

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)

平成16年 3 月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

総説編 目次

はじめに

1. 研究プロジェクトの概要	1
2. 盲・聾・養護学校の地域における「センター的機能」に関する調査 ーその実態と課題ー	7
3. 海外における盲・聾・養護学校の「センター的機能」への取組	
(1) 本調査の概要	53
(2) イギリスおよびドイツにおける盲学校のセンター的機能	54
(3) イギリスにおける聾学校のセンター的機能	70
(4) イギリスのワーウィックシャー州におけるサポートサービス	75
(5) ノルウェイにおける特殊教育支援システム	82
(6) ニュージーランドの特殊教育と支援システム	90
4. 盲・聾・養護学校の「センター的機能」と教員養成	
(1) 特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成	102
(2) 特殊教育諸学校の地域におけるセンター的な機能を 理解した教員を大学でどう養成するか 「福井大学教育地域科学部学校教育課程のひとつの試み」	108
(3) 盲・聾・養護学校のセンター的役割と教員養成大学における対応と課題 ー盲学校教育の分野からー	116
5. 支援の在り方を考える	
(1) 支援論 ーニーズに対応する資源の組み合わせー	123
(2) 地域から見た「センター的機能」に関する課題	138
(3) 地域療育センターから養護学校のセンター化を考える	142
(4) 大学附属肢体不自由養護学校からの地域支援の試み	146
(5) 普通科高校に知的障害のある生徒を迎えて	153
6. 盲・聾・養護学校のセンター的機能の開発・実施と課題	157

はじめに

もともと「学校」は地域において子どもたちに対し教育を行うセンターとしてつくられてきました。そして、盲・聾・養護学校の場合は、より広域を想定し障害のある子どもたちを対象に教育を行うセンターとして整備されてきました。

では、今期待されている「盲・聾・養護学校の地域におけるセンター的機能」とはなんでしょうか。

中央教育審議会は「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」のなかで、学校・家庭・地域社会の連携の重要性が指摘されており、そのための方策の一つとして、開かれた学校づくりをしていくことが必要であることを提言しました（平成8年7月）。これを受け、「特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議」は「学校は、地域社会の拠点として様々な活動に取り組む必要があるが、盲・聾・養護学校の場合、それぞれの専門性を生かして、地域の教育相談センターとして、それぞれの機能を十分発揮する必要があると考える。こうした教育相談は、盲・聾・養護学校の新たな教育サービス機能として位置づけることが適当であり、今後、盲・聾・養護学校がこのような教育サービスに積極的に人的・物的な条件整備についても検討していく必要がある。」（「特殊教育の改善・充実について（第一次報告）」と述べています（平成9年1月）。以降、国は教育課程審議会の審議を経て、盲・聾・養護学校の学習指導要領に「地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割」を位置づけました。さらに、「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」最終報告、「障害者基本計画」、「今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」最終報告などのなかでもその方向性が明示されました。

この経緯から、平成8年以降、学校のなかに専門性として蓄積されてきた資源を、地域に開き活用していくという基本方針が打ち出され推進されてきたことがわかります。そして、これが「盲・聾・養護学校の地域におけるセンター的機能」の考え方ととらえることができます。

本プロジェクト研究では、全国に協力機関と協力者を得、3年間にわたって実際に盲・聾・養護学校が「地域においてセンター的機能を果たす」ということに取り組みました。そして、各学校がセンター的機能の開発・実施に取り組む過程で工夫したこと、遭遇した困難などを整理し、療育センターや保健センターなどどのようにネットワークを形成したらよいか、特殊教育センターや都道府県教育委員会はどうような役割を取る必要があるのかなどを含め、研究を進めました。あわせて、教員養成のなかでどのようにこの内容を取り扱えばよいのかを取り扱いました。

本研究の報告書は＜総説編＞、＜事例編＞、＜資料編＞の3分冊からなっています。ご活用頂くとともに各地の取り組みを私どもにお知らせ頂ければ大変幸いに存じます。最後になりましたが、協働としてこの研究に取り組んでいただきました協力者、協力機関の方々に心から感謝申し上げます。

研究代表者 滝 坂 信 一

プロジェクト研究
「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」

研究組織

〈研究代表者〉

滝 坂 信 一 国立特殊教育総合研究所 研究代表者

〈研究分担者〉

大 内 進 国立特殊教育総合研究所
大 柴 文 枝 国立特殊教育総合研究所
佐 藤 克 敏 国立特殊教育総合研究所
牟田口 辰 巳 国立特殊教育総合研究所
横 尾 俊 国立特殊教育総合研究所
涌 井 恵 国立特殊教育総合研究所
徳 永 亜紀雄 国立特殊教育総合研究所

〈研究協力者および研究協力機関代表〉

秋 田 晃 藤沢市立白浜養護学校（平成14、15年度）
阿久澤 栄 神奈川県教育委員会
猪 平 眞 理 宮城教育大学教育学部
氏 家 靖 浩 福井大学教育地域科学部
上 田 康 彦 福井県立福井南養護学校
木 舩 憲 幸 福岡教育大学
工 藤 伸 一 神奈川県立平塚盲学校
高 屋 隆 男 福島県立大笹生養護学校
小八木 隆 福井県教育庁
清 水 聡 筑波大学附属桐が丘養護学校
瀬 戸 ひとみ 神奈川県立茅ヶ崎養護学校
瀧 澤 久美子 財団法人横浜市在宅障害者援護協会
富 岡 英 道 藤沢市立白浜養護学校（平成13年度）
中 田 正 敏 神奈川県立総合教育センター
福 西 隆 弘 篠山市立篠山養護学校（平成14、15年度）
舟 川 和 宏 篠山市立丹南中学校（平成13年度）
古 川 勝 也 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
吉 田 弥恵子 福井県特殊教育センター
原 田 公 人 北海道小樽聾学校
渡 辺 幹 夫 横浜市中部地域療育センター
山 岡 勝 則 長野県立稲荷山養護学校
松 本 英 雄 熊本県立松橋養護学校（平成14、15年度）
宮 崎 亜 紀 熊本県立松橋養護学校（平成13年度）
小 林 靖 幸 大阪府立阿武野高校（平成14、15年度）
吉 田 巽 大阪府立高槻養護学校（平成14、15年度）

〈オブザーバー〉

阪 内 宏 一 神戸大学

（各所属は平成16年3月現在）

〈研究協力機関〉

福井大学教育地域科学部附属養護学校

福井県立盲学校

福井県立ろう学校

福井県立嶺北養護学校

福井県立福井養護学校

福井県立嶺南東養護学校

福井県立嶺南西養護学校

福井県立福井南養護学校

福井県立清水養護学校

福島県立大笹生養護学校

神奈川県立茅ヶ崎養護学校

藤沢市立白浜養護学校

兵庫県篠山市立篠山養護学校

長野県立稲荷山養護学校

神奈川県立平塚盲学校

熊本県立松橋養護学校

大阪府立高槻養護学校

大阪府立阿武野高等学校

神奈川県立総合教育センター

福井県特殊教育センター

1. 研究プロジェクトの概要

研究プロジェクトの概要

国立特殊教育総合研究所は、平成13～15年度の3年間、盲・聾・養護学校が「地域における教育のセンター的機能」を果たしていく場合、現実にどのような課題があるのか、またどのような展望をもって開発・実施していくことが必要なのかについて、プロジェクト研究「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」としてこれに取り組んだ。

1 本研究の枠組み

（研究の概要）

平成8年の中央教育審議会答申や翌年の特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議の「特殊教育の改善・充実について（第一次報告）」以来、特殊教育諸学校が単に校内において在籍する児童生徒の教育を行うだけでなく、これまで蓄積してきた特殊教育に関するノウハウを活かし地域において障害のある子どもの教育に関するセンター的な役割を担う機能を整備する必要性が提言されてきた。そしてそれは、平成11年度に示された学習指導要領に記述されることになった。

本研究は、特殊教育諸学校が地域において障害のある子どもの教育に関してセンター的な役割を果たす場合、どのような内容としてそれを構想し行うことができるか、またそのためには何をどのように整備することが必要なのかについて、以下のような内容を想定して実際の展開を行いながら研究を実施し、具体的な指針を提供する。

- （1）現在ある障害のある子どもに関する社会資源についての整理。
- （2）特殊教育諸学校がノウハウとして持ち、提供できる内容についての整理。
- （3）障害のある子ども、保護者や家族のもつ支援ニーズの整理。
- （4）センター的機能を果たすための学校内システム、職員配置の検討。
- （5）他の社会資源とのネットワークをどのように構築したらよいかについての検討。
- （6）特殊教育諸学校が「センター的機能」をもつための要件の検討・整理。

（研究終了時に到達すべき内容）

- （1）特殊教育諸学校の「地域におけるセンター的機能」についての概念モデル及び各学校や県レベルが各地の実情に合わせていく活用できる事例の提供。
- （2）特殊教育諸学校と特殊教育センター、幼稚園、保育所、小中高等学校との関係、福祉・医療領域との関係の整理。
- （3）子ども、保護者、関係者のニーズに関する実態に理解。
- （4）プロジェクトチームによる研究の進め方に関するノウハウ（課題を含め）の提供。

（研究の成果）

（想定した報告書構成）

- 1 「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能」はなぜ考えられるか
中教審等の提言をどのように考えるか
- 2 盲・聾・養護学校のセンター的機能とはどういうことか
 - （1）考えられる機能
 - コンサルテーション機能
 - 教育相談機能
 - 情報提供機能
 - 施設・設備等の提供
 - 「場」の提供

- (2) 機能を開発していくための留意点
 - 他の社会資源との関係
 - 学校内の体制づくり（意識改革，組織，施設・設備）
 - 保護者への説明
 - 活動と広報の在り方
- (3) 諸外国における考え方と例

3 事 例

- (1) 県立養護学校（知，肢，病）
- (2) 市立養護学校（知，肢）
- (3) 盲・聾学校
- (4) 特殊教育センター（サポート，研修システム）

4 障害のある子どもの教育に果たす特殊教育諸学校の今後の役割と条件整備

補遺：集団が組織を構成し生産的な仕事をするために

2 研究実施体制

この研究が地域資源における学校資源の投入・構築とこれに伴う学校体制の再構築に関する内容であり，開発的な実践をとまなう研究を実施する協力機関が必要であることから，以下のような観点から多様な学校種や地域特性等を考慮し，研究実施体制をとった。

「特殊教育諸学校」のなかには，盲学校や聾学校の「教育相談」のように自校に在籍する子どもへの教育活動に加え，広く支援を以前から行ってきた学校種もある。また，養護学校であっても知的障害，肢体不自由，病弱の別によっても専門性が異なっている。さらに，設置主体が都道府県である場合と市立である場合とでは特色が異なっている。従ってそれぞれが特性に応じた「センター的機能」の開発・実施が行われることが予測される。

また，盲・聾・養護学校がセンター的機能を果たすためには，設置者である地方公共団体の教育委員会，「特殊教育に関するセンター」として設置され業務を行っている「特殊教育センター」など関連する機関が，今後機能を整理し分担，連携，相互支援を行っていくことが重要である。

さらに，センター的な機能の実施に伴って，教員に新たな知識や技能が必要になることも考えられることから，大学における教員養成課程も検討する必要がある。

盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の直接的な開発・実施に加え，盲・聾・養護学校のセンター的機能の開発・実施を特殊教育センターや教育委員会がどのようにとらえ支えるか，今後地域において連携が求められる福祉領域の観点からの検討が必要である。

1) 所内分担者の所属

- 視覚障害教育研究部
- 聴覚・言語障害教育研究部
- 知的障害教育研究部
- 肢体不自由教育研究部
- 情緒障害教育研究部

2) 研究協力機関及び研究協力者の所属

- ① 都道府県立盲・聾・養護学校
- ② 市立養護学校
- ③ 特殊教育センター
- ④ 教員養成大学
- ⑤ 療育センター
- ⑥ 障害者地域生活支援機関
- ⑦ 高等学校

⑧ 県教育委員会

⑨ 文部科学省

＊ なお、協力機関・協力者の一部は、本研究所のホームページを通じて公募を行った。

チームマネジメントの観点

本プロジェクト研究では、以下の各層で一つの目的を共有し達成する創造的な集団としてどのように成立させ成長させるかに関し、意識的に取り組んだ。

① プロジェクトを構成する分担者、協力者、協力機関代表者の属する集団

② 本研究所分担者集団

③ 学校種別、都道府県立学校、市立学校、教員養成大学、県単位の集団

④ 各学校

これは、全国の各盲・聾・養護学校が「センター的機能」という新たな役割を開発し担っていく場合、学校集団は一つの目的を共有し創造的であることが求められる。また、地域において他の社会資源とのチームアプローチが求められる。これらのことを考え、各層で創造的な集団づくりとチームマネジメントが意識された。初年度には研究分担者、協力者、協力機関代表者が参加して2日間のワークショップを行った。方法の詳細は《資料編》の「ワークショップによる校内・地域における連携・共同の輪づくりのヒント」を参照されたい。

3 研究過程における情報の提供及び収集

研究過程において確認された成果や開発過程そのものをできるだけ早く公表し、各地での取り組みに参考資料を提供する工夫を行った。

特に、本研究所が毎年度実施する「特殊教育セミナー」では3年間継続して分科会を設定して企画・運営し、成果を反映させて「盲・聾・養護学校のセンター的機能」に関する考え方と実際について提案するとともに、全国各地の実態に関する情報を収集し研究に資した。また、全国特殊教育センター協議会管理部会で継続して持たれた「盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の充実に向けた支援」分科会に参加し、成果を報告するとともに各地の情報を収集した。この他、特殊教育学会等関係学会における報告、特殊教育関連雑誌への投稿、特殊教育センターや各学校で行われる研修会における話題提供などを公表の機会とした。

4 「センター的機能」の内容

本プロジェクト研究では、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」で提案された内容やこれまで特殊教育センターが行ってきた業務などを手がかりをもとに、「盲・聾・養護学校のセンター的機能」を「盲・聾・養護学校が自校に在籍する子ども達への教育に加えて、その専門性やこれまで蓄積してきたノウハウを基盤に、その人的・物的資源を広くかつ積極的に地域に対し提供していく機能」ととらえた。そのうえで、これまで様々な活動の総称として使われてきた「教育相談」の内容整理も含め、「盲・聾・養護学校のセンター的機能」を次の7つに整理し、盲・聾・養護学校や特殊教育センター等の協力を得て、学校の特色や地域の特性に応じて各機能の開発と実施に取り組んだ。

（1）「教育相談」機能

幼・少・中・高等学校等（以下、「小・中学校等」）に在籍する児童生徒等について、障害や発に関し教育の観点から相談に応じる。主な内容には次のようなものがある。

1) 障害に関わる養育や教育に関する課題の解消を支援する相談

① 心理的な対応・・・カウンセリング

② 情報の提供・・・子どもの状態（アセスメント）、今後の見通し、社会資源、制度の紹介や活用方法

③ コーディネーション・・・他の関係機関への紹介及び協力

2) 就学に関する相談

3) 小・中学校の学習集団への不適応、学業不振などに関する相談

4) 進路・就労に関する相談

なお、教育相談の場で取り扱われる具体的な内容は、①早期の教育相談、②就学期の相談、③学齢期の相談、④社会への移行期における相談、というように、子どものライフステージ、保護者のライフステージによって異なってくる。

(2)「指導」機能

小・中学校等に在籍する児童生徒等に対し、盲・聾・養護学校の教員が小中学校等の教員と共同で、または単独で直接に指導を行う。

小・中学校等の幼児児童生徒が盲・聾・養護学校に来校し指導を受ける形態（聾学校等での「通級指導」を含む）のほか、盲・聾・養護学校の教員が小・中学校を訪問して指導する形態も考えられる。これまで盲学校、聾学校が「教育相談」と呼んで行ってきたの早期指導はこの中に位置づけられる。

(3)「コンサルテーション」機能

小・中学校等からの要請に応じて訪問し、障害のある子どもの特別な教育的支援について、学級参観等を通してその子や教育活動の実態を把握し、指導や学級・学校経営等に関する助言や提案などの支援を行う。

例えば、視覚障害のある子どもについて、①採光や環境配置の工夫、②本人の机の位置、③板書の文字の大きさの工夫、④教科学習を進める上での教材提示等の工夫や配慮、⑤視覚障害に関する同級生への情報の提供の必要性や方法、学校敷地や建物、教室などの位置関係を学習する必要性や工夫などを学級担任や学年担任等と一緒に工夫したり、助言することなどが挙げられる。

(4)「研修」機能

小・中学校等の教職員のニーズをふまえ、研修の機会を提供する。例えば、次のような内容が考えられる。

- ・障害の特性を配慮した教科指導や自立活動
- ・知的障害のある子どものコミュニケーション方法
- ・聴覚に障害のある子どもへの聴覚学習
- ・肢体不自由のある子どもに対する生活介助のしかた
- ・自閉症の特性と指導や対応のしかた

これらは、盲・聾・養護学校の教員が講師となって研修を行うことができる。また、この機能のなかには、ボランティア養成講座など、市民を対象とした研修を企画・実施することも含まれる。

(5)「授業研究」機能

小・中学校等の教職員を対象に、授業実践研究の機会を提供する。特殊学級や通級指導教室の担任のニーズに応じて個々の子どもの実態にあわせた教材・教具の工夫や自立活動のすすめ方について実践研究を行うことや、盲・聾・養護学校が授業研究会を公開して実践事例を検討する機会の提供などが挙げられる。

(6)「情報提供」機能

小・中学校等の教職員に対して、多様な教育的ニーズに応じるための指導に関する情報や福祉等地域社会資源に関する情報の提供を行う。このなかには、教材・教具の貸し出しなども含まれる。また、市民に対し障害のある子どもの教育に関する情報や地域社会資源に関する情報の提供を行う。

(7)「施設・設備提供」

小・中学校等の児童生徒等の学習活動に対し、盲・聾・養護学校の施設・設備を提供する。また、地域への一般開放を行うことを通じて障害のある人々を含む地域の人々の生涯学習に寄与する。

なお、「盲・聾・養護学校のセンター的機能」の対象を考える場合、小・中学校等やそこに在籍する子どもたちばかりではなく、一般市民が含まれる。また、盲・聾・養護学校は相互に支援の対象である。

5 報告書の構成

3年間の取り組みを《総説編》、《事例編》、《資料編》に分けた。

《総説編》においては、「盲・聾・養護学校のセンター的機能」が提案されることになった経緯と背景を含め、「センター的機能」をどのような内容としてとらえたらよいのか、研究を開始した平成13年度の時点で調査した全国盲・聾・養護学校の実施実態の結果と考察、諸外国の特殊教育システムにおける特殊学校のリソースセンター機能、大学の教員養成における盲・聾・養護学校のセンター的機能に関する取扱い、盲・聾・養護学校が地域において支援機能を発揮するために必要な観点、そして、本研究を通じて明らかになった盲・聾・養護学校がセンター的機能を開発・実施していくための要点と課題及びいくつかの提案を取り上げた。

《事例編》では、各学校及び二つの県が取り組んだ「盲・聾・養護学校のセンター的機能」の開発経過とそれぞれの特色を取り上げた。また、各地の特色ある取り組みを紹介している。特に、開発プロセスとそれぞれの学校の特色や地域背景のなかで形成された特色及び課題に焦点をあてた。

《資料編》では、全国で行われている特色ある「盲・聾・養護学校のセンター的機能」の取り組み例、本研究に関わって協力機関等が行った調査結果、協力機関の概要などの資料を取り上げた。

(滝坂 信一)

2. 盲・聾・養護学校の地域における「センター的機能」 に関する調査 －その実態と課題－

盲・聾・養護学校の地域におけるセンター的機能に関する調査

－その実態と課題－

1 はじめに

盲・聾・養護学校に「センターとしての役割」が求められることになる直接のきっかけとなったのは、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」に関する中央教育審議会第一次答申（平成8年7月）で述べられた、障害のある子どもやその保護者に対する〈早期教育相談体制の充実の充実や盲・聾・養護学校の幼稚部の整備〉の必要性である。その後、平成9年の「特殊教育の改善・充実について（第一次、第二次報告）」、「教育改革プログラム」、「教育課程審議会答申」における言及を経て、特殊教育諸学校が在籍する児童生徒の教育を行うだけでなくその専門性や施設・設備を生かし、地域において障害のある子どもの相談に関するセンターとしての役割が、新学習指導要領に記述されることになった。

さらに、平成13年1月に公表された「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議（最終報告）」では、「専門性や障害に応じた施設設備を生かして地域の特殊教育のセンターとしての機能を充実する事が望ましい」とし、教育相談にとどまらず、特殊教育諸学校が地域の社会資源としてさらに広範な機能を果たすことが期待されるとした。

もともと在籍する子ども達に対して教育活動を行う場として設置されてきた盲・聾・養護学校が対外的なサービス機能をもつということは、学校観及び学校機能に関する認識の根本的な転換を意味している。

本プロジェクト研究では、平成13年度に各盲・聾・養護学校におけるセンター的機能への取組について、その実態を把握するとともに、今後の課題の資料を収集することを目的として、全国調査を実施した。ここでは、全国調査によって得られた結果を報告する。

2 方法

（1）調査対象

独立行政法人国立特殊教育総合研究所が保有する特殊教育諸学校データベース（平成13年度版）をもとに、2001年4月現在設置されている全盲・聾・養護学校を対象にアンケートによる悉皆調査を行った。学校種内訳は、盲学校71校、聾学校107校、知的障害養護学校529校、肢体不自由養護学校193校、病弱養護学校95校であった。

（2）調査実施期間

2001年12月～2002年1月

（3）調査内容及び方法

「学校外に対するサービス、センター的機能」の実態を、次の7内容について質問紙法により尋ねた。

- 1）教育相談機能：①就学相談、②障害のある子どもの教育や養育に関する相談、③不登校や集団不適応などの教育相談（一般の教育相談）④卒後の進路・就労に関する相談⑤その他の相談を行うこと。
- 2）指導機能：要請に応じて学校等を訪問し、直接に幼児児童生徒の指導を行うこと。
- 3）研修機能：各学校が外部者を対象に研修や講習会を企画・実施して行うこと。
- 4）情報提供機能：障害のある子どもの教育に関する各種の情報を一般市民や機関に提供すること。
- 5）コンサルテーション機能：他機関（幼稚園、小・中学校や福祉機関等）及びその教職員に対し、その機関での指導等に関する相談や支援を行うこと。
- 6）実践研究機能：障害のある子どもの教育に関する実践的研究を地域他機関（幼稚園、小・中学校や福祉機関等）と連携・協力して企画・実施すること。
- 7）施設・設備開放：施設・設備を自校の教育活動とは別の目的で学校外の人々・機関に供すること。

なお、質問紙は資料として、巻末に示した。

3 結 果

(1) 全校種の結果概要

調査票の回収数と回収率は表(1)－1のとおりである。以下、機能ごとに結果の概要について述べる。

表(1)－1 回収率

学校種	学校数	回収校数	回収率(%)
盲学校	71	62	87.3
聾学校	107	74	69.1
知的障害養護学校	529	354	66.9
肢体不自由養護学校	193	133	68.4
病弱養護学校	95	80	84.2

知的障害養護学校では、知的障害のみ学校(以下、知的単置校とする)311校(内、高等養護学校23校)、他の障害種を併置している学校(以下、知肢(病)併置校とする)が20校あった。知肢(病)併置の学校の内訳は、知肢併置が18校、知肢病併置が2校であった。知的障害養護学校では、単置校と併置校の特色に差異が認められなかったため、両者を合わせて分析した。

肢体不自由養護学校では、肢体不自由のみの学校(以下、単置校とする)124校、他の障害種を併置している学校(以下、併置校とする)が9校あった。併置校の内訳は、肢知併置が7校、肢病併置が2校であった。肢体不自由養護学校では、独自の特性を分析するため、単置校に焦点を当てて検討した。

1) 教育相談機能

これまで、「教育相談」ということばは非常に広範に使用されてきた。特殊教育の範疇で言えば、①各学校における就学や転入学にかかわる面接や窓口業務、②盲学校、聾学校における在籍外の乳幼児と保護者に対する早期指導、特殊教育センター等で行われている③保護者や本人からの要請によるカウンセリングや障害のアセスメント、情報提供及び関係機関の調整、④学校や関係機関の教職員からの指導に関する助言やスーパーバイズなどである。本調査では、これらを整理したうえで、①、②に不登校や集団への不適応などに関する相談(「一般教育相談」)、また進路・就労に関する相談についても実施実態について尋ねた。そして、④についてはコンサルテーション機能として独立させて尋ねている。

表(1)－2は教育相談機能の実施を学校種別、内容別にまとめたものだが、自校に対する就学や転入学に関する相談には各学校種とも8割以上が応じているものの、就学に関する相談一般に応じているのは盲学校の54.8%を除くと半分以下となっている。また、保護者の養育等に関する相談については、盲学校の82.3%、聾学校の75.7%を除くと半数以下となっており、全国的に見れば、盲・聾・養護学校の「地域のセンターとしての役割」に関するきっかけとなった内容についての取り組みについてはまだ端緒についたばかりと言えそうである。不登校、集団への不適応、教科学習の困難等を取り扱う一般教育相談の実施については、他の学校種実施率が10%代なのに比べ病弱養護の割合32.5%と高かった。病弱養護学校が不登校の状態にある通常学級在籍の子どもに対する対応機能を果たしていることが推察される。なお、実施件数をみると、どの校種においても1～5件という学校が多かったが、その一方で、知的養護では51～100件という学校が2校あった。

表（１）－２ 教育相談の実施校数（（ ）内は％）

	転入学	地域就学	教育・養育	一般	進路・就労	その他
盲	60(96.8)	34(54.8)	51(82.3)	11(17.7)	24(38.7)	14(22.6)
聾	66(89.1)	34(45.9)	56(75.7)	19(25.7)	27(36.5)	29(39.2)
知的障害	318(89.8)	163(46.0)	184(52.0)	70(19.8)	107(30.2)	31(8.8)
肢体不自由	109(87.9)	46(37.1)	59(47.6)	15(12.1)	25(20.2)	10(7.5)
病弱	73(91.3)	23(28.8)	28(35.0)	26(32.5)	13(16.3)	2(2.5)

2) 指導機能

盲学校58.1％（36校）、聾学校44.6％（33校）、知的障害養護学校31.9％（113校）、肢体不自由養護学校29.0％（36校）、病弱養護学校26.3％（21校）がこの取り組みを行っているとしている。表（１）－３は、これを訪問先の別に見たものである。

指導機能の実施率の高い盲学校は、なかでも小中学校の通常学級において指導を行っている学校が多い。知的障害養護学校と肢体不自由養護学校では小・中の特殊学級での指導、病弱養護学校では小・中の通常学級での指導を行っているところが多いという結果になっている。

表（１）－３ 訪問先別の指導実施校数（（ ）内は％）

	幼稚園・保育所	小・中の通常学級	小・中の特殊学級
盲	18(29.0)	25(40.3)	14(22.6)
聾	15(20.3)	13(17.6)	12(16.2)
知的障害	44(12.4)	41(11.6)	53(15.0)
肢体不自由	8(6.5)	8(6.5)	15(12.1)
病弱	5(6.3)	12(15.0)	7(8.8)

3) 研修機能

盲学校69.4％（43校）、聾学校71.6％（53校）、知的障害養護学校55.6％（197校）、肢体不自由養護学校43.5％（54校）、病弱養護学校46.3％（37校）がこの取り組みを行っているとしている。表（１）－４は、研修を行っている学校数を対象別に示したものである。

研修機会を提供している学校をその対象別に見ると、盲学校の約38％が一般市民を対象とした研修を行っている他、20数％の盲学校、聾学校が幼稚園・保育所の教職員を対象に行っている点、約35％の知的障害養護学校が小中学校の特殊学級担任を対象に行っている点が目立つ。また、一般市民対象の研修を行っている学校は病弱養護学校を除く各校種とも10％を越える割合を占めている。

表（１）－４ 研修を行っている学校数と対象：学校数（（ ）内は％）

	幼稚園・ 保育所	小・中 通常	小・中 特殊	小・中 通 級	特 殊 教育学校	通園施設	在籍児 保護者	一般市民
盲	14(22.6)	21(33.9)	18(29.0)	11(17.7)	15(24.2)	10(16.1)	8(12.9)	24(38.7)
聾	21(28.4)	18(24.3)	26(35.1)	23(31.1)	21(28.4)	11(14.9)	14(18.9)	20(27.0)
知的障害	63(17.8)	55(15.5)	126(35.6)	36(10.2)	52(14.7)	55(15.5)	56(15.8)	60(16.9)
肢体不自由	10(8.1)	17(13.7)	30(24.2)	7(5.6)	21(16.9)	11(8.9)	14(11.3)	16(12.9)
病弱	2(2.5)	11(13.8)	16(20.0)	4(5.0)	15(18.8)	2(2.5)	10(12.5)	8(10.0)

4) 情報提供相談機能

盲学校64.5% (40校), 聾学校71.6% (53校), 知的障害養護学校51.1% (181校), 肢体不自由養護学校41.1% (51校), 病弱養護学校53.8% (43校) がこの取り組みを行っているとしている。表(1)－5は, 情報の提供を行っている学校数を提供先ごとに見たものである。盲学校の約45%が小・中学校の通常学級に情報の提供を行っていることを除けば, この機能を果たしている学校は少なかった。

表(1)－5 情報の提供を行っている学校数と提供先：学校数(()内は%)

	幼稚園・保育所	小・中の通常学級	小・中の特殊学級
盲	16(25.8)	28(45.2)	14(22.6)
聾	21(28.4)	18(24.3)	21(28.4)
知的障害	53(15.0)	53(15.0)	112(31.6)
肢体不自由	17(13.7)	20(16.1)	24(19.4)
病弱	9(11.3)	25(31.3)	20(25.0)

5) コンサルテーション機能

盲学校69.4% (43校), 聾学校67.7% (50校), 知的障害養護学校44.9% (159校), 肢体不自由養護学校37.9% (47校), 病弱養護学校31.3% (25校) がこの取り組みを行っている。

表(1)－6 コンサルテーション実施校と対象：学校数(()内は%)

	幼稚園・保育所	小・中の通常学級	小・中の特殊学級
盲	26(45.2)	28(27.4)	17(11.3)
聾	30(40.5)	28(37.8)	26(35.1)
知的障害	51(14.4)	38(10.7)	105(29.7)
肢体不自由	9(7.3)	14(11.3)	25(20.2)
病弱	1(1.3)	11(13.8)	11(13.8)

6) 実践研究機能

盲学校19.4% (12校), 聾学校20.3% (15校), 知的障害養護学校20.6% (73校), 肢体不自由養護学校16.1% (20校), 病弱養護学校では13.8% (11校) がこの取り組みを行っている。

7) 施設・設備開放機能

盲学校77.4% (48校), 聾学校54.1% (40校), 知的障害養護学校72.3% (256校), 肢体不自由養護学校63.7% (79校), 病弱養護学校60.0% (48校) がこの取り組みを行っている。すなわち, どの学校種においても半数以上が施設・設備開放を実施していることがわかる。主な開放施設として, 体育館, グラウンドがあげられている。

8) 校務分掌について

新たな機能の展開を具体化していく場合, それが学校組織にどのように位置づけられているかは非常に重要な側面である。機能ごとの校務分掌の設置をしている学校の数と割合についての結果は表(1)－7の通りである。

表（１）－７ 校務分掌の設置状況：学校数（（ ）内は％）

	盲	聾	知的障害	肢体不自由	病弱
教育相談	46(78.0)	47(63.5)	252(71.2)	75(60.5)	49(61.3)
指導	27(45.8)	18(24.3)	63(17.8)	15(12.1)	13(16.3)
研修	25(47.3)	27(36.5)	117(33.1)	27(21.8)	20(25.0)
コンサルテーション	28(47.5)	28(37.8)	77(21.8)	19(15.3)	13(16.3)
実践研究	3(5.1)	6(8.1)	60(16.9)	14(11.3)	6(7.5)
施設・設備開放	10(1.0)	12(16.2)	75(21.2)	18(14.5)	14(17.5)

教育相談における校務分掌の設置が多く、この取り組みに関しては意識され重点が置かれていることが推測できる。その他の機能に関してみると、盲学校では指導、研修、コンサルテーションについて校務分掌を設けている割合が他に比べて高く、他の校種で校務分掌を設けている割合が低い指導に関する校務分掌においても約半数の学校が分掌を設けている点が特徴的である。

（滝坂 信一）

（２）各校種別の結果

１）盲学校について

① ７つの機能の結果の概要

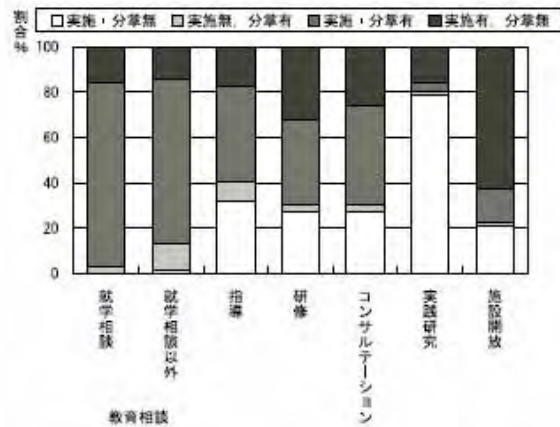
表（２）－１）－１に盲学校における７つの機能毎の実施学校数と割合を示した。最も多く取り組みが実施されていた機能は、教育相談機能における就学相談であり、96.8％（60校）の学校が実施していた。実践機能を除くと他の機能についても60％以上の学校で実施されていた。実践研究機能だけが他に比べて取り組んでいく学校が少なく、実施率は19.4％（12校）であった。

センター的機能の各機能の実施と分掌との関係について示したのが、図（２）－１）－１である。盲学校においては、教育相談に関してその実施率が高かったが、それに対応する校務分掌も整備されていることが示された。就学相談で、80.6％、就学以外の相談で72.6％の学校で担当の分掌を有していた。実施率が指導機能および研修機能、コンサルテーション機能については、分掌を持っていて実施している学校が40％前後であった。研修と、コンサルテーション機能については、分掌を持たなくても実施している学校が30％前後あった。指導機能については、分掌のないところの実施率は17.7％と相対的に低かった。実践機能については、実施率も低かったが分掌を持っていない学校が80％近くに及び、現時点ではまだ整備されていない機能であることが示された。逆に施設か稲生については、分掌がなくても62.9％の学校で実施されており、校務分掌の有無とは関係なく、実施しやすい機能だということが考えられる。

表（２）－１）－１ 盲学校における各機能の実施学校数とその割合

	教育相談		指導	研修	情報提供	コンサルテーション	実践研究	施設開放
	就学相談	就学相談以外						
学校数	60	53	39	43	40	43	12	48
割合	96.8	85.5	62.9	69.4	64.5	69.4	19.4	77.4

（母数は回答を得た学校数，n＝62，以下同じ）



図(2)-1)-1 盲学校における各機能の校務分掌の有無と実施の有無の割合

② 各機能に関する分析結果

ア) 教育相談機能について

盲学校が果たしている教育相談機能について、相談内容別の実施学校数と割合を表(2)-1)-2に示した。相談内容では、自校への転入学に関する相談(以下「転入学」)を実施している割合が最も高く、96.8%でほとんどの盲学校で実施していた。次いで障害のある子どもの教育や養育に関する相談(以下「教育・養育」)が54.8%であった。一方、一般(不登校、集団への不適応、教科学習の困難等)に関する相談(以下「一般」)は17.7%と最も低い割合であった。

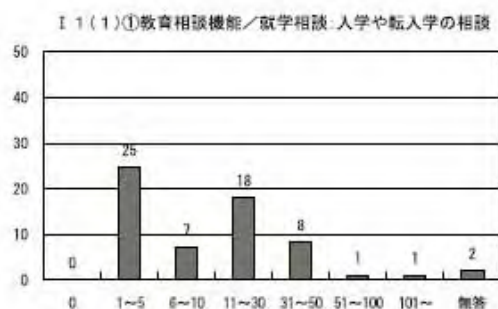
表(2)-1)-2 教育相談機能における相談内容別の実施学校数と割合

	転入学	地域就学	その他	教育・養育	一般	進路・就労	その他
相談件数	1108	571	216	3080	90	245	155
学校数	60	34	7	51	11	24	14
割合	96.8	54.8	11.3	82.3	17.7	38.7	22.6

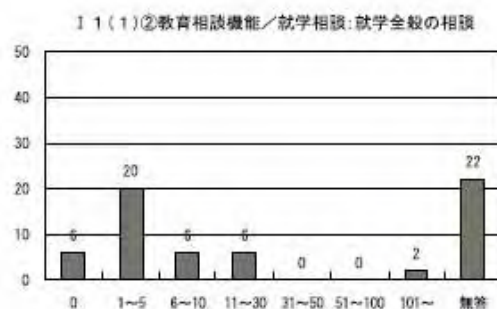
図(2)-1)-2から図(2)-1)-7に教育相談機能における平成12年度における実施件数の傾向を整理して示した。本分布図は0件と1件以上の教育相談を実施している学校数を分けて示した。

入学や転入学に関する相談では、年間1～5件という学校が最も多く、25校であった。次いで11～30件の18校であった。他方31～50件が8校、51件以上が1校、247件という回答が1校からあった。この相談の総数は1108件であった。

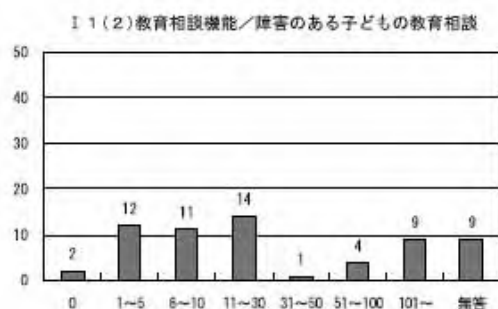
障害に関する相談については、総数で3080件あった。年間30件以下の学校が37校と全体の半数以上を占めているが、他方で101件以上の相談が合った学校が9校あり、200件台が3校、300件台が1校、400件台が2校あった。視覚障害の限定されない一般的な教育相談は全体で90件あった。1校だけ52件と多くの相談があった。回答のなかった学校も合わせると50校以上の盲学校はこの分野での相談は少ないことが示された。卒業後の進路や就労に関する相談の総数は245件あった。この分野については、回答のなかった学校および0件という回答を合わせると38校になる。年間10件以上ある学校が8校で、卒業生の進路や就労については盲学校では積極的に取り組まれているという傾向が示された。その他に区分された相談件数は全部で155件あった。



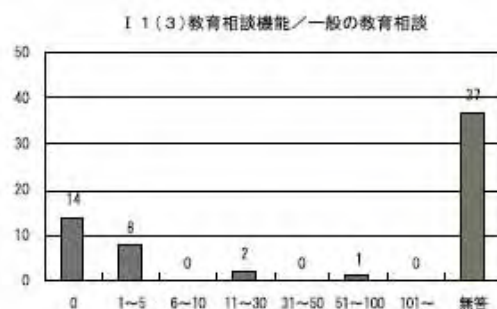
図(2)-1)-2
転入学に関する相談の実施件数別学校数



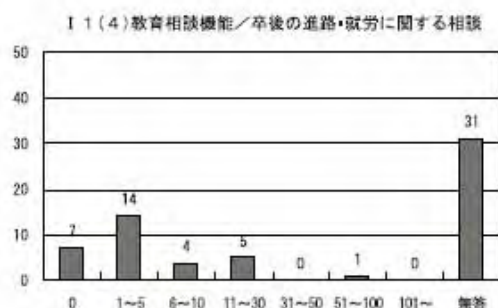
図(2)-1)-3
地域の就学に関する相談の実施件数別学校数



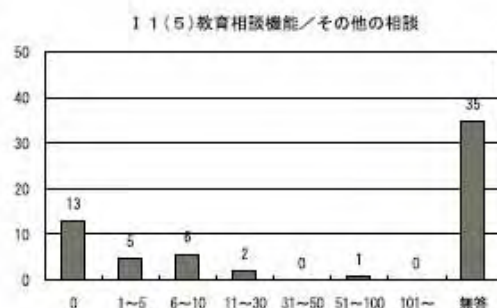
図(2)-1)-4
教育・療育に関する相談の実施件数別学校数



図(2)-1)-5
一般に関する相談の実施件数別学校数



図(2)-1)-6
進路・就労に関する相談の実施件数別学校数



図(2)-1)-7
その他に関する相談の実施件数別学校数

イ) 指導機能について

指導機能、つまり自校以外で他の学校等を訪問して直接的に障害のある幼児・児童生徒の指導を行っている実施している盲学校は36校であった。これは全盲学校の63.9%にあたる。指導機能について対象別にみた実施校数は表(2)-1)-3に示したとおりである。小・中学校通常学級が最も多く18校であった。次いで幼・保育園の15校、小・中学校特殊学級14校となっている。

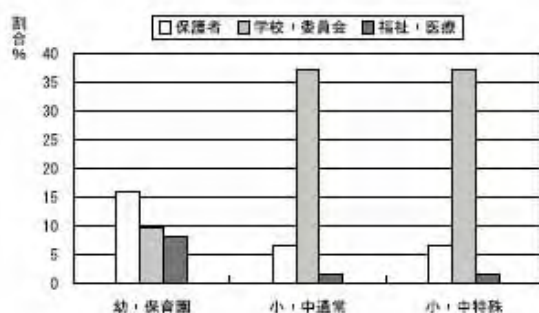
さらに各対象について指導の依頼先ごとに整理した結果を図(2)-1)-8に示した。幼・保育園については学校や教育委員会等からの依頼よりは保護者によるものが多く、その件数は11校であった。小・中学校通常学級については、学校や教育委員会からの依頼が23校でもっとも多かった。小・中学校特殊学級についても学校や教育委員会からの依頼が多く、その実施校数は14校であった。小・中学校通級での指導機能は2校のみでしか実施されていなかったが、これは学

校や委員会からの要請によるものであった。自校以外の盲聾養護学校養護学校については、学校や教育委員会からの依頼で9校が実施していた。

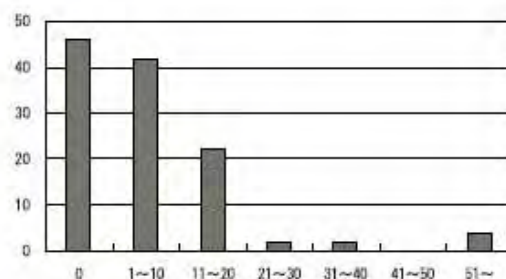
平成12年度における実施件数についてその分布を図（２）－１）－９に示した。実施10件以下の学校が20校と最も多く、次いで11件から20件が11校と続いている。51件以上実施している学校が3校あった。

表（２）－１）－３ 指導機能における対象及び依頼者別の実施学校数と割合

	幼・保育園	小・中学校 通常学級	小・中学校 特殊学級	小・中学校 通 級	自校以外 盲聾養護	幼児通園 施 設	その他
学校数	18	25	14	2	9	3	16
割 合	29.0	40.3	22.6	3.2	14.5	4.8	25.8
件 数	377	137	70	2	27	44	112



図（２）－１）－８
指導機能における対象及び
依頼者別の実施学校の割合



図（２）－１）－９
指導機能に関する実施件数別学校数

ウ) 研修機能について

研修機能については全体の69.4%にあたる43の盲学校で実施されていた。そのうちの25校では研修機能に関する校務分掌が設置されていた。

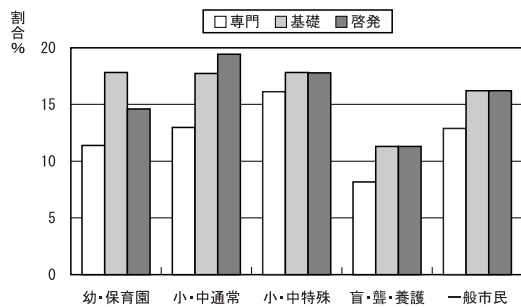
研修の内容別にみた実施校数を表（２）－１）－４に示した。

表（２）－１）－４ 研修の内容別にみた実施校数

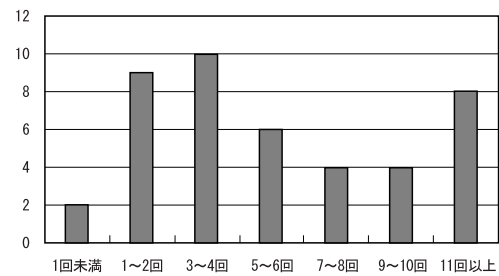
	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	14	21	18	11	15	10	8	11	4	24	13
割 合	22.6	33.9	29	17.7	24.2	16.1	12.9	17.7	6.45	38.7	21
件 数	21	55	35	18	22	16	16	24	5	155	67

図（２）－１）－10に研修機能に関する対象と内容別の実施学校数と割合を示した。対象別に見ると最も割合が高いのは、小中学校の通常学級への専門的な研修に関する内容であった。次いで小中学校特殊学級、小中学校通級指導教室、他の盲・聾・養護学校、幼稚園・保育園などが続いている。一般市民対象に専門的な内容に関する研修を実施しているところが15校あった。盲学校では学校や通園施設等を対象とした研修に比べ、保護者を対象とした研修は数が少なく、内容的には、専門的内容、基礎的内容、啓発的内容のいずれの必要とされていることがわかった。

図（２）－１）－11は研修機能に関する平成12年度における実施回数について整理したものである。1回から2回が9校、3回から4校が10校、5回から6校が6校で、研修実施校の半数以上が6回以下の実施であった。一方年間11回以上実施している学校も11校あった。



図（２）－１）－10
研修機能における主要な対象及び
提供した情報の内容別の割合



図（２）－１）－11
研修機能に関する実施件数別学校数

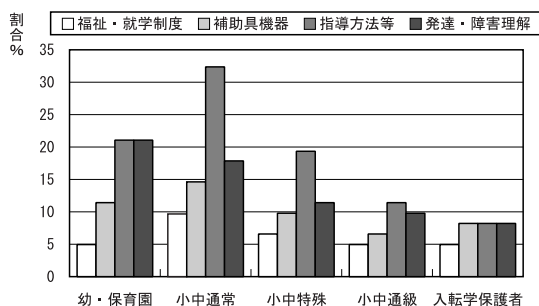
エ）情報提供機能について

情報提供機能については、62校中40校で実施されていた。これは64.51%にあたる。表（２）－１）－5、図（２）－１）－12に情報提供機能に関する対象と情報提供内容別の実施学校数と割合を示した。割合が高いのは、小中学校や幼稚園・保育園等の機関に対しての他機関の紹介や情報提供であった。近年、視覚に障害がある児童生徒が通常の学校に在籍するようになってきており、そうしたことがこの背景として考えられる。

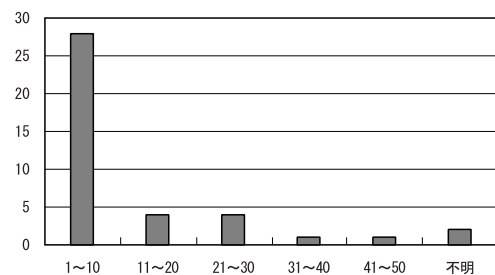
全体の情報提供機能に関する相談件数は342件であった。図（２）－１）－13は平成12年度における情報提供機能に関する実施回数について整理したものである。1～10件が28校と最も多かった。実施校の70%の学校がこの範囲にはいることになる。少数であるが、20件台が4校、30件台が4校あり、31件、41件と多くの情報提供を行っている学校1校ずつあった。

表（２）－１）－5 情報提供機能における対象及び提供した情報の内容別の実施学校数と割合

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	16	28	14	7	9	8	4	11	4	6	15
割合	25.8	45.2	22.6	11.3	14.5	12.9	6.5	17.7	6.5	9.7	24.2
件数	74	134	35	19	14	23	34	73	5	18	63



図（２）－１）－12
情報提供機能における主要な対象及び
提供した情報の内容別の割合



図（２）－１）－13
情報提供機能に関する実施件数別学校数

オ) コンサルテーション機能について

他機関（幼稚園，小・中学校や福祉機関等）及びその教職員に対し，その機関での指導等に関する相談や支援を行うことをコンサルテーション機能と定義した。盲学校43校からコンサルテーション機能を実施しているという回答があり，そのうち29校からコンサルテーション機能を担当する校務分掌を設けているという回答があった。表（２）－１）－６に対象毎にコンサルテーションの実施学校数とその割合を示した。小中学校通常学級の教職員を対象として，コンサルテーションを実施している割合が最も高く，65.1%（28校）であった。次いで，幼稚園・保育園の教職員を対象として実施している割合が60.5%（26校）であった。小中学校特殊学級の教職員を対象として実施している割合が39.5%であった。

表（２）－１）－６ コンサルテーション機能における実施学校数と割合及び件数

	幼・保育園	小中通常	小中特殊	小中通級	盲聾養護	幼児通園	地区教委	その他
学校数	26	28	17	7	9	14	6	13
割合	45.2	27.4	11.3	14.5	22.6	9.7	21.0	45.2
件数	123	81	38	5	45	58	9	89

カ) 実践研究機能について

障害のある子どもの教育に関する実践的な研究を地域他機関（幼稚園，小・中学校や福祉機関等）と連携・協力して企画実施することを実践研究機能と定義した。実践研究機能を実施している盲学校は12校と他の機能に比べると実施校が少なかった。そのうち，校務分掌を設けて対応している学校は3校のみであった。表（２）－１）－７に対象別の実践研究の実施学校数と割合を示した。実施している学校の母数が少ないため，盲学校の一般的傾向とは言い難いが，小中学校の通常学級や他の盲聾養護学校の教職員と連携・協力して，実践研究を実施している割合が41.7%（5校）で最も高かった。小中学校の特殊学級，幼稚園・保育園及び教育研究所と連携・協力して実践研究を実施している学校が4校あった。

表（２）－１）－７ 実践研究機能における実施学校数と割合及び件数

	幼・保育園	小中通常	小中特殊	小中通級	盲聾養護	幼児通園	地区教委	教育研究所	その他
学校数	4	5	4	3	5	2	4	2	3
割合	6.5	8.1	6.5	4.8	8.1	3.2	6.5	3.2	4.8

キ) 施設・設備開放機能について

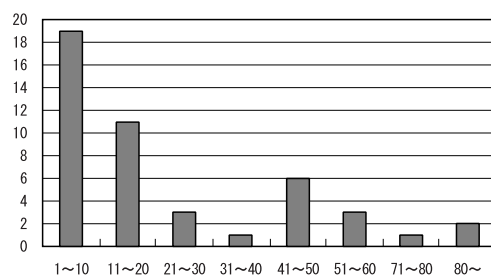
自校の施設・設備を学校の教育活動とは別の目的で学校外の人々に供することを施設・設備開放と定義した。48校でこの機能が実施されていた。そのうち担当する校務分掌が設けられている学校が10校あった。表（２）－１）－８に施設・設備開放機能に関する対象別の実施学校数と割合を示した。各種団体や施設などへ提供している学校が21校あった。これはこの機能を実施している学校の45.7%にあたる。それ以外の対象としてはスポーツ団体への提供が14.5%で続いている。

図（２）－１）－14に，平成12年度における施設・設備開放機能に関する実施件数の分布を示した。1～10件が19校，11～20件が11校で，約60%の学校がこの範囲にはいる。50件以上の実施件数の学校が14校あった。そのうち100件を超えている学校が2校あり，それぞれ171, 337件であった。

表（２）－１）－８ 施設・設備開放における実施学校数と割合

	教育関係	福祉関係	医療関係	行政	保護者	一般
学校数	13	0	0	19	10	32
割合	21.0	0.0	0.0	30.6	16.1	51.6

（母数は施設・設備開放を実施している学校数）



図（２）－１）－14 施設・設備開放に関する実施件数別学校数

（大内 進）

2) 聾学校について

① 7つの機能の結果の概要

表（２）－２）－１に聾学校における7つの機能毎の実施学校数と割合を示した。もっとも多くの取り組みが行われていた機能は教育相談機能であり、その中でも就学相談が94.6%就学相談以外が87.8%と就学相談が若干多い。逆に実践研究機能はあまり取り組みが行われておらず、20.3%の学校しか実践が行われていなかった。

表（２）－２）－２には各機能の聾学校における校務分掌設置学校数とその割合を示した。やはり教育相談に対する校務分掌の設置が67.6%と多く、研修機能36.5%、コンサルテーション機能39.2%と続いている。指導機能と実践研究機能に対しては実施学校数同様、校務分掌の設置率も低い結果となっている。

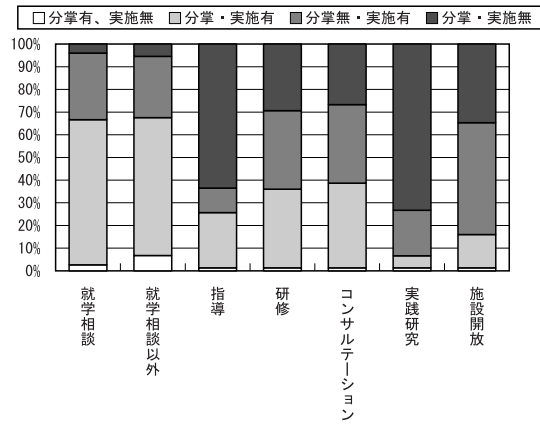
図（２）－２）－１には、校務分掌の有無と実践の有無の関係を示している。ほぼ、校務分掌を置いている機能の実践が多いという関係になっているが、施設開放に関しては校務分掌が無いのにも関わらず行っている。

表（２）－２）－１ 聾学校における各機能の実施校数とその割合

	教育相談		指導	研修	情報提供	コンサルテーション	実践研究	施設開放
	就学相談	就学相談以外						
学校数	70	65	26	52	51	50	15	40
割合	94.6	87.8	35.1	70.3	68.9	67.6	20.3	54.1

表（２）－２）－２ 聾学校における校務分掌設置学校数とその割合

	教育相談		指導	研修	コンサルテーション	実践研究	施設開放
	就学相談	就学相談以外					
学校数	50	50	19	27	29	5	12
割合	67.6	67.6	25.7	36.5	39.2	6.8	16.2



図(2)-2)-1 聾学校における各機能の校務分掌の有無と実施の有無の割合

② 各機能に関する分析結果

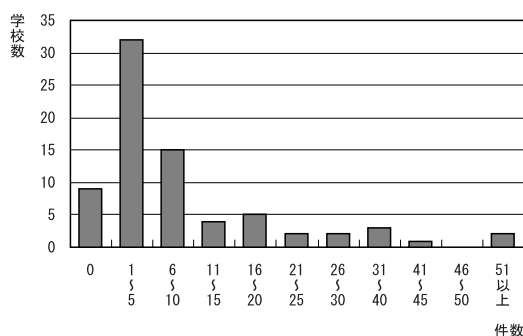
ア) 教育相談機能について

聾学校が果たしている教育相談機能について、相談内容別の実施学校数と割合を表(2)-2)-3に示した。相談内容では、自校への転入学に関する相談(以下「転入学」)を実施している割合が最も高く88.0%であった。ついで障害のある子どもの教育や養育に関する相談(以下「教育・養育」)が74.7%、地域における就学全般(以下「地域就学」)が45.3%となっている。その他の就学相談が一番低い割合だった。

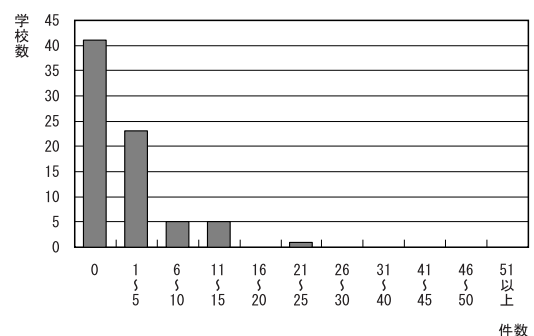
表(2)-2)-3 教育相談機能における相談内容の実施学校数と割合

	転入学	地域就学	その他	教育・養育	一般	進路・就労
学校数	66	34	8	56	19	27
割合	88.0	45.3	10.7	74.7	25.3	36

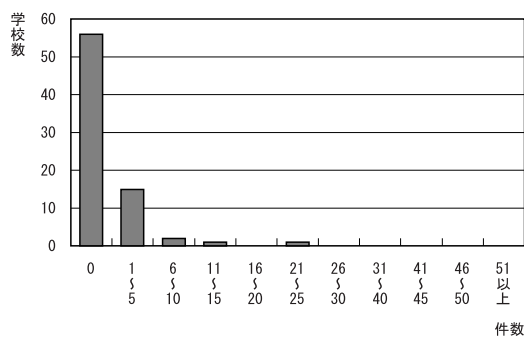
図(2)-2)-2から図(2)-2)-6に教育相談機能における実施学校数の分布図を示した。本分布図は0件と1件以上の教育相談を実施している学校数を分けて示した。「転入学」に関する相談は1～5件に32件と一番多く、実施している割合が多いが、件数は少ない場合が多いことがわかる。この他の相談に関しても0件が多い結果となり、件数はあまり多くない事がわかる。



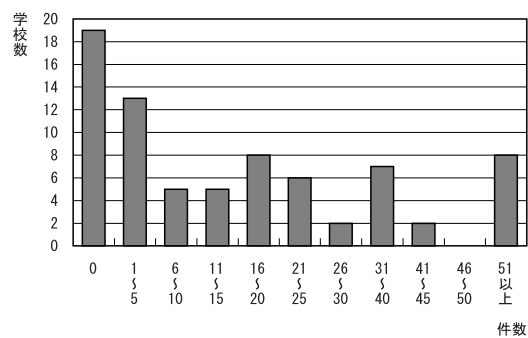
図(2)-2)-2
転入学に関する相談の実施件数別学校数



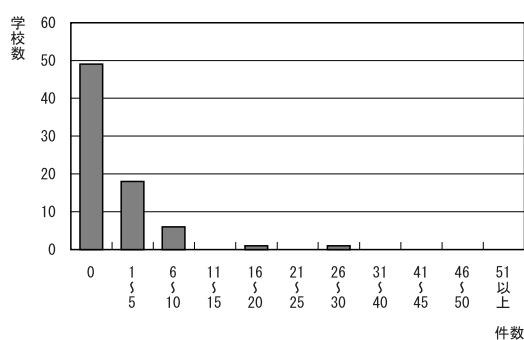
図(2)-2)-3
地域の就学に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－２）－４
教育・療育に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－２）－５
一般に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－２）－６
進路・就労に関する相談の実施件数別学校数

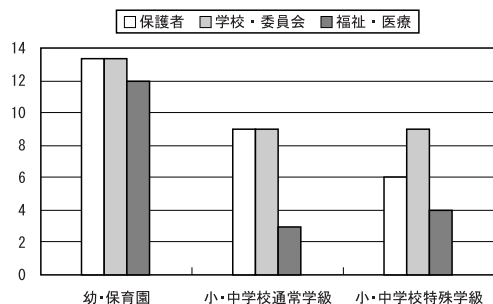
イ）指導機能について

指導機能の対象及び依頼者別の実施校数と割合を表（２）－２）－４に示した。実施している学校が26校と少ないうえに、あまり大きなばらつきはない。また、指導機能における対象および依頼者別の実施学校の割合を図（２）－２）－７に示した。実施している学校では1～5件の割合が多い結果となっている。

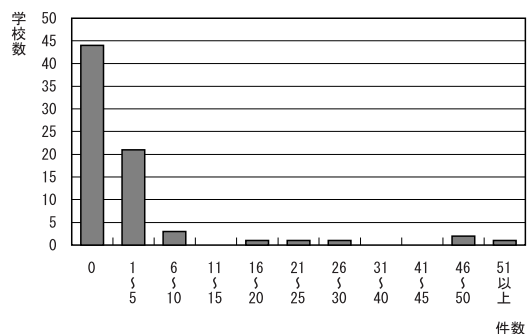
表（２）－２）－４ 指導機能における対象別の実施学校数と割合及び実施件数

	幼・保育園	小・中学校 通常学級	小・中学校 特殊学級	小・中学校 通級	自校以外 盲聾養護	幼児通園 施設	その他
学校数	15	13	12	10	3	5	15
割合	20.3%	17.6%	16.2%	13.5%	4.1%	6.8%	20.3%
件数	83	33	39	10	9	8	73

（分母は回答を得た学校数， n＝74）



図(2)-2)-7
指導機能における対象及び
依頼者別の実施学校の割合



図(2)-2)-8
指導機能に関する実施件数別学校数

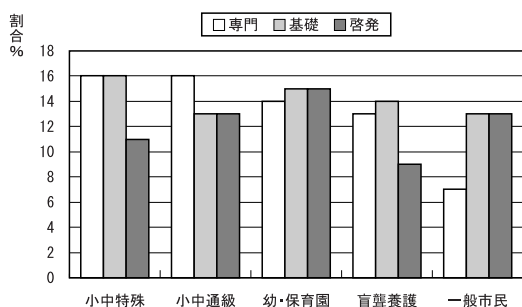
ウ) 研修機能について

情報提供機能における対象及び提供した情報の内容別の実施学校数と割合を表(2)-2)-5に示した。全体的に専門的知識・技能に関する研修を提供する事が多く、その対象は一般市民で28.4%、ついで幼稚園・保育園で28.4%と多い。図(2)-2)-10には研修機能に関する実施学校数の分布を示した。1~5件実施している学校が28校と一番多く、6~10件が12校と続き、件数としてはあまり多くはない。

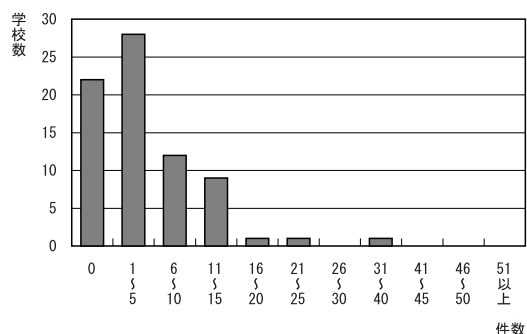
表(2)-2)-5 研修機能における対象別の実施学校数とその割合及び実施件数

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	21	18	26	23	21	11	14	11	5	20	12
割合	28.4%	27.0%	33.8%	31.1%	23.0%	16.2%	18.9%	13.5%	5.4%	28.4%	17.6%
件数	47	35	44	42	35	20	58	31	10	160	10

(分母は回答を得た学校数、n=74)



図(2)-2)-9
研修機能における主要な対象別の
実施学校の割合



図(2)-2)-10
研修機能に関する実施件数別学校数

エ) 情報提供について

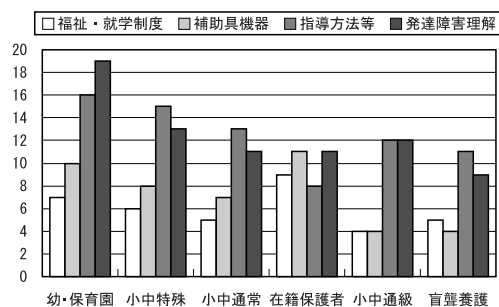
情報提供機能における対象及び提供した情報の内容別の実施学校数と割合を表(2)-2)-6に示した。情報提供機能を実施している学校は51校あったが、その内容は機関や病院、学校等他機関に関する情報(以下「他機関」)、指導方法や教材教具の活用等教育内容や方法に関する情報(以下「指導方法等」)に関するものが多い。対象は大きなばらつきはないが、その中でも幼稚

