

通常の学級に在籍する発達障害のある児童への校内の効果的な連携に関する研究 —通級指導教室と通常の学級の連携を中心として—

発達臨床支援高度化コース

16AD105

鈴木 萌依

【指導教員】名越 斉子 宗澤 忠雄 櫻井 康博

【キーワード】特別支援教育 連携 通級指導教室 発達障害

1. 問題の所在

(1) はじめに

特別支援教育が平成 19 年に学校教育法に位置づけられてから 10 年が経つ。「『特別支援教育』は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」(文部科学省, 2007)とされている。学校教育法に位置付けられた際に指名されるようになった者が、特別支援教育コーディネーターである。平成 27 年度に行なわれた「特別支援教育体制整備状況調査」によると、特別支援教育コーディネーターは公立では 99.4%指名されているが、国公立を合わせると 87.1%の指名率である。個別の指導計画においても、作成の必要があるとされながらも、国公立全体で 8.4%の対象児童に作成されていないことがうかがえる。また、同調査による校内委員会の設置に関しては、公立では 99.4%設置されているが、特別支援教育コーディネーターと同様に国公立合わせた全体では 86.8%の設置率にとどまっている(図 1)。

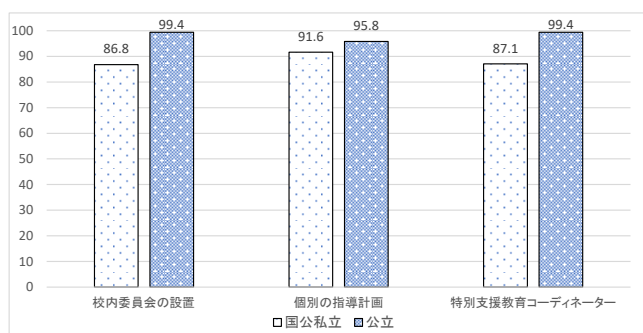


図 1 特別支援教育に関する設置・作成・指名率の比較 (%)
(文部科学省, 2015)

(2) 発達障害(自閉症スペクトラム・LD・ADHD)

特別支援教育の対象となる児童・生徒として発達障害のある児童・生徒がいる。発達障害は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であ

ってその症状が通常低年齢において発現するものとして法令に定めるもの」(発達障害支援法, 2016)と定義されている。

文部科学省が平成 24 年に行なった「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」によると、通常の学級に在籍する児童・生徒のうち 6.5%は学習面又は行動面で著しい困難を示す者がいるとされている。つまり、通常の 40 人学級において、2人又は3人の児童・生徒が学習面又は行動面において著しい困難を示していることになる。同調査によると、校内委員会において、教育的支援が必要と判断されている児童・生徒は、通常の学級に在籍する学習面又は行動面において著しい困難があるとされている 6.5%のうちの 18.4%ほどしかない(校内委員会での検討自体がなされていない場合も含む)。また、支援状況としては、校内委員会において、現在特別な教育的支援が必要と判断をされたにもかかわらず、通級による指導や個別の指導計画、教育支援計画、支援員支援対象、授業内外での個別の配慮・支援のいずれも行われていない児童・生徒は 6.0%いることが示されている。さらに教育的支援が必要と判断されていないが、学習面又は行動面において著しい困難を示している児童のうち上記のいずれの支援も行われていない児童・生徒は 38.6%いる。児童・生徒が学習面又は行動面において著しい困難を抱えていると気づいているにもかかわらず、通常の学級担任が上記のいずれの支援も行っていない背景には、教職員の多忙感や教育的配慮を無意識に行なっていることなどが考えられる。そのような状況から脱するためには、学校内においての特別支援教育体制を整備し、機能させる必要があるだろう。

(3) 特別支援教育体制

たとえ特別支援教育体制が整備されていたとしても、その体制が実質的に機能しなくては意味をなさない。「平成 27 年度特別支援教育体制整備状況調査」によると、校内委員会が設置されていたとしても、一度も開催されていない学校が 2.4%ある。4回以上開催されている学校は 44.5%あるが、残りの 55.5%は開催されていない又は3回以下の開催であることが示されている。このことから校内委員会が十分活用されている学校もあれば、活用さ

れていない学校もあることが示唆されるだろう。たとえば、2007年に行なわれた、公立学校（幼稚園、小・中・高等学校、特別支援学校）の特別支援教育コーディネーターを対象にした調査によって、「『校内委員会』の設置といったいわゆる支援体制の『形式』はできつつあるが、一方で運営方法や協議内容などの『質』的な面に関してみれば未だに大きな課題を抱えている」（赤嶺・緒方，2009）ことを明らかにしている。また、同年に小・中学校の通常の学級担任および特別支援教育コーディネーターを対象に行なった調査によると、「校内委員会は学校の一組織・委員会として活動はしているものの、十分に機能を果たしていない学校もある」（下無敷・池本，2008）ことが指摘されている。これらの調査結果より、教員は校内の特別支援教育体制が機能していないと感じている者も少なからずいることが示唆されるだろう。

