

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 49 卷

令和4年3月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

原著論文

河原 麻子

英国の通常の学級に在籍する盲ろう児の教科の時間におけるクラスメイトとの関わり
—英国の小学校における一事例から—…………… 1

調査資料

北川 貴章・吉川 知夫・生駒 良雄・久道 佳代子

小・中学校における肢体不自由特別支援学級の特徴
—平成26年及び令和元年に実施した全国調査結果の比較を通して—
…………… 13

事例報告

長江 清和・涌井 恵

特別支援学級の授業づくりに必要とされる専門性の検討
—小学校知的障害特別支援学級を対象とした授業研究を中心に—
…………… 25

(原著論文)

英国の通常の学級に在籍する盲ろう児の 教科の時間におけるクラスメイトとの関わり

—英国の小学校における一事例から—

河原麻子

(情報・支援部)

要旨: 我が国においては、通常の学級に在籍する盲ろう児を対象とした研究は些少であるが、インクルーシブ教育システムの推進に向けた近年の動向を踏まえると、その必要性が窺える。本研究では、インクルーシブ教育システム構築に先駆的に取り組んできた英国における通常の学級で、教科の時間における盲ろう児とクラスメイトとの関わりを観察した。その結果、4回の授業内で合計22回の関わりが観察され、それらは、質問、回答、他人の行動への介入、手伝い、私語に分類された。また、ティーチング・アシスタント (TA) は、クラスメイトが盲ろう児や TA に関わってきた際に、盲ろう児に質問を投げかけることで、盲ろう児とクラスメイトとの関わりを促していた。一方で、彼らの関わりを促す上で、教室環境や教員間の連携に関する課題が明らかになった。

見出し語: 盲ろう、通常の学級、クラスメイトとの関わり、教科における児童同士の関わり、教員による関わりの促進

I. 研究の背景

1. 盲ろう教育に関する研究

「盲ろう」とは、視覚と聴覚の双方に障害がある状態を指す。英国においては、多くの場合、盲ろうを 'deafblindness' と表す。他方、目や耳の機能よりも、脳における感覚処理に関連している可能性があることから、'multi-sensory impairment (MSI: 多感覚障害)' という語が用いられる場合もある (Sense, 2021)。また、盲ろうには、全く見えず、聞こえない状態だけでなく、見えにくく、聞こえにくい状態も含まれる。その組み合わせによって、「全盲ろう」「盲難聴」「弱視ろう」「弱視難聴」に大別される。国立特別支援教育総合研究所 (2018) の調査により、全国の特別支援

学校に 315 名の盲ろう児が在籍しており、彼らの多くは、視覚障害と聴覚障害以外にも障害を併せ有していることが明らかになった。

我が国における盲ろう教育に関する研究は、特別支援学校に在籍している盲ろう児に焦点を当てたものが大部分を占めており、特に、盲ろう児の困難の中核をなすと言われるコミュニケーションの課題に焦点を当てた研究が多い (中澤, 2001; 中澤・西方・桜井・福島・前田, 2007)。盲ろう児は、視力や聴力の受障時期や程度、その他の障害の有無等に応じたそれぞれのコミュニケーション・モードを使用しており、主に、触手話、指点字、手話、音声、手話を簡易的に表したサインが使用される。視覚・聴覚経験に制約がある盲ろう児が、それぞれのコミュニケーション・モードを用いながら、ことばを習得するた

めには多大な時間を要する。Hersh(2013)は、盲ろう児・者はコミュニケーション・モードを獲得するだけでなく、コミュニケーションスキルを身に付けることもまた、重要な課題となることを指摘している。これと同時に、クラスメイトとの関係を築き、維持することの難しさも指摘されている(Engleman, Griffin, Griffin, & Maddox, 1999; Hersh, 2013)。

他方、海外においては、通常の学級に在籍する盲ろう児に焦点を当てた研究が一定数見られ、通常の学級では、クラスメイトと関わる機会が比較的多いことが期待されている(Mar & Sall, 1995)。いくつかの研究では、盲ろう児とインクルージョンについて論じられている。Correa-Torres(2008b)は、盲ろう児にとってのフル・インクルージョンとは、その他の障害種の児童にとってのフル・インクルージョンと同様に、障害がない子供が通うであろう学校で、彼らとともに通常の学級の授業に参加することであるとしている。また、Haring & Romer(1995)は、インクルージョンの主な目標は、盲ろう児・者が学校や職場での一時的な関係のみならず、長期的な関係や友情に至るまで、人間関係の全範囲にわたる社会的関係に参加することであると述べている。どちらにおいてもあらゆる機会への参加が必要であることが示されている。しかし実際には、盲ろう児は様々な場面から排除されていることが指摘されている(Mar & Sall, 1995)。その要因として、Moller(2008)は、視力や聴力の制約により参加の機会を失っていることを指摘している。Engleman et al. (1999) は、コミュニケーションスキルの低さが、通常の学級で盲ろう児が孤立する要因となっていることを指摘している。

これに対し、盲ろう児とクラスメイトとの関わりを促すために、特定の児童に盲ろう児との関わりを促す方法が提案されている。Haring & Romer(1995)は、ピア・メディエイトド・インターベンション(Peer-mediated intervention)の効果を検証している。盲ろう児と親しい児童に、毎日1度は対象の盲ろう児を遊びに誘うように求めた結果、遊ぶ時間以外でも関わりが増加しただけでなく、本物の友情(real friendship)が築かれたとしている。さらに、教員や保護者は、自己肯定感の高まり等の肯定的な変化があったと評価した。Wolff Heller, Alberto, & Bowdin(1995)は、コミュニケーション・パートナーを取り入れた研究を行

っている。例えば、普段は手指言語(manual sign language)を使用している生徒が、グラフィック・シンボルと、拡大されたモノクロ印刷の絵を用いてコミュニケーション・パートナーと会話をした。そして、コミュニケーション・パートナーは、コミュニケーション・ボード等の盲ろう児にとって分かりやすいコミュニケーション・モードを使用した。これらの関わりの結果、盲ろう生徒とコミュニケーション・パートナーの関わりが増加した。

盲ろう児と積極的に関わる役割を担う児童を介して、参加の機会を増やす方法に関して研究がなされてきた一方で、近年の研究からは依然として盲ろう児とクラスメイトとの関わりへの機会は些少であることが窺える。Correa-Torres(2008b)は、通常の学級に在籍する3名の盲ろう児の関わりの特徴について観察による調査を行っている。その結果、クラスメイトとの関わりは些少であり、その中でもほとんどが休憩や給食の時間になされていることが明らかになった。授業中の関わりの特徴として、多くの時間を大人と過ごしていることから、子供同士の関わりはほとんど見られないことが明らかになった。また、稀に見られる関わりは、「ヘルパー(helpers)」という役割を担う児童が、盲ろう児を助けるという内容であった。Kamenopoulou(2012)は、英国の通常の学級に在籍する盲ろう児のクラスメイトとの関わりの特徴や課題について、4名の中等教育段階の盲ろう生徒と保護者に対するインタビュー調査、及び教員に対する質問紙・インタビュー調査を行った。調査の中で、ある盲ろう児は、昼食時に人混みを避けて給食室に移動するために5分早く授業を終えていた。安全性に関する配慮が、活動への参加やクラスメイトとの関わりへの機会を減少させる契機となっていることが示唆された。このように、近年の研究結果から、盲ろう児のクラスメイトとの関わりへの機会は限られており、さらにそれらの機会を増やすことがあまり重視されていない可能性が高い。前述したように、盲ろう児が他者との関わりを築くことの難しさが指摘されていることを踏まえると、学校で他者と関わる機会を重視する必要があると考えられる。また、インクルージョンの目標から、これまでの研究で挙げられた給食や遊びの時間だけでなく、教科の時間においても盲ろう児とクラスメイトが関わり合いなが

ら共に学ぶことが求められると考えられる。そこで、本研究では、教科の時間に焦点を当て、盲ろう児とクラスメイトの関わりの実態を把握するために、①通常の学級に在籍する盲ろう児が、教科の時間にクラスメイトとどのような関わりをしているか、②教員は盲ろう児とクラスメイトとの関わりをどのように促しているかを明らかにすることを目的とした。

なお、本研究は英国の小学校において実施した。我が国においては、通常の学級に在籍する盲ろう児に関する研究は行われておらず、その実態は不明であるが、英国では通常の学級に在籍する盲ろう児の存在が明らかになっている。例えば、Porter, Miller, and Pease (1997)は、82名の盲ろう児のうち約1割の盲ろう児が通常の学級に在籍していることを明らかにしている。このことから、通常の学級に在籍している盲ろう児の存在が明らかになっている英国の通常の学級を対象とし、上記の目的に応じた研究を実施した。

また、本研究では、盲ろう幼児児童生徒を「盲ろう児」とし、成人盲ろう者を含む場合には「盲ろう児・者」とした。また、「関わり」とは、“social interaction”のことを指す。本研究における「関わり」の定義は、Terpstra & Tamura(2008)が“social interaction”の定義として示した「社会のルールを理解し、共有し、コミュニケーションをとること。そして、ある程度学習された状況に対して、ふさわしく応答すること。」とした。

II. 方法

1. データ収集

クラスメイトとの関わりが生じる際には、学習環境やクラスメイトの行動、授業中の活動内容等、コンテキストとともに捉える必要があることから、本研究では観察法を用いた。観察は、201X年7月に4日間、研究協力児の在籍校が指定した算数の時間に実施した。授業時間は、どの日程においても9時20分から10時15分の55分間であった。

観察にあたっては、「観察シート」を用いた。観察シートの項目には、「時間」「開始した人」「起きたこと」「目的/状況」「盲ろう児の反応」「終了/継続」「メモ」を設定した。本シートは、Correa-Torres(2008a)が

通常の学級において盲ろう児とクラスメイトとの関わりを記録するために作成したシートに一部変更・加筆を加えたものである。観察シートの編集の過程では、事前に英国内の特別支援学校に在籍する盲ろう児同士の関わりを記録し、Correa-Torresの用いた項目で十分なデータを記録できるかを検討した。項目には、「継続時間」は即時的な記録が困難であることから「(生じた)時間」の記録に変更した他、バイアスのかからない項目のみ、あらかじめ選択肢を用意する等の工夫をした。

2. 研究協力児

研究協力児選定にあたっては、英国において盲ろう教育を専門とする大学教授を通して、音声による受信・発信をする盲ろう児が在籍しているいくつかの通常の学級に協力を依頼した。許可が得られた学校に在籍する小学4年生の盲ろう児1名(以下、A児とする)を対象とした。A児の教室には30名の児童が在籍していた。

本稿においては、在籍校及び保護者から公表の同意を得られた情報のみ公表する。A児は、弱視難聴児であり、常に眼鏡を装着していた。学習時に書見台を使用し、A4版からA3版に拡大されたプリントを使用していた。ものさし型のルーペを導入したばかりであり、1行ずつ読むように指導されていた。隣の席の児童と教科書を共有して読む際には、ルーペは使用せず、書見台に乗せて目を近づけて文字を追っていた。A児の座席がある最前列の真ん中の座席の真正面に電子黒板が配置されていたが、調査中にA児が電子黒板を見ている様子はほとんど見られなかった。また、FM補聴器を装着しており、担当教員及びティーチング・アシスタント(以下、TAとする)はFM補聴器対応のマイクを使用していた。教員らが声をかけても気づかず、騒音のするグラウンドを眺めていることも複数回あり、教員らは音量を変えて呼びかける、または肩を叩く等の方法で気づかせていた。

3. 補足データの収集

観察で得られたデータの分析の厳密性を高めるために、トライアングレーションとして、教員とA児に対する質問紙調査を実施した。教員に対しては、

算数以外の授業におけるクラスメイトとの関わりの種類や程度、及びクラスメイトとの関わりを増加させるための方法について 10 問から構成される質問紙を配布した。児童に対しては、授業中にクラスメイトと関わることに對する考えや気持ちについて10項目からなる質問紙を配布した。対象児童と関わりのある教員数を想定し教員用の質問紙を5部、児童用の質問紙を1部用意し、学校訪問時に直接配布した。その他、「視覚聴覚二重障害の児童生徒のための教室環境チェックリスト(Rikhye, Gothelf, & Appell, 1989)」を用いて、教室環境を把握した。

4. 分析方法

まず、質問紙調査の結果の分析を行った。選択式の項目は単純集計し、「その他」に記述された内容は、選択肢との関連性を検討しながら内容ごとにコーディングした。

次に、観察シート及びフィールドノートの結果を分析した。観察された関わりは、A 児やクラスメイトからの発言や行動が終了した時点で一つのまとまりとしてグループ分けした。グループごとにフィールドノートのデータを分け、コーディング作業を行った。コーディング作業の際は、質問紙調査や環境チェックリストの結果と照らし合わせながら行った。

以上の分析作業は、客観性を担保するために、盲ろう教育を専門とする大学教授1名に確認しながら行った。また、観察シートやフィールドノートは英語で記し、共同分析者と分析作業を行ったが、本稿を執筆する段階で日本語に翻訳した。

5. 倫理的配慮

本研究は University of Birmingham, Department of Education の倫理審査委員会の承認を受けて実施した。研究の概要および同意書には、①研究の目的と内容、②調査への参加の任意性、③参加撤回の自由、④調査への不参加による不利益は一切生じないこと、⑤個人情報および調査データの徹底管理と保護、⑥調査データの目的外不使用について記した。

Ⅲ. 結果

観察の結果、合計 22 回の関わりが確認された。日にちごとの回数は、1 日目が 8 回、2 日目が 14 回、3・4 日目はクラスメイトとの関わりは見られなかった。4 日目は、担当教員が異なり、TA が自身と担当教員の音声の区別がつきにくいと判断し、別室で個別の指導が行われた。また、特記すべき事項として、3 日目は、A 児の隣の座席の児童（以下、B 児とする）が学校を欠席していた。

分析後に分類された関わりのカテゴリーとその回数は、【質問】が 4 回、【回答】が 4 回、【他人の活動への介入】が 2 回、【手伝い】が 4 回、【お礼】が 1 回、【私語】が 7 回であった（【括弧】内はカテゴリー名を指す）。本稿では、紙面の都合上、各カテゴリーの代表例を示す（表 1）。以下では、結果の一部の詳細を示す。なお、[括弧] はコーディング名である。

表 1 観察された関わりのカテゴリーと一例

カテゴリー	関わりの一例
質問	B児がA児に「なぜ（その答えになったのか）？」と質問した。
回答	B児の質問に「1、2、3」と回答を示した。
他人の活動への介入	A児が回答を示している時に、途中から一緒に考えた。
手伝い	A児のプリントを差し替えた。
お礼	スティックのりを借りて「ありがとう」と感謝を述べた。
私語	「〇〇は好き？」と授業内容とは関係のない内容を尋ねた。

