

小中高等学校の特別支援教育コーディネーターにおける役割認知のプロセス

小山聖佳*, 鈴木恵太・東信之・佐々木全**

(2019年2月15日受付)

(2019年2月15日受理)

Seika OYAMA, Keita SUZUKI, Nobuyuki AZUMA, Zen SASAKI

The Process of Role Recognition for Special Support Education Coordinators
of Elementary and Secondary High Schools

要 約

本研究は、小中高等学校の特別支援教育コーディネーターが自らの役割を認知していくプロセスを明らかにすることを目的とした。このために小中高等学校の特別支援教育コーディネーター11名の教員を調査対象として半構造化面接法を行い、ここで得られたデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した。その結果、27の概念と8のサブカテゴリー、4のカテゴリーが得られ、《経験葛藤》《気付き》《役割認知》を含めた特別支援教育コーディネーターにおける役割認知のプロセスと、そのプロセスを支える要因として《メンタルサポート》があること、また、このプロセスの循環によって、特別支援教育コーディネーターがより明確な《役割認知》に至ることが示唆された。

I 問題と目的

平成19年の学校教育法¹⁾において、特別支援教育が法的に位置づけられた。これによって、通常の学級における特別支援教育の更なる推進が目指された。その体制整備の1つに「特別支援教育コーディネーター（以下、特支Co.）の指名」があり、小中学校の特支Co.の役割として「校内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」「巡回相談や専門家チームとの連携」「校内委員会での推進役」の5つが期待される²⁾。

「平成29年度特別支援教育体制整備状況調査」³⁾では、国公立幼稚園・小学校・中学校における特支Co.の指名率が87%であることが示された。このことは特支Co.が校務分掌として位置

づけられ、特別支援教育を推進していく上で重要な役割を担っていることを裏付けている。また、現場では特支Co.を中心とした校内委員会の機能に関する先行研究⁴⁾や、岩手県での校内支援体制の充実を示唆したものがある⁵⁾。

このように特支Co.の配置などハード面は充実してきてはいるものの、特支Co.が抱えるソフト面に関する課題は多い。それらは、特支Co.の多忙さや、コミュニケーション不足による校内支援体制の構築の難しさ、研修の不足と成果の低さ、特支Co.自身が力量不足と感じているなどである。さらにそれらは相互に関わり合っていると考えられる⁶⁾。

一方で、特支Co.が学級担任の話を丁寧に聞くことが、学級担任の特別支援教育に対する意識が肯定的に変容するか否かの分岐点となることが示

*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

唆されており⁷⁾、特支 Co. の果たす役割への期待は増している。実は、このような期待とその負担が、学校要因（学校種・児童生徒数・特別支援学級の有無、特支 Co. の複数体制）と特支 Co. 要因（年齢・校務分掌や兼務の状況、特別支援学級の担任の有無）によって異なることが指摘されている⁸⁾。

特支 Co. の役割に関する負担について「役割ストレス尺度」を用いた研究では、「役割過重」「役割葛藤」「役割曖昧」の3因子が明らかにされ、特に「役割曖昧」がコーディネーション行動全般と負の相関を示したことから、校内での役割の明示が特支 Co. が機能するうえで重要であることが示唆されている⁹⁾。

以上のように、特支 Co. に関する研究は様々な視点から行われているが、特支 Co. 自身が「役割を理解し、専門的力量を発揮して、学校体制を構築しようとする」役割を認知するプロセスや、そのプロセスを支える要因に焦点を当てた研究は見当たらない。

そこで、本研究では、特支 Co. における役割認知のプロセスとそのプロセスを支える要因を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ 研究の方法

