

通常の学級担任の特別支援教育に対する理解促進 －教師間連携による行動及び意識の変容プロセスから－

高橋 奈緒子*・関原 真紀**

(令和4年9月5日受付；令和4年11月21日受理)

要 旨

本研究では、通常の学級担任と特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーターが協働し、特別支援学級在籍児童を対象にして、自立活動の目標や内容の共有、個別の指導計画作成、交流及び共同学習における各教科等の指導実践を行った。それを通して、通常の学級担任の指導支援行動と意識の変容、またその関連について検証した。その結果、通常の学級担任の主体的な指導支援行動が増加し、要求する支援、連携、特別支援学級在籍児童への理解、特別支援教育への捉えに関する意識に変化が見られた。併せて特別支援教育に関する意識の変化に伴い、指導支援行動も変化するという関連が明らかになった。また、実践によって特別支援学級在籍児童の自立活動の目標が達成され、交流及び共同学習での教育的効果が得られた。

KEY WORDS

連携 特別支援教育 交流及び共同学習 自立活動の個別の指導計画

1 問題の所在

中央教育審議会(2012)⁽¹⁾では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに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を整備することが重要である。」とし、連続性のある「多様な学びの場」の必要性を示している。小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編(2017)⁽²⁾には、交流及び共同学習の意義とその方法が示されている。交流及び共同学習は、社会性や豊かな人間性の育成、相互尊重の機会となり、将来に渡り重要な意義をもつ。特に特別支援学級においては、日々の様々な場面で活動を共にすることが可能であり、双方の児童の教育的ニーズを十分に把握して効果的に活動することができると考えられる。交流及び共同学習ガイド(2019)⁽³⁾では、交流及び共同学習の交流と共同学習の2つの側面が示され、共同学習では教科等のねらいの達成が目的とされている。また、学習指導要領では、その実施については、文部科学省(2017)⁽⁴⁾において、目標の共有、担任間での密な情報交換、双方への教育的効果の重要性が示されている。特別支援学級在籍児童にとって、自立と社会参加に向けた教育的効果を得るためには、各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担う自立活動の指導が交流及び共同学習においても実施されることが必要であり、その目標は自立活動の目標と深く関連すると考えられる。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(2018)⁽⁵⁾において、自立活動の目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う。」と示され、その指導に関しては、学校の教育活動全体を通じて適切に行うことが必要である。また、安藤(2021)⁽⁶⁾は、自立活動の領域特性として「子どもの障害の状態や発達段階等は一人一人異なり、学習・教授活動における斉一性を仮定していない。」と、実態等に基づいた学習内容を構想・展開することの必要性を述べている。特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(2018)⁽⁷⁾では、「自立活動の個別の指導計画を作成する上で、最も重要な点が、実態把握から指導目標(ねらい)を設定するまでのプロセスにある。」と示すとともに、「特定の教師だけに任せるのではなく、複数の教師で検討する学校のシステムを構築していくことが望まれる。」として組織体制による協働の必要性が示されている。安藤(2021)⁽⁸⁾は、小学校等での個別の指導計画作成では、自立活動の指導に関わる教師が当事者意識をもって関与し、協働して子どもの主体的な学習を実現する必要性を述べた。このことより、通常の学級担任と特別支援学級担任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が重要であると考えられる。しかし、安藤(2021)⁽⁹⁾は、小中学校等の教師にとって自立活動の指導

*上越市立大湊小学校 **学校教育学系

は分かりにくいこと、自立活動に係る職務優先度が高いとは言えないことを指摘し、「個別の指導計画作成に当たり、①各教科等の指導を行う教師だからこそ担う役割があることへの理解し、②ファシリテーターの下で関係教師と協働し、各段階に埋め込まれた学習機能に作業を通じて触れることで、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を実現することが期待できる。」と述べている。池田・安藤(2017)⁽¹⁰⁾は、小学校において、通常の学級担任、外部専門家としての特別支援学校教師、特別支援教育コーディネーター、それぞれの立場、役割に基づいた個別の指導計画作成の新たな協働体制を提案する実践研究で成果を得た。海津ら(2005)⁽¹¹⁾は、個別の指導計画や実践に対してフィードバックし合い、チームで課題解決できるようなスタディーグループを結成することの必要性を述べるとともに、「教師の意識に関する実態が、実践の場面とどう関連しているかについて、検証していく必要がある。」と述べている。

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編(2017)⁽¹²⁾では、「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に理解することが不可欠である。」と示され、文部科学省(2021)⁽¹³⁾では、全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性に関して、「障害の特性等に関する理解と指導方法を工夫できる力や、個別の教育支援計画・個別の指導計画などの特別支援教育に関する基礎的な知識、合理的配慮に対する理解等が必要である。」と示された。通常の学級担任の特別支援教育に関する専門性向上へのニーズが高まっていると言える。文部科学省(2004)⁽¹⁴⁾は、特別支援教育コーディネーターの役割を、①校内の関係者や関係機関との連絡調整、②保護者に対する相談窓口、③担任への支援、④巡回相談や専門家チームとの連携、⑤校内委員会での推進役と示している。文科省(2017)⁽¹⁵⁾では、特別支援教育コーディネーターが、児童等の実態把握を行い、学級担任ができることを見極めながら助言を行い、学級担任の児童等への理解を深めるためにその時点で推察される児童等の障害から生じる困難さの状況や行動等の背景・考え方、今後の対応への見通し等を説明することが大切であることを示している。宮木・木船(2010)⁽¹⁶⁾は、小学校の特別支援教育コーディネーターと通常の学級担任を対象とした意識調査を行い、つなげる、声をかける、話を聞く、助言する、提供する、手伝うといった担任支援の中で、情緒的サポート(声をかける、話を聞く)の必要感があるものの、実際にはあまり行われていないことを明らかにした。宮木・木船(2012)⁽¹⁷⁾は、小学校の通常の学級担任を対象とした調査から、コーディネーターが相談や情報提供、校外連携と体制づくりの支援を行うことで、「学級担任の特別支援教育に関する専門性を高めていこうとする積極的な行動につながっていく。」と述べている。さらに、宮木・木船(2014)⁽¹⁸⁾は、特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセスを質的分析により明らかにした。その結果、対象児や学級、保護者に関する問題を認識した学級担任がコーディネーターに相談し、支援を受けながら行動の調整を繰り返す中で問題が次第に改善し、最終的に特別支援教育に対する意識を変容させていくことを明らかにした。そして、その意識の変容について、コーディネーターの支援と学級担任の行動の調整の繰り返しの中で起こる状況の変化から生まれるものであり、意識を肯定的に変容させるためには、「学級担任が、改善策を探りながら実際に試してみる、すなわち試行錯誤する機会を保障することが必要である。」と述べた。

