

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究 —半構造化面接を通して—

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

齋藤 友紀子

Yukiko Saito

近年、発達障害と言われる児童を中心に、支援が必要な児童の増加が見られ、学校教育でもそのニーズの高まりが見られる。また、教育制度上の変化として、通級指導教室から特別支援教室へと過渡期にある現場の状況は、児童を支援する側の教員に何かしらの困りや心理的葛藤を生むと推測される。本研究は、「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫について焦点を当て、質的に分析し、当事者の視点に沿って考察することを目的とした。調査は、11名の通級指導教室及び特別支援教室での指導経験のある教員を対象に、質問紙と半構造化面接を用いて行った。分析方法は、本質的問題の特定や新たなアイデアの創出に適したKJ法を選択した。その結果、【支援にかかわるメンバーについての思い】、【巡回という動き方】など、7つの大きなカテゴリが抽出された。その後、各カテゴリ間の関連について図解化し、各カテゴリの関係性や担当教員への支援について考察した。

1) 問題と目的

2005年4月に「発達障害者支援法」が施行されたことを皮切りに、現在の日本では、発達障害に対して、早期発見・支援することが重要視され、定着しつつある。(文科省,2004)。また、2006年の学校教育法の一部改正では、特別支援教育の推進のために、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育の実施や制度の創設などが提言され、教育の現場においても、支援をする側の柔軟な対応が求められている(文科省,2006)。

学校教育では、小・中学校において、通常の学級、通級による指導(以下、通級指導とする)、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある「多様な学びの場」を用意することが目指されている。これは、個別の教育的ニーズのある子ども達に対し、その時点でのニーズに最も的確に答える指導を提供することを目的として、多様で柔軟な仕組みを整備するためである。この背景には、障害の有無にかかわらず、多様な人間のあり方を認め合い、社会参加、貢献を目指していく共生社会の形成が理念としてある。そして、次代を担う子ども達に対し、学校において同じ場で共に学ぶことの追求を率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながるとし、各地域や自治体によって制度の改変が進められている(文科省,2012)。「多様な学びの場」の一つである通級指導では、児童の在籍している学級の通常授業のほかに、対象児童に必要とされる個別の指導や自立活動を行って

いる。

しかし、現在進行形で進められている支援体制整備の経過においては、教室のあり方も様々である。また、現在行われている通級指導においては、日常的に通常級に在籍する児童生徒が在籍学級外で特性に合わせた教育を受けるために、様々な形態がとられている。一例として、東京都の小学校では、発達障害のある児童生徒に対する在籍校での指導や支援の充実のために、一つの先進的な取り組みとして、2016年4月から教員が巡回して指導や支援を行う特別支援教室が順次導入されており（東京都教育委員会，2018）、様々な課題が指摘されている。ここでは、それらの課題の中から三点に焦点を当てる。

一つ目に、通級指導教室及び特別支援教室で指導する教員（以下、担当教員とする）の専門性についてである。実際に、特性を持った児童生徒の支援をし、その計画を立てるためには、通常の児童生徒と関わる場合とは異なる専門性や障害理解が必要である。通級指導教室および特別支援教室では、従来特別支援教育で作成されてきた「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」を作成することを求められ、それに基づいた指導を行う（文科省，2015）。しかし、学童期の発達途上にある子どもたちは抱える問題の個別性が高く、指導する側の担当教員の専門性を向上させることが課題として指摘されている。なお、今回の研究では、一部質の異なる専門性を必要とする難聴・言語の学級で指導をする教員は対象としない。

二つ目に、対応している担当教員の人数である。近年、支援が必要な子どもの増加や通級指導のニーズの高まりが見られ、担当教員の数は年々増加しているが、担当教員1人あたりの児童数は、平均13名程度と数年横ばいの状況である（文科省，2018）ことが指摘されている。また、現状として、通級指導を受けている児童生徒数は平成28年度から平成29年度で10.8%増加したと報告されており、今後も担当教員の確保と質の担保は課題であるといえる。

