

# 幼・小・中・高の特別支援教育コーディネーターの専門性に関する研究動向

家塚 麻琴\*<sup>1</sup>・加瀬 進\*<sup>2</sup>

## 特別ニーズ教育分野

(2018年9月21日受理)

### 1. はじめに

2003年(平成15年)3月に出された「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」は、通常の学級にLD, ADHD, 高機能自閉症により、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6%の割合で在籍している可能性に言及し、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を図ることが提唱された。「特別支援教育コーディネーター」の配置が初めて明確に謳われたのは同報告であり、学校内の関係者や関係機関との連絡・調整、保護者に対する連絡窓口といった役割を担う者として位置付けられた。同報告では、教員の専門性の強化についても述べられており、特別支援教育コーディネーターの候補者として特殊教育の経験者である高い資質や能力を有する教員を挙げていると同時に、コーディネーターとしての資質・能力向上のため研修プログラムの提供を行うことが重要であるとも述べられている。

これに伴い、文部科学省は平成15年度(2003年度)から19年度(2007年)まで特別支援教育コーディネーターの養成研修を都道府県と国立特殊教育総合研究所と連携して推進してきた。しかし、研修日数や内容構成などについても質的な改善が求められ、それ以降は各自治体や関連の学会・研究会などでも研修が独自に展開されている(柳本・小畑, 2005)。

2007年(平成19年)には学校教育法が改定され、我が国の「特殊教育」は「特別支援教育」へと転換し、特別支援教育コーディネーターは、特別支援教育推進のキーパーソンとして、法定化されることになっ

た。これを受けて、2007年以降、特別支援教育コーディネーターは主にセンター的機能を担う特別支援学校の“地域支援型コーディネーター”と通常学校の特別支援教育の推進を主な仕事とする“校内支援型コーディネーター”をその主たる態様としつつ校務分掌としての指名促進がなされてきた。同年に文部科学省から出された、特別支援教育の推進について(通知)においても「特別支援教育教員の推進において教員の専門性の向上が不可欠であると述べられ、2010年には、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告で以下の3点が小・中学校の特別支援教育コーディネーターに求められる「専門性」として、整理されている。

- ①特別支援教育全般に関する基礎的知識(制度的・社会的背景・動向等)
- ②障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理(発達を含む)や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力
- ③小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能

これらの専門性を高めるためには、経験や研修を重ねる必要があるとされており(村松・武田, 2016)先述した通り現在に至るまで全国各地の自治体ごとに様々な研修が開催されている。

しかし、宮木・木船(2012)や松本(2012)は、特

\*1 東京学芸大学大学院 教育学研究科 特別支援教育専攻

\*2 東京学芸大学 特別支援科学講座 特別ニーズ教育分野(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

別支援教育コーディネーターが力量不足を感じていることや、「仕事全般」や「スキル」に課題を持っていることを指摘しており、開催されている研修の内容が一般的な知識のみにとどまる研修では十分ではないと述べている。河村・腰川(2014)も、全国で開催されている特別支援教育コーディネーター研修の状況調査を行い、コーディネーター研修の現状と課題を明らかにしている。調査結果から、1年目のコーディネーター研修は基本を身につけることを重点化したもの、2年目以降のコーディネーター経験者の専門性向上の研修は「障害の理解と対応」、「アセスメント」の2項目が重点とされていたが、これらを取り扱うことの適否については今後の検討課題であるとされており、「専門性向上の研修として、今後何を取り扱うべきか」についても受講者のニーズに的確に対応するべきであると述べ、研修の内容について課題があることを指摘している。

村松・武田(2016)は研修受講者のニーズについて調査し、特別支援教育コーディネーター養成研修における今後の方向性について検討している。受講者のアンケート結果は事例紹介や協議を求める内容が大半を占めており、学校現場ではより実践的な対応力が求められている現状が明らかとなっている。これらのことから、研修の充実と今後の方向性として「インクルーシブ教育の理念や合理的配慮の考え方を踏まえながら、理論と実践の往還をはかることが重要である。」と述べられているものの、専門性向上のために具体的にどのような研修を行うかについての論議には至っていない。

このように、特別支援教育コーディネーターは専門性の向上とそのための研修の参加が求められているが、研修の内容や方策は未だに検討段階であり研修に参加した特別支援教育コーディネーターの専門性が実際に向上したのかという点についても現段階では評価することが難しいと言える。さらに、具体的にどのような専門性を向上させるべきであるのかということについても研修受講者のニーズからのみ明らかになっているものであり、先行研究では具体的には示されていない。特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告でまとめられた3点の「専門性」については、「専門性」の枠組みや領域が示されてはいるものの、実際に向上させるべき専門性が何であるかがイメージしづらく、研修内容にも反映されていないのではないかと推測できる。そこで、本稿では具体的に示されていない校内支援型コーディネーターの専門性がどのような要素で構成されているのかということに

ついて先行研究から明らかにすることを目的とした。

## 2. 対象論文

本稿における対象論文は、特別支援教育コーディネーターの専門性、力量、機能について書かれた論文とした。2018年4月24日に国立情報科学研究所のNII論文情報ナビゲーター(CiNii)を用いて「特別支援教育コーディネーター」と①専門性②力量③機能のいずれかのキーワードで検索を行い、③機能については検索された論文のうち「センター的機能」、「高機能」を除く特別支援教育コーディネーターの機能を主要テーマとした論文であること、国内学会の機関誌、または大学紀要等の学術雑誌に掲載された2018年までの論文であることを条件に絞り込んだ。その結果、①専門性については6本②力量については3本③機能については12本が対象となった。論文の中には特別支援学校の特別支援教育コーディネーターについて書かれたもの(以下、地域支援型コーディネーター)と、幼・小・中・高等学校の特別支援教育コーディネーター(以下、校内支援型コーディネーター)について書かれたものがあり校内支援型コーディネーターの①専門性について書かれたものは2本、②力量について書かれたものは0本、③機能について書かれたものは13本であった。なお、検索において重複して検索された論文については内容を検討し適切な項目に採用している。詳細は表1～表3の通りである。

