

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 －

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****

*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，**岩手県立水沢農業高等学校

岩手県立紫波総合高等学校，*附属学校特別支援教育連携専門委員会

（平成30年3月2日受理）

1. はじめに

平成19年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、「障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこと」が示された。

それまで行われていた特殊教育は「障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、きめ細かな教育を効果的に行う」という視点で展開されてきた。特殊教育から特別支援教育に移行した背景としては、養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒の増加のみならず、平成14年に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」により、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数の割合が約6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性があることが示されたことが大きい。つまり、特別支援教育では、これまでの特殊教育の対象でないと見なされていた、通常学級在籍の等別な教育的支援を必要とする児童生徒も支援するという視点に立ち、適切な指導及び必要な支援を行う位置づけとなった。これにより、対象となる児童生徒の量的増加と状態像の多様化が生じた。

このような事態への対応として「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）第2章 今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方」では「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応を図ることが特別支援教育における基本的視点として重要である」、「可能な限り自らの意思及び力で社会地域の中で生活して

いくために、教育、福祉、医療等様々な側面から適切な支援を行っていくことが求められている」と示された¹⁾。さらに、文部科学省は「支援地域内の教育資源（幼、小、中、高、特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室）それぞれの単体だけでは、そこに住んでいる子ども一人一人の教育的ニーズに応えることは難しい。こうした域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）により域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である」ことを示している²⁾。つまり、教員の専門性の向上だけでなく、専門家はもちろん、保護者や特別支援学校、教育、福祉、医療、労働等の関係機関の連携、さらには、献身的に取り組む「親の会」やNPO等との連携をネットワーク化して連携することが、特別支援教育の基本理念である「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応」の実現につながるということである。また、連携をより確実なものにし、継続的に支援を図っていくためには、ツールとしての「個別的教育支援計画」の策定、活用も同時に必要である。

このような現状にあって、教師の「連携スキル」が問われる。「附属学校特別支援教育連携専門委員会」（以下、本委員会と称する）では、平成28～33年度の事業において、連携スキルの内容を見出し、その伸長に資する研修プログラムの開発をめざしている。この事業の概要を表1に示した。平成28年度は、教育現場の連携事例を収集しその中でにおいて発揮されている連携のスキルを探索した。この一

連の探索において、連携の形式として校内での連携、外部との連携があることを指摘された³⁾。本稿では、このうちの前者に着目する。具体的には、幼稚園、小学校、中学校、高等学校における特別支援教育コーディネーターの連携実務についての逸話から、そこで開発されたり、発揮されたりしている連携スキルを見出すことを目指した。

表1 附属学校特別支援教育連携専門委員会事業概要

年度	事業内容	具体的な内容
H28	連携事例の収集	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携事例に関する情報収集を行う。附属学校には支援員を配置、地域の学校には「特別支援教育セミナー」の開催をもって情報収集及び交換の場とする。 *以後継続する。
H29	連携の構築と活用	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携の構築と活用を行い、その事例を収集し、この成果を「特別支援教育セミナー」の開催をもって公表する。(以後、これを継続)
H30	連携スキルの明確化	附属学校及び地域の学校における校内・校内の連携の事例から連携スキルを検討し、明確化する。これを「特別支援教育セミナー」をもって公表する。
H31	連携スキルの育成、 研修に資する研修カリキュラムの開発	研修カリキュラムのモデルを構築し、これを「特別支援教育セミナー」をもって提案し意見を集約する。
H32	研修カリキュラムの 改善と実施	研修カリキュラムのモデルの改訂版を実施する。
H32	研修カリキュラムの 手引きの開発	研修カリキュラムのモデルの改訂版の成果を確認し、その実施要領(手引き)を発行、「特別支援教育セミナー」をもって公表する。

ところで、本委員会が求める連携スキルは、特別支援教育コーディネーターのスキルに限定せず、全ての教員に必要なものを想定している。しかしながら、その内容については、特別支援教育コーディネ

ーターが発揮するスキルに参照価値があることは間違いないだろう。

逸話の収集は、附属学校等事業協力校からの情報提供を得た。これらに加えて筆者ら各自の教職経験から逸話を提供しあった。それらを題材として連携スキルを探索し、検討し連携スキルの内容として合意が得られたものについて抽出した。

なお、本稿における事例の記述は、個人や関係機関等の特定を避けるため、高等学校事例を軸としつつ、複数事例を混成した架空事例とした。抽出した連携スキルの内容を交えた。

2. 校内連携事例

(1) 生徒の概要

某高等学校に在籍するアスペルガー症候群の診断のある男子生徒(2年)の事例である。

その家族は、父親、祖母、叔父、二人の弟である。父親は運送業であり、家庭にいる時間は乏しい。母親は学校との連絡窓口となるものの、事業経営に忙しい。実際の養育は祖母の手により、かなり手厳しいという。

