

小学校の通級による指導における教師連携による授業改善

藤井和子*・関原真紀**・坂口嘉菜*・毛見千春***・
黒岩友理***・渋谷未央***・村山桃佳****

(令和5年9月4日受付；令和5年10月26日受理)

要 旨

通級による指導は、特別支援学校の自立活動に相当する指導であり、学校の教育活動全体を通じて実施するものである。学習指導要領では、通級による指導が効果的に行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めることが示されている。ところが、教師間の連携の手続きは明確になっていない。本研究では、自立活動の本質を学習する機能が埋め込まれた手続き（安藤，2021）を活用し、小学校の国語の授業改善に取り組んだ。さらに、内海・平山・安藤（2018）を参考に指導案作成時と実態のズレが生じた場面を抽出しビデオ分析を行った。その結果、担任は、指導案通りに授業を進行せざるを得なかったが、通級担当は、抽出児童の行動の背景や指導の手立てへの気づきを得ていたことが明らかになった。授業を観察していた学年主任は、抽出児童の行動の背景を確認し、手立ての修正を提案した。教科の授業実施段階では、担任が一人で授業を担うが、担任や抽出児童に関わりのある複数の教師が実態把握・個別の指導計画作成に関与し、形成的評価の情報を得ることによって、授業の改善段階では、担任も含めたチームで効果的な改善案を導くといった連携が見られた。このことから、通級による指導が効果的に行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るためには、協働による個別の指導計画作成を基盤とし、形成的評価を情報としながら授業の改善を図っていく手続きを学校において明確にしていくことが必要なのではないかと考えられる。

KEY WORDS

通級による指導 resource room instruction 自立活動 *jiritsu katsudo* 授業分析 lesson study

1 問題

1.1 通級による指導とは

通級による指導とは、「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、各教科等の大部分の授業を通常の学級で受けながら、一部の授業について、障害に応じた特別の指導を「通級指導教室」といった特別な場で受ける指導形態（文部科学省，2018）」である。平成29・30・31年改訂学習指導要領では、特別支援学校学習指導要領に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする事、通級による指導が効果的に行われるよう、各教科等（高等学校は科目等を含む）と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする事が明記された。このうち、「各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする」の記述は、学校における自立活動の指導が、「自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うもの」であるとする特別支援学校の学習指導要領総則を踏まえたものであると考えられる。

このことから、通級指導教室での指導は自立活動の時間の指導として位置づけと考えられ、各教科等の指導と自立活動の時間の指導は互いに密接な関連を保ち合いながら行われることになる。通級による指導とは、通級による指導を受ける子供の自立を目指して、通級指導教室での自立活動の時間の指導を役割とする教師と各教科等の指導を役割とする教師が、それぞれの授業の場での子供の学びの状況を伝達し合い共有し合いながら、自らの授業の場での自らの役割を果たそうとするチーム・アプローチであるということができよう。自立活動の指導として通級による指導が位置付けられた現在、小学校・中学校・高等学校は、通級指導教室での自立活動の時間の指導を役割とする教師と各教科等の指導を役割とする教師から成るチームによる授業をいかに創り実施・評価・改善していくか、その手続きの開発が求められていると考えられる。

1. 2 特別支援教育における授業研究

安藤 (2023) は、授業とは、一人一人の子供の主体的な学びの場であり、学びを逡巡する子供を受け止めつつ主体的な学びへと誘う場であり、それ故、主体的な学びを実現する子供と、その学びを誘い達成を促す教師との自己表現生成過程の場であると述べている。さらに安藤 (2023) は、特別支援教育では、教師は、障害があるがゆえに主体的な学びをためらう子供に対してどのように学びを促してよいかわからないという困惑に直面するが、それが、教師としてどうありたいかの理想の自己を描くことにつながり、授業は子供の学びに向き合う孤独でリアルな場、教師としての自己表現の生成、還元すれば成長の場となると述べている。ところが、内海・平山・安藤 (2018) は、障害児教育分野では、授業研究は極めて少なくその成果は限定されること、そして、現在、我が国では、教師の成長・発達に視点を置いた認知主義的アプローチによる授業研究が導入されてきているものの、障害児教育分野ではほとんど実施されていないことを指摘している。

このことを踏まえ、内海ら (2018) は、教師成長の観点から、授業過程における教師の意思決定に視点を置いた授業研究を行った。特別支援学校の指導形態として導入されているティーム・ティーチング (以下、TT) に着目し、TTによる自立活動の授業場面における意思決定過程を分析し、その結果を授業改善に活かすことを目的とした。授業分析は2回行われ、1回目の授業における意思決定過程の分析結果に基づいて授業を再デザインし、2回目の授業を実施・分析した。その結果、1回目の授業分析において、メインティーチャーとサブティーチャーは、それぞれ児童の実態をキューとして授業計画とのズレを感じ取っていたが、教授行動の変更は行われなかったことが明らかとなった。授業における意思決定過程を可視化した資料をもとにカンファレンスを実施した結果、授業者間でのコミュニケーション手段の変更が授業者自らによって行われ、そこに授業分析の意義があったとした。これまで、吉崎 (1988) などによって実施されてきた授業過程における教師の意思決定研究では、教師が一人で授業を行う通常の学級が対象とされてきたが、特別支援学校では、TTによる授業が実施されている。内海ら (2018) は、通常の学級における授業では授業デザインと児童の実態のズレをキューとするが、特別支援学校では、他の授業者や介助員等からの発信をキューとして意思決定が行われるところに特徴を見いだした。TTに意思決定モデルに基づく授業分析を導入することによって、TTを互いの成長を促す協働性としてのTTへと教師たちが自ら創り替えていくことができることを示したものであると考えられる。

