

小学校教員からみた特別支援教育における「連携」

— アンケート自由記述データの質的分析から —

“Collaboration” in Special Needs Education as Viewed from the Perspective of Primary School Teacher :
A Qualitative Analysis of the Free Responses in a Questionnaire Survey

古井 克憲

FURUI Katsunori

(和歌山大学教育学部)

【抄録】

本研究の目的は、小学校教員からみた特別支援教育における「連携」について明らかにすることである。アンケート自由記述データの質的分析から生成されたコアカテゴリーは、①校内体制、②専門機関との連携、③保護者との連携、④特別支援教育コーディネーター、⑤保・幼・小・中の連携、⑥教育行政への要望であった。さらに、分析結果を子どもや保護者の意向を尊重するという観点を含めて考察することによって、今後の特別支援教育の推進のために以下3点を示唆した。第1に、校内体制の整備には管理職のリーダーシップや教員間の協力関係を築くための組織的取り組みを行うことが重要である。第2に、教員は保護者との「連携」の際、子どもの「可能性」を「連携」の目標として共有する必要がある。第3に、教員は、子どもの生活全体において、子ども本人の育ちの保障という「連携」の目的に基づき、学校や保護者、専門機関各々の目標を統合し、自らの学校における支援を捉えなおすことが重要である。

キーワード：特別支援教育、連携、小学校教員、質的分析、目標の共有化

1. 研究背景及び目的

2007年4月から特別支援教育が学校教育法に位置づけられ、これまでも増して学校における障害のある子どもの支援を充実させることが求められている。小学校においても、通常の学級や特別支援学級に在籍する発達障害のある子どもへの支援体制の整備が緊要な課題となった。この対策として、校内委員会の設置や個別の指導計画、個別の教育支援計画の作成、特別支援教育コーディネーターの配置、巡回相談員の活用、専門家チームの活用が挙げられている。これらの取り組みでは、表1. の下線部から分かるように、障害のある子どもへの支援を、校内の教員どうしや子どもの保護者、多職種、福祉・医療等の関係機関と「連携」して進めていくことが必要とされる。「連携」という用語そのものについて検討されることは少ないが、山中(2003)は、医療・保健・福祉領域における連携について、「援助において異なった分野、領域、職種に属する複数の援助者(専門職や非専門的な援助者を含む)が、単独では達成できない、共有された目標を達成するために、相互促進的な協力関係を通じて行為や活動を展開するプロセスである」と述べている。この「連携」の定義は、特別支援教育においても援用可能である。なぜなら、小学校での特別支援教育における「連

携」は、学校単独あるいは学級担任のみでは発達障害のある子どもへの対応が困難であるという認識の下で強調されるようになったと考えられるからである。

文部科学省が行った平成21年度特別支援教育体制整備状況調査(文部科学省2010b)によると、全国の小学校における校内委員会設置の実施率は99.3%、特別支援教育コーディネーター指名の実施率は99.2%であった。さらに個別の指導計画と個別の教育支援計画作成の実施率はそれぞれ85.0%と58.5%、巡回相談員と専門家チームの活用に関しては活用済がそれぞれ79.2%、50.5%であった。以上の実施率から、特別支援教育の始まりから5年も経過していない中、小学校での特別支援教育に関する体制整備は急速に進められてきたといえよう。とりわけ、特別支援教育において重要な役割を果たす特別支援教育コーディネーターの指名がほぼ全ての小学校で実施されている点からは、小学校内の教員どうしや子どもの保護者、多職種や他機関との連携が重視されていることがわかる。

このように特別支援教育における連携体制の量的な増加に伴い、その内容の検討や、質的な評価を行うことも課題として認識されるようになってきた。特別支援教育における「連携」についての先行研究では、保護者や各関係機関との「連携」に関する具体例は提示されている。しかしながら、小学校教員が考える「連