これらのことより、インクルーシブ教育システムにおいて、個別の教育的ニーズに的確に応えることができるように、各教科等での交流及び共同学習における自立活動の指導の充実を目指す。その際、協働での個別の指導計画作成や特別支援教育コーディネーター等による担任支援を取り入れ、通常の学級担任が主体的に実践することで、児童への指導支援行動と特別支援教育に対する意識の変容、その関連について明らかにすることとした。

2 研究の目的

本研究では、通常の学級担任が特別支援学級担任や特別支援教育コーディネーターと、特別支援学級在籍児童の自立活動の目標や内容を共有し、協働による個別の指導計画作成に参画する。その指導計画に基づき、各教科等における交流及び共同学習での指導実践を通して、通常の学級担任の指導支援行動と意識の変容、またその関連について検証することを目的とする。

3 研究方法

3.1 調査期間 20XX年4月～12月

3. 2 調査対象

調査対象は、同公立小学校における3名の教師と1名の児童である。教師のうち1名は、通常の学級を担当し、教職経験24年を有する中堅教員であり対象児が交流及び共同学習を行う際の担当である（以下、学級担任）。1名は、対象児が在籍する特別支援学級の担任で、教職経験22年を有する中堅教員であり、これまでに通常の学級担任と特別支援学級の経験を有する（以下、特支担任）。あと1名は、同学校の特別支援教育コーディネーターで、教職経験28年を有し、これまでに通常の学級担任と特別支援学級担任の経験を有する（以下、特支Co.）。対象児は、小学校低学年で入学時から特別支援学級に在籍している。発言が少なく、周囲とのコミュニケーションが取れないことがあり、特に交流及び共同学習では学習の参加や対人面において配慮が必要である。

3. 3 倫理的配慮

学校長、関係教員、保護者に研究内容の説明を行い、関係者から書面にて研究協力の承諾を得た。書面内容は研究目的や観察記録の方法、個人情報守秘義務の遵守、研究発表の公表、研究協力の中断や辞退の自由等であった。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。

3. 4 本研究の手続き

3. 4. 1 実態把握期：個別の指導計画作成

学級担任、特支担任、特支Co.に第一著者を加えた四者で、安藤(2001)⁽¹⁹⁾のカード整理法を参考に実態把握図を作成した。四者がそれぞれに対象児の行動を観察したりかかわったりする中で、心にとまったことを付箋に書き出した。心にとまったことは、客観的な事実として書き、困難なこと等のマイナス面だけでなく、得意なことやよくできたこと等のプラス面も書き出すようにした。併せて、そのときの周囲の状況や様子、行動が見られたきっかけも書くようにした。第一筆者がファシリテーターとなり、四者が持ち寄った付箋を情報共有しながら対象児の実態を整理し、実態把握図を作成した。その上で、自立活動の長期目標を言葉で援助要求しながら、見通しをもって行動するとし、短期目標を設定場面において、友達と話す等と設定した。さらに、役割分担として、学級担任が①交流学級でかわり活動を設ける②かわり活動などで友達とのかかわりを促すこと、特支担任が、①自分の思いや願い、援助要求を言葉で伝えるソーシャルスキルトレーニングに取り組む、②小集団活動の中で言葉によるコミュニケーションを練習する場を設けること、特支Co.が、①両担任の相談にのり、適宜助言を行うことを確認した。また、前提条件として、①不安感を軽減できるように、見通しをもてる明確な課題を設定し、環境を整える、②見通しと自信をもって取り組めるように、繰り返し経験できる場を設けることを共通理解した。

3. 4. 2 実践Ⅰ期：個別の指導計画に基づいた実践

交流及び共同学習において、対象児の短期目標である、設定場面において友達と話すことを達成するための指導支援を取り入れた授業実践を、特支担任や特支Co.と教師間連携を図りながら、学級担任が主体的に実施した。

3. 4. 3 実践Ⅱ期：中間評価 授業実践

筆者が授業における対象児の行動観察を行い、客観的な行動を三項随伴性の考え方に基づいて記録し、四者による協議の際に提示した。その上で、本人を取り巻く環境の調整と本人の行動への指導支援という観点で、支援方策を具体的に協議した。その結果、環境の調整として、①全員が安心して話し合い活動に参加できるように、話し合いにおける学級のルールや手順を示す②子ども自身が望ましい協同の姿をイメージできるように、動画を活用し、学級ソーシャルスキルトレーニングを行うことを決定した。本人への行動の指導支援としては、①特別支援学級で少人数によるソーシャルスキルトレーニングや場面を捉えた指導を行う②交流学級と同じルールを用いて、特別支援学級でペア活動の練習を行う③交流学級では、学級のルールに立ち返って教師が褒めるなどのフィードバックを行う④教師間で情報共有し、交流学級と特別支援学級の両方で称賛することを決定した。また、行動観察の分析から「教師や友達とのかかわり行動が増加すると、授業への不参加行動が減少する」という仮説を立て、協同学習を取り入れた授業実践を行った。音楽科での公開授業では、客観的観察の記録から考えられる有効な授業デザインや具体的な支援方策を四者で検討し、指導計画を立てて実践した。

3. 4. 4 実践Ⅲ期：評価と短期目標再設定 授業実践

短期目標「設定場面において、友達と話す」に向けての学習・指導の評価として、個別の指導計画作成時と同様の方法で実態把握図を作成して評価を行った。その際、筆者が、実態把握期と実践Ⅰ、Ⅱ期の対象児の行動記録を提示し、学級担任の指導支援行動へのフィードバックを行った。四者での協議により、成果として①交流学級において、見通しをもって安心して過ごせるようになった②課題を成し遂げる経験を積み、やり遂げることでスキルアップが見られたことが挙げられた。課題としては、①不安が強いと表出できない②自信をもって行動する中で、援助要求や挨

