

高校の特別なニーズ教育に関する諸外国の実態と日本の課題

—コーディネーターの役割を中心に—

石川 美智子¹⁾

問題

学校における問題をかかえた子どもの援助は、近年、世界では特別なニーズ教育 (Special Needs Education) として行われている。UNESCO・OECD・WHOを中心に、世界の学校で特別なニーズ教育の実態をまとめつつ目標達成をめざしている (中野, 2000; OECD, 2005)。

こうした国際的な動向の他に、特別なニーズ教育に影響を与えているものとして、OECD (2001a) によると、アメリカの公民権運動や北欧諸国のノーマライゼーションの中心思想をあげている。また、徳永 (2006) は、フィンランドでは、学習における困難への支援を充実させることで、基本的な学力の底上げにつながっていると述べている。問題をかかえた子どもを援助するための各専門家を結ぶコーディネーター (Coordinator) は、これらの国々の共生社会実現や学力向上などの要因の1つを担っていると考えられる。

日本では、学校教育法の改正施行 (文部科学省, 2007) により「特殊教育」から「特別支援教育」に変わり、その目的も「欠陥を補うために、必要な知識技能を補うこと」から、「障害による学習上または生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」と改められた。しかし、横尾 (2008) によれば、日本では特別支援教育は障害のカテゴリーを基準においた制度設計がされているが、学習や生活をする上で困難な子ども等への教育的ニーズについての定義は、議論がある状態であり、今後の課題であると指摘している。特別なニーズ教育について、従来の学校文化や教師・保護者の意識も配慮しつつ、日本の実情にあったものを作りあげていく必要がある。したがって、本稿では障害のカテゴリーに限定した文部科学省の「特別支援教育」という言葉は使用しない。UNESCO・OECD・WHOと同様「特別なニーズ教育」という言葉を用いる。

文部科学省 (2003) は、教師である特別支援教育コー

ディネーターの役割を示した。その役割は、校内の関係者や関係機関との連絡調整、保護者の相談窓口、担任への支援などであり、その職務から、特別支援教育に関する専門性のある程度有している必要があるとしている。文部科学省は特別支援教育コーディネーターの専門性について、「ある程度有している」という表現以上あきらかにしていない。そこで、コーディネーターの国際的動向を知り、その役割等をあきらかにしていくことは、今後の特別なニーズ教育のシステム作りに役立つと考えられる。

また、瀬戸・石隈 (2002, 2003)、田村 (2004) は、コーディネーターの存在は、学校における心理教育的援助サービスを提供するプロセスに最も影響を与えると述べている。コーディネーターの研究をすることは、困難をかかえた生徒を援助する上で重要である。さらに、文部科学省 (2007) は、高校について小中学校と比較すると、全体として特別支援教育の体制整備が遅れていると報告している。したがって、日本の高校におけるコーディネーターの課題をあきらかにすることは意義があると考える。

本稿では、高校の特別なニーズ教育に関する諸外国の実態と日本の課題をあきらかにする。そして、特に日本の高校における特別なニーズ教育を担うコーディネーターの今後の方向性についての提言を行う。

方法

対象国: コーディネーターの国際的な動向をみるために、OECD (Organization for Economic Cooperation and Development 経済協力開発機構) 参加国の中からアメリカ、イギリス、イタリア、スウェーデン、フィンランド、大韓民国、ドイツ、フランス、日本における特別なニーズ教育についての文献を調べた。まず、特別なニーズ教育対象生徒が多いイギリス、スウェーデン、フィンランド、アメリカ、フランスを対象国とした。イタリアは、特別学校 (日本でいう特別支援学校) における教育対象児が0.04% (国立特殊教育総合研究所, 2007) で、各国の中で最も少なく、通常学校の中で特別なニーズ教育が

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程 (後期課程) (指導教員: 森田美弥子)

行われている国と判断したため対象国とした。ドイツについては、堀（1994）が「ドイツの特殊教育は伝統的にヨーロッパ各国及び日本の模範とされた」と述べていることから、日本の教育制度と似ていると考えドイツを対象国とした。また、OECDの加盟国で、アジア圏の国は、日本と大韓民国のみである。欧米ばかりでなく文化的背景が近いと思われる国も必要と考え、日本と同じアジア圏である大韓民国を対象国とした。

調査内容：以上の国々について、「特別なニーズ教育の背景にある理念」「教師以外の専門家等の配置」「コーディネーターとその教育制度」を検討する。

なお、本稿で使用されている通常学校とは、日本の特別支援学校ではない学校をいう。日本ではスクールソーシャルワーカー制度がスタートした。しかし、配置が少数であるため、本稿から除外した。さらに、対象年齢は、日本と諸外国とは教育制度がことなるため、日本の高校生に近い年齢のものを対象とした。

