

インクルーシブ教育システムを構築するための チーム指導の在り方に関する研究

—指導内容の「構造化」と指導体制の「体系化」—

秋元 雅仁 皇学館大学教育学部

要 旨：発達障害の診断のある小学生の通常学級での学習を保障するため、本研究では、いずれも文部科学省の提唱であるインクルーシブ教育システム構築における「スクールクラスター」の考えや、「チーム学校」の理念を念頭に置き、市域内における学内外の指導者たちによるチーム指導を実施した。指導にあたっては、指導内容の「構造化」や指導体制の「体系化」を図った。特に、「個別指導」の場合は、「自立活動」と「教科学習」に大別し、「教科指導」をさらに「基礎(入門期の指導)」「準備(復習学習)」「予行(予習学習)」の三つに分類し、特別支援学校巡回指導教員や巡回通級指導教員、学級担任らが指導を担うこととした。その結果、学習面において1歳～2歳の伸長のあることが窺われた。

Key Words： インクルーシブ教育システム，チーム指導，構造化と体系化

● ————— I. はじめに

第61回国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約」(外務省, 2014)¹⁾ (以下、「障害者権利条約」と称する)が、7年に亘る国内法の整備を経て、2014年1月我が国においても批准された。まず『一般的義務』を謳った第4条では、全ての障害者のあらゆる人権および基本的自由を実現するために、“ユニバーサルデザイン”の製品、サービス、設備及び施設の利用や使用を促進することが求められた。“ユニバーサルデザイン”とは、調整又は特別な設計を必要することなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計のこと(第2条)である。また、『教育』に関する第24条では、障害者を排除しない一般的な教育制度における個人に必要とされる“合理的配慮”の提供、および完全な包容(full inclusion)という目標に合致する効果的で個別化された“支援措置”の提供が求められた。教育に係る条項を切り取っただけではあるが、「障害者の権利条約」が、“障害者を含めたインクルーシブな教育を進めるために、誰でもが使用または理解可能なユニバーサルデザインに基づいた学習環境に基づき

ながら、個人が必要とする合理的配慮や個別の支援措置を提供すること”を求めていることが窺えるだろう。

さて、201X年4月にH県I市立J小学校(以後、J小学校と称する)通常学級に入学したA児は、多動性・衝動性優勢型の注意欠乏多動症(ADHD)と自閉スペクトラム症(ASD)の合併症という診断を持つ男児である。入学当初から、離席行動が目立ち校内徘徊はもとより校外へも出て行ってしまふこともあり、担任だけではA児の学校生活での安全を確保することが難しい状態にあった。この事態を重く見たI市教育委員会は、翌201X+1年に通常学級での個別支援を可能にする特別支援教育支援員を配置するとともに、保護者や学校からの要請に応じて学習障害児の通級指導を巡回で行う学校生活支援教員を週1日配置した。さらに、H県立K特別支援学校(以後、K特別支援学校と称する)にも支援を要請した。そして、I市域内の教育資源を組み合わせ、域内の教員らが一緒にチームを形成して指導体制を形成していくことで、誰もが共に学べるインクルーシブ教育を体系的に補完していくスクールクラスター事業を展開した。

本研究では、H県I市で1年間に亘り取り組んできた、A児の指導を基軸としたインクルー

シブ教育システムの構築に向けたスクールクラスタに係る実践内容を省察することを通して、発達障害のある子も共に同じ場を共有しながら、「わかる」「できる」体験を深めた学びを可能にするために何が必要なのか考察していきたい。なお、本稿の執筆にあたっては、研究協力をいただいた A 児保護者および H 県 I 市教育委員会ならびに I 市立 J 小学校長等の了解を得ていることを付記しておく。

● Ⅱ. 方法

201X 年、小学校入学直後に、A 児の保護者からは『A 児は言葉でのコミュニケーションに遅れがあり、集団行動も苦手で、さらに多動傾向もある。ばらつきはあるが、おおよそ 1 歳半から 2 歳程度の遅れがあると大学病院の小児神経科の医師から言われている。また、療育機関

