

令和6年度
公立学校教員長期研修制度
北海道立特別支援教育センター
長期研修成果報告書

特別な教育的支援が必要な児童を

二次支援につなげるための初期対応に関する一考察

～特別支援教育コーディネーターによる

通常の学級担任との児童の実態の共通認識プロセスの研究～

赤塚 邦彦
(石狩市立花川小学校)

目次

はじめに	1
I 本研究の背景と目的	2
II 調査 I	6
1 方法	
(1) 調査協力者	
(2) 手続き	
(3) 分析方法	
(4) 調査時期	
2 結果と考察	
(1) 概念の生成	
(2) 概念同士の関係性の検討とカテゴリーの生成	
(3) カテゴリー間の関係性と結果図の作成	
III 調査 II	17
1 方法	
(1) 調査対象者	
(2) 手続き	
(3) 調査項目	
(4) 分析方法	
(5) 調査時期	
2 結果	
(1) 回答者の属性	
(2) 児童の実態に関する通常の学級担任との認識差	
(3) 通常の学級担任と直接的に対応する仕組み	
(4) 記録に残す仕組み	
(5) 通常の学級担任と間接的に対応する仕組み	
(6) 経験年数と共通認識のための取組の関係	
(7) 学校規模と共通認識のための取組の関係	
(8) 経験年数と通常の学級担任との認識差の関係	
(9) 学校規模と通常の学級担任との認識差の関係	
(10) 通常の学級担任との認識差と共通認識のための取組の関係	

3	考察	
	(1) 児童の実態に関する通常の学級担任との認識差	
	(2) 通常の学級担任と直接的に対応する仕組み	
	(3) 記録に残す仕組み	
	(4) 通常の学級担任と間接的に対応する仕組み	
	(5) 経験年数	
	(6) 学校規模	
	(7) 通常の学級担任との認識差と共通認識のための取組	
IV	総合考察	27
1	調査Ⅰと調査Ⅱの結果の解釈	
	(1) 調査Ⅰと調査Ⅱの相違点	
	(2) 調査Ⅰと調査Ⅱの共通点	
	(3) 考察	
2	先行研究との比較	
3	教育現場への示唆	
4	本研究の限界と今後の課題	
V	結論	30
VI	引用文献、参考文献	31
VII	謝辞	33

はじめに

文部科学省が令和4年度に公表した調査によれば、小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒の約8.8%が学習面や行動面で著しい困難を示しているとされている。また、そのうち70.6%は校内委員会で特別な教育的支援が必要と判断されておらず、学校全体で取組んでいる可能性があるなど特別な教育的支援を必要とする児童生徒への早期対応について課題があることが考えられる。このように、学校全体での取組がなされず、児童生徒にとって必要な支援が提供されない状態が続いてしまうことは、二次障がいや不登校などの深刻な問題を引き起こすリスクを高めることにつながるため、早期の発見と対応が重要であることは言うまでもない。

そのため、児童生徒への早期の発見と対応への対処に当たっている特別支援教育コーディネーター（以下、「特支Co」という。）の役割が一層注目されている。特支Coは、学校内での教員間の調整や保護者対応、外部機関との連携、児童生徒の実態把握など、多岐にわたる業務を担っている。特に、通常の学級の担任との連携は重要であり、特支Coが通常の学級担任とともに特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態について共通認識を形成するといったことが、二次支援へのスムーズな移行において鍵を握ると考える。しかし、学校現場では、特支Coと通常の学級担任の間に児童生徒の実態に対する認識に差が生じ、それが支援の遅れの原因となるケースも見られていると考える。

特支Coが支援対象となる児童生徒の状況を的確に把握し、通常の学級担任と共有するためには、特支Coと通常の学級担任双方の間に児童生徒についての認識の差を埋める工夫が必要であり、たとえば、日常会話を活用した情報共有、通常の学級担任への適切なアプローチ方法の工夫、支援に対する理解を深める研修の実施など、さまざまな方法が現場で模索されている。しかし、これらの取組がどのような効果を持ち、どのようなプロセスで共通認識が形成されるのかについては、まだ十分な研究が行われていないのが現状である。

そこで本研究では、小学校における特支Coが通常の学級担任とどのようなプロセスで児童の実態について共通認識を形成し、教育的支援が必要な児童を二次支援につなげていくかを質的・量的に明らかにすることを目的とする。質的分析を通じて共通認識形成の具体的な手法やプロセスを探索し、その後、量的調査によってその一般性や有効性を検証することとした。本報告書ではその結果を順次示し、教育現場における支援体制強化に向けた示唆を提案する。

本研究の成果が、教育現場で支援体制の改善に取り組む特支Coや管理職を含めた教職員にとっての実践的なヒントとなることを願うとともに、特別な教育的支援を必要とする児童が、必要な指導や支援を受けられる、より良い環境の中でその持てる力を高めることができるようになることを期待している。

I 本研究の背景と目的

令和4年に文部科学省が実施した「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（令和4年）について」によると、通常の学級に在籍する児童生徒の約8.8%が「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされている。さらに、この8.8%の児童生徒のうち、「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いない」¹児童生徒の割合が70.6%と非常に高い割合となっており、このことは校内委員会において検討がなされておらず、学校全体で特別な教育的支援を必要とする児童生徒への取組が行われていない可能性を示唆している。

学校全体での特別な教育的支援を必要としている児童生徒への校内支援体制の構築に関わり、太田ら（2021）が実施した通常の学級に在籍する発達障がい児への早期支援の在り方に関する調査研究では、「困難さを抱える児童への特別支援教育が進まないために、二次障害に起因する児童生徒指導上の問題や新たな不登校の児童を生み出している学校現場の現状の打開は急務であると考える。」²と指摘している。一方、鏡ら（2022）は「支援を要する児童に早期に気付いて支援する必要性は感じつつも容易でない現状」³があることを指摘している。特別な教育的支援が必要な児童生徒の困難が生じる前、または困難が深刻化する前に早期発見・支援を行うことが望ましいのは言うまでもない。しかし、尾花ら（2022）は「早期発見・早期支援の重要性に触れている研究はあるものの、実際にこれらの観点を中心に扱っている実践研究は見られなかった。」⁴と述べており、特別な教育的支援が必要な児童生徒の早期発見・早期支援は研究蓄積の不十分な分野であるといえる。

学習面又は行動面で困難を示す児童生徒を初期発見につなげる支援モデルとして、「教育介入に対する応答（RTI:Response To Intervention）モデル」⁵、「通常の学級における多層指導モデル（MIM:Multilayer Instruction Model）」⁶、「学校規模ポジティブ行動支

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（令和4年）について。（令和4年12月13日）

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm

² 太田泰史・岩崎弘・須田正信（2021）：小学校低学年通常学級に在籍する発達障害児への早期支援の在り方に関する調査研究—滋賀県K市の実態調査からの考察—。大阪教育大学障害児教育研究紀要、第44号、43-57

³ 鏡良幸・佐藤慎二（2022）：通常の学級に在籍する支援を要する児童の「気づき」と早期支援—支援内容検討ガイドの作成と評価—。植草学園短期大学紀要、第23号、13-22

⁴ 尾花涼・加瀬進（2022）：特別支援教育における「校内支援体制」に関する研究の現状と課題、東京学芸大学紀要 総合教育科学系、73、167-188

⁵ 吉田ゆり・西川崇・田口真弓・松尾かなみ・玉利彩・高橋甲介・石川衣紀・内野成美・鈴木保巳（2016）：文科省委託事業「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」平成26年度・27年度実践報告—附属校園と学部との協働による、発達障害支援アドバイザーと支援ラボ“外付けの通級指導教室”を中心とした取組による多層的支援システムの構築と支援実践—。長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、15巻、25-36

⁶ 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn（2008）：通常の学級における多層指導モデル（MIM）の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—。教育心理学研究、

援（SWPBS:school-wide positive behavior support）」⁷などが存在している。これらのモデルに共通しているのは、全ての子供を対象にした予防となる一次支援、問題への初期対応となる二次支援、徹底した個別介入を行う三次支援という構成である。一次支援及び二次支援は、「子どもの行動の問題、発達の課題が明確になる前の、予防的支援もしくは初期対応」⁸とされており、問題が起こる前、大きくなる前に対応をすることがどのモデルにおいても重要となっている。

しかし、一次支援の難しさとして「『問題を起こさない』状態をそのままにしておくわけですから、それが何らかの取り組みの成果であることさえ気づかれにくいでしょう。気づかれたとしても、どのようなアプローチが実際にその結果に結びついたのかが分かりにくいのです。」⁸という指摘もある。以上のことから、一次支援の段階では、特別な教育的支援が必要な児童生徒の早期発見は難しいと言える。特別な教育的支援を必要とする児童生徒を早期に発見するためには、二次支援での介入がポイントになる。二次支援は、問題の初期対応の側面を有しており、児童生徒に関わる問題が、多少目に見える状態となった時点で行われることが多いためである。よって、二次支援につなげていくためには、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態把握等をどのように行うかということが大変重要となってくる。その一方で、実態把握の実施に当たって通常の学級担任に一定の特別支援教育に関する専門性が必要となるため、各学校が通常の学級担任だけに任せて取組を進めることは容易ではないと考えられる。

通常の学級担任の支援に関しては特支Coがその役割を担うことが考えられる。文部科学省（2017）は、「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」の中で、特支Coの役割として、「1. 学校内の関係者や関係機関との連絡調整、2. 各学級担任への支援、3. 巡回相談員や専門家チームとの連携、4. 学校内の児童等の実態把握と情報収集の推進」⁹の4点を示しており、特に「各学級担任への支援」の重要性が指摘されている。¹⁰

その特支Coが校内支援体制づくりで感じている課題として、宮木ら（2010）の研究では、通常の学級担任を含め校内の「教職員の意識の低さ」、特に「子どもに対する意識」において、「困り感を持っている配慮児童に対して、特別支援の視点に立って考えていな

56 巻、4 号、534-547

⁷ 庭山和貴（2020）：学校規模ポジティブ行動支援（SWPBS）とは何か？—教育システムに対する行動分析的アプローチの適用—、行動分析学研究、第34巻、第2号、178-197

⁸ 公益社団法人子どもの発達科学研究所：RTI モデルで子どもの発達支援を行う、公益社団法人子どもの発達科学研究所、2020.10.20、<https://kohatsu.org/nl2020a/>

⁹ 文部科学省：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、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために～、平成29年3月、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm

¹⁰ 三宅康勝・横川真二・吉利宗久（2008）：小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制、岡山大学教育実践総合センター紀要、8、117-126

い。」¹¹と述べている。赤嶺ら（2009）は、「実態把握の視点の違いにより子どもの『困り感』に気づかない」¹²ことを指摘している。つまり、各学級担任への支援において、特支Coと通常の学級担任との間で児童生徒の実態に関する認識に差があり、その差が特別な教育的支援が必要な児童生徒を二次支援につなげるための障壁になっている可能性がある。

特支Coからの支援による通常の学級担任の特別支援教育に対する意識の変容についての研究として、宮木ら（2014）は、「学級担任が、コーディネーターに相談し、支援を受けながら行動の調整を繰り返す中で問題が次第に改善し、最終的に特別支援教育に対する意識を変容させていくというプロセスが示された。」¹³と指摘している。つまり、特支Coによる支援により、通常の学級担任の児童生徒の実態についての認識を変容させることができる可能性があるといえる。

しかし、特支Coからの支援によって即座に通常の学級担任の児童生徒の実態に関する認識が変容するとは考えにくい。通常の学級担任の認識が変容するまでにはさまざまなプロセスが存在するはずである。例えば、村田ら（2016）は、特支Coへの質問紙及び実践記録の調査結果から、関係者間の連絡調整に苦慮した30事例について、「認識のずれや感情トラブル等の現状を認識したコーディネーターはさまざまな葛藤を経て、対象児童や保護者、担任の言動の意図を言語化したり、誤解の可能性がある表現を理解・受容しやすい言葉に変換するなど、伝達方法を工夫することで、関係性を改善させたり対象児童を向上させるなどの成果をもたらす、というプロセス」¹⁴を示している。村田らの調査は、特別な教育的支援が必要な児童生徒の二次支援について直接的に関するものではないものの、特支Coと通常の学級担任の間にある児童生徒の実態に関する認識が変容する際に、ある一定のプロセスが存在することを示唆するものである。

こうした特支Coと通常の学級担任間の認識の変容プロセスを明らかにすることで、特支Coと通常の学級担任が児童生徒の実態について共有できていない状態、特支Coが通常の学級担任と認識を共有する取組、特支Coと通常の学級担任が児童生徒の実態について共有し、二次支援がはじまるといった流れを捉えることができ、特別な教育的支援が必要な児童生徒を二次支援につなげるための初期対応には、特支Coと通常の学級担任の共通認識の有効性をより具体的に明らかにすることができる。したがって、特別な教育的支援が必要な児童生徒を二次支援につなげるための初期対応を明らかにするためには、

