

# 知的障害特別支援学校高等部における 多様な発達困難を有する生徒と担任教諭へのチーム支援の模索

## — 学年主任のコーディネートによる 援助コアチームの運用と成果 —

小岩 正敏

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】** 本校知的障害教育部門高等部の学級で生徒への指導に悩みを抱えている担任教諭がいる。生徒は自閉的傾向が強い、場面緘黙、不登校など、多様な発達困難を有することが多い。そのような生徒と担任教諭への支援を組織的に行うために、学年主任がコーディネートして援助コアチームを起ち上げ、援助コアチームや授業担当者によるチーム支援活動の実践を通して、学年主任のコーディネートによる多様な発達困難を有する生徒と担任教諭へのチーム支援のあり方を検討した。その結果、アクションリサーチのサイクルによる生徒へのアプローチの中で、わずかではあったが生徒の目指したい姿へと近づくことができた。また、これらの取り組みにより担任教諭の負担は減少し、学年主任のコーディネートや援助コアチームの運用が有効であることが示唆された。

### I 問題の背景と研究の目的

#### 1. 問題の背景

本校知的障害特別支援学校高等部の生徒は、自閉的傾向が強い、場面緘黙、不登校、養育環境の課題など、多様な発達困難を有する生徒が在籍している。そのような生徒への指導に行き詰まり、悩みを抱えている担任教諭(以下、担任)がいる。熊地ら(2012)は全国の知的障害特別支援学校の特に高等部への質問紙法調査において、学習困難、対人関係の不適応行動、不登校、いじめ等の二次障害を抱えた発達障害のある生徒が転入学するようになり、教員は支援・対応に苦慮していることを示している(このような生徒を本実践研究では“多様な発達困難を有する生徒”と定義する)。また、坂本(2013)は質問紙調査の結果から特別支援学校教員のストレスの因子として「生徒指導の成果が上がらない」ことを述べている。本校においても、前述のよ

うな多様な発達困難を有する生徒への指導に関して、戸惑いや悩みなどを抱えそれがストレスとなっている教員も少なくない。

吉橋(2015)は校内での連携が円滑に行われるほど負担が軽減されると述べているが、佐古(2006)は学校において教員一人で抱え込むような風土が根付いていて、そのような状態では連携が難しいことや、担任一人での抱え込みには限界があることを指摘している。「抱え込み」や「連携の出来なさ」が担任の悩みを深める要因になるとも考えられる。

担任の悩みや負担を解決するためには、まずは、連携が可能となる組織環境を整えることが重要である。担任から一番近い組織は「学年」であり、傳野ら(2017)は学年主任と担任とが共に取り組んでいくことによってお互いの力量を高め合うことにつながると論じている。

熊地ら(2012)は全国の知的障害特別支援

学校への質問紙法調査において、発達障害のある生徒への校内支援体制は充実が必要だとしながらも、実際に校内支援会議が開催できている学校は極めて少ないことを示している。また、指導体制に関して、共通理解や指導の一貫性が必要なことも示している。

そこで、学校教育においてチーム援助のモデルの一つとして意義があると示されている「コア援助チーム」のように（田村：2003、田村ら：2003）、指導支援をしていく上で校内支援体制の中心となるチームをつくる必要がある。田村（1998）によれば「コア援助チームとは『教員・保護者・コーディネーター（スクールカウンセラーなど）が核になり、他の援助資源を活用しながら定期的に援助する心理教育的援助サービスの形態』としている。コーディネーター役はスクールカウンセラーである場合がほとんどである。

特別支援教育コーディネーターが組織的支援をコーディネートすることが多いが、瀬戸ら（2003）は校内の個別援助チームにおけるコーディネーション行動の中心となるのは学年主任であると述べている。担任をサポートする存在としての学年主任が、担任が抱える指導上の困難の解決に向けて学校内外の人的・物的資源や支援方法をコーディネートしていくことが肝要である。

池田ら（2014）は特別支援学校における特別支援教育コーディネーターが校内生徒の指導に関して連携することにより、生徒のより良い成長へとつなげることができることを示している。チーム支援において、多様な発達困難を有する生徒への教育・支援に関する専門性を有する特別支援教育コーディネーターとの協働も重要である。

多様な発達困難を有する生徒と担任教諭へのチーム支援においては、コーディネーター役を担任からより近い存在で、かつスクールカウンセラーより学年内の生徒を全体的に把握している学年主任が行い、生徒への支援に

ついて豊かな知識と支援経験のある特別支援教育コーディネーターを構成員とする。チームを核として運用することが有効であると考えられるが、その実践や有用性は明らかになっていない。

特別支援学校高等部においてこのようなメンバーを構成員とした「援助チーム活動」が、生徒の成長や担任の負担軽減にどのような影響を及ぼすか、その有用性や課題を明らかにすることが必要である。

なお、本研究においては学年主任、担任、高等部主事、特別支援教育コーディネーターが構成員となって対象生徒が有する課題を明確化して指導方針の決定等を行う機関を“援助コアチーム”と定義する。また、その援助コアチームのコーディネーター役は担任からより近い存在で、学年内の生徒を全体的に把握している学年主任が行う。

## 2. 本研究の目的

本研究の目的は次の問いに答えることである。学年主任のコーディネートによる援助コアチームを中心としたチーム支援は、“生徒のより良い成長や担任の負担軽減へとつなげるために効果的か”ということである。

具体的には次の4つの問いを検証することを目的とする。

- (1) 実践を通じた生徒の変容の要因は何か。
- (2) 実践を通じた担任の負担に関する変容の要因は何か。
- (3) 学年主任（筆者）が実践をコーディネートし、そのコーディネートが有効か。
- (4) 担任へのチーム支援の核となる援助コアチームの運用は有効か。

## II 研究方法

### 1. 研究対象

本実践研究では、あるクラス内の多様な発達困難を有する生徒への指導をサポートするために、対象生徒の授業に携わる授業担当

者、特別支援教育コーディネーター、部主事を協力員とする。

具体的な対象者は高等部1年担任1名、同クラス副担任1名、授業担当者17名（教科担任制により担当が他学年教員の場合もある）、特別支援教育コーディネーター2名（地域支援部1名、自立活動部1名）、部主事1名、学年主任（筆者）1名、対象生徒2名、対象生徒保護者2名とする。

## 2. 研究方法と実践計画

前述の問いを明らかにするためにアクションリサーチの方法を用いる。アクションリサーチとは、常に変化していく社会が抱えているさまざまな問題に対して、研究者と当事者が一緒になって解決策を考え、その解決策の有効性について検証し、検証結果をもとにして、自身の解決策を修正し改善していくことで問題解決を目指す調査活動手法のことである（草郷：2007）。秋田（2005）はアクションリサーチに関して「単一事例を時間的変化をとおして連続してとらえる方法という特徴」であり、『「計画—実行—評価」のサイクルを繰り返す、螺旋的な過程をとおして、診断した事態を改善していく』と示している。

本研究におけるアクションリサーチでは対象生徒を絞り込むケース・スタディの方法と、アクションリサーチによるサイクルを併用しながら、研究遂行者であり学年主任である筆者や多様な発達困難を有する生徒への支援に悩みを抱えている担任を含む援助コアチームが共に解決策を考え、その解決策の有効性について検証・改善を繰り返しながら問題を解決していく。

