

## 資 料

# 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制

三宅 康勝<sup>1)</sup>・横川 真二<sup>2)</sup>・吉利 宗久<sup>3)</sup>

本研究では、小・中学校における特別支援教育コーディネーターを対象に質問紙調査(144校)を実施し、その職務の状況と校内体制の在り方に関して考察を行った(回収率;59.0%,85校)。その結果、特別支援教育コーディネーターの活動は、校内での支援体制づくりの過程にあり、多くが現在の体制について満足しておらず、「校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない」、「教職員の理解が得られない」といった課題を感じていた。今後、地域性や校内事情を考慮しながらも、一定のコーディネーター像を確立した上で、特別支援教育に関する学校全体の意識を高めていく必要性が示唆された。

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，校内体制

## I. 問題の所在

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)」において、従来の特殊教育から特別支援教育への転換を打ち出した。すなわち、従来の特殊教育における対象に、通常学級に約6%程度在籍するとされる学習障害(Learning Disabilities;LD)、注意欠陥・多動性障害(Attention Deficit/Hyperactivity Disorder;AD/HD)、高機能自閉症などの児童・生徒も加え、一人一人の教育的ニーズを把握し、生活や学習上の困難を改善・克服するため適切な指導や必要な支援を行う新たな学校体制の構築が求められた。そして、その特別支援教育を推進するためのキーパーソンとして、盲・聾・養護学校(特別支援学校)に限らず、すべての小・中学校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)を配置する構想が示されたのであった。

こうした動向のなか、文部科学省は2003(平成15)年度から「特別支援教育推進体制モデル事業」(2005年度からは『特別支援教育体制推進事業』)として、2000~2003(平成12~15)年度までに展開された「LDモデル事業」の成果をもとに、①校内委員会の設置、②教育委員会における専門家チームの設置、③巡回相談の設置の3つを引き継ぎ、AD/HD、高機能自閉症についても判

断基準、実態把握の観点の検証、コーディネーターの指名と研修の実施等を行うこととした。そして、2007(平成19)年度までにすべての学校においてコーディネーターの指名を目指した。こうした取り組みにより、コーディネーターの指名率は向上しており、全国の平均で小学校93.3%、中学校90.9%(2006年9月1日現在)に及んでいる(文部科学省、2007)。

このように、数量的には充実してきてはいるものの、今後コーディネーターの専門性(質的側面)の向上が課題となっている。文部科学省(2004)によれば、小・中学校におけるコーディネーターの具体的な役割として、①校内の関係者や関係機関との連絡調整、②保護者に対する相談窓口、③担任への支援、④巡回相談や専門家チームとの連携、⑤校内委員会での推進役の5点を挙げることができる。これに加えて特別支援学校では、⑥地域の小・中学校への支援、⑦地域関係機関との連絡調整という地域のセンター的機能を果たすことも求められている。また、コーディネーターに求められる資質と技能については、河合(2004)が、①校内支援体制の構築・整備に関することや関係機関等との連絡調整に関する資質、②特別な教育的ニーズのある子どもや保護者の理解に関する資質、③障害のある児童・生徒などの教育実践の充実に関する資質、④地域における関係者や関係機関とのネットワークの構築に関する資質の4点を挙げた。このうち、小・中学校においては①、②の2点を重視し、特別支援学校のコーディネーターには④の「ネットワーク構築力」が必要であるとした。これらのことか

1) 岡山大学特別支援教育特別専攻科  
2) 岡山県立早島養護学校  
3) 岡山大学教育学部

ら、コーディネーターには多様な役割が求められており、その人材育成が大きな課題となっていることが指摘できる。

これまで、都道府県、政令指定都市の教育委員会において2003（平成15）年度よりコーディネーターの養成研修が行われてきた。また、大学院などの専門機関では、コーディネーター養成課程を設けて、現職教員のコーディネーターとしての専門性の向上にむけて動き出している機関も出始めてきた。高原・島田・八幡（2007）は、全国の47都道府県と2005（平成17）年度以降に指定された都市を除く13の政令指定都市を合わせた60の教育委員会を対象に調査し、コーディネーター養成のための研修が多くの自治体で積極的に取り組まれている状況を明らかにした。しかし、国立特殊教育総合研究所（2005）によれば、コーディネーターの多くは、特殊学級担任や管理職の兼務であることが明らかになり、兼務担当者の事務的・時間的負担への配慮の必要性が生じていた。

これらのことから、各学校においてコーディネーターの指名は急速に進んできたが、実際にはコーディネーターがその職務を行うに適した校内支援体制が整備されているとは言い難い現状があると考えられる。文部科学省は2007（平成19）年4月に通達した「特別支援教育の推進について（通知）」の中で、各学校においてコーディネーターを指名し、校務分掌に明確に位置づけることを示した。これは校内体制の整備の必要性を示したものとと言えるであろう。そこで本研究では、コーディネーターに対する質問紙調査を実施し、小・中学校におけるコーディネーターの職務の現状を明らかにするとともに、コーディネーター機能を果たすための校内体制をどのように整えたらよいか検討していくこととした。

