

プロジェクト研究（平成16年度～平成17年度）

「特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究」報告書

平成18年3月

独立行政法人

国立特殊教育総合研究所

はじめに

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」（平成13年1月）と、それに続く「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）の提言を受け、文部科学省は、平成15年度より特別支援教育推進体制事業を開始した。

本研究所では、文部科学省の、特別支援教育推進体制事業に対応し、平成15年度に「特別支援教育コーディネーター指導者研修」を実施し、また、今後の各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のための研修事業の推進に資する情報の提供を行うこと等を目的に、「特別支援教育コーディネーター養成研修推進研究グループ」を組織し、調査、研究、開発等に取り組んできた。

平成16年度より、「特別支援教育コーディネーター指導者研修」は、「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」として内容面での充実を図り、「特別支援教育コーディネーター養成研修推進研究グループ」の取り組みは、本研究プロジェクト「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究」として、組織を一新し、研究の一層の充実を図ることとなった。

本研究は、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で提言されている「特別支援教育コーディネーター」について、役割・機能及び資質・技能とその研修の在り方についての実際的な研究を進め、併せて、都道府県等に於ける特別支援教育コーディネーター養成研修を企画立案する者を対象とした研修を企画・運営し実施した。

本研究成果報告書は、研究の成果として得られた知見の概要をまとめ報告するものである。

なお、本研究の成果は、特別支援教育コーディネーター担当教員の実践に資する資料として特別支援教育コーディネーター実践ガイド」（別冊）を、また、特別支援教育コーディネーター養成研修担当者の企画・立案に資する資料として「特別支援教育コーディネーター養成研修マニュアル」（別冊）を作成している。

本研究が、特別支援教育を推進する担い手である特別支援教育コーディネーターの活動と、その研修の充実に寄与できることを願っている。

最後に、本研究を進めるに当たり多大なご協力ご支援をいただいた関係各位には、深く感謝の意を表する次第である。

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研究」

研究代表者 松村 勘由

研究組織

研究代表 松村 勘由 (教育研修情報部総括主任研究官)

副代表 大杉 成喜 (教育研修情報部主任研究官)

研究分担者 (50音順)

伊藤 由美 (教育相談センター心理療法士)

植木田 潤 (教育相談センター心理療法士)

大崎 博史 (企画部主任研究官)

海津 亜希子 (企画部研究員)

澤田 真弓 (教育支援研究部主任研究官)

徳永 亜希雄 (教育研修情報部主任研究官)

横尾 俊 (企画部研究員)

研究協力機関

北海道真駒内養護学校

札幌市立澄川小学校

横須賀市立公郷小学校

横須賀市立池上中学校

大阪府教育センター

神戸市立本山中学校

北九州市立養護教育センター

研究協力者 (50音順・敬称略)

石隈 利紀 (筑波大学・教授)

石塚 謙二 (文部科学省・特殊教育調査官)

小田 浩伸 (大阪府教育センター・指導主事)

加瀬 進 (東京学芸大学・助教授)

月森 久江 (杉並区立中瀬中学校・教諭)

柘植 雅義 (兵庫教育大学大学院教授 前文部科学省・特別支援教育調査官)

鋒山 智子 (京都府教育委員会・指導主事)

研究パートナー

北海道教育大学附属養護学校、札幌市教育センター、水戸市立上大野小学校

福岡教育大学障害児教育講座障害児治療教育センター

目 次

はじめに

研究組織

第1章 本研究の概要

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 …………… 9

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 ……………13

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 ……………17

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 ……………24

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 ……………29

特別支援教育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 ……………33

第3章 事例報告

特別支援教育へのはじめのいっぽ —普通の小学校のささやかなとりくみ—

横須賀市立公郷小学校 高 杉 江 里 子 ……………47

特別支援教育コーディネーターの実践～成果と課題

横須賀市立池上中学校 野 見 山 光 ……………51

特殊学級担任が行った特別支援教育コーディネーターの活動

札幌市立澄川小学校 前 田 利 久 ……………55

平成15・16・17年度文部科学省研究開発校の取り組み

—通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等、特別な教育的な配慮が必要な生徒への指導の在り方および支援体制の確立についての研究—

神戸市立本山中学校 中尾和文 ……………59

北海道真駒内養護学校における特別支援教育コーディネーターの役割

北海道真駒内養護学校 堀内紀久美 仲谷智 佐藤弘明 ……………64

小規模校における気になる子どもの支援体制の在り方—特別支援教育コーディネーターとしての取り組みを通して—

水戸市立上大野小学校 山口照美 ……………70

盲・聾・養護学校のコーディネーターと地域支援 —システム化への歩み—

北海道教育大学附属養護学校 吉野隆宏 ……………77

特別支援教育コーディネーター支援に関する実践の成果と課題

北九州市立養護教育センター 山本康子 ……………83

特別支援教育コーディネーターの役割 —校内体制の機能と盲・聾・養護学校への期待—

大阪府教育センター 小田浩伸
大阪府立守口養護学校 瀧本一夫
守口市立錦中学校 仲村康子 ……………87

札幌市の取り組み「学びの手帳」

札幌市教育センター 北圭一 ……………91

第4章 調査報告

全国の盲・聾・養護学校における「特別支援教育の推進に関する調査」結果報告

—特別支援教育コーディネーターを中心に—

徳永亜希雄 澤田真弓 横尾俊
大崎博史 西牧謙吾 當島茂登 ……………95

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

横尾俊 伊藤由美 植木田潤
松村勘由 西牧謙悟…………… 130

特別支援教育コーディネーターの養成研修について

大杉成喜 横尾俊 …………… 160

第 1 章

本研究の概要

研究の概要

本研究は、「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」）の提言を受け、文部科学省が進めている特別支援教育体制推進事業に対応した研究として進められてきたものである。

最終報告では、特別支援教育を進めるための仕組みとして、一人一人の教育的ニーズに対応するための「個別の教育支援計画」の策定、校内外の関係者をつなぐ「特別支援教育コーディネーター」の指名、地域の関係機関との連携を推進する「（広域）特別支援連携協議会」等の設置が提言されている。

本研究では、これらの仕組みの中で、特別支援教育コーディネーターに視点を当てて、その役割・機能、資質・技能、養成・研修などの諸事項について、文献の分析・整理、実践状況の調査等の研究活動を行った。また、その成果を基に「特別支援教育コーディネーター実践ガイド」、「特別支援教育コーディネーター養成研修マニュアル」等の資料を作成し、特別支援教育コーディネーターの実践と養成・研修の充実に資することを目的とした。

更に、本研究プロジェクトは、本研究が実施する「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」（平成16年4月、平成17年4月実施）の実施の企画・運営を担当し、研究活動を通して得られた成果を基に研修プログラムの編成や研修コンテンツの開発を行うと共に、研修の企画及び実施の各プロセスで得られた知見を研究活動へフィードバックするなど、研究活動を研修事業などを密接に関連付けて研究活動を行った。

これらの研究構想は次のように整理できる。

1. 研究の目的

小・中学校及び盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターの役割・機能とその資質・技能及び養成研修の在り方について明らかにする。

2. 研究の内容と成果の活用

本研究は、次のような内容とその成果の活用が期待されている。

（1）研究内容

- ①特別支援教育コーディネーターの役割・機能を明らかにする。
- ②特別支援教育コーディネーターの資質技能を明らかにする。
- ③特別支援教育コーディネーターの養成及び研修の在り方を明らかにする。

（2）研究成果の活用

研究活動で得られた知見を、各学校での特別支援教育コーディネーターの実践に活用できるように、また、各都道府県（市区町村）教育委員会・教育センター等で実施する特別支援教育コーディネーター研修に活用できるように、①「特別支援教育コーディネーター実践ガイド」②「特別支援教育コーディネーター養成研修マニュアル」の各資料にまとめ、広く関係者に提供する。

3. 研究組織及び研究協力機関等

[研究組織]

研究代表 松村 勘由（教育研修情報部総括主任研究官）

副代表 大杉 成喜（教育研修情報部主任研究官）

研究分担者（50音順）

伊藤 由美（教育相談センター心理療法士）

植 木 田 潤 (教育相談センター心理療法士)
大 崎 博 史 (企画部主任研究官)
海 津 亜希子 (企画部研究員)
澤 田 真 弓 (教育支援研究部主任研究官)
徳 永 亜希雄 (教育研修情報部主任研究官)
横 尾 俊 (企画部研究員)

[研究協力機関・研究協力者等]

「研究協力機関」

北海道真駒内養護学校
札幌市立澄川小学校
横須賀市立公郷小学校
横須賀市立池上中学校
大阪府教育センター
神戸市立本山中学校
北九州市立養護教育センター

「研究協力者」(50音順・敬称略)

石 隈 利 紀 (筑波大学・教授)
石 塚 謙 二 (文部科学省・特殊教育調査官)
小 田 浩 伸 (大阪府教育センター・指導主事)
加 瀬 進 (東京学芸大学・助教授)
月 森 久 江 (杉並区立中瀬中学校・教諭)
柘 植 雅 義 (兵庫教育大学大学院教授 前文部科学省・特別支援教育調査官)
鋒 山 智 子 (京都府教育委員会・指導主事)

「研究パートナー」

北海道教育大学附属養護学校、札幌市教育センター、水戸市立上大野小学校
福岡教育大学障害児教育講座障害児治療教育センター

4. 研究方法・研究経過

(1) 文献研究

- ①「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」)の記述を分析し、特別支援教育コーディネーターの基本概念を整理した。
- ②特別支援教育コーディネーターの役割・機能に関連する先行研究及び他領域での実践、諸外国での実践についての文献を整理した。

(2) 調査研究

- ①調査票による調査(郵送)
 - (1)盲・聾・養護学校の特別支援教育推進に関する調査
 - (2)小・中学校の特別支援教育推進に関する調査
 - (3)特別支援教育コーディネーターの養成研修に関する調査
 - (4)「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」(追跡調査)

②訪問調査

研究協力校、研究パートナー校、特色のある実践を行っている小・中学校、盲・聾・養護学校、特殊教育センター等への聞き取り調査

(3) 開発研究

- ①特別支援教育コーディネーター実践ガイドの開発
- ②特別支援教育コーディネーター養成研修実践マニュアルの開発
- ③特別支援教育コーディネーター指導者養成研修の研修カリキュラムの開発

[主な研究活動]

「定例研究会」

毎週月曜日に定例研究会を開催

「研究協議会」

年2回、研究協議会を開催

「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修の実施」

「調査票調査」

特別支援教育推進に関する調査（各学校）

特別支援教育コーディネーター養成研修に関する調査（各教育委員会・特殊教育センター等）

「訪問調査」

特別支援教育コーディネーター及び関連実践の調査（各学校、関連機関等）

特別支援教育コーディネーター養成研修の調査（各特殊教育センター等）

[平成16年度の研究活動]

- 4月 特別支援教育コーディネーター指導者養成研修実施
- 6月 研究協力機関（横須賀市立池上中学校）にて第1回研究協議会開催
- 10月 盲・聾・養護学校の特別支援教育推進に関する調査
- 11月 小・中学校の特別支援教育推進に関する調査
- 1月 研究所セミナーⅠにて「特別支援教育コーディネーター分科会」を開催
- 1月 オリジナル記念青少年総合センターにて、第2回研究協議会開催

[平成17年度の研究活動]

- 4月 特別支援教育コーディネーター指導者養成研修実施
 - 7月 研究協力機関（北海道真駒内養護学校）にて第1回研究協議会開催
 - 1月 研究所セミナーⅠにて「特別支援教育コーディネーター分科会」を開催
 - 2月 キャンパスイノベーションセンターにて、第2回研究協議会開催
- 「特別支援教育コーディネーター実践ガイド」「特別支援教育養成研修マニュアル」の作成
「研究成果報告書」の作成

[研究の進め方]

本研究は、研究活動と研修事業を一体化するとともに、各都道府県教育委員会との連携を進め、以下のような全体構想の下で、より実際的な研究活動を実現した。

- (1) 国の教育政策に対応する研究として文部科学省の支援及び助言を得るなどの連携を行った。
調査研究の実施、研究協議会等での助言等の支援を受けた。
- (2) 研究の関わる資料収集及び情報提供に関して、都道府県教育委員会（特殊教育センター等）との連携を図った。

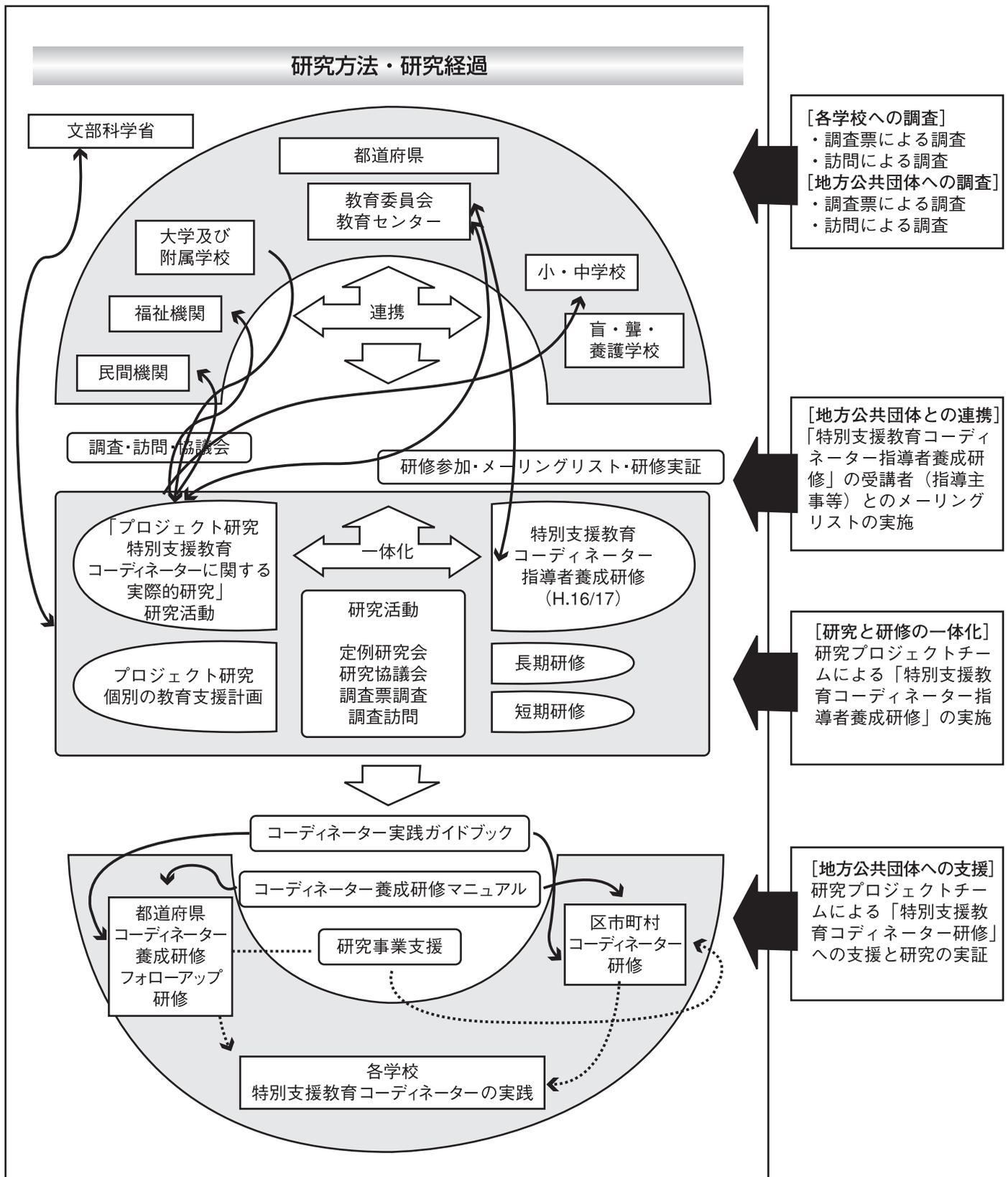
特別支援教育コーディネーター指導者養成研修の受講者（指導主事等）によるメーリングリストを

開設し、情報収集及び情報提供を行った。

調査研究にあたり、都道府県教育委員会（特殊教育センター等）の協力を得た。

都道府県教育委員会（特殊教育センター等）で実施する特別支援教育コーディネーター研修の実施に参画し、研究成果に関わる実証的な資料を収集した。

研究方法・研究経過の概念図



5. 主な研究成果の活用及び実証的な研究活動

(1) 研究成果報告書等

- ①横尾俊・伊藤由美・植木田潤・松村勘由・西牧謙悟「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、2005.
- ②徳永亜希雄（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研究」研究グループ）、盲・聾・養護学校における特別支援教育コーディネーターと教育相談－平成16年度全国盲・聾・養護学校悉皆調査の結果から－、独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育相談年報 第26号、11-32、2005.

(2) 学会発表

- ①大杉成喜・松村勘由・澤田真弓・横尾俊・植木田潤・伊藤由美・徳永亜希雄・海津亜希子・大崎博史、特別支援教育コーディネーターに関する実際研究（1）
－全国の特別支援教育コーディネーター養成研修と国特総研の指導者養成研修－
日本特殊教育学会第43回大会発表論文集、434、2005.
- ②植木田潤・横尾俊・伊藤由美・松村勘由・大杉成喜・澤田真弓・徳永亜希雄・海津亜希子・大崎博史・西牧謙吾・當島茂登、特別支援教育コーディネーターに関する実際研究（2）
－小・中学校アンケート調査－、日本特殊教育学会第43回大会発表論文集、435、2005.
- ③澤田真弓・徳永亜希雄・横尾俊・松村勘由・大杉成喜・植木田潤・海津亜希子・伊藤由美・大崎博史・西牧謙吾・當島茂登、特別支援教育コーディネーターに関する実際研究（3）－盲・聾・養護学校アンケート調査－、日本特殊教育学会第43回大会発表論文集、436、2005.
- ④松村勘由・大杉成喜・澤田真弓・横尾俊・植木田潤・伊藤由美・徳永亜希雄・海津亜希子・大崎博史、特別支援教育コーディネーター実践マニュアルに求められること－研究所セミナーI参加者へのアンケート調査から－、日本特殊教育学会第43回大会発表論文集、477、2005.

(3) 雑誌掲載

- ①学校マネジメント（「学校運営研究」改題） 平成の教育改革－特別支援教育の実践指針－
（連載 平成16年4月～17年3月）

「平成の教育改革：全体像の大研究’特別支援教育の実践指針」

- 4月 特別支援教育とは
- 5月 校内支援体制の構築と校長のリーダーシップ
- 6月 特別支援教育コーディネーターの役割
- 7月 個別支援体制と校内資源の活用
- 8月 進む支援体制の整備
- 9月 LDへの支援の実際
- 10月 ADHDへの支援の実際
- 11月 高機能自閉症への支援の実際
- 12月 地域の支援システムと専門家チーム・巡回相談との連携
- 1月 保護者への支援と連携
- 2月 特別支援教育への国立特殊教育総合研究所の取り組み
- 3月 今後の展望と課題

- ②海津亜希子、実践上の課題に対する研究の貢献性－特別支援教育コーディネーターに焦点をあてて－、教育心理学研究年報、44、119－125、2005.
- ③徳永亜希雄、肢体不自由養護学校の「センター的機能」の現状分析－全国悉皆調査の結果－、肢体不自由教育171号、10-15、2005.
- ④松村勘由、特別支援教育コーディネーター指導者養成研修－国立特殊教育総合研究所の取組－季刊特別支援教育 No.12、2004.
- ⑤松村勘由、特別支援教育コーディネーター指導者研修について月刊生活指導2月号、学事出版、2005.
- ⑥松村勘由、特別支援教育コーディネーターの養成に向けて－独立行政法人国立特殊教育総合研究所の取り組み－、LD研究第13巻3号、2005.
- ⑦大崎博史、国立特殊教育総合研究所の平成16年度特別支援教育コーディネーター指導者養成講座でキーパーソンに、実践障害児教育368号、2004.
- ⑧大崎博史、小・中学校における特別支援教育コーディネーターの在り方、特別支援教育ほっかいどう第2号、2004.

(5) 新聞連載

日本教育新聞 「特別支援教育コーディネーター」連載 3月25日～10回（週1回）

- 第1回 「特別支援教育コーディネーターとは」
- 第2回 「特別支援教育コーディネーターの役割機能」
- 第3回 「特別支援教育コーディネーターの業務」
- 第4回 「小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて」
- 第5回 「盲・聾・養護学校のセンター的機能とコーディネーター」
- 第6回 「盲・聾・養護学校との連携」
- 第7回 「小・中学校の特別支援教育コーディネーターの現状と課題」
- 第8回 「特別支援教育コーディネーターに求められる資質」
- 第9回 「特別支援教育コーディネーターの養成と研修」
- 第10回 「まとめ」

(6) 各都道府県の特殊教育センター等で行った養成研修への参画

研究成果の実証と普及などを目的として、研究分担者が講師として参加した特別支援教育コーディネーター養成に関する研修について、以下、主なものの開催地及び講座名を整理した。

<平成16年度>

- ①埼玉県 埼玉県特別支援教育コーディネーター養成研修
- ②石川県 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ③兵庫県 兵庫県立盲・聾・養護学校教頭会研修会
- ④山口県 特別支援教育シンポジウム
- ⑤佐賀県 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑥宮崎県 宮崎県特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑦静岡市 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑧名古屋市 障害のある子どもの支援教育講座
- ⑨倉敷市 倉敷市コーディネーター養成研修

- ⑩広島市 特別支援教育コーディネーター養成研修

<平成17年度>

- ①宮城県 コーディネーター養成研修（地域支援コース）
- ②栃木県 栃木県コーディネーター養成研修
- ③神奈川県 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ④福井県 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑤三重県 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑥大阪府 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑦佐賀県 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑧横須賀市 特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑨名古屋市 障害のある子どもの支援教育講座
- ⑩愛媛県 えひめ特別支援教育コーディネーター養成研修
- ⑪千葉県 千葉県長期研修生（特別支援教育）専門研修
- ⑫札幌市 特別支援教育札幌研修会
- ⑬神奈川県 神奈川県立茅ヶ崎養護学校特別支援教育講演会

(7) 国立特殊教育総合研究所セミナー

<平成16年度セミナーⅠ>

- ①分科会「特別支援教育コーディネーターに期待される役割・機能を考える」を実施。
- ②同分科会において、以下の成果報告を行った。
大杉成喜 「特別支援教育コーディネーター指導者研修について」
徳永亜希雄 「盲学校・聾学校・養護学校における特別支援教育コーディネーターについて」

<平成17年度セミナーⅠ>

- ①全体会シンポジウム「特別支援教室（仮称）の機能と今後の展望」において、以下の話題提供を行った。
松村勘由 「特別支援教育コーディネーターの役割」
- ②分科会「特別支援教育コーディネーターの役割－校内体制の機能と盲・聾・養護学校への期待－」を実施した。

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。

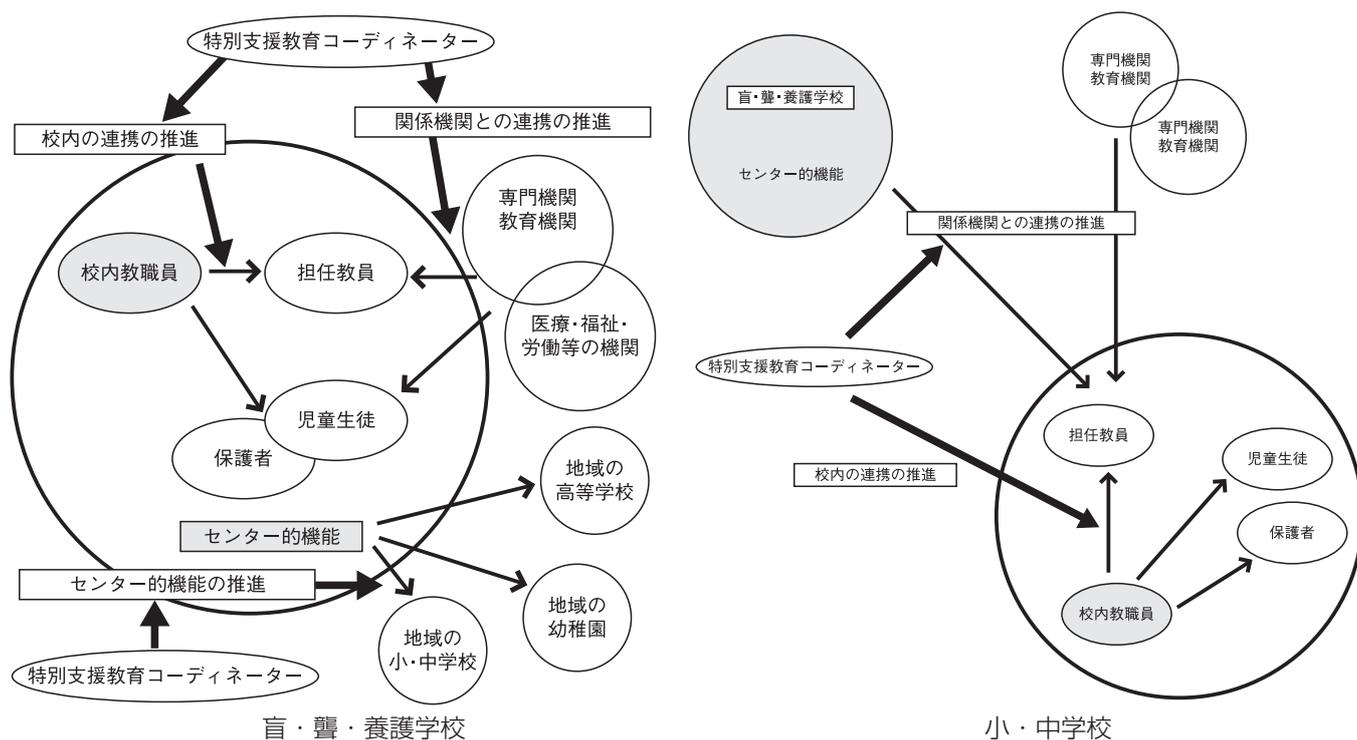
(1) 特別支援教育コーディネーターは、保護者や関係機関に対する学校の窓口として、また、校内の関係者や福祉、医療等の関係機関との連絡調整の役割を担う者として位置付けられている。

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

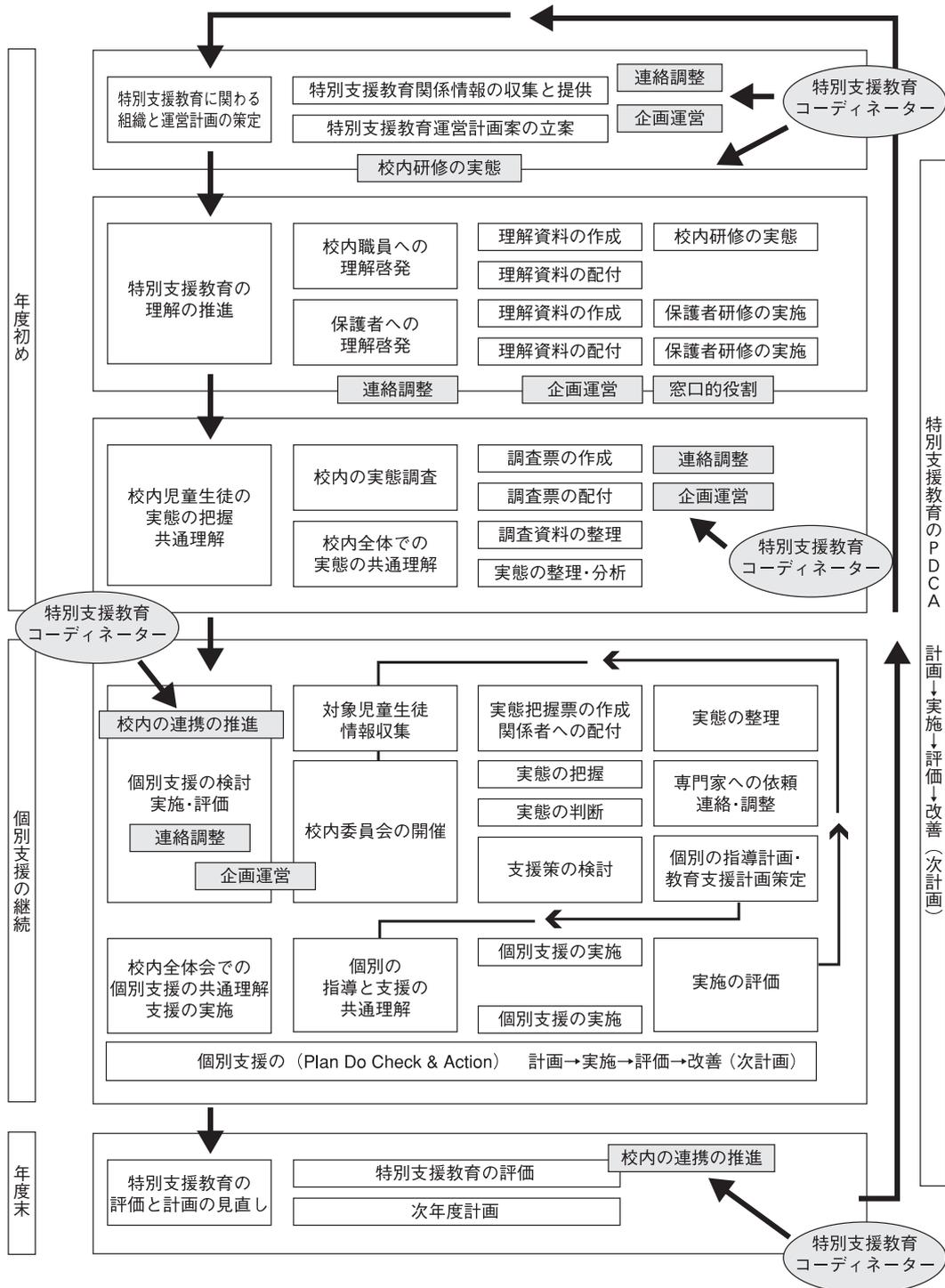


のニーズに結びつけていくための働きと考えられる。

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

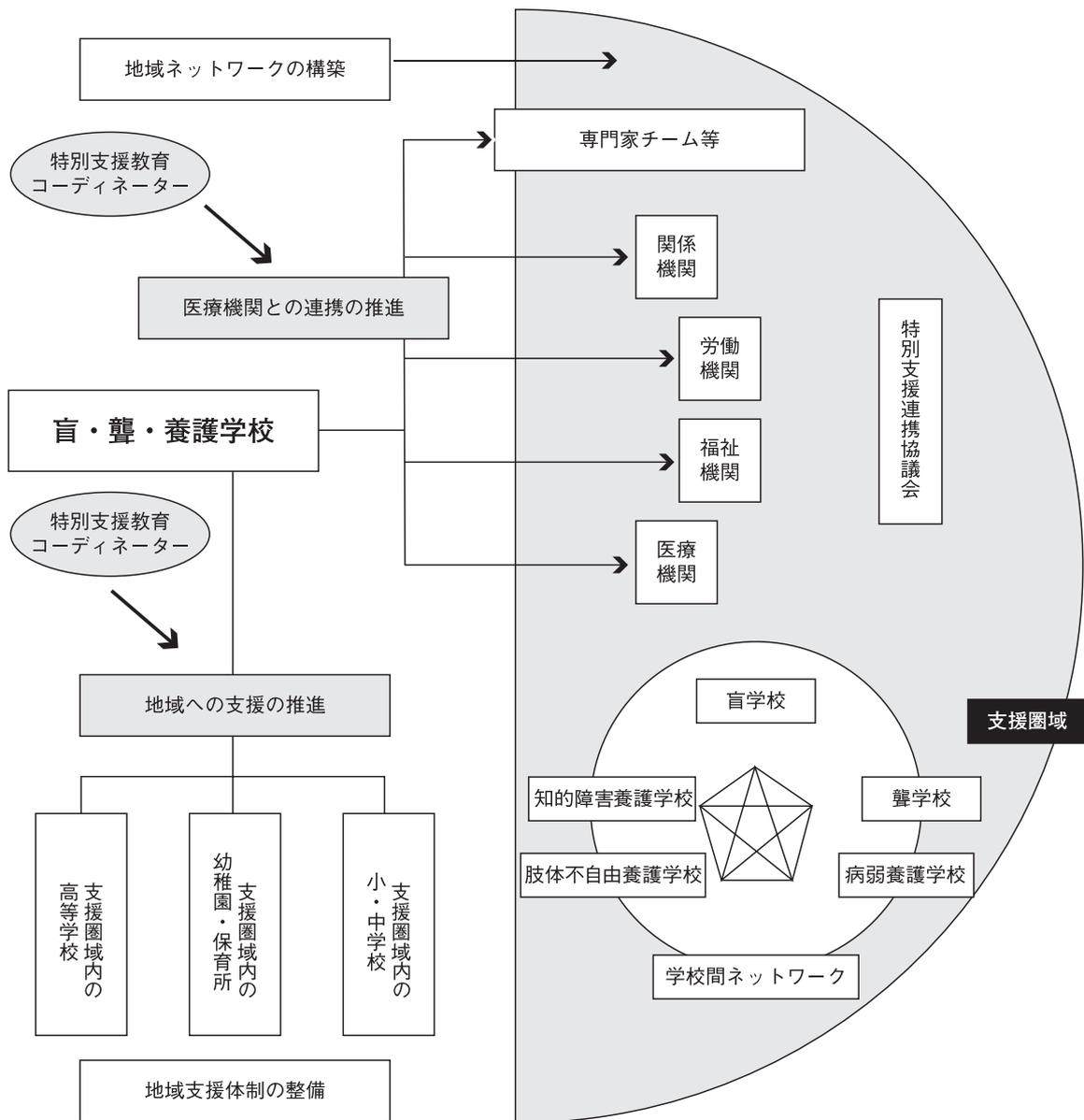
特別支援教育に関する校内の諸活動は、①校内の特別支援教育全体に関する内容 ②個別的支援に関する内容に大きく分けることができる。下の図は、小・中学校の活動の例を示したものだが、①については、特別支援教育の組織や運営計画の立案に関する事項、特別支援教育の理解啓発の推進に



[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。

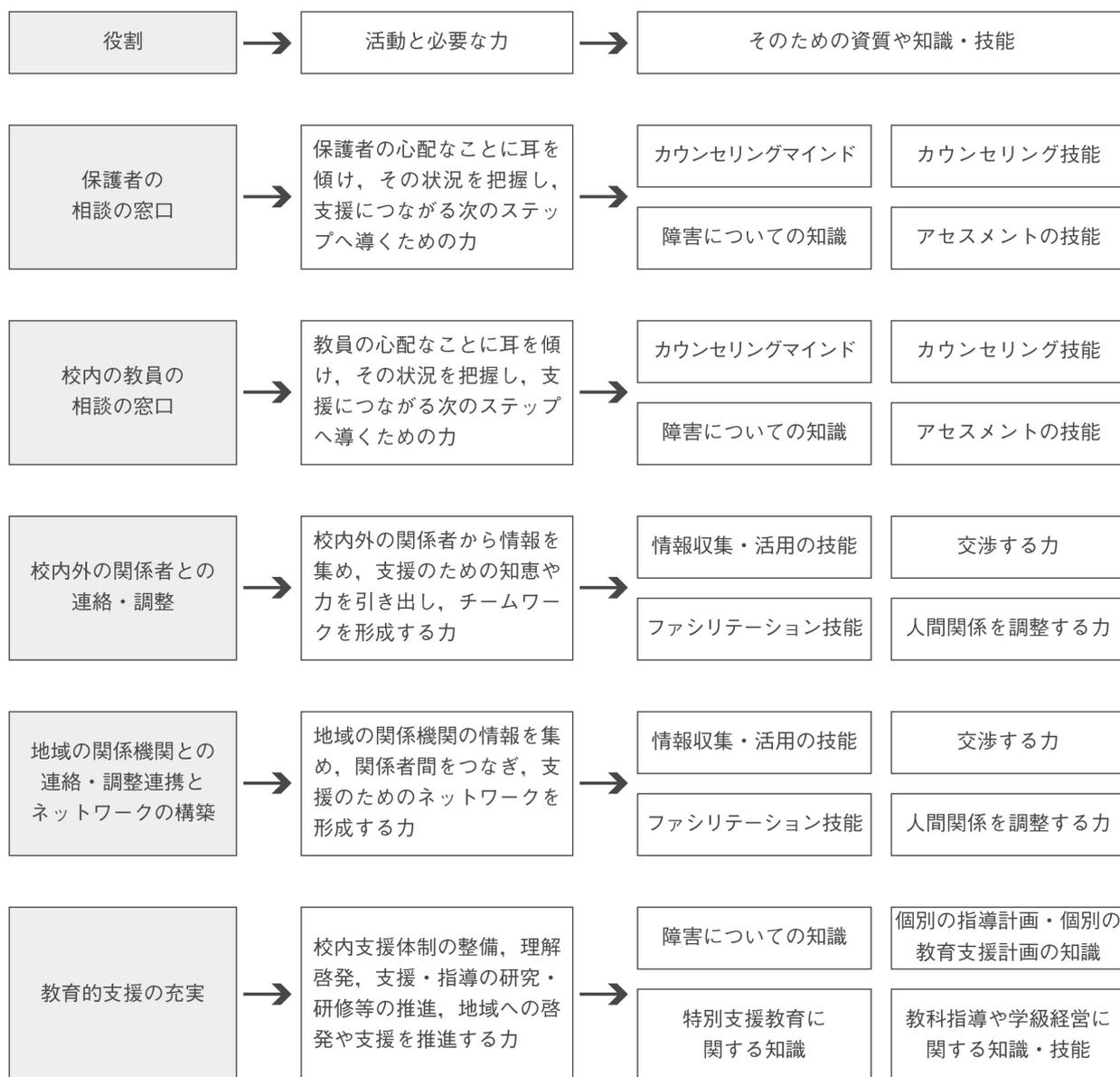


盲・聾・養護学校のコーディネーターの役割

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と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。

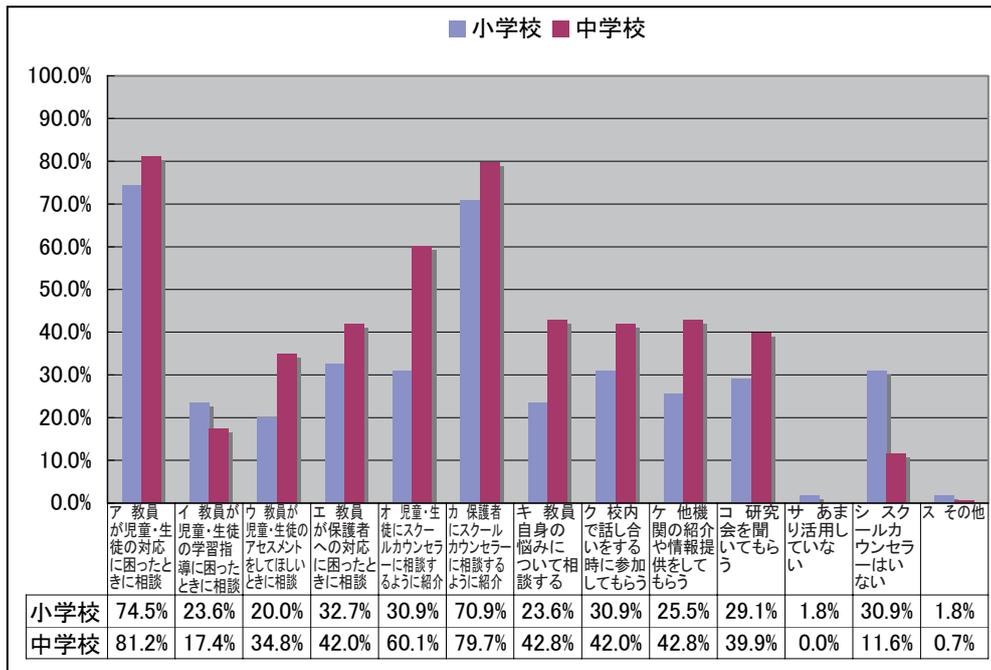


図1. スクールカウンセラーをどのように活用しているか

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には慣れていても、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、直接子どもと対峙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）

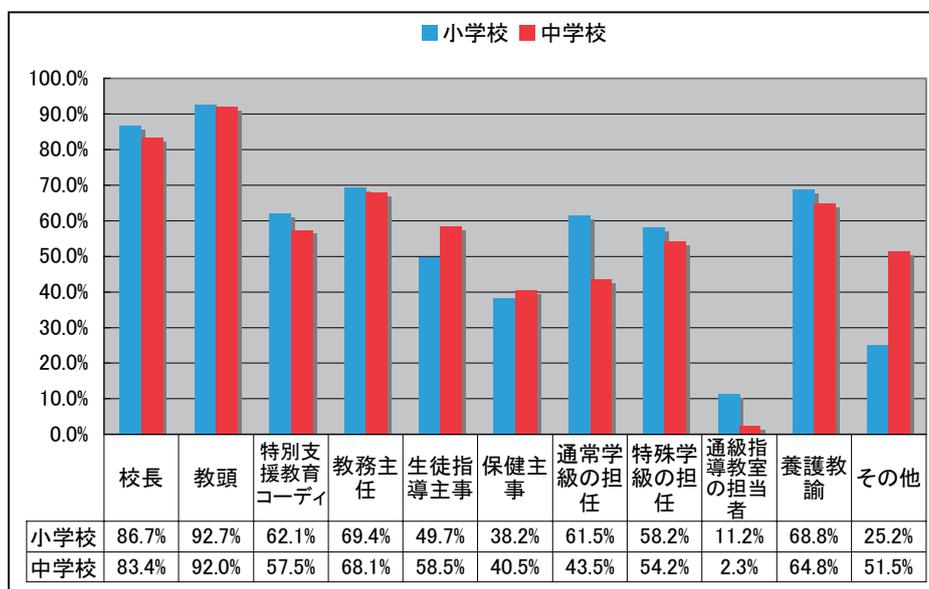


図2. 校内委員会の構成

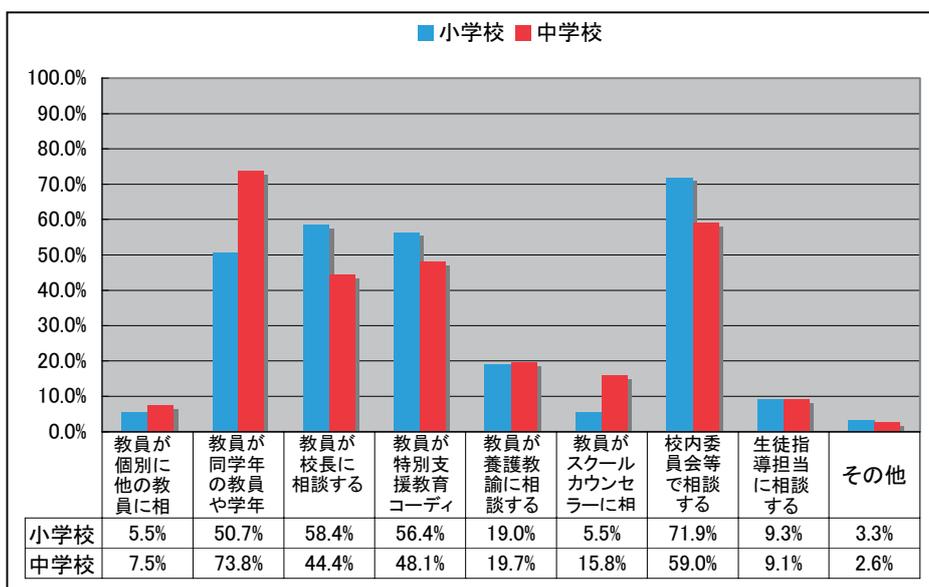


図3. 支援の必要な児童・生徒を見つけた時の重要な対応について

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。

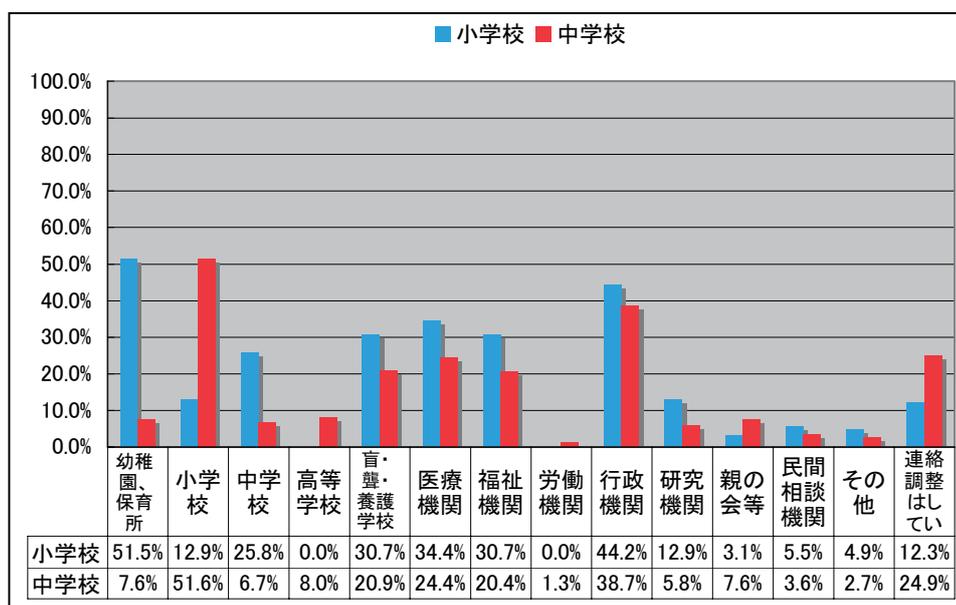


図4. どのような機関と連絡・調整しましたか

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

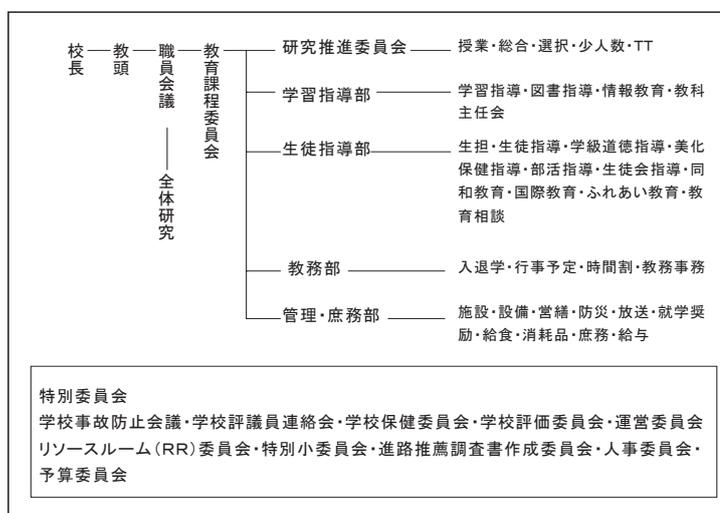


図1. 校務分掌一覧

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

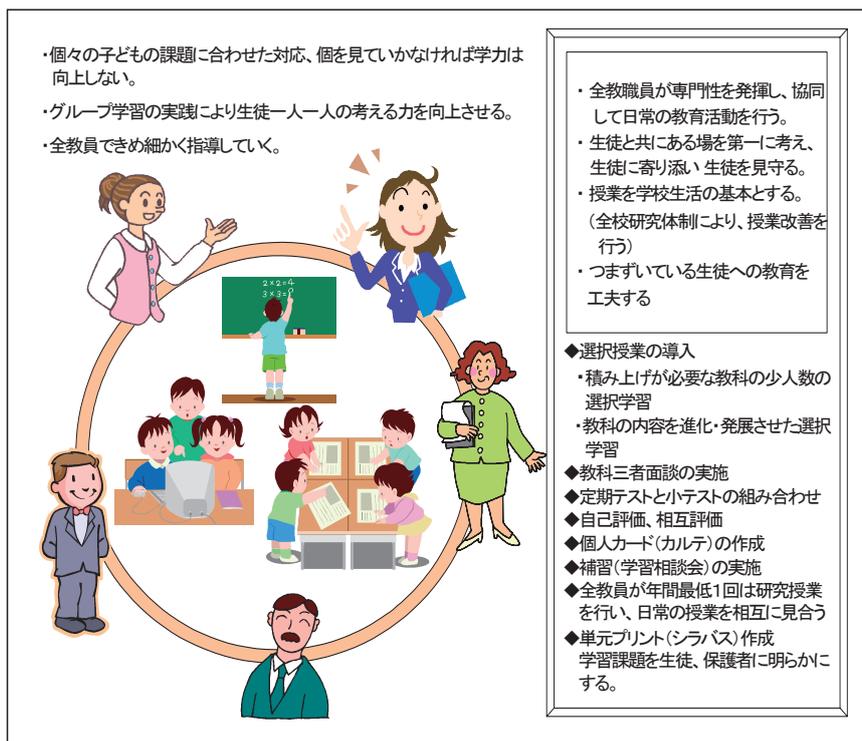


図2. A中学校学力向上フロンティアスクールの取り組み

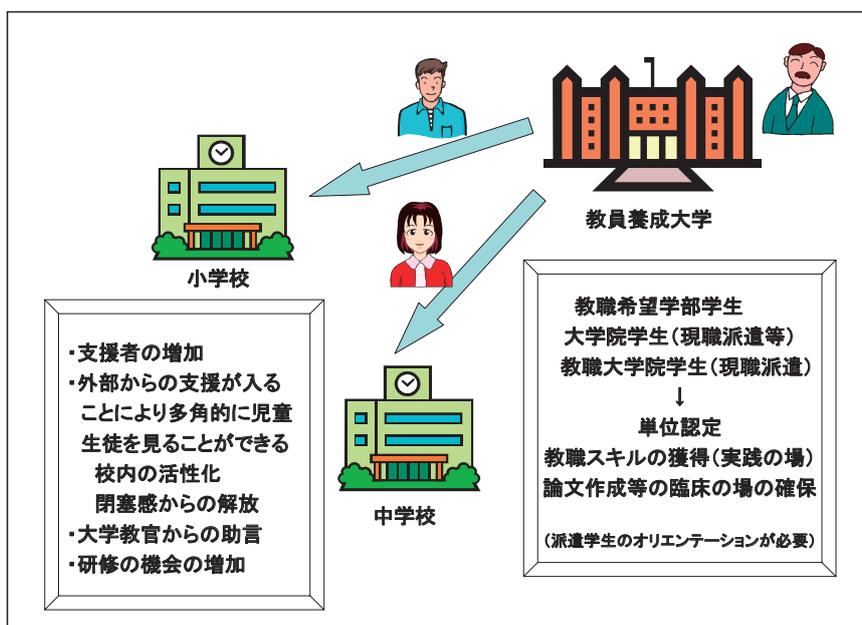


図3. 大学と連携した取り組み

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。

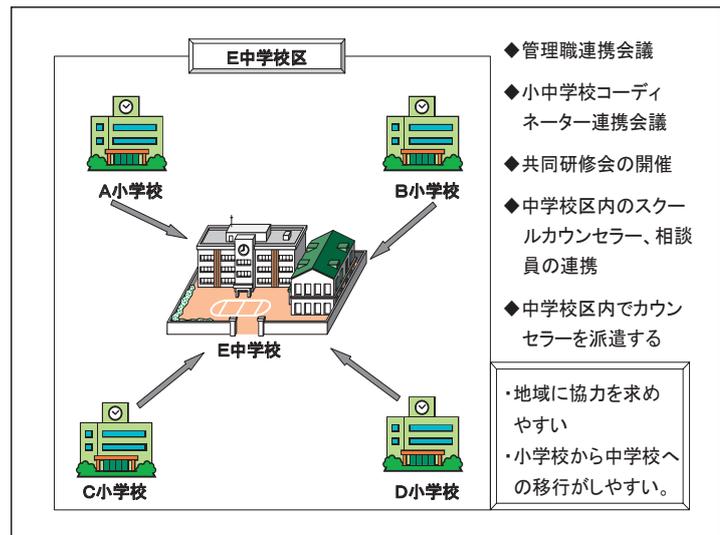


図4. 中学校区内の連携

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。

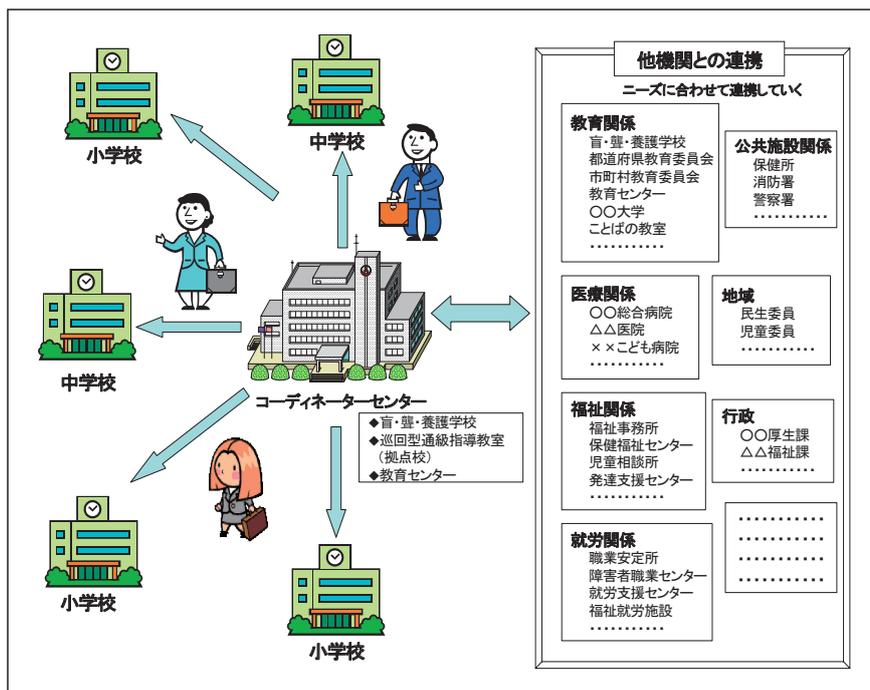


図5. コーディネーターセンター方式

(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。

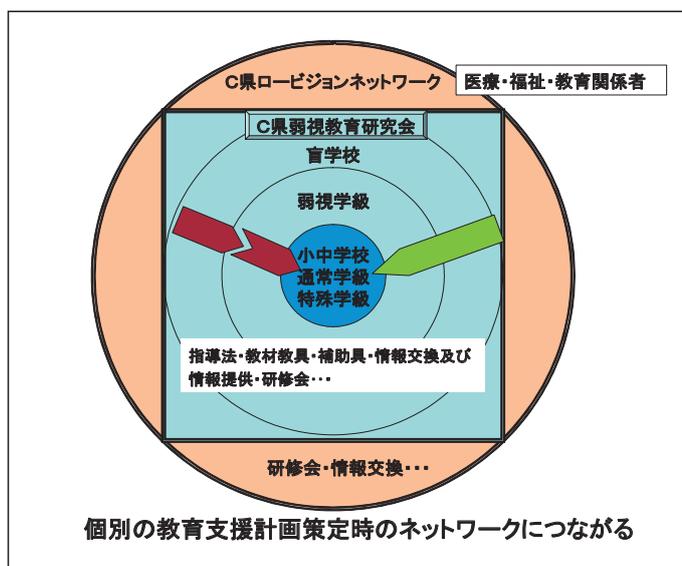


図6. 障害種を軸としたネットワーク

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、学習等のつまづ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）。

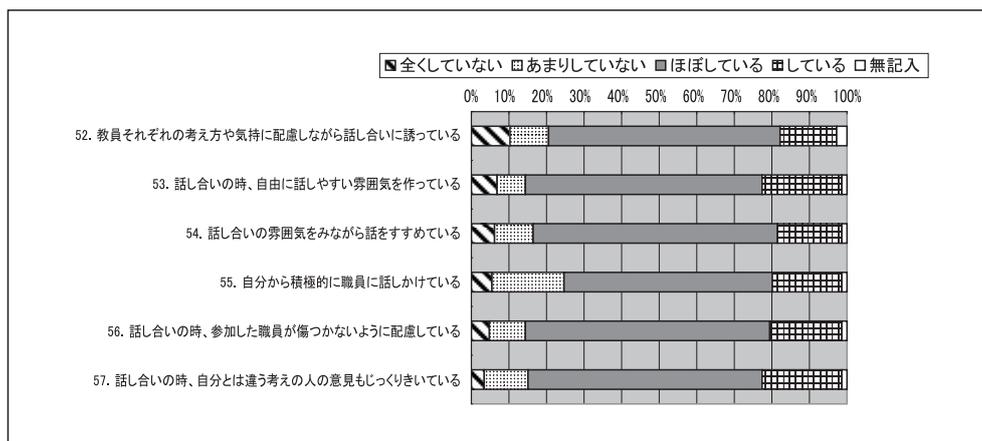


図1 話し合いのスキル（小学校）

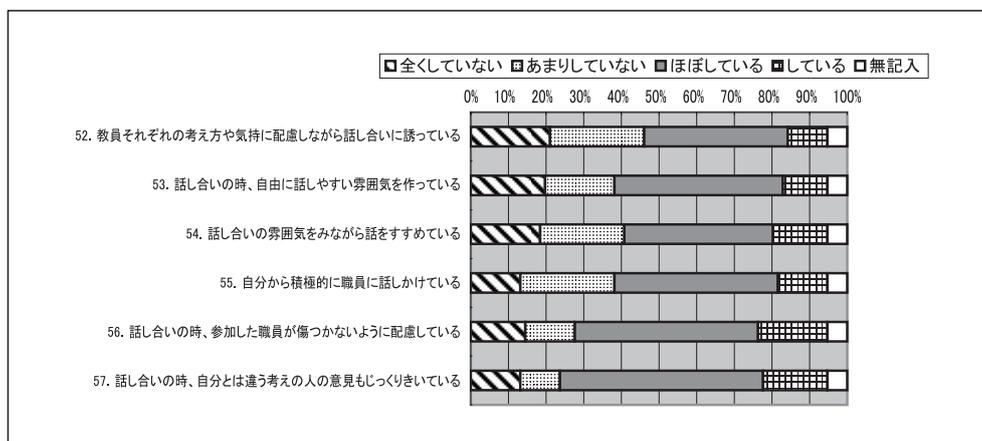


図2 話し合いのスキル（中学校）

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。

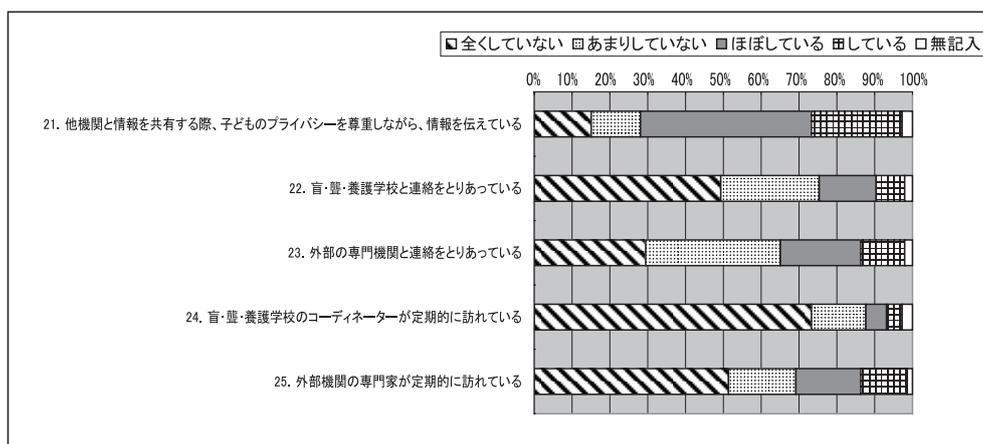


図3 他機関との支援関係（小学校）

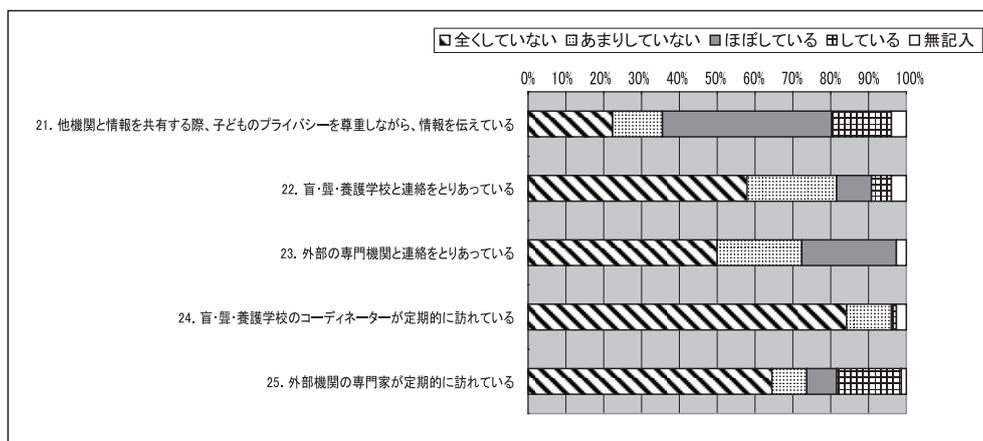


図4 他機関との支援関係（中学校）

「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。

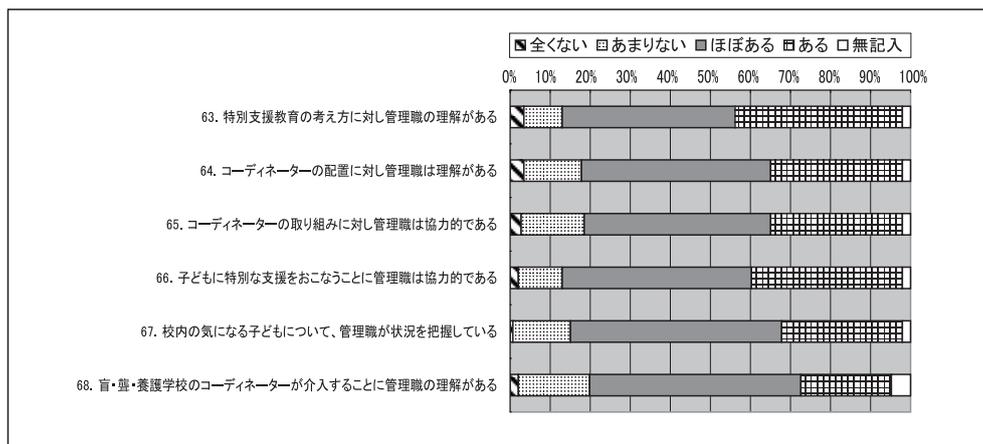


図5 管理職の理解（小学校）

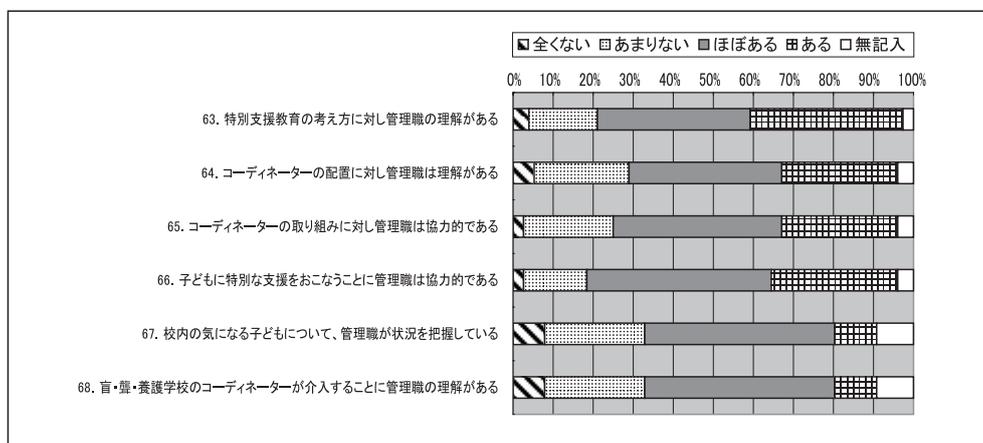


図6 管理職の理解（中学校）

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）。

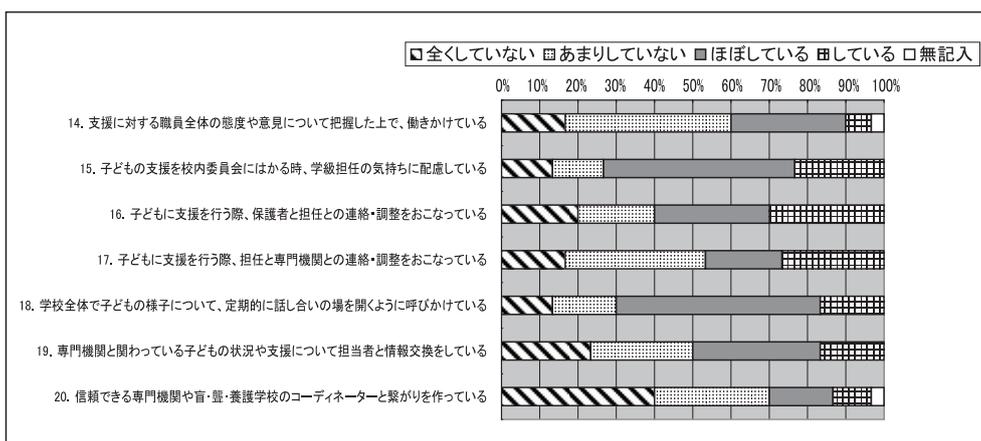


図7 マネージメント（大規模校）

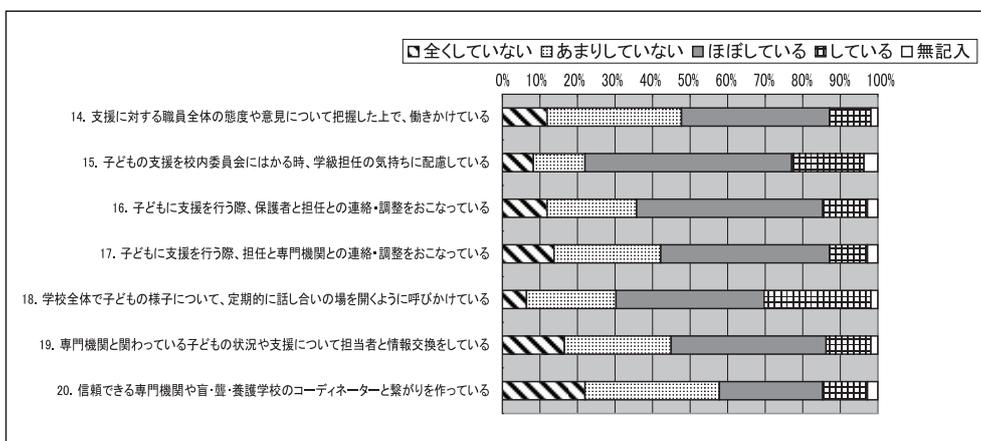


図8 マネージメント（中規模校）

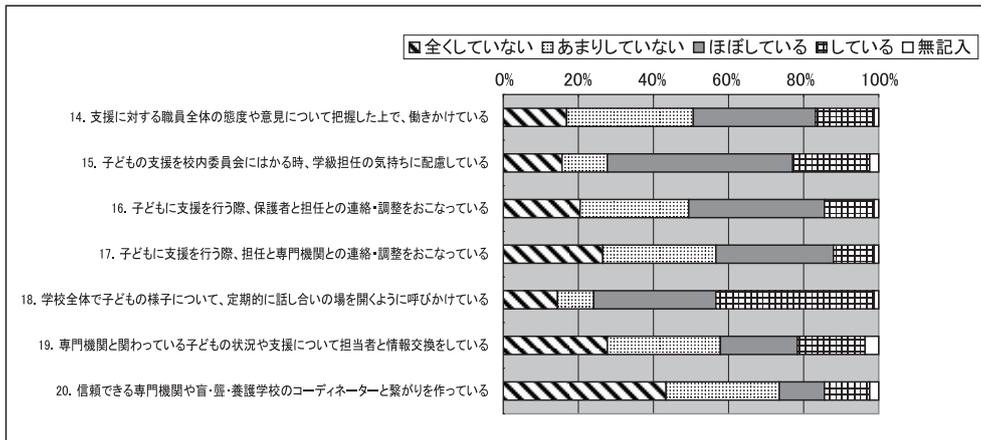


図9 マネージメント(小規模校)

