

特別支援教育コーディネーターが通常の学級担任に 対して行う支援の内容に関する研究

宮木 秀雄・木船 憲幸

(2010年10月7日受理)

A Study of Contents What Special Needs Education Coordinators
Support Regular Class Teachers

Hideo Miyaki and Noriyuki Kifune

Abstract: The purpose of this study was to examine contents what special needs education coordinators support regular class teachers. The questionnaire survey was conducted by mailing method. The subjects were 102 special needs education coordinators and 306 regular class teachers in elementary schools. The results were as follows: (1) Contents of support were “connect”, “address”, “listen”, “advise”, “supply” and “help”. (2) “Connect” was indirect support and the others were direct supports. In direct supports, “address” and “listen” were emotional supports and “advise”, “supply” and “help” were instrumental supports. (3) Contents of support that Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology announced were widely recognized and conducted. (4) A gap in awareness regarding contents of support between special needs education coordinators and regular class teachers was little. (5) Some contents of support were not completely conducted by problems that special needs education coordinators were busy and their competences were not enough. (6) Both special needs education coordinators and regular class teachers felt that emotional supports were important.

Key words: special needs education coordinators, regular class teachers, contents of support
キーワード：特別支援教育コーディネーター、通常の学級担任、支援の内容

1. 問題

平成19年度より特別支援教育が開始された。特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、それまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものであるとされている（文部科学省、2007）。知的な遅れのない発達障害には、LD（学習障

害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症等が含まれており、こうした発達障害の疑いのある児童生徒は、普通学校の通常学級にも、6.3%在籍しているとされている（特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2003）。つまり、特別支援教育は、特別支援学校や特別支援学級だけでなく、通常学級も対象とするものであり、通常学級の担任教師（以下、学級担任）には多くのことが求められている。

例えば、文部科学省（2004）は、「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）」の中で、通常学級における特別支援教育の実施に際し、学級担任や教科担任に

求めることとして、「児童生徒の出すサインに気付き、つまずきや困難などの状況を理解すること」、「児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した個別の指導計画を立案・作成するとともに、それに基づく指導の結果を評価し、改善につなげていくこと」、「学級担任や教科担任としての様々な配慮や支援を行うこと」、「保護者との情報交換を通してニーズを把握するとともに、支援の方法等について保護者に説明し理解を得ること」などを挙げている。つまり、学級担任には、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の発達障害のある児童生徒に対して、意図的、計画的に支援を行っていくことが求められている。

しかしながら、学校現場では、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名などの特別支援教育に関わる基礎的な体制こそ整いつつあるものの、教員の専門性の向上や校内支援体制の構築などの質的な部分においては、まだまだ不十分である（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議、2009）。そうした中で、学級担任は、特別支援教育に関して様々な問題を抱えている。

例えば、下無敷・池本（2008）は、小・中学校教員に対して、特別支援教育に対する意識調査を行っている。その結果、「特別支援教育の実施に困難を感じますか」という質問に対して、約6割の教員が肯定的に回答しており、教育現場では、まだまだ混乱が生じていると指摘している。また、秋山（2004）は、小・中学校教員を対象に、対象児に対する指導負担感に関する調査を行っており、その結果、対象児への対応に関して9割以上の教員が負担感を抱えていることを明らかにしている。さらに、国立特殊教育総合研究所（2006）は、通常の学級担任が誰にも支援を求められずに、一人で児童生徒の問題を抱えて込んでしまい、悩み苦しんでいる場合も多いのではないかと指摘しており、河村（2006）も、特別支援教育を充実させるための学校組織や教師の支援体制、具体的な方法論がまだ整っておらず、学級担任は、対象児への対応や学級経営に苦戦していると述べている。

こうした現状の中で重要になってくるのは、学級担任に対する周りからの支援である。特に、通常学級において特別支援教育に携わる学級担任に対する支援については、特別支援教育コーディネーターの役割が非常に重要であると考えられる。なぜならば、特別支援教育コーディネーターは、「特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員」である（文部科学省、2007）とともに、学級担任への支援が、その役割として、明確に位置付けられている（文部科学省、2004）からである。さらに、特別支援教育コーディネーター