## II. 研究方法

### 1. 調査対象および期間

調査対象はO県内において地域性を考慮して選定した人口5万人以上の3都市（K市：約48万人、T市：約11万人、S市：約7万人）に所在する全ての小学校（106校）、および中学校（38校）の計144校である。調査の方法は郵送による質問紙調査であり、2007（平成19）年10月初旬から11月初旬にかけて実施した。回答はコーディネーター（複数指名している学校は、主としてコーディネーターの職務を行っている教員）に依頼した。回収率は、小学校59.4%（63校）、中学校57.9%（22校）、小・中学校合計59.0%（85校）であった。

### 2. 調査項目

調査項目の作成にあたっては、文部科学省（2004）において示された、小・中学校のコーディネーターに関する具体的な役割を参考にし、①校内の関係者や関係機関との連絡調整、②保護者に対する相談窓口、③担任への支援、④巡回相談や専門家チームとの連携、⑤校内委員会での推進役の5つの観点から構成した。

## III. 結果

### 1. コーディネーターの職務に関する現状

#### 1) 属性

本調査では、男性16名（18.8%）、女性69名（81.2%）のコーディネーターから回答を得た。そのうち年齢別で見ると、30代の教員は2名（2.4%）、40代の教員は50名（58.8%）、50代の教員は33名（33.8%）であった。また、教職経験年数では16～20年が11名（12.9%）、21～25年が30名（35.2%）、26～30年が31名（36.4%）、31年以上が10名（11.8%）と、40歳代以上、および教職経験年数21年以上の中堅からベテラン層がコーディネーターの大半を占めていた。現任校勤務年数では、1年12名（14.1%）、2年15名（17.6%）、3年6名（7%）、4年14名（16.5%）、5年8名（9.4%）、6年11名（12.9%）、7年14名（16.5%）、8年5名（5.9%）であった。

#### 2) 職務体制

各校のコーディネーター指名数では、1名が81校（95.3%）と圧倒的に多いが、一方で複数（2名）のコーディネーターを指名している学校も4校あった。校務分掌を兼務しているのは71校（83.5%）と、大半の学校で何らかの校務分掌を兼務している実態が明らかになった。校務分掌を兼務するメリットとして、「学校全体のことを把握できる」、「校内の教職員の連携を図ることが容易」という回答が高い割合を占めた（表1）。一方、校務分掌を兼務するデメリットとしては、「時間的な余裕がなくなるので十分な支援が行えない」という回答が高い割合を占めた（表2）。

このことはコーディネーターとして一週間平均の職務時間が2時間以下という回答の割合が60.1%ということ（表3）や、一週間の担当授業時数が16時間以上という回答が4分の3以上（76.5%）を占めているということからもコーディネーターの多忙な状況がうかがえる（表4）。

表1 校務分掌を兼務しているメリット（自由記述）

	人数 (%)
学校全体のことを把握することができる	20 (36.4)
校内の教職員と連携を図ることが容易	14 (25.5)
児童・生徒の実態を把握しやすい	6 (10.9)
特になし	6 (10.9)
研修に参加しやすい	2 (3.6)
障害についての理解が深まる	3 (5.5)
特別支援教育の知識や経験を生かすことができる	1 (1.8)
その他	3 (5.5)

(n=55)

表2 校務分掌を兼務しているデメリット（自由記述）

	人数 (%)
時間的余裕がなくなるので十分な支援が行えない。	44 (72.1)
支援の必要なときに対応できない	8 (13.1)
ほかの校務分掌の遂行に支障が出る	5 (8.2)
特になし	4 (6.6)

(n=61)

表3 職務時間数（1週間平均）

	人数 (%)
なし	18 (21.2)
0.5時間	6 (7.1)
1時間	17 (20.0)
2時間	10 (11.8)
3時間	5 (5.9)
4時間	2 (2.4)
5時間	7 (8.2)
6時間	3 (3.5)
7時間以上	8 (9.4)
無回答	9 (10.6)

表4 担当授業時数

	人数 (%)
なし	2 (2.4)
1～5時間	1 (1.2)
6～10時間	7 (8.2)
11～15時間	10 (11.8)
16～20時間	16 (18.8)
21～25時間	19 (22.4)
26時間以上	30 (35.3)

表5 指名理由

	人数 (%)
特別支援学校の免許を保有している	1 (1.2)
特別支援学校での勤務経験がある	7 (8.2)
特別支援学級での勤務経験がある	35 (41.2)
現任校勤務が長い	3 (3.5)
よくわからない	14 (16.5)
その他	25 (29.4)

### 3) 指名理由と特別支援教育経験

コーディネーターの指名理由は「特別支援学級での勤務経験がある」が35名(41.2%)と最も多く、特別支援教育のスタートに合わせて、特別支援学級経験者を多く指名している様子が見られる。逆に、「現任校勤務が長い」という回答は3校にとどまっている(表5)。この中で特徴的なのが「その他」が25名(29.4%)と多いことである。その主な内容は、「教務主任なので」が6名、「加配教員なので」が3名、「全体が把握できる立場にいる」、「担任以外の立場である」が2名などであった。

特別支援教育の経験については、のべ73名(76.8%)のコーディネーターが「経験あり」と答えた。このうち52名(54.7%)が特別支援学級での経験を有しており、コーディネーターの指名理由とも関連していると考えられる。