「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)。

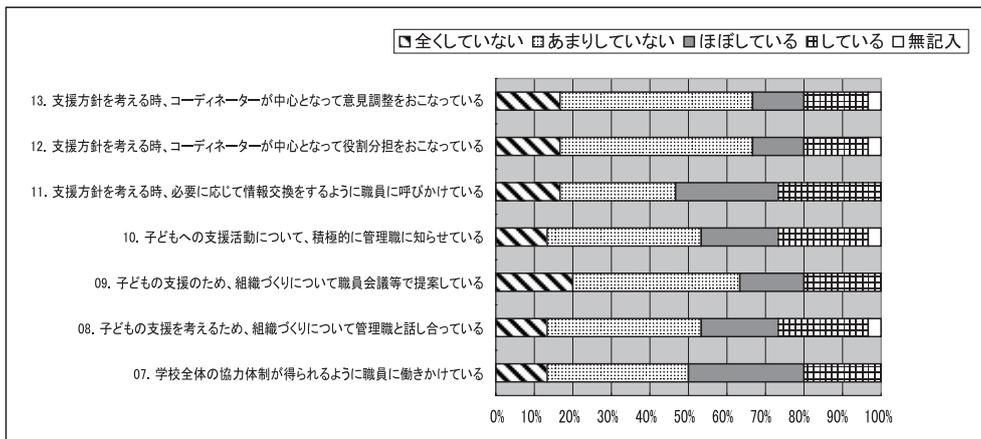


図10 調整(大規模校)

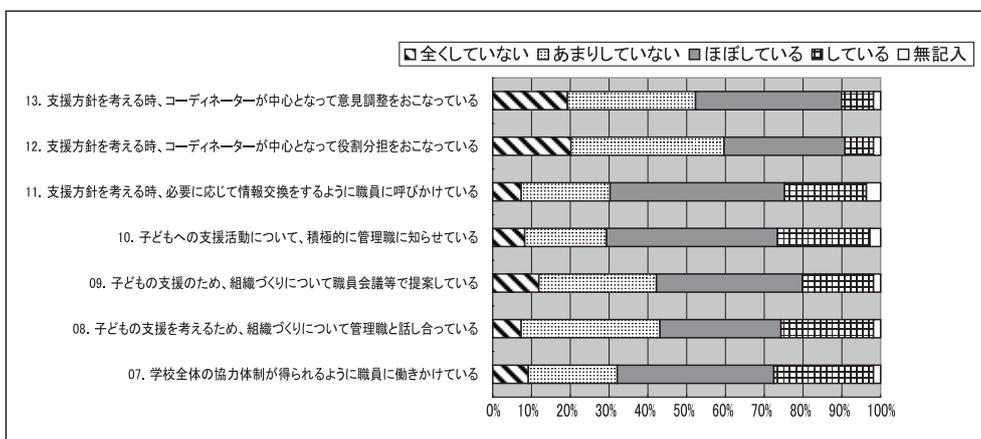


図11 調整(中規模校)

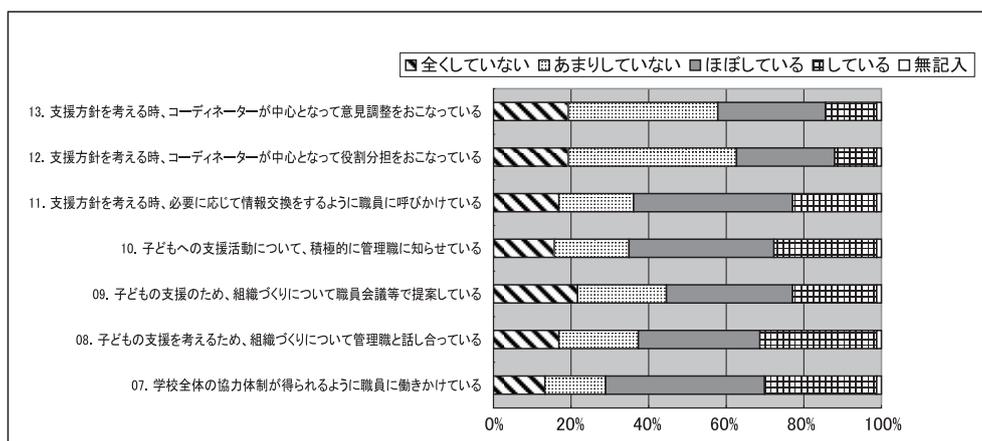


図12 調整（小規模校）

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="display: flex; justify-content: space-between; border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin: 0 auto; width: 80%;"></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

第 3 章

事例報告

特別支援教育へのはじめのいっぽ

—普通の小学校のささやかなとりくみ—

横須賀市立公郷小学校
高 杉 江里子

キーワード：特別支援教育コーディネーター、チームワーク、確かな指導

特別支援教育の必要性が問われて数年たった。

横須賀市では、2007年度からの「特別支援教育市内全校実施」を方針としてうちだしている。そのため、教職員の専門性や指導力の強化を目指し、2004年度から特別支援教育コーディネーターの養成のための研修を行っている。

1年目である昨年度は、市立の学校のおよそ3分の1である25校から各1名が研修を受けた。その中の1校が本校である。

同年、障害児学級も設立されたのだが、その受け入れについても暗中模索の状態だった。だから、「特別支援教育」について取り組む必要性は感じていても、まずは、障害児学級の学校内での位置づけが先行課題であった。それで、「個々の障害の理解を深め、児童の1員として受け入れていこう」「様々な個性を認め合う児童の育成を目指そう」などの考えの下に「交流委員会」を設置した。そして、職員の研修や学習・各種行事での児童間の交流を通し、障害児学級の校内理解を深めてきた。

同時に、「特別支援教育委員会」の設置を目指し準備にとりかかった。しかし、わからないことがたくさんあった。「特別支援教育とはどのような教育か。」「対象になる子はどんな子なのか。」など基本的な理解、「どのような支援をしたら良いのか。」「今までとどう違うのか。」等々の不安もあった。だが、「援助を必要とする子どもがいるなら取り組んでみよう」「一歩でもより良い援助者になれるよう努力しよう。」「私たちにできるだろうか。」など色々な思いを抱えながら、今年度、スタートした。迷いと戸惑いがいっぱいのはじめのいっぽである。

1. 神奈川県横須賀市公郷小学校は・・・

神奈川県三浦半島の根元、横浜市に隣接している横須賀市（人口約43万人の中核都市。市域の約6.1%が関係施設の「基地の町」）の中央に位置する住宅街のなかの学校です。創立57周年、児童数727名、学級数24（内 障害児学級2）。土地柄、外国籍の児童も在籍している。周囲に授産所が多く日常的に障害者と接する機会が多い。児童は活発で個性豊かである。放課後は広い校庭や近隣に多くある児童公園で遊ぶ姿がみられる。

学校目標は

好奇心を持って考える子・よく見る、よく聞く、よく話す、よく感じる子

・勉強に目的と意欲を持ち、課題に向けよりよく解決しようとする子

心身ともにたくましい子・自分の心や体を大切に、健康で粘り強くやりぬく子

・善悪の判断ができ、みんなのために活動する喜びを持てる子

思いやりのある優しい子・仲間の体や心を大切に、仲間と協働して創造することのできる子

・感謝の気持ちを持ち、まわりに親切に礼儀正しく行動できる子

2. 「特別支援委員会（校内委員会）」の設置について

■経緯

2004年度、たんぼぼ学級（障害児学級）が設置された。それに伴い交流学習の円滑な運営やたんぼぼ学級への理解を深めるために「交流委員会」が設置された。同年、市の特別支援教育コーディネーター研修受講学校に指定された。

2005年度、研修規定により、「交流委員会」を土台に「特別支援教育委員会」を設置することとなった。設置するにあたり、校内で事前研修を行い、全職員で公郷小学校としての「特別支援教育」について、確認のための話し合いを持った。時間的余裕は無かったが、その中で可能な限り全員で話し合ったことは、以後の委員会運営にとって良かったと思う。また、公郷小の児童の実態を考慮しながら、それぞれの疑問や不安を率直に出し合ったのも真の全体的取り組みになった所以と考える。

■組織としての位置づけと構成メンバー

特別委員会	定例	推進委員会	定例委員会→月1回（第 金曜日） 臨時委員会→必要時随時 ・特別支援委員会構成メンバー 担当チーフ・コーディネーター1・養護教諭 各学年代表1・障害児学級担任2 （学年代表とチーフ・コーディネーターは重複可） *必要に応じメンバー構成が変更される場合がある。
		行事委員会	
		評価・教育課程委員会	
	臨時	T・T委員会	
		予算委員会	
		特別支援委員会	
	分掌委員会		

3. 設置にあたっての確認事項

- ①名称「特別支援教育委員会」・仕事内容（交流委員会の仕事も引き継ぐ）・メンバー構成
- ②メンバーは内容により随時構成する。支援の基本は学年である。（学年の話し合いを密にすること）・情報の交換は必要だが児童の人権を大切にすること。
- ③特別支援コーディネーターを組織に位置づける。
- ④児童の実態把握を行う。
- ⑤「たんぼぼ学級」の捉え方の共通理解を図る。

2005年度	公郷小学校	特別支援教育
☆公郷小における特別支援教育のあり方		
<ol style="list-style-type: none"> 1. 全ての子どもの学習権を保障する。 2. 障害のある子どもない子ども、子ども一人一人の違いを尊重し、その個性にあった教育を推進する。 3. 子ども同士で学びあう関係作りを進める。 4. たんぼぼ学級の共通理解をする。 		
☆特別支援を必要とされる児童への取り組み		
◎定型学級児童にたいしては		
<ul style="list-style-type: none"> ・児童の実態把握をし、記録をとる。 ・支援チームを作り（学年主体、状況により支援教育担当メンバー、管理職、相談員が入る。） 実態記録等を基に個別支援計画をたてる。 ・保護者との連絡を密に行い協力・支援をお願いする。 ・学校内だけの対応に拘らず、場合により、外部の機関との連携を計る。 		
		2005.公郷教育より抜粋

4. 委員会活動内容

①複数体制

設置にあたり、まとめ役として委員会担当者とコーディネーターの複数体制をとった。初めて取り掛かる委員会であり、前にも述べたように暗中模索の状態であるので中心となる係りは一人では荷が重い。相談しながら進めていけるといって複数体制が良いと考えた。他にもそれぞれ仕事を抱えている状態なので、個々の負担を考え、仕事内容を分担できるという点でも複数体制は良いと思う。気

持ちの負担も分かち合えるメリットも大きい。

仕事の分担は、名称は違っているが特に分けてはいない。校内研修等の企画も一緒に考えて行っている。コーディネーター研修修了者のための市の事後研修にも主には委員会担当者が参加し、他校との交流をはかっている。各自の仕事内容を明確にすることでのメリットもあると思うが、公郷のような「はじめのいっぽ」の学校では仕事を一緒にしながら少しずつ明確にしていったほうが良いのではないかと考える。研修を引き継ぐことで情報を共有できるメリットも生まれる。

主な仕事内容は、職員全体に昨年度の確認事項を元に支援教育についての確認

支援シートの配布と説明

研修会の開催・外部の研修会の案内・情報提供

外部組織との連携・情報提供

②研修会の実施

特別支援教育の理解と知識を深めるための研修会を職員全員に呼びかけおこなった。昨年度の「LD・ADHD児の理解」（講師高杉）をうけて、次の段階としての研修を計画・実施した。「特別支援教育とは」（講師特総研）（年間校内研修会計画にのっとなって行った。）研修会を多く設ける必要性を感じているが、全員参加は昨今の勤務状態では時間的余裕が無く難しい状況である。個々に市の夏季研修などに参加し、知識等を深め、情報交換をしている。

③記録シートを複数化

より良い支援方法を考えるには、対象児童をより深く理解しなければならないことは必至である。記録シートは、記入することにより、今まで教師が気付かなかった児童の一面や困っている内容、場面を知る手助けとなり、支援のいっぽを踏み出すきっかけになる。しかし、教師も人間、それぞれ個性、特性を持っている。一つのシートが全ての人にとって書きやすいとは限らない。それで、各方面から記録シートを集め、各学年のファイルにいれ、必要なときに、各自、自分が書きやすいシートを選び記入することにした。

④委員会の開催は必要とされるときに

定例委員会ではないので日程が決まっていない。必要性があれば随時開けるメリットがある。（しかし、定例委員会ではないのには、定例委員会だけでも日程的にきつい。各学年代表が出席というのは定例にした場合難しいという理由もある。）できるだけ、開き、情報交換を密にしていきたい。今年度は、5回開き、特別支援教育の方針の確認（児童指導との違いや連携方法なども話し合った。）・年間計画と記録シート・ファイルの説明・学年から出てきた児童の情報交換（後日、まとめて学年ファイルに保存。学年及び記名なし）・情報交換から取り上げた症状・病気の学習・意見交換、具体的支えん方法についての話し合いなどを行った。ほかに委員会の時間としてきちんととれない場合でも、数人集まって話し合ったり（児童の様子など）、意見交換をしたり、外部への情報提供の確認を行った。

⑤担任への支援

学年の協力体制を重視しているので、学年会議が話し合いの中心となっている。児童と日常的にかかわりを持っているし、友人関係や家庭状況などにも詳しくよりよい支援が期待できる。また、前担任や前学年担任も情報を提供し、必要ならば支援グループに加わることもある。担当者とコーディネーターは昨年赴任したばかりで、地域にかかわる問題にはまだ疎い面がある。地域にかかわる場合にはよく知っている教師がサポートに入る場合もある。専門的知識が必要な場合は、担当者が話し合いの場に加わっている。個人的な相談は随時行っている。また、担当者が保護者の許可を得て、定期的または不定期な面談への参加をしたり、担任の家庭訪問に同行したりする場合もある。（複数で話を聞くほうが、内容の確認をしやすいし、新しい展開が望める期待もある。初対面がほとんどなので、出きるだけ場を和ませるよう努めている。）

特別支援教育委員会も当然のことながら担任への支援の場である。学年だけでは解決できないときは支援委員会で対処する。サポート方法や人的配置、時間の確保等は全体を見通して判断し、率直な意見交換をして決定している。緊急を要する場合には朝の職員会議にかけ、より迅速な対応を心がけている。全職員が共通理解のもとにサポート体制を組むことは、担任を支援する上で何よりも大切である。

障害児学級担任の活用もサポート体制の一つである。現在は特別支援教室＝障害児学級という方向ではない。あくまでも公郷では従来の障害児学級としての機能を重視している。しかし、パニックなどによる緊急時の場所の提供や児童への対応などの協力は積極的に行っている。たとえば、クラスに馴染めず教室を飛び出てしまった児童を一時預かったり、体調が思わしくない児童の状態をみたりなど、である。また、朝や休み時間、放課後などプレイルームに遊びに来た児童の困難をかかえて困っていることなどを担任に連絡する場合もある。

教材・教具や専門書の貸し出しなども行っている。

⑥子どもへの支援

支援を必要とされる子のリストアップをし、公郷小にどんな子がいるかをまとめた。場面緘黙や登校拒否・学習に困難を抱える児童・病気から来るものなど様々な問題が浮かび上がってきた。国際化に伴って育った環境からくる言葉の問題もある。

全職員に各学年の委員を通して児童の状態を知らせている。職員会議での担任から報告を通し、より詳しい実態を知らせることにより、全体で共通した対応をとるようにしている。

また、週1回巡回にくる教育相談員さんに行動記録記入や、一対一対応などを依頼したり、校外学習などに臨時介助員をつけたりしている。

5. 問題点と今後の取り組み

(1) 支援(含記録)シートの有効な活用をはかる。

児童理解の取り掛かりとして必要不可欠な支援シートだが、その重要性がまだ職員の間あまり理解されていない状況である。授業を行いながら簡単につけられるようなメモ的シートを用意するなど工夫改善しなければならない、と考える。現在、全職員で取り組んでいる1児童の支援を足がかりにシートの記入の大切さなどの浸透をはかりたい。

(2) より良い支援を行うための予算が不足している。

本校は今年度、職員が1名減となった。各学年に複数いる特別支援教育対象児へのきめ細かな取り組みの必要性を考えると、職員の不足は大きな問題点と言える。ボランティアの導入という方法もあるが、指導に必要不可欠な打ち合わせ時間の確保や指導者の固定化、児童のプライバシーの保護などの面から望ましいとはいえない。(また、支援を必要とされる児童は放課後の過ごし方にも問題を抱えている場合が多い。地域の取り組みとして、ボランティアの活動に取り入れてほしい。)校内の人的配置の工夫も今後の課題である。また、現在は教育指導員が週一配置され、児童の相談等を行っているが、やはり、心理の専門家の配置も必要と考えるので、要望していきたい。専用の教室や備品の整備がなされていないので取り組みたい。

(3) 今年度は時間設定時間が少なく、十分な話し合いができなかった。

話し合いを深め的確な支援をするために時間設定の工夫を行う。そのためにも、定例委員会である児童指導部との連携を密に行い、児童のサポート強化に取り組む。外部の様々なリソースの活用法も視野に置き指導に当たりたい。

子ども一人ひとりを大切に、その心によりそって、
いっばずつ 確実に 支援の輪をひろげていきたい。

特別支援教育コーディネーターの実践～成果と課題

横須賀市立池上中学校
野見山 光

キーワード：特別支援教育コーディネーター、個を見つめる、学校の構造化と規則性、チームワークと役割分担

1. リソースルーム（特別支援教室）成立までの経過

はじめに

池上中学校は学校を建て直すための手段として、生徒の反社会的な行動を見逃さない、また反社会的な行動をさせない事を目的に、数々の取り組みを行ってきた。特に「校舎内に生徒だけで活動する時間をつくらない。」「生徒がいる場所には必ず教師がいる。」という事を常に心掛け、ちょっとした変化や動きを見逃さないようにしている。当初は、反社会的な行動をさせない事を目的としていたが、学校が落ち着いた現在となっても取り組みは変わっていない。今ではその取り組みが、一人一人の微妙な心の変化を見逃さない個別支援の1つとして、本校の生活指導の重要な柱となっている。

「朝の挨拶運動」

朝の全体打ち合わせは金曜日の週1回。運営委員会（校長、教頭、学年主任、教務主任、リソースルーム担当教師1名）を校長室で行い、その他の教師は自分の学年の昇降口に立ち（生徒の登校時間は8：10～20の10分間）生徒を迎え入れる。学級委員と生徒会は「おはようございます」と登校してくる生徒に呼びかけ、登校の時間を過ごす。

登校後生徒が朝読書（8：25～35）をしている間に、各学年の控え室で学年毎に朝の打ち合わせを行い、そこで運営委員会で話し合われた内容を学年主任が伝える。

「授業」

週1回の校内研修日を設定し、全員が年間最低1回の研究授業を行う。昨年は学力向上フロンティアスクールの研究発表会を行った。今年度は、「個を理解し、個にせまり、個を生かす～共に学び合える学習集団育成のための学習指導の研究～（グループ学習の指導法の研究）」の研究テーマのもと授業研究に励んでいる。生徒一人一人の変化をカルテに取り課題設定を工夫したり、グループ学習の効果に着目し各授業に取り入れて、授業の充実をはかっている。

「授業の様子の記入」

各学年の控え室に授業の様子を記入するファイルを置き、授業を終えた教師はクラスの様子を記入する。内容を見て、場合によっては個別に生徒と話したり指導したりする。

「昼休み」

生徒はみんな楽しく時間を過ごす。グラウンドでサッカーやバスケットボールをしたり、教室で次の日の予定をHRノートに書いたりしている。教師は各学年のフロアーや控え室にいて、生徒と一緒に昼休みを過ごす。

「全員清掃」

清掃は全員で行う。校内はいつも整理されており、廊下はいつ見てもピカピカだ。上級生になるほ

どつらい仕事を進んで行き、下級生の手本となっている。教師も全員清掃につき一緒に活動する。

2. リソースルーム（特別支援クラス）の学習

(1) リソースに入るまで

学校内では個別で学習する教室（リソースルーム）として保護者生徒に知らせているが、特殊学級としてできた教室だ。特殊学級担当として配属された教師が中心に授業を行っている。リソースルームに入るまでの流れとしては、あくまでも本人と保護者の要望を受けて決める事であり、こちらから入るように勧める事はない。

(2) リソースルーム（RR）での生活

生活のほとんどは通常級にあり、リソースルームで学習する以外は通常級で学習や生活をする。個別指導計画（IEP）を基に時間割をつくり、必要な時間だけリソースルームで学習する。

①一日の動き

8：10 ～20	登校通常級へ荷物を置く。	生徒によってはリソースルームで着替える者もいるが通常級で着替えをし、リソースルームへ行く。
25 ～35 ～45	RR朝のHR 通常級朝のHR	全体で一日の流れを確認した後、一人一人のその日の予定を確認する。
8：50 ～	午前授業	一人一人の時間割計画通り学習をする。 ST（サポートティーチャー）とリソースルーム担当教師で生徒の学習を指導・支援する。
12：40		
12：45 ～	昼食	通常級で昼食
13：00 ～	昼休み	通常級の友達と遊んだり、RRで卓球をしている。
13：30 ～	午後授業	
15：20 ～	清掃 通常級SHR下校 RR帰りSHR	1日の反省と次の日の確認

②学習内容

RRでの学習に興味がある生徒には「試行期間」を設け、ある一定の期間学習を行いRRがどんな所なのかを理解してもらう。



RR通級の意志が決定した生徒について、アセスメント表を作成する。

通常級での授業の様子観察と本人保護者との面接、RR試行期間での生徒の様子を観察し、IEPを作成する。学習内容は生徒によって様々である。生徒と保護者との要望を受けて内容を決める。



IEP会議（本人、保護者、RR担任、通常級担任、管理職、養護教諭、コーディネーター）を行い、学習内容を決めていく。



リソースルーム学習スタート



学習を行った結果、I E Pが本人の課題や希望に合っていない場合は、見直しをする。

心理的な面でサポートが必要な場合は、スクールカウンセラーに相談をする。

〈学習内容（例）〉国、数は、小学校中学年（3～4年）程度の内容を本人のつまづいている課題に応じて学習している。

③保護者との連絡

「連絡帳」

連絡帳で学校の様子を知らせている。連絡帳は、いつでも通常級担任や他の教師が見る事ができるようにしてある。

「リソースだより」

定期的に「リソースだより」を発行し、保護者や先生方に日常や行事での生徒の様子を知らせている。

「三者面談」

長期休業前には、通常級の担任と時間を合わせて、三者面談を行っている。

（3）成果と課題

①生徒の変化

・心理的变化

生徒の学習支援のみならず、心理的サポートの場として機能しているようだ。生徒が自分の居場所が見つかった事で、保健室への来室が減り、欠席もなくなった。保護者からも「家庭でも落ち着いた様子になり、以前は学校の話をしたがらなかったが、リソースルームに通うようになってから、学校の話をよくするようになった。」という話を聞き、リソースルームが生徒にとって安心できる場所として効果的である事を感じる。

・学習意欲の向上

自分の課題に合った学習ができるので、今まで理解できなかった事が分かるようになったり、テストで点がとれるようになるので学習が楽しくなり、学習意欲の向上が見られる。

・役割と責任

通常級ではリーダー的な仕事を行う機会があまりない生徒も、リソースでは社会性を高める目的として、責任ある立場で仕事を行う学習がある。一人一人の目的と計画を基に役割を果たす事で自信がつく。

②課題

・生徒の変化に応じた指導の工夫

生徒が抱えている問題は様々で、少しの環境変化に対して敏感な生徒はそれだけで学習ができなくなったりする場面がある。生徒の性質を観察し、集中できる環境を工夫していく事の大切さを感じる。

・学習定着の工夫

同じ課題を学習していても、理解の仕方が違ったり、指導の受け取り方が違うので一人一人の苦手な課題を克服していくための、教材教具の工夫や、指導の仕方、言葉かけの方法などを、生徒の様子を考慮しながら行っていく事が課題である。

・保護者への心理的サポート

定期的に保護者への心理的サポートを今後も続けていきたいと思う。

・将来に向けて

生徒が将来自立していく上で、中学校の時期に何を一番大切にしていける事が良いのかを専門

的知識を持っている方々に指導をいただきながら、具体的に行っていく事が大事だと思う。

3. コーディネーターの役割

(1) コーディネーターの仕事

①特別支援教育プロジェクトチームをつくる。

- ・コーディネーターを複数つくり、仕事を分担する。

プロジェクトチーム

・教育相談コーディネーター (特別支援教育コーディネーター)	… 保護者・生徒相談、アセスメント作成、手続き説明、外部との連絡、リソース委員担当、プロジェクトチームのまとめ役
・研修コーディネーター	… 研修の企画、日程調整
・スクールカウンセラー	… 保護者・生徒相談、指導助言
・相談コーディネーター	… カウンセリング、教育相談受付、日程調整
・リソースルームコーディネーター	… IEP作成、IEP会議 リソースルーム生徒指導・学習指導・支援 サポートティーチャー（ST）との連絡調整

*サポートティーチャー：RRに通常級の教師が授業のサポートに入る。7名で11時間。
・不登校支援コーディネーター … 不登校の実態把握

- ・スクールカウンセラーの来校する日に必要に応じて会議を行う。
- ・STとの打ち合わせをリソースルームコーディネーターを中心に定期的に行う。

②校内委員会（リソース委員会）

学年主任・管理職・特別支援教育コーディネーター・養護教諭・RR担任・月1回の定例会を行う。

- ・委員会の中心となり会議を進める。
- ・次の内容を話し合う。

「先月の活動内容」「活動総括」

「リソースルームの様子報告」「支援が必要と思われる生徒についての情報交換」

「来月の予定」「その他支援をする上で必要な事はないかの確認」

③職員会議への提案

- ・職員会議に「リソース委員会より」のコーナーをつくってもらい、話し合った内容を会議で報告する。

④地域リソースとの連携

- ・神奈川県立武山養護学校「学校心理士」の方に協力をお願いし、定期的に学校を訪問してもらっているの、今後も助言をいただきながら指導に生かしていく。
- ・教育委員会や児童相談所、横須賀市特別支援チームと連絡を取りながら協力をお願いする。
- ・出身幼稚園、保育園、小学校との連携。

(2) コーディネーターの役割

本校の「特別支援教育」は、問題を抱えている生徒が、「充実した学校生活を送るために良い方法はないか」を探り、「どうすれば生徒、保護者の希望に応えられるか」を考え、先生方の手づくりあげられたものである。本校が今まで、個性を見抜き、個を尊重していこうとする取り組みがあったからこそ、できあがったものだと思っている。はじめに「特別支援教育」があるのではなく、一番に「生徒」があり、学校や社会の中でうまく適応できない生徒に対し、「どういう手立てを工夫すればその中で活動をしていけるのか」を考えていった結果が、「リソースルーム」であった。その中でコーディネーターが行った事は、何気なく語られている先生方の「つぶやき」や「会話」に耳を傾け、その要望に応えられる方法を探り、必要な情報を提供しようと活動した事が中心だ。今後も生徒や保護者の息づかいが聞こえる関係を大事にし、先生方との会話を大切にしていきながら、少しでも多くの生徒が過ごしやすい環境をつくるための方法を探していきたいと思っている。

特殊学級担任が行った特別支援教育コーディネーターの活動

札幌市立澄川小学校
前田 利久

キーワード：特別支援教育コーディネーター、特殊学級担任、支援体制、校内委員会、校内での支援

札幌市では、平成15年3月に「札幌市特別支援教育基本計画」を策定した。同年10月には幼稚園と小・中学校に、校内委員会としての校内学びの支援委員会（以下 学びの支援委員会）の設置と特別支援教育コーディネーター（以下 コーディネーター）の指名を行うことの通知を出し、特別支援教育を推進している。

澄川小学校（以下 本校）でも、学びの支援委員会が設置され、私がコーディネーターとなって2年以上が経過した。私は情緒障がいの特級学級の担任を務めながら、コーディネーターの活動を行っている。校内の校務分掌や特別委員会の業務、札幌市や研究団体の役割などもあり十分な活動ができているとは言いがたい。それでも、何とかこの程度のことには取り組めるという例を紹介したいと考えた。

特殊学級担任は、特別支援教育と関わるためにできるだけコーディネーターになるのがよいと考えている。しかし、コーディネーターとして活動している特殊学級担任は、意外と少ないように思っている。もちろん、コーディネーターでなくても特殊学級担任のノウハウを、特別な教育的な支援を必要としている子供の指導・支援に生かすことは可能である。

本稿では、特殊学級担任として特別支援教育に関わるという視点から、主にコーディネーターの役割としての「校内における支援体制の構築」と、コーディネーター及び特殊学級担任の役割としての「校内における支援の実際」の二つの項目で活動をまとめたうえで、成果と課題を整理してみたい。

1. 校内における支援体制の構築

(1) 校内委員会の設置と運営

本校の学びの支援委員会は、就学適正委員会（就学指導委員会）を発展させて設置した。運営計画には、資料1の「1ねらい、2活動内容、3構成員、4主な窓口」のほかに「5活動の流れ（校内支援 地域学習支援 学習支援・生徒指導）、6年度の活動計画」を明記している。職員会議で運営計画を提案して協議したり、学校運営誌に掲載したりすることで校内での理解が深まり、取り組みの体制作りが行えると考えている。本年度は、学期ごとの活動内容の報告を行ったり、年度末の反省を予定したりしている。

資料1. 「学びの支援委員会」運営計画（一部抜粋）

平成17年度 澄川小学校学びの支援委員会運営計画

1 ねらい

運用については、札幌指1227号「札幌市立幼稚園・学校における特別支援教育の推進について（通知）」による
特に、本校では主に以下の4つの内容について問題の解決を図ろうとする。

- (1) 校内における特別な教育的支援を必要とする子どもの学びを支援する。【特別支援教育～校内支援】
ア ADHD（注意欠陥多動性障害）・LD（学習障害）・高機能自閉症などの軽度発達障がいや、弱視・難聴・知的障がい・肢体不自由などの軽度の障がいのある子どもに対する支援
イ 学年・学級を基盤とした支援体制を組むことにより、特殊学級（ひまわり学級）の子どもの学びを全職員で支援する。
- (2) 盲・聾・養護学校などで学ぶ子どもの地域学習を支援する。【特別支援教育～地域学習支援】
- (3) 学業不振、不登校、いじめ、その他、家庭環境などを原因とする子供の自己実現の阻害となる問題に対して解決を図る。【学習支援・生徒指導】
- (4) 適切な就学・進学、学習の内容・方法などについての相談とその対応を支援する。【就学・教育相談】

2 活動内容

- (1) 校内の教職員及び保護者や関係機関などとの連絡調整を行う。
- (2) 教育的支援のあり方や適切な指導のあり方を検討する。
- (3) 特別支援教育や不登校などにかかわる校内研修を実施する。

3 構成員

校長 教頭 A教諭 前田 B教諭（1年） C教諭（2年） D教諭（3年）
E教諭（4年） F教諭（5年） G教諭（6年）
【特別支援教育コーディネーター：前田】
その他業務を行うために必要な教職員

4 主な窓口

- (1) 校内支援・・・前田
- (2) 地域学習支援・・・A教諭 前田
- (3) 学習支援・生徒指導・・・A教諭
- (4) 就学・教育相談・・・前田 A教諭

* 地域学習とは、盲・聾・養護学校で学んでいる子供が、居住している地域（校区）の小・中学校で学習活動をすることで、札幌市教育委員会からの連絡通知に基づき実施されている。

(2) コーディネーターの役割

コーディネーターの役割は、大きくは次の4点である。

- ア. 資料2の「校内支援の手順」の中での役割
- イ. 地域学習支援の手順の中での役割
- ウ. 就学・教育相談の実施と関係学校や機関との連絡調整
- エ. 特別支援教育に関する校内研修の企画と実施

具体的な役割としては、校内の関係者や関係機関との連絡調整、保護者に対する相談窓口、担任への支援、学びの支援委員会での推進役、特別支援教育に関する理解・啓発の推進などがある。

2. 校内における支援の実際

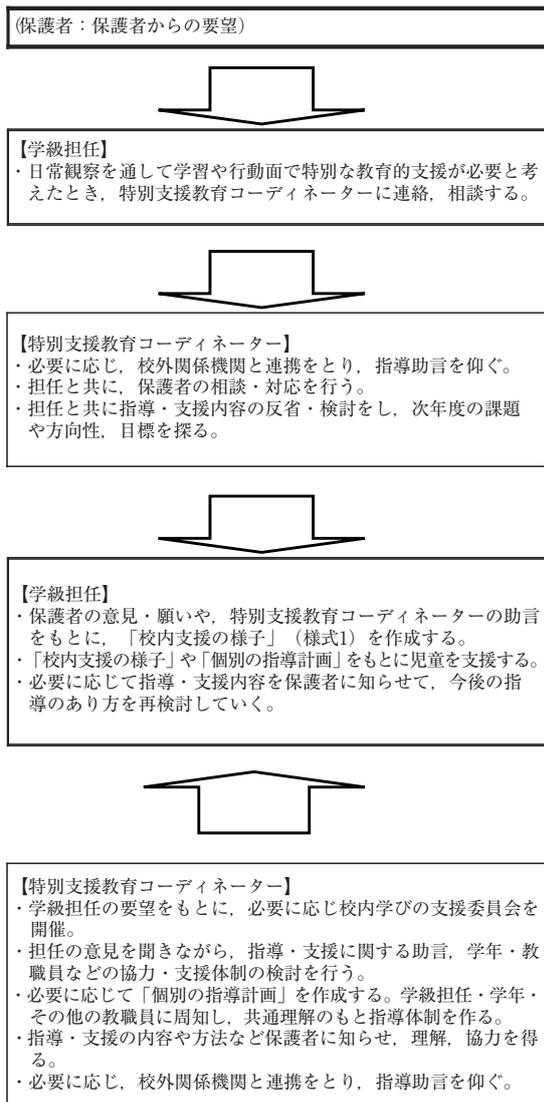
(1) 児童理解交流

校内での気になる子供の（特別な教育的支援や学習支援・生徒指導を必要とする子供）の様子、指導・支援の方針・内容などを知ったり、意見交換したりするために、年に3回児童理解交流を実施している。その際には、通常の学級担任が資料3「校内支援の様子」を作成し、使用している。

P-D-Sのサイクルでの取り組みを意識して、6月には実態や指導・支援の方針・内容など、10月には前期のまとめと後期の方針・内容、3月には後期のまとめと次年度への引継ぎ事項の共通理解を図っている。

対象の子供の困難さの原因を障がいと環境に分けて考えられるように、用紙を2種類用意したり、障がいに関する資料を提示したりしている。平成17年度は、障がいがある又はあるのではない

資料2. 校内支援の手順



資料3. 校内支援の様子

◎ 校内支援の様子		
徳川小学校学びの支援委員会		
児童名	性別	生年月日
	男 女	年 月 日生
家庭環境	家族構成 保護者のかかわり 生育歴 生活習慣の様子など	
関係機関	関係機関名 相談月日・回数・内容など ○月上旬静養院にて検査、○月末に結果が出る。区役所の福祉課で相談済み。 札幌市教育センターで相談の予約をとっているところ。	
児童の実態	学習の様子(聞く・話す・読む・書く 計算する 道具の操作 運動の様子など) 読むことのできる平仮名は20字程度。13位まで数えることはできるが、量としての把握はできていない。決まった動き(花笠音頭など)は、まわりの子を見ながら身体を動かしている感じ。 生活の様子(友達のかかわり 行動の様子 集団への参加状況など) 集団行動は普通にとることができる。 友達とも遊ぶことができる。たいたいたり、悪態をついたりすることがある。	
保護者	希望 要望 願いなど	
指導・支援	担任・学年内 国語、算数は、別課題で学習を進めている。 他の職員の協力 T・Tの時間には、マンツーマンで算数の指導を行っている。	
第2回交流	前期の児童の様子 2学期より、週数時間、国語と算数を特殊学級で指導している。平仮名の読み、数の把握など、少し進歩が見られる。 後期の方針 現在の取り組みを継続しながら、○学年以降の方針も検討していく。	
第3回交流	後期の児童の様子 前期に引き続き、T・T、特殊学級での学習も交えながら進めてきた。少しずつではあるが、伸びが見られる。本人は、意欲的に物事に取り組むことができた。 次年度への引継ぎ事項 転居予定。札幌市教育センターで相談後、転校先を決めることになっている。	

かと考えられた子供11名、環境によると考えられた子供4名の様子を交流している。交流をしながら、子供の変容、指導・支援のポイント、協力体制などについての話をしている。児童理解交流を行うことで、対象の子供を明確にして指導・支援の計画作りが行えたり、子供の理解や指導・支援の内容や方法に関する研修の場を確保したりできていると考えている。

(2) 教育相談

本人・保護者・通常の学級担任などとの教育相談で、今後の指導・支援の方針や内容などの確認をすることがある。相談を行うことで、保護者の悩みや不安を解消したり、思いや願いなどをより一層知ったりすることができる。また、学校での取り組みの共通理解を図れるとともに、家庭での関わり方の助言も行える。保護者、特に母親が孤立しない、自信を失わないためのサポートは大変重要である。保護者が明るく元気に子供へ対応できるようにすることは、特別支援教育では欠かせない要素の一つと考えている。

平成16年度は3ケース8回、平成17年度は12月までに5ケース7回実施している。なお、相談にあたっては、保護者に了承していただいたうえで、記録を残している。

(3) 通常の学級担任への助言など

担任からの相談を受けて、さまざまな教育活動の場で、実際にどのような指導・支援を行えばよいのかを助言することも多い。助言を行うためには、資料4のように簡単でわかりやすい説明の仕方を考えるように心掛けている。

関係機関とつながりを持つことで、担任へ助言をしていただいたり、教材を提供していただいたりすることもある。医者からの助言をもとにかかわり方を工夫して多動を改善できた広汎性発達障がいの子供、札幌市教育センターでの知能検査や相談で不安なく通級による指導を開始することができた言語障がいの子供、通級による指導の先生からの情報や教材の提供で学習への取り組みやすさが増した弱視の子供の例などがある。

(4) 子供への指導・支援

平成16年度の1ケースは、学習の困難さについての担任の気づきと保護者からの申し出が一致し、T・Tと特殊学級での学習も含めた対応を行った。対応は、資料5の手順で行った。指導・支援に関係する資料としては、担任が資料3「校内支援の様子」を、コーディネーター（特殊学級担任）が資料6「学習の記録」を作成した。

3. 成果と課題

(1) 成果

資料4. 説明資料の例

ADHDとは？

(注意欠陥多動性障がい)

- 忘れ物が多い、最後まで聞くことが苦手で時にうわの空になる、最後まで課題に取り組まない
- 質問中に答える、順番が待てずいらしたり大声をあげる、人のじゃまをする、ルールに従えない
- 教室から出て行く、着席できない、そわそわもじもじしている、過度にしゃべる、廊下を大声をあげながら走りあちこちに衝突してしまう

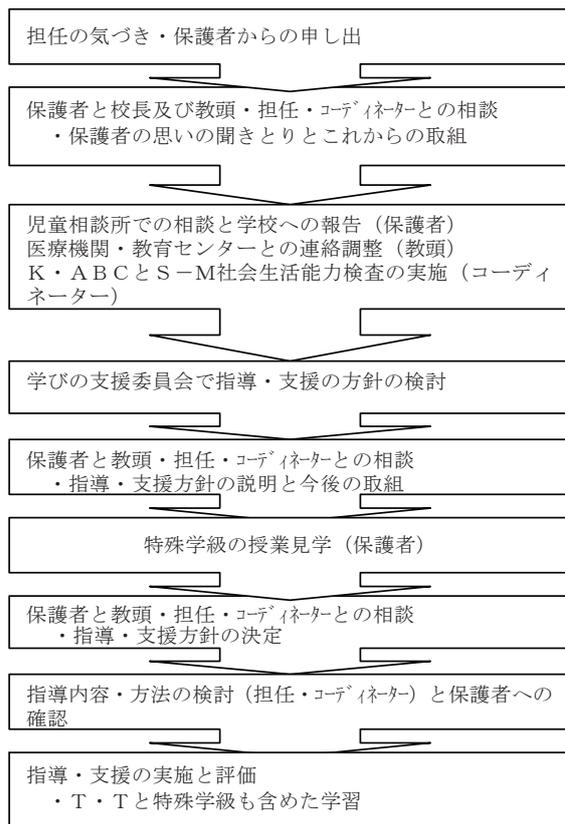
ADHDの子供の見方

- 様子の背景
 - 年齢、発達に不釣り合いな**注意力、衝動性、多動性**
- その原因
 - 脳の器質的要因、遺伝、資質などの生物学的要因を土台に、環境要因が絡み、状況や年齢により状態像が変遷
 - 注意の維持ができないため、「報酬期待」が持てなかったり、他者を参考にしながら社会性を学習する機会が少なかつたりしている

ADHDの子供への対応

- 基本症状の完璧なコントロールをめざさず、子供個々の自己評価をおとしないようにする
- 良いところを見つけて、褒めていく
- 周囲との関係、問題の原因を考えて、振り返りや落ち着く反省をする
- そわそわすることも時には認める。じっとさせることにエネルギーを使うのではなく、役割を与えるなどして適切な行動ができるようにする
- **愛は子供を救う**

資料5. 対応の実際



資料6. 学習の様子

学 習 の 記 録 (平成16年度後期)		
児童名 (学年)	(年)	
記入年月日	2005年 3月16日	
記入者	前田 利久 (ひまわり学級)	
9月の学習の様子	<p><国語></p> <ul style="list-style-type: none"> 平仮名がほとんど読めない。 平仮名を写して書くようになってきている。 語いが少なく、経験したことを話すことが難しい。 <p><算数></p> <ul style="list-style-type: none"> 1から10まで写し書いたり、読んだりできる。 10まで数えるようになってきている。 <p><その他></p> <ul style="list-style-type: none"> 座り方や話を聞く態度があまり育まれていない。 鉛筆を正しく持つことが難しい。 	
学習のめあて	学習の内容	学習の様子
<p><国語></p> <ul style="list-style-type: none"> 絵カードを見て名前を言う。 平仮名を読んだり書いたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 食べ物、動物などの絵を見て名前を言う。 50音順に書いた、物の名前を書いたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> うどん、犬などの名前を言ったり、平仮名のカードを合わせたりするようになってきた。 好きな食べ物の名前を書いて読むようになってきている。
<p><算数></p> <ul style="list-style-type: none"> 30まで書いたり、読んだりできる。 20まで数える。 	<ul style="list-style-type: none"> 順番に数を唱えながら書いたり、写し書いたりする。 磁石や棒を数える。 	<ul style="list-style-type: none"> 20までは書いたり、読んだりするようになってきた。 19まで棒を数えるようになってきた。
<p><その他></p> <ul style="list-style-type: none"> 座り方や鉛筆の持ち方に気をつける。 	<ul style="list-style-type: none"> 正しくない時には言葉掛けをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 言葉掛けに応じて座り直したり、持ち直したりしている。
<p>ま と め</p> <p>学習意欲が高まり、クイズ形式で問題を出すと非常に意欲的に学習に取り組むようになりました。「やりたい」「やってみよう」という気持ちを大切にしていきたいです。約束をして、話し方を教えて練習することで、教室へ入ってくる時と出て行くときのあいさつができるようになりました。あいさつやお願いする時の話し方なども一層身に付けて欲しいです。</p>		

校内では、以下の点が考えられた。

- ・ 困難を持つ子供を学級担任だけでなくより多くの人で支えられるようになってきた。
- ・ 困難さが増して対応が難しくなる前に、指導・支援を開始できるケースがあった。
- ・ 校内だけで解決しようとしなくて、関係機関との連携を考えるようになってきた。

(2) 課題

校内では、以下の点が考えられた。

- ・ 落ち着きのない子供への対応では、障がいの有無を慎重に見極める必要がある。
- ・ 中学校への進学時の引継ぎをどのように行っていくかの検討が必要である。
- ・ 保護者が一層安心して相談できる、様々な誤解を解消できるようにするために、保護者への啓発を十分に行う必要がある。
- ・ コーディネーターが交代する際の引継ぎをスムーズに行うための工夫が必要となる。

その他、校内だけでは解決できなかつたり、様々なコーディネーターの立場を考えたりすると以下の点も課題と考える。

- ・ 子供や保護者のニーズに応じて選択できるように、通級による指導の充実や特殊学級の運用などで学びの場を多様化する。
- ・ 各校のコーディネーターがかかわることができる場の設定や工夫をして、コーディネーター間での情報交換や互いに支えあう体制作りをする。
- ・ 特別支援教育に関わっている人の関心、意欲、知識、実践力などの差が大きくなってきている。「実際に関わっている」「積極的に関わりたい」「不満がある」「わからない」などの関わる側のニーズに応じた研修機会を設定する。

平成15・16・17年度文部科学省研究開発学校の取り組み

—通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等、特別な教育的な配慮が必要な生徒への指導の在り方および支援体制の確立についての研究—

神戸市立本山中学校
中尾和文

キーワード：特別支援教育コーディネーター、こうべ学びの支援センター、研究開発学校

1. 校内体制作り

校内体制を創っていくにあたって、校内委員会を早急に立ち上げ、まずは特別支援教育について話し合う場を設けることが肝要である。そのなかで最初に取り組みなくてはならないことが、職員研修を計画的に実施することである。校内体制作りについては先行知見からもその形態を学ぶことができるが、教職員が特別支援教育の必要性を認識できていないと実質的には機能しないことになってしまう。少なくとも「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」の教師編には全職員が目を通す必要があると思う。対象生徒だけでなく他の生徒の成長にも役立つという事実を理解し、教師の教えるプロとしてのやりがいを最大、最強のモチベーションとする。本校では校内委員会を立ち上げた直後にPRS（LD児診断のためのスクリーニング・テスト）を職員一人につき、気になる生徒2名ずつ実施した。ねらいはスクリーニングそのものより教師の生徒を見る観点を構築することであった。これによって職員室で教職員がニュートラルな状態で、対象生徒の支援について会話がされるようになり、事実上ここで体制が起動したといえる。

本校の校内体制は（図1）の通りで、個別の指導計画においても、教育環境の構造化においても、策定（Plan）→実践（Do）→点検（Check）→再実践（Action）のPDCAサイクルを大切にしている（校内委員会が策定：Plan、点検：Check機関となる）。自閉傾向の生徒たちは、取り組んでいる内容が適切でない場合、その能力が後退することがあるそうで、支援が適切に行われているか否かを点検することは大変重要である。少なくとも学期単位でPDCAサイクルをまわすことが必要である。

新しい体制を立ち上げるわけだが、先にも言ったように、すでに多くの先行知見が存在する。文部科学省や国立特殊教育総合研究所によって、すでに何年かの研究が積み上げられている。学校長や特別支援教育コーディネーターは、それらの知見をベースとして消化し、その学校に応じたアレンジを加えていくべきである。

2. アセスメントの流れ

スクリーニングについては教師全員による“気づき”を大切にしている。「小・中学校におけるLD・ADHD、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」の“教師編”を読むことを準備段階とし、年度当初にPRSを教師全員で気になる生徒の人数分実施、教師の目から見て軽度発達障害の疑いのある生徒をリストアップし、生徒指導記録を作成する。そして教員補助者が授業に入り、実施した支援の内容とその反応を記録し生徒指導記録に綴じていく。ケース会議で早急に支援が必要と判断したときは、担任の教師に保護者の問題意識の有無を確認し、問題意識のあるときは特別支援教育コーディネーターへの相談を進めてもらう。相談を経て、特別な支援が必要であると保護者、本人と確認できたときは「こうべ学びの支援センター（教育）」及び「こども家庭センター（福祉）」においてWISC-Ⅲ等の検査を実施する。その結果と年度始め、年度末に実施している。標準学力検査NRT/CRTをテストバッテリーとして、それらを基に特別支援教育コーディネ

ターが個別の指導計画を作成し、校内委員会・職員会で共通理解を図り、ケース会議で関係教師間の共通理解を図り、支援を開始する。保護者に問題意識がない場合についても巡回相談員等の協力を得て、現状でできる支援を考え、軽度発達障害の疑いのある生徒が、少しでも意欲を持って学習に取り組めるように支援をする。個別の指導計画についてはケース会議・運営指導委員会において評価をし、必要であれば修正し再実践する。年度末には全職員に再度、年度当初PRSを実施した生徒についてPRSを実施する。それによって年間の生徒の変化をつかみ、学校の体制としての評価の参考とする。

上にも書いたように本校では心理アセスメントについては「こうべ学びの支援センター」と「こども家庭センター」に実施してもらう。「こうべ学びの支援センター」は専門家による心理アセスメント、診断を経て、学校で学習する際に参考になる本人の特性や生育歴等をまとめ「個別の指導計画ガイドライン」を示してくれる。「こども家庭センター」は福祉機関で、同じように専門家による心理アセスメント、診断を経るのだが、そこに問題となる行動・反応や、特別な家庭の事情等が存在した場合、必要となる指導をしてもらったり、関連施設を紹介してもらえる。現在本校ではこの2つの機関にケースバイケースで相談している。

3. 専門家・関係機関との連携

臨床心理士や主治医など専門家との連携は不可欠である。個別の指導計画の作成、心理検査、支援体制の点検等、実践している支援の根拠の提供を受けることができる。

授業を見てもらい対象生徒への支援をしてもらうことも必要であるが、教師の授業での喋る速度・板書の見易さ・気の配り方等を点検してもらうとさらによい。教職員同士の研究授業などでは、授業をするものが偏る傾向にあり、本当に気になる部分が授業者によっては言いにくい場合がある。

対象生徒の主治医との面談は特に大切である。単に「この生徒は〇〇という障害を持っており、授業中に立ち歩いても怒らないように」というような注意事項を文書で教えてもらっても、情報として偏りすぎている。実際に面談して細かいニュアンスまで理解しないと、具体的な支援は見えてこない。実際に面談してみると「指導するな」ではなく「感情的にならずに時間をかけて目標に近づけるよう指導する。」という意味だったりする。

4. 小学校・高等学校との連携

中学校の学習は小学校の課程が完全に終了したことを前提に始まる。理科・社会・図工などは、簡単な理解からより深めていくわけだから、もし小学校時の理解が不十分でも、やっていけるかもしれない。英語は中学校から始まる。ところが算数・数学はそういうわけには行かない。不完全な土台の上にさらに重いものを乗せるようなものである。国語に至っては読解力や漢字の理解度は全教科に影響する。事実、基盤となる学力が十分身に付いていない生徒が本校には多数いる。特に対象生徒については小学校時点で躓いている生徒がほとんどである。学力補充をする際、小学校の教材は絶対に必要で、用意しておくべきである。また、算数と国語には小学校と中学校の間で共に到達度が理解できる尺度が必要になる。その尺度からみた本人の状態を個別の支援計画を通じて小中高の関係者が共有することができたならば、支援はさらに効果的になる。連携の大切さを痛感する。また、卒業生の様子を見て感じるのだが、神戸市では高校になるとある程度学力等が接近した生徒が集まるため、学力的に振るわない高校のほうが、対象生徒の存在に気づき適切な対応がなされているようだ。逆に学力的には十分な力を持った高校に進学しても、人付き合い等に困難を持つ生徒の場合、本人も教員もお互いに付き合い辛さを感じているケースもあるようであり、今後の課題である。

個別の指導のなかで、「助けを求めるスキル」を身に付けることがあるが、この指導は助けを求めた相手が”助けてくれる”ことで始めて成立する指導である。助けてくれそうな相手を見極める力も大

切だが、相手が先生だった場合、勇気を出して努力して身に付けた「助けてください。」という言葉も言ってもかかわらず、「甘えては駄目だよ。」と言う言葉が返ってきたならば、指導は教師側の失敗であり、生徒との信頼関係にもひびが入る。小・中・高の連携はこの取り組みの中では不可欠なものである。すでに連絡会等は開かれているが、引き継ぐ内容の観点に見直しが必要だと感じる。

5. 通常の学級での指導

(1) 少人数授業の導入

少人数授業は、一人一人に、より行き届いた授業が展開できることは言うまでもないが、特に国語での少人数授業は、スクリーニングという意味でも、他教科への影響を考えると発達障害の生徒たちには効果的である。

(2) 選択授業の導入

特に4教科の選択授業を設定し、得意な分野を少人数で展開し、生徒同士で助け合う関係作りを目指した。とくに作業を要する教科で望ましいグループができていた。

(3) TTの配置（教員補助の活用）

神戸市では平成14年から「LD等に対する特別支援事業」として近隣の大学で軽度発達障害について学んでいる学生が教員補助として学校を支援するシステムがスタートした。大変有効なのは彼らが教師という立場でないことから、生徒により近い視点にたったアプローチが可能で、子どもの状況に応じてすぐに対応が行えることである。また大学教授からのアドバイスを学校支援のひとつとして利用することも少なくない。彼らにはあくまでも専門的な視点で授業や対象生徒を観ることを基本としている。また学校としても彼らが専門性を見失って補助教員とならないことを留意する必要がある。

6. リソースルームの活用

(1) パニックを起こしたときの一時的な居場所

自閉症スペクトラムの生徒たちは、過去の苦しい体験のフラッシュバックや、知覚の過敏さゆえ大きな音や声に過敏に反応してしまいパニックを起こすことがある。そのような場合には、まず静かな環境で気持ちを落ち着かせる。落ち着いた後に、本来自分が取べき行動について考え、自己反省を求める。また担当者は、本人の気持ちを受け止めた上で、望ましい行動や言動について共に考える。本人が落ち着き話し合えた時点で教室に戻すが、その際リソースで学んだことを他の場面でも応用できるように促す。これらの一連の流れで対応を行う。

(2) 自立活動の指導の場

本校の現状で心理的な安定の「情緒の安定に関すること」と「状況の変化への適切な対応に関すること」コミュニケーションの「状況に応じたコミュニケーションに関すること」について週2時間程度の頻度で取り組んでいる。

(3) 教科補充の確保

教科補充については英語、国語、数学のような選択授業の中で補いきれない分野（数の概念の理解や漢字のつくりの理解等）について、週2時間程度で取り組んでいる。

(4) 登下校時の時間の活用

登下校時のようなざわついた環境に馴染みにくい生徒については、静かな部屋で一日の流れを確認したり、一日の振り返りをしたりする場として活用する。登校時は、一日の流れを視覚的に提示し内容の確認を行う。その際、自分ができないと思われる課題については、事前にその場で担当者に伝え、何を目標とするかを担当者と共に話し合う。下校時は、一日の振り返りとして自分の活動を見直し、その際自分の思いをできるだけ発言する場を設定する。取り組める生徒については「良いこと日誌」を利用し自分の長所に気づかせるような手立てを取る。

(5) 放課後の利用

学校行事など通常の流れとは違う場面や生徒にとって予測がつきにくい状況では、プレッシャーを抱える生徒が多い。そのため、各行事の中でできるだけ活躍の場を設定できるよう事前に役割を明確にする。本人自身が不安に感じている点について練習を行ったり、話し合ったりする中で問題解決を行う。例えば、カルタ大会の事前に、覚えやすいカルタを選び出し、そのカルタのみを覚える練習を行う。次に本番のカルタ大会と同じような場を設定した上で、カルタを取る練習を行う。何度か本番と同じような場の設定の行うことで予行ができ、当日リラックスした状態で臨めたようである。また、水泳指導では学校生活を送るための体力をつけること。感覚統合を意識した運動を取り入れた。

(6) 長期休業中の利用

上記の内容に加えて、長期休業中を利用し少人数でのグループ指導を行う。指導内容の基本は、話し合いやゲーム活動を通じ、人と付き合う上でのマナーやルールを学ぶことである。ソーシャルスキル指導を基本とするが、生徒によっては教科補充の場にしたり、長期休業中の課題に取り組んだり内容は柔軟に構成していく。

ゲーム活動の一つに「人生ゲーム」を取り入れ複数で活動する場を設定する。その中で、順番を守る等の基本的なルールの確認を行う。ゲームの中では、仕事を考える機会、将来を考える機会等、ゲームを通じて意見交換を行い、自分について表現する機会を設ける。参加するメンバーはゲームということもあり、課題よりも意欲的に取り組み、活発な意見交換の場となっている。またゲームに熱中してくると、同年齢の生徒とのやり取りから普段の生活では見られない姿も見られ、より生活に即した指導ができると考えられる。対象生徒達が人とのやり取りを「楽しい」と感じる機会を増やし、学校生活がより充実したものになることを願い、指導を行っている。

7. 研究の成果（アンケートの結果から）

(1) リソースルームについて

現在、リソースルームを利用している。12名の保護者と本人にアンケートを実施した。

①リソースルームの存在について

リソースルームに持っていた印象や、実際に参加した印象、及び今後の参加についての意思等を4段階の評価で聞いたが、すべてにおいて肯定的な回答が100%をしめた。

②リソースルームに参加する前後の変化について

対象生徒は学習面では・ケアレスミスが減った。・勉強する時間が増えた。・前より理解しやすくなった。対人面については・担任の先生の言うことをしっかりと聞けるようになった。・友達と遊ぶ機会を持てた。自尊心では・少し自信がついた。とのことであった。

保護者においても学習面では・学習に積極的に取り組むようになった。・集中力がでてきた。対人面では・以前より良好な反応が見られるようになった。(表情等)・周りの人と協調できるようになってきた。との回答が得られた。

上記アンケート結果はリソースルームでの取り組みについて肯定的な返答が得られたものと判断で

きるが、指導側からみるとその効果については満足のものではないと捉えている。その出席率やアンケートの結果から推測されるのはそのニーズと期待の大きさである。指導方法や教材の開発については今後もその効果を検証されながら続けていかなければならない。

8. 今後の課題

(1) リソースルームを中心とした指導の充実

本年度の取り組みを来年度の教職員数でどう実施していくかという大きな問題があるが、実施可能な優先順位についてはあくまでもニーズベースで考えられるべきである。

引き続き個別の指導計画に基づき、個々に応じた自立活動、教科補充の時間を設定する必要がある。

- ①軽度発達障害生徒の自立活動についてさらに考え、実施できる指導について考える。
- ②長期休業中に個別での教科補充、小集団でのソーシャルスキルトレーニングは引き続き実施していく。教職員の研修の場としての役割もはたせるよう考える。

(2) 研究会や巡回相談員等による指導助言の有効活用。

- ①全般的な軽度発達障害の理解、声かけの質の変化など、より具体的な支援の推進を図る。
- ②教員の資質、能力の向上を目的とした研修を実施する。教務部とタイアップし研究授業を年3回実施し、各教職員の授業に反映させる。

(3) 巡回相談員など外部関係者とのより綿密な連携

対象生徒の特性上、多くの目で正しい判断を導くために外部関係者との綿密な連携は不可欠となる。

- ①ケース会議を随時実施できる体制作り。
- ②個別の指導計画、教育支援計画を念頭に置いた小学校・高等学校・養護学校・病院・各機関との連携。

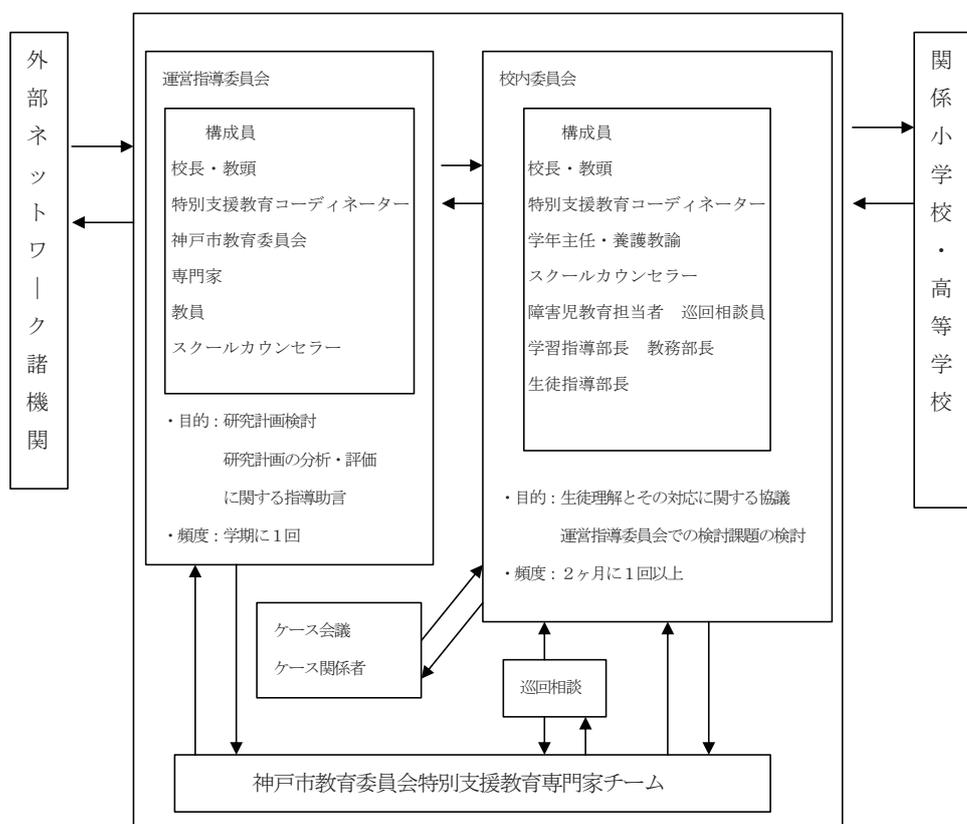


図1. 特別支援教育推進体制組織図

北海道真駒内養護学校における特別支援教育コーディネーターの役割

北海道真駒内養護学校

堀内 紀久美 仲谷 智 佐藤 弘明

キーワード：特別支援教育コーディネーター、校内体制、ネットワーク、地域づくり

1. はじめに

本校は札幌市に立地しているが、北海道が設置している肢体不自由養護学校であり、札幌市内だけでなく遠隔地で寄宿舎を利用する児童生徒もいる。染色体異常や筋疾患など様々な障がいの児童生徒が在籍しており、約半数は重度重複障害児である。また、医療的ケアが必要な児童生徒も年々増えている。このような本校の現状のなかで、より地域に開かれた学校をめざし、特別支援教育を推進しているところである。

本校では「特別支援教育コーディネーター」（後コーディネーターと述べる）を平成15年度から配置してきたが、コーディネーターの校内における位置づけや役割についてはこの3年間全く手探りの状態での実践であった。年度ごとに在り方を評価し課題を解決するという方向で変遷してきたが、ここでは平成17年度の取り組みを中心に本校におけるコーディネーターの役割について考察したい。

2. 特別支援教育を推進する基本的な考え

特別支援教育を推進するにあたって「センター的機能」や「コーディネーターの役割」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）」の中に述べられている。しかし、実際的にはそれぞれの学校によって事情は異なり、これを推進するにあたっては、それぞれの学校の職員が共通理解をして進めていく必要がある。そこで本校は特別支援学校への転換を図るなかで、職員全員がノーマライゼーションの理念に基づく「地域づくり」を意識した取り組みが「センター的機能」になると考えた。「地域」とは本校に在籍する子供たちが居住する「地域」と、本校が立地している「地域」の両方を意味している。従って本校の児童生徒にかかわることはもちろん、本校以外の地域の子供たちにかかわることについても役割を果たし、障がいのある子供たちが地域で生活しやすい環境を整える「地域づくり」につなげていきたいという考えである。

この「地域づくり」は本校のさまざまな職員がそれぞれの立場で行っており、従って教職員全員がコーディネーターと言っても過言ではない。しかし、より組織的に推進する体制を整えることが必要であり、このなかで中心的な役割を担う職員をコーディネーターとしている。

3. 校内組織とコーディネーターの位置づけ

(1) 経過

校内におけるコーディネーターの位置づけや数は「表1」のように変遷している。特別支援教育を推進するための校内体制の変化によりコーディネーターの位置づけも変わってきた。

平成15年度は校務分掌として「支援推進部」が新設され、分掌部長と兼任の形でコーディネーター1名を配置、その役割を探る1年であった。本校におけるコーディネーターの役割が明らかになると、校内で他にもコーディネーターの役割を果たしている職員が複数いるという認識がでてきた。

そこで、平成16年度からは教務を3つの部門（指導部門・運営部門・支援部門）に分け、コーディネーターを複数配置することで、より特別支援教育を押し進める体制とした。

表1.