特別支援教育コーディネーターに指名された教員への調査からも校内の特別支援教育体制が機能していないと感じていることがうかがえる。宮木・柴田・木舩（2010）は、特別支援教育コーディネーターの悩みとして「教職員の意識の低さ」、「特別支援教育コーディネーターの多忙さ」、「校内支援体制の構築の難しさ」、「人員不足」、「研究の不足と成果の低さ」、「特別支援教育コーディネーターの力不足」があることを明らかにしている。2015年に宮木が行なった追調査においても、教職員の意識の低さは向上されてきたが、他の5項目においては大きな変化がないことが述べられている。筆者は、宮木の特別支援教育コーディネーターの悩みとして挙げられている6つの悩みは、それぞれ結びついていて、1つの課題を解決していくことが、他の項目を解決していくことを促進していくと考えている。特に、校内支援体制の構築こそ実際の学校現場の中で教職員が行なうことができるものだと考える。校内の支援体制が構築されることで、相談する人と内容を整理でき、特別支援教育コーディネーターや他の教職員の多忙さ、教職員の低い意識の打開の鍵となると考えた。

校内の特別支援体制の構築を図る前に、校内での特別支援教育にかかわるリソースを整理しておく必要がある。学校には多くのリソースが存在する。たとえば、校長・教頭・副校長などの管理職や校内委員会、特別支援教育コーディネーター、通常の学級担任、特別支援学級担任、通級指導教室の担当教員、学年主任等の教職員、養護教諭、スクールカウンセラー等、学校という組織は多くの人や場所から構成されている。その多くのリソースを理解し、適切に活用していけるような連携にしていけることが、校内の支援体制を構築するにあたり必要だと考える。

（4）通級指導教室

そこで、筆者が目としたリソースは通級指導教室の担当教員である。

通級による指導は小・中学校の通常の学級に在籍する

児童・生徒の中で、障害のある児童・生徒について、障害にかかわる特別の指導を特別な場で行う教育のしくみである（松村，2014）。1993年に通級による指導の制度化が行なわれたことにより、通常の学級に在籍する障害のある児童・生徒への障害にかかわる指導の教育課程上の位置づけが明確に定まった。そして通級による指導の教育の場が整備されることとなった。

通級指導教室の現状としては、文部科学省の「文部科学統計要覧」（平成27、28年度）よりこの制度が始まって以降、小・中学校・中等教育学校前期課程の在籍者数が前年度と比較すると95,793名の減少がみられた。児童・生徒数が減少しているにもかかわらず、通級による指導を受ける児童・生徒の数は前年度と比べると6,520名の増加がみられた。過去3年で、通級指導教室の利用者数は15.9%増加がみられている。また、通級指導教室の設置校もそれに伴い、前年度と比較すると219校増加し、過去3年間で約11.3%増加している（文部科学省，2015）。さらに、通級による指導における児童・生徒の障害が言語障害、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、肢体不自由、病弱、自閉症とそれぞれの重複等、多様化している状況が報告されてきた。

上記のように通級指導教室の利用数の増加、障害の多様化により、通級による指導を担当する教員の専門性については、これまでも担当者の人事配置の問題や研修の必要性が問題として取り上げられている。国立特別支援教育総合研究所により平成18年度に行われた「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究—情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症・情緒障害・LD・ADHD通級指導教室の実態調査から—」では、通級による指導を担当している経験年数が3年以内の担当者が、全体（国公立小中学校）の約65%を占めていた。また、個別の指導計画も約80%の学校は全員に作成されていたが、まったくされていない学校も全体の約3%存在した。小学校の通級が期待される役割については、「子どもの自信や意欲の回復と情緒的な安定に関すること」、「学級担任や学校への具体的な支援」、「地域の身近な相談機関、センター的機能」、「特別支援教育の推進の中心としての情報発信や啓発」の4点にまとめられた。一方、小学校の通級指導教室の担当教員が挙げている課題として「担当教員の専門性に関する課題」、「対象児童の多様化・増加への対応に関する課題」、「学校関係者も含めた理解や啓発に関する課題」の大きく3点にまとめられていた。上記の3点の課題では、様々な役割を果たすことが期待されている通級指導教室の担当教員が、各地方自治体において養成制度がほとんどないことや研修体制の不十分さ、研修時間の確保も難しい状況があることから改善が困難なことが示されていた。さらに、通級指導教室を担当1人制で行なっていたところでは相談する人がいない状況であるとされていた。

国立特別支援教育総合研究所が平成 22 年度に行なった「発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究」によると、通級指導教室の担当教員数は 1 人制で行なっている学校は 73.8% である。平成 19 年に行われた同調査では、通級指導教室の担当教員を 1 人制で行なっている学校は 59.7% であった状況と比較すると増加していることがうかがえる。そのことは、通級による指導のニーズが高まり、設置校が増えたためと考えられる。そのため、通級指導教室の担当教員が挙げていた課題である、通級指導教室を担当 1 人制で行なうことによる相談相手がいないという状況がより増えている可能性が推測される。同調査より、通級指導教室の担当教員において教職経験数が 10 年以上の教員は 77.5% を占めている。また、通級指導教室の担当教員全体のうち 39.3% が、通級指導教室の担当 1 年目であることが示されている。担当 1 人制で行なっている学校が 73.8% あることから、通級指導教室の担当教員になって 1 年目の教員も担当 1 人制で行なっている学校も存在することがわかる。通級指導教室を 1 人制で行なっている者でも、通級指導教室担当になって 1 年目の者であっても、活用し得る指導の充実につながる校内での連携を構築していく必要があるだろう。さらに、通級による指導を受けている児童の在籍学級との連携については、情報交換の方法として、授業参観や指導報告書の作成、連絡ノートを活用することなどを主として行なっていることが示されている。また、自校通級か他校通級かにより、どの連携方法を主として用いるかは異なってくる。どの連携方法が的確に、児童・生徒の実態をとらえ、共通の理解を図ることができているかを明確にしていく必要があるだろう。

