

# 教師間の協働による自立活動の個別の指導計画作成効果 －知的障害特別支援学級における事例的研究－

馬場 裕美\*・有井 瑞稀\*・関原 真紀\*\*

(令和6年9月24日受付；令和6年10月31日受理)

## 要 旨

本研究では、知的障害特別支援学級に在籍する児童の交流及び共同学習における自立活動の指導の充実に焦点を置き、安藤（2021）の協働モデルを参考に、児童の自立活動の個別の指導計画を関係教員が協働で作成・活用した。この手続きによって、対象児童の行動の変化と、対象教師の指導の視点がどのように変容していくのかを明らかにすることを目的とした。対象児童の実態把握で得られた中心課題へのアプローチとして、対象児童の交流及び共同学習を行う学級において、関係教員がチームティーチングによる自立活動のコミュニケーションと人間関係の形成を関連付けた「ミニトーク」と、通常の学級担任による朝の会の「健康観察」、帰りの会の「今日の気持ちコーナー」を行った。取組を評価するために、関係教員による短時間のケース会議として支援ミーティングを定期的に設定した。交流及び共同学習における対象児童のかかわり行動においては、授業での自発話と関係教員や他児との関わりが増加した。また、介入前後の関係教員の意識や指導・支援のあり方を分析した結果、関係教員の協働意識が高まり、連携が促進されたことが明らかになった。

## KEY WORDS

自立活動 *jiritsu katsudo* 特別支援学級 *special support class for intellectual disabilities* 協働 *collaborations*

## 1 問題の所在と研究の目的

インクルーシブ教育システム構築に向けて、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、教育的ニーズのある幼児児童生徒に対し、自立と社会参加を見据え、その地点で最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みの整備が重要である（文部科学省、2012）<sup>(1)</sup>。通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」の充実、さらに、障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指す環境整備が必要である。

しかし、文部科学省（2022）<sup>(2)</sup>は、特別支援学級及び通級による指導の現状を調査し、次のような問題を指摘している。1つ目は、交流及び共同学習の在り方についてである。交流及び共同学習は、相互のふれあいを通して豊かな人間性を育むことを目的とする「交流」の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の側面があり、それらを分かちがたいものとして捉えて推進する必要がある。しかし、同調査の結果から、「交流」の側面のみに重点を置いて指導していることが課題とされた。2つ目は、特別支援学級で教育課程を編成しているが、自立活動の時間が設けられていないことや個々の児童生徒の状況を踏まえずに機械的で画一的な教育課程の編成が行われている事例が報告されたことである。安藤（2021）<sup>(3)</sup>は、関係する教員が協働して特別支援学級在籍児童の自立活動の指導を行うことを重要としているが、小学校等の教師にとって自立活動の指導が分かりにくく、自立活動にかかる職務優先度が低いと指摘している。自立活動の個別の指導計画作成について、文部科学省（2018）<sup>(4)</sup>は、複数の教師で検討するシステムの構築が望まれ、その基本的な考え方を理解して教育課程を編成することが重要であるとしている。教育課程を具体化し障害のある児童生徒一人ひとりの指導目標や内容、方法を明確にし、細やかに指導するために作成するのが個別の指導計画である。現行の小（中）学校学習指導要領では、特別支援学級で実施する特別的教育課程について、自立活動を取り入れ、個別の指導計画の作成が義務付けられた。また、指導に当たっては、全ての教師間において、個の児童（生徒）に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに教師間の連携に努める必要があると述べている。

新潟県教育委員会（2022）<sup>(5)</sup>は、特別な配慮を必要とする児童の指導充実のため、個別の指導計画の作成と活用の方法を示し、実態把握、指導計画の作成、実践、評価、修正・改善といったPDCAサイクルによる個別の指導計画の活用の中で、担任だけではなく、特別支援教育コーディネーター（以下、特支Co.）や関係教員、保護者が連携し、

\*上越教育大学（専門職学位課程） \*\*学校教育学系

児童生徒の育ちに合わせた適切な支援につなぐことが重要としている。

個別の指導計画の作成と活用について、安藤(2021)<sup>(6)</sup>は、小学校等における個別の指導計画作成の協働モデルを提唱している。協働モデルでは、複数教師が関与して実態把握を行い、個別の指導計画を作成する手続きを重視する。安藤(2001)<sup>(7)</sup>は、この手続きにより、児童の実態を一人の教師の予断や独断で把握することを防ぎ、作成者の心理的負担感や不安感を軽減すると述べている。また安藤(2021)<sup>(8)</sup>では、協働モデルにおいて関係教員の児童の課題の捉えのズレや指導・支援に差が生じていることを解消できると考えられ、通常の学級の教師が作業を通じて自立活動の本質を理解し、児童生徒の実態に即した主体的な学習の実現が期待できると述べている。

これらのことより、本研究では、知的障害特別支援学級に在籍する児童の交流及び共同学習における自立活動の指導の充実に焦点を置き、安藤(2021)<sup>(9)</sup>の協働モデルを参考に、児童の自立活動の個別の指導計画を関係教員が協働で作成・活用した。この手続きによって、対象児童の行動の変化と、対象教師の指導の視点がどのように変容していくのかを明らかにすることを目的とした。

## 2 方法

### 2.1 調査期間 20XX年7月～12月

### 2.2 調査対象

#### 2.2.1 対象教師

公立小学校通常の学級担任教師(以下、通常担任)と同学校知的障害特別支援学級担任教師(以下、特支担任)の2名である。通常担任は教職経験14年を有する中堅教員であり、対象児童の交流及び共同学習を行う際の担当である。特支担任は対象児童が在籍する知的障害特別支援学級の担任教師で、教職経験35年を有し、特支Co.である。この2名を研究対象とした。なお、本研究では、通常担任と特支担任の他に対象児童にかかわることが多い特支担任1名を合わせた3名を関係教員とした。