の先生からは、近くでわかりやすく指示してやれば必ず伸びる子なので、大人の存在が重要だとも言われている。ついては、加配の先生を配置して欲しい。また、可能であれば、日に 1 時間、個別指導の時間を設けてほしい。』という旨の申し入れが学校に出された。2016 年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(内閣府, 2013)⁸⁾ (以下「障害者差別解消法」と称する) や、文科省発行の対応指針(文部科学省, 2015)⁹⁾によれば、保護者の申し出に対して過度な負担でない限り合理的配慮を提供し合意形成を図らなければならないことは言うまでもない。しかし、学級編成日以降の年度途中における教員配置は制度上また予算上からも難しく、過度な負担に当たるとして、1 年生の間は学級担任が中心となった個別配慮に徹し、2 年生進級時に何らかの合理的配慮が提供できるよう努力することとした。

Table 1 ASIST 学校適応スキルプロフィール結果

A 尺度[適応スキルの把握]

| | スキル項目 | 得点 | 発達年齢 | 到達度数 |
|--------------|----------|------|-------|-------|
| 個人活動 スキル群 | 生活習慣 | 18 点 | 5 歳後半 | 67 |
| | 手先の巧緻性 | 14 点 | 5 歳前半 | |
| | 言語表現 | 6 点 | 4 歳未満 | |
| 集団参加 スキル群 | 社会性 | 7 点 | 4 歳未満 | 到達年齢 |
| | 行動コントロール | 8 点 | 4 歳程度 | 4 歳未満 |
| | 総合獲得レベル | 53 点 | 4 歳未満 | |

B 尺度[特別な支援ニーズの把握]

| | 個人因子 | 集団因子 | 配慮支援レベル | |
|---------------|------|------|---------|------------------|
| 学習 | 7 点 | | Ⅲ 要支援 | 【学習面】 Ⅲ 要支援 |
| 意欲 | 3 点 | | I 通常対応 | |
| 身体性・運動 | 1 点 | | I 通常対応 | |
| 集中力 | 8 点 | | Ⅲ 要支援 | 【生活面】 Ⅲ 要支援 |
| こだわり | | 0 点 | I 通常対応 | |
| 感覚の過敏さ | | 4 点 | Ⅲ 要支援 | |
| 話し言葉 | | 4 点 | Ⅲ 要支援 | 【対人関係面】 Ⅲ 要支援 |
| 一人の世界・興味関心の偏り | | 6 点 | Ⅲ 要支援 | |
| 多動性・衝動性 | | 5 点 | Ⅲ 要支援 | 【行動情緒面】 Ⅲ 要支援 |
| 心気的な訴え・不調 | 0 点 | | I 通常対応 | |
| 総合評価 | | | Ⅲ 要支援 | |
| 個人活動サポート因子 | | | Ⅲ 要支援 | |
| 集団参加サポート因子 | | | Ⅲ 要支援 | |

*配慮支援レベル

I. 通常対応 (通常の対応や支援の範囲)

II. 要配慮 (短期的・一部の支援や配慮 (見守り) が必要)

III. 要支援 (中長期的・全般的な支援が必要であり、特別支援教育の対象)

1. 指導体制の整備

201X+1年4月、まず、A児が在籍している通常学級での集団指導の際に、1日2時間個別に対応する「特別支援教育支援員」（以後、支援員と称する）が配置され、常時ではないにしろ加配体制による指導が可能となった。続いて、発達障害児童のための巡回通級指導を行う「学校生活支援教員」が配置され、週1日2時間取り出しによる個別の指導ができる体制が整えられた。さらに、I市教育委員会とJ小学校の要請を受けたK特別支援学校も、週2日4時間、支援部I市域担当巡回支援教員（筆者）を派遣し、個別指導が行える体制を整えた。その他、学級担任も週1日放課後に個別に補充指導することに同意することで、月曜日と水曜日はK特別支援学校巡回支援担当教員（以後、特支巡回支援教員と称する）が、木曜日は学校生活支援教員が、金曜日は学級担任がそれぞれ指導するというような曜日ごとの個別指導体制を整えることが可能となった。火曜日は療育機関での指導が入っており学校を欠席をしていた。一方、通常学級での集団授業時には、毎日2時間、支援員が個別的な指導を行うなど、個別指導と集団指導を校外内（域内）の教員らでチームを組んで実施した。これら一連の体制整備により、『加配教員の配置』と『日に1時間の個別指導』という保護者の願いに対するおおよその合理的配慮の提供が可能となり、「差別解消法」が求める合意形成へと結びついた。

