東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

特別支援教育コーディネーターの校内支援体制形成プロセスに関する研究

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2020-04-16
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 家塚, 麻琴, 加瀬, 進
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/152419

東京学芸大学紀要　総合教育科学系　**71**: 127 – 148，2020.

特別支援教育コーディネーターの校内支援体制形成プロセスに関する研究

家　塚　麻　琴*1・加　瀬　　進*2

特別ニーズ教育分野

（2019年9月17日受理）

1．問題の所在と目的

2007年（平成19年）に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“幼・小・中・高等学校の特別支援教育コーディネーター”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，2017年（平成29年）9月には，公立の幼・小・中・高等学校における特別支援教育コーディネーターの指名率はほぼ100％に達している。

以下の3点は小・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，2010年の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整理されたものである。

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

同報告では，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ことから，その専門性を高めるための方策について今後検討していく必要があると述べられている。しかし現段階では，具体的な専門性が何かということについては示されておらず，各自治体で実施されている研修が専門性向上に貢献しているかについても課題となっている。またコーディネーターの力量を認識するための手立てに関する研究は行われておらず，コーディネーターは実務の中で自分に不足している力量を感覚的に捉えているのが現状である。

この現状に鑑み，家塚・加瀬（2019）は，これまでに具体的に示されてこなかった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のレビューを行った。この先行研究のレビューによると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ている（同論文，p.192，図1）。また，コーディネーターの専門性は実務経験を通して専門性を獲得していることも明らかになっており（家塚・加瀬，2018），これまでに，校内支援体制を構築してきたコーディネーターへのインタビュー調査を通して特別支援教育コーディネーターの専門性を明らかにしてきた。

これらの明らかとされてきた専門性については，それぞれの階層内で身につける順序があることも示唆されているが，明らかとされた専門性がどの専門性と関

＊1　西宮市立山口小学校（651-1412　兵庫県西宮市山口町下山口4-23-1）
＊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）

連しているのか，専門性はどのような順序で身につけられるのか，またコーディネーターが実務を行う際にどの専門性が必要とされたり身につけられたりされているのか，については検討が必要である。このような専門性とコーディネーターの実務の関係性を明らかにするためにはまず，小学校の特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を構築する際にどのようなプロセスを経て校内支援体制を構築しているのかという特別支援教育コーディネーターの校内支援体制構築プロセスについて明らかにする必要があることが考えられた。そこで，本稿では，特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を構築する過程でどのような実務を経験してきたかについてインタビュー調査を行ったデータについてM-GTAの手法を用いて分析し，コーディネーターの校内支援体制構築プロセスについて明らかにした上で，そのプロセスの中でどの専門性を発揮したり必要とされたりしたのかについて検討し，特別支援教育コーディネーターの専門性の構造を明らかにすることを目的とした。

２．研究の手続き

２．１　対象者

インタビュー調査の依頼協力が得られた研究協力者は以下の３人である。今回のインタビュー調査では，方法論的限定として，コーディネーターとして校内支援体制を構築するために活動を行ってきたコーディネーターを対象とすることとした。また，コーディネーターとして指名されてからどのように校内支援体制を構築するかについては，教師としての経験年数や，コーディネーターとしての経験年数，さらにはそのコーディネーターがそれぞれどのようなバックグラウンドを持っているかなど，様々な要因が影響することが考えられたため，本調査ではコーディネーター歴に焦点を当て調査対象者を選定することとした。コーディネーター経験年数の違いが実務経験や専門性の獲得に表出すると仮定し，実務経験の１～４年の初任コーディネーター，５年～10年の中堅コーディネーター，10年以上のベテランコーディネーターを調査対象者として選定したところ，X市においてA～Cコーディネーターの３名のコーディネーターの協力を得ることができた。X市において小学校で特別支援教育コーディネーター制度ができる以前から校内支援体制の構築に尽力し，制度後もコーディネーターの仕事を行っていたコーディネーター歴10年以上の対象者A，コーディネーター経験３年目の対象者B，８年の対象者Cの３名だった。なお，対象者Dについては自らのコーディネーター経験を振り返り専門性の抽出を行った。

表１　研究対象者について

対象者	コーディネーター歴	特別支援学級担任経験
A	10年以上	あり
B	３年目	なし
C	８年	あり
D	５年	あり

研究協力者であるこれら３人のコーディネーターと研究者自身を本研究における「特別支援教育コーディネーター」と定義し，以降これに従い記述する。（コーディネーターと表記）

２．２　調査方法

データ収集に関しては，研究協力者３人について，半構造化面接法による個別インタビューにより行った。面接の場所については，研究協力者の希望に従い，全員について本人の勤務先の教室を使用した。事前に研究承諾書と共にインタビュー項目を記載したものを手渡し，口頭でもインタビュー項目について説明した。インタビューはこれに記載された内容から始めたが，この内容にこだわらずに実務経験について自由に語れるように配慮した。１人当たりの面接時間は60分から90分程度であった。対象者Aについては３日間に分けて行った。発話については本人の許可の上，ICレコーダーにより録音し，発話の全てについて逐語記録を作成した。データ収集時期は2018年５月から同年６月であった。

２．３　調査内容

対象者Aについては，コーディネーター制度が始まる前からコーディネーター的役割を担っていたこともあり，教員に着任して１年目からの履歴を振り返り，所属していた学校ごとに①児童数②担当学年③校務分掌④コーディネーターとして何をしてきたのか⑤職員室の雰囲気⑥管理職の雰囲気⑦校内支援体制の様子⑧コーディネーターとして成長したと思う主な出来事⑨コーディネーターとして成長するために自分が行っていたこと⑩支えてくれた人や成長させてくれた人⑪自分の暮らしや想いの11項目について語ってもらった。

対象者Bと対象者Cについては，特別支援教育コーディネーターに指名されてからの履歴を振り返り，同

様に10項目について語ってもらった。対象者Dについては自分自身のコーディネーター生活を振り返り10項目について記述し，客観性を持たせるために記述した内容を再度説明する行程をふんだ。なお質問項目については事前調査を経て検討し決定した。

２．４　研究倫理的配慮

研究協力者全員に口頭及び文書にて研究目的，研究方法，研究協力者として選定された理由，研究協力と撤回の自由等の倫理面に関する説明を行い，文書にて同意を得た。結果は全て匿名とするなど，データの出所の特定を避けるための配慮を行った。

２．５　分析方法

まず，特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を構築する過程でどのような実務を経験してきたかについてA～Dのインタビューをもとに，文字に起こされたデータをM-GTAの手法を用い分析した。分析の視点は以下の通りである。

① 特別支援教育コーディネーターはどのような実務からどのような経験をしたのか。
② 特別支援教育コーディネーターは校内支援体制を確立するためにどのような活動や経験をしたのか。
③ ４名の特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を確立するために行った活動や経験の共通性は何か。

次に，A～Dコーディネーターのストーリーラインからどの専門性がどの段階で必要とされたり発揮されたりしていたのかについて抽出し，A～Dコーディネーターの特別支援教育についての知識の有無や，特別支援学級の担任経験の有無の観点から，専門性の獲得や発揮にどのような違いが見られるのか，または校内支援体制の構築についてどのような違いが見られるのかについて検討を行った。検討した手順は以下の通りである。

① A～Dコーディネーターが校内支援体制を構築する上でどのような専門性がどの場面で発揮されたり必要とされたりしたのかについてストーリーラインから抽出し記述する。
② ①より明らかになったA～Dコーディネーターの校内支援体制構築プロセスのそれぞれの段階において，どの専門性を発揮したり必要としたりしていたのかについて一覧にまとめた。
③ 「困惑期」，「活動期」，「意欲的実践期」，「振り返り」，「影響」において，A～Dに共通して発揮されたり，必要とされたりした専門性があるのかについて検討を行った。
④ A～Dの特別支援教育についての知識の有無や，特別支援学級の担任経験の有無の観点から，専門性の獲得や発揮にどのような違いが見られるのか，または校内支援体制の構築についてどのような違いが見られるのかについて検討を行った。

２．５．１　M-GTAの分析方法

木下（2015）はM-GTAに基づくデータ分析の手順について次のように述べている。

① 分析テーマと【研究する人間】の視点に照らして，データの関係がありそうな個所に着目し，それを一つの具体例（ヴァリエーション）とし，かつ，他の類似具体例をも説明できると考えられる，説明概念を生成する。
② 概念を創る際に，分析ワークシートを作成し，概念名，定義，具体例，理論的メモなどを記入する。
③ データ分析を進める中で，新たな概念を生成し，分析ワークシートは一概念一ワークシートとする。
④ 同時並行で，他の具体例をデータから探し，ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していく。具体例が豊富にでてこなければ，その概念は他の概念と包含させるよう調整するか有効ではないと判断する。
⑤ 生成した概念の完成度は類似例の確認だけでなく，対極例についての比較の観点からデータをみていくことにより，解釈が恣意的に偏る危険を防ぐ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。
⑥ 次に，生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し，結果図にしていく。分析結果を生成した概念とカテゴリーだけでその概要を簡潔に文章化する。

本稿においても木下が示すこれらの手順で分析を行った。

３．調査結果

本調査結果において「概念」は［　］，「カテゴリー」は【　】で示し，本稿ではこれ以降この用法による記述を行う。

３．１　特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を構築する過程

３．１．１　Ａコーディネーター結果図とストーリーライン

Ａコーディネーターが校内支援体制を確立するプロセスは，【避けることができない】，【子どもを見つめる】，【校内での壁】，【教師の使命を感じる】，【意欲的な実践】，【人との繋がり】【管理職のバックアップ】，【同僚からのバックアップ】，【学校外の人からのバックアップ】，【打開策の気づき】で構成される。

まず，Ａコーディネーターは，転勤による［環境の変化］や，年に一度変わる校務分掌や担当のクラスによって，［想定外の仕事］を任されたり，［困難事例との遭遇］を経験したりするなど，教師をしていて【避けることができない】出来事がきっかけとなり，このプロセスが始まる。特に様々な［困難事例との遭遇］によって，【子どもを見つめる】ようになっていく。［困難事例と向き合う］までには，【校内での壁】を感じながら，どうしたらよいのか考えたり，もがいたりするなど［困難事例に対する想い］を募らせていく。それでも自分の目の前にいる困難な事例の渦中にいる児童の様子を知り，なんとかしたいという気持ちになり，［困難な状況にある児童を受け入れる］ことで［困難事例と向き合う］ようになる。これまでは，受け入れざるをえない【避けることができない】出来事が，【子どもを見つめる】ことを通して，次第に自分自身が何をするべきであるかという［役割の気づき］へと進展し，教師として努力を重ねるようになっていく。休みの日に自分の時間を大切にしつつも，地域行事に参加したり，職員室の先輩や地域の人と就業後に子どもたちの話をしたりすることで，さらに【教師の使命を感じる】ようになり，再度【子どもを見つめる】ようになる。

