

## I はじめに

平成 17 年 12 月、中央教育審議会は「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)」(中央教育審議会：2005)<sup>①</sup>を公表し、LD や ADHD のある児童生徒について通級指導の対象とすることを提言し、翌平成 18 年 3 月学校教育法施行規則の一部改正を行った。さらに、平成 19 年 6 月には、「『特別支援教育支援員』を活用するために」(文部科学省：2007)<sup>②</sup>が出され、基本的な生活習慣確立のための日常生活の介助や発達障害の児童生徒に対する学習支援など、特別支援教育支援員(以下、支援員と略する)の具体的な役割が示された。

そして、今次学習指導要領の改定にあたり、中央教育審議会は、平成 28 年 12 月 21 日に、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中央教育審議会：2016)<sup>③</sup>を発表し、知識基盤型 21 世紀社会を基本としながらも、加速度的に変化する社会に対応していくために、2030 年頃の社会の在り方やその先を見通した姿を視野に入れながら、学習評価を充実させるカリキュラム・マネジメントや、アクティブ・ラーニングに基づいた答えのない課題に対する主体的で協働的な学びの育成を目指すことを答申した。また、カリキュラム・マネジメントによる組織運営アプローチとして、「チームとしての教科等や学年を超えた組織運営・協働体制の構築」が謳われ、チームとしての組織運営を進めていくために、先述した通級指導担当教員や支援員らとの協働の重要性が改めて強調されることとなった。

O 市立 P 小学校に在籍する小 2 の A 児は、二卵性双生児の弟にあたり、幼児期より DHD と ASD 両方の診断を受けている男児である。幼稚園時代は、運動会や学芸会など特別な集団活動を周りの子達と一緒にこなすためには個別の支援が必要であったが、日常的な活動については双子の姉の行動が見本となり、姉に指示されるままに行動することにより大きな支障が出ることはなかった。また、自由保育のような自分の思いのままに活動する時間も好んでいたようで、園生活に大きな不適応を来すこともなかった。しかし、小学校進学にあたって、それまで A 児の行動見本となっていた姉が他の私立小学校に入学したことにより、事態は一変する。小学校入学当初の A 児は、幼稚園での自由保育さながらに、自分の気持ちの向くままに行動し、落ち着いて着席して学習に向き合うことができず、学校内はおろか学校外にさえ出してしまう日々が半年近く続いた。A 児が 1 年生当時、P 小学校には支援員は配置されておらず、特別支援学級に在籍していないことから特別支援学級担当教員の支援を仰ぐこともできず、学級担任(以下、担任と略する)が一人で孤軍奮闘をしているという状況にあった。この状況に不安を抱いた保護者は、支援員の配置を希望したが、O 市教育委員会の「予算設定の関係上、年度途中での支援員配置は難しい。」と回答の下、願いが叶うことはなかった。また、医師とも相談し抗精神薬の服用を開始したが、思うような成果を認めることはできなかった。

A 児 2 年生に進級するにあたって、O 市教育委員会の計らいにより、P 小学校にも支援員が配置され、さらに LD 及び ADHD 等を有する児童に対する巡回通級指導担当教員(以下、通級教員と略する)も

週1日配置されることとなった。しかし、多くの支援員が“担任との連携”を求めているにも関わらず、「勤務時間が始業から5時間というような時間的制約」があるうえに、担任の忙しさや特別支援教育に対する理解不足により、「担任との打ち合わせや子どものことについて話し合う時間がとれない」（武田、斎藤他：2011）<sup>④</sup>という否定的な意見が聞かれるなど、支援員の困りの様子が窺われる。その一方で、担任は支援員の配置について、『ありがたい』『助かっている』といった肯定的な意見を多く示しており、支援員の不満や不安、ストレス等の意見とは対照的」（庭野：2011）<sup>⑤</sup>であるという調査結果も見られる。まさに、子どもを任されて困り果てている支援員と、子どもをお任せして困っていない担任という構図が、P小学校の教室でも見受けられた。

本研究では、このような反目的事態を克服し、“A児の通常学級での学習参加を促進させる”ことを目的に、通常担任はもとより支援員や通級指導担当教員らの協働体制を構築したチーム・ティーチングを推進してきた。その際に媒介として用いた授業のユニバーサルデザイン化を図る「多層構造化授業案」の有効性について、バランス理論（F.Heider）<sup>⑥</sup>における認知の変化に注目しながら考察していきたいと考える。