拶等のかかわりスキルを獲得できるようにすることが挙げられた。これらを踏まえ、自立活動の短期目標を「得意な活動で自分から友達に声をかける」と再設定し、役割分担として、学級担任が①自信をもてる活動（算数の合同授業など）を取り入れること、特支担任が①これまでの支援（言葉によるコミュニケーションの指導など）を継続する②苦手なことに対する事前・事後指導を行うこと、特支Co.が①校内体制を整備することを確認し、前提条件としての不安軽減のための支援を継続することを共通理解した。

4 結果

4.1 学級担任の実践と児童の変容

教師の指導支援行動を、かかわりを促す、対象児を称賛する、他児童をモデルにする、他児童を称賛すると操作的定義し、交流及び共同学習の授業（45分間）を、実態把握期5回、実践Ⅰ期7回、実践Ⅱ期6回、実践Ⅲ期5回観察し、各出現回数を算出した。また、授業中におけるかかわり活動の設定時間を計測した（図1）。学級担任の指導支援行動は、実態把握期においては平均0.8回であったのに対し、実践Ⅰ期で平均3.28回、実践Ⅱ期で平均9.5回、実践Ⅲ期で平均3.6回と、実践Ⅱ期で増加し実践Ⅲ期で減少した。実践Ⅰ期における指導支援行動は、授業によってばらつきがあるものの、対象児に対する直接的な指導支援と他児童を介しての間接的な指導支援であった。実践Ⅱ期では、さらに指導支援行動の回数が増加している。6回中5回の授業でかかわりを促す支援が行われ、他児童をモデルにする、他児童を称賛するといった間接的な指導支援がほぼ毎時間で行われた。実践Ⅲ期では、かかわりを促す支援が実践Ⅱ期よりも減少し、指導支援行動全体も減少した。かかわり活動の設定時間は、実態把握期においては平均0.7分間であったのに対し、実践Ⅰ期で平均11.6分間、実践Ⅱ期で平均10分間、実践Ⅲ期で平均7分間と、実践期において増加が見られた。実践Ⅰ期においては、最大値が27.44分間であったのに対し、最小値が0分間であり、授業によって設定時間のばらつきが見られたが、実践Ⅱ期では、毎時間、かかわり活動が設定され、実践Ⅲ期においては、学校行事の練習以外の授業では、実践Ⅱ期同様、毎時間かかわり活動が設定された。

また、対象児のかかわり行動（見る、微笑みかける、答える、うなづく、声をかける、一緒に活動するといった、友達とかかわりをもつ行動）を操作的定義し、30秒を1インターバルとするインターバル・レコーディング法により、対象児の行動を記録した（図2）。対象児のかかわり行動は、実態把握期で平均12.2%、実践Ⅰ期で平均26.1%、実践Ⅱ期で平均26.8%、実践Ⅲ期で平均36.3%であり、実態把握期と比較すると、実践期以降は増加しているように見えるが、授業ごとにばらつきがあった。これは、言語コミュニケーションスキルの不足に起因すると考えられる。また、①道徳のような他者の心理を想像し、それを言語表現する活動②参観者が多い③新しい学習環境においては、対象児が不安を感じやすく授業不参加行動が増えることに起因して、かかわり行動の出現率が低減している。

さらに、対象児のかかわり行動の内容を記録し、小林(2005)⁽²⁰⁾におけるコミュニケーション行動の内訳を参考に、興味、受容、自発、協同に分類し、各出現回数を算出した（図3）。その結果、興味（見る、微笑みかける、近づく、近づいて見る）は、実態把握期で平均7回、実践Ⅰ期で平均5.5回、実践Ⅱ期で平均5.3回、実践Ⅲ期で平均13.8回であった。応答（うなづく、応じる、応える）は、実態把握期で平均0.6回、実践Ⅰ期で平均1.7回、実践Ⅱ期で平均6.6回、実践Ⅲ期で平均0.8回であった。自発（話しかける、依頼する、注意する）は、実態把握期で平均1.2回、実践Ⅰ期で平均4.4回、実践Ⅱ期で平均3.8回、実践Ⅲ期で平均5.4回であった。協同（話す、一緒に活動する、一緒に喜ぶ、顔を見合わせる）は、実態把握期で平均0.6回、実践Ⅰ期で平均8.2回、実践Ⅱ期で平均5.8回、実践Ⅲ期で平均12回であった。特に、自発と協同に大きな増加が見られた。