¹¹ 宮木秀雄・柴田文雄・木船憲幸（2010）：小・中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―校内支援体制の構築に向けて―、特別支援教育実践センター研究紀要、8、41-46

¹² 赤嶺太亮・緒方茂樹（2009）：公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究―校内支援体制の構築を中心に―、琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要、1、29-39

¹³ 宮木秀雄・木船憲幸（2014）：特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス、特殊教育学研究、52(1)、13-24

¹⁴ 村田敏彰・青山眞二（2016）：特別支援教育コーディネーターの連絡調整上の工夫に関する考察―苦慮事例における関係者間の関係改善プロセス―、特殊教育学研究、54(1)、35-45

その初期対応をめぐる児童生徒の実態を特支Coと通常の学級担任がどのように共通認識していくのかというプロセスの検討が必要である。ただし、共通認識のプロセスは多様であり、個別性が高いと考えられる。したがって、特別な教育的支援が必要な児童生徒を二次支援につなげるための初期対応を明らかにするためには、まず、個別性や具体性、多様性を重視する質的研究を行い、その結果をもとに一般性や普遍性を重視する量的研究を行うことが適していると言える。

以上により、本研究では、小学校における特別な教育的支援が必要な児童を二次支援につなげるための初期対応に必要な特支Coによる通常の学級担任との児童の実態の共通認識プロセスについて分析することを目的とする。

なお、ここで、二次支援、初期対応とは何かについて明記しておきたい。

公益社団法人子どもの発達科学研究所（2020）は、行動支援のRTIモデルで「一次支援：すべての子どもを対象にした予防」⁸、「二次支援：問題への初期対応」⁸と定義している。つまり、二次支援は全ての児童が対象となるものではなく、通常の学級内での全体に向けた配慮だけでは十分に学習活動に参加することが難しい児童に対する個別的、補足的な支援ということが出来るものである。したがって、本研究では、二次支援を「通常の学級内での全体指導だけでは十分な支援を行うことが難しい児童への個別的、補足的な支援」と操作的に定義する。

また、初期対応とは、ある問題や状況が発生した時の最初の対応である。初期対応の方法は1つではなく、問題の特定・把握、情報の収集と評価、一時的な対策の実施など様々のものが考えられる。一次支援から二次支援につなげるために当たっては、同時進行的に様々な対応が行われることが考えられる。

そこで、本研究では、初期対応を「ある問題や状況が発生したときに行う、問題の特定・把握、情報の収集と評価、一時的な対策の実施」と操作的に定義する。

Ⅱ 調査Ⅰ

1 方法

(1) 調査協力者

調査協力者は、公立小学校の特支Coの中で、通常の学級担任と連携した経験が多いと考えられる特支Co歴5年以上の教員6名を抽出した。規模の大きい学校が適していると考え、石狩管内全域から通常の学級と特別支援学級合わせて12学級以上の学校の特支Coの中から、調査協力者を抽出することとした。調査協力者のプロフィールについては、表1に示すとおりである。

(2) 手続き

各調査協力者に対して半構造化面接を行った。はじめに、研究の目的を説明し、倫理的配慮として、拒否と中止の自由及びプライバシー保護について知らせたほか、研究承諾書への署名を得た。その後、表2に示した質問項目を中心に面接を行った。面接時間は、どの調査協力者においても1時間程度であった。なお、調査協力者の許可を得て、面接の内容は、ボイスレコーダーで録音した。

(3) 分析方法

データの分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いた。M-GTAとは、質的研究においてデータを元に新たな理論を構築するための手法であり、インタビューなどで得られたデータを元に、共通のパターンや意味を探索し、単なるデータ整理にとどまらず、新しい概念や理論を生み出すことを目的とした分析方法である。木下（2003）¹⁵は、M-GTAが適している研究として、「第一に、人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究」、「第二に、領域としてはヒューマンサービス領域」に関わる研究、そして「第三には、研究対象とする現象がプロセス的性格をもっている」研究¹⁵の3つを挙げている。本研究は、特支Coによる通常の学級担任との関わりというヒューマンサービス領域における研究であり、かつ特支Coによる通常の学級担任との児童の実態の共通認識プロセスを質的分析により明らかにすることを目的としていることから、M-GTAが適していると判断した。分析は、木下（2003）を参考にしながら、以下の手続きにより進めた。

【M-GTAによる分析の手続き】

ア ボイスレコーダーの録音データを元にした面接の逐語記録の作成

イ 「特支Coによる通常の学級担任との児童の実態の共通認識プロセス」という分析テーマの設定

ウ 分析テーマと分析焦点者「特支Co」に照らして、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例（バリエーション）とし、かつ、他の類似具体例をも説明できる

¹⁵ 木下康仁（2003）：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践、弘文堂

- と考えられる、説明概念の生成
 - エ 概念を創る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、最初の具体例などを記入
 - オ 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個々の概念ごとに作成
 - カ 同時並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートのバリエーション欄に追加記入、具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効でないと判断
 - キ 生成した概念の完成度は類似例の確認だけではなく、対極例についての比較の観点からデータを見ていくことにより、解釈が恣意的に偏る危険を防止、結果はワークシートの理論的メモ欄に記入
 - ク 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、関係図作成
 - ケ 複数の概念の関係からなるカテゴリーを作成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化し（ストーリーライン）、さらに結果図を作成
- なお、分析の厳密性を確保するため、特別支援教育の経験が豊富な北海道立特別支援教育センター職員1名とともに分析経過の検討を随時行った。

(4) 調査時期

2024年8～9月

表1 インタビュー協力者のプロフィール

	特支Co歴	特支Coの形態*
A校の特支Co	6年	専任
B校の特支Co	8年	専任
C校の特支Co	12年	専任
D校の特支Co	7年	専任
E校の特支Co	11年	兼任
F校の特支Co	20年	兼任

*学級担任を持っている場合を兼任、持っていない場合を専任とする。

表2 半構造化面接の質問項目

	項 目	質 問
基本事項	1. 特支Co歴	・ 現在までの特支Co歴はどれくらいですか。
	2. 特支Co専任か兼任か	・ 現在、学級担任は持っておられますか。
初期対応に関すること	3. 通常の学級担任と初期対応に関する認識の差があったか	・ ある児童に対して、特支Coの先生が見取った感じでは、二次支援につなげるための初期対応が必要。しかし、通常の学級担任の先生は、初期対応はまだ必要ではない、大丈夫。このように初期対応への温度差があった事例についていくつかお話ください。
	4. 通常の学級担任と初期対応に関する認識の差をどう埋めていったか	・ 初期対応への温度差があったときのことのお話をしていただきましたが、この温度差をどう修正し、二次支援へつなげていかれたかをお話してください。
	5. 認識の差がどうして生まれるか	・ 二次支援につなげるための初期対応への温度差はどうして生まれるとお考えですか。
	6. 初期対応の大切さを校内に広めるためにはどうすべきか	・ 二次支援につなげるための初期対応はあまり広がっていないと研究結果から示されています。〇〇先生は、初期対応の大切さを校内で先生たちに広めるにはどのようなことが大事だと思うかお話してください。

2 結果と考察

(1) 概念の生成

6名の面接内容について録音データから逐語記録を作成し、それを元に概念の生成を行った。逐語記録の総文字数は、98,788文字であった。分析は、語りの内容が最も豊かであったC校の特支Coから開始した。以下に、概念生成に至るまでの分析過程の一部を示す。

なお、『 』は具体例、[]は概念名を示している。

まず、特支Coと通常の学級担任が児童の実態について共有できていない状態に関する語りに注目した。例えば、『やっぱり自分のクラスの子は自分で見たい。』という語りがみられたことから、通常の学級担任は、担任した児童は自分でなんとかしなければならぬという責任感、使命感が生まれるといった主旨の内容であると分類し、[通常の学級担任の責任感、使命感]という概念を生成した。

次に、特支Coが通常の学級担任と直接的に対応する語りに注目した。例えば、『先生のクラスで一番っていったら今この子っていう感じで、やっぱり雑談で先生の余裕がある時、担任が余裕ある時に聞くな』という語りがみられ、通常の学級担任と何気ない会話をする中で情報共有するといった主旨の内容であると分類し、[日常会話]という概念を生成した。

続いて、特支Coが情報収集したことや把握したことを記録に残す語りに注目した。例えば、『そういうところではみんなで見取って、大体もう8割9割同じような見取りってところで』という語りがみられ、他の特支Coと打合せ、通常の学級担任、同学年の教員、T T（同じ授業に入っている教員）から情報をもらおうといった主旨の内容であると分類し、[教員からの情報]という概念を生成した。

さらに、特支Coが通常の学級担任と間接的に対応する語りに注目した。例えば、『そこまで分かった時点で、それでもまだ転籍に動けないのであれば、もう今抜き出します。』という語りがみられ、分かりやすい基準を作り、その基準に達しない場合は保護者に連絡するといった主旨の内容であると分類し、[保護者にも分かりやすい基準の提示]という概念を生成した。

最後に、特支Coと通常の学級担任が児童の実態について共有し、教育相談、ケース会議、校内支援委員会などの二次支援のはじまりの語りに注目した。例えば、『担任と親だけっていう方法じゃなくて、(中略)やっぱり輪を大切にして、みんな3人でまた話そうねっていうところに持っていく、次に持ってくっていう感じ。』という語りがみられ、通常の学級担任と保護者だけではなく、自身も加わり、教育相談を実施するといった主旨の内容であると分類し、[特支Coも同席する教育相談]という概念を生成した。

以上のような観点で、C校の特支Coの先生以外の事例についても同様の方法で概念の生成を行った。

また、一度概念の生成を行った事例についても繰り返し検討し、新たに生成される概念はないか、解釈に偏りはないか確認した。

さらに、新たに生成された概念が既に生成されている概念と合わせられると考えた場合は結合し、新たな概念名を付けた。このように概念の生成と整理を行った結果、最終的に26の概念が生成された。各概念の概念名、定義、具体例、事例数を表した概念リストを表3に示す。

なお、概念1の分析ワークシートは、表4のとおりである。

表3 概念リスト

No.	概念名	定義	具体例	具体例数 (発言者数)
1.	通常の学級担任の責任感、使命感	通常の学級担任の責任感、使命感を感じる	・やっぱり自分のクラスの子は自分で見たい。 ・担任の先生としては、やっぱりなんとかさぐんとかしなきゃっていう気持ちがきつと強く前面に出てしまったので。 ・やっぱりそこを乱されるっていう思いがあったり。 ・私とはいいけど、何に困ってるんだろっていうふうに、担任の先生が別視点でちょっと見ていただけたら、もっと違うのかなと思ったりする。	8 (3)
2.	価値観の違い	通常の学級担任との価値基準の違いを感じる	・ベースにある、価値基準みたいなものの、違いが大きいなって思うときもあります。 ・先生のいいって思ってる姿と私のいいって思ってる姿がちょっとやっぱ違う場合は、やっぱりきっちりさせたいっていう。	7 (3)
3.	特別支援教育の経験値の差	特別支援教育の経験値差により、児童理解にも差がある状態のこと	・同じクラスでいてそんなふうに差をつけるのってどうなの。甘やかしてしょってよく言われたりしました。 ・みんな同じだから、この子だけに優しくできないからっていうのがちょっとやっぱり、いやどうしたらいいんだろなっていうそこが悩みでしたね。 ・支援通ってない方は、その事象だけ、その心配が、困っている事象だけがやっぱり問題であって、それをなんとかしたいっていう発想になるじゃないですか。 ・子供というよりも、どっちかっていうと、教師側の懐の、なんていうか、広さとか、アンテナの張り具合とかにもよるかな。	11 (2)
4.	伝えきれない学級担任の思い、困り感*	通常の学級担任の困り感を拾うことができているのではないかと感じていること	・やっぱり本当に助けてほしいときに多分その助けが届かないときとかも、多分相当あると思うんですね。 ・足りないっていうのは、実際担任は思ってるんじゃないかなとは思っています。	2 (1)
5.	学級介入への不安	学級介入への不安を示されること	・こっちから入っていくのを嫌がる方もすごくいらっしゃるのには確かなんですね。 ・皆さん自分のやり方を否定されるみたいで嫌なんですよね。	6 (2)
6.	児童の実態を交流する時間の設定	職員会議で児童実態交流の時間を作り、困り感を共有すること	・毎月のいつでもいいから、情報入れるっていう方法で入ってくる情報と、毎月の児童実態交流って職員会議の中で交流する時間帯の中で入ってくる。 ・今これで困ってて担外の力借りたいんだよねとかっているのを発信してもらおうようにして。	2 (2)
7.	小集団での話し合い	小集団での話し合いの機会を設け、可視化した情報の確認や共有の	・みんなに知ってもらいたい。アドバイスが欲しい。校内支援会議を開いてほしい。みたいなところで何かなってて、支援会議開いてほしいだった	5 (3)

