

# 特別支援教育コーディネーターの養成(1)

## —養成講座受講生への意識調査の分析—

さ な き とも み  
真 城 知 己

千葉大学・教育学部障害児教育講座

### Establishing the training system for “Special Support Education Coordinator” effectively (1)

Tomomi SANAGI (Department of Special Education, Chiba University)

特別支援教育コーディネーターの養成講座の受講生を対象にして、コーディネーターの役割、専門研修への希望、及び特別支援教育に関する同僚教師への意識について調査を行った。小学校及び中学校から特別支援教育コーディネーターの候補者として養成講座に参加した152名の教師から回答を得た。調査結果からは、回答者が特別支援教育コーディネーターの役割として、児童生徒への特別な支援のコーディネートのほか、保護者・親や同僚教師との関係形成に役割の柱があると意識している一方で、校内での現職教育の役割や、支援体制の柱となる校内委員会の運営、記録の管理等については、相対的に重視する度合いが高くないことが明らかとなった。また、研修希望においては、児童生徒への具体的な指導計画の作成を含めた直接指導の方法や、学校をインクルーシヴにするための方法、学校外の機関や保護者との協同、同僚教師の助言などへの研修希望が高いものの、校内体制の整備に関わる内容については、あまり研修希望が高くないことが明らかとなった。校内体制の整備に関する意識が十分ではないことが、今後の特別支援教育の推進において課題となることを指摘した。

キーワード：特別支援教育コーディネーター (Special Support Education Coordinator) 教員養成 (Teacher Training) 特別支援教育コーディネーターとしての資質 (Qualifications of SSE Coordinators)

## I 問題と目的

特別支援教育制度の実施に際して重要な役割を担うことになる「特別支援教育コーディネーター」の養成が開始されている。しかしながら、文部科学省(2004)<sup>2)</sup>によって、ガイドライン(試案)が示されたものの、実際には、業務内容の中で重点を置くべき最重要課題などについては、十分な検討がなされた上で内容が定められたとはいえないようである。

このままでは単なる関係機関との「連絡・調整役」といった表層的な役割だけに注目がされたり、「校務分掌」として役割を担うことになった教師を中心とした一部の教師だけに責任が偏ってしまい、当該の児童生徒が学校全体からむしろ切り離されてしまうといった問題が生じかねないことが指摘されている(真城, 2004a)<sup>3)</sup>。

他方、「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」の制度が導入されて10年が経過したイギリスのコーディネーターは、自らの役割について、子どもの特別な教育的ニーズへの対応の調整やスタッフのマネジメント、保護者との協同、そして日常の実践の総括的役割に重点を置いていることが明らかにされている(sanagi, 2003)<sup>3)</sup>。

日本の特別支援教育コーディネーターは、イギリスの特別な教育的ニーズ・コーディネーターとは背景となる制度や成立条件が大きく異なることから、両者を単純に比較することは避けなければならないが(真城, 2004b)<sup>7)</sup>、特別支援教育コーディネーター制度がイギリスのコーディネーター制度の特徴を参考にしているのは明らかである。

かである。

まだ、正式には特別支援教育制度が施行されていないが、実施を見越してすでに特別支援教育コーディネーターの養成を開始している自治体が増えてきている。

そこで本稿では、今後の養成の方向性を見据えていく上での手がかりを得るために、ある市における特別支援教育コーディネーターの養成講座の受講生を対象にして、その意識の特徴を明らかにすることを目的とした。本研究での調査は、養成の初期段階にあるコーディネーターの意識を明確にしておくことで、今後の展開によってその意識がどのように変化していくのかを把握する上での基礎資料とすることを意図している。

## II 方法

### 1. 対象

平成16年度C市特別支援教育コーディネーター養成講座を受講した、小学校及び中学校の教員。

### 2. 調査の実施

#### 1) 調査日

平成16年4月28日

#### 2) 実施方法

特別支援教育コーディネーター養成講座初日に調査用紙を配布し、その場で回収を行った。

### 3. 調査の内容

調査項目は、sanagi(2003)で用いられた調査用紙の

一部を修正したものを使用した。

具体的には、所属学校種、学校規模、教職経験年数、コーディネーターの役割、同僚教師に対する評価、研修内容への希望と学習経験の状況、および資格制度の必要性に関する内容で構成した。

