

小学校における通常学級と通級指導教室との協働を目指した校内支援体制の構築

—3 段階の心理教育的援助サービスを基盤とした 3 次支援連携—

横浜市立八景小学校

藤本 由佳

横浜国立大学大学院教育学研究科

藤原 寿幸

1. 問題と目的

文部科学省(2012)は、「教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備すること」を求め、校内支援体制の充実などを示した。横浜市は、「第4期横浜市教育基本計画」において「十分な指導場所や指導時間の確保を進めるとともに、通級指導教室の増設に向けた検討の必要」があるとしている。適切な学びの場の提供の必要性を伝えている一方で、同計画は、児童の「特性や発達段階を踏まえて必要な支援を把握し、学級担任等の対応力を高めることが重要」とも述べており、通級指導教室を増設することだけでは、十分ではないと指摘している。以上のように「通級による指導」が制度化されて以来、通級による指導を受けている児童数は年々増加し、ニーズは高まっており、さらには、通常の学級との学びの場の連続性が求められている。

通級指導教室に通う児童は、通常学級在籍の児童である。通級指導教室での自立活動の指導を受けた児童がその成果を学級へ一般化し、社会で自分らしく自立していくことを目標にしている。海津・玉木・榎本・伊藤・廣島・井上(2022)は、「通常の学級との連携については、当該児童生徒のみならず、多様な児童生徒たちが在籍する学級においても有効」と述べており、通常学級と通級指導教室との連携が通常学級での1次的援助サービスに寄与するものといえる。

通常学級での教育的支援を必要とする児童の増加に対して、多様な児童生徒に届く支援には、通常学級担任が特別支援教育に関する知識を得て、学級における基礎的環境整備を行うことが重要である。宮島(2021)は、「連携強化、情報共有の工夫などをおし進め『通常学級で学ぶことができる生徒は通常学級で学ぶ』環境を整備することで、通常学級におけるさらなる支援力向上や課題解決がすすむ」とし、通常学級での「苦戦」を通級で補完して学んでいるのではなく、通常学級としての学びの充実の重要性を示している。

一方で、通級指導教室との連携が推進される中で、相

原・武田(2011)は、「学級担任と通級担当者間で対象児童生徒の十分な共通理解が図られていない現状」を問題に挙げ、連携の難しさを述べている。国立特別支援教育総合研究所(2018)は、学級担任と通級担当者の連携の課題として、小・中学校ともに「情報交換・情報共有の機会設定に関する課題」が最も多く、小学校では「指導の連続性や PDCA サイクルに基づく適切な支援に関する課題」が多いと報告している。さらに、松田・川島・奥田(2022)は「通常の学級の中でいかしていくという視点を持ち、通級担当者と密に連携をとっていく必要がある」と指摘している。このように、通常学級と通級指導教室の連携には多くの課題があることが提示されている。

さらに、相原ら(2011)は、通級指導教室との連携について「通級指導教室の課題は、特別支援教育を専門とする立場から論じられることが多く、通常学級の担任の立場から論じられることはほとんどなかった」ことに言及している。通級指導教室にとっても、校内支援体制への指導・助言をする立場から、通常学級との連携の実態を明らかにすることは、通級している児童への指導に生かされるものだと捉えられる。また、通級している児童は通常学級の在籍であることから、通常学級と通級指導教室との連携システムを通常学級の立場から論じる必要性があると考えられる。そのため、通級指導教室と連携し、通常の学級での支援力を高めることや、より充実した校内支援体制の構築が求められている。

文部科学省(2015)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」では、校内支援体制構築には、「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要」との記述がある。さらに、「より困難度を増している生徒指導上の課題に対応していくためには、教職員が心理や福祉等の専門家や関係機関、地域と連携し、チームとして課題解決に取り組む」ことが重要であると示されている。以上のことから、校

小学校における通常学級と通級指導教室との協働を目指した校内支援体制の構築

校内支援体制を整えることで、通級指導教室を含む学校支援に関するリソースを有効に活用でき、学校組織でのチームで児童支援をすることが求められていると考えられる。

本稿では、以上のような校内支援体制の重要性を受け、その構築にあたり「3段階の心理教育的援助サービス」(石隈・田村, 1998)を基盤として、3次的援助サービスに着目し、通常学級と通級指導教室との協働の糸口を探る。通常学級における一人一人に届く支援を支える校内支援体制の構築を目指し、通常の学級担任と通級指導教室との連携による支援過程で明らかになった状態像から、連携に必要な要因について検討することを目的とする。本稿において、校内支援体制の中で通常学級と通級指導教室との組織連携が動態化している姿を目指し、それを「協働」と定義する。「協働」に至るまでの3次的援助サービスの連携プロセスに迫り、「協働」の手がかりを明らかにする。

以後、「3段階の心理教育的援助サービス」の1次的援助サービス、2次的援助サービス、3次的援助サービスのことを本文では、河村(2018)より「1次支援」「2次支援」「3次支援」と記す。

2. 研究の方法

調査期間

20XX年4月～12月

対象

A 小学校情緒通級指導教室に通う児童複数名が在籍する2年生2学級(67名)と通常学級担任2名、通級担当教諭1名を対象とした。

実践概要

校内支援体制の構築の手がかりとして「3段階の心理教育的援助サービス」を基盤として「心理教育的援助サービスのシステムの流れ」(石隈・田村, 2018)を参考に「児童支援フロー」を作成した(図1)。石隈(1999)は、「子どもの援助ニーズの程度と内容は多様であり、その対応はケースバイケース」であると述べ、援助ニーズの大きさを3段階に分類し、その段階に応じた支援サービスを示している。これを基盤に、校内組織で使用する児童支援フローを作成し、実践した。1次支援は、「子どもが発達上の課題や教育上の課題を遂行するうえでもつ援助ニーズ」(石隈, 1999)に対応するもので、児童支援フローでは、学級担任が横浜市で活用されているアセスメントツールを使用し、学級支援を行えるよう位置付けた。また、教科指導において授業のUD化を組み込んだ。次に2次支援は、「援助ニーズの大きい一部の子どもの問題状況に対して行われる予防的サービス」(石隈, 1999)である。2次支援において鍵になるのは「子どもの状況を見る力」であり、教師の「イラショナルビリーフ」を点検することであると、石隈(1999)は述べている。そこ

