

通常学校における特別支援教育の推進を促す条件： 先進校の特別支援教育担当者に対する面接調査から

著者	原田 唯司
雑誌名	静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学 篇
巻	69
ページ	61-75
発行年	2018-12
出版者	静岡大学大学院教育学領域
URL	http://doi.org/10.14945/00026218

通常学校における特別支援教育の推進を促す条件

—先進校の特別支援教育担当者に対する面接調査から—

Conditions contributing to the development of special needs education in ordinary school
: An analysis of interviewing records toward the Special Support Education Coordinators

原田 唯司¹

Tadashi HARADA

(平成 30 年 11 月 16 日受理)

ABSTRACT

Interview investigations were carried out toward staffs of the special needs education in ordinary elementary and secondary schools which are known as advanced practice schools on the special needs education. Results were as follows: (1) The Special Support Education Coordinators(SSEC) of each school usually managed to promote the levels of knowledge and skill on the special needs education of the general teachers. (2) Commonly recognized in both schools was the collaboration between the SSEC and the Student Guidance and Counseling Director(SGCD). (3) The construction of the whole school support system seemed to be required to develop the suitable teachers' involvement for not only the children with special needs but also for the children with various tasks in life in ordinary schools.

1. 問題と目的

2006 年の「学校教育法の一部を改正する法律」の成立を受けて、従来の“特殊教育”から、障がいのある一人ひとりの児童生徒のニーズに基づいてそれぞれに適した教育的支援を遂行する“特別支援教育”への転換が 2007 年度に行われ（文部科学省，2007），“特別支援教育元年”と呼ばれるようになってからすでに 10 年余が経過した。すべての学校で特別支援教育に関する「校内委員会」の設置や特別支援教育コーディネータの指名、「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」の作成・実施などが求められ、各学校はそれぞれが置かれた状況に応じて特別支援教育を実施するための組織編成や支援のための取り組みを具体化する必要に迫られた。文部科学省や各教育委員会も、教員研修の計画的推進を図るとともに、通知や通達を各教育長や学校宛に適宜発行し、特別支援教育の理念の浸透や特別支援教育の体制整備に関する基本的考え方や必要な取り組みの例示など精力的な活動を進めてきたところである。中で

¹ 教職大学院系列

本研究は、平成 29 年度文部科学省委託研究（特別支援教育の視点を踏まえた学校経営構築研究開発事業（代表者：原田唯司）の一環として実施された。

も、2007年度以降に文部科学省が開始した各段階の学校における特別支援教育の体制整備の推進を図る事業（「特別支援教育体制推進事業」、なお事業の名称は年度によって異なる）は、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネータの指名等の校内体制の整備充実や巡回相談、校外の専門家との連携、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成など各学校における一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を推進する上で重要な手がかりを提供した。

このように、“特別支援教育元年”以降、文部科学省や各教育委員会、各学校教育現場では、特別支援教育の推進・展開を着実に図ることを目指して積極的な取り組みを続けてきたと言えるであろう。しかしながら、義務教育段階における児童生徒数が漸減傾向にある中で小・中学校における特別支援学級設置数は増加の一途をたどり、合わせて通常学級に在籍しながら通級による指導を受ける児童生徒数もここ10年ほどの間に急速に増大している（Fig.1）ことから、いわゆる通常学校における特別支援教育のあり方については依然として鋭く問い続けられるべき課題であることには疑いがない。

