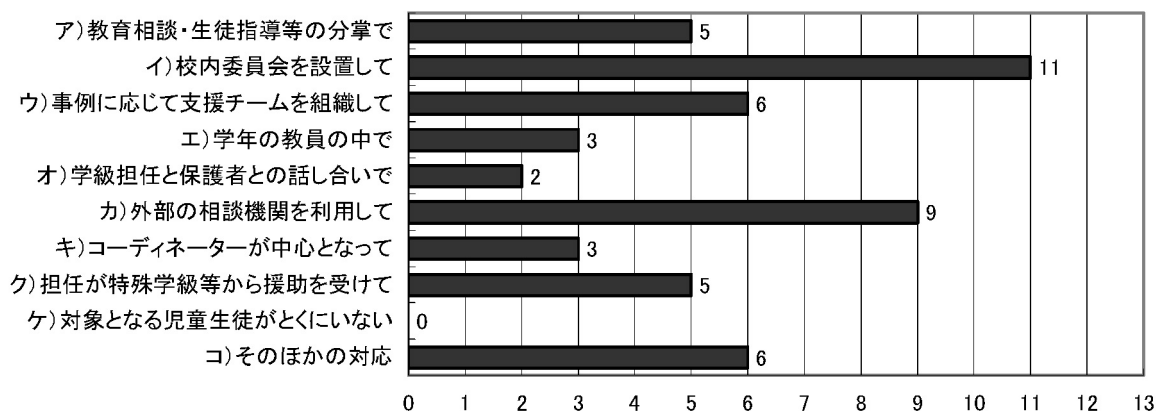


Fig.3 学校内での特別支援教育への取り組み状況（小学校）

Table 3 小学校での特別支援教育への取り組み状況についての記述内容

<p>ア 教育相談・生徒指導等の分掌で</p> <ul style="list-style-type: none"> ・気になる子どもの情報を1冊のファイル（「支援ファイル」）として、いつでも見られるようにしている。 ・校内就学指導委員会、生徒指導委員会を年間、数回開催している。 ・生徒指導委員会を月1回程度開いて、情報交換をしている。 ・教育相談係で、養護教諭を中心に、子どもの情報を掴むようにしている。
<p>イ 校内委員会を設置して</p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別支援校内委員会を平成17年度から設定している。メンバーはコーディネーター、担任、特殊学級担任。 ・特別支援教育校内委員会。子どもの情緒・行動・学習面に焦点を当てている。 ・気がかりな子どものチェックリストを担任に記入してもらい。コーディネーターが学級へ観察に行く。TTでの対応。 ・気になる子の会議。 ・特別支援教育校内委員会。教員の半数で構成している。 ・特別支援委員会。校長、教頭、教務主任、学年主任、担任、養護教諭、スクールカウンセラー。 ・校内特別支援委員会を全教員で年5回開いている。学習・行動での問題について共通理解を図る。 ・特別支援校内委員会。コーディネーター、特殊学級の担任、養護学校経験教員を中心に取り組む。
<p>ウ 事例に応じて支援チームを組織して</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担任、かかわりのある教員、コーディネーターで。 ・教頭、担任、養護教諭、特別支援教育コーディネーター（校内、校外） ・子どもに合わせてチームを作る。担任だけにまかせない。 ・学習に遅れのある子どもについて、取り出し指導を行っている。
<p>エ 学年の教員の中で</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事例に応じて対応する人を決めている。担任で、学年で、全職員で。 ・少人数指導等の指導の工夫。
<p>オ 学級担任と保護者との話し合いで</p> <ul style="list-style-type: none"> ・診断を受けている子どもの場合、担任と親で話し合っていて進めている。
<p>カ 外部の相談機関を利用して</p> <ul style="list-style-type: none"> ・巡回相談を利用している。 ・担任が指導について、医師からアドバイスを受けている。 ・総合教育センターの方に来ていただき、相談に乗ってもらっている。 ・養護学校、教育センター、医師など。 ・センター校の養護学校からコーディネーターに来校してもらい指導のアドバイスをもらっている。
<p>キ コーディネーターが中心となって</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者との面談の設定。 ・他の小学校や中学校との連携。
<p>ク 担任が特殊学級等から援助を受けて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・困難のある子どもの学級に、主に教務主任が援助する。 ・特殊学級担当教員が通常学級のサポートに入っている。時間が確保できない。
<p>ケ 対象となる児童生徒がとくにいない</p>
<p>コ そのほかの対応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの実態に応じて柔軟に対応している。スクールサポーターに入ってもらいなど。 ・普段から、学年をこえて、子どもの情報についての情報交換をするようにしている。 ・地域の養護学校の教育相談部からのアドバイス、他の小学校の特殊学級との情報交換。 ・人数確保等に関して、管理職が動いている。 ・スタディメイト、支援講師の活用。 ・スクールカウンセラーが学校と保護者との間で、つないでくれている。 ・学校だよりに「特別支援とは・・・」という文を掲載し、保護者の理解推進を図っている。

