

長野県内の実態については、長野県教職員組合のコーディネーターへのアンケート調査（2015）によると、県内の小・中学校 291 校のうち、コーディネーターを学級担任や教頭、教務主任等と兼務で担当している学校は 92%であった。また、文部科学省（2016）の特別支援教育体制整備状況調査（別紙 1）によると、コーディネーターの複数配置の状況は、全国の公立小学校で 28.3%、公立中学校で 15.4%であるのに対し、長野県の公立小学校では 40%、公立中学校では 14.9%という結果であった。全国の状況と比較すると、長野県の公立小学校ではコーディネーターの複数配置がなされているが、公立中学校においては複数配置がなされていないことが分かる。このような中でコーディネーターはその役割を果たすことができているのだろうか。また、各学校の校内支援体制はどのような状況にあるのだろうか。

校内支援体制の機能については、瀬戸・石隈（2002, 2003）により考察されている。瀬戸・石隈（2002, 2003）は、コーディネーション行動尺度とコーディネーション能力・権限尺度を作成し、コーディネーション行動を個別援助チームレベルと学校全体の支援体制に関わるシステムレベルに分けて説明している。学校全体の支援体制に関わるシステムレベルのコーディネーション行動は「マネジメント促進」「広報活動」「情報収集」「ネットワーク」の 4 因子で説明されており、校内支援体制は、このシステムレベルのコーディネーション行動により調整する必要がある。さらに「こうしたコーディネーション行動を支える能力や調整力には、学校組織において目的遂行に向けて教職員に影響力を及ぼし、チームをまとめるリーダーシップが関係すると考えられる。」（瀬戸・石隈, 2002,p.84）と述べている。つまり、校内支援体制を機能させるためにはシステムレベルのコーディネーション行動に加え、管理職のリーダーシップが必要であるといえる。

以上のことから、コーディネーターに関わっては多様な課題が含まれているが、その課題についてまとめると、図 1 のような構造が考えられる。

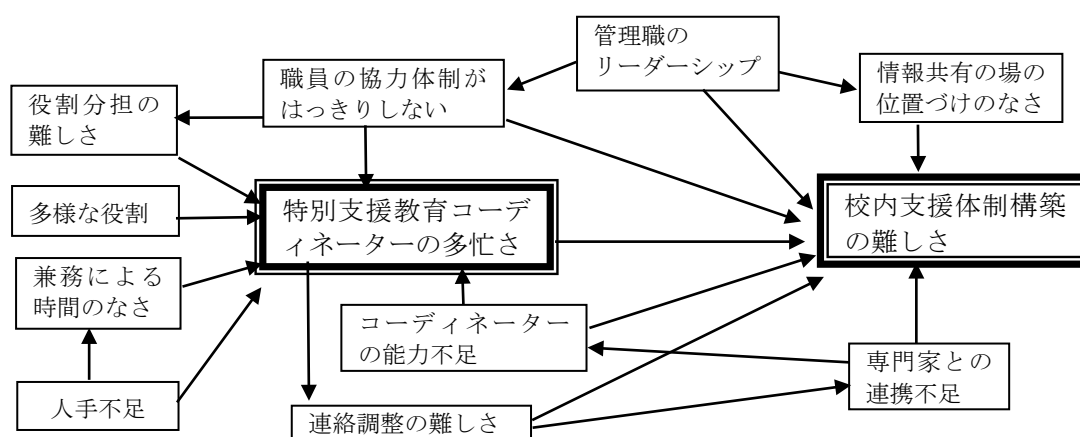


図 1 特別支援教育コーディネーターに関わる課題の構造

本研究では、この構造の「特別支援教育コーディネーターの多忙さ」に焦点を当て、長

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

野県A地区における現状からコーディネーターの活動の改善策を検討すること、そして、コーディネーターがその役割を果たし、機能的に活動するための校内支援体制を探ることを目的とする。具体的には、①コーディネーターの活動状況についてのアンケート調査、②コーディネーターが機能的に活動できている学校のコーディネーターと管理職、相談機関の専門家へのインタビュー調査である。

2. 実践1

2.1 目的

長野県A地区におけるコーディネーターの活動の実際や課題について調査することにより、コーディネーターの多忙な原因と改善策について考察すると共に、コーディネーターが機能的に活動するための校内支援体制を探る。

2.2 方法

(1) 調査対象者

長野県A地区の小学校12校、中学校5校のコーディネーター28名。

(2) 調査時期

2016年10月に実施した。

(3) 実施手続き

長野県A地区の小・中学校のコーディネーターを対象に行われたコーディネーター連絡会において著者自ら趣旨を説明し、郵送により回収した。その際、調査の目的と調査への協力が任意であることが説明された。また、調査材料及び手続きについて連絡会主催機関により倫理上の検討が行われ調査の実施が承認された。

(4) 調査材料

フェイスシートの調査項目は、学校に関して、i)校種、ii)児童生徒数、iii)通常学級数、iv)特別支援学級数、v)通級指導教室の有無、vi)通常学級において支援が必要な児童数、vii)支援員の数について回答を求めた。また、コーディネーターについて、i)性別、ii)年代、iii)現任校の在職年数、iv)特別支援教育の経験年数、v)特別支援学校教員免許の有無、vi)コーディネーター経験年数、vii)担当学年・学級、viii)コーディネーター以外に担っている校務分掌、ix)コーディネーターの人数について回答を求めた。

コーディネーターの活動状況についての調査項目は、a)仕事の明確さ、b)担っている仕事と活動時間確保の状況、c)他の業務の活動時間確保の状況、d)コーディネーター兼務による多忙感、e)多忙な原因、f)コーディネーターの活動時間、g)負担軽減の必要性、h)負担軽減状況、I)負担軽減策の具体案、j)サポート体制の必要性、k)サポート体制の有無、l)必要なサポート体制の具体案、m)現在のサポート体制、n)その他の悩みや課題、希望、について「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法及び自由記述により回答を求めた。

2.3 アンケート結果

28名のうち20名から回答を得た。回収率（71.4%）であった。そのうち、無回答のものを除いた19名（67.9%）の回答を有効回答とした。学校別では17校中、12校から回答を得た。回収率（70.6%）であった。

(1) フェイスシートの回答結果

①特別支援教育の経験年数

経験無しは2名（10.5%）、経験年数1年～5年は4名（21.0%）、6年～10年は7名（36.8%）、11年以上は6名（31.6%）であった。

②特別支援学校教員免許の有無

免許有りは15名（78.9%）、免許無しは4名（21%）であった。

③コーディネーター経験年数

コーディネーター1年目は8名（42.1%）、2年～5年は6名（31.6%）、6年～9年は4名（21%）、10年以上は1名（5.3%）であった。1年目のコーディネーターが42.1%であり、経験の浅いコーディネーターが多いことが分かった。また、1年目のコーディネーターのうち単独配置であるのは3名、複数配置であるのは5名であった。

