

# 通常学校における特別支援教育の現状と課題

## －特別支援教育コーディネーターの活動に着目して－

田中 真理<sup>1</sup>

**要旨：**平成19年に学校教育法が改正され特別支援教育が本格的に開始された。公立に限らず各種の学校において特別支援教育の体制整備はある程度整いつつあるが、その内容や質の向上をめぐるには様々な課題が挙げられる。そこで本稿では特別支援教育を推進する中核的役割を担う特別支援教育コーディネーター（以下；コーディネーター）に焦点を当て、特別支援教育の体制整備の進捗状況と小・中学校の通常学校を中心としたコーディネーターの指名状況と活動の内容や実態について概観したうえで、コーディネーターの抱える悩みとそこから見えてくる課題について、社会的要因、組織的要因、チームレベルの要因、リーダーの要因、個人間要因、個人内要因の6つの枠組みから検討した整理を試みた。最後に、コーディネーターの専門性の育成という観点から考察を行った。

**キーワード：**特別支援教育コーディネーター コーディネーション行動 連携 専門性の育成

### はじめに

平成19年に学校教育法が改正され、従来の特殊教育にかわって本格的に特別支援教育が開始された。特別支援教育では、従来の特殊教育の対象に加え、通常学級に在籍している学習障害、注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症などもその対象に含まれるようになり、支援対象となる児童生徒数の増大に対応するための校内の支援体制構築が求められている。文部科学省（2007）は「特別支援教育の推進について（通知）」の中で特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組として、(1) 特別支援教育に関する校内委員会の設置、(2) 実態把握、(3) 特別支援教育コーディネーター（以下；コーディネーター）の指名、(4) 関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用、(5) 「個別の指導計画」の作成、(6) 教員の専門性の向上の6つを挙げている。しかし実際にはこれらの特別支援教育の体制整備は、学校教育法改正に先立ち、平成15年度から推進事業として進められてきた。柘植・宇野・石橋（2007）は特別支援教育制度開始の前年である平成18年に、全国の公立幼稚園、小・中・高等学校、盲・聾・養護学校を対象に悉皆調査を実施しており、その時点ですでに回収された調査対象校においてコーディネーターの指名や校務分掌への位置づけ、校内委員会の設置が半数以上実施されていたことが報告されていた。公立小・中学校においては平成25年度で校内委員会の設置や実態把握、コーディネーターの指名ほぼ完了しており、平成28年度では公立に次いで国立・私立でも年を追うごとに体制整備の実施率を伸ばしている（文部科学省、2017a）。制度開始から10年経過した現在、公立に限

<sup>1</sup> 鹿児島県立短期大学

らず各種の学校において特別支援教育の体制は着実に整ってきている。

これら体制整備が進む中で、その対象者数も増加の一途をたどっている。通常学校では、通級による指導を受けている児童生徒数は98,311名、小・中学校の特別支援学級の児童生徒数は平成28年度時点で217,839名（文部科学省，2017b）であり、いずれも毎年増加している（Figure1）。また、通常学級に在籍しながら通級による指導を受けている児童生徒の障害に関して、平成27年度と比較して言語障害、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害の各種障害で増加していた（文部科学省，2017b）。こうしたデータからも、特別支援教育のニーズは質的にも量的にも年々増大しており、通常学級においても多様で複雑なこれらのニーズへの対応が迫られていることがうかがえる。