【教師の使命を感じる】ようになればなるほど，時に【校内での壁】に阻まれる。しかし，【同僚】【学校以外の人】の【人との繋がり】によって【打開策への気づき】が行われ，自分のクラスの子どもたちのためだけではなく，子どもたちが楽しく学校で過ごすことができるように［子どものための授業づくりと工夫］を行い，【意欲的な実践】が行われていく。仕事の実績を積むことによって，［同僚関係の構築］が進み，［保護者との関わり］も促進されていく。中でも，【管理職のバックアップ】は，【人との繋がり】を促進させる重要な役割を担っている。

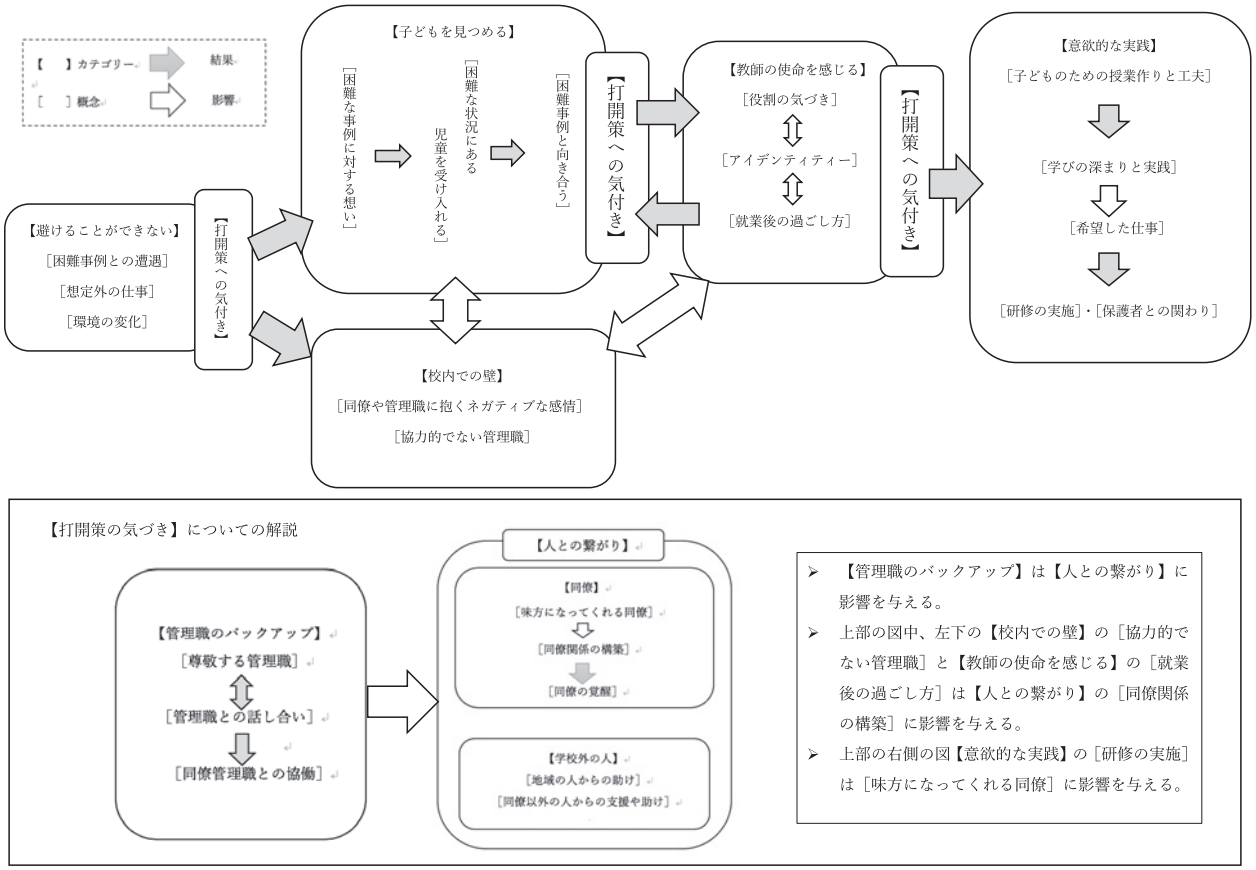

図１　Ａコーディネーター結果図

３．１．２　Ｂコーディネーター結果図とストーリーライン

３年目のＢコーディネーターが校内支援体制を確立しようとするプロセスは，【避けることができない】，【打開策を求めて】，【困難ケース】，【動く】，【意欲的な実践】，【検討】，【後押し】で構成される。

ある日［想定外の仕事］であったコーディネーターに任命され，何をしたら良いかもわからず［困惑］する日々を過ごすところからこのプロセスは始まる。コーディネーターとしてまず何をするべきなのか，何をしなければならないのかと【打開策を求めて】，［管理職への相談］や他校のコーディネーターから［情報収集］を行っている。しかし同時に【困難ケース】はＢコーディネーターの元に舞い込んでくる。［困難な保護者］の対応は容易ではなく，どのように対応するべきかについても【打開策を求めて】他校のコーディネーターに［情報収集］を行ったり，［管理職への相談］を行ったりしている。そして［困難な保護者］対応を行う間に［仕事として割り切る］ことの大切さを知るようになる。

そして，Ｂコーディネーターは，コーディネーターとして何をするべきなのかが明らかにならないままに【動く】ようになる。コーディネーターとして「何かをしなくては」という［教師としての責任感］が動機付けとなり，［思案］しながら［手探りの実践］を進めていく。特別支援教育に対しての知識が豊富な［同僚への相談］を通して支援体制の案を作り［同僚との協働］を行っていくようになる。支援を進めて行く中で解決策が見つからず［八方塞がり］な状態になることもあるが，［同僚への相談］を通して［手探りの実践］を再度行っていく。

そして，【動く】ことで，［気づき］が増え，自身の実践について［反省と計画］を行うようになる。年度の始まりには目標を定め，その目標に向かってさらに【動く】ようになる。また，【動く】うちに［同僚の力になりたい］という想いと支援が必要である子どもをクラスで活躍させてあげたいという［子どもへの想い］が芽生え，それらが動機付けとなって【授業】の中で［授業づくりと工夫］が行われるようになる。

［管理職からのバックアップ］と自治体の提供する［整った研修体制］は手探りながらも【動く】ための【後押し】となりこの【後押し】は整っていなかった校内支援体制を整えていくために非常に重要な要素となっている。

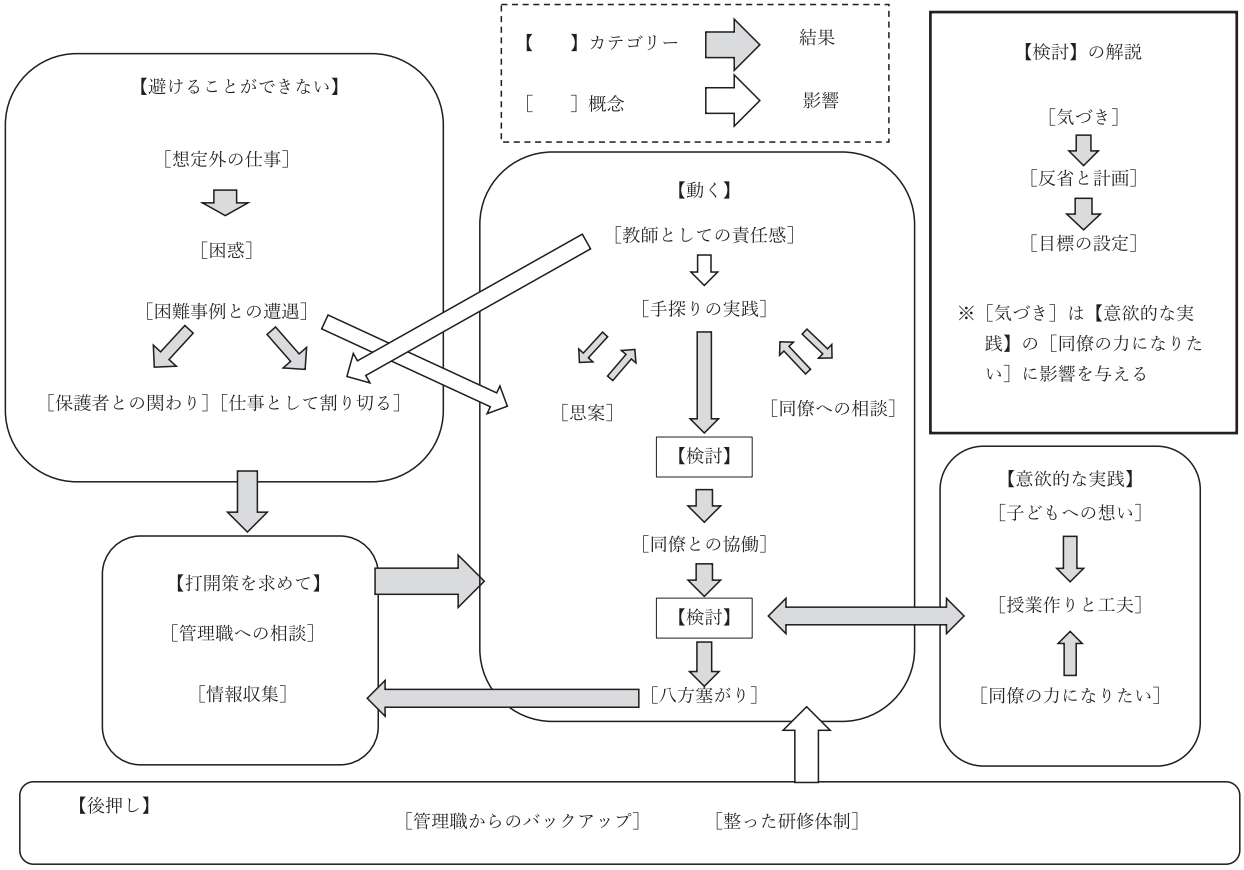

図２　Ｂコーディネーター結果図

３．１．３　Ｃコーディネーター結果図とストーリーライン

コーディネーター経験が8年のCコーディネーターが校内支援体制を確立しようとするプロセスは，【動く】，【校内の人々】，【繋がる】，【自分なりの検討】，【時代の流れ】で構成される。

Cコーディネーターは特別支援教育の担任として10年ほど経験を重ねコーディネーターとして任命された。コーディネーターとして任命されてからは，コーディネーターの仕事をよく知る先輩の教員や，外部専門機関の先生たちにどのように仕事をしていけば良いかというアドバイスをもらいながら【動く】ようになる。［取り出し支援や同僚の相談に応じる］など，［仕事への責任感］を持ち【動く】ことが，［同僚のサポート］に繋がり，取り出し支援については保護者からの反応も非常に良く，［保護者との関係］を構築していく。［取り出し支援や同僚の相談に応じる］中で，外部専門機関と【繋がる】ことも多く，［専門家の助言］を得ながら［同僚へのサポート］を行っていく。