1. 観察の結果

(1) 【質問】【回答】【他人の活動への介入】を含む関わり

B児が【質問】し、A児が質問に【回答】し始めると、B児が【他人の活動への介入】するという関わりが3度あった。TAを介した関わりが1度、TAを介さない関わりが2度あった。表2には、TAを介さない関わりの一例を示した。各自プリントを解く時間に、A児はTAとともに問題を解いていた。A児が、問題が解けた際に[TAに回答]した声を聞いて、B児がA児に「なぜ（その答えになったのか）？」と【質問】した。質問を受けて、A児は自分のプリント上のグラフを鉛筆で指しながら数えて見せ、B児の質問に対して【回答】した。B児は、A児が回答し始めると、音声と一緒に回答を唱えた（【他人の活動へ介入】）。その後、B児が自分のプリントに目をやり、関わりは終了した。2度目の関わりにおいては、A児がプリント上のグラフの1点を鉛筆で指して答えを[TAに回答]したところ、それを見てい

なかったB児が、A児とTAに対して「わかりません」と【質問】した。A児はB児に対して、グラフ上を鉛筆で指して【回答】を示した。その後、B児が自分のプリントに目をやり、関わりは終了した。

TAが介入した関わりの一例を表3に示した。各自プリントを解く時間に、A児がプリント上のグラフを鉛筆で指しながら、「1、2、3、4、5」と数え、「5！」と[TAに回答]した。TAは「素晴らしい。」と[褒めた]。A児が褒められた声を聴いて、B児は、TAに向かって「なぜ（その答えになったのか）？」と【質問】した。TAは、A児に対して「Bさんに説明してみますか」と[関わりの促し]をしたが、A児は無反応だった。TAは、はっきりした声で「説明できますか？」と再度[関わりの促し]をした。A児は、「1、2」と鉛筆で指しながら【回答】し始めると、B児も一緒に回答を唱えた（【他人の行動へ介入】）。その後は、B児が自分のプリントに目をやり、関わりは終了した。

表2 観察されたTAを介さない関わり

活動	A児（協力児）	B児（隣の席の児童）	TA
プリント学習 それぞれのペースでプリントを解いている。	[TAに回答] 「1、2、3（TAの方に向かって） 3！」		[A児の手元を見る] A児の手の動きを見ている。
	[プリントを見る] プリントを見ている。	【質問】 （A児とTAに向かって） 「なぜ？」	[B児を見る] 話しかけてきたBの様子を見ている。
	【回答】 「（自分のプリントのグラフを鉛筆で指しながら）1」	[A児と共同注視] A児の鉛筆の先を追っている。	[A児を見る] A児の対応を見ている。
	【回答】 「2、3」	【他人の活動への介入】 「2、3」	[関わりの観察] A児とB児の様子を見ている。

→は関わりのきっかけとなった行動と、それを受けた反応の流れを示している。

表3 TAが介入した関わりの一例

活動	A児（協力児）	B児（隣の席の児童）	TA
プリント学習 それぞれのペース でプリントを解い ている。	[TAに回答] 「1、2、3、4、5 (TAに向かって) 5！」		[A児の手元を見る] A児の手の動きを見てい る。
	[TAへの反応] 笑顔になる。		[褒める] 「素晴らしい。」
		【質問】 (TAに向かって) 「なぜ？」	
		[A児とTAを見る] A児とTAのことを見て いる。	[A児に対する関わりの 促し] 「(B児)さんに説明し てみますか。」
	[無反応] 前を見ている。(声が届 いていない可能性あり)	[A児とTAを見る] A児とTAのことを見て いる。	
			[関わりの促し] (はっきりした声で) 「説明できますか。」
	【回答】 「1、2」		[関わりの観察] A児とB児の様子を見て いる。
	【回答】 「3、4、5」	【他人の行動への介入】 「3、4、5」	

→は関わりのきっかけとなった行動と、それを受けた反応の流れを示している。

(2)【手伝い】を含む関わり

【手伝い】に関する関わりは合計4回見られ、B児からの関わりであった。1回目は、プリント学習の時間に、A児が1枚目のプリントを解き終えて、[TAに感想を述べ]ていると、B児はA児の机の上にあった2枚目のプリントを持ち上げ、書見台に置いた(【手伝い】)。A児は[プリントを見た]が[無反応]であった。同様に、A児がプリントを読み始める際に、ものさし型ルーペをA児に渡して【手伝い】う場面があった。[クラス全体で教科書を読む]際には、A児がゆっくり自分の教科書を準備していると、B

児が自身の教科書をA児の書見台に置き(【手伝い】)、一緒に見ることになった([共同注視])。4度目は、TAが席を外している際に、担当教員がホワイトボードに書かれたタイトルをノートに写すように全体に指示した。A児は窓の外を見ていたところ([活動への不参加])、B児が「positioning」(授業の単元名)と写したノートの切れ端を渡した(【手伝い】)。A児はメモを受け取ると、ノートに写し始めた。

2. 質問紙調査の結果

質問紙調査には研究協力児の指導に携わっている

3名の教員から回答が得られた。普段の関わりの程度について「ときどき」「ほとんどない」が選択された。A 児とクラスメイトの関わりを促す際の困難として、「子供同士でなく教員とコミュニケーションをとろうとすること」「指導に時間を要し、クラスメイトと関わる活動に参加する時間が少ないこと」が最も多くそれぞれ2名から挙げられた。その他として、「教室が静かでないととても難しい（後略）」といった回答が挙げられたため、それらを「学習環境」とコーディングした。

A 児とクラスメイトの関わりを促すための指導の工夫として、複数人で話し合いや課題に取り組む機会を提供する「グループ活動」や「ペア学習」、それらの活動で発言できるように自分の意見を考えるための「事前指導」が挙げられた。その他に、「姿勢」や「静かな環境づくり」が挙げられた。「姿勢」は、見えやすさや聞こえやすさを考慮した姿勢でクラスメイトの発言を聞くように指導することと想定された。「静かな環境づくり」は、クラスメイトの FM 補聴器の使用を検討していることが挙げられたことから、A 児にとってクラスメイトの発言が聞き取りやすい環境になるように配慮していることとみなした。

3. 教室環境

A 児の教室の横は校庭であったが、窓は常に開けられており、さらにドアにも隙間があったため、校庭で活動する他学年の声が教室に届いていた。反対側の廊下においても、教員が話し合いをしており、双方からの騒音が教室に届いている状況であった。教室の床にはカーペットが敷いてあり騒音を軽減していたが、その他に個別に視覚や聴覚への配慮は見られなかった。

IV. 考察

1. クラスメイトからの質問が契機で生じた関わり

本研究の結果が、先行研究と異なる点は、クラスメイトからの質問に盲ろう児が回答するという関わりが観察されたことである。これまでの研究では、特に教科の時間には、盲ろう児は教員と過ごす時間が長く、クラスメイトとの関わりはあまり見られな

いという傾向が指摘されてきた(Correa-Torres, 2008b; Kamenopoulou, 2012)。さらに、教科以外の時間においても、クラスメイトと盲ろう児との関わりは、クラスメイトの手伝いがほとんどであると言及されてきた(Correa-Torres, 2008)。

それらに対して、クラスメイトからの質問に盲ろう児が回答するという関わりは、クラスメイトからの手伝いと比較すると、盲ろう児とクラスメイトが主体的にかかわりあおうとした関わりであると捉えられる。以下では、B 児が質問をした背景と、A 児が回答した背景について、質問紙調査や環境チェックリストの結果を踏まえつつ検討する。

まず、B 児が A 児に質問をした背景から検討する。プリント学習の時間は、クラス全体が、周囲と相談しながら問題を解いていたことから、B 児にとっても、横にいる盲ろう児に声をかけやすかったことが窺える。Harshorne & Schmittel(2016)は、障害のない子供が、障害がある児童に対して拒否反応を示すことが、彼らの関わりの妨げになることを懸念しており、特に、コミュニケーション・モードが障害のない子供と異なる場合に、障害のない子供から盲ろう児への声かけが困難になるとしている。これを踏まえると、A 児が音声によるコミュニケーション・モードを使用していることが、B 児からの関わりを促す一因となっていると考えられる。それだけでなく、A 児と B 児は TA が不在の時間に私語をしていたことから、日頃から友好的な関係が築かれている可能性がある。質問紙調査において、教員がクラスメイトとの関わりを促進する効果を感じている取組として、ペアでの活動やグループ活動の他、給食の時間に TA の支援を得ながらクラスメイトと関わっていることが挙げられた。これらの活動がクラスメイトに対して、肯定的な影響を与えている可能性が考えられる。一方で、B 児が質問する際に、A 児と TA の双方を見ていたことや、TA の「素晴らしい」という発言を聞いて質問したことから、B 児は TA からの注目を求めていた可能性も考えられる。

次に、B 児の質問に対して A 児が回答した背景を検討する。A 児が回答することができた重要な要因として、A 児が学習内容を理解していたことが考えられる。加えて、A 児が TA から褒められたことで、自分の回答が正答であると分かっていたことも、B

児が自信を持って回答を伝えられた一因であると考えられる。他方、B児の質問についてTAが回答を促した際に、A児が無反応であったことから、TAが明瞭な声で再度回答を促した場面があった。A児はTAに再度促されるまで、前を向いたまま反応を示さなかったため、A児にはB児やTAの声がうまく届いていなかったと考えられる。質問紙調査の結果から、盲ろう児とクラスメイトとの関わりを促す上で、学習環境が課題となっていることも明らかになっている。教室環境チェックリストにおいても、内的及び外的騒音があった他、床に敷かれたカーペット以外の配慮は見られなかった。特にプリント学習の時間は、雑音も大きく、A児にとって集中しづらい学習環境であった。これらのことから、A児はクラスメイトからの関わりに気づいていなかった可能性があり、これを補完する手段として、TAからの声かけの重要性が窺えた。

以上のような主体的にかかわりあおうとするやりとりが観察された一方で、本研究においても、前述した先行研究と同様に、クラスメイトが盲ろう児を手伝う関わりも確認された。例えば、B児はA児がプリントを解き終えたタイミングで机からプリントを取り、書見台に載せた。その際に、A児が手伝いを求める行動や、必要としている様子はなかったことから、B児はA児と関わる手段の一つとして、手伝いをしていた可能性が考えられる。Romer, White, & Haring(1996)は、障害のない特定の子供が、毎日1度は盲ろう児を遊びに誘うピア・メディエイテッド・インターベンションを実施した際に、障害のない子供が「より対等で友好的な関係が築けた」と感じたことを示している。この事例から、多くの場合コミュニケーション・モードが異なる等の理由から、盲ろう児とクラスメイトが関わる契機は掴みにくい。クラスメイトにアプローチをすることで、その後の関わりに良い影響を与える可能性が考えられる。B児がピア・メディエイテッド・インターベンションや、コミュニケーション・パートナー(Wolff Heller et al., 1995)等の、児童同士の関わり合いを促すアプローチの対象となることで、A児とB児の関わりを促すことができる可能性が考えられる。

2. 教員による関わりの促進

観察の結果、教員から盲ろう児とクラスメイトの関わりを促す方法は、プリント学習の時間におけるTAからの声かけであった。B児がA児とTAに対して投げ掛けた内容についてA児に回答するように促した発言（「Bさんに説明してみますか。」等）が契機となり、A児はクラスメイトと関わった。本研究では、TAは、クラスメイトと盲ろう児の間に入り、仲介役として盲ろう児に発言を促した。仲介役の大人の関わり方として、Haring & Romer(1995)は、その子供の年齢に応じたモデルを示すことが有効であると指摘している。教員の取組として、グループ活動等に焦点が当てられてきたが、日常的な教員と児童の関わりの中で児童同士の関わりを促すための声かけ等についても検討の余地があると言える。

TA以外の教員については、実際に関わりを促進する場面は見られなかった。本調査では、4日目に個別の指導が行われたがその理由は、TAが、担当教員と自身の音声でA児にとって聞き分けにくく指示が通っていないと判断し、個別の指導へと変更したためである。Luiselli, Luiselli, DeCaluwe, & Jacobs(1996)は、通常の学級と、特別支援学級等では、教室内の児童数や授業スタイルが異なり、騒音の程度や、授業の行われ方が大きく異なることを指摘している。学習環境の中でも、特に聴力に関わる環境は、通常の学級でクラスメイトとともに学ぶ上での課題となることが考えられる。このように個別の指導に柔軟に変更できたことは、A児が集中して学習に取り組むという観点からは有効であったと考えられる。その一方で、前述したようなフル・インクルージョンを目標とする場合には、これらの課題についても、十分な検討が必要である。Correa-Torres(2008b)は、通常の学級に在籍する3名の盲ろう児の様子を調査した結果、1名のみが完全なインクルージョンの状態であったと述べている。同事例においては、インクルージョン・ファシリテーターが「連携」として、盲ろうや、盲ろう児に関する情報を通常の学級の教員や専門職の職員らに提供していた。類似して、盲ろうに関する知識を有する専門家と、インクルージョンについて悩みを抱える教員による課題解決型の話し合いが連携において有効であるという可能性も示されている(Mar & Sall, 1995)。学校全体を通じた盲ろう児への理解や専門知識などの情報の連携

が、インクルージョンに伴う課題を緩和し、盲ろう児の様々な活動への参加を促す可能性が考えられる。

V. 本研究の課題と展望

本研究は、英国の小学校における通常の学級に在籍する盲ろう児の教科の時間におけるクラスメイトとの関わりに焦点を当てた。調査の結果、質問、回答、他人への行動への介入、手伝い、私語に分類される関わりが観察された。特に、質問や回答に関する関わりは、先行研究では確認されていない関わりであり、これまで指摘された手伝い等よりも、児童同士がより主体的にかかわりあおうとするやりとりであると考えられた。また、TAは、盲ろう児とクラスメイトの関わりの仲介をすることで、彼らの関わりを促している可能性があることが明らかになった。

本研究の課題を3つ挙げる。1つは、盲ろう児からの質問紙調査の回答結果を得られなかったため、研究協力児がクラスメイトと関わることに對してどのように感じているかについてはデータが得られなかったことである。Rowland & Schweigert (1993)は、子供の関わりを促す上で、子供がもっとコミュニケーションをとりたいと感じる楽しい時間であるべきだと強調している。このことを踏まえると、研究協力児の気持ちを踏まえた分析により、より深い考察ができた可能性がある。

2つ目は、個人情報観点から、盲ろう児の視力・聴力情報を公表できなかったこと、及びビデオ録画等が不可能であったことである。本研究では、観察シートを入念に作成し、前もって使用することで、情報の書き洩らし等の課題を克服するように努めた。が、人同士の関わりを観察する上では、手作業での情報収集には限界があると考えられる。

