

『就実論叢』第44号 抜刷

就実大学・就実短期大学 2015年2月28日 発行

新任特別支援教育コーディネーターの 職務に関する意識変化

**A Survey on Recognition Change of Special Needs Education
Coordinators about their Duties.**

岡 田 信 吾
下 山 真 衣
石 山 貴 章

新任特別支援教育コーディネーターの 職務に関する意識変化

A Survey on Recognition Change of Special Needs Education
Coordinators about their Duties.

岡 田 信 吾
下 山 真 衣
石 山 貴 章
OKADA Shingo
SHIMOYAMA Mae
ISHIYAMA Takaaki

抄 録

A市の特別支援教育コーディネーターにアンケートを実施し、活動経験のほとんど無い新任と、ある程度の活動経験のある者とを比較し、担任支援に関わる自己有能感、他機関との連携に注目して分析を行った。その結果、担任支援に関わる自己有能感は、活動経験の有無に関わらず、週あたりの担当授業コマ数と負の相関があった。また、他機関との連携に関しては、新任では連携先の機関との引き継ぎを受けた者は少数であった。これらの事実から、特別支援教育の現状と特別支援教育コーディネーターの成長について若干の考察を行った。

キーワード 新任特別支援教育コーディネーター、担任支援、他機関との連携、成長

I はじめに

特別支援教育が2007年に導入され7年が過ぎた。特別支援教育コーディネーター(以下コーディネーターと略記する)は、各学校の特別支援教育の推進の役割を担うとされ、期待をもって現場に導入された。独立行政法人特別支援教育総合研究所は、コーディネーターに必要とされる資質や技能について、カウンセリング技能、障害に関する知識、アセスメント技能、人間関係調整能力、特別支援教育に関する知識、一般的な教科指導や学級経営に関する知識など多くの内容を挙げ、コーディネーターとして経験や研修を重ねる中で拡充深化するとした⁽¹⁾。コーディネーターは、要求される能力が非常に多いにもかかわらず、校内の分掌の一つとして位置づけられ、校長の指名によって任命され、専門の資格や養成コース等を経て就任するのではない。従って、新任コーディネーターは、その職務にあたって多くのことを学ばねばならず、彼らが必要とする職能の支援ニーズは多岐にわたることが予想される。吉

利・石橋 (2010)⁽²⁾ は新任コーディネーターに注目し、その職務に関する意識と支援ニーズについて調査した。それによると、新任コーディネーターは、自分の専門知識に不安をもち、校内支援体制の構築、障害の特性理解など多くの支援ニーズをもつとされた。一方で、この新任のコーディネーターが経験や研修を重ねる中で、どのようにその能力を拡充深化させるのか、その道筋は明らかではない。

特別支援教育の推進に関しては、校内支援体制の構築、学級担任支援、専門機関との連携体制の構築の3つ課題があるが、三宅・横川・吉利 (2008)⁽³⁾ は、当時の小・中学校において校内の支援体制の構築はほぼ完了し、担任支援が当面の課題であり、専門機関との連携体制の構築はほぼ進んでいないと報告した。

今回の調査の目的は、三宅ら (2008)⁽³⁾ の推進状況の認識をふまえ、新任コーディネーターの担任支援と連携体制の構築に注目し、活動経験のあるコーディネーターとの比較を通して新任コーディネーターの職務に関する認識を観察するとともに、特別支援教育の推進状況を把握することとした。

Ⅱ 方法

1. 調査の手続きと対象

対象は、20XX年に連続講座として実施されたA市の特別支援教育コーディネーター研修会参加者のうち、第1回(4月)と第3回(12月)の参加者であった、なお、第1回研修会はその年度に任命された新任コーディネーターが悉皆で受講し、第3回は新任コーディネーターと2年目、3年目のコーディネーターの希望者が受講した。参加者の所属学校種は、小学校と中学校が中心であったが、特別支援学校、高等学校からの参加者もいた。調査用紙は、それぞれ事前に教育委員会を通じて配布され、研修会当日に回収された。

研修会に参加したコーディネーターは第1回が33名、第3回が56名であった。調査への参加はすべて参加者の自由意思とし、調査用紙の表紙に調査への参加の意思確認をするようにした。回収率はそれぞれ、23名(回収率69.6%)と21名(37.5%)であった。提出はあったが研究への不参加を表明したものと記入のなかったものを除外し、有効回答者数はそれぞれ21名(有効回答回収率63.6%)と20名(有効回答回収率35.7%)であった。