## 3. 分析方法

検索された論文の中から、校内支援体制が確立するなど、特別支援教育体制がプラスに変容したときに校内支援型コーディネーターが果たした役割や校内支援体制を機能させた条件を先行研究から抽出し、特別支援教育コーディネーターの専門性の構成要素とした。

## 4. 「専門性」の全体構造

対象となった14本の先行研究のレビューを行った結果、特別支援教育コーディネーターの「専門性」の全体構造は図1のように整理することができた。特別支援教育コーディネーターの専門性は3つの階層で構成され、コーディネーターとして必要とされる資質や能力、与えられている学校での権限を土台として(図中I)、その上に特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告(2010)でまとめられた専

表1 特別支援教育コーディネーターの専門性

著者名	発行年	論文名	対象
石田 修	2018	肢体不自由特別支援学校におけるセンター的機能担当者の育成と組織的対応に関する調査	地域支援型コーディネーター
城間 園子, 緒方 茂樹	2017	特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築: 特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性	地域支援型コーディネーター
夏子 史和	2014	発達障害を持つ子を支える校内委員会を活用した校内体制のあり方ならびに特別支援教育コーディネーターの役割	校内支援型コーディネーター
村上 洋子, 芥川 豊和, 辻 和王, 藤井 隆, 大島 眞佐子	2013	特別支援学校における人間関係の形成を中心に据えた実践研究	地域支援型コーディネーター
知念 幸人, 田中 敦士	2010	高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題—沖縄県内の高等学校に対する質問紙調査から	校内支援型コーディネーター
柳本 雄次, 小畑 文也	2005	第3節 特別支援教育コーディネーターの養成研修と資格化(委員会報告 免許問題等研究委員会報告(3) 特別支援教育教員の専門性の確保・向上についての研究)	地域支援型コーディネーター 校内支援型コーディネーター

表2 特別支援教育コーディネーターの力量

著者名	発行年	論文名	対象
城間 園子, 緒方 茂樹	2017	特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築: 特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性	地域支援型コーディネーター
前崎 勝則	2014	特別支援教育コーディネーターに求められるもの: 地域における支援(特集 特別支援教育に携わる教員の力量形成と研修)	地域支援型コーディネーター
赤塚 正一, 大石 幸二	2013	就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究: 一地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題—	地域支援型コーディネーター

表3 特別支援教育コーディネーターの機能

著者名	発行年	論文名	対象
田中 美鈴, 上村 恵津子	2017	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の検討: A地区における現状と課題からの考察	校内支援型コーディネーター
池田 幸枝, 若松 昭彦	2017	幼稚園・小・中学校・高等学校における校内委員会の機能化に関する調査研究: 特別支援教育コーディネーターへの調査を通じて	校内支援型コーディネーター
神田 英治, 一戸 仁臣	2017	特別支援学級設置校における特別支援教育コーディネーターの役割と機能に関する調査研究: 釧路市内小学校を中心として	校内支援型コーディネーター
岩本 浩輔	2016	特別支援教育コーディネーターが機能する中学校の特別支援教育ネットワーク構築: 生徒指導体制と特別支援教育体制の融合を目指して	校内支援型コーディネーター
水谷 篤代, 大谷 正人	2015	高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題: X県の公立高等学校における調査から	校内支援型コーディネーター
村田 敏彰, 青山 眞二	2013	小学校特別支援教育コーディネーターにおける連絡調整機能に関する考察	校内支援型コーディネーター
渡部 美千恵	2013	通常学級における特別な配慮を要する児童の支援の在り方: 多様なニーズに応えるための組織的な支援	校内支援型コーディネーター
今里 順一, 小島 道生	2013	離島地域の小・中学校における特別支援教育コーディネーターが認識する特別支援教育の現状: 平成19年度と平成23年度の比較研究	校内支援型コーディネーター
田中 真理, 小牧 綾乃, 滝吉 美知香, 渡邊 徹	2011	小学校の特別支援教育コーディネーターにおける「内的調整」機能に関する研究	校内支援型コーディネーター
今里 順一, 小島 道生	2008	長崎県の小・中学校における特別支援教育の現状と課題--特別支援教育コーディネーターが認識する機能度からの検討	校内支援型コーディネーター
柘植 雅義	2004	特別支援教育コーディネーターとしての機能(特集 障害のある人への支援とコーディネーターの機能を問う)	校内支援型コーディネーター