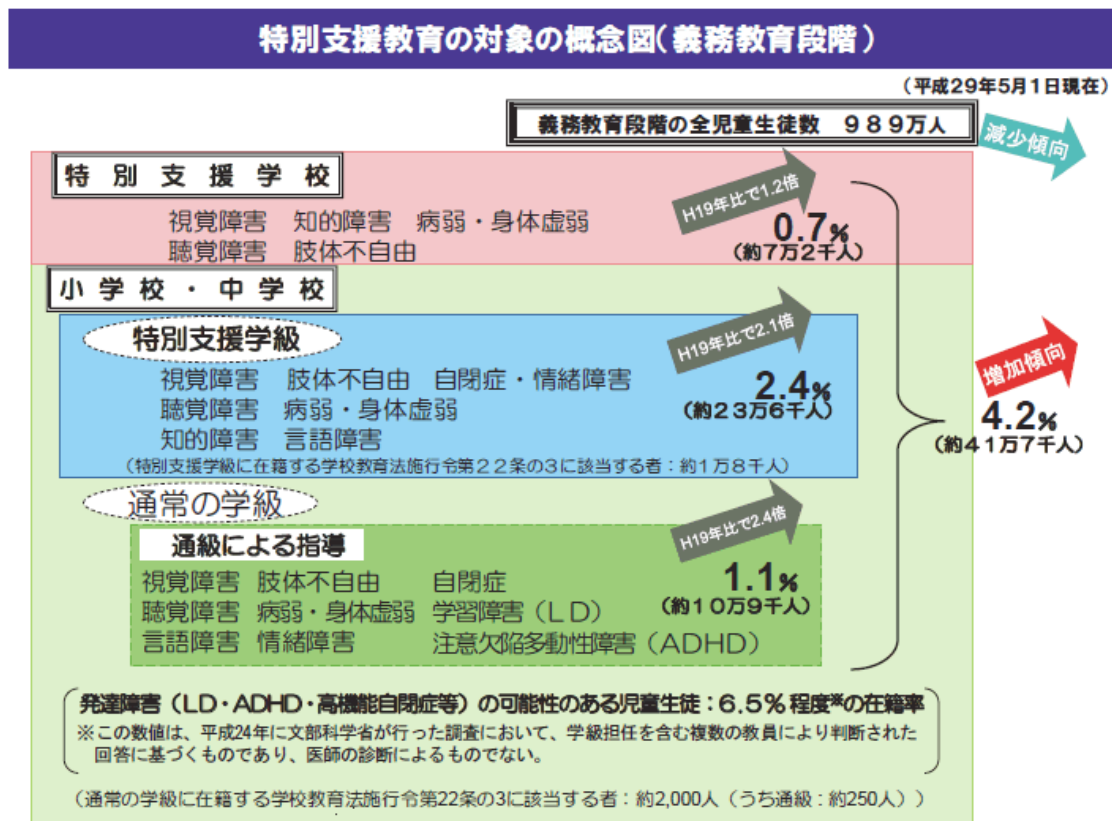


Figure 1 特別支援教育対象児童生徒数の増加傾向（内閣府，2018）

ところで、2007年度の特別支援教育へのパラダイム転換は、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネータの指名など学校の組織体制に大きな変化をもたらすものであったと同時に、支援を要する一人ひとりの児童生徒に対するより正確なアセスメントとそれに基づくより妥当性のある支援計画の策定と実施という、各学校における教育実践内容の見直しや転換にもつながる改革であったがゆえに、各学校ではかなりの程度の混乱や戸惑いが生じたことは想像に難くない。とりわけ、以下の諸点については、制度改革の当初から今日に至るまで必ずしも明確な形で決着が図られているわけではなく、引き続き各学校における課題として継続してい

る可能性が推測される。

まず第1に、特別支援教育コーディネータや特別支援学級担任、あるいは通級による指導担当者など特別支援教育の担い手に求められる専門的業務を着実に遂行するための知識やスキルを十分に備えた教員を各学校がどのように確保し、あるいは育成するかという課題である。特別支援学校に勤務する教員の特別支援学校教諭等免許の所持率は平成29年度現在77.7%に達し（文部科学省，2018a）、毎年着実に上昇している。他方、小中学校の特別支援学級や通級による指導の担当教員は、特別支援学校勤務の教員と同様に教育職員免許法上特別支援学校教諭免許状の所持を必要とするわけではないが、ちなみに通級による指導（通級指導教室）を担当する正規教員のうちで特別支援学校教諭免許状を保有している割合は、平成30年1月現在で小学校は45.6%、中学校は41.2%（全国特別支援学級設置学校長協会，2018）で、それほど高いわけではない。もちろん、特別支援学校との人事交流や教員研修の蓄積によって、通常学校における特別支援教育の推進を担う教員の能力向上を図る取り組みは恒常的に進められて来てはいるが、職員の年齢構成や中学校にあっては教科とのバランスの問題もあって、特別支援教育に関する専門性をもつ適任者を充てることは必ずしも容易なことではない。

第2には、教員の多忙化や通常学校における特別支援教育の専門性を備えた教員数が十分でないことを背景として、特別支援教育コーディネータの指名や特別支援学級担任の配置が形式化するおそれが存在してはいないかということである。全国特別支援学級設置学校長協会

（2016）の調査から特別支援学級担任の教職経験年数の分布をみると、小中学校とも教職歴31年以上のベテランが最大多数（それぞれ34%、26%）を占めているものの、教職経験年数が5年に満たないいわゆる若手教員が小学校では12%、中学校では17%と、それぞれ少ない比率で特別支援学級の担任を任されている。特別支援教育コーディネータに関しては、教職経験年数が20年以上の教員が多数を占めているという調査結果もあるが（宮木，2015）、中学校では12.7%という調査結果もあり（山梨県総合教育センター，2008）、都道府県によって多様である。これらのことは、適切な校内の人事配置を遂行することの困難さという各学校が置かれた現実的な制約条件の存在を想像させるとともに、特別支援教育コーディネータや特別支援学級担任など各学校における特別支援教育を推進する担当者個々の力量形成を保証する仕組みづくりとともに、単なる担当者的確な配置という人事上の課題を超えて、全校が一丸となった特別支援教育推進体制を構築することが現時点における最重要課題となっていることを示唆している。

特別支援教育への転換が謳われて10年余が経過し、この間「障害者基本法」の改正（2011年）や「障害者差別解消法」の制定と施行（2016年）など法的基盤整備が進められるとともに、“インクルーシブ教育システム”や“合理的配慮”，“ユニバーサルデザイン化”など、共生社会の実現に向けた今日的な特別支援教育の目標や方向性を特徴付ける重要なキーワードが次第に学校の中に浸透しつつある。こうした特別支援教育に関わる近年の動向から示唆されることは、特別支援教育は特別支援学校という特定の枠内で遂行されるいわば“閉じたシステム”の中で展開されるのではなく、通常学校や学級という“開かれたシステム”の中でこそ着実に推進されるべきであるという理念である。“インクルーシブ教育システム”が含意する障がいの有無にかかわらず全ての児童生徒がともに学ぶことができる仕組みや、通常の学級や通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連動性や継続性のある「多様な学びの場」を用意し、個々の児童生徒が有する教育的ニーズにもっとも的確に対応することが可能な

体制を整えておくことは、今日的な学校教育上の課題として最重要の位置を占めると言っても過言ではない。

ところで、文部科学省（2018b）の調査結果からは、小中学校の不登校児童生徒は2012年以降再び増加する傾向を示し、2017年度は144,031人、率にして1.5%となっている。一方、いじめについては定義の見直しや「いじめ防止対策推進法」の成立（2013年）、「いじめの防止等のための基本的な方針」の一部改訂（2017年）など重要な動きがあったことから必ずしも発生件数の推移に規則性を認めることはできないが、2017年度の児童生徒1000人あたりのいじめの認知件数は小学校が35.5件、中学校が20.8件で、決して少なくはない（文部科学省、2018b）。

