

通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究 (14)

— 「教員と支援員の連携要領」とそれに基づく実践の改善課題 —

佐々木全・東信之・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香・千葉紅子・菅野亨・三浦隆・藤谷憲司・
本宮和奈・川村真紀・菅原純也・橋場美和・藤井雅文・加賀智子・佐々木弥生・齋藤絵美・
田口ひろみ*、原田孝祐・大森響生・熊谷聡志・熊谷真倫・佐々木尚子・佐藤和生・三浦健・
中軽米璃輝**・滝田充子***、池田泰子****、中村桃華*****

三田地つぐみ*****、和山柚子*****

*附属学校特別支援教育連携専門委員会，**岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

花巻市立石鳥谷中学校，*目白大学保健医療学部言語聴覚学科耳科学研究所クリニック

*****岩手県立一関清明支援学校，*****岩手大学教育学部附属特別支援学校

*****岩手県立盛岡視覚支援学校

(令和2年3月4日受理)

1. はじめに

通常学級^{注)}における特別支援教育を効果的に実践すべく、特別支援教育コーディネーターをはじめとする教員の地道な努力が求められている。その内容として「連携」がある。ここでは、教員の連携のための技能あるいは要領が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」(以下、本委員会と記す)では、これを「連携スキル」と称して求め、その伸長に資する研修プログラムの開発をめざしている。このために教育現場の連携事例を収集し、その中で発揮されている連携のスキルを探索した。

この中で、日常的な内容に、授業における教員と支援員との連携事例があった^{1) 2)}。ここでいう支援員とは「特別支援教育支援員」のことであり、一般的には、次の6点を主な役割とする。すなわち、①基本的な生活習慣確立のための日常生活上の介助、②発達障害の児童生徒に対する学習支援、③学習活動、教室間移動等における介助、④児童生徒の健康・安全確保関係、⑤運動会(体育大会)、学習発表会、修学旅行等の学校行事における介助、⑥周囲の児童生徒の障害理解促進である³⁾。

支援員を巡っては、「通常学級で支援を行う際に

どのような体験をしているか」などを探る実態調査がなされ、教員との連携の不足が課題の一つとして指摘されてきた^{4) 5)}。そもそも、支援員の職務は教員の指示のもとで、児童生徒の支援に従事するものの、勤務時間が短く打ち合せの機会を得にくいなどのジレンマがある。このことについては、支援員自身の努力に依って、事態の改善を目指すことのみならず、校内組織あるいは教員側からの改善策が必要であり、それを提案した実践研究がある⁶⁾。

このような支援員と教員の連携についてはまさに実践的な課題であり、本委員会による取り組みとして、通常学級の授業における教員と支援員との連携要領を追究し、これを研修プログラムとして構成することは、事態の改善に資するだろう。

その一端として、本稿では、授業における教員と支援員との連携事例中で試作された「通常学級における支援員の授業中の対応要領(試作)」⁷⁾を連携に資するツール「教員と支援員との連携要領」と見なし、連携スキルの研修プログラムの内容として位置づけることを構想した。

そこで、本稿では、「教員と支援員との連携要領」について、ブラッシュアップすべく、その改善課題

について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 実践事例の概要

A中学校に配置された支援員事例である。これらは一部公開されたものであるが⁸⁾、本稿では、未報告部分を新たに記述する。

A中学校では、発達障害の診断あるいは疑いありかつ学業不振の生徒が各学級に一定割合で在籍していた。その対応のために、教育学部学生4名が支援員として、期間を限って配置された。業務は、毎週水曜日で1カ月間を一期間とし、これを断続的に3回実施した。支援員は、各学級にて、その時間割に即して多様な教科内容の授業の補助に努めた。

