

高等学校における特別支援教育コーディネーターの効果的な活用

— 学年会との早期連携と特別支援教育の理解啓発 —

石井 裕可

1 研究の背景と目的

高等学校（以下、高校）における特別支援教育へのニーズが高まっている。文部科学省（2023a）によると、高校で学習面または行動面で著しい困難を示すとされた生徒は2.2%であり、そのうち校内委員会で支援が必要と判断された生徒の割合は20.3%である。このような状況の中で文部科学省（2023b）は、学校全体に関わる問題として校長のリーダーシップの下、校内委員会の在り方について再度見直しを行い、全体的な支援体制を確立する必要があることを指摘している。また中央教育審議会（2021）は、「全ての教師には特別支援教育に関する専門性が必要である」と述べている。このように、特別支援教育コーディネーター（以下、特支Co.）に指名された者が孤軍奮闘するのではなく、学校全体が組織的に支援していく必要性が強調されたと考えられる。

中学校に比べて高校では校内委員会の開催が少ないという指摘（中西ら, 2017）がある中で、高等学校は入試を受けて入学させる「適格者主義」の考え方とそれに伴う高校教員の意識が特別支援教育を推進する障壁になっている（吉澤, 2018）といった課題が挙げられている。これらの課題について、実際に学年会を活用した実践例も報告されている（赤嶺・緒方, 2009；池田・若松, 2017）。つまり校内委員会を定期的に開催しなくても、定期開催されている他の会議を活用することで、負担を増やさずに支援体制を強化することができると考えられる。

特別支援教育を推進する上では、特支Co.の資質能力を高めることも重要だと考えられる（宮木ら, 2010；中根, 2009）。田中ら（2011）は特支Co.の内面に注目した研究を行っている。

また、特支Co.だけではなく全教職員の特別支援教育に関する理解も重要で（竹達ら, 2020）、学校全体で取り組むことが求められる（水谷・大谷, 2015）。実際に学校現場では具体的な対応法や事例を用いた研修などを用いた理解啓発が望まれている（木村, 2021）。

以上を踏まえ、本研究では高校の実態に応じた特支Co.がより効果的に機能する体制を構築し、その有効性を検討し、提案することを目的とする。具体的には、①毎週定期開催される1年学年会に同席して生徒情報をより速やかに共有し、担任の生徒観や指導観を特支Co.が

尊重しながら支援体制を試行すること、加えて②生徒理解や特別支援教育への理解啓発のための研修や資料を教職員へ提供し、それらの効果を調査することで、その有効性を検証する。

2 理論の枠組み

(1) コーディネーション委員会

コーディネーションは学校心理学における概念であり、援助ニーズの高い子どもが学校内外からの援助を受けやすいように連携・調整することである。コ

ーディネーション委員会は学校内外の援助資源を調整しながらチームを形成し、援助対象の問題状況および援助資源に関する情報をまとめ、援助チーム及びシステムレベルで学校内外の援助活動を調整する委員会と定義されている（水野ら,2013）。

水野ら（2018）は学校内の援助サービスのシステムとして、マネジメント委員会、コーディネーション委員会、個別の援助チーム、の三つのチーム援助があると整理している（Fig. 1）。実践校においては、特支Co. が学年会に同席し、コーディネーション委員会の一つに学年会を位置づけることで、早期連携が実現可能になると考えられる。

(2) 特支Co. の外的調整

廣澤ら（2008）は特支Co. の行う「外的調整」について述べている。ケースを一部の教員で抱え込まず特支Co. と協働していくことや、学校全体で支援に取り組んでいく体制を構築していくことが重要であり、各教員が蓄積してきた知見を基盤にした体制づくりをしていくことが求められる。さらに、廣澤ら（2008）は「つなぐための場」を「会議」「日常会話」「記録」の三つに大別している。この三つをまとめて実現するツールとして、グループウェアのチャット機能が活用できると考えられる。S県においては、統合型校務支援システムにグループチャットが搭載されており、写真や文書も添付可能である。この機能を活用すれば、個別の援助チームが行う活動の一部をネット上で実施することが可能であると考えられる。

