

# 通常の学校の特別支援教育コーディネーターの ニーズに関する調査研究

宮木 秀雄

## Needs of Special Needs Education Coordinators at Regular School

Hideo MIYAKI

### 要約

本研究の目的は、通常の学校のコーディネーターが自身の悩みを解消するためにどのようなことを必要と感じているか、どのようなことを望んでいるかというコーディネーターのニーズについて明らかにすることであった。A県内の公立幼稚園、小・中・高等学校のコーディネーターに質問紙調査を行った結果、コーディネーターが①教職員数の増加、②コーディネーターの専任配置、③専門的知識の担保、④管理職の高い意識とリーダーシップ、⑤コーディネーター同士が情報共有できる場などを求めていることが明らかになった。

**キーワード：**特別支援教育コーディネーター、ニーズ、通常の学校

### I 問題と目的

文部科学省（2007）は、「特別支援教育は、こ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。」とし、幼稚園や小・中・高等学校といった通常の学校における特別支援教育の必要性を示した。その中で、各校の特別支援教育の中心的役割を果たしているのが「特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）」である。文部科学省（2014b）によると、公立の通常の学校におけるコーディネーターの指名率は9割を超えており、各校におけるコーディネーターの指名はほぼ完了したと言える。

通常の学校のコーディネーターの役割については、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）」の中で、①校内の関係者や関係機関との連絡調整、②保護者に対する相談窓口、③担任への支援、④巡回相談や専門家チームとの連携、⑤校内委員会での推進役の5つを示している。さらに、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の中で、「幼・小・中・高等学校等における特別支援教育コーディネーターについては、校内や地域の関係者、関係機関と効果的に連携する力が求められるが、それだけでなく、学校全体の教員の資質能力の向上に指導的な役割を果たすことも期待される」と示しており、コーディネーター

の役割は多岐に渡っている。また、文部科学省（2014b）によると、コーディネーターが複数指名されている通常の学校は全体の2割程度であり、学級担任等と兼務していない専任のコーディネーターは約1割しかいない。

このように通常の学校のコーディネーターの多くは、多岐に渡る役割を学級担任等と兼務しながら一人で担っており、先行研究では、コーディネーターが様々な悩みを抱えていることが明らかにされている。例えば、宮木・柴田・木船（2010）は、H県内の公立小・中学校のコーディネーターに質問紙調査を行い、コーディネーターが「教職員の意識の低さ」「コーディネーターの多忙さ」「校内支援体制構築の難しさ」「人員不足」「研修の不足と成果の低さ」「コーディネーターの力不足」といった悩みを抱えていることを明らかにしている。また、長谷部・阿部・中村（2012）は、公立小・中学校のコーディネーターを対象に質問紙調査を行い、コーディネーターが「役割過重」「役割葛藤」「役割曖昧」といった役割ストレスを抱えており、こうした役割ストレスがコーディネーターのコーディネーション行動にも影響を及ぼすことを明らかにしている。

先行研究も示すように通常の学校のコーディネーターの置かれている状況は非常に厳しく、先述したような通常の学校のコーディネーターの様々な悩みを解消するための方策の検討は喫緊の課題である。ただし、そうした方策を検討するためには、まず当事者であるコーディネーターのニーズを把握する必要がある。そこで本研究では、通常の学校のコーディネーターが自身の悩みを解消するためにどのようなことを必要と感じているか、どのようなことを望んでいるかというコーディネーターのニーズについて明らかにし、通常の学校のコーディネーターの様々な悩みを解消するための方策を検討するための基礎的資料を得ることを目的とする。

## Ⅱ 方法

### 1. 対象者

対象者は、A県内の公立幼稚園（62園）、公立小学校（302校）、公立中学校（339校）、公立高等学校（96校）のコーディネーターであり、368名（46.1%）から回答があった。

