

12 校内にある教育資源活用を試みた「学び合いの場」の実践

◎松本 宜明・池村 憂美・岩橋 鈴奈・迫田 真喜・住岡 優志

丹沢 正太・辻 奈誠子・本多 克敏・森 久美子・森下 紘菜

共同研究者 餅木 哲郎（大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科）・家近 早苗（東京福祉大学）

（要旨）

【研究目的】特別支援学校は、教育だけでなく福祉や医療分野等の様々な専門家が関わっている。これらの専門家との連携を進め、児童生徒にきめ細かい指導・援助を行うために複数担任制やチームティーチングなどを用いている。本校においても学年や学部との連携を進めている。本研究は、本校の高等部と中学部が協力して行う「学び合いの場」が生徒への指導・援助にどのような影響を与えるかを検討することを目的とする。【方法】本校高等部の教員を対象に、「学び合いの場」を実施し、参加者へ個別の振り返りを実施する。その内容を記録した。【結果】「学び合いの場」と個別の振り返りは7月、9月、11月の3回実施した。高等部と中学部の教員のべ16名が参加した。石隈・田村式援助チームシート5領域版（石隈利紀，1999）を活用した。【考察】「学び合いの場」は学部を越えて教員同士の連携を促進する機能があることが分かった。その機能は、生徒への具体的な援助を広げることや、継続的な援助実行の促進などである。

（キーワード）特別支援教育、チーム学校、コーディネーション、ケース会議、教師の協働性

I. 研究目的

1. 背景

1) 特別支援学校における課題

2007年に始まった特別支援教育は、一人ひとりの教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うものである（文部科学省，2005）。そして、この理念実現に向けて、学校が果たすべき役割やカリキュラムも変更された。学校教育法第72条に「特別支援学校は、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする学校」と明記されている。障害のある児童生徒が社会参加や自立できるようになることは特別支援教育の重要な目的の1つである。その目的達成のために特別支援学校には、教育だけでなく、福祉や医療分野等の様々な専門家が関わっている。この様な専門性の違う人と連携、協力することが特別支援学校の教員には求められている。

文部科学省（2015）は、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」に関する報告書をまとめている。報告書には、各々が専門性に基づきチームに参画し、力を発揮することができる環境整備として、1）専門性に基づくチーム体制の構築、2）学校のマネジメント機能の強化、3）教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備が示されている。

以上の様な環境にある特別支援学校が期待されている機能を発揮するために、1学級を複数の教員が担任する複数担任制であることと授業を複数の教員で実施するチーム・ティーチング（以下、TT）を多く用いていることも特別支援学校の特徴である。この特徴は、児童生徒へのきめ細やかな指導援助を行うことができる体制が取りやすくなっていると言えるが、特別支援学校においてはどのような場面であっても、一人の教員だけで効果的な教育を行うことは難しいことも同時に示している。更に、宮野・八重田（2021）は、「複数担任制のもとでは、担任同士の協働、担任同士のチームワークが重要となる」としている。一方でTTには協働のポジティブな影響とネガティブな影響があるとしている（宮野・八重田，2021）。

2) 本校における課題

本校も1学年1クラス構成の小規模校であるが、複数担任制とTTを用いて教育活動を行っている。1クラス構成のためクラス替えをすることができず、生徒同士の相性や人間関係がクラスに大きな影響を与える。その反面、担任は学年を持ち上がりになることが多いため、生徒の実態を把握しやすい状況にある。しかしそこで把握された生徒に関する情報について、学部をまたいだ共有には課題がある。

なお、本研究は報告者が令和3年度から令和4年度に大阪教育大学連合教職大学院において行った「特別

支援学校の学年の教員による「学び合いの場」の実践」（松本，2023（未公開））を引き継ぐものである。この研究の結果としては、非常に多種多様なキャリアや専門性をもつ教員で構成されている特別支援学校において、学年の教員同士には雑談レベルの会話ではなく、お互いの価値観や教育観に触れあえる時間を共有することが必要であるとされた。また、明らかになった「学び合いの場」の機能は、①学年会の補助としての機能、②学級の連関を高める機能、③教員の多様性を受け止める機能、④振り返りの機能であった。なお、本研究における「学び合いの場」とは、学部生徒が苦戦している事象に関して、教員で検討する参加が自由な場とする。

