

# 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（1）

## 一 幼稚園・保育園・認定こども園における連携事例に基づく検討 一

佐々木全\*，下山恵・北條早織・石川幸子・高橋文子・千葉紅子・渡邊奈穂子・小川恵美子\*\*  
伊藤典子\*\*\*，菊池明子・佐々木弥生・中村くみ子・佐藤信\*\*\*\*，滝吉美知香・我妻則明\*\*\*\*\*

\*岩手大学大学院教育学研究科，\*\*岩手大学教育学部附属幼稚園

\*\*\*紫波町立虹の保育園，\*\*\*\*岩手大学教育学部特別支援学校，\*\*\*\*\*岩手大学教育学部

（平成29年3月9日受理）

### 1. はじめに

通常の学級（以下，通常学級と記す<sup>注</sup>）に在籍する発達障害の可能性のあ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<sup>1)</sup>。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。このテーマに対して，教育現場では実に多様なチャレンジがなされている。

その一環として「附属学校特別支援教育連携専門委員会」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めざす。

そもそも，通常学級における特別支援教育は，医療，福祉，心理等他分野からの注目もあり，学際的な研究領域あるいは実践領域と言える。教育現場では，各専門領域との連携が求められることも多い。連携には縦方向の連携，横方向の連携が

ある。縦方向とは時間軸と重なる。幼小接続に代表されるような時間軸上での連携，ライフステージを縦のつなぐ連携である。ここでは学校間での連携であるが，学校内でも新旧に伴い，新旧の担任間での連携などもあるだろう。

横方向とは，「現在」という特定の時間軸上での連携といえ，ライフシーンを横につなぐ連携である。担任と副担任の連携，教師と養護教諭，教師とスクールカウンセラーなど校内での連携もあるが，家庭との連携，医療機関との連携など校外での連携もあるだろうこのイメージを図1に示した。連携の諸相は実に多様である。

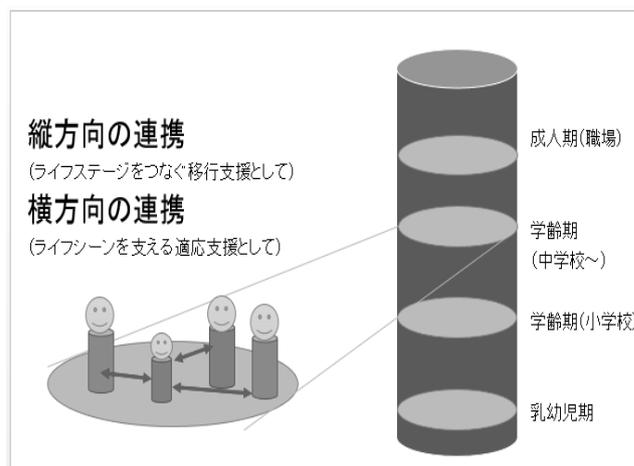


図1 縦方向・横方向の連携のイメージ

筆者らは，連携の内容や本質は現場においてこそ見出せると考え，各学校段階における多様な連携事例を逸話として収集し，その経過中から連携スキルを明示化することをめざす。

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。

本稿はその一資料となるものであり、幼稚園・保育園・認定こども園（以下、幼稚園等と記す）における3つの連携事例を取り挙げ、それをもとに連携スキルの内容について考察する。

連携事例は、附属幼稚園及び公立・私立幼稚園、保育園等から提供いただいた。いずれも筆者らが関わりを有する教育・保育の現場である。

なお、本稿の公開に際しては、関係者の許諾を得た。記述においては、事例の記述において個人や機関が特定されないよう次の手立てを講じた。逸話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の関係が結びつけられないように、分担箇所を不明示とした。また、教師、保育士など所属を暗示する語句は不使用とした。

## 2. ティーム保育としての同僚との連携

本事例は、園生活への適応に苦慮する4歳児支援事例である。本児は、入園当初から、落ち着きがなく、大声で泣いたり怒ったり激しい表しをすることが多い幼児だった。支援員を含む全職員で次の内容を共通理解した。すなわち、入園したてで不安を感じているのは、本児に限らない。幼児一人一人にとっても安心して園生活を送ることが急務である。そのために、担任らは日々丁寧な見取りと援助の手立てを探り、朝会や学年会、日常的なやりとりなど様々な機会に細かく情報交換し、理解を深められるように努めて保育をしていた。そして何よりも担任との信頼関係が安心して園生活を送る土台となるよう配慮した。