### 4) 校内での立場

コーディネーターの校内での立場で最も多い特別支援学級担任は38名(44.7%)であり、次いで教務主任が14名(16.5%)であった(表6)。特別支援学級担任が多いのは、特別支援学級での勤務経験者をコーディネーターに多く指名していることによるものと考えられる。次いで教務主任が多いのは、既に述べたように、校務分掌を兼務しているメリットとして、「学校全体のことを把握することができる」という回答が多かったことから、コーディネーターは校内全体を見渡せる立場が望ましいと考えられているのではないと思われる。

また、「その他」も15名(17.6%)と多かった。その主な内訳は、「教科専科」が5名、「少人数担当」が4名、「児童支援」2名などで、比較的担当授業時間の少ない教員がコーディネーターに指名されていた。

表6 校内での立場

	人数 (%)
校長	0 (0)
教頭	2 (2.4)
教務主任	14 (16.5)
生徒指導主任	4 (4.7)
学年主任	2 (2.4)
特別支援学級担任	38 (44.7)
通常学級担任	5 (5.9)
養護教諭	1 (1.2)
保健指導主任	0 (0)
コーディネーター専任	3 (3.5)
その他	15 (17.6)
無回答	1 (1.2)

5) 重要だと思う職務と実際に取り組んでいる職務

コーディネーターとして重要だと思う職務と実際に取り組んでいる職務について、「校内関係者との連携」、「関係機関との連携」、「保護者に対する相談」、「学級担任への支援」、「巡回相談、専門家との連携」、「校内委員会の推進」、「その他」から該当するもの上位3点のうち、1位回答を3点、2位回答を2点、3位回答を1点として点数化した。重要と思う職務については、「学級担任への支援」、「校内関係者との連携」、「校内委員会の推進」の順で多かった(表7)。一方、実際に取り組んでいる職務についても、重要と思う職務と同様の結果を得た(表8)。重要だと思う職務の「その他」については「その場に応じて動く」、「事例検討」、「校内研修」という回答があった。一方、実際に取り組んでいる職務の「その他」では、「ケース会議」、「校外研修」、「児童・生徒への支援」、「事例検討」、「校内研修」という回答があった。

表7 重要だと思う職務

内容	区分	1位回答数 (点数)			合計 点数
		1位回答数 (点数)	2位回答数 (点数)	3位回答数 (点数)	
校内関係者との連携		31 (93)	16 (32)	11 (11)	136
関係機関との連携		1 (3)	6 (12)	20 (20)	35
保護者に対する相談		4 (12)	15 (30)	14 (14)	56
学級担任への支援		35 (105)	23 (46)	7 (7)	158
巡回相談、専門家との連携		2 (6)	6 (12)	17 (17)	35
校内委員会の推進		10 (30)	16 (32)	13 (13)	75
その他		1 (3)	1 (2)	1 (1)	6

(1位回答を3点、2位回答を2点、3位回答を1点として点数化した)

表8 実際に取り組んでいる職務

内容	区分	1位回答数 (点数)			合計 点数
		1位回答数 (点数)	2位回答数 (点数)	3位回答数 (点数)	
校内関係者との連携		17 (51)	29 (58)	14 (14)	123
関係機関との連携		1 (3)	5 (10)	12 (12)	25
保護者に対する相談		5 (15)	10 (20)	14 (14)	49
学級担任への支援		40 (120)	13 (26)	10 (10)	156
巡回相談、専門家との連携		1 (3)	7 (14)	11 (11)	28
校内委員会の推進		15 (45)	14 (28)	17 (17)	90
その他		4 (12)	1 (2)	1 (1)	15

(1位回答を3点、2位回答を2点、3位回答を1点として点数化した)

6) 現在の校内体制に対する満足度

現在の校内体制の満足度の結果は、「やや不満である」という回答が最も多く36名(42.4%)であった。次いで「やや満足している」が27名(31.8%)であった。「大変満足している」(5名, 5.9%)と「やや満足している」を合わせたものを肯定的回答、「やや不満である」と「不満である」(16名, 18.8%)を合わせたものを否定的回答とすると、肯定的回答は37.7%、否定的回答は61.2%となり、コーディネーターの多くは現在の校内体制について満足していない現状が明らかになった。

肯定的回答について自由記述の内容は主に、「全職員の共通理解が得られ、特別支援教育推進体制ができてい」、「校内での理解が進み、協力体制ができてい」といった回答であり、学校によっては特別支援教育への校内体制が整いつつある様子がうかがえた。一方で、「やや満足している」と答えながらも、自由記述において、「校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない」、「教職員の数が足りない」といった否定的な回答もあり、現在の校内体制に対して、全体的には肯定的な回答を寄せたコーディネーターの中にも、部分的には校内体制の不備を指摘していた。

一方、否定的回答についての自由記述の内容は主に、「校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない」、「教職員の数が足りない」、「教職員の理解が得られない」といった回答であり、先に述べたように、83.5%のコーディネーターが校務分掌を兼務していることや、50.6%(特別支援学級担任44.7%、通常学級担任5.9%)のコーディネーターが担任を兼務していることなど、コーディネーターとしての職務を行う時間の確保が難しい現状が明らかとなった(表9)。

表9 現在の校内体制の満足度の理由 (自由記述)

