

## 特別支援学校のセンター的機能における 特別支援教育コーディネーターの実践†

清水 潤\*  
秋田県立栗田養護学校  
内海 淳\*\*  
秋田大学教育文化学部

特別支援学校のセンター的機能へのニーズは急速に高まり、中心的役割を担う特別支援教育コーディネーターへの期待は大きい。一方、特別支援教育コーディネーターが抱える課題も多い。本研究では、特別支援学校のセンター的機能における特別支援教育コーディネーターの実践を整理・考察し、実践のポイントを明らかにすることを目的とした。

稲川養護学校への支援依頼は年々増加し、特徴的取組は知能検査の実施と特別支援学級への支援である。実践のポイントは地域の特徴と特別支援学校の資源・機能を生かすことである。

**キーワード：**特別支援学校、センター的機能、特別支援教育コーディネーター

### I 問題と目的

特別支援学校のセンター的機能へのニーズが急速に高まっている。これは特別支援教育が進展する中で、センター的機能の法制化や国・自治体事業を背景に、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが熱意ある取組を積み重ねてきた成果でもある。

特別支援学校のセンター的機能は平成11年3月告示の学習指導要領で初めて公的に規定され、平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では「地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校へ」という項目でより明確に示された。そして、平成19年4月施行改正学校教育法第71条の3（6月改正第74条）ではセンター的機能を果たすことが特別支援学校の大きな役割であることが明文化された。一方、センター的機能の法制化の背景にはセンター的機能の推進を後押しした国や自治体の継続事業がある。特に、いずれも平成15年

度開始の国事業「特別支援教育推進体制モデル事業・体制推進事業」と秋田県事業「センター的機能充実事業・みんなで創る特別支援教育推進事業」の役割は大きく、特別支援学校教員が小・中学校等へ支援に向く基盤になった。

平成17年12月の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」では、センター的機能の具体的内容として「小・中学校等の教員への支援機能」など6つの機能が例示されたが、「一律の機能を担うこととするのは現実的ではなく、各学校の実情に応じて弾力的に対応できるようにすることが適当である。」<sup>1)</sup>としている。換言すれば、他の特別支援学校や関係機関と連携しながらセンター的機能を果たすことが必要であると言える。なお、秋田県ではセンター的機能を「教育相談支援」「教育活動支援」「生涯学習支援」「理解啓発活動」「交流及び共同学習の推進」「その他」の6つに区分しているが、本論文では主に「教育相談支援」「教育活動支援」について述べる。よって、表1の秋田県教育委員会報告様式では二つの機能に限定して示した。

センター的機能の中心的役割を果たす特別支援教育コーディネーターは平成15年3月の「今後の特別

2008年1月28日受理

† Action of Special Needs Education Coordinator in the Center Function of Special Schools

\* Jun SHIMIZU, kurita school for Children with Special Needs, Akita

\*\* Jun UTSUMI, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita.

支援教育の在り方について（最終報告）」において初めて示され、地域の小・中学校等を支援する役割が求められている。特別支援教育コーディネーターへの期待は大きく、コンサルタントとして求められている資質や技能は「コーディネーションの力、コンサルテーションの力、ファシリテーションの力、ネットワーキングの力、カウンセリングの力、アセスメントの力」<sup>2)</sup>の6つがある。

一方、特別支援教育コーディネーターは多くの課題を抱えながら取り組んでいる。平成19年3月の全国特別支援学校への調査<sup>3)</sup>では、センター的機能の中心となる教員数は3人(16.6%)が最も多いものの、専任教員数は多い順に0人(42.0%)、1人(28.6%)、2人(14.4%)、3人(8.1%)である。専任教員数が0人または1人の特別支援学校が約7割であり、限られた教員数でやりくりしている学校が多いことが分かる。また、地域の小・中学校等への支援を行うためのセンター的機能を実施する上での課題として、多い順に「多様な障害に対する教員の専門性が不十分」が67.7%、「地域の相談ニーズへ応えるための人材の校内での確保」が66.1%であり、多様なニーズに対し、限られた人数・人材で応えなくてはならない現状がある。茂木<sup>4)</sup>は「小・中・高校における障害児教育についての相談・援助等は一般に想像されるほど簡単ではない」とし、「障害児に関する助言はできても、クラス集団全体を視野に入れた教育実践をどう進めるかについて、満足のいく助言を行うことは難しいと感じることも多いようだ。この感覚は、教師が謙虚であれば、いっそう強くなるであろう。」としている。今井<sup>5)</sup>は特別支援教育コーディネーターの現状として「職務は広範囲にわたり、多様性や複雑性からくる不確実性や評価が得られにくい状況から、不安感や負担感が生じやすい。バーンアウトにもなりかねない職務である。」としている。

