

中学校における特別支援教育コーディネーターの連絡調整業務の円滑化に関する調査研究

大和 仁美

I 問題

「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省，2007）において、各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）の配置が通達された。特別支援教育推進の中核的存在となるコーディネーターが、関係者間の「連絡・調整」を担うことは、連携が機能する上で重要な要素である（国立特殊教育総合研究所，2006）。

ほぼ同時期に、下無敷・池本（2008）が、小・中学校教員に対し、特別支援教育を行う際に何が必要か調査したところ、「（人的、物的、時間的な）職場環境の改善」という回答が最多であった。それから10年以上経過した現在も、その改善はあまり進んでいない状況が見受けられる。また、小学校の教員は、特別支援教育の理解・技能及び特別支援教育に対して、積極的な評価や高い関心を寄せ、学習や研修の必要性を感じる傾向にあるが、中学校教師には、その傾向が低いことが明らかになった（小島・吉利・石橋・平賀・片岡・是永・丸山・水内，2011）。

さらに、教員勤務実態調査（文部科学省，2016）によって、中学校教員の一日当たりの学内勤務時間が平均11時間32分で、過労死ラインとされる時間外勤務80時間以上の教員の割合は全体の約6割に達している状況が公表され、神林（2015）が言うところの、部活動や成績処理といった多岐に渡る「周辺的な職務」に忙殺されていることも分かった。これでは、小・中学校間の特別支援教育の推進上において、偏りが生

じかねないことが容易に予想される為、中学校のコーディネーターの連絡・調整業務遂行上の実態や背景を明らかにし、円滑な連絡・調整業務の推進を目指すことは、中学校における特別支援教育推進上、意味があると考ええる。

II 目的

本研究では以下の3点を明らかにし、中学校における円滑な連絡・調整業務の推進の要因を検討する。

- ・コーディネーターの連絡・調整業務の実態
- ・コーディネーターの職務状況
- ・特別支援教育推進にかかる学校体制

なお、本研究を実施するにあたり、国立大学法人上越教育大学における審査必要性チェックシートにおいて、倫理指針に抵触しないことを確認した。

III 研究 I

1 目的

コーディネーターの連絡・調整業務の実態、職務状況、特別支援教育推進にかかる学校体制を明らかにする。

2 方法

北陸地方A県内の中学校、中等教育学校、義務教育学校151校に調査依頼し、研究協力が得られた51校のコーディネーター51名に郵送による質問紙調査を実施し、回答のあった42名の結果を集計した。調査項目は予備調査を経て確定した、①回答者のコーディネーター経験について②回答者が行ってきたコーディネーターの連絡・調整業務③コーディネーターの職務状況、

表1 連絡・調整業務を行う対象者（複数回答,n=42）

項目	件数	(%)
教師（担任含む）	40	(95.2)
管理職	39	(92.8)
外部関係者	39	(92.8)
保護者	35	(83.3)
児童生徒	31	(73.8)
その他	1	(2.3)

表2 特別支援教育の対象についての職員の理解の実態

項目	人数	(%)
理解している	16	(38.1)
まあまあ理解している	18	(42.9)
あまり理解していない	8	(19.0)
全く理解していない	0	0.0
合計	42	(100.0)

④特別支援教育推進にかかる学校体制を用いた。

3 結果と考察

回答者が行う連絡・調整業務の対象は、主に教職員だが、実際の支援場面では、医療など多くの外部機関とのかかわりが多くなることが分かった（表1）、これがコーディネーターの力不足を補い支える点から（宮木・柴田・木船, 2010）、「外部機関との連携の仕組み」の確立が、連絡・調整業務上の円滑性の第一要因だと考える。

又、全回答者がコーディネーターと他分掌を兼任し、その多くが業務遂行の為に時間外勤務をしていることから、教育実行再生会議（2016）が提言するコーディネーター専任化よりも、「コーディネーターの校内における役割の明確化や業務を精選していくこと」（宮木・木船, 2011）が、円滑性の第二要因だと考える。

自校職員の特別支援教育の対象について尋ねたところ、概ね理解していると考えられる回答者がいる一方（表2）、理解の低さを嘆く具体的な記述が幾つかあったことから、宮木ら（2010）が述べる、「全ての教職員が特別支援教育について知識や理解を深められるような機会や場が提供されること、またその内容や持ち方についても検討されること」が円滑性の第三要因であると考えられる。

