

小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割遂行についての認識 — 学校要因とコーディネーター要因による検討から —

腰川 一恵*¹ 芳賀 明子*² 河村 久*³

The Recognition of Role Performance Among Special Needs Coordinators at Public Elementary and Junior High Schools: A Consideration of the School Factors and Issues Related to Special Needs Coordinator

KOSHIKAWA, Kazue, HAGA, Akiko and KAWAMURA, Hisashi

要旨

首都圏の公立小・中学校の特別支援教育コーディネーターを対象に調査を行い、コーディネーター役割遂行の認識を把握することを目的とした。回答を因子分析した結果、「個別指導計画検討」「専門家活用」「情報共有」「円満運営」の因子が抽出された。学校要因では、小学校が中学校より「個別指導計画」や「専門家活用」「情報共有」の得点が有意に高く、「情報共有」「円満運営」では、児童生徒数500人未満が500人以上よりも得点が高く、学校種や児童生徒数が多いことが影響を及ぼすことが示された。コーディネーター要因では、「情報共有」が教諭より養護教諭の得点が高く、養護教諭は児童生徒の情報を得やすく、情報共有につながるが考えられた。また、コーディネーターの自由記述から校内委員会や指導方法の課題が挙げられ、校内委員会の運営や具体的なコーディネーターの動きについて今後さらに検討していく必要性が考えられた。

キーワード

特別支援教育コーディネーター、役割遂行、学校要因、コーディネーター要因

Abstract

Performs a survey of special education coordinator of public elementary and junior high schools, was aimed to understand the recognition of the coordinator role performance. As a result of factor analysis, the factor of individual educational plan consider, experts take advantage, information sharing, harmonious management has been extracted. In the school factor, towards the elementary school than junior high school individual educational plan and experts take advantage, information sharing is significantly higher scores. In the information sharing, harmonious management, it is more of the students number less than 500 students higher score than the 500 or more students. In the coordinator factor, information sharing was higher the score of school nurses than teachers. In addition, from the description of the problem, it was thought necessary to examine the approach of the school committee of management and coordinator.

Key words

special needs coordinators, role performance, school factor, special needs coordinator factor

I. はじめに

特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーターとする）は、校務分掌の1つとして位置づけられており、各学校の特別支援教育の推進の役割を担うことが明記されている（文部科学省、2007）。特別支援教育が実施され始めた2007年では、公立小・中学校のコーディネーター指名率のみが99%以上であったが、さらに近年では、国公私立すべての小学校を含めて99.3%、中学校では95.3%という指名率となり（文部科学省、2015）、ほとんどの小・中学校にコーディネーターが指名されていると言える。一方で、コーディネーター自身が悩みを持っていることはこれまでの研究で指摘されている。それは、コー

ディネーター自身が学級担任と兼務するため多忙であるという物理的な時間のなさに対する悩み（柘植・宇野・石橋、2007；宮木・柴田・木船、2010；宮木・木船、2011）、コーディネーター自身が力量不足であると認識している（宮木・柴田・木船、2010；宮木・木船、2011）という悩みである。

コーディネーターが力量不足であると認識することは、多忙による時間のなさもかかわるが、校内におけるコーディネーターに求められる役割が幅広いことも1つの原因である。文部科学省（2004）「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」では、コーディネ

*1：聖徳大学児童学部児童学科・准教授／*2：帝京短期大学・非常勤講師

*3：聖徳大学児童学部児童学科・教授

ーターの役割について、①校内委員会のための情報の収集・準備、担任への支援、校内研修の企画・運営、②外部の関係機関の情報収集・整理、専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整、専門家チーム・巡回相談員との連携、③保護者に対する相談窓口を示している。