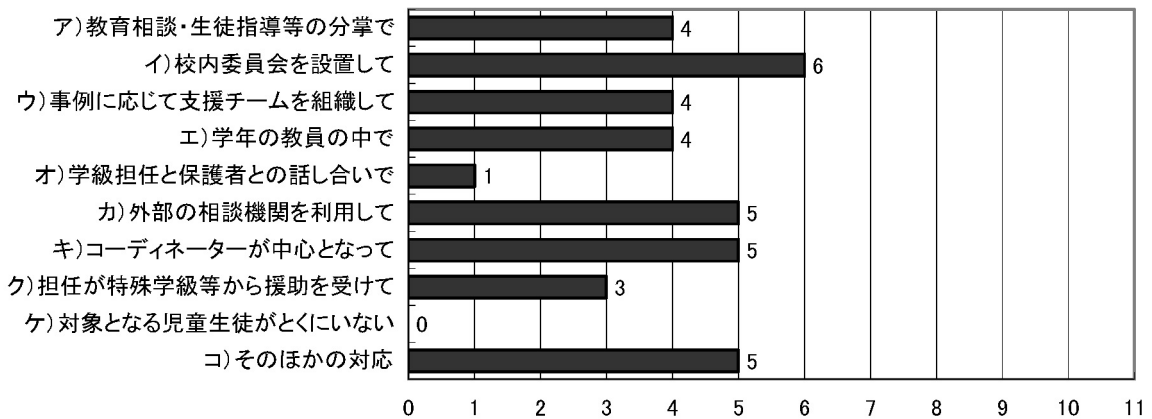


Fig.4 学校内での特別支援教育への取り組み状況（中学校）

Table 4 中学校での特別支援教育への取り組み状況についての記述内容

<p>ア 教育相談・生徒指導等の分掌で</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒指導や相談室で対応している。 ・就学指導委員会などの中で取り上げている。 ・生徒指導部が中心となることが多い。 ・就学指導委員会，教育相談，生徒指導委員会で。 ・就学指導委員会が中心となり，カウンセリング指導員がコーディネーターを兼任して対応している。
<p>イ 校内委員会を設置して</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校内支援委員会を設置。教務主任，生徒指導主事，進路指導主事，カウンセリング指導員，保健主事，養護教諭，特殊学級の担任，学年主任，学級担任で構成。 ・特別支援教育委員会。 ・特別支援委員会。 ・校内就学指導委員会と兼ねている。 ・校内就学指導委員会と特別支援教育部会で対応している。個別の指導計画を作成し，学年で共通理解をしながら指導に当たる。
<p>ウ 事例に応じて支援チームを組織して</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就学指導委員会のメンバーと週1回来校するスクールカウンセラーで。 ・校長，教頭，教務主任，学年主任，生徒指導部，コーディネーター，担任などで。 ・校長，教頭，教務主任，生徒指導主事，学年主任，担任，養護教諭のうち，対応できるメンバーで。 ・就学指導委員会に，スクールカウンセラー，担任など加わって対応する。 ・必要に応じて，関係者（担任，教科担当者，カウンセリング指導員，教頭，教務，生徒指導）で。
<p>エ 学年の教員の中で</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学年主任が中心となって。 ・学年担当者が中心となり，生徒指導担当者と週1回生徒指導部会を行う。
<p>オ 学級担任と保護者との話し合いで</p>
<p>カ 外部の相談機関を利用して</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童相談所に相談したケースがある。 ・養護学校，総合教育センター。 ・市教育委員会，臨床心理士。 ・総合教育センターから来校していただき，指導のアドバイスをもらう。
<p>キ コーディネーターが中心となって</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スクールカウンセラーや養護教諭とともに，「保護者と語る会」を実施している。
<p>ク 担任が特殊学級等から援助を受けて</p>
<p>ケ 対象となる児童生徒がとくにいない</p>
<p>コ そのほかの対応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・心の相談員が週1回相談にのっている。 ・親と子の相談員が週3回半日対応している。 ・授業者会議を学期に1から2回開き，情報交換・共通理解を図る。 ・授業での配慮，特殊学級への入級をすすめる。 ・生徒指導主事，学級担任，学年の教員が放課後個別に話しをする。 ・特殊学級を「特別支援教室」と呼ぶようにし，理解が得られた子どもの個別指導を行っている。

