

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（４）

－ 特別支援教育エリアコーディネーターの取組実態からの考察 －

佐々木全・東信之*，名古屋恒彦・池田泰子・滝吉美知香・我妻則明**，菊池明子***

那須川智子****，奥谷正彦*****，柿崎明広*****，菅原慶子*****

佐藤陽子*****，中野喜美子*****，五安城正敏・佐々木徹*****

*岩手大学大学院教育学研究科，**岩手大学教育学部，***岩手大学教育学部附属特別支援学校

****岩手県立盛岡みたけ支援学校，*****岩手県立花巻清風支援学校，*****岩手県立一関清明支援学校

*****岩手県立気仙光陵支援学校，*****岩手県立宮古恵風支援学校

*****岩手県立久慈拓陽支援学校，*****岩手県教育委員会

（平成29年3月9日受理）

1. はじめに

平成24年度の文部科学省による調査によれば、通常の学級（以下、通常学級と記す^注）に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒は、約6.5%の割合で通常の学級に在籍している。通常学級における特別支援教育は依然として重要なテーマである。このテーマに対するチャレンジの一つとして、岩手大学教育学部における「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下では本委員会と記す）では平成28～33年度の事業において、通常学級における特別支援教育に資する連携の推進に努めている。通常学級における特別支援教育の推進において、連携という方途あるいはそれに資する教師のスキルは必要不可欠な要素である。具体的には、連携のために必要な教員のスキル（以下、連携スキルと記す）を見出し、その伸長に資する研修プログラムの開発をミッションとするものである。

さて、岩手県教育委員会は「岩手の特別支援教

育推進プラン」¹⁾（以下、プランと記す）を策定し「つなぐ（就学から卒業までの一貫した支援の充実）」「いかす（各校種における指導・支援の充実）」「支える（教育環境の充実）」の3つをキーワードにして施策を展開している。先に記した本委員会のミッションは、プラン中の「いかす」にかかわる内容であることから、本委員会は岩手県教育委員会との協働によってミッションの遂行を目指している。本県では「いかす」における連携の推進に寄与するキーパーソンとして、特別支援学校の特別支援教育コーディネーターや特別支援教育エリアコーディネーター（以下、ACoと記す）が位置づけられている。ACoは、平成22年度から、特別支援学校における特別支援教育コーディネーターとして専任化され、県内の6教育事務所毎に、各市町村の特別支援教育に関わる教育相談、指導・支援への助言及び研修への支援等に従事し、各教育事務所の特別支援教育担当指導主事の補佐を中心業務にしている。ACoによる各担当地域での相談対応の総数は、平成28年12月現在、延べ398件であった。小学校（義務教育学校前期課程を含む）が群を抜き215件（54.0%）を占めた。これに次いで中学校（義務教育学校後期課程を含む）97件（24.4%）、幼稚園・保育園46件（11.6%）、高等学校16件（4.0%）であった。

注）本稿を含む一連の研究の標題及び本文中では、「通常の学級」を「通常学級」と表記している。これは岩手大学教育学部の「附属学校特別支援教育連携専門委員会」における慣例による。しかし、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」と通称されるようになったものが短縮されたものにすぎない。

その他 24 件(6. 0%)には市町村教育委員会，特別支援学校，関係機関，PTAが含まれた。

また，小中学校や特別支援学校等の特別支援教育コーディネーターとも連携しながら，地域における輻輳的な支援体制を構築している。具体的には，各地域における「コーディネーター連絡会」と研修会の運営に携わり，情報の交流や課題の明確化などに際してリーダーシップを発揮している。さらに，年 6 回の「特別支援教育エリアコーディネーター連絡会議」にて，岩手県教育委員会の担当指導主事と共に県内情報の交流や課題解決の方途を検討する等のことをしている。なお，これらの取組について，本委員会では委員の陪席や研修会における講師の派遣を行うことなどにより協働的な取組の一助としている。

本稿では，平成 28 年度における ACo の相談対応の一端を把握するとともに，そこから連携のあり方を考察し，ひいては通常の学級における特別支援教育の推進において必要な連携スキルの明示を目指すものである。

