

特別支援教育コーディネーターの教員との 相談場面に関する省察の実態調査

省察内容や方法に着目して

須藤邦彦*・宮木秀雄・松岡勝彦

A survey of the Actual State of Reflection on Consultation Situations
between Special Needs Education Coordinators and Teachers:

Focusing on the Content and Methods of Reflection

SUTO Kunihiko*・MIYAKI Hideo・MATSUOKA Katsuhiko

(Received September 27, 2024)

本研究では、特別支援教育コーディネーターの教員との相談に関する省察について、省察内容（何を省察するのか）と省察方法（誰と、どのようなツールを用いて省察するのか）などについて web 調査を行い、その現状を明らかにすることを目的とした。その結果、58 名の特別支援教育コーディネーターから回答があり、教員との相談場面に対する省察は、①内容にかかわらずその有無が二極化していることと、②省察が行われている場合は、相談相手以外のだれかと共に、手軽な任意のメモ（続いて、チェックリスト）を用いて 30 分以内で実施されている可能性が高いこと、が明らかになった。特別支援教育コーディネーターの省察は、自助努力に強く依存したスタイルになっているものの、今後は ICT ツールなどを用いたより手軽で効果的な省察システムを開発・展開していく必要性が示唆された。

はじめに

特別支援教育コーディネーターは、公立学校の 99.4%で指名されている（文部科学省，2017）が、役割の多様さや難解さから多くのニーズを抱えている（宮木，2015；宮木・木船，2012）。特に、子どもの支援に関する担任や保護者からの相談について「連携・調整」を行うスキル（コンサルテーションスキル）はニーズが高く（村田・青山，2016）、様々な養成研修が自治体や大学などで行われてきた（例えば、石丸・荻田・八木，2015；大南，2014；脇・須藤，2020）。なかでも脇・須藤（2020）は、特別支援教育コーディネーターに求められるコンサルテーションスキルを、子どものニーズを解消するスキル（相談内容に関するスキ

ル）と担任や保護者と協働するスキル（対応方法に関するスキル）とし、これらの形成に関して実践現場への維持・一般化の課題を指摘した。また他の先行研究も同様の課題（家塚・加瀬，2018）を指摘しており、特別支援教育コーディネーター自身の現場での実践に関する省察（鳥海，2016）がその解決方法とされている。

ところで教師の（主に授業に関する）省察は、授業研究会などから互いに学び合う文化があり（佐藤，1997）、例えば、先輩教員（大友，2021）や退職校長（中村・浅田，2018）、あるいは大学の指導教官（渡辺，2019）など、様々な立場の他者と実施している。また、省察項目と省察内容を記したカード（大山・田口，2013）や IC レコーダーとビデオカメラ（西原・生田，2013）など、様々

* 山口大学教育学部，753-8513 山口県山口市吉田 1677-1，suto@yamaguchi-u.ac.jp

なツールを駆使した省察の在り方が検討されている。

しかし特別支援教育コーディネーの省察については、相談内容に関するスキルや対応方法に関するスキル等といった省察内容や、省察時にやり取りする対象や用いるツール等といった省察方法に関して、その在り方や現状を明らかにした研究は見当たらない。そこで本研究では、特別支援教育コーディネーの担任との相談場面に関する省察について、省察内容（何を省察するのか）と省察方法（誰と、どのようなツールを用いて省察するのか）に関する調査を行い、その現状を明らかにする。

方法

研究協力者および調査方法：回答時点で1年以上特別支援教育コーディネーターを経験している教員を対象に、X年7月からX年12月までの6か月間の中で、Webによるアンケートを実施した。複数の自治体から60名の回答があり、分析対象項目に欠損値がある場合を除いた58名のデータを有効回答とした。

調査実施前に対象となった特別支援教育コーディネーターに対し、書面を通して、①無記名で調査を行うこと、②得られた情報は統計的に処理するため個人が特定されないこと、③得られた情報は研究目的以外には使用しないこと、④研究結果を学術論文や学会発表を通して公表することなどを伝え、これらに同意する場合にのみアンケートへの回答を記入するよう求めた。

