

## 特別支援教育コーディネーターの外部支援に関する課題意識

### 一 A県内の特別支援学校におけるインタビュー調査から一

小山聖佳\*, 東信之・佐々木全\*\*

(2018年2月13日受付)

(2018年2月14日受理)

Seika OYAMA, Nobuyuki AZUMA, Zen SASAKI

Task Consciousness Concerning External Support of the Special Education Coordinator

: From an interview survey at a special support school in A prefecture

#### 要 旨

地域における特別支援教育を推進する体制を整備に際しては、特別支援学校が中核的な役割を担うことが求められている。いわゆる「特別支援学校のセンター的機能」である。

この充実を目指して、本研究では、A県の特別支援学校特別支援教育コーディネーターが認識している地域における特別支援教育推進上の課題を明らかにすることを目的にした。

そのために、特別支援学校の外部支援を担当する特別支援教育コーディネーターに半構造化面接法を用いて、相談内容、学校体制等について聞き取り調査を行い、計量テキスト分析を実施した。

そこから、特別支援教育コーディネーターは、地域の通常の学校における教師の特別支援教育に関する理解が進んでいるという肯定的見方の一方で、各学校における支援体制の整備が課題として指摘された。

#### I はじめに

2005年当時文部科学省は、特別支援教育を構想するにあたり「今後、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上で、特別支援学校(仮称)は中核的な役割を担うことが期待される」「特別支援学校(仮称)が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる」とした<sup>1)</sup>。この具現こそが、現在でいうところの特別支援学校における「センター的機能」やその担い手である「特別支援教育コーディネーター」である。

文部科学省が実施した「平成27年度特別支援学

校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」によれば、センター的機能を担当する分掌・組織を設けている国立及び公立学校は90%を超え、「特別支援教育コーディネーター」を複数配置している国立及び公立学校は60%を超えている。また、センター的機能の取組の実際として、「小・中学校等の教員への支援機能」が挙げられている。相談内容では、「指導・支援に係る相談・助言」「障害の状況等に係る実態把握・評価等」「就学や転学等に係る相談・助言」の順に多かった。特別支援学校における課題として「地域のニーズへ応えるための人材を校内で確保すること」及び「多様な障害に対応する教員の専門性の確保をす

\*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, \*\*岩手大学大学院教育学研究科

ること」が挙げられ、いずれもセンター的機能を推進する人材に関するものであった。

一方で、小・中学校等における課題として、「特別支援教育実施のための校内体制を構築すること」「全教員が特別支援教育の重要性について理解していること」等が挙げられた<sup>2)</sup>。

このことは、特別支援教育コーディネーターの役割として期待される「学校内の関係者や関係機関との連絡・調整、保護者に対する学校の窓口、地域内の小・中学校等への支援、地域内の特別支援教育の核として関係機関との密接な連絡調整」<sup>3)</sup>における後者2点に関わるものであろう。このような特別支援学校におけるセンター的機能として特別支援教育コーディネーターが担う取組（以下、「外部支援」と称する）では、実践研究から特別支援学校主催による地域向け参加型研修会実施の有効性<sup>4)</sup>や、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる移行支援に関する研究<sup>5)</sup>、特別支援教育コーディネーターによる実践のポイント<sup>6)</sup>等が明らかになってきている。また、特別支援教育の更なる推進に向け、特別支援学校における特別支援教育コーディネーター自身の資質向上プログラム開発も行われてきている<sup>7)</sup>。

一方で、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが認識する課題に焦点を当てた研究は少なく、外部支援の現状は明らかになっていない。

そこで、本研究では、特別支援教育コーディネーターが外部支援の現状において認識する課題を明らかにすることを目的とした。

## Ⅱ 方法

特別支援教育コーディネーターが認識する課題を明らかにするために、A県内の特別支援学校全17校の外部支援を担当する教員を対象とした30分程度の半構造化面接法を行った。

調査項目は、①外部支援の経験年数、②通常学級の先生方から受ける相談内容、③相談内容に対する指導・助言、④学校体制の状況、⑤外部支援

での困りごと、⑥通常学級の先生方への願い等である。

把握した回答を全てテキストデータに変換し、「KH Coder」によって計量テキスト分析を行った。「KH Coder」とは、テキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアである<sup>8)</sup>。これによって、頻出後の共起関係を示す「共起ネットワーク」を得る。これをもとのテキストデータ（以下では、原文と記す）の文脈と対照させながら、解釈を加えた。