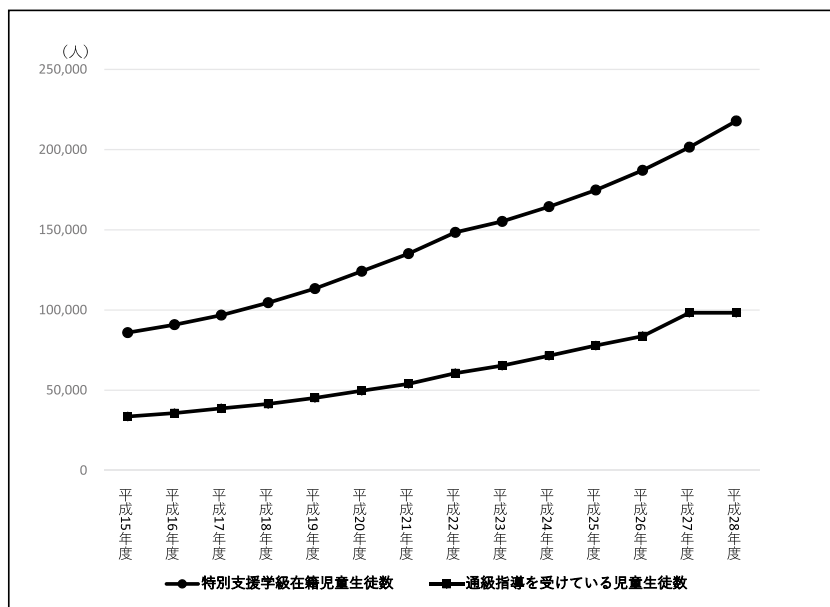


Figure 1 小中学校における特別支援学級在籍及び通級による指導を受けている児童生徒数の推移（文部科学省，2017bに基づき作成）

特別支援教育の中核的な推進役を担う校務分掌として新たに位置づけられたのが特別支援コーディネーターである。「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省，2004）には、コーディネーターの役割として「校内の関係者や関係機関との連絡調整」、「保護者に対する相談窓口」、「担任への支援」、「巡回相談や専門家チームの連携」、「校内委員会での推進役」の5つが挙げられており、とりわけ校内外の様々な関係者や関係機関と適宜連携を図るといったコーディネーション機能が期待されている。平成27年に中央教育審議会がまとめた「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、生徒指導や特別支援教育の充実のために、学校や教員が、心理・福祉・医療などの専門家等がチームで教育活動を提供していくいわゆる「チームとしての学校」の必要性が議論されており（中央教育審議会，2015）、校内外に関わらない多様な資源を

活用しながら特別支援教育を推進していくことは学校全体の責務になりつつある。

そこで本稿では通常学校のうち主に義務教育段階である小・中学校のコーディネーターに焦点をあて、制度開始から10年経過した現在までに報告されている資料をもとにその実態とコーディネート活動に関わる要因について連携という観点から概観する。さらに、より多様化・複雑化する特別支援教育のニーズに応えることが求められるコーディネーターの専門性（質的側面）の向上を図ることは大きな課題である（三宅・横川・吉利，2008）。そこで最後にコーディネーターのコーディネーション行動を中心とした専門性の向上の観点から今後の課題について考察を行う。

### コーディネーターの指名の状況

学校現場では実際にどのような教員がコーディネーターとして指名されているのだろうか。柘植他（2007）のコーディネーターの属性の集計結果（N=18990）によると、40代、50代が8割、教員経験年数も10年以上30年未満で7割であった。その後のコーディネーターを対象とした調査においても教師経験年数は20年以上が多く、年齢も30代や40代以降が多いという教師経験が豊富な中堅の教員が多く指名される傾向があった（腰川・芳賀・河村，2015；長谷部・阿部・中村，2012；宮木，2015a；宮木・木船，2012；中村・長谷部・阿部，2013）。コーディネーター指名の際に校長が配慮した事項では、特別支援教育への熱意と知識・技能が最も多く挙がっており、次いでリーダーシップの割合が高い一方、通級指導や特別支援（当時の特殊教育）学級などの特別支援教育経験年数は5年未満が65%、実際のコーディネーター歴は2年未満が約8割となっていた（柘植他，2007）。また特別支援学校教諭免許状についても非保有者の方が割合が高いという報告もある（宮木・木船，2012）。特別支援教育の経験やコーディネーター歴の年数が指名時に必ずしも優先されているわけではないことがうかがえる。

