

小・中学校における特別支援教育コーディネーターの現状と 養護学校への支援ニーズ

Special Support Educational Coordinator of Elementary Schools and Junior High
Schools and the Support Needs on Special Education Schools

大石啓文*・大塚 玲**

Hirofumi OHISHI and Akira OTSUKA

1. はじめに

平成15年3月、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議より「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が提出された。最終報告では、特別支援教育を「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズを大切にすること」と述べ、従来の特殊教育から「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応を図る」という特別支援教育への転換をもとめている。さらに、特別支援教育を推進するための盲・聾・養護学校の在り方として障害種別にとらわれない地域のセンター的役割を担う「特別支援学校」へ改めることを提案している。

このセンター的役割については、「これまで蓄積してきた教育上の経験やノウハウを活かして地域の小・中学校等における教育について支援を行うなどにより、地域における障害のある子どもの教育の中核的機関として機能すること」としている。

吉利・太田・小谷（2005）は、養護学校が「センター的機能」を果たすには、①人的・時間的な問題の解決、すなわち相談をそのまま抱え込む姿勢ではなく、地域の小・中学校が独自に支援体制を整えていくための支援を提供する視点、②さまざまなニーズに適切に対応するための知識・専門性の向上、③小・中学校や医療・福祉・労働にかかわる諸機関、養護学校間の連絡体制の強化の必要性を指摘している。

このように、盲・聾・養護学校が「センター的機能」を果たすには、小・中学校のニーズの把握が必要であるが、小・中学校における特別支援教育体制と小・中学校から盲・聾・養護学校にのぞむことを関連させて調査した研究は現時点ではほとんど見当たらない。

そこで、本研究では筆者の所属する沼津養護学校の学区内の地域の小・中学校の特別支援教育コーディネーターを対象に調査を実施し、特別支援教育コーディネーターの指名状況や取り組んでいる内容、養護学校にのぞむ支援内容等の現状を明らかにする。その上で養護学校は小・中学校に対しどのような支援をすべきなのか、その在り方と方向性を考察する。

* 静岡県立沼津養護学校 ** 静岡大学教育学部

II. 方法

1. 調査対象および期間

調査対象は静岡県立沼津養護学校の学区が含まれる田方・駿東各福祉圏域にある全小学校93校、全中学校51校、計144校である。調査の方法は郵送による質問紙調査であり、平成17年7月中旬から下旬にかけて実施した。回答は特別支援教育コーディネーター（指名されていない学校は、それと同等の役割を担っている教員）に依頼した。

回収率は、小学校82.3%（77校）、中学校78.4%（40校）であった。

2. 調査項目

調査項目の作成にあたっては、横尾・伊藤・植木田・松村・西牧（2005）による小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査を参考にした。調査項目は、①特別支援教育コーディネーターの役割と課題、②特別支援教育に関する校内体制、③関係機関との連携の状況、④盲・聾・養護学校にのぞむことの4つの観点から構成した。

III. 結果

1. 特別支援教育コーディネーター

コーディネーターの指名率：平成16年度までのコーディネーターの指名率は小学校、中学校ともに30%前後であった。しかし、平成17年度には、小学校で93.5%、中学校で97.5%とほとんどの学校でコーディネーターが指名されていた（表1）。

表1 コーディネーター指名率

	小学校		中学校	
	学校数	(%)	学校数	(%)
平成15年度	5	(6.5)	0	(0.0)
平成16年度	22	(28.6)	13	(32.5)
平成17年度	44	(57.1)	26	(65.0)
年度未記入	1	(1.3)	0	(0.0)
指名なし	5	(6.5)	1	(2.5)
合計	77	(100)	40	(100)

コーディネーターと学級担任等との兼務：コーディネーターが学級担任を兼務している割合は、小学校では39.7%、中学校では25.6%であった。特殊学級担任を兼務している割合は小学校で16.4%、中学校で15.4%であった。いずれも教務主任を兼務している割合と同じであり、小学校では担任に次いで2番目に高い割合であった。一方、中学校では生徒指導について3番目であった。

