

へき地小規模校における特別支援教育

後藤 守 (北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻)
 阿部 弘典 (北海道教育大学大学院学校教育専攻)
 後藤 広太郎 (北海道大学大学院教育学研究科)
 高久 宏一 (北海道教育大学教育実践総合センター)
 川端 愛子 (札幌市教育センター)
 渡邊 泰行 (札幌市立三角山小学校)
 後藤 恵美子 (北星学園大学社会福祉学部)
 植木 克美 (北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻)

A Research Study on the Special Support Education in Rural School

Mamoru GOTOH, Hironori ABE, Koutaroh GOTOH, Kouichi TAKAKU
 Aiko KAWABATA, Yasuyuki WATANABE, Emiko GOTOH and Katsumi UEKI

I . はじめに

現在、わが国においては特別支援教育という新しい視点からの学校教育の改革が進められている。この取組は、文部科学省の「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年1月)」と題する最終報告書が基点となっている。そこでは、障害の種類や程度に応じた「場における特殊教育」から、「一人一人のニーズに応じた特別支援教育」へと転換を図る必要性が提言されている。そして、2003年3月には、文部科学省の調査研究協力者会議が「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」をとりまとめている。この中では、障害のある子ども一人一人のニーズに応じた教育へと転換していくために、新たな仕組みや制度改革が必要であることを提言している。

それでは、これらの一連の報告書の中で新しく登場した「特別支援教育」とはいかなる教育であろうか。ここではこれらの報告書で規定している特別支援教育の概念を通して見てみよう。そこでは次のようにまとめられている。

「特別支援教育とはこれまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD, ADHD, 高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、該当児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うものということが

できる。もとより、この特別支援教育は、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するためのものと位置づけられる(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, 2003, 6ページ23行目~29行目)」と規定している。

こうした特別支援教育に関する調査研究協力者会議の提言を受けて、文部科学省は2003年度から「特別支援教育推進体制モデル事業」を開始している。全都道府県教育委員会に事業を委嘱し、その期間は2ヵ年としている。このモデル事業の趣旨は、学習障害(LD)児、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児、高機能自閉症児を含めた、総合的な教育支援体制の充実を図ることにある。文部科学省は、この委嘱事業を通じ、2007年度を目標として、全ての小・中学校において総合的な教育支援体制を整備することを目指している。北海道においては、札幌市、千歳市、岩見沢市がこのモデル事業指定都市となり、この事業の先導的試行を進めている(本論文の共同執筆者の一人がこの事業の研究メンバーの一人として参加した経験を持っており、本研究の研究計画の立案に参画している)。この動きに連動して、このモデル事業以外でも、自治体が独自で推進プランを作成し、それにより取組を進めているところも出てきている。また、学校独自に実施し始めたところもあり、その取組が広がってきている。

本研究では、これからの特別支援教育の原型は子どもを中心にすえた、へき地小規模校の実践にあるという作業仮説を前提にして、小規模校(それらの多くはへき地

校)に焦点をあて、大規模校との比較検討を通して、その特徴的差異を浮き彫りにすることによって、特別支援教育の今後の取組の方向と課題を探ることを目的としている。

Ⅱ．研究方法

1．調査対象校

道内の小学校1401校から、小規模校(児童数50人以下)503校、大規模校(児童数500人以上)178校の合計681校を抽出した。これらの調査対象校に調査票を郵送し、特別支援教育に関する設問について回答を求めた。

なお、北海道内の公立小学校1401校は、北海道全域に点在しているわけであるが、そこでは、人口が増大している都市の大規模校や、過疎が進み、人口が減少傾向にあるへき地・小規模校が多く存在する。

今回の調査対象となった小規模校の中にはかなりの割合でへき地校が含まれている。北海道の2005年度の在籍児童数の統計では、50人未満の小規模の学校の割合が全体の3分の1以上になっている。本調査研究ではこの50人以下の在籍児童数の小学校を小規模小学校群(以下、小規模校群という)とした。また、在籍児童数が500人を超える大規模校は、その半数以上が札幌圏に集中している。本調査研究ではこの500人以上の在籍児童数の小学校を大規模小学校群(以下、大規模校群という)とした。

2．調査票の構成及び回答方法

調査票は調査票A(特別支援教育の取組状況と課題について)および調査票B(特別支援教育対象児童について)から構成されている。調査票は学校長宛に郵送した。回答は無記名方式とし、同封の返信用封筒に入れて郵送するよう依頼した。

なお、本研究では、調査票Aに関する回答結果を中心に検討を加えていく。

3．調査期日

調査期日は平成17年12月中旬から平成18年1月下旬までとした。

Ⅲ．調査結果及び検討

1．小規模校群に関する関連情報

(1) 回答状況

全調査対象校681校のうち、366校から回答を得た。回答率は53.7%である。そのうち小規模校群からの回答は279校あり、回答率は55.5%である。一方、大規模校群

からの回答は87校で、回答率は48.9%であった。回答率において小規模校群のほうがやや上回っている。

(2) 回答者の内訳

回答者の内訳を見ると、小規模校群においては教頭による回答が最も多く、279校のうち186校において教頭が回答し、その割合は66.7%を占めている。次いで、校長による回答が74校で26.5%となっている。これらの結果から明らかなように、93.2%が管理職によって回答されていることが分かる。

比較検討群として設定された大規模校群においては、小規模校群と対照的に校長からの回答が少なく、13.8%にとどまっている。最も多い回答は教諭による回答で43.7%である。次いで、教頭による回答が41.4%となっている。大規模校群の場合、教諭による回答が多いことが特徴として指摘される。教諭による回答の場合、教職員全体を把握する校務分掌である教務や総務からの回答が多く、次に特別支援教育コーディネーターからの回答が多い傾向にあった。

