

<研究論文>小・中・高等学校における特別支援教育 と学校間連携

著者	庄司 一子, 王 巖?, 長谷川 沙希, 佐藤 真悠子, 生田目 雄一郎, 鈴木 佳菜
雑誌名	共生教育学研究
巻	6
ページ	123-140
発行年	2019-03-22
URL	http://hdl.handle.net/2241/00155041

小・中・高等学校における特別支援教育と学校間連携

庄 司 一 子*
王 巖 崧**
長谷川 沙 希***
佐 藤 真悠子***
生田目 雄一郎***
鈴 木 佳 菜***

2006年(平成18年)3月、学校教育法施行規則が一部改正され、2007年(平成19年)4月、「学校教育法」第81条で、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および中等教育学校においては、(中略)教育上特別の支援を必要とする幼児、児童および生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うものとする」と定められ、すべての学校で障害のある幼児児童生徒の支援が充実されることとなった(文部科学省、2015)。2013年(平成25年)6月には「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律案」が成立、平成28年4月から「障害者差別解消法」が施行され、学校教育においても合理的配慮が求められるようになった。

このように、学校教育において障害のある児童生徒への特別支援教育が推進され、文部科学省初等中等教育局長通知(2007)に基づき校内委員会設置、実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名、特別支援教育支援員の配置、個別の教育支援計画の作成・実施、教職員研修、などが進められている。

一方、小中学校での特別支援教育に比べ、高等学校における特別支援教育の遅れが指摘されている(文部科学省、2009; 田部、2011ほか)。

本稿は、近年指摘される高等学校での特別支援教育の促進、さらに個別の教育指導計画に基づいた小学校から中学校、高等学校までの切れ目のない特別支援教育推進の必要性に鑑み、これまでの各学校段階における特別支援教育の現状と各学校段階の学校間連携、および連携における特別支援教育コーディネーターの役割と現状について、先行研究に基づき報告することが第一の目的である。さらに今後、特別な配慮を必要とする障害のある児童生徒への特別支援教育における学校間連携の課題、特に中高連携と高等学校における特別支援教育コーディネーターの役割と課題を明らかにすることが第二の目的である。

なお、先行研究の関連論文検索は、主に国立情報科学研究所 NII 論文情報ナビゲータ(Cinii)、および国立国会図書館蔵書検索(NDL-OPAC)の雑誌記事検索により行った。

1 特殊教育から特別支援教育へ

1-1 理念の転換

学校基本法の一部改正に伴い、2007年(平成19年)4月から特別支援教育が始まった。

日本における障害のある児童生徒への教育は「特殊教育」(special education)として盲・聾・養護学校等、特殊教育諸学校において行われてきた(文部科学省、2003)。その始まりは明治期(1878年)とされ、戦後1947年の教育基本法・学校教育法の公布により盲・聾・養護学

* 筑波大学人間系

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

***筑波大学大学院教育研究科修士課程

校、小中学校の特殊学級が制度化され、1948年には盲・聾学校への就学が義務化された。特殊教育諸学校では障害の種類や程度に応じて教育の場が整備され、教育が進められてきた（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、2003）。特殊教育が必要とされる児童生徒は年々増加しており、2002年（平成14年）5月時点で、盲・聾・養護学校では5万1千人、特殊学級在籍者は8万2千人、通級指導対象児童生徒数は3万2千人（計11万4千人）で、特殊教育を受けている児童生徒（計16万5千人）の約7割が小中学校で教育を受けていると報告されている（文部科学省、2003）。

一方、イギリスでは障害児・者の教育調査委員会の報告（1978）を受け、イギリス政府は1981年の教育法で特殊教育の対象となる子どもを「障害のある子ども」から「特別な教育的ニーズ（Special Education Needs; SEN）のある子ども」ととらえるようになり概念の一大転換が図られた（飯田、2014；福山、2017）。この考えは、その後ユネスコ主催「特別なニーズ教育に関する世界会議」で採択され、「サラマンカ宣言（Salamanca Statements）」（1994）に取り入れられ世界に波及した（中野、1997）。

世界のこうした特殊教育の概念における一大転換が起きると共に日本の学校教育における障害のある児童生徒に関わる情勢の変化が指摘された。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）のポイント」において現状認識として指摘されたのは、①特殊教育諸学校・特殊学級に在籍する又は通級指導を受ける児童生徒の比率の増加、義務教育段階の障害のある児童生徒の増加、②重度・重複障害等障害のある児童生徒の増加、LD、ADHD等通常の学級等における児童生徒への対応など、障害のある児童生徒の量的拡大傾向と障害種の多様化、質的複雑化、③特殊教育諸学校等における教員の専門性と関連部局、関連機関間連携の問題、④障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズ把握と自立や社会参加を支援するという考え方の転換、⑤既存の人的・物的資源の配分見直しと新たな体制・システムの構築、の5点で

ある（文部科学省、2003）。

こうした現状認識から、文部科学省は学校教育法の一部改正を行い、平成19年4月より「学校教育法」を施行、「特別支援教育」（Education for special education needs）が始まった。

文部科学省初等中等教育局長からの通知「特別支援教育の推進について」（2007年4月）によれば、「特別支援教育」は、従来の特殊教育の対象だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含め、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」とされる（文部科学省、2015）。その理念として「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、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幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施される。」とし、「さらに、特別支援教育は、「障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」ことが加えられている（文部科学省、2007、2015）。

こうして特殊教育から特別支援教育への転換が図られ障害の有無より、「特別な援助ニーズ」のある幼児児童生徒への個別的教育計画に基づく持続的継続的支援が実施されることになった。

1-2 特殊教育から特別支援教育への転換の影響と成果

特別支援教育が始まり10年以上が経過した。特別支援教育の現状と課題に関する報告は多いが、特殊教育から特別支援教育への理念の転換は何をもたらし、その成果は何かに関する報告は多いとは言えない。

たとえば古屋・岡・広瀬（2009）は、盲・聾・養護学校・特殊学級の児童生徒数の推移を報告する中で、障害理解促進のため国や地方公共団体の啓発活動により発達障害が知られるようになった反面、障害名の安易な使用、ステレオタ

イブな反応を生む可能性、さらに発達障害や特別支援学校に就学するほどでない子どもでも十分支援なされなかった児童生徒の教育が充実する一方、新たなニーズが発掘された可能性も指摘する。

また、日本教育心理学会第 50 回総会では、「特別支援教育を学校再生の切り札とするために」というテーマでシンポジウムが開催され(上野・小池・柘植・藤原・梅津・太田, 2009), ①特別支援教育の課題は児童生徒全体の教育的課題であること、課題実現の中心は学級づくり・授業づくりにあるとし、発達障害のある生徒への支援を通してユニバーサルデザインによる授業や学級経営に対する関心が高まりつつあること、②特別支援教育を通して教育的支援のあり方が具現化され、障害のある子もない子ども共に学ぶインクルーシブ教育実現が期待されること、③特別支援教育における効果的指導はクラス全体、すべての子どもに対して行われ、教育の質の向上に寄与することが期待されること、④特別支援教育の制度改革が教育内容の充実につながる。特別支援のノウハウが通常の学級の授業改善に活かされること、⑤東京都は特別支援学校を特別支援教育センターとしての機能を持たせコーディネーターの研修を充実させている。さらに特別支援学校の児童生徒を地域の小中学校に副次的籍を置く「副籍制度」を実施し、特別支援学校が開かれた学校になり地域の障害を有しない児童生徒にとって障害理解と交流が促進され、地域の共生社会実現につながっていること、などが報告された(上野, 2009)。