2. 調査用紙について

調査用紙は、属性や経験などの人口統計学的質問の他、校内支援体制に関する質問、コーディネーターの経験に関する質問、担任支援に関する質問、他機関との連携に関する質問の4領域から構成した。担任支援に関する質問は、障害対応に関する支援内容3問、生徒指導に関する支援内容2問、授業作り・学級経営に関する支援内容4問、同僚性に基づく支援内容3問から構成した。また、他機関との連携に関する質問は、門田 (2011)⁽⁴⁾ を参照した。担任支援に関する質問と、他機関連携に関する質問はそれぞれ4件法で回答を求めた。

Ⅲ 結果と考察

1. 回答者について

		4月		12月	
性別	男	47.6%	(10人)	40.0%	(8人)
	女	47.6%	(10人)	50.0%	(10人)
	無答	4.8%	(1人)	10.0%	(2人)
年齢	～30歳	0.0%	(0人)	0.0%	(0人)
	31～35歳	4.8%	(1人)	0.0%	(0人)
	36～40歳	0.0%	(0人)	5.0%	(1人)
	41～45歳	4.8%	(1人)	0.0%	(0人)
	46～50歳	38.1%	(8人)	30.0%	(6人)
	50歳～	52.4%	(11人)	55.0%	(11人)
	無答	0.0%	(0人)	10.0%	(2人)
教員経験年数	～5年	0.0%	(0人)	0.0%	(0人)
	6～10年	0.0%	(0人)	0.0%	(0人)
	11～15年	4.8%	(1人)	0.0%	(0人)
	16～20年	4.8%	(1人)	5.0%	(1人)
	21～25年	23.8%	(5人)	35.0%	(7人)
	26～30年	42.9%	(9人)	45.0%	(9人)
	31年～	23.8%	(5人)	5.0%	(1人)
現任校在籍年数	無答	0.0%	(0人)	10.0%	(2人)
	1年	14.3%	(3人)	15.0%	(3人)
	2年	14.3%	(3人)	10.0%	(2人)
	3年	4.8%	(1人)	10.0%	(2人)
	4年	19.0%	(4人)	10.0%	(2人)
	5年	14.3%	(3人)	15.0%	(3人)
	6年	28.6%	(6人)	0.0%	(0人)
	7年	4.8%	(1人)	20.0%	(4人)
	8年～	0.0%	(0人)	5.0%	(1人)
校内分掌 / 職務	無答	0.0%	(0人)	15.0%	(3人)
	教務主任	33.3%	(7人)	25.0%	(5人)
	特支学級担任	47.6%	(10人)	40.0%	(8人)
	通常学級担任	4.8%	(1人)	10.0%	(2人)
	その他 (学年主任など)	14.3%	(3人)	15.0%	(3人)
特別支援学校勤務経験有	有り	23.8%	(5人)	30.0%	(6人)
	無し	76.2%	(16人)	70.0%	(14人)
特別支援学校免許状の所持	有り	23.8%	(5人)	25.0%	(5人)
	無し	76.2%	(16人)	75.0%	(15人)

表1 回答者の概要

表1に回答者の人口統計学的調査の結果を示す。

性別はどちらの回答時期も、ほぼ同数であった。また、年齢は46歳以上が90%以上を占めた。回答者の経験年数と校内での役割については、どちらの回答時期も、教員としての経験年数が21年を超える者がほとんどであった。これまでの先行研究⁽²⁾⁽³⁾⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽⁹⁾において、コーディネーターに指名される者は、教師としての経験年数が長い40代以上が多いと指摘されてきた。今回の調査においても、この傾向は確認された。また、男女比については、女性が多いとする報告が多い⁽²⁾⁽³⁾⁽⁸⁾が、今回の調査では、ほぼ同数であった。

現任校の在職年数については、今年度任命された新任コーディネーターは5年を超える者が47.6% (10名) であり、12月の調査においても40.0% (8名) であった。過去の研究において、現任校の在職経験とは無関係に指名されると調査されており⁽²⁾⁽³⁾、現任校の在職年数が長い教員が任命されるといった傾向は報告されていない。しかし、特別支援コーディネー

