

交流及び共同学習の際に行う 弱視学級担当教員の校内連携に関する質的調査

新 海 亮 太 (愛知県立名古屋盲学校)

相 羽 大 輔 (愛知教育大学特別支援教育講座)

要約 本稿は、交流及び共同学習を円滑に進めるために、準備段階から実施までの時間軸を踏まえた検討を行い、その上で、校内連携の在り方が長年弱視教育に携わっている教員と、そうでない教員とではどのような違いがあるのか検討を行うことを目的とした。弱視学級教員(7名)に半構造化面接を行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析を行った。その結果、【実態把握】、【学校内での情報共有】、【校内連携を行う上での工夫】、【校内連携を行う上での困り事】、【学びの場の確保】の5つのカテゴリーが生成された。弱視教育経験年数に着目すると、経験年数が長い教員は、多様な専門機関との連携を重ねていく中で専門性を蓄積させ、交流及び共同学習の全体の時間軸において【学びの場の確保】がされていた。弱視教育の質を高めていくために、【学びの場の確保】を活用して、長く継続的に弱視児と関わり、関係機関とのつながりや学びを深めていくことが必要だと示唆された。

キーワード：交流及び共同学習 弱視教育 校内連携 M-GTA

I. 問題と目的

1. 研究の背景

愛知県では、平成27年度より1名の児童生徒に応じて弱視学級が設置できるようになった。これに伴い、弱視学級の数は、平成27年の19学級(小学校16学級、中学校3学級)から令和元年は35学級(小学校29学級、中学校6学級)となり、増加傾向にある(相羽・永井・中野・氏間・田中・韓・三科・山本, 2019; 愛知県教育委員会, 2019)。弱視学級で学ぶ児童生徒は、通常学級の児童生徒と共に活動するため、校内における共生社会の文化を創造することが、彼らの学校生活を充実させるためにも不可欠であり、そのための教育活動が交流及び共同学習である(文部科学省, 2019a)。

このような交流及び共同学習を円滑に行うには、情報を校内で共有することが必要(猪平・千田, 2012; 文部科学省, 2019a)である。この情報の共有を十分に行うためには、弱視学級担当教員が専門性をもつことが必要である。とりわけ、弱視教育では、見えにくさに応じた環境整備や補助具使用といった弱視児特有の支援ニーズがある(大山・小林・森, 2013)。それにもかかわらず、そうした専門性をもった教員は少数であり、どのように指導を行っていいかわからない者も多い状況(田仲・小田切・森・田中, 2018)にある。そのため、多くの場合、弱視学級担当教員は、試行錯誤しながら校内連携を行っている状況にある。

ところで、教員の成長過程の研究を概観すると、特別支援学級の担当教員はその経験年数を重ねることによって、児童生徒の状況に合わせた指導を行う知識や技術を身につけるようになるため(任・安藤, 2012)、その経験を実際の指導や支援の体制づくりに活かすことができるようになる。これは視覚特別支援学校の教

員も同様のことが指摘(奈良・小林, 2019)されていることから、弱視教育の場合も当てはまる可能性が高い。つまり、長年弱視教育に携わり専門性を蓄積させている教員は、校内連携を円滑に進める工夫を行っていることが予測できる。

そのため、長年弱視教育に携わっている教員と、そうでない教員の校内連携の工夫や課題の違いはどのようなことなのかを示す必要がある。

2. 本研究の目的

本研究では、交流及び共同学習を円滑に進めるために、弱視学級担当教員がどのような校内連携を行っているのか、その際の工夫や課題にはどのようなものがあるのか、交流及び共同学習の準備段階から実施までの時間軸を踏まえた検討を行う。その上で、その校内連携の在り方が長年弱視教育に携わっている教員と、そうでない教員とではどのような違いがあるのか、検討を行うことを目的とする。

なお、本研究は各教員が行っている実践をより具体化するため、質的研究法を用いる。これにより、得られた知見は、交流及び共同学習を円滑に進めるための基礎資料になりうることを期待される。

II. 方法

1. 調査協力者・手続き

本研究の調査協力者は、弱視学級担当教員7名(男性：2名、女性：5名)であり、個人属性等の詳細はTable1に示した通りであった。

20XX年8月から12月の期間で、調査依頼、研究目的・内容・方法等の倫理的配慮についての説明を行い、最終的に本研究への任意協力の同意が得られた者を対

Table 1 調査協力者の個人属性 (N= 7)

参加者	勤務地	年齢	性別	教職経験年数		
				全体	特支学級	弱視学級
A 1	愛知県	20代	女性	6年	6年	4年
A 2	愛知県	50代	男性	35年	35年	4年
A 3	愛知県	30代	女性	13年	4年	1年
B 1	東京都	50代	女性	28年	19年	14年
B 2	東京都	50代	女性	32年	24年	24年
C 1	神奈川県	30代	男性	8年	3年	3年
C 2	神奈川県	30代	女性	11年	5年	2年

注：勤務地が愛知県の場合はA、東京都の場合はB、神奈川県の場合はCとした。

注：教職経験年数は、調査時点でのものとした。

象に、半構造化面接を行った。その際の面接形式は遠隔とし、調査協力者の使いやすい手段(電話やZoom等)を用いた。また、面接時間は60分程度、回数は1回で行った。なお、面接内容はICレコーダーで記録した。

