

特別支援教育における外部専門家の活用についての研究

～子どもたちの可能性をチームで伸ばすために～

高知県立高知若草養護学校 教諭 山本 洋平
高知県教育センター 指導主事 倉光 志保
チーフ 山中 智子

本研究の目的は、特別支援教育において外部専門家を活用する際、教員の専門性が向上して、意識や指導に変化が生じるために重要となるものは何かを明らかにしていくことであった。

まず、外部専門家を活用する際に使うシートの開発に取り組んだ。そして、2名の教員を対象にシートを利用してもらい、外部専門家を活用することでその変化を探った。あわせて、外部専門家のコーディネーター役である自立活動専任教員の関わりについても調査した。

取組後のインタビューを分析した結果、外部専門家の具体的で的確な助言により、専門性が向上することが明らかとなったが、そのためには、外部専門家活用シートや自立活動専任教員の関わりが必要であることが示唆された。

以上により、外部専門家活用シートや自立活動専任教員が担っていた外部専門家のコーディネーター役が果たす役割について考察した。

<キーワード> 外部専門家、外部専門家活用シート、自立活動専任教員

1 研究目的

特別支援学校では現在、在籍する幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が進み、今まで以上に個々の教育的ニーズに対応した適切な指導・支援が求められている。また、平成24年7月に、中央教育審議会初等中等教育分科会においてとりまとめられた「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）」では、特別支援学校が「今後、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、（中略）インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。そのため、センター的機能の一層の充実を図るとともに、専門性の向上にも取り組む必要がある。」と示されている。そこで文部科学省は、必要に応じて外部人材の配置・活用を行い、特別支援学校全体としての専門性を確保すること等を目的とした「特別支援学校機能強化モデル事業」を平成25年度より各教育委員会等へ委託してきた。

本県においても平成26年度より2年間、同事業の委託を受けている。その中で「自立活動充実事業」（以下、充実事業という）に取り組み、県内の特別支援学校で外部専門家¹を活用した自立活動の充実を図りながら、教員の専門性や指導力を高めてきた。しかし、平成28年3月に策定された第2期高知県教育振興基本計画では、外部専門家との連携・協力についてまだ「十分ではない」といった課題が挙げられている。

そこで、学校内での活用状況を知るため、分校を含めた県立特別支援学校13校にアンケート調査を行った。活用数に関しては、充実事業に取り組んだ2年間で県全体として増加しており（平成26年度：65回→平成27年度：91回）、平成27年度に外部専門家を活用したと回答した学校は9校（約70%）と高い割合を示した。また、9校のうち事前に相談内容を担任等に記入してもらっている学校は7校（約78%）であった。この結果から、活用している多くの学校は、見てほしい指導内容や場面を事前に伝えることができおり、スムーズな助言につながっていると推察できる。

¹ 本研究における外部専門家とは、文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示されている「専門の医師をはじめ、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等の各分野の専門家」とする。平成27年度に本県の自立活動充実事業で活用された外部専門家は、理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、言語聴覚士（ST）、視能訓練士（ORT）医師、看護師等となっている。

しかし、実際の活用場面を振り返ると、相談内容がその場だけにとどまり、これまでの取組と比較して指導の改善を検討せずに終わったり、担任が変わる度に今までと同じ内容を相談したりといった課題が挙げられる。その要因として、助言を受けるうえでの必要な情報の整理や助言後の振り返りの不足、個別の指導計画へ反映させて指導を引き継ぐことができていない等が考えられる。それらを解消するためには、的確な助言を受けるための情報が含まれ、助言後の振り返りをもとに教員の意識の変化を促せる「外部専門家活用シート」（以下、シートという）の確立が必要であろう。そのようなシートが存在しないまま取組を進めても、充実事業の目的にある「外部専門家と連携・協力して『自立活動』の指導の充実を図る」ことは難しく、十分な連携・協力が図られたとは言い難い。

さらに、佐藤ら（2015）は、外部専門家を有効に活用するいくつかの要因の一つとして「教師と外部専門家との間をつなぎ、調整していくコーディネーターの存在」を挙げている。これは、肢体不自由特別支援学校のみへのアンケート調査の結果であるが、それ以外の特別支援学校にも当てはまることではないか。

以上のことを踏まえ、本研究では、本年度も取り組まれる充実事業によって外部専門家を活用する際、十分な連携・協力が行われるためには「シート」と「外部専門家のコーディネーター」（以下、コーディネーターという）が重要であるということを実践から明らかにする。なお、「十分な連携・協力」を「教員の専門性の向上とそれに伴う意識や指導の変化」と捉えることで、事業の目的とも合致させることができると考える。そして、本研究の結果をもとに、県内の特別支援学校において十分に外部専門家を活用するためのツールやその活用方法を提案することを目的とする。

2 研究仮説

外部専門家を活用する際にシートを利用することで、教員が質問内容に対して子どもの実態を捉え直したり、相談内容に対する現在の取組を振り返ったりすることができる。それにより、外部専門家にも的確に子どもの情報が伝わり、助言内容がより一層充実したものとなる。助言後は、教員の専門性が高まることでこれまでの指導を省察でき、意識や指導の変化につながるツールとなる。また、コーディネーターが行う助言後の関わりもその効果をより一層高め、専門性の向上や意識、指導の変化の要因となる。

以上、2点の仮説を検証するために、以下のことを行う。

- ・シートの開発
- ・担任によるシートを利用した外部専門家の活用
- ・担任に対する追跡調査
- ・担任に対するコーディネーターの関わりの調査
- ・担任へのインタビュー調査（外部専門家活用前後）

3 研究方法

(1) 対象教員及び生徒

本研究では、A校に所属している2名の教員を対象とした。一人目の教員Aは生徒Aを担当しており、食事や水分摂取時の指導の課題に対して言語聴覚士（以下、STという）を活用した。もう一人の教員Bは生徒Bを担当しており、見え方の課題に対して視能訓練士（以下、ORTという）を活用した。2名の教員ともそれぞれの生徒の担任は初めてで、教員経験年数は、教員Aが5年未満、教員Bが20年以上である。