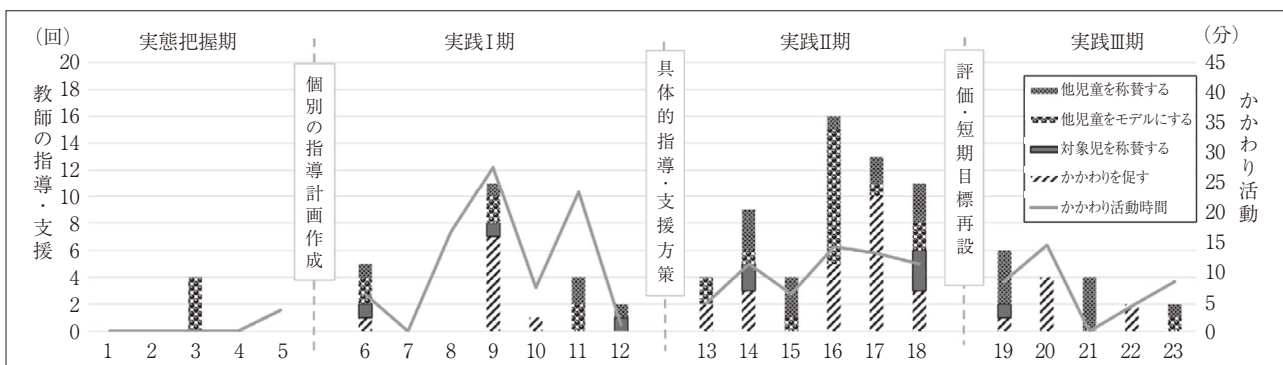


図1 学級担任の指導・支援行動とかかわり活動設定時間

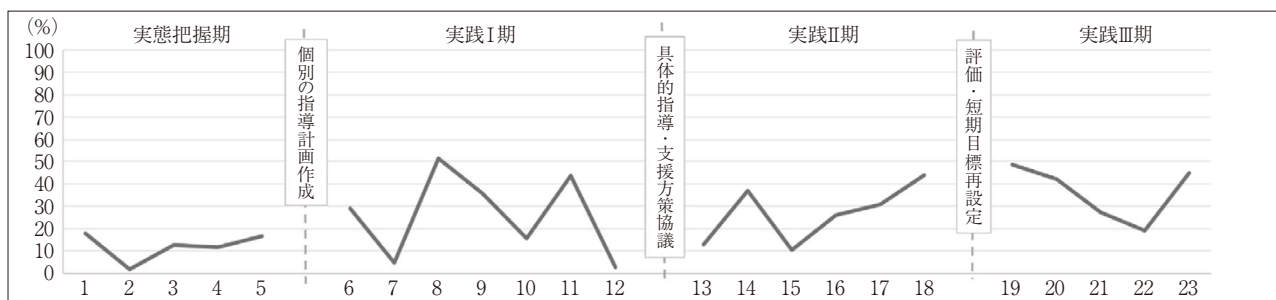


図2 対象児のかかわり行動の出現率

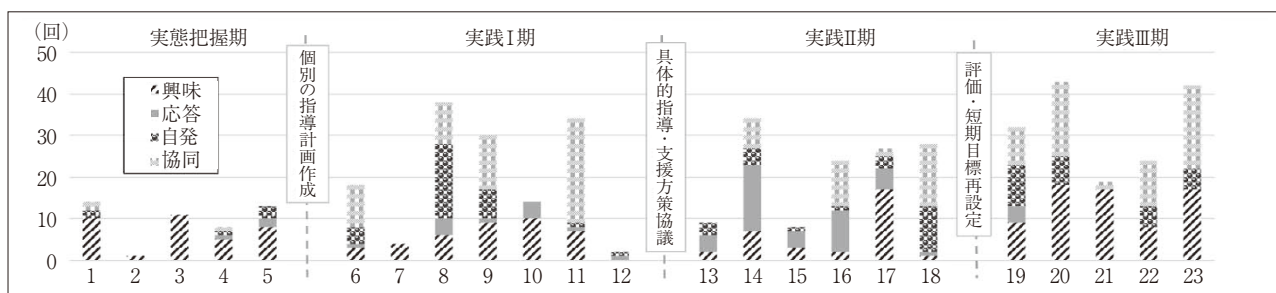


図3 対象児のかかわり行動の内容別出現回数

4. 2 学級担任の特別支援教育に対する意識

各期後に、およそ30分から1時間程度の半構造化面接を行い、対象児や学級、教師間連携、指導支援を実行しての感想などについて自由に語ってもらった。面接調査の内容を録音したものを逐語録に起こし、佐藤(2011)⁽²¹⁾を参考に、オープン・コーディング及び焦点的コーディング、カテゴリーの生成を行った。なお、〈 〉はカテゴリーを示す。

4. 2. 1 実態把握期

実態把握期では、カテゴリーとして〈支援要求〉〈対象児の見取り〉〈学級の見取り〉〈教師の特別支援教育への捉え〉の4つが生成された(表1)。

表1 実態把握期で生成されたカテゴリーと焦点的コーディング及びオープン・コーディング

カテゴリー	焦点的コーディング	オープン・コーディング
1. 支援要求	①直接支援の要求	個別対応してほしい、マンパワーとして援助してほしい
	②助言の要求	特別支援教育に関する専門的な助言を期待する
2. 対象児の見取り	①困り感の見取り	対象児の行動に疑問を抱く
	②対人関係の見取り	対象児は友達とのかかわりが薄いという課題に気づく、対象児のかかわりが友達へと広がることを願う
	③学習態度の見取り	対象児のがんばりを見つける
3. 学級の見取り	①過去の学級の対人関係の見取り	交流は両者にとって成長につながる、特別な支援を要する他の児童の見方を心配する
4. 教師の特別支援教育への捉え	①基礎的環境整備の配慮	基礎的環境整備を整理することを心がける
	②いじめの対象や負担感になることへの心配	特別な支援を要する児童へのいじめが起きないように周囲の児童を指導する、特別な支援を要する児童とのかかわりが他の児童にとって負担にならないようにするために配慮する
	③難しさの実感	特別な支援を要する児童に対する周囲の児童への理解啓発の難しさを感じる

4. 2. 2 実践I期

実践I期では、カテゴリーとして〈支援要求〉〈連携〉〈対象児の見取り〉〈学級の見取り〉〈教師の特別支援教育への捉え〉の5つが生成された(表2)。

表2 実践Ⅰ期で生成されたカテゴリーと焦点的コーディング及びオープン・コーディング

カテゴリー	焦点的コーディング	オープン・コーディング
1. 支援要求	①実態把握の要求	特支担任に対象児の交流学級での様子を知ってほしい
	②直接支援の要求	マンパワーとして援助してほしい
	③助言の要求	特別支援教育部から学級全体を含めて専門的な視点での助言をしてほしい
2. 連携	①連携の要望	特支担任に対象児に関することを確認する, 特支担任に対象児への指導を依頼する, 特支担任に対象児に関する報告をする, 特支担任に学級について相談する, 他の教師に学級について相談する
	②連携のしやすさ	隙間の時間しか特支担任と情報交換できない, 特支コーディネーターとの連携が少ない
	③連携の効果	複数で見取りを共有すると多面的な捉えられる, 専門的な視点による助言が有効
3. 対象児の見取り	①対人関係の見取り	対象児は大人とは積極的にかかわれる実態である, 対象児に友達とかかわってほしい
	②困り感の見取り	対象児の困り感の要因を考える
	③変化の見取り	日常生活における対象児の言動の変化に気づく, 対象児の変化の要因を考える, かかわり活動の積み重ねが対象児のかかわり行動につながった
4. 学級の見取り	①対人関係の見取り	学級全体の雰囲気やかかわりスキルにおける課題, 学級全体への願い, 学級全体への今後の心配, 学級全体がかかわり活動の経験が少ない
	②他児童の見取り	学級の他の児童も気になる
	③変化の見取り	学級の他の児童の言動の変化に気づく
	④学習態度の見取り	学級全体への理想
5. 教師の特別支援教育への捉え	①支援実行へのジレンマ	学級にも対象児にもかかわり活動は必要だと思うがなかなか実現できなかった
	②支援実行	四者協議で決定したかかわり活動を取り入れた
	③試行錯誤	対象児のためにグループ編成を配慮する
	④指導の工夫	学級経営や授業において指導方法を工夫する
	⑤必要性の実感	指導方法改善の必要性を自覚する, 指導方法改善の有効性を実感する
	⑥連携による成長	特支と連携すると自身が成長できる