このように、特殊教育から特別支援教育への大転換の効果が期待されてきたが、実際何をもたらしたのか、成果は何か、は今後さらに実証される必要がある。

2 小学校における特別支援教育

2-1 小学校における特別支援教育体制の整備状況

既述のように、2005 年の発達障害者支援法の施行に伴い、2007 年に学校教育法が改訂され、すべての学校において特別支援教育が位置づけ

られた。特別支援学校に在籍する児童生徒だけでなく、小・中学校の通常学級に在籍する LD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害のある児童生徒への支援体制の整備も求められるようになり、指導・支援の充実が図られた。各学校において、「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)」(文部科学省, 2004) 及び「特別支援教育の推進について(通知)」(文部科学省, 2007) に基づいて、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、個別の教育支援計画の策定などの特別支援教育体制の整備が進められてきた。「平成 29 年度特別支援教育体制整備状況調査結果」によると全国の公立小学校 19585 校において、校内委員会の設置(100%)、実態把握(99.5%)、特別支援教育コーディネーターの指名(100%)、個別の教育支援計画の策定(94.3%)、個別の指導計画の作成(99.1%)、巡回相談(85.7%)、専門家チームの活用(63.4%)、研修の実施(89.3%)という実施状況となっている。

2-2 小学校における特別支援教育に関する研究

2007 年 1 月～2018 年 12 月まで、研究論文に関して学術誌と研究紀要の両方を検索できる国立情報科学研究所の NII 論文情報ナビゲータ(CiNii)で、「小学校」「特別支援教育」「現状」をキーワードで検索した結果、40 件未満あった。

上里・玉城・神園(2016)は、沖縄県の普通小学校教員(有効回答者 496 名)を対象とし、通常学級に在籍する発達障害のある児童の指導・支援体制の実態を明らかにしている。調査の結果、学校全体の校内支援体制として実際の取り組みであげられたのは、「特別支援教育コーディネーターに相談・連携を図る」(432 名, 87.10%)、「ケース会議を行う」(391 名, 78.83%)、「校内委員会を設置する」(343 名, 69.15%)、「校内研修を実施する」(341 名, 68.75%)であった。また、障害児を指導・支援する際の環境に関しては、「座席配置」(404 名, 81.45%)、「学級の雰囲気」(394 名, 79.44%)、

学級集団では「子ども同士の関わり」（425名、85.69%）、「対象児との関わり」（329名、66.33%）、授業では「学習の評価/認める・ほめる」（347名、69.96%）、「学習のルール」（330名、66.53%）、「指示・教示」（324名、65.32%）について配慮していることが示された。

またこの研究から、教員は「発達障害児には、その障害特性や特徴に応じた指導が必要」と感じており、障害特性に応じた指導法についての情報を求めていたことが分かった。さらに、発達障害児への支援体制で今後必要があると思う取り組みとして、特別支援学校のセンター的機能が最も多くあげられているものの、現在実施している取り組みの中では最も低い数値であることが明らかになっている。

また、武蔵（2007）は富山県の小学校13校を対象に特別支援教育の取り組み状況について聞き取り調査を行った。その結果、既存の教育相談、生徒指導、就学指導等の分掌において対応する（5校、38%）より校内委員会を設置して対応する（11校、85%）という学校が多かった。また、外部の相談機関を利用する（9校、69%）という回答も多かった。巡回相談、特別支援学校のコーディネーター、総合教育センター、医師などの多くの機関から学校での対応についてアドバイスを受けていることが分かった。

回答が少なかったのは、学級担任と保護者との話し合いで対応する（2校、15%）、学年の教員の中で対応する（3校、23%）、コーディネーターが中心となり対応する（3校、23%）であった。そのほかの対応（6校、46%）としては、スクールサポーター、スタディメイト、支援講師の活用や人材の確保、スクールカウンセラーの働き、一般の保護者への理解推進等があった。

現在の取り組みの問題点としては、特別支援教育について手探り状態でまだまだ不十分であることや研修を受けても不安感がぬぐえないこと、組織的に連携できる運営を考える必要があることなどがあげられた。このことについて武蔵（2007）は、学校の資源をより有効に活用して、効果をあげていく必要があると述べている。

2-3 小学校における特別支援教育の課題

これらの研究で、今後の課題として共通にあげられたのが、教員が発達障害児への適切な対応や指導法についての情報を十分に得られていないことである。一口に障害と言っても子どもによって程度は様々であり、複数の障害が重複していることもある。一つの障害に対して一つの指導法があるのではなく、その子どもに合った指導法が求められるため、教師も対応しきれずにいる（上里・玉城・神園、2016）。そこで必要なのは、学校内で組織的に支援することや専門家と連携すること、また特別支援学校のセンター的機能の活用であると考えられる。学校内で多くの教員と組織的に支援方法について考えることで、子どもの障害特性を把握することができ、よりよい支援方法を探ることができる。また、専門家と連携したり特別支援学校のセンター的機能を活用したりすることで、より適切な対応の仕方や指導法を知ることができる。

このように、学校内外で様々な連携を図るためには、特別支援教育コーディネーターの役割が重要となってくる。特別支援教育体制整備状況調査結果（文部科学省、2008）では、特別支援教育コーディネーターの指名は100%であるが、指名だけにとどまらず特別支援教育コーディネーターを上手く機能させることが今後の課題となるのではないだろうか。

3 中学校における特別支援教育

3-1 中学校における特別支援教育の現状

中学校における特別支援学級数は2017年で18,326学級、在籍生徒数は60,190人である。特別支援教育が本格的に開始された2007年には11,644学級、37,941人であったが、その数は年々増加していることがうかがえる（文部科学省、2018a）。また、通級による指導を受けている生徒は2017年に11,950人で、こちらも年々増加傾向にある。

文部科学省（2018b）の「平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」によると、公立中学校では校内委員会の設置、実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名とともにほぼ100%の実施率で、量的整備が進んでいる。

特別支援教育の特徴の一つとして、発達障害が新たな対象として加わったことがあげられるが、内野(2009)は東京都内の中学校の特別支援学級担任や通級指導学級担任等を対象に、発達障害生徒の高校進学に関する調査を行っている。この調査によると、発達障害をもつ生徒のうち、特別支援学級に在籍する生徒は特別支援学校高等部・高等特別支援学校、通級指導学級に在籍する生徒では公立定時制高校、通常学級に在籍する生徒では公立全日制高校と、在籍する学級によって進路先が異なっている。また進路指導を進める上で知りたい情報としては、「高校の受け入れ体制」やその例が最も多かったが、その他に「高校卒業後の進路」や「高校の選抜方法」と続いている。進学先への引継ぎに関しては、特別支援学級と比較すると、通級指導学級や通常学級では伝えている割合が少なかった。伝えていない場合の理由として、「保護者や本人が希望しないため」や「高校の支援体制がわからない」等の回答があった。

3-2 中学校独自の課題

特別支援教育における中学校独自の課題を明らかにするため、CiNiで「中学校」、「特別支援教育」、「課題」の3つのキーワードで検索した結果、158件が抽出された(「中学校」「特別支援教育」の2つの場合724件)。本稿では、中学校における特別支援教育の独自の課題について整理する。その際、生徒の発達段階や教科担任制や生徒指導等の学校のシステムに着目する。

中学校段階は身体的・心理的に急激な変化が現れる第2の誕生とも呼ばれる時期である。中学校の教科担任制や定期テストの実施、部活動等、学習や生活の環境が大きく変化し、不登校や暴力行為等の不適応行動を起こす生徒が増加する時期でもある。中学校段階における問題行動を起こす生徒の中には発達障害等の特別な教育的ニーズをもつ生徒も含まれる(吉澤・米山, 2003)。このような状況で特別支援教育における中学校独自の課題として次の2つがあげられる。

