

## 校内外における特別支援教育の推進状況の実態把握

－特別支援教育コーディネーターへの質問紙調査を通して－

高橋 広平<sup>1</sup> 山本 真由美<sup>2</sup>

## Understanding the progress situation of Special Needs

### Education inside the school and outside

-Through the questionnaire survey for special needs education coordinators-

Kohei TAKAHASHI<sup>1</sup> Mayumi YAMAMOTO<sup>2</sup>

#### Abstract

In April 2007, because of some changes in School Education Law, special needs education has officially started and required to designate special needs education coordinators in all the kinder gardens, primary schools, junior high schools, and high schools for children who need special support in their education.

The role as a coordinator in school plays an important part and can be called a key person. However, the reality is that according to school division of duties, one teacher takes several posts along with a coordinator job.

In this research, we put this situation in mind and study how the special needs education is coped in each school by coordinators who are placed in the center for the program.

キーワード：特別支援教育，特別支援教育コーディネーター，校務分掌

Key wards: special needs education, special needs education coordinators, school division of duties

#### 【問題と目的】

1994年、国際連合教育科学文化機関(UNESCO)とスペイン政府ではスペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、障害<sup>3</sup>のある子どもを含めた万人のため

の学校を提唱した「サラマンカ宣言」を採択した。この宣言では、インクルージョンの原則（すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識）が示された。この流れを受け、世界保

---

1 医療法人 真愛会 高宮病院 Medical corporation, Shinai-kai, Takamiya hospital

2 徳島大学大学院ソシオ・アーツ・アンド・サイエンス研究部 Institute of Socio-Arts and Sciences, Tokushima University

3 「障害」という表記については他に「障がい」「障碍」という表記があり、「障害の表記に関する作業チーム」（内閣府，2010.11.20）などで検討中であるため、本論文では「障害」と表記する。

健機関（WHO）は、2001年に生活機能と障害の分類の見直しを行った。それまでの「障害の結果として社会的不利が生じるから、障害のマイナス部分を補っていく」（1980：ICIDH）という障害観から、「障害の有無にかかわらず種々の活動参加が可能になるような環境的条件整備が必要である」という考え方へ転換し、障害者の活動や社会参加を制限する因子を、障害者個人の課題ではなく、社会全体の課題として捉え、今後の障害児教育に欠くことのできない基本的な考え方が示された。

また、2002年には、国連アジア太平洋経済社会委員会（ESCAP）が滋賀県で開催された「アジア太平洋障害者の10年（1993-2002）」最終年ハイレベル政府間会合において、アジア太平洋障害者のための、インクルーシブで、バリアフリーな、かつ権利に基づく社会に向けた行動のためのびわこミレニアム・フレームワークが検討・採択された。その中で教育分野も優先領域の一つとされ、早期発見・早期対応および教育として、インクルーシブ教育への取り組みの推進がなされた。

これら国際的な障害観の変容の流れも受け、国内においても、それまでの特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。この転換とは、「場の教育」から「ニーズの教育」への転換であり、「学校に子どもを合わせる」ことから「学校が子どもに合わせる」ことへの転換であった（花熊，2012）。これまでの特殊教育は、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、小・中学校の特殊学級や盲・聾・養護学校で支援を行うという体制を取ってきた。しかし、通常の学級にいて特別な教育的ニーズを示す学習障害（以下、LDと表記）、注意欠陥多動性障害（以下、ADHDと表記）、高機能自閉症等の発達障害<sup>4</sup>を抱える子どもへの支援を考えた際に、従来の特殊教育では十分な対応ができなかった。

そこで、特別支援教育では、幼稚園・小学校・中学校・高等学校等それぞれの教育機関における通常の学級を含むあらゆる教育の場で、子ども一人一人の教育ニーズに応じた教育的支援・配慮が求められ、教育形式の転換がなされた。

国内では、2002（平成14）年12月に「障害者基本計画」が閣議決定され、その中で教育に関して、「障害のある子ども一人一人のニーズに応じたきめ細かな支援を行うため、乳幼児から学校卒業まで一貫して計画的に教育や療育を行う」という基本方針が盛り込まれた。また、2005（平成17）年4月に施行された「発達障害者支援法」により、発達障害の定義と法的な位置づけが確立され、これまで支援の対象から外れていた広汎性発達障害（以下、PDDと表記）、LD、ADHD<sup>5</sup>等が公的に認定された。このように近年ではノーマライゼーションの進展や障害の重度・重複化及び多様化を背景に、国内外において障害のある子どものための学校教育システムは、大きな転換期に差しかかっている（吉利・吉海，2006）。文部科学省は2003（平成15）年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」の結果を示し、小学校・中学校の通常学級で、知的発達に遅れはないものの、学習面や行動面で著しい困難を持っていると担任教師が回答した児童生徒の割合は、6.3%であることを明らかにした。これは通常の学級に児童生徒が40名在籍しているならば、どの学級にも2～3人は対象の児童生徒がいることになる。学習面では「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」等の困難から授業について行けず、行動面では不注意や多動性・衝動性、対人関係やこだわり、あらゆる事柄に対する不器用さから、学校生活の不適応につながっている児童生徒が通常の学級に在籍している。最終報告においては、

4 障害名についてはDSMIV-TRの表記に準じる。

5 同上

柔軟で弾力的な制度の再構築，教員の専門性の向上と関係者・機関の連携による質の高い教育のためのシステム作りをめざして次の5つの提言がなされた。①障害のある幼児児童生徒一人一人について個別の教育支援計画を作成すること，②盲・聾・養護学校はもとより小・中学校に特別支援教育コーディネーターを置くこと，③行政部局間の連携のための広域特別支援連携協議会を都道府県に設置すること，④地域における障害のある子どもの教育のセンター的な役割を果たす学校としての盲・聾・養護学校を特別支援学校に転換すること，⑤小・中学校における特殊学級や通級の指導の制度を通常の学級に在籍した上で必要な時間のみ特別支援教室で指導を受けることを可能とする制度に一本化することとされている。2007（平成19）年4月に学校教育法等の一部の改正が行われ，特別支援教育が正式に開始された。

各学校に配置されている特別支援教育コーディネーター（以下：コーディネーター）の主な役割として笹森（2012）は，①校内における役割（校内委員会のための情報収集・準備，学級担任への支援，校内研修の企画・運営等），②校外の関係機関との連絡調整等の役割（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等），③保護者に対する相談窓口とまとめている。これらの役割を担うコーディネーターは特別支援教育を各学校で進めていく上でのキーパーソンと言える。現在，法的な整備の下，特別支援教育がスタートして7年目を迎え，文部科学省が2003（平成15）年度から実施している「特別支援教育体制推進事業」の成果により，2011（平成23）年には，公立小・中学校におけるコーディネーターの指名率及び校内委員会の設置率がいずれもほぼ100%となる等，特別支援教育の体制は着実に整備されつつある。しかし，現状としてコーディネーターに資格制度はなく，学校長が指名するコーディネーターは特別支援学校教諭免許を有している者

や大学院等で専門的な研修を受けている者はほとんどいない（柘植ら，2007）。つまり，特別支援教育に対する専門的な経験や知識が十分でないまま，支援に携わっているコーディネーターは少なくないと考えられる。また，コーディネーターは現在学校にいる教諭の中から指名されるため，ただでさえ多忙化が指摘される今日の学校に，さらなる負担を押しつけることになり，在籍する子どもの教育に直接携わる教諭の削減に連なるとして，積極的に受けとめにくい状況も生み出されている（越野，2004）。よって，今後のコーディネーターの専門性（質的側面）の向上（三宅・横川・吉利，2008）を始め，学校内のすべての教諭の特別支援教育に対する理解，校内体制の再検討等が課題となる。

以上を踏まえた上で，現在各教育機関でなされている特別支援教育は，一人一人の教育的ニーズのある子どもに対してどのような指導・支援・配慮がされているのかということコーディネーターを調査対象として調べることを通して特別支援教育推進の現状を把握することを目的とする。本研究では特別支援教育の中核的役割を担うとされるコーディネーターの特別支援教育での業務や役割についての質問紙調査を行うことによって実態を調べる。また，その調査結果から見えてくる課題を検討し，今後のより良い特別支援教育につなげることは，心理臨床的に意義のあることだと考える。

## 【方法】

### 1. 調査協力者

A県内の幼稚園（保育園・保育所），小学校，中学校，高等学校，特別支援学校のコーディネーターを担う教諭

### 2. 調査時期

2011年12月26日にA県の総合教育センターで開催された，「特別支援教育コーディネーター

研修会（1年目）》において、第一回目の質問紙調査を実施し、176部を配布した。

第二回目の質問紙調査は、2012年7月25～8月23日（全7日間）にA県総合教育センターで開催された《特別支援教育コーディネーター研修会（2年目以上）》において実施し、330部を配布した。

### 3. 調査内容

#### (1) 質問紙作成

三宅・横川・吉利（2008）を参照して作成したものを、A県総合教育センター特別支援・相談課長と心理系大学院の指導教員とで内容を検討し、質問項目の削除と追加を行った。

#### (2) フェイスシート

①性別（女性・男性）、②年代（20代・30代・40代・50代）、③勤務校種（幼稚園・小学校・中学校・高等学校）、④教員歴（1年目・2～5年目・6～10年目・11～20年目・21～30年目・31年目以上）、コーディネーター歴（1年目・2～3年目・4～7年目・8年目以上）。

#### (3) 調査項目

①コーディネーターの職務に関する現状、②校内委員会<sup>6</sup>の推進状況、③校内の関係者や関係機関との連絡調整、④保護者に対する相談窓口、⑤学級担任への支援の5つの観点から構成した全15問（SQ含めると28問）であった。

### 【結果と考察】

#### 1. 回答者の属性と回答傾向の違いについて

全2回の質問紙調査において、506部のアンケート用紙を配布し、330部が回収された（回収率：65.2%）。

(1)性別 男性36名(9.2%)、女性352名(90.7%)であり、コーディネーターのほとんどが女性であった。

(2)年代別 20代-34名(8.7%)、30代-68名(17.5%)、40代-158名(40.7%)、50代-128名(32.9%)であった。全国の教員年齢比と同様の傾向であった。

(3)校種別 幼稚園-117名(30.1%)、小学校-153名(39.4%)、中学校-69名(17.7%)、高等学校-41名(10.5%)、特別支援学校-8名(2.0%)であった。校種別による回答傾向の差を調べるために $\chi^2$ 検定を行った。特別支援学校の母数が足りず、正確な検定が行えなかったため、特別支援学校以外の幼稚園、小学校、中学校、高等学校の4つの群として以下の検定を行った。

(4)教員歴 1年目-4名(1.0%)、2～5年目-63名(16.4%)、6～10年目-24名(6.2%)、11～20年目-89名(23.2%)、21～30年目-176名(45.9%)、31年目-27名(7.0%)であり、21～30年の教員歴経験者比率が高かった。

