

<原 著>

特別支援教育体制における小・中学校と大学生との連携に関する考察

寺田 容子*・秋元 雅仁**

広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センターでは、大学の地域貢献の一環として、人的資源の育成・供給、つまり、「大学における実践力のある人材の養成」や「教育現場への即戦力となる人材の派遣」を目的とした「特別支援教育学生サポーター派遣事業（旧特別支援教育学生ボランティア派遣活動：2006年度から名称改定）」を実施している。

本論では、特別支援教育を円滑に展開していくための、大学生を活用した非専門家と小・中学校との連携例として、広島大学が取り組む「特別支援教育学生サポーター派遣事業」の内容について紹介するとともに、アンケート調査結果の分析に基づき、小・中学校と非専門家との理想的な連携の在り方について考えることを目的とする。

キーワード：特別支援教育学生サポーター、組織間連携、戦略と戦術

I. 特別支援教育学生サポーター派遣事業の概要

特別支援教育学生サポーター派遣事業とは、小・中学校における特別支援教育の実施を支援するために、支援要請のあった小・中学校に、広島大学教育学部等の学生を、「特別支援教育学生サポーター（以下、サポーター）」として無償で派遣する活動のことである。派遣活動は、ボランティアであるサポーターと学校と大学間の連携・調整、およびサポーターの支援・育成を行うコーディネーターチーム（大学院生、大学教員）から構成されている。

本事業における、サポーターの役割と意義は「教員のニーズに対応する体験をすることによって、現場で役立つ即戦力となる」ことである。そのため、サポーターには、自ら教員に働きかける「積極性」と、自ら自分のとるべき行動を考え、動く「実行力」をもつことを求めている。さらに、自ら主体的に「特別支援教育についての学びを深める」ことが求められている。

また、サポーターを支援・育成するためには、コーディネーターの果たす役割が非常に重要となる。そのための取り組みとして、2006年度は、統括コーディネーターである第2著者が主体となり、学校側と諸々の連絡調整を行うほか、「特別支援教育学生サポーター派

遣事業の手引き（A4判21ページ）」をもとにした研修会を実施したり、広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センターの「特別支援教育学生サポーターズルーム」に常時待機し、サポーターの支援記録を確認した上で、サポーターからの相談・要望に応える（Fig.1）、などの役割を担っている。とはいえ、学生であるサポーターが教員の需要にすべて応えることは困難である。そこで、コーディネーターは、学校側の要望に応じて、各教員、保護者に対する巡回型教育相談を実施し、専門的立場から学校を支援する取り組みも行っている。さらに、学校全体の需要に対しては、活動責任者である大学教員が主体となり、学校において教員研修を行う役割を担っている。本事業の組織図



Fig.1 支援記録をもとにコーディネーターから助言を受ける特別支援教育学生サポーター

* 国立身体障害者リハビリテーションセンター研究所

** 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学習開発専攻

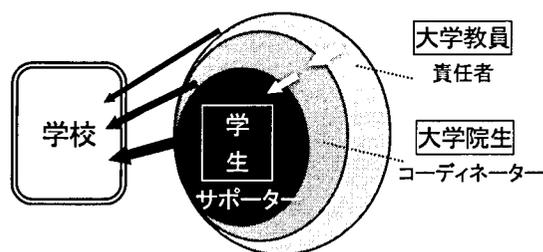


Fig.2 「特別支援教育学生サポーター派遣事業」サポート組織図

II. 特別支援教育学生サポーター派遣事業の事例

以下では、サポーターが、地域の学校において具体的にどのような取り組みを行っているかを紹介する。そのため、地域のZ小学校とY小学校に入っている2名の学生に聞き取り調査を行った結果を Table 1に示す（内容に差し支えない範囲で一部表現等の修正を行っている）。