園・保育園，在籍幼児・児童・生徒の保護者，入学・転入学の可能性のある幼児児童生徒の保護者が多い。図（２）－２）－12には，情報提供機能に関する実施学校数の分布を示した。実施している学校１～５件が35校と実施校数の47.3%を占めている。

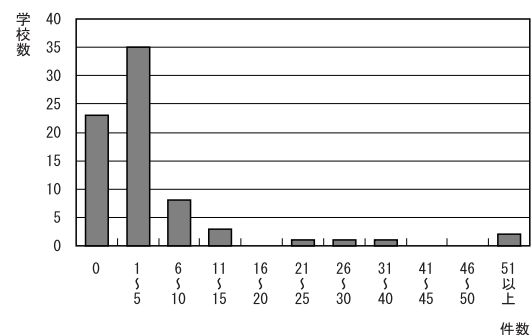
表（２）－２）－６ 情報提供機能の対象における提供情報の内容別の実施学校数と割合

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	21	18	21	17	17	14	18	16	5	11	10
割合	28.4%	24.3%	28.4%	23.0%	23.0%	18.9%	24.3%	21.6%	6.8%	14.9%	13.5%
件数	73	61	54	41	51	51	86	56	7	34	44

（分母は回答を得た学校数，n＝74）



図（２）－２）－11
情報提供機能における主要な対象及び
提供した情報の内容別の割合



図（２）－２）－12
情報提供機能に関する実施件数別学校数

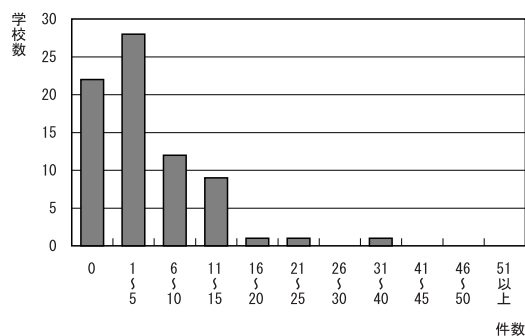
オ）コンサルテーション機能について

コンサルテーション機能における実施学校数と割合を表（２）－２）－７に示した。この機能を実施している学校は50校あるが，対象は幼稚園・保育所が40.5%，ついで小・中学校の通常学級37.8%と高い。しかし他の対象も比較的多いのが特徴である。図（２）－２）－13にはコンサルテーション機能に関する実施学校数の分布を示した。これも１～５件が28校と多く実施校数の過半数を占める。

表（２）－２）－７ コンサルテーション機能の対象別実施学校数と割合

	幼・保育園	小中通常	小中特殊	小中通級	盲聾養護	幼児通園	地区教委	その他
学校数	30	28	26	15	18	14	11	17
割合	40.5%	37.8%	35.1%	20.3%	24.3%	18.9%	14.9%	23.0%
件数	117	111	60	20	34	30	15	58

（分母は回答を得た学校数，n＝74）



図（２）－２）－１３ コンサルテーション機能に関する実施件数別学校数

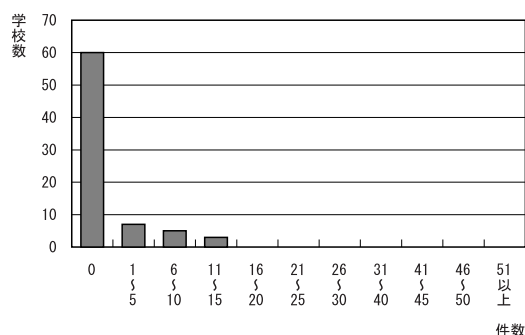
カ）実践研究機能

実践研究機能における実施学校数と割合を表（２）－２）－８に示した。この機能を行っている聾学校は15校と各機能の中では一番少ない結果となっている。対象別としては盲・聾・養護学校が9.5%，幼稚園・保育所が8.1%と他よりも高い割合になっている。図（２）－２）－14には実践研究に関する実施学校数の分布をみると、0件の他には1～5件実施が7校、6～10件実施が5校、11～15件実施が3件と多くの実践を行っている学校はない。

表（２）－２）－８ 実践研究機能における対象と実施学校数と割合

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	地区 教委	教育 研究所	その他
学校数	6	4	3	1	7	0	0	1	1
割合	8.1%	5.4%	4.1%	1.4%	9.5%	0.0%	0.0%	1.4%	1.4%
件数	15	7	4	1	12	0	0	1	1

（分母は回答を得た学校数，n＝74）



図（２）－２）－１４ 実践研究に関する実施件数別学校数

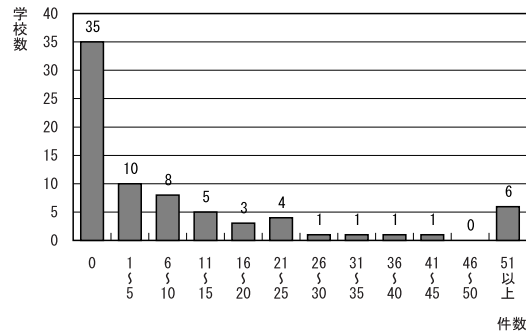
キ）施設・設備開放機能について

施設・設備開放機能における実施学校数と割合及び件数を表（２）－２）－９に示した。この機能を実施している学校は40校であった。そのうち多いのは行政関連の団体が33.8%，一般，27.0%，保護者24.3%の順に多いことがわかる。行政関連では，教育委員会の認定講習の会場などへの施設提供が多いようである。図（２）－２）－15には施設・設備開放に関する実施学校数の分布を示した。1～5件が10校、6～10が8校と少ない件数の実施校が多いが、一方で51以上の施設開放を行っている学校も6校あり、学校によっては積極的に実施している事がわかる。

表（２）－２）－９ 施設・設備開放機能における実施学校数と割合及び件数

	教育関係	福祉関係	医療関係	行政	保護者	一般
学校数	15	4	0	25	18	20
割合	20.3	5.4	0	33.8	24.3	27.0

（分母は回答を得た学校数， n＝74）



図（２）－２）－15 施設・設備開放に関する実施件数別学校数

（横尾 俊）

3) 知的障害養護学校について

① 7つの機能の結果の概要

表（２）－３）－１に知的障害養護学校における7つの機能毎の実施学校数と割合を示した。最も多く取り組みが実施されていた機能は、教育相談機能における就学相談であり、91.5%の学校が実施していた。逆に最も取り組みが実施されていない機能は、実践研究であり、20.6%の学校しか実施してなかった。表（２）－３）－２に知的障害単置の養護学校及び知肢併置の養護学校の7つの機能を実施している学校数と割合を示した。校種別の内訳をみると、実施している割合が同程度のものが多かったが、教育相談機能における就学相談以外と研修機能においては、知肢（病）併置の養護学校の方が知的障害単置の養護学校よりも実施している学校の割合が比較的实施している割合が高かった。しかしながら、各機能の実施傾向は変わらないこと、知肢（病）併置の養護学校の学校数が少ないことからその後の分析は、知的障害養護学校としてあわせて分析し、検討した。

図（２）－３）－１に知的障害養護学校における各機能の校務分掌の有無と実施の有無と割合を示した。本結果では、教育相談と施設開放を除いて、校務分掌が設置されている場合は、それぞれの機能を実施している学校が占める割合が高く、設置されていない場合は、実施している学校が占める割合が低かった。教育相談機能をみると、就学相談では、校務分掌が設置されている割合が71.5%であり、設置されていない割合よりも高いが、校務分掌が設置されていなくても就学相談を実施している割合の方が、実施していない割合よりも高かった。就学相談以外の相談も就学相談と同様の傾向を示したが、校務分掌の設置の有無に関わらず、実施している学校の割合は、就学相談よりも低かった。施設・設備開放機能は、校務分掌が設置されていない割合が高いが、校務分掌の設置の有無に関わらず、機能を実施している学校の割合が高かった。

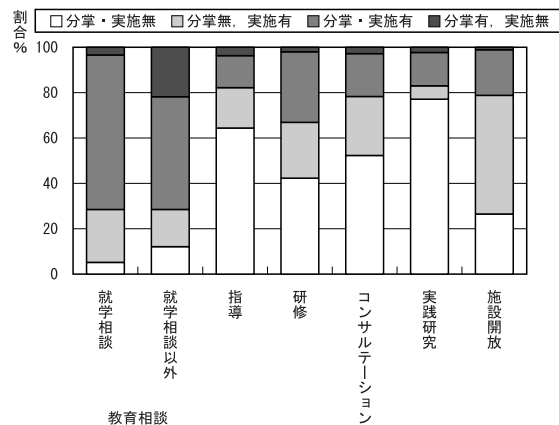
表（２）－３）－１ 知的障害養護学校の各機能における実施学校数とその割合

	教育相談		指導	研修	情報提供	コンサルテーション	実践研究	施設開放
	就学相談	就学相談以外						
学校数	324	234	113	197	181	159	73	256
割合	91.5	66.1	31.9	55.6	51.1	44.9	20.6	72.3

(分母は回答を得た学校数, n=354, 以下全て同じ)

表（２）－３）－２ 知的障害養護学校の単置及び併置別の各機能における実施学校数とその割合

		教育相談		指導	研修	情報提供	コンサルテーション	実践研究	施設開放
		就学相談	就学相談以外						
知的単置	学校数	306	219	107	184	170	150	70	241
	割合	91.6	65.6	32.0	55.1	50.9	44.9	21.0	72.2
知的併置	学校数	18	15	6	13	11	9	3	15
	割合	90.0	75.0	30.0	65.0	55.0	45.0	15.0	75.0



図（２）－３）－１ 知的障害養護学校における各機能の校務分掌の有無と実施の有無の割合

② 各機能に関する分析結果

ア) 教育相談機能について

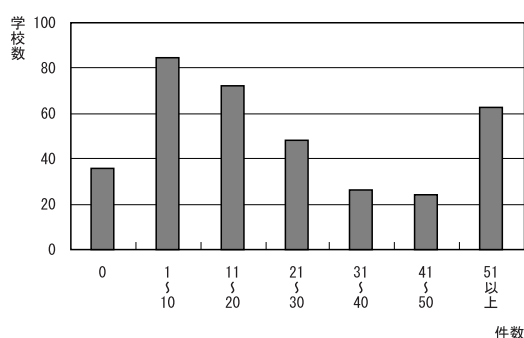
知的障害養護学校が果たしている教育相談機能について、相談内容別の実施学校数と割合を表（２）－３）－３に示した。相談内容では、自校への転入学に関する相談（以下「転入学」）を実施している割合が最も高く、89.8%であった。次いで障害のある子どもの教育や養育に関する相談（以下「教育・養育」）が52.0%であった。一方、一般（不登校、集団への不適応、教科学習の困難等）に関する相談（以下「一般」）は19.8%と最も低い割合であった。

表（２）－３）－３ 教育相談機能における相談内容別の実施学校数と割合

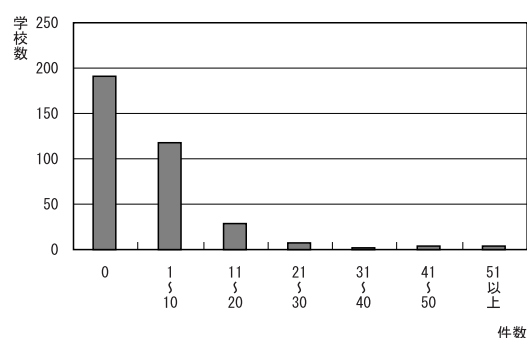
	就学相談		就学相談以外		
	転入学	地域就学	教育・養育	一般	進路・就労
学校数	318	163	184	70	107
割合	89.8	46.0	52.0	19.8	30.2

図（２）－３）－２から図（２）－３）－６に教育相談機能における実施学校数の分布図を示した。分布図は０件と１件以上の教育相談を実施している学校数を分けて示した（以下全ての分布図も同様）。なお、件数は年間実施件数を示している（以下全ての分布図も同様）。「転入学」に関する相談は、１～１０件が８５校、１１～２０件が７２校で多かったが、５１件以上も多く６３校であった。０件は３６校で、全体の１０.２％であった。「転入学」に関する相談以外は、全ての相談内容で０件が最も多かった。しかしながら、「一般」の教育相談では、１～１０件が全体の３５.９％であり、最も割合の低い地域における就学全般にわたる相談（以下「地域就学」）に関する相談でも１～１０件が全体の３３.１％を占めた。各相談内容の実施校における範囲と最頻値をみると、「転入学」に関する相談が、３０件であるのに対し、「地域就学」（地域における就学全般）に関する相談が５件、「進路・就労」（卒後の進路・就労）に関する相談が３件、「一般」が２件、それ以外は１件であった。

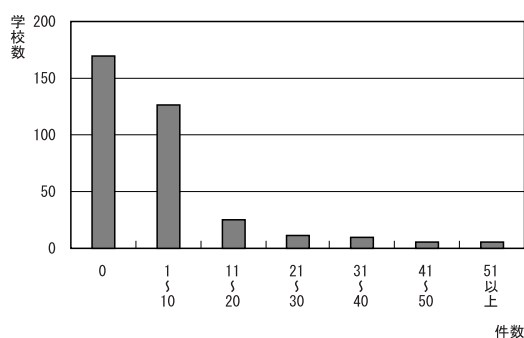
教育相談機能について課題として自由記述された内容を見ると、多く見られたのは、専門的技術・知識の向上に関すること、他機関との連携に関すること、人的配置や時間の確保の困難さに関することが多くみられた。



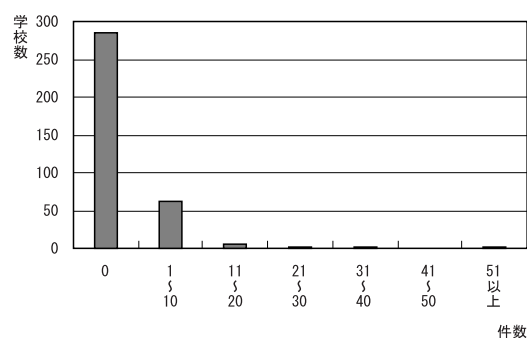
図（２）－３）－２
転入学に関する相談の実施件数別学校数



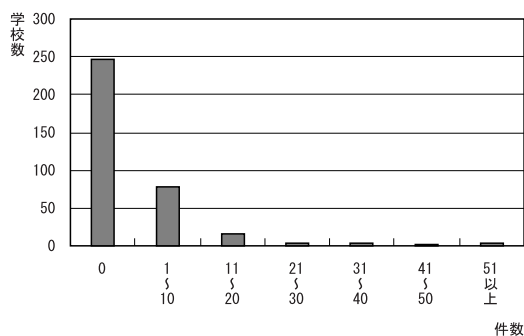
図（２）－３）－３
地域の就学に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－３）－４
教育・療育に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－３）－５
一般に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－３）－６

進路・就労に関する相談の実施件数別学校数

イ）指導機能について

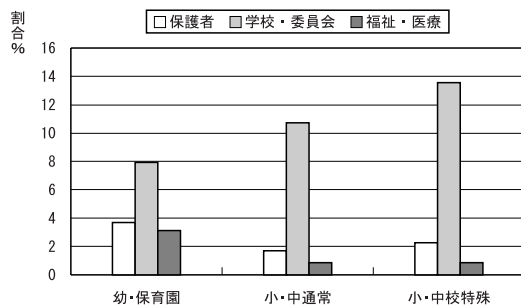
表（２）－３）－４に自校以外で他の学校等を訪問して直接的に障害のある幼児・児童生徒の指導を行っている学校数，実施学校の割合，実施件数を対象別に示した。指導をしている学校の割合は，小・中学校の特殊学級の児童生徒を対象とした指導が15％と比較的割合が高く，次いで幼稚園・保育園の幼児を対象とした指導が12.4％，小・中学校の通常学級の児童生徒を対象とした指導が11.6％であった。図（２）－３）－７に上記３つの対象に関する依頼者別の実施学校の割合を示した。どの対象においても学校や教育委員会からの依頼により幼児，児童生徒を指導することが多い傾向が見られた。実施件数をみると，幼稚園・保育園の幼児を対象とした指導と小・中学校の特殊学級の児童生徒を対象とした指導が他の機関よりも多く，1校につき8～9件の指導を行っていた。

図（２）－３）－８に指導機能における実施学校数の分布図を示した。本結果から，0件の学校数が最も多く，241校であり，割合は全体の68.1％を占めていた。次いで1～10件が84校で，全体の23.7％であった。

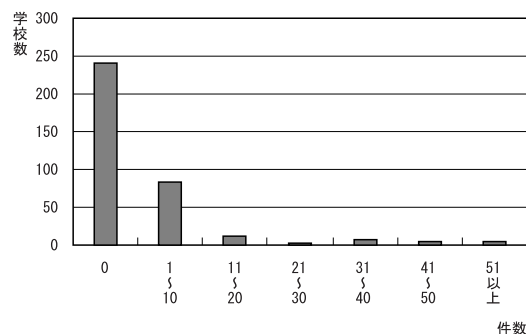
指導機能について課題として自由記述された内容をみると，専門的技能・知識の向上に関すること，他機関との連携に関すること，人的配置や時間の確保の困難さに関することが多くみられた。

表（２）－３）－４ 指導機能における対象別の実施学校数と割合及び実施件数

	幼・保育園	小・中学校 通常学級	小・中学校 特殊学級	小・中学校 通級	自校以外 盲聾養護	幼児通園 施設	その他
学校数	44	41	53	5	10	22	32
割合	12.4	11.6	15.0	1.4	2.8	6.2	9.0
件数	405	207	437	16	32	118	172



図（２）－３）－７
指導機能における対象及び
依頼者別の実施学校の割合



図（２）－３）－８
指導機能に関する実施件数別学校数

ウ）研修機能について

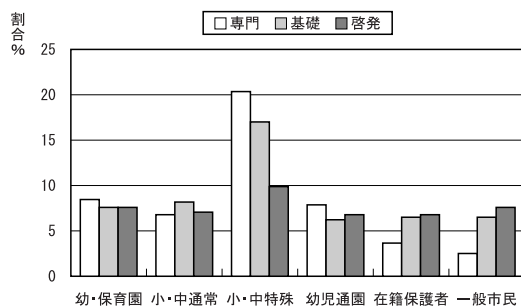
表（２）－３）－５に研修機能に関する対象別の実施学校数と実施学校の割合及び実施件数を示した。対象別にみると最も実施学校の割合が高いのは、小中学校の特殊学級を対象とする場合であった。一方実施件数をみると一般市民を対象とした研修が最も多く、1校につき約5回程度の研修を行っていた。図（２）－３）－９に実施学校数と実施件数が比較的多かった対象に関する実施学校の割合を研修内容別に示した。在籍保護者や一般市民を対象とした場合は、基礎的な内容や理解啓発に関する内容を扱う割合が高い傾向にあるが、小中学校の特殊学級、幼児通園施設を対象とする場合は、比較的専門的な内容を扱う割合が高かった。

図（２）－３）－１０に研修機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が157校で全体の44.4%であり、1～10件が174校で全体の49.2%であった。

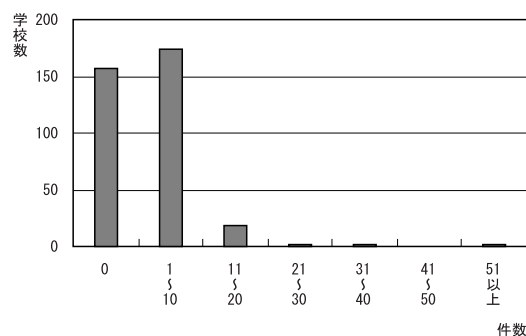
研修機能について課題として自由記述された内容をみると、専門的・知識の向上に関すること、他機関との連携に関すること、広報活動の必要性に関することが多くみられた。

表（２）－３）－５ 研修機能における対象別の実施学校数とその割合及び実施件数

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	63	55	126	36	52	55	56	29	17	60	45
割合	17.8	15.5	35.6	10.2	14.7	15.5	15.8	8.2	4.8	16.9	12.7
件数	157	125	283	77	120	131	161	63	56	320	195



図（２）－３）－９
研修機能における主要な対象別の
実施学校の割合



図（２）－３）－１０
研修機能に関する実施件数別学校数

エ) 情報提供機能について

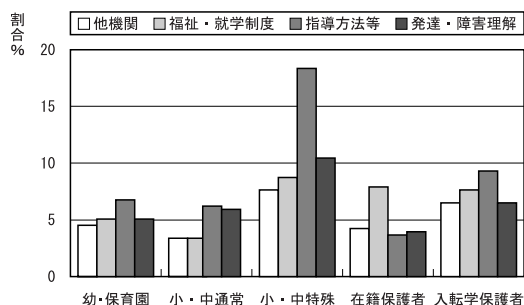
表（２）－３）－６に情報提供機能に関する対象別の実施学校数と実施学校の割合及び実施件数を示した。最も実施学校の割合が高いのは、小中学校の特殊学級を対象とした情報提供であり、31.6%であった。図（２）－３）－11に実施学校数と実施件数が比較的多かった対象について、比較的多くみられた情報提供の内容別の実施学校の割合を示した。最も多かったのは小中学校の特殊学級を対象として「指導方法や教育内容」（図（２）－３）－11では「指導方法等」と示した）に関する情報提供であり、18.4%の学校が実施していた。次いで小中学校の特殊学級を対象とした「発達・障害理解」に関する情報提供が10.5%で高い割合を示した。ほとんどの対象で「指導方法や教育内容」に関する情報提供が最も高い割合を示したが、在籍保護者に対する情報提供では、「福祉・就学制度」の情報提供の割合が7.9%で最も高かった。

図（２）－３）－12に情報提供機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が173校で全体の48.9%であり、1～10件が153校で全体の43.2%であった。

情報提供機能について課題として自由記述された内容をみると、インターネットの活用に関すること、情報の整理や管理に関することが多かった。

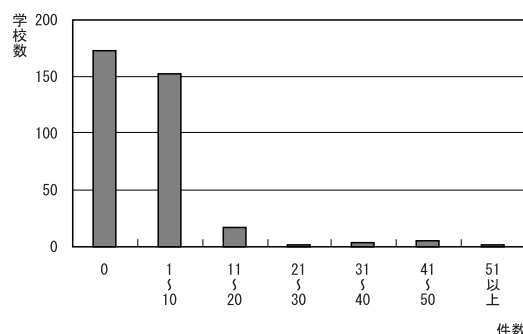
表（２）－３）－６ 情報提供機能における対象別の実施学校数と割合及び実施件数

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	53	53	112	31	33	47	49	62	16	25	43
割合	15.0	15.0	31.6	8.8	9.3	13.3	13.8	17.5	4.5	7.1	12.1
件数	151	130	574	125	86	117	175	356	58	89	166



図（２）－３）－11

情報提供機能における主要な対象及び
提供した情報の内容別の割合



図（２）－３）－12

情報提供機能に関する実施件数別学校数

オ) コンサルテーション機能について

表（２）－３）－７に対象別のコンサルテーションの実施学校数と実施学校の割合及び実施件数を示した。小中学校特殊学級の教職員を対象として、コンサルテーションを実施している割合が最も高く、29.7%であった。次いで、幼稚園・保育園の教職員を対象として実施している割合が14.4%であり、小中学校通常学級の教職員を対象として実施している割合が10.7%であった。実施件数をみると最も多い地区教育委員会で1校につきおよそ6件程度であり（小中学校の通級指導教室も同程度であるが、校数が2校と極めて少ない）、その他の機関については自校以外の盲・聾・養護学校を除き、およそ3～4件程度であった。

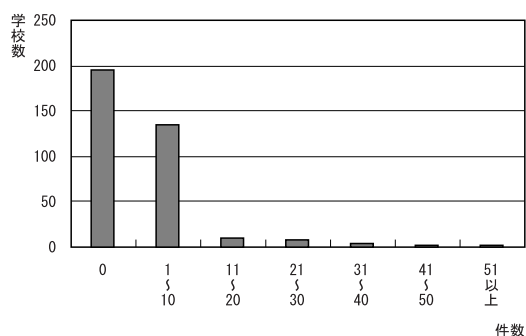
図（２）－３）－13にコンサルテーション機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が195校で全体の55.1%であり、1～10件が135校で全体の38.1%であった。

コンサルテーション機能に関する課題として自由記述された内容をみると、専門的・知識

の向上に関すること，他機関との連携に関すること，人的配置や時間の確保の困難さに関することが多かった。

表（２）－３）－７ コンサルテーション機能における実施学校数と割合及び件数

	幼・保育園	小中通常	小中特殊	小中通級	盲聾養護	幼児通園	地区教委	その他
学校数	51	38	105	2	14	26	30	32
割合	14.4	10.7	29.7	0.6	4.0	7.3	8.5	9.0
件数	220	147	467	12	33	87	184	103



図（２）－３）－13 コンサルテーション機能に関する実施件数別学校数

カ）実践研究機能について

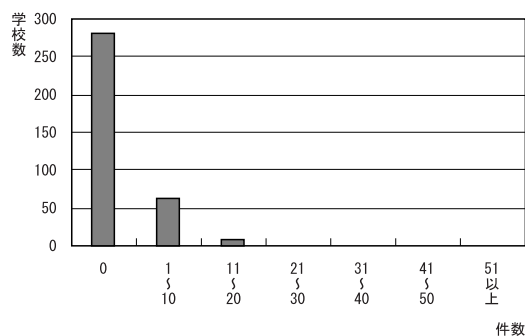
表（２）－３）－８に対象別の実践研究の実施学校数と割合を示した。小中学校特殊学級の教職員と連携・協力して，実践研究を実施している割合が最も高く，11.0%であった。次いで，自校以外の盲・聾・養護学校連携・協力して，実践研究を実施している割合が5.4%であり，小中学校と連携・協力して，実践研究を実施している割合が4.2%であった。

図（２）－３）－14に実践研究機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が281校と学校数が最も多く，次いで1～10件が63校であった。

実践研究機能に関する課題として自由記述された内容をみると，他機関との連携に関することが最も多かった。

表（２）－３）－８ 実践研究機能における実施学校数と割合

	幼・保育園	小中通常	小中特殊	小中通級	盲聾養護	幼児通園	地区教委	教育研究所	その他
学校数	12	15	39	2	19	3	4	3	10
割合	3.4	4.2	11.0	0.6	5.4	0.8	1.1	0.8	2.8



図（２）－３）－１４ 実践研究に関する実施件数別学校数

キ）施設・設備開放機能について

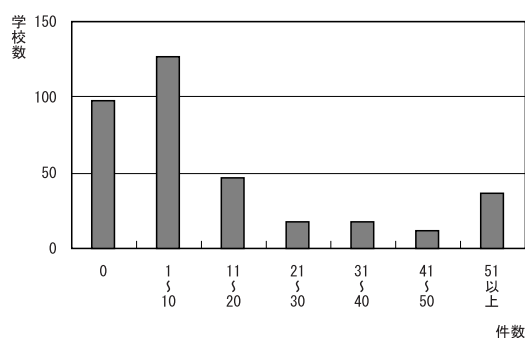
表（２）－３）－９に施設・設備開放機能に関する対象別の実施学校数と割合を示した。一般の地域の市民に施設・設備を提供している割合が最も高く、51.1%を示した。次いで、教育委員会や教育センター等の行政機関（「以下行政」）に対して施設・設備を開放している割合が高く、33.6%であった。

図（２）－３）－１５に、施設・設備開放機能に関する実施学校数の分布図を示した。０件が98校で全体の27.7%，１～１０件が127校で全体の35.9%であった。また、１１～２０件が46校、５１件以上が36校と他の機能と比べると比較的学校数が多くみられた。

施設・設備開放機能に関する課題として自由記述された内容を見ると、安全面や管理面に関することが最も多かった。

表（２）－３）－９ 施設・設備開放における実施学校数と割合

	教育関係	福祉関係	医療関係	行政	保護者	一般
学校数	25	15	1	119	81	181
割合	7.1	4.2	0.3	33.6	22.9	51.1



図（２）－３）－１５ 施設・設備開放に関する実施件数別学校数

（佐藤 克敏・涌井 恵）

4) 肢体不自由養護学校について

① 7つの機能の結果の概要

調査を実施した7つの機能毎の実施学校数と割合について、単置校については表（2）－4）－1に、併置校については表（2）－4）－2に、それぞれ示した。就学相談以外の教育相談、コンサルテーションについては、その割合が20%以上異なるものもあったが、併置校の母数が小さいために現れる差異と判断し、本稿では肢体不自由養護学校独自の特性を分析するため、単置校に焦点を当てて検討することとした。

7つの機能のうち、最も多く取り組みが実施されていた機能は、教育相談機能における就学相談であり、90.3%の学校が実施していた。逆に最も取り組みが実施されていない機能は、実践研究であり、16.1%の学校でのみ実施されていた。

肢体不自由養護学校における各機能の校務分掌設置の有無と実施の有無とその割合を図（2）－4）－1に示した。教育相談機能については、校務分掌を設置しているところが実施しているところが多かったが、施設開放やコンサルテーションについては、校務分掌を設置せずに実施しているところが多かった。教育相談機能の就学相談では、校務分掌が設置されている割合が60.5%であり、設置されていない割合よりも高いが、校務分掌が設置されていなくても就学相談を実施している割合のほうが、実施していない割合よりも高かった。

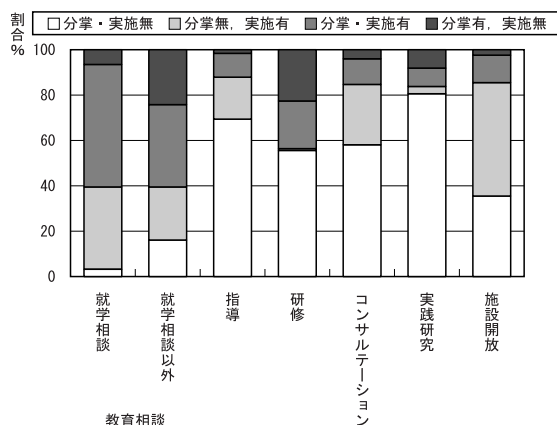
表（2）－4）－1 肢体不自由単置養護学校における各機能における実施学校数とその割合

	教育相談		指導	研修	情報提供	コンサルテーション	実践研究	施設開放
	就学相談	就学相談以外						
学校数	112	49	36	54	51	47	20	79
割合	90.3	39.5	29.0	43.5	41.1	37.9	16.1	63.7

（分母は回答を得た学校 n=124、以下全て同じ）

表（2）－4）－2 肢体不自由併置養護学校における各機能における実施学校数とその割合

	教育相談		指導	研修	情報提供	コンサルテーション	実践研究	施設開放
	就学相談	就学相談以外						
学校数	9	7	2	5	5	6	2	4
割合	100	77.8	22.2	55.6	55.6	66.7	22.2	44.4



図（2）－4）－1 肢体不自由養護学校における各機能の校務分掌と実施の有無の割合

② 各機能に関する分析結果

ア) 教育相談機能について

肢体不自由養護学校が果たしている教育相談機能について、相談内容別の実施学校数とその割合を表（２）－４）－３に示した。相談内容では、自校への転入学に関する相談（以下「転入学」）を実施している割合が最も高く、87.9%であった。次いで障害のある子どもの教育や養育に関する相談（以下「教育・養育」）の47.6%、地域における就学全般（以下、「地域就学」）の37.1%であった。一方、最も割合が低かったのは、その他を除くと、一般（不登校、集団への不適応、教科学習の困難等）に関する相談（以下「一般」）で、12.1%であった。

表（２）－４）－３ 教育相談機能における相談内容別の実施学校数と割合

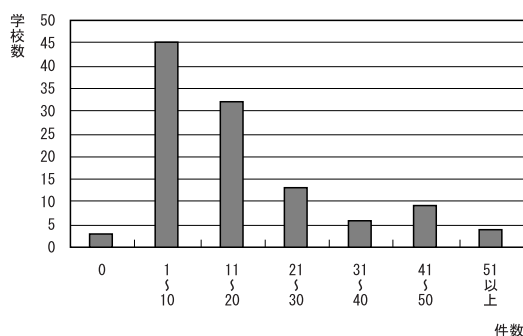
	就学相談		就学相談以外		
	転入学	地域就学	教育・養育	一般	進路・就労
学校数	109	46	59	15	25
割合	87.9	37.1	47.6	12.1	20.2

図（２）－４）－２から図（２）－４）－６に教育相談機能における各内容の実施学校数の分布図を示した。本分布図では、0件と1件以上の教育相談を実施している学校数を分けて示した。

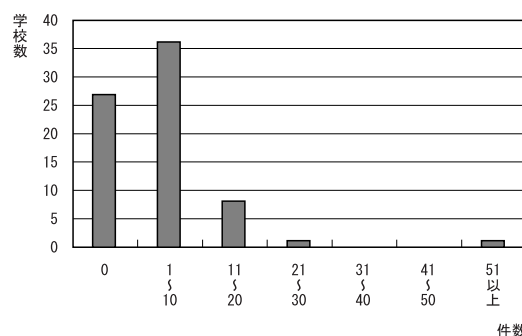
「転入学」に関する相談については、1～10件が最も多く45校であり、次いで11～20件の32校であった。実施していないのは3校のみで、全体の2.8%であった。地域の就学に関する相談については、1～10件が最も多く36校であり、次いで0件の27校であった。同様に、「教育・養育」に関する相談についても、1～10件が43校と最も多く、次いで0件の21校であった。「一般」及び「就学・就労」に関する相談については、共に0件が最も多かった。

各相談内容の実施校における範囲と最頻値を見ると、「転入学」に関する相談が、5件であるのに対し、「地域就学」に関する相談が2件、「進路・就労」に関する相談が3件、「教育・養育」「一般」「その他」に関する相談それぞれ1件だった。

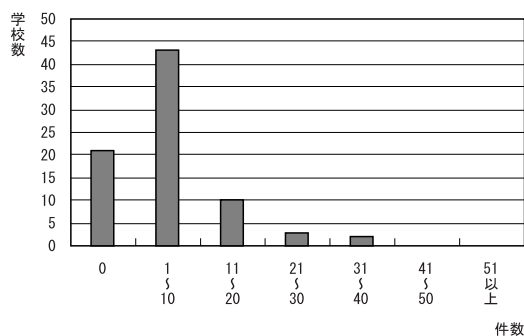
自由記述として得られた教育相談に関する課題としては、関係各機関との連携の必要性に関することが多く指摘されていた。「転入学」や「地域就学」については、就学前の施設や就学指導委員会と、「進路・就労」については福祉施設や労働関係の機関と、さらに教育相談全般において医療や福祉機関との連携の必要性がそれぞれ指摘されていた。また、教育相談を進めるに当たって、業務に専念できる人員や専門性の確保が指摘されていた。同じく校内で教育相談を進めるために、場所の確保、特に肢体不自由のある人に対しては、横になったり這ったりできる場所の確保の必要性が指摘されていた。



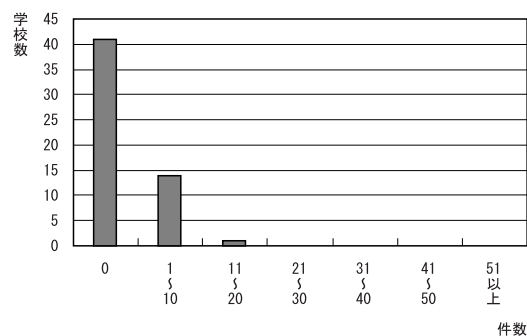
図（２）－４）－２
転入学に関する相談の実施件数別学校数



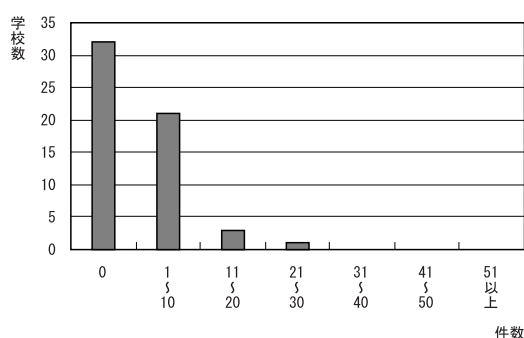
図（２）－４）－３
地域の就学に関する相談の実施件数別学校数



図(2)-4)-4
教育・療育に関する相談の実施件数別学校数



図(2)-4)-5
一般に関する相談の実施件数別学校数



図(2)-4)-6
進路・就労に関する相談の実施件数別学校数

イ) 指導機能について

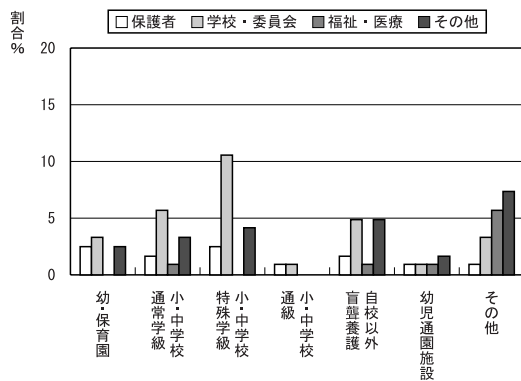
表(2)-4)-4及び図(2)-4)-7に他の学校等を訪問して直接的に障害のある幼児児童生徒の指導を行っている学校数とその割合を依頼者別に示した。指導をしている学校の割合は、学校や教育委員会からの依頼を受けて小・中学校の特殊学級の児童生徒を対象に実施した指導が10.5%と最も高く、次いで同じく小・中学校の通常学級の児童生徒を対象にした指導が5.6%、自校以外の盲・聾・養護学校の幼児児童生徒を対象とした指導が4.8%であり、学校や教育委員会からの依頼により教育機関に在籍する幼児児童生徒を指導することが多い傾向にあった。

一方、その他に、調査実施時に想定していた保護者、学校・教育委員会、福祉・医療以外の教育センターや大学等からも指導の依頼があっていることが明らかになった。また、指導の対象についても、今回想定したもの以外の隣接施設等を対象として活動していることが明らかになった。

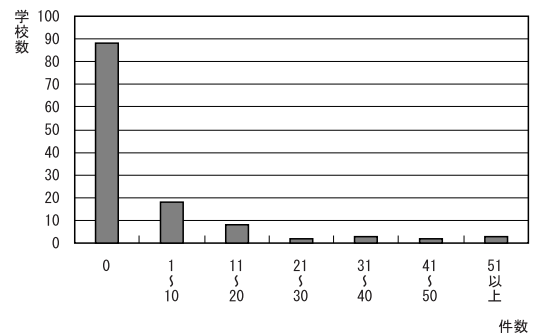
図(2)-4)-8に指導機能における実施学校数の分布図を示した。実施件数が最も多いのは、0件の88校であり、割合は全体の71.0%だった。実施している学校の中で多かったのは1～10件の18校で、全体の14.5%だった。

表(2)-4)-4 指導機能における対象別の実施学校数と割合

	幼・保育園	小・中学校 通常学級	小・中学校 特殊学級	小・中学校 通級	自校以外 盲聾養護	幼児通園 施設	その他
学校数	8	8	15	2	9	3	9
割合	6.5	6.5	12.1	1.6	7.3	2.4	7.3
件数	73	38	120	11	63	19	71



図(2)-4-7
指導機能における対象及び
依頼者別の実施学校の割合



図(2)-4-8
指導機能に関する実施件数別学校数

ウ) 研修機能について

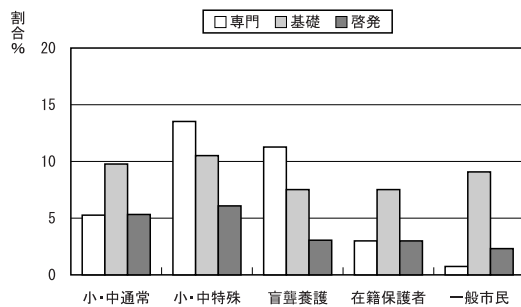
表(2)-4)-5に研修機能に関する対象と内容別の実施学校数と割合を示した。対象別に見ると最も割合が高いのは、小・中学校の特殊学級を対象とする場合での24.2%であった。図(2)-4)-9に示したとおり、内容別について見ると、専門的な内容については、小・中学校の特殊学級や自校以外の盲・聾・養護学校、幼児通園施設を対象とする割合が高いが、基礎的な内容については、小・中学校の通常学級、自校の保護者や一般市民を対象とした割合が高くなっていた。

図(2)-4)-10に研修機能に関する実施学校数の分布図を示した。最も多くのは0件の70校で、全体の56.5%だった。実施した学校の中で最も多いのは、1~10件の46校であり、全体の37.1%だった。実施件数として最も多いのは1件の11校だった。

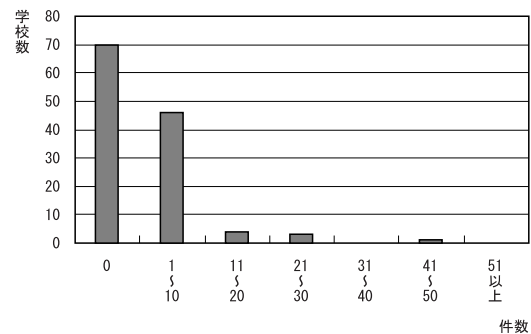
自由記述としては、もともと学校内で実施していた研修会を外部にそのまま案内するというものもあったが、外部の研修ニーズを知る必要があるという慎重な意見も見られた。

表(2)-4)-5 研修機能における対象別の実施学校数と割合

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	10	17	30	7	21	11	14	7	4	16	16
割合	8.1	13.7	24.2	5.6	16.9	8.9	11.3	5.6	3.2	12.9	12.9
件数	16	47	81	18	80	39	73	13	11	119	84



図(2)-4)-9
研修機能における主要な
対象別実施学校の割合



図(2)-4)-10
研修機能に関する実施件数別学校数

エ) 情報提供機能について

表(2)-4)-6に情報提供機能に関する対象と情報提供内容別の実施学校数と割合、図(2)-4)-11に内容別・対象別の割合を示した。割合が高かったのは、小・中学校の特殊学級(10.5%)や盲・聾・養護学校(8.9%)を対象とした「指導方法等」に関する情報提供、入学・転入の可能性のある保護者を対象とした「他機関」(10.5%)及び「福祉・就学制度」(8.9%)に関する情報提供であった。

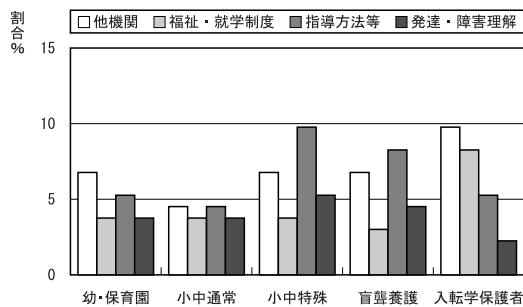
内容については、数都として多いのは「指導方法等」と「他機関」に関するものだが、一方で「補助具・機器」に関する内容は、数値的には他の内容よりも少ない傾向にあるものの、養護学校の中では、知的障害養護学校、病弱養護学校に比べて多い傾向にあった。情報提供の対象については、他の機能に比べて保護者や一般市民が多い傾向にあった。

図(2)-4)-12に情報提供機能に関する実施学校数の分布図を示した。全体で一番多いのは0件の73校で全体の58.9%だった。実施している学校の中では、1~10件が43校と最も多く、全体の34.7%を占めた。実施件数として最も多いのは2件で12校だった。

自由記述に多く見られたのは、依頼を受けての情報提供ではなく、ホームページや学校のたより等を利用して既存の学校内の情報を中心に提供を進める、というものだった。その中には個人情報保護の点を指摘する意見もあった。一方で、どんな情報を提供すればよいかわかりにくい、との指摘もあった。

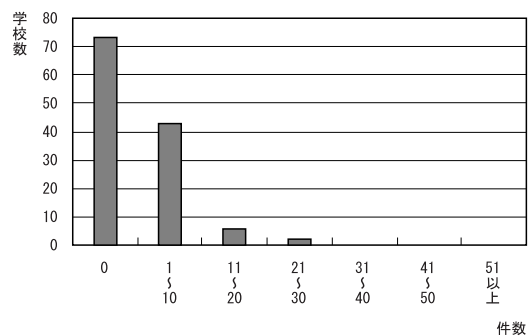
表(2)-4)-6 情報提供機能における提供した情報の実施学校数と割合

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	17	20	24	7	20	14	14	18	5	12	22
割合	13.7	16.1	19.4	5.6	16.1	11.3	11.3	14.5	4	9.7	17.7
件数	78	83	103	32	74	59	59	67	24	48	96



図(2)-4)-11

情報提供機能における
主要な対象別・内容別の割合



図(2)-4)-12

情報提供機能に関する実施件数別学校数

オ) コンサルテーション機能について

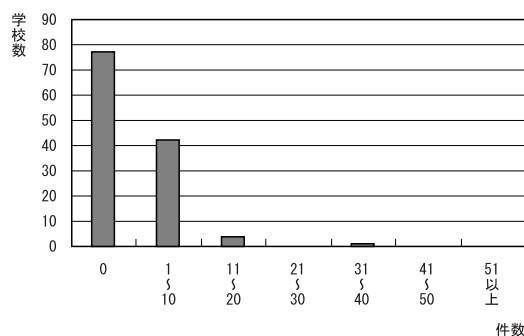
表(2)-4)-7に対象別のコンサルテーションの実施学校数と割合を示した。最も割合が高いのは、小・中学校特殊学級の教職員を対象としたコンサルテーションであり、20.2%であった。次いで、小・中学校通常学級の教職員を対象として実施した11.3%、自校以外の盲・聾・養護学校の教職員を対象として実施した8.9%であった。

図(2)-4)-13にコンサルテーション機能に関する実施学校数の分布図を示した。最も多いのは0件で全体の62.1%だった。実施している学校の中で最も多いのは、1~10件の42校で全体の33.9%だった。最も多い実施件数は、1件の14校で、次いで2件の9校であった。

自由記述としては、他の機能と同様に人員の確保、外に職員が出向くことをバックアップする校内体制の必要性が指摘されている。また、専門性の向上が必要である、との意見も多かった。

表(2)-4)-7 コンサルテーション機能における実施学校数と割合及び件数

	幼・保育園	小中通常	小中特殊	小中通級	盲聾養護	幼児通園	地区教委	その他
学校数	9	14	25	1	11	5	9	7
割合	7.3	11.3	20.2	0.8	8.9	4.0	7.3	5.6



図(2)-4)-13 コンサルテーション機能に関する実施件数別学校数

カ) 実践研究機能について

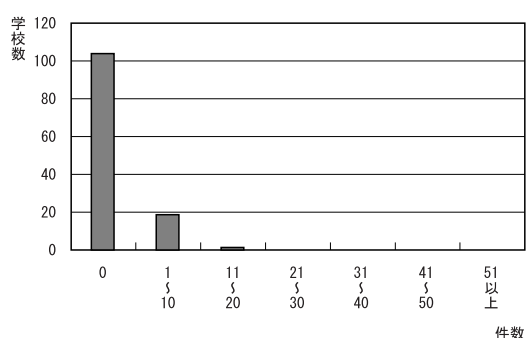
表(2)-4)-8に対象別の実践研究の実施学校数と割合を示した。全体的に数は少なかったが、その中でも最も割合が高かったのは小・中学校の通常学級の教職員と連携・協力した実践研究で、6校(4.8%)であった。次いで、自校以外の盲・聾・養護学校と連携・協力した実践研究が5校(4.0%)であり、小・中学校の特殊学級と連携・協力した実践研究が4校(3.2%)で

あった。

図（２）－４）－14に実践研究機能に関する実施学校数の分布図を示した。全体で最も多いのは0件の104校で、全体の83.9%だった。実施している学校で最も多いのは、1～10件の19校で、全体の15.3%だった。実施件数として最も多いのは、1件の8校で、次いで2件の4校であった。1件又は2件が実施校全体の60%であり、学校として組織的に取り組んでいくには、そのあたりが妥当だと考えられる。一方、自由記述を見ると、実施している学校には、それまで行ってきた交流教育をベースにしている、との指摘が多かった。

表（２）－４）－８ 実践研究機能における実施学校数と割合

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	地区 教委	教育 研究所	その他
学校数	2	6	4	0	5	2	2	2	5
割合	1.6	4.8	3.2	0.0	4.0	1.6	1.6	1.6	4.0



図（２）－４）－14 実践研究に関する実施件数別学校数

キ）施設・設備開放機能について

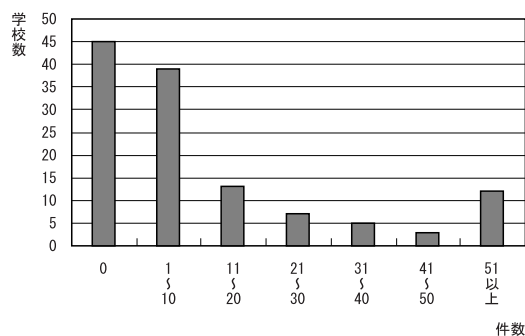
表（２）－４）－９に施設・設備開放機能に関する対象別の実施学校数と割合を示した。一般向けに施設・設備を開放していること最も多く、54校（43.5%）であり、次いで教育委員会や教育センター等の行政機関に対しての開放が多く、40校（32.3%）あった。

図（２）－４）－15に、施設・設備開放機能に関する実施学校数の分布図を示した。全体で最も多いのは0件の45校（36.3%）であるものの、1～10件の学校も39校（31.5%）あり、次いで11～20件の13校（10.5%）であった。51件以上開放している学校も12校（10.0%）見られた。

自由記述としては、光熱費等の経費の問題、安全や休日の対応等の管理の問題についての指摘が多く、社会教育システムとして考えるべき、との指摘もあった。一方で、おもちゃ図書館としての開放や学童保育への開放等、積極的な意見も一部にあった。

表（２）－４）－９ 施設・設備開放における実施学校数と割合

	教育関係	福祉関係	医療関係	行政	保護者	一般
学校数	9	3	1	40	27	54
割合	7.3	2.4	0.8	32.3	21.8	43.5



図(2)-4)-15 施設・設備開放に関する実施件数別学校数

(徳永亜希雄・滝坂 信一・佐藤 克敏)

5) 病弱養護学校について

① 7つの機能の結果概要

表(2)-5)-1に病弱養護学校における7つの機能毎の実施学校数と割合を示した。最も多く取り組みが実施されていた機能は、教育相談機能における就学相談であり、92.5%の学校が実施していた。次いで実施している学校の割合が高かった機能は、施設開放機能と情報提供機能であった。この2つの機能は、実施している学校の割合が、57.5%と53.8%であった。研修機能を実施している学校の割合は46.3%、コンサルテーション機能を実施している学校の割合は31.3%、指導機能を実施している学校の割合は26.3%であり、7つの機能の内、最も実施している学校の割合が低い機能は実践研究機能で13.8%であった。

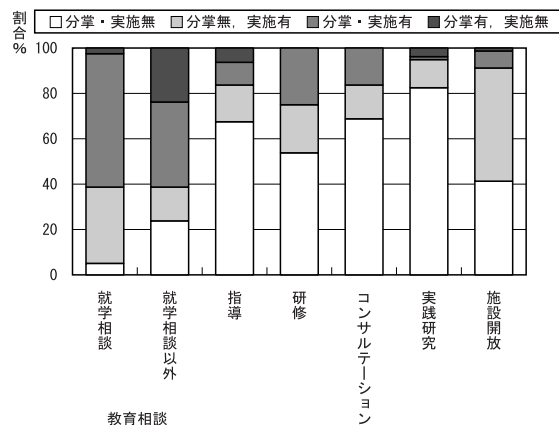
図(2)-5)-1に病弱養護学校における各機能の校務分掌の有無と実施の有無と割合を示した。本結果では、教育相談機能については、校務分掌を設置していて、その機能を実施している学校が多かったが、施設開放では、校務分掌を設置せずに、その機能を実施している学校が占める割合が高かった。

教育相談機能を見ると、就学相談では、校務分掌が設置されている割合は、設置されていない割合よりも高かったが、校務分掌が設置されていなくても実施されている割合も高かった。また、就学相談以外の相談についても、同様な傾向が認められた。

表(2)-5)-1 病弱養護学校の各機能における実施学校数とその割合

	教育相談		指導	研修	情報提供	コンサルテーション	実践研究	施設開放
	就学相談	就学相談以外						
学校数	74	42	21	37	43	25	11	46
割合	92.5	52.5	26.3	46.3	53.8	31.3	13.8	57.5

(分母は回答を得た学校数, n=80, 以下全て同じ)



図(2)-5)-1 病弱養護学校における各機能の校務分掌の有無と実施の有無の割合

② 各機能に関する分析結果

ア) 教育相談機能について

病弱養護学校が果たしている教育相談機能について、相談内容別の実施学校数と割合を表(2)-5)-2に示した。相談内容では、自校への入学・転入学に関する相談(以下「転入学」)を実施している割合が最も高く、91.3%であった。障害のある子どもの教育や養育に関する相談(以下「教育・養育」)と、不登校・集団への不適応・教科学習の困難等の一般的教育相談(以下「一般」)が35.0%と32.5%であった。一方、卒業後の進路・就労に関する相談(以下「進路・就労」)は16.3%と低い割合であった。

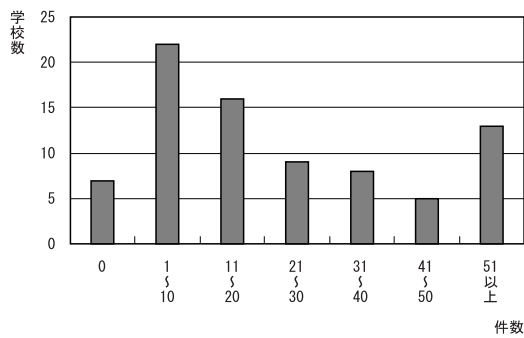
表(2)-5)-2 教育相談機能における相談内容別の実施学校数と割合

	就学相談			就学相談以外			
	転入学	地域就学	その他	教育・養育	一般	進路・就労	その他
学校数	73	23	4	28	26	13	2
割合	91.3	28.8	5.0	35.0	32.5	16.3	2.5

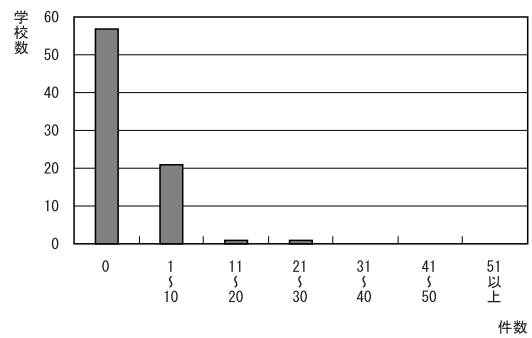
図(2)-5)-2から図(2)-5)-6に教育相談機能における実施学校数の分布図を示した。本分布図は0件と1件以上の教育相談を実施している学校数を分けて示した。「転入学」に関する相談は、1~10件以上が最も多く22校であり、次いで11~20件が16校、51件以上が13校であった。0件は7校で、全体の8.8%であった。「転入学」に関する相談以外は、全ての相談内容で0件が最も多かった。0件の割合が最も高い「進路・就労」の教育相談では、0件が全体の83.8%であり、「転入学」に関する相談以外で0件の割合が最も低い「教育・養育」に関する相談でも0件が全体の65.0%を占めていた。

自由記述で病弱養護学校における教育相談に関する課題として指摘された主だったものを示す。

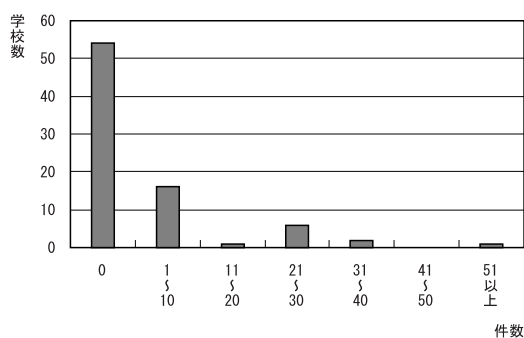
①「育児やしつけ等の相談」では、病棟と学校における生活指導のギャップを埋めることや、病院の医師や看護師、指導員との連携、②「就学相談」では医療機関との連携、③「障害のある子どもの教育に関する相談」では、軽・中度の知的障害を併せ持つ児童・生徒の受け入れについてのネットワーク作り、精神神経科や整形外科の病院との連携、④「不登校、集団不適応、教科学習の困難などの一般的教育相談」では、臨床心理士など専門スタッフの配置、学校カウンセラーなどの養成、前籍校との連携や転学後のアフター・ケア、児童精神科医との連携、⑤「進路・就労に関する相談」では、病気などの理由で就労困難な生徒に対する進路指導の在り方、重度の障害を持つ生徒の進路開拓(院内就労、福祉施設の利用など)、などである。



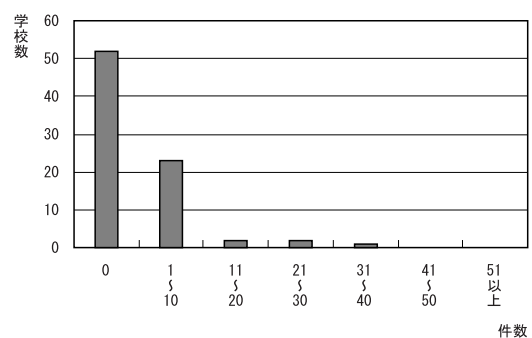
図（２）－５）－２
転入学に関する相談の実施件数別学校数



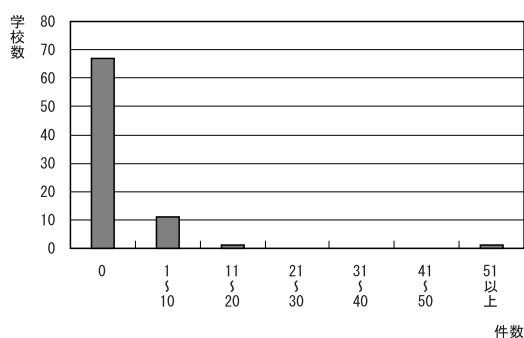
図（２）－５）－３
地域の就学に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－５）－４
教育・療育に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－５）－５
一般に関する相談の実施件数別学校数



図（２）－５）－６
進路・就労に関する相談の実施件数別学校数

イ）指導機能について

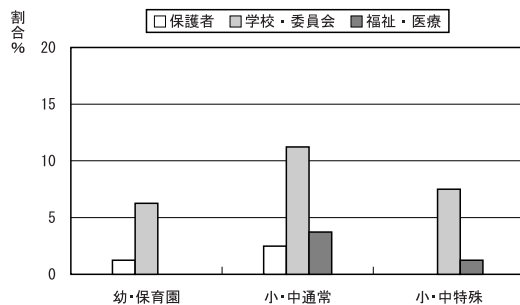
表（２）－５）－３に自校以外で他の学校等を訪問して直接的に障害のある幼児・児童生徒の指導を行っている学校数と割合、実地件数を対象別に示した。指導をしている学校の割合は、小・中学校の通常の学級の児童生徒を対象とした指導が15.0%と最も高く、次いで小・中学校の特殊学級の児童生徒を対象とした指導が8.8%, 幼稚園・保育園の幼児を対象とした指導が6.3%であった。図（２）－５）－７に上記３つの対象に関する依頼者別の実地学校の割合を示した。３つの対象とも学校や教育委員会からの依頼により幼児、児童生徒を指導することが多い傾向が見られ

た。実地件数を見ると、幼児通園施設や幼稚園・保育園の幼児を対象とした指導が他の機関より多く、1か所につき9～10件の指導を行っていた。

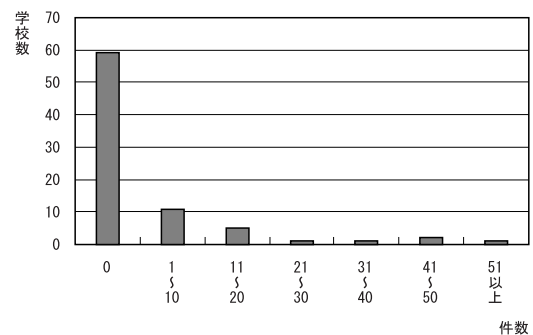
図（２）－５）－８に指導機能における実施学校数の分布図を示した。本結果から、0件の学校数が最も多く、59校であり、割合は全体の73.8%を占めていた。次いで1～10件が11校で、全体の13.8%であった。

表（２）－５）－３ 指導機能における対象別の実施学校数と割合及び実地件数

	幼・保育園	小・中学校 通常学級	小・中学校 特殊学級	小・中学校 通級	自校以外 盲聾養護	幼児通園 施設	その他
学校数	5	12	7	1	2	1	9
割合	6.3	15.0	8.8	1.3	2.5	1.3	11.3
件数	46	75	15	2	6	10	44



図（２）－５）－７
指導機能における対象及び
依頼者別の実施学校の割合



図（２）－５）－８
指導機能に関する実施件数別学校数

ウ）研修機能について

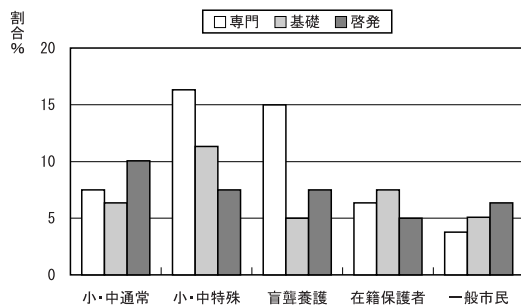
表（２）－５）－４に研修機能に関する対象別の実施学校数と割合及び実地件数を示した。対象別に見ると、最も実地学校の割合が高いのは、小・中学校の特殊学級を対象とした研修であった。一方実地件数を見ると、一般市民を対象とした研修が最も多く、1校につき約14校程度の研修を行っていた。図（２）－５）－９に実地学校数と実地件数が比較的多かった対象に関する実地学校の割合を研修内容別に示した。小・中学校の特殊学級や盲・聾・養護学校を対象とした場合は、専門的な内容を扱う研修の割合が高い傾向にあるが、小・中学校の通常の学級や一般市民を対象とした場合は、啓発的な内容を扱う研修の割合が多かった。

図（２）－５）－10に研修機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が43校、1～10件が30校と学校数が多く、この二つの階級で実施学校数が全体の91.3%を占めた。

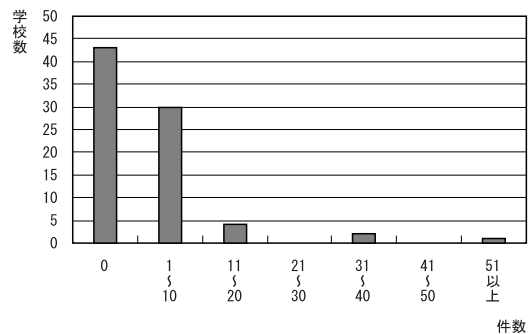
自由記述では研修機能の課題として、前籍校に戻った児童生徒の病気の理解や、心理テスト、カウンセリングについての研修の企画の必要性などが指摘されていた。

表（２）－５）－４ 研修機能における対象別の実施学校数と割合及び実地件数

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	2	11	16	4	15	2	10	3	4	8	11
割合	2.5	13.8	20	5	18.8	2.5	12.5	3.8	5	10	13.8
件数	8	71	86	12	32	8	32	12	22	109	73



