

第 2 章

役割・機能を考える

特別支援教育コーディネーターの役割・機能について

松村 勘由

キーワード：特別支援教育コーディネーター、役割と機能、資質と技能

1. 特別支援教育コーディネーターの役割と機能の在り方の検討

特別支援教育コーディネーターは、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（平成15年3月）（以下、「最終報告」）の中で、今後の特別支援教育を支える機能の一つとして位置付けられたものである。この研究では、特別支援教育コーディネーターの役割と機能を整理するにあたり、最終報告の記述を基に、その役割・機能を次のように整理した。

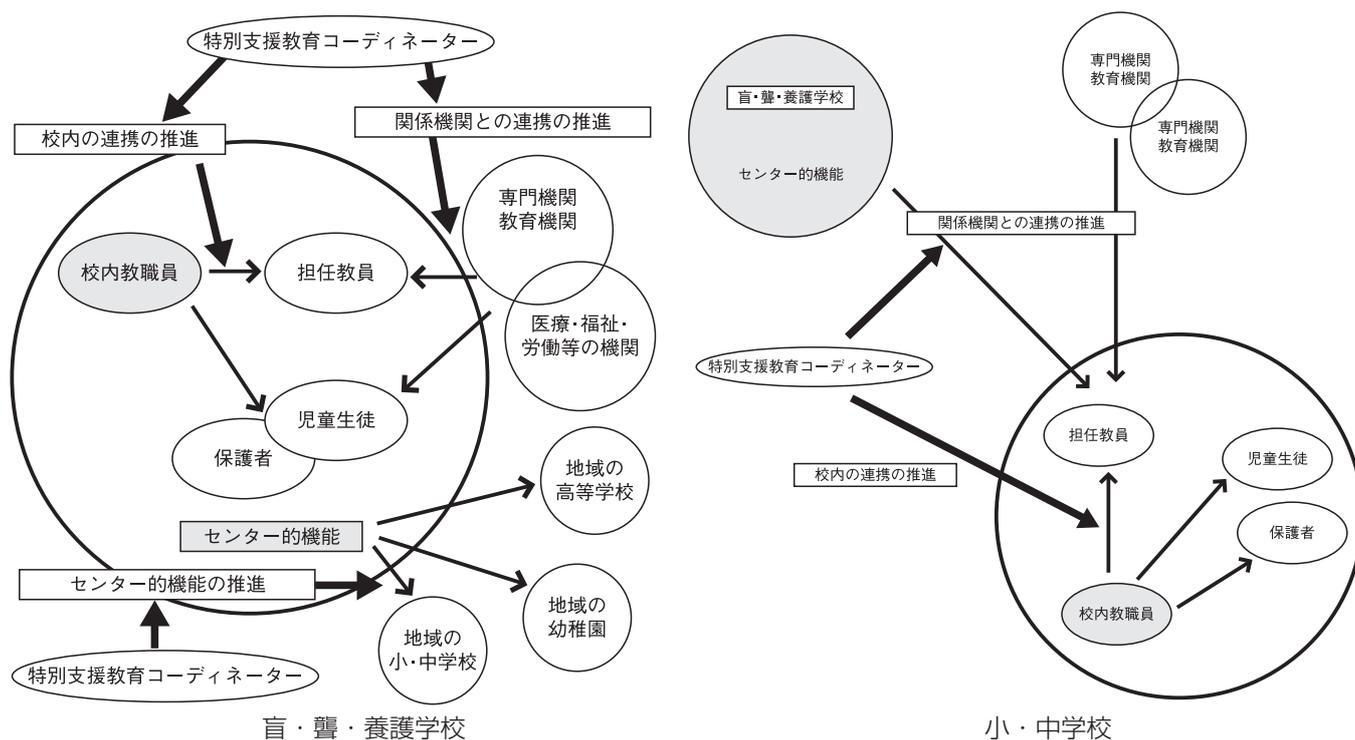
(1) 特別支援教育コーディネーターは、保護者や関係機関に対する学校の窓口として、また、校内の関係者や福祉、医療等の関係機関との連絡調整の役割を担う者として位置付けられている。

盲・聾・養護学校では、医療的ケアの必要な児童生徒への対応のため、医療機関や福祉機関と連携・協力をしたり、学校外の専門家による指導・助言を受けるなど、児童生徒のニーズに応じた教育を展開していくための推進役としての役割、また、各学校の教員の専門性や施設・設備を活かし、地域における特殊教育に関する相談のセンター的な機能を推進する役割があると考えられる。

また、小・中学校では、校内の関係者間の連携協力、盲・聾・養護学校などの教育機関、医療・関福祉機関との連携協力の推進役としての役割があると考えられる。

最終報告の中では、特別支援教育コーディネーターについて、「窓口的役割」、「連絡調整役」としての役割が示されている。「窓口的役割」「連絡調整役」とは、具体的な支援活動を行うのではなく、具体的な支援活動を推進する役割として位置付けられると考えることができる。

コーディネーターの語源となっているコーディネーションとは、英語で調整することという意味を持つ。一般的には、組織がその目標を達成するため、行動の統一を図ること、分散された管理機能を調和・整備すること等と説明されている。特別支援教育では、学校教育の中に分散されている既存の教育的資源と地域に散在する関連領域の支援資源を引き出し、それらを組み合わせて、児童生徒

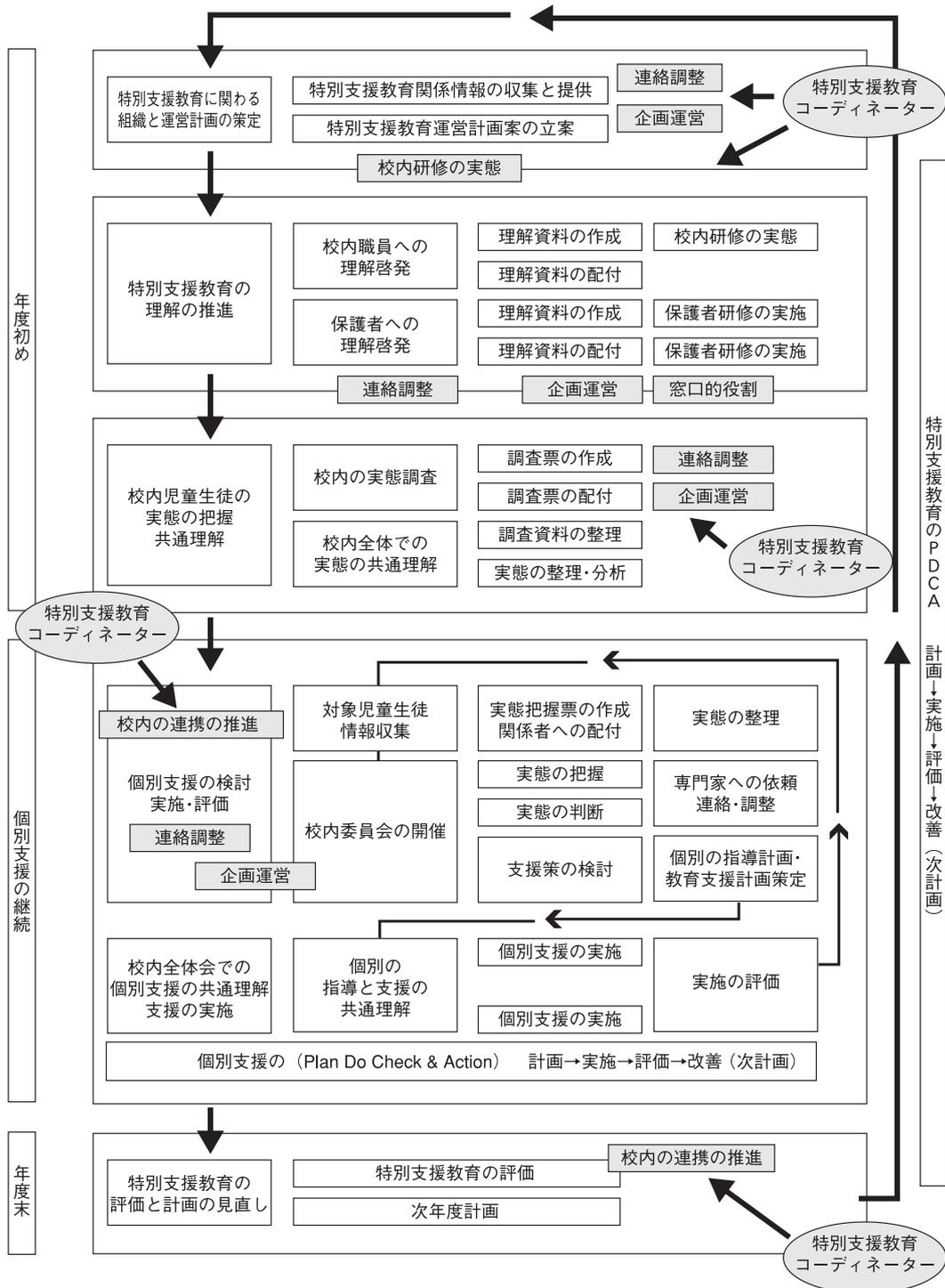


のニーズに結びつけていくための働きと考えられる。

特別支援教育コーディネーターは、校内外の関係者との連絡・調整を行いながら、様々な関係機関・者の資源を紡ぎ、児童生徒の支援を組み立ていく役割と考えられる。

2. 特別支援教育コーディネーターの諸活動

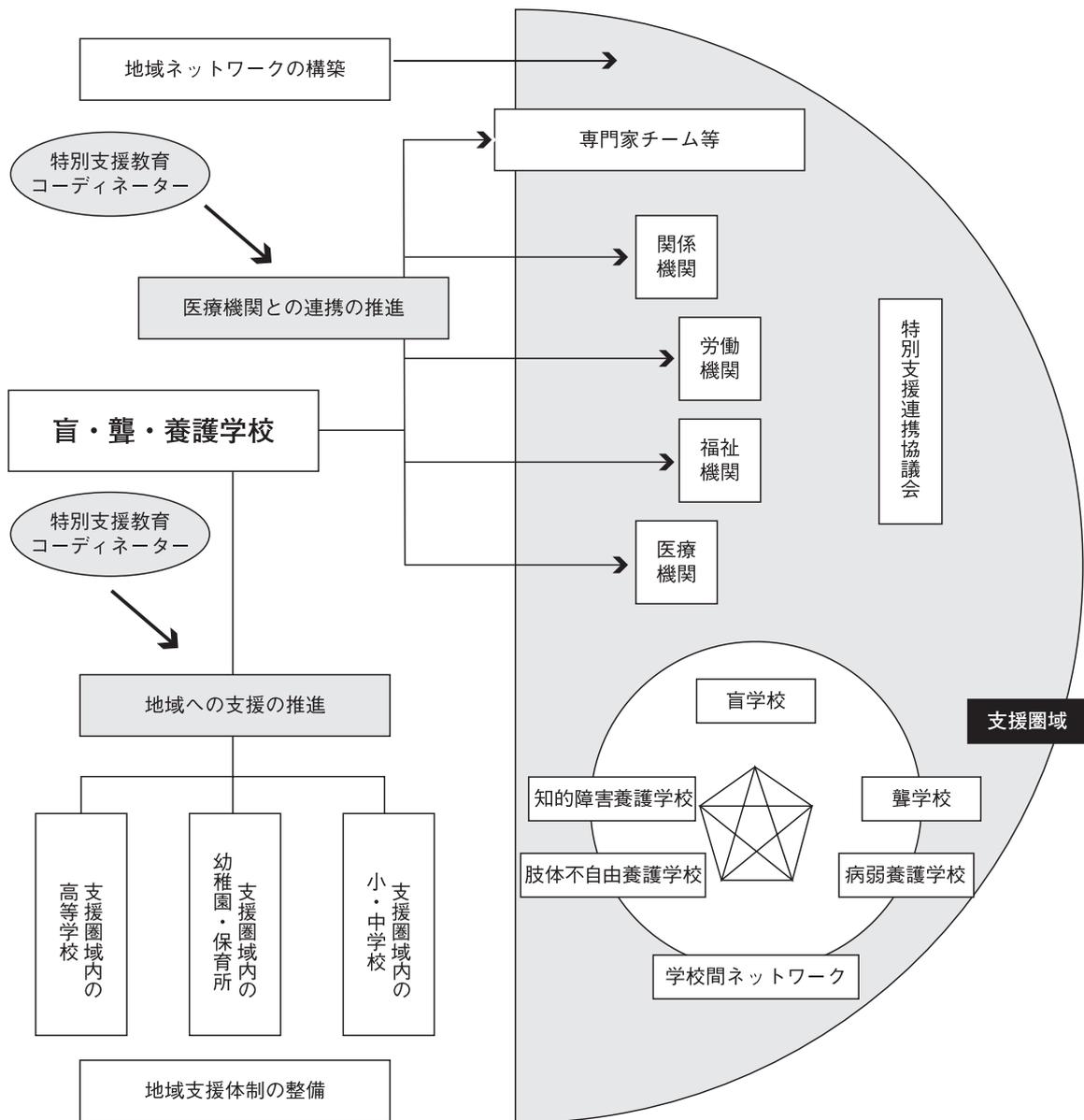
特別支援教育に関する校内の諸活動は、①校内の特別支援教育全体に関する内容 ②個別的支援に関する内容に大きく分けることができる。下の図は、小・中学校の活動の例を示したものだが、①については、特別支援教育の組織や運営計画の立案に関する事項、特別支援教育の理解啓発の推進に



[特別支援教育の1年間の活動と特別支援教育コーディネーターの役割] (小・中学校の例)

関する内容、校内の実態把握等に関する内容がある。②については、校内委員会の開催等個別支援に関する内容である。特別支援教育コーディネーターは、これらの事項を推進する役割がある。

盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターは、①校内の特別支援教育全体に関する内容 ②個別的支援に関する内容に加えて、③各学校のセンター的な機能に関する内容が加わる。下の図は、盲・聾・養護学校における特別支援教育の活動の例を示したものだが、盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターには、各学校の支援圏域での連携体制の整備や特別支援教育連携協議会との連携、関係機関との連携関係の構築、地域の小・中学校等への支援体制の整備等、特に地域の支援ネットワークの形成に関わる内容が重要と思われる。また、盲・聾・養護学校では、特別支援教育コーディネーターの役割が多様となるために、複数の教員が指名されることが多い。