特に小・中学校の場合は各校に1名体制の単独配置が多いうえに、コーディネーターとしての専任配置の割合は低く、特別支援学級や通常学級担当、学級担任といった他の担任と兼務することも多い（宮木・木船，2012，三宅他，2008；中村他，2013；柘植他，2007）。文部科学省（2017b）の調査でも、小中学校ではコーディネーターの約半数を特別支援学級担任が占め、次いで通常学級担任の順に多くなっていた。半数以上のコーディネーターが他の担任業務に従事しながら、同時にコーディネーターとしての幅広い業務をこなさざるを得ないという現状となっている。

このような兼務の状況と支援との関連性について検討するため、宮木・木船（2012）は公立小学校のコーディネーターを対象に学級担任の兼務の有無と支援頻度の関連性を調査している。その結果、「相談」「情報提供」「体制整備」は兼務の有無との関連は示されなかったが、「指導補助」と「校外連携」に関しては、通常学級担任の兼務がある群の方が、兼務なし群あるいは特別支援学級・通級指導教室との兼務がある群よりも支援頻度が低くなっていた。つまり、校内連携については他の学級担任の兼務との関連は認められなかったが、支援対象児童への実際の指導補助や校外の関係機関との連携は通常学級の兼務の影響を受けることが示唆された。他の学級の担任を兼務しているコーディネーターの意見には、そのメリットとして「学校全体について把握できる」、「連携を図ることが容易」などが挙げられる一方、「時間的な余裕がなく十分な支援が行えない」というデメリットの

意見の割合も高く(三宅他, 2008), 兼務によって生じる時間的制約とコーディネーターとしての活動の兼ね合いを調整していくことが一つの課題となっていることがうかがえる。文部科学省(2017c)は新たに見直した「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、校長に対してコーディネーターの指名にあたり、必要な支援を行うためのコーディネーター力を有する人材を指名するだけでなく、コーディネーターの業務に従事できるような配慮を行うことが望まれると明記している。今後は各校の特別支援教育の実情や課題を踏まえながらコーディネーターの指名やコーディネーターが機能できるような人員配置と環境調整等の工夫が求められている。

### コーディネーターの活動の実態

多様な役割が求められるコーディネーターは、実際どのような活動を行っているのか。柘植他(2007)によると、コーディネーターとしての活動内容として7割以上が実施していると回答があった項目は「校内の職員に対する特別支援教育の理解促進」、「子どもの実態把握の仕方の企画と実施」、「校内委員会の年間計画の作成」、「校内研修会の企画と実施」であり、特別支援教育の校内体制の整備が進められていた。全国から無作為抽出された小・中学校を対象にした横尾・松村・大内他(2009)でも、コーディネーターの活動内容として、校内の児童生徒の状況把握に関する活動が8割以上、次いで情報収集及び校内教職員への情報提供が7割以上、その他全体の企画や校内研修、校内委員会の企画・実施などの特別支援教育体制を支える活動実施が高い割合となっていた。

一方、柘植他(2007)の調査で相対的に実施率が低い項目には「都道府県(政令指定都市)教育委員会との連絡調整」、「発達障害者支援センターとの連携」、「障害児(者)地域療育等支援事業のコーディネーターとの連携」、「盲・聾・養護学校との連携」、「個別の教育支援計画の策定への関与」、「校内研修会での講師」、「教員のコンサルテーション」などがあり、校外の関係機関との連携や特別支援教育の専門知識に基づき直接他の教員に働きかける活動は多くなかった。横尾他(2009)は、小・中学校の特別支援教育の進捗状況について、①理解啓発の段階、②校内の実態を把握する段階、③具体的な支援を組織的に行う段階、④特別支援教育に対応した授業改善を進める段階、⑤保護者への理解が進み必要性が認識された段階、⑥外部機関との連携が進む段階の6つの観点からそれぞれの状況についてたずねた結果、理解啓発と校内の実態把握段階が7割弱を超えており、外部機関の連携に関しては小学校で約半数、中学校で4割弱、授業改善の取り組みや保護者理解の割合はさらに低い傾向にあった。文部科学省(2017b)の調査でも、関係機関との連携に活用される「個別の教育支援計画の作成」や「巡回相談」、「専門家チーム」などは先述したような項目と比較すると実施率は相対的に低い結果となっていた。これらのことから、校内連携はある程度進められつつあるが、校外の関係機関や保護者を含めた学外の関係者との連携は十分に実践されているとは言い難い現状がうかがえる。