応する（11校，85％）という学校が多かった。そのいずれでも対応するという回答（4校）もあった。さらに、事例に応じて支援チームを組織する（6校，46％）という学校はすべて校内委員会を設置していた。

Table 3 にまとめた内容から、校内就学指導委員会や生徒指導委員会は開催回数が少なく、学校全体の児童の様子を把握するには適するようだが、個々の児童の問題や保護者のニーズにきめ細かく対応するには不十分であるようである。校内委員会は、国の施策に位置づけられ、県の取り組みとして設置が求められてきたものだが、コーディネーター、スクールカウンセラー、特殊学級の担任、養護教諭、管理職等でメンバーを構成しており、気がかりな児童のチェックリストの活用や児童の情緒・行動・学習等に焦点を当てた取り組み等が記述された。ただし、その実態は、既存の委員会の形を変えただけの部分や、経験のある人を中心に手探りの状態であったり、研修を受けて不安はありながら始めた等の状況である。

さらに、外部の相談機関を利用する（9校，69％）という回答も多かった。巡回相談、特別支援学校のコーディネーター、総合教育センター、医師等の多くの機関から、学校での対応についてアドバイスを受けている現状が記された。有効なコンサルテーションや連携として継続しているのか、アドバイスが学校内で活用されているのかは今後の検討課題である。

学級担任と保護者との話し合いで対応する（2校，15％）、学年の教員の中で対応する（3校，23％）、コーディネーターが中心となり対応する（3校，23％）はいずれも少なかった。日常的な対応は担任と保護者の間や教員同士でなされていると考えられるが、特別な支援の必要な子への対応を個人的な対応にとどめず、学校として対応する必要があるという意識の表れと捉えることができる。

そのほかの対応（6校，46％）としては、スクールサポーター、スタディメイト、支援講師等の活用や人材の確保、スクールカウンセラーの働き、一般の保護者への理解推進等が記された。

2. 2. 中学校での特別支援教育への取り組み状況

Fig. 4 に示したように、中学校では、校内委員会を設置して対応する（6校，55％）は半数に留まり、外部の相談機関を利用する（5校，45％）、コーディネーターが中心となって対応する（5校，45％）が

続いた。児童相談所が外部の相談機関として複数の学校であげられた。コーディネーターだけでなく、カウンセリング指導員、養護教諭、スクールカウンセラー、さらには、生徒指導主事、教務主任、学年主任等が対応にあたっていることが記述された。事例に応じて支援チームを組織して対応する（4校，36％）、学年の教員の中で対応する（4校，36％）場合でも同様である。

校内委員会は、前述したように、県の取り組みとして設置が求められてきたものだが、Table 4 にまとめた内容から、その設置あるいは設置後の運営はあまり進んでいないといえる。さらに、小学校とは異なり、生徒指導主事、教務主任等を中心にメンバーを構成している学校も多い。学校によっては、カウンセリング指導員が特別支援教育コーディネーターを兼務している場合もある。このように生徒指導の一端として、対応がなされていることが伺える。

外部の相談機関の利用や、事例に応じた対応、学年での対応等について記述された内容からみて、学級経営や教科指導の上で問題化してからの事後的な対応が主であり、個別的にしかも学校組織的に対応がなされるといえる。問題化した後に、不登校や非行、暴力行為のように事態が急速に悪化したり、精神や行動上の2次的問題を併せ持つためと考えられる。

こうした問題対応型の取り組みはもちろん必要ではあるが、本来の特別支援教育のねらいは問題化する以前の予防的な対応と、支援を受けながら通常の学校生活や学業を営むインクルシブ教育にある。本来のねらいについての理解がすすみ、支援を必要とする生徒のニーズに応じて、学校内の支援体制が働いていくことを望む。