	人数
<b>大変満足している</b>	<b>4</b>
・全職員の共通理解が得られ、特別支援教育推進体制ができている	4
<b>やや満足している</b>	<b>20</b>
・校内での理解が進み、協力体制ができている	15
・校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない	3
・教職員の数が足りない	2
<b>やや不満である</b>	<b>30</b>
・校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない	17
・教職員の数が足りない	7
・教職員の理解が得られない	3
・管理職からの指示が多い	1
・学校や児童生徒の実態がわからない	1
・コーディネーターの力量不足	1
<b>不満である</b>	<b>17</b>
・校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない	12
・教職員の数が足りない	2
・教職員の理解が得られない	1
・管理職からの指示が多い	1
・コーディネーターの力量不足	1

(複数回答, n=70)

### 7) 職務を果たすために必要な環境整備

コーディネーターとしての職務を果たす上で必要な環境整備について「コーディネーターを専任とする」、「学校全体にかかわれる担任以外の立場の教職員が行うべき」、「特別支援教育に対する教職員の共通理解」の順に多かった(表10)。このうち「コーディネーターを専任とする」(25.7%)、「学校全体にかかわれる担任以外の立場の教職員が行うべき」(18.9%)という回答は「コーディネーター」の立場に注目した回答である。このことは、「特別支援教育の経験者が行うべき」(8.1%)、「コーディネーターが力量をつける」(4.1%)といった教員自身の資質や、「個別支援室の設置」(5.4%)、「教育相談室の設置」(2.7%)といった校内のハード面の整備よりも、コーディネーター自身の校内における立場や職務を明確にすることを望んでいることを示しているといえるであろう。

表10 職務を果たすために必要な環境整備 (自由記述)

	人数 (%)
コーディネーターを専任とする	19 (25.7)
学校全体にかかわれる担任以外の立場の教職員が行うべき	14 (18.9)
特別支援教育に対する教職員の共通理解	12 (16.2)
支援の必要な児童生徒に対する時間の確保	11 (14.9)
教職員、支援員の増員	8 (10.8)
特別支援教育の経験者が行うべき	6 (8.1)
個別支援室の設置	4 (5.4)
研修の実施	4 (5.4)
関係機関との連携を密にしておく	4 (5.4)
コーディネーターが力量をつける	3 (4.1)
管理職の理解	2 (2.7)
教育相談室の設置	2 (2.7)

(複数回答, n=74)

### 2. 校内委員会の推進について

校内委員会を設置しているのは81校(未設置3校, 無回答1校)であり、調査地域の大多数の学校では校内委員会が設置されていた。また、設置年度は2003(平成15)年度までは8校(9.4%)に対し、2004(平成16)年度以降では55校(64.7%)に達しており、2004(平成16)年度以降、校内委員会の設置が進んできた状況が明らかになった(設置年度の無回答22校, 25.9%)。

校内委員会の構成メンバーでは「校長」78名(95.1%)、「教頭」77名(93.9%)、「コーディネーター」72名(87.3%)の順に多い。「学年主任」、「通常学級担任」が50%以下ではあるものの、管理職やコーディネーターを中心に、校内の様々な立場の教職員が多く参加している状況がうかがえる(図1)。また、「その他」の主な内訳は、「通級担当」、「人権教育担当」などであった。一方で、スクールカウンセラーといった学校に常時勤務していない職員や保護者の参加が少ないことがわかった。

校内委員会を推進していく上で問題点としては、「担任や校務分掌など他の職務が忙しく、時間の確保が難しい」が30名(53.6%)、「メンバーが集まりにくく、各担当との時間調整が難しい」が16名(28.6%)と、コーディネーターが担任や校務分掌を兼務している割合が高いことや、校内委員会の構成メンバーが様々な立場の教職員であるため、時間の確保、調整が難しい状況が明らかになった。一方で、「特に問題はない」と回答したコーディネーターも9名(16.1%)いた(表11)。

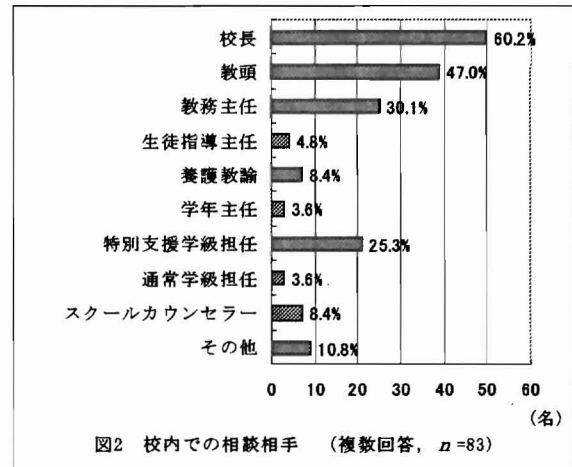
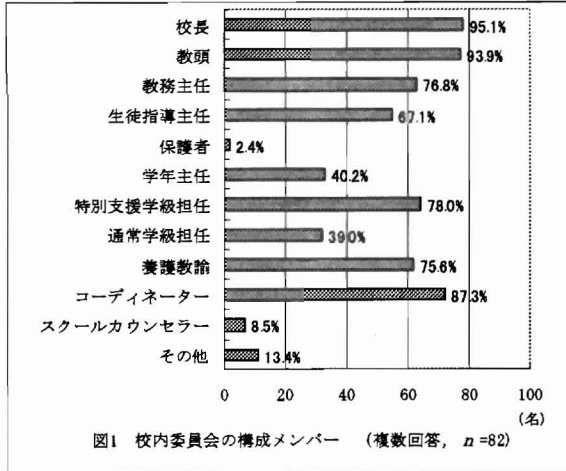