(2) 「教員と支援員との連携要領」の概要

通常学級の授業における教員と支援員との連携要領は、実践事例中で試作された。これはそもそも、A中学校における教員と支援員のそれぞれの勤務及び連携状況を踏まえて個別具体的に開発されたものであった。開発の動機は、支援員は、職務遂行の要領を得られず、それぞれに試行錯誤したり、戸惑い立ち尽したりする状況を経験したことだった。

その具体的内容を踏まえ、支援員の4名とスーパーバイザーである大学教員とA中学校の特別支援教育コーディネーターが、学校の実情を踏まえて協議し、「教員と支援員との連携要領」を作成し、教員と支援者に書面にて配布し、口頭説明を加えた。

(3) 「教員と支援員との連携要領」に基づく実践の評価

「教員と支援員との連携要領」に基づく実践は1カ月間(全4回)実施された。実施終了後に教科担任として関わった教員16名に対して、質問紙調査を実施した。ここでは調査の目的を説明し、任意かつ無記名での回答を依頼し、A中学校の特別支援教育コーディネーターを通じ回収した。

調査項目は、「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」と、説明変数と「Q2 授業前に授業中に支援員と必要十分な打ち合わせをした」

「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」を含む19項目であっ

た。これら回答は5件法で求め、それぞれ次のように点数化した。「1：全くあてはまらない(1点)」「2：あてはまらない(2点)」「3：どちらともいえない(3点)」「4：あてはまる(4点)」「5：よくあてはまる(5点)」である。分析は、「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」を目的変数とした場合と、「Q19 支援員と連携がとれていると感じた」を目的変数とした場合について、それぞれ他の18項目を説明変数としたCS分析を行った。これには統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する専用ソフトを用いた⁹⁾。

この手順では、まず各項目について、回答数に対する「5：よくあてはまる(5点)」と「4：あてはまる(4点)」の割合をもって「満足率」を算出する。また、説明変数である10項目について、目的変数との相関係数(スピアマンの順位相関係数)をもって「重要度」を算出する。その上で、満足率と重要度をそれぞれ縦軸と横軸として散布図を描画する。ここでは、説明変数である10項目における満足度と重要度の平均値をもって散布図を4象限に分割する。これによって「満足度と重要度が共に高い項目」「満足度が低いが重要度が高い項目」「満足度が高いが重要度が低い項目」「満足度と重要度が共に低い項目」として視空間的に分類し解釈する。

3. 結果と考察

調査対象16名全員から回答(回収率100%)を得た。このうち、回答に不備があったものを除外した15名分を有効回答とした(有効回答率93.75%)。

各項目の満足率と重要度等を表2に示した。

(1) Q1を目的変数としたCS分析の結果

「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」を目的変数とした散布図を図1に示した。これによれば、「満足率と重要度が共に高い項目」に該当した項目は、「Q5 支援員は生徒にとって関わりやすい雰囲気であった」「Q10 生徒は、支

表1 「教員と支援員との連携要領」

1 支援員の役割

TTとは複数教員による学習指導の方法です。これは文字通り教員同士 (teacher & teacher) によります。近年では、教員と支援員 (teacher & support-staff) の指導体制についてもTTと称することが散見されます。しかし、教科担任が連携するのが同じ教員なのか、支援員なのかは、両者の職務の範囲から考えて違いがあります。大きな違いは、教員が生徒の学習指導をすることに対して、支援員は生徒の「学習に向かう力」の発揮を支援します。

2 支援員の役割を遂行するための心得

支援員の役割の発揮は、教科担任による指示内容に即してなされます。しかし、指示内容は必ずしも明確ではないことがあります。授業前後の打ち合わせが毎度保障されるわけではありません。また、授業や生徒の様子は流動的なものですから、それに応ずることが求められます。