(3) 特支Co. の内的調整

特支Co. の行う「内的調整」について田中ら（2011）は六つの概念を表している（Table 1）。主要支援者には「引き際」と「提案を含むリード（以下、提案）」のどちらの立場をとるかを連続的に判断し、保護者に対しては「受容」と「支援方向の見極め（以下、見極め）」を同時に行い、特支Co. 自身には「蓄積された実践（以下、蓄積）」と「自己モニタリング」を

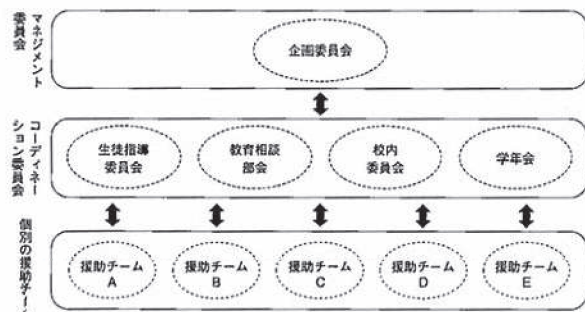


Fig. 1 段階の援助チーム（水野ら, 2018）

循環的に働かせている。特支Co.の学年会における内的調整を詳細に分析することで、主要支援者である担任を支援できる特支Co.のあり方について理解を深めることにつながると考える。

(4) 特別支援教育の理解啓発

区ら(2022)は特別支援教育に関する現職教員研修について、教員のニーズを把握したうえでの実施が効果的であるものの、

OJTだけでは体系的な知識が身につかない可能性に言及している。知念・田中(2011)は理解・協力を促進する方法として、研修会を挙げている。飯田(2010)は、校内の実態に合わせたお便りにより特別支援教育に関する認知度が向上し、その理解という点でも肯定的な結果が出ていると述べている。以上より、研修会やお便りを活用する方法が有効であると考えられる。

Table 1 特支Co.の内的調整の六概念
田中ら(2011)より筆者が整理

引き際	主要支援者が連携し独自性を出すことをCo.が願い、陰で見守り、Co.自身の思いや立場を「秘める」ことを表す概念
自己モニタリング	自身の考えや技術を絶対視せず、振り返ることを表す概念
受容	保護者に対し、Co.が十分に受け止め寄り添いながら、同時に、状態を見立てて支援方向を見通し冷静な判断することを表す概念
見極め	主要支援者に対して、個別の指導計画作成やケース会議を開く等の展開を促すことや子どもを理解するときに重要な視点を示すことを、指示するのではなく提案するように誘いかけるような形で、支援の流れをリードすることを表す概念
提案	自分の実践や、研修会等で扱った他の支援者の実践を、自分の学校現場に引き寄せて吸収し、何が有効か(=活用したい実践)、活用に向けて何が課題か(=課題の明確化)、その課題を克服する手立ては何か(=課題克服に向けた他の方法の選択)等の見極めを表す概念
蓄積	

3 実践校の課題及び研究の方法

(1) 実践校の課題

本研究を行ったのは、S県の中山間地域にある全日制高校である。実践校には校内委員会として生徒支援特別プロジェクト(以下、プロジェクト)が設置されている。プロジェクトは教頭を委員長として、保健部長、生徒部長、進路部長、教務部長、人権同和教育主任、養護教諭、各学年主任、特支Co.及び当該担任で構成される。プロジェクトは必要に応じて不定期に開催される。しかし、支援の必要な生徒が増加傾向にあり、担任と特支Co.が早期連携できる仕組みの構築が望まれている。また、支援は全教員で行う必要があり、理解啓発は喫緊の課題であると考え。1年目の予備実践の結果、次のような成果と課題があると考えた。