コーディネーターの連絡調整機能に関する研究として、村田・青山(2015)は、小学校のコーディネーター61名に対する意識調査を実施した。コーディネーターは、担任と保護者との調整の難しさを感じており、連絡調整で工夫したことについて話の内容の整理や優先順位を決めること、補足説明や視覚的にわかる工夫をしていることが示された。近年では、校内委員会を中心とした特別支援教育体制が整えられ、個別の指導計画を作成していく中で、コーディネーターは連絡調整機能のみではなく、より一層児童生徒の具体的な支援方法を検討する中心となることが以下の研究においても示されている。伊藤・腰川(2013)は、小・中学校の通常学級担任がコーディネーターに対して求める援助特性を調査した結果、『コーディネーターからのかかわり』『担任教師の心理面・立場の理解』といった担任を気遣う因子に加えて『児童生徒の具体的な支援』の因子を抽出した。田中・小牧・滝吉・渡邊(2011)は、コーディネーターがかかわった事例を検討することにより、コーディネーターは、担任に対し、子どもを理解するときに重要な観点を示し、支援の流れをリードする機能があることを示唆した。

また、校内で求められるコーディネーターの役割は、学校要因である学校種や児童生徒数、特別支援学級の有無、コーディネーターの複数体制とコーディネーター要因である年齢、校務分掌や兼務の状況、特別支援学級の担任の有無によっても負担が異なることも示されている。宮木(2015)は、コーディネーターの悩みについて2010年に行った調査と2013年に行った調査の比較を行った。2010年の調査では、小学校より中学校が低かった教員の特別支援教育に対する意識は、中学校と小学校が差のないレベルになっていることが示された。一方で、2013年の調査では、小学校よりも中学校のコーディネーターは自身が力量不足であると感じており、小・中学校のコーディネーターとも教職経験年数が短いほど力量不足であると感じていることも示された。

長谷部・阿部・中村(2012)は、無作為抽出した小・中学校376名のコーディネーターを対象として、コーディネーターの役割ストレスやコーディネーション行動に関連する要因を検討した。役割ストレスでは、役割荷重、役割葛藤、役割曖昧の3因子を抽出し、役割荷重および役割葛藤は、児童生徒数が多い学校がそうではない学校のコーディネーターより有意に得点が高く、役割荷重は特別支援学級のある学校のコーディネーターより特別支援学級のない学校のコーディネーターが有意に得点が高かった。また、役割曖昧では、年齢が20代のコーディネ

ーターは40代以上のコーディネーターよりも有意に得点が高かった。さらに、コーディネーション行動では、情報収集・連絡調整、校内での推進、専門家連携、保護者・担任への理解の4因子が抽出され、コーディネーターの役割曖昧とすべての因子との中程度の有意な相関が認められた。コーディネーターの役割を曖昧にとらえているほどコーディネーション行動を遂行しにくいことが示された。

さて、コーディネーターの力量を上げる方策として、コーディネーター研修が各自治体で行われている。新任コーディネーターに対しては、「コーディネーターの役割」「校内体制、地域支援体制の整備」「障害の理解と対応」の内容、2年目以降のコーディネーター経験者には、「障害の理解と対応」「アセスメント」の2項目が重点となっていることが示されている(河村・腰川, 2015)。しかし、2年目以降のコーディネーター研修では、多くの自治体で同じ内容を行っており(河村ら, 2015)、コーディネーターの力量をつけるための研修となり得ているのか明らかではない。コーディネーターの力量を考えたより具体的な研修を検討する際に、コーディネーション行動のみならず、校内でコーディネーターの役割となっている情報共有、実態把握と個別の指導計画、校内および校外との連携等について、コーディネーターがどのように役割遂行し、どのような課題を持っているのかについて検討する必要がある。

松本(2012)は、小・中学校のコーディネーター82名に対し、コーディネーターとして困ったこと、コーディネーターとして今後取り組みたいことに関する自由記述の回答を求めて、分析を行った。その結果、コーディネーターの仕事全般、校内委員会、個別の指導計画、校内の連携、校内研修、児童生徒の実態把握と支援、保護者との連携、小中連携・関係機関の連携というカテゴリーを抽出した。このカテゴリーの内容をさらに時間、実施、充実、理解、スキル、知識に分類し、小中学校の学校種により記述数を比較したところ有意差はみられなかった。