### コーディネーターの活動上の悩みからみえる課題

コーディネーターは、校内関係者や外部機関との連絡調整、障害の特性理解やそれに基づいた教育実践、障害のある児童生徒やその保護者への対応や相談など様々な役割が求められている。ではこうした活動する上でコーディネーターはどのような悩みやニーズを抱

えているのであろうか。本項では、福祉領域の菊地（2004）の多職種・多機関チームの連携に影響する6つの要因（社会的要因，組織的要因，チームレベルの要因，リーダーの要因，個人間レベルの要因，個人レベルの要因）と，それに基づき特別支援学校の就労支援における関係機関との連携の要因を整理した藤井・川合（2012）の知見を参考にしながら，連携という観点からコーディネーターの悩みやニーズについて整理を試みる。

まず社会的要因とは，国の政策，制度，法律も含めた環境や社会的背景によって生じる要因であり，当該領域の支援に関する法的な位置づけや支援体制，教員養成体制の不備や人員配置による支援体制の不足などがある（藤井・川合，2012）。ここには，学校教育法の法改正や特別支援教育の開始も含まれる。これに相当するコーディネーターの抱える悩みには，特別支援に限定されない学校現場における慢性的な教職員数の不足や人員の不足（宮木・柴田・木船，2010；宮木，2015a）と業務の多忙さから派生する校内での研修不足（宮木他，2010）があり，コーディネーターにとどまらず特別支援教育に関する学校全体での共有を図るためにも教職員数の増加や人員不足の解消や教職員の業務負担の軽減などが課題として挙げられている（e.g.，宮木，2015a）。また，コーディネーターの専門性をどのように担保するかといった国の方針も関わってくることになる。例えば，文部科学省は特別支援学級や通級による指導の教員についても特別支援学校教諭免許状の取得を奨励しているが，依然，通常学校における保有率は横ばい状態である（Figure2）。確かに柘植他（2007）の調査でもコーディネーター当事者のニーズとして資格認定制度が挙げられていたが，本質的には資格の有無だけではなく，特別支援教育に関わる教職員の専門性とその質を育成し高めていくような現実的な制度や対策が望まれている。

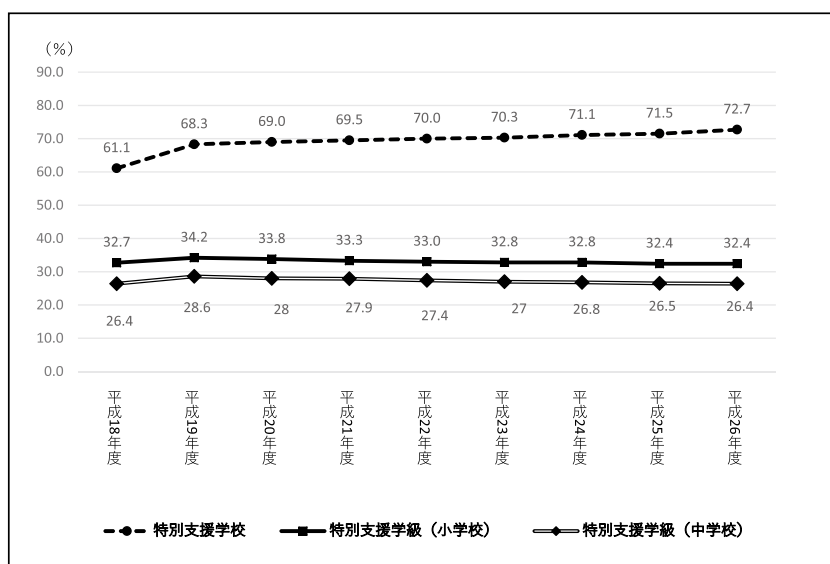


Figure2 小・中学校ならびに特別支援学校における特別支援学校教諭免許状の保有率の経年比較 (%) (文部科学省，2015に基づき筆者が作成)