を Fig.2に示す。

Table 1 特別支援教育学生サポーター2名の聞き取り調査結果

A(学部4年生)	B(学部4年生)
特別支援教育を専攻する学生。発達障害児の教育について興味を持っている。 来年度からは、大学院に進学し、特別支援教育について勉強を深めたいと考えている。	初等教育を専攻する学生。大学で専門として学んでいるのは、発達心理学。 来年度からは、地元に戻り教員として働きたいと考えている。
特別支援教育学生サポーターを始めたきっかけは何ですか？	
先輩から話を聞いて、学部2年生のころからずっとやりたいと思っていました。学校現場を知ることや、子どもの様子を知ることができたからです。あと、教員採用試験にも役立つとも考えました。	友だちの先輩から話を聞き、興味を持ちました。教員になる前に、学校現場のイメージを持つことができれば、現場に入った時、どうすればよいか分かりやすくなるだろうと思ったからです。
担当学級にどの程度の時間どの程度の頻度で入っていますか？	
週に1回水曜日の午前中にZ小学校の3年生の学級に入らせてもらっています。午後は授業なので帰らせていただいています。	私はY小学校の2年生の学級に入らせてもらっています。後期(9月から3月)からは週に2回1日中入らせてもらっています。曜日は、水曜日と金曜日です。
担当学級の様子と学級でのあなたの仕事内容、仕事の感想を教えてください。	
Z小学校は、サポーター派遣の歴史が長く、ボランティアがいることが当たり前、というような雰囲気です。子どもたちもボランティアの先生として受け入れてくれ、違和感はないようです。 学級には、高機能自閉症が疑われ、特別支援教育の対象となっている子どもが1人、学ぶのが非常にゆっくりで先生も留意されている様子の子が1人、気持ちのコントロールが難しい子どもが1人います。 授業時は、担任の先生の動きをよく見ながら、1人ひとりの子どもたちに目が届くよう配慮して支援するようにしています。ただ、最近、それで、気になる子どもばかりに支援の回数が多くなってしまい、その子がそれを気にしていないか不安に感じています。より自然な形で支援するために今考えているのは、付箋でヒントを書いた紙をそっとノートに貼って置いていたり、授業時に良い行動、良くない行動の確認をすばやく行えるような絵カードを作成してみせる、という方	Y小学校へのサポーター派遣は2年目らしいんですが、学校側はとても積極的です。朝、職員室に挨拶をしに行くと、「お願いします」と笑顔で挨拶していただけるのがとてもうれしいです。 学級の子どもたちについては、はじめは、サポーターの目線が気になっているようでしたが、今は学級にもう1人大人がいることに慣れてしまったようです。 学級には、高機能自閉症の子どもが1人、勉強が分かりにくい子が2人、行動面に配慮を必要とする子どもが4人ほどいます。 私は、学級全体への支援もしていますが、時々、1人の子どもと一緒に特別支援学級に行き、個別指導のお手伝いをさせていただいたりもしました。先生が用意されたプリントと一緒にゆっくりと解いていくのです。個別指導を始めてから、やればできる！という気持ちを持てるようになったようで、徐々に、在籍学級で

<p>法です。担任の先生に相談して、良い方法を考えたいと思います。</p> <p>こんな私で本当に役に立っているのかなあと不安になることも多いのですが、試行錯誤の中で少しずつ自分の役割というものをつかめるようになってきました。例えば、教室内に目が4つあることをうまく利用して、ノートイクをチェックしたり、漢字練習の際に細かい部分を指摘して習得を促したり、図工の時間に遅れがちな子どもの作品を手伝ったりという、先生の手がまわりにくいと考えられるところを注意してみたいと考えています。</p> <p>学生のうちから、いつも子どもの側にいられてとても貴重な経験をさせてもらっていると思います。附属小では分からなかった子どもたちが見せるよい面と悪い面に気づくこともできました。そして、それに対し、どうしたらいいかを考える機会もいただきました。今週はだめだったが、来週こそは！という気持ちです。がんばりたいと思います。</p>	<p>も集中して授業に取り組めるようになってきました。そして、今では個別指導がなくても大丈夫になってきました。</p> <p>他には、連絡帳にコメントを書かせていただいたり、赤ペンでプリントに丸つけをさせていただいたり、教材づくりを手伝わせていただいたりしています。この間は、リース作りを手伝いました。先生の仕事を知りたい私にとってはとてもよい経験をたくさんさせていただいています。サポーター事業を通して、先生の指導法、言葉かけ、ほめ方、しかり方、様々な学級経営の方法を学ばせていただくことができました。あと、学年がチームとして連携することの重要性も教えていただきました。</p> <p>自分の支援がこれで本当にいいのか、不安に思うことも多いです。子どもにとってより良い支援をすることができるように、先生のやり方をうまく取り入れたりして、最後まで努力したいと思っています。</p>
--	--

Ⅲ. 小・中学校とサポーターとの連携に関するアンケート調査の分析と考察

1. 問題と目的

特別支援教育の推進にあたって、2003年3月に出された「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）や、2005年12月に出された中央教育審議会最終答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」においても、「教員の専門性の向上」とともに、「親の会やNPO法人」をはじめ「関係機関と連携した適切な対応」の重要性が指摘されている。

このなかで「教員の専門性の向上」とは、特別支援教育に関わる教員のみならず、通常学級の教員も、それぞれの学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童・生徒たちに焦点を当て、個々の子どもたちの教育ニーズに応じた教育を展開していくために、障害のある児童・生徒の特性理解など、さらなる専門性を必要としていることを意味しており、一方で、特別支援学校や関係機関など、障害児教育に関わる専門家との連携はもとより、保護者や大学生あるいは地域人材などの非専門家との連携も同時に進めていくことにより、校内外の支援体制を構築し、誰もが安心して学べる学校を育てていくことが重要であることを意味している。

本研究は、東広島市における小・中学校における特別支援教育の推進および充実をめざして、広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センターが主催

する学生ボランティアによる特別支援教育学生サポーター派遣事業を基に、2つの調査を実施した。第1調査では、学校支援事業に対する派遣学生の意識に関するアンケート調査から、支援活動を困難にするリスク要因を推定し、連携促進のための必須要因について考察し、第2調査では、サポーターを配置している小・中学校教職員の評価に関するアンケート調査から、事業の効果の有無を明らかにし、連携促進のための組織の在り方について考察した。さらに、広島大学が進めるサポーター派遣による学校支援事業を通して、学校教育における非専門家との連携の在り方について総合的な考察を加えた。