は、現在、公立小・中学校においては、ほぼすべての学校で配置されており（文部科学省、2010）、スクールカウンセラーなどに比べ、学級担任にとって身近な存在であると考えられる。特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援の重要性については、国立特殊教育総合研究所（2006）も、日ごろから、学級担任一人一人の不安や戸惑いの気持ちを丁寧に汲み取れるように心がけることが大切であると述べており、保坂（2009）も、特別支援教育コーディネーターが教員の相談窓口となることは、児童生徒への支援の基盤となる重要な役割であると述べている。

このように、特別支援教育コーディネーターは、学級担任にとって、非常に重要なサポート資源であり、学級担任が抱える様々な問題を解決するために必要不可欠な存在であると言える。

しかしながら、特別支援教育が導入されて間もない我が国においては、特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援の内容について、明確かつ具体的な指針はなく、未だ試行錯誤の段階である。例えば、文部科学省（2004）は、特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援について、「担任の教師に対して、相談に応じたり、助言したりするなどの支援を行う」と述べているが、具体的にどのような助言をするのか、相談や助言だけでよいのかなど詳細な記載はない。

また、特別支援教育コーディネーターを対象に、学級担任に対してどのような内容の支援をしているかという実態調査を行っている研究がいくつか見られるが（植植・宇野・石橋、2007；大石・大塚、2007；畑・小貫、2006）、特別支援教育コーディネーターは、多忙さや力量不足といった問題を抱えており（宮木・柴田・木船、2010）、本当は行うべきという意識を持ちながらも、実際には行えていない支援がある可能性も考えられる。したがって、支援の内容を検討する際には、実態だけでなく、こうした特別支援教育コーディネーターの意識も考慮する必要がある。

さらに、特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援に関して、支援を行う側である特別支援教育コーディネーターを対象とした調査がある一方で、支援を受ける側である学級担任を対象とした調査は少ない。例えば、先述したような支援の内容に関する実態調査においては、特別支援教育コーディネーターが行っていると認識している支援と学級担任が受けていると認識している支援とでは、差が生じる可能性もある。また、支援の内容を検討する際には、学級担任が、どのような支援を求めているのかといったニーズを考慮することも重要である。

以上より、本研究では、特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援の内容について、支援の実態や特別支援教育コーディネーターの意識、学級担任のニーズを考慮に入れ、検討することを目的とする。

2. 方法

2.1 対象者

対象者は、H県内の公立小学校の特別支援教育コーディネーター（102名）、学級担任（306名）であった。

2.2 質問項目

まず、特別支援教育コーディネーターに対しては、性別、教職経験年数、特別支援教育コーディネーターの経験年数を問うフェイスシート（問1）と Table 1 に示した質問（問2および問3）について自由記述により回答を求めた。

また、学級担任に対しては、性別、教職経験年数、特別な支援を必要とする児童が在籍する学級の担任経験を問うフェイスシート（問1および問2）と Table 2 に示した質問（問3および問4）について自由記述により回答を求めた。

2.3 手続き

調査の手続きを以下に示す。

- ①H県内から、市区町ごとの層化抽出により、公立小学校102校を抽出した。
- ②各調査校には、調査依頼文1部、返信用封筒1部、特別支援教育コーディネーター回答用質問紙1部、

学級担任回答用質問紙3部を送付した。

- ③各調査校の特別支援教育コーディネーター1名と学級担任3名（校長による無作為抽出）に回答してもらい、その後、回答済みの質問紙を返信用封筒にて返信してもらった。

2.4 調査時期

2010年6月

3. 結果

3.1 回収率と有効回答数

42校（41.2%）から返信があり、特別支援教育コーディネーター41名（40.2%）、学級担任104名（34.0%）から回答を得た。

なお、全ての質問に対して無回答であったものはなかったため、全ての回答を有効回答とした。

3.2 回答者の属性

特別支援教育コーディネーターと学級担任それぞれの回答者の属性を Table 3～8に示す。

性別や教職経験年数、特別支援教育コーディネーターの経験年数については、ひとつの属性への極端な偏りはなく、無作為抽出の信頼性は高いと考えられる。また、特別な支援を必要とする児童が在籍する学級の担任経験については、9割以上の学級担任が経験しているという結果であった。

3.3 ラベリングによる回答の分類

まず、それぞれの質問に対する回答について、著者2名の話し合いによって、主に書かれている内容についてラベリングし、回答の分類を行った。なお、1名の回答の中に複数の内容の記述が含まれると判断したものは、文意が変わらないことに留意しながら、記述を内容ごとに区切り、それぞれにラベリングを行った。