なお、本校の執筆、公表については関係者の承諾を得た。調査、分析、執筆のいずれの段階においても匿名性を担保し、適切な表記であることを共同執筆者及び研究協力者によって確認した。

## Ⅲ 結果と考察

計量テキスト分析の結果、総抽出語数（分析対象ファイルに含まれる全ての語の延べ数）は18,525語、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は1,622語であった。このうち、分析に使用される語として6,594語、異なり語数1,252語が抽出された。これらの頻出語のうちの上位150語とその出現頻度を表1に示した。

また、出現パターンの似通った語（すなわち共起の程度が強い語）を線で結んだ「共起ネットワーク」を図1に示した。ここでは、強い共起関係ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画される。中心性（それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているか）が高いほど、図の中央に位置し、かつ色分けされる。水色・白・ピンクの順に中心性が高くなるが、印刷の都合上本紙面では表示はグレースケールである。なお、文中の抜粋について、下線を記したのは、図中に出現した語である。

### 1 「先生」の語を中心とする語群から

図1の左中央から「先生」の語を中心とするまともが見て取れる。この「先生」に関しては、

表1 頻出後の出現頻度

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
支援	159	時間	16	複数	9
子	145	大きい	16	一生懸命	8
先生	143	アドバイス	15	家庭	8
思う	115	依頼	15	学ぶ	8
学校	102	関わる	15	学力	8
多い	100	状況	15	頑張る	8
学級	82	部分	15	機能	8
中学校	60	良い	15	具体	8
相談	57	話	15	経営	8
授業	52	お話	14	見える	8
小学校	50	一緒	14	仕方	8
担任	47	外部	14	肢体	8
コーディネ-	42	行動	14	視点	8
障害	37	情報	14	実際	8
困る	36	進路	14	進む	8
理解	36	関係	13	増える	8
言う	30	今	13	難聴	8
見る	29	小中学校	13	不自由	8
感じる	28	人	13	お伝え	7
校長	27	全体	13	もう少し	7
ケース	26	体制	13	やり方	7
難しい	26	担当	13	チーム	7
検査	25	提案	13	トラブル	7
特別	25	来る	13	委員	7
必要	25	集団	12	求める	7
変わる	25	出る	12	教育	7
管理職	24	書く	12	傾向	7
指導	23	少ない	12	継続	7
対応	22	登校	12	高い	7
考える	21	入る	12	場合	7
高校	21	変える	12	場面	7
自分	21	友達	12	状態	7
伝える	21	取り組む	11	深める	7
保護	21	大変	11	診断	7
教科	20	特別支援教	11	生活	7
上手い	20	勉強	11	大事	7
校内体制	19	気	10	任せる	7
行く	19	行う	10	年	7
生徒	19	受ける	10	悩む	7
通常	19	声	10	配慮	7
違う	18	特	10	保育園	7
経験	18	目	10	幼稚園	7
校内	18	クラス	9	すべて	6
聞く	18	環境	9	一つ	6
問題	18	結構	9	引継ぎ	6
発達	17	研修	9	外	6
分かる	17	周り	9	協力	6
意識	16	前	9	結果	6
学習	16	答え	9	工夫	6
個別	16	内容	9	高等	6

「担任の先生」や「周りの先生」,「特別支援学級の先生」等と広い意味合いで使われていることを示している。さらに,「担任」は中心度が高いため,当たり前ではあるが担任を中心に学級の児童生徒の支援について「周りの先生」や「特別支援学級の先生」等と関わりながら,検討しているということが読み取れる。

つまり,特別支援教育を推進していくに当たって,「担任の先生」のみならず,「周りの先生」や「特別支援学級の先生」をはじめとして,周囲の先生方の関わりが必要であることがわかる。ここ

でいう関わりとは,先行研究から「同僚の教員と協働すること」と操作的に定義する<sup>9)</sup>。これに関連する原文には,担任や校内の特別支援教育コーディネーターへの負担や困り,孤立に関する訴えがあった。渡辺・柿崎は,「校内の特別支援教育コーディネーターを含め,教師は支援を必要とする児童への支援に戸惑っている<sup>10)</sup>」と指摘している。また,福永・古井は,「学級担任の困り感を軽減する校内支援体制として,「保護者・クラスメイトへの対応」が有効に機能しているとし,「校内連携・共通理解」に加え,専門職や保護者,ク