2. アセスメントの実施

特支巡回指導教員は個別指導を実施するにあたり、A児の状況をより詳しく知るためのア

セスメントの必要性を訴え、同校が作成している「社会自立スキル課題別チェック」と「ASIST学校適応スキルプロフィール」（橋本ら、2014）²⁾(Table 1)の2種類の検査の実施を求めた。いずれも大人がチェックする質問紙法による検査であり、検査アレルギーの強い教職員でも比較的抵抗なく実施できると考えた。「社会自立スキル課題別チェックシート」（兵庫県立芦屋特別支援学校自立活動部、2010）³⁾は、『身体運動スキル』『生活習慣スキル』『学習スキル』『コミュニケーションスキル』『集団参加スキル』『ソーシャルスキル』『職業スキル』の7つの領域と34の下位項目でできており、そのうち、『職業スキル』を除く6つの領域28の下位項目についてアセスメントに用いようと考えた。下位項目に示されたスキルをチェックしていくことで、おおよその年齢段階を算出し、それぞれのスキルを1歳～12歳までに分類した「社会自立スキル課題別能力一覧」へ記入し折れ線図を完成させる。スキルをチェックするに当たっては、チェックシートがA児の持つ能力に関する内容で構成されていることから、今日までのA児の成長発達を知っている大人がチェックする必要があると考え、保護者に依頼することとした。一方、「ASIST学校適応スキルプロフィール」は、学校への適応に関する内容であることから、J小学校特別支援教育コーディネーター（以後、コーディネーターと称する）へ依頼することとした。チェック期間は、いずれも201X+1年5月1か月間とした。なお、「社会自立スキル課題別チェック」については、年度末に1年間の指導事後評価として獲得スキルを折れ線図で表し事前と事後の評価の比較

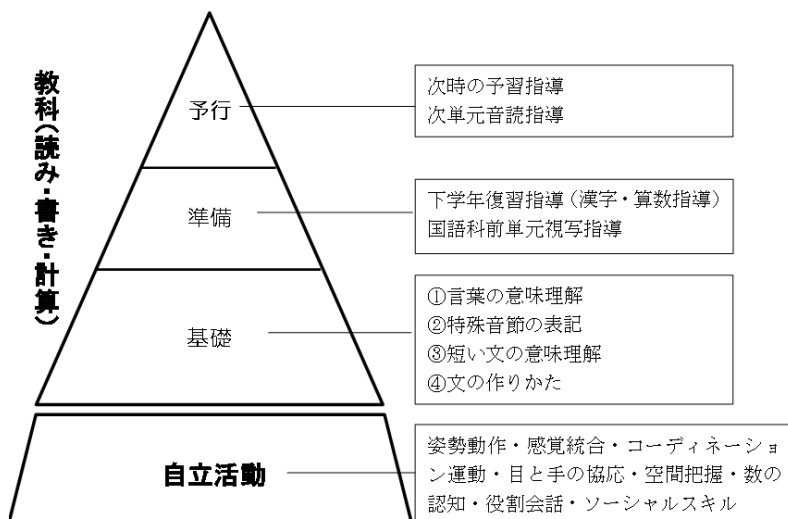


Fig.1 個別指導における指導の体系化

に用いたため、個別指導の評価の項において後述することとする。

3. 個別指導の内容

個別の取り出し指導は、主として午後または放課後に J 小学校相談室で実施した。そこでの指導の主たる狙いは、A 児の持つ能力を最大限に伸ばさせることであったが、それだけでなく、在籍している通常学級の場において他の児童らと共に学習に臨む態度の育成や、同一教材を用いた学習内容の理解を促すことでもあった。そこで、指導内容を、「自立活動指導」と「教科指導(読み、書き、計算)」の二種類の教科・

領域に大別した。「自立活動指導」では、姿勢動作、感覚統合、共同注意、目と手の協応動作、空間認知、情動調整のためのソーシャルスキルトレーニングなどの指導を行うこととした。一方、「教科指導」では、授業のユニバーサルデザイン化(小貫ら, 2014)⁴⁾に基づいて、その内容を『基礎』『準備』『予行』という三段階に構造化して分類し、それぞれ“入門期の指導”“下学年または前単元の復習指導”“現単元または次単元の予習指導”について指導することとした(Fig.1).

