「教育臨床総合研究25　2026研究」

高等学校の特別支援教育コーディネーターにおける業務遂行の促進要因と阻害要因の検討

An Analysis of Facilitating and Inhibiting Factors in the Effective Performance of Special Needs Education Coordinators in High Schools

清　水　彩　花*　　小　山　穂菜美**
Ayaka SHIMIZU　　Honami KOYAMA
陳　　依　文**　　藤　川　雅　人**
Yiwen CHEN　　Masahito FUJIKAWA

要　旨

本研究は，高等学校の特別支援教育コーディネーターの業務遂行過程に着目し，その促進要因および阻害要因を検討することを目的とした。特別支援教育コーディネーター４名を対象に半構造化インタビュー調査を実施し，その語りをもとにTEM（複線径路・等至性モデル）図を作成した。分析の結果，業務遂行の過程は「校内支援体制の強化」へと至る径路と，「発達・進路支援の熟達」へと至る径路の２つが確認された。促進要因としては管理職のサポートや専門職の助言が，阻害要因としては同僚の理解不足や支援実践への消極的態度がみられた。以上の知見は，高等学校における特別支援教育推進のあり方を検討するうえで示唆を与えるものである。

〔キーワード〕　高等学校　特別支援教育コーディネーター　TEM（複線径路・等至性モデル）

Ⅰ．問題と目的

文部科学省[1)]によると，高等学校において知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた生徒は2.2％いるとされている。その一方で，これらの生徒の79.0％は校内委員会において，現在，特別な教育的支援が必要と判断されておらず，十分な支援が提供されていない現状があることが指摘されている。文部科学省[2)]によれば，校内委員会の設置率は小学校で99.5％，中学校で96.8％であるのに対し，高等学校は88.3％となっている。また，通級による指導を受けている児童生徒の個別の教育支援計画の作成率は小学校で99.5％，中学校で99.7％であるのに対し，高等学校は94.3％である。また，個別の指導計画の作成率は，小学校と中学校がそれぞれ99.9％であるのに対し，高等学校では97.3％となってい

*京都府立高等学校
**島根大学教育学部特別支援教育専攻

る。さらに，特別支援教育コーディネーターの指名率は，小学校で99.4％，中学校で96.6％であるのに対し，高等学校では88.0％である。このように，高等学校では，小・中学校と比較すると，校内支援体制の整備の遅れがみられる。

このような背景から，高等学校における特別支援教育コーディネーターの業務遂行の重要性が高まっている。文部科学省[3]によると，特別支援教育コーディネーターの業務は４つ示されている。１つ目が学校内の関係者や関係機関との連絡調整である。具体的には，学校内の関係者との連絡調整，ケース会議の開催，個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成，外部の関係機関との連絡調整，保護者に対する相談窓口が挙げられており，学校内の関係者や教育，医療，保健，福祉，労働等の関係機関との連絡調整，保護者との関係づくりを推進することが求められている。２つ目が各学級担任への支援である。各学級担任からの相談状況の整理，各学級担任とともに行う児童生徒理解と学校内での教育支援体制の検討，進級時の相談・協力など，各学級担任の相談に応じ，助言や援助をすることが求められている。３つ目が巡回相談員や専門家チームとの連携である。特別支援教育コーディネーターが巡回相談員や専門家チームと連携をし，それに基づき，個別の教育支援計画・個別の指導計画や支援内容の改善につなげていくことが求められている。４つ目が学校内の児童生徒の実態把握と情報収集の推進である。学校内の児童生徒の実態を把握するための校内支援体制構築や，研修の実施を推進することが求められている。

一方で，小・中学校の特別支援教育コーディネーターは，役割過重，役割葛藤，役割曖昧といった多様なストレスを抱えていることが指摘されており[4]，高等学校の特別支援教育コーディネーターも小・中学校の特別支援教育コーディネーターと同様に何らかの困難が生じていることが推察される。これらのストレスや困難は，業務遂行における阻害要因として作用する可能性があると考えられる。また，高等学校の特別支援教育コーディネーターには「連携能力」「リーダーシップ」「支援能力」「プランニング能力」の４つの職務上の能力が求められているが[5]，これらの能力がどのような要因によって発揮されたり阻害されたりするのかについては十分に明らかになっていない。さらに，高等学校の特別支援教育推進に関する課題意識[6]や，校内支援体制の構築に関する知見[7]は示されているものの，高等学校の特別支援教育コーディネーターが日々の業務をどのように遂行し，その過程でどのような要因が作用しているかについては検討の余地がある。高等学校における特別支援教育を推進させるためには，高等学校の特別支援教育コーディネーターが不可欠であり，その業務を適切に遂行する必要がある。そのため，特別支援教育コーディネーターが業務を遂行するための促進要因や阻害要因を検討することは意義があると考える。