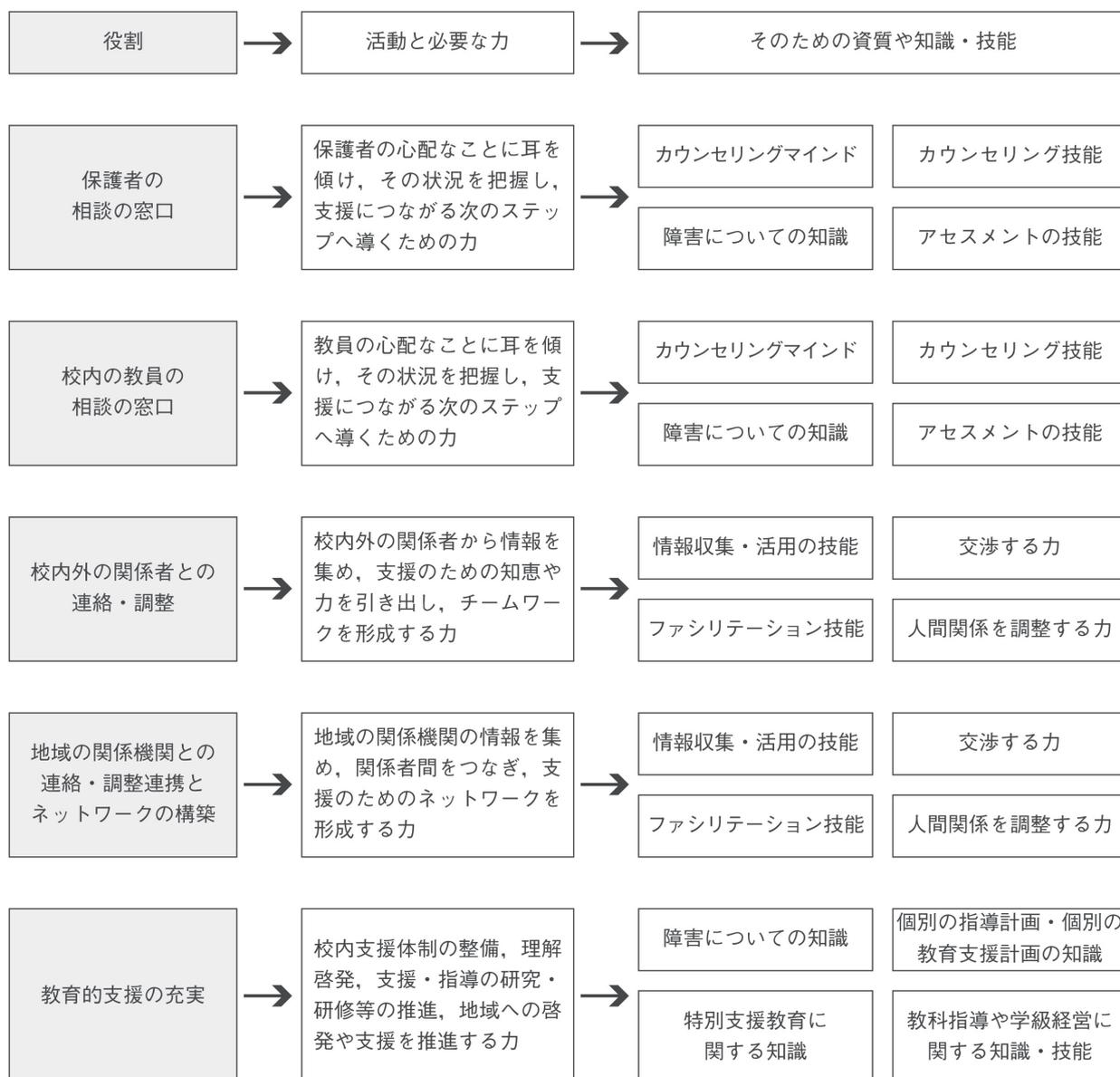


盲・聾・養護学校のコーディネーターの役割

3. 特別支援教育コーディネーターの活動、資質、技能について

特別支援教育コーディネーターは、保護者の相談の窓口となったり、校内外の関係者の間を連絡調整し、児童生徒への支援を推進する役割を持っている。

特別支援教育に関わる諸活動の中で、様々な機能を果たすることが期待される。そのために資質や技能には次のようなものがあると考えられる。



これらの知識や技能は、一人の教員が、はじめから備えているものではない。経験や研修を積み上げる中で、少しずつ広げたり、深めたりしていくものと考えられる。また、それらの技能や資質を持っている他の教員と連携・協働し、チームアプローチで取り組むことも必要である。

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会における 特別支援教育コーディネーターについての審議と今後の課題

大 崎 博 史

キーワード：特別支援教育コーディネーター、中央教育審議会

1. 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申）から

平成17年12月8日、中央教育審議会（以下、中教審）から「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申）が文部科学大臣に答申された。

中教審では、平成16年3月に初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会が設置されて以来、約1年9ヶ月にわたり、特別支援教育を推進するための制度の在り方についての審議をしてきた。

この答申では、障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換することを目指し、以下のように制度の見直しについて述べている。

第1に、盲・聾・養護学校制度の見直しについてである。ここでは、「幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度（「特別支援学校（仮称）」）に転換する。」としている。また、「「特別支援学校（仮称）」の機能として、小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育のセンターとしての機能を明確に位置付ける。」としている。

第2に、小・中学校における制度的見直しについてである。ここでは、「通級による指導の指導時間数及び対象となる障害種を弾力化し、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）を新たに対象とする。」としている。また、「特殊学級と通常の学級における交流及び共同学習を促進するとともに、特殊学級担当教員の活用によるLD、ADHD等の児童生徒への支援を行うなど、特殊学級の弾力的な運用を進める。」とし、さらに「「特別支援教室（仮称）」の構想については、研究開発学校やモデル校などを活用し、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連や教員の専門性の向上等の課題に留意しつつ、その法令上の位置付けの明確化等について、上記の取組の実施状況も踏まえ、今後検討。」としている。

第3に、教員免許状制度の見直しについてである。ここでは、「盲・聾・養護学校の「特別支援学校」（仮称）への転換に伴い、学校の種別ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状（仮称）」に転換」とし、現状の「当分の間、盲・聾・養護学校の教員は特殊教育免許の保有を要しない」としている経過措置を、時限を設けて廃止」することを掲げている。

2. 中教審における特別支援教育コーディネーターについての審議

今回、中教審から答申された、「特殊教育」から「特別支援教育」に発展的に転換することを目指すにあたって、大きな役割を果たす担い手の一つとして挙げられているのが、特別支援教育コーディネーターである。

特別支援教育コーディネーターについては、今後の特別支援教育の在り方調査研究協力者会議の「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）（平成15年3月）」で、「小・中学校又は盲・聾・養護学校において関係機関との連携協力の体制整備を図るために、各学校において、障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識及びカウンセリングマインドを有する校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担う者」として提言されて以来、「小・中学校におけるL

D（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）」では、さらに具体的な役割等について述べられている。

現在、全国の盲学校や聾学校、養護学校はもちろんのこと、小学校や中学校でも実際に特別支援教育コーディネーターが指名され、それぞれの地域の中で活躍しているところである。

文部科学省の「平成17年度小・中学校におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒への教育支援に関する体制整備の実施状況調査」（平成17年9月1日現在）によれば、全国の小学校、中学校における特別支援教育コーディネーターの指名済率は、小学校では79.1%、中学校では75.3%にまでなっている。このように、指名率が年々上昇している現状がある一方、実際に特別支援教育コーディネーターが指名を受け、活動していく中での数々の諸課題も挙げられてきている。

中教審の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申）の中でも、以下のことが述べられている。

「協力者会議最終報告及び平成16年1月に文部科学省より公表された「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）」においては、すべての盲・聾・養護学校及び小・中学校において、特別支援教育コーディネーターを指名し、校務分掌に明確に位置付けることが求められている。今後は、引き続き研修等を通じた人材養成を推進しつつ、可能な限りコーディネーターとしての校務に専念できるよう必要な配慮が行われるようにすることや、いじめや不登校等に対応する小・中学校の生徒指導体制の整備と関連付けた活用も含め、一層の効果的・効率的運用を促す必要がある。また、盲・聾・養護学校（特別支援学校（仮称））においては、センター的機能を担う中核的存在としてコーディネーターが適切に位置付けられるようにすることも重要である。

なお、特別支援教育コーディネーターの指名に関しては、校務分掌における位置付け、必要とされる研修や一定の経験等をどの程度求めていくのかについて様々な意見があるところであり、これらを含め、今後の各学校における運用状況を踏まえつつ、その在り方について引き続き検討する必要がある。」というものである。

このような答申が出された背景には、特別支援教育コーディネーターについて、次のような課題があがり、審議がなされてきたからである。

①特別支援教育コーディネーターの位置付け

特別支援教育コーディネーターは、校務分掌に明確に位置づけることが求められているが、分掌配置だと重要な役目を的確に行うのは難しいという意見があった。なぜなら、特別支援教育コーディネーターの能力がいくら高くても、現場の仕事をしながら地域を巡回することは容易ではなく、行政からの支援も現状では乏しいからという理由である。

特に、盲学校、聾学校、養護学校の特別支援教育コーディネーターは、センター的機能の具体的な内容を中核的に果たす存在でもあり、単に校務の軽減だけではなく、むしろ専任化するぐらいの位置づけがあって良いのではないかというものである。

また、「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）」では、特別支援教育コーディネーターに、教頭や教務主任、生活指導主任、養護教諭が指名されることが可能であるとされているが、今の学校を考えたとき、それらの職に重ねて仕事をするのは、現状では非常に困難であるという意見もあった。なぜなら、特別支援教育コーディネーターは、学校システムの中で非常に重要な役割を果たし、管理職的な資質も必要であるが、校内委員会や対外的な対応、本人の相談など、その役割は非常に多様になり、（コーディネーターは）専門家になる必要があると考えているというものである。

同様に、学級担任を持ちながら、特別支援教育コーディネーターを担当するのは非常に難しいという意見も出された。そのため、校務に専念できるための担当時間数の軽減や（教員の）加配等の配慮について明記してほしい等の提案もされた。

さらに、特別支援教育コーディネーターは、さまざまな仕事をこなしながら活動している状況なので「指名」ではなく、むしろ「配置」することが必要という意見もあった。

特別支援教育コーディネーターの仕事の負担を軽減するための案として、例えば、複数の特別支援教育コーディネーターで分担しながら（役割を）担っていくという形も考えて良いのではという意見もあった。

その他にも、特別支援教育コーディネーターについて、各学校における運用にゆだねることは特別支援教育全体の形骸化につながることを懸念されることや、盲・聾・養護学校のセンター的機能の窓口若しくは小・中学校側での窓口となることも踏まえ、コーディネーターの権限等について一定の方向性を示してほしいという意見もあり、例えば、学校教育法施行規則第22条の6のその他主任等として例示し、法令上の根拠を設けてほしいという意見もあった。

このように、コーディネーターが可能な限り校務に専念できるような何らかの方法を、実際に即して今後も検討していく必要がある。

②小・中学校の生徒指導体制の整備と関連付け

いじめや不登校等の生徒指導体制の整備については、スクールカウンセラーの配置等、特別支援教育コーディネーターの仕事とオーバーラップしている部分もあることから、それらを総合化していく必要があると意見があった。

また、ADHDの約10%が不登校になっているとのことから、生徒指導体制の整備と関連づけた活用を含め、連携しながらやっていく必要があり、生徒指導との関連において、全体のバランスの中で特別支援教育を考えることが大事であるとしている。

生徒指導体制との関連、スクールカウンセラーとの関係等、今後もさらに検討していく必要がある。

③特別支援教育コーディネーターに必要な研修

中教審の中では、独立行政法人国立特殊教育総合研究所が実施している特別支援教育コーディネーター指導者養成研修についての話題提供と質疑応答があった他、幾つかの地方自治体における特別支援教育コーディネーター養成研修についても話題に上がった。

特別支援教育コーディネーターは、就学前、学齢期、その後を取り巻く様々な専門家のチームをつくり、連携ネットワークをつくっていくことから、コーディネーター養成研修の中には福祉、医療、労働機関との連携といった内容を含む必要があるのではないかという意見がでた。

同様に、教師は、福祉や労働に関する制度を理解せずに、ハンディキャップのある子どもたちの社会性を育てることはできないため、特別支援教育コーディネーターは、担任以上にこのような知識や能力がなければいけないというのもあった。

また、特別支援教育コーディネーターは、カウンセラー的な要素などが必要であるとともに、障害のある子どもの基礎的な事項を理解せずに活動することは難しく、まずは基礎的な学習をすることが必要であるという意見もあった。

盲学校、聾学校、養護学校の特別支援教育コーディネーターについては、小学校、中学校の特別支援教育コーディネーターの要請によって、巡回による指導を行うことも重要であり、そのためには、複数の障害種に対応できるようにする必要があることや通常学級で行われている教育課程に関する知識やノウハウについても知っておく必要があるとの意見もあった。

さらに、特別支援教育コーディネーターは、障害のある子どもを支援する教師を支援するということが

ら、学習指導や学級経営に関する研修の工夫と改善という内容も必要であるという意見も出された。

その他にも、特別支援教育コーディネーターには、リーダーシップが必要であることや、専門性が求められるというのもあった。

特別支援教育コーディネーターが、その能力を最大に発揮できるためにはどのような力を身につけるのかを検討し、必要な研修を精選していくとともに、特別支援教育コーディネーターに指名された人のスキルアップ研修をシステムとしてどのように構築していくのが今後の課題であるといえる。

④その他

特別支援教育コーディネーターの指名にあたって、特別支援教育の担当者が、特別支援教育コーディネーターをしても学校の中で理解を得られない場合もあり、学校全体で特別支援教育の認識を広める等の学校全体の意識改革が必要という意見や、特別支援教育コーディネーターが形式的に指名されるのではなく、巡回相談等の支援を受けたりする中で、学校がその必要性と役割を学びつつ整備していくということが大切であるという意見もあった。

特別支援教育コーディネーターの側からも、研修等で得たことを学校内の職員にいかに伝えていくかも大切であるといえる。

また、関係機関との連携については、実際にはかなり難しいこともあり、特別支援教育コーディネーターのモデルを示す等の具体的な部分を明らかにしていくような段階的な制度の導入も必要であるというのもあった。

さらに、盲学校、聾学校、養護学校の特別支援教育コーディネーターと区市町村立の小学校、中学校の特別支援教育コーディネーターの連携の必要性や、特別支援教育コーディネーターをバックアップする外部の専門的な支援組織やコミュニティが存在することの大切さ等の意見も出された。

3. 今後の課題

以上の審議からもわかるように、特別支援教育の推進において、特別支援教育コーディネーターの役割がとても大きいことがわかる。実際に、特別支援教育コーディネーターが指名されて活躍している山形県教育委員会及び寒河江市教育委員会からは、学校で特別支援教育コーディネーターが中心になり、校内委員会によるチームとしての取組を進めることによって、専門家チームのケーススタディに基づく具体的な手だてを示すことにより、担任が見通しを立てた対応ができるなど、大きな効果を上げているという話題提供もあった。

今後、各学校に配置された特別支援教育コーディネーターがより一層活躍することができるためにも、特別支援教育コーディネーターの担う具体的な役割をさらに明確にし、制度等のハード面の整備を推進するとともに、実際の特別支援教育コーディネーターの動きとしてのソフト面の充実を図っていく必要がある。特別支援教育コーディネーターの指名率は高くなったが、実際には何ら機能していないということは絶対にならないようにする必要がある。

そのためには、特別支援教育コーディネーターに対するフォローアップ研修等を通して、今、特別支援教育を推進するために課題になっていることは何かの最新の情報を把握するとともに、特別支援教育コーディネーターの幼児児童生徒に対する支援等の実践を的確に評価・検証していく必要がある。

「特別支援教育」は、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う教育である。特別支援教育コーディネーターが十分に活躍することによって、今までフォローされてこなかった幼児児童生徒がそのニーズに応じて適切な教育的支援を受けられることと、今まで支援を受けてきた幼児児童生徒にとってもさらに一層、充実した支援を受けられるようにすることが重要であり、その支援体制が、特別支援教育コーディネーターの活躍でしっかり構築できることを願ってやまない。

特別支援教育コーディネーターによる校内資源の活用と関係機関との連携

植 木 田 潤

キーワード：特別支援教育コーディネーター，スクールカウンセラー，養護教諭，関係機関との連携

1. はじめに

特別支援教育コーディネーターの重要な役割の一つとして、校内外にあるさまざまな資源との連絡・調整の要となること、子ども一人一人の教育的ニーズを把握して、より適切な指導方法やかかわりの工夫などを校内全体で共有していくための連絡・調整を行うことが挙げられる。つまり、校内体制における連絡・調整の役割と校外の関係機関との連絡・調整の役割という、2つの連携の要となることが求められているのである。どのような支援・援助を展開していくかは、子ども一人一人の実態や校内体制等の時宜に応じて選択されることになるので、校内外の諸資源の役割や特徴を十分に把握した上で協働の体制を構築していく必要があると考えられる。

校内体制を形作るに際しては、学級や学年間の連携の体制を考えるだけでなく、養護教諭やスクールカウンセラーといった教科指導や学級担任等の役割を持たない校内資源の活用も視野に入れる必要がある。養護教諭やスクールカウンセラーは「指導」よりも「支援・援助」の役割を専門性として持っているという意味で希有な存在であり、かつ特別支援教育の推進にあたって重要な役割を果たし得る存在ともなっている。特別支援教育コーディネーターは、こうした校内諸資源の役割や機能も把握し、その活用を考えておくことが重要となる。

また、校外の関係機関との連携に際して、特別支援教育コーディネーターは子どもの学校生活を中心に家庭生活と地域社会生活とを繋ぐような役割も求められているが、家庭生活や地域社会生活の中では、保健師や福祉系のコーディネーター等の関係機関の他職種も多数存在しており、そうした関連諸機関とどのように連携していくのか、その役割や機能についても考えておく必要があるだろう。例えば具体的な場面として、子どもの生涯を見渡した上での就学前から卒業までの移行支援の体制の中での関係機関との連携などが必要であると考えられる。