センター的機能へのニーズが急速に高まる中で、特別支援教育コーディネーターが多くの課題を抱えている現状をふまえ、一特別支援学校の実践ではあるが、3年間の取組を整理・考察することには意義があると考えた。よって、本研究では、特別支援学校のセンター的機能における特別支援教育コーディネーターの実践を整理・考察し、実践のポイントを明らかにすることを目的とした。

## Ⅱ 稲川養護学校の3年間の取組（平成17～19年度）

### 1 取組の概要

#### (1) 校内組織

センター的機能を推進する中心組織として平成17年度は地域支援推進委員会であったが、平成18年度は県内特別支援学校の動向もふまえ、地域支援部とした。平成19年度は地域支援と校内支援の業務を整理・充実する観点から、地域支援部と校内支援調整委員会・個別的教育支援計画作成委員会を合わせて支援部とした。また、支援部内を地域支援と校内支援に分け、それぞれの主担当を支援部主任兼特別支援教育コーディネーターとした。

専任教員は平成17年度から1名であるが、支援依頼の増加に合わせて、年々授業時数や校内業務の軽減を図り、地域支援に専念できるようにしている。

#### (2) 相談・支援状況と変化

表1は3年間のセンター的機能実施状況の一部である。変化の第一は知能検査等の実施と学習等支援の増加である。学習等支援の内容は多様であり、巡回相談として授業参観・参加、ケース検討、個別の指導計画作成支援などを合わせて行うことが多い。よって、「個別の指導計画」「個別的教育支援計画」立案支援の単独依頼は非常に少ない。第二は相談・支援校種等の広がりである。表1には示していないが、平成17年度は小・中学校支援に加えて保育園・幼稚園支援、平成18年度は高等学校支援を開始した。平成19年度は保護者からの依頼が増加した。第三は相談内容の多様さである。「教育相談支援」の「学習・生活指導等相談」には様々な内容が含まれているが、中には生徒指導や家庭教育など専門外の内容もある。他の教育機関に加え、福祉・医療・労働関係機関を紹介したりつないだりすることもあり、日ごろの関係作りが重要である。

#### (3) 相談・支援状況の変化の背景

支援回数の増加、相談・支援校種等の広がり、相談内容の多様さの背景には国・県事業の継続、担当指導主事の地域配置、理解啓発活動の推進、迅速・丁寧な支援の継続もあるが、次の2点が大きい。

第一は地域性である。湯沢雄勝地区は県内でも児童生徒数や社会資源の少ない地区である。逆に、支援機関や支援者が限られていることは、「顔が見えやすく、相談しやすい状況にある」とも言える。結

表 1 平成17～19年度 稲川養護学校のセンター的機能 実施状況（回数）～抜粋

| 各機能  | 主な活動項目                          | H17 | H18 | H19 |
|--|---------------------------------|-----|-----|-----|
| 教育相談支援   | ○就学・進路相談                        | 13  | 8   | 7   |
|  | ○学習・生活指導等相談                     | 15  | 20  | 22  |
| 教育活動支援   | ○特別支援教育セミナーでの支援＊1               | 7   | 15  | 7   |
|  | ○特別支援教育体制推進事業での支援＊2             | 13  | 15  | 11  |
|  | ○特別支援学級の弾力的運用に関する調査研究への協力（巡回指導） |     | 19  |     |
|  | 校外 ・ 知能検査等の実施                   | 17  | 34  | 35  |
|  | ・ 「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」立案支援      | 0   | 4   | 0   |
|  | ・ 学習等支援                         | 7   | 11  | 18  |
|  | ・ 地域の研究会・研修会への支援                | 4   | 3   | 6   |
|  | ・ 地域関係機関との連携会議開催（校外開催）          | 0   | 0   | 0   |
|  | 校内 ・ 特別支援学級担任等実践研修の受入           | 0   | 7   | 0   |
|  | ・ 学校見学・体験学習等受入                  | 20  | 28  | 12  |
|  | ・ 研修会の実施（対象に校外参加者を含む研修）         | 6   | 5   | 4   |
|  | ・ 地域関係機関との連携会議開催（校内開催）          | 2   | 3   | 2   |
| <p>＊様式は秋田県教育委員会報告用</p> <p>＊各機能は他に「生涯学習支援」「理解啓発活動」「交流及び共同学習の推進」「その他」がある。</p> <p>＊平成19年度分は12月末現在</p> <p>＊1 特別支援教育セミナーでの支援（県事業）<br/>特別支援学級新担任の授業研究会等への支援のために指導主事と特別支援学校教員が2人1組で訪問する。</p> <p>＊2 特別支援教育体制推進事業での支援（県事業）<br/>発達障害のある幼児児童生徒への継続的支援と園・校内支援体制作りを目指し、専門家・支援チームのメンバーが2人1組で訪問し、巡回相談を行う。</p> |                                 |     |     |     |