三つ目に、巡回による指導の方式についてである。国立特別支援総合研究所（以下、NISE）の調査（2016）によれば、巡回による通級のメリットは、児童生徒が在籍学校という慣れた環境で通級指導を受けることができる点、また、通級指導担当である巡回指導教員と児童の在籍学級担任との情報交換が行いやすい点がある。一方、デメリットとしては、巡回指導をする担当教員の負担が増えるという指摘もされている。負担軽減策は学校だけでなく行政と連動した対応を含めての検討が必要であるが、そのありようは自治体によって異なるのが現状である。したがって、一括りに通級指導教室及び特別支援教室での指導を担当する教員といっても、おかれている環境は多様であり、抱える困りについても広がりがあるだろう。今回の研究では、制度的な過渡期であること、また、自治体によってバラつきがあることに着目して研究を進めていきたい。

2) 研究方法

担当教員の困りと工夫について、明らかにするために、質問紙と半構造化面接を用いて質的研究を

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

実施した。なお、本研究は、2019年3月時点で、「人を対象とする研究倫理審査委員会」で承認を得ている。

1. 研究協力者

研究者の知人を介して11名の通級指導教室及び特別支援教室での指導経験のある教員に調査協力を依頼し、承諾を得た。研究協力者の属性について表1にまとめた。

表1 研究協力者一覧

	年齢	性別	教員歴	通級指導（特別支援教室を含む）教員歴
A	20代前半	女性	2年目	2年目
B	20代前半	女性	3年目	3年目
C	30代前半	男性	12年目	9年目
D	50代	女性	33年目	15年目
E	20代前半	女性	2年目	2年目
F	40代	女性	3年目	3年目
G	30代前半	女性	10年目	10年目
H	30代前半	男性	12年目	4年目
I	30代前半	男性	10年目	8年目
J	20代後半	男性	3年目	1年目
K	40代	男性	14年目	9年目
L	50代	女性	15年目	11年目

※ Lは録音の許可が得られなかったため、音声データを逐語化することはできなかったが、インタビューの内容の一部を考察の参考として使用する。

2. 研究手続き

調査の手順としては、まず口頭、書面にて説明し、インフォームド・コンセントを得た。（承諾書を双方にて保管。）その上で、協力者の基本データ収集のために、アンケートへの記入をしてもらった。インタビューは、プライバシーの保てる、静かな空間にて実施した。インタビュー調査で用いる質問項目は、先行研究をもとに研究者が作成し、指導教員と検討したものである。インタビューの内容は、協力者の同意を得た上で、ICレコーダーを用いて、録音した。調査の所要時間はアンケート記入約5分、インタビュー約50分程度の合計1時間程度であった。得られたデータは逐語化し、分析の対象とした。

3. 質問項目

研究に際し、指導教員と検討し決定した。インタビューは、基本的に研究協力者の自由な語りを尊重し、語りの流れに沿って質問した。項目の内容は、通級指導教員としての経験や思い、子どもへの支援、教員同士の連携、教員以外との連携等についてである。担当教員がどのような困りを抱え、どのような工夫をしながら指導をしているのかの語りを得るために作成した。

4. 分析方法

質的研究には、KJ法を用いる。本研究は、置かれている環境が多様な担当教員の抱える困りを包括的に把握し、そこにある工夫について探るものである。そのため、カテゴリー化してまとめ、分析することのできるKJ法を選択した。