- ①特支Co.が1年学年会に同席することで、特支Co.が活用されやすくなることが明らかになった。しかし、特支Co.の活用にどのようなあり方があるのか、特支Co.がどのような視点をもって学年会に同席するとよいのかの検証が必要である。
- ②高校にも支援が必要な生徒が在籍していることを教職員の多くは実感しているが、自分の支援に不安や迷いがある。

(2) 学年会への同席

1年目の予備実践では、7月末に気になる生徒のチェックシート(学習・心身・行動・対人・

その他の5項目)を作成し、担任にチェックを依頼した。担任が気にしている生徒を特支Co.が事前知っておくことで、生徒の事前情報に加え、担任の指導観・生徒観を把握する助けとなった。そこで2年目の本実践でも、担任に気になる生徒のチェックシート(前年の5項目に「進路」を追加)の記入を依頼し、特支Co.が活用する。また学年会に同席することの効果を検証するために、学年会のVTR分析を行うこととした。学年会での生徒情報交換における発言内容の逐語録をVTRから作成し、次の二つを実施する。

- ①逐語録では、生徒の様子を「発達」「対人」「家庭」などの8項目、対応を「困り」「方針」「実践」の3項目、全体の傾向を「集団の様子」「集団の指導」の2項目、「その他」の合計14項目に分類し、発言者別、項目別の発言時間と発言件数の集計を行う。
- ②各生徒の項目ごとに対する特支Co.の内的調整の集計をTable1の六概念で分類を行う。田中ら(2011)の研究においては「受容」と「見極め」は保護者に対して行うものとされている。しかし本研究では特支Co.の担任や学年主任への働きかけを分析することを目的としているので、担任や学年主任及び特支Co.の発言に対して分類を行った。

(3) 特別支援教育の理解啓発

Table2 プロジェクトアンプの対象層

予備実践を行った1年目には、特別支援教育に関する理解啓発のためのお便りを6月から11月末までに10号、翌年3月までに15号を発行した。

専門的な知識を有し、具体的な支援がいくつも思いつく層	} プロジェクトアンプ対象層
興味があり、実際の支援経験がある程度ある層	
興味はあるが何から勉強していいかわからない層	
特別支援教育に興味がない層	

「プロジェクトアンプ」(Fig.2)の「アンプ」がフランス語で「少し」を表すように、少しだけを意識して各号1500字以内で発行した。10号を発行した後、実践校においてアンケートを実施して本実践のお便りの内容を検討し、高校教員の特別支援教育に関わる理解度をTable2のように四つに分けた。お便りが有効なのは「興味があり、実際の支援経験がある程度ある層」及び「興味はあるが何から勉強していいかわからない層」になるだろう。アンケート結果と先行研究(川浪, 2018; 福田, 2021)を参考に「具体的な支援方法や対処方法」や「知識が体系的にまとめられた内容」を意識し、1号1000字程度と文字数を減らした。従来の高校のやり方を否定せず、従来の指導の中に支援の視点があったことを理論と紐づけすることで、受け入れられやすくなる考えた。

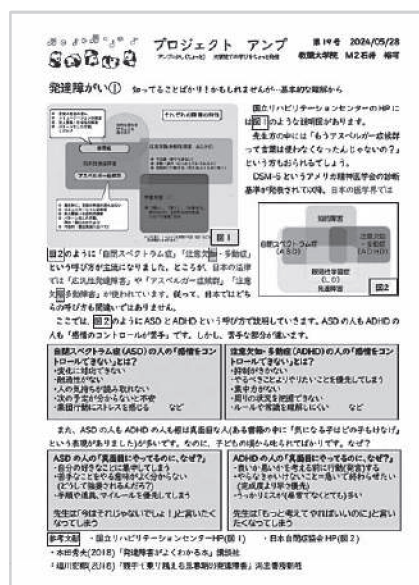


Fig.2 プロジェクトアンプ19号

これに加え、特別支援教育と生徒理解に精通する大学教員を講師に招き、授業観察とコンサルテーション、教職員対象の特別支援教育の理解啓発の研修会を実施した。また、1年学年会担任、学年主任及び生徒指導主事を対象としたQ-Uアンケート事例研修会を2回開催した。