で、児童の状況を多くの教職員に共有できるように、随時共有フォルダ上で閲覧できるシステムを構築した。また、フォルダ上に集められた児童情報は、3段階に分類し、月1回の「支援委員会」で児童情報と支援状況を確認し、支援法を検討した。そして、必要に応じて適宜「ミニケース会議」を実施し、通常学級担任、児童支援専任、通級指導担当教諭等でチーム形成し、予防的支援を実施していった。

3次支援では、重大な援助ニーズをもつ特定の子どもへ援助資源を活用しながら、石隈(1999)は、「さまざまな問題に対処しながら学校生活を送れるよう援助することとしている。3次支援における援助資源には、地域療育センターの学校支援事業や、特別支援学校や通級指導教室の支援センター機能など様々な専門機関との連携が重要である。本稿では、3次支援において「児童支援フロー」の通常学級担任と通級指導教室担当が情報共有する短時間の立ち話を「オン・ザ・フライ・ミーティング」と位置づけ、経過を追った。また、個別の指導計画など、短期目標の設定・振り返りの「ケース会議」を複数回実施した。これまでも通常学級担任が通級担当教諭と情報共有する時間はあったが、3次支援が組織としての動きの視覚化を図ることをねらい、児童支援フローに位置付けた。以後、「重大な援助ニーズをもつ特定の子ども」のことを本文では、河村(2018)より「3次支援を必要とする子」と記す。

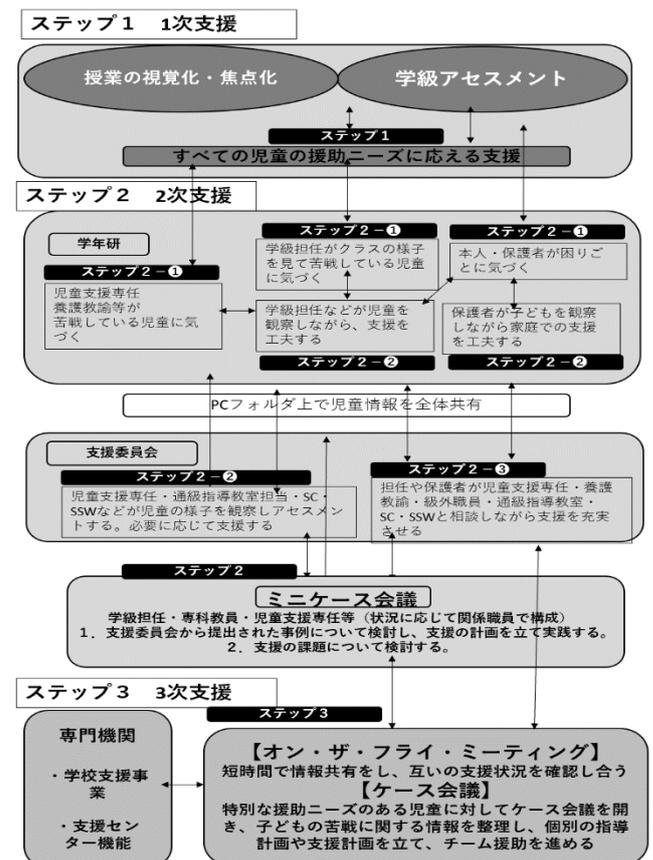


図1 児童支援フロー

小学校における通常学級と通級指導教室との協働を目指した校内支援体制の構築

具体的なケース会議とオン・ザ・フライ・ミーティングの計画は以下の表1に示す。ケース会議の参加者は、通常学級担任、児童支援専任、通級担当教諭である。12月のケース会議には、加えて地域療育センターの3次支援を必要とする子に係るソーシャルワーカー2名、臨床心理士1名が参加した。

表1 3次支援連携の内容

時期	ケース会議と ○連携内容	オン・ザ・フライ・ミーティング
5月	通級指導教室による在籍校訪問(3次支援児童の観察)後、ケース会議 ○観察からアセスメントした支援法の検討	
6月	個別の指導計画の協働作成	
7月	個人面談実施 ○保護者・担任・通級指導教室教諭同席による情報共有	放課後、職員室で通級指導後週1回(通常学級担任・通級指導教室教諭)
8月	担任者会 ○通級・担任による情報共有	
9月	ケース会議 ○保護者へ伝えていく支援方法についての検討 保護者面談 ○保護者・通級による情報共有 通級指導公開	
10月	個別の指導計画前期振り返り・後期目標設定 ○担任・通級による支援方法検討	
12月	ケース会議(担任・通級・療育センター) ○次年度の支援方針検討	

継続

調査と分析方法

学級担任と通級指導教室の複数回のケース会議とオン・ザ・フライ・ミーティングを繰り返す中で生まれた児童支援についての試行錯誤の在りようを分析するため、3名の教諭を対象に非構造化インタビューを行った。実施時期は、表1で示した12月のケース会議実施後に行った。インタビュー時間は、1人あたり約1時間～約2時間実施した。質問内容は、「3次支援を必要とする子の変容について」「学級で行ってきた支援について」「通級担当教諭とのオン・ザ・フライ・ミーティングやケース会議でのやり取りの経過について」などである。インタビューではICレコーダーによる録音を行った。

分析方法には、質的研究法のうちTEAを採用した。TEAは、「TEM＝複線経路・等至性モデリング・HIS＝歴史的構造化招待・TLMG＝発生の三層モデルの3つの方法論からなる、文化心理学の分析枠組み」(安田・サトウ, 2012)である。通常の学級担任と通級指導教室との連携のプロセスを明らかにするためには、「時間を捨象せず、個人の認知・行動の変容を記述・分析するTEA」(乾・サトウ, 2023)が有効であると考えられる。また、分析データは、主に非構造化インタビューで得られた逐語録であるが、そのインタビューの際に通常学級担任には、横浜市で行っている学級アセスメントシートの回答結果を参考にして質問をしている。その質問内容は、「学級居心地感」に関する項目について1回目と2回目を比較して、「2回目が学級全体で優位に高くなったという結果について、

その要因として考えられること」や、学級アセスメントシートの個人プロフィール表を参照し、「3次支援を必要とする子も同じく、2回目が高くなっていることについて、その要因と学級で行った支援は何か」などである。