その結果、特別支援教育コーディネーターの間2に対する回答（以下、「行っている支援」）については、187の記述があり、質問の意図にそぐわないものを除くと、177の記述が見出された。ラベリングの結果、「つなげる」、「声をかける」、「話を聞く」、「助言する」、「提供する」、「手伝う」の6つのラベルに分類された。各ラベルの記述数と相対度数を Table 9に示す。

特別支援教育コーディネーターの間3に対する回答（以下、「行うべき支援」）については、無回答のものも含め、76の記述があり、無回答のものと質問の意図にそぐわないものを除くと、58の記述が見出された。ラベリングの結果、「つなげる」、「話を聞く」、「助言する」、「提供する」、「手伝う」の5つのラベルに分類された。各ラベルの記述数と相対度数を Table 10に示す。

Table 1 特別支援教育コーディネーターに対する質問項目

質問項目		回答方式
問2	特別支援教育コーディネーターとして、通常学級の担任の先生に対して、どのような支援を行っておられますか。	自由記述
問3	問2でお答えいただいた支援以外に、特別支援教育コーディネーターが、通常学級の担任の先生に対して、行うべきであると思われる支援はどのようなものですか。	

Table 2 学級担任に対する質問項目

質問項目		回答方式
問3	特別支援教育コーディネーターから、どのような支援を受けておられますか。	自由記述
問4	問3でお答えいただいた支援以外に、特別支援教育コーディネーターから、受けたいと思われる支援はどのようなものですか。	

Table 3 回答者（特別支援教育コーディネーター）の性別

	男性	女性
人数(人)	12	29
相対度数(%)	29.3	70.7

Table 4 回答者（特別支援教育コーディネーター）の教職経験年数の

	10年未満	10年～19年	20年～29年	30年以上
人数(人)	3	6	16	15
相対度数(%)	7.3	14.6	39.0	36.6

※ 無回答 1名

Table 5 回答者（特別支援教育コーディネーター）の特別支援教育コーディネーター経験年数の

	1年未満	1年～2年	3年～4年	5年以上
人数(人)	16	7	9	9
相対度数(%)	39.0	17.1	22.0	22.0

学級担任の間3に対する回答（以下、「受けている支援」）については、無回答のものも含め、296の記述があり、無回答のものと質問の意図にそぐわないものを除くと、286の記述が見出された。ラベリングの結果、「つなげる」、「声をかける」、「話を聞く」、「助言する」、「提供する」、「手伝う」の6つのラベルに分類された。各ラベルの記述数と相対度数を Table 11に示す。

学級担任の間4に対する回答（以下、「受けた支援」）については、無回答のものも含め、173の記述があり、無回答のものと質問の意図にそぐわないものを除くと、124の記述が見出された。ラベリングの結果、「つなげる」、「声をかける」、「話を聞く」、「助言する」、「提供する」、「手伝う」の6つのラベルに分類された。各ラベルの記述数と相対度数を Table 12に示す。

なお、「話を聞く」と「助言する」については、「話を聞いた上で、助言をする」といったように一連の支援の流れの中に位置付けられる場合も少なくないと考えられる。しかしながら、本研究では、支援の内容をより詳細に分析するため、「話を聞くこと（＝話を聞く）」と「話をすること（＝助言する）」をあえて分けて分類した。また、その際、解釈が拡大し過ぎないように、極力回答の記述をもとに分類を行った。例えば、「話を聞く（聞いてもらう。）」、「相談にのる（のってもら。）」といった記述は、すべて「話を聞く」に分類し、「助言する（してもらう。）」、「アドバイスを

Table 6 回答者（学級担任）の性別

	男性	女性
人数(人)	22	82
相対度数(%)	21.2	78.8

Table 7 回答者（学級担任）の教職経験年数

	10年未満	10年～19年	20年～29年	30年以上
人数(人)	35	20	37	12
相対度数(%)	33.7	19.2	35.6	11.5

Table 8 回答者（学級担任）の特別な支援を必要とする児童が在籍する学級の担任経験

	経験あり	経験なし
人数(人)	95	9
相対度数(%)	91.3	8.7

う（受ける。）」、「話をする（してもらう。）」、「一緒に考える（考えてもらう。）」といった記述は、すべて「助言する」に分類した。

さらに、「助言する」、「提供する」、「手伝う」については、その明確な線引きが困難な場合もあると考えられるが、本研究では、アドバイスなどの「言葉」による支援は「助言する」に、教材・教具や情報などの「もの」による支援は「提供する」に、授業観察やチームティーチングなどの「行動」による支援は「手伝う」にそれぞれ分類することとした。