(5) 通級指導教室の連携

連続性のある多様な学びの場であることから、通級による指導は連携による教育であるといわれている(松村, 2010)。そのことは、次の 3 つの観点から説明されている。第 1 に、通級による指導の成果が、児童・生徒の在籍学級や家庭・地域での学習や生活の充実に寄与することが求められている点である。第 2 に、通級による指導における指導の課題は、在籍学級や家庭での児童・生徒の状況やニーズに応じたものであることが不可欠な点である。第 3 に「通級による指導」は、児童・生徒のライフステージを超えて、指導や支援に繋ぐ必要がある点である。上記の点からそれぞれが通級による指導の場を中心としたものでなく、児童・生徒の他の場を中心としていて、通級による指導は多くの人との連携を重要視することがわかるだろう。

現在、国や自治体の行政からも通級指導教室による指導が重視されていることは初等中等教育局財務課が出している「教職員定数に関する平成 29 年度概算要求について」を通して理解できる。現在は通級による指導では教職員の定数が定められていないが、通級による指導教

員の定数化が提案されている。また、平成 28 年度に出されている「高等学校における『通級による指導』について」より高等学校での通級による指導の制度化が行なわれ、平成 30 年には高等学校での通級による指導の運用が開始される。このことから通級による指導が重要視されていることはうかがえる。小・中学校での通級指導教室の担当教員が定数化されることにより、通級による指導の待機児童・生徒や教員の負担、多忙感の軽減につながるだろう。これらの軽減によって、通常の学級との連携や校内での特別支援教育の連携につながり、通級による指導の充実に向かうことが期待される。このことから筆者は、通級指導教室で行われている連携を調査することが、通級指導教室と通常の学級における指導を充実させていく上で必要であると考え。さらには、通級指導教室と通常の学級との効果的な連携の在り方を研究することが、活用される校内の支援体制を構築していく上で必要なことと考えた。

2. 目的

通級による指導を受けている児童 1 名への実際の指導や、その児童に関わる教員間の連携の調査を通じて、通常の学級における指導の充実のための、通級指導教室の担当教員と通常の学級との効果的な連携の在り方について考察することを目的とした。

3. 方法

(1) 対象児

A 市の通常の学級に在籍し、なおかつ通級指導教室での指導を受けている発達障害を有する児童とした。対象児は自閉症スペクトラムと診断を受けていて、こだわりが強く、こだわり通りにいかないとその場から逃げたり指示が通らなくなったりすることがある小学 6 年の男児であった。

(2) 対象教員

1) 通常の学級担任

対象児童を担当している通常の学級担任を対象とした。通常の学級担任は、対象児の担任経験が連続して 2 年目である小学校教諭 5 年目の教員であった。

2) 通級指導教室の担当教員

同小学校で対象児童の通級指導教室の担当をしている教員を対象とした。また通級指導教室の担当教員は特別支援教育コーディネーターも兼任しているとともに対象児童の通級指導教室の担当教員としては 3 年目であった。また、通級指導教室の担当経験は 8 年目であった。

(3) 場所

観察：A 市立小学校の通級指導教室、同小学校の対象児の通常の学級の教室で行なった。

聞き取り：A 市立小学校内で行なった。

(4) 期間

平成 2X 年 4 月から 12 月の期間で行なった。また、連

携に関しての調査としてA市立小学校での特別支援教育にかかわる校内研修も含め行なうこととした。

(5) 手続き

1) 観察

①通常の学級

金曜1時間目の算数の時間(45分)を観察した。観察回数は計10回であった。7月までは複数の教科の授業を観察していたが、9月以降は算数に限定し、算数の時間を分析に用いた。観察は、時間見本法を用いて行なった。40秒で観察、20秒で記録をし、これを1観察単位とした。1校時の間に、45の観察単位が存在する。

ア 対象児童の行動選定

予備観察を行ない、対象児童の対象の行動を選定した。対象の行動は、適切な行動4つと特に対象児童が頻発して行なっていた不適切と思われる行動の4つであり、適切な行動としては、「聞く」と「書く」、「向く」、「課題」の4つを設けた。特に対象児童が行なう不適切な行動としては、「離席」、「話」、「手」、「放心」の4つを設けた。また、それ以外の行動を「その他」と位置付けた。表1に各々の定義を示す。