表3 管理職の特別支援教育推進に対するスタンス

項目	人数	(%)
管理職とコーディネーター間で推進方法を共通理解し、協働する	28	(66.6)
コーディネーターに一任されており、管理職は様子を見守る	12	(28.6)
管理職が率先して推進し、コーディネーターはその指示下で動く	2	(4.8)
合計	42	(100.0)

以上の三つの要因を成立させるには、「特別支援教育推進に向けて管理職によるバックアップがあること」が第四要因だと考えられ、管理職が特別支援教育に対する意識を持ち、何らかの反応を示し、コーディネーターと連携していくことは重要であると考えられる。

しかしながら、円滑性を生み出す為には、村田・青山（2016）が述べた、関係者間の齟齬や支援の行き詰まりを打開する為に、コーディネーターが講じた手立て・工夫「翻訳」のように、「コーディネーターも何らかの手立て・工夫を連絡・調整業務上で用いること」が肝要であり、これが円滑性の第五要因であると考えられる。

以上の五つの要因が、連絡・調整業務を円滑に行う為に必要になると判断する結果となった。

IV 研究Ⅱ

1 目的

コーディネーターの円滑な連絡・調整業務が行われ、成果が見られた実践の背景要因を事例的に明らかにする。

2 方法

研究Ⅰで提示した五つの要因の内、「外部機関との連携の仕組み」を除く四つの要因を満たしていることから、連絡・調整業務を円滑に行っていると判断され、研究協力を得られたA県B市立C中学校のコーディネーターD教諭に、ZOOMを介しての半構造化面接を行った。質問項目として、①D教諭の連絡・調整業務の事例の実態②D教諭の職務状況③特別支援教育推進にかかるC中学校の校内体制について尋ねた。

3 結果と考察

D教諭から寄せられた連絡・調整業務の事例は、保護者が不登校傾向の生徒を、通常学級から特別支援学級へ転籍させるように強く希望しており、当事者である生徒の希望が分からない中で行われたものであった。生徒は口数が少なく、保護者に押されるままに支援学級に入級するか否かの際にあったが、特別支援学級入級の意味確認という最終段階において、「転籍は嫌だ」と生徒自らが伝え、通常学級での支援を行っていくことになった。D教諭が円滑な連絡・調整業務を行うことができている要因を、この事例を基に分析した結果、連絡・調整業務を実施する際に、D教諭自身が講ずる以下の三つの手立て・工夫があげられる。

一つ目は、話し合いの場面において、対象者の情緒の安定を図ることを通して、その真意を打ち明け、共有できるように促している点である（西村, 2018）。D教諭は生徒のはかばかしくない反応を流さず、小さな呟き、表情をつぶさに観察し、必要に応じて再度説明したり、返答を急かす保護者に対してストップをかけたりと、時間をかけて生徒の意思を確認していた。D教諭は、口数が多く、決断を急かすような保護者の下、この生徒は「今まで何か言ったとしても親に聞き入れてもらっていないのではないか」という印象を受けたという。そこで、じっくり生徒と向き合い、時には保護者の言葉にストップをかけ、生徒自身の言葉を語るように促したことで、生徒の情緒は安定し、自分の意思を明示することができたのではないかと考える。

二つ目は、支援の実施に伴い、被支援者と支援者間で一つの目標を考え、取り組むことを通して、共有・共感の機能を高め合う関係性を作ることを重視している点である（西村, 2018）。D教諭は、メインの支援者に当たる学級担任が、

支援の必要な生徒に個別に関わりながら関係を構築し、学級担任と生徒と一緒に目標を考え、それに向かって取り組んできたことを分かち合うことで、共有・共感の機能が高められるような支援方法を考え、実践している。生徒にとって、学校生活で近い存在になると考えられる担任が、共に目標に向かって支援していくことは、D教諭が目指すところの、教職員が生徒にとっての伴走者となって行う形の支援に該当し、生徒は伴走者の下で己の課題に向き合い、乗り越えていくことを通して、自身の行動調整機能を自分で調整できるようになっていくと考える。

三つ目は、継続的な支援の重要性を理解し、一過性のものに留まらないような支援方法を考案し、実施しようとする先を見通す視点を持っている点である。この事例の生徒の支援に限らず、D教諭は個別の指導計画を基に、「三週間ワンサイクルで実施するベビーステップ」な支援を考案し、実施している。一週目は、支援に当たる教諭、支援を受ける生徒共に新しい支援に慣れる為の様子見をし、二週目は、生徒が支援の内容を忘れていないか、理解しているか等に教師が注意を払う、教師主導の支援を行う。そして、三週目は、生徒の力に任せて教師は見守り役に徹し、その上で、生徒と、「今後もこの支援を継続するか、または別の支援に変更するか」を決定する。