そのほかの対応（5校，45％）としては、心の相談員や、親と子の相談員等の活用、特殊学級を「支援教室」として、理解の得られた生徒の個別指導の例等が記された。

2. 3. 小学校での特別支援教育への取り組みに対する評価、課題や問題点

Table 5 に示したように、記述内容は4つに大別された。

現在の取り組みに対する評価には「連携もとれて」「共通理解できた」等のように、特別支援教育への取り組みを前向きに評価する記述がなされた。学校が着実に変化していることが分かる。その一方で、

Table 5 小学校での特別支援教育への取り組みについての評価、課題や問題点

現在の取り組みに対する評価

- ・手探り状態である。研修会はたくさんしている。
- ・取り組みは進めてきたが、まだまだ不十分である。
- ・校内就学指導委員会や生徒指導委員会で、様々に話し合い、子どもの理解に工夫し努力している。
- ・外部との連携もとれて、知らない情報を得ることができた。昨年までは、どう対応していいのか先が見えなかった。
- ・子どもの安定は、教師側の理解、受け入れ状態が共通理解できたからだ。
- ・現在は、行動面で問題のある子はいない。少人数校なので、教務主任などが個別に対応している。

現在の取り組みの問題点

- ・コーディネーターは担任をしながらなので、即座に対応が難しい。もっと支援の手があればよい。
- ・コーディネーターを中心に取り組んでいるが、教員により対応がうまく進まないこともある。
- ・学年を中心に取り組み成果をあげている。研修などを受けても不安感がぬぐえない。
- ・全職員で検討し共通理解して指導に当たるが、対応は試行錯誤である。取り出し指導は効果的なのだが、先生の数が足りない。
- ・子どもの情報交換について職員の意識が高いが、組織的に連携できる運営を考える必要がある。

人的な課題について

- ・加配か専任のコーディネーターが必要である。
- ・もう少し動ける人的リソースがあるとよい。管理職と担任だけで、皆忙しすぎる。
- ・よいアイデアがあっても、人員がいなくて取り組めずにいる。
- ・今後を考えると支援教諭をお願いしたい。
- ・今までの人材及び予算の中で取り組むことは難しい。

保護者の理解について

- ・保護者にも問題があり、子どもの行動を理解できないケースへの対応をどうしたらよいか。
- ・一部の保護者で、障害を認めようとせずに、相談の場に子どもを連れて行こうとしない。
- ・周りの目を気にして、通常学級への在籍を強く望む。
- ・障害を分かっているが、通常学級で学習させたい意向が強い。
- ・支援を広げていきたいが、保護者が望まないと進まない。学習を取り戻そうと残したり、宿題を少し増やしても保護者から苦情が来ることがある。

Table 6 中学校での特別支援教育への取り組みについての評価、課題や問題点

現在の取り組みに対する評価

- ・先生方の意識は高まっている。小学校とも連絡を取っている。
- ・個別に話し合い、事例に合わせて対応している。
- ・今年より特別支援教育委員会を設けて、現状を報告し合う取り組みだが、着実にやっている。
- ・週1回来校のスクールカウンセラーが加わって、コメントが得られるのは有意義と考える。
- ・職員数が多くないので、共通理解は図りやすい。学習面で難しい子どもに放課後学習を実施している。
- ・クラスに複数の気になる子どもがいても、以前とあまり変わっていない。
- ・組織的なものはないが、昔からのやり方、家族的な雰囲気大切にすることでおさめている。

現在の取り組みの問題点

- ・教科担当制で、担当する授業の中での関わりでしかなく、互いに相談するに至らない。
- ・会議を何度も開けないので、教員全体に情報が流れないことがある。
- ・体制は整備しているが、個々の子どもに対応できるかどうかは難しい面がある。
- ・特別支援教育の経験のある教師が少ない。専門性を持ち、力量のある教師が必要である。
- ・個別の指導計画を作成しても、うまく機能するのかわからない。
- ・せっぱ詰まった問題がないと、対応しない傾向がある。
- ・特別支援教室には、行動面で問題のある子どもは入れていない。担任が指導に苦慮している。

保護者の理解について

- ・保護者から頼みやすくなるように、要請に対応できるようにしている。
- ・保護者の理解が得られない場合もある。保護者への理解推進にまで手が回らない。
- ・数学等で困っている・分からない子どもはいるが、保護者が望まないと手が出せない。
- ・特殊学級の在籍を嫌がる。内申書に書かないと説明しても難しい。
- ・特殊学級に入級して、生活面から指導していきたい子どもが何人もいる。