果、多様な相談が寄せられ、継続的な相談・支援が多い。小林<sup>9)</sup>の湯沢市内の小学校調査でも、地域にある校外の支援や支援を受けた機関として、特別支援学校や特別支援学校教員が兼務する専門家・支援チームの巡回相談員の割合が非常に高かった。

第二は特別支援教育アドバイザー<sup>(注1)</sup>の存在と役割である。湯沢雄勝地区の特別支援教育アドバイザーは小学校長や湯沢雄勝特別支援教育研究会会長等を勤め、地域における人脈や実績がある。その特徴を生かすことで、特別支援教育アドバイザーは本来の業務に加えて理解啓発の役割、特別支援教育コーディネーターは行動の見方や指導法など具体的支援を提供する役割といった分担ができる。実際、平成19年度、特別支援教育アドバイザーと小・中学校14校を

理解啓発訪問した結果、5校から特別支援教育コーディネーターに支援依頼があった。依頼につながった理由は、訪問校を比較的支援依頼が少ない学校に絞り、1時間程度じっくりと校長らと話をしたこと、理解啓発に加え、潜在的ニーズを把握できたからである。校長ら管理職とつながり、理解を得ることの意義は大きいと考える。

## 2 特徴的取組と事例

稲川養護学校の特徴的取組は依頼が増加している知能検査等の実施、学習等支援の中でも特別支援学級への支援である。以下、二つの特徴的取組に関する実施状況と役割、支援経過を中心とした事例について述べる。

## (1) 知能検査の実施

### ① 知能検査の実施状況と教育的役割

知能検査等の実施では Learning Disabilities Inventory (LDI) や S-M 社会生活能力検査などの検査分析も行っているが、ここでは WISC-Ⅲや田中ビネーの個別式知能検査について述べる。よって、表1と次に示す表2、表3の実施数は異なっている。

表2は知能検査の対象別実施数である。対象は通

表2 知能検査の対象別実施数

| 年度          | H17 | H18 | H19 |
|-------------|-----|-----|-----|
| 全実施数        | 13  | 32  | 32  |
| 幼稚園・保育園     | 3   | 0   | 3   |
| 小学校（通常の学級）  | 3   | 15  | 14  |
| 小学校（特別支援学級） | 6   | 3   | 8   |
| 中学校（通常の学級）  | 0   | 9   | 2   |
| 中学校（特別支援学級） | 1   | 5   | 5   |

常の学級、特に小学校において増加している。なお、WISC-Ⅲの実施割合は平成18年度が88%、平成19年度が78%と非常に高い。WISC-Ⅲは知能を分析的に測定し、個人内差を明らかにできるため、田中ビネーに比べて指導に生かしやすい特徴がある。

表3は知能検査の報告方法等である。平成17年度

表3 知能検査の報告方法等

| 年度         | H17 | H18 | H19 |
|------------|-----|-----|-----|
| 全実施数       | 13  | 32  | 32  |
| 文書送付       | 7   | 7   | 4   |
| 学校への説明     | 5   | 17  | 6   |
| 学校・保護者への説明 | 0   | 7   | 18  |
| 説明後の支援継続   | 1   | 1   | 4   |

は文書送付と学校への説明が中心であったが、平成18年度は学校への説明、平成19年度は学校・保護者への説明が増加している。この変化は「分かりやすく説明してほしい」という学校・保護者のニーズと、「文書送付のみでは特性を十分伝えることができない」という検査者の思いが一致したことによる。さらに、平成19年度は学校・保護者への報告から個別の指導計画作成支援や医療機関の紹介など次の段階に進むといった継続支援のケースが増えてきている。これは「センター的機能を実施する中で、徐々に子供に対する検査や直接指導から教員や学校に対する

コンサルテーションへと比重が移っていく。」<sup>7)</sup>という指摘と一致していることから、「特別支援教育コーディネーターには、実態把握とアセスメントの結果に基づいて、支援が必要な児童生徒の特性を把握し、個別の指導計画へと結びつける力が求められる」<sup>8)</sup>と言える。

特別支援学校が知能検査を実施する目的は、知能検査から知り得た客観的な認知や行動の特徴、支援の手だてなどを指導に生かすため、つまり教育的な役割を果たすためであり、単に知能指数を出すことではない。検査の目的を果たすためには、第一に単に知能検査を実施するだけではなく、検査前の情報収集や授業参観による実態把握、検査後の学校・保護者への報告や個別の指導計画作成支援などを合わせて行うこと、第二にその一連の取組を校内委員会または特別支援教育コーディネーターなど学級担任以外の職員を含めて組織的に行うこと、この2点を検査者が小・中学校等に提案する必要がある。