特殊学級設置校に限ってみると、小学校では担任外が40.9%、次いで特殊学級担任、通常学級担任の順で、中学校でも担任外が52.4%、次いで同数で特殊学級担任、通常学級担任であった。小・中学校とも担任外の割合が多く、コーディネーターは校内全体を見渡せるような立場が望ましいと理解されるようになってきたのではないかと推測される（表2）。

コーディネーター教職経験年数：コーディネーターの教職経験年数は、小・中学校とも平均

23年前後であるが、その幅は、小学校で10年から38年までの28年、中学校で7年から25年までの27年と非常に大きかった（表3）。

コーディネーターの養護教育経験：小・中学校ともにコーディネーターの約60%が養護教育の経験がなかった（表4）。

表2 コーディネーターと学級担任等との兼任

	小学校		中学校	
	学校数	(%)	学校数	(%)
教 頭	6	(8.2)	1	(2.6)
教 務 主 任	12	(16.4)	6	(15.4)
生徒指導担当	11	(15.1)	7	(17.9)
研 修 主 任	5	(6.8)	0	(0.0)
学 年 主 任	1	(1.4)	4	(10.3)
学 級 担 任	29	(39.7)	10	(25.6)
特殊学級担任	12	(16.4)	6	(15.4)
な し	1	(1.4)	1	(2.6)

表3 教職経験年数

	小学校	中学校
～10年	3	1
～15年	6	3
～20年	14	9
～25年	16	13
～30年	24	10
～35年	7	2
～40年	2	0
計	72	38

表4 養護教育経験

特殊学級	養護学校	小学校 (%)	中学校 (%)
なし	なし	42 (57.5)	25 (64.4)
なし	あり	14 (19.2)	6 (15.4)
あり	なし	8 (11.0)	3 (7.7)
あり	あり	9 (12.3)	5 (12.8)

コーディネーターとして取り組んでいること：小・中学校ともに「児童生徒の実態把握」「特別支援教育の研修」の順で多く、70%を越えている。次いで多いのが、小学校では「校内

委員会の企画・運営」、中学校では「特別支援教育に関する立案」でともに70%を超える割合になっている。それ以外で50%を越えたのは、小学校で「特別支援教育に関する立案」「個々のケースの相談」、中学校では、「校内委員会の企画運営」であった(表5)。

小・中学校間で比較してみると、「特別支援教育の立案」「専門家チームとの連携」以外の項目で小学校が高く、とりわけ「個々のケースへの相談」「校内委員会の企画・運営」が高かった。コーディネーターの活動は、中学校に比べ小学校が進み、「個々のケースへの相談」など具体的な活動に踏み込みはじめたと考えられる。

表5 コーディネーターとして取り組んでいること

	小学校(%)	中学校(%)
特別支援教育の立案	47 (64.4)	28 (71.8)
校内児童生徒の実態把握	70 (95.9)	36 (92.3)
個々のケースへの相談	37 (50.7)	12 (30.8)
個別の教育支援計画の作成	10 (13.7)	5 (12.8)
個別の指導計画の作成	17 (23.3)	6 (15.4)
特別支援教育の研修	55 (75.3)	29 (74.4)
校内委員会の企画・運営	52 (71.2)	20 (51.3)
外部機関との連携	28 (38.4)	11 (28.2)
巡回相談員との連携	25 (34.2)	9 (23.1)
専門家チームとの連携	6 (8.2)	4 (10.3)
保護者との連携	19 (26.0)	6 (15.4)

(複数回答)

コーディネーターとしての課題：小・中学校ともに「個々のケースへの相談」「個別の教育支援計画の作成」「特別支援教育の立案」「個別の指導計画の作成」が上位に挙げられた。そのうち、「特別支援教育の立案」の項目が小学校に比べ中学校が目立って高かった。中学校では、「特別支援教育の立案」という入り口の段階が課題となっていることがうかがえる(表6)。