中央教育審議会は、教師の専門性として、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を挙げている (中央教育審議会, 2022)。特別支援教育では、自立活動の指導における教師間の連携はもとより、子供たちの障害の重度・重複化、多様化により、学校看護師、理学療法士等の医療分野の専門家との協働によるティーム・アプローチが求められている。内海ら (2018) の研究は、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成における授業研究の意義を示唆していると考えられる。

1. 3 通級による指導の研究動向と課題

藤井 (2015) は、実質的に通級による指導が実施され始めた昭和30年代頃から学校教育法施行規則の改正により法律的な整備が図られるまでの通級による指導の草創期を第Ⅰ期、制度化された1993年度から通級による指導の対象に発達障害が新たに加わる前年の2005年度までを第Ⅱ期、そしてその後を第Ⅲ期として、通級による指導の研究動向を分析した。その結果、第Ⅰ期、第Ⅱ期ともに通級指導教室における指導の内容や方法を取り上げた研究が多く、教師間の連携や授業、研修をキーワードとした研究が少ないことを明らかにした。

通級による指導制度化後に改訂された平成10年告示小学校学習指導要領第1章総則第5指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項2(6)をみると、「障害のある児童などについては、児童の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること。特に、特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」と記述され、教師間の連携の検討が求められた。その後、平成20年告示小学校学習指導要領第1章総則第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項2(7)では、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」とした。校内の教師間の連携を基盤とし、その上で特別支援学校との連携により計画的、組織的に行う体制の構築を求めてきたことが伺える。しかしながら、先述したように、学術研究として着目されてきたのは通級指導教室における指導の内容や方法であり、教師間の連携や授業に関わる知見の蓄積が少ない実態にある。

通級による指導を受ける児童生徒数は、義務教育段階では、平成24年度から令和4年度の10年間で7.2万人から16.3万人へと増加し (文部科学省, 2023)、インクルーシブ教育システム下において、通級による指導が重要な指導形態となっていると考えられる。しかし、令和4年12月に公表された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必

要とする児童生徒に関する調査」結果（文部科学省，2022）では，通常の学級に在籍し，学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合は，小中学校において推定値 8.8%であったが，これらの児童生徒のうち，校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されている割合は，小中学校で推定値 28.7%であったことが報告された。さらに，「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒のうち，校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されていない児童生徒については，そもそも校内委員会での検討自体がなされていないことが考えられる。そのため，校内委員会が効果的に運用されていないなど，学校全体で取り組めていない状況が見受けられる。」

（文部科学省，2022）としている。通級による指導の対象の決定に至るプロセスは，まず，担任等による気になる子供への気づきから開始される。気づきに基づいて在籍学級内での指導の工夫や校内・家庭から当該児童の情報収集が行われて通級指導の利用の検討に至る（文部科学省，2020）。つまり，校内委員会での検討に至るまでの過程は，教師間の連携により実施されていくのである。通級による指導に関する課題を解決していくためには，通級による指導に関与する教師間の連携に着目していくことが必要であると考えられる。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では，『通常の学級に在籍している児童生徒の中には，通級による指導の対象とはならないが，障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が必要となる者がいる。小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領では，特別な配慮を必要とする児童生徒への指導を行う場合に，「特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ，個々の児童の障害の状況等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。」（小学校学習指導要領による。中学校学習指導要領においても同様である。）と示されている。また，同第2章各教科における「指導計画の作成と内容の取扱い」では，障害のある児童などに対し，学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行うことが示されている。この場合，本書に示した内容を参考にして児童生徒の困難さを明らかにし，個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するなどして，必要な支援を考えていくことが望まれる。』と明記されている（文部科学省，2017）。今日，すべての教師において，障害のある児童などが教科等の学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を教科等の授業で行っていくことが求められているが，その実施には困難が予測される。「各教科等と通級による指導との関連を図るなど，教師間の連携」を図り自立活動の時間の指導を役割とする通級担当教師と連携し，授業研究を行っていく意義は大きいのではないかと考えられる。

1. 4 通級による指導を実施する小学校等の課題解決における教員養成大学の役割

通級による指導を担当するにあたって，特別支援学校教諭免許状の保有は求められていない。通級担当教師は，特別支援教育や自立活動の考え方を学ぶ機会を得にくくまま，自立活動の指導を担当しなければならない状況に置かれている。通級による指導の対象となる児童生徒が増加し続ける中，通級による指導を担当する教師の専門性確保をいかに進めていくか，その方法の検討が求められている。近年では，通級担当教師の研修として，OJT（On-the-Job Training）が実施されるようになってきている。これは，例えば次年度以降，通級指導教室の担当者として配置を予定している教師を通級設置校に配置し，通級による指導を担当している現職教師が，自身の通級指導業務を進めつつ，今後新たに通級担当になろうとしている教師の研修担当者としての役割を果たすという方法である。しかし，このOJTを実施する教師の負担は大きく，自身の専門性や育成への責任に対して不安を感じている（藤井・関原・坂口，2021）。通級担当教師の現職研修において，教員養成大学がいかに役割を果たすかが着目される。