不登校やいじめという行動面での表れの背後には、状況を読み取ることが苦手なために他の児童生徒とのコミュニケーションがうまく行かない、行動のコントロールが十分にできないために他の児童生徒から孤立してしまう、といった対人関係面での不調や不成功経験の積み重ねが関与している可能性がある。このような対人関係面の特徴がすべて発達障害に起因するわけではないにしても、保護者や学級担任など周囲のおとなあるいは周辺の児童生徒がこうした特性が生ずる原因を子どもの性格や気質など内的な要因に帰属させ、個々の自己責任を問うような姿勢や見方を採用している場合には、該当児童生徒の学校生活上の適応はきわめて困難な状況に追い詰められてしまうのは想像に難くない。

小野寺・池本（2015）は、SCとして対応した小中学校の事例の58%に背景要因として発達障害の存在が推測されることを指摘している。また、田中ら（2015）は、ASD及びADHD傾向といじめ被害・加害との関連性について検討し、ASD傾向が示す社会性の困難さが友人関係の形成及び維持の困難さにつながり、そのことがいじめ被害などより深刻な友人関係上のリスク要因となりうることを指摘している。さらに、ADHD傾向の高さは衝動性の高さに関連し、衝動性の高さは攻撃行動と関連することから、いじめ加害行動につながる可能性についても言及している。その他、原田ら（2012）は、中学校において非行行為による生徒指導対象となった生徒446人のうち、発達障害が疑われる生徒は165人であり、生徒指導の対象生徒に占める割合は37.0%であったことを報告している。これらの報告は、不登校やいじめ、非行傾向など生徒指導上の諸課題への対処を考える際には、発達障害の診断の有無にかかわらず、きめ細かな配慮や支援を必要とする相当数の児童生徒が通常学級に存在していることを念頭に置く必要があることを示している。こうした特性を示す児童が周囲の無理解や誤解などにさらされた場合には、結果として学校生活上著しい困難を来すであろうことは容易に推測される。すなわち、個に即した、その点で特別な支援を必要とする児童生徒は通常学校にこそ数多く存在しているのであり、いわゆる“特別ではない支援教育”（東京都日野市公立小中学校全教師・教育委員会、2010, p20-21）を今後通常学校で着実に遂行していくことが強く望まれるであろう。

以上から、“インクルーシブ教育システム”の定着を柱とする通常学校における今後の特別支援教育の発展・充実を考える上では、通常学校において特別な支援を必要とする児童生徒の早期発見・早期対応や、子どもの特性に応じた的確なアセスメントと支援のあり方、通常学級の担任の力量向上、全校一丸となった特別支援教育体制の確立などを各学校が置かれた物的・人的・社会的条件の下でその学校にふさわしい形でつくり上げることが求められる。学校が組織として体系的・持続的に特別支援教育を進めるためには、特別支援教育に関する学校管理職

の深い理解と職員同士の相互理解と協働の仕組みを構築することが必須の条件となる。すなわち、学校における特別支援教育の推進は優れて学校経営上の課題ともなる。

本稿は、こうした課題意識を背景に、通常学校で特別支援教育のよりいっそうの充実を図るための条件を探ることを目標とする。そのための一つのアプローチ方法として、先進的な実践を行っている小中学校の特別支援教育コーディネータなど通常学校における特別支援教育を推進する担い手が、それぞれ置かれた学校の文化的・社会環境的条件の下でどのような手立てと工夫を講じているのかを実状に沿って明らかにすることが有効であろう。すなわち、それぞれの学校において特別支援教育的な視点による児童生徒理解や課題の見立てと手立てを構築する方法を実践の中でどのように編み出しているのか、職員の理解や協力をどのような仕掛けによって引き出しているのか、その思いや信念に関して直接の語りを通して迫る方法が望ましい。当事者による直接の具体的な語りを通して今後の通常学校における特別支援教育の充実と発展を展望する上での示唆が得られることが期待できるからである。合わせて、通常学校における特別支援教育の充実を検討する際には、生徒指導との融合もしくは連携をそれぞれの学校ではどのように工夫しているのかについても具体的状況や担当者の工夫などを明らかにすることが必要である。

そこで本稿においては、ある自治体の中で特別支援教育への取り組みが先進的であるという評判を得ている小及び中学校から代表的な学校をそれぞれ1校ずつ選び出し、各校の特別支援教育コーディネータや生徒指導担当者など学校における特別な支援を必要とする児童生徒に対する指導・支援の取り組みの担い手を対象として半構造化面接を行い、活動の実際や思い・考え方などに関する自由な語りを収集・分析し、通常学校における質の高い特別支援教育を成立させている条件を探り出すことを目的とする。なお、面接調査対象となった各校は、いずれも通級による指導を当該自治体内の各校に先駆けて実践して来た学校である。通級による指導の実施校であるということは、他の学校に比べて専門性に優れた担当教員が配置されている可能性を示していることから、本調査においては対象校2校の通級による指導担当者も面接対象に加えることとした。

2. 方法

(1)面接対象者

各校の特別支援教育コーディネータ、生徒指導主事(主任)及び通級による指導担当者それぞれ各1名、合計6名を面接の対象者とした。なお、面接の実施に先立って、『静岡大学ヒトを対象とする研究に関する倫理審査委員会』からの承認を受け(第17-29号)るとともに、両校の学校長から職員を対象とする面接調査の実施に関する同意書を得た。

(2)面接時期

2017年10月中旬から11月

(3)面接の場所と所要時間

いずれの面接もそれぞれの学校の会議室等を使用して実施された。1人当たりの面接時間はおよそ55~70分間であった。発話記録については、学校長及び面接対象者からの承諾に基づいてICレコーダーに記録した。

(4)面接の方法と内容

①基本情報

教職経験年数、在籍校勤務年数、在籍校における特別支援教育コーディネータなどの経験年数、過去の特別支援教育に関する分掌経験など面接対象者に関する基本情報を確認した。

②在籍校における分掌に関する活動状況

担当者として取り組んでいる活動、一週間の動き、児童生徒支援に関する他の分掌担当者との連携協力の様子など、各分掌担当者の学校における活動の概要についての設問が主である。