2. 調査内容

弱視学級担当教員に、交流及び共同学習の取り組み、連携をする人・機関、連携をする際の工夫、連携の際の課題・困り感について尋ねた。

3. 分析方法

本研究では、弱視学級担当教員の交流及び共同学習の校内連携を行う際の課題や工夫を明らかにするため、木下(2007)に基づき修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を用いて、①面接内容の逐語化、②逐語録から、校内連携における概念の生成、③複数の概念間のまとまりの整理、④校内連携を円滑に行う際の、弱視学級担当教員の工夫や課題に関するカテゴリー図と関係図を作成した。また、それを基に、弱視教育経験の長い教員と弱視教育経験が短い教員の校内連携を比較し、交流及び共同学習を行う際の校内連携の流れの違いについて考察した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 概念とカテゴリーの生成

分析は、記述量が最も多かった協力者Dから行った。面接調査の回答すべての分類・整理を行い、概念と考えられるものを生成し、カテゴリーとしてまとめた。

なお、【】はカテゴリー名、《》はサブカテゴリー名、□は概念名、『○○～○○』(協力者○)は具体例を示しており、具体例は斜線で記載した。すべてのカテゴリーと概念、概念の定義、概念の具体例(一部抽出)をTable 2にまとめた。

(1) 実態把握

【実態把握】には2つの概念がまとめられた。まず、目の状態を把握して、授業や行事の指導や支援につな

げていくことは、〔眼の状態の把握〕と定義し、具体例は『年に1回眼科精密検査というものを、視能訓練士2人とドクター2人が来ていただいて、(中略)結果に基づいてドクターから所見を話していただくということをやっています。』(協力者B1)であった。また、弱視児の実態を把握するために、授業中の弱視児の取り組みや様子を観察することは、〔行動観察を行う〕と定義した。具体例は『まずは、その子がクラスの中でどんな風に学習をしているか、他の子とどのように関わっているかを・・・担任の先生から聞いて知ります。』(協力者B2)であった。

(2) 学校内での情報共有

交流及び共同学習の前段階として、学校内で行う情報共有に関する内容を【学校内での情報共有】のカテゴリーとして構成した。さらに、これを、教職員全体での共通理解に関する内容《教職員の共通理解》、授業や行事の前に行う準備やその方法に関する内容《授業・行事の際の事前準備》の2つのサブカテゴリーに分けた。

《教職員の共通理解》には3つの概念がまとめられた。このうち、年度初めに弱視児に関する情報を共有することを、〔年度初めの情報共有〕と定義した。具体例には、『もちろん基本的な特性とか特徴っていうのは、年度のはじめに全員に共有はしています。』(協力者C2)があった。また、『職員会議の時に、情報交換というものがあまして、各学級の児童生徒について話す機会がありますので、児童の変化があれば説明をしたり、それから、お願いしたいことがあれば、お願いをするということがあります。』(協力者A2)という具体例のように、教職員全体が把握しておいた方がよい情報を共有し、共通理解をもって指導を行うことを〔学校全体での共通理解〕と定義した。そして、学年や教科の教職員の中で把握しておいた方がよい情報を共有し、共通理解をもって指導を行うことは、〔学年・教科間での共通理解〕と定義した。この具体例には、『月に1回会議をもたせていただいています、今挑戦しているんだとか、困っているんだとかっていうことは、やはり学

年の共通意識として、もっていただいた方がいいと思いますので、そういうことは積極的に話をしていますね。』(協力者C1)があった。

《授業・行事の際の事前準備》には3つの概念がまとめられた。このうち、弱視児と交流を行う際には、授業内容を前もって確認をしておくことを〔内容の事前確認〕と定義した。具体例には『理科の実験や体育といった、危険を伴う安全面に配慮した授業に関しては、事前に準備するものや、今日はどういうことをやるのですかと打ち合わせを緻密にしています。』(協力者C1)があった。また、『5・6年になると宿泊学習があるので階段の段差の確認をお伝えしたり、お風呂場ではメガネを外さないといけないので、滑る床は気をつけてもらいたいですという話はお願いしていますね。』(協力者B1)という具体例のように、弱視児と関わる際に必要な配慮事項は〔配慮事項の確認〕と定義した。そして、弱視児の見え方に応じた教室の環境づくりを、弱視・交流級の担当教員同士で相談して行うことは、〔教室の環境の整備〕と定義した。この具体例には『座席の位置もそうですし、机やイスの高さとか自分の席からの前の黒板、後ろの黒板、大型電子装置なんかもあるので、その見やすさとか、あとはカーテンをしいてもらえとかという話をしますし』(協力者B2)があった。

(3) 校内連携を行う際の工夫

交流をする際の内容に着目をしていくと、校内連携の際に行われる工夫に関するエピソードが語られていたため、【校内連携を行う際の工夫】のカテゴリーとして構成した。さらに、このカテゴリーは、実際の交流及び共同学習の場面での工夫に関する内容を《実際の指導場面》、教職員との間で行うやりとりの工夫に関する内容を《教職員との関わり》、交流級の児童生徒に行う弱視理解教育に関する内容を《理解教育の実施》の3つのサブカテゴリーに分けた。

