



特別支援教育コーディネーターの役割に対する教師の意識の特徴

教育科学コース 鈴木 詩穂

(指導教員 真城 知己)

問題の所在と目的

特別支援教育コーディネーターとは、保護者や関係機関に対する学校の窓口として、また、学校内の関係者や福祉、医療等の関係機関の連絡調整の役割を担う者として位置づけられている(文部科学省,2007)。こうした役割はイギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度をモデルとしてつくられたものであるが、各学校にコーディネーターを配置すれば直ちに障害のある児童生徒に必要な対応を調整して用意することができるのであろうか。実際に児童生徒の指導に関わるのは各学級担任や教科担任の教師達であるから、教師達が効果的に指導できるようにするためには、コーディネーターと同僚教師との共同関係の構築が不可欠であるし、コーディネーターの役割について、同僚教師がどのようなことを考えているのかが大きく影響すると考えられる。そこで、本研究では特別支援教育制度が施行されてから15年が経過した現在の日本の教師たちが特別支援教育コーディネーターの役割についてどのように考えているのかその特徴を明らかにし、教員の職場環境の改善および特別な教育的ニーズのある子どもたちがよりよい教育・サポートを受けるための糸口を探ることを目的とした。

方法

調査対象・期間・方法

調査対象: 現職教員115名。所属学校種による内訳は、小学校教諭64名、中学校教諭24名、特別支援学校教諭25名。

調査期間: 2021年8月

調査方法: 講習会における質問紙調査(留置法)

調査項目と分析の視点・方法

- 特別支援教育コーディネーターの役割について、イギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割に对照させた調査項目(9項目)
 - 学校種ごとの特徴
 - 学校種間の比較(一要因分散分析)
 - コーディネーターと同僚教員の比較(t検定)
 - 学校種ごとにコーディネーターと同僚教師の上位項目の比較
- 特別支援教育コーディネーターに関する独自の調査項目(15項目)
 - 学校種ごとの特徴
 - 学校種間の比較(一要因分散分析)
 - コーディネーターと同僚教師の比較(t検定)
 - 学校種ごとにコーディネーターと同僚教師の上位項目の比較
- 自身についての評価に関する調査項目(15項目)
 - 学校種ごとの特徴
 - 学校種間の比較(一要因分散分析)
 - コーディネーターと同僚教師の比較(t検定)
 - 学校種ごとにコーディネーターと同僚教師の上位項目の比較
- 同僚教師の考え方にに関する調査項目(27項目)
 - 学校種ごとの特徴
 - 学校種間の比較(一要因分散分析)
 - コーディネーターと同僚教師の比較(t検定)
 - 学校種ごとにコーディネーターと同僚教師の上位項目の比較

結果

※各表は実際の卒論本体から一部項目を抜粋して表記

1) イギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割に对照させた内容に対する意識の特徴 (Table 1)

小学校や中学校に対して特別支援学校では、各教師が記録の管理を日常的に行っているため、コーディネーターの記録管理役割への期待が低かった。また、特に小学校の教師が「校内委員会」の運営をコーディネーターの役割として期待していることが明らかになった。

Table 1 小学校、中学校および特別支援学校間の比較 (イギリスのコーディネーター役割関連: 分散分析)

	小学校	中学校	特別支援学校	F値	有意差
学校における日常の特別支援教育に関する実践の継続的役割	4.38 (0.792)	4.33 (0.868)	4.09 (0.812)	1.247	0.291
親への説明への助言や協働関係の構築	4.44 (0.639)	4.21 (0.779)	4.12 (1.013)	1.866	0.160
担任・支援学級・通級担当などからなる支援チームの管理・運営	4.34 (0.895)	4.29 (0.859)	4.04 (1.126)	0.939	0.394
子どもの特別な支援の調整 (コーディネーター)	4.61 (0.657)	4.30 (0.854)	4.76 (0.520)	0.931	0.397
子どもの指導計画や記録の管理・統括	4.05 (0.916)	4.08 (0.881)	3.20 (1.190)	7.821	0.001
子どもの保護者・親との共同関係の構築	4.20 (0.694)	4.08 (0.974)	3.92 (1.038)	1.037	0.358
学校内での現職教育の役割	3.74 (0.723)	3.79 (1.021)	3.48 (0.972)	1.105	0.335
学校外の様々な機関との共同関係の構築	4.20 (0.679)	4.33 (0.816)	4.52 (0.918)	0.457	0.635
校内委員会の運営	4.38 (0.701)	3.71 (1.180)	3.64 (1.075)	8.408	0.000