ついては、支援員の役割を遂行するには、教科担任の言動について着目し自らの動きを定め、かつ、生徒の様子に応じた支援内容を実施することに努めます。

3 支援員の授業中の対応要領、机間巡視に焦点

机間巡視は、授業方法として一般的な内容です。ここでは、机間巡視を時空間的な要領によって述べます。

時空間的要領とは、支援員の動線です。動線は授業の時間的な推移とも関連します。

- ① 授業の導入時、生徒全員の顔を見渡す位置に立ってください。生徒のモチベーションやコンディション、学習用具の準備状況などの把握に努めてください。(支援員が目立つことがよくないと思われる場合には、把握の後に、教室後方壁際に移動することもありうるでしょう)
- ② 授業の導入で小テストなどがある場合、全体を机間巡視してください。一定の速度で動きます。①と同内容を把握します。教室前方から後方に向かう場合 (down) では、生徒の表情や態度を見ます。後方から前方に向かう場合 (up) では、筆記内容を見ます。
- ③ 授業中、教科担任が一斉指導している際には、壁際で生徒の視野に入らない位置を取りつつも、生徒の様子を把握します。(例えば、指示されたページを開いているか、教員の話を理解しているか、集中は持続しているかなど)
- ④ 教科担任の指示によって生徒が課題に取り組む際には、

その指示の後で机間巡視をします。まず確認すべきは、課題に対する着手状況です。次いで、遂行状況、持続状況、到達状況です。

着手に関しては、指示理解が不十分などの個別的な理由によって着手できない生徒については最初に行かなくてはいけないこともあるでしょう。(ただし、そこでの支援員の対応が目立ち過ぎるのはいけません。移動距離を短くして目立たないように努めます)

机間巡視をしながら必要に応じて個別の支援もします。このとき、課題解決に資するヒント(生徒がそれを参照することによって、解決に向かえること)が提供できたら最良です。

私語をするなど学習に向かう姿勢が乱れている生徒がいた場合には、接近します。その時点で学習に向かえば良いのですが、そうならない場合は、介入してください。介入方法は、机に手を突く、肩に手を置くなど、できるだけ非言語的にはじめます。私語をやめてから立ち去ります。

(そうしなければ、私語は他の場面でも増加するでしょう)

⑤ その他

・授業の挨拶では、生徒と同じタイミングで礼をしてはいけません。生徒が礼をする姿を見て、その様子を把握してから礼をしてください。なぜか?その姿から何を把握すべきかを考えてください。

・机間巡視の担当エリアなどを、教科担任と打ち合わせて決めておくこともよいと思います。予め分担できなければ、授業中の授業者の動きを見てその場で判断します。エリアに重複があればロスです。同時に同一の方向や生徒を見ることは、教室に死角を作ります。教科担任と対角になるような位置どりを心がけてください。

・個別に支援を要する生徒に対して、張り付いたり、目立ちすぎたりするようなかかわりにならないような動きを心がけてください。学級集団や授業形態によってその具体的な要領は異なるかもしれません。

4 おわりに

要領は提供されるものではなく産出するものです。皆さんの創意工夫によって本要領をブラッシュアップしたいと考えています。

援員の関わりによって学習活動を円滑に進めた」「Q11 生徒は支援員のかかわりによって学習内容を理解した」「Q12 支援員の動きは授業者の意図に即していた」「Q19 支援員と連携がとれていると感じた」であった。これらは成果として解釈された。

「満足率が低く重要度が高い項目」に該当した項目は、「Q2 授業前に支援員と必要十分な打ち合わせをした」「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」「Q4 授業後に支援員と必要十分な振り返りをした」「Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した」「Q13 支援員の動きは授業の展開に即していた」「Q18 支援員の動きによって授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった」であった。これらは、改善課題として解釈された。「満足率が高く重要度が低い項目」に該当した項目は「Q6 支援員は、授業者にとって関わりやすい雰囲気であった」「Q7 支援員は、生徒の様子をよく把握していた」「Q15 支援員の動きは、生徒の学習の妨げることはなかった」「Q16 支援員の動きによって、授業者は心理的なゆとりを得た」であった。