組織的要因は，当該領域の支援に割り当てられる教職員数の配慮や支援に対する学校内

の協力・支援体制の整備の程度、支援に対する積極的で協力的な態度、連携先となる関係機関側の連携の必要性の認識などである（藤井・川合，2012）。これに関するコーディネーターの悩みには兼務による時間のなさや多忙さ（宮木他，2010；田中・上村，2017）とそれから派生する校内支援体制構築や校内連携の難しさ（宮木他，2010）、校外の関係機関との連携の難しさがある。

まず兼務の課題については、他の担任兼務による物理的な時間のなさや多忙さといった負担軽減の欠如（田中・上村，2017）がある。田中・上村（2017）は、コーディネーターの職務内容はその性質上勤務時間外にしかできない特徴があることや、学級担任との兼務の場合は直接的な指導補助や担任からの情報提供などの時間を確保することが困難となり、児童生徒の実態把握活動を阻む可能性があることを指摘している。こうした状況から、兼務の場合でもコーディネーターが活動すべき時間帯に活動時間の枠を確保するなど、コーディネーターの活動が確保されるような運営上の工夫が求められる（田中・上村，2017）。コーディネーターの専任配置や先に述べたような指名時の業務の負担軽減も考えられるが、松本（2012）は業務の効率化を図る必要があると提起しており、巡回相談員に相談するなどの外の資源の活用を提案している。

校内連携体制や校内連携の難しさについては、学校全体でコーディネーターの仕事が明確になっていないこと（田中・上村，2017）や教職員の理解が得られないこと（三宅他，2008）などが挙げられる。またコーディネーターの役割遂行が、校種や児童生徒数によって異なることも指摘されている。腰川他（2015）によると、コーディネーターの活動のうち、小学校の方が中学校よりも「個別指導計画」、「専門家活用」、「情報共有」が、また児童生徒数が500人未満の方がそれ以上よりも「情報共有」や「円滑運営」が高くなっており、規模の小さい学校の方が役割遂行できていた。コーディネーターの活動の性質や対象を見極めながら、学校全体としての支援体制の整備や工夫を図ることが求められる。

校外連携に関しては、実際に連携している関係機関として巡回相談、医療機関、福祉機関の順に多かったが、これらの機関以外に特別支援学校との連携が重要度が高かった（三宅他，2008）。一方で連携上の問題点として、予約の多さから即時的な連携が困難であることや多忙のために連携する時間がないことが挙げられていた（三宅他，2008）。福祉や医療といった関係機関はそれぞれの専門領域に共通したルールで運営されており、それらは必ずしも教育機関と同一ではないことがある。こうした他機関との連携を図る場合にはそれぞれの機関に関する知識や特徴を理解したり、またそれ以前に各校が利用可能な資源としてどのような関係機関があるか情報を収集していく必要があるだろう。

こうした校内外の連携に関しては、コーディネーション機能を高めていく必要がある。瀬戸・石隈（2002；2003）は、学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動には、教育相談委員会のような恒常的に行われる複数あるいはすべての児童生徒に対する援助システムのコーディネーション（システムコーディネーション）があり、学校運営に働きかける「マネジメント」や児童生徒に関する「情報収集」だけでなく、校内の相談ルートを教職員や保護者などに周知する「広報活動」、外部機関との連携先に関する「ネットワーク」といったコーディネーション行動があることを明らかにしている。個々のメンバーだけでなく学校や委員会、機関といったシステムに働きかける意識を持つこともコーディネーターの重要な姿勢となる。