教師の語りを手掛かりとして、時間軸(20XX年4月～12月)に沿って、以下のTEM図(図2, 3, 4)を描くことをめざした。TEAでは研究者が憶測による判断をしないために「研究協力者へのインタビューとTEM図作成を繰り返しながら両者の理解の融合を目指す『トランスビュー』」(サトウ, 2012)が推奨されていることから、インタビュー対象者の教諭3名へ非構造化インタビューを通して、TEM図の修正・確認を3週間かけてそれぞれ3回行った。また、インタビューの度に、教員養成系大学教員1名と現職教員大学院生3名、計4名で、TEM図作成の検討を行った。

TEM図作成にあたり、東原(2019)が使用した概念ツールを参考に、以下に本稿における概念ツールとその意味を示す(表2)。TEMについて乾(2023)は、「『等至点』(EFP)と『両極化した等至点』(P-EFP), 『必須通過点』(OPP)や『分岐点』(BFP)などの概念を用いて、人があるひとつの結果(等至点)に至る過程である径路とそこで生じる認知や行動の発生を記述する手法』であると述べている。

TEAによる分析については、「担任と通級が協働した児童の支援を意識する」を等至点(EFP)として設定したうえで、収集データをもとに、通常学級担任が通級担当教諭の関わりに着目し径路を捉え、TEM図を描いた。インタビュー対象の選択には、筆者が「関心をもった経験を等至点として設定し、その等至点となる事象を経験した人を対象」(安田・サトウ, 2012)にし、本稿では、表2に示した等至点の経験者3名を対象とした。また、3名のTEM図を作成することについて、安田・サトウ(2012)は、「1人の時では見いだすのが難しい『誰もが経験すること』としての必須通過点を見いだすことが容易になり説得力が増す」と述べている。

TEM図をもとに、通常学級と通級指導教室が児童の支援において、どのような過程をたどり連携の意識に至るか考察を行う。

表2 TEMの概念ツールと本稿における主な意味

概念ツール	本研究における主な意味
等至点 EFP	担任と通級が協働した児童の支援を意識する
両極化した等至点 P-EFP	担任と通級が協働した児童の支援を意識していない
分岐点 BFP	教師としての自己の内的変容が起こったと思われる出来事
必須通過点 OPP	等至点への径路において多くの教師が経験する出来事
社会的助勢 SG	等至点へと誘導する環境要因・文化的な力
社会的方向づけ SD	両極化した等至点へと誘導する環境要因・文化的な力

倫理的配慮

対象校の学校長，学級担任，通級担当教諭に研究の意図と，個人情報取り扱いには留意する旨を説明し，研究協力の承諾を得た。対象者に研究の概要，目的について説明し，一連の研究への参加を途中でとりやめる場合も一切の不利益はないことを伝えた。インタビューでの録音，データの取り扱いについては本稿においてのみ使用すること，データは文意を損なわない程度に要約を行う場合があることを説明した。

3. 結果

3 次支援を必要とする子への支援に関する学級担任と通級指導教室担当との連携についての TEA による分析結果

通常学級担任 B 教諭，通常学級担任 C 教諭，通級指導教室担当 D 教諭 3 名が，3 次支援を必要としている児童の支援方法について，担任(担当)が開始した 4 月から 12 月までの連携過程を TEM 図に示した。

本稿では，必須通過点(OPP)を経て，分岐点(BFP)から等至点(EFP)に至るまでの経路を一区切りと考え，乾・サトウ(2023)の「TEM による時期区分」を参考に表 3 に示した「自己解決期」・「相談期」・「協働期」の 3 つの時期区分に大別した。それぞれの区分ごとに，3 次支援連携を TEA にて分析し，その結果をもとに考察した。また，TEM 図内で用いた記号を表 4 に示す。

表 3 TEM 図における担任と通級担当の過程区分

区分	名称	通常学級担任	通級担当教諭
第1期	自己解決期	必須通過点を基準に，学級開きをしてから通級指導教室または他の教員に相談し始めるまでの期間	必須通過点を基準に，新学期から担任が相談し始めるまでの期間
第2期	相談期	相談をしてから児童のアセスメントを行い，保護者と支援に至るまでの期間	相談を受けてから児童のアセスメントを行い，担任と保護者と支援に至るまでの期間
第3期	協働期	保護者と支援の協働者の認識をしてから等至点に至るまでの期間	保護者と支援の協働者の認識をしてから等至点に至るまでの期間

表 4 TEM 図に用いた記号の意味

記号	意味
	等至点(EFP)
	両極化した等至点(P-EFP)
	非可逆的時間の流れ
	必須通過点(OPP)
	分岐点(BFP)
	連携に向かう経路
	連携をしない経路
	社会的助勢(SG)
	社会的方向付け(SD)

①通常学級担任 C 教諭(図 2)・B 教諭の TEM 図(図 3)

通常学級担任 B 教諭・C 教諭が「担任と通級と協働した児童の支援を意識する」までの視点を時間軸に示した結果，本調査期間(20XX 年 4 月～12 月)で，第 1 期～第 3 期に整理された。なお本文中では，通常学級担任の視点を【 】で示す。

第 1 期 「自己解決期」：学級開きをしてから通級指導教室または他の教員に相談し始めるまでの期間

B, C 教諭の必須通過点(OPP)である【学級集団をつくることに意欲】をもって学級開きをおこなっている。B 教諭はこれまで，【学級集団をつくること】について教育的配慮が必要な児童に対しても担任の支援の範囲で関わってきたと語っている。一方で，C 教諭は，初めての通常学級担任で，学級を逸脱する児童がいることで自ら担任する【学級集団に満足できない】と感じていたという。そして，B, C 教諭は【教室を逸脱する児童の支援への困難の経験】という同様の経験をjする。B 教諭は，【学びの場は学級にあること】【支援の中心は担任であること】という信念を再認識して，学級以外の【環境によって見せる顔の違い】を知り，アセスメントしていきたいという思いが高まったという。それに対し C 教諭は，【周囲の教員へ相談】をした。初めての学級担任であり，昨年度通級指導担当教員だったこともあり，D 教諭以外の通級指導担当教諭も C 教諭と 3 次支援を必要とする子に対して，気にかけている様子があり，相談しやすい環境が整っていたともいえる。B, C 教諭ともに【担任だけで支援の困難を抱えること】はせず，【相談】(OPP)するという選択をした。