#### 2.2.2 対象児童

同小学校の知的障害特別支援学級在籍1年児童(以下、対象児童)である。市の就学相談を経て小学校入学時から特別支援学級に在籍している。日常生活の指導、行事、教科の一部を交流及び共同学習として同学年児童と行っている。

### 2.3 手続き

安藤(2001)<sup>(10)</sup>、(2021)<sup>(11)</sup>と北川・安藤(2019)<sup>(12)</sup>を参考にし、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編<sup>(13)</sup>個別の指導計画作成手順に基づき、関係教員が実態把握、個別の指導計画の作成と活用、評価の4つの手続きで行った。本研究では、関係教員が定期的に行う情報交換や情報共有の場(以下、支援ミーティング)を4回設定した。

#### 2.3.1 実態把握

8月上旬の支援ミーティングIでは、関係教員3名と第1筆者、第2筆者、第3筆者の計6名が参加し、対象児童の実態把握を行った。第1筆者がファシリテーターとなり、60分で実施した。支援ミーティングIの1週間前に各自が対象児童の情報を収集し、1つの情報を1枚の付箋に書いた。第1筆者が対象児童と関わりが多い校内教職員2名(養護教諭と支援員)にも情報提供を依頼した。養護教諭には情報を付箋に書いてもらい、支援員には第1筆者が聞き取りをし、得られた情報を付箋に書いた。特支担任は保護者から事前に聞き取った情報を付箋に記入した。参加者の他に3名分の情報を加え、情報提供者は8名であった。付箋は58枚収集された。参加者が情報提供し、付箋をまとめたり、記号でつないだりして実態を整理した。対象児童の中心課題として、自分の気持ちを出せる特定の子に対して大人のいないところで嫌がられるような行動が出てしまう傾向があること、分からないことや困ったことがあった時に、他者に助けを求めて成功した経験が少ないこと、手元にある文字や絵は正確に書けるが少し遠くの文字を写すのが難しいこと、自分の体調や気持ちを伝えられない場面が多くあることの4つが抽出された。この情報を基に特支担任を中心に中心課題を文章化した。コミュニケーションに関する中心課題として「自分から友達や先生にかかわりたい気持ちや、してほしい事を言葉や態度で伝えてうまくいった経験が少ない。そのため、かかわりの少ない友達には自分からかかわろうとしなかったり、友達からのかかわりに対してあまり反応しなかったりする。また、特定の友達に対し、言葉をかけるのではなく、ちょっかいを出してトラブルになる。そのため、自発的に適切な方法で伝えることに課題がある。」が挙げられた。関係教員で体調や気持ちへの気付きを促す支援や、言葉を使って他者と適切にかかわる経験を積むことの必要性が共有された。

### 2. 3. 2 個別の指導計画の作成

8月下旬の支援ミーティングⅡでは、支援ミーティングⅠの実態把握を基にして2学期の個別の指導計画の指導目標・指導内容及び指導方法を検討した。参加者は関係教員3名と第1筆者、第2筆者の5名であった。第1筆者がファシリテーターとなった。長期目標を①自分の体調や気持ちに気付き、支援員と一緒に担任や養護教諭に伝えることができるようになる、②身近な教職員の援助を受けながら、友達と言葉によるやりとりができるようになるとした。指導内容を①通常の学級の朝の会「健康観察」、帰りの会「今日の気持ちコーナー」を実施し、その際に自分の体調を考えて体調や気持ちを言葉で伝える場を意図的に設定し、話す練習をする、②通常の学級において、身近な場面を設定し、友達との言葉によるやりとりを見たり、練習したりするとした。所要時間は30分間であった。

### 2. 3. 3 個別の指導計画の活用

対象児童の他者とかかわる場の設定や言語コミュニケーションの充実のために、「ミニトーク」を実践した。関係教員から「対象児童に限らず他児にとっても必要な学びであり、共に学ぶことが大切である」と同意を得て、通常の学級の学級活動で15分の「ミニトーク」の実践を全14回行うことが決定した。特別支援学級では語彙の獲得のための活動や経験したことを話す活動を自立活動として実施した。

通常の学級における「ミニトーク」は、支援ミーティングⅡとⅢの間9回、支援ミーティングⅢとⅣの間5回行った。活動冒頭に聞き方・話し方の絵カードを示し、上野・岡田(2006)<sup>(4)</sup>を参考に関係教員がモデリングし、児童が状況を視覚的に捉えてからグループで話す流れを毎回固定とした。グループ活動では、自分の意見を他児に伝えたり、他児に関心を向けて聞いたりできるような環境設定に配慮した。メインティーチャー(以下、MT)が全体を把握しながら活動を進行し、サブティーチャー(以下、ST)が児童の適切行動をその場で褒め、グループ活動では問い返して児童の言葉を引き出すようにしたり、選択肢を与えて助言したり、児童同士の言葉をつないだりして支援した。対象児童は答えられない時に「パスします」と伝えたり、他児に手のジェスチャーでいいねサインを送ったりする様子が見られた。活動の見通しをもち安心して参加する様子が見られた。

また、日常的な取組として帰りの会「今日の気持ちコーナー」を新設した。一日を振り返って自分の気持ちを話し、学級全体で受け止める機会とした。通常担任が理由を尋ねると、詳しく紹介する様子が見られた。対象児童は他児とトラブルがあった日には、掲示物の「悲しい」を指差し、自分の気持ちを学級全体に伝えた。通常担任が質問や説明を加えることで、学級全体で自分と相手の気持ちを考える場となった。朝の会「健康観察」では、通常担任がモデルとなり体の部位の表を指し示して自分の体調を詳しく伝えた。対象児童は「昨日の夜、おなか痛くてご飯あんまり食べられなかった」「ちょっと手の皮むけちゃった」と言って指を見せるなどして、体調の変化を関係教員に伝えられるようになった。