3.4 ラベルごとの回答の分析

次に、回答の内容をより詳細に分析するため、ラベルごとに再度記述内容の検討を行い、記述中にさらに詳細な内容が含まれている場合には下位分類を行った。

まず、「行っている支援」の下位分類を行った。「つなげる」については、「必要に応じて、関係機関との連携を図る。」や「巡回相談の申し込み」といったような「校外」との連携についての記述と「週1回配慮を要する児童の報告会も設けている。」や「特別支援教育推進委員会が毎月話し合いをもっている。」といったような「校内」の連携についての記述の2つに分類された。

「助言する」については、「児童をどのように理解したらいいか一緒に話をする。」といった「実態把握」への助言についての記述、「個別の教育支援計画、個別の指導計画を担当の先生方に書いていただくための助言」といった「計画作成」への助言についての記述、「教室内の環境や座席配置についてのポイントなどを

アドバイスしました。」といった「環境整備」への助言についての記述、「通常学級に在籍する発達障害児の問題行動への手立てについてアドバイスをしました。」といった「児童への指導・支援」への助言についての記述、「保護者対応へのアドバイス」といった「保護者対応」への助言についての記述、「その他」の6つに分類された。

「提供する」については、「教科の指導（国・算）一斉指導についていけない発達障害児のための教材を貸し出し（特別支援学級で使用しているもの）、活用方法などをアドバイスしました。」といった「教材」の提供についての記述、「専門家からのアドバイスを聞く校内研修を行う。」といった「研修」の提供についての記述、「参考となるような図書を貸し出した。」あるいは「特別支援教育研修で学んだ内容についての情報提供」といった「情報」の提供についての記述の3つに分類された。

「手伝う」については、「実際にその学級の授業観察をさせてもらった。」といった「実態把握」についての記述、「支援の必要な児童に関して、個別の支援計画を担任・保護者と一緒に考える。」といった「計画作成」についての記述、「放課後などの個別指導の時間に、担任と一緒に児童に対し個別に指導した。」といった「個別指導」についての記述、「学級会・体育・PTC等でSSTを行った。」といった「チームティーチング（以下、TT）」についての記述、「担任と保護者との話に同席させてもらった。」といった「保護者対応」についての記述の5つに分類された。

なお、「声をかける」、「話を聞く」については、記

述数が少ないこともあり、下位分類は見出せなかった。「行っている支援」の下位分類結果と記述数、記述例を Table 13に示す。

また、引き続き、「行うべき支援」、「受けている支援」、「受けたい支援」についても、それぞれ下位分類を行ったが、いずれにおいても上記の「行っている支援」の下位分類とほぼ同様の下位分類が見出された。それぞれの下位分類結果と記述数、記述例を Table 14～16に示す。

4. 考察

4.1 各ラベルについて

ラベリングの結果、「行っている支援」、「行うべき支援」、「受けている支援」、「受けたい支援」のいずれにおいても、概ね「つなげる」、「声をかける」、「話を聞く」、「助言する」、「提供する」、「手伝う」の6つのラベルで分類された。

まず、「声をかける」、「話を聞く」は、学級担任の悩みや不安を、話を聞くことにより解消しようとするアプローチであり、ソーシャル・サポートに関する先行研究（小牧，1994；浦，1992）を参考にすると、「情緒的サポート」と言うことができる。また、「助言する」、「提供する」、「手伝う」は、具体的に情報を与えたり、共に作業したりすることで、学級担任を支援しようとするアプローチであり、「道具的サポート」と言うことができる。さらに、こうした情緒的サポートや道具的サポートは、学級担任との直接的な関わりの中で行う支援であり、「直接的サポート」と言うことができる。

Table 9 「行っている支援」の分類結果

ラベル	記述数	相対度数(%)
つなげる	60	33.9
声をかける	3	1.7
話を聞く	15	8.5
助言する	34	19.2
提供する	30	16.9
手伝う	35	19.8