表 1. 特別支援教育体制整備のための対策とその内容

対 策	内 容
校内委員会	学校内に置かれた発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握及び支援の在り方等について検討を行う委員会
個別の指導計画	幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該幼児児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画
個別の教育支援計画	障害のある幼児児童生徒一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考え方の下に、福祉、医療、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、一貫して的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について作成した支援計画
特別支援教育コーディネーター	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
巡回相談員	指導上の助言・相談が受けられるよう専門的知識をもった教員・指導主事等が、幼稚園・小学校・中学校・高等学校等を巡回し、教員に対して、障害のある幼児児童生徒に対する指導内容・方法に関する指導・助言を行うこと
専門家チーム	幼稚園、小学校、中学校、高等学校等に対して発達障害等か否かの判断、望ましい教育的対応等についての専門的意見を示すことを目的として、教育委員会に設置された、教育委員会関係者、教員、心理学の専門家、医師等の専門的知識を有する者から構成する組織

文部科学省（2010a）から抜粋（下線筆者）。

携」の内容及び現状と課題について十分に検討されているとはいえない。特別支援教育の担い手である小学校教員が考えている「連携」の現状に関する認識を分析し評価することが、特別支援教育の本来の目的である、障害のある子どもや保護者の意向を尊重した支援を実施していく上で重要である。

そこで本研究では、小学校教員が特別支援教育に関するアンケートの自由記述項目に記入した内容を質的に分析する。2009年に特別支援教育コーディネーターを務める小・中学校教員を対象に実施されたこのアンケートは、学校と各専門機関との「連携」の有無を把握することを主目的としたものであり、その結果は岩田・山崎（2011）でまとめられている²⁾。自由記述項目は、「その他、小学校、中学校が専門機関と『連携』して児童生徒の支援を行うことについて必要な条件、今後の課題、感じていること、ご意見があれば何でもお書きください」であった。通常、アンケートのような質問紙調査の分析では、自由記述項目の内容は分析対象とはならず、整理にとどまることが多い。しかし、調査協力者は、調査者が設定した項目では回答できない内容を自由記述項目に記入していると考えられるため、その分析は、協力者の考えを明らかにする点で意義がある。岩田・山崎（2011）においても、小学校教員による自由記述の内容は整理されているものの、分析の余地が残されている。ゆえに本研究では、小学校教員が、特別支援教育における「連携」について、アンケートの自由記述項目に記入した内容を分析する。

以上より、本研究の目的は、小学校教員からみた、特別支援教育における校内・保護者・専門機関等との「連携」の内容及び現状と課題について、アンケート自由記述データの質的分析を通して明らかにすることである。さらに、障害のある子どもや保護者の意向を尊重した支援という観点を含め、今後、特別支援教

育における「連携」を推進するための考察を行う。

2. 研究方法

上記のアンケートは、A県内にある小学校274校に配布され、181校から回答があった。回収率は、66.0%である。さらにその中で自由記述項目に対して回答した学校は67校であった。全学校数に占める、自由記述項目に回答した学校数の割合は、24.4%であった。自由記述項目に回答した特別支援教育コーディネーターを務める小学校教員の役職とその人数は、特別支援学級担任26人、教頭15人、通常学級担任13人（教務主任・低学年担当1人を含む）、通級による指導を担当する教員6人、養護教諭3人、校長1人、学習支援員2人であった。本研究における自由記述データの分析手続きは、下記の1)～5)の順に行った。