また、A校は学級をもたない自立活動専任教員（以下、自立活動専任という）2名が配置されている。自立活動専任は、学級をもたないフリーな立場にあり、特別支援教育特有の領域である自立活動の指導を担当と協力しながら計画、実施したりする。そして、教員の自立活動の専門性の向上を支えながら、外部専門家を活用するときのコーディネート役も担っている。よって、この2名の自立活動専任にも研究に協力してもらった。

(2) 外部専門家活用シートの開発

外部専門家を活用する際、教育の主体者は教員であるということを忘れてはならない。つまり、相談する教員が外部専門家に指導を委ねてしまわないような注意が必要となってくる。このことについて、廣瀬（2015）は、「児童生徒の指導で『問題に感じていること』に対して、どのように考え、現在はどのような指導をしているのかを踏まえて、助言を受けるようにすることが重要です。外部専門家に『どうすればよいですか』ではなく、『このような指導をしていますか』というように尋ねるべきです。」と指摘している。また、「外部専門家の助言を教育的な視点で整理し、指導に生かしていくことが重要になります。外部専門家の手技や見聞きしたことをそのまま真似するのではなく、助言を教師が咀嚼して児童生徒が主体的に学習できるよう教育的な枠組みで捉え直すようにしなければなりません。」とも述べている。

これらのことを踏まえ、廣瀬（2015）の紹介する長崎県立諫早特別支援学校の「パワーアップシート」を参考にしながら、2枚構成のシートを開発した。1枚目（表1）は外部専門家との情報共有に主眼を置いているが、廣瀬（2015）の指摘も考慮しながら、教員が幼児児童生徒の指導で課題に感じていることを整理し、主体的に情報をまとめ相談できるような流れを工夫した。このシートを使い情報共有を図ることで、外部専門家にも現在の取組の意図が伝わり、子どもたちの全体像を捉えた助言を受けることができる。2枚目（表2）は、助言を受けて意識や指導にどのような変化が生じたのかを振り返りながら整理できるようにした。したがって、指導技術等の外面的な専門性のみならず、教員自身の考え方や幼児児童生徒の捉え方といった内面的な専門性にも焦点を当てることができるようにした。この内面的な専門性の向上が、「助言を教育的な枠組みで捉え直し、活用する力」につながる一つの要因となるのではないかと考える。また、データとして校内に保管、蓄積することで、引き継ぎの有効な資料となると考える。

(3) 外部専門家活用の基本的な枠組み

外部専門家と担任、自立活動専任が連携しながら、取組を効果的に進めるための基本的な枠組みを構築した（図1）。この枠組みは、以下のようなPDCAの過程に当てはめることができる。

- ・ P : 現在の指導を続ける中で外部専門家に相談したい内容などをシートに記入する
- ・ D : 外部専門家と情報を共有して助言を受ける
- ・ CA : これまでの指導を振り返り、改善を図る

表1 外部専門家活用シート1枚目

H28年度 外部専門家活用シート				
学部・学年・クラス	幼児児童生徒名	担任名	担当外部専門家氏名	支援日
短期目標（今年度）		中期目標（2年後）		長期目標（3年後）
学習上又は生活上の困難				
関連する自立活動の年間目標		具体的な手立て		
相談内容				

表2 外部専門家活用シート2枚目

専門家からの助言	助言を受けての振り返りと改善点	幼児児童生徒の変化	クラスの評価
次回の支援に向けての特記事項			
			次回の支援の希望時期

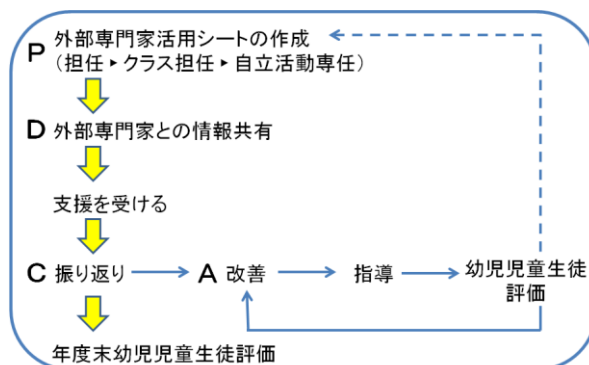


図1 外部専門家を活用する際の基本的な枠組み

シートは、この枠組み内すべてで利用する。その際、2枚目を使って外部専門家から得た助言をフィードバックしながら、指導の改善を図る取組を進めていくことが重要となる。取組を進める中で再度外部専門家を活用する場合にも、新たなシートを使って上記のPDC Aの過程を取り、さらなる指導の改善に当たることができる。

(4) 研究の流れ

外部専門家を活用することで教員の専門性が向上し、指導や意識の変化が図られたかを分析するため、活用前の教員A、教員Bの指導の様子をビデオで記録し、2人への半構造化面接のインタビュー調査も実施した。インタビュー項目は、①外部専門家を活用しようとした理由、②外部専門家の助言に期待すること、③自分自身の専門性についての3点とした。インタビューの内容は録音し、逐語録を作成した後、計量テキスト分析を行った。その際、計量テキスト分析用フリー・ソフトウェア「KH Coder」を使用し、共起ネットワークでデータを抽出した。これらのデータをもとに、外部専門家活用前の教員の専門性や指導、意識について明らかにした。

外部専門家活用前にインタビュー調査を実施した後は、図1の流れに沿って取組を進めていった。まず、担任によって作成されたシートを使っての話合いでは音声録音し、相談内容決定の経緯を探った。また、外部専門家からの助言はビデオで記録し、逐語録化して概要をまとめた。

助言後は、シート2枚目の「助言を受けての振り返りと改善点」(以下、「振り返りと改善点」という)や追跡調査で記録した指導の様子から、教員の意識や指導の変化を明らかにした。あわせて、自立活動専任の関わりについても調査することで、教員の変化との関連性について探った。

取組後に行ったインタビュー調査の形式は活用前と同様とし、項目を①考え方や意識で変化したこと、②①の要因は何かの2点とした。分析方法についても活用前と同様に行った。