本研究では，高等学校における特別支援教育コーディネーターの業務遂行に着目し，その促進要因や阻害要因を検討することを目的とする。

Ⅱ．方法

１．複線径路・等至性モデル（以下，TEM）

本研究では，高等学校における特別支援教育コーディネーターの実践が，学校文化，管理職や同僚との関係など多様な要因の影響を受けながらどのように変化していくのか捉える必要が

ある。こうした実践の変化の過程を可視化し，促進要因や阻害要因がどのように作用しているのか分析するため，多様な経験の流れを比較可能にするTEMを採用した。TEMは，人間の成長について，その時間的変化を社会・文化・歴史との関係で展望する新しい試みである[8]。TEMを用いて分析を行う際，重要な用語の明確化が必要であると考える。まず，等至点とは，個人が多様な経験を積み重ねていたとしても，等しく到達する通過点のことであり，多様な経験の径路が収束する地点のことである[9]。次に，両極化した等至点とは，等至点とは逆の内容のものであり，等至点が定める価値を相対化し，分析の際に径路の複線性・多様性への洞察を促す役割を持つ[10]。また，必須通過点とは，もともと地理的な概念であり，ある地点からある地点に移動するためにほぼ必然的に通らなければいけない地点のことで[8]，論理的・制度的・慣習的にほとんどの人が経験せざるをえない経験[9] を表す。さらに，等至点に近づくように働く力を社会的ガイド，等至点から遠ざけるように働く力を社会的方向づけと呼ぶ[11]。なお，TEMでは，対象者数に関する１・４・９の法則がある。１人では個人の経験の深みをさぐることができ，４±１人では経験の多様さを描くことができ，９±１人では径路の類型を把握することができると述べられている[11]。多様な径路を可視化することによって，促進要因や阻害要因をより精緻に捉えることが可能になるため，今回は対象者を４名に設定した。

２．調査対象者と調査期間

対象は，高等学校において特別支援教育コーディネーターとして勤務経験のある教員４名であった。Table １に対象者の概要を示す。調査期間は，2025年10月29日から11月28日であった。

Table １　対象者の概要

対象者	教職経験年数	高校Coとしての年数	経歴
A	19	3	特別支援学校での勤務経験あり 現在は定時制高等学校勤務
B	33	9	現在は全日制高等学校勤務
C	28	13	学習障害のある生徒の担任経験あり 現在は全日制高等学校勤務
D	31	5	通級による指導の担当経験，行政機関での勤務経験あり 現在は定時制高等学校勤務

Coは特別支援教育コーディネーターを指す。

３．手続き

対象者には，事前に研究の目的やインタビューの概要を説明し，同意を得た上で参加を依頼した。インタビューは対面またはオンライン（Zoom）で実施し，30 ～ 40分程度で行った。インタビューは半構造化面接の形式で，事前に作成したインタビューガイドをもとに質問をした。インタビューガイドはTable ２のとおりである。

Table 2　本研究のインタビューガイド

Q１	教職経験年数についてお伺いします。特別支援教育コーディネーターの経験年数は何年ですか。
Q２	特別支援教育コーディネーターを担当された当初からこれまでにどのような業務に取り組まれてきましたか。最初のころから現在にかけて，どのような流れで関わって来られたか，思い出せる範囲で教えてください。
Q３	それぞれの業務で，業務がうまく進んだと感じた場面はありますか。そのように感じた理由を教えてください。
Q４	それぞれの業務を進める中で，特に支えになった人や環境，取り組みなどはありましたか。
Q５	それぞれの業務の中で，特に難しかったことや困ったことはありましたか。そう感じた背景には，どのような要因があったと思われますか。
Q６	今後，特に取り組んでいきたいことや力を入れたいことはありますか。そう思われるようになった理由やきっかけがあれば教えてください。

４．分析方法

インタビュー内容はすべて文字起こしをし，意味のまとまりごとに切片化し，時系列に並び替え，ラベルの設定をした。その後，TEM図を作成し，分析を行った。TEM図の作成にあたっては，荒川ら[11]および安田・サトウ[12]を参考に，切片化したデータを時系列に配置し，等至点や必須通過点などの概念に基づいて径路の構造を整理した。また，図の形式については笹屋ら[10]を参考に，本研究のデータに合わせて調整した。