一方で【校内の人々】は校内支援体制を作る上で影響を与えており，［校内支援体制作りにおける管理職の介入］があると，Cコーディネーターは［緩やかな受け止めと対応］を行い校内支援体制に反映させている。その際には，［同僚］との関係も保ちながら活動する様子が見られる。［校内支援体制づくりにおける管理職の介入］の背景として管理職に対しての［専門家からの助言］が多くあり，介入によって実働せざるを得ない担任との間に入り，［緩やかな受け止めと対応］を行っている。

［専門家からの助言］を繰り返し受ける中でCコーディネーターは専門家の助言通りに支援を行うことが本当に正しいことのなのだろうかと［疑問視］するようになる。専門家の方々が提案することを［実現は困難ではないか？］と考えるようになり，どのような支援が担任の先生や子どもたちにとって良い支援なのかといことについて［模索］している。この【自分なりの検討】は今もなお続いているという。

加えて，Cコーディネーターはコーディネーター事業が始まった草創期からコーディネーターを務めており，特別支援教育が理解され，校内支援体制が整っていった背景には【時代の流れ】が影響していると語っている。［時代の流れによる意識の変化］によって，校内委員会が開催されるようになったり，周囲の教員も特別支援教育に対して理解するようになったりしたようである。

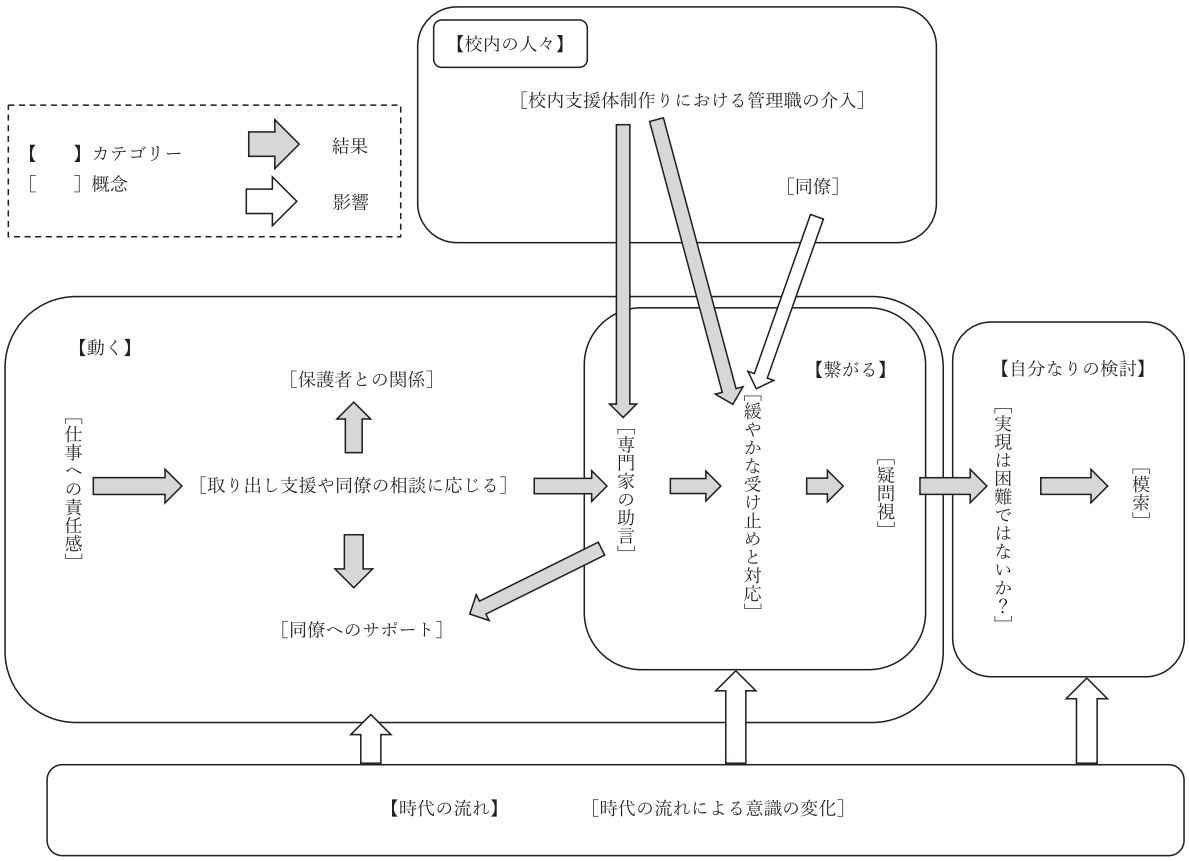

図３　Ｃコーディネーター結果図

３．１．４　Ｄコーディネーター結果図とストーリーライン

Ｄコーディネーターが校内支援体制を確立しようとするプロセスは，【避けることができない】，【動き出す】，【後押し】，【意欲的な実践】，【悲観する】である。

学期の途中であるにもかかわらず，学校長からコーディネーターに任命されるという［想定外の仕事］を引き受けたところからこのプロセスは始まる。コーディネーターの仕事は何であるかということについては全く無知であったため，周囲の教師や学校長から［言われるがまま仕事をこなす］のと同時に，［困難事例の対処］を行わなければならなくなる。仕事の量が激増し，［不満を抱く］ことが増えていく。しかし，［言われるがまま仕事をこなす］ことで，これまで気がつかなかった学校の体制やコーディネーターの仕事が見えてくるようになり，［視野の広がり］を感じるようになっていく。学校長からの任命や，任される仕事をこなしていくことは，教師として【避けることができない】状況である。

コーディネーターの仕事をこなしていると，［わからない］ことも多く，対処しきれない事例も増えてくることで自分自身の［実力を知る］ことになる。その後コーディネーターとして役割をしっかりと果たしたいという想いは［見返したい］という気持ちに変わり，コーディネーターとして［学ぶ］動機付けになっていく。しかし，［学ぶ］にもその仕事量の多さから研修への参加が制限され，思うよう行動できないことから，［不満を抱く］ようになる。しかし，［同僚からのバックアップ］，［管理職からのバックアップ］によって再度【動き出す】ようになる。また，自分と［同じ状況の人に出会う］ことによって［視野の広がり］を経験する。

［学ぶ］ことによって，【意欲的な実践】を行うようになるが，【悲観する】ことも増える。【意欲的な実践】とは，学びを実践に結びつけ，子ども達の成長から［成果を感じる］ことによってコーディネーターとしての仕事を意欲的にこなしていく様子である。［研修の開催］によって，同僚の信頼を構築し，［同僚からのバックアップ］を受けやすくなる。一方で，システム整備が行われていないことなど，［学んだことと現実のギャップ］を感じるようになり，具体的な支援が思うように進まないことに対して［焦燥感］を感じるようになる。しかし，精神的にも【後押し】されることによって，再度［困難事例の対処］を行っていくようになる。

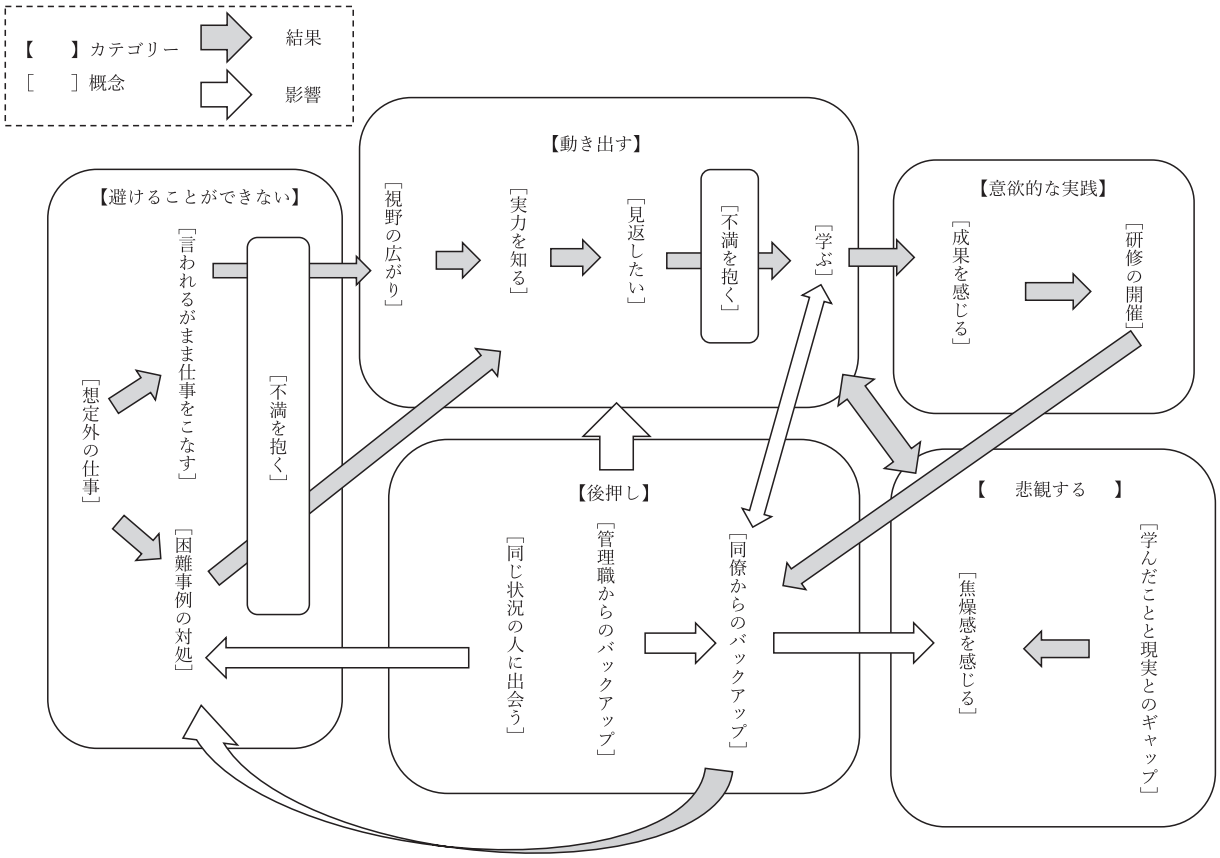

図４　Ｄコーディネーター結果図

３．２　校内支援体制を確立するために行った活動や経験の共通性

これまで，４名のコーディネーターについて特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を構築する過程でどのような実務を経験してきたかについて個別に検討を行ってきた。４名のコーディネーターのコーディネーターとして指名されてから校内支援体制を構築しようとしている様態はそれぞれのストーリーラインで示した通りである。ここでは，「４名の特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を確立するために行った活動や経験の共通性は何か」という視点でA～Dコーディネーターの校内支援体制構築の過程で生成されたカテゴリーの共通性に注目し，校内支援体制を構築するプロセスはどのようなものであるのかということについて検討した。