結果

諸外国の特別なニーズ教育の定義と実態

OECD（2001b）は、特別なニーズ教育の定義として、ABCの3カテゴリーを用いて分類していた。カテゴリーAは、盲、弱視、聾、難聴、重度の知的障害、重複障害といった、実質的に規範的な合意が存在する児童生徒の教育的ニーズを指す。すべての社会階層及び職業からの出身の児童生徒に影響を与える諸条件であり、典型的には、適切な計測機器や合意された基準が利用可能なもの。また、医学的な用語で表現される器質的な病理（例えば、感覚、運動、神経学的な欠損など）に起因する器質的な障害である。カテゴリーBは、カテゴリーA及びCに分類される要因には直接的に起因しないと見なされる学習困難を有する児童生徒の教育的ニーズを指す。カテゴリーCは、主に社会・経済的、文化的、あるいは言語的な要因によって生じると見なされる児童生徒の教育的ニーズを指す。国によって、ABCの定義が、異なる部分があった。

ABCの全てカテゴリーを設置し児童生徒を援助している国は、アメリカ、イギリス、スウェーデン、フィンランド、フランスであった。これらの国は、学習する上での困難も、特別なニーズ教育の対象としている。

イタリアは、学習困難になっている要因をACのカテゴリーに振り分けを行っていたが、Aの児童生徒の統計値はあるが、Cはなかった。したがって、Aのカテゴリーに当てはまる、器質的な病理に起因する障害がある児童生徒のみを援助していた。

大韓民国、ドイツは、学習困難になっている要因をカ

テゴリーABの振り分けは行っていた。しかし、特別なニーズ教育を受けている統計が国全体で不明であった（国際比較研究対応チーム、2007）。また、カテゴリーCの分類の記載を行っていなかった。さらに、具体的な支援の実態の資料がなかった。ドイツでは一部の州のみであった。

日本は、これまでの特殊教育の対象の盲・聾・肢体・知的障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含め、特別な支援を必要とする子どもとしている（文部科学省、2006）。また、日本では障害を基本に特別なニーズ教育を行っている。

このように、特別なニーズ教育について、各国多様な定義を用いている。また、特別なニーズ教育の実施は国全体で統括している国もあれば、州で異なる国もあった。

Table 1に海外と日本の特別なニーズ教育における学校を援助する専門家とコーディネーターについてまとめた。内容は調査対象の国の通常学校における特別なニーズ教育の「コーディネーターやそれに相当する役割を行っている人」「コーディネーターの教育」「校内の専門家」「学校を援助する校外専門家」「特別なニーズ教育対象者の割合」の項目を表した。

通常学校で特別な教育的ニーズで援助されている生徒は、アメリカでは、初等中等教育段階全体で11.3%（国際比較研究対応チーム、2007）、イギリスでは中等教育段階で20%（徳永・菅井・川住、2003）、イタリアでは後期中等教育段階で0.95%、中等教育全体で2.6%（国際比較研究対応チーム、2007）、スウェーデンでは初等中等教育段階全体で21.9%（高橋・是永、2004）、フィンランドでは高等学校で5~10%（Makipaa、2007）、初等中等教育段階全体で21.2%（徳永、2006）であった。フランスでは、通常学校のデータについて国全体の統計がなかった。日本は初等中等段階でLD等の可能性として6.3%（国際比較研究対応チーム、2007）としている。また、フィンランドは、学校の選択については特別学級・特別学校・通常学校など学年ごと柔軟に個別のニーズにあわせて組むことができる。

特別なニーズ教育の背景にある理念

教師の特別なニーズ教育を行うための意識について、まとめる。

スウェーデンでは、高橋・是永（2004）は1962年に福祉国家へ移行するために、不平等な学校体系を廃止し、1969年の学校指導要領で統合が強調されたと述べている。国民全体に特別なニーズ教育の必要性が浸透している。

フィンランドの基本理念として、児童生徒は、学ぶことが義務であり、学習環境を整えることが、親・自治体

Table 1 海外と日本の特別なニーズ教育における学校を援助する専門家とコーディネーター

国	日本	大韓民国	ドイツ	イタリア	イギリス	フィンランド	フランス	アメリカ	スウェーデン
コーディネーターやそれに相当する役割を行っている人	養護教諭・教育相談係・学年主任・教頭・特別支援教育コーディネーターなど多様な教師	なし (専門家がいないため、特別なニーズ教育の役割を遂行できない状態)	なし (教師の移動が少なからずない。また、義務の法律がないので、特別なニーズ教育以外の部の実験校以外進んでいない)	支援教師(通常クラスで、障害を持った生徒を援助している)	SENコーディネーター(主任以上の権限をもった教師)	校長	校長	スクールサイコロジスト・スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー・ティチャーター・メンサリテント・スタンチャーテント・サポートコーディネーター	特別教育家・スクールソーシャルワーカー・心理士
コーディネーターの教育	研究者が調査したところ、力をいれている県で45時間	なし	なし	大学卒業後2年間1300時間の養成課程と試験(教師は現職研修を受けて資格をとれる)	大学院修士以上(教師は現象研修を受け、試験をうけて資格をとる)	校長も含め教師は大学院修士を修了	なし	大学院修士以上	特別教育家は大学卒業後、3年間の実務経験と大学院での1~1年半の養成課程(教師は現職研修)
校内の専門家	養護教諭 一部の学校に臨床心理士等、	なし	学校心理士 ソーシャルワーカー	なし	なし	特別教師・生徒保護・言語教師・教師アシスタント・スクールカウンセラー・ソーシャルワーカー・学校看護士	なし	スクールサイコロジスト・スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー・ティチャーター・メンサリテント・スタンチャーテント・サポートコーディネーター	特別教育家・心理士・スクールソーシャルワーカー・スクールカウンセラー・スクロジスト・余暇指導員・学校看護婦
学校を援助する校外専門家	一部の地方教育委員会に臨床心理士等、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター	専門家が不足している	なし	家庭医・地域保健機構(多様なセラピスト・ソーシャルワーカーなどの医療・福祉)学校の連携が義務となつている。	地方教育局にBaseコーディネーター・心理士・多様なセラピスト・アシスタント・小児科医	スクールサイコロジスト・母国語教師・母国語教師	地方教育局に学校心理士、厚生省の特殊教育と治療教育サービス機構(医師・多様なセラピストなど) 学校生活介助者	州によってはスクールサイコロジスト	学校衛生ケア・パーソナルアシスタント・移民の子どもの支援教育
特別なニーズ教育対象者の割合	初等中等教育でLD等の可能性6%	国全体の統計なし	国全体の統計なし	中等教育で2.6%	中等教育で20%	初等中等教育で21.2%	通常学校のデータなし	初等中等教育で11.3%	中等教育で21.2%