1. 調査対象者

小学校・中学校・高等学校の特支 Co. である11人（男性3人、女性8人）に対し、半構造化面接法を実施し、データを収集した。調査対象者の概要を表1に示した。

2. 調査時期および手続き

20XX年3月～12月に、対象者に対し研究の主旨を伝え、調査協力を依頼した。

インタビューを実施するにあたり、①特支 Co. の役割及び役割意識の変化、②最近の相談内容、を聞き取ることにした。

インタビュー開始時に、本研究の目的を説明し、音声記録とその取扱いを含めた倫理事項、面接時間などの説明を行った。

音声データを書き起こした逐語録においては、個人名、学校名などが特定される恐れがある語句は、文意に支障のない範囲で改変するなどし、個人情報保護に配慮した。

表1 調査対象者

仮名	年齢	性別	校種	教職経験年数	特支 Co. 経験年数	兼任している役職
A	59才	女性	中学校	37年	15年	特学担任・部活動顧問
B	59才	男性	小学校	33年	15年	特学担任・外部団体顧問
C	38才	女性	高等学校	16年	2年	学級副担・部活動顧問
D	49才	女性	高等学校	26年	5年	教科部会事務局・相談支援部長・部活動顧問
E	54才	女性	小学校	31年	15年	特学担任・部活動顧問・指導教諭
F	48才	男性	中学校	22年	2年	主幹教諭・部活動顧問
G	40才	男性	小学校	18年	3年	学級担任・学団長・委員会顧問
H	44才	女性	小学校	22年	1年	生徒指導主事・教育実習生主任
I	54才	女性	小学校	27年	5年	特学担任
J	58才	女性	高等学校	35年	12年	教科主任
K	45才	女性	中学校	22年	1年	学年主任

3. 分析方法

逐語録を、質的研究法の手法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ^{10)~14)} (以下、M-GTAと記す)を用いて分析した。

M-GTAは、継続的比較分析法により、データに密着した分析から独自の概念を創る方法として有用である。また、ヒューマン・サービス領域における研究や、研究対象がプロセス的特性をもっている場合に適しており、特に人間を対象にし、そこにある“うごき”を説明する理論を生成するのに適している質的研究法であり、本研究の性質を鑑み、分析方法として適切と考えられる。

具体的な分析手順としては、まず分析焦点者を「特支Co.として役割を担っている教員」とし「特支Co.の役割認知に関する意識の変容」という分析テーマを設定した。

この分析テーマに照らし合わせながら、3月～12月にかけて収集した11人分のデータのうち、エピソード内容の豊富な4名(A, B, C, D)の分析をまず実施した。分析ワークシートを作成し、データの関連個所に注目し、それを具体例として、対極例に留意しつつ他の類似具体例を説明できると考えられる概念を生成した。具体的には、26の概念と9の категорияが見出された。これをもと

に7人のデータを追加したが、ここではデータの収集と分析を並行して行っていった。

分析ワークシートには、理論的メモとしてデータ分析の際に気付いたことを記入し、分析の際の資料とした。また、対象者の性別、特支Co.の経験年数などが考慮されるよう理論的サンプリングの観点から検討した。以上を経て、27概念と8のサブカテゴリー、4の категорияが得られた段階で、新たな概念が得られないと判断し、分析を終了した。最後に、分析結果の概要をストーリーラインとして文章化し、結果図を作成した。

なお、分析者である筆者は、特支Co.を経験がない大学院生である。したがって、分析結果に対する先入観などの影響を受けないものの、偏った分析となることを避けるため、特別支援教育を専門とする大学教員2名と共同検討した。

Ⅲ 結果と考察

M-GTAによる分析により得られた27の概念と8のサブカテゴリー、4の categoriaとの関連を表すモデルを、結果図として図1に示した。なお、以下の文章においては、categoriaを《 》、サブカテゴリーを〈 〉、概念を〔 〕、調査対象者