3つ目は、観察期間が短いことである。質問紙調査により、日頃の盲ろう児の様子や、教員の取組に関しては情報を補ったが、不十分であったと考える。例えば、グループ活動で盲ろう児がどのようにクラスメイトと関わっているのか等、より長い一定期間観察を続けることで明らかになることがあると考える。

上述した課題は考えられるが、我が国においては、通常の学級に在籍する盲ろう児に対する支援につい

てこれまで検討されてらず、英国において観察という手法を用いて盲ろう児とクラスメイトとの関わりを検討したことは、探索的な研究となったと考える。また、「盲ろう」は希少障害であることを踏まえると、教育的な背景に相違はあるものの、盲ろうという障害種特有の困難や必要とされる教員の専門性を検討する上で重要な一事例となると考える。今後はまず、我が国において通常の学級に在籍する盲ろう児の把握が必須である。これまで、特別支援学校に在籍する盲ろう児に焦点が当てられてきたが、本研究の結果から、通常の学級に在籍する盲ろう児に対しても課題や専門性向上の必要性が考えられた。インクルーシブ教育システムが推進される我が国において、彼らの実態を把握することが先決であると言える。その上で、障害の受障時期や程度、コミュニケーション・モード等、本研究とは異なる盲ろう児のクラスメイトとの関わりを検討・蓄積していき、課題やそれに対する解決策を見出していく必要があると考える。

引用文献

- Correa-Torres, M, S. (2008a). Communication opportunities for students with deafblindness in specialized and inclusive settings: A pilot study. *Review*, 39, 4, 197-205.
- Correa-Torres, M, S. (2008b). The nature of the social experiences of students with deafblindness who are educated in inclusive settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102, 5, 272-283.
- Engleman, D, M., Griffin, C, H., Griffin, W, L., & Maddox, I, J. (1999). A teacher's guide to communicating with students with deafblindness. *The council for Exceptional Children*, 3, 64-69.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal*

- of the Association for Persons with Severe Handicaps, 17, 205-212.
- Haring, N. G., & Romer, L. T. (1995). Welcoming Students Who Are Deaf-Blind into Typical Classrooms: Facilitating School Participation, Learning, and Friendships. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hartshorne, S. T., & Schmitt, C. Megan. (2016). Social-emotional development of children and youth who are deafblind. *American Annals of the Deaf*, 161, 4, 444-453.
- Hersh, M. (2013). Deafblind people, communication, independence, and isolation. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18, 446-463.
- Kamenopoulou, L. (2012). A study on the inclusion of deafblind young people in mainstream schools; key findings and implications for research and practice. *British Journal of Special Education*, 39, 3, 137-145.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018) . 全国の特別支援学校に調査の御協力をいただいた視覚と聴覚の両方に障害のある盲ろう幼児児童生徒の実態調査結果を掲載しました。
<http://nise.go.jp/nc/news/2018/0726> (アクセス日, 2021-09-30)
- Luiselli, E. T., Luiselli, K. J., DeCaluwe, M. S., & Jacobs, A. L. (1995). Inclusive education of young children with deaf-blindness: A technical assistance model. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89, 249-256.
- Mar, H. H., Sall, N. (1995). Enhancing social opportunities and relationships of children who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89, 280-286.
- Möller, K., & Danermark, B. (2007). Social recognition, participation, and the dynamic between the environment and personal factors of students with deafblindness. *American Annals of the Deaf*, 152, 42-55.
- 中澤恵江 (2001) . 盲ろう児のコミュニケーション方法：分類と体系化の試み. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 28, 43-55.
- 中澤恵江 (2007) . 重複障害者 (盲ろう者) の就業の実情に関する研究調査. 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構. 平成 17 年度研究調査報告書, 260, 1-9.
- Porter, J., Miller, O., & Pease, L. (1997). Curriculum access for deafblind children. Research Report No. 1. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130402121600/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR1.pdf> (アクセス日, 2018-8-22).
- Rikhye, H. C., Gothelf, R. C., & Appell, W. M. (1989). A classroom environment checklist for students with dual sensory impairments. *Teaching Exceptional Children*, 22, 1, 44-46.
- Romer, T. L., White, J., & Haring, G. N. (1996). The effect of peer mediated social competency training on the type and frequency of social contacts with students with deaf-blindness. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 31, 4, 324-338.
- Rönneberg, J., & Borg, E. (2001). A review and evaluation of research on the deaf-blind from perceptual, communicative, social and rehabilitative perspectives. *Scandinavian Audiology*, 30, 67-77.
- Rowland, C., & Schweigert, P. (1993). Analyzing the communication environment to increase functional communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 161-176.
- Sense (2021). What is deafblindness? <https://www.sense.org.uk/get-support/information-and-advice/conditions/what-is-deafblindness/> (アクセス日, 2021-9-30)
- Tepstra, E. J. & Tamura, R. (2008) Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35, 5, 405-411.

Wolff Heller, K., Alberto, P. A., & Bowdin, J. (1995). Interactions of communication partners and students who are deaf-blind: A model. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89, 391-401.

付記

本稿は、筆者が2018年にバーミンガム大学大学院に提出した修士論文の内容に一部加筆・修正を加えたものです。研究にご協力いただきましたA

さん、教員の皆様、研究を許可していただいたAさんの保護者に深く御礼申し上げます。調査の実施にあたりご助言を賜りましたバーミンガム大学大学院 Liz Hodges 教授に心よりお礼申し上げます。また、バーミンガム大学大学院に留学するにあたり「トビタテ！留学 JAPAN」及び「グリーン・ウイング教育奨学金」の支援を賜りました。深く感謝申し上げます。

A case study of social interactions between a child with deafblindness and peers in an academic class in a mainstream school

KAWAHARA Asako

(Department of Information and Support)

Abstract:In Japan, little research has been carried out on including deafblind children in the regular education system. In this study, I observed the relationship between deaf-blind children and their peers during regular lessons in a U.K. primary school, a country that is promoting inclusive education. I observed 22 interactions during four lessons and categorized these as questioning, answering, participating, helping, and private communication. The teaching assistants (TAs) facilitated communication between peers and deaf-blind children by encouraging direct questioning. In addition, the classroom environment and teacher training were vital elements to encourage deafblind student involvement. The observations made here could be applied to Japanese teaching environments.

Keywords: Deaf-blind, inclusive setting, social interaction, academic class, facilitation by teachers

(調査資料)

小・中学校における肢体不自由特別支援学級の特徴

—平成26年及び令和元年に実施した全国調査結果の比較を通して—

北川 貴章*・吉川 知夫**・生駒 良雄***・久道 佳代子**

(*研究企画部) (**研修事業部) (***)インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨: 本研究は、特別支援学級の指導の改善・充実に資する方策を考究するために、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒や担当する教師の実態、特別支援学校のセンター的機能に関する現状を把握した。

令和元年度に国立特別支援教育総合研究所が実施した経年調査を基に、前回調査(平成26年度実施)の結果と比較するなどしてその特徴を分析した。

特別支援学級の実態としては、在籍児童生徒数が一人の学級が多く、当該学年の教科の目標で学ぶ児童生徒が多く、診断名では脳性まひが多かった。児童生徒の学習上または生活上の困難の状況として、移動や姿勢、上肢操作などを挙げる学級担任の割合が高かった。学級担任の実態を見てみると、肢体不自由教育経験5年未満の教員が9割を超えていること、肢体不自由児教育に関する研修機会がない担当者が3割いることが分かった。また特別支援学校のセンター的機能についての学級担任の認知度が下がっていること、時間の制約で支援が進まない現状などが明らかになり、特別支援学級担当者の指導を支える地域資源を活用した取り組みの重要性が示唆された。

見出し語: 肢体不自由、特別支援学級、特別支援学校のセンター的機能、地域資源

I. はじめに

わが国のインクルーシブ教育システムの構築のために特別支援教育の推進が図られており、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してきた。義務教育段階においては、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」がある。

肢体不自由のある子供に着目して、文部科学省の特別支援教育資料でその現状を把握してみると、学

校教育法施行令第22条の3の程度に該当する通常の学級に在籍する児童生徒数は、公開されている資料で最も古い平成24年度の人数と最新の令和元年度を比較すると、小学校では、413人から276人、中学校では、184人から145人と減少しているが、一定数の肢体不自由児が在籍していることが分かる。肢体不自由特別支援学級に在籍している肢体不自由のある児童生徒は、特別支援教育制度へと転換した平成19年度と令和元年度の状況を比較すると、小学校3,015人(1,772学級)が3,552人(2,341学級)、中学校976人(617学級)が1,119人(794学級)と増加している。インクルーシブ教育システムの推進と発展における肢体不自由教育の課題の一つとして、増加する肢体不自由特別支援学級の指導の改善・充

実を挙げることができる。

三嶋・安藤(2018)は、特定の地域における義務教育段階にある肢体不自由児の就学先ごとの彼らの障害の状態等の実態を把握した。障害部位では、下肢障害の割合が最も高く、移動の自立度が高い児童生徒が通常の学級に多く在籍している現状を明らかにした。また、特別支援学校(肢体不自由)では、独歩の割合は中学部段階で増え、自立度も高くなる傾向があることから、小学校等から特別支援学校(肢体不自由)の中学部へと就学先を変更している可能性が示唆された。吉川・北川・生駒・杉浦(2019)は、平成26年に国立特別支援教育総合研究所が実施した調査結果を基に、肢体不自由特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の在籍状況と実態の概況を分析した。肢体不自由特別支援学級においては、在籍人数が1人の学級で、当該学年の各教科の目標や内容で学ぶ児童生徒が多い現状を明らかにした。また、特別支援学校のセンター的機能の活用では、「自立活動の指導の実際に関すること」、「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」など肢体不自由教育における基礎的事項を今後活用していきたい内容であることを明らかにした。北川・吉川・生駒(2020)は、小・中学校の通常の学級や肢体不自由特別支援学級に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指導上の悩みや課題を分析し、教師が行う児童生徒の実態把握に課題があることを示唆した。

令和3年6月の新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議の報告(文部科学省,2021)では、特別支援学級を担当する教師に求められる専門性について、「通常の教育課程に基づく指導の専門性を基盤として、実際に指導に当たる上で必要な、特別な教育課程の編成方法や、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成方法、障害の特性等に応じた指導方法、自立活動を実践する力、障害のある児童生徒の保護者支援の方法、関係者間との連携の方法等に関する専門性の習得が求められる。特に、児童生徒の実態に応じて教育課程が異なる場合のある特別支援学級では、各教科等での目標が異なる児童生徒を同時に指導する実践力が求められる。」と記されている。

平成29年に告示された小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領には、障害のある児童生徒に対

して特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童生徒の障害の状態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よう示されている。また、特別支援学級において、自立活動の指導を取り入れることが明記された。特別支援学級担任の専門性が問われる中、インクルーシブ教育システムの推進と充実に向けて、学習指導要領に基づく指導が確実に実践されるためには、特別支援学校のセンター的機能の役割は大変重要であると考えられる。

Ⅱ. 目的

国立特別支援教育総合研究所肢体不自由教育研究班では、5年ごとに全国調査「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級での指導等に関する調査」を実施している。本研究では、令和元年度に実施した調査(以下、今回調査)結果と平成26年度に実施した同調査(以下、前回調査)結果について経年比較が可能な項目については追加分析などをしながら比較する。そして、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒や学級担任の実態、特別支援学校のセンター的機能に関する現状などを分析しながらその特徴を明らかにし、肢体不自由特別支援学級の指導の改善・充実に資する方策を考究するための基礎的な知見を得ることを目的とする。

Ⅲ. 方法

1. 対象

文部科学省の令和元年度学校基本調査確定値(令和元年12月25日公表)における肢体不自由特別支援学級が設置されている小学校2,341学級、中学校794学級、義務教育学校15学級、合計3,150学級の肢体不自由特別支援学級担任を対象とした。

2. 実施手続き

小・中学校を設置する教育委員会教育長宛に文書で依頼した。依頼に際しては、管内の肢体不自由特別支援学級を設置する小・中学校長宛てに依頼状及び調査の実施に係る手順書、回答様式の送付を依頼した。併せて、全国特別支援学級・通級指導教室設

置学校長協会に、調査協力の依頼を行った。

3. 調査項目

学級の状況を把握するための項目として、学級数、在籍する児童生徒の人数、診断名、教育課程及び学習上または生活上の困難さの状況に関する項目を設定した。特別支援学級担任の属性や担任を支える状況を把握するために、経験年数、特別支援学校教員免許状保有状況、研修実施の状況、特別支援学校のセンター的機能の認識、活用歴や活用希望、活用の際の課題について把握するための項目を設定した。

4. 回答方法

回答者が本研究所の Web サイトから調査票ファイルをダウンロードし、記入した調査票を E-mail に添付し、回答専用アドレスに送付することとした。

5. 調査実施期間

令和元年 8 月～令和元年 10 月

6. データ分析方法

得られた回答については、記入漏れなどがある回答については、無回答として分析を行った。統計処理は、Microsoft Excel 2010 を用いて行い、前回調査の結果と比較した。特別支援学校のセンター的機能の課題については、前回調査の結果との相違を統計的に調べるために、カイ二乗検定を行った。

7. 倫理的配慮

本調査は、本研究所の倫理委員会で審査を受け、承諾を得た (26-02)。また、調査票においても調査の趣旨を説明し、任意性を確保した上で、調査票上で同意して回答をするように求めた。

IV. 結果

1. 調査票の回収状況

調査票の回収状況については、小学校 2,341 学級中 1,379 学級 (回収率 58.9%)、中学校 794 学級中 467 学級 (同 58.8%)、合計 1,846 学級 (同 58.6%) であった。以下の質問項目において、無回答がある等、有効回

答数が異なる場合はその都度母数を示すこととした。

2. 肢体不自由特別支援学級数及び在籍者数

設置された肢体不自由特別支援学級数及び在籍児童生徒数を表 1・表 2 に示す。最も多かったのは、1 学級の 1,811 校 (98.1%)、在籍人数 1 人の 1,308 校 (71.0%) であった。前回調査では、1 学級が 1,508 校 (99.7%)、在籍児童生徒数は、1 人が 1,068 校 (70.7%) であり、前回調査と同様の状況であった。

表 1 1 学校当たりの設置学級数

全体 (n)	1 学級	2 学級	3 学級 以上	無 回答
1,843	1,811	7	0	25
100.0%	98.1%	0.5%	0.0%	1.4%
	(99.7%)	(0.3%)	(0.0%)	

(括弧内は前回調査の結果)