2. 本研究の目的

そこで本研究は、本校の高等部と中学部が協力して行う「学び合いの場」が生徒への指導・援助にどのような影響を与えるかを検討することを目的とする。前年度まで学年を対象に行っていた研究を、対象を学部を広げ「学び合いの場」に関する研究を継続する。

II. 研究方法

1. 期間・対象

期間は2023年4月から12月までである。対象は「学びあいの場」3回分の実践と記録、及び「学びあいの場」に参加した教員16名（第1回は5名、第2回は6名、第3回は5名）の振り返りである。

2. 方法

「学び合いの場」の内容について、逐語録を整理し、記述する。

「学び合いの場」終了後1か月以内に、参加した教員へ半構造化面接を実施し、参加した教員から見た「学び合いの場」について記述する。半構造化面接の質問項目は次のとおりである。問1：今回の「学び合いの場」の良かったと感じた点、勉強になったと感じた点について、問2：今回の「学び合いの場」の気になった点、疑問に感じた点について、問3：次回「学び合いの場」に期待する点について、である。

3. 倫理的配慮

本研究は大阪教育大学倫理委員会における倫理審査（受付番号 23073）の承認を受け本人の同意の下、行われているものである。

III. 結果

1. 第1回「学び合いの場」（2023年7月）

1) 内容（第1回「学び合いの場」）

第1回目の「学び合いの場」は2023年7月5日の16時15分～17時10分に実施した。参加者は高等部教員5名（教員B、教員C、教員D、教員F、教員H）であった。会議以外で集まり話し合う様な場は、学部として初めて取り組むため、報告者自身のねらいとして、高等部の教員同士がこの様な場で意見交換すること自体に慣れることと設定した。そのために、お互いに圧迫を感じにくくするために、会場の机の配置を円形にし、座る位置を自己選択できる様に、机上にお菓子を置いた。お菓子は、洋菓子を置く机と和菓子を置く机に分け、和やかな雰囲気となるように配慮した。

会議の内容は、開始直前にレジュメ（6月9日に学部会で配布したものと同一もの）を配付し、それに沿って進行した。最初にこの場の目的を参加者と確認した。その後、教員Cに依頼していた生徒Aの話を振った。それに関して、参加者全員が発言し意見を交わした。その中で、教員C、教員D、教員Hから生徒Aへの指導に苦戦している趣旨の発言があり、それに同意する教員もいた。同様に、生徒B、生徒Cについても、生徒Aと同様に苦戦している趣旨の発言があった。検討した時間は、生徒Aが40分程度、生徒Bが10分程度、生徒Cが5分程度であった。報告者自身のねらいの結果として、後日行った第1回個別の振り返りにて参加者から「学び合いの場」に対して好意的な意見を得ることができた。

2) 第1回「学び合いの場」振り返り

報告者は以前の研究から含めて通算5回目の「学び合いの場」であり、ゆとりをもって「学び合いの場」をコーディネートすることができた。以下に、「学び合いの場」と個別の振り返りの結果を示す。

(1)「学び合いの場」について

今回取り上げた生徒Aに担任や高等部教員が苦戦していることは、「学び合いの場」を実施する前から学部
部の教員間では共有されていることであった。生徒Aは内部進学生であり、以前の担任が中学部に在籍し
ている。生徒Aに関する多角的な情報を集めるために、当該の中学部教員に協力依頼をする必要性を感じ
たが、今回は見送った。その理由としては、高等部として初めての「学び合いの場」であること、この場
において当該生徒に関して担任が苦戦しているという事実を確認できていないこと、報告者が担任の思い
よりも先走って中学部教員の参加を単独で決めてしまうことに違和感を覚えたため、以上の理由で参加依
頼をしないことを判断した。

(2) 個別の振り返りについて

後日行った第1回個別の振り返りにて、次回以降、可能であれば中学部の教員も交えて行いたいという
意見があった。この発言を受ける形で第2回目には中学部教員に参加を依頼することができた。この他に、
生徒3名を検討するにはもっと時間が必要であること、「学び合いの場」は周りの人の意見や感想を聞くこ
とができること、生徒のより詳細な実態把握はより具体的な援助を生み出すことができる、などの意見を
得ることができた。

2. 第2回「学び合いの場」(2023年9月)