4 研究実践の結果

支援体制づくりを見直すにあたり、廣澤ら(2008)を参考に実践校におけるつなぐ場を整理した(Table3)。学年会をつなぐ場の中心に位置づ

Table3 実践校におけるつなぐ場(廣澤らを基に作成)

種類	区分	主催者	参加者	ねらい
日常会話	立ち話	誰でも	誰でも	ちょっとした情報交換
記録	チャット	担任	招待メンバー 増減可能	オンライン上でのリアルタイム情報交換 ケース会議 情報提供書
会議	学年会	学年主任	担任4人/特支Co.	生徒情報交換/学年行事の決定など
	ケース会議	特支Co. 当該担任	学年主任/他	支援が必要な生徒への支援について話し合う
	教科担当者会	特支Co.	学年主任/当該担任/教科担当者/教務部長他	ケース会議で決定した対応策をより多くの教員とすりあわせる場
	プロジェクト	教頭	教務・生徒・進路・人権同和教育・保健各部長/学年主任/当該担任/養護教諭/特支Co.	合理的配慮について検討する場
	職員会議	校長	教職員全員	合意形成の場

け、ICTを活用しながら、マネジメント委員会、コーディネーション委員会、援助チームが効率的に情報共有や対応を行えるよう、校内支援体制を構築した。またチャットに廣澤ら(2008)の示す「日常会話」「記録」「会議」の三つの機能を持たせ活用した。

(1) 学年会を活用した支援体制づくり

1) 学年会参加者の指導観と生徒観の定量化

1年学年会は毎週火曜日4限(11:40~12:25)に開催され、4月から10月までに特支Co.は15回同席した。逐語録から分類別発言時間及び件数を集計した。ここでは4月から10月までの合計の集計結果を示す(Table4)。発言上位から順に「発達」「方針」「対人」「集団の様子」「家庭」となった。なお、実態調査やQ-Uアンケートに関わる情報交換を行った月の特支Co.の発言は多かった。担任によっても発言の量は異なる。担任Aの発言時間は短いが件数が多く、担任Bは多くの生徒について発言を行い、時間も件数も多かった。担任Cの発言は多くなかったが、気になる生徒2人について毎回のように発言した。ある生徒1人についての発言時間が長かった担任Dは、合計の時間も長かった。また、学年主任Eは集団の様子や方針を語る事が多かった。こ

のように学年会参加者の指導観・生徒観を伴う発言が、感覚ではなく数値的な客観的情報により把握できた。その

Table4 発言分類表による合計時間順位(発言時間別)

	担任A	担任B	担任C	担任D	学年主任E	特支Co.	合計	
合計	1位	発達	発達	発達	発達	発達	発達	
		0:06:33 13	0:11:26 24	0:06:10 9	0:15:34 19	0:08:43 10	0:12:38 27	1:01:04 102
	2位	家庭	健康	方針	集団の様子	方針	方針	方針
		0:03:22 5	0:04:59 13	0:02:42 9	0:05:34 10	0:04:59 9	0:08:25 14	0:23:35 54
	3位	対人	学習	困り	方針	対人	対人	対人
		0:02:28 9	0:03:17 7	0:02:31 5	0:04:06 8	0:04:58 7	0:03:41 13	0:19:01 47
	4位	集団の指導	集団の様子	家庭	対人	家庭	集団の様子	集団の様子
		0:01:48 6	0:03:09 6	0:01:58 3	0:03:33 8	0:04:31 7	0:03:27 4	0:18:45 36
	5位	方針	対人	集団の様子	健康	集団の様子	家庭	家庭
		0:01:45 7	0:02:48 11	0:01:46 6	0:02:33 3	0:03:41 5	0:02:54 6	0:15:01 28