《実際の指導場面》には2つの概念がまとめられた。このうち、補助具を使う際に、適切に使い分けができるように連携を行っていくことは、〔場面に適した補助具指導の工夫〕と定義した。具体例には『その場に応じたもの補助具で練習をしていくのですから、(中略)何で使わなければいけないのか、使う良さが分かっている場合に使わないことがあるので、良さを分かるような指導をしていかなければならない。』(協力者B1)があった。また、弱視児の視力値だけでは、配慮の方法を検討することが難しいため、具体的な数字や道具、場面を提示して分かりやすく伝えるという内容は〔具体的な配慮の仕方の提示〕と定義した。具体例には『ただ視力値を見ただけで、その見え方がどうかは多分、わからないと思うので、視力値よりは、(中略)具体的な数字を示すようにしています。』(協力者A1)があった。

《教職員とのかかわり》には2つの概念がまとめられた。授業や行事で気づいた成長やつまづきを共有し合うことによって、円滑に情報共有を行い、指導につなげていくという内容は、〔成長やつまづきの共有〕と定義した。具体例には『前よりもこれだけ向上したということがあれば、伝えていこうと思っています。』(協力者C2)があった。また、授業の内容や使う教材について、弱視級や交流級また学校全体の教職員が早期のかつこまめに連絡を取り合えるようにすることの必要性は、〔早期的な連絡・相談〕と定義した。具体例には『毎日毎日職員室で情報交換をしている。』(協力者B2)があった。

《理解教育の実施》については、交流級の児童生徒を対象に、弱視について理解を促すことを目的として、理解教育を行うことの必要性があり、この概念は〔児童生徒への理解教育の実施〕と定義した。具体例には『理解啓発教育があるので・・・シュミレーションメガネをつくって、(中略)目が疲れるから大変だねというような学習をしていますね。』(協力者B1)があった。

(4) 校内連携を行う上での困り事

【校内連携を行う上での困り事】には3つの概念がまとめられた。このうち、弱視児の見え方や配慮の方法についてあまり知られていないという内容は、〔弱視の認知不足〕と定義した。具体例には『弱視の学級でどんなことを勉強しているか、どんな補助具を使っているかということがあまり知られていないのが、現状です。』(協力者A3)があった。また、配慮を要請する際に、弱視について理解のない先生との連携を行うことが難しいという内容は、〔障害理解への課題〕と定義した。具体例には『理解があまりない先生との連携というのは、どうコネクトをとっていくのかということとは大きな問題・課題です。』(協力者B1)があった。そして、職務が忙しいことから、配慮を要請することを躊躇してしまうと語りは、〔配慮要請への課題〕と定義した。具体例には『通常学級にも大変な子が多いので、弱視児のことだけをお願いしますねというの、なかなか言いにくいことはあります。』(協力者A2)があった。

(5) 学びの場の確保

【学びの場の確保】には2つの概念がまとめられた。このうち、盲学校や専門的な知識をもつ人、機関へ向き、弱視に関する知識や支援法を持ち帰り、校内連携につなげていくことは〔外部への弱視研修の参加〕と定義した。具体例には『夏休みや冬休み、春休みに研修を行われ、研修案内が来ているので、必ず研修に参加するようにしています。』(協力者A2)があった。また、校内連携を円滑に実行できるように弱視の実態や支援の仕方を学ぶ研修を行うことは、〔校内での弱視研修の実施〕と定義した。具体例には『レンズを使っている子がいるクラスの先生だったら、実際にレンズ