の義務であると考えている。Makipaa (2007)によれば、全ての教育水準の改善が、国の発展につながるという国民全体の意識によって、多様な学習の援助が行われていると指摘される。

統合教育が進んだイタリアについて、落合 (1998)によれば、1970年代義務教育である中学校卒業者は小学校入学者の70～75%にとどまり、教師の権威主義的な態度等が問題とされた。そのような中、市民の一人一人の教育権が認められ障害のある子どもが公立学校で教育を受けるべきであるとの気運が生じ法律が改定されたと述べている。

フランスでは、1975年の障害者基本法により統合教育が法的に認められ、その後、教育基本法を改定し統合教育の原則を確認している。棟方 (2006)の聞き取り調査によれば、フランスの文部省担当官の意見として、フランスでは、通常学校の教師は学業を教えるという意識が強く、障害児を受け入れることに抵抗があった。それでも、10年ほど前から、教師の意識が、統合教育は義務であり、技術的なサポートが得られれば行うべきであるというように、変わってきたということである。

イギリスの学校について、窪田 (1996)は学校経営に関する責任主体となっている学校理事会 (School Governing Bodies) の責任事項に、特別な教育的ニーズをもつ生徒への対応について明記されている。そして、その理事会には父母代表・教師代表 (校長も含む)、地方当局代表等が含まれている。また、援助の実態についてあきらかにされていると述べている。

アメリカは、高校生の退学率は50%と言われ、ブッシュ政権のもと落ちこぼれ運動が展開された。また障害者個別支援法のもと特別なニーズ教育も進められた。さらにマッキンベント法のもと90～140万人といわれるホームレスの子どもたちの援助を行っている。これらの法律のもと、各州の教育省で行われている。1990年代までは、教師も含めた専門家の職能意識が強くバラバラに援助を行っていたが、教師も含めたチーム援助による効果が高いことがわかりチーム援助を目指している。また、石隈・永松・今田 (1999)は、教育課程と個別支援計画の関係を明確にし、教師に報告義務をもたせると述べている。

ドイツでは、當島・早坂・滝坂 (2002)によれば、教師は採用されれば異動がなく、また、一人当たりの授業時間が決まっており、会議もこの授業時間内に行われると述べている。そして、教師に教科指導中心の意識が強いために、通常学校での特別なニーズ教育が進んでいないのが実態である。また、ドイツの法律は、特別なニーズ教育について「することができる」という規定であっ

て、州の柔軟な運用に任されている。

日本では、特別支援教育の推進の通知が行われた (文部科学省、2006)が、ドイツ同様、罰則規定がなく理念法に近いものである。

教師以外の専門家等の常勤配置

諸外国8カ国中7カ国において、学校の子どもたちを援助するために、教師以外の専門家が学校または地方教育局等に常勤として配置されていた。また、初等・中等教育にかかわらず配置されていた。

イギリスは、土谷 (2003)、藤原 (2005)の調査によれば、地方教育局には、常勤の多様な専門家が配置されている。地方教育局の専門家はBaseスタッフと呼ばれて、Baseスタッフは、Baseコーディネーター (責任者)、教育心理士 (education Psychologists)、教師、セラピスト (音楽療法士、遊戯療法士、心理療法士、ドラマ療法士、芸術療法士)、インストラクター (ヨガ、アロマセラピー、ダンス)、アシスタントなどである。成田 (1999)は、小児科医師が医学的な視点から、教育心理士が発達心理学的視点から助言を行うとしている。そして、Baseコーディネーターと学校にいるコーディネーター Special educational needs coordinator (以下SENコーディネーターと記す)である教師は、連携しながら特別なニーズ教育を実行する。