第 2 期 「相談期」：相談をしてから児童のアセスメントを行い，保護者と支援に至るまでの期間

通級指導担当教諭への立ち話から，対象児童についての相談が始まった。この時，B 教諭には【遠慮】があったと話し，協働を意識した支援を阻害する社会的方向づけ(SD)があったと考えられる。だが，【校内研修での言葉】が社会的助成(SG)になったと考えられる。相談することで得られるアドバイスへ【共感】し，【通級とアセスメントを共有】することは【有効】に感じ，相談回数も増えていったという。相談のタイミングは，通級指導の午後の指導後の退勤する際の少しの時間の積み重ねがあった。一方で，C 教諭は【通級と学級の指導】に対し学級で活かせるか【繋がりの葛藤】があったという。【通級と学級の指導の繋がりの葛藤】の経験は，協働の意識

の程度を低下させた唯一の分岐点(BFP)であった。しかし、C教諭は、「校内支援研修」で【1次支援の幅を広げることの気付き】(SG)があり、全てのアドバイスを実践するのではなく【学級で自分が生かせる支援を選択】するようになったと話す。また、B教諭は「多面的にアセスメントすることを大切にすると語った。通級指導教室と担任の相談には、保護者の思いを伝える場面が多くあった。通級指導教室は、保護者が児童の付き添いをするため、通級担当と対面の機会が多くある。担任が3次支援を行うには、保護者の理解と協力が不可欠である。ここでは、B、C教諭共に【保護者の考える児童の目指す姿との相違】が協働を意識した支援を阻害する社会的方向づけ(SD)になっていた。この頃、通級指導教室とは、数回のケース会議が行われている。その中で、【担任と通級指導教室と児童支援専任教諭が一貫したビジョンをもつ】ことが、B、C教諭共に【保護者と支援の協働者】になったと認識している。C教諭は、ケース会議で話し合いを「(担任・通級指導教室・児童支援専任教諭が)一枚岩になった。」と語っていた。またC教諭は、保護者との面談に通級担当が同席し、担任の思いを代弁するような場面があり「安心感」があると語っていた。

第3期 「協働期」：保護者と支援の協働者の認識をしてから、等至点に至るまでの期間

B、C教諭共に【学級集団をつくること】(OPP)を経験し、通級と協働した児童の支援を意識する程度の上昇と共に、のちに【保護者と支援の協働者になる】(OPP)という経験をしていた。この過程には、通級指導教室との協働の意識の高まりがあった。また、B教諭は、【個と集団のアセスメントの質問紙調査の結果・考察】から、3次支援を必要とする子が他の児童との関わりが増えたことで「学級居心地感」が上がったことが分かり、自身の実感と一致していたことを感じていた。そのような学級集団の児童の変容から、等至点(EFP)【担任と通級が協働した児童の支援を意識する】ようになったと考えられる。

②通級担当D教諭のTEM図(図4)

必須通過点(OPP)と等至点(EFP)による時期区分は、通常学級担任と同様であった。通級担当D教諭が「担任と通級と協働した児童の支援を意識する」までの視点を時間軸に示した結果、本調査期間(20XX年4月～12月)で、第1期～第3期に整理された。なお本文中では、通級指導教室担当の視点を「>」で示す。

第1期 「自己解決期」：新学期から担任が相談をし始

めるまでの期間

通級指導担当は、通常学級の児童であることから、「担任と情報共有する」(OPP)ことが欠かせない。しかし、「管理型の担任」や通級に行かせたままで「児童を育てようと思っていない担任」と「連携する難しさを経験」してきたと語っている。これまで少なからず上記のような担任との連携の経験が、担任と連携することなく「通級の指導だけで完結する」(通級指導教室内で実施した指導を担当へ共有しない)こともあったが、「担任における困難さ」に伝えていく」という、担任からの発信に気づき、応じようとする姿勢が分かった。

第2期 「相談期」：相談を受けてから児童のアセスメントを行い、担任と保護者と支援に至るまでの期間

今回、通常学級担任より「通級での様子や児童の対応について知りたい。」と相談が行われ、通級での様子を伝えることだけでなく、学級での児童の様子を聞いていることが語られた。「学級で起きた児童の課題を通級指導教室で同じ場面設定を行い、課題解決に繋がるような支援方法を計画する。」とD教諭は話し、「集団アプローチを意識」した視点が、担任の「共感」を得る、社会的助成(SG)となっていた。こうした、「児童が環境によって見せる姿をアセスメントし、その違いを共有」することが、担任における困難さに共感でき、効果的な支援へと結びつく実感があったと語っている。通常学級担任のTEM図の結果にも述べているが、横浜市の通級指導教室は、保護者も児童と通級し、保護者支援が実施されていることから、「対面で会う機会」(SG)により保護者との関係を築きやすい。専門性を生かしたアドバイスを受け、保護者は通級指導教室に信頼を置く傾向がある。だが、通級担当D教諭は「担任を支援することを大切にする」ことを基本に、保護者と関わっていることが分かる。ケース会議や在籍級での面談に同席することで、保護者の思いを担任へ橋渡しする役割を果たしている。そうした共有の中で「担任・専任・通級が一貫したビジョン」をもった結果、「保護者と協働で児童の支援にあたる」ことができるようになってきた。」という。

第3期 「協働期」：保護者と支援の協働者の認識をしてから、等至点に至るまでの期間

担任から情報共有後からの「フィードバックがある」(SD)からこそ、協働について「担任と通級が協働した児童の支援を意識する」(EFP)ことはできていると実感し、協働の意義を感じていることが分かった。

