

校内支援体制が学級担任に果たす役割と効果に関する研究

—A 小学校特別支援教育の取り組みからの考察—

今村 真也*・姉崎 弘**

**A study on role and effect that the support system
in an elementary school carry out to class teachers**

Shinya IMAMURA, Hiroshi ANEZAKI

要 旨

2005年に中央教育審議会によって示された「発達障害」とされる児童生徒の通常学級在籍率は6.3%と示されたが、一方、2007年度のB市立A小学校では医師による「発達障害」の診断を受けている児童の通常学級在籍率は0.3%であった。このことは、現在特別支援教育の対象としている「発達障害」を有する児童のほとんどが、医師による診断を受けていない可能性があることを示している。こうした現在の学校現場の状況下においても、効果的・恒常的に特別支援教育を進めていくための視点を検討し、今後の特別支援教育を支える校内支援体制のあり方について考察する。

1. はじめに

学校教育法等の一部を改正する法律の施行に伴い、2007年4月より特別支援教育の取組が、各学校園において本格的に実施されている。特別支援教育では、従来の特殊教育が対象としてきた障害種に加え、新たに「LD・ADHD・高機能自閉症等（以下、発達障害）」が加えられた。発達障害を有する児童生徒は、主に通常学級に在籍しているとされており、特別支援教育は、上記の障害を有する小中学校の児童生徒及び「就学前の幼児や高等学校に在籍する生徒で何らかの障害を有する者について」を対象としている（中央教育審議会、2005）¹⁾。

では、実際の学校現場において、「一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う『特別支援教育』（中央教育審議会、2005）²⁾」の実践が直ちに始まっているのであろうか。そこには、困難な課題に直面している学校現場の姿が予想される。

医師による「発達障害」の診断を受けている児童生徒は、実際には多くはない。A小学校においては、2006年度の全児童に対して「発達障害」の診断を受けている児童の通常学級在籍率は0.3%であった。一

方、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（中央教育審議会、2005）³⁾によると、「発達障害」とされる児童生徒の通常学級在籍率は6.3%であった。つまり、A小学校においては、現在特別支援教育の対象としている「発達障害」を有する児童のほとんどが、医師による診断を受けていない状況なのである。

しかし学校現場では、生活上、学習上何らかの困難さを示している児童生徒を眼前にして、障害の診断がなされるまで対応を待つということとはできない。そこで学級担任は、児童生徒が示す困難さの状況を保護者に伝えることから保護者との相談を始めるのであるが、こうした状況を教師と保護者で共有していくことは容易なことではない。これについて金子（1992）⁴⁾は、「学校と家庭との間に子どもをとらえ方を巡って『ずれ』が生じたり、子どもの問題行動の原因が保護者の養育態度が原因であるかのように教師が指摘することで、保護者が教師に対して不信感を抱いたりすることが往々にしてみられる」としており、上村ら（2000）⁵⁾は「学校からの援助や助言が、意図する通りに保護者に受け止められない可能性がある」と指摘している。実際、学校現場では、学級担任から保護者に対して行

* 四日市市立内部小学校

** 三重大学教育学研究科

う「生活上、学習上のつまずき」についての相談に関して、保護者の理解を得られず、保護者との連携が進まない事例が生じている。また、新年度を迎えることによる環境の変化によって、それまでに構築された子どもへの支援や保護者との信頼関係の引き継ぎがうまくいかないケースも見られる。

これらの困難さを生じさせている要因は様々であるが、ケースによっては学級担任と保護者間の信頼関係が崩壊することもある。こうした状況下で、疲労感を感じている教員も少なくない。特別支援教育は「一人一人のニーズに応じた適切な指導及び支援を行う」（中央教育審議会，2005）⁶⁾ことをその理念としているが、子どもを直接指導・支援するという意味において、そうした理念を最も直接的に実践していく立場にあるのは、学級担任である。その学級担任を支援していく「校内支援体制の構築」は、特別支援教育を推進する上で非常に重要性の高い課題であるといえよう。

2. 問題と目的

特別支援教育の在り方の基本的な考え方の一つとして、「校内外の人材の活用と連携」が挙げられる。2003年に各都道府県にモデル地域を指定して行った「特別支援教育推進体制モデル事業」においては、校内委員会を中心とした実態把握及び指導の連携や、巡回相談員や専門家チームによる相談・指導・助言等をもとにした推進体制が示されており（姉崎，2007）⁷⁾、これらは特別支援教育の推進にあたって重要な役割を持つものとして位置づけられている（文部科学省，2004）⁸⁾；中央教育審議会，2005）⁹⁾。それらの実践が進む中で、既にいくつかの成果が報告されているが、その一方で、「教職員数の不足、人的配置の限界」「校務の多忙化・時間的問題」等の学校教育活動の運営に関わる深刻な課題も報告されてきている。（武井，2006）¹⁰⁾

しかしこうした課題がありながらも、学級担任はニーズを持つ子どもの支援の構築に向けて取り組みを続けていかなければならない。したがって、これらの課題を補うためには、その整備拡充を待つだけでなく、現在ある特別支援教育の推進体制を各校においてより有効的に活用する取組も必要である。その有効活用を検討するには、これらの資源を最も直接活用する立場にあり、子どもを直接指導・支援する立場にある「学級担任」の視点に立った校内支援体制の構築が必要である。そのためには、校内外の様々な人的・物的資源が果たすことのできる「役割」と、それらが与えることのできる支援の「効果」について明らかにする試みが必要と思われる。