このように、特別支援教育を推進する動きの中で、特別支援教育コーディネーターがどのように校内の養護教諭やスクールカウンセラー、あるいは校外の関係機関と連携すればよいのか、どのようにその専門的な知見や技量を活用していけば、子どもの支援・援助をより充実したもののできるかを実態に沿って検討してみたい。

2. 特別支援教育におけるスクールカウンセラーの学校内での位置づけ

現在のスクールカウンセラー事業は、平成7年度に当時の文部省（現文部科学省）によって始められた「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」に端を発しており、文部省から全国47都道府県への委託事業として始められたものである。初年度は154名のスクールカウンセラーからスタートした事業は学校現場に大きな成果をもたらし、その役割の重要性と成果が全国の学校現場へ浸透するのに伴って、早い時期から都道府県教育委員会だけではとどまらずに、各市町村教育委員会で独自にスクールカウンセラーを活用する動きも見られていた。現在では、全国の各中学校に1名のスクールカウンセラーを配置しようかというほどの勢いになっており、これは裏を返せば、児童・生徒および保護者、教職員等の学校関係者にとって、「心の問題」に対応するニーズが増していることを示唆しているようである。しかし、そのニーズの増加に伴って、さまざまな課題も同時に浮上してきている。例えばそれは、スクールカウンセラーの勤務体制の問題や派遣校とそうでない学校との

間の児童・生徒に対するケアの格差の問題、学校内でのスクールカウンセラーの活用の仕方の問題などである。

スクールカウンセラーという存在、その役割と意義については、現在では一般においてもかなりの程度認識されつつある状況ではあるが、学校教育の歴史の中では比較的まだ新しい存在である。それゆえに、学校現場においては、スクールカウンセラーは未だ異質な存在として無意識的な抵抗感が生じる場合もあるだろう。さらには、自治体の抱える予算等の事情次第ではスクールカウンセラーの配置そのものが困難な場合もあり得る。このようにスクールカウンセラー事業は流動的であると考えることもでき、その体制整備にはさまざまな課題が残されている状況である。

ところで、当初「登校拒否児の増加」「いじめ」への対応が主に想定されていたスクールカウンセラーは、特別支援教育の推進において、どのような役割で貢献できるのだろうか。従来の学校組織の中では、「生徒指導部」や「児童指導部」等の名称で校内体制が既に整えられている。中でも「教育相談」という枠組みでは、児童生徒の心の問題や保護者の心情にもアプローチして多くの成果を挙げていることから、特別支援教育の対象となるような児童生徒の問題についても、後からやってきたスクールカウンセラーが、校内の既存の組織体制と競合するような事態は避けるべきであると考えられる。

本プロジェクト研究の一環としてH17年2月に実施した「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査」の中で、特別支援教育の推進におけるスクールカウンセラーの役割として関連する調査項目を設けて、その実態を明らかにすることを試みた。

「Q.15スクールカウンセラーについて」という項目の中で、「(1) スクールカウンセラーが特別支援教育に関わっていますか?」という質問に対して、「ア 関わっている」と回答したのは、小学校において12.2%であり、中学校においては28.0%であった(回答総数=881校)。また「関わっている」と回答した学校に対して、「(2) スクールカウンセラーの機能を特別支援教育上でどのように活用しているか」という質問を実施したところ、「教員が児童・生徒の対応に困った時に相談」という回答が最も多く、小学校74.5%、中学校81.2%であった。次いで「保護者にスクールカウンセラーに相談するよう紹介」という回答が多く、小学校70.9%、中学校79.7%であった。さらに中学校においては、「児童・生徒にスクールカウンセラーに相談するよう紹介」で、60.1%という回答を得た(図1)。

この調査結果から明らかとなったのは、特別支援教育におけるスクールカウンセラーの位置づけが校内体制そのものへの関与ではなく、教員、あるいは保護者と児童生徒に対する個別の相談・支援の対応が求められている実態である。(中学校において児童・生徒への直接支援が多いのは、スクールカウンセラーの配置が主に中学校を中心に進められていることと関係があると予測される。)これは、特別支援教育コーディネーターが校内の体制整備や教職員間の連絡・調整することが中心的な役割であるのに対して、スクールカウンセラーは、よりその本来の専門性を発揮して、個への直接的な対応、つまり児童生徒の心の問題や行動上の困難にアプローチしていると考えられることも可能だろう。つまり、特別支援教育コーディネーターとは違った役割と専門性をもって、両者が協働している実態があると予測されるのである。

これまでの実際問題として、不登校等の困難な状態にある児童生徒の中には、発達障害のある(あるいは疑われる)児童生徒も多数潜在しており、スクールカウンセラーは学校現場でこうした児童生徒や保護者のカウンセリングも担当してきている。今後、特別支援教育を推進していく中で、特別支援教育コーディネーターと競合することなく、必要な役割を分担して互いの専門性を発揮することができれば、児童生徒への支援・援助がなお一層促進されることが期待される。

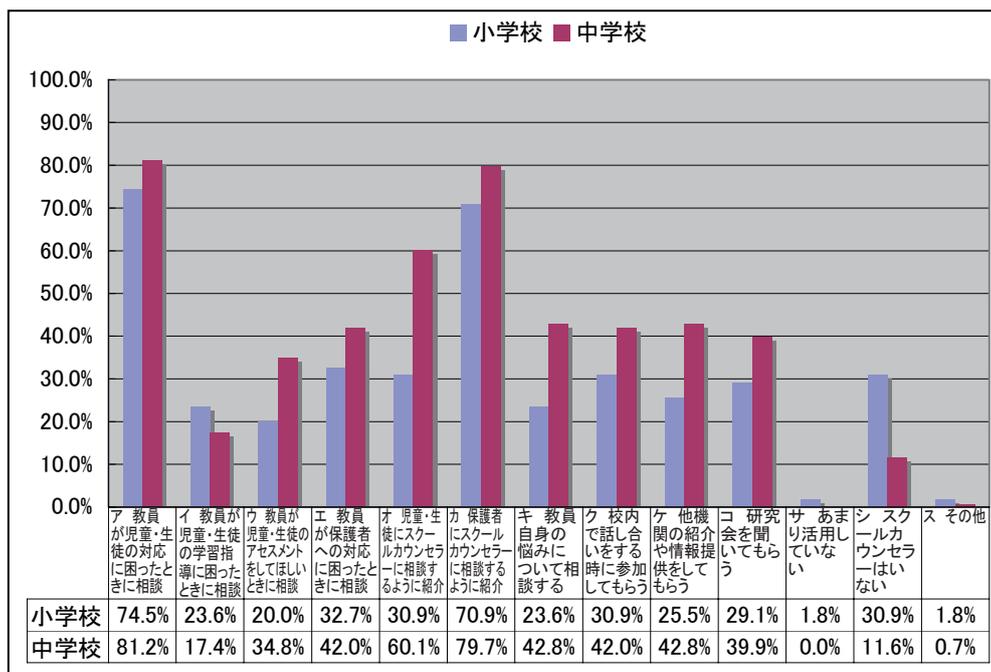


図1. スクールカウンセラーをどのように活用しているか

3. スクールカウンセラーに期待する専門性

「スクールカウンセラー」の名称からも読み取れるように、その役割はカウンセラーとしての営みが中心である。これは主として、クライアントと呼ばれる相談者との二者の契約関係に基づく、継続的で治療的な対話を通して、問題の解消を目指すものである。言い換えれば、個を対象として個の内にある心の問題を二者で解消していくことを目指す「密室型」の営みが中心であった。カウンセラーは「心の専門家」であり、教育の専門家ではない。個室で個を対象として、じっくりと思考することは慣れていても、子ども集団や教職員集団を対象にして即応的な判断や行動を求められることは専門性としてあまり求められてこなかった。これは特別支援教育コーディネーターに期待される専門性とは大きく違っているところである。特別支援教育コーディネーターは個の問題を対象としながらも、組織を動かす行動力が求められているからである。

では、こうした専門性の特徴をもったスクールカウンセラーは、実際に特別支援教育の枠組みの中でどのような役割を果たすことが期待できるだろうか。個に対するスクールカウンセラーの専門性を明確にして、その活用の方向性を整理してみたい。スクールカウンセラーの専門性を一言でいえば、『「心の問題」に対する支援・援助』ということになるだろう。これをもっと具体的な活動レベルとして表すならば、主として以下の3つのようになると考えられる。

①子どもの状態像と問題の実態把握（アセスメント）

知能検査・発達検査

心理検査

行動観察

→ 子ども理解の枠組みと関係者の共通理解を提供

②個別の対応（カウンセリング等の治療的介入型アプローチ）

子どもへの援助

保護者への援助

→ 子どもの心身の問題への対応、二次障害等への対応と解消＝直接的な援助

③心理教育的psycho-educationalなアドバイス等（コンサルテーション）

教職員への援助・啓発

学校組織への援助・啓発

保護者や地域への援助・啓発

→ 問題行動への対応の枠組みと校内全体での対応の共有化を提供 = 間接援助

①では、検査や観察を通して、子どもの状態像を発達心理学的あるいは臨床心理学的な観点から把握し、そうして見立てた（アセスメント）客観的な情報を、校内外の関係者間で共通理解するための枠組みを提供することが期待できる。こうした情報は、例えば、子どもと日常的に接触している教職員の見方や行動を共通化していく土台になったり、あるいは校内外の関係者を集めた事例検討会をより充実したものとして具体的な支援へと導いたり、さらには、個別の教育支援計画作成に活用することも可能となるだろう。

②では、①のアセスメントの情報を基に、個々の子どもや保護者への直接的な支援の役割が期待できる。スクールカウンセラーは、発達障害の可能性のある児童・生徒が、不登校や集団不適応等の問題行動を二次障害として生じている場合には、そうした二次障害の起因となっている心の問題にアプローチするための理論や技法を持っており、問題の解決や改善を図ることが可能だろう。

③では、教職員や学校組織、あるいは保護者や地域への支援・援助であり、直接子どもと対面することがないという意味においては間接援助となる。具体的には、学級担任や校内検討会等でのコンサルテーション、あるいは研修会や講演等を通じて、校内外で子どもを支えるための雰囲気や仕組み、体制を作るための一助となることができるだろう。

以上、主要な3点の機能からスクールカウンセラーの専門性を整理した。特別支援教育コーディネーターは、こうしたスクールカウンセラーの専門性を十分に理解した上で、個々の子どもの支援ニーズに応じたさまざまな連携・協力を求めることが可能となる。特別支援教育コーディネーターの役割においては、スクールカウンセラーに期待できる機能を直接担うことよりも、そうした資源があることを校内外に伝えて、子どもへの支援・援助に結びつけていく連絡・調整の機能を果たすことが重要であると考えられる。

4. スクールカウンセラーとの連携の課題

各学校の校内体制や教職員の意識、地域の状況によっては、スクールカウンセラーにどのような機能を発揮するよう求めるかは違って来るだろう。まずは、スクールカウンセラーをはじめ各資源が十分に機能を発揮できるような校内外の組織体制作り、いわば土台作りが先決といった場合があることも考えられる。スクールカウンセラーの機能を個別の教育支援計画作成を中心に活用していく、あるいは、二次障害としての適応障害への対応を中心にして活用していく、あるいはまた、校内研修会や学級担任へのコンサルテーションを中心に活用していく、地域や保護者の理解・啓発を中心に活用していく、等々。スクールカウンセラーとの連携によって、こうしたさまざまな校内の状況や支援体制の構築度に合わせて、その時に必要なスクールカウンセラーの機能を活用することが可能となってくる。しかし、一人一人のスクールカウンセラーによっても、その個性や持ち味、および得意不得意な面は違っており、どのような機能を活用するのが校内の支援体制をより活性化することにつながるのかを見極めることは、特別支援教育コーディネーターの役割として重要である。

また、必ずしもスクールカウンセラーが校内に配置されておらず、地域の拠点となる学校にしか配置されていない場合もあるだろう。このようなさまざまな状況を想定して、特別支援教育コーディネーターは、学校内の実態や学校外の地域の実状を把握することから始まって、スクールカウンセラーの個性を見立てる作業も同時に必要となってくると考えられる。こうした連携の糸を一本一本繋げて校内外に支援体制のネットワークを広げていくためには、連絡・調整の要となる特別支援教育コーディネーターが日頃からの情報収集や校内外の他領域に渡る信頼関係を築いておくことが大変重要な課題となってくることが予想される。

5. 養護教諭との連携

養護教諭は、校内の資源としてスクールカウンセラーよりも児童生徒や教員にとって身近な存在である。その役割や勤務の形態においても、校内体制の中で明確に位置付けられており、特別支援教育の推進においても大きな役割を果たすことが期待される。先述の調査においても「Q11.校内委員会の構成について」の質問項目で、「コ 養護教諭」は小学校で68.8%、中学校で64.8%が特別支援教育支援体制を推進する校内委員会の構成メンバーとして挙げられていた（図2）。

この結果からも、養護教諭の校内における基盤がスクールカウンセラーとは違って確実性があり、より校内での役割が大きいことを示している。教員間の意識としても、より身近な存在として信頼感も得られやすいだろう。

また、「Q14.支援が必要だと思われる児童・生徒に気付いた時の対応について重要と思われるもの」という質問に対して、「オ 教員が養護教諭に相談する」という回答が小学校で19.0%、中学校で19.7%となっていた。本調査においては、その対応の内容には触れていないので、養護教諭がどのような役割を果たしているのかまでは言及できないが、教員に対する支援という点で何らかの役割を果たしていることは実態として存在している（図3）

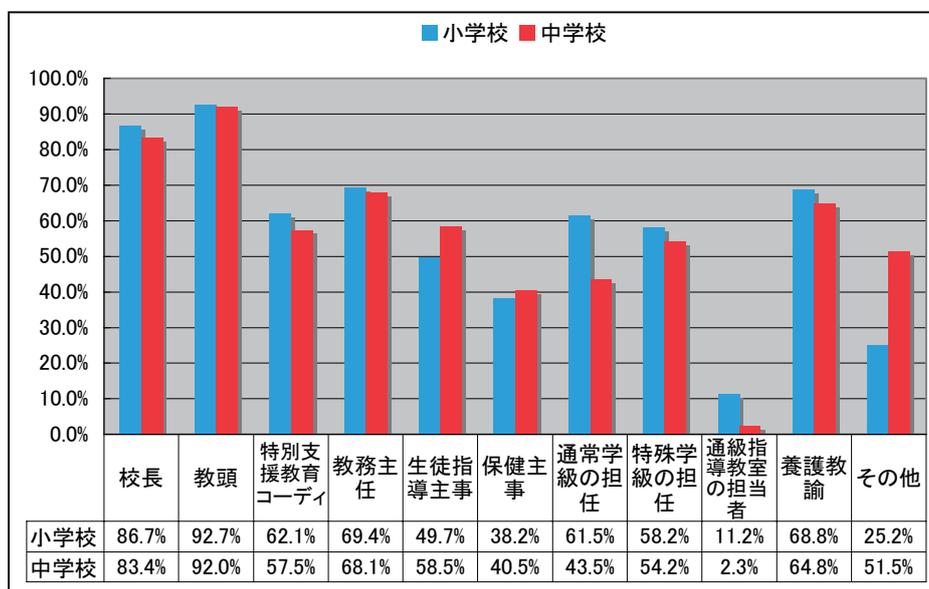


図2. 校内委員会の構成

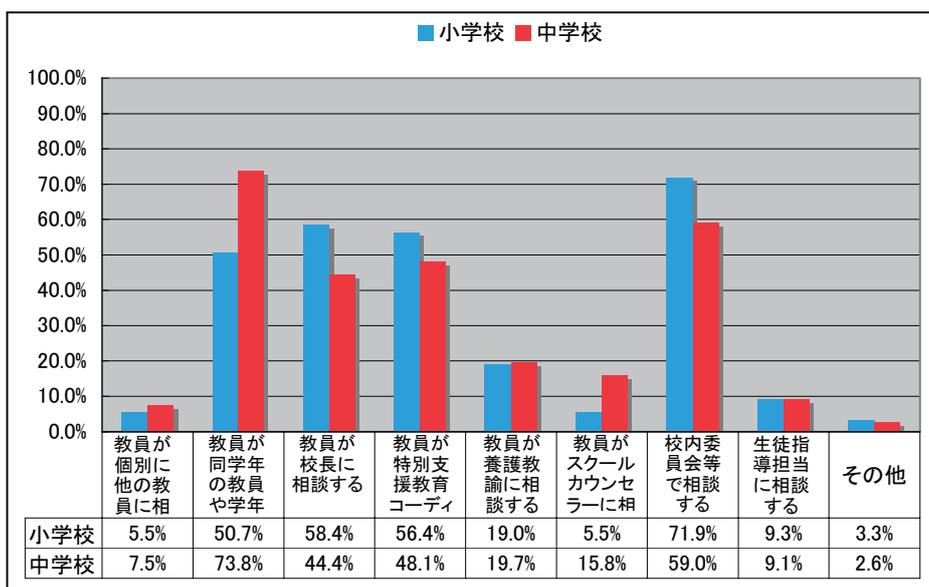


図3. 支援の必要な児童・生徒を見つけた時の重要な対応について

発達障害に起因する二次的な不適応状態を呈する児童生徒の中には、身体症状を示す事例も数多く存在する。また、不登校への対応として、保健室登校を実施している学校も少なくない。こうした場合には、養護教諭が校内でもいち早く児童生徒の問題を把握できる可能性がある。保健室登校などでは、児童生徒と接する時間が学級担任や教科指導担任よりも多く、実態把握を行いやすい可能性がある。子どもによっては、指導や評価をしない養護教諭に対して、より親しみや信頼をもって心を開く可能性が大きいので、その意味でも児童生徒の心身の実態把握を行いやすいと考えられる。

これらのことから、養護教諭との連携には、以下の役割が主に期待できると考えられる。

- ①特別支援教育が必要な児童生徒の早期発見と早期対応への可能性
- ②学級内での不適応や児童・生徒のパニック時における緊急避難的な場の提供
- ③服薬の管理等の医療的な対応の提供
- ④これらの保健室業務を通じた教職員への支援 etc.

