

特別支援教育

発達障害児のための支援システムに関する研究（２） －特別支援学校のセンターとしての機能の充実を図るツールの開発－

特別支援教育課 指導主事 小沼 順子（執筆責任者）
敦川 真樹，柿崎 修子，木村 琢生，
成田 章，飯野 茂八

要 旨

県内の全特別支援学校のコーディネーター等の実態と、学校コンサルテーションを進めるに当たっての課題を把握するために、質問紙による調査を実施した。実態調査を基に修正・再構成した「新支援ユニットモデル」を県内特別支援学校に提供し、使用効果の検証をした。その結果、使用者の69%が、小・中学校等支援に関する負担の軽減を感じたことが明らかになった。操作性やアクセス性の向上、小・中学校等での活用の検討が今後の課題として残された。

キーワード：センターとしての機能の充実 特別支援教育コーディネーター 支援システム
学校コンサルテーション

I 主題設定の理由

平成19年の学校教育法の一部改正、「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省，2007）により特別支援教育が本格的に始まり、通常の学級に在籍する発達障害を含む障害のある幼児児童生徒（以下、児童生徒等とする）に対しても適切な支援が求められるようになった。また、特別支援学校においては、在籍する障害のある児童生徒等の教育を行う他に、地域の障害のある児童生徒や保護者等のためのセンター的な役割を担うことが規定され、その役割の更なる充実が求められるようになった。さらに、現行の特別支援学校学習指導要領においても、特別支援学校はセンターとしての役割を果たすよう努めることが示された。同様に、小・中学校学習指導要領では、特別支援学校の助言または援助を活用しつつ、児童生徒等の障害等の状態に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが示された。

特別支援教育の開始当初、特別な教育的支援を必要とする児童生徒等への対応に苦慮していた幼稚園、小学校、中学校、高等学校（以下、小・中学校等とする）への支援は、児童生徒等への個別対応から、学校全体を対象とした特別支援教育に係る機能向上を目指す支援が求められるようになった。これに伴い、学校コンサルテーション（国立特別支援教育総合研究所，2007）が要望され始めた。

国立特別支援教育総合研究所（2007）は、「コンサルテーションとは、困難な問題に直面しているコンサルタントに、その問題や課題を評価・整理し、解決に向けてコンサルティの力量を引き出すための支援を行う相談」としているように、学校コンサルテーションを行うに当たって、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター、特別支援学級等指導員、巡回相談員（以下、コーディネーター等とする）には、課題解決のための多様な力量が求められ始めた。中でも、従来特別支援学校で担当していた児童生徒等の枠を超え、発達障害のある児童生徒等への効果的な支援方法を提供する力、特別支援教育全般を俯瞰する力、小・中学校等の文脈を理解した上で適切な助言をする力等、これまで以上の専門性が求められるようになった。

学校コンサルテーションへの要望の高まりに伴い、コーディネーター等の負担感や困難さに関する声が聴かれるようになった。「平成23年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」（文部科学省，2012）によると、特別支援学校の約8割が小・中学校等の教員に対する研修協力・研修会等を実施しているものの、相談ニーズに対応できる人材の確保や多様な障害に対応できる教員の専門性の不足等、センターとしての機能を推進すべき役割にある人材に関する課題として掲げる学校が多い。これらコーディネーター等を取り巻く環境を背景に、当センター特別支援教育課（以下、当課とする）では、平成21年度からの2か年で、コーディネーター等を対象に、学校コンサルテーションを進めるに当たっての負担軽減に寄与できるツール「支援ユニットモデル」の開発を行った（柿崎ら，2011）。しかし、「支援ユニット

モデル」は、県内コーディネーター等の実際の負担感や困難さに対応したものとは言い難い状況にあった。

そこで、調査により本県のコーディネーター等の実態を把握した上で、「支援ユニットモデル」を修正した「新支援ユニットモデル」を作成し、県内の全特別支援学校に配付することで、コーディネーター等による学校コンサルテーションに係る負担が軽減するのではないかと考えた。

II 研究目標

特別支援学校のセンターとしての機能の充実を目指して、前研究で開発した「支援ユニットモデル」の修正・再構成を行い、特別支援学校のコーディネーター等が、小・中学校等を対象に学校コンサルテーションを進めるに当たって、より活用しやすい「新支援ユニットモデル」を開発することを目的とした。