資料を基に、学年会参加者である担任及び学年主任を見立てることもできた。特支Co. が生徒支援に介入する際には、主要支援者である担任をどう見立てるかが重要であると考えられる。

2) 特支Co. の内的調整の定量化

学年会で特支Co. がどのような内的調整を行ったかを整理した。内的調整を「引き際」「自己モニタリング」「受容」「見極め」「提案」「蓄積」の6項目に注目し、生徒別、逐語分類別に整理した (Table5)。

Table5 特支Co. の内的調整 (抜粋)

月	日	生徒	分類1	分類2	A	B	G	D	E	Co.	引際	自己	受容	見極め	提案	蓄積	メモ	Co. メモ						
5	21	3B	生徒情報	発達				1	1			1	1	1	1	1	1	気になることが多すぎる	家庭の課題か?					
5	21	3B	対応	困り				1			1	1	1	1	1	1	1	気になることが多すぎる	まだCo. の見極めに自信がない					
5	21	3B	対応	方針				1	1			1	1	1	1	1	1	1	0から保護者と連絡を取るよう方針	保護者と金えはわかるかも				
5	21	3B	対応	実践				1					1	1	1	1	1	1	気になる様子に指導もしている	担任の手立てを尊重				
5	21	3B	その他	その他			1						1	1	1	1	1	1	自己都合の休みはあり得る					
5	21	3C	生徒情報	発達				1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	提出物が出せない	観察眼に驚き			
5	21	4C	生徒情報	対人					1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	仲良くできる人がいない 苦手な人	自分ならを封印しなくては		
5	21	4C	対応	困り					1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	席費で配慮	担任のやり方を受容		
5	21	4D	生徒情報	発達					1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	行き渡り 面談	面談からどう助言できるか?	
5	21		全体の傾向	集団の様子	1						1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	授業時うるさくて指導	ガイダンスがうまい担任

さらに、内的調整の6項目について組み合わせによる分析を行った。組み合わせは64とおりにあるが、23とおりの組み合わせに該当した (Table6)。組み合わせによっては、特支Co. の思考を一つに言い表せないものもあったため、それらは内容によって区別をした。この表より「受容」「見極め」「蓄積」を行っているケースが多いことが分かる。

Table6 内的調整の存在する組み合わせ表 (抜粋)

引	自	受	見	提	蓄	A	B	C	D	E	Co.	件数	特支Co.としての思考
12346	○	○	○	○	○	6	4	1	4	3	13	13	特支Co. が発言しているが提案ではない。担任の指導観・生徒観を聞いている
12346	○	○	○	○	○	5	5	3	5	5	18	対応に関わる発言 Co. に迷いが無い	
12346	○	○	○	○	○	6	8	5	4	2	24	生徒情報 担任の見立てに同意している	
12346	○	○	○	○	○	1	3	4	4	4	16	4・5月担任の指導観を評価している 54との相違点は生徒情報に対して見極めがある程度できている	
1346	○	○	○	○	○	6	17	3	5	4	9	32	担任に同意している Co. としての強い意志を持つ提案していないが発言している
1346	○	○	○	○	○	3	1	3	3	3	0	13	ガイダンス的(集団の様子や指導)視点の発言 4月~6月までのもの
1346	○	○	○	○	○	3	5	3	1	2	1	10	4~6月担任の観察眼や指導観・生徒観を評価している 生徒情報が多い
2346	○	○	○	○	○	1	5	4	4	0	12	担任の指導観・生徒観を見極めている	
2346	○	○	○	○	○	1	7	2	5	6	1	21	6・7・9月 Co. は発言なし。支援観や生徒観に少し違和感を感じている
346	○	○	○	○	○	5	6	3	3	2	17	特支Co. として介入事案ではない。3との相違点は特定の生徒名が出てくること	
346	○	○	○	○	○	1	2		4	2	8	特支Co. としての介入事案ではないかも思っている担任の指導観や生徒観に同意している。	