### Ⅲ 結 果

#### 1. 回収率

175通の調査票を配布し、157通を回収した。

欠損値のある回答は無効とした。また、養護学校の特別支援教育コーディネーターについては、小学校及び中学校の場合とは役割等が異なるため、今回の分析対象からは除外した。最終的に分析対象とした回答は152通であった。回収率は86.9%であった。

#### 2. 回答者の所属及び経験年数

##### 1) 回答者の所属

回答者の所属は、小学校が105校、中学校が47校。職種は、教頭、教務主任、養護教諭、及び特殊学級・通級指導教室の担当教師であった。

##### 2) 回答者の教職経験年数

回答者の教職経験年数は、表1に示した通りであった。総教職経験年数の長い教師が特別支援教育コーディネーターの候補者として指名されていることわかったが、盲・聾・養護学校や特殊学級における障害児教育の経験年数がほとんどない教師が多いことが明らかとなった。

表1 回答者の教職経験年数(年)

	平均 (SD)
総 経 験 年 数	24.8 (5.79)
盲聾養護学校経験	0.7 (2.67)
特 殊 学 級 経 験	1.3 (3.88)

#### 3. 特別支援教育コーディネーターの役割への意識

特別支援教育コーディネーターの役割の主要な内容について、重要性を評価してもらったところ、表2のような結果が得られた。

これによれば、全体にどの役割についても重要性は意識されているようであったが、主として子どもに直接関わる内容のほか、保護者・親や同僚教師との関係に特別支援教育コーディネーターの役割の柱があると意識されていることが看取された。一方で、校内での現職教育の役割や、支援体制の柱となる校内委員会の運営、記録の管理等については、相対的に重視される度合いが高くないことが明らかとなった。また、「学校外の様々な機関との協同関係の構築」についてもそれほど重視されているわけではないことが明らかとなった。

表2 特別支援教育コーディネーターの役割の重要性の評価(5件法)

	平均 (SD)
子どもへの特別な支援への調整・コーディネート	4.29 (.76)
子どもの保護者・親との協同関係の構築	4.24 (.71)
同僚の教師への助言や協同関係の構築	4.23 (.67)
担任・特殊学級・通級・TTなどからなる支援チームの管理・運営	4.21 (.73)
学校における日常の特別支援教育に関する実践の総括的役割	4.17 (.72)
学校外の様々な機関との協同関係の構築	4.15 (.67)
子どもの指導計画や記録の管理・総括	3.95 (.75)
校内委員会の運営	3.91 (.84)
学校内での現職教育の役割	3.75 (.76)

1 (まったく重要ではない) — 5 (大変重要である)

表3 特別支援教育コーディネーターの専門研修への希望(5件法)

	平均 (SD)
子どもの特別な教育的ニーズへの対応のための指導方法開発	4.09 (.80)
学校をよりインクルーシブにするための特別支援教育コーディネーターの役割	4.08 (.84)
学校外の様々な機関との協同(医療機関、心理関係、福祉関係など)	4.00 (.81)
障害や学習上の困難、行動情緒面での課題のある子どもへの支援に関する助言方法	3.95 (.94)
保護者や親との協同関係	3.89 (.85)
個別化した教育課程の作成やそれを用いた実践	3.86 (.90)
個別指導計画や教育支援計画の立案やモニターなどの活用方法	3.86 (.82)
学級担任や教科担任、学習補助スタッフとの協同による指導	3.85 (.86)
特別支援教育に関するガイドラインの内容やその実践について	3.82 (.86)
子どもの特別な教育的ニーズの評価の方法	3.73 (.90)
学校内での現職教育の方法	3.59 (.90)
事例会議や校内委員会の計画や調整、運営について	3.59 (.83)
特別な教育的ニーズやインクルージョンに関する考え方や概念の詳細	3.56 (.86)
仕事における時間管理(タイム・マネージメント)の方法	3.43 (.96)
諸外国や国内の様々な実践例	3.41 (.96)
情報工学やコンピューターの利用	3.09 (.87)

1 (この内容については研修したいと考えていない) — 5 (是非この内容の研修を受けてみたいと思う)

表4 特別支援教育コーディネーターの専門研修への希望(因子分析)