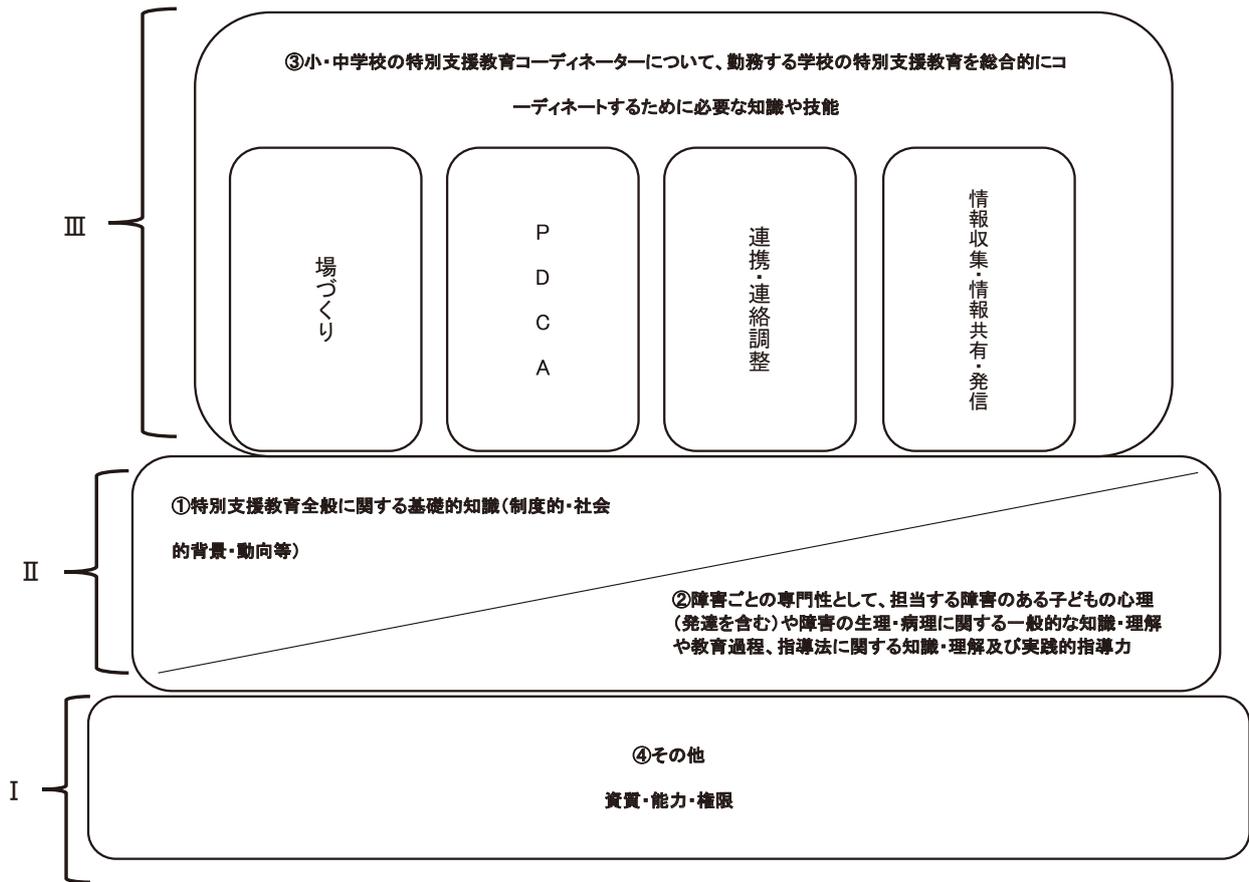


図1 校内支援型コーディネーターの専門性における構造図

門性、即ち①特別支援教育全般に関する基礎的知識（制度的・社会的背景・動向等）と②障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理（発達を含む）や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力という専門性が布置される（図中II）。そしてさらにその上に③小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能といった専門性が積み重ねられているのである（図中III）。なおこの③は、「場づくり」、「PDCA」、「連携・連絡調整」、「情報収集・情報共有・発信」で構成される。「場づくり」には下位項目として【校内委員会】と【研修】、「PDCA」は下位項目として【個別の指導計画】、【個別の教育支援計画】、【役割分担】、【教育相談】、「連携・連絡調整」は【通訳】、【外的調整】、【内的調整】で構成された。また、それぞれの項目ごとの専門性の構成要素については以下詳細を述べていくが表1に示している通りである。表4では、明らかになった専門性の構成要素を特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告（2010）でまとめられた専門性に照らし合わせ一覧にしている。

#### 4. 1 資質・能力・権限（I）

まず、特別支援教育コーディネーターの専門性の土台となっている「資質・能力・権限」（I）について説明する。特別支援教育コーディネーターが中心となって校内委員会を機能化させるためには、コーディネーターが自然体の聞き上手であり、ポジティブな考えで自分に何ができるのかを常に考えることのできる力を持っている必要があるという（池田ら、2017）。また、田中・上村（2017）も、情報収集や情報共有を行うためには会議などの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を活用することが必要であり、特別支援教育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」が必要とされると述べている。これらのコミュニケーション能力や、人柄、考え方は、特別支援教育コーディネーターとして任命される以前に教師として、または一人の人間としてどのように生き、成長してきたかに大きく関わるものではないかと考える。柳本・小畑（2005）も、「教師一般に必要とされる人間愛や教育愛など、人格・態度など」はコーディネーターに必要な基本的な資質能力としている。