本稿を起すにあたり、本研究に関わった全ての教員および学校長、ならびに対象児童の保護者の同意が得られていることを付記しておく。

## II 方法

P小学校では、通常学級に在籍するA児の通常学級での学習参加を促すため、A児の保護者の願いに基づいて支援員を日に2時間程度配置（他学級児童への支援も必要なため）し、A児に対する寄添い型個別の支援を実施することとした。また、O市教育委員会の計らいにより、LD児及びADHD児等を対象とした通級教員も配置されたため、週に数回午後または放課後に、担任とともに個別指導を実施することとした。

確かに人的配置を強化することにより、A児を見守る大人の目が増えることにより、学校生活におけるA児の安全性は以前に比して高まった。無論、自己肯定感や意欲の前に心理的安全性が存在する（赤坂）<sup>⑦</sup>ことを否定するつもりは毛頭ない。しかし、本来的には授業参加や内容理解の促進を意図した配置であったことを考えれば、自分勝手な離席行動が減少し、他の子たちと同様に着席行動の時間が増加していることが求められるはずである。

A児を任されて困っている支援員は、眼前で展開される通常学級の集団授業と関わりなく、例えば塗り絵や自由画、折り紙などA児が好む内容を授業中に実施していた。その結果、確かにA児の着席行動は増加しているものの、授業参加という観点では決して肯定できるものではなかった。一方、通級教員は、学習に向かう態度の育成について自立活動を中心に指導をしていたが、通級教室での指導が通常学級での授業に直接反映できているかと問われれば、それもまた首を傾げざるを得なかった。

複数指導者の配置の目的は、A児の通常学級での授業参加の促進だったはずである。現状の学校現場を覆う互いの独自性を尊重する「疎結合システム」(石隈, 田村)⑧を打破する必要が感じられた。

そこで、小学校国語科を主として研究してきたO市域特別支援教育コーディネーター(筆者)が、授業のユニバーサルデザイン化を目指した三段構えの指導案(小貫, 桂)⑨を参考に、担任による通常学級での集団を対象とした授業とA児への配慮, 集団授業時における特別支援教育支援による個別的支援, 通級教室等での通級教員による個別指導という、国語科における「多層構造化授業案」(Fig.1)を考案し、全員で記入することにした。手順としては、まず、担任が新たな単元が始まる前に、全ての時間の集団を対象とした活動内容とA児への配慮について記入し、それを受けて、支援員は各時間内でA児に最低限取り組ませたいこと、または取り組めそうなこと(例:「話を聴く」「カードを読む」「視写する」など)を記入していく。さらに、通級指導においても、通常学級での授業に直結する指導内容を記入するようにした。

そのうえで、「多層構造化授業案」を用いる前と用いた後の各指導者間の認知関係を、バランス理論に注目してその変化を分析するとともに、A児の授業参加の様子について検討することにした。

	集団学習(学級担任・授業担任)			個別学習(支援員・通級指導担当等)		
	全体の活動	授業の工夫	個別配慮	個別課題	個別支援	個別指導
導入	本時のめあてを知る 範囲に続いて群読する	読みの苦手な子が目立たないよう群読にする	A児用白板に本時のめあてを書いておく	聴く 読む	先生の話聴く ・A児用改変教科書(★)の簡単な文を、指で追ってやりながら音読させる	【国語科授業:お手紙の事前指導】 ・A児用改変教科書(★)を活用して、事前に音読指導を行う ・DAISY教科書を用いて音読の練習をさせる ・A児用改変教科書(★)を活用して、事前に内容理解指導を行う
展開	グループ内で読点ごとの一文読みをする 場面分けをする 発表する	挿絵の並べ替えゲームをグループごとにしながら、場面の前後関係をつかませる ↓ 挿絵を見ながら、どこからどこまでの文がその挿絵にあてはまるのかをグループごとに協議させる(考えやすいように「時」「場所」「登場人物」などの観点を示す) 発表用定型文をあらかじめ提示しておき、その仕組に沿った書き方をさせる	「いつ」「どこ」「だれ」のカードを用意する	見る 操作する 読む	・手元の挿絵カードを教科書と照らし合わせながら並べ替えさせる ・挿絵カードにあわせた文を声に出して読む	・挿絵カードを用いて並べ替えの練習をさせる ●その他、集中して取り組める教材に取り組む
発展	振り返る			書く	・視写用教材を用いて「お手紙」を視写する	