ア 外部専門家活用前

対象教員	記録する指導場面 (教科・領域)	記録日時
教員A	昼食時の摂食指導 (自立活動)	6月20日、22日
教員B	文字学習 (国語)	6月20日

イ シートを使った外部専門家の活用及び助言

対象教員	活用した外部専門家	活用日時
教員A	言語聴覚士 (ST)	7月8日
教員B	視能訓練士 (ORT)	7月13日

ウ 追跡調査

対象教員	記録する指導場面 (教科・領域)	追跡日時
教員A	昼食時の摂食指導 (自立活動)	9月27日、28日、10月12日
教員B	文字学習 (国語)	9月27日、10月17日

エ インタビュー調査

対象教員	インタビュー	インタビュー日時
教員A・教員B	外部専門家活用前	6月14日
	外部専門家活用後	11月15日

4 結果と考察

(1) 教員Aの結果

ア 外部専門家活用前

インタビュー調査のテキストデータから共起ネットワークを描いた (図2²、図3³)。共起ネッ

² 作成した共起ネットワークは、N35、E34、D.057である。Nは描写されている語 (node) の数、Eは線 (edge) として描画されている共起関係の数、Dは社会ネットワーク分析でいう密度 (density) である。密度とは、実際に描かれている共起関係の数を、存在しうる共起関係の数で除したものである (樋口, 2015)。

トワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク（樋口、2015）である。共起の程度が強ければ強いほど、図2では実線に近く、図3では線が太くなっている。また、インタビュー中に出現数の多かった語の円は大きく描かれている。図2は、インタビュー中の頻出語が見出し（教員A、教員B）とどのように結びついているか、図3は、語と語の関係を表している。

教員Aは、STを活用して生徒Aの摂食指導の助言を希望しており、相談内容としては、「食べるときのポイント」であった。その理由の一つとしては、健康の保持に向けて、「食事や水分の量を確保したい。」と考えていたためである。もう一つは、進学に向けて「どのポイントをおさえておけば、食事介助をする人が限定されず、生徒Aがいろいろな人と食事をするようになるか知りたい。」という思いからであった。そこで図2を見ると、確かに教員Aに対して、「食べる」「人」「ポイント」「食事」「量」という語が関係している。図3を見ると、「食べる」「人」「ポイント」や「食事」「量」が線で結ばれており、語同士の関係を見ることができる。

その他に、図3の中で太い線で結ばれているのが、「実態」「掴む」「子」である。インタビューの内容を見ると、インタビュー項目の③に対する発言であり、教員Aは、「子どもたちの実態を掴んで授業を作り上げていく力を身に付けていきたい。」と考えていた。外部専門家活用前の指導でも、生徒Aの視線や手の動きなどの反応をどのように捉えていけばよいのか、摂食指導だけではなく、生徒Aの反応に対する捉え方の助言も望んでいることが分かった。

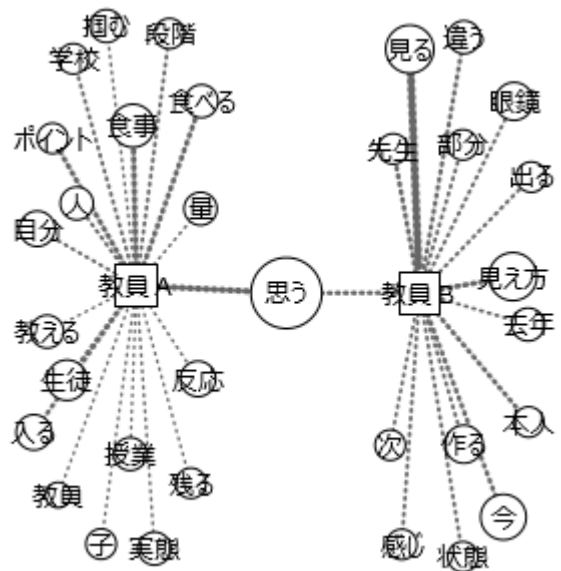


図2 語と見出し（教員A、教員B）の関係

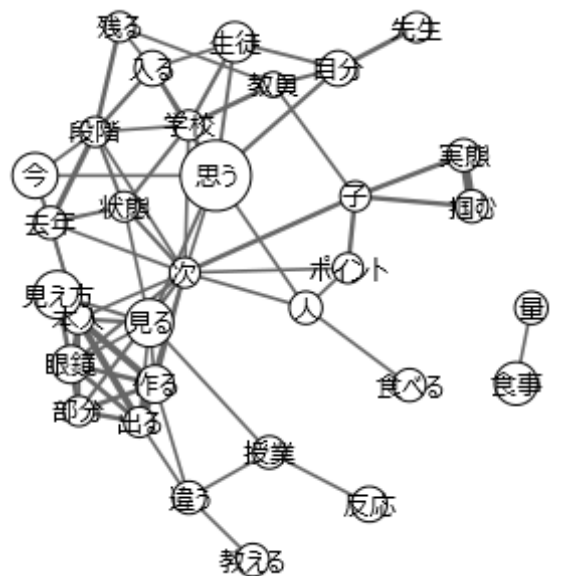


図3 語と語の関係

分析から見る外部専門家活用前の考え

- ・まだ時間内に全量摂取させることが難しい。実際の食事指導場面を見ながら、食事の量を確保するための改善点を知りたい。
- ・進学に向けて、生徒Aに対して食事介助ができる人を増やしていきたい。
- ・子どもの実態を掴む力の一つとして、子どもの動きからその子の思いを的確に捉えられるようになりたい。

シートを使った外部専門家の活用及び助言

教員Aが作成したシートが表3である。シートには当初、教員Aの考えの一つであった「生徒Aに対して食事介助のできる人を増やす」ためのポイントに関する相談内容も書かれてあった。

