

# 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

～コミュニケーションに関する指導事例における教員の意識・指導の変容～

高知県立高知若草養護学校 教諭 吉村 栄里香  
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、特別支援学校と外部専門家との連携における教育的効果を高めるために何が鍵となるのかを検討することであった。肢体不自由特別支援学校を研究拠点とし、コミュニケーションに関する指導を対象に事例研究を行い、外部専門家や周囲の教員による支援を受けた対象教員の意識・指導がどのように変容するかを、インタビュー調査における発言内容から分析した。

その結果、対象教員が「児童の行動に着目すること」や「取組の効果を実感すること」、周囲の教員による「助言内容の理解や整理に対する支援」や「協力体制の中での取組」が行われることが重要であると示された。これらを基に外部専門家を活用した指導実践に関する仮説モデルを提案した。

〈キーワード〉 特別支援学校、外部専門家の活用、センター的機能、教員の意識・指導の変容

## 1 研究目的

障害のある者が積極的に参加・貢献できる社会である「共生社会」の実現は、我が国において重要な課題である。平成24年には中央教育審議会初等中等教育分科会から、障害のある者とない者が可能な限り共に学ぶ仕組みである「インクルーシブ教育システム」の構築を目指した報告が取りまとめられた。この報告によると、特別支援教育の推進のためには、連続性のある多様な学びの場の整備、合理的配慮の充実、学校間連携などが必要不可欠であるとされている。特別支援学校には、地域の拠点としてのセンター的機能を発揮することが求められており、それを支える専門性の向上が必要である。しかし、多様な教育的ニーズに対応するために必要な医療・福祉面での専門性全てを教員が担うのは難しく、専門的な知識を有する外部専門家<sup>1</sup>との連携が必要である。

高知県の特別支援学校では、「自立活動」の指導の充実を図ることを目的とした「自立活動充実事業」により、児童生徒の支援の仕方などについて外部専門家から指導・助言を得ることができる。なお、この事業は「県立特別支援学校・特別支援学級教育実践交流事業（以下、「実践交流事業」とする）」と併せて実施されることもある。したがって「自立活動充実事業」は、特別支援学校内の指導・支援の充実を図ると同時に小・中学校の特別支援学級への支援の充実にも活用されており、特別支援学校のセンター的機能の充実を目指した事業の一つとなっている。

高知県における「自立活動充実事業」の外部専門家の活用件数の推移について、「高知県の特別支援教育に関する施策の一覧抜粋版」(高知県, 2017)を見ると、平成26年度に比べ、平成28年度は約2.3倍に増加している(図1)。外部専門家の活用は、学校からの要請に応じて行われることから、活用件数増加の背景には、その必要性和効果が認識されるようになってきたことがうかがえる。

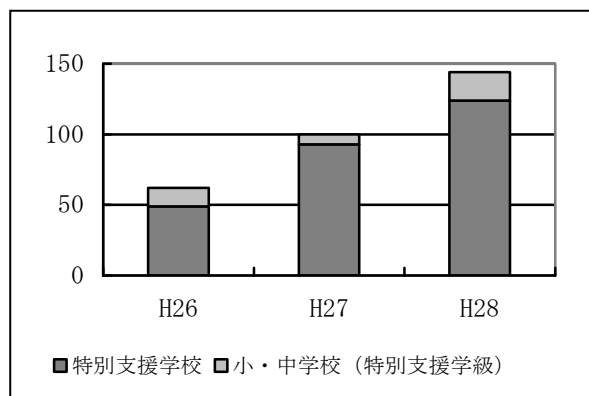


図1 外部専門家 (PT、OT、ST、ORT) の活用件数

<sup>1</sup> 本研究における外部専門家とは、高知県の「平成29年度自立活動充実事業実施要項」で示されている、言語聴覚士(ST)、作業療法士(OT)、理学療法士(PT)、そして自立活動充実事業において活用実績のある視能訓練士(ORT)などとする。

しかしながら、第2期高知県教育振興基本計画（高知県，2016）では、現状に対して特別支援学校と外部専門家の連携・協働が十分でないという指摘されている。特別支援学校の教員からは「助言内容の活用が一つの事例だけで終わっている」という声が聞かれることがある。事例毎の成果はあるが、事例を共有することや支援を受けた教員の専門性を他の事例へ生かすことが十分にできておらず、学校全体の専門性の向上につながっていない現状が推察される。また、平成27年度までに外部専門家の活用実績がない高知県立特別支援学校4校からは、その理由として「隣接施設による身体機能に関するリハビリが実施されているため」や「児童生徒の実態からPTなどによる支援の必要性を感じなかった」などが挙げられていた（山本，2017）。このことから、外部専門家の活用は身体機能に対する支援がイメージされ易いことがうかがえる。特別支援学校と外部専門家の連携における教育的効果を現状よりも高めるために、外部専門家の活用がより広い領域で行われ、その取組の充実によって学校全体の専門性の向上に確実に近づけていくことが必要である。

高知県立特別支援学校の中で最も外部専門家との連携実績があるのは、肢体不自由特別支援学校のA校である。A校では、外部専門家との連携についてPDCAサイクルに沿った手順で進められる。自立活動専任教員がコーディネーターの役割を果たし、「外部専門家活用シート」（山本，2017）などのツールも使用されている。日常的に教員間の協議も行われるなど、学校全体で外部専門家活用に取り組むためのシステムが整いつつある。

A校では障害の重度・重複化が進み、知的障害を併せ有する児童生徒が多く在籍している。その現状における外部専門家の活用状況をみると、PT及びOTを活用した件数が多く、また、相談内容は姿勢や身体の動き、食事などに関するものが多い（A校自立活動充実事業実践報告書，2014，2015，2016）。これは、児童生徒の健康や安全を保障するための専門的な知識や技術が特に求められることが背景にあると考えられる。その一方で、コミュニケーションに関する外部専門家の活用件数は少なく、相談内容も発音や言語発達に限定されている。このことから、言語能力が着目されがちであり、言語習得以前の発達状況を示す児童生徒に対するコミュニケーション面での支援・指導の充実が十分でない現状が推察される。