年 度	コーディネーター 数	コーディネーターの所属	
		分 掌 等	部 門
平成15年度	1名	支援推進部 (部長1名)	なし
平成16年度	8名	支援推進部 (4名)、自立活動部 (2名)、研究部 (1名) 養護教諭 (1名)	支援部門
平成17年度	5名	地域支援部 (部長1名)、進路支援部 (部長1名)、 教育相談部 (部長1名)、養護教諭、自立活動教諭	支援部門

(2) 平成17年度の体制

平成16年度までの実践のなかで明らかになった課題としては次のとおりである。

- ①コーディネーターの動きが全校的に見えにくいという反省があった。
- ②「支援推進部」の業務内容が幅広く、それぞれの業務についての分掌全体での話し合いが十分に持てず、各担当者任せのところがあった。
- ③体制的にコーディネーターの専門的な業務を引継ぐ人材の育成が難しい。

これらをできるだけ解決するため、平成17年度さらに改編を行い、「図1」にある学校運営組織となった。

「部門」の考え方は平成16年度の継続であったがその構成を変えている。支援部門を指導部門、運営部門と並列に置かず、指導部門、運営部門、両方からかかわりの深い部署の代表等が集まって構成し、学校全体で特別支援教育を推進する部門として位置づけた。また、従来の「支援推進部」を業務ごとに「進路支援部、地域支援部、教育相談部」の3つの分掌に再編成し、分掌組織をすべて運営部門とした。

(3) 支援部門について

支援部門は部主事、訪問学級チーフ、研究部長、教務部長、寮務主任、コーディネーター (5名)

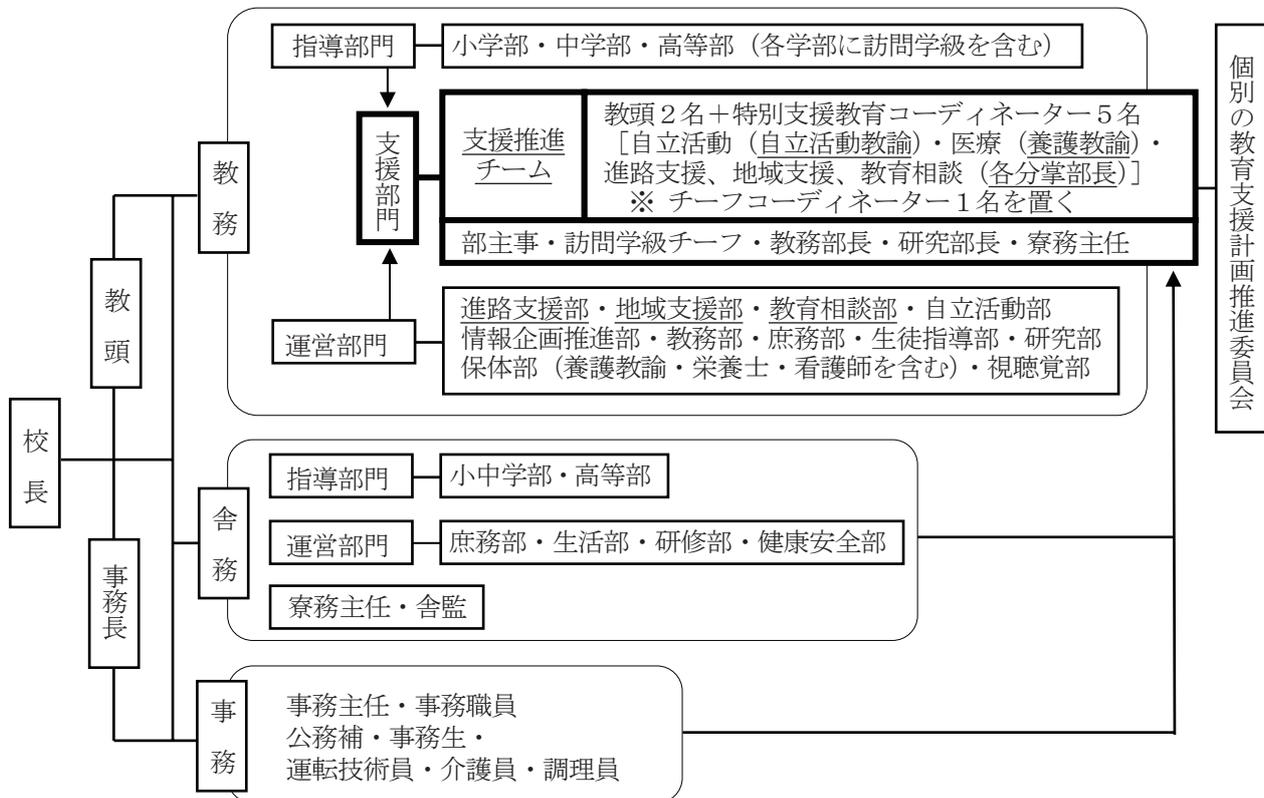


図1. 学校運営の組織 (平成17年度略図)

で構成されている。平成16年度よりコーディネーターの数は減ったが、部主事等が支援部門に位置づいたことで本校児童生徒にかかわることをコーディネートする場合も含め、多くの職員がコーディネーターの役割を果たすことができる体制としている。

支援部門の役割は「地域のセンター的役割を果たすと共に校内の連絡調整にあたる」ということであるが、さまざまな情報を「つなぐ」役割を実際的には果たしている。一つ目は子供たちの課題を取り上げ、解決の方策を探り関係者（機関）につなぐ役割であり、二つ目はコーディネーターの動きを校内に伝え全校的なものにしていく役割である。

また、児童生徒すべてに「個別の教育支援計画」を作成するようになったが、よりよい活用を目指すためには、さまざまな機関と連携しなければならない。平成17年度は支援部門とほぼ同じメンバーで「個別の教育支援計画推進委員会」を組織し、コーディネーターがそのなかで関係者（機関）等とのつながりの部分で役割を果たしている。

(4) 支援推進チームについて

コーディネーターの集まりが支援推進チームである。支援推進チームの役割は「一人一人の子供の支援の輪をつくり広げること」である。具体的には、校内外の子供たちと子供たちにかかわる関係者（機関）をつなぐときの窓口となり、関係者（機関）間のネットワークをつくるときの中心的な役割を担っている。

これらの役割をより効果的、効率的に果たすためには、コーディネーター間で日常的に情報交換や意見交換をすることが必要であり、そのための集まりが支援推進チームである。

4. コーディネーターの具体的な取り組み

(1) 「ケース会議、支援会議」の開催及びコーディネート

コーディネーターは保護者や担任の要請により校内の関係者が指導の手だてや支援の内容などについて話し合いをする「ケース会議」を部主事と共にコーディネートしている。また、個別の教育支援計画の作成、実施、評価について校内外の関係者で話し合う「支援会議」を本人・保護者の要請でコーディネートしている。

(2) ネットワーク作り

コーディネーターは「医療、自立活動、進路支援」のように以前から行っていた業務を広げながらコーディネーター業務を行っている場合と、「地域支援、教育相談」のように新しい関係を築きつつコーディネーター業務を行っている場合がある。いずれにしてもかかわる関係者（機関）は個々のケースで必要に応じて連携してきたこともあり、コーディネーターが単独でつなげてきた場合が多い。具体的には「表2」の「主な連携先」にあるとおり、それぞれのコーディネーターが重なり合いつつ連携をしているが学校組織としてのネットワークにはなっていない場合も多い。そこで、組織と組織との連携を形成したいという思いがコーディネーターのなかにあり、そのためのさまざまな取り組みを行っているところである。

本校では設定したテーマに基づき、関係者（機関）に集まっただいて意見交換をする「連携会議」、教育活動を紹介して意見交換をする「真駒内教育フォーラム」などを支援部門が中心となって企画し、関係者（機関）との連携を図っている。また、より連携を広げるため養護学校間のネットワークの必要性を感じ「札幌圏肢体不自由養護学校（5校）ネットワーク」を立ち上げた。これは肢体不自由養護学校のみではあったが、北海道立の養護学校と札幌市立の養護学校がネットワークを組むという大きな意味があった。このネットワークが中心となり、より広域的に連携を広げるための会「連携を広げる連絡協議会」を年1回開催している。平成17年度は特に保育園、幼稚園、小中学校等

教育機関との連携をテーマとして開催した。

また、石狩管内の盲、聾、養護学校で組織されている「特別支援教育ネットワーク連絡協議会」を通じた連携も行っている。このようなネットワークづくりが「コーディネーター」の大きな業務のひとつになっている。

(3) コーディネーターの業務の分担（表2参照）

コーディネーターはそれぞれの分野ごとに業務を分担しているが、連携先等お互いに重なりあう部分があり、また、複数のコーディネーターが連携しながら支援に当たることも多い。日常的にコーディネーター同士が情報交換や意見交換をしてつながっていることが大切である。

表2-①

コーディネーター (※ 主な連携先)	主な業務内容 (自立活動教諭、養護教諭、各分掌部長としての業務を兼ねる)
<p>① 自立活動 コーディネーター</p> <p>自立活動教諭</p> <p>※ 主な連携先</p> <ul style="list-style-type: none"> ・医療、療育機関 ・補装具業者 ・大学・専門学校 	<ul style="list-style-type: none"> ○ からだ、補装具等に関する相談窓口 <ul style="list-style-type: none"> ・在校生本人、保護者、学級担任より学校、家庭生活における「からだ」や補装具等に関する相談 ・教育相談コーディネーターと連携、地域の小中学校の肢体不自由児の教室環境、移動方法、医療機関と連携についてアドバイス、情報提供 ○ 医療、療育機関、補装具業者等との連絡調整 <ul style="list-style-type: none"> ・「リハビリテーション診察（*注1）」の実施 ・本校児童生徒が受診している医療、療育機関と学級担任が情報を交換し、支援会議へと発展させる場合の連絡調整の窓口 ○ 自立活動に関する情報提供、研修会の企画実施
<p>② 医療 コーディネーター</p> <p>養護教諭</p> <p>※ 主な連携先</p> <ul style="list-style-type: none"> ・医療、療育機関 ・大学 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 学校、家庭における健康・栄養管理に関する相談窓口 <ul style="list-style-type: none"> ・在校生本人、保護者、学級担任より学校、家庭生活における摂食、栄養、呼吸等の管理に関する相談業務 ○ 定期健康診断後の事後処置 <ul style="list-style-type: none"> ・早期発見、早期治療 ○ 医療に関する情報提供 <ul style="list-style-type: none"> ・医療機関や医師の紹介等 ○ 行動障害のある児童生徒に関する相談窓口 ○ 医療的ケアに関する相談窓口と具体的な手続き業務 ○ 医療に関する情報提供、研修会の企画実施

表2-②

コーディネーター (※ 主な連携先)	主な業務内容 (自立活動教諭、養護教諭、各分掌部長としての業務を兼ねる)
<p>③ 進路支援 コーディネーター</p> <p><u>進路支援部長</u></p> <p>※ 主な連携先</p> <ul style="list-style-type: none"> ・福祉サービス事業所 ・高等学校（進学先） ・行政機関 （市区町村窓口） ・相談機関 ・親の会 等 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 福祉サービス利用の相談窓口 <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒、保護者、学級担任より福祉サービス利用等についての相談 ・教育相談コーディネーターと連携、地域からの相談の中での福祉サービス利用の部分についてアドバイス、資料提供 ○ 中学、高等部卒業後の進路に関する業務 <ul style="list-style-type: none"> ・進路相談、進路説明会、進路先開拓、体験実習の企画実施 ・高等部卒業後時、各福祉サービス事業所へ支援方法等の引継ぎ（支援会議） ○ 福祉事業所等からの研修生受け入れ ○ 進路及び福祉サービス利用に関する情報提供、研修会の企画実施 ○ 卒業後支援 <ul style="list-style-type: none"> ・卒業生支援の会「躍動の会」会員へ定期的に通信を発行、年に数回交流行事を実施、不定期に卒業生からの相談
<p>④ 地域支援 コーディネーター</p> <p><u>チーフC O</u> <u>地域支援部長</u></p> <p>※ 主な連携先</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小中学校、高等学校 ・大学、専門学校 ・社会福祉協議会 ・教育委員会 ・児童会館 等 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 地域学習の推進 <ul style="list-style-type: none"> ・小中学校のコーディネーターとの連絡会 ・地域学習に関する担任・保護者との懇談のコーディネート ○ 学校間交流の推進 <ul style="list-style-type: none"> ・各学部担当者と交流校とのつながり ○ ボランティアの育成と活用 <ul style="list-style-type: none"> ・ボランティアセミナーの開催 ・校内外のボランティア活用の連絡調整 ○ 児童会館利用等に関する相談窓口 <ul style="list-style-type: none"> ・児童会館利用に関する情報の提供 ・市の担当者への連絡と懇談の調整 ○ 地域支援に関する情報提供、研修会の企画実施
<p>⑤ 教育相談 コーディネーター</p> <p><u>教育相談部長</u></p> <p>※ 主な連携先</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育園・幼稚園 ・地域小中学校 ・相談機関 ・医療・療育機関 ・福祉サービス事業所 ・親の会 等 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 本校にかかわる就学の相談窓口 <ul style="list-style-type: none"> ・早期からの相談の推進 ○ センターの機能としての地域へ向けた相談窓口 <ul style="list-style-type: none"> ・保育園への訪問相談 ・保育園から小学校への引継ぎ ・就学、進学、進路にかかわる相談 ・本人、保護者からの来校または電話相談 ・他のコーディネーター、関係者（機関）へつなげる支援、地域の小中学校等と連携した支援、家庭生活へのアドバイス等 ○ 校内のさまざまな相談窓口 ○ 心理検査、発達検査に関する情報提供、研修会の企画実施 ○ 軽度発達障害等に関する情報提供、研修会の企画実施

5. まとめ

初めに述べたとおり、本校のコーディネーターは障がいのある子供たちが地域で生活しやすい環境を整える「地域づくり」を中心的な役割としている。それを学校組織としてより効果的、効率的に推進するための体制づくりをこれまで模索してきた。

平成15年度からこれまでの実践をとおして明らかになったこと、また今後に向けての課題についてまとめると次のとおりである。

- (1) 各コーディネーターはコーディネーター業務のみに従事するのではなく、必ず自立活動教諭、養護教諭、分掌部長などとの兼務であり、児童生徒の指導にも直接かかわっている。そのような立場であることは、業務が錯綜する部分もあるが、校内のさまざまな情報を直接把握しやすいという意味で、コーディネーターが校内体制と遊離することを防いでいる。
- (2) 各分掌部長、自立活動教諭、養護教諭がコーディネーターの役割を担うことで、より「地域づくり」の視点に立って業務にあたることを意識するようになり、そのことで従来よりも業務内容が広がり、積極的に「つなぐ」役割を果たすようになった。
- (3) コーディネーターは業務を分担して進めているため、それぞれの分掌、組織で独自に検討して業務を進めると校内での連携が難しくなるという側面がある。従って、コーディネーター間の情報交換の場である支援推進チームの役割が大切である。
- (4) コーディネーターは「地域づくり」の視点を持つことで、新しい情報を取り入れるため積極的に研修会等に参加し、学校に還元するようになった。また、外部から講師を招いた研修会を企画するなどしている。
- (5) 支援部門での話し合いによって、センター的機能を果たすときにコーディネーターだけでなく分掌や学部と連携した業務の遂行が容易になった。学校として特別支援教育を推進するときに支援部門の存在は大きい。
- (6) コーディネーターはさまざまな役割を担う中で「打ち合わせ」を欠かすことができない。ここではより効率の良い話し合いをする力（ファシリテーション）が必要となる。また、本人や保護者の相談を受ける際、相手の気持ちを汲み取り、柔軟に対応できる力（カウンセリングマインド）も必要となる。それらコーディネーターとしての資質をより高めていこうとする意識を持つ必要がある。
- (7) 「センター的機能」を果たしている中で、コーディネーターは養護学校の教員としての意見を求められる場合も多い。従って基本的には実際に児童生徒を指導する力を常に磨いておくことが必要である。
- (8) どの職員もコーディネーターとしての資質、知識を身につけ、いつでもコーディネーターとしての業務を担当できることが理想である。しかし、対外的な業務が多いため、その内容を短時間に引き継ぐことが難しく、今後コーディネーター「第2世代」への交代が課題である。

近い将来の「特別支援学校」の本格的スタートに向け、これまでの成果、課題を受け、平成18年度以降も、学校として、子供たち、家族、地域のさまざまなニーズを受け止めることができる体制づくりをさらに模索する必要がある。

小規模校における気になる子どもの支援体制の在り方 —特別支援教育コーディネーターとしての取り組みを通して—

水戸市立上大野小学校

山口 照 美

キーワード：特別支援教育コーディネーター、小規模校、気になる子ども

1. はじめに

本校は、周りを田畑に囲まれ、三世帯同居の家庭が多い地域にある。全校児童数113名（平成18年1月）の小規模な小学校である。全学年単学級で、特殊学級や通級指導教室はない。また、現在、本校には、特殊学級や通級指導教室、養護学校等での専門的な知識や経験を有している教職員はいない。

本校のような小規模の学校において気になる子どもたちを支援していくためには、小規模の学校の特徴を生かした校内支援体制の構築が必要である。そこで、平成16年度から2年間にわたっての本校における特別支援教育コーディネーターとしての取り組みを通して、小規模校における気になる子どもの支援体制の在り方を考察した。

表1. 担任がとらえた「気になる子ども」の姿
(平成16年9月実施上大野小学級担任6人)

2. 研究の実践

(1) 平成16年度の取り組み

①「気になる子ども」のとらえ

校内において、担任に学習面や行動面で困難を抱えていると思われる子どもについて調査したところ、表1のように子どもたちの気になる様子が見られた。このような子どもたちの中には、LDやADHD、高機能自閉症等の傾向のある子どものほかに、生徒指導上の問題のある子どもや身体的な配慮を要する子どもなども含まれている。

- ・繰り返し練習しても、計算の仕方や文字の習得ができない
- ・黒板の写字に時間がかかる
- ・学校生活のルールが守れない
- ・友達と頻繁にトラブルになる
- ・教室から飛び出す
- ・孤立しがち
- ・整理整頓が苦手・話が聞けない
- ・宿題や学習用具の忘れが多い
- ・学校生活に常に不安をもっている

本校では、こうした子どもたちを「気になる子ども」ととらえ、学校全体で支援に取り組むこととした。

②サポート委員会の設置

校内の支援体制づくりとして、全教職員で構成するサポート委員会（校内委員会）を立ち上げた。そこでは、気になる子どもの学習面や行動面の実態を記入した支援カルテをもとに、学期ごとに支援の仕方について話し合い、話し合われたことを支援カルテ（個別の指導計画）に記録した。また、LDやADHD、高機能自閉症等の障害について文献や出張報告等を利用して、校内研修を行った。

③平成16年度の校内支援体制の見直し

校内の職員にアンケートを実施したところ、平成16年度の校内支援の成果として表2のような結果が見られた。

表2. 平成16年度の校内支援の成果（平成16年5月16日実施 上大野小教職員のアンケート）

- ・校内の教職員にアンケートを実施したところ、表2のような成果が見られた。
- ・校内の「気になる子ども」の情報が共有できた。
- ・LDやADHD、高機能自閉症等についての理解が深まった。
- ・サポート委員会で他の先生の支援方法を知り、個に応じた指導を心がけるようになった。
- ・サポート委員会で悩みを聞いてもらい、気持ちが楽になった。
- ・支援カルテにより、学年末の「気になる子ども」の引継ぎが以前よりスムーズになった。

一方で、「専門的な知識や経験の不足で、指導の手立てがよく分からない」「学級に気になる子どもが複数いて、担任一人では十分な指導ができない」「周りの子どもたちの理解が深まらず、本人が学級で孤立しがち」「支援カルテを書く時間や、話し合う時間を確保するのが難しい」「家庭との連携協力が十分でない」等の課題が出た。そこで、以下のような取り組みを行った。

(2) 平成17年度の取り組み

① 支援の流れの明確化

教職員が共通理解を図りながら支援するため、今年度 第1回目のサポート委員会で、図1の「支援の流れ」を提案した。校内全体で「気になる子ども」の支援にあたり、必要に応じてケース会議を開きチームで支援を行う。また、定例の校務会で、「気になる子ども」たちの情報交換や、支援カルテの記入等の時間の確保を新たに位置付けた。

② 校内支援年間計画の作成

「気になる子ども」への支援が計画的、系統的に学校全体で行えるように、コーディネーターが中心となって作成した。話し合う時間が多くもないことを考慮し、前期と後期に分けて支援計画を立てることとした。支援方針の変更等がある場合は、ケース会議等を取り入れ対応する。また、学期に1回、家庭向けに特別支援教育の理解啓発のため、学校だよりに特別支援教育に関する情報を掲載することとした。(表3)

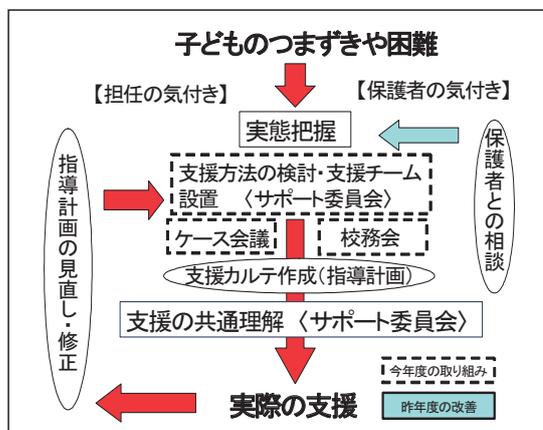


図1. 明確化した支援の流れ

表3. 平成17年度 水戸市立上大野小学校「気になる子ども」に対する校内支援年間計画(案)

	月	おもな取り組み	支援組織	関連行事等	準備資料等	校務会	学校だより
前期	4	○「気になる子ども」の支援について、前年度からの引継と共通理解		○始業式 ○入学式 ○健康診断	・前年度の支援カルテ		
	5	○特別支援教育の年間計画と、支援カルテの形式検討 ○校内就学指導委員会	サポート委員会	○校外学習 ○宿泊学習	・年間計画 ・支援カルテ(新) ・就学指導資料		
	6	○「気になる子ども」の支援について、チームでの話し合い ○個別の前期指導計画(支援カルテ)作成 ○「気になる子ども」の支援について全職員の共通理解	ケース会議 サポート委員会	○教育相談 ○創立記念集会	・「気になる子ども」の見取りについての参考資料 ・支援カルテ	○「気になる子ども」の共通理解	○学校の取り組みについて ○学校と家庭との連携について
	7	○保護者との相談についての理解を深める研修	サポート委員会 (校内研修)	○水泳指導 ○1学期終業式 ○夏休み ○保護者面談	・校内研修についての資料	○「気になる子ども」の共通理解 ○LDIについて	
	8	○軽度発達障害についての理解を深める研修 ○前期指導計画の見直し・修正	サポート委員会 (校内研修)	○学力診断結果の分析 ○保護者面談 ○2学期始業式	・校内研修についての資料 ・支援カルテ	○「気になる子ども」の共通理解 ○ADHDについて	
後期	9	○前期指導計画に基づく支援のふり返り、今後の支援について、チームでの話し合い	ケース会議	○運動会	・支援カルテ	○「気になる子ども」の共通理解 ○高機能自閉症について	
	10	○個別の後期指導計画(支援カルテ)作成 ○「気になる子ども」の支援について全職員の共通理解	サポート委員会	○要請訪問 ○陸上記録会	・支援カルテ		
	11	○後期指導計画の見直し・修正		○収穫祭 ○就学時健康診断 ○校外学習(6年) ○基礎学力調査	・支援カルテ	○「気になる子ども」の共通理解	○家庭で心がけてほしいこと ○一人一人の違いを大切に
	12	○チームでの話し合いについての研修(ロールプレイ等)	サポート委員会 (校内研修)	○2学期終業式 ○冬休み	・校内研修についての資料	○「気になる子ども」の共通理解	
	1	○後期指導計画の見直し・修正		○3学期始業式	・支援カルテ	○「気になる子ども」の共通理解	
	2	○後期指導計画に基づく支援のふり返り、今後の支援について、チームでの話し合い ○1年間の特別支援教育の成果と課題の考察	ケース会議	○縄跳び大会 ○新入生入学体験 ○CDT(学力診断テスト)	・支援カルテ ・1年間の取り組みについてのアンケート用紙	○「気になる子ども」の共通理解	○専門機関や相談機関等の紹介
3	○「気になる子ども」の来年度の支援についての共通理解 ○幼稚園・中学校との連携	サポート委員会	○卒業・進級判定会議 ○卒業式 ○修了式 ○春休み	・支援カルテ			

③校内支援組織の整備

(ア) サポート委員会の改善

サポート委員会の推進・運営役として、生徒指導部と特別支援教育部、就学指導委員会を整理統合し、役割を明確にした(表4、図2)。

(イ) ケース会議の設定

支援の方針や具体的な手だてを考えたり、実際の支援を行ったりするため、必要に応じて複数の教師がチームを組めるよう、ケース会議の設定を提案した(図3)。また、ケース会議の際、参加者各々の立場から多くの情報を収集し、視点を明確にして話し合えるよう、支援シートを活用した(表5)。

④実態調査票の活用による実態把握の工夫

担任が、子どもの気になる様子に気付いた場合、どんな点が気になるのかを明確にするため、実態調査票を用いることにした。専門的な知識が不足して

表4. 明確化したサポート委員会の役割

- 「気になる子ども」の実態について共通理解を図り、支援の方針や具体的な手だてを話し合う。
- 校内全体の支援の流れや年間計画について共通理解を図る。
- ケース会議で取り上げる(チームで支援する)子どもを決めたり、ケース会議で話し合った支援方針や具体的な手だてを共通理解する。
- 軽度発達障害等の理解を深める研修を行う。

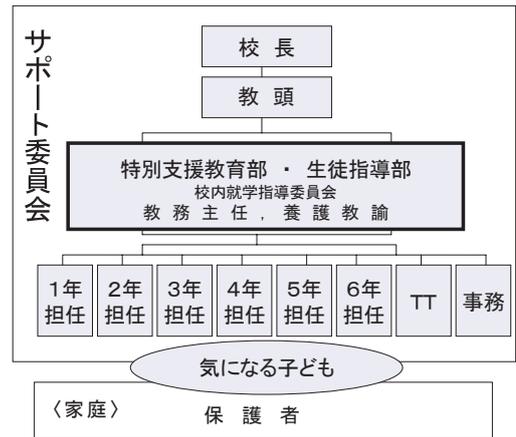


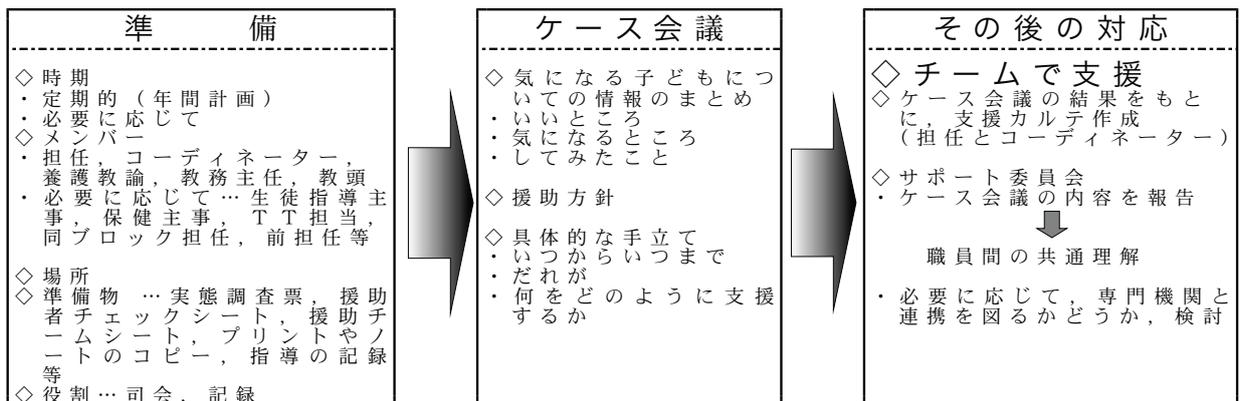
図2. 改善を図ったサポート委員会
太線は、今年度改善したところ

ケース会議とチーム支援について

目的

気になる子どもとかかわりのある複数の教師でチームを作り、子どもの実態を明確にとらえ、支援の方針と具体的な手立てを検討することで、気になる子どもを効果的にチームで支援する

ケース会議の流れ



チームで支援が行えると

- 気になる子どもについての情報が増え、子どもの状況が理解しやすくなる
- 子どもの状況に応じた効果的な支援の手立てが提案でき、役割分担してその実践ができる
- 家庭でできるような具体的な支援を提案し、その実践を支援できる
- 担任や保護者など、中心となる支援者を情緒的に支えることができる
- 支援者自身の支援する力を高めることができる

図3. ケース会議の目的と流れについて

表5. ケース会議の資料となる支援シート

【石隈・田村式援助チームシート 5領域版】		実施日 : H17・6・13			第 1 回	
		次回予定 :			第 回	
		出席者名 : 校長・教頭・教務・担任・前担任・ブロック担任・TT・C・養護				
苦戦していること (落ち着きがない。いつもと違う状況になると、パニックを起こすことが増えてきた。)						
児童生徒氏名	知的能力・学習面 (知能・学力) (学習状況) (学習スタイル) など	言語・運動面 (ことばの理解や表現) (上下肢の運動) など	心理・社会面 (情緒面) (人間関係) (ストレス対処スタイル) など	健康面 (健康状況) (聴覚・視覚の問題) など	生活面・進路面 (身辺自立) (得意なことや趣味) (将来の夢や計画) など	
担任氏名						
情報のまとめ	(A) いいところ 子どもの自助資源	<ul style="list-style-type: none"> 一生懸命に取り組む 漢字の読み書き、計算ができる 進め方がわかると、集中する 家庭学習をよくやる 	<ul style="list-style-type: none"> 外遊びが好き 話を理解できる 	<ul style="list-style-type: none"> 落ち着いているときは、素直・優しい 	<ul style="list-style-type: none"> 健康 	<ul style="list-style-type: none"> 入学時は着替え等がうまくできなかったが、すぐにできるようになった 父母ともに本人の教育に熱心で協力的
	(B) 気になるところ 援助が必要なところ	<ul style="list-style-type: none"> 方法がわからないと、泣き出したり、声を出したりする 学習の場がいつもと異なると、落ち着かない 	<ul style="list-style-type: none"> いすや床にきちんと座ってられないことがある 走ったりボールを投げたりするときの動き方がぎこちない 	<ul style="list-style-type: none"> 「みんなはぼくのことを嫌い」と話そうがあった 周りの友達からたくさん注意を受けると、パニックになる 	<ul style="list-style-type: none"> 弱視(遠視) 	<ul style="list-style-type: none"> 母親への依存が大きい
	(C) してみたこと 今まで行った、あるいは今行っている援助と、その結果	<ul style="list-style-type: none"> 全体に指示した後、担任やTT担当が個別に指導し、理解すると自力で取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> 全校朝会や英会話の前に、担任と本人とで目標を決めたが、我慢できずに動き出す 	<ul style="list-style-type: none"> いつもと異なる状況では、担任が近くにつくようにしている 	<ul style="list-style-type: none"> 毎月の眼科検診の結果を養護教諭に報告 	
援助方針	(D) この時点での目標と援助方針					
援助案	(E) これからの援助で何を行うか	<ul style="list-style-type: none"> a 英会話の時間(1・2年合同)で活動に参加できないとき:①声をかける②しばらく様子を見る③別な場所または、室内の後ろの方で落ち着くまで待つ b 授業中、わからないことがあったら、手を挙げて待つことを学級で確認する 	<ul style="list-style-type: none"> 全校朝会では事前に本人と目標を話し合い、終わってからふり返りをする。よかったところを見つけて、ほめるようにする 	<ul style="list-style-type: none"> ※ 学級全体で、一人一人の違いを認めていく指導は普段の学級指導で実施 	<ul style="list-style-type: none"> 生育歴や弱視等の情報を調べる 	<ul style="list-style-type: none"> 家庭訪問をして、保護者と本人の学校生活について相談をする(学校でのがらんどどもに、気になる様子について少しずつ伝え、学校と家庭とでいっしょに支援していきたいことを伝える)
	(F) 誰が行うか	<ul style="list-style-type: none"> a 1年担任、担任AET(休み時間にAETと話す機会を持つ) b 担任、TT担当 填補担当者 	<ul style="list-style-type: none"> 担任、TT担当 		<ul style="list-style-type: none"> 養護教諭 	<ul style="list-style-type: none"> 担任(必要に応じてコーディネーターも)
	(G) いつからいつまで行うか	<ul style="list-style-type: none"> 次回から 	<ul style="list-style-type: none"> 次回の全校朝会から 		<ul style="list-style-type: none"> 6月中 	<ul style="list-style-type: none"> 1学期中

参照: 石隈利紀・田村節子共著『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門-学校心理学-実践編-』図書文化社
石隈利紀著『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 (c) Ishikumra & Tamura 1997-2003

いても、項目にそって日常の学習や生活場面で調査でき、「気になる子ども」の実態の共通理解を図ったり、支援の方針を考えたりする際に有効である。表6は、調査票の一部である。

⑤支援カルテの改善

支援カルテは、「気になる子ども」一人一人に応じた指導の計画である。昨年度の形式と保管の方法を見直し、一年を通した支援の流れが見える形とし、学年ごとのファイルにした。また、実態調査票、指導の記録用紙、支援シート等指導の参考となるものもファイルにまとめることで、年度の切替時や中学校への進級時の支援の引継ぎにも役立つと考えた。(表7)

表6. 実態調査票『一人で悩まないで』（平成17年3月 茨城県教育委員会）を参考に作成

A学習面 各領域の合計得点のうち、少なくとも一つの領域で12点以上ある場合、特別な教育的支援を必要とする対象児と考える。

領域	番号	得点のつけ方：0点(ない), 1点(まれにある), 2点(ときどきある), 3点(よくある)	得点	合計得点
聞く	3	・聞き間違いがある(「知った」を「行った」と聞き間違える)		
	4	・聞きもらしがある		
	5	・個別に言われると聞き取れるが、集団場面では難しい		
	6	・指示の理解が難しい		
	7	・話し合いが難しい(話し合いの流れが理解できず、ついていけない)		
話す	8	・適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す、とても早口)		
	9	・言葉につまったりする		
	10	・単語を羅列したり、短い文で内容的に乏しい話をしたりする		
	11	・思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい		
読む	12	・内容をわかりやすく伝えることが難しい		
	13	・初めて出てきた語や、ふだんあまり使わない語などを読み間違える		
	14	・文中の語句や行を抜かしたり、繰り返し読んだりする		
	15	・音読が遅い		
	16	・勝手読みがある(「いきました」を「いました」と読む)		
書く	17	・文章の要点を正しく読み取ることが難しい		
	18	・読みにくい字を書く(字の形や大きさが整っていない、まっすぐに書けない)		
	19	・独特の筆順で書く		
	20	・漢字の細かい部分を書き間違える		
	21	・句読点が抜けたり、正しく打ったりすることができない		
	22	・限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書けない		
計算	23	・学年相応の数の意味や表し方についての理解が難しい(三千四十七を300047や347と書く、分母の大きい方が分数の値として大きいと思っている)		
	24	・簡単な計算が暗算でできない		
	25	・計算をするのにとても時間がかかる		
	26	・答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい(四則混合の計算、二つの式が必要な問題)		
	27	・学年相応の文章題を解くのが難しい		
推論	28	・学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい(長さやかさの比較、「15cmは150mm」)		
	29	・学年相応の図形を描くことが難しい(円やひし形などの図形の模写、見取り図や展開図)		
	30	・事物の因果関係を理解することが難しい		
	31	・目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい		
	32	・早合点や、飛躍した考えをする		

⑥家庭との連携協力

(ア) 保護者との相談

家庭の理解や協力を得るため、保護者とより積極的な相談ができるよう、教職員向けに「相談時の留意点」についてまとめたものを提示した。(資料は略)

(イ) 保護者への理解啓発

特殊学級等がなく、近隣に相談する機関等も少ない本校では、保護者が相談する機会に恵まれず、不安を抱えている場合がある。そこで、学校だよりに学校と家庭との連携協力を呼びかける記事を載せた。(資料1)

⑦その他の取り組み

(ア) 夏季休業中に、国立特殊教育総合研究所の方を講師として、特別支援教育に関する校内研修会を開催した。隣接の幼稚園の先生にも参加を呼びかけ、具体的な支援のアドバイスを受けた。

(イ) 地域の養護学校との連携を図り、具体的な子どもの支援方針についてアドバイスを受けた。

3. 研究のまとめ

本校のような小規模の学校は、教職員の共通理解が図りやすく、学校全体で温かな支援ができると

表7. 改善を加えた支援カルテ

		前 期		後 期	
		学 習 面	生活・行動面等	学 習 面	生活・行動面等
子どもの実態	よ さ				
	気になるところ				
保護者の願い					
支援方針					
具体的手立て ○/△/◇ ○だれが ○どのように					
変更と課題					

いうよさがある。そこで、小規模の学校においては、より効率的な支援体制を整えることと、教職員が「気になる子ども」一人一人に適切に指導する力を高めることにより、校内の支援する力を高める研究に取り組んできた。これまでの実践で、気付かなかった子どもの実態がつかめ、支援方針や具体的な手だてについての情報を共有化できたこと、また、教職員同士が互いのもっている経験やノウハウに気付き、教職員の数は少なくとも連携協力することで「気になる子ども」や担任を支えることができるようになることを実感できた。

小規模で特殊学級等がなく、専門的な知識や経験をもつ教職員が不足している学校における「気になる子ども」の支援体制の在り方を、コーディネーターの取り組みを通して研究し、次の結果が得られた。

- (1) 昨年度の取り組みを見直し、支援の流れの明確化や校内支援年間計画の作成、組織の改善、実態把握の工夫、支援カルテの改善、家庭との連携・協力に取り組むことで、共通理解の得られるより効率的な支援体制

資料1. 保護者向けの「スマイルコーナー」(学校だより)

スマイルコーナー 1

(子どもたちみんなが、生き生きと学校生活を送ることができるように)

こんなことが気になっていませんか？

うちの子、算数は得意なのに、漢字は何回練習しても正しく覚えられないのは、どうしてなのかしら？

ひらがなも漢字も習った文字は読めるのに、音読をすると、同じ行を読んだり、行を読みとぼしたりして、うまく読めないことがあるわ。

会話の中で、急に話題がとんだり、違う方向にずれることがよくあるのよね。

なかなか親しい友達ができなくて、心配…



その他、計算はできるのに文章題になると解けなくなったり、落ち着きがなくいつも体のどこかを動かしていたりするなど、お子さんの様子で、心配に思われていることはありませんか。

学校では、子どもたちが自信をもち、安心して学校生活を送ることができるよう、学習面や生活面、友達とのかかわり等について、ご家庭で心配に思われることをいっしょに考えていきたいと思っております。気になることがありましたら、担任や、その他相談したいと思う先生に、いつでも声をかけてください。電話や連絡帳等を通してでも結構です。



を整えることになる。

- (2) 「気になる子ども」の支援について教職員全員（サポート委員会）やチーム（ケース会議）で話し合い、それぞれがもっている経験やノウハウを共有することで、「気になる子ども」一人一人の特性を理解し、対応する教職員の指導力を高めることになる。
- (3) 小規模で特殊学級等のない小学校においては、コーディネーターは、自身の専門性を身につける研修を行うとともに、校内の人的資源を把握し、教職員間の緻密なネットワークづくりが重要であることが分かった。

4. 今後の課題

- (1) 小規模校の校内支援体制を整えていくためには、支援体制や支援の方法をその都度見直して問題点を改善し、より効率的な支援体制を目指したい。
- (2) 「気になる子ども」の障害の状態や程度等により専門的な判断や適切な指導が必要な場合は、外部の専門機関や専門家等と連携が図れるよう、連絡先等を示した連携マップを作成し活用していきたい。
- (3) コーディネーター同士のネットワークを広げ、コーディネーター自身の校内支援の推進力を高めていきたい。また、小規模校同士の連携も大切にし、それぞれの取り組みのよさを共有して、校内支援体制を整えていきたい。

〈主な参考文献〉

○茨城県教育委員会

「LD、ADHD、高機能自閉症等の児童生徒への支援の手引 一人で悩まないで」平成17年

○石隈利紀・田村節子著「チーム援助入門」図書文化、平成15年

盲・聾・養護学校のコーディネーターと地域支援 ーシステム化への歩みー

北海道教育大学附属養護学校
吉野隆宏

キーワード：特別支援教育コーディネーター、センター的機能、地域支援のシステム化、専門家の役割

1. はじめに

北海道教育大学附属養護学校では、平成15年度から校内に特別支援教育センターを設置し、専任の特別支援教育コーディネーター1名が、兼任のセンター員（小中高各1名ずつ）3名と協力し、校外の関係諸機関との連携を深めながら、従来の特殊教育諸学校の役割に加え、新しい特別支援学校に求められている地域のセンター的機能の推進に努めている。センター的機能の役割を果たし、教育だけにとどまらず保健、療育、福祉を含めた専門家・地域資源への橋渡しを行い、道南地域全体としての地域支援システムの構築へ向けた取り組みを行ってきた。

2. センター的機能の実際

特別支援学校に期待されるセンター的機能は、主に幼児児童生徒に対する支援と教員に対する支援、そして、関係機関との連絡調整の3点に集約できる。これらの点から本校特別支援教育センターの3年間に果たしてきたセンター的機能の役割について紹介していく。

(1) 本校特別支援教育センターが推進してきたセンター的機能

函館周辺の道南地域では、専門性を有する盲・聾・養護学校、専門機関が障害種ごとにそろっているため、相互に分担、協力したネットワークによる専門的な支援が可能な状況である。本校は、知的障害養護学校であるが、自閉症の在籍割合が高いこともあって、自閉症教育についての研究成果が蓄積されつつある。小・中学校の特別な教育的ニーズは、自閉症やLD、ADHDについての相談が多く、本校への相談も自閉症やLD、ADHDについての事例が増えている現状がある。こうした中で、期待されるセンター的機能すべてに応えられるように取り組んではいるが、現状としては以下の3つの機能を中心に地域支援を行ってきた。

- 教育相談的機能（校内外からの教育相談に応じ、情報提供や検査の実施、直接的な支援を含めたコンサルテーション等を行っている。）
- 研修機能（校内外の関係者を対象に研修の機会を提供している。）
- 連絡調整機能（校内外の関係者との連絡調整や関係会議への参加等を行う。）

(2) 本校のコーディネーターの行っている教育相談について

本校では、センター的機能における教育相談は、コーディネーターが中心となって実施している。コーディネーターが実施している教育相談の実態は以下とおりである。

- 渡島及び檜山管内の各学校、各機関へ教育相談の案内を発送し、相談についての広報を行う。
- 保護者からの相談で、関わり方のポイント、障害や特性の理解、必要な支援等を検討する。
- 学校や各機関からの依頼を受け、情報提供や話し合い、コンサルテーション等を行う。
- 必要に応じ、障害者地域生活支援センターや発達障害者支援センター、療育施設、大学研究室等、外部の専門機関のコンサルテーションへとつないでいく。

○教職員向けの研修会や児童生徒向けの学習などを行い、障害についての理解を促進していく。

3. センターの機能におけるコーディネーターの地域支援の実際と課題

(1) 教育相談的機能

1) 事例1： 小学校普通学級に入学した児童の障害理解に関わる教育相談

○入学時の様子

自閉症の診断を地域療育センターで受けていた男子Aさんについては、入学に当たって地域療育センターから入学前に情報提供が行われていた。しかし、入学後Aさんは、学級での対人関係のトラブルや授業中に席を離れてしまう等の学校生活での困り感を抱えていた。

○相談の経緯

4月に入ってから本センターに電話でAさんの保護者から相談があり、その後来校していただいた面談の中で、Aさんの不適切だと思われる行動の意味や肯定的な理解、自閉症の特性等について説明と相談を行った。それでも、保護者が学校生活での不安が残っていたため校長を通じて当センターにコーディネーター派遣依頼を出す手続きを行い、訪問、観察、相談をするように計画をした。保護者の同意を得て、地域療育センター、発達障害支援センターにも情報を提供してもらい、連携して相談にあたるようにした。

○学校への訪問による相談

担任は、特殊学級の担任の経験はないが、Aさんを理解しようととても前向きに取り組んでいて説明や相談にも協力的だった。しかし、地域療育センターからの自閉症についての情報からだけでは、Aさんの行動についてどのように理解し、どのように関わってよいのか悩んでいた。

そこで、学級での状況について聞き取り調査を行い、状況をふまえてAさんの肯定的な理解や行動の意味、自閉症の特性等について説明と相談を行い、さらに、授業中の学習内容の予告や見通しをもてるような視覚的支援、集中時間への配慮、学習の理解を促す個別の配慮、友達との仲立ちなど学級内で実施可能な支援について相談を行ってきた。

○課題として

入学前の資料のやり取りだけでは、十分には伝わりきらない状況もあった。初期学習での成功経験の重要性を考えると、入学前の十分な引継ぎと受け入れ準備、そして何よりも支援にあたって共通理解に必要な知識を相互に持ち合わせるようになってくると考えられる。

管理職も理解があり、学校行事への参加の工夫や校内で事例検討を行うなど、全校的な支援体制もできてきたが、特殊学級を設置していない学校で、年度当初コーディネーターの指名も行われておらず、支援体制を十分に機能させるには、外部の支援がないと難しい状況が感じられた。

2) 事例2： 小学校特殊学級に入学した児童の教育環境づくり

○相談の経緯と保護者の願い

Bさんは、通園施設から小学校の新設される特殊学級への入学が決まり、保護者から3月中に進学予定の小学校に対して、支援方法についての引継ぎをしたいとの相談が当センターにあった。保護者から小学校に「通園施設で受けていた支援を小学校進学後も継続して支援が受けられるように引継ぎを行ってほしい」と申し出てもらい、小学校への支援を行うことに決まった。

○入学前の状況と必要とされる支援の内容

療育機関からは、詳しい引継ぎ資料や、支援に使っていた教材などが整っている3月中に引継ぎを行いたいという要望があったが、3月中では新しい担任や教室も決まっておらず、具体的な引継ぎが行われにくい状況がある。学校として受け入れる上で、管理職にも協力していただ

き、校内で利用可能な資源や教育内容の準備、教室設営、入学前の引継ぎを行った。

4月に、新たに担任になる教員への情報提供を行い、保護者や専門機関との連携等についても橋渡しが必要で、引継ぎ内容の整理と具体的な学級経営、全校的な支援体制の整備などを個別の教育支援計画作成に結び付けていけるように継続的に支援するスケジュールを組んだ。

○学校への相談支援の実施

担任決定後に保護者、担任、教頭、療育機関の職員とともに引継ぎを行い、その後、月1回程度の継続的な相談支援を行っている。相談においては、活動の参加状況や教材教具、学習内容等について、なるべく具体的に改善の方向性を約1時間話し合うことにしている。児童の障害特性（自閉症）についての理解を深めてもらうために、資料の提供や学習会を紹介し、発達障害者支援センターからも相談支援を受けられるように学期ごとに相談への同行を依頼した。

○課題として

相談開始当初の引継ぎは、学校側の理解、療育機関の協力を得て実施できたが、引継いだ活動を維持、さらに発展させていくためには、継続的な支援が必要となった。担任の理解は少しずつ進んでいるが、保護者の求めている支援との開きがまだあり、次年度への引継ぎをどのように進めるかを含めて、小学校自体の研修体制、問題解決能力を高めていく計画が求められている。

また、月1回の相談支援での助言のあり方やフェードアウトを意識した支援方法などを見直し、短期集中的な支援等ニーズに応じた地域支援のシステム化をさらに考えていきたい。

3) 事例3： 小学校特殊学級の教育内容・支援方法に関わる教育相談

この3年間で小学校特殊学級の担任や校長から多くの相談依頼があり、各学校において特別支援教育への転換に向け、通常学級の児童への支援を含めた校内支援体制の組織の仕方や実際の運用の方法についての相談も増えてきた。

一人一人のニーズに応じた教育・支援を実現していくには、今のところ担任の力量によるところが大きい現状にある。今後、教育内容や支援の方法について個別の教育支援計画を作成していくことになるが、力量のある担任がいても、一貫継続した支援をしていくためには、学校全体さらには地域を含めて作成できるようなコーディネーターによる橋渡しが求められている。

○個別の教育支援計画を作成するに当たっての支援

個別の教育支援計画の作成に当たって、地域の専門家の意見を聞くことができるようにコーディネーターが橋渡しすることで担任への支援を地域支援へと発展させることが期待できる。

特に自閉症の理解と支援については、発達障害者支援センター等の専門家による助言がとても有効で、コーディネーターの連絡調整によって本人、保護者、担任への支援も広がってくる。

本校の相談においては、道南地域で保健、療育、福祉と連携して一貫継続した支援を目指して取り組んでいる「療育カルテ」と「北海道教育大学附属養護学校版 I E P」の2つの取り組みを活用して個別の教育支援計画を作成するに当たっての助言に取り組んでいる。今年度、北海道教育委員会から示された個別の教育支援計画の試案との調整を図っていきたいと考えている。

○教育内容や支援の方法についての課題として

本校では、現在そして将来の地域での豊かな生活につながる教育内容として「くらし」「しごと」「よか」の3つの視点から教育内容を整理し、さらにコミュニケーション、社会性、関係性、概念学習といった内容に注目し、個別学習や小グループ学習に取り組む試みを行っている。小・中学校等へ助言を行なう上で、地域生活を支えるような教育内容の整備が求められている。

4) 事例4： 施設入所に関わる関係機関との連携による移行支援

中学部の女子Cさんが、急激な家庭事情の変化により、年度途中で施設入所することになり、関係機関と連携をとりながら移行に向けての取り組みを行った。

①下校時の送迎支援とショートステイの利用検討

障害者生活支援センターに相談を行った結果、当面、登校は保護者の送迎で通学し、下校は市の障害者緊急介護人の派遣を受けての送迎になり、支援員との引継ぎも実施した。

その後、緊急性を考慮し福祉事務所と発達障害者支援センターにも同席してもらい、シートステイの利用を障害者生活支援センターで検討したが、Cさんの生活リズムの度重なる変化を避けるため、長期の受け入れを保護者が希望していたので、入所を申請することになった。

②児童相談所での相談と児童施設との事前打ち合わせと受け入れ準備

保護者と児童相談所の相談（福祉事務所、障害者生活支援センター、担任、コーディネーターも同席）の結果、管外児童施設への入所が決定した。入所に際しての情報提供と引継ぎの実施を養護学校から申し出て、施設と協力し事前に移行計画を立てて支援に取り組むことにした。

家庭や養護学校での生活を基にした支援の方法を児童施設に引継ぐために、利用可能な部屋や生活スケジュール、Cさんの受け入れに関わる支援態勢について事前に打ち合わせを行った。Cさんの特性を考慮すると最初の環境の経験が後々まで影響を及ぼすことが予想されるため、可能な限り本人に分かりやすい環境を整え、リセットしたい部分や有効なコミュニケーションを施設と確認し、居室の環境については、活動ごとに場所を限定する個室のレイアウトを検討し、初期の段階でなるべく変更をせずに一貫した対応で移行することが必要と考えた。

③課題として

入所施設への移行という大きな変化に対して、教育だけでなく、福祉、行政、児童相談所等との連携を必要としたが、本人や保護者の生活を中心に置いて最善の方法を協議するために集まった関係者のネットワークによって、本人や保護者に対してできる限りの支援ができた。

これまで生活してきた家庭の状況や学校で行ってきた支援内容を引き継ぐにあたって、文書や電話だけのやり取りでは十分に伝えることができない面もあったが、実際に移行する施設の状況を把握し、支援員の方と一緒に準備をする中で、細かな部分まで伝えることができた。

(2) 上記の事例の他に当センターが取り組んできたセンター的機能

教育相談の他に当センターが取り組んできたセンター的機能は、主に次の5点である。

- 1) 実態把握のためのWISC-ⅢやK-ABC、PEP-Rなどの検査等を実施して、アセスメントに役立てたり、検査に関わる研修会を行ったり、検査器具の貸し出しも行った。
- 2) 教職員向けの研修会や児童生徒向けの学習なども可能な限り引き受け、障害についての理解を促進し、共生へ向けての意識を高めるよう働きかけている。
- 3) 校内支援委員会や授業研究会へ参加して、特別支援教育についての研修に協力している。
- 4) 函館市の特別支援教育体制推進事業に専門家チーム、巡回相談員として参加している。
- 5) 道立養護学校を中心とした道南特別支援教育ネットワーク協議会に参加している。
- 6) 地域貢献の一環として北見地区で特別支援教育研修会を北海道紋別養護学校きたみ学園分校と協力して実施し、北海道各地への支援を広げていく試みを行った。
- 7) 本校のIEPミーティングに参加していただく地域の専門家との連絡調整を行っている。

(3) 各事例の課題や取り組みを受けて

特別支援教育への転換に向けて、特別支援学校が期待されている地域のセンター的機能について、特別支援教育センターの3年間の取り組みを通して、課題を検討してきた。

事例1では、通常学級への教育相談の場合には、専門的な資料だけではなく、障害の理解や特性の理解など特別支援教育についての基礎的な情報提供が必要であった。初期学習の重要性を考えると、受け入れ準備のための支援において、全校的な共通理解と支援体制の確立を図りたい。

事例2では、引継いだ活動を維持、さらに発展させていくためには、継続的な支援と小学校自体の研修体制、問題解決能力を高める必要性が感じられた。本人・保護者・担任への直接支援と小学校のコーディネーターや校内支援委員会を通じた間接支援の調整を行い、地域のネットワークを活用した支援システムの計画的な実施ができるように連携を深めたいと考えている。

事例3では、教育内容や支援の方法について、一人一人のニーズに応じた教育を一貫継続していくために、より専門性の高い地域の専門家との連携が課題になった。コーディネーターの専門性を向上するための研修やより専門的な相談を行うセンター的機能の充実を図り、「療育カルテ」や個別の教育支援計画に基づく地域支援システムが機能するための連絡調整に今後も努める。

事例4では、移行という大きな変化に対して、教育だけでなく、福祉、行政、児童相談所等との連携によって、本人や保護者に対してできる限りの支援を行うことができた。今回のことに限らず移行については、移行支援計画に基づく支援を関係者間で事前に十分な検討を行いたい。