図（２）－５）－９
研修機能における主要な対象と
研修内容の実施学校の割合



図（２）－５）－１０
研修機能に関する実施件数別学校数

エ）情報提供機能について

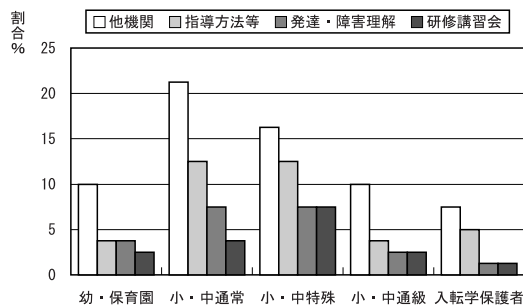
表（２）－５）－５に情報提供機能に関する対象別の実施学校数と割合及び実地件数を示した。最も割合が高いのは、小・中学校の通常の学級を対象とした情報提供であり、31.3%の学校が実施していた。次に小・中学校の特殊学級を対象とした情報提供が25%であった。図（２）－５）－11に実地学校数と実地件数が比較的多かった対象について、比較的多く見られた情報提供の内容別の実地学校の割合を示した。最も多かったのは、小・中学校の通常の学級を対象とした「他機関」に関する情報提供であり、21.3%の学校が実施していた。次に小・中学校の特殊学級を対象とした「他機関」に関する情報提供が16.3%を示した。このように他の対象においても「他機関」に関する情報提供が最も高い割合を示した。内容別で「他機関」に関する情報提供の次に多いのは、対象にかかわらず「指導方法等」に関する情報提供であり、以下「発達・障害理解」、 「研修講習会」についての情報提供の順であった。

図（２）－５）－12に情報提供機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が37校、1～10件が36校と、学校数が多く、この二つの階級で実施学校数が全体の91.3%を占めた。

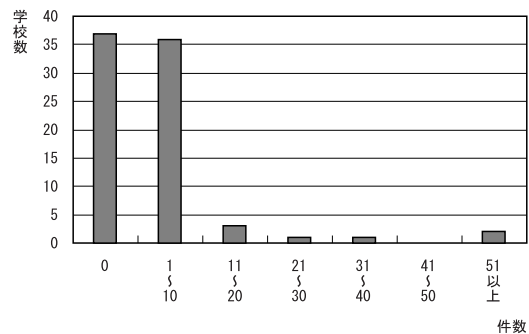
情報提供機能における課題として自由記述で指摘された中に、近隣の小児科医、心療内科医、総合病院の臨床心理士等を直接訪問し、情報収集すると共に情報提供を行っていることを今後も続けたい、という記述が見られた。

表（２）－５）－５ 情報提供機能における対象別の実施学校数と割合及び実地件数

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	在籍 保護者	入転学 保護者	一般 保護者	一般 市民	その他
学校数	9	25	20	9	4	4	5	7	6	5	9
割合	11.3	31.3	25	11.3	5	5	6.3	8.8	7.5	6.3	11.3
件数	20	123	87	25	13	14	36	85	12	13	109



図(2)-5-11
情報提供機能における主要な対象及び
提供した情報の内容別実施学校の割合



図(2)-5-12
情報提供機能に関する実施件数別学校数

オ) コンサルテーション機能について

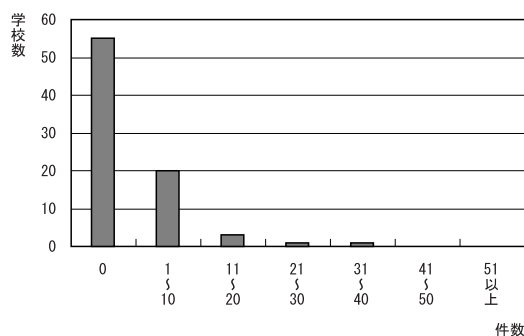
他機関（幼稚園、小・中学校や福祉機関等）及びその教職員に対し、その機関での指導等に関する相談や支援を行うことをコンサルテーション機能と定義した。表(2)-5)-6に対象別のコンサルテーションの実施学校数と割合を示した。小・中学校の通常の学級と特殊学級の教職員を対象として、コンサルテーションを実施している割合が最も高く、ともに13.8%であった。また、地区の教育委員会の職員を対象として実施している割合も高く10.0%であった。

図(2)-5)-13にコンサルテーション機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が55校、1～10件が20校と、学校数が多く、この二つの階級で実施学校数が全体の93.8%を占めた。

自由記述においてコンサルテーション機能の課題として、病院の医師との連携によるコンサルテーションの必要性を指摘している学校も認められた。

表(2)-5)-6 コンサルテーション機能における実施学校数と割合

	幼・保育園	小中通常	小中特殊	小中通級	盲聾養護	幼児通園	地区教委	その他
学校数	1	11	11	0	4	0	8	6
割合	1.3	13.8	13.8	0.0	5.0	0.0	10.0	7.5



図(2)-5)-13 コンサルテーション機能に関する実施件数別学校数

カ) 実践研究機能について

障害のある子どもの教育に関する実践的な研究を地域他機関（幼稚園、小・中学校や福祉機関等）と連携・協力して企画実施することを実践研究機能と定義した。表(2)-5)-7に対象別の実践研究の実施学校数と割合を示した。小・中学校の特殊学級の教職員と連携・協力して、実践研究を実施している割合が最も高く、11.3%であった。また、自校以外の盲・聾・養護学校と

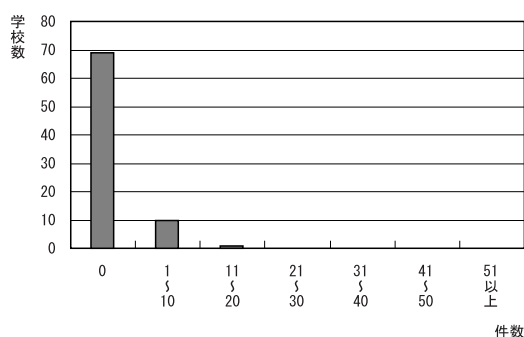
連携・協力して、実践研究を実施している割合は3.8%であり、小・中学校の通常学級と連携・協力して、実践研究を実施している割合が2.5%であった。

図（２）－５）－14に実践研究機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が69校、1～10件が10校と、学校数が多く、0件の学校数が全体の86.3%を占めた。

自由記述には、通常の小・中・高校に在籍する病弱傾向にある児童生徒の把握が、まず必要という指摘などが見られた。

表（２）－５）－７ 実践研究機能における実施学校数と割合

	幼・ 保育園	小中 通常	小中 特殊	小中 通級	盲聾 養護	幼児 通園	地区 教委	教育 研究所	その他
学校数	0	2	9	0	3	0	0	0	4
割合	0.0	2.5	11.3	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	5.0



図（２）－５）－14 実践研究に関する実施件数別学校数

キ）施設・設備開放機能について

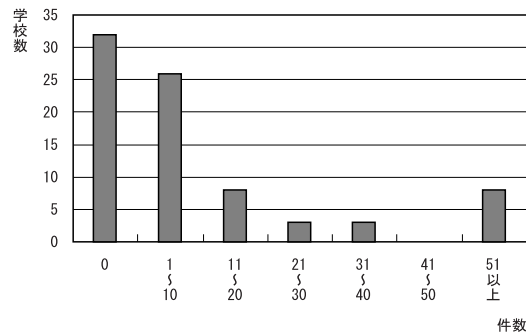
表（２）－５）－８に施設・設備開放機能に関する対象別の実施学校数と割合を示した。一般に対して施設・設備を開放している割合が最も高く、31.3%であった。また、教育委員会や教育センター等の行政機関（「以下、行政」）に対して施設・設備を開放している割合も高く、25.5%であった。また、医療関係機関に対して施設・設備を開放している割合も23.8%と高かった。

図（２）－５）－15に、施設・設備開放機能に関する実施学校数の分布図を示した。0件が32校、1～10件が26校と学校数が多く、この2つの階級を合わせて全体の72.5%であった。

自由記述では、病弱養護学校における施設・設備解放においては、感染等に配慮した解放計画が必要という指摘も見られた。

表（２）－５）－８ 施設・設備開放における実施学校数と割合

	教育関係	福祉関係	医療関係	行政	保護者	一般
学校数	5	0	19	20	6	25
割合	6.3	0.0	23.8	25.0	7.5	31.3



図（２）－５）－１５ 施設・設備開放に関する実施件数別学校数

（大柴 文枝・徳永亜希雄・佐藤 克敏）

４ 考察

（１）盲学校について

盲学校におけるセンター的機能について、７つの機能毎に分析し、実態について検討した。

７つの機能の内、最も多くの学校で実施されているのは、教育相談機能の自校への転入学に関する相談であった。教育相談機能は、校務分掌を設置している学校も多く、同時に校務分掌を設置していなくても、実施している学校の割合が高かった。就学相談以外の相談についても８割以上の学校で実施しており、盲学校では教育相談が積極的に取り組まれていることが確認できた。

相談件数からみると、障害のある子どもの教育相談に関するものが３０８０件もあった。入学や就学に関する相談も１１０８件あった。盲学校は自治体に１校というところが多く、従前から視覚障害に関する相談機関として重要な役割を担っていたが、本調査からもそのことが確認された。この機能については、今後も盲学校のセンター的機能の重要な役割を果たしていくものといえる。

就学相談以外の相談では、実施している学校の割合が低くなる傾向があった。また、実施学校数の分布を見ると、自校への転入学に関する相談を除いて、０件が最も多く、０件と１～５件の間に占める学校の割合がほとんどであった。自校への転入学に関する相談は、従来から実施している機能である。地域のセンター的機能として、相談機能が十分に活用されるためには、自校への転入学に関する相談以外の相談が今後充実する必要があると考えられる。

その他の機能を見ると、最も実施している学校の割合が高い機能は、施設・設備開放機能であった。施設・設備開放機能の特徴は、校務分掌を設置している学校の数が少ないにも関わらず、実施している学校の割合が高いこと、地域の一般の市民を対象とした実施の割合が高いこと、実施学校数の分布で０件が最も多いものの、０件と１～５件の学校数を合わせた学校の割合は、５割程度であることである。本結果から、施設・設備開放機能は、特に校務分掌が設置されていなくても十分に機能することが可能な取り組みであり、施設や設備を貸し出す機能に限定して考えると、窓口が明確になっていれば、十分に対応できる機能であると考えられる。

次いで実施している学校の割合が高かった機能は、研修機能とコンサルテーション機能の４３校（６９．４％）であった。ついで情報提供機能が４０校（６４．５％）、指導機能が３９校（６２．９％）と続いており、６０％以上の実施率であった。７つの機能の内、最も実施している学校の割合が低い機能は実践研究機能であった。その割合は３割程度であった。機能によってばらつきはあるものの、センター的な役割を果たす上での実質的機能については多くの学校で取り組んでいることが認められた。このことは、多くの盲学校では、すでに学校の機能としてセンター的な役割を認識し、積極的に取り組むようになっていることを示しているといえる。

教育相談機能について、「転入学」に関してはほとんどの盲学校で実施していた。「教育・養育」は８割強であった。一方、「一般」の相談は２割ほどで最も低い割合であった。また、相談の件数からみると、「教育・養育」に関する相談が、総数で３０８０件と最も多く、学校別でみると２００件を超えるところが６校あった。このことは、これらの学校において盲学校外に在籍する視覚障害児童生徒へ積極的な支援がお

こなわれていることを示している。「転入学」の相談については総数1108件であった。これについても、年間1～5件という学校が最も多く、31～50件が8校、51件以上が1校、200件を超えている学校もあった。盲学校は他の障害種の学校に比べて数が少なく、自治体に1校というところが多いということもあり、就学や教育・養育の相談の分野では、従来から重要な役割を果たしており、それが本調査の結果に示されていると考えられる。この役割は、センター的な役割が明確に位置づけられると、より重要になってくるものと思われる。一方、卒業後の進路や就労に関する相談の総数は245件で、4割弱の学校でしか実施されていなかった。卒業生の進路や就労への対応は、盲学校の課題であるといえる。

指導機能については、小中学校の通常の学級を対象としている学校が18校で最も多かった。幼稚園・保育園は15校であった。これは、近年、視覚の障害が重度であっても一般の幼稚園・保育園および通常の学級に在籍する幼児児童が増えてきていることを反映しているものと考えられる。

研修機能では、小中学校の通常の学級への専門的な研修に関するものが最も多く、次いで小中学校特殊学級、小中学校通級指導教室、他の盲・聾・養護学校、幼稚園・保育園と続いていた。盲学校では保護者を対象としたものに比べて学校や通園施設等を対象とした研修の比率が高かったが、これは、市道機能と同様、通常の学級等に視覚に障害のある児童生徒が在籍するようになってきていることを反映しているものといえよう。

情報提供機能については、40校（64.51%）で実施されていた。小中学校や幼稚園・保育園等の機関に対しての他機関の紹介や情報提供に関するものが最も多かった。これも、視覚に障害がある児童生徒が通常の学校に在籍するようになってきていることが背景として考えられる。年間件数の総数は342件で、そのうち70%の学校が1～10件であったが、20件台が4校、30件を超える学校が6校あった。この機能については、支援している対象となる学校、学級、保護者のニーズなどによっても対応の仕方が変わってくるので、さらに検討をする必要があるといえる。

コンサルテーション機能については、43校から実施しているという回答があり、そのうち29校からコンサルテーション機能を担当する校務分掌を設けているという回答があった。小中学校通常学級の教職員を対象として、コンサルテーションを実施している割合が最も高く、次いで、幼稚園・保育園の教職員を対象とするものが60.5%（26校）であった。このことは、この機能も盲学校外に在籍する幼児児童生徒に関連していることを示している。

実践研究機能については、12校と他の機能に比べると実施校が少なかった。センター的機能が各学校に定着してくるとその必要性が認識されてくるものと思われるが、まだ多くの学校ではその段階に至っていないことをこの数値は示しているものと思われる。

施設・設備開放機能について

施設・設備開放機能は、センター的機能の中心的な機能ではないが、地域に学校を開いていくためには大事な機能である。48校でこの機能が実施されており、盲学校では積極的に対応していることが認められた。

以上盲学校のセンター的機能について、7つの機能毎に実態について、分析し検討した。この結果から盲学校では、多くの学校でセンター的機能の重要性が認識されており、積極的に取組がなされてきていることが明らかになったといえる。盲学校においては、今後は、校務分掌の整備やそれぞれの機能の質的向上などについて検討していくことが課題であるといえよう。

なお、盲学校については、これまでの取り組みの実態や課題をより明確にするために、他機関との連携の実態や課題およびセンター的機能充実にむけての取り組みに関して補充調査を追加実施した。この結果については、資料として本稿の末尾に示した。

（大内 進）

（２）聾学校について

この全国調査で設定した7つの機能のうち、最も多くの聾学校で実施されているのは、教育相談機能である。また、その中でも自校への転入学に関する相談が最も多い。聾学校では、乳幼児教育相談室を設置し（人事は多くは校内操作である）3才未満の聴覚障害乳幼児を継続的に支援しているのが一般的であり、地域の聴覚障害乳幼児支援センター的な役割をだいたい以前から行ってきた。また近年では新生児聴力検査の実施が徐々に拡がる中、聾学校に訪れる子どもがさらに低年齢化しており、医療との連携

の中でこの乳幼児相談室の役割の重要性がますます増している。また、2004年現在において聾学校106校中、幼稚部を設置している学校は100校あり、4歳児からは教育相談という形で支援を受ける他に、幼稚部に所属して毎日聾学校の中で教育を受けるという選択肢があり、聾学校が現在行っている低年齢児の地域支援の取り組みは充実しているといえることができるようである。

その他の機能としては、施設開放を行っていることが目立つ。

以上の様に各機能について、まとめと考察を述べてみた。この結果からは教育相談機能の充実を見取ることができる。また実際に聾学校では乳幼児教育相談と幼稚部が連携しながら継続的な保護者支援や乳幼児に対する教育を行っており、センターとしての聴覚障害乳幼児の教育支援センターの役割を担っているといえる。また今回の調査項目に含めなかったが、聾学校に通級指導教室を設置する動きがあり、地域の小中学校、難聴通級指導教室等と連携を取りながら、地域の小学校、中学校、高校にいる聴覚障害児童生徒との聴覚面、学習面、心理面のサポートを行い始めている。

通級指導教室では、学校内の教室でのサポートの他に、他の学校に教室を設置するサテライト方式や小中学校の通常の学級に赴いて指導を行うなど、外に出向いた指導を行う動きが活発化しており、今後の調査などではこれらについても対象とする必要がある。

(横尾 俊)

(3) 知的障害養護学校について

7つの機能の内、最も多くの知的障害養護学校で実施されているのは、教育相談機能の就学相談であった。教育相談機能は、校務分掌を設置している学校も多く、同時に校務分掌を設置していなくても、実施している学校の割合が高かった。ただし、就学相談に比べると、就学相談以外の相談では、実施している学校の割合が低くなる傾向があった。

教育相談機能の内訳をみると、「転入学」に関する相談が最も実施している割合が高く、9割近くの学校が実施していた。次いで、「教育・養育」に関する相談と「地域就学」に関する相談が5割近く実施している学校があった。実施学校数の分布をみると、「転入学」に関する相談を除いて、0件が最も多いが、地域の就学に関する相談や教育・療育に関する相談では、1～10件の学校数が、100校（3割）を超えており、各学校の年間実施件数は多くはないが、地域の相談に応じていることがわかった。自校への転入学に関する相談は、従来から実施している機能である。しかしながら、年間の相談件数としては多くはないが、地域のセンター的機能として、相談機能を発揮している学校が約半数みられており、今後の充実が期待される。

その他の機能をみると、最も実施している学校の割合が高い機能は、施設・設備開放機能であった。施設・設備開放機能の特徴は、校務分掌を設置している学校の数が少ないにも関わらず、実施している学校の割合が高いこと、地域の一般の市民を対象とした実施の割合が高いこと、実施学校数の分布で0件の学校数が3割に満たず、1～10件の学校数も4割に満たないことである。教育相談機能の「転入学」に関する相談を除けば、他の機能に比べ、実施している学校の割合が高く、各学校の年間実施件数も必ずしも少なくないといえる。本結果から、施設・設備開放機能は、特に校務分掌が設置されていなくても十分に機能することが可能な取り組みであることがわかる。施設や設備を貸し出す機能に限定して考えると、窓口が明確になっていれば、十分に対応できる機能であると考えられる。

次いで実施している学校の割合が高かった機能は、研修機能と情報提供機能であった。この2つの機能は、実施している学校の割合が、5割程度であった。コンサルテーション機能を発揮している学校の割合は4割程度、指導機能を実施している学校の割合は3割程度、実践研究機能を実施している学校の割合は2割程度であり、7つの機能の内、最も実施している学校の割合が低い機能は実践研究機能であった。これらの機能は、対象が小中学校の特殊学級である割合が最も高いという点、校務分掌を設置している学校が他の機能に比べて少なく、校務分掌を設置している学校において実施している割合が高いが、設置していない学校において実施している割合は低いという点で共通していた。また、1～10件の年間実施件数があると回答した学校は、研修機能で5割近く、情報提供機能とコンサルテーション機能で4割近くみられた。件数は多くはないが、4割から5割の学校がこれらの機能を発揮していることがわかった。特殊学級を対象とする割合が高いという点については、特殊学級の担任が必ずしも長く特殊教育に携わっている教員であると限らない点や、特殊学級に在籍する児童生徒が将来的に知的障害養護学校の中

学部、高等部に進学する率が高い点などから、連携先としてニーズが高い可能性があることが窺われる。校務分掌を設置している学校において実施している割合が高いが、設置していない学校において実施している割合は低いという点から、これらの機能を充実させるには、校務分掌に位置づけることによって、学校としての取り組みとして明確化することが不可欠であることを示していると考えられる。

各機能の特徴についてみると、指導機能では、学校や教育委員会からの依頼により、小中学校の特殊学級や通常学級もしくは幼稚園・保育園に在籍する幼児児童生徒を対象として実施している割合が高かった。研修機能では、内容で割合の違いはあるが、小中学校の特殊学級の教員を対象として実施している割合が高かった。

情報提供機能では、小中学校特殊学級の教員を対象として実施している割合に次いで、入転学保護者を対象として実施している割合が高かった。内容としては、「指導方法や教育内容」「発達・障害の理解」「福祉・就学の制度」に関するものが多くみられた。本結果は、自校の中学部や高等部に転入学する児童生徒に対応しているということを示している可能性がある。教育相談機能において、自校への転入学に関する相談が最も多かったように、情報提供機能も同様の傾向にある可能性が高い。

コンサルテーション機能では、小中学校特殊学級の教員を対象として実施している割合に次いで、幼稚園・保育園を対象として実施している割合が比較的高かった。

実践研究機能では、小中学校特殊学級の教員を対象として実施している割合に次いで、他の盲・聾・養護学校を対象として実施している割合が高かった。このような結果は、特殊学級や他の盲・聾・養護学校は、障害のある児童生徒への教育機関として、他の対象と比べると共通する課題が設定しやすいことが理由としてあげられる。

一方、センター的機能を行っていくにあたって課題と考えることを自由記述された内容をみると、情報提供機能、実践研究機能と施設・設備開放機能を除いて、専門的技能・知識に関することと、他機関との連携に関することが多くみられた。教育相談機能、指導機能、コンサルテーション機能では、この他に人的配置や時間の確保の困難さを課題としてあげた学校が多かった。研修機能では、広報活動をあげた学校が多かった。

情報提供機能では、インターネットの活用と情報の整理・管理を課題としてあげる学校が多くみられた。実践研究機能では、他機関との連携に関することが最も多かった。施設・設備開放機能では、安全面と管理面を課題としてあげる学校が多かった。これらの課題はそれぞれの機能の特徴が現れている。

実態に関する分析結果と課題と考えられる自由記述の内容をあわせて考えると、センター的機能が今後充実するためには、地域の相談やコンサルテーション、研修を他機関と連携しながら行うことのできる専門性をもった教員が求められており、同時に人的配置や時間の確保ができる校内体制を検討する必要があるということがいえる。年間実施件数の少なさは、このような背景が影響している可能性は高い。実践研究の実施件数の少なさは、他機関との連携が推進されれば、実施が容易になるという可能性がある。情報提供機能では、方法としてインターネットを活用することと同時に、適切な情報提供を行うためには、情報の整理と管理が必要であることを示している。

(佐藤 克敏・涌井 恵)

(4) 肢体不自由養護学校について

7つの機能の内、最も多くの学校で実施されているのは、教育相談機能であり、中でも自校への転入学に関する相談であった。教育相談機能は、校務分掌を設置している学校も多いが、同時に校務分掌を設置していなくても、実施している学校の割合も高かった。ただし、就学相談に比べると、就学相談以外の相談では、実施している学校の割合が低くなる傾向にあった。教育相談を進める上で重要なものとして指摘されていたのが関係機関との連携であり、肢体不自由養護学校の場合には特に医療や福祉機関との連携の必要が指摘されていた。

次に実施している学校の割合が高い機能は、施設・設備開放機能であった。施設・設備開放機能の特徴は、校務分掌を設置している学校の数が少ないにも関わらず、実施している学校の割合が高いこと、地域の一般の市民を対象とした実施の割合が高いこと、51件以上の開放を行っているところが全体の15.2%に上っていること等から、施設・設備開放機能は、特に校務分掌が設置されていなくても十分に機能することが可能な取り組みであることがわかる。開放の例としては、在籍児童生徒以外も対象とし

た訓練会の会場としての利用のような、肢体不自由養護学校ならではのものもあった。しかしながら、一方では自由記述の欄に経費や管理を課題とする指摘も多く、そのあたりをどう解決し、肢体不自由養護学校に特徴的なバリアフリー施設・設備の提供につなげられるかがポイントであろう。

次いで実施している学校の割合が高かった機能は、研修機能、情報提供機能、コンサルテーション機能で、それぞれ40%前後の学校が実施していた。そして、29.0%実施の指導機能が続き、最も実施している学校の割合が低い機能は実践研究機能であった。

一方、特にコンサルテーション機能や指導機能等、学校外に出向くことが多い機能を中心に、人員や旅費の確保等の必要性や、負担感を指摘している意見もあった。しかし、このような機能を通した外部との交流が校内を活性化させるという意見やより積極的に活動を展開していこうとしている様子も見られた。また、車いすや機器類、専門図書の貸し出し等、肢体不自由養護学校としてできるところから取り組んでいる例も多々見られた。

各機能と校務分掌との関係をあらためて整理すると、教育相談機能と施設・設備開放機能を除いた機能に関する校務分掌と各機能の実施の割合の分析結果から、校務分掌を設置している学校において実施している割合が高く、設置していない学校において実施している割合が低いということが明らかとなった。また、自由記述の中には、校務分掌も含めた校内体制の整備の必要性を指摘する意見も多かった。地域のセンター的機能を充実させるためには、校務分掌の設置をはじめとした校内支援体制を整備し、一部の担当者だけではなく、学校全体としての取り組みを明確化させる必要があるといえる。

(徳永亜希雄・滝坂 信一)

(5) 病弱養護学校について

7つの機能の内、最も多くの病弱養護学校で実施されているのは、教育相談機能の自校への転入学に関する相談であった。教育相談機能は、校務分掌を設置していて、その機能を実施している学校の割合が高かったが、就学相談に比べると、就学相談以外の相談では、実施している学校の割合が低くなる傾向があった。しかし、不登校や集団への不適応、教科学習の困難などに関する一般的教育相談(「一般」)の割合は、3割強と高かった。このことから、病弱養護学校が、不登校の状態や高機能自閉症などの軽度発達の障害のある通常の学級に在籍する子どもの相談を行っていることが推測される。自由記述において、「学校に行けないで、悩んでいるあなたへ」という資料を作成し、理解啓発を行っている」等があり、このことが裏付けられていると考えられる。

また、卒業後の進路・就労に関する相談(「進路・就労」)の割合が、1割台半ばであることは、病・虚弱のため、卒業後も入院生活が続くことを反映している。

自校への転入学に関する相談は、従来から実施している機能である。地域のセンター的機能として、相談機能が十分に活用されるためには、病弱養護学校においても、自校への転入学に関する相談以外の相談が今後さらに充実する必要がある。

教育相談以外の機能を見ると、次いで、最も実施している学校の割合が高い機能は、施設・設備開放機能であった。施設・設備開放機能の特徴は、校務分掌を設置している学校の数が少ないにも関わらず、実施している学校の割合が高いこと、地域の一般の市民を対象とした実施の割合が高いことである。本結果から、施設・設備開放機能は、特に校務分掌が設置されていなくても十分に機能することが可能な取り組みであることがわかる。施設や設備を貸し出す機能に限定して考えると、窓口が明確になっていれば、十分に対応できる機能であると考えられる。

しかし、自由記述には、解放するための条件など規則の整備が必要という指摘も見られた。

次いで実施している学校の割合が高かった機能は、情報提供機能で、実施している学校の割合が、5割程度であった。研修機能を実施している学校の割合は4割程度、コンサルテーション機能を実施している学校の割合は3割程度、指導機能を実施している学校の割合は2割程度であり、7つの機能の内、最も実施している学校の割合が低い機能は実践研究機能であった。

各機能の特徴について見ると、指導機能では、学校や教育委員会からの依頼により、小・中学校の通常の学級や特殊学級もしくは幼稚園・保育園に在籍する幼児児童生徒を対象として実施している割合が高かった。

研修機能では、小・中学校の特殊学級や盲・聾・養護学校の教員を対象として実施している割合が高

く、専門的な内容の研修の割合が高かった。この例としては、調査の自由記述において、「医師が講師をする“疾病学習会”を年5回設定」などの記述があった。在籍児の保護者や一般市民を対象とした研修では、基礎的な内容や啓発的な内容の研修が行われていた。また、前者では専門的な内用の研修も行われている。

情報提供機能では、小・中学校の通常の学級や特殊学級の教員を対象として実施している割合が高かった。内容としては、「他機関」に関する情報提供に関するものが多く、次いで、「指導方法」に関する情報提供の割合が高かった。

コンサルテーション機能では、小・中学校の通常の学級や特殊学級の教員を対象として実施している割合に次いで、地区の教育委員会を対象として実施している割合が高かった。

実践研究機能では、小・中学校の特殊学級の教員を対象として実施している割合が高かった。

指導機能とコンサルテーション機能は、施設・設備解放機能と同様に、校務分掌を設置せずに、実施している学校が多かった。

病弱養護学校のセンター的機能について、7つの機能毎に実態について、分析し検討した。この結果から、現状としては自校への転入学に関する取り組みが多かった。しかし、病弱養護学校では、不登校や集団への不適応、教科学習の困難などに関する一般の教育相談（「一般」）の割合が比較的高く、通常の学級に在籍する不登校の子どもの教育相談が実施されているといえる。

各機能の自由記述には、教師の専門性の向上など人材の育成や、校内体制の整備の必要性を指摘する学校が多く見られた。また、病弱養護学校の特徴として、医療機関や医師・栄養士を含む専門職と連携しながらセンター的機能を遂行していくことを、課題として指摘する学校も多く見られた。

今後、病弱養護学校の地域のセンター的機能を充実させるためには、校務分掌を設置し、学校としての取り組みを明確化させる必要がある。

（大柴 文枝・徳永亜希雄・佐藤 克敏）

（6）全体のまとめ

調査の結果から、回答のあったほぼ全ての学校で「教育相談」が最も多く行われていることが示された。このことは教育相談についての校務分掌の設置率が高いことから、各学校において意識的な開発や実施が行われていることが窺われた。この背景には、冒頭でも述べたように、「センター的機能」について国は当初、「教育相談」をその主な内容としていたことが影響していると考えられる。「教育相談」については、全ての校種で、自校への転入学に関する教育相談を実施している学校が最も多く、ついで障害のある子どもの教育や養育に関する相談が多く見られた。また、不登校や集団不適応などの教育相談を除く、ほとんどの相談内容において、他の校種に比べて盲学校もしくは聾学校が「教育相談」を実施している傾向があった。盲学校では、従前から視覚障害に関する相談機関として重要な役割を担っており、聾学校では、地域の聴覚障害乳幼児の支援機関としての役割を担ってきた。本結果は、このような盲学校や聾学校の取り組みの進み具合を示した結果であるといえる。

また、教育相談に次いで実施率が高いのは、「施設・設備開放」であった。全ての校種で60%以上の学校が施設や設備を校外の機関や団体に開放していた。平成8年の生涯学習審議会答申が示した「地域に根ざした小・中・高等学校」の在り方や中央教育審議会第一次答申が示した「開かれた学校づくり」の考えが各地で展開されている現れと見ることもできるだろう。また、「施設・設備開放」の特徴としては、取り組んでいる学校が多い割には、校務分掌を設置していない学校が多いことである。「施設・設備開放」は、校務分掌を設けなくとも実施できる機能であるといえるだろう。

その他の機能について、半数以上の学校で取り組んでいるものは、盲学校の指導機能、盲学校、聾学校、知的障害養護学校の研修機能、盲学校、聾学校、知的障害養護学校、病弱養護学校の情報提供機能、盲学校、聾学校のコンサルテーション機能であった。本結果から、「教育相談」だけでなく、盲学校、聾学校が地域の視覚障害もしくは聴覚障害等障害のある幼児児童生徒を対象としたセンター的な役割を果たす学校としての取り組みを進めていることがわかる。これらの取り組みは、校務分掌を設置している学校で取り組んでいる割合が高く、校務分掌の整備が取り組みを進める上で重要な役割を果たす可能性が高い。一方、実践研究機能については、全ての校種で実施している学校が約20%以下となっており、最も取り組みが進んでいない機能であった。

以上、盲・聾・養護学校のセンター的機能の取り組みについて、調査結果をもとに概括した。調査実施段階では「教育相談」以外の機能は、まだ低調と見ることもできる。しかしながら、本調査結果は、平成12年度の実績について回答を求めたものである。調査実施中に公表された「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議（最終報告）」、平成15年3月に公表された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、盲・聾・養護学校が地域の障害のある幼児児童生徒もしくは成人のためのセンター的役割を果たすことが重要な課題であるとして提唱されている。また、この最終報告を受けて、全都道府県において進められている特別支援教育推進体制モデル事業では、盲・聾・養護学校等と小・中学校が連携・協力しながら、地域での特別支援教育体制を構築する考えが示されており、実践されつつある。現在では、各地・各学校のその後の取り組みは大きく変化している可能性がある。

（滝坂 信一）

〈文献〉

- 1) 滝坂 信一（代表）・独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究「特殊教育書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」：盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の現状－実態調査の結果概要をもとに－，季刊特別支援教育，9，10－14，2003.
- 2) 文部科学省・特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」，2003.
- 3) 文部科学省・21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」，2001.

本調査の概要

はじめに

主要諸外国においては特殊教育を巡る教育改革が進展しており、障害のある児童生徒が通常の学校に通学することが常態化してきているところが多くなってきた。こうした状況においても、イタリアやスウェーデンなど一部の国を除いて、ほとんどの国では SNE 教育を果たしつつも、特殊教育諸学校は存立し、その機能を果たしている。こうした国々では、特殊教育諸学校は学校としての機能とともに、地域に開かれた障害児教育の専門的機関の役割を果たすための機能も果たすことが求められるようになってきているところが多く、その充実に努めている。

こうした既に SNE 教育を実施している国々の特殊教育諸学校におけるアウトリーチプログラム等の「センター的機能」について、その行政的枠組みや実際の活動内容、あるいは課題点などの知見を得ることは、我が国の今後の「特殊教育諸学校のセンター的機能」のあり方を検討するために参考となるところが多いと思われる。

また、センター的機能の充実化を図って行く上では、他の教育機関および教育以外の機関等との連携やネットワークの形成も重要な意味を持っており、それらについての実態を把握することも意義がある。

今期の調査では、我が国と教育事情が類似しているイギリスおよびドイツの特殊教育諸学校、また、今後参考になる点があると思われるノルウェー、ニュージーランドを調査対象とし、それらの国々における体制と取り組みの実態について調査することにした。

イギリスでは、盲・ろう学校に巡回教師を置き、地域へ外出して（アウトリーチングプログラム）アセスメントや教育的支援を試みている。また、ドイツでは、盲・ろう学校に巡回教師および「訓練士」を置き、チームを組んで地域の通常の学校や就学前児童の家庭などを訪問して巡回指導を行っている。

ノルウェーは、児童生徒は地域の学校で生活するという国策を打ち出し、これまでの特殊教育諸学校における教育についても、聾、盲聾学校を除いて国立の特殊教育に関する学校を特殊教育支援センターへと転換した。また、地方分権化も推進されており、地方自治体が設置している特殊学校は地域のリソースセンターとしての機能を果たすようになってきている。ニュージーランドでは、1989年に教育体制が大きく変更され、教育省はそれぞれの学校の運営に関しては直接関与せず、学校の運営については、その学校の判断に全てを任せるという体制に変化した。学校運営に必要な予算は教育省から生徒数に応じて各学校に与えられ、学校の運営は各学校で選出した運営理事会によって行われるようになった。あわせて1989年の教育改革では教科のカリキュラムの見直しも行われ、指導の内容がしっかり示され、特別なニーズのある、あるいは障害（disabilities）のある生徒に対しても、通常の教育対象の生徒と同じ権利と教育を公立学校において提供することが義務づけられた。さらに、2001年2月、それまで政府行政法人であった「専門家教育サービス；Specialist Education Services (SES)」を教育省に統合し、特殊教育グループ地方事務所（Group Special Education Domestic Office (GSEDO)）として、「特別な教育ニーズ（Special Education Needs）」の評価や学校支援、研修や研究を行う機能をもったリソースセンターとしての機能を持たせることになった。そのねらいは、学習支援センターに関する国、地方自治体のネットワークを一貫させて均質なサービスを提供する新たな特殊教育グループを形成することにあるという。こうした地域のリソースセンターの活動やそこでの課題等は、わが国の盲・ろう・養護学校が、今後地域の専門機関としてセンター的機能の充実を図っていく上で参考になるところが多いと思われる。

イギリスおよびドイツにおける盲学校のセンター的機能

1 調査の目的

本調査は、日本における盲学校の「センター的機能」の中でも特に小・中学校等へ指導機能やコンサルテーション機能などへの取り組みについて検討するために、イギリスおよびドイツの盲学校において実施されている同種の活動について、その制度的枠組みを調査するとともにセンター的機能を実践している盲学校における具体的な実施内容と方法に関する資料を収集・分析することを目的として実施した。本報告では、調査時に得た資料をベースに調査後に収集できた資料も含めて報告する。

2 調査の概要

(1) 日程 2002年3月3日～3月10日

(2) 調査先

1) イギリス

- ① ワンズワース公立リンデンロッジ学校（盲学校）
Linden Lodge School in Wandsworth
61 Princes Way, Wimbledon Park, London
- ② 私立サンシャインハウス学校（盲学校）
SUNSHINE HOUSE SCHOOL(RNIB)
33Dene Road Northwood Middlesex, London

2) ドイツ

- ① 全盲および重度視覚障害生徒への統合教育支援センター
Forderzentrum für die Integration blinder und hochgradig
sehbehinderter Schüler an Gymnasien
Herr I. Drescher
Paradieser Weg 92-59494 Soest
- ② エディスーシュタイン盲学校
Edith-Stein-Zentrum für Blinde und Sehbehinderte
Raiffeisenstrasse 25, Unterschleissheim

3 調査結果

(1) イギリスの視覚障害児教育と盲学校のセンター的機能

1) イギリスの視覚障害児教育

① 視覚障害児の実態

イギリスでは、視覚障害の定義が共有化されていないことなどにより視覚障害児童生徒の正確な把握は困難な状況にあるといわれていたが、最近では1995年および2002年に、王立盲人協会（Royal National Institute for the Blind : RNIB）が LEA（地方教育委員会）の協力を得て英国全体の視覚障害児の実態調査を実施している。1995年の調査では、19000人から20000人の視覚障害児童生徒がいるのではないかと推計されていた。また、これらの34.5%にあたる6000人を上回る児童生徒が視覚障害だけではない、いわゆる重度重複障害を有しているという結果が示された。これは106の LEA（地方教育委員会）の協力を得て実施され、同年齢の76%のサンプルから導き出された数値であり、信憑性の高いものと考えられる。

2002年の RNIB による全盲および弱視児童に関する調査も、イギリス全土（イングランド、スコットランド、ウェールズ）の LEA の協力を得て実施され、全調査対象の56%のデータが回収された。

その結果の詳細については、以下に紹介するとおりである。

② 2002年における視覚障害児の実態

ア) 全盲および弱視児童生徒数

イギリス全土（イングランド、スコットランド、ウェールズ）の全盲および弱視児童は調査対象の56%のサンプルから表1のように推計されている。また、イングランド、スコットランド、ウェールズそれぞれにおける視覚障害児童数は表2から表4に示したとおりである。

表1 イングランド、スコットランド、ウェールズにおける全盲および弱視児童数

年 齢	LEA 内外で教育されている人数				
	単一視覚障害	他の障害を併せ 持つ視覚障害	重複障害	盲聾	計
11～16歳(中等教育)	4490	1680	2770	150	9090
5～10歳(初等教育)	5750	2080	3130	140	11100
5歳以下	1650	640	1330	50	3670
合 計	11890	4400	7230	340	23860

(56パーセントの人口を基に推定)

表2 イングランドにおける全盲および弱視児童数

年 齢	LEA 内外で教育されている人数				
	単一視覚障害	他の障害を併せ 持つ視覚障害	重複障害	盲聾	計
11～16歳(中等教育)	3900	1490	2360	140	7890
5～10歳(初等教育)	5030	1820	2740	120	9710
5歳以下	1490	560	1180	40	3270
合 計	10420	3870	6280	300	20870

(52パーセントの人口を基に推定)

表3 ウェールズにおける全盲および弱視児童数

年 齢	LEA 内外で教育されている人数				
	単一視覚障害	他の障害を併せ 持つ視覚障害	重複障害	盲聾	計
11～16歳(中等教育)	260	90	160	<10	510
5～10歳(初等教育)	310	120	180	20	630
5歳以下	90	20	70	<10	180
合 計	660	230	410	20	1320

* Less than 10 not counted in total.

(74パーセントの人口を基に推定)

表4 スコットランドにおける全盲および弱視児童数

年 齢	LEA 内外で教育されている人数				
	単一視覚障害	他の障害を併せ持つ視覚障害	重複障害	盲聾	計
11～16歳(中等教育)	410	140	280	<10	830
5～10歳(初等教育)	510	180	280	10	980
5歳以下	120	70	100	<10	290
合 計	1040	390	660	20	2110

(73パーセントの人口を基に推定)

2) イギリスにおける視覚障害教育対策

イギリスでは、「ウォーノック報告」を契機として、分離型の特殊教育から特別な教育的ニーズ(SEN)に基づいた柔軟な教育的対応へとその基本的な考え方を変更してきている。1981年教育法においてこの考えが具現化されたが、その後も修正が続き、2001年には新たな障害法が定められている。

そこでは、特別な支援を必要とする子どもへの対応がスクールアクション、スクールアクションプラス、ステートメントという3つの段階で考えられている。

スクールアクションでは、学校内での特別な支援が中心となり、スクールアクションプラスは学校内での支援に加え LEA からの支援が行われる。ステートメントとは、専門家のアセスメントの結果、支援の必要度が高いと認定された場合に LEA より発行される書面であり、これを得ると支援のための費用が支給され、より肌理の細かな支援がなされることになる。

このような状況にあるため、視覚に障害がある児童生徒が学校教育を受ける場合についても、表5に示したような幅広いサービスが用意されている。イギリスでは視覚に障害があると判定されたからといって、盲学校に就学するというシステムには必ずしもなっていない。また、視覚障害児童生徒や家族が活用できる教育的なサービスは、住んでいる居住地の状況に依存することも無視できないようである。

表5 視覚に障害のある児童生徒が利用できる教育的サービス

・無認可の家族支援グループ ・障害児の受け入れを前提とした市立や公立の保育所、幼稚園 ・専門の保育所 ・LEA から派遣される巡回あるいは訪問サービスによって支援を受けている通常の学校 ・通常校に敷設された特別学級やリソース学級 ・盲学校 ・他の障害種別の学校、たとえば、肢体不自由養護学校、知的障害養護学校など ・一般大学 ・視覚障害者のための高等教育機関

3) 視覚障害幼児のサポート体制

イギリスでは、ほとんどの LEA が視覚障害幼児を持つ保護者に対して有資格の視覚障害教育専門教師によるアドバイスや支援を行っている。

支援の内容はさまざまであるが、発展的な指導プログラムの立案や提供、他の機関との連携などが含まれている。視覚障害があると診断された場合、すぐに巡回教師が家庭を訪問して対応することができるようになっている。就学前の対応のほとんどは対象幼児の地域でなされている。部分的に LEA の保育施設で指導を受けることもある。どちらの場合も、巡回教師が幼児と関わっているスタッフと

連絡をとりあい、必要に応じてアドバイスをしたり指導をしたりしている。また、盲学校の中には保育を行ったり、地域に住む家族を支援するための校外活動を行ったりしているところもある。この支援には子育ての情報や評価、アドバイス、指導、同じ障害を持つ家族が交流する機会の提供などが含まれている。

4) 地域の障害児受け入れを前提とした通常校（mainstream schools）での受け入れ

2002年の調査によると、イギリスでは、小学校で59%以上、中学校で46%以上の視覚障害児童生徒が一般の学校に在籍している（表6）。この傾向はイングランド、スコットランド、ウェールズに共通して認められるものであった。1995年の調査においても同様の傾向が認められたという（Iunies-Ross, Frabklin, 1996）。点字を使用している児童生徒については、推定された839名を上回る割合で通常校に在籍しているとみられている。これは、通常校に在籍する児童生徒数が盲学校に在籍する児童生徒数を上回っていることを示唆するデータでもある。

通常校での生活が成功するかどうかは、用意された支援の水準や効果だけでなく、児童生徒のパーソナリティや意欲あるいは学校スタッフの態度などにも影響を受ける。居住地域のどの学校に通うかについては選択の余地があり、視覚障害のある児童生徒の支援の水準は教育省の実施規定に定義された公式の評価システムによって決定されることになる。

表6 2002年におけるイングランド、スコットランド、ウェールズで全盲および弱視児童の教育の場

教育の場のタイプ	地域の LEA/UA で 教育を受けている児童		LEA/UA 外で 教育を受けている児童		全児童 (LEA/UA 内外)
	11-16歳 (n=4908)	5-10歳 (n=6291)	11-16歳 (n=484)	5-10歳 (n=229)	全児童 (n=11912)
	%	%	%	%	%
メインストリー校	47	57	0.5	<0.5	53.0
視覚障害児童のための資源のあるメインストリーム校	8	4	1.0	<0.5	6.0
視覚障害児のための特別学校 (盲学校)	1	1	5.0	2.0	5.0
視覚障害以外の他の特別学校 (身体障害, 重度学習障害, 聴覚障害)	32	31	1.5	1.0	32.0
他のタイプの学校や履修課程	1	1	1.0	<0.5	1.5
小 計	88	94	9.0	3.0	97.5
不 明	3	2	<0.5	<0.5	2.5
計	91	96	9.0	4.0	100.0

表7 5歳から16歳までの全盲および弱視児童のための LEA 就学指導の方針

就学指導	標準カリキュラムに アクセス可能な視覚障害児 (n=110) %		標準カリキュラムとは 異なった指導を必要とする 重複障害のある視覚障害児 (n=107) %	
	Yes	No	Yes	No
地域のメインストリーム校でのインクルージョン	97	3	29	71
視覚障害児童のための資源があるメインストリーム校	53	47	12	88
視覚障害児のための特別学校(盲学校)	27	73	32	68
SENを持った児童のための特別学校 (重度の学習障害, 重度の重複学習障害など)	19	81	92	8
他のタイプの学校	5	95	13	87

注：多くの LEAs が複数の方針を持っているため列の割合は100%を超える。

5) 特別な教育的ニーズを有する児童の教育と視覚障害児－1993年の教育法 (DfE 1993)－

重度の視覚障害児童生徒は通常法的に権利を与えられた支援が受けられる特別な教育的支援のステートメントの対象となる。

Tobin (1990) は、教育的盲 (educationally blind, 例えば主に触覚を通して学習する児童) で居住地域のメインストリーム校に通っている児童に対して歩行や点字指導などの付加カリキュラムを保証することの難しさがあることを指摘している。しかしながら、視覚障害以外の障害を併せ持っていない弱視児童生徒のほとんどはメインストリーム校で教育を受け、訪問専門教師によって支援を受けている。

視覚障害児に対する助言、すなわり「巡回教師」サービスは、それらの構造や役割の点で異なる。これらのバリエーションは子どもが受けるサポートの量や質に影響を与えることになる。LEA アドバイソリー教師は他国と比べてはるかに多くのケース数を担当している。例えば、教師と児童の比率はスウェーデンやオーストラリア、アメリカでは1：10が標準、それに対してイギリスでは視覚障害アドバイソリー教師の比率が1：40から1：60の間であることも珍しくない (RNIB 1990)。ローカルオーソリティの一つがこの2、3年、サポートサービスの再編や合理化がなされてきている。しばしば、視覚障害サービスと聴覚障害サービスが組み合わせられ、場合によっては身体障害や学習障害のサービスと組み合わせられることもある。地方行政の経済的圧力や最近の小規模の単一地方教育委員会の創設がある地域でのサービスの縮小や分離を引き起こしている。

6) 視覚障害教育に関する資源の基盤を持った通常学校

居住地域の学校で受けられる支援よりもっと高い水準の支援が必要とされる児童は、通学可能な範囲で視覚障害児のための専門担当者によるリソースセンターを持つメインストリーム校に通うことができる。こうしたメインストリーム校のリソースベースの利用は、イングランドやスコットランドよりもウェールズでより多くの児童において多く、小学校よりも中学校でより一般的になっている。しかし、児童の通学のための費用がかかるため、教育委員会はこのシステムの運用には慎重であるといわれている。

表8 特別教育的ニーズのステートメントあるいは記録を有する児童

ステートメントの状態	年 齢			
	11～16歳 (4073人)	5～10歳 (5298人)	5歳以下 (1702人)	計 (10906人)
	%	%	%	%
ニーズのステートメントおよび記録を所持	69	58	19	56
ニーズのステートメントおよび記録を申請中	1	2	13	3
ニーズのステートメントおよび記録を不所持	26	37	62	37
不明	4	3	6	4
Total	100	100	100	100

(n=98 LEAs)

7) 盲学校

盲学校に在籍する児童の割合は、イングランド、ウェールズ、スコットランドそれぞれに異なっているが、全視覚障害児のうちのわずかな割合しか盲学校には通っていないのが実態である。

1990年代、イギリスには盲学校として機能している特別学校が全部で20校あまりあった。イングランドに18校、スコットランドに5校で、ウェールズには盲学校はないという報告がある。現在の盲学校の正確な数が確認できていないが、10数校に減じているという。これらの盲学校は大きく2つのグループに分類できる。

1つは、非公立（私立）校である。これらの学校は通学制と寄宿制の両方をとっている学校が多い。この非公立校の多くは、王立盲人協会（RNIB）やカソリック盲人協会、王立ロンドン盲人会などのチャリティ団体によって運営されている。学校の形態は様々である。学校の収入は在籍する児童のLEAから支払われる費用と運営団体からの資金援助による。

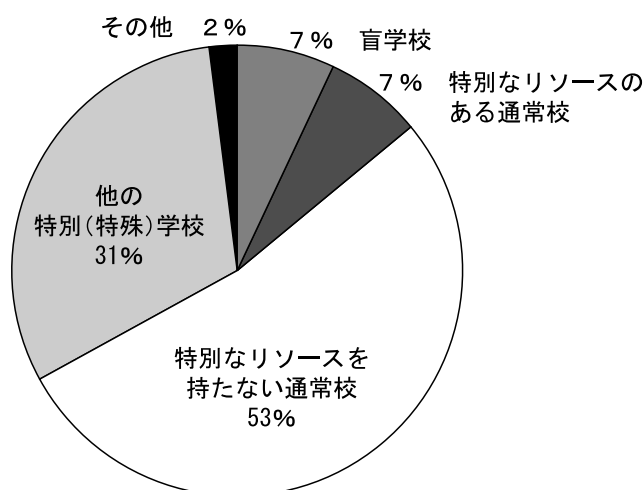


図1 視覚障害児児童生徒が在籍する学校

もう一つは公立の盲学校である。これらはLEAが統括しており、一般に通学制をとっているところが多い。だいたい通学時間は1時間以内が学区域とされている。現在一つの公立盲学校だけが寄宿舎を持っており、他の学区域からも受け入れている。

盲学校をはじめとして特別学校を撤廃しようとする圧力もあるが、他方でLEAや保護者からも特別学校の継続した要望も強いということである(文献1)。現在残っている学校はこうした要望を満たし続けており、多くは付加的で選択的なサービスを開発し発展している。通常校に在籍する児童生徒へ

の特別なニーズに対する支援は、LEA のサービス部門で実施されているが、こうしたサービスを行う盲学校も増えてきている。

8) 訪問による学校事例

今回の調査においては現地からの情報によりセンター的機能を持つ盲学校として、Linden Lodge School と Sunshine School の 2 校の盲学校を訪問した。そのうちの Sunshine School は王立盲人協会(the Royal National Institute for the Blind) が経営する私立の盲学校であり、小学校課程までの重度重複障害児を対象としている学校であった。主に保護者を対象とした支援を行っており、地域の学校に在籍する視覚障害児童生徒への支援については積極的な取り組みを行っていなかった。Sunshine School では、責任者の Elizabeth Clery さんのへのインタビューを通して、LEA における視覚障害児支援の実態やさらに詳細に理解するための情報源などについての提供を受けた。

Linden Lodge School は、単一の視覚障害児童生徒および他の障害を併せ持った視覚障害児童生徒を対象とした公立盲学校で、センター的機能を果たす機関が学校教育部門とは独立した形で運営されている。本稿では、我が国のセンター的機能の実践に参考になる点が多いと思われる Linden Lodge School の取組みの詳細について報告する。

【事例 1】Linden lodge school in Wandsworth (盲学校) におけるセンター的機能

① Linden lodge school の概要

Linden lodge school は、学校名に「視覚障害」を表す言葉は使われていないが、ロンドン市内にある公立の視覚障害児童生徒のための特別学校(盲学校)である。寄宿制をとっている。所在地はロンドン市 Wimbledon Park で、中心部から南西方向に電車で30分くらいの住宅地の中に位置している。この学校の LEA は London Borough Wandsworth 地域である。児童生徒の通学地域はこの LEA を原則とするが、実際には他の LEA から児童生徒を受け入れている。調査を実施した2002年3月の時点では、3歳から18歳までの視覚に障害のある幼児児童生徒83名が在籍しており、London Borough 地域から62名、他の LEA から21名であった。LEA 単位での通学地域と児童生徒数は表9に示したとおりである。

本校は、公立学校としては寄宿舎が設置されている唯一の盲学校である。寄宿舎はウィークデイに約半数の児童生徒が利用している。土日は閉寮され自宅で生活することを原則としている。また、通学している児童生徒については、自立のためのトレーニングを受けるためにパートタイムで寄宿舎を利用することもあるということであった。

本校は「センター的な機能」を持つ盲学校の一つであり、通常の学校に在籍する視覚障害幼児児童生徒を支援するための部門が設けられている。そのセンター的機能担当部門は、「Wandsworth Visual Impairment Service」として学校とは独立した形で運営されている。

表9 リンデンロッジスクールの児童生徒数と通学地域

London Boroughs	62名	Other LEAs	21名
Bracknell	2	Bedfordshire	1
Brent	3	Buckinghamshire	3
Camden	3	Essex	3
Croydon	2	Hampshire	1
Ealing	5	Hertfordshire	1
Greenwich	1	Lincolnshire	1
Hackney	1	Oxford	1
Hammersmith & Fulham	6	Reading	1
Havering	1	Slough	3
Hillingdon	2	Suffolk	2
Hounslow	6	Surrey	2
Islington	1	West Sussex	2
Kensington & Chelsea	3		
Kingston	2		
Lewisham	1		
Merton	3		
Richmond	5		
Southwark	1		
Tower Hamlets	1		
Waltham Forest	1		
Wandsworth	11		
Westminster	2		

② Linden Lodge School とセンター的機能

ア) Linden Lodge School のセンター的機能部門

センター的機能担当部門は、学校敷地内に「Lodge Visual Impairment Family Centre」という別棟の施設をもち、「Wandsworth Visual Impairment Service」という名称で学校とは独立の部門として運営されている。

イ) Wandsworth Visual Impairment Service のスタッフ

この部門のスタッフは、サービス部門長（校長兼務）、サービス部門長代理、常勤専門教師（Pripatetic teacher）、非常勤専門教師、非常勤助手で構成されている。サービス部門長の校内の地位は校長に次いで高く、重要なポストとして位置づけられている。

ウ) 当センターの基本方針

当センターは、すべての児童生徒が地域社会の中で教育を達成し、自立できる可能性があるという前提で、それが成就できるよう支援することを目的としている。視覚に障害のある児童生徒の教育の場合は、児童生徒の資質によって異なっているものとして柔軟に対応することとしている。

メインストリーム校での教育が可能な児童生徒には、通常の学校の指導では望めない支援をこのセンターが担当することになっている。メインストリーム校での教育効果をあげるためには個別のニーズにあった支援と専門家の配置が必要ということである。

メインストリームでの教育が適切でない、つまり他の障害を併せ持っていたり通常の学校に適応しにくかったりする児童生徒に対しては、盲学校部門の在籍児として注意深く指導していくということであった。

エ) スタッフの役割分担

Wandsworth Visual Impairment Service のスタッフは、「Wandsworth 視覚障害教育専門指導チー

ム」としてそれぞれ以下のように役割を分担して地域へのサービスを行っている。

- Wandsworth 地区のメインストリームの小学校および幼稚園に在籍する視覚障害児指導担当
- Wandsworth および隣接する Kensington および Chelsea 地区の生徒の視覚障害を併せ持つ重複障害児指導担当
- Linden Lodge School での点字専門指導
- Linden Lodge School とリンクしたコースをも含めて South Thames College での視覚障害のある青年や成人指導担当
- Wandsworth 地区の中学生および隣接する Kensington および Chelsea 地区の視覚障害

オ) 児童生徒への対応

本センターの代表には日常の視覚障害教育サービスについて管理責任がある。また、代表はバーミンガム大学視覚障害児教育担当教員養成コースの学生の実地指導にもあたっている。

児童生徒への指導は5名の正規職員によって担われているが、その他に歩行指導担当者と管理補助者がパートタイムで係わっている。

カ) Wandsworth Visual Impairment Service のサービスの概要

- 地域へのサービス

Wandsworth, Kensington, Chelsea 地域のメインストリーム校に在籍する視覚障害児童生徒への支援と助言を行う。学校の資源および専門知識を利用して他の学校に在籍する視覚障害児童生徒への指導を行う。

- 就学前幼児への小集団によるインクルージョンへの準備のための指導

通常学校での生活への準備として、週に1日、就学前の視覚障害幼児と同数の健常児を集めて小集団でのグループ活動を行う。これは視覚に障害がある幼児が通常の学校で生活するための準備のための活動として位置づけられている。

- 医療機関との連携

近隣の病院から情報提供を受けている。眼科医とのコミュニケーションが重要であり、継続的な連携が課題にもなっている。

- 家族へのサービス

また、Wandsworth, Kensington, Chelsea 地域で視覚障害児童生徒と共に暮らす家族や Linden Lodge School に通学する児童生徒の家族に対しても評価、助言を行うとともに、視覚障害児やその保護者のグループを組織し、バーベキュー、水泳大会などの活動を行っている。

キ) 教員の研修

視覚障害教育の専門性向上のための教員を対象とした研修講座を開講している。

③ Linden Lodge School のセンター的機能から学ぶこと

イギリスでは、地域の学校に在籍する児童生徒へのサービスは、LEA 内の機関により実施されるのが一般的であるが、一部の盲学校も地域への支援活動を展開している。今回調査の対象とした Linden Lodge School は公立の視覚障害教育を専門とする特別学校の一つであった。地域への支援活動を学校として組織的に運営している公立の盲学校はイギリスでも少ないが、当校は積極的に地域社会のセンターとして機能を果たそうとしており、我が国の今後の「地域に開かれた盲学校」のあり方について示唆を受けることがいくつかあった。

まず、第一に学校としてのしっかりした基盤を前提として、学校長の管理下で校内に独立した施設を持ち、自立した運営がなされている点があげられるであろう。この「Wandsworth Visual Impairment Service」の実質的運営責任者は、学校全体でも高い地位にあり、教員養成の講師を務めるなど視覚障害教育実践者としても実績のあるものが当てられていた。また、専任の担当者も配置されており、このセンターが学校の組織の中で重要な位置に位置づけられていることが理解できる。

*本調査は視覚障害サービス部門の実質的責任者でサービス部門長代理の Ros Gibbons さんからの聞き取りによるものである。

(2) ドイツにおける盲学校等のセンター的機能

1) ドイツの障害児教育政策の概要

① 基本的政策

ドイツは連邦制ゆえ、州毎に教育法が異なり、障害児教育への対応も異なっている。
全体的傾向として、分離型の教育からインクルーシブな教育へとシフトしている過程にある。

② 障害児の教育

多様な教育の場が用意されている。視覚障害児の場合は、盲学校あるいは通常の学校の選択は保護者の希望が優先される。

③ SEN と盲学校

法制度はインクルーシブ教育に向けて整備されつつあるが、盲学校も健在である。バイエルン州では、通常の学校に在籍する視覚障害児への支援は盲学校内に視覚障害教育センターを設け、そこから教員を派遣して訪問型の支援で対応している。

④ 教員養成

教員の充実が図られている。特殊教育は10の分野に分類されているが、特殊教育教員の視覚を得るためにはそのうちの二つ以上の障害についての専門性が要求される。

2) バイエルン州における視覚障害教育の概要

バイエルン州においては、1994年の州法で統合教育の推進の方針が明確になった。現在1万人程度の障害のある児童生徒が通常の学校で学んでいるといわれている。今後、障害のある子どものうちの半数を通常の学校で教育する計画をたてている。障害のある児童生徒全員を統合することは財政的に困難であるが、障害のある子どもには特殊教育も必要であるし、通常の子供達と一緒に学ぶことも必要であるとしている。

現在、視覚障害、聴覚障害および学習障害は半数程度、身体障害、言語障害や情緒障害は80%以上が通常の学校に在籍している。一方、知的障害者の場合は数%にとどまっているという。

また、バイエルン州では、通常の学校に在籍する児童生徒を支援するために「訪問型特殊教育支援」(Mobiler Sonderpädagogischer Dienst ; MSD) の制度が設けられている。

① インクルーシブ教育と MSD 制度

ア) 訪問特殊教育支援 (Mobile Sonderpädagogische Dienste MSD) の概要

バイエルン州では、通常の学校に在籍する特別なニーズを必要とする児童生徒への専門的な指導や支援を行い、障害のある児童生徒が通常の学校で意義のある生活できるように訪問特殊教育サービス (MSD) を実施するようになった。この MSD 担当者は、障害の判定、療育、相談、関連機関とのコーディネート、および研修や講習などの任に当たることになっている。

2001/02年度において、バイエルン州で MSD に携わる専門教員は321名である。この数年、MSD の数は増大傾向にある。

② 協力学級 (Kooperationsklassen) について

協力学級 (Kooperationsklassen) とは、通常学校で特殊教育的指導や支援が必要な生徒とそのような指導や支援を必要としない生徒がグループとして一緒に学ぶ学級のことである。これはバイエルン州の条例で制定されている。この学級では、当然ながら個々のニーズに応じて異なった指導、支援が行われることになる。

協力学級 (Kooperationsklassen) の授業は Grundschule (義務教育前期課程1年から4年まで) または Hauptschule (義務教育後期課程5年から9年まで) の指導要領に基づいて行われるが、児童生徒は必要に応じて上記の MSD による指導と援助を受けることになっている。MSD の関わり方は、初期過程では集中的に、中期後期と経過に従って頻度および集中度を減少させていくように組まれている。

さらに、協力学級 (Kooperationsklassen) では、機会として構成や編成面での広がり、授業の仕方や教授法についての広がり、社会的態度を身につける等が期待されている。

1999/2000年度には協力学級 (Kooperationsklassen) の生徒が指導援助種別ごとにみると以下の表のように通常学校に編入又は復帰している。

表10 協力学級から通常学級への編入または復帰

言語療育より	1005名 (23.31%)
情緒発達療育より	293名 (12.48%)
学習障害療育より	571名 (2.27%)
特別なニーズの把握および療育のための学級 (Sonderpaedagogische Diagnose-und Foederklassen) より	1664名 (13.42%)

(Landesamtsstatistik BI2-j/00 Nr. 780, Tab. 7 より)

③ 通常学校及び特別学校に在籍する特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒

バイエルン州で通常学校および特別学校に在籍する特別な教育的ニーズを必要とする児童生徒数とその比率は表11に示した通りである。

ドイツ全体で、視覚障害があつて通常の学校に在籍している児童生徒は、1999/2000年度の統計によると1,629人である。バイエルン州で通常の学校に在籍している児童生徒数は、2000/2001年度の統計であるが654人となっている。年度が異なるため単純な比較はできないが、バイエルン州だけでドイツ全体の4割を占めることになる。