表1 対象児童の行動の定義

適切な行動	
聞く	話している相手の方を向き話を聞いている
書く	教員の指示にあったときにノートやプリントを書き込む
向く	教員の指さした方向や指示にあった方向を向く
課題	その他「書く」「聞く」「向く」以外の教員の指示に従った行動をする
不適切な行動	
離席	教員の指示以外に立ち歩く
話	教員の指示以外の独り言やクラスメイトとの会話をする
手	手で消しゴム等をいじったり手等の身体をいじったりしている
放心	指示されたまたは教員以外の一定の方向を5秒以上見ている
その他	
その他	適切な行動にも不適切な行動にも含まれない行動をする

イ 通常の学級担任の個別の支援選定

本研究では、通級指導教室の担当教員との連携が、通常の学級の授業における通常の学級担任の支援にどのように生きてくるのかを検討していくため、通常の学級担任の支援を個別の指導・支援に限定して観察を行なった。その際、通常の学級担任が対象児童に向けた個別の指導・支援として、「視線」と「言語」、「ほめ」、「視覚」、「調整」そして「報告」の6つを設定した。表2に各々の定義を示す。

②通級指導教室

通級指導教室での指導と対象児童の参加の様子の観察を行なった。ただし、対象児童の様子に合わせて、筆者が観察しても問題がないと通級指導教室の担当教員が判断した場合のみを観察時間とした。授業を観察していない部分に関しては、通級指導教室の担当教員より成果物や対象児童の様子について聞き取り、それをもとに補足した。

表2 学級担任から対象児童への支援の定義

通常の学級担任の個別の支援	
視線	対象児童の方を見る
言語	対象児童に限定し言葉をかける
ほめ	言葉掛けの際に「できているね」等のプラスの言葉かかる
視覚	教科書や指などを用いて支援・指導を行う
調整	ノートをとったり、活動に参加したりすることへの対象児童への課題の量または質を調整する
報告	授業前や授業中の離席前や後等に行う報告を促す

2) 聞き取り調査

①通常の学級担任

予備観察を行ない始めた5月上旬に通常の学級での対象児童の実態について聞き取りを行なった。7月中旬、12月上旬には通常の学級の中での対象児童の変化や指導について、また、通級指導教室の担当教員との連携について聞き取りを行なった。

通常の学級担任は昨年度も対象児童の通常の学級担任を担っているため、昨年度の指導や対象児童の変化も聞き取りを行なった。

②通級指導教室の担当教員

予備観察を行ない始めた5月上旬に通級指導教室での対象児童の実態について聞き取りを行なった。通級指導教室の担当教員が普段から行なっている対象児童の精神状態に関する連携については適宜聞き取りを行なった。7月中旬、12月下旬には、通級指導教室での対象児童の変化と通常の学級での対象児童の変化を関連付けながら連携について聞き取りを行なった。

また、通級指導教室の担当教員は一昨年度から対象児童の指導に当たっているため、昨年度の連携についても聞き取りを進めた。

3) 校内研修

夏季休業中には、特別支援教育に関する校内研修に参加しながら、そこで行なわれる通級指導教室の担当教員と通常の学級担任との連携について検討した。

4. 結果

(1) 対象児の授業観察

本研究の観察期間において、対象児童の適切な行動のうち、「聞く」は6回、「書く」は32回、「向く」は10回、「課題」は90回観察された。また、不適切な行動のうち、「離席」は3回、「話」は62回、「手」は158回、「放心」は142回観察された。通常の学級担任の指導・支援の「視線」は51回、「言語」は10回、「ほめ」は0回、「視覚」は8回、「調整」は0回、「報告」は0回観察された。他の授業の観察の際には見られたため設定した「ほめ」、「調整」、「報告」に関しては、今回の観察中には見られなかった。

また、通常の学級担任の支援のうち、「視線」は37回、「視線と視覚」が3回、「視線と言語」が5回、「視線と視覚と言語」が5回観察された。

通常の学級での支援の有効性を検討するため、まず、通常の学級の担任が行なう個別の支援によって、対象児童の適切な行動と不適切な行動のそれぞれにどのような変化が生じたかを以下の4つに分類した。

- a: 通常の学級担任の支援後の1観察単位に各適切な行動が生じた場合 (図2-a)
- b: 通常の学級担任の支援後の1観察単位に各適切な行動が持続した場合 (図2-b)
- c: 通常の学級担任の支援後の1観察単位に各不適切な行動が消去した場合 (図2-c)
- d: 通常の学級担任の支援後の1観察単位に各不適切な行動がない状態 (その他) が持続した場合 (図2-d)