(3) 学校規模

小規模校群の学校規模の内訳をみると、1～3学級の学校規模の範囲内にある学校は168校あり、全体の60.2%を占めている。次いで、4～6学級の学校が107校(38.4%)で、7～12学級の学校は4校(1.4%)にとどまっている。このことから、かなりの数の学校が複式学級体制か、限られた学年のみで構成されていることがわかる。

(4) 特殊学級の有無

回答があった小規模校群のうち特殊学級のある学校は111校(39.8%)であった。小規模校群における特殊学級のある学校は約3割であるので、今回の調査では特殊学級のある学校からの回答が多かったことがわかる。

一方、回答のあった大規模校群の中で特殊学級を有する学校は44校(50.6%)であった。大規模校群の中で特殊学級のある学校の割合は54.0%であるので、ほぼ同様の比率となっている。

(5) 軽度発達障害児の在籍

調査の結果、軽度発達障害児の在籍に関して、両群において特徴的差異があることが明らかにされた。

小規模校群においては、「該当児童はいない」の回答が189校(67.7%)で最も多い。これに対して、「保護者から申し出はないがその傾向が見られる児童はいる」の回答が54校(19.4%)、「保護者の申し出のあった児童がいる」の回答が34校で12.2%にとどまっている。これらの結果を見ると、小規模校群の多くの学校では現段階で軽度発達障害児が在籍していないことがわかる。

これに対して、500人以上の大規模校群では、「保護者の申し出があった児童がいる」とした学校が49校で、

56.3%と高い割合を占めている。この割合は小規模校群の12.2%と対照的である。また、「保護者からの申し出はないがその傾向が見られる児童がいる」の割合も57.5%（小規模校群は19.4%）に達していることから、実際に、特別支援教育の対象になる子どもがかなりの割合で存在していることがわかる。このことは、「該当する児童はいない」の割合が3.4%（小規模校群は67.7%）ときわめて少ないことからわかる。

2. 特別支援教育の取組の実際

文部科学省では、「2007年度（平成19年度）までに、全ての小・中学校において、LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の構築を目指す」としているが、その目標年度の2年前にあたる現調査の時点（平成17年12月）では、小規模校群の場合、特別支援教育の取組を進めている学校は92校（33.3%）で、他の187校（66.7%）は未実施段階にあることが明らかにされた。

これに対して、大規模校群では88.5%の学校（77校）が取組を開始していることが明らかにされている。また、未実施段階にある学校は11.5%（10校）ときわめて少ない。このことから、大規模校群の場合、ほとんどの学校が特別支援教育の取組に着手していることがわかる。

取組を開始した時期については、小規模校群の学校では、「今年度（平成17年度）から開始」が59.8%（55校）、「昨年度（平成16年度）から開始」の学校は31.5%（29校）で、約6割が本調査年度（平成17年度）に開始している。これに対して、大規模校では49.3%（43校）の学校が、すでに、本調査実施以前の年度（平成16年度）から取組を開始していることが明らかにされている。

それでは、試行を始めた経緯はどのような動機によるものであろうか。小規模校群では「学校が独自の判断で取組を開始」という回答項目の割合が最も高く、76.1%（70校）に達しており、「市町村教育委員会の方針」とする回答の割合（41.3%・38校）を越えている。両者の回答には重複した回答が入っているので一概には判断できないが、小規模校群の場合、「学校独自の判断」が小規模校群の特別支援教育体制の構築に関係していることが推測される。これに対して、大規模校群では「市町村教育委員会の方針（55.4%・41校）」の割合が高く、「学校独自の判断（54.1%・40校）」の割合とほぼ同程度の割合に達している。大規模校群の場合、小規模校群と比較して、教育委員会の主導性が反映していると見てよいであろう。

3. 特別支援教育のための組織作り

(1) 校内委員会の設置及び構成員の内訳

回答項目の選択肢は、「1. 全く新しい委員会として

独立した校内委員会を設置した」、「2. 既存の委員会の活動を整理統合して校内委員会とした」、「3. 既存の委員会に校内委員会の機能を持たせた」、「4. 従来の各委員会を残し、その上部組織として校内委員会を設置した」、「5. 校内委員会は設置していない」、「6. その他」、の6項目から構成されている。

小規模校群の場合、「特別支援教育には取り組んでいるが、校内委員会を設置していない学校」は30.4%である。「既存の委員会の機能を拡大させて校内委員会とした学校」は28.3%、「新しく独立した委員会を設置した学校」は22.8%、「既存の委員会を整理統合して設置した学校」は14.1%であった。

大規模校群では「既存の委員会の機能を拡大させて設置した」学校が39.5%で、次に多かったのが「既存の委員会を整理統合して設置した学校」で、36.8%であった。

一方、校内委員会の構成員で多かった役職は、小規模校群の場合、教頭で57.8%である。次いで、「全職員が校内委員会の構成員として取り組んでいる学校」が50.0%を占めている。小規模校群の場合、この「全職員が構成員」というところに特徴があると見てよいであろう。この回答傾向は大規模校には見られない小規模校群の特徴といえる。ちなみに、大規模校群の場合、この回答項目の割合は1.0%である。

大規模校群においては、教頭（90.8%）、次いで、特別支援教育コーディネーター（76.0%）、養護教諭（75.0%）教務担当教員（65.0%）特殊学級担任（41.0%）の順になっている。大規模校群の場合、特別支援教育コーディネーターの存在が大きいことがわかる。このことについては、次節の「特別支援教育コーディネーターの指名と業務」を通して見ていくことにしよう。