課題について自由記述の回答の内容は主に、①立場に関すること、②校内組織に関すること、③専門性に関すること、④その他の4領域に大きく分けられた。各領域について記述された主な内容を表7に示した。

特にこの中で意見が多かったのは、「立場に関すること」であった。多くの小・中学校のコーディネーターは、通常学級や特殊学級の担任、あるいは教務主任、生徒指導担当などを兼務しており、個々のケースへの相談や対象となる子の参観などの特別支援教育に関する時間の確保の難しさを感じている。活動時間の確保や教員の加配、あるいはコーディネーターの専任化を求める意見が複数あった。

表6 コーディネーターとしての課題

	小学校(%)	中学校(%)
特別支援教育の立案	35 (47.9)	27 (69.2)
校内児童生徒の実態把握	24 (32.9)	17 (43.6)
個々のケースへの相談	43 (58.9)	21 (53.8)
個別の教育支援計画の作成	39 (53.4)	22 (56.4)
個別の指導計画の作成	36 (49.3)	18 (46.2)
特別支援教育の研修	27 (37.0)	16 (41.0)
校内委員会の企画・運営	28 (38.4)	16 (41.0)
外部機関との連携	25 (34.2)	9 (23.1)
巡回相談員との連携	13 (17.8)	4 (10.3)
専門家チームとの連携	12 (16.4)	7 (17.9)
保護者との連携	29 (39.7)	16 (41.0)

(複数回答)

表7 コーディネーターとしての課題 (主な自由記述)

内容の領域	自由記述
立場に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・学級担任との仕事の兼任 ・対象児童の担任のため、相談する人がいない ・授業時数が多いため、即対応が出来ない ・特別支援教育のための時間の確保
校内組織に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・教師間の連携の在り方 ・学校全体で支援する体制をすること ・校内組織の確立
専門性に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的支援方法についての知識をもつこと ・自分たちだけで支援をしているが、井の中の蛙になっていないか ・先生方に特別支援教育に関する知識、理解を広めること
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・軽度発達障害児の担任への心のケア ・グレーゾーンの子への対応

2. 養護学校にのぞむこと

小・中学校から養護学校に「のぞむこと」の結果は、表8、9の通りである。「のぞむ」が高かった項目は、小学校では、「個別のケースへの支援」67.6%、「特別支援教育の情報提供」56.8%であった。また、中学校では「個別のケースへの支援」60.0%、「特別支援教育の情報提供」60.0%であり、同じ項目がともに50%を越えた。

「のぞむ」と「ややのぞむ」をあわせた数字で90%を越えたのは、小学校では「個別のケースへの支援」94.6%、「学校への支援」と「特別支援教育の情報提供」90.6%であった。中学校では、「個別のケースへの支援」と「特別支援教育の情報提供」100%、「学校への支援」と

「研修会等への講師派遣」92.5%であった。

表8 養護学校にのぞむこと (小学校)

	のぞむ (%)	ややのぞむ (%)	あまり のぞまない (%)	のぞまない (%)	無回答 (%)
学校への支援	27 (36.5)	40 (54.1)	3 (4.1)	0 (0.0)	4 (5.4)
個別のケースへの支援	50 (67.6)	20 (27.0)	2 (2.7)	0 (0.0)	2 (2.7)
児童生徒への直接の支援	21 (28.4)	31 (41.9)	18 (24.3)	2 (2.7)	2 (2.7)
保護者への直接の支援	25 (33.8)	34 (45.9)	14 (18.9)	1 (1.4)	0 (0.0)
知能検査の実施	33 (44.6)	28 (37.8)	11 (14.9)	2 (2.7)	0 (0.0)
教材教具の貸出	21 (28.4)	35 (47.3)	12 (16.2)	1 (1.4)	5 (6.8)
講演会等の案内	24 (32.4)	37 (50.0)	9 (12.2)	1 (1.4)	3 (4.1)
講習会等への講師派遣	30 (40.5)	33 (44.6)	8 (10.8)	1 (1.4)	2 (2.7)
進路情報の提供	15 (20.3)	30 (40.5)	20 (27.0)	6 (8.1)	3 (4.1)
特別支援教育の情報提供	42 (56.8)	25 (33.8)	3 (4.1)	1 (1.4)	3 (4.1)
福祉教育の受け入れ	11 (14.9)	38 (51.4)	19 (25.7)	1 (1.4)	5 (6.8)