3) 結果

KJ法による分析の結果、大カテゴリ7個、中カテゴリ26個、小カテゴリ90個に分類された。()内は発話数を示す。結果を表2と図1にまとめる。

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

表2 カテゴリー一覧

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	
I 専門性の不足(21)	a 研修に出る(7)	1 自腹を切って研修に出る(3)	
		2 悩みや情報を共有する(4)	
	b 勉強が必要(14)	3 必要に迫られて勉強をする(6)	
		4 教職課程での専門知識習得の不足(3)	
		5 引き出しを増やす時間がほしい(2)	
		6 勉強不足を実感する(3)	
	c 子どもへの支援の難しさ(22)	7 教育の効果が行動に表れる(7)	
		8 アセスメントが難しい(6)	
		9 なかなか計画通りにいかない(4)	
		10 伝え方を工夫する(5)	
II 教員としてのあり方への思い(44)	d 学校教育の本流ではない立場という意識(12)	11 学担をやりたい(3)	
		12 仕事のイメージがつかみにくい(2)	
	e 通級教員としての醍醐味(12)	13 担任のするような仕事がない(7)	
		14 密な関わりの中で成長を感じられる(3)	
		15 子どもの言動がポジティブになった時に喜びを感じる(9)	
	f 子どもの気持ちを重視して関わる姿勢(20)	16 困りのある子どもの気持ちをわかろうとすることが大事(4)	
		17 これまでの経験を生かす(3)	
		18 情緒的にプラスになるような関わりを意識する(13)	
	III 巡回という動き方(46)	g 連携の難しさ(15)	19 教員がバラバラに動く(3)
			20 みんな一緒が絶対いい(3)
21 連携をとりたいが時間的な制約がある(9)			
h 日頃から連携しておく(20)		22 学校外の教員との繋がりを大事にする(4)	
		23 日頃から担任と話しをする(6)	
		24 通級担当教員同士の情報共有(4)	
		25 連携不足が不信感を生む(2)	
		26 学校全体と繋がることで支援につなげる(4)	
		i 巡回が大変(11)	27 移動手段の困難さ(2)
			28 拠点校との行き来がある(2)
		29 所属感のなさ(2)	
		30 巡回先にあわせる(5)	
IV システム自体のキャパシティオーバー(44)		j 子どもがどんどん増える(8)	31 指導に関する時間が増える(4)
			32 手に負えない子が入ってくる(4)
	k 多様な子どもに対応する(9)	33 いろんな子がいる(4)	
		34 いろんな子にあわせて対応が難しい(4)	
		35 教員としての限界を感じる(1)	
	l 応急措置的な支援になる(11)	36 仕事をする時間がほしい(1)	
		37 週に一度じゃ足りない(5)	
		38 指導の連続性が乏しくなる(5)	
	V 決まった型がない(27)	n 自治体による違い(15)	39 入級の決まり(2)
			40 退級のタイミング、卒業どこへつなげるか(4)
o 体制の未整備(12)		41 支援のあり方の違い(6)	
		42 予算があると活かせる(3)	
		43 教材を持ち運ばなくてはいけない(4)	
p 周知されていない(13)		44 学習環境としての教室が整ってない(2)	
		45 指導の教科書がない(6)	
		46 通常級の担任より軽視される風潮(3)	
		47 システムとして根付くのに時間がかかる(2)	
		48 特支の理解に関きがある(3)	
VI チームで動く(38)	q 同僚による支え(22)	48 教室の趣旨をきちんと理解してほしい(5)	
		50 関係性に支えられる(5)	
		51 身近な教員にアドバイスをもらう(6)	
		52 チームで動くことへの期待がある(1)	
		53 多角的な視点で指導のあり方を考える(7)	
	r 同僚関係の困難さ(16)	54 協力する必要への認識(3)	
		55 チーム内の不和(5)	
		56 アドバイスが入らない(1)	
		57 チームで動けば何とかなるという幻想(1)	
		58 チームで方針を統一してやっていくのは時間がかかる(4)	
	59 人員配置の慣習がある(5)		