調査項目：本研究では、主に回答者の所属や特別支援教育コーディネー経験年数を尋ねた「フェイスシート」、「特別支援教育コーディネーターの業務として求められる内容」、「教員からの相談に対する省察内容や方法」について回答を求めた。

「フェイスシート」では、所属学校種と自治体、特別支援教育コーディネーターの経験年数を尋ねた。所属自治体はA県が49名（84%）、B県が3名（5%）、C県が6名（10%）であった。所属学校種は、小学校が38名

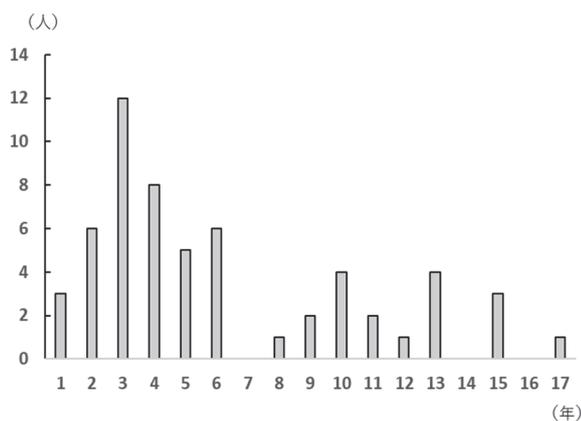


図1 特別支援教育コーディネーターの経験年数

(66%)、中学校が17名（29%）、特別支援学校が3名（5%）であった。特別支援教育コーディネーターの経験年数は図1の通りであった。経験年数4年未満が21名（36%）、4年以上7年未満が19名（33%）、7年以上が18名（31%）であった。

「特別支援教育コーディネーの業務として求められる内容」については、宮木・木船（2010）や宮木（2015）等の先行研究を参考に表1に記す項目から、頻度が高い項目を5つ選ぶように求めた。

表1 「特別支援教育コーディネーターの業務として求められる内容」に関する質問項目（5つを選択）

子どもの実態把握について
子どもへの指導・支援方法について
子どもが所属する集団への支援について
子どもの保護者からの相談への対応について
教職員の同僚との連携について
管理職との連携について
所属組織の支援体制を充実させる方法について
外部機関との連携について
子どもの個別の指導計画や支援計画について
教職員への励ましや声かけについて
子どもの移行支援について
同僚からの相談に対応する方法について
その他（自由記述）

「教員からの相談に対する省察内容や方法」については、脇・須藤（2020）を参考に、まず省察内容を「相談の内容（問題解決スキル）」と「相談時の対応方法（関係構築スキル）」に分け、それぞれについて、省察の有無を尋ねた。次に、省察を行っている場合のみ、省察方法（誰と、どのようなツールを用いるか）、省察頻度（相談を行う度、8割以上、5～7割程度、2～4割程度、1割以下からひとつを選択）、1回の省察に要する時間（2～1時間以上、1時間～30分、30分～15分、15分～5分、5分以下からひとつを選択）を尋ねた。省察方法については、「誰と省察をするか（ひとり、相談相手、相談相手以外の組織内同僚、組織内の特別支援教育コーディネーター、組織外のスーパーヴァイザーや専門家）」と「どのようなツールを用いるか（録画や録音して、定められたチェックリストや報告書を用いて、任意のメモを用いて、記憶のみを頼りに）」について20通りの組み合わせを提示し、該当するものすべてを選択するよう求めた。