指導に当たっては、指導者の専門性(指導の慣れ)を中心に考慮し、自立活動と国語科の入門指

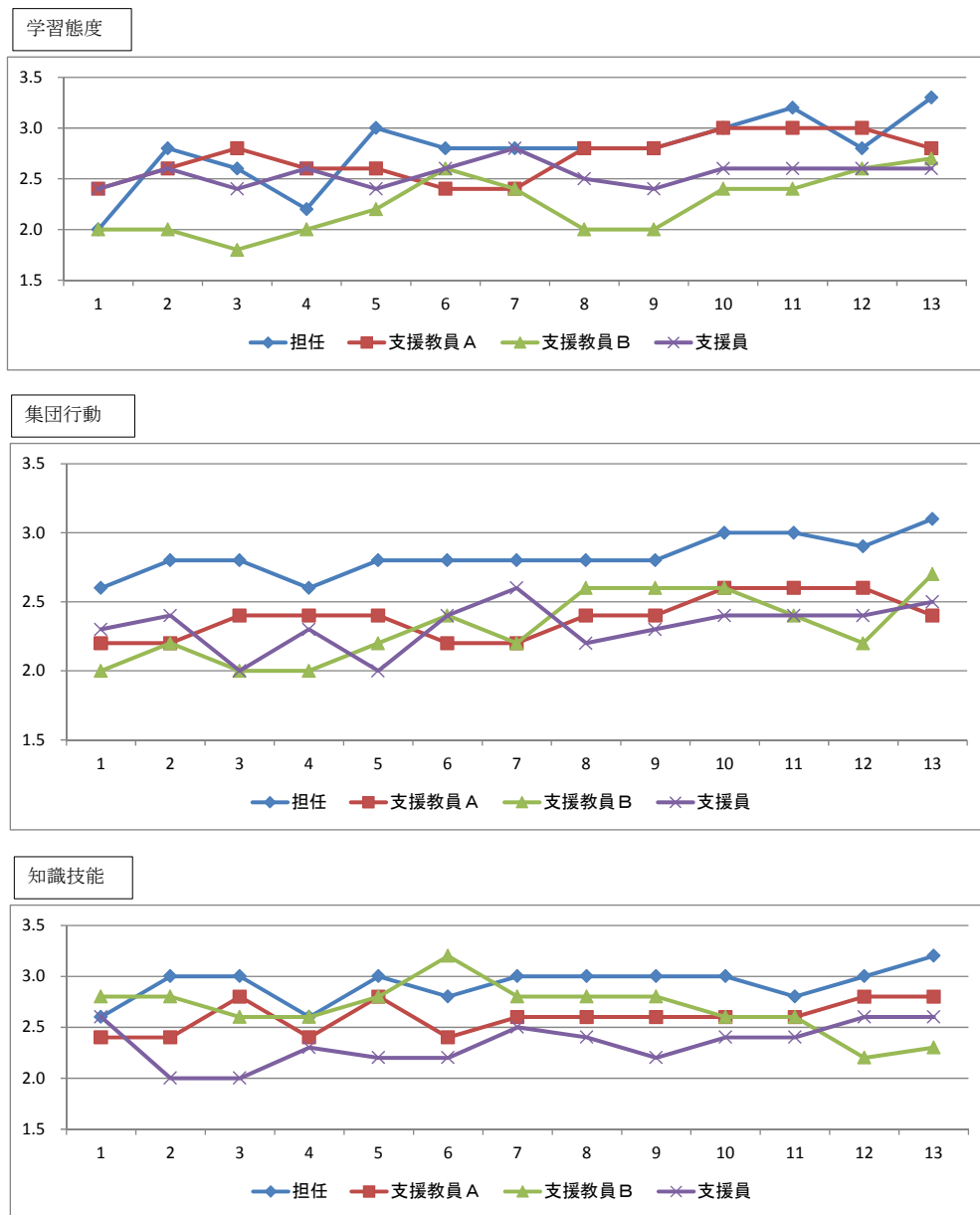


Fig. 2 個別課題到達度評価

導である「基礎」段階の指導は特支巡回指導教員が、算数科の入門指導である「基礎」段階と国語科・算数科の復習指導を中心とした「準備」段階の指導は学校生活支援教員が、主に予習指導を中心とする「予行」段階の指導は学級担任が担うこととした。そうすることで、指導内容が重複せず、A児にとっても理解しやすく取り組みやすいのではないかと考えた。

4. 個別指導に係る評価

「体系化」した指導体制や「構造化」した指導内容の効果を評価するため、小学校入学以降A児の個別課題と考えられてきた項目を、『学習態度』『集団行動』『学習理解』に三分類した「個別課題到達度評価」を作成した(Fig.2)。全部で15項目の評価項目について四件法による評価を実施した。項目の設定に当たっては、J小学校教頭、コーディネーター、学校生活支援教員、特支巡回指導教員らで課題項目を考え、KJ法を用いて項目を分類し選定を行った。「学習態度」では“①着席しておくことができる”“②学習の用意をすることができる”“③指導者の顔を見ることができる”“④指導者の話を聞くことができる”“⑤授業中学習に向かうことができる”の5項目、「集団行動」では“⑥指示通りに行動することができる”“⑦周りの子と一緒に行動することができる”“⑧周りの子を見本にして行動することができる”“⑨質問に答えることができる”“⑩自分から話しかけることができる”の5項目、「学習理解」では“⑪ひらがなを正しく読んだり書いたりすることができる”“⑫カタカナを正しく読んだり書いたりすることができる”“⑬”1年生の漢字を読んだり書いたりすることができる”“⑭教科書を音読することができる”“⑮10までの足し算と引き算をすることができる”の5項目が、それぞれ設定された。