「手探り状態」「まだまだ不十分」「努力している」等のように、未だ結果が見いだせずにいる状況も示された。学校で山積する様々な課題の中で、学校体制や支援内容・方法、成果のいずれについても模索の状況がある。

現在の取り組みの問題点には「教員により対応がうまく進まない」「研修を受けても不安感がぬぐえない」「取り出し指導は効果的なのだが、先生が足りない」「組織的に連携できる運営を考える必要」等のように、指導・支援をすすめる上での課題が取り上げられた。学校の資源をより有効に活用して、効果をあげていく必要がある。そのための方策をしっかりと見定めていくことが急務といえる。

さらに、指導・支援と関連して人的な課題が指摘された。「加配か専任のコーディネーターが必要」「動ける人的リソースがあるとよい」「アイデアがあっても、人員がいなくて取り組めない」「支援教諭をお願いしたい」等である。現実には教員を増員することは簡単ではない。Table 3の「そのほかの対応」にもあったように、スクールサポーターやスタディメイト等の教員以外の人的資源・地域の人材、スクールカウンセラー等のすでに配置されている人材を活用することが求められるであろう。そして、こうした人材も含めて、特別な支援が必要な児童への理解と支援のための共通した方法を持つことが大切であると思われる。

また、特別支援教育を進める上で、保護者の理解が重要であることも示された。「周りの目を気にして通常学級への在籍を強く望む」「・・・保護者から苦情が来る」等のように、保護者の体裁や児童の学籍等に目を奪われて、特別支援教育の本来の意味が理解されていない現実がある。保護者の理解を進めるために、それぞれの学校で様々な手立てを講じていることが示された。

2. 4. 中学校での特別支援教育への取り組みについての評価、課題や問題点

Table 6に示したように、記述内容は3つに大別された。

現在の取り組みに対する評価は、小学校と同様に、「事例に合わせて対応」「着実にやっている」「有意義と考える」「意識は高まっている」等のように、前向きな評価が記述された一方で、「以前とあまり変わっていない」のように、未だ模索の状況がある。

現在の取り組みの問題点には「教科担当制で、・・・

互いに相談するに至らない」「教員全体に情報が流れない」「個々の生徒に対応できるかどうか」「問題がないと、対応しない傾向」等のように、生徒の問題に学校体制として対応する上での課題が取り上げられた。小学校とは異なる学校体制、生徒の問題が記述された。中学校という学校組織に見合った特別支援教育の体制、困難や障害をもちつつ思春期に生じる心身の問題への学校での支援のあり方を検討していく必要がある。

保護者の理解については、小学校と同様に、理解が進んでいない現実が示された。小学校期に十分な支援を受けずにいたり、特別な支援を拒んだまま中学校に進んだケースが多いようである。加えて、中学校を卒業した後の進学や進路を気にするケースも多い。高等学校段階での特別支援教育の方向を明確にしていく必要がある。さらには、学校後の就労支援、社会参加に向けた道筋を明らかにする必要がある。障害の理解や学習指導上の問題だけを説明しても、解決されない課題である。

3. 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとの連携

特別支援学校のコーディネーターに対して望むことを、小学校についてはFig. 5、中学校はFig. 6にまとめた。さらに、これまでに特別支援学校に相談したことがあるかと問い、相談した内容をTable 7にまとめた。相談したことがないと回答した学校でも、記載があった場合は同様にTable 7にまとめた。

3. 1. 小学校が望む特別支援学校との連携

Fig. 5に示したように、個別ケースの支援方法についての相談や助言(10校, 77%)を求める回答が多く、学級での指導の中で、どのような対応が改善を促すのかについてのアドバイスを望んでいることが分かる。これは、児童生徒を理解する研修資料(7校, 54%)、支援計画の作成についての援助(6校, 46%)にも同様なことがいえる。そのほかの対応(1校, 8%)にも「通常学級の授業でのノウハウがほしい。一斉指導での対応」と記述された。特別支援学校のコーディネーターが、小学校の現場で、通常の多数の児童の中で、障害は軽度であるかもしれないが多様な困難を抱えた子たちの指導・支援に役立つコンサルテーションが行えるかが鍵となっている。ただし、こうした要請は目前の問題解決だけに向かい、本来の特別支援教育の意味することを見