10月上旬の支援ミーティングⅢでは、中間評価を行った。参加者は関係教員3名と第1筆者、第2筆者、第3筆者の6名であり、第1筆者がファシリテーターとなった。支援ミーティングⅠと同様に1週間前に各自が対象児童の情報を収集し、4つの中心課題に対し行動の変化が見られたことを付箋に書いた。第1筆者が対象児童と関わりが多い校内教職員2名(養護教諭と支援員)にも情報提供を依頼し、同様の方法で情報を収集した。情報提供者は参加者の他、養護教諭、支援員の7名だった。付箋は46枚収集された。新たなシートに付箋を貼り、情報共有を行った。新たな情報として「歯科受診ができるようになり、今後治療を行う」、「言葉の表出が増え、トラブルがなくなり、泣くことも少なくなった」、「よく話すようになり声が大きくなった分、発音の不明瞭さが気になる」、「連絡帳を書く時にタブレット端末がなくても黒板を見て書けるようになった」と対象児童の変化が語られ、「言語面は本人の発達に合わせて着実に身に付けていくことができるように、大人が適宜かわりながら言葉を増やしていく」と見取のズレの修正を行った。支援方策は全て継続することとなった。所要時間は30分間であった。

中間評価後、「ミニトーク」の活動をより実際の場面に近づけるため、対象児童の日常生活の実際にあった場合からテーマを設定し、児童の役割演技を取り入れた。グループで出された意見が視覚的に残るように、MTやSTが児童の発言を吹き出しシートに書いて残した。通常担任は、「ミニトーク」の活動を参考に生活科や道徳、人権教育、同和教育の授業に対話的活動を取り入れ、掲示物や吹き出しシートを活用した。

### 2. 3. 4 個別の指導計画の評価

11月下旬の支援ミーティングⅣでは、実行した支援の成果と課題を口頭で共有し、2学期の個別の指導計画の評価とした。参加者は関係教員3名及び第1筆者、第2筆者の5名であり、特支担任がファシリテーターとなった。情報提供者は、関係教員、第1筆者、第2筆者の5名であった。対象児童の主体的な援助要請行動につなげるため、両学級で言語表現を促す共通の取組と他児とのかかわりの場作りについて話し合わせ、3学期の方向性を決定した。所要時間は35分間であった。

## 2. 4 倫理的配慮

本研究を行うにあたり、対象教師及び学校長に紙面及び口頭で研究の目的や方法、期間、個人情報の配慮について説明を行い、同意を得た。対象児童に対しては、特支担任が保護者に口頭で研究内容を説明し、研究協力の承諾を得て実施された。第3著者が所属する大学の研究倫理審査委員会から承認を得た。

## 2. 5 検証方法

### 2. 5. 1 対象児童のかかわり行動の変化

本研究では、三浦ら(2014)<sup>(15)</sup>を参考にかかわり行動カテゴリー分類表(表1)を作成した。ベースライン期(7月)、介入期(9月~11月)、フォローアップ期(12月)の各期の通常の学級における各教科の授業の授業開始から40分間を記録し、10回分録画及び直接観察を実施した。それらの10回分の録画データから対象児童のかかわり行動とその前後の他者の言動を記録した。表出された対象児童のかかわり行動をかかわり行動カテゴリーにより分類した。番号1~8の項目の出現回数を算出した。記録と行動表出回数の算出の際は、第1筆者と第2筆者で検討し、両者の一致により算出した。

表1 かかわり行動カテゴリー分類

| 番号 | 分類             |
|----|----------------|
| 1  | 言語による他児への自発話   |
| 2  | 言語による他児への応答    |
| 3  | 言語による教師への自発話   |
| 4  | 言語による教師への応答    |
| 5  | 非言語による他児へのかかわり |
| 6  | 非言語による他児への応答   |
| 7  | 非言語による教師へのかかわり |
| 8  | 非言語による教師への応答   |
| 9  | その他(独り言、復唱など)  |
| 10 | 無言・無反応         |

### 2. 5. 2 対象教師の意識の変容

介入前の8月と介入後の11月に対象教師2名に対して40分程度の半構造化面接法によってインタビューを実施し、対象児童や学級について自由に語ってもらった。インタビューガイドは、表2の通りである。対象教師の承諾を得てICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。佐藤(2008)<sup>(16)</sup>を参考に介入前と介入後のインタビュー結果をそれぞれコーディング及び概念の生成を行い、対象教師の対象児童の指導への意識の変化を検証した。なお、分析の対象とするデータは、対象教師の発話のみである。本文中では、概念名を【】、オープンコードを〈〉、具体的な語りを「」で括った。語りの意味内容の理解を補うため、語りの引用中に( )内に補足した。

表2 インタビューガイド

- 
- ① 対象児童について、思っていることや気になることを教えてください。
  - ② 対象児童に今後どのようにかかわっていきたいか教えてください。
- 

## 3 結果

### 3. 1 対象児童のかかわり行動の変化

対象児童の他児や教師とのかかわり行動を言語自発行動、言語応答行動、非言語自発行動、非言語応答行動として算出し、かかわり行動の回数をグラフ化した(図1, 2)。ベースライン期は、実態把握前の授業2回である。この期間、教師の働き掛けに対し無言や無反応が多く、この期間の言語行動の出現は4回であった。そのうち言語自発行動、言語応答行動ともに平均1回であった。非言語行動の出現は20回であった。非言語自発行動は平均1.5回、非言語応答行動は平均8.5回であった。

介入期は、実態把握図作成と個別の指導計画の作成から評価までの授業6回である。なお、5回と6回の間で中間評価を行った。この期間の言語行動の出現は113回であった。そのうち言語自発行動は平均6回、言語応答行動は平均12.8回であった。非言語行動の出現は273回であり、そのうち非言語自発行動は平均9.8回、非言語応答行動は平均35.7回であった。言語・非言語共に応答行動の増加が見られ、特に非言語応答行動が著しく増加した。

フォローアップ期は、個別の指導計画評価以降の授業2回である。この期間の言語行動の出現は70回であった。そのうち言語自発行動は平均22.5回、言語応答行動は平均12.5回であった。教科によるばらつきがあるものの言語自発行動の増加が確認された。一方、非言語行動の出現は69回であり、そのうち非言語自発行動は平均8.5回、非言語応答行動は平均26回となり、介入期と比較するとやや減少した。