3. 在籍する児童生徒の診断名

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の診断名を表 3 に示す。複数選択可として回答を求めたところ、2,603 人中 2,499 人の診断名について回答された。「その他」の診断名が 1,214 人 (48.6%) をしめる結果 (前回調査 38.0%) となった。「その他」を除くと、脳性まひが 861 人 (34.5%) と最も多く、前回調査 (39.0%) と同様の傾向であった。

4. 肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の困難さの状況

肢体不自由のある児童生徒にとっての学習上又は生活上での困難さの状況について複数回答可として回答を求めたところ、小学校 1,966 人、中学校 637 人の回答があり、結果は図 1・図 2 に示す。上位 3 つの内容を見てみると小学校と中学校が同じ内容であった。「運動や教室移動、階段等での困難さがみられる」が小学校 1,682 人 (85.6%)・中学校 470 人 (73.8%) が最も多く、次に多かったのが「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さがみられる」が小学校 1,557 人 (79.2%)・中学校 413 人 (64.8%)、「生活全般において時間がかかる様子がみられる」が小学校 1,538 人 (78.2%)・中学校 400 人 (62.8%) となった。

表2 1学級当たりの在籍人数

全体 (n)	1人	2人	3人	4人	5人	6～ 9人	10～ 15人	無回 答
1,843	1,308	355	102	27	8	13	4	26
100.0%	71.0% (70.7%)	19.3% (19.7%)	5.5% (6.6%)	1.5% (1.6%)	0.4% (0.7%)	0.7% (0.5%)	0.2% (0.1%)	1.4%

(括弧内は前回調査の結果)

表3 児童生徒の診断名

病因	人数	%	前回調査
脳性まひ	861	34.5%	39.0%
髄膜炎後遺症	22	0.9%	1.4%
二分脊椎	172	6.9%	9.7%
脊柱側弯症	66	2.6%	3.5%
筋ジストロフィー	149	6.0%	6.9%
骨形成不全症	61	2.4%	2.3%
ペルテス病	15	0.6%	0.8%
脱臼・変形	25	1.0%	1.4%
四肢欠損	27	1.1%	0.5%
水頭症	104	4.2%	8.8%
脳室周囲白質軟化症 (PVL)	—	—	8.7%
その他	1,214	48.6%	38.0%

(n=2,499)

*選択肢を変えたため、今回調査には脳室周囲白質軟化症は設けていない。

5. 肢体不自由特別支援学級の教育課程

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の教育課程については、表4のとおりである。回答のあった小学校1,930人、中学校603人のうち、「当該学年の教科を中心に学習している」が小学校で1,142人(59.1%)、中学校で382人(63.3%)と最も多かった。前回調査でも「当該学年の教科を中心に学習している」が小学校で53.9%、中学校で55.1%と最も多く同様の傾向であった。

表4 教育課程の類型

全体 (n=2,533)	小学校			中学校		
	人数 (n=1,930)	%	前回 調査	人数 (n=603)	%	前回 調査
当該学年の教科を中心に学習している	1142	59.1%	53.9%	382	63.3%	55.1%
下学年の教科等を中心に学習している	351	18.2%	13.1%	106	17.6%	17.6%
特別支援学校(知的障害)の教科、又は教科書等の領域を併せた内容を中心に学習している	135	7.0%	14.7%	67	11.1%	17.2%
自立活動の指導内容を中心に学習している	302	15.6%	17.7%	48	8.0%	8.4%



(n=1,966)

図1 児童生徒の学習上または生活上の困難さの状況 (小学校)



(n=637)

図2 児童生徒の学習上または生活上の困難さの状況 (中学校)

6. 肢体不自由特別支援学級担任の経験年数、免許状保有状況、研修の機会について

肢体不自由特別支援学級の担任が肢体不自由教育に携わってきた経験年数は、回答のあった 1,846 人のうち、最多は 1～5 年未満で 1,210 人 (65.5%)、次いで 1 年未満の 467 人 (25.3%) であり、これらを合わせると、5 年未満が 90.8% であった。前回調査では、5 年未満が 91.7% であり、同様の傾向であることが分かった。

特別支援学校教員免許状の保有状況は、回答のあった 1,846 人のうち、保有無しが 1,310 人 (71.0%) であり、前回調査 (71.5%) と同様の傾向であった。

肢体不自由特別支援学級担任が肢体不自由教育に関する研修の機会の有無については、回答のあった 1,846 人のうち、無しが 586 人 (31.7%) であった。

7. 特別支援学校のセンター的機能の認知度と活用する際の課題

特別支援学校のセンター的活用の認知度については、表 5 のとおりである。回答のあった 1,846 学級中 1,498 学級 (81.1%) が「知っている」と回答した。前回調査では、1,498 学級中 1,385 学級 (92.5%) が「知っている」と回答しており、11.4 ポイント下がった。

表 5 センター的機能の認知

	全体(n)	知っている	知らない	無回答
全体	1,846	1,498	291	57
	100.0%	81.1%	15.8%	3.1%
		(92.5%)	(7.5%)	
小学校	1,379	1,135	205	39
	100.0%	82.3%	14.9%	2.8%
		(93.9%)	(6.1%)	
中学校	467	363	86	18
	100.0%	77.7%	18.4%	3.9%
		(88.3%)	(11.7%)	

(括弧内の割合は前回調査の割合)

特別支援学校のセンター的機能の活用歴については、小学校 1,379 学級、中学校 467 学級で、「活用したことがある」は小学校 603 学級 (43.7%)、中学校 169 学級 (36.2%) であった。前回調査では、小学校

1,129 学級、中学校 395 学級で、「活用したことがある」は小学校 717 学級 (63.5%)、中学校 209 学級 (52.9%) であり、小学校では 19.8 ポイント、中学校では 16.7 ポイント下がった。

特別支援学校のセンター的機能として「活用したことがある」及び「今後活用したい」は、表 6 のとおりである。「活用したことがある」では、「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」が 1,846 学級中 626 学級 (33.9%) で最も多く、次いで「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」が 579 学級 (31.4%) であった。「今後活用したい」で多かったのは、「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」が 1,334 学級 (72.3%)、「自立活動の指導の実際に関すること」が 1,294 学級 (70.1%) であった。前回調査では、「活用したことがある」で最も多かったのは今回と同様に「肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること」が 1,524 学級中 645 学級 (42.3%)、「今後活用したい」で最も多かったのは「自立活動の指導の実際に関すること」が 1,524 学級中 600 学級 (39.4%) であった。そして、前回調査では 2 番目に多かったのが「姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること」で「活用したことがある」が 1,524 学級中 564 学級 (37.0%) であり、「今後活用したい」が 1,524 校中 584 校 (38.3%) であった (表 6)。

特別支援学校のセンター的機能の活用にあたっての課題については表 7 のとおりである。「センター的機能を活用するための日程調整が難しい」が最も多く 46.4% (前回調査 46.1%)、次いで「手続きや申請の仕方を知らない」が 34.9% (前回調査 21.5%) と続き、前回調査と同様の傾向であった。各項目について今回調査と前回調査の結果の違いを統計的に明らかにするために、回答の割合を用いて項目ごとにカイ二乗検定を行った (表 7)。「手続きや申請の仕方を知らない」($\chi^2(1)=72.427, p < .05$)、「手続きが煩雑である」($\chi^2(1)=74.718, p < .05$)、「特別支援学校に対して相談することに心理的な抵抗がある」

($\chi^2(1)=16.727, p < .05$)、「授業等を見られることに抵抗がある」($\chi^2(1)=20.419, p < .05$)、「保護者の了解が得られない」($\chi^2(1)=4.041, p < .05$)で有意な差が見られた。「特別支援学校から適切な助言や援助が期待できない」及び「センター的機能を活用するための日程調整が難しい」については、有意な差が見られなかった。

表6 内容別に見たセンター的機能活用歴と活用希望

全体 (n=1,846)	活用したことがある		今後活用したい	
	ある	ない	したい	考えていない
肢体不自由のある子どもの理解と対応に関すること	626 33.9% (42.3%)	1,220 66.1% (57.7%)	1,279 69.3% (34.8%)	567 30.7% (65.2%)
学習内容の変更や調整、支援や配慮事項の相談に関すること	499 27.0% (29.4%)	1,347 73.0% (70.6%)	1,159 62.8% (27.7%)	687 37.2% (72.3%)
肢体不自由教育に関する情報提供に関すること	462 25.0% (27.2%)	1,384 75.0% (72.8%)	1,261 68.3% (30.5%)	585 31.7% (69.5%)
「ものの見え方や捉えにくさ」への対応に基づく教科指導に関すること	264 14.3% (10.8%)	1,582 85.7% (89.2%)	1,088 58.9% (24.9%)	758 41.1% (75.1%)
校内の環境整備や支援体制づくりに関すること	427 23.1% (21.2%)	1,419 76.9% (78.8%)	1,126 61.0% (24.1%)	720 39.0% (75.9%)
個別の教育支援計画等の作成に関すること	290 15.7% (14.6%)	1,556 84.3% (85.4%)	1,088 58.9% (24.1%)	758 41.1% (75.9%)
姿勢や身体の動き、運動・体育等に関すること	579 31.4% (37.0%)	1,267 68.6% (63.0%)	1,334 72.3% (38.3%)	512 27.7% (61.7%)
自立活動の指導の実際に関すること	522 28.3% (28.3%)	1,324 71.7% (71.7%)	1,294 70.1% (39.4%)	552 29.9% (60.6%)
教科学習等に必要教材・教具の活用に関すること	460 24.9% (22.8%)	1,386 75.1% (77.2%)	1,228 66.5% (30.5%)	618 33.5% (69.5%)
支援機器を含む補助具等の活用に関すること	426 23.1% (18.2%)	1,420 76.9% (81.8%)	1,184 64.1% (28.5%)	662 35.9% (71.5%)
関係機関（福祉、医療、労働等）への連絡や調整に関すること	234 12.7% (12.7%)	1,612 87.3% (87.3%)	1,110 60.1% (24.3%)	736 39.9% (75.7%)
研修会やワークショップの開催に関すること	432 23.4% (21.5%)	1,414 76.6% (78.5%)	1,132 61.3% (21.6%)	714 38.7% (78.4%)
教材・教具、補助具、施設設備等の借用に関すること	291 15.8% (12.7%)	1,555 84.2% (87.3%)	1,150 62.3% (27.9%)	696 37.7% (72.1%)

(括弧内の割合は前回調査の割合)

表7 センターの機能を活用する際の課題

		手続きや申請の仕方を知らない	手続きが煩雑である	特別支援学校に対して相談することに心理的な抵抗がある	特別支援学校から適切な助言や援助が期待できない	授業等を見られることに抵抗がある	センター的機能を活用するための日程調整が難しい	保護者の了解が得られない
今回調査	n=1,846	644 (34.9%)	499 (27.0%)	108 (5.9%)	52 (2.8%)	81 (4.4%)	856 (46.4%)	116 (6.3%)
前回調査	n=1,515	326 (21.5%)	223 (14.7%)	44 (2.9%)	35 (2.3%)	25 (1.7%)	699 (46.1%)	71 (4.7%)
χ^2 値		72.427	74.781	16.727	0.847	20.419	0.018	4.041
p値		0.00000	0.00000	0.00004	0.35736	0.00001	0.89327	0.04441
		*	*	*	n. s.	*	n. s.	*

* : $p < .05$

V. 考察

1. 肢体不自由特別支援学級の実態と在籍児童生徒の実態

肢体不自由特別支援学級の実態としては、前回調査と同様の傾向は変わらず一人学級が多く、当該学年の各教科等の目標や内容を中心に学習している児童生徒が多いことが分かった。

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の学習上又は生活上での困難さの状況では、移動や上肢操作などに関する困難さがあることを学級担任は挙げている。また、特別支援学校のセンター的機能として活用した内容及び今後活用したい内容は、肢体不自由の特性や姿勢・運動動作に関すること、自立活動に関することが上位に挙がっており、比較的障害の程度が軽い児童生徒であっても姿勢や運動・動作について適切な指導や配慮が必要であり、それに対応する特別支援学校の指導・助言を必要としている現状が推察される。

肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の診断名は、脳性まひが多かった。脳性まひの障害特性として、姿勢や運動・動作以外の困難さに視知覚や知覚-運動などの視覚認知面の困難さがある場合があり、書字や音読、道具の操作などに影響を及ぼす

ことが考えられる。本調査の結果からも、肢体不自由特別支援学級に在籍する児童生徒の困難な状況として、「筆記以外の標準的な道具・用具の活用で困難さ」、「筆記の困難さ」が上位に挙がっていた。この結果は、肢体不自由児の地域支援の要請内容が運動面に偏り、認知面には非常に少ない実状を示唆した安藤・渡邊・松本・任・小山・丹野(2007)の状況と同じである。北川・吉川・生駒(2019)は、肢体不自由特別支援学級担任を対象に行ったインタビューの分析から、肢体不自由特別支援学級担任は、児童生徒の読み書きの困難さに気づいているが、その背景要因の理解にまで及んでいないことは課題であると指摘している。この視覚認知の困難さは、周囲が気づきにくい(一木, 2008)ことから、肢体不自由特別支援学級担任に対する支援や助言において、脳性まひの子供たちの障害特性として理解を促しながら、児童生徒の適切な実態把握につなげていくことが肝要である。

2. 学級担任の現状と特別支援学校のセンター的機能の活用における課題

肢体不自由特別支援学級担任の肢体不自由教育の経験年数を見てみると、5年未満が90%を超えていることから、継続して肢体不自由特別支援学級の担任になることが極めて少ない現状を見取ることがで

きる。

肢体不自由特別支援学級の担任の特別支援学校教員免許状保有率や肢体不自由教育に関する研修を受ける機会のない教員が3割いることなどから考えると、複数年のスパンで肢体不自由教育に関する専門性を育成し継承することが難しい学校が多いことが推察される。

特別支援学校（肢体不自由）に在籍する児童生徒も脳性疾患が多いことから、特別支援学校（肢体不自由）での知見が特別支援学校のセンター的機能を通じて活用されやすい状況にあることが推察される（吉川・北川・生駒・杉浦 2019）。先に述べた肢体不自由特別支援学級担任の現状を踏まえると、担任に対する助言においては、在籍する児童生徒の指導や配慮に対し、担任が即時的に対応できる助言や取組が必要であり、例えば、安藤・丹野・佐々木・城戸・田丸・山田（2009）が提唱した教師の気づきの実態に応じた支援方略案が参考になると考える。

特別支援学校のセンター的機能の認知度や活用度が下がっていた現状については、平成19年に特別支援教育制度へと転換し、すべての学校で特別支援教育が展開されて10年以上が経過していることを踏まえると、単に肢体不自由教育の経験年数が浅い担任が増加したことだけの問題ではないと考える。改めてすべての学校での特別支援教育の理解・啓発が課題であると考えられる。