校外の医療・福祉機関と学校とが連携を行っていたのは、イタリアとフランスであった。

イタリアでは統合教育が進んでいる。その大きな役割を担っているのは家庭医制度で、障害児の発見やケアに重要な役割を担っている。また、法律で地方自治体、学校、医療、福祉の各行政機関の役割が確認され連携が義務となっている。地域保健機構はチームを組んで、診断や個別支援計画などの作成、更新を行っている。地域保健機構は、常勤の理学療法士、作業療法士、言語療法士、ソーシャルワーカーなど多様な専門家の派遣を学校に行うことができる。そして、コーディネーターである支援教師はこのチームと連携する。

フランスでは、文部省の地方教育局に常勤している学校心理士 (psychologue scolaire)が、複数校を掛け持ちしている。学校心理士の仕事は、アセスメントが中心で診断をして、児童生徒を特別支援学校・通常学校等に振り分けることである。文部省とは別に、厚生省の特殊教育及び治療教育サービス (以下SESSADと記す)が、特別なニーズ教育について特別学校や通常学級の振り分けを行っている。棟方 (2006)によれば、SESSADの構成メンバーは医師、特殊教育指導員、精神運動訓練士、言語聴覚士などである。また、SESSADとは別に学校生活介助者 (A.V.S. : LES AUXILIAIRES DE VIE

SCOLAIRE)による児童生徒の個別援助サービスが行われている。

全ての児童生徒に学習の機会を保障するという意識が高く、多様な教師や多様な専門家が学校に常勤配置されている国はフィンランド、スウェーデン、アメリカであった。

フィンランドについて徳永(2006)によれば、通常教育の中で学習するために、援助が必要な子どもに適切な援助をどう提供するかが重要であると理解され実践されている。学習における困難さがある生徒は、精神的・社会的支援を必要として、適切な指導、適切な理解、支援サービス、特別な教材・教具を活用する権利があるとしている。具体的には、フィンランドは、佐藤(2006)、徳永(2006)、増田(2008)の調査によれば、学校に常勤の特別教師、言語教師、教師アシスタントが配置されている。このほか、母国語教師、母国の宗教教師が学校を巡回訪問している。そればかりでなく、生徒保護の取り組みのため、学校常勤の学校看護婦とスクールカウンセラー(いじめやけんかなどの生活面の対応)、週3日の来校のスクールサイコロジスト(家庭の悩み、ADHD、精神面の問題の対応)が対応している。子ども健康センターの職務は、0歳から早期発見介入が行われ重要な役割を担っているとされている。

スウェーデンでは、高橋・是永(2004)によれば、学校は関係機関、領域との連携が重要で、学校教育のほか学校衛生ケアや学校心理活動も行われている。学校は、スクールソーシャルワーカー、パーソナルアシスタント、移民の子どもの支援教育、就学前教育、児童福祉施設などの連携、協働について考慮すべきであると法律で定められている。そのような動向の中、学校に常勤の学校看護婦、心理士、スクールソーシャルワーカー、余暇指導員が配置されている。そして、医療機関も含まれたケアチームが作られ個人のニーズにあったケアプランをたて実施されている。

アメリカは州によって異なっている。基本的には学校に常勤で、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、スクールサイコロジストが配置されている。それぞれの専門家が対象としている生徒は、スクールサイコロジストは障害などで学校生活を苦戦している児童生徒、スクールカウンセラーは全ての児童生徒、スクールソーシャルワーカーは社会性の課題のある児童生徒、ティーチャーコンサルタントは障害あるいは障害が疑われる児童生徒である。木原・石隈(2008)は、日本の学校で当てはめるとスクールサイコロジストは教育相談担当教師や特別支援教育担当教師、スクールカウンセラーであると報告している。スクールカウンセラーは生徒指

導部主任、進路部主任、教育相談担当教師、担任である。スクールソーシャルワーカーは児童相談所職員、福祉センター児童担当である。ティーチャーコンサルタントは特別支援教育コーディネーター、教務主任に該当すると述べている。スクールサイコロジストの主な仕事はアセスメントと介入である。最近では教師へのコンサルテーションも行われるようになった。教育相談はガイダンスカウンセラーが行っている。また、藤田(2002)は、調査したアメリカの16州すべて、教師経験をスクールカウンセラーの必須要件としていると述べている。

ドイツの学校には、学校に常勤で学校心理士(Schulpsychologe)ないし治療教育家(Heilpadagoge)がいて、児童生徒の教育相談にあたっている。また、進路指導のためのソーシャルワーカーを配置している学校もある。一部の中等学校では、特殊教育教師、学校相談職員、学校心理士、相談員及び社会教育士、理学療法士、作業療法士、失業者雇用対策要員、ツィビルディンスト(兵役義務者で選考によって学校の支援にあたっている)の職員がいる(小林, 2007)。

大韓民国では、学級において教員定数は1名である。大杉(2002)によれば、児童生徒の障害の重度重複化・多様化により教師の負担は増加して、そのため学校独自の創意工夫で補助教員やボランティアを置くところも少なくなく、児童生徒の身辺介護を保護者が行う体制をとっている学校もあると述べている。特別なニーズ教育を行う専門家が不足している状態である。

コーディネーターとその教育制度について

諸外国8カ国中ドイツ、大韓民国以外の6カ国で、特別なニーズ教育におけるチーム援助が、活発に行われていた。また、校内において特別なニーズ教育の中心となる教員がいた。