1) 自由記述の内容を読んで意味のまとまりごとに分け、それぞれにコード名をつける

表2-1. のように、回答者個々人の自由記述を意味のまとまりに分け、コード名をつけた。コードの総数は146個であった。

2) コードの内容をサブカテゴリー化する

表2-2. のように、コードの内容を意味のまとまり毎に分類し、サブカテゴリー名をつけた。サブカテゴリーの総数は、60個であった。

3) サブカテゴリーの内容を分類し、カテゴリー名をつける

表2-3. のように、サブカテゴリーの内容を意味のまとまり毎に分類し、カテゴリー名をつけた。カテゴリーの総数は、16個であった。

表2-1. コード化の例

自由記述の内容	意味のまとまり	コード
1. 専門機関との連携は今後ますます必要になってくると思いますが、カンファレンス等行う日程調整がお互い忙しく、すぐに対応できないことが残念に思います。専任のコーディネーターがいることが理想せめて複数配置が望まれます。子どもの問題は発達面だけでなく、心理面や家庭環境（経済面も含めて）など複合的なので、専門的な立場でのアドバイスが求められます。特に学校ではソーシャルワーカー的な視野が弱いように思われます。	①専門機関との連携は今後ますます必要になってくると思いますが、 ②カンファレンス等行う日程調整がお互い忙しく、すぐに対応できないことが残念に思います ③専任のコーディネーターがいることが理想 ④せめて複数配置が望まれます ⑤子どもの問題は発達面だけでなく、心理面や家庭環境（経済面も含めて）など複合的なので、専門的な立場でのアドバイスが求められます ⑥特に学校ではソーシャルワーカー的な視野が弱いように思われます	1-①専門機関との連携の必要性 1-②他機関との日程調整の難しさ 1-③専任のコーディネーターの配置 1-④コーディネーターの複数配置 1-⑤複合的な視点をもったコーディネーターの必要性 1-⑥学校ではソーシャルワーカー的な視野が弱い

表2-2. サブカテゴリー化の例

コード	サブカテゴリー
1-①専門機関との連携の必要性 2-①専門機関との連携の重要性 18-①連携の重要性 31-①各専門機関との連携の重要さ 37-①専門機関との連携 50-②関係機関との連携 54-①専門機関との連携の必要性 65-①専門機関との連携	専門機関との連携

表2-3. カテゴリー化の例

サブカテゴリー	カテゴリー
専門機関との連携 ネットワーク作りの必要性	専門機関との連携

表2-4. コアカテゴリー生成の例

カテゴリー	コアカテゴリー
専門機関との連携 専門機関の不足 専門機関利用手続きの負担 学校が利用しやすい専門機関の条件整備	専門機関との連携

4) カテゴリーの内容を分類し、コアカテゴリーを生成する

表2-4. のように、カテゴリーの内容を意味のまとまり毎に分類し、コアカテゴリーを生成した。コアカテゴリーの総数は、6個であった。

5) コアカテゴリー及びカテゴリー間の関連を考え、ストーリーラインを文章化する

コアカテゴリー及びカテゴリー間の関連を考え、ストーリーラインを文章化する。

以上1)～5)の分析は、ある特定の領域に属する人々の考えや相互行為について分析するのに適している修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下1999)(以下、M-GTA)を参考に行った。本研究では、M-GTAを、データの切片化をせず意味のまとまりごとにコード化する点、及び、分析の過程で生成したカテゴリーやコード間の関連については「研究する人間」が考え説明する点について参照した。M-GTAの分

析過程は、おもにコード化とカテゴリー化の2つの過程であるが、本研究では分析結果の抽象度を高めるため、4段階の分析が結果的に必要となった。1)～4)の分析については質的研究の経験がある筆者がリーダーシップをとって、和歌山大学教育学部研究科特別支援教育専攻の大学院生3名とともに行った³⁾。以下、コアカテゴリーは【 】、カテゴリーは《 》、サブカテゴリーは〔 〕、コードは、“ ”で示す。

3. 研究結果と考察

分析の結果、表3. のようにコアカテゴリーとカテゴリーが生成された。これらの関連を基に、アンケート対象の小学校教員(以下、教員)が考える特別支援教育における「連携」の現状と課題の概要について以下に提示する。

まず、教員は【校内体制】の現状として、《通常学級での支援の限界》がある子どもがいると感じている。教員は《通常学級での支援の限界》がある子どもに、

表 3. コアカテゴリーとカテゴリーの一覧

コアカテゴリー	カテゴリー
校内体制	通常学級での支援の限界
	児童生徒の正確な実態把握
	管理職を含めた全教員の特別支援教育に関する理解の向上
	個別の計画の作成
専門機関との連携	専門機関との連携
	専門機関の不足
	専門機関利用手続きの負担
	学校が利用しやすい専門機関の条件整備
保護者との連携	専門機関に対する抵抗感
	特別支援学級入級に対する抵抗感
	保護者の意向の尊重
特別支援教育コーディネーター	特別支援教育コーディネーター兼任の難しさ
	特別支援教育コーディネーターの配置・役割の再考
保・幼・小・中の連携	保・幼・小・中の連携
教育行政への要望	学級編成及び教職員定数の再考
	その他

発達障害の特性に応じた教育的対応を行うため、校内における《児童の正確な実態把握》《管理職を含めた全教員の特別支援教育に関する理解の向上》《個別の計画の作成》が課題であると考えている。