表11 通常学校及び特殊学校に在籍する特別な教育的ニーズを必要とする生徒数の比較

	① バイエルン州の MSDを受けている 生徒	② バイエルン州の特 殊学校に在籍する生 徒	③ バイエルン州の MSDを受けている 生徒と特殊学校に在 籍する生徒の合計 (①+②)	④ ドイツ全体の通常 学校に在籍し特殊教 育的指導と援助を必 要とする生徒
療育の重点	(2000/01) 出典: Stat. Berichte des Landesamts fuer Statistik und Datenverarbeitung BI2-j Tab.22	(2000/01) 出典: Stat. Berichte des Landesamts fuer Statistik und Datenverarbeitung BI2-j/00 Nr.780, Tab.11	(2000/01) 出典: Stat. Berichte des Landesamts fuer Statistik und Datenverarbeitung BI2-j/00Nr.780, Tab.11	(1999/2000) 出典: Stat. Veroeffentlichung der KMK, Dokumentation Nr.153-April 2001, Tab.3
学習障害	2,957=14.10%	18,010= 85.90%	20,967	26,876
知的発達	102=1.08%	9,300= 98.92%	9,402	1,862
学習/知的 発達遅滞		831=100 %	831	
視覚障害	654=48.59%	692= 51.41%	1,346	1,629
聴覚障害	839=54.94%	688= 45.06%	1,527	2,623
言語障害	2,663=45.71%	3,163= 54.29%	5,826	8,702
肢体不自由	428=13.07%	2,846= 86.93%	3,274	3,665
情緒・ 社会的発達	1,753=45.94%	2,063= 54.06%	3,816	7,526
その他		23,673= 86.31%	23,673	1,427
病弱		1,461	1,461	40
合計	9,396=13.03%	62,727= 86.97%	72,123	54,350

3) バイエルン州における盲学校のセンター的機能

バイエルン州では、1994年に州法が改正され統合教育が推進されている。盲学校外に座通学する視覚障害に障害のある児童生徒を支援するために、州内のいくつかの盲学校に視覚障害教育センターが設置され、訪問教育を中心に支援活動が展開されている。

本調査では、この視覚障害教育センターもち、校外への支援活動を行っている Edith-Stein 盲学校を訪問し、聞き取り調査を行った。

① Edith-Stein (エディスシュタイン) 盲学校

ア) Edith-Stein 盲学校の概要

Edith-Stein 盲学校はバイエルン州の州都ミュンヘンにあるイエズス会経営の私立盲学校である。学校としての機能は公立校と同等に扱われている。当盲学校には幼稚園から基礎学校後期課程まで92人の幼児児童生徒が在籍している。これらの在籍幼児児童生徒は保護者の意志によって盲学校が選択され、在籍しているものである。

イ) 幼稚園での指導

40人の幼児が在籍しており、4時まで指導を行っている。この課程では小学校は地域の学校に行くことを重視しており、それを前提とした指導内容が組まれている。

地域の学校が終わってからくる幼児への指導も行っており、140名が登録されているということであった。

ウ) 寄宿舎

当盲学校は寄宿舎が設けられており、調査時点で85人の児童生徒が入舎していた。寄宿舎は週の月から木まで開かれており、週末は閉舎となり、児童生徒は親元に帰ることになっている。

② Edith-Stein 盲学校とセンター的機能

ア) Edith-Stein 盲学校のセンター的機能部門

バイエルン州では1994年の州法改正により統合教育を推進しており、盲学校内に視覚障害教育センターを設置し、訪問教育を中心に支援活動を行っているが、盲学校内には、地域への支援センターとしてEdith-Stein 視覚障害教育センター(Edith-Stein-Zentrum für Sehbehinderte und Blinde)が付設されている。バイエルン州にはミュンヘンのほかに、デュルツブルクとニュルンベルクの盲学校にも視覚障害教育センターが設置されている。そこで実施されているのが「訪問型特殊教育支援」(Mobiler Sonderpädagogischer Dienst ; MSD) である。

当盲学校には60人の教員が勤務しており、うち10人が「視覚障害教育センター」で訪問指導を担当している。2名が専任で他の8名は兼任である。

イ) Edith-Stein 視覚障害教育センターのサービスの概要

・本センターの支援対象地域

東西約500km (西パッサウ、東リンダウ)、南北約300km (デーゲンスブルク オーストリア国境まで) の広範な範囲が担当地域となっている。

・対象児童生徒

0～5歳 (早期教育段階) 115人

6歳以上 (学校教育段階) 210人

計325人を対象としている。単一視覚障害児童生徒及びIQ50～60以上で読み書き可能な知的障害を併せ持つ視覚障害児童生徒が指導の対象とされている。視覚障害と学習障害、視覚障害と情緒障害を合わせる児童生徒も対象である。

ウ) スタッフの役割と専門性

2名の訪問型視覚障害教育センター専任は、センターの運営と通常学校に出向いての訪問指導を中心的な業務としている。他の兼任者は、週4日は学校勤務を行い、1日を訪問指導に当てている。学校勤務のみの教員は、午前中教室での指導、午後は自宅で教材研究をする勤務態勢で週40時間の勤務時間となっているということであったが、訪問型視覚障害教育センター担当者の場合は、午後の時間を使って保護者支援相談および子どもへの指導を行うこともあるということであった。訪問型視覚障害教育センターの担当者の業務は、一般の教師より負担が大きいといえる。

・訪問型視覚障害教育センターの教員に必要な資質

盲学校教員の資格は必要であるが、訪問型視覚障害教育センター担当としての特別な資格はない。ただし、管理職は「センター教員には、週に一度しか児童生徒に関われないので短時間で子どもを理解し関わり合いをもてる能力や両親から相談に適切に対応できる繊細さやコミュニケーション能力などの資質が求められる」と認識しており、その任に適した教員を配置しているということであった。

・担当者の視覚障害教育に関する専門性

訪問型視覚障害教育では、その対象が小学生から高校生まで広範囲にわたるということであった。そのため、担当者には多方面にわたっての指導力も問われてくる。また、このセンターの訪問型視覚障害教育では教科を直接指導することよりは、どのような配慮すれば学習環境や学習条件が改善するかという間接的な支援を重視しており、この点で教科の専門性に長けているだけでなく、学習のための適切な方法論も提供できる教師が望ましいとされている。また訪問先の学校では、対象児童生徒のクラスに入って、ともに活動しなければならない場合もあり、いろいろな状況に柔軟に対応できる力も担当者には求められてくるということであった。

エ) 医療機関（眼科医）との連携

両親と子どもに寄り添い、仲介者の役割を果たすことも支援担当者の重要な役割とされている。必要に応じて、保護者や対象児童生徒と一緒に病院に行き、医師の説明を聞いて、学校側の対応なども説明する。眼科医は教育的なことを知らない場合もあるので、これは重要な業務であるということであった。例として、医師からルーペの倍率の処方があった場合、支援担当教員は教育的見地から、その指示に対して医師に意見を述べ、場合によっては保護者に替わって再検討を求めることもあることがあげられた。逆に医学的な配慮が必要だと思われることなどについては保護者の了解の基に医師に相談したり質問したりする任も負っており、医療機関とのより直接的な連携が進められていることが明らかになった。

③ 教員の研修

バイエルン州では教員の研修機関としてアカデミーがある。州立の教育研究所は文部省の直轄下にあり教育課程や指導法等に関する研究を行っている。州立の研究所は研修機関であるアカデミーに対して研修に関する学術的な援助と研究所の研究員を講師として派遣をしている。

障害のある子どもの教育に関する研修対象は通常学校の教員と特殊教育教員を対象としている。5年～10年次研修がある。障害のある子どもを受け入れている通常学校の教員はここで研修を受けることになっている。また、MSDになるためにはここで研修を受け、MSDとなった後も引き続き研修を受ける。

研修内容として、①インテグレーションに関すること、②新しいメディアに関すること、③新しい学校経営に関すること、④学校実験の成果等である。MSDに対する特別研修は①通常の学級の教師とのコミュニケーションに関すること、②教授法に関することが主な内容である。研修費用は無料で、研修講師は大学の教官、学校の経験のある教員、教育研究所の研究員である。これらについては、バイエルン州のうち3郡が財政を負担しているということであった。

移動視覚障害教育担当者養成のための研修講座については、Edith-Stein 盲学校においても開講している。

4) ノルトライン＝ヴェストファーレン州における視覚障害児教育支援

① ノルトライン＝ヴェストファーレン州における障害児教育への現状

ノルトライン＝ヴェストファーレン州は、1994年5月6日の常設州文部大臣会議決議「ドイツ連邦共和国における学校の特殊教育的対応について」を受け、1995年4月24日、「基礎学校において、障害児が特殊教育を受けることができる」とする「学校における特別教育的対応の一層の発展に関する法律」を成立させ、1995/1996学校年度から基礎学校における統合教育は実験段階から州の制度となった。なお、中等教育における統合教育は引き続き学校実験として行われている。ノルトライン＝ヴェストファーレン州文部省は、義務教育児童生徒の約4%を障害児と算定しており、その10%が通常学校に在籍することを当面の目標として予算を組んでいる。

基礎学校に障害児が在籍する場合は、特殊教育教員が障害児一人につき週当たり3.5時間の指導を

行うように積算され配置される。中等教育（第1段階）では学校実験として統合教育が行われているが、その場合は、特殊教育教員が障害児一人につき週当たり3.75時間指導を行うように積算され配置されている。州全体で、総合制学校19校及び基幹学校11校で学校実験が行われている。

なお、ノルトライン＝ヴェストファーレン州には、通常の学校における特殊学級及びリソースルームの制度はない。

② 視覚障害生徒のための支援センター（F.I.B.S.）

通常の学校に在籍する視覚障害児童を支援する「視覚障害児童生徒の統合のための支援センター（Foderzentrum fodie integrative Beschulung blinder und hochgradig sehbehinderter Schoer/innen）」が、ゾーストにあるノルトライン＝ヴェストファーレン州の教育研究所内に設置されている。この施設は、センターの名称が示すように、ノルトライン＝ヴェストファーレン州の一般学校に在籍する視覚障害児童生徒のための教科書や教材を作成・供給する機関である。視覚障害教育においては点字教材、触図教材、拡大教材、録音教材など視覚障害特有の教材が重要な役割を果たしている。わが国の今後の盲学校のセンター的機能を展望したときにも、外部への教材・教具などの貸し出しやノウハウの提供は大変重要になってくるものと想定される。この支援センターの活動は、今後のわが国の盲学校の活動に示唆を与えてくれるものと思われる。

〈本センターの概要〉

名 称：視覚障害生徒のための支援センター

（Foderzentrum fodie integrative Beschulung blinder und hochgradig sehbehinderter Schoer/innen）

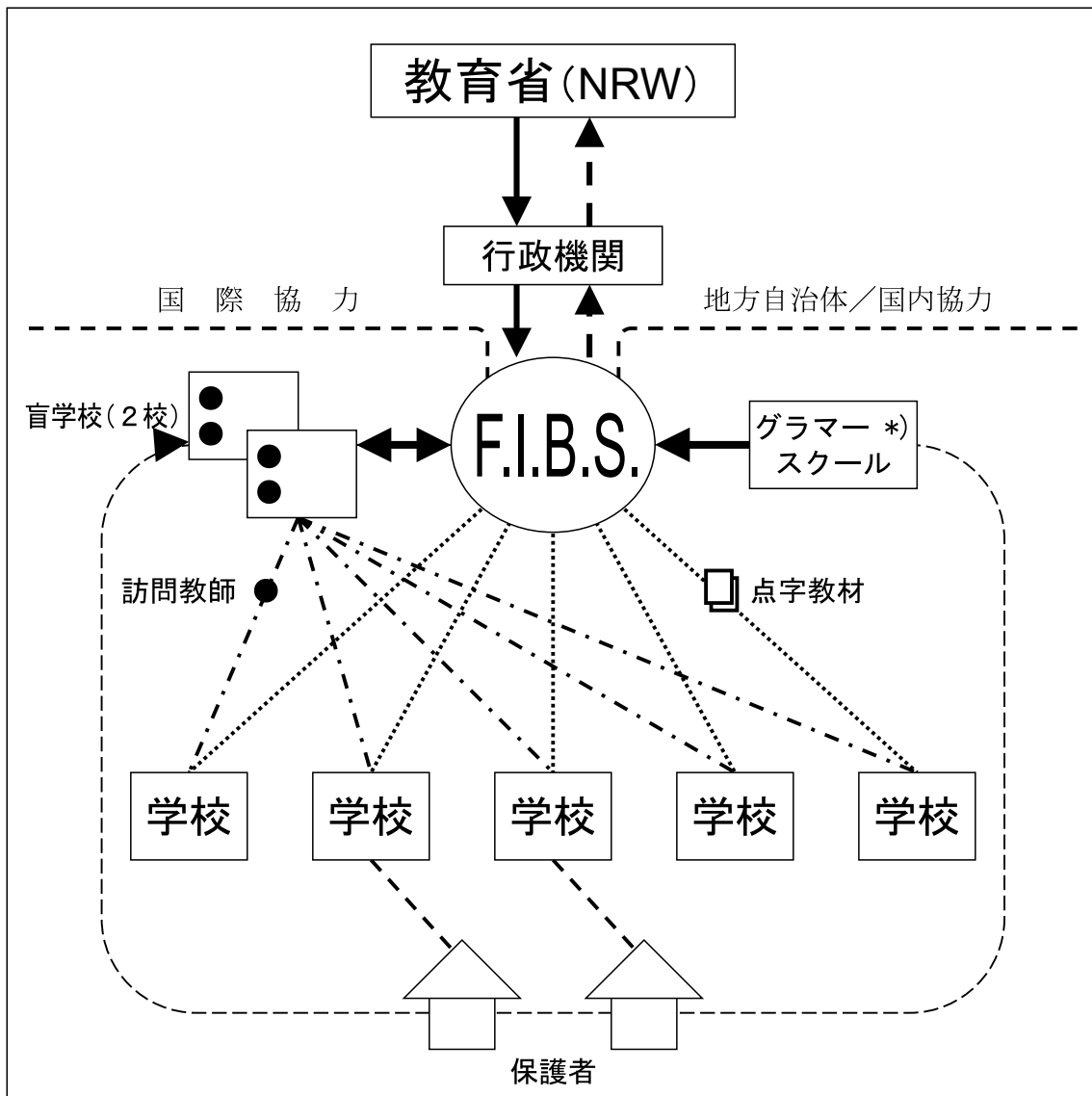
代 表：Herr I. Drescher（調査時）

所在地：Paradieser Weg 92-59494 Soest

本センター設置の背景と業務：地域のグラマースクールで全盲および重度視覚障害生徒の統合教育の可能性を検討するために、ヴェストファーレン盲学校の協力を得てゾースト市立コンラドボンゾーストグラマースクールにおいて実験的なプロジェクトが実施された。このモデルプロジェクトは1987年12月31日に終了した。このプロジェクトにおいて、当初の目的が適切な個別介護や中程度のサポートによって達成できる可能性が示された。

その結果、1988年2月9日の教育省条例において、ノルトライン＝ヴェストファーレン州内のグラマースクールにすでに在籍しているあるいは今後在籍しようとする全盲及び重度視覚障害生徒への継続的かつ効果的な支援のために、「統合教育のための全盲および重度視覚障害生徒支援センター」を設立することが規定された。これを受けて、当センターが解説された。

このセンターは「ゾースト学校および成人教育研究所」の責任で設立し維持され、その教育的な監督はアルンスベルク地方政府が責任を持つものとされている。このセンターと州内の関連機関等との関係は図2に示したようになっている。



*) 先導的実践校

図2 F.I.B.S. と関連機関等との関係

サポートセンターの業務：当センターの業務としては、次のような内容が示されていた。

ア) アドバイス機能

全盲および重度視覚障害生徒を受け入れている地域のグラマースクールへのアドバイス（特に基本的な教材・教具に関する技術的アドバイス）

イ) ガイダンス

訪問教員による在籍校教員へアドバイスとともに生徒へのガイダンス

ウ) 保護者へのアドバイス

エ) 全盲および弱視生徒のための特別な教材・教具の提供

モデル，点字原版，サーモフォーム，ラージプリント，3次元造形物などの製作

オ) 教員研修プログラムの開発と実施

カ) 特別な補助具の新規開発に関する計画，改善，検証

キ) 全教科についての辞書，参考書，教科書等の点訳および収蔵，更新，拡充，貸し出し／配布

ク) 課題に関する広報活動；障害者団体との接触

ケ) 助言のガイドラインとカリキュラムの委任

コ) 他の統合教育プロジェクトとの情報交換（地域，広域地域および国際プロジェクト）

5) ドイツにおける盲学校等のセンター的機能の実践から示唆されること

ドイツにおいても視覚に障害のある児童生徒が通常の学校に在籍する事例は、他の障害種別よりも多く、とくにバイエルン州でのその傾向が顕著であった。バイエルン州では、盲学校が地域の通常の学校に在籍している視覚障害児童生徒への訪問サービスを行っており、盲学校内に支援のために校内組織とは独立した形で「視覚障害教育センター」が設けられていた。施設は盲学校内にあったが、地域への支援活動を本格的に実施するためには、そのための専門部門の設立の必要性が認識されているということを感じた。

こうした視覚に障害がある児童生徒が通常の学校で学ぶ傾向が高まっている中でも、一方で保護者が主体的に盲学校を選択している例も少なからずあった。Edith-Stein 盲学校においては、こうした状況を受けとめて、学校として十分に機能しつつも社会のインクルーシブ教育の流れを受けとめ、盲学校外に在籍する児童生徒への支援を MSD という形で積極的に担っていこうとする姿勢が強く感じられた。

バイエルン州の盲学校の地域支援の区域は広範囲にわたっていた。その対象児童生徒数と支援センターのスタッフ数を比較すると行き届いた支援を行うのはなかなか困難であろうと推測されたが、支援センターの担当者については、視覚障害に関する専門性ととも児童生徒や保護者と真摯に受容的に対応する教師としての基礎的であり根元的な能力を重視して人選を行っていること、およびそうした教員の研修に積極的に取り組んでいる点には学ぶべき点が多くあると思われる。

ノルトライン＝ヴェストファーレン州においては、バイエルン州に比べて訪問指導などの学校から外に出て積極的に支援活動を展開するという方針は顕著ではなかったが、地域の通常の学校に在籍する児童生徒への学習環境の整備という点では配慮がされていた。その一つとして教材支援センターがある。ここでの活動については、今後我が国の盲学校が地域の視覚障害教育センターとして機能していく上で、教材の作成や蓄積が重要な課題であることを示唆しているように思われた。本研究所の調査によると我が国の盲学校における点字教材や触覚教材の蓄積については、学校間の格差が大きく、また組織的な取り組みも十分とはいえない面がある。すでに、総合的学習などの関連でも通常の学校から盲学校への問い合わせや教材の貸し出しなどの依頼も増えている状況にあり、今後はさらに地域の学校や他の障害種別の学校に在籍する視覚障害のある児童生徒からの支援依頼も増えていくものと思われる。開かれた視覚障害教育の専門機関として機能していくためには、教材作成のノウハウ、教材の整備保管、貸し出しシステムの構築などにも努力する必要がある。ノルトライン＝ヴェストファーレン州での支援センターが実施している機能は、我が国では盲学校の機能として充実していく必要があるように思われる。

(大内 進・猪平 眞理・牟田口辰己)

〈文献〉

- 1) Mason, H. and MacCall, S. : Visual Impairment Access to Education for Children and Young People. David Fulton Publishers, 1997
- 2) Sue Keil and Louise Clunies-Ross : Survey of educational provision for blind and partially sighted children in England, Scotland and Wales in 2002, RNIB, 2003
- 3) Drave, D., Andre, M., Belgart, H., Erlwein, H., Gerber, M., Simon, Guenther : Uberregionaler Moblier SonderPadagogischer Dienst (MSD) Forderschwerpunkt "Sehen", Edition Bentheim, 2004

イギリスにおける聾学校のセンター的機能

1 調査の目的

本調査は聾学校のセンター的機能を考える上で、通級指導や巡回指導を新しい機能として検討する必要があると考え、先進的にアウトリーチプログラムを行っている英国の状況を参考にするべく行ったものである。英国のアウトリーチプログラムは聾学校ではなく、LEA 主体で行っているが、その取り組みについては日本でも参考にするべくところが多い。本稿では、聴覚障害児教育についての全体的な概要については RNID において、聾学校の取り組みについては Oak Lodge School にインタビュー調査した内容を報告する。

2 イギリスの聴覚障害児教育

(1) 聴覚障害児の教育機関

イギリスの聴覚障害児の教育機関としては、聾学校、難聴学級 (UNIT) がある。聾学校はイギリス全土で23校あり、独立した学校として存在している。

(2) インクルージョン

イギリスの聴覚障害児教育も他の障害種別と同様、インクルージョンが国の施策として進められている。聴覚障害児の就学先は1999年の時点で表1のように、小、中学校で教育を受けている児童生徒がもっとも多く、聾学校では全体の6分の1弱となっている。

表1 イギリスの聴覚障害児童生徒の就学先

LEA からの派遣教師のサポートのある小、中学校	48%
リソースルームとユニット (partially hearing unit) をもった通常学校	26%
聾学校	15%

LEA からの派遣教師 (prepatetic teacher) というのは、特殊教育の資格をもった教師が LEA (Local Educational Authority) に所属し、そこから特別なニーズを持った子供の所属している小、中学校へ教育的なサービスを行うために出向くというものである。

派遣教師のサービスを受けるためには、statement の認定をうける必要がある。statement は特別な教育的ニーズがあるとされた子どもにどのような種類の支援が必要かを専門家チームを組織して作成される。イギリスでは、約20%の子どもに特別な教育的ニーズがあるとされている。20%のうちの約18%は具体的な認定は受けず、子どもの通っている学校でサポートされていることが。残りの2%がステートメントを得て特別なサポートを受けているとされている。しかし、聴覚障害児については障害がはっきりしているのもので、その殆どはステートメントをもっている。

(3) 聾学校の教師の資格

聾学校の教師の資格は、基礎免許+修士資格が必要であることが、法律で定められている。

訪問した Oak Lodge School では、免許を持っていない場合は、3年以内に資格を取る必要があり、資格取得のために週に1度大学院に通って、研修を受ける必要がある。

聾免許の資格所得のできる大学はバーミンガム、マンチェスター、ハートフォード、リーズ、Ox Brookes、エジンバラである。勤務しながら資格を取得する場合は、2年間課程で、part time で資格を取得する。

3 調査先

(1) RNID (Royal National Institute of Deaf)

1) RNID の概要

RNID は、聴覚障害者のための様々な福祉事業を充実するために国の機関として1911年6月9日に設立された。元々、RNID は、慈善的なサポートをする事を主な役割をになっていたが、聾者と難聴者に対する社会の態度と役割が変化するに伴い、RNID の仕事もこれらを反映する内容に変わった。それは、家族主義的な『援助』を行うのではなく、聴覚障害者に対する社会の態度を変化させることを目的として雇用と仕事をサポートする目的に変わっている。

具体的な活動は様々で、

- 政府への政策の提案やロビー活動
- 聴覚障害者への情報提供事業
- 聴覚障害者への研修事業
障害の理解
障害の認識 など
- 手話通訳の派遣業務
- 手話通訳者の研修事業
- 就労のための研修
- 電話のリレーサービス
- 聴覚障害者用の情報機器や製品の販売
- 聴覚障害にかかる各種の研究事業

この機関においては、聴覚障害教育に関わる、イギリス全土における政府の政策や聴覚障害児のサポート状況について、主席研究員の Ms. Elizabeth に話を聞いている。



① 聴覚障害児のサポートについて

早期発見・早期療行が重要と考えている。乳幼児スクリーニングについても、2年前より、政府主導でプロジェクトを行っており、20の地域でスクリーニングの試行を行っている。

聴覚障害が発見されると、生後1年から家庭に巡回教師が派遣され、家庭での遊び方や、コミュニケーションの取り方をサポートする。このサービスは修学まで続けられる。

イギリスの聴覚障害児はほとんどがインクルージョンしている。これらの子供たちは、巡回教師によりサポートされている。聴覚障害児をサポートする教員の資格は、修士資格をもった教師である。聾学校では、重複障害の子供が在籍していることが多い。

② 聴覚障害児のインクルージョンとそのサポートについて

RNID は政府の施策に関する研究も行っており、聴覚障害児のインクルージョンをより薦めていくべきとの方針を持っている。また、インクルージョンしている子供たちに対しては、巡回教師が定期的に訪れサポートをするというシステムを選択している。

インタビュー中、現在ハートフォード大との共同プロジェクトの紹介があった。このプロジェクトでは、インテグレーションした子供たちの体験談を集め、学校生活が聴覚障害児にとってどのようなであったかを報告するものとの説明だった。

このような、プロジェクトを通してインテグレーションの利点を PR し、より積極的に推進していく方針で事業を行っている。

(2) Oak Lodge School

1) Oak Lodge School の概要

RNID の他に聾学校へも訪問をおこなった。訪問先は Oak Lodge School で Secondary School の聾学校。アウトリーチプログラムも行っており、巡回教師が所属して周辺の小学校に所属している聴覚障害児の教育的な支援を行っている。

学力向上を大きな目標に掲げ、その成果もあり、Achievement Award を受賞している。

この学校では、校長の Mr. Peter Meriford にインタビューを行った。

2) 現職研修について

現職教員（資格取得済の教員）の研修プログラムもある。内容は

- 手話
- behavior management
- emotional development consequence of deafness

などである。

Audiology についてマンチェスター大で研修を行ってきた。マンチェスター大では2年前からは0 - 1 歳の子供についての専門課程も受けるようになっている。

それ以外の内容に関しては、ニーズや希望により校長先生と教員で話し合いで、研修を決める。

3) 教員以外の専門家

以下の専門家がこの学校に関わっている。

Speech Language therapist	二人、Health Service からの派遣
Educational psychologist	地域 council からの派遣
Social Worker	地域 council からの派遣
Carier Officer	council に雇われている。進路の相談を行う
School Doctor	
School Nurse	
Mental Health Team	Helth Service から子どもへのカウンセリング、ファミリーセラピーを行う

4) Outreach Program について

この学校では12年前に、メインストリームの子供へのサービスを始めた。具体的な事業には

- ① ロンドン中のセカンダリースクールに Communicator（手話通訳者、ノートテーカー）を派遣する。
- ② 巡回教師（peripatetic team）のシステムをもち、巡回教師を小中学校（primary, secondary）に派

遣している。(8才から16歳までをサポート)

- ③ 全イングランドの聴覚障害と精神障害のあわせもつ子どもに複合チームを派遣している。チームの構成は精神科医、心理学者、看護婦で6名。精神科医は聴者だが手話が流暢な者。心理学者と看護婦にはそれぞれ聾者が入っている。全年齢を対象としており、現在7人の子供をフォローしている。この事業は世界でもこの学校とオランダの聾学校の二つしか行っていない。

ロンドンでは2つの Primary School for deaf children, 一つの Secondary School for deaf students, 24のメインストーム Primary School, 9つのインストリーム Secondary School があり、300人の聴覚障害児童生徒がいるが、そのうちの80人の重度聴力障害の子どもに、教育的なサービスを行っている。

5) Outreach プログラムの PR について

この事業には他機関との連携を深めたり、保護者へ学校を知ってもらったりするために、広報活動やイベントを行うことが重要である。この学校では以下の内容の活動を行っている。

インバイト (招待して学校の説明を行う会)

インターネットでの PR

学校案内のパンフレット

Openday (学校公開)

個人の口コミ

RNID との連携

NDCS との連携

地域の小学校との連携

このうち地域の小学校からの紹介が最も多い。そのために校長同士でいつも電話でやり取りや行き来がの交流がある、年3回の定期的に会議を行っている。

6) 巡回教師 (Prepatetic Teacher) チームの事業

巡回教師は家庭訪問と Nursely School と Primary School に巡回する。

家庭訪問では、遊び方や補聴器についてのサポート、アイコンタクトの取り方を指導する。学校においては、子どもに対しては、週に1時間、英語や手話についての言語についてのサポートや補聴器のサポートを行い、担任の教師については、子どもの座っている場所などの基本的なことの他に、授業中に用いる言葉で聴覚障害児にわかりにくい言葉や、聞こえにくい言葉を言い換える方法などをアドバイスすると言っている。

巡回教師のチームリーダーはオージオロジーの資格を持つ教師ががつとめる。校長の見解としては、チームリーダー以外の教師も、聴覚障害教育の資格、十分な経験、オージオロジーの知識が必要だと考えている。オージオロジーに関して、この学校の巡回教師は、資格はなくても病院などで研修をつみ、十分な知識をもった教師が行っている。

7) 聴覚障害児のインテグレーションの課題点

Oak Lodge School では、インテグレーション上の課題についても話が聞けた。一つは、インテグレーションはしていたが、途中で学業について行けなくなり、聾学校に入るケースである。特に Secondary School にあがってから、ついていけなくなる子どもが多いようである。理由としては、Primary School では1人の教員が全時間を受け持っているために、サポートの仕方などを心得ていたり、子どももコミュニケーションしやすい状態から、Secondary School になると、教科毎に教師が変わるために厳しい環境になってしまうということがあげられる。

この学校では、途中から入る子どもについて特別なカリキュラムを持っていないが、個別指導は必要に応じて行っているとのことだった。

もう一つは、インテグレーションしている子どもの心理的な問題についてということだった。この学校では Deaf Study をカリキュラムに取り入れ、障害の理解や認識について、力を入れているが、インテグレーションしている子どもにはこの点でのサポートがないために、心理的な問題が起こっている場合がある。なるべく、聾学校に来て、聾学校の子供達と話をする機会をもってほしいが、学校のオープンデイは年に3回しかなく、機会が少ない。また、交通機関上難しかったり、本人や保護者の手話への抵抗、在籍校を休み必要があるなどで難しく、この問題に具体的な対策をとっていないとのことであった。

4 イギリスの聾学校のセンター的機能

今回、訪問したイギリスの聾学校のセンター的機能としては、巡回教師（Prepatetic Teacher）の派遣を行っていることがメインになるだろう。その他にも、Openday などを行って、聴覚障害児が聾学校に来て活動を行うということもあるが、頻度は年に数回程度で継続的なサービスと位置付けることはできない。

巡回教師は、言語や補聴器などの巡回教師が持つ専門的知識と行うサービス内容について明確にされており、インテグレーションしている子どもに対して適切なサービスを行うことを目的としていることがわかった。

ただし、イギリスの聾学校でアウトリーチプログラムを行っている学校は、全土で2校しかなく、一般的には地域の小中学校に対しては LEA がセンター的な役割を持つということがいえるだろう。

そういった意味では、イギリスの聾学校と LEA は役割分担が明確で、在籍する児童生徒の教育は聾学校で、地域の児童生徒は LEA で支援を行うというシステムが確立しているということがいえる。

（横尾 俊，原田 公人）

〈参考文献〉

- 1) Susan Gregory et all (1999) Issues in DEAF EDUCATION. London, David Fulton Pulishers
- 2) John C. Denmark (1994) Deafness And Mental Health. London, Jessica Kingsley Publishers
- 3) RNID 2000 Guidelines for mainstream teachers with deaf pupils in their class
- 4) RNID 2000 Promoting access to the curriculum for deaf pupils
- 5) RNID 2000 Education Guidelines-Promoting numeracy in deaf pupils
- 6) RNID 2000 Deaf Students in Further Education
- 7) RNID 2000 The Education of Deaf Pupils:Perspective of Parents,Teachers and Deaf Adults
- 8) RNID 2000 A Review of Good Practice in Deaf Education
- 9) RNID 2000 Education Guidelines-effective early intervention for deaf children 0-5 and their famili
- 10) RNID 2000 Education Guidelines-promoting Literacy in Deaf Pupils
- 11) RNID 2000 Education Guidelines-effective inclusion for deaf pupils into mainstream schools
- 12) RNID 2000 Education Guidelines-using residual hearing effectively
- 13) Oak Lodge School Leaflet
- 14) SEN Code of Practice 2002 <http://www.dfes.gov.uk/sen/viewDocument.cfm?dID=260>
- 15) OFSTED (Office for Standard Education Depatment) Inspection Report of Oak Lodge School
<http://www.ofsted.gov.uk/reports/101/101094.pdf>

イギリスのワーウィックシャー州におけるサポートサービス

1 目的

ワーウィックシャー州の地方教育局（以下 LEA）と、The Round Oak School and Service（以下ラウンドオーク）は、メインストリーム学校に対して多様な支援サービスを提供している。ここでは、ワーウィックシャー州における支援内容と方法を分析し、日本における小中学校への支援のあり方について、検討する。

2 取り組みの実態

（1）特殊教育の現状

ワーウィックシャー州はイングランド中部のウエストミッドランド地域に位置している。ワーウィックシャーはバーミンガムのやや南東に位置し、人口約50万人の地方の州である。この州の人口の多くは、Nuneaton, Bedworth, Leamington, Rugby の4つの都市に集中している。多民族が居住する地域である。

ワーウィックシャー州には、公立の初等学校が197校、中等学校が37校、特別学校が10校、児童生徒再統合施設（pupil Reintegration Unit、メインストリーム学校や特別学校から排除されているもしくは排除される恐れのある小中学校段階の生徒を教育したり、メインストリーム学校を支援したりする機能をもつ）が1校ある（Warwickshire County Council, 2003）。

イギリスには、特別な教育的ニーズのある生徒をスクールアクション、スクールアクションプラス、ステートメントの3段階の対応がある。スクールアクションとは、障害のあるなしにかかわらず、個別教育計画を作成するなど学校内で特性にあわせて対応する段階、スクールアクションプラスとは、外部の専門家の支援を受けて学校で対応する段階、ステートメントとは、LEA が専門家の意見を踏まえて特別な教育的ニーズに関する「判定書」を作成し、年度ごとに評価と見直しを行いながら対応する段階である。表1にワーウィックシャー州とイングランド全域のメインストリーム学校の児童生徒数、ステートメントのある児童生徒数（割合）、特別なニーズのある児童生徒数（割合）を示した。

表1 ステートメントのある児童生徒数（割合）と
ステートメントのない特別な教育的ニーズのある児童生徒数（割合）

児童生徒数	ワーウィックシャー	イングランド
初等学校	43,396名	4,363,343名
中等学校	33,308名	3,264,086名
ステートメントのある児童生徒数（割合）		
初等学校	673名（1.6%）	70,729名（1.6%）
中等学校	848名（2.5%）	78,606名（2.4%）
ステートメントを持たない特別な教育的ニーズのある児童生徒数（割合）		
初等学校	11,904名（28.1%）	834,143名（19.1%）
中等学校	7,116名（21.4%）	519,116名（15.9%）

（Department for Education and Skills（2002）を参考に作成）

表1からメインストリーム学校におけるステートメントのある児童生徒の割合は、ワーウィックシャー州もイングランドも4%程度であり、ほとんど変わらない。ステートメントを持たない特別なニーズのある児童生徒数の割合は、ワーウィックシャー州の方がイングランドよりも高い。この差は、多民族が居住することと関連しているのかもしれない。

（２）特別な教育的ニーズのある子どもへの支援サービス

1) 「ラウンドオーク」における支援サービス

ワーウィックシャーの Leamington Spa に位置する、「ラウンドオーク」は特別学校であり、ここでは地域のメインストリーム学校の支援を業務として行っている。「ラウンドオーク」は2003年1月現在で、生徒数77名の軽度から中度の学習困難のある生徒を対象とした規模の小さい特別学校である（Warwickshire County Council, 2003）。1989年に設立され、当時からメインストリーム学校の特別な教育的ニーズのある児童生徒の支援を行ってきた。当時は、メインストリーム学校を支援するための予算が「ラウンドオーク」についており、この予算によって支援する学校をグループ化し、学校群（クラスター）を形成して、全ての学校間で情報を共有しながら支援を行っていた。つまり、クラスターの中では「ラウンドオーク」が核となる組織であった。しかしながら、1998年に国の方針により、特別な教育的ニーズのある生徒の予算がメインストリーム学校へ直接配分される、このクラスター制度は成り立たなくなったということである。現在では、各メインストリームスクールが必要に応じて年間契約を行い、ラウンドオークからのサービスを購入する方法をとっている。

本学校の支援サービスは、「支援サービスマネージャー」「特別ニーズアシスタント」「特別教育アシスタント」によって行われる。「特別ニーズアシスタント」「特別教育アシスタント」は、教員免許をもたない、アシスタントであり、契約により「ラウンドオーク」からメインストリーム学校に派遣される。「支援サービスマネージャー」は、これらのアシスタントのスーパーバイズと特別な教育的ニーズコーディネーター（以下 SENCo）に対する個別教育計画作成の支援、ステートメントに関係する書類作成の支援などを行う。

このサービスは、基本的には、スクールアクションプラスの児童生徒を対象として行われている。このようなサービスの提供は、LEA の学習・行動支援サービス（Learning and Behaviour Support Service）でも行われている。ここでは、メインストリーム学校が、より質が高いと思われるサービス提供者からサービスを購入することになる。なお、ラウンドオークのこのようなサービスは LEA のサービスを参考として、実施し始めたということであった。

「特別ニーズアシスタント」と「特別教育アシスタント」の違いは専門性の高さである。後者の方がより、専門性が高く、購入するための費用も高くなっている。「特別ニーズアシスタント」と「特別教育アシスタント」は、ラウンドオークとメインストリーム学校に同時にアシスタントとして勤務している。よって、日によってもしくは、午後のみという形でメインストリーム学校に勤務することになる。表2に学習・行動支援サービスセクションが提供している支援サービスの購入金額を示した。午前もしくは午後の2時間もしくは3時間、もしくは1日6時間という単位で勤務し、時間と専門性により金額が異なっている。専門教師の役割は、ラウンドオークの「支援サービスマネージャー」に相当すると思われる。特別ニーズアシスタントに関する記述は認められなかった。また、学習・行動支援サービスが行っている支援内容については、次項で紹介する。

表2 2002－2003年の支援サービスに要する費用

契約の種類（年38週）	専門教師	特別教育アシスタント
午前1回（3時間）／週	£5450	£2875
午後1回（2時間）／週	£3675	£1915
終日1回（6時間）／週	£9175	£4790
午前1回（3時間）／2週	£2785	£1440
午前1回（2時間）／2週	£1890	£ 960
終日1回（6時間）／2週	£4725	£2415
追加時間に要する費用	交渉による	交渉による

（Warwickshire County Council, 2003）より引用）

「特別ニーズアシスタント」と「特別教育アシスタント」になるためには、大学等で行う講習を受けて、資格をとる必要がある。訪問した学校で「特別ニーズアシスタント」を行っていた女性は、アシスタントをしながら、現在大学で教員資格をとるための勉強をしているということであった。

また、「ラウンドオーク」には教材等を準備したリソースルームがある。ここにある教材は、校内でも使用されるが、メインストリーム学校の要望があれば貸し出すサービスも行っている。クラスターによる支援を行っていた際には、教材の貸し出しについての要望も多かったようであるが、現在は以前に比べ、少なくなったということであった。

図1に「ラウンドオーク」が行っているメインストリーム学校に対する支援の概要をクラスター形成時と現在に分けて示した。クラスター形成時にはメインストリーム学校同士で情報とサービスの共有（会議や共通のアシスタント等による）があり、「ラウンドオーク」からの支援もクラスターに対して行っていた。現在は、メインストリーム学校が「ラウンドオーク」の支援を購入し、「ラウンドオーク」からメインストリーム学校に支援を提供である。

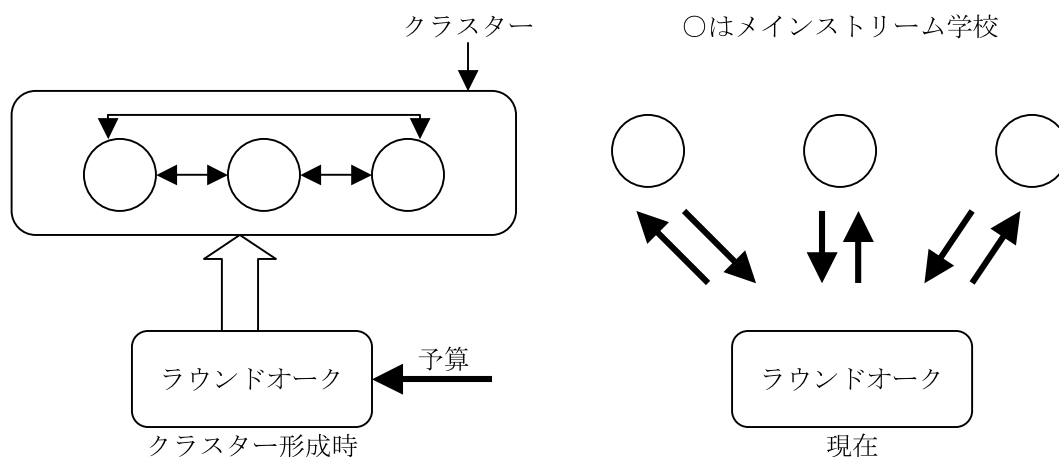


図1 ラウンドオークにおける支援の模式図

2) ワーウィックシャー州における LEA の支援サービス

ワーウィックシャー州では教育長（County Education Officer）の下に大きく分けて、「地域とサービス部門（Community and Services Division）」「方略部門（Strategy Division）」「学校改善と地区教育方略部門（School Improvement and Area Education Strategy Division）」「ワーウィックシャー教育サービス（Warwickshire Education Service）」があり、特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs）を担当する部門（以下 SEN 部門とする）は「学校改善と区域教育方略部門」に含まれている。

また、LEA では現職教員や非教員職員（アシスタントなど）に対して、研修事業を行っている。研修には、特別な教育的ニーズのある児童生徒の教育に関する内容も含まれており、直接的に研修を管理運営しているのは、「ワーウィックシャー教育サービス」の中の「教育発展サービス（Education Development Service）」である。

特別な教育的ニーズの専門家の領域としては、通常、行動管理、教育方略、自己レビュー、個別教育計画、包括教育に関わる課題、教育アシスタントの役割、SEN 管理、SENCo の役割などがある。「教育発展サービス」を通して、組織化された研修提供者は、多様で数が多い。研修を提供する者の中には、LEA 教師アドバイザー、LEA 事務官と監査者、SEN 部門のサービス提供職員、生徒再統合施設の職員などが含まれる。また大学のような外部組織でも同様の研修は行われている。

ワーウィックシャー州における LEA の SEN 部門の組織図を図2に示した。ここではメインストリーム学校や特別学校などに直接的に支援を行っているサービスであるワーウィックシャー州の「学習・行動支援サービス」「障害・病気・感覚・コミュニケーションサービス」「教育心理サービス」を取り上げ、業務の概要について紹介する。

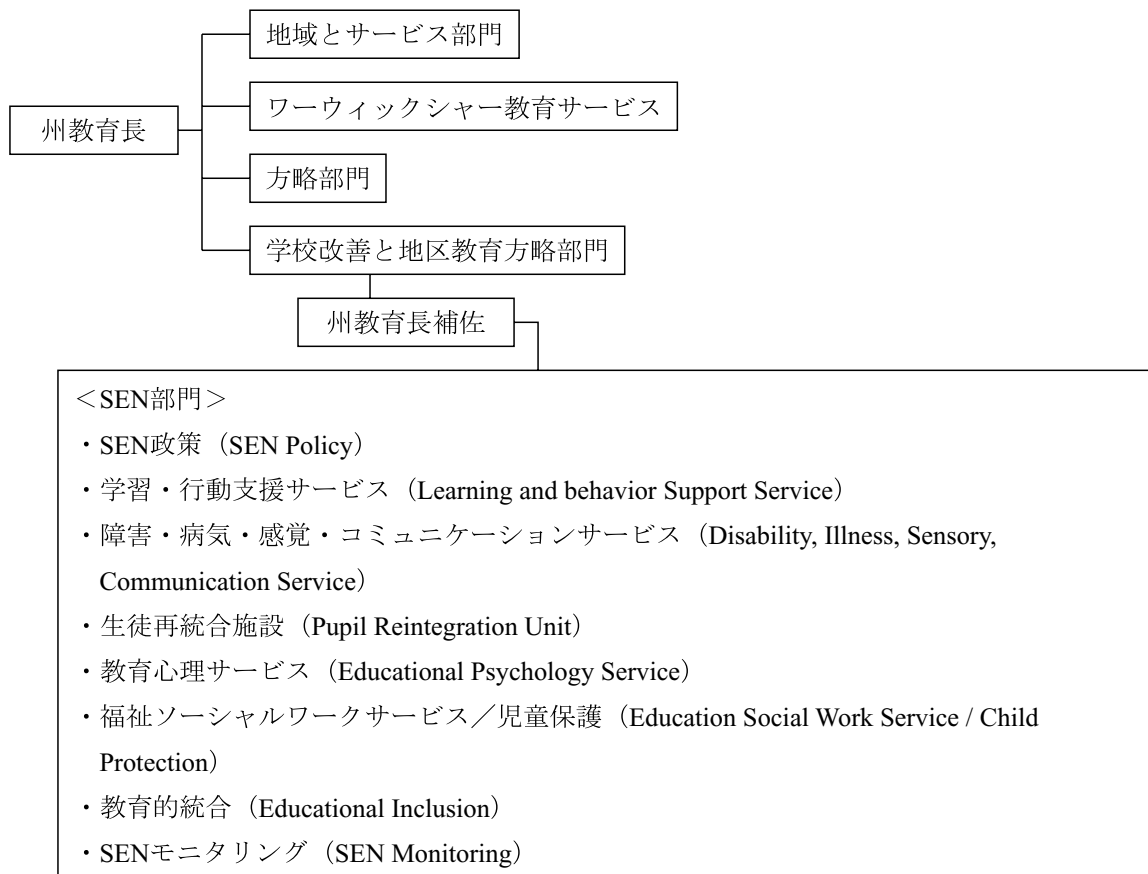


図2 ワーウィックシャー州の SEN 部門の組織

表3に「学習・行動支援サービス」「障害・病気・感覚・コミュニケーションサービス」「教育心理サービス」の業務概要を示した。これらのサービス提供セクションはそれぞれ独立している。

「学習・行動支援サービス」は、学習困難や行動困難のある児童生徒を対象として、主にメインストリーム学校のスクールアクションプラスの児童生徒、教師、保護者への支援を提供している。本サービスの特徴は、先にも示したように、有料で「専門教師」や「特別教育アシスタント」といった人材を提供している点にある。「専門教師」や「特別教育アシスタント」を派遣して行う支援の業務内容や方法は、「ラウンドオーク」とほとんど同じである。資料には、クラスターによる支援を望む学校があれば、対応するので申し出て欲しいという注意書きがあり、クラスターを推奨している可能性がある (Warwickshire County Council, 2003)。

「障害・病気・感覚・コミュニケーションサービス」は、障害種別に分かれたチームを持っている。特徴としては、障害種別の専門的なサービスが提供されることであろう。「学習・行動支援サービス」との違いの1つは、ステートメントをもつ児童生徒への支援も含めている点である。メインストリーム学校だけでなく、特別学校への支援も行っている。基本的に、1部のサービスを除きサービスは無料で提供される。

「教育心理サービス」の特徴は、他のサービスや福祉や医療との協働で、コンサルテーションを行うことであり、コーディネーター的な役割を果たしていると考えられる。問題解決指向型の支援を行っており、組織、グループ、個人の3つのレベルに分けて支援を提供している。

表3 各サービスの概要

名 称	対 象 等	費用	主なサービス内容
学習・行動 支援サービス	学習困難, 行動困難	有料	・メインストリーム学校の教職員への学習・行動管理のコンサルテーションやアドバイス ・個別教育計画作成のアドバイス ・メインストリーム学校の児童生徒のサポート ・統合・再統合プログラムの支援 ・専門教師やアシスタントの提供 など
障害・病気・ 感覚・コミュニ ケーション サービス	肢体不自由, 医療ニ ーズのある生徒の教育, 自閉症, 特異的言語障 害, 視覚障害, 聴覚障 害, 就学前幼児 (障害種別に基づき チームを形成)	無料 *	・評価 ・個別教育計画作成のアドバイス ・家庭や教室での教授と支援 ・教材やカリキュラムの提供 ・教師やアシスタントの研修 ・関連領域とのネットワーク形成 など
教育心理 サービス	コミュニケーション障 害, 行動障害, 特異的 学習困難/読み障害, 就学前幼児	無料	・コンサルテーション ・他のサービス, 福祉や医療との協働・橋渡し ・評価 ・教師の研修 など

*ステートメントをもつ特異的言語障害の業務を除く
(Warwickshire County Council (2003) を基に作成)

(3) メインストリームスクールの学校事例

訪問した初等学校であるミルバートン小学校 (Milverton Primary School) とボーンビル上級小学校 (Bournville Junior School) の概要を表4に示した。ミルバートン小学校は、ワーウィックシャー州にあり、ラウンドオークがクラスターを形成してメインストリーム学校を支援していた頃から、支援を提供している学校である。また、ボーンビル上級小学校は、バーミンガムにあり、ワーウィックシャー州ではないが、バーミンガムの LEA から支援を受けている学校である。ワーウィックシャー州における支援と比較するために、参考として示した。

ミルバートン小学校には、「特別ニーズアシスタント」6名(全日2名, パートタイム4名), 「特別教育アシスタント」7名(全てパートタイム)が雇用されている。これらのアシスタントは全てラウンドオークからの支援サービスというわけではない。また、このほかに、LEA から年間7回ほど「教育心理サービス」や「障害・病気・感覚・コミュニケーションサービス」のサービスをうけているとのことであった。これらの支援の計画は、SENCo が作成し、マネージメントしている。LEA の規定では、スクールアクションプラスの児童生徒の支援のために、「特別教育アシスタント」が配置されているということであったが、実際の運用では一人の児童生徒についているわけではなさそうである。教室の中には、スクールアクションプラスの児童生徒が複数いたり、スクールアクションの児童生徒もいたりする。授業を観察した様子では、これらの児童生徒の支援を一人の「特別教育アシスタント」や「特別ニーズアシスタント」が、担任と協力して行っているように見られた。

ボーンビル上級小学校では、特別な教育的ニーズのある児童を、6名の「クラスルームアシスタント(学校が語学や算数の授業を補助するために雇用し、授業の中では特別な教育的ニーズのある児童のサポートも行う)」と3人の「学習支援アシスタント(ステートメントのある児童生徒を支援するために LEA から派遣されている)」が支援している。また外部からの支援として、1週間に1度「生徒・学校支援サービス」(学習困難のある子どもを対象として、メインストリーミング学校の教員を支援する LEA

のサービスセクション。ワーウィックシャー州の「学習・行動支援サービス」に似た機能をもつ。有料で支援を行っている）の職員が巡回で学校を訪問し、担任、学習支援アシスタント、クラスルームアシスタント、保護者の相談に応じている。この他に、「訪問教師サービス」（ワーウィックシャー州の「障害・病気・感覚・コミュニケーションサービス」に相当する。ただし、このサービスセクションでは肢体不自由や医療ニーズのある児童生徒への支援は含んでいない）「教育心理サービス」（ワーウィックシャー州の「教育心理サービス」に相当する）等からも支援を受けている。

教員研修は、「平日外部の専門機関で受ける」、「年間5日間ある Teacher Days を利用し、外部の専門機関で受ける」、「毎週火曜の午後に行う教員のミーティングの時間を利用し、外部の専門家を招く」などの方法を取っている。

またこの学校には、LEA から「ネットワーク」という事業に基づいた予算を、近隣の5つの学校と分配し、割り当てられている。この事業は、6校が問題を共有し、協働で SEN の児童のサポートに取り組むというものである。

表4 各メインストリーム学校の特別な教育的ニーズのある児童生徒数と割合

	ミルバートン小学校*	ボーンビル上級小学校**
生徒数	279名	385名
ステートメントをもつ生徒の数と	5名	4名
割合	1.8%	1.0%
SEN のある全生徒数と	88名	82名
その割合	31.5%	21.3%

* (Warwickshire County Council (2002) より引用)

** (<http://dfes.gov.uk/cgi-bin/performance/tables> より引用, 2002年の情報)

3 まとめ

実地調査と資料の分析から、LEA の SEN 部門が行っているメインストリーム学校への支援は、障害だけでなく、SEN という概念の基に多様な支援サービスがあった。メインストリーム学校は1つの機関や組織から支援サービスを受けているのではなく、複数の機関や組織からの支援サービスを主体的に選択して受けていた。また、このような支援サービスを提供する機関も LEA だけでなく、ラウンドオークのような特別学校もあることがわかった。

本調査の結果から、LEA が行っている支援サービスには有料と無料のサービスがあり、特に人が配置されるサービスは、有料でメインストリーム学校が購入していると考えられた。この方法は、ワーウィックシャー州では LEA の「学習・行動支援サービス」と「ラウンドオーク」が実施しており、直接的に児童生徒を支援するアシスタントを派遣して学校の支援を行うのと同時に、アシスタントのスーパーバイズを通して、児童生徒の支援を行っていた。LEA だけでなく、特別学校がこの種の支援を行っているということは、日本における今後の盲・聾・養護学校が行うセンター的機能が果たす小中学校への支援方法の1つとして、検討する意義があると思われる。ただし、「ラウンドオーク」でおこなったインタビュー結果にあるように、もともと LEA が行っていた方法であり、制度の中に位置づいていたという背景がある。日本に導入するためには、養成、予算、制度等の側面から考える必要があると思われる。

ワーウィックシャー州の支援システムをみると、SEN 部門にそれぞれ特徴的な役割をもつサービスセクションや関連領域のサービスがあり、「教育心理サービス」はこれらのサービスのコーディネーションと協働を促す役割を果たしているように思われた。このように、複数の支援サービスが利用できる場合、有効に活用するためにはコーディネーション機能を有するセクションが不可欠であろう。日本の盲・聾・養護学校においても、コーディネーション機能を発揮できるように、「特別支援教育コーディネーター」が指名されることとなっている。しかしながら、地域における支援のコーディネーションと協働の促進の仕方については、今後の課題となっている。LEA の「教育心理サービス」のような、各国のコーディ

ネーション機能を有するセクションの活動内容や方法を詳細に分析することは、日本の支援体制を構築する上で重要な示唆をうけられる可能性があると思われる。

また、支援の提供として、「ラウンドオーク」や「ボーンビル上級小学校」のようにクラスターを形成して、サポートを行う方法も考えられる。同時に、ワーウィックシャー州の州議会が提供している資料には、メインストリーム学校からクラスターによる支援の要望があれば、これに対応することが、明記された1文があった。「ラウンドオーク」で述べられたように、クラスターによる支援は、メインストリーム学校同士が情報を共有できる、費用を複数の学校で分担できるといったメリットがあった。費用が少なく、効率的に資源が活用できること、学校の同士のつながりにより、学校の特別な教育的ニーズのある児童生徒への対応が、相互作用的に向上する可能性があることなどから、クラスター制の支援方法の在り方について、検討する意義は高いと思われる。「ラウンドオーク」では、メインストリーム学校に特別な教育的ニーズのある児童生徒に関する予算がつくようになったため、クラスターが崩壊したとのことだった。同時に、調査の中では現在クラスターによる支援を行っているという話を他でも聞くことができなかった。クラスターによる支援の有効性と有用性については、今後の検討課題であると考えられる。

〈文献〉

- 1) Department for Education and Skills (2002) Statistics of education-Special Educational Needs in England : January 2002.
- 2) http://www.dfes.gov.uk/cgi-bin/performance/tables/dfepx1_02.pl?School=3303353&Mode=Z
- 3) Warwickshire County Council (2002) Primary School Performance Tables-2002 Key Stage 2 Results.
- 4) Warwickshire County Council (2003) LEA STRATEGIC PLAN 2002/03 → 2006/07 Annual Report 2002/03-2003/04.
- 5) Warwickshire County Council (2003) The Warwickshire Reference File For Special Needs and Inclusion.