結果

特別支援教育コーディネーターの業務として求められる内容について：表1に記した「特別支援教育コーディ

ネーターの業務として求められる内容」に関する回答結果を図2に示した。

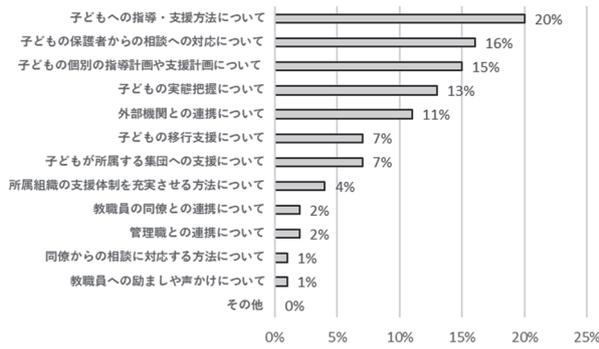


図2 特別支援教育コーディネーターの業務として求められる内容

相談に対する省察の有無について：教員からの相談に対する省察の有無について、「いずれも振り返っている」、「内容のみ振り返っている」、「応対方法のみ振り返っている」、「いずれも振り返っていない」に分類し、 1×4 の χ^2 乗検定を行ったところ1%の有意水準で全体の有意差があった。そこで、BH法による多重比較を行ったところ、「応対方法のみ振り返っている」と「いずれも振り返っている」、「内容のみ振り返っている」「いずれも振り返っていない」の3種類の間で5%有意水準での有意差があった。また、「内容のみ振り返っている」と「いずれも振り返っていない」の間にも5%の有意水準で有意差の傾向が認められた(図3)。

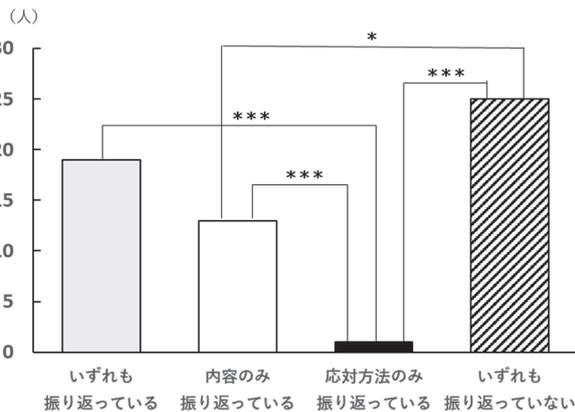


図3 相談に対する省察の有無

誰と省察をするか：誰と省察するかについての結果(回答数)を表3に記した(表3では、「組織内の特別支援教育コーディネーター」を「組織内Co」)、「組織外のスーパーバイザーや専門家」を「組織外SV/専門家」と記した)。

上記結果について、 2×5 の χ^2 乗検定を行ったところ有意水準はなかった。そこで、振り返りの相手における「組織内同僚」「組織内Co」「組織外SV/専門家」を「相

表3 誰と省察するか

	ひとり	相談相手	組織内同僚	組織内Co	組織外SV/専門家
内容	36	33	25	24	24
応対方法	22	18	16	16	15
合計	58	51	41	40	39

談相手以外のだれか」としてまとめ、相談内容と対応方法もそれぞれ合計して、 1×3 の χ^2 乗検定を行ったところ、1%有意水準で有意差があった。BH法による多重比較を行ったところ、「相談相手以外のだれか」と「ひとり」かつ「相談相手」との間に5%有意水準での有意差があった(図4)。

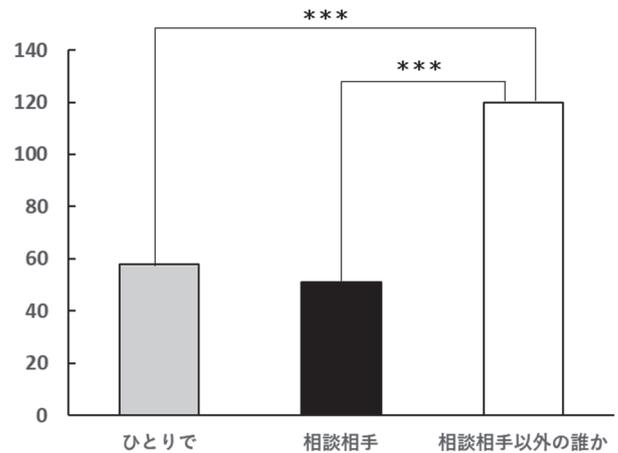


図4 誰と省察するか(多重比較)