上記の視点において検討を行った結果，A～Dコーディネーターの校内支援体制構築プロセスには表２に示したように，おおよそ３つの段階があると言える。

４名のコーディネーターの結果図を見ると，まず，混乱や困惑を経験し模索しながら活動し始め，経験を積むと意欲的に活動を行っていることがわかる。そこで，混乱や困惑の気持ちを抱く時期を「困惑期」，意欲的に活動を行い始める時期を「意欲的実践期」とし，そして困惑期から抜け出し，「意欲的実践期」に向かうまでの時期を「活動期」としてそれぞれの該当されるカテゴリーを一覧にすると上記表２のようになった。

そこで，表２の結果をふまえ，A～Dコーディネーターのストーリーラインからどの専門性がどの段階で必要とされたり発揮されたりしていたのかについて抽出し，校内支援体制構築プロセスについて検討を行った。

３．３　カテゴリー別に抽出された専門性

以下の表３～表６は，A～Dコーディネーターが校内支援体制を構築する上で家塚・加瀬（2019）で明らかとされた特別支援教育コーディネーターの専門性や資質能力がどの場面で発揮されたり必要とされたりしたのかについて明らかにしたものである。まず，具体例をストーリーラインから抽出し，その具体例に該当する専門性や資質能力が何かについて解釈しまとめた。その上で表７ではA～Dコーディネーターの校内支援体制構築プロセスにおいて，A～Dコーディネーターがどの専門性を発揮したり必要としたりしたのかについて一覧にした。以下，それぞれの段階について考察していく。

３．３．１　困惑期

A，B，Dコーディネーターは，自身の転勤や管理職の転勤，または自身がコーディネーターに指名されるなど，環境の変化が起こることによって混乱や困惑を経験している。しかし，「教師一般に必要とされる人間愛や教育愛がある」ことや，「仕事に対する責任感がある」という資質能力を持っていたことによって，自身の状況を受け入れ，困惑しながらもコーディネーターとしての役割を果たそうとしていたと解釈できる。

この困惑期では「特別支援教育に関する基礎的知識（制度的・社会的背景・動向等）」がB，Dコーディネーターにおいては必要とされているが，Aコーディネーターには基礎的知識に関する具体例は示されておらず，専門性としても抽出されなかった。これは，AコーディネーターとB，Dコーディネーターの特別支援教育に関する知識量の違いに関係していたのではないかと考えることができる。コーディネーターに指名されるまでに様々な経験を積み，校内支援体制を整えていたAコーディネーターは制度としてコーディネーターが導入され，校内支援体制を整えるように指示があった際にも，「市教委から話を聞いたんですが，なんのことかわからないという人がほとんどで，私は密かに『あー，もうやり始めていることなんだ』と理解しました。」と語っている。Aコーディネーターが得てきた知識や経験は，新しい出来事を経験する際の不安や困惑の軽減になっていたと捉えることができる。

表２　校内支援体制構築プロセス

人物	困惑期	活動期		意欲的実践期	振り返り	影響	
A	【避けることができない】	【子どもを見つめる】	【教師の使命を感じる】	【意欲的な実践】		【打開策への気づき】	【校内での壁】
B	【避けることができない】	【打開策を求めて】	【動く】	【意欲的な実践】	【検討】	【後押し】	
C		【動く】		【繋がる】	【自分なりの検討】	【校内の人々】	【時代の流れ】
D	【避けることができない】	【動き出す】		【意欲的な実践】	【悲観する】	【後押し】	

表３　Ａコーディネーターにおけるカテゴリーごとに必要とされた専門性

【避けることができない】	専門性・資質能力
３年目からは校務分掌が体育主任と防災主任に加え，視聴覚まで担当しました。年配の先生は『できない』という人が多かったから，するしかなかったんですよ。	・仕事をやり遂げる責任感がある
【子どもを見つめる】	専門性・資質能力
クラスには今でいうADHDかなと思うような児童が４人～５人いました。また，虐待されている児童もいました。周囲の先生からは大変だと言われていたけれど，僕自身は大変だと思ったことはなかったかな。	・子どもの心理を理解している ・障害のある子を理解している ・障害に対応した具体的支援・指導方法を知っている ・障害に対応した支援・指導を行うことができる
まぁ誰もどうしていいかわからないよっていうような中で，ただ自閉症と言われている子どもの行動が不全というか，まとまらないということの他に生活能力も極めて低くて…もう『どうしていいかわからない』っていう状況が３ヶ月間続いたんですよ。で，これは勉強し直さないといけないなって。だから大学院に行って勉強し直そうと思いました。	・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 ・学ぶ姿勢がある
内留中の授業で，そういう走り回る子を見事にのせて勉強させる先生がいらっしゃって。先生が勉強されてきたTEACCHっていうのを初めてそこで見せてもらって，それを勉強して彼らにやってみようって思ったんですよ。	・学んだ知識を活かして実践しようとする
お母さんは『校長と話したい』って言うんだけど，私が全て引き受けたの。『私が校長代理です。』って。『そうですか，辛かったですね。』とか言いながら。本当に疲れるよ。	・聞き上手である ・相手の理解力を考慮することができる ・保護者の精神状態を考慮することができる
小学校は絆切っちゃいけないっていうから毎日行ったんだけど。お母さんが精神の手帳持ってないからどうにもできないって。『これ虐待だよね？』って言っても児相は動けないとか。	・関わりの頻度の深さについて配慮することができる ・どの関係機関と連携する必要があるか気づくことができる
地域の人に子どもたちの家の様子を聞いたら，みんな遊んじゃってるって言ってた。暴走族のお兄ちゃんとかいっぱいいたの。お弁当を作って持っていったのは数えられないくらいあったかな。	・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 ・具体的な支援体制を協議することができる
【校内での壁】	専門性・資質能力
支援会議では，ぽろっと報告だけするんだよ。『今S先生に見てもらってまーす。』って。それだけ。イライライライラするよ。イライラするから（もっと子どものことを話そうって）言ったよ。でも言っても通じないもん。通じなかったね。	・自らを抑制することができる
管理職はね，障害児学級とか障害児教育とかを下に見るような風潮で。この学校偉いんですよ。古い学校で。校長会会長みたいな人がなるんですよ。すると，障害児学級を下に見ているというか。	・交渉力・人間関係調整力
【教師の使命を感じる】	専門性・資質能力
面白い授業は大切だし，授業で子どもが変わると思った。その頃くらいから大変な子どもに寄り添うことが大切だと思った。障害児学級のことが気になったんです。	・子どもの心理を理解している ・障害のある子を理解している
やっぱり見えない，聞こえないと言われる人が，レバー付きのカセットテープのレコーダーをバンってやって北島三郎聞いて表情が緩むとか，手を目的的に使っているというのは感動的だった。通常級もすごく楽しかったけど，あぁこういう仕事がしたいと強く感じた。	・教師やコーディネーターとしての理想や目標を持つことができる
土日も仕事をしていました。土曜日の午前中は授業をして，昼からは授業書を作るという日々を過ごしていました。日曜日は地域の行事が盛んだったので，地域の運動会にはよく駆り出されていました。体育主任の仕事だと言われていたので。でも，ここで地域の人と仲良くなることができたんです。	・情報収集・情報共有ができる ・自ら動いて情報を収集することができる ・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 ・コミュニケーションを取るきっかけを作ったり，場に参加したりする
【意欲的な実践】	専門性・資質能力
交流もないから，うちのクラスには交流に入れたの。わざわざ。歩けて座っていられる子だったら交流をさせてみようという感じ。初年度からそれをやっていたんだよ。関係ができたクラスにお試しで入れて。	・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
まずはね，感覚統合が大事だと思っていたから，感覚統合と言葉の時間っていうのを作ろうよって言った	・具体的な支援について提案することができる
『一人一人個別の教育計画を作りませんか？』って頑張った。反対もなければ賛成もなくってさ。	・個別の指導計画/個別の教育支援計画を実際に作成することができる ・個別の指導計画/個別の教育支援計画の作成を支援することができる
通常級でそのまま保証してくださいって困った時には勉強相談室に行くんだよって。軽度の子たちを見てたの。登録は公簿上は支援学級なんだけど，公にせずに困った時だけ勉強相談室に来るって形にしたの。それで，10人を一緒にみたり。	・柔軟性のある意思表示ができる
どうして良いかわからず，スーパーバイザーのM先生にたくさん教えていただいたんです。	・学んだ知識を活かして実践しようとする ・素直にアドバイスを聞き入れる柔軟性がある

「特別な研修もなくコーディネーターやらされて」って言ってて。大変だっていう話をたくさん聞いた。	・校内研修を情報交換の場として活用することができる ・聞き上手である
生活指導と特別支援が重なり合っているような分掌じゃなきゃ役に立たないよっていうのを本に書いたんですよ。	・情報収集・情報共有ができる
放火する子を診てくれる人がいなくてS先生に連絡して，そしたら有名な児童精神科医を紹介してもらって。土曜日だったら教育相談って形で見てあげるからおいでって言われて。両親と私とでT大学附属病院まで行ったの。	・担任援助や支援を行うことができる ・教育相談を行うことができる ・両親援助を行うことができる ・関係機関の役割について十分に知っている ・どの関係機関と連携する必要があるか気づくことができる ・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
【打開策の気づき】	専門性・資質能力
校長先生に確かね，S先生と談判したんだと思う。『このままじゃ学校潰れるのでなんとかしませんか？』って。そしたら，『そう思ってる』って。	・交渉力・人間関係調整力がある
「国語はこの系統立ててやります。算数はこうします，図工はこうします。」って指導計画を全部細かく作ってたから『うちはこうします！』って言った	・特別支援教育に対応した支援・指導を行うことができる
校長先生はこの学校はとにかく閉鎖的だと…学力がつかなきゃこの子たちの将来は危ういって言ったの。俺はね。	・管理職と具体的な支援について話し合うことができる ・管理職の理解協力を得ることができる
発達検査やったよ	・発達・知能検査を行うことができる
職員室でワイワイガヤガヤしてましたね『校外学習行くんだけど，あの子，援助つけれないかな？』とか，具体的な策を毎日のように明日こんな授業があるんだとか，安全確保とか，どうしたらあの子わかるかな？とか。	・コミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりする ・情報収集や情報共有 ・担任援助や支援を行うことができる
民生委員や，市議会議院，地域の人と飲んだり話したりしていると，その話の中で虐待事例が発覚したこともあったんです。	・コミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりする
学力検査をやるってのを，大学の先生のご提案で地域の有力者会議を作ったんですよ。そしたら，「なんのためにやるんだ？」ってなって。学校の状態を説明したんです。	・交渉力，人間関係調整力がある