2. 方法

1) 第1調査

(1) 調査対象と調査期間

第1調査は、特別支援教育学生サポーター派遣事業に登録している59名の学生を対象に、2006年12月の1ヵ月間、郵送法によるアンケート調査を実施した。回収数は39で、回収率は66.1%であった。

(2) 調査項目

調査項目は、「サポーター経験に伴う困難さ」に関する10項目について、5件法（5 強い・4 やや強い・3 どちらでもない・2 やや弱い・1 弱い）で回答させるとともに、自由記述の欄を設けた。具体的な調査項目は、Table 2に示した。

Table 2 サポーター経験に伴う「困難さ」に関する調査項目

問1	毎回のような言葉かけや支援をすればよいかわからないで悩むことが多い
問2	支援の方法や言葉かけの方法が多少上手くなっている(*)
問3	特定の子どもへの支援だけを求められ戸惑うことが多い
問4	すべての子どもを万遍なく支援するよう求められ戸惑うことが多い
問5	支援対象の子どもと周りの級友との関係を結ぶのが難しい
問6	担任との良好な関係を結ぶのが難しい
問7	担任との打ち合わせが十分にできないまま支援に入ることが多い
問8	支援方針が定められておらず、毎回その場限りの支援を繰り返している
問9	大学で学んだ特別支援教育の内容と実際の現場との間に隔たりがある
問10	学校の教員らから高圧的な態度や迷惑そうな扱いを受けることがある

(*は逆転項目)

2) 第2調査

(1) 調査対象と調査期間

第2調査は、特別支援教育学生サポーターを導入している東広島市内の小・中学校12校の教職員98名(内訳:校長12名,教頭12名,コーディネーター12名,学級担任62名)を対象に、2006年12月の1ヵ月間、郵送法によるアンケート調査を実施した。回収数は88名(内訳:校長10名,教頭11名,コーディネーター11名,学級担任等56名)であり、回収率は89.8%であった。

(2) 調査項目

調査項目は、学校種別・役職・組織認知状況(5種類の組織形態項目)などの背景要因の他、その1「サポーター導入による児童生徒への影響」に関する5項目と、その2「サポーター導入による教職員への影響」に関する4項目、および「総合評価」に関する4項目の合計13項目であり、それぞれについて第1調査同様5件法で回答するとともに、自由記述の欄を設けた。具体的な調査項目についてはTable 3に示した。

Table 3 サポーター導入に伴う成果調査

・校種別	1 小学校 2 中学校
・役職別	1 校長 2 教頭 3 コーディネーター 4 学級担任 5 障害児学級担任 6 教務主任 7 学年主任 8 生徒指導 9 養護教諭
・自校の組織状況の認知について	①特別支援教育について、多くの教員が、障害児教育担当教員が進めるべき教育であり、通常学級には関係のない教育だととらえている。 ②どの子にも支援が必要だという認識はあるが、まだまだ校内全体で支援を考えるとところには至っておらず、個々の担任がそれぞれ自助努力を続けている。 ③教職員同士が、互いの困り感や保護者からの申し出を述べ合う中で、子どもたちへの支援について協力して考えていこうとする雰囲気になってきた。 ④学年会や校内委員会などで考えられた支援方策が、保護者や本人の同意を得ながら具体的な実践へとつなげられるようになってきた。 ⑤コーディネーターの役割が学校組織の要として位置付き、子どもはもとより保護者からの学校教育への信頼が高まってきている。
・その1:子どもたちへの影響	問1 サポーターによる支援を導入することで、子どもたちの笑顔が増えてきた 問2 サポーターによる支援を導入することで、子どもたちが積極的に授業に取り組めるようになってきた 問3 サポーターによる支援を導入することで、子どもたちが学習に自信を持ち始めた 問4 サポーターによる支援を導入することで、行動調整が上手になってきた 問5 サポーターによる支援を導入することで、級友との関係が上手くとれるようになってきた
・その2:教職員への影響	問6 サポーターによる支援を導入することで、授業の組み立てや展開がしやすくなった 問7 サポーターによる支援を導入することで、より多くの子どもに目を配ることができるようになった

- 問8 サポーターによる支援を導入することで、教職員集団に相互協力の気持ちが強まってきた
 問9 サポーターによる支援を導入することで、特別支援教育の意義が理解できるようになってきた

・総合評価

- 問10 サポーターの活動態度に好感が持てる
 問11 サポーターの活動姿勢や学習意欲に学ぶことが多い
 問12 サポーターによる支援を導入することで、保護者の信頼が高まった

3. 結果

1) 第1調査

(1) 結果の処理

まず、各項目の平均値を求めたうえで、中央値3以上の項目について棒グラフで示し、より強く困難さを感じている項目を挙げる (Fig.3) とともに、自由記述の内容との比較検討を行った。続いて、リスク要因を構成する因子を特定するため因子分析(主成分分析)を実施した。そして、抽出された因子を「戦術因子」と「戦略因子」とに大別し比較することにより、サポーターの捉える困難さについての分析を行った。