1つ目は、生徒のもつ二次障害の顕在化による実態把握の困難である。保田・姉崎(2012)は、中学校における特別支援教育の取り組みが遅れ

ている一因として、自身の中学校現場での教職経験から、発達に伴う障害像のつかみにくさを指摘する。齊藤(2008)は、発達障害の子どもが二次障害を発現しやすい時期として思春期をあげた。さらに、発達障害をもつ子どもはこの時期に被害的な感情や怒り、孤立感を生じることがあり、ADHDをもつ子どもはいじめの対象となったり大人から叱責されたりすると傷つき、焦りと怒りから不適応行動が増加することを指摘した。吉澤・米山(2003)は、特別な支援を必要とする生徒は年齢が上がるにつれて不適応の症状が複雑化し、二次障害を抱えることを明らかにしている。別府・宮本(2007)は中学校教師を対象に行った教師の指導困難度に関する調査では、学習困難の問題は一斉授業が進めにくい問題や、友人や教師との間でトラブルを起こす困難に比べ指導困難度が低いととらえているという。学習上の問題が見過ごされ、適切に対応されずに二次的な障害を生じる場合も多く指摘されている(別府, 2013)。また、加藤(2006)は、小学校と中学校の生活構造の違いをまとめ、教科担任制である中学校は小学校に比べて一人の生徒にかかわる教師の数が増え、それが発達障害児にとって困難な状況を生みやすいと指摘した。

2つ目は、教員間での生徒に対する評価の共通理解が困難な点である。富山県内の小・中学校を対象に特別支援教育の取り組み状況について調査を行った武蔵(2007)は、調査の結果から校内委員会が設置されている中学校は半数にとどまっており、設置や設置後の運営が進んでいないことを指摘し、かつ生徒指導主事や教務主任が構成員となっていることから、特別支援教育が生徒指導の一端として行われていることを明らかにしている。また、柳川ら(2015)は、ある公立中学校の教師全員を対象にアンケート調査を実施し、学習面・生活面において支援や指導が必要であると感じられる、「気になる生徒」に関する自由記述をKJ法で分類した。この分類から、小学校と中学校の教師の違いとして、中学校の教師は「気になる生徒」の特徴として、学習面や生活習慣に関する記述が多いことをあ

げている¹。また、教師による自由記述の内容を「特別支援教育の視点」（「学習が全くできない」、「ルールを守るのがなぜなのかわからない」等）、「生徒指導の視点」（「授業中1時間中寝ている」、「遅刻欠席の繰り返し、夜型生活から抜け出せない」等）、「両方からの視点」（「ペアの活動で黙り込んでしまう」、「提出物が遅れる、提出物が出せない」等）の3つに大別している。「特別支援教育の視点」に分類された記述は、生徒の自身の立場に立った分析がなされており、何らかの支援を必要としていることが示された。また、「生徒指導の視点」に分類された記述は、具体的な行動のみに焦点を当てたシンプルな内容が多いことを明らかにしている。さらに「両方の視点」に分類された記述は行動の背景や理由が明らかでないものが多かった。これらの分類から、同じ学校に勤務する教員でも、生徒に対する評価の観点が様々であることが伺える。

特別支援教育に関わる量的な整備は中学校でも進んでいるものの、質的な観点に立つと、教科担任制や生徒指導中心といった中学校の制度的な特質から、特別支援教育に対する理解は小学校と比較すると遅れている面があると推測される。柳川ら(2015)によると、中学校での「気になる子」ととらえられる生徒に関して、学習面や生活面での記述が小学校より多く見られる。その理由として、教員の生徒指導が中心であるという意識や、高校受験を考慮した意識がある。今後の課題として、生徒指導と特別支援教育の視点を別々にとらえたり、どちらかの視点のみで生徒理解を図ったりするのではなく、両方の視点を融合させることが必要となる。

4 特別支援教育コーディネーターの役割

4-1 特別支援教育コーディネーターの役割

特別支援教育コーディネーターの定義及び役割について、文部科学省(2007)は以下の通り明記している。

「特別支援教育コーディネーターの指名

¹ 共通する項目として「規則不適合、不適切行動、多動、感情不制御、友人関係不適合、消極、孤立」(柳川ら; 281)がある。

各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を「特別支援教育コーディネーター」に指名し、校務分掌に明確に位置付けること。

特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと。

また、校長は、特別支援教育コーディネーターが、学校において組織的に機能するよう努めること。」

さらに、文部科学省(2017)は、「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」の中で、「学校内の関係者や関係機関との連絡調整」「各学級担任への支援」「巡回相談員や専門家チームとの連携」「学校内の児童等の実態把握と情報収集の推進」という役割を示している。

特別支援教育コーディネーターは各学校の特別支援教育の中心的な役割を果たしていることが示されている。文部科学省(2018a)により、特別支援教育コーディネーターとは、学校内の関係者や福祉・医療等の関係機関との連絡調整及び保護者に対する学校の窓口として、校内における特別支援教育に関するコーディネーター的な役割を担う者とされている。

石隈(1999)は、子どものヘルパー(心理教育的援助の担い手)を、一次的ヘルパー(専門的ヘルパー、例えばスクールカウンセラー)、二次的ヘルパー(役割ヘルパー、例えば教師、保護者)、三次的ヘルパー(ボランティアヘルパー、例えば友人など)の3種類に分けた。発達障害を含む障害のある幼児児童生徒への対応の困難さにより、対応の専門性が求められている。したがって、特別支援教育コーディネーターは、一次的ヘルパーであり、発達障害のある子どもへの支援に重要な役割を果たしている。

4-2 特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究

学術誌と研究紀要の両方を検索できる国立情報科学研究所のNII論文情報ナビゲータ

(CiNii)で、2007年1月～2018年12月までの「特別支援教育コーディネーターの役割」を「キーワード」で検索した結果、37件未満であった。その結果、特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究は、次のように検討されてきた。

第一に、特別支援教育コーディネーターの全国調査の結果について。柘植・宇野・石橋(2007)は、国内の全ての公立幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校、合計約43000校の管理職および特別支援教育コーディネーターを対象とし、特別支援教育コーディネーター全国悉皆調査を行った。調査は、2006年11月～12月であった。回収率は、管理職52.2%、コーディネーターが43.9%であった。調査の結果、年齢について、40代が46%、50代が38%であることが明らかにされた。また、指名される者の立場に関して、特別支援教育主任が42%、教務主任が12%、教頭が9%、教育相談主任が8%、学年主任が7%、生徒指導主任6%、養護教諭5%であった。特別支援教育コーディネーターとしての経験年数に関して、1年目が49%、2年目が33%、3年目が14%であった。

第二に、特別支援教育コーディネーターの多忙感、専門性について知念・田中(2010)は沖縄県内の高等学校の発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題を着目し、沖縄県内の全高等学校の66校の特別支援教育コーディネーターを対象に質問紙調査を行っている。有効回答者は38名で、有効回収率は57.6%であった。コーディネーターに関する調査結果、「発達障害の就労支援に関する研修を受けたことがあるか」について、81.1%の回答者が「ない」と回答した。また、特別支援学校教諭免許状の取得者は15.8%であった。特別支援教育コーディネーターとしての経験年数は「1年目」と回答した回答者は57.9%であった。コーディネーターの長期間の経験や専門性の向上が十分に図られていないことが明らかにされた。

また、知念・田中(2011)は沖縄県内の高等学校の発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題に着目し、7名の特別支援教育コーディネーターを対象に半構造化面接を

行った。その結果、コーディネーターを担当するための経験や専門性などの条件設定はなされておらず、他の分掌の後づけの職務として位置付けていることが明らかとなった。また、コーディネーターは兼務している仕事が多く、負担を感じているというような発言が多かった。今後はコーディネーター職を専門職とし、時間的ゆとり・精神的ゆとりに配慮する必要がある。