ターの業務の一つである保護者あるいは、他の専門機関との連絡・調整機能に注目すると、現任校の在職年数が長い者の方が個人的な関係を多くもち、有利である可能性はある。

次に、校内における役職・分掌の兼職については教務主任、および特別支援学級担任との兼職が多く、どちらの時期の調査においても合計すると65%を超えている。初期の先行研究においては、教頭が適任であると指摘されていた⁽¹⁰⁾。しかし、これまでの調査において、教頭が兼任している例はむしろ少数で、特別支援学級担任、あるいは教務主任の兼職が多い⁽²⁾⁽⁹⁾。今回の調査においてもこの傾向が確認された。さらに、指名理由に関する自由記述の中には、校内の役職・分担と特別支援教育コーディネーターが紐付いている様子も確認された(表2)。その記述の中で、「(立場上)学校の様子がよくわかる」、「(全体を見渡した)計画調整がしやすい」といった兼職に対して肯定的な意見が散見される一方で、単なる役割の一つとして受け止めている意見が多い。兼職によるメリットを活かすことができるようにするためには、校長の任命時の丁寧な説明が必要であろう。今回の調査で、校長から任命時の説明をうけたとする者は4月では42.8% (9名)、12月では50.0% (10名)で説明を受けるのが当然といった状況ではなかった。今後、任命時に行われる校長の任命理由の説明を徹底する必要がある。

1回 (4月)	3回 (12月)	ラベル
学校全員の児童の様子がわかるから (教務主任)、 学校の中の様子がよくわかるから (教務主任)、 教務主任という立場の中で学年を超えて各学級の中で特別支援を要する生徒を支援していく計画調整をしていきやすいため (教務主任)、 校内外の対応がしやすい (その他)	教務という立場なので学校全体の児童を知っているから (教務主任)、 他の職務との関係上、最も適当である立場であるため (教務主任)、 立場上すべての子どもを把握しやすい (特支担任)、	兼任する分掌などと 仕事内容が近い
教務がしている学校が多いから (教務主任)、 教務主任が兼ねることになっている (教務主任)、 本校では教務がその役を担うことになっている (教務主任)、 主任ではないから (特支担任)、 特支担任だから (特支担任)、 特別支援学級担任2年目だから (特支担任)、特別支援学級担任だから (特支担任)、 特別支援学級担任だから (特支担任)、 特別支援学級担任だから (特支担任)、 特別支援学級の担任がするのが慣例となった (特支担任)、	校務分掌の都合 (その他)、 本校は教務がすることになっている。(教務主任)、 年齢的にもボジション的にもそういう立場だと思うから (教務主任)、 他に適任がいない。特支担任である。(特支担任)、	兼任する分掌と紐付 いているため
前任校における関わりと校務分掌上の理由 (教務主任)、 今年度、1年生に特別支援学級が新設され、自分が1年生学年主任であったから (その他)、 校務分掌の関係と特別支援教育についての幅広い知識を身につける必要があるため (特支担任)、 前任者が転動していきなくなり、担任の方がよいと進言していたためと他の分掌とのバランス (特支担任)、 特別支援教育について知識を持っているから (教務主任)、	一年の学年主任であり、支援学級が+B17:B19新設されて1年生3名が在籍しているから (その他)、 校務分掌上の理由、特別支援教室の担任として知識を得経験を積ませようとしたから (特支担任)、 特別支援学級の担任であること、特別支援について勉強していることなど (特支担任)、 特別支援学校勤務があったから (特支担任)、 特別支援教育の経験がある (特支担任)、 特別支援教育に関心をもっているから (その他)、 希望した (その他)、	兼任する分掌と紐付 いていること+本人 の資質など
		本人の資質、希望な ど

表2 自分がなぜコーディネーターに指名されたか (自由記述のまとめ)

2. 校内支援体制について

校内員会に関しては、調査対象となった多くの学校において実施されており、4月の調査では85.7% (18人)が、12月の調査でも85.0% (17人)が校内員会の設置を報告している。しかし、定期的な開催となっているという報告は、それぞれ23.8% (5人)と20.0% (4人)であった。校内員会の構成メンバーとして多く報告されているのは、校長、教頭、教務、特別支援教育コーディネーター、担任、学年主任、養護教諭であった。

個別の指導計画に関しては、4月の調査で76.1% (16人)、12月の調査で75.0% (15人)が作成されていると報告している。作成されていないと報告しているのは、それぞれ9.5% (2人)と15% (3人)であった。文部科学省の調査によると、校内支援体制に関して、小学校・中学校のほとんどで構築されたとされている⁽¹¹⁾。今回の調査対象となったA市のあるA県