III 研究仮説

県内の全特別支援学校のコーディネーター等を対象とした実態調査を行い、小・中学校等支援に関する負担感・困難さの要因の所在を把握する。その上で、「支援ユニットモデル」を修正・再構成した「新支援ユニットモデル」を作成し各校に提供することで、小・中学校等の文脈に適合した支援策の提供をすることができ、コーディネーター等が小・中学校等支援をする際に抱く負担感や困難さが軽減するのではないかと。ひいては、小・中学校等における特別支援教育が充実するのではないかと仮説を立てた。

IV 研究の実際

本研究は、平成23年度、24年度の2か年で行った。

1 1年次の研究

1年次の研究では、特別支援学校において主に学校コンサルテーションに携わるコーディネーター等に関する実態調査及び特別支援学級等指導員・巡回相談員（以下、巡回相談員等とする）報告書の分析を行い、コーディネーター等が学校コンサルテーションを進めるに当たっての課題を明らかにすることにした。

(1) 実態調査の方法

県内の全特別支援学校20校を対象に、質問紙による調査を実施した。回答者は、各校において学校コンサルテーションに携わる教員とした。期間は、2011年7月から8月であった。

調査内容は、①属性（教員歴、特別支援学校教員免許の所持、小・中学校等教員経験歴、研修歴、役割の指名に伴うやりがい、他校コーディネーター等との連携等）、②小・中学校等支援に関すること（小・中学校等における支援経験の有無、負担感・困難さの有無、負担感・困難さの要因、小・中学校等支援に必要な力）、③学校コンサルテーションに関すること（学校コンサルテーション経験の有無、学校コンサルテーションの実施形態等）、④コーディネーター等の役割遂行に関する自由記述の4項目から構成され全22項目であった。

回答様式は選択肢を用いたが、一部自由記述による回答も得た。自由記述の分析に当たっては、文意からキーワードを抽出し、KJ法（川喜田、1967）を参考にカテゴリー名を付与して分類した。

(2) 1年次の結果と考察

回収率は95%であった。回答数は94、うち回答に欠損項目があったものを除いた有効回答数は89であった。

ア 属性について

コーディネーター等の年齢層は、30歳代が16%、40歳代が43%、50歳代が41%であった。なお、20歳代は0%であった（図1）。特別支援学校教員免許は、91%が所持していた。教員歴は、10年未満が1%、20年未満が32%、30年未満が48%、30年以上が19%であった。そのうち、特別支援教育の経験歴は10年未満が8%、20年未満が35%、30年未満が43%、30年以上が14%であった。一方、小・中学校等における経験のない教員が69%であり、経験のある教員の31%を大きく上

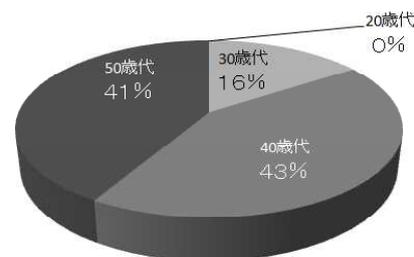


図1 コーディネーター等の年齢層

回った。また、小・中学校等の経験歴は、5年以上の教員が57%であるのに対して、5年未満が43%であった。

コーディネーター等に指名されたことによるやりがいについては、39%がやりがいを感じている反面、23%が負担感を抱えていることが明らかになった。また、「どちらともいえない」が38%であった（図2）。

コーディネーター等のうち92%が当センターで開催する研修講座の受講経験があり、66%が大学や出版社等が企画運営する研修（以下、任意団体研修とする）を受講していた。

他校コーディネーター等との連携については、連携がなされているとの回答が43%であり、逆に連携がなされていないとの回答は22%であった。

イ 小・中学校等支援に関すること

小・中学校等支援の経験は81%の教員があり、経験なしの19%を大きく上回った。小・中学校等を支援する上で43%が何らかの負担を感じ、負担を感じていない教員は28%であった（図3）。

負担感の要因としては、①自身の多忙感、②自己充足感の不足（例えば、提案した支援方法が適当であったかどうか不安である）、③自校における補欠体制の不十分さ等が挙げられた。