(2) 特別支援教育コーディネーターの指名と業務

特別支援教育コーディネーターの指名はどのような状況になっているであろうか。調査の結果、次のことが明らかにされている。

小規模校群においては、特定の特別支援教育コーディネーターを指名していない学校が50.0%を占めており、あとで述べる大規模校群と比較して特異性が指摘される。一方、指名している学校を見てみると、教頭が18.5%、特殊学級担当教諭が16.3%、教務担当教諭12.0%となっており、小規模校群では教頭の占める割合が大きいことがわかる。

これに対して、大規模校の場合は、むしろ、特殊学級担当教諭（28.6%）、総務担当教諭（26.0%）、教務担当教諭（21.0%）が高い割合を占めており、これらの職種が最も特別支援教育コーディネーターに指名されやすい傾向にある。ちなみに、教頭が指名される割合は4.0%にとどまっている。

それでは、特別支援教育コーディネーターにはどのような業務が課せられているのであろうか。調査結果を見ると、コーディネーターが行っている業務は「対象児の把握(33.4%)」、「保護者との連携(33.4%)」の割合が最も多く、次いで、「専門家チームや関連機関との連携(31.1%)」、「当該学級(担任)への補助,助言(24.4%)」の割合の順になっている。この業務の内容から明らかのように、校内にとどまらず、学外の機関とかかわる業務も付加されており、新しい校務分掌が学校現場に導入されてきていることがわかる。このように見てくると、これらの業務を遂行する上で必要とされるコーディネーターの資質が大きな意味を持つように思われる。このことについては、後節でさらに考察を深めていくことにする。

4. 小規模校における今後の特別支援教育

(1) 連携が必要な関係機関

図1は「今後、特別支援教育を推進していく上で、どのような関係機関と連携していく必要があるか」という設問に対する回答(複数選択可)をまとめたものである。選択肢を17個設定したが、1～4の項目内容を選択した割合は、多少ばらつきがあるものの、小規模校群・大規模校群共に30%未満にとどまっている。これらの項目は、「1.道立教育研究所」、「2.1以外の教育研究所」、「3.北海道教育委員会」、「4.各支庁教育局」などの項目内容で、両群ともにこれらの機関と特別支援教育にかかわって、連携に対する強い必要感を持っていない。これに対して、選択項目番号5, 6, 8, 9, 13の機関を選

択している割合が高い。これらの機関は、「5.各市町村教育委員会」、「6.道立特殊教育センター」、「8.児童相談所」、「9.病院」、「13.盲・聾・養護学校」であるが、いずれも、選択された割合が50%を越している。特に、項目5に関しては、その割合が80%台に達しており、両群ともに、学校運営にかかわっては所轄の教育委員会との連携を重視していることがわかる。取組の内容面にかかわっては、項目13, 8の割合が両群ともに約6割に達しているところが興味深い。このことから、これからの特別支援教育にとって盲・聾・養護学校や児童相談所の機能の活用に対する期待が大きいことがわかる。

その他の項目として、「7.大学(大学院)」、「10.保健所・保健センター」、「11.福祉施設」、「12.通園施設・通園センター」、「16.その他」、「17.連携先についてはまだ考えていない」があげられるが、いずれの選択項目も高い割合になっていない。

以上、図1から読み取れる特徴的傾向を見てきたが、他機関との連携にかかわっては、両群ともに同様の傾向にあることが指摘される。特に、すでに取り組みが始まっている学校でも実際に連携が行われているように、「各市町村の教育委員会との連携の必要」についての考えが最も多いことがあげられる。このことは、学校独自の取組だけではなく、近隣の学校との共通した取組を行うためにも各市町村の教育委員会がリーダーシップをとって、中心的な役割を担うことを望んでいると考えることができる。