(Fig.1) TEAM指導に基づく多層構造化授業案

### III 結果

A児を取り巻く担任や支援員, 通級教員ら複数の指導者の関係は、先述したように「疎結合」の関係にあり、困っている支援員と困っていない担任という構図が浮き彫りになり、有機的につながっていないことが窺われた。この状態をバランス理論におけるP-O-Xモデルで捉えなおしてみた。バランス理論

では、三者の認知関係が肯定的であるのか否定的であるのかによって、三者の関係の積が“正”になる時に認知体系が均衡化するとされている。A児の例で当てはめてみると、認知主体である担任（P）、担任と関係のある支援員（O）、認知対象であるA児（X）という三者の関係は、Fig.2に示したように担任（P）はA児（X）に対して否定的な感情は持っていないのでその関係は「+」となり、一方で、任されて困っている支援員（O）は苦悩の元凶であるA児（X）に対して「-」の感情を抱いているものと思われる。

この時点で両者の積は「-」となり、三者の関係を均衡化させるためには担任（P）と支援員（O）との関係は「-」にならざるを得ない。担任（P）からすればA児をお任せしているのだから支援員（O）に対し

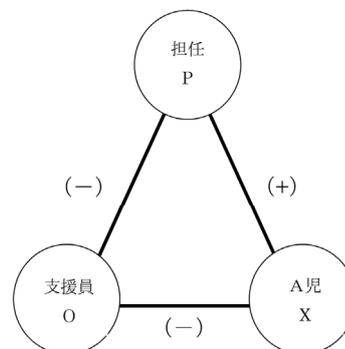


Fig.2 A児を取り巻く学級担任と支援員の認知関係(P-O-X モデルI)

て否定的な感情を持つはずもないのだが、任されればなしの支援員（O）からすれば担任（P）に対して否定的な感情を抱いたとしても少しもおかしくないことから、やはり任せ任される関係にある担任（P）と支援員（O）の関係の積は「-」となるものとする。このように、当初のA児を取り巻く指導者間の関係は否定的な感情に支配されていたのではいかと考えられる。一方、直接的な接触や関係を持たない通級教員に対する感情は、否定でも肯定でもないニュートラル（「±」）な状態にあったのではないかと思われた。

A児に関わる指導者たちが、それぞれ自分の役割を自信を持って果たしていくためには、自分の果たすべき役割が明確になっていなければならない。したがって、各指導者が「多層構造化授業案」に記入することにより、例えば担任は、A児も参加していることを念頭にA児を含めた授業について考えることを余儀なくされる。また、支援員については、その配置がA児の授業参加や内容理解の困難さに由来していることを考えれば、そもそもA児の授業参加や学習活動に制限があることは想像に難くない。したがって、支援員に対しては、集団授業の全ての場面に参加させることを念頭に置くのではなく、場面ごとに「聞く」「読む」「書く」というようにA児が最低限取り組めるだろう課題をピックアップして、それに合った指導内容を記入してもらうことにした。そうすることによって、何を指導すればよいのかという支援員の不安や困り感を解消させることが可能となり、自信を持って指導に取り組めるようになってきた。それと同時に指導に対する責任性も芽生え始め、「このワークシートの枠はA児には書きにくいので、枠をマス目に替えてもらえないか」というような指導に前向きな注文を担任に出すようになったり、A児の指導に対しても、「お手紙」のかたつむり君の演技指導をする際に、『まかせてくれよ、すぐやるぜ』の所は胸を叩くといいよ。」というような適切なアドバイスをすることで、A児が胸を叩きながら台詞を読んだことに涙をする場面も見受けられるようになってきた。さらに、このようなA児の変化を、特別支援教育コーディネーターに積極的に報告するようになってきた。一方、通級教員は

音読用の台詞カードや挿絵カードを作成し練習してくれていたりと、通常学級での学習に合わせた予習学習について記入してくれたりすることにより、A児に関わる全ての指導者が、A児の通常学級での学習を促進させる方向へと向いていることを確認することができた。