そこで研究1ではA小学校を事例に、2005年度か

ら2007年度までの3年間、学級担任と保護者、校内コーディネーターを中心に継続して行ってきた相談事例について、学級担任が援助資源として求めた支援の内容と、それらの支援によって得られた効果についての調査を行う。それらを通して、校内支援体制が担任に果たす支援の「役割」と「効果」についての支援モデルを提示し、「巡回相談による教育実践への支援モデル」（浜谷，2006）¹¹⁾との比較検討により、校内支援体制による教育実践への支援モデルの特徴について考察する。

研究2では、2007年度のA小学校における59例の教育相談事例より、教育相談を行う際に学級担任がどの援助資源を「連携者」として求め、そこにどのような「役割」を求めているのかという点について、調査を行い分析する。また、各々の援助資源からの支援を得た結果、学級担任はどのような「効果」が得られたのかについても調査を行う。これらの調査結果より、各々の援助資源に求められた役割と果たした効果についての比較検討を行い、今後校内支援体制を構築する上で各々の援助資源が果たしうる支援機能についての考察を行う。

上述の研究1、研究2より、現在の学校現場の状況下においても効果的・恒常的に特別支援教育を進めていくにはどのような視点が必要とされているのかについて分析し、全体考察において、今後の特別支援教育を支える校内支援体制のあり方について考察する。

3. 方法

(1) 研究1

1) 調査時期 2008年7月～8月

2) 調査対象

B市立A小学校（以下、A小学校）において、学級担任、保護者、校内コーディネーターを中心として、相談児童の校内支援体制の構築に向けて取り組まれた事例（2005～2007年）

3) 調査内容

学級担任の立場から、求めた「連携者」は誰であり、その際求めた「支援内容」は何であったのか、それらの結果どのような「効果」が得られたのかについて、取り組んできた主な教育相談事例を時系列に振り返り、聞き取り調査を行った。

4) 調査方法

2008年3月にA小学校の該当児童のケース会議において、学級担任、保護者、校内コーディネーターへ調査に関する説明と依頼を行った。2005年度から2007年度における該当児童の各々の教育相談について、各年度の該当学級担任に、アンケート及び

聞き取り調査を行った。

(2) 研究 2

1) 調査時期

2008年2月27日～2008年3月25日

2) 調査対象

A小学校において、2007年度「特別支援委員会」に報告、相談のあった児童の事例。

3) 調査内容

該当児童の各々の相談に関して、学級担任が求めた「連携者」は誰であり、その際求めた「支援内容」は何であったのか、それらの結果どのような「効果」が得られたのかについてアンケートを行った。

4) 調査方法

2008年2月、A小学校の「職員会議」において、アンケートに関する説明と依頼を行い、2007年度A小学校「特別支援委員会」に相談及び報告のあった59事例について、該当児童の学級担任20名にアンケートによる調査を行った。

4. 研究 1

(1) 目的

三重県B市は、2005年度より「地域特別支援教育コーディネーター」及び「巡回相談員」を設置し、市内の小中学校への巡回相談事業を開始した。またA小学校では、同じく2005年度より「校内委員会」を中心とした校内支援体制の運営が実質的に始められた。このような校内支援体制に関して、効果的な校内支援体制の構築と、質の高い支援のあり方を論じるためには、様々な人的・物的資源を活用した校内支援体制の構造と機能を、学級担任を支援する「支援モデル」として示すことも必要であると考えられる。そこで、筆者が校内の特別支援教育コーディネーターを務めた事例をもとに、校内支援体制を活かした教育実践への支援モデルを提示する。

この事例を分析する理由としては、①対象児が学習上、生活上に困難さを抱える状況にある中で、専門機関等との相談歴がないこと、②学級担任は、対象児の状況を保護者と共有することが困難であったこと、③学級担任が、対象児の日々の指導について大きな悩みを抱え、今後の教育方針の見通しを持つことが困難であったこと（以上①・②・③については、A小学校で相談として挙げられるケースにも数多く見られることから典型的な相談事例であること）、④様々な援助資源を活用することで、学級担任が相談の効果を高く評価した成功例であり、支援の効果の分析に適している、⑤対象児の進級に伴い学級担任が交代したがそれ

までに構築された教育実践が引き継がれたため、長期にわたる支援モデルを提示できることが挙げられる。

(2) 本事例の相談経過

A小学校の特別支援委員会が、個別のケースに対応できる校内支援体制を持っていない中、C児については、就学前、1年次、2年次と専門機関等による相談歴はなかった。

2005年度のA小学校特別支援委員会では、まず学習面・行動面で「気になる子」の理解と把握を目指して取り組みを始めた。B市特別支援教育においては、2004年度より「第1次特別支援教育推進計画」が示されており、そこで整備された教育相談システムを活用しながら、C児（当時3年生）の教育相談を推進していくことになった。

(3) 結果

本事例でも、滝川（1998）¹²⁾や田中（1999）¹³⁾、浜谷（2006）¹⁴⁾が報告したように、学級担任に安心感を与え、児童に細やかな対応が行われるように支援ができた。そうした支援がどのように実現されたのかを整理するために、「小学校通常学級における巡回相談による発達障害児等の教育実践への支援モデル」（浜谷2006）¹⁵⁾において示されたものを、校内支援体制を生かした教育実践への支援として置き換えて使用し、校内外の援助資源の活用による教育実践への支援を簡略に図式化したものを、「校内支援体制が担任に果たす役割と効果の支援モデル」としてFig.1-1及びFig.1-2に示す。なお、「第1次支援」とは、学級担任が援助資源から最初に受けた支援を意味し、それに続く支援を「第2次支援」「第3次支援」「第4次支援」と呼ぶことにする。またFig.2に「巡回相談による教育実践への支援モデル」を浜谷モデルとして示す。