これらの観点からも、特別支援教育コーディネーターが、日頃から養護教諭との連携を行っていることの重要性が示唆されている。

6. 関係機関との連携

関係機関との連携は未だ十分とは言えない。この背景として考えられることは、特別支援教育の校内体制が十分に整備されていないことが最も大きな理由として考えられる。これも先述の調査に示唆されている実態をみることができる。小中学校の連携の実態として、「Q41.（特別支援教育コーディネーターの役割として）どのような機関と連絡・調整を行っていますか」の質問に対して、「ケ教育委員会・教育センター」が小学校65.6%、中学校62.9%と最も多かった。特にこの質問項目で特徴的なことは、連携先の機関として、小学校では「ア 幼稚園、保育所」が48.1%で「ウ 中学校」が34.4%、中学校では「イ 小学校」が49.7%と他機関に比べて割合が多くなっていたことである。これはおそらく、各校の在籍児童生徒の実態把握と対応に際して、情報を収集することが多くの目的であろうと推測される。（図4）

こうした教育関係機関に対する積極的な連携に比して、教育関係以外の連携先機関としては、「カ 医療機関」が小学校48.6%、中学校40.4%となっており、「キ 福祉機関」が小学校33.9%、中学校29.8%となっていた。

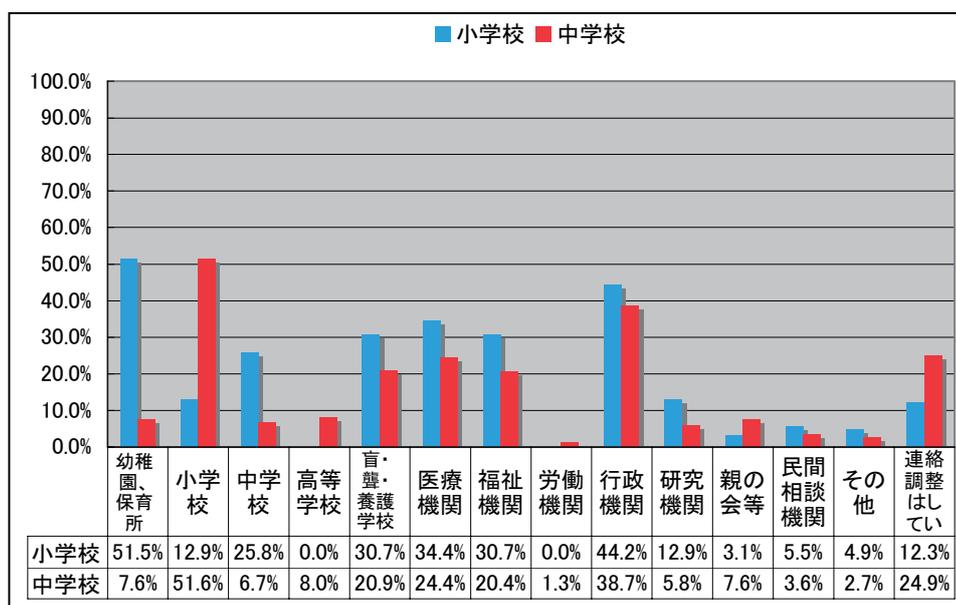


図4. どのような機関と連絡・調整しましたか

この結果が示唆していることとして、学校においては、自校内での指導や支援に関しての教育関係機関との連携には積極的であるが、子どもの生涯を見渡したトータルな視点から支援を組み立てるような他領域との連携に関しては、それほど積極的とは言えないということである。裏を返せば、未だ校内の体制が十分には整備されておらず、未だ生涯を見渡した支援にまでは至っていないとも言えるだろう。しかし、特別支援教育の体制そのものが始まったばかりの手探りの状況であることを考えれば、やむを得ないことでもある。

今後、こうした校内支援体制の整備と地域社会との連携を進めていく上で、その課題と課題を解決していくべき方向性は、福祉系のコーディネーター、特に特別支援教育と関連した「障害児（者）地域療育等支援事業」の中の地域生活支援事業を担当するコーディネーターの十年以上に渡る足跡の中から学ぶことができるのではないだろうか。

関係機関との連携を通して、ニーズに応じたサービスの提供と不足した資源やサービスの開発、そうした開発や提供の根拠となる「サービス調整会議」の企画・運営、サービス調整会議を通して他領域のコーディネーター同士の情報や問題意識の共有、そして子どもの生涯を見渡せるように他領域の専門性を集めた「支援計画」の作成などなど…。特別支援教育推進の体制においては、「広域特別支援連携協議会」と呼ばれるものに相当する機能ではあるが、福祉の領域においてはすでにそうした体制が機能している地域も多いはずである。そうであれば、教育の領域における支援体制の方が後発であり、地域における関係機関との連携に際しては、新しい体制を一から立ち上げるのではなく、既存の地域ネットワークにどのような形で参加していくことで十分にその機能を発揮できる可能性が考えられる。

特別支援教育コーディネーターがこうした視点をもって、関係機関との連携を組み立てていくことは重要であると考えられる。ただし、関係機関との連携を積極的に進めていくためには、特別支援教育コーディネーターの校内外での位置付けや役割を、地域に向けて明確な形で発信し、その独自性をも理解されるようにならなければ、単に関係機関と競合するだけの存在となってしまう危険性も考えられる。特別支援教育コーディネーターの地域における独自性を明確に発信していくことが、関係機関との連携における今後の課題なのではないだろうか。

<文献>

- 1) 大塚義孝 滝口俊子編「臨床心理士のスクールカウンセリング1 -その沿革とコーディネーター-」, 1998, 誠信書房
- 2) 倉光修編「臨床心理士のスクールカウンセリング2 -その活動とネットワーク-」, 1998, 誠信書房
- 3) 福岡寿編著「コーディネーターが開く地域福祉」, 2002, ぶどう社
- 4) 福岡寿「施設と地域のあいだで考えた」, 1998, ぶどう社
- 5) 加瀬進「免許問題等研究委員会報告(Ⅱ)」-特別支援教育コーディネーターについての研究-, 2005, 特殊教育学研究, 43(1), 67-76

事例から支援の方法やコーディネーターの役割を考える

澤田真弓

キーワード：特別支援教育コーディネーター、学力向上、大学との連携、中学校への移行、センター的役割

1. はじめに

本プロジェクト研究では、特別支援教育コーディネーターの取り組みで特色ある学校をいくつか訪問し、その事例からさまざまな知見を得るという手法をとってきた。これらの知見は、当然、『特別支援教育コーディネーター実践ガイド』や『特別支援教育コーディネーター養成研修マニュアル』に反映されている。しかし紙面の都合上、各事例を具体に取り上げることはできなかった。そこで、これらの事例から、さらに校内外の支援体制作りには焦点をあて、コーディネーターの役割を考えてみたい。

2. 各取り組みとその発展型支援方法

ここでは、校内外の支援体制作りの取り組みを5事例紹介する。その中で、現段階では取り組んでいないが、その発展型として考えられる支援体制についても触れていく。

(1) 学力向上フロンティアスクールの取り組みと連動した校内支援

<事例の概要：A中学校の取り組み>

学級数：各学年4学級 特殊学級（※リソースルーム）2学級 合計14学級

生徒数：433名

教員数：校長・教頭・教員（25名）・養護教諭・事務職員等・スクールカウンセラー（非常勤）計34名

※特殊学級として設置されているが通常学級との交流がなされており、校内ではリソースルームとして位置付けている。

図1に校務分掌一覧を示す。A中学校では、通常学級担任1名がコーディネーターに指名されており、リソースルーム担任2名と非常勤のスクールカウンセラーが中心となり、全校体制で特別な教育的ニーズのある生徒の支援を行っている。特別支援教育推進の具体的な取り組みは、研修会やリソースルーム委員会（校内委員会）、個別の支援シート作成、保護者への理解啓発の便りの発行等を行っている。

A中学校では、平成14年度から3年間、県の「学力向上フロンティアスクール」の指定や、市教育委員会の「新教育課程の充実」の研究委託を受けており、2学期制の導入や中学校自由選択制試行校にもなっている。これらの取り組みの基盤をなしている全職員の考え方は、「個を見つめる、個に迫る」ということであり、個に応じたきめ細かな指導の実践である。図2に取り組みの概要を示す。具体的には、積み上げが必要な教科での少人数の選択学習や、2・3年生で教科の内容を進化・発展させた選択授業を行い、生徒同士が教え合い、互いに向上していくシステムを作っている。また、個人カルテを作成し、各授業の様子を担当者が記載し、教科担任制であっても、個々の生徒の

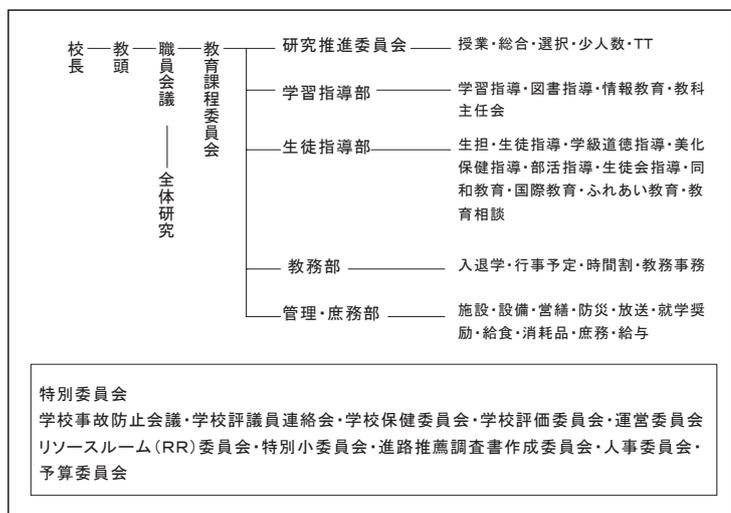


図1. 校務分掌一覧

様子を全教員が把握しやすくしている。そして「学習相談会」や「教科三者面談」を実施し、学習方法の相談や補習に対応している。また3年生が1年生の学習や学校生活をサポートする試みも行われている。これらの個々の生徒の課題に合わせた指導は、学力の向上につながり、特別な教育的支援の必要な生徒やさまざまな課題を抱えている生徒にとっても有効に働いている。

この全校体制での個に応じた授業の取り組みの中で、コーディネーター

の役割は、特別な教育的支援の必要な生徒の相談だけでなく、さまざまな相談を含めて、生徒指導部や学年会、スクールカウンセラー、養護教諭、リソースルーム担当等、さらには外部資源へとつなげ、必要な会議で対応を検討し、それを個々の授業に返していく道筋を作ることである。

(2) 大学と連携した取り組み

地域住民や学生をボランティアとして受け入れる学校が増えてきている中、必要な時に必要な人材を確保するのが難しいなど、運用上の問題点が指摘されている。訪問した事例校では、現職派遣の大学院生が修士論文作成のために学校にボランティアとして入っていた。しかし、これは大学教員や本人の個人的つながりであり、継続的なシステムとして取り組んでいるものではなかった。

今、教員養成系の大学では、教員の資質能力の向上を目指したカリキュラム開発や機構改革に取り組んでいる。現職教員を対象とした専門職大学院（教職大学院）の創設もその一つである。その中では教員の実践



図2. A中学校学力向上フロンティアスクールの取り組み

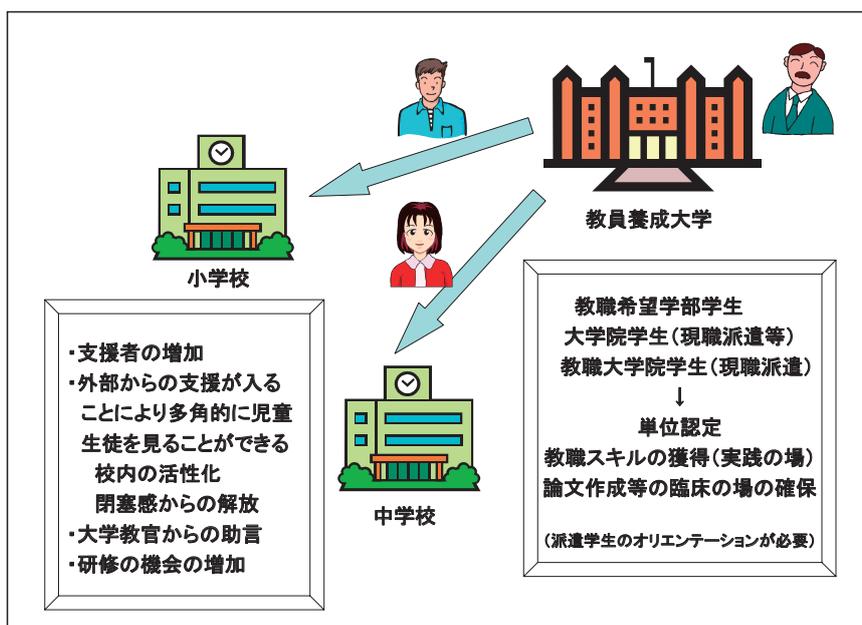


図3. 大学と連携した取り組み

力の育成を重視したカリキュラムの工夫が検討されている。

このような中で、大学と小・中学校が連携し、大学側は小・中学校に支援者を送り込み、また専門的知見の提供を行い、小・中学校は臨床の場の提供を行うということがシステムとしてできると有効ではないかと考える（図3）。一部の地域ではすでに取り組んでいるところもある。

ここでのコーディネーターの役割は、大学との橋渡し役である。支援計画を基に、どの授業に、どのように支援者を配置していくか調整する。そして各先生方からの相談を吸い上げ、大学につなげ、大学教官からの助言を各先生方に反映させる。また研修会やケース会議を計画することなどが考えられる。

（3）中学校区を中心とした取り組み

E中学校では、支援の必要な子どもたちの小学校から中学校への移行が円滑に行われるよう、校区内の小学校と連携した取り組みを行っている（図4）。

今、中学校ではいわゆる「中一ギャップ（小学校から中学校への移行で不適応を起こす）」に対応すべく、さまざまな取り組みがなされ始めている。これらの取り組みも「個を見つめ、支援していく」特別支援教育と共通している。