その他の取り組みでは、北見で実施した特別支援教育セミナーの中で、本校の研究成果報告と個別の教育支援計画についてといわゆる問題行動についての2つの分科会を行い、参加者には好評だった。函館以外の地域への支援も要望が高く、次年度以降の研修会も各地で期待されている。

4. 地域支援のシステム化に向けて

「盲・聾・養護学校は、特別支援教育の専門機関としてセンター的な機能を発揮することが期待されている。この役割を果たすためには、それぞれの専門性を生かして、小中学校等への支援や特別支援教育の推進に必要な研修や相談活動を実施し、移行支援等の関係機関同士の連携を行い、地域支援をコーディネートする連絡・調整機能を高めていく必要がある。一人一人のニーズに応えられるような個別の教育支援計画を作成・実施していくためにも、コーディネーターや専門家等の連携による一貫・継続した地域支援を充実することが必要となる。

5. 今後の専門家の役割・地域資源への橋渡しに向けて

「特別支援教育を推進するための制度の在り方（答申）」がまとめられ、特別支援教育に向けて準備が進んでいるが、特殊学級担任や特別な教育的ニーズ（LD、ADHD、高機能自閉症等を含む）をかかえる児童生徒の在籍する学級の担任が様々な困難さに直面している。熱意があっても情報やスキルが伴わなかったり、孤立して疲弊してしまったりしている。このことは、一人で頑張っている保護者にも同様のことが言える。どのように、担任や保護者を孤立させずに地域支援システムの中で支援し、特別な教育的ニーズをかかえる児童生徒の教育を充実していくのか検討していきたい。

（1）コーディネーター間の連携

これまで知的障害養護学校においては、知的障害を併せ持つ自閉症の子への支援についての研究で培ってきた成果を基盤にしながら小中学校への支援を行ってきたが、知的障害を併せ持たない自閉症の事例に関わる機会が増えることで、より自閉症そのものの特性について理解が深まり、養護学校に在籍している児童生徒の教育についてもよりよいものになっている。特別支援教育においては、コーディネーターを通して、それぞれの成果や課題をお互いにフィードバックすることで、これまで以上の教育的効果が期待できる。

(2) 特別支援教育の専門機関として

センター的機能は、都市部では、各学校や専門機関がそれぞれの専門性を生かしたネットワークによる分担協力での地域支援システムも可能である。一方郡部の一校しかない特別支援学校においては、一校で総合的なセンター的な機能を担う必要があり、幅広い専門性の向上とともに、他の地域のコーディネーターや専門機関と協力することで地域をカバーすることが求められる。

本校においては、北海道で唯一の国立大学法人の附属養護学校として地域支援システムの構築に向けての中核的な役割を担えるようなセンター的機能をさらに実践していき、特別支援教育の実施に向けての準備を進めていく。

(3) 研修に関わって

特別支援教育のより専門性を高める研修の機会が必要であり、それぞれの小・中学校や各機関の自力を高める研修の内容を増やし、各地域の拠点となるような施設、人材等の地域資源との連携をより深め、ネットワークによる地域支援システムを充実していくことでより質の高い支援を行うことができるようにする。

(4) 移行支援に関わって

移行支援については、個別の支援計画に基づく一環・継続した支援を行うことができるように、移行が行われる前にアセスメントや引継ぎを終え、事前に十分な受け入れ準備が可能な状態が望ましい。様々な業務の変化が予想される年度をまたいだ移行の在り方については、学校制度の課題となるのでコーディネーターの活用など各学校、各機関の工夫が必要である。

特別支援教育コーディネーター支援に関する実践の成果と課題

北九州市立養護教育センター
山本 康子

キーワード：特別支援教育コーディネーター、コーディネーター研修、校内支援体制、巡回相談

1. はじめに

北九州市は、小学校134校、児童数約53000人、中学校63校、生徒数約25000人、養護学校8校、児童生徒数約800人（平成17年5月1日現在）の政令指定都市である。

通常の学級に在籍する児童生徒も含め、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を踏まえ、本市では、各学校における特別支援体制の構築がその急務である。そこで本センターでは、特に小中学校での校内支援体制づくりへの支援を策定し実施している。

2. 本センターの取組の方向性

(1) 学校の校内支援体制づくりの現状

平成16年度末の時点で、校内委員会の設置率は小学校95%、中学校80%、特別支援教育コーディネーター（以下コーディネーターとする。）の位置づけは小学校95%、中学校70%という状態である。校内で支援する体制は徐々に整ってきたが、実際のコーディネーターへのアンケート（平成16年度）からは「コーディネーターの仕事内容がわからない」という記述が多く、校内委員会等で具体的に何を行っていけばよいかかわからないことで困っている状態であった。

(2) コーディネーター養成の構造化

校内支援体制が有効に機能するためには、学校で子どもたちに実際に接するコーディネーターが中心となり、主体的に子どもたちの支援に取り組み、実践していくことが重要であると考え。そのためには、コーディネーターの専門性の向上とその専門性を学校で生かしていくことができるような支援が必要である。

そこで、北九州市立養護教育センターでは、特別支援教育の専門性を柱とした3層構造を考え、そこに養成研修を位置づけることによってコーディネーターの効果的な養成を図った。（図表1）

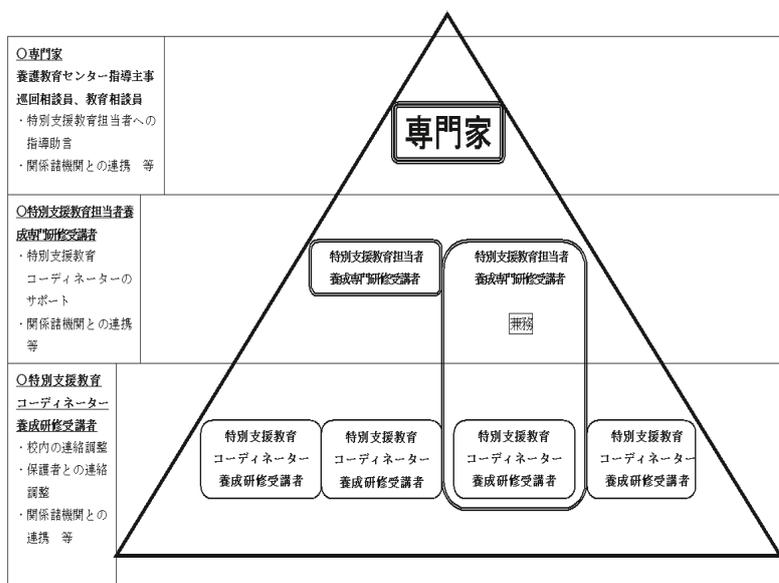
(3) コーディネーターへの支援内容 具体的には、次の二つの支援を実施することとした。

① 人材育成のための養成研修

- ・特別支援教育コーディネーター養成研修
- ・特別支援教育担当者養成専門研修

② 巡回によるサポート

- ・全小中学校への巡回
- ・特別支援教育校内体制モデル校への巡回
- ・専門家チームによるサポート



図表1. 専門家、特別支援教育担当者養成専門研修受講者、特別支援教育コーディネーター養成研修受講者の3層構造

3. 取組の実際

(1) 人材育成のための養成研修

人材育成のために、計画的に実施している二つの研修を、具体的に紹介する。

①特別支援教育コーディネーター養成研修

- ・校内の連絡調整、相談窓口、コーディネーターとしての役割
- ・平成16年度より3ヵ年計画で実施
- ・年間90名程度
- ・全小中学校から1名ずつ受講要請

番号	研修内容
①	LD・ADHD児の理解と対応
②	北九州市の福祉行政 北九州市における特別支援教育の取組
③	特別支援教育コーディネーターの役割とその実際
④	学校・保護者へのコンサルテーション
⑤⑥	校内支援体制の実際Ⅰ・Ⅱ

②特別支援教育担当者養成専門研修

- ・地域の相談窓口、コーディネーターのサポートとしての役割
- ・平成15年度より5ヵ年計画で実施
- ・年間20名程度
- ・本人の希望により受講（校長の推薦が必要）

番号	研修内容
①	LD・ADHD児の理解と対応
②	事例研究法
③	発達障害概論
④⑤	検査法Ⅰ：WISC-Ⅲ
⑥⑦	検査法Ⅱ：K-ABC
⑧	進路指導と自立支援
⑨	ソーシャルスキルの指導
⑩	学校・保護者への支援
⑪	アセスメント概論
⑫	個別の指導計画作成
⑬	教科の指導Ⅰ：読み書きの指導
⑭	教科の指導Ⅱ：算数の指導
⑮	学校における配慮事項
⑯	事例検討会
⑰	研修成果発表会・研修報告書

①特別支援教育コーディネーター養成研修

＜⑤⑥について内容の一部紹介＞

- ・中学校のコーディネーターより「関係機関との連携を支援に生かす取組」の実践発表
- ・講師の国総研総括主任研究官 廣瀬由美子先生より実践事例の講評、特別支援教育の基本的な考え方や支援と援助、その意味、コーディネーションの仕方等についての指導助言
- ・当センターの実態把握チェックリストを用い、6人グループで事例をもとに協議、講師より協議の流れと意義についての構造化の提示と指導助言
- ・連携シートからオーダーメイドマニュアルの作成について講師の指導助言

＜研修受講生のアンケートより＞

- ・「コーディネーターとして、何をしたらよいか、具体的な内容で参考になった。ケース会議や校内委員会、共通理解のための職員会議の大切さがよくわかった。職員に理解してもらい、設けていきたいと思う。少人数の演習などでいろいろな話が聞け、とてもよかった。」

②特別支援教育担当者養成専門研修

＜⑩について内容の一部紹介＞

- ・チーム援助とコーディネーションの重要性、チームシートやプロフィールシートについて講師の筑波大学教授 石隈利紀先生より指導講話
- ・受講生を4人グループで、母親、担任、養護教諭、コーディネーターの役割でロールプレイによる演習、チームシートの作成演習を通し、コンサルテーションの実際について講師の指導助言

＜研修受講生のアンケートより＞

- ・「ロールプレイを通して、相手の立場に立つことの難しさ、チームで支援することの難しさと感じた。」「それぞれの良い面をチームで見つめながら子どもにとってプラスとなる支



写真1. ロールプレイの研修をする受講生

援をしていきたいと思っ
た。」

(2) 巡回相談によるサポート

①全小中学校への巡回

各学校のコーディネーターが、研修で身につけた専門性を、実際の学校で組織的に生かすことができるように、巡回相談員が全小中学校を巡回し、コーディネーターを中心とした校内支援体制づくり推進への支援を行なった。

方法としては、二人の巡回相談員が、16年度は全小学校、16年度は全中学校を巡回し、気がかりな子どもの授業・行動観察を行った後、担任、コーディネーター、管理職等との協議において指導・支援に関する助言等を行なった。

17年度は、特に管理職に対し、学校の特別支援教育校内支援体制の実態を把握し、その上で校内支援体制の構築に取り組んでもらえるよう、巡回時に評価項目の○×チェックをお願いした。(図表2) なお、この評価項目については、1月末時点での再評価を依頼している。

この評価項目をチェックしてもらうことにより、校長先生にコーディネーターの役割について認識してもらうことができ、学校における課題についての意識づけとなった。

また、校長先生に、次のことについて依頼をし、コーディネーターを中心に、学校で校内委員会の実施が円滑にできるようにした。

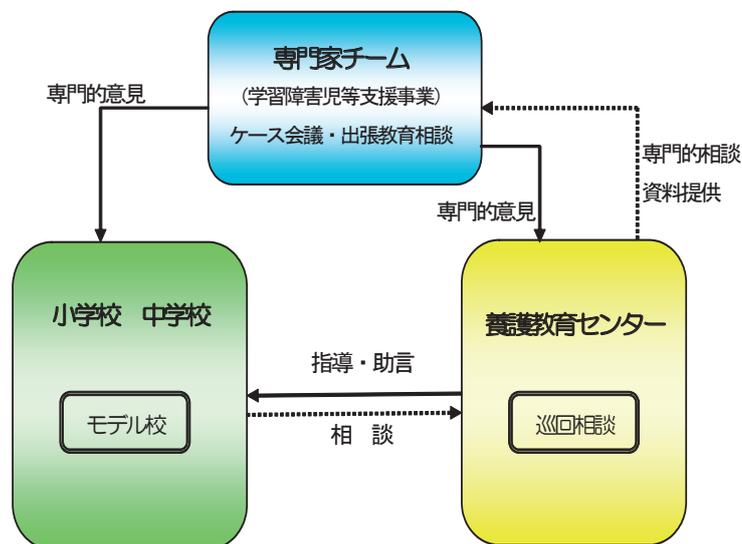
- ア. 授業・行動観察等をコーディネーター、管理職等に可能な限り一緒にしてもらう。
- イ. 協議については、担任、コーディネーター、管理職等、関係職員の参加を呼びかけてもらう。
- ウ. 協議の司会、記録をコーディネーター等に分担してもらう。

②特別支援教育校内体制モデル校への巡回

平成16年度は、全小学校への巡回を2回程度実施した。そこでさらにコーディネーターを中心とした校内支援体制づくりを進めることをめざし、17年度は、応募による小学校のモデル校5校に対し、継続的な巡回(年間5~6回)を実施した。(図表3) このサポートにより、コーディネーターが中心となり、①授業・行動観察を教師同士が行い、記録をとること(図表4)、②実態を教師自ら把握することから、協議が深まること、③専門家チームとの連携をとこと(写真2)、④個別の指導計画の作成と実践、評価を行なう等、モデル校においてコーディネーターが機能的に動く様子がみられるようになった。

①	教師一人の支援から学校全体での支援をしていく必要について、全職員で共通理解が図れている。	
②	校内委員会を設置し、コーディネーターを指名している。	
③	コーディネーターが、校内研修の企画と実施を行っている。	
④	コーディネーターが、校内における連絡調整に当たっている。	
⑤	コーディネーターが、担任の相談をもとに、児童生徒の状況の整理を行っている。	
⑥	コーディネーターが保護者の相談窓口を行っている。	
⑦	コーディネーターが、校外の関係機関等との連絡調整に当たる仕組みができています。	
⑧	定期的に校内委員会を、実施している。	
⑨	関係機関の情報を、校内委員会において生かしている。	
⑩	校内委員会で、対象児童生徒の校内支援体制について協議している。	
⑪	校内委員会における協議を生かし個別の指導計画を作成している。	
⑫	本校独自の校内支援体制が整備され、運営している。	

図表2. 平成17年度特別支援教育校内支援体制に対する評価項目



図表3. モデル校への養護教育センター・専門家チームの支援

特別支援教育コーディネーターの役割

－校内体制の機能と盲・聾・養護学校への期待－

大阪府教育センター
小田 浩 伸

大阪府立守口養護学校
瀧 本 一 夫

守口市立錦中学校
仲 村 康 子

キーワード：特別支援教育コーディネーター、相談支援実習、センター的機能、中学校と養護学校との連携

1. 大阪府の特別支援教育コーディネーター研修について

(1) はじめに

大阪府の特別支援教育コーディネーター養成研修は、平成15年度より「盲・聾・養護学校地域支援コーディネーター実践研修」をスタートさせ、大阪市を除く、府内の盲・聾・養護学校から各校1名（計28名）を対象に、地域のセンター的機能を発揮するためのコーディネーター養成に取り組んでいる。また、平成16年度より「小・中学校特別支援教育コーディネーター実践研修」がはじまり、各市町村教育委員会から2～3名（100名程度）の推薦者を対象として、各校や市町村における特別支援教育推進のキーパーソンとなるリーディングスタッフの養成に取り組んでいる。さらに、平成17年度より「高等学校における特別支援教育推進研修」を実施し、高等学校における特別支援教育推進の中心となる教員の養成を図っている。こうした一連のコーディネーター養成の研修内容については、実践にすぐに役立つ内容の工夫として、実践型演習、相談支援実習、研究協議等を多く取り入れている。

本話題提供では、大阪府のコーディネーター養成研修で工夫している特徴的な内容の一つとして、盲・聾・養護学校地域支援コーディネーター実践研修で取り組んでいる、地域の幼稚園、小・中学校等の教職員を対象として実際に相談支援を行う「相談支援実習」について報告する。

(2) 盲・聾・養護学校地域支援コーディネーター実践研修における「相談支援実習」について

本相談支援実習は、盲・聾・養護学校のコーディネーターに求められる地域のセンター的役割の一つである幼稚園、小・中学校への支援を想定し、実際に相談支援を行う実習を通して、コーディネーターに必要な技能と知識の習得に資することを目的としている。

①事前研修

本相談支援実習は、市の教育委員会と連携して行われ、「事前準備研修→当日の相談支援実習→事後報告研修」の流れで行っている。まず、相談支援実習の1ヶ月前に、連携している当該市内の幼稚園、保育所、小・中学校等の教職員から、支援を必要とする児童生徒に関する「教育相談シート」があげられ、市教育委員会が集約して、大阪府教育センターの担当者に届けられる。その「教育相談シート」を、8～9班に編成された研修受講者（1つの班が3～4名のグループ）に分配されて、「事前準備研修」がはじまる。相談事例については、1つの班で4事例程度担当することになり、班で分担して必要な情報や文献を収集したり、自主的にグループ協議を重ね、その結果をまとめたコンサルテーションの概要を、府教育センター担当者がスーパーバイズし、相談支援の準備を行う。

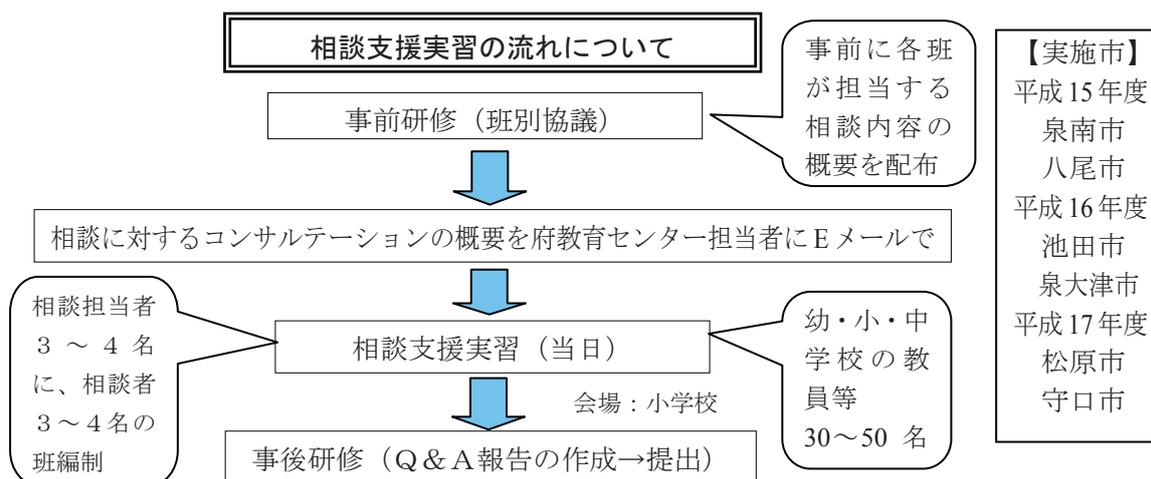
②当日の相談支援実習研修

相談支援実習当日は、当該市内の一つの小学校を会場として、午前中は、全受講者が通常の学級と養護学級（特殊学級）の授業を参観する。午後は、教育相談シートをあげた各幼稚園、保育所、小・中学校の教職員が会場校に集まり、それぞれの相談を担当する班に分かれて、約2時間程の大相談会（相談支援実習）を行う。受講者は、事前の教育相談シートにより得ていた情報と、新たに

聴く内容を考え合わせて、役割を分担しながら（進行、記録、相談に応える役等）、「チームによる相談支援活動」を進めていく。相談支援実習の終了後は、各班の受講者で、それぞれの相談支援を振り返り、反省や課題の整理を行う。

③事後研修

事後報告研修として、相談支援実習のまとめをQ & A形式で、資料も加えた報告集を作成し、府教育センター担当者に提出する。その報告集は、市教育委員会を通じて各相談者にもフィードバックされる。



（3）まとめと今後の課題

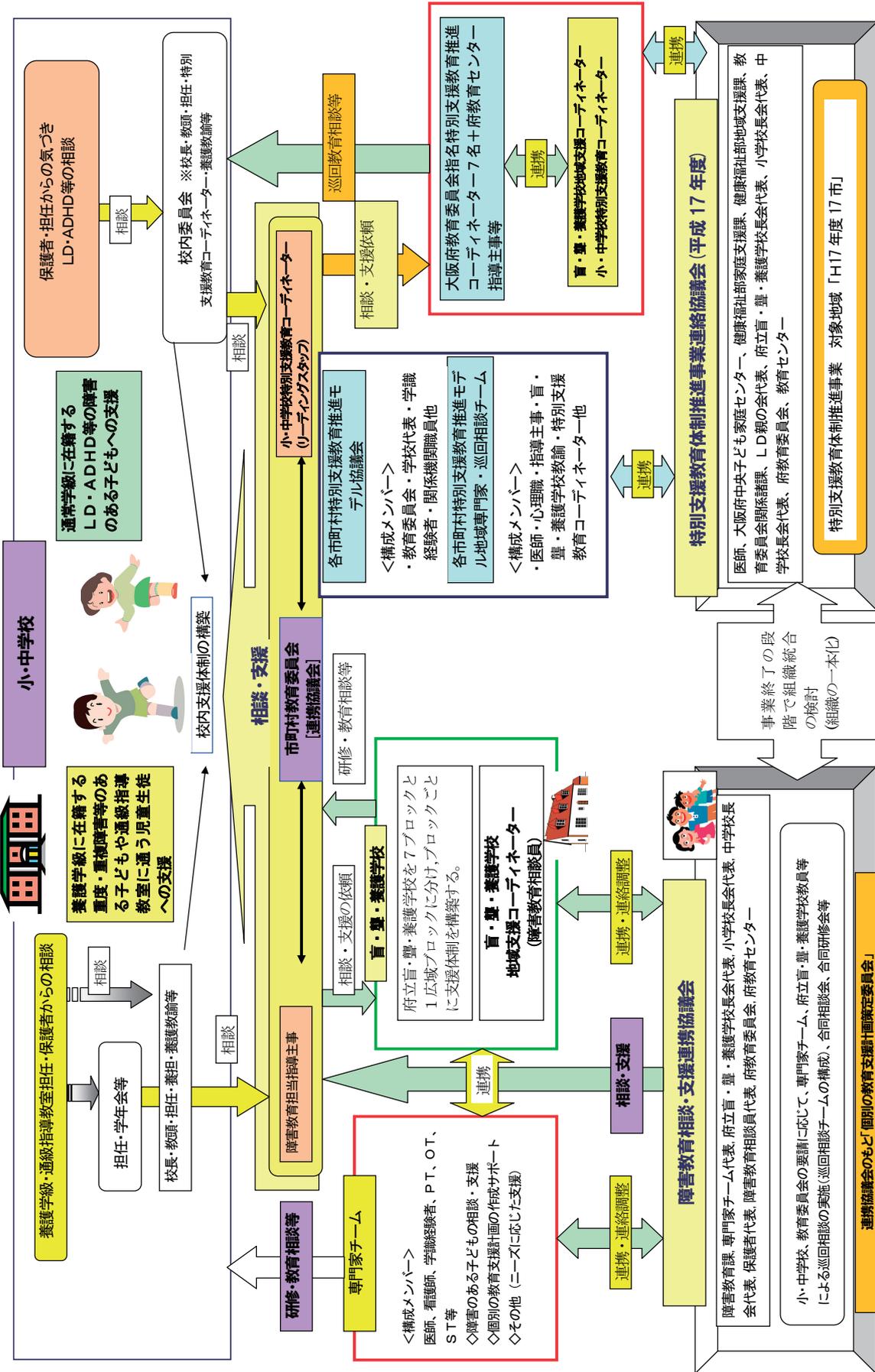
以上のように、盲・聾・養護学校の地域支援コーディネーター研修では、年間2回相談支援実習を地域で行い、実際に教育相談を担当することを通して、一連の相談支援に関するスキルアップを図っている。

相談支援を担当した本研修の受講者からは、①「相談支援実習を体験し、自らの専門性について振り返る機会になった」、②「コンサルテーションのための事前準備の重要性を認識した」、③「チームアプローチの在り方について勉強になった」、④「児童生徒の教育的ニーズを具体的な支援や資源に結びつけることの重要性が理解できた」等の感想が寄せられている。

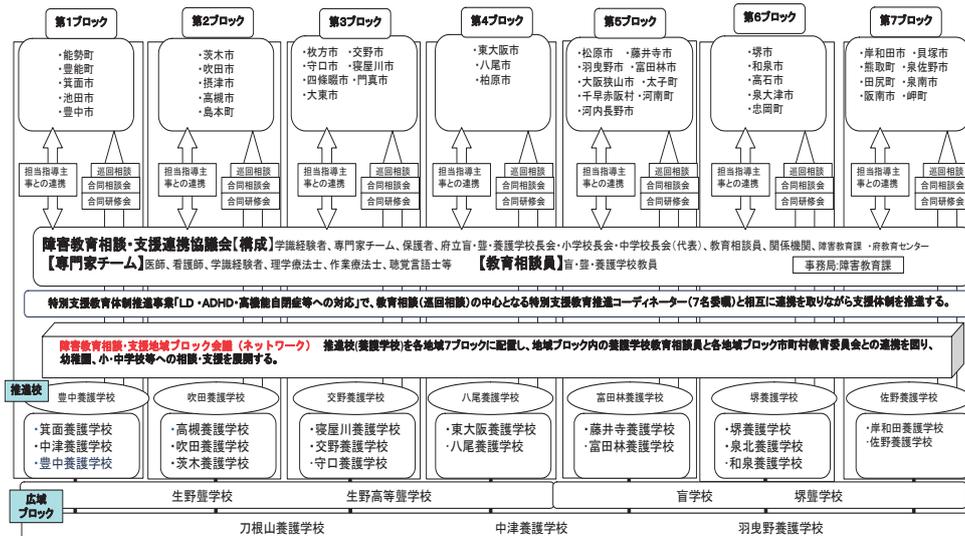
また、相談者の立場である幼稚園、小・中学校等の教職員からは、①「具体的な支援方法や配慮等のアドバイスをいただき、参考になった」、②「悩みを聞いてもらえてよかった」、③「盲・聾・養護学校の先生と交流でき、身近に感じる事ができてよかった」等の好感的な感想が多く、また、④「もっと時間がほしかった」、「このような相談形式の研修を定期的に設定してほしい」等の要望も多く出されている。そのため、市教育委員会からの要請により、この「大相談会」の形式を、毎年定期的に市教育委員会と近隣の盲・聾・養護学校が連携して、開催しているところも多くなってきている。今後、盲・聾・養護学校が地域支援のセンター的役割を担うことを考えると、このような「演習・実習型」の研修会を、小・中学校のコーディネーターと連携して計画していくことが求められる。

2. 大阪府における小・中学校等への教育相談・支援の展開について

大阪府における小・中学校等への教育相談・支援の展開について



大阪府における『障害教育相談・支援事業』(平成16・17年)の概要



3. 小・中学校等と養護学校との連携について

(1) 守口市立錦中学校について

- ①校内での理解啓発から校内委員会設置までの経緯
- ②校区の小学校との連携
- ③養護学校地域支援コーディネーターとの連携
- ④今後の課題(高等学校との連携等)

(2) 大阪府立守口養護学校について

- ①校内体制の整備と今後の展開
- ②センター機能の意義と役割
- ③小・中学校等への支援の実際(支援のニーズと内容等)

(3) 連携の在り方について

- ①中学校のコーディネーターと養護学校のコーディネーターの連携が大切
- ②双方向の連携になることが大切
- ③児童生徒等の実態把握を詳細に実施することから共有していくことが大切
- ④実行可能で系統的な指導・支援をP-D-C-Aのサイクルで展開することが大切

(4) 中学校のコーディネーターによる盲・聾・養護学校のセンター的機能への期待

- ①校内における教員や児童生徒への支援ニーズをどう把握するかについての支援・連携機能
- ②中学校の校内委員会を活性化するための支援・連携機能(盲・聾・養護学校のコーディネーターの校内委員会への参加等について)

(5) 盲・聾・養護学校のコーディネーターの役割と課題について

- ①教育相談活動(相談者の力量を高める相談支援)
- ②情報提供活動(教材、支援機関等の紹介)
- ③指導・支援活動(学習面、行動面、対人関係面等への支援)
- ④問題が生じたときの対応だけでなく、事前の関わりの在り方について検討が必要
- ⑤小・中学校における組織としての教育力、教員の問題解決力の向上にむけた支援の推進

札幌市の取り組み「学びの手帳」

札幌市教育センター
北 圭 一

キーワード：特別支援教育コーディネーター、個別の教育支援計画、個人情報管理、関係機関との連携

1. 札幌市「学びの手帳」について

札幌市「学びの手帳」は、平成15年3月に策定された「札幌市特別支援教育基本計画」に基づく施策の一つである。「札幌市特別支援教育基本計画」は、障がいのある子ども一人一人が学び育つためのニーズに応じた多様な教育の展開を図るという基本的な考えのもと、自立や社会参加するための基盤となる「生きる力」を培い、子どもが健やかに学び育つことを目指し、次の2つの基本的な方向性と4つの基本的な視点からなるものである。

2つの方向性は、

- (1) 一人一人の子どもの生涯を見通し社会へつなぐための継続した専門的教育の推進乳幼児期から社会への移行期まで途切れることなく、一人一人が特別な教育的ニーズに応じた専門的教育を継続して受け学び育つことができるよう、「一人一人の子どもの生涯を見通し社会へつなぐための継続した専門的教育」の推進。
- (2) 子どもが地域で学び育つための家庭・学校・地域が共に育む教育の推進障がいのある子どもが生活する地域の中に適切な教育環境が用意され、地域の人々の理解と協力のもと、障がいのある子どもが健やかに安心して地域で学び育つことができるよう、子どもが「地域で学び育つための家庭・学校・地域が共に育む教育」の推進。

である。また、4つの視点として、

- (1) 一人一人が学び育つ（早期からの教育的支援、札幌市学びの支援プラン）
- (2) ゆたかに学び育つ（学びのための専門的な支援、よりよい学びの環境整備）
- (3) 地域で学び育つ（多様な学びを支えるサポートルールの整備、地域での学びを支援する学校づくり）
- (4) 安心して学び育つ（「学びの手帳」の導入、関係機関ネットワーク体制の整備）を示している。

この中の「安心して学び育つ」の視点では、教育のみならず福祉、医療、労働など、子どもに携わるすべての関係者の連携と協力のもと、障がいのある子どもが、将来にわたって、「安心して学び育つ」ことのできるよう、本人や保護者を支援するための環境の充実について示している。



図1

「学びの手帳」(図1)は、保護者が安心して子どもを育み、乳幼児期から学校卒業後まで継続した相談支援が図られるよう、特別な教育的支援を必要とする子どもに対して、子どもの心理教育的アセスメントや学校の指導記録、福祉、医療等の様々な情報をファイリングできるようにするものである。

2. 「学びの手帳」の配付対象

「学びの手帳」は、学びの支援のための情報が記録できるA4ファイルサイズの手帳である。平成16年度より、札幌市に在住の特別な教育的支援を必要とする幼児から高校生までに配付している。

配付の方法としては、札幌市教育センター教育相談室での教育相談の時に使い方の説明をし、直接手渡している。平成17年度には、札幌市立小・中学校の特殊学級、通級指導教室に通う児童生徒に配付した。

3. 「学びの手帳」の内容

①「相談、医療、サポート機関等の記録」(図2)

関係機関から支援を受けた相談日、関係機関の名称、担当者等を記載できる欄である。関係機関との連携をとりながら子どものそだちを支援していく上で効果的である。

年月日	相談機関等 (連絡先)	担当者	備考

(図2)

年月日	年齢	移動や手のうごき	ことば	社会的な行動	適応力
① 年月日	歳 月 日	歳(前・後)	歳(前・後)	歳(前・後)	歳(前・後)
メモ					
② 年月日	歳 月 日	歳(前・後)	歳(前・後)	歳(前・後)	歳(前・後)
メモ					
③ 年月日	歳 月 日	歳(前・後)	歳(前・後)	歳(前・後)	歳(前・後)
メモ					

年齢	移動や手のうごき	ことば	社会性	
			社会的な行動	適応力
0歳前	寝がえりをうつ 手を出してものをつかむ 支えなくても座っていることができる つかまり立ちができる	マ、ハ、バ、ダ、チャ等の声を出す 言葉を1~2語まねることができる	おもちゃをこられると不快を示す 大人の話し方で「ダメ」などの感情をききわけ 自分の名前を呼ばれると反応をする 「バイバイ」に反応する	
1歳前	つかまって立ち上がり、2~3歩歩く ソファで腰かけ物を放すことができる クレヨンでなぐり描きができる	簡単な言葉をくりかえし口にすることができる 簡単な見てものの名前を3つ程度言うことができる 「きれい」、「おいしい」などの表現ができる	指さしや、声を出したりして欲しいものを知らせる 食べ物、飲み物、用紙を要求したり、教えたがる 「1つちょうだい」を理解できる	大人が喜んでいたりすると同じことを何度もくりかえす なんでも自分でやりたがる テレビや大人のしていることをまねることができる
2歳前	片足で2~3秒立ち上がることができる 三輪車をこいで移動することができる 一人で階段を上ることができる	「わんわん」、「また」「これ、なに」などの2語文を話す 「○○だから～」という表現ができる 自分の名前が言える	年下の子の世話をやきたがる 「○○していい?」と許可を求め 何人かの子どもと一緒に同じ遊びをする ことができる	「あとでね、またね、あしたね」を理解して待つことができる 「おはよう」「ありがとう」などの挨拶が自分で言える 順番を守ることができる
3歳前	2~3段の階段から降り降りることができる ズボンがはかれる	「どうして?」という質問を多くする じつじやぶりができる	自分が経験したことを順番に話すことができる 簡単な電話の応答ができる	かくれんぼができる 仲のよい友達と内緒話ができる
4歳前	簡単な行儀など簡単な折り紙ができる 補助輪なしで自転車に乗れる	絵本に書かれている単語をのびのびと読みかきができる 簡単な自分の名前を書くことができる	30分程度一人で留守番ができる 一人で近所の店に行き、簡単な買い物ができる	じゃんけんなどの勝ち負けが分かる 簡単なルールを守って遊ぶことができる

(図3)

学びの記録

(平成 年度)

学校名		担任名			
学 級	年 組	身長	cm	体重	kg

前期 (4月～9月)

項 目	目標 (できてほしいこと)	取り組み	感想
生 活			
学 習			
その他			
(前期のそだちのようす)			

(平成 年度)

後期 (10月～3月)

項 目	目標 (できてほしいこと)	取り組み	感想
生 活			
学 習			
その他			
(後期のそだちのようす)			

サポート地図

(図4)

② 「そだちの記録」 (図3)

乳幼児期の発達のめやすが段階的に示されている。ここでは、発達の目安について確認することができる。

③ 「学びの記録」 (図4)

小学校 (小学部) 入学から、中学校 (中学部) 終了までの9年間分の学びのようすについて記録できるようにしている。また、クリアフォルダーが綴られているので学校からの資料等を差し込めるようになっている。

4. 「学びの手帳」の特長

この「学びの手帳」では、支援の内容を盛り込みすぎないように、ミニマムエッセンシャルズ (必要最小限) から始めるということを心がけて作成した。それぞれの地域や学校で個別の教育支援計画の様式が検討されている状況であると思われる。よりよい支援をしようということで、どうしてもいろいろな項目を盛り込んでしまい、いざ具体的な指導の段階になると、どうしてもよいか迷ってしまうという場面があることを耳にする。

確かに必要な情報を収集し、共有化するための形式の標準化は大切であるが、計画を作成する段階で無理があっては継続することが困難になる。多くのねらいを盛り込みすぎない「あれもこれも」ではなく「あれかこれか」で方向性を考えていくことが必要であると考え。

具体的な部分としては、「学びの手帳」の「学びの記録」の部分为学校生活において指導の計画を立てる際に重要な資料となる。ここでは、「生活」「学習」「その他」の項目に簡略化し、それぞれの目標、取り組み、感想を記入できるようにしている。学校や家庭で取り組みそうな課題やできるようになってほしい課題を本人も交え、学校と家庭で話し合いをして目標の欄に記入し、その目標を達成させるための具体的な取り組み (方法) を次の取り組みの欄に記入する。

そして、一定の期間 (「学びの手帳」では前期、後期で分けているが、実態に応じて変更してもよい) の取り組みの結果を「感想」の欄に記入し、次の目標へとつなげられるようにしている。学校で

作成した個別の指導計画とのつながりをとることで、指導計画や指導の経過、そして結果をより明確にすることにもつながることが期待できる。

5. 「学びの手帳」の活用

「学びの手帳」には、大きく2つの機能がある。一つは、支援が必要な子どもについてのサポートのあり方をその成長とともに周囲の関わり手がどのようにしていくかを伝えるものとしての機能「つなげる機能」である。もう一つは、相談の内容や検査の結果などの個人情報をも本人および保護者が持っているという「個人情報の管理機能」である。

一点目の「つなげる機能」については、個別の教育支援計画で示されている、「障害のある児童生徒の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の下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行う」ための一つのツールとしての考え方である。

連携は大切であると言うことはそれぞれの学校や機関で理解していたものの、実際には支援が必要な子どもへの引き継ぎについては、これまで「幼稚園から小学校、小学校から中学校への引き継ぎが十分ではない」「それぞれの相談機関での相談の際、同じようなことを伝えなければならない」また、「各相談機関での相談内容が保護者の話によらなければならないため、正しく伝わらない場合がある」などの課題があった。

これらの課題は、それまでにそれぞれの子供の「学びの手帳」に記載されている「具体的支援について」や「できるようになったこと等」を引き継ぎの際に提示することによって、本人及び保護者が必要とする事項について適切につなげることができる。

二点目の「個人情報の管理機能」については、他機関との連携をとる際にもっとも課題となる点である。それぞれの機関が得ている情報を本人及び保護者の同意なしにやりとりすることは、いくら本人の支援にプラスになると言っても個人情報の保護が不可欠である今日の社会状況から考えて、好ましくないのは言うまでもない。この個人情報を本人及び保護者が管理し、必要なときに必要な機関に情報を提供できるものとし、札幌市として関係機関に周知することで共通のツールとして使うことができる。

「学びの手帳」は、本人と保護者が活用し、管理することを原則として作成されている。これまでの学校間での引き継ぎの資料という考え方ではなく、本人及び保護者が引き継ぎに関与していくことになるわけである。

6. 今後の課題

この「学びの手帳」による支援は、保護者が必要に応じて関係機関を活用したり、子育てに必要な情報が気軽に得られたりするためにも、関係機関、関係部局の密接な連携協力をとることがよりよく使えるようにするためにも必要である。

情報提供のためのネットワークの整備については、教育のみならず、福祉、医療、労働等の様々な側面からの取組が必要であることから、現在、本市においては「札幌市発達障がい者支援関係機関連絡会議」がもたれ、その部会の中で「学びの手帳」について話し合いがなされ、各関係機関への理解・啓発をはかり、連携のためのツールとして今後の活用方法について検討されている。

今後、より適切な個別の教育支援計画の作成に向けて、就学前の支援から小学校、そして中学校への連携の仕方、さらに社会自立につなげるための活用の在り方について事例を集約し、使いやすく本人のためのよりよい支援につながるものにしていきたいと考えている。

参考文献

障害児の授業研究No.99（2005年4月号）明治図書 P34-35 『「学びの手帳」を活用した連携』（五十嵐靖夫、小野寺基史）

第 4 章

調 査 報 告

全国の盲・聾・養護学校における「特別支援教育の推進に関する調査」 結果報告

－特別支援教育コーディネーターを中心に－

徳 永 亜希雄 澤 田 真 弓 横 尾 俊
大 崎 博 史 西 牧 謙 吾 當 島 茂 登

特別支援教育コーディネーター、盲・聾・養護学校、センター的機能、全国調査

はじめに

平成16年度10月、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研究」グループ及び「個別の教育支援計画の策定に関する実際研究」グループでは、盲・聾・養護学校における「特別支援教育の推進に関する調査」を実施した。その理由としては、現在の盲・聾・養護学校が、今後、特別支援学校（仮称）として、地域における特別支援教育を推進する上で中核としての役割が期待されており¹⁾、その実態を把握することが研究を進める上で必須条件だと判断したためである。調査実施後、その結果については、両プロジェクト研究を進める上での基礎資料として役立てる一方、本研究所の研修事業^{2) 3)}やwebページ、学会、雑誌等^{4) 5) 6) 7)}を通じて公表をしてきた。

一方、全国の小・中学校の実態については、同じく両プロジェクト研究による調査（平成16年度）の報告を冊子等として公表している他、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による調査（平成15・16・17年度）も報告されているが⁸⁾、全国の盲・聾・養護学校全体としてまとまった報告は、本調査以降にまだ見られない。

そこで、本プロジェクト研究の成果報告書をまとめるにあたり、盲・聾・養護学校における「特別支援教育の推進に関する調査」の結果の全体像を改めて整理することとした。

1. 調査の概要

(1) 調査目的

特別支援教育の推進に向けた各学校における支援体制の整備、並びに各自治体における施策の一層の充実に資するため、特別支援教育の推進に関する内容について総合的・包括的に調査・分析することを目的とした。

(2) 調査対象

国内の全ての盲学校・聾学校・養護学校（997校）の学校長

(3) 調査方法

各学校長宛てに調査用紙を郵送すると共に、都道府県及び政令指定都市教育委員会担当課長宛に調査を実施する旨の通知文を郵送した。また、全国特殊学校長会にも口頭で協力要請を行った。回答方法は、郵送又はE-mailのどちらかを学校長の判断で選択した。

(4) 調査実施日

平成16年10月29日

(5) 集計日

平成16年12月3日

(6) 調査内容

項目の詳細については（資料）のとおりだが、大まかには、第1部・特別支援教育及びそれを支える基本的な事柄についての意識調査、第2部・特別支援教育コーディネーターに関する実態調査の

2部構成とした。なお、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が各都道府県及び政令都市教育委員会特別支援教育主管課長を対象に平成16年9月1日を調査基準日として実施した「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」の結果と比較検討しやすいように、使用する文言等をできるだけ統一するようにした。

(7) 回答校数及び回収率

回答校及び回収率は表1のとおりである。997校中790校からの回答があり、回収率は79.2%であった。なお、複数の障害種の併置校については、該当する全ての項目に○を付けてもらい、単独の障害種別校とは分けて計上してある。障害種別の判断については、回答校の分類をそのまま採用した。なお、以下に述べる各調査項目によって学校総数が異なるところがあるが、調査項目毎の有効回答数で検討をしたためである。

<表1. 回答校数及び回収率>

学校種別	全学校数	回収校数	回答率
盲	71	64	90.1%
聾	106	83	78.3%
知	498	391	78.5%
肢	171	133	77.8%
病	88	75	85.2%
知・肢	53	35	66.0%
肢・病	3	3	100.0%
知・病	1	1	100.0%
知・肢・病	5	4	80.0%
知・情	1	1	100.0%
合計	997	790	79.2%

2. 結果と考察

(1) 特別支援教育及びそれを支える基本的な事柄についての意識調査

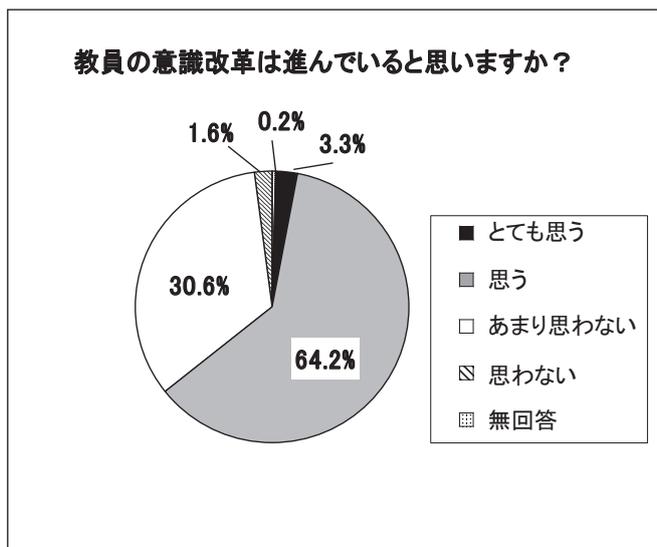
ここでは、特別支援教育及びそれを支える基本的な事柄に関する各学校長の意識について、①とても思う、②思う、③あまり思わない、④思わない、のいずれかでの回答を求めた。その結果と考察は以下のとおりである。

1) 教員の意識改革

「特別支援教育の推進において、教員の意識改革は進んでいると思いますか？」という質問に対する回答結果は、表2及び図1のようになった。

<表2. 教員の意識改革（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	5	7.8	42	65.6	17	26.6				
2 聾	4	4.8	41	49.4	35	42.2	3	3.6		
3 知	15	3.5	286	66.2	123	28.5	7	1.6	1	0.2
4 肢	2	1.1	120	68.6	49	28.0	3	1.7	1	0.6
5 病	2	2.4	47	56.6	34	41.0				
6 知・肢	1	2.9	23	65.7	10	28.6	1	2.9		
7 肢・病			2	66.7	1	33.3				
8 知・病			1	100.0						
9 知・肢・病			3	75.0	1	25.0				
10 知・情			1	100.0						
回答総合計	29	3.3	566	64.2	270	30.6	14	1.6	2	0.2

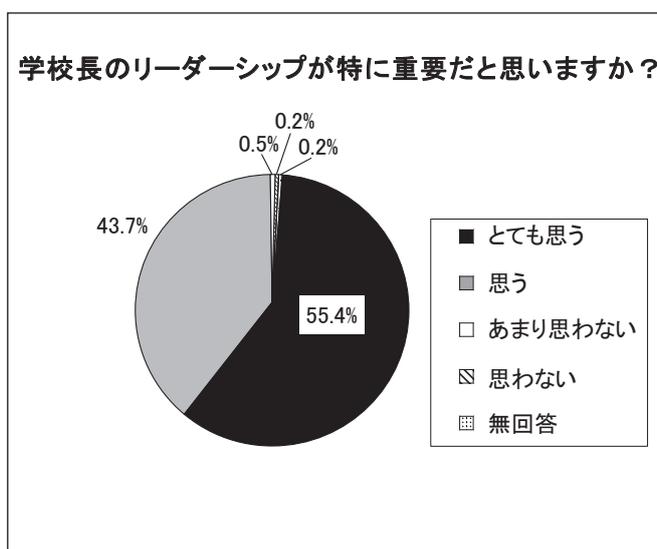


<図1. 教員の意識改革（全体）>

特殊教育から特別支援教育への転換にあたっては、意識改革が重要であると言われている。そこで、「教員の意識改革が進んでいると思いますか？」と尋ねたところ、「とても思う」、「思う」含めて約68%が進んでいると回答している。一方、ほぼ同じ時期の調査と思われる、全国特殊学校長会教育課程専門委員会肢体不自由養護学校部会の調査⁹⁾によると、特別支援教育に向けての教員に意識改革に関する質問では、昨年度に比べて「大きく変化した」、「少し変化した」の回答が88%になっており、本調査と同様の傾向が見られた。

<表3. 学校長のリーダーシップ（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	32	50.0	32	50.0						
2 聾	32	38.6	50	60.2			1	1.2		
3 知	255	59.0	173	40.0	3	0.7			1	0.2
4 肢	98	56.0	75	42.9			1	0.6	1	0.6
5 病	45	54.2	37	44.6	1	1.2				
6 知・肢	22	62.9	13	37.1						
7 肢・病	1	33.3	2	66.7						
8 知・病	1	100.0								
9 知・肢・病	2	50.0	2	50.0						
10 知・情			1	100.0						
回答総合計	488	55.4	385	43.7	4	0.5	2	0.2	2	0.2



<図2 学校長のリーダーシップ（全体）>

2) 学校長のリーダーシップ

「特別支援教育の推進において、学校長のリーダーシップが特に重要だと思いますか？」との質問に対する回答結果は、表3、図2のようになった。

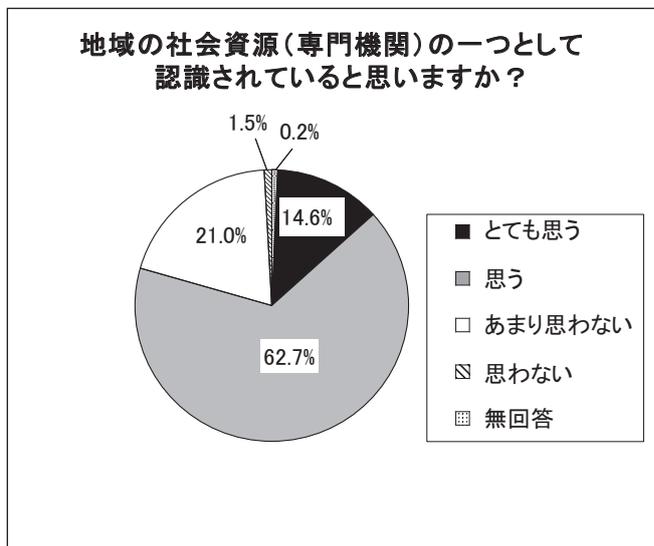
校長のリーダーシップの重要性については、図2にあるとおり、肯定的な回答が全体の99%であり、特別支援教育の推進について学校長の意識が高いことが伺われる。

3) 地域の社会資源としての学校の認識

「貴校は、地域の社会資源（専門機関）の一つとして認識されていると思いますか？」との質問に対する回答結果は、表4、図3の

<表4. 地域の社会資源としての学校の認識（障害種別）>

		とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
		件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1	盲	6	9.4	49	76.6	9	14.1				
2	聾	17	20.5	53	63.9	12	14.5	1	1.2		
3	知	70	16.2	271	62.7	87	20.1	3	0.7	1	0.2
4	肢	20	11.4	108	61.7	42	24.0	4	2.3	1	0.6
5	病	5	6.0	48	57.8	26	31.3	4	4.8		
6	知・肢	10	28.6	19	54.3	6	17.1				
7	肢・病			1	33.3	2	66.7				
8	知・病	1	100.0								
9	知・肢・病			3	75.0	1	25.0				
10	知・情							1	100.0		
回答総合計		129	14.6	552	62.7	185	21.0	13	1.5	2	0.2



<図3. 地域の社会資源としての学校の認識（全体）>

ようになった。

特別支援教育における地域でのセンター的な機能が期待されている盲・聾・養護学校については、地域での認知度は一つの重要な要因になると考えられる。この質問については、図3にあるとおり、「認識されている」との回答が77%であった。

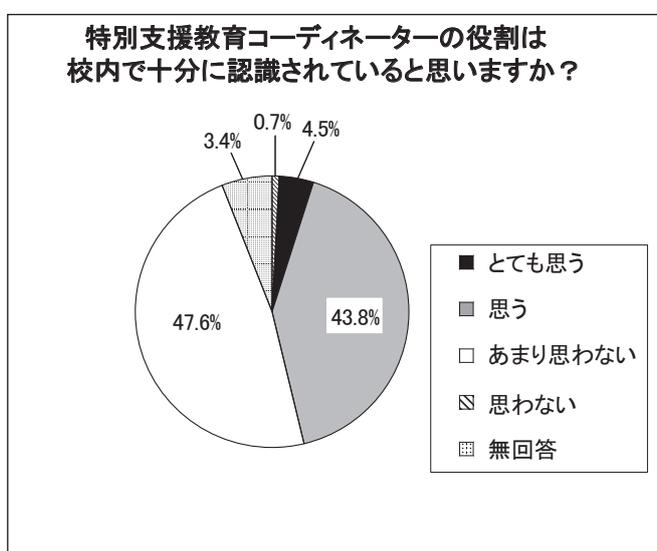
同様に、学校の認知度は、盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターが地域で活動していく上での重要な因子の一つだと考えられるため、5) 特別支援教育コーディネーターの地域での認知度と併せてまとめて詳述したい。

4) 校内における特別支援教育コーディネーターに対する認識

「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？」との質問に対する回答結果は、表5、図4のようになった。

<表5. 校内における特別支援教育コーディネーターに対する認識（障害種別）>

		とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
		件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1	盲	1	1.6	25	39.1	37	57.8	1	1.6		
2	聾	3	3.6	23	27.7	51	61.4	4	4.8	2	2.4
3	知	28	6.5	201	46.5	184	42.6	16	3.7	3	0.7
4	肢	6	3.4	83	47.4	81	46.3	4	2.3	1	0.6
5	病			34	41.0	46	55.4	3	3.6		
6	知・肢	2	5.7	17	48.6	14	40.0	2	5.7		
7	肢・病					3	100.0				
8	知・病					1	100.0				
9	知・肢・病			3	75.0	1	25.0				
10	知・情					1	100.0				
回答総合計		40	4.5	386	43.8	419	47.6	30	3.4	6	0.7



<図4. 校内における特別支援教育コーディネーターに対する認識（全体）>

特別支援教育コーディネーターが学校の職員の一人として動く以上、校内でその役割が認識されることは大事な要素であるといえるだろう。盲・聾・養護学校全体の調査結果を見ると、「校内で認識されている」との回答は49%と、半数を切っている。クラメールの独立変数 $r_{\{c\}}$ （※注）を用いて、この「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？」という質問と他の質問との相関を見ると、「1部-1. 特別支援教育の推進において、教員の意識改革は進んでいると思いますか？」との間では $r=0.292$ 、同様に「第2部-2 特別支援教育コーディネーターを校内に位置付けていますか？」との

間では $r=0.261$ と、それぞれにやや弱い相関が見られた。したがって、特別支援教育コーディネーターが活動していくためには、校務にしっかりと位置づけ、校内での意識を高めることが大切だといえるだろう。

一方、学校種別毎に見ると、聾学校が32.9%という低い数値を示した。聾学校は「第2部-2 特別支援教育コーディネーターを校内に位置付けていますか？」での数値も低い結果が出ている。後半の問いの自由記述の中には、「これまで聾学校では地域支援の実績があることから、わざわざ特別支援教育コーディネーターを置く必要はない」という指摘があった。すなわち位置付ける必要もないために位置付けず、その結果として認知度も低くなる、という図式が推測される。

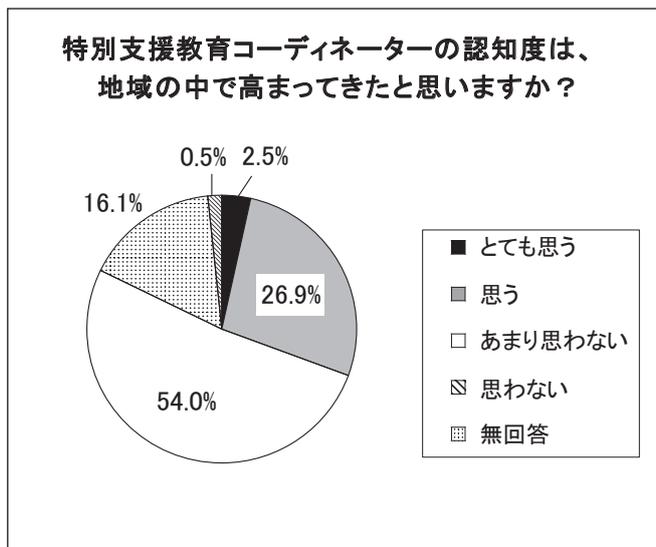
※注) 2つの項目間の複数カテゴリー同士の相関は、しばしばクラメールの独立変数 $r_{\{c\}}$ を用いて評価される。一般に、 $0.8 \leq r_{\{c\}} \leq 1$ の時に非常に強い相関、 $0.5 \leq r_{\{c\}} < 0.8$ の時にやや強い相関、 $0.25 \leq r_{\{c\}} < 0.5$ の時にやや弱い相関、 $0 \leq r_{\{c\}} < 0.25$ で非常に弱い相関でカテゴリー間には関連がないとされる。

5) 地域における特別支援教育コーディネーターの認知

「特別支援教育コーディネーターの認知度は、地域の中で高まってきていますか？」との質問に対する回答結果は、表6、図5のようになった。

<表6. 地域における特別支援教育コーディネーターの認知（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	1	1.6	6	9.4	38	59.4	19	29.7		
2 聾	2	2.4	12	14.5	52	62.7	16	19.3	1	1.2
3 知	15	3.5	141	32.6	219	50.7	55	12.7	2	0.5
4 肢	3	1.7	47	26.9	95	54.3	29	16.6	1	0.6
5 病			13	15.7	53	63.9	17	20.5		
6 知・肢	1	2.9	16	45.7	14	40.0	4	11.4		
7 肢・病					2	66.7	1	33.3		
8 知・病			1	100.0						
9 知・肢・病			1	25.0	3	75.0				
10 知・情							1	100.0		
回答総合計	22	2.5	237	26.9	476	54.0	142	16.1	4	0.5



<図5. 地域における特別支援教育コーディネーターの認知（全体）>

盲・聾・養護学校が地域でセンター的機能を果たしていく上で、その重要な担い手である特別支援教育コーディネーターが地域の中で認知されることは大切なことである。しかし、盲・聾・養護学校全体で見ると、「地域の中での認知度の高まりが見られる」との回答は約29%となっており、学校種別毎にばらつきが見られるものの、全体として低い結果となった。

一方、この回答結果と3) 地域の社会資源としての学校の認識に関する質問への回答結果との関連を調べると表7のようになった。すなわち、学校に対する地域における社会資源として認識について「とても思う」「思う」と回答したところでも、特別

支援教育コーディネーターの地域での認知度に関しては「思わない」「あまり思わない」と答えた人のほうが多いという結果が出た。学校のことだけでなく、特別支援教育、とりわけ地域で活動することが多い特別支援教育コーディネーターの存在について、地域で理解啓発を進めていく必要があるといえるだろう。

<表7. 地域での特別支援教育コーディネーターの認知と学校の社会資源として認識との関連>

		1-5 特別支援教育コーディネーターの地域での認知度				総計
		とても思う	思う	あまり思わない	思わない	
1-3地域の 社会資源	とても思う	11	40	49	7	107
	思う	9	142	285	65	501
	あまり思わない		18	98	50	166
	思わない			3	9	12
総 計		20	200	435	131	786

(単位は回答学校数)

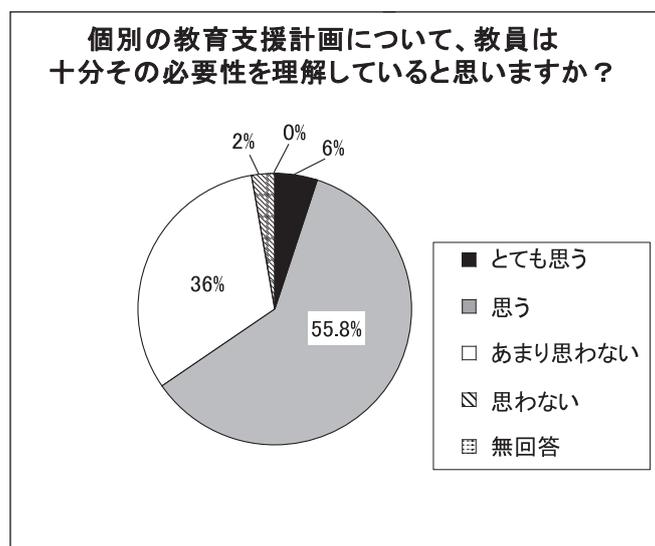
6) 個別の教育支援計画の必要性

「個別の教育支援計画について、教員は十分にその必要性を理解していると思いますか？」との質問に対する回答結果は、表8、図6のようになった。

<表8. 個別の教育支援計画の必要性（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	2	3.1	36	56.3	26	40.6				
2 聾	3	3.6	47	56.6	30	36.1	2	2.4	1	1.2
3 知	35	8.1	245	56.7	142	32.9	9	2.1	1	0.2
4 肢	7	4.0	102	58.3	63	36.0	2	1.1	1	0.6
5 病	4	4.8	38	45.8	40	48.2	1	1.2		
6 知・肢	2	5.7	19	54.3	13	37.1	1	2.9		
7 肢・病			2	66.7	1	33.3				
8 知・病			1	100.0						
9 知・肢・病			2	50.0	2	50.0				
10 知・情					1	100.0				
回答総合計	53	6.0	492	55.8	318	36.1	15	1.7	3	0.3

図6にあるとおり、個別の教育支援計画について、教員がその必要性を理解しているとの回答は62%だった。個別の教育支援計画については、「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）」でも指摘されているとおり¹⁰⁾、今後、個別の指導計画等との関係を整理しつつ、特別支援教育推進体制の中で、特別支援教育コーディネーター等と併せて総合的に検討が進める必要がある。



<図6. 個別の教育支援計画の必要性（全体）>

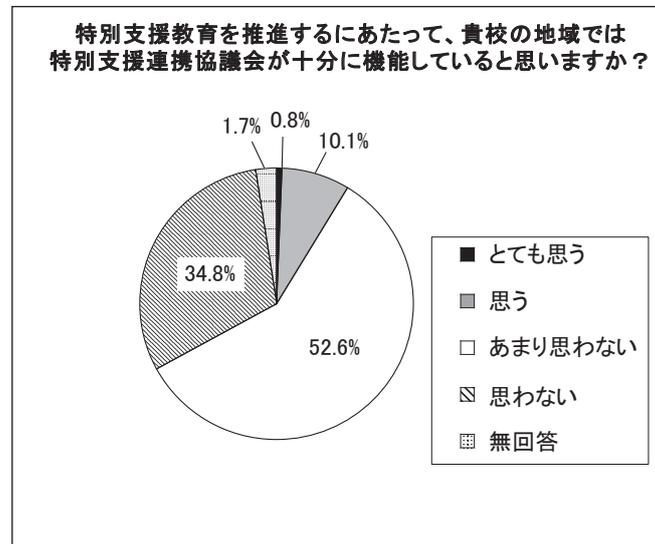
7) 特別支援連携協議会の機能

「特別支援教育を推進するにあたって、貴校の地域では特別支援連携協議会が十分に機能していると思いますか?」との質問に対する回答結果は、表9、図7のようになった。

<表9. 特別支援連携協議会の機能（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	1	1.6	5	7.8	26	40.6	32	50.0		
2 聾			7	8.4	49	59.0	25	30.1	2	2.4
3 知	5	1.2	44	10.2	223	51.6	151	35.0	9	2.1
4 肢	1	0.6	19	10.9	91	52.0	60	34.3	4	2.3
5 病			5	6.0	46	55.4	32	38.6		
6 知・肢			9	25.7	21	60.0	5	14.3		
7 肢・病					2	66.7	1	33.3		
8 知・病					1	100.0				
9 知・肢・病					3	75.0	1	25.0		
10 知・情					1	100.0				
回答総合計	7	0.8	89	10.1	463	52.6	307	34.8	15	1.7