* 「困り感」は、株式会社学研ホールディングスの登録商標（第4893317号）です。

		場を作ること	らその後支援会議開くんだけど、アドバイス欲しいとか共有したいっていうだけだったら、その先生が、担任の先生が、その子について語って、大変だねとか私の場合のときなんかこんなだったよとか、あの子のお姉ちゃん持ってたんだけどさとかっていう話がなんかその場であって少し情報共有できるような場。 ・ブロックの中で、5、6年生なら5、6年生の中でやっぱり共有してほしいなって。	
8.	相談しやすい空気感づくり	相談しやすい空気を作ること	・なんか、言っていいたってっていう空気感と、それは何かこんなことでも、相談してる人いるんだみたいなところとか。 ・お喋りみたいな感じで、すると割と話しやすい先生がいてそこで何か拾ってきたことを、じゃあ教育相談してみるとかっていうところに繋げていったり、できるような空気感は大事なかな。	12 (5)
9.	日常会話	通常の学級担任と何気ない話をする中で情報共有すること	・先生のクラスで一番っていったら今この子っていう感じで、やっぱり雑談で先生の余裕がある時、担任が余裕あるときに聞くな。 ・先生がなんかたまに、いやあ、本当困ってんだよねとかっていうお喋りの中でもそう言えて、それを私にも何か伝えてくれたり、するようなどころではそうだ先生大変だよねっていう中で、でもこうしてみたら何かちょっと違うときもあったんだとか、あの子あの場面で何か動けてなかったけど何か困ってたのかねとかっていう話の中でそういう困り感を伝えられてた方がいいなっていうのは理想。	8 (3)
10.	伝え方の工夫	アセスメントしたことを上手に伝えること	・先生を批判してあなたのやり方が悪いって言うってわけではないんですけどっていう、同じことを伝えるでも、相手がどう受け取るのかってことに関係性でしかない。 ・その先生方それぞれに合わせて私も言い方を変えたり、私ももちろんアプローチを変えていかないと、もう聞いてもらえるものも聞いてもらえなくなる。 ・担任、自分が外されて話したような感じになるんですよね。なので、それは避けてます。担任が知らない話を勝手に陰でするのはやめてます。	12 (3)
11.	校内アセスメント	実際に校内を回り、児童をアセスメントすること	・1日に1回は必ず回ります。	10 (3)
12.	教員からの情報	他の特支Coと打合せ、担任、学年、TTから情報をもらうこと	・そういうところではみんなで見取って、大体もう8割9割同じような見取り。	5 (4)
13.	管理職の協力	管理職から協力があること	・すごく管理職が本当に協力的で、意識も高く、一緒に管理職も回ってくれる。	6 (2)
14.	支援員からの情報	支援員からの情報を活用すること	・最近あの子調子悪くて、何か授業をちょっと壊すっていうか、乱すだよねとかっていうような話があったりとか、結構支援員さんの方がいろんな情報を持っていたりくれたりすることもある。	4 (2)
15.	記録を共有	通常の学級担任と考えや気持ちが違うことはあるが、記録として共有すること	・意見は、合わなくても、考えや気持ちは合わなくても共有するっていうことを、重視した方がいいのかなって。だから記録によっては担任は大して思っていないけど、コーディネーターこのぐらい思ってるっていう記録でもいいかなっていうことですよね。 ・折り合いつかないんだったら、なんか見方とか感じ方が違ってるねっていうことを共有すればいいですよね。	4 (1)
16.	1年生担任による簡易アセスメント	1年生担任にチェックリストを使ったアセスメントをしてもらう	・チェックリストみたいなやつも用意してて、それで何か担任が、1年生の担任が大体つけるんですけど、あれがちょっと引かかる、これが引かかる	2 (1)

	こと		とかっていうチェックリストを作ってて、それで何か、その傾向があるとかっていうのもちよっと見るようにしてるんですね。	
17.	職員誰でも が見ることの できる児童の 情報一覧	全職員向けに個別の 児童実態把握と対応方 法一覧を出し、情報の 可視化を行うこと	・毎年気になる子供の情報っていうのを共有フォルダの中に全職員が打ち込めるし、見れるような状態にしてあるんですね。 ・だからシステム作らないと駄目かなと思って、みんなが投げ込める情報をみんなが読める、目にできる情報って。	13 (5)
18.	共通理解を図 るための特支Co からの積極的な 情報発信	お便りなどで情報の 提供をして、共通理解 を図るきっかけを作る こと	・やっぱりみんな同じっていうふうにしなない方がいいよっていうことは、お便りとかいろんなもので啓発して、ちょっとそこところを少し緩く見てみたいなところは、お願いしてましたね。 ・こういう研修してきて、こんないいこと聞いたから、聞いて聞いてっていう感じで、うん、発信するようにしています。	10 (2)
19.	全員を巻き込 む提案	一人を相手にするの ではなく、全体向け て提案すること	・そんなことで何かみんなでもやりませんかみたいなのをやると、なんか自分にだけ言われてるわけじゃないなっていうのがあって。	4 (1)
20.	子供の見方の 研修	研修を企画し、子供 の見方に関わる話をし てもらうこと	・研修とかも年1回、外部の方に来ていただいて、特別支援の研修会を行って子供の見方とか、そういうお話を何かしていただいたり。	3 (2)
21.	保護者にも分 かりやすい基準 の提示	分かりやすい基準を 作り、基準値まで到達 しない場合は保護者に 連絡するシステムを作 ること	・学校全体で子供たちのひらがな読みをできるように底上げするために頑張りますので、保護者さん、協力してねみたいな感じで言うておくので、ひらがなで引っかけたんだうちの子みたいな感じで好意的にちょっと受け止めてくれて、教育相談で、どうやって指導したらいいだろう、先生ってきてくれるので。 ・だからやっぱりそういう意味でも、見ながら本当にこの子必要だってなったら、お母さんどんなに頑張っても、難しいよっていうパターンは、今その4年生の子はもう説得して説得して、検査したらWISC60台。本人やっとな口を開いたら、もう毎日学校行きたくない。そこまで分かった時点で、それでもまだ転籍に動けないのであれば、もう今抜き出してます。	4 (2)
22.	保護者の不安 の声への適切な 対応	保護者の不安の声を そのままにせず、 特支Coにつなげて もらうこと	・大丈夫じゃないかなとか、そういうこと言わないでください。親御さんが言ってきたら、心配ですよねって、ちょっと繋ぎますねって言って、必ず繋いでくださいって言ってます。	4 (1)
23.	保護者への相 談窓口案内	保護者への校内での 相談窓口の宣伝する こと	・自己紹介して、SC、SSWも紹介、こういう方もいるんだよとか、校内入ってから心配の窓口は入学担当は〇〇だよっていうふうに、割とこう宣伝しているの。	2 (2)
24.	管理職からの 一言	管理職に伝えてもら うこと	・私が言いにくいことは、すぐ管理職のところに行って、私 心配なんです、でも、私が言うとか角立つのをお願いします。	4 (3)
25.	特支Coも同席 する教育相談	通常の学級担任と保 護者だけではなく、自 身も加わり、教育相談 を運営すること	・みんな3人でまた話そうねっていうところに持っていく、次に持ってくっていう感じ。 ・そこでこれに名前が上がってて、ちょっと担任や学年だけでは厳しいなっていう、それこそ第三者の力が欲しいなっていう場合には、私も懇談に入れてもらうんですよ。	4 (3)
26.	外部機関の 活用	外部機関に入っても らうこと	・SC呼んだ時もあるし、SSWに入ってもらったりして、こういうのも全部個人情報なんだけど共有させてもらっていて、で、そこに入ってもらって、それでやっぱり困っている子供の話を一緒に聞いてもらって、アドバイスをもらっている。 ・スクールカウンセラーも今〇〇病院と繋がったので、スクールカウンセラーの方から紹介してくれたりというのもありますね。	6 (3)

表4 分析ワークシート

概念名1	通常の学級担任の責任感、使命感
定義	通常の学級担任の責任感、使命感を感じる事
バリエーション (具体例)	・担任の先生からすると、やっぱり自分のクラスの子は自分で見たい。 ・すぐそばに行って、文字が入ってないとか、数の概念ないとか、そういう見極めはね、できるので、で、そこははっきり数字として見て、出るから勉強できるできないは先生たちも、そこはとて分るんですよ。そっちの方が分かりやすいんです。そうなったけれどもやっぱり先生たちって教えたい人たちだから、教え込む。休み時間、おうちでもやらせてくださいってなっちゃう。まあそれでお母さんも頑張る。お母さんたちも親御さんも情緒系よりも知的とかちょっと学習が分からないっていうのは目に見えるので、頑張らせるんですよ。何も積み上がらないとは言わないんですけども、今度またやりすぎるひずみが出てくるっていうお子さんもいます。 ・でも親は遅い方が今の世の中ですね。どの担任もね、嫌がらないんですよやっぱり自分のクラスの子供の親が来るって言ったら、そうなんです。 ・担任の先生としては、やっぱりなんとか すぐなんとかしなきゃっていう気持ちがきつと強く前面に出てしまったので、ちょっと誤解を招いてしまったかなって。 (ここから統合分) ・やっぱり自分の方に見てほしい。申し訳ない担任はやっぱり、任せる気にならないっていうか、任せてそっちで緩やかにされて、優しくされたら、甘やかされたって思っちゃって、そっちはそっちで通級とお母さんでこうやってやってくれればいいのにねってなっちゃったら担任はこんなにいろいろ考えてないわけでもないのにやったのに、やっぱりそこを乱されるっていう思いがあったりで。 ・子供がどうのっていうよりも、その話の流れが分かってないっていうことにいらついちやう先生が、いないっていうことにだからそういうところの観点でいうと、やっぱり自分を見てほしい中心で、だから先生支援するならここにいてやって、でもそれでついていけない子いるんだっていう理解が、そこが温度差。私はすごい感じますよ。 ・やっぱりポンって抜かれちゃって、抜かれていい顔で帰ってきたのは、そこを素直に何か喜ぶるときと喜ばないときは担任としてありました。なんか自分のクラスの子なのに何か外で何か楽しいことをしてきて、ていう、何か自分がやってあげられなかったっていうもどかしさ。それはすごいありました、私。 ・担任の先生の中で、もしそういうなんかちょっと、支援が必要じゃないっていうところが、耳に入ったときには、あれ何が問題なんだろうって考えていただけたらなって、私とはいいけど、何に困ってるんだろうっていうふうに、担任の先生が別視点でちょっと見ていただけたら、もっと違うのかなと思ったりする。
理論的メモ	・対極例として「やっぱりどっか、担任の先生は自分が困るか困らないかっていうところに焦点は絞っちゃう。」→どちらかというワークシート3「子供を主語にする」の対極例ではないか。 ・チームとして動くのは分かるが、担任したからには自分の力で何とかしたい、しなければならぬという気持ちがあるように見える。 ・担任として自分自身がやらなければならないという強い意思がある。 ・特支Coがつながらなければ、孤軍奮闘になってしまう。 ・概念7「担任中心の思考」を統合する。 (ここから統合分) ・どちらかという概念1と類似例である。 ・「ただ、全然理解のある先生はもう次のこの時間、抜いて算数やって足りないからもうこの子っていう先生もいらっしやいます。逆にいいですかって言って、そっちの課題やってっていう先生がいるんですけど、そこは担任の先生の性格というかやってきた感じ。その温度差はすごいあります。」→これは対極例である。 ・概念1と統合する。

(2) 概念同士の関係性の検討とカテゴリーの生成

生成された26の概念について概念同士の関係性を検討し、その上でカテゴリーの生成を行った。以下にその詳細を述べる。

なお、【 】はカテゴリー名、[]は概念名を示す。

ア 特支Coと通常の学級担任が共有できていない状態

まず、時間的な流れの中で最初に現れる概念として「通常の学級担任の責任感、使命感」から関係性の検討を始めた。「通常の学級担任の責任感、使命感」は、特支Coが感じ取った通常の学級担任の雰囲気、つまり内面的なものである。同じく「価値観の違い」、「特別支援教育の経験値の差」、「伝えきれていない学級担任の思い、困り感」も通常の学級担任の内面的なものであり、直接特支Coとのやり取りは生じていない。よって、この「通常の学級担任の責任感、使命感」、「価値観の違い」、「特別支援教育の経験値の差」、「伝えきれていない学級担任の思い、困り感」は並列の関係に位置付けた。このような通常の学級担任の内面的なものが形となって表れるのが、「学級介入への不安」であると判断した。ここまでの流れは、初期対応に入る前のプロセスとしてまとめられると考え、「児童の実態について特支Coと通常の学級担任が共有できていない状態のこと」と定義してカテゴリー化し、【特支Coと通常の学級担任が共有できていない状態】と命名した。