インタビューパートナー

訪問先	インタビューパートナー
ラウンドオークスクール&サービス	Mrs. Puffin Pocock, Headteacher Janett Williams, Support Service Manager
バーミンガム LEA	Mr. Chrissie Garrett
ミルバートン小学校	Julie Kirkham, SENCo
ボーンビル上級小学校	Mrs. S Barratt, Headteacher
生徒・学校支援サービス	Mrs. Angela hess, Area Head of service et al.
訪問教師サービス	Mr. Malcolm Garner, Head of service
バーミンガム大学	Dr. Shereen Benjamin

謝辞

本調査において、バーミンガム大学 Dr. Shereen Benjamin には、調査のアレンジを含め、多大な協力を得た。ここに感謝の意を表します。

(佐藤 克敏・滝坂 信一・中田 正敏)

ノルウェイにおける特殊教育支援システム

はじめに

ノルウェイは、国策として社会におけるインクルージョンを推進し、学校教育においても聾、聾盲学校を除いて国立の特殊学校を特殊教育支援センターに転換した。また、他方で強力に地方分権を推進した。以下では、地域支援システム（PPT）、国の支援システム（Statped）、さらに、地方自治体が設置している特殊学校のリソースセンターとしての機能について述べる。



1. 面積：38.6万 km²（日本とほぼ同じ）
2. 人口：約455.4万人（2003年1月現在）
3. 首都：オスロ
4. 人種：北方ゲルマン民族
5. 言語：ノルウェー語
6. 為替レート：1 クローネ≒15.11円（2004. 2. 2）

図1 ノルウェイの国土

1 障害のある子どもの教育行政と支援システム

国の地方行政区は、19の郡（fylker）及び435（kommuner）の地方自治体に別れている。15歳までの初等教育は地方自治体が、高等学校教育は郡によって運営されている。

初等学校：	3,300校	高等学校：	505校
生徒数：	580,000名	生徒数：	168,600名
教員数：	50,700名	教員数：	22,100名

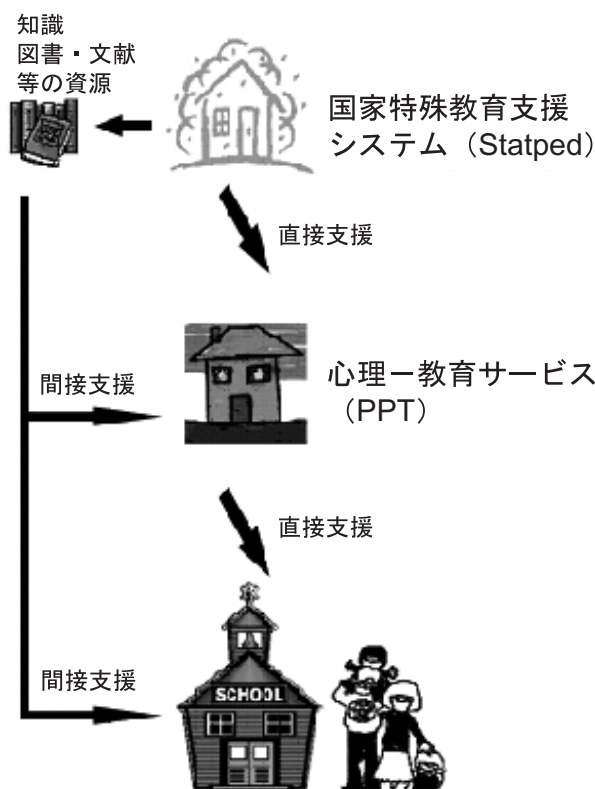
大学は国によって組織されている。なお、聾あるいは聾盲の人々に関しては、政府によって運営される分離された学校システムがある。障害のある子どもたちが他の子どもたちと同様に学校教育を受ける権利、そして保護者に子どもの学校選択権があることが法律によって保障されている。

1976年に初等中等学校法を改正し、権利として障害のある子ども達が地域の学校で学ぶことができた。しかし、その後も養護学校は維持され拡張されていった。これに対し国は国家審議会答申に基づき、1990年「学校S改革」を実施した。＜S＞は（spesial）を意味し、「養護学校の生徒数を減らし、いずれ完全になくす」こと、そして、これをサポートする組織として、次の項で詳述する「国立特殊教育リソースセンター」を中心とした「国家特殊教育支援システム」が考えられ実施に移された。当初は全国各地に様々なリソースセンター設置することが改革の主な内容であったが、その後集約的なリソースセンターをめざし、スリム化する方向に転換が行われている。

このような経過のなか、1998年の新教育法のなかで地方自治体（kommuner）の権限が強められ、子どもに特別な教育的ニーズがある場合、必要なリソースを利用できるようにすることは、郡もしくは地方自治体の責任となっている。政府が国立の特殊学校をなくす政策をとったのに対して、この法律と地方分権を根拠に、郡及び地方自治体は特殊教育をどのように組織するかについて自由に選択することができる。この理由から、10～11の自治体特に大きな都市部が特殊学校を設置し続けており、この場合多く

の特殊学校はリソース機能をもってメインストリーム校を支援している。他方では、障害があるかどうかにかかわらずすべての生徒を通常学校に編入し、支援システムが機能している。

障害のある子どもが在籍する地域の学校に対し、二つの支援システムがある。一つは地方自治体が設置する地域専門家システム（PPT）であり、もう一つは国家専門家システム（Statped）である。これら二つのシステムは、図2に示すように、Statped が高度で特殊な専門性において PPT の要請に応じて便宜を供与し支援するという関係にある。なお、すべての特殊学校は法律によって地域市民からの相談を受けることが義務づけられている。



(K. Slatta, 2003)

図2 支援資源の関係とサービス内容

2 教育-心理サービス（PPT）

すべての郡及び地方自治体は、教育-心理サービス（以下、PPT）を組織するよう、新教育法（1998）のなかに業務内容とともに定められている。この法律は6-12歳の子ども達の教育に関する法律だが、就学前の子ども達に対応することも記述されている。

小さな地方自治体は組合立でPPTを組織している。全国に300の登録されたPPTがあり、それぞれに特殊教員、心理職など多職種の専門家が配置されている。支援を求める学校、幼稚園、特別なニーズをもつ個人そして保護者などは、居住地域の地方事務所にコンタクトを取ることでPPTのサービスを得ることができる。

PPTは、教育に関する居住地域における課題解決、特に学習困難あるいは社会的-情緒的困難のある子どもたちの教育的ニーズを専門的な観点から評価するという点で重要な役割を果たす。さらに、特別なニーズのある生徒に対してどのような特殊教育資源を配置したらよいかについて提案を行う。

教育省（1996）は、PPTの機能を次のように規定している。

- ①あらゆるカテゴリーの利用者に助言を与えること。
- ②地域資源ネットワークにおける専門家間協力関係の開発。
- ③個人の権利保障を確実にするための、学校及び幼稚園との協力
- ④個人が一つの団体もしくは機関から以上の支援を受ける必要がある場合の機関間業務の調整。

⑤特殊教育リソースセンターと必要に応じコンタクトを取ること。

ただし、PPTの業務は学校及び社会のニーズが変化するのにあわせて変わるものであり、これに対応するために、政府は2000年から2003年までの3年間、「PPT及び学校長のための能力開発プログラム（SAMTAK）^{註1）}」を実施した。このプログラムの主なアイディアは、PPTの活動をより体系的かつ組織的なものに改善するというになる仕事ということであった。また、特別なニーズのある生徒の教育に関し、学校をより自立させそしてより自己充実させるという長期展開のなかで、PPTと学校がより効果的な方法で協力するということが目標となった。

さらに、国家教育委員会はプロジェクト「PPTにおけるITCの活用」を立ち上げ、インターネットを使って全国のPPTの質向上と均一化、文献や教材情報の提供を行うとともに関係機関間の協働体制を開発しようとしている（pptNETT）。このサイトは特殊教育関係者だけでなく一般に開放されているとともに、他方保護されたクロズドフォーラムも持っている。

以下に、PPTの実際について例を挙げる。

【事 例】オスロ PPT 第7チーム

○所在地^{註2）}：Chr. Michelsensgt. 65, 0474 Oslo

○職員配置^{註3）}：リーダー（1）Inger Johanne Bratfos

障害児教育学修士（8）

心理士（3）

ソーシャルワーカー（1）

○対 象：18学校 初等学校（うち1校に特殊学級2教室）

高等学校（全体に120名の知的障害がある生徒が在籍し、うち2校には特殊学級がある）

2つの区の就学前の子ども

成人教室

○主な業務：

－障害のある子どもがどのような教育ニーズを持っているかを記述すること。

－教育内容をどう実現するか教員を指導すること。

－研究・研修・相談・情報の収集と提供。

－PPTは地域における第一次レベル支援組織であり、必要に応じて国立特殊教育リソースセンターから助言指導や協力を得て行う。

－障害があることがわかれば、1歳から成人まで対応する。

<課 題> Johanne 氏の見解

「医療モデル」から「教育モデル」への評価の転換：医療的な観点からの診断モデルから教育のためのアセスメントへの転換が必要なのだが、十分な実現していない。

3 国家特殊教育支援システム（Statped）

《国家特殊教育支援システム（Statlig spesialpedagogisk stottesystem）》（以下、Statped）は、17の「国立特殊教育リソースセンター（kompetansesenter）」及び地方自治体の専門機関や行政あるいは財団や民間組織が設置する14の「特殊教育ユニット」で構成されている（巻末参考）。両者の関係は、Statpedが「特殊教育ユニット」からサービスを購入し提供しているというものである。これらリソースセンターは、地方自治体の専門機関や行政に対して特殊教育に関する相談や支援を行っており、全体として12,000人を越える専門スタッフが業務を行っている。

このシステムは、前述したように、国家審議会答申に基づいて1990年から始まった「学校S改革」によって開発されてきた。従ってこの改革は別名「リソースセンター改革」とも呼ばれる。国は、従来の国立特殊学校教員をリソースセンターの基盤とする構想をたて、教員を継続させながら専門性を身につけて3～4年後に修士号を取得し、リソースセンター職員としての正式資格を与え採用する教育プログラムをつくり実施した。

Statped のパンフレットによれば、設置の主な目的は以下のようなものである。

“.. 重度で複雑な学習に関するニーズをもつ子どもたち,
幼児そして成人が教育と発達に対する高い水準の便宜
供与が保障されるよう、地方自治体及び郡当局に対し
て指導と支援を提供する” Statped –パンフレット2001 (Slatta, 2003)

提供されているサービスの内容として、

- ガイダンス、コンサルタント、カウンセリング
- 知識の普及
- ネットワーク構築
- 研究及び開発
- 学校設備の提供：聴覚損傷センター及び社会医療施設において
- 聾の子どもの両親に対するサイン言語コース

がある。

Statped に加入するユニットは多様な機能をもち特殊教育サービスに関する便宜供与を行っている。ユニットの最も一般的なタイプは、国立特殊教育リソースセンターである。これらのセンターはある障害に特化されており、いくつかの地方自治体と郡の支援を担当している。例えば、複雑な学習障害の場合7つのセンターがあり、2～4つの郡をカバーしている。これらの地理的な区域のなかで、これらのセンターはシステムに関するサービスと個に対するサービスとの両方を提供する。

支援システムの主要なゴールは3つといま一つに示されている。

<主要ゴール1>

特殊教育支援システムは、地方当局との柔軟な契約による高水準の専門的特殊教育支援を提供する。

<主要ゴール2>

この領域の実践者と緊密な協力のなかで、特殊教育支援システムは、総合大学、単科大学及び他の仲間との協力のもとで組織された焦点化された研究及び開発を通じて特殊教育における能力を得、体系化しよりいっそう発展する。

<主要ゴール3>

特殊教育支援システムは、重度、特殊かつ複雑なニーズのあるユーザー及びその家族の恩恵のために、地域社会と教育システムにおける教員と他の専門家のために、そして特殊教育支援システムの仲間達のために特殊教育における専門知識・技術を提供する。

そして、サービスを提供する対象として2水準が明記されている。

- 顧客 (customer)：地方自治体、郡
- ユーザー：重度で複雑な教育的ニーズがある子ども、青年及び成人、そしてその家族。

サービスは PPT からの申請を基礎に交付され、問題解決あるいはプロジェクトの具体化に向けて協働的な形態が取られる。そして協働の終了後にそのノウハウが PPT 残るような、PPT をより自己充実させるような方法での仕事が目指される。

特殊教育は広範な障害のある生徒に関連しており、Statped は専門領域として以下の13を挙げている。

- －聴覚損傷
- －視覚損傷
- －言語、発話、読字・書字の困難
- －複雑な学習困難
- －社会的及び情緒的な不調
- －重度及び重複した学習障害
- －少数言語及び学習困難
- －特別なニーズのある子どもへの早期対応（0－5歳）
- －口唇・口蓋裂に関する問題

- －障害のある人々に対する情報技術
- －後天的な脳損傷
- －リソースセンター機能をもつ社会医療施設における学校設備
- －聾盲

国の支援システムの行うサービスは、いくつかのコースと訓練プログラムを例外とする他は通常無料だが、Statped は地方自治体や郡は書式による契約合意によってサービスの提供を行う。サービス機能の開発及び提供の理念として、次の考えがある。

Statped は、障害のある人々、その家族、そして地方当局にとってわかりやすく使いやすいサービスの開発を目的としています。「一つの扉」という喩は一般に一つのゴールとして示されます。それは、人々はシステムにおいてどの入り口から入るにかかわらず、専門的に効果的に援助されるべきであるという理念を意味しています

(Slatta, 2003)

4 特殊学校の通常学校に対するリソースセンターとしての機能

特殊学校は地域市民の相談を受けるよう法律に定められている。このような中、幾つかの地域では、地方自治体が従来の機能を拡張した特殊学校を持っている。これらの学校は小中学校に対し、スーパービジョンあるいは教員資源（「旅する教師」）という機能を持っている。近年、オスロのように特殊学校在籍者数は減少傾向にあるが、対外的な活動が増えてきている地域もある。しかし、特殊学校は地方自治体の責任で設置するため、対外的なサービスは市や学校の財政に大きく依存している側面がある。

以下に、オスロ市内の特殊学校でリソースセンターの役割を果たしている学校と主な対象を挙げ、次にノルウェイ最大の特殊学校であるバールム市立特殊学校の例を挙げる。

【事 例】 オスロ市立養護学校のリソースセンター機能

- 1) ヌールボルグ学校 通常学校を訪問し自閉症の子どもの指導を行う。
- 2) ハウコーセン学校 ADHD、重度脳性まひなど脳障害があり知的障害を伴わない子どもに対する指導をどのように行うかについて、観察と教育的アセスメントを行い、助言する。学校・保護者の依頼で実施。
- 3) ロンネバッケン学校 ADHD や精神障害のある子どもへの指導。
- 4) ウンネバイエンス学校 知的障害のある子どもに関し非常に広範な支援を展開。しかし、この数年児童生徒数の減少により教員数が減ったことと財政難から活動を停止している。
- 5) ブルーセットコーレン学校 行動異常のある子ども達（ADHD などの子どもではなく、情緒面からくる行動異常を対象とする）の特殊学校で、寄宿舎を持ち更正施設と協力しながら教育を行っている学校。通常学校から転校して心理的な休息を取りつつ教科、社会的スキルを学ぶ。通常学校に対し、通常教員が予想が困難な行動が理解できるよう個別の相談、学級経営上の助言、研修機会の提供を行う。また、通常学校に戻った生徒へのアフターケアを行う。
- 6) プリンナルバイエン学校 通常学校小学校1－4年生を対象に、言語・コミュニケーション面に關し、週1～2回半年間の指導を受け入れている。このなかには脳性まひによるコミュニケーション困難がある子どもの指導も含まれている。

【事 例】 バールム市立ハウグ学校・リソースセンター（Haug skole og Ressurssenter）

●学校概要

- 設置者（年）：バールム（Baerum）市^{註4}（1971年、アスケル市との組合立として）
- 敷地面積：6000m²
- 在籍児童生徒数：111名（2002－2003年度）；うち8名は隣のアシュケル市在住。
5もしくは6歳－15歳
- 教員数：144名（各教員は週21授業時数を担当する契約）
- 1993年に全面改築し、2倍の規模に拡張。

(理由) ①「重複障害*」のある子どもの増加。

*言語障害・肢体不自由があり常時ケアが必要な状態

②「行動異常*」のある子どもの増加。

* ADHD, 自閉症

③教材ライブラリ設置の必要。

○1994年, 学校機能にリソースセンター機能を加え再組織。

ノルウェーで最大の特殊学校。国は特殊学校を閉鎖する方針を決めたが, バールム市は維持することを決めた。バールム市において, 生徒の中には通常学校では十分なケアを受けられない子どもがいるということは, 他の地域でも同様であることを意味している。

●学校の機構

M (重複障害のある子どもの教育)

A (自閉症の子どもの教育)

S (ダウン症, 定義困難な障害のある子どもの教育)

U (通常学校に統合された子どもへの対応)*

*地域の通常学校で学習することが可能で必要だと判断された子ども達は, 地域の通常学校で学ぶ。

●教育システム

○学 年: 1-10年生

○学級規模: 1クラス4-6人

①教員1 (週21授業時数。勤務時間は8:00-17:00)

②環境調整員*¹

③助手1

*高校卒業後3年以上の高等教育を受けた人で, 助手よりも高度な水準で授業に関与する。

**教員が休暇を取る場合には, ①, ②がクラス対応する。

○時 程:



*これは, 夏時間6月15日~8月の時程

**学童保育は国の制度。ほとんどの子どもは15時に帰宅する。この時間は環境調整員が対応する。

○専門職チーム: 在籍する子ども達には教育指導以外に必要な内容があり, これに対し市及び一部国からの予算で特殊教育教員以外の専門職が配置されている。具体的には, 心理士 (psykolog), ソシアル・ワーカー (sosiononer), 理学療法士 (fysioterapeut), 運動治療士 (ergoterapeut), 言語治療士 (logoped), 聴能教育士 (audiopedagog), 音楽療法士 (musikkterapeut), 看護師 (helsesoster) が配置されている。なお, ソシアル・ワーカーは社会保健局からの配置である。

多職種が共同で仕事をしていることは, 多角的な子どものアセスメント, 時間の節約という点から非常に大きな意味がある。

●リソースセンターとしての機能

ハウグ学校は地域の通常学校や幼稚園等に対し, リソースセンターとして法律 (条例) による義務的な役割が位置づけられているわけではない。しかし, 1994年に現在のリソースセンターを伴う組織編成をし, 以来, 特殊教育教員, 言語治療士, 聴能教育士など17名以上のスタッフがこの業務にあっている。バールム市のPPTは市内すべての通常学校に対して, 生徒のアセスメントと教育内容について助言を行うが, PPTで十分ではない場合, 市は, ①Statpedに相談する, ②ハウグ学校に支援を求める, という二つの選択肢がある。リソース機能は契約等によって動くのではなく, 市や市の教育委員

会で決定し、教員間の協力会議で調整して始動する。なお、現在通常学校支援の仕組みとして「学校救急チーム（School Ambulance Team）」が検討されている。

以下は、リソースセンターとしての機能の内容である。

① ライブラリ（スタッフ：7－8名）

ア）教材ライブラリ；教員によって製作された教材

○地域の通常学校に行っている子ども達の指導に用いる。

○通常学校への貸し出し。

＊現在特に、コミュニケーションエイドとして、写真の本及び絵カード（Pictgram）の充実を図っている。

イ）おもちゃライブラリ；障害のある子どものための特別なもの。

○幼稚園教員、保護者の指導に用いる。

○大きな部門や民間（保護者組織）に貸し出す。

ウ）図書館；特殊教育、医療関係図書を中心に蔵書がある

○バールム市内の市民、保護者が利用できる。

② 言語治療（Logopedier）、聴能教育（Audiopedagog）、テスト／説明

③ 幼稚園での教育

障害のある90人の子どもが市内の幼稚園に行っており、ハウグ学校籍の20人の特殊教育教員がその子ども達の在籍する幼稚園で仕事をしている。

④ 小学校での教育^{註5)}

バールム市内にある小学校（Lokeberg Skole）でハウグ学校に在籍する6名の生徒が学習をしており、これに対応するため2名のハウグ学校籍の教員がこの通常学校で仕事をしている。この子ども達に関する教育責任はハウグ学校にある。

通常学校における指導形態は、

ア）通常クラスで他の子ども達と統合授業を受ける、

イ）教科によっては抽出して他の教室で指導を行う、

の2形態である。なお、2002－2003年度は週2日、ハウグ学校において

ア）その子どもに合わせた授業、

イ）音楽療法士、言語治療士による指導

を行っている。この形態は、特に1－4学年で非常にうまく機能している。

【レケベルグ初等学校（Lokeberg Skole）】

○設置者（年）：バールム（Baerum）市（1998年1月）

○在籍児童数：530名（2002－2003年度）5もしくは6－12歳

○教 員 数：32名（学級定数：27）

学校創設時から障害のある子どもが在籍している。

2002－2003年度は、14人が在籍している。

ハウグ学校に在籍する子ども達のグループも創設時から来ている。

2002－2003年度は、6人が来ている。

学校選択は保護者が行う。4人の特殊教育教員が仕事をしており、うち2人がハウグ学校の教員である。法律によって障害のある子どもの評価がPPTによって行われ、障害児教育の必要時間が決められる。例えば、ある子どもに＜週10時間＞必要であるとされた場合、助手の援助によって＜週20時間＞にすることが校長権限として認められている。

註1 読字及び書字の困難、社会的・情緒的困難そして重複した学習困難の領域に関し、PPT及び学校管理職（初等学校、前期及び後期中等学校校長そして地方自治体教育役員）の能力（competence）開発のために、2000年1月から3年計画で実施された国家プログラム。目的は、多様な課題がある子ども達に対応できる「A Better School for All」を創造することにある。このプログラムのキーワー

ドは「協働（Collaboration）」である。とられた方法は、

- ・専門的な知識と経験を共有するためのミーティング
- ・ミーティング間のネットワーキング
- ・地方主体の開発作業

の3つで、プログラムは次の3つの相に分けられている。

＜第1相－体系的作業Ⅰ＞体系的な作業を構築するための基本理念。

＜第2相－ケースワーク＞定義された領域（読字及び書字の困難，社会的・情緒的困難そして重複した学習困難）における予防及び問題解決に関する検討。

＜第3相－体系的作業Ⅱ＞学級及び学校；学校レベルでの，予防的な見通しあるいは組織開発をともなう学級経営，特別なニーズに対する指導及び指導法。

註2 オスロに市は12学区に分かれており，それぞれに計12カ所の PPT がある。

註3 市全体で165人の PPT スタッフがいる。

註4 オスロの西に位置する人口11万人の市。

註5 一種の「分教室」と考えることができる。なお，④についてはハウグ学校機構で「リソースセンター機能」には位置づけられていない。筆者らが④をそのように理解してここに記述したものである。

調査日程及びインタビューパートナー

(2003年1月14－17日)

1. 14	Torshov kompetansesenter オスロ大学	Ellen Hoegh Omdel 所長, Knut Slatta 心理士 Kjell Skogen 特殊教育研究所長
1. 15	Haug skole og ressurscenter Boler skole	Sven Hauge 教頭 Inger Bakketun 教頭, Svein Narstad 教員
1. 16	オスロ PPT 第7チーム Torshov kompetansesenter	Inger Johanne Bratfos チームリーダー, Finnborg Scheving 心理士 Knut Slatta 心理士
1. 17	Norwegian Board of Education Lokeberg skole	Marit Hognestand 教員専門性向上担当官他2名 Christine Borge 校長

調査先，日程のアレンジ及び資料提供について，オスロ在住の真弓美果氏，トルショフコンペタンスセンターの Knut Slatta 氏に細部にわたりお世話になった。ここに心から感謝の意を表します。

(滝坂 信一・中田 正敏)

〈参考・引用文献〉

- 1) Haug Skolke og Ressurssenter : Skole & ressursstret HAUG, 2001
- 2) Slatta, Kunut : Suport System for Special Education in Noway(「ノルウェイにおける特殊教育支援システム」), 養護学校の教育と展望 No129 p. 10－13 滝坂信一訳, 日本重複障害研究会, 2003. 4
- 3) 外務省:「各国・情勢」欧州ノルウェイ <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/norway/index.html>
- 4) ノルウェイ国立特殊教育支援システム(statped): <http://www.statped.no/>
- 5) ノルウェイ教育研究省: SAMTAK-FOR A BETTER SCHOOL-, 2000

ニュージーランドの特殊教育と支援システム

はじめに

NZ は国家施策として地方分権，社会におけるインクルージョンを推進している。学校教育においては学校自治権を拡大し，学校評議会（Board of Trustees）が学校を運営する仕組みを取っている。予算の受け皿や教員の採用権限も学校評議会にあり，学校長もこの評議会では選ばれる。教育法（The Education Act）によれば，公立学校において無料で教育を受ける権利は5歳の誕生日に始まり19歳の直後の1月1日に終了する。このうち，6歳から16歳までが義務教育である。学校は，初等学校（Primary school；1－6年生），中間学校（Intermediate school；7－8年生），中等学校（Secondary school；9－13年生），複合／領域（Composite／area school；初等学校と中等学校を一カ所に設置した学校），第三教育（中等学校を越えた教育の提供）に分かれる。

本稿では，NZの特殊教育システムの現状とその背景を概観した上で，特殊学校を含め，メインストリーム学校に対する支援システムについて述べる。



ニュージーランド（以下，NZ）は，外務省データ（2004. 2 現在）によれば，

1. 面積 27万534km²（日本の面積の約4分の3）
2. 人口 4,009,100人（2003年6月，NZ統計局）
3. 首都 ウェリントン（17.37万人，2002年6月末）
4. 人種 英国系（先住民マオリ人系約52万7千人
13.8% 01年国勢調査）
5. 1NZドル＝73.52円（2004年1月）

という概要をもつ国である。

1 特殊教育政策，その経緯

NZ は，1995年にインクルージョン推進政策「特殊教育2000（Special Education 2000）」（以下 SE2000）を打ち出し1997年開始した。この政策では特に，特別なニーズのある生徒への資源分配，特殊教育国家予算の増大，保護者の学校選択権及び学校への参与の強調を行った。SE2000は，特別な教育ニーズのある生徒に対する資源のより公平な分配を目指した。具体的には，スタッフ配置方法の転換であった。一つの学校への支援固定を避け，「群（クラスター）」に巡回支援の形態をとったことである。

しかし，政府はその内容を2002年に転換させる。直接のきっかけとなったのは，NZ 教育研究評議会の C. Wylie（2000. 7）による特殊教育レビュー（Wylie report）である。NZ は綿密な政策評価システムをつくっているが，Wylie は政府の委託によって政策「特殊教育2000」の枠組みと実態について詳細な調査を行い，個々の内容について評価・提案を行った。そのなかで特に，通常学校に設けられた「特殊教育ユニット（Special Education Units）」と呼ばれる教室に関するシステムのもつ欠陥を指摘している。

いま一つのきっかけは，「ダニエルズ判例（Daniels Case）」と呼ばれる高等裁判所裁判である。この裁判は，政策 SE2000が①1989年教育法及び1964年教育法に触れるものではないか，②法律によって取り除かれた特権的な力の発動とされていること，③ s19NZ 権利章典1990及び s21（h）人権法1993の違反における差別，を理由に1999年一人の特別なニーズをもつ子どもの保護者が訴訟を起こし，その後2001年13人の保護者が訴訟に加わったものである。

高等裁判所は，2002年4月に以下のような内容の判決を行う。

- 1) SE2000として知られる政策の幾つかの部分が1989年教育法及び1964年教育法に矛盾している。
- 2) すべての生徒は1989年教育法第3条によって「通常で体系的でかつ明らかに不適合でない（そして特別な意味が「適合」と言う言葉にはあるということにおいて）」教育に対する権利を有する。第8条は特別なニーズをもつ生徒に他の生徒と等しい処遇に対する権利を与えている。特別なニーズをもつ子どもの教育的な要請に関する多様性は、一人一人の子どもの個別的な学習ニーズに対する焦点化、子どもの外延的な特段の不全に対して構成された特別な援助の供与でなければならない。陪審員の法律解釈は、中央政府は各学校が特別なニーズをもつ個々の生徒に対するこの要請に向き合っているかどうかを評価しモニターすることにより積極的な役割を果たさなければならないというものである。例えば特殊学校、諸サービスそしてユニットのような特別な教育施設をメインストリーム校における教育が適合している、通常の、そして体系的な教育の標準に出会わない生徒たちのために提供することもまた義務である。
- 3) 判決はこの領域における法廷に対する役割を念頭に置いている。判決文は述べる「通常のプロセス学校運営及び学級における指導に関する通常のプロセス第二の推量を試みるつもりはないが、教育が明らかにある子どもに合っていないかどうかの疑問は、適正な専門的証拠によって支援された法廷によって決定が可能である」
- 4) とりわけ、判決は1998年に、Hon Mr Creech 教育相の行った、存在していたすべての特別ユニットを閉鎖することは、ユニットを取り巻く地理的な各区域において特別な供与であるかどうかを大臣は考慮する必要があるという決定は不合法であるとした。判決は、政府によって約2年後に委託された独立の特殊教育レポート、ウィリー報告 (Wylie Report) ^(註) を引用し、大臣は妥当性を持って彼が行った結論に到達できなかった証拠とした。
- 5) 判決は、教育法に関する一貫した範囲に対してのみだが、特別な法的権限を必要とすることなしに特殊教育政策に資金を供与し実施に移すことができるという見解に一時傾いた。
- 6) SE2000は人権法1993あるいはNZ 権利法典1990には抵触しない。

2 特殊教育支援の枠組み

2002－2003年度の学齢児総数は727,396人である。同年度には46の国立特殊学校があり、2,215人の生徒たちが対応を受けている。特殊学校のうち8校は寄宿特殊学校である。学校選択権は原則として保護者にあり、人権法特別規則に性、宗教、人種等の他、不全 (disability: 身体的、精神障害の、知的あるいは心理的不全もしくは疾病、解剖学的な、心理学的なあるいは精神科的な機能の異常、盲導犬への依存、車椅子使用) によって学校における差別を禁ずる条項がある。しかし、①生徒が特別なサービスや施設設備が必要なのだが、正当な理由によってそれが提供できない場合、②その子どもの不全もしくは疾病が他の子どもたちに対してリスクがあり、それを通常レベルにリスクを低減する有効な方法がない場合 (例: 肝炎、HIV 等の感染症)、学校は入学を拒否することができる。しかし、単なる財政的な不足は拒否することができない。

(1) 特殊教育政策の原則

以下に、NZ 教育省があげている「特殊教育政策の原則と要点」(2002)を述べる。

- 1) 1989年教育法は、特別なニーズのあるあるいは障害 (disabilities) のある生徒に他のいかなる生徒と同じ権利と教育を公立学校において提供する
- 2) 特殊教育政策は、特別なニーズを有する青少年が学習機会と成果を改善する経験を確実なものにすることを目的としている。
- 3) 特別なニーズは、一人の生徒が学校に参加しカリキュラムにアクセスするために求められる個々の学習支援の水準において決定される。
- 4) 学習支援へのアクセスは障害 (disability) があるという事実によって決定されるものではない。
- 5) 約12,700人の就学前児童に対し家庭および乳幼児センターで付加される学習支援が提供される。
- 6) 各年、付加される学習支援について約3億2千8百万NZドル (24,114.56百万円) が供与される。
- 7) 諸学校の通常の財源および職員配置はあらゆる生徒に寄与するためのものである。

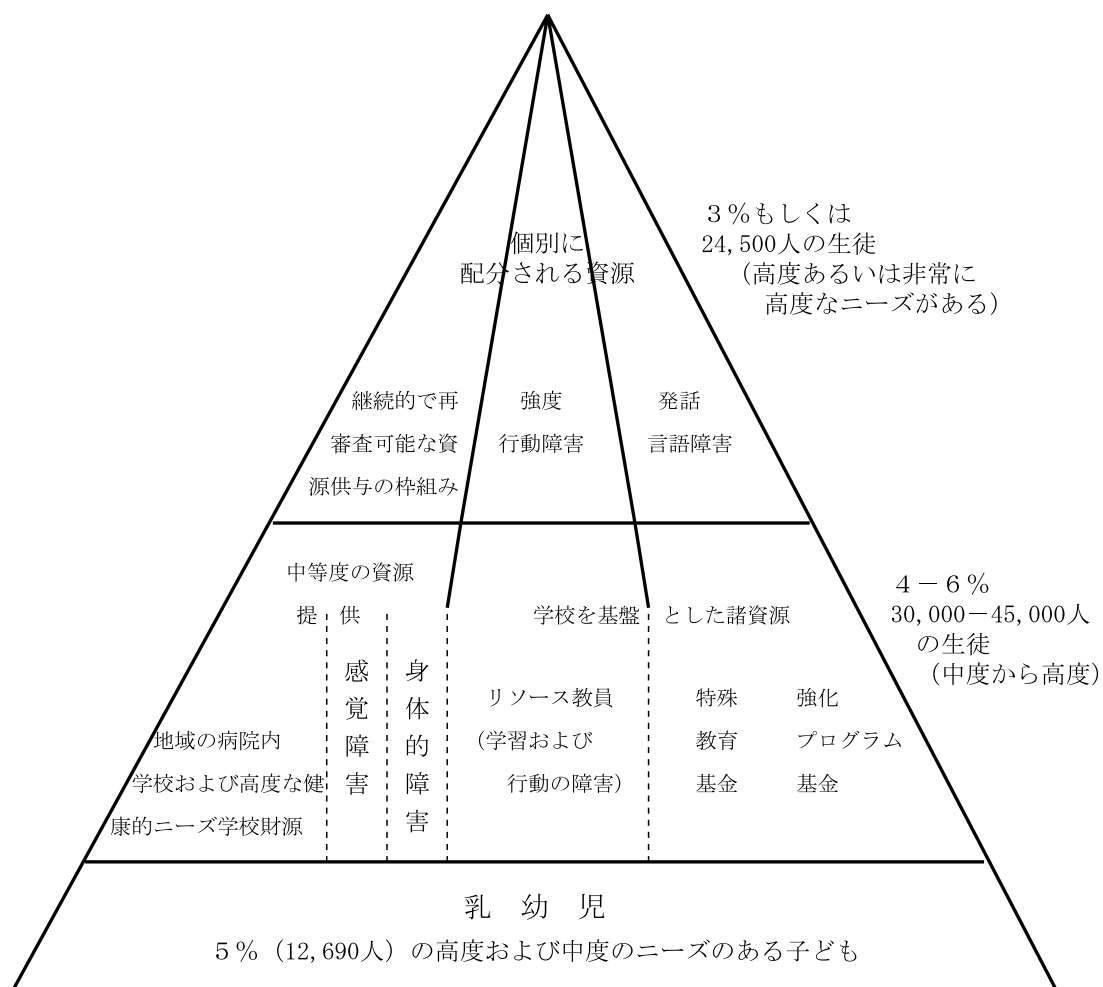
- 8) 2,718校のうち47校が特殊学校である。
- 9) 特殊学校は通常学校と同じ基盤で資源供与される。
- 10) 特殊学校の学習支援は、次の形態で供与される。
- 中等度のニーズがある生徒に対する職員配置および現金補助
 - 教育省およびごく少数の学校あるいは他の供給者により提供される専門家支援
- 11) 政策実施は、どのように付加される学習支援の資金供給をするかに焦点が当てられる傾向がある。
- 12) ごく最近の政策実施は、付加的な学習支援が、特別なニーズをもつ青少年に対する成果を確実なものにすることについてである。

(NZ 教育省, 2002. 12)

(2) 特別な教育ニーズ

さて、支援の対象として考えられている子どもの「特別な教育的ニーズ」は大きく2つに分類される。一つは「高度なもしくは非常に高度な特殊教育ニーズ」で、約3%（あるいは24,500人）の子どもがこれに相当するとしており、二つは「中等度から高度なニーズ」で、4-6%（30,000-45,000人）がこの状態にあると考えられている。また、就学前の子ども達の5%が高度および中度のニーズがあると考えられている。

なお、「特別なニーズ (special needs)」は、不全 (disability)、学習困難 (learning difficulties)、コミュニケーション困難 (communication difficulties)、行動上の困難 (behaviour difficulties)、もしくは、感覚または身体の損傷 (sensory or physical impairment) がある子ども達を含んでいるが、障害があるか否かに左右されず、移民や環太平洋民族に属する人々のニーズを含んでいる。



(NZ 教育省, 2002. 12)

図1 特殊教育支援の枠組み

(3) 提供されるサービスの種類

特別な教育サービスは、その子どもの持つニーズによって決定される。図1にその全体像を示したが、以下にその分類、種類及びその内容をあげる。

1) 中等度、高度もしくは非常に高度なニーズのある乳幼児のための支援

- **早期からの指導**：出生時、もしくは特殊教育ニーズがあると同定されたときから学校への移行まで乳幼児に行われる支援

2) 中等度の特殊教育ニーズのある生徒のための支援

- **特殊教育助成 (SEG)**：特殊教育プログラムのために使われる実施資金の一部としてすべての学校のための財源。
- **促進プログラム基金 (EPF)**：中等度特殊教育ニーズのある不均衡な数の正とのいる学校のための財源。
- **リソース教員：学習及び行動 (RTLB)**：中等度の学習及び／あるいは行動上の困難のある生徒のニーズに合わせ学校の状況の範囲内で支援する特別に訓練を受けた教員。

RTLBの仕事は第一に、学習及び／または行動上に中度から高度に支援ニーズがある生徒を指導している学級担任を支援することである。現在、全国ネットワークの学校群に762名のRTLBがいる。いくつかのポジションはRTLBマオリとして任命されており、これらのリソース教員はマオリ語学校とマオリ語学級の教員及び生徒と共に仕事をしている。

RTLBのトレーニングは、ニュージーランド内の3つの大学の連合体によって開発され提供された大学院生レベル及び修士レベルの文献に基づいている。RTLBは自分自身のネットワークを維持するために必死に仕事をする。毎年会議があり、自分の専門に関する協会をもっている。教育省は特殊教育改革に関し3年に一度の評価を行っており、RTLBサポートは常に、すべての工夫のなかでもっとも効果的なものであると判断されている。

- **リソース教員：読み書き能力 (RT:Lit)**：読字及び書字の困難のある生徒のニーズに合わせ学校内でスタッフを援助しながらそのような生徒を支援する特別に訓練を受けた教員。
- **特別なサービス**
- **学習支援財源**

3) 結合した中等度、高度もしくは非常に高度な特殊教育ニーズ^(註)のある生徒のための支援

- **継続的で再審査可能な資源提供の枠組み (The Ongoing and Reviewable Resourcing Schemes ; ORRS)**

1997年に開始された、約7,000人の生徒を対象として想定された付加的な支援。

- **発話・言語障害**

コミュニケーションに関する高いニーズのある生徒のために学校において通常提供される発話一言語治療。生徒のコミュニケーション困難を同定し、ニーズにあうプログラムをアレンジすることができるよう、教員のためのトレーニングコースもまた行われる。

- **強度行動障害**

強度行動障害のある生徒、その学校、家族、地域及び政府法人に対する助言及び専門家支援。必要な生徒に対してはより集中的な支援が学校内もしくは学校外で提供される。これらの生徒のほとんどは居住地の学校に通学し、必要に応じてこれらの生徒のために設置された「特別支援センター」で短期のレスパイトを利用する。教育省の特殊教育スタッフは、家庭を含むこれらの生徒の環境全体をていねいに評価することを含んだ、包括的な行動支援パッケージを実施している。支援の専門プログラムは実施された後このサービスを実際に提供する教育心理士によって注意深くモニターされる。生徒は、クラスの中で行動支援ワーカーと呼ばれる特別に訓練された教員補助スタッフから支援を受ける。

- **健康に関する高いニーズ**

「地方病院健康学校」と「健康に関する高度なニーズのための学校財源」の二つを通じて行われる特殊教育支援。

- **地方病院健康学校 (Regional Hospital Health Schools)**

これらの学校はオークランド、ウェリントン、クライストチャーチにあり、各地方の健康に関

する高いニーズをもつ生徒のための指導サービスを取り扱う責任を有している。病院学校にアクセスするための基準は、健康に関する高いニーズによって10日かそれ以上継続して学校を欠席しそして、または健康に関する高いニーズによって計40日以上学校を欠席した場合である。

○ **健康に関する高度なニーズのための学校財源**

健康に関する高いニーズから生じるケア及び安全に関する諸問題がある生徒のための専門職補佐員（paraprofessional）による支援。

（注）基準「高度あるいは非常に高度なニーズ」

「非常に高度なニーズ」のある生徒とは、学齢期を通じて次の基準のうち一つもしくは二つ以上のニーズが継続的にある場合。

基準1 カリキュラム内容全体に関する全体的な翻案。

学齢期を通じて、感覚的な探索活動を通じての学習、乳児期水準のスキルがゆっくり発達するような状態。

基準2 1対1のコミュニケーションを行うような特別な援助。

- ① 全体的にサイン言語の訓練を受けた人の援助にコミュニケーションを依存する生徒
- ② 人工内耳手術後の集中的な聴覚スキルプログラムを通じて訓練を受けた人の援助にコミュニケーションを依存する生徒
- ③ 身振り、信号そして／あるいは発声の通訳を通じて訓練を受けた人の援助にコミュニケーションを依存する生徒
- ④ 点字使用を通じて訓練を受けた人の援助にコミュニケーションを依存する生徒

基準3 専門家以外によって提供される特別な教育支援に併せて、専門家による1対1の指導を少なくとも週1回、もしくは専門家によるモニターを少なくとも月1回。

この支援は、個に対して行われるケア及び／あるいは移動、ポジショニング、転地についての援助を含む。

基準4 専門家以外によって提供される特別な教育支援に併せて、専門家による1対1の指導を少なくとも週1回、もしくは専門家によるモニターを少なくとも月1回。

この支援は、言語使用及びしかるべき社会的なコミュニケーションの双方に関する不調（disorder）から生じるニーズについての援助を含む。

また、「高度なニーズ」は学齢期を通じて次の基準のうち一つもしくは二つ以上のニーズが継続的にある場合。

基準5 ほぼすべてのカリキュラム内容の重大な翻案

基準6 少なくとも週あたり半日の専門教員によるかかわり

- ① 重度の聴覚損傷及びカリキュラムにアクセスするために支援する専門的なスキルをもつ教員から投入ニーズ
- ② 重度の視覚損傷及びカリキュラムにアクセスするために支援する専門的なスキルをもつ教員から投入ニーズ

基準7 専門家以外によって提供される特別な教育支援に併せて、月1回平均の専門家によるかかわりあるいは学期1度平均の専門家によるモニター。この支援は個に対して行われるケア及び／あるいは移動、ポジショニング、転地についての援助を含む。

基準8 専門家以外によって提供される特別な教育支援に併せて、月1回平均の専門家によるかかわりあるいは学期1度平均の専門家によるモニター。この支援は言語使用及びしかるべき社会的なコミュニケーションの双方に関する不調（disorder）から生じるニーズについての援助を含む。

基準9 結合した中等度のニーズ。

- ① ほぼすべてのカリキュラム内容の重大な翻案
- ② 聴覚損傷の領域でスキルをもつ教員からのかかわりの時間
- ③ 視覚損傷の領域でスキルをもつ教員からのかかわりの時間
- ④ 移動、ポジショニング及び個人的なケアに関する援助に対する専門家のコンサルテーション

ション、指導及びモニタリング

- ⑤ 専門家以外から提供される特別な教育支援に併せて、専門家によるコンサルテーション、1 体 1 の指導あるいはモニタリング。この支援は言語使用及びしかるべき社会的なコミュニケーションの双方に関する中等度の不調 (disorder) から生じるニーズについての援助を含む。

(4) 特別な教育的ニーズと予算措置

次に、それぞれのニーズに対して積算されている予算額をしてみる。

(特殊教育ベース)

表 1 高度なニーズ (High Needs) がある生徒一人あたりの名目資源供与

	生徒一人あたりの額
ORRS	\$ 15,533 (¥1,141,986.16)
行動	\$ 3,406 (¥ 250,409.12)
コミュニケーション	\$ 1,226 (¥ 90,135.52)

「高度なニーズ」に関しては、生徒本人に配分される。なお、ORRS は、生徒人口の 1 % として分離される現金およびスタッフ配置のための全財源プラス理学療法のための追加分から構成される。行動およびコミュニケーションの全財源は、それぞれ生徒人口の 1 % として分離される。

表 2 中等度のニーズ (Moderate Needs) がある生徒一人あたりの名目資源供与*

	生徒の比率 (%)	生徒一人あたり
中等度のニーズ – 全平均	5	¥211,517.04**
・SEG (特殊教育補助金)	5	61,683.28
・強化プログラム財源 (2002)	5	5,219.92
・RTLB (学習-行動リソース教員)	5	107,192.16
・中等度視覚 (視覚リソースセンターを含む)	(500人)	617,568
・中等度聴覚 (感覚リソースセンターを含む)	(1000人)	713,511.6
・中等度身体	(400人)	338,192
・ユニットのための移行橋渡し財源	(967人)	220,560

*自治体の病院内学校、設備、特殊教育輸送、寄宿学校を含んでいない。

**1 NZ\$ = ¥73.52 で換算

「中等度のニーズ」に関しては、学校ベースに供給される。内容は、生徒人口の 5 % として分離された中度のための財源とスタッフ配置から構成される。

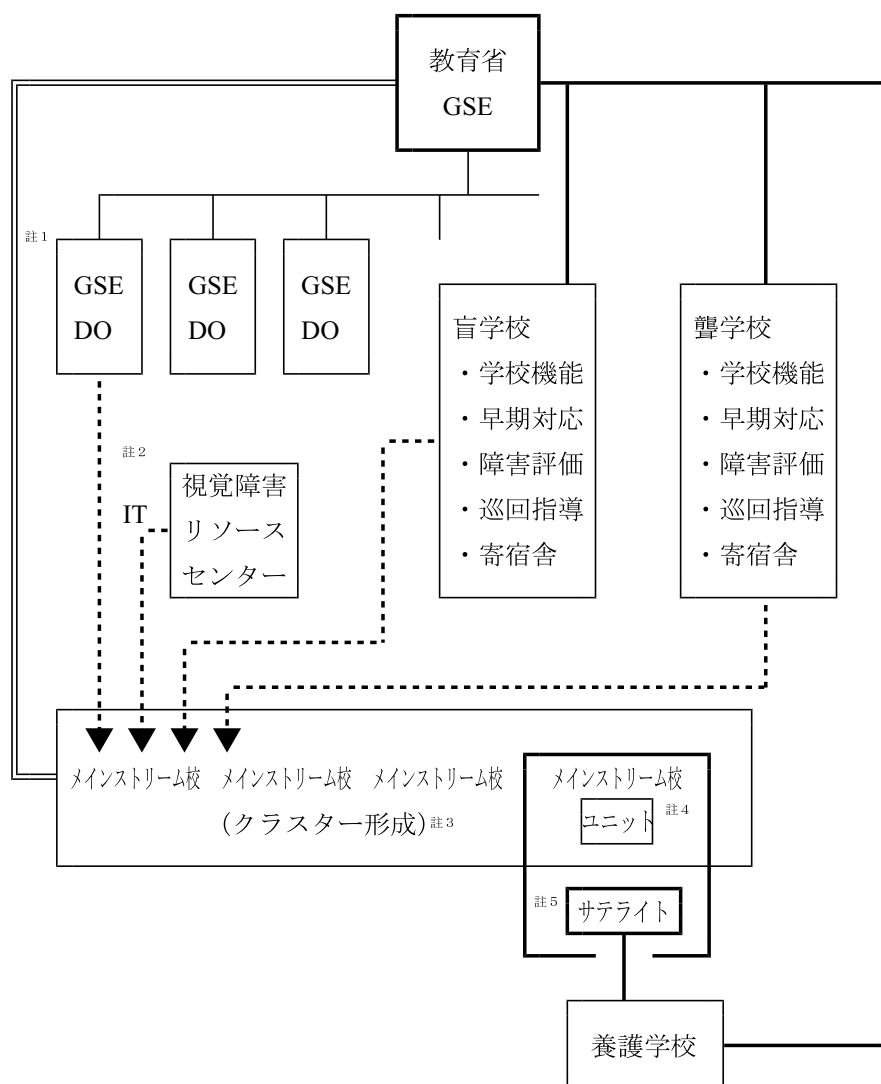
この他、教育機器のための予算が年間 1,400 万円 (600 人の生徒枠) 組まれており、必要な生徒に対し学校を通じて教育省が直接に費用もしくは機器を提供する。2001-2002 年度は 540 人の生徒が提供を受けている。

3 特殊教育支援システム

Wylie Report から 1 年、「ダニエルズ判例」の裁判中にあった 2001 年 10 月、教育省は「特殊教育の改革」を決め、インターネット等を使って全国民に直接呼びかけ、意見を求める。そしてこれをもとに特殊教育支援システムの転換を開始する。

2002年2月、NZ 政府は SE2000の枠組みでそれまで政府行政法人（Government Agency）であった機関「専門家教育サービス；Specialist Education Services（SES）」を教育省に統合し、特殊教育グループ地方事務所（Group Special Education Domestic Office（GSEDO））として、教育省内にある GSE の業務を行うブランチにした。もともと SES は専門家と支援教師において子どもの「特別な教育ニーズ（Special Education Needs）」の評価や学校支援、研修や研究を行う機能をもったリソースセンターであったが、これに行政的な機能を付加した。そのねらいは、学習支援センターに関する国、地方自治体のネットワークを一貫させて均質なサービスを提供する新たな特殊教育グループを3年間で形成ことにあった。Wilie Report は「より縫い目のないアクセスが容易な統合されたサービス提供される」全国は16に特殊教育に関する地域割がなされており、18カ所の GSEDO がある。

全国で1校の盲学校、2校の聾学校（別項参照）はリソースセンターとしての機能を持っているが、他の特殊学校では、3つの肢体不自由児学校（Wilson Home School, Carlson School, Kimiora wei School）が教育省と特別契約を結んで対外的なサービスを行っている



註1 GSE DO：Group Special Education District Office（教育省特殊教育グループ地方事務所）

註2 IT：Itinerant Teacher（巡回教師）

註3 クラスター（cluster；群）：特殊教育政策の一環として1998年に実施されたシステム。生徒数や地理的条件の組み合わせでクラスターが形成される。クラスターのサイズは4校以上である。RTL B チームがクラスターに属する学校にサービス提供を行う。学校評議会及び校長がもっとも便利なクラスターを指名することができる。RTL B は、クラスターに属する学校が、

- ・全生徒の学習に対するバリアを同定し克服する
- ・特別な教育ニーズのある子どもを含むすべての生徒についての多様なニーズ及び学習目標のために提供するプログラムを適合させる
- ・カリキュラムが特別な教育ニーズのある生徒のためのプログラム作成の出発点であるということを認識する
- ・できる限りインクルーシブで最小限の煩わしさの方法でカリキュラムを適合させるという理念と実践において熟練する
- ・成功の困難な学習者、多様な生徒集団手助けになると知られている教授法に習熟する
- ・学校クラスタープログラムについて保護者と情報を共有する方法についてクラスターに属する学校を支援する

ことを支援する。

RTLbにアクセスするクラスターに所属する各学校評議会は、1年間の単位で覚え書きと同意書にサインすることが求められる。さらに、所属学校は「クラスター委員会」を組織し、運営を行わなければならない。

註4 ユニット：通常学校内に設けられた教室。形態は以下の7タイプがある。

アセスメントクラス
特別クラス
体験ユニット
身体的不全のユニット
知的不全
聴覚
視覚

註5 サテライト：通常学校内に置かれる養護学校の分教室。生徒は1年間の期限で養護学校に在籍し指導を受ける。サテライトの教員は養護学校所属で、サテライトに勤務する。生徒は養護学校がもつ6種類のセラピーを使用することができる。1年後以降は通常学校で教育を受けるが、必要があればリソース教員が対応することになる。この際、特殊学校を選ぶこともできる。

(例) Wilson Center (1930年代創立)

センターのもつ5つの機能（各セクションに専門スタッフ）

1. 子ども発達センター
2. レスパイトサービス（これは特に強度行動障害のある子どもたちのレスパイトを意味しており、日本での保護者のためのレスパイトとは意味合いが異なる）
3. リハビリテーションセンター
4. 小児科クリニック
5. 養護学校（Wilson Home School）：肢体不自由及び行動障害のある子どもたちの特殊学校）

養護学校部門である Wilson Home School が「サテライト」として2つの小学校にそれぞれ2つのクラスを開設している。うち、一つの小学校の例を挙げる。

クラス1：行動問題（behaviour problem）のある子どもたちのクラス。

在籍児童数11名

教員1名（フルタイム）

教員助手（Teacher-aides）3名（フルタイム1名、パートタイム2名）

*週4日をサテライトで学習し、1日（金曜日）は通常クラスで学習する。

クラス2：肢体不自由（physical disabilities）のある子どもたちのクラス。

在籍児童数3名

教員1名（フルタイム）

教員助手3名（パートタイム）

補助教員（Assistant Teacher）1名（パートタイム）

*3人ともサテライトでの学習が始まって6か月であり、現在は5日ともサテライト教室で学習している。

今ひとつの小学校にあるサテライトは、同様に2クラスあり、9名の児童が在籍しており、教員1名と5名の教員助手が担当している。

これらのサテライトは保護者の希望によって開設された。生徒は家庭からタクシーを使って通学している。費用は、教育省が負担する。いずれも希望者が多く待機者がいる。

まとめ

NZは、教育省特殊教育グループ（政府内中央事務所、16地方事務所）が中核となって各地域に住む障害のある子どもに対する支援及び学校支援を展開している。最も大きな業務は、障害のある子どもの支援に関する経済的な供与に関する受付や相談、苦情受け付けである。次いで子どもの評価、学校に出かけて行うコンサルテーション、教員研修や自閉症プログラムの開発などがある。スタッフは心理士、言語治療士、理学療法士などと運営担当者である。地方事務所は2002年まで独立行政法人であったが、教育サービスの質的向上と全国的な均一化を目的に国立の機関になった。

本調査に協力を惜しまなかったNZ教育省特殊教育グループ主任アドバイザーのJoanna Curzon氏は、今世界的に取り組んでいる「インクルージョン」について、NZが遭遇した困難、行ってきた工夫について、あらゆる水準の、すべての資料を提供すると述べている。

調査日程、訪問先及びインタビューパートナー

(2002年12月5-13日)

12. 05 (木)	• Ministry of Education (Wellington) • Visual Resource Centre	Joanna Curzon (主任アドバイザー) Karl LE Quesne (主任政策アナリスト) Heather Penny (主任政策アナリスト) Roth (視覚障害巡回教員)
12. 06 (金)	• Ministry of Education (Wellington)	Jane Stewart (国内ATコーディネーター) Sally Jackson (政策・支援業務マネジャー)
12. 07 (土)	• Visual Education Forum (Auckland)	当事者、盲学校教員、視覚障害巡回教員、 政府担当職員、保護者、盲人協会スタッフ
12. 09 (月)	• Wilson Home School • Child Development Centre (Auckland)	Rosemary Jenkins (教頭) Judi Strchan (センターマネジャー)
12. 10 (火)	• Homai National School for the Blind & Visual Impaired • Riverhills School • Phoenix Centre for students with ASD • DEANS (聾者協会)	Ian Grieve (校長) Steve Bellamy (リソース部門主任教員) Christine Mason (校長) Charlene Beinart (サービスマネジャー)
12. 11 (水)	• Royal NZ Foundation for the Blind • GSE Auckland City Office • Kelton Deaf Education Centre	Rachel Noble (代表者) Michael Ocean (主任指導員) Carolyn Simmon-Carlson David Foster (校長)
12. 12 (木)	• Frankton Primary School • GSE Waikato office	Judy Dixon (教頭) Ingrid Duncley (心理士)
12. 13 (金)	• Ministry of Education • Ngaio School	Jacky Burgon (調査部局マネジャー) Lisa Rodgers (調査部局) Marion Fitchett (校長)

謝辞

本調査を行うに当たって、調査先のアレンジと調査全体のスーパービジョンに関し、NZ 教育省特殊教育グループ主任アドバイザー, Joanna Curzon 氏に温かで適切な対応を受けた。ここに心から謝意を表する。

〈参考・引用文献〉

- 1) Wylie, Cathy : Review of Special Education 2000, NZ Council for Educational Research, 2000
- 2) Cuzon, Joanna : ニュージーランドにおける特殊学校から巡回相談リソースモデルへの転換 (滝坂信一訳), 養護学校の教育と展望 No. 129 p. 14-17, 障害者団体定期刊行物協会, 2003. 4
- 3) Maria Konings : School Rules Parents, Students and New Zealand Schools, Butterworth, 2002
- 4) 外務省 : 「各国・情勢」大洋州ニュージーランド, <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/nz/>
- 5) 土谷良巳・武田鉄郎 : ニュージーランドにおける教育改革「特殊教育2000」とパートナーシップ—一体化教育の流れの中での機関間連携を中心に—, 平成10年度～11年度科学研究費補助金基盤研究 ((A) (2)) 研究成果報告書, 国立特殊教育総合研究所, 2000. 3

(滝坂 信一・徳永亜希雄)

4. 盲・聾・養護学校の「センター的機能」と教員養成

教員養成と盲・聾・養護学校の「センター的機能」

本編では、特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成の在り方について3つの観点から論じている。宮城教育大学の猪平眞理は、「盲・聾・養護学校のセンター的役割と教員養成大学における対応」と題して、現在の盲学校教員養成に関する学部教育の現状と課題の分析、さらに、大学院における現職教員教育とセンター機能に関する専門性の確保に関する提案、最後に、小・中学校教員免許取得希望学生への障害児教育科目の中にセンター機能に関する内容を盛り込むべきとの提言を行っている。福井大学の氏家靖浩は「特殊教育諸学校の地域におけるセンター的な機能を理解した教員を大学でどう養成するかー福井大学教育地域学部学校教育課程のひとつの試み」と題して、障害児教育教員をめざす学生を対象とする「センター機能」を題材とした学部における試行的授業について報告している。教員養成課程の必須科目として免許法施行規則に位置づけられている「総合演習」を活用した取り組みであり、学部においてセンター機能をどの様に学生に理解してもらうかという意欲的試みの紹介である。福岡教育大学の木船憲幸らは「特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成」と題して、センター機能の定義に始まって、諸研究や保護者のニーズ調査などの結果に基づいて、センター機能が多様な内容を含むこと、従ってセンター機能に関する教員の専門性も多様であること、を述べている。さらに、センター機能を担う教員養成カリキュラムに含めるべき内容の分析を行い、センター機能に関する専門性確保は大学院を中心とした現職教育が適当であるとの提言を行っている。

3つの論考でも述べられているが、センター機能そのものが多様な機能を含むことから、センター機能を担う教員の専門性にも多様な内容が含まれる。それに加えて、センター機能とその教員養成を考えるにあたっては、関連して考慮しなければならない事柄が多くある。大きくは、現在の特別支援教育の動向がある。センター機能そのものも現在の特別支援教育の大きな流れの中の一つであり、それ故に特別支援教育の流れをしっかりと把握した教員養成が求められている。さらには、「特別支援教育コーディネーター」や「個別の教育支援計画」や「総合免許」等の具体的関連事項もある。これらの具体的関連事項は、センター機能に関する教員養成に直接的に影響するという点で、目が離せない内容である。今回の論考では、これらの関連する事柄について十分に論議が尽くされたとは言い難いところがあるし、今後早急に検討すべき課題として残されたままになっている点が多い。本編の提言・報告が、これからの議論のたたき台となれば幸いである。

特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成

*福岡教育大学 **福岡県立筑後養護学校

木船 憲幸*・石坂 郁代*・後藤 宏**

本論文の目的は、特殊教育諸学校のセンター機能を担う教員の養成における大学の役割について提案することである。この目的を達成するためには、第一に、センター機能の定義及び分析が重要な課題となる。なぜならば、一口に「センター機能」と言ってもその中に含まれる機能は様々であり、センター機能を担う教員には、その機能を担えるに足る多様な専門性が要求されると考えられるからである。次に、サービスの提供を受ける障害児とその保護者がセンターとしての特殊教育諸学校に何を求めているかを知ることが大切である。最後に、我が国の特殊教育或いは特別支援教育は急速に変化しつつある状況にあることから、その動向を踏まえつつ、センター機能を担える専門性の高い教員の養成プログラムの開発を行う必要がある。以上の様な理由から、本論文を以下のように構成した。

- 1 センター機能とは何か
- 2 センター機能に含まれる下位機能の分析
- 3 我が国における特別支援教育の動向と様々なセンター機能
- 4 センター機能を担う教員に求められる多様な専門性とその養成プログラム
- 5 現職教育と大学の役割

1 センター機能とは何か

ここでは、学習指導要領等において述べられているセンター機能について紹介し、本論文におけるセンター機能の定義を述べる。

平成11年3月告示の盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領では、「地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童若しくは生徒又はその保護者に対して教育相談を行う等、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること。」と記載されている。

平成13年1月の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では、「盲・聾・養護学校は、その専門性や施設・設備等を生かして、地域の小・中学校や幼稚園等に対して、求めに応じて教材・教具や情報機器等を貸し出したり、盲・聾・養護学校の教員が小・中学校等の教員に対して情報提供したり、小・中学校等の教員が盲・聾・養護学校を訪問して研修する等、小・中学校や幼稚園等への支援センターとしての役割を果たすこと。」と記載されている。

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、「…盲・聾・養護学校は、…地域の小・中学校等に在籍する児童生徒やその保護者からの相談、個々の児童生徒に対する計画的な指導のための教員からの個別の専門的・技術的な相談に応じる等により、地域の小・中学校等への教育的支援を積極的に行うことで、地域社会の一員として、地域の特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことが重要である。…今後は、特別支援教育における地域のセンター機能を有する学校としての役割を踏まえ、専門の部署の設置等による相談支援体制の充実、地域の研修会等の企画や支援を通じた指導上の知識や技能の小・中学校への普及等の取組を積極的に行うことについて具体的な検討を行うことが必要である。」

上記の内容に基づいて、本論文では盲・聾・養護学校のセンター機能を以下のように定義した。盲・聾・養護学校のセンター機能とは、「その専門性や障害に応じた施設・設備等を生かして、特別支援教育に関して、地域の小・中学校等への教育的支援を積極的に行うこと」である。

2 センター機能に含まれる下位機能の分析

（1）これまでの研究に基づくセンター機能に含まれる下位機能の分析

上記の定義の中の「地域の小・中学校等への教育的支援」の内容として、「今後の特別支援教育の在り

方について（最終報告）」であげられている内容としては、地域の小・中学校等に在籍する児童生徒やその保護者からの相談、個々の児童生徒に対する計画的な指導のための教員からの個別の専門的・技術的な相談に応じる等、がある。これらの小・中学校等への具体的支援内容を考えるにあたっては、滝坂(2003)の全国の特設教育諸学校が提供しているセンター機能に関する調査が参考になる。表1にこれらの機能について要約した。

表1 滝坂(2003)によるセンター機能の下位分類

センター機能の分類	内 容
教育相談	就学、指導実践、アセスメント、教員へのスーパーバイズ等
指導	他機関を訪問して直接に子どもの指導を行う
研修	特殊教育諸学校が外部者を対象として研修等を行う
情報提供	障害児教育に関する各種情報を広い対象に提供する
コンサルテーション	他機関やその職員に対し、その機関での指導等の相談に応じる等
実践研究	障害児教育に関する実践的研究を他機関と連携・協力して行う
施設・設備の提供	教育活動とは別の目的で学校外の人や機関に提供する

（2）障害のある児童生徒の保護者を対象としたニーズ調査からのセンター機能の分析

後藤(2003)は、養護学校・特殊学級・通常の学級に在籍する障害児の保護者のニーズ調査から、保護者の望むセンター機能を明らかにしている。その結果の中から、小・中学校の特殊学級及び通常の学級に在籍する障害児の保護者のニーズを表2に要約した。表2から、小・中学校の障害児の保護者が求めているのは小・中学校への支援であることが分かる。これは本論文の「1 センター機能とは」で定義した盲・聾・養護学校のセンター機能と合致する内容である。

しかし、小・中学校の障害児の保護者は、居住地域での関係機関・人とのつながり等への支援も求めているが、この内容は、本論文のセンター機能の定義には含まれないものである。この様な居住地域に関する支援は、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で述べられている「盲・聾・養護学校におけるコーディネーター」の役割として分別する方が概念整理しやすいと考えた。もちろん、「居住地域への支援と盲・聾・養護学校におけるコーディネーターの役割」に関しては、センター機能と関連する重要な検討課題であり、今後早急に検討する必要があることは言うまでもない。

表2 小・中学校の障害児の保護者の望むセンター機能の内容と対象

居住地域に関する支援	関係地域・機関・人とのつながり 居住地域での所属・つながり支援
小・中学校への支援	支援内容 障害児の指導に関して 交流教育・共同研究 支援対象 障害児の保護者に対して 教職員に対して

3 我が国における特別支援教育の動向と求められる教員の専門性

新たな「特別支援教育」では、これまでの「特殊教育」と大きく異なる点が多々ある。盲・聾・養護学校の教員がセンター機能を担当するにあたっては、今後の「特別支援教育」の在り方と無関係ではあり得ない。「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を参考にして、新しい特別支援教育の在り方とそれに対応した教員の専門性について表3にまとめた。そこに示した1から6までの専門性の中で、センター機能に関係すると考えられる専門性は1～3である。4～6は、コーディネーターに求

められる専門性であると考える。

表3 これからの特別支援教育と求められる教員の専門性

現行	→	これからの特別支援教育	教員の専門性
盲・聾・養護学校	→	特別支援学校・盲・聾・養護学校	1. 重度、重複障害への対応
通常の学級	}	→ 特別支援教室	2. 軽度障害及びLD, ADHD等への対応
特殊学級			
通級による指導			
		専門性 1 + 専門性 2 =	3. 多様な障害への対応
		コーディネーターの配置	4. 校内の協力体制、関連機関との連携におけるコーディネート
		連絡協議会	
		障害の多様化の実態に対応して幅広い分野の専門家（ST, PT, OT等）の活用	5. 他職種との連携
個別の指導計画	→	個別の教育支援計画	6. 生涯にわたっての支援

（１）軽度障害及びLD, ADHD等への対応

まず「2. 軽度障害及びLD, ADHD等への対応」がある。その理由として、「軽度障害児及びLD児, ADHD児等」は、小・中学校の通常の学級及び特殊学級に在籍していることがあげられる。特にLD, ADHDに関しては、障害に対しての専門的知識や、障害の特性を踏まえた適切な指導が効果をあげるとされており、専門的な教育を受けた特殊教育諸学校の教員の支援が特に求められている。

（２）重度・重複障害への対応

第2に、表3の「1. 重度・重複障害への対応」に関しても、センター機能に含むべき内容として位置づけられると考えられる。その理由は、「21世紀の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で、障害の程度に関する基準及び就学手続きの見直しについての提言が行われ、「市町村教育委員会が、児童生徒の障害の種類、程度、小中学校の施設・設備の状況等を総合的な観点から判断し、小・中学校において適切に教育を行うことができる合理的な理由がある特別な場合には、盲・聾・養護学校に就学すべき児童生徒であっても小・中学校に就学させることができるよう就学手続きを見直すこと」とされた。この提言にそって、平成14年4月には学校教育法施行令が改正された。改正後の施行令では、盲・聾・養護学校に就学する基準に該当する児童生徒で、その障害の状態に照らし、就学に係わる諸事情を踏まえて、小・中学校において適切な教育を受けることができる特別な事情があると市町村の教育委員会が認めた場合には、小学校・中学校に就学させることができるとされた。この学校教育法施行令の改正によって、今後、小・中学校に、現在よりも重度の児童生徒が入学してくることが予想される。その場合、その児童生徒の特別な教育ニーズに応じた教育を行うために、特殊教育諸学校の専門的知識の提供が求められるであろう。

さらに「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では、特殊教育諸学校は、重度・重複障害児に対して、その専門性や障害に対応した施設・設備を利用して、就学する以前から早期教育相談を実施すること等も求められており、地域の特殊教育センターとなることが嘱望されている。

（３）情報センターとしての機能

情報センターとしての機能に関しては、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」ではふれられていないので、表3には含めていない。しかし、「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」の中では、特殊教育諸学校の果たすべき重要な役割の一つとして記載されていること、及び今日のIT技術と遠隔教育の進展がめざましいことから、ここで取りあげておくべき内容と位置づけた。「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では、特殊教育諸学校は障害の種類、程度等に応じた情報

機器設備を生かして、情報教育コンテンツの開発や機材の貸し出し、地域の障害者が情報活用能力を身につけるための情報教育センターとしても機能するよう求められている。また、通常の幼稚園、小・中学校と連携しての授業研究、教材・教具の開発等もセンター機能の一つと考えられる。

4 センター機能を担う教員に求められる多様な専門性とその養成プログラム

これまで考察してきたように、センター機能を果たすための教師の専門性には多様なものが含まれるが、それらの多様な専門性の多くは、実は従来からの教員養成プログラムに含まれている。したがって、センター機能に関する教員養成プログラムの開発にあたっては、求められる専門性という観点から、従来の教員養成プログラムに含まれる内容と含まれない内容を点検する必要がある。その際には、幾つかの科目の中に分散して含まれている内容もあることに留意する必要がある。表4に、センター機能を果たすために必要な教師の専門性と従来の教員養成プログラムに含まれている科目との対応をまとめた。

表4では、新たに追加する必要がある4つの内容として、「⑥教育相談の知識・技術と保護者等に対するコンサルテーション技能」、「⑦援助者としての資質（障害のある人に接する時の基本的知識・態度・技能）」、「⑧実践的研究を行う力」、「⑨ITを用いて情報を提供する力」をあげた。

「⑥教育相談の知識・技術と保護者等に対するコンサルテーション技能」と「⑦援助者としての資質（障害のある人に接する時の基本的知識・態度・技能）」は、個人のプライバシーに関わる事の多い障害児教育と教育相談等では重要な内容である。これらに関しては、従来の教員養成プログラムでは教職科目の中で部分的に取りあげている大学も見受けられるが、必ずしも充分とはいえないところがある。従って、障害児教育に関する専門科目として開設することが必要である。その際に、⑥も⑦も内容的には独立した科目としての開設は可能であるが、第1欄「障害児教育に関する科目」、第2欄「心理・生理・病理」或いは第3欄「教育課程と指導法」のいずれに含めるべき科目か検討が必要である。