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
VII 支援にかかわるメンバーについての思い(100)	s 保護者(21)	60 子どもの成長について話す時が嬉しい(5)
		61 感謝されたときが嬉しい(2)
		62 いろんな方法で子どもの様子を伝え合う(6)
		63 難しい保護者がいる(6)
	t 担任(9)	64 話の内容がナイーブ(2)
		65 日程調整をする(1)
		66 通級担当と方向性を合わせていく難しさ(3)
		67 なんとなく伝える(3)
	u 専門員(17)	68 通級担当として支える意識(2)
		69 管理職や自治体に働き方を左右される(7)
		70 センスが問われる(5)
		71 フラットな情報を下ろしてくれると助かる(3)
	v 管理職(11)	72 仕事への期待(2)
		73 巡回先の数だけ関わる人数が増える(3)
		74 必要なことを伝える(3)
		75 連携のしやすさや学校自体の受け入れに大きく影響する(5)
	w コーディネーター(10)	76 巡回していると学校の様子がわからない(5)
		77 教室だけでなく学校全体を動かしていかななくてはならない(3)
		78 教員から相談される(2)
		x 心理援助職(21)
	80 時間が合えば少し話す(5)	
	81 教員にはわからないことを教えてほしい(7)	
	82 言葉を理解するのに努力が必要(2)	
	y 医療機関やその他専門職(11)	83 教員や保護者の思いを丁寧に聞いてほしい(1)
		84 保護者に言いづらいことを伝えてもらう(3)
		85 医療と連携して治療でよくなる希望が見える(3)
		86 所見を書く(3)
	z 通級の基本的な姿勢(12)	87 決まった機会に連携をとる(3)
88 お互いの特殊性を考えながら付き合っていく(2)		
89 適応させていくために特性に合わせた指導をする(7)		
90 実態を知った上で子どもを返していくことが大事(5)		

4) 考察

1. 担当教員の困りと工夫について

(1) 大カテゴリ間の関係についての考察

通級指導教室および特別支援教室は、特別な教育的支援を必要とする児童を指導するという難しさがあり、教員は学校教育の現場で専門性が必要だと感じている。I【専門性の不足】には、そもその背景として、教員自身の4<教職課程での専門知識習得の不足>があり、中カテゴリのc〔子ども支援の難しさ〕と相互に影響し合う。また、ここで教員が感じる思いには教員のキャリアと関連があり、II【教員としてのあり方への思い】と葛藤を生むことがあると考えられる。これは、担当教員個人としてのキャリアに関するものや現場での実践の中で感じるものである。担当教員は、学級担任よりもVI【チームで動く】という前提からの影響を強く受けながら、同僚間で築いた関係性の中で様々な思いを抱く。これらは、z〔通級の基本的な姿勢〕を目指す中でうまれる。そして、担当教員たちは、そのチームを基盤に、自らとは違う立場で児童を支援する学校内外のメンバーに様々な連携や働きかけをすることが求められる。VII【支援に関わるメンバーへの思い】は、連携相手の望ましいあり方やかかわり方等、担当教員が担当教員以外の児童をサポートするメンバーに向けたものである。その対象には、スクールカウンセラー（以下、SC）や巡回相談をする臨床発達心理士なども含まれ、これらx〔心理援助職〕には、担当教員の83（教員や保護者の思いを丁寧に聞いてほしい）という期待がある。これは、両者の連携において、ベースとなる思いであると考えられる。

V【決まった型がない】は中カテゴリのp〔周知されていない〕とともに、担当教員のやりにくさを助長するものである。また、筆者は、「通級による指導」が教育活動として重要な役割を持つことや、学校教育の中での位置づけが十分にされていないことを意味するこのカテゴリが、担当教員が抱える困りのすべてに派生する核となる困りであると考え。「矢面に立つのは実際に回っている先生(D)」という語りに見られるように、行政から現場に降ろされた制度に現状が追いついていない現場でIII【巡回という動き方】をしている教員は、この動き方自体や連携に関する難しさがありながらも工夫をし、巡回指導を続けている。全体を通して大きな影響を与えている問題としてはIV【システム自体のキャパシティオーバー】があり、担当教員は担当児童数の増加による指導時間の制約と指導の内容の間で「本当はもっとやってあげたい(A)」という児童の指導に対する葛藤をうむ可能性があることが示唆された。