表9 養護学校にのぞむこと (中学校)

	のぞむ (%)	ややのぞむ (%)	あまり のぞまない (%)	のぞまない (%)	無回答 (%)
学校への支援	16 (40.0)	21 (52.5)	3 (7.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
個別のケースへの支援	24 (60.0)	16 (40.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
児童生徒への直接の支援	12 (30.0)	19 (47.5)	8 (20.0)	0 (0.0)	1 (2.5)
保護者への直接の支援	18 (45.0)	15 (37.5)	6 (15.0)	0 (0.0)	1 (2.5)
知能検査の実施	14 (35.0)	16 (40.0)	8 (20.0)	1 (2.5)	1 (2.5)
教材教具の貸出	10 (25.0)	20 (50.0)	7 (17.5)	2 (5.0)	1 (2.5)
講演会等の案内	10 (25.0)	24 (60.0)	5 (12.5)	0 (0.0)	1 (2.5)
講習会等への講師派遣	20 (50.0)	17 (42.5)	3 (7.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
進路情報の提供	18 (60.0)	18 (45.0)	3 (7.5)	1 (2.5)	0 (0.0)
特別支援教育の情報提供	24 (42.5)	16 (40.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
福祉教育の受け入れ	15 (40.0)	20 (50.0)	3 (7.5)	1 (2.5)	1 (2.5)

「児童生徒への直接の支援」や「保護者への直接の支援」「知能検査の実施」など、直接当事者に関わる支援が80%前後に留まっており、間接的支援（コンサルテーション）をのぞむ割合が高いことがうかがえる。また、小学校では「学校への支援」と「個々のケースへの支援」がともに90%を越え、高い割合であった。しかし、「のぞむ」と「ややのぞむ」を両者間で比較してみると、「個々のケースへの対応」の「のぞむ」の割合が高く、質的な違いが推測された。「個々へのケースの支援」を強く望んでいることがうかがえる。

自由記述での回答の内容は主に、①連携・交流、②相談、③アドバイス、④その他の4領域

に分けられた。それぞれの領域に記述された主な内容を表10に示した。

のぞむことは小・中学校とも「個々のケースに対しての相談」、「学校への支援」、「特別支援教育に関する情報提供」が多く、前述の選択肢の設問と同様の結果であり、児童生徒に対する具体的な支援方法や指導方法を求めていると推測される。また、特別支援教育に限らず、お互い知り合いたいという意見や知ってほしいという意見も多く、さらなる交流がのぞまれる。

表10 養護学校にのぞむこと（主な自由記述）

内容の領域	自由記述
連携・交流	<ul style="list-style-type: none"> ・密接に連携して、特別支援教育の裾野をひろげたい ・小、中と養護の間で負担にならない程度の行き来が出来ると良い ・小、中の中には養護学校を知らない先生もいるので、交流を深め、理解し合いたい ・市立と県立ということで日常的な連携が取りにくい
相談	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者が気軽に相談にのれるようにしてほしい ・相談担当を複数配置してほしい ・小、中の学習の流れを理解した上で支援してほしい ・通常の学校、生徒の様子を理解して、様々な相談にのってほしい ・敷居が高い ・気軽に相談できる関係を作りたい
アドバイス	<ul style="list-style-type: none"> ・教材、教具を紹介してほしい ・個別の指導計画や個別の支援計画の作成方法を教えてほしい
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・養護学校のことを宣伝してほしい ・専門性を備えてほしい

IV. 考 察

1. 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの位置付け

本研究の調査において、コーディネーターを担っている教員は、教職経験では小・中学校ともに非常に経験年数の幅が大きかった。また役職では、教頭が担っている学校から、教務主任、学級担任、特殊学級担任等との役職との兼任から級外での専任まで様々なパターンがみられた。