評価は、201X+1年11月～201X+2年2月までの間の13週に亘って実施した。回収率は100%であった。各項目を“一人でできる(4点)”“促せばできる(3点)”“手伝えばできる(2点)”“手伝ってもできない(1点)”に数値化し、領域ごとの項目の平均値を算出し、全13回分を折れ線グラフで示した。グラフ化するに当たっては、最小値が1.5を下回ることはなく、最大値は3.5を上回ることがなかったため、いずれのグラフも縦軸は1.5～3.5で示した。補助線については詳細値を求めるグラフでないことから0.5ずつ挿入することとした。なお、「個別課題到達度評価」

はアンケート方式の評価のため、評価者の主観が結果に大きく影響することが懸念されることから、より客観性に配慮するため、学級担任、学校生活支援教員、特支巡回指導教員、支援員の4名が個々に評価し、それぞれの評価のばらつきや一致について考察することとした。また、アセスメントの際に保護者にチェックをお願いした「社会自立スキル課題別チェック」を、201X+2年3月に再度コーディネーターらが再チェックし、A児のスキルの伸長を「社会自立スキル課題別能力段階一覧」(Fig.3)に記入し、折れ線グラフで示すことでアセスメント時の能力段階と1年後における事後評価時の能力段階とを比較することとした。1～12までの数値はそれぞれのスキル年齢を示しており12歳を最高値としている。全体の平均スキル年齢は、全ての下位項目のチェック数に応じたスキル年齢を加算し、下位項目数で割って算出した。