表11 校内委員会を推進していく上での問題点 (自由記述)

問題点	人数 (%)
担任や校務分掌など他の職務が忙しく、時間の確保が難しい	30 (53.6)
メンバーが集まりにくく、各担当との時間調整が難しい	16 (28.6)
校内での理解が得られない	3 (5.4)
コーディネーターの知識不足	3 (5.4)
ケース会議を充てている	3 (5.4)
必要を感じない	2 (3.6)
特に問題はない	9 (16.1)

(複数回答, n=56)

### 3. 校内の関係者や関係機関との連絡調整について

#### 1) 校内の関係者との連携

コーディネーターとしての職務に悩んだ場合の相談相手として、「校長」50名(60.2%)、「教頭」39名(47.0%)、「教務主任」25名(30.1%)の順で多かった(図2)。「校長」、「教頭」に相談する主な理由としては、「学校を経営、運営する立場だから」、「学校全体を把握している」といった、管理職としての職務上の特性をあげていた。また、「教務主任」については「学校全体を把握している」という理由に加え、「特別支援教育に詳しい」という理由もあった。

#### 2) 関係機関との連絡調整

関係機関との連絡調整で重要だと思う関係機関と実際に連携している関係機関について、「福祉機関」、「医療機関」、「特別支援学校」、「巡回相談」、「地元企業」、「その他」から該当するもの上位3点のうち、1位回答を3点、2位回答を2点、3位回答を1点として点数化した。その結果、重要だと思う関係機関では「医療機関」、「巡回相談」、「特別支援学校」の順に多か

表12 連携を図ることが重要だと思う関係機関

機関	区分			合計 点数
	1位回答数 (点数)	2位回答数 (点数)	3位回答数 (点数)	
福祉機関	14 (42)	8 (16)	23 (23)	81
医療機関	19 (57)	40 (80)	15 (15)	152
特別支援学校	14 (42)	19 (38)	22 (22)	102
巡回相談	31 (93)	16 (32)	20 (20)	145
地元企業	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0
その他	8 (24)	2 (4)	2 (2)	30

(1位回答を3点, 2位回答を2点, 3位回答を1点として点数化した)

表13 実際に連携を図っている関係機関

機関	区分			合計 点数
	1位回答数 (点数)	2位回答数 (点数)	3位回答数 (点数)	
福祉機関	16 (48)	11 (22)	7 (7)	77
医療機関	13 (39)	30 (60)	14 (14)	113
特別支援学校	13 (39)	9 (18)	16 (16)	73
巡回相談	27 (81)	14 (28)	10 (10)	119
地元企業	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0
その他	15 (45)	4 (8)	2 (2)	55

(1位回答を3点, 2位回答を2点, 3位回答を1点として点数化した)

った(表12)。一方、実際に連携している関係機関では、「巡回相談」、「医療機関」、「福祉機関」の順に多く、重要と思う関係機関と実際に連携している関係機関では異なる傾向がうかがえた(表13)。また、重要と思う関係機関と実際に連携している関係機関の両方において「地元企業」という回答が一件もなかった。これは今回の調査が小・中学校のコーディネーターを対象にしたため、就労という問題が現実には差し迫った問題としてとらえられていないためと考えられる。

また、「その他」の回答も比較的多かった(重要だと思う関係機関では30点、実際に連携している関係機関では55点)。主な回答としては、重要だと思う関係機

関で「児童相談所」（福祉機関といえるが、回答のままに示した）が10点（1位回答6点，2位回答2点，3位回答2点），「通級指導教室」が9点（1位回答9点），実際に連携している関係機関で「児童相談所」が15点（1位回答9点，2位回答6点，3位回答1点），「通級指導教室」が18点（1位回答15点，2位回答2点，3位回答1点）であった。一方，関係機関と連携していく上で問題点があると回答したコーディネーターは56名（65.9%）にのぼった（問題点なし16名，18.8%，無回答13名，15.3%）。関係機関との連携上の問題点は，「予約が多くタイムリーな相談，連携ができない」が17名（30.9%）で最も多く，次いで「多忙のため連携する時間がない」が10名（18.2%）であった（表14）。「その他」では「管理職を通して連絡するため気軽に連携できない」，「利用しづらい」といった回答があった。逆に問題点がないという主な理由は「必要に応じて支援，協力が得られる」（5名）という回答であり，十分な連携ができている学校もあった。

表14 関係機関との連携上の問題点（自由記述）

内容	人数 (%)
予約が多くタイムリーな相談，連携ができない	17 (30.9)
多忙のため連携する時間がない	10 (18.2)
具体的な問題を感じるまでに連携ができていない	8 (14.5)
どの機関でどのような支援を受けられるのかわからない	6 (10.9)
保護者の理解が得られない	5 (9.1)
個人情報をごくまで話してよいかわからない	3 (5.5)
相談機関が遠方にしかない(少ない)	2 (3.6)
費用の問題	2 (3.6)
その他	8 (14.5)

(複数回答, n=55)