イ 通常の学級担任と直接的に対応する仕組み

児童の実態について話し合われる場として「児童の実態を交流する時間の設定」があると判断した。また、長期休業中など比較的時間的な余裕があるときに低中高ブロックや学年などで話し合いを行う【小集団での話し合い】もあると判断した。これらの概念同士の関係性全体を「学校の教育課程に記載されている公式な場を利用すること」と定義してカテゴリー化し、【公式な場の設定】と命名した。また、児童の実態について「相談しやすい空気感づくり」があればそこから特支Coの「伝え方の工夫」も加わることで、「日常会話」が生まれ、共通認識が進むと判断した。「相談しやすい空気感づくり」と「伝え方の工夫」、「伝え方の工夫」と「日常会話」はそれぞれ影響を及ぼす関係として位置付けた。これらの関係性を「学校の教育課程に記載されていない非公式な場を利用すること」と定義してカテゴリー化し、【非公式な場の設定】と命名した。最後に、【公式な場の設定】と【非公式な場の設定】はどちらも話し合いを行うものであると考え、「通常の学級担任と直接関わったり、話したりする仕組みのこと」と定義してさらにカテゴリー化し、【公式な場の設定】と【非公式な場の設定】をサブカテゴリーとして包含する【通常の学級担任と直接的に対応する仕組み】を生成した。

ウ 記録に残す仕組み

特支Coは、特別な教育的支援が必要な児童を把握した場合、教員や支援員など様々なところから情報を収集する。そこで、「教員からの情報」から概念の関係性を検討した。教員と同様にたくさんの情報を持っている「管理職の協力」、「支援員からの情報」を得た後、特支Coは、各学級に行き「校内アセスメント」に進むと判断した。また、「校内アセスメント」をすることで、【記録に残す仕組み】のカテゴリーを飛び越え、通常の学級担任との「日常会話」に進み、その会話の中ですぐに二次支援に進まなくても「記録を共有」という関係に位置付けた。さらに、情

報を集めるためには、通常の学級担任による簡易チェックである〔1年生担任による簡易アセスメント〕もあると考えられる。以上のプロセスを「直接担任と話したり、周りの職員から聞いたりした児童の情報を集めること」と定義してカテゴリー化し、【情報収集】と命名した。この【情報収集】に属するものは、そのままではなく、〔職員誰でもが見ることのできる児童の情報一覧〕として記録化されると判断した。ここまでの流れは、情報を集め、記録に残すプロセスとしてまとめられると考え、「情報収集したことや把握したことを『いつでも』『誰でも』見ることのできる仕組みのこと」と定義してカテゴリー化し、【情報収集】をサブカテゴリーとし、また〔職員誰でもが見ることのできる児童の情報一覧〕も含めて【記録に残す仕組み】を生成した。

エ 通常の学級担任と間接的に対応する仕組み

特支Coは、通常の学級担任だけではなく校内の全職員に向けて、児童の実態に関して共通認識を持てるように手立てを講じていると考えられる。そこで、〔共通理解を図るための特支Coからの積極的な情報発信〕から概念の関係性を検討した。特支Coは、支援だよりなどを発行することにより、特別支援教育に効果的な情報を発信しているのではないかと考えた。そこで、〔共通理解を図るための特支Coからの積極的な情報発信〕から〔全員を巻き込む提案〕、〔共通理解を図るための特支Coからの積極的な情報発信〕から〔児童の見方の研修〕という関係に位置付けた。また、この関係を「全職員に伝えることで、当該担任にも伝わるようにすること」と定義してカテゴリー化し、【全職員に伝える仕組み】と命名した。

また、保護者に対する手立ても存在すると考えられる。〔保護者にも分かりやすい基準の提示〕をしたり、〔保護者の不安の声への適切な対応〕をしたりすることは〔保護者への相談窓口案内〕にもつながると考え、位置付けた。そして、これらを「保護者から教育相談が来る仕組みづくりのこと」と定義してカテゴリー化し、【保護者向けの仕組み】と命名した。

ここまでの流れは、直接通常の学級担任と話し合いをする対応ではなく、校内システムとして働いているプロセスとしてまとめられると考え、「通常の学級担任と間接的に関わる仕組みのこと」と定義してカテゴリー化し、【全職員に伝える仕組み】と【保護者向けの仕組み】をサブカテゴリーとして包含する【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】と命名した。

オ 二次支援の始まり

児童の実態の共通認識が進んできても、まだ少し踏み込めない事例もあると考えた。そのようなときに特支Coは〔管理職からの一言〕を言ってもらい、そこから〔特支Coも同席する教育相談〕になる関係と位置付けた。また、〔特支Coも同席する教育相談〕には、〔外部機関の活用〕にもつながる関係も位置付けた。ここまでの流れは、すでに二次支援が始まっているプロセスとしてまとめられると考え、

「特支Coと通常の学級担任が児童の実態について共有し、教育相談、ケース会議、校内支援委員会などの二次支援に向けた話合いが始まること」と定義してカテゴリー化し、【二次支援の始まり】と命名した。

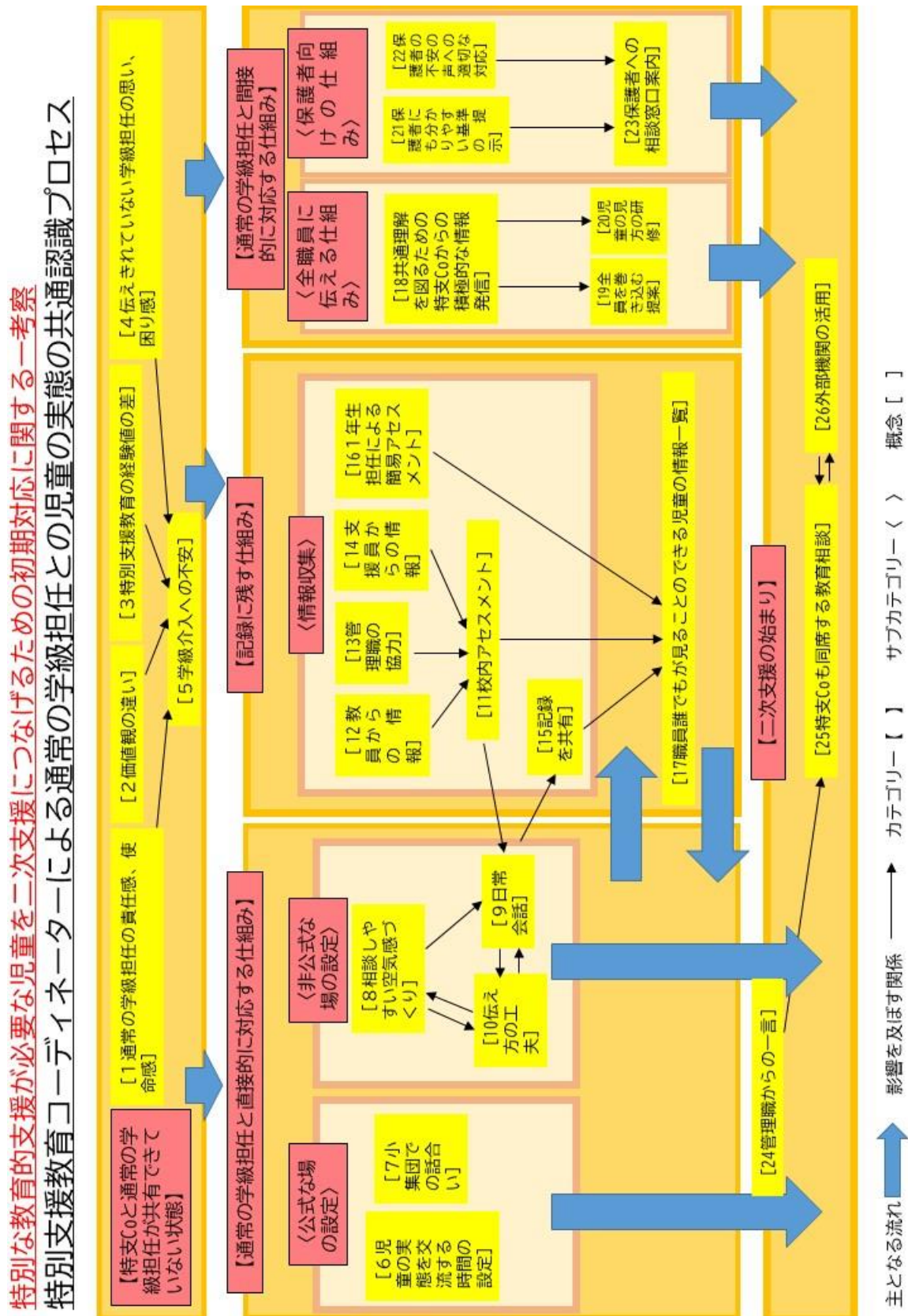
(3) カテゴリー間の関係性と結果図の作成

概念同士の関係性を検討し、カテゴリーの生成を行った結果、5つのカテゴリーと5つのサブカテゴリーが生成された。そこで、これらのカテゴリー間の関係性を検討した。

本研究では、概念の生成、概念同士の関係性の検討やカテゴリーの生成の際に時間的な流れに注目しながら分析を進めてきた。まず、【特支Coと通常の学級担任が共有できていない状態】がある。そこから、特支Coは事例に合わせて、大きく3つの動きをとる。それが【通常の学級担任と直接的に対応する仕組み】、【記録に残す仕組み】、【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】である。【通常の学級担任と直接的に対応する仕組み】、【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】から【二次支援の始まり】という流れになる。【記録に残す仕組み】から直接【二次支援の始まり】に進むのではなく、ここでの記録が基になり、【通常の学級担任と直接的に対応する仕組み】の話合いに進むのである。なお、5つのカテゴリー全てが時間的な流れになっているわけではないことを申し添えておく。

以上の分析結果を踏まえ、概念同士の関係性、カテゴリー間の関係性を結果図としてまとめた。結果図を図1に示す。

図1 結果図：特別支援教育コーディネーターによる通常の学級担任との児童の実態の共通認識プロセス



Ⅲ 調査Ⅱ

1 方法

(1) 調査対象者

調査対象者は、政令指定都市（札幌市）を除く、北海道内の小学校又は義務教育学校前期課程の特支Coである。各学校において複数の特支Coがいる場合には、全員の回答を依頼した。

(2) 手続き

Google Formsにてアンケート調査を実施した。本調査実施に当たっての倫理的配慮では、アンケート調査の協力依頼文に本調査の趣旨及び目的の記載に加え、匿名性の保持に関すること、研究協力の任意性に関すること、データの管理・破棄に関すること、研究結果の活用範囲に関することを明記した。

(3) 調査項目

調査項目は、調査Ⅰで得られた結果を基に作成した。

ア 回答者の属性に関する質問項目（特支Co経験年数についての回答は「今年度初めて担当している」、「1～2年」、「3～4年」、「5年以上」の4件法選択、学校規模についての回答は「50人以下」、「51～199人」、「200～399人」、「400人以上」の4件法選択とした。）

イ 児童の実態に関する通常の学級担任と特支Coの認識差に関する質問項目（質問：「現在の学校において特支Coとして関わった全ての二次支援につなげたい児童についてお答えください。二次支援につなげたい児童の実態に関して、学級担任とあなたの間で認識差があると感じますか。」—回答：「全く差がない」、「あまり差がない」、「どちらともいえない」、「やや差がある」、「とても差がある」の5件法選択とした。）

ウ 通常の学級担任と直接的に対応する仕組みについての質問項目（質問：「①全校規模での児童実態交流の時間の設定（職員会議など）」、「②小集団での情報を共有する時間の設定（学年、ブロックなど）」、「③通常の学級担任が相談しやすい空気づくり」、「④通常の学級担任との日常会話」、「⑤通常の学級担任に合わせた伝え方の工夫」—回答：それぞれ「全くしない」、「あまりしない」、「どちらともいえない」、「ややする」、「とてもする」の5件法選択とした。）

エ 記録に残す仕組みについての質問項目（質問：「①校内を回って児童、学級の様子を見ること」、「②教員からの情報収集」、「③管理職からの情報収集」、「④支援員からの情報収集」、「⑤話し合ったことの記録」、「⑥実態把握のためのチェックリスト」、「⑦職員誰でもが見ることのできる情報一覧作成」—回答：「全くしない」、「あまりしない」、「どちらともいえない」、「ややする」、「とてもする」の5件法選択）

オ 通常の学級担任と間接的に対応する仕組みについての質問項目（質問：「①支援だよりなど特別支援教育についての積極的な情報発信」、「②視覚支援など効果的

と思われることを全校体制で行う提案」、「③児童の理解に関する研修の実施」、「④二次支援の必要性について保護者にも分かりやすい基準の提示」、「⑤保護者の不安の声への適切な対応」、「⑥保護者への教育相談窓口の案内」一回答：「全くしない」、「あまりしない」、「どちらともいえない」、「ややする」、「とてもする」の5件法選択とした。）