(2) 結果の分析と考察

①全体の結果分析

Fig.3のグラフでは、問1、問7、問8、問9において項目平均値が中央値3を超えていることから、これらの項目は比較的「困難さ」が高いと捉えられている項目であることがわかる。

そして、サポーター事業を展開するにあたって、特に困難性を高めるハイリスク要因を含んだ項目として、問7、問8、問9を挙げることができ、問7と問8からは「コミュニケーション不足」と「支援方針の未定」という要因を見いだすことができる。また、問9からは、学校現場での実践的な学びと大学における理念的な学びとの間に乖離のあることが見られ、このことから「特別支援教育の本質的意義の不徹底」もまた困難さを高めるハイリスク要因になり得ることを示唆していると考えられる。こうした要因が問1に見られるような「支援への戸惑い」を生じさせているのではないかと考えられる。

②自由記述の結果分析

これらの傾向は、自由記述の中にも見られた。

- ・担任との打ち合わせの時間がほとんどないので、子どもとの接し方が異なってしまうような場合がある。
- ・その日どのような内容を学習するのが当日の朝にならないとわからないので、どのように支援をすればよいのか考える時間がなく、子どもに申し訳なく思っている。
- ・事前に、担任の先生や学校側のコーディネーターの先生と指導の方針について、きちんと打ち合わせてからの活動ができるのもっとよい支援ができるのではないかな。

など、サポーターは「コミュニケーション不足」を指摘しており、さらに、

- ・担任の先生はとても好意的にしてくださるが、学校全体としてはサポーターを受け入れることに好意的かどうかかわからない。
- ・自分が本当に必要とされているのか分からなくなることがある。
- ・サポーターに対して否定的な先生や、期待していない先生もおられるようで、時々学校に居づらいことがある。

など、学校全体の支援体制構築に向けた「組織としての対応」の未整備を指摘している学生もいた。

③因子分析による結果分析

さらに、因子分析(主成分分析)の結果から、「困難さ」の要因となり得る4成分が抽出された (Table 4)。

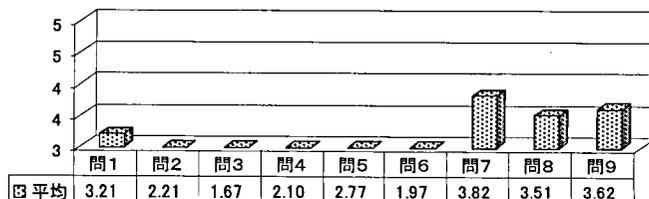


Fig.3 学生が感じるサポーター事業の困難さ

ただ、基となるデータ数が少ないことから決して信頼度の高いものとは言えず、あくまで推察の域は脱していない。

第1成分は、担任をはじめ他の教員との関係性やこまめな意思疎通など、支援を実施していくための連携に関わる内容が主であることから《教師との連携》と命名した。第2成分は、学級集団全体を対象とした支援の方法や方策に関わる内容が主であることから《学級支援》と命名した。第3成分は、集団場面における個と集団との関わりや、個別的支援に関わる支援方針など個別支援に関わる内容が主であることから《個別支援》と命名した。第4成分は、サポーター自身の支援に関する知識や技能に関わる内容が主であることから《自己の専門性》と命名した。

主成分分析の結果から、サポーター事業を「困難」にする要因として、「教師との連携」「学級支援」「個別支援」「自己の専門性」の4つが考えられ、なかでも「教師との連携」が最も大きな要因として考えられ

ることから、担任をはじめ他の教師たちとの良好な関係性の維持に苦悩するサポーターの姿が示されているものと推察される。これらの要因は、さらに、支援に関わる間接的要因としての「教師との連携」と「自己の専門性」、および直接的要因としての「学級支援」と「個別支援」とに分けることができ、それぞれ「戦略的要因」「戦術的要因」と命名したうえでグラフ化するとともに、分散分析を実施したところ、 $F(1,38) = 4.92, p < .05$ で有意差が確認された (Fig.4)。

以上のことから、サポーター事業における困難さの比重は、子どもたちへの直接的かつ具体的な支援内容というような「戦術的要因」よりもむしろ、教師との関係性や自己の支援知識や技能というような間接的な「戦略的要因」の方が大きいことが示唆される。