具体的には以下のような「計画—実行—評価」のサイクルでの実践を筆者が計画・コーディネートし対象生徒へアプローチしていく。

「計画」段階では、担任、保護者、対象生徒に対象生徒の実態を把握するための質問紙法調査を実施する。さらに実態把握として対

象生徒に対して担任、副担任、各授業担当者が5日間の行動観察を行うなどの参与観察を行う。次に特別支援教育コーディネーターをメンバーとした援助コアチームを結成する。そのチームによるケース会議を開催し、実態把握のデータをKJ法にて整理し、対象生徒の全体像や課題を明らかにして指導方針を決める。そして、各授業担当者に指導方針を周知する。

「実行」段階では、各授業担当者がその指導方針を対象生徒に実践し、実践の後半に再び5日間の行動観察（参与観察）を行い生徒の変容を探る。

「評価」段階では、援助コアチームによる支援会議を再び開催する。KJ法で整理した最初の実態把握時のデータや、指導介入後の実態把握のデータをKJ法で整理したものを基に、対象生徒の変容や課題を明らかにして新たな指導方針を決める。

このようなサイクルにより支援のあり方をより良く改善していくなかで対象生徒の変容を測る。また、サイクルの終わりに保護者や担任に対象生徒の変容について質問紙法調査を行い、クラスや自宅においての変容も同時に測る（図1）。

対象生徒に関しては、学年主任が普段の様子等を観察していくなかで、担任が指導に行き詰まり悩んでいる多様な発達困難を有する生徒を1学期に1名、2学期に1名選出する。

2学期の取り組みは1学期の取り組みとほぼ同様の計画で進め、1学期とは障害等の実態の異なる生徒が対象となったとしても1学期で行った取り組みの有効性を検討する。

1・2学期の取り組み終了後、担任や援助コアチームメンバー、各授業担当者に対象生徒の変容と学年主任がとったコーディネートの妥当性、援助コアチームの運用の妥当性について測るために質問紙法調査を実施する。取り組んできたことの有効性や課題を明らかにする。

また、対象生徒への取り組み前と後に担任に対して負担に関する質問紙法調査を実施し取り組みによる負担の変化について測る。

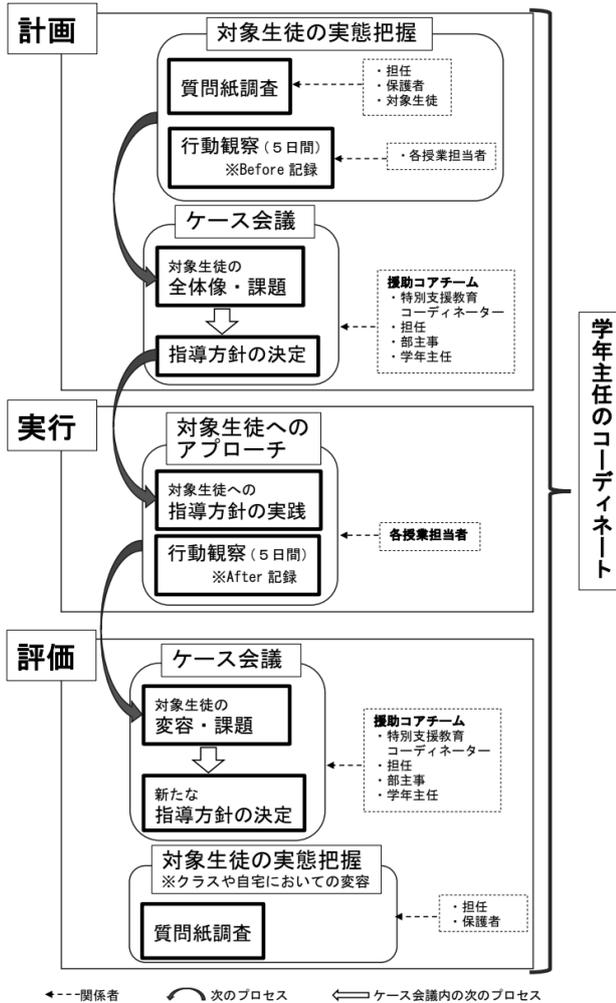


図1 アクションリサーチ「計画—実行—評価」のサイクルでの実践

### 3. 研究倫理上の手続き

調査実施にあたり学校長に文書にて調査研究の趣旨説明を行った上で、研究に携わる本校教員や対象生徒の保護者には、個人情報保護および本研究の目的・内容を説明し、研究開始前に参加の同意を得ている。また本研究に関わり報告すべき利益相反事項はない。

## Ⅲ 実践経過と分析

### 1. 対象生徒の選出

今年度4月に入学した知的障害特別支援学校高等部1年生徒の中から、学年主任は、多

様な発達困難を有する生徒を4・5月の期間に1人特定した(対象生徒A)。

さらに、長期休暇中である8月に学年主任が学年内の多様な発達困難を有する生徒を1人特定した(対象生徒B)。

どちらの生徒の場合も担任が多様な発達困難を有する生徒への指導支援に対して躓きを見せていたためである。

## 2. 前期の取り組み

### (1) 前期実践研究実施期間

実践研究の実施期間は、5月30日～8月28日とした。4月に入学し約1カ月半後の取り組みとなった理由として、入学して間もないこともあり、生徒の実態を把握するために十分な観察が必要であったためである。

### (2) 対象生徒A(以下、生徒A)の実態について

障害名は軽度知的障害、自閉症スペクトラムである。多動性がある。言葉によるコミュニケーションが苦手であるが英語が得意である。趣味はシューティングゲームをすることや動画共有サイトを見ること、モデルガンを手にとって格好よく銃を撃つ仕草をすることである。生徒Aは保護者と担任に「この学校に来たくなかった」ことや「この学校で生きる力をつける」ということを伝えていて、本校に入学したことは本望ではないが、生きる力をつける場所として意味づけをしているようであった。学校生活のなかではクラスの仲の良い友達と趣味等についてコミュニケーションをとっている様子が見られることがある。通学は徒歩と電車を利用して自主通学をしている。

本校に入学して約1カ月経過した頃、筆者が観察するなかで気になる行動があった。他の生徒や教員に対して銃を撃つ仕草をすることであった。休み時間だけでなく授業中においてもその仕草をすることがある。教員は特に気にしないことが多いが他生徒の中には不快と感じている者もいた。

### (3) 計画：実態把握(Before記録)

指導上必要となる実態を把握するために担

任や保護者、生徒Aに質問紙法調査を行った。生徒Aは文字を読むことが苦手だったので調査の途中から筆者が項目に沿って聞き取ることにした。3名からのアンケートの内容は生徒理解カードに反映させた。生徒理解カードは指導上必要となる生徒Aの実態把握するための資料となる。生徒理解カードの主な内容は“学校での様子”、“自宅での様子”、“趣味”、“得意なこと”、“苦手なこと”、“将来目指したいこと”、“現在困っていること”、等であった。内容を抜粋したものは資料1である。