	1	2	3	4
学校内での現職教育の方法	.715			
仕事における時間管理(タイム・マネージメント)の方法	.669			
事例会議や校内委員会の計画や調整, 運営について	.637			
保護者や親との協同関係	.605			
学校外の様々な機関との協同(医療機関, 心理関係, 福祉関係など)	.550			
学校をよりインクルーシブにするための特別支援教育コーディネーターの役割	.418			
個別指導計画や教育支援計画の立案やモニターなどの活用方法		.708		
個別化した教育課程の作成やそれを用いた実践		.661		
子どもの特別な教育的ニーズへの対応のための指導方法開発		.597		
子どもの特別な教育的ニーズの評価の方法		.536		
学級担任や教科担任, 学習補助スタッフとの協同による指導		.521		
特別支援教育に関するガイドラインの内容やその実践について			.745	
特別な教育的ニーズやインクルージョンに関する考え方や概念の詳細			.664	
障害や学習上の困難, 行動情緒面での課題のある子どもへの支援に関する助言方法			.410	
諸外国や国内の様々な実践例				.633
情報工学やコンピューターの利用				.588

主因子法による因子抽出: バリマックス回転後の因子行列

#### 4. 特別支援教育コーディネーターの様々な専門研修への希望

特別支援教育コーディネーターの専門に関わる研修内容への研修希望への回答結果を, 表3に整理した。

また, これらの項目を因子分析によって整理したものを表4に示した。

これらを見ると, 今回対象としたC市において特別支援教育コーディネーターの候補者となっている教師は, 児童生徒への具体的な指導計画の作成を含めた直接指導の方法や学校をインクルーシブにするための方法, 学校外の機関や保護者との協同, 同僚教師の助言などへの研修希望が高いことが読みとれた。

その一方で, 校内体制の整備に関わる内容(事例会議や校内委員会の計画, 学校内の現職教育, 特別な教育的ニーズやインクルージョンの考え方)に対しては, 相対的に研修希望が低かった(表には示していないが, これらの内容に関しては「研修したくない」「あまり研修したくない」と評定した教師がいずれも1割弱ほどいた)。

表4に示した因子分析の結果からは, 「特別支援教育に関わる管理・運営・連携(第一因子)」, 「具体的な実践の方法及び開発(第二因子)」, 「基本理念等(第三因子)」, 及び「その他(第四因子)」に整理された。

表3とあわせてみると, 第二因子に関わる内容の平均値が比較的高いことがわかる。第一因子に関しては, 具体的な方法に関わる内容(学校外の機関や保護者との協同, 学校をインクルーシブにするための役割)への研修希望が強く, 校内支援体制の整備に関わる内容(校内委員会の計画, 現職教育, タイム・マネージメント)については研修希望が弱いという評価に分かれた。

#### 5. 現在までに受けてきた研修の内容

4. で取り上げた内容に関して, 回答者のこれまでの学習経験を尋ねたものを図1に示した。

これを見ると, すべての内容に関してこれまでにまったく学習の経験がない回答者が多いことが明らかとなった。第二因子に関わる内容, すなわち, 具体的な指導実践については, およそ3割程度の回答者が, 何らかの学習経験をもってはいるが, 様々なサービスの調整や開発に携わる特別支援教育コーディネーターの候補者の状況としては, 予想はされていたこととはいえ, 残念ながら深刻な実情であると受け止めざるを得ない。中でも特別支援教育コーディネーターのもっとも重要な役割の一つである, 学校内での事例会議や校内委員会の計画・運営や, 校内支援体制を構築する上での柱の一つとなる現職教育, そして学校をインクルーシブにするための役割に関する学習経験が特に少ない点は, 小学校及び中学校における支援体制の根幹をなす内容であるがゆえに, 早急な対策を講じなければならない。

#### 6. 特別支援教育及びコーディネーターとの関係についての同僚教師に対する評価

つぎに, 同僚の教師に対する意識を尋ねた結果を, 表5及び表6に示した。なお, 表6においては, 両因子にほぼ同等の負荷を示した1項目を削除してある。

表5において明らかなように, 全体に平均値が低いこと, すなわち, 本調査の回答者は小学校及び中学校における同僚教師が, 特別支援教育に関わる内容に関して, 十分な実践やコーディネーターとの関係をまだ形成できていないと評価していた。この点に関しては, まだ各校において特別支援教育の概要さえ周知されていない状況であることから, 当然の結果であるともいえる。今後, 特別支援教育の実践が徐々に浸透するに伴って, どのようにこれらの評価が変化していくのかを見るためのベースラインの情報として理解しておきたい。