どうじに、《通常学級での支援の限界》を感じている教員は、【専門機関との連携】を必要としていた。しかし、《専門機関の不足》や《専門機関利用手続きの負担》があるため、専門機関に対して《学校が利用しやすい専門機関の条件整備》を求めている。

【校内体制】の整備を中心に【専門機関との連携】

【保護者との連携】【保・幼・小・中の連携】等を担う教員、とくに【特別支援教育コーディネーター】については、特別支援学級担任や通常学級担任等と《特別支援教育コーディネーター兼任の難しさ》があり、コーディネーターの役割についても明確に定められていないと教員は考えている。そのため、《特別支援教育コーディネーターの配置・役割の再考》を課題としていた。

そして教員は、《通常学級での支援の限界》《特別支援教育コーディネーター兼任の難しさ》を理由に、《学級編成及び教職員定数の再考》といった【教育行政に対する要望】も考えていた。

以上の、特別支援教育における【校内体制】の整備や【専門機関との連携】の促進、【特別支援教育コーディネーター】の配置がなされたといえども、《保護者の意向の尊重》を重視している教員は《専門機関に対する保護者の抵抗感》や《特別支援学級入級に対する保護者の抵抗感》に葛藤を感じている。

3. 1. 校内体制

先述したように教員は、《通常学級での支援の限界》がある子どもが校内にいと感じている。現状の通常学級では、担任が個別支援を行うには限界があり、子ども一人ひとりに応じた学力を伸ばす支援を提供することが難しい。加えて、通常学級の教員には、子ども

の〔発達や障害に関する理解が不足している〕者もいる。ゆえに、特別支援教育の促進を目指す教員は、これまでの〔教育パターン、指導方法を変えられない教員の多さ〕を問題視している。これは、発達障害のある子どもにも配慮した通常学級での一斉指導や個別指導の方法を校内で広めていくのが困難な現状にあることを意味する。

以上にみられる校内の状況を改善するために教員は《「特別支援教育」に関する管理職を含めた全教員の理解の向上》が重要であると考えている。校内で《児童の正確な実態把握》をし、通常学級でも障害のある子どもが存在することに気づき、適切な配慮を行う。このような〔特別支援教育に関する内容の理解〕を、特別支援学級担任のみではなく、〔管理職と教員との共通理解〕にすることを必要としていた。どうじに教員の〔専門性の向上〕や〔専門性の高い人の配置〕を検討することも課題としている。

さらに、《専門機関の不足》はあるとはいえども、発達障害者支援センター等の専門機関と小学校との「連携」は現状でも進められている。単に専門機関と「連携」するのではなく、〔各専門機関の支援内容の理解〕をした上で、専門機関から得た〔専門的なアドバイスを活かした指導・支援〕を校内で実施することを課題としていた。

さいごに教員は【校内体制】として、障害のある子どもに対する《個別の計画の作成》が整備される必要があると考えていた。子どもの学年が上がる際、もしくは【保・幼・小・中の連携】が必要な際、子どもに関する情報について引き継ぎを行えることができる〔個別の指導計画の必要性〕や〔個別の教育支援計画の必要性〕を感じている。

3. 2. 専門機関との連携

教員は、特別支援教育を進めていく上で【専門機関

との連携】の必要性や重要性を認識し、他機関とのネットワーク作りを重視している。〔専門機関の不足〕に悩んでおり、とくに発達障害に対応できる〔医療機関の不足〕を憂慮していた。〔専門機関の不足〕のため、教員は特定の機関を利用せざるをえず〔専門機関との連携に必要な時間確保の難しさ〕〔日程調整の難しさ〕も感じている。さらに、【専門機関との連携】を行うために必要な“管理職への書類作成の多さ”や、子どもに関する“資料作りの大変さ”、“専門機関の担当者の交代による説明の繰り返し”に負担を感じていた。教員が考える〔専門機関による保護者への正確な情報提供〕がなければ、学校と保護者との関係の悪化につながることも考えている。以上のような《専門機関利用手続きの負担》を改善するために教員は《学校が利用しやすい専門機関の条件整備》を専門機関に対して求めている。具体的には、“自校・校区内で支援が受けられるシステム”があり、〔定期的な関わり〕のもとで、〔迅速な対応〕や〔児童の実態に即した指導法のコンサルテーション〕、〔共通理解と指導の方向性の一致〕が得られることである。