コーディネーターを法律で位置づけているのはイギリスであった。徳永(2004)は、イギリスでは主任以上の権限をもった教師が、コーディネーターを務めているとしている。主任とは、校長、教頭の次の権限を持っている。そのSENコーディネーターは、学校のSpecial educational needsに関する教育方針を実行する役割があり、校内の支援を調整する人であり、特別なニーズ教育に対して学校全体の責任をもつと法律で定められた(土谷, 2003)。SENコーディネーターは、特別な教育的ニーズに関する修士以上の資格が必要である(土谷2003)。教師は現職研修と審査によって資格取得できる。

コーディネーターとしては位置づけていないが、資格のある支援教師(insegnante di sostegno)がコーディネーターの役割を行っていたのが、イタリアであった。イタリアは、全ての児童生徒に通常学校で学ぶ権利が保障さ

れている。義務教育から大学教育まで統合教育がすすんでいる（関・鈴木，1987；鹿倉，1999；Palo，1999；一木，2000；酒井，2002；笹本・大内・武田・石川，2002）。支援教師制度は，1989年に通常学校の中での特別なニーズ教育のために設置された。支援教師は，学校内や外部の福祉機関や医療機関との連携を行い，特別なニーズ教育に対して学校全体の責任を持つとしている。1人の重度の児童生徒に対して1人，3～4人の軽度の児童生徒に対して1人の支援教師がつき，担任とチームを組んで特別なニーズ教育を行う（笹本・大内・武田・石川；2002）。また，支援教師は，クラス全体もみる。イタリアの支援教師の資格は，大学卒業後2年間1300時間の養成課程と試験合格によって取得できる（武田・穴戸；2004）。教師も現職研修によって支援教師の資格がとれる。また，支援教師と他の教師との給料差はない。しかし，課題は，支援教師の質の格差である。

コーディネーターはいないが，学校長が関係者を定期的に招集して会議を開いている国はフランス，フィンランドであった。

フランスでは，学校長が親を含む教育，医療，福祉，学校心理士（psychologue scolaire）など，子どもに関わる関係者による会議を定期的に招集している。フィンランドは，校長，担任，特別教師，生徒保護（student welfare）生徒の社会的精神身体面のケアを促進する担当，スクールカウンセラー，学校看護婦，ソーシャルワーカーからなる，生徒サービスチームがあり毎月会議を開いている。管理職のリーダーシップのもと，専門家と教師が，学習を支援するために児童生徒への関与が行われている。なお，教師は全員大学院修士修了者である。

多様な専門家が学校に常勤配置され，援助内容によってコーディネーターの役割が変わる国がスウェーデン，アメリカである。

高橋・是永（2004）によれば，スウェーデンは，学校での児童生徒の教育問題に対して，特別教育家（specialpedagog）が中心となってチーム援助を行っている。社会的問題については，スクールソーシャルワーカーが中心となってチーム援助を行っている。心理的問題については，心理士が中心となってチーム援助を行っている。スウェーデンの特別教育家は大学卒業後，学校教師・就学前教育教師・福祉などの3年の実務経験に大学で1年から1年半の養成課程が必要である。教師も現職研修によって資格を取得できる。特別教育家の役割の重要性から，大学でのカリキュラムは検討中である。

アメリカでは州によって異なるが，教師以外の多様な専門家が配置されている（鈴木，1999；今川，2002；山谷，2002；今川，2003）。特に1990年代に入るとチーム

援助が重要視されるようになった（八並・岡田，2001）。支援の内容により，コーディネーターとなる専門家が変わる。スクールサイコロジスト，スクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカー，ティーチャーコンサルタントが，コーディネーターを務める場合もある。さらに一部の公立学校ではスチューデントサポートコーディネーター（Student Support Service Coordinator）が配置されていた（石隈，1999）。木原・石隈（2008）は，学校における専門家によるコンサルテーションの必要性が高まっていると述べている。つまり，スクールサイコロジスト，スクールカウンセラーなどの専門家中心の援助から，多様な教職員によるチーム援助が重要になってきているのである。

コーディネーターやそれに相当する役割について，記載がなかった国はドイツ，大韓民国であった。

ドイツでは，一部の州では移動特殊教育教師を配置し教師等のコンサルテーションを行っているが，特別なニーズ教育についての国全体としての統計はない（當島・早坂・滝坂，2002）。大韓民国では，コーディネーターの設置はみられなかった。大杉（2003）によれば，通常学級に配置された特殊教育対象者の教育のためには一般教師の特殊教育研修を強化しつつ，対象児童生徒に対する個別化教育の実施をしていると述べている。しかし，地方教育局においても専門担当者が不足しており，役割を遂行できない現状であるとしている。

日本について八木（2006）は，特別支援教育は各自治体で体制のあり方と構築を模索している段階で，特別支援教育コーディネーターの人材育成も勧められているところであると述べている。

考察

欧米の実態より，特別なニーズ教育のために，校内外の多様な専門家が配置されていることがあきらかになった。また，教師と教師以外の多様な専門家をつなぐコーディネーターが重要であることが理解できた。