は、校内委員会の設置率が100%となっている。そのため、ここで校内委員会の実施がなされていないとの回答は、おそらく引き継ぎ不足により昨年の実施状況が伝わっていないためではないかと考えられる。

		できない	どちらかといえ ばできない	どちらかといえ ばできる	できる
(得点)		(1)	(2)	(3)	(4)
計算ができない、文字がうまくかけない、意味の分かる文章が書けない、文章の読み取りが難しいなど特定の学習内容の理解に関して困難のある子どもの指導について助言する。	4月	0.0% (0)	28.6% (6)	57.1% (12)	14.3% (3)
	12月	5.0% (1)	15.0% (3)	65.0% (13)	15.0% (3)
集団での指示が聞き取れない、授業中に勝手な話をする、手悪さが多い、整理整頓ができない、離席が多いなど落ちついて授業に参加することに困難のある子どもの指導について助言する。	4月	0.0% (0)	23.8% (5)	57.1% (12)	19.0% (4)
	12月	5.0% (1)	15.0% (3)	65.0% (13)	15.0% (3)
休憩時間や給食の時間、掃除時間、移動中、全校集会などのルールが守れない、友達と仲良く遊ぶ事が難しい、けんかが多い、いじめられるなど対人関係や社会性に困難のある子どもの指導について助言する。	4月	0.0% (0)	33.3% (7)	47.6% (10)	14.3% (3)
	12月	5.0% (1)	20.0% (4)	60.0% (12)	15.0% (3)
忘れ物が多い、朝起きられない、なかなか登校が安定しないなど生活習慣や登校などに困難のある子どもの指導について助言する。	4月	0.0% (0)	19.0% (4)	66.7% (14)	14.3% (3)
	12月	20.0% (4)	10.0% (2)	60.0% (12)	10.0% (2)
校外における生徒指導上の問題など、地域生活や家庭での生活に困難のある子どもの指導について助言する。	4月	4.8% (1)	28.6% (6)	57.1% (12)	9.5% (2)
	12月	20.0% (4)	25.0% (5)	50.0% (10)	5.0% (1)
分かりやすい授業について担任と一緒に考えたり、助言したりする。	4月	4.8% (1)	4.8% (1)	71.4% (15)	19.0% (4)
	12月	10.0% (2)	5.0% (1)	70.0% (14)	15.0% (3)
すべての子どもを大切に学級経営の在り方について担任と一緒に考えたり、助言したりする。	4月	0.0% (0)	14.3% (3)	61.9% (13)	23.8% (5)
	12月	10.0% (2)	15.0% (3)	65.0% (13)	10.0% (2)
学級事務や校務分掌について協力したり助言したりする。	4月	4.8% (1)	14.3% (3)	52.4% (11)	28.6% (6)
	12月	15.0% (3)	10.0% (2)	50.0% (10)	25.0% (5)
担任の悩みを聞いたり、体調に気遣った声をかけたりする。	4月	4.8% (1)	4.8% (1)	61.9% (13)	28.6% (6)
	12月	10.0% (2)	10.0% (2)	60.0% (12)	20.0% (4)
指導に苦勞している担任を周りの教員が手伝ったり助言したりするよう、周囲にそれとなく働きかける。	4月	4.8% (1)	14.3% (3)	57.1% (12)	23.8% (5)
	12月	10.0% (2)	15.0% (3)	60.0% (12)	15.0% (3)
担任の経験や人となりを考慮した助言をする。	4月	4.8% (1)	9.5% (2)	61.9% (13)	23.8% (5)
	12月	15.0% (3)	10.0% (2)	60.0% (12)	15.0% (3)

括弧内は実数 (人)

表3 担任支援に関する自己評価

3. 担任支援に関する自己評価について

表3に担任支援に関する自己評価得点を示す。いずれの項目においても、「できる(4)」、「どちらかといえばできる(3)」と回答した者の合計が半数を超えており、自己評価は高く実施時期における有意差は確認されなかった。