Table 2 各概念とカテゴリーの概要

カテゴリー	概念名	定義	具体例
実態把握	概念 1	眼の状態の把握	眼の状態を把握して、授業や行事への指導や支援につなげていくこと。 年に1回眼科精密検査というものを、視能訓練士2人とドクター2人が来ていただいて、(中略)結果に基づいてドクターから所見を話していただくということをやっています。(協力者B1)
	概念 2	行動観察を行う	授業中の弱視児の取り組みや様子を観察すること。 まずは、その子がクラスの中でどんな風に学習をしているか、他の子どもとのように関わっているかを・・・担任の先生から聞いて知ります。(協力者B2)
学校内での情報共有	概念 3	年度初めの情報共有	年度初めに、弱視児に関する情報を共有すること。 もちろん基本的な特性とか特徴っていうのは、年度のはじめに全員に共有はしています。(協力者C2)
	概念 4	学校全体での共通理解	学校全体で情報を共有し、共通理解をもって指導を行うこと。 職員会議の時に、情報交換というものがあまして、各学級の児童生徒について話す機会がありますので、児童の変化があれば説明をしたり、それから、お願いしたいことがあれば、お願いをするということがあります。(協力者A2)
	概念 5	学年・教科間での共通理解	学年や教科の教職員の中で情報を共有し、共通理解をもって指導を行うこと。 月に1回会議をもたせていただいています、今挑戦しているとか、困っているとかっていうことは、やはり学年の共通意識として、もっていただいた方がいいと思いますので、そういうことは積極的に話をしていますね。(協力者C1)
	概念 6	内容の事前確認	交流級の授業の内容をあらかじめ確認しておくこと。 例えば理科の実験や体育といった、危険を伴う安全面に配慮した授業に関しては、事前に準備するものや、今日はどういうことをやるのですかと打ち合わせを緻密にしています。(協力者C1)
	概念 7	配慮事項の確認	授業や行事の際に必要な配慮について、確認をすること。 5・6年になると宿泊学習があるので階段の段差の確認をお伝えしたり、お風呂場ではメガネを外さないといけないので、滑る床は気をつけてもらいたいという話をお願いしていますね。(協力者B1)
	概念 8	教室の環境整備	見え方に応じた教室の環境づくりを、弱視・交流級の担任同士で相談して行うこと。 座席の位置もそうですし、机やいすの高さとか自分の席からの前の黒板、後ろの黒板、大型電子装置なんかもあるので、その見やすさとか、あとはカーテンをしいてもらうとかという話をしますし(協力者B2)
	概念 9	場面に適した補助具指導の工夫	使う場面にあった補助具を使うことができるように指導すること。 その場に応じたもの補助具で練習をしていくのですから、(中略)何で使わなければいけないのか、使う良さが分かっている場合は使わないことがあるので、良さを分かるような指導をしていかなければならない。(協力者B1)
	概念 10	具体的な配慮の仕方の提示	具体的な数字や道具、場面を提示して配慮を行うこと。 ただ視力値を見ただけで、その見え方がどうかは多分、わからないと思うので、視力値よりは、(中略)具体的な数字を示すようにしています。(協力者A1)
校内連携を行う上での工夫	概念 11	成長やつまずきの共有	気づいた成長やつまずきを、こまめに共有し合うこと。 前よりもこれだけ向上したということがあれば、伝えていこうと思っています。(協力者C2)
	概念 12	早期的な連絡・相談	授業について、弱視・交流級の担任同士が早期的かつこまめに連絡を取り合うこと。 毎日毎日職員室で情報交換をしている感じ。本人の気持ちに合わせてもらって、いいですかみたいな話とかも、職員室でやり取りとかをするので、周りはとところどころ聞いていますから、聞いているというか耳に入ってくる。(協力者B2)
	概念 13	児童生徒への理解教育の行う	交流級の児童生徒を対象に弱視について理解教育を行うこと。 理解啓発教育があるので弱視理解教育というものを作って、プチプチみたいなものでシュミレーションメガネをつくって、(中略)目が疲れるから大変だねというような学習をしていますね。(協力者B1)
校内連携を行う上での困り事	概念 14	弱視の認知不足	見え方や配慮の方法があまり知られていないこと。 弱視の学級でどんなことを勉強しているか、どんな補助具を使っているかということがあまり知られていないのが、現状ですね。(協力者A3)
	概念 15	障害理解への課題	配慮要請の際に、理解のない先生との連携が難しいこと。 理解があまりない先生との連携というのは、どうコネクトをとっていくのかということは大きな問題・課題です。(協力者B1)
	概念 16	配慮要請への課題	多忙化や他の児童生徒への指導があることから、配慮要請を躊躇してしまうこと。 通常学級にも大変な子が多いので、弱視児のことだけを頼みますねというのは、なかなか言いにくいことはあります。(中略)弱視児だけよしくというのは、なかなか難しいなところがあります。(協力者A2)
学びの場の確保	概念 17	外部への弱視研修の参加	弱視について専門的な知識をもつ人、機関が催す研修に参加すること。 夏休みや冬休み、春休みに研修を行われ、研修案内が来ているので、必ず研修に参加するようにしています。(協力者A2)
	概念 18	校内での弱視研修の実施	教職員を対象に弱視の実態や支援の仕方を学ぶ研修を行うこと。 レンズを使っている子がいるクラスの先生だったら、実際にレンズをもっていつて見てもらったり、・・・単眼鏡を使って実際に見てもらうような弱視体験をしています。(協力者B2)

をもっていつて見てもらったり、・・・単眼鏡を使って実際に見てもらうような弱視体験をしています。』(協力者 B 2)があった。

2. 結果図の作成

概念同士の関係性を検討し、各概念とカテゴリー間の関係図を結果図として Fig. 1 にまとめた。

3. 概念・カテゴリー間の関係性

弱視学級担当教員は交流及び共同学習に取り組む前段階の弱視児に対し、まず弱視児の見え方〔眼の状態の把握〕や授業や生活の様子の確認〔行動確認を行う〕といった【実態把握】を行っていた。

弱視児の特性を把握すると、『こういう見え方ですよ、授業はこんなふうにしてくださいという話し合いをします。』(協力者 A 1)の回答から、授業や行事は複数の教職員が携わる(宮脇・阿部, 2009)ため、弱視学級担当教員と交流先の教員に限らず、全教職員が弱視児の特性を知り、交流及び共同学習の準備や実施を行うことが必要であると推察できる。よって、【実態把握】の後に【学校内での情報共有】を行うという流れがみられた。

【学校内での情報共有】としての流れは、『基本的な特性とか特徴っていうのは、年度のはじめに全員に共有はしています。』(協力者 C 2)回答から、4月の段階で弱視児の1年間の交流の流れや目的について共有し合う〔年度初めの情報共有〕を実施していた。〔年度