4. 2. 3 実践Ⅱ期

実践Ⅱ期では, カテゴリーとして<<支援要求>><<連携>><<対象児の見取り>><<学級の見取り>><<対象児と他児童とのかかわり<>><<教師の特別支援教育への捉え>>の6つが生成された(表3)。

表3 実践Ⅱ期で生成されたカテゴリーと焦点的コーディング及びオープン・コーディング

カテゴリー	焦点的コーディング	オープン・コーディング
1. 支援要求	①直接支援の要求	対象児と併せて通常の学級で困難のある子も含めての学級支援してほしい
	②助言の要求	直接観察による実態把握共有をした上での助言を求める
2. 連携	①連携の要望	特支学級で連携した指導を実施してほしい, 特支担任との連携に両学級でのメリットを求める, 特支担任に対して直接観察による実態把握共有を求める
	②連携の充実	具体的な支援方策について特支担任と話し合う, 実態把握の共有で連携が密になる
	③連携の効果	連携によって指導がうまくいく, コーディネートによって見通しをもった指導ができる, 助言を受けて実践したことによる対象児の変化に気づく
	④連携のしやすさ	特支担任と話をしやすい, 特別支援コーディネーターとの連携が取りにくい環境にある
	⑤連携の必要性	教師間連携による指導の充実の必要性を感じる
	⑥工夫の提案	教師間連携を図りやすい校内体制の整備の工夫を思案する, 直接観察による実態把握を共有するための具体策を提案する, 教師間連携を図るための実践研究の工夫を提案する
3. 対象児の見取り	①困り感の見取り	対象児の不安が不参加行動に影響していることを確信する, 対象児が困った時の行動パターンを認識する, 対象児の不得意な学習について推察する, 対象児の苦手さを再認識する
	②対人関係の見取り	対人関係におけるステップアップのための課題を認識する, 対人関係における更なる願いをもつ
	③変化の見取り	対象児の言動の変化に気づく, 対象児が自信をもって取り組んでいることに気づく, 対象児が困らずに過ごしていることに気づく, 対象児のがんばりを認める, 対象児の心情を理解し行動を承認している, 対象児が主体的に参加できる要因を考える

4.学級の見取り	①学習態度の見取り	他児童の課題を認識する
	②対人関係の見取り	かかわり活動における他の児童の課題を認識する
	③変化の見取り	ペア児童が対象児と積極的にかかわろうとしていると気づく、周囲の児童の対象児へのかかわり方の変化に気づく
	④効果の実感	協同での活動の学級全体への効果を実感する
5.対象児と他児童とのかかわり の見取り	①理解の見取り	対象児への周りの児童からの見方を心配する、対象児への見方を変えて対等な付き合いや尊敬がもてるように願う
	②効果の実感	対象児とペア児童のつながりができていることに気づく
6.教師の特別支援教育への捉え	①試行錯誤	対象児を配慮しての座席や役割付与を工夫する、よりよい指導方法を求めて試行錯誤しながら実践する
	②支援方策の検討	対象児の課題解決に向けての具体的な支援方策を自ら考える
	③指導の工夫	学級の一人一人が主体的に学習に取り組む風土づくりを工夫する
	④達成感	教科と特支のねらいを意識した公開授業実施への達成感を感じる、対象児の変化や成長を見取って喜びを感じる、支援実行で対象児の実態がつかめ手応えを感じる
	⑤新たな視点の獲得	特別支援の視点を取り入れた授業実践から新たな視点を得る
	⑥自身の変化の自覚	対象児をよく見るようになったことに気づく
	⑦必要性の実感	自立活動を取り入れた教科指導の実践の必要性を認識する、自立活動を取り入れた教科の授業研修に意欲をもつ、自立活動を取り入れた教科指導に関する研修の必要性を感じる、通常の学級の中での自立に向かう指導の必要性を感じる、自立活動を取り入れた教科指導の必要性を感じる
	⑧研修方法の提案	特支の視点を取り入れた授業づくりに向けての研修方法を提案する

4. 2. 4 実践Ⅲ期

実践Ⅲ期では、カテゴリーとして「支援要求」「連携」「対象児の見取り」「学級の見取り」「対象児と他児童とのかかわり」の見取り、「教師の特別支援教育への捉え」の6つが生成された（表4）。

表4 実践Ⅲ期で生成されたカテゴリーと焦点的コーディング及びオープン・コーディング

カテゴリー	焦点的コーディング	オープン・コーディング
1.支援要求	①直接支援の要求	状況に応じた支援をしてほしい
	②助言の要求	担任の手に負えない児童がいたら専門的な視点での助言を必要とする、学級の他の児童について専門的な助言をしてほしい
	③質的な支援の要求	ただマンパワーが増えればよいとは思わない
2.連携	①連携による支援	特支担任に依頼して対象児の思いや願いを確認する、交流におけるつまづきを予想し個別指導の機会を設ける
	②連携の効果	客観的データをもとにした連携による話し合いの有効性を実感する
3.対象児の見取り	①困り感の見取り	対象児が不安を感じると参加できないことを認識する、自己表現が新たな課題であると認識する、道徳の授業での困難の度合いが高いことを認識する、参観者が多いと困難を感じやすいことに気づく、対象児の困難さを把握しているが支援ができない、心理的安定のためのポイントを認識する
	②安定の見取り	対象児が困難を克服していることに気づく、対象児の適応を認識する、対象児の成長に気づく、対象児が固まらずに安定して過ごしていることに気づく
	③変化の見取り	対象児の休み時間の居場所が学級になったことに気づく
	④対人関係の見取り	対象児の日常でのかかわりの変化に気づく、対象児が学級の友達に対して安心感をもって過ごしていると認識する、対象児が自己主張をしていることを認識する
4.学級の見取り	①対人関係の見取り	学級の他の児童の人間関係が良好であると認識する
5.対象児と他児童とのかかわり の見取り	①対人関係の見取り	対象児がペアの友達と上手に関わっていることに気づく、関係を心配する必要がない、対象児がかかわれる児童が増えていることに気づく
6.教師の特別支援教育への捉え	①確信をもった対応	学級の環境を調整すること、かかわり活動を継続して取り入れる、対象児の苦手を予測して指導支援を実行する、対象児が安心できるように意識して支援する、対象児の実態を把握し、できそうな課題を設定する、対象児が発表できない時に戸惑わずに支援できるようになった
	②対応への気づき	教科によって適応が異なる、対象児のかかわり行動への称賛を意識していないこと
	③試行錯誤	新たな支援方策を試してみる
	④特別でなくなる	対象児が学級にいることが当たり前になっている
	⑤保護者との共感	保護者が対象児の成長を感じていることに共感する