これらの資質能力を発揮し、チームやシステムを有

表4 校内支援型コーディネーターの専門性

Ⅲ	③小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能	場づくり	校内委員会	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的な支援について提案することができる</li> <li>・具体的な支援体制を協議することができる</li> <li>・情報交換の場として活用することができる</li> <li>・各学校、園での支援について校内委員会に提案する</li> <li>・校内委員会を計画的に実施することができる</li> </ul>
			研修	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校内研修で専門的な内容を取り扱う研修を実施することができる</li> <li>・校内研修で外部講師を招待して行うことができる</li> <li>・校内研修を計画的に実施することができる</li> <li>・校内研修を情報提供の場として活用することができる</li> <li>・各種研修会で協力することができる</li> <li>・専門的力量を研修を通して身につけることができる</li> </ul>
		PDCA	個別の指導計画	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別の指導計画を実際に使用することができる</li> <li>・個別の指導計画に書かれている内容を共通理解させることができる</li> </ul>
			個別の教育支援計画	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別の教育支援計画を作成し、実際に使用することができる</li> </ul>
			役割分担	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仕事を把握し、やるべき仕事を役割分担することで滞りなく活動することができる</li> </ul>
			教育相談	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育相談活動が、気づきの機能、実態把握の機能、支援の機能として機能しているかを確認することができる</li> <li>・教育相談を行うことができる</li> <li>・両親援助を行うことができる</li> </ul>
		連携・連絡調整	通訳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉の置き換えができる</li> <li>・優先順位をつけることができる</li> <li>・言語化することができる</li> <li>・補足説明することができる</li> <li>・実演することができる</li> <li>・図表、イラスト化することができる</li> <li>・話の内容の整理ができる</li> </ul>
			外的調整	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関係機関・特別支援学校・各種団体組織と連携協力することができる</li> <li>・管理職の理解協力を得ることができる</li> <li>・職員の協働性を高めることができる</li> <li>・クラスの枠に関係なく自由に活動し、支援や相談に対応できる機動力がある</li> <li>・人と人をつないだり調整したりすることができる</li> <li>・交渉力、人間関係調整力がある</li> </ul>
			内的調整	<ul style="list-style-type: none"> <li>・柔軟性のある意思表示ができる</li> <li>・相手の理解力を考慮することができる</li> <li>・保護者の精神状態を考慮することができる</li> <li>・発信側の意図を尊重することができる</li> <li>・調整するタイミングを配慮することができる</li> <li>・関わりの頻度の深さについて配慮することができる</li> <li>・客観性、中立性に配慮することができる</li> <li>・自らを抑制することができる</li> </ul>
		情報収集・情報共有・情報発信		<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報収集・情報共有ができる</li> <li>・自ら動いて情報を収集することができる</li> <li>・発達・知能検査を行うことができる</li> <li>・子どもの生育歴や子どもを取り巻く状況を知ることができる</li> <li>・学校だよりなどで校内支援体制について広報したりすることができる。</li> </ul>
Ⅱ	①特別支援教育全般に関する基礎的知識（制度的・社会的背景・動向等）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関係機関の役割について十分に知っている</li> <li>・就労支援についての知識や技能がある</li> </ul>		
	②障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理（発達を含む）や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援教育や発達障害に対する理解や支援の方策を知っている</li> </ul>		
Ⅰ	④その他	資質・能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師一般に必要なとされる人間愛や教育愛など人格・態度が備わっている</li> <li>・考え方がポジティブで自分に何ができるのかを常に考えることができる</li> <li>・聞き上手である</li> <li>・話しやすい人柄やコミュニケーション力がある</li> </ul>	
		権限	<ul style="list-style-type: none"> <li>・責任と権限がある</li> </ul>	

効に機能させるためには、さらに役割権限を持っている人物が特別支援教育コーディネーターを兼任すべきであると指摘されている（柳本・小畑，2015；岩本，2016；田中・上村，2017）。例えば、教頭や教務主任クラスの指導的立場の人物や、教務主任、学年主任、生徒指導主事などリーダーシップが取れ、中心と

なって動くことができる人物が望ましいという（柳本・小畑，2015；岩本，2016；田中・上村，2017）。これらの権限はコーディネーターが努力して身につけられるものではなく、役割として与えられるものである。そのため、特別支援教育コーディネーターとして任命されたのちに身につけるべき「専門性」とは言い

難しく、上記の構造図では「専門性」を身につけるための土台として表現したのである。

#### 4. 2 基礎的知識・理解・指導力(Ⅱ)

基礎的知識・理解・指導力(Ⅱ)の部分については、夏子(2014)や知念・田中(2010)の論文から説明していきたい。夏子(2014)は、特別支援教育コーディネーターが役割を実現するためには具体的にどのようなことをすれば良いのか、またどのような専門性が必要とされているのかについて提言を行っており、関係機関と連携を行う際には、まずそれぞれの関係機関の役割について十分に知っておくこと、「保護者に対する相談窓口」の役割を果たすためには、「特別支援教育や発達障害に対する理解や支援の方策を知っておかねばならないことが見えてくる」と述べている。また、担任支援に対しても、対象児の特性を理解する必要性と具体的な支援の手立てを理解する必要性についても指摘し、基礎的な知識が必要であることを繰り返し述べている。

また、知念・田中(2010)は、沖縄県内の高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題について調査を行い、調査対象となった特別支援教育コーディネーターの8割が就労支援に関する研修を受けたことがなく、「やり方がわからない」「知識や情報がない」「どのように動いたら良いのかわからない」と回答していることを明らかにしている。そしてこの支援についての基礎的知識や情報の不足が高等学校での一般支援や就労支援に支障をきたしている可能性があることを指摘し特別支援教育コーディネーターの専門性の向上について言及している。

このことから、①特別支援教育全般に関する基礎的知識(制度的・社会的背景・動向等)と②障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理(発達を含む)や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力(以下Ⅱ)は具体的に支援を進めていくために必要な専門性であると言える。夏子(2014)が「校内支援体制について構築することは難しくないが、具体的な支援を進めるためにはコーディネーターの専門性にかかっている」と述べるように、このⅡの部分はコーディネーター業務を行うためには必要不可欠となるものであろう。この部分が欠けていては、Ⅲの部分を構築させることは難しくなることは容易に想像できる。また、Ⅱの部分は基礎的な知識であるため、Ⅰとは異なりコーディネーター自身で力量を身につけることは可能であろう。特別支援教育コーディネーター

の専門性の基盤としてこの部分の専門性をしっかりと身につけることは何より重要なことであると考ええる。

#### 4. 3 勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能(Ⅲ)

Ⅲの部分は「場づくり」、「PDCA」、「連携・連絡調整」、「情報収集・情報共有・発信」で構成される。以下詳細を下位項目ごとに述べていく

##### 4. 3. 1 「場づくり」

学校内で校内支援型コーディネーターが中心となって他の教員が特別支援教育について考えたり、情報を共有したりすることができる環境のことを「場づくり」とし、下位項目として【校内委員会】と【研修】に分類することができた。

今里・小島(2013)は、平成19年度と平成23年度に離島地域の小・中学校の特別支援教育コーディネーターを対象として、「校内委員会」、「校内研修」、「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」の実施状況や機能度等についてアンケート調査を行い、それらの結果について比較検討を行っている。平成19年度の結果と比較しても、平成23年度の結果はどの項目も機能している割合が高まっている。今里・小島(2008)では、特別支援教育が始まった当初に行われた平成19年度の調査において、コーディネーターがこれらの項目について「機能している」と認識している理由に着目し考察している。そこでは、特別支援教育コーディネーターが、①校内委員会を機能させる条件として「計画的な実施」、「情報交換の場としての活用」、「具体的な支援体制を協議」②校内研修を機能させる条件として「計画的な実施」、「外部講師の招聘」、「専門的な研修の実施」、「情報提供の場としての活用」、を意識して取り組むことが重要であることが示唆されている。さらに、特別支援教育コーディネーターが自ら研修に出向き、専門的力量を身につけることもコーディネーターが機能的に活動するために必要なことであると指摘されている(田中・上村, 2017)。