初めの情報共有〕で挙がった情報を基に、1年間を通して交流及び共同学習に関する検討を重ねていく中で、〔学校全体での共通理解〕や〔学年・教科間での共通理解〕を構築していき、《教職員の共通理解》という土台をつくっていた。その際に、『月に1回行われる会議で今こういうことを・・・挑戦しているのだとか、こういうことで困っているのだとかっていうことは、やはり学年の共通意識として、もっていただいた方がいいと思います。(中略)困ったことは管理職の先生などに相談するなどしていますね。』(協力者 C 1)のように、〔年度初めの情報共有〕を弱視学級や交流先の教員だけの課題と考えず、学校全体または学年や教科といった多様な規模の中で相互的な連携を取りながら共通理解は築いていった。先行研究た(川合・河口・本渡・野崎, 2017; 宮脇・阿部, 2009)が指摘するように、〔学校全体での共通理解〕や〔学年・教科間での共通理解〕は互いに影響を及ぼし合っていた。

学校全体での弱視児の交流に関する共通理解ができた後は、主として弱視学級担当教員と交流先の教員が中心となり、《授業・行事の際の事前準備》が行われていた。例えば、授業についての〔内容の事前確認〕を行い、実態把握や情報共有から得た弱視児の見え方や特性を基とした〔配慮事項の確認〕を実行し、弱視児の見え方に応じた〔教室の環境整備〕ができているか確認をするといった、交流当日を見据えた準備を行っていた。

実際の交流を前にすると、弱視教育について見識の

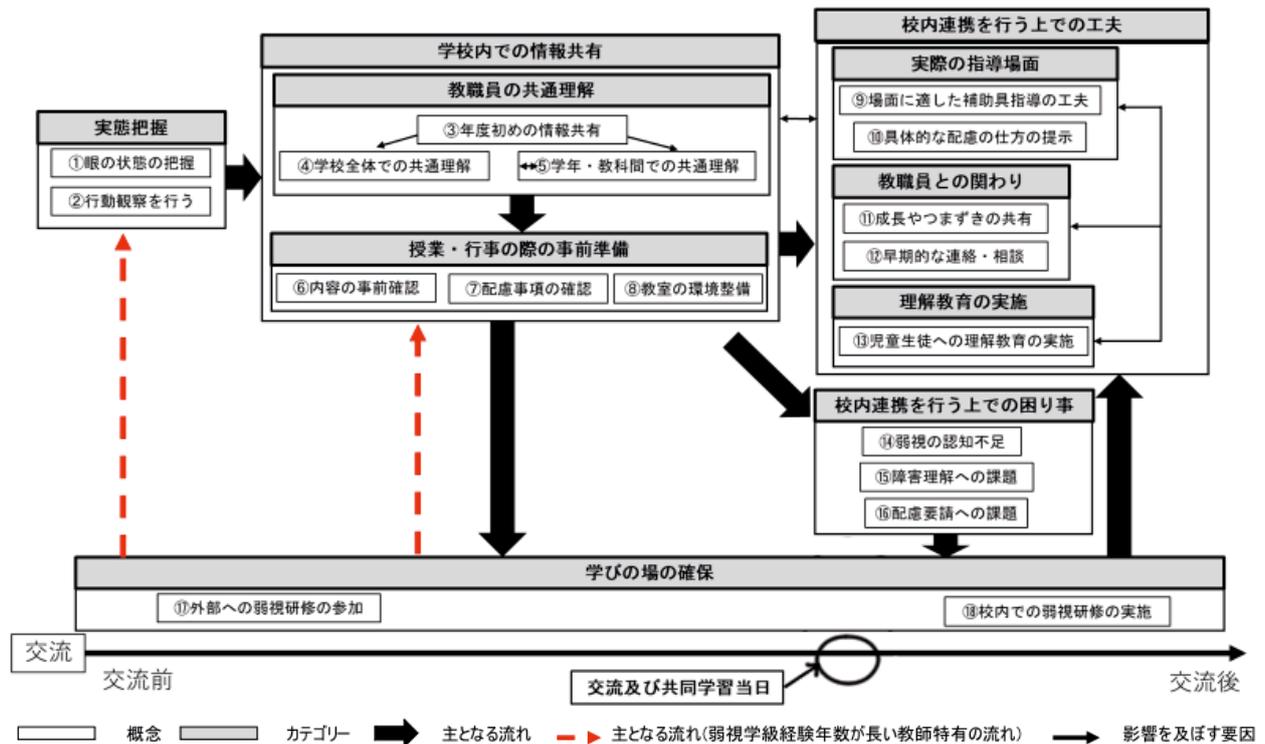


Fig.1 交流及び共同学習の際に行う校内連携の課題・工夫の実態

ある人々の場に出向き、〔外部への弱視研修の参加〕をしていた。その後、内容を持ち帰り〔校内での弱視研修の実施〕を実施し、工夫した交流および共同学習を行うことができるように【学びの場の確保】を求めている。『特性を知ってもらい、弱視体験を行う機会をつくっています』(協力者A 2)との回答から、今までに弱視児に出会う機会が少なく、弱視教育を経験したことがない教員が多い(猪平・千田, 2012; 小田切・田仲・森・上田・田中, 2019)と考えられた。その際にどのように交流及び共同学習を行うべきか教員自身が学習しなければいけないということが推察できる。よって、学校で情報共有をした上で弱視に関する専門性や研修が必要だと感じ、研修の機会を設けるといった、【学校内での情報共有】を行いその後に【学びの場の確保】に移るといった流れがみられた。

