

通級指導担当教員のキャリア教育観 — 小学校段階での自己理解と連携に着目して —

Career Counseling Perspectives of Teachers in Resource Room: Focusing on Self-Understanding and Collaboration at the Elementary School

吉井 加奈* 中島 武史** 内海 友加利***
YOSHII Kana NAKASHIMA Takeshi UTSUMI Yukari

通級による指導で実施される自己理解の向上に関する指導には、通常の学級との連携が必須であるため、本研究では、自己理解と連携の2点を軸に、通級指導担当教員のキャリア教育観の一端を明らかにすることを目的とした。通級指導担当教員へのインタビューによると、ひとつの特徴に、自己理解のための振り返り活動を積極的に指導に取り入れている点があげられ、さらに、自己理解の促進は、将来を見据えた自立を目指している通級による指導にとって、基盤であるという認識も確認された。また、記録の活用により、児童の自己理解の促進や、通常学級担任や保護者との連携の充実が示唆された。これらから、将来を見据えた指導と自己理解には強い関連があると判断できるが、通級指導担当教員のキャリア教育的視点に対する認識については十分とは言えないことも明らかになった。

キーワード：自己理解, キャリア教育, 通級指導教室, 小学校

Key words : self-understanding, career counseling, resource room, elementary school

I 問題と目的

1. キャリア教育について

1.1. キャリア教育とは

中央教育審議会の答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(2011)によれば、キャリア教育とは、一人一人が社会的・職業的自立に向け、基盤となる能力や態度を養うことを通じてキャリア発達を促す教育であり、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な要素として、人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力といった4つの基礎的・汎用的能力が提起されている。したがって、キャリアは職業に限定されない幅広い概念であると言える。将来とのつながりを見据えて、多様な人生の役割を統合的に探求・創造していく教育活動として展開される必要がある。

また、初等中等教育と高等教育との接続の観点では、「キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」とされており、「キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、学校ごとに目的を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある」と提言されている(中央教育審議会, 2011)。さらに近年では、児童生徒が活動を記録し蓄積する教材としてキャリア・パスポートが導入されるなど、各学齢段階に応じた自己に向き合う取り組みが小学校から高等学校を通じ一貫して行わ

れるよう推進されている(文部科学省, 2018a)。

1.2. キャリア教育における自己理解の重要性

中央教育審議会(2011)によれば、自己理解・自己管理能力は、自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力であり、行動を起こすための基盤となる要素である。また、同答申では、変化の激しい社会にあって多様な他者との協力や協働が求められている中では、自らの思考や感情を律する力や自らを研さんする力がますます重要となり、キャリア形成や人間関係形成における基盤となるとされており、特に、自己理解能力は、生涯にわたり多様なキャリアを形成する過程で常に深めていく必要があると述べられている。このことから、キャリア教育において、自己理解能力は重要な要素であると言える。

1.3. 本研究における「キャリア」の定義

小学校の発達段階では特に、社会性、自立性・自主性、関心・意欲等を養うことが求められている(文部科学省, 2017)。また、平成29年告示の小学校学習指導要領解説総則編において「児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう(中略)キャリア教育の充実を図ること」(文部科学省, 2017: 184)と明記されているように、キャリ

* 明石市立高丘西小学校

** 兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻障害科学コース 准教授

*** 東京学芸大学

アは自己の将来や生き方と密接に関連するものである。したがって、本研究ではキャリアを「自分らしい生き方を確立していく過程」と定義し議論を進める。

2. 通級による指導について

2.1. 通級による指導の位置づけ

通級による指導とは、大部分の授業を小・中・高等学校の通常の学級で受けながら、一部、障害に応じた特別の指導を通級指導教室で受ける指導形態であり、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服するため、特別支援学校学習指導要領の「自立活動」に相当する指導を行うものである。通級による指導では、子供の自立を目指し、障害による困難を改善・克服するため、一人一人の状況に応じた指導を行うものとされている(文部科学省, 2018b)。

2.2. 児童数の増加

通級による指導は、1993年に制度化された。その後、通級による指導のニーズが急速に高まった結果、児童生徒数は年々増加している。この状況に対処すべく、通級指導教室の全校への設置が急速に進められている(文部科学省, 2023)。一方、通級指導担当教員は不足しており、担当児童生徒数は制限されている現状がある。通級指導教室の設置が進められるなか、通級による指導を利用する児童生徒数は今後も増加することが見込まれるため、この状況に即したより良い指導形態や方法、体制の確立が必要であるといえる。