表4　Bコーディネーターにおけるカテゴリーごとに必要とされた専門性

【避けることができない】	専門性・資質能力
「今の校長先生に声をかけられましたね。結局引き受けたのは，いやぁー，『やれ』って言われたからですね。それしかないですよね。」	・仕事をやり遂げる責任感がある
「色んなクレームとかですよね。一番ひどかったのは，いじめられてて学校に行けないって言うんですけど，その保護者の言っていることがまぁなんていうんですかね，保護者の言ってることもおかしいみたいな。病的だったようにも思います。そういう人に1年目の11月くらいから5時間くらい電話したりですとか。まぁ，毎日ではないですけど，週に2回は5時間とか，夜中の12時くらいまで付き合ってたりとか。」	・教育相談を行うことができる ・両親援助を行うことができる ・聞き上手である
「どうすればいいんだろうってなった時にもちろんSSWさんも子ども家庭センターとかも紹介してるんですけど…」	・関係機関の役割について十分知っている ・どの関係機関と連携する必要があるか気づことができる
参観日の日なんかは巡回して，ちょっと終わったら話しませんかとか言いながら。（自分から声をかけたり）偶然を装ったりとか。最近どうですかって声をかけて，こっちから，アウトリーチじゃないですけど。やっぱりそういうのは意識してますね。電話も結構かけるようにしていますね。	・調整するタイミングを配慮することができる ・関わりの頻度の深さについて配慮することができる ・コミュニケーション力がある
「休日しか会えない面談できない保護者の方とかたまにあるんですよね。そういう時はしょうがないから，土日でも良いですよって言って会ってお話しちゃうこともありますね。」	・柔軟性ある意思表示をすることができる
【打開策を求めて】	専門性・資質能力
『本当に何をしたらいいですかね？』って校長先生とそんな話をしてたのがあって…	・コミュニケーション力がある ・管理職の理解協力を得る事ができる
まぁ，管理職と話しますね。基本は。管理職と相談してどうしていきましょうかって。	・管理職と具体的な支援について話し合う事ができる
先輩が近隣校にいるので，その児童支援コーディネーターが集まる会っていうのがあるんですけど，その会議に行って，『どんなことやってるんですか？』って聞いて情報もらって帰ってくるってことをしていました。	・自ら動いて情報収集を行う事ができる ・コミュニケーション力がある
「他の学校のコーディネーターの先生とまぁ飲んだりなんかしながら，どうしようかなって話になった時にやっぱり最後クラスで活躍できる子にしていきたいっていうのがあって，どうしていこうかなぁってなって。」	・コミュニケーションを取るきっかけを作ったり，場に参加したりする

【動く】	専門性・資質能力
「（積極的にこれまで取り組んできたのは）暇なんですよ。職員室に居たくないし。暇なんですよ本当に。いや，職員室に居づらいじゃないですか。ただ本当にそうですよ。一人でなんかね。担任の先生は大変そうにして去って行くみたいな。俺は何をやってんだってちょっと耐えられなかったってのもあったのかもしれないですね。それで，積極的に教室に行こうとしたのかもしれないです。」	・仕事をやり遂げる責任感がある
「とりあえず教室に入って一緒に先生と働こうって。その先生と。困ってる先生がいたらとりあえずそこに入って一緒にやろうって。」	・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 ・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
「T2 って言ったら聞こえはいいですけど，雑務やったりとか。その子の指導を一緒にしたりとか。こう関わりながら子どもの様子を見ようって。そうじゃないと，先生たちの受けが悪いんですよね。ただ見に来たみたいな感じで。やっぱりそうなんですよね。先輩の先生とか怖いじゃないですか。行って，この子かみたいな感じでメモだけとってて，何しに来たんだって言われるのもいやだし。まぁ，そんな先生いないんですけどね！なんとなくね。とにかく「なんでもやりますから！」みたいなね。「なんでもしますから！連絡帳私が書いておきますから！」って。やってましたね。そっちの方が子どものことを知れたかな」	・発信側の意図を尊重する事ができる ・交渉力，人間関係調整力がある ・障害に対応した支援・指導を行う事ができる ・情報収集・情報共有ができる
「うーん，まぁ，何していいかわからないって言いながら，まぁでも自分一人で考えてたような気がします。今思うと。」	・思考することができる
「M先生がいてくれるので，隣の席に。どうしようかって二人で悩んで，素人２人が悩んでるみたいなとこあるんですけど。でもMさん詳しい所あるんで。どうしてこうかって話して。とりあえず２人で面談してみようって親呼んでしたりとか。そんな感じですかね？」	・同僚に相談する事ができる
「若い先生なんかが多いからその先生に対しては結構普通の学級内の授業についてもちょっとこんな風にやってみてよとアドバイスしたりとか。」	・担任援助や支援を行うことができる ・コミュニケーション力がある ・同僚からの信頼がある ・交渉力，人間関係調整力がある ・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
【検討】	専門性・資質能力
「でもまず，この学校で困ってる子を見つけるとこからいこうって。ずっとやってたんですけど。何にもならなかったんじゃないかって。今思うと。」	・自分の活動を振り返る事ができる
「これがいいやり方なのかどうかってのはわからないんですけど。色々やってみようかなって。取り入れたいことも色々あって。」	・これまでの体制を振り返り再構築する事ができる ・教師やコーディネーターとしての理想や目標を持つ事ができる
「クラスでは何人かつまんないっていう子がいても授業って進められるんですよね。（取り出し指導では）１対１とか２対１とかでやっているんで，そこがちょっと難しいなって思いますけど。まぁその子に合わせてうまくのせながらやっていくって感じですかね。まだまだ他の学校がどうしているのかはわからないですけど。勉強してやっていこうかなって。」	・学ぶ姿勢がある
【意欲的な実践】	専門性・資質能力
「若い先生なんか，失礼な言い方かもしれないですけど，この子すごく困ってるのに，全然行き届いてないじゃんってこともあるし，一生懸命先生がやってるんだけど，全然いい方向に向かないで，他の子がおろそかになってることも見てきてるし，その中でもやっとくよって感じですよね。」	・担任援助や支援を行う事ができる ・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 ・同僚からの信頼がある
「（若い先生が）落ち込んでたりしてたら誘って飲みに行きますよ。でも，そこでは仕事の話はしないって感じですかね？わざとしないですね。仕事の話はやめようって。」	・コミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりする
「こーゆうこと頑張ったよってその子のファイルをやりとりしているんです。（取り出しをして予習なんかをした日には）必ず当ててよとかメモなんかしています。」	・障害に対応した具体的支援・指導方法を知っている ・障害に対応した支援・指導を行うことができる
「取り出し支援の基準としては，教室内でわからなくって本当に困っている子。（勉強がわからなくって）本当に遅刻気味になっちゃうような子っているんですよね。」	・教師一般に必要とされる人間愛や教育愛がある
学力検査をやるってのを，大学の先生のご提案で地域の有力者会議を作ったんですよ。そしたら，「なんのためにやるんだ？」ってなって。学校の状態を説明したんです。	・交渉力，人間関係調整力がある
【後押し】	専門性・資質能力
「こっちからけしかけるわけじゃないですけど，校長先生，教頭先生 来てくださいってやって，ここが今問題で，ここが困ってるんですけどって言えばちゃんとやってくれますよ。でも忙しいんですよね。校長先生も教頭先生も。だからこっちのタイミングも難しいんですけどね。」	・柔軟性，学ぶ姿勢，仕事をやり遂げる責任感 ・コミュニケーション能力

表5　Cコーディネーターにおけるカテゴリーごとに必要とされた専門性

【動く】	専門性・資質能力
「お願いしますって言うとみなさん貴重な時間に取りだしをやってくれたんですね。しかし，計画を立てるのが，週末にダーっと立てなきゃいけないので，それは結構負担だったですね。」	・仕事をやり遂げる責任感がある ・交渉力，人間関係調整力がある
「私もそれで困ってる先生に相談を受けて，話は聞かされて，一緒に話をしてっていうのはちょくちょくあって，それがあくまでも特別支援の発想の視点からこういう風にしたらいいですよってことにもならず，そうだね，大変だね，相当苦労してるねとかそういうことを相当やったんですね。」	・特別支援教育全般に関する基礎的な知識がある ・障害に対応した具体的支援・指導方法を知っている ・障害に対応した支援・指導を行うことができる ・担任援助や支援を行うことができる ・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 ・コミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりする ・同僚からの信頼がある
「保護者の方に会うたびに最近の様子をお伝えするようにしたら，『あーそうですか』って言ってくれて…」	・関わりの頻度や深さについて配慮することができる ・コミュニケーション力がある
【繋がる】	専門性・資質能力
「コーディネーターの制度が始まってすぐに，外部の専門家が来てアドバイスをくれるっていう制度があって，巡回指導みたいな，それもほとんど同時にスタートしたんだと思うんだよ。よくその先生と話をした記憶があるかな。学校に来ていた外部の専門家は民間団体だけど市と提携していたと思います。今でもその先生たちは色々アドバイスしてくれてますね。」	・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 ・素直にアドバイスを聞き入れる柔軟性がある
「ケースを設定したら，IEPを作るんですよ。（専門家の方に）IEPを作ってくださいと言われて。IEP作るのは私と担任の先生と相談して作るんですけど。IEPを持って外部の方がお見えになった時に，お子さんの様子を見ていただいて，その後担任の先生の話をしてアドバイスをくださるんですけど」	・個別の指導計画/個別の教育支援計画を実際に作成することができる ・個別の指導計画/個別の教育支援計画の作成の支援を行うことができる
（IEPを作ることは）もちろん僕も一緒にやるんだけど，（職員から）「なんでそんなにやらなきゃいけないの？」みたいなね，そう言うことをご当人の先生じゃなくて，ほかの先生から言われたこともあるし，「すいませんね」みたいな。それはちょっと大変だったかな。これが２年続いたかな。研究が続いている間はそれを取り持たざるを得なかった。仕方なく。	・交渉力，人間関係調整力 ・発信側の意図を尊重することができる ・自らを抑制することができる
（専門家に）どこまで言ってもらうかということは私も悩んでいるんです。ズバッと言ってもらうのはそれは基本的にはしない。それをどのようにバランスを保てばいいかって言うのをずっと考えてる。（外部の先生と，担任の先生との間で）どうバランスを取るか。	・客観性，中立性に配慮することができる
『お子さん，相当苦手な部分が大きいから支援級の方がいいんじゃなですか？』って言うのも，簡単には言い難いので。でも，取り出ししていたら，「いや，支援級じゃないですか？」って外部の人から（簡単に）言われて，「あーそうですか。」ってなって。だからもちろん保護者の方からのご希望があれば，それはもちろん逆らえないですけど，なんかそう言うことを切り出すのって結構デリケートな部分があるじゃないですか。	・人と人を繋いだり調整したりことができる ・保護者の精神状態を考慮することができる
【自分なりの検討】	専門性・資質能力
（研究の中で専門家と連携をした結果よかったと思うことは）そう言う考え方とか理念とか視点とか，今日日の現場では必要なんだなってことはある程度みんなにわかってもらえることはできたかな。その点では少なからずよかったとは思っていますけど。具体的に実態として子どもにどこまで還元されたかなって話になると，そこは結構難しいと思いましたね。	・教師一般に必要とされる人間愛や教育愛がある ・思考することができる
「私の場合には，相談できる人はほとんどいなかったので，自分でなんとか消化するってそれしかなかったんですよね。結局はね。本は読んでましたね。WISCの専門書とかね。」	・学ぶ姿勢がある ・学んだ知識を活かして実践しようとする ・自ら動いて情報を収集することができる
【検討】	専門性・資質能力
「でもまず，この学校で困ってる子を見つけるとこからいこうって。ずっとやってたんですけど。何にもならなかったんじゃないかって。今思うと。」	・自分の活動を振り返る事ができる
「これがいいやり方なのかどうかってのはわからないんですけど。色々やってみようかなって。取り入れたいことも色々あって。」	・これまでの体制を振り返り再構築する事ができる ・教師やコーディネーターとしての理想や目標を持つ事ができる
「クラスでは何人かつまんないっていう子がいても授業って進められるんですよね。（取り出し指導では）１対１とか２対１とかでやっているんで，そこがちょっと難しいなって思いますけど。まぁその子に合わせてうまくのせながらやっていくって感じですかね。まだまだ他の学校がどうしているのかはわからないですけど。勉強してやっていこうかなって。」	・学ぶ姿勢がある
【校内の人々】	専門性・資質能力
「今の校長とその前の校長は，私に任せている仕事については全面的にバックアップされていたので，ありがたかったですね。そこが大事だと思いますね。」	・責任と権限がある