2) 第2調査

(1) 結果の処理

その1「子どもへの影響」、その2「教職員への影響」および「総合評価」に関わるそれぞれの項目群平均値

Table 4 サポーター事業を困難にするリスク要因に関する因子分析の結果

質問項目	平均値 (SD)	成分1	成分2	成分3	成分4	共通性
		$\alpha = .65$	$\alpha = .42$	$\alpha = .42$	$\alpha = .09$	
06 担任との良好な関係を結ぶのが難しい	3.21 (1.13)	.85	.17	.06	.00	.45
10 学校の教員から高圧的な態度や迷惑そうな扱いを受けることがある	2.21 (.62)	.81	.18	.13	.15	.54
07 担任との打ち合わせが十分にできないまま支援に入ることがある	1.67 (.90)	.63	.43	.09	.05	.68
04 すべての子を満遍なく支援するよう求められ戸惑う	2.10 (1.05)	.04	.73	.22	.02	.50
02 支援の方法や声かけの仕方が多少上手くなってきた	2.77 (1.44)	.42	.68	.05	.21	.69
05 支援対象の子と周りの級友との関係を結ぶのが難しい	1.97 (1.18)	.12	.19	.88	.10	.71
08 支援方針が定まっておらず、毎回その場限りの支援を繰り返している	3.82 (1.10)	.20	.45	.52	.15	.72
09 大学で学んだ特別支援教育と実際の現場との間に隔りがある	3.51 (1.10)	.03	.03	.23	.80	.74
01 毎回どのような声かけや支援をすればいいのかわからず悩む	3.62 (.94)	.13	.39	.04	.58	.63
03 特定の子どもへの支援だけを求められ戸惑う	1.77 (1.06)	.05	.20	.53	.55	.56

因子抽出法：主成分分析 (Kaiser の正規化を伴うプロマックス法)

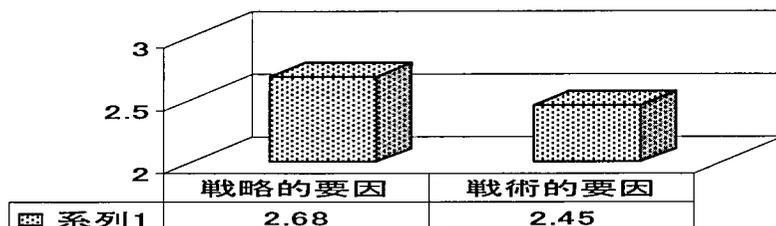


Fig.4 サポーター事業を困難にする要因間較差

を棒グラフで示す (Fig.5) とともに、自由記述の回答との比較考察を行った。さらに、その1とその2の各項目群について、「役職別」および「組織状況認識別」による評価の差異の分析を行うとともに、各項目群の総合評価に与える影響についても分析した。なお、グラフ化にあたっては、調査1と同様、中央値3を最小値にして示した。

(2) 結果の分析と考察

①全体の結果分析

Fig.5を見ると、その1、その2および総合評価いずれも群平均値が中央値3を超える高い結果を示しており、その結果から、サポーター導入に関する教職員の評価は高いと言える。

分散分析の結果、 $F(2,174) = 35.48, p < .01$ により、各群間に有意差のあることが示され、多重比較してみると「総合評価」が他の群に比して有意に高く、「教職員への影響」群もまた「子どもへの影響」群に比して有意に高い結果となった ($t(2) = 2.20, p < .05$)。

次に、これらの「子どもへの影響」群に対する評価

と「教職員への影響」群に対する評価のいずれの評価が「総合評価」に影響を及ぼしているのかを調べるため重回帰分析を実施したところ、Table 5に示したように「教職員への影響」群に対する評価が「総合評価」に影響を及ぼしていることがわかった。

サポーターに対する「総合評価」は「教職員への影響」群に対する評価が影響を及ぼしていることがわかったが、そうした評価群のどのような項目内容が強く影響を及ぼしているのかを調べるため、各評価群を項目ごとに細分化した。

「子どもへの影響」群では、問1から問3までが全体的な影響に、問4と問5が個別的な影響に関わる内容であることから、それぞれ「全体的影響」と「個別的影響」と命名した。また「教職員への影響」群では、問1と問2が物理的な影響に、問3と問4が意識的な影響に関することであることから、それぞれ「物理的影響」と「意識的影響」と命名した。そのうえで再度重回帰分析を実施したところ、Table 6に示したように「教職員への影響」群における「意識的影響」対

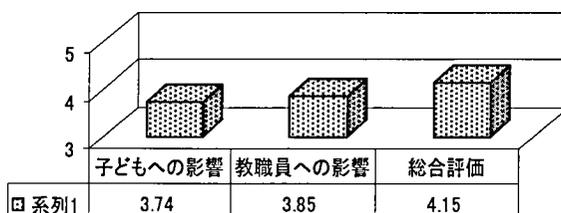


Fig.5 教職員によるサポーターの評価

Table 5 総合評価に影響をおよぼす評価群に対する重回帰分析の結果

	β (標準回帰係数)	t
子どもへの影響群	-0.38	-2.90 **
教職員への影響群	0.38	2.91 **
R	0.33	
R ²	0.11	

** $p < .01$

Table 6 総合評価に影響をおよぼす項目評価群に対する重回帰分析の結果

		β (標準回帰係数)	t
子どもへの影響群	全体的影響	-0.20	-1.54
	個別的影響	-0.25	-1.97
教職員への影響群	物理的影響	0.02	0.14
	意識的影響	0.55	5.28 **
R		0.33	
R ²		0.11	

** $p < .01$

する評価が影響を及ぼしていることがわかった。

②自由記述の結果分析

こうした高い評価は、自由記述にも示されており、

- ・ 1日の中で気づかなかった子どもの変化を知ることができる。
- ・ 子どもに関わってもらえる回数が増え、落ち着きを見せ始めている。
- ・ 多くの大人の目があると安心できるし、教室から出て行ってしまいう児童についていってもらえる。
- ・ 子どもたちに、毎週学生サポーターの方が来られる日を楽しみにしている様子が見られる。
- ・ 支援を受けている児童が自信を持てるようになってきた。
- ・ 子どもたちが活き活きと活動できている。