さらに、山本(2011)は特別支援教育コーディネーターとボランティア学生との連絡体制、支援体制についての問題点と解決方法について、徳島県の小学校、中学校の特別支援教育コーディネーター29名を対象に質問紙調査を行った。有効回答者は23名で、コーディネーター職は95.7%が兼務であった。兼務の職は、通常学級担任、通級指導教室担任、特別支援学級担任、教務主任、学年主任など複数担当していた。コーディネーターの業務が多く、打ち合わせ時間が不足していることが明らかにされた。

第三に、国際的視点から、日本の学校で必要とされる心理教育的援助の専門家について検討されている。今川(2011)は、アメリカ合衆国、香港、台湾と日本の児童・生徒に対する心理教育的援助の専門家について、その役割、権限、所属組織を比較し検討した。アメリカ合衆国では4つの州のスクールサイコロジストとスクールカウンセラーの資格と役割を紹介した。香港と台湾でも欧米をモデルに専門家が養成され、役割と権限が確立されつつある。香港では教育心理士と輔導教師、台湾では諮商心理士と輔導教師がその専門家としての役割を担っていた。

日本では、生徒指導主事、進路指導主事、特別支援教育コーディネーターの役割は決められているものの、専門家としての地位、役割、権限がまだ明確ではない。教師の指示に従えない、集団行動がとれない、友達が協調することができない、こだわりが強くパニックになるなど、特別支援教育の対象になる子どもが顕在化してきている今日、学校現場の問題に対処するためには日本の学校教育現場に相応しい専門家の役割と権限が求められる。

第四に、特別支援教育コーディネーターの役

割遂行についての認識が検討されている。

腰川・芳賀・河村（2015）は、公立小中学校の特別支援教育コーディネーター106名を対象に、コーディネーターの役割遂行についての認識に関する質問紙調査を行った。回答を因子分析した結果、「個別指導計画検討」「専門家活用」「情報共有」「円満運営」の4因子が抽出された。学校要因では、小学校が中学校より「個別指導計画検討」、「専門家活用」や「情報共有」の得点が有意に高く、「情報共有」、「円満運営」では、児童生徒数500人未満が500人以上より得点が高く、学校種や児童生徒数が多いことがコーディネーターの役割遂行の認識に影響を与えていることが明らかになった。また、コーディネーターの自由記述から校内委員会や指導方法において課題があげられた。具体的に、「校内・関係者との共通理解や情報共有の課題」、「校内委員会や支援体制の課題」、「実態把握と指導の課題」、「研修の課題」及び「個別の指導計画などの個人情報管理の仕方」などが検討されてきた。

第五に、石川・中村（2007）は公立小中学校教員（小学校73名・中学校67名）を対象に、特別支援教育に対する意識、コーディネーターに求める役割について質問紙調査を行った。その結果、コーディネーターに求める役割として、支援対象児の実態把握、関係機関との連絡調整の役割が求められ、小学校教員は中学校教員に比べ校内でのリーダー的役割や支援対象児へのアドバイスなどを重視していたことが示された。

第六に、特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関する研究が検討されてきている。長谷部・阿部・中村（2012）は、公立小中学校のコーディネーター（有効回答者376名）を対象に、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）の役割ストレスについての検討を行っている。調査の結果、役割過重は児童生徒数と特別支援学級の有無によって有意差が認められ、役割葛藤では、児童生徒数による有意差が認められた。また、役割曖昧は年齢、経験年数、校務分掌（学級担任、通級担任）、特別支援学級等の経験の有無によって有意差が認められた。さらに、校長、同僚教師などからサ

ポートを受けていると感じているコーディネーター、および職場風土を良好ととらえているコーディネーターの役割ストレスは低かった。また、役割曖昧得点とコーディネーション行動各下位尺度得点、役割葛藤得点と職場風土認知得点間には中程度の負の相関が認められた。以上の結果から学級担任がコーディネーターの役割を兼務遂行することの困難さ、同僚教師の支援の重要性などが考察された。

これらの結果より、まず、特別支援教育コーディネーターの多忙感、ほとんど兼務していること、及び専門性の不足が明らかにされた。通常学級では発達障害のある子どもが発見されにくいものの、特別支援教育コーディネーターの専門性が低く、多忙感が高く、児童生徒数が多いとストレスも高いことが明らかになっている。また、アメリカ合衆国、香港、台湾と比較すると、日本では生徒指導主事、進路指導主事、特別支援教育コーディネーターの役割は決められているものの、専門家としての地位、役割、権限がまだ明確でないことが明らかにされた。さらに、特別支援教育コーディネーターについての教員の認識が中学校は小学校より遅れていることが推測できる。今後の課題として、特別支援教育コーディネーターの専門性の向上、権限の明確化などが必要と考えられる。

5 小中連携における特別支援教育コーディネーターの役割

既述のように特別支援教育コーディネーターについての全国悉皆調査を実施した柘植・宇野・石橋（2007）はその冒頭で、「（特殊教育から特別支援教育への）転換に伴う一連の改革において注目すべき点のひとつは、対象となる児童生徒数の拡大を支える支援体制の確立であろう。（中略）校内の体制整備の要である特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会の設置がすすみ、個々の児童生徒に適切に支援するための手立てを記載する個別の指導計画が作成されている。」と述べ、さらに「特別支援教育を推進する上で、特別支援教育コーディネーターは大きな期待を寄せられており、校内のみなら

ず地域のキーパーソンとして活躍することが求められている。」と述べている。この中で、特別支援教育コーディネーターとしての活動内容としては、多い順に、①校内職員の特別支援教育への理解促進、②子どもの実態把握の企画と実施、③校内委員会（特別支援教育）の年間計画の作成、④校内研修会の企画と実施、で全体の75%がこれらに取り組んでいた（柘植ほか、2007）。

これらの調査結果から明らかになったことは、柘植ほか(2007)が指摘するように、特別支援教育コーディネーターは特別支援教育推進する上で校内の中心的役割を果たすキーパーソンになっていることである。

三宅・横川・吉利(2008)は3都市の小中学校144校の小中学校特別支援教育コーディネーターを対象に、職務と校内体制の在り方について質問紙調査を行った。その結果、コーディネーターを担う人は40代以上で教職経験年数21年以上のベテランが多く(83.5%)、担当教員は、校内分掌や担任の仕事が忙しく時間が無い、教職員の理解が得られない、などの課題を感じており、校内の支援体制に満足しておらず、支援体制づくりはその過程にある、と述べている。柘植ほか(2007)で、校長は特別支援教育コーディネーターの指名の際、特別支援教育への熱意、知識・技能を最も配慮していることが示されており、実際、三宅ほか(2008)の調査では特別支援教育経験者や特別支援学級担任など特別支援教育に関する経験が豊富な教員がコーディネーターの役割を担っていた。しかし、調査では、教師の理解が得られない、時間が無い、教職員数が足りないなどのコーディネーターの不満も示され、コーディネーターとしての職務を遂行する上での困難、コーディネーターと関係教職員との連携不足が推測される。この背景には、殆どの学校でコーディネーターが1名であること、コーディネーターが学級担任や特殊学級担任と兼務していることが指摘される(柘植ほか、2007; 吉利・石橋、2010; 小方・恵羅、2011、宮本・木船、2012)。

また、既述のように宮本・柴田・木船(2010)は、小中学校の特別支援教育コーディネーター

60名にコーディネーターの悩みの調査を行った。その結果、教職員の意識の低さ、コーディネーターの多忙、校内支援体制構築の難しさ、人員の不足、研修不足と成果、コーディネーターの力不足、があげられ、特に多かったのは管理職はじめ教職員の特別支援教育への意識や子どもの理解、支援への意識が低いことであった。コーディネーターの多忙と力不足、人員の不足、教職員の意識の低さは校内支援体制づくりの困難につながるものが仮説的に示された。支援を遂行する上での時間の無さ、多忙と人手不足は三宅ほか(2007)の調査でも同様であり、それらは特別支援教育遂行にも影響していると言える。