④コーディネーターの担当学級

通常学級担当は3名（15.8%）、特別支援学級担当は14名（73.7%）、通級指導教室担当2名（10.5%）、担当していないは0名（0%）であった。

⑤コーディネーター以外の校務分掌

2つの校務分掌を担っている者が2名（10.5%）、3つが2名（10.5%）、4つが2名（10.5%）、5つが7名（36.8%）、6つが2名（10.5%）、7つが1名（5.3%）、8つが2名（10.5%）、9つが1名（5.3%）であった。さらに、主任や主担当が1つは3名（15.8%）、2つは9名（47.3%）、3つは4名（21%）、4つは2名（10.5%）、5つは1名（5.3%）であった。担っている校務分掌の数は平均5.1、そのうち主担当の数は平均2.4であった。この結果より、コーディネーター以外にも多くの校務分掌を担い、さらに、主任や主担当も複数担っていることが分かった。

⑥コーディネーターの人数

1人が6校（50%）、2人が4校（33.3%）、3人が1校（8.3%）、4人が1校（8.3%）であった。校種別で見ると、中学校4校はすべて単独配置であり、小学校は2校が単独配置、6校が複数配置となっていた。

(2) コーディネーターの活動の実態

①コーディネーターが担っている仕事と活動時間の確保の状況

質問項目 b)担っている仕事と活動時間確保の状況についての結果を示す（図2）。図2より、コーディネーターが担うべき14の活動のうち10の活動において「担っていない」から「あまり十分ではない」との回答が7割を越え、コーディネーターの活動時間が十分に取れていないことが分かる。フェイスシートix) コーディネーターの人数の回答から、調査した半数の学校でコーディネーターが単独配置であること、全員が学級担任との兼務

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

でコーディネーターを担っていることから、単独配置や兼務によりコーディネーターが多忙になっている実態が伺える。

②兼務による時間のなさ

質問項目 d) コーディネーター兼務による多忙感についての結果を示す。コーディネーターを兼務することで忙しく、時間がないとの質問に対し「あてはまる」との回答は約 53%、「ややあてはまる」との回答を含めると約 84%となった。この結果からも、コーディネーターを兼務で行うことに多忙感を感じているということが明確になった。

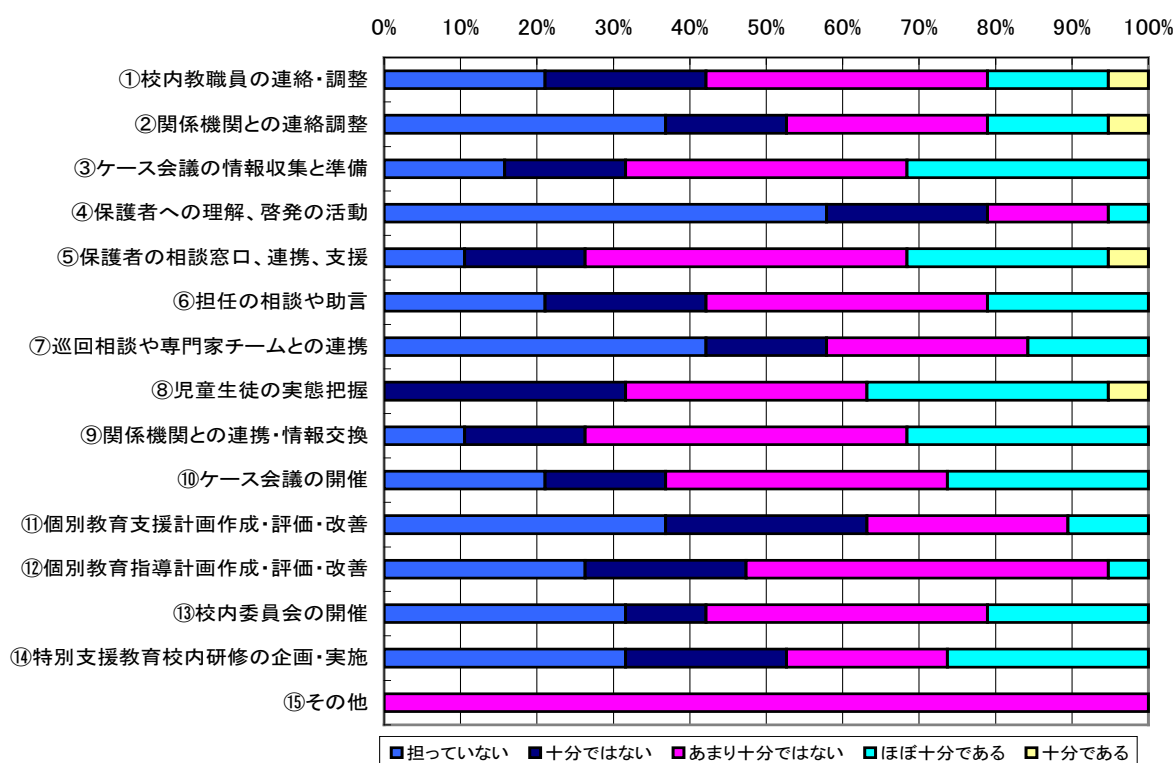


図2 コーディネーターが担っている仕事と活動時間の確保の状況

③コーディネーターの活動時間

質問項目 f) コーディネーターの活動時間について、自由記述による回答から書かれている内容についてラベリングし、分類を行った結果、29の記述が見出され、8つのラベルに分類された。ラベルごとの記述数(%)を表1に示す。表1より、コーディネーターは勤務時間外に仕事をしていることが多いことが分かる。また、休日や持ち帰り、早朝という回答もあり、休む時間を削ってコーディネーターの仕事をしていることが分かった。

④他の業務への影響

質問項目 c) 他の業務の活動時間確保の状況を図3に示す。その結果、生徒指導については約 50%が「十分である」「ほぼ十分である」と回答しているが、それ以外の仕事は「担っていない」から「あまり十分ではない」という回答が 60%以上であり、他の業務の活動時間があまり確保できていなかった。特に「重点研究・個人研究」「専門性を高めるための

研修」は80%以上が活動時間を確保できていなかった。また、コーディネーターは、直接児童生徒に関わる仕事を優先して行っていることが分かった。

表1 コーディネーターの活動時間

ラベル	記述数 (%)
勤務時間外	11 (37.9)
放課後	6 (20.7)
空き時間	3 (10.1)
休み時間(給食時を含む)	2 (6.8)
休日	2 (6.8)
持ち帰り	2 (6.8)
授業の補充をお願いして	2 (6.8)
早朝	1 (3.4)