表4 センター機能担う必要な専門性と従来の教員養成プログラムとの対応

センター機能を担う教員に必要な専門性	従来の教員養成プログラムでの科目
①教育行政・法律・制度・歴史等 ・特殊教育行財政に関すること ・特殊教育の歴史に関すること ・特殊教育に関する法令 ・学習指導要領と教育課程の編成 「自立活動、個別の指導計画等を含む」 ・交流教育について	第1欄 障害児教育に関する科目 第3欄 教育課程と指導法
②世界の動向等 ・障害児教育の国際的動向に関する理解と、それを踏まえたうえでの我国の障害児教育の現状把握	第1欄 障害児教育に関する科目
③多様な障害に関する心理・生理・病理等 ・各障害に関する心理・生理・病理の基本的知識 ・各障害の関連性に関する知識＝各障害を理解した上で、それらが合併している場合の機序や障害像等を知る ・重複障害に関する内容「上記の項目と関連」 ・障害児の家族に関することー家族に障害児の存在が与える影響に関する知識等	第2欄 障害児の心理・生理・病理に関する科目
④評価、診断、実態把握 ・知能、認知、言語、等の代表的な発達評価・検査 ・実態把握、指導計画作成と実施、及び再評価と計画の修正の流れについて	第2欄 障害児の心理・生理・病理に関する科目 第3欄 教育課程と指導法

⑤指導法	第3欄 教育課程と指導法
⑥教育相談の知識・技術と保護者等に対するコンサルテーション技能	従来の障害児教育教員養成プログラムでは、あまりふれられていない内容
⑦援助者としての資質（障害のある人に接する時の基本的知識・態度・技能）	従来の障害児教育教員養成プログラムでは、あまりふれられていない内容
・臨床心理学的知識（カウンセリング、障害者の心理等） ・倫理（障害者に接するものとしての） ・人間観 ・人の可能性や価値について肯定的な見方ができる ・自己概念－自らを適切で価値あるとみなせる ・客観性とともな障害を持つ子に親身になれる ・暖かい人柄、共感性 ・障害者への接し方・態度等の人間としての基本的資質	
⑧実践的研究を行う力	修士課程での修士論文作成の過程で養成されてきている
・小・中学校教員と共同して実践的研究を行う力	
⑨ IT を用いて情報を提供する力	従来の障害児教育教員養成プログラムでは、あまりふれられていない内容
IT による遠隔教育方法論	

「⑧実践的研究を行う力」に関しては、従来の教員養成プログラムでは、修士課程での修士論文作成の過程で研究能力を身につけることによって対応してきていると言える。しかし、今後の修士課程においては、学校での実際の課題に関する実践的な研究と、その研究能力に重点をおいた修士論文とその指導に一層の重点をおく必要がある。その点で、これまでの修士課程の在り方をカリキュラム及び修士論文に関して見直すと同時に、専門職大学院としての「教員養成専門職大学院修士課程:エデュケーション・スクール」について検討していく必要がある。

「⑨ IT を用いて情報を提供する力」に関しては、「21世紀の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で述べられている様に「(特殊教育諸学校が地域の) 情報教育センターとしても機能する」ためには、これからは増々重要になっていくと言える。現在、IT 技術の発達にはめざましいものがあり、また遠隔教育の普及進展に伴って効果的・効率的な情報提供を行うためには必要不可欠の内容である。⑨に関しては、その内容の特質からして障害児教育に関する専門科目と言うよりは障害児教育を支える基礎的な科目としての位置づけが適当であろう。

5 現職教育と大学の役割

小・中学校の教員や保護者に対して教育相談や授業・研究に関する支援を行うに必要な基礎知識や関連知識は広範囲で膨大な内容と予想できる。また、学校における実務経験や関連機関との連携の中でしか学べない内容もありうる。これらの内容を実際の学校教育の経験すらほとんどない学部生を対象として行って、センター機能を担える教員の養成が可能であろうか。特殊教育諸学校や小・中学校での実務経験を積んだ上でこそ、養成可能なものとするのが妥当であろう。そこで、センター機能を担う教員の養成に関しては、以下のような提案を行う。

表5 センター機能を担う教員養成に関する大学の役割

1. 基本原則
現職教員再教育プログラムを中心として養成することが適当
2. 養成の方法
・ 修士課程での養成 ・ 公開講座や単位認定公開講座等の短期研修コースでの養成 ・ 教育委員会や教育センターと共同して、或いは委託を受けての養成

〈文献〉

- 1) 後藤 宏 (2003) 保護者のニーズからとらえた養護学校のセンター的役割. 福岡教育大学大学院教育学研究科障害児教育専攻修士論文.
- 2) 滝坂 信一 (2003) 盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の現状－実態調査の結果概要をもとに－. 特別支援教育No. 9

特殊教育諸学校の地域におけるセンター的な機能を 理解した教員を大学でどう養成するか

福井大学教育地域科学部学校教育課程のひとつの試み

福井大学教育地域科学部
氏家 靖浩

1 基本的な理念

教育相談・地域支援を柱とした特殊教育諸学校のセンター的な機能の開発をすすめる中で、やはり最重要課題は、人材の育成ということになるであろう。つまり、現在、教員である者は当然ながらも、今後、新しく教員になっていく者たちも、センター的な機能に関する知識と、その活動を創りあげていく積極性を持たせなければならない。それらをまとめて言えば、特殊教育諸学校教職員の専門性の向上が基本要件として指摘できる。これについては、本プロジェクトの一環として行ったいくつかの調査も、それを支持している（氏家・吉田・小八木・上田・滝坂、2003）。

しかし、同時に「地域」「センター的」という語感からか、『旅をする先生』（中村、1998）というイメージを強く持ち過ぎることへの懸念も生じる。学校外の仕事に多く携わり、あたかも旅をするような役割も部分的にはあるが、それ以上に学校内部の業務を丁寧に遂行し、さらにその改革をも担当する役割も重要であることを認識しておく必要を感じる。そうしないと、既に中途半端な制度化がなされたスクールカウンセラーの一部の従事者のように、無責任な評論家にはなるが責任の取れる当事者にはなりえない、という最悪の事態を招きかねない。

あくまで大前提は、今、ここにある学校である。その、今、ここにある学校をベースに考え、現時点で特殊教育諸学校（ここでは知的障害養護学校）に勤務する教員の、教育実習等では垣間見えない日常の実践に、教員を志望する学生が「センター的な機能」を意識しながら同じ活動に関わることで見えてくるものを、センター的な機能の萌芽として、仮定してみたい。センター的な機能は、現在、勤務している教員たちも創意・工夫を重ねていかなければならないが、新規で採用される教員も、わからないから関わらない、では済まされない。となると、違う立場の者が、大胆な共同体験を踏まえて目的と場と時間を共有することによって、センター的な機能とは何かを互いに議論することによって開発されるものが、よりリアリティのあるセンター的な機能と判断したのである。そして、こうした「体験」が、現職教員にとっても、教員を志望する学生にとっても、貴重な学びの体験になるであろうとも思われた。ただし、この試行の報告は、詳細な事後評価を行ったわけではないので、あくまで経緯の紹介であることも断っておく。

要約すれば、時間経過という段階によって以下の基本的な課題を設定したことになる。

- 1) 教員志望の学生が、養護学校教員の通常勤務にパートナーとして参加することで「日常の仕事」を知る
- 2) その中から、養護学校の教員が「センター的な機能」として活動を提案し、学生と共同して実践してもらう
- 3) その活動を学生が「センター的な機能」として学生自身の言葉で他の学生、大学教員に活動報告する

以上のような、センター的な機能を教員養成に位置づけた試行的な実践の経過を紹介する。

2 福井大学の現行のカリキュラムから

ここで、福井大学と筆者の現状について整理しておく。筆者は学生教育を副次的とし、教育実践・教育臨床に関する研究・指導を行うことを主目的とする附属教育実践総合センター教育臨床研究部門の専任教員である。この教育実践総合センターに所属しているがゆえ、学部所属で学生教育が主たる任務の

教員よりは、大学と地域との連携を視野に入れると本プロジェクトのような学外連携プロジェクトへの参画は容易であり、学内への経過説明等も円滑に進められた。そして、筆者は、教育実践総合センターへの所属以前に、教員志望者が入学する学校教育課程を担当する発達科学講座に所属しており、教育実践総合センター移籍後も、一貫して学生教育に携わっているという経過があった。こうした背景からプロジェクトと学生教育は、筆者のもとで容易に統合された。

また、教育実践総合センター、発達科学講座、附属養護学校等といった、筆者の所属し同時に連携を取る部門の同僚からは、筆者の構想に対して積極的に援助してもらえる相互の関係性があったことも、特筆しておきたい。

科目上の留意点を見てみると、共通教育（いわゆる一般教養教育）、教職科目、専門科目、卒業後教育（大学院修士課程、特殊教育特別専攻科、他の様々な現職教育等）に整理される。共通教育では工学部の学生や、教員免許の取得を要しないコースの学生もあり、本来は、教師を志す者だけではなく、様々な専門を持つ学生の参加も望ましいが、実習的な要素を含むので途中で履修を放棄するといった安易な受講も戒めたいという配慮から、この試みには不適と判断した。また、教職科目、卒前・卒後も含む専門教育は、既に過密になっており、新たな企画を盛り込む余裕はなく、これも見送りとした（卒後教育に関しては、後述する）。

そうした中で、教育職員免許法の改正によって設定された「教育総合演習」（以下は、演習。本学では、学校教育課程2年次後期の必修科目）を活用することを筆者が他の障害児教育専門課程の関係教員と演習担当教員に提案し了解を得た。こうした障害児教育専攻者だけでなく、すべての教員志望者に特殊教育諸学校のセンター的な機能について概説できるメリットは、多様な構成員によって、センター的な機能に関することのみならず障害児教育の課題に、既成の常識にとらわれない新鮮な視点で接してもらえることであると考えられた。デメリットは、100名の全受講者のうち、1カ年限定のわずか20名足らずの試行であることと、対象の2年次学生は、他の講義の勉強も忙しいことから、どれほど真剣に取り組めるかが憂慮された（これは、まったくの杞憂であった）。

なお、本学には、介護等体験も含み、入学時から卒業に至るまでの教育実習を体系的に配列した教育実践研究という科目があり、今後はこれらの中に位置づけられるのが望ましいと思われるが、折からの大学改革の中で、まだ議論を開始するに至っていない。また、工学部の学生で、共通教育の中の担当教官から個別の指導を受け、例えば筆者の場合、障害児教育・臨床心理学的なテーマを掘り下げた学生に対して、「副専攻:人間の科学」を取得したことを認める制度があり、いずれは工学部等、他の学部で、教職課程を履修する者からセンター的な機能への助言が期待できるが、今回はあくまで教員養成課程に在籍し、履修が必修となっている学生に限定することで、今後センター的な機能を教員養成にどのように位置付けるかを検討する基礎資料作りをしたいと考えた。

3 福井大学で実際に試行したもの（演習を通して）

演習の概要を以下に示す。2001年度は月曜の3時限目（90分間）に設定され、学生100名に対し各講座等を代表した7名の大学の専任教員が各自のテーマを示し、学生の希望によってグループ分けを行った。筆者は次のような講義シラバスを演習受講予定学生全員に示した（後述するが、筆者にはさらに演習を運営するにあたっての協力者がいた。この演習協力者にも同様のガイダンスを行った）。

【福井大学教育地域科学部学校教育課程 課程共通科目 『教育総合演習』 2年次後期 必修】

担当：氏家 靖浩（附属教育実践総合センター 教育臨床研究部門）

テーマ：「養護学校のセンター的機能について考えよう」

■ 概 要

文部科学省が検討を進めてきた「21世紀の特殊教育の在り方について」の最終報告書を読むと、今後は特殊教育諸学校において地域のセンター的機能を持つように提言がなされています。しかし、われわれは、まず特殊教育諸学校そのものについて、どれだけ知っていると言えるのでしょうか。

本演習では、障害を持つご本人やその家族、附属養護学校の先生方や、本学の大学院生の皆さん、様々な関係機関の皆さんと協力して、今、養護学校が取り組んでいる「実践」について「体験」する機会を

用意し、それを踏まえて今後、センター的機能として何ができるのかについて、しっかりとした根拠を持って考えてみたいと思っています。

また、必要に応じては、みなさんの母校の先生（特殊教育以外の先生）や、日常、教育とは関係のない人々にも聞き取り調査を実施し、多角的・多面的に検討を進めていく予定です。

この機会に、教育実習とは違った形で「学校」「先生」そして「教育」を再体験してみませんか。積極的に関わってもらえば、養護学校の未来予定図の作成に参加することになります。

■ 日 程

第 1 回	10月1日（月）	オリエンテーション・グループ分け
第 2 回	10月15日（月）	養護学校のセンター的機能についての基礎知識
第 3 回	10月22日（月）	養護学校のセンター的機能についての基礎知識
第 4 回	10月29日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第 5 回	11月5日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第 6 回	11月12日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第 7 回	11月19日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第 8 回	11月26日（月）	体験実習（附属養護学校など）
第 9 回	12月3日（月）	中間報告会
第 10 回	12月10日（月）	聞き取り調査（母校や関係機関）
第 11 回	12月17日（月）	聞き取り調査（母校や関係機関）
第 12 回	1月15日（火）	まとめ
第 13 回	1月21日（月）	まとめ
第 14 回	1月28日（月）	最終全体報告会Ⅰ
第 15 回	2月4日（月）	最終全体報告会Ⅱ

全受講対象者に対し、大学教員のそれぞれがオリエンテーションを行った後、学生自身の希望と教員による調整によって、学生18名（本来の所属コースは、社会系教育コース1名、教育実践科学コース7名、臨床教育科学コース6名、障害児教育コース4名。障害児教育コースのみが、養護学校教員1種免許の取得を必修とする）が筆者のもとで演習に取り組むことになった。

そして筆者の場合は、この18名の学生に対して、筆者ひとりではなく前述のように演習協力者として、本学教育地域科学部附属養護学校教諭5名と、大学院教育学研究科障害児教育専攻障害児教育専修に内地留学中の大学院生（本務は中学校特殊学級担任）1名の協力のもと、演習がすすめられることになった。これらの協力者が、それぞれのテーマのもとに、さらに少人数からなるサブグループを組織し、実際の活動が開始された。

これらの演習協力者は、筆者と日常的に実践研究を行う者たちであり、この時点でも、特殊教育諸学校のセンター的な機能のあり方について、多くの議論を重ねてきていた。そのため、定まった形ではないが、それぞれがおぼろげながらも、センター的な機能の構想を持っており、本演習では、これらの演習協力者である障害児教育の実践家たちが提起するセンター的な機能を、学生たちとともに実践し検証してもらうことが課題の大きな柱となった。

筆者は、こうした現場にいる者の実践に基づく発想に、教員になる途上の者が意見を延べあい、互いに議論する中から新たに生まれていく実践や、あるいは結果として形をなしたひとつのレポートが、何よりも重要であると考えた。こうした相互作用、ダイナミクスこそが、センター的な機能の開発にも、現職教員の生涯学習のひとつの要素として重要な思考の柔軟さの維持にも、そして、何より教員養成にセンター的な機能を位置付ける際にも、最も重要なポイントであると考えた。

たんに学生を現場に送り込むだけでは、受け入れた現場の教員にも、学生自身にも、自覚や責任の所在も不明確で意味がなく、ましてや教育実習では、最初から学生が意見、特に反論を現場の教員に言える機会が少ないという点で、まったく意味がない。本演習のように、センター的な機能の開発という目標を持って、あくまで「対等な立場」を現場の教員と学生が築き、活動とその後の議論ができるようなシステムを保障したことが、最大の工夫したところである。

ところで各協力者がセンター的な機能として提起したものは、現職の養護学校（特殊学級）教員が、

その時点の各人の課題意識からみてセンター的な機能として位置づけられるべきものとして挙げたテーマであると考えることができる。ただ、本演習を行っていたのは2001（平成13）年の段階であり、後に滝坂（2002）が具体的に示したセンター（的）機能として想定される『（ア）教育相談機能、（イ）指導機能、（ウ）機関コンサルテーション、（エ）研修機能、（オ）実践研究機能、（カ）情報提供機能、（キ）施設・設備提供機能』とは、直接的にはつながらないように見受けられる活動が挙げられているが、少なくとも、逆を言えば、現場の教員の感覚から最初に取り出された、センター的な機能とはこうあって欲しいという期待をこめられた活動のいくつかであると理解して頂きたいと思う。

こういったものが、後に洗練され上記の滝坂（2002）として結実したと考えるべきであろう。

繰り返すが、センター的な機能を机上で考えるということは意味がなく、まず実践現場からの提起があり、それに教員を志望する学生が、同じような視点でともに活動し実践を通して関わり合うことで、センター機能の精選、現職教員への刺激がもたらされるものであると考えている。そして何より、教員養成においても、こうして現場に飛び込み、先達とある目標に向かって活動をともしたうえで、その目標と活動に対する省察を行うことが、教員を志望する学生にとっては、大きな意味を持つものと考ええるし、これはセンター的な機能のみならず、今後の教員養成および人間発達援助・生活支援に関する業務を将来志す学生の養成において、大きな役割を持つものであると考えている。そして、学生らの主体的な関わりが大きいほど、既に教員となっている者にも生涯学習の効果を及ぼすことが期待されるし、学生自身も将来的に自らが出会うであろう生涯学習の基礎体験の意味をも持つものであると考えている。

では、それぞれの協力者がセンター的な機能として提起した事項を、以下に具体的に設定した課題を紹介する。わかりづらい点があろうかと思われるので、滝坂（2002）が具体的に示したセンター（的）機能として想定される『（ア）教育相談機能、（イ）指導機能、（ウ）機関コンサルテーション、（エ）研修機能、（オ）実践研究機能、（カ）情報提供機能、（キ）施設・設備提供機能』を、筆者なりの解釈で補っておきたい（これに関しては、[] の中に、記号（ア）（イ）（ウ）…で示した）。

1）養護学校・A教員のサブグループ「職場体験実習を紹介するビデオと新聞作り」（学生6名が分担参加）

職場体験を終えた養護学校の在籍生徒たちがどういった実習をしてきたのかを、在校生に知らせる目的と、実習を受け入れてくれた企業に対して、生徒たちの体験がどういった意味を持ったのかを知らせるプロモーションビデオと新聞を、養護学校の教員と協議しながら、学生が作成した〔（ア）（ウ）（エ）（カ）養護学校の内外に対する進路指導の意味づけの再確認作業となった〕。

2）養護学校・B教員のサブグループ「基本的生活習慣チェック表のプログラム作成」および「将来の養護学校のイメージ・コンピュータ・グラフィック作成」（学生6名が分担参加）

B教員が得意とするITの知識を参考にして、パソコン入力可能なツールとしての基本的生活習慣チェック表の作成と、未定ではあるが、将来的に建て替え可能な際に意見が述べられるようにということと、学校紹介を兼ねて、校舎のコンピュータ・グラフィックを作成した。学生たちは、教員個人によるこういった勤務校への関わりもあるのかと感慨深い様子であった〔（ア）（カ）（キ）養護学校在籍の児童・生徒の生活習慣を再確認することで、教育相談等の基礎資料を得る目的と、それに伴う情報の集約を意図した。また、センター的な機能を実践するにあたって必要な学校の空間を再検討した〕。

3）養護学校・C教員のサブグループ「生きることを学ぶ」（学生6名が分担参加）

C教員自身が取り組んでいる障害児の野外活動へ参加する中から、今後求められる可能性について、体験的に意見を述べあった〔（ア）（カ）養護学校在籍の児童・生徒が、学校外で積極的に社会参加していくにあたっての生活技能の習得と、その方法論の検討を行った〕。

4）養護学校・D教員のサブグループ「知的障害児とその親が役立つ社会資源マップのアイデア」（学生全員参加）

既に刊行されている知的障害児とその親が利用できる社会資源マップについて、学生にさらなる改訂のポイントを述べさせた。学生自身が、必ずしも街を知っているわけではなく、やや苦勞したようである〔（カ）養護学校在籍の児童・生徒が、学校外で利用している社会資源を把握し情報の集約を試みた〕。

5）養護学校・E教員のサブグループ「知的障害児とその親が役立つ社会資源マップのアイデア」（学生全員参加）

既に刊行されている知的障害児とその親が利用できる社会資源マップについて、学生にさらなる改訂のポイントを述べさせた。特に、学生自身がボランティアで見聞していることを活用したいと考えた。ただ学生自身がボランティアとして参加している場合でも、自らが企画をしている機会は少なく、新規のもの、大きな改変を要する情報は発見されなかった〔(カ) 養護学校在籍の児童・生徒が、学校外で利用している社会資源を把握し情報の集約を試みた〕。

6) 特殊学級（大学院生）・F教員のサブグループ「普通学級に勤務する教員への聞き取りによる特殊学級のイメージ調査」（学生全員参加）

帰省等を利用して学生が卒業した小学校や中学校を訪ね、普通校に勤務する教員に、特殊学級が校内や地域においてよりオープンな活動をする際の意見を聴取させた〔(イ) (ウ) (エ) 養護学校以外の学校の教員が、養護学校にこういったイメージを持ち、また、養護学校にこういったニーズを求めているかを探った〕。

以上について、実質的には10月中旬から翌年の1月中旬までの3ヶ月間で結果を出さねばならず、しかも、通常の講義の合間にグループで活動しなければならないことから、徹夜を余儀なくされることも多く、学生にとっては大変厳しいものであったと推測されるが、授業の観察参加や教育実習では垣間見れない、養護学校教員の日常と、将来的に求められるであろう「センター的な機能」の一端について、体験的に理解することができたものと考えている。

付言すれば、本番の教育実習前にこうした教員との体当たりの体験をすることで、その後の教育実習が大変円滑に進行したとの予期せぬ好ましい影響も指摘された。

ただ、惜しむらくは、それぞれについての記録が散逸していることである。大きな演習の中のひとつの活動であり、まとめも口頭による感想発表が主で、また例えば将来の養護学校のイメージ・コンピュータ・グラフィックの電子記録等はその後、それを主宰した教員に戻されており、筆者の手元に残されていない。この演習の実施にあたって、プロセス・体験重視に力点を置いたがため、記録や「作品」等は、学生とサブグループの担当教員でのみ所管し、筆者がその集約をしていないのである。これは筆者の落ち度である。よって、本報告が経緯の紹介のみであることも、反省材料である。当初からの目的と、その必要に応じた記録の収集を意図しておけば、もう少し丁寧な評価が行えたが、雑な経過の報告のみしか行えないのは、筆者の企画力の不十分さ、講義計画力の限界によるものである。そうした意味でも、単年度の演習であったことが悔やまれる。

ただ、口頭による学生の感想発表と、担当した教員各位のメッセージは、実際の体験としても、センター的な機能の理解においても、概ね好評であったことは付け加えておきたい。

参考までに、講義の報告（氏家・森・他 2002）として福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センターの紀要に寄稿した演習担当者のコメントの中から、筆者のものを以下に転載しておく。

〈資料〉

「養護学校のセンター的機能」について教育総合演習を通して学ぶ意義

氏家 靖浩（教育実践総合センター）

講義の概要

学校教育課程2年生18名（それぞれ社会系教育1名、教育実践7名、臨床教育6名、障害児教育4名の各コース所属）が3班に分かれ、本学部附属養護学校教員5名と現在、教育学研究科障害児教育専修に内地留学中の大学院生（本務では特殊学級担任）1名の6名に協力を願い、知的障害児の養護学校と特殊学級でこれまで取り組んできた教育活動と、今後、求められるであろう新たな学校改革プログラムの中から、大学生自身が『センター的機能』として注目する活動を取り上げ、各関係者と共同作業を行い、センター的機能について实际的な関心と、ささやかにでも実体験を持つことを大目標とした。

活動の具体的な課題設定は、以下のようなテーマになった。「養護学校在学生の実習紹介ビデオの作成」「養護学校在学生の実習紹介新聞の作成」「養護学校在学生の基本的な生活習慣チェック表ソフトの作成」「未来の養護学校のハードをCGでバーチャルに作成」「養護学校の教員が心がけておくべき『行き抜く

術（サバイバル）』について体験的に学ぶ」「養護学校在学生が利用できる社会資源マップの作成」「母校の教員に尋ねる養護学校のセンター的機能に関する意識調査」である。

最初の数回はウォーミングアップとして全体でセンター的機能の知識の共有をはかり、あとは中間・最終発表以外は、各班単位での活動を基本とした。結果としては、学生が半年でまとめたものとは思えないクオリティの高い「作品」が残された。これはひとえに学生諸君の寝る間を惜しんで取り組んだ努力と、関係者の熱意による結晶である。

学生から提言として、半年という期間の短さや、担当大学教員（要するに筆者）にもう少し丁寧に情報交換の場を設定して欲しかった、という指摘があった。

大学の教員と学生双方の通過儀礼のひとつとして

筆者のみが創設以来、2ヵ年連続で本教育総合演習を担当した。昨年度のコンセプトは、教員志望という前提で、あえて教育や学校以外のことを考えようということと、「生と死」について考えようというテーマ設定から、基本的に個人による能動的な取り組みを期待した（森ら、2001）。それに比して本年度は、教員となった日から即応すべき課題を、学生のうちに体験しておくという基本構想と、それゆえ個人による学びの限界を考えて、徹底したグループ活動を指示した。教員になってから、仕方なくグループ活動するのではなく、積極的に関係者とコラボレートする機会を見逃さない準備学習とした。大部分の学生には、好意的に受け容れられたと解釈している。

大学教育、大学教員が、大学生にとっての、未来の現場の日常に対するマネージメントが果たせることも、ひとつの任務であると考えた。大学教員のFDとは、単に教える技能ではないはずである。こういった総合演習で、教員個人のFDが磨かれる時と場になればよいと考える。

現場からの要請に応える

『21世紀の特殊教育の在り方について』の最終報告書は、特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能について提言しているが、これは現場においても待ったなしの課題であるにも関わらず、教員養成のどの段階で、この概念についてこういった形で触れてよいものか、まだまだ暗中模索のままである。幸い本学部附属教育実践総合センターは、独立行政法人国立特殊教育総合研究所、福井県特殊教育センターと、この『センター的機能』に関する開発的研究に共同プロジェクトして取り組んできた。

本演習は、学生にとってはセンター的機能を知る機会として、現場の教員には、センター的機能を考える刺激・ヒントとして、そして共同プロジェクト・研究者の立場としては、センター的機能を効果的に学生や教育現場に啓蒙する機会として機能したと言える。

いかんせん、適切な評価ツールがなく、今回は試みにとどまっていることが残念ではあるが、今後こういった『私たち人類の歴史始まって以来の、世界規模のそして各地域社会を基盤として行われる大きな挑戦』（滝坂ら、2002）においては、流れる川へのひとつの投石が、多角的・多面的に作用することを念頭において、様々な社会実験が試みられるべきであると思う。

そういった視点から見れば、本演習が果たした試行的役割は、大きなものであったと考えられる。

〈文献〉

- 1) 森 透 他（2001） 学生の探求的・創造的な学びの構築 ―福井大学「教育総合演習」2000年度後期の実践報告―。福井大学教育実践研究 第26号。
- 2) 滝坂 信一 他（2002） 小学校通常学級における教育活動の営み ―「自閉症」といわれる一人の児童の6年間の学校生活をめぐって―。プロジェクト研究報告書 通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究 独立行政法人国立特殊教育総合研究所。

以上が学部レベルで行った「センター的な機能」を意図した教員養成の試みである。

4 福井大学で実際に試行したもの（卒業後教育）

ここでは2つの試みを簡単に紹介する。

ひとつめは、大学院教育学研究科修士課程障害児教育専攻障害児教育専修障害児心理学分野において、専修所属の院生のみが受講可能な筆者が担当する「障害児心理学演習」を活用し、センター的な機能を展開させるにあたって必要な校内理解と教員個人の業務の工夫について検討を行った。通年で、1回あたり90分ではあるが、2001年度に関して言えば受講者は2名で、その2名とも現職の教員であった（1名は先述の中学校特殊学級担任で、県教育委員会派遣であり、もう1名は本学の附属養護学校から派遣された教員で、両名とも本学の養護学校教員養成課程を卒業し、10年以上の特殊教育担当歴があった）。

内容は、それぞれの院生が、個人の活動の範囲内で収集できるもので、「センター的な機能に関する資料」と、それぞれが想定したものを持ち寄り、それをもとにディスカッションを重ね、それらに関してまとめ進行させながら、引き続きそれぞれの院生各自が、自分自身の生活時間を研究対象として、業務内容の分析をしてもらった。勤務時間や、実際の拘束時間といった業務上の時間的な制約と、将来的にセンター的な機能として提案できる活動を行う際、校務分掌や勤務条件にどういった工夫が必要かについて議論を深めた。

ふたつめは、県教育委員会主催の教員免許認定講習において、講義形式ではあるが、比較的丁寧にセンター的な機能についての概説を行った。2003年度に関して言えば、筆者が担当した「障害児心理学」において、受講者100名にセンター的な機能に関する最新のトピックスを提供した。これは、それ以前の約2年に亘るプロジェクト研究への参加で話題があり可能であったことと、ICF（国際生活機能分類）等を参考にして障害児・者のQOL（生活、生命の質）について考える中から、容易にセンター的な機能の可能性について言及することができた。

この認定講習受講者がセンター的な機能について知識を得て理解を深め、後に本務校でセンター的な機能を検討する際、役に立ったという感想を聞くことがあった。現職教員の意識改革としては、講義形式も含め、大量に、重層的に話題提供し、議論を進める必要性を感じた。

これらは滝坂（2002）が具体的に示したセンター（的）機能として想定されるものと直結するものではないが、現職教員が取り組みを開始するにあたっては、こうした緩やかなセンター的な機能に関する動機付けと、それらの活動を可能にする準備条件について検討をしておくことが、実際の活動を開始する際の布石としては有効であろうと考えたのである。

5 理想的な教員養成への布石として ―まとめ―

本来、学校と教師というものは、それそのものが「センター的な機能」を有していたはずなのに、いつの間にかその本来の姿を忘れていたようである。それがここに来て、時代の必然性からか再び問われ始めたことは、喜ぶべきことでもあり、気を引き締めなければならないことでもあるのであろう。

一度、完全に時間を止めて、教育制度をリセットして「センター的な機能」が開始されるわけではないことにも、意義があると思われる。船が荒波をかき分け前進しながら、その船そのものを解体し再建築する作業である。しかし、学校と教師と、教育そのものが持っていた「本能」へ向かって、再度進路を確認するだけの作業である。その際、パラダイムの変換を果たす鍵は、自然な流れで「人」とその「取り組みの姿勢」が入れ替わっていくことが最も効果的であろう。

そう考えると、教員養成の途上からセンター的な機能について、学生に当事者意識を持ってもらい主体的に関わることは、そのプロセスそのものが教育改革と言えよう。そして前述したように、繰り返すが筆者は、こうしたパラダイムの変換には、教育現場にいる者の実践に基づく発想をベースにして、将来、教員になる途上の者が意見をぶつけ、互いに議論する中から新たに生まれていく実践が重要であると考え。こうした相互作用、ダイナミクスこそが、センター的な機能の開発においても、現職教員の生涯学習のひとつの要素として備えておきたい思考の柔軟さの維持においても重要であると考え。それらを踏まえて、センター的な機能に関する知識とスキルが、教員養成システムに明確に位置付けられていることが効果的であるし、特別支援教育のみならず学校教育に携わるすべての教員の、教科等の専門よりも高度な教職倫理・教職教養として理解されるべきものであろうと考える。

付け加えるとすれば、センター的な機能に関して、明確な理念を持たない教員養成大学・学部は、その存在意義を失うことになるかもしれない。変わらないままにいるか、大きく変わるかは、その大学の根本姿勢や地域性、大学教員の力量や地域社会との連携を無言のうちに反映することになるであろうし、その大学の教員養成に対する理念が問われることになるであろう。こうしたことが端緒になり、地域社会からみた大学の使命や、専門性、科学性を話題とする議論が活発になれば、大学と大学の教職員の再活性化にもなるであろうし、そうした活性さが常に新鮮なままである大学であればこそ、センター的な機能に関しても、地域社会の側からも大学側からもコミュニケーションが活発となり、そこで育てられた教師は自然なままに自己変革をする土壌を身に付けていると想像できよう（中村，2003）。

こうして考えてみると、センター的な機能に関する目的・理念・知識・技能を身に付けた教員を養成するということは、特別支援教育に限らず、今後のすべての学校と教育、そして教師のあり様に影響を与え、心身に障害を有する児童・生徒とその家族や関係者にも、今まで想像さえできなかった、地域社会で学校と教師を作り上げ活用していこうという着想にまで至ることになれば、インクルージョンを超えて、大きな社会構造の地殻変動にまで至るかもしれない。

〈文献〉

- 1) 氏家 靖浩・吉田弥恵子・小八木 隆・上田 康彦・滝坂 信一 2003 特殊教育諸学校が地域におけるセンター的な機能を展開するために何が必要か ―福井県が考える『緩やかなネットワークと軽やかなフットワーク』―. 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 146.
- 2) 中村 忠雄 1998 はじめての障害児教育 養護学校編. 明治図書.
- 3) 滝坂 信一 2002 盲・聾・養護学校の「センター化」 その背景と課題 ―日本型「万人のための教育」, 「万人のための学校」の模索―. 特別なニーズ教育とインテグレーション学会『SNE ジャーナル』第8巻, 57-81.
- 4) 氏家 靖浩・森 透・他 2002 共同の体験と探究をめざして ―2001年度後期授業科目「教育総合演習」実践報告―. 福井大学教育実践研究 第27号, 79-98.
- 5) 中村 圭佐 2003 大学教員が取り組む教育実践活動. 中村圭佐, 他 編 教室の中の気がかりな子, 173-196, 朱鷺書房.

盲・聾・養護学校のセンター的役割と教員養成大学 における対応と課題

盲学校教育の分野から

宮城教育大学

猪平 眞理

盲・聾・養護学校のセンター的機能については今後の障害児学校が果たすべき重要な役割であり、大学の教員養成機関においても十分な対応が図られねばならない。ここでは特に盲学校の分野から考察を進めていきたい。このところ全国に71校ある盲学校はそのほとんどで地域の視覚障害児教育のセンターとしての機能を実際に発揮している。こうしたセンター的機能が求められる現状に対応した大学の教員養成のありかたを考える。

1 盲学校教員養成課程の課題

盲学校のセンター的役割を発揮するには、殊に視覚障害に応じた特別の指導法や教材教具の工夫が必要とされ、専門性が特別に求められるところである。盲学校教員免許状等はそうした専門性を養成された証に取得されるものであって、センター的機能を検討するにあたり、盲学校教員養成課程で取得された免許の活用について調べてみたい。

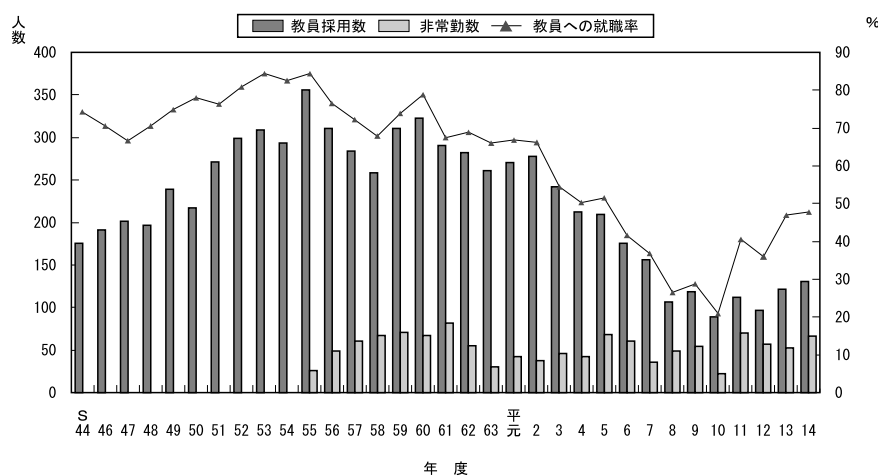


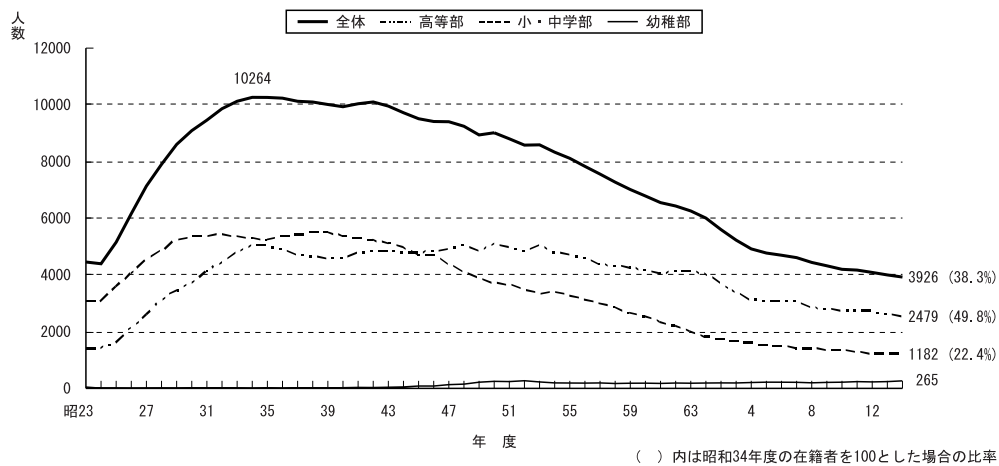
図1 宮城教育大学卒業生の教員採用状況

(1) 教員採用の実態と背景

盲学校教員養成課程の卒業生が本来の養成目的を達成する道は盲学校の教員に採用されることである。それを探るために、まず、近年の教員採用の実態をおさえておきたい。図1は宮城教育大学の開設当初からの新卒者の教員採用状況である。新卒の教員就職率は昭和50年代は80～70%台、それが平成5年度までに50%台まで下がり、平成10年度には21%の最低値を記録した。その後は、国の施策に従って全国的な教員養成系の入学定員削減が行われ、このところは48%程度に回復している。しかし、この上昇した数値も非常勤による採用が教員採用数全体の半数を占める状況であって、教員採用の厳しい状況は変わっていない。

これは社会の少子化現象に歯止めがかからないことによるものであるが、ここで盲学校教員養成課程を取り上げるにはもう一つの背景を理解する必要があるだろう。それは図2、全国の盲学校在籍児童生徒数の推移である。この図の右に記したように平成14年度の各学部の在籍数は盲学校の全体数が最も多

かった時の3分の1に減少している。中でも小・中学部の義務教育段階では4分の1にまで減少しており、盲・聾・養護学校の中で、最も減少率が高いのである。



(文科省学校調査資料)

図2 盲学校児童生徒数の推移

(2) 盲学校教員養成課程卒業生の進路の実態

盲学校教員養成課程は全国に2つ、広島大学と宮城教育大学に設置されている。その定員は両大学とも長く15名であった。それではこの双方で盲学校教員免許を取得した卒業生がどの程度免許を生かしているのだろうか。進路を調査した。表1は過去10年間の両大学盲学校教員養成課程の卒業生の就職状況である。この表から両大学とも卒業後1年目に盲学校に採用されているのは非常勤の数も含めて1、2名であり、極端に少ないことが分かった。教員採用試験に合格しても現実には大半が養護学校教員として配置され、あるいは一部が通常学校の教員としてスタートを切る場合が多いのである。

表1 過去10年の 盲学校教員養成課程 新卒者の就職状況

年度	宮城教育大学			広島大学		
	卒業者数	教員	盲学校	卒業者数	教員	盲学校
平成5	6	1 (2)	0 (1)	12	4 (1)	3 (1)
6	7	1 (1)	1	15	7 (2)	2
7	11	2 (3)	1 (1)	15	4 (2)	2
8	16	3 (1)	1 (1)	18	6 (3)	3
9	14	4 (2)	2	14	3 (1)	1
10	17	5 (1)	2 (2)	17	6 (1)	1
11	13	2 (3)	1 (1)	17	4 (1)	(2)
12	12	4 (6)	0 (1)	14	3 (3)	1 (1)
13	15	5 (4)	0 (1)	16	4 (8)	(1)
14	15	5 (4)	0 (1)	12	1 (3)	1 (2)

() 内は非常勤等の数で外数

また、表1は新卒者のみの数値であり、このところは講師を経験してから本採用に至るケースも多く、その中から盲学校に配属される例も出てくる。そして大学院に進学した後、盲学校に採用される場合もある。

このほか、全国的に教員の短年で機械的な人事異動が行われ、一県一校の多い盲学校では、専門性の低下という深刻な事態を招いているところであるが、他分野から盲学校に転任したり、弱視学級に配置

されたりすることもある。そのため宮城教育大学盲学校教員養成課程卒業生の中で、一部期間でも視覚障害児教育に携わったことのある経験者の数を非常勤の場合も含めてカウントしてみた。さらに、初任者が同一学校に在職できる年数が多い自治体で4、5年とされていることを考慮して、過去10年のうち平成5～9年度の卒業生の場合をみると、こうした盲学校教員免許を生かすことのできた割合は約32.5%であった。もちろん経験年数を遡るほどその数値は上がるのであろうが。

ただ、ここに付け加えれば、盲学校教員養成の卒業生には養成された専門性を視覚障害関係の福祉機関等で生かす道があるが、実際に就職するケースは2、3年に1例程である。

なお、両大学とも平成12年度から定員の削減があり、宮城教育大学では12名定員に、広島大学では盲・聾・養護学校合わせて30名定員となっている。ちなみに宮城教育大学では昭和40年創立当初から15名定員として入学時から盲学校教員養成課程の募集であったが、昭和54年度にはC類として一括した入学で3年次に盲・聾・養護専攻を決める体制に変更され、さらに平成8年度からは入学時から3専攻に分けた募集となった。一方、広島大学では昭和39年に盲学校教員養成課程に改称され、さまざまな改組を経る中でも15名の定員として募集されていたが、平成12年の組織改編で障害児教育教員養成コースとして一括募集となった。ここでは2年次から3専攻に別れるが、その際視覚障害教育の希望者が就職率の低迷から少数に傾きやすく気苦労があるとのことである。かつて宮城教育大学でも一括募集の場合には少数になりやすかった。

以上、盲学校教員養成課程の卒業生の進路については近年の状況が中心となった。しかし、盲学校教員免許に関していえば、2、30年前のような教員採用が楽な時代にも全国的に独自の免許が生かされた採用試験制度はなかったのではないと思われる。それが近年に障害種別の免許保有率が求められるようになり、2、3の自治体で盲学校教員を特別の枠を設けて募集する例が見られるようになっている。折しも総合免許の導入が目前に迫っており、視覚障害児教育などのような高い専門性の養成をいかに確保していくのか、大学の組織にも関わる再検討がなされる時を迎えている。

2 障害児教育の大学院教育における高度の専門性の修得

（1）大学院における現職教員の研修

障害児教育は特別支援教育に変わる方向が定まっており、今後大きな転換が余儀なくされている。中でも障害児教育が総合免許となればそれぞれの障害への対応は薄まらざるを得ず、大学院は障害児教育のスペシャリストの養成機関として役割が果たされていかねばならない。すでにこの提言も目新しくはなくなったが、視覚障害児教育、聴覚障害児教育、知的障害児教育だけでなく、ADHDやLD、高機能自閉症などの軽度障害にも対応できるそれぞれの障害の高度の専門性の養成であり、現職の教員にも広く研修の出来る機関としたい。

視覚障害児教育についていえば、現在盲学校では教員の専門性の低下が憂慮されている。これを教員の特殊教育免許状保有率で見ると図3となる。それは先にも触れたように近年の教員の機械的な人事異動によるものが大きい。もう一つの要因は図2のように盲学校の小・中学部で在籍児数の極端な減少と重複障害児の割合の増加である。こうしたことが盲学校教員の専門性を磨きにくくし、校内の構成員による研修機能に困難を来しているのである。一方、図2の小・中学部の減少は逆からみればメインストリーミングの進展で通常学校への在籍が増え、盲学校のセンター的機能による支援の必要を表しているともいえる。いずれにせよ現職教員の専門性の養成と向上の場を特殊教育総合研究所とともに専門のスタッフのいる大学にも求められるのである。

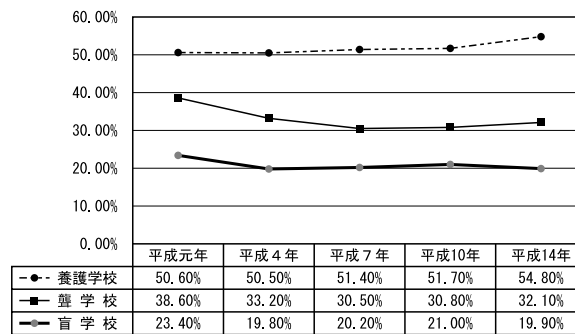


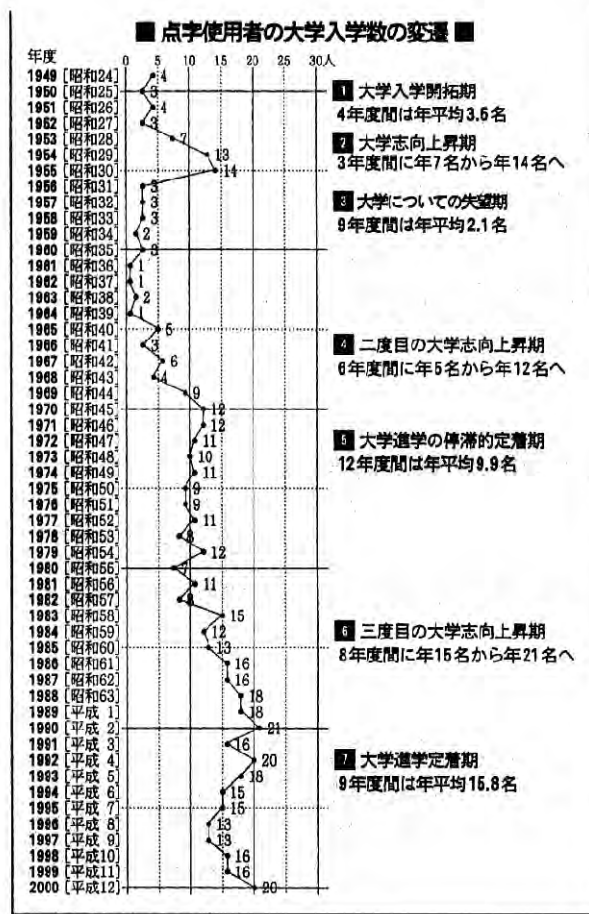
図3 特殊教育教諭免許状の保有率

「今後の国立の教員養成系大学・学部 の在り方について」（平成13年，文科省）にも一部触れられているように，大学院は障害児教育の分野でも実践的で高度な専門性を持った人材を養成する機関としていくならば，ここで大きな変革を遂げねばならないだろう。今，大学院は広く門戸が開放されてきているが，従来の教育制度が維持してきた研究者養成のための組織立てがそのまま生かされ，修士の称号と専修免許の取得が大事にされた内容になっているように思える。現在の大学院は特論や特別演習などの授業を通じて専門性を深める役割は果たしてはいるものの，多くの時間が2年目の修士論文作成に費やされていないだろうか。もちろん現場の教師は研究のまとめ方に不慣れで，学ぶ必要が指摘される場所であるが，新たな知識を仕入れ，事例の検討を重ねて専門の力を深める研修の側面に力が入られるような体制への検討が必要であろう。その手段の一つとしては，実際の教育現場での観察や実習を通じた具体的な授業研究や教材教具の検討などを取り入れる。また，現在ではできないが，学部の授業を履修してその単位を生かしたり，他学科の授業を気軽に利用できるような策を講じて，大学院をもっと気軽な現場の教師のブラッシュアップを図る場として変えていかねばならない。

大学院にこうした専門性の高いスペシャリストの養成が求められてくると，大学側教官の資質にも目が向けられなくてはならない。今後は障害児教育の研究手法だけでなく，障害児教育の具体的な教科の指導法や補助具の効率的な使用法のような，実践的な力量も要請される。大学や大学院も社会のニーズに合わせた人材登用を考えねばならないだろう。

（2）大学院が担う専門性養成の内容

以下は障害児教育のスペシャリストの養成のための具体的な内容であり，盲学校を中心に考察した盲・聾・養護学校のセンター的機能を発揮するために必要とするものである。ここにはセンター的機能の新たな支援先として，大学や各種専門学校の項目もあげた。図4は全盲者の大学入学数の変遷であり，漸増の様相である。全盲の生徒数は少数であるが弱視生徒はこの数の3倍程度にもなるため，図4に象徴されるように視覚障害のある生徒の大学等への進学者は拡大している。こうした生徒の進学先へのケアはすでに着手している学校もあるが，進学する大学だけでなく，各種専門学校等も含めて対象校をとらえ，今後，盲学校のセンター的役割としてかかげるものとなるだろう。



(菊島和子 (2000)「点字で大学」 P. 37より)

図4 全盲者の大学入学数の変遷

【障害児教育の理念と心理的ケア】

- ・ 障害児の教育の場と教育課程
- ・ 障害の生理病理等, 医学的理解
- ・ 障害児の心理的理解
- ・ 自立活動の指導内容と方法
- ・ 重複障害児の指導内容と方法

【実践的な支援法】

- ・ 早期教育支援
 - 医療機関との連携の在り方
 - 乳幼児相談 → カウンセリング, 発達心理学等
 - 保育療育機関とのかかわり → 幼児教育, 児童福祉等
 - 就学にかかわる相談 → 教育法規, 評価法等
- ・ 通常小・中学校への支援
 - 通常の学校との連携の在り方
 - 各教科教育への支援 → 各教科の指導法, 教材教具整備等
- ・ 学校生活への支援 → 児童心理学, 生徒指導, 臨床教育等
- ・ 担当教員, 補助教員等への支援
 - 各教科及び児童生徒への補助の在り方 (個別の指導計画等)
- ・ 地域やボランティアとの関わり, 障害理解と啓発 → 社会福祉等
- ・ 大学, 各種専門学校への支援

3 一般の教育免許取得への障害児教育科目の充実

盲・聾・養護学校のセンター的機能は通常の学校教育との連携で発揮されるものである。そうであるならば幼稚園、小、中、高等学校などの一般の教員にこそ、そうした活動の理解啓発を促しておかなければならない。もともと障害児教育は障害があることによって通常とは異なる教育支援の方法を深く考えていくものだが、そのことによって人間とは何か、人の幸せは如何なるものか等を熟慮し、人間理解を深め、教育の原点であると捉えられたりする。そうした障害児教育の概論を教員免許の必修単位とするべきである。現在は介護等体験の実習が導入され、障害児教育はそれでこと足れりの感が強いが、今後はノーマライゼーション、インクルージョンの進展が予想されるのであり、一般の教員免許取得に必須とすべき障害児教育関係の課目には是非、盲・聾・養護学校のセンター的機能による支援について、その適切な内容を盛り込み、そうした連携の力を十分生かせるような理解を図っていかねばならないだろう。

また、大学には福祉関係や教員以外の教育関係の課程が設置されている場合があるが、こうしたところに在学する学生達にも盲・聾・養護学校のセンター的役割の実際を含めた障害児教育概論を学ばせることが必要であろう。障害児教育を含めた医療、福祉などの機関と地域社会との有効なネットワークづくりは、他分野のネットワークとも絡み合って、これからの豊かな社会づくりに大きな貢献をしていくものになるのではないだろうか。

障害児教育は未だ通常教育の関係者から特別視されていたり、十分な理解を得ているとは言い難い面もある。盲・聾・養護学校のセンター的機能が障害児教育に関わるイメージのレベルアップにも役立つように考えていけたらと思う次第である。

〈参考文献〉

- 1) 広島大学 (2003) 「平成15年度 学生便覧」
- 2) 広島大学 学校教育学部 (1994～2003) 「教員就職状況等報告書」
- 3) 宮城教育大学 (1976) 「宮城教育大学十年史資料集」(上)
(1987) 「宮城教育大学二十年史資料集」Ⅰ
(1996) 「宮城教育大学三十年史資料集」Ⅰ
- 4) 宮城教育大学 (1994～2003) 「教員就職状況等報告書」
- 5) 宮城教育大学就職委員会 (2003) 「一就職委員会報告書一将来の就職展望について」
- 6) 菊島 和子 (2000) 「点字で大学一門戸開放を求めて半世紀一」社会福祉法人 視覚障害者支援総合センター

5. 支援の在り方を考える

支援論

～ニーズに対応する資源の組み合わせ～

神奈川県立総合教育センター

中田 正敏

はじめに～経験から考えた〈支援〉に関するコンセプト～

医学的には自閉症と精神遅滞という診断名のある子どもとの20年間の付き合いの中で保護者として支援について考えてきたことがある。

ある時、「子どもが困っている」ことに気がつく契機があった。今となっては驚くべきことであるが、それまでは、子どもが困っていることには気がつかず、子どものことで「親として困っている」だけだった。本人が困ることがあるとわかってから、「困っている」場合と「それほどでもない」場合があることに気がつき始めた。困っている時は、たいていの場合、何をしたらよいのかが伝わっていない時であり、伝える工夫、つまりコミュニケーションの方法に工夫を凝らすことが支援になると思った。困っているのは「音声言語ではこちらの意図が伝わりにくいこと」であり、コミュニケーションの領域で、サイン言語に加えて絵、写真を添えるなどの支援をすると驚くほどよく伝わるがあった。本当に手間がかかるのであるが、意図が伝わると後はそれほど支援がなくても作業自体はできることが多かった。作業をおこなうことそのものの領域ではあまり支援を必要としていない。コミュニケーションの領域での支援の程度と作業の領域での支援の程度はかなり異なっていた。ある領域での支援の程度や頻度は必ずしも他の領域ではそれほど必要なものではないことに気づいてからは、この子はどのようなことでどのように困っているのかを考えるようになった。そう考えることによって、具体的な方策が立てやすくなった。一人でできそうなことと支援があればできそうなこと、今のところは少し無理なことについて見当がついてきたように思う。

子どもの「困り感」を理解し、それへの対応として支援がうまくいき始めた頃、余暇の過ごし方として子どもが空手教室に通い始めた。自閉症という障害特性から彼を見ている筆者は、その日の空手教室が無事に混乱なく終わることを中心的に考えていた。これに対して空手の先生は、子どもの足技の様子に関心をもち、足がよいと誉めてくれたのである。専門とはあざやかなもので、他の人々とは異なる視点でみることが可能である。サイン言語の可能性を示唆してくれたのも専門家であった。この時、保護者だけで、この子どもを育てるというのは危ういことであり、彼を取り巻くネットワークとかチームの必要性について痛感した。「協働」という言葉に惹かれたのはこの頃である。個別の支援ニーズに対応するためには多くの障壁がある。いろいろな状況に応じて様々な支援が必要なとき、もっとも近いところにいる人が自分以外のいろいろな人材の活用という視点をもっていないと、支援は成立しにくい。「抱え込み」という言葉があるが、これは周囲にいる人材が活用できない状況を示すものであろう。「支援」を論ずる場合、どこで、どの程度、誰による支援が必要で、そういう人材とのネットワークがあるのかなのか、というように具体的なレベルで考えることが求められる。

さて、「盲・ろう・養護学校の地域におけるセンター的機能」というテーマは、盲・ろう・養護学校内において蓄積されてきた資源が地域という広がりにおいてどのような機能を発揮するか、という問題として捉えることができる。しかし、盲・ろう・養護学校において蓄積されてきた資源は、そのまま地域で活用され得るのか、それとも、小・中学校等のさまざまな地域資源との結びつきの中で新たな資源の創出というプロセスを経過して活用されるものとなるのか、また、このことは盲・ろう・養護学校の内部にどのような変化を与えるのだろうか？

地域の小・中学校の通常学級に在籍する児童生徒の場合も、盲・ろう・養護学校に在籍する児童生徒の場合も、その児童生徒が在籍する学校内で蓄積された資源のみでその多様な支援ニーズに対応することについては、おそらく限界がある。ニーズに対応するための支援には固定的サービスもあり、配慮的なものもあり、しかも、さまざまな領域や時期、頻度があり、非常に多岐にわたる。学校の資源だけではなく、地域の様々な資源が柔軟に結び付けられることによって、あるいは新たな資源が創出されて初

めてニーズに対応した支援が成立する。そうしたシステムを構築するためのプロセスとして盲・ろう・養護学校のセンター的機能について考えることが重要である。

1 〈支援〉とは何か

ここでは〈支援〉について主として Mental Retardation Definition, Classification, and Systems of Supports, 10th edition American Association on Mental Retardation (以下「AAMR2002」と略す)で検討されている論点をヒントにして考えてみたい。

(1) 〈支援〉, 〈資源〉, 〈ニーズ〉をどのように関係づけるべきか？

〈支援〉については、さまざまな定義がある。

「支援とは、なんらかの意図をもった他者の行為に対する働きかけであり、その意図を理解しつつ、行為の質を維持・改善する一連のアクションのことをいい、最終的には他者のエンパワーメントを図ることである」。また、「支援システムとは、支援を可能にする相互に関係づけられた資源とこれらを活用するためのモデル（ノウハウ）の集合からなるシステムであり、支援状況の変化に応じて絶えず自分で自分を変えていく自己組織システムである。」（支援基礎論研究会編「支援学」東方出版、2000年）

一方、AAMRの支援の定義は以下のようである。

「支援とは、個人の発達、教育、興味、幸福を促進することを目的とし、個人的な機能を高める諸資源と方略のことである。」（「AAMR2002」）

ここでは、これらをヒントにして、〈支援〉について、特に、〈支援〉は〈資源〉とその組み合わせであることに注目して考えてみたい。

何が〈資源〉として〈支援〉機能を発揮するのか、あるいは、どのような〈資源〉の組み合わせが〈支援〉機能を発揮するのか。このことは、次のように言い換えることができる。今のところ単なる素材である資源を〈支援〉資源に変換するものは何か？

具体的に考えてみよう。ある小学校の養護教諭と養護学校の地域支援を担当する教員が小学校のケース会議で、ある子どもが支援ニーズをもっているという共通認識をもって協働チームを組み、ある子どもに対応する支援プログラムを組むことがある。

養護教諭と養護学校の教員を人的資源として教材やそれに付随するノウハウ等を物的資源としてみると、これらの資源は一定の組合せをもっている。この組み合わせを決定したのは、ある子どもの支援ニーズである。

人的資源や物的資源が個別のニーズによって結びつけられ〈支援〉として機能する。資源Aと資源Bはある媒介項によって結びつくというように考えると、触媒的に機能するのが支援ニーズである。支援ニーズに規定されて、〈資源〉が結びつき〈支援〉機能が発揮される。

例えば、待機中の消防士は個別分散化した状態にあるが、ひとつのニーズによって、組織された集団になり、機能し、ニーズが満たされることで、元の状態にもどる。この状態は組み合わせの可能性という点ですぐれたものがある。ニーズに応じて、その組合せはいろいろな可能性があるのだろう。

あくまでも、ある特定の個別のニーズに対応するという意味であるが、資源はとりあえず素材として個別分散的な状態がある。個別の支援ニーズが触媒的な作用を起こし、必要な資源が結びつくプロセスがある。結びつけられた資源は支援機能を発揮しはじめる。資源が組み合わせられた構成体が機能してニーズが満たされる。ニーズは触媒的な作用を果たさなくなる。ニーズがなくなれば、資源は人的資源も物的資源もとらず元々の素材に戻る。

〈支援〉とは、支援を必要とする人の個別の〈ニーズ〉に対応するものであり、〈資源〉が巧みに組み合わせられて機能している状態を示すものであり、〈ニーズ〉が満たされるための活動である。その意味で、柔軟に〈資源〉の組み合わせが要求され、〈ニーズ〉との適合性の方略が問われる。

(2) 支援はどのように分類されるのか？

ここでは、〈支援〉について、その分類の可能性について考えてみたい。そして、別の観点で、〈支援〉のカテゴリー的な側面とならんで、重要な観点である〈支援〉の連続体について考えてみたい。

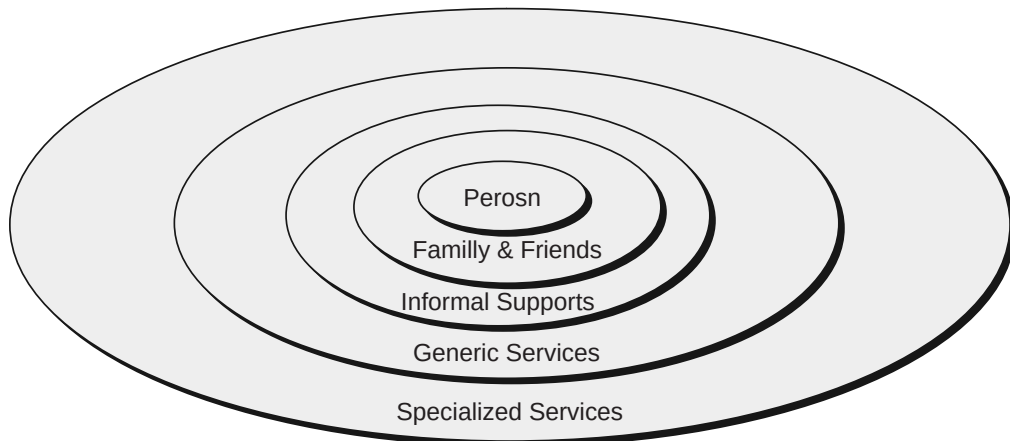


図 1－1 （「AAMR2002」の図 1 1. 1から引用）

この同心円の図から、〈支援〉の分類について考えてみたい。

支援を必要とする人、支援ニーズをもっている人が中心にいて、その回りに家族や友人がいる。その周囲に「非公的な支援」を提供する人がいる。ここでは、近所の人、地域の人、会社の同僚などによって提供される支援がある。その外側に「通常のサービス」、さらにその外側に「特別なサービス」が位置している。

この図では、まず、〈支援〉が二つに分類されている。つまり、支援には、家族や友人、地域の人々、会社の同僚といった人々によってごく自然な環境の中で提供される支援がある。内側の2つの輪に位置している。「ナチュラルサポート」という言葉がこれを表現するものである。あまり普及している言葉とは言えないとしても、実際に行なわれている多くの支援を含むコンセプトである。そして、「サービス」として、場において、資格を有する人によって、特定の対象に対して、という限定された形で提供される支援がある。外側の2つの輪に位置している。ここでは、支援がサービスを意味していないことに注目しておきたい。

〈ニーズ〉といえ、それに対応するものとして支援が考えられがちである。これについては、少し丁寧に考える必要がある。〈ニーズ〉に対応しているのは〈支援〉であり、その下位分類として「サービスとしての支援」と「ナチュラルサポート」がある。

〈ニーズ〉に対応するのは「サービスとしての支援」には限らない。「ナチュラルサポート」と言われる支援は専門家が時期、頻度を決めて特定の支援をするものとは異なり、自然な環境で家族、友人、親戚、近所の人、同僚などによって提供される支援である。こうした支援を必要とするニーズもある。

支援ニーズの中には、「サービスとしての支援」を必要としているものもある。この「サービスとしての支援」は、さらに「通常のサービス」という支援と「特別なサービス」という支援に二分されている。ある個人にとって、どちらの「サービス」が必要なのかについては吟味をする必要がある。

このように考えてくると、〈ニーズ〉と「特別なサービス」としての支援を直結させることについては慎重に考える必要があることがわかる。

支援は「ナチュラルサポート」と「サービスとしての支援」に分類され、さらに後者は「通常のサービス」と「特別な支援サービス」に二分される。さまざまな支援がありえることを踏まえるか、単一の支援しかありえないと考えることの違いはあまりにも大きい。