(4) 考察

1) Fig.1-1と浜谷モデルの比較

まず、浜谷モデルで提示された支援機能では、障害などの理解等が「第1次支援」として示され、続いて教職員の協力関係の形成等の「第2次支援」へ、そして心理的安定と教育実践意欲の「第3次支援」へと進んでいくことが示されている。本事例Fig.1-1と浜谷モデルとの違いが生じた背景の一つとしては、支援初期に至るまでの対象児の相談歴の違いが考えられる。浜谷モデルにおける対象児は「乳児期から発達に心配があり、専門機関で自閉傾向と診断され療育を受けていた」「3年生からは週に一日通級指導教室に通っている」「保護者は学習を進め、友達との関係をよくするために、個別に先生がつい

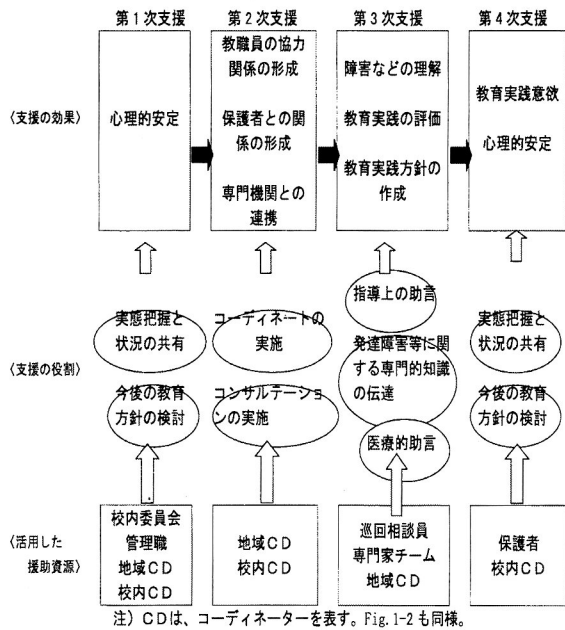


Fig. 1-1 A 小学校の校内支援体制が学級担任に果たす役割と効果の支援モデル (模索期)

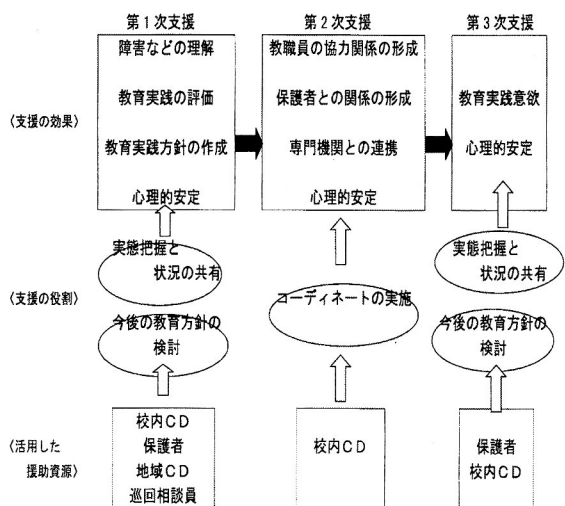


Fig. 1-2 A 小学校の校内支援体制が学級担任に果たす役割と効果の支援モデル (安定期)

て指導してほしいと希望していた」等の状況にあり、それを経て3年生の1月に相談を依頼している。つまり相談初期の段階において、学級担任・保護者・学校間で「実態把握と状況の共有」「今後の教育方針の検討」が行える状況にあったと予想される。一方、本事例においては、3年次に至るまで(就学前を含む)専門機関等による相談歴がなく、また学校全体での相談体制も整っていないかった。つまり相談初期の段階では、学級担任・保護者・学校間では「実態把握や状況の共有」「教育方針の検討」を行うことが困難な状況にあった。このため、担任は専門機関等との連携を行うとき、保護者との連携に大き

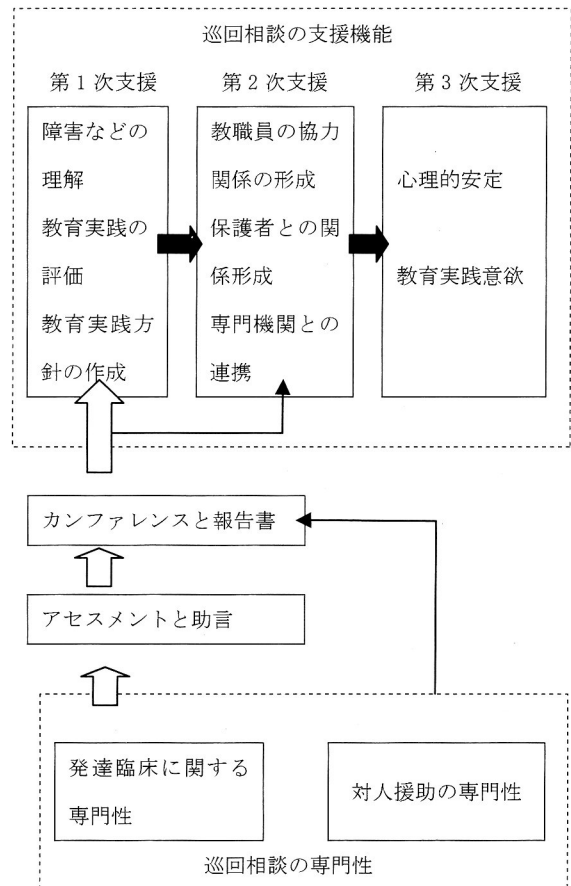


Fig. 2 巡回相談による教育実践への支援モデル (浜谷, 2006)¹⁶⁾

な心理的負担が生じていた。このことについて、学級担任は巡回相談の実施に対する保護者の同意を依頼する際に、「担任として、保護者との信頼関係がまだ構築されていない時期に、また担任(学級担任)自身が巡回相談員の方を知らない状況であったために、保護者に専門機関との相談のことを伝えるに良かった」と、また「『専門家チーム会議』についても、『専門家』という言葉に『特別なもの』を、『チーム』という言葉に、その『専門家』が何人かいるという意味合いを感じ、保護者に伝えるときに言い出しに良かった」と振り返っている。学級担任のこうした心理的な負担や「すべてに漠然とした状況」「どうすればいいのか分からない」ことによる学級担任の不安感を軽減するためにも、まずは第1次支援として「心理的安定」が必要となったのである。これを経て、「専門機関や教職員、保護者との連携」(第2次支援)を活用し、第3次支援の「理解と実践」につながった。そして、そのことが第4次支援の担任の「教育実践意欲」の向上を生み出し、「心理的安定」をさらに深めていったのである。