また、検査後の報告において学校・保護者が認知・行動の特徴を理解し、検査者がコンサルタントの役割を果たすためには次の3点が必要である。第一は分かりやすい報告であり、検査結果グラフや検査用具を活用しながら平易でポイントを絞った報告書を提示することである。第二は子供の全体像の整理であり、学校生活や家庭生活の状況を十分聞きながら子供の特徴を意味づけることである。第三は次の方向性を示すことであり、学校や家庭でできそうなことを一つ決めたり、継続的な支援や相談を提案したりすることである。

知能検査は個別場面であり、一人の子供を丁寧かつ多角的に観察できるため、センター的機能を発揮しやすい。また、目的が明確かつ専門性が高い内容であることから、学校・保護者にとっては頼りやすい内容である。

### ② 事例～A 小学校への支援

対象児童C君は通常の学級に在籍する5年男子である。ADHDの診断を受けているが、こだわりの強さや感覚の過敏さなど広汎性発達障害の特徴が見られる。12月実施の知能検査(WISC-Ⅲ)では全検査IQが101と平均域であったが、言語性IQと動作性IQ、群指数間に有意差(5%水準)が見られた(言語性IQ90、動作性IQ113:言語理解86、知覚統合120、注意記憶100、処理速度78)。

表 4 A 小学校 C 君に関する平成19年度の支援経過

| 月  | 内 容                | 主 な 支 援 機 能                |
|----|--------------------|----------------------------|
| 6  | 電話相談（校長）           | カウンセリング                    |
| 10 | 巡回相談（校長，担任）        | カウンセリング・アセスメント             |
|    | 授業参観・相談（校内委員会）     | アセスメント・コンサルテーション           |
| 11 | 巡回相談（校内委員会）        | コンサルテーション・ファシリテーション        |
| 12 | 支援経過説明（全職員：セミナー）   |                            |
|    | 知能検査と報告（校内委員会，保護者） | アセスメント，コンサルテーション・コーディネーション |

\* セミナーは特別支援教育セミナーの略。特別支援教育セミナーについては表1参照。

平成19年度の支援経過を表4に示した。なお、先述したコンサルタントとして求められている資質や技能を併記し、支援機能を明らかにした。知能検査実施のみの単発的支援ではアセスメントの一つにすぎないが、継続的支援の流れに位置づけると多様な機能を果たすことになる。

平成18年度は特別支援教育体制推進事業の巡回相談と特別支援教育セミナーで各1回訪問した。授業参観と観察記録から、情緒の安定と成長が少し見られたため、単発的支援に終わった。また、平成19年6月の電話相談では緊急性が高くなかった。しかし、10月の相談依頼では「落ち着かない状況が続いている」「早めの相談と継続的支援を願いたい」という校長の話から緊急性と継続支援の必要性を感じた。巡回相談では学習面、生活面、長所や興味、保護者や関係機関との連携に関する情報を把握し、校長からは5年生になり困難さが増していること、平成19年度にA小学校に転動してきた担任は本人の思いにに応えたいが悩んでいることを確認した。この状況を受け、C君の特性をふまえたチームによる一貫した継続的支援と、そのツールになる個別の指導計画が必要であり、個別の指導計画の作成を当面の目標とした。そして、目標達成に向けた段階的取組として、授業参観による観察と仮説設定、一定期間の行動観察と記録、チームによる行動記録の分析と行動の見方・支援方法の確認、知的レベルと特性把握の知能検査実施、知能検査の結果報告による特性の共通理解と方向性の確認の5段階に丁寧に取り組むことを提案した。段階的取組のポイントの第一は最優先課題である行動面への支援であり、ニーズに応えることが重要である。第二はチームによる行動記録の分析であり、アセスメント段階でチームを機能させる取組がチーム支援力を形成していく。第三は知能検査の実施であり、知的レベルや認知特性の客観

的情報によって、方向性を定めることができるとともに、結果報告の機会が保護者を共同支援者にするきっかけにもなる。

支援途中ではあるが、基本方針と対応の設定により担任の迷いが軽減したこと、一貫した対応の継続によりC君が落ち着いてきたこと、チームによる行動観察・記録・分析が観察力とチーム力を形成したこと、知能検査の実施により保護者と認知特性の共有や今後の方向性を確認できたことなどの成果がある。一方、対応の緊急性は低くなったものの、学習面や行動面に課題があること、平成20年度は中学校進学に向けた取組が必要であることから、個別の指導計画の作成・実施・評価を柱に、一貫した継続的支援を行う必要がある。