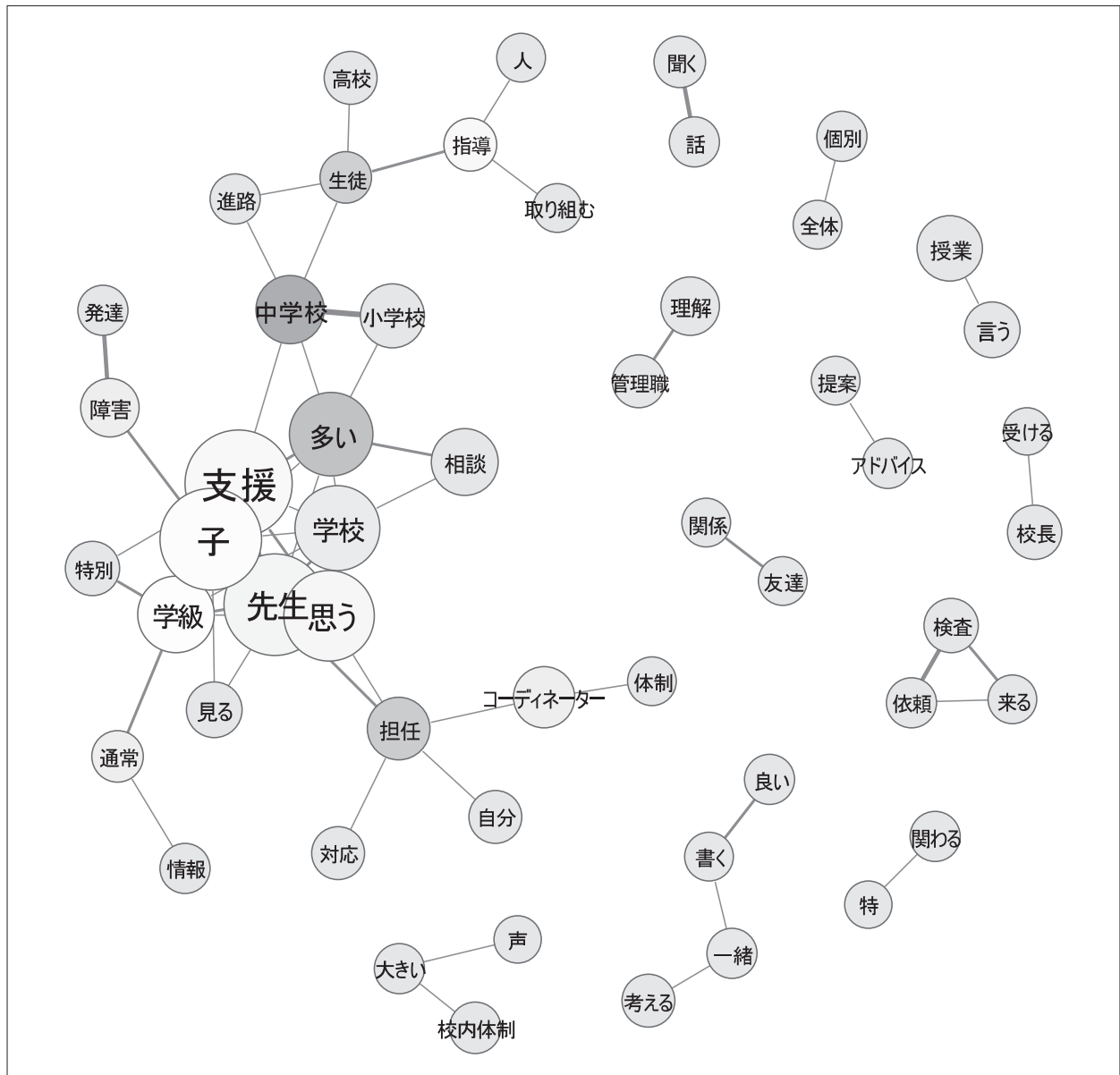


図1 共起ネットワーク

ラスメイトへの対応も必要である<sup>11)</sup>」と述べている。

以上から、対象の児童生徒を複数の目で観察し、学校全体で共通理解を図っていくことが求められるだろう。

## 2 「一緒」の語を中心とする語群から

図1の右中央下にある「一緒」「考える」のまとまりがある。関連する原文では、特別支援教育コーディネーターからの指導・助言に基づき支援

内容について「一緒に考える」などが多く見られた。また「個別の指導計画を一緒に書く」という内容もあった。

つまり、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは、各学校の学級担任もしくは特別支援教育コーディネーターと協働しながら児童生徒の支援に当たっているということである。