また、学校への支援を求める専門の相談機関として、「児童相談所」や「盲・聾・養護学校」との連携を望む

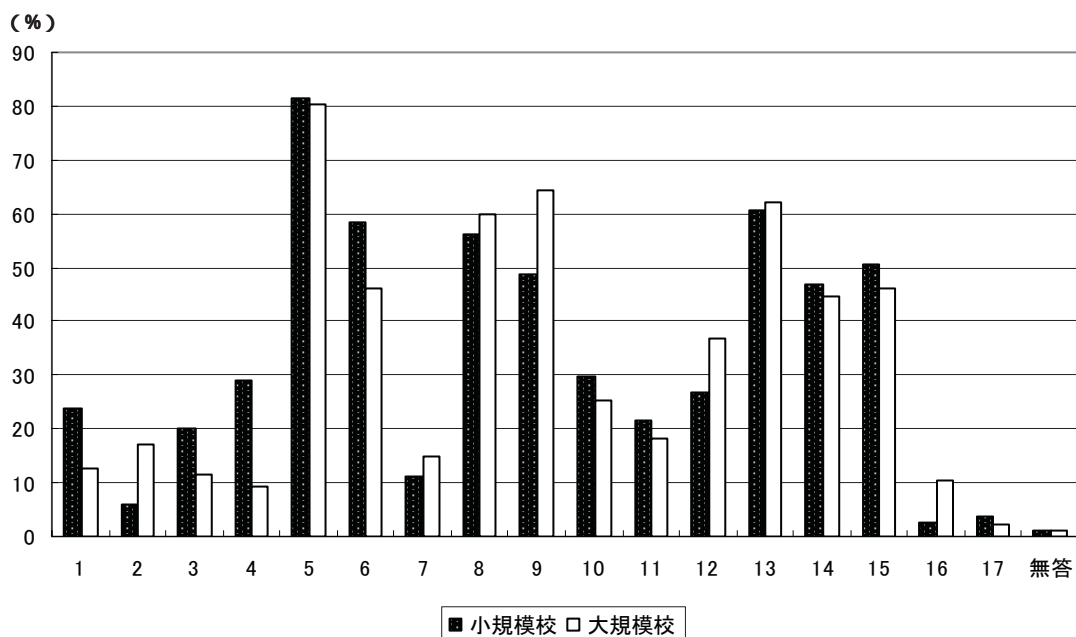


図1. 連携を必要とする関係機関

声が強いことが明らかにされている。このことは、北海道教育委員会の特別支援教育の在り方検討委員会が2006年3月にまとめた「北海道の特別支援教育の在り方について（第一次報告）」で述べられている、広域的にまとまりのある一定規模のエリアを「中圏域」と設定し、市町村の取組を広域で支援する仕組みを作り出す土壌が形成されつつあることを示している。将来、この中圏域における各市町村の支援体制の整備を促進するために、教育、保健、医療、福祉、労働等の関係部局・機関の関係者からなる特別支援連携協議会などが設置され、円滑な連携協力が図れるようにすることが必要であるように思われる。特に、このネットワークシステムの構築は小規模校群に属する小学校での特別支援教育の今後の取組にとって有効であるように思われる。

(2) 特別な教育的支援を必要とする児童への対応

表1は学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等の特別な教育的支援を必要とする児童への対応で、今後の課題と思われる項目について、小規模校群の回答をまとめたものである。回答にあたっては、それぞれの項目について、その重要さの程度について5件法で回答してもらっている。ここでは「とても重要」と回答している割合の高い項目を中心に見てみよう。

「とても重要」と回答している割合の高い項目は、「①障害の正しい理解の促進(91.5%)」、「かかわり方についての共通理解(88.3%)」、「⑮支援のための教員の加配(81.9%)」である。これらの項目はいずれも高い割合にあることから、これらの中に、今後の特別な教育的支援の重要事項が内包されていると見てよいであろう。

このことをより明らかにするために、大規模校群の資料も組み入れて、グラフを作成したのが図2である(図表の中の通し番号・項目内容は、表1の通し番号・項目内容と対応している)。

図2を見てみると、小規模校群と大規模校群のグラフの傾向がほぼ同じ傾向にあることが指摘される。小規模校群において重要項目として指摘された、「①障害の正しい理解」、「③かかわり方についての共通理解」、「⑮支援のための教員の加配」の3項目はこのグラフにおいても最も割合の高い項目群として図示されている。両群を比較すると、「①障害の正しい理解」と「③かかわり方についての共通理解」の項目は、どちらかというところ、小規模校群のほうが大規模校群より、「とても重要」とする傾向が強いことがわかる。この項目群の中に小規模校群の特徴が現れていると見てよいであろう。これに対して、「⑮支援のための教員の加配」の項目は大規模校群のほうが強い形で回答されている。ちなみに、大規模校群では、この項目に対して、「とても重要」と回答している割合は94.1%に達している。この項目内容の中に大規模校群の特徴が現れていると見ることができる。以上述べた重要事項を軸にさらに、考察を深めてみよう。

特別支援教育の対象となっている児童への対応で、今後の課題の第一として「障害の正しい理解の促進」と「かかわり方についての共通理解」をあげることができる。軽度発達障害の理解についての取組に関して、特別支援教育の取組が行われている市町村では、教員全体や特別支援教育コーディネーターを集めての研修が行われてきている。しかし、市町村教育委員会等での積極的な取組

表1. 小規模校群における特別な教育的支援の課題別重要度(数値は%を示している)

		とても重要	やや重要	あまり 必要ない	全く 必要ない	選択無し	計
①	障害の正しい理解の促進	91.5	7.8	0.7	0.0	0.0	100.0
②	指導に役立つ資料の充実	69.5	30.1	0.4	0.0	0.0	100.0
③	かかわり方についての共通理解	88.3	11.7	0.0	0.0	0.0	100.0
④	校内研修の充実	63.1	36.2	0.7	0.0	0.0	100.0
⑤	授業研究,教材・教員の工夫,指導法の開発	48.9	46.5	3.9	0.0	0.7	100.0
⑥	通級指導教室との連携協力の充実	58.2	36.5	3.9	0.0	1.4	100.0
⑦	特殊学級との連携協力の充実	57.8	35.5	5.3	0.0	1.4	100.0
⑧	盲・聾・養護学校との連携協力の充実	40.4	48.9	9.9	0.4	0.4	100.0
⑨	校内支援体制の充実	76.6	22.3	0.4	0.0	0.7	100.0
⑩	関係機関からの情報提供の充実	45.7	50.4	3.2	0.0	0.7	100.0
⑪	地域社会への理解・啓発	36.9	56.4	6.0	0.0	0.7	100.0
⑫	保護者支援の充実	63.8	33.3	2.2	0.0	0.7	100.0
⑬	専門機関から学校への巡回指導	38.3	54.6	6.4	0.0	0.7	100.0
⑭	適切な就学相談等の充実	55.0	41.8	2.5	0.0	0.7	100.0
⑮	支援のための教員の加配	81.9	14.9	2.8	0.0	0.4	100.0
⑯	教育予算の充実	73.4	24.1	1.7	0.4	0.4	100.0
⑰	スクールカウンセラーの派遣	25.5	53.2	16.3	1.1	3.9	100.0