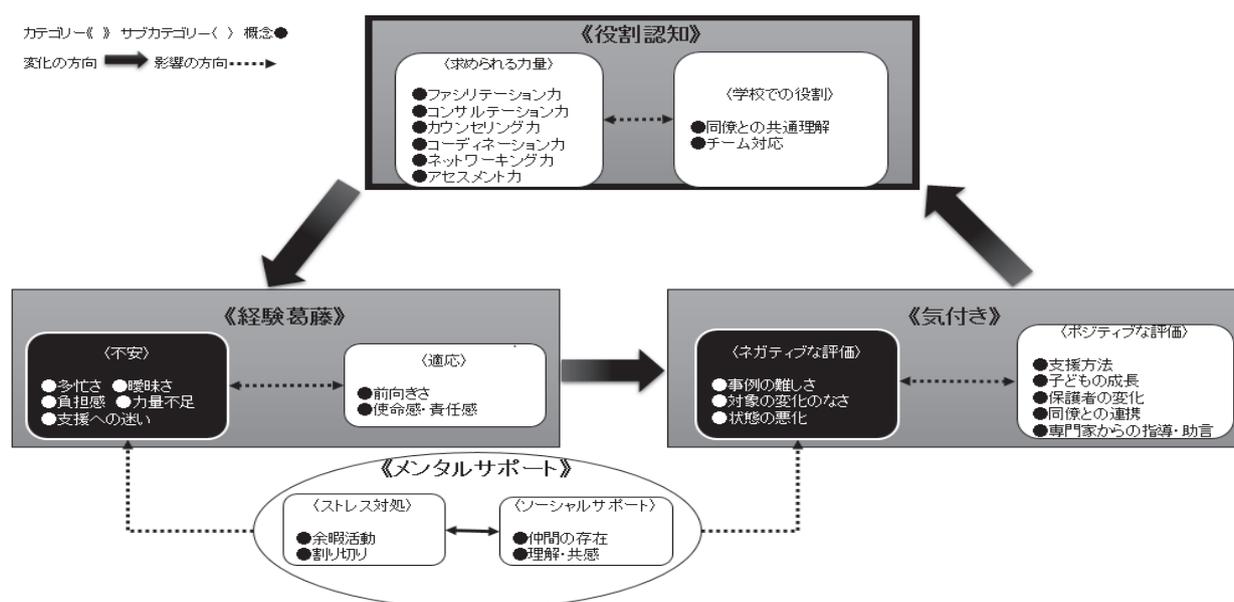


図1 特支Co.における役割認知のプロセス

の語りの具体例を「 」, 調査対象者を（ ）で示した。

1. 特支 Co. における役割認知のプロセスの全体像

まず, カテゴリーを中心に, 分析により得られた特支 Co. の役割認知に関するプロセスの枠組みを説明する。

特支 Co. は, 常に葛藤を抱えながら業務に従事しており, それが《経験葛藤》である。《経験葛藤》では, 特支 Co. 業務への〔多忙さ〕〔曖昧さ〕〔負担感〕や特支 Co. 自身の〔力量不足〕〔支援への迷い〕という〈不安〉に直面する中, 業務への〔前向きさ〕や〔使命感・責任感〕という〈適応〉も生じている。

このような葛藤を抱きながらも, 経験に対する評価で得られる《気付き》に移行する。《気付き》は, 〔事例の難しさ〕〔対象の変化のなさ〕〔状態の悪化〕という〈ネガティブな評価〉と〔支援方法〕〔子どもの成長〕〔保護者の変化〕〔同僚の連携〕〔専門家から指導・助言〕という〈ポジティブな評価〉の中で揺れ動いている。

つまり, 特支 Co. は《役割認知》に至るプロセスの中に, マイナス面 (〈不安〉〈ネガティブな評価〉) とプラス面 (〈適応〉〈ポジティブな評価〉) の両方を常に抱えている。

マイナス面における〈不安〉や〈ネガティブな評価〉の軽減, 解消に向けて支える要因が《メンタルサポート》である。特支 Co. 自身が〈ストレス対処〉を行い, 他者からの〈ソーシャルサポート〉を得ることで, 〈不安〉が軽減したり〈ポジティブな評価〉として捉えたりすることができる。

このようなプロセスを経て《気付き》が再構築されることで, 特支 Co. が中心となって〔同僚との共通理解〕を図り〔チーム対応〕を行うことが〈学校での役割〉であることや〔ファシリテーション力〕〔コンサルテーション力〕〔カウンセリング力〕〔コーディネーション力〕〔ネットワークング力〕〔アセスメント力〕の〈求められる力量〉が明確になり高次の《役割認知》に至る。

以上のようなプロセスを経て, 専門的力量が向

上し, 次の事例へと向かう際には, より質の高い《経験葛藤》へと移行する。このプロセスの循環によって, 特支 Co. はより明確な《役割認知》に至ることが示唆された。

2. 各カテゴリーと概念

(1) 《経験葛藤》(表2)・《メンタルサポート》(表3)

特支 Co. は業務に従事する中で, 《経験葛藤》を常に抱えていることが示唆された。これは, 〈適応〉と〈不安〉から構成された。

特別支援教育に関する学校体制が整っていない場合や, 特支 Co. としての経験が浅い場合は, 学校体制を整備するための仕事や, 特支 Co. が兼務する仕事による〔多忙さ〕がある。初めて特支 Co. に指名された場合などは, 役割の不透明さからくる〔曖昧さ〕, 特別支援教育推進における特支 Co. への期待の高まりによる〔負担感〕がある。事例への対応の中で感じる〔力量不足〕, 「この支援が本当に正しかったのか」という〔支援への迷い〕がある。これらの〈不安〉は, 特支 Co. としての経験の多少に関わらず生じていた。