りを得た」であった。

「満足率と重要度が共に低い項目」に該当した項目は、「Q8 支援員はタイミングよく生徒に関わっていた」「Q14 支援員の動きは、無駄がなく効率的だった」「Q17 支援員の動きによって、授業者は生徒へのかかわりにおいて発見があった」であった。

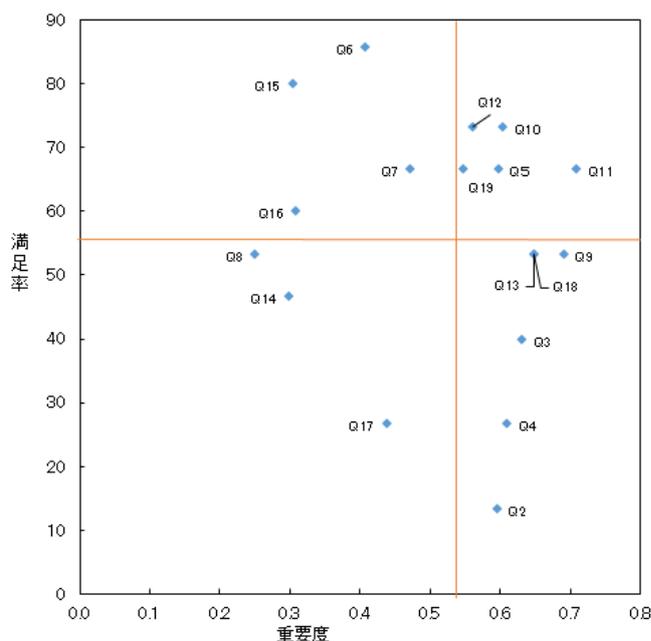


図1 Q1を目的変数とした散布図

表2 各項目の満足率、重要度等

項目	平均	標準偏差	満足率	重要度 (Q1を目的変数とした場合)	重要度 (Q19を目的変数とした場合)
Q1 授業中の支援員の動きは有効だった。	3.71	0.80	40.00	1.00	0.55
Q2 授業前に、支援員と必要十分な打ち合わせをした。	2.50	1.12	13.33	0.60	0.19
Q3 授業中に、支援員と必要十分なコミュニケーションをとった。	2.93	1.16	40.00	0.63	0.66
Q4 授業後に、支援員と必要十分な振り返りをした。	2.68	1.09	26.67	0.61	0.64
Q5 支援員は、生徒にとって関わりやすい雰囲気であった。	3.73	0.96	66.67	0.60	0.61
Q6 支援員は、授業者にとって関わりやすい雰囲気であった。	3.93	0.73	85.71	0.41	0.24
Q7 支援員は、生徒の様子をよく把握していた。	3.80	0.86	66.67	0.47	0.43
Q8 支援員は、タイミングよく生徒に関わっていた。	3.53	0.74	53.33	0.25	0.24
Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した。	3.60	0.83	53.33	0.69	0.34
Q10 生徒は、支援員のかかわりによって学習活動を円滑に進めた。	3.93	0.80	73.33	0.60	0.76
Q11 生徒は、支援員のかかわりによって学習内容を理解した。	3.73	1.03	66.67	0.71	0.84
Q12 支援員の動きは、授業者の意図に即していた。	3.78	0.67	73.33	0.56	0.41
Q13 支援員の動きは、授業の展開に即していた。	3.50	0.63	53.33	0.65	0.48
Q14 支援員の動きは、無駄がなく効率的だった。	3.40	0.63	46.67	0.30	0.26
Q15 支援員の動きは、生徒の学習の妨げることはなかった。	4.27	0.80	80.00	0.30	0.58
Q16 支援員の動きによって、授業者は心理的なゆとりを得た。	3.57	0.90	60.00	0.31	0.19
Q17 支援員の動きによって、授業者は生徒へのかかわりにおいて発見があった。	3.14	0.91	26.67	0.44	0.62
Q18 支援員の動きによって、授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった。	3.43	0.82	53.33	0.65	0.73
Q19 支援員と連携がとれていると感じた。	3.60	1.06	66.67	0.55	1.00