3 作成した共起ネットワークは、N32、E72、D.145である。

しかし、自立活動専任等との話合いの中で、「まずは教員Aが生徒Aに食べさせられるようになること。そして掴んだポイントを他の教員に広めていく方がいいのではないか。」という意見が出た。それを受け、教員Aが現在の摂食指導で悩んでいる食事量確保のための改善点を中心とした相談内容となった。

このシートを受け、外部専門家であるSTの助言の主な内容としては以下のようなものである。

表3 教員Aのシート（1枚目）

H28年度 外部専門家活用シート				
学部・学年・クラス	児童生徒名	担任名	担当外部専門家氏名	支援日
	生徒A	教員A	ST	7/8
短期目標（今年度）		中期目標（2年後）		長期目標（3年後）
学習上又は生活上の困難				
嚥下の力が弱く、むせやすい。 そのため、食事に時間がかかり、決められた時間の中で安定した食事量を摂ることが難しい。 あわせて、コミュニケーション手段が誰にでも分かる要求（サイン）としては、泣くことで不快を訴える以外にない。				
関連する自立活動の年間目標		具体的な手立て		
相談内容				
<ul style="list-style-type: none"> ・食事量を確保したいです。限られた時間の中で、副食の3分の2以上を摂取するためには、どういった支援方法が有効でしょうか？ ・何回かに分けて嚥下をしていますが、口の中が空になるまで待ってから次の食材に行く時間がかかります。全部なくなるまで待たなくてもいいでしょうか？ ・とろみ具合を今までより少し固くして食べています。このままでもいいでしょうか？ 				

STによる助言内容

- ・肩や肘、手首などを頻回にハンドリングして肘屈曲、肩甲骨後退の状態を改善する。何もしていないまま今の状態が続くと、嚥下がしづらくなる。
- ・肘や肩の緊張がとれると、腕を動かして自分の気持ちを表現しやすくなる。
- ・正しい口の動きを導こうと介助しても、すぐに改善されるわけではない。また、それによって本人の食べる意欲がなくなってしまうこともある。まずは、食べる意欲をなくさないこと。介助により食べる意欲が低下したときは、本人の慣れた食べ方（正しい食べ方ではないが）を認めながら、少しずつこちらの意図（正しい食べ方を身に付けてほしい）に沿わせていくとよい。
- ・口の中が空っぽになるまで次の食材を食べさせてはいけないというわけではない。子どもによっては多少残っていても、次の食材が入ることによって咽頭付近に残っているものも一緒に嚥下していく。生徒Aについては、空っぽになるまで待たなくてもいい。
- ・とにかく本人の食べる意欲を大事にする。その中で、舌の動きが出てきたときに顎介助をして正しい嚥下が起こる回数を増やしていく。それにより、嚥下の力がついてくると、介助してもらえ人も増えてくるかもしれない（介助者のスキルが必要であることは当然のこと）。

ウ 追跡調査

シートの「振り返りと改善点」では、以下のような内容が示されていた。

教員Aの「振り返りと改善点」

- ・進学などのことを考え、生徒Aに対して食事介助できる人を増やしていきたいと思っていたが、専門的な助言を受けて、それは今すぐできることではなく、それに向かうために今できる指導を行っていくべきであるということが分かった。
- ・肘や肩周りの硬縮が嚥下と関連していることを知らなかった。助言以降、嚥下のしやすさにつながるよう、食事前に限らず、様々な場面で行える限りハンドリングを行うようにしている。
- ・基本的な介助方法は知っていたが、生徒Aに対して他にどういった支援が必要なのかを悩みながら食事介助してきた。質問にあった口の中に物がなくなるまで次の物は入れないというもの、一般的に言われていることを参考に、漠然と取り組んでいただけであった。それが、今回の助言で、嚥下について専門的に教えていただくことができ、自分の考え方の間違いに気づくことができた。また、悩んでいた食事介助の量についても、正しい介助と本人の食べる意欲の兼ね合いが大事という助言から、本人の食べる意欲を第一に、タイミングを見て摂食機能を高められる介助をしていこうと考えを整理することができた。

助言による考え方の改善や新たな知識の獲得によって、指導場面でも教員Aの変化が見られるようになった。助言前は、常に正しい介助をとという意識が強く、その形だけに捉われるあまり、生徒Aの動きに目を向ける余裕がなかったため、嚙下の瞬間を見逃すということが多かった。助言後は、まず本人の食べる意欲を大事にして、積極的な口の動きが出てきたときに重点的に介助を入れるという考え方に改善された。それにより、生徒の動きを見る視点が明確になり、嚙下の瞬間を見逃すことが減り、タイミングよく顎介助や口唇を閉じる介助が増えてきた。

また、自立活動専任とともに、助言内容をどのように考えて取り組んでいくのか検討も重ねていた。食べ始めの介助の度合いや食事のリズム作り、口の動きが止まったときの関わり方などについて、摂食指導の場面等で直接相談をしながら取り組んでいる様子がかがえた。その中で出てきた新たな疑問に対する相談やこれまでの取組の評価を行ってもらうために、STを再活用することとなった。

(2) 教員Bの結果

ア 外部専門家活用前

教員Bは、ORTを活用して生徒Bの学習や日常生活での見え方についての助言を希望した。生徒Bは平成27年度末、初めてORTの支援を受けている。その際、中等度の近視だと考えられるので、今の見え方を改善するためにはまず、医療機関を受診した後、眼鏡を作製してはどうかという助言を受けている。しかし、生徒Bが眼鏡をかけることへの抵抗感等もあり、インタビュー調査を実施した時点では、医療機関の受診はしたが、まだ眼鏡を作製するには至っていなかった。よって、インタビュー中の発言も、「まずは眼鏡を作って」や「眼鏡を作って生活をしてみてから」、「眼鏡を作ってどれくらいの見え方になるか」といったものが多く、眼鏡の作製に対して強い思いがあった。そこで、図2で教員Bと関係のある語を見てみると、やはり、「眼鏡」「作る」という語が入っていた。また、「見る」「見え方」という語も実線に近く、関係の強さを表していることが分かった。図3においても、この四つの語は強い関係で結び付いており、インタビュー調査の文脈から、見え方が理解できない今の状態では生徒Bに適した教材の大きさや提示方法はすべて手探りになってしまい、学習内容を理解させる環境を整えることができないと考えていることが明らかとなった。