その後、宮本・木船(2012)は、特別支援教育コーディネーターに関する研究動向をまとめる中で、曾山・武田(2006)を引用し、全てのコーディネーターに共通して何より求められる資質は、校内・校外の関係者をつなぐ力、コーディネーションの力、と述べている。また、コーディネーターが抱える課題としては、ここでも、兼担からくる時間の無さ、専門性を身につける時間がない「役割が明確でない」などがあげられ、コーディネーターが校務に専念できる方法の検討の必要、コーディネーターを支え、孤立させない取り組みを充実させる必要がある、と指摘した。これらの指摘は既述の特別支援教育コーディネーターの職務遂行における課題と同様の指摘と言える。さらに宮本・木船(2012)は、コーディネーター研究の今後の課題として、①幼稚園、高等学校の特別支援教育コーディネーターの研究が少ないこと、②縦断的調査がないこと、③校内支援体制の効果を客観的手続きで検討する必要があること、をあげている。

また、小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割ストレスを検討した長谷部・阿部・中村(2012)によれば、コーディネーターの役割ストレスは、①役割過重、②役割葛藤、③役割曖昧、であった。因子分析結果をみるとかなり相関が高く、内容的に重複があり、担当するコーディネーターがこれらを明確に区別できていない可能性が考えられる。とは言え、学級担任がコーディネーターを遂行する困難と同僚

教師の支援の重要性の考察は、これまでの研究結果を支持するものであり、妥当と考えられた。

小・中学校における特別支援コーディネーターに関する先行研究から、担当する教員の負担、教職員の理解と協力の不足、支援の不足が共通する課題として明らかである。また、幼稚園、高等学校での特別支援教育の遅れはこれまでも指摘されており（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ、2009；田部、2011）、特に特別支援教育コーディネーターは、推進する上でキーパーソンと考えられていることから、特別支援教育とコーディネーターの職務遂行と特別支援教育の効果検証は、両者併せて検討すべき課題と言えるであろう。

6 高等学校における特別支援教育と課題

Ciniiで「高等学校」「特別支援教育」「課題」で検索をかけた結果の88件のうち、ここでは今回のテーマである小中高の縦の連携と高等学校の現状について着目する。

高等学校における特別支援教育の現状と課題に関して先行研究は大きく分けて「連携強化」と「研修制度の充実」の二つに分けられた。

6-1 教員の意識と現状および研修の充実

姫野・関・安達・近藤（2017）は北海道の公立および私立の高等学校、高等専門学校161校の教師558名と北海道大学において教職課程を履修し教職実践演習を受講している学生、大学院生122名に意識調査を行った。教師への調査の結果、8割以上の教師が何らかの困り感のある生徒と関わった経験があることが分かった。しかし高校教師の多くは特別支援教育を専門としているわけではないため、手探りで進めているという可能性を示唆している。特別支援教育の必要性と実現可能性についての質問では、9割以上の教師が必要性を感じ肯定的に回答している一方、実現できるかどうかについては「あまり思わない(35.0%)」「全く思わない(1.6%)」と、必要性に比べ否定的な回答が多かった。

学生への調査の結果では、現職教師と比べて特別な支援を必要とする生徒と関わった割合が

低く、その要因としては、①教育実習校が母校である進学校であるため、困難を抱えた生徒が比較的少ないこと、②特別な支援を必要とする生徒を認知できなかったこと、の二点があげられている。さらに、教育実習では教科指導が重視されるため、生徒一人ひとりの特性を理解する機会が得にくいことを指摘している。必要性に関する質問ではほとんどの学生が学ぶ必要性を感じており、具体的な指導に役立つことよりもその前提となる知識や理解を深めることを求めていると考えられている。対象となった北海道大学の学生は教職実践演習において全学生が定時制高校を訪問する機会を設けているが、高校教諭免許のみを取得する場合は介護等体験が必修ではないため、すべての学生が特別支援教育について理解を深めるカリキュラムにはなり得ていないのが現状であるとしている。

宮前・半澤（2011）は、高校における特別支援教育に対する意識や関心が研修経験の有無等によって差が生じるのかという点に着目し、高等学校の教員が特別支援教育に対しどのような意識を持ち、何に対して関心を示すのかを二つの公立高校の教員88名（常勤・非常勤講師を除く）を対象に調査した。調査の結果、勤務校や県で実施される研修に参加したことのある教員は38.4%だったのに対し、実際に特別支援学校や学級での指導経験を持つ教員や大学、大学院で特別支援教育に関する科目を受講した経験をもつなど、より専門的な知識をもつ教員は1割程度だった。「特別支援教育の必要性」については「必要」と答えた教員は、研修経験のある教員は86%、経験のない教員は51.7%という結果だった。特別支援教育コーディネーターの活用に関しては、経験のある教員50.9%、経験のない教員34.5%が「活用したい」と答えた。一方で、研修経験のある教員の10.5%が「特別支援教育が必要かどうかわからない」、42.1%が「特別支援教育コーディネーターの活用場面・仕方がわからない」と答えた。これらの結果から研修経験がある教員の方がいない教員よりも「必要性を感じる」ことや「特別支援教育コーディネーターを活用したい」と感じており、経験のな

い教員も半数は特別支援教育の必要性を感じていた。このことから経験の有無にかかわらず必要性を感じる教員が多いことが分かる。その反面、経験の有無によらず「わからない」と答えた教員が一定数いることがわかった。また関心に関する項目では指導方法が上位で、連携や体制づくりなどのカテゴリーは下位であった。これは教員が今現在学校で起きている問題に対処する内容に関心が向いており、すぐ取り組める項目に関心が向けられやすいことが明らかになった。この研究の結果から、特別支援教育の導入に関して否定的回答は1割程度で、おおむね必要性を感じていると考えられた。研修は知識を得る大切な機会であり、研修への参加やそれにより得た知識が特別支援教育に対する関心へのつながり、特別支援教育を理解するうえで重要な役割を果たしていると考えられる。また多くの教員が特別支援教育の導入に肯定的である一方、特別支援教育コーディネーターは活用しきれていないのが現状である。

小木曾・都築（2016）は、教員は特別支援教育の必要性を実感しているものの、実際の現場での支援の取り組みや合理的配慮の提供との間に大きな開きがあるのが現状で課題であるとし、教科専門性が高い高等学校教育においては、特別支援教育コーディネーターが、教科も関わる全ての分野に対応することに限界があるため、教科専門性の観点から、各教科指導において特化された有効な支援を考えていけるよう支援体制のあり方を考える必要があると示唆している。また実践を行っていくためには「知ること」「経験すること」が大切であると指摘し、自助努力だけでなく、教員が自身の問題として考えるためのサポート体制が整えられること、考えるきっかけやヒントが示されることが必要であり、今後の課題でもであると述べている。

関・姫野・安達・近藤（2017）は北海道内の公立および私立の高等学校、高等専門学校 339校のうち回答のあった161校を対象に、高校における特別な教育的支援を必要とする生徒への支援について実態調査を行った。調査項目は①学校の概要②教育上特別な支援を必要としてい

る生徒の在籍状況③教育上特別な支援を必要としている生徒への支援、の三点である。その結果 87%の学校に支援を必要とする生徒が在籍していることがわかった。また学校形態等によって支援が必要な生徒の在籍率が異なることや学校規模が関連することが明らかになった。地域の小規模校が教育上特別な支援を必要としている生徒の受け皿になっていることを示唆し、支援の必要な生徒の増加に伴い、必要に迫られる形ではあるが支援を充実させていると考察している。これには「全ての教員での情報共有」や「全生徒への定期的な面談」等の小規模校ならではの取り組みがあると述べている。