### 2. 調査項目

#### （1）フェイスシート

フェイスシートでは、校種に加えて、学校環境（①在籍幼児児童生徒数、②校内のコーディネーターの人数、③職名、④学級担任等との兼務の有無）とキャリア（①教職経験年数、②コーディネーター経験年数、③特別支援教育（特別支援学級、特別支援学校、通級指導教室）経験年数、④特別支援学校教諭免許の有無、⑤特別支援教育に関する研修への参加回数、⑥コーディネーター研修への参加回数）を尋ねた。

#### （2）コーディネーターのニーズ

コーディネーターのニーズを把握するため「コーディネーターとして困っておられること、悩んでおられることを解消するためには、どのようなことが必要だと思いますか。」という問いに対して自由記述で回答を求めた。

### 3. 手続き

調査の手続きを以下に示す。

- ①A県内から市区町ごとに層化抽出した公立幼稚園 62 園、公立小学校 302 校、公立中学校 339 校、公立高等学校 96 校を調査校とした。
- ②各調査校には、調査依頼文 1 部、返信用封筒 1 部、質問紙 1 部を送付した。
- ③各調査校のコーディネーター 1 名（複数指名されている場合は、主に業務を担当しているコーディネーター 1 名）に回答・返信するよう依頼した。

### 4. 調査時期

2013 年 11 月

### 5. 分析方法

自由記述による回答の分析にはテキストマイニングを用いた。テキストマイニングとは、形式化されていないテキストデータを単語に分割し、その出現頻度や相関関係等を解析することで、一定の知見や発想を得るテキストデータ分析手法の総称であり、テキストマイニングを用いることによって、数値情報だけでは把握できない調査対象者の意識の傾向を把握できる（米沢, 2011）。なお、本研究では、テキストマイニングソフトとしてジャストシステムの TRUSTIA/R.2 を用いた。

## Ⅲ 結果と考察

### 1. 自由記述の分析前処理

自由記述の分析前処理として、まず、コーディネーターのニーズに関する問いに対して、無回答のものおよび問いの意図にそぐわないものを削除した。その結果、247 名（30.9%）の回答が分析対象となった。分析対象者の概要を Table 1 に示す。

次に、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、記述を内容ごとに切片化した。その結果、総文書数は 373 となり、1 文書あたりの平均語句数は 36 語、平均文字数は 57 文字となった。なお、全文書のうち名詞句は 2625（32%）、形容詞句は 422（5%）、副詞句は 287（3%）、動詞句は 1185（14%）、その他が 3682（46%）であった。

続いて、分析の精度を高めるため分析から除外する語句（ストップワード）の指定および同義語の指定を行った。ストップワードには、コーディネーターのニーズとは直接関係しないものの、問いの内容により出現頻度が高くなっている語句、例えば「特別支援教育」「コーディネーター」といった語句を指定した。同義語の指定では、例えば「幼児」「児童」「生徒」「子」を「子ども」と同義に、「教員」「教師」「先生」を「教職員」と同義に、「特支」を「特別支援」と同義にするなどの処理を行った。