実際の指導場面でも、昨年度末の助言をもとにした教材を自立活動専任と相談しながら作成して授業に臨んでいたが、教材の提示時間や見せる位置、生徒Bの認知特性を考えた指導方法などには悩みをもちながら試行錯誤している様子が見られた。

分析から見る外部専門家活用前の考え	
<ul style="list-style-type: none"> 眼鏡を作ってもらうことが最優先である。 生徒Bが眼鏡をかけたときの見え方について知りたい。 眼鏡をかけ、見え方が今よりも改善された状態での教材の大きさや提示の仕方などの工夫について知りたい。 	

イ シートを使った外部専門家の活用及び助言

教員Bが作成したシートが表4である。生徒Bは、インタビュー後にORTのもとで眼鏡を作製するに至っている。その際、同席していた教員BにORTから、「一定時間眼鏡をかけておく習慣を身に付けることから始めていこう。」という話があった。また、眼鏡をかけたときの生徒Bの見え方

表4 教員Bのシート（1枚目）

H28年度 外部専門家活用シート				
学部・学年・クラス	児童生徒名	担任名	担当外部専門家氏名	支援日
	生徒B	教員B	ORT	7/13
短期目標（今年度）		中期目標（2年後）		長期目標（3年後）
学習上又は生活上の困難				
・強度近視のため、焦点があって見える距離が近く、全体をとらえる力が弱い。そのため、物を見ようとすると姿勢が崩れてしまう。また、日常生活全般に渡って物を見る意識が低い、特に文字学習の際2音節以上をとらえることができず、読めるひらがなは多少増えても、文字単語の理解にまでは至らない。				
関連する自立活動の年間目標		具体的な手立て		
相談内容				
・文字学習や作業学習の際の最適な教材の提示距離や提示の仕方について。 ・文字学習や作業学習の際の最適な教材の大きさや色について。				

についても疑似体験させてもらい、具体的な見え方の実態を把握することができた。その後行った自立活動専任等との事前の話合いでは、そのことも含め、まずは眼鏡をかけたときの文字学習で使用している教材の大きさや、提示の位置について相談するというようになった。

このシートを受け、外部専門家である ORT の助言の主な内容としては以下のようなものである。

ORT による助言内容
<ul style="list-style-type: none">・前年度末に視力や屈折状態を調べると、中等度の近視であった。普通に見える距離は 18cm 以内のところである。眼鏡による矯正で視距離を伸ばすことにより、空間の認知をさせ、生活の中で見える距離を伸ばしたい。それにより、学習や作業を効率よく行うことができる。・眼鏡についての今後の見通しとして、まずは常時眼鏡をかけられるようになること。そのような状態になってから次に、今 (30~40cm の位置) よりも 20cm ほど離れたところが見えるような度数にする。そして、その次 (約 1 年後) が 1 m 離れたところが見えるような度数と、徐々に度数をステップアップさせていこうと考えている。卒業時までには、本人の見え方に合った眼鏡を完成させられればと考えている。・文字カード等の教材の大きさについては、現在、生徒 B が見えている位置を基準にしてその距離によって教材の大きさを何倍にするか考えたらよいと思う。具体的には、今裸目で物を捉えることのできる一番遠い距離 (生徒 B の場合、約 20cm 離れたところ) で、どの大きさまで見ることができるかを確認する。それを確認したうえで、40cm のところで見せたいなら教材を倍の大きさにするという考えが基本である。

ウ 追跡調査

シートの「振り返りと改善点」では、以下のような内容が示されていた。

教員 B の「振り返りと改善点」
<ul style="list-style-type: none">・助言を受けるまでは、生徒自身がどのように見えているかについて、漠然としか考えていなかった。また、本人の見ようとする意識も低く、自分 (教員 B) も見えにくさがあるからと、勝手に諦めていた部分があった。今回、日常生活の中での生徒 B の見え方を専門的な立場から具体的に教えてもらうことができ、さらに、眼鏡をかけることでその見え方をどのように補おうとしているのかが分かった。眼鏡を使って見え方が変化していくことで、生活の中のどういったことができるようになるかを知ることができたのは、今後の指導の参考になった。また、助言を生かして、文字学習の教材の工夫はもとより、歩行時、食事等においても、提示する距離や位置 (左優位という助言から) への配慮が具体的に行えるようになった。・初めは抵抗感があった眼鏡の装用についても、本人がその効果を感じてくれるようになってきた。2 学期から眼鏡をかける時間を少しずつ長くしている。いろいろな場面で眼鏡をかける習慣をつけていくことで、本人の抵抗感をさらに減らしていきたい。

助言を受け、生徒 B の見え方が明確になったことで、教材の大きさや提示位置に対して根拠をもって取り組めるようになった。あわせて眼鏡についても、使用時間を伸ばそうと段階的に取組を進め、生徒 B の中でも、かけると見えやすいという気持ちが少しずつ芽生え始めており、使用に対する抵抗感は減少していた。

このように、ORT の助言によって生徒 B の見え方に対するアプローチは改善に向かっていった。見るという部分での環境は整ってきたため、次の段階として、自立活動専任と文字指導の部分に絞った話合いをもち、生徒 B の見え方がどうなのか、どうすれば理解しやすい見え方になるのかという考えで教材の開発に努めることができた。「何となくこれくらいの大きさで」ではなく、ORT の助言に基づいた根拠のあるものになっていた点は、外部専門家の活用の大きなメリットである。また、同じく自立活動専任と文字学習の評価や指導法について考えを進めていく中で、より具体的な評価や多感覚を生かした学習方法について、今後 ST や OT の活用も必要になってくるのではないかと感じていた。このように、新たな外部専門家の活用に対する動機付けについても、自立活動専任の果たす役割は大きい。