坂口（2006，2008）は、障害が重い子どものコミュニケーション支援においては「乳児のコミュニケーション発達」を理解する必要があるとしている。乳児期には、ほとんどの学習が身体の動きを通して行われる。例えば、乳児が目の前に自らの手をかざす身体の動きは、「動く手とその先に動かないものがある」という自己と周囲の世界への気付きや、「動かした結果こうなった」という因果関係の学習につながる。このような身体の動きや感覚機能を通じた学びは、コミュニケーション能力の基盤となることから、本研究においても、言語能力だけでなく身体の動き、聴覚や視覚などの感覚機能、人や物への関心などもコミュニケーションに関する能力として捉える。このように捉えると、身体機能面への支援や感覚遊びの設定などもコミュニケーションに関する指導であると考えられ、様々な能力の発達状況を正確かつ客観的に把握することが必要になる。そのためには広い領域に渡る専門的な知識や技術が必要となり、外部専門家による専門的知見に基づいた助言を得ることが有効だと考える。外部専門家との連携を通して、これらの専門性を向上させることは、特別支援教育における「主体的・対話的で深い学び」の実現のためにも必要である。

そこで、A校を研究拠点とし、特別支援学校の教員が外部専門家との連携を通してどのようにコミュニケーションに関する指導を充実させていくかを検討することとした。外部専門家による支援は担当教員に対して行われ、教員の意識・指導の変容によって児童生徒への指導・支援の充実を目指すものである。したがって、本研究では、授業改善の効果そのものではなく、支援を受ける教員の意識・指導の変容過程に着目した。外部専門家による支援を受けた教員が、助言をどのように受け止めたのか、そこに周囲の教員はどのような支援を行ったのか、それらによって教員の意識や指導がどのように変容していくのかなどを分析する。分析結果として示された内容から考察し、特別支援学校と外部専門家の連携における教育的効果を高めるためには、何が鍵となるのかを明らかにする。

## 2 研究仮説

A校のシステムを活用し、かつ、A校で実績の少ないコミュニケーションに関する指導への活用事例を取り上げることで、外部専門家との連携による教育的効果を高めるために鍵となる項目を明らかにすることができる。

この仮説を検証するために、以下のことを行う。

- ・ A校のコミュニケーションに関する指導における外部専門家と連携した取組の経過を調査する。
- ・ 対象教員の意識や指導がどのように変容するのか、事例を通して分析する。

## 3 研究方法

### (1) 対象

A校小学部に所属する教員2名を対象とした(教員A、教員B)。教員経験年数は、教員Aが5年未満、教員Bは20年以上と差があるが、2名とも肢体不自由特別支援学校小学部での経験は5年未満である。担当児童は1名ずつで、知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標、内容を取り入れた教育課程で学習活動を行っている。

教員Aが担当する児童Aは、姿勢の変換、座位の保持、歩行器を使つての移動、つたい歩きなどができる。大人から介助されるのを待つことが多いが、手指の粗大運動は可能であり、生活動作に関して身体機能面での困難さは少ない。発声はほとんどないが、身体を動かすことによる意思の表出は可能である。大人からの働きかけに対して模倣したり、言語指示に応えたりすることはほとんど見られないが、表情は明確に変わる。教員Aは、児童Aの表出手段、関心を向ける対象のバリエーションが少なく、受動的な学習になりがちであることに指導・対応上の困難を感じており、児童Aからの発信が増えることや、身近な大人とのやりとりが成立することなどを今年度の重点目標として捉えていた。

教員Bが担当する児童Bは、姿勢の変換、座位の保持、支持歩行などが可能であり、昨年度末より短い距離であれば独歩もできるようになった。物を握り続けることは難しいが、上腕の可動域に制限はない。発声はほとんどなく、大人からの働きかけに対する反応も乏しいが、関心のあるものには視線を向け、注視することができる。意に沿わないことに対して、嫌がるような声を出したり、身体を動かして拒否反応をしたりする。要求行動については、教員の手に触れることで意思表出をするという学習を積み重ねてきている。教員Bは、児童Bの意思を把握しにくい現状に対して指導・対応上の困難を感じており、要求行動や関心を示す対象のバリエーションを増やすことを今年度の重点目標として捉えていた。

### (2) 研究の流れ

教員A及び教員Bの両事例ともに、外部専門家活用の流れはA校における外部専門家の活用システムに沿った形で行われた。それは、相談内容の校内での共有、外部専門家による指導・支援、支援後の校内での指導実践及び評価というPDCAサイクルに沿ったものであり、概して以下のような流れで行われた。まず、対象教員はそれぞれ同じクラスを担当する他の教員(以下、「クラス担任」とする)と児童の実態や相談したいことについて検討し、外部専門家活用シート(以下、「シート」とする)に相談内容を記入した。次に校内のコーディネーター役である自立活動専任教員が事前にシートを外部専門家と共有し、外部専門家は実際の授業に介入して対象教員に対する指導や支援を行った。外部専門家による支援の後、対象教員はクラス担任とともに情報を共有して助言内容を生かした取組を始めた。この間、対象教員やクラス担任は助言内容に沿った指導・支援の方法の検討、及び児童の実態に関する協議を適宜実施しながら指導実践を展開していった。教員Bは校内支援会議に参加しクラス担任以外の教員による助言も受けた。これらの指導実践と並行して、シートの作成、個別の指導計画の見直しが行われた。