2.3. 発達障害児の自己理解の重要性

発達障害のある児童(以下、発達障害児)の多くは学校生活で困難を抱えている。例えば、自己肯定感の低下を要因とした、発達障害児の保健室利用率の増加(藤本, 2022)や、学校移行期の不適応(小野寺・佐藤, 2011)などの課題が報告されている。そのため、通級による指導でそれら困難の改善に取り組むケースが多い。通級による指導の根拠となる特別支援学校学習指導要領の「自立活動」では、「自立」とは、児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味しており、「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する」とは、児童生徒の実態に応じ、諸活動において、その障害によって生ずるつまづきや困難の解消のために努めることを明記したものである。具体的な項目においても、「障害の特性の理解と生活環境の調整」「自己の理解と行動調整」に関することが挙げられている。

特に、通級による指導を受ける発達障害児は、自己理解を基にした主体的な学習活動が望まれており、「自己理解」は指導内容としてもしばしば取り上げられている(森村, 2011)。通級による指導における発達障害児の自己理解促進を目指した実践としては、グループ指導時間の増加が、自己理解を促進することを明らかにした岡田ら(2020)の報告がある。この報告では、学ぶべき課題を児童が理解できていることが重要であるとされており、今取り組む課題のみでなく、より先の生活を見

通しながら徐々に取り組むべき課題も含め、将来とのつながりを見据えながら自分に必要な学習に向き合うことが重視されていると言える。

3. 問題の所在と研究の目的

キャリア教育における自己理解の重要性、全国的に通級指導教室の設置が進められている現状、通級による指導の対象となることの多い発達障害児の自己理解の重要性について整理した。

ここまで見てきたように、キャリア教育と通級による指導のどちらの文脈においても「自己理解」の重要性が指摘されていることは注目に値する。キャリア教育と通級による指導の両観点から行われた先行研究としては、多賀谷(2018)をあげることができる。心理的教育援助サービスの視点から、キャリア教育を捉え、通級による指導の枠組みで実践を行ったこの研究では、全ての子どもを対象とするキャリア教育を1次的援助サービス、特別なニーズのある子どもに対するキャリア教育を2次的・3次的な援助サービスとしたうえで、グループ指導を活用した通級による指導を実践した。その結果、児童が周りの様子を参考にしながら関係を維持するための適切な行動を行うことができるようになり、自己理解が促進され、自己への肯定感を持つことができるようになったと述べられている。着目すべきは、このような2次的・3次的援助サービスが、すべての子どもを対象とする1次的援助サービスと関連していると明らかにされたことである。つまり、通級による指導で実施される、自己理解の向上に対する指導には、主に1次的援助サービスの範疇となる通常の学級との連携が必須なのである。

そこで、本研究では自己理解と連携の2点を軸に、通級による指導担当教員(以下、通級指導担当教員)のキャリア教育観の一端を明らかにすることを目的とする。具体的には、キャリア教育との関連、将来を見据えた自己理解への取り組み、記録の活用、子どもの実態に応じた指導の連携を図るためにどのような意識を持っているかについて、小学校の通級指導担当教員を対象にインタビュー調査を実施する。

II 研究方法

1. 予備調査

本調査に向かうにあたり、小学校通級指導教室での児童の活動及び通級指導担当教員の自己理解とキャリア教育に対する捉え方を知る必要があったため、兵庫県A市内に設置されているB小学校の通級指導担当教員1名を対象に、質問紙調査及びインタビュー調査を実施した。

予備調査の結果から、通級による指導とキャリア教育との関連付けに難しさがあること、通級による指導と通常学級におけるキャリア教育が関係する点への認識不足があること、キャリア教育の研修機会が不十分であること、などいくつかの論点を把握することができた。また、通級による指導においては、無意識ではあるもののキャ

リア教育の一部を実施している状況が推察された。これらの分析をもとに、本調査のインタビュー内容を構成した。

2. 本調査

2.1. 調査手続きと倫理的配慮

兵庫県 A 市内の小学校通級指導担当教員の経験のある 3 名を対象とし、夏季休業期間に、2 時間程度のインタビュー調査を対面により実施した。

調査対象者の基礎情報を表 1 に示す。

表 1 調査対象者の基礎情報

	A氏	B氏	C氏
年齢	30代	50代	50代
性別	男	男	女
通級指導教室	4年	12年	7年
通常学級	8年	3年	10年以上
特別支援学級		1年	4年
特別支援学校	1年(肢体不自由)		
その他	算数専科(2年)	生活指導加配 養護教諭(1年半)	

調査対象者には、研究の趣旨、プライバシーへの配慮、調査結果の活用方法について記した調査協力依頼書への署名をもって同意を得たものとした。また、同意後であっても随時拒否と撤回が可能であることを説明したうえでインタビューを行った。

2.2. 質問内容と分析方法

質問は、先行研究及び通級指導担当教員を対象とした予備調査をもとに作成し、通級による指導の活動内容、キャリア教育についての意識及び活動内容、実態把握及び引き継ぎの方法などを聞き取った。