落とすおそれも含んでいる。今後、小学校で行われる特別支援教育に対して、地域の特別支援学校がどのようなリーダーシップを取ることができるかも大きな課題といえよう。

それに続いて、校内での支援体制への協力援助(7校, 54%), 保護者への相談(6校, 46%)があった。小学校側が校内、保護者といった広範囲に連携を望んでいることが分かる。これまで、「特別支援教育推進体制モデル事業」等を行って、小・中学校での試行を重ねてきた。しかしながら、特別支援学校のコーディネーターがその成果を十分に理解しているとは言い難い。これらの事業の成果を、特別支援学校のコーディネーター研修に加えていくことが求められる。さらに、保護者への相談も、従来、特別支援学校に来校してもらい行ってきた教育相談とは、形式、目的、内容ともに異なる。小学校に向いて、保護者の相談に応じて、学校や家庭での支援を調整する巡回型の教育相談が求められる。

3. 2. 中学校が望む特別支援学校との連携

Fig. 6 に示したように、中学校でも、個別ケースの支援方法についての相談や助言(8校, 73%)を

求める回答が多い。次いで、児童生徒の理解する研修資料(5校, 45%), 支援計画の作成についての援助(5校, 45%)であり、これらも小学校と同様である。そのほかの対応(5校, 45%)にも「担任へのバックアップがほしい」「個別の指導計画の具体的な資料がほしい」「授業に限らず、日頃の様子について、困ったときに対応してほしい」「学習障害に対する指導のモデルを示してほしい」等の記述があり、授業や学級指導で生かせる具体的なノウハウを求めている。

とくに、教科担当制という学校体制の中で、個別の指導計画をどのように作成し使用していくかについて、具体的なアドバイスを求める意見があった。中学校での実情は明らかでないが、中学校で活用できる個別の指導計画の作成と活用法について、特別支援学校のコーディネーターに求められる連携・援助の主要な部分となるであろう。

校内での支援体制への協力援助(0校), 保護者への相談(3校, 27%)は、小学校とは異なり少なかった。中学校ではこうした取り組みにまで至っていないためか、それとも学校体制や生徒の問題の相

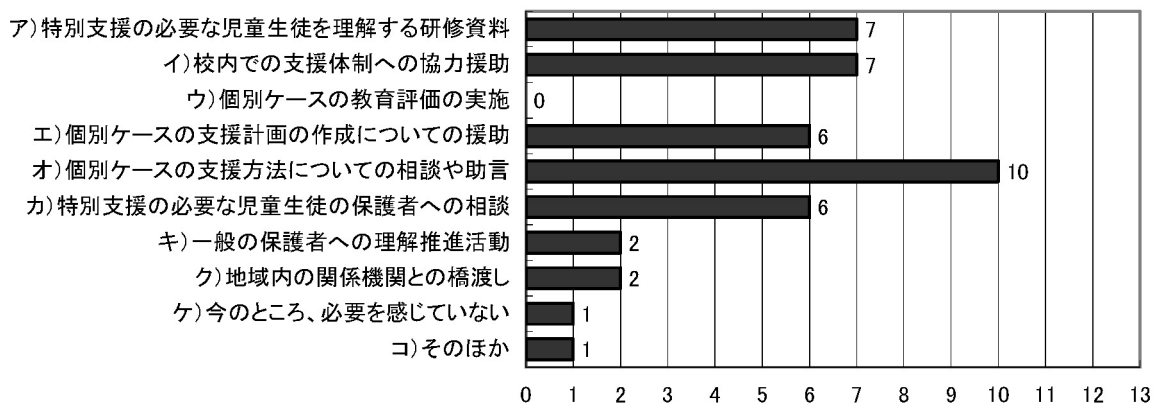


Fig.5 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとの連携 (小学校)