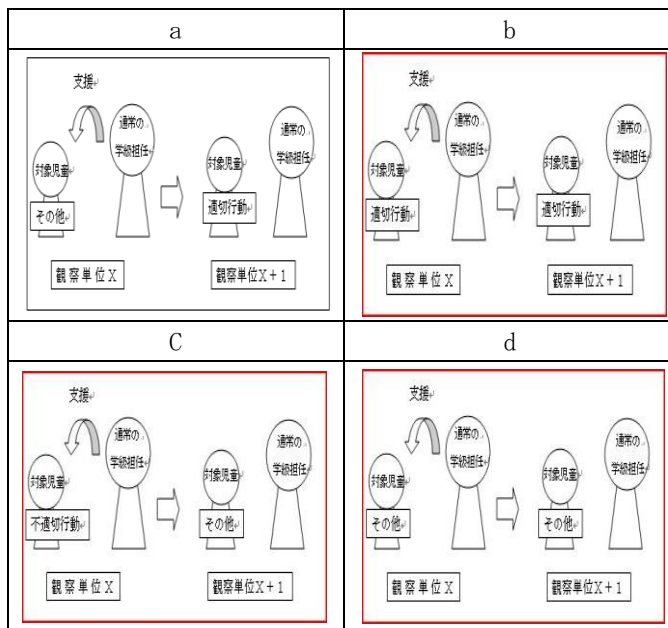


図2 観察結果の分類

次に、通常の学級担任が行なっている支援ごとにa~dそれぞれに対応している場合の数を数えた。それを通常の学級担任が行なっている各支援の総数で除し、割合を算出した。今回の観察では、通常の学級担任が行なう支援による適切な行動の生起 (a) ・持続 (b) のデータ数が少なかったため、不適切な行動の消去 (c) ・不適切な行動がない状態 (その他) が続いた (d) 場合を中心に分析を行なった。

その結果、対象児童の離席のない状態 (その他) が持続した (d) 通常の学級担任による支援は、全49回であった。その内訳としては視線が36回 (73.5%)、視線と視覚が3回 (6.1%)、視線と言語が5回 (10.2%)、視線と視覚と言語が5回 (10.2%) であった (図3)。

対象児童の話がない状態 (その他) が持続した (d) 通常の学級担任の支援は、全体で28回みられた。その内訳は、視線が21回 (75.0%)、視線と視覚が1回 (3.6%)、視線と言語が3回 (10.7%)、視線と視覚と言語が3回 (10.7%) であった (図4)。

対象児童の話を消去した (c) 通常の学級担任の支援は

視線のみが6回 (85.7%)、視線と視覚が1回 (14.3%) であった (図5)。

対象児童の手を消去した (c) 通常の学級担任の支援は視線のみが5回 (71.4%)、視線と視覚が2回 (28.6%) であった (図6)。

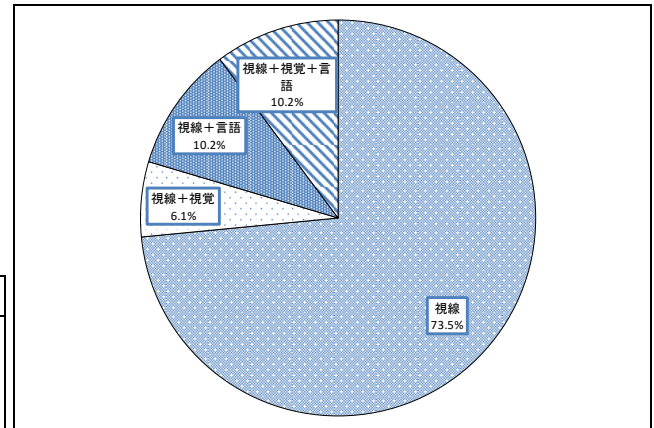


図3 d: 通常の学級担任の支援による対象児童の離席がない状態が持続した内訳 (%)

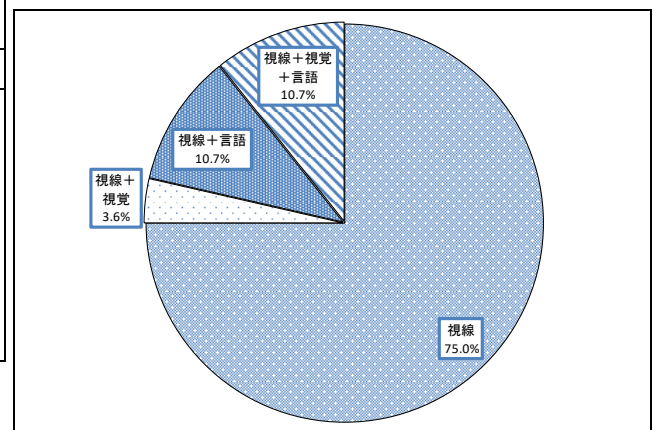


図4 d: 通常の学級担任の支援による対象児童の話がない状態が持続した内訳 (%)

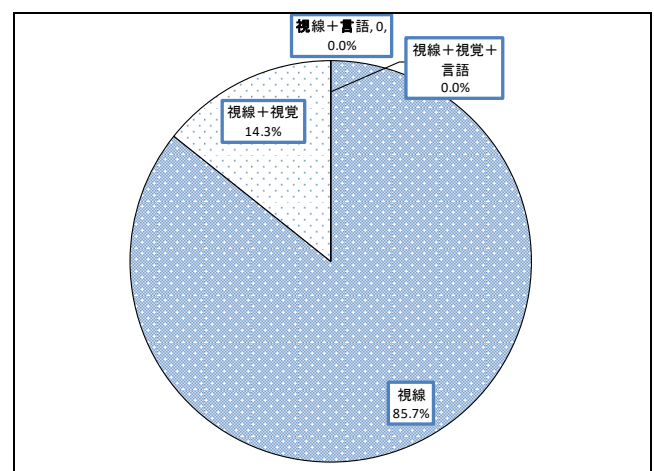


図5 c: 通常の学級担任の支援による対象児童の話が消去した内訳の内訳 (%)