分析には、大谷(2008)が提唱する SCAT を採用し、インタビューデータを質的に分析しながら作成したストーリーラインを基に考察を進めた。なお、本研究では全インタビューデータのうち、①キャリア教育についてと②記録についてのデータを取り上げる。

III 結果

1. 調査対象者の通級による指導担当概要

調査対象者の通級による指導の担当状況についての概要を表 2 に示す。通級指導担当教員 1 名あたりの担当児童総数は 12 ~ 13 名(平均 12.6 名)であった。

通級指導教室を利用する児童のうち、障害の診断があ

表 2 調査対象者の通級による指導担当概要

	A氏	B氏	C氏
自校担当児童数	5名	5名	5名
巡回校担当数	2校	1校	1校
児童担当数	4名+4名	8名	4名
合計担当児童数	計13名	計13名	計12名
児童の診断	2名 AD/HD	3名 AD/HD、 自閉症	1名 AD/HD、 認知障害等

る児童は 1 割に満たなかった。このことから、本研究では、通級指導教室を利用する児童について、障害種別での結果分析は行わないこととする。

2. SCAT による分析過程

分析は研究者全員が協同で行った。逐語録のデータは参加者全員の発言順に作成した。まず、発言順にセグメント化したデータを表のテキスト欄に記入した。そして、そのテキストごとに、SCAT のプロセスに沿って分析した。

次に、全分析終了後に、分析結果が記述された表を参加者別に整理した。この整理では、セグメント化されたデータの順番は崩さず、参加者の表を作成した。そして、参加者個々のデータ全体を見ながら、「テーマ・構成概念」に関するコーディングの精査・再検討を行った。

SCAT を用いて分析した分析過程の一部を、表 3 に例示する。表 3 は B 氏のデータに対する分析の一部である。

3. 分析結果

「ストーリーライン」には、データに含まれる出来事に潜在する意味や意義が内包されている。したがって、ストーリーラインには、本研究で目的とした通級による指導における自己理解とキャリア教育との関連性が含まれている。

以下、調査協力者別にストーリーラインを示す。「テーマ・概念形成」の語句は [] で示した。

3.1. A 氏のストーリーライン

3.1.1. キャリア教育について

キャリア教育に対して【用語によるイメージ】の影響から【職業教育的イメージ】を強く持っていた。しかし、通級による指導の経験を通して、【自立との共通点】を認識し、【無意識のキャリア教育実践】を行っていることに気づく。また、キャリア教育についての【研修機会は未整備】であり、【キャリア教育の一部としての職業体験】の実施内容や頻度に関しても【教員の思いの影響力】が大きいと感じている。また、特に【他者への意識と自分の役割】を育む活動がキャリア教育につながっていると考えており、【自己理解という原動力】はその要になると感じている。

通級による指導では、児童の【気持ちの可視化】や【自己のメタ的理解】のための【言語化の先導】活動が取り入れられている。また、書字が苦手な児童に対して、ローマ字への興味からパソコン学習を多く取り入れる【興味から手段への橋渡し】を行うことで、鉛筆を使わない文字起こしを行う【代替方法の構築】をできている。通級指導担当教員は、取り組む課題に優先順位をつけ、できないものはあっても必ず成し遂げるべき課題を決めるといった【最低限の達成目標の設定】をしたうえで【中学校生活を見据えた予行演習】を実施している。それは将来を意識するきっかけとなる活動でもあり、キャリア教育と重なる部分が多い。さらに通常学級担任との【連携による環境づくり】は、【自己肯定可能な場の創出】につながっている。

通常学級では、【行事化された職業教育】が中心的な

活動となっているが、道徳といった【教科指導との重なり】や【話し合い活動の構造化】による活動においてもキャリア教育と通ずるものがある。また、児童を主役とした【イベントを通じた能力向上】や日々の【行動の価値づけ】による集団活動を用いた社会的役割理解も重要な活動だと認識している。さらに、授業や活動ごとに振

り返りを行うことで、【自己理解と振り返りの相互作用】がみられている。

実際の活動と照らし合わせながら項目立てて【キャリア教育の輪郭形成】を行うことで、【自立を始点とした意識】で取り組んでいた通級による指導と【点在するキャリア教育とのつながり】を感じている。