小規模校の取り組みに関しては蔵岡（2018）が通信制高校における特別支援教育について述べている。通信制高校は全日制と違い、教育課程が緩やかであることが最大の特徴であり、生徒の状況に合わせて学校生活をアレンジできる柔軟さがあるとし、その仕組みそのものが特別支援教育の体制づくりになじみやすいことを指摘している。また集団の凝集性が低い特徴がありながらも状況に応じて集団活動にもチャレンジできる環境であり、特別支援教育に即した療育的な環境であると述べている。

6-2 中高連携と高校卒業後の連携

高校と中学校との連携に関し、西村（2010）は情報の共有が大切である中で、本人の障害特性や資料だけでなく、入学当初に必要な配慮や予測される課題など即必要な支援について伝えてもらうことが重要だとしている。実際、特別支援学校高等部の先生から「生徒の欠席が続いている」と連絡を受けた中学校担任が家庭訪問を行った例もある。そういった依頼ができる関係性を築くためには普段から連携を取っている必要があるとし、中学校と高校の連携においては支援体制の違いを踏まえたうえで高校側が可能な支援を互いに提案する姿勢が大切であることを指摘している。

猿渡（2016）は熊本県の小規模地域と大規模地域での中高連携について調査した。小規模地域は人口8万8000人で中学校が12校、高校が県立のみの5校である。小規模地域では学校数

も少なく全体を把握しやすいため、高校が中心となってエリアをまとめることが可能であると考えられる。文部科学省指定事業「高等学校における発達障害のある生徒への支援」に指定された球磨工業高等学校で2年間行われた実践の中では、ハード面・ソフト面の連携の手段・方法について述べられている。ハード面では自由記述の枠を多く設けた統一フェイスシートを作成した。フェイスシート作成上の留意点は以下の二点である。

①項目を細かく分けず、大きな枠で自由に生徒に関する情報を書き込めるようにする。

②書き方としては、生徒のできないところばかりを記述することにならないように、気づき→手立て→その効果と反省という流れで記述するように様式とともに例文を添付した。

ハード面を活かすためのソフト面の取り組みとして年に2回、6月と2月に中高の連絡会議を行った。これが結果として「顔が見える連携」となり地域に定着している大きな要因であったと考えられている。しかしこれには高校が連携の成果を活かす校内体制をもっていることと高校同士が横の連携をしっかりと取っていくことが大前提であるとし、横の連携としてどの高校も同じ受け入れをすることで中学校の信頼を得ることができ、その結果として地域の円滑な移行支援を可能にし、定着させることにつながると考察している。一方、大規模地域では高校だけでも県立11校、市立2校、私立17校、特別支援学校5校と学校数が多いため横の連携を取るのが難しく、学校間で学力を含めた生徒の状況が大きく異なっている。そのため学校独自の支援体制を取っている学校がほとんどであるのが現状である。高校同士の横の連携、中高大の縦の連携、関係機関とのネットワークの構築などひとつひとつ課題を解決する必要がある。大規模地域ではまず参加校を増やし、全ての高校が面となるような横の連携を取ることが大切であり、その一方で中学校との縦の連携も併行して行うことが必要であることが示唆されている。地域に定着できるようにするためには、地域の特性を踏まえて、地道に中高連携の手段・

方法を確立することが大切であるとしている。

竹本・青野・三枝・田部・内藤・高橋(2016)は「平成26年度～平成28年度文部科学省研究開発実践校(高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育)」として指定されたA県立B高校の2012年度～2014年度の卒業生12名と保護者9名および2013年度、2014年度に在職した教師20人を対象に特別支援教育のニーズ調査を行った。卒業生からの調査の結果、在学中に教育相談体制があっても利用して相談できない生徒が半数いたことが分かり、いつでも相談できるような常時開設型の教育相談室の設置や話を丁寧に聞き取ることの重要性が明らかになった。保護者のニーズとしては卒業後に関するものが多く、卒業後も悩みを抱えているが相談機関へ繋がっていないことが挙げられた。これに対し猿渡は、特別支援学校が卒業生に実施している進路先への定着支援のような取り組みが求められている、と示唆している。また、教員は「気になる生徒」として捉えることができることが明らかになっている。一方で気になるが手立てや支援方法が分からない教員も少なくないと推察される。そのため猿渡は教員研修等において特別な教育的配慮の具体的な実践例を提示することの必要性を示している。

6-3 高等学校の特別支援教育のこれから

高等学校の特別支援教育はまだ発展途上であるが、教師は関心をもち、必要性も感じている。現場の教師や教職課程の学生のニーズを明らかにし、学ぶ機会を設ける必要があるだろう。また高等学校はその校種によって特別な支援を必要とする生徒の在籍率が異なるが、どの教員もおおむね特別支援教育の必要性を感じていることから、全体的に研修制度の充実や体制づくりを進めていく必要があると考えられる。連携に関しては校内のすべての教員との情報共有や特別支援教育コーディネーターの活用だけでなく、外部機関やそのほかの支援機関との連携も求められる。高校同士の横の連携も図りながら、卒業後の進路先や就労先への移行支援も充実していくことが重要である。

7 特別支援教育における中高連携と課題

7-1 特別支援教育における中高連携の必要性

文部科学省(2012)は、「全国の公立小中学校の通常学級に発達障害のある児童生徒が 6.5%に在籍している可能性があるという調査結果²(2002年同調査では、6.3%)を公表した。このうち約4割の児童生徒は、指導計画を作るなどの支援を受けていないとしていた。調査の結果、人とコミュニケーションがうまく取れないなど発達障害の可能性のある児童生徒の存在や、知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定の分野の学習による著しい困難を示す「学習障害(LD)」の可能性のある児童生徒、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、衝動性、多動性が特徴で、学業などに支障をきたす「注意欠陥／多動性障害(ADHD)」の可能性のある児童生徒、知的発達に遅れはないが、他人との関わりが困難で言葉の発達が遅れ、関心のある特定分野にこだわることを特徴とする「高機能自閉症」の可能性のある児童生徒の存在が明らかになった。」としている。また、大南英明(2013)は、「学年が上がるにつれて、さまざまな問題が錯綜し見えにくくなる可能性がある。」としており、こう言った点も特別支援教育対策を見えにくくしている要因であると考えられる。

これらを踏まえ、高等学校に進学している生徒の中に中学校時代に特別な支援を受けてきた生徒や本来特別な支援を受けるべきであった生徒が存在している現状がある。詳しく見てみると、文部科学省(2018c)統計要覧によれば、2018年3月に中学校を卒業した生徒1,070,079人に対し、1,056,348人が高等学校等への進学をしている。つまり、昨年の文部科学省統計報告で言えば、全国の公立中学校から高等学校等への進学率は98.7%である。

これらのことから、文部科学省が2012(平成24)年に実施した「発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結

果」で見ると、全日制高等学校1.8%、定時制高等学校14.1%、通信制高等学校15.7%の割合で発達障害等の困難のある生徒が高等学校等へ進学しているとされる。2018年での発達障害等困難のある生徒等のデータは管見の限り見当たらない。しかし、発達障害等困難のある生徒は、2012年調査同様に各校種の高等学校に在籍しているものと思われる。

7-2 特別支援教育における中高連携の実態

2007年1月～2018年12月まで、研究論文に関して検索できる国立情報科学研究所のNII(CiNii)で、「中学校」「高等学校」「特別支援」「連携」をキーワードとして検索した結果、21件であった。しかし、論文の中身を見ていくと、同じ連携という言葉であっても、例えば中学校の特別支援教育支援員と教員の連携など校内連携に関する論文等は比較的あるが、中学校と高等学校の特別支援教育についての連携に関するものは、8件であった。