表6では, 因子分析の結果, 同僚教師に対する評価が具体的な実践に関わる内容と, 特別支援教育コーディネ

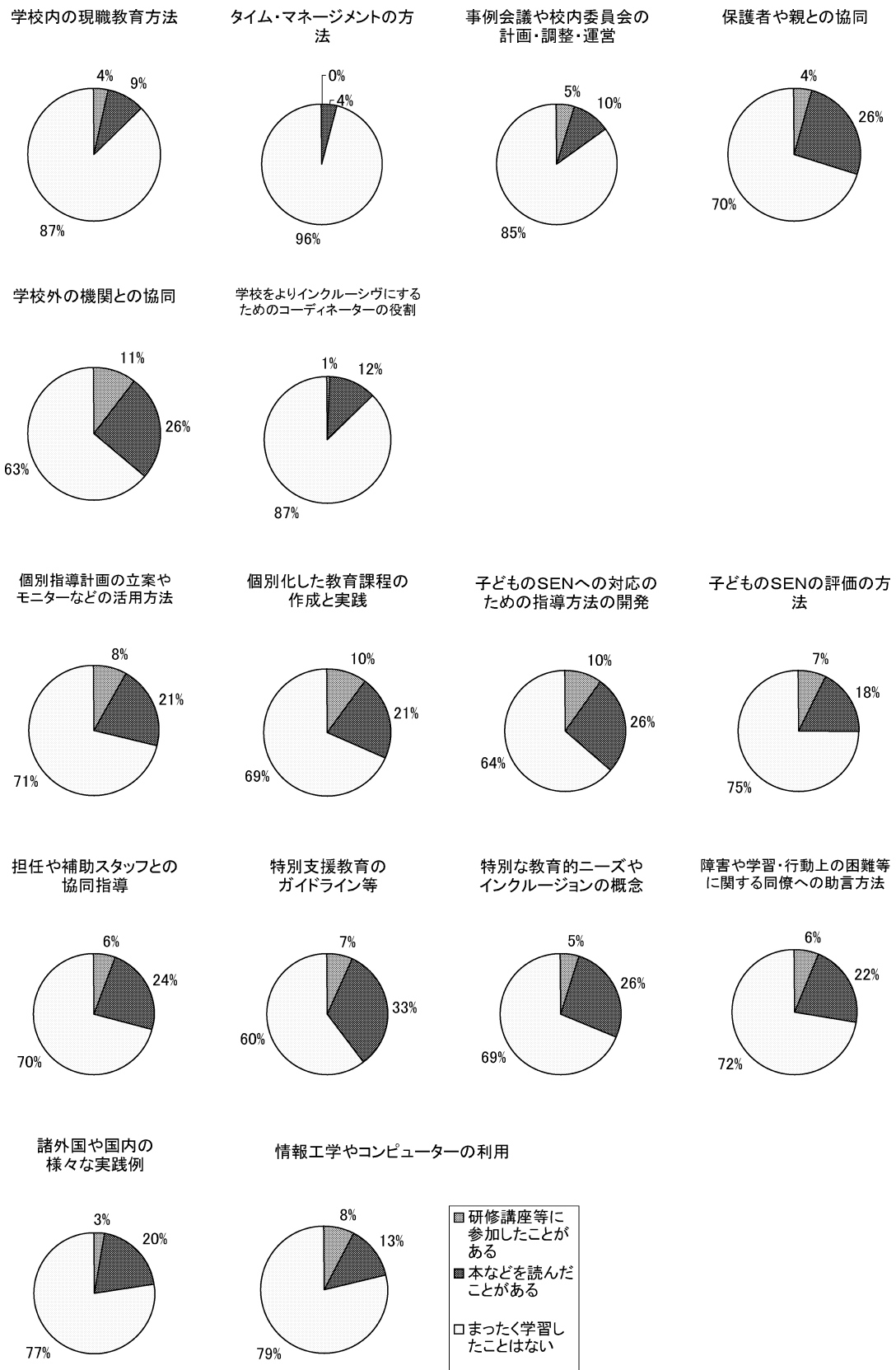


図1 これまでの学習・研修の経験

表5 特別支援教育及びコーディネーターとの関係に関する同僚教師に対する評価（5件法）

	平均 (SD)
子どもに必要な特別な支援に関する学級・教科担任としての役割の自覚	3.41 (.77)
子どもの障害や学習上の困難についての詳細な理解	3.31 (.86)
特別な教育的支援を必要とする子どもへの授業中の十分な関心と配慮	3.08 (.82)
特別な教育的支援を必要とする子どもについての記録やメモ	2.99 (.89)
効果的な特別な教育的支援の実践	2.82 (.79)
各授業において特別な教育的支援を必要とする子どもが十分に参加できるようにするための工夫	2.75 (.82)
子どもの指導計画の内容についての理解	2.72 (.83)
実施された検査や評価の結果の内容についての理解	2.68 (.81)
校内支援委員会やその他の特別支援教育に関する校内の会議への積極的な参加や発言	2.58 (.94)
特別支援教育コーディネーターから助言を受けること	2.56 (1.01)
特別支援教育コーディネーターとの積極的な協同関係	2.55 (.93)
特別な教育的支援を必要とする子どもの各授業での学習や行動の様子に関する特別支援教育コーディネーターへの報告	2.54 (1.01)
指導計画に従った特別な教育的支援の実践	2.51 (.90)
特別支援教育コーディネーターの役割の分担	2.27 (.93)
特別な教育的支援を必要とする子どもの簡単な指導計画の作成	2.27 (.89)

1（まったくできていないと思う）—5（日常的にできていると思う）

表6 特別支援教育及びコーディネーターとの関係に関する同僚教師に対する評価（因子分析）

	1	2
効果的な特別な教育的支援の実践	.735	
指導計画に従った特別な教育的支援の実践	.706	
子どもの指導計画の内容についての理解	.691	
子どもに必要な特別な支援に関する学級・教科担任としての役割の自覚	.679	
特別な教育的支援を必要とする子どもへの授業中の十分な関心と配慮	.657	
子どもの障害や学習上の困難についての詳細な理解	.605	
特別な教育的支援を必要とする子どもの簡単な指導計画の作成	.594	
実施された検査や評価の結果の内容についての理解	.592	
各授業において特別な教育的支援を必要とする子どもが十分に参加できるようにするための工夫	.586	
特別支援教育コーディネーターから助言を受けること		.880
特別な教育的支援を必要とする子どもの各授業での学習や行動の様子に関する特別支援教育コーディネーターへの報告		.839