チームレベルの要因は、1つの目標に対して協働するチームが目標を達成させるために十分機能し、責任を果たしているかといったチームの完成度や成熟度に影響を与える要因を指しており（藤井・川合，2012）、目標等に関するメンバー間の相互理解の不足や（松岡・石川，2000）、互いの役割や関わり方が明示されないという問題がある（藤井・川合，2012）。特別支援教育ではコーディネーターの役割の不明瞭さによって役割ストレスが生じているという指摘もあり（長谷部他，2012）、校内における役割の明確化がその課題になっている。長谷部他（2012）はコーディネーターの役割ストレスを「役割過重」「役割葛藤」「役割曖昧」の3側面から説明しており、中でも「役割曖昧」がコーディネーション行動全般と負の相関を示していた。コーディネーターとして何を求められているのかははっきりしない場合は、コーディネーション行動もとりにくくなることから、校内での役割の明示がコーディネーターを機能させるうえで重要となってくる。また「役割曖昧」の低減には特別支援学級担任や巡回相談からのサポートが有効であり、他の「役割過重」と「役割葛藤」も養護教諭をはじめ校長や同僚教師からのサポートによって低減していた。チームレベルの要因には、特別支援教育に関する知識や積極性に関して教職員間で温度差があるといった教職員の意識の低さ（宮木，2015b）や教職員の共通理解の欠如（三宅他，2008）などもあり、チームとして共通理解を図ったり、サポート的な関係性を構築していくことが課題となる。

リーダーの要因は、チームの権限的階層性を前提とした要因であり（藤井・川合，2012）、管理職の意識や理解、リーダーシップなど（e.g., 宮木，2015b）が挙げられる。校長をはじめとする管理職の特別支援教育への理解や意識の高さは校内体制にも関わる要因であり、管理職の特別支援教育への理解や取り組みへの積極的な評価なども重要となる。長谷部他（2012）は校長からのサポートがある群がない群に比べてコーディネーターの役割ストレスのうち「役割葛藤」やコーディネーション行動と最も関連のある「役割曖昧」を提言することを示しており、校長からの理解やサポートは間接的にコーディネーターの活動を支えている可能性を示唆している。宮木他（2014）は、校長はコーディネーターとの間に特別支援教育体制に対する意識のずれがあることを指摘しており、密に連絡を取りながら共通理解を図っていく必要があると述べている。

個人間レベルの要因には、専門職の違いから生じる知識や価値などの葛藤がもたらされ（松岡，2000）、信頼関係が構築できないなどが挙げられる（藤井・川合，2000）。コーディネーターが校内で連携する関係者は教員だけではなく保護者や校外の関係機関も含まれることから、いわば多職種連携ともいえる。水谷・大谷（2015）の高校のコーディネーターを対象とした調査では、今後の特別支援教育推進で必要なこととして「保護者との連携」や「外部機関との連携」が挙がっていた。専門外の他職種メンバーでチームを編成することになる場合は、単一職種連携では直面することが少ない職種特有の価値観や規範、目標などが食い違い葛藤が生じたり、共通理解を図ることが難しい事態に遭遇することが予想される。コーディネーターとしてこれらの問題に対処するためには、他職種との共通性や類似性だけでなく、相違性をも理解したうえで関係性を構築するコミュニケーション能力（三宅他，2008）やそれに準じるスキルをどのように育成していくかが今後の課題となる。また、多職種連携に関する知識や葛藤への対処方法について理解しておくことも円滑な連携を進めていくうえでは助けとなるであろう。