(5)コーディネーター歴 1年目-117名(30.2%)、2～3年目-168名(43.4%)、4～7年目-94名(24.4%)、8年目以上-8名(2.0%)であり、1年から3年という比率が高かった。

#### 2. アンケート内容とコーディネーターの属性による比較検討

質問紙の調査項目に基づき、特別支援教育の取り組みにおけるコーディネーターの実態と意識について、以下に結果を示し、考察を行う。その際、本報告では、校種別による傾向の違いについて、

6 特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、全校的に適切な対応ができるようにするために、校内に設置される、校内支援体制を支える委員会（日本LD学会、2004、日本LD学会 LD・ADHD等関連用語集）

主に検討を行う。

(1) コーディネーターの職務に関する現状

1) 校内(園内)におけるコーディネーターの専任率

各学校において、コーディネーターの役割だけを担う、いわゆる専任のコーディネーターというのは、稀なケースであることが分かる(Figure1-1)。

2) コーディネーター以外の役職・校務分掌

コーディネーターの職務と並行して、他の役職を担う教員の多くは、「特別支援学級担任」(全校種平均 41.5%) や「(通常)学級担任」(28.5%) を兼務する傾向がある。校種別に見ると、幼稚園では特別支援学級担任がコーディネーターを担う割合が小・中学校と比べて低い(高等学校においては、普通高校自体に特別支援学級が存在しないため、このような結果となった)(Figure1-2)。特別支援学級担任は、日頃から支援の必要な子どもと直接関わっているため、義務教育で比較的特別支援教育が進められている小・中学校においてはコーディネーターに指名されやすいと考えられる。一方、義務教育ではない幼稚園や高等学校で

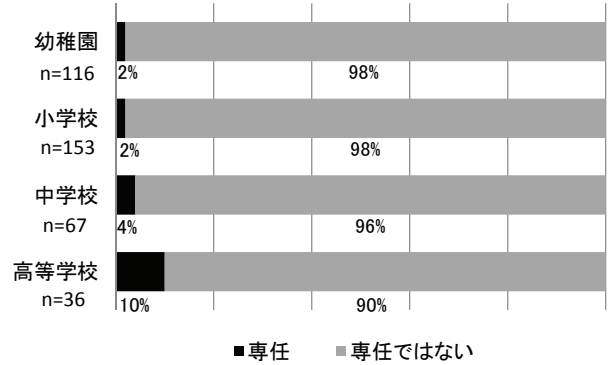


Figure1-1 コーディネーター専任率

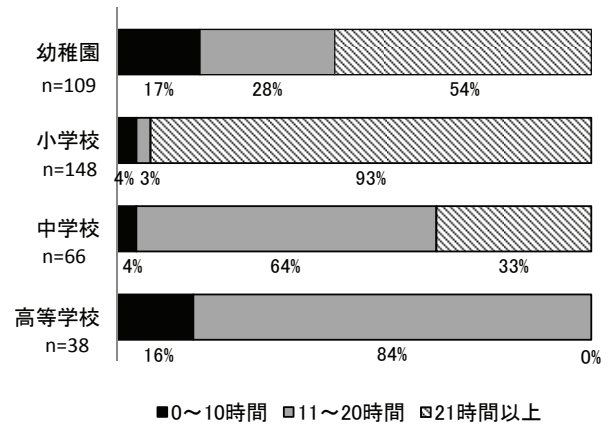


Figure 1-3 一週間の担当授業時間

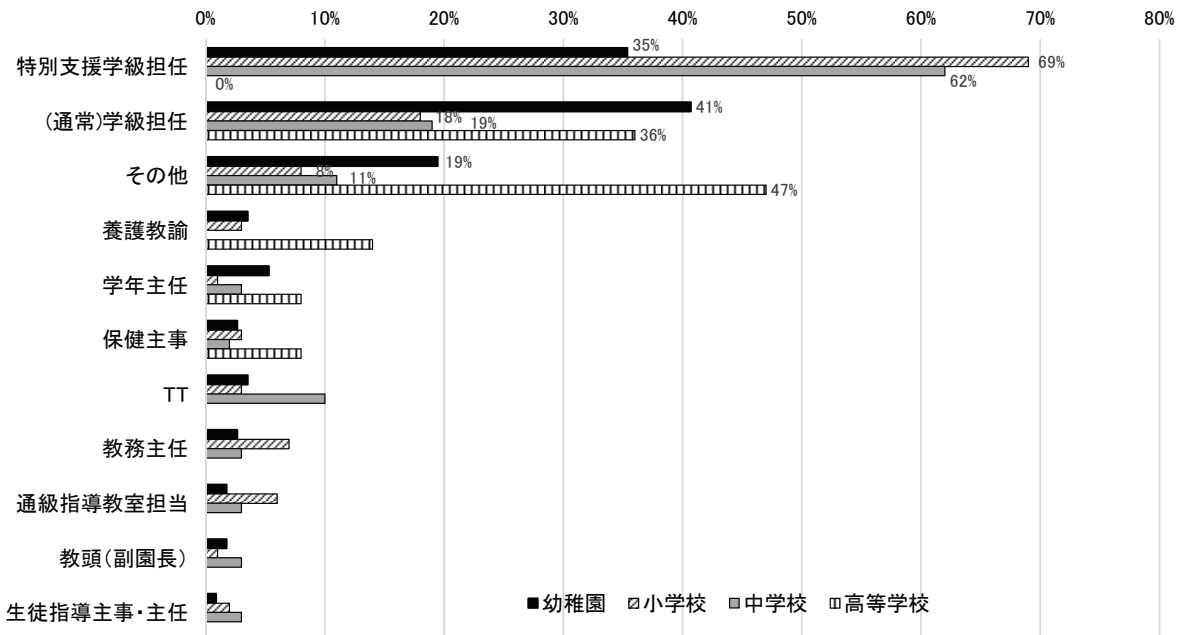


Figure1-2 コーディネーター以外の役職・校務分掌



は、役職の名称やシステムが多少異なるため、「その他」に回答が集まったと思われる。その他の回答として、幼稚園では、「加配」、「預かり保育担当」、「特別支援員」、「主任教諭」等を兼務し、高等学校では、「人権教育主事」、「教育相談課長」、「生徒指導課員」、「特別支援課長」等を兼務するコーディネーターが目立った。

### 3) 一週間の担当授業時間数

コーディネーターの職務とは別に、一週間で担当教科等の授業を受け持っている状況を校種別に見ると学校による担当授業時間には、ばらつきがあった。小学校では9割が「21時間以上」と回答しており、コーディネーターの多忙ぶりが伺える。小学校では、基本的に受け持ちクラスの授業を担当がほぼすべてを行うため、このような結果になったと考えられる。また他校種においても、「0～10時間」という回答はごく僅かであり、小学校と同様に多忙な様子が伺える(Figure1-3)。Figure 1-2の結果からも、(通常)学級担任や特別支援学級担任がコーディネーターを担う傾向があるため、受け持ちクラスの学級経営や担当教科の授業及び授業準備等の本務があり、それに加えてコーディネーターの職務がある。そのため、特別支援教育に費やせる時間的余裕がないことが推察される。

### 4) 一週間のコーディネーターとしての職務時間

コーディネーター業務にあてる週の平均時間は、校種にかかわらず「1時間以内」が6～7割を占める結果となった(Figure1-4)。これは、Figure 1-3の結果と反比例していることがわかる。つまり、学級経営や担当教科の授業及び授業準備等の時間が多い分、校内(園内)でのコーディネーター業務にかけられる時間が少なくなっていることがわかる。校務分掌により複数の役職を兼務しながらコーディネーターを担っているため、どうしても学級経営などの業務が本務となってしまう、コーディネーター業務が後回しにされやすい現状があるように思われる。教職員が抱える役割の範

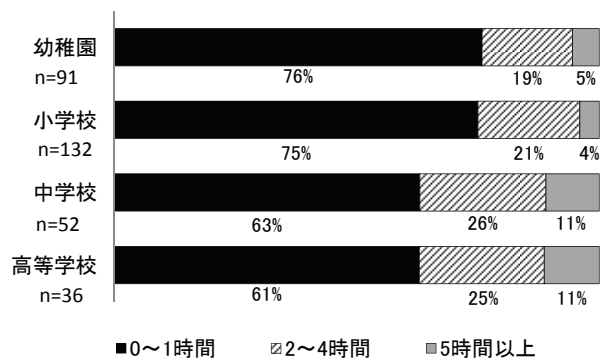


Figure1-4 一週間のコーディネーターとしての職務時間

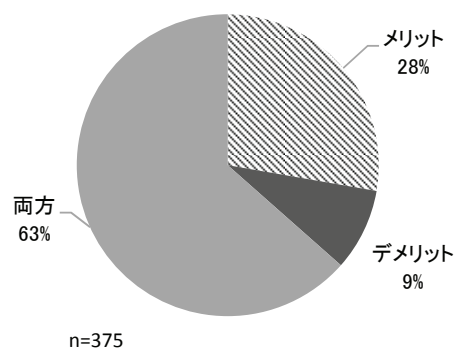


Figure1-5 校務分掌のメリット・デメリットの有無(全体)

困と負担の現状について高森(2007)は、問題なのは教員の役割があまりに広すぎることで、仕事の質が低下することは避けられないと述べている。コーディネーター業務だけにかかわらず、きめ細かな質の高い教育を目指すのであれば、まずは教職員の健康面を考慮し、現実可能な校務分掌システムが見直される必要がある。分掌業務が遂行されるために、管理職が教職員一人一人のことをよく把握して、担当者の配置を行う必要があると考えられる。小沼(1976)は、校長・教頭は分掌業務が学校をそして担当者を変容せしめるに、極めて重要な意味をもつものであることを自覚し、担当者の個性を最大限生かすべきであると述べている。

### 5) 校務分掌のメリット・デメリット

校務分掌のメリット・デメリットについて

Figure1-5,6,7 から検討すると、校務分掌によって、校内（園内）の職員が各部署に振り分けられ、それぞれが組織的に機能するため、部署内での連携や各部署間での横の繋がりを持ちやすい。そのため、教職員間の連携ができ、あらゆる視点で子どもの実態把握ができるのだと考えられ、それがFigure1-6 で高い比率を示した項目内容につながってくるのだと考えられる。

しかし一方で、Figure1-3,4 の結果からは、他の校務分掌がどうしても優先されてしまい、コーディネーター業務が後回しにされやすい状況にあると考えられた。時間的余裕の無さが、Figure1-7 で高い比率を示した項目内容に繋がってくると思われる。コーディネーター業務に費やす時間が長いことは必ずしもその質の高さには直結しないが、特別支援教育の専門的な訓練や経験を積んでいない教職員であるならば、可能な限りコーディネーターに求められる役割を果たすことに積極的になって、そのための時間を設ける必要があるのではないだろうか。その時間を設ける余裕がないことの要因として、校内体制や校務分掌上に課題・改善点があるためではないかと考える。