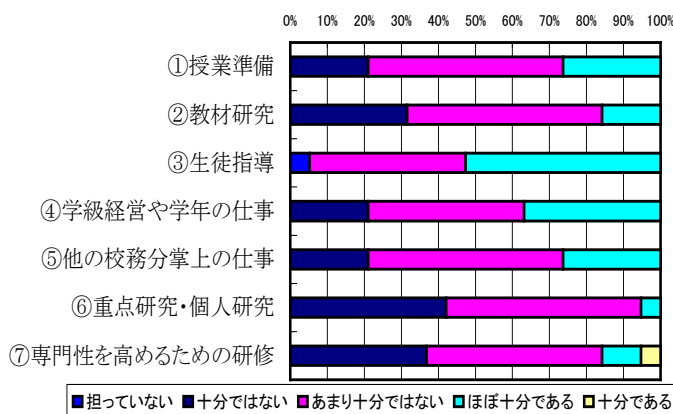


図3 他の業務の活動時間の確保状況

⑤多忙な原因

質問項目 e)多忙な原因については、空き時間がないこと 25.9%、勤務時間外の仕事になること 22.2%が挙げられた。次いで会議の多さ 14.8%や、関係機関や保護者、担任との連絡調整 14.8%となり、その他は、他の仕事が多い、コーディネーターは複数だが仕事に偏りがある、出張が多い、書類作成が多い、カウンセリングの準備とまとめに時間がかかる、コーディネーターが1人であった。

⑥コーディネーターの能力不足

フェイスシートの質問項目 iv) 特別支援教育の経験年数、v) 特別支援学校教員免許の有無、vi) コーディネーター経験年数、ix) コーディネーターの人数より、特別支援教育の経験や知識がある者がコーディネーターを任されている傾向があった。しかし、1年目のコーディネーターが42.1%と多く、経験が浅いことによる能力不足があることが推測できる。さらに、図3より、専門性を高めるための研修時間の確保が十分ではないことから、コーディネーターの専門性に関する能力不足が考えられる。

⑦コーディネーター複数配置の場合の多忙感

コーディネーターが複数配置である6校について、質問項目 d)コーディネーター兼務による多忙感についての結果を調べた。すると、コーディネーターが2名配置の4校では、主担当の4名全員が「あてはまる」、副担当は「ややあてはまる」との回答であり、2名配置では多忙感が大きいことが分かった。一方、3名以上配置の2校では、「あまりあてはまらない」との回答が7名中3名、主担当でも「あまりあてはまらない」との回答があり、3名以上の場合には多忙感が少なくなることが分かった。

⑧コーディネーターが複数配置の場合の仕事の分担状況

(1)⑦と同様の6校について、質問項目 b)担っている仕事と活動時間確保の状況より、主

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

担当 6 名と副担当 8 名の仕事の分担状況を調べた。すると、業務全体の 14 項目のうち、主担当は平均 2.5 項目担っていない仕事があったのに対し、副担当は平均 5.6 項目であった。主担当が担っていないと回答した項目は 8 項目あったが、そのうち⑩個別教育支援計画作成・評価・改善と⑪個別教育指導計画作成・評価・改善を担っていない主担当が 3 名おり最も多かった。それに対し、副担当が担っていないと回答した項目は 12 項目あったが、そのうち④保護者への理解啓発の活動を担っていない副担当が 7 名おり、最も多かった。ここから、主担当のコーディネーターは担っている仕事が多いこと、コーディネーターの仕事の分担には偏りがあることが分かった。

さらに、同一校内ですべての仕事が分担できているかどうかを調べたところ、担うべきすべての仕事が生徒が分担できている学校は 6 校中 2 校であった。つまり、コーディネーターを複数配置しても、役割すべてを分担できない場合があることが分かった。しかし、学校によって担うべき仕事異なる場合や、別の立場の職員が担っている場合も考えられるため、一概にコーディネーターが仕事できていないとは言えないだろう。

(3) 校内支援体制構築の難しさ

① コーディネーターの仕事の明確さ

質問項目 a) 仕事の明確さについての結果は、「あてはまる」と回答したのは 2 校の 3 名 (15.8%) であった。「ややあてはまる」は 7 名 (36.8%)、「あまりあてはまらない」が 7 名 (36.8%)、「全くあてはまらない」が 2 名 (10.5%) との回答であった。この結果から、約半数のコーディネーターは仕事が明確になっていないことが分かる。

また、フェイスシート vi) コーディネーター経験年数によって比較してみたところ、1 年目のコーディネーター 8 名のうち「あまりあてはまらない」との回答は 5 名であったが、「あてはまる」から「ややあてはまる」との回答は 3 名であった。経験が 5 年以上のコーディネーター 6 名では、「あてはまらない」から「あまりあてはまらない」との回答が 3 名、「あてはまる」から「ややあてはまる」との回答が 3 名であった。この結果からはコーディネーターの仕事の明確さとコーディネーター経験年数との関係ははっきりしなかった。

② 校務の負担軽減状況

質問項目 h) 負担軽減状況についての結果は、コーディネーターの複数化は 52.6% であったが、校務分掌の軽減は 36.8%、持ち時数の軽減は 15.8% であった。また、フェイスシート viii) コーディネーター以外に担っている校務分掌の結果より、コーディネーター以外にも複数の校務分掌を担っていることが分かった。つまり、コーディネーターが活動するために、校務の負担軽減などの協力が得られていない可能性があることが分かった。

③ コーディネーターへのサポート体制の必要性

質問項目 j) サポート体制の必要性、l) 必要なサポート体制の具体案の結果を示す。コーディネーターをサポートする体制の必要を感じるという質問に対し、78.9% が「あてはまる」「ややあてはまる」と回答していた。必要なサポートとして、コーディネーターの複数化 (2 名)、他の先生方からの助け (1 名)、専門性の高い相談相手 (1 名)、職員全体が特

コの仕事を理解していること（1名）、管理職の関わりを増やす（1名）が挙げられた。

2.4 アンケート結果より浮き彫りになった課題

まず、コーディネーターの活動に関わって、2.3(2)①、②、③の結果より、(ア) 兼務によるコーディネーターは多忙であり、活動時間が確保できていないこと、2.3(2)④の結果より、(イ) 兼務によるコーディネーターの仕事は幅広く仕事量が多いため優先順位をつけて仕事せざるを得ないこと、2.3(2)④⑥の結果より(ウ) 経験不足や研修不足によるコーディネーターの能力不足があること、2.3(2)⑦⑧の結果より(エ) コーディネーターを複数配置してもコーディネーターがすべての仕事を分担し十分に活動できるようにはならないこと、の4点である。