個人レベルの要因には、個人の専門知識、技術、態度などがある(松岡, 2000)。ここでは、コーディネーターの知識や能力、経験不足(田中・上村, 2017)について述べる。柘植(2014)は、コーディネーターに求められる資質・技能として、「特別な教育的ニーズのある子どもや保護者の理解」、「障害のある児童生徒など教育実践の充実に関すること」といった特別支援教育に関する専門的な知識だけでなく「連絡・調整に関すること」というコーディネート能力やスキルを挙げている。しかしながら、コーディネーターの仕事には経験や知識を要するものがあり(田中・上村, 2017)、コーディネーターになったからといってすぐにコーディネーションが可能になるというわけではない。それを裏付けるエビデンスがいくつか報告されている。中村他(2013)の調査では、情報収集・連絡調整、校内での推進、専門家連携に関するコーディネーション行動では、教師経験20年以上の教師が多くとっていたが、特別支援学級担任は教育相談担当や養護教諭よりもこれらの行動をとっていなかった。村田・青山(2013)でもコーディネートのうち連絡調整機能(連絡調整上の工夫と実施)に関しては、教員歴ではなくコーディネーター歴が関与するという結果が示され、コーディネーションに関しては、特有のスキルが存在しており、研修よりもむしろ実務において習得されているのではないかと考察している。これは、自分の「力量不足」への悩みが、教員経験年数、コーディネーターの経験年数、そして中学校においては研修への参加回数とも負の相関を示した(宮木, 2015b)という結果を支持するものであると考えられる。コーディネーターは必ずしも特別支援教育に関する知識や技能で事足りるわけではなく、それとは異なるコーディネーション能力が求められること、そしてそれがコーディネーターとしての経験を積んでいく過程で育成されていく可能性を示唆している。コーディネーターに求められる能力やスキルを見定めた多様な研修プログラムと経験者のコーディネーターから学び、互いに研鑽しあえる機会の充実がコーディネーターの専門性の質を向上させるうえで大きな課題となる。

### コーディネーターの専門性の向上のための課題

以上のように、特別支援教育の体制整備はある程度完了し、今後はその内容をいかに充実させるか、そしてその推進役でもあるコーディネーターの専門性をいかに向上させていくかが大きな課題となっている。コーディネーター自身が回答した調査によると、コーディネーターに求められる事項には、保護者との連携、関係者・関係機関とのネットワーク形成、熱意が95%以上と高く評価されており、さらに具体的な知識や技能として、実態把握の技能、保護者理解・相談・連携、特別支援教育の理念・基本的考え、指導方法が6割以上という結果が示されていた(柘植他, 2007)。コーディネーターの活動には、熱意だけでなく児童生徒へのアセスメントや特別支援教育の理念に基づいた実際の指導方法といった実践的なスキルや、連携や関係調整能力といったコーディネート能力が必要とされている。ではこれからの特別支援教育を担うコーディネーターの専門性を育成するにはどのような取り組みがあるのか。河村・腰川(2014)は公的機関のコーディネーターの研修プログラムについて集計している。その結果、新任者に対しては、「コーディネーターの役割」や「校内体制等の整備」、「障害の理解と対応」といった基礎的な知識が、経験者のコーディネーターについては「障害の理解」や「アセスメント」といった実践に近い内容にそれぞれ重点が置かれていた。そして今後見込まれる研修ニーズの多様化を見越し、それに耐え



うる研修体制の整備の準備の必要性を訴えている（河村・腰川，2014）。またこれまで述べてきたとおり，コーディネーターたちの悩みには体制の整備だけではなくより実践的な指導や連携のとり方に関わる事項が多く挙げられていた。現時点では校内体制整備からその内容の充実に向けた，より実践的な研修の必要性が高まっている（e.g., 腰川他，2015）。

最後に，学術的な課題について考察する。医療，保健，福祉分野ではチームアプローチは以前から実践されており，ソーシャルワーカーや臨床心理士などの職種はコーディネートを職務の大きな柱として位置づけられている。篠田（2011）は，いわゆる文章化が可能な「形式知」と勘所や熟練技といった実践の中で培われてくる「実践知」の2つの知識があり，とりわけ後者は個人の経験の中に埋もれがちで他者に伝わらない状態になっていることが多いと指摘している。事例検討や振り返りなどを通じて，実践知を言語化・発信しそれを形式知に落とし込むシステムづくりや，個々の事例にとどまらずそれらをより大きな視点から理論化していく作業，さらには研修などの実証的な検討など学術レベルでの課題も多い。こうした実証的知見も蓄積させながら，他分野で培われた知見や取り組みも援用しつつ，エビデンスに基づく教育・学校領域でのコーディネーターの育成の道筋を模索していくことが学問領域としても大きな課題といえる。