## (2) 特別支援学級への支援

### ① 特別支援学級への支援状況と役割

湯沢雄勝地区における平成19年度の特別支援学級設置割合は小学校が65％、中学校が91％である。湯沢市内の特別支援学級設置校では通常の学級に在籍する子供の個別の指導計画作成率が高く、特別支援学級のノウハウが生かされている、という調査結果があり<sup>6)</sup>、特別支援学級が特別支援教育の推進に大きな役割を果たしていると言える。

一方、特別支援学級からの支援依頼は増加している。平成17年度と18年度は各3回であったが、平成19年度は11回、うち9回は新設学級や新担任への支援である。時期は4～6月が8回、うち7回は新設学級や新担任への支援であり、支援の必要性は学級経営が軌道に乗るまでの時期が高い。よって、新設学級や新担任には早期に不安感を解消する支援、例えば教室環境の整備、実態把握の仕方、時間割・年間指導計画・個別の指導計画の作成への支援が必要である。継続学級や担任にも変化するニーズや潜在

的なニーズに対応した支援が必要である。行動面では、気がかりな子供の相談については、教師の一人として半日から一日授業に参加し、行動の見方や支援の仕方などを担任と同じ立場で検討することが有効であり、具体的な提案を納得して受け入れられることが多い。特別支援学校の特別支援教育コーディネーター（以下、特別支援学校のコーディネーター）にとっては、参観だけでは分からない教師や子供の思いに触れるとともに、行動を丁寧に観察し、設定した仮説を試すことができる。担任にとっては客観的に子供を見る機会になる。以上から、特別支援学級への支援には特別支援学校の資源・機能を生かしやすいと言える。なお、担任の不安や悩みの解消には職員の理解と支えが最も必要であることから、巡回相談には校内委員会のメンバーの参加が不可欠である。そして、職員の理解と支えは担任だけでなく保護者の安心感にもつながる。

今後、特別支援学級は特別支援教室構想に象徴されるように「小・中学校の中で特別支援教育のセンターとしての役割が期待」<sup>9)</sup>されている。一方、小学校の特別支援教育コーディネーターの立場は特別支援学級担任が40.0%、次の教務主任が14.7%と特別支援学級担任が圧倒的に多く、「担任等の校務との兼任で、コーディネーター業務まで手が回らない」「専門性を身につける時間的な余裕がない」と回答した割合が最多の約6割という調査結果<sup>10)</sup>がある。この現状から、「特別支援学級の担当者がコーディネーターを兼ねている学校もあるが、できるだけ兼

ねない方が望ましい」<sup>11)</sup>ものの、学校事情があることも現実である。よって、特別支援学級への支援では担任の専門性を高め、その専門性を校内に発揮できる状況作りに加え、特別支援教育コーディネーターを兼務している場合は校内支援体制作りを支援する必要がある。

## ② 事例～B小学校への支援

B小学校には平成19年度、情緒障害特別支援学級が新設され、広汎性発達障害の疑いがあるDさん（1年女子）が在籍している。担任は平成19年度に転勤してきたE教諭であり、これまでの特別支援学級・特別支援学校での経験から、特別支援教育コーディネーターも兼任している。平成19年度の支援経過を表5に示した。

4月早々、E教諭から特別支援学級に関する相談を受けた。内容は教室環境や時間割の作成といった物理的・時間的枠組みの整備であり、新設学級であることやDさんの特性から最優先課題であった。授業参観を通した相談では課題解決に向けた具体的な提案に加え、E教諭が今後の計画を立てやすいように、月1回程度の訪問は可能であること、学級経営が軌道に乗ってきたら特別支援教育コーディネーターの仕事を支援することを伝えた。

Dさんは初めての人・物・場所への不安が強く、入学前の知能検査は実施できなかった経緯がある。客観的情報の必要性から、5月には2回訪問し、知能検査実施に向けた関係作りをした。ふだん使用し

表5 B小学校への平成19年度の支援経過

| 月  | 特別支援学級                     | 通常の学級   |
|----|----------------------------|---|
| 4  | 授業参観・相談（担任）                |   |
| 5  | 授業参観・相談（担任）<br>授業参加・相談（担任） |   |
| 6  |                            | 授業参観（全学級）と相談（全担任・コーディネーター）                          |
| 7  |                            | 相談（6年担任、保護者）  |
| 8  |                            | 知能検査（6年児童）と報告（担任、保護者）                               |
| 9  |                            | 知能検査（3年児童）と報告（担任、保護者）                               |
| 10 | 知能検査研修（担任）                 |   |
| 11 |                            |   |
| 12 |                            | 授業参観（3年）と相談（担任・コーディネーター）                            |
| 1  | 知能検査結果分析（担任）               | 相談（3年担任・コーディネーター、保護者）<br>個別の指導計画作成支援（3年担任・コーディネーター） |