５．倫理的配慮

調査実施の際に，対象者に書面及び口頭で研究目的とインタビューの概要を再度説明し，同意を確認した。加えて，インタビューで得た情報は研究のみに使用すること，調査への参加は自由意思に基づくものであり任意であること，参加を取り止めても一切の不利益を被らないことを説明した。

Ⅲ．結果

１．TEM図の概要

本研究では，高等学校における特別支援教育コーディネーターが業務にあたる際の促進要因や阻害要因を検討するために，４名の教員へのインタビューを基にTEM図（Fig. １）を作成した。その結果，４名のそれぞれが異なる背景を持ちながらも，特別支援教育コーディネーターの業務内容の理解，専門的知識の獲得，包括的教育支援の推進といった経験をする複線的な過程が描かれた。ここでいう包括的教育支援とは，本研究においてTEM図の分析過程で抽出されたカテゴリであり，校内の支援体制や生徒支援の実践が段階的に発展し，支援の質が高まっていく状態を指す。４名に共通して特別支援教育コーディネーターの業務内容の理解が必須通過点として機能しており，最終的には包括的教育支援の高度化へと収束していた。また，断片的で孤立した教育支援や教育支援の停滞と個別化・孤立化へ向かう可能性も理論的には想定されるが，今回の４名はいずれもこの径路には至らなかった。