また、松本(2012)は、地区による課題の違いとして、A地区とB地区のコーディネーターの課題を比較したところ、B地区のコーディネーターは個別の指導計画を課題として挙げた記述がなかった。しかし、必ずしもB地区のコーディネーターが困っていないのではなく、コーディネーターが個別の指導計画の作成に関与していない可能性も示唆しており、役割の遂行状況は明らかになっていない。

以上のことから、コーディネーターの持つ時間的な課題、力量の課題は挙げられている。一方で校内支援体制の整備の中で、コーディネーターの果たす役割が明確になり、コーディネーター自身がその役割遂行できるようになってきていることも予測される。コーディネーターの研修を考えた場合、コーディネーターの役割遂行がどの程度できており、課題がある場合には、どのような要因に影響されているのかを明らかにすることは、

今後のコーディネーター研修の内容を検討していく上で必要な情報となる。

そこで本研究では、首都圏の1地域内にある公立小・中学校のコーディネーターを対象として、校内委員会の運営や個別の指導計画作成や見直し、教職員に対する特別支援教育の理解・啓発、特別な教育的ニーズのある児童生徒の発見、情報共有や連携に関する役割遂行の認識を把握する。地域内の悉皆の調査を行うことによって、さまざまな学校状況やコーディネーターの要因の中でどのような役割遂行ができており、課題をとらえているのかという実態を明らかにすることができる。また、小・中学校の学校要因の違いやコーディネーター自身の要因の違いが、コーディネーターの実践へ影響しているのかについても明らかにする。

II. 方法

1. 対象者

首都圏X地区にある公立小学校(全73校)の特別支援教育コーディネーター73名および中学校(全33校)の特別支援教育コーディネーター33名を対象とした。

2. 実施時期

調査時期は、2014年12月にX地区教育委員会より各学校に送付され、2015年1月に回収された。

3. 調査内容

フェイスシートとして、コーディネーターの在籍学校の学校種(小学校、中学校)、児童生徒数、特別支援学級、通級指導教室の有無、コーディネーターの体制(1人体制、2人体制)、コーディネーターの年齢、職種について記入してもらった。調査項目は、文部科学省(2004)のコーディネーターの役割の内容から、校内委員会の組織・運営4項目、発達障害等の理解啓発4項目、気になる児童生徒の発見3項目、情報共有連携3項目、さらに、松本(2012)から、求められている役割として考えられる個別指導計画作成活用3項目、個別指導計画共有見直し2項目を設定し、3件法(できた、ある程度できた、できなかった)による回答とした。また、コーディネーター自身の課題を自由記述してもらった。

4. 分析方法

「できた」3点、「ある程度できた」は2点、「できなかった」は1点として得点化した。①各項目の記述統計量を算出し、②因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った。各因子について、③学校要因である小中校種別、校内のコーディネーター体制(1人体制、2人体制)、特別支援学級や通級指導教室の有無、児童生徒数別(500人未満、500人以上)およびコーディネーター要因であるコーディネーター年齢別(40歳未満、40歳以上)、コーディネーター職種(教諭、養護教諭)に分けて因子得点を算出し、t検定を行った。なお、児童生徒数については、

児童生徒数の多さや12学級以上の学校のコーディネーターの認識やコーディネーション行動が異なる(秋光ら、2010;長谷部ら、2012)ことから、中規模以上とされる500人以上の学校と小規模と中規模でも少ない500人以下の学校に分けた。コーディネーターの年齢では、40歳以上のコーディネーターの役割曖昧が低いことから(長谷部ら、2012)、本研究でも40歳以下と40歳以上のコーディネーターに分けて検討した。分析にはSPSS19.0を用いた。④コーディネーターの課題は、自由記述された内容について困難、課題があるという内容を抽出し、1人で2つ以上の課題を記述している場合は、内容を分けて分析を行った。記述した内容はKJ法を用いて中カテゴリーに分類し、記述数を求めた。中カテゴリーは、内容の類似したものを集めて大カテゴリーを作成した。