#### 4. 保護者に対する相談窓口について

保護者からの相談内容について「医療機関について」，「進路・就労関係について」，「福祉関係について」，「所属する学級について」，「学校生活全般について」，「学習について」，「家庭との連携について」，「その他」から該当するもの上位3点のうち，1位回答を3点，2位回答を2点，3位回答を1点として点数化した。その結果，「学校生活全般について」，「学習について」，「所属する学級について」の順に多く，学校内における

児童・生徒についての相談が多いことがわかった（表15）。また，保護者からの相談の対応に苦慮している点では，「児童・生徒に対する保護者と学校の意識にずれがあり，共通理解できない」，「要望が多く対処しきれない」といった回答が上位を占め，保護者との共通理解を得たり，要望に対処したりすることが難しい様子がうかがえる（表16）。一方で「現在はない」（6名，12.8%）という回答もあり，対象児童・生徒の在籍状況によって保護者との関係も変化している状況がうかがえる。

逆に，学校から保護者に対する情報発信手段としては，「懇談会」が38名（44.7%），「通信」19名（22.4%），「学級担任から伝える」5名（5.9%），「電話」4名（4.7%），「教育相談」，「PTA」がそれぞれ3名（3.5%），「ホームページ」2名（2.4%）など様々な手段で保護者へ情報発信をしている様子があった。

表15 保護者からの相談内容

内容	区分			合計 点数
	1位回答数 (点数)	2位回答数 (点数)	3位回答数 (点数)	
医療機関について	2 (6)	5 (10)	8 (8)	24
進路・就労関係について	6 (18)	8 (16)	10 (10)	44
福祉関係について	0 (0)	2 (4)	3 (3)	7
所属する学級について	9 (27)	13 (26)	16 (16)	69
学校生活全般について	38 (114)	15 (30)	7 (7)	151
学習について	18 (54)	25 (50)	16 (16)	120
家庭との連携について	1 (3)	2 (4)	4 (4)	11
その他	0 (0)	1 (2)	1 (1)	3

(1位回答を3点，2位回答を2点，3位回答を1点として点数化した)

表16 保護者からの相談の対応に苦慮している点（自由記述）

内容	人数 (%)
子どもに対する保護者の意識と学校の意識にずれがあり共通理解できない	14 (29.8)
要望が多く対処しきれない	6 (12.8)
障害に対する理解がない	4 (8.5)
学校での様子をそのまま伝えられない	3 (6.4)
コーディネーターの力量不足	3 (6.4)
時間がない	2 (4.3)
個別支援を希望する人が多く，手がまわらない	2 (4.3)
現在はない	6 (12.8)
その他	7 (14.9)

(n=47)

5. 担任への支援について

「担任が求める支援」と考える項目と実際に行っている支援について「児童・生徒の特性と対応」、「障害に関する家庭との共通認識」、「各教科の支援」、「生活面に対する支援」、「行動面に対する支援」、「学級の児童・生徒たちへの説明」、「障害特性についての助言」、「その他」から該当するもの上位3点のうち、1位回答を3点、2位回答を2点、3位回答を1点として点数化した。その結果、コーディネーターが考える「担任の求める支援」とは、主に「児童・生徒の特性と対応」、「行動面に対する支援」であった(表17)。一方、実際に担任に行っている支援についても上位2項目では同様の結果が得られた。しかし、「行動面に対する支援」と「障害特性についての助言」の差は10点とわずかであり、1位回答数に限ってみると「障害特性についての助言」は14名で「行動面に対する支援」の9名より多い。また、「各教科の支援」、「生活面に対する支援」もわずかではあるが合計点数が多くなってきており、コーディネーターが主に「担任が求める支援」と考える「児童・生徒の特性と対応」、「行動面に対する支援」という項目以外にも支援を行っている様子がうかがえる(表18)。

担任を支援していく上での問題点では、「時間や人員が不足しているため、支援が中途半端に終わる」という回答が半数(32名)を占め、既に述べたように担任や校務分掌を兼務することによってコーディネーターとしての職務時間が足りない状況を示している(表19)。また、「コーディネーターの力量不足」という回答も多かった(12名, 18.8%)。「コーディネーターの力量」については、先に示した様々な項目で見受けられたが、本項目での割合が最も高いことから、コーディネーターは担任への支援に最も「コーディネーターの力量」が求められていると考えていることがわかった。

表17 「担任が求める支援」と考える項目

項目	区分	1位回答数			2位回答数			3位回答数			合計 点数
		(点数)	(点数)	(点数)	(点数)	(点数)	(点数)	(点数)	(点数)		
児童・生徒の特性と対応		43	(129)	12	(24)	9	(9)			162	
障害に関する家庭との共通認識		1	(3)	18	(36)	14	(14)			53	
各教科の支援		8	(24)	5	(10)	9	(9)			43	
生活面に対する支援		6	(18)	7	(14)	16	(16)			48	
行動面に対する支援		13	(39)	26	(52)	10	(10)			101	
学級の児童・生徒たちへの説明		2	(6)	4	(8)	10	(10)			24	
障害特性についての助言		9	(27)	10	(20)	9	(9)			56	
その他		1	(3)	0	(0)	0	(0)			3	

(1位回答を3点, 2位回答を2点, 3位回答を1点として点数化した)