「（バックアップしてくれなかった）管理職もいましたね。これまでにも色んなことがたくさん嫌でしたよ。長くやってるとそういうこともありますよ。最近は色んな方がいらっしゃるし，いらっしゃいましたし。（校長と教職員との間に入っていたこともあるが，）でもそれってどんな仕事していても同じようなものでしょ？」	・管理職の理解協力を得ることができる ・管理職と具体的な支援について話し合うことができる
これまでにも色んなことがたくさん嫌でしたよ。長くやってるとそういうこともありますよ。	・自らを抑制することができる ・交渉力，人間関係調整力
コーディネーターの仕事ではない別の部分で同僚もいたし，良く接してくれていたから。（一教員としての調和がされていたってことですかね？）そうそう。そういう意味ではとっても恵まれてたと思うので。それで何とかなったんでしょね。コーディネーターの立場として私がしているということをみんなよくわかってたってことですね。	・同僚からの信頼がある
「担任の先生とどうしようかって雑談混じりのアドバイスめいたことをちょくちょくやってたみたいな。雑談は放課後とかにしていましたね。基本的には私から話しかけに行きますね。」	・コミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりする ・コミュニケーション力がある
【時代の流れ】	専門性・資質能力
管理職は２人か３人変わりましたが，（校内の体制は管理職が変わっても）何も変わらなかったですね。（管理職が変わっても校内支援体制が変化しなかったのは）その頃は特別支援教育支援が草創期だったからじゃないかな？だから，（管理職から）ケース会議なんかも「やって！」って言われたことはないし校内委員会にしてもそうだし。（昔は行っていなかったが今は行っている）	・具体的な支援について提案することができる ・具体的な支援体制を協議することができる ・情報交換の場として活用することができる ・校内委員会を計画的に実施することができる ・校内委員会を開く意図を理解している
昔の校内体制と比べて，やっぱり校内支援できてるなって感じるのは今の方が圧倒的にできています。端的には取り出しがたくさん出来てるってことですかね？	・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 ・障害に対応した支援・指導を行うことができる ・障害のある子どもの教育課程に関する知識がある ・個別の指導計画/個別の教育支援計画を実際に使用することができる ・情報収集・情報共有・発信を行うことができる

表6　Dコーディネーターにおけるカテゴリーごとに必要とされた専門性

【避けることができない】	専門性・資質能力
年度の途中で前任のコーディネーターが病気療養に入ったので，コーディネーターのポストを誰かが代わりにしなければならなかったんです。…支援学級のパートナーが変わることに加え，分掌が増えることに不安を覚えましたが，お世話になった先輩の分まで頑張らなければとも思い，引き受けるしかありませんでした。	・仕事をやり遂げる責任感がある ・教師一般に必要とされる人間愛や教育愛がある
家庭で過ごしている児童の虐待案件や，不登校，保護者の養育の問題について毎日コーディネーターの元に話が舞い込んできましたが全てを校内で解決しなければならなくなっていました。	・障害に対応した具体的支援・指導法を知っている ・障害に対応した支援・指導を行うことができる ・関係機関と連携を取るために「関係機関の役割」について十分知っている ・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
コーディネータの仕事を急にさせられて，これまでの自分の仕事もこなさなければいけない状況について職員室でよく笑話に変えながらよく話をしていました。	・自らを抑制することができる ・コミュニケーション力がある
【動き出す】	専門性・資質能力
「１度調べだすと，たくさんの疑問が湧いてきました。その疑問を解決するためにまた調べるということをして教育委員会にも質問をたくさん行うようになりました。すると思った以上にどの人も何も詳しく知らないということに気がつきました。」	・学ぶ姿勢がある
保護者から相談を受け，それを解決するためにはどう考えても学校だけでは難しいという案件の時に，誰に相談したら良いかすらわかりませんでした。色々調べる中で，ソーシャルワーカーの存在を知りましたが，ソーシャルワーカーは人数もいないので，実際に動いてくれることはほとんどありませんでした。	・関係機関の役割について十分に知っている ・どの関係機関と連携する必要があるか気づくことができる
次の一手が出ないのは，自分の知識や経験不足だと思いました。何も知らないし，コネクションも持っていないから目の前で泣いている保護者に何もしてあげられないんだと思いました。	・教師一般に必要とされる人間愛や教育愛がある
年度末に個別の指導計画や教育支援計画を教育委員会に提出するように求められました。それまで，教育委員会の指導主事が「この学校は何の計画もないままに支援体制を組んでいる」というレッテルを貼られていたので，見返すチャンスが来たんだと思い，詳細な個別指導計画と教育支援計画を作成して提出しようとしました。そうなると，それについて詳しく知らないといけないので，一所懸命に調べて書き上げました。	・個別の指導計画/個別の教育支援計画を実際に作成することができる

不登校児童の対応をしていた先生から，「自閉症スペクトラム」研修がとてもよかったという話を聞き，自分も参加してみようと思い神奈川LD学会の研修会に参加するようになりました。	・専門的力量を研修を通して身につけることができる
【自分なりの検討】	専門性・資質能力
（研究の中で専門家と連携をした結果よかったと思うことは）そう言う考え方とか理念とか視点とか，今日日の現場では必要なんだなってことはある程度みんなにわかってもらえることはできたかな。その点では少なからずよかったとは思っていますけど。具体的に実態として子どもにどこまで還元されたかなって話になると，そこは結構難しいと思いましたね。	・教師一般に必要とされる人間愛や教育愛がある ・思考することができる
「私の場合には，相談できる人はほとんどいなかったので，自分でなんとか消化するってそれしかなかったんですよね。結局はね。本は読んでましたね。WISCの専門書とかね。」	・学ぶ姿勢がある ・学んだ知識を活かして実践しようとする ・自ら動いて情報を収集することができる
市内の研修には積極的に参加しました。特に，特別支援学校のコーディネーターが主催しているコーディネーター研修には全て参加しました。その学校のコーディネーターには，学校の相談をしたり，困った時に助けてくれる人はいないかなどよく電話をして話をしたのを覚えています。	・自ら動いて情報を収集することができる ・教育相談を行うことができる
【意欲的な実践】	専門性・資質能力
新１年生として入ってくる保護者の対応をすることで，「１年生の不適応が減ったという実感もありました。」や，「支援体制を確立していくと，子どもたちの顔色が良くなったり，他の先生たちも子どもの成長を感じられるようになる瞬間が実感としてあった」ようです。	・教育相談を行うことができる ・両親援助を行うことができる ・担任援助や支援を行うことができる ・子どもの心理を理解している ・障害のある子を理解している ・障害に対応した具体的支援・指導方法を知っている ・障害に対応した支援・指導を行うことができる
この年は，支援を必要とする児童に対してどのような手順で支援が進んでいくのかということにつて積極的に会議で他の先生たちに知らせるようにしました。個別指導を行うにしても，その手順や，特別支援学級への措置変更がどのような手順で進められていくのか，そして特別支援教育を受けている児童がどのような進路を進んでいくのかということについて私も一生懸命調べましたし，研修も行いました。	・校内研修で専門的な内容を取り扱うことができる ・校内研修を計画的に実施することができる ・情報交換の場として活用することができる ・情報収集，情報共有ができる ・個別の指導計画/個別の教育支援計画の作成の支援を行うことができる
「クラスでは何人かつまんないっていう子がいても授業って進められるんですよね。（取り出し指導では）１対１とか２対１とかでやっているんで，そこがちょっと難しいなって思いますけど。まぁその子に合わせてうまくのせながらやっていくって感じですかね。まだまだ他の学校がどうしているのかはわからないですけど。勉強してやっていこうかなって。」	・学ぶ姿勢がある
【悲観する】	専門性・資質能力
様々な相談を受けましたが，結局具体的な支援も提供できずに卒業してしまった児童もいます。中学校でほとんど支援が受けられない中で，小学校がすべき支援はどんなものだろうかということについてもよく考えました。	・思考する
同じことを同僚も思っていてくれたみたいです。校内で話をしてもこれ以上何もできないというような案件が何件か入ってきたからだと思います。連携することと，福祉方面と繋がることの難しさの中でできることをやっていくしかありませんでした。	・職員の協働性を高めることができる
【後押し】	専門性・資質能力
校長先生には行き詰まりを感じた時にはいつも話をしに行きました。特別支援教育のことについて詳しい先生ではなかったですが，とても親身に聞いてくださった気がしています。	・具体的な支援について提案することができる ・具体的な支管理職と具体的な支援について話し合うことができる
私自身もコーディネーターをしている学校には長年務めていたので，管理職も周囲の先生も『先生は学校のことも子どものこともよく知ってくれているから』というような雰囲気を持ってくれているようには感じていました。	・同僚からの信頼がある
困難事例が舞い込んできた時に支えになったのは，先輩の先生や周囲の助けてくれようとしてくれる同僚でした。校長先生は基本的にはずっと味方でいてくれましたし，事務職員のＭさんもよく私の話を聞いてくれました…辛い時に話を聞いてくれる人や，『なんとかなるよ』と言って協力してくれる先輩がいたことは何よりの救いでした。	・同僚に相談をすることができる ・素直にアドバイスを聞き入れる柔軟性がある
飲み会にはよく参加しました。若い頃は，学校の飲み会に参加することも面倒だったのですが，職場のみんなと砕けた場面で話をすることで，その人の性格や考え方を改めて見直すこともできたし，話がしやすくなったかなと思います。	・コミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりする