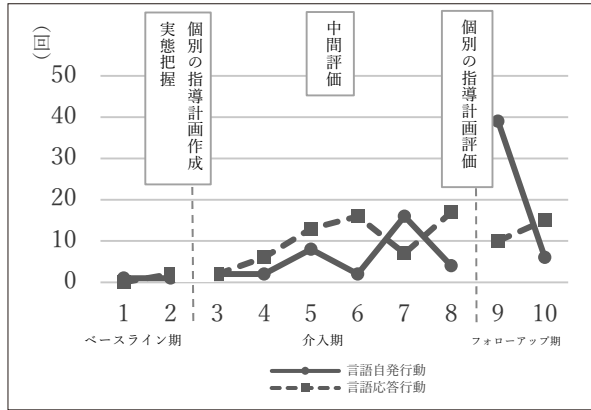


図1 言語行動の出現回数

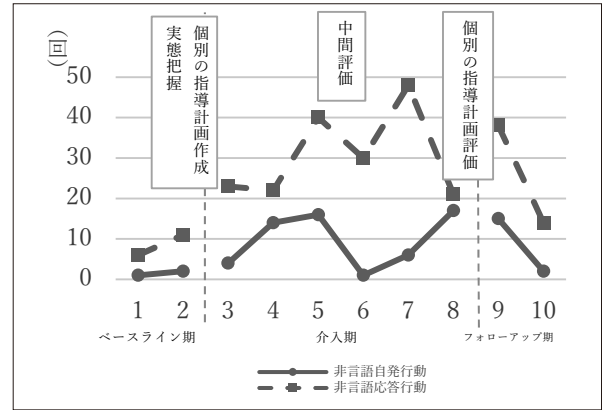


図2 非言語行動の出現回数

3. 2 対象教師の意識の変容  
3. 2. 1 介入前インタビューの結果

2名のインタビューをコーディングした結果、介入前は【対象児童の見取り】【担任の願い】【連携】【使命感】の4つの概念が生成された(表3)。「対象児童の見取り」は〈コミュニケーションの苦手さ〉〈学習面の困り感〉〈他児とのかかわり〉〈忘れやすさ〉〈衝動的な行動〉〈成育環境の影響〉〈好きなことに集中〉〈視覚的な認知力〉という内容であった。「担任の願い」は、〈言葉の表出〉〈他児とのかかわりの充実〉という内容であった。「連携」は〈早期対応の心掛け〉〈日常的な情報交換の課題〉という内容であった。「使命感」は〈指導・支援の悩み〉〈学校の役割〉〈記録の必要性〉という内容であった1

表3 介入前に生成された関係教員の意識

| 概念       | オープンコード       | 具体的な語りの内容   |
|----------|---------------|---|
| 対象児童の見取り | コミュニケーションの苦手さ | ・「入ってきた時(入学当初)ほんとに表出なかったの、あんまり表情も変わらなかったの。表出をするようにはなってきた、最初よりはとって出ようになっています。」「本当に困った時に言えない。ちょっと困った顔で(こちらを)見るんだけど。」「援助要求ができなかったことによって、固まっています。その先が進みません。」(A)<br>・「表情には機嫌悪いのかなくて時には出るんだけど、楽しかったりとか、黙ってる時はなんか普通の顔をしてるから。」「なんか秘めてる。この強い部分は。(中略)それを出せないから。」(B) |
|          | 学習面の困り感       | ・「文字はちょっと自分の思ってるのをぱっとは書けないですけど、」(A)<br>・「あー、でも、やってなかったかっていうのが多様な感じはありますね。」(B)   |
|          | 他児とのかかわり      | ・「趣味が合うお子さんが1人いるんですけど、その子に対してだけは強気に出るといって、1歩間違うとその子を傷つけちゃうことをしてしまうこともあります。」(A)<br>・「闘争心みたいのがあった。教室移動するときに、負けないように早く来る。」(B)  |
|          | 忘れやすさ         | ・「あった時に言ったり指導したりしないと、抜けてっちゃうところがあるなっていうことが何回かあった。」(A)<br>・「知的の部分。昨日のこととか絶対もう無理だ。」(B)  |
|          | 衝動的な行動        | ・「考えてやったわけじゃなくて本能っていうか、楽しくてやっちゃっただけとか。」(B)  |
|          | 成育環境の影響       | ・「嫌とかそういう気持ちがあうんとたまってる子なんだな。(中略)けど、言えない。」(B)<br>・「よりによってコロナもあった。余計あの子の持っている力を抑えてる。」(B)  |
|          | 好きなことに集中      | ・「これ書きたいとか作りたいって思うと、それに向かって集中して、周りに流されなくて。ちゃんと自分のイメージがあって(中略)気持ちが結構強いなって思ってます。」(A)<br>・「登る遊具のてっぺんまで登ってみたりしますが、あんまり怖がらないので、色々挑戦しようかなと思ってるようですよ。」(A)  |
| 担任の願い    | 視覚的な認知力       | ・「(絵を)見てなくても描けるから、多分インプットしてるんだと思うんです。」(A)<br>・「すごい字きれいなんですよ。しっかりとした筆圧で。きちんと見本通りに書くとか、そういうような力はすごい強い。」(B)  |
|          | 言葉の表出         | ・「助けてって言えたら気持ち悪い思いもしなくても済むし、援助要求の話はいっぱいあります。言えたら楽なのになんていうところは。」「言葉の数もそうだし、こういう時こう言えばいいんだなっていうのが分かってくるといいかなって思ってます。」(A)<br>・「自分から(中略)わかんないとか言えるようになってくれればいいんだけど、」(B)   |
|          | 他児とのかかわりの充実   | ・「頼っていいっていうのが分かってほしいです、周りの人に。クラスで声掛けてくれる子もちらほらいるので、(中略)もうちょっと関わり合って。言えないのを急に言えるようにするのは難しいので、ちょっと助けてくれる人を増やしていけたら。」(A)<br>・「みんなで同じことをして思い出作って、ああだったこうだったねとか、こうすればいいよとか、アドバイスしたりね。勉強の中でもかかわりを最重視していきたいし、(中略)人と長期的に何かやって喜びとか大変さを共有する体験をさせたい。」(B)             |