小・中学校等支援に対する困難さを感じる教員が54%であり、逆に22%の教員が困難さを感じていなかった。困難さの要因としては、①自身の発達障害に関する情報や経験の不足、②相手校の特別支援教育に対する理解不足、③相手校の校内支援体制が挙げられた。

小・中学校等を支援するに当たって必要と思われる力としては、①発達障害児童生徒への具体的な支援方法、②行動上の問題への対応、③アセスメント、④発達障害の特性理解が挙げられた。

ウ 学校コンサルテーションに関すること

学校コンサルテーションを知っている教員が57%、知らない教員は43%であった。実際に学校コンサルテーションを実施した経験がある教員は27%であり、73%が未経験であった。実際に行った学校コンサルテーションの形態としては、研修会等を通して情報提供を行う情報提供型が、校内委員会等を通じ課題を協働で解決する協働解決型を大きく上回った。

エ コーディネーター等の役割遂行に関すること

コーディネーター等の役割を遂行するに当たっては、①自身の勉強不足、②使命感、③自己研修が必要などが上位として挙げられた。使命感や自己研修、ネットワーク構築などの中には、「自分は相手校にとって役立つ情報を提供できているか」といったマイナス意見だけでなく、「責任を持って取り組みたい」のような積極的な意見も挙げられた。これら積極的な意見をプラス意見とし、詳細に分析したところ、比較的教員経験の浅いコーディネーター等にプラス意見が多く認められた。

オ 小・中学校等支援による負担感とその関連要因

表1に、小・中学校等への支援をする上での負担感とフェイスシートの項目との相関（Pearsonの相関係数：PASW Statistics18を使用）について分析した結果を示した。小・中学校等支援による負担感と役割名、小・中学校等教員の経験の有無、特別支援教育に関する任意団体研修への参加の有無、勤務校のある地域、地域内の他校コーディネーター等との連携状況において、有意な相関が認められた。一方で、年齢や教員歴、小・中学校等への支援回数とは有意な相関は認められなかった。小・中学校等を支援するに当たっての困難さについても、負担感同様の傾向が認められた。

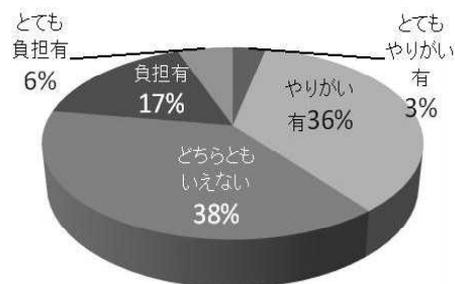


図2 役割の指名によるやりがい

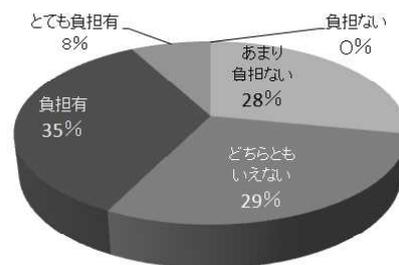


図3 小・中学校等支援による負担感

表1 小・中学校等への支援をする上での負担感とフェイスシートとの相関関係

	小中経験	役割 教相	研修歴 任意	勤務地	連携
r	.212*	.296**	.283**	.436**	.392**
p	.046	.005	.007	.000	.000
N	89	89	89	89	89

以上の結果から、県内のコーディネーター等は、年齢が40歳以上、特別支援学校教員免許状を所持し、小・中学校等の教員経験がない教員が指名され、当センターの研修講座や任意団体研修に参加し自己研鑽に努め、コーディネーター等の役割の指名に対して、どちらかというやりがいを感じている教員であると概括することができた(図4)。小・中学校等を支援するに当たって、多くの教員が負担感や困難さを感じ、その要因として、多忙さや自己充足感の不足、自身の勉強不足や経験不足、相手校の校内体制等の問題を挙げ、小・中学校等を支援するに当たっては、発達障害の特性理解やアセスメント、発達障害児への具体的な支援方法、行動上の問題への対応力等を重要視していることが明らかになった。