1) 内容(2023年9月21日第2回「学び合いの場」)

第2回目の「学び合いの場」は2023年9月21日の16時15分～17時10分を実施した。参加者は高等部
教員5名(教員A、教員C、教員D、教員F、教員H)、中学部教員1名(教員J)であった。第1回目の個
別の振り返りを受けて、中学部教員に参加を依頼し、共に生徒の具体的な指導・援助を検討する場となった。
検討を予定していた生徒の担任が開始時刻に間に合わなかったことから、参加者と協議した結果、検討を予
定していた生徒Aではなく別の生徒で行うことを確認し、生徒Dと設定し実施した。

また、今回より石隈・田村式援助チームシート5領域版(石隈利紀, 1999)(以下、援助シート)を活用し
て実施した。この援助シートは、初めに生徒が苦戦している内容を参加者で設定し、シート上部で生徒の情
報を5領域(知的能力・学習面、言語面・運動面、心理・社会面、健康面、生活面・心理面)で集約する。
次に、苦戦している内容に見合った援助方針を立て、シート下部で5領域の情報を基にして具体的な援助案
を検討することができるシートである。

最初に、初参加の教員Jにこの場の趣旨を説明した。その後、援助シートを参加者に配付し、説明を行っ
た。生徒Dは教員Aが現在担任している生徒であった。中学部教員Jは以前の担任ではなかったが、教員J
から見た生徒Dにまつわる中学部時代のエピソードやその様子を聞くことができた。それらを基に援助シー
トに沿って検討を進行し、生徒Dに関する情報を集めていった。しかし、援助シートを最後まで進めること
はできず、第2回目は時間切れとなった。

2) 第2回「学び合いの場」振り返り

他の学部の教員が参加した初めての「学び合いの場」となったが大きな混乱は見られなかった。以下に、
「学び合いの場」と個別の振り返りの結果、「学び合いの場」の翌日以降の教員の働きについて示す。

(1)「学び合いの場」について

第1回目と比べて発言が少なかった教員にその理由を訊ねたところ、この援助シートに自身と他の教員
の実践が並ぶことに躊躇してしまうということであった。その他に、この援助シート自体は良いものだが、
最後まで検討できないとその効果は得られないのではないかと、という意見もあった。

(2) 個別の振り返りについて

本校では、年度初めに学部間で児童生徒情報に関して引き継ぎを行う時間を設定している。そこでは、
新しい学部に入学者児童生徒に関する情報が、これまで在籍していた学部の教員から次の学部の教員に
伝えられる。しかし、限られた時間であること、入学する児童生徒全員に関してまんべんなく情報を伝え
るため、特定の児童生徒をピックアップして詳細に聞くことは難しい時間となっている。この事を踏まえ、
個別の振り返りでは、「学び合いの場」においてこの引き継ぎの時間では聞くことができない生徒に関する
授業中の細かな様子などが含まれており、入学して少したってから改めて前担任から情報を聞くことがで
きるこの場は非常に有意義である、と意見を得ることができた。また、中学部時代から継続している様な
生徒に関する事象では、中学部での経緯やその当時の生徒自身の努力をより詳しく知ること、現在の生
徒の状態を肯定的に捉えることができるようになる、という意見もあった。生徒の過去の実態を知ること

は、生徒に関する問題事象の原因と考えられることが生徒本人の特性に基づくことなのか、環境が要因になっているのかを仕分けることにもつながり、非常に大きな意味もつ、という意見もあった。

コーディネーターとしては、今回参加した中学部の教員と個別の振り返りを行う際に、当該教員が話しやすくなるように、高等部教員である報告者が中学部の教室を借りて実施するようにした。この配慮は、第3回目も同様に行った。

(3)「学び合いの場」の翌日以降の教員の働きについて

今回の「学び合いの場」の翌日に、高等部教員2名（教員C、教員D）と中学部教員Jの3人が担任している高等部の生徒について、現担任と以前の担任という立場を越えて意見を交わす姿が見られた。後日の個別の振り返りにて、このようなことは今までなかったと話していた。また同じ日に、第2回目で検討した生徒Dの授業中の様子を見守るため、授業に入っていない数名の教員が顔を出すことがあった。