また、【学校内での情報共有】を経ると、『どんなふうに指導していいかがお互いに分からないことがある』(協力者C 2)という回答や『通常学級の様子を知ると、通常学級にも大変な子が多いので、弱視児のことだけをお願いしますねというのは、なかなか言いにくいことはあります。』(協力者A 2)という回答があった。今まで弱視教育を経験してきた教員が少なく、初めて弱視児を指導するといった教員が多い(猪平・千田, 2012)ことから情報共有を行ったとしても、指導の在り方が分からないことや、情報共有により通常学級担任の忙しさを知る(笠井, 2020)こととなり、弱視児をより気配りをして指導することは困難だと推察できる。よって、【校内連携を行う上での困り事】が生じる流れがあった。

【校内連携を行う上での困り事】を解決するために、『どのように指導をしていいかが分からないため、(中略)盲学校での研修は役にたっています。』(協力者C 2)の回答からは、全国的にみて弱視学級の数が少ない(文部科学省, 2019b)ため、弱視教育に関する情報を手に入れる機会や周囲に弱視教育について聞くことが難しいという状況がみられた。このため、弱視教育に関する知識や実践例を学び、今後の活動に役立てていくために、【学びの場の確保】の機会を設けると推察できる。よって、【学びの場の確保】を活用しようとする流れがみられた。

【学びの場の確保】を活用すると、これまでの交流及び共同学習の中身や校内連携について振り返り、弱視児への指導や配慮で足りなかったことに気づき、研修の中で得た学びを、実際の指導や校内での連携に活かしていこうとしていた(大山・小林, 2017)。よって、円滑な交流及び共同学習を実行できるように【校内連携を行う上での工夫】を行う流れがみられた。

【校内連携を行う上での工夫】として、情報共有や研修で得た事を《実際の指導場面》にも生かせるように〔場面に適した補助具指導の工夫〕や〔具体的な配慮の

仕方の提示〕を行い、見えにくさに配慮しようとする工夫がみられた。また、《教職員との関わり》ではただ弱視児の実態や行動を共有するのではなく、〔成長やつまずきの共有〕や〔早期的な連絡・相談〕といった交流を行う目的や今後の弱視児をイメージしながら連携を行う工夫がみられた。《理解教育の実施》では、〔児童生徒への理解教育の実施〕といった、教職員のみに関わらず通常級の児童生徒に対しても弱視の理解教育を行い、よりよい交流ができるように校内連携をしていくという工夫がみられた。

《実際の指導場面》と《教職員との関わり》と《理解教育の実施》の間では、『左籍学級の学年たよりなどをみたり、話をしたりして、この時に単眼鏡を使えばいいということが分かれば、早めに補助具が使えるように指導や声掛けをしていく』(協力者B 2)という回答から、〔早期的な連絡・相談〕を綿密に行い、見直しをもって〔場面に適した補助具指導の工夫〕につなげることができるように、各サブカテゴリーが相互的に影響を及ぼし合いながら、交流及び共同学習を円滑に行うための工夫がなされていた。

学びの場や情報共有で得られた【校内連携を行う上での工夫】は、『工夫でまた使えそう、生かせそうだと分かったら、その都度情報共有をするようにしている』(協力者A 3)の発言から、その後繰り返し行われる【学校内での情報共有】で、得られた工夫を教職員内での連絡共有や授業、行事の準備に活かそうとする動きがみられた。これは、交流及び共同学習は交流をして終了ではなく、交流によってみえてきた成果や課題を、次の交流に向けて対応を検討する過程を繰り返して行う連携のサイクルがある(川合ら, 2017; 宮脇・阿部, 2009)ため、【学校内での情報共有】の中で紹介して、【校内連携を行う上での工夫】で得たノウハウを今後も活かしていこうとすることが推察できる。よって、互いに影響を及ぼし合うと結果図で表現をした。

4. 経験年数による違い

本研究では、協力者の弱視学級あるいは弱視通級学級指導教室の担当経験が10年を超えた者は2名(B 1・B 2)のみであり、それ以外の協力者の担当経験はいずれも5年未満であった。そこで本研究では、先行研究(川口・小林, 2010)に基づき、前者の2名を弱視教育経験の長い群(以後、長群)、後者を弱視教育経験が短い群(以後、短群)とした上で、弱視学級経験年数による交流及び共同学習を行う際の校内連携の流れの違いについて考察した。

交流及び共同学習を行う際の校内連携の流れについて、長群と短群で比較を行ったところ、長群特有の流れが2つあった。

まず1つ目は、【学びの場の確保】を行った上で、〔眼の状態の把握〕や〔行動観察を行う〕といった【実態

把握]につなげていくという流れであった。これは『連携で目の相談会というものをやっています、(中略)大学や眼科というか専門性の高い、専門性について研究をされている先生をお呼びして、その先生のアドバイスを受けるという目の相談会というものをやっています。視機能検査や視力検査や行動観察を行って特徴を探ります』(協力者B1)という具体例がみられた。【実態把握】の前段階として、【学びの場の確保】で弱視に関する専門性を身につけるといふ流れは、短群では見られない長群特有の流れであった。