5 考察

5. 1 学級担任の実践と児童の変容

学級担任の授業におけるかかわり活動の設定時間は、個別の指導計画作成後から増加している。これは、個別の指導計画作成時に、学級担任が①交流学級でかかわり活動を設ける②かかわり活動などで友達とのかかわりを促すという役割を担ったことがきっかけであると考えられる。実践Ⅰ期には、かかわり活動が取り入れられる時とそうでない時があった。実践Ⅰ期の7回目の授業ではかかわり活動が取り入れられなかったが、学級担任は授業後に「かかわり活動を入れ忘れた。」と述べていた。このことより、学級担任はかかわり活動を入れるために授業スタイルを意識的に変更していたため、強く意識していない時にはかかわり活動が設定されなかったと推察される。実践Ⅱ・Ⅲ期においては、ほぼ安定して毎時間かかわり活動が取り入れられた。学級担任は、短い時間でも効果的にかかわり活動を授業に取り入れるようになり、授業のねらいを達成するため、必要な場面で必要なかかわり活動を取り入れるようになったと考えられる。指導支援行動に関しては、実践Ⅰ期において、かかわり活動を取り入れた時間に、対象児が他の児童と円滑にかかわれるように、かかわりを促す支援が実行され始めた。実践Ⅱ期に向けての具体的な指導支援方策に関する協議を受け、実践Ⅱ期において学級担任の指導支援行動は、かかわりを促す支援に加え、対象児を称賛する、他児童をモデルにする、他児童を称賛する支援も増加している。学級担任は対象児を含めたすべての児童が安心して過ごせる学級風土を目指し、学級でつくった話し合いにおけるルールをわかりやすくするためにモデルとなる児童を紹介したり、学級で決めたルールに適した言動をしている児童を称賛したりしたからであると考えられる。実践Ⅲ期には、教師の指導支援行動は減少している。これは、実践Ⅲ期において対象児のかかわり行動が安定して見られるようになり、学級としても児童同士が良好なかかわりをもてるようになったことから、必要以上の指導支援を実行しなくなったからであると考えられる。対象児のかかわり行動は、スキル不足や不安を感じる学習活動との関連で授業ごとにばらつきがあるが、平均して実践期において増加が見られた。かかわり行動の内容としても、興味や自発といった積極性、応答や協同という協調性を必要とする行動が実践に伴い増加した。特別支援学級で行われた対象児への情緒面やスキル面に関する個別指導と、交流学級でのかかわり活動設定やかかわりに対する支援実行といった人的環境整備の相乗効果が要因であると考えられる。支援実行において、学級担任は、特支担任と連携を図りながら、対象児の実態に応じ、目標を共有した上でのつながりのある指導支援を行った。そのため、対象児のかかわり行動における成長が見られ、教育的効果が得られたと考えられる。

5. 2 学級担任の特別支援教育に対する意識

《支援要求》に関して、実態把握期には、学級担任はマンパワーとしての直接支援を要求していた。しかし、実践を経るごとに対象児への特支担任からの直接支援の要求が減った。これは、実践を通して学級担任が対象児への対応に見通しをもてるようになったためであると考えられる。その一方で、直接観察による実態把握を共有した上での学級全体への助言を求めるようになり、最終的には「ただマンパワーが増えればよいとは思わない」というように質的な支援を求めるようになった。学級担任は、通常の学級に在籍する支援を要する多様な児童への対応を含む特別支援教育の視点を取り入れた学級経営や授業づくりへの助言に要求が高まったと考えられる。このことは、《教師の特別支援教育への捉え》との関連が考えられる。

《連携》に関しては、四者協議で個別の指導計画を作成した後である実践Ⅰ期以降に生成された。実践Ⅰ期において、学級担任は連携の有効性を感じているものの、限られた時間では対象児の報告等をすることが多くなり、一方通行的な連携になりがちであった。実践Ⅱ期になり、学級担任は連携の充実を求めて自分から連携を要望するようになった。その結果、実践Ⅰ期から《支援要求》として求めてきた直接観察による実態把握が特支担任によって実施され、実態把握を共有した上で具体的な支援方策を話し合うといった双方向の連携が図られるようになった。学級担任は、連携の効果を実感し、更なる連携の充実に向けて自ら連携方法の工夫を考えるなど、連携に対する前向きな姿勢が見られた。実践Ⅲ期で学級担任は、対象児の思いを確認したりつまずきを予測した上で特別支援学級における事前指導の要求を行ったりした。連携による一貫性、連続性のある支援を行うことで、対象児にとっての学びの充実を図っていった。このことは、《対象児の見取り》や《教師の特別支援教育への捉え》と関連づけられる。また、職員室の座席や校舎内の教室の配置などの物理的条件も連携に影響する。

《対象児の見取り》に関しては、実態把握期では、対象児の理解の不十分さがあったものの、友達とのかかわりに関する課題を認識し、願いをもっていたため、その願いは個別の指導計画の自立活動の目標に反映された。実践Ⅰ期では、個別の指導計画作成で対象児について協議したことをきっかけに、対象児を観察するようになり、困り感の要因を予測しながら指導支援を実行するようになった。その中で、対象児の言動の変化とその環境要因に気づき、かか

わり活動を有効な指導支援方法として認識している。実践Ⅱ期では、さらに見取りを重ね、不参加行動に不安が影響していることを確信したり、困った時の行動パターンを認識したりするなど、対象児についての理解を深め、つまずきを想定し、それに対する支援方策を自ら考えるようになった。実践を通して、対象児が安定して過ごしていること、そのための環境要因について認識し、対象児の心情を理解した上で行動を承認するようになった。さらに、実践Ⅲ期では、対象児がどのような状況で不安を感じるか確信をもてるようになり、環境との適合によって対象児が安定して過ごせること、その中で成長していることを認識している。学級担任は、困り感の要因や心理的安定につながる環境についての理解が深まったことで、主体的に指導支援を実行するようになったと考えられる。さらに、成長に応じて教育的ニーズに的確に応える指導を提供するために、連携による実態把握を継続することで、対象児への理解がさらに深まっていくと考えられる。これは、《連携》《教師の特別支援教育への捉え》に関連づけられる。