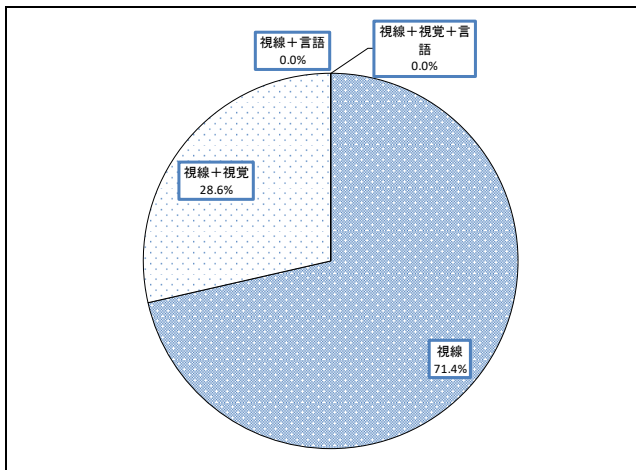


図6 c: 通常の学級担任の支援による対象児童の手が消去した内訳の内訳 (%)

(2) 教員への聞き取り

1) 通常の学級担任

通常の学級担任に対象児童への支援の行ない方や個別の指導計画の立案、通級指導教室の担当教員との連携内容について聞き取りを行なった。また、通常の学級の担任は昨年度も対象児童の通常の学級での担任も務めているため、昨年度の指導や変化も聞き取りを行なった。

①対象児童の変化

昨年度から今年度で大きく変わったことは対象児童が苦手なことでも取り組めることが多くなったことであった。また、今年度はパニックになり教室を抜け出したり、離席や私語で授業の妨害をしたりすることが減った。今年度の目的であった敬語の使い分けや書くこともできる場面が少しずつ増えてきた。

②通常の学級担任の変化

指導の仕方が変化した。昨年度担任した初めのときは他の児童と同じようにできていないとき、叱り口調で少し大きめの声で指導をしていたため、そうした口調や声を嫌がる対象児童が離席し、教室から出てしまうことがあった。通級指導教室の担当教員との話の中で、落ち着いて話した方がよいと助言を受けてから、落ち着いて話すようになった。その結果、指示が通ることが増えたり、対象児童との関係がよくなったりした。

③通級指導教室の担当教員との連携について

通級指導教室の担当教員は話しやすい環境を整えてくれている。通級指導教室の担当教員は、対象児童との関係が通常の学級の担任自身よりも長く、対象児童のことをよく理解していたため、相談がしやすかった。わからないことや疑問に思ったこと等は、通級指導教室の担当教員に聞くようにしていた。対象児童が教室を抜け出してしまったときは、他の通級利用児童の指導時間がない場合に限り、通級指導教室の担当教員に対象児童の対応をお願いできた。

通級指導教室での振り返りのノートをみるだけでなく、通級指導教室の担当教員から話を聞くことができた

ため、通級指導教室で取り組んでいることを理解できた。通常の学級の中でも対象児童への指導の目的に応じて、できたことを通級指導教室の担当教員に報告したり、通級指導教室で行なっている指導のうち、通常の学級の中で反映できる部分を用いて、対象児童に支援をしたりすることができた。

また、通級指導教室の担当教員は、保護者とのつながりも強く、家庭での状況や精神状態をよく把握している。それをすぐに共有することができていたため、対象児童の精神状態の変化に応じて支援が行ないやすかった。

2) 通級指導教室の担当教員

通級指導教室の担当教員からは、通級指導教室の担当教員が普段から行なっている対象児童の精神状態に関する連携について適宜聞き取りを行なった。さらに対象児童の通級指導教室での授業の様子や通常の学級での授業の観察結果を踏まえ、対象児童の通常の学級担任との連携の意図や昨年度からの対象児童の変化や成果等も関連させながら聞き取りを行なった。

①対象児童の変化

できないことはやらないことが多かったが、できることや挑戦することの幅が広がった。対象児童は自己認知がとても弱く、自分が苦手なものや自分一人ではできないことに直面するとパニックになったり、拒否したりすることが多かったが、自分の苦手なことを少しずつ挑戦できるようになったり、自分一人の力では無理だと思うものは、できないと伝えられたりするようになってきた。

②連携について

家庭と連携を取り目的に向かい進めていくところと、通常の学級の担任と連携を取り進めていくところを分けて連携していくようにしている。そのうえでお互いに行なっていることを3者で共有するため、保護者には主に電話で、通常の学級担任には直接話をし、同じ方向性をもって支援していけるように連携してきた。また、それぞれからもらった「生の情報」をできるだけ早く相手に伝えることを意識してきた。