データ収集については、外部専門家による支援を受ける前後の対象教員の意識や指導の変容と途

中経過を捉えるために3回のインタビュー調査を行った。また、外部専門家による支援を受けてどのように授業改善がされたのかを把握するために、指導場面の動画撮影を2回行った。外部専門家による助言内容、対象教員とクラス担任との検討会における協議内容は、その場に同席することで把握し、概要をまとめた。

以下に、教員A、Bそれぞれの指導実践の流れについて示す（表1、表2）。

表1 指導実践の流れ（教員A）

	日付	指導場面	介入／支援	協議内容
プレ評価授業	6・20	個別学習	—	—
外部専門家による支援	7・5	個別学習	ST 自立活動専任教員	—
	7・12	生活単元学習	OT 自立活動専任教員	—
校内検討会	7・28	—	クラス担任	助言内容の振り返り
	8・3	—	クラス担任	個別の指導計画の見直し
ポスト評価授業	12・5	個別学習	—	—

表2 指導実践の流れ（教員B）

	日付	指導場面	介入／支援	協議内容
プレ評価授業	6・20	個別学習	—	—
外部専門家による支援	7・5	個別学習	ST 自立活動専任教員	—
	9・19	生活単元学習	ORT 自立活動専任教員	—
校内検討会	8・3	—	クラス担任	助言内容の振り返り
	9・19	—	クラス担任	2学期の取組
	10・5	—	クラス担任	記録の分析と教材の検討
ポスト評価授業	12・5	個別学習	—	—

### (3) インタビュー調査

教員の意識・指導の変容を捉えるために、教員A、Bに対して個別に半構造化面接によるインタビュー調査を3回実施した（表3）。その内容は、外部専門家を活用する前は教員の現状認識に関するもの、指導経過時には外部専門家による支援を受けて気付いたことや指導実践に生かしていく計画など、外部専門家を活用した後は助言内容を生かして行った指導実践の振り返りに関するものであった。インタビューは、全てICレコーダーで音声記録し発言内容のデータを収集した。

表3 インタビュー調査日及び所要時間

	対象教員	調査日及び所要時間
活用前	教員A	6・20 (37分)
	教員B	6・20 (52分)
指導経過	教員A	7・12 (40分)
	教員B	7・12 (38分)
活用後	教員A	9・21 (43分)
	教員B	11・28 (68分)

### (4) 分析方法

対象教員の意識・指導の変容過程と周囲からの支援の関係性を検討するために、インタビュー調査における対象教員の発言内容を逐語録化し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、「M-GTA」とする）に準拠する方法で分析した。M-GTAとは、木下（2007）によれば「データの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を作る

方法」と説明されている。発言内容の解釈を通して概念が生成され、そして、類似または関連している概念は、カテゴリー化されるといった手順で継続的分析を行うものである。

本研究では、対象教員2名の共通項である「外部専門家による支援を受けた教員」として解釈を行うこととし、誰の発言であるかは区別せずに分析した。なお、発言内容の解釈は研究者を中心に行ったが、生成された概念やカテゴリー化については共同研究者2名による検討も加えた。発言内容の分析を通して、教員の意識・指導の変容過程、その変容と周囲からの支援との関係性を捉えた。解釈の方向性が妥当であるかを確認するために、発言内容の再分析、活用前後の指導における行動分析、シートや協議で用いられた資料などの内容分析を行った。

#### 4 結果

インタビュー調査における M-GTA を用いた分析の結果を、本研究では以下のように示す。発言内容例を表に示し、生成した概念は【 】、類似または関連している概念をまとめカテゴリー化したものは『 』で示す。

##### (1) 現状認識から相談内容の検討に至る過程

対象教員2名は、現状について表4のように困難を感じている状況を語っていた。これらの発言は、対象教員2名の現状認識であると解釈され、語られている内容から【難しさ】、【見通しが無い】、【混乱・戸惑い】といった概念が生成された。これら三つの概念は、対象教員2名が感じている困難を表すものであることから、『指導・対応上の困難』としてカテゴリー化された。

表4 困難を感じている状況に関する発言内容

発言内容例	概念	カテゴリー
「日常のいろいろな場面での、当たり前のように定着をしてほしい、そういう事柄の定着が難しいお子さんだなという、悩みがあります。」 「〇〇君の、すごく好きな物を見付けるのが・・・何が好きなか分からない。」	【難しさ】	『指導・対応上の困難』
「どういうふうに教えて定着させたらいいのか、よく分からない。」 「〇〇さんが、どう動くのか分からない。」	【見通しが無い】	
「引継ぎでは、お腹に手を当ててこうしたら座るよと。(中略)でも、それが、体を反って、なかなか座れないのです。」 「〇〇君、褒めても喜んでいるように見えないので。伝わっているのかな?と思う。」	【混乱・戸惑い】	

対象教員2名は、自身が感じている困難について語りながら、困難の要因として考えられることについて、表5のように発言していた。その内容から、要求行動や離席行動などの【児童の行動】、感情や体調などの【児童の内的要因】、学習形態の違いなどの【指導環境の違い】という概念が生成された。これらの概念は『困難の要因の明確化』としてカテゴリー化された。

表5 困難の要因として考えられることに関する発言内容

発言内容例	概念	カテゴリー
「なかなか教材がヒットしなくて。途中で寝たり、椅子を後ろに引いてやめようとしたりするんです。集中が10分くらいで切れるみたいで。」 「抱っこは喜ぶかな?“抱っこして”みたいに両手を出したりするので。」	【児童の行動】	『困難の要因の明確化』
「心地よく疲れるくらいに体をしっかり動かせば、彼は落ち着いています。」 「暑さに弱くて、イライラしているところもあるし、飽きたとかもあると思う。」	【児童の内的要因】	
「児童のやりたいことを把握するのが難しいです。だから、活動を設定するとき、これでいいのか不安になります。」 「得意な分野で(中略)作業学習のポジションを決めたりしていた。でも集団があったでしょ?今は、そんな大きな集団がないので。」	【指導環境の違い】	