カ 自由記述「そのほかに現在の学校において、二次支援につなげたい児童の実態に関して、学級担任と共通認識を持ったり、深めたりするために行っていることがあればお書きください。」

(4) 分析方法

単純集計とクロス集計を用いた。

クロス集計は次の5つのパターンで行った。

ア 特支Co経験年数と上記(3)調査項目ウ～オの関連を調べた。経験年数は「今年度初めて担当している」、「1～2年」、「3～4年」を合わせた「非ベテラン」群、「5年以上」の「ベテラン」群の2群に分けて差異を見た。「非ベテラン」群は212名、「ベテラン」群は153名であった。

イ 学校規模と上記(3)調査項目ウ～オの関連を調べた。学校規模は「50人以下」、「51～199人」を合わせた「同一学年非複数学級」群、「200～399人」、「400人以上」を合わせた「同一学年複数学級」群の2群に分けて差異を見た。「同一学年非複数学級」群は195名、「同一学年複数学級」群は170名であった。

ウ 特支Co経験年数と児童の実態に関する通常の学級担任と特支Coの認識差の関連を調べた。経験年数は「今年度初めて担当している」、「1～2年」、「3～4年」を合わせた「非ベテラン」群、「5年以上」の「ベテラン」群の2群に分けて差異を見た。「非ベテラン」群は212名、「ベテラン」群は153名であった。

エ 学校規模と児童の実態に関する通常の学級担任と特支Coの認識差の関連を調べた。学校規模は「50人以下」、「51～199人」を合わせた「同一学年非複数学級」群、「200～399人」、「400人以上」を合わせた「同一学年複数学級」群の2群に分けて差異を見た。「同一学年非複数学級」群は195名、「同一学年複数学級」群は170名であった。

オ 児童の実態に関する通常の学級担任と特支Coの認識差と上記(3)調査項目ウ～オの関連を調べた。認識差は「全く差がない」、「あまり差がない」を合わせた「なし」群、「とても差がある」、「やや差がある」、「どちらともいえない」を合わせた「あり」群の2群に分けて差異を見た。「なし」群は250名、「あり」群は115名であった。

分析には、フリー統計ソフトEZR version 1.68 Windows標準版を用い、それぞれの項目に関してフィッシャーの正確確率検定で差を確認し、その後Bonferroni補正を適用した多重比較を行った。統計的有意水準は5%未満とした。

(5) 調査時期

2024年12月 4 日～20日

2 結果

回答数は365件であった。

(1) 回答者の属性

図 2 に示すのは、回答者の特支Co経験年数である。経験年数 5 年以上の方が153名（41.9%）と一番多かった。

図 2 特支Coの経験年数

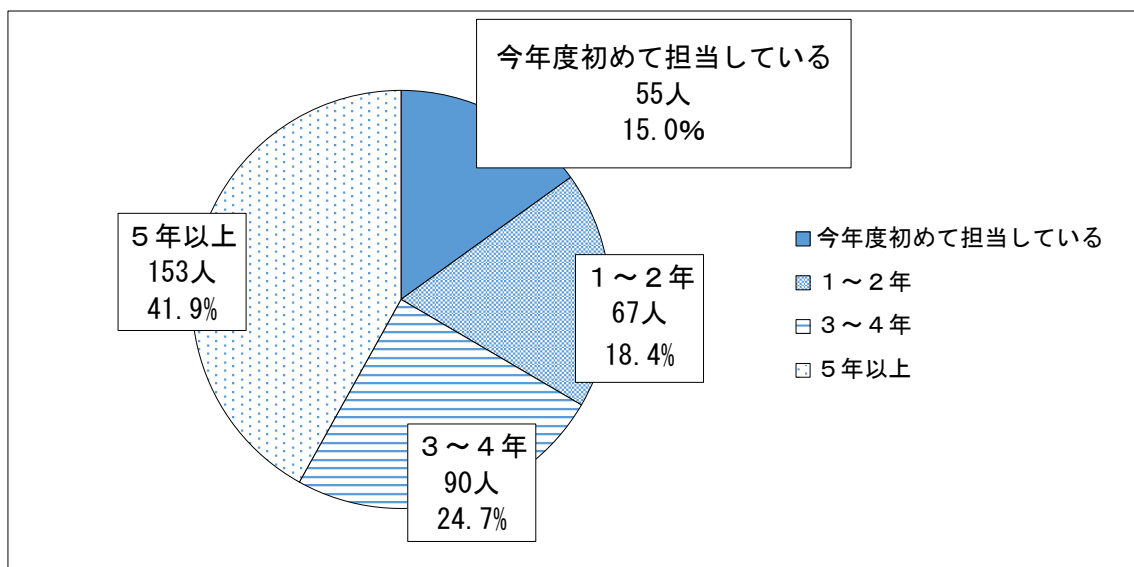
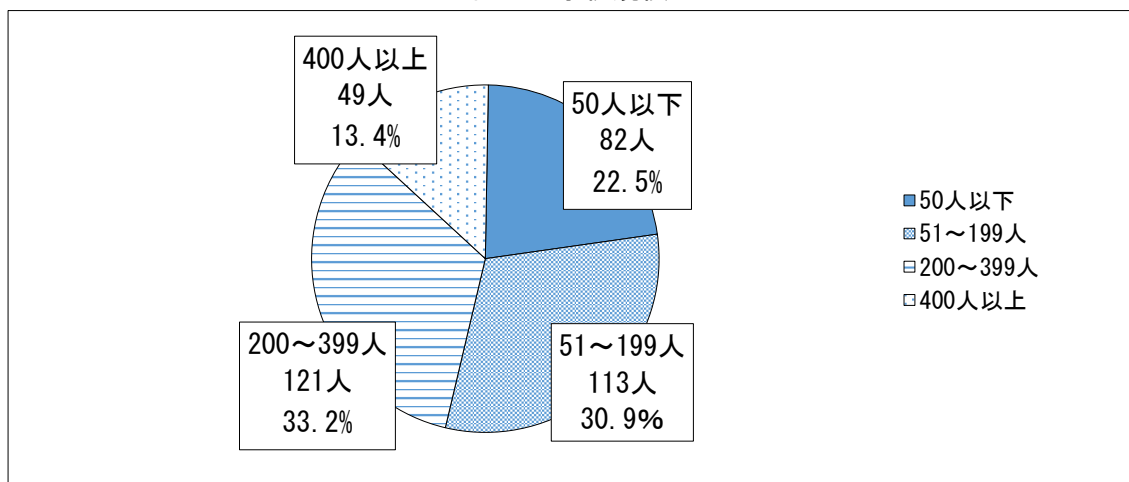


図 3 に示すのは、回答者の学校規模である。全校児童数200～399人の学校が121名（33.2%）と一番多かった。

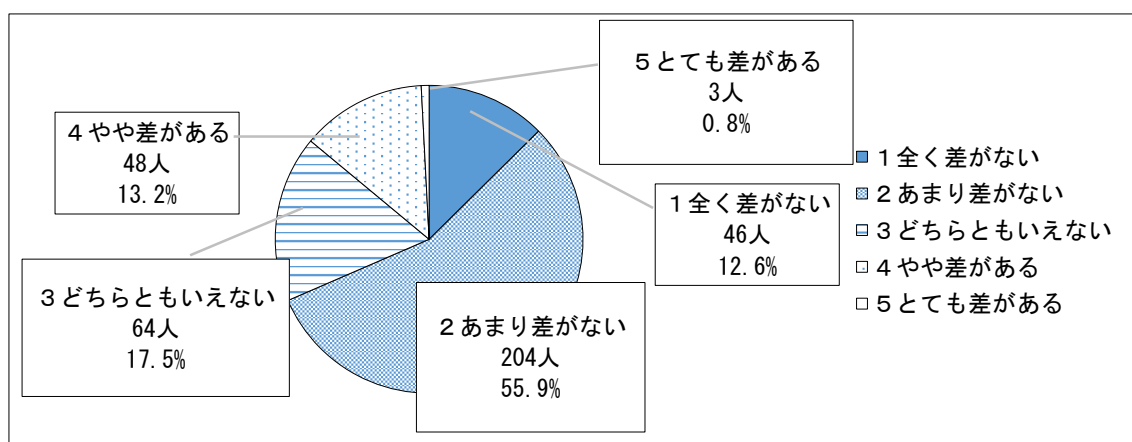
図 3 学校規模



(2) 児童の実態に関する通常の学級担任との認識差

図4に示すのは、児童の実態に関する通常の学級担任と特支Coの認識差である。あまり差がないと感じている方が204名（55.9%）と一番多く、とても差があると感じている方が3名（0.8%）と一番少なかった。

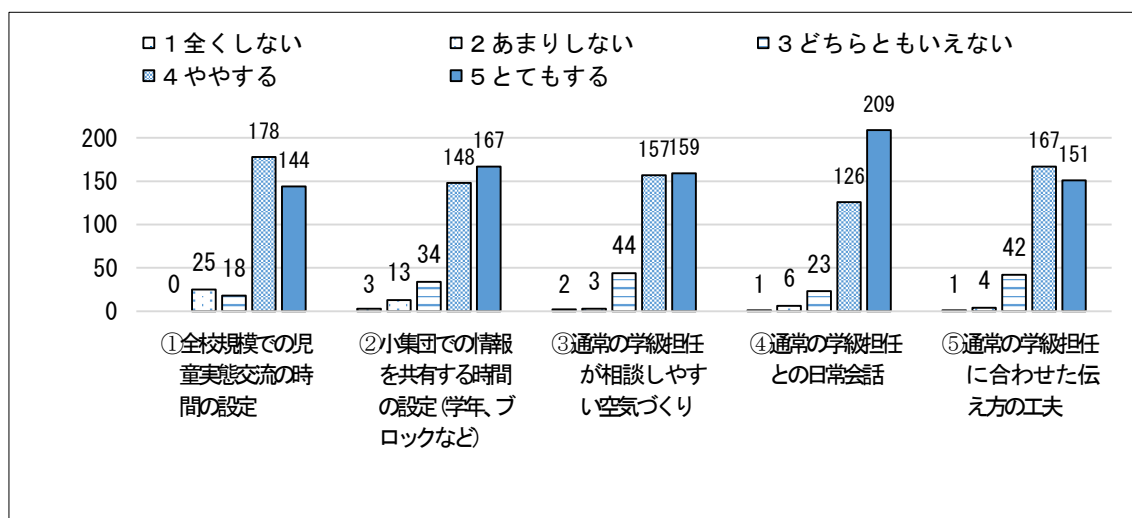
図4 児童の実態に関する通常の学級担任と特支Coの認識差



(3) 通常の学級担任と直接的に対応する仕組み

図5に示すのは、通常の学級担任と直接的に対応する仕組み5項目である。①全校規模での児童実態交流の時間の設定は「ややする」、「とてもする」を合わせて322名（88%）、②小集団での情報を共有する時間の設定（学年、ブロックなど）は「ややする」、「とてもする」を合わせて315名（87%）、③通常の学級担任が相談しやすい空気づくりは「ややする」、「とてもする」を合わせて316名（87%）、④通常の学級担任との日常会話は「ややする」、「とてもする」を合わせて335名（92%）、⑤通常の学級担任に合わせた伝え方の工夫は「ややする」、「とてもする」を合わせて318名（87%）であった。どれも多くの学校でされている取組であるといえる。

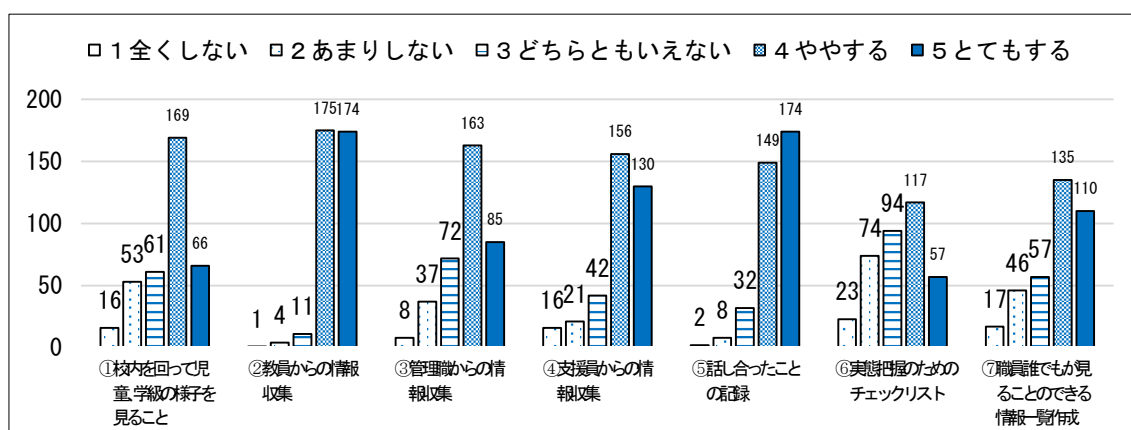
図5 通常の学級担任と直接的に対応する仕組み（5項目）



(4) 記録に残す仕組み

図6に示すのは、記録に残す仕組み7項目である。①校内を回って児童、学級の様子を見ることは「ややする」、「とてもする」を合わせて235名（64%）、②教員からの情報収集は「ややする」、「とてもする」を合わせて349名（96%）、③管理職からの情報収集は「ややする」、「とてもする」を合わせて248名（68%）、④支援員からの情報収集は「ややする」、「とてもする」を合わせて286名（79%）、⑤話し合ったことの記録は「ややする」、「とてもする」を合わせて323名（89%）、⑥実態把握のためのチェックリストは「ややする」、「とてもする」を合わせて174名（48%）、⑦職員誰でもが見ることのできる情報一覧作成は「ややする」、「とてもする」を合わせて245名（67%）であった。上記(3)学級担任と直接的に対応する仕組みの取組と比べるとややばらつきがあるといえる。

