

特別支援教育における教員間の連携について

——瀬戸市の特別支援学級の教員に対するアンケートをもとに——

三 山 岳

1. はじめに

2019年11月8日（火）に、特別支援学級を担当する教員を主な対象として、「子どもを中心に捨てた特別支援教育の連携」というテーマで、瀬戸市デジタルリサーチパークセンターを会場に、瀬戸市教育研究会を主催とする研修を実施した。その内容を以下に掲載する。

2. 特別支援学級から通常学級に対する支援

文部科学省が2002年に行った、通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒に関する調査によって、その可能性のある児童生徒が約6.3%いるということが明らかとなり、特別支援教育が導入されるきっかけとなった。その時に調査対象だった子どもたちが全て入れ替わる10年後に文部科学省が再度行った2012年の調査でも、約6.5%という結果が得られていることから、通常学級に障がいという観点から特別な支援が必要な子どもが一定数いることが明らかになった。

このような経緯から始まった特別支援教育では、特別な教育的ニーズを持つ子どもの支援を、特別支援教育の教員免許を持つ教師だけに限定せず、すべての教員がそれぞれの子どもに応じた適切な教育を提供できるようになることが目標とされている（三山, 2017）。

しかし、特別支援学校教諭免許を持つ教員に比べて、通常の教諭免許しかない教員が持つ障がいの知識や有効な支援のあり方の知識には限界があり、発達障害の診断がある児童やその他の配慮が

必要な子どもが在籍するクラスの担任のストレスは高くなることが知られている（岡本・綱谷, 2008）。こうしたことから、特別支援学級の教員が通常学級担任教員を教育的に支援する、といった弾力的対応による教員間の連携が求められるようになってきている（大久保・渡邊, 2018）。

実際、大久保ら（2018）の全国の小学校を対象にした調査によれば、75%以上の特別支援学級の担任が通常学級の担任を支援しており、支援する理由として最も多かった回答は「自分で必要と判断」（35.5%）したからであるとされ、「当該学究からの要請」（23.6%）、「学校で決まっている」（21.7%）の割合を上回っていた。支援の内容は、対教師に対しては児童の状況把握と授業の助言が多く、対児童については授業外での個別的な指導や支援ではなく、通常学級における授業内での支援であった。また、支援をしていない教員が挙げた理由としては「余裕がない」（73.1%）が圧倒的に多く、「やり方が分からない」（12.8%）を大きく上回っていた。

大久保らの調査をまとめると、特別支援学級の担任から通常学級の担任への支援という意味での連携は現実によく行われており、問われているのは連携の中身と質である、ということが分かる。従来、特別支援学級と通常学級の連携が必要な形態として、障害者基本法に定められた「交流及び共同学習」が挙げられ、交流教育や交流教室という名称で行われてきた（山本・佐藤, 2008）が、現在求められている連携にはこの交流教育に加え、特別支援学級の教員から、支援が必要な子どもが在籍する通常学級担任への支援という形での

連携も一般的になりつつあると言えるだろう。

そこで今回の研修では、瀬戸市における交流教育の現状や、担任同士の連携に焦点を当てて、研修を行うことにした。

3. 瀬戸市の連携状況におけるアンケート

研修に先立ち、瀬戸市内の小学校・中学校の特別支援学級の教員に「Ⅰ. 通常学級の担任と連携する時にどうしてかなと思ったり、分かってもらえないなと思ったり、困ったなと思ったりしたこと」「Ⅱ. 特別支援コーディネーターと連携する時にどうしてかなと思ったり、分かってもらえないなと思ったり、困ったなと思ったりしたこと」についてアンケートを実施した。

Iについては、さらに「①支援学級の児童・生徒が交流で通常学級に出かける時」「②通常学級の担任から「困った子」について相談を受けた時」に分けて質問した。その結果、Iは中学校から7件、小学校から26件、IIは中学校から2件、小学校から11件の回答が集まった。以下、Iの①、Iの②、IIのアンケート結果をもとに、特別支援学級と通常学級の教員同士でどのような連携が可能であるかについて先行研究も踏まえ、検討する。

4. 支援学級から通常学級への交流について

Iの①の結果をまとめると、特別支援学級の教員が通常学級の担任と連携を取る際の課題として、大きく2つの傾向が読み取れた。

ひとつは【通常学級の担任に障害や特別支援の理解がない】というものである。例えば「生徒に対する教員の特性理解がない」(中学校)や、「急な時間割変更が知らされない」「教員の付き添いを認めない」「特別な配慮を認めない」(以上、小学校)などの回答が見受けられた。

ふたつめは【通常学級における特別支援の配慮が偏っている】というものである。具体的には「子どもに過剰な支援がされているか、支援がないかの両極端がある」「通常学級では支援に『協力』