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 7. 得意なこと【本人、保護者（アンケート内容を転記）、担任、副担任、関係学年教員】        |  |  |  |
| 本人より  |  |  |  |
| ・タイピング  |  |  |  |
| ・絵画（しかし、中学校の時は得意だったが今では腕が落ちた）                     |  |  |  |
| 父親より  |  |  |  |
| ・英語   |  |  |  |
| ・タイピング  |  |  |  |
| ・自分の興味のあることをパソコンで調べて実行する（Windowsの英語化、デスクトップの変更など） |  |  |  |
| 担任より  |  |  |  |
| ・英語（ALTと話せるレベル）                                   |  |  |  |

#### 資料1 生徒理解カードの抜粋

生徒理解カードの“苦手なこと”に関しては、項目をあらかじめ決め、当てはまるものにチェックしていけるものとした。このように示すことにより生徒Aがチェックした項目、保護者がチェックした項目を容易に確認することができた。また、生徒Aと保護者がどちらもチェックしている項目も確認でき、苦手なことに関する項目がより信頼性のあるものなのかをこの表を見ただけで容易に確認できた。内容を抜粋したものは資料2である。

| 8. 苦手なこと【本人、保護者（アンケート内容を転記）、担任、副担任、関係学年教員】 |      |      |         |
|--|------|------|---------|
| 内容   | 本人より | 父親より | 本人からの理由 |
| 環境の変化が苦手                                   | ✓    |      |         |
| 突然の音には非常にストレスを感じる                          | ✓    | ✓    |         |

#### 資料2 生徒理解カード“苦手なこと”の抜粋

この生徒理解カードについての情報は以下の通りである。食事に関して好き嫌いはあるが朝昼晩欠かさず食べている。睡眠時間に関しては約8時間である。最近の変化に関しては1日中ゲームをしたり動画を見たりしていることである。動画は日本語ではなく英語のものを見ている。ゲーム内のチャットも英語でしている。時々部屋の中でエアーガンで遊

んでいる。得意なことはパソコンで興味のあることを調べて実行すること等である。苦手なことは生徒Aと保護者がどちらも選んだ項目として“突然の音には非常にストレスを感じる”、“イライラしている”、“あきらめがはやい”、“学習に困難がある（日本語が苦手）”などであった。生徒Aのみが選んだ項目で目立ったのが“何もやる気が起きない”があり、何に対してなのかを具体的に聞くと「この学校」と答えていた。その他“ストレスが溜まっている”もあり、具体的に聞くと「人が叫んだり大きな音をたてたりすることがストレス」と答えていた。“感覚の過敏”もあり、具体的に聞くと「触られるのが嫌」と答えていた。“身体がだるくなりやすい”もあり、頻度を聞くと「時々ある」と答えていた。将来目指したいことは生徒Aからはなかったが、保護者からは「ジャンルを問わず様々なことに興味を持ち、またそのことについて自分で調べるなどして見方を広める、また好き嫌いなど自分の意見を持つ」であった。現在困っていることは、生徒Aからはなかったが、保護者からは「エアーガンを撃つ真似など、落ち着きがないことがある」であり、担任からは「適切なコミュニケーションをとることが難しい（教員、生徒間）→銃を撃つ真似をしてコミュニケーションの糸口としている？」であった。以上のように生徒Aの実態に関する詳細情報を把握することができた。特に、苦手なことが示されていることにより気になる行動の背景をつかむ手がかりとなる場合もあると思いそのような項目も設定した。

次は、生徒Aの各授業における行動観察である。行動観察は5日間行った。担任や副担任を含む各授業を担当するメインティーチャーまたはサブティーチャーにあらかじめ各授業における観察協力を求めた（以下、各授業担当者）。行動観察時に記録を取りやすくするために“気になる行動”、“良い行動”、“その他”の3つの選択項目と、“どこで”、“誰に対して”、“何をしたか”、“補足（原因等）”の項目を示した名刺カードで作成した付箋（資料3）を準備して各授業担当者へあらかじめ数枚渡し、授業内での行動の記録を依頼した。記入の仕方が分からない場合を考慮し、付箋の

裏面に記入例を示した。名刺カードを記録メモに選んだ理由は、表面と裏面を容易に印刷できるからである。また、本校職員の名札は首下げ式の物であり、その中に数枚入れることができ、すぐに取り出して記入することができるからである。書いた付箋は職員室にある筆者の机の上にある付箋入れにその日のうちに各授業担当者が提出した。

|                      |           |
|----------------------|-----------|
| 付箋①：事例生徒Aの行動 【小岩研究用】 |           |
| 月 日 ( ) 限 前半・後半      | 授業名 _____ |
| 気になる行動・良い行動・その他      |           |
| どこで :                |           |
| 誰に対して:               |           |
| 何をしたら:               |           |
| 補足 (原因等):            |           |
| 記録者 _____            |           |

資料3 行動観察時に使用した付箋

各授業担当者が提出した付箋の内容を曜日ごとに整理し、観察カードを作成した(資料4)。項目を統一したことで、どの場面でのどのような行動があったのかがわかりやすかった。さらに“気になる行動”は赤色、“良い行動”は青色、“その他”の行動は黄色で示すことにより行動の内容が視覚的に一層わかりやすくなった。5日間の記録では“気になる行動”として特に銃を撃つ仕草が目立ち、月・水・金曜日に見られた。火・木曜日に銃を撃つ仕草が出ない理由として考えられるのは、火・木曜日の2～6限にある作業学習である。作業学習は食品製造班に所属しており、その班の担当チーフ(以下、食品製造班チーフ)が規律のある授業を行っていることが理由の1つであると考えられる。また、“良い行動”としては教員と英語で挨拶したり、作業学習での指示に対して返事をして動けるようになったり、嫌なことがあると担任に伝えることなどができたりしたこと等があった。“その他の行動”としては生徒Aの近くで大きな声を出している生徒が気になり副担任にどうにかしてほしいとの相談があったこと等である。この5日間の記録から生徒Aの行動の傾向をつかむことができた。

| 2023/6/7 (水) |           |       |          |                                 |            |
|--------------|-----------|-------|----------|---------------------------------|------------|
| 時間           | いつ        | どこで   | 誰に対して    | 何をしたら                           | 補足(原因等)    |
| 8:30~        | 後半        | 1-2教室 | 1-2副担任   | 銃を撃つしぐさ                         | 本人に目線を合わせた |
| 9:00~        |           |       |          |                                 |            |
| 9:15~        |           |       |          |                                 |            |
| 9:35~        |           |       |          |                                 |            |
| 9:45~        | 2限HR (休憩) | 1-2教室 | 1-2担任 本田 | 1-2生徒中林のことについて「こいつ」「なにもしない」等の発言 |            |

資料4 観察カードの抜粋

曜日ごとに整理した観察カードでは銃を撃つ仕草は5日間のうち月・水・金曜日に集中して14回示されていた。以上のように生徒理解カードにおいても観察カードにおいても銃を撃つ仕草が目立っているようであった。

(4) 計画：課題の明確化、指導方針の決定、  
実行：アプローチ

援助コアチーム(担任、特別支援教育コーディネーター2人、部主事、学年主任)によるケース会議を実施した。生徒理解カードと観察カード、KJ法により付箋を仲間分けした模造紙(写真1)の3つを基にして課題の明確化に取り組んだ。