小学校における通常学級と通級指導教室との協働を目指した校内支援体制の構築

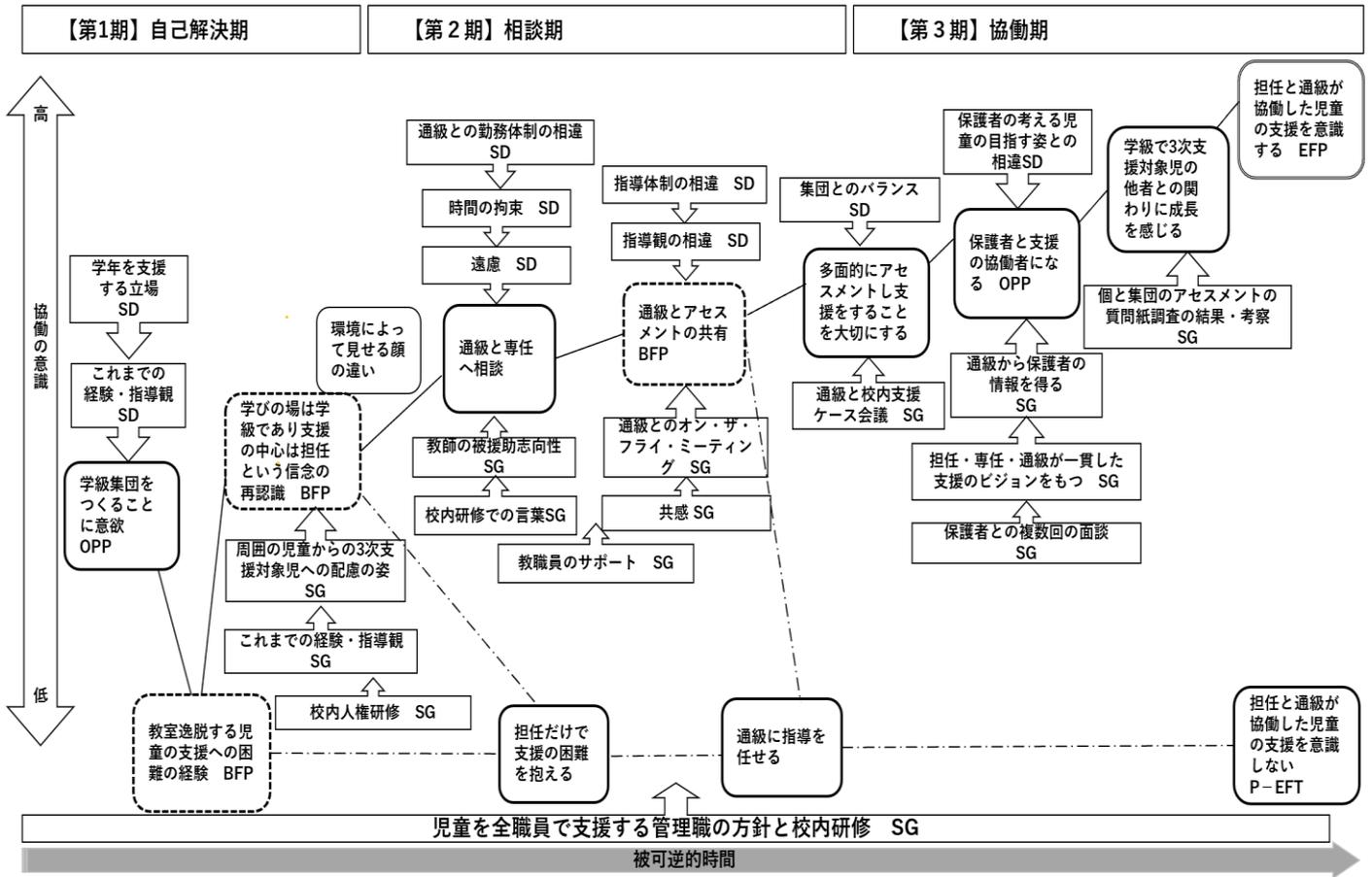


図2 通常学級B教諭のTEM図

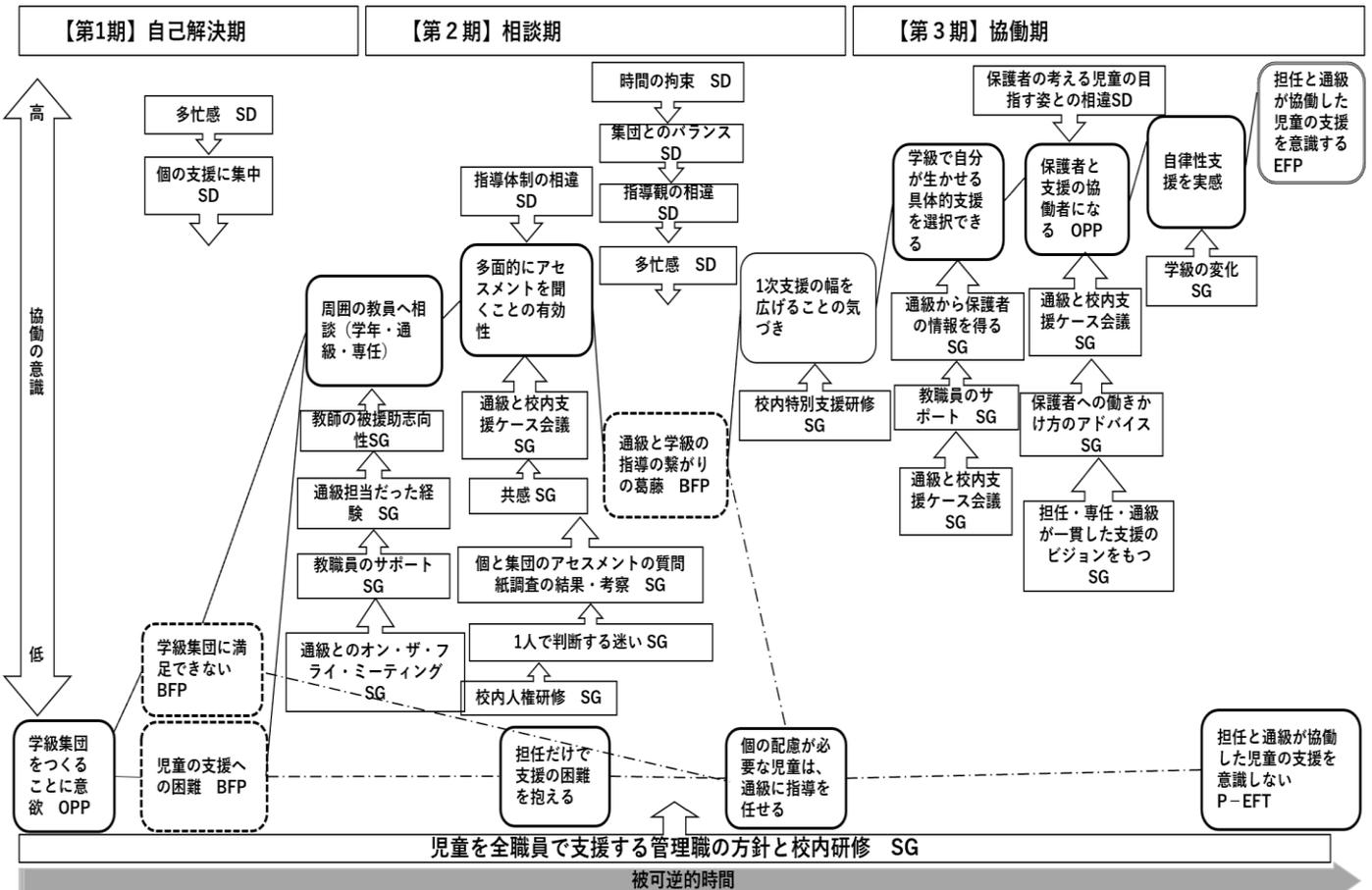


図3 通常学級C教諭のTEM図

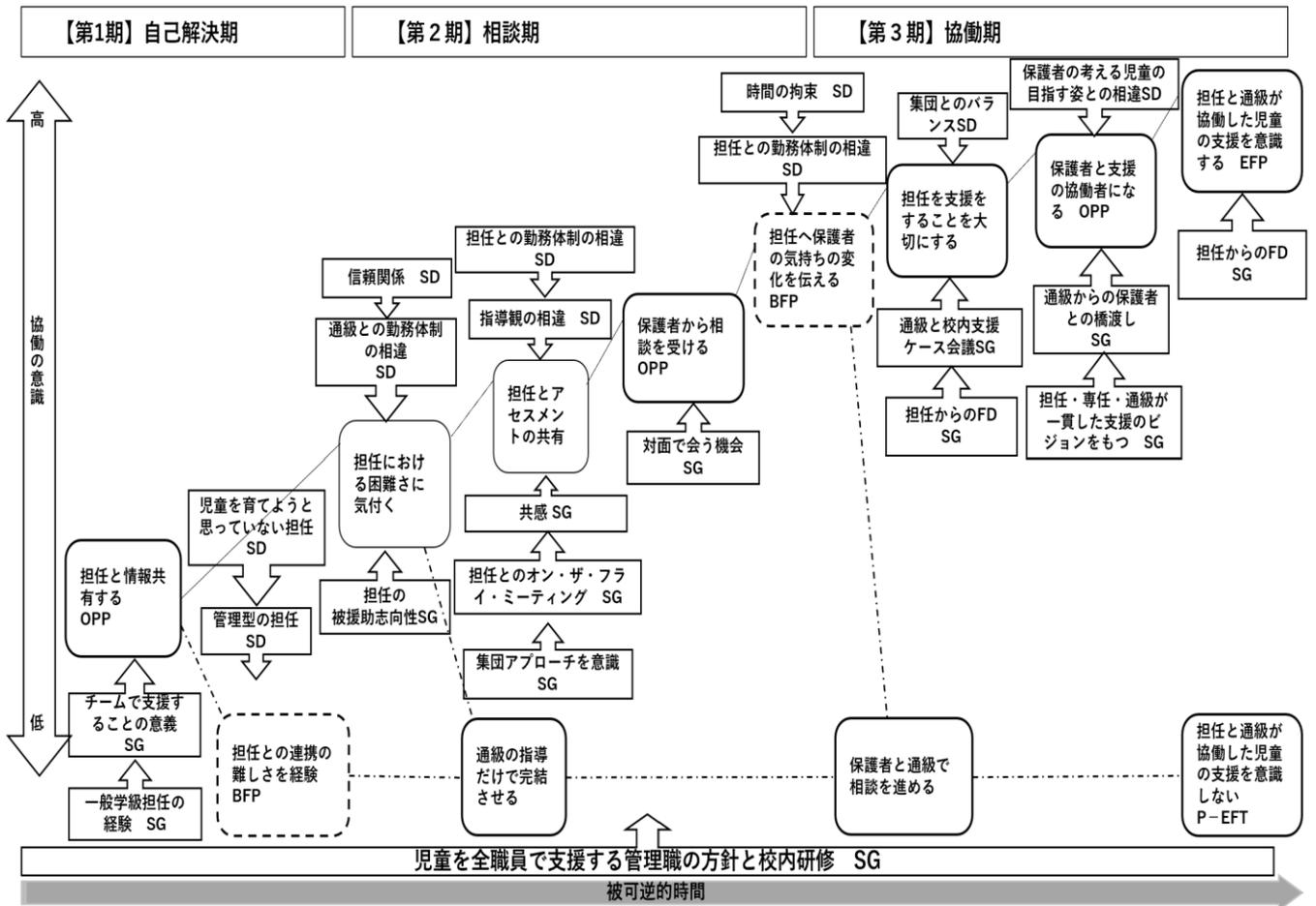


図 4 通級担当D教諭のTEM図

4. 考察

本稿により、通常学級担任が通級指導教室と協働の意識に至るまでのプロセスには、「自己解決期」・「相談期」・「協働期」の3つの時期区分に大別されたと考えられる。それぞれの区分ごとに、3次支援連携をTEAにて分析し、その結果をもとに考察する。

第1期「自己解決期」では、学級集団をつくることに意欲をもちながらも、通常学級担任が3次支援を必要とする子への支援に困難を抱える時期であった。通級担当教諭へ相談する「相談期」に至るまでに、B教諭は【学びの場は学級にあること】や児童の【支援の中心は担任であること】を再認識したことや学級以外の【環境によって見せる顔の違い】について語っている。【環境によって見せる顔の違い】については、通常学級担任が「3次支援児童を多面的にアセスメントすること」の重要性に気付く契機になり、【学びの場は学級にあること】の再認識は、「通常学級担任の通級担当教諭へ援助の欲求(通常学級担任の被援助志向性)」を高めたと考えられる。

第2期「相談期」では、オン・ザ・フライ・ミーティ

ングやケース会議により、通常学級担任と通級担当教諭の相談を通して「児童が環境によって見せる姿をアセスメントし、その違いを共有」することが協働を意識するためのプロセスであった。通常学級担任が通級担当教諭へ行った3次支援を必要とする子の支援方法の相談の中で、通常学級の教室と通級指導教室で見せる児童のアセスメントの一致・不一致を伝え合うことが、次なる支援に繋がった。ケース会議やオン・ザ・フライ・ミーティングで支援方法を提案し合い、共感できたことが、相談を継続する社会的助勢(SG)となった。それが、結果として協働レベルをあげることに繋がった。通常学級担任が学級で支援に困難が生じたときに、通級担当教諭(他の教員を含む)へ「相談する」ことは、協働の分岐点(OPP)となっている。ここで、通常学級担任と通級指導教室担当で繰り返されたオン・ザ・フライ・ミーティングやケース会議により、「児童が環境によって見せる姿をアセスメントし、その違いを共有」できたという語りに表れていた。国立特別支援教育総合研究所(2018)は、学級担任と通級担当者の連携の課題として、小・中学校ともに

