

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 —

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*****

*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, *岩手県立紫波総合高等学校, *****岩手県立水沢農業高等学校

(平成31年3月4日受理)

1. はじめに

通常学級^{注1)}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師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、教師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、その中において発揮されている連携のスキルを探索して、抽出し「コンサルタントとして求める資質や技能」¹⁾に对照させ、概念整理を行った。

その結果、連携スキルを「コーディネーション」「コンサルテーション」「ファシリテーション」「ネットワーキング」「カウンセリング」「アセスメント」の6つの連携スキルに収束するに至った。これらの内容は次の通りである。すなわち、①コーディネーションのスキルは、校内外の資源と子どもの教育的ニーズを結び付けるスキルであり、校内外のさまざまな人的資源や組織作りの活用を積極的に行っていくのに際して発揮されることが想定されている。

②コンサルテーションのスキルは、保護者や担任教員へのアドバイスや指導法について提案や助言等をするスキルであり、校内で支援を必要とする子

どもと教員、あるいは小・中学校への支援に際して発揮されることが想定されている。

③ファシリテーションのスキルは、必要な連絡調整を行い、校内の教員等の力を集めて、指導・支援の取り組みを促進するスキルであり、校内の組織体制作り、あるいは小中学校での組織体制作り際に際して発揮されることが想定されている。

④ネットワーキングのスキルは、地域の各種資源との間にネットワークを構築するものであり、校外の各種専門性を持った機関との連携に際して発揮されることが想定されている。

⑤カウンセリングのスキルは、保護者や担任への相談の窓口的役割を担うものであり、保護者や子どもの問題への気付きや初期の情緒的な混乱、あるいは教員の心理的な負担等に対応する際に発揮されることが想定されている。

⑥アセスメントのスキルは、子どもと子どもを取り巻く環境を含めて問題の実態を把握し支援を組み立てるスキルであり、問題の実態把握と実際の支援方法の組み立てに際して発揮されることが想定

注1) 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。

されている。

また、これらの発揮の様相は、文脈から独立して個別的に、順次発揮されているものではなく、文脈に即して必然性と必要性をもって、連なり、組み合わせあって発揮されていた。そこで本委員会では、連携スキルが必然的に含まれる「一連の目的的な連携の営み」それ自体を研修内容として設定することが現実的かつ有用であると考え、このことを研修プログラムの開発方針とした²⁾。

さて、教師にとっての連携として、日常的な内容には、授業における支援員との連携がある。本委員会がこれまでに収集した事例においても、教育相談員として別室登校の生徒への支援及びこれに関連し必要とされる学級担任との連携を担った事例があった³⁾。また、学級内で顕著な不適応状態にある生徒への対応として支援員が配置された事例⁴⁾や補充的な学習支援のために大学生を支援員として活用した事例があった⁵⁾。これらは、多様で多義的な支援員の姿である。

そもそも支援員とは「特別支援教育支援員」のことであり、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⁶⁾。

本稿にて特に関連がある項目として「②発達障害の児童生徒に対する学習支援」があるが、この具体例には、「教室を飛び出して行く児童生徒に対して、安全確保や居場所の確認を行う」「読み取りに困難を示す児童生徒に対して黒板の読み上げを行う」

「書くことに困難を示す児童生徒に対してテストの代筆などを行う」「聞くことに困難を示す児童生徒に対して教員の話の繰り返して聞かせる」「学用品など自分の持ち物の把握が困難な児童生徒に対して整理場所を教える等の介助を行う」との内容が挙げられている。

このような役割が期待される支援員の配置について、各自治体では、具体的な採用計画を策定し人

材の確保に努めている。併せて、その職務のために研修が企画され実施されている。このような取組は岩手県においても進められており、特別な支援を要する児童生徒に関する校内委員会への参加や、支援員と学級担任、特別支援教育コーディネーターとの連携も重視されている⁷⁾。