2つ目は、外部との連携の共有や自身が学んできた経験【学びの場の確保】を校内の教職員に伝えて、《教職員の共通理解》を形成し、《授業・行事の際の事前準備》につなげていく流れであった。これは、『在籍学級の担任の先生とは特に連携が必要だと思っていて、年度の始めに打ち合わせはどの子のケースの時もするのですけれども、その時にレンズを使っている子であったら、その子が使っているレンズを持って行って使ってもらったりとか、資料を持って行って一番前の席だとこんな風に見えるのですよとか、そういうようなことはあらかじめお伝えしています。』(協力者B2)のような具体例から示された。まず【学びの場の確保】を行い、弱視教育における指導法や配慮について見識を得てから、【学校内での情報共有】をするという流れは、短群では見られない長群特有の流れであった。

結果図から短群では、交流及び共同学習の準備段階から実施までの時間軸の流れの中で【学校内での情報共有】や【校内連携を行う上での困り事】といった、弱視教育についての見識が必要だと考えた時に限り【学びの場の確保】が行われていた。長群では、交流及び共同学習のすべての時間軸において【学びの場の確保】を実行できるシステムが構成されていた。

長群の協力者2名については、いずれも東京都の教員であった。東京都では盲学校や弱視学級担当教員らが東京都弱視教育研究会を組織し、専門機関とも相互連携をとりながら、弱視教育の質の向上に努めている(尾崎・佐々木, 2017)。そのような研究会の活動で得た長年のノウハウを、長群の協力者は自校に持ち帰り、様々な場面で役立てることが可能である。また交流及び共同学習の中で困る事があれば、長年の活動の中でつながりをもった関係機関と連携をして、困り事を解決できるような働きかけを呼びかけることが可能である。以上のことから、交流及び共同学習の全体の時間軸において【学びの場の確保】が実行できるようになるのではないかと推察できる。一方短群の場合は、研究会のような組織的な取り組みがない地域で弱視教育に携わっており、何か困った事があるときにその都度専門機関と連携をとりながら、試行錯誤をしている状況にある。このため、交流及び共同学習の限られた時間軸でしか【学びの場の確保】が実行できないのでは

ないかと推察できる。

さらに、長群が交流及び共同学習の全体の時間軸において【学びの場の確保】が実行できるのは、短群よりも長く弱視教育に携わる中で、より多くの実践や研修の機会を得て学びを深めることができているためである。長く弱視教育に携わることができる背景には、東京都が弱視教育研究会を公的な組織として認められていることから、弱視学級に関する情報共有が頻繁にやりとりされており、弱視学級から弱視学級への人事異動が比較的円滑に行われているためだと推察できる。短群の場合は、初めて弱視児を受け持ったというケースが多く、弱視児への指導を重ねていく中で弱視教育の専門性を高めても、5年未満で弱視教育を離れるというケースがほとんどである(川口・小林, 2010)。このため、長群のように、長期的に弱視教育に携わり学びを深めていくことが難しく、結果的に一部の時間軸の中で【学びの場の確保】を実行することになるのではないかと推察できる。

IV. 本研究のまとめ

本研究では、交流及び共同学習を円滑に進めるために、弱視学級担当教員がどのような校内連携を行っているのか、その際の工夫や課題にはどのようなものがあるのかについて、交流及び共同学習の準備段階から実施までの時間軸を踏まえた検討を行い、その上で、校内連携の在り方が長年弱視教育に携わっている教員と、そうでない教員とではどのような違いがあるのかについて検討を行った。

その結果、円滑に校内連携を行うためには、交流及び共同学習の準備から振り返りまでにわたる全ての時間軸の中で【学びの場の確保】を実施できるようにすることが必要であった。

上記のような流れで校内連携を実施できるのは、東京都弱視教育研究会のような組織的に相互連携をとりながら弱視教育を行うことのできる地域で長年働いている長群の協力者であることが推察された。一方短群の協力者の多くは、組織的な連携をとりながら働くことが難しいという状況にあった。このような状況を変えていくためには、【学びの場の確保】を活用して、長く継続的に弱視児と関わり、関係機関とのつながりや学びを深めていくことが必要である。

具体的な方法として、以下の3点が考えられる。

1点目は、弱視児が適宜視覚特別支援学校に出向き指導を受ける場合や巡回相談が行われる機会があることから、その際に巡回相談アセスメントシート(相羽ら, 2016)のようなツールを活用し、指導や相談の内容をレポートとして形に残すようにすることや、弱視学級担当教員と視覚特別支援学校の教員の間で連絡帳をつくり、学級での指導で感じた困り事を相談できるような関係を築くことが有効であると考えられる。

2点目は、弱視児の保護者は早期支援や就学相談などを通して、どの学校種に在籍するかを考えている(中村・大城, 2014; 脇坂, 2019)。弱視学級を設立する前段階から、そのような情報交換を視覚特別支援学校や教育委員会と行い、困難に感じることをあらかじめ予測し【学びの場の確保】を行うために、専門機関と連携することが必要だと考えられる。