外部専門家に相談したいことに関しては、表6のような発言があった。具体的な指導場面や指導目標を想定して相談内容を検討していると解釈される内容と、自身の現状認識に対して理解を求めていると解釈されるような内容があった。そこから【具体的な相談の検討】、【共感を求める態度】という概念が生成され、『支援を受ける態度』としてカテゴリー化された。

表6 外部専門家に相談したいことに関する発言内容

発言内容例	概念	カテゴリー
「個別学習の中心課題は、目と手の協応ですかね。どのような教材があるとか、今使っている教材もこれでいいのか、その辺りのことも聞けたら。」 「教材を使ったやりとりの仕方、聞いてみたいです。」	【具体的な相談の検討】	『支援を受ける態度』
「一年生の時からずっと毎日毎日取り組んできたにも関わらず、本当にこのままいってしまうのかな？ どうしたらいいのかなといういろいろな場面で困る。」 「すごい歩けているってことですね。〇〇OPTも上等と教えてくださいました。」	【共感を求める態度】	

生成された概念は『指導・対応上の困難』、『困難の要因の明確化』、『支援を受ける態度』の三つのカテゴリーにまとめられた。それらを指導実践の時系列に並べると、対象教員2名が外部専門家への相談内容の検討に至った過程が図2のように示された。現状認識から相談内容の検討に至るまでの過程全体を捉えた上で、全ての発言内容を振り返って再分析したところ、【児童の行動】に着目して困難の要因を捉えている場合には【具体的な相談の検討】につながるが多かった。一方で、【児童の内的要因】に関連付いた発言が多い場合には【共感を求める態度】につながりやすいパターンが見出され、それぞれの概念間のつながりが捉えられた。

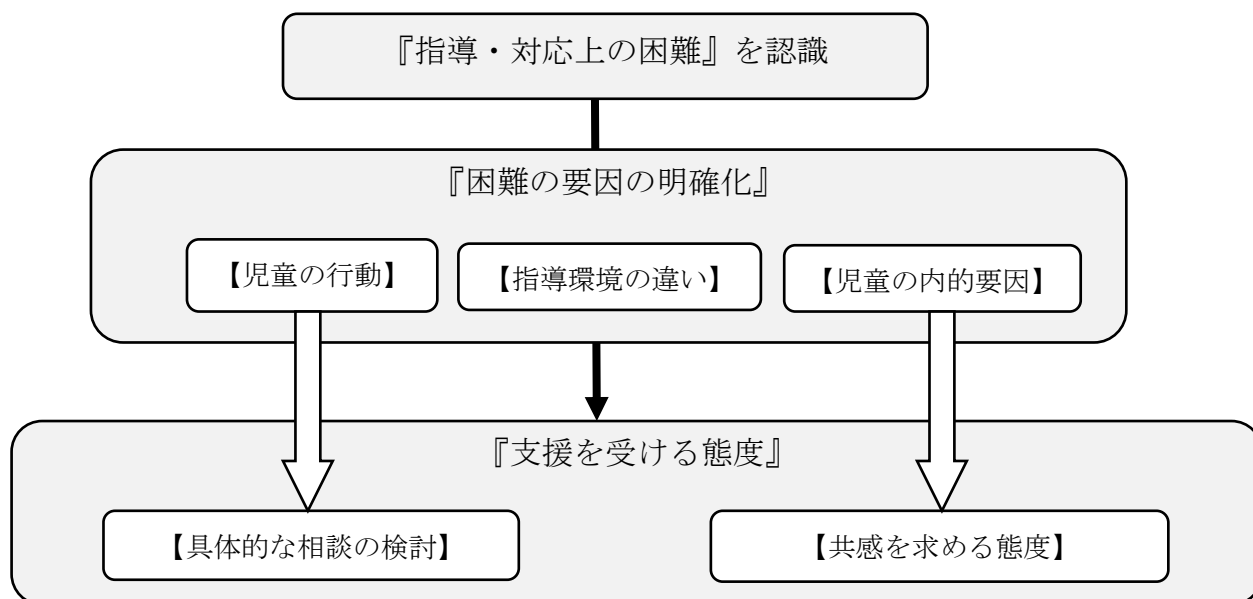


図2 現状認識から相談内容の検討に至る過程

## (2) 助言を受けた後に意識・指導が変容する過程

外部専門家による支援を受けた後に、対象教員2名のインタビュー調査を2回行った。外部専門家による支援、対象教員2名とそれぞれのクラス担任との検討会に同席し、支援内容や協議内容を把握した。対象教員2名は、外部専門家による支援を受けた後、助言内容をクラス担任へ伝達した。助言内容を正確に理解できている場合には記録や伝達が円滑に行われるが、記憶や理解に曖昧な部分がある場合には、外部専門家による支援に同席した校内の教員による理解や伝達の手助けが必要となる。A校においては、主に自立活動専任教員がその役割を担っている。自立活動専任教員によ

る支援については、対象教員2名も表7のように発言しており、その内容から【助言内容の理解や整理に対する支援】という概念が生成された。

対象教員2名からクラス担任に伝達が行われると、クラス担任間での共通理解が促され、協力して取組が行われたり、協議する機会が増えたりしたことが以下のように語られている。この発言内容からは【協力体制の中での取組】という概念が生成され、【助言内容の理解や整理に対する支援】と合わせて『複数の教員による助言内容の共有』としてカテゴリー化された。なお、【協力体制の中での取組】は複数の教員による共通理解が基盤になっていることが、対象教員2名の発言内容から示された。