3. 3. 特別支援教育コーディネーター

【特別支援教育コーディネーター】に関して教員は、〔特別支援学級担任との兼任の難しさ〕を認識している。さらに、同僚の教員の中に、【専門機関との連携】、【校内体制】の整備、〔保護者の意向の尊重〕等を行う〔コーディネーターの仕事量の多さに対して理解が不足している〕者もいると感じていた。これらのことから教員は《特別支援教育コーディネーターの配置・役割の再考》を望んでいる。具体的には、特別支援学級担任や通常学級担任を兼任しない〔専任コーディネーターの配置〕、もしくは専任ではなくとも〔コーディネーターの複数配置〕が必要であると考えていた。さらに、学校教育に関する知識に限らず、複合的視点をもったコーディネーターが〔一定期間継続して任命されること〕を重視している。

3. 4. 保護者との連携

本研究で用いたアンケート調査の自由記述項目は、学校と専門機関との「連携」に関するものである。しかしながら教員は、【保護者との連携】、とくに《保護者の意向の尊重》が必要であると自由記述項目で答えていた。

小学校では、《通常学級での支援の限界》を感じる子どもに対して、【専門機関との連携】や特別支援学級への入級をすすめることで対応している。その中で、教員は保護者の《専門機関に対する抵抗感》や《特別支援学級入級に対する抵抗感》に葛藤を感じていた。このような保護者の抵抗感に関して教員は、“子ども一人ひとりの教育的ニーズに応えるための親との連携”を必要としており、保護者に対して《通常学級での支援の限界》がある“子どもの実態に関する理解”を求めている。

3. 5. 保・幼・小・中の連携

【保・幼・小・中の連携】には、子どもの成長に伴って〔保育園・幼稚園と小学校との連携〕〔小学校間の連携〕〔小学校と中学校との連携〕がある。

まず教員は、発達障害のある子どもに対して“就学前からの継続的な支援体制の必要性”を認め、〔保育園・幼稚園と小学校との連携〕を重視している。つづいて、子どもの小学校在学中、地域の小学校間の情報交換のために“各校のコーディネーター間の連携の必要性”を感じ、〔小学校間の連携〕を求めている。さらに、子どもの卒業後を見通した“中学校との連携不足”を認識し、〔小学校と中学校との連携〕を課題としていた。

3. 6. 教育行政への要望

特別支援教育を推進する【校内体制】の充実、及び小学校教員の負担軽減のために、小学校における《教員数の増加》、《ゆとりのある人員配置》を求めている。具体的には、“チームティーチング等の支援体制をとれるための教員増”、“小学校へのスクールカウンセラーの配置”といった〔専門性の高い人の配置〕、障害のある子どもの日常生活上の介助や学習支援を行う“特別支援教育支援員の配置”である。さらに〔特別支援学級の定員の再考〕も求めている。「特別支援学級の定員が1学級、教員一人に対して8名では障害のある子どもに対する個別支援が困難である」と考えている。【教育行政への要望】の《その他》には、“教育委員会による体制の明示”、“教材の充実のための予算増”があった。

4. 総合的考察

以上より、近年、特別支援教育における「連携」体制が量的に増加する一方で、教員からみれば「連携」には多くの複雑な課題があることを確認できたと考えられる。以下では、研究結果に基づき、第1に《管理職を含めた全教員の特別支援教育に関する理解の向上》について、第2に《通常学級での支援の限界》がある子どもへの対応と「連携」に対する保護者の抵抗感について焦点を当てて考察する。第3に、教員による現状と課題の認識は、ともすれば「連携」における子ども不在という問題につながりかねない点について考え、「連携」のあり方について示唆する。

4. 1. 管理職を含めた全教員の特別支援教育に関する理解の向上

【校内体制】において教員は《管理職を含めた全教員の特別支援教育に関する理解の向上》が必要であると考えていた。このような教員の認識は、米沢ら(2010)による学校組織風土と特別支援教育の推進状態との関連に関する分析結果と共通している。