一方で, 特支 Co. に指名された教員は, 特別支援教育について学ぼうとする〔前向き〕な捉え方や, 自分が動かなければという〔使命感・責任感〕などによって〈適応〉しようとする。しかし, 過度な〔使命感・責任感〕は〔多忙さ〕〔負担感〕〔力量不足〕につながることが多い。つまり, 〈不安〉と〈適応〉は密接に関わり合っており, 両者の割合の変動が《経験葛藤》のあり様を規定する。

ただし, 特別支援教育推進における学校体制の状況や特支 Co. 要因である年齢, 兼務の状況などの要因によって, そこで生じる《経験葛藤》の内容は異なると考えられた。

以上の仮説に関連する先行研究では, 特支 Co. が困難さを感じる内容について, 「特支 Co. の仕事全般」「校内連携」「時間」「スキル」の側面が示されている¹⁵⁾。また, 校内で求められる特支 Co. の役割に関する負担感, 学校要因 (学校種・児童生徒数・特別支援学級の有無, 特支 Co. の複

表2 《経験葛藤》

サブカテゴリー	概念名	発言の引用
適応	前向きさ	「勉強できる情報が担当になってまわってくるようになったこと。特別支援は普段からやっていることって意識がある。ユニバーサルデザインとか、そういう面での経験はあるので、物珍しいものではないという意識がある。(K)」
	使命感・責任感	「やらなきゃ。やらないと。自分ができる限り。今の学校体制を考えて、やります。(I)」
不安	多忙さ	「やれることがたくさんみえているので、優先順位から処理をしていっていますけれども、やらなきゃいけないと思う最低限のラインでも対応する職員や時間がまずつたりないということ。まず自分の体調管理にも非常に影響を受けてしまうということでした。(C)」
	曖昧さ	「Co. ってなんだ？わからないしって感じ。(J)」
	負担感	「本校は外部機関との連携をしなければならない。しないと動かないという状況にあったので、ちょっと荷が重いと感じました。(D)」
	力量不足	「自分の落ち度につながりしている。(H)」 「自分ももっとうまく先生方に話ができればいいだろうなって思いがあります。(I)」
	支援への迷い	「いくつかの選択肢があって、これを選んだんだけど、上手くいかなかったときに、すごく迷いますよね。こうすればよかったのかな？ああすればよかったのかなと。(D)」

表3 《メンタルサポート》

サブカテゴリー	概念名	発言の引用
ストレス対処	余暇活動	「音楽をやる！これは絶対！(E)」
	割り切り	「つながる時も、自分につながる人とだけ、つながっているんだよね。(A)」
ソーシャルサポート	仲間の存在	「仕方がない、って自分で慰めたり。知り合いに相談したり。退職した先輩です。普通の学級の先生なんですけど。(I)」
	理解・共感	「自分の感情の疲れが休まるような、それは人によって違うと思いますよ。その一緒にお酒を飲んでくれれば、心の疲れが癒されるっていう人もいれば、ちょっとした一言でいいっていう人もいれば、様々だと思うので、具体的に何をっていうことはないと思うんだけど、同僚の方の気遣いが、自分の心の癒しにつながるものがあればいいのかなって思います。(B)」

数体制)と特支 Co. 要因(年齢・校務分掌や兼務の状況・特別支援学級担任の有無)によって異なることが指摘され、特に、役割の不透明さ等から生じる「役割曖昧」では、年齢が若い特支 Co. ほど役割の曖昧さを感じていることが示されている¹⁶⁾。さらに、特支 Co. に関する悩みについては、小学校よりも中学校の方が力量不足であると感じていること、校種に関わらず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が示されている¹⁷⁾。一方で、様々な状況下で困難さを感じても具体的な指導方法を求め、校内外の支援体制の整備や相談できる職場環境の整備、指導力の向上を図り、自己効力感を高めるための研修プログラムへの意識が高まってきている¹⁸⁾と現状を前向きに捉える教員が増えていることも示されている。