ところで、これらの支援が資源の組み合わせによって成立していると考えられることができるが、実際の支援は、さらに、「特別なサービス」としての支援が、家族の支援のような「ナチュラルサポート」と結びついて行なわれることもある。家族の支援の方法について特別なサービス機関が支援する場合もあるし、「特別なサービス」を提供している人と家族が連携して、個別の児童の支援を一貫したものとなるように考えるためチームを組むこともある。特に、「通常のサービス」や「特別なサービス」を担っている

立場の人は、個別のニーズを踏まえて支援の意味を問うということについて考えることが必要である。そして、支援そのものも開発すべきものが多くあるという立場で、「サービス」は支援の一部であることを踏まえて考えることが要求されると思われる。「サービス」という形で支援を提供している立場にある人は支援の多様性を踏まえ、支援を提供している自分の位置を他にも行なわれている支援の全体の中で確定することが重要になる。

（３）「特別なサービス」としての支援の流動性

次に、ここでは、「特別なサービス」としての支援が「ナチュラルサービス」に変換する可能性について述べてみたい。

例えば、知的障害者の雇用の支援について、援助つき雇用という支援がある。主な資源はジョブコーチと会社の同僚である。ジョブコーチはある意味では特別なサービスとしての支援で担当者である。支援ニーズを踏まえて周囲の同僚に働きかけて関わり方のモデルを示し、次第に会社の同僚が関わり方をおぼえてくると、次第に会社に来る機会を減らしていく。形態としてはジョブコーチと同じようなことを会社の同僚がやっているのであるが、前者は特別なサービスとしての支援であり、後者は通常の支援であると考えることができる。特別なものとして見えていた支援が、見慣れたものになっていくこともある。

このことは教育の分野でも同様なことが起こりえる。外部の機関による特別なサービスとしての支援が学校内部のごく通常の形で展開される支援に転化することがある。

インクルージョンを提唱したユネスコの「サラマンカ宣言」の「行動大綱」では学校において様々な支援があることについて次のように述べている。

「32. 特別な教育的ニーズのある子どもたちには支援の連続体が提供されるべきである。これは、通常の教室における必要最小限の支援から、学校内の特別学習支援プログラム、あるいは必要な場合には専門の教員や外部支援スタッフによる支援の提供に至る広範な連続体である。」

ここでは、様々な支援が連続体として説明されているが、文脈から、ここで考えられている支援は、カテゴリー的に、ある意味では固定的なものとしてとらえられている。例えば、通常の教室における必要最小限の支援と外部支援スタッフによる支援は両極にあるように見える。しかし、実際には次のような展開をみせることがある。外部支援スタッフによる支援は、通常の学校において最初に導入された時には外部支援スタッフでないとできないと思われていたものが、校内のスタッフによって担われる部分に移っていき、それが他の児童生徒のニーズにも適合的なものとして再構成されていくことがみられることがある。例えば、学習障害への対応として始まった巡回指導員のアドバイスと教員の努力が結びつき、必ずしも学習障害ではない児童の指導にも好影響を与えることがある。「先生、授業がうまくなったね」と子どもたちから言われたという担任の言葉がある。こうして考えてみると、連続体をなしている支援はそれ自体の機能を発揮するとともに相互に転化する可能性もある。

（４）〈資源〉をめぐる現状

個別の支援ニーズが変化しているのに、一度設定された資源の組み合わせが変化しないことはよくある現象である。こういった事態に陥っているかどうか、について、サービス提供側の論理の枠内にいると気がつかないことがありえる。特別なサービスとしての支援の場合も、ひとつの組み合わせが固定される状況に陥ることがある。支援ニーズについては最も適合しているはずの「特別なサービス」にしても、支援がニーズと対応していない可能性がある。このように資源がニーズとは異なる形で固定化された状況については、資源が言わば、枠に「埋め込まれた資源」状態という言い方が可能であろう。

盲・ろう・養護学校、通常の小・中・高等学校を問わず、学校内に一定の形で組み合わされたままで「埋め込まれた資源」がある。多様な資源を開発し、個別のニーズに対応して組み合わせて、支援機能を発揮させる必要がある。

ある担任の教員が周囲の教員とあまり相談できる環境にいない状態で、子どもの支援を展開する時に、ある時点で、ある子どもの支援ニーズに対応した支援を展開していても、個別の支援ニーズに対応できずに、ある組み合わせでずっと継続してしまうことがある。資源の組み合わせは、他の教員との情報交換があまりなされないままであるという状況によって、一定のものにとどまる可能性が高い。「抱えこみ」

とは、こうした状況の限界性を表現したものであろう。複数の教員でチームを組んでいる場合でも、子どもの支援ニーズの変容について対応が上手くできず、資源の固定的な組み合わせから脱することができない可能性もある。少なくとも、特別なサービスとしての支援については、専門性のみに規定されている場合には、一定の定型的な組み合わせに陥る可能性が高くなることは否定できないと思われる。

「埋め込まれた資源」とは、ある一定の組み合わせの中でしか使えない資源である。その中の資源がひとつ抜けると同じものが当てはまるしかない固定性をもつ。例えば、組み合わせの要素として人的資源が変わるということは、支援ニーズについて再吟味するもっともよい機会であるが、従来の支援の組み合わせが「埋め込まれた」形になっていると、新たな人的資源についてもそれ以前にある人的資源が担っていた機能を要求することになる。新たな資源も「埋め込まれた」形になる。

（５）資源の組み合わせの新たな可能性

個別の支援ニーズに応じるためには、学校に蓄積されてきた資源が地域の共有の資源として共有される必要がある。資源が学校に「埋め込まれた」状態で固定化されている状態と対照的な構想を提案しているのが、「サランカ宣言」の「行動大綱」である。

「51. さまざまな諸機関、部局や研究所の人的資源、例えば、助言担当の教師、教育心理学者、ST、OT等による外部からの支援は、地域レベルでコーディネートされるべきである。地域学校群（クラスター・オブ・スクールズ）という手法が地域社会を巻きこむばかりではなく、教育資源を流通させるために有益な方略であることが証明されてきた。地域学校群（クラスター・オブ・スクールズ）はその地域の生徒の特別な教育的ニーズに対応することについて連帯責任をもつことになる。さらに、必要に応じて資源を割り当てることができるという展望を与えることができる。このような諸手段には、教育以外の福祉等のサービスも同様に含むべきである。経験によれば、すべての有効な専門技術と資源が最適条件に恵まれ利用可能な場合に、教育サービスが得るものはとりわけ大きい。」

ここでは大きな構想が述べられており、その範囲は教育にとどまっていないが、こうした方向性は、これまで述べてきた個別の支援ニーズを踏まえた資源の組み合わせという観点から必然的に導き出されるであろう。

個別の支援ニーズに応じるためには、サービスとして提供される支援が必要とされることもあるが、場合によっては、資源を定型的な組み合わせから解放し、個別のニーズに対応させていく視点をもつことが必要である。このことは、地域全体での資源ということだけではなく、学校内という枠内での資源についても考える時にも同じことである。資源は「埋め込まれた」ものではなく、「掘り出すこと」つまり、開発することが可能であり、新たに組み合わせることも可能なものであろう。盲・ろう・養護学校の資源と地域の小・中・高等学校の資源とが組み合わせられていくプロセスもそのひとつである。これについては、以下、神奈川県における資源の開発の経過を例にとりながら述べていきたい。

2 資源×論

ここでは、「支援とは、個人の支援ニーズに応じて組み合わせられた資源及び実際に行なわれる実際の活動である」という理解に立って、盲・ろう・養護学校で蓄積されてきた諸資源と小・中・高等学校で蓄積されてきた諸資源の組み合わせについて考えてみたい。

（１）資源の分類

資源は、その組み合わせを視点に入れると、次のように４つに分類することが可能である。

資源A：

盲・ろう・養護学校においてこれまで蓄積されてきた資源を資源Aとする。

資源B：

小・中・高等学校においてこれまで蓄積されてきた資源を資源Bとする。

資源C：

資源A、資源Bを組み合わせる資源を資源Cとする。

資源X：

個人のニーズに合わせて創出された資源を資源Xとする。

資源Xは地域の小・中・高等学校に在籍している児童生徒や教員，保護者等だけに活用されるだけではない。盲・ろう・養護学校に在籍している児童生徒や教員，保護者等にも全体的に活用されるものであると考えることができる。別の言い方をすれば，養護学校等が展開しているセンター機能は地域の小・中学校への支援との関連で語られがちであるが，資源Xは実はすべての児童生徒を対象として機能するという視点がある。盲・ろう・養護学校も地域の小・中・高等学校も，その校内資源のみによって支援が必要な児童生徒の多様なニーズに対応することは限界があり，すでに地域の資源としての教育以外の地域資源を含めて，地域の中で相互に資源を提供し，それらを組み合わせて資源Xを創出する必要があると思われる。

(2) 資源創出モデル

資源Xが創り出されるプロセスを，数式的には次のように表現できる。

資源C〔資源A，資源B〕＝資源X

この数式的なモデルは図としては次のように表現できる。

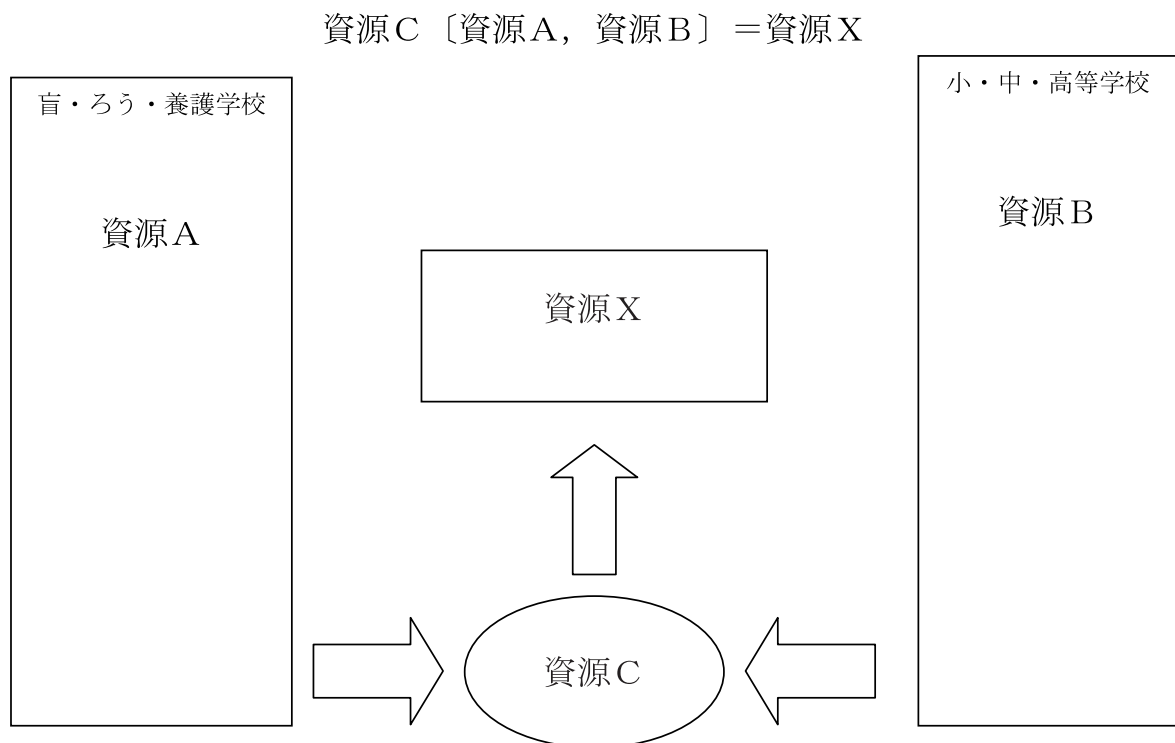


図2－1 資源X創出モデル

※ 支援資源は盲・ろう・養護学校と小・中・高等学校だけにあるわけではない。その他の社会資源は無限にあると考えることができるが，ここでは議論を明確にするためにあえて単純にした。

さて，一般的には，資源C〔資源A，資源B〕＝資源Xとして，一定の方向性は示せるとしても，具体的に，個人のための機能する「資源と方略」がどのように整っていくのかというプロセスを示すために，資源A，資源B，資源C，資源Xをさらに次のように細分類する。

盲・ろう・養護学校においてこれまで蓄積されてきた資源を資源Aとする。

資源Aの下位分類として位置づけられる個別の資源を $a_1, a_2, \dots, a_m$ とする。

小・中・高等学校においてこれまで蓄積されてきた資源を資源Bとする。

資源Bの下位分類として位置づけられる個別の資源を $b_1, b_2, \dots, b_n$ とする。

これらの資源A, 資源Bを組み合わせる資源を資源Cとする。

資源Cの下位分類として位置づけられる個別の資源を $c_1, c_2, \dots, c_p$ とする。

個人のニーズに合わせて創出された資源を資源Xとする。

資源Xの下位分類として位置づけられる個別の資源を $x_1, x_2, \dots, x_q$ とする。

(3) 支援資源創出プロセスの時期区分

資源創出モデルの枠組みの中で、様々な資源のむすびつきがいろいろな時期によって様式の変化をみせる。神奈川県のリソースの組み合わせのプロセスを上記した資源分類のレベルによって時期区分を試みると次のようになる。

第Ⅰ期：1979年～1992年には、教育の場の充実と通常級における特別支援の模索の時期であり、養護学校の義務化に始まり、総合福祉政策委員会の提言により、多様な教育形態が追及された。二重システムの中での盲・ろう・養護学校内で資源A, 小・中・高等学校内で資源Bが充実した。個別の資源としては資源 $a_1, a_2, \dots$, 資源 $b_1, b_2, \dots$ が増えていく時期である。これらの資源を組み合わせる資源Cは未開発である。全体的に、資源Aと資源Bはすべてそれぞれの場である盲・ろう・養護学校, 小中高等学校という場に、言わば、埋め込まれたものとなっている。資源Cによって、「埋め込まれた資源」を括りだし、組み合わせることができる。

第Ⅰ期



図 2-2-1

第Ⅱ期：1993年～1998年には、養護学校の支援機能に関する方針が出され、人材養成により地域資源が創出された時期である。「インクルージョンに関する研究事業」及び「スクールサイコロジスト養成講座」, 「教育カウンセラー（現、教育相談コーディネーター）養成講座」等の教育相談人材養成系の事業が開始された。

資源Cはセンターでの研究委員会や多様な養成講座の場において始めて生まれた。これらの中で盲・ろう・養護学校や小・中・高等学校の人的資源が互いに共有する部分を生み出すことによって新たな資源Xを創出する初めてケースが生まれた。個々の研究委員会や研修講座の中に、資源 $c_1 (a_1, b_1) = x_1$ という形態で、新たな資源が創出され始める。

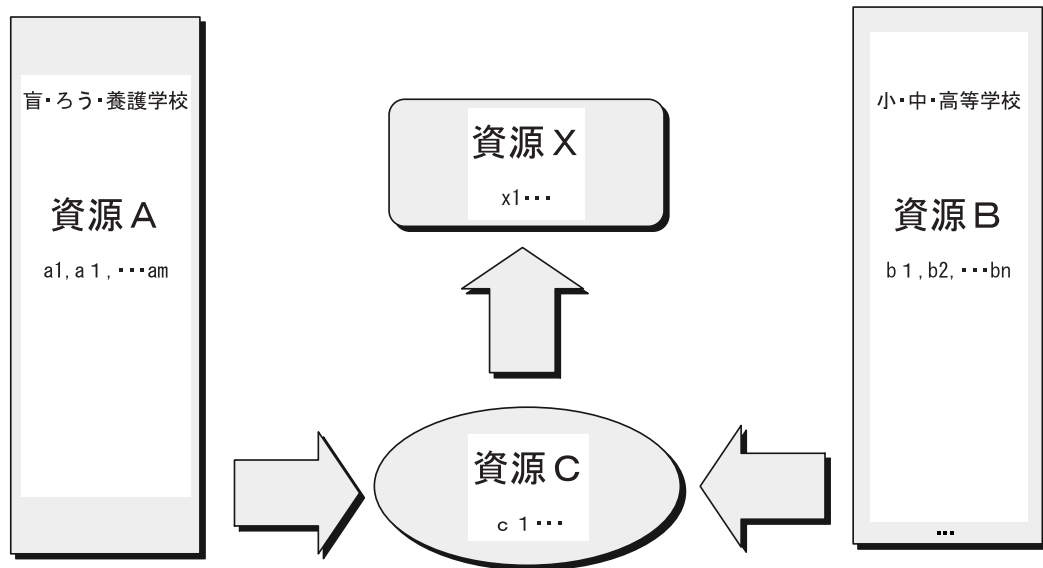


図 2-2-2

第Ⅲ期：1999年～2001年は、支援機能の始動期である。県立茅ヶ崎養護学校等による先駆的な試みが進む。資源Cがいろいろな場面で生まれ、その機能の拡充に伴い、いろいろな展開がみられる。資源c1 ($a1, b1$) = $x1$, 資源c2 ($a2, b2$) = $x2, \dots$ というように資源Cが整備に伴い、新たな資源が生み出されていった。

この資源Cは、盲・ろう・養護学校内、小中高等学校内、あるいは、それ以外の機関であるセンター内のいずれかで機能する。具体的には、養護学校の支援担当が小学校のケース会議に出席して、自閉症の児童への関わり方についてアドバイスが通常学級における指導法との組み合わせで関わり方について新しいアイデアが生み出されるという場面がある。資源Cの機能が発揮されるのは、例えば、盲・ろう・養護学校で開催される研修会の場合もある。こうした動きを促進し個別のニーズに応じた具体的な支援が生み出す機能を発揮させていく人的資源が必要である。この機能はコーディネーションであり、この役割を担う人がコーディネーターである。

このⅢ期、Ⅳ期において、資源Cが機能する場面で注目されるのは、養護学校等の支援担当が小学校を訪問して教育相談をする際に、この意味でのコーディネーターの役割を同時に果たしている場面があることである。こうした場合に注意すべき点がある。例えば、多くの専門家がチームを組んで問題解決を図ろうとしている時に、あるコーディネーターが自分自身の専門性によって直接関係するケースとそうでないケースをもっているとする。自分自身が中心となって取り組んでいる立場と他の専門家のコーディネートをやる立場が入り組んだ状態となっている。コーディネーターが専門家同士ではなかなか言えないことがらを踏まえて、第三者として問題を整理して調整することで問題解決に向けて一歩進むということはよくみられることであり、ここにコーディネーターの存在価値のひとつがある。しかし、第三者的な立場と取り組んでいる専門家の立場を兼ねていることによって、問題の把握自体が難しく調整が思うにまかせないという事態に至ることは容易に予想できる。確かに、チーム作りの初期においては、いろいろな専門性をもった人がチームのイニシアチブをとることがあるとしても、方向性としてはコーディネーターの機能を特化した形で担う人がいることやそうした機能を担うチームがあることが求められている。今後、こうした点を踏まえて、どのような役割分担が適切なものとなるのかについて実践の場での様々な取り組みを通して明らかにすることは極めて重要な課題である。

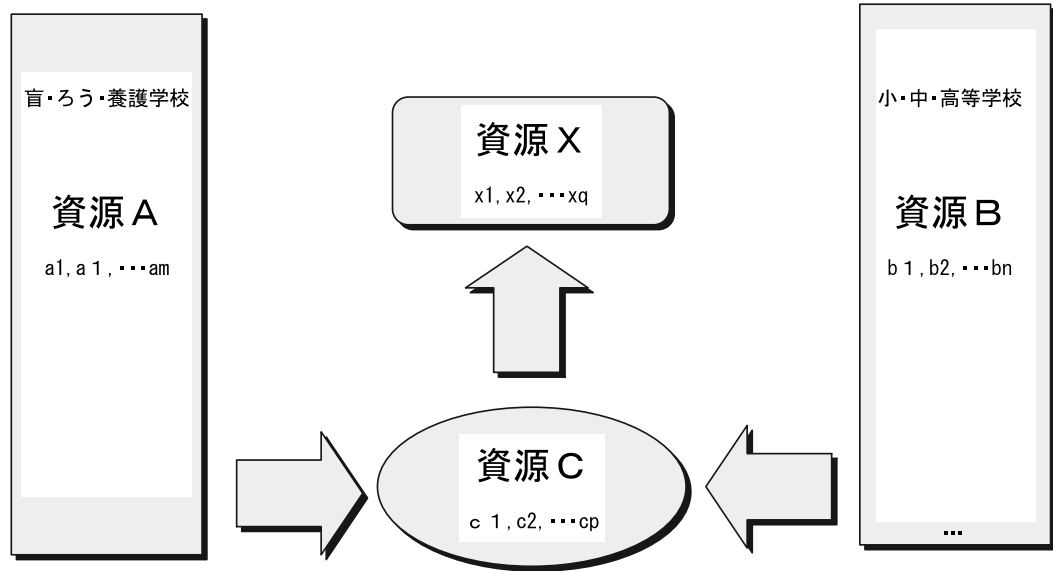


図 2 - 2 - 3

第Ⅳ期：2002年～現在2003年～，いろいろな養護学校等の支援センター機能が機能し始めている時期。2つの資源Cが連携する動きも加速化して，資源のネットワーク化も始まっている。

平成14年の第二回「養護学校等の地域支援センター連絡協議会」などが画期となり，資源を組み合わせる資源そのものを組み合わせる資源も機能し始める。資源C（ $c_1, c_2, \dots, c_p$ ）＝資源X

こうしたことを背景として，資源Cの多様な展開がみられて，多様な組み合わせが可能になったことから，資源Xの開発がさらに進みつつある。 $c_1(a_1, b_1) = x_1, c_2(a_2, b_2) = x_2, \dots, c_7(a_4, b_3) = x_9 \dots c_o(a_m, b_n) = x_q$

これまでの，資源C〔資源A，資源B〕＝資源Xであったが，これに加えて，資源C〔資源C1，資源C2〕＝資源Xという形で，組み合わせ機能を発揮する資源を組み合わせる資源も新たに創出された。これは資源Xの創出という点で画期的な意義をもつ。

資源を組み合わせる機能を発揮している人的資源が組織化され，例えば，資源の組み合わせの方略をテーマとする会議が開催されることによって，それぞれが位置する資源の状況が比較対照によって明らかとなるばかりでなく，資源の組み合わせのノウハウに関する情報交換や，資源の開発に関するノウハウの蓄積が初めて可能になる。

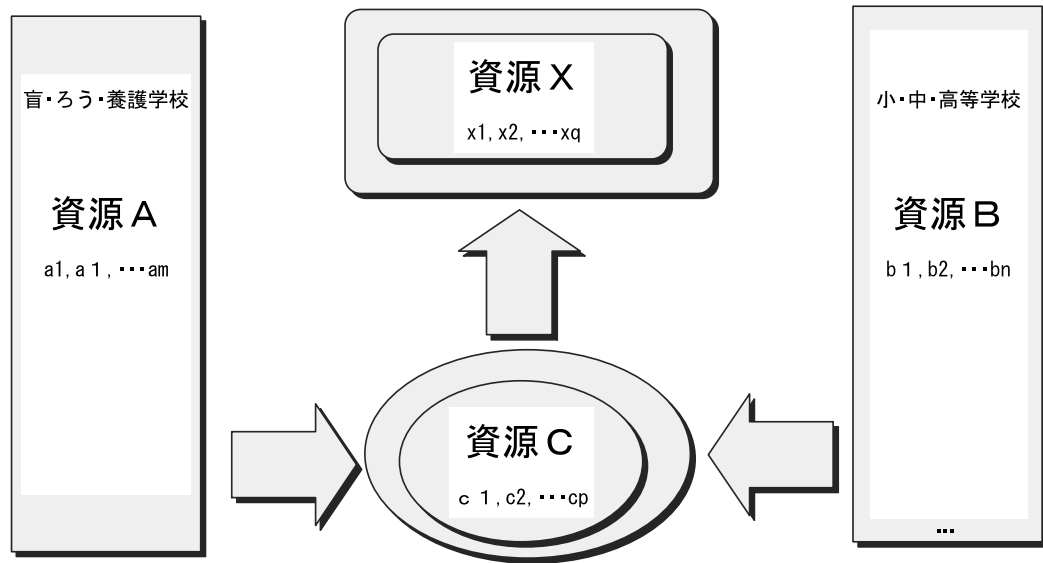


図 2-2-4

3 学校システム類型論と支援

(1) 資源分類の観点からみた学校システム類型

平成10年度・11年度の第二次インクルージョン研究の成果のひとつとして学校システム類型の析出がある。これは、学校における課題解決のための支援に関する組織、枠組みについて検討し、その類型化を試みた。ここでは、この学校システム類型について、これまで展開してきた資源分類の観点から検討をする。

この研究では、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の18校に聞き取り調査を行い、資源の活用がどの範囲まで広がっているかという観点で支援システムの類型について調査をした。

以下のように9通りのタイプがある。

00型→学級内完結型でニーズ未把握

01型→学級内完結型でニーズ把握

02型→学級内完結型で校外資源利用

10型→学年内完結型でニーズ未把握

11型→学年内完結型（＝学年内の資源活用）でニーズ把握

12型→学年内完結型（＝学年内の資源活用）で校外資源利用

20型→学校内完結型でニーズ未把握

21型→学校内完結型（＝学校内の資源活用）でニーズ把握

22型→学校内完結型（＝学校内の資源活用）で校外資源利用

これらを表にすると以下の通りである。

表 3-1

		学級内完結型	学年内完結型	学校内完結型
個別ニーズ把握	校外資源活用	02型	12型	22型
個別ニーズ把握		01型	11型	21型
個別ニーズ未把握		00型	10型	20型

この分類によっても明らかなように、地域の小・中・高等学校の資源の組み合わせについてはその範囲は多様である可能性がある。また、組み合わせのノウハウについても開発途上である可能性がある。担任が「抱え込み」という形になっていることもあり、資源の組み合わせを妨げる障壁として学級や学年、学校という枠組みが働いてしまっている場合もある。そして、子どもの個々のニーズへの視点がなく、したがって資源がすべて潜在化してしまっている状況から学校内外の資源がシステムのフル活用されている状況まで様々な資源の有無、支援が結びつく様式がある。

資源の活用がどの範囲で限定されているのか、という観点で枠組みに着目すると、資源活用が学級という枠内にあるタイプ、学年という枠内にあるタイプ、学校という枠内であるタイプの3つ類型への分類が可能である。

また、個別のニーズの把握とそれに対して校外資源を活用しているかどうかに着目すると、ニーズをほとんど把握していないタイプ、ニーズを把握してそれぞれの枠内の資源のみで対応しているタイプ、ニーズを把握してそれぞれの枠内の資源と学校外の資源で対応しているタイプについても3つのタイプへの分類が可能である。この2つの軸を組み合わせると9種類の類型が想定できる。

（2）システム資源の必要性と可能性

実際の聞き取り調査や教育相談などにおける学校コンサルテーションの場でも明らかになっているが、こうした学校システムの類型はけっして固定したものではない。

「00型」であった学校が「22型」へ移行することも可能である。逆に、「22型」であった学校が「00型」の方向へ向かう可能性もある。

今まで個々の生徒の個別のニーズに気づかなかった教員がそれに気づき、どうやって対応したらよいかについて悩み始める。校外の資源の活用によって局面の打開を図ることもあるし、学年会で話し合うことを始め、それがきっかけで学年会全体で取り組む学校に変化する。学年会という枠組みでの様々な取り組みの中で学校内の様々な資源として、他の学年会や養護教諭、スクールカウンセラーなどを個別のニーズに応じた支援資源として見出し、学校内資源活用が確立する。学校内資源のフル活用によっても対応できる問題が明確になると、同時に対応しがたい問題も明らかになる。校外の様々な支援資源を必要に応じて活用するシステムを創り出して行く可能性も出てくる。

ポイントとなるのは校内資源を組み合わせる人的資源の存在である。聞き取り調査の際に、もっとも興味深かったのが、キーパーソンとして、校内の様々な個別のニーズを把握し、それに対応して資源を組み合わせることができる人がいるかどうかによって「22型」が維持存続している状況である。現状としては、システムとしてではなく、個人としての人的資源がこうした機能を発揮している。たまたま、個別の支援ニーズに対応して資源を組み合わせることができるコーディネーターがいるという状況である。これはあやういものがあり、例えば、異動によって、こうした機能を学校が失ってしまう可能性がある。しかし、こうしたシステムは、具体的には、小・中・高等学校の教員を対象とした「教育相談コーディネーター養成講座」などの計画的な実施によってシステムの構築できる可能性もある。

「22型」の学校は、今まで考察してきた資源の組み合わせという方略にもっとも適したシステムである。個別のニーズによっては、学校、学年、学級という枠で支援が区切られてしまうことによって実質的な支援が不可能な場合がある。学級、学年、学校という枠組みで対応できる支援もあるし、むしろ、そうした支援が適切である場合もあるのだが、支援する側の枠組みの中では十分に対応できないこともある。実質的な支援ができないという状況も起こりえるのであるから、枠組みをあらかじめ限定することはないし、学校組織が個別のニーズに応じるということは「22型」的な対応を前提にしていると考えることができる。

こうしたタイプの学校づくりのためには、既に述べたコーディネーターの養成ばかりでなく、コーディネーターの機能と密接に関係するいくつかの方略が必要である。次に、それらについて述べる。

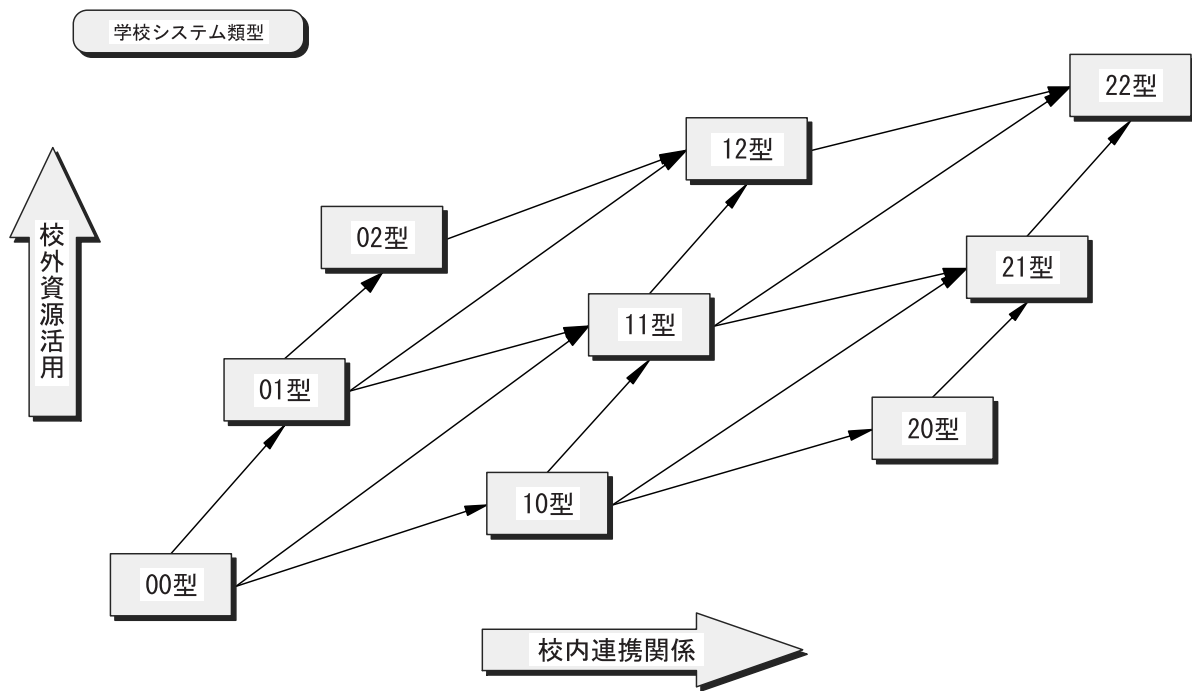


図 3 - 1

（3）校内のコミュニケーションシステムの構築 ～オン・ザ・フライ・ミーティングから協働チームへ～

国の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」、「今後の不登校への対応のあり方について」の報告書では、個別のニーズへの様々な対応のために校内委員会などを立ち上げることが提唱されている。学校のシステム類型の観点からみると、こうした組織の立ち上げる際には、これらが有効に働くための基盤として、個別の支援ニーズに対応して様々な資源を組み合わせる、ことができるシステムを構築する必要がある。

ところで「22型」の学校や、そうしたシステムに向かう方向性にある学校に特徴的なのは校内のコミュニケーションが豊かなこと、あるいは豊かになるつつあることである。「風通しのよい職員室」という言葉があるが、そうした状態を表現したものであろう。ここでは、コミュニケーションの豊かさを生み出せる方略のいくつかについて考えてみたい。

1) オン・ザ・フライ・ミーティング

まず、Martha E. Snell and Rachel Janney Collaborative Teaming を参考にして、新たなコミュニケーションの方法としての「オン・ザ・フライ・ミーティング」に注目してみたい。

「オン・ザ・フライ・ミーティング」は、「オン・ザ・シート・ミーティング」に対するものである。後者は席に座っておこなう会議であるが、たいていの場合は構成員が決まっており、定期的に行われ、時間も固定されていて定型的な会議である。

「オン・ザ・フライ・ミーティング」とは、あちらこちらを飛び回って話しをしていく方法をとることに由来している。日本語での「立ち話」という意味にとることもできるが、もう少し積極的な意味合いがこめられている。構成員はあらかじめ決まっていることはなく、ある人の自由意思でタイミングをとらえてあちらこちらで実施される。

このことは先に述べた「22型」の学校においてはこうした動きが実際に起こっていることが多い。例えば、ある担任の教員がクラスの子どもが登校渋りの児童がいるのを悩んでいる。一人で抱え込んで悩んでいるのを知った養護教諭が、学年会の教員で前に対応した経験がある教員に話し相手になるように薦めてみる。話しが進んだところで、養護教諭自身も加わった形での「オン・ザ・フライ・ミーティング」の機会をもつ。これにスクールカウンセラーが加わり、4人の立ち話のミーティングとなる。たとえ、立ち話的なものであっても、ある程度は自由意志的な中で気軽に話しができることは重要である。このレベルでのコミュニケーションも、資源の組み合わせが進行中であるという捉え方ができ

る。個別の支援ニーズに対応するためには、このような資源の組み合わせの具体的な方略から開始することも重要である。

「22型」の学校にはこうした「オン・ザ・フライ・ミーティング」の達人とでもいうべき人材がいることが多い。また、こうしたプロセスをつくれるキーパーソンがいることで、「00型」の学校から「22型」の学校への移行も可能になるものと思われる。この「オン・ザ・フライ・ミーティング」は既存の校内組織の「隙間」を埋める機能を発揮し、あらゆる校内組織の基盤として、資源が柔軟に活用されるシステムづくりに不可欠なものとして考えることができる。

2) 「オン・ザ・フライ・ミーティング」と協働チーム

次に、この「オン・ザ・フライ・ミーティング」と協働チームとの関係について考えてみたい。特に、資源の組み合わせの方略として連続している側面について注目してみたい。

まず、協働チームについてであるが、Martha E. Snell and Rachel Janney Collaborative Teamingによれば、協働的チームづくりという観点で、協働には次の6つの主要な特徴がある。

「① 協働はお互いの目標に基礎を置いている。

チームの短期的な、長期的な目標はチーム全体によって決定されている。

相互に決定された目標は最初からチームとしての関わりを構成しているのである。

② 協働は参加者の平等を要求する。

③ 協働は参加と意思決定のための共有された責任によるところが大きい。

④ 協働は成果についての共有された責任を要求する。

⑤ 協働は参加者がそれぞれの資源を共通の財産とすることを要求する。

⑥ 協働は自由意志に基づく関係である。」

先に述べた「オン・ザ・フライ・ミーティング」は基本的には自発的な意思に基づいておこなわれる、話す必要がある人にごく限られたテーマに関して短時間で展開する。これを始めるのは本人の意思である。つまり「自由意志に基づく関係」で成立しているが、次の予定を決めて、また話し合おうというプロセスを辿ることがある。これは協働チームに差し掛かっている中間的なものであるということができる。協働チームとは「自由意志に基づく関係」というところで重なるところがある。

協働チームの基盤に「オン・ザ・フライ・ミーティング」が位置づけられる可能性がある。そうしたプロセスを踏まえたものとして、あるいは、それらの動きを把握するものとして各セクションの代表者が集まる校内委員会を位置づけることができる。例えば、基盤としては「オン・ザ・フライ・ミーティング」、その上に柔軟な協働チーム、その上に校内委員会が組み合わされた校内システムもひとつの方略である。こうした動きを実際につくっていくことがコーディネーターの機能のひとつというように考えることもできる。

(4) 協働チームづくりとコーディネーター

これまで「22型」の学校類型システムや「オン・ザ・フライ・ミーティング」について触れてきた中で、資源Cとしてのコーディネーターの機能について述べてきたが、特別支援教育コーディネーターや不登校への対応のためのコーディネーターの必要性が提唱されている現状を踏まえて、協働チームとの関係について述べておきたい。

協働チームに関してのひとつの現実的な提案として Teacher Support Teams (TST) がある。Harry Daniels によって編纂された Special Education Re-formed Beyond Rhetoric? 2000 に所収の論文, Supporting Collaborative Problem-Solving in Schools において展開されているので、以下、少々長くなるが引用する。

「TST (教員支援チーム) とは、自由意志で個々の教員によってリファーされた教員の小グループによって構成される組織である。

該当の教員は同僚と協議し、問題解決をするためにクラス、グループ、個人についての懸念していることをついて話題を提供する。それぞれの件についてのフォローアップのミーティングは必要に応じて開かれる。そのプロセスは問題を提起している教員が希望すれば秘密にしておくこともできる。

TST の新しさは、個々の教員を支援することを意図してデザインされた『学校に根ざした人的・物的資源の開発』のひとつの例というところにある。

このように、TST は、重要であるが今まで無視されてきた『学校における資源開発という分野』に取り組むものである。この資源開発には教員が機能するために必要な諸条件を高めるシステムとしての潜在的な可能性がいくつか秘められている。

それらの中には、誰か一人が抱え込みで専門家としてふるまうより、むしろ、「同僚間における専門的知識の共有化（シェアリング）」がある。TST は教師を支援することによって間接的に生徒を支援できるようにする仕掛けである。

グループによる問題解決のひとつの形態として、TST は SEN（特別な教育ニーズ）のポリシーと実践の発展という文脈の中で、スタッフの関わりを充実強化する潜在的な可能性をもっている。生徒の個別のニーズに応じることと学校システムの変革を起こすことのどこにどの程度力を費やすかという問題に焦点をあてるのに役立つものである。その意味で、TST は現行の教育システムを補完するものに過ぎず、それに置き換わるシステムをめざすものではない。」

「TST のメンバーは教員としての彼ら自身のための TST の活動の価値についてきわめて積極的であった。すべてのメンバーがメンバーと続けることに熱心であった。特に、SEN-CO にとっては、TST は SENCO の仕事を学校内で活発に活動することを促進し孤立化を防ぐことでプラスの方向に影響を与えるものとして魅力的に思われている。」

文中の SEN-CO とは、Special Educational Needs-Cordinator の略であるが、イギリスで配置されている特別な教育的ニーズに対応するコーディネーターであり、最近、日本でも提唱されているコーディネーターのモデルにもなっていると思われる。特別支援教育や不登校への対応という分野でコーディネーターの重要性が言及されている。すでに専門性とコーディネーターというところで述べたところと関係しているが、ある問題についてはある人に任せられるという分業体制で動いてきた組織は、コーディネーター自身が様々な問題について自分で請け負ってしまったり、コーディネーターに任せられてしまう可能性があり、コーディネーターの孤立化を生み出し、支援のために組み合わせられるべき資源がなくなっていく恐れがある。コーディネーターとは、支援のニーズに対応した資源を組み合わせることを意図して、「オン・ザ・フライ・ミーティング」などのコミュニケーションの場を創出し、協働チームによる問題解決に向けてプロセスをつくっていきける人材である。個人的な専門性を活かして直接支援にあたるよりも、ともすれば様々な障壁があることによって孤立分散しがちな資源が、「オン・ザ・フライ・ミーティング」や協働チームによって活用可能な状態にすることによって、資源を柔軟に組み合わせることにつながると考えられる。

まとめに変えて

本論を書こうとした動機は 4 つある。最後にそれについて述べる。

ひとつは、「はじめに」で触れたように自分史的な部分があった。実感的に思い当たるところを文字にしておきたいということである。個人の支援という視点と協働チームの視点が不可欠なのではないか、ということである。

二番目は、その延長線上にあるが、最初から特別支援から考え始めるのではなく、まず支援を定義し、その分類を図ることにあった。「特別支援」は支援の下位分類として位置づけられる。また、支援はサービス一般、あるいは特別なサービスそのものに限定されるものではない。資源ということでみていくと、様々な分類される資源が結びつき、組み合わせられた資源が具体的な支援になる。

三番目は、養護学校等が蓄積した資源が地域の小中高等学校にとっての支援として役立つという側面だけが強調されていることについての危惧の念である。支援論の視点を踏まえることによって個別の支援ニーズに対応するための資源の組み合わせが支援機能の開発の中で可能となり、そうした資源の組み合わせの手法の開発は、小中高等学校に在籍する児童生徒だけではなく、養護学校等に在籍する児童生徒のためのものにもなる可能性がある。ある子どもの支援ということでは特に違いはないことも考えられる。資源 C ということを強調したのはそうした方法の可能性について考えるためであった。

最後に、コーディネーターや校内委員会の設置が学校全体の取り組みになるのかどうかについて危惧の念をもったためである。その個人や委員会組織にまかせてしまうことになりはしないか、ということである。したがって、オン・ザ・フライ・ミーティングや協働チームについて論及したのは、それらが

コーディネーターや校内委員会と組み合わされることによって、初めて学校全体の支援組織としての取り組みになると考えたためである。

〈参考・引用文献〉

- 1) THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION (<http://www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanca/cover.html>)
- 2) 支援基礎論研究会編：「支援学」東方出版，2000年
- 3) Mental Retardation Definition, Classification, and Systems of Supports, 10th edition, American Association on Mental Retardation 2002
- 4) 神奈川県立第二教育センター：インクルージョンの展開に向けた調査研究委員会報告書「学校教育改革のための試み～インクルージョンをめざす学校教育の課題と工夫について～」，2000. 3
- 5) Martha E. Snell and Rachel Janney : Teachers 'Guides to Inclusive Practices Collaborative Teaming, Paul・H・BROOKES PUBLISHING Co. 2000.
- 6) Edited by Harry Daniels (Ed.) : Special Education Re-formed Beyond Rhetoric? New Millennium series FALMER PRESS・Taylor & Francis Group 2000

地域から見た「センター的機能」に関する課題

財団法人横浜市在宅障害者援護協会^{註1}

瀧澤久美子

はじめに

筆者が地域コーディネーターの仕事をする横浜市内では、県立養護学校に平成15年度からセンター機能を担当する校務分掌が置かれ、活動を開始している。一方、横浜市立養護学校は9校のうち1校が地域連携に関する分掌をおいている。センター的機能について学校現場の実践への取り組みは、当初いまいちという印象であったが、徐々にこの機能に関する情報が各学校に入ってくるにつれ、学校としての取り組みに前向きになってきているように思う。学校が開かれていく方向に期待したい。

1 活動内容について

学校開放、地域の個別支援級^{註2}教師対象の講演会、就学相談、地域の障害児親の会や福祉団体の主催する夏休みの地域余暇プログラムへの教師の参加（かなりばらつきがあるが…）など少しずつ始まっているが、「地域支援」が何なのか理解されておらず、まだ混乱が生じている印象を受ける。他方、夏のプログラムへの教員参加は親の会からの要請が多く、担当教員は何力所もかけ持ちをしている現状があり、保護者から一部の教員に負担が集中している実態について心配が出ている。「センター的機能」として養護学校がどのような役割を担うのかについては、各校の論議がはじまったばかりの印象を受ける。

筆者としては地域の個別支援級からの相談に対応してほしいと思うが、仕組みがまだできておらず、出張等業務として明らかな位置づけがされていない現状がある。

2 在校生の地域支援

養護学校の地域支援は、在校生ひとりひとりの地域生活を豊かにするために、暮らしている場やまわりの資源を知り、「～さん」や「～ちゃん」がその人となりの名前で暮らしの場で根付き、まわりの方がその子どもさんの生活を見守り支援をすることである。そのように支えるには、ひとりひとりの暮らしに丁寧に向き合う必要があるのではないか。支援の視点にその人の暮らしの充実が中核に据えられなくてはならない。

学校という枠組みの中での安定ではなく、暮らしの場での生活の組み立てという支援も地域支援の中心にすえてほしいと願う。

3 登下校への支援

平成14年、横浜の親の会が神奈川県内の養護学校在校生の家族を対象に、送迎についてのアンケート調査を行った。これによると、送迎にかかわる時間量の多さと保護者に代わって送迎をする人がいないという実態が浮きぼりになっている¹⁾。

平成15年度から横浜市に「学校生活支援員制度^{註3}」ができたが、車での送迎や複数の担当者での送迎ができない^{註4}などの制約が多く活用がほとんどされていない。

登校できていない子どもの家族状況をもう少しいねいに把握し、支援を工夫することが求められる。また、関係者に状況が分かっても打つ手がなく、問題が先延ばしになっている状況が多く、子どもの教育保障という点からも対応が求められている。たとえば、「各学校でワゴン車を1台購入し、ボランティア団体に送迎を依頼して支援部の教師が乗り送迎する。ただし、親の具合が悪くて、子どもが元気な場合などに当初は限定する。」などの支援が工夫されて良いのではないかと考える。

4 夏休みの支援

平成15年度、横浜18区の半数以上で、区の社会福祉協議会が主催して夏休みプログラムが開催された。そのなかに、養護学校の地域支援部の教員が参加しているところが多かった。学生や地域のボランティアに障害のある子どもを理解してもらうために、子どもの様子や関わり方の工夫を伝え、障害のある子どもを理解する仲立ちをする役割を教員が担って、子どもの社会生活体験の場を拡げていく事が望まれる。特に障害の重い子どもは、対応に慣れた、経験のある教員の仲立ちを必要としている。社会福祉協議会やボランティア団体の主催だけでは、障害の重い子どもの家族ほど、実施の状況を見て迷惑をかけたくないと思いを引いてしまい、参加を見合わせることもある。教員も一緒に参加したり、ボランティアの手伝いをする等、子どもにとっても家族にとっても気持ちよく参加できる地域の活動への橋渡しの役割を期待したい。

5 放課後の支援

働く母親、働きたい母親が増えてきている。寄宿舍のある地域の方が母親の就労を可能にしている。小学校や小学部1年生の下校時間は保育園よりも早く、一般に、毎日の帰宅後の時間の過ごし方を負担に感じる母親が多い世代になってきている。子どもの育ちを支え、家族の生活のゆとりを支える支援が以前に増して求められている。子どもとゆっくり過ごすことに負担を感じている母親も多くなってきているなかで、様々な形態の乳幼児期の支援が始まっている。母親や家族のレスパイト、親のニーズという側面よりも、「本人の育ちの支援」という視点での取り組みが必要である。また、学童の放課後や長期の休みの余暇プログラムや子どもの参加できる遊びの場をつくる事が急がれる。現在、学齢期は学校と一時ケアスタッフ以外に子ども達を支える場と人達の姿が見えてこない。

6 軽度な知的障害児への支援

一般級^{註5}で学ぶ障害のある子どもと家族への支援が今まで少なかった。親も小学校のうちはなんとかしよう、せめて高校までは親として何とか頑張って持ちこたえようと思っているが、最近生活面での相談を受けることが多い。家族間調整も重要な課題となる。「学習障害と分かってても何をどうしたらいいの?」「学校ではどう過ごしているのか、学校はこどもをどう見、接しているのか?」「家庭では何を大事にするの?」こういった疑問や不安に対する適切な支援を行うところが少ない。本人と家族の障害理解への支援がほとんどないまま思春期を迎え、引きこもりや抑うつなどの二次的状況として引きおこしている子どももいる。

センター的機能として、障害特性の理解や日常生活における関わり方、本人と親との距離の取り方、生活上の課題にどのように関わっていけるかなど、ケアマネジメントの視点を持ち、他機関との連携を拡げていく事が求められる。

7 ひとりひとりに配慮した支援

福祉の分野では平成15年4月から支援費制度に移行し、若い親世代ほど一時ケア、ショートステイに関するニーズが高まっている。子どものニーズというより母親のニーズが高いという状況がある。

支援がなかった時代から、選択できる支援の幅が少しずつ広がったことはうれしいことである。ただ、それらの支援が本当に子ども自身の成長の支えになっているのだろうかという疑問に思い不安になることも多い。成長期にある障害のある方のトラブル解決を支援していると、家族はこれまで、家族の中の一員としての本人の場をつくってきているのか、保護者や家族のしんどさばかりが先立って本人の場がつくられていないのではないか、などの事態に出会い、家庭で本人の場が安定していることの大きさを強く感じる。

福祉の世界では子どものケアマネジメントがしっかり確立されると、課題を整理した上で支援が行われることになるが、学童の場合成長をわかったうえで支援できる方が少ない。

子どもの成長に即した放課後の遊びの場、休日の余暇プログラム、夏休みのサマースクール等、「子どもの支援」という視点で行われる地域支援の力を期待したい。

特別支援学校と特別支援教室の構想が家族にも伝わってきており、とても不安に感じている保護者も多い。福祉の生活支援はひとりの個人に必要なものをどう組んでいくかという、個からはじまる支援なのだが、学校の教員が支援するにあたって教員自身の意識を大きく変えていく必要があるのではないだろうか。具体的には、学校に通ってくる子どもの日中の学校内での生活を見るだけでなく、ひとりひとりの子どもの地域、暮らし、大人になった生活を見通し、現在の支援を考えていく事である。教員自身の意識を大きく変えて子どもの支援という視点で行われる地域支援の力を期待したい。

地域の目は厳しく、自閉症など様々な問題行動を抱える障害児が暮らしていくには24時間体制の支援と地域の見守りのネットワークが必要となる。目で見えて分かりにくい障害のある子どもの事を地域の人々に理解していただくには、根気強く人と人のつながりをつくっていくことが必要となる。

さいごに

知的障害児の教育の専門性とは何か？地域で幼児・学齢・成人期とライフサイクルにそって支援していると、大人になって地域生活をする上での必要なことが見えてくる。それは、障害があっても社会生活を営むルールが身についているか、援助があっても人との関係が安定しているか、学校で行われている教科学習が必要ないという訳ではないが、学齢期を通じて社会生活上のスキルをどれだけ身につけているかがかなり重要になってくる。

また、地域の学校で障害のある子どもが障害のない子どもと学ぶ時に、子どもたちがお互いに理解しあう機会を教員がつくっていく事が必要である。その中で障害のある子どもの個性的な特徴が理解され、認められ仲間を受けとめられていく。それは障害のない子どものひとりひとりの個性が生かされ、すべての子どもひとりひとりが安心できる自分の居場所が見えてくる事にも繋がっていく。

養護学校がセンター的機能を果たすことを機会に、地域に開かれ、他職種・諸機関と連携する中で、子どもの生活をおおいに拡げていく役割を果たしていくことを期待したい。

註1 財団法人横浜市在宅障害者援護協会：「障害児・者が地域の中であたたかく暮らせる世の中を目指そう」と障害児・者の父親たちによって今から31年前に設立された団体。これまで、幼児訓練会、学童の放課後の場としての学童訓練会養護学校卒業後の日中の生活の場としてのグループホームなど、障害児・者が地域で暮らすための制度や仕組み、場を本人や家族とともに行政に働きかけ、つくってきた。他の地域には見られない組織。平成16年4月1日から、横浜市社会福祉協議会 障害児支援センターになる。

註2 個別支援級：横浜市における「特殊学級」の呼称。

註3 学校生活支援員制度（事業名称「横浜市障害児学校生活支援事業」）：1995年度に開始した介助員制度に盲・聾・養護学校の通学支援が新たに加わり、2003年度から開始された。

対象：横浜市立小・中学校、盲・聾・養護学校に在籍する障害のある児童生徒。

利用：保護者が病気等で一時的に介助が困難なとき、事前に利用登録申請書を学校長に提出する。

内容：小・中学校 登下校時や校内での介助 年40日以内一日7時間以内

登下校時は各1時間以内、

校外学習（宿泊なし）年間4日以内

校外学習（宿泊あり）年間1回

盲・聾・養護学校 登下校の介助 年間80回（登下校を各1回と数える）

註4 子どもに自閉症で行動障害がある場合や重度の障害がある場合、担当者が一人であった場合、車を運転しなければならないため、車内での子どもへの対応ができないことになる。

註5 一般級：横浜市における「通常学級」の呼称。

〈参考文献〉

- 1) 横浜障害児を守る連絡協議会：送迎に望むこと－欠席せざるを得ない子どもたち－ 養護学校送迎アンケートから，2004. 2

地域療育センターから養護学校のセンター化を考える

横浜市南部地域療育センター

渡辺 幹夫

はじめに

横浜市の療育センターを振り返ってみたい。それが養護学校のセンター化について近似するものがあると思うからである。ただし、筆者が書き感じるものはあくまでも勤務する社会福祉法人青い鳥が運営する療育センターから見えるものである。

1 地域療育センターの設立と状況

1981年の国際障害者年を受け、横浜市の地域療育センター計画は動き始めた。中核施設として総合リハビリテーションセンターを置き、そして人口50万を目安に当面6ヶ所、2010年までに10ヶ所を目指すというものである。（現在の総人口350万人）時代動向の影響も受け、2003年9月に完成したばかりの東部地域療育センターで、やっと当面の6ヶ所が達成されたことになる。20年近くかかったことになるが、これで市内全域に地域療育センターが整備されることになった。

（1）地域療育センターの目的と機能

1) 設置目的

① 早期療育体制の整備

保健所が実施する乳幼児健康診査と連携して、障害の早期発見・早期療育を行います。

② 専門的・総合的機能の整備

知的障害児及び肢体不自由児の通園施設のほかに、診療部門を設け、医師、理学療法士・作業療法士・臨床心理士等の専門スタッフを配置し、重度・重複障害に対しても専門的な評価・指導・訓練を各スタッフの連携により総合的にを行います。

③ 地域の療育の拠点

担当地域の保健所・児童相談所との連携、保育所・幼稚園、障害児地域訓練会への技術支援等を行うほか、障害児の療育に関する相談窓口を設置し、地域の障害児療育の拠点施設としての機能を果たします。

2) 機能

① 相談・地域サービス部門・・・・・・・・＜地域療育※＞

- ア) 障害児の療育に関する相談（外来相談、電話相談）
- イ) 障害児の通園措置に関する児童相談所との調整
- ウ) センター卒園児の進路（保育所、学校等）に関する調整
- エ) 保健所乳幼児健康診査後の療育相談へのスタッフ派遣
- オ) 保育所・幼稚園、障害児地域訓練会への技術支援

② 診療部門（診療所）・・・・・・・・＜外来療育※＞

- ア) 障害児の医学的・心理的な診断、検査、評価
- イ) 運動発達障害児への訓練
- ウ) 精神発達障害児への心理指導
- エ) 言語障害児への言語訓練
- オ) 親に対する家庭内での訓練方法等の指導

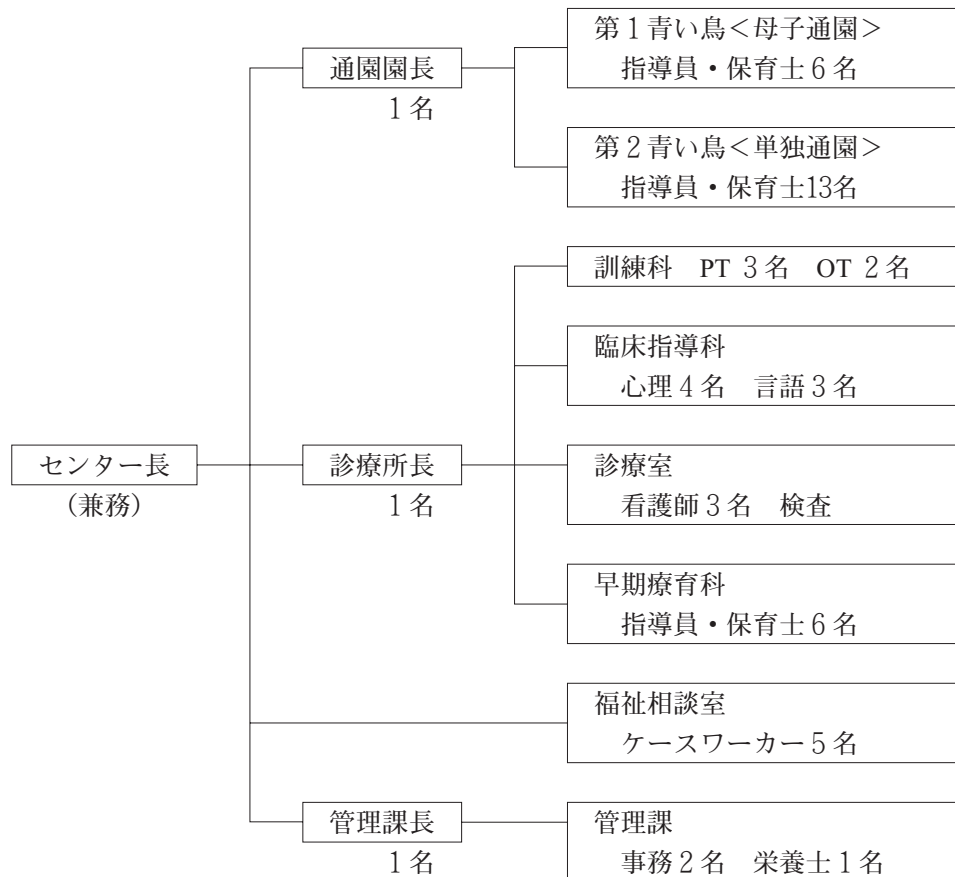
③ 通園部門（知的障害児通園施設、肢体不自由児通園施設）・・・・＜通園療育※＞

- ア) 年齢・障害状況等に応じた弾力的なクラス編成
- イ) 年齢・障害状況等に応じた通園日数の設定
- ウ) 年齢・障害状況に応じた通園方法（母子・単独）の設定

※渡辺注
(横浜市配布資料から)

.....
地域療育・外来療育・通園療育を3つの柱として運営されている。これは1980年までの障害幼児を育てる多くのご家族の思いであり、その実現が療育センターだった。

(2) 地域療育センターの機構と職員数 (中部療育センター 2001)



多職種・多人数ということで所内・所外問わずチーム・アプローチの難しさと大事さを痛感した18年間だった。組織の新しさは、現在でも同様であるが所内・所外相談に専任の職員を5人配置したことであった。

（３）南部療育センターの1992年度と2002年度の比較（事業概要から）

1）新規来所者数及び診断別内訳（同じ医師の診断）（背景人口60万）

① 1992年度		② 2002年度	
診断名	人数	診断名	人数
自閉症及び周辺	32	広汎性発達障害	111
精神発達遅滞	24	自閉症	66
構音障害・吃音	24	構音障害・吃音	33
言語発達遅滞	23	注意欠陥多動症候群	19
運動発達遅滞	16	その他の運動障害	13
特異な発達障害	15	言語発達遅滞	11
言発＋対人希薄	14	アスペルガー症候群	10
脳性マヒ及び疑い	11	精神遅滞	9
発達遅滞	8	ダウン症	7
学習障害	5	運動発達遅滞	6
注意欠陥・多動	5	難聴及び疑い	6
境界線	2	脳性マヒ及び疑い	6
聴力障害	2	その他の知的障害	5
その他	20	染色体異常	4
		脳炎後遺症	2
		境界域	2
		正常（聴力検査等）	26
合 計	201	合計	336

2 療育センターの現在から

これまで設立と状況、目的と機能、療育センター機構、新規来所者数と診断別をみてきた。50万～60万人口を背景にして、当初、新規来所者数を出生数の2～3％と考えられていたものが5～6％になっている。機能・機構でわかる通り、医療部門があること。福祉相談室職員が5名で所内活動を行うとともに所外活動も行うこと。また措置施設（知的障害児通園定員50名・肢体不自由児通園定員40名）があることなどで地域の「障害児」支援のセンターになっているが、所内活動の分量が多くなりつつあるのが現状であり、その傾向はますます強まりそうである。そのことは地域機関（幼稚園・保育園等）での育ちの場に「障害幼児」を含めセンター職員の出張が出来にくくなり、「障害幼児」の育ちは療育センターでという傾向に拍車がかかっているのが現在の療育状況である。

障害児・者は障害の程度を問わず、基本的に地域機関に在籍をし、必要があれば専門のサービスを受け、幼少時から地域で当たり前に生きていくことが良いと考えるが、現状ではそうはなっていない。地域の場の療育状況は20年前とあまり変わっていないように思える。それぞれの協働作業が質・量ともに出来ていないからであろう。療育センター職員は地域機関の保育・教育があまり見えておらず、また地域機関の人達は「障害」に関し、専門機関に頼ってしまう。そんなことが続いている。福祉相談室職員5人を中心とする地域活動が質・量ともに足りないのであろうか。もちろん、療育センターには医療があることで、そのための「障害幼児」の集中化は大きい。

そんな状況を打破するために、療育センターにおいても組織機構の改革を考える時期がきている。本当の地域活動を中心に行うセクションの創設である。現状では職員の増加が難しい状況もあるため、3つの療育部門から2～3人の専任職員をどう生み出すことが出来るか。それが出来なければ、地域での「障害幼児」のセンターへの囲い込み状況はますます継続・強化されていくであろう。また措置施設の撤廃も視野に入れる必要もあろう。器がある限り子ども達を入れる動きはなくなる。財政の関連も大きい数年後、「障害幼児施設」においても措置の撤廃が実現されるかもしれない。その時は大きな改

革の契機になるかもしれない。療育センターが持つ専門性をどう地域の中で生かすことが出来るか。また改めての専門性とは何かを地域から問われる時を迎えたいと考える。

3 養護学校のセンター化への危惧と期待

療育センターの歴史を下敷きにすると、養護学校のセンター化を「本気」でやればやるほど「障害児」を養護学校に集めてしまう形にならないか。これが一番の懸念である。形ばかりの学校内相談教員がいる養護学校になりませんように。

また、療育の場から見ると、養護学校教職員の多さに驚いてしまう。その組織機構を見直してみるだけで地域教育への実現の姿が見えるようだ。僕らに見えない養護学校としての仕事が山のようにあるであろうか。療育センター（5人）以上の地域教育相談者は難しいか。数人程度の地域相談職員を作っても、どのようになっていくかは推して知るべしである。養護学校の子どもを集めてしまい、そのことで相談担当職員さえも学校内現場に戻らざるを得なくなる。今のままではそうなるように思われる。埼玉県・横浜市等で養護学校と地域学校の二重在籍を進める機運がある。当然と云えば当然のように思われる。「障害児」教育はどうあればいいか。養護学校義務化から20年が過ぎ、その中身は本当に分けてまで行うものだったのであろうか。通常教育を守るための分離教育の面が強くなっていないか。養護教育とは何か。その専門性とは何か。もう一度、原点に立ち返って考えるいい機会が養護学校のセンター化であるように思う。簡単に養護学校をなくせばいいとは言わないが、療育センターにとっての措置施設と同様に養護学校という器をどうするかが問われなければ、前記したように「センター化」について頑張る養護学校には「障害」のある子ども達がどんどん集まり、当初に思い描いた学校・地域連携は絵に描いた餅になってしまう。特別な教育は特別な場所でしか行えないような教育幻想がますます浸透していくだろう。器をなくし、「障害児童」の基本的な生活は地域学校におかれる。その時こそ、養護教育の専門性が生きるのではないだろうか。養護学校から養護教育センターへの衣替え。そこから職員が地域に出張し、地域学校の教員と協働作業をする。そんなチームアプローチは夢物語なのであろうか。地域から子どもを狩り出さないこと。そして養護学校から子どもを地域に戻していく術を考えること。そこには教育の場におられる教員の連携は当然のこととして、他の地域機関職員、また保護者との協働をどう作りあげるかということも求められている。