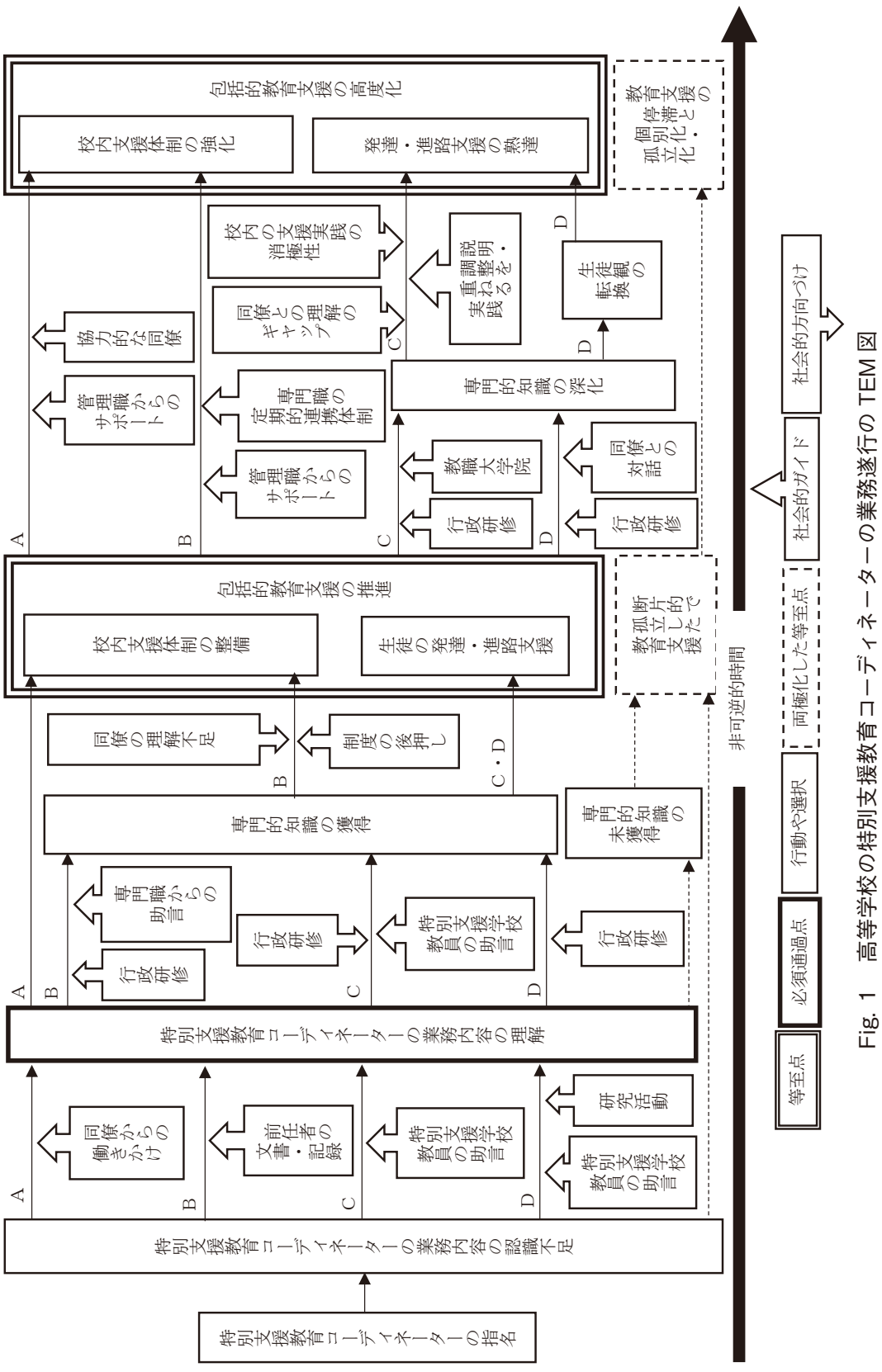


Fig. 1　高等学校の特別支援教育コーディネーターの業務遂行の TEM 図

２．４名それぞれの径路の特徴

Ａ・Ｂ教員は主に校内支援体制の整備や強化に向かう径路をたどり，Ｃ・Ｄ教員は生徒の発達・進路支援の熟達に向かう径路をたどっていた。Ａ教員は，特別支援教育コーディネーターに指名された当初，業務内容の認識が十分ではなかったが，同僚からの働きかけを受け，業務内容を理解し，校内支援体制の整備を担うようになった。その後，管理職のサポートや協力的な同僚の影響を受け，校内支援体制の強化に至り，組織的な支援の基盤を整える方向に発展した。Ｂ教員は，特別支援教育コーディネーターに指名された当初，業務内容の認識が不足していたが，前任者の文書・記録を手がかりに業務内容の理解を深めていた。また，行政研修や専門職の助言から，特別支援教育に関する専門的知識を獲得していた。同僚の特別支援教育の理解不足に苦しんだが，障害者差別解消法の後押しもあり，校内支援体制を整備することができるようになった。その後，管理職のサポートやスクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカーといった専門職の定期的な連携体制が整ったことで，最終的には，生徒に対する学校としての支援が円滑に進む校内支援体制が強化された。Ｃ教員は，特別支援教育コーディネーターに指名された当初，業務内容の認識が不十分であったが，同僚であった特別支援学校教員の助言により，業務内容を理解し，専門的知識を獲得した。その後，行政研修や教職大学院で特別支援教育に関する専門的知識を深化させた。同僚との理解のギャップや校内の支援実施の消極性といった課題に向き合いながら，丁寧な説明や調整を重ねることで，発達・進路支援の熟達へと至った。Ｄ教員は，特別支援教育コーディネーターに指名された後，同僚であった特別支援学校教員の助言や研究活動を通して，業務内容を理解していた。また，行政研修を通して，特別支援教育に関する専門的知識を獲得し，生徒の発達・進路支援に取り組んだ。その後，行政研修や同僚との対話を通して，専門的知識を深化させたことで，生徒観が転換し，熟達した発達・進路支援の実践が可能になった。

３．必須通過点

４名の経験に共通して，特別支援教育コーディネーターとして業務を遂行するうえで，業務内容の理解が必須通過点として機能していた。４名はいずれも特別支援教育コーディネーターに指名された当初は，求められる業務の具体像が明確ではなかった。しかし，同僚からの働きかけや研究活動を通して校内の支援状況や課題を把握したり，特別支援学校教員の助言や前任者の文書・記録を参照したりすることで，業務内容の理解を徐々に深めていった。業務内容の理解は，その後の実践の方向性を決定づける基礎として機能していた。一方で，専門的知識の獲得は，４名全員が通過したわけではなく，３名に共通して見られた行動や選択として位置づけられた。Ｂ・Ｃ・Ｄ教員は，専門職や特別支援学校教員からの助言，行政研修を通して，特別支援教育に関する専門的知識を獲得しており，これらの知識はその後の実践に大きく影響していた。しかしながら，Ａ教員は特別支援学校での勤務経験を有し，特別支援教育に関する知識や視点を既に備えていたため，専門的知識の獲得を通過していなかった。Ａ教員の場合，既有の知識を活かしながら校内支援体制の整備に取り組む径路が形成されていた。また，専門的知識の獲得が十分でない場合に生じうる，専門的知識の未獲得も理論的に設定した。しかし，今回の４名はいずれもこの径路には至らず，専門的知識の獲得や既有知識の活用を基盤として実践を展開していた。