2) Fig.1-2 と浜谷モデルの比較

両者の支援モデルは、基本的に同様の支援機能を示しているといえる。異なるのは、浜谷の示した第3次支援における「心理的安定」の支援機能が、本事例では第1次支援から第3次支援まで引き続き機能したという点である。このことは、学級担任が4, 5年次の「2年間を通して、『心理的に安定すること』を感じてきた」と評価していることに示されている。この Fig.1-2 が、浜谷 (2006)¹⁷⁾ の支援モデルと同様の支援機能を示し、Fig.1-1 とは異なる支援機能を示した背景は、やはり対象児の相談歴の違いが挙げられる。3年次 (Fig.1-1) は対象児に関する相談歴がなかったのに対し、4, 5年次 (Fig.1-2) には3年次に校内外の援助資源との間で行われた多くの相談歴があった。そのため4年次の相談の初期段階から、定期的に保護者との「実態把握と状況の共有」が図られ、保護者と共に「教育方針の検討」を行うことができた。その結果、保護者と共にC児の学習や生活上の困難さに対する理解や教育実践の評価、方針について検討することができた。そのことが、教職員や専門機関等、保護者とのさらなる円滑な連携の効果 (第2次支援) を生み、それによって学級担任の教育実践意欲が高まるという第3次支援へとつながっていったと考えられる。

3) Fig.1-1 と Fig.1-2 の共通点

また、Fig.1-1 と Fig.1-2 に共通する結果の一つとして重要なのは、いずれのモデルにおいても学級担任が求めた連携者に保護者を挙げた点である。Fig.1-1 では、地域コーディネーターが初めて同席せずに行われた保護者との教育相談において、学級担任は保護者を連携者として評価した。また Fig.1-2 においては、2度目の保護者との教育相談で評価し、4, 5年次の2年間にわたり学級担任は保護者を連携者として評価している。

保護者との連携については、子どもの問題が多様化し、学校現場では発達障害、不登校、いじめ等のさまざまな問題への対応が求められているが、こうした問題に対し「学校内で教師が指導や援助を展開するだけでは限界があるという視点から、保護者や関係機関との連携に基づくチーム援助が注目されてきている」(上村・石隈, 2007)¹⁸⁾ として、その重要性が指摘されている。本事例における3年次及び4, 5年次の学級担任が、いずれも保護者を「連携者」と評価したことは、本事例が上村・石隈 (2007)¹⁸⁾ が指摘する「保護者面談で教師と保護者が共通理解を図るプロセスは、保護者の理解や方針を取り入れながら教師が自分自身の理解や方針を修正するプロセスであり、保護者との連携構築にはこのような教

師の変容が鍵になる」という「連携構築プロセス」に必要な要素を持つものであった可能性がある。今回示した「支援モデル」は、校内支援体制が学級担任に対して果たす役割と効果についての検討であり、学級担任と保護者との連携についてどのような役割と効果を持つのかについての詳細な調査は行っておらず、今後の検討課題としたい。

5. 研究2

(1) 目的

研究1で、A小学校の校内支援体制が学級担任に果たす役割と効果についてその特徴を示し、教育実践への支援モデルを提示した。この支援モデルは一事例から抽出したものであるため、その支援がどの程度一般的であるかという点については疑問の余地があるが、少なくとも一定の条件があれば、かなり支援効果が大きいことを示したものと考える。

しかし、実際の校内支援体制を構築するには様々な要件があり、どの事例においても研究1の事例のように、校内外の援助資源が場面に応じて活用され、またコーディネーター及びコンサルタントされた上で、校内支援体制の支援機能が発揮され、支援の効果が得られるとは限らないのである。

そこで、2007年度A小学校における複数の事例に関する援助資源の評価から、校内外の各々の援助資源が持つ支援機能と支援効果について分析する。それをもとに、各々の援助資源が期待される支援内容と支援の効果の重なりや相違から、実効的な校内支援体制の構築に有効な視点や校内支援体制が運営される上での課題を考察する。

(2) 結果

1) 求めた連携者について

「問1. 求めた連携者 (相談者) はだれでしたか?」について、学級担任が求めた連携者別に事例数の結果を集計したものを Fig.3 に示した。

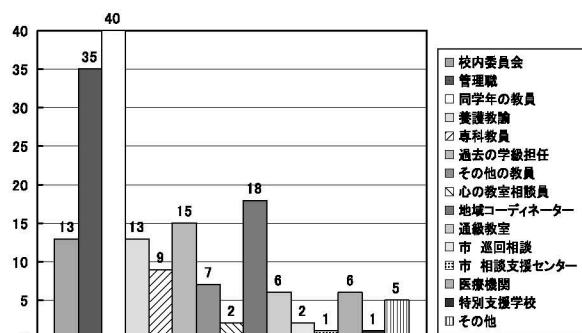


Fig.3 学級担任が求めた連携者

2) 支援内容と援助資源について

次に、「問 2. 連携者（相談者）に求めた支援（相談）内容は何ですか？」について、学級担任が求めた「支援内容」と援助資源の関係より、A から F の 6 つの群に分類（Table 1）した。