|     |             |  |
|-----|-------------|--|
| 連携  | 早期対応の心掛け    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「その日にあった気になることをすぐに伝えていきます。」・「授業こういう風にやっていると、テストこうだったって話ば放課後よく聞いてます。」(A)</li> <li>・「(職員室の)席が近かったり、まあみんなベテランなのでね、ポイント割いて短く話したり、その場でこうだな、ああだねってことで、解決したりとかできるの。」(B)</li> <li>・「子どもたちは時間を置いちゃうと、効果がなかったり、忘れちゃったりっていうことが多いから、できるだけ早めに対応しようっていうのは心掛けてるかな。」(B)</li> </ul> |
|     | 日常的な情報交換の課題 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「話に聞いただけじゃちょっと難しく。向こう(特別支援学級)で授業してる様子も見に行きたいんですけど、私もこっちで他の子を見ているので、見に行きたいなって思うんですけど、見に行けていない状況です。」(A)</li> <li>・「話はするんですけど、ぼんやりして流れていっちゃうんですね。なんとなくここ気をつけようとか話はしてるけど、それをやっぱ残したりするのが日常生活の中でできていないことがあるので。」(A)</li> </ul>  |
| 使命感 | 指導・支援の悩み    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「(入学前の引継ぎ文書を見て)でも、実際に会ってみないと分からないなと思ったので。」・「今、会ってみたら、でもまあ、その通りだったなって。」(A)</li> <li>・「本人が今何考えてるんだらうとか、本当はどう思ってるのかっていうのは読み切れない。楽しいのか、困ってるのか。ちょっと困ってるところではあるかな。」・「やらせたいこと、やらなくちゃいけないこと、いっぱいあるんじゃないかなっていうお子さんっていう風に思ってます。」(B)</li> </ul>                               |
|     | 学校の役割       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「学校という社会でいっぱいいろんな経験させて。喧嘩したり、協力しながら作り上げたりとか喜びとかね。人と話してコミュニケーションの楽しさだとか。そういうのを味わわせて、人と関わって生きることの基礎みたいなのをね。それが大事なかな。」(B)</li> </ul>  |
|     | 記録の必要性      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「私も今は担任だけだと先は分からないので。記録に残してさえおけば、これから関わる人もこうするといいんだなっていうのが分かると思うので。支援策とか起こったこととかを記録して、誰でも目で見て分かるように残せたらいいなと思ってます。」(A)</li> </ul>   |

語りは(A)のように、対象者を示した。

### 3. 2. 2 介入後インタビューの結果

介入後は概念として【対象児童の実態把握】【学級の実態把握】【担任の願い】【連携】【使命感】の5つが生成された(表4)。**【対象児童の実態把握】**は〈心理面の変化〉〈言語表出の変化〉〈対人関係の変化〉〈言語表出の苦手さ〉〈気分の高揚で衝動的な行動〉〈成育環境の影響〉〈行動の背景にある不安〉〈視覚的な認知力〉〈心情の理解〉という内容だった。**【学級の実態把握】**は〈他児の見取り〉という内容だった。**【担任の願い】**は〈自己表現〉〈認められる場作り〉という内容だった。**【連携】**は〈相談〉〈日常的な情報交換の課題〉〈対話のよさ〉〈計画性〉〈評価の確認〉〈記録の活用〉という内容だった。**【使命感】**は〈かかわりの機会〉〈協働支援の実行〉〈指導・支援の悩みの共有〉〈可能性の広がり〉〈教師の役割〉という内容であった。

表4 介入後に生成された関係教員の意識

| 概念        | オープンコード      | 具体的な語りの内容  |
|-----------|--------------|--|
| 対象児童の実態把握 | 心理面の変化       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「(指名されたら)何か言うんだなっていう気持ちにちょっとなったかなと思います。」(A)</li> <li>・「授業で自信持ってみんなの前に入れたとかね。そんなことはなかったことができるようになってきてるってすごく大きかったなと思う。」(B)</li> </ul>  |
|           | 言語表出の変化      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「色々あるけど、言葉かな。嫌だ。やりたくない。はいつていうのを復唱している。本児も(他児の発言に)たまに乗っかるんですね。」・「今まで黙っていてもなんとかなると思っていたのかな。」(A)</li> </ul>   |
|           | 対人関係の変化      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「よくも悪くも〇〇さん(他児)の真似をするというか。」(A)</li> </ul>  |
|           | 言語表出の苦手さ     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ただ聞こえてきたのを何も考えずに言うことが結構多くて。」・「気持ちカードに出ているものについては言える。ここにはないものはきっと言えないけど。」(A)</li> <li>・「嫌なことあった時には(他の)人から情報入ってくるけど、自分も嫌な思いしてるっていうのを聞かれば言えるけど、聞かれないと自分で思ってるままだったりで。そういうことや何かが他の人よりは多い子なのかなっていうのがあって。」(B)</li> </ul> |
|           | 気分の高揚で衝動的な行動 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ちょっと気分が高まって楽しそうな時は、私はちょっと怖いです。楽しそうだなって思う反面、何か起こらなきゃいいなって思います。」(A)</li> </ul>  |
|           | 成育環境の影響      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「じつとうちの中で。コロナもあったしね。」(B)</li> </ul>  |
|           | 行動の背景にある不安   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「マイナス発言を真似することだったり、その背景っていうのはやっぱり不安な気持ちとか。初めてのことがすごく不安。」(A)</li> </ul>   |
|           | 視覚的な認知力      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「お手本になるところいっぱいあるんですね。字もそうだし。」(A)</li> <li>・「知的ではあるんだけど、あれだけの字が書けたり、絵が描けるとかなってくると、ちょっとね。」(B)</li> </ul>   |
|           | 心情の理解        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ふざけてる時、絶対後ろ向いてニヤってして、で、こける。もうそれはずっと一緒に注目行動として。」・「言えないとやっぱりもやもやするんですね。」(A)</li> </ul>  |
|           | 学級の実態把握      | 他児の見取り   |
| 自己表現      |              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「やだじゃない言葉で表出できるといいな、心配とか。」・「真似をすること全てがいいことではないというか。そこを本児に伝えられたらなって思います。」(A)</li> <li>・「陰に陰に思ってこれが普通なんだって言って、後になって5年生、6年生とか中学になってってのがちょっとおっかないんで。」(B)</li> </ul>  |
| 担任の願い     | 認められる場作り     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「お手本になってみんなから認められる場面が増えたらいいなって思います。書き初め大会があるので。字なんか並んだこととかあんまりないし、字を評価されることってあんまりないからチャンスかなと思って。」(A)</li> <li>・「発表して『おお!』ってなってね。そういうところから自信つけたりね。」(B)</li> </ul>   |