校長との肯定的な雰囲気と教職員集団の成長的・

挑戦的かつ開放的・一体的な雰囲気の間が形成されている学校ほど、特別支援教育にかかわる教職員全体の意識改革・共通理解が促進され、支援を必要とする児童への支援が実施されるとともに、専門機関等との連携が図られている（米沢ら 2010：108）

さらに、発達障害のある子どもの支援のための校内体制・校内連携に関する現状把握を目的として質問紙調査を行った坂本ら（2010）は、「教員間で何でも話せる温かい雰囲気、教員全体の積極性、協力的な体制といった学校の雰囲気が、校内連携の実感に関与している」ことを明らかにしている。したがって、現状での小学校における「連携」の推進は、校長をはじめとした管理職の理解度や教員の協力関係によって左右されていると考えられよう。【校内体制】の整備を行うには、管理職がリーダーシップを発揮して推進すること、及び【特別支援教育コーディネーター】等が、管理職の理解を求め、教員間で協力関係を築くための組織的取り組みが重要である。

4. 2. 通常学級での支援の限界がある子どもへの対応と「連携」に対する保護者の抵抗感

教員は、《通常学級での支援の限界》がある子どもに対して、【専門機関との連携】及び、特別支援学級への入級をすすめることで対応している。文部科学省が公表している平成18年度から平成21年度までの「特別支援教育資料」によると、発達障害のある子どもが入級する自閉症・情緒障害学級の設置数と在籍者数は、小学校において、平成18年度8,247学級・24,539人、平成19年度9,062学級・27,934人、平成20年度9,817学級・32,132人、平成21年度10,676学級・36,408人と漸次増加している。小学校における発達障害のある子どもへの対応は、特別支援学級への入級という形で進められつつあると考えられる。したがって、本研究で示された教員の現状認識は、日本における特別支援教育の動向を反映しているものといえる。

以上の現状認識の下で教員は、《通常学級での支援の限界》がある子どもの保護者をもつ《専門機関に対する抵抗感》《特別支援学級入級に対する抵抗感》に葛藤を感じていた。「連携」に対するこれらの保護者の抵抗感が、特別支援教育における【専門機関との連携】や特別支援学級への入級を困難にさせる要因であると教員は考えている。このような教員の考えに関しては、「連携」における目標の共有化が、教員と保護者との間で行われているかを検討することが必要である。「連携」は、先述したように「単独では達成できない、共有された目標を達成するため」（山中 2003）に行われるものである。本研究の結果に基づけば、教員は《通常学級での支援の限界》がある子どもへの対応を「連携」の最初の目標としている。しかし、多くの保護者は、我が子の「可能性」を信じていると考えられる。そのため、保護者は、通常学級での支援の「限界」を「連携」の目標として教員と共有することは難しいの

ではなかろうか。ゆえに教員は、保護者が抵抗感を感じる理由の一つとして、「連携」の目標が、保護者と共有されていない場合があることを認識する必要がある。学校では、保護者をもつ抵抗感の背景にある子どもへの思いに配慮しながら、子ども一人ひとりの「可能性」を追求するという観点から、《個別の計画の作成》等で、保護者との目標の共有化を図ることが大切であると考えられる。

4. 3. 「連携」における子ども不在

本研究で分析対象としたアンケートの自由記述に、障害のある子ども本人について触れている回答は少なかった。さらに、障害のある子どもとそうでない子どもとの関係性に関する回答はみられなかった。自由記述項目の内容が専門機関との「連携」に関するものであったため、子どもについての直接的な記述が少ないのは当然であると考えられる。「連携」に関しては、“子どもを中心としたネットワーク”を前提条件としているため、教員は改めて記述する必要がなかったのかもしれない。しかし、教員は質問項目にはない【保護者との連携】に関しては記述していたことから、子どもに関する記述の少なさについては考察する必要がある。

そもそも「連携」の目的は、“子どもを中心としたネットワーク”を前提とするのであれば、学校における教育はもちろん、子どもの生活全体において、子ども本人の育ちを保障することであると考えられる。よって、分析の結果、子どもに関係したコアカテゴリーが生成されなかったことは、ともすれば「連携」における子ども不在という問題につながりかねないと捉えられよう。このような問題に対応するためには、教員が子ども本人の育ちの保障という「連携」の目的を再認識すること、さらに、山中（2003）による「援助者間の目標の共有」の整理に基づき、①教員や保護者、専門機関の担当者等が、子どもに関する各々の単独目標を統合し、子どもの支援全体を包括して捉える視点を共有すること、②学校における自らの支援を自らの視点からのみ捉えるのではなく、子どもの生活全体において、多くの支援者の関わりの中で、どのような意味があるのかを捉えなおし実践することが必要である。