Table 1 分析対象者の概要

		人 (%)				
校種*		幼稚園	小学校	中学校	高等学校	
有効回答数		14	91	110	31	
学校環境	在籍幼児児童生徒数	100名未満	12 (85.7)	12 (13.2)	6 (5.5)	2 (6.5)
		100～299名	2 (14.3)	23 (25.3)	32 (29.1)	0 —
		300～499名	0 —	23 (25.3)	27 (24.5)	5 (16.1)
		500～699名	0 —	13 (14.3)	20 (18.2)	6 (19.4)
		700～899名	0 —	8 (8.8)	13 (11.8)	8 (25.8)
		900名以上	0 —	6 (6.6)	3 (2.7)	9 (29.0)
		無回答	0	6 (6.6)	9 (8.2)	1 (3.2)
校内のコーディネーターの人数	1名	14 (100.0)	87 (95.6)	107 (97.3)	31 (100.0)	
	2名	0 —	4 (4.4)	1 (0.9)	0 —	
	3名以上	0 —	0 —	1 (0.9)	0 —	
	無回答	0 —	0 —	1 (0.9)	0 —	
職名	校長 (園長)	2 (14.3)	0 —	0 —	0 —	
	教頭 (園長補佐)	2 (14.3)	0 —	0 (0.0)	0 —	
	教諭	8 (57.1)	87 (95.6)	104 (94.5)	26 (83.9)	
	養護教諭	1 (7.1)	2 (2.2)	5 (4.5)	4 (12.9)	
	講師	1 (7.1)	2 (2.2)	1 (0.9)	1 (3.2)	
	その他	0 —	0 —	0 —	0 —	
学級担任等との兼務の有無	兼務あり	6 (42.9)	63 (69.2)	78 (70.9)	12 (38.7)	
	兼務なし	8 (57.1)	28 (30.8)	31 (28.2)	19 (61.3)	
	無回答	0 —	0 —	1 (0.9)	0 —	
キャリア	教職経験年数	10年未満	5 (35.7)	6 (6.6)	7 (6.4)	3 (9.7)
		10～19年	2 (14.3)	9 (9.9)	20 (18.2)	4 (12.9)
		20～29年	2 (14.3)	35 (38.5)	42 (38.2)	16 (51.6)
		30年以上	5 (35.7)	40 (44.0)	40 (36.4)	8 (25.8)
		無回答	0 —	1 (1.1)	1 (0.9)	0 —
コーディネーター経験年数	2年未満	4 (28.6)	30 (33.0)	44 (40.0)	10 (32.3)	
	2～3年	5 (35.7)	28 (30.8)	34 (30.9)	12 (38.7)	
	4～5年	3 (21.4)	21 (23.1)	17 (15.5)	5 (16.1)	
	6年以上	2 (14.3)	12 (13.2)	14 (12.7)	4 (12.9)	
	無回答	0 —	0 —	1 (0.9)	0 —	
特別支援学級経験年数	経験なし	12 (85.7)	31 (34.1)	41 (37.3)	30 (96.8)	
	4年未満	2 (14.3)	24 (26.4)	28 (25.5)	0 —	
	4～6年	0 —	21 (23.1)	21 (19.1)	1 (3.2)	
	7～9年	0 —	11 (12.1)	6 (5.5)	0 —	
	10年以上	0 —	4 (4.4)	14 (12.7)	0 —	
特別支援学校経験年数	経験なし	14 (100.0)	72 (79.1)	84 (76.4)	24 (77.4)	
	4年未満	0 —	3 (3.3)	6 (5.5)	2 (6.5)	
	4～6年	0 —	6 (6.6)	7 (6.4)	3 (9.7)	
	7～9年	0 —	5 (5.5)	5 (4.5)	1 (3.2)	
	10年以上	0 —	5 (5.5)	8 (7.3)	1 (3.2)	
通級指導教室経験年数	経験なし	14 (100.0)	83 (91.2)	104 (94.5)	31 (100.0)	
	4年未満	0 —	1 (1.1)	2 (1.8)	0 —	
	4～6年	0 —	0 —	3 (2.7)	0 —	
	7～9年	0 —	1 (1.1)	0 —	0 —	
	10年以上	0 —	4 (4.4)	1 (0.9)	0 —	
特別支援学校教諭免許の有無	免許あり	0 —	25 (27.5)	34 (30.9)	1 (3.2)	
	免許なし	14 (100.0)	66 (72.5)	76 (69.1)	30 (96.8)	
特別支援教育に関する研修への参加回数	10回未満	5 (35.7)	21 (23.1)	44 (40.0)	25 (80.6)	
	10～19回	4 (28.6)	29 (31.9)	26 (23.6)	5 (16.1)	
	20～29回	3 (21.4)	19 (20.9)	15 (13.6)	0 —	
	30回以上	2 (14.3)	18 (19.8)	18 (16.4)	1 (3.2)	
	無回答	0 —	4 (4.4)	7 (6.4)	0 —	
コーディネーター研修への参加回数	5回未満	9 (64.3)	42 (46.2)	63 (57.3)	26 (83.9)	
	5～9回	2 (14.3)	19 (20.9)	18 (16.4)	4 (12.9)	
	10～14回	0 —	15 (16.5)	11 (10.0)	0 —	
	15回以上	3 (21.4)	14 (15.4)	13 (11.8)	1 (3.2)	
	無回答	0 —	1 (1.1)	5 (4.5)	0 —	