|     |             |  |
|-----|-------------|--|
|     | 相談          | ・「気になることがあるとすぐ相談して、こうやっていこうかっていうのは放課後の会話の中でもできています。」(A)  |
|     | 日常的な情報交換の課題 | ・「放課後も喋っているつもりではあるんだけどそこまで行かないっていうか、こうだったよねって出来事は話すけど、こういう支援が大事だよねっていうところまでは日常的にはなかなか行かなくて。」(A)<br>・「普段あったことなんか、自分でメモなんかしとけないし。」(B)  |
| 連携  | 対話のよさ       | ・「付箋は前もって書いていたし、分類ってその時じゃないとできないじゃないですか。じゃあこれをまたよく読んでとかって絶対多分無理なので。」(A)<br>・「これはどうしてだろうとか、どうしてったらいいんだろうっていう時に、いろんな角度から見るとことはあんまりすぐにはできないんで、(中略)目から鱗じゃないけど、見えない相関性というか、色々繋がってるよねっていうのが分かって。」(B) |
|     | 計画性         | ・「期間を決めて支援ミーティングして、中間、まとめと計画的にやってくのってすごく大事だなって思ったので。」(A)・「(ミーティング時間が)長かったって風には思わなかった。」(A)  |
|     | 評価の確認       | ・「やっтерことが彼(対象児童)にとっていいのか、成果があることかどうかを確認しないと。」(A)<br>・「保護者に伝える時なので、すごく参考になったっていうか、ありがたかったな。」(B)  |
|     | 記録の活用       | ・「これ、たまに見返していました。(中略)私、ばつとキーワードで出てくる方が個人的にはとっても分かりやすくて。」(A)  |
| 使命感 | かかわりの機会     | ・「やる気だとか、気持ちはすごく前向きで、何でもやりたい、やろうとする、関わりたいって気持ちが強いお子さんだなんていうのは感じました。」(B)  |
|     | 協働支援の実行     | ・「特別支援学級担任の先生には、(中略)ミニトークやりたいんですけどって言って。やり方も分かっっておられるのでそういうところではすごくやりやすいですし。」(A)   |
|     | 指導・支援の悩みの共有 | ・「私はこう思うんだけどなっていうのを伝えるようにしてるんですけど。」(A)<br>・「困ってる事をどこまで表現してくれてるのかってのはよく分かんない。」(B)   |
|     | 可能性の広がり     | ・「またWISCやると違うのかな、完全に自分を閉じちゃった状態でやったのとは。」(B)<br>・「経験したことは全部身になってるから、学校のことは。」(B)   |
|     | 教師の役割       | ・「いかに引き出してあげられるかっていうのが私たちの仕事なのかな。」(B)  |
|     |             |  |

## 4 考察

### 4.1 対象児童のかかわり行動の変化

ベースライン期の自発行動の出現は言語・非言語共に極めて少なく、他者からの働き掛けに対する応答の多くが首振りや頷き、指差し等の非言語応答行動であった。これは、対象児童の自立活動の人間関係の形成の困難さや言語コミュニケーションスキルの獲得の不足と考えられる。

介入期では自発行動が言語・非言語共に増加し、対話的活動や意図的な発言機会の設定が、他の場面に般化したことが示唆される。対話的活動に組み込まれていた選択肢の用意や手本の教示を、通常担任が他教科の授業場面で用いたことも要因として考えられる。

フォローアップ期は、教科によるばらつきが見られるものの、言語自発行動が増加する一方で非言語応答行動の減少が見られた。「ミニトーク」における発話への意欲を高める支援や、コミュニケーション場面の語彙の獲得のための支援により、非言語行動に替えて言語行動が可能になったことが考えられる。対象児童はパターン化した活動の中でコミュニケーションに必要な語彙や方法を身に付け、表現できない時は関係教員の助言を受け、掲示物の絵や言葉の視覚支援を参考にして、伝える姿が見られた。「ミニトーク」と関連付けて日常生活で使用する語彙の獲得のための指導や継続的なスピーチ活動を特別支援学級で自立活動の時間の指導として行っていたことも一因と考えられる。

このように、介入後特別支援学級と通常の学級で同じ目標に向かい、身近な他者との人間関係が構築され、コミュニケーションが成立し、かかわり行動の全体的な増加となったと考えられる。関係教員の協働による実態把握と個別の指導計画作成・活用が通常担任の指導・支援の実施に効果が認められたと考えられる。