3) グループウェアのチャット機能の活用

気になる生徒のチェックシートや学年会への同席によって、支援が必要な生徒の情報が早期に特支Co. にもたらされるようになった。その中で、ある支援が必要な生徒について学年会や特支Co. だけでは対応が難しくなったため、担任にケース会議の替わりとなるグループチャットの作成を提案した。

このチャットによりリアルタイムで生徒情報を



Fig.3グループウェアのチャット機能による情報交換

共有し、合理的配慮を検討したプロジェクトを開催した翌日のチャットでは、プロジェクトの会議議事録（ホワイトボードに書き込み写真撮影したもの）を添付した（Fig. 3）。

（２）特別支援教育の理解啓発

お便りを配布した実践校の常勤教職員50人を対象にアンケートを実施し、43人から回答を得た（回収率86%）。お便りを毎回読んだ人は72.0%（前年度74.4%）であり、ときどき読んだ人を合わせると95.3%（97.8%）となった。配布方法には95.3%（97.8%）が、配布回数には97.6%（100%）、文字量には90.7%（85.1%）、情報量には93.0%（91.4%）が肯定的な回答をしており、前年度と大きい差はなかった。今年度は緑色の紙に印刷して配布したところ、97.7%が他の配布物と区別されたと回答している。

特別支援教育に係る教員研修会を6月に実施した。教職員研修の効果について、研修の前後に「高校における特別支援教育の必要性」と「知識を生かして支援する必要性」の2項目について調査を実施した。いずれも「4：とても必要」から「1：まったく必要でない」までの4件法で回答を求め、事前・事後の両方に回答した29人の回答を対象に分析を行った。その結果、「高校における特別支援教育の必要性」は研修後（ $M=3.79, SD=0.41$ ）と研修前（ $M=3.72, SD=0.46$ ）で有意な差は示されなかった（ $t(28)=-1.44, n.s.$ ）。一方、特別支援教育の「知識を生かして支援する必要性」については、研修後（ $M=3.86, SD=0.35$ ）と研修前（ $M=3.76, SD=0.44$ ）で有意傾向が認められた（ $t(28)=-1.80, p<.10$ ）。

また、Q-Uアンケートの事例検討会に精通している大学教員を迎えて1年生担任、学年主任及び生徒指導部長を対象とした事例検討会を2回（7月及び10月）実施した。1回目の検討会後に行ったアンケートには「気になっている生徒はだいたい挙がっている。少し気になる生徒も挙がることで改めて問題を考えることができた」「自分で時間を取って分析するのは難しい。検討会をやっていただいて勉強になった」とあった。2回目の感想には「1回目と2回目で生徒のプロットの動きがあったときの理由を見立てもらったのが良かった。全体も個も客観的に見ることは担任には難しい」「自分でこの分析をするのは難しい」などがあった。

特別支援教育に係る教員の対応や特支Co.の活用について、実践前（2年目4月）に事前調査を、実践後（2年目11月）に事後調査を実施した。特別な支援が必要な生徒に対応したか（「4：たくさんした」から「1：まったくしなかった」までの4件法）、支援が必要な生徒にどの程度対応できたか（「4：十分できた」から「1：まったくできなかった」までの4件法）、特支Co.をどの程度活用したか（「4：よく活用した」から「1：まったく活用しなかった」までの4件法）で回答を求めた。事前・事後両方に回答した39人の回答を対象に分析を行った結果、支援が

必要な生徒への対応をしたかは実践後 ($M=2.97, SD=0.78$) と実践前 ($M=2.79, SD=0.95$) で有意な差は示されなかった ($t(38) = -1.16, n.s.$)。支援が必要な生徒への対応は実践後 ($M=2.64, SD=0.49$) と実践前 ($M=2.46, SD=0.64$) で有意な差は示されなかった ($t(38) = 1.64, n.s.$)。一方、特支Co.の活用は、実践後 ($M=2.49, SD=0.97$) と実践前 ($M=2.15, SD=1.07$) で有意傾向が認められた ($t(38) = -1.88, p < .10$)。