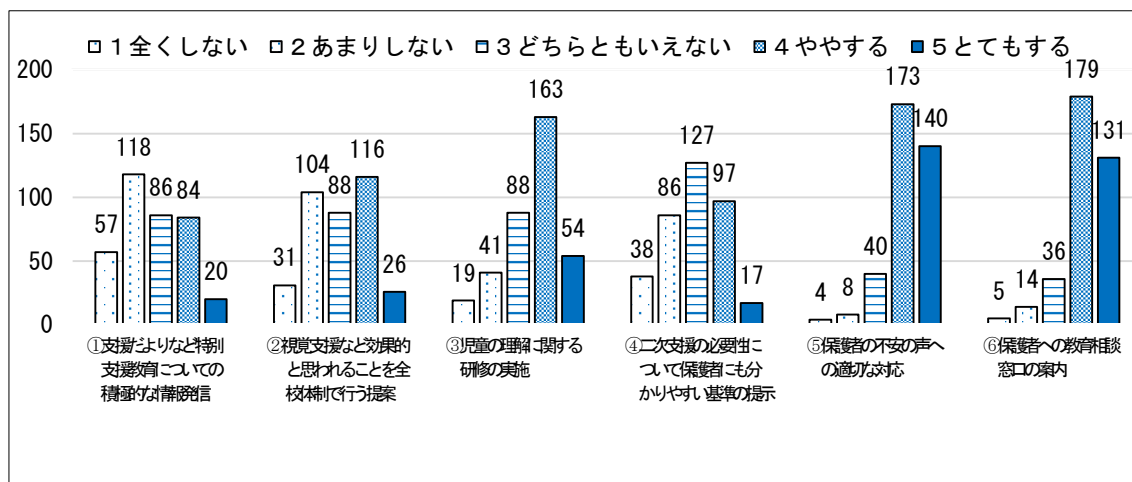
図6 記録に残す仕組み（7項目）



(5) 通常の学級担任と間接的に対応する仕組み

図7に示すのは、通常の学級担任と間接的に対応する仕組み6項目である。①支援だよりなど特別支援教育についての積極的な情報発信は「ややする」、「とてもする」を合わせて104名（28%）、②視覚支援など効果的と思われることを全校体制で行う提案は「ややする」、「とてもする」を合わせて142名（39%）、③児童の理解に関する研修の実施は「ややする」、「とてもする」を合わせて217名（60%）、④二次支援の必要性について保護者にも分かりやすい基準の提示は「ややする」、「とてもする」を合わせて114名（32%）、⑤保護者の不安の声への適切な対応は「ややする」、「とてもする」を合わせて313名（85%）、⑥保護者への教育相談窓口の案内は「ややする」、「とてもする」を合わせて310名（85%）であった。こちらも(4)記録に残す仕組み同様、(3)通常の学級担任と直接的に対応する仕組みの取組と比べるとややばらつきがあるといえる。

図7 通常の学級担任と間接的に対応する仕組み（6項目）



(6) 経験年数と共通認識のための取組の関係

特支Coの経験年数によって、通常の学級担任と児童の実態について共通認識のための取組の差に係る結果が表5である。

経験年数により有意差があったのは、積極的な情報発信のみである。5年以上のベテランの方が積極的な情報発信をしているといえる。

表5 特支Co経験年数と共通認識のための取組

取組	経験年数		全くしない	あまりしない	どちらともいえない	ややする	とてもする	有意差
児童実態交流	非ベテラン	n=212 (%)	0 (0)	18 (8.5)	13 (6.1)	100 (47.2)	81 (38.2)	
	ベテラン	n=153 (%)	0 (0)	7 (4.6)	5 (3.3)	78 (51.0)	63 (41.2)	
小集団	非ベテラン	n=212 (%)	0 (0)	9 (4.2)	21 (9.9)	79 (37.3)	103 (48.6)	
	ベテラン	n=153 (%)	3 (2.0)	4 (2.6)	13 (8.5)	69 (45.1)	64 (41.8)	
空気づくり	非ベテラン	n=212 (%)	2 (0.5)	2 (1.4)	28 (8.0)	98 (34.0)	82 (56.1)	
	ベテラン	n=153 (%)	0 (0)	1 (2.0)	16 (3.9)	59 (35.3)	77 (58.8)	
日常会話	非ベテラン	n=212 (%)	1 (100)	3 (50)	17 (73.9)	72 (57.1)	119 (56.9)	
	ベテラン	n=153 (%)	0 (0)	3 (50)	6 (26.1)	54 (42.9)	90 (43.1)	
伝え方の工夫	非ベテラン	n=212 (%)	1 (0.5)	2 (0.9)	28 (13.2)	101 (47.6)	80 (37.7)	
	ベテラン	n=153 (%)	0 (0)	2 (1.3)	14 (9.2)	66 (43.1)	71 (46.4)	
校内アセスメント	非ベテラン	n=212 (%)	7 (3.3)	38 (17.9)	36 (17.0)	95 (44.8)	36 (17.0)	
	ベテラン	n=153 (%)	9 (5.9)	15 (9.8)	25 (16.3)	74 (48.4)	30 (19.6)	
教員からの情報	非ベテラン	n=212 (%)	1 (0.5)	3 (1.4)	8 (3.8)	110 (51.9)	90 (42.5)	
	ベテラン	n=153 (%)	0 (0)	1 (0.7)	3 (2.0)	65 (42.5)	84 (54.9)	
管理職からの情報	非ベテラン	n=212 (%)	5 (2.4)	26 (12.3)	44 (20.8)	94 (44.3)	43 (20.3)	
	ベテラン	n=153 (%)	3 (2.0)	11 (7.2)	28 (18.3)	69 (45.1)	42 (27.5)	
支援員からの情報	非ベテラン	n=212 (%)	10 (4.7)	15 (7.1)	27 (12.7)	98 (46.2)	62 (29.2)	
	ベテラン	n=153 (%)	6 (3.9)	6 (3.9)	15 (9.8)	58 (37.9)	68 (44.4)	
記録	非ベテラン	n=212 (%)	1 (0.5)	6 (2.8)	24 (11.3)	80 (37.7)	101 (47.6)	
	ベテラン	n=153 (%)	1 (0.7)	2 (1.3)	8 (5.2)	69 (45.1)	73 (47.7)	
チェックリスト	非ベテラン	n=212 (%)	16 (7.5)	48 (22.6)	60 (28.3)	59 (27.8)	29 (13.7)	
	ベテラン	n=153 (%)	7 (4.6)	26 (17.0)	34 (22.2)	58 (37.9)	28 (18.3)	
情報一覧作成	非ベテラン	n=212 (%)	11 (5.2)	31 (14.6)	33 (15.6)	77 (36.3)	60 (28.3)	
	ベテラン	n=153 (%)	6 (3.9)	15 (9.8)	24 (15.7)	58 (37.9)	50 (32.7)	
積極的な情報発信	非ベテラン	n=212 (%)	44 (20.8)	70 (33.0)	45 (21.2)	46 (21.7)	7 (3.3)	*
	ベテラン	n=153 (%)	13 (8.5)	48 (31.4)	41 (26.8)	38 (24.8)	13 (8.5)	
全校体制の提案	非ベテラン	n=212 (%)	23 (10.8)	61 (28.8)	57 (26.9)	57 (26.9)	14 (6.6)	
	ベテラン	n=153 (%)	8 (5.2)	43 (28.1)	31 (20.3)	59 (38.6)	12 (7.8)	
研修の実施	非ベテラン	n=212 (%)	16 (7.5)	23 (10.8)	54 (25.5)	89 (42.0)	30 (14.2)	
	ベテラン	n=153 (%)	3 (2.0)	18 (11.8)	34 (22.2)	74 (48.4)	24 (15.7)	

基準の提示	非ベテラン	n=212 (%)	27 (12.7)	54 (25.5)	67 (31.6)	56 (26.4)	8 (3.8)	
	ベテラン	n=153 (%)	11 (7.2)	32 (20.9)	60 (39.2)	41 (26.8)	9 (5.9)	
不安の声の 対応	非ベテラン	n=212 (%)	3 (1.4)	5 (2.4)	26 (12.3)	111 (52.4)	67 (31.6)	(*)
	ベテラン	n=153 (%)	1 (0.7)	3 (2.0)	14 (9.2)	62 (40.5)	73 (47.7)	
教育相談 窓口案内	非ベテラン	n=212 (%)	3 (1.4)	10 (4.7)	27 (12.7)	105 (49.5)	67 (31.6)	
	ベテラン	n=153 (%)	2 (1.3)	4 (2.6)	9 (5.9)	74 (48.4)	64 (41.8)	