(3) 取組後のインタビュー調査

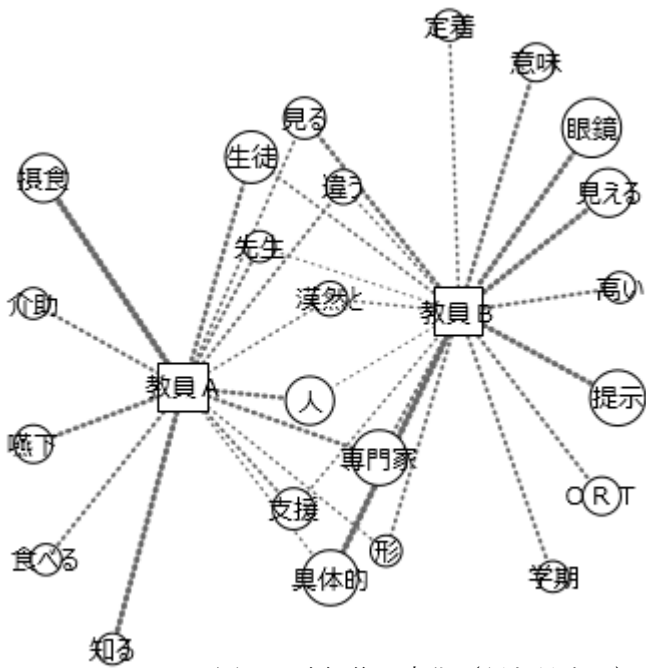


図4 取組後の変化（語と見出し）

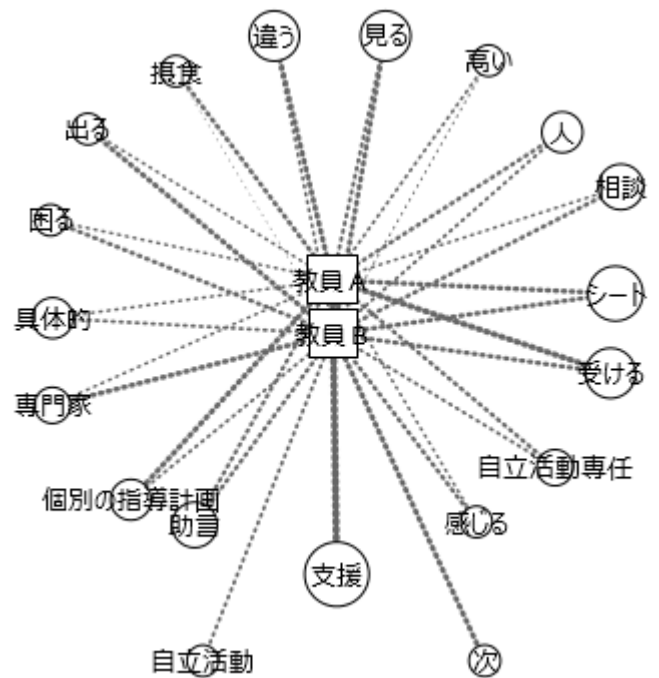


図5 変化の要因（語と見出し）

テキストデータを「取組後の変化」と「変化の要因」に分けて、共起ネットワークで描いた。「取組後の変化」は図4⁴の語と見出し（教員A、教員B）、「変化の要因」は同様のもの（図5⁵）に加え、語と語の関係について（図6⁶）をもとに、共起関係の強かった語から発言内容を分析した。なお、共起ネットワークで描かれている語については、網かけで示す。

まず、2名の教員はともに、「生徒の抱えている困難さを解決するための知識が漠然としていた。」と、取組前の自分達を振り返った。そして、「その漠然とした部分に対して、専門家の支援で具体的なアドバイスをもらうことができた。」と述べ、それにより、自分たちの中で意識や指導の変化があったとしている。教員A、教員Bが感じた変化は以下のものであった。

教員A	<ul style="list-style-type: none"> ・肩周りなどの身体の緊張が摂食の時の嚥下の妨げになっていたことを初めて知った。そのため、日常生活で可能な限り緊張を緩めるアプローチを行っている。 ・今は一緒に食べることでできる人を増やすのではなく、嚥下の力を高めるなどの摂食機能の向上が優先であると考えようになった。 ・摂食中の生徒の思いの表現方法について教えてもらった。日常生活や授業での捉えは、まだこれからである。
教員B	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒Bが普段どのように見ているかが分かり、物を提示するときここなら見えていると自信をもって提示できるようになった。 ・どのような経過をたどって眼鏡を調整していくかが分かった。それによって、眼鏡をかけることの定着を目指して、日常生活の指導を行っている。

変化が生じた要因について問うと、教員Bは、「相談に対して、『これはこうですよ』と答えることのできる専門家の専門性の高さとの確な助言だった。」と述べた。それに対して、教員Aは「シートがそれを可能にしているのではないか。」と考えていた。そして、「自分が何の目的をもってこの（シートに記入した）目標を立てているかを考え、だからこれを聞きたいと一度文字にしている。そうやって、ある程度自分の中で考えを整理できていたので、助言が入ってきやすくて、『そうか』

⁴ 作成した共起ネットワークは、N25、E33、D.11である。

⁵ 作成した共起ネットワークは、N21、E36、D.171である。

⁶ 作成した共起ネットワークは、N19、E67、D.392である。

と「感じる」ことができた。」とし、教員Bが考えた「的確な助言」に至るまでの一要因がシートであったのではと述べた。教員Bも、「シートの1枚目は、自分は何に困っていて、何について相談するのかということ」を具体的に挙げなければいけない。もしシートがなければ、その部分を深く考えないまま流れてしまっていた。しかし、そこを具体的にピックアップすることで、はっきりさせることができた。その状態で専門性の高い専門家に入ってもらえたので、具体的な話が聞け、効果は高かった。」と、シートを使うことで生じる効果について触れた。また、2枚目について教員Aは、「支援を受けたあと、自分の振り返りを文字で起こしてチェックでき、クラスにいる他の先生に伝えていくときに整理しやすかった。」とした。教員Bは、指導や助言内容の引き継ぎという視点から、「個別の指導計画に反映しきれない部分を具体的に記録として残すことができるので、次の年の担任が見て、こういった支援をすればよいか分かりやすいものになる。」と感じていた。これには、教員Aも同様の意見を述べた。インタビュー調査の結果として、変化の要因の中でシートという語の出現回数（12回）は多くない。しかし、その文脈の中で、具体的な効果や必要性を表す語の出現が多く、関係性をもっていることが、図6を見ると明らかである。さらに、「こういった指導に困っていて支援を受けたいか」というニーズや動機付けがなければ、シートの1枚目を具体的に記入することはできない。そのような状態で専門家の助言を聞いても、『受けないよりはましだった』くらいの活用で終わってしまう。」と、外部専門家を活用するニーズや動機付けを高める役割を担った自立活動専任の重要性を指摘した。