また、校内支援体制構築の難しさに関わっては、2.3(3)①の結果より、(オ) 学校全体にコーディネーターの仕事が明確になっていないこと、2.3(3)②③の結果より、(カ) 校務の負担軽減がなされておらず、コーディネーターが活動するための協力が得られていないこと、の2点である。

各学校において特別支援教育を推進し、校内支援体制構築のために中核的な役割を担うべきコーディネーターが機能的に活動できるような校内支援体制を構築するためには、以上6つの課題の原因を明らかにし、改善策を示す必要があると思われる。

2.5 考察

(1) コーディネーターの活動について

(ア) 兼務によるコーディネーターは多忙であり、活動時間が確保できていないこと

コーディネーターが勤務時間外に仕事を行う理由として、個人情報に関わる仕事であるため校内で行わざるを得ないことが考えられる。また、支援会議は保護者も加わるが多いため、放課後以降に行われ時間を要するものである。さらに、書類作成や関係機関との連絡調整も手間や時間を要するものであり、休み時間等の短時間で済ませられるようなものではない。つまり、コーディネーターの仕事には、勤務時間外にしかできない特徴があると思われる。

比較的活動時間が確保できていた児童生徒の実態把握でも、60%以上が活動時間が不十分であった。実態把握は援助活動を行うための基盤となる活動であるため、それが十分行えないことは、校内支援体制の機能面においては課題であろう。児童生徒の実態把握は、対象の児童生徒の授業参観や担任からの情報提供等によって行うが、自分の担当学級の授業や他の仕事があり、その時間を確保できなければ活動することはできない。つまり、担任と兼務のコーディネーターにとって児童生徒の実態把握は難しい仕事であると思われる。

(イ) 兼務によるコーディネーターの仕事は幅広く仕事量が多いため、優先順位をつけて仕事せざるを得ないこと

兼務により多忙な状況では、優先順位をつけて仕事しなければ、多種多様な仕事をこなすことはできない。そのため、生徒指導や授業のように優先すべき仕事がある場合、コーディネーターの仕事は後回しになり、活動時間を十分取ることができないのではないかと。

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

したがって、(2)⑤多忙な原因として空き時間がないことが挙げられていたが、空き時間を作ってもコーディネーターの活動時間は確保できないと思われる。

以上(ア)(イ)より、コーディネーターの活動時間を確保するためには、コーディネーターの仕事の活動時間の特徴を捉え、活動すべき時間帯に活動時間の枠を確保する必要があると思われる。

(ウ) 経験不足や研修不足によるコーディネーターの能力不足があること

コーディネーターの仕事には経験や知識を要するものがあるため、1年目のコーディネーターが活動することは難しいと思われる。単独配置の場合や複数でも全員が経験が浅い場合は特に難しいことであろう。そこで経験不足を補う手段が必要である。長野県には「特別支援コーディネーターハンドブック(2015)」があり、コーディネーターの初任者研修も行われているが、コーディネーターに求められる活動は地域や学校毎に異なる場合があるため学校独自のマニュアルが必要だと思われる。さらに、そのマニュアルを他の職員にも周知することで、全職員が連携・協力して困り感のある児童生徒の支援にあたることができると思われる。それは、校内支援体制が機能するためにも大切なことだと思われる。

研修の時間の確保については、コーディネーター個人の力量を高めるためと全職員の特別支援教育に関する知識を深めるために研修時間の確保の必要があると思われる。

まず、コーディネーターが特別支援教育やコーディネーターの仕事に関する知識を身につけるため、独自に研修する必要があるだろう。さらに、コーディネーターの活動の仕方については、地域単位での研修の必要があると思われる。特に、就学相談や教育相談に関する地域独自の方法については、新学期の早い段階で研修会を行い、経験の浅いコーディネーターがすぐに活動できるようにサポートする必要があると思われる。

また、支援はコーディネーターが1人で行うものではなく学校全体でチームで行うものである。したがって、学校や地域において特別支援教育に関する研修を行い、全職員の特別支援教育に関する知識を深め、チーム全体の援助力を向上させる必要があると思われる。

さらに、より高度な専門的な知識が必要な場合には、専門機関と連携することで、コーディネーターや援助チームの力量を補う必要もあると思われる。例えば、スクールカウンセラーや教育相談員、特別支援学校の自立活動担当職員など、専門家の活用と連携が考えられる。これについては、専門家の意見を調査する必要があると思われる。

(エ) コーディネーターを複数配置しても、コーディネーターがすべての仕事を分担し、十分に活動できるようにはならないこと

コーディネーターを複数配置しても、多忙感や仕事の分担等に課題が残されていた。

まず、多忙感については、3人配置は多忙感の軽減には有効であったが、すべての仕事が分担され十分に活動できるという点では課題があり、複数配置をすれば十分に活動できるという訳ではなさそうであった。また、主担当と副担当の仕事分担や偏りについては、学級や他の校務分掌との関係で調整している場合も考えられたため、担っている校務分掌の数を比較してみた。すると、主担当の校務分掌が少ない学校もあったが、その逆や同数

の場合もあり、仕事分担や偏りがこの課題の原因であるかどうかははっきりしなかった。さらに、コーディネーターの仕事が明確になっていないこともこの課題の原因として考えられるが、コーディネーターが担っていない仕事を他の職員が担っている可能性もあり、これについてもこのアンケートでは調査できなかった。

以上（ア）から（エ）より、コーディネーターが機能的に活動できている学校に対し、コーディネーターの活動時間の確保やコーディネーターへのサポート、専門家との連携、複数配置の場合の役割分担等、実際に行われている工夫について調査する必要がある。

(2) 校内支援体制構築の難しさに関わって

(オ) 学校全体にコーディネーターの仕事が明確になっていないこと

アンケート結果より、コーディネーターの仕事が明確になっていない実態が伺えたが、特別支援教育を推進し校内支援体制を構築する立場のコーディネーターに、担えない仕事があったり、活動しにくい状況にあったりすることは、校内支援体制の構築には負の影響を及ぼすことになるだろう。したがって、コーディネーターの仕事を明確にすること、そして、コーディネーターが担うべき仕事を担い、役割を果たす必要があると思われる。

また、機能的な校内支援体制を構築するためには、システムレベルのコーディネーション行動である「マネジメント促進」「広報活動」「情報収集」「ネットワーク」が行われる必要がある（瀬戸・石隈，2002，2003）。そのためには、その行動を行うための役割権限がコーディネーターに与えられるか、役割権限を持つ職員がコーディネーターと協働して活動する必要があるため、そのシステムや仕事が全職員に周知される必要があると思われる。