図6にあるとおり、十分機能しているとは思わないという回答が全体の約87%であった。特別支援教育コーディネーターや個別の教育支援計画が十分に機能していくためには、この「特別支援連携協議会」によるサポートは必須である。今後、特別支援教育総合推進事業等を通して、機能的な特別支援連携協議会が整備されることが期待される。



<図7. 特別支援連携協議会の機能（全体）>

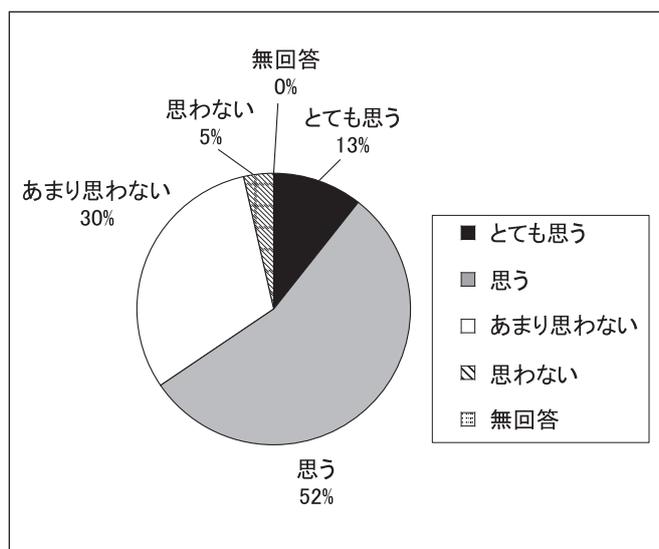
8) センターの機能

盲・聾・養護学校に期待されるセンター的機能について、当研究所のプロジェクト研究「特殊教育諸学校に地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」（平成13～15年度）の成果をもとに6つの機能の例を示し、「貴校におけるセンター的機能についてお尋ねします。次の6つの機能は十分に機能していると思いますか?」と質問を設定して、それぞれについて回答を求めた。結果については以下のとおりである。

①小・中学校等の教員への支援機能

<表10. 小・中学校等の教員への支援機能（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	14	21.9	40	62.5	8	12.5	2	3.1		
2 聾	11	13.3	52	62.7	16	19.3	4	4.8		
3 知	58	13.4	228	52.8	127	29.4	18	4.2	1	0.2
4 肢	19	10.9	78	44.6	65	37.1	12	6.9	1	0.6
5 病	5	6.0	35	42.2	37	44.6	5	6.0	1	1.2
6 知・肢	6	17.1	21	60.0	6	17.1	2	5.7		
7 肢・病			2	66.7			1	33.3		
8 知・病			1	100.0						
9 知・肢・病			3	75.0	1	25.0				
10 知・情					1	100.0				
回答総合計	113	12.8	460	52.2	261	29.6	44	5.0	3	0.3



<図8 小・中学校等の教員への支援機能（全体）>

図8のとおり、全体の65.0%で小・中学校等の教員への支援が機能していると回答があった。また、後述する第2部の特別支援教育コーディネーターが担う役割・機能についての質問でも小・中学校への支援が最も高く、センター的機能の各機能の中では最も充実している機能といえるだろう。

一方、平成12年度現在の「センター的機能」について本研究所が調査した¹¹⁾中で、これらの内容に比較的近いものとしては、教育相談やコンサルテーション機能（幼稚園・小・中学校等の他機関及びその教職員に対し、その機関での指導等に関する相談に応じたり支援を行ったりすること）が挙げられる。教育相談については後述するの

で、コンサルテーションに関する結果について述べると、小・中学校の通常学級に対しては、11.3%、同じく特殊学級に対しては20.2%という結果になっている。すなわち、これらの内容については、平成12年度当時よりも機能していると推察される。

なお、次いで多い内容としては、教材・教具の貸し出しや施設・設備の提供、情報提供依頼への対応だった。これらの内容については、以下の項目の中で触れたい。

②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能

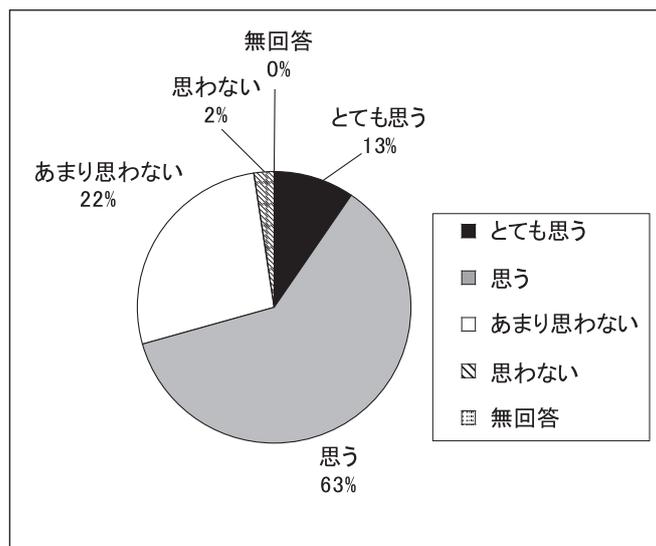
<表11. 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	9	14.1	45	70.3	9	14.1	1	1.6		
2 聾	16	19.3	41	49.4	23	27.7	3	3.6		
3 知	63	14.6	273	63.2	88	20.4	7	1.6	1	0.2
4 肢	17	9.7	104	59.4	47	26.9	6	3.4	1	0.6
5 病	6	7.2	52	62.7	23	27.7	1	1.2	1	1.2
6 知・肢	6	17.1	26	74.3	3	8.6				
7 肢・病			1	33.3	2	66.7				
8 知・病			1	100.0						
9 知・肢・病			4	100.0						
10 知・情					1	100.0				
回答総合計	117	13.3	547	62.1	196	22.2	18	2.0	3	0.3

図9のとおり、全体の75.4%で特別支援教育等に関する相談・情報提供が機能しているとの回答があった。

一方、先の平成12年度現在の調査では、教育相談について内容別に調査をしている¹¹⁾が、その中の内容で就学相談を除く教育相談として最も数値の高かったものは、障害のある子どもや養育に関する相談についてだった。その結果は、盲学校79.0%、聾学校75.7%、知的障害養護学校（併置校を除く、以下同じ）51.7%、肢体不自由養護学校（併置校を除く、以下同じ）47.6%、病弱養護学校（併置校を除く、以下同じ）34.6%でその取り組みがあった。また、同調査で情報提供機能について調査したところ、盲学校66.1%、聾学校67.6%、知的障害養護学校52.9%、肢体不自由養護学校37.9%、病弱養護学校54.3%でこの取り組みが見られた。

これらの調査結果と今回の調査とでは、質問内容が一致しないので単純比較はできないが、総じて、これらの取り組みは増加傾向にあると推察される。



<図9. 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能（全体）>

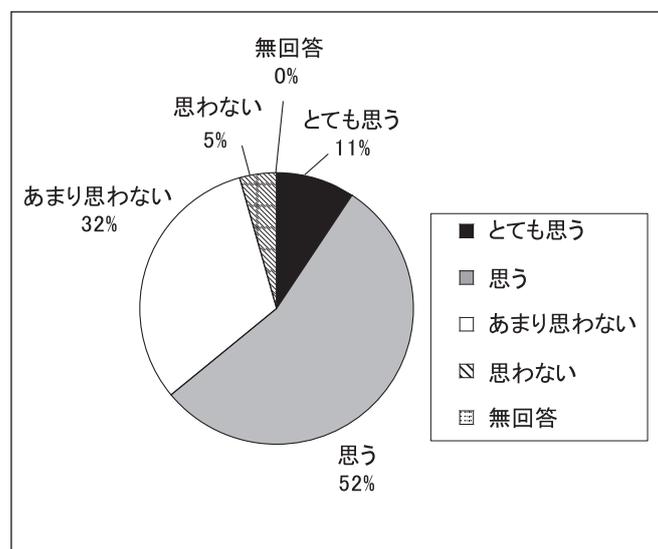
③障害のある児童生徒等への指導機能

<表12. 障害のある児童生徒等への指導機能（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	16	25.0	38	59.4	7	10.9	3	4.7		
2 聾	16	19.3	56	67.5	8	9.6	3	3.6		
3 知	40	9.3	218	50.5	150	34.7	22	5.1	2	0.5
4 肢	15	8.6	83	47.4	65	37.1	11	6.3	1	0.6
5 病	4	4.8	33	39.8	40	48.2	5	6.0	1	1.2
6 知・肢	4	11.4	17	48.6	11	31.4	3	8.6		
7 肢・病					2	66.7	1	33.3		
8 知・病					1	100.0				
9 知・肢・病			2	50.0	2	50.0				
10 知・情			1	100.0						
回答総合計	95	10.8	448	50.9	286	32.5	48	5.4	4	0.5

図10のとおり、全体の61.9%で障害のある児童生徒等への指導について機能しているとの回答があった。

一方、先の平成12年度現在の調査では、盲学校59.3%、聾学校44.6%、知的障害養護学校（併置を除く）31.5%、肢体不自由養護学校（併置を除く）29%、病弱養護学校（併置を除く）が25.9%でそれぞれこの取り組みが見られた。今回の調査では、盲学校、聾学校での数値が養護学校と比較して相対的に高いが、そのことは平成12年度当時でも同様であった¹¹⁾。総じて盲・聾・養護学校全体として指導機能そのものについては、増加していることが分かる。



<図10. 障害のある児童生徒等への指導機能（全体）>

④医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整機能

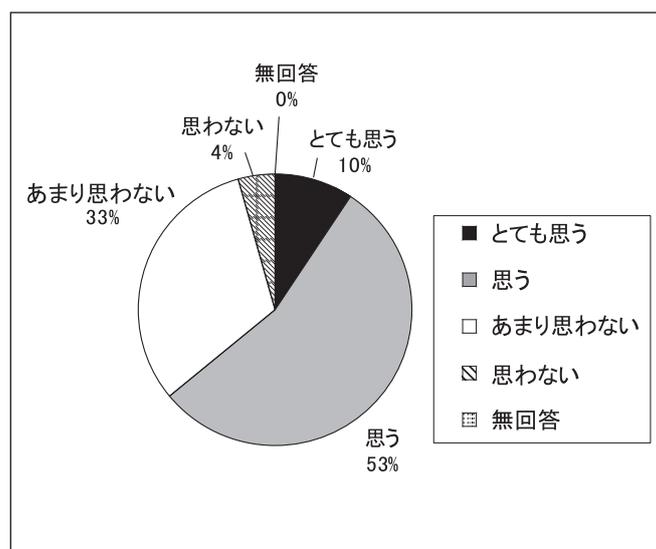
<表13. 医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整機能（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	5	7.8	29	45.3	27	42.2	3	4.7		
2 聾	14	16.9	41	49.4	27	32.5	1	1.2		
3 知	43	10.0	224	51.9	147	34.0	17	3.9	1	0.2
4 肢	12	6.9	94	53.7	62	35.4	6	3.4	1	0.6
5 病	8	9.6	50	60.2	21	25.3	3	3.6	1	1.2
6 知・肢	3	8.6	23	65.7	8	22.9	1	2.9		
7 肢・病	1	33.3	2	66.7						
8 知・病			1	100.0						
9 知・肢・病			3	75.0	1	25.0				
10 知・情	1	100.0								
回答 総合計	87	9.9	467	53.0	293	33.3	31	3.5	3	0.3

図11のとおり、全体の62.9%で医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整が機能しているとの回答があった。

一方、先の平成12年度現在の調査には、本項目に対応するは含まれていない¹¹⁾。しかしながら、これらの機関との連携は特別支援教育の重要なキーワードの一つと考えられる。

各都道府県等における特別支援教一養成研修の企画・立案者を対象とした、本研究所での研修の中でも、この連絡・調整能力に関する内容を重視した研修内容を実施している。（詳しくは、独立行政法人国立特殊教育総合研究所「LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子ども達への支援のために 特別支援教育コーディネーター養成研修マニュアル－養成研修の企画立案者用－」を参照。）



<図11. 医療、福祉、労働などの育コーディネータ関係機関等との連絡・調整機能（全体）>

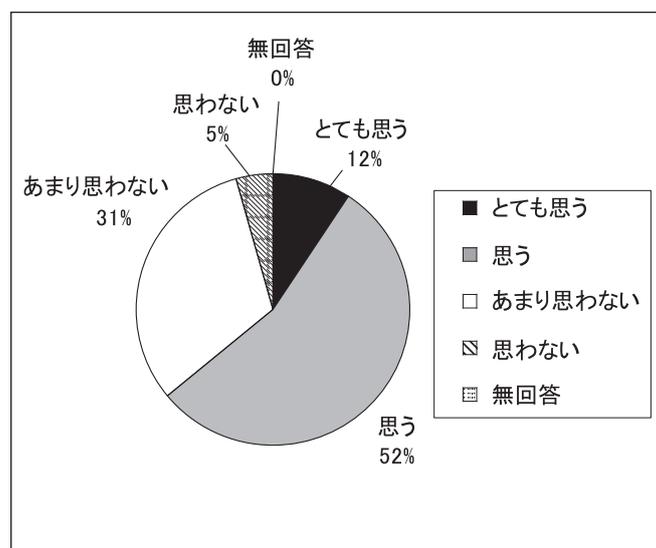
⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能

<表14. 小・中学校等の教員に対する研修協力機能（障害種別）>

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	14	21.9	30	46.9	16	25.0	4	6.3		
2 聾	9	10.8	37	44.6	31	37.3	6	7.2		
3 知	53	12.3	242	56.0	120	27.8	16	3.7	1	0.2
4 肢	16	9.1	86	49.1	63	36.0	9	5.1	1	0.6
5 病	4	4.8	39	47.0	32	38.6	6	7.2	2	2.4
6 知・肢	6	17.1	22	62.9	7	20.0				
7 肢・病			2	66.7	1	33.3				
8 知・病			1	100.0						
9 知・肢・病			3	75.0	1	25.0				
10 知・情					1	100.0				
回答総合計	102	11.6	462	52.4	272	30.9	41	4.7	4	0.5

図12のとおり、全体の64.0%が小・中学校等の教員に対する研修協力機能しているとの回答があった。

一方、先の平成12年度現在の調査では、研修協力機能全体と対象別に調査を実施している¹¹⁾。その中から、小・中学校の通常学級・特殊学級・通級指導教室を対象にした結果を見ると、それぞれ盲学校18.6%・6.8%・0%、聾学校13.5%・12.2%・4.1%、知的障害養護学校（併置を除く）8.1%、23.4%、0.3%、肢体不自由養護学校（併置を除く）8.1%・8.1%、0%、病弱養護学校（併置を除く）12.3%・12.3%・0%となっている。したがって、今回の調査では、小・中学校等の教員に対する研修協力機能が全体として増加していることが明らかになった。



<図12. 小・中学校等の教員に対する研修協力機能（全体）>

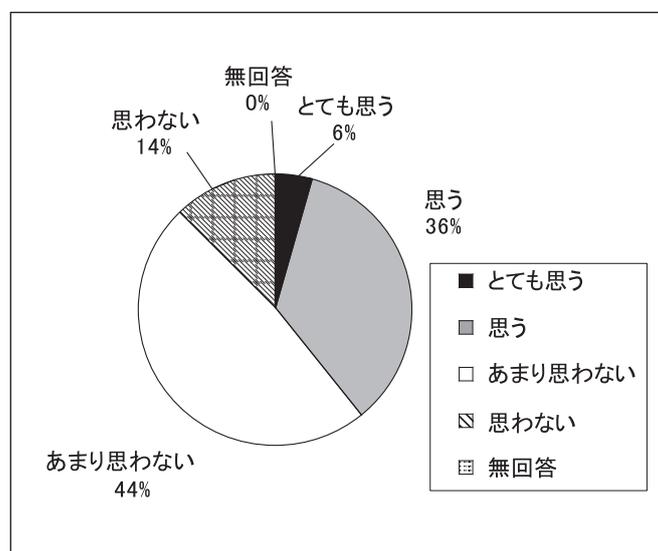
⑥地域の障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能

＜表15. 地域の障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能（障害種別）＞

	とても思う		思う		あまり思わない		思わない		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	6	9.4	28	43.8	25	39.1	5	7.8		
2 聾	9	10.8	32	38.6	34	41.0	8	9.6		
3 知	24	5.6	167	38.7	181	41.9	58	13.4	2	0.5
4 肢	9	5.1	60	34.3	81	46.3	24	13.7	1	0.6
5 病	1	1.2	9	10.8	46	55.4	26	31.3	1	1.2
6 知・肢	1	2.9	22	62.9	8	22.9	4	11.4		
7 肢・病			1	33.3	1	33.3	1	33.3		
8 知・病					1	100.0				
9 知・肢・病			1	25.0	3	75.0				
10 知・情							1	100.0		
回答総合計	50	5.7	320	36.3	380	43.1	127	14.4	4	0.5

図13のとおり、全体の42.0%で地域の障害のある児童生徒等への施設設備等の提供が機能しているとの回答があった。

一方、先の平成12年度現在の調査では、対象を限定せず、学校外の人や機関に施設設備を開放したかどうかを尋ねている¹¹⁾。参考情報として載せておきたい。盲学校79.7%、聾学校62.2%、知的障害養護学校（併置を除く）72.1%、肢体不自由養護学校（併置を除く）63.7%、病弱養護学校（併置を除く）59.3%となっており、平成12年当時からのどの学校種でも施設設備等の提供を行っていたことがわかる。



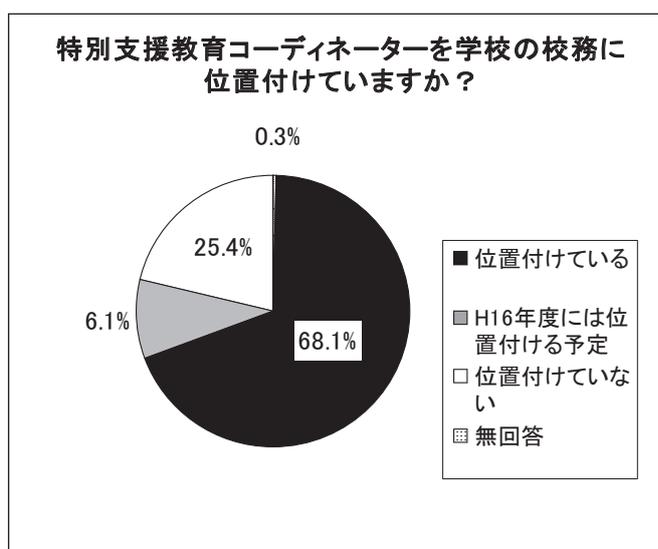
＜図13. 地域の障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能（全体）＞

(2) 特別支援教育コーディネーターに関する実態調査

1) 配置状況について

<表16. 特別支援教育コーディネーター配置状況（障害種別）>

		位置付けている		H16年度には位置付ける予定である		位置付けていない		無回答	
		件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1	盲	45	70.3	2	3.1	17	26.6		
2	聾	44	53.0	3	3.6	35	42.2	1	1.2
3	知	301	69.7	27	6.3	103	23.8	1	0.2
4	肢	124	70.9	12	6.9	38	21.7	1	0.6
5	病	53	63.9	7	8.4	23	27.7		
6	知・肢	27	77.1	2	5.7	6	17.1		
7	肢・病	2	66.7			1	33.3		
8	知・病	1	100.0						
9	知・肢・病	3	75.0	1	25.0				
10	知・情					1	100.0		
回答総合計		600	68.1	54	6.1	224	25.4	3	0.3



<図14. 特別支援教育コーディネーター配置状況（全体）>

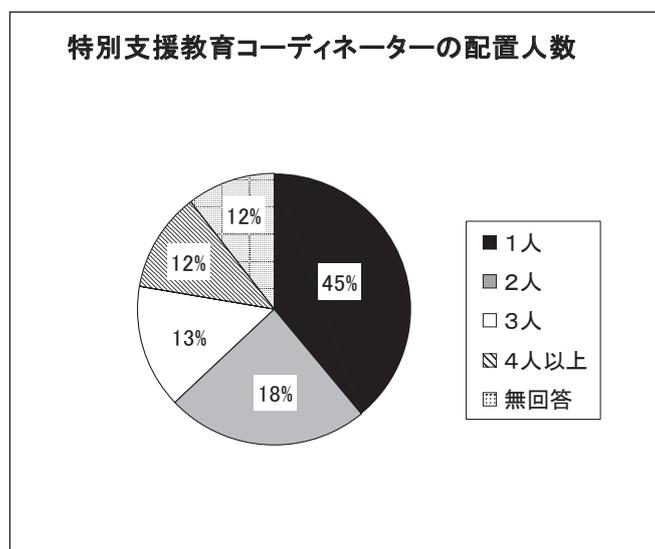
特別支援教育コーディネーター配置状況について、学校種別毎の結果を表16に、盲・聾・養護学校全体としての割合を図14にそれぞれ示した。「特別支援教育コーディネーターを位置付けている（予定も含む）」が、全体の四分の三となり、多くの学校で特別支援教育コーディネーターが配置されている、又は年度内に配置される予定であることが明らかになった。なお、ここでの設問は、「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）での記述に合わせ、「特別支援教育コーディネーター（学校内及び関係機関や保護者との連絡調整役としてのコーディネーター的な役割を担ったり、センター的機能の中核となったりする人）を学校の校務に位置付けていますか？」と尋ねている。

一方、配置されている特別支援教育コーディネーターの人数について、表17、図15にそれぞれ整理した。約半数の学校で複数配置されていることが分かる。複数配置では、2～3名の配置が多く、4名以上13名配置までの回答もあった。その一方で、自由記述の中には人員の確保の難しさについて多く指摘されていたことを付言しておきたい。そのような実態を踏まえて、全国特殊学校長会は、平成16年12月、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委員長にあてて、特別支援教育コーディネーターの定数配置を探る配慮への提言の要望を含めて、意見書を提出している¹²⁾。

<表17. 特別支援教育コーディネーターの配置人数（障害種別）>

		1人	2人	3人	4人	5人	6人	7人	8人	9人	10人	11人	12人	13人	無回答	
1	盲	件数	19	10	7	1	2	1		1					6	
	%	40.4	21.3	14.9	2.1	4.3	2.1		2.1						12.8	
2	聾	件数	22	3	4	3	4		1	1					9	
	%	46.8	6.4	8.5	6.4	8.5		2.1	2.1						19.1	
3	知	件数	159	52	38	16	7	5	2	1	1	1	2	1	1	42
	%	48.5	15.9	11.6	4.9	2.1	1.5	0.6	0.3	0.3	0.3	0.6	0.3	0.3	12.8	
4	肢	件数	59	29	22	7	4	3		1		2			9	
	%	43.4	21.3	16.2	5.1	2.9	2.2		0.7		1.5				6.6	
5	病	件数	23	16	5	1	1	2	1			1			10	
	%	38.3	26.7	8.3	1.7	1.7	3.3	1.7			1.7				16.7	
6	知・肢	件数	11	4	6	1	1	1		1					4	
	%	37.9	13.8	20.7	3.4	3.4	3.4		3.4						13.8	
7	肢・病	件数		1	1											
	%		50.0	50.0												
8	知・病	件数	1													
	%	100.														
9	知・肢・病	件数	1	3												
	%	25.0	75.0													
10	知・情	件数														
	%															
回答総合計		件数	295	118	83	29	19	12	4	5	1	4	2	1	1	80
		%	45.1	18.0	12.7	4.4	2.9	1.8	0.6	0.8	0.2	0.6	0.3	0.2	0.2	12.2

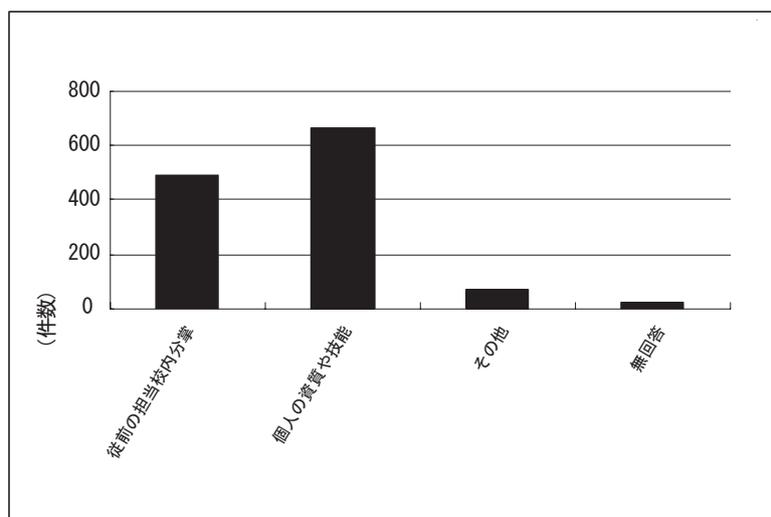
(複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の総回答学校数)



<図15. 特別支援教育コーディネーターの配置人数（全体）>

2) 配置において重視する点について

配置に当たって重視した（する）ことについて、表18、図16にそれぞれ示した（複数回答可）。個人の資質や技能を重視したとの回答のほうが、従前の校務分掌を重視したという回答より多い結果となっている。



<図16. 配置に当たって重視した(する)こと(全体)>

<表18. 配置に当たって重視したこと(障害種別)>

	従前の担当校務分掌		個人の資質や技能		その他	無回答		
	件数	%	件数	%		件数	%	
1 盲	38	59.4	50	78.1	5	7.8	3	4.7
2 聾	54	65.1	59	71.1	10	12.0	3	3.6
3 知	245	56.7	344	79.6	37	8.6	10	2.3
4 肢	101	57.7	149	85.1	10	5.7	5	2.9
5 病	49	59.0	66	79.5	7	8.4	1	1.2
6 知・肢	23	65.7	30	85.7	3	8.6	1	2.9
7 肢・病	3	100.0	2	66.7				
8 知・病			1	100.0				
9 知・肢・病	3	75.0	3	75.0				
10 知・情	1	100.0						

(複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の総回答学校数)

<表19. 重視した資質・技能(障害種別)>

		ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	無回答
		盲	件数	32	31	40	15	17	25	36	24	13
	%	64.0	62.0	80.0	30.0	34.0	50.0	72.0	48.0	26.0	2.0	12.0
聾	件数	42	34	48	20	24	30	42	32	19	1	8
	%	71.2	57.6	81.4	33.9	40.7	50.8	71.2	54.2	32.2	1.7	13.6
知	件数	209	205	283	207	132	174	248	150	93	11	57
	%	60.8	59.6	82.3	60.2	38.4	50.6	72.1	43.6	27.0	3.2	16.6
肢	件数	93	94	130	67	65	81	108	65	38	4	44
	%	62.4	63.1	87.2	45.0	43.6	54.4	72.5	43.6	25.5	2.7	29.5
病	件数	29	34	46	32	15	24	41	25	18	1	13
	%	43.9	51.5	69.7	48.5	22.7	36.4	62.1	37.9	27.3	1.5	19.7
知・肢	件数	24	20	30	19	12	20	24	14	8	3	
	%	80.0	66.7	100.0	63.3	40.0	66.7	80.0	46.7	26.7	10.0	
肢・病	件数	1	1	1	1	1		1				
	%	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0		50.0				
知・病	件数	1		1	1		1	1				
	%	100.0		100.0	100.0		100.0	100.0				

(複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の総回答学校数)

ア) 情報収集の共有を進める力、 イ) 交渉能力や人間関係を調整する力、 ウ) 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、 エ) LD、ADHD、高機能自閉症等の支援に関する知識や技能、 オ) 障害のある子どもや家族を支援する福祉制度等に関する知識、 カ) 個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する知識、 キ) 児童生徒、保護者、担任等の相談に体操するカウンセリングマインド、 ク) ネットワークを構築する力、 ケ) 小・中学校等、他機関での勤務経験に基づいた他機関への支援に関する知識、 コ) その他

一方、資質や技能の中で重視したものについて、表19に示した。全般的に高いものは「障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する知識」、「カウンセリングマインド」であった。その他の項目は、学校種別毎に差が見られた。中でも、小・中学校の支援に必要と思われる「LD、ADHD、高機能自閉症等の支援に関する知識や技能」については、知的障害養護学校では約60%であったのに対し、盲学校・聾学校では約30%であった。反面、「第1部-8 センターの機能についての意識」での「1) 小・中学校支援」については、ほとんど差がないことから、知的障害養護学校と盲学校・聾学校は支援内容に違いがあることが推察される。

また、重視した従前の校務分掌について、表20に示した。全般的に高いものは「障害のある子どもの支援に関すること」、「理解啓発や他機関とのネットワークづくりに関すること」であった。

<表20. 重視した校務分掌（障害種別）>

		ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	無回答
盲	件数	16	10	2	31	11	32	17	8	17	6	2
	%	42.1	26.3	5.3	81.6	28.9	84.2	44.7	21.1	44.7	15.8	5.3
聾	件数	26	19	4	40	14	37	17	12	24	5	7
	%	48.1	35.2	7.4	74.1	25.9	68.5	31.5	22.2	44.4	9.3	13.0
知	件数	128	97	28	173	66	165	97	78	119	21	9
	%	52.2	39.6	11.4	70.6	26.9	67.3	39.6	31.8	48.6	8.6	3.7
肢	件数	54	48	22	68	27	65	36	30	44	8	3
	%	53.5	47.5	21.8	67.3	26.7	64.4	35.6	29.7	43.6	7.9	3.0
病	件数	19	18	8	26	11	38	15	17	18	4	2
	%	38.8	36.7	16.3	53.1	22.4	77.6	30.6	34.7	36.7	8.2	4.1
知・肢	件数	17	10	3	22	4	13	12	8	9	3	
	%	73.9	43.5	13.0	95.7	17.4	56.5	52.2	34.8	39.1	13.0	
肢・病	件数		2		1		1				1	
	%		66.7		33.3		33.3				33.3	
知・病	件数											
	%											
知・肢・病	件数				2	1	2			1		
	%				66.7	33.3	66.7			33.3		
知・情	件数	1	1	1		1	1	1				
	%	100.0	100.0	100.0		100.0	100.0	100.0				

ア) 校内での指導の充実に関すること、 イ) 進路指導や生涯学習に関すること、 ウ) 健康面への支援に関すること、 エ) 障害のある子どもの支援に関すること、 オ) 生徒の居住地校等との交流に関すること、 カ) 理解啓発や他機関とのネットワークづくりに関すること、 キ) 研究や研修に関すること、 ク) 学校の運営にかかわる教務的な内容に関すること、 ケ) 職員間の連絡・調整に関すること、 コ) その他

3) 校務分掌上の位置付けについて

特別支援教育コーディネーターの活動するに当たって、校務分掌上にどのように位置付けているかについて述べたい。特別支援教育コーディネーターの校内での位置付けに関する結果について、それぞれ表21と図16に示した（複数回答可）。

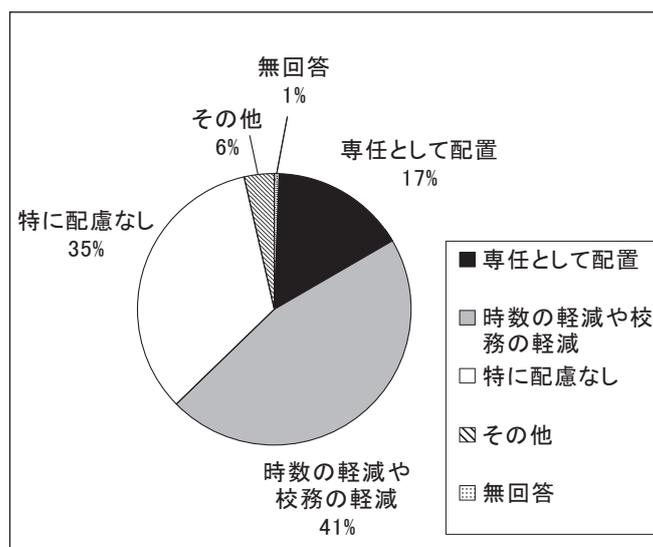
<表21. 校内での位置付け（障害種別）>

	ア		イ		ウ		エ		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
盲	8	17.0	23	48.9	19	40.4	4	8.5		
聾	11	23.4	13	27.7	29	61.7	4	8.5	1	2.1
知	76	23.2	152	46.3	137	41.8	25	7.6	2	0.6
肢	29	21.3	78	57.4	53	39.0	7	5.1	1	0.7
病	5	8.3	34	56.7	21	35.0	6	10.0		
知・肢	15	51.7	14	48.3	8	27.6	2	6.9	1	3.4
肢・病			1	50.0	1	50.0				
知・病					1	100.0				
知・肢・病			4	100.0						
知・情										

（複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答数校）

ア) 授業は担当せず、専任として配置している、 イ) 授業を担当しているが、時数の軽減や校務の軽減等の配慮を行っている、 ウ) 特に配慮は行わず、従前の職務と併行して行っている、 エ) その他

図16から、専任として配置や時間数・校務の軽減などを行っている回答が半数以上となっており、活動のための配慮が多く見られることが分かる。一方、表21からは、聾学校以外の学校種が40%前後であるのに対し、約60%の聾学校では特別な配慮をしていないことが分かる。一方、特別支援教育コーディネーターが所属する校務分掌組織については、それぞれ表22、図17の通りである。



<図16. 校内での位置付け（全体）>

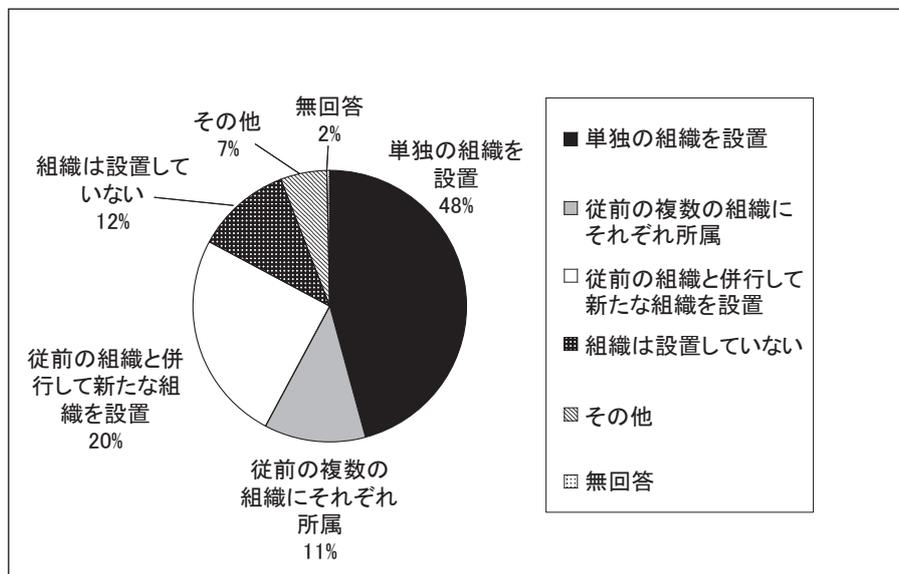
<表22. 所属する校務分掌組織（障害種別）>

			イ		ウ		エ		オその他		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
盲	29	61.7	1	2.1	8	17.0	6	12.8	3	6.4	1	2.1
聾	18	38.3	6	12.8	12	25.5	13	27.7	2	4.3		
知	169	51.5	37	11.3	69	21.0	38	11.6	24	7.3	7	2.1
肢	69	50.7	15	11.0	33	24.3	16	11.8	16	11.8	3	2.2
病	28	46.7	10	16.7	12	20.0	8	13.3	4	6.7		
知・肢	18	62.1	3	10.3	4	13.8	4	13.8	3	10.3		
肢・病					2	100.0			1	50.0		
知・病							1	100.0				
知・肢・病	2	50.0	2	50.0								
知・情												

(分母はそれぞれの学校種別の本質問に対する総回答数校)

ア) 単独の組織を設置している、イ) 従前の複数の組織にそれぞれ所属させている、ウ) 従前の組織と併行して、新たな組織を設置している エ) 組織は設置していない、オ) その他

特別支援教育コーディネーターが所属する校務分掌組織については、全体としては「単独の組織として設置した」との回答が約半数あり、「従前の組織に新たな組織を加えた」との回答が続いている。従前の組織をそのままに特別支援教育コーディネーターを位置付けるという回答も10%程度あった。また、「組織していない」ところとしては、聾学校が目立っている。聾学校における特別支援教育コーディネーターの位置付けや校務分掌については、前述(3-(1))でも述べたように、これまで聾学校で活発に行われてきた早期教育相談等の活動の延長線上で行われている可能性が



<図17. 所属する校務分掌組織（全体）>

あることが推察される。

4) 特別支援教育コーディネーターが担う役割・機能について

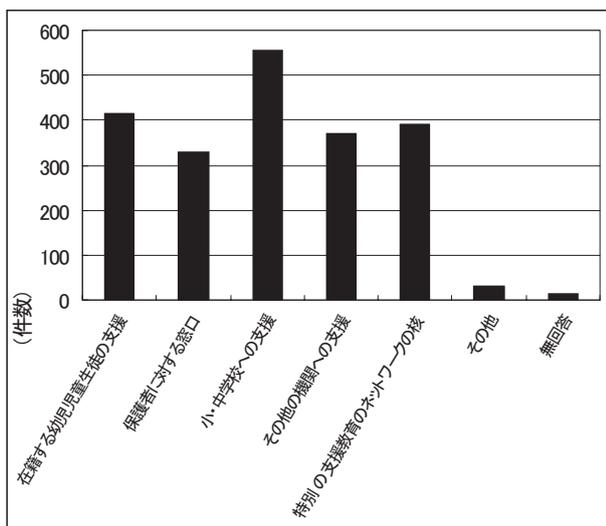
特別支援教育コーディネーターが担う役割・機能について尋ねたところ、それぞれ表23, 図8にようになった(複数回答可)。

<表23. 担う役割・機能（障害種別）>

	ア		イ		ウ		エ		オ		カ		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
盲	30	63.8	29	61.7	43	91.5	39	83.0	28	59.6	4	8.5	1	2.1
聾	33	70.2	31	66.0	39	83.0	34	72.3	34	72.3	1	2.1	1	2.1
知	214	65.2	172	52.4	294	89.6	184	56.1	205	62.5	19	5.8	7	2.1
肢	96	70.6	64	47.1	123	90.4	83	61.0	87	64.0	4	2.9	3	2.2
病	43	71.7	33	55.0	55	91.7	31	51.7	38	63.3	2	3.3	1	1.7
知・肢	17	58.6	16	55.2	29	100.0	22	75.9	21	72.4	2	6.9		
肢・病	1	50.0			2	100.0	2	100.0	1	50.0				
知・病					1	100.0			1	100.0				
知・肢・病	3	75.0	3	75.0	4	100.0	2	50.0	2	50.0				
知・情														

（複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数）

ア) 在籍する幼児児童生徒の支援、イ) 保護者に対する窓口、ウ) 小・中学校への支援、エ) その他の機関への支援、オ) 地域の特別支援教育のネットワークの核、カ) その他



<図18. 担う役割・機能（全体）>

①在籍する幼児児童生徒への支援

「ア）在籍する幼児児童生徒への支援」を選択した回答者にさらに詳しい内容を尋ねたところ、表24のような結果になった（複数回答可）。全体として、ア）授業の充実に関すること、ウ）入学、転入児童生徒の支援に関すること、カ）個別の教育支援計画作成に関わること、が高い数値を示している。これらについては、カ）以外は特別支援教育コーディネーターの必要性が叫ばれる前から校務の中に位置づけられていた内容である。したがって、これらの校務を担う分掌の担当者を特別支援教育コーディネーターととらえ、指名するかどうかによって、「(2) - 1) の特別支援教育コーディネーターの配置数」が変わってくるものと考えられる。

特別支援教育コーディネーターが担う役割・機能として、最も多いものは「小・中学校への支援」が挙げられ、続いて「在籍児童生徒への支援」、「地域のネットワークの核」といった回答が多かった。この項目でも、障害種別毎に違いが見られ、例えば、80%以上の盲学校が「その他の機関への支援」と回答したのに対し、病弱養護学校は約半数となっている。すなわち、障害種別に特別支援教育コーディネーターが担う役割・機能が異なっていることが分かる。

以下、それぞれの役割・機能について検討したい。

<表24. 在籍する幼児児童生徒への支援の中味(障害種別) >

			ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	無回答
1	盲	件数	20	9	19	6	9	21	6	2	
		%	66.7	30.0	63.3	20.0	30.0	70.0	20.0	6.7	
2	聾	件数	20	11	23	6	9	24	11		1
		%	60.6	33.3	69.7	18.2	27.3	72.7	33.3		3.0
3	知	件数	101	75	119	26	76	122	33	19	1
		%	47.2	35.0	55.6	12.1	35.5	57.0	15.4	8.9	0.5
4	肢	件数	52	48	50	23	37	65	14	7	3
		%	54.2	50.0	52.1	24.0	38.5	67.7	14.6	7.3	3.1
5	病	件数	16	15	30	6	7	27	5	8	2
		%	37.2	34.9	69.8	14.0	16.3	62.8	11.6	18.6	4.7
6	知・肢	件数	9	10	12	4	4	12	3	4	
		%	52.9	58.8	70.6	23.5	23.5	70.6	17.6	23.5	
7	肢・病	件数	1	1							
		%	100.0	100.0							
8	知・病	件数									
		%									
9	知・肢・病	件数	1	1	3		2	2			
		%	33.3	33.3	100.0		66.7	66.7			
10	知・情	件数									
		%									

(複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数)

ア) 授業の充実に関すること、イ) 進路指導に関すること、ウ) 入学、転入児童生徒の支援に関すること、エ) 健康面への支援に関すること、オ) 交流に関すること、カ) 個別の教育支援計画作成に関わること、キ) 教務的な内容に関すること、ク) その他

②保護者への支援に関わる役割・機能

「イ) 保護者に対する窓口」を選択した回答者にさらに詳しい内容を尋ねたところ、表25のような結果になった(複数回答可)。特別支援教育コーディネーターが保護者の支援の役割・機能を担う際は、地域の障害のある子どもの保護者への教育相談等を通じた支援が多くなっている。

<表25. 保護者支援に関する役割・機能（障害種別）>

			ア	イ	ウ	エ	オ	無回答
1	盲	件数	7	27	23	3		1
		%	24.1	93.1	79.3	10.3		3.4
2	聾	件数	18	30	16	6		1
		%	58.1	96.8	51.6	19.4		3.2
3	知	件数	94	156	102	37	4	5
		%	54.7	90.7	59.3	21.5	2.3	2.9
4	肢	件数	41	51	36	13	1	5
		%	64.1	79.7	56.3	20.3	1.6	7.8
5	病	件数	20	32	13	6	2	
		%	60.6	97.0	39.4	18.2	6.1	
6	知・肢	件数	9	14	10	4		2
		%	56.3	87.5	62.5	25.0		12.5
7	肢・病	件数						
		%						
8	知・病	件数						
		%						
9	知・肢・病	件数	1	2	2			
		%	33.3	66.7	66.7			
10	知・情	件数						
		%						

（複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数）

ア) 在籍する幼児児童生徒の保護者への対応に関すること、イ) 地域の障害のある子どもの保護者への教育相談等を通じた支援に関すること、ウ) 地域の障害のある子どもの保護者への理解・啓発に関すること、エ) 保護者主体の研修会の講師等に関すること、オ) その他

③小・中学校支援に関わる役割・機能

「ウ) 小・中学校への支援」の選択した回答者にさらに詳しい内容を尋ねたところ、表26のような結果となった（複数回答可）。全般的に高い割合を示したものとしては、ア) 小・中学校からの申し入れによる個別のケースへの対応、次いで教材教具の貸し出し、施設設備や情報の提供などが挙げられる。また、養護学校よりも盲・聾学校に多く見られたものとして、巡回相談の取り組みや小・中学校の保護者や設置者の申し入れによる小・中学校支援が指摘される。

<表26. 小・中学校への支援に関する役割・機能（障害種別）>

			ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	無回答
1	盲	件数	41	12	39	30	24	25	25	19	21	1	
		%	95.3	27.9	90.7	69.8	55.8	58.1	58.1	44.2	48.8	2.3	
2	聾	件数	36	13	24	19	16	16	18	19	22		3
		%	92.3	33.3	61.5	48.7	41.0	41.0	46.2	48.7	56.4		7.7
3	知	件数	262	100	196	215	147	120	69	109	110	2	4
		%	89.1	34.0	66.7	73.1	50.0	40.8	23.5	37.1	37.4	0.7	1.4
4	肢	件数	107	41	89	80	59	51	25	56	47		2
		%	87.0	33.3	72.4	65.0	48.0	41.5	20.3	45.5	38.2		1.6
5	病	件数	46	18	29	27	25	27	16	15	20	1	1
		%	83.6	32.7	52.7	49.1	45.5	49.1	29.1	27.3	36.4	1.8	1.8
6	知・肢	件数	27	12	20	25	15	14	6	14	10		1
		%	93.1	41.4	69.0	86.2	51.7	48.3	20.7	48.3	34.5		3.4
7	肢・病	件数	1		1	1							
		%	50.0		50.0	50.0							
8	知・病	件数	1										
		%	100.0										
9	知・肢・病	件数	4	3	2	1	2	3	1	1	3		
		%	100.0	75.0	50.0	25.0	50.0	75.0	25.0	25.0	75.0		
10	知・情	件数											
		%											

（複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数）

ア) 個別のケースへの対応、イ) 学校全体のコンサルテーションに関すること、ウ) 教材・教具の貸出、施設・設備・情報の提供への対応に関すること、エ) 研修会講師等に関すること、オ) 研修会の案内等に関すること、カ) 理解啓発に関すること、キ) 巡回相談の一環としての対応に関すること、ク) 巡回相談や専門チームとしての対応に関すること、ケ) 保護者や設置者等の申し入れによる小・中学校への支援に関すること、コ) その他

④その他の機関への支援に関わる役割・機能

「エ) その他の機関への支援」を選択した回答者にさらに詳しい内容を尋ねたところ、表27のような結果となった（複数回答可）。全般的に高い割合を示したものとしては、教育相談等を通じた幼稚園・保育所への単発的な支援であり、続いて療育機関等への単発的な支援であった。また、盲学校・聾学校については、他の盲・聾・養護学校への定期的な支援や単発的な支援が、養護学校に比べてかなり高いのが特徴的であった。さらに、盲学校については46%の学校で高校への単発的な支援を行っていることが明らかになった。平成17年度に実施され、18年度も継続される予定である特別支援教育総合推進事業では、高校も含めた取り組みが含まれている。その意味から、盲学校に見られた高校への支援の取り組みは今後も注目されることである。

<表27. その他の機関への支援に関する役割・機能（障害種別）>

			ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	無回答
1	盲	件数	12	30	7	28	11	27	2	18	5	
		%	30.8	76.9	17.9	71.8	28.2	69.2	5.1	46.2	12.8	
2	聾	件数	8	30	8	23	7	22	2	8	4	2
		%	23.5	88.2	23.5	67.6	20.6	64.7	5.9	23.5	11.8	5.9
3	知	件数	33	155	34	94	3	37	3	37	15	11
		%	17.9	84.2	18.5	51.1	1.6	20.1	1.6	20.1	8.2	6.0
4	肢	件数	11	56	13	51	8	32	1	19	5	6
		%	13.3	67.5	15.7	61.4	9.6	38.6	1.2	22.9	6.0	7.2
5	病	件数	2	21	5	14	2	8	2	10	5	
		%	6.5	67.7	16.1	45.2	6.5	25.8	6.5	32.3	16.1	
6	知・肢	件数	4	17	6	16	1	7	1	7	3	1
		%	18.2	77.3	27.3	72.7	4.5%	31.8	4.5	31.8	13.6	4.5
7	肢・病	件数		1						1		
		%		50.0						50.0		
8	知・病	件数										
		%										
9	知・肢・病	件数		1		1				1		
		%										
10	知・情	件数										
		%										

（複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数）

ア) 幼稚園や保育所への定期的な支援、 イ) 幼稚園や保育所への単発的な支援、 ウ) 療育機関等への定期的な支援、 エ) 療育機関等への単発的な支援、 オ) 他の盲・聾・養護学校への定期的な支援、 カ) 他の盲・聾・養護学校への単発的な支援、 キ) 高等学校への定期的な支援、 ク) 高等学校への単発的な支援、 ケ) その他

⑤地域内の特別支援教育ネットワークの核に関わる役割・機能

「オ）地域内の特別支援教育ネットワークの核」を選択した回答者にさらに詳しい内容を尋ねたところ、表28のような結果となった（複数回答可）。全ての障害種別の過半数以上で設置者等が主体になったネットワークの中での対応や地域に向けた理解啓発の取り組みが見られた。

<表28. 地域内の特別支援教育ネットワークの核に関する役割・機能（障害種別）>

			ア	イ	ウ	エ	無回答
1	盲	件数	11	18	20	1	
		%	39.3	64.3	71.4	3.6	
2	聾	件数	14	25	21	1	3
		%	41.2	73.5	61.8	2.9	8.8
3	知	件数	82	124	127	1	5
		%	40.0	60.5	62.0	0.5	2.4
4	肢	件数	31	55	60	2	3
		%	35.6	63.2	69.0	2.3	3.4
5	病	件数	9	24	24	1	2
		%	23.7	63.2	63.2	2.6	5.3
6	知・肢	件数	8	12	14		3
		%	38.1	57.1	66.7		14.3
7	肢・病	件数		1			
		%		100.0			
8	知・病	件数			1		
		%			100.		
9	知・肢・病	件数		2	2		
		%		100.0	100.0		
10	知・情	件数					
		%					

（複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数）

ア) ネットワーク会議等の運営に関すること、イ) ネットワークの中での対応に関すること、ウ) 地域に向けた理解・啓発に関すること、エ) その他

5) 他機関との連携

特別支援教育コーディネーターが行っている他機関との連携について、その目的・内容について整理したものが表29である（複数回答可）。その後、資料として、連携の目的・内容別の連携相手について、表30-34を挙げた。連携の相手は以下の通りである。（複数回答可）

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| a) 在籍する幼児児童生徒の就学又は転入前の機関 | b) 在籍する幼児児童生徒の転出先の機関 |
| c) 卒業生の進路（予定）先の機関 | d) 幼稚園・保育所(※a) b) c) は除く。) |
| e) 学校(※a) b) c) は除く。) | f) 中学校(※a) b) c) は除 |
| g) 高等学校(※a) b) c) は除く。) | h) 他の盲・聾・養護学校(※a) b) c) は除く。) |
| i) 医療機関(※a) b) c) は除く。) | j) 福祉機関(※a) b) c) は除く。) |
| k) 労働機関(※a) b) c) は除く。) | l) 行政機関(※a) b) c) は除く。) |
| m) 研究機関(※a) b) c) は除く。) | n) 親の会 |
| o) 当事者団体(※a) b) c) は除く。) | p) 民間会社(※a) b) c) は除く。) |

<表29. 他機関との連携における目的・内容（障害種別）>

	ア		イ		ウ		エ		オ		無回答	
	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%	件数	%
1 盲	32	71.1	40	88.9	40	88.9	34	75.6	33	73.3	3	6.7
2 聾	32	72.7	36	81.8	30	68.2	34	77.3	26	59.1	1	2.3
3 知	210	69.8	213	70.8	219	72.8	209	69.4	196	65.1	23	7.6
4 肢	89	71.8	90	72.6	92	74.2	86	69.4	79	63.7	7	5.6
5 病	40	75.5	39	73.6	34	64.2	33	62.3	30	56.6	7	13.2
6 知・肢	16	59.3	20	74.1	19	70.4	18	66.7	17	63.0	4	14.8
7 肢・病	1	50.0	1	50.0			1	50.0	1	50.0		
8 知・病											1	100.0
9 知・肢・病	2	66.7	3	100.0	1	33.3	2	66.7	2	66.7		
10 知・情												
回答総合計	422	70.3	442	73.7	435	72.5	417	69.5	384	64.0	46	7.7

（複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数）

ア) 在籍する幼児児童生徒の支援、 イ) 連携先に在籍する幼児児童生徒の支援、 ウ) 教材・教具の貸し出し、施設設備の開放、情報提供、 エ) ネットワークづくり、 オ) 地域の理解啓発

<表30. 在籍する幼児児童生徒の支援における連携の相手（障害種別）>

		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
1 盲	件数	15	9	10	6	10	6	2	5	20	18	8	12	5	5	2	1
	%	46.9	28.1	31.3	18.8	31.3	18.8	6.3	15.6	62.5	56.3	25.0	37.5	15.6	15.6	6.3	3.1
2 聾	件数	26	15	12	13	10	6	1	9	20	13	6	7	6	5	2	2
	%	81.3	46.9	37.5	40.6	31.3	18.8	3.1	28.1	62.5	40.6	18.8	21.9	18.8	15.6	6.3	6.3
3 知	件数	154	73	94	39	53	47	9	35	110	137	72	88	33	33	13	19
	%	73.3	34.8	44.8	18.6	25.2	22.4	4.3	16.7	52.4	65.2	34.3	41.9	15.7	15.7	6.2	9.0
4 肢	件数	64	41	51	21	30	28	9	25	58	55	28	37	16	15	9	10
	%	71.9	46.1	57.3	23.6	33.7	31.5	10.1	28.1	65.2	61.8	31.5	41.6	18.0	16.9	10.1	11.2
5 病	件数	28	26	13	4	10	11	5	7	24	15	5	8	6	4	4	4
	%	70.0	65.0	32.5	10.0	25.0	27.5	12.5	17.5	60.0	37.5	12.5	20.0	15.0	10.0	10.0	10.0
6 知・肢	件数	15	7	9	3	5	4	2	7	13	14	7	9	4	3	4	2
	%	93.8	43.8	56.3	18.8	31.3	25.0	12.5	43.8	81.3	87.5	43.8	56.3	25.0	18.8	25.0	12.5
7 肢・病	件数			1								1	1				1
	%			100.0								100.0	100.0				100.0
8 知・病	件数																
	%																
9 知・肢・病	件数	2	2		1		2	1	1		1			1			
	%	100.0	100.0		50.0		100.0	50.0	50.0		50.0			50.0			
10 知・情	件数																
	%																

（複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数）

<表31. 連携先に在籍する幼児児童生徒の支援における連携の相手（障害種別）>

		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	
1	盲	件数	9	7	4	21	32	24	11	17	16	11	5	5	3	2	1	
		%	22.5	17.5	10.0	52.5	80.0	60.0	27.5	42.5	40.0	27.5	12.5	12.5	7.5	5.0	2.5	
2	聾	件数	7	14	3	21	24	20	7	16	10	8	2	3	2	2	1	2
		%	19.4	38.9	8.3	58.3	66.7	55.6	19.4	44.4	27.8	22.2	5.6	8.3	5.6	5.6	2.8	5.6
3	知	件数	32	15	15	97	164	142	23	30	47	72	21	59	17	15	7	3
		%	15.0	7.0	7.0	45.5	77.0	66.7	10.8	14.1	22.1	33.8	9.9	27.7	8.0	7.0	3.3	1.4
4	肢	件数	14	8	10	41	68	56	4	23	19	25	6	15	5	7	4	2
		%	15.6	8.9	11.1	45.6	75.6	62.2	4.4	25.6	21.1	27.8	6.7	16.7	5.6	7.8	4.4	2.2
5	病	件数	10	10	6	15	25	25	10	11	16	8	1	7	3	2	1	
		%	25.6	25.6	15.4	38.5	64.1	64.1	25.6	28.2	41.0	20.5	2.6	17.9	7.7	5.1	2.6	
6	知・肢	件数	2	2	3	10	18	17	1	2	6	8	2	6	2	2	1	
		%	10.0	10.0	15.0	50.0	90.0	85.0	5.0	10.0	30.0	40.0	10.0	30.0	10.0	10.0	5.0	
7	肢・病	件数				1	1	1			1							
		%				100.0	100.0	100.0			100.0							
8	知・病	件%																
9	知・肢・病	件数	1			1	1	2	1	1		1						
		%	33.3			33.3	33.3	66.7	33.3	33.3		33.3						
10	知・情	件%																

(複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数)

<表32. 教材・教具の貸し出し、施設設備の開放、情報提供における連携の相手（障害種別）>

		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	
1	盲	件数	5	3	3	14	34	29	10	20	7	14	7	9	4	4	6	2
		%	12.5	7.5	7.5	35.0	85.0	72.5	25.0	50.0	17.5	35.0	17.5	22.5	10.0	10.0	15.0	5.0
2	聾	件数	9	10	6	21	19	17	6	11	8	8	5	9	6	6	6	3
		%	30.0	33.3	20.0	70.0	63.3	56.7	20.0	36.7	26.7	26.7	16.7	30.0	20.0	20.0	20.0	10.0
3	知	件数	26	12	16	100	184	171	31	61	25	62	15	46	13	36	24	10
		%	11.9	5.5	7.3	45.7	84.0	78.1	14.2	27.9	11.4	28.3	6.8	21.0	5.9	16.4	11.0	4.6
4	肢	件数	16	12	13	34	75	65	6	31	20	34	7	13	6	27	16	4
		%	17.4	13.0	14.1	37.0	81.5	70.7	6.5	33.7	21.7	37.0	7.6	14.1	6.5	29.3	17.4	4.3
5	病	件数	3	4	3	6	25	25	10	10	9	4	1	5	3	5	1	
		%	8.8	11.8	8.8	17.6	73.5	73.5	29.4	29.4	26.5	11.8	2.9	14.7	8.8	14.7	2.9	
6	知・肢	件数	5	3	2	7	17	15	2	7	4	6	2	4	1	6	7	2
		%	26.3	15.8	10.5	36.8	89.5	78.9	10.5	36.8	21.1	31.6	10.5	21.1	5.3	31.6	36.8	10.5
7	肢・病	件%																
8	知・病	件%																
9	知・肢・病	件数				1												
		%				100.0												
10	知・情	件%																

(複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数)

<表33. ネットワークづくりにおける連携の相手（障害種別）>

		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	
1	盲	件数	4	7	5	13	19	16	6	19	24	24	13	17	11	7	3	1
		%	11.8	20.6	14.7	38.2	55.9	47.1	17.6	55.9	70.6	70.6	38.2	50.0	32.4	20.6	8.8	2.9
2	聾	件数	9	7	6	17	17	12	4	18	27	27	9	16	10	10	8	5
		%	26.5	20.6	17.6	50.0	50.0	35.3	11.8	52.9	79.4	79.4	26.5	47.1	29.4	29.4	23.5	14.7
3	知	件数	50	24	44	93	117	118	34	85	96	152	95	134	55	41	14	13
		%	23.9	11.5	21.1	44.5	56.0	56.5	16.3	40.7	45.9	72.7	45.5	64.1	26.3	19.6	6.7	6.2
4	肢	件数	21	12	25	32	43	41	11	45	43	63	40	53	21	23	8	7
		%	24.4	14.0	29.1	37.2	50.0	47.7	12.8	52.3	50.0	73.3	46.5	61.6	24.4	26.7	9.3	8.1
5	病	件数	6	7	6	3	14	15	9	15	16	15	7	19	10	7	2	2
		%	18.2	21.2	18.2	9.1	42.4	45.5	27.3	45.5	48.5	45.5	21.2	57.6	30.3	21.2	6.1	6.1
6	知・肢	件数	5	3	7	10	11	11	2	8	9	16	9	14	5	4	2	2
		%	27.8	16.7	38.9	55.6	61.1	61.1	11.1	44.4	50.0	88.9	50.0	77.8	27.8	22.2	11.1	11.1
7	肢・病	件数										1	1					
		%										100.0	100.0					
8	知・病	件数																
9	知・肢・病	件数				1	1	2	1	1		2	2	2		1		
		%				50.0	50.0	100.0	50.0	50.0		100.0	100.0	100.0		50.0		
10	知・情	件数																

(複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数)

<表34. 地域の理解啓発における連携の相手（障害種別）>

		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	
1	盲	件数	3	4	2	19	25	24	14	11	20	19	6	19	6	4	3	2
		%	9.1	12.1	6.1	57.6	75.8	72.7	42.4	33.3	60.6	57.6	18.2	57.6	18.2	12.1	9.1	6.1
2	聾	件数	6	7	4	17	17	17	5	12	19	20	6	15	8	6	6	3
		%	23.1	26.9	15.4	65.4	65.4	65.4	19.2	46.2	73.1	76.9	23.1	57.7	30.8	23.1	23.1	11.5
3	知	件数	34	13	21	105	146	144	56	38	43	98	41	87	22	46	18	16
		%	17.3	6.6	10.7	53.6	74.5	73.5	28.6	19.4	21.9	50.0	20.9	44.4	11.2	23.5	9.2	8.2
4	肢	件数	18	12	20	46	60	60	20	25	25	43	18	38	7	19	7	9
		%	22.8	15.2	25.3	58.2	75.9	75.9	25.3	31.6	31.6	54.4	22.8	48.1	8.9	24.1	8.9	11.4
5	病	件数	8	7	7	8	16	17	6	12	10	11	2	11	4	4	1	1
		%	26.7	23.3	23.3	26.7	53.3	56.7	20.0	40.0	33.3	36.7	6.7	36.7	13.3	13.3	3.3	3.3
6	知・肢	件数	3	3	2	11	16	16	6	4	6	7	3	5	1	3	2	2
		%	17.6	17.6	11.8	64.7	94.1	94.1	35.3	23.5	35.3	41.2	17.6	29.4	5.9	17.6	11.8	11.8
7	肢・病	件数			1													
		%			100.0													
8	知・病	件数																
9	知・肢・病	件数				1	1	2	1	1		2						
		%				50.0	50.0	100.0	50.0	50.0		100.0						
10	知・情	件数																

(複数回答可。分母はそれぞれの障害種別の本質問に対する総回答校数)