校務分掌のメリット・デメリットは上記のよう

に、視点の違いによって共存するのだと考えられた。現にFigure1-5において、最も高かったのは「両方」という答えであった。コーディネーターが自校の校務分掌におけるメリット・デメリットを把握して、特別支援教育に取り組むことが重要であるのではないかと考えられる。

## 6) コーディネーターとして重要と思う職務

校種別の結果はFigure1-8 に示す通りである。校種に関わらず、「関係機関との連絡調整」が最も高い比率を示し、外部の専門的視点からの支援を求めている様子が窺えた。さらに、「校内関係者との連絡調整」も全体的に高く、普段直接子どもの様子を見て、関わっている校内の教職員同士での情報交換による共通理解の重要性が窺える。この結果は、コーディネーターが単独で動くのではなく、連携を図ることで多面的な支援を行っていくが必要だと感じているのだと考えられる。幼稚園の「保護者に対する相談」が他の校種と比べて、高い傾向にあった。この結果は、保護者と職員との距離が比較的近いという幼稚園の特徴のためだと考えられる。子どもの教育的ニーズに応じた指導を進めるために下司ら（2005）は、日頃から保護者と学校が子どもに関する情報を提供し合

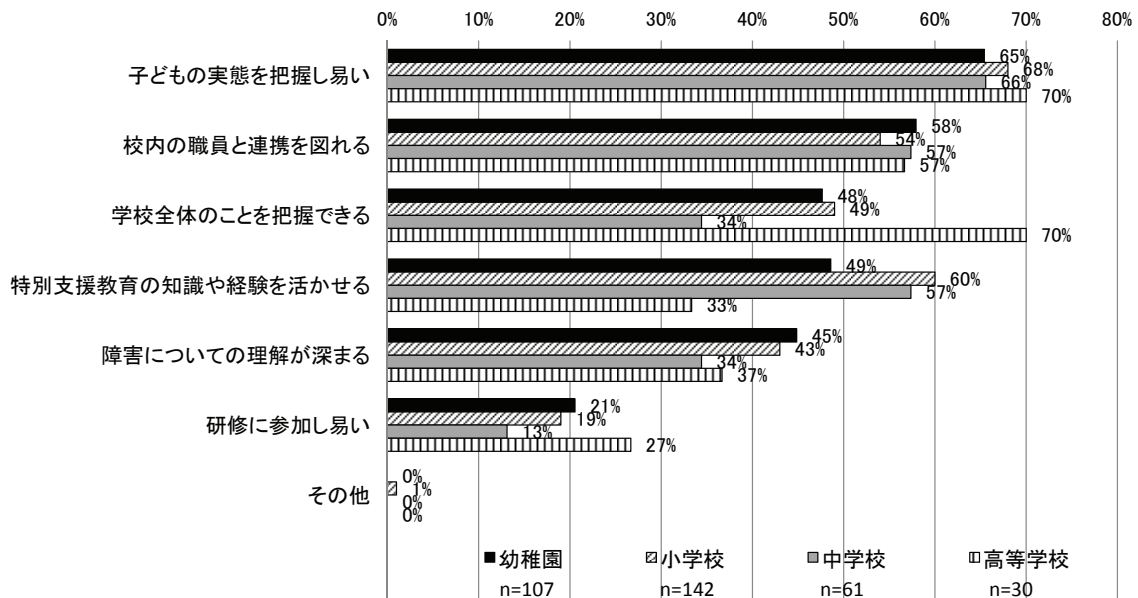


Figure1-6 校務分掌のメリット(複数回答)

い、協力し合う体制を作っておくことが重要であると述べている。校内関係者や関係機関との連携も重要であるが、子どもの家庭での様子を知ること子どもへの支援を行っていく上で大切なことであり、また、同時に保護者に対して学校(園)での様子を伝えることも重要で、双方が子どもに関する共通の理解をしておくことが一貫性のある支援に繋がっていくのではないかと考えられる。

7) コーディネーターとして実際に取り組んでいる職務

校種別の結果は Figure1-9 に示す通りである。「校内関係者との連絡調整」で、いずれの校種においても Figure1-8 とは一致しなかった。これは、時間的余裕の無いコーディネーターにとって外部

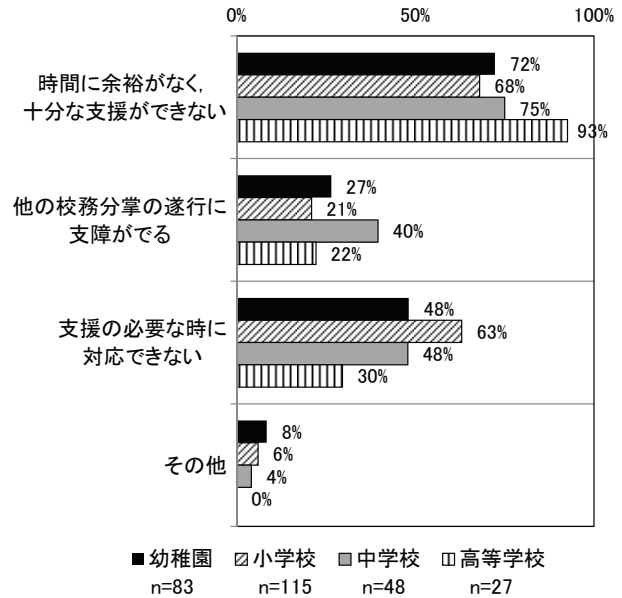


Figure1-7 校務分掌のデメリット(複数回答)

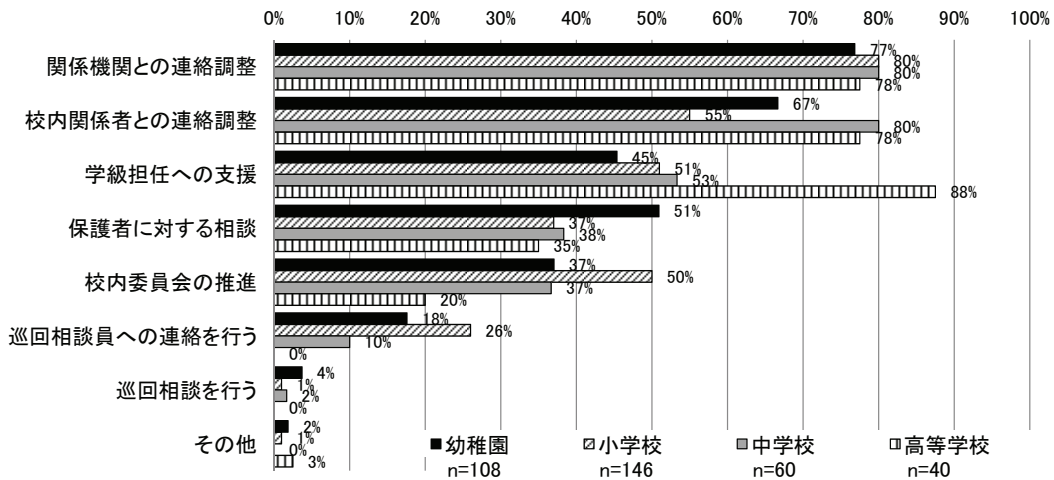


Figure1-8 コーディネーターとして重要と考えられる職務(3項目選択)

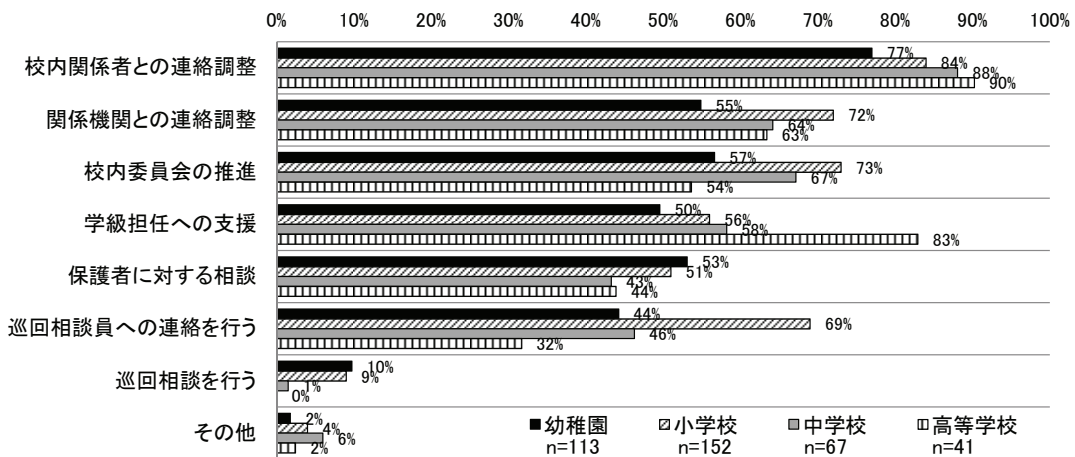


Figure1-9 コーディネーターとして実際に取り組んでいる職務(複数回答)



の関係機関へわざわざ赴くことが現実的に容易ではないということが考えられる。そのため、同じ校内(園内)で、子どものことを日頃から見ている他の教職員との連携の方が行われやすいのだと思われる。とはいえ、全体的に見ても、幅広くコーディネーター業務がなされていることがわかる。

Figure1-9 の幼稚園では「関係機関との連絡調整」が3番目に高かった。佐久間ら(2011)は、近年では『小1プロブレム』の対応に合わせて、幼稚園から小学校への円滑な移行のための幼小連携が取り込まれ始めていると述べている。A 県の幼稚園において、関係機関との連携は意識的に行なわれていると思われる。近隣の小学校をはじめとした外部関係機関との連携は今後さらに進めていくべき事業であると考えられる。

### 8) 職務を果たすために必要と思われる環境整備

校種別の結果は Figure1-10 に示す通りである。必要な環境整備として、いずれの校種においても最も高かったのは「特別支援教育への教職員の共通理解」であった。これは、特別支援教育は学校全体で行っていきべきことであるというコーディネーターの意識の表われであると捉えることができるのではないだろうか。学校全体で行っていきには、校内委員会や事例検討会にできるだけ多くの教職員が参加し、個に合わせた統一的な支援・配慮を行うために、教職員間の共通理解は最も重要な環境整備の一つとなると考えられる。次に「子どもに関わる時間の確保」や「関係機関との連携を密にしておく」等が高い比率を示していた。また、小・中学校においては、「管理職の理解」が他校種に比べて高かった。下司ら(2005)は、管理職は特別支援教育の意義を正しくとらえ、教職員に対してリーダーシップを発揮していくことが大切と述べている。管理職はコーディネーターの指名や校内の支援体制を構築する役割がある。しかし、スタートして間もない特別支援教育に対し、まだまだ管理職の理解が十分でないために、リーダーシップが取れずに支援体制が整わない現状もある