( ) 内は有効回答数を総度数とする相対度数を示す

※無回答1名

Table 2 コーディネーターのニーズに関する記述の主題分類結果

デンドログラム表示	分類名	文書数	信頼度(%)	代表語句	類似度
	教職員	33	37	教職員/教職/先生方/共通/共通理解	0.736460
	学級	61	46	学級/子ども/特別支援学級/担任/学級担任	0.517259
	専門	24	53	専門/専門的/専門的知識/専門性/知識	0.771929
	学校	203	13	学校/理解/時間/委員会/委員	0.395978
	研修	52	48	研修/研修会/参加/校内/校内研修	0.723567

## 2. コーディネーターのニーズ

自由記述の分析前処理を行った後、テキストマイニングの1つである主題分類を行った。主題分類とは、内容が似ている文章を抽出してグルーピングを行い、調査対象者の関心が高い内容を把握する分析方法である（米沢，2011）。この主題分類では、分析データのパターンが似ている内容を同じクラスターにまとめ、分析データの持つ特徴の構造を抽出し、各クラスターの形成状態がデンドログラムとして表示される（米沢，2011）。そして、デンドログラムに表示される分類名には、分類された各クラスターの文章中から最も特徴的な名詞句が選ばれる（株式会社ジャストシステム，2006）。

主題分類の結果、「教職員」「学級」「専門」「学校」「研修」の5つのクラスターが得られた（Table 2）。なお、クラスター数は結果の解釈可能性を考慮し決定した。以下では、各クラスターについて考察を述べる。その際、『 』内は具体的な文書例を示す。

### （1）教職員

「教職員」のクラスターでは、まず『人件費を確保して、教師の数を増やしてほしい。』や『特別支援教育だけでなく全ての部門において教職員の数を増やすべき。』といった教職員数の増加を求める記述が見られた。宮木・木船（2011）は、A県内の公立小・中学校のコーディネーターを対象に行った調査の結果から、「人員不足やコーディネーターの業務負担の問題は、多くのコーディネーターが共通して抱えている悩みであり、これまでの先行研究でも繰り返し指摘されてきたことから、もはや予断を許さぬ喫緊の課題であると言える」と指摘している。しかしながら、現実には教職員数の増加は進んでいない（文部科学省，2014a）。したがって、教職員数の増加だけでなく、業務内容の精選や効率化など、コーディネーターを含めた教職員の労働環境の改善にも同時に取り組んでいかなければならないであろう。

また、『教職員間の特別支援教育に関する共通理解を今以上に深くすることが必要である。』や『教職員の共通理解と保護者の協力』といった記述が見られ、コーディネーターが教職員の共通理解の重要性を強く認識していることが伺える。しかしながら、先述したような教職員の多忙さから共通理解を図る時間が十分に確保できていない現状も示唆されるため、例えば、学校の年間計画の中に教職員が共通理解できる時間を明確に位置付けておくなど校内体制の工夫が必要であろう。

### （2）学級

「学級」のクラスターでは、『コーディネーターは担任外がよいと思います。実態把握をしたく



でも自分の学級があると難しいです。』や『学級担任をしながらコーディネーターの仕事に兼務するのは無理がある。全体を見渡す必要があるため、教務がコーディネーターの役割を兼ねるか、担任を外してコーディネーターの仕事に専念できる体制をとる必要があると思う。』といった専任のコーディネーターを求める記述が見られた。また、『1クラスあたりの人数を減らす(40人学級は多い)。』や『1クラスの生徒数を減らすこと。』といった学級定員数の削減を求める記述も見られた。これらの記述からは、学級担任の業務負担が大きく、コーディネーターと兼務することの難しさを強く感じていることが示唆される。