6) 研修について

特別支援教育コーディネーターが受けた研修の中で効果的と思われた研修に関して記述式で回答を求めたところ、内容としては、軽度発達障害に関する知識・技能、発達検査、教育相談、個別の教育支援計画等について、多くの記述が見られた。一方で進め方に関する記述もあり、コーディネーター間の情報交換、事例研究、実地演習などの指摘が見られた。なお、各地での養成研修の概要については、後述の養成研修に関する調査報告を参照されたい。

3. まとめと今後の課題

これまで「特別支援教育の推進に関する調査」の結果を概観しながら特別支援教育コーディネーターについて述べてきた。冒頭に述べたとおり、本調査は、短期間での依頼・回収となったにもかかわらず、約80%という高い回収率となり、盲・聾・養護学校長の特別支援教育への関心の高さが伺える結果となった。

以下、自由記述として求めた、特別支援教育コーディネーターについての工夫や課題、意見等の結果の一部を取り上げながら、あらためて盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーターについて整理してみたい。

(1) 校内での意識について

前述のとおり、特別支援教育コーディネーターの役割について校内での認識は、半数を少し切る程度の結果となっている。また、本調査では特別支援教育の推進における各校の教員の意識改革の進捗についても質問しているが、その結果、全体の約67%が意識改革が進んでいるとの回答があった。

その一方で、「校内の一部の教師が引っぱって動き始めたが、全校の教師の意識がなかなか変えられない」、「意識改革が必要」といった指摘もあった。特別支援教育コーディネーターが外部向けの仕事をする場合、校内職員からはその業務内容が見えにくくなり、正しい理解が得にくくなる可能性がある。また、特別支援教育コーディネーターは校内に向けた業務も担当するため、従来の業務との区別をつけにくくなってしまい、その役割・機能に対する校内での認識の妨げになる可能性もある。そのことは、学校の職員として業務に当たる上で不都合と言わざるを得ない。今回の調査の中でも、そのようにならないような工夫として、担当者による校内向け「たより」の発行や職員会議等で情報共有などの記述があった。そうすることによって「特別支援教育コーディネーターがより一層意欲的に業務を推進できる」との指摘もあった。

(2) 校内体制について

前述の通り、約四分の三の盲・聾・養護学校で特別支援教育コーディネーターが配置され、その中で約半数が複数配置となっているとの結果が出た。それでも人員確保の難しさ等に関する記述は多く、「授業とコーディネーターの活動の時間はどうするのか」といった指摘もあった。さらに、「小規模養護学校であり、特別支援教育コーディネーターは他の分掌と兼務をせざるを得ない」、逆に大規模校のために動きづらいといった学校規模による課題や「小・中学校からの支援要請も増えてきており負担が大きい」といった、ニーズの拡大への苦慮も指摘されていた。

それらへ対応策としては、「毎週火曜日・木曜日がそれぞれ授業がないように校内で調整し、集中的に教育相談や理解啓発の業務ができるよう配慮」してあったり、「小・中・高等部の各部に配置された部主事がコーディネーター及び教育相談の役割」を果たしたりするような例があった。

より担当者が動きやすくするためには、校務分掌等への位置づけを明確にして「校内の授業にはかわらず、フリーで自由に動けるポジション」にしたり、「全職員が各々の専門性を生かした教育相

談ができるよう、教育相談員」を務めたりする工夫が指摘された。また、教より外部からも分かりやすいように、「従来の教育相談委員会を『相談支援センター』と組織を改編」したり、「教育相談室」として位置付けたりするところも見られた。

一方で、継続的な取り組みの難しさとして「コーディネーターの転勤による新たなコーディネーターの育成」のことが指摘されていた。このことへの対応として、普段から「教育相談等はできるだけチームを組んで実施」しているといった工夫も見られた。

(3) 地域での活動について

前述のとおり、地域での各校の特別支援教育コーディネーターの認知度については、3割弱という低い結果であり、社会資源としての各学校の認知度よりも低いと認識されている。各地域で教育相談を行うにあたっては、地域での認知度を上げることは大切なことである。広範囲に及ぶ区域の網羅や、その中の自治体間の温度差への対応の難しさも指摘されていたが、一方で地域に向けた方策も指摘された。中でも、ポスターやリーフレットを配布しているという記述は多く見られた。また、「関係機関を訪問して、顔の見える関係」をつくったり、「山間部という地域性を考慮し、こちらから出かけていく巡回相談」に力を入れたりといった、各地域での工夫も見られた。

また、特別支援教育コーディネーターが地域で活動していくにあたっては、各個人、各学校だけの動きだけでなく、特別支援連携協議会やコーディネーター同士の連絡会の必要性を指摘する回答もあった。

一方、外部へ出る際の旅費の確保の難しさについては、かなり多くの指摘があった。しかし、中には「心おきなく外部に出れるよう旅費は県費ですべてまかなっている」といった指摘もあり、各自治体毎に違いがあることが明らかになった。

(4) 他機関との連携について

前述のとおり様々な目的・内容のもと、様々な機関と連携を取りながら、特別支援教育コーディネーター等は活動している。特徴的な例として紹介しておきたいものとしては、「盲・聾・養護学校が駅前のビルの一室をかりて、月に2回、合同教育相談」を実施していたり、「従来の教育相談係と、県から委嘱されている本校職員の巡回相談員、特殊学級等指導員等から構成される『特別支援教育推進委員会』を設置し取り組みや校内体制について検討」していたり、「大学を核とした、地域における相談支援体制」を行っていたりするところがあった。その一方で、小・中学校との連携については、「通常の小・中学校との連携は教員によってかなり認識の差があり時間が掛かりそうである」との指摘もあった。

(5) 多様な障害への対応と特化した取り組みについて

盲・聾・養護学校の特別支援学校（仮称）への移行が検討され、様々な障害のある子どもへの教育の在り方が注目される中、他方で各地域に根付いた学校として、様々な障害や状況にある子どもへの支援の難しさについての指摘は多い。「LD・ADHD等への指導実績がないための不安」といった多様化そのものへの指摘や「養護学校での勤務経験しかないため、相手校の学級経営や校内体制に関することには踏みこめない」といった学校種の違いについての指摘もあった。

その一方で、ある盲学校における「視覚障害巡回教育相談会」や、ある聾学校における「聴覚障害教育のセンター」といった、学校種の特化した障害のある子どもへの対応を図るところも見られた。

また、各学校単位での創意工夫にとどまらず、学校設置者側の広い視野に立った戦略に基づいた調整等も必要になると考えられる。本報告では、設置者や地域の特性に基づいた詳細な分析は行っていない。今後はそれら等も含めたさらなる検討が必要だと考えられる。

<引用文献・資料>

- 1) 中央教育審議会、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）、9、2005
- 2) 松村勘由、盲・聾・養護学校における「特別支援教育の推進に関する調査」結果概要、平成16年度特殊教育諸学校・特殊学級設置校等校長・教頭講習会資料、2004
- 3) 澤田真弓、盲・聾・養護学校の特別支援教育体制の進捗状況調査の報告、平成16年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修資料、2005
- 4) 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研究」グループ、盲学校・聾学校・養護学校「特別支援教育に推進に関する調査」調査結果速報、<http://www.nise.go.jp/research/projects/coordinator/Research3.html>
- 5) 澤田真弓・徳永亜希雄・横尾俊・松村勘由・大杉成喜・植木田潤・海津亜希子・伊藤由美・大崎博史・西牧謙吾・當島茂登、特別支援教育コーディネーターに関する実際研究（3）—盲・聾・養護学校アンケート調査—、日本特殊教育学会第43回大会発表論文集、436、2005.
- 6) 徳永亜希雄（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研究」研究グループ）、盲・聾・養護学校における特別支援教育コーディネーターと教育相談—平成16年度全国盲・聾・養護学校悉皆調査の結果から—、独立行政法人国立特殊教育総合研究所教育相談年報 第26号、11-32、2005
- 7) 徳永亜希雄、肢体不自由養護学校の「センター的機能」の現状分析—全国悉皆調査の結果から—、肢体不自由教育171号、10-15、2005
- 8) 中央教育審議会、前掲書、48、2005
- 9) 全国特殊学校長会、平成16年度研究集録、16、2005
- 10) 中央教育審議会、前掲書、25、2005
- 11) 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「特殊教育諸学校に地域におけるセンター的機能に関する開発的研究」研究グループ、盲・聾・養護学校におけるセンター的機能の現状—実態調査の結果概要をもとに—、特別支援教育No.9、10-14、2003
- 12) 全国特殊学校長会、前掲書、143、2005

(資料)

「特別支援教育の推進に関する調査」 調査用紙

(資料)

特別支援教育の推進に関する調査 調査用紙

第1部 特別支援教育及びそれを支える基本的な内容についての意識に関する調査

下記のそれぞれの質問について、その答えを別途回答用紙にご記入ください。

特別支援教育を推進する上での意識についてお尋ねします。以下の質問について、次のいずれかでお答えください。

①とても思う、 ②思う、 ③あまり思わない、 ④思わない

1. 特別支援教育の推進において、教員の意識改革は進んでいると思いますか？
2. 特別支援教育の推進において、学校長のリーダーシップが特に重要だと思えますか？
3. 貴校は、地域の社会資源（専門機関）の一つとして認識されていると思えますか？
4. 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えますか？
5. 特別支援教育コーディネーターの認知度は、地域の中で高まってきたと思いますか？
6. 個別の教育支援計画について、教員は十分にその必要性を理解していると思えますか？
7. 特別支援教育を推進するにあたって、貴校の地域では特別支援連携協議会が十分に機能していると思えますか？
8. 貴校におけるセンター的機能についてお尋ねします。次の6つの機能は十分に機能していると思えますか？
 - 1) 小・中学校等の教員への支援機能
 - 2) 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
 - 3) 障害のある児童生徒等への指導機能
 - 4) 医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
 - 5) 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
 - 6) 地域の障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能

第2部 特別支援教育コーディネーターに関する実態調査

1. 特別支援教育コーディネーターの配置と人数について

- (1) 貴校では、特別支援教育コーディネーター（学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ったり、センター的機能の中核となったりする人）を学校の校務に位置付けていますか？
 - ア) 位置づけている → 以下の全ての問いにお答えください。
 - イ) 平成16年度中に位置づける予定である → 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9についてお答えください
 - ウ) 位置づけていない → 2, 7, 8 (2), 9についてお答えください

(2) ア) 又はイ) と答えた方にお尋ねします。配置した（する）人数をお書きください。

2. 配置に際して重視した（する）ことについて

- (1) 全ての方にお尋ねします。どのようなことを重視して特別支援教育コーディネーターを配置しましたか？又は配置しようと思えますか？（複数回答可）
 - ア) 従前の校内分掌で担当していた職務内容
 - イ) 個人の資質や技能
 - ウ) その他（ ）
- (2) 「上記設問2－(1)」でア) を選択した方にお尋ねします。それほどのような職務内容ですか？（複数回答可）

- ア) 在籍する幼児児童生徒の校内での指導の充実に関すること
- イ) 在籍する幼児児童生徒の進路指導や生涯学習に関すること
- ウ) 在籍する幼児児童生徒の健康面への支援に関すること
- エ) 地域の障害のある子どもへの支援に関すること
- オ) 地域や在籍する幼児児童生徒の居住地校等との交流に関すること
- カ) 地域での理解啓発や他機関とのネットワークづくりに関すること
- キ) 研究や研修に関すること
- ク) 学校の運営にかかわる教務的な内容に関すること
- ケ) 学校全体又は各学部等での職員間の連絡・調整に関すること
- コ) その他（ ）

(3) 「上記設問2－(1)」でイ) を選択した方にお尋ねします。それほどのような資質や技能ですか？（複数回答可）

- ア) 協力関係を推進するための情報収集、情報の共有を進める力
- イ) 交渉能力や人間関係を調整する力
- ウ) 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
- エ) LD, ADHD, 高機能自閉症等の支援に関する知識や技能
- オ) 障害のある子どもや家族を支援する福祉制度等に関する知識
- カ) 個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する知識
- キ) 児童生徒、保護者、担任等の相談に対応するカウンセリングマインド
- ク) ネットワークを構築する力
- ケ) 小・中学校等、他機関での勤務経験に基づいた他機関への支援に関する知識
- コ) その他（ ）

3. 校内での位置づけについて

「上記設問1」でア)又はイ)と回答された方にお尋ねします。

- (1) 特別支援教育コーディネーターの校内での位置づけについてお答えください。なお、複数のコーディネーターを配置しており、且つそれぞれによって異なる場合は、それぞれの人数をお書きください。

- ア) 授業は担当せず、専任として配置している → () 名
イ) 授業を担当しているが、時数の軽減や校務の軽減等の配慮を行っている → () 名
ウ) 特に配慮は行わず、従前の職務と併行して行っている → () 名
エ) その他 () 名

(2) そのような位置づけにした理由を教えてください。

- ア) 特別支援教育コーディネーターが動きやすいように配慮したため
イ) 特別支援教育コーディネーターへの配慮をする人的な余裕がないため
ウ) 校内での授業等が優先であり、特別支援教育コーディネーターは付加的な職務であるため
エ) その他 ()

4. 校務分掌組織について

「上記設問1」でア)又はイ)と回答された方にお尋ねします。特別支援教育コーディネーターの活動を支える校内分掌組織についてお答えください。

- ア) 単独の分掌組織を設置している (例；支援部等)
イ) 従前の複数の分掌組織にそれぞれの特別支援教育コーディネーターを所属させている
ウ) 従前の分掌組織と併行して、新たな組織を設置している (例；特別支援教育委員会)
エ) そのための分掌組織は設置していない
オ) その他 ()

5. 役割・機能について

「上記設問1」でア)又はイ)と回答された方にお尋ねします。

- (1) 貴校の特別支援教育コーディネーターが担う役割・機能についてお答えください。(複数回答可)

ア) 在籍する幼児児童生徒の支援のための学校内の関係者や関係機関との連絡・調整

- イ) 保護者に対する窓口
ウ) 小・中学校への支援
エ) その他の機関への支援
オ) 地域内の特別支援教育のネットワークの核としての関係機関との連絡・調整
カ) その他 ()

(2) 「上記設問5-1」で「ア) 在籍する幼児児童生徒の支援」を選択した方にお尋ねします。それはどのような役割・機能ですか？ (複数回答可)

- ア) 自立活動等、校内での授業等の充実に関すること
イ) 連絡指導に関すること
ウ) 入学或いは転入幼児児童生徒の支援に関すること
エ) 健康面への支援に関すること
オ) 地域や居住地校等との交流に関すること
カ) 個別の教育支援計画作成に関すること
キ) 学校の運営にかかわる教務的な内容に関すること
ク) その他 ()

(3) 「上記設問5-1」で「イ) 保護者」を選択した方にお尋ねします。それはどのような役割・機能ですか？ (複数回答可)

- ア) 在籍する幼児児童生徒の保護者への対応に関すること
イ) 地域の障害のある子どもへの保護者への教育相談等を通じた支援に関すること
ウ) 地域の障害のある子どもへの保護者への理解・啓発に関すること
エ) 保護者主体の研修会の講師等に関すること
オ) その他 ()

(4) 「上記設問5-1」で「ウ) 小・中学校」を選択した方にお尋ねします。それはどのような役割・機能ですか？ (複数回答可)

- ア) 小・中学校からの申し入れによる個別のケースへの対応 (例；アセスメント、指導助言等) に関すること
イ) 小・中学校からの申し入れによる学校全体のコンサルテーションに関すること
ウ) 小・中学校からの申し入れによる教材・教具の貸し出し、施設・設備の提供、情報提供等へ対応に関すること
エ) 小・中学校からの申し入れによる研修会講師等に関すること
オ) 貴校或いは関連団体等が主体になった研修会の案内等に関すること
カ) 貴校が主体になった小・中学校への理解啓発に関すること
キ) 貴校が主体になった巡回相談の一環としての対応に関すること
ク) 設置者が主体となった巡回相談や専門家チームとしての対応に関すること
ケ) 小・中学校等の保護者や設置者の申し入れによる小・中学校への支援に関すること
コ) その他 ()

(5) 「上記設問5-1」で「エ) その他の機関」を選択した方にお尋ねします。それはどのような役割・機能ですか？ (複数回答可)

- ア) 幼稚園や保育所への定期的な支援に関すること
イ) 幼稚園や保育所への教育相談等によるケースに応じた単発的な支援に関すること
ウ) 療育機関等への定期的な支援に関すること
エ) 療育機関等への教育相談等によるケースに応じた単発的な支援に関すること
オ) 他の言・聾・養護学校への定期的な支援に関すること
カ) 他の言・聾・養護学校への教育相談等によるケースに応じた単発的な支援に関すること
キ) 高等学校への定期的な支援に関すること
ク) 高等学校への教育相談等によるケースに応じた単発的な支援に関すること
ケ) その他 ()

(6) 「上記設問5-1」で「オ) 地域内の特別支援教育のネットワークの核」を選択した方にお尋ねします。それはどのような役割・機能ですか？ (複数回答可)

- ア) 貴校が中心になったネットワーク会議等の運営に関すること
イ) 設置者等、他機関が主体になったネットワークの中での対応に関すること
ウ) 地域に向けた理解・啓発に関すること
エ) その他 ()

6. 他機関との連携について

「上記設問1」でア)と回答された方にお尋ねします。現在、特別支援教育コーディネーターが行っている他機関との連携について、下記のそれぞれの目的・内容に対応したすべての連携の相手について○を付けてください。また、その他の連携実績があれば、2つ以内でお書きください。

(複数回答可)

<目的・内容>

- ア) 在籍する幼児児童生徒の支援
- イ) 連携先に在籍する幼児児童生徒の支援
- ウ) 教材・教具の貸し出し、施設設備の開放、情報提供
- エ) ネットワークづくり
- オ) 地域の理解啓発
- カ) その他 ()

<連携の相手>

- a) 在籍する幼児児童生徒の就学又は転入前の機関
- b) 在籍する幼児児童生徒の転出先の機関
- c) 卒業生の進路(予定)先の機関
- d) 幼稚園・保育所(※a), b), c) は除く。)
- e) 小学校(※a), b), c) は除く。)
- f) 中学校(※a), b), c) は除く。)
- g) 高等学校(※a), b), c) は除く。)
- h) 他の盲・聾・養護学校(※a), b), c) は除く。)
- i) 医療機関(※a), b), c) は除く。)
- j) 福祉機関(※a), b), c) は除く。)
- k) 労働機関(※a), b), c) は除く。)
- l) 行政機関(※a), b), c) は除く。)
- m) 研究機関(※a), b), c) は除く。)
- n) 親の会
- o) 当事者団体(※a), b), c) は除く。)
- p) 民間会社(※a), b), c) は除く。)
- q) その他の機関 ()

7 工夫や課題について

全ての方にお聞きします。特別支援教育コーディネーターの取り組みの中で(1)工夫していること、(2)課題となっていることについてお書きください。

(1) 工夫していること

(2) 課題となっていること

8 特別支援教育コーディネーターが受けた研修について
(1)「上記設問1」でア)又はイ)と回答された方にお尋ねします。配置している(する)特別支援教育コーディネーターが校外で受けた研修の中で、効果的と思われた講義・演習等について、その実施主体とその題目・内容等について、3つ以内でお書きください。

実施主体	題目内容等
(例) ○○センター NPO 法人△△の会	講義：特別支援教育コーディネーターの役割と機能 演習：軽度発達障害のある子どもを持つ保護者への支援

(2) 全ての方にお聞きします。今後必要だと思われる研修についてお書きください。

9 その他

全ての方にお尋ねします。その他、特別支援教育コーディネーターに関するご意見等がありましたら、ご自由にお書きください。

ご協力ありがとうございました。

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

横尾 俊 伊藤 由美 植木 田 潤
松村 勘 由 西 牧 謙 悟

1. はじめに

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研究」では、特別支援教育コーディネーターの役割・機能と障害のある子どもへの校内支援体制のシステムについて明らかにすると共に、特別支援教育コーディネーターの資質・技能及びその養成研修の在り方について研究することを目的としている。

この研究の目的の一つに「特別支援教育コーディネーターの実践マニュアル」の作成があった。これは、特殊教育諸学校、小学校・中学校に設置される特別支援教育コーディネーターに有用なノウハウを提供することを目標としており、現在の教育現場の特別支援教育体制を反映した内容であることが求められていた。そのため、教育現場において、特別支援教育の浸透度や、求められている方向性についての実態調査研究が必要となった。

本調査はこの目的から計画され、平成17年2月に行ったものである（盲聾養護特殊教育諸学校についての調査は平成16年11月に実施され、その結果については本報告書に収録されている）。

小学校・中学校の特別支援教育は、平成19年度を目処に本格的実施を目指しているため、本調査は萌芽状態に対するものといえるかもしれない。しかしながら、平成15年度に文部科学省が指定した特別支援教育推進事業モデル地区からは先進的な取組が出始めており（指定地区内の学校数は小学校・中学校全体の約20%に相当する）、このタイミングでの調査は今後の特別支援教育の流れを予想する上で一定の意義があると考えている。

2. 調査目的と調査方法

調査目的は全国の小学校・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調査すること、実態については特に以下の項目について明らかにすることを目的とした。

1. 小学校・中学校の特別支援教育体制
2. 盲・聾・養護学校等特殊教育諸学校との連携（特に行われている支援・期待する内容等）
3. 特別支援教育コーディネーターと校内委員会等の組織の役割

調査方法は質問紙法を採用し、対象は全国の小学校・中学校から各1000校を無作為抽出している。

この無作為抽出では、地域差を考慮して、都道府県別の学校設置数に比例した数を抽出する層化抽出を行っている。

調査用紙は

- I. 基本情報
- II. 小学校・中学校の特別支援教育体制について
- III. 特別支援教育コーディネーターについて
- IV. 特別支援教育およびそれを支える基本的な内容について
- V. コーディネーターの役割と資質に関しての5部に分け、I～IVは学校長に、Vは特別支援教育コーディネーターに記入を依頼した。平成17年2月15日に調査用紙を発送し、3月1日を回収締め切りとした。

3. 結果

1. 回収率

学校現場では年度末の忙しい時期にもかかわらず、小学校で45.2%,中学校で49.3%の回収率であった。この数値は、母集団の95%の信頼区間において最大6%の誤差範囲に収まる結果となる。

2. 回答学校の学校規模

回答小学校の児童数の基本統計量は表1のようになる。

表1. 回答小学校児童規模の基本統計量

	児童数
最小値	3人
最大値	1114人
平均値	301.4人
中央値	265.5人

児童数の分布は図1のようであった。小学校は小規模の学校が多く回答している。

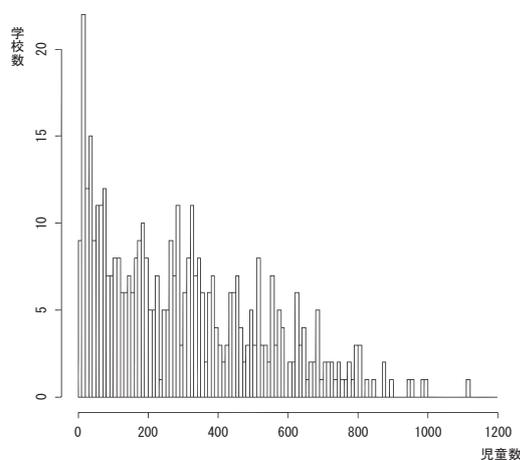


図1. 回答小学校の児童生徒数の分布 (N=452)

回答小学校の教員数の基本統計量は表2のようになる。

表2. 回答小学校教員規模の基本統計量

	児童数
最小値	1人
最大値	61人
平均値	17.0人
中央値	16人

教員数の分布は図2のようであった。

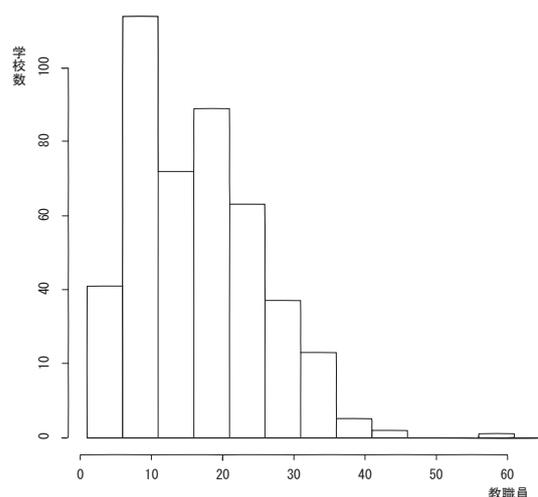


図2. 回答小学校の教員数の分布 (N=452)

特殊学級設置校は280校、通級指導教室設置校は44校である。

回答中学校の生徒数の基本統計量は表3のようになる。

表3. 回答中学校生徒規模の基本統計量

	児童数
最小値	1人
最大値	1152人
平均値	315.2人
中央値	279人

生徒数の分布は図3のようになる。中学校の生徒数の分布は小学校に比べるとなだらかな形となっている。

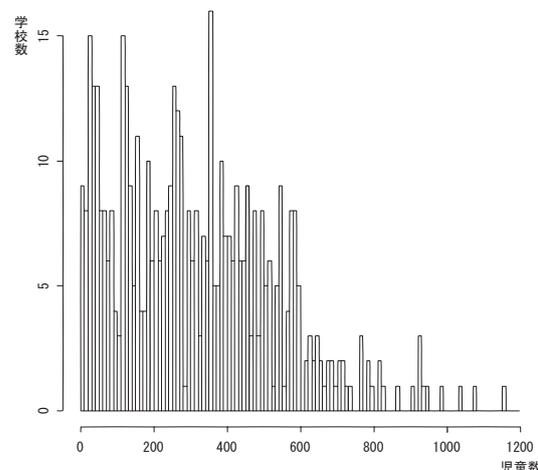


図3. 回答中学校の児童生徒数の分布 (N=493)

回答中学校の教員数の基本統計量は表4のようになる。

表4. 回答中学校生徒規模の基本統計量

	児童数
最小値	4人
最大値	82人
平均値	21.3人
中央値	20人

回答中学校の教員数の分布は図4のようになる。特殊学級設置校は286校、通級指導教室設置校は8校である。

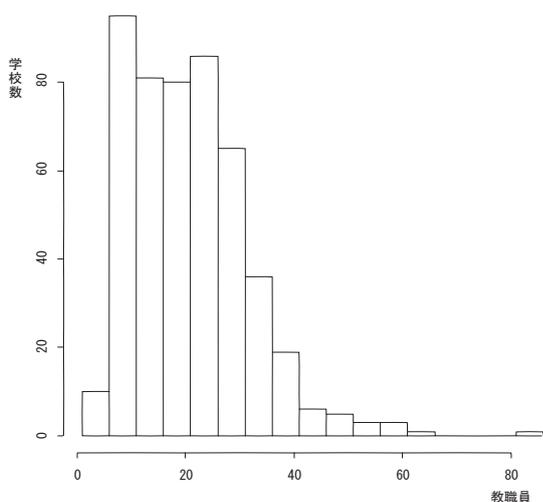


図4. 回答中学校の教員数の分布 (N=493)

3. 学校長の部

(1) 校内委員会について

1) 設置について

校内委員会を設置している学校は、小学校74.1%、中学校で61.9%となる。小学校と中学校の設置方法については有意な差が見られた(X-squared=22.6051, p=0.0004)。小学校では、校内委員会を新たな委員会として設置している割合が多い傾向があり、中学校では設置していない学校の割合が多い傾向にある。

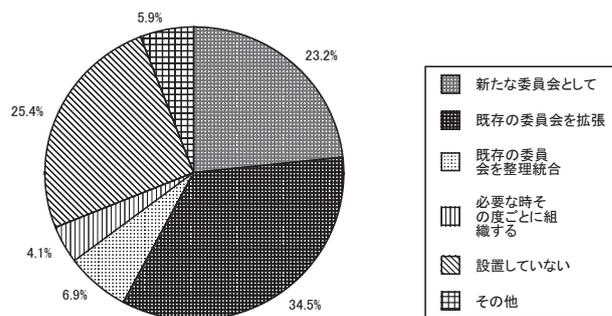


図5. 小学校の校内委員会の設置方法 (N=330)

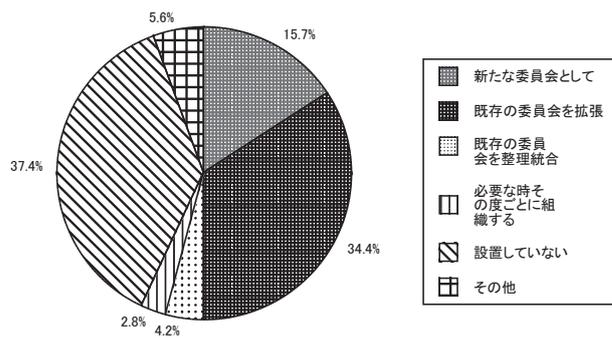


図6. 中学校の校内委員会の設置方法 (N=301)

2) 校内委員会の構成メンバー

校内委員会の構成メンバーについて小学校、中学校で有意な差が見られた(X-squared=60.4319, p=3.00237e-9)。小学校と中学校の構成メンバーでは共に校長、教頭、コーディネーターが含まれている一方、小学校では通級指導教室の担当者が構成メンバーになる割合が多い傾向にあり(図7)、中学校ではその他に分類されるメンバーが多い(図8)。

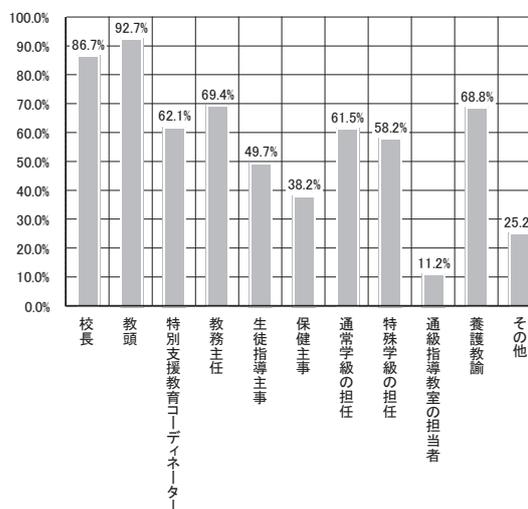


図7. 小学校の校内委員会構成メンバー (N=330)

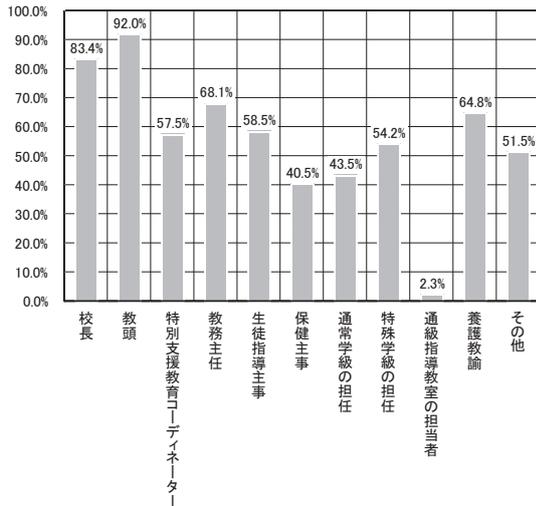


図8. 中学校の校内委員会構成メンバー (N=301)

3) 校内委員会の役割

小学校、中学校ともに校内委員会の役割に大きな差はなく (X-squared=4.50224, p=0.809211)、位置づけとしては、校内の児童生徒と全体の実態把握が最も多く、ついで特別支援教育の立案・計画、校内研修の企画・実施、個別の教育支援計画の策定が役割として多く位置付けられている (図9)。

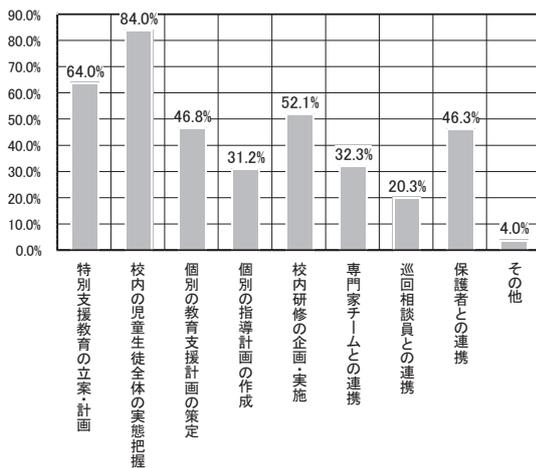


図9. 小・中学校の校内委員会の役割について (N=631)

4) 校内委員会が行っている児童・生徒の実態把握の方法

小学校と中学校の実態把握方法には有意差

がある (X-squared=9.2363, p=0.02631)。中学校で把握方法として定まった方法がないという割合が多い傾向にある。ただし、把握方法としては小学校、中学校共に「授業などのつまづきがあった児童生徒の情報について話し合う」が多い。

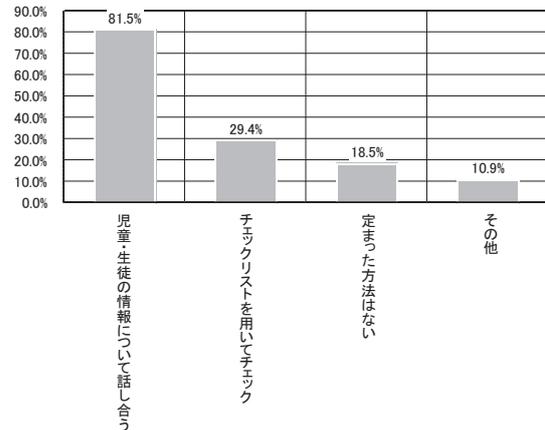


図10. 小学校の児童・生徒の実態把握方法 (N=330)

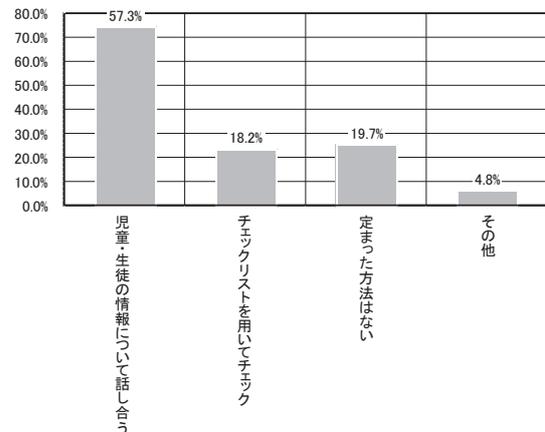


図11. 中学校の児童・生徒の実態把握方法 (N=301)

5) 他の機関との連絡・調整

小学校と中学校の連絡・調整訳の割合には有意な差が認められる (X-squared=28.0719, p=0.0004608)。しかし、小学校・中学校ともに教頭が一番多い割合となっている。ついでどちらも特別支援教育コーディネーター、そして校長と続く。ただし、校長に関しては小学校の方が中学校よりも割合が多い傾向にある (図12, 図13)。

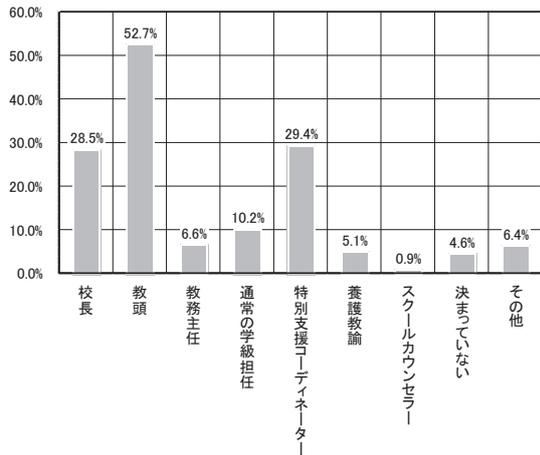


図12. 小学校の他機関との連絡調整役 (N=452)

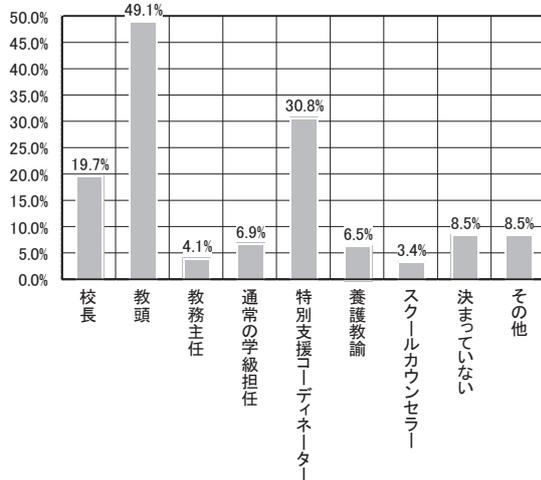


図13. 中学校の他機関との連絡調整役 (N=493)

6) 個別の教育支援計画の策定状況

「行っている」、「平成16年度中に行う予定」、「平成17年度から行う予定」を合計すると、小学校で77.1% (図14), 中学校で66.1% (図15) となり、個別の教育支援計画を行う、または、行うとしている学校は過半数を超えている。個別の教育支援計画を策定している、あるいは策定を予定している学校の割合は、小学校と中学校で有意差が認められる。(Fisher Exact. test; p=0.00189)

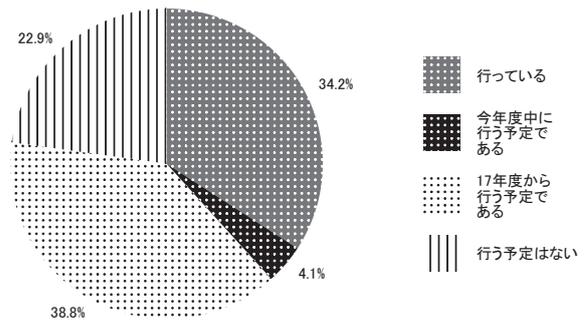


図14. 小学校の個別の教育支援計画の策定状況 (N=452)

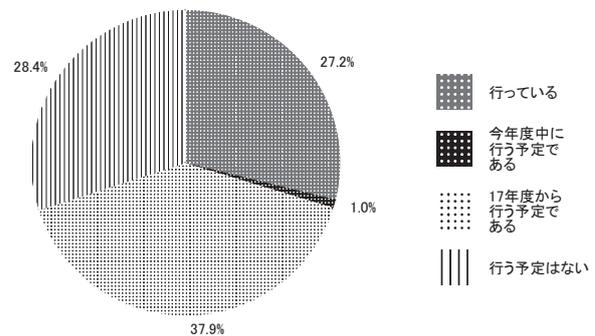


図15. 中学校の個別の教育支援計画の策定状況 (N=493)

7) 支援の必要な児童生徒に気づいたときに重要だと思われる対応

小学校、中学校での重要とされる対応には大きな差がみられる (X-squared=63.0861, p=1.152e-10)。小学校では、校内委員会がトップ(71.9%)で、ついで校長(58.4%)、コーディネーター(56.4%)、同学年の教員(50.7%)がほぼ同じ割合で重要とされているが(図16)、中学校では、同学年の教員(73.8%)がトップで、次いで校内委員会(59.0%)、その下にコーディネーター(48.1%)、校長(44.4%)と続いている(図17)。

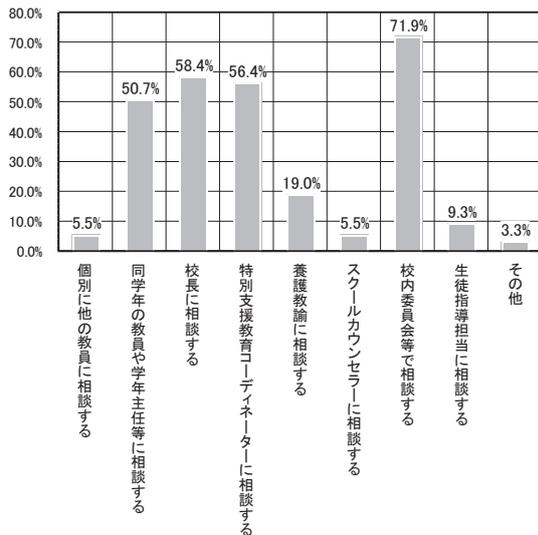


図16. 小学校において支援の必要な児童に気づいたときに重要だと思われる対応 (N=452)

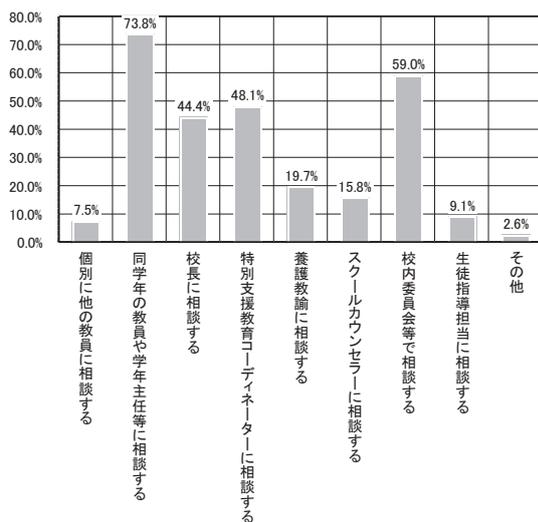


図17. 中学校において支援の必要な生徒に気づいたときに重要だと思われる対応 (N=493)

(2) 小学校・中学校のコーディネーター

1) 指名状況

指名状況に関して小学校と中学校の状況では有意差を認めることができる (X-squared=13.4339, $p=0.0002471$)。

特別支援教育コーディネーターを指名している学校は小学校で50.0% (図18)、中学校で44.2% (図19) という回答が得られた。また、この値に「今年度中に指名する」、「平成17年度に指名する」学校を加算すると、小学校で75.2%、中学校で65.3%となり、どちらも過半

数を越えた状況であることが分かる。また小学校で特別支援教育コーディネーターの指名状況がより進んでいることが分かる。

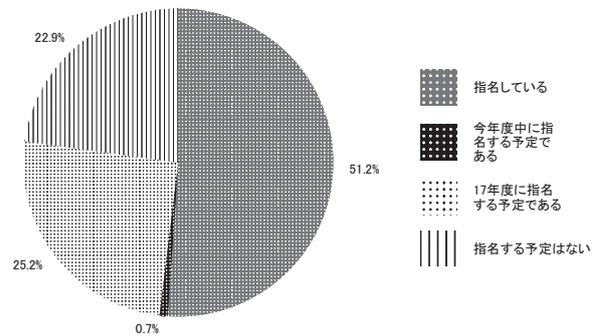


図18. 小学校の指名状況 (N=452)

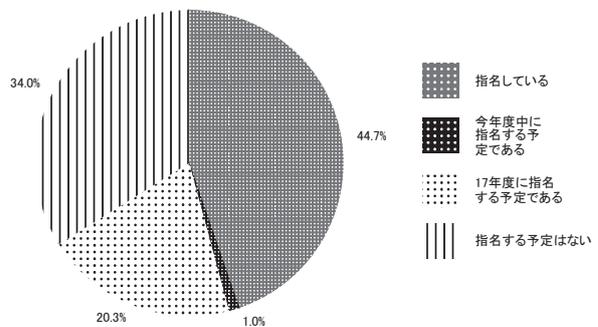


図19. 中学校の指名状況 (N=493)

2) コーディネーターの立場

小学校 中学校のコーディネーターの立場の間には有意な差が認められる (X-squared=33.4167, $p=0.0000518$)。しかし小学校、中学校ともに特殊学級担任がコーディネーターの役割を担っている割合が多い (図20, 図21)。ついで教務主任が多い割合となるが、教頭、生徒指導主任、学級担任と大きな差はない。特別支援教育コーディネーターに従来の特殊教育の専門性が期待されている事を伺うことができる。

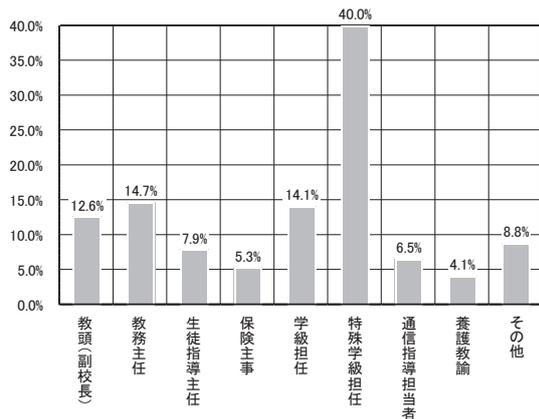


図20. 小学校のコーディネーターの立場 (N=340)

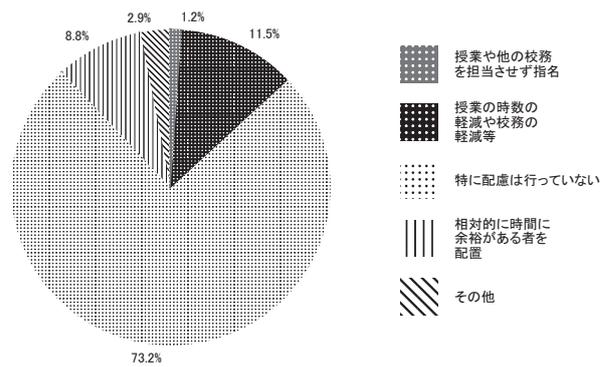


図22. 小学校のコーディネーターへの時間的な配慮 (N=340)

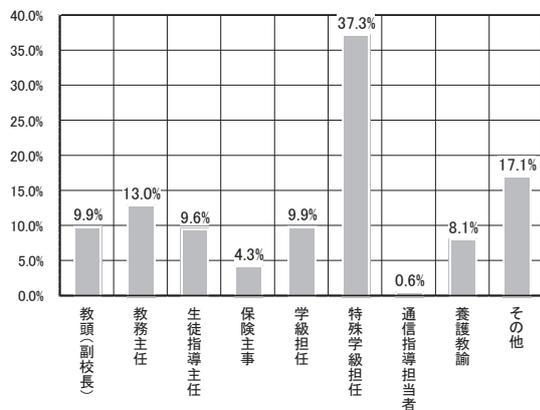


図21. 中学校のコーディネーターの立場 (N=322)

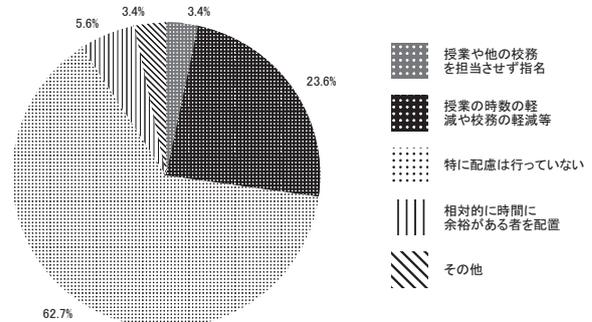


図23. 中学校のコーディネーターへの時間的な配慮 (N=322)

3) コーディネーターへの時間的な配慮

配慮については小学校、中学校の間に有意差を認めることができる (X-squared=12.59, $p=0.00039$)。

小学校、中学校ともに「特に配慮を行っていない」が最も大きな割合を占めているが、何らかの配慮を行っている割合は中学校の方が高い (図22, 図23)。この理由として、中学校の方が時間的に調整しやすい、コーディネーターが複数の校務を持っているの二つの要因を考えることができる。

4) 特別支援教育コーディネーターの役割

小学校と中学校の特別支援教育コーディネーターの役割間には有意な差はなく (X-squared=4.90, $p=0.77$)、「特別支援教育の立案・計画」を筆頭に「校内の児童生徒全体の実態把握」、「校内研修の企画・立案」などの、特別支援教育に関する全体的なマネジメントについて役割を求めている割合が多いことがわかる (図24)。

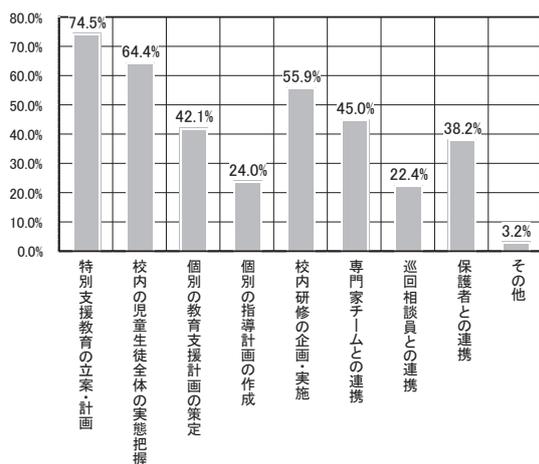


図24. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割 (N=662)

5) 指名に際して重視したこと

学校長がコーディネーターの指名に際して重視したことは小学校、中学校ともに差はなく (Fisher Exact. test; $p=0.29$)、ほぼ同様の比率で「既存の校務分掌で担当していた職務内容」「個人の資質や技能」があげられている。

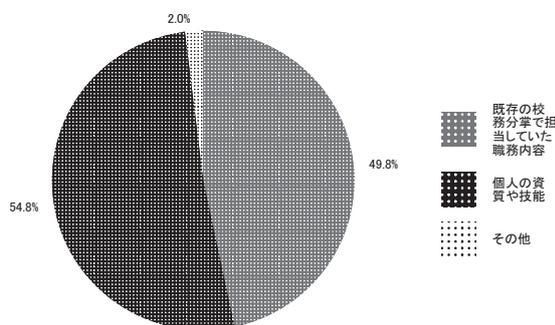


図25. 小・中学校で学校長が指名に際して重視したこと (N=662, 無回答は含めていない)

6) 指名に際して重視された職務内容

重視された職務内容について、小学校・中学校の間に差はなく (X-squared=2.62, $p=0.27$)、図26の様な結果であった。「学校の運営に関わる教務的な内容に関すること」がもっとも多く、ついで「生徒指導に関すること」が多かった。また「教科指導に関すること」以外のその他の項目はほぼ同率であることが分かる。重視された職務内容はコーディネーターに期待している役割と解釈すること

ができるが、この結果からは、すべてについてまんべんなく関わる事が求められていると考えることができる。

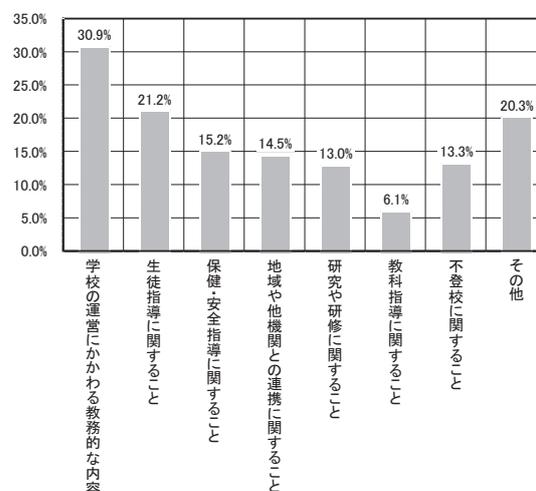


図26. 小・中学校で指名に際して重視された職務内容 (N=330)

7) 指名に際して重視された資質や技能

指名に際して重視された資質や技能についても小学校・中学校との間に有意な差は認められない (Fisher Exact. test; $p=0.88$)。割合を見ると「発達や障害全般に関する一般的な知識」がもっとも多く、「高機能自閉症などの支援に関する知識や技能」が次いで多い。その次に「校内での連携を進める力」「情報収集、情報の共有を進める力」が続く (図27)。6)の重視された職務内容に比べ重視された資質や技能にはばらつきが見られ、コーディネーターの資質や技能として障害に関する知識について特に重視されていると考えることができる。

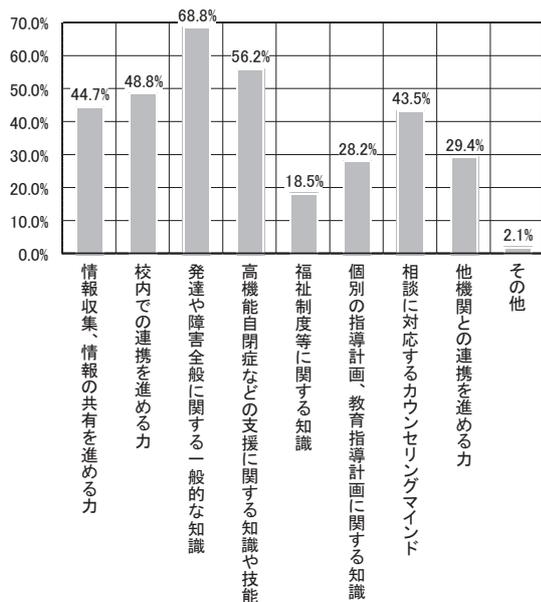


図27. 小・中学校で指名に際して重視された資質や技能 (N=340)

8) 指名予定がない学校でコーディネーター的な役割を取る教員

小学校と中学校の間に有意さを認めることができる (X-squared=20.40, p=0.00105)。グラフ上からは、小学校では位置付けられていないが、同様の機能を担う教員の割合が中学校よりも多く、中学校では、学年主任が同様の機能を担う割合が多い結果となっている。

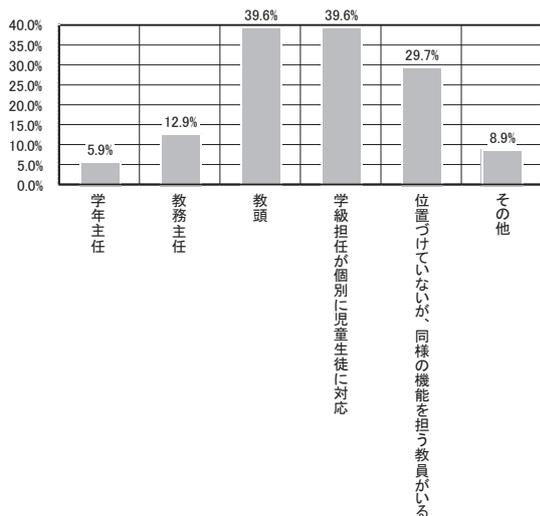


図28. 指名予定のない小学校においてコーディネーター的な役割を取る教員 (N=101)

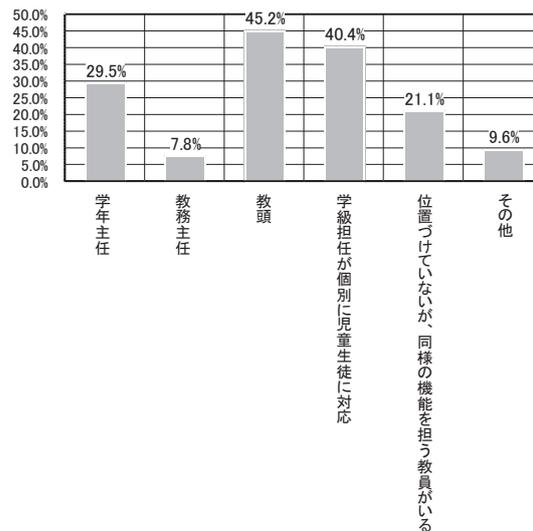


図29. 指名予定のない中学校においてコーディネーター的な役割を取る教員 (N=166)

(3) 特別支援教育体制についての意識

1) 教員の意識改革

教員の意識改革については、小学校、中学校の間に有意さを認めることができる (X-squared=28.56, p=9.625e-06)。

グラフ上からは、「特別支援教育の推進において、教員の意識改革は進んでいると思いますか？」の問いに対して、小学校よりも中学校の方が「とても思う」「思う」の割合が大きく、小学校、中学校の間では校長が教員の意識改革への評価に違いがみられる (図30)。

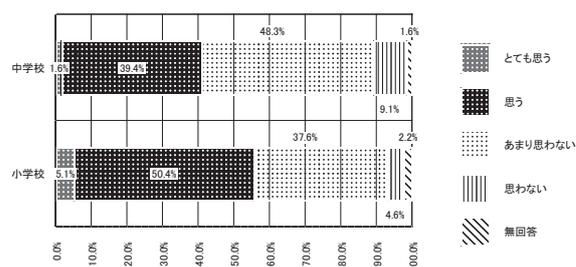


図30. 教員の意識改革 (小学校N=452 中学校N=493)

2) 学校長のリーダーシップ

特別支援教育の推進において、「学校長のリーダーシップが特に重要だと思いますか？」の問いには、小学校、中学校ともに「とても思う」「思う」が大多数を占めている。特別支

援教育の推進をするには、学校長自身が学校長のリーダーシップを重要だと認識している。

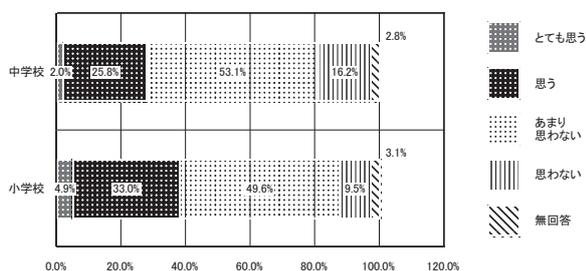


図31. 学校長のリーダーシップの重要性
(小学校N=452 中学校N=493)

3) 特別支援教育コーディネーターの役割の校内での認識

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」の問いに、小学校、中学校共に「あまり思わない」「思わない」が過半数を占めている（図32）。校内での特別支援教育コーディネーターの役割についてまだ十分には理解がなされていない事がわかる。

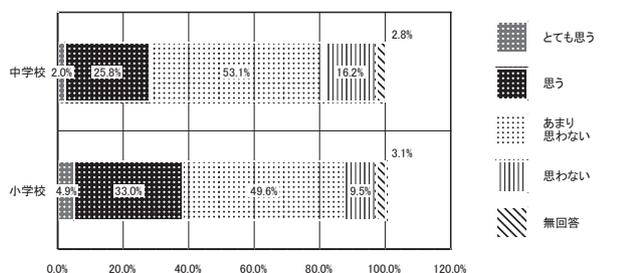


図32. 特別支援教育コーディネーターの役割について校内での認識
(小学校N=452 中学校N=493)

4) 特別支援教育コーディネーターの役割の保護者の中での認知

小学校、中学校ともに「あまり思わない」「思わない」が大多数を占めている（図33）。学校長は保護者の間にコーディネーターの役割が十分浸透していないと認識している事がわかる。

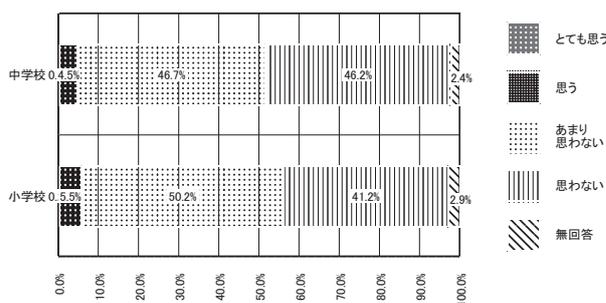


図33. 特別支援教育コーディネーターの役割の保護者の中での認知
(小学校N=452 中学校N=493)

5) 個別の教育支援計画の必要性の理解

個別の教育支援計画の必要性について、小学校、中学校の間には有意な差が見られる（X-squared = 9.739, p=0.001804）。

グラフからは、個別の教育支援計画について、「教員は十分にその必要性を理解していると思いますか」の問いに「とても思う」「思う」を答えているのは小学校で69.0%、中学校では49.1%という結果になった（図34）。

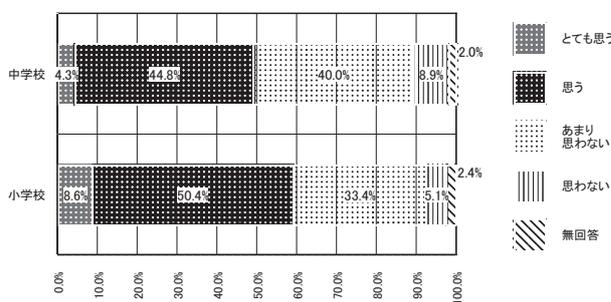


図34. 教員の個別の教育支援計画の必要性の理解
(小学校N=452 中学校N=493)

6) 広域特別支援連携協議会の機能

特別支援教育を推進するにあたって、「貴校の地域では広域特別支援連携協議会が十分に機能していると思いますか」の問いに小学校・中学校共に（Fisher Exact. test;p=0.708）「あまり思わない」「思わない」を答えた学校長が大多数を占めた（図35）。広域特別支援連携協議会については、まだ十分に機能していないことが推測できる。

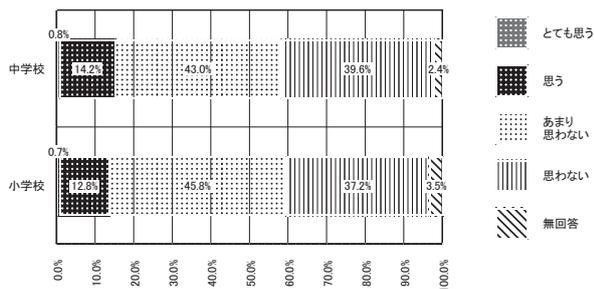


図35. 広域特別支援連携協議会の機能について
(小学校N=452 中学校N=493)

7) 特別支援教育推進の課題

小学校・中学校共に「必要性は感じられるが、具体的な方法がとりにくい」が最も多く、次に「従来の業務が忙しく、手が回らない」とするものが多い。推進する上での直接の課題ではないが、「対象となる児童生徒がいない」とする学校が小学校で9.7%、中学校で16.4%あり、中学校での割合の方が大きい(図36)。

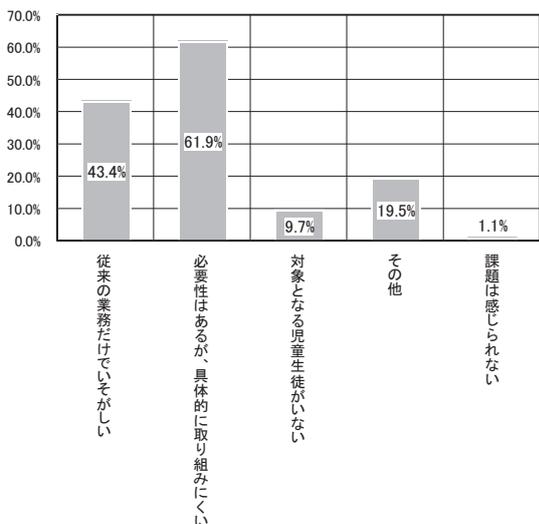


図36. 小学校の特別支援教育推進の課題
(N=452)