E中学校にはスクールカウンセラーが月2回派遣されており、同じカウンセラーが校区内の二つの小学校にも派遣されていた。校区内の他の小学校には市の

相談員制度で非常勤の相談員が派遣されている。当初、このスクールカウンセラーが核となり連携がなされるようになった。担当小学校から支援の必要な子どもの情報がE中学校に入り、中学校での受け入れ体制が整えられていった。そこから、校区内小学校と中学校で共同の研修会が開かれるようになり、管理職同士も会議を持ち、情報交換がなされるようになった。この取り組みはカウンセラーからE中学校のコーディネーターに引き継がれている。校区内の小学校では特別支援の取り組みに差があり、各校のコーディネーター同士の連携会議がまだなされていないが、今後は実施されていくのではないかと考える。また、この事例にもあるように、スクールカウンセラーが中学校と小学校で共通していたことがスムーズな連携につながった。考えるに校区内でのカウンセラー配置に配慮することも必要であろう。またそうでなくても、カウンセラー、相談員、コーディネーターが連携していくことが大切になろう。

コーディネーターには、必要に応じて地域のさまざまな機関や人と連携し、支援が円滑におこなわれるようにするという役割がある。連携には、大きく広域地域連携協議会やその下の各地域の連携協議会、あるいは県によっては福祉圏域ごとに連携協議会を持っているところもある。しかし小学校、中学校を考えた場合、もちろん大きな連携の輪につながる盲・聾・養護学校との関係も大切にしなければならないが、同時に地域密着の中学校区内の連携も重要ではないだろうか。

（4）コーディネーターセンター方式の取り組み

＜B小学校巡回指導方式弱視教室の事例＞

B市では、平成5年度に「通級による指導」が制度化されたのを受け、弱視教室がスタートした。

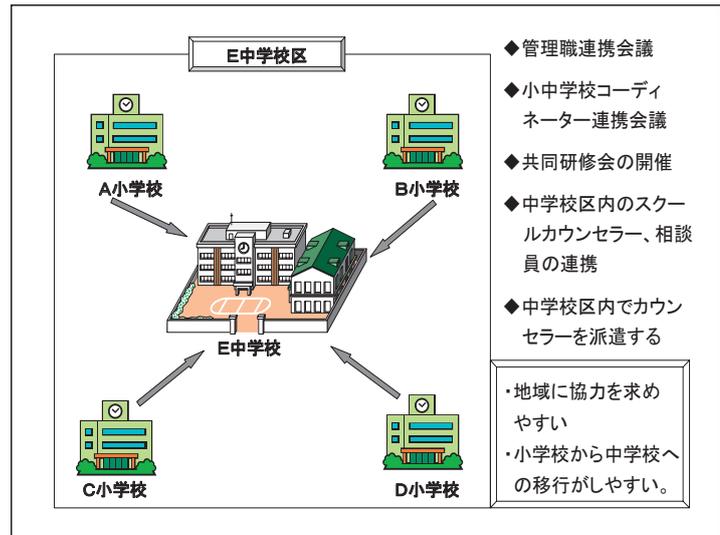


図4. 中学校区内の連携

この市では、次の理由から、弱視教室担当教員が、対象児童が在籍している学校を訪問して指導する『巡回指導方式』を開始した。

- ①対象児童の在籍校が市内各地に点在していること
- ②対象児童の障害の実態から遠距離通級が困難であること
- ③在籍学級での指導上の配慮等について、学級担任への助言が不可欠であること

現在、4名の担当者がB市内の小学校、中学校、合わせて14校16名の支援に巡回している。

指導形態は、個別抽出指導、在籍学級内での付き添い指導の他、弱視児同士の交流の必要性も考え、B小学校での学年スクーリング（各学年1回）、全体スクーリング（年4回）やサマースクールでの指導を行っている。

巡回担当者はその専門性を生かし、児童生徒の学級担任と話し合いながら、在籍学級の中で、適切な教育的配慮が行えるように支援している。時には在籍学級で担任と役割を交換し、全体指導を行ったり、児童生徒の保護者との面談や、個別の指導計画の作成を行う。さらに、担当者はそれぞれの巡回先で授業研究会を行い、さまざまな配慮が全職員の共通理解へと広がるよう取り組んでいる。

4名の巡回担当者は、共通して毎週木曜日はB小学校勤務とし、それぞれのケースの検討や情報交換、教材作成の時間に充てている。この時間が巡回担当者にとっては非常に重要となっている。

また、B市を含めたB県には、盲学校を始め、盲導犬協会やライトハウス、ロービジョンクリニック等、さまざまな視覚障害関係の機関がある。これら医療・福祉・教育に携わる人たちと視覚障害児・者やその家族からなる、「B視覚障害教育フォーラム」という会が設立されており、研究会や啓発、交流活動を行っている。このような、医療・福祉・教育のネットワークの存在は、弱視児童生徒にとって、卒業後、あるいは一生涯の支援のよりどころとなり、さらに、巡回担当者にとっても貴重な情報交換の場となっている。

さて、この事例を考えた時、この4名の巡回担当者はB小学校のコーディネーターではない（B小学校にはコーディネーターが別に指名されている）。しかしその実践はコーディネーターの役割であるといっても過言ではない。最近ではB小学校内のコーディネーターとも連携をして校内のニーズのある児童への支援も行っているが、あえて言うならば、この巡回指導教室はB小学校内にある必然はなく、例えば教育センター内に位置づけてもよく、また盲・聾・養護学校のセンター的機能としても考えられる。今後、地域の実情に合わせて、図5に示すような「コーディネーターセンター方式」についても検討していく必要があるのではないだろうか。

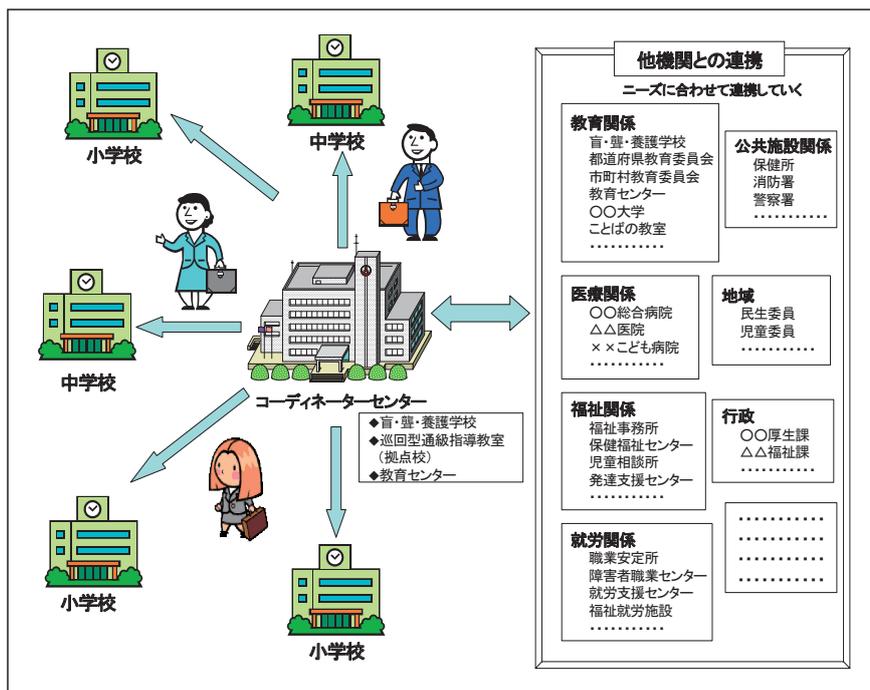


図5. コーディネーターセンター方式

(5) 障害種を軸に個を段階的に包括していく取り組み

C中学校の通常学級には弱視の生徒が在籍している。しかし校内に視覚障害教育の専門性を持った教員が配置されておらず、そこでC中学校では市内の小学校の弱視学級担任に支援を求めた（市内の中学校には弱視学級が設置されていない）。担任は弱視学級担任より補助具や教材教具の貸出や授業での配慮事項のアドバイスを受けた。加えて担任は弱視生徒を連れて、弱視学級を訪れ、弱視児用のコンピューター等の紹介も受けた。

このC中学校を支援した小学校弱視学級には、点字使用の児童が在籍している。その支援にはC県内の盲学校やボランティアが入っている。C県には、弱視学級と盲学校が相互に連携を図る「C県弱視教育研究会」が設けられており、さらに、視覚に障害を持つ人たちの支援にはさまざまな分野の連携が必要であることから「C県ロービジョンネットワーク」という会も設立されている。ここでは、医療・福祉・教育などの垣根を越えたC県内のロービジョン関係者の情報交換や研修の場となっており、盲学校や弱視学級の担任も参加をしている。

このように障害種を軸として同心円状に広がっていくネットワークがある（図6）。現在はできたばかりであり、まだ個々の円内の連携に止まっているが、この連携の方法は、個別の教育支援計画策定時のネットワークにつながっていくものであり、今後、さらに支援の輪が充実していくよう相互に働きかけていく必要がある。ここでの各学校のコーディネーターの役割は、各輪を広げ、子どもたちの支援につなげていくことである。

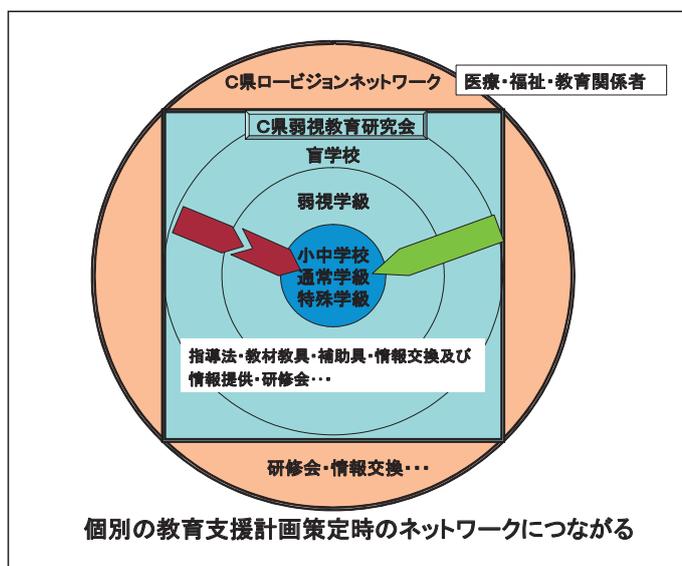


図6. 障害種を軸としたネットワーク

3. おわりに

以上のように5事例の支援体制を見てきた。事例（1）、（2）、（3）は、特別支援教育に限った取り組みではなく、今、学校が抱えている学力や不登校等のさまざまな問題解決と共通している。事例（4）、（5）は、センター的機能や関係機関とのネットワーク作りの取り組みである。

児童生徒の支援を考えた場合、それぞれの年齢や発達、さまざまな事情により、カウンターパートがかわってくる。コーディネーターは、個々の事情等を考え、必要に応じてカウンターパートを開拓し、選び、橋渡しをしていく役割を担う。また一つの支援体制にこだわる必要はなく、地域の実情により、いくつかを組み合わせた、さまざまに工夫をし、柔軟に支援を考えていくことが大切である。

特別支援教育コーディネーターという機能が通常の学級でのLD等の子どもへの配慮に及ぼす影響

－「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査」と「通常の学級における配慮の実態に関する調査」との関連を通して－

海津 亜希子

キーワード：特別支援教育コーディネーター、通常の学級、配慮、LD、ADHD

I 目的

学校教育において、特別支援教育が名実ともに根つき、機能していくためには、総合的な視点からの考察が不可欠になる。研究においても然りで、個々に深められた知見が、互いにどう関連しているかを明らかにすることは、特別支援教育の構築に際し、示唆を与える可能性をもつ。

そこで、この報告では、本研究プロジェクトである「特別支援教育コーディネーターに関する実際的な研究」と、研究所内で組織されている関連した他のプロジェクト研究「小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究－LD、ADHD等の指導法を中心に－（平成15から17年度）」とが共同して行った調査の結果とを分析、考察することを目的とする。具体的には、「特別支援教育コーディネーター」の指名状況ならびに校内での認識度と、「小中学校でLD、ADHD等に対して行われている配慮」との間に、どのような関連があるかを明らかにする。

II 方法

本研究プロジェクトで行われた「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査」結果と、「小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究－LD、ADHD等の指導法を中心に－」のプロジェクト研究で行われた「通常の学級における配慮の実態に関する調査」の結果の関連について検証するため、以下の方法をとった。

1) 調査の概要

「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査」について

本研究の一環として実施された調査。小・中学校で現在進められている特別支援教育の現状と特別支援教育コーディネーターの活動の実態について明らかにすることを目的にして行われた。調査内容、結果の詳細については、報告書 (http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-54.html) を参照されたい。

「通常の学級における配慮の実態に関する調査」について

①調査の目的：LD等のある子どもたちに対して必要とされる「通常の学級内での配慮」の実態を明らかにすることを目的としている。ここでいう「配慮」とは、学級の担任教師が、教材・教具、課題の分量や提示方法、評価の基準、学習の集団の大きさ、テストの手続き等、個々の子どものニーズにあわせて調整していくことをさす。

LD等の子どもの教育において、このような配慮の実施は不可欠な要件であるが、学級担任がどのような配慮を、どの程度実施できるのか、その実態はわが国ではあまり知られていない。この調査では、LD等の子どもに実施されている配慮の内容を整理し、小学校の学級担任を対象にして (a) 学級担任が感じている配慮の実施の容易さ (配慮の容易さ)、(b) 配慮の実施状況 (実施状況)、(c) 配慮を実施するための要件 (実施要件)、を聞いている。

配慮の項目は、全部で68項目である。調査項目の作成手順、内容の詳細については、「小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究－LD、ADHD等の指導法を中心に－（平成15から17年度）」の報告書（平成18年3月）にゆずる。

- ②調査の対象：5つの県からそれぞれ小学校21校を抽出し、合わせて105校の通常の学級担任に調査を依頼した。ただし、学校の抽出に際しては学校規模によるサンプルの偏りを調節することを前提とし、それぞれの県における小規模校（各学年1学級）、中規模校（各学年2学級）、大規模校（各学年3学級以上）の比率を3:2:1に操作している。調査の依頼に対して応答があった56校（回収率53.5%）から502名の学級担任の回答を得た。この研究では、このうち調査内容すべてに回答した411名のデータを分析に利用している。学級担任の属性としては、(a) 教職年数；(b) 特殊教育担当経験；(c) 担当学級における学年（学年）；(d) 児童数；(e) 通級指導教室を利用している、もしくは特殊学級から支援を受けている児童数（通級等児童数）；(f) (e)を除く、気になる児童数（気になる児童数）；(g) ティームティーチングや介助員の利用（TT等利用）；(h) 授業準備や教材研究に費やしている時間（準備・研究時間）；(i) 授業準備や教材研究に費やしている時間に対する満足感（準備・研究時間の満足感）；(j) 職場でのサポート（サポート）、を尋ねている。回答方法には1～4点（低い方から、「そう思わない」「あまりそう思わない」「ややそう思う」「そう思う」）の4件法を用いている。

2) 分析の手順

- ①2つの調査の関連をみるために、「通常の学級における配慮の実態に関する調査」については、1校あたり5名以上の教員が回答した学校を抽出し、教員の平均点をもって、その学校の得点とした。
- ②「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査」については、以下の項目を分析に用いた。尚、本報告の分析に際しては、特別支援教育コーディネーターの指名状況等の実態の差によって比較するため、回答の再カテゴリー化（2カテゴリー）を行った。詳細については以下に示す。
- 「特別支援教育コーディネーターの役割は校内で十分に認識されていると思うか」については、「とても思う」「思う」を1つのカテゴリーA（高・認識度）に、「あまり思わない」「思わない」を1つのカテゴリーB（低・認識度）にまとめた。「特別支援教育コーディネーターを学校の校務に位置づけているか」については、「指名している」を1つのカテゴリーAに、「今年度中に指名する予定」「再来年度に指名する予定」「予定していない」を1つのカテゴリーBにまとめた（尚、この調査はともに、平成16年度に実施したものである）。
- 「通常の学級における配慮の実態に関する調査」については、配慮の項目68項目を採用した。なかでも、(a) 学級担任が感じている配慮の実施の容易さ（配慮の容易さ）について取り上げ、特別支援教育コーディネーターの指名状況等の実態の差による比較を行った(bの実施状況については、aで「容易」と答えた教員にのみ回答を求めたため、本報告での分析には用いなかった）。
- ③上記の項目において、2つのカテゴリー間で、「通常の学級における配慮の実態」に差があるかを調べるため、平均値の差の検定（t検定）を行った。尚、t検定の実施に先だって、等分散性の検定であるLeveneの検定を行い、等分散が仮定できない場合にはWelchの検定を用いた。