以上のD教諭による手立て・工夫以外で、円滑な連絡・調整業務を行えている要因として、D教諭が、全ての教職員への特別支援教育の知識・理解を深められる機会や場として、特別支援教育に関する校内研修を毎年開催している点や、特別支援教育に関する業務に特化した特別支援教育部が各学年部と並立して設置され、D教諭をはじめとする、特別支援教育に携わる教職員が連携しやすく、かつ業務に専念しやすい

環境が確立している等、C中学校における特別支援教育推進にかかる学校体制が確立されている点と、この学校体制づくりを管理職が率先して行う等、管理職によるバックアップが受けられている点があげられる。

V 総合考察

コーディネーターによる円滑な連絡・調整業務が行われる要因を明らかにする為に、①コーディネーターの連絡調整業務の実態②コーディネーターの職務状況③特別支援教育推進にかかる学校体制について分析した結果、①では、「他者とのつながり」が、コーディネーターの力不足を補い支える役目を果たしていると考えられる。D教諭は特別支援教育に長く携わり、コーディネーターとしてのキャリアにも厚く、支援の実践力に長けているが、今回の調査では、コーディネーターを務めて1年目の回答者も多く、中には、「自分は満足な連絡・調整業務ができていない」という記述も見られた。このような場合、コーディネーターを補い支えてくれるような、「他者」に当たる外部機関との連携の仕組みが整えられていることは重要であると考えられる。

②では、コーディネーターの「役割明確化・業務精選」がなされれば、兼任体制のコーディネーターの負担が多少なりとも軽減され、コーディネーター自身の職務理解や、実践を促進し得ると考える。D教諭は、特別支援教育推進の中核的存在として、毎年校内研修を実施し、「全教職員の特別支援教育への知識・理解の深化」を促すことができるような機会や場の提供は勿論、その内容や持ち方についても検討する等、意欲的に職務に臨んでいる。コーディネーターの負担軽減は、結果的に、全教職員の特別支援教育に対する心理的な敷居を下げ、理解に繋げていく効果が望めるのではないかと考える。

る。

③では、「管理職によるバックアップ」があることで、校内の特別支援教育にまつわる事柄への共通理解がより図られやすくなると考える。D教諭が所属するC中学校では、特別支援教育に関する業務に特化した特別支援教育部が各学年部と並立して設置され、D教諭を含む部内の教職員同士で連携がとりやすく、特別支援教育に関わる業務も行いやすい環境が確保されている等、管理職によるバックアップの下、特別支援教育推進にかかる学校体制が確立されている。

又、以上の事柄が成立している時に、コーディネーターは、自ら連絡・調整業務上における手立て・工夫が最も講じやすくなるのではないかと推察する。

文献

- 神林寿幸 (2015) 周辺の職務が公立小・中学校教諭の多忙感・負担感に与える影響。日本教育経営学会紀要, 57, 79-93.
- 小島道夫・吉利宗久・石橋由紀子・平賀健太郎・片岡美華・是永かな子・丸山啓史・水内豊和 (2011) 通常学級での特別支援教育に対する小・中学校の担任教師の意識構造とその影響要因。特殊教育学研究, 49 (2), 127-134.
- 国立特殊教育総合研究所 (2006) 特別支援教育コーディネーター実践ガイド。独立行政法人国立特殊教育総合研究所.
- 教育再生実行会議 (2016) 全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ (第九次提言)。首相官邸。
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai9_2.pdf (2020年10月3日)
- 宮本秀雄・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—校内支援体制の構築に向けて—。特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 41-46.
- 宮本秀雄・木船憲幸 (2011) 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, 45-46.
- 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知)。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm (2020年12月9日)
- 文部科学省 (2016) 教員勤務実態調査。
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_004_3.pdf (2020年12月25日)
- 村田敏彰・青山眞二 (2016) 特別支援コーディネーターの連絡調整上の工夫に関する考察—苦慮事例における関係者間の関係改善プロセス— (2016)。特殊教育学研究, 54, 35-45.
- 西村周太郎 (2018) 関係機関との連携を学校の財産にするためにコーディネーターが行うべきこと。特別支援教育, 725, 8-11.
- 下無敷順一・池本喜代正 (2008) 小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容。宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 31, 341-348.