(2) 各カテゴリ間の関係についての考察

I【専門性の不足】では、6（勉強不足を実感する）経験があり、b〔勉強が必要〕という思いになる。これは、a〔研修に出る〕と往還する。担当教員は、教育現場において、専門性やそれに基づいた関わりが求められ、3（必要に迫られて勉強する）。背景には、4〔教職課程での専門

知識習得の不足]がある。

担当教員が I 【専門性の不足】を感じるきっかけの一つとして c [子どもへの支援の難しさ]がある。この二つは、相互に関係し合い、教員の「学びは続いて (D)」いく。その要因の一つには、8 <アセスメントが難しい> ことがある。それに対し、q [同僚による支え]としては、VI 【チームで動く】中で 51 <身近な教員にアドバイスをもらう> ということがある。一方で、9 <なかなか計画通りにいかない> 状況では、児童の様子と照らし合わせ、担当教員は個別の指導計画を見直すことが語られた。これらは、r [同僚関係の困難さ]により 58 <チームで方針を統一していくのは時間がかかる> ことや、V 【決まった型がない】こと、o [体制の未整備]の中の 45 <指導の教科書がない> ことと関連がある。また、担当教員は、長期的な視点で見て、7 <教育の効果が行動に表れる> ことを目指し、その実現に向けて、児童への 10 <伝え方を工夫する>。

II 【教員としてのあり方への思い】は、e [通級担当としての醍醐味]のようなポジティブなものや d [学校教育の本流ではない立場という意識]のようなネガティブなものがある。指導において c [子どもへの支援の難しさ]を感じている担当教員は、15 <子どもの言動がポジティブになった時に喜びを感じる> ことが生じにくく、「日々悩む (C)」。すると、14 <密な関わりの中で成長を感じられる> という状況も生まれにくくなる。そうした場合、担当教員が個人として行う工夫としては、f [子どもの気持ちを重視して関わる姿勢]をとり、17 <これまでの経験を生かす> ことをしながら、18 <情緒的にプラスになるような関わりを意識する>。その際は、16 <困りのある子どもの気持ちをわかろうとすることが大事>であり、これは、89 <適応させていくために特性に合わせた指導をする> 土台となる。

一方で、担当教員が持つ 12 <仕事のイメージがつかみにくい> ことは、実際に通級による指導を担当し、初めて感じることである。これには、学級経営や事務作業など 13 <担任のするような仕事がない> ことがあり、教員養成の観点から見れば、4 <教職課程での専門知識習得の不足> に起因する問題とも言える。また、11 <学級担任をやりたい> という思いには、学校教育の本流でありたい気持ちからくるものと 90 <実態を知った上で子どもを返していくことが大事> という考えにつながるものがあつた。

これらの思いは、通級指導の意味や役割が p [周知されていない] ことによる 46 <通常級の担任より軽視される風潮> に大きく影響を受けている。軽視されているという風潮は、特別支援教室への無理解や、48 <特別支援の理解に開きがある> という実態、そして、学校側の受け入れの体制や 59 <人員配置の慣習がある> ことによくあらわされている。

そのような環境下で、担当教員は 47 <システムとして根付くには時間がかかる> ということを念頭に置きながら、49 <教室の趣旨をきちんと理解してほしい> という願いのもとに、啓発活動をしている。

Ⅲ【巡回という動き方】は、一緒に動く人数が担当教員によって異なることを示す19<教員がバラバラに動く>や、巡回先への巡回頻度が難しさと関係することを示す21<連携をとりたいが時間的な制約がある>により、g〔連携の難しさ〕をうむ。対象との物理的な距離を考えなくていいということは、巡回をしている担当教員にとって、教員同士との連携及び児童との指導において切実な望みであることが語りでも得られたが、通級指導教室から特別支援教室への移行にあたっては考慮すべき大事な視点であると考えられる。これは、i〔巡回が大変〕であることのうちの28<拠点校との行き来がある>ことと関連する。