例えば、苦慮事例に対しては「目の前の行動における対症療法的な答えが求められがち<sup>12)</sup>」ということからも、学校現場では即時的な解決を求め

てしまいがちである。

しかし、特別支援教育コーディネーターは、短時間での子ども等の見取りと見立てで即時的な解決を導くものではない。関連する原文でも「先生方の知識は増えたが、この障害にはこの対応と考えてしまうケースがある」とのことであった。

以上から、継続的に子どもの実態把握を行い、日ごろから接している担任の先生と協働しながら、一緒に支援について考える必要がある。

### 3 「中学校」の語を中心とする語群から

図1の左上の「中学校」「小学校」「高校」「進路」のまとまりがある。ここで「中学校」が頻出していると同時に中心性が高いのは、特別支援教育コーディネーターに学校体制や外部支援での困り感を尋ねると、「中学校」に関わる内容が多く出されたことによる。

福永・古井は、「小学校の校内支援体制が質的な整備もなされつつあると学級担任が評価している<sup>11)</sup>」と指摘している。これに対する中学校の現状について、別府・上野らは、「教科担任制や生徒指導の重視など、小学校と違った環境の中での一人のアスペルガー症候群と診断された事例が抱える課題が、および校内支援体制を築く上での困難点が浮き彫りになった<sup>13)</sup>」としている。関連する原文においては、学校体制に関する文脈中で「小学校、高校は理解が進んでいる」との内容があった。無論これは中学校に比してということであった。別府は、事例研究において、生徒の思春期や教科担任制等の原因により、中学校では特別支援教育の体制づくりに困難が生じやすいことを示唆した<sup>14)</sup>。

しかし、そのような状況でも善処のエピソードがあった。例えば「養護教諭が架け橋となって、支援や校内体制作り、他の生徒との関係作りに役割を果たした<sup>15)</sup>」と中学校における養護教諭のエピソードである。

以上から、校種間接続の充実という観点からも、小学校に比して中学校の特別支援教育の体制づくりが急務である。

### 4 「管理職」の語を中心とする語群から

図1の中央上に「理解」「管理職」という語のまとまりがある。

関連する原文には、「まだまだ管理職の理解が進んでいない」という内容があった。ここでは、先に示した、「中学校」の語を中心とする語群にかかわり示したように校種によってもばらつきが見られた。

つまり、学校現場では管理職の特別支援教育に関する理解の不足が課題として挙げられている。

例えば、池田・若松は校内支援体制が整備されている学校は、管理職と特別支援教育コーディネーターが密に連携を図りながら、全職員にチーム対応を呼びかけたり、自ら校内を回って子どもたちに目を配ったりと積極的に動いている<sup>16)</sup>ことを示唆している。

以上から、特別支援教育コーディネーターはもちろんだが、管理職の理解が、組織的かつ協働的な校内支援体制の構築の要件となるだろう。

### 5 「検査」の語を中心とする語群から

図1の右にある「検査」「依頼」「来る」のまとまりがあり、この3つの語でまとまりが完結しているため、検査後の支援が結びついていないと予想される。「保護者に検査結果を伝える」「検査依頼が多い」等の検査に関わる困りごとが現れていると読み取れる。

検査は子どもにも負担がかかるということを理解したうえで、検査の結果が今後の支援に有意義に活用していけるような流れをつくりたい。また、保護者に検査結果を伝える際に、検査者が伝えることが良いのか、担任が伝えることが良いのか、考える必要がある。

## IV まとめ

A県における特別支援教育の推進に際して、特別支援教育コーディネーターが外部支援の現状に

において認識する課題は、「担任や各学校の特別支援教育コーディネーターを支える校内の協働体制」「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと担任または小・中学校の特別支援教育コーディネーターが協働して支援を考える体制作り」「中学校における校内支援体制構築」「管理職の理解啓発」「検査後の支援の在り方」の5つが示唆された。