5. 倫理的配慮

X地区教育委員会に本研究の説明を行い、無記名調査を行った。また、本研究は聖徳大学倫理委員会に承認を得た。

III. 結果

1. 学校およびコーディネーターの概要

X地区の小・中学校106校より回答を得た(回収率100%)。児童生徒数は300から600人の学校が多く、小学校の特別支援学級は13校、通級指導教室17校(1校は学級と通級の両方設置)、中学校の特別支援学級は8校、通級指導教室は8校(2校は学級と通級の両方設置)であった。コーディネーターの職種は、小・中学校とも教諭が多く、小学校のコーディネーターは、平均年齢40.5歳、30代、40代の人数が多く、中学校のコーディネーターは、平均年齢47.8歳、50代、40代の人数が多かった。学校の概要およびコーディネーターの属性については、Table 1に示した。

2. 因子分析の結果

主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量.35以上を選択し、因子分析を行った結果、「3. 校内委員会の開催時期や回数は適切に設定されましたか」「4. 校内委員会で検討された結果や得られた結論を校内で有効に活用機能させましたか」「5. 校内委員会として発達障害等の理解に必要な資料文献等を校内の教員に対して紹介をしましたか」「10. 校内委員会の把握リストに載っている以外の児童生徒についても学習状況等の把握が適切におこなわれるよう、働きかけをしましたか」の4項目が削除された。スクリープロットの傾きから4因子が妥当であると判断され、再度因子分析を行った。その結果、第1因子は、「15. 学期ごとに個別指導計画を見直し、来学期の指導目標を設定しましたか」「13. 作成した個別指導計画を指導・支援の工夫改善に活用しましたか」「11. 把握リストに載った児童に対して実態把握票及び個別指導計画を校内委員会と担任が協力して作成しましたか」「14. 個別指導計画を保護者と共有しましたか」「8. 気になる児童生徒について、

Table1 所属する学校の概要とコーディネーターの属性

小学校の概要		学校数	中学校の概要		学校数
小学校数		73校	中学校数		33校
児童数			生徒数		
100人未満		2校	100人未満		0校
100人以上～200人未満		2校	100人以上～200人未満		0校
200人以上～300人未満		8校	200人以上～300人未満		1校
300人以上～400人未満		13校	300人以上～400人未満		9校
400人以上～500人未満		15校	400人以上～500人未満		7校
500人以上～600人未満		13校	500人以上～600人未満		9校
600人以上～700人未満		10校	600人以上～700人未満		2校
700人以上～800人未満		5校	700人以上～800人未満		4校
800人以上		5校	800人以上		1校
特別支援学級もしくは 通級指導教室		あり 29校 なし 44校	特別支援学級もしくは 通級指導教室		あり 14校 なし 19校
コーディネーター1名体制		55校	コーディネーター1名体制		32校
2名体制		18校	2名体制		1校
対象コーディネーター人数		73名	対象コーディネーター人数		33名
コーディネーターの職名			コーディネーターの職名		
教諭		56名	教諭		29名
養護教諭		17名	養護教諭		4名
年代			年代		
20代		14名	20代		1名
30代		22名	30代		4名
40代		18名	40代		11名
50代		14名	50代		15名
60代		2名	60代		2名
不明		1名			

各担任から校内委員会に報告する機会を作りましたか」の5項目であり、校内委員会における児童生徒の検討や個別指導計画の作成や検討であることから「個別指導計画検討因子」と命名した。第2因子は、「9. 校内委員会の中で、気になる児童生徒について専門的視点から検討する機会を作りましたか」「12. 判断の難しい児童生徒の個別指導計画を作成するにあたって、専門家の活用をしましたか」「6. 校内委員会として専門家などを招いての校内での研修会、校外での学習の機会を教員に対して行いましたか」「7. 各担任による個々の児童生徒理解を深める機会を作りましたか」の4項目であり、専門的観点からの検討や専門家の活用であることから「専門家活用因子」と命名した。第3因子は、「18. 校内委員会では把握している児童生徒について、継続的に情報収集、検討を行う機会を作りましたか」「16. 校内全体で指導支援を決めておいた方がよい児童生徒について、情報を共有する機会を設けましたか」「17. 通級