表18 担任に対する支援

項目	区分	1位回答数		2位回答数		3位回答数		合計 点数
		(点数)	(点数)	(点数)	(点数)	(点数)	(点数)	
児童・生徒の特性と対応		33	(99)	12	(24)	13	(13)	136
障害に関する家庭との共通認識		3	(9)	10	(20)	9	(9)	38
各教科の支援		8	(24)	6	(12)	8	(8)	44
生活面に対する支援		8	(24)	9	(18)	13	(13)	55
行動面に対する支援		9	(27)	23	(46)	11	(11)	84
学級の児童・生徒たちへの説明		0	(0)	0	(0)	4	(4)	4
障害特性についての助言		14	(42)	12	(24)	8	(8)	74
その他		1	(3)	2	(4)	2	(2)	9

(1位回答を3点, 2位回答を2点, 3位回答を1点として点数化した)

表19 担任を支援していく上での問題点 (自由記述)

	人数 (%)
時間や人員が不足しているため、支援が中途半端に終わる	32 (50.0)
コーディネーターの力量不足	12 (18.8)
学級担任とコーディネーターで子どもの実態に関する認識に差がある	6 (9.4)
該当の子どもの実態がよくわからない	6 (9.4)
情報が伝わりにくい	2 (3.1)
学級経営に入っただけの支援は難しい	2 (3.1)
学級の実態に合った支援を考えること	2 (3.1)
その他	5 (7.8)

(n=64)

6. 巡回相談や専門家チームとの連携について

巡回相談や専門家チームとの連携を行っている学校は61校(71.8%)と、多くの学校で行われていた(行っていない21校, 24.7%, 無回答3校, 3.5%)。その回数は、年間3回以下が48校(78.7%)であった。また、年間6回以上という学校も3校あった(6回1校, 8回1校, 12回1校)。一方、「連携を行っていない」と回答した21校のうち11校からその理由についての回答を得た。主なものは「必要を感じない」(5名), 「該当の児童・生徒がいない」(4名), 「スクールカウンセラーの方が役に立つ」(2名)などであった。

また、コーディネーターが巡回相談や専門家チームとの連携を図る上での問題点として、「順番待ちが多く、タイムリーな連携ができない」という回答が最も多く(13名), 先に述べた関係機関との連携と同様の問題点が指摘された(表20)。「手続きが煩雑で日数もかかる」(6名), 「気軽に相談できない」(5名)という回答も上位を占め、巡回相談や専門家チームとの連携を図りにくい様子がうかがえる。



表20 巡回相談や専門家チームとの連携を図る上での問題点(自由記述)

	人数(%)
順番待ちが多く、タイムリーな連携ができない	13 (33.3)
手続きが煩雑で日数もかかる	6 (15.4)
気軽に相談できない	5 (12.8)
回数が少なく単発になりやすい	3 (7.7)
参考になるアドバイスをもらえない	2 (5.1)
情報を伝えてほしい	1 (2.6)
連続して同じ先生に来てほしい	1 (2.6)
記録を取ること	1 (2.6)
必要を感じない	7 (17.9)

(n=39)

### 7. コーディネーターとしての資質

コーディネーターとしての資質について、「十分である」と回答したコーディネーターは2名(2.4%)と最も少なかったのに対して、「不十分である」と回答したコーディネーターは31名(36.5%)と最も多かった。「十分である」、「やや十分である」(10名, 11.8%)をあわせたものを肯定的回答、「やや不十分である」(23名, 27.1%)、「不十分である」をあわせたものを否定的回答とすると、肯定的回答は14.2%、否定的回答は63.6%となり、コーディネーターの多くは、コーディネーターとしての資質について否定的にとらえていることがわかった。一方で、「わからない」と回答したコーディネーターも18名(21.2%)と5分の1以上を占めた。

## IV. 考察

### 1. 小・中学校におけるコーディネーターの現状

本調査においては、コーディネーターを担っている教職員は、教職経験年数21年以上の中堅からベテラン層(83.5%)が多く、指導的な立場にある教職員が多数指名されていることが明らかになった。また、柘植・宇野・石橋(2007)は、校長はコーディネーターの指名にあたって、特別支援教育に対する熱意や知識・技能を最も配慮しているとした。本調査では、のべ73名(76.8%)のコーディネーターが特別支援教育の経験を有していたことや特別支援学級担任が最も多くコーディネーターに指名されている(38名, 44.7%)ことから、全国的な動向と同様の指名が行われていると考えられる。そして、現任教勤務年数の長さは、コーディネーターの指名にはそれほど重視されていなかった。

一方で、自分自身のコーディネーターとしての資質が十分ではないとしたコーディネーターが多数いた。田中(2007)はコーディネーターに必要な資質を①感情と理性の分離、②整理、分析する観点、③コミュニケーション

能力、④柔軟性であるとし、このうち②整理、分析する観点について、特別支援教育の専門知識が乏しいコーディネーターであっても、目の前の現象について、整理、分析しておく習慣をつけることで業務の大半を行うことができるとした。さらにその上で、発達障害の知識を加える研修が大切であるとした。本調査地域においても、県教育委員会や市教育委員会が主催の研修が行われてきている。この研修には本調査の対象となったコーディネーターも数多く参加しており、今後、これらの研修を通して得た知識を実践に還元していくことが必要になってくるであろう。