本児の個別的な支援に備えては支援員を配置した。支援員は、その関わりの中で把握した本児のよさやかかわり方などについて全職員への情報提供をした。このことで、本児に対する理解が深まり援助の手立ても見えてきた。それらを通して徐々に遊びの中で楽しい状況も生まれるようになり、安心して過ごすことができはじめた。そのことで本児のよさも発揮されるようになっていった。

5月の家庭訪問では、保護者から本児へのかかわりかたの悩み等、不安が語られた。担任は「本児のよさに目を向けて育てていきましょう」「担任や園

の職員はもちろん、より専門的な目をもつ先生にも相談できますよ」と伝えた。その後も、連絡帳や日々のやりとりを通し、保護者が安心して本児の園生活を見守れるよう、悩みを聞いたり本児のよさをこまめに伝えたりした。

しかし、夏休み後、本児は母親と一緒にいいと強く訴え、一日中保護者が傍らにいる状態で園生活を送った。1か月余りその状態が続き、担任も保護者も本児の理解と対応に関する戸惑いが強くなってきた。そこで、副園長がコーディネーター役となり、担任、副担任、支援員が情報交換しながら、本児にとってふさわしいかかわりを模索することにした。「安心感があってこそ、母親から離れられる」が必要と考え、過去の類似の成功事例における援助の手立てをもって取り組むことにした。

また、大学や特別支援学校の教員による観察によって特別支援教育や発達・適応の観点から理解と援助の手立てを探った。この中で、保護者への援助の必要性も見えてきた。そこで、特別支援教育専門の教員に保護者が思いを傾聴する機会を設けた。保護者は悩みをありのままに話し、それを受けとめられて安心感をもったようだった。また、特別支援教育専門の教員と話し合う中で、新たな視点が得られ、本児に対する理解の幅を広げていく姿も見られた。

担任、副担任、支援員、副園長と保護者とでじっくりと話す機会も設けた。保護者は本児を他の子と比べて否定的に捉え、子育てに悩んできたことが感じられた。そこで、これまでの育ちの様子を伝えると、保護者の表情が穏やかになった。本児のよさも課題も伝えながら、育ちを確かめあい、今後長い目で支えていこうということを確認めあった。

親が安心感をもてるようになると、本児も次第に安定していくようだった。担任は保護者とこまめに相談し、本児にも確かめながら、スモールステップで保護者から離れ過ごす時間を増やしていった。

秋頃になると、本児は友達に対する関心を高めていた。A児が楽しく遊び出したり友達とかかわったりする状況を作り出せるよう、担任や支援員らが連携し、その機会を伺いながらかかわった。遊びを通して友達とつながる楽しさも感じられるようにな

り、園生活を安心して過ごせるようになってきている。

### 3. 小学校教員との連携

本事例は、自閉スペクトラム症を疑う5歳児と不安を抱える保護者の支援事例である。本児は寡黙で整った顔立ちとあどけない笑顔が印象的な男児である。担任ら大人と視線を交えることが少なく、話しかけたことに対する返答はなく、園生活の中では、担任の指示内容が耳に届いているのか、理解されているのか図りかねていた。その家族は、本児、母親、祖母の3人であった。

本児は、本児は皆の活動の流れに遅れたり、活動内容の理解ができないために立ち歩き、蛇口を開けては水流に見入ったりすることがあった。保育者が個別に声をかけて活動を促すと、本児はそれに応じて活動に取り組んでいた。担任は、園生活の上では本時の対応に苦慮しているわけではなかった。むしろ、他の園児の対応に追われ、本児への対応が後回しになることが懸念だった。

就学前健診を前にして、本児の就学はどうなるのかと保育者は気にしたが、母親にはそのような意識はないようだった。そのため、就学時健診を受けて特別支援学級を進められたことで、心積もりがなかったこの母親はショックを受けた。それは祖母にも伝播し、母親と祖母が連れだって園を訪れた。