安藤（2021）は，小学校等の通常の学級担任教師にとって自立活動の指導はわかりにくく，また職務多忙化の状況下において，自立活動にかかる職務優先度は高いとは言えないとして，「小学校等の教師をして自立活動の本質に導く学習機能を埋め込んだ個別の指導計画システム構想」を提起した（図1）。これは，手続き的正義と意思決定論を概念としたプロセス・モデルに基づくものである。安藤（2001）は，自立活動は，唯一の絶対解が存在しない事態での解の析出であり，個別の指導計画を複数教師が関与して作成する事態は，不確実性の状況下での集団意思決定を行うことであるため，実態把握，課題の抽出，指導目標・内容の設定の各段階において，手続き的正義概念に基づき，誰が，何を根拠に，どのような手続きにより解に至ったのかのプロセスを明示することが重要であると述べている。通級による指導における教育課程は自立活動として位置づき，指導目標・指導内容が個別に設定されるがゆえに個別の指導計画の作成が義務付けられたが，小学校等は，自立活動の理念や個別の指導計画の作成の目的・意義を学ぶ経験を得にくく，個別の指導計画作成の手続きが曖昧になりがちである。このため，小学校等の通級による指導において，安藤（2021）による個別の指導計画システムを導入し，教科等の授業との接続を図っていく現職研修を行うことは意義あるものであると考えられる。

そこで，本研究では，安藤（2021）が開発した個別の指導計画システムモデルを小学校の通級による指導に校内研修として導入し，授業分析を行い，チームによる授業改善に活かすことを目的とした。

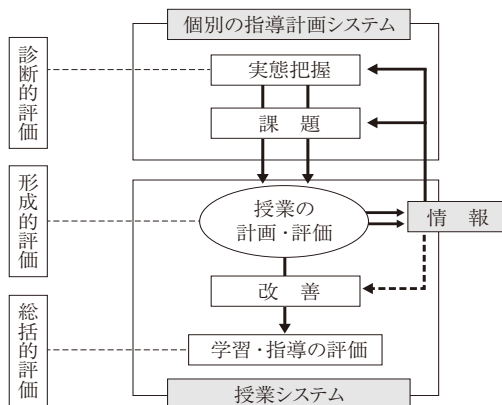


図1 個別の指導計画と授業の接続 (安藤, 2021)

表1 対象者の教職経験年数

| | 教職経験 (全体) | 特別支援 学校 | 特別支援 学級 | 通級 | 通常学級 |
|----------|--------------|------------|------------|----|------|
| 学級担任B | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 学年主任 | 19 | 6 | 0 | 0 | 13 |
| コーディネーター | 29 | 4 | 17 | 0 | 8 |
| 通級担当 | 18 | 3 | 0 | 2 | 13 |

2 方法

2.1 対象

2.1.1 教師

対象教師は、A 公立小学校の 2 学年学級担任 B (以下, 担任 B), 2 学年学年主任, (以下, 学年主任), 特別支援教育コーディネーター (以下, コーディネーター), 通級指導教室 (言語障害) 担当 (以下, 通級担当) であった。それぞれの教職経験年数, 特別支援学校経験年数, 特別支援学級経験年数, 通級担当経験年数, 通常学級経験年数は, 表 1 の通りであった。担任 B は教職経験 3 年目, 通級担当は通級担当としての経験は 2 年目であった。担任 B 以外は, 通常学級担任経験の他, 特別支援学校教諭としての経験を有していた。なお, これらの教師は, 通級による指導と教科の指導との関連をいかに図り, 通級による指導を受ける児童の学習をいかに支援するかについて, 解決を図っていきたいという研修ニーズを有していた。通級担当は, 前年度, 第一筆者が講師を務めた県立教育センターの通級新任者研修において, 安藤 (2021) に基づく個別の指導計画作成を経験していた。

2.1.2 抽出児童

本研究では, 担任 B が担任し, 通級による指導を受けている児童 C を抽出児童として, 授業分析を行った。児童 C は, 1 年次から, 通級指導教室で構音指導を中心とした指導を受けていた。一方, 担任 B は, 児童 C の指導にあたって, 読むこと, 書くことの指導に困難を感じていた。

2.1.3 対象授業

2 学年国語「お気に入りの本をしょうかいしよう」と「どうぶつ園のじゅうい」(光村図書)の単元とした。

2.2 手続き

2.2.1 個別の指導計画作成

A 公立小学校からの依頼をもとに, 全教職員を対象に校内研修として, 第一筆者が, 安藤 (2021) の個別の指導計画システムについて説明を行った (約 40 分)。本研究の対象教師は全員参加した。この研修後, 対象教師 4 名は, 安藤 (2021) を参考に児童 C の個別の指導計画を作成した。通級担当が中心となって, 担任 B, 学年主任, コーディネーター, 養護教諭から情報を収集・収束し, 実態把握図を作成し, 実態把握図から児童 C の課題を設定した。安藤 (2021) は, 個別の指導計画は作成が目的ではなく, 授業の計画, 実施, 評価・改善のシステムに接続してこそ意義があるのであり, ゆえに, 試行的授業を実施し, そこで得られた情報の追加で実態把握, 課題の修正を行うことでそれらの確度を高めることが期待できるとしている。そこで, 第一筆者は, 対象教師 4 名に対して, 図 1 及び内海ら (2018) を参考に, 授業の実施 (授業①②③) とビデオ記録, ビデオ分析による振り返り, 指導案修正の手続きについて説明を行った。