が行われていないところでは、学校単位や個人での研修に頼らざるを得ない状況にある。対象児童のもつ障害の特性についての理解無しでは、対象の児童への適切な支援という点では十分な取組を行うことには困難が伴うので、特別支援教育に取り組んでいる学校では、支援と併行させながら児童理解のための研修を深めていくことが求められている。この課題は小規模校群の共通の課題と見てよいであろう。

特別な教育的支援の今後の課題の第二として「支援のための教員の加配」に着目したい。大規模校では今後の課題として教員の加配が必要であるという意見が最も多く、94.1%で、やや重要であるという意見を含めると98.8%にもなる。「あまり必要ない」「全く必要ない」という回答は見られなかった。これに対して小規模校では「とても重要である」という意識は81.9%で大規模校よりも低く、「あまり必要ない」という意見も2.8%見られている。このことは、この特別支援教育の実施にあっ

て、大規模校では児童数の多さなどから、細やかな支援を行うためには、やはり一人でも教員の数を増やすことが、支援・指導が行き届くことにつながるという意識が高く、小規模校では、教員の加配があることは望ましいが、今の教員体制でも適切な支援が行えると考えていることがわかる。

大規模校、小規模校共に重要性の意識が低かったのは、「スクールカウンセラーの派遣」であった。スクールカウンセラーの派遣については、道内全体でも普及があまり進んでおらず、小学校で常にカウンセラーがいるという学校はごく限られている。ほとんどの学校ではカウンセラーの派遣がない状態にあり、数週間に1度だけ来校するような派遣状態にとどまっている。毎日の支援に関わることが困難なスクールカウンセラーについては、特別支援教育の体制の中での役割について、学校側が捉えきれない状況にあることが伺える。

先に述べた北海道教育委員会の「北海道の特別支援教

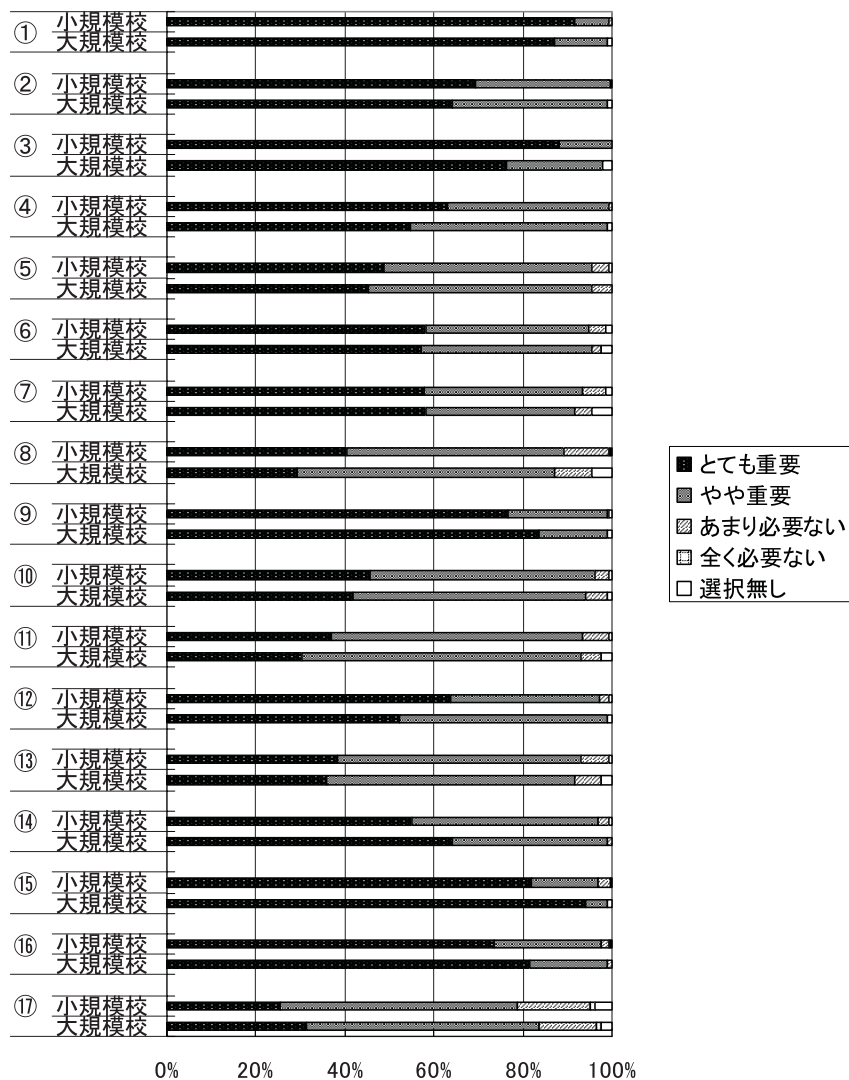


図2. 特別な教育的支援の課題別重要度 小規模校群と大規模校群の比較

育の在り方について（第一次報告）」では、特別支援教育体制の整備について、「人づくり」として、小・中学校における教職員の理解促進を挙げている。特別支援教育の推進のためには、校内の全ての教員が、特別支援教育の考え方やLD等を含む障害のある児童生徒に対する理解を深めるとともに、支援に関わる一員であるとの意識を高める必要がある。そのためには、校内における研修等の充実が大切であり、特別支援教育をテーマとした校内研修会の実施などが求められる。またその研修の実施にあたっては、学校の事情などにより、校内の教員だけでなく、必要に応じて実践校の教員や盲・聾・養護学校、関係機関などの人材を活用するなどして取組の充実に努めることについてもふれている。これらのことはこれからの特別支援教育の推進にとって大きな意味を持つものと思われる。特に、研修の機会の少ない小規模校のある地域の教員にとって重要であると考えられる。