あるいは専門機関等を利用している児童生徒について、担当者・主治医などとの連絡を行う機会を作りましたか」の3項目であり、校内委員会や児童生徒との関係者との情報収集や共有、連携であることから「情報共有因子」と命名した。第4因子は、「1. 校内委員会は適切に運営できる体制でしたか」「2. 校内委員会のメンバーがコーディネーターやスクールカウンセラーの役割を共通理解し、推進しましたか」の2項目であり、校内委員会の運営や運営にかかわる構成員の役割理解の内容であることから、「円滑運営因子」と命名した。 α 係数は順に $\alpha = .726, .696, .698, .716$ であり、やや低い数値ではあるが、コーディネーターの役割遂行を検討する意義が高いことから、この項目を採用し、さらに分析を行うこととした。因子分析の結果をTable 2に示した。

3. 学校およびコーディネーター要因別の分析

①学校要因

Table2 特別支援教育コーディネーターの校内支援体制の意識の因子分析の結果

	I	II	III	IV	中央値	標準偏差
<個別指導計画検討因子> $\alpha = .726$						
15学期ごとに個別指導計画を見直し、来学期の指導目標を設定しましたか	.776	-.136	.033	-.059	1.96	.77
13作成した個別指導計画を指導・支援の工夫改善に活用しましたか	.655	.019	.055	.016	2.06	.61
11把握リストに載った児童に対して実態把握票及び個別指導計画を校内委員会と担任が協力して作成しましたか	.534	.093	.190	.155	2.27	.66
14個別指導計画を保護者と共有しましたか	.506	.094	-.159	-.021	1.60	.59
8気になる児童生徒について、各担任から校内委員会に報告する機会を作りましたか	.373	-.015	-.024	.116	2.67	.31
<専門家活用因子> $\alpha = .696$						
9校内委員会の中で、気になる児童生徒について専門的視点から検討する機会を作りましたか	-.200	.781	.094	.084	2.11	.85
12判断の難しい児童生徒の個別指導計画を作成するにあたって、専門家の活用をしましたか	.021	.731	.021	.090	1.94	.85
6校内委員会として専門家などを招いての校内での研修会、校外での学習の機会を教員に対して行いましたか	.108	.465	-.051	-.206	2.40	.55
7各担任による個々の児童生徒理解を深める機会を作りましたか	.175	.388	.032	.036	2.31	.61
<情報共有因子> $\alpha = .698$						
18校内委員会では把握している児童生徒について、継続的に情報収集、検討を行う機会を作りましたか	-.119	-.137	.921	.150	2.54	.44
16校内全体で指導支援を決めておいた方がよい児童生徒について、情報を共有する機会を設けましたか	.077	.190	.541	-.163	2.60	.37
17通級あるいは専門機関等を利用している児童生徒について、担当者・主治医などとの連絡を行う機会を作りましたか	.051	.165	.540	-.136	2.31	.61
<円滑運営因子> $\alpha = .716$						
1校内委員会は適切に運営できる体制でしたか	.055	.094	-.160	.799	2.66	.38
2校内委員会のメンバーがコーディネーターやスクールカウンセラーの役割を共通理解し、推進しましたか	.012	-.089	.088	.716	2.52	.45
	I	II	III	IV		
I						
II	.418					
III	.466	.447				
IV	.235	.234	.502			

Table3 学校要因(学校種別、児童生徒数別)における各因子の平均値

	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	t値
	小学校 (n=73)		中学校 (n=33)		
個別指導計画検討因子	2.26	0.38	1.78	0.43	5.85***
専門家活用因子	2.30	0.53	1.95	0.60	3.05***
情報共有因子	2.38	0.33	2.06	0.40	4.31***
円滑運営因子	2.60	0.38	2.58	0.40	0.21
	児童生徒数499人以下 (n=54)		児童生徒数500人以上 (n=52)		
個別指導計画検討因子	2.15	0.46	2.08	0.44	0.81
専門家活用因子	2.25	0.53	2.13	0.61	1.08
情報共有因子	2.37	0.35	2.19	0.39	2.44*
円滑運営因子	2.68	0.38	2.50	0.42	2.01*