つまり、コーディネーターが役割を果たすためにも、機能的な校内支援体制を構築するためにも、コーディネーターの仕事が明確になっている必要があると思われる。

(カ) 校務の負担軽減がなされておらず、コーディネーターが活動するための協力が得られていないこと

負担軽減やサポートの必要を感じているコーディネーターは多かったが、現在行われている負担軽減の方法ではコーディネーターの活動時間が確保できないことが課題であった。コーディネーターの活動時間を確保するためには、何らかの負担軽減をすることで活動時間を生み出す必要があり、他の職員の理解と協力が不可欠であると思われる。

以上（オ）（カ）より、コーディネーターの仕事をも明確にするための工夫や、コーディネーターの活動時間の確保のための工夫、機能的な校内支援体制を構築するための管理職の考えや実際の工夫について調査する必要があると思われる。

3. 実践2

3.1 インタビュー目的

実践2ではコーディネーターおよび専門家を対象にインタビューを行い、コーディネーターが機能的に活動するための工夫や必要なサポート、校内支援体制が機能するために必要なことを明らかにすることを目的とする。具体的には、実践1で対象となった学校のう

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

ち、機能的に活動できている学校のコーディネーターを対象に校内での工夫を聞き取るとともに、コーディネーターの活動や校内支援体制についての専門家を対象にコーディネーター活用のための校内体制について聞き取りを行う。

3.2 方法

(1) 調査対象者

コーディネーターが機能的に活動できている小学校4校のコーディネーター4名、校内支援体制が整っている小学校の管理職1名、相談機関の専門家4名。

(2) 調査時期

2016年11月から12月に実施した。

(3) 質問内容

コーディネーターには、i)コーディネーターの活動の仕方、ii)仕事を明確にするための工夫、iii)校内支援体制の工夫、iv)コーディネーターに対するサポートについて、専門家には、i)コーディネーターの活動に対するアドバイス、ii)校内支援体制に関するアドバイスについてインタビューを行った。

3.3 結果

インタビュー対象となった4校のコーディネーター4名と管理職1名のインタビューの回答をまとめたところ、以下のような改善ポイントが見えてきた。それを表2に示す。表2より、コーディネーターが機能的に活動するために必要な工夫が多くなされていたF小、コーディネーターの仕事が明確になっていたC小、校内支援体制が機能するために必要な工夫が多くなされていたD小の3校について実践例を紹介する。

(1) コーディネーターが活動しやすいF小

① F小のコーディネーター

G：主担当，1年目，教務主任，通常学級担任，H：副担当，1年目，知的障害児学級担任，I：副担当，2年目，通級指導教室担当

② 持ち時数の軽減による，児童生徒の実態把握の時間の確保

F小では、コーディネーターGの持ち時数を軽減することで児童の実態把握の時間を確保していた。具体的には、通常、専科が担当する理科と音楽に加え、家庭科も専科に担当してもらうことで、空いた時間を児童の実態把握を行う時間に充てていた。この時間の確保については、この主担当が管理職に持ち時数の軽減を願い出て認められた経緯がある。これは、コーディネーターの活動時間の確保について管理職の理解があり、他の職員の協力もあって実現したことである。このことにより、F小では全校の支援が必要な児童を把握することができ、特別支援学級担任や教頭と連携して支援することが可能になっていた。

③ 3人のコーディネーターと役割分担

校内の支援に関することはコーディネーターGとHが役割分担していた。連絡調整や情報収集、実態把握、会議の招集など、大部分の仕事は主担当のGが担い、児童の具体的な支援に関する部分は副担当のHが担っていた。また、外部の教育相談や医療と連携する必要

田中・上村

がある場合は副担当の I が担い、福祉課や就学相談等、市へ報告する必要がある場合は教頭が担っていた。コーディネーターが 3 人で役割を分担していることと、連絡調整に手間がかかる市への報告において教頭のサポートがあることが、コーディネーターの負担感を軽減していると思われる。

しかし、以上のようにコーディネーターが機能的に活動するための工夫が多くなされている F 小だが、④の特別支援教育に関する保護者への理解、啓発のための活動は誰にも担われていなかった。これは、コーディネーターの仕事が文書で明らかになっていないためだと思われる。したがって、担うべき仕事を文書で明確に示すことは、コーディネーターが担うべき仕事を担い、役割を果たすために必要なことであろう。

表 2 インタビューから見えてきた改善ポイント

1	コーディネーターが機能的に活動するための工夫	C小	D小	E小	F小
	①学校独自のコーディネーターの仕事を教育計画に示す。	○			
	②コーディネーターの力量を高めるための研修を積む。			○	○
	③児童生徒の実態把握を行う活動時間を確保し、時間割に位置付ける。				○
	④コーディネーターを複数配置にし、役割分担を明確にする。	○	○	/	○
	⑤休み時間や放課後などインフォーマルな場で情報収集や情報共有をする。	○	○	○	○
	⑥クラスの枠に関係なく自由に活動でき、支援や相談に対応できる。			○	○
2	コーディネーターが機能的に活動するために必要なサポート。	C小	D小	E小	F小
	①特別支援教育に関する管理職の理解・協力がある。	○	○	○	○
	②実態把握を行う活動時間を確保できるよう、管理職の配慮がある。				○
	③実態把握など活動しにくい部分を専門家にサポートしてもらえる。	○	○		
	④コーディネーターを複数配置にし(○)、教頭や教務が加わる(◎)。	○	○		◎
3	校内支援体制が機能するために必要なこと。	C小	D小	E小	F小
	①特別支援教育に関する管理職のリーダーシップがある。		○		
	②校内の相談体制について、職員、保護者、生徒が理解している。	○	○		
	③児童生徒の実態把握、情報共有ができています。	○	○	○	○
	④市町村単位でのサポート体制があり、それを活用している。	○	○		
	⑤職員に協働性がある。	○	○	○	○

④教務主任のコーディネーター

教務主任という立場には、情報収集や管理職への報告・連絡・相談、会議の招集、日程の調整等を行いやすいという特徴がある。また、コーディネーターが役割を果たすためには一定の範囲での責任と権限が必要とされている(瀬戸,2004)。したがって、F小のコーディネーターGは、教務主任の立場を生かしてコーディネーターの役割権限を持っており、F小の特別支援教育に関してリーダーシップを取ることができているため、コーディネーターとして活動しやすい上、校内の支援体制を構築しやすくなっていると思われる。

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

⑤管理職の理解とサポート

管理職の理解があり、児童の実態把握の時間を確保できていることが、F小のコーディネーターが機能的に活動できる理由の一つであると思われる。また、特別支援教育に関する専門的知識はあまり無くても、コーディネーターが活動しにくい他機関との連絡調整をサポートする教頭の存在は、コーディネーターの多忙感を軽減していると思われる。つまり、F小では、管理職の理解があることで、よりよい援助サービスを行うための学校運営や組織改善にあたるマネジメント促進の機能が働いているため、コーディネーターが活動しやすくなっていると思われる。