表7 周囲の教員による支援に関する発言内容

発言内容例	概念	カテゴリー
「〇〇先生（ST）がくれた資料を〇〇先生（自立活動専任教員）からもらって読ませてもらった。」 「活用シートや〇〇先生がくれた資料、支援会議の内容を基に話をしています。」 「〇〇先生に言ってもらって、思い出すこともあって。」	【助言内容の理解や整理に対する支援】	『複数の教員による助言内容の共有』
「教材を、〇〇先生と〇〇先生に相談しながら作りました。」 「クラスで共通理解しないと、私だけできてもいけないので。」 「クラスで観察して行って、気付いたことを報告し合うようにしました。」 「支援会議の中で、いろいろな先生のアドバイスがあるので、それをもち帰ってクラスで検討することが増えました。」	【協力体制の中での取組】	

外部専門家による支援を受けた後の取組に関する発言内容からは、【情報の整理】、【関わりの見直し】、【習得した知識に基づく試み】、【効果の実感】という四つの概念が生成された。これらは、外部専門家の助言を活用した指導実践に関する内容であることから『助言内容を生かした実践』のカテゴリーとしてまとめられた。具体的な発言内容は表8に示す。【効果の実感】については、外部専門家による支援の直後（2回目のインタビュー調査時）に語られる場合と、支援を受けて時間が経過した後（3回目のインタビュー調査時）に語られる場合があった。

表8 支援を受けた後の取組に関する発言内容

発言内容例	概念	カテゴリー
「外部専門家活用シートは記入するので、それを振り返りに使います。」 「支援会議の議事録を見返したりしています。」	【情報の整理】	『助言内容を生かした実践』
「〇〇君の行動を待って、増やしていくことが大事かな？と思って。」 「教材も、いろいろ試してみるのも大事だなと思いました。」 「学習中の活動自体が、彼のストレスになっていたかなと思うようになった。」	【関わりの見直し】	
「玉落としの教材でゴルフボールを多めにしました。」 「好きなおもちゃを使えるように活動を工夫してみました。」 「おもちゃを、たくさん用意して選べるようにしました。」	【習得した知識に基づく試み】	
「ゴルフボールを自分で選んで、入れて。最後にピンポン玉だけになると、もう遊び始めるので、ゴルフボールがいいんだなって分かります。」 「1学期と比べて、〇〇君、自分で動いていることが多いなって思います。」 「自信はないけど、“終わり”を嫌がることは減ってきたように思う。」	【効果の実感】	

3回目のインタビュー調査では、対象教員2名は外部専門家を活用した取組について表9のように振り返った。発言内容から生成された【助言内容の活用の広がり】という概念には、助言内容を生かす指導場面の広がりだけでなく、他のクラス担任にも助言内容が生かされるといった協力体制の広がりに関する内容も含まれている。シートの活用や【協力体制の中での取組】によって、自身

のこれまでの児童への関わり方を振り返るような発言からは【自身のこれまでの取組への着目】という概念が生成された。この二つの概念は『教員の意識・指導の変容』としてカテゴリー化された。

表9 取組を振り返った発言内容

発言内容例	概念	カテゴリー
「ダンスの時に、〇〇君の腕を強めに振ってみたら、途中で座り込むことがなくなったし、表情も違うので、今までは刺激が弱かったんだと思います。」 「〇〇先生が担当している時も給食袋を見てもスムーズに移動につながらなくて“もっとやりたい”ということかなと思って対応したと言っていました。」	【助言内容の活用の広がり】	『教員の意識・指導の変容』
「活用シートをまとめたことで、助言内容だけでなく、自分が助言を受ける前はどうだったのかを振り返ることもできました。」 「彼の立場で考えていなかったなということに気がきました。声掛けとか教材の見せ方とか。」	【自身のこれまでの取組への着目】	

『複数の教員による助言内容の共有』と『助言内容を生かした実践』のカテゴリー内の概念を指導実践の時系列に並べることによって、対象教員2名が助言を指導実践に生かし、意識・指導の変容に至った過程が捉えられた(図3)。その過程を把握した上で、全ての発言内容を振り返って再分析を行なったところ、【効果の実感】と【協力体制の中での取組】によって、【助言内容の活用の広がり】が起こるといった概念間のつながりが示された。