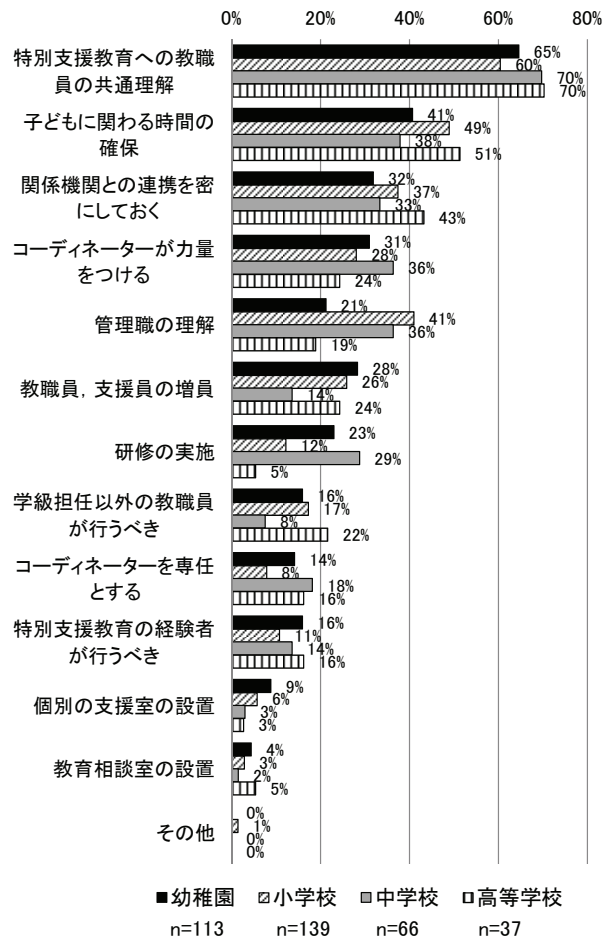


Figure1-10 職務を果たすために必要と思われる環境整備(複数回答)

と考えられる。

## (2) 校内委員会について

### 1) 校内委員会の開催

校種別の結果は Figure2-1 に示す通りである。校内委員会はいずれの校種においても約 90%で開催されているという結果だった。2011 年の文部科学省の調査(国公立別・幼小中高別・項目別実施率—全国集計表 2011)によれば、全国的にみても幼稚園・小学校・中学校・高等学校における校内委員会の設置率は 84.8%と高く、そのうち開催回数が年間を通して一回以上というのは、96.0%である。全国調査との比較をすれば、A 県での校内委員会の開催率はやや低いものであった。

## 2) 校内委員会の構成メンバー

校種別の結果は Figure2-2 に示す通りである。校内委員会の構成メンバーは、幼稚園では「学級担任」、「校長（園長）」、「コーディネーター」の比率が高かった。また、幼稚園においては保護者の参加も見られるところは特徴的である。幼稚園はその他の回答として、「職員全員参加」や「教育委員会」が見られた。幼稚園は他校種とは職員構成が異なるため、校内委員会の構成メンバーに差が出る結果になったと考えられる。

高等学校では、「校長」の比率が他と比べて低くなっている。高等学校での支援体制構築という意味では、小・中学校に比べてまだまだ十分に整っておらず、義務教育ではないが故の難しさや課題

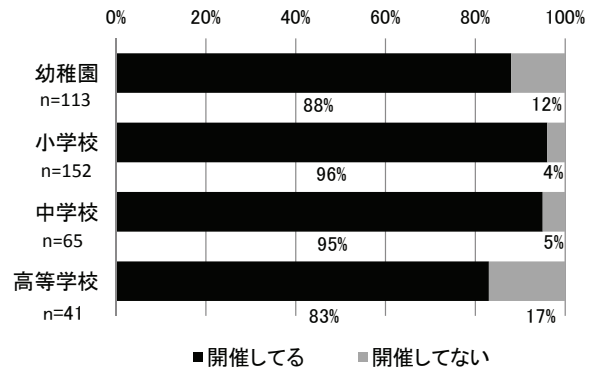


Figure2-1 校内委員会開催率

があると考えられる。高等学校での特別支援教育の正式な位置づけや管理職の理解というのは、今後の課題の一つであると考えられる。

小・中学校においては「校長」、「教頭」、「教務

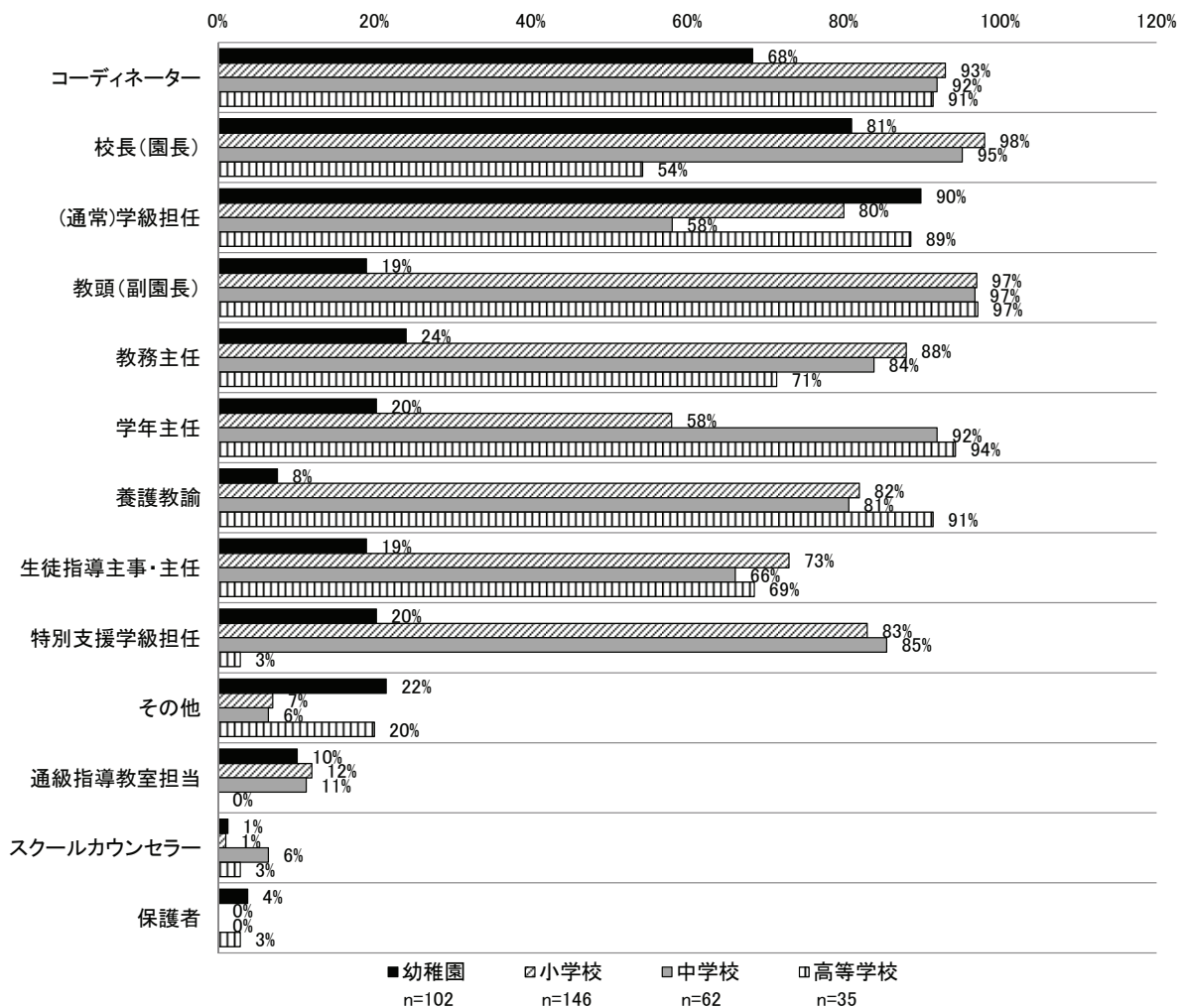


Figure2-2 校内委員会の構成メンバー(複数回答)

主任」,「生徒指導主事・主任」という管理職の校内委員会への参加が目立っている。管理職の特別支援教育への関与が求められる中で,このような結果であったことは,A県の特別支援教育への意識の高さであると考えられる。

さらにここで注目したいのは,スクールカウンセラーの参加の低さである。スクールカウンセラーは基本的に非常勤で,週の決められた時間での業務となるため,校内委員会参加のタイミングを図るのが難しいということが挙げられる。さらに,学校での業務時間の多くを相談室で過ごしているため,学校側との連絡調整も少ない可能性が

ある。そのため,教職員はスクールカウンセラーがどのような業務をしているのか知らないままであるという状態も少なくないと考えられる。スクールカウンセラーの仕事は不登校の子どもへのカウンセリングや保健室登校の子どもに対する支援だけではない。それらの背景には,発達障害の二次障害として引き起こされている不登校や,多動衝動性優位型のADHDからくる行為障害で,問題行動を起こしてしまう等,発達の視点が必要になってくる。そのため,今後の課題の一つとして,スクールカウンセラーの特別支援教育への積極的な参加が大変必要であると考えられる。