\* コーディネーターはB小学校特別支援教育コーディネーターの略

ている教材を通してやりとりすることはできたが、検査用具には非常に拒否的であった。そこで、E教諭が知能検査の仕方を研修し、時期を見計らって検査を実施することが望ましいと提案した。結果、12月にE教諭が知能検査（田中ビネー）を実施し、Dさんは休憩を入れながらも50分取り組み、IQ40という数値と認知特性や手だてを把握することができた。現在、Dさんは「教材への興味の有無にかかわらず、特定の教師と一定時間学習に向かうことができつつある段階」であり、この成長にはE教諭がこれまで丁寧な観察と実践を積み重ねてきた背景がある。

特別支援学級の経営が軌道に乗ってきた6月には、平成18年度と同様、全学級の授業参観と担任・コーディネーターとの相談を行った。この取組はこれまでの情報や支援が確認・積み重ねできること、平成19年度に転動してきたE教諭には学校全体の実態把握の機会になることから有効であった。この中から2名の児童に関する個別相談と知能検査を実施し、1名については継続相談と個別の指導計画作成支援へと発展している。

B小学校への支援における第一のポイントは、E教諭の特別支援学級における課題解決を優先した上で、今後の支援見通しを示したことである。支援内容を明確にした定期的支援によって、E教諭の不安は徐々に解消されていった。第二のポイントは支援状況を毎回教頭に報告し、情報共有に努めたことである。教頭との情報共有によってE教諭の心理的負担は軽減された。今後は平成19年度の支援経過を基にしながら、校内委員会の年間計画作成支援や特別支援学級の専門性が他の学級に生きる状況作りが必要である。

### Ⅲ 考察

特別支援学校のコーディネーターの取組から明らかになった実践のポイントは、地域の特徴と特別支援学校の資源・機能を生かすことである。

#### 1 地域の特徴

稲川養護学校が位置する湯沢雄勝地区は県内でも社会資源の少ない地域であることから、小・中学校等における特別支援教育の一定水準確保には今ある社会資源の有効活用が不可欠である。実際、稲川養護学校のセンター的機能が活用されていることは先

述した小林の調査結果<sup>6)</sup>でも明らかであり、支援回数増加、相談・支援校種等の広がり、相談内容の多様さなどにつながっている。これは、「小・中学校では、特別支援教育に関する専門家からの支援を受けたいというニーズが高まっているのに、地域において支援できる人材は少ないため、盲・聾・養護学校に対する専門性の提供が求められている。」<sup>12)</sup>という指摘と一致する。よって、社会資源の少ない地域の特別支援学校やコーディネーターは地域の重要な社会資源であることを認識し、専門性向上に努める必要がある。また、「郡部の一校しかない特別支援学校においては、一校で総合的なセンター的な機能を担う必要があり、幅広い専門性の向上とともに、他の地域のコーディネーターや専門機関と協力することで地域をカバーすることが求められる。」<sup>13)</sup>ことから、「様々な専門性をもった機関や人脈を日頃から形成しておくことが重要」<sup>2)</sup>である。

社会資源が少ない地域であることは逆に「支援者の顔が見えやすい」と先述した。顔が見えやすいことは人とつながりやすく、一度つながった学校や担当者からは継続的な支援依頼が多い。A小学校の担任、B小学校のE教諭や教頭は前任校でもかわりがあった。また、比較的支援依頼が少ない学校には特別支援教育アドバイザーと理解啓発訪問したことで、潜在的ニーズを把握できたことを先述した。よって、学校や担当者とながら、ニーズを把握し、応えていくためには、「顔が見えやすい」地域であることに加え、特別支援学校のコーディネーターが地域の特別支援教育関係者である担当指導主事や特別支援教育アドバイザーに比べて動きやすい特徴を生かし、積極的に小・中学校等を訪問し、働きかける必要がある。

#### 2 特別支援学校の資源・機能

「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」<sup>14)</sup>では「盲・聾・養護学校は、これまで蓄積した教育上の経験やノウハウを活かす」とあるが、答申<sup>1)</sup>では「一律の機能を担うこととするのは現実的ではない」と示されている。そこで、稲川養護学校の特徴的取組から特別支援学校の資源・機能を生かす内容として次の2点をあげる。