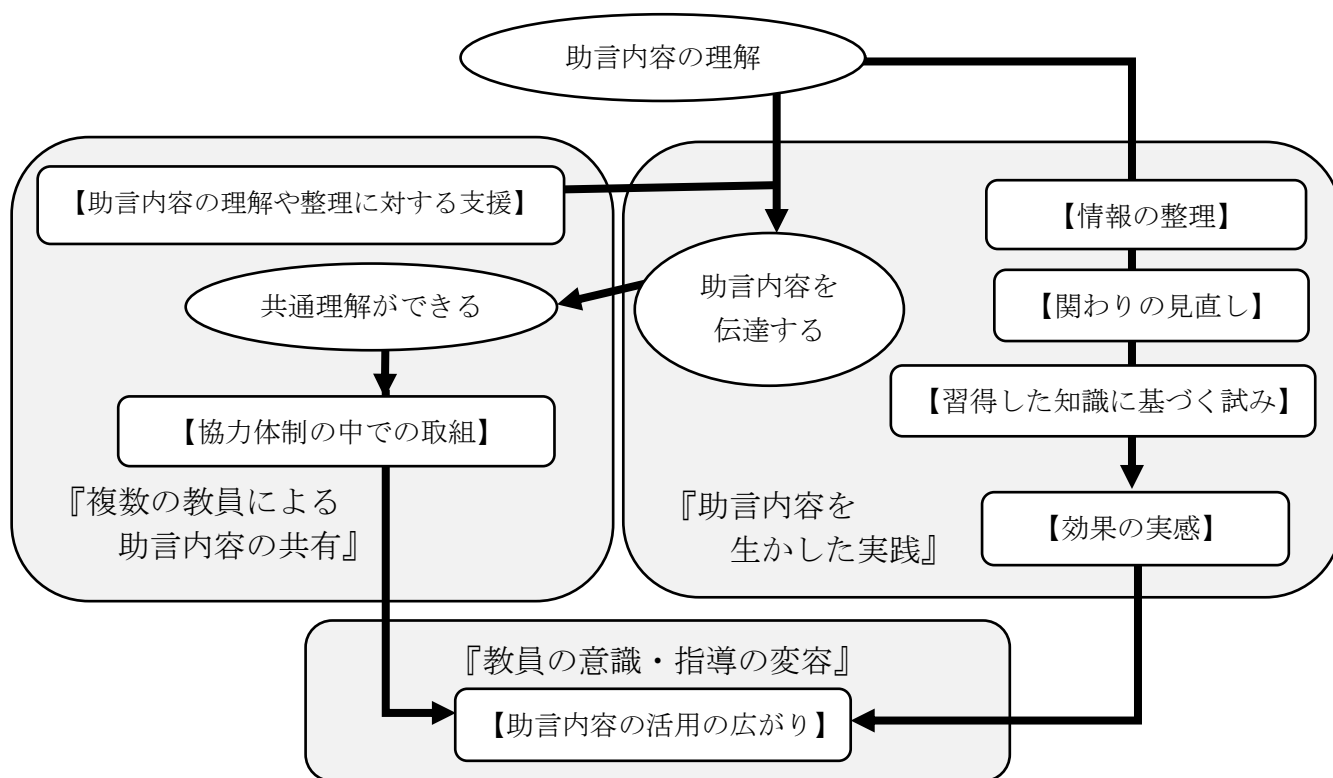


図3 助言内容の理解から意識・指導の変容に至る過程

## 5 考察

本研究では、A校のコミュニケーションに関する指導において外部専門家を活用する事例を通して教員の意識・指導の変容過程を明らかにすることを目的とし、2名の教員から得られた発言内容の分析を行った。結果より、現状認識から相談内容の検討に至る過程と、外部専門家による支援を受けた



後に意識や指導が変容する過程が示された。ここでは、主に、外部専門家の効果的な活用を実現するために鍵となる項目について考察していく。

### (1) 効果的に外部専門家を活用するための鍵となる項目

#### ア 児童の行動への着目

活用前の発言内容の分析から、【具体的な相談の検討】に至る前の意識について、二つのパターンがあることが示された。一つは【児童の行動】に着目している場合であり、もう一つは【児童の内的要因】に着目している場合であった。前者の場合に【具体的な相談の検討】に至ったことから、主訴の明確化である【具体的な相談の検討】は、【児童の行動】への着目と関連があることが示唆される。この【児童の行動】と【児童の内的要因】への着目の違いについては、児童の実態を客観的事実として捉えることができるかどうかの違いが大きいと考えられる。【児童の内的要因】への着目は感情面などに関する見立てを示すことから、教員や状況によって左右されることもあり得る。外部専門家の指導・助言は、子どもの実態に合わせた支援・指導方法に関する内容であり、それは子どもが示す「行動」に沿って検討される。したがって、相談に当たって【児童の内的要因】が主訴の中心になっていると教員の「感じ方」の確認を行う必要が生じ、協議が円滑に進まない場合もあり得るだろう。その一方で、【児童の行動】はその回数や頻回に起こる場면을教員が客観的に把握することができ、外部専門家へ来校前に伝えることも可能である。児童の様子を長時間見学する必要はなくなり、初回の相談から子どもの実態に合わせた支援・指導方法の提案が可能となる。外部専門家は事業の制度上、来校回数や相談時間に制約がある。そのような状況の中でより効果的に外部専門家を活用するためには、活用の起点である相談内容が焦点化されていることが望ましい。高知県の「巡回相談員派遣事業」を対象とした先行研究では、主訴が明確でない場合、明確化するために協議の時間を要し本来の協議の時間が十分に確保できなくなることが指摘され、相談開始の時点で主訴が明確になっている重要性が示されている（佐藤，2014）。

本研究の結果から、【児童の行動】へ着目することによって【具体的な相談の検討】につながる過程が示された。様々な制約がある外部専門家の活用において限られた機会や時間をより効果的に活用するためには相談内容が焦点化されている必要があり、【児童の行動】への着目は、それを可能にする。このことから、効果的な活用のための鍵となるのではないかと考えられた。

#### イ 効果の実感

本研究では、『助言内容を生かした実践』の中で【効果の実感】を得ることと【助言内容の活用の広がり】とのつながりが示された。そして、『助言内容を生かした実践』は外部専門家からの助言によって対象教員2名が自身のこれまでの児童への関わりを見直し、改善や新たな工夫を試みるといった過程で進められたことが明らかになった。その試みに対して児童の様子に変化が見られると、助言内容を生かすことに関して【効果の実感】が得られ、さらに他の指導場面においても助言内容を生かして考えてみようという意欲が増し、【助言内容の活用の広がり】が生じていた。

霜田ら（2008）の外部専門家と特別支援学校との連携に関する事例においても、外部専門家の助言に基づいた支援・指導の効果が、支援を受けた教員に認識されると、その後の積極的な指導実践の展開につながる可能性が示されている。これは本研究における結果と同様の『教員の意識・指導の変容』であり、【効果の実感】が効果的な外部専門家活用の鍵となることが示唆される。

また、その効果を早い時期に認識することの重要性についても併せて示されている（霜田ら，2008）。本研究における結果について、【効果の実感】が語られた時期に着目すると、早い時期に効果を実感した場合には、助言によって得られた視点などを他の指導場面において活用したエピソードが多く語られていた。

本研究では【効果の実感】がその後の指導実践を積極的なものにすることが示され、これは外部専門家の効果的な活用のための重要な鍵となる項目と考えられる。併せて、短期間で【効果の