表3 SCAT による分析過程の例

番号	発信者	テキスト	<1> テキスト中の注目すべき 語句	<2> テキスト中の語句の言い 換え	<3> 左を説明するような テキスト外の内容	<4> テーマ・概念形成	<5> 疑問・課題
457	聴き手	そういう子たちの困り感を無くすっていうのは、通常学級だけでなく通級に行ってるからこそできることだと思うんですが、改めて通級の役割って何だと思えますか					
458	話者	まだまだ皆さんに理解はされてないと思いますけど、最終的には社会に出て自立して欲しいと思っています。岡村先生がよく言ってますけど、税金を払えるやつを作らせて。やっぱり自立して欲しいのが一番あります。自分で歩いて欲しいって言うのがあるので、教室の中で言うと、何をしてもみんなに合わせれないとか、教室の教育課程の中ではしんどいっていう子が出てくるので、少し特別な教育課程、カリキュラムを作ってあげたら、教室でもできるわってなってそうなるって自分で歩いて行くのでそういうふう自分で歩いてほしいなって思います。通級に来て中学校では通級に入らないっていう子が結構いるのでありがたいなあって思ってます。通級を卒業してくれるっていうのは。	最終的には社会に出て自立して欲しい 自分で歩いて欲しい い 中学校では通級に入らない っていう子が結構いる のでありがたい。通級を 卒業してくれるっていう のは。	最終目標としての社会的 自立 得意不得意の理解による 選択 通級による指導の利用に 対する認識	通級指導教員としての使 命 通級を利用しない生活	社会的自立 通級による指導からの 卒業	社会的自立は経済的 自立の意味としての ものも含まれている のか？発話者の認識 が読み取れる箇所か ら検討する
459	聴き手	中学校で通常学級に行く子が多いということですか					
460	話者	支援級いく子もいますけどね。そうやって点数を取らなくても生きていけるっていうことを目指しています。例えば、期末テストで十点でも生きていける大丈夫って。ショック受けなくても、自分はこんなもんやなって思えて、生きていけるようになるので。	ショック受けなくても、 自分はこんなもんやな って思えて、生きていける ようになる	自分を受け入れること による生きていけるという 実感	通級指導教室の存在意義 課題改善ではなく課題受 容による変化	どんな自分でもいい 生きていくための自己 受容	通級による指導の利 用開始時にも、通級 指導教室の必要性 を感じているのか？
461	聴き手	それがいいなって思うということですか					
462	話者	そうやって自分を理解して、これは自分は苦手なんだから仕方ないなって。でもここは頑張る、クラブ活動を頑張るとか、そういう風になってくれたらいいなって思います。そういうふう自分で自分のことを分かって、中学に行って、案に、案に言ったら変ですけど、自分のことを理解したら案になるので、そうやって自立していいなって思います。	自分を理解 自分は苦手なんだから仕 方ない。でもここは頑張 るとか、そういう風にな ってくれたらいい。 自分のことを理解したら 案になる そうやって自立していい なって思います。	不得意の受け入れ 得意を伸ばさずという考え の構築 自己理解による「楽」へ の変化と自立のつながり	自分を受け入れる方法 案に生きていく秘訣	自分を知ることによる 気持ちの安定	苦手を改善することは 目的にするのは間違 いなのか？
ストーリーライン	指導にあたって最終的には【社会的自立】を目指しており、その過程として【通級による指導からの卒業】があると考えている。それは、課題が改善されるということではなく、【自己を知ることによる気持ちの安定】から、【どんな自分でもいい】と考える【生きていくための自己受容】ができていくかどうかであると考えている。						
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> ・通級による指導では、最終的に社会的自立を目指している。 ・その目標に向け、通級指導教室を利用しない選択を本人が自発的に行なっていくことを望んでいる。 ・様々な方法を試すことで、自分の向き不向きや好みが変わり、選択肢からできることを探して手段を見つけることができる。 ・苦手なことも含めて全て頑張るのではなく、苦手を理解し受け入れて頑張る場所を決めることで、案に生きていくことができる。 ・自分のことを理解することで案に生きられ、それが自立とつながっていく。 						
さらに追求すべき点、課題	<ul style="list-style-type: none"> ・通級による指導が不要になって行ってほしいという思いは、通級指導教員の共通認識なのか？ ・社会的自立は経済的自立の意味としてのものが含まれているのか、発話者の認識が読み取れる箇所から検討する ・苦手なことでもどうしても回避できないような問題についてはどのように考えているのか？ 						

3.1.2. 記録について

個別の指導計画の作成では、通常学級担任との【協同作成】が基本とされ、担任の【経験に応じた援助】を行うことが理想的と感じられている。

実態把握の方法としては【聞き取りが一番多い】が、医療機関による診断や様々な検査が用いられている。実態把握に関しては【検査が示すエビデンス】をもとに、【困り感が大きい子を優先】した対応が行われている。

通級利用者には、学習面と行動面の【課題の重複】がある児童も多く、【個別支援のニーズ拡大】が多くみられる。また、担当児童数も増加したため【情報共有機会の捻出】が重要となっており、活動記録の作成は有効な【情報共有戦略】として使われている。また、【毎時間一人A4一枚の活動記録】だけでなく、通級で得た【指導の手がかり】や【個別だから引き出せる本音】を通常学級に共有するといった【実態把握の矢印を逆向きに】据えたやりとりが多くなされている。