● III. 結果

1. アセスメントの結果

アセスメントとして実施した「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果、Table 1に示したように、まずA尺度の〔適応スキル〕では、『生活習慣』や『手先の巧緻性』というような個人活動スキル群に比して、『社会性』や『行動コントロール』のような集団参加スキル群に低さが目立ち、生活年齢7歳3か月に対し、到達年齢4歳未満、到達度数67と、実年齢に比して3歳超の遅れがあることが明らかとなった。また、B尺度の〔特別な支援ニーズ把握〕では、『学習』『集中力』『感覚の過敏さ』『話し言葉』『一人の世界・興味関心の偏り』『多動性・衝動性』などの項目において、要支援の状態にあることが明らかとなった。それぞれの要支援項目が、医師の診断に見られる多動性-衝動性優位型の注意欠乏多動症と自閉スペクトラム症の障害特性とも合致していることから、特性に応じて支援手立てを講じる必要性のあることが改めて浮き彫りとなった。通常学級で級友らと共に生活しているとは言え、周りの級友らの行動を手本にして行動することに難しさがあると思われ、個別指導の必要性が本検査の結果から窺われた。

2. 指導の実施結果

「最初は、様々な大人が関わることで、A児

が混乱するのではないかと考えていましたが、A児は違う先生方が関わってくれることを喜んでおり、個別指導の時間を楽しみにしているようでした。また、自分の指導の未熟さを指摘されるのではないかと不安でしたが、自分の分野の指導を責任を持って果たしていこうとする先生方の姿に、自分もチームの一員として連携していきたいと思うようになりました。」これは、20歳代のA児の学級担任の感想である。Fig. 1に示したような指導の「体系化」や指導内容の「構造化」は、学級担任の感想からも窺えるように、共通の目的を持った教員や支援員らが、情報を共有しながら、それぞれの得意分野ごとに業務を分担しつつ連携・補完しあい、児童の状況に応じた教育を提供するチーム指導の重要性を示唆しているものと思われる。

3. 指導の評価結果

Fig.2の「個別課題到達度評価」からは、『学習に向かう態度』の評価として、学校生活支援教員(支援教員 B)の評価が比較的 low、特支巡回指導教員(支援教員 A)や学級担任の評価が比較的高く推移した。最終的には、支援教員 A、支援教員 B、支援員の評価が2.5~3.0の間でほぼ一致していることがわかった。一方、学級担任の評価は3.0をはるかに超えていた。『集団での行動』の評価は、初回から支援教員 A、支援教員 B、支援員の評価が2.0~2.5と低い数値で推移していたが、8週目以降から三者の数値が2.5前後でほぼ一致するようになり、最終的に平均2.5近くで一致していることがわかった。しかしその一方で、学級担任の評価はやはり3.0超と高い数値で示された。『学習理解』の評価は、初回こそ2.5前後で全員のおおよその一