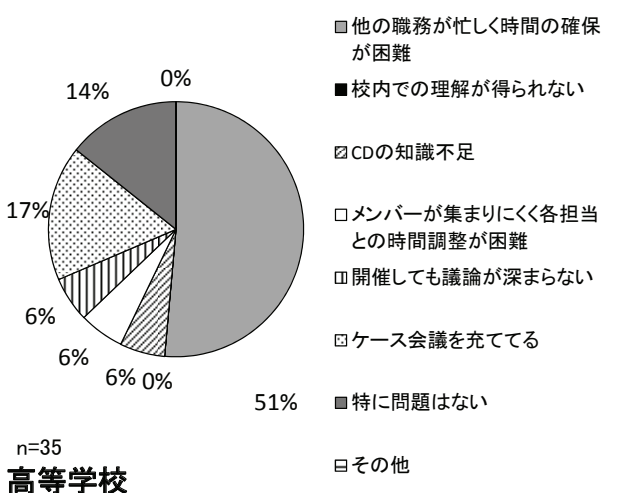
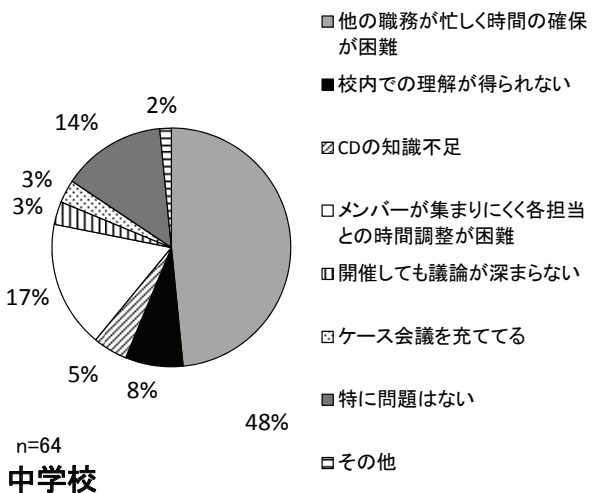
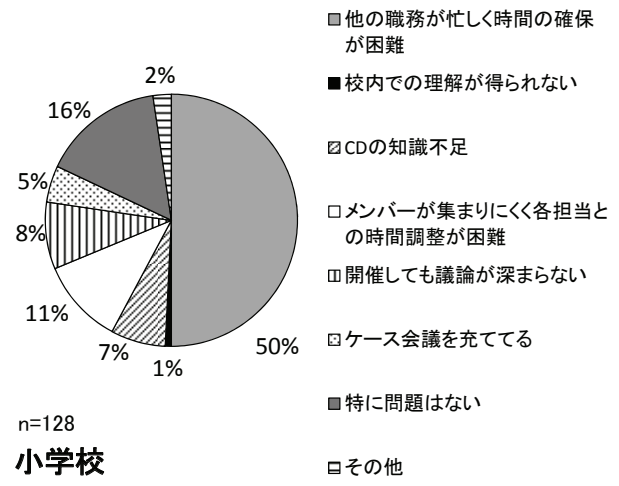
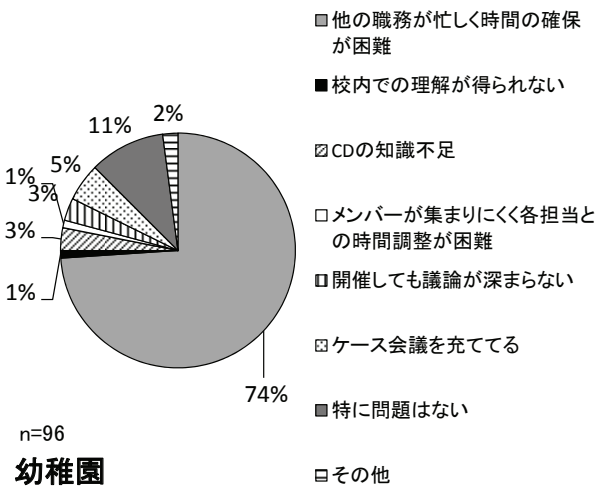


Figure2-3 校内委員会を開催する上での問題点

### 3) 校内委員会を開催する上での問題点

校種別問題点を Figure2-3 に示した。校内委員会を開催する上での問題点として、全体的に見て「他の職務が忙しく時間の確保が困難」という意見が半数以上を占める結果となった。これまでを見てきても、時間的余裕の無さが、校内委員会を含む学校（園）全体の特別支援教育を行う上での妨げとなっていると思われる。

校種別では、幼稚園で「他の職務が忙しく時間の確保が困難」という回答が 74% を占める結果となった。幼稚園の教職員は小学校等の学校と比較しても、休憩が取りにくいという実態がある。子どもが幼稚園にいる間は安全面や指導面の関係上、常に子どもと一緒にいることが求められる。さらに子どもの降園後は、打ち合わせや事務連絡、連絡帳・個人録・日誌等の事務作業、保護者への電話、クラスの片づけ、翌日の準備等の業務が山積している。Figure2-3 は、このような幼稚園教職員の業務における現状があるためであるように思われる。加えて、幼稚園は教職員数が少ないため、忙しさもより際立ってくる。

教職員数が幼稚園より多い小・中学校では、「メンバーが集まりにくく各担当との時間調整が困難」という回答が特徴的である。人数が多い分、それぞれの教職員の時間の都合を合わせるのが難しく、校内委員会開催上の課題となっているのではないだろうか。また、高等学校では、「ケース会議を充てている」という意見が他校種よりも多かった。これは、従来から校内委員会としてではなく、ケース会議として行っていたものをそのままの形で行っており、ケース会議と校内委員会の区別がされないまま行われている可能性が考えられる。しかし、詳細はわからないため、今後検討が必要であるのではないかとと思われる。

### (3) 校内関係者や外部関係機関との連絡調整について

#### 1) 相談相手の有無

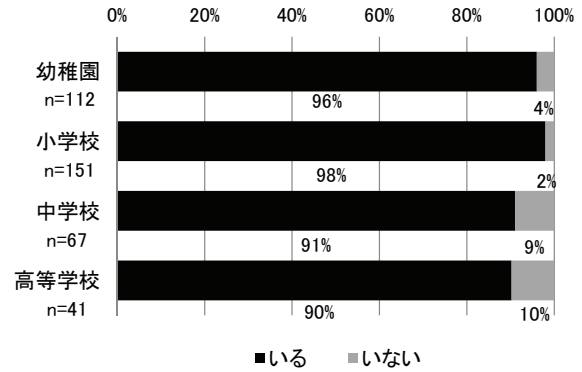


Figure3-1 相談相手の有無

校種別の結果は Figure3-1 に示す通りである。コーディネーターが特別支援教育業務に従事する際に相談相手がいるということは、他の人の意見や助言を得ることができること、そして、一人で抱え込まずに関係者間で悩みや問題を分散し、共有することでチームとして支援にあたることができるという意味でも重要なことだと考えられる。相談相手の有無についての結果は、多くのコーディネーターが相談できる相手がいるという結果であった。

#### 2) 相談相手の内訳

校種別の結果は Figure3-2 に示す通りである。「校長（園長）」、「教頭（副園長）」や「教務主任」という、いわゆる管理職への相談が多いという結果であった。この結果は、一つにコーディネーターと管理職との関係性に要因があると考えられる。40代 50代がコーディネーターを担う傾向が高かったため、管理職との年代の近さが予想され、比較的相談しやすいのではないかと考えられた。また他の要因としては、管理職の特別支援教育への理解が考えられた。管理職への相談以外には、直接子どもと関わる場面が多い学級担任への相談が多かった。子どもの学級内での授業時の様子、子ども同士の関わりの様子や給食・掃除・休み時間での様子等をよく観察している学級担任からの情報収集や必要な支援要請を受ける等コーディネーターと学級担任との間での繋がりが密に

校内外における特別支援教育の推進状況の実態把握

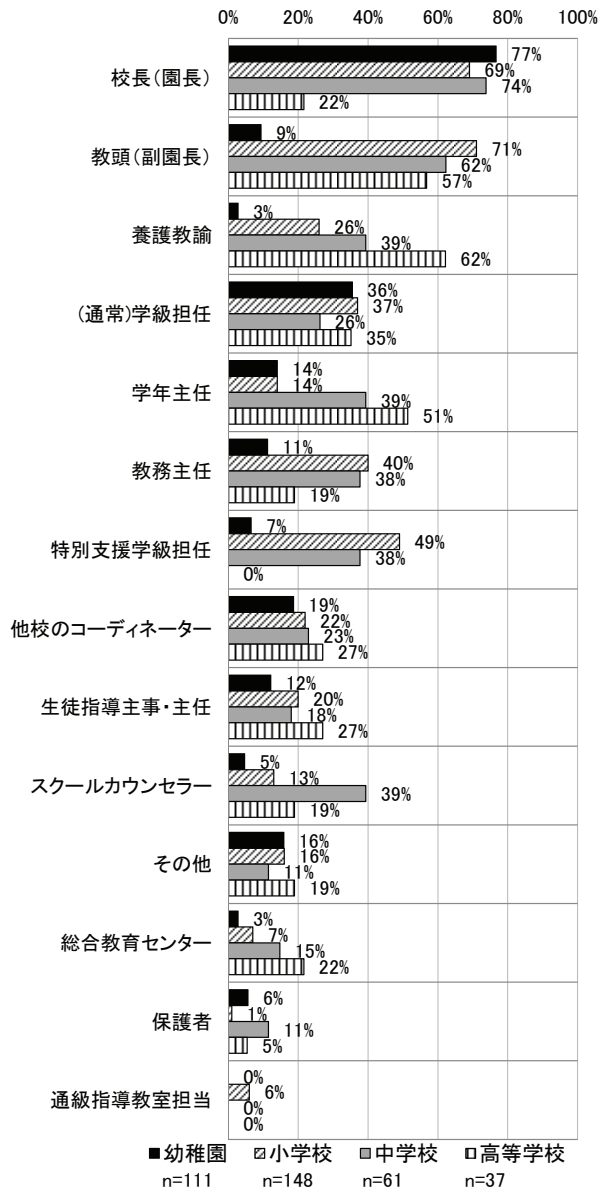


Figure3-2 相談相手(複数回答)

行われている様子が窺える結果であった。管理職への相談はどの校種においても高い傾向にあった。しかし、高等学校においては、校長への相談が他と比較して大幅に低い結果であった。ここでは、高等学校校長の校内での特別支援教育への意識が未だ十分に向けられていない可能性がある。すべての校種において言えることだが、特別支援教育における校内(園内)のキーパーソンであるコーディネーターを各学校の管理職が支えてこそ充実した支援につながると考えられる。

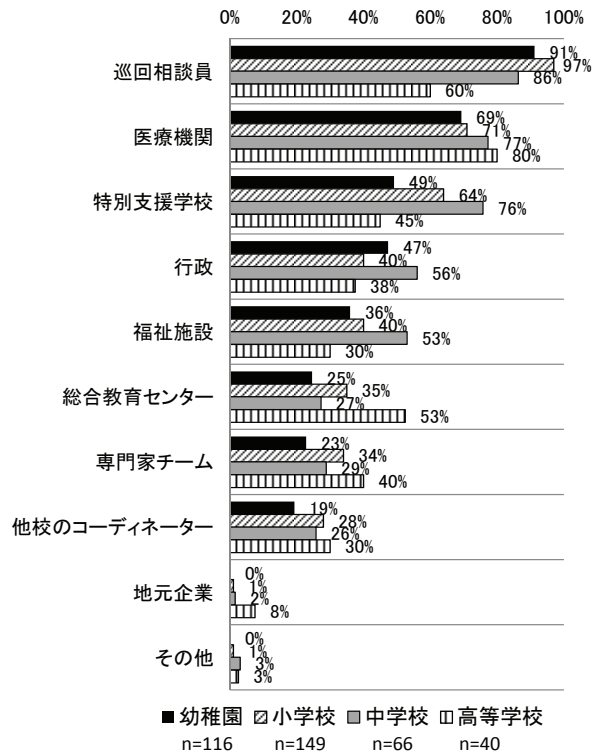


Figure3-3 外部で連携が必要と思われる関係機関(複数回答)

中学校・高等学校において、「養護教諭」への相談が高くなっている。柘植(2008)は、発達障害のある生徒の内、不登校、いじめ、非行やリストカット等の状態を併せ持つ子どもへの対応を検討する際に、養護教諭の果たす役割は大きいと述べている。中学校以上になると、上記のような状態が原因で教室に入れずに保健室登校をする生徒が出てくる。そのような子どもへの対応に重要な役割を担う養護教諭とコーディネーターとの連絡調整は必要なものとなってくる。このような要因から養護教諭への相談比率が高くなっているのだと考えられる。