6年生には、中1ギャップ等の問題から、【入級を見越した早期対応】として中学校の担当教員によるオリエンテーションに加えて、【来校型実態把握】として【プレ引き継ぎ】が取り入れられている。また春季休業期間に引き継ぎの機会が設けられ、今まで児童を担当していた小学校の関係者とこれから担当する中学校の関係者との間で、【安心構築】のための【過去から未来へのバトンパス】が行われている。

授業内では、児童が【めあての決定者】となり、振り返りの学習の中で【言語化の協同作業】が行われ、それが【思考の軌跡】として記録される。これらの資料をもとに【記録の活用による円滑な情報共有】が行われている。このような【児童主体の資料作成】は、通級担当教員という立場が【本音を引き出せる位置取り】であることから成り立つものであり、また、これらの学習記録を持ち帰ることで児童にとっては【手元に残る学びの足跡】ともなる。

作成した資料については、【活動の足跡】として担当者だけでなく学校にも保管されるなど【共有可能な保管形式】が取られており、複数の担当者が目を通すことができる。【年度始めの引き継ぎ】においては、さらに【受け手目線の資料作成】が行われている。これらには通級指導担当教員による【資料作成の重要視】という考え方が反映されており、記録や引き継ぎ【方法の自由度】が高いことも影響している。

3.2. B氏のストーリーライン

3.2.1. キャリア教育について

キャリア教育に対しては、大切だという【認識と未達成の現状】があると感じている。日常的にキャリア教育を行っておらず、キャリア・パスポートも【目的のない活動】として書かせるだけになっていることが理由である。また、キャリア教育は課外活動で行われているイメージが強い。体験で得たものを整理し、将来社会に出た時をイメージしながら【体験から得た未来設計図】を作るような取り組みをしている。学習過程の記録をつ

け、経過を振り返る学びをすることにより、【学びの足跡】が【キャリア教育に繋がっている】と感じている。

通級による指導では、【コミュニケーションスキル】や【ストレスマネジメント】、【原因追究】が取り入れられるべき活動と考えている。通級利用者には日常的にストレスがかかりやすい子が多いが、自分のキャパシティを知ることで自分をコントロールできると考えている。それは【感じることで知る境界線】の形成を目指すことであり、不登校児が学校に自分のペースで来ることを積極的に受け入れている。

小学3年生では、学習科目の変化や精神面の変化から困り感の表出が多くみられ、他者との比較が【自己評価の低下と自覚】につながっていると感じている。通級による指導では、なぜ自分は困っているのかという原因を模索することで、自分に合った方策を導くといった【取扱説明書の作成】を行なっている。

通級利用者の最終目標として、自分のことが少しでもわかることが【心理的安定】につながると感じている。この【自分を知ることでの生きやすさ】は、人とのコミュニケーションの前段階であると考えている。

話し合いによる自発的な気づきと理解によって【納得のための原因追究】を行うことができている。後ろ向きな考えから前向きな考えへ変化をもたらすことで、【「できない」からの脱却】を図り、自分の本当にしたいことを発見し始める【自己決定欲求の出現】が見られると感じている。このような、自分が次にどうしていこうという意欲が未来につながり、そういうところがキャリア教育だと感じている。

図画工作での作品の制作過程を写真で記録し、最終回でまとめて発表する活動では、【学びの積み重ねによる成功体験】が得られると感じており、その背景には【ICTによる蓄積の簡易化】があると考えている。そういった普段の学習が残っていくことがキャリア教育であり、それはまさに【日々の活動が将来へつながっている】と考えている。しかし、「書いて」終わる活動になってしまっている現状があると感じている。その1時間で何を学んだかを「書く」だけでなく、単元や学年などの【長期での視点】に立ち、【まとめる活動】を行うことで【学びの足跡への接続】ができるため、振り返り活動に対しての【目的の見直し】を行い、【形だけの活動から脱却】すべきだと考えている。

キャリア教育に対して、イメージが違ったということではなく、【思考の整理】ができたと感じている。困り感の解消による自己理解の取り組みが未来へとつながるため、【キャリア教育の柱としての自己理解のつながり】を強く感じている。

3.2.2. 記録について

個別の指導計画の作成は、通常学級担任との【協同作成】が基本とされ、通常学級内での目標と個別での目標といった【場面ごとの目標設定】を行なっている。

実態把握の方法としては、自校にいる場合は放課後の時間を利用して話し合いを行い、巡回校にいる場合は

メールでやり取りを行うなど【通級形態に合わせた情報共有方法】が取られており、さらに、活動の記録も【実態把握への応用】として活用している。

自校担当日は通常学級担任と話をすることが多く取れ、【自校滞在時間に比例する連携機会】が見られるが、巡回指導による不在日は【自校の状況把握】ができないため、【巡回校数による情報共有機会の差】が課題と考えている。また、【巡回校での連携】についても、滞在時間の関係で十分に取れていないと感じている。コロナ禍では【オンラインの利用と連携】が用いられていたが、オンラインという時間制限の解消は働き方改革に対して逆効果であり、【つきない情報と足りない時間】を考慮した理想的な情報共有方法を模索している。担当児童の担任を集めた一斉での【効率的な情報共有】を行えば、通級による指導機会増加など【児童の可能性の拡大】が期待できると考えている。