† p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Table4 コーディネーター要因(年代別, 職種別)における各因子の平均値の差

	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	t値
	20代, 30代 (n=42)		40代, 50代, 60代 (n=63)		
個別指導計画検討因子	2.21	0.35	2.05	0.50	1.97 †
専門家活用因子	2.23	0.56	2.16	0.59	0.64
情報共有因子	2.32	0.30	2.25	0.43	1.04
円滑運営因子	2.49	0.49	2.65	0.34	1.81 †
	養護教諭(n=21)		教諭(n=85)		
個別指導計画検討因子	2.28	0.42	2.07	0.45	1.88 †
専門家活用因子	2.20	0.47	2.19	0.60	0.10
情報共有因子	2.43	0.31	2.24	0.39	2.03*
円滑運営因子	2.67	0.31	2.57	0.41	1.08

† p<.10 *p<.05 **p<.01

Table5 コーディネーターが認識する課題の内容(複数回答)

大カテゴリー	中カテゴリー	記述数
校内・関係者との共通理解や情報共有の課題	教員間の情報や方法の共通理解	11
	保護者の理解や情報共有	9
校内委員会や支援体制の課題	校内委員会の在り方を検討	25
	スクールカウンセラーや巡回相談の参加や活用	15
	個別の指導計画の作成、評価、活用	20
	個別指導教室の活用	8
実態把握と指導の課題	特別支援教育の対象となる児童生徒の判断	4
	児童生徒への迅速な対応	3
	効果的な指導方法	10
研修の課題	教職員全体の研修への取り組み	4
	コーディネーター自身の研修の必要性	1
その他	個別の指導計画などの個人情報の管理の仕方	1

校種別では「個別指導計画」(t(104)=5.85, p<0.001)「専門家活用」(t(104)=3.05, p<0.001)「情報共有」(t(104)=4.31, p<0.001)に有意差がみられ、小学校が中学校より得点が高かった。児童生徒数では、「情報共有」(t(104)=2.44, p<0.05)「円滑運営」(t(104)=2.01, p<0.05)に有意差がみられ、500人未満の方が500人以上よりも得点が高かった。コーディネーター体制、特別支援学級等有無には差はみられなかった。学校要因の結果についてTable 3に示した。

②コーディネーターの要因

年齢別では「個別指導計画」「円滑運営」に有意傾向があり、「個別指導計画」では40歳未満のコーディネーターの得点(t(103)=1.97, p<0.10), 円滑運営では40歳以上のコーディネーターの得点がやや高かった(t(103)=1.81, p<0.10)。職種別では、「情

報共有」(t(104)=2.03, p<0.05)に有意な差があり、「個別指導計画」に有意傾向(t(104)=1.88, p<0.10)であり、どちらも養護教諭の得点が高かった。コーディネーター要因の結果についてTable 4に示した。

4. コーディネーターが認識する課題の内容

小学校のコーディネーター67名, 中学校のコーディネーター32名から自由記述の回答を得た。「校内・関係者との共通理解や情報共有の課題」では, 教員間の情報や方法の共通理解, 保護者の理解や情報共有が挙げられ, 「校内委員会や支援体制の課題」では, 校内委員会の在り方を検討, スクールカウンセラーや巡回相談の参加や活用, 個別の指導計画の作成, 評価, 活用, 個別指導教室の活用が挙げられた。「実態把握と指導の課題」では, 特別支援教育の対象となる児童生徒の判断, 児童生徒へ

の迅速な対応, 効果的な指導方法, 「研修の課題」では, 教職員全体の研修への取り組み, コーディネーター自身の研修の必要性, 「その他」では, 個別の指導計画などの個人情報の管理の仕方が挙げられた。記述数では, 「校内委員会や支援体制の課題」の内容が多かった。コーディネーターが認識する課題の内容は, Table 5に示した。