４．等至点

抽出された等至点は，包括的教育支援の推進と高度化であった。まず，包括的教育支援の推進には，特別支援教育コーディネーターとして校内支援体制の整備や生徒支援の実践を始める段階が含まれていた。ここには，Ａ・Ｂ教員に見られた校内支援体制の整備，Ｃ・Ｄ教員に見られた生徒の発達・進路支援といった下位の等至点が位置づけられていた。さらに，４名の経験は，包括的教育支援の高度化へと収束していた。この段階では，Ａ・Ｂ教員に見られた校内支援体制の強化やＣ・Ｄ教員に見られた発達・進路支援の熟達といった下位の等至点が含まれており，校内全体に対する実践や生徒個人に対する実践の質が高まる方向へと展開していたことが示された。一方で，周りからのサポートが受けられない場合や同僚との理解のギャップ，校内の支援実践の消極性が強く作用した場合には，教育支援の停滞と個別化・孤立化へ向かう可能性も理論的には想定された。本研究では，これを両極化した等至点として設定したが，今回の４名はいずれもこの径路には至らなかった。

５．社会的ガイドと社会的方向づけ

抽出された社会的ガイドと社会的方向づけは，特別支援教育コーディネーターが等至点に近づくか遠ざかるかを方向づける外的要因として複合的に作用していた。社会的ガイドは，特別支援教育コーディネーターの実践を支え，包括的支援の推進や高度化といった等至点へ向かう方向に作用する要因として働いていた。社会的ガイドとしては，同僚からの働きかけや前任者の文書・記録，特別支援教員の助言，研究活動が特別支援教育コーディネーターの業務内容の理解を深める重要な要因になっていた。また，行政研修，専門職や特別支援学校教員からの助言，教職大学院や同僚との対話は専門的知識を獲得したり，深化させたりする契機となっていた。制度の後押しは校内支援体制を強化する実践を促進する要因となっていた。管理職からのサポートや協力的な同僚の存在，専門職の定期的な連携体制は校内支援体制の強化に寄与していた。また，丁寧な説明を要する校内状況に対して説明・調整を重ねる実践を続けたことが発達・進路支援を熟達させる要因として作用していた。これらの社会的ガイドは，特別支援教育コーディネーターの実践を支え，包括的教育支援の推進や高度化といった等至点へ向かう方向に働いていた。一方で，社会的方向づけとして，同僚の理解不足や同僚との理解のギャップ，校内の支援実践の消極性が特別支援教育コーディネーターの実践を妨げていた。支援に対する理解や協力が得られにくい状況は，校内支援体制の整備や生徒に対する支援の実践を困難にしていた。また，校内の支援実践の消極性は，支援の推進を妨げる方向に作用し，場合によっては，教育支援の個別化や孤立化へ向かう可能性も生じさせていた。しかし，今回の４名はいずれも社会的方向づけの影響を受けながらも，社会的ガイドの作用によって実践の方向性を維持し，両極化した等至点には至らなかった。

Ⅳ．考察

１．特別支援教育コーディネーターの業務に見られる特徴

本研究では，４名の特別支援教育コーディネーターに共通して業務内容の理解が必須通過点として位置づけられた。先行研究では，特別支援教育コーディネーターは役割認知の過程で役

割の不透明さに起因する葛藤を抱えることが指摘されている[13]。この役割の不透明さには，業務内容の曖昧さが含まれており，業務内容の理解が不十分であることが業務遂行の困難につながると考えられる。本研究においては，４名はいずれも業務内容の理解を基盤として業務を展開しており，業務内容の理解が必須通過点として位置づけられた。

一方で，専門的知識の獲得をしたのはＢ・Ｃ・Ｄ教員３名であった。Ａ教員が除かれた理由として，Ａ教員は特別支援学校での勤務経験を有し，特別支援教育に関する専門的知識を既に備えていたためであると考える。家塚ら[7]は，特別支援教育コーディネーターに指名される以前に，特別支援教育に対しての知識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を指摘している。本研究においてＡ教員が専門的知識の獲得を通過しなかったことは，他の教員が経験していた基礎的な専門的知識の不足に起因する初期の混乱を既有知識によって回避できたことを示している。そのため，Ａ教員は業務理解に伴う戸惑いを最小限にとどめ，次の業務展開へ早期に移行できたと考えられる。