#### 引用文献

- 中央教育審議会（2015）. チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）（中教審第185号）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)（2017年12月17日検索）
- 藤井明日香・川合紀宗（2012）. 特別支援学校高等部の就労支援における関係機関との連携－ 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，（10），15-23.
- 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.
- 河村久・腰川一恵（2014）. 特別支援教育コーディネーター育成研修の現状と課題：公的機関の研修プログラムの検討 聖徳大学研究紀要，25，55-62.
- 菊地和則（2004）. 多職種チームのコンピテンシー－インディビジュアル・コンピテンシーとチームコンピテンシーに関する基本的概念整理－，社会福祉学，44，23-31.
- 腰川一恵・芳賀明子・河村久（2015）. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの役割遂行についての認識：学校要因とコーディネーター要因による検討から 聖徳大学研究紀要，26，61-68.
- 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（1），117-126.
- 宮木秀雄（2015a）. 通常の学校の特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査研究 山口学芸研究，6，67-75.
- 宮木秀雄（2015b）. 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）. 特別支援教育コーディネーターが学級担任に対して行う支

- 援の内容や頻度と関連する要因 LD研究, 21 (4), 479-487.
- 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.
- 水谷篤代・大谷正人 (2015). 高等学校の現場からみた特別支援教育の現状と課題－X県の公立高等学校における調査から－ 三重大学教育学部研究紀要, 66, 295-308.
- 文部科学省 (2004). 小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥／多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1298167.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298167.htm) (2017年12月17日検索)
- 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/07050101/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf) (2017年12月17日検索)
- 文部科学省 (2015). 特別支援学校教諭免許状の保有率の向上・特別支援教育の概要について <http://www.u-gakugei.ac.jp/~soumuren/27.6.11/monka/t01menkyohoyuritu.pdf> (2017年12月18日検索)
- 文部科学省 (2017a). 平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_/icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_/icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf) (2017年12月18日検索)
- 文部科学省 (2017b). 特別支援教育資料 (平成28年度) [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_/icsFiles/afieldfile/2017/06/29/1386911\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_/icsFiles/afieldfile/2017/06/29/1386911_001.pdf) (2017年12月18日検索)
- 文部科学省 (2017c). 発達障害を含む生涯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～ [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_/icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_/icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf) (2017年12月17日検索)
- 村田敏彰・青山眞二 (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.
- 中村真理・長谷部慶章・阿部博子 (2013). 小・中学校における特別支援教育コーディネーターのコーディネーション行動 東京成徳大学研究紀要－人文学部・応用心理学部－ 20, 159-164.
- 松本くみ子 (2012). 特別支援教育コーディネーターの悩みと今後の課題－校内支援体制構築への巡回相談による間接支援の為の基礎資料の収集－ 人間文化創成科学論叢 15, 261-269.
- 松岡千代 (2000). ヘルスケア領域における専門職間連携－ソーシャルワークの視点からの理論的整理－ 社会福祉学, 40, 17-38.
- 松岡千代・石川久展 (2000). 「チームワーク」認識に関する研究－自記式質問紙を用いた専門職間比較－ 香川県立医療短期大学紀要, 2, 17-24.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2002). 高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行

- 動とその能力および権限の研究－スクールカウンセラーは一校を対象として－ 教育心理学研究, 50, 214-224.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2003). 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその能力および権限の研究－スクールカウンセラーは一校を対象として－ 教育心理学研究, 51, 378-389.
- 篠田道子 (2011). 多職種連携を高めるチームマネジメントの知識とスキル 医学書院
- 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.
- 柘植雅義 (2014). 特別支援教育コーディネーター 柘植雅義・渡辺匡隆・二宮信一・納富恵子 (編) はじめての特別支援教育改訂版, 有斐閣アルマ, pp.62-63.
- 柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子 (2007). 特別支援教育コーディネーター全国悉皆調査 特別支援教育コーディネーター研究, (2), 1-73.
- 横尾俊・松村勘由・大内進・笹本健・西牧謙吾・小田侯朗・當島茂登・藤井茂樹・笹森洋樹・牧野泰美・徳永亜希雄・滝川国芳・太田容次・横尾俊・渡邊正裕・伊藤由美・植木田潤・亀野節子 (2009). 小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた市区町村教育委員会の取組 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 3-15.