2) 本研究独自の調査項目でみた意識の特徴

(Table 2-1, 2-2)

小学校のコーディネーターと同僚教師間では、「インクルージョンの考え方を確実に校内に広げること」、および「現職教員研修の計画と運営」に関して意識差があり、それは効果量からかなり大きいことが分かった。

また、特別支援学校の教師の場合は、平均値の高い項目に「親への相談担当としての役割」があり、担当者を代わりに置きたいというこの回答から、同僚教師が親との毎日のやりとりを負担に感じている可能性がうかがえた。

Table 2-1 小学校におけるコーディネーターと同僚教員の比較 (t検定)

		平均値	標準偏差	t値	有意差
インクルージョンの考え方を確実に校内に広げること	コーディネーター	4.75	0.500	2.387	0.041
	同僚教師	3.95	0.999		
特別な教育的ニーズのある子どもへの指導方法に関する助言	コーディネーター	4.25	0.957	0.000	1.000
	同僚教師	4.05	0.950		
学校内で作成される個別の指導計画の内容の実行に関する助言	コーディネーター	3.75	0.520	-1.220	0.246
	同僚教師	4.15	0.875		
子どものニーズの評価と記録についての助言	コーディネーター	3.75	0.957	-0.190	0.858
	同僚教師	3.85	0.988		
親と学校との関係の構築	コーディネーター	4.50	0.577	1.778	0.116
	同僚教師	3.85	0.988		
現職教員研修の計画と運営	コーディネーター	4.25	0.947	3.005	0.015
	同僚教師	4.75	0.500		
学校外の機関との共同関係の構築	コーディネーター	4.75	0.500	0.965	0.347
	同僚教師	4.45	0.828		

Table 2-2 特別支援学校のみ平均値、標準偏差 (平均値の高い順)

	項目	平均値	標準偏差
学校外の機関との共同関係の構築	小学校	25	4.52
	特別支援学校	25	4.00
特別な教育的ニーズのある子どもへの指導方法に関する助言	小学校	25	4.40
	特別支援学校	25	4.36
特別な教育的ニーズのある子どもに関する詳しい情報の提供	小学校	25	4.12
	特別支援学校	25	4.08
親と学校との関係の構築	小学校	25	3.92
	特別支援学校	25	3.88
子どもの指導に関する教員の話し合い・ミーティングの適切な運営	小学校	25	3.88
	特別支援学校	25	3.88
子どものニーズの評価と記録についての助言	小学校	25	3.84
	特別支援学校	25	3.72
インクルージョンの考え方を確実に校内に広げること	小学校	25	3.72
	特別支援学校	25	3.60
特別な教育的ニーズのある子どもの記録の維持・管理	小学校	25	3.56
	特別支援学校	25	3.32
特別な教育的ニーズのある子どもの教育課程の構築	小学校	25	3.32
	特別支援学校	25	3.20
現職教員研修の計画と運営	小学校	25	3.20
	特別支援学校	25	3.20

3) 自身の役割に対する自己評価に関する項目 (Table 3)

学校種間の分析においては「コーディネーターとの積極的な協力関係」、及び「コーディネーターへの報告」の2項目において、特別支援学校に比べ小学校と中学校の平均値が高い傾向がみられた。コーディネーターへの報告をしっかりと行うことで適切な指示を仰ぎたいという意識の表れ、あるいは単独での役割担当への不安感が表れているのではないかと考えられた。

Table 3 小学校、中学校および特別支援学校間の比較 (分散分析多重比較検定)