本生徒は、幼児期から大変な痛癢もちであった。乳児期から子育てが難航し、おそらく母親は挫折感を抱きながら事業経営に一層の時間を割くようになったと祖母は語り、批判的であった。本生徒は、小学校当時、乱暴な言葉遣いや粗暴な行為が目立ち、机に登る、教室を飛び出す、物を投げる、暴れるなどの逸話は多くあった。一時期は、特別支援学級への転籍や通級も検討されたが、同時期に同じ小学校に入学した弟の不適応状況が顕在化したことで母親と学校双方が疲弊してしまったため立ち消えたという。結果的に、本生徒は通常学級のまま現在に至った。ただし、小学校の担任による献身的な対応によって本生徒が安定してきたことがあった。通院し診断を受けたのもこの時期のことだった。

「障害は治るものではない。支援によって安定した生活をめざすもの」という医師の助言を曲解した母親は「治らないなら通院の必要はない」と話し、以後の通院はしていない。

中学校では、いわゆる荒れが顕著な学年の一員と

なった。その中で生じた生徒間での階層的な関係性の中で本生徒は委縮して生活しており、むしろ対人的な軋轢の逸話は少なかった。しかし、時折見せる奇異な行動がありそれによるトラブルの逸話が散見された。例えば、女子生徒を凝視する行動や、学力テストで誤答を警戒するあまり周囲の生徒の答案をのぞき込もうとする行動があり、クラスメイトや担任が対応に苦慮したという。また、靴紐が結べない、所持品等の整理整頓ができないなどの様子があり、担任と保護者間での対策が検討された。中学校の特別支援教育コーディネーターは本生徒に対して注目しつつも、他に対応の優先度が高い生徒への対応に追われ、本生徒に手が回らなかったという。それでも、教育事務所の特別支援教育担当者による巡回相談制度を利用し、担任が助言を受けるような機会を設定した。さらに、高等学校の入学前相談と称する引継ぎには担任や保護者と共に情報提供に努めた。

さて、高等学校に入学した本生徒は、比較的平穏な高等学校の雰囲気の中で、思ったことをすぐに口にしてしまう傾向が解放され、行動として顕在化した。その内容が他者を批判するものであったり、そのような誤解を招くような表現であったりしがちだった。また、会話中に舌打ちをしたり、気にいらなことがあると机をたたいたりする行動も顕著だった。そのため、クラスで孤立した。入学当初は、本生徒と周囲の生徒の相互理解も浅かったために、繰り返し生徒指導の案件となり、生徒指導部が中心となって対応した。

一方、学業の不振もあった。周囲の生徒も同様であるためにそこでの劣等感などは中学校の頃に比べると緩和されたという。しかし、複数の教科においては単位取得が懸念され、教科担任による手厚い補習指導の常連となっていた。授業の様子を見ると、音読場面では平仮名や片仮名は読めるものの、小学校低学年程度の漢字を含めて読めないことがあり、小声でごまかそうとしたり、読むことを止めてしまったりしていた。教科担当の先生による細かい説明や、周囲の生徒の手助けによって学習活動が進められた。後に配置された支援員が個別にかかわ

ることが多い。

(2) 支援の実際

本生徒への対応は、1年生の7月から開始された。そこでは、高等学校の特別支援教育コーディネーターが中心となって検討した。ここでは対人関係に関することを焦点として記す。

まず、特別支援教育コーディネーターは、担任と本生徒の面談記録から「本生徒の良いところ、直したいところ、これまでの学校生活でトラブルになったこと」を明らかにし、整理した。そして、そこで出された内容を文字にして、「人付き合い表」というような支援ツールを作成した(図1)。これは、視覚情報があると理解しやすいという本生徒の特性を踏まえたものだという。

次に、特別支援教育コーディネーターは、本生徒に対して表中の内容のうち「直したいところ」の指摘を促し、その上で優先順位をつけることを指示した。これは、本生徒が複数内容を同時に理解して行動することが苦手だという本生徒の特性を踏まえたものだという。

「人付き合い表」の使い方(イメージ)を図1に示した。他者理解を促し、適応行動を見出そうというものである。具体的には「本生徒のよいところ、直したいところ」について、自身の評価と教師の評価を書き出し対照させる。