実際の支援員は日常の業務の中で様々な悩みや困難に直面する。それは、支援員が、実際の授業場面において、児童生徒の多様な状況に応じた随時の適切な対応を見出そうと、個別具体的な努力をしていることの裏返しである。

具体的には支援員から「担任の先生との打ち合わせ時間がとれず、どんな支援をしたらよいかわからなかった」⁸⁾などの悩みも聞かれる一方で、支援員は「各々のやり方で、担任や他の先生と情報交換をし、役割分担をし、協力関係を築きながら日々過ごしている」⁹⁾こともある。

なお、本稿では、このような支援員の日常の授業場面における教員との連携の様相に着目することで連携スキルを見出すことを目的とした。このために支援員と教員の連携事例を収集し、これらから連携スキルの内容を考察する。なお、本稿における支援員とは、特別支援教育支援員に限定せず、類似の職務に従事している人材を総称するものとした。

本稿の執筆及び公開に際しては、関係者の許諾を得た。事例の記述においては個人や関係機関等が特定されないよう、記述内容は複数事例をもって再構成した。分担執筆者の所属と事例内容が結びつけられないよう、分担執筆箇所を不明示とした。

2. A小学校における支援員との連携事例

本事例は、A小学校の3学年のある学級に配置された支援員の事例である。この学級は児童数36名であり、発達障害等によって特別な支援を要する児童が複数名在籍していた。特に、学習意欲や生活態度の変化が大きい1名の男子児童がおり、担任はその対応に追われる状況にあって、学級自体が落ち着きのない状況にあった。

そこで、この児童を対象児童として支援員が配置された。支援員は教育を目指しており、小学校の状

況を把握し、担任の意図を汲んで立ち回ろうと努めた。また、取組当初はXさんの様子を把握し切れていないため、授業中の対応においても試行錯誤が続いた。例えば、Xさんは、算数の時間にはノートを一切とらずに、計算問題は暗算をして、答えだけを書くという様子だった。支援員は、ノートを取ることを促すが、それに応じない様子があったため、口頭でのやりとりを重視して支援員との個別の言語活動をもって学習をすすめるようにした。また、教師の指示に対して応じない対象児の姿がしばしばあった。この背景には「ノートに直線を引いてください」との指示内容に対して「何センチの直線を書けばいいのかわからないのか」と考え込んでしまい、行動に移れないようだった。このことを察知した支援員は、担任の指示内容に即しつつ、アレンジを加え具体的に伝え直すことで行動がスムーズになった。時には自作教材を提供することもした。このような支援員の動きによって、対象児の学習への取組が改善する面もあったが、支援員とのかかわりが親密になると、過剰な甘えや、わがままと見える言動がみられるようになり、支援員は新たな葛藤を抱くこともあった。このような日常の中で、支援員と担任の連携内容

として次の2つがあった。すなわち①支援員から担任に対して行われた、対象児童の学習状況の報告である。これは授業の合間や放課後など随時の報告に加えて、日報としての個別の指導計画の評価があった。これは、初回において対象児の様子とそこで講じた手立てを後方視的に書き出したものをもとにして、それに連結する形で個別の指導計画が作成されたものであり、「後方視的対話」¹⁰⁾の要領を汎用化したものであった。この記入例を図1に示した。

②担任から支援員に対して行われた随時の相談への対応である。具体的には、対象児に対する支援員の対応についての承引や助言であった。

以上において、連携スキルとして発揮されている内容を、支援員と担任の間で、対象児を介して発揮されたことに着目してあげるとすれば、コンサルテーションのスキル、アセスメントのスキル、ファシリテーションのスキルなどがあったと考えられた。