また安藤・池田・甲賀・大木（2013）は、特別支援学校の地域支援担当者の困難点として、「校内の人的資源の制約」「時間の制約」を挙げている。本研究において、特別支援学校のセンター的機能の課題で「センター的機能を活用するための日程調整が難しい」ことが前回調査と今回調査の間で有意な差が見られなかったことから、時代や特別支援学級担任の属性等に左右されない課題であると捉え、改善に向けた工夫が必要であると考えられる。

学校地域にある特別支援学校以外の地域資源として、例えば大学や高専などを活用した取組があげられる（国立特別支援教育総合研究所, 2021）。その他、時間的な制約が理由で十分に特別支援学校のセンター的機能が活用されていない現状の改善方策として、オンライン会議システムなどのICTを活用した方法が考えられる。今後、そのシステムの構築と効果に

ついて事例的な検証が必要であると考えられる。併せて、特別支援学校の人的確保については、ベテラン教員の大量退職により、教員構成のアンバランスが生じており、各地域の肢体不自由特別支援学級のニーズに応えることができる特別支援学校教員の人材育成や専門性の継承も課題になると考える。特別支援学校が地域での特別支援教育を推進していくには、校内における支援体制の整備と全ての教職員の専門性の向上のための管理職のリーダーシップの基での組織的・計画的な取り組み（城間・緒方 2018）や、各教育委員会の施策や体制整備の状況などにも着目して、追究していくことが今後の課題である。

付記：本研究は、「令和元年度～令和2年度基幹研究（障害種別研究）小・中学校における肢体不自由のある児童生徒への指導及び支援のための地域資源を活用した授業改善に関する研究」及び、「平成26年度～27年度専門研究B小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究—小・中学校側のニーズを踏まえて—」の結果の一部について追加分析などを行うとともに、新たな文献を加えて現状や課題について考察したものである。

引用文献

- 安藤隆男・渡邊憲幸・松本美穂子・任龍在・小山信博・丹野傑史（2007）肢体不自由養護学校における地域支援の現状と課題. 障害科学研究, 31, 65-73.
- 安藤隆男・丹野傑史・佐々木佳菜子・城戸宏則・田丸秋穂・山田綾乃（2009）通常学級に在籍する脳性まひ児の教科学習の困難さに対する教師の気づき. 障害科学研究 33, 187-198.
- 安藤隆男・池田彩乃・甲賀崇史・大木慶典（2013）特別支援学校（肢体不自由）における地域支援体制の現状：特別支援教育制度施行以前との比較から. 障害科学研究, 37, 57-64.
- 一木薫（2008）筑波大学附属桐が丘特別支援学校の研究成果を特別支援教育に生かす. 肢体不自由のある子どもの教科指導 Q&A：「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践～. ジアース教

- 育新社, 4-7.
- 北川貴章・吉川知夫・生駒良雄 (2020) 小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導に関する担当教師の課題意識. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 47, 11-20.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2021) 小・中学校における肢体不自由のある児童生徒への指導及び支援のための地域資源を活用した授業改善に関する研究報告書.
- 城間園子・緒方茂樹 (2018) 肢体不自由特別支援学校における地域支援に関する一考察:特別支援学校のセンター的役割に着目して. 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要. 9, 1-9.
- 三嶋和也・内海友加利・池田彩乃・安藤隆男 (2018) 学齢肢体不自由児の就学実態について:一肢体不自由特別支援学校通学区域に着目して. 障害科学研究, 42, 186-196.
- 文部科学省 (2008) 特別支援教育資料 (平成 19 年度).
- 文部科学省 (2013) 特別支援教育資料 (平成 24 年度).
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) .
- 文部科学省 (2020) 特別支援教育資料 (令和元年度) .
- 文部科学省 (2021) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告.
- 吉川知夫・北川貴章・生駒良雄・杉浦徹 (2019) 小・中学校に在籍する肢体不自由のある児童生徒の指導等に関する現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 46, 29-42.

Characteristics of Classes for Special Needs Education for Students with Physical Disabilities in Elementary and Lower Secondary Schools: Through comparison with the results of a 2014 survey and 2019 survey

KITAGAWA Takaaki*, YOSHIKAWA Tomoo**, IKOMA Yoshio***,
KUDOH Kayoko**

(*Department of Policy and Planning) (**Department of Teacher Training)
(***Center for Promoting Inclusive Education System)

Abstract: In this study, in order to investigate measures that contribute to the improvement and enhancement of instruction in special-needs classes, the current status of students enrolled in special-needs classes for students with physical disabilities, the actual conditions of the teachers in charge of these classes, and the current status of the functions of special-needs schools as centers was ascertained.

Based on a longitudinal survey conducted by the National Institute of Special Needs Education in 2019, we analyzed the characteristics of the results by comparing them with the results of the previous survey (conducted in 2014).

As for the conditions at special-needs classes, there were many classes with only one student enrolled, many students were studying grade-based subjects, and cerebral palsy was the most common illness affecting the students. A high percentage of classroom teachers cited mobility, posture, and upper limb manipulation as difficulties in the students' learning or living. It was found that more than 90% of the teachers had less than 5 years of experience in teaching children with physical disabilities, and 30% had no training opportunities in the education of children with physical disabilities. In addition, it became clear that the awareness of classroom teachers of the resource center function of special-needs schools was declining, and it was difficult to provide support due to time constraints. Moreover, the results suggested the importance of using local resources to support the instruction of special needs teachers.

Keywords: physical disability, class for special needs education, function as a resource center of special needs education schools, community resources

(事例報告)

特別支援学級の授業づくりに必要とされる専門性の検討

—小学校知的障害特別支援学級を対象とした授業研究を中心に—

長 江 清 和*・涌 井 恵**

(*埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター) (**インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨: 特別支援学級担任の専門性には、学年や発達段階の違い、多様な障害特性等の実態を踏まえた授業づくりが必要であるが、それに困難を感じている教員が少なくない。さらに、学習指導要領改訂から「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業づくりが求められている。そこで本研究では、学習指導要領改訂のポイントをおさえた上で、特別支援学級担任が必要とする授業づくりの専門性を検討した。本事例研究では、授業力の高い教員 2 名を対象に、学年や発達段階の実態差のある小学校知的障害特別支援学級における授業の行動観察、インタビューにより検討を行った。本研究では、「特定の児童を意識しながら集団への指導」をしたり、「集団を意識しながら特定の児童への個別の指導」をしたりする場面が多く観察され、実態差のある集団における授業づくりのポイントになることが明らかになった。さらに観点別評価の三観点で個別の評価基準を明確にし、終末(まとめ)に入る前に即時的な評価を個別に行うことがポイントになることが明らかになった。

見出し語: 知的障害、特別支援学級担任、専門性、授業づくり、教授行動

I. はじめに

1. 特別支援学級の授業づくりの実態と課題

2007年4月1日に施行された学校教育法等の一部改正によって、小・中学校に設置される特殊学級は、特別支援学級となった。インクルーシブ教育システムを構築する上で、いわゆる連続性のある「多様な学びの場」の重要な機能を有する学級として位置づいた。特別支援学級は、小・中学校において特別支援教育の校内支援体制を整備する上で核となり、特別支援学級担任は、そのキーパーソンになることが求められる。しかしながら実態は、様々な困難な課題がある。その大きな課題の一つが、特別支援学級担任の実態として、特別支援教育の専門性を有する

教員が必ずしも担任ではないという点である。その専門性とは、担任する児童生徒の障害の理解を含めた実態把握、個別の指導計画作成や特別の教育課程編成、少人数の学級でありながらも多様な教育的ニーズを包括した授業づくり等である。

そのような状況から生ずる課題を、特別支援学級の担任となった個人の責任とすることはできない。なぜならば特別支援学級担任となる上で、特別支援教育に係る教員免許(免許法上は特別支援学校教員免許)を有することが必須とはなっていないのである。現状では特別支援学級担任の特別支援学校の免許保有率は、30.7%(文部科学省、2018)である。この数字は、それ以前の10年以上遡っても30%前後で推移している。本来ならば大学の教員養成から現職教員としての研修までの連続性が必要で、それを

○本研究は、筆頭著者が、国立特別支援教育総合研究所による2019年～2020年基幹研究「知的障害特別支援学級担当者サポートキットの開発-授業づくりを中心に-」の一部として行った委託研究を基にして、新たな観点で授業研究に取り組んだものである。

繋ぐ採用システムが鍵となる。しかし教員採用の任命権を有するほとんどの自治体の採用試験には、小・中学校の特別支援学級担任を採用する試験が行われていない。それだけに、特別支援学級担任になってからの研修が、とても重要になっている。

特別支援学級担任として重要な専門性は、日々の授業づくりと指導方法の確立である。特別支援学級担任には、学年や発達段階の違い、多様な障害特性等の実態を踏まえた授業づくりの専門性が必要となる。そこで、特別支援学級担任の課題を解決するためには、特別支援学級の授業づくりの専門性について明らかにすることが課題であると考えた。

そのためには、特別支援学級担任が授業づくりと指導方法に、どのような悩みを有しているかを踏まえる必要がある。京都府総合教育センター特別支援教育部（2016）は、2014・2015年度と小・中学校特別支援学級担任への調査を行い、「学級の編成上、子どもの発達の段階や学年等の実態が様々であり、その対応や指導内容が『個に応じた、又は実態に応じた教育課程』になっているか課題を感じている担任が多い。」と報告している。学級集団の特性を捉えて、一人一人の実態を踏まえた授業づくりに難しさを感じている特別支援学級担任が多い実態がある。

このような特別支援学級担任の実態から、個別の指導計画を基に個別に教材を準備して個別指導する授業とした方が指導しやすいと考える特別支援学級担任が多いと推察される。しかしながら学習指導要領改訂では、「主体的・対話的で深い学び」を提起している。当然ながら特別支援学級担任の授業においても、学習指導要領改訂を踏まえた授業づくりが求められる。そのため特別支援学級担任は、個別の指導計画を基に個別に教材を準備して個別指導するだけの授業に留まってはならない。学年や発達段階の違い、多様な障害特性等の実態を踏まえた授業づくりは、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業づくりでもなければならぬのである。

2. 研究の目的

本研究では、学年や発達段階の違い、多様な障害特性等がある特別支援学級の児童の実態を踏まえて、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業づくりをすることを、特別支援学級担任に必要な専門性と

捉えた。授業づくりの中心に位置づくのは、授業者の教授行動である。その質的向上を図り、それを共有することが特別支援学級担任の専門性向上の必要不可欠な条件である。

そこで、本研究ではミドルリーダーと呼ばれる特別支援学級担任の授業を分析することを通して、モデルとなる授業者の教授行動の特徴を明らかにすることが有効であると考えた。これを具体化して、特別支援学級を初めて担任する教員を含めた多くの特別支援学級担任が共有できるようにすることを研究の目的とした。

II. 方法

1. 研究対象

本研究の目的を達成するために、研究協力校を委嘱した。研究協力校の条件として、ミドルリーダーと呼ばれる教職経験10年以上、特別支援教育の実践経験も5年以上を有する担任が勤務する小学校とした。研究協力校を小学校とするのは、6学年の学年差があることが、より研究の目的を達成すると考えたからである。また、低学年、中学年、高学年の児童が在籍し、人数は4名以上の学級とした。さらに学級の障害の実態に大きく差が出ないように、どちらも知的障害の特別支援学級とした。以上の条件を満たした研究協力校として、P県の公立小学校で市が異なる2校（A市立 α 小学校とB市立 β 小学校）に委嘱した。

両校の知的障害特別支援学級担任（ α 小学校M教諭と β 小学校N教諭）は、特別支援教育の専門性を有するミドルリーダーとして、教育委員会・教育センターの特別支援学級担任を対象とする研修会講師を務める等のキャリアを有し、指導的な立場の役割を担っていた。そこで、M教諭とN教諭が実践した授業を研究対象とした。

なお本研究は、国立特別支援教育総合研究所による2019年・2020年基幹研究「知的障害特別支援学級担当者サポートキットの開発—授業づくりを中心に—」の一部である委託研究を基にして、新たな観点で授業研究に取り組んだものである。この研究で委嘱した研究協力校と、本研究の研究協力校は同一校である。そして本研究は、埼玉大学の研究倫理委

員会の「ヒトを対象とする 研究に関する倫理規則」に則り、研究協力校の承諾を得た上で倫理委員会の承認を得て取り組んだ。

2. 予備研究

一般的な特別支援学級の授業では、一斉指導型の集団の指導と特定の児童と向き合った個別指導とを組み合わせているものが多い。ところが研究協力校に限定することなく、筆者が複数の特別支援学級の授業を観察していて、学年や発達段階の違い、多様な障害特性等を包括し、個の実態を踏まえて「主体的・対話的で深い学び」に迫っていると評価できる授業を参観することがある。委託研究の1年目に参観した研究協力校のM教諭とN教諭は、そのように評価できる授業であった。委託研究では、経験の浅い知的障害特別支援学級担任の授業づくりに活用できる「サポートキット」の開発に取り組んでいた。その時のM教諭とN教諭は、開発途上であった「サポートキット」のフレームを基にした学習指導案を作成し、その効果を検討するための授業を実践していた。

予備研究を通して、一斉指導型の集団の指導と特定の児童と向き合った個別指導という二者択一ではなく、「特定の児童を意識しながら集団への指導」をしたり、「集団を意識しながら特定の児童への個別の指導」をしたりしている場面が、研究協力者の授業で確認された。また、「終末(まとめ)」で児童の達成感が表情や発語から伝わってくる場面も確認された。授業後の協議では、これらが学年や発達段階の違い、多様な障害特性等を包括し、個の実態を踏まえて「主体的・対話的で深い学び」に迫る授業づくりの専門性を具体化する観点になるのではないかという考えが共有化された。

3. 対象授業

(1) A市立 α 小学校M教諭の授業

M教諭が実践した、教科別の指導「国語」の授業を研究対象とした。「報告書を書こう～身近な記号調べ～」という単元名で、2年生から6年生までの男子4名(W・X・Y・Z)の集団の授業であった。なお、より個別の支援が必要なWを中心に、もう一人の教員(T2)がついてT.T.の指導体制で授業が実

践された。

(2) B市立 β 小学校N教諭の授業

N教諭が実践した教科別の指導「国語」の授業を研究対象とした。「詩～令和の大詩人は誰だ!？」という単元名で、1年生から6年生までの男女8名(A・B・C・D・E・F・G・H)の在籍児童のうち、1年生から5年生までの男女5名(A・B・C・D・F)の集団の授業であった。なお、授業の補助で支援員(1名)が入り、特に個別の学習の場面でCの指導に入る指導体制で授業が実践された。