5. まとめと今後の課題

本研究では、小学校教員からみた特別支援教育における「連携」の内容、及び現状と課題について、アンケート自由記述データの質的分析より明らかにした。さらに、子どもや保護者の意向を尊重した特別支援教育における「連携」を推進するための検討も加えた。以上より、第1に、校内体制の整備には管理職のリーダーシップや教員間の協力関係を築くための組織的取り組みが大切であると確認した。第2に、教員は保護者との「連携」の際、子どもの「可能性」を「連携」の目標として共有する必要があると述べた。第3に、

子どもの生活全体において、子ども本人の育ちの保障という「連携」の目的に基づき、学校や保護者、専門機関各々の目標を統合し、自らの学校における支援を捉えなおすことが重要であると示唆した。

しかしながら、本研究では、特別支援教育実施による組織変容のプロセスや、学校の規模による教員間の「連携」に関する考えの違い、保護者や専門機関の側からの学校側に対する考えについては十分に検討していない。

今後は、学校と保護者、専門機関との「連携」における目標の共有化、専門機関との連携や特別支援学級への入級のプロセスについて、教員や子ども、保護者、専門機関それぞれの側から明らかにし、考察することを課題としたい。

注

- 1) 「発達障害」については、2005年に施行された発達障害者支援法において「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と定義されている。本研究では、この定義に該当し、①発達障害の医学的診断を得ている子どもと、②診断はなされていないが『発達障害』の特性に当てはまると教員が考えている子ども」のことを「発達障害のある子ども」と暫定的に言及する。
- 2) 本研究で用いるアンケート自由記述データの提供と分析、公表については、アンケートの実施者である岩田氏・山崎氏の許可を得て行った。研究結果の公表については、匿名性の保持等、倫理的配慮を十分に行った。
- 3) 分析を複数で行ったのは、質的研究の妥当性を高めるためである。筆者以外の3名のうち1人は現役の小学校教員であった。

文献

岩田雅美・山崎由可里 (2011) 「和歌山県下の小中学校での特別

支援教育における各種関係機関・専門機関との連携の現状と課題」『和歌山大学教育学部紀要、教育科学』61、51-8.

木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生』弘文堂.

文部科学省 (2007) 「特別支援教育資料 (平成18年度) 特殊学級数及び特殊学級在籍児童生徒数—国・公・私立計—」 (<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/tokubetu/material/013/018.htm>, 2011.7.6).

文部科学省 (2008) 「特別支援教育資料 (平成19年度) 特別支援学級の状況」 (<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/tokubetu/material/020/004.htm>, 2011.7.6).

文部科学省 (2009) 「特別支援教育資料 (平成20年度) 特別支援学級の状況」 (http://www.mext.go.jp/component/a-menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/30/1279975_004.pdf, 2011.7.6).

文部科学省 (2010a) 「平成21年度 特別支援教育体制整備状況調査 調査結果概要」 (http://www.mext.go.jp/component/a-menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/05/20/1294045_02.pdf, 2011.7.6).

文部科学省 (2010b) 「国公立別・幼小中高別・項目別実施率・全国集計表」 (<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/tokubetu/material/1294048.htm>, 2011.7.6).

文部科学省 (2010c) 「特別支援教育資料 (平成21年度) 第1部 集計編」 (http://www.mext.go.jp/component/a-menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/08/1297316_01.pdf, 2011.7.6).

坂本美紀・阿蘇友加里 (2010) 「発達障害児支援のための校内体制および校内連携の実現に関する教員の認識とその個人差」『心理科学』30(2)、73-86.

山中京子 (2003) 「医療・保健・福祉領域における『連携』概念の検討と再構成」『社会問題研究』53(1)、1-22.

米沢崇・岡本真典・林孝 (2010) 「学校の組織風土の類型別にみた特別支援教育の推進状態の検討」『教育実践総合センター研究紀要』19、103-111.