また、特支Co.を活用するための手立てのアンケートを行った。同席した学年会のある教員が「学年会で実態把握をしたときに、情報共有して見立て支援の方向性を決める会をするとよいのではないか」と答えている。更にインタビューには「迷ったときに背中を押してもらい、担任を肯定する存在として特支Co.をもっと活用できればいいと思った」と答えた。

5 研究実践の考察

(1) 学年会を活用した支援体制づくりの検討

月ごとの集計から、担任が気にかけている事項が時間と共に変化していることが明らかになった。4月当初は「集団の様子の発言」が多かったが、徐々に「発達」や「家庭」に関わる発言が増えていく。特支Co.は担任ではないため学級経営という視点を見落としがちで、個別の生徒の問題を重視しすぎる点に注意が必要である。また学年会の発言を分析していくと、それぞれの担任が指導観・生徒観において重要だと思っていることに相違があることが分かる。このことを踏まえたうえで、特支Co.は担任と連携する必要性があると考えられる。

学年会に同席する特支Co.の内的調整について、田中ら(2011)の研究を基に分類を試みた。内的調整の組み合わせのうち該当する発言があった23とおりの傾向として、「受容」「見極め」「蓄積」の三つすべてを含む組み合わせに該当する発言が多い。特支Co.はまずは「受容」し、頭の中で「蓄積」と「見極め」を行ったり来たりを繰り返しながら「それでいいの?」と「自己モニタリング」し、適宜「提案」や「引き際」をしていた。「蓄積」と「見極め」を同時進行させることが多い、ということも田中らも指摘している。

全ケース277件の中で「受容」を行わなかったのは10ケースのみである。これらすべてでは、他者の見立てや指導・支援に対して否定的になっていた。うち6ケースではそのことを伝えるタイミングではないと考え発言していない。残り4ケースは、特支Co.の持っている蓄積を担任と共有して、新たな展開に進むことを期待している場面であった。

また、「引き際」に該当する発言が非常に多い。本研究で同席した1年学年会の担任及び学年主任は、主要支援者が自分たちであるという考えを持っていた。だからこそ、特支Co.は

「引き際」を選ぶことができた。「今ここで言わなくても、もう少し待っていればこの担任なら、なにかしらの答えにたどり着くはずだ」という見守りや「今は秘めるけれど、タイミングをみてまた提案しよう」という判断や戦略的撤退といった「引き際」である。

特支Co.が「引き際」を意識して多用したのは、担任を主要支援者たらしめるために過剰な意見や指示を行わないよう心掛けたためである。あえて具体的な方法は示さず、自分たちのやり方で支援を行ってもらうことで主要支援者としての自覚や能力が身につくのではないかと。最初は特支Co.が「先生はどうなってほしいの?」「そのためにはどんな支援が必要なの?」という問いかけ、つまり「提案」が必要かもしれないが、意識して徐々に減らしていくことが望ましいと考える。

田中ら(2011)は「自己モニタリング」を「自身の考えや技術を絶対視せず、振り返ることを示す概念」と表している。本研究では特支Co.が数多くの事例に関わってきたからこそ、それらにあてはめて判断してよいのか、と「自己モニタリング」している。逆に「自己モニタリング」しないときのひとつに、「今は引き際(秘めているの)ではなく、特支Co.として強く提案しなければならない」と判断しているときがある。しかし特支Co.の独りよがりな提案や安易な孤軍奮闘を防ぐうえでも、「自己モニタリング」は重要な要素であると考えられる。