また、アセスメントをふまえ各学校、園での支援について校内委員会に提案することや(夏子, 2014)、各種研修会の協力(神田・一戸, 2017)などはコーディネーターの主要な役割の一つであると言われ、その役割を果たすためにも校内委員会や研修についての知識を身につけることや活用する力が求められるということである。

以上のことを特別支援教育コーディネーターの専門

性の構成要素として抽出すると以下のようまとめることができる。

**【校内委員会】**

- ①校内委員会を計画的に実施することができる。
- ②校内委員会を情報交換の場として活用することができる。
- ③校内委員会で具体的な支援体制を協議することができる。
- ④具体的な支援体制を協議することができる。

**【研修】**

- ①校内研修を計画的に実施することができる。
- ②校内研修を外部講師を招聘して行うことができる。
- ③専門的な内容を取り扱う研修を実施することができる。
- ④校内研修を情報提供の場として活用することができる。
- ⑤各種研修会に協力することができる。
- ⑥専門的力を研修を通して身につけることができる。

**4. 3. 2 「PDCA」**

「PDCA」とは一般的にはPLAN（計画）、DO（実行）、CHECK（評価）、ACT（改善）を示すものであるが、ここでの「PDCA」は特別支援教育コーディネーターが校内支援を行うまでの一連の活動のことを示し、下位項目として構成されている【個別の指導計画】や【個別の教育支援計画】をもとに【役割分担】をしながら【教育相談】を行ったり実際に支援をしたりしていく様子であることを示す。その過程で必要となる専門性の構成要素を以下述べていく。

今里・小島（2008）では、個別の教育支援計画において約75%の特別支援教育コーディネーターが機能していると認識していない実態を取り上げ、「個別の教育支援計画をまず作成して実際に使用すること」を支援体制を機能させる条件として挙げている。一方で、個別の指導計画においては約65%の特別支援教育コーディネーターが機能していると認識しており、有意差はなかったものの、その働きが機能してきていることが伺えることから、「実際の使用」と「内容の共通理解」を意識して取り組むことが重要であることを示唆している。夏子（2014）も、「個別の指導計画の活用こそが支援の継続への第一歩である」と述べているように、個別の指導計画においては支援を行う上でその作成と使用が求められていることがわかる。水

谷・大谷（2015）でも同様に、個別の指導計画や個別の教育支援計画で情報共有することが、より生徒に合った指導や支援につながると述べられている。今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）でもこれらを作成、実施するにあたり、「コーディネーター的な役割を果たす者の存在が重要であり」とあるように特別支援教育コーディネーターとしてこの分野における専門性が必要となることは明らかである。

役割分担については田中・上村（2017）が、特別支援教育コーディネーターの仕事量から考察している。田中・上村（2017）は、特別支援教育コーディネーターが担任と兼務したり、多様な仕事を担ったりと仕事量の限界を超えているのではないかと指摘する。コーディネーターの複数配置は学校が行うべき最低限度必要な工夫であると提起すると同時に、複数配置であっても仕事を分担して負担を減らして活動することが必要であることも指摘している。役割分担を行うことで、コーディネーターが交代した場合でも滞りなく活動することができるかと推測し、特別支援教育コーディネーターは仕事を他者に配分することができる力も必要とされていることがわかる。

渡部（2013）は山形県内の小学校教員の意識調査からコーディネーターとしての役割について検討しており、中でも多様なニーズに応える組織的な支援として教育相談活動を取り上げている。そして、特別支援教育コーディネーターの役割は、教育相談活動が①気づきの機能②実態把握の機能③支援の機能として機能しているかをチェックすることであると述べている。神田・一戸（2017）は釧路市内の小学校の特別支援教育コーディネーターがどのような役割と機能を果たしているかについて調査を行い、そのうちの一つとして「両親援助」を挙げている。「障害に基づく種々の困難の克服・改善」、「特別支援教育の理解・認識を促す」、「親のストレスに対応したカウンセリング等の支援」が主な支援内容であり、多くの学校で行われているという。これらは、特別支援教育の推進に関して（文科省、2007）でも「重要な役割である」と述べられており、両親援助を行うスキルも特別支援教育コーディネーターが身につけなければならない専門性であると言える。

これらのことから下位項目ごとに特別支援教育コーディネーターの専門性をまとめると以下のようになる。

**【個別の教育支援計画】**

- ①個別の教育支援計画を作成し、実際に使用すること

ができる。

#### 【個別の指導計画】

- ①個別の指導計画を実際に使用することができる。
- ②個別の指導計画に書かれている内容を共通理解させることができる。

#### 【役割分担】

- ①仕事を把握しやるべき仕事を役割分担することで滞りなく活動することができる。

#### 【教育相談】

- ①教育相談活動が①気づきの機能②実態把握の機能③支援の機能として機能しているかをチェックすることができる。
- ②教育相談を行うことができる。
- ③両親援助を行うことができる。

### 4. 3. 3 特別支援教育の体制

#### 「連携・連絡調整」

「連携・連絡調整」は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」(2003)の中でも位置付けられている通り、特別支援教育コーディネーターの主な役割の一つである。その連携・連絡調整を行うために必要な専門性として、【通訳】、【外的調整】、【内的調整】が下位項目として分類することができた。