Ⅲ 結果

有意差（ $p<.05$ ）がみられた項目をt値とともにTable 1に示した。これらから、「特別支援教育コーディネーターの役割は校内で十分に認識されていると思うか」について「高・認識度」と回答した学校と「低・認識度」と回答した学校との間で、「教員らが通常の学級においてLD等のある子どもに

対して容易」と回答した配慮項目に有意差がみられたのは12項目、「特別支援教育コーディネーターの指名が既になされている」と回答した学校と「まだなされていない」と回答した学校との間では、配慮項目8項目において有意差がみられた。なお、「コーディネーターの役割の認識度が高い」または「指名が既になされている」と回答した学校では、いずれも配慮項目に対する実施の容易性の得点が高く、逆の傾向を示す項目はみられなかった。

IV 考察

本結果では、「特別支援教育コーディネーターを校務に位置づけている学校」または「コーディネーターの役割が校内で十分に認識されていると思われる学校」においては、通常の学級におけるLD等のある子どもへの配慮の実施の容易性を、学級担任が感じやすいというものであった。この結果からコーディネーターが校内に位置づけられていることで、研修会や資料の配布等を通じ、校内での特別支援教育の理解が推進され、通常の学級の担任がこうした子どもたちへの配慮に関する知識や技術をさらに磨く機会が得られること、また、実際にこれらの配慮が実施しやすいような人的、物的支援の調整役をコーディネーターが行っている可能性が考えられる。他方、もともと教員らがこのような配慮に対して認識度が高いといった校内の土壌があったからこそ、コーディネーターという新しいシステムがスムーズに位置づけられ、機能している可能性も高いと推測される。

さいごに、今回、容易と判断された項目をみると、概して、特化した教材等の準備や設備、個別的な支援を要するものではなかったが、学習等のつまずきが深刻化した場合には、特化した指導が必要になることもあると思われる。こうした事態において、校内全体を俯瞰し、調整していく務を担い、学級担任による支援の一翼を担うのが特別支援教育コーディネーターと想定され、この点に関しては、大きく期待を寄せられる部分でもあろう。

今後は、特別支援教育コーディネーターという機能が、学校の中でどのような効果をもたらし、さらなる充実のための課題は何なのかについて具体的に探っていくこと、コーディネーターという機能が、通常の学級での特別支援教育に対して有機的につながっていくための要因を解明していくことが重要である。

文献

国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究成果報告書「小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究－LD、ADHD等の指導法を中心に－（平成15から17年度）」。

付記

この報告をまとめるにあたっては、「小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究－LD、ADHD等の指導法を中心に－」のプロジェクト研究メンバーである玉木宗久研究員、佐藤克敏主任研究官、小林倫代総括主任研究官の協力を得た。

Table 1. 特別支援教育コーディネーターの実態と通常の学級でのLD等の子どもへの配慮の容易性との関連

	項目	A群		B群		t	p
		M	SD	M	SD		
質問： 特別支援教育コーディネーターを学校の校務に位置づけていますか ^a							
1	あたりまえのことであっても適切な行動（いすに座っている、大声を出さないなど）が出来ていたら言葉で誉める	3.5	0.19	3.3	0.24	3.03	.00
5	マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする	3.4	0.28	3.1	0.35	2.15	.04
6	子どもどうしが互いの良さを認め合う機会をつくる	3.4	0.21	3.2	0.23	2.73	.01
12	提出期間・テスト時間を長したり短くしたりして調節する	3.4	0.26	3.2	0.30	2.28	.03
13	板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく	3.6	0.24	3.4	0.38	2.09	.04
16	道具を使うときは手を添えて使い方を教える	3.0	0.26	2.8	0.32	2.16	.04
40	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する	3.0	0.26	2.7	0.32	3.05	.00
41	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する	2.9	0.34	2.7	0.24	2.19	.03
51	作業や課題は一度に達成することが可能な量になるように小さなまとまりに分ける	3.1	0.28	2.9	0.22	2.65	.01
54	形の特徴や位置の関係などなるべく言葉で説明を加えるようにする	3.1	0.23	2.9	0.24	2.80	.01
60	混乱を引き起こす原因やもの（大きな音や声、ざわざわした雰囲気、注意を引く刺激など）を可能な限り取り除く	2.8	0.36	2.5	0.23	2.28	.03
63	混乱したときどうすればいいのかを伝える（困った時は周囲の助けを呼ぶ、かっとしたらその場を離れるなど）	3.1	0.19	2.9	0.26	2.81	.01
質問： 特別支援教育コーディネーターの役割は、校内で十分に認識されていると思いますか ^b							
5	マス目のある用紙を使用し、問題を写したり、計算したりするときの位取りを分かりやすくする	3.4	0.25	3.2	0.36	2.24	.03
13	板書の書式（左から右へ書くなど）をきめておく	3.6	0.23	3.4	0.34	2.66	.01
39	テストの回答に代筆者やテープレコーダー、パソコンなどの使用を認める	1.9	0.33	1.7	0.28	2.32	.03
40	予定を変更する場合は、直前になって知らせるのではなく、事前に伝え、変更後の予定を視覚的に確認できるように明示する	3.0	0.28	2.8	0.31	2.42	.02
41	話の内容や重要なポイントが理解できているかどうか個別にきいたり、言語化させたりして確認する	2.9	0.37	2.7	0.22	2.07	.05
43	他の子どもたちにその子の特性について理解してもらえるように工夫して伝える	3.2	0.20	3.1	0.21	2.47	.02
50	守るべきルールや約束ごとのいくつかを子どもと相談して決める	3.5	0.26	3.2	0.20	2.97	.01

^a A群 = 指名がすでに行われている(n=26), B群 = 指名がまだ行われていない(n=15)

^b A群 = 思う(n=23), B群 = 思わない(n=19)

特別支援コーディネーターの活動内容に関する研究

伊藤 由美 横尾 俊

キーワード：特別支援教育コーディネーター、コーディネーション活動、小・中学校、学校規模

はじめに

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）」²⁾が出されて以降、全国で特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）の指名が進められてきている。現在、ほぼ全ての盲・聾・養護学校でコーディネーターの指名が行われ、小・中学校でも平成19年度には全ての学校に校内支援体制を整備することを目標に指名が進められている。

これと共に、全国の特設教育センターや教育委員会等では、コーディネーターの養成研修やフォローアップ研修が企画・開催されており、新たに始められた本事業が充実したものになるよう、指名されたコーディネーターへの支援も合わせて進められている現状にある。このように、特別支援教育推進事業が急速に進められてきた背景には、現在直面している教育課題を特殊教育だけではなく、教育現場全体で対応していこうとする動きがあり、その流れの中で新たに出てきたコーディネーターという役割への期待は大きい。

コーディネーターに求められている役割については、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で、「教職員全体の特別支援教育に対する理解」、「学校内の協力体制の構築」、「学校外との関係機関との連携協力」、「保護者や関係機関に対する学校の窓口」等があげられている。こうした役割を行なうために参考となるような資料や本は、様々な形で作成、出版されており、その内容を見る限り、コーディネーターが行う役割については徐々に整理されてきているといえる。

しかしながら、現場のコーディネーターにとっては依然として戸惑いが大きいようである。独立行政法人国立特殊教育総合研究所が平成17年1月に実施した「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査」³⁾では、現在抱えている多様な職務に加え、新たな分野への対応を求められていることについて、コーディネーターが負担を感じていることが報告されている。調査では、実質的な職務時間の増加等表面的な問題が負担としてあげられていたが、実際にコーディネーターと話をすると、「新しい役割に対して何をどのように行えば良いのかが分からない」、「職員にどう協力を得ていけばよいか悩んでいる」という訴えを聞くことがある。このような意見は全てのコーディネーターに当てはまるものではないかもしれないが、多くの役割の中で自分が何をしないといけないのか、置かれた状況の中で何から始めたらよいか分からず、その戸惑いが負担感の背景の1つとなっているのではないかと推察される。

こうした戸惑いや不安を解消するために、本を読んだり、研修に参加したりして知識を得ることは重要である。しかしながら、それでも不安感や負担感が消えないのは、コーディネーターの取り組みが始まったばかりで活動の積み上げが今後の課題となっている現状であるにもかかわらず、求められている役割が多いこと、また、コーディネーター自身がまだ求められる役割をどう遂行すればよいか、何を目的にコーディネートしていけばよいかを整理し、進めることが難しい段階であることが理由としてあげられる。したがって、今後は求められる役割に関する情報だけでなく、活動をすすめるための力点の置き方や、他の役割との関連についても参考となる情報が必要になると思われる。

このような役割の力点の置き方や他の役割との関連については、瀬戸ら（2002）¹⁾が行ったチーム援助に関するコーディネーション行動についての調査が参考になる。この調査では、スクールカウ

ンセラーのいる高校において、学年主任、生徒指導主任等を対象に、学校内でのコーディネーション行動を調べたものであり、調査内容は特別支援教育におけるコーディネーターにも適用できる部分が多い。この調査では、コーディネーション行動は「個別支援レベル」と「システムレベル」の2つに分けることができ、さらに、個別支援レベルの行動には「説明・調整，保護者・担任連携，アセスメント・判断，専門家連携」があり、システムレベルの行動には「マネジメント，広報活動，情報収集，ネットワーク」があると述べている。また、コーディネーションの能力・権限として「状況判断，専門的知識，援助チーム形成，話し合い能力」をあげている。さらに調査結果から、コーディネートをおこなうためには実に多くの行動や必要な能力があり、行動の内容にはシステムと個別支援のそれぞれに共通性があることが指摘されている。

文部科学省が示す特別支援教育において、コーディネーターは校内での支援体制作りのキーパーソンとしての役割や地域の盲・聾・養護学校や福祉機関、療育機関等との繋ぎ役という大きな役割を求められている。その一方で、コーディネーターが置かれている学校の状況、求められる仕事と備えている力や情報によって、コーディネーターとしての行動を選択しながら活動をすることも必要となる。そこで、新たに始まったコーディネーター配置事業の中、指名を受けた教員がどのような活動をおこなっているかを整理することは、今後のコーディネーター活動の一助になるのではないかと考えた。

本稿では、新たにコーディネーターに指名された教員がおこなっている活動の現状について傾向を捉えるとともに、今後のコーディネーション活動に向けての課題について検討したい。

方 法

文部科学省から出された指針では、小・中学校のコーディネーターの活動には「校内支援」と「他機関との協力」の2つの行動があがっている。本調査では、瀬戸らの調査項目をもとに、小・中学校でコーディネーターがおこなう活動という視点で内容を整理し、「特別支援教育コーディネーターの役割・行動に関するアンケート」用紙を作成した。調査内容は以下に示す（調査用紙は巻末に添付）。

I. 基本情報（6項目）

「所属機関」「職名」「校内委員会の設置の有無」等

II. コーディネーターの活動について（62項目）

「説明」「調整」「マネジメント」「他機関との支援関係」「介入」「情報収集（情報判断力）」

「アセスメント」「状況判断」「話し合いのスキル」「専門的知識」の10領域について。

質問項目は、「特別支援教育について職員全体に説明しているか」「子どもの支援を校内委員会にはかる時、学級担任の気持ちに配慮しているか」「他機関と情報を共有する際、子どものプライバシーを尊重しながら、情報を伝えているか」等

III. 特別支援教育に関する校内の様子について（12項目）

「管理職の理解・協力」「チーム形成」の2領域について。

質問項目は、「特別支援教育の考え方に対し管理職の理解があるか」「職員会議で特別支援教育に対して前向きな発言があるか」「コーディネーターからの依頼に対して、校内委員会のメンバーは協力的であるか」等

なお、調査項目II. については、「している」「ほぼしている」「あまりしていない」「全くしていない」の4件法で、調査項目III. については「ある」「ほぼある」「あまりない」「全くない」の4件法で回答を求めた。

調査日：平成17年8月1日

調査対象：A県コーディネーター研修会参加者のうち、小学校教諭175人、中学校教諭92人（計267人）。

回答率：全体 83.89%（224人）

小学校 80.57%（147人）

中学校 83.69%（77人）

結果と考察

（1）回答者の情報

はじめに本調査の回答者について整理する。質問項目は「所属機関」「全校児童・生徒の数」「職員数」「職名」「校内委員会の設置の有無」「個別の教育支援計画は作成の有無」の6項目である。

その結果、回答者の所属機関は、小学校147人、中学校77人であった。「全校児童・生徒の数」について、小学校では、在籍児童数240人以下の小規模校が68校、241～720人の中規模校が72校、721人以上の大規模校が6校で、無記入が1件であった。中学校では、在籍生徒数120人以下の小規模校が15校、121～360人の中規模校が37校、361人以上の大規模校が24校で、無記入が1件であった（表1）。

表1 回答者が勤務する学校の全校児童・生徒の数

	小規模校	中規模校	大規模校	無記入
小学校	(～240人)	(241～720人)	(721人～)	
	68	72	6	1
中学校	(～120人)	(121～360人)	(361人～)	
	15	37	24	1

「教員数」については、15人以下の学校に勤務している回答者が小学校で57人、中学校で20人、16～30人の学校が小学校で72人、中学校で44人、31人以上の学校が小学校で16人、中学校で12人であった。なお、無記入は小学校2件、中学校1件であった。

回答者の「職名」については、小学校で教頭5人、教務主任24人、通常の学級担任45人、特殊学級の担任40人、生徒指導主任8人、保健主任6人、通級指導担当者6人、養護教諭22人であった。中学校では教頭6人、教務主任3人、通常の学級担任21人、特殊学級担任15人、生徒指導主任2人、通級指導担当者1人、養護教諭31人であった。小・中学校とも校長はおらず、通常の学級担任、特殊学級担任、養護教諭が多かった。特に小学校では担任と特殊学級担任が、中学では養護教諭が多かった（表2）。

表2 回答者の職名（複数回答）

	校長	教頭	教務主任	通常の学級担任	特殊学級担任	生徒指導主任	保健主任	通級指導担当者	養護教諭
小学校	0	5	24	45	40	8	6	6	22
中学校	0	6	3	21	15	2	0	1	31

「校内委員会の設置」については、小学校で設置している学校は100校、平成17年度中に設置する予定の学校は17校、平成18年度に設置する予定の学校は15校、設置予定のない学校は11校であった。中学校ですでに設置している学校は56校、平成17年度中に設置する予定の学校は9校、平成18年度に設置する予定の学校は5校、設置予定のない学校は5校であった。この結果から、多くの学校ですでに校内委員会が設置されていることが分かる。なお、無記入は小学校で5件、中学校で2件であった。

「個別の教育支援計画の作成」については、小学校で作成している学校は41校、平成17年度中に作成予定の学校は56校、平成18年度から作成する予定の学校は23校、作成予定のない学校は23校であった。中学校では、すでに作成している学校は9校、平成17年度中に作成予定の学校は26校、平成18年度から作成する予定の学校は20校、作成予定のない学校は19校であった。全体的には中学校よりも小学校の方が積極的に進められているという結果であった。なお無記入は小学校で3件、中学校で2件であった。

(2) A県のコーディネーション活動の現状

コーディネーション活動（「説明」「調整」「マネジメント」等）62項目、および校内の様子（「管理職の理解・協力」「チーム形成」）12項目の計74項目について、小・中学校別と学校規模別ごとに状況を比較した。なお、回答のうち「全校児童・生徒の数」が無記入であった2件を除き、小学校146件、中学校76件を対象に整理をした。

1) 小・中学校ごとのコーディネーション活動の現状

まず初めに、小・中学校のコーディネーション活動の現状を見ていく。コーディネーション活動のうち「アセスメント」「状況判断」「話し合いのスキル」「専門的知識」の多くの項目において、小学校でのコーディネーション活動が進んでいるという傾向が表れていた。