この難しさを少しでも解消するための工夫としては、h〔日ごろから連携しておく〕という姿勢にある。これには、学校内だけではなく22<学校外との教員との繋がりを大事にする>ことも含まれる。また、対象児童の在籍学級との関わりでは、23<日ごろから担任と話をする>ことがあり、意識として、担当教員の連携は、26<学校全体と繋がることで支援につなげる>ということのもとに行われている。

24<通級担当教員同士の情報共有>に関しては、担当教員が全員集まる曜日を作ったりするなど、定期的に連携を取る努力をしていた。そして、担当教員同士の連携がうまくいっている場合には、困ったときにいつでも聞くことができる環境や、20<みんな一緒に絶対いい>といった気持ちを持つ。一方、Ⅵ【チームで動く】という前提が果たされない場合には、25<連携不足が不信感を生む>こともある。

Ⅳ【システム自体のキャパシティオーバー】には、急激なニーズの高まりによって、j〔子どもがどんどん増える〕ことにより、限られた人員と時間の中で31<指導に関する時間が増える>ことがある。これに従い、担当教員の連携先の数は増えるが、そのために当てる時間が減少することが問題視された。さらに、Ⅴ【決まった型がない】ことのn〔自治体による違い〕による39<入級の決まり>の曖昧さにより32<手に負えない子が入ってくる>場合があり、指導する担当教員には大きな心理的負荷がかかる。現在の支援教室には、障害の程度や学校生活で見せる様子も含め、33〔いろんな子がいる〕。入級した児童を見ることは、k〔多様な子どもに対応する〕ことであり、担当教員は、8<アセスメントが難しい>ことの他、児童の特性上、安全管理が求められるという責任も感じながら、指導にあたっている。複合的な問題を持つ児童を指導する際に、教員は34〔いろんな子に合わせた対応が難しい〕と感じる。さらに、学校での教育活動のみによる支援ではなく、福祉や医療、司法など多領域の支援が必要な児童を相手にすることもあり、担当教員は35〔教員としての限界を感じる〕。

m〔時間が欲しい〕は、複数の中カテゴリ内で重複して存在しており、担当教員に特有なもの

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

としては、Ⅰ【専門性の不足】に関する5〈引き出しを増やすための時間がほしい〉やⅢ【巡回という動き方】に係る21〈連携をとりたいが時間的な制約がある〉、そして、Ⅵ【チームで動く】に係る58〈チームとして方針を統一してやっていくには時間がかかる〉といったものがあると考えられる。

Ⅴ【決まった型がない】は、「通級による指導」を進める上での決まりやマニュアル、そして、やり方の慣習や物理的環境、資源などが無いことを示す大カテゴリである。その一つにn〔自治体による違い〕がある。その中で41〈支援のあり方の違い〉は、赴任先の自治体や巡回先によってそれぞれ連携先が異なること、また、自治体によって教育活動面で力を入れている事業・取り組みが異なることで時間割に影響するなどの直接的な指導に関わる困りがあらわされている。また、そこでの担当教員の思いとしては、体制作りをしっかりしてほしいという気持ちが多く語られた。特に、39〈入級の決まり〉、40〈退級のタイミング、卒後どこへつなげるか〉に関しては、そのことを決定する際に、担当教員に葛藤が生じることが多かった。また、OT、PTなどの専門家が担当教員の「意図を汲んで（I）」、対象児童や保護者に必要、かつ、より専門的な支援やアドバイスをを行った場合には、42〈予算があると活かせる〉と感じる。