2. 方法

ACo の相談対応の一端を把握するために，6 名の ACo に対して，次の 4 項目に関する情報提供を求めた。すなわち，①相談対応における主訴の例，②相談対応における関係者，③相談対応における成果，④相談対応における課題である。加えて ACo が日頃考えていることの自由記述による。①③④については，いずれも ACo 自身による判断する代表例を 3 つ回答することにした。これに際しては「特別支援教育エリアコーディネーター連絡会議」に陪席した第一筆者が本研究の趣旨ならびに 4 項目について口頭で説明したうえで，後日 6 名全員からの記述回答を得た。

これらの分析では，回答内容については同内容あるいは類似内容をもって分類し命名，定義した。自由記述については，テキストマイニングによって解析を加え，キーワードについての文脈中における特徴を示した。

以上の分析内容をもとに，ACo が相談対応の

業務の中で発揮している，あるいは発揮に努めている内容を連携スキルの要素として考察する。

なお，本稿の執筆，公開に際しては，関係者の許諾を得た。また，地域や個人，機関が特定されないような表記とした。

3. ACo の相談対応の内容と関係者

相談対応において主訴とされた内容について分類し表 1 に示した。これによると「適応行動支援」「学習支援」という具体的な支援の手立てに関する内容が挙げられ，それらの土台となる「子ども理解」に関する内容があった。また「家族との連携」「進路・就学の選択」があった。これらも広い意味での支援の手立てといえる。

各担当地域における相談対応において，ACo が連携した関係者は次の通りであった。

まず，学校内では「担任」「校長・副校長」「特別支援教育コーディネーター」を ACo 全員が挙げた。他には「養護教諭」「生徒指導主事」「教務主任」「学年主任」「学年団」「前の担任」「特別支援教育支援員」，校内に配置されている心理の専門職である「スクールカウンセラー」や福祉の専門職である「スクールソーシャルワーカー」が挙げられた。このうち複数回答は「養護教諭」「スクールカウンセラー」でそれぞれ ACo 5 名と 3 名による回答だった。

次いで，学校外の関係者としては「保護者」はもとより，「医師」「精神保健福祉士」「言語聴覚士」「家庭相談員」「保健師」「相談支援専門員」「指導主事」「支援学校の特別支援教育コーディネーター」が挙げられた。また専門機関としては「児童相談所」「市教育委員会」「発達障害者支援センター」「福祉課」や「NPO 法人」などが挙げられた。このうち複数回答は「保護者」「保健師」でそれぞれ ACo 3 名と 2 名による回答だった。

4. ACo の相談対応における成果と課題

各担当地域における相談対応の成果とされた内容について分類し表 1 に示した。これによると「教師の理解と対応の促進」「保護者との共通理解の促進」「連携の実現・促進」に関する内容があっ

表1 主訴の例

分類名	定義	具体的な内容
適応行動支援	学校生活における参加や対人関係において、不適応状態にある子どもに対する手立てを求めるもの	<ul style="list-style-type: none"> 生活場面における支援（友達との関わり、基本的生活習慣等） 暴力的な言動で周囲とうまくコミュニケーションが取れない子どもへの対応 感情や行動のコントロールが苦手な子どもへの対応 落ち着きがなく、友達とのトラブルも多い子どもへの対応 授業妨害、抜け出し、乱暴など不適切な行動をとる子どもへの対応 子どもの立ち歩き、飛び出し、粗暴などについての支援方法
学習支援	学習における参加や学習の成果が得られにくい子どもに対する手立てを求めるもの	<ul style="list-style-type: none"> 授業や学習に抵抗を示す子どもの対応 学習が定着しにくく学習の遅れがある子どもへの指導の工夫 学習場面における支援（場の設定、教師のかかわり、教材などの選択等）
子ども理解	具体的な手立てを求める際のわかりとなる実態把握を求めるもの	<ul style="list-style-type: none"> 障がいの見立てと校内資源を活用した支援内容 気になる子どもの行動理解とその対応方法の検討 支援学級に在籍子どもの見立てと具体的な支援方法
家庭との連携	教育的支援のために家庭との連携を求めるもの	<ul style="list-style-type: none"> 家庭の問題があり、学校との連携がうまくいかないケースへの対応 保護者への対応 保護者と共通理解を図るための方法
進路・就学の選択	適切な進路や就学の場の選択を求めるもの	<ul style="list-style-type: none"> 学びの場の変更を含めた校内対応の整理 子どもの実態に即した学びの場の検討 進路に関する相談