ここでは、その傾向がやや高くあらわれた「話し合いのスキル」に関する項目について図を示す（図1、図2）。

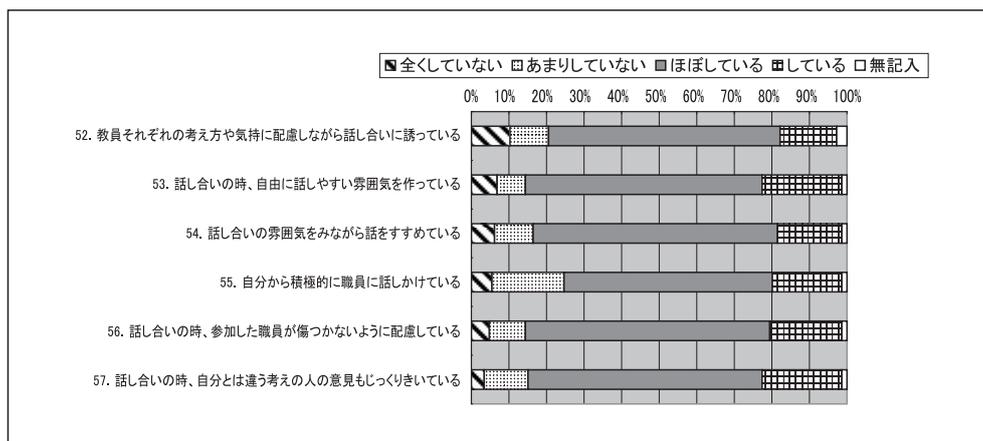


図1 話し合いのスキル（小学校）

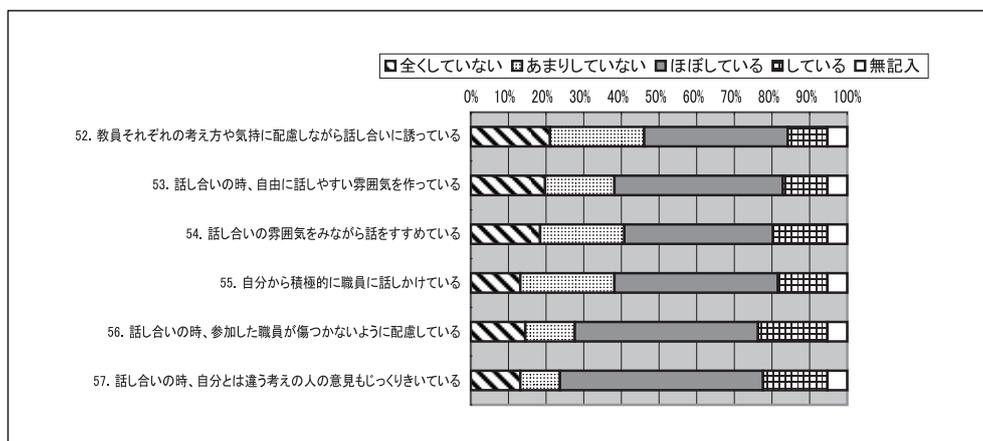


図2 話し合いのスキル（中学校）

話し合いのスキルのうち「53. 話し合いの時、自由に話しやすい雰囲気を作っている」については小学校の84.2%が「ほぼしている」「している」と回答しているが、中学校では56.6%と小学校を27.6%下回る結果であった。また、小・中学校間で最も差の小さかった「55. 自分から積極的に職員に話しかけている」についても「ほぼしている」「している」と回答している小学校のコーディネーターは74.0%であったが、中学校では56.6%と17.4%少ない結果であった。ここから、小学校では多くの領域にわたりコーディネーション活動に取り組まれている一方、中学校での取り組み状況との間に差があることが推察された。

一方、「他機関との支援関係」「介入」については、まだまだ活動がされていないという傾向がみられた。特に他機関との支援関係の「24.盲・聾・養護学校のコーディネーターが定期的に訪れている」については小学校では87.6%、中学校では96.0%が「全くしていない」「あまりしていない」と回答しており、そのうち「全くしていない」が小学校で73.2%、中学校で84.2%という高い結果であった。「22. 盲・聾・養護学校と連絡を取り合っている」「25. 外部機関の専門家が定期的に訪れている」についても小・中学校とも70%以上が活動をしていないという回答であった（図3，図4）。他機関との支援関係については、小・中学校ともあまり活動されていないが、これについても中学校の方が取り組まれていないという結果であった。

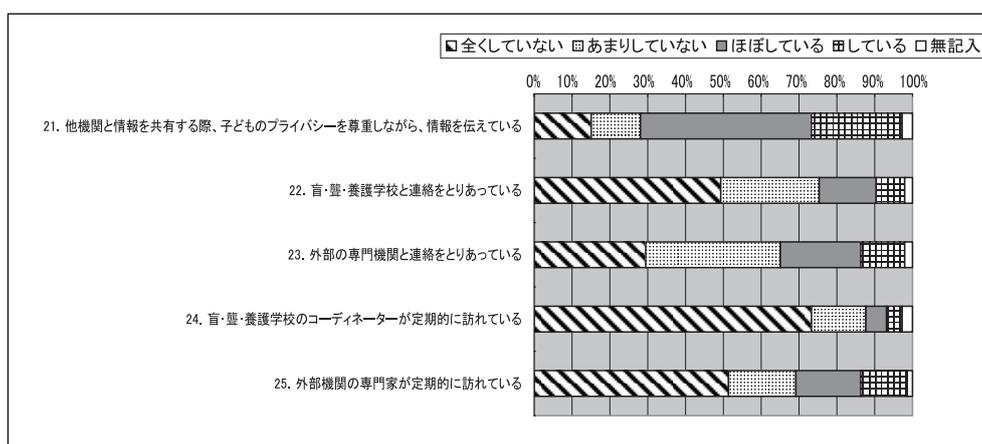


図3 他機関との支援関係（小学校）

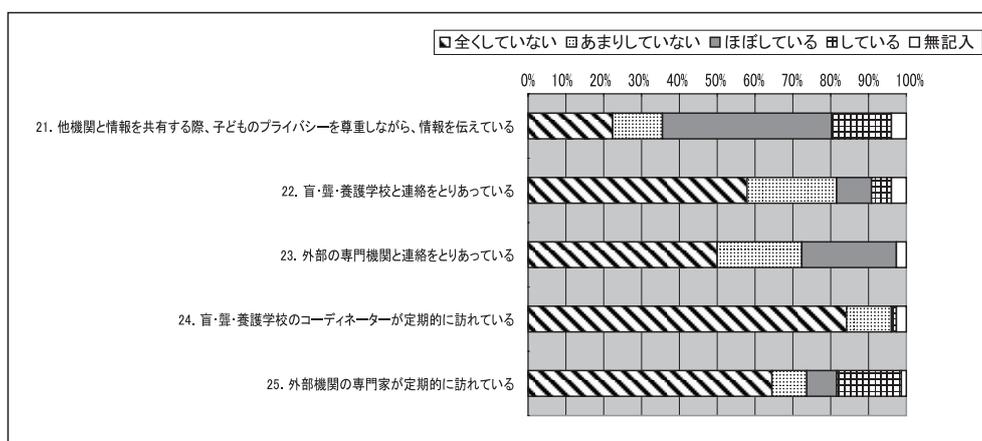


図4 他機関との支援関係（中学校）

「管理職の理解」については、小・中学校とも「ある」「ほぼある」と回答した割合が高かった（図5、図6）。特に「63. 特別支援教育の考え方に対し管理職の理解がある」「66. 子どもに特別な支援をおこなうことに管理職は協力的である」については小学校では両項目とも「ある」「ほぼある」の回答が84.9%であり、中学校でも項目63では76.3%、項目66では77.6%と高い割合で理解が示されていることが分かった。一方、「68. 盲・聾・養護学校のコーディネーターが介入することに管理職の理解がある」については、小学校で75.3%、中学校で57.9%が「ある」「ほぼある」と回答している。この項目は、「管理職の理解」について問う内容の中では比較的肯定的な回答の割合が低い。この結果から、特に中学校に特殊教育諸学校のコーディネーターが入って連携を行うことに課題があることが考えられる。

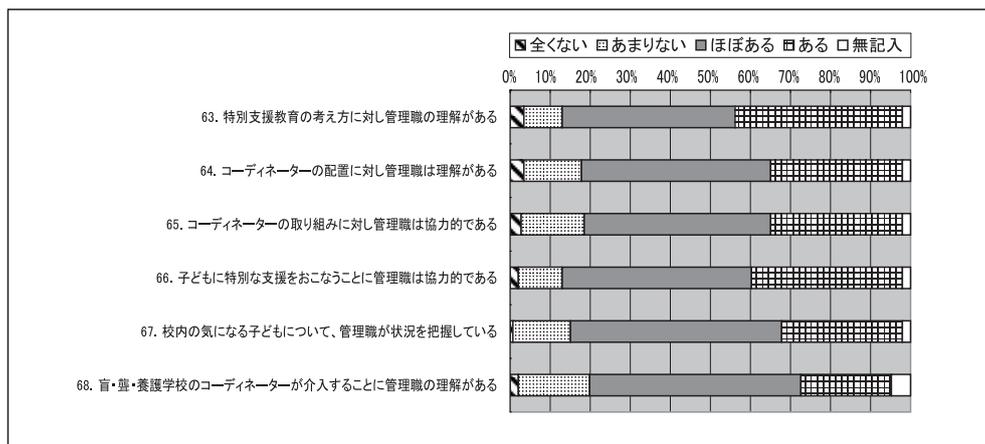


図5 管理職の理解（小学校）

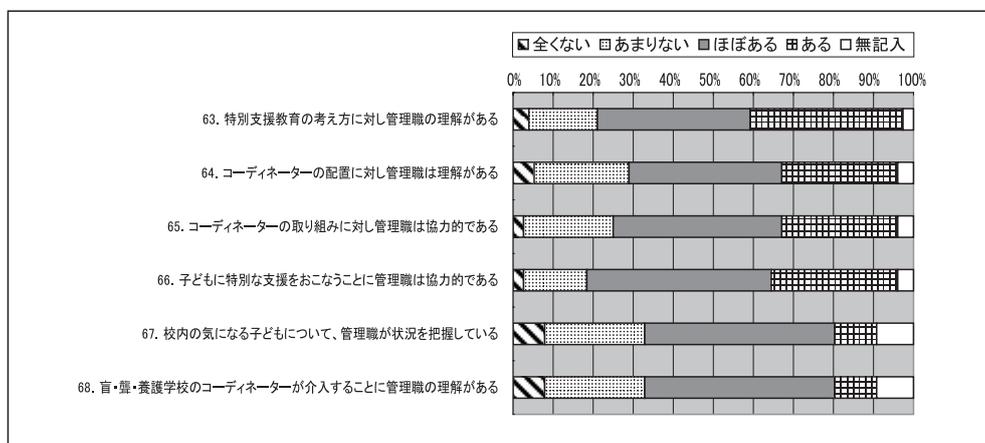


図6 管理職の理解（中学校）

こうした結果から、A県の管理職は校内の特別支援教育体制づくりに対して理解があり、積極的にコーディネーション活動が進められてきているという状況にあると言える。しかし小学校、中学校とも他機関との連携についてはまだ発展途上にあり、特に中学校では管理職の理解もまだ十分ではない。この様な現状から、特別支援教育体制づくりへの取組について、A県では校内体制づくりを中心に、小学校での取組が進んでいる状況にあると言えるだろう。

2) 学校規模によるコーディネーション活動の現状

次に、学校規模別にコーディネーション活動の現状をみていく。学校規模は先に記述した、小・中学校ごとの全校児童・生徒の数を基準に分類した。ここでは、コーディネーションの中心的活動と思われる「マネージメント」と「調整」について取り上げ結果を示すことにした。

「マネージメント」の概念は大きくは「調整」に含まれる概念であると思われるが、ここでは、主に保護者や他機関等との連携の際の行動を「マネージメント」とし、校内での組織づくりの行動を「調整」とした。

質問項目のうち「16. 子どもに支援をおこなう際、保護者と担任との連絡・調整をおこなっている」について「ほぼしている」「している」と答えた回答者は、大規模校で60.0%、中規模校で61.5%、小規模校で49.4%と小規模校で若干低い割合であった。また、「18. 学校全体で子どもの様子について、定期的に話し合いの場を開くように呼びかけている」については、大規模校で70.0%、中規模校で67.9%、小規模校で74.7%と学校規模にかかわらず「ほぼしている」「している」と答えた回答者が多かった。一方、「20. 信頼できる専門機関や盲・聾・養護学校のコーディネーターと繋がりを作っている」については、大規模校で26.7%、中規模校で39.4%、小規模校で24.1%と学校規模にかかわらずあまりおこなわれていないが、中規模校では他に比べて若干多い割合で連携が行われているという結果であった（図7，図8，図9）。

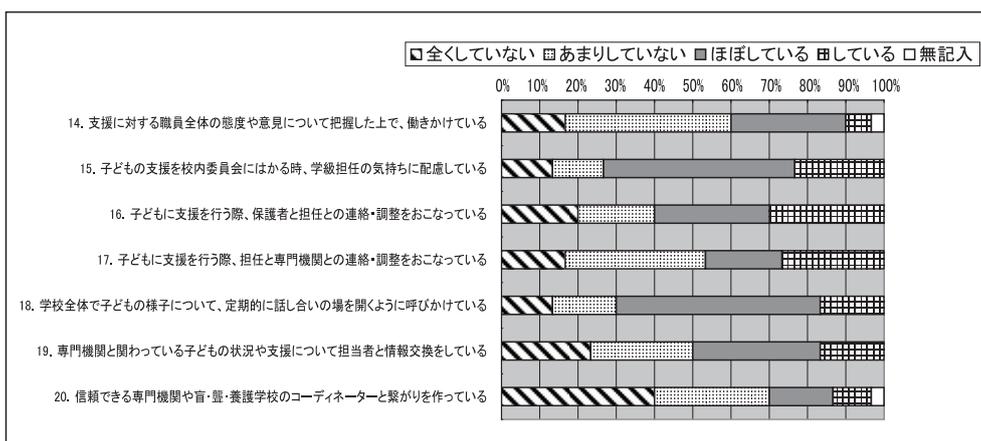


図7 マネージメント（大規模校）

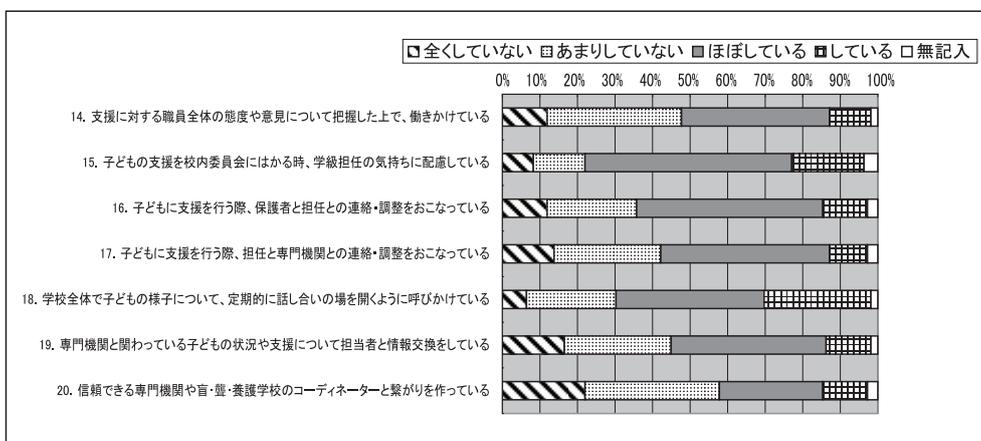


図8 マネージメント（中規模校）

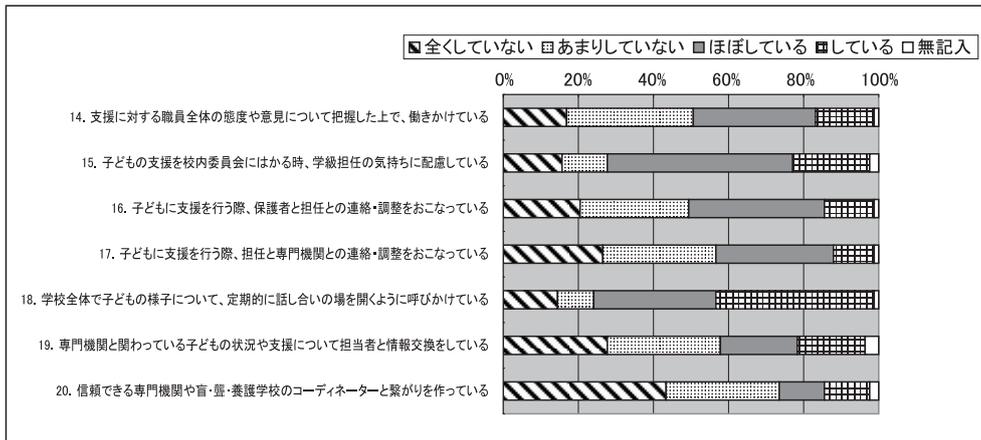


図9 マネージメント(小規模校)