#### 4. 3. 3. 1 【通訳】

村田・青山(2013)(以下、村田ら)は、コーディネーターの役割である連絡調整機能に関する意識調査を実施している。調査からは特別支援教育コーディネーターが連絡調整を行う上で、言語整理(話の内容の整理・優先順位)は苦慮事例の有無を問わず一般的に実施される工夫であり、言語化(言葉の置き換え・言語化・補足説明)と視覚化(実演・図表整理・イラスト化)などの工夫は良好でない連携の修復、改善や向上のためにいくつも工夫がなされていることがわかった。これらの実施率と校内支援体制の関連を調べると、学校規模が大きく、支援対象の広い学校ほど関係者間のトラブルが起きやすくなるため多くの工夫が実施されているという。また工夫の実施量とコーディネーターが実感している校内支援体制機能度には関係があり、校内支援体制機能度の評価の低いコーディネーターは工夫の実施量が少ないことが明らかになっている。このことから、連絡調整を行う上でのこれらの工夫は「トラブルの未然防止」、「連携における関

係の修復」、「校内支援体制機能度の向上」などにも必要であり、特別支援教育コーディネーターの専門性の構成要素となりえるだろう。

この項目における専門性をまとめると以下のようになる。

- ①言葉の置き換えができる。
- ②優先順位をつけることができる。
- ③言語化することができる。
- ④補足説明することができる。
- ⑤実演することができる。
- ⑥図表・イラスト化することができる。
- ⑦話の内容の整理ができる。

#### 4. 3. 3. 2 【外的調整】

外的調整とは「実際に行う支援体制の構築や支援者同士の関係構築のための調整」である(田中ら, 2011)。例えば、保護者と担任教師との関係をつなぐためにミーティングを企画することや、支援会議を開催することなどがこれに該当する。村田ら(2013)で明らかになった連絡調整上の工夫は「人をつなぐといった特有のスキル」とされ、今回は別の項目に分類したが大きな範囲で捉えると【通訳】に分類したのもこの外的調整として捉えることができよう。

また、田中ら(2011)は、特別支援教育コーディネーターが機能的に活動するための必要な工夫として、「職員の協働性を高める」「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機動性を持つ」を挙げている。また、校内の支援体制を整えるためには特別支援教育コーディネーターが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引き出す必要がある(田中・上村, 2017)と述べられているように、管理職との関係についても特別支援教育コーディネーターは調整する必要がある。田中ら(2011)でも「管理職の協力を得る」ことが機能的に活動するための必要な工夫として挙げられている。

特別支援教育コーディネーターの役割としても位置付けられている「各種関係機関との連携」(文部科学省, 2003; 柘植, 2004)が校内支援体制を機能させていく上で重要であると述べられている文献は多数見られる(水谷, 2015; 夏子, 2014; 田中・上村, 2017; 今里・小島, 2013; 神田・一戸, 2017; 知念・田中, 2010)。また柳本・小畑(2005)は、調整を行う際に必要となる「交渉力、人間関係調整力」もチームやシステムが有効に機能するための必要な要素であると述

べている。

これらのことから、特別支援教育コーディネーターの【外的調整】の専門性は以下のようにまとめることができる。

- ①関係機関・特別支援学校・各種団体組織と連携協力することができる。
- ②管理職の理解協力を得ることができる。
- ③職員の協働性を高めることができる。
- ④クラスの枠に関係なく自由に活動し、支援や相談に対応できる機動力がある。
- ⑤人と人をつないだり調整したりすることができる。
- ⑥交渉力、人間関係調整力がある。

#### 4. 3. 3. 3 【内的調整】

【内的調整】とは「特別支援教育コーディネーターが自分自身との対話の中で自己を省み言動を調整すること」(田中ら, 2011)である。「連絡・調整に関すること」は、特別支援教育コーディネーターの専門的資質・能力の一つであるとされているが(文部科学省, 2010)、田中ら(2011)は、特別支援教育コーディネーターの先行研究の多くが「調整した」、「連携を図った」等の抽象的な表現に留まり具体的な中身が体系的に明示されていないことを指摘し、小学校の特別支援教育コーディネーターがどのような調整機能を働かせているのかについて質的な研究を行っている。特別支援教育コーディネーター1名を対象としてグラウンデッド・セオリー・アプローチを適用し分析を行った結果、特別支援教育コーディネーターは抑制する力(引き際/受容/自己モニタリング)と柔軟性のある意思表示(提案を含むリード/支援方向見極め/蓄積された実践)によって構成される内的調整に対応に応じて行っていることがわかった。特別支援教育コーディネーターは、子どもたちを取り巻く支援者に対して、自主性や独自性を尊重して見守るか(引き際)、提案のニュアンスを込めて介入するか(提案を含むリード)を連続的に判断しているという。保護者に対しては、相手の受容と支援方向の見極めを同時に行い、コーディネーター自身の「蓄積された実践」を活用しながらも、それを「自己モニタリング」することで新しい支援を構築することができるという。

また、村田ら(2013)は連絡調整機能に関する意識調査の中で、「連絡調整上の配慮」についても調査しており、「理解力考慮」「精神状態考慮」「発信側意図尊重」「調整タイミング」「関わり頻度深さ」「客観性中立性」のどの項目においてもコーディネーターの実

施率が高く、特別支援教育コーディネーターは日頃より多くの事に気を配っている実態が明らかになったことを報告している。加えて、「普段心がけている配慮」と「関係がスムーズでない実感」のクロス集計において「支援・助言を受ける側の精神状態を考慮する」について大きな差が現れたことから、「コーディネーターは情報やアドバイスの発信の前にまず、受け手である関係者の心情を理解するため、関係者の精神状態を把握することが必要になる」と述べられている。それによって調整のタイミングを図ったり、関わりの頻度を再検討したりする必要があるからである(村田ら, 2013)。

これらのことから、【内的調整】の専門性としては以下のようにまとめることができる。

- ①柔軟性のある意思表示ができる。
- ②自らを抑制することができる。
- ③相手の理解力を考慮することができる。
- ④保護者の精神状態を考慮することができる。
- ⑤発信側の意図を尊重することができる。
- ⑥調整するタイミングを配慮することができる。
- ⑦関わりの頻度の深さについて配慮することができる。
- ⑧客観性、中立性に配慮することができる。