図4 県内コーディネーター等の姿

(3) 巡回相談員等報告書の分析

平成22年度の巡回相談員等に関する報告書の全てを分析の対象とした。報告書の要請理由に着目し、分類・整理した。

その結果、要請理由は上位から、①行動上の問題への対処、②障害特性の理解、③進路指導に関すること、④具体的な支援方法であった。また、校内研修会における講師の依頼や校内委員会への参加要請も挙げられた。

実態調査及び巡回相談員等報告書の分析から、本県のコーディネーター等は、比較的経験豊富な教員が担当しているケースが多いものの、多くのコーディネーター等は小・中学校等支援に伴い負担を感じており、小・中学校等教員の経験がないものが多いため、学校文脈に応じた支援ができていないかどうかが不安に思っていること等を背景に、①小・中学校等の経験不足を補うもの、②発達障害児に対する具体的な支援方法を段階的に理解できるものの2点を「支援ユニットモデル」修正の方向として掲げることにした。

2 2年次の研究

2年次の研究では、1年次の研究成果を基に「支援ユニットモデル」の修正及び再構成をした「新支援ユニットモデル」を作成し、その効果の検証を行った。

(1) 「新支援ユニットモデル」の構成

表2に「新支援ユニットモデル」の構成を示した。前研究で開発した「支援ユニットモデル」は、「アセスメント」「具体的支援方法」等の項目別に辞書的な構成であったため、実際に支援をするに当たっては、使用者が対象の学校のニーズに応じて組み合わせを考える一手間を要した。

そこで、「新支援ユニットモデル」では、コーディネーター等が、学校コンサルテーションを進める際の時系列を軸に大項目を設定し、各項目にさらに下位項目を設け、定義—具体的な方法—関連する機関—参考文献等の順で示した。

1年次の結果から、「新支援ユニットモデル」には、新たな項目として「校内研修会への対応」を設け、指導主事が研修講座等で使用しているプレゼンテーション資料を付加することにした。

(2) 「新支援ユニットモデル」の作成

「新支援ユニットモデル」は、全てMicrosoft社のPowerPoint 2007を用いて作成した。使用者が、研修会等でそのままスライドとして使用できるようにスライド版とスライドの説明文を付加したノート版(図5)の2種類をPDF化した上で、CDに保存した。

県内特別支援学校には、1校当たり1枚のCDを配付した。

(3) 使用効果に関する調査

県内の全特別支援学校20校を対象に、質問紙による調査を実施した。回答者は、各校で学校コンサルテーションに携わる教員とした。期間は、2012年7月及び11月の2回であり、いずれも郵送による回収であった。

行動上の問題のアセスメント
【行動観察:条件差の比較】

・行動上の問題が起きる場面と起きにくい場面の条件差を比較しましょう。	場面間の比較				
	<table border="1"> <tr> <th>場面</th> <th>場内での比較</th> </tr> <tr> <td>・教室自由遊び ・休憩時間 ・放課後 ・学校行事</td> <td>・個別学習時間 ・定時補修 ・体育</td> </tr> </table>	場面	場内での比較	・教室自由遊び ・休憩時間 ・放課後 ・学校行事	・個別学習時間 ・定時補修 ・体育
場面	場内での比較				
・教室自由遊び ・休憩時間 ・放課後 ・学校行事	・個別学習時間 ・定時補修 ・体育				
	<p>特徴 何をするべきかわからなかった活動がある。あるいは、場面間の条件差が、どの程度まで理解し生かすにできていないかがわかる。</p> <p>対応 状況に応じた対応、対応、改善</p>				

起こりにくい場面は、「**発達しにくい場面**」であること。
ならば、起こりにくい場面で「**発達し**」が待てる工夫をすることで改善できるのではないかな?