表2 相談対応における成果

分類	定義	具体的な内容
教師の理解と対応	教師または教師集団において、子どもについての共通理解が促進され、それに基づく手立ての検討や実施がなされたもの	<ul style="list-style-type: none"> 校内で対象の子ども理解が進み、具体的な支援につながった。 担任や管理職の子ども理解が深まり、支援的なかかわりが増えた。 学びの場の変更検討の前に、校内支援環境を見直すなどの動きがみられた。 校内で対象の子どもについての共通理解に至った。 支援の内容を具体的に検討できた。 行動観察や検査結果等を生かし、支援内容や方法について校内で検討されるようになった。 実態把握をもとに、環境整備や校内体制等の工夫について検討・改善された。 担任及び関係者の共通理解を図り、役割分担を明確にすることができた。 関係職員が子どもの実態について共通理解して対応するようになった。 担任の子ども理解が深まり、具体的な支援方法の検討により子どもの成長につながった。
保護者との共通理解	教師または学校と保護者の間において、子どもについての共通理解が促進され、事態の好転があったもの	<ul style="list-style-type: none"> 保護者と学校の共通理解が進んだことで、医療機関の受診や学びの場の検討につながった 保護者の理解が深まり医療とつながった。 保護者や担任の不安感が緩和し共通理解に至った。 学校と家庭の歩調を合わせた対応がみられた。 保護者と学校の関係が修復された。 保護者の理解が深まり共通理解のもと支援ができるようになった。
連携の実現	連携による支援体制が構築され機能にいたるもの	学校と関係諸機関をつなげることで、役割分担して支援にあたることができた。

た。それぞれ具体的には「担任や管理職の幼児児童生徒理解が深まり、支援的なかわりが増えた」「保護者の理解が深まり共通理解のもと支援ができるようになった」「学校と関係諸機関をつなげることで、役割分担して支援にあたる事ができた」などであった。

次に、各担当地域における相談対応の課題とされた内容について分類し表3に示した。これによると「教師の力量・専門性」「外部の支援機関の利便性」

「校内体制の機能性」「外部との連携の実効性」に分類された。それぞれ具体的には「児童生徒の行動背景が複合的になっているケースでは、相談者が短時間で対象児童生徒や支援方針について理解を深めることが求められるために、校内の全教師が特別支援教育の専門性の向上に取り組む必要があること」「不登校や家庭支援など、複数の問題が重なるケースもあり、連携や頼れる専門機関の存在が必要であること」「生徒指導の領域と判断され