特別支援教育コーディネーターとの積極的な協同関係		.787
特別支援教育コーディネーターの役割の分担		.678
校内支援委員会やその他の特別支援教育に関する校内の会議への積極的な参加や発言		.622

主因子法による因子抽出：バリマックス回転後の因子行列

ネーターとの関係に関する内容とに整理できた。

表5の結果とあわせてみると、特にコーディネーターとの関係について、ほとんどなされていないことが示されたが、この点に関して、特別支援教育制度が正式に実施されていない時期であるので、特に課題がある状況というわけではない。将来の状況との比較のための基礎資料としておきたい。

#### Ⅳ 小 考

日本の特別支援教育コーディネーター制度が参考にしたとされる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等を示したコード・オブ・プラクティス (DfES, 2001)<sup>1)</sup>において、校内体制の整備が第一番目にあげられていることからわかるように、イギリスで

はコーディネーターの役割の中でも学校内の支援体制を整えることが特に重要であることが指摘されてきたが、今回の調査では、C市においてコーディネーターの候補者となっている教師の意識においては、それよりもむしろ具体的な指導方法や指導計画の作成方法、関連機関や保護者との関係づくりについて関心が持たれているという結果が得られた。

表2では、特別支援教育コーディネーターの役割の中でもっとも重要であると評定された項目は、「子どもへの特別な支援への調整・コーディネート」であったが、表3から明らかになった結果と合わせて考えると、今回の調査での回答者が想定している「コーディネート」では、当該の子どもにどのような支援をするのかに焦点があてられている一方で、それを支える基盤となる校内体制の整備への意識が十分ではないということが反映され

ていることがわかる。

コーディネートにおいては、個々のニーズに応じた支援が適切にそれを必要とする個人に用意できるようにするために、環境の整備・調整が不可欠であると考えられている。すなわち、特別支援教育においていえば、子どもの学習環境を提供する校内の支援体制の構築が特に重要なのである。

現在の時点では、特別支援教育制度自体が小学校及び中学校においてはまだ馴染みが薄いために、特に支援を必要としている児童生徒に直接関わる内容に関心が偏ったものと考えられるが、今後の特別支援教育コーディネーターを対象にした研修では、校内体制の整備について十分に意識を高めるための働きかけを特に意識していくことが大切となろう。これは、特別支援教育コーディネーターだけでなく、学校長をはじめとした、各学校のすべての教職員の意識の涵養を図る必要があるということである。