### 4.2 対象教師の意識の変容

コーディングの結果から次の3点について考察する。1点目は対象教師の指導の変容の契機である。介入前は、通常担任は、対象児童の〈コミュニケーションの苦手さ〉のエピソードを多く語り、〈言葉の表出〉による援助要求を【担任の願い】としてもっていた。特支担任は、対象児童の〈コミュニケーションの苦手さ〉〈学習面の困り感〉は〈成育環境の影響〉と語り、〈他児とのかかわりの充実〉を【担任の願い】としてもっていた。実態把握時に両教諭の課題意識のズレが確認された。実態把握後、通常担任は「健康や体調のことを理解していなかった」と述べ、自身の【対象児童の見取り】に偏りがあったことに気付いた。他の関係教員の情報から健康・体調にかかわる困難さを目の当たりにし、〈言葉の表出〉の基盤として健康・体調への気づきを促す指導が必要であることに気づいた。これを契機に「健康観察」を〈言葉の表出〉のための重要な機会とし、通常担任が体の部位の掲示物を指して伝え方を例示

するなど、対象児童が体調の変化を言葉で伝えられるように工夫した。実態把握における特支担任との対話が通常担任の指導の変容の契機となったと考えられる。

2点目は【連携】の深まりである。介入前は「気になることをすぐ伝える」「(職員室の)席が近い」「子どもたちは時間を置くと効果がなかったり忘れてりする」等、両教諭は日常的な情報交換で〈早期対応の心掛け〉を行っていた。一方、通常担任は「向こう(特別支援学級)の様子を見に行きたいが、行けない」「話はするが流れしまう」といった〈日常的な情報交換の課題〉や「こうするといいたなっているのが分かる」「誰でも目で見て分かるように残す」ための〈記録の必要性〉を語った。介入後、通常担任は作成した実態把握図を「これ、たまに見返していました。(中略)分かりやすくて。」と支援ミーティングの〈記録の活用〉を行っていたと述べた。また、通常担任は「課題について日頃から関係教員で話し合うことができ、それが大切だと気付いた」と述べた。特支担任から「課題と課題の関連性を意識して個別の指導計画を作成できた」と語られ、個別の指導計画作成・活用のプロセスが〈相談〉や〈対話のよさ〉を自覚し、〈記録の活用〉が進み、さらに〈評価の確認〉の実施になっていた。実態把握で課題の関連を捉え、支援ミーティングでの定期的な評価により【対象児童の実態把握】が更新された。これは〈記録の活用〉による〈日常的な情報交換の課題〉解決となったと考えられる。

3点目は【使命感】の変容である。「本人は今何考えてるんだろうとか、本当はどう思ってるのかっていうのは読み切れない」と特支担任は悩んでいた。介入後、通常担任は「特別支援学級の先生には、(中略)ミニトークやりたいんですって言って、」と交流及び共同学習でのチームティーチングを特支担任に依頼していた。特支担任は「いかに引き出してあげられるかっていうのが私たちの仕事なのかな」と述べ、「私たち」という言葉から協働の意識が高まったことが示唆された。特別支援学級と通常の学級それぞれで行う支援が明確になり、分かり合えたことが、両教諭の〈指導・支援の実施〉に効果があったと考えられる。

池田・安藤(2012)<sup>(17)</sup>は小学校の個別の指導計画作成手順や内容等においては、作成する教師個人の裁量に委ねられる部分が大きく、学校内の体制整備の不十分さが課題であると述べている。本研究の協働モデルによる個別の指導計画作成は、対話によって関係教員が対象児童の変容を確認し、支援目標や支援内容を決定したため、対応のズレの解消につながっていた。この手続きを校内委員会に位置付けることにより、体制の整備が進むと考えられる。また、佐々川(2021)<sup>(18)</sup>は中学校の学年会における支援会議を提案し、対面による情報共有を1回と回覧による情報共有を4回行っている。時間の確保が課題として挙げられ、既存組織を有効に活用する提案がなされている。本研究では少人数の関係教員による支援ミーティングを実態把握、指導計画の作成、支援の実行と評価、最終評価の場面で4回実施した。この4回は、対象児の障害の状態に対して的確に支援を実行するために必要な段階であった。各回、30分間程度の対話が、関係教員自身の指導・支援を振り返る機会となり、さらに、担任個人の不安や負担感が軽減され、個業からの脱却と関係教員の協働に発展したと考えられる。

#### 4.3 課題と今後の展望

本研究は、安藤(2021)<sup>(19)</sup>の協働モデルを参考に、知的障害特別支援学級に在籍する児童の自立活動の個別の指導計画を関係教員が協働で作成・活用することで、対象児童の行動の変化と、対象教師の指導の視点がどのように変容していくのかを明らかにすることを目的とした。対象児童についての気づきを関係教員が付箋に記し、自立活動の6区分と照らし合わせることで多面的・多角的に実態把握ができ、それぞれの学びの場における対象児童の姿を共有することができた。しかし、安藤(2021)<sup>(20)</sup>は小学校等における自立活動について、特別支援学級と通常の学級との指導の往還が必要と述べている。本研究においても特別支援学級における自立活動の時間の指導と各教科の授業において、それぞれ実態把握に基づいた指導・支援を実施したが、互いの学びの場で学習したことがどのように般化したかといった関連を明らかにするまでに至らなかった。また、自立活動の個別の指導計画作成に児童生徒本人も参画した研究が複数ある(志鎌2021<sup>(21)</sup>;小倉・井澤2023<sup>(22)</sup>)。小倉・井澤(2023)<sup>(23)</sup>は小学校知的障害特別支援学級における児童参画型個別の指導計画作成の実践から、知的障害のある児童生徒が自身を客観的に捉える事の困難さや興味関心の偏りの課題と長期的な目標設定の必要性を述べている。国立特別支援教育総合研究所(2021)<sup>(24)</sup>は、主体的な学習を実践するには、児童生徒本人が目標を自分事として捉えることが重要であるとしている。個別の指導計画に本人の考えや意思を取り入れられるような手続きを検討する必要があると考えられる。

文部科学省(2017)<sup>(25)</sup>は全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分な理解が不可欠としていることから、今後特別支援教育に関する専門性向上のための研修や実践が全ての教師に求められる。一木(2021)<sup>(26)</sup>は、教師は担当する子どもの指導に即して学ぶことで、自らが抱える実践上の不安を払拭したいと考え、個別の指導計画作成システムのプロセスが研修機会になると述べている。今回、関係教員が児童の実態を基に支援ミーティングで対話を重ね、自身の実践と照らし合わせて省察することが教師の特別支援教育の研修の機会となっていたことが明らかとなった。