##### (1) 知能検査などアセスメントの実施

稲川養護学校の知能検査対象は小学校の通常の学

級在籍児童が多い。これは特別支援教育の進展により、通常の学級に在籍する発達障害のある児童、学習面・行動面等で気がかりな児童に関心が向けられてきた結果である。また、知能検査の種類は WISC-Ⅲが非常に多く、検査から知り得た特性を指導に生かしやすい特徴がある。これまでアセスメントの一つとして自校児童生徒に知能検査を実施してきた特別支援学校にとって知能検査は、専門性を発揮しやすい内容である。なお、知能検査などアセスメントの力は「コンサルタントとして求められている資質や技能」<sup>2)</sup>の一つであり、今後一層、専門性を向上させる必要がある。

知能検査を中心としたアセスメントの実施にあたっては、実施前・実施時・実施後のそれぞれに留意点がある。第一は、実施前の留意点として、実施目的を明らかにすることである。詳しくは先述したが、知能検査の目的は子供の実態をより深く把握し、特性を指導に生かすことであり、単に知能指数を出すことではない。また、「心理アセスメントなどを実施するのは、ある程度アセスメントが進み、より深く精査する必要がでてきた段階であって、気づきの段階では、子どもに負担をかけるアセスメントは極力避けなくてはならない。」<sup>15)</sup>ことを小・中学校等に十分伝える必要がある。第二は、実施時の留意点として、子供を多面的・総合的にアセスメントすることである。子供を多面的・総合的に理解する領域<sup>16)</sup>として「WISC-Ⅲ等の知能検査による全般的知的発達水準や認知能力の特性」「主訴などの基礎情報」「生育歴などの背景的情報」「学習面・行動面・運動面の特性」などがある。アセスメントの方法として二つの事例で示した授業参観・参加は、子供の実態を自分の目で確かめられることから不可欠である。その際、対象児だけではなく、対象児を取り巻く学級・学校環境に目を向け、把握することは、現実的な個別の指導計画作成へとつながる。第三は、実施後の留意点として、アセスメントの結果を個別の指導計画へと結びつけることであり、特別支援学校のセンター的機能やコーディネーターに求めることの指摘が多い<sup>8) 17) 18) 19)</sup>。しかし稲川養護学校では、知能検査実施後の個別の指導計画作成支援につながっている割合が少ない。今後は、小・中学校等に個別の指導計画の有効性を具体的に伝えながら、作成の負担感を軽減する支援を合わせて行う必要がある。

## (2) 特別支援学級への支援

稲川養護学校への特別支援学級からの支援依頼は増加し、特に新設学級や新担任からが多く、学級経営が軌道に乗るまでの時期が高い。その一要因として、新担任には「特別支援教育セミナー」(表1参照)があるものの、実施時期は年度当初に決まり、回数は年2回であるため、担任が支援の必要性を感じた時期や回数と一致しないことがある。また、「特別支援教育への移行において、ややもするとLD、ADHD、高機能自閉症などについての相談・支援が中心となって、従来からの障害についての相談・支援が見えにくくなることが予想される。」<sup>20)</sup>という指摘から、新設学級や新担任に限らず、特別支援学級担任には潜在的ニーズがあると考えられる。実際、特別支援学校のセンター的機能に関する論文等では、通常の学級や発達障害のある児童支援の論文等<sup>21) 22) 23)</sup>は見られるものの、特別支援学級支援の論文等はほとんどない。一方、特別支援学校にとっては「障害児に関する助言はできても、クラス集団全体を視野に入れた教育実践をどう進めるかについて、満足のいく助言を行うことは難しいと感じることも多いようだ。」<sup>4)</sup>との指摘もあるように、通常の学級に比べ、特別支援学級への支援の方が専門性を発揮しやすい。よって、特別支援学級担任のニーズと特別支援学校の専門性を考えると、B小学校への支援のように、特別支援学級への支援から始め、次第に通常の学級への支援に移行する方法も有効であると考えられる。

今後、特別支援学級担任には特別支援教室(仮称)の制度化に係る検討課題<sup>1)</sup>の中で「より高い専門性」が求められている。また、秋田県小学校長会<sup>24)</sup>も特別支援学級担任の「資質向上」を特別支援教育における今後の課題の一つにあげている。特別支援学級担任の専門性向上には特別支援学校との連携が必要<sup>25)</sup>であり、結果、特別支援学校にとっても専門性向上につながる<sup>19)</sup>。具体的には、秋田県独自の専門性向上の仕組みである「研修人事交流」(注2)を一層計画的・効果的に活用することも一方法である。

本論文は前任校(稲川養護学校)の実践である。

## 注

- 1) 特別支援教育アドバイザーは秋田県独自の制度である。各障害保健福祉圏域の中心部にある小学



校内に設置された特別支援教育地域センターに配置され、主に就学相談や教育相談を担当している。

2) 研修人事交流は秋田県独自の制度である。公立小・中学校教員と県立特別支援学校教員との人事交流（1年間、平成19年度からは2年間）により、両校種の特別支援教育担当者の資質向上および各学校の活性化を図ることを目的にしている。