(2) コーディネーターの仕事が明確になっているC小

①C小のコーディネーター

J：主担当，13年目，知的障害児学級担任，K：副担当，1年目，自・情障学級担任

②教育計画に示されたコーディネーターの仕事

C小では、C小が独自に作成した「特コとは」という文書が教育計画に示され、コーディネーターの仕事の項目が挙げられている。そして、それは他の教育計画の文書と同様に、年度当初に職員全員で読み合わせがなされている。したがって、コーディネーターの仕事について、コーディネーターだけでなく管理職をはじめ職員全員が周知できている。コーディネーターの仕事が明確になっていることでの利点は、以下③、④で述べる。

③複数コーディネーターの役割分担

教育計画にコーディネーターの仕事が明確に示されていることで、C小では⑩個別の教育支援計画と⑪個別の教育指導計画の作成・評価・改善以外の12項目について、2人のコーディネーターが仕事を分担できており、その担っている12項目のうち9項目の仕事の活動時間がほぼ十分確保できていた。担えていない2項目については、やるべき仕事であることは認識しているが、今以上の活動をするのは難しいということであった。しかし、やるべき仕事は明確になっているからこそ、できていない仕事も明確になっており、課題として把握できていることは大事なことである。また、C小では個別の教育支援計画と個別の教育指導計画は作成できてはいないが、学校独自に配慮を要する児童の一覧や個別のファイルを作成し、継続した支援が行えるよう工夫がなされていた。

④職員の協働体制

C小は小規模校で職員数が少ないため、コーディネーターが担っている校務分掌が多く、持ち時数の軽減も図られていない。しかし、C小では、教頭や養護教諭がケースに応じて対応したり、全職員がそれぞれの立場で積極的に動いてくれたりといったサポートがあった。このようなサポートが可能であるのは、教育計画にコーディネーターの仕事が明確に示されており、全職員がコーディネーターの仕事を周知できているからだと思われる。

また、コーディネーターJが、高度な専門的知識や活動時間の物理的な不足を補うために、「1人で抱え込まずみんなで考えよう。良く知っている人に繋げよう。」という考えでチーム援助に取り組んでいることも挙げられる。したがって、C小ではコーディネーター

が担いきれない活動は、他の職員や外部の関係者と連携することで補うことができていた。

さらに、C小の職員室の雰囲気良さが挙げられる。教頭や教務主任を含め職員間のコミュニケーションを密に取ることができ、職員同士の打ち合わせを休み時間の立ち話で行うなどインフォーマルな場面でも連絡調整が可能であった。つまり、C小では、職員室の雰囲気がよく、職員に協働性があることからチーム援助が可能であり、それによってコーディネーターが活動しやすい環境になっていると思われる。

(3) 子育て支援体制が充実しているB町と校内支援体制が整っているD小

① B町の子育て支援体制

D小があるB町は、平成25年度より、乳幼児期から幼・保、小・中・高等学校、就労まで途切れることなく支援できるよう、町の健康福祉課と教育委員会が連携して子育て支援体制を構築した。特に、早期発見、早期発達支援に力を入れており、保育園の年中児より発達相談や発達フォローの取り組みを行っている。B町には教育コーディネーターが1名おり、毎月1回、保育園や小中学校において巡回相談を行っている。巡回相談では、各学級の参観、特別支援教育が必要な児童の実態把握、担任やコーディネーターの相談や指導、管理職に対する報告や相談及び行政指導を行っている。

② D小のコーディネーターと校長

L：主担当，5年目，自・情障学級担任，M：副担当，1年目，自・情障学級担任

校長：学校心理士，上級教育カウンセラー，ガイダンスカウンセラーの資格を持つ。

③ コーディネーターの負担軽減とサポート

D小は、ベテランと1年目のコーディネーター2名を配置し、仕事を引き継ぎながら、分担して活動できるように配慮されている。しかし、2名とも特別支援学級の担任であり、町の就学相談委員も担っているため大変多忙である。他校に比べるとコーディネーターの活動時間は十分確保できているが、他学級の児童の実態把握は難しいとのことであった。それをサポートしているのが校長とB町の教育コーディネーターであった。コーディネーターが担いきれない仕事を校内外の資源を活用する方法は同じB町にあるC小でも行われていたが、多忙なコーディネーターをサポートし、校内の支援体制の機能を整えるために有効な方法であると思われる。また、D小では専門的知識のある校長がコーディネーターの活動をサポートしているため、コーディネーターの負担軽減になっていると思われる。

しかし、児童の実態把握をコーディネーターが担えないことは課題である。なぜなら、人が替わると継続したサポートが受けられなくなる可能性があるからである。校内の特別支援教育を推進する立場のコーディネーターの責任として、支援が必要な児童生徒の情報は自ら把握し、校内外の様々な資源を活用して支援を組み立てる必要があるだろう。したがって、コーディネーターが活動時間を確保できるようなサポートが必要だと思われる。

④ 関連機関との連携

D小のコーディネーターが児童の実態把握や情報収集など、活動時間の確保が難しい仕事をB町教育コーディネーターと連携して行う方法は、校内の支援体制の機能を整える意

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

味で参考にするべき方法であった。また、B町教育コーディネーターの職務権限からその活動を捉え直すと、以下の点においても重要な役割を果たしていると思われる。

B町教育コーディネーターが各校を定期的に巡回相談することは、コーディネーターや担任のサポートになり、配慮が必要な児童を早期発見、早期支援できるというメリットがある。それに加えて、B町教育コーディネーターが、校内で行われている援助活動の情報を広報したり、管理職に対して報告や行政指導を行ったりすることで、管理職をはじめ全職員が校内の支援に関わる情報を共有することができ、職員の協働性の促進やチーム援助を行うための環境を整える役割も果たしていると思われる。

⑤D小の校内支援体制

D小は、本年度の重点として特別支援教育と低学年教育の充実をグランドデザインに掲げている。B町の相談支援体制が充実したことで、自・情障学級への入級児が増え、自・情障学級が増設になったことから、D小ではチーム援助体制を充実させることで対応している。D小の3名の支援員は、1年生に2名、自・情障学級に1名の配置とし、自・情障学級配置の支援員は支援が必要な児童の活動に合わせて自由に動けるよう配慮されていた。そして、自・情障学級入級児を3年次までに原級復帰させることを目標にし、ニーズに応じた個別支援を行い、特別支援学級と原学級担任との連携支援に力を入れていた。また、低学年教育を充実させるため、学級経営で力のある担任を低学年に配置し、Q-Uを年間3回行い、PDCAサイクルで学級経営の見直しと修正を行うことで安定した学級を作ることを目指していた。D小は、B町の充実した支援体制と連携し、特別支援教育に対する明確なビジョンを掲げ、校内の人的資源を生かしてチーム援助に取り組むことで校内支援体制が構築できていると思われる。