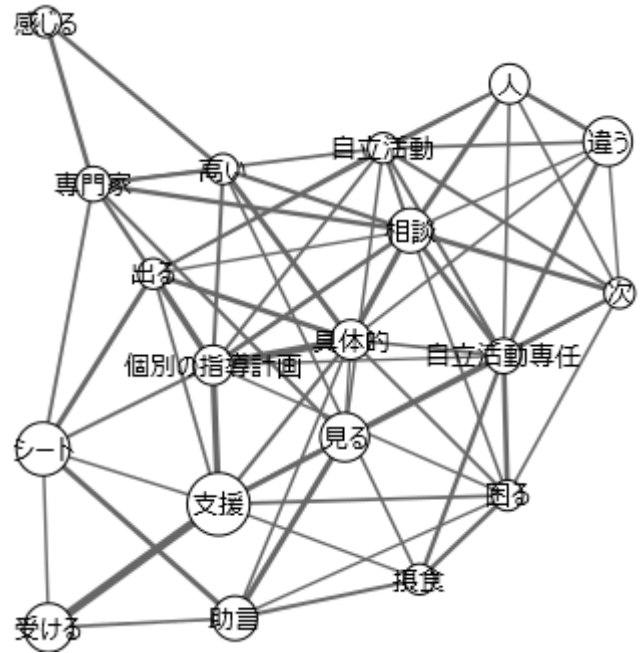


図6 変化の要因（語と語）

その自立活動専任についても、語の出現回数（8回）は少ない。しかし、「指導で困っている内容を共有できている自立活動専任が、支援を受ける場に同席してくれ、助言後も指導に関して相談したり確認したりしてもらえるのはありがたかった。」といった教員Aの発言のように、シートと同じく、文脈で出現する語につながりが見られる（図6）。また、「自立活動の指導で相談したいときの、教員のニーズに対する専門家とのパイプ役になってくれている。」という発言も両教員から見られた。取組を通じてシートの作成や助言後の指導についての相談、次の外部専門家活用への動機付け等、自立活動専任の関わりの重要性を両教員ともに強く感じていた。

インタビュー調査で明らかとなった、教員A、Bが考える変化の要因のイメージを図7に示す。

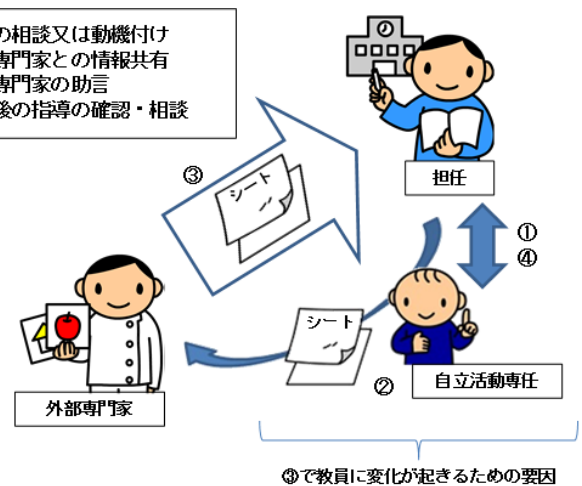


図7 教員A、Bが考える変化の要因のイメージ

(4) 考察

助言後の「振り返りと改善点」には、これまでの指導と対比した振り返りと今後に向けての改善点が記されており、明文化することで改善点を実際の指導場面で意識する姿も見られた。また、外部専門家のコーディネーターである自立活動専任の関わりにより、助言を生かした教材開発や新たな

な外部専門家との連携の模索も行われていた。取組後のインタビュー調査の結果からも、2名の教員が「漠然とした考えだったのが、外部専門家の具体的な助言による変化」を感じていることが見て取れる。その変化は、「外部専門家の的確な助言のおかげ」としていたが、その要因として「シートや自立活動専任の存在」を欠くことはできないと考えていることが分かった。

これらの結果から、2名の教員は外部専門家の助言を有効に活用することで、生徒の実態を捉える力や学習環境の設定、教材開発といった部分での専門性が高まり、これまでの指導と対比しながら振り返り、改善を行うことで、意識や指導に変化が生じたと言える。そしてその要因として、シートとコーディネーターは十分に有効なツールであるということが示唆された。また、これから外部専門家を活用する際の十分な連携・協力のために、二つのツールの活用方法も実践を通じて提案できたことで、稚拙ながら研究目的を達成できた。

しかし、本研究で開発したシートの利用はまだ2事例のみであるため、効果を検証するうえでの数としては十分ではない。また、コーディネーターの関わりについても、実際には学校によって違いがある。そのような中で今後、シートの利用やコーディネーターの関わりによる外部専門家との十分な連携・協力を広げるために、この二つのツールのポイントとなる部分を考察していく。

ア 外部専門家活用シート利用のポイント（1枚目）

インタビュー調査の結果からも分かるように、外部専門家を活用するにあたり、まず必要となってくるのは、教員のニーズや活用してみようという動機付けである。佐藤ら（2015）は、外部専門家の有効な活用要因の一つとして「教師一人一人のニーズを掘り起こし、外部専門家に相談してみようという動機づけを図っていくこと」も指摘している。動機付けの高まりに対し、「活用＝複雑なシートの作成」という負担感を含んだ印象が働いてしまうのは逆効果であろう。したがって、シートの開発にあたっては、教員の負担にならないことに留意した。