その上で、「人との関係を学ぶサークル」と称する同心円をもって、自己と他者の心理的距離を明示し、その距離感に適合するかかわり方を話し合う。

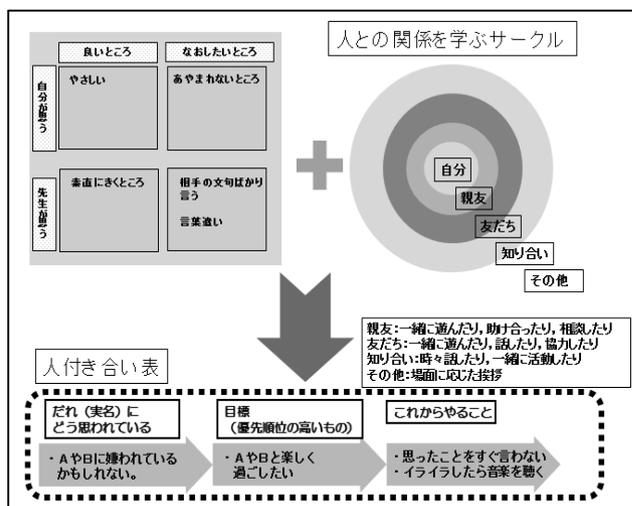


図1 人付き合い表の使い方(イメージ)

当初「人付き合い表」の活用は、本生徒に対して、特別支援教育コーディネーターと担任が行い、その使い方を再調整し、有効さを確認した。その上で、特別支援教育コーディネーターは、担任と協働で個別の指導計画を作成した。

その後、特別支援教育コーディネーターは、個別の指導計画をもって「人付き合い表」と「直したいところの優先順位」について職員会議で周知した。併せて、取組の進捗状況としての形成的評価と今後の見通しが同僚に共有された。結果、それまで各教員が独自にしていた指導（主に、即時の改善を求める拙速な指導）についての反省と、本生徒への新たな理解と納得をもって個別の指導計画の内容が受け入れられた。

そもそも「人付き合い表」と「直したいところの優先順位」の活用には、その活用の場を学校生活全体の授業等に求める必要があるため、この連携は必然かつ重要であった。その後、学年団や教科担任による活用があり、その状況についても学年団の会議において担任が把握し、特別支援教育コーディネーターに報告した。

（3）支援の結果

上記の支援によって、生徒本人の自己理解が深まり、対人トラブルは激減し、少しずつ落ち着いた学校生活を送ることができるようになってきた。また、本生徒の好転がクラスメイトにも理解され、孤立していた状態が少しずつ解消され、会話する様子などが見られ始めている。そして、本生徒は、自身の「直したいところ」については優先順位に即して順次自らの課題を判断し、生活場面で、課題意識として理解し、留意されるようになったことが特別支援教育コーディネーターや担任との随時面談で確認された。

個別の指導計画の内容については、期末面談の都度、保護者にも伝達され、進捗状況や成果を確認、共有できている。

なお、進級時には担任は継続された。新任の副担任や教科担任に対しては、本生徒について学年会などにおいて担任からの説明がなされた。年度初めの職員会議では特別支援教育コーディネーターによ

って「校内の気になる生徒」の一人として情報が伝達され、以後は後述する校内での情報共有の仕組みに即して、本生徒の適応状況や支援の進捗状況が教員間で共有された。

（4）本事例の波及効果

実はこれまでに、この高等学校の現場で一人の生徒の「人付き合い」という対人スキルに関わる内容を職員集会等で情報発信することはこれまでほとんどなかった。しかし、この取組によって、校内の教員が特別支援教育への関心をもちはじめ、他生徒に対しても特別支援教育という観点からの理解と対応が検討され始めているという。

また、実際に校内での支援体制が整えられ始めている。管理職のリーダーシップの下で、特別支援教育コーディネーターが中心となり、「教育相談チーム」が特別支援教育の実施というミッションを得て再編された。教育相談チームのメンバーは、校長、副校長、教務主任、生徒指導主事、教育相談担当、養護教諭、特別支援教育コーディネーターであった。本事例の経過中に生じた様々な事案に対してかわったメンバーでもあった。

このメンバー間での報告・連絡・相談にかかわる具体的な情報流通の方法として、特別支援教育コーディネーターによる発案によって次のような工夫が実施されている。一つは、メンバーの職員室の座席配置を一局集中させている。このことで、電話応対などの内容あるいは事態の切迫性などが直に伝わりやすく、初動に備えやすいとのことだった。

もう一つは、相談対応の記録簿の回覧についてである。これは、黄色の表紙が付いたクリップボードにて行われる。これは「イエローブック」と通称されていた。至急回覧、マル秘の重要事項という共通認識がなされている。このイメージ画像を図2に示した。

なお、この活用には新たに学習支援員の業務日誌が追加された。学習支援員は、本生徒が2年生になった年度に非常勤にて雇用され、本生徒を含めた複数の生徒に対して授業中の期間指導を補助する。その中で生徒の学習状況の観察記録が有用な情報で