### 3) 外部で連携が必要と思われる関係機関

校種別の結果は Figure3-3 に示す通りである。全校種を通して、「巡回相談員」と「医療機関」が比較的高い比率を示した。巡回相談員は、学校(園)からの派遣依頼に応じて訪問し、指導内容や方法等について指導・助言を行い、必要に応じて子どもや保護者に直接指導・助言を行うという機能を



持っている。そのため、時間的余裕のない学校(園)側としては、わざわざ外部に赴かずとも、直接訪問してくれる巡回相談の活用が顕著に高い結果になったと考えられる。医療機関との連携については、医療から教育に提供できるものとして、小野(2012)は、診断、投薬、保護者への専門的説明、本人への告知等があると述べている。医療との連携によって、子どもが学校や園での生活のしやすさにつながることは多い。そのような意味でも医療と教育との密な連携の必要性が示された結果であると考えられる。「巡回相談員」、「医療機関」に続き、小学校・中学校において「特別支援学校」という回答が多かった。特別支援学校は特別支援教育を進める上で地域のセンター機能を持つとされ、特別支援学校の教職員は地域の巡回相談も行っている。これら上位3つの回答結果を見ると、経験や知識を持った同じ教育的立場からの支援と発達障害に関する医学的立場からの支援を教育現場では求めていることがわかる。

#### 4) 外部関係機関との連携状況

校種別の結果は Figure3-4 に示す通りである。中学校の連携率が幼稚園を下回っていることが印象的である。僅かな差ではあるが、特別支援教育の体制が整いつつある中学校において、幼稚園よりも低い結果であったことは、A 県の幼稚園が積極的に連携を図っていることも考えられる。しかし、各教科学習の本格的な深まり、多様な人間関係の進展、そして社会との関わりの質的・量的増大(柘植,2008)がある中学校の時期に、外部の専門的な機関との連携なしには、教育的ニーズのある子ども一人一人の個に応じた支援には繋がりにくいと考えられる。

#### 5) 連携を図っている外部関係機関

校種別の結果は Figure3-5 に示す通りであり、Figure3-3 と概ね類似した結果であった。前述の通り、連携のしやすさという点で「巡回相談員」という回答が多数得られたと考えられる。Figure 3-3 と比較して、コーディネーターが思う必要十

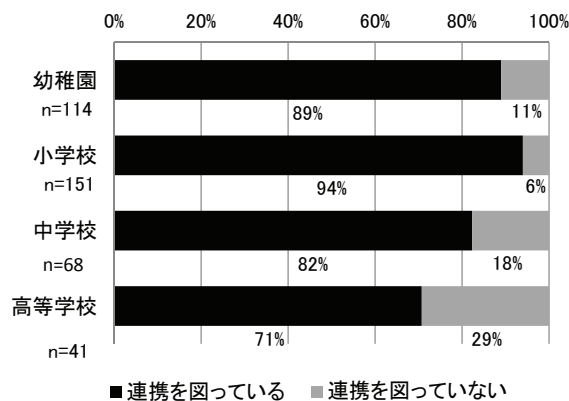


Figure3-4 外部関係機関との連携状況

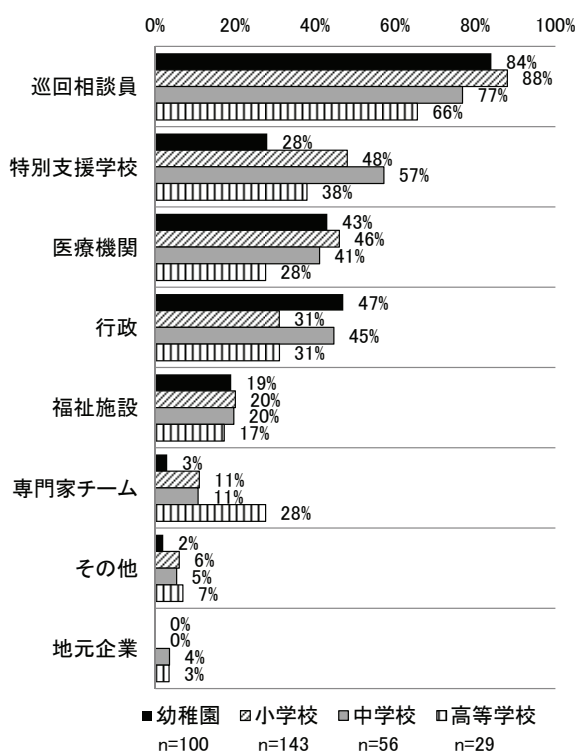


Figure3-5 連携を図っている外部関係機関先(複数回答)

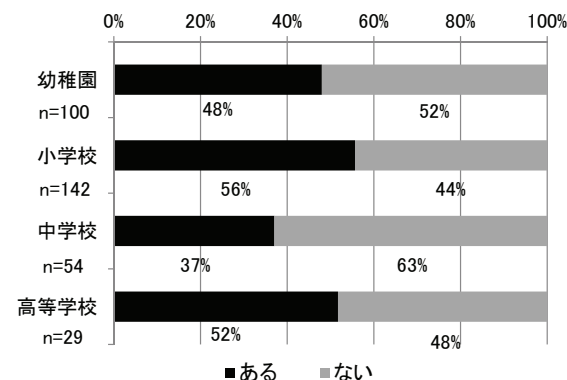


Figure3-6 外部関係機関との連携時の問題の有無

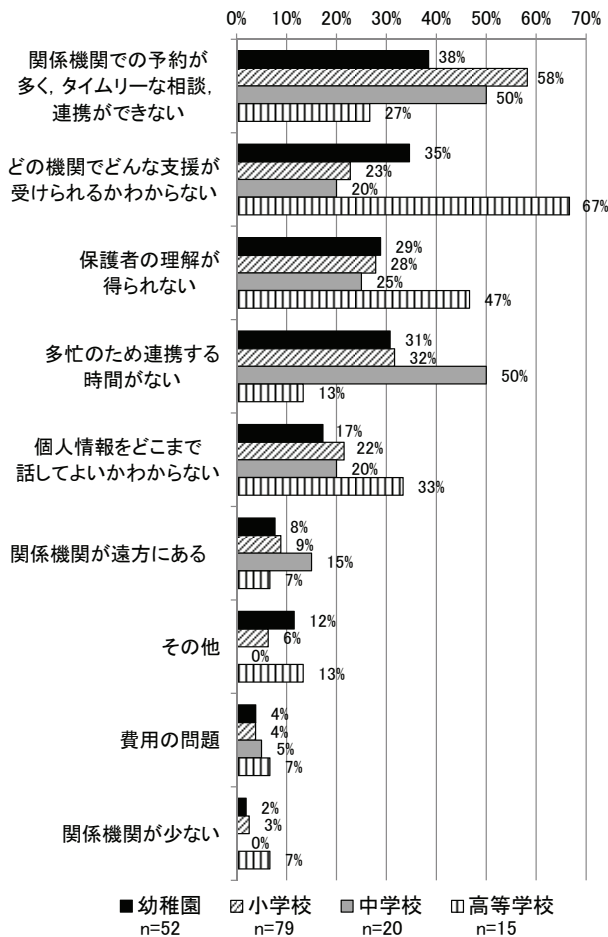


Figure3-7 外部関係機関との連携上の問題(複数回答)

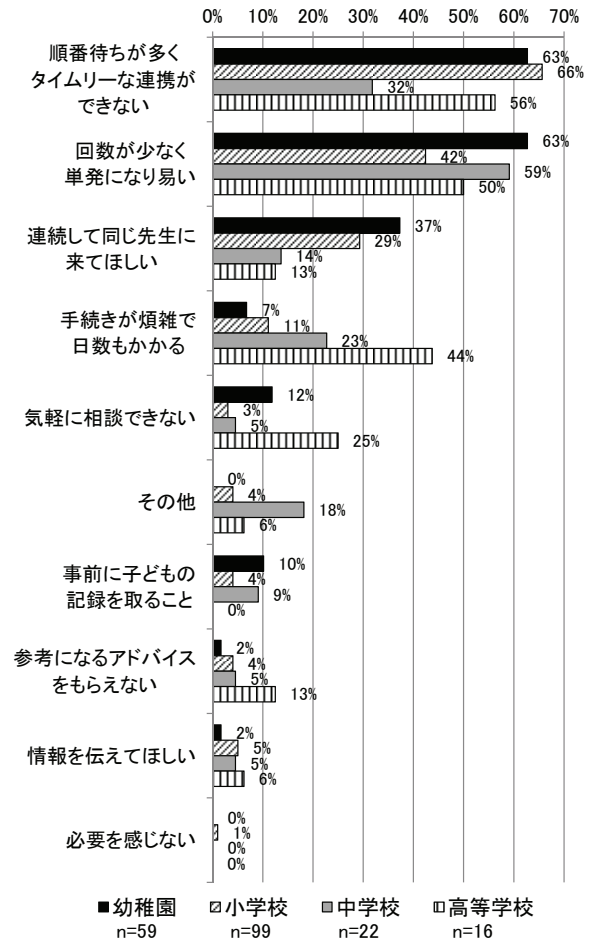


Figure3-8 巡回相談や専門家チームとの連携上の問題点(複数回答)

な連携には現状として至っていないことがわかる。しかし、連携先に偏りはあるものの、限られた時間の中で外部との連携を図っていることが窺える。

### 6) 外部関係機関との連携時の問題の有無

校種の結果は Figure3-6 に示す通りである。外部関係機関との連携の問題について、およそ半数のコーディネーターが「ある」と答えており、中学校を除く他校種は約半数で問題があると感じている。

### 7) 外部関係機関との連携上の問題

校種別の結果は Figure3-7 に示す通りである。関係機関との連携を図る際には、学校(園)側の要因として、時間的余裕の無さがあげられる。その上、連携先の関係機関も、支援要請の依頼一つ一つに対応しきれず、時間的にも人的資源の面で

も不足していることが考えられる。さらにタイムリーな対応が求められるとなると、専門家の増員等も今後関係機関の課題として考えていかなければならなくなる。しかし、文部科学省によって定められた予算の中で、専門家を各地に増員させることは現実的ではない。そのため、各学校(園)のコーディネーター育成のための研修等を通して、コーディネーターの専門性を高め、校内での対応可能な範囲を押し広げることが重要になってくると考えられる。

学校側、関係機関側の要因の他、連携を図る際に必要な保護者の同意を得る難しさという保護者側の要因もある。下司ら(2005)が指摘するように、保護者の理解を得るためには、学校で行っていることを保護者に伝え、連携を持つことで、保護者が不安に思っていることを気軽に学級担任や

学校に相談できる関係を日頃から作っておくことが大切である。また、加藤(2005)は、保護者の理解と同意を得ることについて、関係機関との連携を図る目的や、その連携が支援に大変役に立つことを説明すると記しているように、事前説明やこれからの見通し等を伝えることで保護者の中の不安感や猜疑心を和らげることができる。このように一見保護者側に要因があるようでも、学校側の適切な対応によって、保護者の理解を得やすくなると考えられる。