また、「学校をよりインクルーシヴにするためのコーディネーターの役割」に関する項目への研修希望が高い一方で、校内委員会の計画に関する研修希望が低いという、本来連動するはずの項目が対照的な結果が得られたことに関しては、そこに矛盾が現れているようにもみえるが、これはおそらく小学校や中学校の教師にとっては、まだなじみが深くない「インクルージョン」という用語への反応が関係しているのであろう。すなわち、「インクルージョン」という言葉が、特別支援教育に関わる具体的な支援方法を提供する、「新しい制度における新しいアプローチ」として理解されたために研修希望が高くなったのであろうということである。

さて、特別な支援を必要としている個々の児童生徒に対する専門的な指導が用意されることが不可欠なのはいうまでもないが、子どもへの専門的指導の提供のみしか意識されていないと、通常学校では当該の子どもをその学校の学級や学習集団から分離してしまうという重大な問題が生じてしまうことが知られている(真城, 2003a)<sup>4)</sup>。

この点が十分に認識されていないと、特別支援教育制度が導入されることに伴って、小学校や中学校がむしろインクルージョンの流れに逆行することにもなりかねない危険性をもっているのである。

物理的に統合された環境における分離ほどひどいものはないとの指摘があるように、小学校や中学校における特別な指導の用意が、一部の子どもを所属するコミュニティから単に抽出して分離してしまうシステムを作りだしてしまうという深刻な問題が日本でも制度として生み出されてしまいかねないのである。

特別支援教育の制度が導入されたことに伴って、特別な支援がどうしても必要であったにもかかわらず、それを得ることができなかった児童生徒に専門的指導が用意されるようになれば、それで良いではないかと思われることもあるようだが、校内の支援体制の整備を図ることを最重要課題として取り組まなければ、むしろ特別な支援を必要としている児童生徒にとっては、デメリットの方が大きくなってしまいうことを肝に銘じておかなければならない。

すなわち、一部の児童生徒に個別に専門的指導を用意

することが、特別支援教育なのではなく、特別な支援を必要とする児童生徒への対応のための体制整備を図ることを手がかりにしながら、学校全体での支援体制の向上を図っていくこと、そして「その結果として」特別な支援を必要とする児童生徒に対して適切な学習環境が用意されるようになり、必要とされる支援が個々に用意されるようになるのであると考えなければならないのである。

このための校内体制の整備を柱としたコーディネート業務の中心となる存在が、特別支援教育コーディネーターなのである。

本調査は、特別支援教育制度が施行される前の時期に行われたものであるため、特別支援教育コーディネーターの候補者となった教師が、個々の児童生徒への個別指導等に特に強い関心を寄せていることはやむをえないことであるが、特別支援教育コーディネーターがもっとも意識しなければならないことが校内支援体制の整備であることは、今後の養成研修において、十分な時間をかけて取り組むことが求められているといえよう。

「単に、SENCOに高い専門性を求めるだけであつたり、その役割や責任の範囲を拡大しても、それが機能できる環境(=在籍する特別な教育的ニーズをもつ生徒の教育の責任がその学校の全教職員に自覚され行動に結びつくこと)がなければ、SENCO制度はその効果を発揮することができない(真城, 2003b)<sup>5)</sup>」との指摘を改めて引用しておきたい。

なお、本稿では分析を行わなかったが、学級担任制が基本の小学校と教科担任制となる中学校では、特別支援教育に関する体制構築の背景が異なるため、両者の比較検討も行わなければならない。この点については、別途行いたい。

## 文 献

- 1) DfES (2001): Code of Practice: Special Educational Needs. (Ref. DfES/581/2001).
- 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)。
- 3) Sanagi, T. (2003): SENCO's attitudes towards their role and training in the U.K. International Conference on Inclusive Education 2003.
- 4) 真城知己 (2003a): イギリスの動向に見る障害児教育の専門性と教職員—SENコーディネーターについて—。障害者問題研究, 第31巻3号, pp. 46-54.
- 5) 真城知己 (2003b): 改訂コード・オブ・プラクティスのSENCOへの影響と課題—IEPに関わる内容を中心に—。SNEジャーナル, 第9巻1号, pp. 67-81.
- 6) 真城知己 (2004a): イギリスの「特別な教育的ニーズ・コーディネーター (SENCO)」の小学校における協同。千葉大学教育実践研究, 第11号, pp. 55-64.
- 7) 真城知己 (2004b): イギリスにおける「特別な教育的ニーズ・コーディネーター」が機能する条件。日本特別ニーズ教育学会編。特別支援教育の争点。文理閣, pp. 60-96.