分藤賢之(2016)は、「中学校と高等学校の情報の共有と連携の工夫」の中で、中学校、高等学校、学校設置者、学校と保護者間で「理解してほしいこと」また、「整理してほしいこと」の中で次のように述べている。高等学校に理解してほしいことは、①その対象となる生徒が入学する高等学校は、対象生徒の得意な力を活用した学習支援のポイントなどの情報を中学校から丁寧に引き継ぐこと。②中学校で通級による指導を受けていた生徒が、高等学校でも通級による指導を受ける場合には、自立活動における指導の継続性を確保する視点から、指導担当者間で中学校段階における指導の成果と課題について丁寧に情報を共有すること。③特別支援学級及び通級による指導を受ける生徒はもちろんのこと、通常の学級において通級による指導を受けていない障害のある生徒の指導にあたっては、個別的教育支援計画の作成と活用が推進されることとなるため、対象となる生徒が入学する高等学校は、中学校在籍時における個別的教育支援計画等を引き継ぐための仕組みづくりが大切になるという。

中学校にて整理することの中では、「生徒の障

² 文部科学省は「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」について取りまとめ公表した。

害の状態や支援内容等について、どの情報を、どのタイミングで引き継ぐか、方法も含めて整理する。高等学校は、入学者選抜を限られた時間で生徒の情報収集を行う必要があるため、中学校側から高等学校側に迅速に情報を提供する体制づくりを求めていくこと。中学校は、日ごろから生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等、教育的ニーズ、保護者の意見、中学校で受けた指導や支援の内容、関係機関が実施している支援の内容等について中高連携の意識を持って整理しておくことがある。

学校設置者間で連携してほしいことでは①中学校から高等学校への引き継ぎのためのガイドラインや手引きの作成②個別の教育支援計画を基にした引き継ぎの時期や手順、方法の明確化③引き継ぎに資料を基にした引き継ぎの場や日程や設定についての考え方④個人情報取り扱いの同意書書式の作成等が述べられている。

伊加栄(2013)は、「中学校→高等学校の連携事例 高等学校の立場から切れ目のない支援を担う」の中で、愛知県の教育課題校となっていた高等学校を、県内でも有数の高倍率学科にする過程を通して支援の在り方を明らかにしている。特に注目したいことは、特別な教育ニーズを必要とする生徒の情報を収集することを通して生徒一人一人に対して継続した支援が出来るのではないかと考え中学校との連携を取り始めたこと。そして、市内の幼保小中学校の特別支援連絡協議会に、高等学校も参加し地域全体で特別支援教育に取り組んでいった様子が述べられている。また、高等学校での特別支援連絡協議会開催の際には、幼保小学校中学校の先生方の授業参観を取り入れ、高等学校を知ってもらう努力を積み重ねてきたことなども述べられており、様々な状況に苦戦している生徒を救ってほしいとする高等学校の姿が見えるようであった。

小林知佐江(2013)は、「中学校→高等学校の連携事例 中学校の立場から 幼保・小・中の連携から中・高の連携への拡大」のなかで、高浜市全体で特別支援教育推進に取り組み、平成17年度から高浜市内の小中学校では、全校に特別支援教育コーディネーターが校務分掌に位置づ

けられると共に、特別支援教育校内委員会が学校運営機構に組み込まれた。市内の月1「特別支援教育コーディネーター連絡会が開かれ、幼保・小・中・高が情報交換や合同での研修を行い共通理解を図った。そして、各特別支援教育コーディネーターが、校内委員会にて共通理解を図るシステムが出来上がった。

特に、この事例で興味深いのは、担任・教科担任の気づきが、個別のチェック表に記録され、それを基に個別の支援ファイルを作成し、発達段階毎に連携されていく点であった。

どの学校に通い、どのような支援を受けるのか。生徒自身が充実した学校生活を送るために中学校から高等学校への一人一人の情報交換が速やかに実施されていくことや、引き継ぎの方法や時期等に対し、各中学校や高等学校で温度差がなく支援されていくことが、なお一層の支援の充実に繋がる。また、新中学校学習指導要領(H30年4月移行開始、H33年4月完全実施)に「各学校段階間の接続」が規定されたことは、特別支援教育にとって大きな前進と考えて良い。生徒の実態等から、短期目標を考え指導の手立てを基に生徒自身の成長を促す教育的配慮が重要になっている。中学校、高等学校のそれぞれの特別支援教育への取り組みに期待したい。

8 まとめ

2007年、日本では特殊教育から特別支援教育への転換が図られ、小学校から高等学校までの特別支援教育が展開されている。本研究は、小・中学校および高等学校における特別支援教育と各学校段階における特別支援教育の現状と学校間連携、および連携における特別支援教育コーディネーターの役割と現状について、先行研究に基づき報告した。さらに今後、特別な配慮を必要とする障害のある児童生徒への特別支援教育における学校間連携の課題、特に中高連携と高等学校における特別支援教育コーディネーターの役割と課題について報告した。

先行研究をまとめる中で明らかになったのは、①小中学校における特別支援教育への精力的な取り組み・発展、対象児童生徒の増加・拡大、

②発達障害とその可能性のある児童生徒の理解と対応, ③特殊教育から特別支援教育に転換したことによる特別な援助ニーズを有する生徒の理解と対応・指導の実際, ④特別支援コーディネーターを中心とした特別な配慮を有する児童生徒の支援のための関係者間連携, ⑤支援コーディネーターを中心とした小中連携, 中高連携の実際, ⑥特別支援教育, 特別支援コーディネーターの今後の課題, などである。これらについて一定の成果を示すことができた。

一方, 既に指摘されてきたように高等学校における特別支援教育は, 義務教育段階に比べて遅れがあることは否定できない。しかし, ほぼ100%に近い生徒が中学校から高等学校に進学する現状では, 高等学校教師は, その必要性を切実に感じ, 専門的知識, 生徒のニーズに応じた対応を求めていることは明らかである。このような中でこそ, 特別支援コーディネーターの役割が期待されるが, 実際には, 役割兼務や職務多忙による担当教員の負担, 時間の無さ, 教職員の理解と協力の不足から来る体制づくりの困難, などが課題となっていた。

特別支援教育により, 特別な配慮を必要とする児童生徒への理解と支援は着実に進められ, 他の児童生徒への理解と対応にも影響が広がっている。今後は特別支援教育の小・中学校, 高等学校, その後の進路に続く連続的縦断的支援の現状と児童生徒にもたらす効果, さらに特別支援教育がもたらす教師, その他の児童生徒への影響も併せて明らかにすることが求められる。

引用文献

- 別府悦子 (2013). 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題 特殊教育学研究, 50(5), 463-472.
- 別府悦子・宮本正一 (2007). 中学校における特別支援ニーズを有する生徒に対する教師の認識と教育的対応 東海心理学研究, 3, 11-17.
- 福山恵美子 (2017). 特殊教育から特別支援教育への転換—その歴史的背景と近年の動向— 大阪総合保育大学紀要, 11, 91-114.
- 分藤賢之 (2018). 中学校と高等学校の情報の共有と連携の工夫 中等教育資料, 67(1), 84-87.
- 知念幸人・田中敦士 (2010). 高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題—沖縄県内の高等学校に対する質問紙調査から 琉球大学教育学部紀要, 77, 145-152.
- 知念幸人・田中敦士 (2011). 高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題: 沖縄県内の高等学校に対する訪問面接調査から 琉球大学教育学部紀要, 2, 1-17.
- 古屋義博・岡輝彦・広瀬信雄 (2009). 政策としての特別支援教育は何を生みだしているか? 山梨大学教育実践学研究, 14, 128-138.
- 長谷部慶章・阿部博子・中村真理 (2012). 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因 中部大学現代教育学部紀要, 3, 31-42.
- 飯田明葉 (2014). 英国における特別な教育的ニーズに関する研究—1993年教育法制定過程に着目して— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 62(2), 37-50.
- 伊加栄 (2013). 中学校→高等学校の連携事例 高等学校の立場から 切れ目のない支援を担う (特集 支援をつなぐ視点から見る特別支援教育の5年) LD, ADHD&ASD: 学習障害・注意欠陥/多動性障害・自閉症スペクトラム障害, 11(1), 24-27
- 今川峰子 (2011). 日本の学校で必要とされる心理教育的援助の専門家とは—アメリカ合衆国・香港・台湾の比較を通して 特殊教育学研究, 49(5), 457-467.
- 石川亜紀子・中村真理 (2007). 特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 307.
- 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
- 加藤陽子 (2006). 移行期の学校カウンセリン