1枚目には、表1にあるように、相談を受けるうえで必要と考える幼児児童生徒に関する情報を多く設定している。この量を考えると、作成に向けての負担を感じてしまいそうであるが、教員Bはインタビュー調査の中で、「負担感は少なかった。」と回答していた。その理由としては、相談内容以外が、個別の教育指導計画や個別の教育支援計画から抜粋可能だということが挙げられる。もちろん実態に関しては、活用時期や相談内容によって変化が生じるため、多少の修正は必要となるが、ニーズに対する実態があるうえでの相談なので、それが大きな負担となるとは考えにくい。よって、見た目に反して教員Bのように負担に感じることなく作成可能だと思われる。

また、2名の教員とも「自分の中での情報整理」と「作成した内容の確認」を大切にしながら、廣瀬（2015）の指摘にあったように、主体的にシートの作成に取り組んでいた。そのため、的確な助言が受けられ、それを自分の中で整理することができたと考えられる。ただ機械的に抜粋するだけではなく、外部専門家に助言を受けるための準備を大切にしてシートを作成することが、1枚目を利用するうえでの最大のポイントだと考える。

イ 外部専門家活用シート利用のポイント（2枚目）

取組後のインタビュー調査で2名の教員がそれぞれ、指導を行ううえでの知識が漠然としていたと発言していたが、果たして本当に知識だけが漠然としていたのであろうか。これまでの外部専門家の助言やそれを受けての取組に対する引き継ぎも漠然としていたのではないか。決して引き継ぎがなされていないというわけではない。ただ、外部専門家の助言やそれに対する指導の改善点など、今回のシートの2枚目に記載した詳細な内容すべてを個別の指導計画に反映することは難しい。それゆえ、助言等の細かな部分が引き継がれないままになり、生徒の困難さに対する支援が次第に漠然となる。その結果が今回の2名の教員の漠然と感じていたものの一要因ではないか。教員Bがインタビューの中で、「助言が具体的で、さらにそれが文字で残っている。もしこれが年度当初にあつたら、今年ほどの漠然とした感じはなかった。」と発言している。それは、シートの2枚目が具体的な助言内容の記録や細かな指導の引き継ぎ資料となることを意味している。よって、2枚目に、助言内容やそれに伴う意識や指導の変化を詳細に記入し整理すること

で、内面的な専門性を向上させるのと同時に、引き継ぎを含めた校内での情報共有の資料としても役立ち、助言を受けた個人だけではなく、学校全体としての専門性も高めることができると考える。

ウ 外部専門家のコーディネーター

結果から考察すると、特に重要な役割は、ニーズや動機付けであろう。追跡調査の結果から、教員Bが新たに他の外部専門家を活用してみようと考え始めたのは、自立活動専任の動機付けによるものである。そして、この動機付けがシートの1枚目の作成へとつながっていることは、インタビュー調査でも述べられている通りである。したがって、ニーズや動機付けにコーディネーターが関わることで、二つのツールを活用するスタートとなる。

本研究での実践では、他にシートを作成する際の相談役も担当している(図1)。さらにインタビュー調査の結果を見ると、それだけにとどまらず、助言場面に同席したり助言後の指導を相談されたりと、その役割の多様性と重要性が明らかとなった。このような関わりはすべて、外部専門家からの的確で専門性の高い助言につながっている。

しかし、A校のように、県内の特別支援学校で自立活動専任が存在する学校は少ない。多くの学校では、学部主事や研究部等の分掌の担当者などがコーディネーター役を担い、クラス担任や他の業務を抱えながらその役割を果たしている。A校の自立活動専任についても、特別に配属されているわけではなく、担任の数を割いて校内で捻出している。また、コーディネーター以外に、「特設された自立活動の時間」の指導や他の相談業務等も抱えながらの取組となっている。外部専門家の有効な活用に向けて、多様だが重要な役割を担うコーディネーターが、校内にどのように配属され、その役割を担うための時間の確保がどうなされるべきかという検証は、今後の課題となっている。

5 成果と課題

本研究の成果としては、外部専門家の効果的な活用に関するツールを提供できたことである。シートを利用するということは、教員が子どもの実態をもう一度捉え直す機会となる。それにより、的確な助言をもらうことができ、コーディネーターとともに日々の教育に反映しながら、指導が引き継がれていく。そのような活用が増えてくると、教員の専門性を向上させ、すべての幼児児童生徒の実態に応じた指導を行うことにつながっていく。チームで子どもたちの可能性を伸ばしていくためには、目的を共有する必要がある。本研究で開発したシートとそれに関わるコーディネーターが、目的を共有するためのツールとなり、互いの専門性を共有しながら、より強く連携できるものとする。

課題としては、生徒の変化を追えていない点である。教員の意識や指導の変化は明らかに生まれており、それが生徒に対して良い影響を及ぼしていることは間違いないが、研究としてその部分を明らかにできていない。ただ、生徒の実態によって短期間ですべて変化が生じるわけではない。シートの2枚目にある「幼児児童生徒の変化」の蓄積が、それらを明らかにしてくれるものと期待する。

【参考・引用文献】

- 文部科学省 (2009) : 特別支援学校学習指導要領自立活動解説編, p96
- 文部科学省 (2014) : 特別支援学校機能強化モデル事業
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350334.htm
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (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/chukyo3/044/attach/1321669.htm
- 高知県教育委員会 (2016) : 第2期高知県教育振興基本計画, p212
- 樋口耕一 (2014) : 社会調査のための計量テキスト分析, ナカニシヤ出版
- 樋口耕一 (2015) : KH Coder 2.x リファレンス・マニュアル, pp57-61
- 佐藤孝史・藤井慶博・武田篤 (2015) : 肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携のあり方に関する検討, 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門第70集, pp85-96
- 廣瀬雅次郎 (2015) : 特別支援学校における取組, 新重複障害教育実践ハンドブック, 社会福祉法人全国心身障害児福祉財団 (編) , pp238-246