日本の高校における特別なニーズ教育の理念形成や，特別なニーズ教育を担うコーディネーターを検討し，今後の方向性について論じる。

特別なニーズ教育の理念形成

どの国も特別なニーズ教育が簡単に実施できたのではない。比較的，教師に抵抗なく実施できたのは福祉国家のスウェーデン，フィンランドである。これらの国は，平等や機会均等の意識が行きわたっているため，特別なニーズ教育が進んでいた。

また，特別なニーズ教育が進んだ国では，校内外に教師以外の医師を含む多様な専門家が配置されていた。そ

して、多様な専門家は、知見に基づいて、教師を知識面・技術面で支えていた。フランスは、特別なニーズ教育のために法律を整備し、多様な専門家を配置し技術的に教師をサポートしても、通常学校の教師は学業を教えるという意識が強く、障害のある生徒を受け入れられていることに時間がかかった（棟方、2006）。

日本においても、教師以外の専門家が配置されても、教師の教科指導中心の意識だけでは、特別なニーズ教育を行うことはできない。教師の援助意識が課題となっていることが明確になった。

また、アメリカが専門家中心の援助から、教師を含めたチーム援助を行うようになった。このように、教師以外の専門家の職能意識だけでは、特別なニーズ教育の効果をあげることができない。教師と教師以外の多様な専門家がチーム援助し、特別なニーズ教育を実践しながら、理念を形成することが重要であろう。

さらに、石隈・松永・今田（1999）によれば、アメリカでは、法律によって個別支援計画と教育課程を関連づけているとしている。教師に、個別支援計画と教育課程の関係を明確にすることにより、教師の教科指導の中に、特別なニーズ教育における包括的な取り組みを行うことができる。イギリスの学校は、SENコーディネーターの実施規則や特別な教育的ニーズについて父母の参加による学校理事会（School Governing Bodies）の責任事項にすることにより、援助の実態を情報公開している。

日本の高校は、教師以外の専門家の配置が遅れており、集団指導傾向になりやすい。日本の高校のスクールカウンセラー等の配置率は低く非常勤である。教師以外の専門家の利用は難しい。援助のための専門的知識がないため、教師は教科指導中心になりやすい。日本で、特別なニーズ教育を進めるには、イギリス、イタリア、フランス、スウェーデン、アメリカのように、教師以外の学校のための多様な専門家を設置する必要がある。その上で、多様な専門家は、専門的な知見に基づいて、教師を知識面・技術面・心理面で支える必要がある。

さらに、日本の高校は普通学科では大学入試のための教育が、学校教育の中心になっている。専門学科では就職のための資格取得が、学校教育の中心となっている。教師には、学校の経営方針を間違えば教育困難校になるというプレッシャーがある。大学入試や就職試験という学校経営に配慮しつつ、多様な専門家の手厚いサポートを利用して、教師に特別なニーズ教育の理念を形成させる必要がある。

このように多様な専門家を設置した上で、場合によっては、日本も法律の改訂を繰り返し、教師へ特別なニーズ教育の実施にあたっての責務と罰則規定を提示し理解

を深めていくことが必要であるかも知れない。大学入試や就職試験を配慮しつつ、教科における援助を義務づけるのである。そのための多様な専門家を設置する予算処置は重要である。

専門的なコーディネーターの必要性

対象国の実態から、特別なニーズ教育は教師だけでも、教師以外の多様な専門家だけでも行うことができないことが理解できた。特別なニーズ教育の進んだ欧米6カ国では、教師と教師以外の多様な専門家を結ぶコーディネーター役がいた。コーディネーターは、欧米6カ国全て学校の常勤教職員であった。また、コーディネーターを2つに分けることができた。(a)権限を持っている校長、(b)各校に配置されている、専門性の高い教職員である。権限を持っている校長がコーディネーターを務めていた国では、援助チームのスタッフの中にスクールカウンセラー、スクールサイコロジスト、スクールソーシャルワーカー、学校心理士、医師など、専門性の高い教職員がいた。

コーディネーターの条件をまとめると、学校の事情をよく理解している常勤教職員で、学校の権限と専門性が必要であることが理解できた

日本も欧米6カ国のように教師と教師以外の多様な専門家を結ぶコーディネーターが必要である。日本の学校の教育職で常勤職員は教師のみである。したがって、日本では教師がコーディネーター役となる。そして、その教師は、教師と教師以外の多様な専門家を結ぶための、何らかの専門性が必要であろう。

また、文部科学省は、校長が特別支援教育コーディネーターを指名するとしている（文部科学省2007）。つまり、校長をコーディネーターとしていない。権限が少ない教師がコーディネーターを務めることになる。さらに、内野・高橋（2008）は、高校における教科、科目等の履修、修得の認定や進級、卒業の認定の制度が、特別なニーズ教育の対象である生徒に対応していないとしている。

イギリスのSENコーディネーターは法律によって権限を持っていた。特別なニーズ教育を行うための進級、卒業の法律の裏付けがなく、権限の少ない教師が、校内外の役割分担をしつつ援助チームをまとめるコーディネーターを行うことは、非常に難しいと思われる。このような役割を担うためには、フィンランド、フランスのように、校長クラスの権限が必要である。