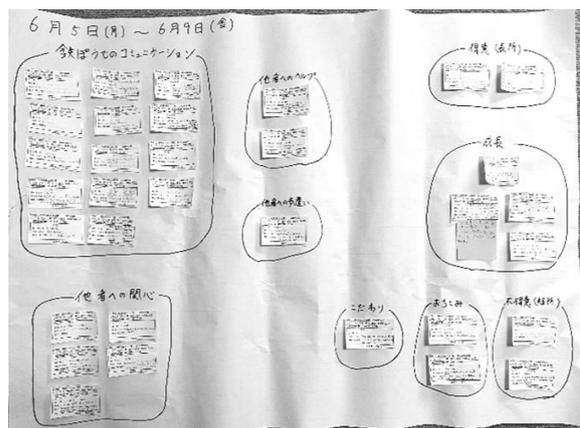


写真1 付箋を仲間分けした模造紙

気になる行動として“場をわきまえずに銃を撃つ仕草をする”と整理し、原因については“生徒Aが他の人に向かって銃を撃つ仕草をし、それに対して相手が反応してしまうことによって生徒Aはコミュニケーションが成立したと思い、その行動が強化されてきたからではないか。”と整理した。これらの課題を

基にして2つの指導方針を決定した。1つ目は“教員に銃を撃つ仕草をしても反応しない”、2つ目は“生徒Aが得意な英語で挨拶したり質問したりする”とした。1つ目に関しては“銃を撃つ真似は相手とのコミュニケーションをとる手段として使用していると思われるので、それに対して叱責したりするなどの反応をすることは生徒Aにとってコミュニケーションが成立したと感じてしまう可能性がある。銃を撃つ真似をすれば相手が反応してくれると思い、間違ったコミュニケーション方法の獲得につながってしまう。よって、間違ったコミュニケーションを成立させ強化してしまわないよう銃を撃つ仕草をしてきても反応しないようにする。”と整理した。2つ目の詳細に関しては“授業では生徒Aに英語で質問するようにする。答えることができたなら「Good job!」と言って褒めるようにする。銃を撃つ前に英語でコミュニケーションをとるようにする。生徒Aの得意なことは英語なので、英語でコミュニケーションをとることを良いコミュニケーションとし、それができたら褒め、英語でのコミュニケーションを強化してその行動を促す。”と整理した。以上のように銃を撃つ仕草の代わりとなる行動を促すため、生徒Aが得意な英語に関する部分を成長させていくこととした。

次は生徒Aの指導にあたる教員へ周知した。本校はコンピュータネットワークによる掲示板（以下、掲示板）により連絡事項を伝えるシステムをとっている。掲示板を見る端末は各教員に貸与されているノートパソコンかタブレット端末である。学校全体や所属学部の連絡等は全てこの掲示板で行っており、どの教員もその掲示板を必ず見て業務にあたる習慣となっている。よって、今回の生徒Aに関する取り組みもこの掲示板で周知することにした。このようにした理由は、毎日会議等が多いなかで、休憩時間等に無理して時間を作る必要もなく、支援に携わる教員にとっての

負担も軽減できると思ったからであった。

2つの指導方針の介入ポイントを授業担当者中心に周知し、生徒Aへの2つの指導方針のアプローチを20日間行った。

途中、援助コアチームによるケース会議を開き、指導方針に改善すべき点がないかを確認した。徐々にではあるが銃を撃つ仕草が減ってきたり、英語でのコミュニケーションが増えてきたりしていることがわかり、同じ指導方針でアプローチを続けた。

### （5）実行：実態把握（After 記録）

各授業担当者には、アプローチをする最後の週5日間で再び実態把握のための観察記録を依頼した。ここにおいても付箋を活用し、Beforeの時の付箋との違いをわかりやすくするよう見出しを緑色にした（資料5）。

また、Before記録の時に使用した付箋の選択項目は“気になる行動”、“良い行動”、“その他”の3つであったが、今回のAfter記録では指導方針に対応した項目に変更し“銃を撃つ仕草”、“英語でコミュニケーション”“他の方法でのコミュニケーション”の3つとした。より具体的な行動にスポットを当てて観察できると考えたからであった。

|  |
|--|
| <p><b>付箋③：事例生徒Aの行動</b> 【小岩研究用】</p> <p>__月__日（__）__限 前半・後半 授業名 _____</p> <p>①銃を撃つ仕草 ②英語でコミュニケーション</p> <p>③他の方法でコミュニケーション</p> <p>どこで _____ :</p> <p>誰に対して: _____</p> <p>何をしたか: _____</p> <p>補足（原因等）: _____</p> <p style="text-align: right;">記録者 _____</p> |
|--|

資料5 After 記録用の見出しが緑色の付箋

各授業担当者が提出した付箋を曜日ごとに整理した観察カード（After 記録）を作成した。また、今回から気圧の変化による体調変化を予測するアプリも活用し表の右端に記録できるようにした（資料6）。

このアプリを利用した理由は生徒理解カードで示されている「苦手なこと」において感覚過敏があり体調不良となる原因が天候による変化である可能性があったためである。このアプリによる記録から銃を撃つ仕草をするときは気圧の変化が幾分激しいときに多いことがわかった。

| 行動観察：銃を撃つマネ、英語でコミュニケーション、その他でコミュニケーション、その他 |       |     |       |                              |                              |      |       |      |
|--|-------|-----|-------|------------------------------|------------------------------|------|-------|------|
| 2023/7/14 (金)                              |       |     |       |                              |                              |      |       |      |
| 時間   | いつ    | どこで | 誰に対して | 何をしたか                        | 経過 (原因等)                     | Tを撃つ | 生徒を撃つ |      |
| 10:00-10:15                                | 1-7教室 | 田田  | 田田    | 銃の撃つマネを練習した。英語でコミュニケーションをした。 | 銃を撃つマネを練習した。英語でコミュニケーションをした。 | 0    | 0     | やや注意 |
| 10:15-10:30                                | 1-7教室 | 田田  | 田田    | 銃の撃つマネを練習した。英語でコミュニケーションをした。 | 銃を撃つマネを練習した。英語でコミュニケーションをした。 | 3    | 0     | やや注意 |

資料6 気圧の変化による体調変化を予測するアプリを活用した観察カード (After 記録)

5日間の記録を示した観察カード (After 記録) では、5日間のうち木曜日は生徒Aが欠席したため4日間の記録を分析した。銃を撃つ仕草は月・水・金曜日のみで計9回であった。木曜日に登校していたとしても2~6限が作業学習のため銃を撃つ仕草は出なかつただろうと予測できる。観察カード (Before 記録) では銃を撃つ仕草が14回であったのに対し、観察カード (After 記録) では9回であり、銃を撃つ仕草はわずかだが減少していることがわかった。

**(6) 評価：生徒Aの変容と課題、課題改善のための方策**

援助コアチームによるケース会議を実施した。生徒理解カードと観察カード (Before と After の両方)、付箋を仲間分けした模造紙 (Before と After の両方) を基にして銃を撃つ仕草が減ってきた要因について話し合った。担任は「色々な生徒や教員とのコミュニケーションのきっかけが銃を撃つ仕草からだったかもしれないが、やがて自分から言葉を発して関わって会話をしたりすることが増えてきた。」と語っており、各授業担当者を中心とした学部教員による協力、援助コアチームによる支えが良い方向へとつながったことを実感