これら先行研究からは、特支 Co. の不安やスト

レスが学校体制の状況や校種、年齢、経験などの要因によって影響されることが示唆されている。また、本研究から、学校体制の状況や特支Co. 要因が《経験葛藤》に影響を及ぼすことが示されたことから、先行研究の知見は本研究のストーリーラインに合致すると考えられる。今後、このストーリーライン上での、各内容における整合及び妥当性の検討が必要である。

《経験葛藤》のマイナス面である〔不安〕の軽減、解消を支える要因が《メンタルサポート》である。これは、〈ストレス対処〉と〈ソーシャルサポート〉から構成された。

特支Co. としての経験が豊富な教員は、特支Co. の役割による〈不安〉が大きくなったときに、自分で解消する方法としての〔余暇活動〕や、「無理はしない、悩むより動いてから考えよう」などの〔割り切り〕による〈ストレス対処〉を行う傾向が見られた。特支Co. としての経験が浅かったり、〈ストレス対処〉だけでは解消されなかったりした場合には、悩みを相談する同僚や専門家等の〔仲間の存在〕や、辛い現状を〔理解・共感〕してもらうことによって、〔適応〕が促されていた。これらのことから、《メンタルサポート》の必要性は個別的であり、特支Co. としての経験などの要因によって影響を受けることや特支Co. 自身のストレス対処や同僚や専門家からのサポートが重要であると考えられた。

以上の仮説に関連する先行研究では、発達障害児童の通常学級担任の特別支援教育負担意識と関連する要因として「職場環境」や「自己効力感」が挙げられ、職場環境を改善し同僚とのコミュニケーションを円滑にすることの重要性があると指摘されている¹⁹⁾。また、職場環境ストレスや特別支援教育への負担感を低減させることが、バーンアウトの改善に有効であり、研修を通して専門的な知識や対処の仕方を学ぶなどして、校内の協働体制を高め職場環境ストレスを低減させていくことが不可欠である²⁰⁾との指摘もある。さらに、サポートの種類について「娯楽的道具支援」「職務上の支援」「問題解決的支援」「情緒的

支援」など健康の維持への有効性²¹⁾や、巡回相談員が特支Co. の直面している課題についての解決策を特支Co. の力を引き出しながらともに考えていく姿勢や特支Co. の業務を効率化できるような支援、特支Co. が一つ一つ段階を踏みながら取り組んでいけるような配慮、校内連携への支援の有効性についても提言されている²²⁾。

これらの先行研究からは、教員にとってのストレス対処の重要性とその方策について示唆されている。また、本研究の特支Co. 自身のストレス対処や周囲のサポートが重要であるという結果からも先行研究を支持する。今後、このストーリーライン上での、各内容における整合及び妥当性の検討が必要である。

(2) 《気付き》(表4)

特支Co. としての様々な経験を評価することで得られるのが《気付き》である。これは、〈ポジティブな評価〉と〈ネガティブな評価〉から構成された。

対応の難しい子どもや、共通理解が得られにくいように感じられる保護者・同僚・専門家などの〔事例の難しさ〕という悩みを抱えていた。特に特支Co. としての経験が浅い教員ほど力量の不足から経験を〔対象の変化のなさ〕〔状態の悪化〕の〈ネガティブな評価〉と捉えがちであった。

一方で、《気付き》には適切な〔支援方法〕を見出すことも含まれていた。特に経験が豊富な教員ほど、小さな〔子どもの成長〕や教育相談での〔保護者の変化〕を見逃さず、支援に関して〔同僚との連携〕ができたことや〔専門家からの指導・助言〕を受け入れ、活用するなど事態を〈ポジティブな評価〉として肯定的に捉えている。それは、特支Co. としての豊富な経験に裏打ちされた長期的な視点によるものと考えられた。対象の変化に対して顕著な程度に一喜一憂する傾向もなかった。

このマイナス面である〔ネガティブな評価〕の軽減、解消を支える要因が《メンタルサポート》である。特支Co. としての経験が豊富な教員ほど、自分で解消する方法を身に付けている一方で、特支Co. としての経験が浅い教員が〈ネガティブな