(2) Q19を目的変数としたCS分析の結果

「Q19 支援員と連携がとれていると感じた」を目的変数とした散布図を図2に示した。

これによれば、「満足率と重要度が共に高い項目」に該当した項目は、「Q5 支援員は生徒にとって関わりやすい雰囲気であった」「Q10 生徒は支援員のかかわりによって学習活動を円滑に進めた」「Q11 生徒は支援員のかかわりによって学習内容を理解した」「Q15 支援員の動きは、生徒の学習の妨げることはなかった」これらは成果として解釈された。

「満足率が低く重要度が高い項目」に該当した項目は、「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」「Q4 授業後に支援員と必要十分な振り返りをした」「Q17 支援員の動きによって、授業者は生徒へのかかわりにおいて発見があった」「Q18 支援員の動きによって授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった」であった。これらは、改善課題として解釈された。

「満足率が高く重要度が低い項目」に該当した項目は、「Q6 支援員は、授業者にとって関わりやすい雰囲気であった」「Q7 支援員は、生徒の様子をよく把握していた」「Q12 支援員の動きは授業者の意図に即していた」「Q16 支援員の動きによって、授業者は心理的なゆとりを得た」であった。

「満足率と重要度が共に低い項目」に該当した項目は、「Q2 授業前に支援員と必要十分な打ち合わせをした」「Q8 支援員はタイミングよく生徒に関わっていた」「Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した」「Q13 支援員の動きは授業の展開に即していた」「Q14 支援員の動きは、無駄がなく効率的だった」であった

「Q1 授業中の支援員の動きは有効だった」を目的変数としたCS分析によれば、教員と支援員の打ち合わせが改善課題として挙げられた。具体的には、「Q2 授業前に支援員と必

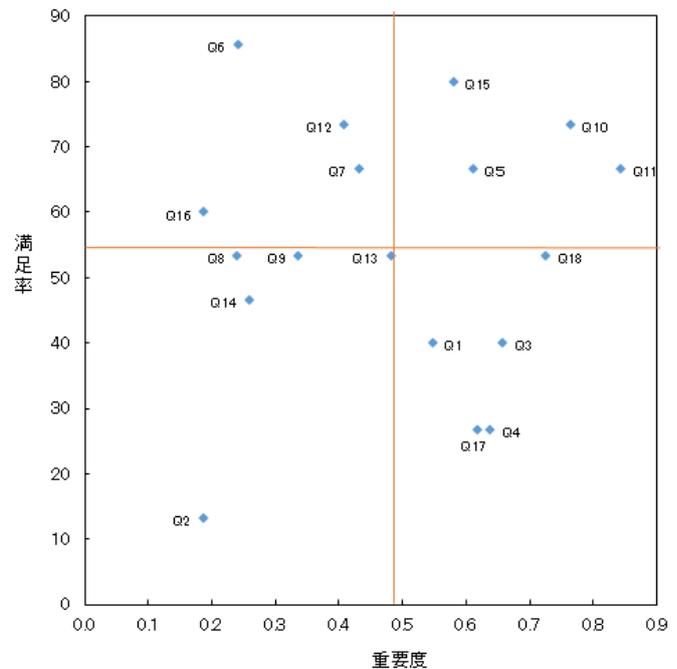


図2 Q19を目的変数とした散布図

要十分な打ち合わせをした」「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」

「Q4 授業後に支援員と必要十分な振り返りをした」である。これらはそれぞれ事前、事中、事後の打ち合わせを意味した。

他の改善課題は、「Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した」「Q13 支援員の動きは授業の展開に即していた」「Q18 支援員の動きによって授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった」であり、これらは、支援員の機能の内容と言え、これらを有効に発揮するための方策として、打ち合わせが考えられる。このことは自由記述の回答にも一致する。