静岡県総合教育センター教育支援部特別支援教育課（2006）による静岡県内の調査では、他の職種の兼務では、小・中学校とも生徒指導担当、教務主任の順に多く、本研究の調査とほぼ同じ傾向であり、担任以外では学校全体をみられる役職の教員が多く兼務していた。しかし、同調査では専任の割合は小学校では5%、中学校では12%であり、本研究の調査に比べ高く、養護教育の経験も小学校の経験者は60%、中学校で55%と本研究の調査に比べ高かった。このことから、本研究の調査地域は静岡県全体に比べコーディネーターとして専門性という意味では、やや遅れているという印象は否めない。

本研究の調査から、特別支援教育コーディネーターは、教職経験年数の幅、兼務する役職、養護教育の経験の有無とこれらの条件を掛け合わせると、数多くのパターンの特別支援教育コーディネーター像が考えられる。教務主任のようにある程度の経験が必要な役職とは違い、校長あるいは学校体制によって特別支援教育コーディネーターの役割が左右され、その位置付

けがまだ不安定な役職であることが示唆される。今後、特別支援教育を広げていくためにも一定の特別支援教育コーディネーター像が必要なのではないだろうか。

2. 特別支援教育コーディネーターとしての取り組みと課題

特別支援教育コーディネーターとしての取り組み内容を『組織』『実践』『連携』の3つに分類し考えてみる。

『組織』は「特別支援教育の立案」、「児童生徒の実態把握」、「特別支援教育の研修」、「校内委員会の企画・運営」の4項目、『実践』は「児童生徒への相談・支援」、「個別の教育支援計画の作成」、「個別の指導計画の作成」の3項目、『連携』は「外部機関との連携」、「巡回相談員との連携」、「専門家チームとの連携」、「保護者との連携」の4項目である。

各学校での取り組み、課題を『組織』『実践』『連携』の各項目でいくつ該当したかカウントした。図1～3はそれをグラフ化したものである。

『組織』は、取り組みが4項目と3項目の学校を合わせて、60%を越えているが、課題では20%を越えた程度である。『組織』の項目への取り組み率は高く、課題は少ない。つまり、『組織』への取り組みは、課題を解決し成熟してきているといえる(図1)。

『実践』は、取り組みが3項目と2項目の学校を合わせて、20%を切っているが、課題が3項目と2項目の学校を合わせて、50%を越えている。まだ取り組んでいないが、その前に課題が大きく立ちふさがっている。つまりどうやって取り組んでいいのかわからない段階ではないかと考えられる(図2)。

『連携』は、取り組み、課題とも4項目と3項目の学校を合わせた数字が、20%を割っている。つまり、『連携』は取り組んでいないし、内容も未確定で課題も見えない状態で、手つかずの状態ではないかと考えられる(図3)。

特別支援教育コーディネーターは、現在、『組織』から『実践』に移りつつあるといえるのではないだろうか。しかし、実際に活動するにあたり、時間の確保の難しさ、担任や他の役職との兼務で手が回らない、などが課題として多く挙げられていた。特別支援教育体制とも関わってくるが、特別支援教育コーディネーターの役職の明確化、活動時間確保などをさらに検討していく必要がある。