4. 授業研究

(1) 授業づくりの観点

特別支援学級担任の教授行動を具体的にするために、予備研究の協議の中で語られた授業づくりの観点を、以下の通り整理をした。授業者の教授行動は、「集団への指導」、「特定の児童を意識しながら集団への指導」、「集団を意識しながら特定の児童への個別の指導」、「特定の児童への個別の指導」と4つに分類した。そして、対象授業の授業者の教授行動が、どのように実践されたかを記録し、授業後の振り返りで記録を基に協議を行なった。

(2) 「授業分析記録シート」を活用した教授行動の可視化

授業後の振り返りで活用する資料として、時間見本法を用いた「授業分析記録シート」を作成した。そのために対象授業について教室後方より広角でビデオ撮影を行なった。さらに授業者の体勢と視点の分析を補充するために、ネックホルダーで胸上部につけたカメラでも撮影を行なった。これらの動画は、表1で示した手順でデータ化した。そのデータを基にして、授業後の振り返りを行なった。振り返りの協議は、授業者の研究協力者、参観者の研究協力者、外部の指導助言者、筆者の4名で行なった。その記録は筆者が要点筆記し、事後に協議参加者に確認をしてもらった。

ここで用いる4つの教授行動の定義を、表2の通りとする。なおその定義を整理するために用いた「体勢」「視線」「言葉」「指差しサイン等」は、予備研究の協議の中で授業者から語られた観点から設定した。

【表1】 時間見本法による記録の手順（中野他編、1997 を参考に筆者が作成）

1	授業の始めの挨拶が終わって全員が着席したところから分析を開始する。
2	1分毎に10秒観察する、その後20秒で記録用紙に記入する。 (教授行動カテゴリーの定義を踏まえて4つから一つを選択、その時の様子を記述でメモ。)
3	記入後30秒の間隔を確保して次の観察の準備をする。
4	授業の終わりの挨拶になるところで分析を終了する。

【表2】 教授行動カテゴリーの定義（予備研究の授業参観から考察して筆者が作成）

集団への指導	体勢	特定の児童ではなく全体に向けている
	視線	特定の児童に向けてではなく全体を視野に入れている
	言語	特定の児童に向けて発する言葉ではなく全体へ発している
	指差し・サイン等	特定の児童に向けて指示を送っていない
集団意識しながらの指導	体勢	特定の児童を意識しながらも全体に向けている
	視線	特定の児童を中心に位置づけるが全体を視野に入れている
	言語	特定の児童を意識した言葉を、あえて全体へ発している
	指差し・サイン等	特定の児童に向けて指示を送っている
児童への個別の指導	体勢	特定の児童を意識して向けている
	視線	特定の児童に、又は特定の児童を中心に全体に向けている
	言語	特定の児童に向けて発して、それを全体に共有化している
	指差し・サイン等	特定の児童に向けて指示を送っている
個別の児童への指導	体勢	特定の児童に向けている
	視線	特定の児童に向けている
	言語	特定の児童に向けて発している
	指差し・サイン等	特定の児童に向けて指示を送っている

なお、4つの教授行動カテゴリーのうちどれになるかを、表2の定義に基づいて判断して記録した。記録用紙には「レ点」でチェックし、記録終了後、「レ点」を実線で結び、授業者の教授行動の展開を可視化した。

(3) 「展開から終末への学習活動整理表」を活用した指導と評価の一体化

授業後に授業者と参観者とで振り返りの協議を行った。ここでは授業者の意図を確認したり、学習指導案を基に学習評価を確認したりした。特に授業の終末（まとめ）で個別の指導と評価がどうだったかを振り返り、その協議を要点記録として文章化した。

それを基に、指導と評価の一体化の観点で「展開

から終末への学習活動整理表」を作成した。後日、授業のビデオを視聴した上で授業者に「展開から終末への学習活動整理表」を確認してもらった。さらに授業者の考えを語ってもらうために、筆者が授業者を対象に聞き取りを行なった。

Ⅲ. 結果

1. A市立α小学校M教諭の授業～教科別の指導「国語科」「報告書を書こう～身近な記号調べ～」

(1) 単元設定の理由

児童の共通課題として、文章表現の苦手さがあった。しかしながら、文章表現の力が伸びて欲しいと

いう保護者の願いがあり、苦手意識を軽減させて力を高めたいと考えた。本単元では、児童の興味のある身近な題材である「記号」について調べ、調べたことについて報告書を作る活動を通して文章表現を

高めさせたいと考えた。

(2) 本時の展開

対象授業の学習指導案における本日の展開は、表3の通りである。

【表3】 本時の展開 (学習指導案より抜粋)

時間	学習活動	○支援と留意点	□評価方法【評価規準】
10 導入	・日直があいさつをする。 ・カタカナシーをしよう。 カタカナ言葉をカタカナを使わないで説明し、友達に当ててもらおうゲームをする。	○語彙が少ない子が多いので、事前にカタカナ言葉を精選しておく。 ○発語できる言葉がすくないAは絵カードを観てジェスチャーや擬音を使って説明する。	□
10 展開①	・本時の目標を確認し、ノートに書く。 ・本時の学習内容の説明を聞く。	○児童のノートと同じ様式のノートを電子黒板で提示して板書させる。 ○注意喚起や視覚支援、話す間を使い、児童達の注意を引き付けて説明する。	□観察 □対話 □発言
20	・例文を参考に、メモ書きか	○報告書の項目を色別に分け、何	□観察
展開②	ら文章に直し、報告書を書く。	をかくのかわかりやすくする。 ○児童の実態に応じた報告書の様式を用意しておく。 ○書くことへの拒否感が強いFはタブレットで報告書を作成する。	□対話 □発言 □報告書
5 振り返り	・本時の学習を振り返り、次時の見通しを持つ。	○報告書を回収し、机上を整理させてから話を始める。 ○今日何を学習したのか児童達が答えられるように一人一人に確認する。	□観察 □対話 □発言

(3) 「授業分析記録シート」のまとめ

対象授業の「授業分析記録シート」は、表4の通りである。

(4) 「授業分析記録シート」のまとめを基にした授業の振り返り

授業者の振り返りでは、「学級の実態からWの学習活動を常に支援するために意識することが必要だった」と語られた。研究対象の授業では、T2が入ってT.T.の指導体制をとったが、「完全にT2に指導

と支援を任せるといふわけにはいかなかった」ことが語られた。「授業分析記録シート」からも、授業活動が切り替わる場面のところ(3分と32分)でWにT1が個別の支援を行なっていることが確認できる。ただし24分のところでWが離席した場面ではT2に支援を一任して、その他の児童の指導に専念していた。そして「W以外の児童も個別の支援は必要であり、ポイント、ポイントで対面した指導を行った」ことが語られた。

【表4】授業分析記録シート

時間 (分)	集団	(個別) 集団	(集団) 個別	個別	特記事項 (M 教諭の主語省略)	
0	↓				はじめの挨拶	M 展 開 ①
1	↓				板書	
2		↓			全体へ説明 (個別の指示含む)	
3				↓	Wを指名、前に出て発表	
4				↓	Zを指名、前に出て発表	
5			↓		Zを評価、全体で共有化	
6				↓	Yを指名、前に出て発表	
7		↓			Yを評価、全体で共有化	
8				↓	Xを指名、前に出て発表	
9		↓			XがWに質問、見守る	
10				↓	Xの学習活動を支援	
11				↓	全体に指導、児童の反応に対応	
12	↓				プリント教材を配布	M 展 開 ②
13				↓	巡回して個別の支援	
14				↓	Xと対面して指導	
15	↓				本時の学習課題の提示と説明	
16	↓				辞書を配布	
17				↓	Yを支援→Xを支援	
18				↓	Zに指導したことを全体で共有化	
19	↓				全体に指導	
20	↓				黒板に掲示物を貼る	
21				↓	Zを支援→Yを支援、辞書回収	
22	↓				全体の様子を観察	
23	↓				次の活動を全体に説明	
24	↓				次の活動を全体に説明 (W離席)	
25	↓				次の活動を全体に説明 (T2がW戻す)	
26	↓				大型ディスプレイに資料提示、指示・説明	
27	↓				大型ディスプレイに資料提示、指示・説明	
28				↓	Zを指名・発言させ、全体で共有化	
29	↓				黒板の掲示を示しながら全体に説明	
30				↓	提示した資料を示し、X・Yを指名し発言	

時間 (分)	集団	(個別) 集団	(集団) 個別	個別	特記事項 (M 教諭の主語省略)
31		↓			提示した資料を示し、Yを指名し発言
32				↓	Wに個別の指導
33				↓	Xの質問に答える
34	↓				全体の活動を観察
35				↓	X・Y・Zの順で個別に指導
36				↓	Xと対面して指導
37				↓	YとZの学習活動を支援
38				↓	Yの学習活動を観察
39				↓	Xの学習活動を支援
40				↓	Zの学習活動を支援
41				↓	Xと対面して指導
42				↓	Zの学習活動を支援
43				↓	Yの学習活動を観察
44	↓				大型ディスプレイで資料提示、全体説明
45		↓			学習のまとめを個別の評価を入れながら
46	↓				終わりの挨拶
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
	集団	(個別) 集団	(集団) 個別	個別	
計	17	9	3	18	
	36.2%	19.1%	6%	38.3%	
計	26		21		
	55.3%		44.7%		

②

M
展開
③

これも「授業分析記録シート」からXに7回、Yに6回、Zに4回、個別の支援を行なったことが確認できる。「特定の児童を意識しながら集団への指導」をしたり、「集団を意識しながら特定の児童への個別の指導」をしたりしている場面が、Xに2回、Yに

3回、Zに4回、確認できた。

(5) 授業の終末(まとめ)と学習評価

対象授業の「展開から終末への学習活動整理表」と「評価基準段階表」は、表5と表6の通りである。

【表5】M教諭の「展開から終末への学習活動整理表」

授業の展開課程	学習指導案の記述	授業分析シートの記録	ビデオ記録の読み取り
終末(まとめ)に向かう場面	・例文を参考にメモ書きから文章に書き、報告書を書く。	→大型ディスプレイで課題を提示して説明(集団) →大型ディスプレイを示しながら児童を指名して発言を引き出す。(集団⇔個別) →学習プリントを配布して取り組ませる。(個別)	・XYZは大型ディスプレイに注目させて課題を理解させる、WはT2が支援して課題を理解させる。 ・学習プリントはXYZを適宜対面での指導、WはT2が対面での指導。(活動の見届けと評価がある)
終末(まとめ)① →本時の学習評価	・本日の学習を振り返る。	→大型ディスプレイで資料を提示して説明(集団) →児童の発言を引きさしながら学習の振り返り、適宜個別の評価(集団⇔個別)	・XYZは大型ディスプレイに注目させて振り返り、WはT2が支援して振り返り(全体の説明、児童の発言を引出す「間」がある)
終末(まとめ)② →次時の予告	・次時に見通しを持つ。	→次時の活動の説明をしてから終わりの挨拶(集団)	・活動が完結していない、もっとやりたい児童には、次時に続きを行うと伝える(期待をつなぐ終わり方)

【表6】評価規準・評価基準段階表(学習指導案より抜粋)

単元の評価規準		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
○調べたいことが載っている本を選ぶことができる。 ○調べたいことが載っているページを見つけることができる。	○調べてわかったことを書くことができる。 ○調べる事柄を明確にし、調べ学習でわかったことから必要な語句を選び、メモ書きに書くことができる。○例文を見ながら、メモ書きを文章に直し、報告書を書くことができる。 ○調べ学習から報告書を作る学習を通して、感じたことを文章で書くことができる。	○わからないところは自分から教師に聞く等、粘り強く取り組み、活動を完結させることができる。

評価基準段階表			
知識・技能	思考・判断・表現		
W,X,Y,Z,Q,R	W	Y,Z,Q,R	X
I：調べたい記号が載っている本、ページを見つけることができる。 II：教師に聞きながら調べたい記号が載っている本、ページを見つけることができる。 III：教師に聞きながら、調べたい記号が載っている本を見つけることができる。 IV：教師に聞きながら、調べたい記号が載っているページを見つけることができる。 V：教師と一緒に調べたい記号が載っている本、ページを見つけることができる。とわかる。 VI：記号を本で調べることができる。	I：調べてわかったことを教師に伝え、教師が作った文を模写することができる II：調べてわかったことを教師に伝えることができる。 III：教師が作った文を模写することができる。	I：調べ学習で必要な事柄を選んでメモ書きにすることができる。 II：調べ学習で教師に聞きながら必要な事柄を選んでメモ書きにすることができる。 III：教師の支援を受けながら、必要な情報を書き抜いてメモ書きにすることができる。	I：報告書を作る過程を通して感じた頃を文章にすることができる。 II：報告書を作る過程を通して感じたことを単語で書くことができる。 III：報告書を作る過程を通して感じたことを教師に伝えることができる。

授業後の振り返りでは、観点別評価の評価基準¹の妥当性について協議された。一人一人の児童の実態から評価基準を別にして授業中の活動を評価した。これをつなげて、一つの評価基準にできないかを協議した。事後の聞き取りのところでは、「個々の物差しをつなげて、全てが一本に繋がることはないと思った。」と語られ、「WはWの学習評価、ZはZの学習評価が必要であり、個に応じた指導のためには無理につなげることには違和感がある」と語られた。評価基準がはじめにありきではなく、あくまでも個の実態と課題に応じた指導を行なう専門性が確認できた。また、特別支援教育の現場で用いる観点別評価について、「これまで個人で設定していた評価の観点は主観的であった」という反省を基に、観点別評価を取り入れたことの効果が語られた。

2. B市立β小学校N教諭の授業 ～教科別の指導「国語科」「詩～令和の大詩人は誰だ!？」

(1) 単元設定の理由

音読は、文字を追ったり発音したりと話す活動に

おいて基本的な学習活動である。児童は日々の国語の授業の中で、毎日音読をしていた。生活単元学習での野菜作り、校庭での季節を味わう〇〇探しなど、季節の掲示物づくり等も含めて季節を感じる学習となると友だちと楽しみながら協力して取り組んでいた。そこで、季節に関わる語彙を増やすこと、上位概念・下位概念の関連、心の動きに関する思いや気持ちを読み取れるように、ゲーム化等を取り入れながら意欲的に取り組み、他の学習活動や日常生活への般化ができるようにしたいと考えた。

(2) 本時の展開

対象授業の学習指導案における本日の展開は、表7の通りである。

(3) 「授業分析記録シート」のまとめ

対象授業の「授業分析記録シート」は、表8の通りである。

¹ 本研究の対象としている実践では、特別支援学級の実態に鑑み、観点別学習評価を行う際、質的な評価を行うために、児童生徒が示すと想定される学習状況を観点別かつ評価の段階別に記述したものを予め用意し、それに基づいて評価することとしたが、この記述したものを「評価基準」としている。