③職員との関係づくり

担当者として他の職員（学級担任や管理職や教務主任）との関係づくりに関しての試みや配慮、工夫していることがらやうまくいっていること、逆に課題であると感じている事項、情報の収集や提供の実際などに関する設問を用意した。

④在籍校の特別支援教育への取り組み状況に関する強みと課題

特別な支援を必要とする児童生徒の見立てと対応に関して、実際にどのような体制のもとでどのような活動が展開されているのかや、担当者として在籍校の特別支援教育の実践に関する特長と課題認識、課題の解決や改善を図るための手立てについての方策などを質問した。

⑤分掌担当者としての自身の信念や課題

担当者としての活動に関する自身の信念・思いや力量向上のために心がけていることなどの質問を用意した。

⑥今後の展望

通常学校における特別な支援を必要とする児童生徒に対する今後の学校としての取り組みに関する提言的な事項や他校への波及の仕方について考えていることを中心に質問を行った。

なお、設問に対する回答によっては追加の質問を行ったが、その際にはできるだけ面接対象者の思いを受け止めることで、生の感情が表出できるように配慮した。また、いわゆる一問一答形式ではなく対話による二者関係が構成されることを念頭に置き、面接者の側も適度に気持ちを開示したり、あいづちや同意・納得を示す表情や言動を表出することを心がけた。

(5)面接記録の整理と分析

すべての発話記録を文字に変換し、逐語録を作成するとともに、面接のねらいとは直接かわりのない情報を除外した面接記録表を被面接者ごとに作成し、分析の対象データとした。

3. 結果

(1) 調査対象校における特別支援教育の取り組みの現状

どちらの調査対象校の特別支援教育コーディネータはいずれも、「校内委員会」や「事例検討会議（ケース会議）」の企画実施、「気になる児童生徒の行動観察など実態の把握」、「特別支援教育に関する保護者からの相談への対応」、「特別支援教育に関する校外研修の情報提供」、「個別の教育支援計画などの作成支援」、「医療や福祉など校外専門機関との連絡調整」「隣接校種（小学校あるいは中学校）との連絡や情報交換」、「学級担任からの相談への対応」、「他の教職員からの情報収集」など、通常学校における特別支援教育活動として規定されていたり、努力することが期待されている活動に着実に取り組んでいる。また、週のうちに何度か関係者との打ち合わせを行ったり、管理職が出席する重要な会議に出席し、特別な支援を必要とする児童生徒の見立てや支援の手立ての検討や、支援の効果に関する状況報告を定期的に遂行している。ちなみに、調査対象校（中学校）の特別支援教育コーディネータの一種間の活動スケジュールはおおよそ以下の通りである（Table 1）。関係分掌との定期的な情報交換・共有の機会

を設けていることや定時の管理職への状況報告機会、さらに主任会を通して全職員に気になる児童生徒の情報が行き渡るシステムが確立されている点は、両校に共通している。

Table 1 調査対象校（中学校）の特別支援教育コーディネータの一週間の活動スケジュール

	1校時	2校時	3校時	4校時	給食・昼休み	5校時	6校時	放課後
月		生徒指導部会		授業	別室登校生徒への対応	不登校生徒や家庭への電話かけ、家庭訪問など		
火	生徒指導連絡会		授業	授業				
水		授業	授業					カウンセリング結果報告
木	SCとの打ち合わせ	相談部会	授業	授業				
金		主任会	授業	授業				

さらに、調査対象校2校ともに、特別支援教育コーディネータや生徒指導主事（主任）の授業時数を軽減する措置が施され、それぞれの活動時間が一定程度確保されていることや、学級担任など他の分掌を兼務することはなく、その点で専任に近い形で集中的、集約的に職務に取り組むことができる校内体制が確立されている点も共通している。その上、調査対象校（中学校）では柔軟な時間割編成が行われ、毎週1コマではあるが特別支援教育コーディネータと生徒指導主事とがともに共通の空き時間を設けて情報交換・共有を行う機会が確保され、支援を必要とする生徒の表れの見立てや必要な手立ての検討に一定の時間をかけて取り組むことを可能にしている。

このような相対的な時間的ゆとりがあるためか、学級担任などとの情報交換・共有の機会を日常的に繰り返している様子が対象小学校特別支援教育コーディネータ（「小特支 Co」と略記。以下同様。）の語りの中に見られた（Table 2）。

Table 2 職員との連携に関する対象小学校特別支援教育コーディネータの発言内容（抜粋）

設問	面接者の発言	小特支 Co の発言
8 他の教職員との情報共有	8-1 担任の先生方との情報交換の具合はいかがですか？担任の先生が気になるお子さんがいればどンドン Coの方に来てくださいということは周知されていますか？	8-1 されています。職員室では先生方から声をかけて下さいますし、逆に私からも声をかけて、つねに子どものことについてやり取りするように心がけています。
	8-2 お昼休みや放課後などフリーな時間も利用して先生方との情報交換を行っているということですね。	8-2 はい、しています。あとは担任の先生の視点だけでなく、自分も授業に入っているので自分が気づいた視点であったり、級外部でも話をするなど、他の級外の先生の視点も共有するようにしています。担任と異なったらえ方から行く子もいるので、必ずしも担任の先生発信だけではなく、気になる子がいればこの子どう？などと話をしたりして。

8-3 級外部というとは具体的には？またその他の先生方とはいかがでしょうか？	8-3 生徒指導主任がありがたいことに去年から級外になっているので。音楽に長けている方がいるのでその方も級外。通級があるので、いろいろな子の状況を分かって下さっている通級の先生。それから教務主任、教頭、校長先生。ありがたいことに、事務の方や用務員さんも子どものことをよく見ていただいているのでそういう方々。いろいろなところで話題をふつて、気になる子、話題になる子をチョイスしています。
8-4 授業の負担はどれくらいですか？	8-4 週 19 コマくらいですが、毎日 5 時間目が空いて、あとは週の中で数コマ分が空いています。