小学校における通常学級と通級指導教室との協働を目指した校内支援体制の構築

「情報交換・情報共有の機会設定に関する課題」が最も多いと指摘しているが、複数回のオン・ザ・フライ・ミーティングが発展して生まれたケース会議の開催によって、支援方法を提案し合い、共感できたことが、相談を継続する契機となり、協働の意識レベルを上げることに繋がった。

さらに、「相談期」において「保護者が援助チームの協働者になる」ことが協働期に至るためのプロセス（図5）となっていた。通常学級において保護者と担任が対面して児童の様子を情報共有する機会は年数回ある（図5.a）。同時に、先に述べたように通常学級担任と通級担当教諭とのオン・ザ・フライ・ミーティングが行われた

（図5.b）。その際に、通級担当教諭は、保護者の思いや、通常学級担任から聞いた学級での児童の様子を保護者と担任の橋渡しとして（図5.c-1, c-2）機能していた。保護者は3次支援を必要とする状況に対して、混乱状態になることが多く、カウンセリングニーズが高い状態である。横浜市においては、通級指導教室で保護者支援機能があり、通級担当教諭は、保護者と通級指導の度に対面する機会がある。保護者と通級担当教諭の関係が密になることに対し、通常学級担任と通級指導教室との連携を阻害する要因にもなり得るが、B教諭の「一枚岩」という語りにあるように、通常学級担任が通常学級担任が児童のアセスメントを一致させ、保護者と関わることが重要であることが分かった。田村(2013)は、保護者が支援の協働者になるには、「保護者と学校とをつなぐコーディネーターの存在が必要」とし、「コーディネーターは、子どものことだけでなく、学校(教師)や保護者の事情についても理解し、そのうえで学校と保護者をつなぐ役目を担う」と述べている。今回のインタビューでは、通級の強みである保護者との連携が、担任の意識に大きく影響していることが分かる。田村・石隈(2013)は「援助チームの基本的なメンバーは、担任の先生、保護者、コーディネーター」と述べている。今回、このコーディネーター役になったのが、通級担当であったと言える。通級指導教室が保護者と担任をつなぐ役割を通常学級担任が生かしていったことが「子どもの状況に応じてすぐ組むことができる最小限のチーム」（田村・石隈, 2003）である「コア援助チーム」（図5）をつくることに繋がったといえる。この「コア援助チーム」を活用していくことが、保護者と協働者になっていく近道であった。通級担当教諭によるコーディネートが、保護者・通常学

級担任に「お互いに行っている援助が目に見える」（田村・石隈, 2013）状態になり、協働への意識が促進されたと考えられる。

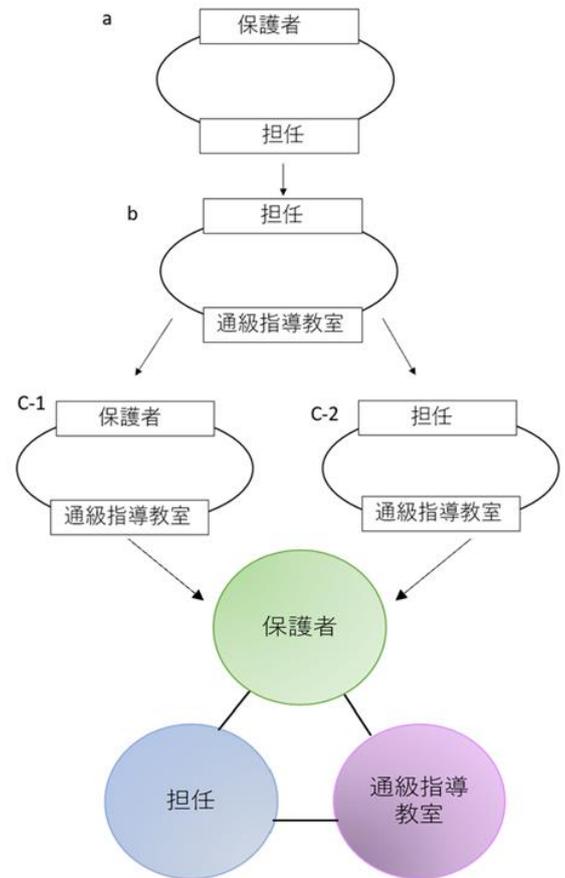


図5 通級指導教室との「コア援助チーム」が成立するまでのプロセス(田村 2003 を参考に一部筆者改)

第3期「協働期」では、通常学級担任と通級担当教諭との対話により生まれた支援によって、等至点に至るために「3次支援を必要とする子が変容すること」が重要なプロセスとなった。国立特別支援教育総合研究所(2018)は、特に小学校では通級指導教室と通常学級の「指導の連続性やPDCAサイクルに基づく適切な支援に関する課題」が多いと指摘がある。対象児が変容したのは、「学級で起きた児童の課題を、通級指導教室で同じ場面設定を行い、課題解決に繋がる支援方法を計画する。」というD教諭が語るように、通常学級で課題解決につながるだろう支援方法を担任へ提案していた。B教諭は、通級指導教室で児童が得た成功体験をその場面だけにせず、「場に応じて見せる児童の姿を大切にすると話し、通級指導教室での支援を学級支援に生かしていったと言う。また、通常学級C教諭は、通級指導教室での実践を共有された中で、「学級で自分が生かせる支援を選択し

小学校における通常学級と通級指導教室との協働を目指した校内支援体制の構築

てきた」という。これは、通級担当教諭の実践を振り返り、学級に生かせる支援を計画・実践した結果、「3次支援を必要とする子が学級で他者との関わりに成長を感じる」ことに繋がり、通常学級担任が通級との協働を実感することに繋がった。