⑥豊富な専門的知識がある校長のリーダーシップ

D小が⑤のような支援体制が可能なのは、特別支援教育に関する専門的知識がある校長のリーダーシップがあるためだと思われる。D小校長のリーダーシップとは、学校の課題を分析し、職員に分かりやすい資料を示すことで、職員がその対応の仕方を自ら考える、考える職員集団を作るためのリーダーシップであった。具体的には、日々の活動や課題に対しての援助チームの取り組みを把握し、分析、意味づけし、職員向けの通信で分かりやすく情報発信することで、職員が共通理解できるようにしていた。さらに、失敗から学ぶ姿勢とチーム援助を大切に考え、校長自らもチームの一員として児童の支援や職員のサポートを行っていた。D小校長のフットワークが軽く、校内支援体制の中でリーダーシップを発揮するとともに、職員へのサポートを行っているため、職員が安心して援助方針を考え、協働性を発揮してチーム援助ができる環境が作られていると感じた。

このD小校長の取り組みは、システムに関するコーディネーション行動の「マネジメント促進」「広報活動」「情報収集」「ネットワーク」すべてを網羅するものであり、この4つのシステムが機能しているためD小の校内支援体制が整っていると考えられる。しかし、校長が替わった時、この支援体制を維持できるかどうかは課題である。そのため、D小校

長は、「人が替わっても簡単には崩れない組織作りが学校マネジメントの課題である。」と捉え、職員自らが考え行動する「考える職員集団」を作ること、この支援体制を維持できるように配慮しているところに重要な意味があると思われる。

4. 総合考察と今後の課題

4.1 コーディネーターが機能的に活動するために必要な工夫

(1) 学校独自のコーディネーターの仕事を文書で明確に示すこと

C小のようにコーディネーターの仕事を教育計画に示すことは、コーディネーターがやるべき仕事を把握できると同時に課題も把握できるという点で意味がある。また、いつ、何を、どのように行うのか活動の仕方が明確になっていると、複数で役割分担する場合や、コーディネーターの経験が浅い場合、交代した場合でも、滞りなく活動することができると思われる。さらに、管理職を含めた全職員がコーディネーターの仕事を周知できていると、コーディネーターの活動について管理職や他の職員からの理解と協力が得られやすくなり、コーディネーターの活動しやすさにつながるとと思われる。コーディネーターの負担軽減が難しい場合でも、校内の職員がそれぞれの立場でコーディネーターのサポートを行うことが可能となり、職員の協働性を高める面においても有効であると考えられる。

(2) コーディネーターとしての力量を高めるための研修を積むこと

コーディネーターの力量にはコーディネーターとしての専門的な力量と、地域や学校独自の活動スキルの二面があると考えられる。コーディネーターとしての専門的な力量については、専門家から「児童生徒の発達や学習面の困難さを早期発見するためのアセスメント力」「見通しを持った支援を行うためのケースの分析力」「担任や保護者からの情報収集能力」「悩みを相談しやすい人間性やコミュニケーション力」「校内の支援体制を整えるためのコーディネーション力」といったアドバイスが挙げられた。これらは、コーディネーター自身が研修し身につけるべき力量であろう。

一方、教育相談や就学相談に関わる仕事等、地域毎に方法が異なる活動については新学期の早い時点でコーディネーターへの研修会を行う必要があると思われる。これについては、専門家の一人からマニュアル作成を検討しているとの話があったが、経験の浅いコーディネーターだけでなく、多くのコーディネーターにとってもやるべき仕事に分かりやすくなるメリットがあるだろう。

(3) 児童生徒の実態把握を行うための活動時間の確保

児童生徒の実態把握は、コーディネーターが支援の必要な児童生徒を把握し、校内外の様々な資源を活用して援助活動を組み立てるための基盤となる大切な活動である。しかし、授業時間内にその時間を確保することは、担任との兼務によるコーディネーターにとっては難しいことであった。したがって、校内の人的配置を工夫することで、コーディネーターの授業の時間枠に位置付ける必要がある。この時間は空き時間という枠ではなく、児童がいる時間帯にやるべき実態把握の時間という認識が必要である。

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

(4) コーディネーターの複数配置と役割分担

担任との兼務で多様な仕事を担うことに多忙感を感じているコーディネーターは多かった。それを単独で担うことは仕事量の限界を超えられると思われる。専門家からも「担任との兼務でコーディネーターを担うのは大変なことである。兼務で片手間でやるような仕事ではない。」との意見があった。コーディネーターの複数配置は最低限必要なことなのではないだろうか。しかし、複数配置であっても主担当に仕事が偏っている場合は、多忙感や負担の軽減にならないため、副担当と役割分担して負担を減らして活動することが必要である。

(5) インフォーマルな場面を活用しての情報収集・情報共有

情報収集・情報共有の活動時間の確保は、職員会等の既存の会議を利用して行うと定期的に確保できると思われる。しかし、学校現場は多忙で会議の時間が限られるため、そのような形式的な方法に加え、休み時間や放課後のようなインフォーマルな場面で日常的に情報収集が必要だと思われる。そのためには、コーディネーターには話しやすい人柄やコミュニケーション力が必要であり、職員室にも話しやすい雰囲気が必要だと思われる。

(6) クラスの枠に関係なく自由に活動でき、支援や相談に対応できる。

F小コーディネーターは授業時間内に活動時間を確保しクラスの枠に関係なく活動していた。また、E小コーディネーターも通級指導教室担当であるため授業中に他のクラスへ参観や支援に行くことが可能であった。コーディネーターが機能的に活動するためには、この2人のように自由に活動でき、支援や相談に対応できる機動力が必要だと思われる。

4.2 コーディネーターが機能的に活動するために必要なサポート。

コーディネーターが機能的に活動するためには、上記4.1のような工夫に加え、次の3点のサポートが必要であると思われる。

(1) 管理職の理解・協力

3校の実践例より、コーディネーターが活動しやすい環境作りは、管理職の理解と協力が必要であった。西山(2011,p55)によると、「校長の変革的・配慮的リーダーシップが、教育相談体制と学校内の協働的風土の形成にポジティブな影響を与える」としており、校長のリーダーシップによって職員の協働性が促進され、それに伴ってコーディネーターが機能的に活動できると思われる。

(2) 専門機関との連携

コーディネーターには、特別支援教育やコーディネーション行動についての専門的な力量が求められるが、それを身につけることは容易なことではない。高度な専門的知識が必要な場合や判断が難しいケースの場合、専門家と連携することでチームの援助力を向上させる必要があるだろう。専門家からも、「コーディネーター1人が全てを担うのではなく専門家と連携したり役割分担したりしながら相談の展開を考える必要がある。」「コーディネーターは、心理の専門家である相談員の役割と学校の内情との両方の立場を理解し、その橋渡し役になれるとよい。」とのアドバイスがあった。