フィッシャーの正確確率検定、Bonferroni補正を適用した多重比較

* 統計的有意水準は5%未満

(*) 統計的有意水準は5%未満だが、考察する際に関係のないもの

(7) 学校規模と共通認識のための取組の関係

学校規模によって、通常の学級担任との児童の実態の共通認識のための取組の差に係る結果が表6である。

学校規模により有意差があったのは、教育相談窓口案内のみである。同一学年に複数学級ある学校は教育相談窓口の案内を頻繁にしているといえる。

表6 学校規模と共通認識のための取組

取組	学校規模		全く しない	あまり しない	どちらとも いえない	やや する	とても する	有意差
児童実態 交流	非複数学級	n=195 (%)	0 (0)	9 (4.6)	6 (3.1)	102 (52.3)	78 (40.0)	
	複数学級	n=170 (%)	0 (0)	16 (9.4)	12 (7.1)	76 (44.7)	66 (38.8)	
小集団	非複数学級	n=195 (%)	2 (1.0)	7 (3.6)	15 (7.7)	77 (39.5)	94 (48.2)	
	複数学級	n=170 (%)	1 (0.6)	6 (3.5)	19 (11.2)	71 (41.8)	73 (42.9)	
空気 づくり	非複数学級	n=195 (%)	0 (0)	3 (1.5)	27 (13.8)	84 (43.1)	81 (41.5)	
	複数学級	n=170 (%)	2 (1.2)	0 (0)	17 (10.0)	73 (42.9)	78 (45.9)	
日常会話	非複数学級	n=195 (%)	0 (0)	5 (2.6)	8 (4.1)	67 (34.4)	115 (59.0)	
	複数学級	n=170 (%)	1 (0.6)	1 (0.6)	15 (8.8)	59 (34.7)	94 (55.3)	
伝え方の 工夫	非複数学級	n=195 (%)	0 (0)	2 (1.0)	27 (13.8)	89 (45.6)	77 (39.5)	
	複数学級	n=170 (%)	1 (0.6)	2 (1.2)	15 (8.8)	78 (45.9)	74 (43.5)	
校内アセス メント	非複数学級	n=195 (%)	6 (3.1)	30 (15.4)	34 (17.4)	90 (46.2)	35 (17.9)	
	複数学級	n=170 (%)	10 (5.9)	23 (13.5)	27 (15.9)	79 (46.5)	31 (18.2)	
教員から の情報	非複数学級	n=195 (%)	0 (0)	2 (1.0)	8 (4.1)	100 (51.3)	85 (43.6)	
	複数学級	n=170 (%)	1 (0.6)	2 (1.2)	3 (1.8)	75 (44.1)	89 (52.4)	
管理職から の情報	非複数学級	n=195 (%)	3 (1.5)	20 (10.3)	32 (16.4)	93 (47.7)	47 (24.1)	
	複数学級	n=170 (%)	5 (2.9)	17 (10.0)	40 (23.5)	70 (41.2)	38 (22.4)	
支援員から の情報	非複数学級	n=195 (%)	13 (6.7)	9 (4.6)	25 (12.8)	88 (45.1)	60 (30.8)	
	複数学級	n=170 (%)	3 (1.8)	12 (7.1)	17 (10.0)	68 (40.0)	70 (41.2)	
記録	非複数学級	n=195 (%)	2 (1.0)	7 (3.6)	19 (9.7)	85 (43.6)	82 (42.1)	
	複数学級	n=170 (%)	0 (0)	1 (0.6)	13 (7.6)	64 (37.6)	92 (54.1)	
チェック リスト	非複数学級	n=195 (%)	14 (7.2)	47 (24.1)	48 (24.6)	60 (30.8)	26 (13.3)	
	複数学級	n=170 (%)	9 (5.3)	27 (15.9)	46 (27.1)	57 (33.5)	31 (18.2)	
情報一覧 作成	非複数学級	n=195 (%)	12 (6.2)	22 (11.3)	31 (15.9)	75 (38.5)	55 (28.2)	
	複数学級	n=170 (%)	5 (2.9)	24 (14.1)	26 (15.3)	60 (35.3)	55 (32.4)	
積極的な 情報発信	非複数学級	n=195 (%)	34 (17.4)	65 (33.3)	46 (23.6)	41 (21.0)	9 (4.6)	
	複数学級	n=170 (%)	23 (13.5)	53 (31.2)	40 (23.5)	43 (25.3)	11 (6.5)	
全校体制の 提案	非複数学級	n=195 (%)	17 (8.7)	53 (27.2)	45 (23.1)	66 (33.8)	14 (7.2)	
	複数学級	n=170 (%)	14 (8.2)	51 (30.0)	43 (25.3)	50 (29.4)	12 (7.1)	
研修の 実施	非複数学級	n=195 (%)	10 (5.1)	23 (11.8)	53 (27.2)	82 (42.1)	27 (13.8)	
	複数学級	n=170 (%)	9 (5.3)	18 (10.6)	35 (20.6)	81 (47.6)	27 (15.9)	
基準の提示	非複数学級	n=195 (%)	23 (11.8)	52 (26.7)	71 (36.4)	39 (20.0)	10 (5.1)	
	複数学級	n=170 (%)	15 (8.8)	34 (20.0)	56 (32.9)	58 (34.1)	7 (4.1)	
不安の声の 対応	非複数学級	n=195 (%)	4 (2.1)	7 (3.6)	29 (14.9)	96 (49.2)	59 (30.3)	(*)
	複数学級	n=170 (%)	0 (0)	1 (0.6)	11 (6.5)	77 (45.3)	81 (47.6)	
教育相談 窓口案内	非複数学級	n=195 (%)	5 (2.6)	12 (6.2)	24 (12.3)	101 (51.8)	53 (27.2)	*
	複数学級	n=170 (%)	0 (0)	2 (1.2)	12 (7.1)	78 (45.9)	78 (45.9)	

フィッシャーの正確確率検定、Bonferroni補正を適用した多重比較

＊ 統計的有意水準は5%未満

(*) 統計的有意水準は5%未満だが、考察する際に関係のないもの

(8) 経験年数と通常の学級担任との認識差の関係

特支Coの経験年数によって、通常の学級担任との認識差を感じている特支Coに係る結果が表7である。

これらについて有意差は見られなかった。

表7 特支Co経験年数と通常の学級担任との認識差の関係

経験年数		全く差がない	あまり差がない	どちらともいえない	やや差がある	とても差がある	有意差
非ベテラン	n=212(%)	32(15.1)	119(56.1)	36(17.0)	24(11.3)	1(0.5)	
ベテラン	n=153(%)	14(9.2)	85(55.6)	28(18.3)	24(15.7)	2(1.3)	

フィッシャーの正確確率検定、Bonferroni補正を適用した多重比較

(9) 学校規模と通常の学級担任との認識差の関係

学校規模によって、通常の学級担任との認識差を感じている特支Coに係る結果が表8である。

同一学年に複数学級ある学校のほうが認識差があると感じている。

表8 学級規模と通常の学級担任との認識差の関係

学級規模		全く差がない	あまり差がない	どちらともいえない	やや差がある	とても差がある	有意差
非複数学級	n=195(%)	34(17.4)	112(57.4)	27(13.8)	21(10.8)	1(0.5)	
複数学級	n=170(%)	12(7.1)	92(54.1)	37(21.8)	27(15.9)	2(1.2)	*

フィッシャーの正確確率検定、Bonferroni補正を適用した多重比較

＊ 統計的有意水準は5%未満

(*) 統計的有意水準は5%未満だが、考察する際に関係のないもの

(10) 通常の学級担任との認識差と共通認識のための取組の関係

通常の学級担任との認識差の有無によって、通常の学級担任との児童の実態の共通認識のための取組の差に係る結果が表9である。

認識差の有無により有意差があったのは、積極的な情報発信と基準の提示である。差がないと感じている方が積極的な情報発信を行っている。また、基準の提示も行っている。

表9 通常の学級担任との認識の差と共通認識のための取組

取組	認識差		全くしない	あまりしない	どちらともいえない	ややする	とてもする	有意差
児童実態交流	なし	n=250(%)	0(0)	16(6.4)	10(4.0)	119(47.6)	105(42.0)	
	あり	n=115(%)	0(0)	9(7.8)	8(7.0)	59(51.3)	39(33.9)	
小集団	なし	n=250(%)	2(0.8)	7(2.8)	13(5.2)	100(40.0)	128(51.2)	
	あり	n=115(%)	1(0.9)	6(5.2)	21(18.3)	48(41.7)	39(33.9)	(*)
空気づくり	なし	n=250(%)	0(0)	2(0.8)	26(10.4)	100(40.0)	122(48.8)	
	あり	n=115(%)	2(1.7)	1(0.9)	18(15.7)	57(49.6)	37(32.2)	
日常会話	なし	n=250(%)	0(0)	3(1.2)	11(4.4)	75(30.0)	161(64.4)	
	あり	n=115(%)	1(0.9)	3(2.6)	12(10.4)	51(44.3)	48(41.7)	(*)
伝え方の工夫	なし	n=250(%)	0(0)	3(1.2)	25(10.0)	106(42.4)	116(46.4)	
	あり	n=115(%)	1(0.9)	1(0.9)	17(14.8)	61(53.0)	35(30.4)	

校内アセスメント	なし	n=250 (%)	6(2.4)	35(14.0)	47(18.8)	114(45.6)	48(19.2)	
	あり	n=115 (%)	10(8.7)	18(15.7)	14(12.2)	55(47.8)	18(15.7)	
教員からの情報	なし	n=250 (%)	0(0)	1(0.4)	7(2.8)	115(46.0)	127(50.8)	
	あり	n=115 (%)	1(0.9)	3(2.6)	4(3.5)	60(52.2)	47(40.9)	
管理職からの情報	なし	n=250 (%)	5(2.0)	28(11.2)	43(17.2)	111(44.4)	63(25.2)	
	あり	n=115 (%)	3(2.6)	9(7.8)	29(25.2)	52(45.2)	22(19.1)	
支援員からの情報	なし	n=250 (%)	12(4.8)	11(4.4)	30(12.0)	103(41.2)	94(37.6)	
	あり	n=115 (%)	4(3.5)	10(8.7)	12(10.4)	53(46.1)	36(31.3)	
記録	なし	n=250 (%)	2(0.8)	4(1.6)	23(9.2)	103(41.2)	118(47.2)	
	あり	n=115 (%)	0(0)	4(3.5)	9(7.8)	46(40.0)	56(48.7)	
チェックリスト	なし	n=250 (%)	12(4.8)	51(20.4)	57(22.8)	85(34.0)	45(18.0)	
	あり	n=115 (%)	11(9.6)	23(20.0)	37(32.2)	32(27.8)	12(10.4)	
情報一覧作成	なし	n=250 (%)	10(4.0)	29(11.6)	36(14.4)	105(42.0)	70(28.0)	
	あり	n=115 (%)	7(6.1)	17(14.8)	21(18.3)	30(26.1)	40(34.8)	
積極的な情報発信	なし	n=250 (%)	33(13.2)	85(34.0)	52(20.8)	68(27.2)	12(4.8)	*
	あり	n=115 (%)	24(20.9)	33(28.7)	34(29.6)	16(13.9)	8(7.0)	
全校体制の提案	なし	n=250 (%)	17(6.8)	70(28.0)	54(21.6)	89(35.6)	20(8.0)	
	あり	n=115 (%)	14(12.2)	34(29.6)	34(29.6)	27(23.5)	6(5.2)	
研修の実施	なし	n=250 (%)	9(3.6)	33(13.2)	54(21.6)	113(45.2)	41(16.4)	
	あり	n=115 (%)	10(8.7)	8(7.0)	34(29.6)	50(43.5)	13(11.3)	
基準の提示	なし	n=250 (%)	24(9.6)	58(23.2)	77(30.8)	74(29.6)	17(6.8)	*
	あり	n=115 (%)	14(12.2)	28(24.3)	50(43.5)	23(20.0)	0(0)	
不安の声の対応	なし	n=250 (%)	4(1.6)	3(1.2)	25(10.0)	118(47.2)	100(40.0)	
	あり	n=115 (%)	0(0)	5(4.3)	15(13.0)	55(47.8)	40(34.8)	
教育相談窓口案内	なし	n=250 (%)	3(1.2)	8(3.2)	27(10.8)	123(49.2)	89(35.6)	
	あり	n=115 (%)	2(1.7)	6(5.2)	9(7.8)	56(48.7)	42(36.5)	

フィッシャーの正確確率検定、Bonferroni補正を適用した多重比較

* $p < 0.05$

(*) $p < 0.05$ だが、考察する際に関係のないもの

3 考察

(1) 児童の実態に関する通常の学級担任との認識差

学級担任と児童の実態に関して認識差が「全く差がない」、「あまり差がない」と回答したのが合わせて250名（68.5%）と7割弱であった。このような先行調査はないので、比較することはできないが、差がないと感じている特支Coが多いと感じた。全道各地の特支Coが通常の学級担任との連携を密に行っていることが伺える。

(2) 通常の学級担任と直接的に対応する仕組み

5つの項目全てどの項目も「とてもする」、「ややする」を合わせて85%を超えている。多くの学校で、特支Coが通常の学級担任と対話しながら、児童の実態に関して共通認識をもつ取組をされていることが分かる。

(3) 記録に残す仕組み

7つの項目のうち、「教員からの情報収集」を「とてもする」、「ややする」という割合が合わせて96%と際立って大きい。それに比べると同じ情報収集でも「支援員からの情報収集」は79%、「管理職からの情報収集」は68%と下がっている。役職によって情報収集の頻度が変わるという先行研究はないので、これ以上のことは言及できない。

また、「話合ったことの記録」を「とてもする」、「ややする」という割合も合わせて89%と大きい。それに比べ「職員誰でもが見ることのできる情報一覧作成」は67%と下がっている。このことから、記録は取るが、その記録が全校で共有するところまでは進んでいない学校もあると推測できる。ここが整備されると児童の実態についての共有化がもっと進むだろう。

「校内を回って児童、学級の様子を見ること」を「とてもする」、「ややする」という割合が合わせて64%、「実態把握のためのチェックリスト」が48%である。記録に残す仕組みの中でポイントが低い。このことから、職員からの情報収集や話合ったことの記録など特支Coが1対1で対話しながら進める取組は多くされている傾向にあるが、特支Coが単独で行う校内アセスメントやチェックリストなどの取組はやや行われていない傾向にあるといえる。宮木（2019）が示すように「専任のコーディネーターのほうが、他の教職員とのコミュニケーションや子どもの実態把握・情報収集を頻繁に行っていると考えられる。」¹⁶ことも関係するかもしれない。しかし、今回の調査では専任と兼任を調査していないので、それ以上の言及はできない。

(4) 通常の学級担任と間接的に対応する仕組み

6つの項目のうち「保護者の不安の声への適切な対応」を「とてもする」、「ややする」という割合が合わせて85%、同様に「保護者への教育相談窓口の案内」も85%と行っている割合が大きい。しかし、同じ保護者への対応だが「二次支援の必要性について保護者にも分かりやすい基準の提示」は32%と大きく割合が下がる。デリケートな部分の提案になるので、保護者と密に連絡を取り、信頼関係を作ったうえで行わなければならないことなので、数値が下がるのだろう。

保護者への対応以外では「児童の理解に関する研修の実施」を「とてもする」、「ややする」という割合が合わせて60%、「視覚支援など効果的と思われることを全校体制で行う提案」は39%、「支援だよりなど特別支援教育についての積極的な情報発信」は28%となっている。このことから、特支Coからの情報発信や、研修の実施など、全校的な取組については、実施する割合が低くなる傾向が見られる。宮木（2019）が示すように「専任のコーディネーターのほうが、他の教職員とのコミュニケーションや子どもの実態把握・情報収集を頻繁に行っていると考えられる。」¹⁶ことも関係するかもしれない。しかし、今回の調査では専任と兼任を調査していないので、それ以上の言及はできない。