表4 《気づき》

サブカテゴリー	概念名	発言の引用
ポジティブな評価	支援方法	「Co. は主役じゃない。影で支える。やっぱり担任と子どもの関係だから。埋めるみたいな。(H)」
	子どもの成長	「中学校のときは、すごい「くそばばあ」とか、さんざん言われ、その通りだと思っただけけど、終わってから、卒業してから、「先生からあの時にあんな風に言われて良かったよ」とか卒業後してからね。中学校の時は、目もくれない子が、卒業してから挨拶しに来られたりすると、これもまたいいよなって。大人になるんだ。人って変わるんだって思えることですよ。(A)」
	保護者の変化	「うちの人の教育相談で気付いたことは、何も困っていないというけど、困っていることが分かっていない。自分自身が気付いていない子が多い。気持ちの整理をするのが教育相談なのかなと。で、私が困っているのはこういうことなんだ！って。困っていることを見つけれたら良い。(E)」
	同僚との連携	「他の学校と違うのは、すぐ自分の学級の子が「？」ってなったらすぐ声を掛けてくれること。自然にできるようになったこと。(E)」
	専門家からの指導・助言	「そこで、必要なのはそれを良くかみ砕いて、咀嚼する、自分でかみ砕いて、これは必要な、使えるなどか、この学級に合ってるなどか、そういうことを見つけ出して、アレンジしていくっていうことが必要なと思います。(B)」
ネガティブな評価	事例の難しさ	「今は助けてくれる人が多いけど、暴力暴言がすごい子だった時、さすがの私でもメンタルがやられて、学校に行きたくなくなった。(E)」 「特別支援的な相談も受けるし、生徒指導的な相談も受けるし、その線引きが難しい。普通学級に在籍しているこの進路に関しては、なかなか難しく。就学支援にかけたときに、保護者の思いが違うので理解を得ることが難しい。(F)」 「学級があれていたときに、アドバイスしてもらったんです。そしたら、担任は一学期どういうアドバイスされたんでしたっけ？って。何のためって、というようなこともあったりするから、どれくらいやっているのかなって。(I)」 「専門家に相談しても、なんかこう先生が元気になっていかない、こうしなさいっていろんな方から言われるんですよ。(B)」
	対象の変化のなさ	「変わる見通しがあったんだけど、児童が自分のそのまま進んでいった姿を見ると大変だなと思うけど。(H)」
	状態の悪化	「特に大変な子どもを担当しなければいけないのは、それは学級担任であれ、特別支援学級担任であれ、その通級指導の担任であれ、その子を担当するっていう責任をもつのはすごく大変だね、「お前なんかよ」という言葉で来られる子どもを担当する時って、日々心がボロボロになるんです。(B)」

評価〉にとらわれたときに、〔仲間の存在〕や、〔理解・共感〕してもらうことによって、〈ポジティブな評価〉であると評価が移行することもある。つまり、他者の視点による対象の変化の評価が、冷静かつ客観的に現状を把握し直すことにつながる。

これらのことから《気づき》にはネガティブな側面とポジティブな側面があり、ポジティブな側面である同僚や専門家などとの関わりによる気づきが、《役割認知》に移行する際の重要な項目で

あると考えられた。

以上の仮説に関連する先行研究では、発達障害児童の通常学級担任の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因との関連を検討した研究から、「やりがいのなさ」と「生徒理解」の関連など、負担意識と自己効力感との関連が示され、児童を理解できるという感覚が教師の特別支援教育推進に対するやりがいと関連していたことから、自己効力感を高め負担意識を軽減する研修プログラムが重要であると指摘されている²³⁾。また、特別支

援教育に携わる小中学校教員が心理職へ期待することとして「教師への配慮」「信頼できる態度」「問題解決思考」の3つの援助項目を挙げ、外部の専門的立場からの支援の重要性を指摘しているもの²⁴⁾や、特支Co.業務に対する満足度の理由として「管理職の協力があつた」「同僚の理解が得られた」「専門家チーム・巡回相談員からの良い情報が得られた」などが挙げられ、特支Co.の自己効力感を高める方向性が示唆されている²⁵⁾。

これらの先行研究から、他者との良い関わりが特支Co.としての自己効力感を高め、負担意識を軽減させることにつながり、業務の遂行に影響を与えることが示唆されている。また、これらの知見は、本研究で他者との関わりによる気付きが特支Co.の役割認知に影響を及ぼすという結果からも支持される。今後、このストーリーライン上で、各内容における整合及び妥当性の検討が必要である。

(3) 《役割認知》(表5)