3. B中学校における支援員との連携事例

本事例は、B中学校の3学年4学級に配置された支援員の事例である。この学級は生徒数38名前後であり、発達障害等によって特別な支援を要する児

■ 個別の指導計画 【 Xさん (小3年) 】		観察日時；観察者；場面／：300118；支援員；〇〇 実施日時；実施者；場面／：300118；〇〇〇；生活面	作成者：支援員
目標	方法	評価	改善案
*	<p>②方法(支援の手立てとして実施されていた内容)</p> <p>a. 楽器はできるだけ手元におかない。使うときだけ、目の前に置く。</p> <p>b. メモをするときに、台を用意したほうが良い。</p> <p>c. 隣にいるときは、できるだけ感想を引き出すような問いかけを行う。</p> <p>d. 指示はひとつずつ、Aさんの動きが止まり、指示を聞く態度になったら行う。</p>	<p>① 評価(観察された内容)：.音楽</p> <p>a. 音楽の発表では、自分の役割があることで、グループ内で意思相通を図りながらタイミングを見て、楽器をならしていた。その前後の発表では、手元に楽器があることで、いじってしまうので、手で触ってもいいが「音は鳴らさない」ことを約束して様子をみていた。</p> <p>b. 音楽室には机がないので、メモをとるときに、書きにくそうだった。</p> <p>c. 他の人が発表を終えた後、「このグループすごいね。Aさんはどう思った？」と聞くと、「お寺」と答え、「木魚」から「お寺」というイメージに繋がったようである。どんどんこのようなやり取りを増やしていきたいと思う。</p> <p>d. 授業の作業が同時進行で進むことが多く、傍についていないと今何をやっているのか本人が見失ってしまう。しかし、一つずつ横で指示するとゆっくりではあるが、着実に進めることができた。</p>	*
<p>③ (目標)</p> <p>①先生(支援員)の指示を聞いて、次の行動にうつることができる。</p>	<p>④ (目標実現のための支援の手立て)</p> <ul style="list-style-type: none"> 先生に注意を向けてから、指示はひとつずつ。 力はあるので、焦らせず、待つ。 ゲーム感覚で、やる気になるような提案をする。 ワーキングメモリーが弱いので、その都度質問し、感想を引き出し、価値づける。 	<p>⑤ (実施後の評価)</p> <ul style="list-style-type: none"> 傍についていなくても、最初のやる気を上手く引き出すことができればそのまま集中力が持続する。 えんぴつからペンに替えると、若干ではあるが、本人の意欲が向上したような気がする。 忘れ物によって、次の授業の妨げになるので、授業に使うものは持ち帰りをしないように気を付ける。 	<p>⑥ (改善案メモ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ペンに代替してよいかの提案をしたい
<p>(生活面)</p> <p>・帽子をはさみで切ったり、楽器をいじったり、改造が好きである。</p>			

図1 支援員による日報

童がどの学級にも複数名在籍していた。B中学校の教員によれば、多様な生徒への対応に迫られ、学習不振の生徒への対応が行き届いていない状況があるとのことだった。

そこで、各学級に支援員として、Y大学教育学部の学生4名が期間を限って配置された。支援員は特別支援学校の教員を志望する学生であり、中学校教員免許の取得も目指していた。しかし、支援員として補助する授業の教科は、取得予定の免許とは一致しないことが多く、これは仕方のないことであった。支援員は、学級に張り付き一日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。例えば、英語の授業では、授業者の指示によって特定の生徒への対応を行った。その一方で、他の生徒に教科書を開くよう促したところ、それを拒まれ戸惑うこともあった。国語の授業では、机間巡視を開始したところ、生徒の思考を妨げるとの理由から授業者から制止されることがあり、動き出しのタイミングやその判断についての課題意識を得た。数学では、グループワークによる言語活動場面に介入し、グループの話し合いの促進に寄与したことが認められる場面もあった。

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だった。その中で支援員と授業者が、授業の事前の打ち合わせを求めたのは必然であった。ところが、授業者との打合せの時間を確保しにくい多忙な学校の日常があった。その上で何ができるのかを産出することが課題であった。支援員の4名には、スーパーバイザーとして大学教員が関わっており、学校の実情を踏まえた支援員としての職務遂行の要領が協議された。