通常学級担任とは、在籍児童が通級による指導が必要かどうかの判断を協同行なっており、判断が難しい場合は【判断機会としての巡回相談】の利用をしている。さらに、通常学級での【学習課題の相談】を行うなど、通常学級担任も【個に応じた課題設定】を意識している。また、通常学級での宿題をどの程度出すかなど【担当学級を超えたアドバイス】を行うといった通級による指導から通常学級への【矢印の向きを逆向きに】据えた連携もなされている。

活動記録については、毎時書いているが、担当児童数過多により【記録に要する時間の限界】も感じている。作成した記録は通常学級担任から保護者に渡し、【活動内容の共有】を図るなど【記録にとどまらない活用】をしている。しかし、【確認動線の煩雑さ】のため確認後に通級担当教員まで記録が戻ってこない事例もあり、毎時の記録の確認は通常学級担任に留める修正がなされている。ただし、【保護者確認への高いニーズ】を持っているため、保護者面談の際に活動記録を利用しながら【情報共有機会の捻出】を行なっている。

また、毎時の活動記録は【頑張りの蓄積】であり、本人にとっての【学びの足跡】となるため、【立体的な情報】による【成長のための記録の蓄積】はとても良好な手段だと感じている。ただ、【通級指導教室は寄り道】であり【一時的な場所】として考えてほしいという思いから、必ずしも振り返る必要はないと考えている。【挫折経験としての通級指導教室】は【忘れてほしい体験】であり、成功体験から本人の【心に蓄積されるもの】があればいいという【未来志向型の願い】を持っている。

3.3. C氏のストーリーライン

3.3.1. キャリア教育について

【キャリア教育のわからなさ】から、曖昧な認識は顕在化しているが、通常学級の【活動補填】として取り組んだキャリア・パスポートでは、児童の【自筆による自己理解の有効性】を感じるなど、キャリア教育に対して【肯定的な印象】を持っている。

さらに、将来に向けた視点を重視する教育観について

【これまでの視点との重なり】を感じており、自分を知り、自分の力で道を切り開くといった【自分の人生の主人公】となるようなイメージを持っている。

通級による指導では、【経済的自立と自立の強い関係性】を感じているため、勉強の意義や就労について話を取り入れることで【将来のリスク回避のための声かけ】を意識している。その他にも、【働くことへの興味】をもつ児童に【興味と適正の関連付け】を行うなど、【未来をイメージした指導】が行われている。

また、一番大切なスキルはコミュニケーションだと考えており、コミュニティへの積極的な参入を求めるのではなく、【意思表示】を行うことができれば、他人へ【助けを求める力】が付き、【うまく生きていく】ことができると考えている。また、助けを求めるためには【自己理解と事前対処】が重要だと感じており、何か問題があった際に答めるのではなく【成功体験としてのリフレクション】を行うことで、本人の【納得感を引き出す手立て】を取っている。また、通級による指導でも複数人での学習を行う際にも【人との関わりでの学び】を意識しており、トランプの配り方などといった些細な気配りから得られるコミュニケーションスキルもあると考えている。

理想として、行事に向けた【PDCAサイクルでの指導】や多様性に対しての【1対1だから聞ける疑問】に答える指導を取り入れていきたいと考えている。特に、多様性の理解については、普段から【他者理解への導き】を意識した声かけを行なっており、実際に声かけを行なった児童の対応が変わるといった【指導の手応え】を感じている。

通常学級では、外部から講師を招いて【職業当事者による体験活動】を行なっており、児童らも【職業への高い関心と興味】を持っている。また、通級指導教室と比べて、集団行動面から忍耐力や協調性を身につけるだけでなく、【多様性と他者受容】ができると感じている。初めは他者の考えを理解できなくとも、一緒に生活していくなかで徐々に理解していくといった【自然な学び取り】があると考えている。これは通級指導教室では学べない【通常学級だからこそできる体験】だと感じている。

キャリア教育は【教員としての共通認識】として以前からあり、【命名によるキャリア教育概念の具現化】がなされたと感じている。また、教員が認知できるだけの機会や手段が取られていなかったという【研修の不備】がこのような認識変化の理由として挙げられており、これからは【意図的活用】をしていきたいと考えている。

3.3.2. 記録について

個別の指導計画は、【通級指導担当教員による作成】であるが、実態把握の充実や最終確認を通常学級の担任で行うなど【日々のやり取りを活かした協同作成】として行なっている。また、面談等で【保護者の声を聴く機会】を設け、【通級指導教室の存在を知らせる】ことから始めた【広報活動】も積極的に行なっている。