その結果、担任（P）と支援員（O）の関係は対等となり、それぞれにたいする認知が互いに「+」の関係に転換し、ニュートラルだった通級教員に対する認知もまた、その指導が通常学級での学びに向かうことで、担任や支援員との関係が「+」へと転じており、結果として、A児を取り巻く担任（P）、支援員（O）、通級教員（X）三者の認知バランスが Fig.3

に示したように全て「+」の関係に変化していることが窺える。それに伴い、少なくとも国語科における授業時のA児の学習内容が明確となり、A児に安心感が生まれたのか授業中の離席行動も、Fig.4のグラフからも窺えるように大幅に減少することとなり、参観日のような特別な場面においても、保護者が安心して参加できるようになってきた。

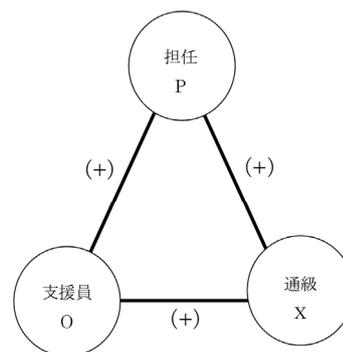


Fig.3 学級担任・支援員・通級教員の認知関係(P-O-X モデルⅡ)

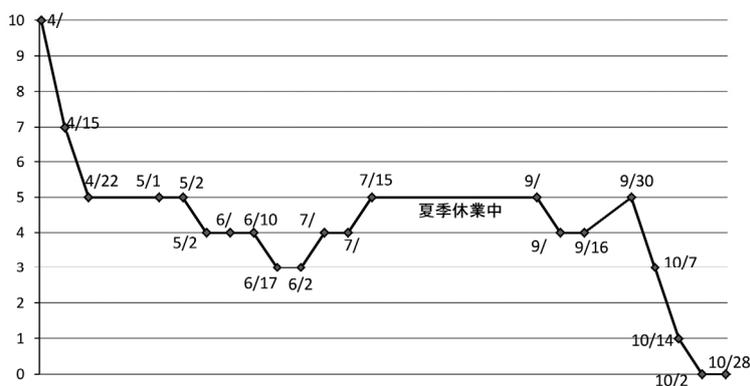


Fig.4 小2A児の国語科授業中(45分)における離席回数の変化(4月～10月)

#### IV 考察

##### (1) 「多層構造化授業案」が導く役割分担型チーム指導

文部科学省は、平成28年11月「次世代の学校体制の在り方について（最終まとめ）」（文部科学省：2016）<sup>⑩</sup>の中で、教育活動に対して組織的に取り組むための役割分担型「チーム学校」体制の整備の重要性を示した。学校におけるチームとしての指導体制の重要性は従来より叫ばれているところであるが、チームとしての定義が「構成員である全メンバーが共同体として一貫した方向性の下に活動を行い、更なるシナジー効果や成果を生み出す集団」（ビズリーチ：2017）<sup>⑪</sup>であることを考えれば、チームによる有機的で具体的な指導には、組織としての確固たる目標と成員個々の目標の設定およびそれらの明確

化が重要となってくる（アサインアビ：2017）<sup>⑩</sup>。A 児の指導の場合，“A 児の通常学級での学習参加を促進させる”という複数指導者間のチーム目標は明確であったが、指導当初は、お任せ意識と個々の責任意識（ビリーフ）に基づいた行動が目立つ中、個々の成員の目標がチーム目標という一貫した方向性に向かっていない状況が見られた。

しかし、A 児を通常学級での授業に向かわせるために、それぞれの指導内容を構造的に記載した「多層構造化授業案」を作成することにより、チームとしての目標に向けた成員個々の目標が明確となり、それぞれの目標に向かう A 児への働きかけが、相互作用により A 児の授業中の離席行動を減少させるというプラスアルファの効果を示したものと思われ、まさに、「多層構造化授業案」が役割分担型チーム指導を導いたものと考えられる。

### （2）認知バランスの変化を導いた「多層構造化授業案」

支援員が配置された当初、A 児を支援員に丸ごとお任せして実質的に何も困っていなかった担任と、A 児の基本的な情報もないままにお任せされて困りきっていた支援員という複数支援者間の構図が見られた。バランス理論に注目してこの関係を見てみると、複数指導者の一方がその関係を否定的に捉えているとするならば、相互認知関係は「-」にならざるを得ない。もともと A 児の行動に困り果てていた支援員が A 児のことを「+」と捉えていたとするならば、三者間のバランスを均衡化させるためには三者の積が“正”にならなければならない。したがって、担任は支援員に A 児をお任せしていたのであるから、「-」と捉えていたと考えられる。しかし、実際には担任は A 児を日常的にとても可愛がっており「+」と捉えていたと考えられることから、A 児に困り果てていた支援員が A 児を「-」と捉えていたのではないかと考えられる。いずれにせよ否定的な認知により三者間が構成されていたであろうことは言うまでもない。