その内容として、主に次の6つがあった。すなわち、①授業前には職員室前で、授業者を待ち、教室移動をともにし、その間に授業の大まかな計画や支援員としての留意点を聴き取ることにした。②授業中には、教師の指示を行動のタイミングとして考え、直後の生徒の反応を観察し、遅れがある生徒への介入に努めることにした。③授業中には、机間巡視の際に授業者の動線と対称的に動くことにし、視野の

重複や死角がないよう努めることにした。④授業者の発言中は、生徒の注目を妨げないように、壁際の定位置にて控えることにした。⑤特定の生徒に介入する際には、あからさまに見えないようにできるだけさりげなく関わるようにした。⑥授業後には、授業者と職員室までの移動をともにし、その間に授業中における支援員の動きに関する助言を得たり、生徒の様子を伝達したりすることにした。

これら支援員の職務遂行の要領の意義として、支援員自身の省察によって次の2つが挙げられた。すなわち、①支援員は自らの行動の目的やタイミングを自律的に判断し職務遂行に取り組みやすくなった。②机間巡視が目的的になり、全体を把握するような動線を取ることができるようになった。③支援員の職務遂行の要領自体を、支援員と教科担任が共通理解したことが、相互の職務内容の認知となり、授業中の相互の動きについて相互の意図を察知しやすくなったという側面もあった。

以上において、連携スキルとして発揮されている内容を、支援員と教科担任の間で、対象児あるいは授業自体を介して発揮され情報交換されたことに着目してあげるとすれば、コンサルテーションのスキル、アセスメントのスキル、ファシリテーションのスキルなどがあったと考えられた。

4. C高等学校における支援員との連携事例

本事例は、C高等学校におけるTTの試行的実践から派生された事例である。C高等学校は、小規模校である。学業不振の生徒の割合が多く、発達障害等の影響も少なくないようだった。生徒の基礎学力の定着が長年の課題でもあった。

これに対処すべく、C高等学校では、主要教科の授業をTTによって実施することが試みとして開始された。ところが、TTにおいては人員の関係上、当該教科専門の教員同士を配置することは不可能であった。例えば、国語の授業においてTTをする場合には、メインティーチャー(以下、MTと記す)は国語教員であるが、サブティーチャー(以下、STと記す)は家庭科教員であるという状況である。したがって、STが学習内容自体の指導をすること

はできないというジレンマがあった。また、MTとSTとの打合せ自体がなかなかできないという悩みも語られた。

そもそも、TT自体の経験の少ない教員がほとんどであり、時には、傍観的な振る舞いになったことの反省が挙げられ、実際に何をどのようにすべきなのか、という職務遂行の要領が求められた。

しかし、試行的実践を進めながら、内容を検討し合うという前向きな取組が展開された。そこでは、日常のなかで打合せの時間を取ることもできない状況にあって、TTに関する具体的な検討をするための工夫が施された。C高等学校において、特別支援教育の推進事業として、定期的に実施されていた授業検討会においては、授業方法の工夫内容としてTTに関する具体的な検討を含めたのである。勿論これは、その都度対象となったモデル授業に限ってのことであるが、参加した有志の教員同士からは、TTに関する活発な意見交換がなされた。なお、この授業検討会は、特別支援教育の充実をめざして特別支援教育コーディネーターが企画運営するものであった。ここでは、本学教育学部教員並びに教職大学院生を交えて実施された。また、校内での連携として、特別支援教育に関わる担当者のみならず、TTを管轄する教務課担当者との協働が図られた。

この中で、挙げられた具体的内容では、例えば、次のような内容があった。

授業の開始時に、MTは教室の前のドアから入室し、STは教室の後ろのドアから入室するということがあった。これは、STがMTに対しての敬意を示した職場文化とも言えた。この授業に関する反省内容として、「生徒にとっては、複数の教員による授業だとは認識されずに、授業中に背後から監視されているような気分になるのではないか」との反省があり、授業開始時には両名共に前のドアから入り、始業の挨拶の後にSTは教室後方の定位置につくことになった。