Ⅵ【チームで動く】は、担当教員同士の動き方を表した大カテゴリであり、「通級による指導」を共に担当する教員のことを同僚とした。同僚との関係にはq〔同僚による支え〕とr〔同僚関係の困難さ〕がある。

また、担当教員はある種の59〈人員配置の慣習がある〉と感じている。それは、支援ニーズのある児童増加に伴い、担当教員の枠も増員したが、初任の教員や特別支援教育の経験のない教員も配置されることや教員の退職後の復帰先となっていることなどを指す。同僚との関わりには、担当教員一人一人の行動の仕方や背景にある気持ちに関係性に現れるが、57〈チームで動けばなんとかなるという幻想〉もそこにうまれる思いである。

同僚間での直接的な関わりとしては、53〈多角的な視点で指導のあり方を考える〉ことや51〈身近な教員にアドバイスをもらう〉ことがある。支援チームとして支え合う上で、f〔子どもの気持ちを重視して関わる姿勢〕の大事さとその難しさを両方共有することは、チームとして進んでいくために必要だと思われる。

Ⅶ【支援に関わるメンバーへの思い】は、担当教員が、対象となる児童の在籍する学級の担任や専門員、管理職をはじめとして、コーディネーターやSC、また、各種機関や専門家とともに支援のための連携をする中で感じたものである。担当教員は、そこでの困難さを背景に、それぞれに対しての関わり方や連携相手の望ましいあり方について様々な思いを抱いている。

z [通級の基本的な姿勢] として、担当教員は、89<適応させていくために特性に合わせた指導をする>。これは、教育的な支援の範囲内で、アセスメントに基づいて行われるものである。担当教員は、これをIV【チームで動く】中でⅢ【巡回という動き方】をしながら、行う必要がある。

また、担当教員の行う指導では、90<実態を知った上で子どもを返していくことが大事> という語りがあり、ここでの実態とは、通常学級においての実態を指す。

2. 担当教員への支援について

本調査で得られた担当教員が抱える困りに対し、考えられる支援を三つ提案する。なお、今回は、定期的に学校に勤務するSCの立場からの支援について考察をした。

(1) 担当教員の連携についての支援

今回の研究では、担当教員の連携についての難しさが明らかとなった。SCが学校内との連携において、特別支援教育コーディネーター、担任、養護教諭、そして、担当教員の相談相手となり、特別支援に関わる人のつなぎ役を務めることが挙げられる。それぞれの立場の教員から児童の様子を聞き、それをSCが【巡回という動き方】をしている担当教員に伝えられるようにしておくことは、大事な連携である。

また、学校外との連携においては、専門家と担当教員をつなぐことを目的に、過不足なく橋渡しするという支援機能が求められる。

(2) アセスメントや見立てについての支援

担当教員は、SCをはじめとする心理援助職に対し、〈教員にはわからないことを教えて欲しい〉という思いがある。その思いを踏まえ、コンサルテーションにおいては、心理面や感情にフォーカスして、児童の内面について理解を深める作業を共に行うことが重要である。

(3) バーンアウト予防と啓発

SCとしては、担当教員がどうすることもできないシステム上の制約に対して起こるやりきれない気持ちを支えたい。また、教育以外の支援についての知識、地域の専門機関についての情報、加えて、対象児童がそれらのサービスを利用した場合に起きうることについて、SCが丁寧に伝えることで、問題を担当教員のみで過度に抱えこむことを防ぐ助けになるだろう。

3. 今後の課題

本研究での課題を以下に記す。

(1) 調査対象者に関する課題

一つ目に、本調査は担当教員を対象としたものであり、通常学級の担任からの見方、意見は反映されていない。これについては、支援チームの他メンバーについても同様に言えることである。本研究で示唆された困りや工夫を体制作りを生かしていくためには、他メンバーからの視点も取り入れる中で、チームとして動いている担当教員の見え方とすりあわせを行い、検討を加えていくことが必要である。さらに、先行研究として、特別支援教育の見地を踏まえた上で、学校現場でSCに期待されている役割や働きを考察することも必要であるだろう。