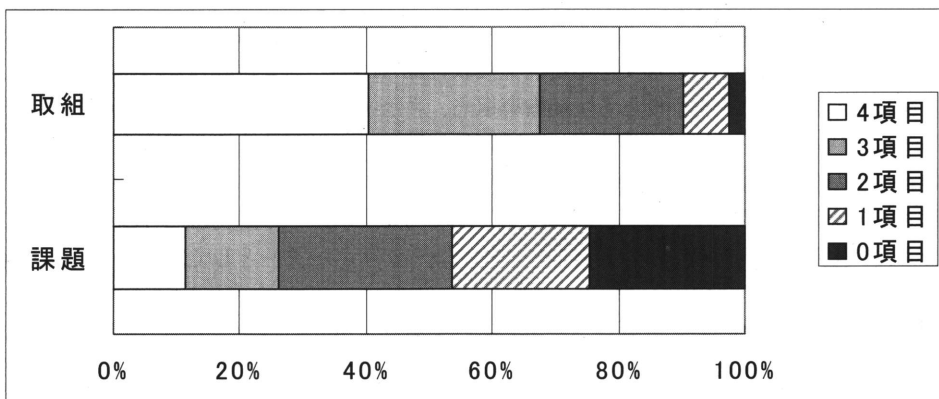


図1 『組織』の取組と課題

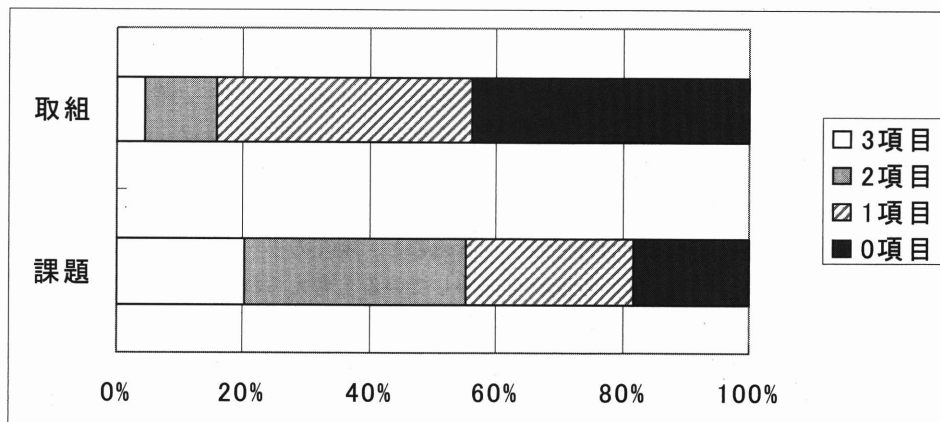


図2 『実践』の取組と課題

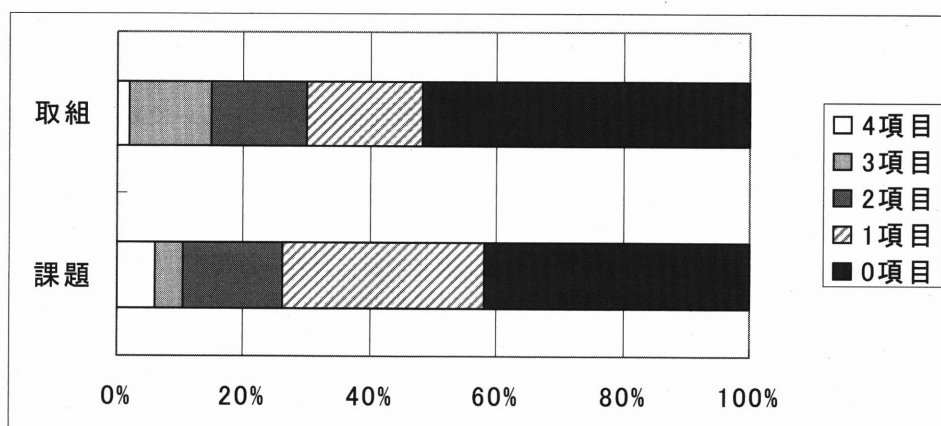


図3 『連携』の取組と課題

3 小・中学校と養護学校の連携の在り方

(1) コラボレーションとコンサルテーション

加藤 (2005) は、連携の定義をコラボレーションとコンサルテーションであると述べている。同じく加藤 (2004) は、「コラボレーション」を「専門職と教員、教員同士、あるいは保護者と教員との関係において児童生徒の支援に向けて各々の役割を協働の関係において実行していくこと」、「コンサルテーション」を「役割や専門性、立場の異なるメンバーが、具体的な支援技術や方法、内容について提供しあったり、それらを楽しむあう関係」と説明している。本研究の自由記述で「小学校と養護学校はそれぞれの教育的目的が違う」とする、養護学校側からの支援に対して否定的な意見が複数あった。これは、お互いに専門性や役割を明確にしないことが底流にある。今後、このような誤解あるいは不十分な理解にならないためにも、盲・聾・養護学校側には、コンサルテーション機能をもってコラボレーションしていく意識を高め、それを育成していくことと、小学校・中学校側にも十分にその意味を伝えていく必要が