しているようであった。

課題の明確化では銃を撃つ仕草は減ってきているものの、依然として見られることが挙げられた。一方、食品製造班チーフの存在が生徒の行動変容の鍵となることが挙げられた。生徒Aが言う「この学校で生きる力をつける」ことにおいてこの作業学習に意欲的であった。また、食品製造班チーフを尊敬していることも意欲を高める要因となっているようであった。

これを踏まえて、課題改善のためのこれからの方策として、“作業学習で上手くいっていることや成功の要因を探ってそれを取り入れる”と整理した。これまでの2つの指導方針に加えこの点に関しても成功の要因を明らかにし、今後取り入れていくこととした。これら3つの指導方針を2学期に入る前に各授業担当者へ周知し、2学期からの取り組みに生かして行く方向となった。

**(7) 生徒Aの現在**

夏休みを挟み、2学期から不登校が続いている。原因ははっきりとはわからないが毎日学校に登校するという“学校を中心とした生活リズム”となっていたものが、夏休みに入って生活リズムが変わったのが原因の一つと考えられる。

**(8) コーディネートの課題と今後の取り組み**

今回の一連の取り組みにより夏休み前まではわずかではあったが生徒Aの成長が見られた。チーム支援等のコーディネートのあり方が妥当であったと考えた。しかし、2学期からは不登校が続いている。このような結果に結び付いた原因はあり、取り組みのどこかに課題があるはずであると考えた。筆者のとしたコーディネートを振り返ってみると、夏休みに入る前に夏休みの過ごし方について援助コアチームメンバーと話し合い、夏休みの有意義な過ごし方 (例えばデイサービスを利用する等) について生徒Aや保護者に提案でき

ていれば、このような状況にはならず、夏休み中も生活リズムを大幅に変えたりすることなく有意義に過ごすことが出来た可能性もあると考えた。また、今回立ち上げた援助コアチームをもっと有効活用していれば状況が変わっていた可能性もある。これらは筆者自身が反省すべき点である。

今後の生徒Aへのアプローチをどのようにしていくかを考えた。保護者から生徒Aの夏休み以降の生活状況を聞くと、夜遅くまでシューティングゲームをしたり動画共有サイトを見たりしていることにより就寝が遅く、朝起きられず遅くの時間に起床し、保護者が用意した朝食に手を付けないことが多いとのことであった。今西（2013）は朝に不調となるのは起立性調節障害の可能性があり、そのような場合は二次性徴や思春期を迎えると、たんぱく質やビタミン、ミネラルなどの必要な栄養を多く摂取すべきところを摂取できておらず、朝の不調につながっている可能性があるとして指摘している。生徒Aの生活状況を考えるとこのような状況に陥っていることも考えられる。そこで、今後の取り組みとしては、援助コアチームのメンバーに栄養教諭を迎え入れ、生徒Aに必要な栄養や食事バランスなどに関する食事面からもアプローチしていく。

### 3. 後期の取り組み

#### (1) 後期実践研究実施期間

実践研究の実施期間は、8月28日～10月13日とした。2学期開始は8月31日だが、生徒の実態や担任の負担の程度を知るために、担任へのアンケートを夏休み中の2学期開始までに実施することとした。

#### (2) 対象生徒B（以下、生徒B）の実態について

障害名は軽度精神遅滞、自閉症スペクトラム障害、受容表出性言語障害、特異的読字・書字障害で、場面緘黙のある生徒である。保護者の希望は自分のやるべきことをきちんとできるようにしてほしいこと、ストレスが

蓄積されると自傷行為ができるので安心して学校生活を送れるよう居場所に配慮しできるかぎり個別で付き添う支援をしてほしいこと等である。得意なことは集中力があり黙々と作業ができることである。学習の様子では小学生中学年程度の算数が理解できる。ある程度漢字は読んだり書いたりできるが書き順違いや誤字が多い。パソコンを使用した学習には興味がある。行動・対人関係の様子では、話すことが少ない。友達からの関わりがしつこいと腹を立てることがあるが、基本的には落ち着いている。普段の生活の様子では、緘黙ではあるが入学当初に比べると少しずつ笑顔等の表情が増えてきている。視力が悪く、ホワイトボードに書く教員の字は座る場所によっては見えていない可能性がある。メガネを持っているがほとんどかけようとしない。また、難聴がありメインティーチャーの声がほとんど聞こえていない可能性があるが、サブティーチャーがそばで話しかけると聞こえていることが多い。集団参加に苦手意識があり大人数で行う授業は、教室に入れない場合が多い。給食は食堂で食べているが、集団に入るのを怖がったり、給食をもらうために並んでいて他の人に順番を抜かされるのが怖いと言ったりするなど食堂での給食がストレスとなっている。自宅以外でトイレに行くことができず、理由は他の人に順番をつかれるのが嫌なようである。趣味はけん玉や手芸品を作ること等である。手芸品に関しては得意であり、一度作り出すとずっと集中して作っている。通学に関しては、自宅から学校まで徒歩で自主通学している。クラス内においては、ほとんど机に顔を伏せていることが多く、他の生徒や教員と自らコミュニケーションをとることはない。

#### (3) 計画：実態把握（Before記録）

指導上必要となる実態を把握するために担任と保護者に質問紙法調査を行った。生徒Bにも実施したが回答を得られなかった。よって、担任、保護者の2名からの調査の内容を生徒理解カードに反映させた。生徒理解カードの項目は生徒Aに同じである。

生徒理解カードでは、食事に関して朝食は

摂っておらず昼食と夕食は摂っている。睡眠時間は約8～9時間ある。家族との関係では姉とよくゲームをしている。趣味に関してはゲームや動画共有サイトの閲覧である。得意なことに関してはけん玉をすること、作業を集中してできること等である。苦手なことに関して“初めてのことや複雑なことになると思考が止まってしまう”、“ストレスが溜まっている”、“あきらめがはやい”、“学習に困難がある”、“身体の疲れやすさ”、“よく頭が痛くなる”、“腹痛・下痢が多い”など27項目であった。保護者が選んだ項目の中で“初めてのことや複雑なことになると思考が止まってしまう”、“あきらめがはやい”とあるが、各授業においてもすぐにあきらめてしまい机に顔を伏せてしまうことが多い。“ストレスが溜まっている”もあり、学校生活全般において、苦手なことをせざるを得ないことがあるとストレスが蓄積され、やがて自分の腕を自分自身で傷つけてしまうような自傷行為につながってしまうこともある。“学習に困難がある”もあり、その項目の補足として文章が書けないと示していた。視力、聴力が悪く、さらに文章を読んだり書いたり聞いて理解することが難しく、それがあきらめのはやさや苦手意識につながっていると考えられる。“よく頭が痛くなる”、“腹痛・下痢が多い”等もあり体調面においても調子を崩しやすい傾向にある。ストレスを抱えるなどの心理面においての調子も崩しやすい傾向にあるが、心理面の崩れから体調面の崩れへとつながることも考えられる。最近できるようになったことの項目では保護者からは「中学の時にできていたことができなくなってしまった」とあり、本校に入学してから、本来出来ていたことができなくなってしまったという保護者からの不安が感じられる。担任からは「反応があまりない」とあり、生徒Bへの指導の行き詰まりの1つとなっているようにも思える。