Table 10 「行うべき支援」の分類結果

ラベル	記述数	相対度数(%)
つなげる	14	24.1
声をかける	0	
話を聞く	10	17.2
助言する	15	25.9
提供する	5	8.6
手伝う	14	24.1

Table 11 「受けている支援」の分類結果

ラベル	記述数	相対度数(%)
つなげる	71	24.8
声をかける	2	0.7
話を聞く	32	11.2
助言する	90	31.5
提供する	38	13.3
手伝う	53	18.5

Table 12 「受けたい支援」の分類結果

ラベル	記述数	相対度数(%)
つなげる	22	17.7
声をかける	1	0.8
話を聞く	9	7.3
助言する	53	42.7
提供する	19	15.3
手伝う	20	16.1

それに対し、「つなげる」は、校外機関と連携したり、校内の教職員同士の連携を図ったりし、学級担任が相談できる環境や学級担任を支援する体制を整えることで支援しようとするアプローチであり、「間接的サポート」と言うことができる。

直接的サポートについては、文部科学省（2004）も、「担任への支援」として「担任の教師に対して、相談に応じたり、助言したりするなどの支援」の必要性を明記している。しかし、実際には、「話を聞く」や「助言する」以外にも、「声をかける」や「提供する」、「手伝う」といった支援が行われていることが示された。

また、間接的サポートについて、文部科学省（2004）は、「担任への支援」とは別の項を設け、「校内の関係者や関係機関との連絡調整」、「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」について述べている。しかし、実際には、「校内の関係者や関係機関との連絡調整」、「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」といった役割も、間接的に学級担任を支援する内容であり、広い意味で「担任への支援」に含まれるものとしてとらえられていることが示された。

4.2 「行っている支援」について

ラベリングの結果、「行っている支援」の約3割は、「つなげる」であった。校内委員会の企画・運営や関係諸機関・学校との連絡・調整といったような人間関係をコーディネートする役割は、文部科学省（2007）や文部科学省（2004）をはじめ、様々な文献等において強調されており、特別支援教育コーディネーターの役割としてある程度共通認識を得ていると考えられるが、本研究で得られた結果は、そうした事実を裏付けるものである。

また、「助言する」、「提供する」、「手伝う」といった道具的サポートに関する記述が多く見られ、その中でも、特に、「児童への指導・支援」についての助言や「研修」の提供に関する記述が多く見られた。こうした支援の内容は、文部科学省（2004）が「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）」の中に明示しているものでもあり、特別支援教育コーディネーターの役割として広く認識され、実際にも行われていると考えられる。

その一方で、「声をかける」や「話を聞く」といった情緒的サポートに関する記述は少なかった。現在、多くの特別支援教育コーディネーターは、校内に1名であり、かつ学級担任と兼務している（柘植・宇野・石橋、2007）。したがって、特別支援教育コーディネーターは、特別支援教育コーディネーターとしての職務と学級担任としての職務の両立により、多忙を極めて

いる（宮木・柴田・木船、2010）。つまり、そうした物理的、時間的な制約によって、特別支援教育コーディネーターが、日常的に学級担任に声をかけたり、学級担任の相談に応じたりすることが難しいとも考えられる。しかしながら、国立特殊教育総合研究所（2006）は、特別支援教育コーディネーターが、学級担任が安心して校内での支援を積極的に求められる雰囲気を作ることも重要であると指摘しており、学級担任に対する日常的な声かけや学級担任の相談にじっくり耳を傾けることは雰囲気作りという視点から見ても、非常に重要な役割であると考えられる。

4.3 「行うべき支援」について

本研究においては、「行っている支援」以外の「行うべき支援」を尋ねた。つまり、本研究における「行うべき支援」は、「本来は行うべきなのだが、実際には行っていない、あるいは行えていない支援」と言い換えることができる。

さて、「行うべき支援」として、まず、「つなげる」のうち「校内」に関する記述が多くみられた。つまり、校内の連携はまだまだ不十分であると考えられる。宮木・柴田・木船（2010）も、特別支援教育コーディネーターの多忙さや人員不足、教職員の意識の低さなどから、校内支援体制の構築が難しい状況があると示唆している。

また、「児童への指導・支援」についての助言や「実態把握」の手伝いに関する記述も多くみられた。こうした支援は、その他の「話を聞く」や「提供する」に比べ、特に、特別支援教育に関する知識や経験が要求される。つまり、こうした支援が実際には行えていないという本研究の結果は、特別支援教育コーディネーターの専門性向上の必要性を示唆するものと言える。三宅・横川・吉利（2008）は、小・中学校の特別支援教育コーディネーターを対象に調査を行っているが、その結果を見ても、「担任を支援していく上での問題点」として、約2割の対象者は、「コーディネーターの力量不足」を挙げている。