### 2. コーディネーターの取り組み

コーディネーターは「学級担任への支援」、「校内関係者との連携」、「校内委員会の推進」ということが重要だと考え、実際に取り組んでいる。これらはすべて校内での支援や組織づくりである。大石・大塚(2007)はコーディネーターとしての取り組み内容を「組織」「実践」「連携」の3つに分類し、現在は「組織」から「実践」に移りつつあるとし、「連携」については、手付かずの状態であるとした。本調査においても同様に、「巡回相談、専門家との連携」、「関係機関との連携」についてはなかなか取り組めていなかった。これは、校務分掌を兼務し、時間的余裕がないことや、担当授業時間の多さからコーディネーターとしての職務に取り組む時間数の確保が難しく、学校外部の関係機関との「連携」までは対応できないことを示していると考えられる。

一方で、医療機関、巡回相談、特別支援学校等との連携をすべきであると考えられるコーディネーターは多く存在した。その中で大切になってくるのは、連携の簡易性、適時性、継続性であると推察された。また、田中・池本(2004)が指摘するように、学校と学校外の機関との連携という点においては、市町村の体制により、地域格差・学校格差が生じてくる恐れがある。今後、地域ごとの実践事例をもとに検討していく必要があるだろう。

また、学校教育法施行令(第18条の2)では就学時に教育学、医学、心理学などの専門家の意見を聴くとともに保護者からも意見を聴くものとした。このことから、特に保護者に対する対応が重視されつつあると考えられる。本調査では、児童・生徒に対する保護者と学校の意識にずれが生じており、共通理解できていない実態が明らかになった。今後、ケース会議や校内委員会の場において、保護者を交えた支援のあり方について検討する必要があると思われる。

### 3. 校内体制の構築

大石ら(2007)は校長や学校体制によってコーディネーターの役割が左右され、その位置付けがまだまだ不安定な役職であるとした。また、伊藤・横尾(2005)は学校全体に特別支援教育体制を整えることができなければ、コーディネーターがその能力を発揮することが難しいと指摘している。先に述べたように、本調査地域のコーディネーターの活動は、校内での支援体制づくりを行っている段階であり、多くのコーディネーターが現在の校内体制について満足していなかった。その上で「校務分掌や担任の仕事が忙しく、時間がない」、「教職員の理解が得られない」といった課題が挙げられていた。

これに対して、校内体制を整えていく上で「コーディネーターを専任とする」、「学校全体にかかわれる担任以外の立場の教職員が行うべき」というコーディネーターの立場に注目した回答からもうかがえるように、コーディネーターとしての活動時間の確保に加え、校内における立場や職務を明確にするなどの検討が必要となってくるであろう。さらに、支援の必要な児童・生徒を学校全体の問題として考えられる教職員同士の人間関係の形成を円滑に進めるために、田中(2007)が指摘するように、コーディネーターのコミュニケーション能力も、校内体制の整備と同様に必要になってくると考えられる。

以上から、校内事情に配慮しながらも、大石ら(2007)の指摘した「一定のコーディネーター像」を確立した上で、学校全体の特別支援教育に対する意識を高めていくことが必要になってくるのではないだろうか。今後、校内体制が整えられていく過程において、本調査と同様の全県調査を行うことが望ましい。その際、小・中学校のコーディネーターの職務実態の違いにも言及し、さらに究明・分析する必要がある。

### 謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力くださいました関係者の皆様に心より感謝を申し上げます。

### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2007) 平成 18 年度幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校等における LD, AD/HD, 高機能自閉症等のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査.
- 2) 文部科学省 (2004) 小・中学校における学習障害 (LD), 注意欠陥/多動性障害 (AD/HD) 等の児童生徒への教育支援を行う体制を整備するためのガイドライン (試案).
- 3) 河合康 (2004) 特別支援教育コーディネーターのあり方. 教育と医学. 52,32-39.
- 4) 高原光恵・島田恭仁・八幡ゆかり (2007) 特別支援教育コーディネーター養成事業の確立に向けてー全国及び徳島県内の養成計画に関する実態調査ー. 鳴門教育大学研究紀要. 22,102-112.
- 5) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005) 小学校・中学校の特別支援教育の推進に関する調査.
- 6) 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. 兵庫教育大学教育・社会調査研究センター.
- 7) 田中容子 (2007) 特別支援教育コーディネーターに必要な知識と資質. 児童心理. 61,27-32.
- 8) 大石啓文・大塚玲 (2007) 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの現状と養護学校への支援ニーズ. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要. 13,173-183.
- 9) 田中宏美・池本喜代正 (2004) 特別支援教育の推進のための教育支援体制. 宇都宮大学教育学部教育実践センター紀要. 27,285-294.
- 10) 伊藤由美・横尾俊 (2005) 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. 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に関する実際研究」報告書.

---

Title : A Survey on Role and Actual Working Status of the Special Needs Education Coordinator in Public Elementary and Junior High School

Yasukatsu MIYAKE (Postgraduated Study Course of Special Needs Education, Okayama University)

Shinji YOKOGAWA (Hayashima Special School for Students with Diseases)

Munehisa YOSHITOSHI (Faculty of Education, Okayama University)

Keywords : Special Needs Education, Special Needs Education Coordinator, School System

---