表3 相談対応における課題

分類	定義	具体的な内容
教師の力量・専門性	教師の力量や専門性に帰する課題として考え、その解決を検討したいもの	<ul style="list-style-type: none"> ・障がい理解及び、学習面・生活面での困難さの理解（イメージする力）・学級（通常・特別支援学級）経営に関する課題 ・教師の関わりが大きな課題である場合、管理職に理解していただきながら、校内で支えていただくことが必要であること。 ・子どもの行動背景が複合的になっているケースでは、相談者が短時間で対象児童生徒や支援方針について理解を深めることが求められるために、校内の全教師が特別支援教育の専門性の向上に取り組む必要があること。 ・子ども理解を広げることや校内の支援体制や方法の変更等の検討より、学びの場の変更（特別支援学校や特別支援学級）等、即効性を求める相談になりやすいこと。 ・対応者と管理職のさらなる特別支援への理解を広げることや、支援者の困り感が高まらないように支援者を支える継続した相談ができること。
外部の支援機関の利便性	外部の支援機関の利便性に帰する課題として考え、その解決を検討したいもの	<ul style="list-style-type: none"> ・どの医療機関も混み合っており、受診につながりにくいこと。 ・療育や医療など連携できる専門機関が地域に少ないため、支援が遅れ、状況が悪化していることがあること。 ・巡回相談チームなどが無い地域は、早期からの就学指導が困難であったり児童の理解や支援が遅れたりするため、相談件数が増加していること。 ・不登校や家庭支援など、複数の問題が重なるケースもあり、連携や頼れる専門機関の存在が必要であること。 ・医療機関、福祉サービスなどの地域資源が少ないこと。 ・継続的に支援することが難しいこと。
校内体制の機能性	校内体制の機能に帰する課題として考え、その解決を検討したいもの	<ul style="list-style-type: none"> ・校内委員会が十分に機能しておらず、対象の子ども理解が校内で統一される前に、相談を求めるケースがあること。 ・学校全体で取組むという意識が低い学校があること。 ・生徒指導の領域と判断される部分についての情報が入りづらいこと。
外部連携の実効性	外部連携の実効性に帰する課題として考え、その解決を検討したいもの	<ul style="list-style-type: none"> ・学校や園と保護者の共通理解が図られていないこと。 ・地域における特別支援教育の理解が低いことで保護者の理解が得られにくいこと。 ・医療機関との連携も必要であるが、現在のところつながっていないこと。

る部分についての情報が入りづらい」「学校や園と保護者の共通理解が図られていない」などであった。

5. ACo自身の課題意識

ACoが日頃考えていることについて尋ねた自由記述の回答内容について分類し表4に示した。これによると「ACo自身に関する課題意識」「連携に関する成果と課題」「教師の力量・専門性に関する課題意識」に関する内容があった。

それぞれ具体的には「エリアコーディネーターは、教諭兼指導主事という職名であるため、発言は県の指導という色合いが濃く責任は重大である」「しばしば、連携すべき者同士で対決してしまっていることがある」「個別の指導計画や教育支援計画の作成や活用、引き継ぎの工夫が必要である」などであった。これらはACoの使命感を背景にした連携のあり方を示唆する内容であろう。

また、テキストマイニングツール²⁾を用いて文

表4 自由記述

分類	定義	具体的な内容
ACo自身に関する課題意識	ACoが自らの職務において課題として考えたり、職務遂行上銘記したりしているもの	<ul style="list-style-type: none"> ・ACo自身の担当地域の規模が大きく、それぞれの市町で連携可能な機関の把握が十分にできていないと感じる。地域のコーディネーター連絡会の充実とともに、地域の自立支援協議会など日頃から福祉や行政などとも関係づくりができるようにしていくことが課題である。 ・校内研究会・研修会等を特別支援教育推進に関する関係機関との連携ととらえると、ACoは、教諭兼指導主事という職名であるため、発言は県による指導と受け止められることから、責任は重大である。管内の校内研究会・研修会等においては、法的根拠を示すことが必要であり経験則だけで話すことができないなど、小中学校の各教科等の専門性を求められる場面がある。ACoとしての自己研修が欠かせない。 ・管内の幼稚園・保育園、小・中学校、児童相談所や療育教室等の実践を理解し、ともに手立てを検討していくことができるよう以下の事柄について心がけている。①幼・保、小・中学校等を訪問し、実際に関わる、授業や活動を見学する（市町村教育委員会・保健師・在学青少年指導員等の巡回に同行）、②校内資源・地域の状況、社会資源について理解する、③家庭環境などの子どもを取り巻く情報を共有する ・診断がなくとも困難に気づき支援を開始したいと思う担当者や理解者が意欲を失わないように支えることが重要だと思って対応している。 ・連携するそれぞれの立場を尊重しあった中で幼児児童生徒の成長を期待する方向に進めるために一緒に解決しようとしていく姿勢をみせていきたいと思う。
連携に関する成果と課題	連携の成果や課題として意識しているもの	<ul style="list-style-type: none"> ・しばしば、連携すべき者同士で対決してしまっていることがある。対学校であったり、対親であったり、対病院であったり、対管理職であったりと、本来は子どもを中心につながっていかねばならない相手である。子どもを中心に据えて考えれば、各関係者による支援方法は違っても同じ方向へ向かうための連携が見えてくるのではないかと。 ・そもそも連携事態の方法論はケースに応じて開発しなくてはならず、連携すること自体に慣れるということはないのかもしれない。そのため、相手に連携を呼びかけたり依頼したりする事が実現しにくい。 ・関係者相互に言えることだが、どの機関がどのような情報を持っていてどのような協力が得られるかについて知識がないため連携が難しい。 ・地域性もあり連携への抵抗があるように感じる。
教師の力量・専門性に関する課題意識	教師等の力量や専門性の向上の願うもの	<ul style="list-style-type: none"> ・市町村教育委員会の特別支援教育担当指導主事、特別支援学級担当者の専門性の向上。 ・幼から小、小から中、中から高などの引き継ぎがうまくいかず、対象の子どもへの支援がつかない例が見られる。個別の指導計画や教育支援計画の作成や活用、引き継ぎの工夫が必要である。 ・学校規模による支援体制の違いやコーディネーターの経験の違いや、管理職の特別支援教育に対する理解の差があり、研修等を通じながら特別支援教育の理解を進めていくことが必要であると感じる。