あるとともに、学習支援員に対する職務上の必要な助言をするためにも有用な情報であった。助言は、特別支援教育コーディネーターが担当し、週1回の昼食時間をこれに充てた。その内容として例えば、本生徒を含めた支援対象の生徒に対する理解の仕方や支援のノウハウ、教科担任との協働のノウハウ（机間巡視の順番や立ち位置など）などがあつた。



図2 イエローブック（イメージ画）

3. 連携スキルに関する考察

本事例では、特別支援教育コーディネーターによって対象生徒に対する的確で具体的な対応がなされていた。これは支援方法として個別の指導計画に記載され、関係教員の役割を明確にし、かつ目標を共有した協働を実現し、生徒の適応を促した。また、支援の展開を予見し、時期ごとの支援内容について段階的に示していた。ここから、次の4つを連携スキルとして仮説的に見出した。

（1）ケースワークにおける実践的スキル

ケースワークにおける対象児の見立て、支援内容

の開発、実施などの「実践的スキル」である。このことは、時として同僚の信頼を得る要因ともなり、同僚からの援助要請が得られやすくなったり、協働を得られやすくなったりするものといえるかもしれない。

（2）ケースワークに関するマネジメントスキル

ケースワークにおいて、支援会議を開催したり、関係教員の役割分担をすすめたりするなどの「マネジメントスキル」である。

以上の二つは、本委員会が報告した特別支援教育エリアコーディネーターによる苦慮事例の対応中から見出された内容にも一致した⁴⁾。

（3）「個別の指導計画リテラシー」

ケースワークにおけるツールとして、個別の指導計画を作成したり、適切に利活用したりする「個別の指導計画リテラシー」とでもいうべきスキルがあつた。この一部に置くことができるだろうスキルとして「後方視的対話」⁵⁾がある。これは個別の指導計画の作成を支援するための要領である。例えば、特別支援教育コーディネーターが聴き手となり、個別の指導計画を作成しようとする担任との対話によって、授業場面を後方視的に語りながら、その中であつた支援方法を明示化する。これを手掛かりにして今後の個別の指導計画の内容を明示化し、記載していくというものである。現在、その要領や効果について検討を重ねているものである。

（4）連携促進の「仕組みづくり」

連携を促進する環境を整備する「仕組みづくり」とでもいうべきスキルがあつた。これには、職員会議での情報提供、学年団からの情報収集のような情報流通の仕組みや、保護者からの電話相談やケースワークの進捗状況や危機介入時の事故報告など校内でもまずは情報を共有すべき管理職や生徒指導部長などのコアメンバー間での情報流通を円滑にする慣習というべき仕組みの開発と実施である。ここには学習支援員に対する助言というように、同僚支援の仕組みづくりも含まれよう。

4. まとめ

本稿では、校内連携の逸話から、そこで発揮され

ている特別支援教育コーディネーターの連携スキルを見出した。

今後、これらを本委員会が求める連携スキルとして精査することが必要であろう。また、校内連携と対になる形式として校外連携があった。後者についての検討も並行して進めたい。おそらく、両者の相互作用もあるだろう。

最後に、筆者らによる協議において指摘されたことを付記する。特別支援教育コーディネーターがその手腕を発揮しやすい環境についてである。事例中「管理職のリーダーシップの下で、特別支援教育コーディネーターが中心となり…」という記載があるが、このことは、特別支援教育コーディネーターのミッションを校内で共有する手立てとなる。特別支援教育コーディネーターは時として孤独である。援助要請への応答が求められる反面、主体的な動きを干渉として誤解されることも可能性としてあり、特別支援教育コーディネーター自身の分間や孤立感が生ずるリスクになるのではないだろうか。同僚から、自身の存在意義に対する共通理解と承認があることで、安心して存分に手腕を振るうことができるだろう。このような環境づくりは、上記した「仕組みづくり」や同僚との協働などの連携スキルに位置付けるべきか、管理職のマネジメントのスキルとして位置付けるべきか、合意には至らなかった。一先ずは、両者の協働の成果としての環境づくりとして考えたい。

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。

注釈

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。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2008) : 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (第 1 回) 配付資料.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/s-hotou/054/shiryo/attach/1361225.htm
(2017.4.27 閲覧)
- 2) 文部科学省 (2010) : 中央教育審議会初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/_icsFiles/afiedfile/2013/09/27/1339872_1.pdf (2017.4.27 閲覧).
- 3) 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(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 (1) -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-. 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, 120-125.
- 4) 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
(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 (5) -特別支援教育エリアコーディネーターが経験した苦慮事例を通して-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, 4, 138-143.
- 5) 佐々木全・東信之・坪谷有也・田村典子・福田博美・佐藤信・清水茂幸 (2017) : 個別の指導計画の作成に資する「後方視的対話」の開発とその活用. 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, 108-113.