してもらっている心苦しさから支援級の担任が下手(したて)になる雰囲気がある」(以上、小学校)といった回答が得られた。

つまり、特別支援に対する知識が同僚同士で共有されておらず、ばらつきがあることがうかがえる。この点に関して、瀬戸市の全教員を対象に三山(2018)が2017年に行った調査では、同僚に支援の相談を持ち掛けられない教員の特徴として、「子どもに対する要求が強い」「個別の支援に抵抗がある」といった結果が得られている(図1)。教員同士が悩みや知識を共有するためには、特別支援教育や合理的配慮の必要性、子どもに受容的な態度をとることの必要性について、全校的に共通認識を持つことが重要だと言える。また、三山の調査では、若い教員はうまく学級を運営できていないと評価されるのを恐れていることがこの背景にある場合もあり、そうした不安に配慮することも必要だと思われる。

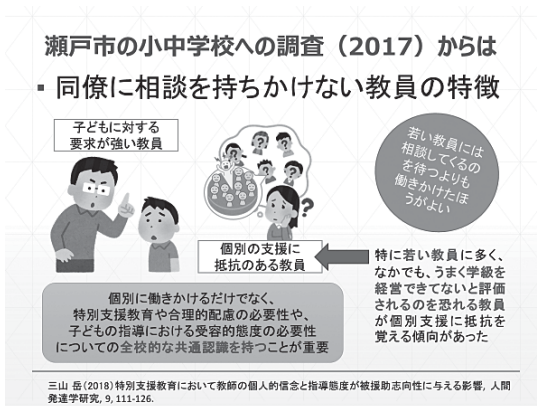


図1 同僚に相談を持ち掛けられない教員の特徴

こうした状況に対して、特別支援学級の教員が実際に行っている工夫として、「(交流教室の)事前に話を『しっかり』するようにしている」「配布予定のプリントに手を加えておく(特に単独で行かせる場合には重要)」「(以上、中学校)」「こちらからどんどん聞きに行ったり、お願いしている」「事前に授業の内容を聞き、実態を考慮して授業に参加させている。授業が終わった後にも授業の様子を聞いて、学習の補充をしている」「授業が

終わった後、交流記録カードを作成し、担任からも話を聞いて、反省点を生かせるように工夫する」（以上、小学校）、といったものがアンケートから具体的に得られ、教員同士が個別に対応している状況が明らかになった。

全校的な共通認識を高めるためには、長野県教育委員会（2017）が提案しているように、特別支援学級における子どもの様子を学級便りにして、印刷室など目の付く場所に貼ったり、市の特別支援教育担当の指導主事から全校、全職員に特別支援教育の理解を深める研修を行ってもらおうなどの工夫を行うことも有効だろう。

5. 通常学級の「困った子」の相談で悩むこと

Iの②の結果をまとめると、特別支援学級の教員が通常学級の担任から「困った子」について相談を受けた時の課題として、大きく2つの傾向が読み取れた。

ひとつは【通常学級の担任が最初から配慮を考えていない】というものである。例えば「具体的な支援をせずに、本人がやらないから、あるいはできないことを理由に切り捨てている」（中学校）や、「子どもに厳しい注意だけになっている」（小学校）などの回答が挙げられた。

ふたつめは【特別支援学級で行っている工夫がうまく伝わらない】というものである。具体的には「スモールステップはできないと決めつけられる」（中学校）「ユニバーサル・デザインやリフレーミング、指示の精選、コグトレ、ビジョントレーニングなどといったちょっとした工夫で楽になることを試してくれない」「特別支援学級の担任だからできると思われる」（以上、小学校）といった回答が見られた。

つまり、「困った子」の相談を受けても、特別支援学級の教員による助言を聞いてくれない、あるいは特別支援学級の教員だからできることとして捉えられてしまう、といった悩みであると言える。高橋（2007）は支援の必要を感じない教員は「特別なことはできないと考えている」「子どもを

見る目が粗い」「さりげない支援がすでにできている」といった要因があると指摘している。そのような教員がいる場合、障がいがある、あるいはそれが疑われる場合には、本人の求めに応じて、合理的配慮を行う必要があり、何が必要かを互いに話し合うこと自体が重要である、という障害者差別解消法の理念や社会の変化について理解を深めるといった対応が必要になるだろう（川島・飯野・西倉・星加，2016）。通常学級の教員が合理的配慮を行えるようになるためには、教員が「困った子」と感じている子どもの状況をよく観察して、問題の背景となっている要因を特別支援学級の教員と通常学級の教員と一緒に捉えていくといったプロセスを経験し、合理的配慮の姿勢を実際に学ばせることも大きな支援になるのではないだろうか。