3. 第3回「学び合いの場」（2023年11月）

1) 内容（2023年11月14日第3回「学び合いの場」）

第3回目の「学び合いの場」は2023年11月14日の16時～17時10分を実施した。参加者は高等部教員3名（教員A、教員D、教員F）、中学部教員2名（教員J、教員K）であった。今回は文化祭準備の時期と重なったことが影響していたためか、出席者は少なめとなった。教員Kは初めての参加となった。

(1)「学び合いの場」の検討内容について

取り上げる生徒に関しては、第2回目の振り返りにおいて参加者から複数の生徒が候補として挙がっていたこともあり、事前に決定することができなかったため、この場で決めることとしていた。高等部1年生の教室にて、生徒机を円形に置いて実施した。その後、検討する生徒について参加者で相談し、生徒Eと決まった。生徒Eは教員Aが現在担任している生徒であり、中学部の時は教員Kが3年間担任した生徒であった。

(2) 援助シートについて

今回も援助シートを活用して検討を進めた。初参加の教員Kのために、援助シートの説明を改めて行った。検討に入る前に、第2回目の「学び合いの場」では援助シートを最後まで進めることができなかったことについて参加者から意見が出ていたことを伝えた。その上で、今回は援助シートを最後まで進めてみることを参加者に提案し、了承された。結果としては、援助シートの最後の(G) いつからいつまで行うかという部分まで検討を行うことができた。

はじめに、援助シートの最上部にある苦戦していることについて参加者で設定する時間を多くとった。言葉の選び方や表現について、参加者と何度もやり取りをしながら決定した。その際、現在の担任である教員Aの意思を最大限尊重しつつ、他の参加者にとってもイメージしやすい内容であるように心掛け、内容を具体的に設定した。その後は、元担任である教員Kから生徒Eの中学部時代の状況などを聞きながら、検討を進めた。援助シートの上段の情報のまとめの欄について生徒Eは、心理・社会面の情報が他の4領域と比較して集中していた。援助シートを最後まで検討してみるということを今回の目標の1つとしていたため、援助方針決定後の検討については、生徒Eの情報が集中していた心理・社会面の領域に絞って、援助案の検討を行った。

2) 第3回「学び合いの場」振り返り

第2回目に引き続き中学部教員の参加があった。今回は2名であった。援助シートも活用した。以下に、「学び合いの場」と個別の振り返りの結果、「学び合いの場」の翌日以降の教員の働きについて示す。

(1)「学び合いの場」について

参加者が少なめであったことで、報告者によるコーディネーション以外の発言の機会もこれまでの「学び合いの場」と比べると多くあった。検討の内容に触れる発言は極力控え、あくまでコーディネーターとして援助シートに沿って進行することを心掛けた。中学部教員が2名に増えたことで、中学部時代の情報が充実した。

また、検討を進めていると話が逸れて雑談になってしまうことは少なくない。このような時に援助シートのようなツールがあることで、雑談が生まれる和やかな雰囲気を壊すことなく、コーディネーターとしてより自然に話の流れを検討に戻すことができた。

(2) 個別の振り返りについて

個別の振り返りでは、援助シートを使い具体的な援助方針を決定させることはもちろん重要であるが、

それよりも生徒に関わる教員がこの決定までのプロセスを知ることこそが重要だと気付いた、などの意見を得ることができた。第2回目と同じく、中学部時代の生徒のエピソードやその様子を聞くことは、生徒の今の状況をフラットな目で見ることができる、という意見もあった。それは、生徒に関する事象の原因と考えられる中学部での出来事や経緯を聞くと、酷いと捉えていた現況を改めて冷静に捉え直すことができるようになった、ということであった。さらに、今では当たり前に行っているコミュニケーションや衣服の調整などが、中学部での支援を受けてできるようになったことだと知れた、という意見もあった。

(3)「学び合いの場」の翌日以降の教員の働きについて

第3回の翌日以降、生徒Eの心理・社会面を支援するために、当該生徒と関わる際、積極的にオーバーアクションに関わり続ける教員が高等部と中学部に存在する様になった。更に、放課後にこの対応について意見交換する姿も見られた。