コーディネーターの研修

次に、コーディネーターの研修制度について検討する。

欧米のコーディネーターは、大学院修士修了者または大学学部卒業後、1年以上の養成期間を経ている。現役教師の場合、研修で同等の専門性と資格を身につけていた。

日本で最も早く教育支援コーディネーター制度を作り、研修に力を入れている神奈川県は45時間である（神奈川県教育委員会，2008）。研究者による神奈川県教育コーディネーター指導担当者へのインタビュー調査では、受講者は教師としての勤務があるため、45時間以上の研修時間の確保は難しいという意見であった。

日本のコーディネーターの研修時間は短く、専門性が不足していると思われる。新井（2005）の調査によれば、特別支援教育コーディネーターへ仕事に対する満足度を聞いたところ、70%以上のコーディネーターが「やや不満・不満」と答えている。不満の理由は、48.7%の人が役割の不明確、38.5%の人が校内に常時相談できる人がいなかった、33.3%の人が適切な支援ができなかったと述べている。つまり、コーディネーターの役割が曖昧であり、多様な専門家との関係構築が困難な状態である。そのため、特別なニーズ教育に関わる教師を知識面・技術面・心理面で援助することができない状態である。

一方、特別なニーズ教育が進んでいる6ヶ国のコーディネーターは、多様な専門家が配置されている上で、大学院1年以上の研修を受けていた。日本の高校は、利用しやすい多様な専門家の配置がない。したがって、日本の高校では、欧米のコーディネーターとは異なる役割や専門性が求められる。日本の高校では、教師と教師以外の多様な専門家を結ぶコーディネーターの役割や専門性をあきらかにする必要がある。その上で、最低でも大学院1年以上の研修は必要であろう。

引用文献

- 新井英靖（2005）. 通常学校の特別支援教育コーディネーターの役割および校内での地位の関する調査研究 発達研究, 27, 76-82.
- 藤田晃之（2002）. 教育学の逆襲Ⅱ学びのマネジメントの組織戦略スクールカウンセラーの任務と本質—アメリカの場合— 教職研修31 教育開発研究所 pp.119-122.
- 藤原正光（2005）. イギリスの教育心理士の養成と仕事 文教大学教育学部紀要, 39, 33-42.
- 堀正嗣（1994）. 障害児教育のパラダイム展開—統合教育への理論研究— 拓殖書房
- 今川峰子（2002）. アメリカにおけるスクールカウンセラーの役割と養成 岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要, 1, 245-256.
- 今川峰子（2003）. デラウェア州のスクールカウンセラーとスクールサイコロジスト 岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要, 2, 271-283.
- 一木玲子（2000）. イタリアの「完全」統合教育の理念と通常学校の変革 季刊福祉労働86 現代書館 pp.21-27.
- 石隈利紀（1999）. 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 石隈利紀・松永裕希・今田里佳（1999）. アメリカ合衆国における個別教育計画（IEP）に基づく障害児の援助モデル—学校心理学の枠組から— 特殊教育学研究, 37, 81-89.
- 神奈川県教育委員会（2008）. 平成20年度 教育相談コーディネーター実施要項
- 窪田眞二（1996）. 父母の教育研究—イギリスの父母の学校選択と学校参加— 堀尾輝久・浦野東洋一（編）講座学校組織としての学校7, 柏書房 pp.175-192.
- 鹿倉真理子（1999）. 障害児教育 沖村優一・一番ヶ瀬康子（監修）世界の社会福祉フランス・イタリア5, 旬報社
- 木原美妃・石隈利紀（2008）. 学校における異文化間コンサルテーション—コンサルタントの役割を「文化」と捉えて— 筑波大学学校教育論集, 30, 37-44.
- 小林亮（2007）. ドイツにおける心理療法士—資格制度とその活動状況— 欧米諸外国における臨床心理学資格の実際とその歴史 日本心理学会第71回大会ワークショップ, 4-18.
- 国際比較研究対応チーム（2007）. 障害のある子どもの就学手続きに関する国際比較—国連障害者の権利条約検討の動向に関して— 国立特別支援総合研究所 55-65.
- 増田ユリア（2008）. 教育立国フィンランド流 教師の育て方 岩波書店
- 文部科学省（2003）. 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）特別支援教育の在り方に関数調査研究協力者会議
- 文部科学省（2006）. 学校教育法等の一部を改正する法律の公布について <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/06061611.htm>
- 文部科学省（2007）. 特別支援教育の推進について <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm>
- Makipaa, H. (2007). 高瀬愛（訳監修）平等社会フィンランドが育む未来型学力 明石書店
- 棟方哲弥（2006）. S.E.S.S.A.D. (Services d'éducation specialisee et de soin a domicile) とフランス特殊教育の最新の話 6 国立特別支援総合研究所 101-