経験によって得た《気付き》を再構築することで、《役割認知》に至る。これは、〈学校での役割〉と〈求められる力量〉から構成された。

〈学校での役割〉とは、学校全体で共通理解を図る上で、特支Co.が中心となって進めていく〔同僚との共通理解〕やその共通理解を基に〔チーム対応〕を行うことである。

〈求められる力量〉については、必要な連絡調整を行い、校内の教員などの力を集めて、指導・支援の取り組みを促進する〔ファシリテーション力〕、保護者や担任教員へのアドバイスや指導法について提案や助言などをする〔コンサルテーション力〕、保護者や担任への相談の窓口役割を担う〔カウンセリング力〕、校内外の資源と子どもの教育的ニーズを結びつける〔コーディネーション力〕、地域の各種資源との間にネットワークを構築する〔ネットワーキング力〕、子どもと子どもを取り巻く環境を含めて問題の実態を把握

表5 《役割認知》

サブカテゴリー	概念名	発言の引用
求められる力量	ファシリテーション力	「困った話を聞く、すごく困って担任の先生だけで手に負えないってなったら、副校長先生に話をしてみんなで考える。いろんな関係機関とつなぐのは私。(I)」
	コンサルテーション力	「先生だとどうしたい？って聞き返す。ただ答えを言わせるだけじゃなくて、その先生の気持ちを考えさせる。(J)」
	カウンセリング力	「主は担任なんですが、困り感や負担は担任にもってほしくないの。(C)」
	コーディネーション力	「その先生の得意不得意があるから、その先生のやりたいようにやってみるっていうのも大事かなって思っています。(A)」
	ネットワーキング力	「Co.っていうのはつなぐのが仕事だよっていうのが最初のお話であったような気がするな。それが今も残っていて。あたしが全部解決しなければいけないわけでもなく、自分の仕事は関係機関に繋ぐのが仕事。(E)」
	アセスメント力	「学校全体を見る立場だなと思いますし、全体を広く見ると子ども達一人一人を見る役割もあるんだなと。そうしたとき、どんな手立てがいいのか、周りの先生と考えていくそんな役割だと思います。(G)」
学校での役割	同僚との共通理解	「その子の見取りが大事なので、その子の個票を創ること、個別の指導計画、それを計画的に実行していくこと。みんなが共通理解を進めていくことが大事な。(F)」
	チーム対応	「連携の一言で、情報の収集。子ども達の困り感を確実なものとして捉えて、手立てを考える。教育相談に関しても、校内の共通理解を図った上で進めていく。一人だけじゃなくて、組織的に取り組んでいくことが必要なんだと思います。(G)」

し支援を組み立てる〔アセスメント力〕の6つの力量²⁶⁾である。これらの力量を適宜活用しながら、「校内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」「巡回相談や専門家チームとの連携」「校内委員会での推進役」としての役割を担うことになる。そして、特支Co.としての経験が豊富な教員ほど、〔ファシリテーション力〕や〔ネットワークング力〕を重要視しており、経験を積み重ねていく中で認知を確かにしていく役割であると言える。

これらから、特支Co.は常にプラス面とマイナス面を抱きながらも、様々なサポートを得て業務に従事する。そして、経験を通して得た気付きを再構築することで、学校での役割を理解し、向上した力量を生かしながら、学校体制を構築しようとする《役割認知》に至る。最後に、特支Co.経験年数における役割認知が異なることが推測されたことから、このプロセスが循環されることで、より明確な《役割認知》に至ることが示唆された。

以上の仮説に関連する先行研究では、特支Co.に対して求められる援助特性に関する調査として「特支Co.からのかわり」「担任教師の心理面・立場の理解」など学級担任を気遣う因子に加えて「児童生徒の具体的な支援」の因子があった²⁷⁾。また、特支Co.が関わった事例を検討した結果、特支Co.は学級担任に対し、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った²⁸⁾。特支Co.の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、特支Co.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²⁹⁾や、教職経験年数が特支Co.の力量形成への影響すること³⁰⁾、役割と認識している項目における年齢の差に有意傾向があること³¹⁾が示唆された。これらから、同僚と特支Co.における支援に関する需要と供給が一致することや、特支Co.自身が役割を認知することが特支Co.業務への遂行状況に影響を与えるということが示唆され、教職経験年数や特支Co.経験年数が、特支

Co.としての力量形成や役割認知に影響を及ぼしていることが示唆されていた。また、本研究において経験などの特支Co.要因が、特支Co.としての学校での役割や力量に関わり合っているという結果からも先行研究を支持する。今後、このストーリーライン上での、各内容における整合及び妥当性の検討が必要である。