どのようなツールを用いるか：どのようなツールを用いるのかについての結果(回答数)を表4に記した。

表4 どのようなツールを用いるか

	録画録音	チェックリスト	任意メモ	記憶のみ
内容	3	30	97	12
応対方法	0	18	56	13
合計	3	48	153	25

上記結果について、 2×4 の χ^2 乗検定を行ったところ有意水準はなかった。そこで、振り返り方法における内容と対応方法をそれぞれ合計して、 1×4 の χ^2 乗検定を行ったところ、1%有意水準で有意差があった。BH法による多重比較を行ったところ、5%の有意水準で「録画録音」<「記憶のみ」<「チェックリスト」<「任意メモ」と有意差があった(図5)。

省察頻度と1回の省察に要する時間：省察頻度と省察に要する時間(以下、省察時間)についての結果を表5に記した。また省察時間について、内容と対応方法をそれぞれの時間で合算し、さらに「2~1時間」、「1時間~30分」、「30分以内」にまとめて 1×3 の χ^2 乗検定を行ったところ、1%有意水準で有意差があった。BH法に

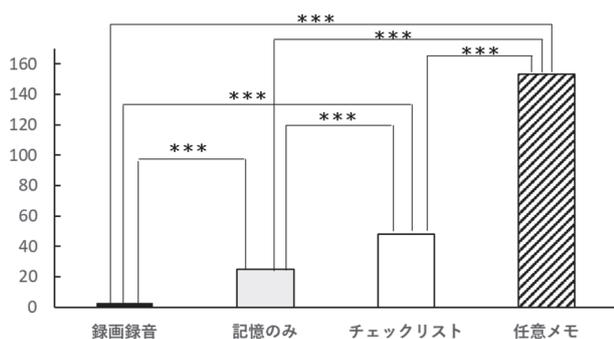


図5 どのようなツールを用いるか (多重比較)

よる多重比較を行ったところ、「30分以内」と「2～1時間」かつ「1時間～30分」との間に5%有意水準での有意差があった。

表5 省察頻度と省察時間

	内容	対応方法	
省察頻度	相談を行う度	1 (3)	3 (16)
	8割以上	7 (23)	6 (32)
	5～7割程度	10 (32)	5 (26)
	2～4割程度	10 (32)	3 (16)
	1割以下	3 (10)	2 (11)
省察時間	2～1時間	1 (3)	1 (5)
	1時間～30分	7 (23)	3 (15)
	30分～15分	10 (32)	7 (35)
	15分～5分	10 (32)	6 (10)
	5分以下	3 (10)	3 (15)

人 (%)

考察

特別支援教育コーディネーターの省察について：特別支援教育コーディネーターの省察については、省察の有無と内容について、「対応方法のみ振り返っている」と「いずれも振り返っている」、「内容のみ振り返っている」「いずれも振り返っていない」の3種類の間に有意差があり、同時に「内容のみ振り返っている」と「いずれも振り返っていない」の間に有意差の傾向が認められた(図2)。このことは、省察の有無が内容にかかわらず二極化していることを示していると推測される。また、仮に省察を行っていたとしても、その多くは、手軽な任意のメモ用いて(図5)、30分以内で実施されている可能性(表5)が示唆された。特別支援教育コーディネータ

一の養成は、求められる資質や役割の多様さ(宮本・木船, 2012)やあいまいさ(長谷部・阿部・中村, 2012)があるうえに、兼務などの組織内他業務による時間的圧迫(田中・上村, 2017)を受け、かつ教育委員会などによる養成体制の不足や不備(宮木, 2015)といったサポートが少ないシステムの中で実施されている。本研究の結果のような、いわゆるコーディネーターの自助努力に強く依存した省察スタイルは、これらの課題の影響によるものではないかと推測された。

一方で、省察方法として、相談相手以外のだれかと省察を行う傾向があり(図4)、かつツールについても任意のメモに続いてチェックリストを用いる傾向(図5)が確認された。特別支援教育コーディネーターのコンサルテーション能力は、現場の教員との省察(村田・青山, 2013)や特別支援教育コーディネーター同士の省察(河村・腰川, 2017)で培われていく可能性が示唆されている。また、チェックリストのようなツールの活用は、相談内容や相談結果の明確化・共有化に肯定的な効果を与えることが示めされている(江口, 2022)。本研究の結果は、限られた環境の中でも特別支援教育コーディネーターが効果的な省察方法を模索し、実施している可能性を示唆した。