《学級の見取り》に関しては、実践Ⅰ期では、学級全体のかかわりに関する課題があると認識し、かかわり活動を取り入れ、他の児童の変化に気づくようになった。しかし、対象児と他の児童とのかかわりは少なく、対象児と学級の他児童を別々に見取っている。実践Ⅱ期になり、周囲の児童の対象児への理解が促進され、かかわり方に変化が生じていることを認識している。そして、そういった変化の要因として、かかわり活動の有用性を認識している。また、これまで無かった《対象児と他の児童とのかかわりを見取り》が生成された。学級担任は、対象児と他の児童とのつながりができつつあると認識する一方、対象児に対して周囲の児童が偏見をもっていないか心配している。そして、対象児が得意なことに自信をもって取り組む姿を他の児童が目にするので、対象児に対する見方を変えて対等な付き合いや尊敬がもてるようになってほしいと願っている。実践Ⅲ期になり、学級担任は、学級内に安定した人間関係が築かれていることを認識し、対象児がその中で、複数の児童と良好なかかわりをもてることを見取っている。これは、《対象児の見取り》と関連づけられ、学級担任は、関係性への心配を抱かなくなったと考えられる。

《教師の特別支援教育への捉え》に関して、実態把握期では、一般的な配慮事項は認識して実行していたものの、周囲の児童との関係性において、いじめの対象や負担感になることへの心配を抱き、周囲の子どもへの理解啓発の難しさを語った。実践Ⅰ期では、個別の指導計画作成以来、かかわり活動がなかなか実現できないという支援実行へのジレンマを感じていたが、学校行事が終わったことをきっかけにかかわり活動を取り入れている。試行錯誤による指導の工夫を繰り返し、指導方法改善の必要性を自覚する中で、特支部との連携による自身の成長についても語った。実践Ⅱ期では、自ら考えた具体的な支援方策を実行する中で手応えを感じ、対象児の変化に喜びを感じている。公開授業後には達成感を得て、特別支援教育の視点を取り入れた授業実践から新たな視点を得ている。また、対象児をよく見るようになった自身の変化を自覚している。また、各教科等における自立活動の指導の必要性を認識するとともに、研修の必要性を実感し、研修方法に関する効果的な方法を自ら提案している。このことから、学級担任の特別支援教育に対する前向きな捉えや主体性が生まれたと考えられる。実践Ⅲ期では、実践Ⅱ期までの取組で有効性を得た指導支援を実施している。対象児が安心して取り組めるための支援を確信をもって実行し、対象児のつまずきへの対応にも戸惑いを感じなくなった。さらに、対象児の教科による適応の差を認識し、新たな支援方法を試すなどして、対応を変化させている。また、対象児が学級に適應することが増えたことから、対象児が学級に居ることが当たり前になっていったと考えられ、「自身が担任する学級の児童である」という意識がより高まったと推察される。それは、保護者の対象児の成長への喜びを共感し、保護者との心理的距離間を縮めていることにも現れている。こういった《教師の特別支援教育への捉え》の変化は、他のカテゴリーとの関連により生まれたものであると考える。

5. 3 学級担任の実践と特別支援教育に対する意識との関連

実態把握期において、かかわり活動の設定時間と学級担任の指導支援行動の出現回数とともに少なく、指導支援行動の内容としてもレパートリーが少なかった。これは、学級担任が対象児の実態を把握しきれていないことを述べたことと関連する。学級担任は、基礎的環境整備のための一般的な支援方法は理解していたものの、対象児の実態把握や対象児に適合する指導支援への見通しは不十分であった。実践Ⅰ期では、かかわり活動の設定時間と担任の指導支援行動の出現回数は、授業によってばらつきがあったものの、実態把握期よりも増加した。これは、四者協議で決定したかかわり活動を取り入れたと学級担任が述べたことから、協働での個別の指導計画作成がきっかけとなったと言える。具体的な役割分担を明確にしたことに加え、実態把握や自立活動の指導目標を共有することで、指導支援への見通しが得られたと考えられる。指導支援行動の内容は、かかわりを促す支援が多く見られたが、後半にはその他の、対象児を称賛する、他児童をモデルにする、他児童を称賛する支援も出現するようになった。これは、かかわり活動を繰り返し取り入れる中で対象児の言動の変化に気づき、その要因を考えて指導を工夫したという学級担任の語りと関連する。実践Ⅱ期では、かかわり活動設定時間は実践Ⅰ期とほぼ同じ時間を維持し、授業によるばらつきもなくなった。これは、実践Ⅰ期のかかわり活動の積み重ねが対象児のかかわり行動につながったと学級担任が語ったこ

と関連し、学級担任がその有用性を実感し、実践を継続したからであると考えられる。指導支援行動の出現回数は、実践Ⅰ期よりさらに増加した。指導支援行動の内容も、多様な方法が用いられ、レパトリーの増加が現れている。これは、学級担任が対象児の理解を深めていること、自ら指導支援方策を工夫したこと、対象児や学級の成長を実感していることについて述べたことと関連する。また、学級担任が、実態把握の共有で連携が密になること、連携によって指導がうまくいくこと、見通しをもった指導を実行できたことを語ったことから、連携の充実による効果が指導支援の効果に影響したと考えられる。実践Ⅲ期では、かかわり活動設定時間にばらつきはなく、ほぼ同じ時間を維持している。学級担任は、かかわり活動が確信をもった対応であると語り、その有効性を実感したことから、効果的に授業展開に取り入れるようになったと考えられる。指導支援行動の出現回数は減少したが、指導支援内容の内容は、対象児や他児童への称賛の出現回数が維持されていた。これは、学級担任が、学級全体が良好な人間関係であること、対象児が安定して過ごしていること、対象児がペアの児童と上手にかかわっていることについて語ったことから、児童の安定した自発的な行動への称賛が増加したからであると考えられる。