また、特別支援教育が開始されてから10年以上が経過し、現在は通常学級の担任でも特別支援学級の教員を経験したという教員も多くなっている。三山（2018）の調査でも、特別支援学級を担当したことのある教員は全体の3分の1を超えていた。しかし、愛知県の場合、特別支援教育の免許を持つ教員は20%を超える程度しかいない。特別支援教育は身近になり、経験は増えていても、体系的にその知識を持っている教員が多いわけではない、ということをも前提に連携を図る必要がある（図2）。

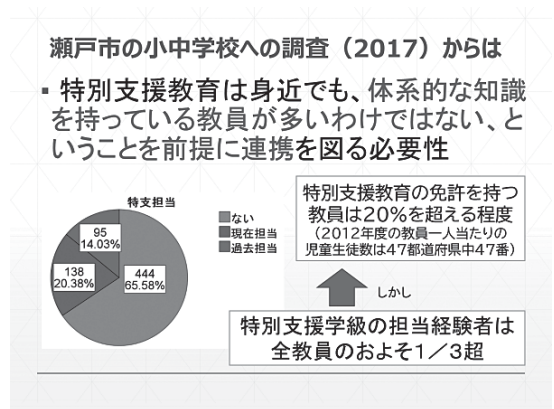


図2 瀬戸市における特別支援学級の担当経験

こうした状況に対して、特別支援学級の教員が実際に行っている工夫として、「児童・生徒の困り感が少しでも軽減するように人的配置により対処療法的に解決することを勧め、子どもの特性理解が深まったところで、実態に合った支援をしていくようにアドバイスしている」(中学校)、「実態を聞き、今まで経験した事例をもとに支援のアドバイスをする。失敗してしまった例も参考として話し、どういう支援が必要だったか通常学級の担任と一緒に考えている」「自分が特別支援コーディネーターだったこともあり、必要に応じてケース会議を開いたり、クラスの様子を見てもらったりした」(以上、小学校)といったものが見られた。先行研究のまとめと同様、対処療法といった初期段階から、教員同士と一緒に次のステップを考えていくといった段階を踏んだ連携を行っている様子が見られた。

6. 特別支援教育コーディネーターとの連携

Ⅱの結果をまとめると特別支援コーディネーターと連携をはかる上での課題として、ここでも大きく2つの傾向が読み取れた。

ひとつは【特別支援コーディネーターと協力関係が築けない】というものである。例えば「特別支援学級になかなか来てくれない」(中学校)、「問題があっても担任だけで考えたり、対応しなければならないことが多い」「自分のほうが特別支援教育歴が長いので、『よく分からない』と努力されずにお任せになる」「子どもの実態や、個別の計画を読まずに、対応が甘いと言われる」(以上、小学校)などの回答が見られた。

ふたつめは【特別支援学級に対する理解がない】というものである。例えば「相手のプライドを立てながら、伝えるべきことを伝えることが難しい」「先を見据えて活動すると頑張りすぎと言われ、生活習慣や学習姿勢が身につかないまま」「支援学級はダメなクラスという理解があるようだ」(以上、小学校)という具体的な回答が挙げられた。

特別支援教育コーディネーターが持つ役割意識

については、多忙であることやコミュニケーション不足が原因で、校内支援の体制を構築することが難しい、自身が力量不足と感じているという宮木・柴田・木船(2010)の調査結果や、特別支援教育コーディネーターが学級担任の話丁寧聞くことが、教員の特別支援教育に対する意識を肯定的に変容させる要因となることが指摘されている(宮木・木船, 2014)。

文部科学省(2004)や長野県教育委員会(2017)は、配慮が必要な子どもの支援の必要度を考えるには段階を分けて考える必要があり、子どもの理解と指導方針を決めてから校内委員会を形成すべきだとしている。しかし、特別支援教育コーディネーターが子どもの支援を考える上では、コーディネーターと担任教員と一緒に子どもの困難さを考察するプロセスが最初の段階にあり、不可欠であることを自覚していないと、有効な連携は図れないことがわかる。

こうした状況に対して、特別支援学級の教員が行っている工夫としては、「わからないことがあればすぐにコーディネーターに頼る」(中学校)、「毎日のように情報交換し、授業や保護者懇談にも入ってもらっている」(小学校)といった具合に、コーディネーターからの働きかけを待つのではなく、特別支援学級の教員から積極的にコーディネーターに働きかけるといった手立てを用いている教員の回答が目立った。特別支援学級の教員と特別支援コーディネーターが、特別支援教育を推進するために必要な力や資質、具体的な活動について話し合い、力量を互いに高めていく必要がある。その過程において、瀬戸市教育委員会(2019)が作成しているような、特別支援教育体制図にその学校なりの地域資源をコーディネーターを中心に特別支援学級や通常学級の教員とともに付け足していくといった具体的な作業をしながら、教員同士の連携からさらに外部との連携に意識を広げていくことも重要であると言えるだろう(図3)。