#### 8) 巡回相談や専門家チームとの連携上の問題点

校種別の結果は Figure3-8 に示す通りである。巡回相談や専門家チームとの連携上の問題としては、Figure3-7 の結果でも高い比率を示していた「順番待ちが多くタイムリーな連携ができない」や「回数が少なく単発になりやすい」が全体的に高かった。

幼稚園では「連続して同じ先生に来てほしい」や「回数が少なく単発になり易い」という項目で他校種よりも高かった。専門家によってもアセスメントに若干の違いがあり、対応法や手段も異なってくる。さらにその頻度が少ないのであれば尚更同一の専門家や巡回相談員からの支援・指導を受けて、一貫した支援につなげることは大切なことであるし、連携先の関係機関もそのことについての配慮が必要となるのではないかと考えられる。

「その他」の回答として、小学校では「専門家チームのメンバーがよくわからない」、中学校では「受けることに対して構えてしまう」、「保護者や生徒の了解を得ること」等があげられた。専門家チームや巡回相談等の関係機関先がそれぞれどのような機能を持ち、どのような対応を期待できるのか等を学校(園)側が十分に把握できていない可能性がある。関係機関ができることとして、学校(園)に対してそれぞれがどういう機関であるのかを今後さらに周知させる活動を促進していくことも他機関同士の連携を行う際に重要になると

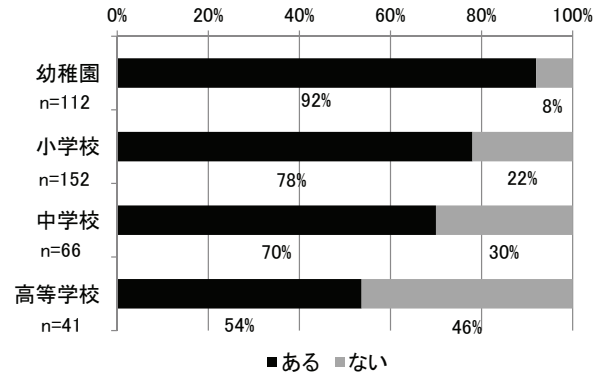


Figure4-1 保護者からの相談の有無

思われる。

#### (4) 保護者に対する相談窓口

##### 1) 保護者からの相談の有無

校種別の結果は Figure4-1 に示す通りである。幼稚園は「ある」が 92%で他校種と比べて最も高い比率だった。幼稚園と保護者の距離は他校種に比べて近いため、子どものことについて、保護者も相談しやすいのではないかと考えられる。

##### 2) 保護者からの主な相談内容

校種別の結果は Figure4-2 に示す通りである。保護者からの主な相談内容として、どの校種においても全体的に高かったのが「学校生活全般について」、「進路/就労について」、「子どもの家庭での行動について」等であった。学校にいる間の子どもの様子を窺い知れない保護者にとって、子どもの学習面・行動面・友人関係等の全般的な事柄について知りたいという気持ちが多いのではないかと考えられる。「進路/就労について」は、中学校・高等学校の段階で高くなっており、特に中学校は群を抜いている。「学習について」という項目では、小学校の比率が他校種と比べ高くなっている。小学校における学習面について、柘植(2008)は、国語や算数などの学習面では学期・学年を追うごとに急速に抽象的、理論的、総合的になっていき、その結果、学習の習得に大きな個人差が出てくると述べている。その個人差が出始めた小学校において、保護者からの相談が多くなっている

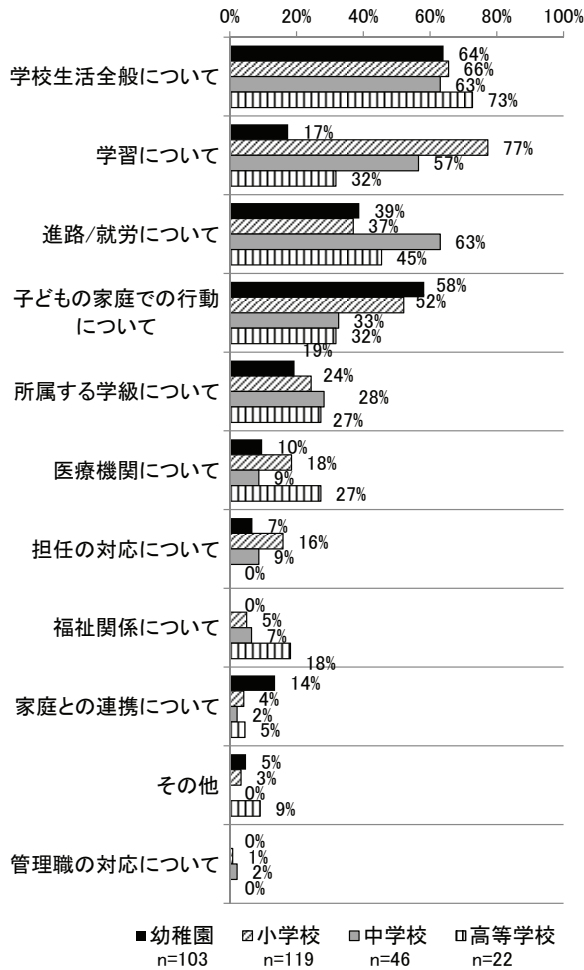


Figure 4-2 保護者からの主な相談内容(複数回答)

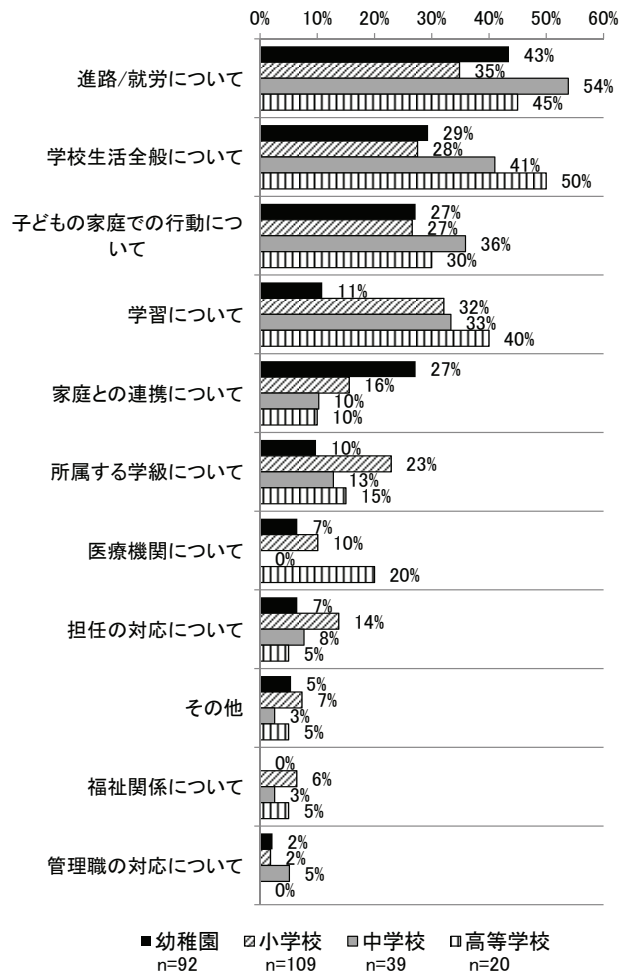


Figure 4-3 保護者からの相談対応で苦慮していること(複数回答)

のではないかと考えられる。

### 3) 保護者からの相談対応に苦慮していること

校種別の結果は Figure 4-3 に示す通りである。

「進路/就労について」の項目では、教科学習が始まることを意識し始める就学前の幼稚園、普通高校への進学か特別支援学校への進学かの選択をする中学校、社会参加や自立という意味での就労を考える高等学校において高い比率を示したのではないかと考えられる。「所属する学級について」の項目では、小学校が他校種と比べ、高い比率を示した。この結果は、就学前とは一学級の数も増え、友達関係の在り様が明確に見え始める時期であることが影響しているのではないかと考えられた。

## (5) 学級担任への支援

### 1) 学級担任が求めていると思う支援

校種別の結果は Figure 5-1 に示す通りである。

「子どもの特性理解と対応についての助言」の項目で、すべての校種において比率が高かった。発達障害の障害特性やその対応について専門的知識や支援経験がある学級担任ばかりではないため、特別な教育的ニーズのある通常学級内の子どもへの対応に奮闘している学級担任は少なくないと思われる。そのため、学級担任へ適切な助言ができるコーディネーターが求められることになる。また、ADHD のように行動面で特徴のある子どもであれば、わかりやすいが、LD のように学習面で支援を必要としている子どもは、学級担任に見過ごされやすいため、そうした子どもを見落とさな

いたためにも、コーディネーターを中心として校内委員会を開き、研修に参加するなど教職員全体で特別支援教育への意識と専門性を高めていく必要があると思われる。「子どもに対する学習の支援」の項目では、小学校が他校種と比べ比率が高かった。小学校の段階では子どもの学習面でのつまずきがどこにあるのかを適切に見極めて、そのつまずきに応じた学習方法が求められる。そのため、小学校での学習支援の要請が高くなるのではないかと考えられる。「子どもの生活面に対する支援」、「子どもの行動面に対する支援」の項目では幼稚園と小学校で高い比率を示した。普通の学校（園）での子どもの様子から、支援の必要な子どもは行動面でのトラブルが重なる等して、学級担任は子どもからのサインと受け取るもどのように対応することが子どもにとって良いのかわからないことが考えられる。早期発見・早期対応が適切になされれば、子どもが抑うつ的になったり、非行に走ったり、ひきこもり・不登校になるなどの二次障害を防ぐことも十分可能であると思われる。そのためにも、学級担任からの支援要請に対応できるスキルと知識を持ったコーディネーターが求められるのではないだろうか。

### 2) 学級担任からの支援要請の有無

校種別の結果は Figure5-2 に示す通りである。教職員の多忙な職務状況を考慮すると、学級担任からコーディネーターへの支援要請をした背景には、学級内で比較的わかりやすい子どもに対するもので、学級担任が対応に困惑し、緊急性をもって要請を出しているとも可能性として考えられる。そのため、困り感の見えにくい子どものニーズにまで学級担任が気づけていないとすれば、現状の支援要請以上にコーディネーターが対応すべき子どもはいるのではないかと考えられる。