など、教職員や子どもたちへの助けとなっている事実を示す記述が見られた反面、

- ・ 打ち合わせの時間がなかなかとれない。
- ・ 連絡不足を感じている。
- ・ 担任もどのような手だてがいいかわからないような状態で、具体的な支援のあり方を伝えることができていない。
- ・ 毎日忙しくしているので、せっかく来てくださっている学生さんに、具体的に役割を頼んだり活動してもらったりする計画が立てられず、とりあえず各クラスに1時間ずつ入ってもらっている状態である。
- ・ 校内における支援体制の確立が十分にできていない。
- ・ サポーターの方によりかなり意識の差がある。高い意識を持って入っていただければ、子どもの学ぶ意欲や人間関係にもプラスに働く。しかし一方で、1週間に1度という短い時間での支援になると、どうしても子どもの中の「お客さん意識」が

ぬぐえず、「気心の知れたお姉さんの存在」で終わってしまう。それを防ぐには、やはり連携をきちんととり、何をどう支援してもらおうか学校側からも方針を出さなければならないし、学生さんにもそれだけ重要な役割を担っているということを自覚してもらわなければならない。

など、意思疎通の不足に対する反省の記述やマイナス面の指摘なども見受けられた。

③役職別による評価の分析

さらに、「子どもへの影響」群と「教職員への影響」群に対する評価結果について、「役職別」(内訳：管理職21名、コーディネーター11名、学級担任42名、その他14名)による観点からその違いを分析した。

Fig.6を見ると、「子どもへの影響」群においては管理職の評価が群を抜いて高く、「教職員への影響」群においては管理職とコーディネーターの評価が高いことがわかる。また、いずれの群においてもその他の教職員の評価が最も低いことも読み取ることができる。

しかし、分散分析の結果有意差が見られなかったため、各項目評価ごとに細分化して再び分散分析を実施した(Fig.7)。

その結果、役職と各評価項目群 ($F(3,84) = 2.32, p < .10$) との間に交互作用の傾向のあることが認められ、それぞれの評価項目群の単純主効果の検定と多重比較を実施したところ、「子どもへの影響」群における「個別的影響」群において、学級担任に比して管理職の評価が高く ($F(3,84) = 3.25, p < .05$)、「教職員への影響」群における「物理的影響」群において、その他の教員に比して管理職の評価が高い ($F(3,84) = 3.51, p < .05$) ことが明らかとなった。その他に関する差は見られなかった。これらのことから、いずれの群においても管理職の評価が高く、一方で「子どもへの影響」群における「個別的影響」群では学級担任の、「教職員への影響」群における「物理的影響」群

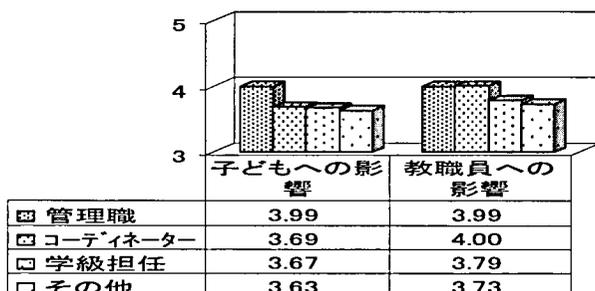


Fig.6 役職別に見る評価の差異

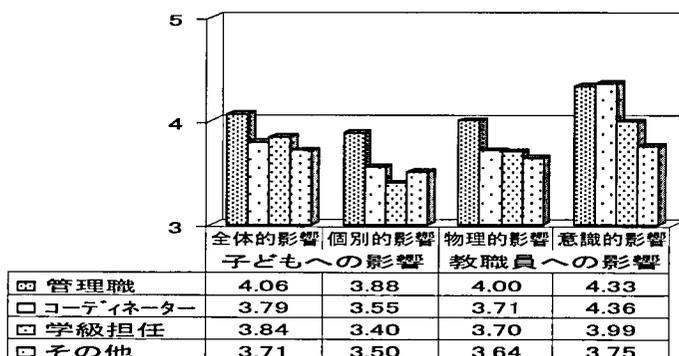


Fig.7 各評価項目群における役割別評価の差異

では主任をはじめとするその他の教員の評価が低いことがわかる。

④組織状況認識別による評価の分析

各項目の評価を各教職員の自校の組織状況（5種類の発展別組織形態）に対する認識別による分析を行った。学校状況に関する意識は、あくまで教職員個々の主観になるのである。したがって、同じ学校であっても、役職に関わりなくその捉え方は個々によりまちまちであった。

形態1は、「特別支援教育は障害児学級担任が考えればよいことで、多くの教員は無関心なまま」にある学校であり、《協力意識希薄群》と命名した。この形態の該当者はいなかった。形態2は、「どの子にも支援が必要だと認識はしているものの、校内全体で協力していこうとするところまでには至っておらず、個々の担任が自助努力を続けている」という学校であり、《協力意識前夜群》と命名した。この形態に該当すると回答した者は12名（14%）であった。形態3は、「教職員同士が、互いの困り感や保護者からの申し出を語り合う中で、子どもたちへの具体的な支援について、協力して考えていこうとする雰囲気生まれ始めた」