2.2.2 授業①の実施と記録

対象教師 4 名で協議しながら授業①の指導案を作成し, 担任 B が授業を実施した。担任 B 以外の対象教師 3 名は授業を参観し, 授業はビデオカメラで記録した。

2.2.3 授業①の振り返りと授業②の指導案作成

対象教師 4 名で実施した。研究者は, 授業の録画を見て助言を行った。その後, 対象教師 4 名は協議しながら授業②の指導案作成を行った。

2. 2. 4 授業②の実施と記録

担任Bが授業を実施した。担任B以外の対象教師3名は授業を参観し、授業はビデオカメラで記録した。

2. 2. 5 授業②の振り返りと授業③の指導案作成

対象教師4名で実施した。内海ら(2018)を参考に担任B、通級担当には、各々が授業の録画ビデオを再生しながら、指導案作成時の想定と異なった様子が見られた場面で再生をストップし、その場面での児童Cの様子、担任Bの言動の意図を書き出してもらった。通級担当には、それに加え、授業を参観していて気付いたことを時系列に沿って書き出してもらった。その後、担任B、通級担当、コーディネーター、学年主任によって授業③の指導案を作成した。

2. 2. 6 授業③の実施

担任Bが授業③を実施した。授業はビデオカメラで記録された。

2. 2. 7 事後インタビュー

授業③を実施後、対象教師4名全員と研究者がテーブルを囲み、安藤(2021)の個別の指導計画システムを参考とした授業研究の成果と課題について、自由に語ってもらった。

2. 3 研究倫理に関する事項

本研究は、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施された(承認番号:2022-79)。研究の実施にあたり、学校長及び対象者に対して、口頭と書面にて説明・同意を得た。また、抽出児童に対しては、授業者が保護者に説明し同意を得た。

3 結果

3. 1 実態把握図から設定された児童Cの課題

児童Cは、1年次より通級指導教室(言語障害)において、構音障害を改善することを目的とした指導を受けていた。安藤(2021)を参考に実態把握図を作成したところ、これまで確認されていた構音障害、読み書きの課題の他、「マット運動で前転をするときに両手をマットにつけられず、姿勢がくずれする」などの「自分の身体の動きへの気づき」に関する課題が浮かび上がり、「身体の動き」、「自分の考えをのびのびと話す」「当該学年の教科書を読む、文字を書く」が抽出された。

3. 2 抽出された分析場面

授業②の授業後、指導案作成時の想定と異なった様子が見られた場面を抽出してもらった。その結果、a.ワークシートの選択場面、b.教科書音読場面、c.インタビュー形式のペア活動場面が選択され、それぞれの場面について、担任B、通級担当それぞれが授業の録画ビデオを再生しながら、指導案作成時の想定と異なった様子が見られた場面で再生をストップし、その場面での児童Cの様子、担任Bの言動の意図を書き出してもらった。通級担当には、それに加え、授業を参観していて気付いたことを授業の展開に沿って書き出してもらった。

3. 2. 1 ワークシートの選択場面(表2)

児童Cは、担任Bの指示に従って同じ座席列の他の児童と共にワークシートを取りに行き、「スラスラシート」を迷わず選んだ場面である。担任Bは、書くスペースが小さい「文字ぴったりシート」を選択すると考えていた。自席に戻った児童Cは、ワークシートを裏返したまま鉛筆を左手で転がしており、書き出す様子が見られなかった。その様子を見た担任Bは、何を書いたらいいのかわからず、手が止まっていると思い、「文字ぴったりシート」を渡したが書き始めなかった。そこで、指導案作成時に設定していた事前の手だてにしたがい、児童Cに、「このページのお仕事は何?」と問うたところ、「病気を治す」と答えたので、それが書かれている教科書の箇所を指した後、「シートのここに書くよ」と言ってワークシート内の記述欄を指示したという場面であった。

この場面を参観していた通級担当は、「スラスラシート」を迷わずに選択する児童Cの行動に対して、「前時スラスラシートで全部書けたという自信?、語句を本文から見つけだすよりも、書き抜きの方が楽?」と児童Cの行動の背景を探索したり、「教科書の文章の書き抜きは1~3文字ずつ教科書を確認して写す。これが黒板の板書を写すとなるとさらなる困難さにつながるだろう。」と児童Cの実態を目のあたりにし、実態に適した指導の手立てについて考察したりしていた。

3. 2. 2 教科書音読場面

音読の指示で、教科書を立てて持ち、教科書を見ていた。音読はしなくても聞いて内容が理解できるように、児童Cに「指でなぞるよ」と声を掛けたら「読む」と発言した。「自分の番がわかるように指でなぞっておこう」の指示