児童の実態把握においては、【放課後の時間利用】に

よる通常学級担任への【聴き取り】だけでなく、空き時間に通級利用児童の【校内での巡回観察】を行なっている。このような【担任との対話、生活の観察、面談による聴取】から、【学校と家庭の両面を把握】している。

【毎時の活動記録】を行なっているが、【業務量過多の時間的制限】を感じており、【週に複数回の通級利用】の場合は、1週間まとめた記録を行なっている。また、児童の中には落ち着くための居場所として通級指導教室を利用することもあり、課題に対する【休息所としての役割】がある。またそういった【メンタルケアのみの活動】は【次に繋げるための心理的安定機会】ではあるが、【書きようがない記録】となるため、口頭で保護者や通常学級担任へ共有を行なっている。

毎時の【記録のファイリング】をしており、保護者や通常学級担任への情報共有を行うための【一方通行でない記録】として活用している。また、繰り返し現れる児童の【中核的課題の振り返り】としても活用している。このような振り返りは、【記録の蓄積】があるため行える効果的な活動だと感じており、また、現在は児童の想いの【代筆による振り返り】活動を行なっているが、【児童主体の記録の良さ】も感じている。

IV 考察

ストーリーラインの比較分析

本研究の目的は、自己理解と連携の2点を軸に、通級による指導担当者のキャリア教育観の一端を明らかにすることである。ここでは、各調査協力者3名の語りから生成されたストーリーラインに見られる共通点と相違点について、「キャリア教育」「自己理解」「連携」を軸に考察する。

1.1. キャリア教育

通級指導担当教員は3名ともに【社会につながる】、【未来】のように、【先を見据えた指導】を意識していた。これは、最終的に【社会的】・【経済的】な【自立】を目指しているからであり、通級による指導には【自立との共通点】があると感じられているためであった。

指導としては【中学校生活を見据えた予行演習】や【将来のリスク回避のための声かけ】などがなされていた。これらは【自己理解と事前対処】や【助けを求める力】の育成が基盤となっており、【成長のための記録の蓄積】が活用されていた。また、【次につなげるための心理的安定機会】を意識的に取り入れることで、児童に【体験から得た未来設計図】を持たせようとしていた。

また、3名とも通級指導教室を【階段の踊り場】、【寄り道】、【緊急避難】、一時的な【居場所】のように捉えていた。これは、【通級による指導からの卒業】という通常学級（社会）への参加を目指す意識が共有されているためであり、卒業は【自己肯定感】により実現されるものだと考えられていた。

これら語りの特徴からは、通級による指導においても、将来を見据えた視点というキャリア教育に関わる観点が重視されていることがうかがえた。

1.2. 自己理解

通級指導担当教員は【自分を知ることによる気持ちの安定】、【自分を知ることでの生きやすさ】、【自分を承認する生き方】、【生きていくための自己受容】を重視しており、【自己理解という原動力】が基盤になると考えていた。

また、自己理解を促す上で【自己理解と振り返りの相互作用】、【選択により成長する自己決定力】の有用性を感じていた。さらに、【気持ちの可視化】、【感じることで知る境界線】、【課題の自覚】のような【自己のメタ認知的理解】こそが、児童の自己理解を促すことができると考えており、【課題を自覚せざるを得ない場面】を通して、【自分と他者の分別】や【他者への意識と自分の役割】を学ぶ活動を取り入れていた。具体的には、【トラブル量と自己理解活動時間の比例】を行いながら【納得のための原因追求】が進められ、自分自身の【取扱説明書の作成】を行う実践などがあり、これらは【他者の存在によるメタ認知】の力の育成と考えられていた。

これらの語りから見えてくるものとして、通級指導担当教員は、自己理解の有効性を感じていることに加え、指導においては積極的に自己理解の手がかりとなる活動を取れ入れる意識があると考えられた。

1.3. 連携

通級指導担当教員は3名ともに、通級指導担当教員から通常学級担任に提案する【矢印の向きを逆向きに】した【担当学級を越えたアドバイス】を積極的に行なっていた。通級指導担当教員は、通常学級担任との【連携による環境づくり】を重視し、児童の【自己肯定可能な場所の創出】のために、【継続的な指導への配慮】として【入級を見越した早期対応】を行うなど、情報共有に重点を置いた連携が推進されていた。

また、【過去から未来へのバトンパス】として、【プレ引き継ぎ】や【年度初めの引き継ぎ】が行われている。このような、つながりを途切れさせない引き継ぎは、【記録の活用による円滑な情報共有】により可能になっていた。また、単に記録を取るだけでなく【共有可能な保管形式】にすることで、連携にまでいたる【記録にとどまらない活用】が実現されていた。さらに【保護者の声を聴く機会】の確保も行い、家庭との【情報共有機会の捻出】を行っていた。