終わりに

「連携」という言葉の濫発。本当の連携が各所で始まりますように。その子どもが住む地域（面）での連携作りを本当に始めたい。そのために学校は大きな地域連携の牽引者になって頂きたい。あくまでも子ども・家族・地域を中心としての「養護学校センター化」である。学校同士の連携はもとより、学校と福祉の連携。そして地域住民との連携。実体のある地域ネットワークの創造をめざしたい。実感的には養護学校ではなく、地域学校こそがセンター化を企画しなければいけない時代と思うけれど。

大学附属肢体不自由養護学校からの地域支援の試み

筑波大学附属桐が丘養護学校

清水 聡

はじめに

筆者の所属する学校は、国立大学附属として唯一の肢体不自由養護学校であり、学区域を持たない点、筑波大学の実験校である点などが大きな特色である。現在、地域との関連では①本校の所在地である板橋区との連携、②周辺地域からの問い合わせに応じた出張型教育相談の展開、といった点を中心に取り組んでいる。

本校を取り巻く近年の状況を見てみると、平成15年3月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出されたこと、筑波大学が「筑波大学特別支援教育研究センター（仮称）」の平成16年度設置を決定したこと、また、平成16年4月の国立大学独立法人化など、これまでにない猛スピードで本校を取り巻く状況に大きな変化が起こっている。

本稿では、筆者が個人レベルで始めた地域支援の調査研究に対し校内に支援者が現れ、やがて学校全体の取り組みへと移行していった経緯と、契機となった調査研究の成果を明らかにしながら、地域社会資源として附属養護学校の今後のあるべき姿について考察を試みたい。

1 取り組みの契機

（1）調査研究からの示唆

平成9・10年、筆者らは本校が位置する東京都板橋区の小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒について、その学級担任や保護者ら20名に対して面談調査を行い、子どもたちの実態と支援ニーズに関する調査研究を行った（清水・香川2000）。

調査研究を行うに当たって、まず教育委員会に打診し、当該児童生徒の在籍する小・中学校長に連絡を取ってもらい、内諾を取ってもらった。この内諾の連絡を教育委員会から受けるとすぐに本校校長から小・中学校長へ依頼文を送ってもらった。その上で筆者が小・中学校長および当該学級の担任と連絡を取って面談日程を調整し、聞き取り調査を行った。なお、この調査実施のために20名以上の小・中学校校長と連絡を取る機会があったが、養護学校や特殊学級の勤務経験者はいなかった。校長会でも通常学級に在籍する障害のある子どもの教育的対応について話題になることはほとんどないとのことであった。

調査の結果、食事、排泄、衣服着脱などADL面で全面介助を要する児童生徒が半数近くを占め、中には導尿など医療的ケアを要する児童生徒、教科学習レベルにおいて2学年以上の遅れがみられる児童生徒が相当数いることが明らかになった。

また、学級担任や保護者の多くが、個別の医療的配慮事項、他校や他地域での実践、障害児教育だけでなく医療や福祉分野などに関する「情報不足」を強く感じていることが示唆された。

これらの結果から、特殊教育関連の情報や具体的なアドバイスの提供など地域における教育支援システムの構築が求められており、本校が果たせる役割があるのではないかと考えた。図1は、踏査研究の結果から得られた示唆を元に考えたものである。

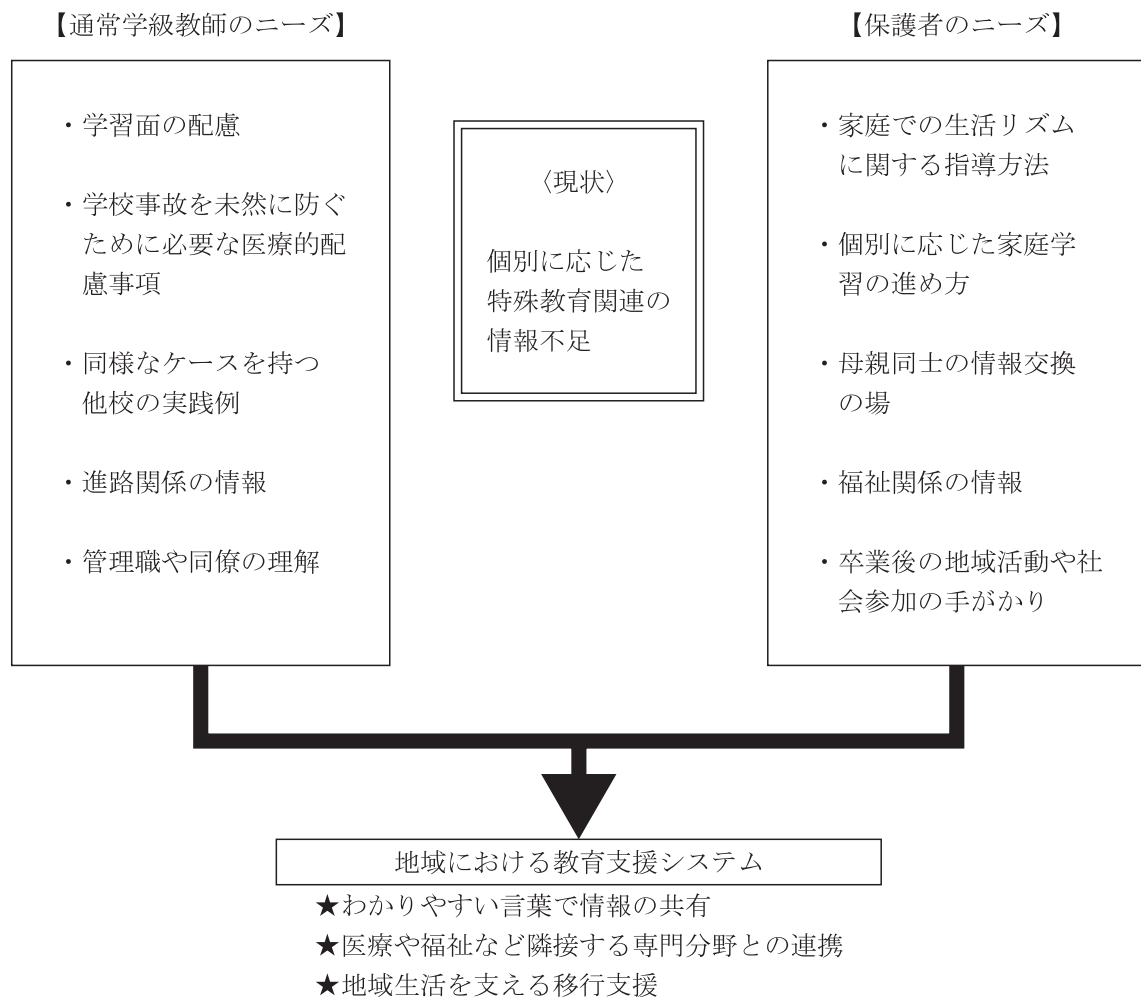


図1 学級担任と保護者が養護学校に求めるニーズ

(2) 調査研究から実践へ

図1に示した教育支援システムを具体化するにあたり、次の2点に焦点を置いて取り組むことを計画した。

一つは主に保護者に対する積極的な情報交換のシステムであり、もう一つは主に学級担任に対して養護学校側から出向いていく出張型の教育相談である。

1) 情報交換の場「地域連絡会」の設定

先の面談調査で、保護者側の意識に、①就学指導委員会の説得を押し切って入学させたことから一学校に気兼ねがある、②学校側に対して同年齢の健常児童生徒と同じ内容の学習や体験などを求めたい、③教科学習や生活面で不安はあるものの通常学級在籍で一定の満足を感じている、④中学や高校など次の進路選択に悩みを抱えている、⑤学級担任やクラスメイト及び他の保護者らの理解と協力に感謝しており、将来何とかやっていけるだろうと手応えを感じている、といった5つのタイプがあり、いくつかのタイプが混合しているケースも見られた。いずれにしても教育や医療、福祉や就労に関する情報不足が、現在や将来に対する不安の源となっている点が推測された。そこで、保護者を中心とする当該児童生徒と関わる全関係者からなる情報交換の場「地域連絡会」を設けることを企画した。併せて、この活動を通じて筆者の所属する養護学校が地域の社会資源のひとつとしてどのような役割を担えるかその内容と可能性を検討する手がかりを得ようと考えた。

平成9・10年度の調査研究以降、筑波大学教官や他の養護学校、特殊学級の教師などを招き、7回に及ぶ公開勉強会や設立準備会を行った後、平成12年度より筆者が事務局代表者となって数名の協力者の応援を得、正式に「地域連絡会」を発足させた。

活動として、学期に1回のペースで筑波大学東京地区でこれまで10回の定例会を開催し、13号まで

会報を発行しながら現在に至っている。

地域連絡会は学校としての取り組みではなく任意の活動であるが、これまで、表1に示すような点が主な話題となっている。エピソードを紹介すると、第2回定例会では、障害のある子どもを地域の通常学級に通わせている保護者と、養護学校の小・中・高等部を卒業させた保護者の間で、それぞれの教育の場におけるメリットとデメリットについて保護者の視点から興味深い議論がなされたことがある。ここでは、子どもの成長や発達、保護者のニーズなどに応じて柔軟な教育の場の変更があって良いのではないか、といったことが話し合われた。この他、養護学校の「養護」という言葉に抵抗を感じる点や、地域の防災施設として設立された養護学校の話、あるいは養護学校がセンター機能を果たすことがそのまま養護学校が地域に密着した活動を行うと言えるのか、などが話題になった。

表1 定例会におけるこれまでの主な話題

①余暇生活をどう考えるか
②養護学校のメリットとデメリット
③学習のつまづきをどう支援するか
④通常学級における配慮事項
⑤近所にある利用可能な社会資源とは
⑥文部科学省や教育委員会などの行政の動き
⑦支援費制度のしくみ
⑧学校教育を職業的な自立にどうつなげるか

2) 出張型支援の展開

先の調査で面談した教員の内訳は、小学校10名、中学校5名の学級担任であり、「特に支援の必要を感じていない」と答えたのは1名だけであった。このことから、肢体不自由のある児童生徒が在籍する通常学級教員の多くが相談や助言を求めている可能性のあることがわかった。しかし、通常学級担任が数多くの児童生徒の対応と学級経営に追われ職務に忙殺される中で、必要を感じていてもひとりの肢体不自由児のために養護学校に出向いてまで相談や助言を求めることは現実的には困難であることは想像に難くない。このことを考えると、今後養護学校の側から積極的に支援ニーズを掘り起こし、支援に出向く形の出張型支援が望まれるのではないかと考えた。また、必要や要請に応じチームティーチング（T・T指導）の形で通常学級で指導に加わることも検討すべき内容であると考えた。

一部の肢体不自由養護学校においては、すでに地域の小・中学校に在籍している児童生徒に対して「通級による指導」を実施している。通級による指導は、児童生徒が特殊教育諸学校に來校して指導を行う場合と、教師が在籍校に出向いて指導を行ういわゆる巡回指導とがある。肢体不自由のある児童生徒の支援においては、児童生徒の移動上の課題から、後者の巡回指導が望ましいと考える。なお、この巡回指導を本稿では「出張型支援」と称している。

出張型支援を試行するために地域の教育委員会と密接な連絡を取り、個別の具体的な支援方策を探りながら地域で展開していく必要があると考えた。肢体不自由のある児童生徒を主な対象にしながらも、より広範な支援ニーズのあることが予測されたことから、特別な教育的ニーズのある子どもへの支援という枠の中で、まず子どもを取り巻く関係者からなるアセスメントの場をつくる試みを行うことにした。

平成9年当時、養護学校との連携といった構想をいくつかの教育委員会に提案すると、「通常学級には障害児はいないことになっているので…」と、消極的な対応をされることが多かった。

出張型支援を展開するにあたっては、面談調査を通じて知り合った通常学級担任からの問い合わせの手がかりに取り組みを開始した。本校で行ってきた教育実践のノウハウの蓄積を活かせると思われる重度・重複障害を含む肢体不自由のある児童生徒と、面談調査時に問い合わせの多かった軽度発達障害（LDやADHDなど）を支援の対象とした。軽度発達障害のある児童生徒への対応は、過去に関わった経験に加え日本LD学会主催の講習会に参加したり、詳しい同僚教師や大学教官からアドバイ

スを得たりしながら進めることにした。さらに「一人あるいは自分たちだけで抱え込まない」ことを念頭に置いた。たとえば弱視や難聴が考えられる場合は、専門の大学教官や盲学校、聾学校に問い合わせるようにした。

当初は面談調査の時に知り合った通常学級教師から相談を受ける形でスタートしたが、やがて人づてでこれを聞いた他の小・中学校教師や保護者、大学教員や教育委員会関係者などからも問い合わせが来るようになった。そこで、異なる業種の専門家や保護者でもわかりやすい書式で情報を整理し、個別課題の明確化と課題意識の共有を目的とするフォーマット作りに取り組んだ。

一方、地域の教育委員会との連携を念頭に置いた活動にも着手した。こちらの方の手順は、まず教育委員会より「個別支援票」を通常学級に配布し、教室で気になる子どもの支援について何か不安を感じていないか、呼びかける。この呼びかけに対して応答した通常学級教師に教育委員会が連絡を取り、本人の同意のもとに養護学校教員に連絡する。連絡を受けた養護学校教員は通常学級教師と話し合いの場を持ち、当該児童生徒のケースについて対等な関係でコンサルテーションを行う。そこで、必要ならば医療や福祉、心理等、隣接分野の専門家の応援を得て「個別の指導計画」を作成する。この指導計画に調整を加えながら指導実践と評価を繰り返し、定期的なアセスメントを実施することで、地域の社会資源の活用を展開していこうとするものである。

現在小学1年生から20才までの5名と関わっているが、必要に応じて各分野の専門家や関係機関の協力を得て進めている。具体的には、校内の教育相談部、筑波大学教官、医療機関および福祉施設のケースワーカー、退職したベテラン教師などである。これらの各専門家によるアドバイスや保護者の了解を得ながら個別の教育支援計画に取り組んでいる。

【事 例】

一例としてLD（読み書き障害）を主訴とするA君の事例について取り上げる。A君が小5の時、平成13年6月に筆者がインテークを行い、平成16年3月現在まで計24回、相談を継続している。このうち、保護者をはじめ学級担任やサポート教師、学校長や塾講師、スクールカウンセラーや大学教員など、A君への学習面での具体的サポートを目的として、関係者一同を集めたアセスメント会議を6回ほど行ってきた。

具体的な個別の指導計画については、第1回アセスメント会議で実態把握を行った後から取り組んでいるが、その後、読み書きを中心とする指導課題や目標の設定、指導展開、評価を通して実に多くの微調整を加えながら現在に至っている。

中学校において、担任をはじめ各教科担当者が一堂に集まることはなかなか困難であるため、中学校内における支援体制作りに対する援助の一環として、職員研修会に講師として参加するなど、特別支援教育コーディネーターの配置につなげていく研修会への協力等にも力を入れている。

こうした緩やかなネットワークが機能していくためには、学級担任や保護者など、特定の者に大きな負荷がかかることのないように留意していくことが大切である。当面はこのアセスメント会議を重ねながら中学校におけるLD理解についてさらに充実させていく必要があるだろう。場合によっては、養護学校教員だけでなく、他の通常学級で指導実績を重ねた実践家や心理職などの専門家の介入も望まれるだろう。

2 学校としての取り組みへ

（1）個人レベルの取り組みから移行していった背景

調査研究の後、地域連絡会と地域アセスメント会議の活動に取り組みはじめてのであるが、この頃生じた状況の変化について以下の4点を述べる。

1) 行政機関等との関係の進展

平成9年および10年に実施した調査研究の際、個人的に面識のあった就学相談担当者（元都立養護学校長）を通して板橋区教育委員会との接点を持った。これを契機に、小・中学校長会で本校の紹介や連携の呼びかけを行ってきたが、いったん教育委員会とのつながりが途絶えた時期があった。その後平成13年度から再開し、本校学校長と連絡を密にしながら教育委員会指導室と連絡を取り合っている。

なお、平成13年1月に出された「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告で、特殊教育諸学校の地域におけるセンター的役割や就学基準の見直しなどについて触れており、こうした動きにともなって、これまでの通常学級と養護学校の間の垣根の高さに変化の兆しが見られてきた。平成13年1月の最終報告以降、教育委員会や小中学校長、大学教員など教育関係者からの問い合わせも目立って増え、筆者が地域の教育委員会等にも出入りすることも多くなってきた。

2) 要請の増加と個人レベル対応の限界

地域で展開していく出張型支援については要請が増加し、もはや個人レベルでは対応が困難な状況となってきている。

また、定例会の開催と会報の発行を主とする「地域連絡会」の活動は情報交換の場であり、大きな負担はないが、地域アセスメント会議のように個別に支援計画を立ててきめ細かい対応を展開していくことは、筆者と数名の協力者だけではとても困難な状況となってきた。

3) 本校を取り巻く状況の変化

筑波大学は、平成11年4月に設置された障害附属4校連絡協議会の中で、障害附属4校（桐が丘養護学校、大塚養護学校、盲学校、聾学校）のセンター化構想に取り組み始めた。本校も、当時の学校長をはじめとした管理職や研究主任などが「地域支援」を話題にすることが増え、地域アセスメント会議や地域連絡会などの実践と関連して、管理職から意見を求められるようになってきた。このなかで、教育委員会や通常学級教師からの問い合わせに対して個人的に対応してきた形から、組織対組織の関係としてのシステムに移行する提案を行った。

4) 校内における重点課題の位置づけ

平成12年度と13年度の2年間、筆者は本校の将来計画委員および組織運営見直し検討委員として、地域支援の重要性とその具体化について意見を述べてきた。また、平成13年4月から国立特殊教育総合研究所のプロジェクト研究（センター的機能の開発的研究）に研究協力者として関わることになり、地域支援の取り組みに関する全国的な動向について得た情報を管理職に説明してきた。

平成13年11月、職員会議の席で学校長から地域支援を学校として推進していく旨の説明があった。以降、「地域支援」は校務委員会や研究部等で緊急の検討課題として協議されるようになり、職員会議で確認された後、平成14年4月から「地域連携」として、本校の研究目標重点課題の一つに加えられることになった。

（2）現在の状況（平成16年3月）

平成15年3月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出され、LDやADHD、高機能自閉症など、軽度発達障害のある児童生徒に対する支援について、養護学校の専門性が期待されている。肢体不自由養護学校においては、地域の小中学校に対する相談支援体制の充実など、積極的な支援が求められており、自立活動や教科学習等のこれまでの蓄積を整理して地域支援を展開していくことが具体的に求められていると考えられる。とりわけ、肢体不自由のある子どもたちのなかに見られる認知面での困難に対するアセスメントや学習指導面での蓄積されたノウハウは、これらの児童生徒及び在籍する小・中学校支援の内容として大きな役割を果たすと考えられる。

平成15年度末現在の状況について、主に次の3点から述べることにする。

1) 地域連絡会と地域アセスメント会議の活動

地域連絡会については定着してきた感がある。さらにこれまでの参加者がそれぞれ地域に戻り、地域密着型の「ミニ地域連絡会」を展開するといういわばサテライト型の構造になりつつある状況である。また、これまで話し合われた記録を元に、地域の社会資源を一覧にしたガイドブックを発行したいとの声もある。

地域アセスメント会議については、先にも述べたが少数の者だけが抱え込むことをせず、適任と思われる他の専門家に照会するようにしている。また、必要に応じて地域連絡会の定例会で取り上げ、様々な立場から情報や助言を得ることで個別の指導計画作りに生かすようにしている。

このように、地域連絡会と地域アセスメント会議が相互に関連することで、個別課題に対する具体的支援方策を探る手がかりを得ている。

2) 校内体制

平成12年度から校内において「教育相談部」が組織分掌としてスタートした。また、平成14度からは、地域支援を目的とする校内プロジェクト研究が教育相談部を中心に立ち上がり、筆者もこの一員として実践事例の紹介を行っている。また、これまで筆者が研究協力者として関わってきた国立特殊教育総合研究所の本プロジェクト研究も個人から学校としての取り組みとなり現在に至っている。

分掌組織としては、地域支援をより明確な目的とした「支援部」の平成16年度設置に向けて組織分掌編成について検討を重ねている。

3) 板橋区教育委員会との連携

教育委員会との連絡の経緯はすでに述べたが、平成15年度より本校の校長が新しく着任し、教育委員会担当者と面会するなど組織的な連携体制作りを見通した連絡調整を行っている。

3 今後の展望と課題－大学附属としての養護学校のセンター的機能－

本校は大学附属であり、学生の教育実習の受け入れや大学教官との共同研究の実施は本校の大きな使命である。また、肢体不自由教育に関する先駆的な実践と研究成果を広く社会に発信していく使命も有している。平成16年度からの附属久里浜養護学校を含めると、あらゆる障害カテゴリーに対応した附属学校を擁する筑波大学ならではの特殊性はあるものの、各附属学校は、大学との関係や位置づけを明確にしておく必要がある。筑波大学に限らず、附属学校として教育相談室や臨床センターなど大学附属の施設や機関を利用しやすい環境も大いに活用すべきであろう。

公立の養護学校が地域においてセンター的役割を担うなか、国立大学附属養護学校が学区域を持たない特性を考えると、公立養護学校が小中学校と連携を進める際に、教育委員会や大学など、行政面や研究面の専門家を巻き込んだよりダイナミックな視点で関与し、貢献していく可能性が考えられる。そのネットワークを活かした機動力のある展開が期待されるのではないだろうか（図2）。

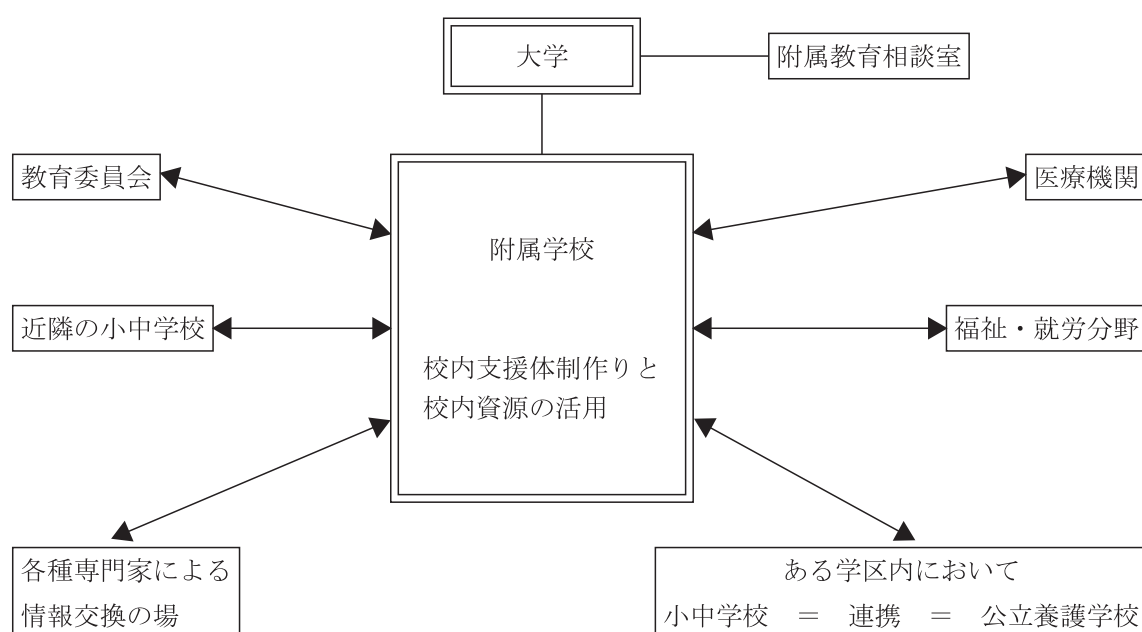


図2 附属養護学校におけるセンター的機能の展開

〈参考文献〉

- 1) 石隈 利紀, 田村 節子: チーム援助入門, 図書文化, 2003
- 2) 香川 邦生: 障害児の教育の場とノーマライゼーション 養護学校の教育と展望, No. 114 p 2-5, 1999
- 3) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議: 最終報告概要,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm
- 4) 日本特殊教育学会障害児教育システム研究委員会: 特別教育システムの研究と構想, 田研出版, 2000
- 5) 清水 貞夫: 特別なニーズと教育改革, クリエイツかもがわ, 2002
- 6) 清水 聡, 香川 邦生: 地域の学校に在籍する障害のある児童生徒の実態と支援, 連携のあり方, リハビリテーション連携科学Vol. 1 No. 1 p174-190, 2000
- 7) 清水 聡: 地域連絡会の試みー地域に還元していく養護学校の役割ー 障害児教育実践の研究 第12号 p11-20, 2000
- 8) 清水 聡: 地域の通常学級を支援していく養護学校の役割ー地域における情報提供システムと地域アセスメント会議の試みー, SNE ジャーナル Vol. 8 p34-56, 2002
- 9) 篠原 吉徳, 津曲 裕次: 「障害カテゴリーに拠らない」教育的アプローチについて, 筑波大学養護・訓練研究 第9巻 p 1-6, 1996
- 10) 田中久美子: 小・中学校の通常の学級に在籍する心身障害児についての研究ー特に教育的対応を中心にー障害者の教育と福祉の研究 (石部元雄教授退官記念論文集) p54-71, 1993
- 11) 富安 芳和: インクルージョン, 発達障害研究 第17巻第1号 p 1-10, 1995
- 12) 渡部 昭男: 「特殊教育」行政の実証的研究 法政出版, 1996
- 13) 渡邊 健治, 佐藤 和代: 通常学級に在籍する障害児の支援体制に関する研究, SNE ジャーナル Vol. 1 p67-95, 1996
- 14) 山口 薫: 軽度障害児への新しい教育支援を考える, 発達の遅れと教育 No. 499 p 6-7, 1999
- 15) 山下 皓三: 特殊学級と特殊教育諸学校との連携ーその意義と在り方を中心にー, 特殊教育 No. 93 p 4-7, 1999

普通科高校に知的障害のある生徒を迎えて

大阪府立阿武野高等学校

小林 靖幸

1 はじめに

今日、障害者教育は大きな転機を迎えている。特殊教育から特別支援教育へ、施設から地域へと言う流れは世界の趨勢であり、後戻りは許されない。

そのような中で、大阪では2001年4月より5年間、知的障害のある生徒の高等学校受け入れに係わる調査研究を開始し、初年度本校を含む4校を調査研究校に指定した。現在3年目を迎え各学年2名、計6名の障害のある生徒が学んでいる。調査研究のテーマは「共に学び共に生きる」と「自立支援」を柱に、カリキュラム、入試のあり方、授業のあり方、進路保障、地域連携等きわめて多岐にわたっている。現在のところ調査研究の経過はおおむね順調に進んでおり、そのあらまは大阪府学校教育審議会に報告され公表される予定である。今回はセンター的機能に係わる研究協力校として、地域連携の側面を中心に連携のあり方、考え方について報告したい。

障害児（者）教育が変わると言うことは養護学校のあり方が変わるだけでなく、地域の小、中、高校が変わり、障害者をめぐる行政、福祉のあり方が変わり、障害者が生きる地域社会が変わることではなければならない。その意味で障害者が地域の学校で学び、地域で生きる社会のあり方を目指すひとつのケースとして、本研究に資することができればと考えている。

2 障害のある生徒と他の生徒との関わり

言うまでもなく障害のある生徒と他の生徒が共に学んでいることは、今回の調査研究の眼目であり、本校の最大の教育的資産である。あらゆる機会を通してこの資産を十分生かした教育活動が求められる。障害のある生徒自身の成長、自立を目指すと共に、他の多くの生徒にとって青年期においてより良い形で障害者との出会い直しを目指している。授業、各種行事、クラブ活動、委員会活動等さまざまな場で関係作りの取り組みを展開している。

（1）授業

授業形態としては

- ・原液授業（入り込みなし）
- ・原版授業（入り込みあり）
- ・交流授業（他学年授業）
- ・抽出授業
- ・自立活動

というように一人ひとりの状況、本人保護者の希望、教科指導上の要請等に応じてバランスよく柔軟に対応している。一人ひとり個別指導計画を作成して全教科担当者が共通の認識の上で教科指導に当たれるよう配慮している。その際、教科指導上の課題だけでなく、本人の生活面、人間関係面の課題について十分把握して一致して指導に当たることが重要である。入り込み者の役割も単に教科学習の援助や介護にとどまらず、他の生徒との関係作りの役割が重要である。

（2）スペースぴあの運営

抽出授業、自立活動の場としてスペースぴあと名づけた教室を設置しているが、障害のある生徒のためだけでなく、昼休み、放課後に一般生徒に開放している。昼休み、放課後には多くの生徒が訪れ食事をしたり談笑したり音楽を聴いたりして、ごく自然に障害のある生徒との交流の場になっている。ここを訪ねる生徒の中には人間関係などに自分自身も課題をもつ生徒も多く、スペースぴあが一種の癒しの場になっている。

（３）行事

遠足、文化祭、体育大会、修学旅行等多くの学校行事で障害のある生徒をしっかりとクラスの中に位置づけて活動している。文化祭のクラス発表、体育大会の応援団の他、各学年全クラスから選出された交流委員により、学期に１回スペースぴあで交流会を持ち毎回多くの生徒が参加してたこ焼きを焼いたり、ゲームをして楽しんでいる。

（４）クラブ活動

障害のある生徒も他の生徒と同じように放課後はクラブ活動に参加している。現在、野球部、陸上競技部、解放運動研究部、朝鮮文化研究部等に参加している。これらのクラブの部員は学校内外で様々な場面で障害のある生徒を中心とした活動に取り組み関係作りの中心的な役割をはたしている。現在、解放研と朝文研が中心になり本校や地域の各校、他クラブ、地域の障害者団体等に呼びかけて「障害のあるひともないひとみんなで楽しむ冬祭り」を企画している。本校のダンス部、近隣校の社会問題研究部、音楽部、地域の障害者団体、養護学校等の参加協力を得て、ひろく地域に発信する活動を進めている。

３ 地域の諸機関諸団体との連携

今回の調査研究のスタートにあたり、本校の呼びかけで「阿武野高校調査研究支援連絡会議」を立ち上げ、高槻市教育委員会、福祉行政、養護学校、地元中学、障害者団体、商工会議所等の参加を待って、年に２、３回開催している。地域の諸団体諸機関に本校の取り組みの実態、意義について周知理解を得る上で一定の役割をはたしている。性格、立場を殊にする機関団体が一堂に会しているが具体的に何をどのように支援協力できるか、とまどいもあり実態は報告会程度の内容にとどまっている。このような会議ではなく、生徒を中心にした具体的で実体のある地域のいろいろな団体との連携が重要である。阿武野高校では文部科学省のゆとり教室活用事業の研究指定を受け、校内に地域交流室を設置した。その交流室を活用して地域の障害者団体、NPO 法人等に呼びかけて、本校を場とした生徒も参加できる活動に利用している。

（１）地域交流室を場とする連携活動

- １）ライフケア協会による障害者対象の法律相談。同協会に介護を依頼しているお年寄りと高校生との交流会。
- ２）障害者授産施設「いこいの家」の障害者と高校生の交流会。
- ３）土室ト学校「あそぼう会」の障害のある／じ、学生と高校生との交流会。
- ４）障害者自立支援施設「自立フォーラム」による高校生を対象とするガイドヘルパー養成講座。（来年度にむけ現在企画中）

（２）大阪府立高槻養護学校との連携

高槻養護学校高等部とはかねて本校の解放研、生徒会が中心に交流活動が続けていたが、1998年度より本校のカリキュラム改革により３年次に福祉コース（福祉一般の授業が受けられる類型選択コース）が設置されたのを機に本格的な授業交流にふみこんだ。年間３～５回授業の一環として互いの学校を訪問しあい交流授業を実施している。内容は高校生と高等部の委員が話し合って決めている。2001年調査研究が始まってからは３年福祉の授業に参加している障害のある生徒も一緒に参加するようになった。

（３）地域の中学校区との連携

本校は地域の高槻市立第四中学校区学力向上推進会議に参加している。そこでは第四中学校区の幼稚園、保育所、小学校、中学校、高校が同じ立場に立って地域に生きるすべての子どもたちの成長を見守り、各年齢ごとの課題を共有し協力している。教員研修、研究授業、授業公開等の事業を展開しており、現在四中校区の教育を紹介するビデオを制作中である。

4 障害のある生徒の進路保障

2001年調査研究初年度に入学した2名の生徒は今年3年になり、進路保障が重要な課題になっている。彼らの入学時から3年後の進路を念頭に学校をあげて様々な取り組みをしてきたが、現実には厳しいものがある。保護者本人との話し合いの中で、T君は地域の作業所を希望。Y君は一般企業への就職を希望していることは比較的早く分かっていった。T君は1年次より希望する作業所をお願いして1年次より夏季休業中実習に参加させてもらってきた。Y君は働く経験を積む意味から1年次からクラブ顧問の紹介で他の部員と一緒にアルバイト経験をさせた。しかしT君が希望する作業所は措置から支援費制度への変わり目でT君が希望しても卒業後の入所は難しい情勢になっている。Y君もアルバイトで世話になった企業もふくめて3社受験してまだ決まっていない。現在ハローワークと協議しつつ求人開拓中である。高校生は対象外という制度上の問題や、本校のような普通科高校では知的障害のある生徒の就職について全く積み重ねがない等の問題はなかなか一高等学校の解決できる問題ではない。支援連絡会蔑もこの問題で実効をあげることはむずかしい。大阪府ではようやく今年度から障害者職業支援センターを設置して、高槻にも事務所はあるが、在宅障害者の就業中心である。養護学校も現に在籍する生徒の進路保障に精一杯である。高校に通い卒業する障害者の就労支援のシステムはまったくできていないと言っていい状態である。

5 特別支援教育のゆくえ

今回高槻市は文部科学省から特別支援教育の研究で地域指定を受けた。阿武野高校としては特に高槻市をお願いしてその研究に名を連ねることになったところである。特別支援教育がインクルーシブな教育を目指すとするれば、それは生涯にわたって社会全体で支援することを目指している。その時とりわけ地域社会が果たすべき役割は大きい。障害のある者が幼稚園、保育所から小、中、高と地域の学校で学び、地域で働きながら生きてゆくためにははっきりと高校を地域の中に位置づけて行きたい。福祉、医療等の機関と連携も当然だが、紙に線を引いたり、会議を開くだけでできることではない。立場、役割の違う諸機関が同じ立場に立って障害のある人を地域で引き受けていくことが必要である。養護教育諸学校^{註)}が特別支援学校に衣替えし、センター的役割を果たすとして、その中でいったい何ができるのか。またそれは従来培われた資産成果をそのままの形で活用できるものなのか。本研究に参加された各校の研究に期待したい。

註) 大阪では、特殊教育を一般に養護教育と呼称している。

6. 盲・聾・養護学校のセンター的機能の開発・実施と課題

盲・聾・養護学校のセンター的機能の開発・実施と課題

盲・聾・養護学校が「地域における教育のセンター的機能」を果たしていく場合、現実にはどのような課題があるのか、またどのような展望をもって開発・実施していくことが必要なのかについて、本研究プロジェクト3年間の取り組みを通じて述べる。

1 「センター的機能」を開発・実施するための根拠

平成8年の中央教育審議会第一次答申¹⁾が、障害のある子どもや保護者に対する早期からの教育的支援の必要性を指摘し、翌年、特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議がその第一次報告²⁾において、今後、盲・聾・養護学校が教育相談をはじめ地域における教育サービスを積極的に行うよう人的・物的な条件整備について整備するための検討が必要だと述べてから7年が経過した。

この間、盲・聾・養護学校が「センター的な機能」を実施する根拠については、平成11年度に告示された学習指導要領³⁾に、「各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と記述された。また、調査協力者会議から国に対する提案である「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」⁴⁾や「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」⁵⁾に「センター的な役割」についての記述があり、さらに「障害者基本計画」⁶⁾のなかに、「盲・聾・養護学校に関して地域における教育のセンター的役割を果たす学校についての制度的検討を行い、平成15年度中に結論を得るとともに、その検討状況も踏まえて特殊教育に係る免許制度についても改善を図る」とした。しかし、本研究が終了する平成16年3月現在、盲・聾・養護学校がセンター的な機能を果たすことを根拠づける法整備はまだなされていない。

かつて、文部省は〈通達〉によって特殊教育センターの整備を求めた（昭和53年の、いわゆる「309号通達」）。盲・聾・養護学校のセンター的機能についても、今後制度が成立するまでの間、その取り組みを根拠づけるものが工夫される必要がある。その理由は、盲・聾・養護学校のセンター的機能は、地域の人々のニーズに対応して行われるものであり他の資源との関係のなかで機能するものであることから、開発・実施に時間を要するからである。制度が成立した時点から開始するのではなく、今できることから工夫し、実践していく必要がある。

2 「センター的機能」の目指す方向性

「センター的機能の開発・実施」それ自体が目的化している場合、「センター的機能」の担当者や担当部のみがこの内容を取扱い、結果的に学校内で孤立してしまう場合がある。さらに、「校内の教育活動を充実させるのが本務なのになぜ学校外のことをするのか」といった批判を受ける例もある。これまで学校内の活動で子どもの指導を完結させ、その指導が子どもの日常の暮らしや地域での育ちにどのような意味があるかという観点が必ずしも十分ではなかった盲・聾・養護学校が、センター的機能の実施を通じて「開かれた」学校をつくることは、在籍する子ども達の教育的ニーズを多角的に捉えることに直接つながっていくことであるはずである。

他の動きと連動していない例として、進路指導、交流教育、学校開放などこれまで学校外と積極的なコンタクトを取って行ってきた活動と「センター的機能」の実施・開発が結びついていない場合を挙げることができる。これら従来の活動は、「センター的機能」の展開の契機となったり、従来の枠組みを対象化し「センター的機能」という観点から諸活動を再構成する視点がなければこれを行うことは困難である。

3 対象地域の想定と資源の機能再編

盲・聾・養護学校は、これまで広域から子ども達が通ってきていた。通学が困難な場合、寄宿舎が設置され、そこで子ども達は生活し教育機会を得てきた。しかし、それぞれの盲・聾・養護学校は、自治

体の設置数や地域特性によって、対象範囲が非常に多様である。他方、医療や福祉領域もそれぞれに対応する地域を決めて支援圏域を積極的に工夫してきた。この点について開発していかなければならない内容が二つある。

一つは、各盲・聾・養護学校がどの範囲の地域を「センター的機能」を果たす対象とするかという問題である。盲学校や聾学校の場合、県に1校の設置である場合が少なくない。このような場合、全県的なリソースの提供を行うためには分教室や複数校への盲学校機能の配置などの工夫、さらに教員の巡回チームや児童生徒の宿泊を伴う夏期スクーリングなどの工夫が必要になってくる。また、接近して養護学校が存在しているような場合、相互連携と役割分担のなかで地域を想定していく必要があろう。なお、在籍する子ども達の居住地域は対象地域の一つにはなり得ても、それが対象地域を決定する最大の根拠と考えられるべきではない。なぜなら「センター的機能」は、学校が設置されている地域に対してリソース機能を果たすことを意味しており、そこに住む教育的支援ニーズがあるすべての人々が対象だからである。従って、福祉圏域や教育事務所の管轄等とどのように調整を行い機能のネットワークを形成していくかは大きな課題である。

二つめは、対象となる地域においてこれまで各機関が個々それぞれに展開してきた支援資源をどのように統合的な観点から再編するかという課題である。機関や領域は異なっている、幼稚園・保育所と療育機関で行っている内容には共通性があつたうえで独自性がある。小・中学校・高等学校と盲・聾・養護学校、地域で行われる高齢者対応と障害者福祉・医療も同様である。これまで機関間の連携・協力がくり返し関係者の課題になりながら、それぞれの領域が共通部分に関する検討とこれに基づくシステム開発を行ってこなかった。それは、各領域ごとに予算化と事業執行が図られてきたからである。従って、学校教育にある「福祉的な機能の側面」、福祉領域にある「教育的な機能の側面」などは公的に位置づけられてこなかった。近年、代替医療（alternative medicin）や代替教育（alternative education）という考え方が注目されている。これは、医療を従来のような「専門領域」だけが占有して行うのではなく、他の領域にある医療に関連したり寄与する機能の価値を積極的に評価し位置づけていこうとするものである。障害のある教育においても、学童保育や放課後クラブ、地域における諸活動、福祉機関にある資源活用などを教育的な観点からの積極的に評価し領域間で相互に共有していくことで機能再編と経済的な効率化を行ってみる必要があろう。

4 「センター的機能」を担う人的資源

盲学校、聾学校にとって「センター的機能」は、教育相談としてかつてから行っていた活動の延長線上にあると理解されるかもしれない。一方、多くの養護学校にとっては、全く新しい機能と理解されることが多いであろうが、全国の中には、地域において在籍する子ども達以外に対するサービスをリソースとして実施していた養護学校がある。これは特に、障害のある子どもに対応してくれる資源が近隣にない地域において行われてきた。形態としては、保健センターにおける乳幼児健康診査後のフォローアップへの教員の参加や、肢体不自由養護学校「養護・訓練」（現在「自立活動」）担当教員による発達評価や機能訓練的な対応などであった。盲学校・聾学校の対応を含め、これらの中で行われてきたことの基本は、学校内で行う指導の方法を基盤として行う在籍していない子ども達への対応であった。この活動では、盲・聾・養護学校教員の培ってきた専門性や施設・設備を、発想と対象を換えるだけでそのまま活かすことができる。

〈コンサルテーション機能について〉

本研究を通じて明らかになってきたことは、地域、なかでも幼稚園・保育所、小・中学校・高等学校など諸機関にある支援ニーズは、直接に子どもを指導することよりも、その子どもへの対応の仕方、そしてその子どもを含むクラス集団あるいは学校全体の工夫をどのようにしたらよいかに関するコンサルテーションにあるという点である。すなわち、それぞれの機関がそこに在籍する一人ひとりの子どもを適切に捉え、個に応じたよりよい対応を行っていくための助言やヒントを得たいというニーズが中心であることがわかってきた。従って、当初は機関を訪問し対象となる子どもを学級内に入り込んで指導したり、クラスから抽出して指導を行うなどを行っていた経緯があっても、その後、上述したコンサルテ

ションの内容に支援の内容と形態が移行していく場合が多い。この機能は、それまで行ってきた子どもの理解や授業の方法、学級経営などについて振り返るあるいはエンパワリングする非常に期待度の高いものになっていく。

しかし、このようなコンサルテーション機能について、「センター的機能」を担当する教員はトレーニングを受けたりスーパービジョンを受けるシステムについては多くの場合まだ準備されていない場合が多い。コンサルテーション機能は、従来の盲・聾・養護学校の行っていた教育活動をそのまま展開することはできない。今後、担当者が実際に行っている対応を分析し、コンサルテーション機能の内容と方法についての体系化をするとともにニーズに対応する専門性の育成・研修システムっていく必要がある。

〈「特別支援教育コーディネーター」との関係〉

総論でも触れたが、現在までのところ盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターは①センター的機能を担う、②在籍する子どもの個別的教育支援計画策定のコーディネートをする、の二つが考えられている。しかし、これは仕事量と仕事の質の違いから考えて現実的に不可能とって良い。小・中学校における特別支援教育コーディネーターが期待される機能との整合性から考えて、②の機能を担う人々をに限って従って特別支援教育コーディネーターと呼称することがよいと考える。さらに、②の機能は現在学部主事等が担っている場合が多いと考えられる。学部（ライフステージ）による特色や対象人数を考えると、複数の担当者による「コーディネーション機能をもつグループ」を形成して実際に当たることが良いと考える。従って、例えば各学部から一人で最大4人が特別支援教育コーディネーターと呼ばれ、「コーディネーション機能をもつグループ」を形成することになる。

さて、①のセンター的機能についてだが、これもグループを形成して行う必要があるのは言うまでもない。この担当者及びグループについては、盲・聾・養護学校独自の機能であり特別支援教育コーディネーターの機能とは異なることから、位置づけ、呼称ともに分ける必要がある。

5 「センター的機能」実施のための構造的な取り組み

盲・聾・養護学校が「センター的機能」を実施・展開し地域の資源として定着していくためには、それぞれの学校の校務分掌の数名が他の教員と同じような授業時数を担当しながら取り組むという状況下では困難である。従って、盲・聾・養護学校だけでなく、小・中学校等、市町村教育委員会、都道府県教育委員会、特殊教育センター、特殊学校長会などが全体として取り組んでいく必要がある。こういった構造的な取り組みの重要性は、本研究プロジェクトにおいて、特に神奈川県、福井県の取り組みの中で明らかになった。

〈学校内の課題〉

現在の過度的な状況において一つの学校がセンター的機能を実施するか否かに関し、非常に重要なのが、学校管理職の意志決定と具体的な動きである。管理職が「センター的機能」を果たしていくことの意味を校内において教職員に伝え、さらに担当教員の活動について促進するだけでなく、全職員にその内容を伝達していく工夫と仕組みを作っていくことが求められる。しかし、多くの場合管理職は3年程度で転出入するが、管理職の交代によって「センター的機能」に関する取り組みが大きく異なるという実態が見られる。このような状況のなかでは、センター的な機能を果たす資源として地域の人々や諸機関からの信頼を得ていくことはできない。

次に、センター的機能を展開するための校内組織の整備である。校内の取り組みに関する実態を、「センター的機能」の校内における位置づけと担当者配置の観点から類型を考えると次のようなものを挙げることができる。

- ① 活動が「センター的機能」に関する取り組みとして自覚されていない
- ② 「センター的機能」として自覚されている活動が行われているが、校内で位置づけがなされていない
- ③ 「センター的機能」が校内で位置づけられており、それぞれの分掌や委員会がその範囲で活動を行っている

- ④ 「センター的機能」について分掌が中心になり、全校的に行っている
- ⑤ 「センター的機能」について分掌に専任が置かれている
- ⑥ 「センター的機能」について分掌に複数の専任が置かれている
- ⑦ 「センター的機能」について分掌に専任が置かれ、授業時数を減らしている
- ⑧ 「センター的機能」を扱う部門が学部と並列に位置づけられている。

「センター的機能」の開発時期にある現段階においては、主となる担当教員について、担当する年限を単年度にせず、さらに継続して質を高めていく機能を果たす人員配置の工夫が重要となる。なお、現在の制度では、担当者を専任として位置づけ授業時数を減らしたとしても、今求められている「センター的機能」を地域において積極的に果たしていくことには限界がある。従ってこの点については制度的な条件整備が必要である。

〈教育委員会、特殊教育センター等の役割〉

盲・聾・養護学校がセンター的機能を果たす事に関し、設置者である都道府県等の教育委員会がその方針を明らかにすることが各学校の機能開発を促進していく際に大きな根拠となる。特に、「センター的機能」を開発する時期にこれを促進するための事業を都道府県内の全盲・聾・養護学校を対象に行うことは小規模の事業であっても大きな推進力となろう。さらに、都道府県等委員会が幼稚園・小・中学校・高等学校全体の取り組みとして位置づけ、それをその都度にインフォメーションすること、また、部局を越えて保健・福祉領域にも実質的な連携を図っていくことが重要である。さらに、特殊教育センターは担当者養成・研修プログラムの開発実施、情報交換やスキルアップを目指す担当者連絡会のようなネットワークや組織をつくることなどを通じてこれをサポートすることができる。現在この点については、地方自治体による大きな違いがある。

〈特殊学校長会の役割〉

全国特殊教育学校長会は毎年学校種ごとに盲・聾・養護学校の実態に関する様々な調査を行い、全国的な状況の把握を行っている。本研究が行われた間には「盲・聾・養護学校のセンター的機能」の実施状況について継続的な調査が行われた。この会が調査を実施すること自体がそのときに盲・聾・養護学校が取り組むべき内容を各学校が意識化することに役立っている。

また、各都道府県における特殊学校長会は学校種を越えて情報交換や研修を行っているが、このなかそれぞれの都道府県が全体として取り組みの方向性や方針について見通しを立てていくことは大きな推進力になる。

6 マネジメントに関する課題

本研究の一環として行った外国調査の結果によれば、幾つかの国で小・中学校等に対する支援機能は契約によって提供と利用が考えられている。イギリスのように、契約に経費が明示される場合もある。そこでは、何が求められているか、求められていることに対し最適な内容を迅速に提供しているかについての調査や評価、満足の得られるシステムの開発、職員や集団の能力開発（Competence development）が行われている。地域のニーズに応える盲・聾・養護学校のセンター的機能を実施・運営していくにあたっては、チームマネジメント、システムマネジメント、個々や集団の能力開発の観点が不可欠である。

ここで言う「チームマネジメント」とは、目的グループもしくは課題解決グループの創造的で円滑な運営を行うことを指している。グループは例えば、校内におけるセンター的機能を担う分掌グループ、教育、福祉そして労働など地域社会資源のコーディネーションを行うキーパーソンによって形成されるグループなどがある。「システムマネジメント」とは、集団が目的達成に向けて機能するためにつくられたシステムを開発・維持・管理・評価・発展あるいは終結させることを意味している。システムは例えば、センター的機能を果たすために校内につくられた校務分掌や、地域の社会資源が市民の支援ニーズに高い質をもって即応できるようなネットワークの仕組み、県内の盲・聾・養護学校がセンター的機能を開発・実施できるよう県教育委員会や特殊教育センターが機能分担をして役割を果たす仕組みなどがある。

また、これらのマネジメントはチームの成員及びシステム内で仕事をするメンバーそれぞれが意欲的且つ創造的に仕事をし、これを通じてここが知識や技能を高めていくと同時にチームやシステム自体が成長することが目的の一つとして組み込まれていることが重要である。

7 活動評価に関する課題

各協力機関は現在、さらに継続的な開発実施を行う途上にある。センター的機能を実施していくうえでこの3年間の間に扱うことができなかった課題の中で最も大きなものを挙げるとすれば、それはセンター的機能に関する活動評価の方法の開発である。福井県の研究グループが、センター的機能の内容について様式をつくり各学校の取り組みの特徴をを自己評価する試みを行った他は、実施したセンター的機能について評価方法を開発し実施するまで至ることができなかった。しかし、活動評価方法の開発と実施は、求められた支援にセンター的機能の展開としてどれだけ応えられたかを学校体制の課題とともに明らかにするだけでなく、教育の専門性及び他領域とのネットワークの実態を明らかにし、さらにセンター的機能を担うために必要な新たな知識・技術がどのようなものであるかを明らかにすることにつながっていく。

8 支援対象と支援内容

前項にも述べたように本研究では「盲・聾・養護学校のセンター的機能」を7つの内容に分類して開発・実施を行った。しかし研究実施過程の初期において、協力機関や協力者の多くに考えられていた盲・聾・養護学校のセンター的機能の内容は、自校に在籍する子どもの以外の子どもや保護者に対する自校施設・設備を使った心理検査の実施や直接指導、または保育所や幼稚園、小・中学校・高等学校、施設等における障害のある子どもに対する心理検査の実施や直接指導であった。そしてこれらは「教育相談」という名称の中に一括してとらえられていた。

しかし、実施のなかで序々にこれら子ども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。この経緯は別冊〈事例集〉にあるいくつかの学校で取り上げられている。

別冊《事例編》のなかで、神奈川県を経緯に見られたこの状況は「直接支援から間接支援」への転換と表現されている。「間接支援」は本研究で〈コンサルテーション機能〉と定義した内容と言い換えることができる。このとらえ方は、子どもをエンドユーザーとして見、小学校教員も、これを支援する盲・聾・養護学校の教員も、すべてを子どもに対する支援を行うものと見たときに成立する(図1)。

他方、これとは異なる観点も成り立つ。それは、子どもが支援対象であるのと同様に、教員や学校もまた支援対象としてとらえるという観点である(図2)。この考え方に立てば他、保護者も支援対象としてとらえることができる。この観点は、子どもが求める支援内容にすべてを還元することができず、それぞれが固有に求める支援内容がある、言い換えれば、それぞれが課題解決に向かう、支援を要請する主体であるというとらえ方から出てくる。

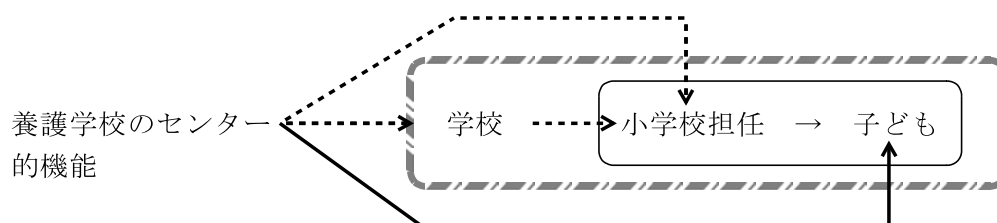


図1 子どもを支援対象とする

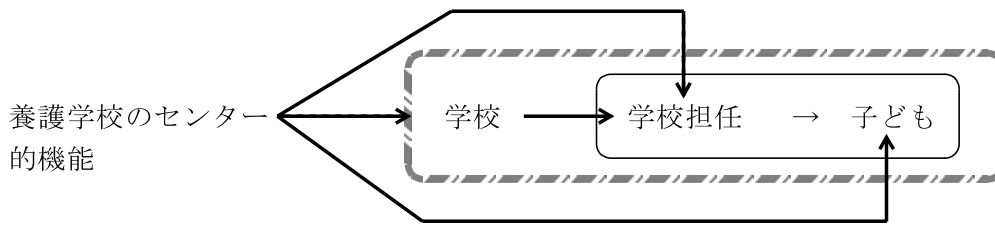
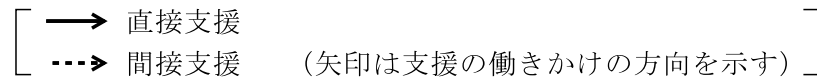


図2 学校を支援対象とする



本研究で主に扱った「盲・聾・養護学校のセンター的機能」による支援対象は、保健福祉機関、幼稚園、小・中学校・高等学校であった。しかし、盲・聾・養護学校が相互に支援する、小・中学校が盲・聾・養護学校を支援するということが視野におかれ実施されていく必要がある。

9 新たな展開への提案

(1) ニーズ・スペクトラム (Needs Spectrum) とスペクトラム・サービス (Spectrum Service)

関係機関間の連携の重要性は古くて常に新しい課題である。それぞれが高度の専門性を背景に独自のシステムを構築すればするほど、異なるシステムをもつ他の機関との連携が困難になる可能性がある。この結果、社会全体としてみたときに、市民が持つ多様なニーズに対し総合的な観点をもって柔軟に対応することに困難が発生する。さらにそれぞれの機関がこれに気づきにくい状況の生まれる危険性がある。従ってニーズとサービス及びその関係を次のように捉え、センター的機能を開発・実施していく必要がある。

ニーズは限定的なものでも固定的なものでもない。また、一つとは限らず複合的な状態であることも考えられる。従って、ニーズとこれに対するサービスあるいは支援は、「1課題1対応」のようなもので捉えることには無理がある。さらに、ニーズは必ずしも言語化されない領域をも含み、本人が「ニーズ」として意識していない場合もある。そして、対応前から顕在化している（支援者と被支援者相互に意識化されている）ものもあれば、対応のなかで顕在化したり見えにくくなるものもある。いわば、スペクトラムとしてニーズは存在する。従ってニーズに応じたサービス提供・支援は「スペクトラム」様に展開される活動として考えられる必要があり、その資源はスペクトラム対応構造のシステムとして開発されなければならない。

さらに、ニーズは二重螺旋構造 (Double Spiral Structure) をもつものとして考える視点が必要である。例えば、一見子どもの持つニーズに思えることが、実は周りの人々のニーズであることはよくある。子どもの支援ニーズと保護者や家族の支援ニーズは関連しあっているが支援を求めている主体はそれぞれに異なっており、先にも述べたように内容も単一ではない。子どもの学習ニーズと社会の教育ニーズもまた同様である。これらは相互に影響し合いながら、しかもそれぞれに固有の意味を持っている。

また、ニーズは「援助 (help) ニーズ」に限らない。本プロジェクトを通じて陥りそうになったことの一つは「支援を必要としている『困っている人 (機関)』がいるはずであり、それを探すところからセンター的機能の開発・実施は始まる」という認識を持ったことである。それは、「ニーズ調査」という名で行われた。しかし、主体の積極的な学習に取り組む意欲とその実現の過程で本人が求めることがあるとすれば、それは「支援 (support) ニーズ」であり、これに応じることは日々の教育活動や生活の充実を実現することである。この対応は、「援助ニーズ」の発現に対し予防的な意味合いを持つことになるだろう。しかし他方で、「行き届いた支援がニーズを掘り起こす」⁷⁾ 側面、すなわち様々に支援が行き届くことによって従来自己解決の工夫を図ってきた内容が解決を外部資源に依存していくということがある。支援、援助、サービス提供のなかに、自己解決の力を高めるという内容の内在していることが非常に重

要な点となろう。

また、現実化した課題や問題に対応することと平行に、予防的な観点からの取り組みが必要である。これは、生活の質の向上という観点を基盤に行われることが重要である。

（２）「機関のネットワーク化」から「ネットワークの資源化」へ

これまでの社会資源はそれぞれに取り扱う内容が特化しており、他機関との相互連携・協力が円滑に行かず課題になってきたことは前の項でも述べた。多様なニーズに柔軟に、十分に対応していくためには、この課題を解消する必要がある。

ニーズを分類整理しその各々について資源を分化・独立させていくことは経済的に困難であるばかりでなく、サービス提供に間隙の生ずる可能性がある。従って、どこにアクセスしても最良のサービスが最速に提供されるシステムの開発が望ましい。さらにアクセスポイントが遍在していることが重要となる。それは、保健センターでも小学校でも養護学校でも良い。

図３は、機関間の連携・協力すなわち機関間のネットワーク形成ができた状態を示したものである。この状態で市民は、ほしいサービスを、それに応じて開いている窓口の扉をたたかなければならない。各機関は自分たちが対応できるサービスについて説明し、提供する。対応ができなければ他機関の情報を提供したり紹介を行う。また、各機関がより充実したサービス提供を行うために、市民のニーズに応じて市民のもつ個人情報を機関間で流通させる。ほしいサービスが３つあれば、場合によっては３つの扉をたたかなければならない。

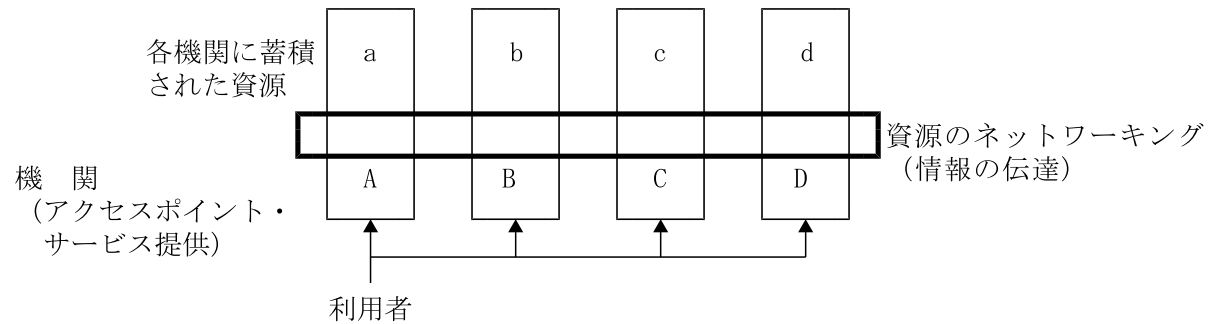


図３ 機関のネットワーク化

図４は、従来の機関が持っていた資源を再構成しネットワーク自体が資源を蓄積共有するしくみを示したものである。この状態で市民は、身近にある一つの扉をたたいてサービスを求めることによって、扉の向こう側にあるシステムが起動し、個のニーズに対応した最適なサービスが構成され身近なところで提供される。

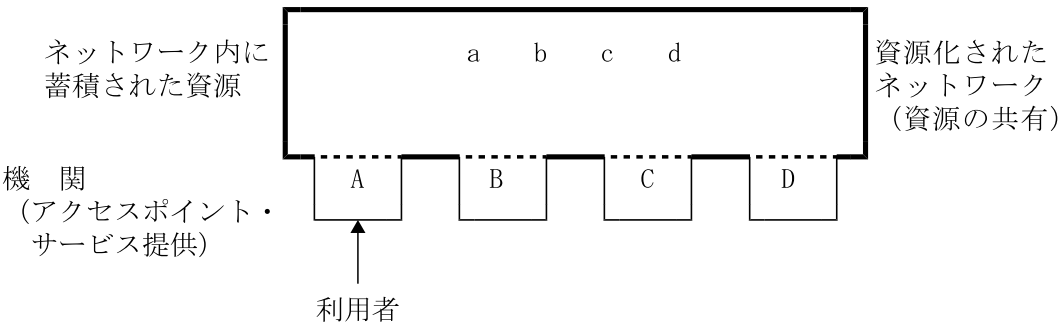


図４ ネットワークの資源化

これは、校内における「センター的機能」についても同様なことが言える。図１の状態では、A（就学相談部）、B（進路支援部）、C（施設開放部）、D（センター機能分掌部）があった場合、Aに関して

はaという人が対応するというようにそれぞれの分掌が担当する活動を行い、必要に応じて情報交換や連絡を取る、あるいは別な窓口を紹介することになる。相互の交流は不必要な場合、相互にどのような活動を行っているのかはよくわからないこともある。

これに対して、図2の状態では全職員のもつマンパワー（資源）が共有されているために、Bの窓口にアクセスされた内容に対してaという資源に対応するのに最適な人が探し出され、Bというアクセスポイントにおいて対応がなされることになる。

地域にある諸資源でも同様のことが言える。既存の諸機関にある資源はネットワークの資源化を通じて再構成され、機関間の相互支援はネットワーク内の自己支援として通常化し日常化していく。従って、盲・聾・養護学校は支援の資源であると同時に支援される対象でもある。

〈参考文献〉

- 1) 中央教育審議会：21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会第一次答申），1996. 7
- 2) 特殊教育の改善・充実に関する調査協力者会議：特殊教育の改善・充実について（第一次報告），1997. 1
- 3) 文部省：盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領，1999. 3
- 4) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議：21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告），2001. 1
- 5) 特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告），2003. 3
- 6) 内閣府障害者施策推進本部：障害者基本計画，重点施策5か年計画，2003. 12
- 7) 原 仁：医療における連携・協力の現状と課題，平成15年度国立特殊教育総合研究所 セミナーⅠ資料，独立行政法人国立特殊教育総合研究所，2004. 2

（滝坂 信一）

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)

平成16年 3 月

発行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
〒239-0841
神奈川県横須賀市野比 5-1-1
電 話 046-848-4121 (代表)
FAX 046-849-5563
URL <http://www.nise.go.jp>