同じように、生徒指導主任や通級による指導担当の職員など直接的に特別支援教育に関わりのある分掌担当者とも頻繁に話し合う機会を設けている。とくに注目に値するのは、校長・教頭など管理職や教務主任など学校運営のリーダー、ときに用務員さんなどとも適宜情報のやり取りをしている点である。このことは、通常学校において特別支援教育を進める上では、コーディネータなど担当者が他の教職員との間で円滑なコミュニケーション関係を構築することが重要な条件になることを示唆している。

(2) 調査対象校における特別支援教育実践の特長

調査対象校（小学校）の特別支援教育コーディネータとの面接で説明された当該校での役割は、大きく 2 つに分かれている。第 1 は、“気になる児童のアセスメントと支援策の検討”である。学級担任と児童、保護者間の関係調整を進めながら、“担任の先生が支援が必要だと思う子どもがいたとき、保護者や子どもと担任と一緒に支援を考えるとときに客観的立場として相談し合えるような活動を目指して（「小特支 Co」と略記する。下線部は発話内容。以下同様。）”いる。この発話からは、コーディネータが学級担任と児童、その保護者間の関係をつなぎながら、見立てと手立てに関する情報提供者の役割を担っていることが示唆される。

第 2 は、“所属校教員の力量向上を目指した研修の企画実施”である。“一番は担任がやらなければならないことには、ということなので、先生方も知識という部分では大部分かって下さってはいますが、若い先生や新しくこちらに来られた先生なども含めて知識を広げたり深めたりする機会（「小特支 Co」）を設定している。同時に、特別支援教育に関する校内研修を企画実施することによって、“教員のスキルアップとともに、学校全体で同じ方向を向いて行けるように舵を取るというつもりで行っています（「小特支 Co」）”とも述べ、「小特支 Co」をリーダーとする当該小学校における特別支援教育の推進が学校の教育活動の重要な部分を占めているとの認識のもとに、学校としての目標実現に向けた職員間の意思統一を図ることを自身の役割として明確に意識している。このように、特別な支援を必要とする児童の見立てと手立てに関する職員の理解啓発を促進し、特別支援教育に関する学校全体の共通理解を推し進め、学校としての支援体制の確立と個別支援の充実とが双方相まって実現に向かっている点が、当該小学校の最大の強みであると言ってよい。

さらに注目すべき点は、「小特支 Co」が“本校では、何代か前の Co のころから、年 4 回という（校内研修の）形を作って下さっていた。”と述べているように、職員の理解啓発や校内支援体制の明確化、学級担任と支援を必要とする児童とその保護者間の関係づくりなど過去の当該小学校の

特別支援教育コーディネータによる通常小学校における特別支援教育の形づくりに向けた資産の蓄積があり、代々の特別支援教育コーディネータによる取り組みの成果が連綿と引き継がれていることである。このように、当該小学校の強みの第2は、10年を超えるこれまでの特別支援教育の実践が、人員の交代がありつつも特別支援教育コーディネータという役割行動のパターンを通して形として明確化されていることであるととらえることができる。

一方調査対象校（中学校）の特別支援教育コーディネータ（以下、「中特支 Co」）との面接からは、特別支援教育コーディネータの指名に先立つ事前の力量形成のための仕組みが機能していることをうかがわせる発話があった。“自分としては指名を受けるつもりはなく、最初はお断りしました。…（略）…その当時通級による指導（「学習室」）を担当していましたが、生徒に関するトラブルが多く、保護者からのクレームが直接校長に届くなど、まさに“荒れた学習室”という状態でした。それでも担当者の努力によって少しずつ落ち着きを取り戻していましたが、その様子を見て校長先生が声をかけたのだと思います。” 調査対象校（中学校）は学級数が23を超える大規模校で、常勤の通級による指導担当者が複数名配置されている学校である。この発話は、発達障害のある生徒の行動面・認知面の特徴に関する知識や見立て・支援方法に関する具体的で実践的な知識・スキル、あるいは時に応じた助言を専門性に優れた同僚から受けたことで、特別な支援を要する生徒に対する見方・かかわり方を実地に体験できたことが現在の特別支援教育コーディネータ役割を十全に果たしていることに結びついている可能性を示している。歴代の特別支援教育コーディネータで受け継がれている“もっとも機能する活動の在り方”を、分掌につく以前から自然に習得できる“後継者養成システム”が機能していると言えるであろう。

(3) 着実な取り組みを支える条件

2つの調査対象校では、特別支援教育コーディネータも生徒指導主事もともに授業時間数など業務の負担軽減が図られていることによって、より専任に近い形で職務に集中することができ、しかも、時間割編成上双方に共通の空き時間が設定されていることで、スムーズな情報交換や支援を必要とする生徒の見立てと対応策の検討を着実に遂行できる仕組みが整えられていた。負担の軽減や時間割上の工夫を施すことによって、特別支援教育コーディネータや生徒指導主事主任がそれぞれ職務に集中することを可能にする校内体制の整備が進んでいることは、通常学校における特別支援教育を推進する上で重要な条件の一つであると言えよう。“職員室の席がすごく近いので、空き時間（毎曜日5時間目）があつて2人そこにいる時はつねに子どもたちの話ができる”（「小生指」）との発話は、特別支援教育コーディネータと生徒指導主任という相互に密接に関連した分掌担当者が日常的に情報交換・共有を進める体制ができていることとともに、緊急の対応が必要な場合には直ちに必要な打ち合わせを実施することが可能となっていることを意味している。