「多層構造化授業案」は、まず、担任に対し A 児を含めた授業を意識させ、集団での授業の工夫や A 児への配慮を最初に考案させた。次に、支援員に対し全ての授業場面への参加という考えを改めさせ、指導内容のピックアップを図り限定的な指導を促した。さらに、他の指導者とは関係性の薄かった通級教員に対しても、個別の指導が通常学級での集団指導につながっていることを意識させ、通常学級での指導の予習や必要な学習教材の製作などを促した。これらのことにより、三名の複数指導者がチーム目標という同じ方向を向くようになり、元々個々の指導者が持ちあわせていた役割責任を果たすべく、主体的で積極的な行動が見られるようになり、役割相乗効果として三者間が肯定的な認知バランスに変化したものと思われる。まさに、認知バランスの変化は「多層構造化授業案」によって導かれたと言っても過言ではないだろう。

### （3）肯定的な認知が導く役割分担型チーム指導

再度、担任と A 児、支援員と A 児の認知関係を見てみたい。もしも、担任も支援員も A 児を「+」と捉えていたとするならば、担任と支援員との間は、仮に「-」であったとしてもバランスの不均衡化

を是正させるために「+」に転換せざるを得ない。これは、例えば、児童を取り巻く担任と保護者との関係に似ている。担任が保護者に対し児童の悪行の数々を報告し、家庭での注意や指導の促しを行うような場合、担任は児童を「-」として捉えていることが多い。一方、保護者は我が子である児童を、どちらかと言うと一方的に「+」で見ている場合が多い。すると、バランスの均衡化を図るためには、自ずと担任と保護者の関係は「-」にならざるを得ない。もしも、担任が児童のことを「+」と捉えていることを保護者に伝えていたならば、保護者が我が子を「-」と捉えていない限り担任と保護者の間に「-」が来ることはない。つまり、認知主体とその関係者および認知対象者というような三者の関係が成立するような場合、二方向の関係を「+」にすることにより、最後の一方向が仮に「-」であったとしても、バランスの均衡化を図るために「+」に転じさせることができると考えられる。本研究の場合、その媒介となったのが「多層構造化授業案」であったが、三者間の認知バランス理論に注目をして、まずは二方向の「+」を生み出す努力をすることによって、どのような組織や集団であったとしても、役割分担型チーム指導を導くことは可能ではないかと考えられる。

## 文献

- ①中央教育審議会（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文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）：「特別支援教育支援員」を活用するために
- ③中央教育審議会（2016）：幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）
- ④武田 篤，斎藤 隆，新井敏彦，神 常雄（2011）：特別支援教育支援員の現状と課題－特別支援教育支援員へのアンケート調査から－，秋田大学教育文化部教育実践研究紀要第 33 巻. pp189-193
- ⑤庭野賀津子（2011）：特別支援教育支援員活用の現状に関する調査研究－担任との連携における課題－，東北福祉大学研究紀要第 35 巻. pp265-277
- ⑥山岸俊夫（2013）：徹底図解社会心理学，新星出版社. p84
- ⑦赤坂真二（2017）：学級集団作りの理論と方法①②，第 4 回授業 UD カレッジ講座③学級経営，一般社団法人日本授業 UD 学会.pp2-4
- ⑧石隈利紀，田村節子（2003）：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. p23
- ⑨小貫 悟，桂 聖（2014）：授業のユニバーサルデザイン入門－どの子も楽しく「わかる・できる」授業の作り方－，東洋館出版社. pp63-67
- ⑩文部科学省（2016）：「次世代の学校体制の在り方について」（最終まとめ）
- ⑪（株）ビズリーチ（2017）：人事の悩みにヒントを届けるニュースサイト BIZHINT HR
- ⑫（株）アサインナビ（2017）：真のチームとは何か？目標達成できるチームを作るには？，アサインナビマガジン，