という学校であり、《協力意識黎明群》と命名した。この形態に該当すると回答した者が最も多く、47名（53%）であった。形態4は、「学年会や校内委員会など校内組織を通じて考えられた支援方策が、保護者や本人の同意を得ながら具体的な実践へとつなげられるようになってきた」という学校であり、《協力意識活性群》と命名した。また、形態5は、「コーディネーターの役割が組織の要として位置づき、信頼できるキーパーソンが存在することにより、子どもをはじめ保護者からの信頼も高まってきている」という学校であり、《協力意識定着群》と命名したが、この形態を認識している者は少数であったため、形態4と合わせて29名（33%）とした。

Fig.8は、サポーター事業に対する各項目評価群に対する協力意識別の変化を棒グラフで示したものである。このグラフからは、「協力意識前夜群」の評価が低く、組織状況の認知がポジティブになるほど評価も高まる傾向が見られた。分散分析の結果、各意識による「子どもへの影響」群と「教職員への影響」群に対する有意な差は見られなかったため、各項目評価群による分析を試みた。

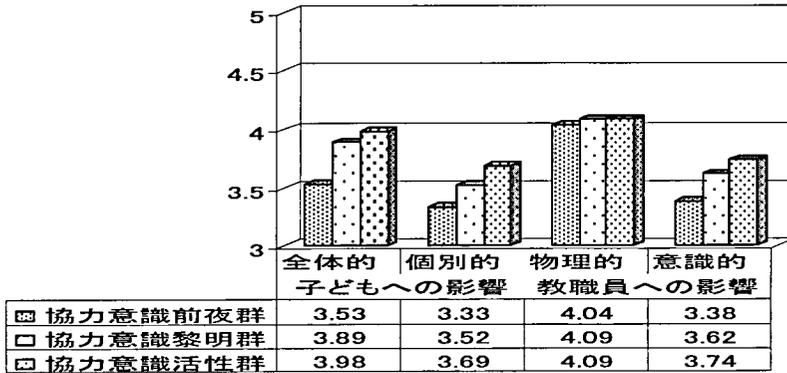


Fig.8 協力意識別に見る学生サポーターの評価

その結果、組織認識状況と各評価群との間に有意な交互作用のあることが明らかとなり ($F(6, 255) = 4.63, p < .01$), 多重比較の結果、「協力意識前夜群」において、「子どもへの影響」群に関わる項目評価群について有意な差のあることが明らかとなった (Table 7)。これらのことから、自校の組織状況を否定的に捉えている者ほど、サポーター事業に対する評価も低くなる傾向にあることが示唆された。

IV. 総合考察

1. 他者連携を円滑に進めていくための組織の有り様

従来の枠組みに当てはまらないような環境の変化や、機会を認めたり革新的なアイデアに注意を向けたりすることが困難な組織員たちに、その制約を打ち破り、問題に気づかせていくためには、既存のプロセスによって自動的に情報を処理するのではなく、より意識的に情報の解釈を行っていく必要があると Louis and Sutton (1991) が指摘しているように、新たな特別支援教育の推進に向けた学校教育や学校組織の改革にとって、サポーター事業の導入自体が戦略的な内容であると考えられる。

サポーターに対する「総合評価」が、「教職員への

影響」群に関わる内容、特に他者との連携を視野に入れた新たな教育を進めていくための「意識」に関わる評価項目群に強く影響されていることを考え合わせると、サポーターの導入が学校教育における「戦略的要素」を含んでいることは間違いないだろう。

「戦略的要素」であるべきサポーターの導入を困難にしている要因を特定していくと、調査1の結果から「連携」、「学級支援」、「個別支援」、「専門性」の4要因が浮き彫りとなったが、「学級支援」と「個別支援」は「具体的支援」として1つにまとめることができることから3要因を挙げることができる。これらをさらに「戦略的要素」と「戦術的要素」という観点から捉え直してみると、それぞれ「戦略的要素」、「両方の要素」、「戦術的要素」と命名することができる。この3要因のうち、中でも「戦略的要素」と捉えられる「連携」が最も「困難」であることが明らかであった。Fig.9は、この3要素を図示したものである。

特別支援教育という新たな教育制度へと転換していく時、これらの「戦略的」な要素や要因に対する認識を高めていくことが極めて重要だと考えられる。教師個々の戦略的要素や要因に対する認識を高めていくためにも学校長の役割は重要であり、学校経営に対する明確なビジョンを示すとともに、自らの責任において

Table 7 組織状況認知に関わる多重比較の結果

協力意識前夜群		t	有意確率	多重比較
全体的影響群	個別的影響群	4.64	.00	全体 > 個別
	物理的影響群	2.30	.02	全体 < 物理
	意識的影響群	3.45	.00	全体 > 意識
個別的影響群	物理的影響群	2.30	.02	個別 < 物理
	意識的影響群	1.15	.25	
物理的影響群	意識的影響群	1.15	.25	