目の前で行動上の問題を起こしているお子さんがいる場合、私たちは「何とかがその行動をなくそう」と努力します。
そのため、行動上の問題を起こしている場面だけに注目しがちです。

残念ながら、行動上の問題を起こしている場面だけを詳細に分析しても、効果的な支援方法を導き出すことは困難です。
なぜならば、行動上の問題を解決するためのヒントは、行動上の問題を起こしていない場面に隠れているからです。

前のスライドで示したように、行動問題の起こりにくい場面を特定したら、次の段階として、起こりにくい場面と起こりにくい場面の条件差を比較しましょう。

その上で、上がった条件から、考えられることをまとめると、それが行動上の問題改善のヒントになります。

図5 「新支援ユニットモデル」(ノート版)

表2 「新支援ユニットモデル」の全体構成

A	<p>学校に出向くにあたって</p> <p>01 相談の心構え</p> <p>02 学校コンサルテーションとは</p> <p>03 学校に出向くにあたって</p>	<p>1 学校に出向くにあたって</p> <p>資料1 校外支援シート</p> <p>資料2 支援体制チェックシート</p> <p>資料3 授業(教師)の観察ポイント</p> <p>資料4 授業(子ども)の観察ポイント</p> <p>資料5 対人関係・社会性の観察ポイント</p> <p>資料6 領域別の観察ポイント</p>	<p>1-1 発達障害の特性と理解(小・中)</p> <p>1-2 発達障害の特性と理解(高)</p> <p>2 特別支援学級の教育課程</p> <p>3 授業のユニバーサルデザイン化</p> <p>4-1 保護者への対応の基本</p> <p>4-2 保護者への支援</p> <p>5 自分を知ることを知る(障害の告知)</p> <p>1 特別支援教育コーディネーターへの支援</p> <p>資料1 支援プログラム</p> <p>資料2 子どもの気になる行動への対応チェックリスト</p> <p>2 校内委員会への対応</p>
B	<p>支援を始めて</p> <p>01 学校のニーズに応じて</p> <p>02 子どものニーズに応じて</p> <p>03 担任のニーズに応じて</p>	<p>1 校内研修会への対応</p> <p>2 校内支援体制への対応</p> <p>1 障害特性に応じた支援</p> <p>2 行動上の問題への対応</p> <p>1 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成と活用</p> <p>2 授業のユニバーサルデザイン化の事例</p> <p>3 進路指導</p>	<p>1-1 発達障害の特性と理解(小・中)</p> <p>1-2 発達障害の特性と理解(高)</p> <p>2 特別支援学級の教育課程</p> <p>3 授業のユニバーサルデザイン化</p> <p>4-1 保護者への対応の基本</p> <p>4-2 保護者への支援</p> <p>5 自分を知ることを知る(障害の告知)</p> <p>1 特別支援教育コーディネーターへの支援</p> <p>資料1 支援プログラム</p> <p>資料2 子どもの気になる行動への対応チェックリスト</p> <p>2 校内委員会への対応</p> <p>1 発達障害の特性に応じた支援</p> <p>2 読むのが苦手な子</p> <p>3 文字を書くのが苦手な子</p> <p>4 不器用な子</p> <p>5 忘れ物が多い子</p> <p>6 落ち着きのない子</p> <p>7 友達関係を築くのが難しい子</p> <p>8 授業中、ちよっかいを出す子</p> <p>1 行動上の問題への対応</p> <p>資料1 方略シート</p>
C	<p>資料</p> <p>01 法令等</p> <p>02 就学指導関連手続き</p> <p>03 手帳取得手続き</p> <p>04 専任家チーム招請手続き</p> <p>05 発達障害児のための福祉サービス、相談・支援機関</p>	<p>1 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成と活用</p> <p>2 授業のユニバーサルデザイン化の事例</p> <p>3 進路指導</p>	<p>1 個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成と活用</p> <p>2 授業のユニバーサルデザイン化の事例</p> <p>3 進路指導</p>

使用前の調査内容は、①属性（教員歴、役割、役割の指名に伴うやりがい）、②小・中学校等支援に関すること（小・中学校等の支援経験の有無、小・中学校の支援をするに当たっての負担感）、③「支援ユニットモデル」及び「新支援ユニットモデル」について、④コーディネーター等の役割遂行に関する自由記述であった。使用後の調査内容は、①小・中学校等支援について（役割の指名によるやりがい、小・中学校等支援の有無及びやりがい）、②「新支援ユニットモデル」の使用効果について（使用の有無、未使用の理由、役立った項目、参考にならなかった項目、使用による小・中学校等支援に係る負担の増減）、③コーディネーター等の役割遂行に関する自由記述であった。