Table 1 学級担任が求めた「支援内容」と援助資源群について

群	求められた支援内容	期待された援助資源
A	「相談児童の実態把握と状況の共有」	校内委員会、管理職、同学年の教員、養護教諭、その他の校内職員、専門機関、地域コーディネーター
B	「校内の協力体制の構築」「今後の教育方針の検討」	校内委員会、管理職
C	「発達障害等に関する専門的知識の伝達」	専門機関、地域コーディネーター
D	「指導上の助言」	校内委員会、管理職、同学年の教員、専門機関、地域コーディネーター
E	「保護者との相談、助言」	管理職、専門機関、地域コーディネーター
F	相談児童への直接的対応（授業、休み時間等の指導、かかわり等）	養護教諭、同学年の教員

3) 得られた効果について

次に、「問 3. 連携者（相談者）からの支援によって、得られた効果は何ですか？」について、支援を得た結果として学級担任が得られた効果と援助資源の関係を Table 2 に示した。各援助資源の事例数の過半数を超えて得られた支援の効果については、その項目をグレー色で示した。尚、「地域コーディネーター」（地域 CD）及び「その他の専門職」は、「専門機関」の内訳として、各々の結果を示した。また、「その他の校内職員」は、「専科教員・過去の学級担

Table 2 得られた支援効果と援助資源の関係

	校内委員会	管理職	同学年の教員	養護教諭	その他の校内職員	専門機関	地域 CD	その他の専門機関
第 1 次支援	56%	45%	38%	30%	38%	62%	69%	53%
第 2 次支援	38%	37%	23%	28%	25%	37%	37%	38%
第 3 次支援	58%	56%	61%	56%	34%	45%	56%	33%

任・その他の教員・心の相談員」を、「その他の専門職」は、「通級指導教室・市巡回相談・市相談支援センター・医療機関・特別支援学校」をそれぞれ示す。

(3) 考察

全 59 事例に関するアンケートから得られた結果（Fig.3、Table 1 及び Table 2）をもとに、各々の援助資源が持つ「支援の役割と効果」について考察する。

①「校内委員会」

「校内委員会」は、担任にとって日常的な連携者（相談者）として機能しているものではないが、「校内の協力体制の構築」と「今後の指導方針の検討」について、他の援助資源に比べてその支援機能が大きく期待されている。A 小学校「校内委員会」は、学級担任、管理職、校内コーディネーター、学年の特別支援委員を基本的な構成員としているが、必要に応じて「地域コーディネーター」や「養護教諭」等の他の援助資源も複合的に参加している。そのため「指導上の助言」や「相談児童の実態把握と状況の共有」をはじめとして、他の援助資源と比べて支援機能への期待が全体的に高水準のものが多かった。また「地域コーディネーター」や「専門機関等の助言」等の援助を得ることで、「校内委員会」としての「障害などの理解」等の支援効果が高められている。このことは、校内委員会がコンサルテーション（異なる専門家同士が集まり協同でクライアントの援助にあたる）力を発揮した時、学級担任を援助する資源としての支援機能全体がさらに高められる可能性を示しているといえる。

②「管理職」

36 事例（61%）で、学級担任は「管理職」を連携者（相談者）として求めていた。これは「同学年の教員」に次いでおり、学級担任にとって「管理職」は最も身近な連携者（相談者）の一人であることが示された。また、他の援助資源に比べて「指導上の助言」と「保護者との相談、助言」についての期待値が高く、「得られた効果」についても「それまでの指導を振り返り、評価すること」に関して高い評価を得ている。これらのことより「管理職」は、学級担任が指導上及び教育相談上何らかの困難な状況にあるときに、最も身近な連携者（相談者）の一人であり、他の援助資源に比べて「指導上の助言」と「保護者との相談、助言」の支援機能に特に高い期待と効果がみられる援助資源であるといえる。

③「同学年の教員」

40 事例（68%）で、学級担任は連携者（相談者）として「同学年の教員」を求めており、すべての援

助資源の中で最も高い値を示した。「同学年の教員」は、学級担任にとって日々の教育活動に関する指導や計画等を共に検討する立場にある教員であり、学級担任にとってはまさに日々の連携者（相談者）である。そうした日々最も身近な立場にある「同学年の教員」は、学習上及び生活上何らかの困難さを示す子どもの指導について、学級担任が最も多く連携、相談する機会のある援助資源であるといえる。そうした関係のなかで、最も求められた支援内容が「相談児童の実態把握と状況の共有」であり、その結果「学級担任が心理的に安定すること」に関する項目で40事例中32事例（80％）の支援効果を得ている。

これらのことから、学級担任は日々の教育活動に共に取り組む「同学年の教員」を最も身近な連携者（相談者）とし、「相談児童の実態把握と状況の共有」をその支援内容に求めることで、日々の「心理的な安定」を得る様子が推測される。この役割と効果は、校内支援体制の日常的、恒常的機能を検討する上で重要な要素であると思われる。

④「養護教諭」

「養護教諭」に連携（相談）を求めた事例（13事例）は、すべての事例が「相談児童の実態把握と状況の共有」を支援内容として求めていた。また、「得られた効果」についても12事例が「学級担任が心理的に安定すること」を評価している。これは、「同学年の教員」で示された役割と効果との重なりを示している。同様に「相談児童の直接的対応（授業、休み時間等の指導、かかわり等）」においても、「養護教諭」に次いで「同学年の教員」の期待値は高い値を示しており、ここにも「養護教諭」と「同学年の教員」の両者の役割の重なりが伺われる。