さらに、「話を聞く」に関する記述も多くみられた。このことから、特別支援教育コーディネーターは、物理的、時間的な制約はあるものの、情緒的サポートの必要性を感じていると考えられる。

4.4 「受けている支援」について

「受けている支援」については、「行っている支援」と同様のラベルと下位分類が示され、また、「行っている支援」と同様に、間接的サポートと道具的サポートに関する記述が多くみられた。こうした結果は、特

Table 13 「行っている支援」のラベルごとの
下位分類と記述例

ラベル (記述数)	下位分類 (記述数)	記述例
つなげる(60)	校外(29)	必要に応じて、関係機関との連携を図る。
	校内(31)	週1回配慮を要する児童の報告会も設けている。
声をかける(3)	学級での子どもたちの様子を毎日たずねる。	
	困り感を持つ児童の状況について話す場をつくる(声をかける)。	
話を聞く(15)	日常の学級経営の中で困っていることを継続的に聞いている。	
	特別な支援を必要とする児童に対しての指導法や対応の仕方の相談にのる。	
助言する(34)	実態把握(3)	児童をどのように理解したらいいか一緒に話をする。
	計画作成(6)	個別の教育支援計画、個別の指導計画を担任の先生方に書いていただくための助言。
	環境整備(4)	教室内の環境や座席配置についてのポイントなどをアドバイスしました。
	児童への指導・支援(17)	通常学級に在籍する発達障害児の問題行動への手立てについてアドバイスをしました。
	保護者対応(1)	保護者対応へのアドバイス
	その他(3)	個別に相談を受けたことについて話をする。
提供する(30)	教材(2)	教科の指導(国・算)一斉指導についていけない発達障害児のための教材を貸し出し(特別支援学級で使用しているもの)、活用方法などをアドバイスしました。
	研修(16)	専門家からのアドバイスを聞く校内研修を行う。
	情報(12)	参考となるような図書を貸し出した。
	TT(2)	学級会・体育・PTC等でSSTを行った。
手伝う(35)	実態把握(10)	実際にその学級の授業観察をさせてもらった。
	計画作成(7)	支援が必要な児童に関して、個別の支援計画を担任・保護者と一緒に考える。
	個別指導(4)	放課後などの個別指導の時間に、担任と一緒に児童に対し個別に指導した。
	保護者対応(12)	担任と保護者との話と同席させてもらった。

別支援教育コーディネーターの支援が、学級担任にしっかりと認識されていることを示唆するものであり、支援をする側と支援を受ける側とに大きな認識のずれはないものと考えられる。

また、「手伝う」のうち、「保護者対応」に関する記

Table 14 「行うべき支援」のラベルごとの
下位分類と記述例

ラベル (記述数)	下位分類 (記述数)	記述例
つなげる(14)	校外(5)	外部機関との連絡調整
	校内(9)	全職員で取り組み(子どもへの対応)が行えるようにする体制づくり。
声をかける(0)		
話を聞く(10)	担任の先生が日々感じている大変さ、困難さを聞く。	
	気になる児童の様子や保護者との関わりについて話を聞く。	
助言する(15)	実態把握(0)	
	計画作成(0)	
	環境整備(0)	
	児童への指導・支援(13)	個々の児童の困り感について、支援の方法等を具体的にアドバイスできるとよいと思っている。
	保護者対応(1)	保護者への対応の仕方、困り感を共有することから、家での持ち物等の構造化などを具体的にアドバイスする。
提供する(5)	その他(1)	担任の先生にアドバイスを行う支援。
	教材(1)	児童の興味・関心にそった教材・教具やニーズに応じた支援方法の開発。
	研修(1)	様々な障害について理解を深めていけるよう、研修を設ける。
	情報(3)	様々な障害について理解を深めていけるよう、特別支援教育だよりを発行する。
手伝う(14)	実態把握(9)	1週間に1回程度、該当児童の様子を把握する。
	計画作成(2)	個別の教育支援計画の作成
	個別指導(0)	
	TT(2)	学級に入り、支援が必要な児童としっかりかかわって指導していきたい。
保護者対応(1)		通常学級の保護者を視野に入れて、コーディネーターは考えること。「うちの子も！うちの子も！ニーズに対応してほしい」「なぜうちの子は対応してもらえない」と何でも聞いてもらえる学校という印象をコーディネーターがつからないこと。「NO！」と言える(担任が言えない時) コーディネーター。