以上のように生徒Bに関する必要な情報を

把握することができた。前期の生徒Aに対する取り組みと同様、苦手なことと気になる行動との関連は大いにあると考えられた。

次は生徒Bの各授業における行動観察である。前期の生徒Aの取り組みと同様に各授業担当者による行動観察を5日間行った。行動の記録も前期と同様に付箋（資料3）を使用した。

各授業担当者から提出があった付箋の内容を前期と同様に曜日ごとに整理し、観察カードを作成した。生徒Bは5日目の金曜日3限目より早退したので4限目以降の記録はとれなかった。5日間の記録では“気になる行動”として教員からの質問に答えなかったり、教員からの指示に従わずに机に伏せていたり、筆談で思いを聞いても答えなかったりすることがあった。聞かれても分からないことや嫌だと思うことには意思表示しない傾向にあると考えられた。また、筆談では答えようとはしないが、選択肢があれば答えられることもあった。“良い行動”としては教員からの指示に対して行動したり質問に答えたりする等の意思表示ができたり、作業学習の陶芸班の作業を持続して行ったり、特定の場面ではあるが行動が以前より早くなったりすることがあった。生徒Bにとって答えやすい質問である場合、選択肢があれば意思表示ができると考えられた。“その他の行動”としては周りの生徒から行動を促されると動くなどの意思表示も見られた。他生徒からの促しがあれば教員から促すより行動につながるのではないかと考えられた。この5日間の記録から生徒Bの行動の傾向をつかむことができた。

生徒理解カードと観察カードから生徒Bの行動の傾向が見えてきた。あきらめが早かったり、教員からの質問に答えなかったり、授業に参加せず机に伏せているなど、意思表示をしないことがある。観察カードではこのような意思表示をしない場面が5日間で5回示されていた。以上のように意思表示をしない

場面が目立っているようであった。

#### **(4) 計画：課題の明確化、指導方針の決定、 実行：アプローチ**

援助コアチームによるケース会議を実施した。生徒理解カードと観察カード、KJ法により付箋を仲間分けした模造紙の3つを基にして課題の明確化に取り組んだ。

話し合いの中で気になる行動として“自分の思いを表出できない。物事に関心を示さない”と整理した。原因についても話し合い“自信がないから思いを表出できない”と整理した。これらの課題を基にどのような指導方針にしていくかについて話し合い、2つの指導方針を決定した。1つ目は“得意な部分からの介入→けん玉の披露を人前でする”、2つ目は“キャラクターの作品を披露して評価をもらう”とした。1つ目に関しては“けん玉を人前で披露して達成感、自信をつける。その自信が相手とのコミュニケーションの苦手意識を和らげることに繋げる”、“担任→副担→学年教員→生徒等、小さな人間関係から少しずつ大きな人間関係につなげていく”と整理した。2つ目に関しては“フェルトで作った好きなキャラクター作品を生徒Bのクラス前に展示し、教員や生徒から感想をもらう。”と整理した。この作品は木曜日4限自立活動の授業で作ったものであり、生徒Bが意思表示できるようになるために自立活動担当教員が考えたことである。これもまた生徒Bの得意な部分からのアプローチであり、自立活動担当教員と筆者がコーディネートしている部分の方向性が一致していた。以上のように自信をつけることにより思いの表出につながると考え、生徒Bの得意なところを他の人に披露していくこととした。

次は生徒Bの指導にあたる教員への周知である。今回も指導方針を含めた生徒Bに関する取り組みの周知を掲示板で実施した。

実際に2つの指導方針の介入ポイントを授業担当者中心に周知した。1つ目の指導方針

である“得意な部分からの介入→けん玉の披露を人前でする”に関しては少しずつ披露する相手を広げていく等、段階を決めてアプローチした。高度なけん玉の技を膝を曲げ伸ばしして身体全体で行い披露する姿は真剣のものであった。2つ目の指導方針である“キャラクターの作品を披露して評価をもらう”に関しては生徒Bの作品を見てたくさんの生徒や教員からコメントをもらうことができ、そのコメントを生徒Bに伝えた。そして、生徒Bへこれら2つの指導方針のアプローチを14日間行った。

#### **(5) 実行：実態把握 (After 記録)**

今回も各授業担当者にはアプローチをする最後の週5日間で各授業において再び実態把握のための観察記録を依頼した。ここにおいても前期と同じくAfter記録用の見出しが緑色の付箋(資料5)を使用した。

各授業担当者が提出した付箋を曜日ごとに整理した観察カード(After記録)を作成した。火曜日は生徒が欠席したため、火曜日以外の曜日での記録となった。記録からは意思表示をしない場面が4日間で3回示されていた。観察カード(Before記録)では意思表示をしない場面が5日間で5回であり平均すると1日1回のペースで意思表示をしない場面があったのに対し、観察カード(After記録)では4日間で3回であり平均すると1日に0.75回のペースで意思表示をしない場面があった。また、観察カード(Before記録)では木曜日のみ意思表示をしない場面がなかった。木曜日は1日を通して作業学習があり、陶芸班での活動が好きなようで、自宅でも保護者と作業学習の話をよくしているようである。そのことが理由の1つであると考えられる。よって、意思表示をしない場面はわずかだが減少していることがわかった。

#### **(6) 評価：生徒Bの変容と課題、課題改善のための方策**

援助コアチームによるケース会議を実施し

た。前期と同様、生徒理解カードと観察カード（Before と After の両方）、KJ 法により付箋を仲間分けした模造紙（Before と After の両方）を基にして意思表示しない場面が減少した要因について話し合った。担任は「けん玉からの関わりから生徒間のつながりが出てきている」、「友達からの声掛けがある」、「家でも好きなキャラクターのフェルト作品を作ることになった」と語っており、生徒 B へのアプローチによって他生徒との関わりが出てきたり、家でも作品作りをしたりするなど少しずつではあるが意思表示をする場面が出てくるようになったことがわかった。また、担任のこの語りから前期と同様、各授業担当者を中心とした学部教員による協力、援助コアチームによる支えが良い方向へとつながったことを実感しているように感じた。

課題の明確化では“教員や他生徒からの声掛け等の促しがあれば行動に移すことができるが、それがいない場合は難しい”と整理した。

これらを踏まえて、課題改善のためのこれからの方策として1つ目は“型を決めて意思表示しやすいようにする”、2つ目は“タブレット端末やパソコンを利用して意思表示しやすいようにする”とした。1つ目に関しての例として、〇〇さんから物を渡され生徒 B が受け取り、それを△△さんに渡すが挙げられる。これまでは他の人から物をもらうことで完結していたが、さらに もらうこと+渡すことに段階を上げたものとなる。2つ目に関しては、具体的にはタブレット端末にボタンを押すと Yes、No 等の意思表示できるようなアプリを入れてそれを使うようにしたり、パソコンで自分の気持ちを入力して音声読み上げ機能を使って伝えたりすることである。