に、自分が読む箇所を指でなぞっていたという場面であった。

この場面において、通級担当は、「前時までは教科書を机上に置いていたが、両手で持って、なんとなく目で追えるようになっていた」、「担任Bが教科書の読むところを指でたどっているのをしっかりと目で追っている」「これまで、一度声掛けをすると机間巡視に戻ることが多かったが、声掛け後の児童Cの様子を視線を合わせて確認する担任の支援に変化を感じた」「毎日音読を聞くことで、本文の大体は覚えることができていることがわかる。わかれば読もうとする。聞いて内容理解の積み重ねの支援が大事。」と考えていた。

3. 2. 3 インタビュー形式のペア活動場面

本単元では、自分の考えや思ったことを話すきっかけづくりとして「ころちゃん（表情）」を描く活動を取り入れていた。「獣医さんのお仕事、スゴ技がわかって、皆さんはどんな気持ちですか？30秒でころちゃんの顔を書きましょう」の発信後、すぐに鉛筆を持ちころちゃんを描き始めた（ころちゃんの顔とは、気持ちを表情の絵で描くもの）。児童Cが描いているか確認したところ、描いてあったという場面であった。

この場面において通級担当が気づいていたのは、「板書になかなか視線が向かない。板書の文字に注目するのが難しい？見えにくさ？」「デジタル教科書での音読は、TVに注目を続けることができる。」「あくび、目をこする頻度が多い。疲れ？アレルギー？体調不良？」「体調変化も学習意欲につながる。今回は我慢できる程度だったと思うが、だるさを学校で大人に伝えられるのか」「ペアの子の組み合わせが重要。ペア活動時では自分からかわりにいくことは少ないので、学習をリードし、優しく教えてくれる子、程よく相手はするものの学習に向かうモデルとなる子など座席も大事」であり、担任Bとは異なり、児童Cの実態や座席の配置についての気づきであった。

なお、本研究では、抽出された分析場面のうち、ワークシートの選択場面についてのみ表2に示した。理由は、本研究では、対象教師4名が個別の指導計画を踏まえて指導案を作成し、通級による指導を活用しながら国語の授業に臨んだが、「書く」ことに対する指導場面における想定外の反応が授業①でも授業②においても見られ、授業改善に取り組んできた場面であることと、その場面での児童Cの様子、担任B自身の言動の意図についての担任Bの記述量が最も多かったからである。授業①及び授業②における、書くことに対する想定外の反応とそれへの対応の経緯は以下の通りである。

授業①では、お気に入りの本を紹介する文を書く活動が主な活動として設定されていたが、児童Cは、書く活動に取り組みにくいことが予想されたため、通級指導教室において、児童Cが取り組みやすい、話す活動（お気に入りの本について自分の考えを話してもらう活動）を取り入れ、児童Cが話したことを通級担当が付箋に書き出してその付箋をシートに貼る活動に取り組んだ。児童Cには、授業①で書くことが難しかったらその付箋をシートに貼ることを勧めていた。ところが、授業①では、書く活動にも付箋を貼る活動にも取り組まなかったという1回目の想定外の反応があった。この想定外の反応を踏まえ、授業②が計画され実施された。授業②は、ワークシートに獣医の仕事（いつ、動物、仕事、スゴ技（くふう））をまとめる活動、ワークシートに書いたものを使って獣医の仕事について隣の席の子供とインタビューし合う活動、学習のまとめをシートに書く活動の3つから構成されていた。授業①の反省を踏まえ、ワークシートを、①いつ、動物、仕事、スゴ技（くふう）の観点だけ示しておき、内容を自由に書かせるスラスラシート（文字数の指定なく、語尾に気を付けて書く）、②例えば、おなかに（きかい）をあてて、赤ちゃんがいるか（たしかめる）というように、（ ）にあてはまる言葉を教科書から抜いて（ ）に書かせる言葉かちっとシート（「何をどうした」の書き抜き）、③例えば、動物の名称を書く欄に「いのしし」と書かせたい場合には、「いのしし」の文字数分のマス目（4マス）が書かれている文字ぴったりシート（文字数指定の書き抜き）の3種類を用意し、すべての児童に対して、自分が書きやすいシートを選択させる工夫を行い、授業に臨んだ。しかし、児童Cは、スラスラシートを選択し、書くことに取り組もうとしなかったという2回目の想定外の反応が生じた。

3. 3 授業分析全体を通したインタビューの結果

指導案作成時の想定と異なった様子が見られた場面における担任Bの言動やその意図を授業の展開に沿って書き出したものを資料として、同授業を参観していた通級担当、コーディネーター、学年主任が授業の振り返りを行い、指導案を修正し、授業③が実施された。授業③の後に、授業②の振り返りを経てどのように改善を図ったのかを語ってもらった。その結果、担任B、通級担当、学年主任それぞれが自身が担当する授業の場において対象授業の改善について考え続け、指導の手立ての改善と通級指導教室での指導内容の改善が行われていったことが明らかになった。

3. 3. 1 指導の手立ての改善

ワークシートの改善とインタビュー形式のペア活動時におけるインタビューカードの作成が行われた。ワークシートの改善は、学年主任の提案によるものであった。学年主任は、授業②において、児童Cが予想外のシートを選んだ場面を参観しながら、「彼の実態が分からなかったので、ちょっと、見栄を張っているのかなと感じた。彼に聞いた