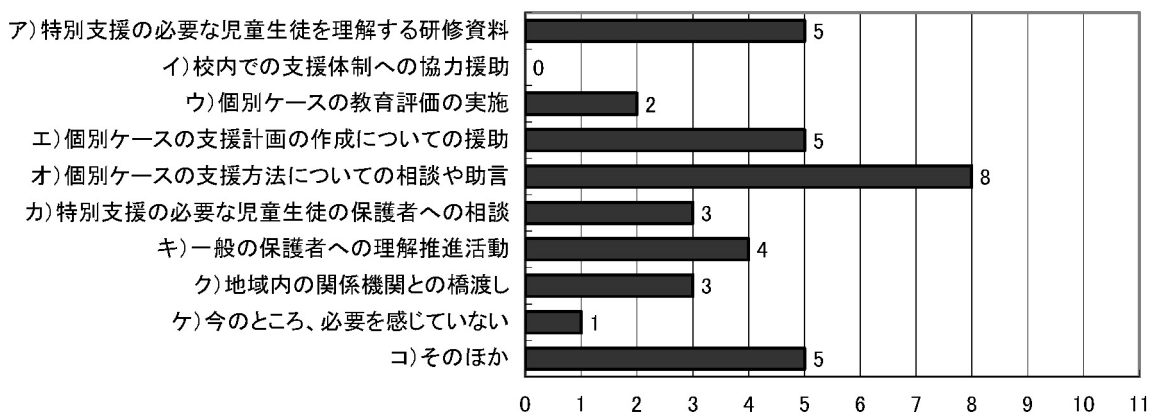


Fig.6 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターとの連携 (中学校)

違によるためかははっきりとしない。

一般の保護者への理解推進活動（4校、36%）は小学校より多かった。一般の保護者の理解を高めて、特別支援教育を進める素地を作ることはもちろん必要である。それだけでなく、特別な支援を必要としながら、保護者が気づかずに理解が得られない、あるいは支援を拒むケースを含んで、日頃から保護者との関わりを高めて話し合いながら、相談や要請に応じようとする努力の表れと解することができる。一般の保護者への理解推進は、中学校の特別支援教育コーディネーターの主な役割の一つであるが、こうした点についても、特別支援学校のコーディネーターの協力が求められている。

3.3. これまでの特別支援学校との連携についての評価や課題

これまでに特別支援学校に相談したことがあるかを問うたところ、小学校で5校（38%）、中学校で3校（27%）が「ある」と回答した。この回答は、特別支援教育がまだ試行段階で、体制の整備が進みつつある時期のものである。これまで同じ地域にありながらも、小・中学校と特別支援学校が児童生徒の相談や連携についてあまり関わりを持たずに来たことを示している。

Table 7 に示したように、回答数は少ないが、相談や連携の評価には、これまで述べたような学校種

による相違を垣間見ることができる。小学校では、指導や手立て、接し方についてのアドバイスを前向きに捉える回答があり、「外部の専門的な立場から」援助を受けることで、「落ち着いて」児童への支援に取り組めたという評価があった。一方、中学校では、特別な支援を必要とする生徒の卒業後へ向けた見通しや進学という点から、おそらく特別支援学校を進路先の選択肢の一つに含んで、特別支援学校からの連携や援助を求める回答がなされた。

特別支援学校に相談や連携を持ったことがないと回答した学校でも、いくつかの記述がなされた。小学校では「早い時期からの対応を」、中学校でも「小学校時代から・・・継続的に見てもらえるように」等のように、早期から一貫した対応を望む意見があった。さらに、小・中学校側に、特別支援学校に相談することにためらいがあり、相談や連携を生かしていく条件が整っていない現状を指摘する意見があった。特別支援学校が地域の特別支援教育のセンターとしての機能を果たすには、地域の学校側からあげられてきたケースに対応するだけでなく、地域の学校を定期的に巡回することは大変であるかもしれないが、そうした試みも含めて多様な方略で、地域の学校にある隠れた問題や課題、ニーズを掘り起こしていく体制づくりが求められる。

Table 7 特別支援学校のコーディネーターとの連携について

小学校

連携を持ったことがある（5校）

- ・外部の専門的な立場から、指導法や手だてを教えてもらうことが担任にも受け入れやすい。
- ・日常の子どもへの接し方についてアドバイスを頂いて参考となった。継続的に来校して、子どもの様子を実際に見てもらえるとよい。
- ・子どもの困っている様子を見に来ていただきたい。子どもの様子によって、保護者にどこの相談機関を進めたらよいか教えてほしい。
- ・子どもの行動をどのように捉えて、支援していけばよいかのかが分かり、落ち着いて取り組めた。

連携をもったことがない

- ・養護学校のコーディネータに相談するほどのことでないため。
- ・支援が必要とする子どもについての知識と理解がないと見つけられない。早い時期から対応をしてほしい。