- グー小学校から中学校へー 現代のエスプリ, 471, 214-220.
- 小林知佐江 (2013). 中学校→高等学校の連携事例 中学校の立場から 幼保・小・中の連携から中・高の連携への拡大 (特集 支援をつなぐ視点から見る特別支援教育の5年) LD, ADHD& A S D : 学習障害・注意欠陥/多動性障害・自閉症スペクトラム障害, 11 (1), 24-27
- 腰川一恵・芳賀明子・河村久 (2015). 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割遂行についての認識 : 学校要因とコーディネーター要因による検討から 聖徳大学研究紀要, 26, 61-68.
- 三宅康勝・横川真二・吉利宗久 (2008). 小中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 117-126.
- 宮前理・半澤万里 (2011). 高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について 宮城教育大学紀要, 46, 231-240.
- 宮本秀雄・木船憲幸 (2012). 我が国における通常の学校の特別支援教育コーディネーターに関する研究の動向と課題 広島大学大学院教育学研究科紀要, 61, 89-198.
- 宮本秀雄・柴田文雄・木船憲幸 (2010). 小・中学校の特別支援コーディネーターの悩みに関する調査研究 特別支援教育実践センター紀要, 8, 41-46.
- 文部科学省 (2003). 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryu/attach/1361204.htm (2019年1月31日)
- 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)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm (2019年1月15日)
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について(通知)
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (2019年1月15日)
- 文部科学省 (2008). 平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08032605.htm (2019年1月15日)
- 文部科学省 (2009). 高等学校における特別支援教育の推進について 高等学校ワーキング・グループ報告 平成21年8月27日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryu/_icsFiles/afielddfile/2009/11/05/1283675_3.pdf (2019年1月31日)
- 文部科学省 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm (2019年1月15日)
- 文部科学省 (2015). 特別支援教育の現状と課題 文部科学省教育課程企画特別部会資料3-3
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/_icsFiles/afielddfile/2015/05/25/1358061_03_03.pdf (2019年1月31日)
- 文部科学省 (2017). 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2017/10/13/1383809_1.pdf (2019年1月15日)
- 文部科学省 (2018a). 特別支援教育資料(平成29年度).
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2018/06/27/1406445_001.pdf (2019年1月16日)
- 文部科学省 (2018b). 平成29年特別支援教育体制整備状況調査結果について

- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/06/25/1402845_02.pdf (2019年1月15日)
- 文部科学省 (2018c). 文部科学統計要覧 (平成30年版)
- http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm (2019年1月16日)
- 武蔵博文 (2007). 富山県内の小・中学校での特別支援教育への意識と取り組み状況 人間発達科学部紀要, 2(1), 155-166
- 中野善達 (1997). 国際連合と障害者問題—重要関連決議・文言集—エンパワーメント研究所
- <http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/un/unpwd/po365po390.html> (2019年1月31日)
- 西村美華子 (2010). 中学校と特別支援学校高等部, 高等学校との連携 特別支援教育研究, 633, 22-24.
- 小方朋子・惠羅修吉 (2011). 香川県公立小中学校の特別支援教育コーディネーターを対象とした属性と業務意識に関する調査Ⅱ, 香川大学教育実践総合研究, 23, 143-152.
- 小木曾誉・都築繁幸 (2016). 高等学校の特別支援教育の研究動向に関する一考察 障害者教育・福祉研究, 12, 165-172.
- 大南英明 (2013). 「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」とその活用について ノーマライゼーション 障害者の福祉, 33(6), 39-41
- 斉藤万比古 (2008). 思春期青年期における二次障害へのケア 実践障害児教育, 420, 40.
- 猿渡和博 (2016). 中高連携に関する実践と課題について LD研究, 25(2), 175-178.
- 田部絢子 (2011). 高校における特別支援教育の動向と課題, 49(3), 317-329.
- 竹田契一・大石敬子・花熊暁 (2007) 特別支援教育の理論と実践 金剛出版
- 竹本弥生・青野路子・三枝あゆみ・田部絢子・内藤千尋・高橋智 (2016). 「多様な困難を抱える高校」における特別支援教育の課題：卒業生・保護者・教師の面接法調査を通して 東京学芸大紀要, 67(2), 69-79.
- 田中容子 (2003). 特別支援教育コーディネーターに必要な知識と資質 児童心理, 61, 27-32.
- 柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子 (2007). 特別支援教育コーディネーター全国悉皆調査 特別支援教育コーディネーター研究 (2), 1-73, 2007-11 内野智之 (2009). 中学校調査からみた発達障害生徒の高校進学の問題・ニーズ 障害者問題研究, 36(4), 254-263.
- 上野一彦・小池敏英・柘植雅義・藤原義博・梅津亜希子・太田裕子 (2009). 特別支援教育を学校再生の切り札とするために 日本教育心理学会年報, 48, 32-33.
- 上里詩織・玉城晃, 神園幸郎 (2016). 通常学級に在籍する発達障害のある児童への教育的支援のあり方に関する調査研究 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 7, 31-42
- 山本真由美 (2011). 特別支援教育における学習支援ボランティア学生と派遣校教師との連絡体制について：特別支援教育コーディネーターの立場から 徳島大学教育研究ジャーナル 8, 113-121.
- 柳川真紀・大谷正人 (2015). 「気になる生徒」の理解と校内支援について：中学校の実態調査を通して見える支援の視点 三重大学教育学部紀要, 66, 281-293.
- 保田英代・姉崎弘 (2012). 中学校における特別支援教育体制の在り方について—「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して— 三重大学教育学部研究紀要 教育科学, 63, 80.
- 吉澤紀子・米山直樹 (2003). 特別支援教育の現状：中学校におけるLDを中心に 上越教育大学心理教育相談研究, 2(18), 131-137.

**A Review of Special Needs Education and Collaboration among
Elementary, Junior High, and Senior High Schools**

Ichiko SHOJI
Yansong WANG
Saki HASEGAWA
Mayuko SATO
Yuichiko NAMATAME
Kana SUZUKI

In 2007 in Japan, special education has been converted to special needs education, and special needs education based on rational accommodation has been promoted at each school.

The purpose of this study is to review the current status and collaboration of special needs education in elementary, junior high schools and high schools, and special needs education coordinators' collaboration based on the previous studies. Furthermore, this study also reviewed the issues of inter-school collaboration in special support education for children with disabilities who need special needs, especially on the role and issues of special needs education in junior high-high school cooperation and special needs education coordinator in high school. As a result, the present condition of the special needs education from the elementary school to the high school, of the special needs education coordinator, and the cooperation of the elementary, junior high, middle and high school became clear. The teachers' needs for understanding and support methods for the students with special education needs in special support education was very high. In addition, the special needs education coordinator had many problems in carrying out the duties and promoting the cooperation system. The lack of time, the fact that collaboration cannot be obtained was highlighted. Future special support education was considered.