述が多く見られ、その多くは、「保護者との話し合いに同席してもらおう」といった主旨のものであった。つまり、特別支援教育コーディネーターは、文部科学省(2004)が示す「保護者に対する相談窓口」の役割を、学級担任への協力という形で果たしていると言え、「保護者に対する相談窓口」も広い意味での「担任への支援」に含まれるものと考えられる。

4.5 「受けたい支援」について

本研究においては、「受けている支援」以外の「受

Table 15 「受けている支援」のラベルごとの下位分類と記述例

ラベル (記述数)	下位分類 (記述数)	記述例
つなげる(71)	校外(36)	スクールカウンセラーの方へ相談する際も窓口になってもらった。
	校内(35)	全職員に児童の実態や支援のお願いをする機会を設定していただき、取りまとめていただいた。
声をかける(2)		クラスのもちはじめに、支援の必要な児童がどのような、度々か声をかけてもらった。
		声をかけてクラスやその子の様子をたずねてもらう。
話を聞く(32)		支援の仕方を相談にのってもらった。
		困った時は相談にのってもらった。
助言する(90)	実態把握(3)	その子が持つ症状についての詳細や特徴について教えていただいた。
	計画作成(7)	個別の指導計画、個別の教育支援計画の書き方
	環境整備(5)	学級掲示についてのアドバイスをもらった。
	児童への指導・支援(65)	トラブルが発生したときの言葉のかけ方、対応の仕方(事例を伝えて、そのやり方でよかったのかアドバイスをもらう)。
	保護者対応(6)	保ご者との連携のとり方についての助言。
	その他(4)	通常学級での特別支援教育
提供する(38)	教材(3)	教材をかしてもらいました。
	研修(21)	コーディネーターが中心となり、夏季休業中に特別支援の必要な児童についての研修を開き外部講師も招へいし研修させていただいた。
	情報(14)	インターネット等からも、資料や参考になるものをいただいている。
手伝う(53)	実態把握(8)	授業の一部を観察してもらった。
	計画作成(2)	個別の支援計画の作成
	個別指導(8)	児童が落ち着くまで別室(保健室等)であずかっていただいた。
	TT(8)	実際に活動に入ってもらって児童についてももらうこともある。給食の配膳などでも支援をしてもらっている。
	保護者対応(27)	保護者対応の時に同席してもらった方がよい場合は、同席してもらった。

けたい支援」を尋ねた。つまり、本研究における「受けた支援」は、「受けたが、実際には受けていない支援」と言い換えることができる。

さて、「受けた支援」について、4割以上が「助言する」に関する記述であり、その中でも、特に、「児童への指導・支援」に関する記述が多く見られた。

Table 16 「受けた支援」のラベルごとの下位分類と記述例

ラベル (記述数)	下位分類 (記述数)	記述例
つなげる(22)	校外(16)	特別支援を要する児童を担任する際には、その児童についても加配の先生とのパイプ役になってほしい。
	校内(6)	課題のある児童の実態を把握して、学校全体に共通認識がもてるようにする(対応方法を統一する)。
声をかける(1)		近況などをコーディネーターの方から担任に聞いてきてほしい。
		支援の必要な子に対して、相談にのってもらいたい。
話を聞く(9)		特別支援を要する児童を担任する際には、その相談役になってほしい。
		学校全体をコーディネーターから見た時の児童の把握の仕方、見方。
助言する(53)	実態把握(3)	学校全体をコーディネーターから見た時の児童の把握の仕方、見方。
	計画作成(0)	
	環境整備(0)	
	児童への指導・支援(43)	支援の必要な子ではなく、まわりの子どもたちへの説明(子どもたちにもわかりやすく納得してもらえる話の仕方)。
	保護者対応(3)	保護者の方との連携について、アドバイスを受ける。
提供する(19)	その他(4)	担任では判断しにくい点について、専門的なアドバイスをいただきたい。
	教材(0)	
	研修(5)	いろいろな児童の実態を知り、その児童に対する声かけや学級への位置づけなどについての学習会。
	情報(14)	進路や就労にかかわる情報の提供。
手伝う(20)	実態把握(8)	1回限りではなく長期に渡り、観察していただきたい。
	計画作成(1)	計画への具体的な支援
	個別指導(1)	情緒不安定な児童に対して、いつもそばで接してくれるような支援をしてほしい。
	TT(5)	教室に入って指導していただきたい。
	保護者対応(5)	保護者対応(大事な話)をする際には、一緒にいてほしい。