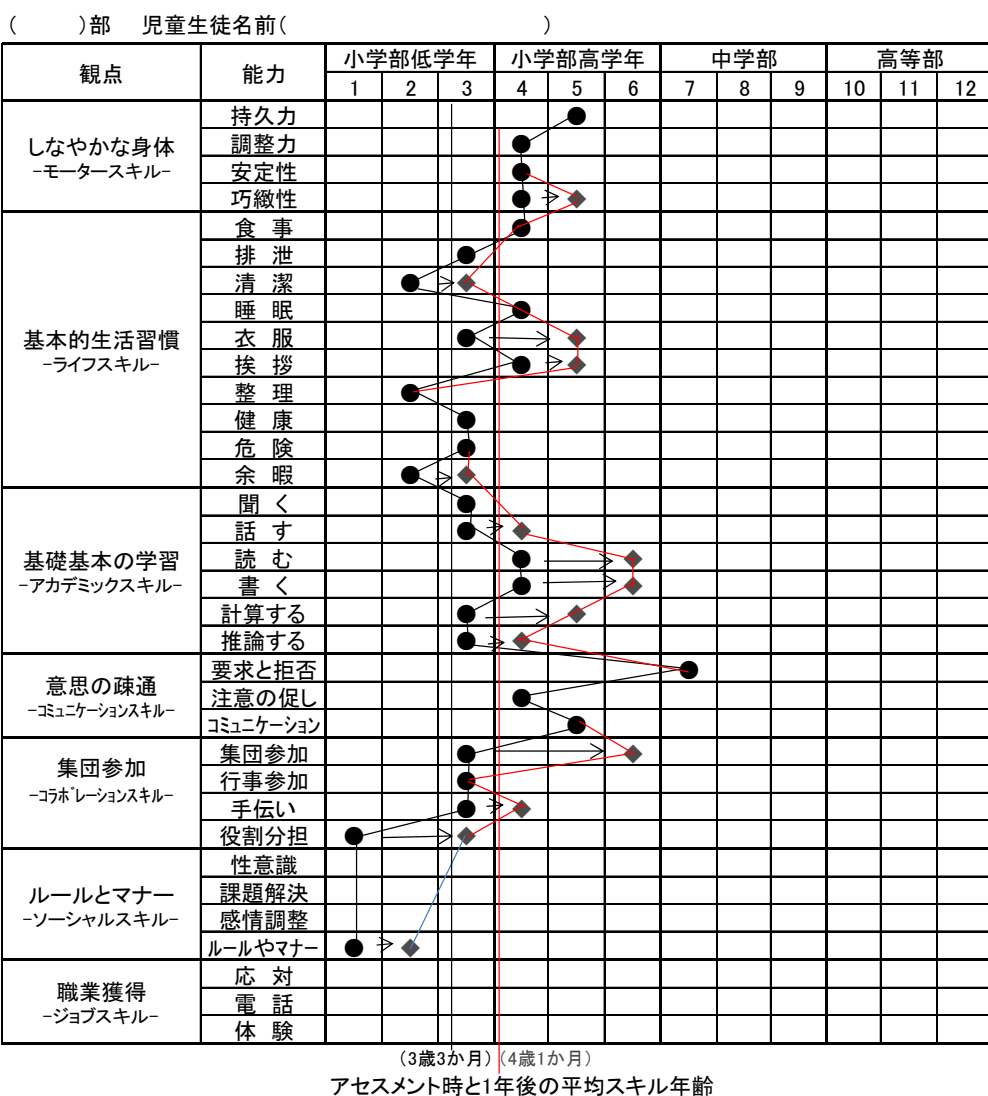


Fig. 3 社会自立スキル課題別能力段階一覧

致が見られたが、その後、支援教員 A、支援教員 B、支援員の三者は 3 回ほどの一致が見られ、第 11 週に再度全員のおおよその一致が見られたものの、最終的には全員が分散化した状態であった。『学習態度』や『集団行動』の項目に関して、下位項目の平均値ではあるが、初回の最小値が 2.0 または 2.0 超の数値で始まり、最終的には支援教員 A、支援教員 B、支援員の三者の評価がおおよそ 2.5 超の数値でほぼ一致していることから、各課題に対する向上が見られたと判断してよいのではないかと考える。

次に、Fig.3 の「社会自立スキル課題別能力段階一覧」からは、全体の平均スキル年齢がアセスメント時の 3 歳 3 か月から 1 年後にはおおよそ 4 歳 1 か月へと伸長していることが窺えた。下位項目では、チェックした 28 項目のうち 14 項目において 1 歳程度の伸長が見られ、特に、『基礎基本の学習』領域の下位項目全てに 1 歳～2 歳の伸長が見られた。また、『集団参加』領域の多くの下位項目についても 1 歳～2 歳の伸長が見られた。その一方で、『意思の疎通』領域においては変化が見られなかった。

● IV. 考察

1. 指導内容の「構造化」と指導体制の「体系化」の有効性

I 市立 J 小学校では、A 児が小 1 の際には、学級担任を中心とした個別配慮を実施することとしていた。しかし、その結果は、「ASIST 学校適応スキルプロフィール」の結果が示しているように、学習面はもとより生活面、対人関係面、行動情緒面など、A 児の社会性に関する全ての要件に対し、中長期的かつ全般的な支援が必要であり、特別支援教育の対象であることが明らかとなった。障害者の権利条約が求める“完全な包容(full inclusion)という目標に合致する効果的で個別化された支援措置”という理念は、J 小学校の場合においては、1 日 2 時間の支援員の配置だけでなく、学校生活支援教員や特支巡回指導教員らを主としながら学級担任も加えた複数指導者による個別指導体制として示された。複数の教師が一人の子どもの指導に関わるということは、意見の統一を図るための協議が前提となる(緒方, 1995)⁹⁾。そうでないと、指導に一貫性を欠き、個々の指導者の主観的指導に陥ってしまう危険性があるからである。本研究では、時間的制約が多く意思統