【表7】本時の展開（学習指導案より抜粋）

時間	学習活動	支援と留意点	評価方法 【評価規準】
10 導入	<ul style="list-style-type: none"> 日直があいさつをする。 前時の学習を振り返る。 秋に関する言葉を深めるために秋の言葉に絞り、ひらめきマップをつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> 姿勢が整ってからあいさつをする。 A、B、C、D さんには、季節のことを問いかける。 A、H さんには、秋の言葉の具体を問いかける。 分類は、上位概念ごとにカードのマッチングやイラスト、支援段階を設定する。 E、F、G さんには、これまでの詩の読み取り方について問いかける。 	
7 共有化	<ul style="list-style-type: none"> 童謡を聞く。 歌の確認をする。 歌詞も『詩』であることを確認する。 今日のめあてを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 聴覚を鍛えるために、動揺を聞かせる。 童謡の『とんぼのめがね』であることをおさえる。赤とんぼの写真を貼る。 戦争のときにできた歌であることを簡単に押さえる。 	
とんぼに なりきって 詩を 読もう。			
7 展開 ①	<ul style="list-style-type: none"> 歌詞のまちがい探しをする。(集団) 歌詞の答えの確認をする。 これまでの詩を読み取る視点を振り返る。 	<ul style="list-style-type: none"> 興味を持たせて言語に注目させるために、間違い探しで注目箇所を明確にする。歌を聞く⇒教師の範読の順。 A さんには支援員。B,C さんには教員がついて歌われている箇所を指先確認する。 	<input type="checkbox"/> ワークシート <input type="checkbox"/> 発言 【主】
		<ul style="list-style-type: none"> 既習の詩の視点を掲示して、読み取りの視点（言葉と技法など）を焦点化する。 	
5 展開 ②	<ul style="list-style-type: none"> 詩の読取をする。(個別) 	<ul style="list-style-type: none"> 読み取る箇所を個別課題とする。 A,B,C さんは、音の数。 D,E、F さんは、音の数と似ているところ。 G,H さんは、同じところの観点と使われている技法。 	<input type="checkbox"/> 学習ノート 【思・判・表】
10 展開 ③	<ul style="list-style-type: none"> 読み取ったことを共有するために発表する。(集団) 詩を味わうために動作化をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 連ごとに読み取ったことを絵に表していく。トンボ、空の様子のイラストを用意する。 理解によっては、連の並びについて問う。 「びかびか」の語彙を広げる。 詩に合わせて、前時に作製したとんぼのめがねを出して、音読しよう。 A、B、C、D、E さんは、そこに向かう。 F,G,H さんは、着座で作成しためがねを使って、表現する。 	<input type="checkbox"/> 発言 <input type="checkbox"/> 身体表現 【思・判・表】
6	<ul style="list-style-type: none"> 今日の振り返り。 次時の学習内容を確認する。 日直があいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 個々の学習を評価し、変容を認める。 次時の内容に見通しをもたせる。 全員の姿勢が整うまで待つてから、あいさつをする。 	

【表8】授業分析記録シート

時間 (分)	集団	(個別) 集団	(集団) 個別	個別	特記事項 (N 教諭の主語省略)	
0	↓				はじめの挨拶	N 展 開 ①
1	↓				授業の流れを説明	
2	↓				指名したAの答えを全体に説明	
3		↓			全体に発問してBを指名	
4				↓	指名したAの答えに対して確認	
5		↓			全体の様子を確認して挙手したFを指名	
6	↓				ホワイトボードを移動して全体に説明	N 展 開 ②
7		↓			プリントを一人ずつ配布	
8				↓	BとCに対面して指導	
9				↓	BとCに対面して指導	
10				↓	BとCに対面して指導	
11				↓	BとCに対面して指導	
12			↓		個の学習状況を確認して全体に指示	N 展 開 ③
13			↓		Dを指名して発表させ全体で共有化	
14				↓	指名したAの発表を対面で支援	
15				↓	指名したFの発表を支援	
16				↓	指名したFの発表を支援	
17	↓				全体に発問、児童からの発言を引き出す	
18	↓				児童からの発言を引き出す	
19	↓				次の学習活動を説明	
20	↓				教材の音楽を流して全体に聴くよう指示	
21	↓				全体に発問	
22	↓				板書をしながら児童に考えさせる	
23		↓			板書を全員で音読、Cに集中を促す	
24			↓		全体の状況を観察して気になるDを指導	
25	↓				板書の内容に全員を注目させる	
26		↓			全体の状況を観察、D・A・Bの順で支援	
27			↓		全体の状況を観察、Cに集中を促す	
28	↓				学習内容を全体に説明	
29			↓		Aの隣に座って教材の音楽を聴く	
30		↓			全体に発問、挙手したFを指名	

【表8】授業分析記録シート

時間 (分)	集団	(個別) 集団	(集団) 個別	個別	特記事項	
31	↙				Fの答えを全体で共有する	③
32					全体に説明して挙手したFを指名	
33	↘				全体に学習内容を説明	
34				↘	BとCに対面して指導	N 展 開 ④
35				↘	Cに対面して指導	
36				↘	Dに対面して指導、立ったCを注意	
37	↙				全体に説明、全体に発問	N 展 開 ⑤
38	↘				黒板の掲示に注目させて全体に説明	
39	↘				黒板の掲示に注目させて全体に説明	
40				↘	全体に発問、挙手したCを指名	N 展 開 ⑤
41				↘	全体の様子を観察、Dに対面して指導	
42				↘	Fに対面して指導	
43				↘	Aの隣に座って個別の指導	
44				↘	指名して前に出て発表するBの支援	
45				↘	指名したFの発言を全体で共有化	
46	↙				全体に学習した内容を説明して確認	
47	↘				終わりの挨拶	
48						
49						
50						
51						
52						
53						
54						
55						
	集団	(個別) 集団	(集団) 個別	個別		
計	19	9	6	14		
	39. 6%	18. 8%	12. 5%	29. 2%		
計	28		20			
	58.3%		41.7%			

(4)「授業分析記録シート」のまとめを基にした授業の振り返り

授業者の振り返りでは、「学級の実態から児童全員に、対面した指導をすることが困難な状況があった」と語られた。研究対象の授業では、支援員が入った指導体制がとられた。支援員はAを中心とした個別の支援を行う役割分担であったが、授業者はAにも3回、個別の指導を行なっている。さらに教材の音楽を聴く場面では、Aの隣につきながら全体に対して指導するを行なっていた。完全に対面した個別の指導の場面は、BとCの2名を同時に行う体制で行なっていた。「特定の児童を意識しながら

集団への指導」、「集団を意識しながら特定の児童への個別の指導」を、Dを中心に2回、Fを中心に4回行なっていた。DとFには、発表させる場面を中心に個別の指導をした場面が、Dに2回、Fに5回行なっていた。以上が、授業分析シートから実証された。授業者の振り返りでは、「授業では、個別の指導をしていても全体に意識を向けていることが多い」と授業中の教授行動の意識が語られた。

(5) 授業の終末(まとめ)と学習評価

対象授業の「展開から終末への学習活動整理表」と「評価基準段階表」は、表9及び表10の通りである。

【表9】展開から終末への学習活動整理表

授業の展開課程	学習指導案の記述	授業分析シートの記録	ビデオ記録の読み取り
終末(まとめ)に向かう場面	<ul style="list-style-type: none"> ・読み取ったことを共有するために発表する。(集団) ・詩を味わうために動作化する。 	<ul style="list-style-type: none"> →板書を全員に読ませて気になる児童の様子を確認(集団) →学習内容を全員に説明して教材の音楽を鑑賞した後、児童の考えを引き出す。(集団⇔個別) →学習プリントに取り組みせる。(個別) 	<ul style="list-style-type: none"> ・板書をしながら常に児童の様子に意識を向け、気になると声をかける。 ・学習プリントの取組の様子は全体の様子を見たり期間巡視をしたりして適宜確認する。(活動の見届けと評価がある)
終末(まとめ)① →本時の学習評価	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の振り返り。(個々の学習を評価し、変容を認める。) 	<ul style="list-style-type: none"> →黒板の掲示に注目させて説明(集団) →児童の発言を引きさしながら学習の振り返り、適宜個別の評価(集団⇔個別) 	<ul style="list-style-type: none"> ・全員を黒板の掲示に注目させて振り返り、児童が発言したり前に出て発表したりする。(児童の発言を引出す「間」がある)
終末(まとめ)② →次時の予告	<ul style="list-style-type: none"> ・次時の活動内容を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> →次時の活動の説明をしてから終わりの挨拶(集団) 	<ul style="list-style-type: none"> ・次時の活動に見通しを持たせる。(見通しを確認)

授業後の振り返りでは、授業の主題(テーマ)、教材の主題(テーマ)、そして授業の目標との関連について協議された。「児童の活動に引きずられて(目標との)ズレが生じると、授業がチグハグになってしまう」と、授業者の想定を超えた児童の活動が目標と評価に影響を与えるとして話題になった。事後の聞き取りのところでは、「指導案に明記されている目標と評価基準が実際の授業で変わった児童がいたが、それは授業中の様子を見て変えたのか」と、筆者は

授業者に質問した。授業者は、「授業中の様子を見て、支援の度合いを上げて課題を下げた。今回、三観点の評価基準を各々で十段階設定したので、そういう対応もできた」と語られた。また、「特別の教育課程を編成して特別支援学校学習指導要領に則って授業の目標と内容を設定したが、児童によっては小学部の目標と内容を超えてしまうことがある。その時は、小学校学習指導要領の国語科を用いたりしている」と説明された。

【表 10】 評価基準段階表 (学習指導案より抜粋)

知識及び技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ●姿勢や口形、発声や発音に注意して話している。 ●言葉遊びを通して、言葉の豊かさに気付いている。 ●意味による言葉のまとまりがあることに気付いている。 ●様子を想像しながら音読したり詩の情景を描いたりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●語のまとまりやリズム、言葉の響きなどに着目し、詩の内容の大体を捉えようとしている。 ●詩に出てくるトンボや語り手の視点になったつもりで音読したり演じたりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●進んで身の回りや経験したことの中から秋に関する言葉を見つけ、学習課題に沿って詩の情景を動作化したり絵に描こうとしている。

本題材の教科別 国語科における個別の実態の達成度○と目指す達成度●

(知識・技能)

	知識・技能	A	B	C	D	E	F	G	H
1	ひらがなで表された語に音節があることに気付いている。	○	○	○	○	○	○	○	○
2	教師の支援を受けながら物の名前や動作などを自分で話している。	○	○	○	○	○	○	○	○
3	物の名前や動作などを自分だけで話している。	●	●	○	○	○	○	○	○
4	秋の言葉を中心として、関連する下位概念の語句を理解している。	●	●	●	○	●	○	○	○
5	秋の言葉を中心として、関連する上位・下位概念を理解している。	●	●	●	●	●	○	○	○
6	足の裏がつき、腰を立てた姿勢で音読している。文字の指遣いは可。			●	●	●	○	●	○
7	明瞭な発音で文章を音読している。				●		●	●	●
8	ひとまとまりの語や文で読んでいる。音読している。						●	●	●
9	言葉の響きやリズムなどに気を付けながら読んでいる。音読している。						●		●
10	詩の言葉や情景に沿って音読または身体表現をしている。						●		●

本題材の教科別 国語科における個別の実態の達成度○と目指す達成度●

(思考力・判断力・表現力等)

	思考力・判断力・表現力等	A	B	C	D	E	F	G	H
1	知っている事物(秋に関すること)を指さすことができる。	○	○	○	○	○	○	○	○
2	登場する物を思い浮かべることができる。	○	○	○	○	○	○	○	○
3	登場する物に関することを模倣することができる。	○	○	○	○	○	○	○	○
4	絵に言葉を結び付けることができる。	○	○	○	○	○	○	○	○
5	言葉と絵を結び付けることができる。	●	●	●	○	●	○	○	○
6	言葉を分類できる。	●	●	●	●	●	○	○	○
7	音数から詩のリズムがわかる。	●	●	●	●	●	○	○	○
8	詩の内容から題名が想像できる。題名から内容が想像できる。				●		●	●	●
9	中心語から連の時間的順序が分かる。連の並び替えができる。						●	●	●
10	詩の内容の大体から使われている技法と効果が分かる。						●	●	●

本題材の教科別 国語科における個別の実態の達成度○と目指す達成度●

(主体的に取り組む態度)

	主体的に取り組む態度	A	B	C	D	E	F	G	H
1	教師と一緒に音読または身体表現しようとしている。	○	○	○	○	○	○	○	○
2	教師と一緒に姿勢や口形に気をつけて音読しようとしている。	●	○	○	○	○	○	○	○
3	教師と一緒に発音に注意して音読しようとしている。	○	○	○	○	○	○	○	○
4	教師のあとに続いて音読または身体表現しようとしている。	○	○	○	○	○	○	○	○
5	教師のあとに続いて、2・3で音読しようとしている。	●	○	○	○	○	○	○	○
6	音の数に気をつけて読み取ろうとしている。	●	●	●	●	●	○	●	○
7	似ているところ、違うところに着目して読み取ろうとしている。		●	●	●	●	○	●	●
8	語のまとまりやリズムに気をつけて読み取り、音読または身体表現しようとしている。		●	●	●	●	●	●	●
9	様子や情景を想像しながら、音読または身体表現しようとしている。						●	●	●
10	読み取った言葉やリズム、音の響きを他の学習や日常生活で活用しようとしている。	●	●	●	●	●	●	●	●

IV. 考察

1. A市立α小学校M教諭の授業

(1) 授業の特徴

対象授業の導入場面では、共通教材で集団の学び合いの指導を行った。(この場面を「M展開①」とする。)ここで一人一人の発表を設定するが、その発表を集団で共有化して、個の学習の発表を他の児童の学習につなげるようにしていた。その後本時の中心課題に移って、黒板に提示した掲示物と大型ディスプレイに提示した資料を参照させて全体に説明を行った。(この場面を「M展開②」とする。)ここでは授業者が児童に歩みよって個別の指導をするのではなく、授業者が発問をしたことに反応した個々の児童の発言を共有化する形態で授業が進められた。全体への学習情報の提示や全体への授業者の発問では学習が成立しにくいWには、T2が支援して授業に参加できるようにしていた。授業の終末に向かうところでは個別の課題に応じた学習を展開して指導を行った。(この場面を「M展開③」とする。)ここでは個々の学習の状況に応じた個別の指導が行われた。ここでもWには、T2がついて個別の指導が行われた。