必須通過点を経た後の業務遂行の展開に着目すると，４名の教員はそれぞれ異なる方向性を持ちながらも，自らが取り組む領域において業務を深めていくという特徴がみられた。まず，包括的教育支援の推進には，校内支援体制の整備と生徒の発達・進路支援が含まれていた。Ａ・Ｂ教員は，校内の理解推進など校内支援体制の整備に取り組んでいた。一方，Ｃ・Ｄ教員は，生徒の特性理解や卒業後を見据えた支援の展開など，生徒個人に対する発達・進路支援の業務に重点を置いていた。特にＤ教員は，初めて特別支援教育コーディネーターを担当した高等学校で，通級による指導の担当も兼務しており，この経験が生徒の発達・進路支援に関する業務を深める契機となっていた可能性がある。次に，包括的教育支援の高度化には，校内支援体制の強化と発達・進路支援の熟達が含まれていた。Ａ・Ｂ教員は，校内の支援文化を支えるための同僚への働きかけや，早期に学校としての支援を決定するための校内支援体制の整備など，校内支援体制を強化させる業務へと展開していた。一方，Ｃ・Ｄ教員は生徒の困り感と同僚の負担感をすり合わせたうえでの合理的配慮の提供や，生徒を主体とした合理的配慮の実施など，生徒個人に対する発達・進路支援の熟達へと進んでいた。このように４名は，方向性そのものを変えたのではなく，自らが取り組んできた領域の中で実践を深める形で包括的支援の高度化へ至っていた。つまり，方向性は異なっていても，それぞれが自らの領域で業務の質を高めていく点に共通性がみられた。

２．促進要因の検討

本研究において，４名の特別支援教育コーディネーターの業務遂行には複数の社会的ガイドが促進要因として作用していた。成長の初期段階である特別支援教育コーディネーターの業務内容の理解や専門的知識の獲得では，同僚からの働きかけや前任者の文書・記録，特別支援学校の教員や専門職の助言，研究活動や行政研修が社会的ガイドとして作用していた。これらは，業務内容の理解や専門的知識の獲得を支える要因となり，その後の業務展開の基盤を形成していた。また，校内支援体制の整備に関する専門性を高めていったＡ・Ｂ教員の径路では，管理職のサポートや専門職の定期的連携体制，協力的な同僚といった社会的ガイドが作用していた。管理職のサポートや専門職からの助言といった促進要因は，家塚ら[7]が示した校内支援体

制形成を支える要因とも共通しており，体制整備に向けた業務を後押しするものとして位置づけられた。一方，発達・進路支援の熟達に向かったＣ教員の径路では，丁寧な説明を要する校内状況そのものは促進要因とは言い難いが，その状況に対してＣ教員が説明や調整を重ねたことが，結果的に支援内容の整理や改善を促し，業務の質を高める方向に作用していたと考えられる。また，Ｄ教員は通級による指導を担当した経験が発達・進路支援に関する業務を深める契機となっていた。このように，社会的ガイドは４名の教員がそれぞれの方向性で高度化に向かう径路を支える促進要因として作用していた。社会的ガイドは，業務の停滞を防ぎ，業務展開の方向性を維持するうえで重要な役割を果たしていたといえる。

３．阻害要因の検討

本研究において，特別支援教育コーディネーターの業務遂行を妨げる社会的方向づけも作用していた。本研究では，同僚の理解不足，同僚との理解のギャップ，校内の支援実践の消極性が社会的方向づけとして位置づけられた。まず，同僚の理解不足や同僚との理解のギャップは，特別支援教育に関する理解が進んでいなかったり，合理的配慮の必要性に対する考えが異なっていたりすることで生じていた。その結果，特別支援教育コーディネーターが提案する支援方針や合理的配慮が受け入れられにくく，業務を進めるうえで特別支援教育コーディネーターが孤立しやすい状況が生じていた。矢島ら[6]は，教員の意識等高等学校独自の文化風土が特別支援教育推進の障壁となっていると指摘している。本研究でみられた同僚の理解不足も，高等学校で顕在しやすい課題と関連している可能性がある。これらの教員の意識は，特別支援教育コーディネーターの業務を阻害する要因として作用していたと考えられる。また，校内の支援実践の消極性も社会的方向づけとして作用していた。合理的配慮の提供に伴う負担感から，支援に積極的に関わろうとしない教員が存在していた。竹達ら[14]は，特別支援教育に熱心な担任の割合が20％未満と回答した学校群では，合理的配慮に基づいた学習指導がなされていないと指摘している。支援実践に消極的な教員がいる校内状況は，特別支援教育コーディネーターが必要な支援調整を十分に行うことができない状況を生み，校内の教育支援が停滞したり，特別支援教育コーディネーターが孤立しやすくなったりする要因と考えられる。しかし，本研究の４名は，これらの社会的方向づけが存在するにもかかわらず，断片的で孤立した教育支援や教育支援の停滞と個別化・孤立化といった両極化した等至点には至らなかった。その理由として，強い社会的ガイドの存在が挙げられる。障害者差別解消法の後押しや校内の理解不足に対して説明や調整を続けたことが，社会的方向づけによる負の影響を相対的に弱め，実践の方向性を維持する役割を果たしていた。