一般に、6年生は保護者の前で素直な自分を表現するのに抵抗が出てくる時期でもあるので、保護者の通級指導教室での授業の参観を減らしたり、なくしたりする場面がある。そうした配慮をすることで自分を表現できたり、表現したことを保護者に伝えたりすることができた。

③校内支援体制に関わることについて

年度始めに、必要な児童に関しては校内全体への周知を行なう。緊急に連絡が必要な場合は、朝の打ち合わせの時に周知する。また、各行事の前後等の環境の変化が大きいと思われる時期には、行動面に注意を払う必要がある児童を中心に連絡し、他の教員の補助が必要な場合は補助ができるように体制を整えている。

また、通級指導教室の担当教員3名が週に一度事例検討会を開き、1時間程度の事例の報告や検討を行なっている。

(3) 校内の特別支援教育に関わる校内研修

筆者が参加した特別支援教育にかかわる研修会においては、前半に合理的配慮の理解に関する講義を通級指導教室の担当教員が行なった。後半には、各学年から抽出した事例を用いて事例の児童へ考えられる合理的な配慮について検討し、それぞれのグループで検討したことについての発表が行なわれた。

5. 考察

1) 観察と聞き取りからみえる支援

通常の学級担任の視線による支援は対象児童の不適切な行動の抑制につながっていると考えられる。このことは、図3や図4で対象児童が不適切な行動を行わない状態が続いていることから示唆される。しかし今回筆者が観察を行なった算数の授業以外で、かつ通常の学級担任以外の教員が指導を行なっている際に、視線が有効でない場合もみられた。そのことから対象児童の不適切な行動にとって視線は有効であるが、対象児童と教員の関係性も重要な要因であり、誰が行なっても必ずしも効果的に働くものではないということがいえるであろう。

また、図5と図6からは、通常の学級担任の視線による支援が、不適切な行動の「話」と「手」を消去することに対しても効果があると考えられる。

通常の学級担任からの聞き取りにおいて、対象児童が他児童の授業の妨げにならないようにしたい、と学級担任が述べていた。そのため、妨げとなりやすい「離席」や「話」に対する支援は多いが、一方で「手」や「放心」といった妨げになりにくい行動に対する支援は少なかったことが考えられる。

今回観察を行なった算数の授業において、通常の学級担任が対象児童に行なった支援は、まわりの児童への対応と大きくは異なっていないように見えた。今回観察した算数の授業は対象児童が取り組みやすい授業であったため、支援を多く行なう必要があまりなかったことが考えられる。

また、通常の学級担任は、対象児童の精神状態を考慮した上で対象児童への支援に当たっていると話しており、対象児童が課題に取り組むことができそうな精神状態だと判断されれば、精神状態が良くないときには取り組みを促すことがなかった課題も行なわせる場面が見受けられた。対象児童は見通しが立たないことが苦手で、行事前後になると精神状態が不安定になることが多かった。そのため、特に行事前後に、対象児童の精神状態の把握に力を入れ、対象児童の精神状態を悪化させないことを第一に考えて、対象児童の苦手なことへの要求を下げるなどの調整を図っていたと考えられる。

2) 聞き取りからみえる連携

通常の学級担任からの聞き取りより、通級指導教室の担当教員が、情報を共有しやすい関係を築くことができていることがうかがえる。このことから、通級指導教室

の担当教員と通常の学級担任との良好な関係が、適切で多くの情報共有につながるということがわかる。また、特に精神状態が変化しやすい児童に関しては、その情報をできるだけ早く伝える必要があるといえるだろう。早くに児童の精神状態を知ることができていればその精神状態にあった対応ができ、情報を知らなければその精神状態だと受容できないことを要求してしまい、拒否行動等で示されるような精神状態の悪化へつながってしまう恐れもある。迅速な情報共有の重要性は、通級指導教室の担当教員が「生の情報」といい、大切にしていたことからもうかがえた。

また、「生の情報」をもらった際、誰が対応するかを見極めることが大切である。情報を伝える相手の力量や持っている専門性に応じて、支援を実行していく上での役割を分担し、過度な負担にならないようにする必要があるだろう。そのとき気をつけたいこととしては、一部の教員がすべてを背負い込むのではなく、支援をより良くしていくために、関係者間で話し合いができるようにしておくことである。特に通常の学級担任は、一人の児童だけに重きを置き授業を展開できるわけではないだろう。通常の学級に在籍する児童・生徒のうち6.5%は学習面又は行動面で著しい困難を示す者がいるとされていることから、その他の児童に支援を必要としている児童がいてもおかしくない。さらに学級での授業は特別な支援を必要としている児童だけを対象としているわけではない。これらのことから、通常の学級担任が支援を必要としている児童に対しての支援にどれだけ重きを置いているか、重きを置いている場合でも、実際に支援を行なう余裕が十分にあるかを見極め、役割を分担していくことが必要であろう。この他、緊急性に応じた情報共有の範囲をどのように考えるかについても工夫が必要だろう。例えば、全体への周知は危険が伴うような場合に行ない、さらに係活動や委員会の担当等特に対象児童と関わるであろう人に限定し、個別に伝えていくことでその重要性や必要性がより教員に伝わりやすいのではないかと考える。