### 3) 実際に行っている学級担任への支援

校種別の結果は Figure5-3 に示す通りである。学級担任へ実際に行っている支援として、Figure5-1 の結果とほぼ一致する結果となった。

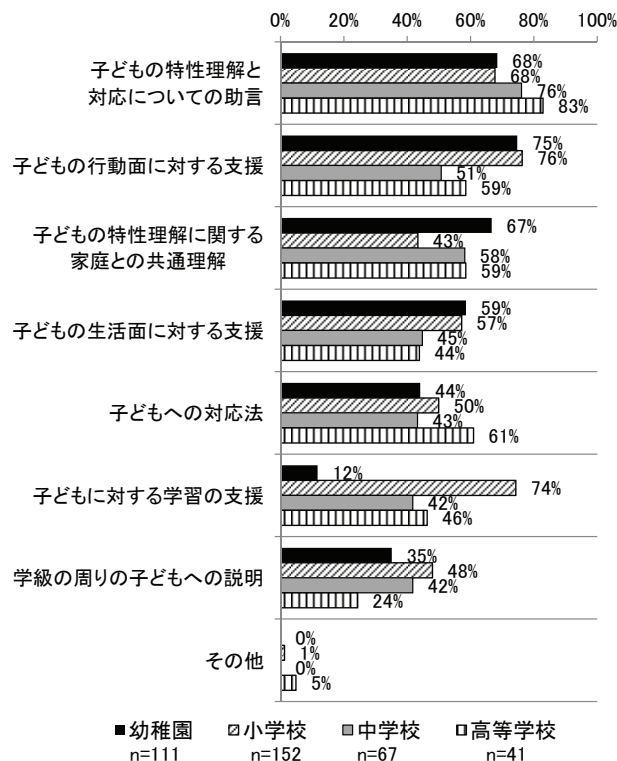


Figure5-1 学級担任が求めていると思う支援(複数回答)

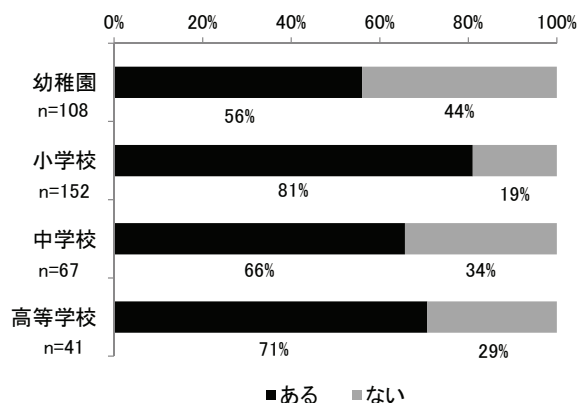


Figure5-2 学級担任からの支援要請の有無

つまり、コーディネーターは学級担任が求めていると思う支援を実際に行っているということになる。

### 4) 学級担任を支援していく上での問題点

校種別の結果は Figure5-4 に示す通りである。「時間や人員が不足しており、支援が中途半端に終わる」という項目においては、すべての校種で高い比率が示された。これまでに渡り、見えてきた特別支援教育を進めていく上での最大の課題と



校内外における特別支援教育の推進状況の実態把握

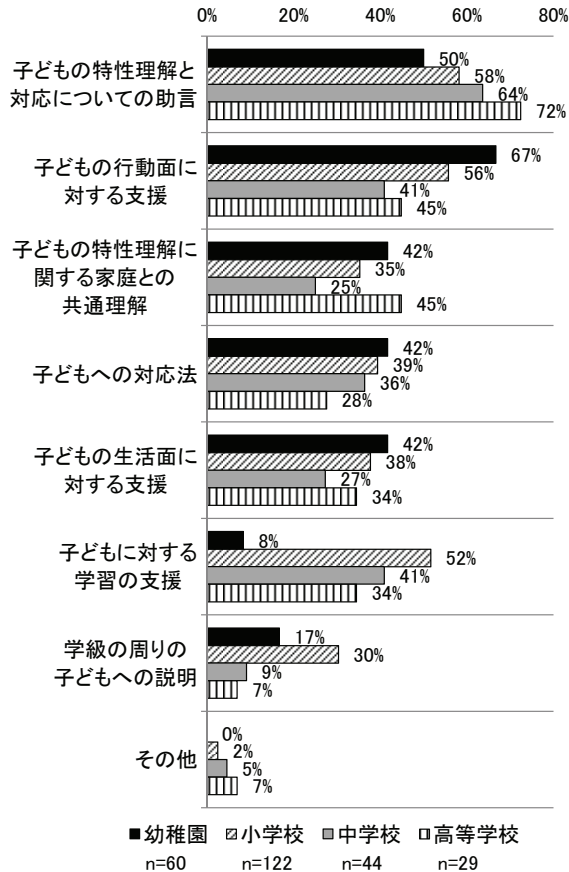


Figure5-3 実際にやっている学級担任への支援(複数回答)

言える、支援に充てる時間の無さというのが、ここでも結果として如実に表れている。また、時間だけでなく人的資源も学校(園)において不足していると現場のコーディネーターは実感していることがわかる。下司ら(2005)は、少人数学級の実現、TT(チームティーチング)加配の教員配置等、忙しすぎる学校現場への人的な支援が実施されることによって、一人一人の子どもに対する教育の質が向上すると指摘しており、実際にA県においても大学生ボランティアによる学習支援として小学校・中学校の通常学級や特別支援学級にT2として入り、支援を行う取り組みがなされている。

「コーディネーターの力量不足」という項目でも、どの校種においても比較的高い比率を示した。コーディネーターの多くが、校内(園内)の特別支援教育がうまく機能しない場合に自身の経験や知識の不足にその原因を求めている傾向がある。

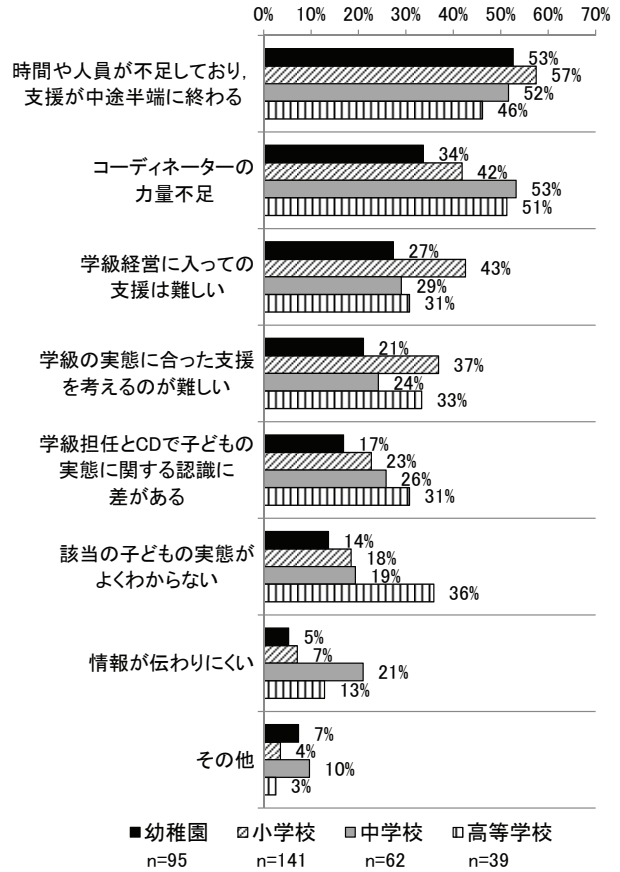


Figure5-4 学級担任を支援していく上での問題点(複数回答)

確かにコーディネーター業務には、まだまだ課題や改善の余地があると言える。しかし、コーディネーターの力量向上には学校単位での特別支援教育への意識と理解、そして、コーディネーターをサポートする他の教職員の協力が絶対的に必要であると考えられる。

以上、A県内のコーディネーターを対象にコーディネーター機能に関する質問紙調査を実施した。その結果、コーディネーターは幼稚園、小学校、中学校、高等学校に配置されているが、ほとんどが兼任であり、コーディネーターとして十分に機能していないとコーディネーター自身が評価していた。コーディネーターへの研修を今後も行い、質的向上を図ると共にコーディネーターの業務に割ける時間が確保できるような校内体制を整えることが必要であると言える。

【引用参考文献】

下司昌一・石隈利紀・緒方明子・柘植雅義・服部美佳子・宮本信也 2005 現場で役立つ特別支援教育ハンドブック 壮光舎印刷 p200-216

花熊暁 2012 総論：個に応じた支援 竹田契一・花熊暁・熊谷恵子（編） S.E.N.S 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 [第2版] II 指導 金剛出版 p19-33

堀口寿広・宇野彰 2006 特別支援教育と医療の連携 保護者と教育側の子ども理解の「ズレ」 国立オリンピック記念青年総合センター研究紀要 第6号 p71-82

加藤哲文 2005 第五章 地域及び専門機関との連携 5 医療機関との連携のポイント 下司昌一・砥柄敬三（編）小・中学校の課題整理 特別支援教育をどう進め、どう取り組むか ぎょうせい p129-130

小林倫世 2009 特別支援教育の実際 学校における福祉との連携 宮本信也・石塚謙二・西牧謙吾・柘植雅義・青木建（監） 特別支援教育の基礎 確かな支援のできる教師・保育士になるために 東京書籍 p45-118

高森明 2007 アスペルガー当事者が語る特別支援教育 スローランナーのすすめ 金子書房

越野和之 2004 第10章 特別支援教育コーディネーターをめぐる 越野和之・青木道忠（編）「特別支援教育」で学校はようになる か もがわ出版 p150-164

三宅康勝・横川真二・吉利宗久 2003 岡山大学教育実践総合センター紀要, 第8巻(2008), p117-126

宮本信也（編） 2011 LD・ADHD 等関連用語集 第3版 日本文化科学社

文部科学省（2011）国公立別・幼小中高別・項目別実施率一全国集計表  
<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2012/05/18/1321222\\_6\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/05/18/1321222_6_1.pdf)>

（2012年1月13日）

文部科学省 2003 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）

小野次郎 2012 特別支援教育概論Ⅱ：特別支援教育のシステム 上野一彦・宮本信也・柘植雅義（編） S.E.N.S 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 [第2版] I 概論・アセスメント 金剛出版 p67-77

小沼和 1976 校務分掌決定のしくみについて 日本教育学会大会発表要項 35号(1976-09-02) 156

佐久間庸子・田部絢子・高橋智 2011 幼稚園における特別支援教育の現状 全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 62(2) p153-173

笹森洋樹 2012 特別支援教育概論Ⅱ：特別支援教育のシステム 上野一彦・宮本信也・柘植雅義（編） S.E.N.S 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 [第2版] I 概論・アセスメント 金剛出版 p35-49

とくしま発達障害総合サイト  
[http://www.pref.tokushima.jp/hattatsu/kiduku\\_shien/you\\_shou.html](http://www.pref.tokushima.jp/hattatsu/kiduku_shien/you_shou.html) (2013/01/19)

柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子 2007 特別支援教育コーディネーターに関する全国悉皆調査 国内の全公立幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲・聾・養護学校の校長及び特別支援教育コーディネーターを対象に 兵庫教育大学 教育・社会調査研究センタープロジェクト研究

柘植雅義 2008 特別支援教育の新たな展開 続・学習者の多様なニーズと教育政策 勁草書房

吉利宗久・吉海真澄 2006 小学校校長における特別支援教育の理解と学校経営に関する調査研究 京都教育大学教育実践研究紀要, 第6号  
(受付日2014年10月1日)  
(受理日2014年10月10日)