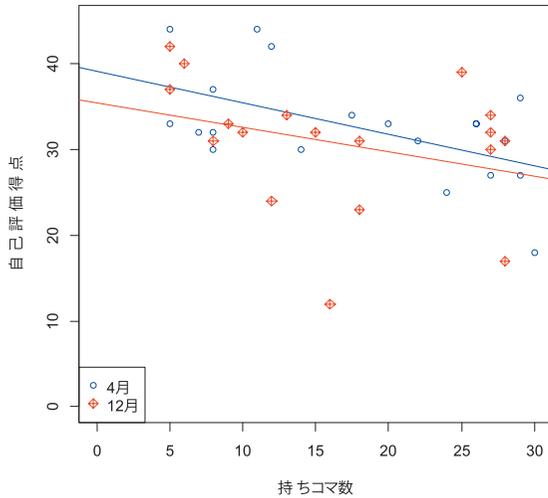


図1 コーディネーターの自己評価得点と担当授業コマ数との関連

コーディネーターの職務に関する自己評価に関して、吉利・石橋 (2010)⁽²⁾ は、教員としての在職年数の長さや研修受講の有無によってその意識が異なることを報告している。それに加えて、発達障害に関する助言ができると回答する者が少ないことを指摘している。調査方法が異なるため、直接の比較はできないが、今回の調査においてはこれら発達障害に関して (表2参照のこと)、いずれの時期においても70%以上の者が「できる」、「どちらかといえばできる」と回答しており、一定水準以上の知識・技能をもつ教員が

指名されている現状が明らかとなった。

今回の調査では、週あたりの担当授業持ちコマ数と担任支援の有能感との関連を確認した。図1にその散布図を示す。4月においては、担当授業コマ数と担任支援の自己評価得点には負の相関が認められ ($r=-.54, p<.05$)、12月においては、低い負の相関 ($r=-.31, n.s.$) が認められた。担任支援、連携業務などコーディネーターの仕事内容を考えると、コーディネーター自身の裁量時間が一定程度以上必要である事は容易に想像できる。これまで、コーディネーターへの負担軽減として授業時間数の配慮が行われてきた。また、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議においてもコーディネーターの校務専念のための環境整備として専任化なども議論されてきた⁽¹²⁾。今回の結果は、これらの対応が、コーディネーターの職務軽減といった意味だけでなく、自信を持って職務にあたるためにも必要であることを示している。

4. 他機関との連携について

図2、図3に関係機関との関係を示す。4月と12月で調査項目に相違があるため直接の比較はできない。しかし、4月の調査において実務担当者との引き継ぎがあったとする報告はわずかであったのに対し、12月では実務担当者と連携して支援に当たったとする報告が増加した。4月段階では、前任者から担当者の引き継ぎをうけたとする機関は児童相談所、臨床心理士 (スクールカウンセラー含む) で各2名、療育機関、保健所、警察署少年課、少年補導センターにおいて各1名であったのに対し、12月では13機関の実務担当者と連携して支援に当たったことが示されており、臨床心理士 (スクールカウンセラー含む) については7名、児童相談所については5名の者が連携して支援に当たったと回答している。三宅・横川・吉

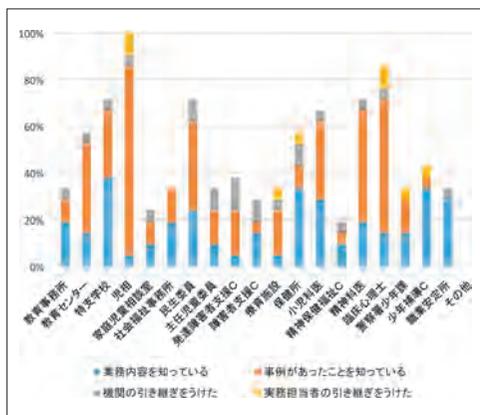


図2 他機関との連携（4月）

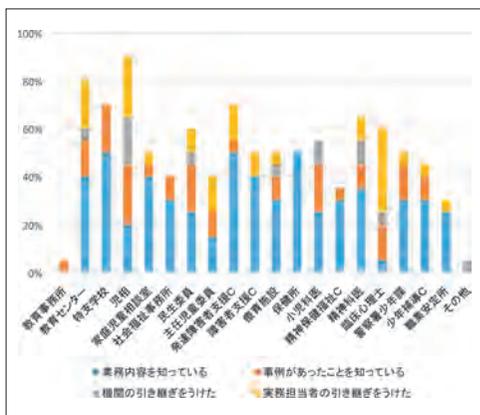


図3 他機関との連携（12月）

利 (2008)⁽³⁾ は、コーディネーターの重要な職務が、体制整備、担任支援、連携業務の3要素であると、中でも担任支援と連携業務が今後充実を期待される職務内容であると指摘した。特に、他機関との連携に関して、初期の研究では手をつけることができていないとする報告⁽⁶⁾がある。近年においては、移行支援に関して他機関と連携するための諸条件を確認した実践研究⁽¹³⁾が発表されている。今回、確認されたのはこれら教育機関との連携ではなく、福祉を中心とする機関とのコーディネーターの実務経験に伴う連携事例の増加である。これらの機関は、自立支援協議会などを通じて関係者のネットワークを作って業務を遂行することが多かった。そのため、学校が適切な情報伝達を行えば、比較的容易に連携して支援に当たることができたのではないかと考えられる。