４．文部科学省[3]が示す業務との関連

文部科学省[3]は，特別支援教育コーディネーターの業務として，学校内の関係者や関係機関との連絡調整，各学級担任への支援，巡回相談員や専門家チームとの連携，学校内の児童生徒の実態把握と情報収集の推進を示している。これらは，学校における特別支援教育を組織的に進めるための基盤となる業務である。本研究で抽出された促進要因の多くは，これらの業務の遂行を支える要因として機能していた。例えば，管理職からのサポートや協力的な同僚の存在，

専門職との定期的な連携体制は，学校内の関係者や関係機関との連絡調整や専門家チームとの連携を促進する方向に作用していた。また，特別支援学校教員の助言や行政研修での学びは，各担任への支援や学校内の児童生徒の実態把握と情報収集の促進に寄与していた。さらに，丁寧な説明を要する校内状況に対応する過程は，児童生徒の実態把握や情報収集を促す契機となり，支援内容の改善につながっていた。一方で，阻害要因として抽出された同僚の理解不足や校内の支援実践の消極性は各学級担任への支援や学校内の関係者との連絡調整を困難にし，文部科学省が求める業務遂行を妨げる方向に作用していた。以上のことから，文部科学省が示す４つの業務[3)]と本研究で明らかになった促進要因と阻害要因を照らし合わせることで，高等学校における業務遂行の実態と課題がより具体的に理解できる。特に促進要因は，学校内外の連携体制などの組織的・人的資源に依存しており，阻害要因は校内の理解不足や協力体制の弱さといった学校文化に深く関係していることが示唆された。これらの知見は，高等学校における特別支援教育コーディネーターの業務遂行を支える環境整備の必要性を示すものである。

５．高等学校における特別支援教育コーディネーターの業務遂行に関する提案

本研究の分析の結果，特別支援教育コーディネーターの業務遂行は，まず業務内容の理解を基盤とし，多くの対象者では専門的知識の獲得を経て，その後，校内支援体制の整備もしくは生徒の発達・進路支援という２つの方向性のどちらかに進んでいくことが示された。さらに，それぞれの領域で経験を重ねることにより，校内支援体制の強化や発達・進路支援の熟達といった包括的教育支援の高度化に至っていた。この業務遂行の展開には，特別支援学校教員や専門職の助言，行政研修，管理職のサポート，協力的な同僚といった社会的ガイドが促進要因として作用していた。一方で，同僚の理解不足や校内の支援実践の消極性などは，業務遂行を妨げる要因として機能していた。以上を踏まえると，高等学校における特別支援教育コーディネーターの業務遂行の展開は，業務内容の理解や専門的知識の獲得を基盤とし，校内支援体制の整備か生徒の発達・進路支援の実践という方向性で内容を深め，最終的には高度化へ至るというプロセスとして整理できる。このプロセスでは，特別支援教育コーディネーターを取り巻く環境要因が促進要因や阻害要因となり，業務遂行の影響を与えていた。この業務遂行の展開を支えるためには，いくつかの具体的な取り組みが求められる。まず管理職に対しては，特別支援教育コーディネーターの業務を明確に位置づけ，特別支援教育コーディネーターの業務が円滑に進むように積極的に校内支援体制の整備に関わることが求められる。岡田ら[15)]は，小・中学校の新人特別支援教育コーディネーターへの調査研究において，校長による指名理由の説明がないことを課題として挙げており，校長の特別支援教育推進体制に関するビジョンの中でどのような働きをするのか明確にし，説明することの必要性を指摘している。高等学校においても，校長から指名理由の説明をし，業務を明示することで，特別支援教育コーディネーターが業務内容の理解を深め，スムーズに業務を遂行できると考えられる。また，家塚ら[7)]は，管理職のバックアップが校内支援体制の形成を促進することを指摘しており，管理職の積極的な関与が不可欠である。次に，校内体制としては，同僚が特別支援教育の意義や支援の必要性などを理解し，協働できる関係を特別支援教育コーディネーターと築いていくことが必要である。先行研究においては，同僚による理解や共感が特別支援教育コーディネーターのメンタル

サポートとして機能することが示されている[13]。校内の協働体制を整えることは，支援の質を高めるうえでも重要であり，特別支援教育コーディネーターの孤立化や教育支援の停滞を防ぐことにつながる。