担任は二人の話を丁寧に聞き取った。それによれば、そもそも健診の都度、発育の遅れを指摘されていたが、「男の子の言葉は遅い」「いずれ追いつく」という母親と祖母の考えによって、健診での指摘内容は十分な理解には至っていないようだった。就学前健診の結果によって「皆と区別されるほど悪かったのか」と思いショックだった」といい母親は思考停止の状態、祖母は「そこまで悪いのか」「治らないのか」と結果を払拭するかのように矢継ぎ早に保育者を質問攻めにした。

担任は一通り話を聞いたうえで最寄りの小学校の特別支援教育コーディネーターに本児の様子を見てもらい、母親と祖母、そして保育者自身に

助言をもらうことを提案し、母親と祖母の同意を得た。そもそも、このコーディネーターは本児が就学する小学校の所属であり、近隣の幼稚園保育園の巡回相談にもかかわっていた。

担任と母親と祖母は、相談内容について次の4点に整理しコーディネーターとの面会に備えることにした。すなわち、①本児の現状をどう理解すればよいか。②本児の就学先をどのように考えればよいか。③特別支援学級に就学した後の見通し（進学、就職など）はどのようなものか。④就学に向けてやっておくべきことは何か。

特別支援教育コーディネーターとの面会までの期間、母親はショック状態からは回復したが、いつも不安げだった。保育者はそれを気遣い、本児の日常の様子を丁寧に話したり、冬休みの家庭生活の逸話を傾聴したりした。大人の動揺を意に介さない本児はいつもと変わらず、保育者と母親の立ち話の間、玄関の壁掛け時計の仕掛け動作に見入っていた。

冬休みが明け数日たったころに、小学校のコーディネーターが来園した。朝から本児の生活状況を参観し、昼食時に保育者が情報提供した。その後、母親が仕事の合間を縫って、祖母と連れ立ってきた。小学校の特別支援教育コーディネーターは、参観時の本児の様子について伝達し、そこに上記相談内容①にふれるような発達観、支援観を加えて解説した。また、②にかかわり特別支援学級の現状やその後の進路についての情報提供をしつつ、母と祖母の特別支援教育に対する理解を促した。併せて③についても具体的な事例を交え情報提供した。④については、現在の生活における確かな支援とその蓄積こそ重要であると指摘し、園と家庭の両者について、具体的な支援内容及び方法についての示唆を提供した。

この面談によって母と祖母は展望を得て表情を緩めた。そして、特別支援学級への就学を前提に、小学校の特別支援学級を参観予定である。

### 4. 特別支援学校の訪問支援による連携

本事例は、障害特性の現れにより、園での不適応

を起こし始めている幼児と、その幼児に関わる支援者（保護者と園の教職員）への支援事例である。

当時、年少児（3歳）であった本児は、現在小学2年生になっている。主訴は、家庭や園での生活を通して、本児が困っている（と感じられる）状況が増してきたこと、そして、そのことで泣いたり騒いだりすることが頻繁であること、落ち着くまでにかなりの時間を要するため次の活動にスムーズに移行できないこと、であった。最初の相談は、園から、特別支援学校の教育相談室宛の連絡だった。本児が困っている状況をそのまま見過ごせない、実際に保護者も悩んでいる、ということからのスタートで、早々に特別支援学校からの訪問支援が実現した。

初回訪問のその日、本児は登園直後から調子が良く、日課に沿った生活を問題なく送っていた。自由遊び「戸外（園庭）遊び」にもスムーズに移行して、砂場で根気よく土を盛り上げたり、水を投入して泥遊びに発展させたりして、友達と関わる場面こそ見られないものの、自分なりの楽しい時間を過ごすことができていた。午前中いっぱい活動を参観するが、周囲と関わらずに一人で時間を過ごすことがほとんどで、園長や担任らからの聞き取り内容もその通りであった。その後も、複数回にわたり訪問支援を実施するが、いずれも他児との関わりは薄く、一人遊びが多い。そのことが気になる反面、自分のペースで過ごす時間を楽しんでいる姿、定型の活動では、集団の中で全く問題なく取り組む姿が見られた。ルーティンワークへの適応が良好であることが伝わってきた。訪問して参観するも、理解力に長け、頭の回転も早い本児の困りはその時間目立って表面化せず、そのつど行うケース検討会では、本児の実際のつまずきを担任らに伺いながら支援の手立てを模索するのが常であった。