中学校

連携を持ったことがある（3校）

- ・時間がとれずに連携を続けることが難しい。支援計画の作成、卒業後へ向けた見通しについて助言を頂きたい。
- ・助言してもらった支援により、子どもが落ち着いて過ごせている。支援の幅を広げる機会となった。
- ・保護者の理解がなく、そのまま進学してしまうケースがあった。保護者への対応の際に間に入ってほしい。
- ・教員側の理解が深まり、共通理解を図って対応することができた。

連携を持ったことがない

- ・相談しようにも面識もなくためられる。検査や評価の実施や生かし方も分からない。必要なら代わりにやってほしい。
- ・定期的に巡回をしてほしい。小学校時代に対象となっていた子どもについて継続的に見てもらえるようにしてほしい。
- ・個別の指導計画の作成について、マニュアルもなく、手のつけようがない状態である。ノウハウを教えてほしい。

まとめ

特別支援教育が本格的に開始される前年における、富山県内の小・中学校の意識と取り組みの一端を示すことができた。公刊してはいないが、特別支援教育コーディネーター研修では、これまでも地域の学校の取り組みについて聞き取りを行ってきた。年を経るに従い、県内の小・中学校の意識と取り組みがすすんできたことを実感した。今回、県内各地の学校での聞き取り調査を実施して、それをデータとして示すことができた。ただ、小・中学校の意識と取り組みは、地域の実情、地方自治体や学校により様々であり、かなりの差が生じている。また、各校とも手探り状態であり、不安を持ちながらの取り組みである。学校種により、取り組み方や問題の捉え方にも大きな違いがあることも示された。こうした相違を乗り越えて、特別支援教育を小・中学校の現場に根づかせて確固たるものとしていくことが、今後の日本の教育のために求められる。

そのためには、小・中学校で指名された特別支援教育コーディネーターの力量や専門性の向上を図るために継続した研修と情報交換の場を設け、校内委員会の学校内での位置づけを明確にして高めること。地域のセンターとしての機能を果たす特別支援学校が、地域の学校を支援するための専門部を設けて、小・中学校で生じる問題に的確に対応できるように、コーディネーター等の人材育成、支援のための手立てや教材を準備すること。地域の教育委員会のリーダーシップのもとに、連携協議会や巡回相談、専門家チームを機動的に運用して、地域の学校の取り組みを活性化すること。県教育委員会のリーダーシップのもとに、全県的な視点から本県の特別支援教育のあり方の整備を進めること。保護者や地域の人たちの特別支援教育への理解をすすめるために、一人一人の教員が特別支援教育の意義・考え方とそのため基礎的共通的な支援の手立てを学んで理解を深めることである。

富山県の特別支援教育が発展することを願ってやまない。

謝辞

本論をまとめるにあたり、富山県教育委員会主催による平成18年度特別支援教育コーディネーター養成研修参加者の方々に多大な協力をいただきました。また、富山県教育委員会県立学校課特別支援教

育係の方々からも格段のご配慮を受けました。深く感謝申し上げます。

参考文献

- 愛媛県総合教育センター（2006）特別支援教育の校内支援体制に関する調査研究-特別支援教育コーディネーターの役割に焦点を当てて-、愛媛県総合教育センター教育研究紀要第72集，81-91頁。
- 埼玉県立総合教育センター（2004）通常の学級における特別な教育的配慮の必要な児童生徒への支援の在り方に関する調査研究～LD，ADHD，高機能自閉症について～，埼玉県立総合教育センター研究報告書第289号。
- 静岡県総合教育センター（2006）特別支援教育コーディネーターの実際に関する調査・研究-地域支援体制の中での在り方-（中間報告），静岡県総合教育センター平成17年度研究紀要第10号，117-140頁。
- 東京学芸大学教育学部附属養護学校（2004）養護学校の地域への相談支援の在り方 I -電話相談等の現状分析と小・中学校の相談ニーズの予備調査から-，東京学芸大学教育学部附属養護学校研究紀要第48号，103-109頁。
- 東京都心身障害教育改善検討委員会（2003）これからの東京都の特別支援教育の在り方について（最終報告）～一人一人のニーズに応じた教育の展開をめざして～，東京都教育庁指導部義務教育心身障害教育指導課。

（2007年5月21日受付）

（2007年7月4日受理）