(3) 特別支援教育の対象児童の拡大

これまでの文部科学省・調査研究協力者会議の報告書でも明らかなように、特別支援教育の施策が対象としているのは、従来の特殊教育で対象としていた特殊教育諸学校・特殊学級の児童に加えて、新たに通常学級の中にも在籍している学習障害（LD）、注意欠陥/多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等の児童である。しかし、近年の教育現場では、上記に該当する児童ではないが、特別な配慮を必要としている児童も在籍している。今回の調査では、これらの特別に配慮を必要とする児童を、特別支援教育の取組の流れの中で、どのように捉えていくべきか、設問を通して回答者の姿勢を明らかにすることに努めている。

図3および図4はそれらの結果を図示したものである。ここでは、対象と考えられる児童を、「1.不登校の児童」、「2.暴力をふるう児童」、「3.帰国子女」、「4.外国人の児童」、「5.被虐待経験等の児童」、「6.その他」の6つに分類し、回答を求めている。回答は「対

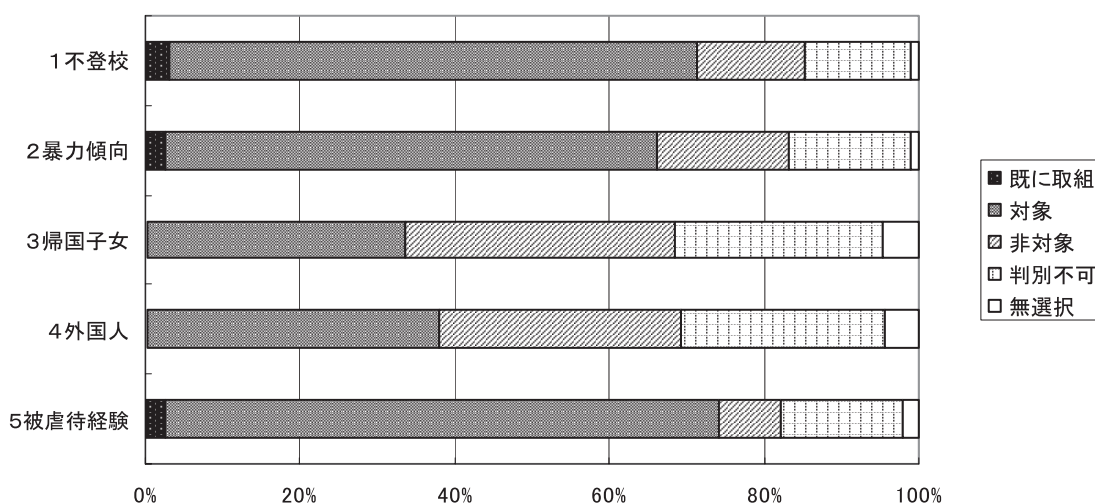


図3. 対象児童の拡大（小規模校群）

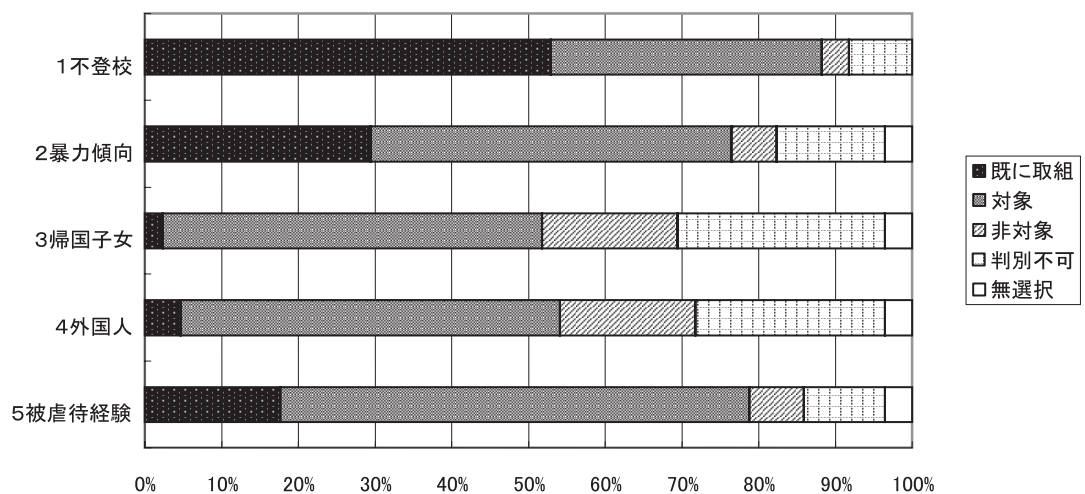


図4. 対象児童の拡大（大規模校群）

象として既に取り組んでいる」、「まだ取り組んでいないが、対象とすべき」、「対象ではない」、「わからない」の4つの選択肢を設定し、回答者の姿勢を明らかにしている。

これを見ると、「1．不登校の児童」に関しては小規模校、大規模校共に対象とすべきだという意見が多く、「既に取り組んでいる」「対象とすべき」を合わせると、小規模校で71.4%、大規模校では88.2%の数値を示しており、興味深い。また、「2．暴力をふるう傾向のある児童」についても「1．不登校の児童」よりは数値が低くなるが対象だと考えている意見が多かった。「3．帰国子女」、「4．外国人の児童」については、1と2の児童の場合より「対象である」する考えが少なく、「対象ではない」「わからない」という選択肢の数値の割合が高くなっている。これに対して、「5．被虐待経験等のある児童」については、1と2の児童とほぼ同様に、対象であると考えている意見が多くなっている。全体を通して、大規模校では上記のそれぞれの対象児童について既に取り組んでいる実態が、小規模校よりも多くみられている。