そんな中、本児の様子として、突発的な予定変更に弱いこと、大きな行事への取り組みに困難さが見られることから、運動会の取り組みが始まった頃、本児の不適応が目立ち始め、対応に困り果てているという本児の母親に会う機会が設定された。運動会練習を中心とした日中活動を始め、その日に着用する洋服、登園する際の幼稚園バスの座席の位置、降

園する際の自家用車の道順にさえ強いこだわりと不安をあらわにするようになったとのことであった。また、どんどん眠りが浅くなり、深夜に家を出て徘徊する寸前だったこともあるとのことで、母は疲労困憊していた。登園を渋るような素振りも見られ始めていたので、保護者・職員・特別支援学校の特別支援教育コーディネーターの三者で、「今できること（三者連携）」「これからしていきたいこと（医療や福祉との連携）」を確認した。

本児には、自閉症スペクトラムの特徴が強く見られたので、見通しのもてる提示やコミュニケーションの仲立ちなどをしながら、安定・安心できる生活の保障をするようにした。事前に情報をもらう（入力する）ことで、だいぶ落ち着いて過ごせる状況に好転したことは大きかったように思う。運動会の動画を見て活動のイメージをもつ、前日の夜に洋服を自己選択・自己決定して枕元に置いて寝る、幼稚園バスの座席パターンを知る、帰りがてら用たしをすることがあることを理解する、など、本児にとっての問題解決に向けて、母も一生懸命に関わった。また、父も可能な範囲で子育てに参加したことも大きかったと感じる。母親の口からも、父親に対する感謝のことが聞かれた。父親も参加しての三者連携は、『本児だけでなく、主たる養育者である母の思いを聞いて受け止めること』『一緒に考えてしっかり子どもの育ちを支えていくこと』を機能させ、大きく本児に影響・反映した。

その後、本児は医療機関に繋がり「アスペルガー症候群（当時）」の診断がついた。主治医から投薬やアドバイスをいただきながら、支援者みんなで同じ方向に向かうことができた年少児の3学期であった。診断は年少児の時のものであるが、年中児・年長児への学年進行に伴っても、実態（適応状態）に即した適切な支援を継続実践できるよう、三者で連絡を取り合いながら支援にあたった。

事例報告者も本児が園に在籍する3年間、幾度となく訪問しながらケース検討会に参加させていただいた。母からも随時の電話連絡（相談はもとより近況報告もあった）や来校いただき、熱心に我が子の支援に携わる姿を見せていただいた。頭が下がる

思いであった。

母親と園との良好な関係も大きく作用した。目の前の我が子の混乱は、何が原因なのか、何をどのようにすれば良いのか、そして何から始めれば良いのか、思い悩みながらも、なかなか一步を踏み出せずにいた母に、本校の事業を紹介して活用していただけたことは、園の存在が大きい。園の方針にも感謝したい。このことは、母の「疑問に答えてくれる場所を見つけられなかったので助けられた」「相談することで、“私は一人ではない”ことが実感できて嬉しかった」ということばが物語っている。

その後、本児は、卒園までに大きなトラブルがなかったとはいえないが、本児がつかずくたび、周囲の支援者が情報共有・共通理解しながら同一方向に歩いていったことが、何にも代えがたい積み重ねであったと感じる。就学前には、偶然にも筆者が本児の心理検査を担当する機会に恵まれた(教育委員会の依頼)。教育委員会は『自閉症・情緒障害特別支援学級・適』との就学案を示した。これまでの連携も作用したのか、両親は躊躇することなく、公立小学校の特別支援学級入級を決めた。現在、本児は小学2年生である。春には中学年に進級する。登校を渋ることなく、元気に通っているという。また、当時、専業主婦であった母は、我が子が卒園したこの園で保育補助員として勤務している。

## 5. 事例に基づく小考察

三事例から連携における要点を整理し、連携スキルの明示化の一助とする。第一事例では、チーム保育という日常の営みにおいて「内部連携」を挙げることができる。また、大学や特別支援学校の教員の関わりが挙げられており、これは「外部連携」といえる。また、支援の対象として、幼児、保護者が明示されている。これらの構図は、記述量や焦点の置き方に違いはあるものの、第二、第三事例においても共通であった。

第一事例の内部連携においては、次の3点を指摘する。すなわち、①複数の職員がかかわることで、多面的に子ども理解を深めることができ、援助の可能性も広がり、かつ、子どもの状況を共通理解して