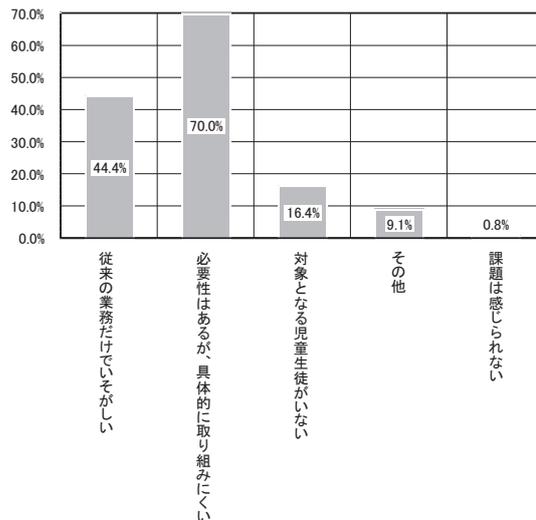


図37. 中学校の特別支援教育推進の課題
(N=493)

(4) 他機関との連携

以下の質問は「コーディネーターの指名を行っていない」、「コーディネーター的な教員もいない」場合に答える設問である。回答は小学校から163校、中学校からは225校あった。

1) 連絡・調整した機関

小学校では、幼稚園、保育所がもっとも多く、51.5%、ついで行政機関が44.2%であった。次にほぼ同率で医療機関、盲・聾・養護学校、福祉機関が続く(図38)。中学校では、小学校が51.6%で最も高く、ついで行政機関が38.7%。次に小学校と同様にほぼ同率で医療機関、盲・聾・養護学校、福祉機関が続く(図39)。児童・生徒が前に所属していた機関と行政機関への連絡・調整が多いことが推測できる。

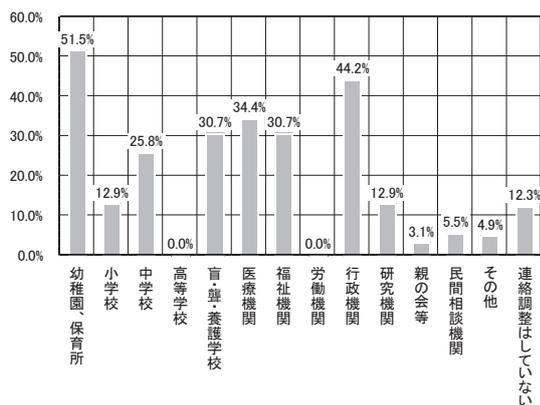


図38. 小学校の連絡・調整機関 (N=163)

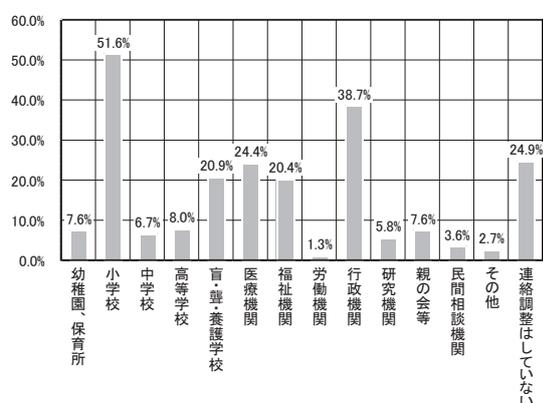


図39. 中学校の連絡・調整機関 (N=225)

2) 盲聾養護以外の機関との連絡の目的

小学校と中学校の間に傾向の違いは見られない (Fisher Exact. test; $p=0.2274$)。「今後の指導や支援の助言・援助を受けるため」が最も多く、ついで「入学以前の児童、生徒の進路を考えるため」が続く (図40)。

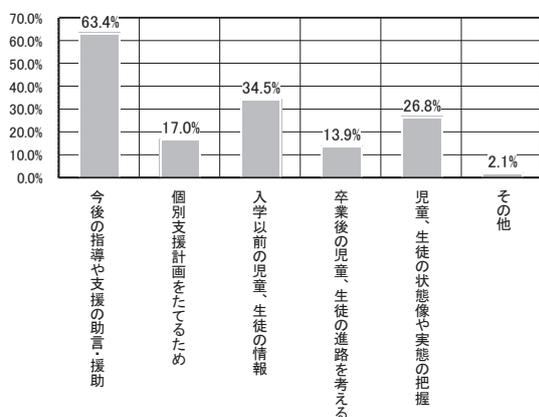


図40. 小・中学校の盲聾養護以外の機関との連絡の目的 (N=338)

3) 盲聾養護学校との連絡調整の目的

盲・聾・養護学校との連絡調整についても小学校と中学校の間に傾向の違いは見られない ($X\text{-squared} = 6.7481, p=0.6632$)。最も多いのが「個別のケースへの対応に関すること」で過半数を超える。ついで「情報提供等に関すること」であった (図41)。

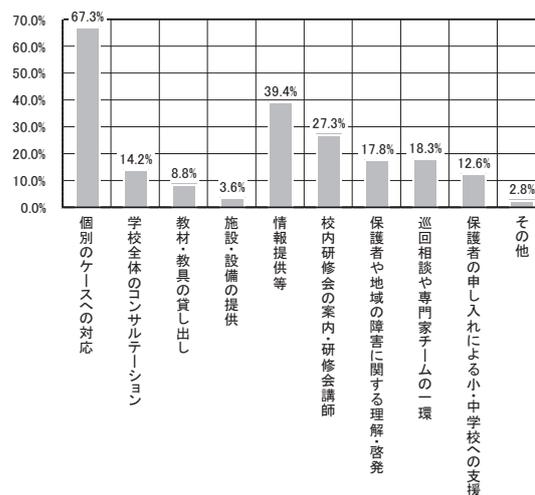


図41. 小・中学校の盲聾養護学校との連絡調整の目的 (N=338)

4) 盲聾養護学校のセンター的機能の認知

小学校の方が、中学校よりも盲聾養護学校のセンター的機能についてより認知していることが分かる ($X\text{-squared} = 11.4008, p=0.0006994$)。一方、中学校も過半数の学校でセンター的機能について認知しており、この点についての情報は普及が進んでいると判断できる (図42, 図43)。

しかし、近隣に盲聾養護学校がある割合は小学校、中学校とも約6割程度であり、今後センター的機能が活用できない小・中学校の特別支援教育体制についての検討が必要である (図44)。

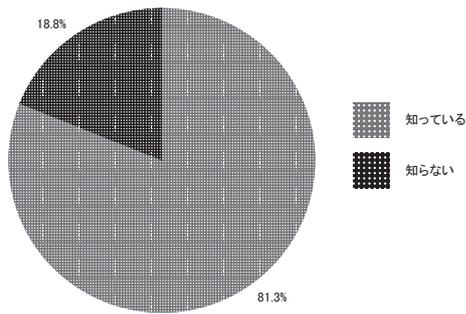


図42. 小学校における盲聾養護学校のセンター的機能の認知 (N=163)

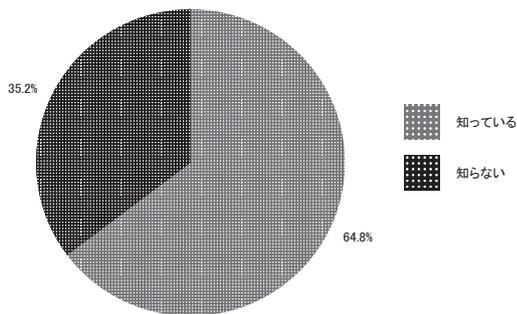


図43. 中学校における小学校の盲聾養護学校のセンター的機能の認知 (N=225)

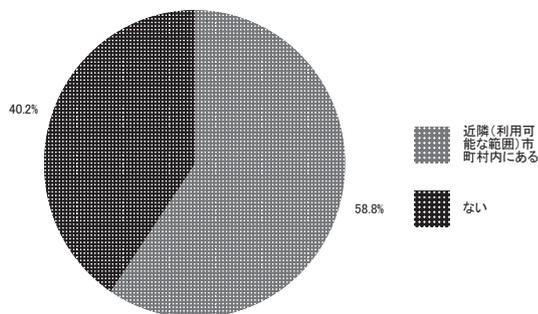


図44. 近隣に盲聾養護学校がある小中学校の割合 (N=338)

3. 特別支援教育コーディネーターの部

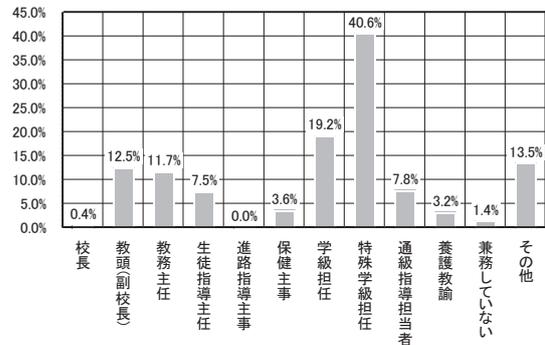
特別支援教育コーディネーターに回答してもらった部分については、小学校で281校、中学校で264校の回答が得られた。

1) コーディネーターの校務の兼務

「どのような校務分掌を兼務していますか」の問いに最も多い答えは小学校、中学校共に特殊学級担任で、両者ともほぼ4割程度の割合

である。次に続くのが小学校では学級担任、次に教頭、教務主任が続く。中学校では、教務主任、教頭、学級担任がほぼ同じ割合であった(図45, 46)。

コーディネーターの指名に際してはこれまでの特殊教育経験が重視されているというこ



とが言える。

図45. 小学校の特別支援教育コーディネーターの校務の兼務 (N=281)

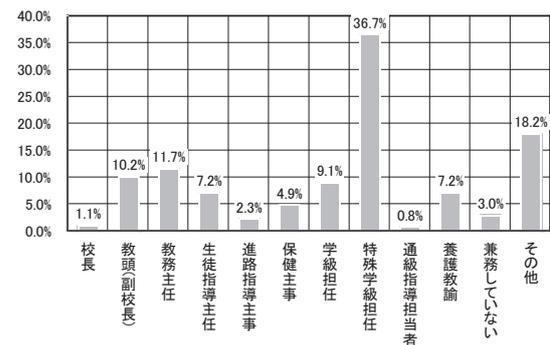


図46. 中学校の特別支援教育コーディネーターの校務の兼務 (N=264)

2) 指名の理由

「どのようなことを求められて特別支援コーディネーターに指名されたと思いますか」の問いに小学校、中学校での回答に差はなく(X-squared = 0.3481, p=0.8402)、「指名される前に校内分掌で担当していた職務内容」という割合が過半数を占めている(図47)。

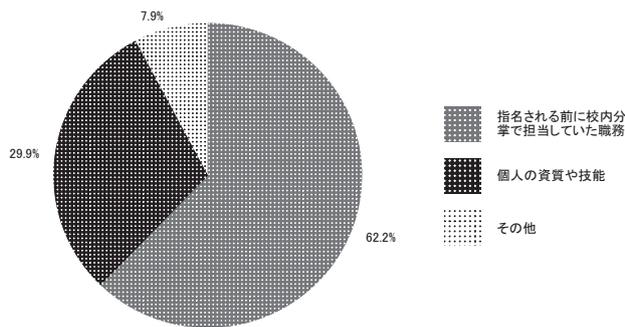


図47. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの指名の理由 (N=545)

3) 重視された職務内容

指名に際して重視された職務内容は小学校、中学校共に「校内での指導の充実に関すること」が約半数を占めている。ついで多いのは「心身の健康面への配慮・支援に関すること」であるが、割合的には中学校でのほうが大きい。その他の項目間では大きな差は少ないが、小学校では「進路指導や生涯学習に関すること」、中学校では「地域との交流に関すること」が少ない傾向にある(図48, 図49)。

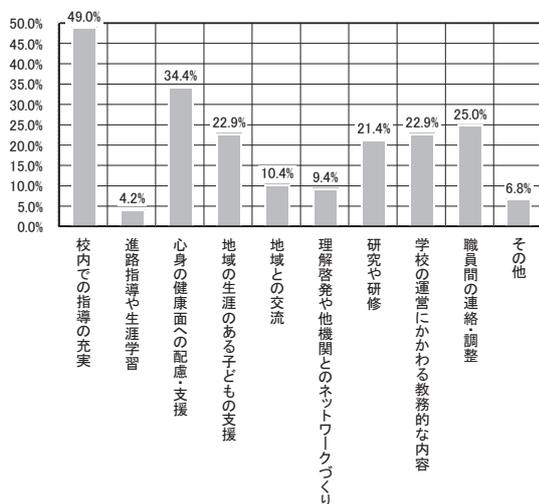


図48. 小学校で重視された職務内容 (N=192)

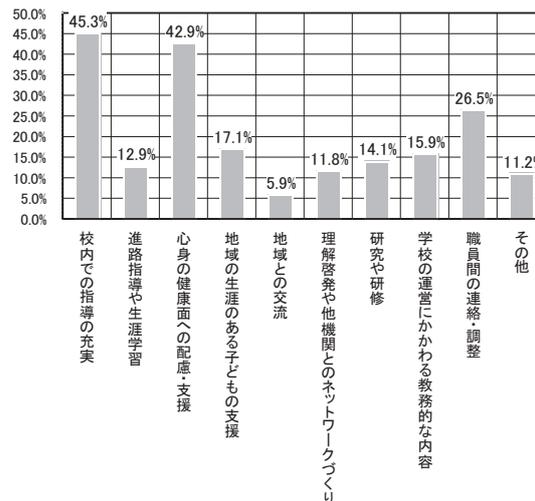


図49. 中学校で重視された職務内容 (N=170)

4) 資質や技能

小学校と中学校の回答の傾向に差は見られない (Fisher Exact. test; p=0.2904)。一番割合の大きい回答は「発達や障害全般に関する一般的な知識」で、過半数を超えている。ついで「高機能自閉症等の支援に関する知識や技能」が約半数の割合であった。(図50) 資質や技能においては、専門的な知識が重視されていることがわかる。

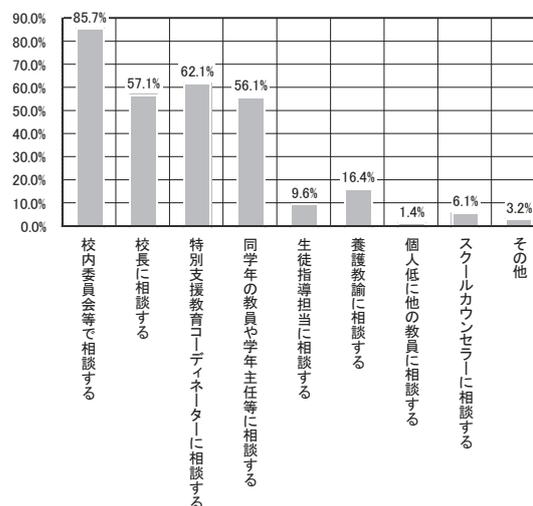


図50. 小・中学校で重視された資質・技能 (N=174)

5) 重要な対応

小学校では「校内委員会等で相談する」が85.7%で非常に高い割合となっている。ついで「特別支援教育コーディネーターに相談する」「校長に相談する」「同学年の教員や学年主任

等に相談する」が約6割程度となっている(図51)。中学校では「同学年の教員や学年主任等に相談する」が65.1%で最も多いが、「校内委員会で相談する」も59.9%でそれほど大きな差はない。ついで「特別支援教育コーディネーターに相談する」「校長に相談する」が大きな割合となっている(図52)。小学校と中学校では傾向が異なっており、小学校においての校内委員会への役割の重要さが際だっている。

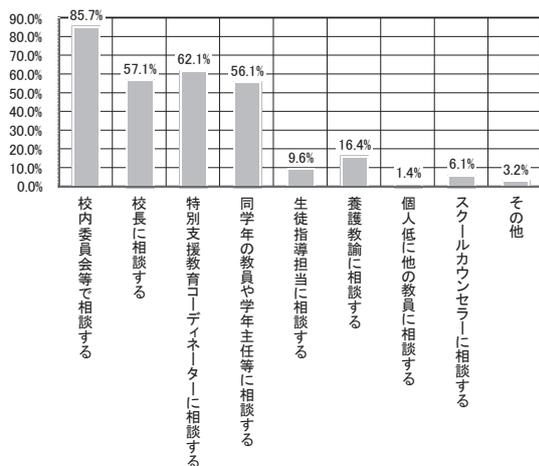


図51. 小学校で重要とされる対応 (N=280)

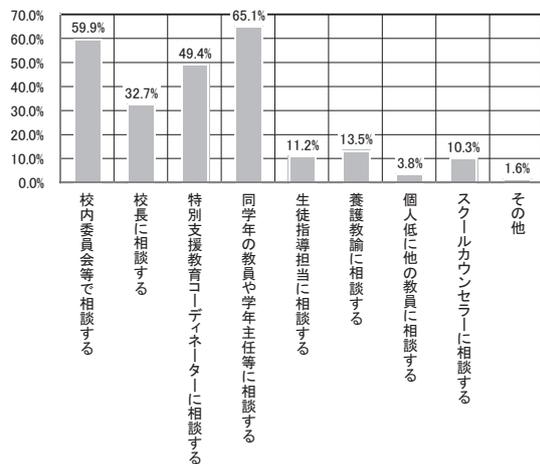


図52. 中学校で重要とされる対応 (N=312)

6) 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役割についての問いに対して、小学校、中学校の間ではほぼ同じ傾向の回答が得られた(X-squared = 3.419, p=0.984)。大きな割合を示したものは

「校内の支援の必要な児童生徒の全体(実態)把握」「学校内の関係者との連絡・調整」「校内の教員への助言や情報提供」「校内職員の理解・啓発」「在籍児童生徒への支援」となり、校内の職員と関係する活動が多いことが推測することができる。一方「特別支援教育の年間計画とその評価」や「保護者地域への特別支援教育の理解啓発」などの全体的なマネジメントや地域との関係などはそれほど大きな割合ではなく、現在のところ主に校内の体制作りについて活動していることを推測することができる(図53)。

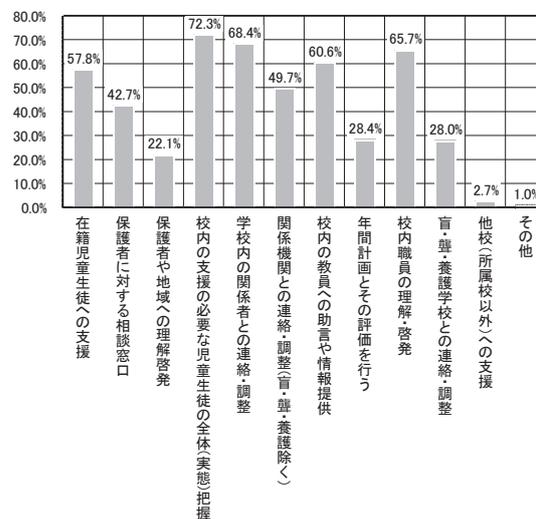


図53. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割 (N=592)

「在籍児童生徒への支援」をあげた特別支援教育コーディネーターの役割内容として、小学校、中学校共に「校内での授業等の充実に関すること」、「心身の健康面への配慮・支援に関すること」「個別の教育支援計画作成に関すること」が多くあげられている。両者を比較すると「進路指導に関すること」は中学校での割合が多い(図54, 図55)。

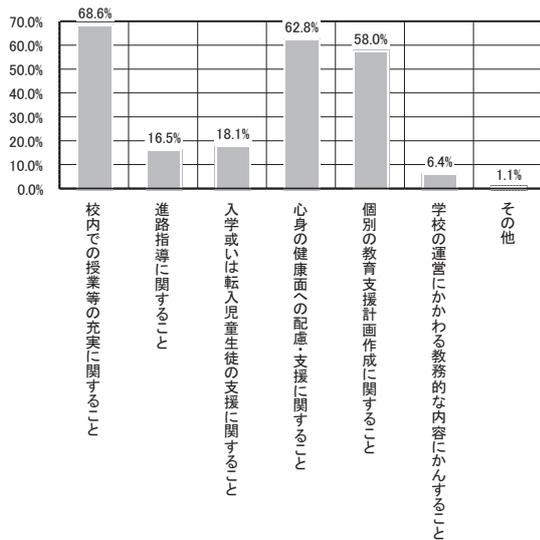


図54. 小学校の在籍児童生徒への支援役割内容 (N=188)

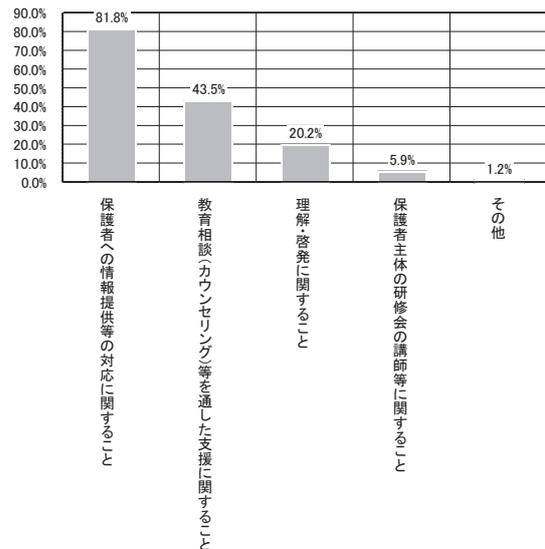


図56. 小・中学校の保護者に対する相談窓口の内容 (N=253)

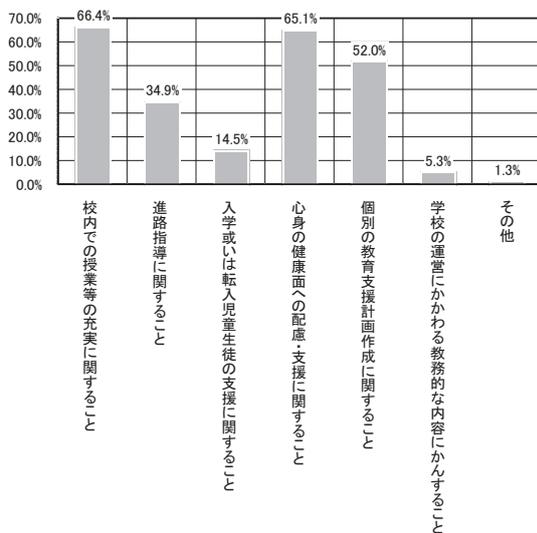


図55. 中学校の在籍児童生徒への支援役割内容 (N=152)

「保護者に対する相談窓口」をあげた特別支援教育コーディネーターの役割内容では小学校、中学校では差がみられない (Fisher Exact. test; $p=0.81998$)。最も多いのは「在籍児童生徒への情報提供等の対応に関すること」で、ついで教育相談等を通じた支援に関することがあげられている (図56)。

「学校内の関係者との連絡・調整」の役割内容としては、「校内での授業の充実」「心身の健康面への配慮・支援に関すること」「個別の教育支援計画作成に関すること」が多くあげられており、この点について小学校、中学校においては差はない (X-squared = 9.15529, $p=0.165029$) (図57)。

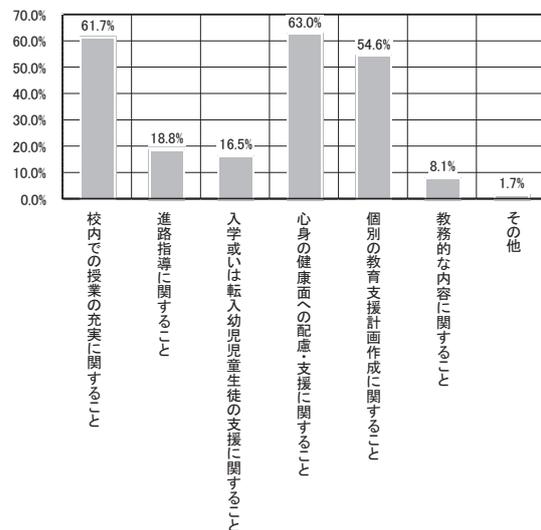


図57. 小・中学校における学校内の関係者との連絡・調整内容 (N=405)

連携機関については、盲聾養護学校以外の連絡・調整先は、小学校、中学校共に「教育委員会・教育センター」が60%を超える値であ

る。その他としては、小学校では「医療機関」「幼稚園、保育所」が約半分の割合で、「中学校」「福祉機関」は30%台の割合である。中学校では、「小学校」が約半数の割合で、「医療機関」が約40%、ついで「福祉機関」が約30%となる。他機関との連携では、所属する児童生徒が過去にいた機関と現在関連する機関との連携が多いことがわかる（図58、図59）。連携での目的も、このことを反映して「今後の指導や支援の助言・援助をうけるため」が79.6%と多い割合となっている（図60）。この項目では小学校、中学校の差はない（Fisher Exact. test;p=0.9491）。

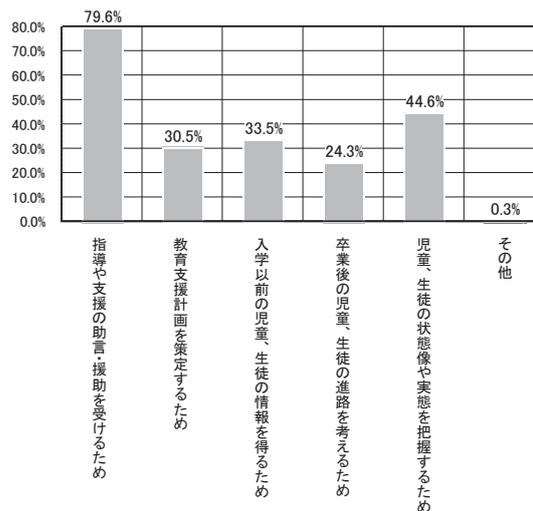


図60. 小・中学校の他機関との連携の目的
（盲聾養護学校をのぞく）（N=334）

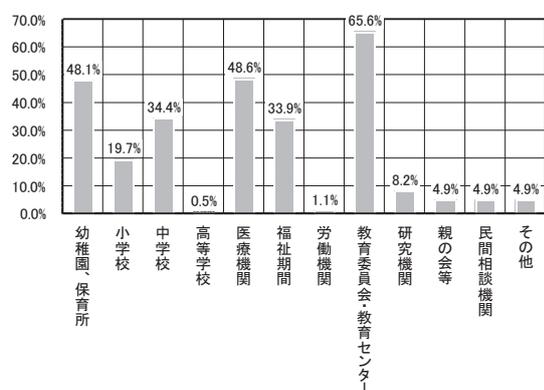


図58. 小学校の他機関との連携
（盲聾養護学校をのぞく）（N=183）

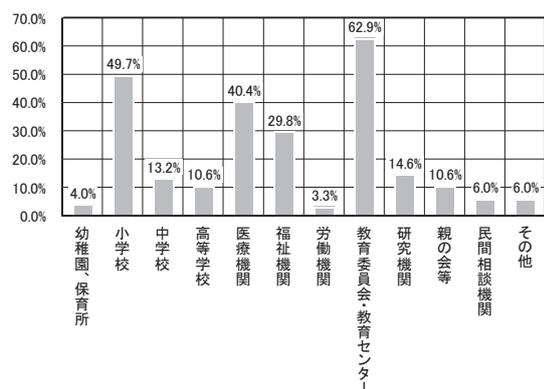


図59. 中学校の他機関との連携
（盲聾養護学校をのぞく）（N=151）

校内の教員への助言や情報提供の内容は、小学校と中学校では有意な差はなく（Fisher Exact. test;p=0.608）、「子どもの理解と実態把握」「個別の教育支援計画を策定するため」が共に7割を超えている。ついで「校内外の研修の場の提供」は約半数となっている。その他の項目も3割を超えており、この内容については比較的高率に行っていることが推測できる（図61）。

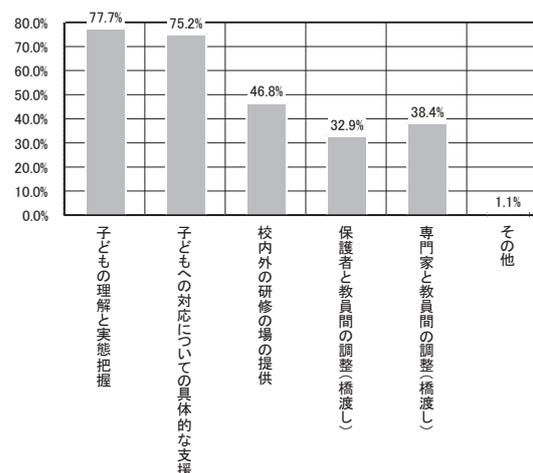


図61. 小・中学校の校内の教員への助言や情報提供の内容（N=359）

7) 盲聾養護学校との連携

盲聾養護学校のセンター的機能の認知については小学校と中学校とも認知度は高く両者に差は見られない（X-squared = 0.4946,

p=0.4819) (図62)。また、近隣に利用可能な範囲で盲聾養護学校がある学校についても両者の間に差は見られない (X-squared = 1.7567, p=0.155) (図63)。コーディネーターのいない学校の学校長への同様の質問と同じように、利用可能な範囲に盲聾養護学校のない学校も3割程度あり、特別支援教育リソースの少ない学校での取り組みについては重要な課題であることが分かる。

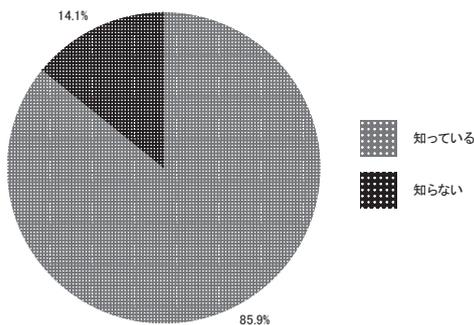


図62. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターへの盲聾養護学校のセンター的機能の認知 (N=539)

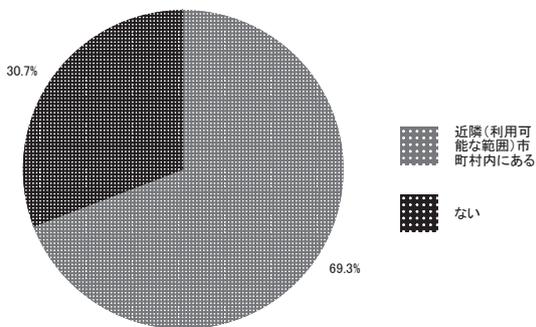


図63. 特別支援教育コーディネーターのいる小・中学校で近隣に盲聾養護学校がある学校の割合

盲聾養護学校との連絡・調整の目的としては小学校、中学校の間に有意な差はなく (Fisher Exact. test; p=0.134)、「個別のケースへの対応に関すること」が約80%、ついで「情報提供等に関すること」が約半数であった。盲聾養護学校に対しては、専門性と具体的な支援方法について期待していることが推測できる。

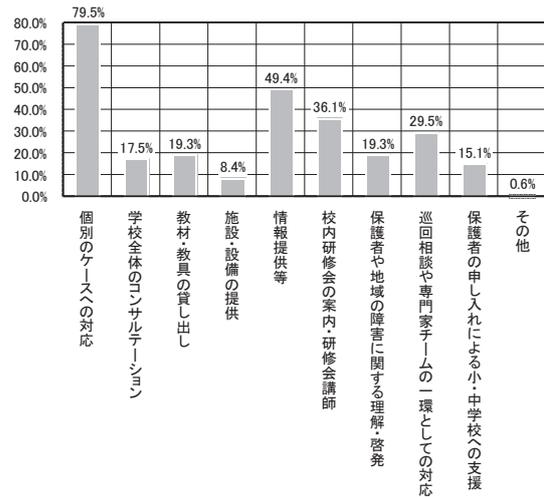


図64. 小・中学校の盲聾養護学校との連携の目的 (N=166)

8) 研修

特別支援教育コーディネーターが専門性を確保するために行っている研修について小学校、中学校の間に有意な差はない (X-squared = 10.7409, p=0.09672)。多い回答は「県教委の主催する研修」60.0%、「市町村教委の主催する研修」が55.2%と教育委員会が行う研修が主であることが分かる。また盲聾養護学校の主催する研修も20.9%を示しており、盲聾養護学校も小中学校に対して支援を行っていることが分かる (図65)。

今後の研修で必要だと考えているものについても小学校、中学校の間に有意な差はない (X-squared = 11.2344, p=0.259981)。要望が高いものは「LD・ADHD・高機能自閉症等の支援に関する知識や技能を養う」研修が79.4%、「個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する知識を養う」研修が67.5%、「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を養う」研修が66.1%と知識的なものが多い。ついで「協力関係を推進するための情報収集、情報の共有を進める力を養う」研修が47.3%、「児童生徒、保護者、担任等の相談に対応するカウンセリングマインドを養う」研修が45.1%とコーディネーターに必要なスキルの内容の要望が続いている (図66)。

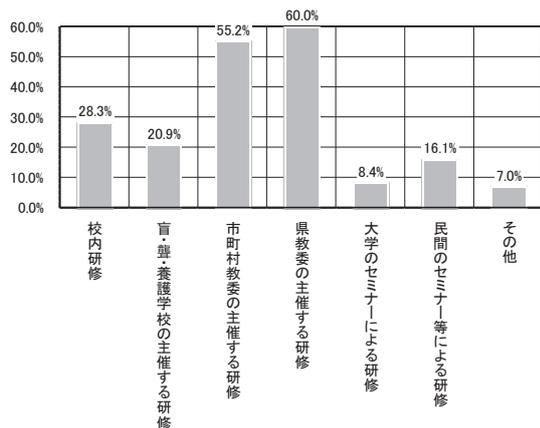


図65. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターが受けている研修 (N=545)

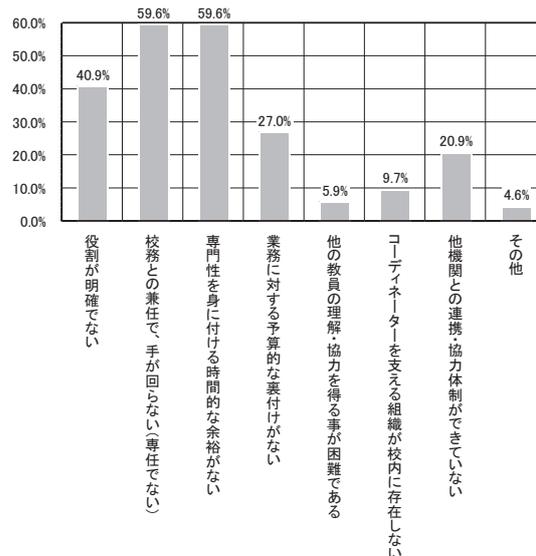


図67. 小学校・中学校の特別支援教育コーディネーターの取り組みの課題 (N=545)

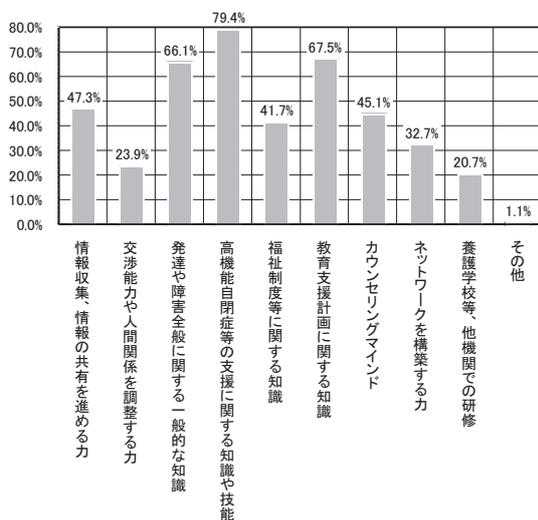


図66. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターが今後必要とする研修 (N=545)

4. 自由記述の分析

この調査では、特別支援教育コーディネーターに求めた自由記述が二問あった。一つは、(3)-9) で述べた「特別支援教育コーディネーターの取り組みの課題」に対して工夫している点についてであり、もう一つは、その他に特別支援教育コーディネーターに関する意見である。

特別支援コーディネーターの取り組みの中で最も課題になっているのは、小学校、中学校とも現在の業務の中で新しい役割を取る余裕がないことであり(60%)、次に、特別支援コーディネーターの役割が明確でないための戸惑いであった(40%)。こうした状況の中、各校では課題を解決するための様々な工夫がおこなわれている。

自由記述から得られた回答の内容は、主に

- ①校内での交流および研修会の開催
- ②校内委員会等の組織作り
- ③他機関との協力体制作り
- ④コーディネーターの研修への参加および情報収集
- ⑤その他

の5領域に分けられた。それぞれの領域について記述された意見は以下の表4に示したようなものである。

この領域分類にしたがって、学校規模ごとに比較をおこなった。学校規模は、生徒数を基準

9) 特別支援教育コーディネーターの取り組みの課題

課題については、小学校、中学校とも同様の傾向である (X-squared = 7.2632, p=0.402) (図67)。「担任等の校務との兼任で、コーディネーター業務まで手が回らない」「専門性を身に付ける時間的な余裕がない」が約6割となっており、現在の業務の中で新しい役割を取る余裕がないことを課題としている。また「特別支援教育コーディネーターの役割が明確でない」も40.9%と、ここからも新しい役割の中で戸惑いを感じていることが推測できる。

表4. 特別支援コーディネーターの取り組みへの工夫

内容の領域	主な意見	少数意見
①校内での交流 および研修会の開催	<ul style="list-style-type: none"> ・校内研修で児童理解と支援のあり方について交流している ・気になる児童の情報を共有し、教員が連携をとりながら支援する 	<ul style="list-style-type: none"> ・小規模校の特徴を生かし、毎日夕方に児童一人一人の変化について話し合い情報を共有する ・教員がひとりで抱え込まないよう、教員支援の努力もしている
② 校内委員会等の組織作り	<ul style="list-style-type: none"> ・コーディネーターを校内分掌に位置づける ・校内委員会を作る 	<ul style="list-style-type: none"> ・コーディネーターが業務の軽減を図れる組織を作る ・校内委員会とサポートチームに分けて支援をおこなう
③ 他機関との協力	<ul style="list-style-type: none"> ・他校、親の会、福祉・医療機関と連携や情報交換をする 	
④ 研修への参加 および情報収集	<ul style="list-style-type: none"> ・教育委員会で配布される資料を活用したり研修へ参加する ・専門的な本を買って読む 	<ul style="list-style-type: none"> ・知識を付けるために必要な研修は、休日に自費であっても参加する

に学校を小規模校、中規模校、大規模校に分け（小学校の場合、児童数350名以下を小規模校名、351名以上720名以下を中規模校、721名以上を大規模校。中学校の場合、生徒数120名以下を小規模校名、121名以上360名以下を中規模校、361名以上を大規模校とした。）、課題への工夫について5領域の差を検討したが、規模間に差は認められなかった（Fisher's exact test $p=0.36$ ）。また、これらの領域内の意見の質についても大きな違いは感じられない。ここから学校の規模に関係なく、コーディネーターの取り組みで課題となっていること、そのために取り組んでいる工夫はほぼ共通したものだと考えられる。

また、現在、多くの小・中学校でコーディネーターに指名された教員は、特殊学級担任や通常の学級担任との兼務といった状況におかれ、業務内容の増加や時間配分の難しさを感じている。そのために、専任コーディネーターの配置や予算的な裏づけ、また研修の充実を求める声が多い。こうした意見の中、潤滑なコーディネーションをおこなうために、複数コーディネーター制を取っているという学校もあった。これについては、複数のコーディネーターを配置することにより、一人の業務負担を軽減するだけでなく、役割の分担をおこなうことで取組むべきことが明確になりやすく、相談し合いながら進めることができるという利点が考えられる。複数コーディネーターは配置方法について考える新しい視点であると思われる。

コーディネーターという新しい役割を求められ、学校現場からは戸惑いの意見が多い。現時点では、コーディネーターに必要な知識や求められる活動が整理されるような情報が必要とされており、「校内での組織作りや支援の方法」「他機関との協力体制作り」といった具体的な方策や事例の提示と合わせ、コーディネーターの役割を整理する内容を含めたマニュアル作成が求められている。

5. まとめ

今回行った調査から、小学校、中学校の特別支援教育コーディネーターの指名を含めた特別支援教育体制と、連携、全体的な課題についてまとめたい。

(1) 特別支援教育体制

特別支援教育コーディネーターを指名している割合は小学校で50%、中学校で44.2%とほぼ半数の学校で指名されていることが分かった。また平成16年度中に指名する学校と平成17年度に指名する予定の学校が小学校25.3%、中学校21.1%あり、特別支援教育コーディネーターの指名は平成16年度には過半数の学校で行われる見込みである。コーディネーターに関連して、校内委員会の設置状況は、小学校で74.1%、中学校で61.9%であり、現時点では特別支援教育コーディネーターの指名よりも割合が多く、校内委員会の立ち上げの出足が早いと言える。これは、校内にある既存の委員会を整理・統合したり、機能を拡張したりすることで対応した学校が多いためと推測することができる。

特別支援教育コーディネーターを担っている教員の立場は、小学校・中学校ともに特殊学級担任が最も多く、ついで教務主任、教頭、学級担任がほぼ同程度の割合となっている。これまでの特殊教育の専門性を持った教員が主にこの役割を担っているということがいえるだろう。コーディネーターの役割としては、特別支教育の立案・計画、校内の児童生徒全体の実態把握、個別の教育支援計画の策定、校内研修の企画・実施が多く位置づけられている。

(2) 連携について

特別支援教育コーディネーターの連携では、校内の教員や他の分掌との連携も重要である。この調査からは、特別支援教育コーディネーターの役割が校内や保護者の中で十分に認識されていない現状がありながらも、他の教員からの理解・協力を得る事に関して課題と捉えている回答者は少ないことが分かった。この事は、校内の他の教員からはコーディネーターの具体的な働きについて十分周知されてはいるが、その存在については一定の理解がもたれていると考えることができる。今後のコーディネーターの活動の中で特別支援教育に関する情報を普及・共有し、校内の望ましい協力体制を作る事が必要になるだろう。

他機関との連携については、特別支援教育コーディネーターが関係する主な機関は小学校、中学校とも教育委員会、教育センターの教育行政機関が最も多く、次に続く機関として、小学校では医療機関、幼稚園・保育園、盲聾養護学校、中学校が主であり、中学校では、盲聾養護学校、小学校、医療機関である。小学校と中学校の連携先は多少傾向が異なるが、連携をする上での目的はほぼ同様のもの、「指導や支援の助言・援助を受けるため」が最も多く、ついで「児童、生徒の状態像や実態を把握するため」で、小学校、中学校が他機関に対して主に専門的な情報を求めていることがわかる。

特別支援教育体制では小学校・中学校と盲聾養護学校の連携が注目される、この調査からは、現状でも連携を行っている割合は大きいことが分かった。その連携の目的は小学校、中学校共に「個別のケースへの対応に関する事」や「情報提供に関する事」が多いことから、盲聾養護学校に対しては、在籍児童・生徒に対する具体的な指導方法等を求めている事が推測できる。また、盲聾養護学校ではセンター的機能の取り組みを行いはじめており、大多数の小学校・中学校のコーディネーターはこのことを認知していることが分かった。しかしながら、利用可能な範囲に盲・聾・養護学校がない場合もあり、今後このような地域リソースが少ない学校が特別支援教育を進めていくための解決策などについて模索していく必要がある。

(3) 特別支援教育コーディネーターの課題

全体的な面からは特別支援教育コーディネーターの役割が校内や保護者の中で十分に認識されていないのが現状である。コーディネーター本人からは「校務との兼任でなかなかコーディネーターの仕事に手が回らない」こと、「コーディネーター自身が特別支援教育の専門性を身に付けることが難しい」こと、「役割が明確ではない」ことなどが現在の課題としてあげられている。これらの課題のうち専門性の確保や役割については、今後の取り組みの中で十分検討していく必要がある。

校長先生にご記入をお願いします。

【Ⅰ. 基本情報】

お答え頂く学校についての基本情報を下記の質問にしたがってご記入ください。

Q1. 送付致しました封筒表面に記されているコード番号をご記入ください。

() - () - () - ()

Q2. 学校名 () () () ()

Q3. 学校種別

ア) 小学校

イ) 中学校

Q4. 児童生徒数をご記入ください () () () () 人

Q5. 教員数についてご記入ください () () () () 名

Q6. Q5の教員数のうち、副担任やITなどの学級担任のない教員の数をご記入ください。
() () () () 人

Q7. 介助員、ボランティア、スクールカウンセラー等教員以外に校内支援に関わっている人の数をご記入ください。

ア) 介助員 () () () () 人

イ) ボランティア () () () () 人

ウ) スクールカウンセラー () () () () 人

エ) その他 () () () () 人

Q8. 設置している特殊学級についてご記入ください (複数回答可)。

(1) 設置している特殊学級がありますか？

ア) ある

イ) ない

(2) 特殊学級の設置がある場合に、その学級数、教員数、その他の職員数をご記入ください (具体的な数値をお願いします)。

学級数	教員数	介助員等その他の職員
() () () ()	() () () ()	() () () ()
ア) 知的障害	() () () ()	() () () ()
イ) 肢体不自由	() () () ()	() () () ()
ウ) 病弱・身体虚弱	() () () ()	() () () ()

エ) 弱視 () () () () 人
オ) 難聴 () () () () 人
カ) 言語障害 () () () () 人
キ) 情緒障害 () () () () 人

Q9. 設置している通級指導教室についてご記入ください (複数回答可)。

(1) 設置している通級指導教室がありますか？

ア) ある

イ) ない

(2) 通級指導教室の設置がある場合に、その教室数・教員数・その他の職員数にお答えください (具体的な数値をお願いします)。

教室数	教員数	介助員等その他の職員
ア) 言語障害 () () () ()	() () () ()	() () () ()
イ) 情緒障害 () () () ()	() () () ()	() () () ()
ウ) 弱視 () () () ()	() () () ()	() () () ()
エ) 難聴 () () () ()	() () () ()	() () () ()
オ) 肢体不自由 () () () ()	() () () ()	() () () ()
カ) 病弱・身体虚弱 () () () ()	() () () ()	() () () ()

【Ⅱ. 小学校・中学校の特別支援教育体制について】

Q10. 「校内委員会」の設置方法についてお答えください。

ア) 新たな委員会として設置した (名称:) ()
イ) 既存の委員会を拡張して位置付けた (名称:) ()
ウ) 既存の委員会を整理統合して位置付けた (名称:) ()
エ) 支援が必要な子どもがいた場合その度ごとに組織する (名称:) ()
オ) 設置していない
カ) その他 () ()

Q11. Q10で「オ」設置していない以外をお答え頂いた方におたずねします。

(1) 校内委員会の構成についてお答えください。

- ア) 校長
- イ) 教頭 (名)
- ウ) 特別支援教育コーディネーター (名)
- エ) 教務主任 (名)
- オ) 生徒指導主事 (名)
- カ) 保健主事 (名)
- キ) 通常学級の担任 (名)
- ク) 特殊学級の担任 (名)
- ケ) 通級指導教室の担当者 (名)
- コ) 養護教諭 (名)
- サ) その他 () (名)

(2)校内委員会の役割についてお答えください。

- ア) 特別支援教育の立案・計画
- イ) 校内の児童生徒全体の実態把握
- ウ) 個別の教育支援計画の策定
- エ) 個別の指導計画の作成
- オ) 校内研修の企画・実施
- カ) 専門家チームとの連携
- キ) 巡回相談員との連携
- ク) 保護者との連携
- ケ) その他 ()

(3)校内委員会が行っている児童・生徒の実態把握の方法はどのようなものですか。

- (複数回答可)
- ア) 授業などでつまづきがあった児童・生徒の情報について話し合う
- イ) それぞれの児童・生徒について、校内で作成したチェックリストを用いてチェックする
- ウ) 定まった方法はない
- エ) その他 ()

Q12. 特別支援教育に関わる内容で、他機関との連絡・調整が生じた場合、どなたが関係機関との連絡・調整をおこなっていますか？

- ア) 校長
- イ) 教頭
- ウ) 教務主任
- エ) 通常学級の担任
- オ) 特別支援コーディネーター
- カ) 養護教諭
- キ) スクールカウンセラー
- ク) 決まっていない
- ケ) その他 ()

Q13. 個別の教育支援計画の策定は行っていますか？

- ア) 行っている
- イ) 今年度中に行う予定である。
- ウ) 17年度から行う予定である。
- エ) 行う予定はない。

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、重要だと思われるものを3つ選択してください (3つ回答)。

- ア) 教員が個人的に他の教員に相談する
- イ) 教員が同学年の教員や学年主任等に相談する
- ウ) 教員が校長に相談する
- エ) 教員が特別支援教育コーディネーターに相談する
- オ) 教員が養護教諭に相談する
- カ) 教員がスクールカウンセラーに相談する
- キ) 校内委員会等で相談する
- ク) 生徒指導担当に相談する
- ケ) その他 ()

Q15. 全ての方におたずねします。スクールカウンセラーについてお答えください。

(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？

- ア) 関わっている → (週 _____ 時間)
- イ) 関わっていない

(2) 上記(1)で「ア」関わっている」とご記入頂いた場合にお答えください。スクールカウンセラーの機能を特別支援教育上どのように活用しているかお答えください。(複数回答可)

- ア) 教員が児童・生徒の対応に困った時に相談する
- イ) 教員が児童・生徒の学習指導に困った時に相談する
- ウ) 教員が児童・生徒のアセスメントをしてほしい時に相談する
- エ) 教員が保護者への対応に困った時に相談する
- オ) 児童・生徒にスクールカウンセラーに相談するように紹介する
- カ) 保護者にスクールカウンセラーに相談するように紹介する
- キ) 教員自身の悩みについて相談する
- ク) 校内で話しあい(校内委員会等)をする時に参加してもらう
- ケ) 他機関の紹介や情報提供をしてもらう
- コ) 研修会を開いてもらう
- サ) あまり活用していない
- シ) スクールカウンセラーはいない
- ス) その他 ()

【Ⅲ. 特別支援教育コーディネーターについて】

Q16. コーディネーターの校務への位置づけについておたずねします。

(1) 貴校では、特別支援教育コーディネーター（学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ったり、センタ－的機能の中核となった人）を学校の校務に位置付けていますか？

- ア) 指名している
 イ) 今年度中に指名する予定である。
 ウ) 17年度に指名する予定である
 エ) 指名する予定はない

ア) イ) ウ) の方は → 下記 Q16. (2)へ

エ) の方は → Q22. へ

(2) 特別支援教育コーディネーターに指名されている方の立場をご記入下さい。

(複数回答可)

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

Q17. Q16の(1)で「ア. 指名している」、「イ. 今年度中に指名する予定である」

「ウ. 17年度中に指名する予定である」を回答された場合にお答え下さい。

(1)指名した (する) 人数をお書きください。 () 人

(2)特別支援教育コーディネーターの配置をする際に、どの様に時間的な配慮を行っているかおたずねします。なお複数のコーディネーターを配置しており、且つそれぞれによって異なる場合は、それぞれの人数をお書きください。

- ア) 授業や他の校務を担当させず指名している → () 名
 イ) 授業の時間の軽減や校務の軽減等の配慮を行っている → () 名
 ウ) 特に配慮は行っていない → () 名
 エ) 相対的に時間に余裕がある者を配置している → () 名
 オ) その他 () 名 → () 名

(3)そのような位置づけにした理由を教えてください。

- ア) 特別支援教育コーディネーターが動きやすいように配慮したため
 イ) 特別支援教育コーディネーターへの配慮をする人的な余裕がないため
 ウ) 校内での授業等が優先であり、特別支援教育コーディネーターは付加的な職務であるため
 エ) その他 ()

Q18. 特別支援教育コーディネーターの役割はどのようなものですか？

- ア) 特別支援教育の立案・計画
 イ) 校内の児童生徒全体の実態把握
 ウ) 個別の教育支援計画の策定
 エ) 個別の指導計画の作成
 オ) 校内研修の企画・実施
 カ) 専門家チームとの連携
 キ) 巡回相談員との連携
 ク) 保護者との連携
 ケ) その他 ()

Q19. 指名に際して重視した (する) ことはなんですか？

- ア) 既存の校務分掌で担当していた職務内容 → 5. へ
 イ) 個人の資質や技能 → 6. へ
 ウ) その他 ()

Q20. Q19.で「ア) 既存の校務分掌で担当していた職務内容」を回答された場合にお答えください。それはどのような職務内容ですか。

- ア) 学校の運営にかかわる教務的な内容に関すること
 イ) 生徒指導に関すること
 ウ) 保健・安全指導に関すること
 エ) 地域や他機関との連携に関すること
 オ) 研究や研修に関すること
 カ) 教科指導に関すること
 キ) 不登校に関すること
 ク) その他 ()

Q21. Q19.で「イ) 個人の資質や技能」を回答された場合にお答えください。それはどのような資質や技能ですか (複数回答可)。

- ア) 協力関係を推進するための情報収集、情報の共有を進める力

か？

Q228. 特別支援教育を推進するにあたって、貴校の地域では広域特別支援連携協議会が十分に機能していると思いますか？

Q229. 特別支援教育の推進にはどのような課題があるとお考えですか？以下の選択肢からお選びください。(複数回答可)

- ア) 従来の業務だけでいそがしく、手が回らない
- イ) 必要性は感じられるが、具体的な方法がとりにくい
- ウ) 対象となる児童生徒が少ない
- エ) その他 ()
- オ) 課題は感じられない。

- イ) 校内での連携を進める力
- ウ) 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
- エ) LD, ADHD, 高機能自閉症等の支援に関する知識や技能
- オ) 障害のある子どもや家族を支援する福祉制度等に関する知識
- カ) 個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する知識
- キ) 児童生徒、保護者、担任等の相談に対応するカウンセリングマインド
- ク) 他機関との連携を進める力
- ケ) その他 ()

Q22. Q16(1)で「エ」指名する予定はない」を回答された場合にお答えください。
特別支援教育コーディネーター的な機能について、現在の校内の様子をお答えください(複数回答可)。

- ア) 学年主任が学年全体について同様の機能を担っている
- イ) 教務主任が学校全体について同様の機能を担っている
- ウ) 教頭が学校全体について同様の機能を担っている
- エ) 学級担任が個別に児童生徒に対応している
- オ) コーディネーターを校務に位置づけてはいないが、同様の機能を担う教員がいる
- カ) その他 ()

【IV. 特別支援教育およびそれを支える基本的な内容について】

特別支援教育を推進する上での意識についてお答えください。以下の質問について、次のいずれかでお答えください。

- ①とも思う、 ②思う、 ③あまり思わない、 ④思わない

- Q23.** 特別支援教育の推進において、教員の意識改革は進んでいると思いますか？
- Q24.** 特別支援教育の推進において、学校長のリーダーシップが特に重要だと思いますか？
- Q25.** 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？
- Q26.** 特別支援教育コーディネーターの認知度は、保護者の中で高まってきたと思いますか？
- Q27.** 個別の教育支援計画について、教員は十分にその必要性を理解していると思いますか？

以下の質問については、

コーディネーターの設置を行っておらず、コーディネーター的な教員もいない
場合にお答えください。

- ケ) 保護者の申し入れによる小・中学校への支援に関すること
コ) その他 ()

Q33. 盲・聾・養護学校で、地域の支援の必要な児童生徒に対して支援を行うセンター的機能が行われはじめていることをご存じですか？

- ア) 知っている
イ) 知らない

Q34. 貴校の近くに盲・聾・養護学校がありますか？

- ア) 同じ市町村内にある。
イ) ない

**Q30. 在籍児童生徒の支援のために、どのような機関と連絡・調整しましたか？
ない場合は「セ」連絡調整はしていません」を選択してください（複数回答可）。**

- ア) 幼稚園、保育所
イ) 小学校
ウ) 中学校
エ) 高等学校
オ) 盲・聾・養護学校
カ) 医療機関
キ) 福祉機関
ク) 労働機関
ケ) 行政機関
コ) 研究機関
サ) 親の会等
シ) 民間相談機関・施設
ス) その他 ()
セ) 連絡調整はしていません

Q31. 盲・聾・養護学校を除いた各機関に連絡をする際に、目的となるのはどのようなことですか？

- ア) 今後の指導や支援の助言・援助を受けるため
イ) 個別支援計画をたてるため
ウ) 入学以前の児童、生徒の情報を得るため
エ) 卒業後の児童、生徒の進路を考えるため
オ) 児童、生徒の状態像や実態を把握するため
カ) その他 ()

Q32. 盲・聾・養護学校と連絡調整する場合目的となるのは、どのようなことですか？（複数回答可）

- ア) 個別のケースへの対応に関すること
イ) 学校全体のコンサルテーションに関すること
ウ) 教材・教具の貸し出しに関すること
エ) 施設・設備の提供に関すること
オ) 情報提供等に関すること
カ) 校内研修会の案内・研修会講師に関すること
キ) 保護者や地域の障害に関する理解・啓発に関すること
ク) 巡回相談や専門家チームの一環としての対応に関すること

特別支援教育コーディネーターの方にご記入をお願いいたします。

【V. コーディネーターの役割と資質に関して】

Q35. どのような校務分掌を兼務していますか？（複数回答可）

- ア) 校長
- イ) 教頭（副校長）
- ウ) 教務主任
- エ) 生徒指導主任
- オ) 進路指導主事
- カ) 保健主事
- キ) 学級担任
- ク) 特殊学級担任
- ケ) 通級指導担当者
- コ) 養護教諭
- サ) 兼務していない
- シ) その他（ ）

Q36. コーディネーターの指名・配置に際して重視された（と思われる）ことについてお
うかがいます。

(1) 全ての方におたずねします。どのようなことをもとめられて特別支援教育コーディネ
ーターに指名されたと思いますか？（複数回答可）

- ア) 指名される前に校内分掌で担当していた職務内容 → Q36の(2)へ
- イ) 個人の資質や技能 → Q36の(3)へ
- ウ) その他（ ）

(2) Q36(1)で「ア」指名される前の校内分掌で担当していた職務内容」を選択した
方におたずねします。それはどのような職務内容ですか？（複数回答可）

- ア) 在籍児童生徒の校内での指導の充実に関すること
- イ) 在籍児童生徒の進路指導や生涯学習に関すること

- ウ) 在籍児童生徒の心身の健康面への配慮・支援に関すること
- エ) 地域の障害のある子どもへの支援に関すること
- オ) 在籍児童生徒の地域との交流に関すること
- カ) 地域での理解啓発や他機関とのネットワークづくりに関すること
- キ) 研究や研修に関すること
- ク) 学校の運営にかかわる教務的な内容に関すること
- ケ) 学校全体又は各学部等での職員間の連絡・調整に関すること
- コ) その他（ ）

(3) Q36(1)で「イ」個人の資質や技能」を選択した方におたずねします。
それはどのような資質や技能ですか？（複数回答可）

- ア) 協力関係を推進するための情報収集、情報の共有を進める力
- イ) 交渉能力や人間関係を調整する力
- ウ) 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
- エ) LD, ADHD, 高機能自閉症等の支援に関する知識や技能
- オ) 障害のある子どもや家族を支援する福祉制度等に関する知識
- カ) 個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する知識
- キ) 児童生徒、保護者、担任等の相談に対応するカウンセリングマインド
- ク) ネットワークを構築する力
- ケ) 養護学校等、他機関での勤務経験
- コ) その他（ ）

Q37. 全ての方におたずねします。教員が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、重要だと思われるものを3つ選択してください（3つ回答）。

- ア) 校内委員会等で相談する
- イ) 校長に相談する
- ウ) 特別支援教育コーディネーターに相談する
- エ) 同年の教員や学年主任等に相談する
- オ) 生徒指導担当に相談する
- カ) 養護教諭に相談する
- キ) 個人的に他の教員に相談する
- ク) スクールカウンセラーに相談する
- コ) その他（ ）

Q38. 盲・聾・養護学校で、地域の支援の必要な児童生徒に対して支援を行うセンター的
機能が行われはじめていることをご存じですか？

- ア) 知っている
- イ) 知らない

Q39. 貴校の近くに盲・聾・養護学校がありますか？

- ア) 同じ市町村内にある。
イ) ない

Q40. 特別支援教育コーディネーターが担っている役割・機能について、お答えください。

(1) 全ての方におたずねします。現在、特別支援教育コーディネーターが担っている役割・機能を教えてください。(複数回答可)

- ア) 在籍児童生徒への支援
イ) 保護者に対する相談窓口
ウ) 保護者や地域への特別支援教育の理解啓発(講演会・パンフレット等)
エ) 校内の支援の必要な児童生徒の全体(実態)把握
オ) 児童生徒の支援のための学校内の関係者との連絡・調整
カ) 児童生徒の支援のための関係機関との連絡・調整(盲・聾・養護学校を除く)
キ) 校内の教員への助言や情報提供
ク) 特別支援教育に関する年間計画とその評価を行う
ケ) 特別支援教育に関する校内職員の理解・啓発(校内研修・情報提供)
コ) 盲・聾・養護学校との連絡・調整
サ) 他校(所属校以外)への支援
シ) その他()

(2) Q40(1)で「ア」在籍児童生徒への支援」を選択した方におたずねします。それはどのような内容ですか？(複数回答可)

- ア) 校内での授業等の充実に関すること
イ) 進路指導に関すること
ウ) 入学或いは転入児童生徒の支援に関すること
エ) 心身の健康面への配慮・支援に関すること
オ) 個別の教育支援計画作成に関すること
カ) 学校の運営にかかわる教務的な内容に関すること
キ) その他()

(3) Q40(1)で「イ」保護者に対する相談窓口」を選択した方におたずねします。それはどのような内容ですか？(複数回答可)

- ア) 在籍児童生徒の保護者への情報提供等の対応に関すること
イ) 地域の障害のある子ども保護者への教育相談(カウンセリング)等を通じた支援に関すること
ウ) 地域の障害のある子ども保護者への理解・啓発に関すること
エ) 保護者主体の研修会の講師等に関すること

(4) Q40(1)で「オ」児童生徒の支援のための学校内の関係者との連絡・調整」を選択した方におたずねします。それはどのような内容ですか？(複数回答可)

- ア) 校内での授業等の充実に関すること
イ) 進路指導に関すること
ウ) 入学或いは転入幼児児童生徒の支援に関すること
エ) 心身の健康面への配慮・支援に関すること
オ) 個別の教育支援計画作成に関すること
カ) 教務的な内容に関すること
キ) その他()

(5) Q40(1)で「オ」関係機関との連絡・調整」を選択した方におたずねします。どのような機関と協力して支援をおこなっていますか？(複数回答可)

- ア) 幼稚園、保育所
イ) 小学校
ウ) 中学校
エ) 高等学校
オ) 盲・聾・養護学校
カ) 医療機関
キ) 福祉機関
ク) 労働機関
ケ) 教育委員会・教育センター
コ) 研究機関
サ) 親の会・PTA
シ) 民間相談機関・施設
ス) その他()