(3) コーディネーターに援助活動や方針を調整する役割権限を与えること

瀬戸（2004）は、コーディネーターに援助活動や方針を調整するリーダーとしての役割が必要であり、そのために、コーディネーターに一定の範囲での責任と権限を持たせる必要があるとしている。J小のコーディネーターは、この権限を持つ教務主任という立場にあるため機能的に活動できていた。したがって、コーディネーターに援助活動や方針を調整する役割権限を持たせるか、教頭や教務主任のような立場の者がコーディネーターに加わると良いと思われる。

4.3 校内支援体制が機能するために必要なこと

校内支援体制が機能するためには、システムレベルのコーディネーション行動「マネジメント促進」「広報活動」「情報収集」「ネットワーク」が行われる必要がある（瀬戸・石隈，2002，2003）。ここでは、校内支援体制が機能するために必要なことについて、この4つの視点から考察する。

(1) マネジメント促進：校内支援体制構築に関するリーダーシップ

よりよい援助サービスを行うための学校運営や組織改善にあたるものが「マネジメント促進」であり、学校組織におけるリーダーシップに関わるものである。このマネジメントを促進するためには、学校組織をアセスメントする能力（瀬戸，2000）が必要である。そのため、瀬戸（2004,p137）は「学校経営の能力や管理職へのコンサルテーション能力を身につけている教師を校内のコーディネーターとして位置付ける」必要性を指摘している。専門家からも「校内の支援体制を整えるためには、コーディネーターが管理職も含めてコーディネートする力を身につける必要がある。」との意見があり、コーディネーターが校内支援体制を構築するためのコンサルテーション能力を持ち、管理職のリーダーシップをひき出す必要があると思われる。

(2) 広報活動：校内支援体制についての職員、保護者、生徒が理解していること

保護者や生徒、職員に相談ルートを広報するのが「広報活動」である。この機能が働くことで、支援に関わる者に校内支援体制の仕組みが理解される。これは職員に対してだけでなく児童生徒や保護者にも必要である。入学時の学校説明会や参観日などで相談活動の窓口であるコーディネーターの紹介や、相談システムについての説明をしたり、学校便り等で校内支援体制について広報したりすることが考えられる。B町では、乳幼児期から町の支援体制を広報しており、保護者が地域の支援体制について理解できているため、早期からの継続した支援が可能となっていると思われる。

(3) 情報収集：児童生徒の実態把握と情報共有ができていること

気になる児童生徒や問題情報の情報収集に関する活動が「情報収集」である。コーディネーターが授業参観等で児童生徒の実態把握をすることに加え、コーディネーターに支援が必要な児童の情報が集まる権限を与え、児童生徒の情報が報告されるようにしたり、職員会や職員連絡会等、既存の会議の一部を利用して情報収集したりできると良い。加えて、4.1(5)で述べたように、インフォーマルな場面での情報収集も必要であろう。

(4) ネットワーク：市町村単位でのサポート体制があり、それを活用すること

特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制

外部機関との連携に関する活動が「ネットワーク」である。専門家からも「児童生徒の支援についてだけでなくコーディネーターに対しても活動の仕方や支援の方法を伝えられると良い。」との意見があったが、B町の教育コーディネーターが行っているような相談活動が定期的に行われると、コーディネーターを含めた職員の援助力が向上し、校内支援体制も整うと思われる。校内支援体制構築についてもスクールカウンセラーや教育相談などの専門家の活用が必要である。

(5) ネットワーク：校内の職員に協働性があること

インタビューを行った4校に共通していたことは、職員に協働性があることであった。職員に協働性があることで、コーディネーターの活動時間が確保できたり、活動しにくい仕事のサポートが受けられたりしており、それによって校内支援体制が整っていた。

教師集団には、互いに働きかければそれに応えるが、通常は個々の独立性と分離性が保たれるという「疎結合システム」(淵上, 1995) という特徴があると言われており、チーム援助を可能にするためには、チーム援助の必要性について職員が理解し、協力する必要がある。牧(2011, pp32-33)は、「意思疎通の自由さ」や「自主的に動く管理職の存在」といった職員室をチームにする力により、職員室の協働性を維持させる必要があることを指摘している。そして、支援に関わる校内外の職員が協働することにより、システムレベルのコーディネーション行動「マネジメント促進」「広報活動」「情報収集」「ネットワーク」を行い、機能的な校内支援体制を構築する必要があると思われる。

4.4 今後の課題

本研究では、A地区におけるコーディネーターの活動の現状や課題から、コーディネーターが機能的に活動し、校内の職員が協働してチーム援助を行うことで機能的な校内支援体制を構築できるよう方策を探ってきた。しかし、それは今後の実践によって効果が確認できるものであるため、実践、評価、修正をしながら、よりよい方策を練る必要がある。

また、コーディネーターの専任化の必要性や人手不足の問題については検討することはできなかった。専門家から「コーディネーターの専任化を訴えられる位の意識で活動してほしい。」との意見があったが、すべての子ども達が楽しく学校生活を送るために、コーディネーターの仕事に責任と高い意識を持って活動できるよう、さらに学び続けたいと思う。

謝辞

本研究を遂行するにあたり、多くの皆様にご指導ご協力いただきましたことに心より感謝申し上げます。

文献

- 淵上克義 (1995). 学校が変わる心理学—学校改善のためにナカニシヤ出版
牧 郁子 (2011). 学校の雰囲気と教師の協働—チーム援助の土台として 児童心理, 65(3), 27-34.

- 宮木英雄・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.
- 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整備のためのガイドライン(試案)
- 文部科学省 (2016). 平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について(別紙 1)
- 長野県教育委員会 (2015). 特別支援教育コーディネーターハンドブック
- 長野県教職員組合 (2015). 特別支援教育コーディネーターへのアンケート調査
- 西山久子 (2011). 校長のリーダーシップとチーム援助 児童心理, 65(3), 54-60.
- 瀬戸健一 (2000). 高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響 教育心理学研究, 48, 215-224.
- 瀬戸美奈子 (2004). 学校におけるコーディネーション 日本学校心理学会(編)学校心理学ハンドブック・「学校の力」の発見. (pp.136-137) 教育出版
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2002). 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として— 教育心理学研究, 50, 204-389.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2003). 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として— 教育心理学研究, 51, 378-389.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2004). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) 文部科学省
- 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全国悉皆調査 特別支援教育コーディネーター研究, 2, 1-73.
- 八木成和 (2006). 特別支援教育における今後の課題 四天王寺国際仏教大学紀要, 43, 189-201.

□ 4 27
17年 9 19