また、学校教育現場において特別な支援を必要とする児童生徒に対する適切で、的確な支援を展開するためには、管理職の理解と役割に応じた適切な行動が求められることが指摘された。「小特支 Co」は、“（以前は）親御さんと一歩踏み込んだ話をしたくても、コーディネーターレベルでできる部分と管理職が入って進めなくてはいけない部分があるのですが、管理職が入って進める部分が難しく、なかなか進まなかった”のに対して、現在は理解ある管理職のもとで、特別な支援を必要とする児童とその保護者への対応の仕方や処遇の方向性に関する管理職からの的確なサポートが受けられる仕組みが成立していることに高い評価を与えている。調査対象校（中学校）でも同

様に、“管理職の先生方は、かつて行政で生徒指導を担当したり、児童相談所との交流人事を経験された方々で、学校生活に適応することが困難な生徒や家族的背景などの事情に精通されているので、特別支援教育コーディネータや通級指導教室担当、生徒指導主事などの動きをよくバックアップしてくれます。”（「中特支 Co」）と述べ、通常学校における特別支援教育を進展させるための条件の一つに、管理職の深い理解とサポートが欠かせないことを指摘している。

さらに、調査対象校はともに通級による指導を長年にわたって遂行している学校であり、小・中学校における中核的で拠点的な実践校であるという特徴を持っている。いずれの学校も通級による指導担当者が複数名配置され、中でも中心的役割を担う教員は、2人とも特別支援学校での勤務や通常学校における特別支援学級の担任、他校での通級による指導担当などを歴年にわたって務め、専門性がひじょうに高い教員である。

両校ともに、専門性に優れた複数の教員体制のもとで通級による指導が同じ校内で実施されている状況を各校の特別支援教育コーディネータはそれぞれ有効に活用しようとしている点が特徴的である。たとえば、「小特支 Co」は通級による指導担当教諭とは、“毎日話をしています。通級指導担当の先生方も校内のコーディネータという立場の方や学年主任の役割を持っている方、通級に通う子どもさんの連絡調整をする方などといった担当がきちんと決まっているために、このことはこの先生にという形で、3人の先生方にそれぞれのケースに応じた話をしています。”と述べ、ともに通常学校に在籍する特別支援教育担当者という立場の共通性に基づいた役割連携をしっかりと構築していることがうかがえる。

また、調査対象校（中学校）では、“大学出たての講師の先生が多いんです。その方からも毎日のように声をかけていただきます。検査結果がこうなんだけど保護者にどういう伝え方をしたらいいかとか。また、通級にクラスの授業に出ている子がいるんだけど、どういふうに他の子に話をしたらいいかとか。資料用意して練習して教室で言ってみて、みたい。そうするとちょっと講師の若い先生も安心したというか。”

（通級による指導担当者、以下「中通級」と略記）という発話に見られるように、特別な支援を必要とする生徒の理解と適切な対応の仕方に関して、広く所属校の教員から助言を求められ、それらに適切に答えている様子を認めることができる。加えて、調査対象校（小学校）の通級による指導担当者（以下、「小通級」と略記）は、“学級担任の先生とのコミュニケーション能力というか、その先生にどういふうに伝えたらこの子のことを分かってもらえるだろうか、どういふうやり方だったらこの先生に分かってもらえるだろうか、と考えながら提案していくというか、学級担任の先生方を応援していく” ことに意を用いていることを述べ、通常学級の担任との間で専門性を仲立ちとしたコミュニケーション関係づくりに取り組んでいることを強調している。

このように、通級による指導担当者と特別支援教育コーディネータや生徒指導主事主任、さらに学級担任というように専門性の性質が異なった職員間の情報交換・共有と支援を必要とする児童生徒の見立てと手立てに関する相談—応答システムのような仕組みが構成されていることが、調査対象校における特別支援教育の水準を保つことに影響を与えていると言えよう。

（4）課題

面接対象者それぞれの表現の仕方には相違があるものの、ほぼ共通して課題として指摘されていたことの第1は、学級担任など所属校の職員と特別支援教育コーディネータや通級による指導担当者など各校における特別支援教育の担当者との間の認識の乖離である。「小特支 Co」は、学級担任との間の認識の食い違いについて次のように語っている。

“年配のベテランの先生ほどそれぞれやられてきたキャリア、経験があり、特別支援が新しいことのように思われてしまう。特別支援の側からやっていることは今まで先生方がやっていることと変わらないと思うのですが、特別支援はいらない、という。例えばこういうふうに進めていきましようか？と言っても、いやその必要は無いな—といった感じであったりとか。そもそも子どもを見取る、アセスメントするに当たってもこの子は必要ない、といった感じであったりとか。自分がこの子を特別支援的な眼で見ると将来的にこうなるのでは？という不安があってもそれを中々受け入れて頂けなかったです。”

このように、教員個人の経験則に基づく児童生徒理解のあり方と特別支援教育に関する専門的な知識に裏打ちされた児童生徒理解のあり方とが対立的になる可能性があることは、「中生指」が“あまり興味を持ってもらえない”職員がいることを認めていることや「小生指」による“職員の温度差”という表現とも一致している。特別支援教育の担当者と通常学級担任との間に見られる認識の乖離という課題が両校の面接対象者から表明されたことは、この課題解決に結びつく手立てを早急に講ずることが喫緊の課題となっていることを示唆している。

第2には、家庭の経済的事情や保護者の苦悩を背景として次第に増加しつつある特別な困難さを抱えている児童生徒への対応である。「中特支 Co」は、“支援を要する生徒が多く、また年を追う毎に増えており、一人ひとりへの十分な支援を行えない場合がある点”が課題であると述べ、さらに、“通常学級に通うことが難しそうな生徒への支援が大きく必要に”なっているにもかかわらず、十分な人員の手当てがなされていない現状を気にかけている。不安定な愛着、虐待やDV、家族のうつや依存症、精神障害の悪循環に苛まれた子どもたちに対するていねいできめ細かな個別支援を継続する必要性が従来以上に高まっている状況にあるにもかかわらず、2校の面接対象者が共通して指摘したことは、支援ニーズに応えることのできないもどかしさであった。