表2 ワークシートの選択場面

| 授業の展開 | 児童Cの様子 | 担任Bの言動と意図 | | 通級担当の気づき |
|-----------|---|--|--|---|
| | | 言動 | 意図 | |
| ワークシートの選択 | スラスラシートを迷わずに選択 | | 書く量が少なく、ヒントがある文字ぴったりシートを選択すると考えていた | ・前時、スラスラシートで全部書けたという自信？ ・語句を本文から見つけ出すよりも、書き抜きの方がらく？ |
| ワークシートに記入 | シートが裏返しのまま、机の上で鉛筆をコロコロ転がしている シートを表面にする 黒板を見て「いのしし」と書いた 「仕事」は書かず、天井を見たり、体を揺らしたりしている シートに目線を落とす 「びょうきを治すこと」 本文を指でなぞる 教科書をみながら書き始める | 児童Cに近づく 名前はここに書く これ（ピタッと）ヒントにしていいよ 仕事はなに？ ここのページのお仕事はなに？ 赤線を引く 「おなかに赤ちゃんがいるか探るためだね。シートの上に書くよ（指さし）」 | 「いつ」のところに書いていたため、落ち着いて名前を書くところから始めようとした 何を書いたらよいか分からず、手が止まっていると思い、文字ぴったりシートを渡した シートを見ただけではかけそうになかったので、事前の手立て通り、児童Cの発言を聞いて教科書に線を引いた | ・帰りの支度でも鉛筆をランドセルに投げ入れていた ・学習用具をケースにしまう習慣をつけさせたい ・片付けやすい物へ ・学習しているページを折り、学習内容の確認を個別で行うことは大事 ・教科書の文章の書き抜きは1～3文字ずつ教科書を確認して写す ・これが黒板の板書を写すとなるとさらなる困難さにつながるだろう ・文章の書き抜きは1・2文字ずつ教科書を確認して書く ・机間巡視でワークシートの様子を確認するのは大事 ・その場で、正しい文章を伝え、直させる |

ら「いっぱい書けるから」と言った。いっぱい書きたいんだと思った。」と感じていた。授業②で使用したワークシートは、獣医さんの「仕事」と「スゴ技」を分けて書く様式だったが、学年主任は、授業②のワークシートを自身のクラスの授業で試し、「仕事とスゴ技を分けがたかった。どっちがどっちか。うちのクラスでそこ迷って。」と、自身が試行した授業の結果を踏まえて、分けずに書かせるシートを提案し、それが授業③で使用された。

インタビュー形式のペア活動時におけるインタビューカードの作成については、担任Bが、ペア活動の相手にインタビューする際のポイント（「どうしてそう思ったのかを聞く」、「自分の考えと似ているところを聞く」）を示したカードを新たに作成し、それをういてインタビュー活動をさせたことを語った。授業②のインタビュー形式のペア活動場面は、抽出場面として挙げられていたが、「その時は、書いてるなと思っていて、（授業者としては）困っていなかった。その後、文字にするところも、予想通り書けないので。」と特に困り感を感じてなかったことが語られた。しかし、授業②は、A公立小学校の研修として位置づいており、授業②を実施した日の放課後に開かれた協議会において、「このインタビュー形式のペア活動は何のためにあったのか？」と質問されたことから抽出場面として取り上げ、「児童Cにも子供全体にも、何を書かせたかったのか」と考え、インタビューカードの作成が行われたことが語られた。

3. 3. 2 通級指導教室での指導内容の改善

教科書音読場面については、「いつも音読をするときに彼は教科書をみないんです。」「リーディングを用意しても自分で操作できない」と、音読の文章を目で追えるようにするための自助具（リーディング）の使い方を通級指導で指導されてきたけれど、教科書で活用できていない実態があった。「この日は教科書を立てて、開いて、「なぞるだけでいいよ」と言ったら、「読む」と言って、読もうとする姿があった。」と担任Bが語った。通級担当は、「（授業③は）今までと違った。いつもは音読場でボーっとしているのに、あらどうしたって感じだった。通級でデジタル教科書を使った指導を繰り返して頭の中に物語が入ってきたのがこの時期かなと。先生の話の聞いている子なので。彼にとっては継続的にやることは大事。」と感じていたことを語った。学年主任は、「予想外に、びっくりしました。姿勢もいいし。とにかく、やる気がどんどん上がっているなど。」と捉え、コーディネーターは、「通級で教科書を読んでいる。音を聞くだけでなく、文字として。」と通級指導教室での指導内容について触れ、通級担当が、「デジタル教科書は音だけでなく、文字を追っていくので、どこを読んでいるか分かって。この単元の始まる2時間前から、通級でデジタル教科書で読んでいた。先取りで。」と通級指導教室でデジタル教科書を使った指導を開始していたことが語られた。