一方で、「校内の協力体制の構築」の支援内容については、「養護教諭」は「同学年の教員」に比べて期待値が高い。その要因の一つとして考えられるのは、学校全体における「養護教諭」と「同学年の教員」の立場の違いである。「同学年の教員」は担任にとって「同じ学年の教員」であって、その連携や相談は通常「学年」という組織単位で行われるものである。ここでの相談が、直ちに学校全体での連携や相談になるものではない。一方、「養護教諭」は学校全体の児童生徒と直接関わる立場にあるため、必然的に学校全体に関わる立場となる。ここでの相談や連携は、通常学校全体の組織単位の中で行われているものとする。こうした立場の違いを要因として、「養護教諭」と「同学年の教員」間には、「校内の協力体制の構築」に関する期待値の差が生じているのではないかと推察される。

そうした仮説をもとにすると、「養護教諭」は、

「同学年の教員」と同質の「身近な連携者（相談者）」としての役割と効果を持ちながら、「養護教諭」として学校全体に関わる立場を活用することで、学級担任との連携、相談を「校内の協力体制の構築」につないでいくことができる可能性を持つ援助資源であるといえる。

⑤「その他の校内職員」

「専科教員」について、Table 1の「求めた支援内容」では、「相談児童の実態把握と状況の共有」に次いで「相談児童への直接的対応（授業、休み時間等の指導、かかわり等）」が多く、またTable 2の「得られた効果」では、「相談児童の授業指導や休み時間・放課後の指導」「学校の職員との協力連携」が多くなっている。相談児童に関して、学級担任と「専科教員」との間で直接関与している要素としては、「専科教員」が週ごとに数時間担当している教科指導の場面が挙げられる。つまり、前述した「専科教員」に対する「求めた支援内容」と「得られた効果」の内容は、「専科教員」自身が相談児童に「直接かつ定期的に授業に関わること」で行われている支援である可能性が高い。「専科教員」は、この「直接かつ、定期的に授業に関わる」という立場を活用して、相談児童に対して継続的な支援を行うことが期待され、効果を果たすことのできる援助資源であるといえる。

次に「過去の学級担任」であるが、「学級担任が求めた連携者」（Fig.3）は15事例（25％）であるが、これに1年生の事例にある「保育園」と「外国語の教員」、転入児童の事例である「特別支援学校」という連携者を、実質的な相談児童の「過去の担任」として検討に加えると、19事例（32％）となる。これは、「校内の援助資源」においては「同学年の教員」「管理職」に次ぐ連携者の事例数である。「求めた支援内容」（Table 1）をみると、「相談児童の実態把握と状況の共有」に次いで、「指導上の助言」が、また「得られた効果」（Table 2）では「学級担任が心理的に安定すること」「相談児童の授業指導や休み時間・放課後の指導」が多くなっている。「過去の学級担任」は、過去に相談児童について学習上及び生活上の困難さを把握し、教育活動上何らかの試みを実際に行ってきた教員である。現在の学級担任が抱えている悩みを、過去に同じように持っていた教員がいることもある。つまり担任は、「過去の学級担任」に「相談児童の実態把握と状況の共有」を求めることで、学級担任が現在抱えている悩みや困難さに対する「心理的な安定」を得たり、「過去の学級担任」がこれまでに取り組んだ教育実践等を「指導上の助言」として求めたりすることで

「相談児童の授業指導や休み時間・放課後の指導」に関する効果を得たりしている姿が推測される。これは、相談児童に対して取り組んできた教育実践や支援内容を、学校全体として年度を越えて積み重ねていく上で非常に重要な要素であり、この点に「過去の学級担任」が持つ援助資源としての役割と効果を示すことができる。

⑥「専門機関」

A小学校が連携を行った「専門機関」は、26事例(44%)であった。これは、全援助資源中「同学年の教員(40事例)」「管理職(5事例)」に次いでおり、その役割の大きさが伺われる。「求めた支援内容」(Table 1)では、「相談児童の実態把握と状況の共有」「指導上の助言」「発達障害等に関する専門的知識の伝達」が、また「得られた効果」(Table 2)としては「障害・発達・教育などに関する専門的な観点からの知識を得ること」「保護者との協力連携」が多く挙げられている。「専門機関」は校外の援助資源であるため、日常的な教育場面や生活場面において、学級担任と「専門機関」とがその役割や立場を共有することは基本的にはありえない。つまり学級担任にとって「専門機関」は、「校内の援助資源」に比べて客観的な立場にある援助資源ということができる。「専門機関」に連携を求めた学級担任の多くが、「相談児童の実態把握と状況の共有」や「指導上の助言」「発達障害等に関する専門的知識の伝達」を求め、「障害・発達・教育などに関する専門的な観点からの知識を得ること」について効果を得たという結果からは、学習上及び生活上何らかの困難さを示す子どもに関する支援について、学級担任が客観的な視点からの助言を求め、重要視しているという姿が推測される。「保護者との連携協力」の効果が高い結果についても、「専門機関」が学級担任(学校)と保護者の客観的な第三者的立場で支援の役割を果たした結果と考えられる。

⑦「地域コーディネーター」

「学級担任が求めた連携者」(Fig.3)では、「同学年の教員」「管理職」に次ぐ相談事例であり、A小学校においては「専門機関」の中で最も多く求められた連携者であった。

「地域コーディネーター」は、B市特別支援教育の取り組みの一つとして設置されたシステムであり、現職の小学校教員が務めている。この「地域コーディネーター」は学級担任との教育相談を行う際、相談児童に関するプロフィール等の聞き取りや提出された相談依頼書による分析を行い、その後の児童観察を経て学級担任との教育相談を行っている。これは巡回相談における実務的な手順の一段階であり(浜