以上から、義務教育諸学校において特別な支援を必要とする児童生徒の数が増えつつあるという状況の下で、限られた人員や予算の中でいかに有効な支援の手立てを学校として提供できるのかという問いを立てたとき、特別支援教育の視点に基づく児童生徒理解と支援方法に関する職員の理解啓発を従来以上に進めるとともに、各学校が統一した特別支援教育目標と手立てを明確化するとともに各職員間でそれらを共有する仕組みをどのように構築するのが重要な課題となっていると言えよう。

4. 考察

(1) 職員間の認識の乖離について

特別支援教育の理念や進め方に関する直接の担当者と通常学級の担任との間の認識の乖離は、単なる知識や関心の不足に起因するというよりも子ども観や授業観など教員としての根源的な価値観にかかわっていることが推測されるがゆえに、問題としてはそれほど単純ではない。“特別支援教育は自分とは関係がない”という見方をとっている教員は、おそらく自身のこれまでの実践を振り返るに際して、特別支援教育に関する知識を持たなくても十分にやって来ることができたという強い自負心を持っているものと推測される。実はこの自負心が特別支援教育の視点に基づいた児童生徒理解や授業づくりを意識することへの抵抗感を生み出す一つの原因となっていると考えられるのであるが、教師としてのアイデンティティにも密接に関連するがゆえに、特別支援教育の視点の導入は大切であるからとか時代の流れであるからといっ

た理由だけでは、そうした考え方を持つ教員にとっては特別支援教育の理念や方法を習得するための十分な動機づけ要因としては働きにくい。まして自分のこれまでの子ども観や授業観を改めなければならないと受け止められた場合には、特別支援教育の視点を導入することへのマイナス評価は倍加するといっても過言ではない。

ではどうすれば教員間の特別支援教育に関する認識の乖離を和らげ、特別支援教育担当者との連携が成功し、ゆくゆくは全校が一丸となった特別支援教育体制づくりに結びつけることができるのであろうか？

先に引用した「小特支 Co」の“特別支援の側からやっていることは今まで先生方がやっていることと変わらないと思う”という発言には、特別支援教育の担当者と通常学級担任との間の認識の乖離を緩和するためのヒントが込められている。すなわち、個々の教員が何か新しい知識を習得しなければならないというのではなく、これまでの自身の教育実践の中にすでに特別支援教育的な視点が組み込まれていることに気づくことである。

特別な支援を必要とする児童生徒が確率的には各学級に複数名存在するという状況のもと、コーディネータと通常学級の担任との間で様々な形で情報交換・共有を行う機会が増加している。特別支援教育コーディネータが“気になる子”としてノミネートされた児童生徒の通常学級での様子を観察したり、逆に取り出し指導をしている様子を通常学級の担任が見る機会も増えている。つまり、特別支援教育コーディネータなど各学校で特別支援教育を推進する担当者と通常学級担任との間に多様な形で話し合いや意見交換をする機会が多く持たれるようになっている。

こうした状況にあって、通常学級の担任と接触する際の“心構え”として「小特支 Co」は以下のように述べ、特別支援教育の担当者と通常学級担任との間の認識の差を解消するための重要な手がかりを明らかにしている。

“いくら特別支援必要ないという固い考えをお持ちの方でも、目の前に困っているお子さんがいる時に知識のある方からの助言であるとか、「先生のそういうところがすごく活かれますね」と言って頂くと、じゃあやらんとしょうがないねとやってみる。やってみたのをまた見てあげて評価、肯定的な言葉を返してあげる、そうすると自然にその人が取り込まれてゆく。”

この発話からうかがわれることは、特別な支援を必要とする児童生徒の見立てや対応に関する話し合いを通して、特別支援教育コーディネータなど専門性を持つ教員と通常学級担任との間にしっかりとした関係性が成立する過程が大切であることである。その関係性は、単なる質疑応答や対象児童生徒に関する相談といった一回性の質問者—応答者関係を越えた、双方向的な持続性のある関係性である。とくに注目されるのは、通常学級担任の良さを言語化して伝えることによって、自己の能力不足という学級担任側の疑心を取り払うだけではなく、目の前で困っている児童生徒に対して特別支援教育担当者と学級担任とが共同して解決を図らなければならない状況にあることを鮮明にしていることである。

単に質問に答えるという関係性ではなく、互いがそれぞれの役割を果たす上で最も効果的な連携協力の在り方をつくり出していくという関係性が必要であることを「小特支 Co」は実感していたのであろう。対象となる学級担任の「良さ」を探し出し、伝えるという行為が特別支援教育担当者との間の関係をより持続的で緊密なものに変えて行くのである。

このことは、特別支援教育担当者と通常学級担任との認識の差を解消するために必要な条件とは、単に通常学級担任の特別支援教育に関する知識や関心を増大させるというだけにとどまらずに、特別支援教育担当者と通常学級担任との間の適切な二者関係の構築を通して、双方の壁あるいは垣根を低くし、互いに学び合う双方向的な関係性を構築することが有効であることを示唆している。目の前で困ってしまっている児童生徒に対して、特別支援教育担当者として、あるいは学級担任として、互いの役割の相違を念頭に置きつつ、可能な手立てを協力して講ずる、こうした経験を蓄積することで双方の認識の乖離状態を改善することが可能であると思われる。