つまり、これらはA県において各学校の特別支援教育に関わる支援体制構築における課題である。また各学校の支援体制構築にあたっては、学校全体の特別支援教育に関する理解のために、特にも管理職の理解啓発が挙げられた。また、センター的機能をもつ特別支援学校との繋ぎ役であり、教員のサポートの役割を任う特別支援教育コーディネーターの資質向上も不可欠であると示唆された。このことは、特別支援教育コーディネーターの役割として期待される「校内外の関係者との連絡・調整」「校内の教員の相談窓口」であり<sup>17)</sup>、校内委員会の組織や運営に関する実務でもある。

しかし、実際に特別支援教育コーディネーターというような役職ではない教師でも、同じ役割を担う「副校長」「養護教諭」等がいることで、協働的な支援体制を築く一歩になる。このように特別支援教育コーディネーターの質が確保されることが、担任教師の力量の確保に大きく影響を与える。それ故に、各学校の特別支援教育コーディネーターの育成及び資質向上について、更に力を入れていく必要があるだろう。

今後の課題は、本研究で得られた結果の検証である。また、特別支援教育コーディネーターが外部支援において認識する課題と、小中学校の教員が校内支援体制構築に向け認識する課題の相違などを調査し、俯瞰的な状況ならびに改善ニーズの把握に努めたい。

## 謝辞

本研究に際してご理解ご協力をいただいた関係

諸氏に記して感謝申し上げます。

## 文献

- 1) 文部科学省 (2005) : 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). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm) (2017.9.27閲覧)
- 2) 文部科学省 (2017) : 平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1383107.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1383107.htm) (2017.9.27閲覧)
- 3) 文部科学省 (2010) : 特別支援教育について. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1298211.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298211.htm) (2017.10.3 閲覧)
- 4) 大坪浩恵 (2012) : 特別支援学校におけるセンター的役割の実際. 特別支援教育実践センター研究紀要, 10, 65-72.
- 5) 中川恵乃久 (2008) : 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる中学校から高等学校への移行支援に関する研究. 特別支援教育コーディネーター研究, 4, 31-44.
- 6) 清水潤・内海淳 (2008) : 特別支援学校のセンター的機能における特別支援教育における特別支援教育コーディネーターの実践. 秋田大学教育学部教育実践研究紀要, 30, 103-112.
- 7) 城間園子・緒方茂樹 (2017) : 特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築: 特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性. 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 (教職大学院) 紀要, 1, 91-100.
- 8) 樋口耕一 (2014) : 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—. ナカニシヤ出版.
- 9) 鈴木ひろ子 (2015) : 学級担任が同僚の教員と協働する特別支援教育の仕組みづくり 第一報. 福島大学総合教育研究センター紀要,

- 19, 75-82.
- 10) 渡辺雅子・柿崎弘 (2011)：小学校の通常学級における発達障害児への支援－特別支援教育コーディネーターによる担任教師への支援の視点から．三重大学教育学部研究紀要, 62, 161-167.
- 11) 福永徹・古井克憲 (2015)：小学校通常の学級担任における発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する「困り感」と校内支援体制に対する評価．和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 25, 27-31.
- 12) 佐々木全・東信之・名古屋恒彦・池田泰子・滝吉美知香・我妻則明・菊池明子・那須川智子・奥谷正彦・柿崎明広・菅原慶子・佐藤陽子・中野喜美子・五安城正敏・佐々木徹 (2017)：通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究(5)－特別支援教育エリアコーディネーターが経験した苦慮事例を通して－．岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 4, 144-149.
- 13) 別府悦子・上野清美・吉川武彦・清水章子 (2009)：中学校における特別支援の必要な生徒の支援と校内体制－アスペルガー症候群の実践報告事例をもとに－．中部学院大学・中学部短期大学部研究紀要, 10, 89-99.
- 14) 別府悦子 (2013)：中学校の特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーション．障害者問題研究, 40(4), 27-33.
- 15) 前掲13)
- 16) 池田幸枝・若松昭彦 (2017)：幼稚園・小・中学校・高等学校における校内体制委員会の機能化に関する調査研究－特別支援教育コーディネーターへの調査を通じて－．特別支援教育実践センター研究紀要, 15, 43-52.
- 17) 前掲3)