今回の調査は、新任コーディネーターに対する研修の中で実施された。この研修の中で、他機関連携に関しては、「事例の相談に関しては校長からの承認を得ること」、「中学校区程度で、利用可能な支援リソースを確認し、顔の見える関係を作ること」、「福祉機関は連携に慣れている」という3点を伝達した。しかし、このことによって連携が増加したと考えるよりも、時代背景によって連携が促進されたと考える方が妥当である。この調査実施の前に「児童福祉法などの改正による教育と福祉の連携の一層の推進について（事務連絡）」が厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部障害福祉課と文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の連名によって発行されている⁽¹⁴⁾。これによると、障害福祉サービスを利用するすべての障害児に対し、「障害児支援利用計画等」を作成する事になり、この作成に当たって福祉の立場だけでなく教育や医療など関連分野にまたがってニーズのくみ取りをすることの重要性が指摘された。このような時代背景もあって、関係機関の連携が促進されたのではないかと考えている。

IV まとめ

新任コーディネーターと、経験年数のあるコーディネーターの職務に関する意識を調査し

た。これらの中で明らかになったのは、コーディネーターの職務に関する有能感が担当授業コマ数と一定程度の負の相関があったことと、関係機関との連携が拡大傾向にある事の2点である。

有能感と担当授業コマ数との関連について、管見の限り、明らかにされたことはなかった。しかし、常識的に考えてもコーディネーターが自己の職責を十分に果たすには、時間的な余裕が必要となることは想像に難くない。この点が、一定のデータによって裏付けられたことは、コーディネーターの学校での位置づけを考える上で重要であると考えている。

次に、学校と他機関との連携は課題として指摘されることが多く、紹介されてきた事例は先進事例として扱われることがほとんどであった。今回の調査対象となった学校は、そのほとんどが研究指定校などではない、いわば普通の学校である。その普通の学校において、わずかずつであっても連携が進みつつある兆しをとらえることができた。今後この推移がどのように進むのか、継続的な調査が必要であると考えている。

謝辞

ご多忙中、調査へのご協力をいただきましたA市の先生がたに厚くお礼を申し上げます。

文献

1. 独立行政法人 特殊教育総合研究所. (2006) 特別支援教育コーディネーターの役割と技能. LD. ADHD高機能自閉症を含む障害のある子どもへの支援のために 特別支援教育コーディネーター実践ガイド. 1-3, pp. 6-9.
2. 吉利宗久・石橋由紀子. (2010) 新任特別支援教育コーディネーターの職務に関する意識と支援ニーズ ―小・中・高校教員の実態調査―. 特別支援教育コーディネーター研究, pp. 75-86.
3. 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, 第8巻, pp. 117-126.
4. 門田光司. (2011) 小・中学校の特別支援教育コーディネーターにおける校内及び校外協働の現状とスクールソーシャルワーカーによる支援の必要性について --福岡県におけるアンケート調査結果より. 学校ソーシャルワーク研究, 第6巻, pp. 2-14.
5. 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, 第1巻, pp. 333-348.
6. 大塚玲・大石啓文. (2007) 小・中学校における特別支援教育コーディネーターの現状と養護学校への支援ニーズ. 静岡大学教育実践総合センター紀要, pp. 173-183.
7. 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, pp. 159-164.

8. 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, 第49巻, pp. 457-467.
9. 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, pp. 1-73.
10. 曾山和彦・武田篤. (2006) 特別支援教育コーディネーターの指名と養成研修の在り方に関する検討. 特殊教育学研究, 第43巻, pp. 355-361.
11. 文部科学省. (2013). 平成25年度 特別支援教育整備状況調査 結果.
12. 文部科学省. (2010). 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告.
13. 赤塚正一・大石幸二. (2013). 就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究—地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題—. 特殊教育学研究, 第51巻, pp. 135-145.
14. 厚生労働省社会・援護教区障害保健福祉部障害福祉課 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012). 児童福祉法等の改正による教育と福祉の連携の一層の推進について.
15. 社団法人日本化学会 (2006). 教員の勤務実態アンケートの結果とその解析.