(2) 包括的支援体制の構築に向けて

特別支援教育コーディネータなど各学校における特別支援教育の推進者と通常学級担任との間の認識の乖離は、目の前にいる困っている児童生徒に対して、特別支援教育担当者と通常学級担任との間の持続的な関係性の構築を通して、互いの持ち味を融合させることによる協働課題解決チームづくりを通して埋めることが可能であることが示唆された。このことは、通常学級担任の側の特別支援教育に関する知識や理解の不足が認識のズレの背景に存在していたとしても、その不足分を補うための手立て（例えば職員研修の充実）を講じただけでは効果が限定的にとどまる可能性があることを示唆する。

目の前で困っている児童生徒に向き合う学級担任がどれだけ適切に対象児童生徒の見立てを行い、支援策を考案し、実践できるのが最も重要であると考えれば、学級担任がどれだけの確かな動きをすることができるのかが問われなければならない。身近な専門家からの支援を受けながら、同時に教員としてのアイデンティティを保ちつつ主体性を失うことなく、困っている児童生徒に少しでも状態をよくするための手立てを実践し、得られた少しの変化を続けることでより着実な改善につなげる、この繰り返しを通常学級担任単独ではなくコーディネータなど周囲の特別支援教育担当者との関係性を構築する中で継続することができれば、特別支援教育担当者と通常学級担任との間の認識の乖離は早晩少なくなっていくであろう。

支援を必要とする児童生徒に対してよりの確な教育的支援を提供するためには支援にあたる側の特定の二者間における持続的な関係性の構築が重要であるという示唆は、学校全体としての特別支援教育体制をどのように構築し、どのように持続的に活動を進めるのかという全校一丸となった包括的支援体制構築という課題にも適用することができる。

特別支援教育担当者と通常学級担任との間の認識の乖離状態を解消するための有力な方法は、役割や立場、信念などで少なくない異質性を持つ職員間にどのようにして共通項を見出し、相互に協力し合える部分を探し出すのかという二者間の関係性構築の過程を見直すことであった。両者間に“分かり合える部分”と“認め合える部分”とがあることに気づくことができれば、重要な部分で認識を共有させた有効な連携協力関係が作り出されるであろう。互いに大変な状況にありながらも、それでも目の前で困ってしまっている児童生徒をどのように支援するのが大切であるという認識で一致できることは“分かり合える部分”の発見につながるであろうし、“先生のこういうところが活かせませす”とか“さすがに特別支援教育の詳しい知識を持っている”などは“認め合える部分”を広げるのに役立つであろう。

二者間の関係性構築のためには、基本部分での認識の共有と相互信頼性が成立していることが必要である。認識の一致と相互信頼性が、特別支援教育コーディネータと通常学級担任とい

った職員個々の関係だけではなく、特別支援教育コーディネータとある学年部職員集団といった1対複数の関係にとっても、特別支援教育担当者グループと校長・教頭など管理職という集団対集団の関係にとっても、いくつかのバリエーションを超えた関係性のパターンのいずれについても関係性構築を進めるための重要な前提条件であるといえる。

とすれば、全校一丸となった包括的支援体制を構築するためには、職員間の認識の共有を図るための手立てと職員間の相互信頼性を強化するための手立ての重要性に関する着実な認識を学校管理職が備えていなければならないことを意味する。

特別支援教育の推進が各学校の目標として明確に位置付けられ、それを実現するための校内体制の整備や職員研修の定期実施などを図解化することが“職員間の共通認識”を確保するために必要な手立てとなろう。また、日頃より教員同士が互いに助け合い、支え合う雰囲気づくりを心がけ、そのための教員組織を常に意識させるような働きかけは、“相互信頼性”を高める手立てとして有効に機能するであろう。

学校における特別支援教育は、もはや特定の支援を必要とする児童生徒に対してのみ実施されるものではなく、むしろ、すべての児童生徒を対象にして、学校という場で一人ひとりの育ちの背景の相違や個々の児童生徒が持つ特性の違いに応じて、それぞれの児童生徒が取り組んでいる生の営みを後押しするような柔らかな、しかし着実な支援教育として展開されねばならないであろう。その意味で、“特別でない支援教育”を体現することがこれからの義務教育諸学校に求められていると言えよう。

文 献

原田直樹・野見山晴香・三並めぐる・梶原由紀子・松浦賢長 2012 中学校における発達障害が疑われる生徒に対する生徒指導に関する研究 福岡県立大学看護学研究紀要 10 1-12.

宮木秀雄 2015 通常の学校の特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査研究 山口学芸大学研究紀要 第6号 57-65.

内閣府 2018 平成30年版 障害者白書

(<http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h30hakusho/zenbun/index-pdf.html>)

文部科学省 2007 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm)

文部科学省 2015 特別支援教育の現状と課題 教育課程企画特別部会 資料3-3

文部科学省 2018a 平成29年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果の概要

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/03/26/1402731_1.pdf)

文部科学省 2018b 平成29年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_1.pdf)

小野寺利津子・池本喜代正 2015 通常の学校における特別支援教育体制へのスクールカウンセラーの関与(その2)―学校不適応状態と発達障害との関連について― 宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第1号 13-20.

田中善大・伊藤大幸・村山恭朗・野田航・中島俊思・浜田恵・片桐正敏・高柳伸哉・辻井正次

2015 保育所・小中学校における ASD 傾向及び ADHD 傾向といじめ被害及び加害との関連 発達心理学研究 26 332-343.

山梨県総合教育センター 2008 特別支援教育コーディネータの状況

(ypec.ed.jp/center/kenyukaihatu/kiyou/H18/oka1.pdf)

全国特別支援学級設置学校長協会 2016 平成 27 年度全国特別支援学級設置学校長協会調査報告書 資料 1 特別支援学級設置学校の基本情報のまとめ

全国特別支援学級設置学校長協会調査部 2018 平成 29 年度全国特別支援学級設置学校長協会調査報告書

(http://zent2014.xsrv.jp/htdocs/%E5%85%A8%E5%9B%BD%E8%AA%BF%E6%9F%BB/?action=common_download_main&upload_id=344)