表７　段階別専門性分類

人　物	あらかじめ持っていたと考えられる専門性	困惑期	活動期		意欲的実践期	振り返り	影　響	
A 知識あり 経験あり	基礎的知識 障害理解	【避けることができない】	【子どもをみつめる】	【教師の使命を感じる】	【意欲的な実践】		【打開策への気づき】	【校内での壁】
		資質能力	基礎的知識 障害理解 校内委員会 内的調整 情報収集・情報共有・情報発信 資質能力	障害理解 外的調整 情報収集・情報共有・情報発信 資質能力	基礎的知識 障害理解 校内委員会・研修 個別の指導計画・個別の教育支援計画 外的調整・内的調整 情報収集・情報共有・情報発信 資質能力		障害理解 教育相談 外的調整 情報収集・情報共有・情報発信	外的調整 内的調整
B 知識なし 経験なし		【避けることができない】	【打開策を求めて】	【動く】	【意欲的な実践】	【検討】・[思案]・[相談]	【後押し】	
		基礎的知識 教育相談 内的調整 資質能力	外的調整 情報収集・情報共有・情報発信 資質能力	障害理解 教育相談・評価 外的調整・内的調整 情報収集・情報共有・情報発信 資質能力	障害理解 教育相談 外的調整 資質能力	評価・資質能力 内的調整 外的調整	資質能力	
C 知識あり 経験あり	基礎的知識 障害理解		【動く】		【繋がる】	【自分なりの検討】	【校内の人々】	【時代の流れ】
			教育相談 外的調整 情報収集・情報共有・情報発信 基礎的知識 障害理解 資質能力		個別の指導計画 外的調整・内的調整 資質能力	内的調整 情報収集・情報共有・情報発信 資質能力	外的調整・内的調整 資質能力	障害理解 校内委員会 外的調整
D 知識なし 経験あり	障害理解	【避けることができない】	【動き出す】		【意欲的な実践】	【悲観する】	【後押し】	
		知識理解 障害理解 内的調整 外的調整 資質能力	基礎的知識 研修 個別の指導計画・個別の教育支援計画 教育相談 情報収集・情報共有・情報発信 資質能力		障害理解 校内委員会・研修 個別の指導計画・個別の教育支援計画 教育相談 情報収集・情報共有・情報発信	基礎的知識 外的調整・内的調整	外的調整 資質能力	

※　基礎的知識：特別支援教育全般に関する基礎的知識
障害理解：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

これは，Cコーディネーターにも該当する。

前章でも述べたが，表7を見ると，Cコーディネーターは困惑期に該当するカテゴリーが存在しない。Cコーディネーターは指名された際の気持ちを「（同僚が，コーディネーターの仕事は）こういうもんだよって話を教えてくれて後は外部機関の先生が色々来るから教えてくれるし，同時に研修に行かないと行けなかったし，研修に行くとこんなことをやるんだなってわかったので，あまり困惑とかはなかったですね。」と語っている。Cコーディネーターは特別支援学級の担任経験もあり，不足している知識は周囲の専門家や研修によって補うことができていたことが推測できる。そのため，困惑期を経験することなくコーディネーターの活動をすぐに行うことができていたと解釈できる。

一方で，Bコーディネーターの「4月からコーディネーターと言われて生活をしていきました。まず…。『本当に何をしたらいいですかね？』って校長先生とそんな話をしてたのがあって…」や，Dコーディネーターの「それまで特別支援教育に携わっていたのにかかわらず，特別支援教育を支えている仕組みについては全く知らなかったことに気がつきました。」の具体例には，特別支援教育に関する基礎的知識がほとんどなかったことが示されており，これらが混乱や困惑の原因となっていたのではないかと考えることができる。

特別支援教育コーディネーターは，コーディネーターとして指名されたその日から校内で役割を果たすことが求められる。B，Dコーディネーターのように，特別支援教育に関する知識が少ないコーディネーターについては，混乱や困惑を経験しその過程で特別支援教育の知識やコーディネーターの役割についての情報が必要であることに気づかされるのだろう。A，Cコーディネーターのように，コーディネーターに指名される以前に，特別支援学級の担任経験があることや，特別支援教育に対しての知識があること，またはコーディネーター経験があることによって，指名後の「混乱」や「困惑」を回避して活動できる可能性がある。しかし，この「混乱」や「困惑」を含む【避けることができない】という経験もまた，コーディネーターにおける専門性の獲得に寄与している可能性もあるため，学校長による指名の段階で知識や経験のあるコーディネーターを指名する必要があるかについては今後も検討が必要である。

３．３．２　活動期

活動期では，連携・連絡調整（主に外的調整）・PDCA（主に教育相談）・情報収集・情報共有・情報発信についての専門性を発揮したり必要としたりしていることが示された。活動期には【動く】や【動き出す】などのカテゴリーが分類される。このカテゴリーではコーディネーターが学校の特別支援教育を総合的にコーディネートし始めている段階であるため，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に該当する「連携・連絡」，「PDCA」，「情報収集・情報共有・情報発信」という専門性がここで発揮されたり必要とされたりしているということは言うまでもない。そして，この「活動期」までにどのコーディネーターも「特別支援教育全般に関する基礎的知識」や「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整理・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」を必要としていることがわかる。Dコーディネーターの「保護者から相談を受け，それを解決するためにはどう考えても学校だけでは難しいという案件の時に，誰に相談したらよいのかすらわかりませんでした。」の具体例はその典型であり，困難事例を対処するためにはある程度の知識が必要であったことが示されている。

そして，どのコーディネーターもその知識を習得するために「情報収集」の専門性を発揮したり必要としたりしている。Bコーディネーターの「先輩が近隣校にいるので，その児童支援コーディネーターが集まる会っていうのがあるんですけど，その会議に行って，『どんなことやってるんですか？』って聞いて情報もらって帰ってくるってことをしていました。」の具体例からも，動くための知識を自ら集めなければならなかったことが示されており，「情報収集・情報共有ができる」，「自ら動いて情報を収集することができる」という専門性が重要となっている。

また，連携・連絡調整では「外的調整」が主に発揮されたり必要とされたりしていると考える。外的調整とは，管理職の理解協力を得たり，関係機関と連携するために連絡をとったりすることを指す。A，B，Cコーディネーターは関係機関と連携したり，校内で個別指導を行ったりする際に，支援の必要なクラスに入り状況を把握した後に管理職や同僚へ相談している。そして，具体的に関わりを持つ中で「内的調整」を必要としているのである。また，「外的調整」の中でもA，B，Dコーディネーター全員に該当した専門性として，「コミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりする」が挙げられる。この専門性を発揮することによって，同僚関係が構築され校内支援

体制の構築が促進されていくため，この段階においてコーディネーターが積極的にコミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりすることは重要であると言える。

また，B，C，Dコーディネーターはこの段階で「教育相談」についての専門性を発揮したり必要としたりしているが，これはコーディネーターになるとすぐに保護者の対応をする必要があったことが挙げられる。保護者対応の技能や，特別支援教育の知識がこの段階で習得できていなかったとしても，コーディネーターは保護者の対応を行うことが求められる。その場合に，「聞き上手である」，「コミュニケーション力がある」という資質能力を持ち合わせていると，教育相談に対応することができるのだろうと考える。

３．３．３　意欲的実践期

この段階では，それぞれのコーディネーターが自ら率先して提案したり，管理職や同僚からの協力を得たりして実践を行っている。具体例としては，研修の開催や担任支援，個別指導が挙げられ，「活動期」で得た知識や経験をアウトプットする段階であることがわかる。「意欲的に実践する」ということは，外的調整における専門性を発揮しているということであるが，同時に「内的調整」における専門性が非常に重要であることが４人のデータからも明らかとなっている。Aコーディネーターは「通常級でそのまま保証してくださいって困った時には勉強相談室に行くんだよって。軽度の子たちを見てたの。登録は公簿上は支援学級なんだけど，公にせずに困った時だけ勉強相談室に来るって形にしたの。それで，10人を一緒にみたり。」と述べており，個別の指導を行う際に保護者との「内的調整」を行っていたことを語っている。また，Cコーディネーターは外部専門機関と連携を行った際の教員とのやりとりについて，「（IEPを作ることは）もちろん僕も一緒にやるんだけど，（職員から）『なんでそんなにやらなきゃいけないの？』みたいなね，そう言うことをご当人の先生じゃなくて，ほかの先生から言われたこともあるし，『すいませんね』みたいな。それはちょっと大変だったかな。」と語っており，教員との間で「内的調整」を行っていたことがわかる。

実践を行っていくためには，周囲の人との関わりが発生し，その関わりの中で「調整する」という専門性が必要となってくる。コーディネーターは「外的調整」と「内的調整」に関する専門性を発揮することで校内支援体制を構築するための意欲的な実践を行うことができるのである。また，研修の開催や担任支援，個別指導などの実践を行っていくためには，個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が必要となり，校内委員会を開催することよって作成のための情報収集や情報共有を行う必要がある。そのため，この段階においては必然的にこれらの専門性の獲得が重要であると言える。

３．３．４　振り返り

「振り返り」にあたるカテゴリーが抽出されていたのはB，C，Dコーディネーターである。コーディネーターが校内支援体制を構築する過程の中で，どの段階でこの振り返りに該当するカテゴリーを経験しているかについてはそれぞれのコーディネーターによるが，共通して内的調整である「思考することができる」という専門性を抽出することができた。Dコーディネーターの「様々な相談を受けましたが，結局具体的な支援も提供できずに卒業してしまった児童もいます。中学校でほとんど支援が受けられない中で，小学校がすべき支援はどんなものだろうかということについてもよく考えました。」が典型的な具体例であるがこの具体例のようにB，Cコーディネーターも自身の活動を振り返り思考することによって新しい実践につなげようとしている。その際にBコーディネーターのように同僚や管理職に相談し新しい考えをめぐらせたり，Cコーディネーターのように本などから活動の模索を行ったりする場合もある。自身の活動を振り返り，思考することは支援や活動を促進させるために重要な要因となり，「思考することができる」という専門性を持つということはコーディネーター活動を促進し，校内支援体制を構築するために重要な専門性であると言える。