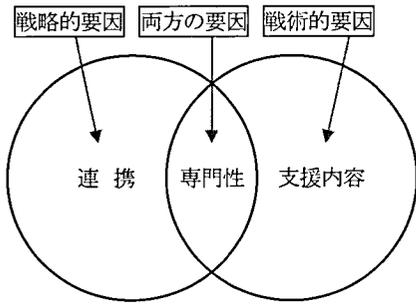


Fig.9 学生サポーター活動を困難にする3要因

「認知ギアの切り換え」を行っていくことが求められる。つまり、他者との「連携」を学校経営における戦略的要素として組み込んだ、新たな学校組織作りに対する具体的なビジョンを示すことが必要である。

そして、具体的な方策としては、緒方（1995）が「複数の職員が1人の子どもの指導にかかわるのであれば、打ち合わせや協議、教材の準備に十分な時間が確保されていることが必要である。」「1人の子どもの指導に複数の職員がかかわるという事態では、指導プログラムを作成し、検討し、さらに役割分担等について検討する時間は必須のものである。」と指摘しているように、他者との連携を基本とした学校や学級を形成していくためには「意思疎通」が必須条件であり、「共通の方針や計画の作成」とそれらを可能にする「時間の確保」が重要である。これらの要素が加味された組織運営が実施されない場合には、仮に具体的な支援内容やそれらの基盤となる専門性の高まりが見られたとしても、やはりサポーター事業に対する困難さは軽減しないと推察される。

したがって、佐藤（2000）が「学びの共同体」の中で進める相互コミュニケーションを基盤に据えた学校組織や学級組織の育成こそが、他者連携を円滑に進めていくための最も重要な基盤であり、それらを実現させていくための大胆な改革が必要だと考えられる。

2. 他者連携に不可欠な「責任性」と「関係性」

役職別での評価を見た場合、管理職の評価が一様に高いことが示された。一方で、例えば「子どもへの影響」群においては、子どもたちの行動調整や級友との関係調整などの「個別評価群」に対する学級担任の評価が低く、「教職員への影響」群においては、授業の組み立てや目配りなどの「物理的評価群」に対する主任らその他教職員の評価が低いことが示された。これらの実態をサポーターとの関係性の観点から見ると、

本来関係性が薄いと考えられる管理職は、その導入そのものが学校経営戦略の一部をなすがゆえに、全体的に好意的な評価となっているのではないかと推察される。また、関係性が濃いと考えられる学級担任は、全体的に評価が厳しいものとなっており、特に子どもへの直接的な指導に対してその評価が厳しくなっているものと考えられる。また、主任やその他の教職員からすれば、導入に対する学校経営戦略的な意図は感じられても、関係性が薄いがゆえに直接的な影響を被ることは少なく、我関せずのような評価となっていると推察される。

一方、自校の組織に対する状況把握では、否定的な捉え方の者ほどサポーターの評価も厳しくなる傾向が示されていた。この傾向と、先述したサポーターとの関係性による評価とを重ね合わせてみると、そこに自校の組織や学校教育に対する主体的責任性と関係性による評価の違いが浮き彫りになる。管理職のような「経営に関する主体的責任性は高いがサポーターとの関係性は薄い者」は評価が高くなる傾向があり、学級担任のような「経営に関する主体的責任性が高く関係性の濃い者」や、主任をはじめとするその他の教員のような「経営に関する主体的責任性は低く関係性の薄い者」は評価が低くなるという傾向が示されていると推察される。換言すれば、評価者の「責任性」と「関係性」が評価を左右し、連携を円滑なものにするかについてもこの2つの要素にかかっていると考えられる。

「責任性」を高めるためには、明確な使命（mission）や見通し（vision）が必要である。「関係性」を高めるためには、金井（2004）が示すように、「協働する意思」、「共通の目的」、「コミュニケーション」の3つの要素を準備する必要がある。これらのどの要素が欠けても円滑な連携は困難になると考えられる。学校長やコーディネーターの役割は大きい。

文献

- 中央教育審議会（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（最終答申）。
- Department for Education and Employment（1997）*Excellence for all children - Meeting special educational needs.*
- 金井壽宏（2004）組織変革のビジョン。光文社新書、28-31。
- Louis, M. R. & Sutton, R. I.（1991）switching cognitive gears: from habits of mind to active thinking.

- Human Relations*, 44, 55-74.
- 文部科学省 (2004) 小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育体制の整備のためのガイドライン.
- 21世紀カリキュラム委員会 (1999) 地球市民を育てる.
- 長野県教育委員会 (2006) 自律教育校内支援体制事例集, みんなで支援みんなが笑顔.
- 緒方明子 (1995) インクルージョンと支援体制, 発達障害研究, 17, 11-19.
- 落合俊郎・堀智晴・大屋幸子 (1997) ユネスコがめざす教育. 田研出版.
- 佐藤 学 (2000) 教育改革をデザインする. 岩波書店, 143-156.
- 吉田新一郎 (2000) 会議の技法—チームワークが発想の新次元. 中公新書, 127-150.

(2008.1.24受理)