その他の意見の中には、小規模校群では「診断のないグレーゾーンの児童」、「場面寡黙の児童」、「通常学級在籍の特殊学級、養護学校対象の児童」、「今後はあらゆることに対応すべき」等の意見が記載されていた。一方、大規模校群では、「アンダーアチーバーの児童」、「コミュニケーション能力の遅れている児童」、「通常学級に通級している肢体不自由児」等の意見が記載されていた。

すでにこれまでもふれてきているように、特別支援教育に関する文部科学省のガイドラインでは、特別支援教育では従来の特殊教育の対象の障害をもつ児童と、新たに通常の学級に在籍しているLD、ADHD、高機能自閉症等の障害をもつ児童を対象とすることを明示している。しかし近年の学校事情を見ると、障害の有無に関わらず、特別な支援を必要とする児童は少なくない。調査の結果を見ると、不登校の児童、暴力をふるう傾向のある児童、被虐待経験のある児童については、約7割の学校が、すでに特別支援教育の対象として取り組んでいるか、あるいは取り組んではいないがその対象であると考えている。大規模校においては、すでに対象として取り組んでいるケースが多くなっている。これらの回答結果は、特別支援教育が「場の教育」から「特別なニーズに応じた教育」への移行を意味しているのであれば、文部科学省のいわゆる「ガイドライン」の外延部分にあるこれらの児童たちにまで裾野を広げる必要があることを指摘しているように思われる。

帰国子女の児童と外国人の児童については「対象ではない」、または「判別不能」という回答が多くなっている。

帰国子女や外国人であっても、日本語の理解ができ、日本の文化に適応できている児童の場合は、一般の児童と同じく学校生活に対応していくことができる。しかし、日本語の理解が全くできなかつたり、不十分であつたりした場合、一斉指導の活動では流れについていけず、個別の指導が必要となってくる。授業などへの参加スタイルが国によって異なることも考えられる。例えばアメリカなどの学校では、低学年のうちはいすにきちんと座って学習を進めるという授業形態ではなく、フロアの上に自由に座って授業が行われるような授業形態がある。その授業形態に慣れてしている児童が日本にきた場合、決められた時間、いすに座って学習を行うという形態に戸惑いを感じ、自分の場所からのたち歩きなどの行動を起こすことも考えられる。このように見てくると、個別的配慮の必要な児童という実態が想定されるが、今回の調査結果はこのことをもって特別支援教育の対象とするという見方について疑問を投げかけていると見てよいであろう。その一方で、大規模校では小規模校と比較して、帰国子女や外国人の児童が対象であるという回答が多い。このような理解の背景には、小規模校と比較して大規模校のほうがそのような児童が入学・転入学してくる事態が多いことが関係しているのかもしれない。

以上、対象児童の拡大という視点から援助を必要とする児童を見てきたが、現段階ではこれらの児童は対象外として位置づけられている。北海道教育委員会から提示された「北海道の特別支援教育の在り方について（第一次報告）」では、北海道の特別支援教育の在り方についての説明の中で、対象の児童については、従来の特殊教育の対象児童と、軽度発達障害をもつ児童と明示されており、その対象以外の児童について言及されていない。このことから見て、従来の特殊教育の対象児童と軽度発達障害児以外の児童に対する特別な支援に関しては、特別支援教育の枠内での取組ではなく、学校独自の取組として進められることになろう。

(4) 特別支援教育コーディネーターの資質

図5は「特別支援教育コーディネーターの資質」についての回答結果をまとめたものである。ここでは特別支援教育を推進していく上で、「特別支援教育コーディネーター」の役割を担う者が、どのような資質を持っていることが必要と考えているかを明らかにしようとしている。回答にあたっては、コーディネーターとして必要とされている資質として8項目(大項目群:「専門性」「人柄」、小項目群:「説得力」「情報収集力」「調整力」「企画力」「分析力」「行動力」)を設定し、それらの中で重要だと思われる順番を1番目から8番目まで選択してもらっている。結果の集計は、それぞれの項目で、1番目と選んだ人数を8倍し、以下、2番目で選んだ人数を7

倍，3番目で選んだ人数を6倍・・・，としていき，それらの合計を総回答人数で割って平均化した。図5はその数値を基に作成されている。

図5を見てみると，大項目群においては，小規模校群・大規模校群ともに，「専門性（小規模校群7.0ポイント，大規模校群6.7）」の比重が大きく，「人柄（小規模校群5.3，大規模校群4.8）」を大きく引き離している。つまり，両群ともに特別支援教育コーディネーターの資質として，人柄より専門性を重視していることがわかる。この傾向はどちらかといえば，小規模校群において強い傾向にある。

それでは，どのような力量が特別支援教育コーディネーターに求められているのであろうか。小項目群として設定された「6つの力量」に関する結果を通して見てみよう。図5を見ると，小規模校群と大規模校群においてやや差異はあるものの「6つの力量」のうち，「調整力」と「行動力」の2つが他の力量を超えて，特徴的に優位になっていることがわかる。小規模校群において高い割合を占めているのは，「行動力（4.6）」と「調整力（4.5）」で，やや，「行動力」が優位にある。これに対して，大規模校群の場合は「調整力（5.1）」と「行動力（4.9）」となっており，どちらかという調整力が優位性を持っていることがわかる。両群において，多少の違いがあるものの，調整力と行動力が特別支援教育コーディネーターに求められているとあってよい。後藤は留萌管内高等学校教育相談研究会での特別講演の中でこの行動力と関係力の重要性についてふれている。そこでは子どもの「生きる力」を支える2つの柱として，行動力と関係力について言及し，「半歩踏み込み，状況を打開する力としての行動力」と「シチュウのルーのように多くの素材に触れながら，その素材の力を引き出す力としての関係