例えば、横浜市では、コーディネーターがその役割に専念できるよう人的措置として小・中学校に非常勤講師の配置を行っている(横浜市教育委員会, 2009)。その結果、横浜市のコーディネーターの約半数が専任となっている(文部科学省, 2014b)。コーディネーターの位置付けについては、こうした先進的な事例を参考に抜本的な制度改革が必要であろう。

### (3) 専門

「専門」のクラスターでは、まず『専門知識を持っている人をコーディネーターとして迎えるべきである。』や『専門職として資格や経験がある方を配置してほしい。』といった特別支援教育に関する専門的な知識を持つ者がコーディネーターを担当すべきとの記述が見られた。例えば、我が国のコーディネーターのモデルであるとされている(清水・渡辺, 2008) イギリスの Special Educational Needs Coordinator (以下、SENCO) は、我が国と同様に校長が教員の中から任命する(横尾, 2007)。ただし、SENCO は必ず国家認定資格を取得しなければならない( Department for Children, Schools and Families, 2008)、そのためには学校職能開発局(The Training and Development Agency for Schools) が認定した大学や高等教育機関で国家資格プログラムを受講しなければならない(WIP ジャパン, 2011)。一方、現在のところ我が国のコーディネーターに資格制度はない。したがって、今後はこうした海外の事例を参考に、コーディネーターの資格制度についての検討も必要であろう。

また、『コーディネーターとしての専門的研修をもっと積むこと。』や『コーディネーターとしての知識を学び、専門性を高める。』といった自身の専門性を高める必要性に関する記述が見られた。現在、多くの自治体でコーディネーターを対象とした養成研修が行われている(大杉・横尾, 2006)。また、近年、特別支援教育士(S.E.N.S)や学校心理士、臨床発達心理士、自閉症スペクトラム支援士等、特別支援教育に関わる多くの資格が誕生し、これらの資格を取得している教員も少なくない。したがって、こうした専門性向上に寄与するであろう養成研修や資格取得のための講座にコーディネーターが積極的に参加できるような校内体制や予算措置を検討していくことが必要であろう。

### (4) 学校

「学校」のクラスターでは、特に『管理職(特に学校長)の特別支援教育の理解・協力が不可欠だと思います。』や『管理職の特別支援に対する意識向上が大切(会議および研修会での発言をしてもらうことが大事)。』といった管理職の意識の重要性に関する記述が見られた。文部科学省(2007)は、「校長は、特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが

重要である。」と示し、校長の意識の重要性を指摘している。また、米沢・宮木・内村・林（2014）は、A県内公立小学校の校長、コーディネーター、学級担任を対象に調査を行い、「校長のリーダーシップ」が「教職員集団の組織風土」やコーディネーターの「コーディネート行動」にポジティブな影響を及ぼし、その結果、校内の「特別支援教育体制の実働状態」の高まりにも寄与することを明らかにしている。

このように、校内の特別支援教育を推進するためには、管理職、特に校長の高い意識やリーダーシップが必要不可欠である。したがって、コーディネーターだけでなく、校長を対象とした特別支援教育に関する研修等も充実させていくことが必要であろう。

### （5）研修

「研修」のクラスターでは、特に『コーディネーター同士が研修に集まり、悩みを出したり、相談する場の設定を少し多くする。』や『地域におけるコーディネーター研修会が必要（定期的）だと思います。学校に1人しかいないので同じ悩みを持つ者での研修会の必要性を感じます。』、『特別支援コーディネーター同士による悩みなどを言い合い、その解決策等を互いに話し合う場の設定が必要。』といったコーディネーター同士で集まり、悩みや情報の共有を行う場の必要性に関する記述が見られた。この点について、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）も「経験のあるコーディネーターと新任のコーディネーターが少人数で研修を行うことにより、経験や情報・知見を共有し、新任者の専門性を高め、具体的に校内の分担を決めたり、学校組織を動かせるようになったり、多様な関係者をコーディネートすることができるようになることが望ましい。」と述べており、コーディネーター同士の情報共有の重要性を指摘している。また、杉本（2010）は、中学校区を単位として中学校1校と小学校3校のコーディネーターが情報交換を行える場を設定した結果、各校の取り組みや移行支援に関する情報交換の場となるだけでなく、コーディネーターを心理面で支え、地域のリーダーとなるコーディネーターを育てることもできたと報告している。