#### （7）生徒 B の現在

大きな変化としては、今まで学校ではトイレに行くことができなかったが、最近では教員の声掛けは必要ではあるが毎日行けるようになったことである。作業学習にはこれまで

以上に意欲的に取り組んでいる。自宅では新たにフェルトでキャラクターの作品を作ったので、それを再び教室前に展示し、色々な生徒や教員から称賛をもらっている。

#### （8）コーディネートの有効性

今回の一連の取り組みにより徐々にではあったが生徒 B の成長が見られた。チーム支援等のコーディネートの在り方も妥当であったと考える。

### 4. 質問紙法調査結果と生徒の様子から見える変容

今までの取り組みに関するアンケート（質問紙法調査）を12月初旬に実施した。対象は援助コアチームメンバー4名、各授業担当者17名である。その結果から見えてきたことを以下にまとめたい。また、担任については更に負担に関する質問紙法調査、保護者については半構造化面接法調査、または質問紙法調査を実施したのでそれも合わせてまとめたい。

#### （1）生徒 A の変容について

1学期の取り組みにより、生徒 A は学校生活全般とは言えないが特定の場面においてクラスの生徒や教員、その他の教員と適切なコミュニケーションがとれるようになることにつながったと考えられる。例えば、数学の授業担当者からは「ピストルで撃つこと以外で関わりを持とうとしている。」、家庭の授業担当者からは「支援前は授業の中で自信のないことは取り組まない（発信しない）ことが多かったが、支援中は『洗い物は自信がないけど、食器拭きはできる』と発信するなど、苦手なことを伝えた上で代わりにできることを発信し、何もしないということがなくなった。」などである。1学期の取り組みが終了し夏休みに入ってから8月初旬頃に保護者に最近の様子の変化について電話で聞き取り調査をしたところ、取り組みが始まる前は作業学習の活動の様子が書かれている作業日誌について

保護者から生徒Aに話をしようとする、面倒がって早く会話を終わらせていたようだった。取り組みが始まってからは会話をすぐに終わらせるようなことは減少してきているとわずかではあるが感じ取れるようになってきたとのことであった。わずかではあるが家庭においても生徒Aの変化を感じ取っていることが窺えた。

このような姿へと変容した要因は、銃を撃つしぐさには反応せず、英語での挨拶から積極的に生徒Aと会話するという教員側の姿勢が、生徒Aの他の人との適切な関わりへとつながったものと考えられる。また、作業学習食品製造班での調理活動において、尊敬する担当チーフのもと、失敗の経験を糧にして成功へとつながったことが生徒Aにとっての自信となり、それが様々な場面での意欲へとつながったものと考えられる。

しかし、2学期から不登校となったことに関しては、夏休みに入る前に夏休みの過ごし方についてのアプローチができなかったことに原因があるのではないかと考える。

## **(2) 生徒Bの変容について**

2学期からの取り組みにより、生徒Bは学校生活全般とは言えないが特定の場面において、徐々にではあるが意思表示へとつながってきたと考えられる。例えば、副担任からは「あまり生徒間でのコミュニケーションが見られなかったが、けん玉を通してたくさんの生徒が生徒Bに話しかけて、けん玉の技を披露する場面が見られた。」、自立活動担当からは「トイレに行けないのは中学時代からとのことだった。それが作業学習の授業中にトイレに行けたとのことだったので大きな変化だと思う。」などである。

このような姿へと変容した要因は、生徒Bの得意な部分を生かしていくような活動を各授業で足並みを揃えて行うことにより、生徒Bの自信となっていき、やがてその自信が様々な場面での意思表示へとつながったと考

えられる。

また、意思表示ができるようになってきたことで嫌なことも筆談や選択方式により示すことができるようになってきた。例えば給食の場面では食堂で給食を食べることに抵抗があったので生徒Bに2択（給食を食べる場所を①食堂、②個別の部屋）で示すと、②を選択した。このような意思表示は他の場面でもあり、例えばトイレが我慢できなくなり落ち着きがない状態の生徒Bを授業担当者が気づき、2択（トイレに①行く②行かない）で示すとすぐに①を選び、抵抗感のあったトイレに急ぎ足で入って行ったというエピソードもある。色々な場面で色々な教員が筆談や選択方式によりコミュニケーションをとっているシーンが大幅に増えた。保護者への質問紙法調査では「以前のような自傷行為はなくなり落ち着いています。」と書かれており、2学期の取り組み以降、自傷行為がなくなり保護者からも安心している様子が窺える。意思表示しそれを受け入れてくれるという環境があることにより生徒Bにとって学校は安心できる場所であることにつながっていると考えられる。

## **(3) 担任の負担感について**

これまでの取り組みによって担任の生徒の指導についての負担の程度に関して、生徒Aの場合は「1人では思いつかないアイデアや別の視点からの意見をいただき、とても参考になったから。」、生徒Bの場合は「様々なアドバイスや異なる視点からの意見があったから」という担任の語りがあり、どちらも「負担の程度は軽減した」と示している。今回の学年主任のコーディネートは担任1名の負担とならないよう援助コアチームのメンバーや対象生徒に関係する授業担当者の協力を得るなどの組織的な対応をすることにより、今回はわずかではあったが生徒の変容へとつながった。そのことが担任の悩みを解決させ安心感や負担軽減へとつながったと思われる。上

記の担任の語りからは援助コアチームの存在が担任の支えとして大きな役割を果たしていたと考えられる。

#### (4) コーディネートの有効性について

“アクションリサーチによるサイクルの運用”、“各授業担当者の協力の必要性”、“ケース会議の必要性”、“コーディネートによる生徒のより良い変容”等の学年主任（筆者）がとったコーディネートに関しては、取り組みに関わった教員のほとんどから妥当であったとの回答を得ることができた。しかし、少数ではあるが“実態把握の方法”、“実態把握のために使用した付箋の活用”、“指導方針の周知”について課題があり改善すべきであるとの声が聞かれた。“実態把握の方法”では、授業担当者からは「もう少し期間が長くてでもいいかなと思いました。変化がわからなかった。」との意見があった。本来なら“計画—実行—評価”のサイクルを何度も回していくなかで生徒の変容が分っていくものである。“実態把握のために使用した付箋の活用”では、授業担当者からは「有効的だったと思うが、そこで集まったものをみんなで共有して考える時間や資料がないと自分が関わっている場面の姿しか分らず、生徒の変容を感じることができなかったため。」との意見があった。付箋を整理した観察カードは援助コアチームでのみ使用するものとしていたが、他の授業担当者にも共有することで対象生徒の全体像や変容をもっと把握できたのだろうと感じている。“指導方針の周知”では、授業担当者からは「学年が異なるので、生徒の諸情報も掲示板の文面だけでは少しわかりにくかった。それぞれに多忙なので、集まるのは難しかったかもしれないが、短時間でも関わる人が集まって周知する場面があると、なお取り組みやすかったかもしれない。」との意見があった。負担とならないような取り組みとして掲示板を活用したが、お互いが顔を合わせて確認することも重要であることがわかる。