(2) 特別支援教育の理解啓発

お便りについてのアンケート結果では、概ね肯定的な評価をされた。またお便りによって特別支援教育の理解ができたという回答が9割の教職員が回答し、指導・支援に変化があったと7割以上の回答者が答えている。研修の前後で実施したアンケートにおいて、研修の効果を統計的に検証できた項目は一部にとどまったが、研修を肯定的に評価する感想が多く寄せられた。

(3) 総合考察

以上の結果から、本研究で取り組んだ実践が、特別支援教育に対する教職員の意識や、特支Co.の活用に対する意識にさまざまな影響を与えたのではないかと考えられる。学年会をコーディネーション委員会に位置づけ、特支Co.との早期連携を図る校内体制づくりと特別支援教育の理解啓発の二本柱によって、特支Co.が孤軍奮闘する特別支援教育ではなく、全教職員で行える体制づくりを目指した実践を行った。この実践においては、特支Co.は独りよがりになるのではなく、支援者は全教職員であるということを常に念頭に置く必要があった。そのためには特支Co.には「受容」があり、経験という「蓄積」から「見極める」力を持ちながらも、謙虚な「自己モニタリング」を欠かさず、「引き際」や「提案」をうまく使い分けられる力を持つ必要があった。またこのような六つの力は学年会に同席するときだけではなく、

お便りの発行における内容の精選やどのような言葉を用い、どのように表現するのかを思考するためにも必要な視点であった。内的調整力が特支Co.にとって必要な資質・能力であることの知見が得られた。

アンケートの回答では、特支Co.を活用したか、という設問のみ有意傾向がみられた。一連の実践によって、特支Co.を有効に活用できる体制を構築できただけでなく、実践校の教員にも特支Co.を有効に活用しようという意識を高めることができたと考えられる。

6 今後の課題

本研究では、毎週開催される1年学年会に同席することで生徒情報を速やかに共有し、特支Co.が担任の指導観と生徒観を尊重できる校内の支援体制を試行した。学年会に続いて、支援が必要な生徒のケース会議や、支援のあり方を提案するための教科担当者会などを実施するなど、学校全体で取り組むためのさらなる体制整備が求められるだろう。

また担任の中には、自らが「主要支援者」として支援を行うよりは、特支Co.が「主要支援者」として生徒に対応する従来の支援法を望んでいる者もいる。しかし、主要支援者としての自覚がない担任や学年団に対して、特支Co.がどのような内的調整を行うのかについては、十分な検討が行えなかった。この点について、高校における特別支援教育をさらに推進するためにも、明らかにする必要がある。

岡野(2019)は特支Co.の世代交代を課題に挙げている。本研究で取り組んだ内的調整を若い特支Co.が同様に行えるのか、という課題もある。次世代を担う若手の育成のため、経験の長い特支Co.と共に複数指名を行い、若い特支Co.に経験を積む機会を提供するなど、工夫の有効性の検討などが求められるだろう。

理解啓発に終わりはなく、最新情報やレベルアップされた理解啓発は今後にも必要になる。理解啓発活動をいかに継続させていくのかが今後の課題である。

主要引用文献

- 中央教育審議会(2021)。「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(答申) Retrieved Dec.24, 2024, From https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm
- 廣澤 満之・小牧 綾乃・滝吉 美知香・李 熙観・田中 真理・渡邊 徹(2008)．小学校における特別支援教育コーディネーターの外的「調整」に関する研究 -校内支援体制の「連続性」「協働性」とコーディネーターの「中立的全体性」-東北大学大学院教育学研究科研究年報 57 (1), 359-380.
- 水野 治久・家近 早苗・石隈 利紀(2018)．チーム学校での効果的な援助 ナカニシヤ出版
- 竹達 健顕・橋本 創一・日下 虎太郎・渡邊 真帆・林 安紀子・林 安紀子・澤 隆史・藤野 博・増田 謙太郎・杉岡 千宏・李 受眞(2020)．高等学校における特別支援教育と校内支援体制に関する調査研究東京学芸大学教育実践研究1699-106.
- 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 特殊教育学研究 49 (1), 21-29.