回答様式は選択肢及び自由記述であった。自由記述の分析に当たっては、文意からキーワードを1～2抽出し、分類・整理した。

(4) 2年次の結果と考察

回収率は100%であった。回答数は128、うち回答に欠損項目のあったものを除いた有効回答数は112であった。

ア 属性について

コーディネーター等の年齢層は、20歳代が4%、30歳代が23%、40歳代が35%、50歳代が34%、不明4%であった。40歳代及び50歳代が約7割を占めたが、昨年度に比較して、20歳代・30歳代の割合が増加した。コーディネーター等の役割に指名されたことによる負担感は、37%がやりがいありと答えた反面、17%が負担感を覚えていることが明らかになった。おおむね昨年度と同傾向であった。小・中学校等支援については、経験ありが72%、経験なしが28%であった。小・中学校等支援に係る負担感は21%の教員が負担なしと答えた一方で、41%が負担であると感じていることが明らかになった。

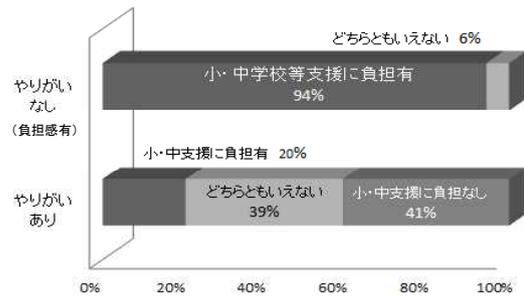


図6 役割指名によるやりがいと小・中学校等支援の負担感

図6に、コーディネーター等の役割の指名によるやりがいと、小・中学校等支援の負担感との関連を示した。コーディネーター等に指名されたことに対して負担感を抱いている教員のうち、94%が小・中学校等の支援に負担を感じており、負担を感じない教員は0%であった。一方、役割の指名に対してやりがいを感じている教員は、41%が小・中学校等の支援に負担を感じず、負担を感じるの20%を大きく上回った。

イ 「支援ユニットモデル」及び「新支援ユニットモデル」について

前研究で開発した「支援ユニットモデル」の周知については、存在を知っているが47%、知らないが53%であった。しかし、実際の使用状況に対する回答は、使ったことがあるが12%に止まり、使ったことがないの88%を大幅に下回った。

「支援ユニットモデル」を修正・再構成した「新支援ユニットモデル」に対する期待については、98%が「新支援ユニットモデルを使ってみたい」との回答をし、期待の高さが窺えた。しかし、実際に使用した教員は32%に止まった。「新支援ユニットモデル」未使用の理由については、CDの操作性、コンピューターの起動性に関すること、さらには自身の持ち得ている知識・技能で充足していること等が挙げられた。最も多い回答が、使用する機会がなかったというものであった。

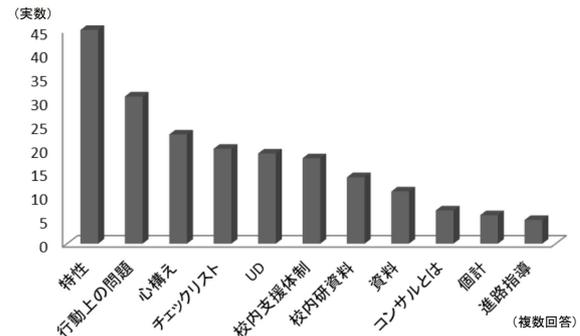


図7 「新支援ユニットモデル」の役立った項目

図7に「新支援ユニットモデル」の中で役に立った項目を示した。上位から、①発達障害の特性の理解、②行動上の問題への対応、③相談に向かう心構え、④チェックリストの順であった。これらは、昨年度の実態調査における学校コンサルテーションに必要と思われる力とほぼ合致した。さらに、役立った項目と年齢層の関連を分析すると、20歳代では、障害特性の理解、チェックリストなど、より基礎的な内容を求める傾向があり、30歳代・40歳代では各項目とも満遍なく使用していた。校内研修会の資料については、40歳代・50歳代での活用が顕著に多く、この年齢層への依頼の多さが窺われた。