実感】ができることによって、より積極的な助言内容の活用が行われる可能性についても示唆された。このことから、できるだけ短期間で助言内容の理解・整理をし、スムーズに授業改善を行うことの必要性も示唆され、その認識を教員間に広げることも、より効果的な活用の実現につながるのではないかと考えられた。

#### ウ 理解につなげる

本研究では、『助言内容を生かした実践』や『複数の教員による助言内容の共有』を通して『教員の意識・指導の変容』が起こっていることが示された。そして、この過程における起点に着目すると、助言内容の理解が基盤になっている。

支援を受ける教員の理解につなげるために、外部専門家が助言の仕方を工夫している様子も見られた。外部専門家は専門的な用語による説明を避け、教員に対して分かりやすくなるように配慮していた。このことは、特別支援学校の教員が特別支援学級などへの支援を行う際にも生かすことができる工夫であろう。

しかしながら、外部専門家による支援は指導場面において実施されることが多く、支援を受ける教員は児童の指導や対応をしながら助言を聞くことになる。外部専門家によって助言の仕方が工夫されたとしても、記録が取れないことなどによって助言内容の記憶や理解に曖昧さが生じることも起こり得る。本研究においても、助言内容の理解に手助けが必要な場合があり、自立活動専任教員による【助言内容の理解や整理に対する支援】が行われた。この支援が【協力体制の中での取組】につながり、『教員の意識・指導の変容』が起こっていた。助言内容を理解することによって、それを整理したり活用したりすることが可能になる。したがって、確実な理解につなげるために周囲の教員が支援を行うことは、効果的な外部専門家活用の鍵となることが考えられた。

#### エ 協力体制の中での取組

本研究では、自立活動専任教員による【助言内容の理解や整理に対する支援】の効果だけでなく、クラス担任や他の教員による協議が活性化するなど【協力体制の中での取組】が『教員の意識・指導の変容』につながることが示された。

山根(2015)は、巡回相談におけるコンサルテーションには3段階の支援があることを指摘している。その中の一つに「日々の支援や関わりの中から実行可能な方策を共に考えること」が挙げられる。山崎(2008)は、通常学級への巡回指導型コンサルテーションを実施した事例研究において、外部機関の介入は1回から数回の不定期な来校では効果を上げにくいことを明らかにした。これらの先行研究は、外部専門家が効果的に活用されるためには、日常的かつ継続的な支援が必要であることを示唆している。先述のように、外部専門家の来校回数や相談時間には制約があるため、日常的かつ継続的な支援を外部専門家に求めることは難しく、校内の教員がこの支援の役割を担うことが求められる。本研究においては【協力体制の中での取組】と【助言内容の活用の広がり】のつながりが明らかとなり、校内の教員が自らの知識や技術を生かして対象教員2名への支援を行ったことによる効果が示された。【協力体制の中での取組】は校内の教員の専門性が活用され、そのことによってさらに専門性が向上することも期待できる。このことから、【協力体制の中での取組】は、外部専門家の活用を効果的なものにするために欠かせない鍵の一つとなることが考えられた。

## (2) 円滑に進めるための方法

本研究においては、教員間の共通のツールとして、「学習到達度チェックリスト」(徳永, 2014)や「外部専門家活用シート」、個別の指導計画、協議内容をまとめた資料や記録、文献を参考に作成した「コミュニケーションに関する学習内容表」などが活用されていた。そして、これらのツールは児童の実態把握や助言内容の整理と振り返り、指導実践の振り返りに用いられるとともに、指導を進める上で教員間の共通理解を図る目的でも利用された。これらは外部専門家の活用を効果的なものにするための鍵となると考えられる。

高田(2008)は、特別支援学校におけるケース会議でのコンサルテーションを実施した事例において、チームでの取組のためには「教員間のコミュニケーションの充実」と「コミュニケーションの過程と内容を見える形にするツール」が有効であることを指摘している。本研究においても、ツールを用いることによって教員間の協議が活性化し、協議内容の記録を残したことで振り返りに活用することなどができており、このことが複数の教員による協力体制の中での取組を可能にしていた。

これらのことから、効果的な外部専門家の活用を円滑に進めるためには、教員間で共通のツールを使用することが有効であると考えられる。近年では、チームでの取組において共通して使用できるツールの必要性や、協議内容を可視化することなどの必要性が認識されつつあるが、A校の教員間で使用されているツールはその具体例として参考になることが期待される。しかしながら、検討会を実施することやそのための資料を作成することは教員の負担感につながることも考えられるため、使用するツールについては新たな様式を作成するよりも、個別の指導計画など既存の資料を活用する必要があると考える。

## 6 成果と課題

本研究から、効果的に外部専門家を活用する指導実践の過程が示され、さらに、その実現のための鍵となる項目が示唆された。高知県では、研修などの機会に「自立活動充実事業」や「実践交流事業」について説明し、周知が図られているが、具体的にどのように指導実践に生かしていくのかという参考例を知る機会は少ない。そこで、本研究において明らかになった教員の意識・指導の変容過程、効果的な外部専門家活用の鍵となる項目について図示し、

「外部専門家を活用した指導実践に関する仮説モデル」として提案する(図4)。この図を示すことにより、外部専門家による支援を受ける教員の指導実践過程や校内支援体制の具体的な役割が取組の参考になると考えられる。仮説モデルを参考にした実践が広がることによって、高知県における外部専門家の活用を現状よりも効果的なものにし、教員の専門性の向上の一助としたい。

しかしながら、このモデルはA校における2事例を基にした仮説であり、今後多くの教育現場において実践を経て検証される必要がある。この検証は特別支援学校内だけでなく小・中学校などにおける外部専門家の活用の場でも行われる必要があるだろう。例えば、A校以外の特