これらの語りから見えてくるものとして、通級指導担当教員はより良い連携によって児童の系統的な指導が可能であると考えており、実際に記録を共有することにより、通常学級担任や保護者との連携を深めていることがうかがえた。

V まとめと今後の課題

本研究の結果、自己理解のための振り返り活動を積極的に指導に取り入れている点が、通級指導担当教員のひとつの特徴であることがわかった。さらに、自己理解の促進は、将来を見据えた自立を目指している通級による指導にとって、基盤であるという認識も確認された。

また、記録の活用は、児童の自己理解を促進し、さらに、通常学級担任や保護者との連携の充実にも影響を与えていた。これらのことから、将来を見据えた指導と自己理解には強い関連があると判断できるが、通級指導担当教員のキャリア教育的視点に対する認識については十分とは言えないことも明らかになった。

ここまで、児童の将来を見据えた自己理解を促すための、通級指導担当教員による効果的な活動を中心に取り上げた。しかし、インタビューでは、通級による指導の課題も多く挙げられた。最後に、通級による指導における課題を2点述べる。

1. 記録についての課題

通級指導担当教員は、連携を促進するものとして記録の有効性を感じてはいるが、担当児童数や業務の多さから、記録時間の確保に難しさを感じていた。また、情報共有に割くことができる時間も限られているため、より効率的な手段を求めていた。例えば、インタビューでは、指導記録を残すための明確なフォーマットがないという実情があげられた。これには、活動テーマに合わせたフォーマットを作成し、教員間で共有することにより、記録時間の短縮を目指す対策が考えられる。

近年の傾向として、通級指導教室へのニーズが高まり児童数が増加する傾向に合わせて、通級指導担当教員も増加しつつあり、担当児童数の過多は徐々に緩和されているという。また、コロナ禍を契機にオンラインを利用した情報共有が行われるようになっていた。

自己理解を促進する活動が重視されている通級による指導では、指導記録を残すことは必須であり、今後も教員の十分な配置を進めることに加え、ICT活用を推進し、記録を残す業務の効率化を図る必要がある。

2. 専門性についての課題

全国的な通級指導教室の設置増加により、特別支援教育の経験がない通級指導担当教員がこれまで以上に増えると予測される。通級による指導には高い専門性が求められるが、1校1名のみの配置のため、赴任者は助言や相談機会を得ることができない実情があることがインタビューでは述べられていた。専門性の確保のため、A市では巡回校1校に2名の教員配置を行う独自の取り組みが行われていた。このような取り組みは、人材育成を目的としているが、それだけでなく、児童に対する継続的な指導も保障するものである。

本研究では、他市との差異を見ることができていない点で限界があるが、通級指導担当教員の専門性確保に関する課題は、全国共通だと推察される。人材育成だけでなく、児童へのより良い指導のためにも、A市での取り組みは重要な事例であると考えられる。

引用文献

中央教育審議会 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2024年10月3日

最終閲覧)

藤本豊春 (2022) 知的障害特別支援学校における自己肯定感の向上を目指した実践－就労につなげるために－. 特別支援教育研究論文集, 公益財団法人みずほ教育福祉財団.

文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説総則編. https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf (2024年10月3日最終閲覧)

文部科学省 (2018a) キャリア・パスポートって何だろう. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/143/shiryo/_icsFiles/fieldfile/2018/10/03/1409581_013_2.pdf (2024年10月3日最終閲覧)

文部科学省 (2018b) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部). https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf (2024年10月3日最終閲覧)

文部科学省 (2023) R5 特別支援教育の充実について. <https://www.mhlw.go.jp/content/001076370.pdf> (2024年10月3日最終閲覧)

森村美和子 (2011) 小学校低学年・高学年別 SST の実践事例と通常の学級との連携事例: 学習態勢の定着から自己理解へ. LD, ADHD&ASD: 学習障害・注意欠陥/多動性障害・自閉症スペクトラム障害, 12 (2), 30-33.

岡田智・山下公司・岡田克己・森本美和子・中村敏秀 (2020) 発達障害を対象にした通級指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングの効果の検討－学ぶべき課題の自己理解、通級時間数に焦点を当てて－. 臨床心理学, 20 (3), 339-347.

小野寺汐美・佐藤正恵 (2011) ADHD 児における小中移行期の学校適応－学校嫌い感情とその関連要因の検討－LD 研究, 20 (1), 63-75.

大谷尚 (2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着しやすく小規模データにも適応可能な理論化の手続き－. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 教育科学, 54 (2), 27-44.

多賀谷智子 (2018) 発達障害通級指導教室における特別の支援を必要とする児童へのキャリア教育の視点を踏まえた移行支援. びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 15, 115-128.