まとめと今後の課題：本調査の結果、特別支援教育コーディネーターの教員との相談場面に対する省察は、①内容にかかわらず省察の有無が二極化していることと、②省察が行われている場合は、相談相手以外のだれかと共に、任意のメモ(続いて、チェックリスト)を用いて30分以内で実施されている可能性が高いこと、が明らかになった。そしてそれは、特別支援教育コーディネーター養成の諸課題(養成内容、時間的資源、システム等)に関連し、コーディネーターの自助努力に強く依存したスタイルになっているものの、チェックリストを用いた教員(あるいはコーディネーター)同士のやり取りとしてであれば、一定の効果を上げている可能性も推測された。教員同士の省察では、ICTによるアプリを援用することで課題や効果の明確化と負担の軽減を両立できる可能性が示唆されている(例えば、保森, 2022)。今後はICTツールなどを用いたより手軽で効果的な省察システムを開発・展開していく必要性が示唆された。

なお、本研究は研究参加者が少なく、また参加者の職種や経験年数が偏っており、得られた知見の一般可能性について課題が残された。

付記

本研究は、JSPS 科研費(21K02687)の助成を受けて実施した。

引用文献

- 江口亜加音 (2022) 特別支援学校のセンター的役割を果たす巡回相談の在り方に関する一考察-個に応じた自立活動の実現に向けた、多角的な視点から捉える実態把握に関する提案. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 6, 200-218.
- 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.
- 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.
- 石丸利恵・苅田知則・八木良広 (2015) 愛媛大学教育学研究科特別支援教育コーディネーター専修の養成カリキュラムに関する現状と課題. 愛媛大学教育実践総合センター紀要, 33, 127-142.
- 河村久・腰川一恵 (2017) 特別支援教育コーディネーターを対象としたカンファレンス研修がコーディネーターの役割遂行に及ぼす効果の検討. 聖徳大学研究紀要, 50, 21-28.
- 宮木秀雄 (2015) 通常の学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究: 調査時期による変化と校種による差異の検討. LD 研究, 24 (2), 275-291
- 宮木秀雄・木船憲幸 (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研究科紀要 第一部学習開発関連領域, 61, 189-198.
- 文部科学省 (2017) 平成 28 年度特別支援教育委支援体制整備状況調査結果について.
- 村田敏彰・青山真二 (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.
- 中村駿・浅田 匡 (2018) オン・ゴーイング法による授業認知に基づく授業者の行為の中の省察に関する事例研究. 日本教育工学会論文誌, 41 (4), 477-487.
- 西村康行・生田孝至 (2013) 教員による授業実践の省察のためのオンゴーイング法と再現認知法の効果—大学の専門教育におけるサッカー授業のゲーム場面を対象として. スポーツ教育学研究, 33 (1), 27-39.
- 大南英明 (2014) 特別支援教育コーディネーター養成講座について. 特別支援教育, 53, 40-43.
- 大友正純 (2021) 授業省察場面からみた中堅数学教師の意思決定に関する一考察. 東北数学教育学会誌, 52, 3-13.
- 大山牧子・田口真奈 (2013) カード構造化法を用いた大学初任教員の授業省察. 日本教育工学会論文誌, 37, 173-176.
- 佐藤 学 (1997) 教師というアポリア. 世織書房
- 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.
- 鳥海順子 (2016) 特別支援教育コーディネーター研修に関する検討: イングランドの SENCO 養成研修を通して. 教育実践学研究: 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要, 21, 1-10.
- 保森智彦 (2022) 省察方法のデジタル化に関する一考察 -「主体的・対話的で深い学び」の観点から-. 学習開発学研究, 14, 3-11.
- 脇貴典・須藤邦彦 (2020) 特別支援教育コーディネーターへの集中トレーニングによるコンサルテーションスキルの獲得と維持. 教育心理学研究 68 (1), 33-49.
- 渡辺貴裕 (2019) 協働的でより深い省察を伴う授業検討会に向けての話し合いの様相の変容-教職大学院における模擬授業検討会の取り組みの事例を手がかりに-. 日本教師教育学会年報, 28, 96-106.