IV. 考察

以上の結果から、本校の「学び合いの場」による生徒への指導・援助への影響について述べる。

1. 学年や学部を越えた教員の連携の促進

第2回「学び合いの場」の翌日に高等部教員2名（教員C、教員D）、中学部教員Jが担任をしている高等部の生徒に関して相談し合っていたことは、1. 研究目的 1) 背景で先述した本校の課題である学部をまたいだ生徒情報の共有を深めたと考えられる。これは、話し合いの場を積み重ねたことで、これまでは見られなかった教員の自発的な行動が見られた（青木, 2022）。つまり、「学び合いの場」は学部を越えた教員の連携を促進させたと考えられる。

2. 生徒への自発的な援助の広がり

第2回「学び合いの場」の翌日に、第2回目の検討対象であった生徒Dを見守りに授業に関係のない複数の教員が、自主的に授業場所まで足を運んでいたこと。更に、第3回「学び合いの場」の翌日以降、中学部と高等部の教員の中に、生徒の支援策になるだろうと自主的に同じようなかかわり方をしていたこと。これら2件に見られる教員の自発的な援助は、具体的な援助方針が決定することよりも、決定するまでのプロセスを知ることにより生じたと考えられる。青木(2022)は、共通理解できることで「自分事」になると述べている。つまり、教員による生徒への自発的な援助を促進する機能が「学び合いの場」にあると考えられる。

3. 継続的な援助の実行の促進

第2回目と第3回目の「学び合いの場」では、援助シートを活用して検討を進めた。これは、視点を絞ったアセスメントの仕方や時間内に検討を終えられること、子どもの変化を継続的に捉えられるようになることなどの効果が考えられる。攪上(2015)は、援助シートは子どもの見方の広がりを促すと述べている。つまり、検討の場において、援助シートの様なツールを活用することは有効であると考えられる。

4. 参加者の広がりで見える影響

本研究で取り組んだ「学び合いの場」のうち、2回に中学部の教員が参加した。生徒に関する昔の関係者が参加することは、検討の内容によっては資源と考えられることが今回の研究で分かったが、そうならない可能性を含んでいることも分かった。実は、今回の個別の振り返りにおいて、指導方針をより詳しく話すことは他の参加者の気分を害してしまうかもしれないと懸念している参加者がいた。この事は、TTには協働のポジティブな影響とネガティブな影響がある（宮野・八重田, 2021）ことや、宮野・八重田（2021）は、特別支援学校の複数担任制は明確に指示を出すチームリーダーという役割が機能しにくいと述べている。この事は、生徒にきめ細かな対応を行うために用いている複数担任制やTTであるが、教員にとっては良い面も良くない面もあり、リーダーシップを発揮しにくい環境にもなっている、と考えられる。つまり、「学び合いの場」の参加者に広がりが出てくることは「学び合いの場」の機能に影響を与えと言える。

5. 今後について

「学び合いの場」は、学年に引き続き、学部の中においても一定の効果を確認することができた。今回得られた「学び合いの場」の機能は校内の他の組織にも影響を与える可能性がある。更に、本研究では取り組みなかったが、このような機能が学校の組織全体の会議にも波及させる必要があるのではないだろうか。ケース会議と「学び合いの場」は相互に作用し合う可能性があるため、今後、学内でのケース会議などとの連携も課題として挙げられる。

V. 謝辞

本研究論文の執筆にあたり、多くの方々にご支援をいただきました。

本実践研究のための調査にご協力いただいた本校高等部9名と中学部2名の先生方、ありがとうございました。合計3回の「学び合いの場」実施と、その後の個別の振り返りにおいて、校務多忙な中、本当に沢山の時間をいただきました。ありがとうございました。心から感謝いたします。

VI. 引用・参考文献

- 青木直子 2022 特別支援学校におけるチームで行う授業づくり—連携する教員集団づくりを通して— 教育デザイン研究, 13, 45.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 攪上哲夫 2015 教職課程「児童生徒指導論」における取り組みに関する一考察—石隈・田村式援助チームシートの活用— 教育心理学研究, 57, 445.
- 宮野雄太・八重田淳 2021 知的障害特別支援学校における学級担任チームワークの尺度開発と構成概念の検討 特殊教育学研究, 58, 235-244.
- 松本宜明 2023 特別支援学校の学年の教員による「学び合いの場」の実践 未公刊
- 文部科学省 2005 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm (2023年12月29日閲覧)
- 文部科学省 2015 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2023年12月29日閲覧)