3点目は、弱視児が通常学級への就学が考えられる場合には、猪平・千田(2012)が指摘するように、弱視教育の経験があり専門性をもった教員を配置できるような人事異動体制を行い、円滑に連携ができるように組織を組み立てていくことが必要だと考えられる。

以上のような連携を行い、弱視教育の質の向上に努めていく必要がある。

インクルーシブな教育の発達から、今後も地域で学ぶ弱視児が増えることが考えられる。よって、弱視学級担当教員と視覚特別支援学校や専門機関との連携をより深めていかなければならない。コロナ禍により、オンラインでの取り組みが活発となり、現地に赴かなくても【学びの場の確保】を実施し、専門性を深めることができるようになりつつある。今後も、オンラインのような円滑に連携ができる方法を模索していき、交流及び共同学習における全ての時間軸において、【学びの場の確保】を行うことができるようにする必要がある。

V. 今後の課題

今後の課題として、以下の2点の検討が必要だと考えられる。

1点目は、今回の校内連携の検討は小学生と中学生の弱視児を受け持つそれぞれの弱視学級に面接調査を行ったため、今後は小学生・中学生・高校生といった各発達段階の弱視児を受け持つ際にみられる校内連携の課題や工夫についての検討が必要となる。

2点目は、通常学級での授業を中心とする弱視児や弱視学級での授業を中心とする弱視児というように、弱視児の実態によって交流及び共同学習の頻度が違うことから、弱視児が交流及び共同学習を行う教科や頻度にも焦点を当て、校内連携の課題や工夫についての違いの検討も必要となる。

これらの検討を行うことで、より交流及び共同学習における校内連携の課題や工夫について明確かつ信頼性のあるデータを作成することができると考えられる。

引用文献

相羽大輔・永井伸幸・中野泰志・氏間和仁・田中良広・韓星民・三科聡子・山本利和(2019) 愛知教育大学における「視覚障害者のアセスメント」の授業改善の試み. 障害者教育・福祉学研究, 15, 1-7.
相羽大輔・渡辺正人・上杉相良(2016) 視覚障害教育

における巡回相談アセスメントシート(試案)の開発. 障害者教育・福祉学研究, 12, 7-18.

愛知教育委員会(2019) 教育委員会特別支援教育課の事業内容.

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tokubetsushienkyoiku/0000016583.html>(2021年1月29日閲覧).

猪平真理・千田裕子(2012) 宮城県における弱視特別支援学級(弱視学級)の課題と今後に向けて. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, 7, 29-44.

笠井孝久(2020) 通常学級における特別支援教育の実情と課題. 千葉大学教育学部研究紀要, 68, 229-233.

川合紀宗・河口麻希・本渡葵・野崎仁美(2017) 交流及び共同学習の推進に向けた環境整備-インクルーシブ教育システムの構築を目指して-. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 15, 89-96.

川口数已江・小林秀之(2010) 視覚特別支援学校の教員の専門性向上に関する検討-視覚特別支援学校における教員の在職年数と専門性との関係を中心として-. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 33-39.

木下康仁(2007) ライブ講義 M-GTA-実践的質的研究法修正版グラウンテッド・セオリー・アプローチのすべて-. 株式会社弘文堂.

宮脇恭子・阿部美穂子(2009) 交流及び共同学習の実践における教師の工夫-T市小学校教師へのアンケート調査から-. とやま特別支援学年報, 3, 31-39.

文部科学省(2019a) 交流及び共同学習ガイドライン(2019年3月改訂). 初等中等教育局教科書課.

文部科学省(2019b) 日本の特別支援教育の状況について.

https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf(2021年1月27日閲覧).

中村素子・大城英名(2014) 視覚障害乳幼児の早期支援における現状と課題: 秋田県内の保健機関を対象にした実態調査から. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 36, 69-80.

奈良里紗・小林秀之(2019) 視覚特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感に影響を与えた契機分析. 障害科学研究, 43, 33-46.

任龍在・安藤隆男(2012) 重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長-男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して-. 障害科学研究, 36, 173-186.

小田切岳士・田仲未来・森浩平・上田仁・田中敦士(2019) 視覚障害を対象とする特別支援学校における教員の実務経験・免許取得と専門性との関連. 三重大学

教育学部研究紀要, 70, 255-261.

大山歩美・小林秀之 (2017) 弱視児の障害の理解の促進:

小・中学校在籍経験者と通級指導教室・教育相談担当教師への面接調査を通して. 筑波大学特別支援教育研究, 11, 1-8.

大山歩美・小林秀之・森まゆ (2013) 小・中学校において弱視児が感じる困難とその対応 - 教科学習に着目して -. 障害科学研究, 37, 1-12.

尾崎公江・佐々木恵子 (2017) 分科会報告東京都弱視教育研究会における弱視通級指導学級と視覚障害特

別支援学校(盲学校)との連携: 都弱視研の歩みを通して. 弱視教育, 55, 22-28.

田仲未来・小田切岳士・森浩平・田中敦士 (2018) 視覚障害教育の現場で教員に必要とされる専門性と教育研修に関する調査. Journal of Inclusive Education, 4, 54-66.

脇坂優子 (2019) 盲学校のセンターとしての役割: 早期発見・早期支援を目指した教育相談の取り組み. 弱視教育, 56(4), 5-10.