一方、「Q19 支援員と連携がとれていると感じた」を目的変数としたCS分析によれば、「Q3 授業中に支援員と必要十分なコミュニケーションをとった」「Q4 授業後に支援員と必要十分な振り返りをした」が含まれた。これらは、事中、事後の打ち合わせを意味した。事前の打ち合わせを意味する「Q2 授業前に支援員と必要十分な打ち合わせをした」は、「満足率と重要度が共に低い項目」に該当した項目に含まれた。

したがって、支援員が有効に機能し、かつ教員が支援員との連携の実感を得る要件は、事前の

打ち合わせよりも、事中、事後の打ち合わせであると考えられた。

このことについては、今後、打ち合わせの内容と方法を明確化する必要があるだろう。そして、「教員と支援員との連携要領」の内容として、追記することが期待される。打ち合わせの内容とは、結果において指摘された改善課題であり、支援員の機能としての内容である。具体的には、「Q9 生徒は、支援員のかかわりによって学習への取組を持続した」「Q13 支援員の動きは授業の展開に即していた」「Q17 支援員の動きによって、授業者は生徒へのかかわりにおいて発見があった」「Q18 支援員の動きによって授業者は生徒の学習状況を把握しやすかった」である。

また、打ち合わせの方法については、当該の教員と支援員の現状に即して発掘、開発されることが望ましいだろう。

本稿においては、「教員と支援員との連携要領」に基づく支援員の実践について教員による評価を行ったが、支援員当事者による評価を得て多角的に検討することも必要だろう。その上で、本委員会が目指す連携スキルに関する研修プログラムとして、「教員と支援員との連携要領」をツールとした内容を計画し今後試行したい。具体的には「教員と支援員との連携要領」をたたき台とし、これを実践的に検証する過程をもって、あるいはその模擬授業のような模擬的な体験（演習）をもって構成することなどの内容である。

注釈

本稿を含む一連の研究の標題及び本文では慣例として「通常の学級」を「通常学級」と表記している。そもそも「通常学級」は公用語ではなく、特別支援学級との対比から「通常の学級」と通称されたものが短縮されたものにすぎない。

付記

本稿の執筆及び公開に際しては、関係者の許諾を得た。関係の皆様へ記して感謝申し上げます。

文献

- 1) 佐々木全・芳門淳一・高橋知志・照井正孝・滝田充子・千葉友夏・池田泰子・滝吉美知香・我妻則明 (2017) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための 連携スキルに関する探索的研究 (3) —中学校における連携事例に基づく検討—。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 4, 132-137.
- 2) 佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・川村真紀・山本一美・高橋和志・佐々木弥生・田口ひろみ・上川達也・小山聖佳・田淵健・中軽米璃輝・木村洋・石川高揮・櫻庭裕晃・滝田充子・石川えりか・及川藤子 (2019) : 通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究 (12) —支援員と授業者の連携要領—。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 6, 175-180.
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2007) : 「特別支援教育支援員」を活用するために。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf (2019. 1. 18. 閲覧).
- 4) 武田篤・斎藤孝・新井敏彦・神常雄 (2011) : 特別支援教育支援員の現状と課題～特別支援教育支援員へのアンケート調査から～。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 33, 189-193.
- 5) 浅岡有紀・中村真理 (2016) : 支援員は通常学級でどのような体験をしているか—困難と対処を中心に—。東京成徳大学臨床心理学研究, 16, 54-61.
- 6) 村田敏彰・小野寺基史 (2019) : 特別支援教育支援員の校内活用体制に関する考察—支援員の困り感軽減・解消に向けた構内活用体制の再整備—。LD研究, 28 (3), 349-362.
- 7) 前掲論文2)
- 8) 前掲論文2)
- 9) 菅民郎 (2013) : Excel で学ぶ多変量解析入門。オーム社.