「調整」については、主に校内職員への働き掛けについてたずねている。「08. 子どもの支援を考えるため、組織づくりについて管理職と話し合っている」について取り上げると、「ほぼしている」「している」と答えた回答者は、大規模校で43.3%、中規模校で55.0%、小規模校で61.4%と学校規模が小さいほど話し合いがされているという傾向がみられた。また「10. 子どもへの支援活動について、積極的に管理職に知らせている」についても大規模校で43.3%、中規模校で67.9%、小規模校で63.9%と大規模ではない方が管理職への連絡が積極的におこなわれているという同様の結果であった（図10、図11、図12）。

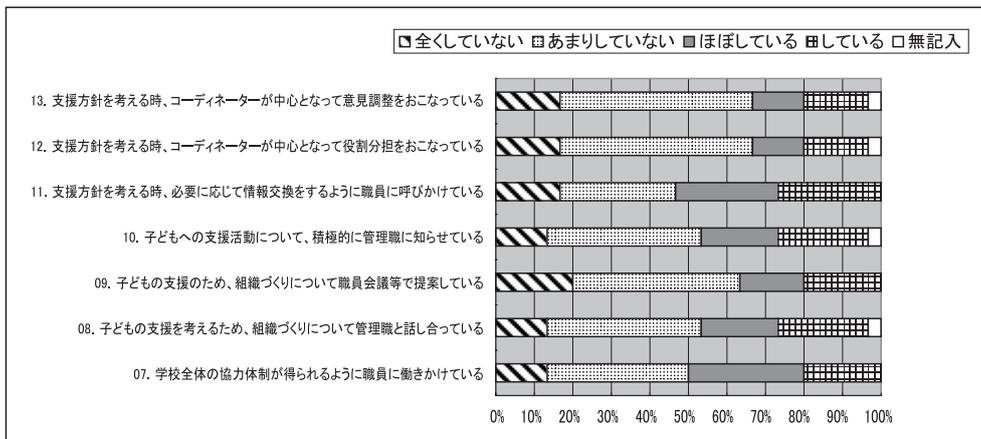


図10 調整 (大規模校)

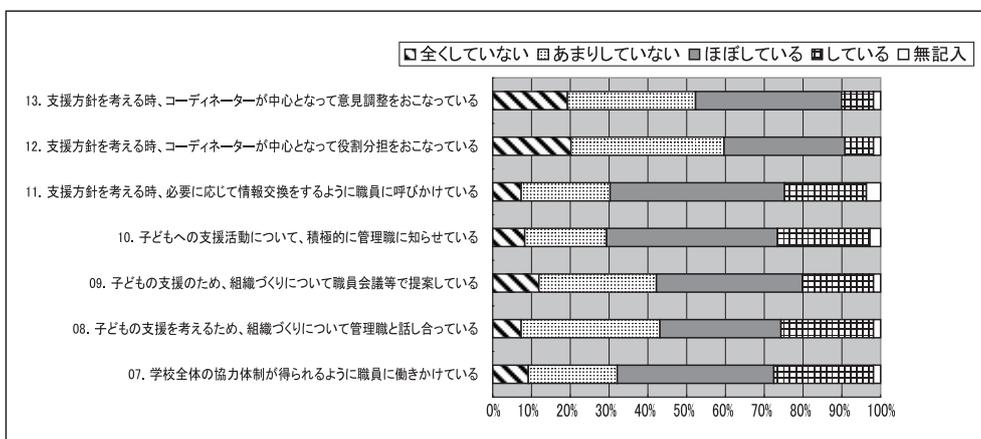


図11 調整 (中規模校)

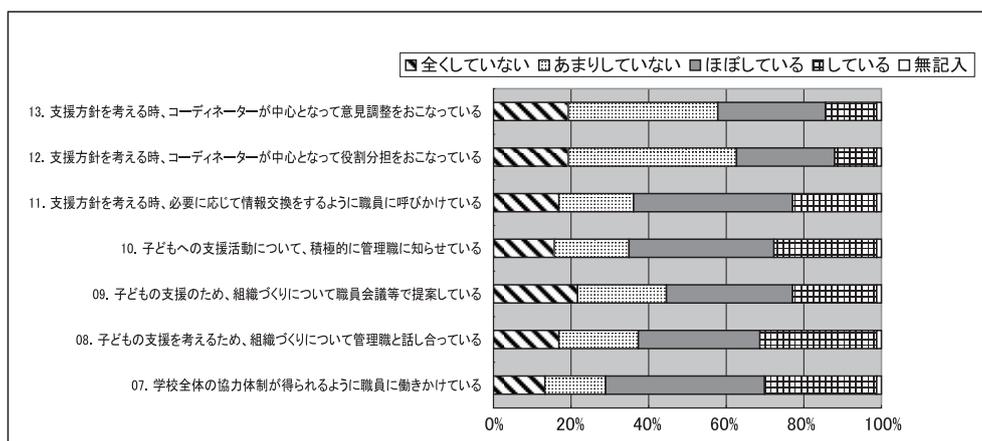


図12 調整（小規模校）

これらの結果から、学校の規模に関わらず児童・生徒のことについてコーディネーターが中心となり、職員や管理職と話し合う機会や雰囲気作りを行っていることが推察される。しかし、コーディネーターと管理職の連絡に関しては学校規模が小さいほど連絡がおこなわれやすく、逆に保護者と担任との連絡についてはあまりコーディネーターが調整に入らない傾向がみられた。小規模校では、保護者と担任との関係においてダイレクトなやり取りがおこなわれやすく、コーディネーターによる保護者と担任の間のマネジメント機能の必要性が低下することが考えられる。学校規模によるコーディネート方法の違いについては今後の検討が必要であろう。

しかしながら、この視点から考えると、学校の規模が大きくなると児童・生徒数も職員数も増え、コーディネーション活動をおこなうためにはマネジメントが必要になると思われるが、今回の調査結果では、規模の大きな学校ほど校内の連絡調整的な役割があまり行われていないという傾向がみられた。このことは、大規模校でのコーディネーション活動に大きな課題があることを示唆している。

今回のコーディネーション活動に関する調査結果については、調査対象であるA県の取組み姿勢や教育環境、対象者であるコーディネーターの取組み意識や問題意識が大きく影響していることが考えられる。そのため、A県だけではなく全都道府県の傾向をとらえ検討することで、さらに現状を整理する必要があると考える。また、調査結果から、校内では管理職の理解のもとでコーディネーション活動がすすめられているものの、コーディネーターと担任との具体的な協力作りや支援活動については、まだ今後の課題が多い。さらに、現在のコーディネーター活動はまず校内での支援体制作りに力を入れているところであり、盲・聾・養護学校と支援・協力の体制を作ることは学校の種類や規模によらず、やや高いハードルであることが推察された。校内での支援体制ができあがる前に、外部機関に支援協力の依頼をすることは難しく、まずは校内でコーディネーターという新たな役割を根付かせることが重要な課題であることが示唆された。

おわりに

コーディネーターは、校内では子どもの在籍している担任や管理職との協力作り、さらに保護者との協力関係作り、センター的機能を担っている盲・聾・養護学校等、他機関との支援の依頼関係作りと支援チームを作るためのリーダー的存在となることが期待されている。

しかし、コーディネーターがこれら全てのコーディネーション活動をおこなうことは、他の業務等の兼ね合いから考えても困難である。もし期待される全ての活動をやらなくてはならないと考え

ることで、活動することに不安を感じてしまう可能性があるとするれば、役割そのものが機能しない恐れが出てくる。活動内容のバランスをとり、進めていくことが必要となるであろう。

コーディネーターの重要な役割は学校全体の特別支援教育体制を整えることにあるが、この役割の受け皿である学校に準備が十分に整っていない場合には、その能力を発揮することは難しいという相互作用的な関係にある。したがって優秀なコーディネーターがいるだけでは、その働きを十分に活用することは難しいだろう。コーディネーターが力を発揮できるような下地を整えるためにはいくつかの条件を揃える必要がある。その1つが特別支援教育を支えるコーディネーターへの支援体制の維持だといえる。具体的には管理職の特別支援教育への理解や、特別支援教育に対しての前向きな雰囲気、支援の必要な子どもを全体の問題と考えられる人間関係などをあげることができる。

今回の調査から、初任のコーディネーターがおこなっている活動を整理し、コーディネーション活動の現状を推察する手掛かりを得ることができた。しかしながら、コーディネーターの活動はまだ始まったばかりであり、これから大きく動いていくものである。今後は本調査結果をさらに分析するとともに、規模を広げた調査をおこない、コーディネーション活動の要素を検討する必要があると考える。また、コーディネーターが次のステップへ活動を繋げていけるような指標が示せるよう検討していくことが課題である。

文献

- 1) 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基盤となる能力および権限の研究－スクールカウンセラー配置校を対象として－. 教育心理学研究50, 204-214.
- 2) 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).
- 3) 横尾俊・伊藤由美・植木田潤・松村勘由・西牧謙悟 (2005)：小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査報告書. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所「小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査結果」調査報告書.

特別支援教育コーディネーターの役割・行動に関するアンケート

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

「特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究」

伊藤由美・横尾 俊

特別支援教育コーディネーターの具体的な役割と行動に関してを調査するためにこのアンケートを企画しました。

頂いた回答は統計的な処理を施し、個人や機関が特定されないように致しますので、ご理解頂き、ご協力いただければ幸いです。

I. 基本情報

1. 所属機関をお答えください。

ア 幼稚園 イ 小学校 ウ 中学校 エ 高等学校 オ その他（ ）

2. 全校児童・生徒の数をお答えください（だいたいの数でかまいません）

3. 機関の教員数にお答えください。

4. あなたの立場をお答えください（複数回答可）。

ア 校長 イ 教頭 ウ 教務主任 エ 通常の学級担任 オ 特殊学級担任
カ 生徒指導主任 キ 保健主事 ク 通級指導担当者 ケ 養護教諭 コ 進路指導
ケ その他（ ）

5. 校内委員会は設置していますか？

ア 設置している
イ H17年度中に設置する
ウ H18年度に設置する予定である。
エ 設置予定はない

6. 個別の教育支援計画は作成していますか？

ア 作成している
イ H17年度中に作成予定
ウ H18年度から作成する予定である。
エ 作成予定はない

Ⅱ. コーディネーターの活動について

現在おこなっているコーディネーターの活動に関して、該当するものを（ア）～（エ）の中から一つ選んでお答えください。

（ア）している	（イ）ほぼしている	（ウ）あまりしていない	（エ）全くしていない
---------	-----------	-------------	------------

1. 特別支援教育について職員全体に説明している
2. コーディネーターの役割について職員全体に説明している
3. 校内での支援の流れを職員全体に説明している
4. 子どもが支援を必要としている状態や支援方法について、管理職に説明している
5. 子どもたち全体に障害理解への取組をしている
6. 特別支援教育について保護者全体に説明している

7. 学校全体の協力体制が得られるように職員に働きかけている
8. 子どもの支援を考えるため、組織づくりについて管理職と話し合っている
9. 子どもの支援のため、組織づくりについて職員会議等で提案している
10. 子どもへの支援活動について、積極的に管理職に知らせている
11. 支援方針を考える時、必要に応じて情報交換をするように職員に呼びかけている
12. 支援方針を考える時、コーディネーターが中心となって役割分担をおこなっている
13. 支援方針を考える時、コーディネーターが中心となって意見調整をおこなっている

14. 支援に対する職員全体の態度や意見について把握した上で、働きかけている
15. 子どもの支援を校内委員会にはかる時、学級担任の気持ちに配慮している
16. 子どもに支援を行う際、保護者と担任との連絡・調整をおこなっている
17. 子どもに支援を行う際、担任と専門機関との連絡・調整をおこなっている
18. 学校全体で子どもの様子について、定期的話し合いの場を開くように呼びかけている
19. 専門機関と関わっている子どもの状況や支援について担当者と情報交換をしている
20. 信頼できる専門機関や盲・聾・養護学校のコーディネーターと繋がりを作っている

21. 他機関と情報を共有する際、子どものプライバシーを尊重しながら、情報を伝えている
22. 盲・聾・養護学校と連絡をとりあっている
23. 外部の専門機関と連絡をとりあっている
24. 盲・聾・養護学校のコーディネーターが定期的に訪れている
25. 外部機関の専門家が定期的に訪れている

26. 支援に関わるメンバーをコーディネーターが選んでいる
27. 支援に関わるメンバーの役割や動きをコーディネーターが割振っている
28. コーディネーターが子どもに直接指導をしている

(ア) している	(イ) ほぼしている	(ウ) あまりしていない	(エ) 全くしていない

- 29. 子どもの状況について他の職員と日常的に情報交換をしている
- 30. 気になる子どもがいる時、学級担任から連絡を受けている
- 31. 学級担任がどれくらい援助を必要としているかについて把握している
- 32. 子どもの支援方針についての学級担任の考え方を理解している
- 33. 子どもの状況や対応方法について保護者と情報交換している
- 34. 保護者がどれくらい援助を必要としているかについて把握している
- 35. 支援方針について保護者の考え方や希望を理解している
- 36. 外部専門機関の特色と連絡窓口を知っている

- 37. 支援を必要とする子どもの障害の状態について把握している
- 38. 支援を必要とする子どもの家庭環境について把握している
- 39. 支援を必要とする子どもの発達の経緯について把握している
- 40. 支援を必要とする子どもが在籍する学級での様子について把握している
- 41. 校内や外部機関で子どもの支援にかかわっている人を把握している
- 42. 集められた情報から支援すべきポイントを明確にしている
- 43. 子どもへの支援の方針について広い視野をもって考えている
- 44. 子どもにとって現在必要な支援だけでなく、将来までもイメージして支援方法を考
えている

- 45. 特別な支援が必要な子どもかどうか判断している
- 46. 校内委員会を開く必要があるか判断している
- 47. 学校でおこなう具体的な支援について、方針の妥当性を判断している
- 48. 支援方針が適切であったか、再検討が必要であるかを判断している
- 49. 状況に応じて専門機関に紹介した方がよいかについて判断している
- 50. 盲・聾・養護学校に連絡を取るタイミングを判断している
- 51. 外部の専門機関に連絡を取るタイミングを判断している

- 52. 教員それぞれの考え方や気持ちに配慮しながら話し合いに誘っている
- 53. 話し合いの時、自由に話しやすい雰囲気を作っている
- 54. 話し合いの雰囲気をみながら話をすすめている
- 55. 自分から積極的に職員に話しかけている
- 56. 話し合いの時、参加した職員が傷つかないように配慮している
- 57. 話し合いの時、自分とは違う考えの人の意見もじっくりきいている

- 58. 障害について専門的な知識を持っている
- 59. 障害のある子どもへの支援方法について知識を持っている

- 60. 子どもの発達について専門的な知識を持っている
- 61. 子どもの精神疾患について専門的な知識を持っている
- 62. 特別支援教育について理解している

Ⅲ. 特別支援教育に関する校内の様子について

現在の校内の様子に関して、該当するものを（ア）～（エ）の中から一つ選んでお答えください。

（ア）ある	（イ）ほぼある	（ウ）あまりない	（エ）全くない
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>			

- 1. 特別支援教育の考え方に対し管理職の理解がある
- 2. コーディネーターの配置に対し管理職は理解がある
- 3. コーディネーターの取り組みに対し管理職は協力的である
- 4. 子どもに特別な支援をおこなうことに管理職は協力的である
- 5. 校内の気になる子どもについて、管理職が状況を把握している
- 6. 盲・聾・養護学校のコーディネーターが介入することに管理職の理解がある

- 7. 職員会議で特別支援教育に対して前向きな発言がある
- 8. 学級担任がコーディネーターに相談に来る
- 9. 必要性があれば、いつでも校内委員会が開かれている
- 10. 校内委員会ではメンバーが発言しやすい雰囲気である
- 11. 校内委員会で決まった支援方針は、迅速に実行されている
- 12. コーディネーターからの依頼に対して、校内委員会のメンバーは協力的である