#### (5) 担任へのチーム支援の核となる援助コアチームの有効性とあり方について

援助コアチームでの“ケース会議の成果”、“会議の進行”、“会議にかけた時間”、“ケース会議の開催頻度”に関しては援助コアチームの教員のほとんどから妥当であったとの回答をもらうことができた。しかし、“会議で使用した資料”に関しては課題があり改善すべきであるとの声が3点あった。1つ目は時間をかけて作成した生徒理解カードをケース会議の資料として持ち込むことは情報過多であるとの意見であった。2つ目は行動を示した付箋をKJ法により仲間分けした模造紙もBefore、Afterで仲間分けの項目を同様にしないと変化を測ることができないなどの意見であった。3つ目は“その他、気づきの点”に関して特別支援教育コーディネーターからは「生徒Bの自立活動の授業担当者も援助コアチームに入ると良いと思った。」との意見があり、生徒の実態や状況に応じて援助コアチームに新たなメンバーを入れるなど、援助コアチームのメンバー構成についても検討する必要がある。

## IV 考察

### 1. 実践を通じた生徒の変容の要因

本研究では、1学期に生徒A、2学期に生徒Bを対象にチーム支援活動を行ってきた。限定された期間であったこともあり、急激な成長は望めなかったものの、限定的な場面では生徒A、生徒Bのどちらにおいても目指したい姿へ近づくなどの成長へとつながった。二井（2017）は『チーム支援』によって、支援の分担が行われ、かつ、日常的に支援内容とその評価の検証が行われたことが、改善につながったと考えられる」と示しているように、援助コアチームが課題を明確にし、その課題を基に指導方針を決め、その指導方針を各授業担当者が足並みを揃えて実行するチーム支援とそのような役割を分担した取り組み

が2人の生徒の成長へとつながったと考える。

## 2. 実践を通じた担任の負担に関する変容の要因

本研究において担任の負担の軽減に結び付いた要因は以下の2点である。

1つ目は援助コアチームの存在である。田村(2003)はコア援助チームの構成員に担任を入れ有効性を示したように、本実践研究においても担任がこの援助コアチームメンバーの一員となることで直接的に自分の思いを語れたり、他のメンバーからの意見を参考にしたりできる等、対象としている生徒に一番近い存在である担任を援助コアチームのメンバーとしたことであると考えられる。

2つ目はチーム支援である。二井(2017)はチーム支援をすることにより教員一人あたりの負担が軽減され、生徒への支援がしやすくなること示しているように、本実践研究においても学年主任が実践をコーディネートし、援助コアチームメンバーや対象生徒に関係する授業担当者が足並みを揃えて指導をする等のチーム支援をしたことであると考えられる。

## 3. 学年主任による実践のコーディネートの有効性

本実践では研究遂行者であり学年主任である筆者が、多様な発達困難を有する生徒への指導に悩みを抱えている担任と共に解決策を考え取り組んできた。

草郷(2007)はアクションリサーチについて「より平易で、より個別性の高い形で当事者(実践者)に適宜報告され、そのまま実践現場で生かされるという可能性を秘めている。」と示している。また秋田(2005)が示す“計画—実行—評価”のサイクルによる実践、援助コアチームによる課題の明確化・指導方針の考案、各授業担当者による一貫した指導支援を、本研究は学年主任がコーディネーターとなって進め、生徒への成長、担任への負

担軽減へとつなげることができた。1学期に生徒Aに対して行ったアプローチを、同様に2学期に入り生徒Bに対しても実施したが、障害等が異なる生徒にも有効性を示した。

瀬戸ら(2003)がコーディネーション行動の中心となるのは学年主任であると指摘しているように、今回の実践においても、生徒や担任から近い存在である学年主任がコーディネーターとなったことが良い成果へ結び付く要因となったのではないかと考えられる。

よって、今回の実践研究において学年主任がコーディネーター役を務めることは有効であったと考える。

## 4. 担任へのチーム支援の核となる援助コアチームの運用の有効性

本研究においては、田村ら(2003)を参考に援助コアチームを起ち上げ、それを核とした取り組みを進めることにより生徒の成長、担任の負担軽減へとつなげることができた。また、援助コアチームのメンバーとして特別支援教育コーディネーターを迎え入れたが、池田ら(2014)が示すように特別支援教育コーディネーターとの協働により、課題解決に向けた支援の視点や方法が豊富になり、生徒のより良い成長へとつながった。各授業担当者にも協力してもらうことにより取り組みの足並みがそろい、切れ目なく支援することが可能となった。担任へのチーム支援には援助コアチームが有効であり、そのチーム構成員に校内の人的資源である特別支援教育コーディネーターの協力を得たことが更に有効性を高めたと考えられる。

## 5. おわりに

本研究では、知的障害特別支援学校高等部における多様な発達困難を有する生徒と担任教諭へのチーム支援として、その核となる援助コアチームを起ち上げ、学年主任のコーディネートによる運用を試みた。一貫して、生

徒本人・保護者・担任教諭等の当事者の声を傾聴し、それをもとに課題解決にあたるチーム支援を実施してきたが、学校全体で運用し、定着させるためには、以下の点が課題である。

1 点目は、研究期間が限られており、また、対象とした生徒は同クラスの生徒であったため、他ケースへの汎用性には課題がある。生徒や教員の変容を分析するためには多様な生徒の事例検討と長期的な分析が不可欠である。

2 点目は、本研究は研究遂行者自身が学年主任であったが、他教員から「他の学年主任であっても運用できるものであるか」との声も寄せられた。学年主任には他業務も山積するなかでこのような支援をスムーズに遂行するためには、特別支援学校においても特別支援教育コーディネーターの校内支援が不可欠であり、チーム支援活動をスムーズに運用するためにフォーマットの改良も必要である。

#### 引用文献・参考文献

- 秋田喜代美（2005）5章 学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究—、秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—』東京大学出版会、pp. 163-183。
- 傳野祥子・松井千鶴子（2017）「総合的な学習の時間における学年主任の役割意識に関する事例的研究」、『上越教育大学教職大学院研究紀要』4、pp. 111-119。
- 二井弘泰・小谷裕実（2017）高等学校における「気になる生徒」に対する「チーム支援」の有効性、『花園大学社会福祉学部研究紀要』25、pp. 45-58。
- 池田敦子・田部絢子・小野川文子・高橋智（2014）特別支援学校高等部生徒の「生活と発達の困難」と特別支援教育コーディネーターの役割、『日本教育学会大会研究発表要項』73、pp. 326-327。
- 今西康次（2023）『朝、起きられない病—起立性調節障害と栄養の関係—』光文社、pp. 80-90。
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤（2012）特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題—全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から—、『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』67、pp. 9-22。
- 草郷孝好（2007）第14章 アクション・リサーチ、小泉潤二・志水宏吉『実践的研究のすすめ—人間科学のリアリティー—』有斐閣、pp. 251-266。
- 佐古秀一（2006）学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化、協働化、統制化の比較を通して—、『鳴門教育大学研究紀要』21、pp. 41-54。
- 坂本裕（2013）特別支援学校教員等のバーンアウトと精神健康状態の検討Ⅲ、『教育心理学会第55回総会発表論文集』PD003、p. 266。
- 瀬戸美奈子・石隈利紀（2003）中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として—、『教育心理学研究』51、pp. 378-389。
- 田村節子（2003）スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践—学校心理学の枠組みから—、『教育心理学年報』42、pp. 168-181。
- 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』51、pp. 328-338。
- 吉橋由香（2015）小中学校における気になる子への対応に関する実態調査（3）—特別支援教育の負担感と連携状況との関連—、『教育心理学会第57回総会発表論文集』PC061、p. 330。