IV. 考察

1. コーディネーターの役割遂行

調査の結果から「個別の指導計画」「専門家活用」「情報共有」「円滑運営」因子が抽出された。専門家活用と情報共有, 円滑運営は, 文部科学省(2004)に書かれた校内委員会の運営や, 情報収集と連絡調整専門家チーム, 巡回相談員との連携にあたる。個別の指導計画は, 特別支援教育が推進され, 95%以上の公立小中学校において個別の指導計画が作成されている(文部科学省, 2015)ことから, コーディネーターのかかわる新たな役割として意識されていると考えられる。

学校による要因としては, 学校種では「個別の指導計画」「専門家活用」「情報共有」について中学校より小学校の得点が有意に高く, 小学校のコーディネーターが役割遂行を認識していると言える。宮木(2015)は, 中学校のコーディネーターが他の学校種のコーディネーターより多忙, 力量不足と回答しており, 力量不足については, 2010年の調査と変わらなかった。松本(2012)は, コーディネーターが課題と記述した人数を比較したところ, 学校種別の有意差はみられなかったとしている。しかし, 中学校は課題となる背景として, 時間のなさよりもスキルや実施の課題を回答している人数の割合が, 小学校より多かった。このことは, すなわち中学校の役割遂行の状況が小学校に比べて, スキルや実施が不十分であるとコーディネーターが考えていることが推察され, 本研究における中学校の役割遂行ができていないという回答はこれらの先行研究と同様であったと考えられる。

宮木(2015)は, 中学校になると思春期を迎え, 教科担任制という環境になること, 二次障害を発現しやすい時期の影響を指摘している。担任教師が生徒とかかわる授業時間が小学校に比べると少なくなり, 担任の感じる困難さが減り, 中学校のコーディネーターの役割遂行に影響することは否めないことである。また, 中学校の場合, 生徒の困難さの質が小学校に比べると変化してくることもコーディネーターが難しさを持つ要因の1つであろう。児童生徒数が多いことも情報共有や円滑運営の難しさにつながることも示された。長谷部ら(2013)も, コーディネーターの役割負担に児童生徒数の多さが影響することを示している。本研究の結果も同様に, 児童生徒数の多さは, 校内委員会で話し合う児童生徒の数が増えることになり, 校内委員会の円滑運営や情報共有に影響することを示していると言える。

コーディネーター要因で有意差がみられたものは, 職種による「情報共有」のみであり, 養護教諭がコーディネーターの場合は, 情報共有についてより役割遂行されていることが示された。山寺・高橋(2004)は, 養護教諭がコーディネーターとなる長所として, 組織や時間の枠組みにとらわれない柔軟性があり, 情報収集のしやすさなどを挙げている。一方で, 生徒指導, 教育相談, 学年主任と養護教諭のコーディネーション行動を比較した秋光・白木(2010)は, 養護教諭は他の教員に比べて情報収集の自己評価が低いことが示された。この結果は, 養護教諭がコーディネーターとして学校組織における位置づけや役割, 権限が明確になされていないことによると考察している。本研究の養護教諭は, コーディネーターとして指名されており, 学校組織の位置づけをされていることにより, コーディネーターとして情報収集の役割遂行が高く認識されたと考えられる。

コーディネーターの教職経験年数が, コーディネーターの力量形成への影響すること(宮木, 2015)が示されたが, 本研究では, 年齢の差は有意傾向にとどまった。「円滑運営」に40歳以上のコーディネーターは役割遂行を認識している傾向があり, 「個別指導計画」に40歳未満のコーディネーターがより役割遂行を認識していた。宮木(2015)と分析方法の違いもあること, 年代の人数のばらつきもあるため, コーディネーターの年齢を2群に分けていることも結果の違いにつながった1つの要因である。一方で, 本研究で示された個別の指導計画作成に40歳未満のコーディネーターの取り組みの意識の高まりは, コーディネーターが中心となってかかわっていくものであるという意識の表れと考えられる。しかし, 今後さらにコーディネーターの意識が変化しているのか, 研修経験等その他の条件による影響はないのかさらに検討を重ねる必要がある。