本研究で取り扱った事例については、通常の学級担任が2年続けて対象児童の担任を行なっていた。また、通級指導教室の担当教員とも、対象児童に関して連携をして2年目となる。そのため、上記のことが生かされた連携の仕方もあったかと思われる。

3) 通常の学級担任との連携による支援の効果

他の児童と同じようにできていないときの支援方法として通級指導教室の担当教員より、落ち着いて話した方がよいと助言を受けてから、落ち着いて話すようになったと通常の学級担任からあった。そのように通級指導教室の担当教員との支援に関しての連携があったことで、適切な支援が得られ、対象児童と通常の学級担任との関係がよりよくなったことが考えられる。そのため、現在は教室を抜けた後教室に帰ったときに帰ってき

た旨を通常の学級担任に伝えることができるようになったのではないかと考える。

また、普段から対象児童の精神状態について通級指導教室の担当教員と頻りに連携がとれていることで、対象児童の精神状態をより把握できたことが推測されるであろう。そのため、対象児童の精神状態が不安定なときには対象児童にとって負荷が大きいと思われるものの負荷を調整することで、対象児童の精神状態が安定する期間を延ばし、行えることの幅が広がったと考えられる。

4) 効果的な支援のための連携

通常の学級担任に児童の特性について確認できるような関係を築いていくことが必要であろう。また通常の学級担任から児童の特性について確認があった際には、障害についての理解を含め、児童に関して助言ができることで、適切な支援ができることにつながると考えられる。

また、誰がどんな支援を児童に行なうかを通級指導教室の担当教員が整理できることで、支援が円滑に進み、より効果が出るものになることが聞き取りから考えられるだろう。

本研究で対象とした、自閉症スペクトラムの診断を受け、強いこだわりを持っている児童においては、精神状態を安定させることが、優先されるべきことだと感じられた。観察を通じて、筆者も対象児童が行事の前後にできることと、行事が少ない時期にできることとでは差があると感じた。精神状態が安定する期間をできるだけ長く設けてあげられることで行えることの幅が広がるのではないかと考えられる。そのためには、迅速な情報共有を行なうことで、児童の精神状態にも応じて支援を行うことが可能になるだろう。

5) 校内支援体制構築に向けて

通級指導教室の担当教員は、支援が必要な児童についての周知を学校の教員に向けて行なっていかなければならない。管理職の理解や協力を得ることで、より支援の効果が期待できるだろう。そのため、通級指導教室とはどのようなもので、どのような役割を持っているのかを管理職に話しておくことが特別支援教育を推進していく上でも大切な役割になっていくであろう。

年度始めだけに全体への周知をするのではなく、配慮したい時に特に配慮したい児童に関して全体への周知を行うことが必要なのだろう。そして関わりが深くより伝えておくことが必要な教員相手には個別で話すことで、その重要性や相談のしやすさが異なってくるのだろう。そうした積み重ねが支援の必要な児童の早期発見につながり、よりよい支援をしていくための校内の支援体制を構築していくのであろう。

5) 今後の課題

本研究は1事例についての検討だったため、今後も様々な例を検証していく必要がある。尚かつ、不適切な行動の減少と不適切な行動のない精神状態が続いた場合のみの分析にとどまったため、今後はデータをさらに集め、

他の分類についても検証していくことが必要であろう。

また、今回対象となった通級指導教室の担当教員は、通常の学級担任歴が約30年有り、通級指導教室の担当教員としても8年と長期にわたる。様々な経験をしてきて、学校の中でもかなり力を持っていた教員だと考えることができる。通級指導教室の担当教員1年目の教員が同じことをして同じような連携が行なえるとは限らないであろう。今後はよりよい連携を進めていくために、どのような連携の形であれば、通級指導教室の担当教員1年目の教員にも、通常の学級担任歴が少ない教員にも可能になるのかを探っていく必要があるだろう。

6. 付記

本研究の実施及び成果の公表に関しては、対象児童の保護者および通級指導教室の担当教員、通常の学級担任の了承を得ております。

対象児童、および本研究の実施にご協力くださいました皆様に、心より感謝申し上げます。

7. 主な引用文献

- 赤嶺 太亮・緒方 茂樹 (2009) : 公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応—校内支援体制の構築を中心に—. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 1, 29-39
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011) : 発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携の在り方に関する研究
(<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/5221/seika10.pdf>) (2017年12月13日閲覧)
- 松村 勘由 (2010) : 「通級による指導」の現状と課題. 特別支援教育, 40, 4-7 .
- 宮木 秀雄 (2015) : 通常の学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究—調査時期による変化と校種による差異の検討—. LD研究, 24 (4) , 257-291.
- 文部科学省 (2016) : 平成27年度通級による指導実施状況調査の結果について
(www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/.../07/.../1370505_03.pdf) , (2017年11月6日閲覧)
- 笹森 洋樹 (2016) : インクルーシブ教育システムにおける通級に期待される役割. 特別支援教育研究, 60, 2-5.
- 植木 雅義 (2016) : 通級による指導の『これまで』と『これから』. 特別支援教育研究, 60, 6-9.
- 文部科学省 (2012) : 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/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) (2017年12月16日閲覧)