3. 3. 3 児童Cの変化

担任Bは、授業③における児童Cについて、以下のことを語った。「手を挙げて発表しました。」「どこに書いてあ

る？聞いたら、(教科書を)指さします。もう一個(ここに書いてある)、もう一個(ここに書いてある)って言います。この場面が印象的でした、「ワークシート書く時もすらすらと。時間と名前、1分で書くよというとすぐ書きました。」「この次の時間、最後の時間に、獣医さんが病気をうつさないように、必ず体を洗ってっていうのがあって、対象児は下校中カラスの羽を触ったとき、家に帰ってすぐに手を洗ったと言っていました(教科書に書いてあることを自分の体験に引き付けて理解し話した)。「この後、別の授業でもころちゃんを使ったので、(ころちゃん)の顔さえ書けば、言葉が書ける。「どうしてその顔にしたの?」と聞くと書ける。短くても書ける。」と語った。コーディネーターは、「別人みたい。以前は、授業中は、全然違う方を見ていたし、読む、書く、聞く、と全然違う。」「この授業だけじゃないんだよね。道徳も(児童Cの姿が変わった)。」と語った。学年主任は、「日常生活の存在感も出てきた。(授業研究前は)影をひそめていて。今は僕ここに居ていいんだと自信をもっている。」と語った。

3. 3. 4 授業分析についての捉え

担任Bは、「実態把握は大きかったと思います。6区分に分けて、私の知らない彼を知って、7月に授業やって、あまり分からなくて、国語の授業で実態把握をした方がいいよと助言してもらって、実態把握して、聞く力が高いことも最近知りました。テストも読み上げると分かるんです。彼は、書けない、読めないと思っていたけれど、これだけ細かく見て、彼が(学ぶことが)できる手立てが分かりました。」「(授業中の自分の言動を)文字に起こすのも、これ起こすのかと思ったけれど、起こしてみてもこんなことを言っていたのか、自分の話し方や立ち方も振り返って。とても大事だったなと。」と語った。

通級担当は、「私も実態把握は、一連の流れで去年もやったけれど、学級での教科で学びの姿を継続して見ていくことで、対象児の苦手と得意の姿が見れた。」「通級でこうだったよと担任Bに伝えるときに、教科を学ぶ姿で伝えたりすることができた。教科の中に入って実態把握をしたことがよかった。通級だとその瞬間だけだけれど、学校生活で困っていること、全般(の理解)に繋がった。クラスに入ると、この子はこうだなと。他の子の学びの仕方も自然と考えていけているところがよかった。」「最後の児童Cが学ぶ姿を見ると、やってよかったと。大変だったけれど。私たちの仕事はこのため。」「学年主任の先生から、通級につながっていない子供のことで相談され、教室に見に来てくださいと言われたことがうれしかった」と語った。

学年主任は、「何でそれが困っているのかということまで取り付けたということがすごい。」「児童Cとのやりとりの仕方が「わかった」と担任Bが言ったのがとても重要なことだったと感じました。」「エラーがあったのがすごくよかった。講じた手が違っていったという最大のエラーがターニングポイントになった。次のトライをするには、単元を通して分析をやっていかなければいけない。」と語った。

コーディネーターは、「対象児だけではなくて、他の子の力もつけられたということは、何がよかったのか。同じようなことを他の先生の授業でやるとしたら、どうしたらよいか。他の先生の授業でも学力に課題のある児童の学びに合わせて授業を検討してみたけれど、学力の高い児童たちには合わなくなってしまった。今回は何がよかったのか。」と語った。これに対して通級担当は、「抽出児を置くことがよかった。学力的に難しい子に支援をするというのは、漠然としている。結局、教科書の解説書を見たり、教師として自分が学んできた経験から指導されていて、子供に落ちていないところが一番の違いかなと思います。経験が積み重なって、人間誰でもそうだけど、自分のこれまでの経験の中で(授業を)するから。今までの3年生はこうだったということで授業をやっている。この学級のこの子たちはどうかと、個を理解しようとして授業改善を図った今回とは全く違う。」と語った。

4 考察

4. 1 安藤(2021)を活用した授業改善

通級による指導は、自立活動の指導として位置づけることから、学校の教育活動全体を通じて行うものである。小学校学習指導要領では、「各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする」とされているが、小学校の通常の学級では、担任が一人で指導を行う授業形態が多いため、教師間の連携をいかに行うかが課題となる。ここでいう教師間の連携をどう捉えるか。安藤(2021)のシステムでは、授業実施段階における形成的評価を個別の指導計画システムにフィードバックすることで、個別の指導計画システムと授業システムの接続を図ることが求められる。しかし、通常の学級では、担任等教科の指導を担当する教師が一人で授業を実施することが多いため、通級指導での学びを踏まえて実施した教科等の授業における形成的評価を行い、それを通級担当にフィードバックすることができないことも想定される。本研究では、担任B、通級担当、学年主任、コーディネーターによる実態把握・計画段階を基盤に、授業実施段階において、授業参観の他、担任Bと通級担当による指導案とのズレが生じた場面を対象としたビデオ分析により共有することができた。このことにより、担任B、通級担

当、学年主任それぞれがそれぞれの授業の場で本授業の改善案を検討し、その成果を指導案修正に活用するといった「教師間の連携」が行われ、授業改善を図ることができたのではないかと考えられる。学年主任は、本取組を振り返り、「エラーがあったのがすごくよかった。講じた手が違っていたという最大のエラーがターニングポイントになった。」と語った。安藤（2021）に基づき、実態把握・個別の指導計画作成を協働により実施し、授業分析を行ったからこそ、想定外の反応というエラーを形成的評価として共有することができ、それが動機となって、それぞれが当事者意識をもって改善に取り組んだのではないかと考えられる。安藤（2021）が開発した個別の指導計画システムを小学校の通級による指導に校内研修として導入し、授業分析を行ったことは、教師間の連携を促し、通級による指導を効果的に進めるうえで有効だったのではないかと考えられる。