３．３．５　影響

どのコーディネーターもこの影響に分類されたカテゴリーは人との関係に関わるものであることがわかる。そして主に「外的調整」の専門性が抽出されており，特に「コミュニケーションをとるきっかけを作ったり場に参加したりする」ことを全員が行っていることがわかった。既に前章においても述べた通り，コーディネーターがコミュニケーションを作る場に参加することによって，同僚，地域の人がコーディネーターと話をしやすくなるため，結果的に彼らとの関係が構築されていく。関係が構築されると，コーディネーターは同僚に相談をしたり管理職に理解協力を得たりしながら，具体的な支援を実行することができるようになっていく。この，コミュニケーションをとるきっかけ作

りや場への参加については，Aコーディネーターの「きちんと仕事をしていたというか，こう喋りながら，食べながら飲みながら，お茶飲みながらそういう時間があったので，職員室でワイワイガヤガヤしてましたね。」のように，意図せずして設定された環境に居合わせているだけの場合もあれば，Bコーディネーターの「（若い先生が）落ち込んでたりしてたら誘って飲みに行きますよ。でも，そこでは仕事の話はしないって感じですかね？ わざとしないですね。仕事の話はやめようって。」の具体例のように意図的に行っている場合もあるが，バックアップを受け，コーディネーターの行っている活動に協力してもらうためには，「コミュニケーションをとるきっかけを作ったり場に参加したりする」という専門性を発揮するということは非常に重要なことであると言える。

３．４　知識，経験の有無について

B，DコーディネーターはA，Cコーディネーターと比較すると，コーディネーターに指名された際に特別支援教育についての知識や経験が少なかったことがインタビューデータより明らかになっている。そのため，コーディネーターに指名されると何をして良いのかわからず，「困惑期」を経験し，「活動期」に至るまでにいくらか時間を要していることがわかる。一方で第３章でも示したが，知識や経験のあったCコーディネーターは困惑期を経験せずにすぐに動き出すことができている。知識や経験のあるコーディネーターが困惑期を経験しないということはAコーディネーターについても言えることである。

AコーディネーターにはB，Dコーディネーターも経験した「困惑期」に該当するカテゴリーが存在するが，これはAコーディネーターにのみ教師１年目からの経験についてのインタビュー調査を実施したため，教師経験の浅い１～６年目の頃の具体例が「困惑期」に該当するカテゴリー【避けることができない】が抽出されたためである。したがってAコーディネーターの「困惑期」はコーディネーターのものとしてではなく，教師１～６年目のものとしてであることを留意していただきたい。参考までにAコーディネーターのライフステージにおける出来事をまとめたものが表３であるが，実際のところAコーディネーターが特別支援教育コーディネーターとして活動し始めたのは教員23年目の頃であり，その際に行っていたことは，それまでに培ってきた経験と知識をもとに校内外での連携体制の強化である。このことからも，知識や経験はコーディネーターとしての役割を自覚させ活動を行うために必要不可欠なものであると言える。

つまり，コーディネーターに指名された段階で特別支援教育に対しての知識や経験がなければ「活動期」までに「困惑期」を経験するため，いくらかの時間を必要とすると考えらえる。しかし，A，B，Dコーディネーターは，「困惑期」において情報収集を行い，学ぶことで徐々に「活動期」へと移行している。また，その際に仕事をやり遂げる責任感を持っていることや，教師一般に必要とされる人間愛や教育愛を持っていること，学ぶ姿勢があることが「活動期」へ移行するための条件となっており，知識や経験の浅いコーディネーターを指名する場合においては，これらの資質能力を持ち合わせているコーディネーターを指名することによって，時間は要するがコーディネーターとしての役割を果たそうと努力することができるようになると考える。

４．おわりに

コーディネーターは指名されるとすぐに保護者の対応や子どもの対応を行わなければならず，①特別支援教育全般に関する基礎的知識，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を必要とする。しかし，これらが不足しているコーディネーターは，「困惑期」を経験し，コーディネーターとして活動するまでに，何をして良いのかわからない時間を過ごし，コーディネーターとして動き出すために時間を要していることが示唆された。しかし，コーディネーターが「教師一般に必要とされる人間愛や教育愛がある」ことや，「仕事に対する責任感がある」という資質能力を持っていると，困惑しながらもコーディネーターとしての役割を果たそうと努力していくようになり，「活動期」へと移行していく。一方で，指名された段階で特別支援教育の知識や経験があると，「困惑期」を経験せずに「活動期」からコーディネーターの活動が始まる。つまり，特別支援教育の知識や経験，子ども理解や指導力があることはコーディネーター活動を始める上でのアドバンテージになると言え，知識や経験のないコーディネーターについてはこの段階での研修の参加が「活動期」に移行するための有効な手立てであると言える。

「活動期」は，コーディネーターが学校の特別支援教育を総合的にコーディネートし始める段階であり，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に該当する「連携・連絡」，「PDCA」，「情報収集・情報共有・情報発信」という専門性が必要とされた。「困惑期」を経験した知識や経験のないコーディネーターも，自ら「情報収集」を行うことによって「活動期」では様々な事例をコーディネートしている。またこの段階では，「コミュニケーションを取るきっかけを作ったり場に参加したりする」という外的調整による専門性を発揮している。この専門性を発揮することによって，同僚関係が構築され校内支援体制の構築が促進されていく。コーディネーターが同僚関係を構築することは，コーディネーターの活動をバックアップしてもらえることに直結するため，この段階においてコーディネーターは積極的に同僚や管理職，地域の人々と関わり行動して行くことが求められる。そして，「振り返り」を行うことや，様々な人からの「影響」によって「意欲的実践期」へと移行していく。

「意欲的実践期」では，「活動期」で得た知識や経験を研修や個別指導，教師支援，保護者支援などを通して，アウトプットを行う段階である。それぞれのコーディネーターによって実践の内容は異なるが，実践を行う際に「自らを抑制することができる」や「柔軟性のある意思表示ができる」など，「内的調整」についての専門性を発揮していることがわかった。コーディネーターが何かを実践するということは，様々な人と関わり合うということであり，コーディネーターにはその人々と良好な関係で活動を行う技能が求められる。そのため，「内的調整」における専門性がこの段階において重要になってくる。

また，研修の開催や担任支援，個別指導などの実践を行っていくためには，個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成や校内委員会の開催が必要となってくる。そのため，この段階においては，これらの専門性の獲得が必要不可欠であると言える。

このように，コーディネーターは，実務経験の中で段階を経て専門性を発揮したり必要としたりしており，自ら情報を得たり，活動を振り返ることによって校内支援体制を構築し専門性を獲得している。特別支援教育コーディネーターに必要とされる専門性については，まず，「活動期」（コーディネーターが活動を始める）までに①特別支援教育全般に関する基礎的知識，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が必要とされ，「活動期」，「意欲的実践期」では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が必要とされる。そして，「困惑期」を見てもわかるように，これらの専門性を獲得するためには「学ぶ姿勢がある」や「仕事をやり遂げる責任感がある」という「資質・能力・権限」を土台としている。この結果は，先行研究のレビューによって明らかとなった専門性の構造（家塚・加瀬，2019）と概ね同様の結果が得られたと言ってよいだろう。

コーディネーターは指名された段階で知識や経験の有無に関係なく，様々な事例を抱えることになる。A～Dコーディネーターのインタビューからも明らかであるが，それらを対処するコーディネーターは必要な専門性を模索しながら自力で獲得しようと努力している。校内の特別支援教育推進のためにコーディネーターが専門性を獲得することは急務であると言えるが，何のサポートもなくして実務の中で模索しながら自力で専門性を獲得しなければならないということはあまりにも無責任である。

考えられるサポートとしては，学校長が指名する段階において知識や経験を有している人物を指名するということも含め，研修への参加や，知識や経験のある周囲の人々のサポートが有効であると考える。また，参加するコーディネーターがどの段階でどの専門性を必要としているかということについても明らかにすることができるような自己評価シートの作成や，成長の段階や知識や経験の有無別に研修を構成することも重要であろう。

本稿では，A～Dという4名のコーディネーターの実務経験から専門性を抽出し，成長の段階と合わせて発揮されたり必要とされたりしている専門性ついて質的に検討してきた。しかし，コーディネーターの活動は，学校や地域によってそれぞれ異なり，必要とされる専門性も異なることが予想されることから，今後は量的な調査によってコーディネーターの成長段階と専門性の獲得がどのように関連しているのかについて明らかにしていく必要が考えられる。

文献

家塚麻琴・加瀬進（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　総合教育科学系Ⅱ，69，1-15.

家塚麻琴・加瀬進（2019）．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．東京学芸大学紀

要　総合教育科学系Ⅰ，70，189-201.
木下康仁（2015）．グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践―質的研究への誘い　弘文堂.
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.

特別支援教育コーディネーターの校内支援体制形成プロセスに関する研究

A Study of the Process of Special Needs Education Coordinators' Building a Support System in School

家　塚　麻　琴*1・加　瀬　　進*2

IETSUKA Makoto and KASE Susumu

特別ニーズ教育分野

Abstract

The purpose of this study was to clarify the process of special needs education coordinators' building a support system in school. The findings of this study were as follows:

1. There are three stage which are "Confusion stage", "Action stage", and "Active practice stage" and there are two area which are "Review" and "Effect" in the process of special needs education coordinators' building support system in school.
2. The expertise required by the special needs education coordinators to build a school support system varies from stage to stage.
3. The expertise required by the special needs education coordinators to build a school support system varies depending on whether or not they have a special need education classroom teacher experience and they have special need education knowledge.

Keywords: Special needs education coordinators, school support system, special needs education coordinators' expertise

Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨： 本研究の目的は，コーディネーターの校内支援体制構築プロセスについて明らかにした上で，そのプロセスの中でどの専門性を発揮したり必要とされたりしたのかについて検討し，特別支援教育コーディネーターの専門性の構造を明らかにすることであった。結果は以下の通りである。

1．特別支援教育コーディネーターの校内支援体制構築プロセスには，「困惑期」，「活動期」，「意欲的実践期」のおおよそ３つの段階と「振り返り」，「影響」の２領域が存在する。
2．特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を構築する際に発揮したり，必要とされたりする専門性は段階ごとに異なる。

*1　Yamaguchi elementary school (4-23-1 Shimoyamaguchi Yamaguchicho, Nishinomiya, 651-1412 Hyogo, Japan)
*2　Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

3. 特別支援教育コーディネーターが校内支援体制を構築する際に発揮したり，必要とされたりする専門性は特別支援学級担任の経験の有無や知識の有無によっても異なる。

キーワード: 特別支援教育コーディネーター，校内支援体制，特別支援教育コーディネーターの専門性