谷, 2006)²⁰⁾、学級担任にとっての「地域コーディネーター」の役割は巡回相談員のそれとほぼ同等とすることができる。現職の小学校教員が巡回相談員の役割を果たすという点で、「地域コーディネーター」は「専門機関」に関与する人材のなかでも特異なケースといえる。

実際、学級担任が「地域コーディネーター」に「求めた支援内容」(Table 1)と「得られた効果」(Table 2)は他の援助資源とは異なった傾向が伺える。「求めた支援内容」については、「相談児童の実態把握と状況の共有」「指導上の助言」「発達障害等に関する専門的知識の伝達」「保護者との相談、助言」で過半数を超える期待値を集めている。これについては、「相談児童の実態把握と状況の共有」「指導上の助言」「保護者との相談、助言」の期待値が高いという点で「管理職」がやや似た傾向を示しているが、「発達障害等に関する専門的知識の伝達」の期待値が高い点で「管理職」とは大きく異なっている。

また、「得られた効果」については、「障害・発達・教育などに関する専門的な観点からの知識を得ること」「相談児童の授業指導や休み時間・放課後の指導」「担任が心理的に安定すること」「保護者との協力連携」「担任が意欲をもって教育を行うこと」で過半数を超える効果を得ている。これについては、「相談児童の授業指導や休み時間・放課後の指導」と「学級担任が心理的に安定すること」の支援効果が高いことから、「同学年の教員」や「管理職」「校内委員会」「養護教諭」等多くの「校内の援助資源」が持つ効果との重なりが見られる。一方で、「地域コーディネーター」の持つ「障害・発達・教育などに関する専門的な観点からの知識を得ること」に対する効果は、これらの「校内の援助資源」に比べて極めて高くなっている。以上のことから、「地域コーディネーター」は、「校内の援助資源」と「校外の援助資源」が持つ役割と効果を併せ持つ援助資源であることを示しているといえよう。

なお、「その他の教員」「通級教室・市巡回相談・市相談支援センター・医療機関・特別支援学校」については、いずれも相談事例数が少なく、今回のアンケート結果からの考察は割愛することとする。

7. 全体考察

(1) 学校内の「同僚性」を活用した校内委員会の運営について

本研究では、校内委員会を「管理職」「同学年の教員」「専門機関」等の援助資源と並列して、その役割

と効果について検討した。一方で校内委員会は、校内の援助資源を中心に、場合によっては校外の援助資源も含めた構成員によって運営されるものであり、そうした個々の構成員の専門性が発揮されたときに、校内委員会の持つ支援力が高まることを前述した。つまり、特別支援教育の重要なシステムの一つである校内委員会の運営については、個々の援助資源の持つ専門性を発揮するための、構成員間の関係性に注目していく必要があると考えられる。このことに関連することとして、紅林（2007）^{21）}が、学校教育におけるチームとしての「協働」の必要性を、学校内及び学校外の関係者との「同僚性」の視点から考察している。

まず、学校内との関係者との「同僚性」については「①同僚と相談したり、アドバイスを得たりして、互いの力を持ち寄り協力して取り組む『教育活動の効果的な遂行を支える機能』、②教員が日常的に力量資質を向上させていくために、授業等のカンファレンスに取り組む『力量形成の機能』、③教師の多忙化やストレス、バーンアウト等の問題に対する負担の軽減に寄与する『癒しの機能』、の「3つの機能」が期待されるとしている。

本研究では、研究2において、学級担任が生活上、学習上何らかの困難さを示す子どもたちの支援を構築するために様々な援助資源に相談をした結果、どのような効果が得られたかについて考察を行った。この結果から、同僚である校内職員からは「学級担任が心理的に安定すること」「相談児童の授業指導や休み時間・放課後の指導」「学校の職員との協力連携」「それまでの指導を振り返り、評価すること」に効果が得られた割合が高いことが明らかになった。これを「同僚性の3つの機能」の面からとらえると、「相談児童の授業指導や休み時間・放課後の指導」「学校の職員との協力連携」は『教育活動の効果的な遂行を支える』という「同僚性」の機能①を、「それまでの指導を振り返り、評価すること」は『力量形成』としての「同僚性」の機能②を、「担任が心理的に安定すること」は『癒し』としての「同僚性」の機能③を、校内委員会を含む校内職員が果たしていたと考えられる。つまり、特別支援教育の推進に重要とされる連携を「学級担任と校内職員」との関係でとらえたとき、校内委員会を含む校内職員が学級担任に果たすことのできる重要な機能の一つとして、この「同僚性の3つの機能」を挙げることができるのである。

校内委員会を含む特別支援体制の設置が「着実に整備されつつある」（文部科学省，2007）^{22）}今日、校内支援体制はこれまでの「校内委員会をどのように設置するか」という課題から、「校内委員会をどのように運営するか」という課題に推移しつつある。そして校内

委員会は、通常様々な立場にある人たちによって構成されているため、その運営にはその組織を構成する人員間の関係性も視野に入れていく必要があると考えられる。その課題に対する視点の一つとして、これまで「同僚性によって日々の活動を支えられ、教師としての成長を果たして」（紅林，2007）^{23）}きた校内職員間との関係性について検討し、その「同僚性」を再評価することが、校内委員会を運営する上で不可欠なものであると言えよう。