ある。

(2) アセスメント

本研究の調査から、小・中学校における特別支援教育コーディネーターの位置付け、つまり特別支援教育体制、考え方は学校により非常にバラツキが大きいことがわかった。実際に盲・聾・養護学校が小・中学校を支援するにあたっては、その学校の現在の特別支援教育の進捗状況を十分にアセスメントしてからでないと支援がうまくいかない。アセスメントは、考察で述べた「組織」「実践」「連携」の3つの視点から考えると、現在の小・中学校の特別支援教育体制は「組織」→「実践」→「連携」の流れで進捗していると考えられる。その支援する学校が現在どの状況にあるかを十分把握しておく必要がある。

また、アセスメントのもう一つの側面として、その学校が何を望んでいるか、ニーズの把握がある。ニーズは、広がり、大きさ、深さ、複合性など幅広く、多種多様である。さまざまなニーズに適切に対応するために盲・聾・養護学校教員は幅広い専門性を高める研修が求められる(吉利, 2004)。

(3) 顔の見える連携

最後は、上記2つのことを発揮するための連携である。いくら校内の体制を整え、関係機関とのネットワークを構築しようともそれが活用されなければ全く意味をなさない。また、関係機関と連携しても、お互いのことを知らなければ、真の連携は深まらないであろう。佐々木(2004)は、岩手県で行った調査から「盲・聾・養護学校は、さまざまな方法でPRを行っているものの、小・中学校においては、どのような連携が可能であるかわからないなど連携内容にかかわる情報の不足が最も多く課題として示された」と報告している。本研究「盲・聾・養護学校にのぞむこと」の自由記述でも「もっとお互いを知るための交流をしたい」という記述が多く見受けられた。日常、相互に連携しやすくするためにも、担当者同士が「顔と顔」のつながり(ネットワーキング)をつくり、さらにそれをコーディネートする力をつけていくことが大切である(名古屋, 2003)。

引用文献

- 加藤哲文(2004) 特別支援教育における「行動コンサルテーションの必要性」, 加藤哲文・大石幸二(編), 特別支援教育を支える行動コンサルテーション, 学苑社, 2-15
- 加藤哲文(2005) 地域及び専門機関との連携, 下司昌一・砥柄敬三(編), 特別支援教育をどう進め、どう取り組むか, ぎょうせい, 110-137
- 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
- 名古屋学(2003) 未来の養護学校を目指して—教育相談活動を通じた小学校と養護学校の連携—, 発達障害研究, 25(2), 85-91
- 佐々木聖(2004) 地域の小・中学校と盲・聾・養護学校の連携の在り方に関する研究, 平成16年度岩手県立総合教育センター教育研究, 第160号, 岩手県立総合教育センター
- 静岡県総合教育センター教育支援部特別支援教育課(2005) 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(中間報告)—地域支援体制の中での在り方—, 平成17年度研究紀要, 第10号, 静岡県総合教育センター
- 横尾俊・伊藤弓・植木田潤・松村勘由・西牧謙悟(2005) 小学校・中学校の特別支援教育推進

に関する調査報告.独立行政法人国立特殊教育総合研究所

吉利宗久 (2004) 養護学校における「地域センター化」の動向と展望・京都教育大学教育実践研究紀要, 4, 133-138

吉利宗久・太田正己・小谷裕実 (2005) 全国知的障害養護学校における「センター的機能」の実施状況と課題ー「LD児等」に対する支援を中心にー. 発達障害研究, 26 (4), 279-288