「新支援ユニットモデル」の使用効果を、図8に示した。元々負担なしは3%、負担軽減が68%、どちらともいえないが29%であり、負担増加は0%であった。

コーディネーター等の役割に指名されたことによるやりがいと、「新支援ユニットモデル」の使用効果との関連を分析したところ(図9)、役割の指名に対してやりがいがあると回答した教員の93%が、「新支援ユニットモデル」による負担の軽減を認めており、元々負担を感じていない教員と合わせると100%であった。役割の指名に対して負担感があると回答した教員は、75%が負担軽減を認める一方、25%が効果の有無についてはどちらともいえないとした。さらに、役割の指名に対してどちらともいえないと回答した教員は、33%が負担が軽減したとの使用効果を認めるも、2倍以上に当たる67%がどちらともいえないとの回答であった。

ウ コーディネーター等の役割遂行に関すること

有効回答数112のうち、自由記述欄に記載されていた66を対象に分析した。前述したとおり、文意から1~2のキーワードを抽出したところ、38のキーワードに分類できた。これらを数量的に処理し、上位5に挙げたものを図10に示した。

その結果、自力解決、小・中学校等教員サポートツール、理解・啓発、研修会など、小・中学校等が自ら課題に取り組むことの必要性に関する項目が上位に挙げられた。これらは「平成23年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」(文部科学省、2012)で指摘された、小・中学校等教員が特別支援教育の重要性の理解に乏しいことや、必要性の浸透の不十分さと合致する内容であり、小・中学校等における特別支援教育の更なる推進・充実を要望する声は、全国的な傾向であることが窺われた。最も多い意見は、コーディネーター等同士の情報交換・ネットワークの必要性であった。

以上の結果から、当初、9割以上の教員がその効果を期待した「新支援ユニットモデル」は、実際のところ3割程度の使用に止まった。しかし、使用した教員のうち、約7割が小・中学校等を支援する上での負担感が軽減したと評価していることから、「新支援ユニットモデル」は、操作性やアクセスのしづらさ等に改善の余地を残しつつも、小・中学校等支援に係る負担軽減に一定の効果を示したといえよう。

また、「新支援ユニットモデル」の使用効果は、コーディネーター等の役割の指名によるやりがいに依存する傾向が認められた。同様に、小・中学校等支援による負担感は、コーディネーター等の役割の指名によるやりがいに依存する傾向が認められた。これら結果から、コーディネーター等の役割に対するやりがいを高める工夫をすることが、ひいては小・中学校等の支援による負担を軽減させる一助になるのではないかと考える。

V 研究のまとめ

本研究は、特別支援学校のセンターとしての機能の充実を目的に、コーディネーター等の実態調査に基づき作成した「新支援ユニットモデル」の使用効果について検証した。その結果、本県のコーディネーター等