いたため、機会を逃さず必要な援助をすることができた。②担任らと支援員との連携では、対象幼児に個別対応する支援員が把握した情報によって、担任らは、幼児理解に資する多様な見方・考え方を得た。③コーディネーター役の職員がいることで、職員同士の連携が促進され、日常のチーム保育を蓄積し連携意識が高まった。また、コーディネーター役の職員は保護者連携や外部連携の窓口にもなった。

第一事例の外部連携においては、次の2点を指摘する。すなわち、①外部の専門家には、園内の職員とは異なる観点からの知見を得た。②第三者的な立場であることが保護者にとって本音を語りやすいこともある。

第二事例においては、担任がコーディネーター役となった。ここでは、外部連携における意図が明示化されており、連携の要領を示唆するものである。すなわち、①保護者の心情を把握しつつ、切迫感を刺激せず、相談内容を明示化したこと。②就学予定の小学校の特別支援教育コーディネーターとの面会を設定することで、母と祖母に適切な情報提供をし、現在の不安の軽減や解消を目指したこと。③就学予定の小学校の特別支援教育コーディネーターとの面会を設定することで、就学に向けての実質的な移行支援体制の基礎的な関係性を構築したこと。

第三事例においては、連携のトータルな展開に注目する。まず、園による早期発見・早期対応があった。保護者への積極的な働きかけによりその積極的な参加という基盤を得た。その上で、外部連携として特別支援学校特別支援教育コーディネーターを活用し専門的な観点をケース検討会に盛り込み、支援に有効性をもたせることができた。その成果は、園、保護者、特別支援教育コーディネーター三者の“連携強化”に繋がり、この連携による支援は対象児が就学に至るまでの5年間の継続を得た。また、この連携の発展として、のちに医療・福祉に繋がった。ネットワークを広げることの意義を実感した。

## 6. 連携スキルの検討

以上から、連携スキルの明示に資する知見として、

次の5点を仮説として示す。

①連携の形式として「内部」と「外部」がある。

②連携の実務としてコーディネーターが必要である。ここでいうコーディネーターとは、職名を必ずしも意味せず、ニーズに応じて適宜適切かつ実質的な連携体制をデザインし、調整の実務を担う舵取り役である。このイメージを図2に示した。

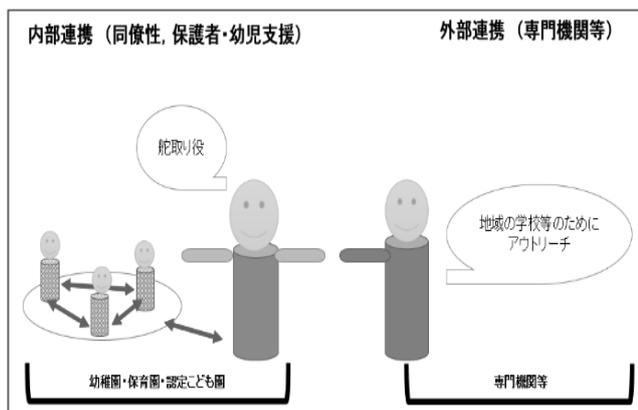


図2 縦方向・横方向の連携のイメージ

③連携スキルとは、まさに舵取り役が発揮している技能である。

④連携の内容として、幼児期というライフステージに特有のものに「早期発見・早期対応」「保護者支援」「就学・小学校への接続」がある。これらに即する連携の方略及び連携スキルが必要である。

⑤3事例において、舵取り役が発揮した技能には、内部連携におけるチームワークの構想や調整、外部連携における援助要請先の選定と連絡調整のような「マネジメント」技能がある。また、支援の対象としての幼児や保護者、さらには同僚に対する理解と対応、その根拠となる洞察のような「実質的なサポート」技能がある。

今後、さらに幼稚園・保育園・認定こども園における連携事例を収集し比較検討し「連携スキル」の明示化に努めたい。また本委員会では、小学校、中学校、高等学校における連携事例の報告とそれに基づく検討にも取り組んでいる。各学校段階における事例との比較検討によって「連携スキル」の一般化、普遍化にも努めたい。

## 謝辞

本稿執筆にあたりお力添えくださった、岩手県教育委員会様、各園長様をはじめ、関係の皆様へ感謝申し上げます。

## 引用文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2016) : 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。

<http://www.mext.go.jp> (2017.1.23. 閲覧) .