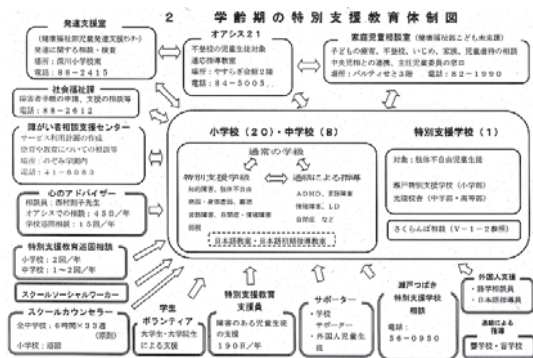


図3 瀬戸市の特別支援教育体制図
(瀬戸市教育委員会 2019 より転載)

7. おわりに

特別支援学級の教員を中心に、通常学級の教員や特別支援教育コーディネーターとの連携について、アンケートをもとに検討すると、特別支援学級の教員は通常学級の教員や特別支援教育コーディネーターと連携を実際に取りつつも、特別支援教育の意義が伝わらない、特別支援学級での工夫がうまく伝わらない、特別支援学級が孤立している、といった悩みが見られることが分かった。

しかし同時に、そうした状況に対して、特別支援学級の教員から働きかけることで、そうした悩みを解消している事例も見られ、特別支援学級の教員間でも学校を超えた連携の中で、そうした連携にあたっての知識や工夫を共有する必要性があることが明らかとなった。また、全校規模での特別支援教育の理解を教員同士で共有できるような取り組みが重要であることが示唆された。

こうした取り組みが推進されるには、特別支援学級の教員の個人的努力に頼るのではなく、自治体の特別支援教育担当の指導主事や各校の管理職、特別支援教育コーディネーターが自覚をもって、特別支援教育を推進する自覚が重要になってくる。特に若い教員の場合、通常学級であっても、特別支援学級においても、自身の評価ばかりに気を取られていると、相談しにくいという状況も明らかになっており、相談しやすい環境をこうし

た指導主事や管理職、特別支援教育コーディネーターが校内に整えておくことが不可欠となる。

今回は校内での教員間の連携について、アンケートをもとに研修を行ったが、今後は教員間の連携を前提に、外部との連携をどのように有効に広げていくのか、という点についても検討していくことで、特別支援教育における有効な連携のあり方を押さえることができると考えられる。

文献

川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (2016) 合理的配慮：対話を開く・対話が拓く、有斐閣。

宮木秀雄・木船憲幸 (2014) 特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス, 特殊教育研究, 52(1), 13-24.

宮木秀雄・柴田文雄・木船憲幸 (2010) 小・中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：校内支援体制の構築に向けて, 広島大学特別支援教育実践センター紀要, 8, 41-46.

三山 岳 (2018) 特別支援教育において教師の個人的信念と指導態度が被援助志向性に与える影響, 人間発達学研究, 9, 111-126.

文部科学省 (2002) 「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」調査結果, <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361231.htm> (2020年1月10日閲覧)

文部科学省 (2004) 小・中学校におけるLD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案), <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298152.htm> (2020年1月9日閲覧)

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, <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm> (2020年1月9日閲覧)

長野県教育委員会 (2007) 「特別支援学級はじめての一步」, 特別支援教育シリーズ第1集, 長野県教育委員会, 8-37, <<https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/tokubetsu-shien/tokubetsushien/series/tokubetsu.html>> (2020年1月10日閲覧)

長野県教育委員会 (2017) 合理的配慮実践資料集,

〈<https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/tokubetsu-shien/tokubetsushien/gouritekihairyo.html>〉(2020年1月9日閲覧)
岡本尚子・網谷綾香(2008)発達障害のある児童に関わる通常学級の担任教師のストレス, 日本教育心理学会総会発表論文集, 50, 642.
大久保賢一・渡邊健治(2018)公立小学校における特別支援学級担任教員による通常学級支援を目的とした弾力的対応の実態, *Journal of Inclusive Education*, 5, 34-52.

瀬戸市教育委員会(2019)特別支援教育の手引き, 瀬戸市教育委員会.
高橋あつ子(2007)一から始める特別支援教育「校内研修」ハンドブック, 明治図書.
山本亜紀子・佐藤慎二(2008)特別支援学級に在籍する児童・生徒の交流及び共同学習に関する調査:特別支援学級担任と通常学級担任を対象として, 植草学園短期大学紀要, 9, 63-75.