教育的ニーズのある児童生徒が増加する中で、教員の働き方改革に伴い、時間的制約を伴うことが予想される。今回の実践研究においても必要な段階に短時間で支援ミーティングを行うことにより、対象児童の言語自発行動の増加、関係教員の協働意識の向上、研修の場としての機能が認められた。川上ら(2023)<sup>(27)</sup>は、特別支援学校における自立活動検討会では、ケースに合わせた時間配分と検討内容、問いの設定、ホワイトボードの活用が効果的と述べている。ケース会議は特別支援教育コーディネーターのマネジメントの下、全員一律ではなく、子どもの状態に合わせた方法や頻度を検討し、学校の実態に応じた実行可能な方策を実施する必要がある。本研究で行った支援ミーティングは、関係教員が実態把握から実施した指導・支援の効果の確認や評価までを行い、個別の指導計画のPDCAサイクルの活用に当たる。これは校内委員会の役割の一部を担っており、校内体制の構築につながったと考えられる。

しかし、本研究は事例研究であり、検証は限定的なものである。今後、個別の指導計画システムで協働による特別支援教育の実践を他学年や他の障害種学級において実践を積み重ね、効果を検証する必要がある。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、ご協力をいただきました皆様に心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- (1) 文部科学省(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブシステム構築のための特別支援教育の推進(報告).  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2024年9月4日閲覧)
- (2) 文部科学省(2022) 特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について(通知).  
[https://www.mext.go.jp/content/20220428-mxt\\_tokubetu01-100002908\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220428-mxt_tokubetu01-100002908_1.pdf) (2024年9月4日閲覧)
- (3) 安藤隆男(2021) 新たな時代における自立活動の創生と展開. 教育出版.
- (4) 文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(平成30年告示).
- (5) 新潟県教育委員会義務教育課(2022) 個別の教育支援計画・個別の指導計画作成と活用のためのハンドブック.  
<https://www.pref.niigata.lg.jp/uploaded/attachment/212030.pdf> (2024年9月4日閲覧)
- (6) 前掲(3)
- (7) 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－あすの授業を創造する試み－. 川島書店.
- (8) 前掲(3)
- (9) 前掲(3)
- (10) 前掲(7)
- (11) 前掲(3)
- (12) 北川貴章・安藤隆男(2019) 「自立活動の指導」のデザインと展開 悩みを成長に繋げる実践32. ジアース教育新社.
- (13) 前掲(4)
- (14) 三浦哲・田村佳那・松田岳大・平山一馬・伊藤文雄・金沢恵美(2014) 特別支援学級在籍児童の授業場面における「人間関係の形成」について. 北海道特別支援教育研究, 8.
- (15) 上野一彦・岡田智(2006) 実践 ソーシャルスキルマニュアル. 明治図書.
- (16) 佐藤郁哉(2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社.
- (17) 池田彩乃・安藤隆男(2012) 個別の指導計画の作成及び活用に小学校の通常学級教師が主体的に関わるための研究. 障害科学研究, 36, 135-143.
- (18) 佐々川昌子(2021) 通常の学級におけるインクルーシブ教育の推進－個別の指導計画の効果的なPDCAサイクル運用を目指して－. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 11, 261-268.
- (19) 前掲(3)
- (20) 前掲(3)
- (21) 志鎌知弘(2021) 知的障害児に対する「自立活動の個別の指導計画」－本人参加型の作成・活用の効果－. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 12, 180-187.
- (22) 小倉早織・井澤信三(2023) 小学校特別支援学級での児童参加型作成ツールを活用した個別の指導計画に関する研究－知的障害児の実践における効果と課題の検討－. 兵庫教育大学学校教育学研究, 2023, 36, 121-129.
- (23) 前掲(22)
- (24) 国立特別支援教育総合研究所(2021) 基幹研究(発達・情緒班) 社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究－発達障害の特性および発達段階をふまえての通級による指導の在り方に焦点を当てて－.
- (25) 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説総則編.
- (26) 一木薫(2021) 特別支援教育のカリキュラム・マネジメント 段階ごとに構築する実践ガイド. 慶応義塾大学出版会.
- (27) 川上佳奈・重永多恵・角原佳介・高下心輔・仲矢明考(2023) 自立活動の個別の指導計画作成にかかわるチームによる検討の在り方. 岡山大学教師教育開発研究センター紀要, 13, 7-21.

# Effectiveness of Individualized Instructional Planning of the Jiritsu Katsudo Activities through Collaboration between the Teachers : A case study in a special needs classes for the mentally retarded

Yumi BABA\* · Mizuki ARII\* · Maki SEKIHARA\*\*

## ABSTRACT

In this study, we focused on enhancing the teaching of jiritsu katsudo in exchange and cooperative learning for children enrolled in the classes for the children with special-needs, -based on Ando's (2021) collaborative model, -according to which the teachers involved collaboratively create and utilize individual teaching plans for children's jiritsu katsudo. The purpose of this procedure is to clarify how the target children's behavior changes and how the target teachers'- viewpoints on instruction get -transformed in response to that. As an approach to examine the problem the material is obtained from the actual situation, in the classrooms where the target children interact and learn together. There, the teachers conducted "mini talks" related to communication and the formation of human relationships in jiritsu katsudo through team teaching, "health condition observation" in the morning homeroom, and "Today's feeling corner" in the homeroom. Today's feeling corner" was held at the homeroom teacher's morning meeting. In order to verify the effectiveness of the activities, support meetings were held regularly as short conferences. The analysis, showed that spontaneous talk in class and involvement with teachers and other children increased involvement behavior in children in the exchange and joint learning program. In terms of the teacher's -awareness of their guidance and support before and after the intervention, it was found that the collaboration among the teachers involved in the target children's interaction and collaborative learning was promoted.