(2) 経験の違いに関する課題

本調査では、調査協力者についての条件として、担当教員の経験に限定を加えなかった。これは本調査の目的が、現在の制度において「通級による指導」をしている教員の困りと工夫についての本質的な課題を包括的に把握し、そこにある工夫について探るものであったからである。しかし、「通級による指導」の経験年数やコーディネーターの経験の有無、また、担当教員になるまでの経歴などさまざまな点が異なっており、本研究で得られた困りと工夫が東京都全体の担当教員の困りと工夫にどれほど適用できるかについては課題が残った。今後は、制度上の過渡期であり、全国で体制の整備が進んでいくことを踏まえた上で、プロセスを追う研究を行う必要があるだろう。

(3) 勤務地の違いに関する課題

本調査では、調査協力者が都内で働く教員に限られたことがある。全国では、今も「通級による指導」がその地域に合わせたやり方で行われており、都内でも自治体によって違いがある。東京近郊は、特別支援教室の導入など先進的に特別支援の体制作りを進めている地域であり、今後、全国で生じる可能性のある困りであると考えられるが、現時点での担当教員の思いとしては、担当教員の勤務する地域によって、共通するものとそうでないものがあると推察される。

これらの課題を踏まえ、さまざまな背景やその中で生まれる困りを持つ担当教員の心理的援助やかかわりのあり方について探求していきたい。

引用・参考文献

- 安藤隆男『特別支援教育基礎論』（2015）放送大学教材
- 新井英靖 『「気になる子ども」の教育相談ケース・ファイル』（2008）ミネルヴァ書房
- 川喜田二郎 『発想法 創造性開発のために』（2017）中央公論新社
- 川喜田二郎 『続・発想法 KJ法の展開と応用』（2017）中央公論新社
- 加藤康紀 『初めての通級これからの通級』（2015）Gakken
- 国立特別支援総合研究所（2011）「発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携のあり方に関する研究」
- 国立特別支援総合研究所（2016）「発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の指導の在り方に関する研究—通級による指導等に関する調査をもとに—」<https://www.nise.go.jp/cms/7,12372,32,142.html>（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2004）「発達障害者支援法（平成十六年十二月十日法律第一六七号）」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/001.htm（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2006）「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06072108.htm（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2012）「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（報告）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2015）「「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/12/07/1364742_04.pdf（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2018）「平成29年度通級による指導実施状況調査結果について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2019）初等中等教育局特別支援教育課「（参考）通級による指導の現状」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/06/1414032_09.pdf（令和元年1月5日閲覧）
- 村瀬嘉代子 監修 東京学校臨床心理研究会 編（2018）『学校が求めるスクールカウンセラー アセスメントとコンサルテーションを中心に』遠見書房
- 日本発達障害学会 監修（2012）『発達障害支援ハンドブック 医療、療育・教育、心理、福祉、労働からのアプローチ』金子書房
- 鶴光代・津川律子 編（2018）『シナリオで学ぶ心理専門職の連携・協働 領域別に見る多職種との

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

業務の実際』 誠信書房

都築繁幸・長田洋一（2016）「小学校通級指導教室と通常の学級の連携に関する一考察」-日本 LD 学会における研究動向- 障害者教育・福祉学研究 第 12 巻 p.121-129

一般社団法人東京特別支援教育心理研究センター<https://tokyo-seprec.jp/applicant/p-app-03>（令和元年 1 月 5 日閲覧）

下山晴彦・村瀬嘉代子 編（2014）『発達障害支援ガイドガイドブック 問題の柔軟な支援と的確な支援のために』金剛出版

東京都教育委員会（2018）「小学校における特別支援教室の導入ガイドライン（改定版）」

http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/primary_and_junior_high/special_class/kaitei.html（令和元年 1 月 5 日閲覧）