IV まとめと今後の課題

本研究では、個別性や具体性、多様性を重視する質的研究方法のうち、プロセスを明らかにするのに適していると判断されたM-GTAを用いて分析を行った。その結果、特支Co.における役割認知のプロセスには《経験葛藤》《気付き》《役割認知》があり、これらによる循環によって特支Co.における役割認知が高まることが示唆された。また、そのプロセスを支える要因には《メンタルサポート》があると考えられた。

今後の課題として、次の2つを挙げる。①本研究で得られた仮説について質的、量的な側面からの精査が必要である。②特支Co.の職能としてのスキル向上や自己肯定感を高めたり、適切にストレス対処したりするための研修内容及び方法の開発である。

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。

末筆となりましたが、関係の皆様によるご理解とご協力に感謝申し上げます。

文献

- 1) 文部科学省 (2007) : 特別支援教育の推進について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1356207.htm (2018.2.8閲覧).
- 2) 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 (2018.2.8閲覧).
- 3) 文部科学省(2017):平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1402845.htm (2018.12.15閲覧).
 - 4) 池田幸枝 (2017): 幼稚園・小・中学校・高等学校における校内委員会の機能に関する調査研究－特別支援教育コーディネーターへの調査を通じて－. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 15, 43-52.
 - 5) 小山聖佳・東信之・佐々木全 (2018): 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－A県内の特別支援学校におけるインタビュー調査から－. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 2, 35-41.
 - 6) 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紀要, 8, 41-46.
 - 7) 宮木秀雄・木船憲幸(2014):特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス. 特殊教育学研究, 52(1), 13-24.
 - 8) 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.
 - 9) 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.
 - 10) 木下康仁 (2007): ライブ講義 M-GTA, 実践的質的研究法, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
 - 11) 木下康仁 (2009): 質的研究と記述の厚み－M-GTA・事例・エスノグラフィー－. 弘文堂.
 - 12) 木下康仁(2005): 分野別実践編－グラウンデッド・セオリー・アプローチ－. 弘文堂.
 - 13) 後藤隆・大出春江・水野節夫訳, B・G・グレイザー・A・L・ストラウス著 (1996): データ対話型理論の発見－調査からいかに理論をうみだすか－. 新曜社.
 - 14) 小嶋章吾・寫末憲子 (2015): M-GTA による生活場面面接研究の応用-実践・研究・教育をつなぐ理論-, M-GTA モノグラフシリーズ 1. ハーベスト社.
 - 15) 松本くみ子 (2013): 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ための基礎資料の収集－. お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科「人間文化創成科学論叢」, 15, 261-269.
 - 16) 前掲9)
 - 17) 前掲8)
 - 18) 大山卓・金井篤子 (2015): 特別支援教育に携わる小中学校教員のストレスとサポート体制の研究展望, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学62, 83-95.
 - 19) 高田純・中岡千幸・黄正国 (2011): 小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因. 広島大学心理学研究, 11, 241-248.
 - 20) 高田純 (2009): 障害のある児童の担任教師のバーンアウト傾向, 職場環境ストレスナー, 特別支援教育負担感, 自己効力感. 学校メンタルヘルス, 12(2), 53-60.
 - 21) 西坂小百合 (2003): 我が国における教師ストレス研究の現状と課題. 東京学芸大学学校教育学研究論集, 8, 13-24.
 - 22) 新井英靖 (2005): 通常学校の特別支援教育コーディネーターの役割および校内での地位に関する調査研究. 発達障害研究, 27, 76-82.
 - 23) 前掲19)
 - 24) 谷島弘之 (2010): 教師が学校コンサルタントに求める援助特性に関する検討. 教育心理学研究, 58, 57-68.
 - 25) 前掲22)
 - 26) 国立特別支援教育総合研究所 (2011): 特別

- 支援学校の特別支援教育コーディネーターの役割. http://forum.nise.go.jp/soudan-db/htdocs/index.php?page_id=58 (2018.1.5閲覧).
- 27) 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.
- 28) 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.
- 29) 前掲9)
- 30) 前掲8)
- 31) 腰川一恵・芳賀明子・河村久 (2015) : 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－. 聖徳大学研究紀要, 聖徳大学26, 聖徳大学短期大学部48, 62-68.