6 まとめ

学級担任は、協働での個別の指導計画作成を含む連携を通して、対象児への理解を深め、見通しをもった指導ができることに有用性を感じた。そして、実践を通して新たな視点を獲得したり自身の変化を自覚したりする中で、特別支援教育に対する意識が肯定的に変化していったと考えられる。これは、宮木・木船(2014)⁽²²⁾が明らかにした特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセスとも適合している。また、実践期以降、特別支援教育に対する意識の変化に伴い、支援行動やかかわり活動の設定時間の増加といった主体的な指導支援行動として、学級担任の行動にも変化が現れている。このことから、学級担任の意識の変化が指導支援行動に関連することが明らかになった。これは、海津ら(2005)⁽²³⁾が課題とした教師の意識と実践の場面との関連を実証するものであったと考えられる。また、実践を通して対象児の目標行動が増加し、かかわり行動の質の向上が見られ、交流及び共同学習での教育的効果が得られたことから、本研究の有用性を実証することができた。

また、本研究では、各期の終末に学級担任に対してインタビューを行った。逐語記録では、学級担任が「やっぱり～かな？」等と疑問形で述べたり、「そう、～だな。」とエピソードを思い出す中で気づきを得ながら述べたりする様子が記録されている。学級担任にとってインタビューを受けることは、自身の実践をメタ認知し、省察する営みになったと推察される。村井(2015)⁽²⁴⁾は、ドナルド・ショーンやヴァン＝マーネンらの先行研究から、教師教育における省察の意義や教師の専門性としての「教育的タクト」について再検討した。その中で、教育的タクトを培うためには、メタレヴェルの省察が大きな意味をもち、事前・事後の省察を行っていくことで、省察の実践家としての教師の専門性を根底から支える「教育的タクト」が培われていくと述べている。これは、宮木・木船(2010)⁽²⁵⁾が明らかにした特別支援教育コーディネーターに求められる担任支援の内容に、話を聞くという情緒的サポートが含まれていることから、学級担任が実践を振り返りながら自身の思いや考えを表出する機会を設けること自体が、教師の省察にとって重要であり、担任支援になり得ることが言える。その際、本研究で生成された学級担任の特別支援教育に関する意識カテゴリーは、特別支援教育コーディネーターにとって担任支援として学級担任の省察を導き出す対話の視点となり、その役割を明確にする指針となり得るだろう。

しかしながら、本研究は、一小学校における経験豊富な教員を対象とした事例研究であり、検証は限定的なものである。校内体制や教師の経験値など、対象の条件が異なれば、結果としての行動や意識の変容も異なってくるだろう。そのため、効果をより明確に明らかにしていくためには、複数の多様な対象で実践的な検証を積み重ねることが必要である。

謝辞

本研究を行うにあたり、多大なるご理解とご協力をいただきました小学校の校長先生をはじめ、教職員・児童の皆様、携わっていただいた全ての皆様に、感謝申し上げます。

引用・参考文献

- (1) 中央教育審議会：「共生社会の形成に向けた インクルーシブ教育システム構築のための 特別支援教育の推進（報告）」、2012

- (2) 文部科学省：「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編」，2017
- (3) 文部科学省：「交流及び共同学習ガイド」，2019
- (4) 文部科学省：文部科学省：「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン - 発達障害等の可能性の段階から，教育的ニーズに気づき，支えつなぐために-」，2017
- (5) 文部科学省：「特別支援学校小学部・中学部学修指導要領」，2018
- (6) 安藤隆男：『新たな時代における自立活動の創造と展開 - 個別の指導計画システムの構築を通して-』教育出版，2021
- (7) 文部科学省：「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」，2018
- (8)(9) 前掲(6)
- (10) 池田彩乃・安藤隆男：「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 - センターの機能を活用して-」，障害科学研究 41 209-219，2017
- (11) 海津重希子・佐藤克敏・涌井恵：「個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討 - 教師を対象とした調査結果から-」，特殊教育学研究 43(3) 159-171，2005
- (12) 前掲(2)
- (13) 中央教育審議会：『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ~ 全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現~ (答申)』，2021
- (14) 文部科学省：「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支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」，2004
- (15) 前掲(4)
- (16) 宮木秀雄・木船憲幸：「特別支援教育コーディネーターが通常の学級担任に対して行う支援の内容に関する研究」，広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第59号 141-150，2010
- (17) 宮木秀雄・木船憲幸：「特別支援教育コーディネーターから受けた支援と学級担任の特別支援教育に関する認知との関係」，学校心理学研究 第12巻 第1号 63-71，2012
- (18) 宮木秀雄・木船憲幸：「特別支援教育コーディネーターからの支援による学級担任の特別支援教育に対する意識の変容プロセス」，特殊教育学研究 52(1) 13-24，2014
- (19) 安藤隆男：『自立活動における個別の指導計画の理念と実践 - あすの授業を想創造する試み-』川島書店，2001
- (20) 小林朋子：「スクールカウンセラーによる行動コンサルテーションが教師の援助行動および児童の行動に与える影響について - 周囲とのコミュニケーションが少ない不登校児童のケースから-」，教育心理学研究，53，263-272，2005
- (21) 佐藤郁哉：『質的データ分析法 原理・方法・実践』，新曜社，2008
- (22) 前掲(18)
- (23) 前掲(11)
- (24) 村井尚子：「教師教育における『省察』の意義と再検討 - 教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために-」，大阪樟蔭女子大学研究紀要 第5巻 175-183，2015
- (25) 前掲(16)

Promoting an understanding of special needs education among mainstream classroom teachers

– The process of changing behavior and consciousness through teachers' collaboration.

Naoko TAKAHASHI* · Maki SEKIHARA**

ABSTRACT

In this study, mainstream classroom teachers, special needs classroom teachers, and special needs education coordinators collaborated to share the goals and content of independent activities, create individual teaching plans, and practice teaching each subject and other subjects, during exchanges and joint learning with children enrolled in special needs classes. Through these activities, we verified the relationship between the mainstream classroom teachers instructional and supportive behavior, and changes in their awareness of these behaviors. As a result, we found an increase in the proactive guidance and support by mainstream classroom teachers and a change in their awareness of “support required,” “cooperation,” “understanding of children enrolled in special needs classes,” and an “understanding of special needs education.” Additionally, it became clear that the change in the awareness of special needs education was accompanied by a change in instructional and supportive behavior. Additionally, the goals of the independent activities of the children enrolled in the special needs classes were achieved through practice, and educational effects were obtained through exchanges and joint learning.

* Ōbuke Elementary School, Joetsu City ** School Education