このように、コーディネーター同士の情報共有は、初任のコーディネーターの研修だけでなく、コーディネーターが孤立しないようにするためにも極めて重要な取り組みであると考えられ、今後こうした取り組みが広がっていくことが期待される。

## 3. まとめと今後の課題

本研究では、通常の学校のコーディネーターが、①教職員数の増加、②コーディネーターの専任配置、③専門的知識の担保、④管理職の高い意識とリーダーシップ、⑤コーディネーター同士が情報共有できる場などを求めていることが明らかとなった。今後、こうしたコーディネーターのニーズを踏まえつつ、コーディネーター制度をさらに充実させるための検討を進めていかなければならない。

ただし、本研究にはいくつかの問題点も指摘される。まず、本研究では公立学校のみを対象としたが、例えば幼稚園については、その大半が私立であることから、今後は私立や国立の学校も含めて調査する必要があるだろう。また、本研究では、幼稚園、小・中・高等学校という校種によってコーディネーターのニーズに差があるか否かまでは明らかにできなかったため、この点に

については今後の課題である。

## 謝辞

本研究に快くご協力いただきました幼稚園、小・中・高等学校の先生方に心より感謝申し上げます。

## <文献>

- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. 文部科学省.
- Department for Children, Schools and Families（2008）The Education（Special Educational Needs Co-ordinators）（England）Regulations 2008.
- 長谷部慶章・阿部博子・中村真理（2012）小・中学校における特別支援教育コーディネーターの役割ストレスに関連する要因. 特殊教育学研究, 49（5）, 457-467.
- 株式会社ジャストシステム（2006）TRUSTIA/MinigAssistant 導入・利用ガイド. 株式会社ジャストシステム
- 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（2014a）学校基本調査.
- 文部科学省（2014b）平成25年度特別支援教育に関する調査の結果について.
- 宮木秀雄・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, 45-56.
- 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.
- 大杉成喜・横尾俊（2006）特別支援教育コーディネーターの養成研修について. 国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究（平成16年度～平成17年度）「特別支援教育コーディネーターに関する実際研究」報告書, 160-177.
- 清水貞夫・渡辺正敏（2008）イギリスにおける特別なニーズ教育とコーディネーター. Cowne, E.（2003）*The SENCO Handbook: Working within a Whole-School Approach*. London: David Fulton Publishers.（清水貞夫・渡辺正敏（訳）（2008）インクルーシブ教育とコーディネーターの仕事—イギリスにおける特別ニーズ教育コーディネーターの役割と機能—. 田研出版.）
- 杉本浩美（2010）特別支援教育コーディネーターを支えるシステムの構築に関する研究—ハンドブック、中学校区ブロック会議、外部コーディネーターの活用—. 特別支援教育コーディネーター研究, 6, 27-38.



- WIP ジャパン（2011）障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書．平成 22 年度内閣府委託報告書．
- 横浜市教育委員会（2009）特別支援教育を推進するための基本方針．
- 横尾俊（2007）イングランドの Special Educational Needs Coordinator（SENCO）の養成とその業務上の課題．世界の特殊教育，21，13-18．
- 米沢崇（2011）初任者への指導・支援に対する学校長の意識—テキストマイニングによる分析を通じて—．奈良教育大学紀要，60（1），169-175．
- 米沢崇・宮木秀雄・内村菜央・林孝（2014）小学校における特別支援教育体制の実働状態を促進する要因の相互関連性．教育実践学研究，16（1），11-20．