(6) Q40(1)で「オ」関係機関との連絡・調整」を選択した方におたずねします。各機関に連絡をする際に、目的となるのは、どのようなことですか？

- ア) 今後の指導や支援の助言・援助を受けるため
イ) 個別の教育支援計画を策定するため
ウ) 入学以前の児童、生徒の情報を得るため
エ) 卒業後の児童、生徒の進路を考えるため
オ) 児童、生徒の状態像や実態を把握するため
カ) その他()

(7) Q40(1)で「キ」校内の教員への助言や情報提供」を選択した方におたずねします。それはどのような内容ですか？(複数回答可)

- ア) 子どもの理解と実態把握
イ) 子どもへの対応についての具体的な支援
ウ) 校内外の研修の場の提供

- エ) 保護者と教員間の調整 (橋渡し)
- オ) 専門家と教員間の調整 (橋渡し)
- カ) その他 ()

(8) Q40 (1) で「コ」旨・豊・養護学校との連絡・調整」を選択した方におたずねします。その場合目的となるのは、どのようなことですか？ (複数回答可)

- ア) 個別のケースへの対応に関すること
- イ) 学校全体のコンサルテーションに関すること
- ウ) 教材・教具の貸し出しに関すること
- エ) 施設・設備の提供に関すること
- オ) 情報提供等に関すること
- カ) 校内研修会の案内・研修会講師に関すること
- キ) 保護者や地域の障害に関する理解・啓発に関すること
- ク) 巡回相談や専門家チームの一環としての対応に関すること
- ケ) 保護者の申し入れによる小・中学校への支援に関すること
- コ) その他 ()

(9) Q40 (1) で「サ」他校への支援」を選択した方におたずねします。それはどのようなものですか？ (複数回答可)

- ア) 幼稚園や保育所への支援に関すること
- イ) 小学校への支援に関すること
- ウ) 中学校への支援に関すること
- エ) その他 ()

Q41. 全ての方におたずねします。研修、工夫・課題について、お答えください。

(1) コーディネーターとしての専門性を確保するために、どのような研修を受けていますか？ (複数回答可)

- ア) 校内研修
- イ) 旨・豊・養護学校の主催する研修
- ウ) 市町村教委の主催する研修
- エ) 県教委の主催する研修
- オ) 大学のセミナーによる研修
- カ) 民間のセミナー等による研修
- キ) その他 ()

(2) 今後の研修が必要だと思われるのはどのようなことですか？ (複数回答可)

- ア) 協力関係を推進するための情報収集、情報の共有を進める力を養う
- イ) 交渉能力や人間関係を調整する力を養う
- ウ) 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を養う
- エ) LD, ADHD, 高機能自閉症等の支援に関する知識や技能を養う
- オ) 障害のある子どもや家族を支援する福祉制度等に関する知識を養う
- カ) 個別の指導計画、個別の教育支援計画に関する知識を養う
- キ) 児童生徒、保護者、担任等の相談に対応するカウンセリングマインドを養う
- ク) ネットワークを構築する力を養う
- ケ) 養護学校等、他機関での研修
- コ) その他 ()

(3) 特別支援教育コーディネーターの取り組みの中で課題となっているのは、どんなことですか？ (複数回答可)

- ア) 特別支援教育コーディネーターの役割が明確でない
- イ) 担任等の校務との兼任で、コーディネーター業務まで手が回らない (専任でない)
- ウ) 専門性を身に付ける時間的な余裕がない
- エ) 業務に対する予算的な裏付けがない
- オ) 他の教員の理解・協力を得ることが困難である
- カ) コーディネーターを支える (校内委員会等) 組織が校内に存在しない
- キ) 他機関との連携・協力体制ができていない
- ク) その他 ()

(4) 上記の課題に対して、工夫していることがありましたら、ご記入ください。

(課題を補うための工夫など)

Q42. その他のことについて、全ての方におたずねします。その他、特別支援教育コーディネーターに関するご意見等がありましたら、ご自由お書きください。

4) 個別の指導計画

児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細や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、より具体的な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・方法を盛り込んだ指導計画。

5) 個別の教育支援計画等

障害のある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、障害のある児童生徒一人一人について作成した支援計画。

6) 巡回相談

LD, ADHD, 高機能自閉症等に関する専門的知識・経験を有する者が小・中学校を巡回し、教員にたいして、LD, ADHD, 高機能自閉症等のある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。

7) 専門家チーム

小・中学校に対して LD, ADHD, 高機能自閉症等か否かの判断、望ましい教育的対応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、心理士の専門家、医師等の専門的知識を有する者から構成する組織。

8) 広域特別支援連携協議会

支援地域における関係機関の円滑な連携のため、都道府県において教育委員会や福祉等関係部局を含めた部局横断型の組織で、各支援地域の特別支援教育の推進体制を促進するための企画・調整・支援等を行う。

* 各項目の詳しい内容については平成16年1月公表の「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)」をご参照ください。

ご協力ありがとうございました。

＜お願い＞

- * 校務分掌を示した図表や組織図等がありましたら、ご送付いただけると幸いです。
- * また、校内で特別な配慮を必要とする子どもに気づくためのチェックリストなどをご使用でしたら、ご送付いただけると幸いです。

【参考資料】調査内の用語について (文部科学省「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について」添付書類から一部改変)

- 1) 校内委員会
学校内に置かれたLD, ADHD, 高機能自閉症等のある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。
- 2) LD, ADHD, 高機能自閉症等の実態把握
平成11年7月の「学習障害児に対する指導(報告)」で示されたLDの実態把握基準(試案)及び平成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)」で示されたADHD, 高機能自閉症の実態把握のための観点(試案)にてらして行った実態把握
- 3) 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。

特別支援教育コーディネーターの養成研修について

大 杉 成 喜 横 尾 俊

キーワード：特別支援教育コーディネーター、養成研修、フォローアップ研修、研修企画

はじめに

特別支援教育体制を推進していく上で、特別支援教育コーディネーターの役割は重要であり、その研修が課題とされている。中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（平成17年12月8日）」の「第6章 関連する諸課題について」では以下のように述べられている。

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。

本項ではここで書かれた特別支援教育コーディネーターに「必要とされる研修」について検討を行う。

各都道府県で実施される特別支援教育コーディネーター養成研修についての調査と、養成研修の企画立案者の養成を行う国立特殊教育総合研究所の「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」の実施とその評価を通して、「必要とされる研修」について提案を行う。

1. 各都道府県で実施される特別支援教育コーディネーター養成研修

（1）平成16年度都道府県・政令指定都市「特別支援教育コーディネーター養成研修に関する調査」

各都道府県・政令指定都市教育委員会及び特殊教育センター等の養成研修の企画・立案者を対象に、各自治体における平成16年度の特別支援教育コーディネーターの養成研修の実施状況について調査を行った。平成16年10月22日に郵送により質問紙を発送し、11月1日を締切の目安として依頼した。回答は郵送に加え、インターネットを使用した電子データの送付も受け付けた。最終回収率97%であった。

1) 研修の実施

「平成16年度中に特別支援教育コーディネーターの養成研修を実施、あるいは計画していますか」という質問に対して94%の自治体が「計画・実施」していると回答した。（図1）

ほとんどの自治体で養成研修が行われているが、その規模は自治体によって様々である。

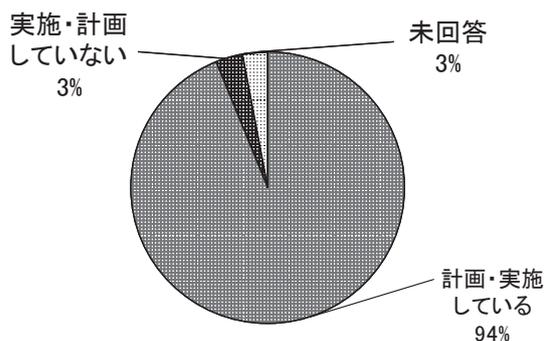


図1. 平成16年度の各自治体の特別支援教育コーディネーター養成研修の実施

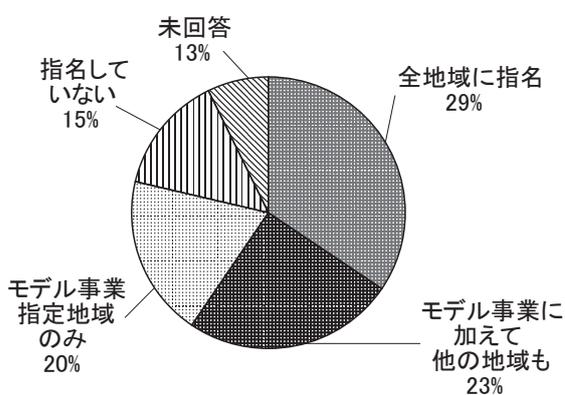


図2. 平成16年度の各都道府県政令指定都市における特別支援教育コーディネーターの指名の通知

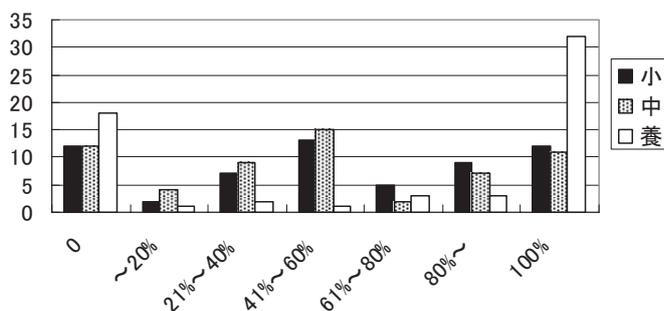


図3. 平成16年度の各自治体の特別支援教育コーディネーターの指名率

2) 特別支援教育コーディネーターを指名の通知状況

「各教育委員会は、特別支援教育コーディネーターを指名するように学校に通知していますか」という質問に対して、「全地域に指名 (29%)」と「モデル事業に加え

て他の地域も (23%)」で半数を超えた。「指名していない (15%)」は「無回答 (13%)」と合わせても1/3以下であった。(図2)

3) 学校種毎の指名率 (自治体毎の度数)

各自治体の特別支援教育コーディネーターを指名している学校の全学校数に対する指名率を算出した。

小・中学校の指名は、0%と指名していない自治体と、一部指定の中で40%~60%指名の自治体にピークがある。(図3)

盲・聾・養護学校の指名は、自治体によって、100%と0%指名の自治体が両端に分かれて分布している。平成16年度は特別支援教育コーディネーターの指名は普及の途上にあると考えられる。

4) 特別支援教育コーディネーター研修の講義・演習の内容

自由回答から特別支援教育コーディネーター研修概観した。各自治体で実施される養成研修は特別支援教育とコーディネーターの概論に関する事、ネットワーク・チームワークに関する事、障害の理解と指導に関する事の3項目が中心となって、講座が構成されている。

「基本的な講座内容」として、特別支援教育

コーディネーターの連携・連絡・調整に関する事項が加えられている。

「講座の形態」としては演習・協議・事例報告が行われている。また、「盲・聾・養護学校」を対象とした「センター的機能「連携ネットワークの構築」に関する内容が見られた。また「授業・指導法」等の通常の学級での指導法に関する内容が見られた。

5) 特別支援教育コーディネーター研修を実施するにあたっての課題

特別支援教育コーディネーター研修を実施するにあたっての課題について尋ねた。カテゴリご

表1. 特別支援教育コーディネーター研修を実施するにあたっての課題

とに整理したのが表1である。

<p><体制整備の意識改革の必要性></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員の意識改革の研修が必要 ・障害のある子どもに関することが特殊学級担任に委ねられがちである。 <p><研修実施の条件確保></p> <ul style="list-style-type: none"> ・講師の確保、予算の確保、日程の確保 <p><研修に関わる県と市町村の関係></p> <ul style="list-style-type: none"> ・県教育委員会、教育事務所・市町村教育委員会との連携 ・中核市や政令指定都市と県との関係の調整 ・県は、各市町村のリーダー養成を行う。市町村での研修は、そのリーダーを中心に実施する。 <p><研修対象とその構成></p> <ul style="list-style-type: none"> ・小・中学校のコーディネーターと盲・聾・養護学校のコーディネーターとの合同研修 ・生徒指導・学校教育相談とコーディネーターの合同研修 ・コーディネーターリーダーとなるコーディネーターの養成 ・管理職研修が必要 ・巡回相談員の養成の研修が必要 <p><研修講座の構成></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ステップアップ研修 ・地域や学校の状況等の違いに対応したコーディネーターの研修 ・校内での立場の違いに対応した研修 ・個々のコーディネーターの個人差やニーズに対応した研修 <p><実施する上での他機関との連携></p> <ul style="list-style-type: none"> ・特殊教育センター及び大学と連携し、三者共同でコーディネーター研修実施検討 <p><研修の内容の構成></p> <ul style="list-style-type: none"> ・事例研究会の進め方についての講義や演習の研修が必要 ・教育相談スキルやアセスメントの力量を高めることに関する内容の研修が必要 ・地域資源を活用したり、連携やネットワークに関する研修が必要 <p><研修の評価></p> <ul style="list-style-type: none"> ・研修の結果について評価方法 <p><その他></p> <ul style="list-style-type: none"> ・コーディネーターを支える仕組みが必要

概論を履修した後、より実践的な研修が求められている。また、地域のリーダーとなる特別支援教育コーディネーターや養成された特別支援教育コーディネーターのスキルアップが必要と考えられている。

(2) 平成17年度都道府県・政令指定都市「特別支援教育コーディネーター養成研修に関する調査」

各都道府県・政令指定都市教育委員会及び特殊教育センター等を対象に、各自治体における平成17年度の特別支援教育コーディネーターの養成研修の実施状況について調査を行った。調査は平成17年11月15日に発送し、12月上旬を締切の目安として依頼した。最終回収率100%であった。

1) 研修の実施

平成17年度は全自治体で特別支援教育コーディネーターの養成研修が実施されている（表2～4）。埼玉県は「ほぼ100%指名が進んでいるため、特別支援教育コーディネーター実践研修会として実施」と回答している。

研修の対象と内容によって、一般コーディネーターの養成研修、リーダーコーディネーター等の専門研修が実施されている。フォローアップ研修やスキルアップ研修を始めたところもある。地域の実態に応じて工夫がなされている。

表2. 一般コーディネーター養成研修

自治体	講座名	受講者	人数	時間	日数
北海道	特別支援教育コーディネーター養成研修会（4地域で開催）	特別支援教育体制推進事業の推進地域及び周辺地域の特別支援教育コーディネーター	400名	10時間	2日
	特別支援教育コーディネーター養成研修会	盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーター各1名	62名	13時間	3日
青森県	地域における特別支援教育コーディネーター養成研修会（6教育事務所で実施）	各小・中学校の特別支援教育コーディネーター	556名	12時間	2日
岩手県	特別支援教育コーディネーター研修会【県教委主催】 教育事務所単位8会場にて実施	小・中学校の特別支援教育コーディネーター	8会場 のべ333名	5.5時間	1日
宮城県	コーディネーター養成研修（基礎コース）	仙台市を除く小・中学校、盲・聾・養護学校のコーディネーター	498名	18時間	3日
秋田県	特別支援教育コーディネーター養成研修会	小・中学校、特殊教育学校で特別支援教育コーディネーターを担当する教員	164名	25時間	5日
山形県	LD,ADHD児等の教育研修講座	小学校、中学校、特殊教育諸学校の特別支援教育コーディネーター	70名	10.5時間	2日
	特別支援教育コーディネーター養成研修会	必修…本年度指定地域となった地域の小・中学校コーディネーター 及び希望者（指定地域外、幼・保育園等過年度地域のコーディネーター）	270名 (4教育事務所単位で)	12時間	3日
福島県	小・中学校特別支援教育コーディネーター研修会	小・中学校で特別支援教育コーディネーターに指名された者	293名	5.5時間	1日
茨城県	「特別支援教育コーディネーター養成研修会」（本庁主催）	小・中学校、特殊教育諸学校で特別支援教育コーディネーターに指名された教諭及び指名される予定の教諭	517名	9.5時間	2日
栃木県	特別支援教育コーディネーター研修	小・中学校の特別教育コーディネーター、盲・聾・養護学校教員で小・中学校を支援する者	168名 (小・中) 14名 (盲・聾・養護学校)	30時間	6日
群馬県	特別支援教育コーディネーター養成講座	小・中学校の教員で各教育事務所の推薦者	83名	18時間	3日
埼玉県	※ ほぼ100%指名が進んでいるため「特別支援教育コーディネーター実践研修会」として実施				
千葉県	小・中学校特別支援教育コーディネーター研修	教育委員会が指定する小・中学校の特別支援教育コーディネーター、小・中学校の管理職で、受講を希望する者	400名	36時間	6日
東京都	特別支援教育コーディネーター養成研修	区市町村立小・中学校において、特別支援教育を推進する中心的な役割を果たす主幹・教諭・養護教諭	約60名	35時間	7日
	特別支援教育コーディネーター育成研修	盲・ろう・養護学校において、センター的な機能を発揮する際の中核的な役割を果たす主幹・教諭・養護教諭	約55名	35時間	7日
神奈川県	教育相談コーディネーター養成講座1（小・中学校）	小中学校教諭及び養護教諭	160名	46.5時間	9日
	教育相談コーディネーター養成講座2（高等学校）	高等学校教諭及び養護教諭	40名	52時間	8日
新潟県	特別支援教育推進員（コーディネーター）養成研修	特別支援教育推進員（コーディネーター）に指名された教諭 指定した県内小・中学校の1/3の学校 H16～実施、H18まで	244名 (3か年で810名)	10時間	2日
富山県	特別支援教育コーディネーター養成講座	小・中学校の特別支援教育コーディネーター	100名	18時間	3日
	特別指導者招へい事業（特殊教育部門）研修講座「特別支援教育コーディネーターの果たす役割」	特殊教育諸学校教員	27名	72時間	12日
石川県	[初級] 特別支援教育コーディネーター養成研修会	特別支援教育体制推進地域における幼稚園、小・中学校、高等学校の特別支援教育コーディネーター	90名	15時間	5日
	特別支援教育コーディネーター養成研修会<盲・ろう・養護学校>	盲・ろう・養護学校特別支援教育コーディネーター、専門相談員等	30名	18時間	7日
福井県	特別支援教育コーディネーター養成研修（小・中学校）	気がかりな児童生徒の指導とその支援体制づくりを中心となって行う小・中学校教員	各地区20名 (県全体80名)	18～36時間	5日～8日
	特別支援教育コーディネーター養成研修（基礎研修）	盲・聾・養護学校の教員	14名	42時間	8日

山梨県	特別支援教育コーディネーター養成Ⅰ研修会(2年計画の2年目) *総合教育センター主催	小・中・特殊教育諸学校教員	32名	6時間	2日
	特別支援教育コーディネーター養成Ⅱ研修会 *総合教育センター主催	小・中学校教員	100名	30時間	5日
	東部地域特別支援教育コーディネーター養成研修会(平成17年度特別支援教育体制推進事業)	推進地域内小・中学校教員	85名	24時間	6日
長野県	自律教育コーディネーター養成研修	全中学校で指名された自律教育コーディネーター・本年度初めて指名された小学校・自律学校の自律教育コーディネーター	370名	25時間	5日
岐阜県	特別支援教育コーディネーター養成研修(圏域別5会場で開催)	特別支援教育コーディネーターに指名されていたり、校内の特別支援教育の推進者として育成したい等、学校長が推薦する者	177名	13時間	2日
	特別支援教育コーディネーター養成研修(盲・聾・養護学校)	特別支援教育コーディネーターに指名されていたり、校内の特別支援教育の推進者として育成したい等、学校長が推薦する者	20名	12.5時間	2日
静岡県	特別支援教育コーディネーター養成研修	公立幼稚園, 小学校, 中学校の教員 県立盲学校, 聾学校, 養護学校, 市立養護学校教員	幼9,小200,中100 盲・聾・養30	25時間	4日
愛知県	特別支援教育コーディネーター講習会(教委主催)	愛知県内小・中学校の特別支援教育コーディネーターあるいは予定者, 県立盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーター	1152名	3時間	0.5日
	特別支援教育講座B2 小・中学校コーディネーター養成コース(センター主催)	小・中学校教員で特別支援教育コーディネーターの任にある者又は予定者及び教務主任, 校務主任等校内(就学指導)委員会の推進者	50名	24時間	4日
	特別支援教育講座B3盲・聾・養護学校コーディネーター養成コース(センター主催)	盲・聾・養護学校教員で特別支援教育コーディネーターの任にある者又は予定者及び教育相談, 地域支援の推進者	50名	24時間	4日
三重県	特別支援教育コーディネーター養成研修	小・中・盲・ろう・養護学校教員	200名	33時間	10日
滋賀県	特別支援教育体制推進事業特別支援教育コーディネーター養成研修会	推進地域内リーダ園コーディネーター・新規小・中学校コーディネーター・県立高等学校コーディネーター・県立障害児教育諸学校コーディネーター	104名	19.5時間	4日
	滋賀県特別支援教育推進体制整備事業 特別支援教育コーディネーター養成研修会	平成16年度特別支援教育推進体制モデル事業の小中学校と平成16年度滋賀県特別支援教育体制整備事業の代表校を除く, 小学校88校, 中学校16校のコーディネーター	104名	14.5時間	3日
京都府	特別支援教育コーディネーター養成研修講座	市町村立小・中学校及び府立盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーター又はその候補者	175名	18時間	3日
大阪府	小・中学校特別支援教育コーディネーター実践研修	小・中学校において特別支援教育推進の中心となる教員	102名	29時間	8日
	特別支援教育体制推進事業 新規推進地域コーディネーター研修	府内9市全小・中学校の校内体制の中心となる教員	300名	9時間	3日
兵庫県	特別支援教育コーディネーター基礎研修(特別支援教育概論)	公立幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲・聾・養護学校の校長又は各校園において中心的役割を担う教員各1名, 及び市郡町教育委員会各1名	1100名 (9教育事務所+神戸管内県立校)	2.5時間	1日
奈良県	特別支援教育コーディネーター養成講座	指定地域の市町村立小・中学校教員	100名	32時間	6日
和歌山県	特別支援教育推進に係る小・中学校担当教員研修	県内全小・中学校の特別支援教育コーディネーターと高等学校の希望者	436名	12.7時間	3日
	盲・ろう・養護学校の特別支援教育コーディネーター養成研修	盲・ろう・養護学校の特別支援教育コーディネーター	30名	14時間	
鳥取県	新任特別支援教育主任研修	新任特別支援教育主任	鳥取県内の公立小学校157校公立中学校60校のうち, 新任の主任数	8時間	1.5日
島根県	特別支援教育コーディネーター養成講座	小・中学校の各校内において学習障害等の児童生徒に係る特別支援教育のまとめ役・推進役を担っている, 又は今後それが期待され, 学校長が推す教員 盲・ろう・養護学校教員のうち, 特別支援教育コーディネーターとしての活動が期待できる者で, 学校長が推す教員	小・中学校100人 特殊教育諸学校24人 幼稚園6人	10時間	2日

岡山県	特別支援教育コーディネーター 研修講座（県教委主催）	県内（岡山市，倉敷市を除く）の小・中学校及び養護 学校の特別支援教育コーディネーターの担当者及び担 当予定者	157名	22時間	4日
広島県	特別支援教育コーディネーター 養成研修（教委主催）	小・中学校，盲・ろう・養護学校の特別支援教育コー ディネーター，国委嘱事業を受け，体制整備について 取組んでいる幼稚園において中核的役割を担う者	300名	3時間	0.5日
	盲・ろう・養護学校特別支援教 育コーディネーター養成研修 （教委主催）	県立盲・ろう・養護学校における特別支援教育コーディ ネーター	16名	18時間	3日
山口県	特別支援教育コーディネーター 養成研修講座	特別支援教育コーディネーター及び特別支援教育推進 の中心的役割を担う教員	100名	10時間	2日
徳島県	特別支援教育コーディネーター 養成研修及び特別支援教育巡回 相談員養成研修	徳島県全域の公立幼稚園，小学校，中学校，高等学 校，盲・聾・養護学校の特別支援教育コーディネーター 及び特別支援教育巡回相談員	565名	30時間	7日
香川県	特別支援教育コーディネーター 養成研修【県教委主催】	県内各公立小・中学校の特別支援教育コーディネ ーターのうち平成15,16年度に同研修を受けていない者 のうち半数	114名	16時間	3日
愛媛県	特別支援教育コーディネーター 養成研修	全公立小・中学校及び県立盲・聾・養護学校で校長が特 別支援教育コーディネーターの候補者として指名した者	172名	18時間	3日
高知県	特別支援教育学校コーディネ ーター養成研修会	公立小・中学校特別支援教育学校コーディネーター	244名	12時間	2日
福岡県	特別支援教育コーディネーター 養成研修会（県教育委員会・教 育事務所）	平成17年度に，各教育事務所で特別支援教育コー ディネーター養成研修の対象とされた小学校，中学校 において校長から推薦された教員 平成17年度に，各県立盲・聾・養護学校において校 長から推薦された者	218名	11時間	3日
佐賀県	特別支援教育コーディネーター 養成研修	公立幼稚園，小・中・高等学校の教職員のうち，特 別支援教育コーディネーター及びその候補者で，平成 16年度標記研修を受講していない者。私立幼稚園の 教職員のうち，標記研修受講を希望する者	326名	15時間	3日
	コーディネーターとしての役割 を学ぶ特別支援教育講座	盲・ろう・養護学校教員で校長が推薦する者，ただ し平成16年度受講者を除く	29名	30時間	5日
長崎県	特別支援教育コーディネーター 養成研修基礎研修I	推進地域1年目の地域のコーディネーター	218名	6時間	1日
	特別支援教育コーディネーター 養成研修基礎研修II	推進地域の2年目の地域のコーディネーター	104名	6時間	1日
熊本県	特別支援教育コーディネーター 養成研修	小・中学校の4分の1から1人ずつと特殊教育諸学校か ら2人ずつを対象とする。	176名	10時間	2日
大分県	小・中学校と盲・聾・養護学校 の一般コーディネーター養成研修	県内すべての小・中学校における特別支援教育コー ディネーター（教頭，教諭）知的障害養護学校のコー ディネーター（教諭）	約500名	15時間	3日
宮崎県	特別支援教育コーディネーター 養成研修	県内全ての公立小・中学校及び知的障害養護学校の コーディネーター及び，幼稚園，保育園，高等学校の 希望職員	350名	14時間	3日
鹿児島県	特別支援教育コーディネーター 養成研修会	指定地域内の小・中学校及び盲・聾・養護学校で特別 支援教育コーディネーターに指名された者	475名	12時間	2日
沖縄県	公立小学校，中学校特別支援教 育コーディネーター養成研修	公立小学校，中学校で特別支援教育コーディネ ーターに指名された者又はその役割を担う者併置校におい ては，小，中学校いずれか1名とする 分校は，本研修の対象としない。盲・聾・養護学校の 校内外の関係機関に対する窓口及び連絡調整役として のコーディネーター的役割を担う者（各校3名）	公立小中学校 239名 特殊教育諸学校 29名	12時間	3日
札幌市	札幌市特別支援教育コーディ ネーター養成研修会	幼・小・中の新任のコーディネーター	140名	10.25時間	2日
仙台市	特別支援教育コーディネーター 養成研修会	幼稚園（3園）小・中・市立高等学校（夜間も含む6校）， 市立養護学校・宮城教育大学附属養護学校の教諭	203名	28時間	5日
さいたま市	特別支援教育コーディネーター 養成研修会	市内各小・中・養護学校の特別支援教育コーディネーター	156名	15時間	4日
千葉市	特別支援教育コーディネーター 研修	小・中・養護学校の教員で特別支援教育コーディネ ーターとして指名された者	178名	18時間	4日
川崎市	特別支援教育コーディネーター 養成研修	本年度研究協力校となった小・中学校，聾・養護学校 のコーディネーター及び幼稚園・高等学校の希望者	57名	16時間	5日

横浜市	特別支援教育コーディネーター養成研修	小・中・盲・ろう・養護学校のコーディネーター	517名	15時間	10日
静岡市	特別支援教育コーディネーター養成研修会	市内小・中学校の教員で校長から推薦を受けた者	72名	23.5時間	5日
名古屋市	障害のある子どもの支援教育講座	教員のうち希望者, 小・中学校各1名, 養護学校は3名まで	100名	6時間	2日
京都市	総合育成支援教育コーディネーター基礎講座	全校種で学校長・園長から推薦のあった教職員	90名	29時間	10日
大阪市	養護教育コーディネーター研修	全市の幼稚園・小中高養護教育諸学校教員	1500名	12時間	3日
神戸市	特別支援教育推進のためのリーダー（コーディネーター）研修	全小中学校, 養護学校コーディネーター	280名	30時間	15日
広島市	特別支援教育コーディネーター研修講座	広島市立の各小・中・養護学校の特別支援教育コーディネーター	204名	22時間	4日
北九州市	特別支援教育コーディネーター養成研修	小・中学校教員	90名	18時間	6日
福岡市	特別支援教育コーディネーター養成研修	平成17年度の対象校より学校長が推薦した者	101名	28時間	6日

表3. リーダーコーディネーター専門研修・フォローアップ研修

自治体	講座名	受講者	人数	時間	日数
岩手県	特別支援教育コーディネーターリーダー養成研修講座【教育センター主催】	小・中学校においてコーディネーター経験が1年以上あり, 各教育事務所の推薦による教員及び各盲・聾・養護学校において地域支援コーディネーターを担当し, 所属長推薦による者	小・中学校 25名 盲・聾・養護学校 18名 計43名	37.5時間	6日
宮城県	コーディネーター養成研修 地域支援コース	小・中学校においてコーディネーターとして指名を受け, 所属する教育事務所から推薦された者(計7名)。県立盲・聾・養護学校(分校を含む)においてコーディネーターとしてより指名を受け, 推薦された者1名(計19名)。	26名	35時間	5日
秋田県	特別支援教育コーディネータースキルアップ研修	特殊教育学校で特別支援教育コーディネーターを担当する教員	約44名(教員14名 児童生徒と保護者30名)	7時間	1日
福島県	特別支援教育コーディネーターのための講座(養護教育センターの専門研修講座として実施)	前年度, 地区別に実施した特別支援教育コーディネーター研修会を受講した者のうち希望者及び盲, 聾, 養護学校のコーディネーター		17時間	3日
茨城県	「特別支援教育コーディネーターリーダー養成研修講座」(研修センター主催)	小・中学校, 特殊教育諸学校で特別支援教育コーディネーターに指名された教諭	80名	19.5時間	4日
栃木県	地域特別支援教育推進者研修	各市町村教育委員会(各1名)から推薦された小・中学校教員と盲・聾・養護学校(各1名)で推薦された教員	53名 (小・中教諭39名, 盲聾養教諭14名)	25時間	5日
群馬県	特別支援教育コーディネーター指導者養成研修	県内公立小・中学校, 特殊教育諸学校の教員10名	10名		
埼玉県	特別支援教育コーディネーター指導者養成研修会	指導主事, 小・中・盲・聾・養護学校教諭	99名	21時間	3日
千葉県	特別支援教育指導者研修	盲・聾・養護学校職員【校長推薦者各校1名, 平成16年度に特別支援教育コーディネーター養成のための人事交流者が派遣された県立盲・聾・養護学校はその者を含めた2名】 盲・聾・養護学校管理職【希望者】 市町村立教育委員会指導主事等【希望者】		54時間	9日
東京都	選択課題研修 特別支援教育(支援体制) 3B「コーディネーターとしての専門性の向上」	東京都職員研修センター主催コーディネーター養成・育成研修修了者又は同程度の専門性のある小・中・高・盲・ろう・養護学校の教員を対象に, コーディネーターのリーダーとして専門性を高め, 資質の一層の向上を図る。	110名	10.5時間	3日

神奈川県	スクールサイコロジスト養成講座(1日目)	小・中・盲・ろう・養護学校教諭(養護教諭を含む)	30名	58.5時間	9日
	相談支援チーム研修講座(2日目)	小・中・盲・ろう・養護学校教諭(養護教諭を含む)	36名	50.5時間	9日
	教育相談コーディネーター連絡協議会	平成16年度研修終了者	150名	6時間	2日
石川県	巡回相談員養成研修会		44名	42時間	7日
	[中級]特別支援教育コーディネーター養成研修会	特別支援教育体制推進地域における小・中学校の特別支援教育コーディネーター	90名	12時間	
福井県	特別支援教育コーディネーター養成研修(専門研修)	盲・聾・養護学校の教員(ただし、前年度までに基礎研修を修了した者に限る)	5名	47時間	16日
長野県	自律学校(盲・ろう・養護学校)自律教育コーディネーター・スキルアップセミナー	自律学校自律教育コーディネーター	18名	15時間	3日
三重県	課題研究講座(心理アセスメント)	特別支援教育コーディネーター養成研修終了者		21時間	7日
京都府	特別支援教育コーディネータースキルアップ講座	平成15、16年度養成基礎研修了者の中から学校長が推薦した者(小・中、盲・聾・養)	240名	4時間	0.5日 (のべ3日)
大阪府	盲・聾・養護学校地域支援コーディネーター実践研修	盲・聾・養護学校において教育相談・地域支援の中心となる教員	28名	23時間	6日
	特別支援教育アセスメント研修	小・中学校、盲・聾・養護学校におけるコーディネーター研修の受講者	54名	17時間	3日
奈良県	特別支援教育コーディネーター指導者養成講座	盲・聾・養護学校教諭	26名 (50名)	12時間	4日
兵庫県	特別支援教育コーディネーター専門研修	公立小学校、中学校において中心的役割を担う教員(各市町から1名)	小・中5講座:53名 盲聾養8講座:35名 地教委+幼高希望者3講座:57名	小・中5時間	5日
		盲・聾・養護学校において中心的役割を担う教員(各校1名)		24時間	8日
		市郡町教委担当者(各1名) 公立幼稚園、県立高等学校の希望者		9時間	3日
鳥取県	特別支援教育主任研修会	全小・中学校の特別支援教育主任		3時間	0.5日
島根県	特別支援教育推進研修	県が特別支援教育推進地域に指定した市町村において特別支援教育の中核となっている小・中学校教員のうち、各該当市町村教育委員会から推薦された者・盲・ろう・養護学校の特別支援教育コーディネーター、またはその役割が期待でき、学校長が推す者	19名	20時間	4日
山口県	盲・聾・養護学校及び地域特別支援教育コーディネーター研修会	盲・聾・養護学校特別支援教育コーディネーター、地域特別支援教育コーディネーター		6時間	1日
福岡県	スキルアップ!特別支援教育コーディネーター(県教育センター)	特別支援教育コーディネーター養成研修を受講した者	24名	22時間	4日
長崎県	地域総括コーディネーター研修会	特別支援教育コーディネーターで市町教育委員会や盲・ろう・養護学校から推薦		24時間	4日
仙台市	特別支援教育コーディネーター連絡会	仙台市立の小、中、養護学校の特別支援教育コーディネーター		12時間	6日
千葉市	特別支援教育の指導者養成	小・中・養護学校の教員		24時間	6日
川崎市	特別支援教育コーディネーター連絡協議会				年3回
横浜市	特別支援教育コーディネーター連絡会、特別支援教育シンポジウム	特別支援教育コーディネーター		5時間	3日
静岡市	拡大特別支援教育コーディネーター養成研修	平成16年度特別支援教育コーディネーター養成研修終了者		9時間	2日
北九州市	特別支援教育担当者養成専門研修	小・中・養護学校教諭・養護教諭	20名	51時間	17日

表4. その他のコーディネーター養成研修

自治体	講座名	受講者	人数	時間	日数
宮城県	小・中学校管理職研修	仙台市を除く小・中学校の全管理職（校長、教頭）を対象	約1000名		1日
埼玉県	特別支援教育相談員講習会	市町村の特別支援教育担当者・教育相談者及びスクールカウンセラー			
大阪府	高等学校における特別支援教育推進研修	高等学校において特別支援教育推進の中心となる教員	39名	24時間	8日
香川県	発達障害者支援セミナー【障害福祉課・子育て支援課・県教委の共同開催】	県内保育士、保健士等、障害児教育諸学校の特別支援教育コーディネーター、地域療育等支援事業コーディネーター等障害児の支援に携わる者	約120名	16時間	3日
愛媛県	特別支援教育推進研修会【管理職研修】	えひめ特別支援教育コーディネーター養成研修の受講者が属する小・中学校及び盲・聾・養護学校の校長並びに当該小・中学校を所管する市町村教育委員会の担当者	172名	5時間	1日
高知県	特別支援教育プロジェクト事業の特別支援教育地域コーディネーター養成事業により愛媛大へ派遣	平成16年度から5年計画で毎年2名ずつ、小中学校教員より選出	毎年2名ずつ		1年間
京都市	総合育成支援教育基礎講座	全教職員		14時間	7日

2) 特別支援教育コーディネーターを指名の通知状況

「特別支援教育コーディネーターを指名するように学校に通知していますか」という質問には、「全地域に指名を通知」が57.4%、「推進事業に加えて他の地域も」が4.9%、「推進事業指定地域のみ」が18%であった。「指名を通知していない」は12自治体（19.7%）で、そのうち4自治体が「次年度より指名を予定」と回答した。

3) 学校種毎の指名率（自治体毎の度数）

教育委員会による「指名の通知」がない自治体も、学校レベルでの特別支援教育コーディネーターの指名は着実に進んできている。80%以上の学校で特別支援教育コーディネーターが指名されると答えた自治体は、小学校が42（69%）、中学校が40（66%）、盲・聾・養護学校が50（82%）であった。

小・中学校や養護学校以外での指名も始まっている。幼稚園に特別支援教育コーディネーターが指名されていると答えたのは8自治体（13.1%）、高等学校は13自治体（21.3%）あった。現時点ではその数はまだわずかだが、今後指名が増えていくことが期待される。

4) 特別支援教育コーディネーター研修を実施するにあたっての課題

特別支援教育コーディネーター研修を実施するにあたっての課題について尋ねた。平成16年度の調査結果のカテゴリに準じて整理した。（表5）

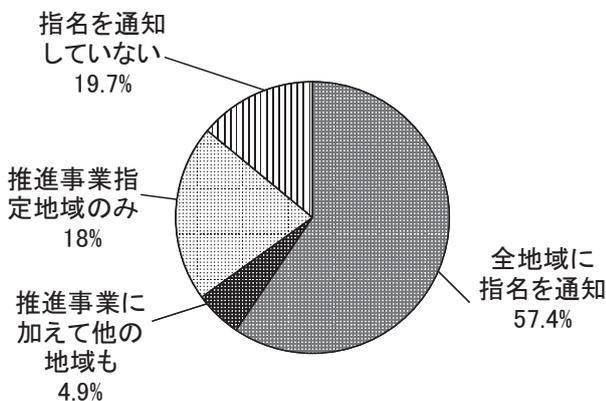


図4. 教育委員会による特別支援教育コーディネーターの指名の通知状況

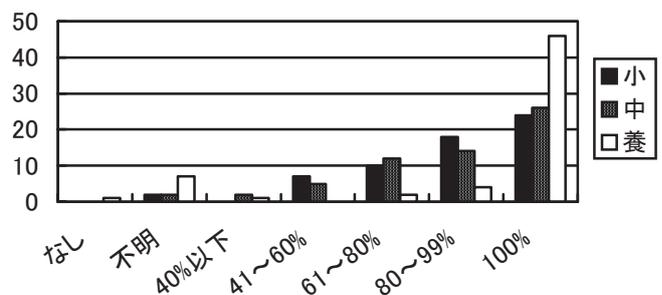


図5. 平成17年度の各自治体の特別支援教育コーディネーターの指名率

表5. 特別支援教育コーディネーター研修を実施するにあたっての課題

- <体制整備の意識改革の必要性>
 - ・学校毎の意識の差→トップダウンの形で意識改革
 - ・参加者に知識、実践の温度差があり、どの参加者にも満足のいく研修を企画することが難しい
 - ・参加校の所属長に意識の差
- <研修実施の条件確保>
 - ・適当な会場確保が困難
 - ・実態把握のための検査器具等の確保
 - ・講師の派遣費用や受講者の参加旅費の確保
 - ・継続的かつ専門的な研修講座を実施するための金銭的な保証
 - ・全校配置後の補充計画
 - ・特別支援教育コーディネーターの法的な位置付けを明確にされないと平成19年度以降の実施が難しい
 - ・島しょ地域での特別支援教育コーディネーター養成と講師招聘
- <研修に関わる県と市町村の関係>
 - ・研修後に地域でのリーダー的役割を發揮するためのシステム作り
 - ・養成したコーディネーターの市町村レベルでの活用
 - ・地域の中核となるコーディネーターの養成
 - ・地域単位での研修の実施
 - ・各教育事務所・地教委単位でもコーディネーターに係る研修（フォローアップ）が推進されるような支援
- <研修対象とその構成>
 - ・全教職員の基礎研修や管理職研修が必要
 - ・広域性や学校数の多さに対応した特別支援教育コーディネーター養成研修の実施
 - ・通常学級で特別な支援を必要とする児童生徒に配慮した授業研修など実践的な研修の企画
 - ・高等学校、幼稚園の特別教育コーディネーター養成研修内容
- <研修講座の構成>
 - ・中学校の校内体制、チーム支援、実態把握、特に進路指導
 - ・協働促進のための演習
 - ・スーパーコーディネーター養成研修、ステップアップ研修を担当することのできる講師の確保
- <実施する上での他機関との連携>
 - ・県教育委員会（義務・養護教育課）と特殊教育センター、教育事務所との連携
 - ・地区別、教育センター、教育委員会単位で実施している研修会、大学等における研修会などを含めた研修の体系化
 - ・市町村教委や特殊教育諸学校のコーディネーターの協力を得た研修体制を構築
 - ・大学との協定締結を視野に入れた連携
- <研修の内容の構成>
 - ・研修者の多様なニーズに応えるための研修内容の多様化
 - ・研究協議を取り入れていく必要
 - ・個別の教育支援計画作成方法等の演習を含む研修の講師確保
 - ・スーパーコーディネーターの育成も考慮した養成研修
- <研修の評価・フォローアップ>
 - ・研修講座修了者がどこまで所属校の支援委員会で機能しているのか実態を把握していない
 - ・コーディネーター養成研修を受講したことがどのように校内支援体制づくりや個に応じた支援の充実に生かされているか研修成果の評価システムを充実すること
 - ・小・中学校の特別支援教育コーディネーターの受講後のフォローアップ
- <その他>
 - ・コーディネーターの連絡会の企画・立案と地域支援ネットワークの育成
 - ・特別支援教育コーディネーターの地域連絡会の設置・養成研修終了者への継続支援

おおまかな特別支援教育コーディネーターの養成が一段落し、次の段階であるフォローアップや指導者層の育成が課題として指摘された。また、研修が政策と結びついて実施され、その後の評価も必要であることが述べられている。

2. 国特総研の「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」

(1) 平成16年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修

国立特殊教育総合研究所では各都道府県における特別支援教育コーディネーターの養成・研修にあたる者の企画・立案力の向上を図ることを目的として「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」を実施してきた(表6)。

表6. 平成16年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修日程

	10:00	11:00	12:15	13:15	17:00
4月19日(月)	受付	オリエンテーション (研修情報課)	講義1 特別支援教育 コーディネーター 概論 文部科学省 特別支援教育課 特別支援教育調査官 柘植雅義	講義2 特別支援教育コー ディネーター養成研 修実施 状況調査の まとめ 国立特殊教育総合研究所 特別支援教育コー ディネーター養成研修 推進研究グループ 松村勘由	班別協議1 特別支援教育コー ディネーター養成研 修の実際1 国立特殊教育総合研 究所 特別支援教育コー ディネーター養成研修 推進研究グループ
4月20日(火)	実践報告1 特別支援教育コー ディネーターの実際と課題 駒本小学校 黒川君江 茅ヶ崎養護学校 瀬戸ひとみ	実践報告2 特別支援教育コー ディネーター養成研修の実際2 参加者から	昼 休 み	班別協議2 特別支援教育コー ディネーター養成研修の実際3 国立特殊教育総合研究所 特別支援教育コー ディネーター養成研修推進研究グループ	
4月21日(水)	講義3、演習1 組織・チームでの問題解決1 講師：日本ファシリテーション協会 会長 堀 公俊 国立特殊教育総合研究所特別支援教育コーディネーター養成研修推進研究グループ			演習1 組織・チームでの問題解決2	
4月22日(木)	講義4 事例研究会議の すすめ方1 国立特殊教育総合研究所 廣瀬由美子	演習2 事例研究会議のすすめ方2 国立特殊教育総合研究所 竹林地毅, 廣瀬由美子, 花輪敏男, 齋藤宇開, 大崎博史, 海津亜希子	昼 休 み	演習2 事例研究会議のすすめ方2 国立特殊教育総合研究所 竹林地毅, 廣瀬由美子, 花輪敏男, 齋藤宇開, 大崎博史, 海津亜希子	
4月23日(金)	班別協議3 特別支援教育コー ディネーター 研修プログラム案の作成 国立特殊教育総合研究所 特別支援教育コー ディネーター養成研修 推進研究グループ			全体協議 特別支援教育コー ディ ネーター 研修プログラム案の発表・協 議 指導助言 東洋大学 宮崎英憲	居 室 鍵 等 返 納 修 了 式

平成16年度の「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」の受講者は104名であった。研修は特別支援教育コーディネーターの資質・技能のひとつである「調整能力」に注目し、演習を中心としたカリキュラム構成を行った。また、「組織・チームでの問題解決」の演習として企業研修等で注

目を浴びているファシリテーション演習を取り入れた。また「事例研究会議のすすめ方」としてインシデント分析とPATHの講義・演習を行った。研修の成果物として、グループで「特別支援教育コーディネーター研修プログラム案」を作成し持ち帰るようにした。

(2) 平成16年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修修了者に対する追跡調査

1) 調査の目的

平成16年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修のプログラムの評価として、研修直後に受講者に対して研修プログラム内容についてアンケートを行った。追跡調査として、同じ受講者に対して前回と同様の質問を行い、実践現場に帰った後の研修内容に対しての印象と、直後の印象との変化を比較することで、実践現場の中での今回の研修内容の妥当性を検討することを目的とした。

2) 方法

調査対象者は独立行政法人国立特殊教育総合研究所特別支援教育コーディネーター指導者養成研修の受講者のうち都道府県・政令指定都市・中核市の教育委員会や教育事務所、教育センター等の指導主事で養成研修にたずさわる57名である。回答方法は郵送による質問紙法と、同様の内容を研究所内のアンケートサーバーに用意し、Web上で調査対象者に直接入力を求める、二つの方法を用いた。

調査内容は、各プログラムそれぞれに対して4段階での評価と、自由記述による意見を求めている。結果については以下に述べる。

3) 結果

a) 各プログラムに対する評価

各プログラムの評価を質的に高い順に大変有効だったを4点、有効だったを3点、やや有効だったを2点、有効でなかったを1点として求めた平均の直後評価と追跡評価の結果は表7のようになる。

表7. 平成16年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修の事後評価と追跡評価の平均値

講義・演習名	事後評価	追跡調査
講義「特別支援教育コーディネーター概論」	3.12	2.98
班別協議「特別支援教育コーディネーター研修の実際」	3.02	2.86
実践報告「特別支援教育コーディネーターの実際と課題」	3.51	3.42
実践報告「特別支援教育コーディネーター養成研修の実際」	3.37	3.21
班別協議「特別支援教育コーディネーター養成研修の実際」	3.21	3.14
演習「組織・チームでの問題解決」(ファシリテーション)	3.33	3.32
講義「事例研究会議のすすめ方」	3.54	3.44
講義「事例研究会議のすすめ方」(PATH)	3.49	3.42
班別協議「特別支援教育コーディネーター養成研修プログラム案の作成」	3.53	3.30
全体協議「特別支援教育コーディネーター養成研修プログラム案の発表・協議」	3.54	3.33

直後評価と追跡調査の評価の得点間において統計的に有意な差が認められるプログラムへの評価はない。しかしながら、以下の様な傾向を述べることができる。

実践報告「特別支援教育コーディネーターの実際と課題」、講義「事例研究会議のすすめ方」、講義「事例研究会議のすすめ方」(PATH)の3つのプログラムは直後評価、追跡調査とも評価点が高く、平均点の降下が少ない。

班別協議「特別支援教育コーディネーター養成研修プログラム案の作成」と全体協議「特別支援教育コーディネーター養成研修プログラム案の発表・協議」は直後評価が高いが、追跡調査では若干評

価の降下が大きい。

演習「組織・チームでの問題解決」(ファシリテーション)については、評価が目立って高いわけではないが、直後評価、追跡調査評価の平均点にあまり差がない。

b) 各プログラムへの自由記述の意見について

それぞれの意見をプログラムごとにまとめると以下のようにいうことができる。

・講義「特別支援教育コーディネーター概論」

全体的には、基本的な内容の確認、コーディネーターの役割、資質・技能等について再確認することができ、有用であったという意見が多かった。一方、「国の動向、先進県の取り組み等既知の情報がほとんどであった」「コーディネーターに求められる資質や専門性をより構造化して示して欲しい」という意見もあった。

・班別協議「特別支援教育コーディネーター研修の実際」

各県の状況をつかむことができ、特別支援コーディネーターに対する考え方が広がったという意見が多かった。また、演習を通して、コーディネーション機能を向上する目的や、研修内容と現場のズレ、取組状況と課題を知ることができたという意見もあった。一方、各県の研修の問題点等を話し合うことは大切だが、県により実状が異なり協議の観点があいまいになってしまったと感じている参加者もいた。

・実践報告「特別支援教育コーディネーターの実際と課題」

「養護学校や小中学校のコーディネーターが、学校や地域の現場でどう動くのか、また活動の中で共に育っていくことがどのようなものなのか分かった」という感想が多かった。一方、「実践報告校は研究指定校で加配等もあり現実的でなかった」という感想もあった。今後の養成研修の計画としては「参考になったが、予算づけが乏しい中では実現が難しい内容が多かった」という声も聞かれた。

・実践報告「特別支援教育コーディネーター養成研修の実際」

「先進県がおこなっている養成研修の方針や事業の進め方等が参考になった」「養成研修の実際的なモデルが示されており、実際に研修を行う際の問題点などが整理できた」という意見が多かった。一方、「各都道府県や政令市により、実情にかなり違いがあることが分かった。特別支援教育のシステムの中で養成研修システムがどのように考えられているのか明確になるとよい」という意見もあった。

・班別協議「特別支援教育コーディネーター養成研修の実際」

概ね「チームで協議をし協働する課程は有用であった。一人一人のイメージを一つの形にしていく作業は、考えをまとめ、新しい発想を出していくことにつながる体験となった」という意見であった。一方、形式については、「他県との実状の相違がおる中でポスター作成に時間がかかりすぎ、十分協議ができなかった」「養成研修場面では、時間的な余裕がなく難しい」という意見もでていた。

・演習「組織・チームでの問題解決」(ファシリテーション)

他分野の研修ですでに経験している人もいるのではないかという意見もあったが、全体的には「ファシリテーションという概念を知ることができ有益だった」「互いの違う意見をまとめる

ことの大切さを実感できた」「コンフリクト合意形成をどのようにもっていくか参考になった」と評価が高かった。研修養成のプログラムとしても「校内委員会や関係機関、保護者との連携において活用したい」「組織としての活動の必要性、解決方法の理解など研修に生かせる内容であった」という意見が多かった。また、「特総研スタッフの姿勢と受講生に対するフォローが研修実施に役立った」という感想もあった。しかし「指導者の事前研修等に負担が大きく、養成研修での活用は難しい」という意見も出ていた。

・講義「事例研究会議のすすめ方」

概ね参考になったという意見であった。特にインシデント・プロセス、支援会議、例検討会、ケース会議の位置づけの明確化、事例研究の具体的な進め方が参考になったという評価であった。

・演習「事例研究会議のすすめ方」(PATH)

「PATH」の考え方、進め方は今すぐできることが具体的に見えて大変有用という感想が多かった。また、「一人の子どもを中心にしてネットワークを作っていく過程の体験となる」「保護者、担任、コーディネーターがイメージの共通化を図る方法論の一つとして参考となる」という意見もあった。研修手法としても個別の教育支援計画のイメージを持ち易く、関連機関との連携の大切さを学ぶことができるのではないかと評価であった。

一方、どのように研修に生かせばよいかという難しさも感じるという意見もでていた。

・班別協議「特別支援教育コーディネーター養成研修プログラム案の作成」

「課題解決の技法を実際に使いながら、意見やアイデアを各自が自由に出し合えたので多様なプログラムが出来上がった」という良い感想が多かった。また「チームで課題解決する研修は、現場の立場だけでなく、指導主事の立場にも有効と思われる」という意見もだされた。一方、「作成時間が足りず、内容を深めるためにはもう少し協議時間が必要」「プログラムの内容がイメージしにくかった。持ち帰って研修計画の参考にする内容までは至らなかった」という意見もあり、新しい研修の形に評価が二分した。

・全体協議「特別支援教育コーディネーター養成研修プログラム案の発表・協議」

内容については、多くのプログラムを知ることで、色々な考え方がわかり、知識を深め、情報を得る事は有効だという意見が多かった。特に「宮崎先生の助言は、システム論の中でコーディネーターを位置づけており、とても参考になった」という感想が何名かから出ていた。一方、ポスター発表形式については、「参加者が慣れていない」「作成時間が足りなかった」という感想が多く、実際の研修場面でも、ポスター作成・発表等の活用は難しいという意見がでていた。

c) 来年度の希望についての自由記述

今年度の内容の継続を希望される意見が多かった。その他の希望としては以下のようなものがでていた(表8)。

表8. 来年度の希望についての自由記述

<演習について>

- ・各県のプログラムの作成・先道枝の参観
- ・現場のニーズを事前に受け止め、コンフリクトの解消など実際の事例に基づいた演習

<実践報告について>

・中学校における特別支援教育コーディネーターの実際特別支援教育を推進するための制度のあり方について

- ・専門家チームや巡回相談員からの実践報告
- ・スクールカウンセラーとの連携について
- ・医療・福祉機関との連携について
- ・学校現場の管理職々地域の保護者を巻き込んだ支援体制を構築するためのコーディネート方法
- ・16年度の各都道府県のコーディネーター養成研修で出てきた苦労した取組、解決を図っていった経過などの共有

<研修プログラム全体について>

- ・地域コーディネーター、小中学校のコーディネーター各々の養成研修を分ける
- ・テーマを決めての班分け
- ・ファシリテーションに関しての考え方の説明や演習の時間を長くし、細かにプログラミングされるとよい。

4) まとめ

直後評価と追跡調査間での4段階評価について統計的な有意な差は詰められないが、傾向として直後評価・追跡調査両者とも評価平均点の高いプログラム、直後評価は高いが追跡調査では若干の評価平均点の低下が詰められるもの、直後評価の評価は目立って高くないが、追跡調査においても評価の低下幅が少ないものがある。

自由記述については、おおむね研修内容が実践現場で有用であることが述べられているが、演習などでは実際の現場の課題を反映したものを盛り込んで欲しい事が述べられているものがある。

(3) 平成17年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修

平成16年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修の直後評価と追跡調査の結果を参考に平成17年度の指導者養成研修を企画・運営を実施した(表9)。

表9. 平成17年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修日程

	12:30	17:00				
4月19日(月)		11:00 受 付	開 講 式	13:00 講義1 特別支援教育体制の進捗状況について 文部科学省特別支援教育課 特別支援教育調査官 柘植雅義	14:00 講義2 ・特別支援教育コーディネーター養成研修実施状況調査の報告 ・小・中学校の特別支援教育体制の進捗状況調査の報告 ・盲・聾・養護学校の特別支援教育体制の進捗状況調査の報告 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の研修]推進グループ	16:00 オリエンテーションI
4月20日(火)	9:00 実践報告1 特別支援教育体制の推進における成果と課題1 3府県の教育委員会より	11:00 実践報告2(ポスター発表) 特別支援教育体制の推進における成果と課題2 (研修参加者は責任時間で交代し、提出したレポートを拡大したポスターによる発表を行う)	13:00 14:00	14:00	15:00 班別協議1 特別支援教育体制の推進における成果と課題3 (似た課題別に班を形成する)	
4月21日(水)	9:00 講義3, 演習1 組織・チームでの問題解決1 (ファシリテーション演習) 講師: 日本ファシリテーション協会 会長 堀 公俊 教育ファシリテーション・オフィス 三田地真実 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の研修」推進グループ	9:45 11:15	昼 休 み	13:00 演習2 組織・チームでの問題解決2 (ファシリテーション演習)	14:45 16:00	
4月22日(木)	9:00 講義4 校内体制の構築と機能的な活用について 総括主任研究官 廣瀬由美子	10:20 講義5 個別の教育支援計画が目指すもの 総合研究官 西牧謙吾	昼 休 み	13:00 演習3 個別の教育支援計画策定を推進するための意義と課題 県教育委員会 指導主事 市教育委員会 指導主事 市立小学校 校長	14:30 班別協議2 個別の教育支援計画会議のすすめ方 プロジェクト研究 「『個別の教育支援計画』の策定に関する実際の研究」推進グループ	
4月23日(金)	9:00 講義6 研修企画のアイデア 教育ファシリテーション・オフィス 三田地真実	9:30 班別協議3 特別支援教育体制構築をめざした特別支援教育コーディネーター・フォローアップ研修プログラム案の作成 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の研修」推進グループ	昼 休 み 居 室 鍵 等 返 納	13:00 全体協議 特別支援教育体制構築をめざした特別支援教育コーディネーター・フォローアップ研修プログラム案の発表・協議 講師 大学教授	閉 講 式	終了 15:30

平成17年度の研修の成果物は「特別支援教育体制構築をめざした 特別支援教育コーディネーター・フォローアップ研修プログラム案」の作成である。これは前年度の評価を受け、平成17年度の進捗状況に合わせて研修の企画・立案・実施に必要な内容を盛り込んだ結果である。

直後評価の結果は表10の通りである。概ね良い評価が得られた。概論や調査報告といった講義の評価より演習や協議の評価が高い。これは各自治体での研修のニーズが協議・演習に移行しており、そのための研修コンテンツが期待されたためと考えられる。

表10. 平成17年度特別支援教育コーディネーター指導者養成研修の直後評価

講義・演習の内容	大変参考になった	参考になった	どちらともいえない	参考にならなかった	全く参考にならなかった	無回答
(1) 講義1 特別支援教育体制の推進状況について	8	41	7	0	0	0
(2) 講義2 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研究』の報告	8	36	12	0	0	0
(3) 実践報告1 特別支援教育体制の推進における成果と課題1	21	35	0	0	0	0
(4) 実践報告2 特別支援教育体制の推進における成果と課題2 (ポスター発表)	24	29	2	0	0	1
(5) 班別協議1 特別支援教育体制の推進における成果と課題2 (グループ作り)	15	36	5	0	0	0
(6) 講義3、演習1 組織・チームでの問題解決1 (ファシリテーション演習：午前)	28	23	5	0	0	0
(7) 演習2 組織・チームでの問題解決2 (ファシリテーション演習：午後)	25	25	6	0	0	0
(8) 講義4 校内体制の構築と機能的な活用について	22	33	1	0	0	0
(9) 講義5 個別の教育支援計画が目指すもの	20	32	4	0	0	0
(10) 演習3 個別の教育支援計画策定を推進するための意義と課題 (パネル)	25	25	6	0	0	0
(11) 班別協議2 個別の教育支援計画会議のすすめ方	22	22	9	3	0	0
(12) 班別協議3 特別支援教育体制構築をめざした特別支援教育コーディネーターフォローアップ研修プログラム案の作成	31	22	2	0	0	1
(13) 全体協議 特別支援教育体制構築をめざした特別支援教育コーディネーターフォローアップ研修プログラム案の発表・協議	27	26	0	0	0	3

平成16年度好評であったファシリテーション演習については、平成17年度も日本ファシリテーション協会の堀公俊氏・三田地真実氏支援を受け、特別支援教育におけるファシリテーション演習に関するオリジナルコンテンツを作成した。また、研修資料は全て受講者に提供し、各自治体での特別支援教育コーディネーター養成研修で活用されるようにした。

さらに年度末には「LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子ども達への支援のための特別支援教育コーディネーター養成研修マニュアルー養成研修の企画立案者用ー」作成し、各自治体に配布を行った。

3. まとめ

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研究」の研修担当グループでは、中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」に書かれた特別支援教育コーディネーターに「必要とされる研修」について、調査と研修の実施という手法を用いて研究を行ってきた。

各都道府県で実施される特別支援教育コーディネーター養成研修についての調査では、各都道府県の養成研修の進捗状況と多様化してきた課題が明らかになった。年を追うごとに特別支援教育コーディネーター養成研修は知識伝達を中心とした講義形式から、演習を中心とした問題解決型の研修にそのニーズが移行してきている。養成された特別支援教育コーディネーターを、どのようにスキルアップするか、またどのようにフォローアップを行うかが研修の課題となっている。

プロジェクト研究スタッフは研究所の研修事業と連動し、養成研修の企画立案者の養成を行う「特別支援教育コーディネーター指導者養成研修」の企画・立案を行った。指導者養成研修の受講者は各自治体の指導主事等、養成研修にたずさわる者であり、研修の成果を各自治体で活用された。指導者養成研修の事後調査と追跡調査では、半年後も研修内容の評価は大幅には変わらず有益であったことが明らかになった。平成17年度の指導者養成研修ではスキルアップ・フォローアップ研修をどのように実施するかを課題とし、「チームによる問題解決」演習により研修成果物を作成した。

また、指導者養成研修で提供した研修コンテンツは各自治体での特別支援教育コーディネーター養成研修で活用された。研究成果物として研修コンテンツをまとめた「LD・ADHD・高機能自閉症等を含む障害のある子ども達への支援のための特別支援教育コーディネーター養成研修マニュアルー養成研修の企画立案者用ー」を発刊し、各自治体で活用されることを期待した。

研修事業と連動した「実際研究」は、単なる「研究成果の普及」ではなく、「実験と形成的評価の場としての研修」「全国の教育委員会と連携した実践研究」としても有意義であった。

プロジェクト研究（平成 16 年度～平成 17 年度）

「特別支援教育コーディネーターに関する実際的研究」報告書

平成 18 年 3 月

発行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

〒 239-0841

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

電話 046-848-4121（代表）

URL <http://www.nise.go.jp>