さらに、以上のような通級指導教室との連携を通して行った3次支援が「通常学級での1次支援に効果がある」ことが協働の意識に繋がったと考えられる。通級担当教諭と3次支援を必要とする子のアセスメントを行う中で、「学びの場は学級にあること」を通常学級担任と通級担当教諭の中で共通理解していた。通級担当教諭は集団支援の中で活かせる通級指導を計画・実施し、その児童の様子を通常学級担任に共有していた。それが、個の支援でもあり、学級全体の支援にもつながるというストーリーが語られ、通級指導が学級指導へと連続性を意識し、児童の変容に繋がったと言える。

また、インタビューの中で話題に挙がった横浜市が行っている学級アセスメントの質問紙調査では、「学級居心地感」が有意に高いグラフが得られ、3次支援が1次支援に寄与する可能性を示唆した。これは、「3次支援を必要とする子が変容すること」との連続性があり、苦戦している児童が生き生きと過ごすことができる学級集団づくりに繋がったのは、苦戦をしている児童の力を伸ばす支援のみならず、全ての児童にとって居心地のよい学級づくりを行った結果と言えよう。伊藤ら(2022)が「通常の学級との連携については、当該児童生徒のみならず、多様な児童生徒たちが在籍する学級においても有効」と述べており、通常学級と通級指導教室との連携が通常学級での1次支援に寄与するという先行研究を支持する形となった。

5. まとめと今後の課題

本稿は、通常学級における一人一人に届く支援を支える校内支援体制の構築を目指し、通常の学級担任と通級指導教室との連携による支援過程で明らかになった状態像から、連携に必要な要因について検討することが目的であった。そして、通常学級と通級指導教室との協働を目指した校内支援体制の構築のために、「3段階の心理教育的援助サービス」を基盤として、通常学級と通級指導教室との通常学級と通級指導教室の3次支援連携のプロセスを検討した。

通常学級担任が通級指導教室と協働を意識するまでの要因を明らかにするために、TEMによる分析から得ら

れた示唆は5つある。第1は通常学級担任が「3次支援を必要とする子を多面的にアセスメントする重要性に気づき、援助欲求を高めること」が協働への契機になった。第2に「児童が環境によって見せる姿をアセスメントし、その違いを共有」すること、通常学級担任と通級担当教諭が「支援方法を提案し合い、共感する」ことが、協働レベルをあげることに繋がった。第3に「保護者が援助チームの協働者になる」ことにより、石隈(1999)が「チームが子どもを人間として尊重し、子どもの長所に焦点をあてるようになる」とも述べるように、苦戦している児童を多面的でポジティブなアセスメントすることに繋がった。第4に「3次支援を必要とする子が変容すること」により、通常学級担任が協働を実感することに繋がった。第5に「通常学級での1次支援に効果」があったことは、協働により3次支援を必要とする子に行ってきた支援が、学級全体へ効果があったことが示唆された。

以上のことから、本研究の目的であった通常の学級担任と通級指導教室との協働による児童の支援を行うための重要な5つのプロセスを明らかにすることができた。また、「3段階の心理教育的援助サービス」を基盤として作成した「児童支援フロー」を活用することにより、オン・ザ・フライ・ミーティングやケース会議が組織的に機能し児童支援に繋げることができた。これが、チームの形成に繋がり、本研究の目的であった、校内支援体制の構築という点でも成果があったと考えられる。

一方で、本稿をまとめていく上でいくつかの課題がみられた。まず、本実践研究は単一学年の事例であり、学校全体での実践には至っていない。より多くの学級担任が、援助資源を活用しやすくするために、校内組織レベルに広げていく必要がある。さらに、単年度・単一校の実践研究であること、調査対象校が自校通級であったことから、他校通級や巡回型指導においても、応用できるものがあるか明らかにしていくことが必要である。今後の課題としたい。

付記

本論文は、藤本(2022)が横浜国立大学教職大学院「学校課題解決研究報告書」を発展させて、その成果を論文としてまとめたものである。

引用文献

相原章子・武田篤(2011). 「LD等を対象とする通級指導教室の現状と課題～学級担任との連携に視点をあて

小学校における通常学級と通級指導教室との協働を目指した校内支援体制の構築

- て〜」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 33
67-77 頁
- 束原和郎(2019). 第 14 章「教師がミドルリーダーへと変容する過程 TEA (複線経路・等至性アプローチ) による, 研究主任の語りの分析」秋田喜代美・藤江康彦(著) これからの質的研究法—15 の事例にみる学校教育実践研究— 東京図書
- 石隈利紀(1999). 『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房
- 石隈利紀・田村節子(2018). 『石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門 学校心理学・実践編』図書文化
- 乾明紀・サトウタツヤ(2023). 「高校生のキャリア展望と「総合的な探求の時間」の関係—複線経路等至性アプローチ(TEA)と関係学による検討— 京都橘大学研究紀要(49)171 - 193 頁
- 海津亜希子・玉木宗久・榎本容子・伊藤由美・廣島慎一・井上秀和(2022). 「学びへのアクセス」という観点からみえる発達障害のある 児童生徒を対象とした通級指導教室の役割 —「教科の内容を取り扱いながらの自立活動の指導」の全国調査結果から— LD 研究 31 (1), 58-74 頁
- 河村茂雄(2018). 『主体的な学びを促すインクルーシブ型学級集団づくり』図書文化
- 国立特別支援教育総合研究所(2018). 「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—通常の学級と通級による指導の学びの連続性に焦点を当てて—」研究成果報告書.
- 田村節子・石隈利紀(2003). 「教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて—」教育心理学研究第 51 巻第 3 号 328-338 頁
- 田村節子・石隈利紀(2013). 『石隈・田村式援助シートによる実践チーム援助特別支援教育編』図書文化
- 松田愛・川島民子・奥田援史(2022). 「通常の学級と通級指導教室の学びをつなぐ実践 - 「ことばとまなびのかけはし通信」の活用の試み - 滋賀大学教育実践研究論集 第 4 巻 157-165 頁
- 宮島崇(2021). 「連続性のある多様な学びの場として機能するため LD 等通級指導教室の役割はどうあるべきか」信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院)実践研究報告書抄録集 113-116 頁
- 文部科学省(2012)中央教育審議会. 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」
- 文部科学省(2015)中央教育審議会. 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012). 『TEM でわかる人生の径路—質的研究の新展開』誠信書房
- 横浜市教育委員会(2023). 「第 4 期横浜市教育振興基本計画」