#### 4. 3. 4 「情報収集・情報共有・情報発信」

「情報収集・情報共有」は関係協力を推進するために必要な力であり、チームやシステムが有効に機能するためにコーディネーターに求められる力でもある(柳本・小畑, 2005)。中でも、校内外の様々な支援を活用して支援活動を組み立てるための基盤となるものは児童の実態把握である。(田中・上村, 2017)。実態把握は、配慮を要する子どものために支援の目標や手立てを設定する際の根拠ともなる(池田・若松, 2017)。対象児童の特性と困り感を明確するために行われるアセスメントの実施(一般的に発達・知能検査)は校内委員会に提案する材料集めともいえ、いろいろな立場の教員から情報を集め、課題だけに目を向けるだけでなく、好きなことや長所も把握していくこと、子どもの生育歴や子どもを取り巻く状況を知ること全てアセスメントに含まれる。また、このような総合的なアセスメントから支援方法を提案することは重要である(夏子, 2014; 池田・若松, 2017)。加えて、これらの情報を校内で共有し、個々の教員による支援から全教職員での支援へ広げていくことも大切であり、特別支援教育コーディネーターが中心となって情報共有を行うこと重要性についても述べられている

(池田・若松, 2017; 田中・上村, 2017)。校内支援体制を機能させるためには、保護者や生徒、職員に相談ルートを広報することも必要であると田中・上村(2017)は述べている。情報発信のツールや場所の確保については管理職のリーダーシップも必要となるが、継続した支援を可能にするためには、学校便りなどを通して相談システムについての説明を行ったり、校内支援体制について広報したりすることが重要である(田中・上村, 2017)。

情報収集・情報共有・情報発信における特別支援教育コーディネーターの専門性は以下の通りである。

- ①情報収集・情報共有ができる。
- ②自ら動いて情報を収集することができる。
- ③発達・知能検査を行うことができる。
- ④子どもの生育歴や子どもを取り巻く状況を知ることができる。
- ⑤学校だよりなどで校内支援体制について広報したりすることができる。

## 5. おわりに

これまで述べてきたように、校内支援型コーディネーターの専門性は3つの階層に示すことができ、今回の研究レビューからは主に階層Ⅲの具体的な専門性の構成要素を抽出することができた。

階層Ⅰは、校内支援型コーディネーターとなって初めて身につけるべき専門性ではなく、特別支援教育コーディネーターとして指名される以前から一人の人間として培われてきた資質や能力や、管理職や学校から与えられた役割である。しかし、階層Ⅰの部分が土台として備わっている特別支援教育コーディネーターの方が、専門性を身につけ、力を発揮できると推測できる。

階層ⅡとⅢについては、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告(2010)でまとめられた専門性、即ち①特別支援教育全般に関する基礎的知識(制度的・社会的背景・動向等)②障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理(発達を含む)や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力③小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能で構成され、階層Ⅱは校内支援型コーディネーターが校内で活動を行うために身につけなければならない知識

や理解に関わる専門性(①, ②)であり、階層Ⅲは校内で活動を行うためのスキルに関わる専門性で構成された。階層Ⅱの知識や理解が欠如していると、具体的な支援を行うために活動を実行することは困難を極めるだろう。階層Ⅲの専門性は、「場づくり」、「PDCA」、「連携・連絡調整」、「情報収集・情報共有・発信」で構成され、「場づくり」には下位項目として【校内委員会】と【研修】、「PDCA」は下位項目として【個別の指導計画】、【個別の教育支援計画】、【役割分担】、【教育相談】、「連携・連絡調整」は【通訳】、【外的調整】、【内的調整】で構成された。

階層ⅡとⅢの専門性は、階層Ⅰとは異なり、校内支援型コーディネーターに指名された後に身につけることが可能である。校内支援型特別支援教育が開始され10年がたち、教育体制整備も整いつつある中で、校内での特別支援教育の理解については以前よりも進んでいるようにも感じられる。しかし、校内の特別支援教育をさらに推進させていくには、やはり校内支援型コーディネーターの専門性に依拠されると言っても過言ではない。今回の研究からは、階層ⅡとⅢにおける専門性を向上させることによって校内支援体制が機能し、特別支援教育の推進が大きく飛躍されることが示唆されたが、先述しているようにこれらの専門性を向上させるためには、校内支援型コーディネーターが活動できる時間が確保されていることや、権限があることなど、階層Ⅰの部分が大きく関わってくる。つまり、専門性を発揮して校内支援型コーディネーターや校内支援体制を機能させていくためには「誰を校内支援型コーディネーターとして任命するべきか」という点についても今後検討を重ねる必要があるだろう。

また今回の研究ではこれまで明確には示されなかった校内支援型コーディネーターの専門性を具体的に明文化し、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告(2010)でまとめられた専門性について構造化することはできたものの、それぞれの専門性の構成要素がどのように影響を与えたり、関わりあっているかということについては明らかにできなかった。さらに、「特別支援教育コーディネーターは、実務の中でその専門性を獲得している」と言われているように(家塚, 2017)、今回の研究のみでは明らかにならなかった、「実務経験を通して知らずして身につけられている専門性」も数多く存在することが推測できる。よって、今後は校内支援型コーディネーターが実務経験の中で具体的にはどのような専門性をどのようにして身につけるのか、について質的に研究していく必要があるだろう。校内支援型コーディネ

ネーターの専門性を様々な視点から検討し明らかにしていくことで、専門性を向上させるために参加が求められている研修の内容も充実したものへ工夫することができるようになると考える。