- 104.
- 中野善達 (2000). 国連における障害者教育問題. 日本特殊教育学会教育システム研究委員会 (編) 特別教育システムの研究と構想 田研出版株式会社 pp.13-28.
- 成田滋 (1999). イギリスの障害者教育と個別教育計画 個別障害者法 (IDEA) 第20回議会報告書
- OECD (2001a). 鈴木陽子 (監修) 教育のバリアフリー 八千代出版
- OECD (2001b). Special Needs Education : Statistics and Indicators.
- OECD (2005). 徳永豊・袖山啓子 (訳) 教育への障害のある子どものインテグレーション理念とその理念及び実践 全国心身障害教育財団
- 大杉成善 (2002). 韓国の特殊教育の現状と情報化への対応 第5部国際セミナー・国際調査報告 世界の特殊教育16巻 国立特殊教育総合研究所
- 大杉成喜 (2003). 特別支援に対する国際比較 一大韓民国一 国立特殊教育総合研究所
- 落合俊郎 (1998). 障害児教育からみた教育改革 — イタリア — 岩波講座12 現代の教育 世界の教育改革 岩波書店 pp.106-127.
- Palo, T. (1999). 三石大介 (訳) 学校と教育 馬場康雄・奥島孝康 (編) イタリアの社会 早稲田大学出版 pp.53-67.
- 笹本健・大内進・武田鉄郎・石川政孝 (2002). イタリアの特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究, 科学研究費補助 (特別研究費 (2)) 研究成果報告書 主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究, 81-95.)
- 佐藤学 (2006). フィンランドの教育の優秀性とその背景 教育科学研究所会 (編) なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか 国土社 pp.34-43.
- 酒井ツギ子 (2002). イタリア 障害国の初等中等教育 文部科学省 (編) 教育調査, 第128集, 114-131.
- 関三根代・鈴木健治 (1987). 交流教育のための一助 — イタリアの統合教育の例から — 横浜国立大学教育紀要, 27, 189-197.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2002). 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校と対象として— 教育心理学研究, 50, 214-224.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2003). 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校と対象として— 教育心理学研究, 51, 378-388.
- 鈴木豊男 (1999). 学校教育の危機介入について — スクールカウンセラーの役割と課題 アメリカとの比較研究 — おおみか教育研究, 3, 37-42.
- 高橋智・是永かな子 (2004). スウェーデンの特別ニーズ教育と「特別教育家 (specialpedagog)」の研究 — 「特別教育家」制度の成立前史の検討を中心に — 学校教育学研究論集東京学芸大学大学院連合学校教育学研究, 10, 155-165.
- 武田鉄郎・穴戸和成 (2004). イタリアにおける障害児教育と教育課程について 主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究 プロジェクト研究 「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」平成13年度～平成15年度資料 国立特殊教育研究所, 50-82.
- 田村節子 (2004). 援助チームの実際 福沢周亮・石隈利紀 (編) 学校心理学ハンドブッカー学校の力の発見 — 教育出版 pp.126-127.
- 徳永豊・菅井裕行・川住隆一 (2003). 特別支援教育に関する国際比較 (英国) 国立特別支援総合研究所 <http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-101/chapter03/chapter03_e12.html>
- 徳永豊 (2004). 特別支援教育に関する国際比較 国立特別支援総合研究所
- 徳永豊 (2006). 国際セミナー「PISA研究におけるフィンランド」に参加して—基礎教育 (Basic Education) における学習支援と生徒保護 (Welfare) — <http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_d/d-241.html>
- 當島茂登・早坂方志・滝坂信一 (2002). ドイツにおける特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査 (「主要国の特別なニーズを有する子どもの指導に関する調査研究」研究報告書 国立特殊研究所報告書)
- 土谷良巳 (2003). 学校事例4 Lord Williams's School : Upper schoolのSENコーディネーターとのインタビュー 国立特別支援 教育総合研究所 <http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-101/chapter03/chapter03_e07.html>
- 内野智之・高橋智 (2008). 都道府県・政令指定都市教育委員会調査にみる高校特別支援教育の動向 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 59, 311-362.
- 八木成和 (2006). 特別支援教育における今後の課題 四天王寺国政仏教大学紀要, 43, 189-201.
- 八並光俊・岡田敏宏 (2001). アメリカウエイク郡公立学校システムにおける包括的ガイダンスカウンセリングプログラムに関する研究 学校教育学研究,

高校の特別なニーズ教育に関する諸外国の実態と日本の課題

13, 81-91.

山谷敬三郎 (2002). アメリカにおけるスクールカウンセラーの現状と課題 北海道浅井学園大学生涯学習システム学部研究紀要, 2, 31-41.

横尾俊 (2008). 我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察 —英国教育制度における「特別な教育的ニーズの視点から」— 国立特別支援教育総合研究所紀要, 35, 123-135.

(2010年11月15日受稿)

ABSTRACT

The Actual States of Foreign Countries and the Issues of Japan about the Special Needs Education in High School: Focusing on the Role of Coordinator

Michiko ISHIKAWA

The purpose of this research should examine the international trend of coordinator in special needs education, and also examine the role of coordinator of high schools in Japan. In the advanced nations of special needs education in Europe and America, the principal and the expert performed a coordinator's role. In the country where the principal acted as the coordinator, the staff had various specialists. The experts took the training more than one year in graduate school. But it was found that the coordinator in Japanese high schools had little training, and his/her specialty was low. The placement of school counselors is also few in Japanese high schools. Furthermore, it was suggested that placement of various specialists should be needed in high schools in Japan.

Keyword: Special needs education, high school, coordinator, training