中の単語の「スコアと出現頻度（3以上に限定して表示した）」を求めた。これを表5に示した。なお、スコアとは、端的には、データの全体的な傾向から外れた度合いを算出し、文中において特徴づけられたことを示す数値である。これによると自由記述中最も出現頻度が高かった単語は「連携」であり、スコアも最高値であった。

さらに、「連携」についての共起回数を求め、その結果を表6に示した。これによると「連携」は主に「子ども」「学校」「機関」「それぞれ」「関係」などとペアで用いられていた。参考までに表6には共起回数で「連携」を上回った「単語ペア」を付した。

「理解-違い」「子ども-難しい」などの対応に考慮している事例に関する文脈中での共起であることが察せられた。

6. まとめ

ACoの取組実態から、連携は支援の対象となる子どもの支援ニーズに応じて必要かつ必然の多様な形態をとるものであり、このことは多様な主訴に即して必要かつ必然の関係者や支援機関との連携を考えることによる当然の帰結である。また、連携の実現状況は関係者個々の力量や専門性、校外の関係機関の利便性に影響を受けるものであることについても確認できた。

これらを踏まえ、連携スキルの概念を構成する要素として次の三つを指摘する。①連携の発端である子どものニーズを把握すること、②関係者や関係機関の力量や専門性を把握すること、③それらを踏まえ両者をマッチングさせることである。

今後、これらの要素を具体的な事例をもって検証し、連携スキルを培うための研修プログラムの開発を目指したい。

引用文献

- 1) 岩手県教育委員会（2013）：いわて特別支援教育推進プラン【平成25年度～平成30年度】。http://www.pref.iwate.jp（2017.1.23閲覧）。

- 2) 株式会社ユーザーローカルテキストマイニングツールhttp://textmining.userlocal.jp（2017.1.23閲覧）。

表5 自由記述における単語のスコアと出現頻度

単語	スコア	出現頻度
連携	3.58	8
子ども	0.68	6
研修	1.15	5
理解	0.32	5
学校	0.1	4
特別支援教育	2.8	4
コーディネーター	2.8	4
支援	0.16	4
地域	0.3	4
必要	0.04	3
小・中学校	2.1	3
担当	0.21	3
違い	0.15	3
校内	2.03	3
関係	0.07	3
機関	0.97	3

表6 「連携」に関する共起回数

単語ペア	単語1	単語2	共起回数
理解 違い	理解	違い	6
特別支援教育 違い	特別支援教育	違い	6
中心 子ども	中心	子ども	5
子ども 難しい	子ども	難しい	4
子ども 連携	子ども	連携	4
学校 連携	学校	連携	3
機関 連携	機関	連携	3
それぞれ 連携	それぞれ	連携	2
連携 関係	連携	関係	2
連携 難しい	連携	難しい	2
思う 連携	思う	連携	2
方向 連携	方向	連携	2
いく 連携	いく	連携	2