また、別の例では、STが学習内容自体の指導をすることはできないというジレンマ内容からして、そもそもTTと称する取組ではあるが、実はSTとは、支援員としての役割と考えることで自体の整理

がなされた。つまり、STの職務遂行の要領ではなく、支援員としての職務遂行要領を求めることでジレンマからの解放があった。

実際、C高等学校における検討の中では、机間巡視の要領などが協議されており、これには前出のB中学校の事例にて挙げられた支援員としての職務遂行の要領が提供されることになった。なお、この成果については次年度以降に検討する。

以上において、連携スキルとして発揮されている内容を、支援員（ここではST）と教科担任（ここではMT）の間で、対象児あるいは授業自体を介して発揮され情報交換されたこと、ならびにこれに関連する特別支援教育コーディネーターの動きに着目してあげるとすれば、コーディネーションのスキル、コンサルテーションのスキルなど6つのスキルが網羅的に発揮されていると考えられた。

5. 連携スキルと研修プログラム内容の検討

支援員と授業者における連携事例においては、6つの連携スキルがそれぞれの文脈に即して発揮されていた。

その上で、連携スキルの研修内容として、支援員と授業者における具体的な連携要領の提供とその内容の実施ということ自体が考えられる。具体的には、次の2つである。すなわち、①支援員による授業記録の提供である。これは、A小学校における事例として挙げられた内容である。授業記録は、支援員によるアセスメントの結果であり、この情報を提供するということが実務上の報告・連絡・相談としての意味をなす。また、副次的には、これが必要な打合せなどの糸口ともなる。研修内容として、個別の指導計画を模した様式の活用を入れるならば、具体的な支援の目標や手立てが支援員と授業者の間で共同検討されることも期待される。

②「支援員の職務の遂行要領」の活用である。これは、B中学校及びC高等学校における事例として挙げられた内容である。支援員の職務の遂行自体が授業中の連携そのものという意味をなす。また、要領の一部には打合せの要領も含まれており、これが必要な打合せなどの糸口ともなる。

以上のことは、共通してOJTという実施形態が適しているだろう。ただし、導入、中間、終結という時系列の3時点におけるOFF-JTを入れる設計であることが望ましい。すなわち、導入では要領の確認をすること、中間では実施状況の確認や修正を行うこと、終結では、総括し、要領自体を検証、改善することを想定する。

今後、本内容に関する実際的な研修プログラムの設計と実践的検討を進めていきたい。

謝辞

本稿執筆にかかわりご理解とご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。

文献等

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
(2007)：学校コンサルテーションを進めるためのガイドブック。ジース教育新社。
- 2) 小山聖佳・上川達也・佐々木全・東信之・池田泰子・鈴木恵太・千葉紅子・菅原亨・照井正孝・高橋縁・名古屋恒彦・坪谷有也・森山貴史
(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(10)―連携スキルの概念整理と研修パッケージの設計方針―。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, 5, 163-168.
- 3) 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.
- 4) 坪谷有也・佐々木康人・高橋康次・及川藤子・石川えりか・下山恵・阿部真一・照井正孝・佐藤信・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・佐々木全(2018)：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(6)―特別支援教育コーディネーターによる校内連携に着目して―。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, 5, 131-136.
- 5) 佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・北條早織・根木地淳・岩館良子・菊池明子・坪谷有也・滝田充子・及川藤子(2018)：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(7)―保育園や学校等における外部連携に着目して―。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, 5, 137-142.
- 6) 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)
- 7) 岩手県立総合教育センター教育支援相談担当
(2013)：特別支援教育支援員の業務推進の手引き。 http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokushi/h25_sienin.html (2019.1.18 閲覧)
- 8) 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.
- 9) 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.
- 10) 佐々木全・東信之・池田泰子・名古屋恒彦・川村真紀・山本一美・高橋和志・佐々木弥生・田口ひろみ・坪谷有也・小山聖佳・上川達也・滝田充子・石川えりか・及川藤子(2018)：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(8)―「後方視的対話」活用による個別の指導計画作成の事例を通して―。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, 5, 143-148.