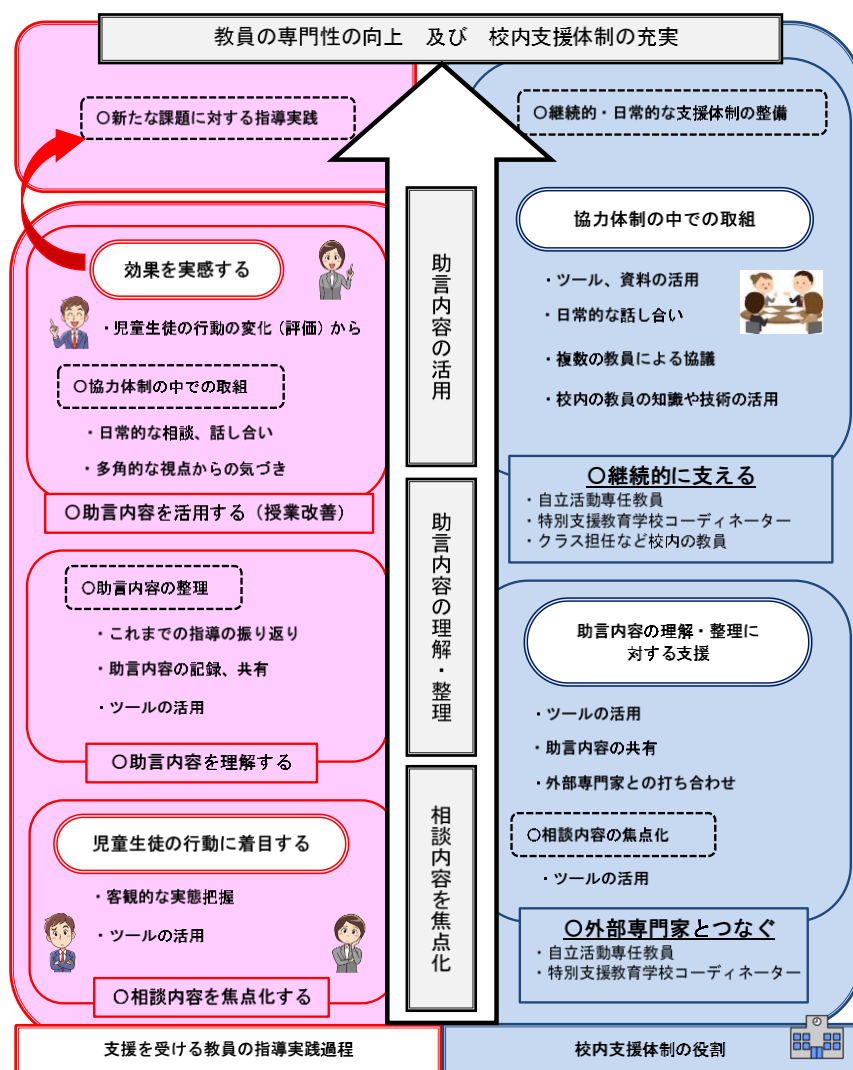


図4 外部専門家を活用した指導実践に関する仮説モデル

別支援学校や小・中学校などでは、自立活動専任教員は配置されておらず、指導形態にも違いがあるため、【協力体制の中での取組】について説明の追加や新たな提案が必要になることも考えられる。

インクルーシブ教育システムの構築に向けて、特別支援学校内での指導・支援の充実に加え、特別支援学校のセンター的機能の向上も目指していく必要がある。本研究の成果を「実践交流事業」や「巡回相談事業」の事例においても活用し、実践を経た検証を行うことでセンター的機能の向上にもつなげていきたい。

## 【参考・引用文献】

- 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）
- 高知県教育委員会(2016)：第2期高知県教育振興基本計画
- 高知県教育委員会事務局特別支援教育課(2017)：高知県の特別支援教育に関する施策の一覧抜粋版
- 高知県立A校(2014, 2015, 2016)：「自立活動充実事業」実施報告書
- 加藤哲文・大石幸二(2004)：特別支援教育を支える行動コンサルテーションー連携と協働を実現するためのシステムと技法一、学苑社
- 木下康仁(2007)：ライブ講義 M-GTA、弘文堂
- 坂口しおり(2006)：障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定、ジアース教育新社
- 坂口しおり(2008)：障害の重い子供のコミュニケーション評価と支援の考え方、肢体不自由教育 No. 183、pp12-17
- 霜田浩信、星野常夫、須田孝、高田豊、阿部和彦(2008)：外部専門家による特別支援学校との連携の効果、文教大学教育学部『教育学部紀要』第42集、pp103-113
- 徳永豊(2014)：障害の重い子どもの目標設定ガイドー授業における「学習到達度チェックリスト」の活用一、慶應義塾大学出版会
- 柳本雄次(2012)：外部専門家の活用による特別支援学校教員の専門性の向上、科学研究費助成事業研究成果報告書
- 山根隆宏(2015)：巡回相談における専門性と他職種協働に関する一考察、奈良女子大学心理臨床研究第2報、pp47-54
- 佐藤京子(2014)：特別支援学校のセンター的機能に関する研究ー巡回相談におけるアドバイスとその効果一、高知県教育委員会事務局教育政策課 HP、平成27年度実践研究報告書
- 高田麻里(2008)：特別支援学校におけるケース会議へのコンサルテーション臨床研究ーチーム力を活かした支援のため一、神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告6、pp121-12
- 山本洋平(2017)：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ー子どもたちの可能性をチームで伸ばすために一、平成28年度高知県教育センター研究紀要、pp82-93
- 山崎有子(2008)：通常学級に在籍する特別な教育的支援を要する児童の問題行動改善を目的とした巡回指導型コンサルテーションモデル、新潟大学大学院修士論文