また，特別支援教育コーディネーター自身は，求められている業務内容の理解に努め，積極的に情報収集をし，専門的知識を獲得することが求められる。佐野[16]は，特別支援教育コーディネーター自身が専門家集団を形成し，積極的に情報交換や事例検討を行うなど専門性の向上に努める必要性について指摘している。他校とのつながりを持ち，積極的に情報交換や事例検討を行うことは，包括的教育支援の高度化をさらに進めることにつながる。さらに，行政に対しては，研修機会や内容の充実が求められる。特別支援教育コーディネーターが専門的知識を獲得し，深化させることができる場を提供することは，より高度な業務遂行を後押しする。このように社会的ガイドと社会的方向づけを踏まえた取り組みは，特別支援教育コーディネーターが業務を遂行しやすい学校づくりに直結する。本研究で示した特別支援教育コーディネーターの業務遂行のプロセスは，高等学校においてどのような取り組みを行うべきか検討する際の手がかりとなり，高等学校における特別支援教育の推進に示唆を与えるものである。

Ⅴ．本研究の限界と今後の課題

本研究には，いくつかの限界がある。まず，対象者が特定の地域の高等学校に限定されており，学校規模や校種，地域性による影響を十分に比較できていない点が挙げられる。特別支援教育コーディネーターの業務や，それに影響を与える促進要因や阻害要因は，学校の特色や組織体制に大きく左右される可能性が高いため，今後は対象者を増やし，多様な地域の特別支援教育コーディネーターを対象とした検討が必要である。また，本研究はインタビュー調査であるため，記憶の偏りや対象者の状況による影響が含まれる可能性がある。また，対象者が語りにくい内容は十分に表出されなかった可能性があり，データの限界として考慮する必要がある。さらに，本研究では，管理職や同僚の視点を十分に取り入れることができなかった。特別支援教育コーディネーターの業務遂行は，周囲の理解や組織体制に大きく影響を受けるため，今後は管理職や同僚，専門職など複数の立場からデータを収集し，多角的に分析する必要がある。加えて，本研究では特別支援教育コーディネーターの業務遂行に着目したが，こうした業務遂行の展開が生徒にどのような影響を与えるのかまでは十分に検討できていない。今後は，業務遂行の展開と支援成果の関連を明らかにすることでより実践的な示唆が得られると考えられる。

文献

1）文部科学省（2022）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について．文部科学省，2022年12月13日，https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf（2025年12月14日閲覧）．

2）文部科学省（2024）令和５年度特別支援教育体制整備状況調査結果．文部科学省，2024年９月６日，https://www.mext.go.jp/content/20240912mxt_tokubetu02-000037861.pdf（2025年９月24日閲覧）．

3）文部科学省（2017）発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から，教育的ニーズに気付き，支え，つなぐために～．文部科学省, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf （2025年9月24日閲覧）.
4）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
5）佐野博己（2019）高等学校における特別支援教育コーディネーターの専門的能力の実態―全国調査の結果を踏まえて―．国際情報研究，16（1），47-57.
6）矢島総一・奥住秀之（2025）高等学校の特別支援教育コーディネーターにおける特別支援教育推進に対する課題意識．東京学芸大学紀要　総合教育科学系，76，189-200.
7）家塚麻琴・加瀬進（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．71，127-148.
8）サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーンヴァルシナー（2006）複線径路・等至性モデル―人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して．質的心理学研究，5（1），255-275.
9）安田裕子（2005）不妊という経験を通じた自己の問い直し過程―治療では子どもが授からなかった当事者の選択岐路から．質的心理学研究，4，201-226.
10）笹屋孝充・中西美結（2024）児童の特性に合わせた授業への熟達化のプロセス―「子ども理解」と「反省的実践家としての教師像」を手がかりにして―．教師学研究，27（2），31-40.
11）荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012）複線径路・等至性モデルのＴＥＭ図の描き方の一例．立命館人間科学研究，25，95-107.
12）安田裕子・サトウタツヤ（2020）ＴＥＭでわかる人生の径路―質的研究の新展開．誠信書房，東京都.
13）小山聖佳・鈴木恵太・東信之・佐々木全（2019）小中高等学校の特別支援教育コーディネーターにおける役割認知のプロセス．岩手大学大学院教育学研究科研究年報，3，237-247.
14）竹達健顕・橋本創一・日下虎太朗・渡邉真帆・林安紀子・大伴潔・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，16，99-106.
15）岡田信吾・下山真衣・石山貴章（2015）Ａ市における新人特別支援教育コーディネーターの意識調査．就実論叢，45，255-261.
16）佐野博己（2017）高等学校における特別支援教育の現状．教育行財政論叢，14，67-79.