(5) 経験年数

特支Co経験年数と共通認識のための取組に有意差があったのは、「支援だよりなど特別支援教育についての積極的な情報発信」であった。ベテラン群とした特支Co経験

¹⁶ 宮木秀雄（2019）：通常の学校の専任と兼任の特別支援教育コーディネーターの比較調査—業務内容と業務課題に着目して—。特殊教育学研究、56(5)、269-279

年数5年以上の方は、情報発信のためのノウハウをもっている可能性がある。それは調査Ⅰでのインタビュー調査でも明らかになっている。今後、そのノウハウをどのように共有化していくかを考えていく必要があるだろう。

(6) 学校規模

学校規模と共通認識のための取組に有意差があったのは、「保護者への教育相談窓口の案内」であった。学校規模が大きくなるほど、教職員の数も増えることから保護者が気軽に相談しにくくなるので、学校規模の大きい特支Coは案内を多く行っている可能性がある。

また、学校規模と通常の学級担任との認識差の関係でも有意差があった。学校規模が大きくなるほど、教職員の数も増えるので、1対1の対話の機会が減り、認識差が生まれる可能性がある。

(7) 通常の学級担任との認識差と共通認識のための取組

通常の学級担任との認識差と共通認識の取組に有意の差があったのは、「支援だよりなど特別支援教育についての積極的な情報発信」と「二次支援の必要性について保護者にも分かりやすい基準の提示」である。通常の学級担任と認識差がないという特支Coの方が、情報発信や保護者への情報発信も行っているということである。職員への情報発信、保護者への基準の提示ともに「とてもしる」、「ややする」を合わせた割合が順に28%、32%と低い項目であった。このあまり行われていない項目に取り組むことが通常の学級担任と特支Coの認識差を埋める手掛かりになる可能性がある。

Ⅳ 総合考察

1 調査Ⅰと調査Ⅱの結果の解釈

(1) 調査Ⅰと調査Ⅱの相違点

先行研究、調査Ⅰから特支Coと通常の学級担任には児童の実態把握に意識の差があると考えていた。しかし、調査Ⅱでは、「児童の実態に関する通常の学級担任と特支Coの認識差」は「全く差がない」、「あまり差がない」を合わせて68.5%と7割弱であった。

また、調査Ⅰでまとめた結果図(P16)の流れと調査Ⅱで調べた「共通認識のための取組」の割合に相違がある部分があった。【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】の〈全職員に伝える仕組み〉と〈保護者向けの仕組み〉である。[18共通理解を図るための特支Coからの積極的な情報発信]は「とてもしる」、「ややする」を合わせて28%で、そこから影響を及ぼす関係の[19全員を巻き込む提案]が「とてもしる」、「ややする」を合わせて39%、[20児童の見方の研修]が「とてもしる」、「ややする」を合わせて60%と数値的に逆転している。同様に、[21保護者にも分かりやすい基準の提示]が「とてもしる」、「ややする」を合わせて32%であり、そこから影響を及ぼす関係の[23保護者への相談窓口案内]が「とてもしる」、「ややする」を合わせて85%

と数値的に大きく逆転している。

(2) 調査Ⅰと調査Ⅱの共通点

調査Ⅰでまとめた結果図の流れと調査Ⅱで調べた「共通認識のための取組」は上記(1)で記したこと以外はほぼ同じである。

(3) 考察

調査Ⅰと調査Ⅱの相違点と共通点より、【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】以外は調査Ⅰから得られたモデルの妥当性について、調査Ⅱの結果が支持していると考ええる。

ア 【通常の学級担任との直接的に対応する仕組み】が効果的であり、よく取り組まれている。

イ 【記録に残す仕組み】についても、聞き取りなどが多く行われ、それが記録化されている。

ウ 【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】については、それほど多く取り組まれていない。

2 先行研究との比較

本研究は、先行研究から特支Coと通常の学級担任で児童の実態把握に意識の差があり、そのことが二次支援につなげるための障壁になっている可能性があると考えた。

特別な教育的支援が必要な児童を二次支援につなげるための初期対応を明らかにするためには、その初期対応をめぐる児童の実態を特支Coと通常の学級担任がどのように共通認識していくのかというプロセスを経たのかという視点からの検討が必要である。この共通認識のプロセスは多様であり、個別性が高いと考えられるので、特別な教育的支援が必要な児童を二次支援につなげるための初期対応を明らかにするために、まず、個別性や具体性、多様性を重視する質的研究を行い、その結果をもとに一般性や普遍性を重視する量的研究を行った。

尾花ら(2022)は、「早期発見・早期支援の重要性に触れている研究はあるものの、実際にこれらの観点を中心に扱っている実践研究は見られなかった。」⁴と述べている。

早期発見・早期支援を「二次支援につなげるための初期対応」と限定し、初期対応をめぐる児童の実態を特支Coと通常の学級担任がどのように共通認識していくのかというプロセスを中心にモデルを作り、そのプロセスのモデルを量的調査により裏付けたことが本研究の貢献である。

3 教育現場への示唆

先行研究では、特支Coと通常の学級担任の間に児童の実態に関する認識に差があると示されていた。しかし、調査Ⅱでは、認識差がないと答えた特支Coが7割弱であった。

先行研究から14年の間に、特支Coによる学級担任との連携が進み、児童の実態に関する

る認識差が埋まってきたと考えられる。

一方、調査Ⅰのように個別の聞き取りでは、まだ認識差が完全になくなったわけではない状況も見られている。

特支Coを中心に行った取組を進めるとともに、特支Coにばかり頼らない学校システムを今後も構築していくことが望まれる。

その学校システムを構築するという視点では、調査Ⅱで有意差があった【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】に注目するとよい。【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】はすべて「事案」として認識される前の効果的な「組織的な取組」である。この「組織的な取組」を強化することが人に頼らない学校システム構築のヒントになるのではないだろうか。

4 本研究の限界と今後の課題

本研究の調査Ⅱは、365名もの調査協力があったが、母集団の正確な人数を把握していない（おおよそ1,300人程度いると推定される）。また、調査Ⅱのアンケート調査では、答えやすいよう5件法選択のデータ収集方法を採用した。しかし、そのことにより、「どちらともいえない」という中間層の意見を認識差が「なし」群とするか、「あり」群とするか、明確に判断しかねる状況が生じたため、データ収集方法の設計が甘かったと言わざるを得ない。さらに、「認識差」に関して、基準の明示を明確にしなかったこともデータ収集に影響を及ぼしている可能性がある。

今後の課題としては、調査の母集団の正確な人数を把握すること、適したデータ収集方法の設計を行うことである。その上で、調査Ⅰで示した結果図、特に【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】のプロセスの修正を行うことが必要である。

また、より多様な学校を対象とした大規模な調査を行い、本研究の結果の一般化を図ることが重要である。加えて、特支Coの経験年数や学校規模、児童の特性など、様々な要因が共通認識の形成に与える影響を詳細に分析する必要がある。

V 結論

本研究では、特別な教育的支援が必要な児童を二次支援につなげるための初期対応に関する一考察として、特支Coと通常の学級担任が児童の実態に関する共通認識を形成するプロセスを、質的・量的両面から明らかにすることを目的とした。その結果、特支Coが【通常の学級担任と直接的に対応する仕組み】、【記録に残す仕組み】、【通常の学級担任と間接的に対応する仕組み】の3つの取組を行うことで、共通認識が形成されることが明らかとなった。現在、各学校で行っている取組をこの3つの観点から整理することで、業務の見直し、改善につなげられるのではないかと考える。

3つの取組のうち特に、「支援だよりなど特別支援教育についての積極的な情報発信」と「二次支援の必要性について保護者にも分かりやすい基準の提示」は、通常の学級担任との認識差を縮める上で重要な役割を果たしていることが示唆された。教職員集団に対する、計画的・意図的な情報発信、保護者への分かりやすい説明の実施について検討する必要があるのではないかと考える。

多くの学校において、特支Coが積極的に通常の学級担任との連携を図っていると考えられ、調査Ⅰで予測されたほどの大きな認識差は調査Ⅱでは確認されなかった。特支Coの個別的な働きにより、連携が図られていると考えられ、管理職を含めた学校全体での組織的な取組の強化を図ることが求められるのではないかと考える。

本研究は、特支Coと通常の学級担任の連携の重要性を改めて示すとともに、より効果的な連携のための具体的な方策を示唆するものである。今後、本研究の成果が、より多くの児童が適切な教育を受けられる環境づくりに貢献することを期待する。

VI 引用文献、参考文献

- 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(令和4年)について.(令和4年12月13日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm
- 2 太田泰史・岩崎弘・須田正信(2021) :小学校低学年通常学級に在籍する発達障害児への早期支援の在り方に関する調査研究—滋賀県K市の実態調査からの考察—. 大阪教育大学障害児教育研究紀要、第44号、43-57
- 3 鏡良幸・佐藤慎二(2022) :通常の学級に在籍する支援を要する児童の「気付き」と早期支援—支援内容検討ガイドの作成と評価—. 植草学園短期大学紀要、第23号、13-22
- 4 尾花涼・加瀬進(2022) :特別支援教育における「校内支援体制」に関する研究の現状と課題、東京学芸大学紀要 総合教育科学系、73、167-188
- 5 吉田ゆり・西川崇・田口真弓・松尾かなみ・玉利彩・高橋甲介・石川衣紀・内野成美・鈴木保巳(2016) :文科省委託事業「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」平成26年度・27年度実践報告—附属校園と学部との協働による、発達障害支援アドバイザーと支援ラボ“外付けの通級指導教室”を中心とした取組による多層的支援システムの構築と支援実践—. 長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、15巻、25-36
- 6 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn(2008) :通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—. 教育心理学研究、56巻、4号、534-547
- 7 庭山和貴(2020) :学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)とは何か?—教育システムに対する行動分析学的アプローチの適用—. 行動分析学研究、第34巻、第2号、178-197
- 8 公益社団法人子どもの発達科学研究所:RTIモデルで子どもの発達支援を行う、公益社団法人子どもの発達科学研究所、2020.10.20、<https://kohatsu.org/nl2020a/>
- 9 文部科学省 :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～、平成29年3月、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1383809.htm
- 10 三宅康勝・横川真二・吉利宗久(2008) :小・中学校における特別支援教育コーディネーターの職務と校内体制. 岡山大学教育実践総合センター紀要、8、117-126
- 11 宮木秀雄・柴田文雄・木船憲幸(2010) :小・中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—校内支援体制の構築に向けて—、特別支援教育実践センター研究紀要、8、41-46
- 12 赤嶺太亮・緒方茂樹(2009) :公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究—校内支援体制の構築を中心に—、琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要、1、29-39
- 13 宮木秀雄・木船憲幸(2014) :特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担

任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス. 特殊教育学研究、52(1)、13-24

- 14 村田敏彰・青山眞二（2016）：特別支援教育コーディネーターの連絡調整上の工夫に関する考察—苦慮事例における関係者間の関係改善プロセス—、特殊教育学研究、54(1)、35-45
- 15 木下康仁（2003）：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践、弘文堂
- 16 宮木秀雄（2019）：通常の学校の専任と兼任の特別支援教育コーディネーターの比較調査—業務内容と業務課題に着目して—、特殊教育学研究、56(5)、269-279

VII 謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々から御支援と御助言を賜りましたことに、心より感謝申し上げます。

まず、インタビュー調査およびアンケート調査に御協力いただいた公立小学校の特支Coの皆様へ深く感謝いたします。お忙しい中、貴重な知見と具体的な事例を御提供くださり、本研究の展開に大きな示唆をいただきました。特に、児童の実態把握や二次支援に関する共通認識のプロセスにおける詳細な御意見は、本研究成果の基礎を成す重要な情報となりました。

次に、北海道立特別支援教育センターの皆様へ心からの御礼を申し上げます。分析作業や研究の進行過程において、専門的な知見を基にした丁寧なアドバイスと温かいサポートは、本研究の精度向上に大きく寄与するものとなりました。柏木拓也所長、今井哲也副所長、高橋利典教育課長、深町友祐主査をはじめ、各教育室長並びに研究員の皆様、庶務課の皆様、大変お世話になりました。また、11月下旬まで北海道立特別支援教育センターで研究の方向性や分析方法を直接教えて下さった奥田裕幸主査（当時・現北海道真駒内養護学校教頭）に深く感謝いたします。

最後になりましたが、今年度このような機会をくださいました北海道教育委員会並びに石狩市立花川小学校の若林公一校長、金丸剛輝教頭、そして事務手続きにおいてお力添えをしてくださいました高嶋学事務職員、佐藤公保事務職員に、心より御礼申し上げます。

本研究を通じて得られた知見が、特別な教育的支援が必要な児童を二次支援につなげるための教育現場での課題解決の一助となることを願っております。