	小学校	中学校	F値	有意差
特別な教育的ニーズのある子どもへの効果的な指導	小学校 (2.10(0.840))	特別支援学校 (2.24(0.862))	2.875	0.096
	中学校 (2.70(1.190))	特別支援学校 (2.24(0.862))		
特別支援教育コーディネーターとの積極的な協力関係	小学校 (2.80(0.953))	特別支援学校 (2.24(0.862))	8.487	0.000
	中学校 (3.70(1.146))	特別支援学校 (2.24(0.862))		
特別な教育的ニーズのある子の授業等での機種の特別支援教育コーディネーターへの報告	小学校 (3.77(1.000))	特別支援学校 (2.80(1.155))	1.875	0.061
	中学校 (3.67(1.180))	特別支援学校 (2.80(1.155))		
特別支援教育コーディネーターから助言を受けること	小学校 (2.80(0.941))	特別支援学校 (2.12(1.207))	4.725	0.036
	中学校 (2.48(1.163))	特別支援学校 (2.12(1.207))		
特別支援教育コーディネーターの役割の部分的な代行	小学校 (2.80(1.133))	特別支援学校 (2.12(1.207))	5.571	0.003
	中学校 (2.87(1.100))	特別支援学校 (2.12(1.207))		

4) 同僚教員の考え方にに関する項目 (Table 4)

日常的な学校内での仕事に関する意識を尋ねた調査項目からは、主に以下のような内容が明らかとなった。小学校におけるコーディネーターと同僚教師の意識を比較したところ、コーディネーターである教師のほうが特別な教育的ニーズのある子どもの状態の判断に不安を抱えていること、及び専門的な助言を必要としている意識が強い傾向が浮かび上がった。その背景には自身の知識と技術に対する不安が存在するのではないかと考えられた。

Table 4 小学校のコーディネーターとその同僚教員の比較 (t検定)

		平均値	標準偏差	t値	有意差
インクルーシブ教育実践はやりがいのある仕事だ	コーディネーター	3.75	0.622	0.047	0.963
	同僚教師	3.74	0.828		
子どもの特別な教育的ニーズの内容の評価は私には難しい	コーディネーター	3.83	0.718	2.288	0.033
	同僚教師	3.28	0.882		
子どものニーズに対応できるような研修機会にもっと参加したい	コーディネーター	3.92	1.084	-0.372	0.716
	同僚教師	4.04	0.781		
子どもの特別な教育的ニーズに対応できるようにもっと多くの専門的助言がほしい	コーディネーター	4.75	0.452	2.321	0.024
	同僚教師	4.26	0.694		
子どもの特別な教育的ニーズに適切に対応するために学級に特別支援教育支援員を配置してほしい	コーディネーター	4.50	0.674	1.319	0.202
	同僚教師	4.20	0.833		

考察

本研究では、日本の特別支援教育コーディネーターの役割の原型となったイギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーターの役割項目や、インクルーシブ教育の推進に関する役割など様々な調査項目を用いて、学校種間の比較、およびコーディネーターと同僚教師の比較を行った。学校種間の比較では、小学校、中学校、特別支援学校それぞれの教師の役割分担に関する「文化」や体制(教科担任制など)といった条件の相違による影響がみられるかどうかを分析した。コーディネーターと同僚教師との比較からは、調整の責任を自らに負う立場であるコーディネーターとそうではない教師が持つ意識には違いがあるのではないかと予想して分析を行ったところ、いくつかの項目で違いが浮かび上がった。それらからは、コーディネーターが学校内で特別支援教育に関する役割と責任を果たすために強い自覚を持っていることがうかがわれるものであった。また、その責任感の強さが他方で不安感となっている様子もうかがわれた。さて、真城(2004)が指摘していたように、イギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーター制度は、日本とは異なる様々な成立条件が存在しており、また、一定の権限が与えられているが、日本の特別支援教育コーディネーターには特別な権限が付与されておらず、そのことが学校でのコーディネーターの役割遂行が十分に機能できない原因となっているであろうことが今回の調査からうかがえた。コーディネーターと同僚教師の意識のずれがある内容については、特に共通理解を図っていくことが必要であると考えられた。