4.2 本研究の課題と今後の課題

本研究では、授業実施段階における教師の言動やその意図についてビデオ記録を視聴しながら書き出してもらったが、時間的な制約があり、十分に書き出すことが困難であったと考えられる。また、授業分析全体を通したインタビューでは、実態把握図作成とビデオ分析記録を用いたことが児童Cの理解と支援に有効であったと捉えている語りが得られたが、実態把握図作成過程やビデオ分析を経ての協議過程において各教師、及び教師間の協議がどのように進んでいったのかについて詳細なデータの収集ができていない。また一事例の検討であり、授業分析の効果を示すには限界がある。今後は、教師への負担を考慮しつつ授業過程における教師の言動やその意図について明らかにする手続きの工夫の検討が課題である。

最後に、本研究は、校内研修として実施された。小学校では、各教科等の授業研究が毎年行われている。その授業研究の抽出事例として、本研究のように通級による指導を受けている児童を対象にするなど、教科指導部と特別支援教育部との連携を図った校内研修を提案し、実践・評価を学校と協働で行っていくことが、現職研修を担う大学としての今後の課題であると考えられる。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた方々に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究は、科学研究費補助金（基盤（C）通級担当教師の自立活動の授業力育成を図る地域協働モデル構築に関する研究）（課題番号22K02783）の助成を受けた。

本研究の一部は、第61回日本特殊教育学会において発表した。

文献

- 安藤隆男（2001）自立活動における個別の指導計画の理念と実践．川島書店．
- 安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開．教育出版．
- 安藤隆男（2023）教師の専門性をどう理解し、目指すのか？．肢体不自由教育，258，4-5．
- 中央教育審議会（2022）「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm（参照 2024/01/30）
- 藤井和子（2015）通級による指導に関する研究の動向と今後の課題 ―自立活動の観点から―．特殊教育学研究，53(1)，57-66．
- 藤井和子・関原真紀・坂口嘉菜（2021）発達障害通級指導教室のOJTの実態．上越教育大学研究紀要，41(1)，193-202．
- 池田彩乃・安藤隆男（2017）特別支援学校との協働に基づいた小学校通常学級に在籍する脳性まひ児に対する個別の指導計画の作成 ―センター的機能を活用して―．障害科学研究，41，209-219．
- 文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領．
- 文部科学省（2018）障害に応じた通級による指導の手引き．海文堂．
- 文部科学省（2020）初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド．
<https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/>（参照 2024/01/30）
- 文部科学省（2022）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果（令和4年）について．
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm（参照 2024/01/30）
- 文部科学省（2023）通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議（第9回）配布資料．
https://www.mext.go.jp/content/20230310-mxt_tokubetu02-000028150_6.pdf（参照 2024/01/30）
- 内海友加利・平山彩乃・安藤隆男（2018）肢体不自由特別支援学校のティーム・ティーチングにおける教師の意思決定過程の分析と授業改善．特殊教育学研究，56(4)，231-240．
- 吉崎静夫（1988）授業における教師の意思決定モデルの開発．日本教育工学誌，12(2)，51-59．

Improving Teaching through Teacher Collaboration in Resource Room Instruction in Elementary Schools

Kazuko FUJII* · Maki SEKIHARA** · Kana SAKAGUCHI* · Chiharu KEMI*** ·
Yuri KUROIWA*** · Mio SHIBUYA*** · Momoka MURAYAMA****

ABSTRACT

Resource room instruction is the equivalent of *jiritsu katsudo* in special needs schools, and it is implemented throughout the entire educational activities of the school. The Courses of Study require teachers to cooperate with each other to ensure that the resource room instruction is effective, for example, by linking each subject area with instructions for the resource room. However, procedures for collaboration among teachers with respect to resource rooms are not clear. In this study, Ando (2021), where the function to learn the essence of *jiritsu katsudo* is embedded, was utilized to improve Japanese language classes in elementary schools. In addition, we extracted and conducted video analysis of situations where a discrepancy was seen between the present time and the time during which the instructional plan was created, making reference to Utsumi, Hirayama, and Ando (2018). The results showed that the homeroom teachers were forced to proceed with classes according to the instructional plan, but the resource room teachers acquired insight into the background of the extracted behavior and instructional techniques of the children. Grade-level teachers who observed the lessons confirmed the background of the extracted children's behavior, suggesting modifications to their instructional strategies. Although the homeroom teacher alone was in charge of the class during the implementation phase of their subject, the homeroom teacher was involved in understanding the actual situation and preparing individual teaching plans, along with several teachers who were involved with the extracted children. By obtaining information from the formative evaluation, cooperation was observed in the class improvement phase, where the team, including the homeroom teacher, guided effective improvement plans. This suggests that for resource room instruction to be effective, it may be necessary for schools to clarify procedures for improving classes based on collaborative and individualized instructional planning, informed by formative evaluation. For this to be effective, it may be necessary to clarify procedures at schools for improvement of classes that are based on collaborative individualized instructional planning, and informed by formative evaluation.

* Clinical Psychology, Health Care and Special Needs Education ** School Education

*** Kashiwazaki City Kashiwazaki Elementary School **** Joetsu City Naoetsu Elementary School