力」は単に子どもの世界に限らず，われわれ自身の社会においても求められている力ではないかと課題を投げかけている（留萌研「会報第24号」，2006.3）。特に，相互の力を収斂させる「関係力」は概念としての知識以上に，日常の課題解決にとって有用性が高いと考えられる。真の専門性というのは，このような「関係調整力」によって下支えされて初めて意味を持つように思われる。図5の結果を見る限り，これからの特別支援教育コーディネーターは，課題追求型から課題解決発展型のスタンスを求められているように思われる。

あとがき

本調査研究は，後藤 守を研究代表者としてへき地教育研究センターの研究費の助成によって進められたものである。研究は後藤 守・植木克美・阿部弘典・後藤広太郎・高久宏一・川端愛子・渡邊泰行・後藤恵美子の8名からなる研究チームによって進められた。本研究は，これからの特別支援教育の原型は子どもを中心にすえた，へき地小規模校の実践にあるという作業仮説を前提に進めたところに特徴がある。今回の研究はその第一段階として位置づけられる。

研究計画の立案は後藤 守，植木克美，後藤広太郎，後藤恵美子が担当し，調査票の作成は，植木克美を中心に進められ，阿部弘典，渡邊泰行が協力した。また，執筆にあたっては阿部弘典が執筆を担当し，後藤守，植木克美がそれを受けて加筆修正し，論文としてまとめた。これらの論文原稿はさらに，共同研究のメンバーである，高久宏一，川端愛子を中心に内容を精査し，それに基づく討議をへて最終稿とした。本論文に対する関係者の方々からのご意見をいただければ幸いである。

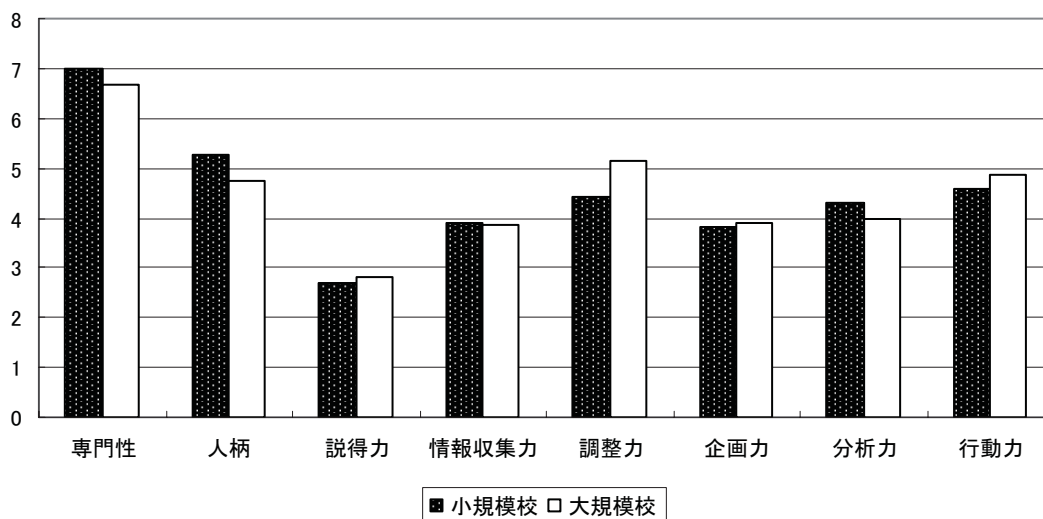


図5．特別支援教育コーディネーターの資質

V . 引用・参考文献

1. 後藤 守・後藤恵美子・金澤克美 (1995): これからの障害児の保育と教育に関する保育者の意識(Ⅰ). 保育所における園長と保母の意識に関する調査を通して. 北海道教育大学紀要(第1部C), 第45巻第2号, 173-177.
2. 後藤 守・後藤恵美子・金澤克美 (1996): これからの障害児の保育と教育に関する保育者の意識(Ⅱ). 幼稚園における園長と教師に関する調査を通して. 北海道教育大学紀要(第1部C), 第46巻第2号, 95-104.
3. 後藤 守・後藤恵美子・金澤克美 (1998): へき地保育所における障害児保育. 北海道教育大学僻地教育研究, 第52号, 35-42.
4. 金澤克美・後藤恵美子・後藤 守 (1998): 障害児保育実施へき地保育所の保育者の描く子ども像. 北海道教育大学僻地教育研究, 第52号, 143-148.
5. 高久宏一・後藤恵美子・後藤 守 (1999): へき地保育所の保育者が求める保育者像に関する臨床心理学的アプローチ. 北海道教育大学僻地教育研究, 第53号, 133-138.
6. 北海道教育大学へき地教育研究施設 (2001): へき地教育の未来と北海道教育大学の役割.
7. 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(2001): 21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告).
8. 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003): 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).
9. 文部科学省 (2004): 小・中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案).
10. 後藤広太郎・高久宏一・後藤 守 (2004): へき地保育所の受容的保育環境に関する発達臨床心理学的アプローチ. 「気になる子ども達」に対する保育者の保育姿勢の分析を通して. 北海道教育大学へき地教育研究, 第59号, 115-126.
11. 北海道教育庁特別支援教育在り方検討委員会(2006) 北海道の特別支援教育の在り方について(第1次報告).
12. 後藤 守 (2006) 「これから求められるコミュニケーションの世界の創造」. 留萌研会報第24号, 3-4. 留萌管内高等学校教育相談研究会.