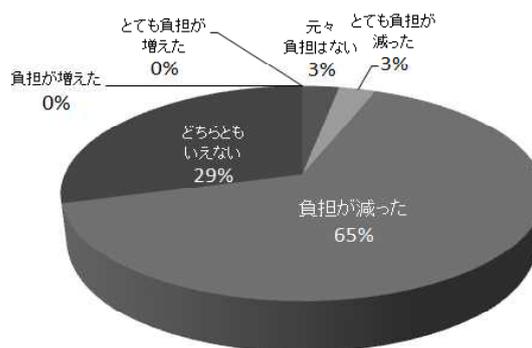


図8 「新支援ユニットモデル」の使用効果

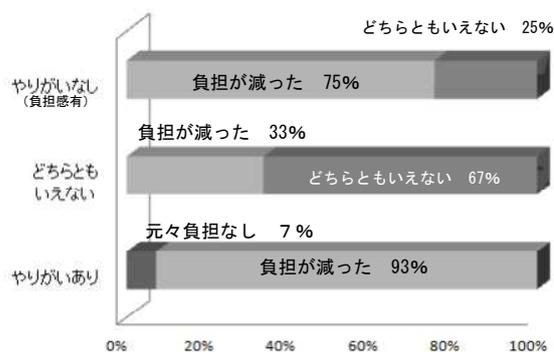


図9 やりがいと「新支援ユニットモデル」の使用効果

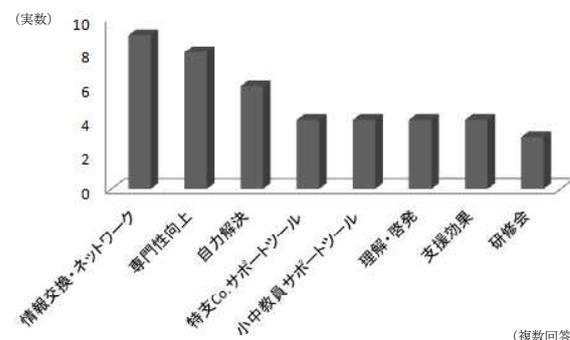


図10 コーディネーター等の役割遂行に関する自由記述の分類

は、自己研鑽を積んだベテランが指名されることが多く、役割の指名に対するやりがいを感じている反面、小・中学校等教員の経験歴が少なく、小・中学校等の文脈に応じた支援の提供に不安を抱いている姿が明らかになった。これら実態を基に、「支援ユニットモデル」を修正した「新支援ユニットモデル」を作成し、使用効果の調査を実施したところ、実際の使用は約3割に止まった。しかし、使用者を対象にした効果検証では、約7割から小・中学校等支援に係る負担が軽減したとの回答を得たことから、操作性やアクセスに課題を残しつつも、「新支援ユニットモデル」は一定の効果が示唆された。

VI 本研究における課題

「新支援ユニットモデル」は、使用満足度が高いにもかかわらず、操作性の悪さやアクセスのしづらさ等ハード面に課題が残った。CDという形態に拘らず、例えばホームページ上に公開する等、学びたい時、使いたい時には、即アクセスできる「新支援ユニットモデル」にするための工夫が必要である。

また、小・中学校等支援に伴う負担感の一要因として、小・中学校等教員経験の乏しさが挙げられるように、コーディネーター等は小・中学校等の文脈に適合した支援ができていたとは言い難い。自己研鑽を積み専門性の向上に努めているものの、外部の人間による支援に限界があることは自明の理である。今後、小・中学校等のコーディネーターが中心になり、主体的に課題解決できるようになるためには、小・中学校等支援におけるコーディネーター等の役割は、情報提供型から協働解決型に変わっていく必要がある。そのためには、これまでコーディネーター等が行ってきた情報提供に相当する部分を補うものが必要となる。当初、コーディネーター等のための支援ツールとして開発した「新支援ユニットモデル」を、使用者を限定せず、小・中学校等のコーディネーターは基より、誰でも使用できるツールにすることで、今後、本県の特別支援教育推進に、更に寄与できるものと期待する。

<引用文献・引用URL>

- 1 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2007 『学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック コンサルタント必携』, p.18, ジアース教育新社

<参考文献・参考URL>

- 新井敏彦・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤・神常雄 2012 「巡回相談（学校コンサルテーション）の充実に向けて（1）」『日本特殊教育学会第50回大会発表論文集』
- 安藤葉子・坂本裕 2010 「岐阜県における特別支援学校と小・中学校の特別支援教育コーディネーターの特別支援教育推進のための連携に関する意識の相違についての調査研究」『発達障害研究（第32巻第3号）』, pp.285-298
- 井坂行男・仲野明紗子 2009 「全国特殊教育諸学校におけるセンター的機能の現状と課題」『特殊教育学研究（第47巻第1号）』, pp.13-21
- 柿崎朗・古川光啓・高橋寿・木村琢生・小沼順子・成田繭子・天海丈久 2011 「発達障害のための支援システムに関する研究（1）ープランニング・注意を高めるプログラムの開発ー」『平成22年度青森県総合学校教育センター研究紀要』
- 川喜田二郎 1967 『発想法』 中公新書
- 佐藤圭吾・新井敏彦・斎藤孝・武田篤・神常雄 2012 「巡回相談（学校コンサルテーション）の充実に向けて（2）」『日本特殊教育学会第50回大会発表論文集』
- 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（第49巻第5号）』, pp.457-467
- 文部科学省 2007 「特別支援教育の推進について（通知）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm(2013.1.20)
- 文部科学省 2012 「平成23年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1327787.html(2013.1.20)

<商標>

PowerPoint は、マイクロソフトコーポレーションの登録商標である。