（2）専門性と対等性を持った校内外の「広義の同僚性」の構築について

次に、学校外との関係者との関係について、紅林（2007）^{24）}は「『学校評価の在り方と今後の推進方策について中間とりまとめ』（文部科学省，2007）^{25）}によると、学校評価は従来『自己評価、外部評価、第三者評価』の3つで構成される（文部科学省，2006）^{26）}が、『中間とりまとめ』では『外部評価』が『学校関係者評価』に名称変更されている。これは、かつて外部と考えられていた人たち（保護者、地域住民、研究者、カウンセラー等）が学校組織に一定の責任を有する関係者の一部として認識されるようになったことを示している」とし、今後こうした広義の同僚関係を視野に入れた同僚性を構想することが必要であると指摘している。研究1においても、保護者を連携者とした取り組みが行われていたが、これらのことは今後特別支援教育を推進していくときに、巡回相談や医療機関等の学校外の人たちと従来の学校内の人たちによる「広義の同僚性」の構築に取り組んでいく必要性を示すものである。

この課題について紅林は、病院医療における「チーム医療」の考察より、「広義の同僚性」を可能にする「チームの特徴」として「①クライアントの問題に対応することを目的として組織される、②固定的なものでなく、ケースや状況によってフレキシブルに組織される、③対等な関係性の基に組織される、④成員の専門性を尊重し、各成員は自身の専門性をフルに発揮する」（紅林，2007）^{27）}の4点を挙げており、なかでも「専門性」と「対等性」に関わって「チーム」の理念を具現化している取り組みから、学校教育における「チーム」の可能性について考察している。

「専門性」については、研究1の結果からは学級担任が学校外に求めた支援内容として「発達障害等に関する専門的知識の伝達」「医療的助言（診察、アセスメント等）」「相談児童への直接的対応（カウンセリング、心理療法等）」の割合が、学校内と比較して高かったことが明らかとなった。これらの項目はいずれも特別支援教育上の「専門性」に関わる内容である。つま

り「同僚性の3つの機能」が一定の役割と効果を果たしていると思われるA小学校においても、特別支援教育に関わる「専門性」については、学級担任は校内ではなく学校外の関係者に求める傾向が強かったのである。

また、「対等性」については、「助言を得る立場にある学級担任及び学校」と「助言を与える立場にある学校外の関係者」の間に生じる関係として、学校側が学校外の関係者の助言を受動的に聞くという姿勢が見受けられる(浜谷, 2006)²⁸⁾ことから、学校内外の関係者にとって、対等な関係性をもって連携を行うことが容易ではないことが指摘されている。しかし、学習上、生活上様々な困難さを持つ児童生徒の状況にフレキシブルに対応していくためには、学校外の関係者が持つ「専門性」だけでなく、学校内の教員等が持つ「専門性」も相互に活用しながら連携していくことが必要であり、そのためには組織されたチーム内に「対等性」を持った関係が成立していることが重要となる。

今回、研究2においてA小学校で示された校内の援助資源が持つ各々の「役割と効果」は、いわば学校内の教員等が持つ「専門性」である。こうした校内の援助資源が持つ「専門性」と校外の援助資源が持つ「専門性」によるコンサルテーションと、そのコンサルテーション力を発揮するための「対等性」に関しての検討は、今後の校内委員会の運営や特別支援教育全体の取り組みが推進されていく上で、ますます重要なテーマになるものと思われる。

8. 今後の課題

- (1) 本研究で得られた結果の有効性の検討について、A市の他の小学校において同様の方法で比較検討を行う必要がある。
- (2) 今後、保護者との連携が持つ役割と効果についての検討を行い、より質の高い校内支援体制の構築のあり方を考察する必要がある。
- (3) 学校内外の関係者による「チーム」支援に関する「専門性」と「対等性」の検討を行う必要がある。これは今後の特別支援教育の推進上一層重要なテーマになるものと思われる。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会特別支援教育特別委員会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)
- 2) 同掲書
- 3) 前掲書1)
- 4) 金子健(1992) 学齢期における家族サポート—学童保

- 育所での障害児の受け入れ—。発達障害研究, 14, pp 98-104.
- 5) 上村恵津子 石隈利紀(2000) 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係—特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて—。教育心理学研究, 48, p 284.
- 6) 前掲書1)
- 7) 姉崎弘(2007) 特別支援教育—「障害特性の理解」から「教員の専門性向上」へ— [第2版]. 大学教育出版, p 12.
- 8) 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)」
- 9) 前掲書1)
- 10) 武井茂光(2006) 小・中学校における特別支援教育の校内支援体制に関する研究—校内委員会の実際的な役割とその課題について—。山梨県総合教育センター, pp 10-11.
- 11) 浜谷直人(2006) 小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル。教育心理学研究, 54, p 401.
- 12) 滝川国芳(1998) 通常の学級における特別なニーズをもつ子どもの支援—福井県特殊教育センターの学校巡回指導—。SNEジャーナル, 3, pp 9-23.
- 13) 田中容子(1999) 小学校におけるチーム・アプローチ。日本LD学会誌, 8, pp 9-14.
- 14) 前掲書10) p 400.
- 15) 前掲書10) pp 400-401.
- 16) 前掲書10) p 401.
- 17) 前掲書10) p 401.
- 18) 上村恵津子 石隈利紀(2007) 保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究。教育心理学研究, 55, p 560.
- 19) 同掲書
- 20) 前掲書10) p 397.
- 21) 紅林伸幸(2007) 協働の同僚性としての《チーム》。教育学研究, 74, pp 174-186.
- 22) 文部科学省(2007) 平成19年度特別支援教育体制整備状況調査結果について(通知)
- 23) 前掲書19) p 178.
- 24) 前掲書19) pp 174-180.
- 25) 文部科学省(2007) 学校評価の在り方と今後の推進方策について 中間とりまとめ
- 26) 文部科学省(2006) 義務教育諸学校における学校評価ガイドライン
- 27) 前掲書19) p 183-186.
- 28) 前掲書10) p 405.