## 文 献

- 1) 中央教育審議会（2005）「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）」
- 2) 国立特別支援教育総合研究所（2007）「学校コンサルテーションブックその1 学校コンサルテーションを進めるためのガイドブックーコンサルタント必携ー」ジアース教育新社
- 3) 国立特別支援教育総合研究所（2007）「小・中学校における特別支援教育への理解と充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する調査報告書（速報版）」
- 4) 茂木俊彦（2007）「障害児教育を考える」岩波新書
- 5) 今井賢一（2006）「特殊教育諸学校におけるコーディネーターの職務の現状とその関連要因」上越教育大学大学院研修報告書
- 6) 小林 司（2007）「特別支援教育推進に向けた小学校の校内支援体制に関する調査」平成18年度筑波大学特別支援教育研究センター現職教員研修報告（未刊）
- 7) 国立特殊教育総合研究所（2004）「プロジェクト研究報告書1〈総説編〉特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究（平成13年度～平成15年度）」
- 8) 花熊 暁（2007）「特別支援教育コーディネーターに期待するーコーディネーターを養成する立場からー」（兵庫教育大学教育社会調査研究センター「特別支援教育コーディネーター研究創刊号」）
- 9) 長澤正樹（2006）「これからの特別支援学級担任に求められるもの」（全日本特別支援教育研究連盟「特別支援教育研究No.592」）日本文化科学社
- 10) 横尾 俊、伊藤由美、植木田潤、松村勘由、西牧謙吾（2006）「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査報告書」（プロジェクト研究「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究」報告書）国立特殊教育総合研究所
- 11) 伊藤道雄（2006）「学校教育法第75条の改正の意義とこれからの特別支援学級」（全日本特別支援教育研究連盟「特別支援教育研究No.592」）日本文化科学社
- 12) 石山憲二（2005）「盲・聾・養護学校を中心にした広域的な支援体制づくり」（全国特殊学級設置学校長協会編「特別支援教育のすすめ方」日本文芸出版）
- 13) 吉野隆宏（2006）「盲・聾・養護学校のコーディネーターと地域支援」（プロジェクト研究「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究」報告書）国立特殊教育総合研究所
- 14) 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）」
- 15) 海津亜希子（2006）「特別な配慮を要する子どもに気づくために」（全日本特別支援教育研究連盟「特別支援教育研究No.587」）日本文化科学社
- 16) 上野一彦、海津亜希子、服部美佳子（2005）「軽度発達障害の心理アセスメント」日本文化科学社
- 17) 瀬戸口裕二、安部博志、北村博幸（2004）「コーディネーションの実践ー養護学校のセンター的機能ー」（LD研究第13巻第3号）LD学会
- 18) 三苫由起雄（2007）「特別支援学校の課題と展望」（文部科学省「特別支援教育No.27」）東洋館出版社
- 19) 田中 誠（2007）「特別支援学校のセンター的機能に期待すること」（特別支援教育の実践研究会「特別支援教育の実践情報No.117」）明治図書
- 20) 朝野 浩（2007）「センター的機能に関する地域のニーズの掘り起こし」（大南英明「特別支援学校のセンター的活用」明治図書）
- 21) 伊丹昌一（2007）「地域の特別支援教育コーディネーターの立場からー元養護学校教員としてー」（兵庫教育大学教育社会調査研究センター「特別支援教育コーディネーター研究創刊号」）
- 22) 喜井智章（2007）「北海道道南地区高等学校における軽度発達障害のある生徒への支援に関する現状と課題ー知的障害養護学校のセンター的機能に焦点をあててー」（国立特殊教育総合研究所研究紀要第34巻）
- 23) 筑波大学附属大塚養護学校（2006）「子どもと家族を支える特別支援教育へのナビゲーション」

明治図書

- 24) 秋田県小学校長会調査研究委員会 (2008)「平成19年度調査研究報告書 一人一人を生かす特別支援教育の在り方を求めてⅢ」
- 25) 全国特殊学級設置学校長協会 (2005)「特別支援教育のすすめ方」日本文教出版

### Summary

In face of growing demand for special schools to function as special needs center, expectations are high toward the special needs education coordinator to play the principal role in the center. On the other hand, there are many issues involved in the coordinator. The research focused on organization and observation of action by the

special needs education coordinator in fulfilling the function as service center and identified key points in coordinator action.

With requests to the school growing steadily each year, the distinctive activities implemented are intelligence assessment and assistance to special education classes. The key point is effective utilization of the distinctive features of the community and of the resources and functions of the special school.

**Key Words :** Special school, Center Function, Coordinator

(Received January 28, 2008)