一のための協議に十分な時間を割けない学外指導者らの参加を可能にし、それぞれの専門性に基づくチーム体制の構築を図る“チーム学校”の理念に基づいた『チーム指導』を実現化させるため、指導内容を「構造化」し、誰が何を担うのかという指導体制の「体系化」を図るという方法を用いた。

アセスメントの結果から得られた 4 歳未満の能力しか発揮できていない A 児という知見からは、学習や人と向き合う共同注意や情動調整の促進、心理的安定や人間関係、コミュニケーションの促進など、自立活動の内容や入門期段階の学習指導を個別に行う必要性のあることが示唆された。その内容の指導を特支巡回指導教員が担うことは自明の理である。また、入門期の学習指導や下学年の教科学習指導について、通常学級担任はもとより知的障害特別支援学級担任の経験を持つ学校生活支援教員が担うこともまた自然な考え方である。さらに、現単元の予習指導を学級担任が担うというのも不思議なことではない。それぞれが個々の専門性を活かして「構造化」された内容を指導することで、「社会自立スキル課題別チェック」の評価結果に見られた基礎基本の学習領域に係る 1～2 歳の伸長に結び付いたのではないかと考える。

2. 域内教育資源の活用による『チーム指導』の有効性

文部科学省は、単体では難しい支援を、域内の教育資源を組み合わせることで一人一人の子どもの教育ニーズに応え、各地域にインクルーシブ教育システムを構築していこうとするスクールクラスター構想(文部科学省, 2013)⁶⁾を掲げた。本研究では、特別支援教育の地域のセンターとしての役割を果たそうとする特別支援学校の巡回指導教員や、I 市における発達障害児のための巡回通級指導を司る学校生活支援教員ら、J 小学校外の人材を活用することにより、個別指導体制を構築してきた。J 小学校内だけでは十分に指導することができず、半ば放置されていた特別支援教育分野の自立活動領域や入門期の教科指導について、校外の専門教員が担い個別指導を展開することにより、A 児の学習前段階の能力の伸長が促進されたことは先述してきた結果からも窺い知れるところである。

いま、文部科学省は新たに様々な専門家の活用による「チーム学校」(文部科学省, 2016)⁷⁾の理念を謳い始めている。そこには PT や OT, ST など、通常の学校ではこれまで馴染みの薄

かった専門家の配置も考慮されているが、地域内には特別支援学校教員をはじめ通級指導教員、適応指導教員、在日外国人加配教員、不登校加配教員など、それぞれの分野における専門的な知識を持った教員が数多く存在している。市域内の人材を活用したJ小学校のように、自分の学校という単体だけで支援を考えていくのではなく、市域内の人材という教育資源を組み合わせ、積極的に活用していくことで、特別なニーズのある子ども達一人一人に応じた適切な支援を提供していくことが可能となるのではないかと考える。

文 献

- 1)外務省(2014)：障害者の権利に関する条約.
- 2)橋本創一・熊谷亮・大伴潔・林安紀子・菅野敦(2014)：ASIST 学校適応スキルプロフィール，福村出版，pp.10-64.
- 3)兵庫県立芦屋特別支援学校自立活動部(2010)：社会自立スキル課題別チェックシート.
- 4)小貫悟・桂聖(2014)：授業のユニバーサルデザイン入門ーどの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方，東洋館出版社，pp.39-67.
- 5)文部科学省(2013)：インクルーシブ教育システム構築モデル事業スクールクラスター.
- 6)文部科学省(2015)：文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針.
- 7)文部科学省(2016)：チームとしての学校の在り方.
- 8)内閣府(2013)：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律.
- 9)緒方明子(1995)：インクルージョンと支援体制，発達障害研究，17(1)，11-19.

(受稿 H29. 6. 14, 受理 H29. 9. 27)