2. コーディネーターの認識する課題内容

自由記述を分析した結果, コーディネーターの認識する課題として, 「校内・関係者との共通理解や情報共有の課題」「校内委員会や支援体制の課題」「実態把握と指導の課題」「研修の課題」「その他」の内容に分けられた。校内委員会の持ち方や運営の仕方, それに伴って他の教員に校内委員会で話し合われた内容をどのように伝えるのかという校内支援体制の運営の流れに課題を持っていることが示されたといえる。校内体制は小・中学校では整っているが, 今後は, 効果的な校内委員会の運営の在り方, 教員との共通理解につなげていく方策について学校同士の情報交換を行うことも効果的であろう。また, もう1つの課題として, 児童生徒に対する具体的な指導についてである。個別の指導計画は作成しているが, これを生かした指導をどのように行うか, また, 個別の指導計画作成や指導の際に専門家をどのように活用していくかを多くの学校が挙げていた。こちらも, 特別支援教育や校内体制の整備から中身へ, 具体的な実践へつなげるための校内研修や外部研修の充実が求められる。

3. まとめと今後の課題

コーディネーターの役割遂行として、個別の指導計画作成や専門家の活用、校内の情報共有、校内委員会の円満運営が抽出され、これらは学校種や児童生徒数、職種による影響があることが示された。コーディネーターの役割が連絡調整のみではなく、個別の指導計画の作成といった児童生徒への指導助言に及んでいることが示されたと言える。このようにコーディネーターの求められる役割をとらえる1つの調査としては意義があったと考えるが、本調査の項目は十分にコーディネーターの役割をとらえきれていると言いきれない。さらに、調査項目を精選し、コーディネーターの役割遂行の変化を検討していきたい。また、公立小・中学校では、今後はコーディネーター自身かどのように体制の中で役割を持ち、動くのか、そのために何を理解し、情報を得て、研修を行っていくことが必要であるのかを考えていく段階にある。今後は、学校におけるコーディネーターの実践を通してこれらの課題を解決するための具体的な方策を検討していく必要がある。

謝辞

ご協力いただいたX地区教育委員会および小学校中学校のコーディネーターの先生方に深く感謝申し上げます。

付記

日本特殊教育学会第53回大会にてデータの一部が発表されている。本研究は科研費（課題番号：26381335）の助成を受けたものである。

文献

- 秋光恵子・白木豊美（2010）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・権限が養護教諭の職務満足感に及ぼす影響。教育心理学研究, 58, 34-45.
- 長谷部慶章・阿部博子・中村真理（2012）小・中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因。特殊教育学研究, 49（5）, 457-467.
- 伊藤卓宏・腰川一恵（2013）小中学校教師が求める特別支援教育コーディネーターの援助特性に影響する要因の研究。日本発達障害学会第48回大会発表論文集, 133.
- 河村 久・腰川一恵（2014）特別支援教育コーディネーター育成研修の現状と課題－公的機関の研修プログラムの検討－。聖徳大学紀要, 24, 55-62.
- 松本くみ子（2012）特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題－校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集。人間文化創成科学論, 15, 261-269.
- 宮木秀雄・柴田文雄・木船憲幸（2010）小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究。広島大学特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 41-46.
- 宮木秀雄・木船憲幸（2012）小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究－学校環境やコーディネーターのキャリアとの関係－。学校心理学研究, 11, 45-56.
- 宮木秀雄（2015）通常の学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究－調査時期による変化と校種による差異の検討－。LD研究, 24（2）, 275-291.
- 文部科学省（2004）小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm
- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）。http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm・文部科学省（2015）平成26年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1356211.htm
- 村田敏彰・青山眞二（2013）小学校特別支援教育コーディネーターにおける連絡調整機能に関する考査。北海道教育大学紀要, 64（1）, 333-347.
- 田中真理・小牧綾乃・滝吉美知香・渡邊徹（2011）小学校の特別支援教育コーディネーターにおける「内的調整」機能に関する研究。特殊教育学研究, 49（1）, 21-29.