「行っている支援」においても、「児童への指導・支援」に関する記述は決して少なくないが、こうした結果から考えると、「児童への指導・支援」についての助言は、まだまだ足りない、あるいは内容的に不十分であることが示唆される。その背景には、やはり先述したような、特別支援教育コーディネーターの物理的、時間的な制約の問題、力量不足の問題などがあると考えられる。

また、記述数こそ多くないものの、情緒的サポートを求める記述も少なからず見られた。つまり、特別支

援教育コーディネーターが、情緒的サポートの必要性を感じていると同時に、学級担任もそうした支援を求めていることが示唆される。

4.6 まとめ

以上より、本研究においては、特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援の内容について、以下の6つの知見が見出された。

- ①支援の内容には、「つなげる」、「声をかける」、「話を聞く」、「助言する」、「提供する」、「手伝う」の6つがある。
- ②「つなげる」は、間接的サポートであり、その他は、直接的サポートである。また、直接的サポートは、情緒的サポート（「声をかける」、「話を聞く」と道具的サポート（「助言する」、「提供する」、「手伝う」）に分けることができる。
- ③文部科学省（2004）が明示している「校外」や「校内」との連携、「児童への指導・支援」についての助言、「研修」の提供といった支援の内容については、広く認識されており、実際にも行われている。
- ④支援の内容について、特別支援教育コーディネーターと学級担任との間に大きな認識のずれはない。
- ⑤特別支援教育コーディネーターの物理的、時間的な制約の問題、力量不足の問題などから、行えていない、あるいは不十分な支援が存在する。
- ⑥情緒的サポートは、実際にはあまり行われていないが、特別支援教育コーディネーターも学級担任も、その必要性を感じており、重要な支援の内容のひとつである。

4.7 今後の課題

先述したように、本研究では、特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援の内容についていくつかの知見が見出された。しかしながら、こうした知見は、少数のサンプルの自由記述回答と先行研究の知見とを合わせて導き出されたものである。したがって、本研究で得られた支援の内容に関する自由記述回答をもとに、特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援の内容を再度整理し、具体的な項目を作成した上で、多くのサンプルによる量的なデータをもとに、支援の内容についての実態や在り方をより広く把握する必要がある。

さらに、作成した項目の信頼性や妥当性を検討することで、今後、特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支援とその他の様々な要因との関係性を量的に検討することが可能になると考えられる。

【引用・参考文献】

- 秋山邦久（2004）. 特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究 人間科学研究（文教大学人間科学部）, 26, 55-66.
- 畑譜美・小貫悟（2006）. 教員および特別支援コーディネーター自身のニーズ調査—特別支援教育コーディネーター導入時に求められる支援体制について— LD 研究, 15(1), 118-133.
- 保坂俊行（2009）. 特別支援教育コーディネーター（三） コーディネーターの仕事の実際と課題 肢体不自由教育, 192, 44-46.
- 河村茂雄（2006）. Q-U による特別支援教育を充実させる学級経営 図書文化社.
- 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
- 小牧一裕（1994）. 職務ストレスとメンタルヘルスへのソーシャルサポートの効果 健康心理学研究, 7(2), 2-10.
- 三宅康勝・横川真二・吉利宗久（2008）. 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 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 117-126.
- 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—校内支援体制の構築に向けて— 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, 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の整備のためのガイドライン（試案）
- 文部科学省（2007）. 特別支援教育の推進について（通知）
- 文部科学省（2010）. 平成21年度特別支援教育体制整備状況調査
- 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.
- 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.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）. 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議

- (2009). 特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～
- 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 国内の全公立幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲・聾・養護学校の校長及び特別支援教育コーディネーターを対象に 兵庫教育大学; 教育・社会調査研究センタープロジェクト研究.
- 浦光博（1992）. 支えあう人と人—ソーシャル・サポートの社会心理学— サイエンス社.