(2) 「授業分析記録シート」の分析と授業の振り返り

M教諭は、「M展開①」では集団に対して指導する場面と個別に向き合って指導する場面を繰り返していた。そして「M展開②」では、黒板に掲示する資料と大型ディスプレイに提示する資料を効果的に活用して、集団に対して指導していた。その一方で「M展開③」の場面になると、個別に向き合って指導することを、T2が重点的についた児童Wを除いて、X・Y・Zの3名の児童に同じ比率で指導するように留意していたのが確認された。特にZの学習活動を授業の展開で効果的に活かしているのが特徴的であった。この授業では、Wの指導と支援にT2とのT.T.の指導が効果的に実践できていた。そのため、集団に対して指導する場面と個別に向き合って指導する場面のメリハリがはっきりしていた。総合的には、集団を意識した指導場面と個別を意識した指導場面の比率は、集団を意識した指導場面が55.3%、

個別を意識した指導場面が44.7%とほぼ半々となっていて、集団での学び合いと個別の課題に対応する教授行動が、バランスよく構成されていた。

またこの授業では、黒板への視覚支援となる掲示の活用とICT活用が効果的に活用されていた。「集団への指導」の場面で活用され、活動の取りかかりや切り替えの場面で、視覚で認知できる支援となっていた。また「特定の子どもを意識しながら集団への指導」、「集団を意識しながら特定の子どもへの個別の指導」の場面でも、掲示の活用とICT活用を媒介にして集団と個を連携させる指導を行なっていたことが確認できた。

(3) 授業の終末(まとめ)と学習評価の整合性

学習集団全体への資料提示が大型ディスプレイを活用し、適宜タブレットPCも活用していたので、学習情報の取り入れがしやすい工夫がされていた。そして終末(まとめ)に繋がるところで、個別の学習課題の見届けと支援、そして即時的な評価が個別にされていた。そのため終末(まとめ)のところで、一人一人が自信を持って学習の成果を発表する様子と、次時の学習への期待感が表情や言葉で表出されていた。展開場面から終末(まとめ)が的確に繋がった授業であることが確認できた。

2. B市立β小学校N教諭の授業

(1) 授業の特徴

対象授業の展開は、導入場面では共通教材で集団の学び合いの指導を行った。(この場面をN展開①とする。)ここで一人一人の発表を設定するが、その発表を集団で共有化して、個の学習の発表を他の児童の学習の発表につなげるようにしていた。その後個の課題に応じたプリントを教材にした学習に移った。(この場面をN展開②とする。)ここでは授業者の教員と支援員が分担して個に応じた指導を行った。支援員はAを担当し、授業者はBとCに対面した個別の指導を行い、DとFは基本的に自学自習の形態で学習して、適宜授業者が学習の状況を確認した。この後本時の中心課題に移って、ホワイトボードに提示した掲示物と音声教材として歌を流して集団で学び合っていく学習を設定した。(この場面をN展開③とする。)ここでは授業者が学習課題を説明し、音声教材の歌を流して児童に考えさせる発問を全体に行

った。この後学習課題に個別に取り組むようにこの課題に応じたプリントを教材にした学習を行った。(この場面をN展開④とする。)ここでは個々の学習の状況に応じた個別の指導が行われた。ここでも支援員がAを担当し、授業者はBとCに対面した個別の指導を行い、DとFは基本的に自学自習の形態で学習して適宜授業者の教員が学習の状況を確認した。授業の終末では、個別の学習でまとめた成果を発表する形態で指導が進められた。(この場面をN展開⑤とする。)個別に発表した内容を全体で共有化するが、ここで個別に学習のまとめを確認する個別の指導が行われた。

(2)「授業分析記録シート」の分析と授業の振り返り

N教諭の授業は、「N展開①」が集団に対しての指導、「N展開②」が個別に向き合って指導、「N展開③」が集団に対しての指導、「N展開④」が個別に向き合って指導、そして「N展開⑤」が集団の学び合いの中で個別の学習のまとめの確認と、集団化と個別化が授業の中で交互に行われていた。総合的に見ても、集団を意識した指導場面と個別を意識した指導場面の比率は、集団を意識した指導場面が58.3%、個別を意識した指導場面が41.7%とほぼ半々となっていて、集団での学び合いと個別の課題に対応する教授行動が、バランスよく構成されていた。

またこの授業では、童謡の歌詞を詩として位置付け、詩を教材化する場面と歌詞・歌を教材化する場面がある。17分後からの「集団への指導」は、詩を教材化して意図的に「間違い」を設定し、教材の掲示を提示しながら授業者が発問して児童が思ったことを発言する学び合いの授業展開であった。そして20分後からの「集団への指導」は、Aを配慮する指導体制に移行するが、歌詞・歌を教材化し、教材の掲示を提示しながら授業者が発問して児童が思ったことを発言する学び合いの授業展開であった。「集団への指導」が授業者からの一方的な指導ではなく、授業者と児童との双方向性と児童相互の学び合いが特徴的な授業だった。

(3) 授業の終末(まとめ)と学習評価の整合性

授業の展開場面の後半で、集団の学び合いの場面があった。学習指導案の作成のところで観点別評価の評価基準を十段階で用意していたこともあり、想

定しきれない児童の発言等の対応も課題の上げ下げが適切になされていた。個の学び(予め備わっている感性や認識を含む)に留まらず、友達の考えをやり取りの中で取り込んで学んでいた様子が確認できた。それが終末(まとめ)のところで、活発な振り返りの発表に繋がったと評価できる。授業を通して適切な即時的な評価が個別にされていたので、終末(まとめ)のところでは、それを基にした自分の考えの発表ができた授業であった。

V. まとめと今後の課題

1. まとめ

(1) 集団と個の両方を意識した授業者の体勢・視線

M教諭とN教諭ともに、「集団への指導」と「特定の児童への個別の指導」のどちらかだけではなく、「特定の児童生徒を意識しながら集団への指導」をしたり、「集団を意識しながら特定の児童生徒への個別の指導」をしたりしている場面が多く確認された。「特定の児童生徒を意識しながら集団への指導」と「集団を意識しながら特定の児童生徒への個別の指導」を合わせた割合は、M教諭が25.1%、N教諭は31.3%であった。授業全体の4分の1から3分の1近くを集団と個の両方を意識した指導をしていると評価できる。太田(2003)は、授業者の子どもへの働きかけの教授行為として以下のように述べている。「授業者からの働きかけは話し言葉に限ったことではない。話す場合の授業者の姿勢やからだの向き、子どもとの間の距離感や空間のつくり方によっても、集団での授業においてはその発問や説明、指示の子どもたちへの伝わり方は違う。」と指摘している。さらに教師の教授行為の実践研究者である大西忠治の論を例にあげて、「教師の相手は子どもであって、教材や黒板や教科内容でないから、教師は子どもの顔を見て、その反応如何で、授業内容、仕方、スピードを変えなければならない」と「体の向きが教師の相手に向かうことの重要性を示し」と指摘している。本研究で取り上げた二人の教師の授業は、それが具現化された授業であった。

(2) 授業の展開の中での即時的な評価と終末(まとめ)の学習評価

M教諭とN教諭ともに、学習評価の結果から一人

一人の児童の学習成果が確認できる。両者とも観点別評価を学習指導要領に示されている三観点で行った。さらに評価規準に加えて個別に評価基準を明確にして評価を行っていた。つまり両者の授業は、観点別評価を取り入れたモデルとなる授業である。さらにいうならば、授業の展開場面の後半のところまでに、個別の課題に応じた即時的な評価がされているので、終末（まとめ）に入ると児童が自信を持って学習の成果を表出（発表）できていた。太田（2012）は、教育実践家の東井義雄の論を知的障害教育の授業に適用して、授業の終末（まとめ）の大切さを提起している。よく見られる授業の終末（まとめ）は、何人かの児童に授業を振り返っての感想を発表させる。活動を振り返って言語で表出することが困難な知的障害児は、「楽しかったです」「がんばりました」などと精一杯の言葉で発表する姿をよく見る。言語発達の課題はあるが、このような「定番」の感想から脱することができない理由は、展開場面と終末（まとめ）に繋がりがなく断ち切れてしまっていて、終末（まとめ）の感想発表が後付けになっているからである。本研究で取り上げた二人の教師の授業は、観点別評価を三観点で個別の評価基準を明確にしたので、終末（まとめ）に入る前に即時的に評価が的確に個別になされていた。だから展開場面と終末（まとめ）が繋がりが、さらに次時への期待感まで持たせることができた。すなわち、指導と評価の一体化がなされた授業であった。

2. 今後の課題

特別支援学級担任が目指す授業づくりは、学習指導要領で提起されている「主体的・対話的で深い学び」であることは言うまでもない。しかしそのためには、障害の特性と発達段階を踏まえて検討することが必要である。本研究では、学年や発達段階の違い、多様な障害特性等を包括し、個の実態を踏まえて「主体的・対話的で深い学び」に迫ることを検討した。「主体的・対話的」な授業づくりの具体的な手立てとしては、集団と個の両方を意識した授業者の視野と体勢が大切であり、特別支援学級の授業づくりの専門性として提案できる。

そして、「深い学び」を実現する授業づくりの具体的な手立てとしては、観点別評価を基にした指導と評価の一体化から、終末（まとめ）につなげることが大切であり、特別支援学級の授業づくりの専門性として提案できる。しかし本研究では、授業者の教授行動に焦点を当てたため、一人一人の児童の変容を検証するまでは取り組むことが不十分であった。特別支援学級における「深い学び」とは何かを検討するには、一人一人の児童の変容を検証することを併せて取り組む授業研究が必要である。

引用文献

- 京都府総合教育センター特別支援教育部（2016）、『特別支援学級の授業づくりガイド』（pp40-43）、「（資料2）アンケート調査まとめ」、http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/cms/index.php?page_id=376よりダウンロード、アクセス日 2020年12月1日
- 文部科学省（2017）、「特別支援教育資料（平成28年度）、【第3部その1資料編】2 特別支援学校教諭等免許状の保有状況」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm
アクセス日 2021年8月1日
- 太田正己（2003）、『名言と名句に学ぶ障害児の教育と学級づくり・授業づくり』（pp.156-161）、黎明書房
- 太田正己（2012）、『知的障害教育の授業展開「まとめ」をきちんとすれば授業の効果が上がる 学習活動「見通し・振り返り」と評価』（pp.80-99）、ジエース教育新社

参考文献

- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）、『子どもと教育 授業研究入門』、岩波書店
- 宮崎直男（1995）、『障害児教育の新展開 19 障害児教育改革論 精神薄弱教育を中心に』明治図書
- 中澤潤、大野木裕明、南博文編（1997）、『心理学マニュアル 観察法』、北大路書房

Examining the teaching expertise needed to design and implement lessons for special needs classes

- A case study on an elementary school class for special needs students
with intellectual disabilities –

NAGAE Kiyokazu*, WAKUI Megumi**

(*Faculty of Education SAITAMA University Integrated Center for Clinical and Educational Practice)

(**Center for Promoting Inclusive Education System)

Abstract: Special education teachers require the expertise to design and implement lessons that take into account the differences in grade levels, developmental differences, and various characteristics of students with disabilities. However, many special education teachers experience difficulty in doing so. Furthermore, teachers need to plan classes that realize "active, interactive, and deep learning" by the revised national curriculum. In this study, we examined the expertise required by special education teachers according to the revised national curriculum guidelines. Specifically, we examined how two experienced teachers teach special needs classes for children with intellectual disabilities in elementary school. There are significant differences in grade and developmental levels in children with intellectual disabilities. We found that the teachers spend much more time teaching to a group while being aware of each specific child. Also, the teachers taught a specific child individually while they were aware of the group. Here, lessons developed by combining simultaneous and individual instruction are often seen. Finally, this study suggested two key points. One is that these teaching styles would be necessary for teaching diverse children groups. The other is that the key is to clarify individual evaluation criteria in the three perspectives of perspective-based evaluation and conduct immediate evaluation individually before entering the summary session.

Keywords: Intellectual disability, special education teacher, expertise, lesson design, teaching behaviors

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要審査・編集規程（抜粋）

（趣 旨）

第1条 この規程は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特別支援教育に関する論文等を広く公開し、特別支援教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）に関し、必要な事項を定めるものとする。

（刊 行）

第2条 研究紀要は、原則として年1回刊行する。

（論文等の種類）

第3条 研究紀要に掲載する論文等は、特別支援教育に関する次に掲げるものとする。

- 一 原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）
 - 二 事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）
 - 三 研究展望（特別支援教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）
 - 四 調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）
 - 五 その他（第1号から第4号に掲げるもの以外で独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究委員会規程（令和3年4月1日制定）第4条別表で定める研究紀要審査・編集部会（以下「部会」という。）において特に必要と認めるもの）
- 2 研究紀要には、部会が企画した特集テーマに基づく論文等を掲載することができる。

（論文等の募集及び依頼）

第4条 研究紀要に掲載する論文等（前条第2項の規定に係るものを除く。）は、研究所の職員（以下「職員」という。）から、未発表の論文等を募集する。なお、研究所が第4期中期目標期間に実施した地域実践研究事業に基づき、地域実践研究員として教育委員会から派遣されたことがある者が地域実践研究の成果等を投稿しようとする場合及び特別研究員が職員の協力を得て行った研究について投稿しようとする場合については、職員が共同執筆者となることを条件として、応募を認める。

2 前条第2項の論文等の執筆については、部会から依頼する。

（著作権）

第10条 研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は、研究所に帰属する。

編 集 部 会

*審査員を兼ねる

*金子 健（部会長）	*久保山 茂 樹
笹 森 洋 樹	*牧 野 泰 美
*棟 方 哲 弥	*吉 川 知 夫

審 査 員

（五十音順）

榎 本 容 子	大 崎 博 史
玉 木 宗 久	土 屋 忠 之
土 井 幸 輝	滑 川 典 宏
西 村 崇 宏	山 本 晃
横 尾 俊	吉 川 和 幸

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第49巻

令和4年3月31日発行

代 表 者 宍 戸 和 成

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL: <https://www.nise.go.jp/nc/>

ORIGINAL ARTICLE

KAWAHARA Asako

A case study of social interactions between a child with deafblindness and peers in an academic class in a mainstream school

..... 1

BRIEF REPORT

KITAGAWA Takaaki, YOSHIKAWA Tomoo, IKOMA Yoshio, KUDO Kayoko

Characteristics of Classes for Special Needs Education for Students with Physical Disabilities in elementary and Lower Secondary Schools: Through comparison with the results of a 2014 survey and 2019 survey

..... 13

CASE REPORT

NAGAE Kiyokazu, WAKUI Megumi

Examining the teaching expertise needed to design and implement lessons for special needs classes
- A case study on an elementary school class for special needs students with intellectual disabilities -

..... 25