## 文献

- 家塚麻琴. (2018). 我が国における特別支援教育コーディネーター研究の動向と課題. 東京学芸大学紀要 総合教育化学系Ⅱ, 69, 1-15.
- 池田幸枝, 若松 昭彦. (2017). 幼稚園・小・中学校・高等学校における校内委員会の機能化に関する調査研究：特別支援教育コーディネーターへの調査を通じて. 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 (15), 43-52.
- 今里順一, 小島道生. (2008). 長崎県の小・中学校における特別支援教育の現状と課題－特別支援教育コーディネーターが認識する機能度からの検討. (3).
- 今里 順一, 小島 道生. (2013). 離島地域の小・中学校における特別支援教育コーディネーターが認識する特別支援教育の現状：平成19年度と平成23年度の比較研究. 特別支援教育コーディネーター研究 (9), 57-63.
- 岩本 浩輔. (2016). 特別支援教育コーディネーターが機能する中学校の特別支援教育ネットワーク構築：生徒指導体制と特別支援教育体制の融合を目指して. 教育実践高度化専攻成果報告書抄録集, 6, 97-102.
- 河村久・腰川一恵 (2014) 特別支援教育コーディネーター育成研修の現状と課題：公的機関の研修プログラムの検討, 聖徳大学研究紀要, 25, 55-62.
- 神田 英治, 一戸 仁臣. (2017). 特別支援学級設置校における特別支援教育コーディネーターの役割と機能に関する調査研究：釧路市内小学校を中心として. 北翔大学北方圏学術情報センター年報, 9, 57-70.
- 夏子史和. (2014). 発達障害を持つ子を支える校内委員会を活用した校内体制のあり方ならびに特別支援教育コーディネーターの役割. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集 (17), 19-29.
- 田中真理, 小牧綾乃, 滝吉美知香, 渡邊徹. (2011). 小学校の特別支援教育コーディネーターにおける「内的調整」機能に関する研究. 49 (1), 21-29.
- 田中美鈴, 上村恵津子. (2017). 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の検討：A地区における現状と課題からの考察. 信州大学教育学部研究論集, 11, 191-210.
- 柘植 雅義. (2004). 特別支援教育コーディネーターとしての機能（特集 障害のある人への支援とコーディネーターの機能を問う）. (120), 20-23.
- 知念幸人, 田中 敦士. (2010). 高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題－沖縄県内の高等学校に対する質問紙調査から. 琉球大学教育学部紀要, 77, 145-152.
- 松本くみ子. (2012) 特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題：校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集, 人間文化創成科学論叢, 15, 261-269.
- 水谷篤代, 大谷正人. (2015). 高等学校の教育現場から見た特別支援教育の現状と課題：X県の公立高等学校における調査から. 三重大学教育学部研究紀要, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学, 66, 295-308.
- 宮木秀雄・木舩憲幸 (2012) 我が国における通常の学校の特別支援教育コーディネーターに関する研究の動向と課題, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 学習開発関連領域, 61, 189-198.
- 村田敏彰, 青山 眞二. (2013). 小学校特別支援教育コーディネーターにおける連絡調整機能に関する考察. 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 64 (1), 333-348.
- 村松勝信・武田篤 (2016) インクルーシブ教育時代における特別支援教育コーディネーター研修の在り方と方向性：研修受講者アンケート調査をとおして, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 38, 175-180.
- 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) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告.
- 柳本 雄次, 小畑 文也. (2005). 第3節 特別支援教育コーディネーターの養成研修と資格化 (委員会報告 免許問題等研究委員会報告 (3) 特別支援教育教員の専門性の確保・向上についての研究). 特殊教育学研究, 43 (3), 246-248.
- 渡部美千恵. (2013). 通常学級における特別な配慮を要する児童の支援の在り方：多様なニーズに応えるための組織的な支援. 山形大学大学院教育実践研究科年報 (4), 284-287.

幼・小・中・高の特別支援教育コーディネーターの  
専門性に関する研究動向

A Study of the Trend on Expertise of Special Needs Education Coordinator in  
Kindergarten, Elementary, Junior High School, and High School in Japan

家塚 麻琴\*<sup>1</sup>・加瀬 進\*<sup>2</sup>

Makoto IETSUKA and Susumu KASE

特別ニーズ教育分野

Abstract

The purpose of this study was to clarify what the components of expertise of special needs education coordinator of kindergarten, elementary school, junior high school, and high school from the previous research.

The findings of this study were as follows:

1. The expertise of the special need education coordinator indicated three levels which are (I) qualifications, abilities, and authority, (II) expertise on knowledge and understanding, (III) expertise on skills to work in the school.
2. The components of Level (III) are [create place], [PDCA], [cooperation and coordination], [collecting information, sharing information, and send information]
3. [Create place] is composed [School committee] and [Job training]. [PDCA] is composed [Individualized Education Plan], [Individualized Educational support plan], [Division of roles], [Educational consultation]. [Cooperation · Liaison and coordination] is composed [Interpreter], [Outer accommodation], [Inner accommodation]

Keywords: special needs education coordinator, expertise, support system

*Department of Clinical Psychology, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

**要旨:** 本研究の目的は、校内支援型コーディネーターの専門性がどのような要素で構成されているのかということについて先行研究から明らかにすることだった。分析の結果は以下の通りである。

1. 校内支援型コーディネーターの専門性は（Ⅰ）資質・能力・権限（Ⅱ）知識・理解に関わる専門性（Ⅲ）校内で活動を行うためのスキルに関わる専門性の3つの階層に整理することができた。
2. （Ⅲ）の具体的な専門性の構成要素として「場づくり」、「PDCA」、「連携・連絡調整」、「情報収集・情報共有・発信」が抽出された。

---

\*1 Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

\*2 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

3. 「場づくり」には下位項目として【校内委員会】と【研修】、「PDCA」は下位項目として【個別の指導計画】、【個別の教育支援計画】、【役割分担】、【教育相談】、「連携・連絡調整」は【通訳】、【外的調整】、【内的調整】で構成された。

キーワード: 校内支援型コーディネーター, 専門性, 校内支援